

國立臺灣師範大學教育學院

教育政策與行政研究所

碩士論文

Graduate Institute of Educational Policy and Administration

College of Education

National Taiwan Normal University

Master's Thesis

雙語教育推行之探討：以臺北市一所雙語實驗課程

國中為例

Development of Bilingual Education

—A Case Study of a Junior High School with Bilingual
Curriculum in Taiwan, Taipei City.

劉堯馨

Liu, Yao-Hsin

指導教授：林子斌 博士

Advisor：Lin, Tzu-Bin, Ph.D.

中華民國 111 年 3 月

March 2022

致謝詞

在師大攻讀碩士學位的旅程即將畫下句點，這兩年我遇到了許多美好的人、事、物，有幸能夠在充滿溫暖與鼓勵的氛圍中學習。

感謝指導教授林子斌老師，在我撰寫論文時，提供許多的幫助，協助我解答研究路途當中遇見的種種疑惑，透過每次與老師討論論文走向，如同醍醐灌頂，讓我逐漸釐清自己的盲點，引領我將自己抽離寫論文的情境，用更客觀的角度審視並反思自己的研究，非常感謝老師的教導與鼓勵讓我能夠順利完成論文。

感謝兩位口試委員：榮政老師、力億老師，從碩士計畫口試到學位考試，不吝於給予寶貴建議，是您們讓我的論文更加嚴謹，研究結果更加完善。

感謝個案學校的校長、教務主任、組長以及曾經協助我的教師們，讓我參與校內的會議與相關活動，也感謝教師們慷慨地開放教室，讓我在學期間進行多次觀課，以及在訪談過程中提供真誠豐富的回答，對於論文的撰寫給予相當大的幫助。在研究的過程中也感受到個案學校在推行雙語教育時的熱情與努力，我想透過研究法和論文撰寫，將這所學校的經驗以文字記錄下來並且讓更多人知曉，是我能夠以一己之力所做的回饋。

感謝 914 研究室的學長姊、教政碩 108 級以及所有師長同學們，給予我在修課、行政、論文等方面諸多的協助與鼓勵，讓我在碩士班的過程中充滿快樂的回憶。最後，感謝我最愛的爸爸、媽媽、妹妹，一直以來都很支持我所做的選擇，並且陪伴我一路走到現在，永遠是我最堅強的後盾。

劉堯馨

2022 年 3 月

雙語教育推行之探討：以臺北市一所雙語實驗課程國中為例

摘要

本研究旨在探討臺灣雙語教育政策的影響之下，雙語實驗學校如何透過雙語教師專業發展社群以及雙語教師增能來發展並培育雙語教學團隊，以及雙語實驗學校的行政人員以及教師對於雙語教育政策的理解，兩者如何互相合作，成就雙語教育的推動歷程及策略。本研究以質性研究為設計取向，其中選擇個案研究作為研究架構，以深入了解個案學校具體如何推行雙語教育；研究對象為一所位於臺北市之雙語課程實驗學校，分析該校推行雙語教育的推行歷程與背景，了解學校推行雙語教育的概況，釐清個案學校行政人員與教師對於雙語教育的理解內涵，以「沃土」雙語模式為分析架構探討影響國中階段推行雙語教育的因素，並探討雙語教師專業發展社群與雙語教師增能如何影響校內推動雙語教育。

本研究透過訪談、參與觀察以及文件分析之方式蒐集資料，綜合文獻探討的內容以及對於個案學校中的行政人員以及教師的訪談，研究結果發現如下：

- 一、雙語教師增能幫助教師提升自我效能感並精進教師的雙語教學技巧。
- 二、雙語教學之教師增能在內容與管道上必須多元化並賦予更多彈性空間。
- 三、雙語教師專業發展社群協助雙語教師精進雙語教學，並作為行政與教學之間合作與溝通的平台。
- 四、雙語教師專業發展社群組成需為本國籍英語教師搭配學科教師。
- 五、雙語實驗學校環境建置有賴增加行政人員誘因，增能活動以及硬體設施與課程內容融合之規劃。
- 六、行政與教學之間的認知落差會阻礙雙語教學的推動。

最後，透過個案學校的經驗提出對於臺灣國中階段實施雙語教育之省思與建議，並作為臺灣推動雙語教育時之參考。

關鍵字：雙語教育、雙語教師增能、雙語教師社群、個案研究



Development of Bilingual Education

–A Case Study of a Junior High School with Bilingual Curriculum in Taiwan, Taipei City.

Abstract

The purpose of this study is to explore how the bilingual teaching team is formed and cultivated through professional bilingual teacher learning community and teacher professional growth, how the school administrators and teachers comprehend bilingual education policy and the actual implementation strategies of bilingual teaching in schools. This study chooses qualitative research as its research approach and chooses case study as its research framework to deeply understand how to implement bilingual education in the junior high school. This study selects a bilingual experimental curriculum school located in Taipei and analyzes the background and the development of bilingual education in the school to have a better understanding of the implementation of bilingual education. Also, this study uses the "fertile" bilingual model as the analysis framework to explore the factors that can affect the implementation of bilingual education in junior high schools.

In this study, data were collected by means of interviews, observation and document analysis. The content of literature and interviews with administrators and teachers in the case school were also integrated. The findings are as follows:

1. Bilingual teachers can benefit from receiving teacher training program, workshops and related activities on the aspect of teachers' self-efficacy and increase their teaching strategies.
2. The contexts and accesses of bilingual teacher training program, workshops and so on should be verified and diversified and given much more flexibility.
3. Bilingual teacher professional community provides a platform for maintaining

bilingual teachers' bilingual teaching strategies and cooperation between administrators and teachers.

4. The composition of bilingual teacher professional community should be local English teacher and bilingual subject teachers.
5. In order to bilingualize the whole school, not only do administrators need some procedures to increase their willingness and receive trainings; but it is also necessary for combining teaching contexts into the environment.
6. The different thoughts between administrators and teachers will devastate the development of bilingual education.

Finally, this study puts forward some reflections and suggestions on the implementation of bilingual education in junior high schools in Taiwan and serves as a reference for Taiwan to promote bilingual education in Taiwan.

Keywords: Bilingual Education, Bilingual teacher professional growth, Bilingual teacher professional learning community, Case Study

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究背景.....	1
第二節 研究動機.....	5
第三節 研究目的與問題.....	6
第四節 名詞釋義.....	8
第二章 文獻探討	9
第一節 雙語教育的定義與背景.....	10
第二節 雙語教育的教學取向.....	18
第三節 國內「沃土」雙語教育模式之探究.....	32
第四節 雙語教師專業發展社群.....	35
第五節 國外雙語教育相關研究.....	38
第六節 臺灣雙語教育政策實施現況.....	56
第七節 臺灣雙語教育相關研究.....	63
第三章 研究設計與實施	73
第一節 研究方法.....	74
第二節 研究對象.....	76
第三節 資料蒐集與研究流程.....	78
第四節 資料整理與分析.....	83
第五節 研究信實度.....	94
第六節 研究倫理.....	95
第四章 研究結果與討論	97
第一節 個案學校推行雙語教育的過程與經驗.....	98
第二節 個案學校行政人員與教師對於雙語教育政策之理解.....	104
第三節 以「沃土」雙語模式探究個案學校如何落實雙語教育.....	114

第四節 個案學校雙語教師增能.....	145
第五節 個案學校內部的雙語教師專業發展社群.....	152
第五章 研究結論與建議.....	165
第一節 研究結論.....	166
第二節 研究建議.....	169
研究心得.....	171
參考文獻.....	172
附錄一 個案學校田野觀察紀錄表.....	185
附錄二 雙語教師專業發展社群觀察紀錄表.....	186
附錄三 入班觀課觀察紀錄表 a, b 版.....	187
附錄四 訪談同意書.....	192
附錄五 行政人員版訪談大綱.....	193
附錄六 教師版訪談大綱.....	195
附錄七 參與觀課之時間紀錄表.....	197
附錄八 參與雙語教師專業發展社群時間記錄表.....	198

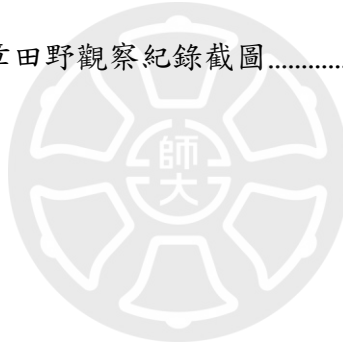
表次

表 2-1 比較荷蘭與美國雙語教育.....	52
表 2-2 臺灣英語語言教育歷史發展.....	57
表 3-3 訪談對象與資料編碼表.....	85
表 3-4 觀課紀錄說明表.....	86
表 3-5 雙語教師專業發展社群參與紀錄說明表.....	89
表 3-6 文件資料編碼說明表.....	91
表 4-7 個案學校行政人員及教師對於雙語教育政策認知轉變與相應措施.....	112



圖次

圖 1-1 研究流程圖.....	7
圖 2-1 CLIL 教學法 4Cs 教學要點.....	24
圖 2-2 2030 雙語國家政策發展藍圖策略列舉.....	56
圖 3-1 研究架構圖.....	81
圖 3-2 觀議課紀錄截圖.....	88
圖 3-3 雙語教師專業發展社群共備聚會參與觀察紀錄截圖.....	90
圖 3-4 個案學校校慶雙語相關教學活動紀錄.....	91
圖 3-5 10 月，11 月雙語共備會議紀錄截圖.....	92
圖 4-1 雙語週報 180 期.....	129
圖 4-2 雙語教育校園活動簡章田野觀察紀錄截圖.....	137



第一章、緒論

第一節、研究背景

壹、 全球化浪潮興起

從 1945 年二戰結束以來，藉交通與網路讓全球化興起，國與國、人與人之間互相影響已不足為奇，國際地球村的概念漸深植人心。各國殊異的文化背景與語言環境下，人與人的交流亟需一共通語言當做橋樑，英語便是最具代表性的共同語言。

換句話說，在資訊科技加速跨國溝通的全球化浪潮之下，英語已成為不同國籍、語言、文化背景的人之共通溝通語言(English as a Lingua Franca)，培育具國際移動力和職場競爭力的人才，且擅於以英語溝通，已成為各國當務之急(李旻珊，2021)。

貳、 英語成為國際通用語言

在全球化及英語為國際通用語趨勢影響下，以英語進行的溝通大多數是在國際英語使用者之間進行的。換言之，人們使用英語時，多數是和英語為非母語使用者溝通，而專家估計非母語人士比英語為母語的人比例為 5：1，可以預見，如此態勢未來還將延續(李旻珊，2021)。

簡言之，英語不再是英、美、加拿大、紐、澳等國國民的專利，而是屬於全世界的溝通工具。順理成章地，英語成為各國制定教育政策方針、進行教育改革的重點。最顯著的便是各國英語學生的年齡普遍下降，過去在中學階段才開始將英語當作外語或目標語言學習的國家，現在於小學階段就進行英語語言教學；因此在英語語言教學領域中也開始關注，如何為「幼童英語學習」(English for Young Learners)妥善規劃師資、課程設計以提升成效；在高等教育，以英語授課也已經成為各國指標性大學的趨勢(張武昌，2009)。

有鑑於英語目前無可撼動的國際地位，各國不遺餘力地在英語語言教育改革，期能培育出英語能力出眾的國民，與世界接軌。對於以出口貿易為經濟命脈，接壤各國的臺灣來說，英語的地位可見一斑，英語語言教育改革更是極重要的議題之一。

參、 臺灣英語語言教育問題叢生

臺灣為海島，強國環伺，亟欲藉由教育提升競爭力，突出國際地位。然而自 1998 年將英語課程列入國小正式課程二十多年以來，學生英語能力並未因此突出：英語作為我國中小學階段必修外語，多年後仍有許多值得改進之處(Wang & Lin, 2013)。

過去九年一貫強調英語語言教育旨在提供學生自然的情境以培養學生的英語溝通能力(教育部，2018a)，強調聽、說、讀、寫技能養成。然而十二年國教綱除強調語言技能更重視實用性，期待學生以英語做為媒介探究廣泛知識；基於上述理念，十二年國教的英語語言教育發展出以下目標(教育部，2018a)：

- 一、培養英語文聽、說、讀、寫的能力，應用於日常生活溝通。
- 二、提升學習英語文的興趣並涵育積極的學習態度，主動涉獵各領域知識。
- 三、建構有效的英語文學習方法，強化自學能力，奠定終身學習之基礎。
- 四、尊重與悅納多元文化，培養國際視野與全球永續發展的世界觀。
- 五、培養以英語文進行邏輯思考、分析、整合與創新的能力。

從目標中可發現，十二年國教的英語語言教育所欲達到的目標有培養學生語言溝通能力、促使學生以英語為工具進行深入的學習及培養學生的多元文化及國際觀，且明顯地強調英語的工具性，簡言之學習英語的目的不僅止於和他人溝通而已，而是讓英語成為學生探索世界的工具，進而提升其跨文化溝通能力。

然而，臺灣英語語言教育在政府與民間多年努力之下，卻成效不彰：遠見天下文化教育基金會於 2019 年針對全臺進行英語語言教學資源調查，結果顯示在英語語言教育的各種面向，如國際交流校數、英語學習力、英語師資數、資金投入度、教師授課力等等，臺灣北部的資源都遠優於全臺其他地方(朱乙真，2019)。此外，張武昌(2014)指出，國立臺灣大學於 2004 年起積極鼓勵各校實施「推動全民英檢」措施，規定學生畢業以前須通過全民英檢中高級或同等級檢定；但根據臺大 2005-2008 教育施政主軸執行計畫報告，2004 年共 7,322 人參加全民英檢中高級初試，僅

2,616 人通過。換言之每年仍相當多大學生無法達到檢定門檻。可見臺灣在英語語言教育政策改革不盡理想(陳胤祖, 2019)。

張武昌(2014)指出, 臺灣英語語言教育問題可整理為以下項目: 學生花太多時間學習語言知識(Language Knowledge), 輕忽語言應用(Language Use)層面; 再來, 學生的英語學習環境僅止於教室與考試, 並無額外情境讓學生使用英語; 最後學生對於日常生活中的英語多漠不關心, 普遍認為學英語只為考試, 多以考題出處之教科書及參考書為學習主體。

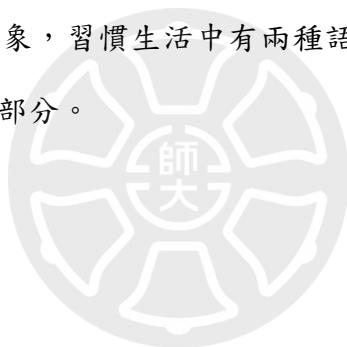
深究其原因, 在臺灣, 由於中文與英語分屬不同的語言系統, 在語音、構詞及句法各方面都有顯著的不同, 再加上周遭生活環境中, 英語出現的頻率不高, 因此英語在臺灣人眼中依然屬於「外語」學習; 其次, 國內英語的教學傳統上以英語語言知識教學為主, 較少以語言應用為核心; 這樣的教學模式造就出對英語語法有粗淺認識, 字彙與閱讀能力稍可, 但口說與書寫能力仍待加強的學生(張武昌, 2009)。張武昌同時提到, 臺灣九年一貫與高中課綱皆強調聽、說、讀、寫四種能力的均衡發展, 但在高中與大學入學測驗中卻側重聽、讀與寫三種能力的評量, 導致在教學面輕忽口說之重要, 其為臺灣於世界標準化英語測驗成績不佳的主因。簡言之英語語言教育成效不彰顯示定英語為外語的理念有必要修正, 英語教學觀也要創新。

肆、 雙語教育政策提升國民英語力

為了培植國民英語能力以及提升國家競爭力, 在 2018 年, 前行政院長賴清德宣布「2030 年臺灣成為雙語國家」政策(國家發展委員會, 2018), 同時發布「2030 發展臺灣成為雙語國家藍圖」, 期寄實施雙語教育能夠與英語教學互為表裡, 跳脫英語教學「偏重語言知識灌輸」的牢籠, 將一般學科以英語、中文兩種語言進行教學, 提供語言使用之環境, 讓學生在生活中也可以用得到; 換言之, 雙語教育的目的在於, 回歸語言溝通的本質, 利用「創造溝通環境」, 讓學生在日常生活中有更多機會使用並學習英語, 使學生感受到英語並不只是考科, 學習語言的目的不只有考試, 而是進行溝通並增進對彼此的理解(林子斌, 2021)。

在這樣的條件之下，雙語政策必定需要學校教師來推動；而能夠以兩種語言進行學科教學的師資，必須透過各種師資培育方法來養成。而 2030 年的雙語國家目標顯示，推行雙語教育已箭在弦上，雙語師資培育已刻不容緩；近年來，教師專業發展社群逐漸成為在職師資培育的熱門管道，因在其運作中能夠落實課堂實踐方案，以符合教師專業成長需求、提升課堂教學品質、促進學生學習成效之目標(吳俊憲，2013)。此外，近年來各縣市政府與學校皆積極推動教師專業發展社群，參與之人數、社群數量與學校數都不斷增加(丁一顧，2014)。因此，透過教師專業發展社群培育雙語師資，是雙語學校快速累積雙語師資的關鍵管道之一。

簡言之，臺灣期望透過實施雙語教育政策，不僅是幫助英語教育提供語言使用的環境與機會，也寄望以創造雙語教學與互動之環境，降低學生對於英語的挫折感並打破英語及考科的刻板印象，習慣生活中有兩種語言的存在並敢於讓英語走出英文課，成為日常生活的一部分。



第二節、研究動機

如同前述，臺灣英語語言教育極具重要性，卻面臨數十年來成效不彰，亟需改革的窘境，研究者本身為英語語言教學者，具有十多年的語言學習與數年之英語語言教學訓練，因此對於臺灣英語語言教學的現狀與前述內容具有深刻感受。而近年來蔡英文政府提倡的「2030 臺灣成為雙語國家」，疾書英語在臺灣當代國家發展計劃裡佔據著戰略性地位，並力推雙語教育，認為雙語教育是邁向願景的重要環節，也提升了英語在教育體制中的位階。簡言之，政府期望透過體制性的雙語教育來提升臺灣年輕國民的英語能力，進而提升未來國際競爭力(王力億，2020)。

然而，雙語教育對於臺灣的教育現場改變甚劇，其實施並非一聲令下便能夠蓬勃發展，讓國民的英語力在短時間內獲得提升，除了需要縝密地評估和規劃以外，更有賴政府與民間的實際作為，譬如說，作為教育基礎單位的學校，團結教師進行訓練，組成社群提升戰鬥力，將雙語概念帶入課程，逐一檢討後，修改過並再次前行，避免讓雙語教育淪落為立益良好之教改措施，最終卻淪為口號，又飽受各界批評的結果。因此，研究者期望透過本研究，理解一所自普通學校晉升為雙語學校的國中，其雙語教育如何萌芽，生根並成長，茁壯，將 2030 國家雙語政策文本，字裡行間所蘊藏的期待化為實際行動，開花結果，以學校為基礎單位，真正實現臺灣的英語語言教育改革以及提升臺灣下一代國民的英語力和國際競爭力。

第三節、研究目的與問題

壹、研究目的

本研究目的為：雙語實驗課程學校如何成就具有該校特色的雙語教學。因而研究者進一步依照雙語教育學校的教師增能、社群運作與行政和教學之推動措施，訂定出本研究所欲探討「雙語學校之發展與成長」之相關面向，如下所述：

- 一、雙語實驗課程學校之「教師增能」：培育雙語學科領域教師之雙語教學知識與技能。
- 二、雙語實驗課程學校之「社群運作」：雙語教師專業發展社群如何成立，社群的運作模式以及社群的活動對於學校雙語教學的影響。
- 三、雙語實驗課程學校之「政策理解」：行政人員與教師如何理解雙語教育的政策，並且如何將理解付諸實行，推動雙語教育並建置校園雙語環境。

有鑑於此，找出符合上述特點的雙語個案學校，並且深入剖析運作成效良好之原因，以提供學校在未來轉型為雙語學校時之借鏡與參考。

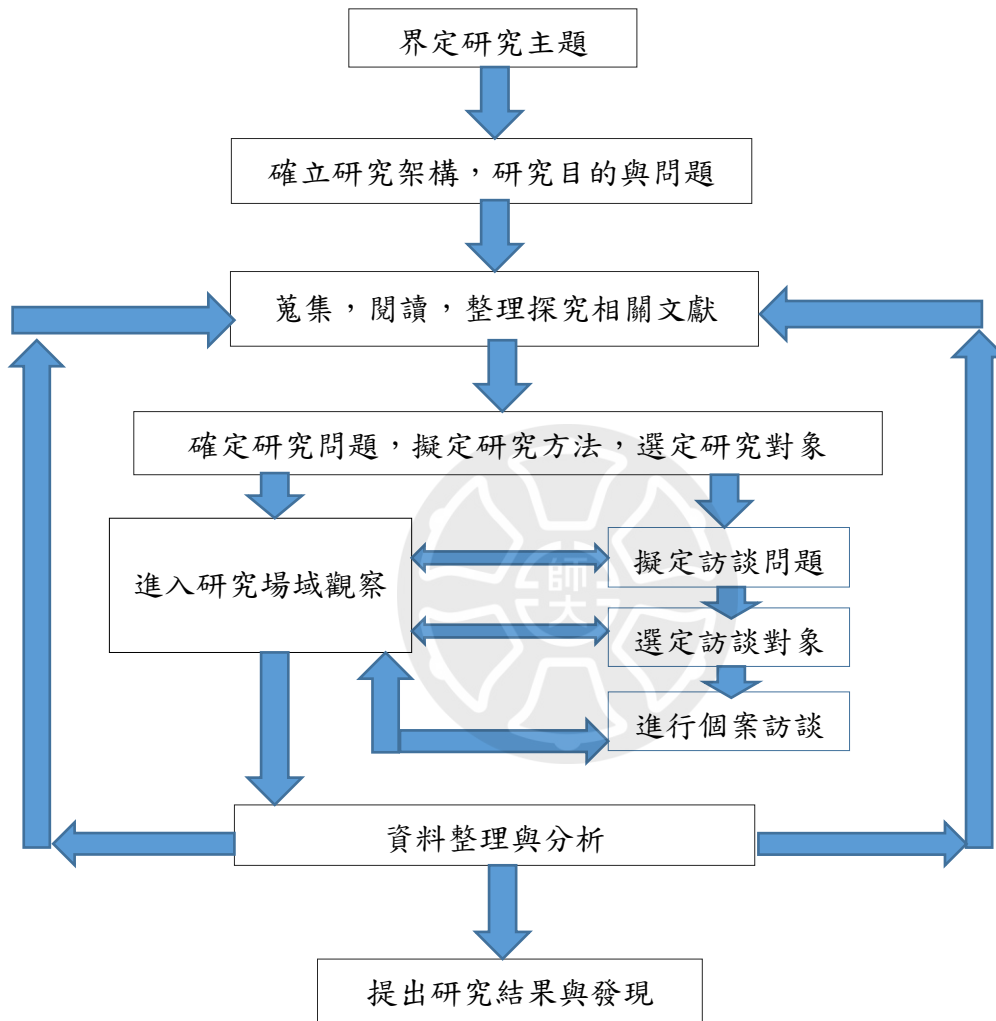
貳、研究問題

根據上述研究目的，本研究之待答問題如下：

- 一、雙語實驗課程學校之教師在決定實施雙語教育時，如何進行增能與自我專業成長？
- 二、雙語實驗課程學校教師專業發展社群如何成立、運作，以及社群對於雙語教學的影響？
- 三、雙語實驗課程學校如何理解雙語教育政策並化為具體措施？

圖 1-1

研究流程圖



第四節、名詞釋義

本研究旨在探討學校雙語教育的教師專業發展社群實際運作，以及行政團隊對於雙語教育的理解以及具體行動，因此本節將對於「雙語教育」、「教師專業發展社群」之概念具體定義，以利於本研究的資料收集以及後續研究結果分析。

壹、 雙語教育

本研究所定義之雙語教育為，教師在教學時同時使用兩種語言進行，而學生也同時透過兩種語言進行課堂知識的接收並學習之；在學習的同時，學生不只習得學科知識內容，也能夠學到兩種語言的言語知識以及應用情境，進而發展對於兩種語言背後的文化與價值之理解與尊重。

貳、 教師專業發展社群

專業發展社群，為一學習與成長團體，由專業工作者所組成，內部成員基於對專業領域之共同目標與信念，為促進服務對象之福祉，或提升自我專業效能，而透過協同探究，致力精進自身專業以持續達成專業服務品質的提升，舉凡社會各行各業均可自發性組成(教育部，2009)。

第二章、文獻探討

在回答前述研究問題之前，研究者需先釐清雙語教育的相關概念，以作為研究過程中的基礎。因此，接續要探討的內容分為七節，依序為雙語教育的定義與背景，明確定位雙語教育；雙語教育的教學取向，以及取相關專家學者對於雙語教育教學法之見解；接下來，探討推動雙語教育之本土模式「沃土」；在第四節當中，明確定義雙語教師專業發展社群、其特色以及何謂一理想的雙語教師專業發展社群；在第五節當中，將爬梳國外實施雙語教育的相關經驗，以掌握雙語教育在他國之發展趨勢與實施方法；第六與第七節將討論臺灣雙語教育政策實施現況以及國內相關研究。



第一節、雙語教育的定義與背景

壹、雙語教育定義

「雙語教育」(Bilingual Education)的定義眾說紛紜，更別說坊間對雙語教育的理解更參差不齊，為使本研究有明確討論基礎，研究者爬梳學界之定義並提出本研究之雙語教育定義。研究者認為在為雙語教育下定義之前，應先釐清「雙語」、「語言教育」兩詞彙之定義。以下將概述兩者之差異以及有必要進行差異討論的原因。

「雙語教育」一詞源自美國，在 17、18 世紀大批移民湧入美國，多種民族文化交相衝撞，建構出多元文化的社會環境；美國政府為保障移民子女的受教權，遂提供「英語作為外語教學」(English as Second Language，簡稱 ESL)等雙語教育方案，使得大批非英語移民減少了因語言隔閡而產生的學習落差，也造就了較為平等的教育機會(呂美慧，2012)。換言之，雙語教育一詞源自於國外，研究者便先自國外文獻當中爬梳雙語與語言教育的定義，接著再討論國內學者相關研究。

首先，Costa(2017)提出，「雙語」意味著兩種語言：他將雙語的定義比喻為，一個人嘗試打中移動中的標靶，不論如何瞄準，始終無法準確打中靶心，意指為傳統的雙語定義趨向兩極化：過於廣泛以至於無用，或是過於狹隘以至於漏掉許多案例；雙語是源自於一個人接觸兩種語言的複雜情況而定，因此雙語並無一固定且絕對的定義，大致上雙語可以被視為：一人對於兩種語言的掌握度相近，以及一人對於其中一語言掌握度較高，但能夠將兩種語言運用自如。Freeman(1998)與 Baker(2006)也認為，「雙語」一詞的概念廣泛且複雜，除一般認定的「兩種語言」外，亦涉及語言使用的功能性有不同的定義及意涵。因此，綜上所述，基於雙語一詞背後涉及的複雜文化歷史背景，雙語大致上可被定義為一個人同時能夠使用兩種不同的語言，而每一種語言的熟練程度，則依據該個體的經歷與背景而各不相同。

在探討雙語教育以前，研究者認為有必要先釐清「語言教育」(Language Education)的定義，將之與雙語教育做出區分。García(2011)認為，「語言教育」是將語言視為一種「學科」，教與學的最終目的在於該語言的習得，換言之，該語言

是「目標語」。所謂的语言教育，是通過學校教育體系參與語言課程，並以學習目標語言為參與課程之最終目的。

若將「雙語」兩個字加上「教育」，García(2009)對雙語教育有下面的定義：雙語教育所指涉的就是以兩種語言來進行教育，換言之，兩種語言都是教學時使用的語言，稱作媒介語。Chen 等人(2020)重新思考雙語教育執行原則，以國際通用語為參考的雙語政策將賦予當地教師和學生更多主導權，讓他們的多元文化和多語言能力獲得更高重視。延續 García(2011)對於語言教育和雙語教育的區分，他認為雙語教育的重點在於將語言和學科內容整合，語言為教學媒介，換言之，兩種語言均是「媒介語」。自「語言」的定位來看待語言教育與雙語教育的差別：不同於「語言教育」是通過學校教育體系學習語言課程，雙語教育使用的是「教育語言」(Language in Education)，是傳授知識時被用作媒介的一種具體語言，其並非學習的目標語，是作為傳遞信息的中介(林子斌、黃家凱，2020)。

綜上所述，釐清「語言教育」與「雙語教育」兩詞彙的定義，語言在「語言教育」的定位為整體習得目標，在「雙語教育」的定位，同時為教學過程之應用工具，以及部分習得目標；「語言教育」的最終目的為習得該目標語言之理解能力與應用技能；「雙語教育」的最終目的並非以目標語言為主，而是將兩種語言同時作為學習媒介語，語言習得與學科習得等目的於雙語教育當中是並駕齊驅的。

至於國內學者對於「雙語教育」的定義，首先，根據國家教育研究院雙語教育詞彙、學術名詞暨辭書資訊網之中對於雙語教育的定義，「雙語教育」指的是同時應用兩種語言於教育中，逐步建構學生對這兩種語言的精熟度，進而培養學生具備尊重多元文化的精神(呂美慧，2012)。鄒文莉(2020)亦提到，雙語教育為在學校環境中以兩種語言作為教學媒介，提供全時或部分時間進行知識、語言及跨文化上的學習，透過雙語教育不僅能夠鞏固、維繫既有的語言能力，以母語習得的讀寫能力促進獲得目標語言之讀寫能力，但最重要目標是使學生能充分運用其母語、目標語言之能力進行學校課程的有效學習，並在此過程中，逐步精通兩種語言，且建立對

於不同語言文化的尊重與理解。而針對雙語教育的過程與目標，盧丹懷(2005)提出如下定義：雙語教育的核心概念是同時採用兩種語言作為課堂教學的媒介語，讓學生在課堂中透過這兩種語言吸收知識，並在學習過程中使用目標語而達到最終目標：掌握目標語。換言之，學習目標語言並不是唯一目標，語文課程之外其他學科課程的有效學習，和能夠展開跨文化溝通，同等重要。從上述定義中可以發現，「同時應用兩種語言作為教學媒介進行知識、語言與跨文化上的學習」是其實施方法；「逐步建構學生對這兩種語言的精熟度以及學校課程的學習」是其效果；「進而培養學生具備尊重與理解多元語言與文化的精神」是其目標。

由上述可知，培養學生具備尊重與理解多元語言與文化的精神也是雙語教育重要的目的之一。吳國誠、劉敘懿(2021)便提及以國際共通語言為觀點發展雙語教學，教育工作者在其中必須思考如何用地文化為「生活情境」設計課程，應用於雙語課程，搜集與考究在地文化特色及特點，讓學生透過情境脈絡化學習並與生活連結。此外，雙語教師的語言意識形態和自我認同，將大幅度地影響雙語教學之實施，而學生也在雙語的學習歷程之中，能夠逐漸建立正向或受壓迫的認同(宋明娟，2020)。綜上所述，雙語教育應同時關注教學者與學者身處文化圈的背景；學生了解自己的文化資產，找到文化認同，進一步在國際上說出引以為榮的文化、代表自身特色的語言，並且能體察自身的處境。

至此，研究者根據上述討論，歸納出本篇研究當中雙語教育的定義為：教師在教學時同時使用兩種語言進行，而學生也同時透過兩種語言進行課堂知識的接收並學習之；在學習的同時，學生不只習得學科知識內容，也能夠學到兩種語言的言語知識以及應用情境，進而發展對於兩種語言背後的文化與價值之理解與尊重。而語言教育與雙語教育兩者的關係將於下面的興起背景當中進一步討論。

貳、 雙語教育的興起背景

結束雙語教育的定義以後，研究者將自不同層面探討雙語教育的興起背景，以此作為探討臺灣雙語教育脈絡之形成與實際施行雙語教育開展之鋪墊。

雙語教育在歐美國家行之有年，原始用意是在於減少多元社會因為主要語言與弱勢語言之差異，所產生的語言異質性(Language Heterogenetiy)問題，以成就國家、社會之穩定(范莎惠，2020)。根據 Merino 等人(1993)的論點，社會上所通行的主要語言與弱勢語言間的異質性，為造成國家的動亂的共同起因。雙語教育在歷史上，本是為主流語言和弱勢語言族群間，提供一個銜接的教育橋樑，使得原本文化差異性極大的兩個或數個語言族群，得以相互溝通了解，進而彼此尊重、和平共存。換言之，以社會文化的脈絡來看，實施雙語教育除了讓主流語言與弱勢語言共存以外，更希望藉由雙語教育達到社會穩定。

其次，自語言學習的脈絡而言，雙語教育具有增進語言能力之實際成效：根據 Valencia(1997)在其研究中指出，接受雙語教育的學生與接受單一語言教育的學童相比較，不僅使其具有流利的雙語能力，並且在兩種語言與文化的浸淫與刺激之下，具有較佳的認知能力與創造性思考。

綜上所述，自社會文化與語言教育兩方面來看，雙語教育興起的背景，為國民在教育體系中習得主流語言以外之另一社會通行之語言，得以促成國家所希望達成的穩定社會秩序，使多元民族與文化穩定共存於一國當中；而雙語教育也為了促進國民之語言能力，提升其國際競爭力並進一步提升國家經濟發展而受各國提倡。

有鑑於上述原因，因此研究者下面將自社會文化以及語言學習兩個層面，論述雙語教育的興起。

一、 雙語教育之社會文化背景層面

世界上多數實施雙語教育，成為雙語國家的前提為被殖民的歷史、多種族文化的社會背景等二種特色。首先，殖民母國的特質，例如文化習俗、社會制度等等，往往在殖民歷史背景的脈絡當中，流傳於被殖民國，使得被殖民國在脫離殖民統治以後，依然具有殖民母國的文化色彩。而語言往往是殖民母國留下的主要特色之一。以新加坡為例，新加坡以英語與母語為推動雙語教育的兩大核心，源自於其獨特的歷史脈絡(林子斌，2019)。新加坡在其歷史上，曾被英國當做殖民地，來往於新加

坡上的各個族群便開始以英語作為共同溝通語言以及教學媒介語，究其原因，英語除了是國際強勢語言以外，更是新加坡被英國殖民時期，統治菁英階層使用的主要語言，因此英語在新加坡的地位甚至超越其他官方語言；以美國德州為例，其位於美國與墨西哥的交界，德州公立學校的西班牙母語者學童數量佔公校總學童數36%，其緣由為1609年西班牙始於墨西哥殖民，於當時留下了西班牙文化、宗教和語言；1942年美國因西部開發熱潮，因此自邊境引進大量墨西哥工人勞動力，並且至美墨邊境城市定居。儘管德州地區並未具有被西班牙殖民的歷史，卻也因西班牙曾在中美洲國家殖民，而成為其發展雙語教育政策的興起原因之一(Linton, 1972)。

其次，實施雙語教育的國家往往具有多元民族匯聚於一國的特色。多元民族在同一土地上生活，彼此的文化、習俗和語言均不相同，往往成為互相衝突的導火線，為了避免衝突，促進各種族和平共存，甚至進一步以多元文化的特色為發展國家競爭力之奠基，吸引國際人才聚居，國家往往會選擇實施雙語或是多語政策。以美國加州為例，其原屬於墨西哥屬地，1848年美墨戰爭後成為美國的領土，原居的墨西哥人選擇留在加州成為美國公民，其語言、文化及財產權均受到保護。受到淘金熱(California Gold Rush)及西進運動(Westward Movement)亟需勞工的影響，使加州移民大增，移民種族、語言與文化相當多元，促使該州持續擁抱多元文化主義：2019年，該州81%的ELL學生(母語非英語的英語學生，English Language Learner，簡稱ELL學生)說西班牙語；而其餘19%的ELL學生代表60多種不同的語言，其中包含越南語、中文、菲律賓語、阿拉伯語和粵語，以亞裔移民為大宗(Garcia, 2020)，因此各種語言和文化在加州這片土地上開花生長，移民對於主流語言：英語以及保留母語能力以維持自我認同與文化傳承的需求，成為該州雙語教育政策興起的主要原因；此外，以新加坡為例，新加坡接壤東亞以及南亞，是為通往西方的海路要衝，各國人往來頻繁，其人口組成有華族、馬來族、印度族三大族群，該國官方語

言為英語，華語、馬來語及印度坦米爾語(吳英成，2010)；雙語政策在教育領域上，英語為該國主要教學與學習語言，而其他族群母語則為輔助(吳百玲，2019)。

然而，承接上述，多元語言與文化不僅為國家帶來極具特色的風貌，甚至因此而容易吸引國外專業人才聚居，提升其國際地位，但是多元語言文化的彼此消長，以及其在社會場域的競爭角力，往往成為多元種族和平共存的難題。以新加坡為例，英語的社經地位高，學生只要英語能力優異，對其他科目的學科表現均有很大的幫助。英語以外的語言在新加坡的地位便具有文化象徵意義語傳承的功用：以華人為例，華語在學校的使用功能受限，其社會價值多為文化傳承，其經濟地位與實用性均低於英語(吳英成，2010)。對於新加坡國民來說，各種語言所代表的意義與功能不同，新加坡雙語教育政策興起與沿革，及社會上多語並立的現象，是一典型因殖民歷史背景與多元種族文化等社會因素而促成雙語教育的範例。

總結來看，雙語教育的興起，在社會文化的脈絡下，除了被殖民的歷史所影響以外，穩定社會、維持多元種族文化均衡發展，避免衝突與紛亂的因子是雙語教育在一個國家興起的主因之一。而多元的種族文化在國家社會發展當中，彼此之間趨近平等是很困難的，不可避免的會出現文化語言之間此消彼長的趨勢。根據上述，新加坡如何透過雙語教育力保數種語言文化之勢力使其不致於過度失勢甚至消失，值得臺灣在推動雙語教育時當做參考，在推動主流語言與文化的同時應同時保存少數語言與文化以維持社會安定共榮。

結束社會文化層面的雙語教育興起之討論，接下來將接著討論國家推動雙語教育以裨益其國民之語言學習的興起背景。

二、 雙語教育之語言學習層面

本部分將探討雙語教育在語言學習層面之關聯。語言學習指在有計畫的安排下，經正式指導、練習和糾錯而達成語言習得(莊光明，1999)。從真實世界情境學習角度而言，新語言的學習需具備基礎詞彙，方能更進一步學習之可能性。因此，真實世界情境學習主張先以學科之關鍵專業英語單字、詞彙、句子理解程度為學習的起始點，

其次為發展互動談話，增進對學習內容的理解，當充分理解接收到的資訊時，即可根據情境進行表達(莊光明，1999)，最終獲得溝通能力，為真實世界情境語言學習之核心概念。而語言教學，根據語言學習的目標，應包含教育學生語言知識，創造語言溝通情境以訓練其語言使用技巧(陳超明，2020)。綜上所述，語言習得不僅需要基礎詞彙與語言知識的累積，更需要透過溝通互動等頻繁使用，增進根據情境適當以該語言表達的能力。換句話說，語言知識與語言使用兩者是為語言學習的兩大層面，不可偏廢。而根據上述討論之雙語教育和語言教育的差異來看，雙語教育較語言教育更為著重於語言溝通、情境應用層面之訓練，可補足語言教育在語言應用之不足。

換言之，一個國家推行雙語教育的可能背景，便是雙語教育提升語言學習的成效，使國民掌握自己的母語，以及母語以外的另一語言。而透過雙語教育成就國民優越的語言能力，不僅有益於國民自身加強其國際競爭力，更能進一步將整個國家提升至國際舞台，增加其國際曝光度以及知名度。以荷蘭為例，其為歐盟當中首屈一指實施雙語教育的國家，位處於歐洲大陸之間的小規模和極具戰略性的地位，歷來國際貿易頻仍，荷蘭國民進而發展出優越的英語能力。根據 EF 國際文教機構針對 72 國 100 萬成年人的調查，荷蘭人的英語能力指數(English Proficiency Index)在全世界非英語母語者排名第一；荷蘭地區大約 2300 萬人能用荷蘭語溝通，約有 1.1 億人能用德語溝通，而能用英語的人數則更為龐大(王如哲、陳欣華，2009)。作為一個開放社會、國際貿易和交通頻仍的沿海國家，荷蘭語的語言區域相比於德語、英語兩大語種相對較為狹小，因此荷蘭政府將語言學習視為學校語言教學的重點項目，也因此成就荷蘭人優越的英語能力，並同時保有其荷蘭語母語能力。

根據第一章的討論內容，臺灣的英語語言教育目標為語言習得，卻因過度重視語言知識的教學，長期以來忽略語言溝通的應用層面訓練；而雙語教育和英語語言教育不同的是，雙語教育並非僅僅達到目標語習得，而是盡量增加學生語言使用機會；以臺灣的雙語教育目標為例，英語能力的提升並非教師在日常互動的狀況中去教授單字、句型與文法，而是讓學生習慣在學校內，中文、英語皆是日常互動與教師授課時會使

用的溝通工具(林子斌, 2021)。換言之, 臺灣雙語教育目標在達到語言習得目標的過程當中, 比起英語語言教育偏重的語言知識灌輸, 更著重在語言溝通應用層面。

由上述可知, 以臺灣的教學脈絡來看, 臺灣英語語言教育看中語言知識的教學; 而臺灣雙語教育目標有助於掌握語言實際應用之景況, 以及理解語言背後承載的文化意涵。因此, 雙語教育能夠加強語言學習中溝通互動之機會, 理解所處情境進而選擇適當的表達方式, 藉此訓練其語言應用技能, 讓語言不僅止於語言知識之灌輸, 而能夠藉由雙語教育補足語言教學在溝通應用上缺少的部分。

綜上所述, 雙語教學的興起原因如下: 其一源自於多元民族和語言的社會文化背景, 為了維繫社會運作之功能性以及原生文化與語言之認同與傳承, 進一步穩定社會秩序而實施雙語教育; 另一為雙語教育能夠促進吸收語言知識以外的語言學習層面, 例如語言溝通能力, 判定語言使用情境以及明瞭語言背後承載的文化意涵。而語言教育與雙語教育之間的關係, 根據第二個興起原因, 兩者就如同兩根柱子一般, 擎起語言學習的兩大支柱: 一為語言知識, 另一為語言應用與溝通。結束討論興起背景, 研究者將在第二節持續聚焦重點, 著重於雙語教育教學取向探討。

第二節、雙語教育的教學取向

探討完雙語教育的定義與興起背景後，第二節將接續討論雙語教學的方法。雙語教育因時空變化、社會政治差異及地理因素，呈現出多種樣貌，也發展出不同的實踐方法(鄒文莉，2020)。此節將專注於討論雙語教育教學策略的理論。

如前所述，如何提升目標語言學習成效，隨著英語的重要性提升，而成為全世界的教育改革要點。國家為了在不增加純語言學習課程時數的情況下，提升學生的外語程度，能夠同時融合語言學習與學科學習的教學方法便一一被提出，實驗並且廣為採用(Lasagabaster & Sierram, 2010)。在 1970 年代之後，全球化思潮的興起也對語言教育產生影響，以「語言為工具、以此和世界溝通」為教育之目標(Hanesová, 2015)，各國希望能夠透過發展雙語教育，增進國民的語言能力，同時也厚實自身的競爭力，以趕上這波全球化的浪潮。在這樣的氛圍之下，各式各樣強調實用性的教學法也油然而生，舉例而言，內容本位語言教學(Content-Based Instruction)、跨學科英語課(Language Across Curriculum)、沉浸式教學(Immersion Program)等都是這時代之下的產物，其中最典型的例子為加拿大的沉浸式教學法(Coyle et al., 2010; Hanesová, 2015)，以下將於沉浸式教學部分做詳細說明。而全球化思維對於歐洲地區也產生了不小的影響：歐洲為了因應多元文化和語言的社會，各國政府透過由上而下的政策推廣，期望能讓人民獲得更完善的語言教育。David Marsh 在 1994 年的時候，便以歐洲的語言政策發展和加拿大的沉浸式教學為理念基礎，提出「語言與學科內容整合式教學」(Content and Language Integrated Learning，簡稱 CLIL)，自此之後，歐盟便將 CLIL 定為境內推行語言教育的主要取向(許家菁，2020)。大部分的歐洲國家以 CLIL 為主要雙語教學方法，如荷蘭實施的荷蘭語-英語 CLIL 雙語教學法。此外，CLIL 更是北市雙語實驗課程學校提倡的雙語教學法，因此術語的準確性是必要的，以便清楚地界定。而沉浸式教學法，由上所述，與 CLIL 教學法彼此有關，且在實施雙語教育的國家，如加拿大、美國等地的沉浸式教學法已行之有年，臺灣也曾於 2017 年於全臺各地小學推行沉浸式英語語言教學

計畫，因此本章節將集中探討沉浸式教學法以及 CLIL 教學法，起始自教學法的定義、實施方法，討論該教學法在國外和臺灣的推廣狀況並予以相關評析。

壹、 沉浸式 (Immersion)

Genesee(1994)定義沉浸式課程為，學生學習期間至少要有 50%的時間利用目標語言來學習其他學科，依據一定程度的時間、學科比例，分配於「使用母語」與「使用目標語」學習各種學科，其中目標語是要透過沉浸式教學獲得的語言學習成果。Somers 和 Surmont(2012)則認為，沉浸式教學的目的是模擬學生習得母語的方式與營造母語習得環境，使學生精通沉浸式教學的目標語言，更透過之以習得課堂中所傳授的學科知識，因此沉浸式教學對於授課教師的目標語程度要求高。換言之，沉浸式雙語教學法並非將「語言」當一「學科」來教學，而是利用教師精湛的目標語能力以及學科專業知識進行教學，使學生「沉浸」於使用目標語言的情境當中，不僅學習學科知識，也藉此培養出具有雙語言、雙文化素養的學生。

對於沉浸式教學的實際執行層面，郭瑾融(2020)提到在沉浸式教學課堂中，學生被鼓勵以目標語進行流暢溝通與表達，文法與口音並非教學要點，反而是學生能夠自在地針對廣泛的主題以目標語言表達與溝通。最後，在沉浸式教學的脈絡下，目標語不僅運用於課堂的知識學習當中，也出現在學生的日常生活環境裡，例如學生所處的社會、家庭等等所採用的語言(Lasagabaster & Sierra, 2010)。

綜上所述，沉浸式雙語教學在國外實施方式為，利用目標語言學習特定數項學科，兩種語言的授課時數趨近各半，並在學校與日常生活環境中盡量融入目標語的曝光度以及促進學生以目標語言溝通之機會，此外，教授沉浸式教學科目的教師，以目標語為母語者之學科教師為主。

沉浸式教學的概念源自於 1960 年代的加拿大魁北克辦理的法語沉浸式課程 (Genesee, 1983)，原先以英語為母語的家庭因移居到以使用法語為主的加拿大魁北克地區，而家長們為了讓學生們成為能夠流暢使用法語，進而促使當地的政府在學校讓這群學生使用法語來學習其他的科目，期望在自然的情境中，增進學生們的法

語能力，因此在當地實施沉浸式課程，針對以母語為英語的學生，透過法語來學習其他學科，同時增進學生使用法語在學校內進行溝通的機會。教師使用法語作為媒介語，幫助學生學習適合其年齡和程度的內容，其目標在於協助英語母語學生提升其法語能力，並培養對於法語文化的理解；此外，相關研究顯示魁北克省接受沉浸式教育的學生，對其母語未產生不良影響，多年沉浸在雙語環境中的學生，其英語能力和其他以英語為母語的同儕相當，甚至表現更佳(王俞蓓、林子斌，2020)。總結來說，沉浸式教學對學生有正面助益，在各國都曾基於不同理由被應用，讓學生習得目標語言。

以和臺灣文化背景相近的國家「中國」為例，中國在 1990 年代末開始實施沉浸式計畫，為了讓學生從小自然地接觸英語學習環境，採用在加拿大實施法語的沉浸式教學模式：在北京，上海，廣州和西安實施英語沉浸式課程，以英語教授不列入升學考試的相關科目，例如體育、音樂課程等等(王俊成，2021)。在中國西安進行的一項研究，調查英語沉浸式學生表現：在 183 名參與者中，92 名來自沉浸式小組，另外 91 名來自非沉浸式小組。這項研究檢核學生的中文、英語單詞識別、語音意識、詞彙、英語口語能力和字母知識；結果顯示，沉浸式教學在學生英語詞彙、單詞識別和口語能力等方面的表現，明顯優於非沉浸式學生(王俊成，2021)。

臺灣推行沉浸式教學的情況，以陳錦芬教授所主持的「推動國民中小學沉浸式英語語言教學特色學校試辦計畫」為例，英語沉浸式教學的課程設計主軸是將英語融入其他學科領域，依循各領域課程課綱，以學習各領域知識為主，發展英語能力為輔。其主要實施方式以下列四點(蘇喜慧，2020)：

- 一、擇定 1 至 2 個學科，全年級或一個年級至少二分之一以上班級實施方式辦理。
- 二、於校內建立教師社群，透過讀書會、研習及座談協助教師提升教學專業知能。
- 三、學校邀請英語語言教學專家學者，每學期入校輔導至少兩次提供專業輔導。
- 四、學校每一學期進行學科領域知識之多元評量評估學生學習成效。

此計畫於 2017 年開始執行，共 59 所學校參與。每堂課有兩至三位教師協同授課，在課堂上扮演不同角色。至少有一教師以英語授課，另一輔以中文(郭瑾融，2020)。該計畫目的為讓學生完全沉浸在目標語言的教學環境，自然吸收目標語言，且教師應將教學內容與真實生活相結合，讓學生「做中學」。此外，教師在教室情境中營造多元文化的氛圍，鼓勵學生使用目標語言與教師、同學進行交流、溝通。

然而自上述可知，臺灣的沉浸式教學並沒有達到沉浸式教學對於教學媒介語使用的定義，例如兩種語言趨近平均，分配學生在校學習時數，以及在教室內創造單語的環境。根據王俊成(2021)對該計畫的體育領域沉浸式教學所進行的研究顯示，臺灣的沉浸式教學雖選定數個學科進行英語融入計畫，卻並非如國外的沉浸式教學方法一樣，全程以目標語言進行特定學科之教學，而是以 2 至 3 位中文母語人士進行沉浸式教學，這源自於臺灣目前嚴重缺乏同時具有學科專長與英語語言教學專長的專業師資，也無足夠英語母語人士學科師資。

此外，臺灣沉浸式教學計畫的重點，較為著重於建立教室內的目標語言刺激，相較於國外的實施情形，並沒有致力營造一教室以外的生活化目標語環境，缺乏教室以外場域的目標語溝通機會，和沉浸式教學在國外實施的目標與環境條件，有相當的落差。儘管參與該計畫的學校盡力在課堂中以各種技巧營造目標語言的生活環境與溝通機會，但是師生所處的校園環境，以及日常生活環境中依然以中文為主要語言進行溝通與對話，簡言之，目標語在師生的生活圈中，曝光度比例甚低，並不足以構成沉浸式教學的定義中所要求的目標語言沉浸式環境。

針對上述臺灣的沉浸式教學計畫，郭瑾融(2020)探討臺灣某一所參與該計畫的小學實施情況：其採沉浸式英語語言教學設計進行該校二年級學生之生活課程，該課程由一位英語教師與一位生活領域教師協同教學。其發現數項該個案實施沉浸式教學的限制：首先，英語沉浸式課程每週只有 2 節課。該校小學二年級學生一週當中一共有 23 堂課，而利用沉浸式教學的課程對二年級的學生來說僅佔其中 2 堂課，其他 21 堂課的教學媒介語依然是母語，其與上述沉浸式教學的兩種語言趨近

各半的授課比例有相當差距；其次，該校英語教師提到沉浸式計畫並無明確規定課堂中使用英語和中文之授課時間分配，此種模糊的特徵，對於沉浸式教學的概念尚不清楚的教師，很可能使其無所適從並進而影響設計沉浸式課程。

此外，郭瑾融(2020)指出，在該校之沉浸式教學課程實施方面，教師提及下列困難：首先，教師發現「動手做」的操作性課程有助於學生在自然的情境吸收目標語言，因此在設計英語沉浸式課程時，要考慮課堂活動的適切性是否能夠與語言學習目標相結合，又必須同時融入學生操作性元素以維持學習動機，增加課程設計的困難。此外，操作性的課堂活動往往需要花費更多時間，因此實施操作性的課堂活動，時常會壓縮到課堂當中教師進行語言輸入、學生產生語言輸出等語言使用時間，進而降低沉浸式教學的語言元素。而雪上加霜的是，除了課堂環境以外，因學校與家庭等環境依然是以母語為主要語言，因此學生並沒有其他的機會能夠在日常生活環境中使用目標語，課堂往往是學生接觸目標語僅有的機會，因此學生需要花比預期更長的時間適應英語沉浸式方法，教師更必須在課堂中巧妙地發揮專業知能，掌握英語與中文的使用時機與比例以維持語言學習成效。然而，郭瑾融(2020)卻指出，該校教師反應，教師能夠參與的沉浸式教學相關增能活動並不足夠，導致多數教師對沉浸式課程不熟悉，進一步影響課程的實施和研究結果。

因此，綜上所述，沉浸式教學計畫在臺灣的實施，其實施方式和前述沉浸式教學理論之定義並不符合；此外，在實施沉浸式教學計畫的過程中，臺灣因其尚為完備的配套措施，例如片面的雙語環境，以及缺乏沉浸式教學相關知能的教師等等，均成為臺灣所遭遇的困難與挑戰。總而言之，臺灣現階段雙語教學必須考量現有的教師人力的配置、學生能力、學校政策等，因此臺灣若希望實施沉浸式教學的模式，在發展上必然有所調整(師資培育及藝術教育司, 2019)，以適合臺灣雙語教學環境。

貳、 CLIL (Content and Language Integrated Learning)

CLIL 為「學科內容與語言整合教學」，從原文來看，CLIL 主要包含兩個核心要素：內容(Content)和語言(Language)，「內容」指的是學生所學的知識內容，例如

歷史、地理等知識，而「語言」則是代表母語之外的語言(李振清，2021)，因此 Marsh(2009)將 CLIL 定義為「教學者和學生皆視目標語言為工具，將其應用在知識性內容和語言的教學與學習之上」。CLIL 雙語教育模式並非是一種單一的教學模式，而是一統整性的理念，受到目標語言習得理論的影響，融合加拿大沉浸式教學法、內容本位語言教學的部分論點，使 CLIL 的定義可以因為脈絡的需求變得很彈性，換言之 CLIL 雙語教育模式至今仍無一固定的課程發展與實施模組，依照不同的情境和文化背景，都可呈現 CLIL 課程面貌(Mehisto, Frigols & Marsh, 2008)。

Coyle(2018)指出 CLIL 課程架構中有四要點：學科 (Content)、溝通 (Communication)、認知 (Cognition)、文化 (Culture)。其英文均以 c 開頭，稱為「4Cs」：
一、學科內容：CLIL 課程融合語言以及學科內容使學生習得知識(簡雅臻，2019)。
二、語言溝通：CLIL 強調「使用目標語言來學習」，不僅止於「學習語言」而已，課程不再只是教語言，而是讓學生使用語言來學習、溝通。

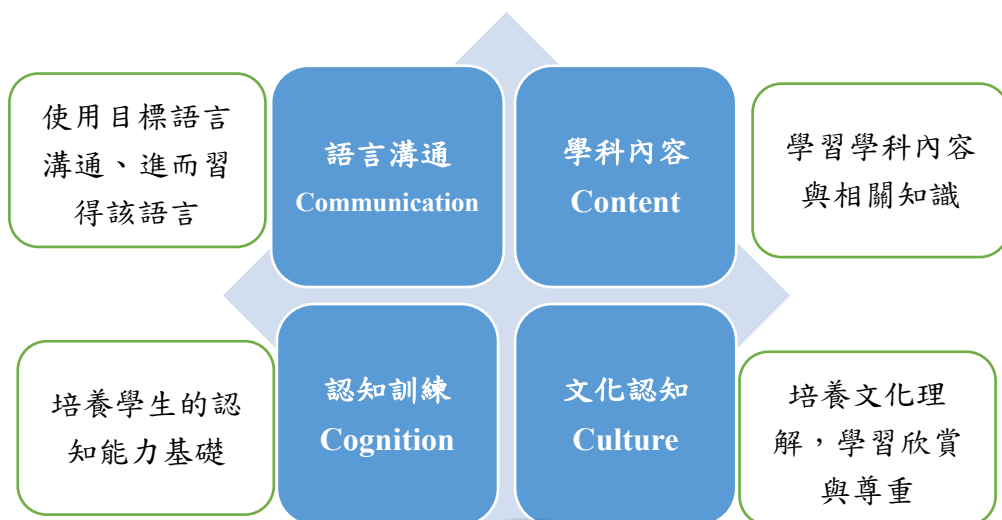
CLIL 對於語言的溝通與學習標的分成三大類型(簡雅臻，2019)：

- (一) 目標語言(Language of Learning)：強調學生學習學科知識所涉及的語言。
 - (二) 互動語言(Language for Learning)：強調學生在分組討論時所需使用的語言。
 - (三) 思考語言(Language through Learning)：強調課程中學生藉由使用語言，學習到的新知識、概念及語言。這部分語言習得需透過課堂同儕或師生互動而產生，教師須透過課室觀察才能得知，而後在課堂中可重複使用。
- 三、認知訓練：CLIL 強調進行比較、判斷等發展認知的活動。(簡雅臻，2019)。
四、文化認知：學生需培養對不同主題進行文化理解的能力(簡雅臻，2019)。

綜合上述，CLIL 教學法的 4 個教學要點可以被理解為下圖 2-1：

圖 2-1

CLIL 教學法 4Cs 教學要點



註：研究者自行整理

上述 4Cs 架構中可發現，CLIL 教學法認為，學生應在有意義的情境下學習目標語言和知識並發展認知能力，期待學生透過溝通習得目標、互動和思考語言，及其文化意涵。

除上述所提，CLIL 要求教學者必須具有以下八項能力，並理解自己同時身兼學科教師和語言教師的角色，同時兼顧學生知識內容和語言學習(許家菁，2020)：

一、規劃和設計 CLIL 課程與活動：教師須規劃多樣化的活動及任務，幫助學生達成知識內容和語言的學習並促進其認知發展。

二、溝通能力：教師須同時精通目標語日常溝通語言和知識內容所需的學術語言。

三、判別學生需求與學習困難點：教師掌握學生學習狀況以即時協助或調整。

四、組織教學素材的能力：教師將依據學生的語言和認知程度重組教學素材。

五、跨學科統整的能力：在 CLIL 課程中，學生主要是以目標語言學習知識內容，因此教師必須思考學生對於該主題的先備經驗可否過渡到這個課程中。

六、提供語言學習鷹架的能力：教師需要不斷地檢視學生的學習狀況，適時簡化知

識內容中的語言使用，或者是提供學生語言鷹架，用學生能理解的方式說明。

七、提供學生回饋和評量的能力：以檔案、實作評量或口語評量為主。

八、自我反省的能力：教師針對歷程進行反思和回饋，作為下一次課程的養分。

從上述得知，CLIL 要求教師必須是學科知識的專家，同時也必須了解學生語言和認知發展歷程，並具備以目標語教授知識內容的能力，配合學生的發展歷程建構鷹架，幫助學生理解知識內容和目標語言(許家菁，2020)。

綜上所述，CLIL 教學法的實施策略為，以學科及語言雙重重點的教育方法，由學科教師以母語以及目標語言進行教學，建立更多的目標語言辭彙，過程中融合語言和學科，使學生學習學科和語言，以及背後的文化，目的是能將「語言」和「學科知識」融合，兼顧兩方面的學習；在 CLIL 教學背景之下，教學者和學生皆視目標語為工具，將其應用在知識性內容和語言成果的教與學上。

CLIL 教學法在世界各國，尤其是發源地歐洲已行之有年，以下以芬蘭為例子，將 CLIL 教學法在該國實施概況予以說明：芬蘭有 91%的人口使用芬蘭語，5.4%的人使用瑞典語，其為第二官方語言；少數語言 Sámi 也是芬蘭境內約 1700 人的母語，足見芬蘭為一多元語言並立的國家(黃鈺雯，2018)。該國於 1990 年代起開始推行英語-芬蘭語 CLIL 教學法，而其實施有成的原因有以下數項：

在芬蘭，社會對教師的能力與責任要求極高：其應具備卓越的教學與學科能力，更應是一位擁有自治力、道德責任感的教育專家，可以分析現今教育文化和反思自身的行動；此外，芬蘭 CLIL 課程精神為：「英語是一個工具，不是學習負擔」，他們營造英語環境，讓學生沉浸其中以建立學生使用的自信心；另外，芬蘭重視課堂的活動等過程，因此教師們會自主設計課程，逐步建立學生語言使用的正向態度並且盡量避免單純灌輸語言知識；最後，教師在教室中創造和諧、輕鬆的學習氣氛，學生及教師是夥伴關係，透過師生間互相對話，建立良好的師生互相信任、互相尊重的關係，促成芬蘭的民主、自由且互相尊重的教育體系(黃鈺雯，2018)。綜上所

述，芬蘭推行 CLIL 教學法的主要角色為該國教師，其具有高度的學科專業與教育專業背景，在教學時著重語言的溝通與使用，利用輕鬆舒適的教室環境，建立學生語言使用導向的概念，並有意識的建構學習過程。綜上所述，芬蘭教師必須在實施 CLI 教學法當中，創建兼顧語言、學科知識、認知與文化層面的學習過程，其與上述 CLIL 的 4C 架構相互符合。

臺灣的 CLIL 教學法，由新北市最先開始推動，2016 年，新北市公布雙語實驗課程實施計畫，在計畫中特別強調該市的雙語教育採用 CLIL 教學法，協助新北市學生應用英語作為學習其他領域學科知識的工具，藉此增進學生的學習動機、思考、探索和溝通的能力(新北市教育局，2018)。而鄰近的臺北市則於 2017 年首先選定東新、文昌兩所國小做 CLIL 雙語教學法的試辦學校，藉由主題式的課程設計，同時聘請外師協同教學，實施 1/3 以上雙語授課節數，希望透過 CLIL 教學法增加英語「聽」、「說」學習的機會(臺北市教育局，2017，2018)。

雖然 CLIL 教學在歐洲國家教育體系中相當普遍，但是每個國家的文化背景、教育政策、教學現場及資源不同，加上不同學科的語言教學策略、授課方式、教學時間等差異，在歐洲已發展出相當多樣性的 CLIL 執行方式(呂妍慧，袁媛，2020)。臺灣面對 CLIL 教學法，也有幾項問題待克服。首先，自上述臺灣的 CLIL 教學法推動情形來看，CLIL 教學法集中於雙北的原因，為雙北之教育資源相對豐富，符合上述條件之師資較為充足：根據第一節當中遠見雜誌對於全臺灣英語教學資源的分布調查，北部的資源明顯優於中、南以及東部。因此，若要將 CLIL 教學法推廣至臺灣其他地區，根據上述臺灣語言學習資源分布不平均的情況有其難度。

此外，CLIL 教學法與臺灣傳統教育制度與民間觀念存在相當的差異：臺灣目前的 CLIL 雙語教育模式試行學校多集中在國小階段，鄒文莉、高實枚、陳慧琴、蔡美玲(2018)指出原因有二：首先，國小學生的學習動機相較於國中生較為強烈，對於教師在教室內欲營造雙語的情境有所助益。此外，目前已實施 CLIL 的領域多為藝文、綜合或是健體，原因是這些領域在國小階段通常不被為定期評量，教師可

擁有較多的課程與教學設計彈性。而臺灣的國高中生必須面對升學考試的壓力，在 CLIL 教學的實施上更加困難。最後，CLIL 教學法認為語言和學科能力培養同等重要，勢必壓縮課堂教授學科內容之時間，因此 CLIL 教學法是否能夠自小學向上推動至臺灣的國高中課程有待商榷。由上述可得知，基於臺灣傳統「考試主導教學」的觀念，CLIL 教學法難以實施於國高中雙語教育的原因，便是在有限的課堂時數中，難以兼顧學科知識與語言學習兩大目標，以及源於升學考試的壓力所致。

而另一大問題便是臺灣的 CLIL 教學師資。由上所述中可以得知，雙語教學必須兼顧語言與學科兩大學習目標。而臺灣目前因同時具有語言能力以及學科教學專業之雙語師資仍嚴重缺乏，因此大多採用學科教師與英語教師協同授課為主要雙語教學方式。然而，根據上述 CLIL 對教師的要求，並非語言教師與學科教師協同授課，而是一位教師必須兼有語言教學以及學科教學兩種專長。因此臺灣欲執行純粹的 CLIL 教學理論，確實有其困難度。

除上述問題以外，CLIL 教學法在臺灣推展的另一問題為教材：CLIL 教學法在臺灣仍在初步的發展階段，目前市面上的學科教科書，沒有適合臺灣教學場域的 CLIL 教材，學科領域受限於國內缺乏以英語編撰的學科教材，造成有意從事 CLIL 教學的教師始終難以起步(侯雅文、林政逸，2021)。

若進一步聚焦於 CLIL 教學法在臺灣的教學現場情況，也存在待克服的問題。以許家菁(2020)探討 CLIL 融入臺灣某國小六年級校本課程「多元文化」為例，該校以非洲童工議題為核心，依據 CLIL 的 4Cs 架構規劃教學。該課程皆為議題探究式課程，期望學生在認識議題之後，能夠實際產出行動方案，展現其對議題的理解。然而許家菁(2020)指出，CLIL 的課程架構於課堂實施時，遇到了下列挑戰：

首先，在 4C 當中的「溝通」(Communication)層面，因「目標語言」與課程主題的關聯性即為強烈，通常來自於課程內容抑或是教材中，所以教師們備課時便可列出目標語言，並設計活動讓學生不斷地接觸之。為了讓學生在歷程中能夠更順利的以目標語言與同儕互動，教師於課程設計時即會針對互動的歷程預先設想可能

需要的目標語言，並且將其製作成「語言看板」(Language Board)，以便作為小組互動時語言使用的參考。

不過，在「互動語言」以及「思考語言」的部分，因其與學生的認知發展以及課程當下情境相關，教師僅能預想學生可能需要的語言，並且提供大方向語言架構讓學生參考。議題探究式的課程符合 CLIL 對於教學的期待，以學生為中心且教材與學生的生活密切相關，但亦需要學生思考課程內容及教師的提問之後，利用「思考語言」來表達想法。而學生之背景知識不同，對於議題的想法和理解也不同，很難在時間內即時提供每位學生充分語言鷹架助其表達想法。同時因班級人數眾多，教師很難確保每位學生均達成語言學習效果。此外，課堂中即便有語言看板作為輔助，學生面對同儕仍以母語為主，僅有在與教師互動時，才會比較願意嘗試使用英語。甚至，許家菁(2020)指出，即便有語言看板的協助，仍只有少數學生積極回應，多數學生還是因為害怕犯錯而不願意嘗試。

其次，在 4C 當中的「認知」層面，在課程中教師期望透過提問設計引導學生對議題的思考，並以小組討論讓學生能因此有更多互動機會，但教師卻發現，小組討論的方法雖能節省課堂活動時間，增加學生互動機會，符合 CLIL 對於溝通層面的要求，但是這樣的方法實難看出個別學生於此問題的思考表現，更難以判斷個別學生之認知發展是否因此而有所提升，也讓教師無法掌握學生的認知發展狀況。

除了 CLIL 的課程架構以外，許家菁(2020)也指出 CLIL 教學法在教室內實施的其他困難點：課程時間普遍不夠：在 CLIL 雙語教育模式中，主要發展的是以學生為中心的課程，學生透過思考、探究和互動學習新知識和語言，同時獲得認知發展的成長及對文化的理解，因此進行 CLIL 課程設計時，必會帶入大量具討論性和探索性的活動，而這些歷程需要花費大量時間。以上述的國小校本課程為例，六年級學生一週僅有一堂課的時間，讓教師引導學生完成與議題相關的知識內容及目標語言的學習，時間相當有限。

CLIL 教學法源於歐洲，融合學科，語言兩種知識，建立學生利用目標語溝通之機會，重視在課堂中培養文化與認知能力，並著重教師的語言、課程設計與教育理論之知能。臺灣與歐洲的文化脈絡與語言背景大相逕庭，從上述中可得知，CLIL 教學法理論在臺灣實施時，不僅產生教學資源不均、專業師資不足、教材缺乏的問題，在現場的教學者更自授課時間不足、學生反應不如預期以及難以兼顧 4C 所有教學層面的困擾，進一步發現 CLIL 教學理論與實際實行之間存在著一定差距。因此，研究者認為，臺灣不宜直接移植 CLIL 的教學策略理論，抑或是某一國家之 CLIL 教學策略實施法，而需掌握 CLIL 教學法的彈性，多方評估並逐漸發展適合臺灣的教學策略及授課方式。

綜上所述，不論是沉浸式教學或是 CLIL 教學法，可以發現兩種教學法在實施上均需因地制宜。因此，若回到臺灣的脈絡來看，研究者認為兩者均無法直接移植於臺灣的雙語教育教學現場。下列將進一步根據上述內容，將沉浸式教學法和 CLIL 教學法進行比較，並根據比較結果以及上述討論，提出目前研究者的觀點。

參、 沉浸式教學法與 CLIL 教學法之比較

沉浸式教學法與 CLIL 教學法互有特色，以下將根據 Ikeda(2012)的分類，將沉浸式教學與 CLIL 教學法依據語言使用、授課教師、學科內容等三個面向相比：

在語言使用上，沉浸式教學以增加接觸目標語言的頻率為目的，並擇定特定數門學科，以單一語言進行教學，因此，沉浸式教學的課堂相較於 CLIL 教學理論的實施，其為相對單一教學媒介語的環境。相反的，CLIL 教學法除了使用目標語言，也鼓勵教室內以系統性的方式融入學生母語，創造課堂內存在兩種教學媒介語的環境(LTTC, 2021)。在環境營造上，CLIL 教學法與以語言進行的沉浸式教學法不同，沉浸式教學法的語言情境，會出現在學生在課堂以外的環境中，CLIL 的教學媒介語是目標語言，很多學生只在正式的教學環境中接觸該目標語(Wesche, 2002)。

以外國移民學習移民國主流語言的角度來看，Lasagabaster 和 Sierra (2010)觀察到移民學生通常選擇參加沉浸式學習課程，他們很少參加 CLIL 教學計劃，因為

參加 CLIL 課程的學生都需要被事先評估兩種語言的精熟程度，然而移民學生很少達到移民國主流語言所要求的標準。因此，CLIL 較適合兩種語言均具有基礎程度者，欲透過 CLIL 雙語教學法精進兩種語言，而沉浸式教學法則適合身處於目標語言環境，且有必要快速學會該語言以追上母語人士水準以及融入當地社會的學生。

在授課教師部分，根據 Lasagabaster 和 Sierra (2010) 的說法，沉浸式教師偏好以目標語為母語者來擔任，而 CLIL 對教師的要求通常不是目標語為母語者，源自於沉浸式的語言精熟度目標較 CLIL 來得更高這項因素；此外，沉浸式教學的母語者教師與純母語者教師相比，其通常精通母語以外的另一種語言。甚至，許多沉浸式教學的信念中都存在「母語者謬誤」(Native Speaker Fallacy)(Phillipson, 1992)，也就是說，在一些沉浸式教學者的支持者眼中，一位教師「目標語言為母語者」的身分，高於其教學能力、課程發展能力等等元素，而 CLIL 教學法則鮮有這種現象。在教材選用部分，沉浸式課程的教材偏好選用母語人士的學科學習教材，而 CLIL 經常使用的教材則是適合目標語言者學習的內容，這起因於沉浸式課程的目標是達到與母語者相近的目標語言水準，而 CLIL 的語言學習目標並沒有這麼高 (Lasagabaster & Sierra, 2010)。

在學科內容部分，沉浸式教學法以及 CLIL 教學法同樣重視學生獲取學科內容的權益，語言學習的比例不應壓縮學科知識的傳授。換句話說，語言與學科知識在理想上，兩種教學法均期望教師不偏廢任一學習成果。而相比於 CLIL 教學法，沉浸式教學並不會特意進行目標語言教學，其強調沉浸於以目標語作為教學媒介語的學科學習環境中，學生可以藉由沉浸於知識學習當中，將目標語當做學會知識的工具而接收並應用之，進而自然地自環境中汲取目標語言的知識並學會使用該目標語進行溝通；而 CLIL 則希望教師將語言學習與學科學習兩者並重，課堂中不僅有學科知識的斬獲，也能夠利用教師巧妙的課程設計，搭建目標語言學習的鷹架予以學生目標語言和學科知識學習的雙重刺激。為了達到學科知識習得的目標，教師也可以使用學生的母語傳達較為複雜之學科概念。

由上所述，兩種雙語教學策略理論在定義、實施方式與著重層面均有所不同且各有特色。然而理論與實作之間存在著差異。根據上述國外雙語教育的範例：加拿大與中國的沉浸式教學法，以及芬蘭的 CLIL 教學法，三國均因不同的時空背景，選擇理想的該國的雙語教學策略、並擬定合適的實施方法、評估執行成效。因此，上述兩種雙語教學策略在發源、流傳與實施的過程中是可以因應不同國家的文化、背景與國情，而有所改動的。再者，根據上述內容，臺灣所實施的沉浸式教學計畫在具體推行上便與真正的沉浸式教學策略之理論大有出入，以及 CLIL 教學法在臺灣推動所遭遇的困難，為教學法理論與實際執行之差距的實際案例。

因此，綜上所述，臺灣雙語教育並不適合直接套用教學法的定義並純粹移植其作法，而應積極理解各種教學法，把握教學法當中彈性的部分，去蕪存菁，並發展出適合臺灣教育現場的雙語教學模式。在臺灣過去二十多年的教改歷程中，許多受到教育政策與變革引領的教育熱潮，若是欠缺理性對話、客觀討論與縝密之配套，很容易淪為短暫的教育實踐，因此雙語教育在規劃與實施上便必須力脫窠臼(林子斌，2020)。以 CLIL 教學法專業師資缺乏為例，林子斌(2019)提出利用語言教育與雙語教育各自在語言學習上佔有的優勢，讓校內英語語言教師與學科內容教師互補，發揮彼此專長並共備、協同教授雙語課程，以使雙語教育的理論與實務透過英語教師參與備課而解決學科教師語言教學知能不足的問題。上述方法能夠保有雙語教學兼顧學科與語言學習的原則，並同時緩解師資不足的問題。因此，在認同雙語教育的政策合理性前提下，在學校現場推動的作法應該有更縝密與仔細的思考，方能減少政策執行之困難與挑戰。而如何根據臺灣的教學現場與文化脈絡，歸納出適合臺灣的雙語教育教學策略，其具備哪些理論基礎、具體實施方法、特色以及著重之層面，也是研究者欲透過本研究探討的重點之一。

第三節、國內「沃土」雙語教育模式之探究

根據上述有關於雙語教學法的討論內容，得出結論為臺灣雙語教育不適合直接套用任一教學法理論框架，並純粹移植其作法；相反的，臺灣推動雙語教育時應積極理解各種雙語教學法的定義、原則與特色，把握雙語教學法當中具有彈性的部分，進一步去蕪存菁，發展出適合臺灣教育現場的雙語教學模式。換言之，臺灣應在觀察並分析各種雙語教學法以後，進一步思考本土脈絡和他國之差異，盡量以學校能操作，學生可接受的「本土模式」為主。臺灣近年來積極推動雙語教育，雙語學校也如過江之鯽般出現，因此何謂臺灣雙語教育本土模式，可謂現行臺灣學校推動雙語教育的學校與教職員，首要面臨的問題。而現行之雙語相關教學理論與模式多聚焦於教室內的教學，較少以學校為整體架構來推行雙語教育推動之分析。

因此本研究選擇採用臺灣本土雙語教育之「沃土(FERTILE)」模式進行分析；該模式為林子斌於2021年，根據臺灣教育現場之需要，以及臺灣國情，文化等相關背景，以一所學校的整體角度與高度出發，所提出之雙語教育推動模式，當中包括七大原則，而其命名為「沃土」模式則是取自各項原則之第一個字母，合併為 FERTILE 一詞，為臺灣在推動具有本土特色之雙語教育模式時應遵循的準則。以下將以沃土模式的七項原則，並根據四個層面，論述適合臺灣本土的雙語教育教學策略之建議。

壹、 學校推動雙語教育的原則

根據沃土模式之原則一：雙語教育推動需有彈性(Flexibility)，以及原則四，給予足夠的時間(Time)來看，雙語教育的推動必須是長期的目標，也需要給予足夠的時間等待(林子斌，2021)。教師需要時間改變原先的教學模式並持續進行相關專業成長以學習雙語教學策略的定義、原則與實施要點，並逐漸累積相關實施經驗。因此，對於雙語教學策略的規劃與應用，臺灣各校應因應各校的情境脈絡，師資條件與周邊環境，保有自主調整的空間，讓學校的每位教職員均需對相

關雙語教學策略有所理解，進一步盤點校內實施條件，以擬定合適的校園雙語教學策略。此外，教育主管機關也需提前規劃雙語教學相關配套措施，避免一味追求在短時間之內增加雙語學校及課程的數量。

貳、 雙語教師在教室內的教學元素

根據沃土模式之原則六，雙語教學時對學生學習之關照(Learning needs analysis and differentiated instruction)以及原則五，課室教學之原則(Instructional strategies)來看，教師在進行雙語教學前，需先了解學生英文程度，例如：可透過與英文科教師共備等方式，了解目前該年級學生大致上的英文程度，以方便進行雙語課程(林子斌，2021)。此外，教師也須考量不同學生的英文程度及需求以實施差異化教學，或透過參與雙語增能課程或培訓以增進教師對於雙語教育之理解。

在實施雙語教學策略時，因學科教師英語能力以及雙語教學策略專業成長需要投入一定的時間與精力，因此教師宜自課室英語開始著手，讓學生逐漸習慣英語的使用，降低學生對教學語言轉變的不適應，再漸進地將英語元素融入至學科知識內容，避免學科知識被語言目標犧牲。此外，雙語教師切勿自我翻譯，以避開學生產生依賴心理，減少主動學習英語的意願。

參、 學校雙語環境塑造

根據沃土模式之原則二，雙語環境建置(Environment)以及原則三，角色典範效應(Role Modeling)來看，臺灣在推動雙語教育時不應只注重教室內的雙語教學策略，更應將雙語教學策略的核心原則擴及全校，創造教室內外一致，豐富的語用環境，裨益雙語教育的推行。雙語環境建置包含語言互動環境、硬體建置，並和課程相結合(林子斌，2021)。

肆、 雙語實驗學校所有利害關係人之參與

此外，校內教職員工以身作則，在教學和與學生交談中用雙語進行，提供學生良好角色典範，讓學生自然意識到校園就是一個自然的雙語溝通環境，有賴整

體教職員工共同努力並營造，並要求所有利害關係人(Engaging Stakeholders)對於雙語教育均應投入。包括學生、學校行政人員、家長等。學校以開放的態度積極尋求與學校相關的所有人合作，並抱持著創新的態度，才能落實雙語教育(林子斌，2021)。

在探討完雙語教育沃土模式後，接下來的章節中將接續討論教師專業發展社群的定義，運作模式與特色，藉此為本研究要討論之雙語教育教師專業發展社群之理論鋪墊。



第四節、雙語教師專業發展社群

聯合國教科文組織(UNESCO)與國際教育計畫機構(International Institute for Education Planning, IIEP)於 2003 年發表之促進和提升教師專業發展宣言指出教師專業發展是教改成功要素之一(孫國華, 2008)。此外, Brown、Horn 與 King(2018)也指出, 專業學習社群可鼓勵教師專業發展、合作創新之機會。為了因應國內外教師組成專業學習社群之潮流, 教育部自 2009 年起編製「中小學教師專業學習社群手冊」(教育部, 2009)推動中小學教師專業學習社群計畫, 寄望教師組成專業學習社群, 藉團隊成員共同探究學習、彼此分享討論以精進教學並提升學生學習效果(吳俊憲, 2013)。

壹、教師專業發展社群定義與特色

而關於教師專業學習社群的定義, DuFour(2004)認為教師專業學習社群成員間須以提升學生學習效果為宗旨, 透過合作學習促進教師自我反省, 進而改善教學; 吳清山(2012)則指出, 教師專業學習社群是一支持和孕育持續增進教學效能的團體, 致力於學校整體改進進而促進學生學習效果; 陳佩英(2009)定義教師專業學習社群的成立與運作不僅能夠提升教學效能和學生學習效果, 也能夠幫助所有教育利害關係人包含社群主體之教師、學校行政人員、學生、家長與社區人士保持對話、合作、分享經驗, 持續學習和提升專業知能。綜上所述歸納後可得知, 就教師專業學習社群之定義為一群以關注學生學習成果為共同目標、信念、願景的教師所組成, 成員彼此信任、互相激勵及共享知識, 共同合作的學習社群; 不僅帶動個人的成長, 更確保學生學習品質, 提升學校整體效能及競爭力(吳秀春, 2014)。針對教師專業學習社群之特徵, Hord 與 Sommers(2008)提出下列數個原則 (1) 成員間具有共同價值與願景; (2) 共享與支持性的領導權; (3) 集體學習與應用學習內容; (4) 外部實際支持條件; (5) 分享個人實踐的行動內容; 黃秋鑾(2009)指出教師專業學習社群應含有下列五層面: 目標願景、人際互動、合作學習、資源協助、實際分享和專業成長。由上述可知, 具有

共同價值與目標、成員間彼此互動並共同學習，最後分享實踐成果，以此進行反思並擁有來自外部的支持性資源是教師專業發展社群共享的特徵。Hord(2009)提出，要建構一成功的教師專業學習社群，首要關鍵為校長在社群運作當中扮演的角色，其中有下列五個特徵：（1）強調社群成員關係：例行性會議，研讀資料、界定社群目標，透過分享討論，聚焦於學生學習；（2）調整校長領導角色：校長支持並領導社群，展開合作對話；（3）訂定社群學習時間：老師們找出共同時間，訂定行事曆；（4）資料使用的支持：教師必須針對所有之教學或學生資料進行分析；（5）分佈式領導：鼓勵成員民主參與，校長成為社群一路上的引導者。此外，教育部(2009)指出，促進教師專業學習社群成功運作的另一因素為建立制度性、支持性的環境，作法包括：（1）安排教師共同合作和討論的時間；（2）給予經費、聚會空間、資訊設備、圖書與網路資源及社群溝通的網路平臺等相關資源和設備；（3）提供教職員必要的增能研習；（4）定期關懷、支持肯定社群召集人；（5）安排每年校內成果分享。綜上所述，教師專業學習社群共同特徵為，一群具有共同願景、目標的教師們，藉由專業學習社群彼此分享教學實務，並透過分享、討論與回饋，獲得教學專業上的成長，最後再將專業成長化為實際教學進而精進其教學能力，裨益學生的學習效果。此外，成就一成功的教師專業學習社群，除了校長作為社群的引路者以及陪伴者，協助教師成立、運作並維持社群以外，也包含透過共同時間安排、給予經費、空間以及相關資源等實務支持，以及行政人員的定期關懷等等。

貳、雙語教師專業發展社群之定義與特色之探討

教師肩負培育國家未來人才的使命，也是中小學生學習成果良窳關鍵，因此教師必須不斷追求教師專業的成長與精進(林子斌，2021)；近年來，教師專業學習社群對於雙語教育的推動，可作為學校的正向調節環路：例如，校內推動雙語教學及參與相關雙語政策之討論，教師專業學習社群之成立與運作，能夠扮演促進改變之角色，將雙語國家政策化為實際有效之行動。

林子斌(2021)指出，以推動、精進雙語教育為社群主軸之教師專業學習社群的目標與運作原則多與一般社群相同；依照目前雙語學科現職教師的增能來看，雙語教師的專業學習社群在雙語教育的推動上扮演重要角色：雙語教學的國中小教師以學科教師擔任主力，這些教師需加強雙語教學相關之策略及語言使用等相關專業，而校內之英語科教師是第一批協助學科雙語教師的夥伴(林子斌、吳巧雯，2021)。然而雙語教師專業學習社群相較於一般的教師專業社群，必須注意幾個原則方能發揮其功效：首先、雙語教師專業學習社群的組成必須有至少一位英語教師：英語教師可扮演雙語教學的經驗分享者（林子斌、吳巧雯，2021）；其次，英語教師在學生的英語程度層面，可助學科教師進行雙語授課的語言準備；最後，雙語教師專業學習社群應由領域相近之學科教師組成。例如一校之雙語教育學科教師為音樂、自然、健體領域，則一雙語教師專業學習社群就是一領域之教師搭配一位英語教師；同一領域教師在專業上可以協助，而英語教師搭配單一領域時，其只需要了解單一領域的概念與用字，而無須跨數個領域(林子斌，2021)。而雙語教師專業發展社群亦不應將英語教師當作翻譯機；學科教師須參考英語教師提供之資訊，產出雙語教學設計與教案，再由英語教師提供協助。最後，雙語教師專業學習社群必須與校內行政緊密連結，彼此互動並合作，其原因為，雙語教育的成功與否係奠基在是良好雙語環境之建構，而非只是課室內的教學實踐改進(林子斌，2021)，雙語環境之營造需行政團隊及教師一齊努力；此外，行政團隊宜提供雙語教師專業發展社群相關資源與關注，以利教師願意持續投入雙語教育之推動。

綜上所述，若要成立並運作一健全的雙語教師專業發展社群，不僅應具有上述列出之教師專業發展社群之相關特徵以及成功要素，也必須因著雙語教育而作出調整，包含學科教師與英語教師彼此搭配合作以同時關照雙語教學之學科與語言兩大學習重點，與行政人員建立緊密連結以關注雙語教學的脈動以及及時挹注所需的資源。

第五節、國外雙語教育相關研究

由第一節所討論的雙語教育定義，點出雙語教育的核心是教師在教學時同時使用兩種語言進行，而學生也同時透過兩種語言接收課堂知識；在第二節則提及雙語教學取向的定義、特色以及具體實施效果與挑戰，卻未曾提到國家文化脈絡對於雙語教學理論的妥協與改變；最後，在第三以及第四節當中討論到雙語沃土模式，以學校整體的角度去分析雙語教育推動之模式，以及雙語教師專業發站社群的發展與運作原則和其對雙語師資培育的正向影響，卻並未提及雙語師資培育在國外的具體作法。所以在第五節的內容中，研究者更進一步去了解國外發展良好的雙語教育實例，自雙語教育的推動歷程，師資培育，教室內的教學以及教室以外的整體雙語教育環境塑造及社會氣氛等各個層面，來深入剖析其中推動雙語教育的關鍵因素，是否以該國獨特之文化脈絡與歷史地理元素為核心關鍵，還是採用適合的教學法才是關鍵要素。

針對第三節國外的雙語教育，研究者選擇荷蘭(Netherlands)與美國加利福尼亞州(State of California)、美國德克薩斯州(State of Texas)等地區進行討論，原因如下：首先在歐盟國家當中，荷蘭是第二大雙語國(European Commission, 2012)。此外，根據統計，荷蘭人有 90%以上能夠以英語進行流利的交談(Cárdenas & Verkuyten, 2021)，因此，研究者希望透過文獻探討，釐清荷蘭的雙語教育如何培育出荷蘭國民優異的雙語能力。此外，如前所述，美國為世界上率先實施雙語教育的早期國家之一，因其廣大的地域以及中央-地方分權制度，雙語教育在美國的每一州均因其地方特色而有不同的面貌，而其又因美國聯邦的二十世紀末以來「美國化」的政治態度而影響地方實施雙語教育，是為一特殊個案；而加州不僅具有多元背景的大量移民聚居，也因此成為雙語教育大放異彩的所在；而德州因其和墨西哥的地緣關係，雙語教育幾乎被視為當地學校必要提供的課程，因此具有雙語教育成效以及挑戰之探討，研究者因此將之列為探討對象加以討論。

壹、荷蘭

一、荷蘭基本資料

荷蘭位於歐洲西北部，與德國、比利時接壤(唐明容，2018)。當荷蘭人提及他們優異的英語能力是從何而來，超過 50%的荷蘭人提到學校英語課程、大眾媒體、高等教育、旅遊、與外國朋友使用英語交談等等(Edwards, 2016)，因荷蘭國內的大多數國際電視連續劇和電影沒有翻譯，這意味著荷蘭人們通過電視接觸到許多不同的語言，英語尤其是無處不在(Cárdenas & Verkuyten, 2021)。這使荷蘭成為如何成就其理想目標語言使用環境的研究標的。

二、荷蘭的教育制度與語言教學

荷蘭的初等教育從 4 歲到 12 歲(何心蕊，2014)。12 歲小學畢業時，需參加全國統一標準的「基礎教育成就測驗」(荷蘭文: Centraal instituut voor toetsontwikkeling, 簡稱 CITO)。學校提供學生校內成績報告，根據興趣、在校表現和 CITO 測驗的成績，建議適合中學路徑，學生可向有興趣的中學提出申請；而中學方面除了參考 CITO 成績，亦可有額外的機制篩選學生，例如要求學生面試或做測驗等，綜合考評是否接受該生入學；目前荷蘭小學超過 6,800 所，中等學校 700 多所(劉家瑄、林貴美，2011)，其中 2/3 的學校為依賴政府資金補助的私立學校(何心蕊，2014)。政府授予學校個體高度自治權，只規定必須用荷蘭語作為主要語言進行教學、必修課程和總教學時數、教師資格和薪資等，其餘內容由各校自主安排，包括教學方式、教材、資源使用分配、人事聘僱等的主要決定權；學校可從家長贊助等其他管道爭取更多資源，以創造各校特色(何心蕊，2014)。綜上所述，荷蘭的教育制度奉行「因材施教」的理念，學校和家長根據學生的學習狀況和興趣，指導其未來進路，旨在培養每個學生將來進入社會的能力和專長。

Wilhelm(2005)回顧了荷蘭十九世紀初至二十世紀中葉的語言教學史：就教學方法而言，在 1800 年之前，英語是由少數精英群體所學習的語言，通常由母語為英語者負責教授，重點在於溝通實用性，用以和外國人交流以通商。而英語的重要

性越來越高，英語語言教學也漸普及；1900 年代初，英語在荷蘭正式成為一門考科；1968 年，英語取代德、法語，成為學校最重要的語言教學項目，而德語、法語等其他語言通常被當作選修課，由此看見英語在荷蘭的地位日趨重要。

三、荷蘭的雙語教育起源與推行

(一) 荷蘭雙語教育起源

荷蘭的雙語教育(荷蘭文：Tweetalig onderwijs，簡稱 tto)始於 1990 年代初期，因應英語重要地位的提升，由希望為荷蘭學生提供更加國際化教育的學校董事會、教師和家長發起，讓學校依據荷蘭國家法律授與的學校自主權，紛紛轉型為雙語學校：從 1987 年的一所學校開始，1997 年有雙語中學 15 所，2007 年有 100 所，目前大約 120 所中學提供雙語課程；大多數雙語學校提供的教學媒介語是荷蘭語-英語(Evelyn et al., 2020)。

荷蘭的雙語教育始於中學，而荷蘭雙語中學教育的成功歸於精心製定的質量控制系統，就是「荷蘭教育國際化組織」(de nederlandse organisatie voor internationalisering in onderwijs，簡稱 EP-Nuffic)：其負責協調荷蘭雙語教育業務，荷蘭政府資助，民間經營。

(二) 荷蘭雙語教育推行之目的

EP-Nuffic 網站(<https://reurl.cc/6aM2p6>)明確規定，荷蘭式的雙語教育是基於以下三大教育目的：發展語言能力、培養全球公民、健全個性發展。首先，就語言能力發展來看，學生們在課堂上以及不同的國際或是跨文化環境中使用英語，因而造就其出色的英語能力；EP-Nuffic 也規定 CLIL 是荷蘭雙語學校通行的教學法。其次，在培育全球公民部分，學生通過身處學校創建的國際環境及與世界各國學生進行交流來培養開放、廣闊的世界觀。最後是個人發展部分：學生在成長的過程中，應能夠學習反思、參與、創造、適應。以 Coyle(2018)定義「CLIL 目標」的 4C 框架，荷蘭雙語教育同時著重語言與文化的性質，在 EP-Nuffic 的三大教育目標中也

很顯著。總而言之，荷蘭雙語教育目標不只是為了提高語言能力，同時為提高學生的全球參與和文化素養。

(三) 荷蘭的雙語教育學校

學校想轉型成雙語學校便需通過 EP-Nuffic 申請，瀏覽 EP-Nuffic 網站並確保該校提供的雙語教育符合標準：其官網(<https://reurl.cc/9rqXov>)提供明確的審核標準：

甲、校內 80%的學生須在其就讀的第四個學年度達到歐洲共同語言參考標準 (Common European Framework of Reference for Language，簡稱 CEFR)標準的 A2-plus 等級。

乙、學校應從社會學科、科學學科以及創意和運動學科當中，提供至少一門科目以英語教學，並舉辦相關課外活動培育學生語言能力與國際視野。

丙、學生在校期間至少有 40%的時間使用英語作為學習語言。

丁、雙語學生三年內須至少參加一次國際相關活動。學校應證明學生如何通過該項目獲得學習經驗，該證明可以報告、論文或多媒體呈現。

戊、雙語教育教師語言程度應達到 CEFR B2 級。教師在課程中應使用 CLIL 教學法，並積極發展相關技能。英語教師應和學科教師合作，助其語言輸出精準化。

學校可根據以上標準自我評量、改進；在審核過程中，EP-Nuffic 組織將派遣雙語教育學校資格審查會委員至校，針對上述標準審查其資格。

(四) 荷蘭的雙語師資培育與增能

於教師來說，成為雙語教師指標為：使用英語作為教學媒介語；使用雙語教學方法來促進學生雙語教育學習成果，並建立促進學生彼此以目標語言互動的 (Evelyn et al., 2020)；最後，英語教師應該與學科教師合作，並就英語語言輸出方面指出問題並提出建言 (De Graaff & Wilgenburg, 2015)。

儘管 EP-Nuffic 標準非常強調雙語教師應精通 CLIL 教學法，但是目前荷蘭並沒有針對 CLIL 教學法的國家標準化培訓管道，因此荷蘭的教師在進行 CLIL 教學法以前，大多沒有受過語言教學相關培訓，且教師的母語都是荷蘭語 (De Graaff et

al., 2007a)。在雙語學校工作的大多數教師以接受在職 CLIL 訓練為主。此外 EP-Nuffic 也提倡校內英語教師與學科教師共同合作，不僅可互補不足的教學知能，也能以協同教學進行雙語授課。這顯示荷蘭雖已 CLIL 作為主要雙語教學法，但是該國依照其現有情形，針對 CLIL 教學法作出彈性的改變，允許英語與學科教師共備甚至進行協同教學。雙語教育在職訓練大都由 EP-Nuffic 提供，其聘請經驗豐富，具有語言教學背景的學校教師，幫助在職教師增進 CLIL 教學法知能。在職雙語教師也可參與 CLIL 教學法學習社群、參加 CLIL 研討會等進行增能。

(五) 荷蘭接受雙語教育的學生

對於荷蘭接受雙語教育的學生來說，完成雙語教育後可以獲得兩張文憑：正規中學文憑，以及雙語教育證書，證明其具有英語-荷蘭語能力。除了語言能力以外，接受雙語教育的學生均可以參加 EP-Nuffic 年度國際活動以測試學生的英語語言技能並培養其文化視野。如 2021 年，EP-Nuffic 舉辦語文比賽鼓勵參與者以英語參與公開演講比賽，以及青年作家獎：參與者用英語寫論文，擇表現優者授獎。

(六) 荷蘭學生日常生活的雙語環境

荷蘭學生習慣以日常生活中頻繁出現的英語語言刺激學習英語。在荷蘭電視和電影院中，沒有字幕的英語電影、大量輸入的英語歌曲，英語版遊戲和網路使用有助於獲得荷蘭語和英語之間詞彙的轉換，增加花大量時間浸淫於大眾媒體的幼兒和青少年對英語的熟悉度。這種對英語友好的環境中，即使沒有明確的指導和練習，學生也可在生活中收集大量英語知識。

四、荷蘭雙語教育成效與挑戰

(一) 荷蘭雙語教育的成效

迄今為止的研究表明，雙語教學在荷蘭的實施成果，不論是對語言的掌握度或是文化的培養都有顯著效果。Daalen (2016) 針對雙語教育的成效進行一項研究，將接受雙語教學以及普通教育的學生分成兩組，每組學生接受三項不同面向的英語文能力測驗，其結果顯示接受雙語教育的學童，比起將英語當作語言來學習的學童，

能使用更豐富的詞彙進行表達，表達流暢度與使用英語的意願也更高。此外，當學童被問起學習英語的管道，幾乎所有受試者均認為接觸大眾媒體是非常理想的英語學習方法，因為浸淫於英語環境之中，須透過理解英語享受大眾媒體的娛樂。然而，荷蘭的雙語教育儘管蓬勃發展，卻含有數項挑戰亟待克服。

(二)、荷蘭雙語教育的各方挑戰

甲、 雙語教育受教機會不均等

首先，雙語教育在荷蘭並不普及於所有的學童。在荷蘭，學生選擇雙語教育可能反映了他們的較高的學術能力、家庭背景、社經地位(Mearns, 2015)。Merisuo (2007)針對荷蘭雙語教育的菁英主義，指出接受雙語教育學生的父母參加家長會的次數多於普通教育學生的父母，顯示雙語教育學生的父母較重視孩子教育。而荷蘭雙語教育學校對申請者的考核，也顯示其非普及化的特質：欲接受中學雙語教育的學生會被要求參加相關考試、面試予以篩選，這樣的情形與 CLIL 雙語教育形式所強調的精神相互矛盾：CLIL 教學法旨在包容，允許不同背景的學生以一種以上的語言接受教育，而不僅對精英群體或強加給少數語言使用者的負擔(Mearns, 2015)。

乙、 雙語教育的推廣費用過高

荷蘭雙語教育也造成學校與家長的經濟負擔：一所雙語學校必須向 EP-Nuffic 繳交年費，2,250 歐元至 3,375 歐元(EP-Nuffic, <https://reurl.cc/Nrg6Z6>)。然而辦雙語教育對學校來說，比辦理主流教育更昂貴：學校需支付海內外教師進修課程，購買雙語教材，辦理國際交流活動，繳交雙語學校認證費用、辦理雙語教師培訓等，而雙語學校的要資金來源是父母繳交的學費及許多學費外的費用(Evelyn et al., 2020)。儘管 EP-Nuffic 規定雙語教育學校網站上必須提及費用等規定，家長也擁有教育選擇權，但雙語教育的高昂費用使家庭社經背景較普通的學生無法接受雙語教育。

丙、 雙語教師資不符合教學現場需求

最後，荷蘭的雙語師資培訓也是荷蘭雙語教育待解決的挑戰。首先，在荷蘭，實施 CLIL 課程的教師並不具有語言教學背景，且教師的母語並非雙語教育的目標

語言 (De Graaff et al., 2007b)，導致教師必須經由雙語教師相關培訓，以及語言精進等進修方式以達到合格的雙語教師標準。

荷蘭教師職前和在職培訓雖然不是強制性的，但有助於增加雙語教師在雙語教學的相關知能，尤其是 CLIL 教學法的荷蘭雙語教師的數量。然而，儘管荷蘭的雙語師資培育管道多元且豐富，如上所述，EP-Nuffic 和多所大學相關學系合作辦理雙語教師培訓，卻沒有統一的雙語教師培訓機構：缺乏國家統一認證的結果，便是教育機構發覺，根據教學現場的需求開放職缺，卻難以招聘到符合資格的雙語教師；而意欲成為雙語師資的教師們則認為，難以獲取得以於教學現場實踐的 CLIL 教學法職前和在職培訓，導致 CLIL 教學法在教學實施者的認知中參差不齊。再者，荷蘭雙語教師在受訓時僅只接受相關教學理論灌輸，實際在教學現場操作，利用目標語言教學的機會，並非所有的師培機構都會供予受培訓之教師。這情形源於荷蘭多元，卻不統一的訓練機制與目標的雙語師培管道，使得到雙語師培機構認證之雙語教師，在進入雙語之教學現場以後才發現學用差距，使雙語教學無法產生成效。

丁、 CLIL 雙語教學法在荷蘭實施之困難

CLIL 教學法在荷蘭衍生的種種問題(Mearns, 2015)，以下將一一爬梳。首先，CLIL 教學法實踐之教師與 CLIL 提倡之學者專家，對於 CLIL 教學法之認知觀點並不一致。Koopman(2014)指出教師對於 CLIL 教學法的認知差異，便間接導致了 CLIL 教學法實踐落差。荷蘭是少數幾個在國家層級倡導 CLIL 教學法的歐洲國家，而 EP-Nuffic 規定荷蘭實施 CLIL 教學法的教師必須有效地使用目標語作為教學媒介語；使用多種教學法促進學生使用目標語，並且激發學生使用目標語進行互動，提供有關學生語言使用的反饋並讓學生了解特定學科的語言(Kampen et al., 17)。然而相關研究表明(De Graaff et al., 2007a)，荷蘭實施 CLIL 教學法的教師缺乏在教學現場即時給予學生口頭回饋的能力，進而讓學生無法覺察自我語言使用的情形，無法精進其語言使用技巧，而這源自於該教師缺乏完善的語言教學法的相關培訓。

由上述可見，荷蘭的雙語教育師資培育所面臨的問題，便是雙語教師所學與現場教學所用，兩者並不相符，導致教師端認為培訓管道不足且成效不彰；和荷蘭相同，而臺灣的雙語教育亦面臨師資不足的困境。綜上所述，臺灣教育機構如何以本土化方式有效培育雙語教學師資，對應至本研究第一個研究問題；臺灣教育行政團隊如何在職權範圍內支持雙語教育，和教學團隊合作，對應本研究第三個研究問題。總而言之，荷蘭的雙語教育高度制度化，有一官方組織系統性經營，制定雙語教育的規範與標準，供想發展雙語教育的學校相關指標，而雙語學校亦可透過該組織的資源及支援維持自身雙語教育動能，並可互相交流、彼此支持。此外，雙語學校也能夠發揮自主權，發展自我特色；而家長與學生有教育選擇權，衡量自身的能力與條件選擇適合的學校。儘管如此，荷蘭雙語教育因費用昂貴，趨向非普及化，及荷蘭 CLIL 雙語師資培育的困難和 CLIL 於現場教學之挑戰，依然有待解決。

貳、美國

一、美國雙語教育背景

美國是典型的多移民與多語言國家，也是世界範圍內最早實施雙語教育的國家之一；雙語教育在美國發展的原因，除了美國是一民族、語言、文化豐富，更奠基於二十世紀美國透過國家立法的力量讓雙語教育得以深耕(王少芳，2010)。18世紀初，大批來自歐洲的移民湧入美國，為維持移民的母語能力，使其原生文化得以傳承，美國政府允許在移民集中地區實施雙語教育，使雙語學校大量湧現。然而這些移民讓生長於美國的本地人因其文化差異、工作機會與生活資源被瓜分等，使美國人民對於移民在當時並不友善。1919年，隸屬於政府教育機關的「美國化辦公室」(Americanization Department of the United State Bureau of Education)決議全國公立學校一律用英語授課。此時美國受熔爐主義、同化主義影響，認為移民須完全接受並且認同主流社會與主流文化，放棄自己的語言權利，學習英語(王少芳，2010)。

1963年華盛頓大遊行(March on Washington for Jobs and Freedom)金恩博士「我有一個夢」演講(I Have a Dream)，使黑人人權運動興起，也連帶使外來移民漸漸被

重視，孕育了雙語教育日後的發展(Stewner, 1988)，並促使美國政府於 1968 年公布「雙語教育法案」(Bilingual Education Act)，由聯邦政府提供資金給各州學區實施雙語教育，使英語能力有限的學童能藉雙語教學降低學習弱勢。該法案是第一部專門支持英語學習學生而製定的，代表聯邦承諾支持英語學習者的學習權。

二、美國加州雙語教育的推行

(一)、加州雙語教育歷史發展

以美國加州為例，140 萬名學童是 ELL 學生，超過該州所有公立學校學生數 20% (Snyder et al., 2019)。該州大量來自非英語系國的移民製造了許多社會問題，造成白人對移民產生負面的評價(吳坤暉，1999)。基於上述原因，加州當地擁戴主流文化價值與主流語言的思想取而代之。加州公民於 1997 年提出公投案 227 號提案(1997 California Proposition 227)，主旨為讓雙語教育轉變為「專為移民學童提供的英語語言教育」，用意為提升移民學童的英語能力，訴求加州公立學校必須全面以英語語言教學。其認為，移民的父母應讓學童接受純英語式教育，使美國價值付諸實現(Ryan, 2002)。這樣的陳述明顯地支持當時美國主流價值觀。該提案於 1998 年以 61%贊成獲准，自此加州廢除雙語教學，為美國率先廢除雙語教學的州別。自該提案實施，研究顯示(Ryan, 2002)母語非英語學生的英語程度大幅提升：移民學生被分為「具有良好英語程度」的學生增加 2.5%；二年級 ELL 學生閱讀平均成績從第 19 百分位上升到 28%；數學成績也從 27%增加至 41%。

2002 年，美國政府針對該國教育改革，發布「沒有孩子落後法案」(No Child Left Behind)。該法案將學生的學習成果以及學校的辦學成果以標準化考試衡量。該法律通過強調統一的英語與測試標準，強化問責制，迫使各學校全力以赴提高學生的英語考試成績，不僅讓考試驅動學習的情況在美國越加深化，也讓移民學生必須盡快學得英語的需求更加迫切(王少芳，2010)。

然而，移民持續大量湧入，造成教育需求的改變，以及全球化趨勢的驅動，使加州出現擁戴雙語以及廢除 227 提案的呼聲。首先，加州教育機關根據 2011 年的

議會 815 法案(AB, Assembly Bill)推行「州雙語徽章計畫」(State Seal of Biliteracy, 簡稱 SSB), 為符合所定資格的高中生頒發「雙語徽章」(The Seal of Biliteracy), 鼓勵高中畢業生能流利地聽、說、讀、寫英語外的語言, 認可他們在各方面學習和運用英語及另一種或多種語言的技能(California Department of Education, 2021)。此與 1998 年, 超過 60%之選民支持 227 號提案廢除雙語教育形成對比。2016 年加州提出 58 號公投提案: 廢除 227 號提案, 該提案於當年通過, 正式取代 227 法案(Mitchell & Cardoza, 2016)。學區可決定英語學生如何學習, 在家長連署要求下, 學區應提供何種語言學程使學校設立雙語學程更容易。加州便成一提倡雙語教育的州別。

(二)、加州雙語教育實施方式

加州政府賦予地方學區高度自主性, 加州轄下的 1,100 個學區可以依據自身的人口組成, 決定該校所要提供的雙語教育模式(Gonsalves, 1967); 換言之, 各學區可以自由針對該學區學生的語言背景, 提供適當的雙語課程、尋找合適的雙語教師和額外的雙語資源; 學區家長可請求學校開設相關的雙語教育課程(Garcia, 2020)。

以加州的移民大宗: 西班牙語母語者學童為例, 研究顯示(Gonsalves, 1967), 在公立學校人口中, 從幼兒園入學到高中畢業, 11%的學童是西班牙語為主要語言的家庭的兒童組成, 因此加州非常需要為母語為西班牙語的學生提供雙語課程。以目前在加州開展的英語-西班牙語雙語課程: Calexico 為例, 其毗鄰墨西哥, 84%西班牙裔美國人和 13%的英語母語者, 該校校長和教師認為須利用學校社區內固有的兩種通行語言(英語和西班牙語)來製定雙語教育教學計劃(Garcia, 2020)。因此州政府教育機關、帝國縣學監辦公室(the Office of the Imperial County Superintendent)和 Calexico 學區合作開發「Calexico 學區 7-9 年級英語-西班牙語雙語教育」。

加州也聚集了大量亞裔人士。因此, 學區中有關於亞洲國家語言的雙語教育模式也非常盛行(Garcia, 2020)。以加州的第一個越南語雙語沉浸式課程為例, 威斯敏斯特市(Westminster)位於加州橙縣(Orange County)的西北部, 40%的學生是拉丁裔或亞裔 ELL。2015 年 DeMille 小學(位於加州的越僑聚居區)推出幼兒園的越南雙語

沉浸式課程，學校以 50/50 的比例平均分配英語和越南語進行教學。為了推廣雙語教育，該學區成立雙語教育教科書審查委員會，以幫助選擇適合傳揚越南文化語言的材料。此外，該學區由家長、社區成員、教師、學校工作人員、管理人員組建雙語沉浸式教學工作小組，協助學校設計雙語教育課程，並將其推廣到社區當中。例如，爭取在當地越南語電視臺西貢娛樂電視臺電視節目中討論越南語-英語沉浸式雙語教學的機會、編纂越南文化小手冊，並且分送給社區裡的人藉此推廣越南文化。

由上所述，各式雙語教育課程在加州開辦，不僅結合民間力量得以推廣並實施，更使該州政府教育局注意到雙語教育的重要性，將之放入該州未來教育發展目標當中：2018 年，加州教育局提出「2030 年全球加州倡議」(Global California 2030 Initiative)，內容寫道加州政府的目標是力拼 2030 年前，一半的 K-12(Kindergarten Through Twelfth Grade)學生能夠修讀並精通兩種或以上語言的計劃，並旨在 2040 年前 75%學生精通兩種或以上語言(Global California 2030 Initiative, 2018)。

(三)、加州雙語教育的挑戰：雙語師資不足

然而，加州雙語教育的蓬勃發展，產生了對該州雙語教育過於功利的質疑：Wang (2016)指出，英語在政府機構、大眾媒體、教育和法律領域中的使用，巧妙地為許多非英語母語的美國移民創造了敵對環境：2016 年加州 58 號提案在廢除雙語教育論述中提到雙語或多語能力是加州公民經濟資源，將雙語教育與經濟競爭力連起來，這屬於利用教育最大化經濟生產力的功利主義思想。此市場心態存在著「將少數民族學生作為新語言和文化的媒介，供以語言為英語的學生學習」，進一步加深了英語語言的霸權(Petrovic, 2005)，排擠 ELL 學生的語言學習資源。

此外，加州雙語教育也同樣面對了師資培育與招募問題：自 227 號提案以來，至今逾 20 年的純英語語言教學導致加州具有經驗的雙語教師人數急劇下降(Carver & Darling, 2017)，這意味著加州正面臨如何培育並招募具有雙語知識和教學技能的教師。此外，雙語教師在加州分配不均：由於雙語教學受到以英語為母語的家庭歡迎，作為英語母語者的雙語優勢，因此加州許多地區都面臨著將稀少的雙語師資

資源引導給這些英語母語者學生的壓力，這可能會限制真正的 ELL 學生獲得這些雙語教師的機會(Gandara & Sun, 1986)。Carver 和 Darling(2017)指出，儘管全加州頒發的雙語證書的總數量正在增加，但加州當地目前仍缺少雙語教學師資。

經過 227 號法案 20 年的禁令，加州因其多樣的移民組成，重啟對雙語教育的重視以及開放。儘管該 227 號雙語教育法案並未擴及全美，但是上述提到的美國聯邦政府所制定的沒有孩子落後法案及「美國化」意識形態，對其他州別實施雙語教育產生負面影響。研究者將以美國德州為例，概述其雙語教育實施以及挑戰。

三、美國德州雙語教育的起源與實施

(一)、德州雙語教育的歷史發展

位於美國與墨西哥的交界，統計數據(Linton, 1972)指出美國有 140 萬西班牙母語者兒童於西南邊境公立學校求學，而德州公立學校西班牙母語者學童數量佔全校總數 36%。而德州基於同化政策氛圍：「用英語以外的語言教學『非美式』，教學只能用英語進行」(Cruz, 1996)；因此德州西班牙母語學生不僅必須在全英語的學校中學習，並且被規定在校園裡要全面使用英語，若學生被發現使用西班牙語，會受到嚴厲懲罰(Cruz, 1996)。儘管在如此嚴格的純英語環境下學習，研究依然顯示(Pacheco, 1985)西班牙母語學生英語能力低落，多位學生患有嚴重閱讀遲緩。

Pacheco(1985)指出，1969 年公立學校教育相關統計報告，指出該州只有約 64% 的西班牙母語者國中畢業，37% 高中畢業；3% 西班牙母語者學生在閱讀技能較同齡者有一年的落差，其中有 14% 落後甚至兩年以上。這些記錄說明西班牙母語兒童學科表現趨於低成就。基於上述西班牙母語學生學業成就低落的情形，以及 1968 年美國聯邦政府通過雙語教育法等社會驅動，該地方政府於 1974 年頒布了雙語教育法案，由德州學校根據自身的條件以及入學學童身分，評估可以提供雙語教學的年級和環境，再由德州教育機構簽屬通過後實施(Cruz, 1996)。

(二)、德州雙語教育實施方式

經統計，德州公立學校有大約 900,000 名語言多樣化的學生，大部分是西班牙母語背景(Arroyo, 2016)。在雙語教育法案祭出以後，德州便開始實施西班牙語-英語雙語教育，意欲培養英語水準有限的學生，在小學雙語教育和中學英語教育當中，將英語作為目標語言，掌握英語並同時保有母語能力(Arroyo, 2016)。德州教育局(Texas Education Agency，簡稱 TEA)負責監督公立學校是否遵守國家政策，和批准學校上呈的課程實施計劃。和加州相同，德州的學校具相當自主性：由學校決定提供的雙語教育類型。例如，學區或其他當地教育機構的負責人根據社區、學校董事會成員、行政人員、教師和家長的意願而做出決定，以實施他們認為最適合的雙語教育計劃，能夠同時適用於 ELL 學生和英語母語者。而大部分學校為小學階段西班牙語英語學生提供過渡性雙語教育：在過渡性雙語模式中，課堂上將使用少數民族學生的母語和英語作為教學媒介語；然而，隨著學生邁向下一年段，他們在課堂使用母語逐漸停止；放棄學生母語是為了培養少數民族學生的英語能力，並認為在課堂上使用母語未能達到這一目標(Garcia, 2020)。德州過渡性雙語課程目標為學生能夠以英語作為媒介語言學習學科內容直到掌握英語能力，並同時保有母語能力；為了達到目標，學生通常會以母語在小學低年級時接受讀寫教育，並且利用母語學習基礎學科，確保其認知和語言概念發展，此時英語對學童來說為目標語言；通常隨著英語言技能的獲得，學生在學習學科上不再依賴西班牙語，漸會退出以西班牙語學習的課程，轉向以英語學習。德州有大量 ELL 學生，幾乎每一學區內均規劃並實施雙語課程；三年級是過渡的一年，學生將從西班牙語學習轉向英語；因一些移民兒童在高年級才進入德州的學校，但該地區在五年級後不提供雙語課程，因此五年級被視為過渡性雙語教學模式的分界點(Hempel et al., 2013)。

(三)、德州雙語教育的成果與挑戰

德州在開放實施雙語教育後，該州發現許多雙語教育成果：研究表明(Hempel et al., 2013)，發展學童的母語讀寫能力會增強其學習英語的能力。在利用熟悉的語

言掌握讀寫能力後，學生可以應用他們以母語所學的语言技能，學習另一種語言。除了促進移民學童學習英語之外，研究(Hempel et al., 2013)也表明德州參加雙語教育的移民學生輟學率大幅降低，且學生對自己和家人有更高的自我認同；參加雙語教育 5 年以上的學生解決問題的能力更強，比單語學生更有創造力。

然而，德州的雙語教育也面臨了下列數個挑戰：首先，因著 2002 年美國聯邦政府制定的沒有一個孩子落後法案，使德州的雙語教育落入考試引導教學的窠臼：在德州，小學三年級和五年級的學生必須應考「德州知識和技能評估測驗」(Texas Assessment of Knowledge and Skills, 簡稱 TAKS)：其適用全德州的學校排名和相關評分，學生成績不佳的學校將被要求改進其經營方式，甚至最終由國家接管學校經營；此外，該測驗的結果也決定了學生能否進入下一年級(Palmer & Lynch, 2008)。

德州依據沒有孩子落後法案當中，要求各州為 ELL 學生提供「合理的便利」(Valid and Reliable Manner)以確切地衡量英語學生的學科程度之相關規定，提供 TAKS 的西班牙語翻譯版本，作為西班牙語母語者考生的便利條件；然而，教師必須提前決定學生將以哪一種語言進行測驗。由於留級會帶來負面後果，例如使輟學率提升，因此教師為學生所決定的考試語言以及隨後的教學媒介語選擇和教學方式，對學生、教師與學校都很重要；在此氛圍下，雙語教師便傾向放棄雙語教學以提高考試成績。其次，教師對過渡性雙語教學媒介語的選擇受 TAKS 影響；在過渡性模式中，州政府鼓勵教師逐步讓學生接受全英語教學；然而，教師選擇的教學媒介語，取決於學生的考試語言，一旦決定，就會影響教師的教學(Palmer & Lynch, 2008)。

英語在美國的社會地位與實用性較高，而德州選擇實施過渡性雙語教育模式更證明了這一點：因此，教師通常鼓勵學生以英語應考 TAKS，對德州雙語教育產生負面影響(Palmer & Lynch, 2008)。此外，德州也面臨著雙語師資缺乏問題：德州有 34 所高等教育機構進行雙語教師培訓和認證(Hempel et al., 2013)。要成為德州合格的雙語教師，必須滿足苛刻的語言要求，包括高水準的英語、西班牙語聽、說、

讀、寫能力，以及通過四次專業考試：核心學科內容考試，教育學測試，評估該教師的雙語教育基礎知識、雙語和雙文化概念、第一語言和目標語言習得理論、第一和目標語言的語言聽說讀寫能力評估等等；符合上述條件的教師並不多，使得經過認證的合格雙語教師不足以符合雙語學校的需求(Hempel et al., 2013)。美國雙語教育的演變與美國化政策緊密相關。從加州和德州的雙語教育當中可發現，雙語教育除了作為保存少數民族語言與文化的教育方式，也同樣讓少數移民更快速地融入美國文化、習得英語的教育手段。因此，雙語教育在美國始終受種族與國家主義影響(王少芳，2010)；此外，從上述中也可以發現，美國雙語教育的兩種教學媒介語不僅限於特定的語言，而是根據該地方特有的民族與文化，規劃符合需求的雙語教育之教學媒介語。

參、荷蘭與美國雙語教育的比較

討論荷蘭與美國兩者雙語教育的異同之前，研究者需釐清兩者雙語教育各自的特點，再進一步討論兩國雙語教育之相同與不同之處。以下為兩國雙語教育之特點比較，如下表 2-1。

表 2-1

比較荷蘭與美國雙語教育

國家	荷蘭	美國
相同特點	國家推動雙語教育起源於多民族、語言與文化的社會環境 實施雙語教育以加強學童語言能力，提升競爭力 實施統一國家考試以維繫主流語言 雙語教育非普及化，造成教育機會不均等 雙語師資不符合教學現場的需求	
不同之處	雙語為「荷蘭語-英語」	雙語不限於英語和一特定語言 (續下頁)

國家	荷蘭	美國
不同之處	重視雙語學生國際視野	學校握有雙語教學自主性，可自行提供適合學生的雙語教學 相對包容少數民族的語言文化
不同之處	荷蘭 移民語言文化相對不重視 重視英語教師在雙語教學的角色 並利用其專業能力	美國

資料來源：研究者自行整理

一、 荷蘭與美國雙語教育的相同之處

國家推動雙語教育起源於多民族、語言與文化的社會環境，而推動之目標均涵蓋「加強學童語言能力，提升未來職場競爭力」的目標。此外，為了顧及學科學習，國家實施以主流語言作為媒介語的統一測驗。而雙語教育因其需要更多額外資源的支持，以及學童必須具備一定的語言能力，容易造成雙語教育機會不均等。最後，雙語教育要求教師須具備高水準的雙語能力，熟稔目標語言學習理論以及雙語教學知能，這些要求導致具有雙語教師認證的師資不足以應付雙語教學現場的需求。

二、 荷蘭與美國加州、德州雙語教育的不同之處

在荷蘭，雙語教育一詞便代表了「荷蘭語-英語」，而美國的雙語教育一詞，除了主流英語為其中一語以外，另一語言並沒有特定的限制，因為學校可以依據當地學生的語言背景，以及學區家長的要求，提供特定的雙語教育語言以及雙語教育教學法。在荷蘭，雙語教育為 EP-Nuffic 機構統一規定雙語學校的設立標準、教學方法以及師資要求，而荷蘭特殊的地理位置以及其在西歐的重要商業地位，也讓荷蘭雙語教育非常重視國際活動參與，培育學生國際視野與文化素養。美國的雙語教育，因其源自於國內多元的種族、語言、文化，因此美國的雙語教育更加重視少數

民族的文化與語言得以和主流文化、語言共存於美國國土。最後，荷蘭的雙語教育明確指出，英語教師可以在雙語教育的語言部份發揮其專業，並且與學科教師共同合作，進行共備或是協同教學，這是美國雙語教育相對忽略的地方。

由上可知，兩國的雙語教育有其運作的共同點與相異處。回顧第一節的雙語教育定義，師生同時透過二語言進行課堂知識的傳授和學習，成就語言及學科知識習得，並尊重語言文化價值；第二節雙語教育教學法相關理論，討論二教學法共同點為「同時重視目標語言習得、學科內容及文化素養的學習」；到本節討論的國外雙語教育實例，荷蘭雙語教育，最為重視雙語者在語言、學科及拓寬國際視野的成果；而美國則較重視文化語言的傳承保存，以及促進移民盡快習得主流語言融入社會。

三、 荷蘭、美國雙語教育與臺灣的比較

由上述美國與第二節裡新加坡的例子中可見，實施雙語教育的國家，通常起源於其多元族群、宗教、語言和文化背景，政府當局為了弭平族群間的文化差異或是衝突，而在國內推廣雙語教育，而雙語教育也因地球村的形成，漸漸成為提升個人與國家競爭力的方式。

在臺灣，雙語教育實施目的較偏向於前述所提及的「提升國家競爭力」。臺灣主要的族群包括了漢族、閩南族群、客家族群、原住民族和新住民，各族群之間雖然各自擁有不同的語言，但是中文是政府傳達政策或是各族群間互通所使用的主要語言，而政府所推行的雙語教育並非是以「中文」和「族語」為主的雙語教育，而是指「中文」和「英語」，然而英語並不是臺灣的官方語言，而是屬於外語，由此可見，臺灣施行雙語教育的原因較貼近「增強語言競爭力」。此外，荷蘭重視並利用英語教師的專業以促成其推行雙語教育，不僅稍解其雙語師資不足的困境，也同樣使雙語教學的語言與學科內容在天秤的兩端更加平衡，這是臺灣在處理雙語師資不足的問題時，值得參考的方式之一。荷蘭與美國雙語教育共同遇到的師資培育和雙語教育不普及化等問題，也是臺灣推行雙語教育的前車之鑑。最後，荷蘭和美國加州在教室以外的雙語環境建置以及相關鼓勵措施，例如荷蘭雙語學校學生

每學年必須參與的國際性活動，以及美國加州所推動的雙語徽章等等，也可以作為臺灣在建構整體雙語環境時得以參考的方式。

然而，荷蘭與美國的雙語教育推動模式與措施無法適用於臺灣的原因在於，荷蘭與美國兩個國家均因其特殊的地理位置或是歷史背景，在社會上擁有相對豐富的雙語語言環境；在日常生活中所接觸的媒體，文化以及外國移民相對於臺灣都更加豐富多元；例如，荷蘭處於歐洲中心位置，以國際貿易為經濟命脈，而國內電視電影等英語娛樂內容也相當豐富；美國為一大宗移民國家，對於以英語為母語的美國人來說，生活中充斥各種不同國家的移民，相對有更多機會接觸到異國文化與沈浸於語異國語言當中；對英語為第二語言的移民來說，在美國生活便能夠接觸到大量的英語語言輸入，也有更多機會進行英語語言輸出；而臺灣現行的社會組成以及大眾媒體當中，並沒有豐富的英語語言輸入之曝光以及英語語言輸出之機會；此外，根據上述之臺灣本土雙語教育沃土模式，臺灣應給予學校和教師更多時間與彈性去理解並適應雙語教學帶來的改變，而荷蘭與美國的雙語教育多以遵循國家制定之雙語學校之相關規定為主；除此之外，雙語教育所有的利益關係人如何共同投入推動雙語教育，以及荷蘭與美國均較少討論到以英語教師與學科教師組成之教師專業成長社群帶動雙語教育推動，足見兩國在現行雙語教育的推動上依然有所不足；綜上所述，臺灣在推動雙語教育時可以借鏡美國與荷蘭的成功經驗，但是卻應該避免直接移植兩國的做法。

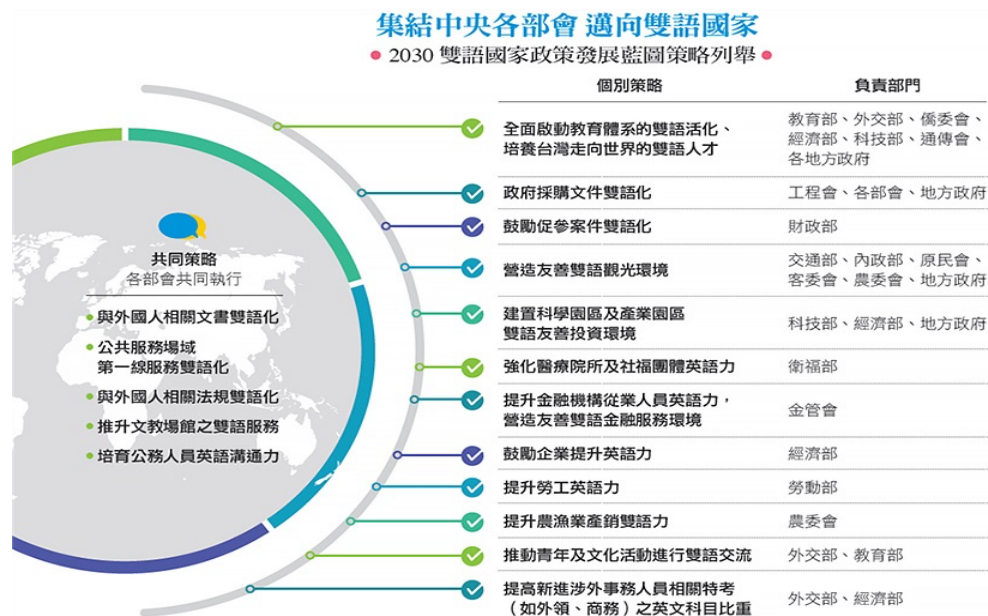
第六節、臺灣雙語教育政策實施現況

壹、臺灣雙語教育政策

2016 年臺灣政府宣布新南向政策(New Southbound Policy，簡稱 NSP)，冀望強化臺灣與東南亞、紐澳的經濟文化關係；2017 年國家發展委員會（National Development Council，以下簡稱國發會）公布 2017-2020 國家發展計畫(National Development Plan，簡稱 NDP)，期冀能藉此提升國家經濟狀況(王力億，2020)。該計畫之重點改革項目其一便是讓臺灣成為雙語國。2018 年，前行政院長賴清德宣布「2030 年臺灣成為雙語國家」政策並且明確提出此政策的兩個主要目標：提升國家競爭力及培植國民英語能力(國發會，2018)。同時發布「2030 發展臺灣成為雙語國家藍圖」，擬定 8 項共同策略、16 項個別策略(見圖 2-2)。共同策略包括落實政府公開資訊與文宣雙語化、培育公職人員英語溝通力等，由中央部會共同執行(王力億，2020)。

圖 2-2

2030 雙語國家政策發展藍圖策略列舉



資料來源／國家發展委員會發布之 2030 雙語國家政策發展藍圖 (網址：<https://bit.ly/2UvbNGS>)

註：引自國家發展委員會(<https://reurl.cc/xG27W4>)

以教育領域來看，在 2030 雙語國家藍圖中，教育部提出多項英語語言教育改革方案配合臺灣教育體制雙語化，這些改革方案橫跨多階段英語教學面向，也涵蓋課程、教學、教材編纂、教育數位科技、師資培育以及教師支持系統等。其中，引發各界關注的方案便是公立小學與中學全面推廣雙語課程(國發會，2018)。

然而，雙語教育並非近五年才興起的新興議題。研究者將雙語教育放入臺灣的脈絡之下，發現在二十世紀末，臺灣便針對雙語教育的核心概念，在教育政策目標訂定以及實際措施上便有所圖謀。因此研究者認為，談及雙語國家藍圖，無可避免地必須從臺灣的英語語言教育開始談起，以收將語言教育和雙語教育彼此順利銜接之效。因此，研究者自行整理臺灣英語語言教育的歷史發展，如下表 2-2：

表 2-2

臺灣英語語言教育歷史發展

年代	事件
1990	把教育國際化納入政府的永續發展政策之中
2002	行政院經濟建設委員會提出「挑戰 2008，國家發展重點計畫」，倡議自小學開始強化英語語言教育
2005	將英語語言教育由小學五年級提早到三年級
2008	行政院推動「提升國人英語力建設計畫」，為「挑戰 2008，國家發展重點計畫」的延續
2018	行政院推動臺灣成為雙語國家，並由國發會擬定推動雙語國家計畫

資料來源：研究者自行整理

由上表可見，語言教育一直受到政府高度重視，頻頻制定並實施相關計畫以進行改革。而雙語教育的脈絡，更和臺灣現行推動的十二年國教英語語言教育習習相關，其與上述語言教育語雙語教育相輔相成，不可偏廢之論點相互呼應：臺灣政府

推行雙語教育，同時也重視英語語言教育的改革，藉由十二年國教英語教育之創新，改進英語語言教育，進而促進更優良的語言學習成效，與雙語教育相互搭配、支持。

在十二年國教的教育改革浪潮中，英語語言教育的改革方向朝著語言應用的方向推進，不僅期待語言成為溝通工具，更希望透過語言，作為追求知識的利器。其中，藉由建立真實情境的課程設計，提供多元的學習方法以及學習策略，以達到十二年國教英語語言教育的目的，與雙語教育之目的相符合。

在 2018 年發行之「2030 雙語國家計畫藍圖」(國發會，2018)中，主要能看到與學校教學最直接之短期做法有：

- (一) 大學教學英語化：博士班 90%以上、碩士班 70%以上、學士班 50%以上
- (二) 推動學校用英語進行領域學習，至 2030 年超過 30%之學校進行雙語教學。
- (三) 送教師海外進修，於 2030 年將超過 25%之英語教師完成全英語語言教學增能。
- (四) 增聘外師至推動全英語授課、雙語教學之學校授課。
- (五) 雙語師資培育，至 2024 年、2030 年分別共培育 2,000 名、5,000 名。
- (六) 加強延攬英語為母語之外國專業人才。
- (七) 結合科技建置，發展各階段符合學生生活情境之英語聽說能力檢測工具。
- (八) 開發本國之英語檢測系統，並取得國際認證。增考試場次並增設考場。
- (九) 普設社區英語學習據點，並建置多元英語學習資源
- (十) 提供誘因鼓勵弱勢民眾及學生學英語。

自上述十項目標當中可以發現，臺灣政府欲自雙語師資培育、雙語教學法、雙語生活環境等大方向著手發展雙語國家的願景。在該計畫釋出的兩年後，於 2020 年 3 月國家發展委員會所釋出的「2030 雙語國家政策各部會 2019 年推動亮點成果」簡報(2020)當中，提及政府各部會依據 2030 年雙語國家藍圖政策規劃，而在這兩年內透過具體實行呈現的相關成果。以下將由該報告當中，有關於教育部推動的雙語教育政策成果，以雙語師資培育、雙語教學法及雙語語言環境建置等上述三大方面進行相對應的成果梳理。

貳、 臺灣雙語師資培育

就教育部所推動的雙語教育政策之師資培育成果來看，根據「2030 雙語國家政策各部會 2019 年推動亮點成果」簡報(2020)，包含啟動全英語語言教學師資培育，例如責成大學辦理全英語語言教學師培課程，以及設置全英語語言教學研究中心進行資源推廣；教育部 2018 年啟動全英語語言教學師資培育，2019 年補助 8 所師資培育大學設置「全英語語言教學研究中心」(109 年配合雙語教育政策，修正為「雙語教學師資培育計畫」)。2020 年共 10 所師資培育大學申請開設「雙語教學師資培育課程」，國立成功大學並受委託執行「在職教師雙語教學增能學分班實踐計畫」，期望能夠提升在職教師的雙語教學知能，落實於教學現場(國發會，2020)。在引進外籍英語教師計畫執行方面，2004 年起實施「協助公立國民中小學引進外籍英語教師專案計畫」，協助各地方政府引進外籍英語教師至公立國民中小學服務，引進外籍教師。對於學校英語學習之風氣、學生接觸外國文化之機會、本國籍英語教師提升英語語言教學之知能等。

參、 臺灣使用之雙語教學法

在雙語教學法上，臺灣雙語實驗課程學校使用 CLIL 教學模式為大宗，集中在國中或國小中高年級階段；政府為了推廣 CLIL 教學法，透過各縣市政府教育主管單位與大學端合作辦理 CLIL 教學法研習課程，建置領域教師與英語教師協同教學機制，並協助國中小領域學科教師及英語教師能瞭解 CLIL 意涵、核心理念、教學架構與實務方法，最後進行各地區中小學的 CLIL 實驗性質課程(呂妍慧、袁媛，2020)。以臺南市為例，2017 年臺南市政府與國立成功大學合作進行為期一年「雙語教學實驗計畫」研究專案，於臺南區與 8 所小學舉辦雙語教學計畫：參與實驗學校的教師認為 CLIL 教學適用生活科技、綜合學習、彈性課程、健康、藝術音樂等學科領域(鄒文莉等人，2018)。

肆、 雙語語言環境建置

在語言學習環境建置上，國家雙語環境營造絕對扮演舉足輕重的角色。除了教育部以外，在 2020 年國家發展委員會所釋出的「2030 雙語國家政策各部會 2019 年推動亮點成果」簡報(2020)當中，提及政府各部會在 2018 年所釋出的 2030 年雙語國家藍圖當中，依據政策規劃而具體實行的成果，包含政府對外文宣、媒體，以及提供之服務全面雙語化，及協助建置英語學習與增能資源等等。

綜上所述，政府自 2018 年行政院發布「2030 雙語國家政策發展藍圖」，前行政院長賴清德宣示自 2019 年起，臺灣正式啟動雙語教育便已開始運作，在雙語師資培育、雙語教學法推廣、雙語環境建置配套措施等等面向進行推廣。而比起中央政府，臺北市早已正式推動國中小雙語實驗課程學校，把英語融入教學領域，部分科目用英語進行教學，至今 2021 年已有 3 年的時間(楊瑞濱，2021)，因此接下來研究者將聚焦於臺北市的雙語教育於中小學推廣之探討。

伍、 臺北市推廣雙語教育政策

臺北市在行政院正式宣布雙語國家願景之前，就已經開始在轄區內推動雙語(林子斌、吳巧雯，2021)。而在這之前，臺北市為提升城市競爭力，便已自教育著手，實施許多相關英語課程改革措施：自 2002 年起，市政府推動英語語言教學向下延伸至國小一年級每週 2 節英語課，三年級開始每週 3 節，國中於十二年國民基本教育課程綱要實施前每週 4 節。在 2009 年至 2014 年間，臺北市在各行政區設置完成 12 個英語情境中心，引進外師、辦理寒暑假英語營隊，塑造全英語情境式學習環境(侯雅文，林政逸，2021)。北市市長柯文哲於 2016 年訪問新加坡後，認為新加坡成為國際城市的要素之一便是雙語教育，並進而在 2017 年選擇東新、文昌兩所小學優先試辦雙語教學(柯文哲，2019)。2016 年北市開始試辦英語融入領域教學實驗計畫，以 CLIL 教學法為主，學校將英語課以外之部分學科課程轉為英語授課，每週增加 1—2 節英語學習的機會(侯雅文、林政逸，2021)。

而國中雙語教育部分，劉述懿、吳國誠(2021)指出，北市自 2017 年起教育局推動雙語實驗課程，規劃 1/3 課程進行雙語教學，接著擇定學校實施雙語實驗課程：從七年級開始實施一學期時數 1/3 的雙語課程，包含領域學科課程、彈性課程或主題式跨領域課程等，這些課程由學科教師自己、學科教師加英語教師協同或學科教師加外師協同進行雙語教學，在 2020 年擴大為 20 所雙語實驗課程國小及 8 所雙語實驗課程國中，加入，使每行政區至少一所雙語實驗課程學校。迄 2021 年，達 49 所國中小實施雙語實驗課程。在推動雙語實驗課程的同時，北市另辦理英語融入領域教學計畫，2020 年共計有 61 所學校參與，加上設置外師、英語情境中心、高中國際文憑、雙語班，總計 120 所公立高國中小推動雙語教育(吳國誠、劉述懿, 2021)。而在 2022 年「台北市雙語教育白皮書」(2022)當中，北市長柯文哲宣布預計至 2026 年，台北市所有公立國中小學、完全中學 210 校，將會全部轉型為雙語課程學校。該政策文本當中表示，台北市迄 2022 年已經有 79 所國中小成為雙語實驗學校，占學校總數 38%，未來除持續引進並且培訓師資，編列教材以外，預計將花費 15 億元推動雙語教育。

在雙語教師人力培訓部分，鑒於雙語教育是我國重要政策，北市大因應政策在校內會議通過教育學程之雙語課程設置，初聚焦在健體與藝術領域，並在 2019 年開設共 14 學分，該校學生修畢學分後並在畢業前通過 CEFR B2 英語檢定複試，即可由本校報部在教師證上註記。同時配合雙語課程，為有效提升英語能力，北市大亦在兩校區辦理相關英語增能研習工作坊，學生可以免費參加系列講座。

在教學法方面，楊瑞濱(2021)指出北市教育局於 2019 年委託臺北市立大學雙語教學研究中心(以下簡稱北市大雙語中心)根據 CLIL 教學法原則發展雙語教材，配合十二年國民教育課綱、英語領綱、跨領域課程設計以及素養導向精神，以學生為中心設計教學活動的在地文化情境脈絡連結，學習歷程運用實作探究知識，將知識化為能力。教材設計以實作探究知識、增加語用環境、引導思考技能為核心，編

輯群設計提問、討論、欣賞、展演、操作及情境體驗等等內容，用以達素養導向精神。

北市也自行政方面著手，與教學單位相互支持：北市政府教育局於 2019 年 9 月成立雙語推動辦公室，負責雙語教育行政、師資培訓、教師專業成長、教材研發、研發相關評量及評估試辦成效(楊瑞濱，2021)。該中心亦辦理跨校專家學者指導工作坊，由教授帶領共備兼顧雙語與學科學習及評量之課程設計。

承接上述，臺灣教育機關自師資培育如引進外師；引進雙語教學法如 CLIL；行政措施如廣施雙語實驗課程學校，以達到推行雙語教育的目的。而臺北市在各種教育政策推動總是起步得比其他縣市，甚至於中央還要更早。臺北市擁有各種教育資源，也獲得雙語教育專家學者之青睞，有專業陪伴；另一方面，臺北市的家長對教育的關注，也促使整個教育政策的規劃需再提前因應(陳貴馨，2021)。在中央政府推動雙語教育前，北市便自英語語言教學著手，自教育方面推動國人英語學習時數，如 2002 年將國小英語課延伸至小學一年級一周兩堂；除此之外，2017 年北市也領先中央政府，自國小開始推動雙語教學，並於翌年延伸至雙語實驗課程國中；因此，綜上所述，臺北市的雙語教學脈動可作為全臺灣的領頭羊而加以討論。

第七節、臺灣雙語教育相關研究

分析國外雙語教育的相關研究以及國內推動雙語教育之現況之後，研究者接著將聚焦於臺灣英語語言教育與雙語教育的相關研究。連結第一章的內容，要落實雙語教育，必須先檢視臺灣的英語語言教學之現況；臺灣相當重視英語學習，從小學到大學階段，英語都是臺灣最主要的外語（林子斌、吳巧雯，2021）。因此，研究者以下將先以「臺灣的英語語言教育」以及「臺灣的雙語教育」相關研究進行爬梳，以使接下來對於雙語教育實行的脈絡更加清晰且具有一致性。

研究者以「臺灣英語語言教育」在華藝線上圖書館搜尋出 41 筆繁體中文的文獻資料，及以「臺灣雙語教育」為關鍵字，在華藝線上圖書館搜尋出 32 筆繁體中文的文獻資料。接續將以這 73 筆文獻資料，爬梳國內對雙語教育探究之方向與特殊焦點。最後，針對目前臺灣雙語教育運作之現況加以分析。

壹、臺灣英語語言教育相關研究探討

在 41 筆搜尋結果當中，可發現多數研究探討主題為下列兩方面：臺灣英語語言教育的現行成果與潛在問題，以及臺灣英語語言教育的改革建議等相關資料。

一、臺灣英語語言教育發展與困境

在英語語言教育的現行成果與潛在問題之中，張武昌(2014)指出，臺灣政府近年來為加強國人英語能力，積極實行改革以因應英語的國際地位。此外，2008 年行政院發布「國家發展重點計畫」，希冀未來英語成為官方語言，行政院亦將英語測驗納入公務員升遷的考量、在公務人員考試中加考英語科等等，凸顯政府重視提升國人英語能力。而民間對於英語的熱衷程度，表現於英語幼兒園與中小學英語補習班林立的情況，然而如同本文第一章所述，臺灣人的英語程度依然不如預期。究其原因，教學現場以語言知識的傳授為主，而非語言實際應用面相關的能力與技巧培養，而臺灣英語學習環境以考試為依歸，鮮少關注生活化使用及多元學習教材。

二、臺灣英語語言教育改革與建議

在英語語言教育的改革建議之中，李文瑞(2007)提及，臺灣應重新檢視臺灣英語語言教育之發展與現行作法，借鏡鄰近亞洲諸國的英語語言教學方法，例如參考韓國政府大量設置英語相關學習資源，以弭平階級與資本所帶來的英語學習機會之差異；日本與歐盟國家，在語言課程以外融入大量多元文化介紹以啟發學生的興趣，減少學生在語言文化認知上所產生的衝突；李振清(2012)指出，臺灣英語語言教育可以自下列面向進行改革：首先，改革英語師資培育方式，重啟在職英語教師進修以充實優質英語教師人力；政府可於大學考試加考英語口語能力，並積極推廣生活化的口語練習資源，例如英語廣播、電視影集等等，使英語學習跳脫教科書框架；此外，政府得以借鏡韓國的「阿里郎英語電臺」(Arirang TV, Korea)，設立臺灣全英語電臺，讓外籍人士了解臺灣，提升臺灣的國際能見度；及國家考試與人才甄選增加英語口試項目，提高社會大眾學習英語的動機。總而言之，英語語言教育改革宜自評量測驗和環境著手，得以翻轉並活化臺灣英語語言教育的模式。

從上述研究中可以發現，儘管政府與民間均極度重視臺灣英語的教與學，且透過積極實行各種改革方式期許臺人英語能力得以進步並提升競爭力，然而因臺灣英語語言教育偏重閱讀與寫作，而使得英語程度遠落後於其他社經發展相同之國家，且各級學校英語語言教育成果也不如預期。多項臺灣英語語言教育改革直呼應創建多樣化英語使用環境，引進多項英語生活化資源，並且改革英語標準化測驗，進一步將英語課堂偏重讀寫的風氣移轉至四項能力並重。而上述的改革呼聲當中可以發現，英語語言教育在臺灣為語言知識習得的重要管道，在臺灣政府與民間的眼中備受重視。但是因長期缺乏生活化內容以及溝通能力的訓練，使得英語語言教育在臺灣亟需改革以提升國民之英語溝通能力；而臺灣實施雙語教育，意欲增加英語學習之生活化資源並著重語言溝通訓練之方向，正巧可補足語言教學缺乏的部份。上述文獻中明顯缺少如何透過課堂教學提升語言使用之機會與訓練，這是臺灣雙語教育著重的部分，因此研究者將接續此焦點，分析「臺灣雙語教育」文獻資料。

參、 臺灣雙語教育相關研究探討

在 32 筆結果中可發現臺灣雙語教育之研究主題為下列四方面：雙語教育的可行模式，雙語教育的師資培育、雙語教育之行政支持及雙語學校個案研究等資料。

一、臺灣雙語教育的可行模式

在雙語教育的可行模式相關資料中，林子斌(2021)指出臺灣的雙語教育本質：從政策文本中看見，臺灣的雙語為中文與英語，換言之，臺灣的雙語教育便是在教室內用兩種語言進行教學與學習。再者，林子斌(2020)提到在雙語教學的教室當中，教師應視不同班級屬性、學生英語程度、課程內容與學生互動之動態，而調整雙語課程進度與語言使用；此外，雙語教育應與英語語言教學相輔相成。除了教室內的教學以外，林子斌、吳巧雯(2021)提到，學校內部應將雙語推動提升到整個學校層級之環境建置，也就是說雙語教育不應只發生在校內幾節雙語課堂中，而應是全校的工作。林子斌(2021)也提及，校長、行政團隊與教師們必須避免自我翻譯，並且盡量給學生完整的雙語輸入。

在教室以外的其他層面設置雙語環境這一部分，鄒文莉(2020)亦提到，在評估雙語教學的成效時應綜合考量以上各種外在的個人、環境或社會因素，以便對課程規畫及執行提出更具體的改善建議。這也顯示在臺灣實施雙語教學不應只有一種方式，也並無所謂最好的模式。雙語教育必須將跨語言溝通策略引進課室，兩種語言搭配比例多寡及運用時機，則取決於每位授課教師、教學團隊及學校行政的規劃。

此於前述荷蘭與美國的情況相似：荷蘭雙語教育統轄機關 EP-Nuffic 規定雙語教育標準並提供資源，各校能夠自主地發展專屬特色的雙語教育；美國雙語教育不僅因各州地緣而有所差異，各校也能根據自身條件與家長需求，實施適合的雙語教育。可見雙語教育並無固定模式，教師與行政人員的專業評估與具體實施，將決定雙語教育的面貌。

研究者發現多數的研究僅著重於教師於課堂上的教學策略，並未提出以學校為整體作為分析架構的模式，因此本研究採用林子斌教授提出之「沃土(FERTILE)」

模式，在這個雙語教育模式中，作者提到七項原則，其中又可分為三大類，包括建置雙語教育教室內外一致之語言刺激、使用環境教師於課堂內的雙語教學策略以及推動雙語教育需把握彈性，給予足夠時間。本研究在第四章將以此架構作為分析個案學校在推行雙語教育時有哪些影響因素。

二、臺灣雙語教育師資培育

另外，在雙語師資培育相關資料中，鄒文莉(2020)提到，雙語教師要理解雙語教學、英語語言教學等理論，具備流利雙語能力，能時常反思、進行團體共備、聽取專家建議。為發展雙語師培，2018年教育部發布「雙語教學師資培育實施計畫」，規劃以職前培育與在職進修培育以英語教授各學科之專業師資。然而目前的雙語師資面臨大學培育之雙語師資不足的問題：2019年9所大學開設全英語語言教學師培課程，267名師資生通過甄選，可是跟原訂2000目標人數相比有嚴重落差。

除職前培訓以外，王力億(2020)針對雙語師資問題，提出「師資先決」概念，指師資的數量與質量將成為臺灣體制性雙語教育成敗的先決要件。各科教師均為學科專家，但面對雙語教學，各科教師英語能力卻成為影響教師效能的變數。然而，若以具備以中、英語教授專業科目之能力所需之內容知識、課室英語、教學法與課程設計等面向一一檢視，短期在職訓練並無法提供教師有效支援。

因此，鄒文莉(2020)提到在職教師雙語教學訓練必是提升雙語教學師資不可或缺的方法：臺南成功大學於2020年進行在職教師雙語教學增能學分課程。由臺灣北部(臺北教育大學)、中部(臺中教育大學)、南部(成功大學師培中心)同步舉辦國中小在職教師108小時的培訓課程。針對職前師資培育的改革，王力億(2020)提到，為因應目前雙語師資數量不足與質量不佳兩項師資先決的變因，提出以下師培改革方向：增加師培大學各系所全英語及雙語授課數量營造養成環境；協助師培大學採彈性雙主修與輔修機制，將學習自主權交還給師培生以培養日後雙語教學能力。

針對在職雙語教師之培訓，林子斌、吳巧雯(2021)提及英語教師是重要的人力資源。英語教師不僅具有語言教學的知識與經驗，也是校內英語程度較佳的人力，

因此英語教師便可在校內進行雙語教學培訓，就下列面向提供其他教師專業發展：分享英語課堂以雙語進行之經驗、課室英語的介紹與練習、英語發音之改進、校內日常活動中能使用英語之時機與內容等。此外，林子斌、吳巧雯(2021)亦提及，目前公立國中將以學科教師雙語教學為主來進行，若教師組成社群運作，社群裡應該都要有一至兩位英語教師：學科教師在準備雙語課程中，遇到英語相關問題時，英語教師可適時提供專業意見。其次，英語教師能夠提供學生英語程度等相關資訊給學科教師，方便其在教學時使用符合校內學生程度的英語，以增進學生對雙語的接受程度。

若進一步將雙語教學師資不足的挑戰聚焦於臺北市，在行政支持以及師資培育等面向，其委託大學師資培育中心進行師資培育，培育學生於公費分發前須取得雙專長證明。目前已與北市大、北教大、中教大、嘉大、臺師大、政大及高師大等師資培育單位進行合作，挹注經費積極培養雙語公費生，而其中最早培育的雙語公費生於2019年分發，至2025年共分發95位(譚亦聰，2021)。在上述7所大學師培機構當中，便有4所位於臺北市，足見北市匯聚大部分的雙語師培資源，及北市欲培育轄區內雙語師資之決心。但北市也面臨雙語師資不足的問題。因此在雙語師資職前培育與外師引進政策均因人數稀少，緩不濟急的情況下，培育在職教師的校內教學團隊，校內自主的增能培訓，是雙語實驗課程學校的當務之急(林子斌，2019)。

呈上述，若以校內自主增能培訓為主，林子斌、吳巧雯(2021)提到本土英語教師便是其中不可或缺的角色。根據第三節荷蘭雙語教學的內容，荷蘭雙語教學亦提倡英語教師與學科教師一同備課、協同授課的方式以最大程度維持學科與語言的教與學之效果；而在第五節國內雙語教育相關研究當中，林子斌、吳巧雯(2021)提到，英語教師不僅可以貢獻其語言專業，也可提供以中文、英語進行課堂教學之相關經驗以增強學校雙語學科教師之信心與能力：在學科教師信心不足時，有英語教師提供專業意見回饋，協助學科教師修正雙語教學。而林子斌(2021)根據校內自主培育師資的原則與運作模式，提出以教師專業發展社群作為雙語師資在職培育的

方法，不僅可以促進英語教師和學科教師的合作，也因固定時間、地點與夥伴，讓雙語教師透過社群中的專業對話持續進行雙語知能成長並維持教學動力與熱忱。根據上述，作為雙語師培首善之都臺北市，如何以學校為單位，透校內外進修與參與社群的方式培育在職雙語教師校內教學團隊增加雙語教學知能，而語言教師又如何與學科教師進行專業合作，一起共備雙語課程甚至協同授課，於現有的研究中鮮少被提及。

由上述可知，雙語師資在臺灣仍是雙語教育無法快速發展的主因之一。此與前述美國與荷蘭雙語教育師資困境相似，從中發現雙語教師須擁有語言教學、雙語教學理論基礎與實務經驗及精湛的雙語能力。臺灣自職前與在職教師開始培養的作法，從上述數據上來看並不夠；第四節提及之雙語教師專業發展社群，儘管作為充實雙語師資方法之一，但是有關於雙語教師專業發展社群如何組成、運作以及其對於培育雙語師資，推展雙語教育之效果的國內外相關研究依然寥寥可數；因此，各級校內基層教師與行政人員，如何草根性地展開雙語師資培育以提供現場教師的需求；雙語教師專業發展社群如何讓不同學科專長的校內教師合作補足兩者之教學知能差異，成功推行雙語教學，是現行研究中尚缺少的部分。

三、臺灣雙語教育之行政支持

再者，在雙語教育之行政支持相關資料中，楊瑞濱(2021)提到，推行雙語教育的教育行政主管機關須明瞭關於雙語教育發展的以下事項：長時間厚植雙語教育相關課程發展基礎及實具推動雙語教育之各項積極教學準備，為有效支持推動雙語教育之第一要件；此外，教育主管機關及學校可先邀請有意願的學校、教師試行，分享成功經驗後，再大規模推行；再者，主管機關亦須持續給予雙語學校與教師足夠的支持與肯定，包含師培增能機會、減課需求、外師、經費補助等，並且於公開場合鼓勵及肯定其努力，用以提升執行雙語教育之意願，解決雙語教師迫切之需求。

陳貴馨(2021)針對教育行政機關推動雙語教育的心態，提出落實雙語教學需要時間：教師需要時間自我增能改變教學模式，學生需要時間適應並改變學習模式。

語言學習牽涉文化之認同，因此雙語教學非一蹴可及，仍需配套規劃細節等待妥善規劃，並鼓勵雙語推廣人員，不論是教師或是行政，宜從自己開始做起，找到志同道合的夥伴，才能在雙語教學的路上彼此學習、陪伴。

學校作為教育的場域，必須進行雙語環境建置，以延續及擴散雙語教學之效果：除了硬體環境的建置，例如雙語標示，或者張貼英語諺語使其隨處可見以外，雙語環境必須是由校長、主任與教師們帶頭，在學校每天的日常中落實雙語的使用(林子斌，2021)。換言之，學校團隊提供良好雙語典範給學生，學生才有良好雙語環境，也更能理解到雙語的溝通本質(林子斌，2021)。

從上可知，行政主管機關推行雙語教育時應抱持一步一腳印的心態進行穩妥的規劃，並自師資培育、教材編纂、環境建置以及教師減課、雙語教育經費、相關資源提供等方向著手，讓雙語教育不僅在課堂的教與學當中得到足夠的支持，也能夠擴散至師生的生活環境當中，使雙語學習走入日常，且以相互合作，組成團體共謀大業的方法以凝聚推廣雙語教育的力量。

此外，雙語教育仍屬新興教育趨勢，行政措施與規範，仍有待行政團隊成員基於對雙語教育的理解以及其行政專業知能來建置相關具體措施，促進雙語教學的推廣與發展。例如，目前行政措施在缺乏足夠訓練與合適教材的情況下，該如何提供領域與學科教師誘因，使其願意跟隨政策一起推動雙語教育，便是一非常典型的例子。因此，有關於國家層級以及縣市層級的相關行政措施已於第四章探討完畢，然而有關於學校層級的行政人員，如何透過校內行政之具體措施達到「雙語環境建置」以及「行政教學合作系統」兩項目標，仍是現行研究中缺少的部分。

楊瑞濱(2021)針對臺北市雙語實驗課程學校 T 國小進行研究，發現該校教師對於學校實施雙語教育感到多項困擾，依程度排序的問題為「排擠到其他領域教師的員額數，影響校內師資結構」、「外界參訪與過度關注」、「擔心英語以外學科專業知能不足」、「缺乏雙語課程教材」及「擔心用英語語言教學影響學生對該學科學習的成效」。這些因素當中，除去教學相關因素，與雙語環境建置以及雙語教育

相關行政配套措施有關者便佔 2/5，可得知在北市的雙語教育，除了教師增能與課程教學外，行政人員如何與教學端合作建立友善雙語教育環境，是雙語教育當中頗受關注的部分。為推動雙語教學，臺北市於 2019 年成立專責行政機關：雙語辦公室，承辦相關業務，也同樣說明雙語教育不應只有從教學端著手，行政支持也是重要的推手。然而目前的研究均圍繞臺北市政府層級的行政措施，自縣市層級下探至校內層級之雙語教育行政機關的設置，以及雙語教育的校內行政措施，並無相關的討論。

以上敘述印證了荷蘭的雙語教育，EP-Nuffic 雙語教育機構積極舉辦國際交流等學生活動，使雙語不止步於教室內的教與學，試圖將雙語教育真正融入於師生的生活圈當中。然而，上述文獻之討論僅止於行政主管機關如何推行雙語教育，校內行政處室及行政人員如何以具體措施回應中央的雙語政策，與校內雙語教育之教師社群攜手合作，以一群人團體力量，於校內推行雙語教育，目前研究中鮮少提及。

四、臺灣雙語教育個案研究

最後，關於雙語教育學校個案研究的部分，吳佩珊和熊同鑫(2020)提及位於臺東縣偏鄉的富山國小於 2016 年籌辦國際實驗教育，2017 年正式實施，培養學生的英語能力、國際視野和對生活中相關議題的關注力。該校採取 CLIL 的方式進行藝文和體育課程；在校園的佈置與設計中，與企業合作利用 AR 和 VR 技術建置全英語智慧學習校園。另外，學校幫學童申請來自其他國家的學伴，透過共學的方式增加國際觀。而吳佩珊和熊同鑫(2020)也提出，國小雙語教育面臨偏鄉師資與資源不足，生活中沒有英語語言刺激等等問題。以富山實小為例，學校師長積極的推動，配合社會資源，甚至和企業結合營造一個良好的學習環境，同時增加偏鄉學生的雙語能力，培養國際觀。有鑑於此，創造雙語教育的學習環境，非只是學校的責任，也需要家長、學者、政府至企業家一起努力。

王海秀(2021)提到，臺南市崇明國小以 CLIL 教學法進行雙語教育的試辦計畫，成為臺南雙語教育先發者；在師資培育方面，為因應領域的雙語授課需求，除新進

教師須具加註英語專長外，同時鼓勵在職教師進修雙語學分；在雙語教師社群方面，由校長組織「雙語試辦小組社群」，定期舉辦工作坊－收集、設計各領域之雙語教材教法；在校內雙語情境方面，該校從雙語閱讀聽力出發，建置雙語數位化課程教材、線上互動英語雲端課程，讓雙語學習發生在校園每個角落；在教材方面，該校彙整雙語部使用的原文教科書及 108 課綱的學習內容，編製專屬該校之雙語教材。

由上述可見，雙語教育小學多以藝文、健體領域為雙語領域，建置校內英語環境並積極拓展國外交流活動以增加語用機會，以提高使用頻率建立學生對英語的自信心以及掌握程度。而現行雙語教育多為國小學校個案研究，鮮少探討國中雙語教育的個案研究，究其原因，為國小相較於國中，無須面對升學壓力，嘗試雙語教育的成本較低；此外，國中的學科內容與進度與國小相比更加複雜，在現行課程當中實施雙語教育必需縝密的考量以及規劃，因而鮮少雙語實驗課程學校國中個案。

綜上所言，雙語教育在臺灣仍是新興的概念，缺少明確的樣貌與方向，且目前臺灣的研究中鮮少討論到雙語教育在學校層級內實際的運作方式。再者，有關校內教師如何團結合作，以社群的力量發展課程以及增加教學知能，與校內行政如何理解中央政策內容並實際推行於校園當中也鮮少被討論。

自上述討論結果，整理出本研究欲向下探尋之研究方向。本研究將以「北市國中雙語實驗教育」為對象，由雙語實驗課程國中內部探究雙語學科教師如何進行增能，加強雙語教學概念理解並累積教學經驗，依據臺灣的教育脈絡將雙語教學法理論與實務在教室內進行實踐；雙語教師專業發展社群如何透過語言與學科教師的相互合作，兼顧學科與語言的學習；行政團隊如何健全自己對於雙語政策的理解，並且根據該理解，將雙語教學的效果透過環境建置擴散出去，及和教學團隊互相合作之運作模式，並且以本土雙語教育「沃土模式」，分析雙語教育在學校內的實際推動作法。



第三章、研究設計與實施

依據研究目的與待答問題，本研究意欲探討雙語實驗課程國中內部探究教師如何進行雙語自我增能，雙語教師如何透過社群與英語教師進行合作，兼顧學科與語言的學習，最後行政團隊如何建置雙語環境，以及和教學團隊的合作模式。為達研究目的，適當地研究流程與方法不可或缺，因此本研究考量推行雙語教育之學校的特殊脈絡，採質性取向之個案研究法，透過訪談、參與觀察與文件分析蒐集資料，並嚴守相關研究倫理。

本章針對研究方法加以描述，分為六節：第一節為研究方法，探討個案研究的意義與實施要點；第二節為研究對象，說明本研究之研究場域；第三節為資料搜集與研究流程；第四節為資料整理與分析；第五節為研究信實度，第六節為研究倫理。



第一節、研究方法

此節為研究方法的說明，解釋選擇個案研究的原因，並予以個案研究詳細說明。

壹、研究方法

本研究選擇採質性研究取向，因研究者為了理解、詮釋在特定場域當中，不同的參與者如何根據自身的經驗以及對於現象的理解詮釋，來建構他們周遭的環境並且進一步形成個人的觀點，因此研究者需要與研究對象維持長時間，且有深度的交流，讓研究者得以明瞭參與者身處的情境與脈絡(莊明貞、陳怡如，2006)。本研究將尋找在同一研究場域當中，不同職階以及工作性質的研究參與者們，並重視且尊重研究參與者的主觀性，以對於個案學校的情境脈絡產生深刻的理解。

本研究採取個案研究法。個案研究屬於質性研究之一，在一情境脈絡下，蒐集多種來源及性質之資料，以不同面向來了解並揭示某一現象；個案研究必須在一個真實情境下，研究其中的現象並非為了解一個完整的系統，而是專注於特定事件或具某種特色的部分以分析(Noor, 2008)。Yin(2009)認為個案研究法有以下情況：

- 一、當研究的目標專注於「為什麼」，或「如何做到的」等闡明式、或描述式性質的問題，而非簡單地回答是什麼。
- 二、當研究者無法控制研究中所牽涉的行為。
- 三、當研究者相信研究的情景脈絡與所觀察的現象是互相關聯的，並想將整體脈絡涵蓋於研究中。
- 四、當脈絡與現象間並沒有清楚的界限。

綜合以上專家學者的觀點，個案研究的優點在於它能夠使研究者深入調查案例，通過沉浸、反覆訪問或接觸案例，藉以探索、鑽研並瞭解其複雜性(Ashley, 2017)，其適用於使研究者深入了解整體情境脈絡與現象間的關係，並且使用多重資料來源從不同面向來檢視、進一步了解現實生活中的現象。

再者，個案研究具有彈性，研究者可以靈活地運用之探討不同背景的脈絡與情況。此外，個案研究提供個案細節描述，使研究者能夠根據該參與者提供之細節，

進行進一步的探討。因研究當中，現實情境脈絡具有高度複雜性，所以個案研究強調不同來源的證據，研究者將透過不只一種方法收集相關資料，也會同時注重資料內容的多元性以及確保所收集之資料不來自單一或重複的觀點，並仰賴三角交叉檢證法檢視收集的相關證據(Yin, 2009)。如果資料結果一致，則研究者便可發展相關理論，並藉之引導資料收集與資料分析等後續相關程序。

基於以上敘述以及本研究之研究目的，研究者在本研究中將以參與觀察、半結構式訪談、文件分析等三種面向來蒐集資料，並且以旁觀者的角度觀察並記錄在此雙語教育學校的脈絡下所發生的事實現象，故選用個案研究為研究法。



第二節、 研究對象

本研究選取臺北市一所公立國中為個案學校，其總班級數 37 班，包括普通班 31 班、特殊班 2 班、體育班 3 班、學習資源班 1 班，教師員額 90 人。

2017 年該國中通過「沉浸式英語語言教學」計畫申請，於 2018 年正式於校園中實施該計畫；其亦於 2019 年參與臺北市教育局「英語融入領域教學計畫」。該國中以八年級的表演藝術課開始，建立備課社群，邀請表演藝術教師跟英語教師共同備課，將英語融入表藝課程中，學生於課堂內參與英語廣播劇、故事劇場等活動，更與國文科學科內容結合，演出英語版花木蘭，自然地將英語融入課程當中，且不影響學科學習內容。該校教師依據上述實施結果發現，透過高頻率的共同備課可協助學科教師掌握每班學生的英語程度、調整雙語授課的用字等，學生的反應都很正面。而參與雙語教師專業發展社群之學科教師和英語教師間也經過磨合，在建立教學的自信與能力之外，並保留學科的本質。因上述成效卓著，2019 年個案國中延續推動九年級表藝課雙語教學，七年級另擇班試行音樂課實施雙語教學，也因此個案國中獲教育部評選為「沉浸式英語語言教學特色學校」績優學校。

除此之外，個案國中於 2018 年，參與開辦公立國民中小學設置轉銜課程「海外攬才班」，其中包含雙語教育班及語言教育班等專班，招收海外專業人士、歸國學人子女等，協助外國語海外專業人才之國中子女能於國內居留期間就讀雙語教育班，銜接其語文、數學及自然科學等科目之國外課程，以利回國後延續其學習。在辦理的第一個年度，個案國中便招入 8 位來自印度、馬來西亞、美國、加拿大的外籍生。其雙語教育班每班 15 人，由雙語班教師，以英語進行語文、數學及自然科學之教學。除特定科目，外籍生平常仍跟普通班學生一起學習與互動，藉此幫助他們早日融入國內學習環境與臺灣社會。由上述可知，個案學校不僅招收多元背景的學生，也因參與上述兩項計畫而逐漸累積厚實的基礎，裨益其後續轉型為雙語教育實驗學校。

此後，個案學校於 2019 年將八年級的音樂課加入雙語教學，吸引更多教師加入雙語教學的行列，並得以分享彼此的經驗，共同備課。接著，該校於 2020 年起成功轉型為「雙語實驗課程學校」，七年級生每周共有 11 堂雙語課，包括表演藝術、音樂、家政、童軍、健康教育、體育及彈性時間，占每周課程時數的三分之一。該個案國中同時導入「多益普及英語測驗」(TOEIC Bridge®)測驗做為評估雙語教學成效的工具。此外，針對校內普通班學生，個案學校亦開辦國際菁英課程，招收 7, 8 年級學生，每周 1-2 堂抽離上課，各年級一班，共兩班，每班 30 人，採全英語授課，讓雙語教學能夠在學生與教師當中更為普及。

此外，學校的行政單位更積極整合各項資源為教師增能，養成雙語教學能力，例如開設教職員 TOEIC 班，吸引校內 40 位教師參與，並提供硬體設備相關協助。該校也因為轉型為雙語實驗課程學校，建立特色、符合社區家長的期待，2020 年招生人數順利成長，與少子化趨勢逆流而行。

為協助研究者了解該個案學校是如何轉化雙語教育至學校的雙語課程當中，研究者在了解該個案學校的雙語課程發展脈絡後，預計選擇的訪談對象包括該校校長、教務主任、承辦學校雙語業務之課務組長、不同領域之雙語學科教師，以便自行政、教學端，以及學科、語言等兩種學習目標等不同角度理解雙語教育的推行。原則上每位受訪者各訪談一次，每次約半小時至一小時，屆時將依實際訪談內容有所差異。

第三節、資料蒐集與研究流程

Yin(2009)定義個案研究為：一基於經驗主義所進行的調查，其調查在真實生活情境中同時並存的現象，而現象與現象之間，以及真實生活情境脈絡之間並無清楚的證據證明其界限，因此在調查時需要使用多樣來源來證明；而個案研究是為了研究單一背景下呈現動態變化的狀態，特色是蒐集資料的方式：結合資料庫的文獻收集、發放問卷並分析結果，及規劃和進行訪談。由於質性研究缺乏量化研究的信、效度，因此其特別重視研究中的三角驗證。本研究為探討雙語學校如何自教師增能，教師社群以及行政措施三種管道推行雙語教育，並深入了解影響雙語教育推廣的因素，因此本研究預計以觀察、訪談、文件分析等三種面向來蒐集資料，以確保研究的完整性並且增進對於個案學校的理解，以下介紹三種資料蒐集方法。

壹、資料蒐集

一、參與觀察法

參與觀察法是以日常生活的環境與情境作為研究基礎，透過觀察法，研究者可立即實地觀察到現象或行為的發生，並且從參與者的角度了解事情的原因並進行描述，了解參與者的互動行為與分析其實際意義(王昭正、朱瑞淵，1999)。依據謝佳諺及余蕙如(2006)對觀察研究的性質進行分類，依觀察情境做區分可分為「自然觀察研究」與「實驗觀察研究」。本研究依據前述分類，所採用的是自然觀察研究，又稱為田野觀察，指在自然狀態下對觀察環境不加改變及控制的狀態下進行觀察，受試者在此觀察環境下較容易表現出真實不造作的行為。

研究者在徵得該個案學校的同意後，即進入到個案學校進行參與觀察：研究者將參與教師專業發展社群之聚會、學校領域會議，以及在徵得教師同意後，實際進入雙語教學現場進行觀察，所觀察的重點為三：

- (一) 學校如何自行政與教學管道，實際推行雙語教育
- (二) 領域教師及語言教師如何透過社群進行共同備課，設計雙語教育課程
- (三) 領域教師的課堂呈現，包含師生互動及教學策略；研究者以局外人角色從旁觀

察，不干涉會議及課堂進行，以求受試者真實反應及表現。

資料分析是與資料蒐集同時進行，希望一方面藉由資料的分析形成暫時性預設(Assertion)，一方面再回到現場加以考驗及修正此預設；為了使研究者銘記參與觀察當下的所見所感，研究者將撰寫田野札記為本研究主要的觀察記錄工具，田野札記所記錄的版本分為兩種，其一為入班觀課之紀錄，其二為學校會議觀察紀錄；對於學校會議觀察紀錄，預計亦分為兩部分：其一為紀錄會議的流程、討論事項與與會者之發言內容，其二為觀察要點之分類與研究者本身的反省摘要及反思。為了讓觀課紀錄的格式更加全面，研究者選用林子斌「本土雙語教育模式之建構與推廣：以臺灣國中小為現場之實踐」計畫中使用的觀課紀錄表 a 版與 b 版作為觀課紀錄格式，以 A 版¹本來記錄教學現場中發生的事件、事件發生的時間、師生互動狀況、班級氣氛等；將上課情況及互動、收集之資料和文獻探討間的脈絡加以反思；並且在觀課結束後 24 小時以內根據觀課內容填完 B 版本²，記錄下觀察的備忘要點及研究者本身的反省摘要。

二、訪談法

訪談是一獲取資料的方法，透過訪談者與受訪者面對面交談，了解受訪者正在做什麼、正在想什麼以及其言行背後的理由等面向(林金定、陳嘉楓、陳美花, 2005)。在本研究當中，研究者預計使用半結構式訪談(Semi-Structured Interviews)做為訪談方式：研究者先依據研究目的擬定訪談大綱作為引導，而在進行訪談時，將訪談大綱與核對清單相互核對，以確保所有有關聯的主題都被包含到，但在過程中，訪談者將以半開放式的方法詢問受訪者，並且根據受訪者的回應以及情況而有彈性地進行訪網調整(Patton, 1990)。本研究由研究者根據個人主觀判斷而選取最適合研究目的的樣本以選擇受訪者，分為領域教師以及行政人員兩種，行政人員又分為該校

¹ 參看附錄三：本土雙語教育模式之建構與推廣：以臺灣國中小為現場之實踐雙語課程說觀議課紀錄表

_A 版

² 參看附錄三：本土雙語教育模式之建構與推廣：以臺灣國中小為現場之實踐雙語課程說觀議課紀錄表

_B 版

校長、該校現任以及前任教務主任、課務組長以及前任教學組長；教師為不同領域之學科教師。其中又依據受訪者身分之差異，彈性斟酌並擬訂不同訪談問題；研究者依據訪談大綱提出問題，問題進行時以有較彈性的方式，若遇到任何疑問，即隨時提出以便及時釐清困惑。

三、文件分析法

本研究文件資料是以研究主題為基礎，蒐集研究參與者的相關文件，包括研究者至個案學校以後，可以收集到的資料，包含學校雙語領域會議、語言教師及領域教師每週的科目共備會議紀錄，學生的作業、講義與課堂學習單、教師的授課簡報與教案，雙語教育相關校園活動簡章與佈景之照片等等，從所蒐集之資料可以讓研究者更清楚教師們如何共同設計雙語教育課程等，並且進一步執行資料整理與分析，藉以更深入了解研究參與者規劃設計課程的經驗，協助研究者對於真實情境脈絡有更深層的理解。在收集資料以後，研究者也會透過交叉比對的方式，將收集到的資料與入校觀察以前，先行透過個案學校的資料介紹以及個案學校相關網站和新聞報導等相關資訊相互對照，以進一步驗證兩者的一致性，並且了解這些因素對於個案學校實施雙語教育的影響。除此之外，研究者也會透過訪談與文件資料交錯應用，反思研究過程所呈現的觀點，透過方法檢核以提高訪談正確與可信度。

貳、 研究實施流程

研究者欲透過一雙語實驗課程國中作為個案研究，來探討影響推行雙語教育之執行策略，藉由文獻探討、資料蒐集、訪談、參與觀察加以整理歸納，來深入瞭解此校的雙語教育實施狀況。因此，本研究預計分為三大階段，包含研究者在進入研究場域前的準備、進入研究場域後的工作和退出研究場域之後的工作，如下說明：

一、 進入研究場域前的準備

研究者將擬定研究主題與廣泛檢索與蒐集有關雙語教育之國內外文獻與相關研究，進行探討與整理以豐富研究者進入研究場域前的先備知識。此外，因雙語教育之推行為現在進行式，因此過程中研究者將繼續累積文獻資料，確認文獻理論與

時俱進；此外，研究者將確立相關研究目的以及與之相對的研究問題，設計半結構式訪談大綱。最後，研究者將在徵得雙語實驗課程學校同意後，研究者將規劃入校研究之時程以及請相關人員協助徵詢有意願接受訪談之對象。

二、 進入研究場域後的工作

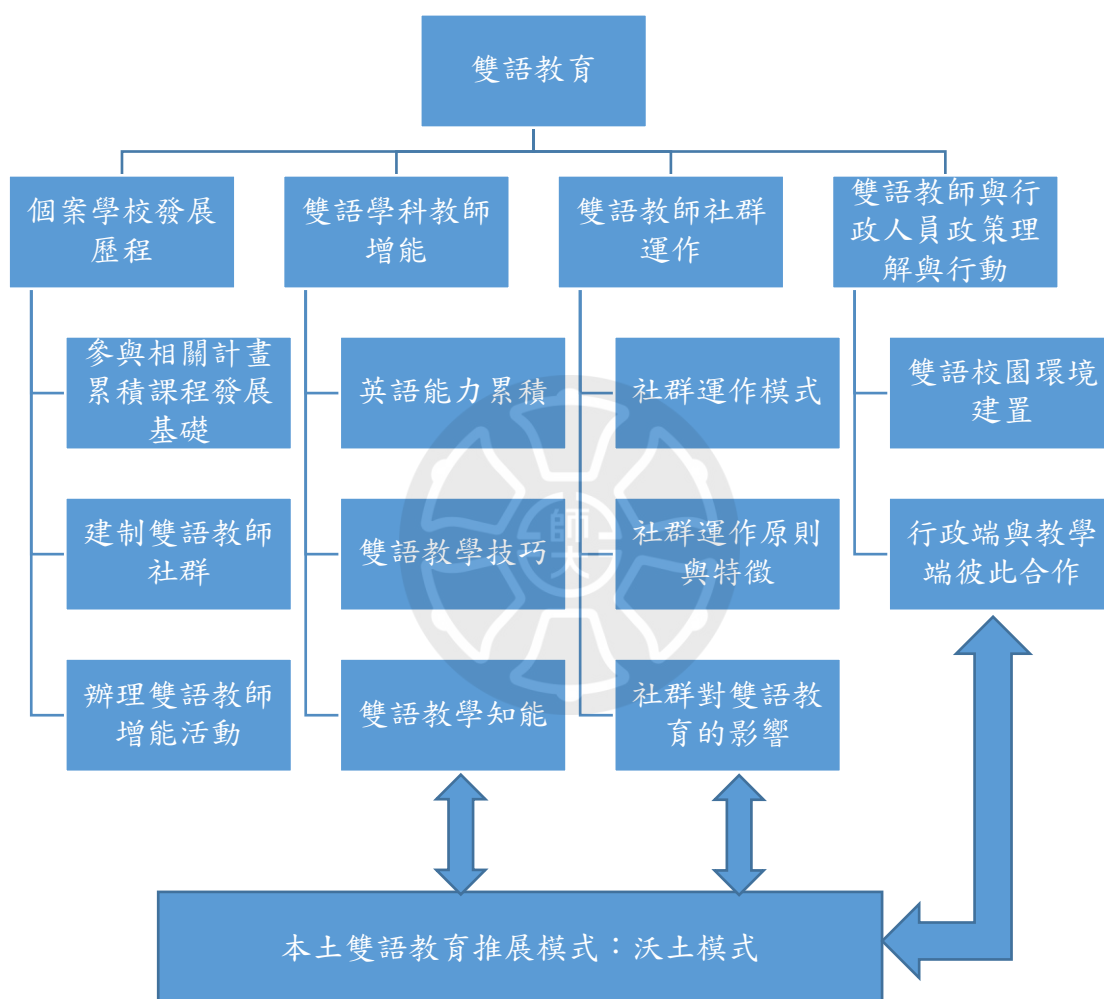
研究者進入研究場域前，將閱覽個案學校雙語實驗課程計畫與相關資料，並徵求雙語實驗課程學校同意，進行文件資料之收集與整理，並在過程當中盡量降低研究者對於研究對象之影響，進行訪談和參與觀察。此外，研究者將於訪談前以紙本方次將訪談大綱送至受訪者手中，並確保做好相關匿名工作，以降低受訪者的擔憂與疑慮，建立雙方互信關係，以利提升資料蒐集之信實度。

三、 退出研究場域後的工作

待獲得足夠的資料時，即告知個案學校校長、教務主任、教師及相關行政人員退出研究場域之時間。研究者將依據訪談所蒐集的資料與研究者的觀察紀錄，進行整理與分析並著手撰寫研究結果。綜上所述，本研究之研究架構圖如下圖 3-1 所示：

圖 3-1

研究架構圖



第四節、資料整理與分析

質性研究分析的核心在描述、分類與聯結三者的交互作用。描述與分析互相倚賴，分析使研究者對於所蒐集到的資料得到全新的觀點，研究者將資料細分為小單位以將其分類並觀察這些小單位間如何聯繫，賦與他們概念及意義後研究者便可以對蒐集來的資料做新的詮釋(Dey, 1993)。在質性研究中，研究設計、資料來源、資料蒐集、分析和結果呈現之間具有密不可分的關係(Wholey et al., 1994)，換言之，質性研究的資料分析和量化研究不同，並非在資料蒐集完成後進行；質化分析的資料蒐集是及時的，資料蒐集整理與研究論文之撰寫是交互進行的，如同螺旋般的循環(鈕文英，2007)。研究者在研究過程中所參與的教室觀察現場及領域教師與語言教師的共同備課，研究者將記錄並轉錄之，所收集之資料經研究者反覆研讀並概念化，配合文獻探討、研究目的及資料間的交互關係，研究者從所記錄及轉錄的資料中，整理出教師在設計及實施課程的過程中反覆出現的模式，以及雙語備課社群在進行社群聚會時頻繁使用的討論模式，並依據上述研究待答問題予以分類，歸納、在得出資料後做新的詮釋，形成本研究之研究結果並撰寫下來。下面將敘述研究中將整理與分析的資料形式以及預計使用的相關方法：

壹、 資料整理

本研究之資料有訪談、觀察記錄與文件資料。以下說明三種資料之處理方式。

一、 訪談資料之處理

在蒐集資料時，研究者先將觀察訪談等紀錄分類，正式訪談時經受試者同意，將受訪內容以錄音方式記錄，並將錄音檔轉譯為逐字稿以保持資料可信度；觀察的錄影檔也轉譯為逐字稿。資料蒐集的同時將資料編碼分類進行資料管理。

二、 田野札記觀察記錄之處理

研究者會於每次參與領域會議、社群共備以及雙語觀課結束之後，整理研究者自身的田野札記紀錄表，包含研究者自身之觀察記錄以及綜合歸納其他參與觀課

的雙語學科教師及英語教師等的議課討論內容以放入後續分析，研究者將透過觀察記錄以補充訪談中可能忽略或因時間不足而未提及的細節，使研究更周全。

三、 文件分析之資料處理

本研究所蒐集的文件資料包括個案學校雙語教育相關校園活動之簡章，雙語教師專業發展社群會議紀錄、雙語教師製作之教案，教學簡報，學習單以及學生回饋單等。研究者在取得個案學校的同意後，將上述的文件資料，分別予以編碼整理，以作為補充其他資料來源的參考依據，亦能與研究者的訪談資料與觀察紀錄互相比對，以深入探究研究主題。

貳、資料分析

一、 訪談資料

研究者會對訪談逐字稿，進行意義編碼、分析內容、詮釋意義。詮釋時研究者會與受訪者密切保持聯繫，確保經詮釋後的資料具合理性與前後一致性。此外，研究者在進行資料詮釋時，會考量該校背景、教師個人特質和該校之社會脈絡，即使無法絕對且完整的釋義，研究者仍希望詮釋資料時盡量符合受訪者原始情境脈絡。

為蒐集多位受訪者之意見與進行受訪內容交叉檢驗工作，研究者邀請不同職位之受訪者進行個別訪談，當中共包括五位學校行政人員(學校校長、教務主任、課務組長、前教務主任、前教學組長)以及四位來自同一或是不同領域之雙語學科教師，當中亦包含參與研究者所觀察的兩個社群之雙語學科教師，因此最後共為九位受訪者。

研究者為減少受訪者身分曝光之可能性，將先針對受訪者身分進行編碼之工作。此外，研究者因資料引用之需要，在研究中有引用到訪談資料，將以「訪談-代碼-日期」作為引用之格式，舉例來說，訪談-P-20211124 即為對校長於 2021 年 11 月 24 日所進行之訪談，詳細訪談對象與資料編碼詳如下表 3-6 所示。

為了保留訪談內容的完整性，研究者於訪談結束後，會盡速將訪談內容及當時之紙筆記錄整理為逐字稿。接著整理和轉錄逐字稿成分析資料。研究者在撰打成逐

字稿時，會在保留其原始意思之原則下，小幅度刪除受訪者的語助詞，或是進行字句或是順序的些微調整以使受訪者的表述能夠充分表達。在完成逐字稿之後，研究者將檢視資料與研究目的、研究問題之間的關聯性，對於需要再次釐清的問題，除了向受訪者求證外，亦會將該問題列入修改後的訪談大綱以作為下次訪談之用。

每一份逐字稿上方皆有標註受訪者的基本資料、訪談日期、時間與地點等，標題下方以三欄式的表格為整理，其中左欄為代號，中間欄為實際訪談內容，右欄則為研究者自身的紀錄與感想。之後，研究者將進行後續的編碼工作。在每一次的訪談後，研究者除了會不斷地進行反思紀錄，也會時常與指導教授討論訪談過程並釐清相關概念，以增加本研究的可信度。

表 3-3

訪談對象與資料編碼表

代碼	訪談對象	教學年資	訪談日期	訪談時間	訪談地點	資料編碼
P	校長	27 年	2021/11/25	1 小時	校長辦公室	訪談-P-20211124
A	教務主任	29 年	2021/11/23	1 小時	小型會議室	訪談-A-20211123
EA	前教務主任	27 年	2021/11/18	1 小時 10 分鐘	原住民 線上教學教室	訪談-EA-20211118
HT	課務組長兼健 教老師	4 年	2021/11/19	1 小時	大型會議室	訪談-HT-20211119
ET	前教學 組長兼 家政老 師	5 年	2021/12/01	50 分鐘	家政教室	訪談-ET-20211201

代碼	訪談對象	教學年資	訪談日期	訪談時間	訪談地點	資料編碼
HT	健教老師	10 年	2021/12/02	1 小時	健教教室	訪談-HT-20211202
PAT	表藝老師	9 年	2021/12/02	50 分鐘	表藝辦公室	訪談-PAT-20211202
ST	童軍老師	27 年	2021/12/02	1 小時 28 分鐘	綜合領域辦公室	訪談-ST-20211202
HT	健教老師	9 年	2021/12/14	1 小時	小型會議室	訪談-HT-20211214

資料來源：研究者自行整理

二、 田野觀察紀錄資料

本研究所蒐集的田野觀察紀錄資料，包括研究者處於個案學校之見聞與感想，因此研究者將對之根據研究問題與觀察面向進行分類與編號，以利後續分析。

研究者在 110 學年度上學期間實際參與個案學校五門雙語課程的說課、觀課與議課，詳實記錄現場所觀察到的教師教學的情況。同時，研究者會於每次觀課結束之後，整理研究者自身的觀課紀錄表以及綜合歸納其他參與觀課的雙語學科教師及英語教師等的議課討論內容與建議，納入後續的研究分析，透過觀察記錄以補充教師在訪談中可能忽略或因時間不足而未提及的細節，進而使本研究更為周全。研究者在 110 學年度上學期間共有 12 堂的觀課，研究者彙整自身觀課記錄，詳細說明如下表 3-4 所示。

表 3-4

觀課紀錄說明表

資料編碼	代表意義說明	備註
觀課-S-1	童軍課程第一次觀議課紀錄	一位童軍教師獨立授課
觀課-S-2	童軍課程第二次觀議課紀錄	
觀課-H-1	健教課程第一次觀議課紀錄	一位健教老師獨立授課

觀課-H-2	健教課程第二次觀議課紀錄	
資料編碼	代表意義說明	備註
觀課-H-3	健教課程第三次觀議課紀錄	
觀課-H-4	健教課程第四次觀議課紀錄	
觀課-H-5	健教課程第五次觀議課紀錄	
觀課-P-1	表藝課程第一次觀議課紀錄	一位表藝老師獨立授課
觀課-P-2	表藝課程第二次觀議課紀錄	
觀課-E-1	家政課程第一次觀議課紀錄	一位家政老師獨立授課
觀課-E-2	家政課程第二次觀議課紀錄	
觀課-M-1	音樂課程第一次觀議課紀錄	一位音樂教師獨立授課

資料來源：研究者自行整理



研究者在 110 學年度上學期間實際參與個案學校兩個雙語教師專業發展社群的備課聚會，詳實記錄現場所觀察到的教師備課情況。在個案學校當中，雙語教學社群根據不同的學科科目來區分，一共有六個雙語教師專業發展社群；而在這六個社群當中，研究者選擇健體領域當中的健康教育，以及綜合領域當中的童軍科兩個雙語教師專業發展社群進入觀察；研究者選擇這兩個社群的原因為，首先這兩個社群均有該個案學校初代推廣雙語教學的種子教師，因此具有一定程度的雙語教學意涵之理解以及實施經驗；此外，兩個社群的學科性質不相同：健教科偏向理論知識層面，童軍科偏向實務操作，因此研究者可根據不同學科性質來觀察相對應的共備內容以及實施效果。研究者會於每次聚會結束之後，整理研究者自身的觀察紀錄表，綜合分析、歸納所觀察的相關內容，並與文獻探討的結果作比對，並納入後續的研究分析，透過觀察記錄以補充教師在訪談中可能忽略或因時間不足而未提及的細節，進而使本研究更為周全。研究者在 110 學年度上學期間共參與 14 次雙語教師專業發展社群聚會，研究者彙整自身觀察記錄，詳細如表 3-5 所示。

表 3-5

雙語教師專業發展社群參與紀錄說明表

資料編碼	代表意義說明	備註
共備-H-1	雙語健教科社群共備第一次聚會	
共備-H-2	雙語健教科社群共備第二次聚會	
共備-H-3	雙語健教科社群共備第三次聚會	
共備-H-4	雙語健教科社群共備第四次聚會	兩位純學科健教教師，一位行政人員兼健教教師，一位英語教師
共備-H-5	雙語健教科社群共備第五次聚會	
共備-H-6	雙語健教科社群共備第六次聚會	
共備-H-7	雙語健教科社群共備第七次聚會	
共備-S-1	雙語童軍科社群共備第一次聚會	一位童軍學科教師，一位英語教師
共備-S-2	雙語童軍科社群共備第二次聚會	
共備-S-3	雙語童軍科社群共備第三次聚會	
共備-S-4	雙語童軍科社群共備第四次聚會	
共備-S-5	雙語童軍科社群共備第五次聚會	
共備-S-6	雙語童軍科社群共備第六次聚會	

資料來源：研究者自行整理

圖 3-3

雙語教師專業發展社群共備聚會參與觀察紀錄截圖

編號	時間	地點	觀察重點		觀察工具	
			參與人員	要點紀錄		
1	10/27 10:30- 12:30	215 教室	參與人員 健體 教師 三位， 旁觀 紀錄者	<p>1</p> <p>A. 利用筆電或是螢幕</p> <p>B. 輪流概述課程內容，概述要點包含語言使用、課程步驟、背後的用意等等</p> <p>C. 台下的教師輪流給予意見</p> <p>D. 教師也當自己是學生，在底下揣摩學生的心態與想法</p> <p>E. 一起討論之後的課程內容與大略安排</p> <p>F. 科任老師數量較少，因此每位教師都有發言機會，可以確保每位教師的參與度以及融入程度</p> <p>G. 若有疑問便及時提出並討論，每位教師不吝於給予意見，誠摯中肯</p> <p>H. 社群成員分析：其中兩位學科教師均有參與校外雙語教師培訓；一位學科教師身兼行政人員，以及英語顧問；先前並未有英語教師參與</p>	<p>2</p> <p>A. 教學有固定的步驟：引起動機→教師講解→小組討論並報告→教師總結</p> <p>B. 教師會明說：「我希望學生在這堂課/這個步驟學到……」教師均為教學的專家，對於教學目標明確定位</p> <p>C. 使用簡報，輔以影片、學習單。教學內容自課本取材</p> <p>D. 多以情境討論為主</p> <p>E. 著重與學生真實生活經驗相結合以加強學習效果</p>	紙與筆，事後以電腦分析並記錄

註：研究者自行整理

三、 文件資料

針對本研究所蒐集的文件資料，研究者將對之進行分類與編號，以利後續分析。透過研究者對文件與訪談資料的編碼與註記，有助於研究者不斷地與資料進行對話，以釐清現象資料背後的概念與深層意涵。

本研究所蒐集的文件資料包括個案學校雙語教育相關校園活動之簡章，雙語教師專業發展社群會議紀錄、雙語教師製作之教案，教學簡報，學習單以及學生作品等等。研究者在取得個案學校的同意後，將上述的文件資料，分別予以編碼整理，

以作為補充其他資料來源的參考依據，亦能與研究者的訪談資料與觀察紀錄互相比對，以深入探究研究主題，詳細的文件資料編碼說明如下表 3-3 所示。

表 3-6
文件資料編碼說明表

資料編碼	代表意義說明
文件-01	雙語週報紙本報紙
文件-02	雙語教育校園活動簡章
文件-03	雙語教師增能：英語口說研習講義
文件-04	個案學校校慶雙語相關教學活動紀錄
文件-05	10 月雙語教師社群共備會議紀錄
文件-06	11 月雙語教師社群共備會議紀錄
文件-07	12 月雙語教師社群共備會議紀錄
文件-08	雙語學科教師授課簡報：童軍科
文件-09	雙語學科教師授課簡報：健教科
文件-10	雙語學科教師雙語課程單元教案
文件-11	雙語課堂學習單：童軍科
文件-12	雙語課堂學習單：健教科
文件-13	雙語課堂學生填寫之回饋單

資料來源：研究者自行整理

圖 3-4

個案學校校慶雙語相關教學活動紀錄



註：研究者自行整理

圖 3-5

10 月，11 月雙語共備會議紀錄截圖

編號	時間	地點	觀察重點		觀察工具	
1	10/28 (四) 中午 12:20- 13:10	個案學校三樓會議室	<p>活動性質 & 參與人員</p> <p>校長 教務主任 教學組 長 每一個 雙語社 群的參 與教師 (學科、 語言教 師)</p>	<p>要點紀錄</p> <p>基本資料</p> <p>流程：</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 共備現況與回饋填寫單子，調查雙語教學現況以及期望未來的曾能活動，寫下回饋與疑問 ● 行政報告： <ol style="list-style-type: none"> 1. 學科教師每學年必須提供教案與教學影片各一 2. 雙語部分領域教學訪視，公開觀課、訪談教師與學生 3. 趁機督促雙語教學進度與意願 ● 每個社群簡單報告現況與回報疑慮、行政總結並且回覆 ● 行政對於報告簡短的社群，以提問引導其回答 ● 教師根據現狀提出建議 ● 行政回覆 ● 行政長官勉勵教師繼續加油 <ul style="list-style-type: none"> ● 主持人為教務主任； ● 各社群發言人為社群代表，多為出去外面受訓之雙語種子教師，包含交代現狀以及提出疑慮 <p>行政與教學的互動模式觀察</p> <p>教學端大都在報告進行雙語教學所遇到的困難，並反映需求與建議給行政端</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 健教科： <p>理解國中生英語程度有困難；要加強教師的口說能力</p> <p>→行政回覆：已經學期中，難排空堂</p> <p>會找先前的多益教師進行更多增能活動</p> <p>→表藝科建議：可以以線上口說課程以減輕行政排課負擔</p> <p>行政與教學互相提供建議與解方，透過會議場合反映並共同解決問題</p> ● 體育科： <p>英語教師提出看國外的實境教學影片，擷取可以使用的課室英語應用於課堂中</p> <p>仍需要時間讓教師與學生共同適應</p> <p>提出「進修的重要性」，先把老師教會再教學生</p> <p>→行政寬慰教師，不要操之過急慢慢來</p> ● 音樂科： <p>樂器教學可以使用課室英語，但是音樂欣賞就牽涉太多專有名詞，過</p> 		

編號	時間	地點	觀察重點		觀察工具	
2	11/09 週二 12:50- 17:00	個案學校會議室、觀課教室	參與人員 計畫教授 入校訪視 校長 主任各部 行政主任 演示范 師各部組 長 社群英 語教師	<p>基本資料</p> <p>流程</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 學校簡報雙語教育推行成果 2. 兩位教師說課 3. 健教觀課 4. 音樂觀課 5. 議課 6. 綜合座談 7. 訪談學生 8. 總結回饋和建議 <ul style="list-style-type: none"> ➢ 主持人為校長與教務主任 ➢ 兩人均以英語向來賓打招呼 ➢ 成果報告者為主任 ➢ 議課: 參與教師先講, 接著是教授發表想法 ➢ 行政座談: 各個社群發表運作現況與遇到的困難 <p>行政端</p> <ol style="list-style-type: none"> A. 行政端將自己視為是領導者, 引領整個學校的雙語方向 B. 支持者的部分比較少 C. 行政端並未主動提出問題或是求助, 而是顯現出美好的一面以及述說自己的功勞和成果 	<p>行政與教學的互動模式觀察</p> <ol style="list-style-type: none"> A. 行政負責統整並匯報雙語教育成果, 做地毯式盤點 B. 避重就輕, 並未提及挑戰與困難和解決之道 C. 教學主要針對觀課和議課部分進行參與、回饋 D. 教學所提供的均為正向的回饋, 並無建議或是改進之處 E. 教學並沒有對專家教授提出疑問點解惑 F. 教學在報告雙語社群運作成效的時候, 並未積極提出所遇到的困難點, 而是挑正向的東西講 G. 教學參與雙語社群之報告和交流 H. 行政負責推進並監督訪視流程 <p>教學端</p> <ol style="list-style-type: none"> A. 教學端僅有健教老師提出知識性的內容很難進行雙語教學, 應該如何處理 B. 教授並未積極回應 C. 教授的反饋: D. 肯定雙語學校的教學成果以及教師的雙語教學能力 E. 行政團隊多講英文, 多建置相關環境 F. 激勵校內其他教師以及領域參與雙語教學 	

註：研究者自行整理

分析資料時，研究者將自研究問題出發，與文獻探討所得出的結論進行對比，並閱讀訪談逐字稿、文件資料，初步歸類主題概念，同時持續閱讀相關文獻，必要時再次進入研究場域進行訪談。待釐清主題概念後，會進一步找尋研究資料中的關鍵字與進行編碼分類，從分類好的資料中找尋相關脈絡與意義，即為第四章研究發現。

第五節、研究信實度

三角檢證法(Triangulation)為過程中藉不同理論、資料和方法檢核資料蒐集策略、資料來源與理論架構效度(吳芝儀、李奉儒，2008)。在訪談資料來源三角檢證，藉由正式訪談，以及課堂和社群活動的觀察，了解訪談資料來源是否符合一致性；在研究者三角檢證方面，由指導教授與研究所同儕對研究者詮釋的資料提供協助。研究者也透過資料來源、研究方法與研究者之三方檢證提升研究信實度。



第六節、研究倫理

教育研究為能了解教育的現象，經常牽涉到觀察或測量人的行為或特質，因此教育研究者應特別注重以人為研究對象時須遵守的規範(林天祐，2005)。因此，研究者在進行本研究時，將嚴格遵守以下數項原則：

壹、 知情同意原則

在進行研究前，研究者會讓被研究者清楚了解研究主題、實施方法、進行方式，以及未來研究成果的後續發展，並且告知被研究者其基本權利：其可以自由決定是否參與研究、隨時有權利退出本研究等等內容。

貳、 誠實信用原則

研究者會依據與被研究者的約定，確實履行義務，取得被研究者的信任，互相配合以使研究計畫確實履行。

參、 尊重原則

在進行研究的過程中，研究者會尊重被研究者的人格、自尊心、思想和言語行為，以誠懇、尊重以及相信的態度對待被研究者。研究者進行研究的用字遣詞會盡量謙恭得體、平易近人，讓被研究者在適切的環境下參與研究之進行。

除遵守以上原則以外，研究者亦將根據自身語言教學相關專業，在校、入班觀察的時候提供雙語教師相關語言教學策略與教學目標設定等建議，此外，研究者亦將研究發現撰寫為個案研究論文，以此做為研究成果並給予個案學校提供相關行政與課程教學之建議，以供個案學校做內部的教學或精進之所用。



第四章、研究結果與討論

本章依據先前的研究目的與待答問題，透過對於個案學校的行政人員與教師進行深度訪談，以及觀察記錄與文件資料進行資料蒐集，藉以獲得研究結果並加以討論。

本章共分為五節，第一節討論個案學校推行雙語教育的歷程；第二節集中於行政人員以及雙語教師如何理解並落實雙語教育之政策；第三節以雙語教育「沃土 (FERTILE)」模式為架構敘述該個案學校推行雙語教育的過程與經驗，分析如何在雙語國家之政策脈絡下落實雙語教育；第四節探討雙語教師如何進行增能以及對於增能的想法；第五節則探討個案學校內部的雙語教師專業發展社群如何運作並發揮影響力。



第一節、個案學校推行雙語教育的過程與經驗

壹、個案學校推行雙語教育之起源

在第三章第二節便提及，個案學校在申請成為雙語實驗課程學校以前，便已具有相關課程發展基礎，顯見學生在語言方面的能力建構，在該校課程規劃當中早已占有一席之地：在 106 學年度，個案學校便開始籌畫國民教育階段，海外人士歸國子女就讀安置方案，也就是海攬班計畫，做為銜接國小海攬班的國中端，承接自國小海攬班畢業的海外歸國子女作為學生。也因此，個案學校透過籌備海外攬才班，累積許多雙語教學之相關資源、招募並培育可以用英文教學的師資並且在學校各方面均積極進行雙語化等相關籌備，例如將發給家長與學生的通知單製作成中英兩種版本；透過這樣的過程，讓個案學校就此走上雙語化校園；因此海攬班計畫可以說是個案學校推展雙語教育發展的開端。

海外攬才計畫全國只有台北市一所國小，這個國小是我們的學區，所以家長發文給教育局，希望在國中也設海外攬才班。但那時教育局無法同時承擔國小跟國中都有海外攬才班。所以我們就只去開會，列入紀錄，沒有後續。106 學年度教育部又提出，台北市就翻出會議紀錄，我們就在 107 學年度著手準備，108 學年度招生。所以我們有至少半年去做準備。(訪談-EA-20211118)

然而，根據第三章第二節研究對象當中的描述，海攬班計畫儘管並非普通中學之雙語學科課程，而是針對海外歸國專業人士之子女所設立之特殊就讀計畫，根據上述資料可以發現，校內行政人員與教師將此計畫作為學校能夠成功申請成為雙語實驗學校的基石。

107 學年度個案學校在接獲教育局關於沉浸式英語教學計畫的公文之後，便開始評估學校是否適合實施此計畫：當時的教務主任先詢問校內非考科教師們的意願，得到表演藝術老師的首肯以後，再邀請教師一起撰寫計畫申請以便使計畫內容符合表藝課程綱要。教務主任提到，當時該計畫是表藝科老師與全八年級學生，不僅安排八年級所有的英語教師與表藝老師一起共備以熟悉每一個班級的屬

性以及英語程度以便進行差異化教學，也讓英語教師與表藝老師協同教學；甚至成功設計出跨領域課程：包含國文、表藝與英文三個科目，於課堂中演繹木蘭詩並同時融入英語相關課程內容，作為個案學校沉浸式教學的典型成功案例並吸引媒體報導。

做沉浸式教育時，老師很技巧地做跨領域合作，選國文木蘭詩為腳本並融入英文教學，所以那次觀課吸引很多國文老師。本來木蘭詩很艱澀，為了演戲，學生反而很清楚內容。……我們共備有導師，關注班上各科學習狀況，變成雖然是表藝課，可是我把正在上課的東西帶進來。……公開觀課就拍成影片上傳到 YouTube，反應還蠻不錯的。(訪談-EA-20211118)

從教務主任回溯先前的課程發展歷程之資料當中可以發現，個案學校在四年前承接了海外攬才班以及沉浸式英語教學計畫，前者促進學校進行組織架構調整，以及整體學校雙語化環境建置；後者則成功塑造普通學科利用雙語教學的範例，不僅建立教務主任對於全校推行雙語教育的信心，也透過拍成影片並上傳影音串流平台，以及跨領域合作的方式讓校內其他教師開始對雙語教學有所涉略並引發好奇。從上述中發現，個案學校在成為雙語實驗課程學校以前便具有課程發展基礎並具備典型的雙語教育成功範例。

根據教務主任的訪談內容，在 108 學年度下學期，個案學校在發展上述兩項計畫的過程當中逐漸發現，校內具有優秀學科知識以及能夠以英語教學的師資並不足；因此教務主任便在校內尋覓有意願的現職教師，至師大進行雙語教學在職培訓，不僅強化其個人英語能力，也建立這些教師的雙語教學知能與相關技術，並且同時累積雙語教學實戰經驗。當時學校一共有三位教師以及一位行政人員，作為種子教師去師大接受雙語教學相關訓練，是為個案學校正式開始籌備成為雙語實驗學校之起始點，培育校內潛在雙語教學之師資。

海攬班的外籍生進來時，教育局覺得師資不足，沒有招生誘因，所以教育局希望從現有師資做英文培訓。主任就問，師大在職教師英文培訓班，一周兩天，減八堂課，回來後在課堂上用，願不願意去；我覺得免費學英文的機會不錯，第一屆沒人挑戰，怎麼做都好，就去……一整天全英文上課，寫全英文教案，我們就覺得全英文怎麼是雙語？但其實教授希望我們熟

悉英文，可以在課堂上用，但是課程很累，他也第一年，所以就是邊做邊摸索，邊學習。
(訪談-ST-20211202)

貳、個案學校雙語教育之發展：教師增能多益班

除此之外，個案學校於 108 學年度也同時邀請校外講師，於校內開設多益聽讀課程並開放全校所有教師自由參與，不僅成功創造校內走向雙語化的氛圍，也讓學校行政藉由參與名單、多益前後測的考試成績，上課出席情形以及互動情況，來收集推展雙語教育的參考資料，並且尋找潛在具有意願的教師作為人才庫，以及測試校內教師們英語程度以進行後續雙語教學相關課程規劃、並提升教師個人英語能力以提升教師進行雙語教學的信心以及動力。

有一個多益班...我覺得挺好的，就算不是雙語老師，學校有一些資源也可以受惠；前一個學期先調查意願，辦聽力測驗看程度，然後依照能力分兩班，教務主任聯絡講師，排課，老師只要付檢定費，空固定時間上課，期末在學校考試，就像創造氛圍，讓學校抓老師的英文接受程度，抓人才庫，找領域時就是可參考的名單。(訪談-ET-20211201)

從上述歷程中可以發現，多益班從行政人員的角度來看，不僅是幫助教師增能的手段，也是讓管理者便於尋覓校園內具有潛力並同時擁有意願的教師，便於行政人員建立雙語教育人才庫，並明瞭能夠著手推動雙語教育的起點。

從資料中可以觀察到，經過海外攬才班在個案學校的成立與推展、實施沉浸式英語教學計畫以及雙語種子教師培育、多益班教師增能等籌備階段以後，個案學校具備一定的雙語教學課程與師資基礎，成功於 109 學年度正式申請並成為雙語實驗學校。根據教務主任的訪談內容，目前個案學校校內有六個科目實施雙語教育：健教、童軍、表演藝術、體育、家政、英文，一共二十三位教師；三分之一以上課程。而在 110 學年度，六個科目依然持續以雙語進行教學，行政人員也開始媒合英語教師與雙語學科教師成立雙語教師專業成長社群進行雙語教育共備，換言之，於 110 學年度個案學校始有固定的雙語教師專業成長社群。

參、個案學校雙語教育之教師專業發展社群發展

教務主任回溯到，在學校成立社群以前，行政人員先針對校內有意願協助共備的英語教師進行徵詢，詢問其希望能夠協助的學科是哪一些，並同時觀察英語教師和學科教師之間的合作和私交，依據徵詢與觀察的結果進行兩者媒合，而主要的做法是讓英語教師自行協調，包括空堂的時間和哪些社群較有重疊，以及自身比較想協助哪一個科目的雙語社群，藉此提高英語教師的意願以及社群運作效率，也減低行政在排課上的困難。因此，學校行政在期初排完課程以後，傾向讓學科教師與英語教師自行討論合適的空堂時間進行共備，每一個社群一周至少二堂共備時間，而參與雙語教學的學科教師與協助共備的英語教師均有減課措施以減輕教師負擔。

早期先鎖定有意願的學科老師，英文老師，就主任的觀察。然後看那個英文老師跟學科老師比較熟。英文老師學科老師都會減課。行政上，教學組除了公開觀課有協行幫助，最麻煩就是排課還有調代課。不過現在英文跟學科的共備時間比較彈性，綁的方式也變成說是先課都排好，老師剛好都有空堂可以對的上，也去參考這樣做媒合。(訪談-ET-20211201)

從上述資料中可以發現，行政人員在提供雙語教師相關支持上，不僅需要顧及老師們共同的空堂時間，也必須透過不同的方式去理解教師之間的軟性連結，例如教師彼此的私交，進行合作可能性的評估；此外，行政人員也跳脫以往主導的角色，讓英語教師與學科教師能夠有更多的自主性去協調共備時間，共備內容以及形式。

校長與教務主任同時提到，個案學校除了各個進行雙語教學的科目，各自成立學科性的雙語教學教師專業發展社群以外，110學年度開始，個案學校行政端每個月會舉辦一次雙語各科社群共備會議，讓行政人員與雙語教師、協助共備之英語教師一同在午休時間開會：行政端得以透過開會場合，理解各個科目的雙語教學現況、傳達相關雙語活動等事項，例如公開觀課、教授訪視等等，並給予參與的教師正向回饋，肯定其付出與努力並勉勵其持之以恆；在大型社群會議當

中，雙語教師也可以透過該場合與其他學科雙語教師進行交流，分享學科社群進行共備的流程、特點以及相關教學成果。

而根據文件 05，06 以及 07，研究者也自會議記錄當中發現，雙語學科教師傾向在該場合提出雙語教學相關疑問並與其他教師一同進行討論以尋求經驗傳承或是解決方式，以及對行政人員表達現行的困難以及所需的增能項目等等。例如說，在文件 05 當中，家政教師便在開會時提出，他認為行政人員不應將同一位英語教師分配給兩個不同的社群，以降低英語教師的備課負擔；在文件 06 當中，與體育教師搭配的英語教師便分享其讓體育教師在共備時觀看國外體育教學的實況錄影，以便從中學習課室英語的實際使用方式。在文件 07 當中，健教老師便向行政人員提出，本學期安排之雙語教師增能課室英語研習時間過於倉促，上課時間短暫，希望下學期的增能活動可以提早告知教師已有所準備，並且讓增能活動可以延續整個學期，而非侷限於數個特定時段。

家政教師提及，目前家政社群因三位教師的課表無法排出教師們共同的固定聚會時間，因此必須讓協助家政社群備課之英語教師同時空出兩個時段以配合家政老師的時間；該為家政教師提及希望學校能夠增添英語教師人手以讓該位英語教師得以休息。(文件 05)

英語教師說明與體育教師共備的方式，在聚會時尋找國外體育教學影片並列出體育教師常用的課室英語以及體育相關專業用語予之參考。(文件 06)

健教老師抱怨，課室英語口說增能宣布時間太過臨時，且上課時數少，希望下學期可以改進讓需要的老師們得以真正獲益。(文件 07)

此外，校內曾被派去受訓的雙語種子教師也受邀於該場合分享雙語教學相關經驗與技巧，讓教師透過較有經驗的教師分享，能夠更理解推行雙語教育如何在學校中實施，以及推行雙語教育時可能會遇到的挑戰以及因應策略等，藉由先前已成為雙語教學現場教師的分享，可有效減少教師們對於未知的恐懼，也能從中獲得啟發，提升教師加入雙語教師行列的意願。例如說，根據文件 07，在十二月的雙語共備會議當中便邀請校內的雙語學科種子教師分享自身經驗，讓其他剛起

步的雙語教師得以有成功典範可依循並且在實施雙語教學遇到疑問時，知道可以找先前已擁有經驗的教師進行諮詢。

雙語種子健教教師，雙語種子表演藝術老師以及雙語種子童軍教師進行雙語教學經驗口頭分享。校長，教務主任針對相關分享内容提問，例如校長向表藝老師提問，在課堂中讓學生進行個人英語學習日誌紀錄會不會變成英文課。（文件 07）

我跟學務主任講申請共備社群的經費；固定每個月例會，因為有經費，就給大家吃便當，會議上討論他們遇到的難處，需要什麼資源。那老師們我們也幫他們配對，然後做社群。我們也聽聽老師的意見，老師反應需要口語增能，主任也很快地找老師開課，老師就去參與。（訪談-P-20211124）

根據上述訪談資料引用以及文件資料的支持，可以發現行政人員與雙語教師透過該場合進行互動，得以彼此交流雙語教學現況等資訊，溝通在雙語教學上看到的問題並尋求解方，視為行政人員以及雙語教師重要的合作管道。

肆、小結

本節縱覽個案學校發展雙語教育的過程與經歷；綜上所述，個案學校推動雙語教育之起源為海外攬才班，沉浸式英語教學計畫等課程發展基礎，逐步建構成為一所雙語實驗學校的資源；而個案學校亦透過辦理雙語教師增能活動，如研習以及多益精進班，以及建立雙語教師專業發展社群作為推動雙語教育的作法。因此，本章接下來的小節將會延續本節脈絡，依序探討個案學校之行政人員與教師對於雙語教育之理解以及所對應之作為，進一步以沃土模式分析個案學校推動雙語教育的作為，並且分別探討個案學校雙語教師專業發展社群以及雙語教師增能活動。

第二節、個案學校行政人員與教師對於雙語教育政策之理解

根據本研究之第三個待答問題，本節旨在探討個案學校的行政人員與教師對於雙語政策之理解，在先前對於雙語教育政策之看法，以及後來實際實施雙語教育以及參與雙語相關培訓計畫之後，對於雙語教育政策的理解與想法是否有所差異，並探討對於雙語教育政策之理解有所轉變之影響因素。

壹、行政人員與教師對於雙語教育政策的認知之前後差異

一、行政人員與教師對雙語教育「原本」的認知

個案學校的行政人員在最初聽到雙語政策時，認為是針對教學語言的轉變，教師自原本的全中文教學，改為以 100%或是 80%以上的英文比例進行學科教學，由於此想像之難度相對較高，因此造成行政人員的疑慮。

我自己沒有執行過雙語的課程，我看老師的公開觀課才知道跟我想像的雙語課程不一樣，我之前也是偏向要全英語，以為課程觀念要用英語講。(訪談-P-20211124)

第一次聽到的時候，我想雙語政策就是用兩個語言在說話，我 2019 年第一次瞭解有雙語政策。當時的理解是用兩種語言溝通，但是未來國家要朝向全英語溝通，我當時是這樣理解的。我當時對雙語政策的想法是以為會比照加拿大的模式，一部分英文，一部分法文。(訪談-HT-20211119)

從上述可知，行政人員對於雙語師資的培育與引進，雙語教學的實施方法以及可行性在一開始聽到雙語政策時均無法想像，因此大都表現出不確定，猶豫甚至有些恐懼的情緒與思考。對於預計要實施雙語教學的學科教師而言，轉變成雙語課程就需要改用雙語進行學科教學。教師擔心原本使用中文進行學科的教學都有一定的困難，改成使用雙語教學時，教師的負擔也更為加重，也擔心可能會造成學生的學習負擔進而使學生失去對於學習學科的熱情，反而對學習產生負面效果。此外，教師排斥的態度也源自於認為自身英語能力不夠好，以及對於雙語教學知能的缺乏，因此在一開始會對於實施雙語教育有所排斥。

最早主任有問我，我就說沒辦法，從來沒聽過用雙語上課，我那時候直覺健教科傳染病那些專有名詞，怎麼可能用英文教，我就說不行，我覺得我做不到，我認為雙語就是要用英文上課。雖然不是全英文，但我的理解是一些專有名詞對我來說很難，而且我也沒有在講課室英文。(訪談-HT-20211214)

根據文件 05，在全校性的雙語共備會議當中，體育教師社群召集人提到，即使是使用課室英語，多數的體育教師均感到無所適從且恐懼，雖然心裡知道應該要使用課室英語教學，但是在面對學生時便開始恐懼自己發音不標準，或是講錯，會被學生訕笑或是學生轉告家長以後，家長會向學校投訴，質疑教師的專業性；此外，在共備紀錄 H-6 當中，一位健教教師提到，在課堂上「牙齒」這個字的發音不夠標準，被學生當場糾正的事件，並表達自己當下感到有些尷尬。從上述訪談資料以及文件資料當中可以證實，教師自身對於雙語教育的理解與概念，會影響到教師在課堂上實施雙語教育的意願以及教學情形。

體育老師說體育科在室外上課，沒辦法用學習單或是簡報給學生看英文字，只能透過口頭講解給學生聽英文，但是體育老師又很擔心講解規則或是動作的時候英文發音不標準，或是突然忘記要怎麼講這個英文，會很緊張，就會退卻。(文件 05)

健教老師說這週在七年級某班級上課時講牙齒的英文，被台下的學生舉手糾正發音，當下覺得很尷尬。(共備紀錄 H-6)

除了對雙語政策本身的理解與想像以外，教育局訂定的雙語教師在職專班受訓語言門檻：CEFR 語言等級 B2 也讓許多教師對利用雙語進行教學卻步，因為少有教師自身便具備如此出眾的英語能力，教師們的理解是，若是符合語言門檻的非英語科教師才能受訓的話，那雙語教學肯定必須融入一定比例的英文，是一般教師無法做到的，換言之，教育局訂定的受訓語言門檻無形中加深了教師對雙語教育政策的既定印象，進而產生更深刻的排斥心理。

一開始政策出來的時候，很多教授很堅持全英文，但是現在有慢慢調整說要符合學生的能力，去做適合的融入，應該是很多老師去抗議。但是我覺得他們對老師希望太高，比如之前

規定，老師們如果想成為雙語教師培訓要有多益 b2 的等級，可以參加的老師少之又少，有些老師礙於能力，可能沒辦法。但是這個規定就讓老師沒有受訓的機會；鼓勵老師參加，又限制很多條件；其實課堂上也用不到 B2，就能成為一個好的雙語教師。(訪談-HT-20211202)

另外，有些正在觀望的學科教師，也因著政策推行初期，為了讓教師觀摩雙語教學的實施所進行的公開觀課示範，其中融入的英語比例過高，讓觀摩教學的教師在觀察的過程中認為雙語教育的難度過高而對在自己的教室當中實施雙語教育產生排斥心理，進而降低雙語政策實施的可行性。

我第一場看到的雙語童軍課是兩年前在推的臺北市的一個計劃，真的把我嚇到，那個老師全英文上課，發現學生不行時，老師會停下來教他怎麼講，要他用英文講出來。我覺得不好玩，變成英文課。如果童軍課變這樣要怎麼上？老師的能力根本就不到；根本沒有人要理，畢竟這個不是我們的母語，我們沒有這樣的環境。(訪談-ST-20211202)

從上述的內容可知，在政策推行的初期，無論是教育主管機關、學校行政人員或是現場教師對於雙語教育的理解與實際政策有所出入：行政人員認為政策內容過於理想以至於難以實現；教師們很擔心自身的英文能力無法實施雙語教育，影響教師實施雙語教學的意願。

二、行政人員與教師對雙語教育「後來」的認知

但是，後來行政人員透過參與公開觀課、邀請專家入校訪視、陪伴增能，以及必須在公開場合向學校教師、家長說明雙語政策於學校的推行情況，進一步去參與相關行政主管會議和增能，逐漸發現雙語政策的另一種可能，和當初所詮釋的內容完全不同。

可是我後來看了老師上課，然後參加一些會議場合等等才發現，原來不是這樣，就給我很大的自信心了，課程中那些課室用語也不難，在適當的時機使用，只要學生熟悉了，那些課室用語可以普遍化，我覺得個人授課的信心就增加，站在校長的角色，就是給老師最大的後盾。(訪談-P-20211124)

之前我覺得他們要朝向國民可以全英語溝通，但現在朝向是要國民基本聽得懂就好。因為我去上雙語教學培訓班，在教育局做雙語師資培訓時有收到現場老師的反饋，對於全英語反彈比較大；所有老師都能接受雙語教學，但他們還是非常看重把學科教好。所以後來是讓老師在雙語教學時，學生可以習慣英文，首先排除學生對英語的反感，目標是他們願意溝通。

(訪談-HT-20211119)

根據雙語觀課紀錄H-1，S-2 以及E-1，自研究者觀察以及說議課當中的教師陳述可以發現，授課教師的英語程度均沒有到達主管機關規定的 CEFR 語言等級 B2，然而這幾堂課均為校內舉辦的公開觀課，邀請校外的雙語教育專家以及他校雙語教師一同參與，在議課時其雙語教學能力與學生學習成果也都一致獲得觀課教授與教師的肯定；由上述資料以及訪談資料當中可以發現，行政人員發現英語程度的高低並非一位雙語教師是否專業的關鍵評定因素，而英語比例的多寡也並非定義一雙語課程的關鍵因素。

對教師來說，對雙語教育政策的理解之轉變，源自於報名參與校外的雙語增能研習，以及真正在自己的課堂中實施，經歷備課、上課以及事後檢討的教學過程以後，才逐漸自學生的反應以及教學現場的困難，架構出現在對於雙語教育政策的理解以及實施策略。而在新的理解上，不僅顯現出英語比例的調降，也改變了原本對於使用英語的時機以及內容、載體之想法。教師也在接觸、摸索的過程中逐漸發現，雙語教學不僅需要自身一定程度的英語能力，也需要加強雙語教學的專業知能，因為雙語教育並非只有以兩種語言教學那麼單純，而是一門需要學習的專業，包含選擇使用兩種語言的時機、呈現方式，以及如何調整雙語教學與班級經營、教學策略相連動的部分。

教師在說課時表示自己覺得用英文講解學科知識會覺得卡卡的，所以講解時以中文為主。

(觀課紀錄H-1)

教師在英語口語表達時遇到過去式用法時常會忘記要變換成過去式時態。(觀課紀錄S-2)

教師在英語口語表達時即使遇到事先準備好的英文單字，在發音時仍會遲疑且習慣自我更正。(觀課紀錄E-1)

我覺得雙語是很專業的，不只用英文加中文，中間牽涉很多課程設計，雙語策略，自己摸索會花很長的時間找訣竅。不知道有沒有雙語教材教法可以讓老師學，因為多了一個語言，課程安排規劃都需要重新順過，然後去轉化原理原則。(訪談-PAT-20211202)

因為他們已經有至少有一些經驗，所以可以讓我在做雙語轉換的時候，已經有藍本就是有一個模版可以去參考，比如說課室英語優先，可以讓學生不會排斥，然後會漸進接受，他們的一些經驗就是參考價值是非常寶貴的，還有一些公開觀課機會，可以看到他們的教學。(訪談-ET-20211201)

可能真的實際做的時候，開始上路的時候就發現：一開始會放滿大量的英語進去，然後發現不行了，才會慢慢減少，所以常聽到很多很多老師在反映學生聽不懂、造成教學上的困擾、所以一開始雙語教育出來的時候，很多老師是負面評價，根本沒幫學生加分(訪談-HT-20211202)

貳、行政人員與雙語教師的行動

本節論述個案學校行政人員與雙語教師根據自身對於雙語教育政策的理解轉變，所產生之相對應的行動，分為多益班，雙語教師專業發展社群以及雙語校園環境建置以及行政組織再造四個部分。

一、多益班

根據上述內容，個案學校行政人員在 108 學年度辦理多益聽讀班，以及 110 學年度上學期辦理課室英語口說增能班，根據教師提出，以及行政人員在觀察下所發現的需求給予增能活動。根據文件 03，課室英語口說增能活動講義當中，不僅列出教師在教室內時常使用的指令語，招呼語，更列出教師與學生對話情境所需的各種英語語句，講師也設計相關練習活動讓教師們兩兩一組輪流依照情境進行口說練習。

請跟著下列的情境大聲唸：

T: Please take out the worksheet.

(using hand gesture to signal students to take out the worksheet) These are the questions for the reading. (pointing at the questions on the worksheet) Let's read the questions together out loud.

Ss: (Reading the questions)

T: Good. Now, please discuss these questions with your partner. (using hand gesture to ask students to discuss together). (文件 03)

請依照指示，輪流扮演要請假的學生和老師之間的對話，練習請假相關用語（文件 03）

二、雙語教師專業發展社群

除了增能活動以外，雙語教師專業發展社群也是一重要的支柱，不僅讓學科教師與英語教師得以一同備課，也讓學科教師彼此有一固定的場合可以尋求夥伴的支持與幫助，增進雙語教學的能力以及延續其動力。也因此，個案學校行政人員協助學科教師們媒合英語教師成立雙語備課社群，行政人員例如教務主任不時訪視共備會議並關心其成員；此外，每個月一次的雙語教師專業發展社群會議，也有助於行政人員和教師之間彼此溝通雙語理念，提出想法並共同討論，營造雙語教學團隊的氛圍。根據文件 05，行政人員在當月開會之前，先行發給每一位教師雙語社群運作調查，包含運作模式，所需資源，雙語教學現況回報，包含教師的英語使用頻率以及使用英語的課堂內容，以及所需要的增能研習內容等等。由當中可以發現，行政人員透過每個月例行開會等場合，盡可能地利用各種管道，例如書面資料以及會議口頭報告等方式與教學端進行互動，並盡可能地在得知需求以後支持教師推廣雙語教學。

請問您目前的雙語教學英文與中文比例約為多少？

請問您目前在雙語教學的過程中是否有遇到困難？若有，歡迎老師於雙語共備會議當中提出並與其他教師共同討論。（文件 05）

老師的課程轉化需要社群才會有動力。假設某學校開雙語健教缺，他們學校沒有在做雙語，那老師去推雙語健教也很困難，因為學校沒有風氣，同儕老師們不看好，學生覺得幹嘛要學，就是一阻力；如果行政一直施壓，沒有同儕伙伴，蠻孤立無援的。所以團體在做雙語教學是根本，沒有的話一個老師面對不一樣的學生類型，旁邊沒有資源團體，挫折感會很深，覺得同樣的薪水幹嘛花時間在沒有成效的地方。（訪談-ET-20211201）

三、雙語校園環境建置

除了教室內的教學以外，個案學校的行政團隊也意識到雙語環境建置的重要性，讓雙語教育不只存在於課堂當中，也能走入學生的生活，在校園的各個角落都可以發現雙語的蹤跡；比如說，段考規則說明加入英語廣播等等措施；在牆上貼中英雙語的海報，以及校園周遭環境換上中英雙語標語、在樓梯間貼上英文諺語等等。但是，多數的行政人員認為相關環境布置，應要有課程搭配才會幫助學生的學習效果。如果只是單純讓學生曝光在充滿英文的校園環境中，學生會因此習慣英語的出現，卻不見得會有意識地去學習。

由上述個案學校中教師以及學校行政人員對於雙語教育政策理解前後之差異，可以發現起初對於雙語教育的想像大致上是在課堂中以一定的比例使用英語授課，不區分使用英語的內容以及媒介。由於一開始對於雙語教育政策並不清楚，因而也產生了許多的擔憂與顧慮。後續透過實際參與相關研習培訓、閱讀相關政策說明以及校內會議中教務主任的分享，逐漸使教師對於教育政策有更清楚的認識，校內教師也漸漸形成對於雙語教育的共識。

值得注意的是，行政人員已具有雙語環境建置重要性的認知，在逐漸將學校環境雙語化的同時，也思考如何將情境佈置融入於課程當中讓學生有感覺，進而提升其學習效率；而教師方面，對於雙語教育政策的理解與詮釋，不僅僅侷限在語言使用比例，而是自學生學習行為以及英語程度出發，以關照學生學習效果為主要依歸發展雙語教學策略，維持學生的學習動機並給予教師自身持續增能、保持進步的時間與空間，避免操之過急而破壞了教師與學生的雙語教學。

四、行政單位組織再造

最後，個案學校為了降低教務處的雙語教育業務量，將工作量透過重新分配以減輕行政人員的負擔以及提高行政效率，針對該校所承接之雙語實驗學校計畫進行了行政組織再造；調整組織編制，將資訊組以及設備組合併為資訊設備組，並且在空缺的行政員額當中新設立課務組，隸屬於教務處之下，分擔雙語教學相關業務以及其他計畫事項。

在剛開始那幾年，整個雙語的推展是靠教務處。但是在教育處業務已很繁重的情況下，當雙語計畫越來越多，不管是公文，計畫執行、考核，越來越多，你必須要有獨立的行政來處理，才能很周圓地發展。因為它要處理的業務已經不下一個教學組要處理的業務，已經像一個教學組的業務了。所以我們希望獨立一個組出來專責這樣的業務。一方面它可以掌握比較充分的人力和資源去做這件事情，二方面在公文的處理上、計畫的執行上，也不用透過很多組轉來轉去，就可以整合，做有效的工作和資源分配。當它會變成學校一個很龐大的計畫，可能是要重點發展，甚至長遠發展的時候，你就必須要一個專責的組織。課務組算是在教育局的組織規劃裡面，是一個正式的組，也就是它允許成立的組。在業務分配上，資訊和設備合併之後，你的工作能量不會萎縮，那這樣的情況之下你當然可以成立一個組。所以總人數一樣，還是放在教務處，在人力分配上來講沒有失衡，只是業務上重新分配。(訪談-EA-20211118)

從中可以發現，雙語教育的業務在個案學校已經運行一段時間，因此行政人員才會在反省並思考之後，認為雙語教育的業務量對於教務處單一教學組來說過於繁重，因此做出組織再造的決定，將教務處的業務重新分配並減輕單一行政組別承接雙語業務的負擔；從中可以看到，行政人員根據自身對雙語教育業務的運作與影響進行觀察，分析歸納之後做出改變的決定，因此在個案學校進行組織再造當中可以發現，個案學校行政人員可以透過觀察與了解，掌握學校雙語教育運作，幫助個案學校整體推廣上可以更加全面。

參、小結

根據本研究之待答問題三，雙語實驗學校如何理解雙語政策並化為具體措施，由上述內容可知，行政人員與教師對於雙語教育「原本」的認知為在上課時幾近全程使用英語授課，而形塑該詮釋之因素有三，其一為行政人員以及教師自行的對於政策內容的詮釋；其二為教育主管機關釋出之雙語教師培訓語言門檻；其三為雙語教育政策推行初期，教師與行政人員所參與的雙語公開觀課。

但是，行政人員與教師對於雙語政策的理解均在理解、接觸和實際實施以後有所轉變：行政人員在經過參與公開觀課、專家入校訪視、公開場合說明以及閱

讀政策文本或是參與相關會議與增能活動；教師則是源自於參與雙語相關研習，以及經歷雙語課程備課、上課以及事後檢討的教學過程。詳細內容見下表 4-7。

表 4-7

個案學校行政人員及教師對於雙語教育政策認知轉變與相應措施

對象	先前的認知	之後的認知	轉變的差異	相應的行動
行政人員	幾近 80-100% 英語授課比例	<ol style="list-style-type: none"> 英語程度的高低並非一位雙語教師是否專業之關鍵 英語比例多寡非定義雙語課程關鍵 	參與公開觀課、專家入校訪視、公開場合說明或參與相關會議與增能活動	<ol style="list-style-type: none"> 多益班幫雙語教師增能 教師專業發展社群建立發展平台 雙語環境建置融於課程 組織再造減輕行政負擔
教師	英語授課比例高	<ol style="list-style-type: none"> 課堂英語比例調降 雙語教學需要教師一定程度的英語能力 加強雙語教學專業知能 	參與相關研習及經歷雙語教學過程	<ol style="list-style-type: none"> 自學生學習行為及英語程度出發 以關照學生學習效果為主要依歸 予教師持續增能時空間

資料來源：研究者自行整理

此外，兩者都意識到在推廣雙語教學時，參與的教師需要進行相關增能，包含教師本身的英語能力以提升其信心，以及累積英語口說經驗，提升流利度，和創建課堂情境以供老師進行演練，這些都是非常重要的。

本節著重分析學校行政人員以及教師對於雙語教育政策前後理解之差異，以及兩者根據自身對於雙語教育的理解所採取的行動，而為了讓個案學校之行政人員與教師對於雙語教育的推動作法更加清晰，第三節將進一步探討在本地雙語教育推展模式「沃土模式」的架構之下，分析該個案學校推行雙語教育的經驗，作法，並藉此探討影響個案學校落實雙語教育成功與否之因素。



第三節、以「沃土」雙語模式探究個案學校如何落實雙語教育

根據本研究之第三個待答問題，本節透過「沃土」模式，以整個學校為主體來分析個案學校如何在雙語國家之政策脈絡下落實雙語教育，分為四個層面進行探究，包括：學校推動雙語教育的原則、雙語教師於課堂上的教學元素，學校雙語環境塑造，以及雙語實驗學校所有利害關係人之參與，並歸納影響學校推行雙語教育成功與否之因素。

壹、學校推動雙語教育的原則

一、雙語教育推動需有彈性

首先，個案學校在評估是否要承接雙語實驗學校計畫的時候，是以校內教師之意願為主；也就是說，行政人員會在承接計畫以前，先取得潛在參與教師對於計畫的認同，再著手進行相關規劃；在訪談中前教務主任提到，不可自行政人員或是任何單一角度來評估學校利益，並且擅自做出決定；也就是說，行政人員應是綜覽推動校園雙語教育之規劃，根據學校現有的資源、校園風氣以及教師能力、態度等方面一一盤點，進行綜合考量，做出決定以後再訂定具體措施。上述內容與雙語學科教師的訪談內容相符合，也從中看見個案學校的作法和沃土模式第一個原則相符；在評估與規劃的過程當中，學校應保有相對應的彈性，根據個別學校的情形作出相對應的調整，避免盲目跟從他人經驗反而導致反效果。

106 學年度我們開始思考實行沉浸式計畫的可行性。那時候詢問體育、健教、輔導，後來找到表藝老師，確定要做我們才開始寫計畫，因為老師願意參與，且課程計畫也由老師親自執筆，相對比較可行，所以我們計畫一送上去就過了。接一個計畫前，我們一定會讓老師認同，願意參與，因為必須要在校內有共識的情況之下。(訪談-EA-20211118)

主任他那個時候要我用英文教學科做沉浸式計畫。可是我覺得我英文沒有很好，那時主任就說，沒關係你可以自由的切換語言，所以我的理解就是雙語教學就是想用英文就用英文想用中文就用中文。(訪談-PAT-20211202)

校內多數雙語教師均對於雙語教育政策的初衷表示認同，他們認為，讓學生和教師有機會透過雙語教育來精進中文、英文兩種語言可以讓學生更加國際化，並且增加學生的競爭力。但是，教師們仍舊認為，雙語教學的先決條件應該是把學科內容教好，而不應為了推動雙語教育，將語言學習精進這項成果反客為主，成為教學主角。換句話說，教師認為在教學層面上，推動雙語教育必須在學科教學以及語言教學策略上均保有一定的彈性，以維持學科內容學習成果為前提，將語言學習效果最大化以達到雙語教學的效果。

讓老師在進行雙語教學時，學生可以習慣英文，非一定要使用英文，首先排除學生對英語的反感跟陌生，目標是願意溝通，沒有想要把孩子培養成像新加坡或香港一開口就全都是英文。(訪談-HT-20211119)

一開始會被長官問可不可以再多用一點英文，可是執行之後就會發現，不是老師想多用一點，學生就可以接受，這還是要看班級的狀況去決定使用英文的比例。(訪談-PAT-20211202)

此外，培養雙語教師的管道也應保有一定程度的彈性，除了培養校內教師具有雙語教學的技能以及累積其實戰經驗以外，也自職前師資培育以及代理，在職教師專班著手，累積雙語教師人才庫。換言之，彈性的培育雙語教師人才管道，有望提高雙語師資供應量，以及發掘、引進不同特質與專長之師資，為校內雙語教學注入活水；除此之外，如此多管齊下的雙語師培方法，也可以作為雙語師資量不足以供應現場需求的解方。處於不同職涯階段的教師們，也可以依照自己的狀態以及程度，選擇適合自身的培育方式，精進自身專業並服膺政策走向。

比如說代理專班在授課時，教老師雙語教學策略，課室英語。因為目前正式學科老師要成為雙語老師有一定的難度，要去增強他們英語能力有一定挑戰；代理專班只是其中一個管道，對那些有英語能力，有教學能力，但相對來講筆試比較困難的老師們較有利；經過一年培訓，他們會觀察這個老師，到學校裡進行六次公開觀課才能成為正式老師。代理專班好在於不僅可以觀察到老師的品行，教學態度、教學能力，還有看到這個老師是不是可以進步，配合。這樣的老師在品質上較容易可以把關。如果你經過一年的培訓，其實是有一個班的雙語夥伴，不管是要訴苦、討論、或是教學資源，大家都可以互相分享。(訪談-HT-20211119)

以雙語教學之教師人力來看，外師作為雙語教學的人才之一，其運用方式也必須保有彈性：當一位外師進入校園，學校可以定位外師為教師以及學生的校園雙語情境之一，例如說，個案學校提到，可以讓學生以及教師與外師進行英語對話，練習以英語溝通；抑或是，讓外師準備異國文化與節慶等相關主題課程，讓學生可以透過該課程，進一步理解他國文化，裨益雙語教學所強調的文化層面；如何讓外師進駐校園之效益最大化，端看雙語實驗學校對於推動雙語教育之工作分配，而這樣的考量奠基於對不同學校情況的彈性考量。

上述內容和第二章所提到的，以臺灣目前的外師一年一聘的政策規定來看，外師的聘僱並不穩定，而沃土模式亦強調雙語應該是穩定且長遠的發展而非一蹴可幾或曇花一現，因此外師無法成為推廣雙語教學的主力教師；但是，根據上述內容，外師作為特別的師資，與本國籍的雙語教師必定具有不同的專業以及優勢，除了明認這一點以外，學校可以在先行理解學生以及教師的在雙語教學成效上的優、弱勢以及相關需求，再對外師人力做更深入以及全面的規劃以使外師進駐對於校園利益最大化。

目前外師政策是一年一聘不固定，他可能也要回去本國。如果學校倚賴外師，可能變成外師走了，雙語就垮了。之前外師在我們學校有參與共備會跟老師討論，其實外師本身有學科專長，如果他做很多科目的雙語授課，他吃不下這些學科內容，所以他的角色就是簡單的語言協助。下學期外師來，我會跟主任討論來做主題性課程，譬如搭配國外節日做簡單的互動，協助雙語共備，有空的時間就去參與該空堂在運作的社群，去觀課。(訪談-P-20211124)

而對於雙語教學的成效之要求，個案學校之教師以及行政人員均一致認為，不同學科性質與內容不一，所適合運用的雙語教學策略，適宜進行雙語的學科層面也不一，學校行政人員不應強求雙語教師融入一定的英語比例，以及所使用之教學策略。在這一方面，行政人員應給予教師與學科相當的自主性，讓教師可以依據所屬學科的性質、教學活動的形式以及個人教學風格進行彈性調整，並且以照顧學生學習需求為最大依歸。

比如說，根據觀課紀錄 H-1 以及 M-1，H-1 課堂當中英語比例佔 30-40%；而在 M-1 當中則佔了 70-80%。然而在 H-1 課堂，教師使用多種教學媒材，例如具體的教具幫助學生理解學科內容；在 M-1 當中，教師也能夠成功地利用課室英語以及國中學生可以理解的單字，將音樂的知識傳達給學生；因此，對於個案學校的行政人員以及教師來說，只要對於國家政策以及學科課綱、教學內容走向有全面的理解，並依據教師專業思考其對學生學習之好處，不論哪一種課綱或是教育政策，都可找到裨益學生的教學方式，並且同時達到教師自我專業成長。

教師在英語使用上大多聚焦於課室英語以及簡單，常出現的單字；教師使用具體的器官教具以及簡單的英語問句，讓學生以小組合作和分組競賽的方式清楚器官的位置。（觀課紀錄 H-1）

教師只有在講解音樂相關專業知識的時候使用中文，其他的部分均使用英語表達；而從學生的表現當中可以得知，學生理解教師表達的意思並且能夠依據教師傳遞的指令做出相對應的正確動作。（觀課紀錄 M-1）

有很多東西要弄，比較花時間，你要去修，然後再讓人家看，對我來講就更清楚知道現在的課綱，不管課綱怎麼調整，我們還是可以活下來。因為我們的東西是與時俱進在調整，對學生是生活上很重要的一個部分，也必須真心的認為這是好的才會願意去做，因為我們沒有考科的壓力，怎麼做其實都好。（訪談-ST-20211202）

綜上所述，在彈性原則當中，個案學校對於雙語教學計畫背景評估，雙語教師培育與教師人力分配，教學策略選擇以及中英兩種語言於課堂應用的比例把握彈性。

二、 給予足夠的時間

給予足夠的時間，是推動雙語教育的學校應該具有的認知。對於學校來說，大部分的教師和行政人員對於突然且大幅度的改變感到恐懼，因而產生抗拒心理。因此，學校若要推行雙語教學，宜自小部分、小範圍開始，讓行政人員與老師逐步了解雙語教育的政策內容、目標以及在教室內實施的模樣，慢慢接受。

我們是從 106 學年度到現在 110 學年度，慢慢改進。很多學校怕一下子改太多，大部分老師不習慣太大的衝擊。慢慢調整老師會慢慢接受，過程阻力才會小，否則會發現理想很美好，現實很殘酷，可以先從某些科目平常有在做行動研究或課程設計的老師問起，因為這樣的老師在追求新的知識或是新的教學方式有興趣，對雙語接受度比較高，等他們有成果後再推廣到同領域其他人。(訪談-EA-20211118)

個案學校的行政人員與教師表示，一所學校在著手推動雙語教育之前所累積的課程發展基礎是對於能否順利地進行雙語教育後續發展擁有決定性的因素。行政人員可以先觀察並詢問校內有意願參與雙語教學，或是有一定程度之英語能力的老師開始著手，慢慢擴展推行規模。而上述的過程需要充足的時間去運作，因而對行政人員來說，必須利用相對充裕之時間來逐步規劃，評估並實際推展。

此外，針對參與雙語教學的教師所實施的減課措施，對行政人員以及教師來說是非常重要的。行政人員認為，儘管學校層級無法決定雙語教師的減課時數，但是雙語教師可以自行政人員的態度當中感受到誠意，進而增進教師與行政人員之間的信任關係，進一步促進彼此合作；此外，教師表示，減課措施對於減輕教師負擔來說不無小補。因此，行政人員認為教育局可以考慮增加減課時數。

為了減輕老師的負擔，有幫老師減課。減課我們也需要和老師討論，因為能給的減課時數是由教育局規定，所以減課時數不一定能滿足老師們的需求；我們只能讓老師看到我們的誠意，還有我們能盡力幫老師減輕負擔的方法有。(訪談-HT-20211119)

個案學校針對該校所承接之雙語實驗學校計畫進行了行政組織再造，調整組織編制，將資訊組以及設備組合併為資訊設備組，並且在空缺的行政員額當中新設立課務組，隸屬於教務處之下，分擔雙語教學相關業務以及計畫事項。但是，組織再造不僅需要時間規劃，盤點哪些組別合併不會造成過重的行政負擔，且行政人員也需要花時間適應新的業務分配方式，以及組織運作模式。

個案學校的行政人員以及教師均認為，推行雙語教育最大的內在動力就是維持教師的教學熱情，而這往往是剛開始推行政策的時候最為困難的部分，因為剛起步的政策，經歷規劃、評估、推行等階段，沒有人知道成效在什麼時候會展

現，因此行政人員適度鼓勵、肯定雙語教師的努力與成效，以及邀請雙語教師參與雙語教學公開觀課，觀摩較為成功的雙語教學範本，是為一提高意願且維持教學熱情的方法。

因此，個案學校行政人員提到，推行雙語教育切忌過度要求進步或是在短時間內看到成果。比如說，除了洞察校內能夠身先士卒的教師以外，對於本身英語能力較弱，或加入意願較低的老師，行政人員需要時間與耐心去理解他們的想法、需求並提供支持，等待老師成長；而對於有一定英語能力，且意願較強，剛起步的雙語教師，也同樣需要時間去學習雙語教學技巧，觀摩其他老師的雙語課程並轉化自身的教學以及學習在教學當中融入語言學習成果。

從上述內容中可以發現，自行政人員的角度來看，給予教師以及自己充足的時間並放慢發展步調，可以讓教師有時間能夠培養教學熱情，調整並精進教學；讓行政人員有時間觀察雙語教育在學校發展的情形並即時地發現問題，根據問題對症下藥進行修正，以使學校因推展雙語教育的成本最小化。

主任激勵老師是利用教學熱情，跟他們溝通雙語教學理念，大家都知道英文的重要性，在這個狀況下不是每個孩子都有機會上補習班、家教課。所以在公立學校裡提供孩子雙語學習的機會，讓這樣孩子未來他有多一項的選擇可以走出這個國家。所以我覺得第一個就是跟老師溝通，從孩子們的角度去思考。雙語教育就是為了孩子。(訪談-HT-20211119)

對於雙語教師來說，在產生投入雙語教學的意願之後，如何增加自己的雙語教學知能，便是首要的問題。雙語教學的相關增能，除了參與校內外舉辦的雙語增能研習、雙語教學公開觀議課以外，教師如何增加自己的英語能力，也是不可忽視的一環。而這些增能活動均需要行政與教學妥善的規劃、溝通需求，以及充分的時間，讓行政人員明瞭教師的需求，並根據需求尋找資源提供增能；教師在長時間且持續的增能當中，達到專業性成長。

個案學校的教師提到，雙語教學是一門專業，不僅是用兩種語言教學那樣單純，因此透過時間累積實力是必不可缺的。以共備聚會紀錄H-3，H-5 以及H-7

為例，一位已在課堂中實施雙語教育第三年的教師，仍將自己一年，兩年前的教材根據現行的學生程度以及最新知識內容大幅修正；此外，根據文件 07 雙語共備會議紀錄，體育教師在當次會議中表達體育科對於實施雙語教學的疑慮，認為自己本身的能力並不足以實施雙語教學，希望學校可以給予他們更多時間與資源作為支持。而校長也在當次會議中寬慰參與雙語教學的體育教師，並詢問在場陪伴社群的各個英語教師提供體育科教師自我精進的具體措施。

體育教師在會議場合中表示，幾位體育教師一致認為在雙語教學團隊當中處於弱勢，時常想放棄，並請求學校給予更多的支援，或是有雙語教學經驗的教師可以分享雙語教學的作法。
(文件 07)

從上述中可以發現，充足的時間對於雙語學科教師來說是不可或缺的資源；而教師在參與增能、實施雙語教學的過程當中，個人英語能力提升所帶來的自我效能感，也可以維持雙語教學之內在熱情與動機，進而再去推動自己實施雙語教學，並精進教學能力與個人語言能力，逐漸形成一正向的循環。

我之前在教育局辦雙語增能研習時，發現老師對理念聽得差不多了，有時要先看實體教學，再講理論會更清楚，循序漸進，老師才有具體印象，把理論帶回來應用到自己的課堂中。另外我覺得老師個人的英文能力我覺得是很重要的。因為就算他們認同了，不代表我能做，因為我沒有能力，所以會害怕，那害怕自然沒有後續行為，我們也請老師集思廣益可以怎樣幫助老師增強英文能力。(訪談-HT-20211119)

綜上所述，行政人員需要規劃雙語教育的推行措施，例如在校內推廣雙語教學的幅度以及網羅雙語教學教師人力等兩方面；此外，行政組織必須花時間規劃，分配並且適應雙語教育推動之業務運作模式；而在教學端當中，教師更需要時間讓自己在雙語教學層面進行專業成長；最後，行政端與教學端之間的合作與彼此理解，需要頻繁的互動以及有效的溝通，並非一蹴可幾。而充分且足夠的時間，以及隨之而來的耐心，便是其中最不可或缺的因素。

貳、 雙語教師在教室內的教學元素

三、 課室教學之原則

對於使用雙語進行學科教學，個案學校教師認為，因傳統的教師形象，大多數的學科教師都會有偶像包袱，怕自己對英語不夠專業，在學生面前講錯英文，或是講的不標準。此外，學科專業的英語說法有時並非一般普通的英文，而涉及特定領域的專業，如何將專業領域的英文，或是用英文傳達給學生，是學科教師在一開始踏入雙語教學領域最擔心的事情之一。

如果學生沒有回應的話我會再講一次，後來就用中文直接解釋，有可能是我規則本身講不清楚，但是我不會用英文去講，因為腦袋瓜完全不會想到，而且英文不是我的母語，所以我真的沒有辦法臨場反應去解釋東西。(訪談-HT-20211214)

因此，學科教師可以從較為容易，且各個學科均能夠通用的課室英語開始接觸，慢慢練習。雙語學科教師可以彼此交流課堂中經常使用的課室英語，讓課室英語可以在每一個學科課堂中頻繁出現；從課室英語開啟雙語教學之路，對於雙語學科教師來說相對容易，且藉由每一堂課反覆使用，能夠有效降低教師對自己發音不正確，講錯話的恐懼，在一次次練習當中逐漸建立自信心；此外，因課室英語並沒有學科科目性質以及內容上的差異，在其他學科教師的課堂上也同時被大量使用，且課室英語多傾向於指令型句子，搭配學生後續的動作，因此單一雙語學科教師也不需擔心學生會聽不懂課室英語，只要讓學生於每一堂學科課當中，均大量曝光於課室英語中，學生會逐漸習慣課室英語的出現，久而久之便可以學起來。

久之當老師上課都用課室英語跟學生互動，學生已開始習慣，聽久了他的惶恐和焦慮會消失。所以一年下來，學生反而會習慣；我們沒有期待他英文大躍進，而是能習慣聽懂英文，甚至用英文回應，那是我們最初想達到的目的。(訪談-EA-20211118)

其實對我來講，我現在都還是用一種語言在教學科的核心概念，我覺得要讓學生搞懂的時候，我就一定用中文，所以我現在都還是用大量的課室英語而已，我不希望讓別人覺得說，我的學科像是在看英文課，所以我會讓你聽到我不斷重複出現的英文，就是希望沉浸自然而然、不要讓學生有壓力。(訪談-ST-20211202)

最後，個案學校的教師也提到，在雙語課堂中可以利用學生同儕互助的技巧，讓學生們可以透過觀察其他同儕相對應的反應，理解教師的課室英語；或者是鼓勵班上英語程度較佳，聽的懂的學生協助聽不懂的學生，告訴他老師現在正在講什麼。在觀課紀錄 P-2 當中，教師使用英文要求學生將成語故事透過肢體語言的方式進行演出，並且邀請其他學生以英語解釋成語的含義；一些小組的學生儘管聽不懂用英語解釋的成語含義，卻透過觀摩小組演出，猜出他們所演飾的成語內容並成功幫小組加分；另一範例為，在觀課紀錄 M-2 當中，教師將分組活動的指令語全英文化，並且分小組行動。有些聽不懂老師說的英語的學生，便可以求助於小組內英語較優秀的同學並成功執行教學活動；而這也呼應了第二章第一節對於雙語教育內涵的討論，藉由利用兩種語言教學，讓學生逐漸掌握如何利用兩種語言來達到溝通的本質，而並非將提升學生語言能力作為主要目標。而教師可以利用適當的教學策略，例如將學生分成小組，來促進學生之間的同儕合作，增進雙語教學對單一學生的效果。

在下課之前教師以成語肢體演繹結束本課堂，要求學生到前面去抽取紙條，將上頭的成語透過小組的方式以純肢體表現出來，並且讓台下的同學猜成語內容。台下同學猜中後，而教師會詢問是否有同學可以用英文解釋該成語的意義。儘管大多為英語能力出色的同學舉手發言，但是其他同學可以在知道成語答案的情況下，聽到英語能力出色的同學發言並與自己對該成語的認識相對照，學習英語表達方式。(觀課紀錄 P-2)

教師課堂中所有的指令語都用英文呈現，明顯觀察出台下有些同學是聽不懂的，但是這些英語程度較弱的同學透過小組活動的時候求助於組內英語較佳的同學，了解老師的意思並且完成老師交辦的任務。(觀課紀錄 M-2)

有一些課室的英文、指令，老師最常會用到的，那也是我們的目的。我們一直提醒老師從口語、肢體表達語言的方式，讓學生知道老師在講什麼。也透過團體活動，讓其他聽得懂的學生協助聽不懂的學生，告訴他現在老師這裡講的這句話是什麼。(訪談-EA-20211118)

綜上所述，雙語學科教師可以利用課室英語教學入門雙語教學，降低雙語教學之門檻，也可以利用同儕互助的方式讓班上部分的學生在熟悉課室英語以後，協助其他學生以完成課程活動。

四、 雙語教學時對學生學習之關照

教師們認同雙語教學的理念，但是他們也一致認為，推行雙語教育的前提是最大化學生學習效果。因此，雙語教學老師應在設計教學之前抓住學生的起點行為，背景知識以及英語程度做為課程設計起點，並且透過雙語社群共備，與學科教師共同討論課程設計，諮詢英語教師並評估所使用的語言是否符合學生的程度。

此外，值得注意的是，為了在加入雙語教學的情況之下維持原本的學習效果，大部分教師表示在課程中加入雙語教學以後，原本的教學設計以及教學法被翻轉了，變得更為活潑且靈活；例如，在共備紀錄H-7當中，一位雙語健教老師為了實施雙語教學，從原本的直接講述法改為設計提問法，每次上正課前都在投影片當中放圖片並搭配問題，利用問題與視覺化的學習方法激起學生的學習動機；在文件08以及文件12當中可以看見，雙語童軍教師讓學生分組活動，共同合作學習作為教學設計主軸，進行露營裝備的識別競賽；而雙語健教課讓學生分組查詢資料並且利用所得到的資料來回答學習單上的問題。由上述資料中可見，雙語教學在裨益學生學習效果的前提下，成功讓教師開始思考新教學法運用的可能。

健教老師提到，自己在接觸雙語教學以後便改變了原本的教學方式，從純講述法轉變為提問設計法，在簡報上呈現影片或是圖片，並且問學生觀察到什麼或是想到什麼，最後再釋出今天的課程主題，讓學生可以有時間與空間進行思考，能夠跟老師有更多的互動並且降低教師的語言輸出量。(共備紀錄H-7)

- 1.以小組為單位進行遊戲
- 2.在老師講出露營裝備的英文時，一聲令下以後便到中間的背包當中找出老師說的那項裝備
- 3.最快找到裝備且唸出裝備英文的小組加分

(文件 08)

- 1.以小組為單位，每組共享一個平板電腦
- 2.利用平板電腦根據主題找出更多相關知識
- 3.回答學習單上的問題

(文件 12)

現在用中英文，為了讓學生聽的懂，我所有課程都要設計成提問式的，比如說我最常用的就是 what do you see?，或是 what do you think，這些是我簡報常常出現的提問句，因為如果直接講解的話，我也講不出來，然後學生也聽不懂、反而會把化簡成一個簡單的視覺的概念去讓學生看。先提問的話，學生會陷入比較長的思考時間，我覺得因為雙語的關係，所以開始慢慢改變教學方法。(訪談-HT-20211202)

如何設計雙語教學，對雙語學科教師來說也是一大考驗：個案學校教師認為，在雙語課堂當中，雙語學科老師要在顧及學生學科學習效果的前提之下，堅持自己的雙語教學原則，例如堅持使用課室英語，避免自我翻譯，同時有耐心地營造雙語環境與相對輕鬆的課堂氛圍，讓學生興起學習動機並促成學習行動。

例如說，在觀課紀錄 S-2 以及觀課紀錄 H-5 當中可以發現，童軍教師與健教老師若以英文問問題，學生以中文回答，教師便可以持續用英文回應學生的答覆，避免被學生牽著鼻子走；又例如，在訪談資料當中，教師普遍反映，在剛開始投入雙語教學時，傾向短時間內在課程中放入大量的英文比例，接著教師便發現在教學簡報或是講義上出現全英文的句子，對學生來說太過困難：學生普遍需要花費大量的時間詢問英文程度較好的同儕，或是利用平板電腦查字典，並且表現地興趣缺缺，或是無法理解老師的意思而造成課堂活動窒礙難行，拉長課堂時間並拖累教學進度。

教師：What did you feel?

學生：我覺得好噁心

教師：You felt disgusted, and what else?

(觀課紀錄 S-2)

教師：What's the English of this thing?

學生：這是手電筒啦！

教師：Is it called flashlight?

(觀課紀錄 H-5)

當天人事時地物都會不一樣，就算預先寫下來中英文的時機，可是因為班級的差異太大，還有當天的狀況，需要調整的幅度很大，這個是一個很自然的事情。應該要慢慢增加英語的比例才對，一開始大量增加反而是顛倒的結果，學生不一定每個人都有想把英文學好的這樣想法，一下子丟這麼多英文，他們有時候更反彈，所以是慢慢溫水煮青蛙，那久了以後它會適應，老師課堂上一定會出現英文。(訪談-HT-20211202)

教師們在發現這一點以後，便改變雙語教學策略，先從簡單的單字開始，搭配大量圖片以及肢體動作、實際物品以幫助學生理解。個案學校教師提到，在教學當中融入英語時，若能夠利用圖片或是搭配中文解釋，紙本講義或是口語講解來輔助理解其意義，讓學生有機會接觸，進而增加學習英語的可能性；此外，有部分學生英語程度較為突出，在課堂上會使用英文跟老師對話；但是雙語學科教師為了顧及大部分學生的英語程度，可以選擇幾種策略回應。

首先，在觀課紀錄 P-2 當中可以觀察到，教師在英語平均程度較弱的班級，針對學生的英語語句，使用中文回應學生，也邀請聽得懂該生英文的其他學生，用中文解釋一次剛才的英語對話。另外，也有教師分享到，自己很害怕用英文表達會講錯，或是學生沒有理解想要表達的意思；因此當教師在上課時發現這件事情，會傾向用中文再講解一次以維持學生的學習效果。

從中可以證明，個案學校的教師在選擇課堂教學材料以及策略的時候，均以大部分學生的起點行為出發去做考量，如何讓學生易於理解，達成原本的學科學習成果，接著才會將雙語學習的效果納入考量當中，並彈性調整中英文的比例，並不會為了雙語教學而硬是提升課堂中的英語。雙語學科這樣的選擇不僅能夠兼顧學生的學習成果，也可以避免降低學生對於學科本身的學習意願。

教師在議課時提到，因為該班英語程度落差很大，語言能力弱勢的學生比例較高，因此教師會在某些英語能力出眾的學生以英語回答時，以中文接腔甚至用中文重複一次學生的回答。
(觀課紀錄 P-2)

看圖理解用字，我發現不太有人問我意思，他們理解老師要做什麼。你會發覺這跟課堂結合，雖是英文，但不會讓他覺得很煩，反而可以學到他想學他就會學。因為我們最害怕怎麼開口，很擔心萬一學生程度很好，說出來的話我聽不懂就糗大了，所以當他們用英文問我，我會說非常好，但我希望全班同學都知道，你試著用中文講，或是有沒有同學聽懂了，把他的話用中文講一次，我把機會放給學生，也確定學生跟我聽到一樣的，不是我自己猜要怎麼回答。(訪談-ST-20211202)

個案學校的行政人員則認為，雙語實驗學校的雙語教學不宜標榜高英語比例，而應該以學生學習需求出發，一方面可以使老師不至於因過高的標準而望之卻步，較易上手以建立教師自信並維持其動力；另一方面，藉由照顧學生學習需求，讓學生不排斥雙語學科教學，之後慢慢習慣英語在課堂中的出現頻率。此外，若是教師在拋棄偶包這一方面有困難，也可以轉念想一想，教師自己以身作則謙虛地學習英語，自己做好學的典範，在學生耳濡目染之下，建立學生自動且積極學習的觀念與習慣。

在觀課紀錄 S-2 當中，童軍教師利用有趣的中英文諧音，例如 What's wrong 變音為花枝 run，引起哄堂大笑，甚至在老師第二，第三次使用該語句時，學生會搶在老師面前講出花枝 run，並自己笑出聲來；從中可以發現，教師的個人風格，以及對於英語融入課堂的轉化策略，可以讓課堂中加入英語這件事情在學生心中變得更加自然且有趣，而並非多一個學習的負擔。

(某區學生嘈雜鼓譟)

教師: What's wrong? 花枝在跑步嗎?

學生 (轉移注意力並哄堂大笑)

(觀課紀錄 S-2)

我覺得每個學校都要思考投入雙語的部分，到底雙語和全英語的差別。很多人都掛雙語，但標榜英語比例多高。我會覺得說這個不見得是好事，我們學生程度到哪裡，我們心裡都有數。我們把很好的那面呈現出來，事實上學生是不是有得到很好的學習照顧。公開觀課的時候，我們都和老師講，你平常用什麼比例就用什麼比例，不要為了公開觀課而故意把比例提高。那其實淪為表演。對學生來講，沒有什麼實質上的幫助。(訪談-EA-20211118)

我自己講課的時候發現這裡怪怪的，可是你當下就過去，如果學生糾正，你就要說你好棒，謝謝你告訴老師讓我學到，這是丟掉包袱，為什麼不能同學身上學東西？如果老師不能在學生面前丟臉，那你沒辦法從學生學到東西。如果願意丟掉包袱，用比較談諧的方式進行，其實就可以，像我上課，我就是故意講很不正常，他們就會覺得很有趣，反而會覺得更輕鬆，什麼 ice snow smart，大家都聽懂，我們就溝通有效。(訪談-ST-20211202)

最後，目前雙語學科教師均一致認為在現階段不應評量學生的語言輸出，而是讓學生慢慢習慣英語融入課堂這件事情；因為雙語政策正值剛起步的階段，不論是雙語學科教師或是學生，都需要時間慢慢摸索，不宜操之過急。反之，若是一開始就讓學生暴露在過多的英文環境當中，或者是要求學生必須在學習成果上展現在雙語課堂的英語學習成果，動機和語言能力不高的學生會產生排斥感，甚至開始懼怕上雙語課，達到反效果。

因此，教師必須清楚學生的英語程度，並斟酌課堂用字以及文法以免造成學生恐懼與動機下降。有趣的是，在教師不評量學生雙語學習效果的情況之下，學生卻會主動在課堂參與上加入英文成分。

在文件 13 童軍課堂回饋單當中可以發現，有數位學生在每次課堂結束後填寫回饋單時，會嘗試在撰寫回饋的句子當中加入英文單字，並隨著時間逐漸增加英語比例，最後甚至寫出完整的英語句子。而童軍教師也會在批改回饋單時寫上鼓勵的話語以及正確的英語用法。

我 feel 今天的課很 interesting, 我 learn 到很多東西。

I learned flashlight, backpack and water bottle.

(文件 13)

我不評量學生的雙語教學的成果，先讓學生喜歡吧，我覺得這種方法會讓學生更討厭英文，因為我也是從英文不好這樣慢慢上來；你一直逼我寫，逼我考，我只會更討厭英文；健教課已經是好不容易不用一直背東西考試，一來健教課又要考試，那倒不如從課堂生活當中學到，自然而然喜歡上課，慢慢接受英文。(訪談-HT-20211202)

綜上所述，課室英語原則對於雙語教師來說是門檻較低且容易上手的雙語教學入門磚；教師可以透過大量使用課室英語增加自己的雙語教學信心，也讓學生逐漸習慣課堂上英語的使用；教師可以透過教學策略讓英語程度不一的學生了解課室英語的含義，學生也可以透過同儕合作明瞭老師的意思並成功完成學習活動；而教室內的教學，雙語學科教師以學生起點行為作為設計依據，在教學法，教學媒材以及課室經營策略上靈活地做出改變，讓學生逐漸適應英語的存在，並在耳濡目染之下開始嘗試使用英文和教師溝通。從上述資料當中可以證明，教室內的雙語教學應將課室英語以及學生起點行為作為課程設計準則，並透過相關教學專業將雙語教育的核心元素做出適當的轉化以促成風格不同卻能夠顧及學習效果的雙語教學。

參、 學校雙語環境塑造

五、 雙語環境建置

個案學校在雙語環境建置上有以下措施：首先，根據文件 01，圖書館每周會向各班發放雙語週報，供學生閱讀並訓練其使用中英文吸取報紙文章的知識；此外，每天中午吃飯時間，個案學校會依據「國教署委託製播之英語廣播互動新聞節目 ICRT 實施計畫」，播放 ICRT 廣播節目，每一周五天都播放一樣的內容，讓學生在重複曝光當中熟悉音檔內容；學校製作 ICRT 當周節目的聽力稿，放在每一班的公佈欄，讓學生可以透過閱讀聽力稿，連結每天中午所聽到的內容並藉此學習英文；除了播放 ICRT 節目以外，個案學校也在每天的節目之後，播放英文廣播劇：由各班英語老師邀請班上英文程度好的學生唸由老師撰寫的英文廣播劇稿，給予學生練習口語的機會，同時在播完 ICRT 以後播放廣播劇音檔，達到建置雙語環境效果，同時兼顧語言輸入與產出；最後學校的早晨集會，以及校慶

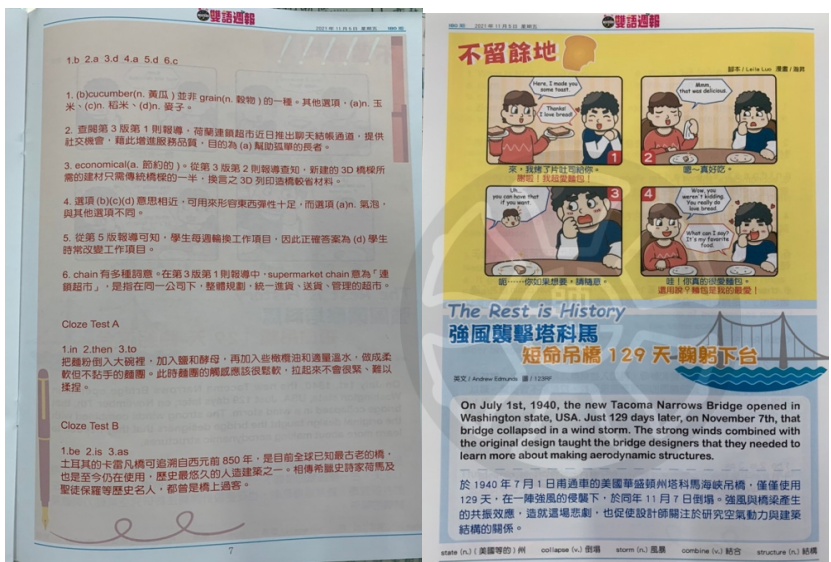
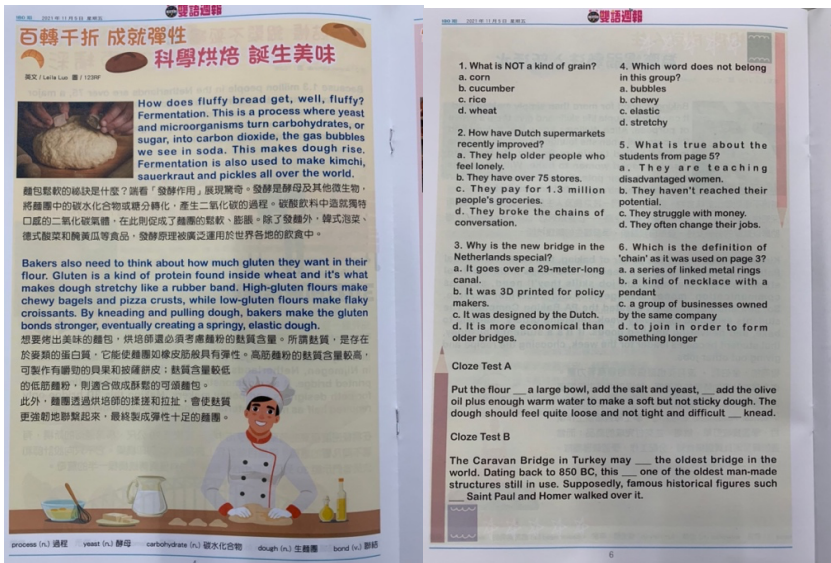
大型活動，校長和教務主任以英文開場，個案學校的教師表示校長主任這樣會讓教師受鼓舞，增加或維持雙語教學熱情；學生可耳濡目染，收穫角色範本效果。

根據文件 04，在個案學校的校慶活動，學科闖關活動遊戲指導語均以雙語呈現，學生手上的大地遊戲活動單也是雙語呈現，此外，在英文，地理以及數學科的闖關遊戲當中，融入了雙語遊戲，例如英文科讓學生猜英文謎底；地理科讓學生從各國貨幣當中抽一種，並在地圖上辨識該國位置且大聲讀出該國英文國名。

圖 4-1

雙語週報 180 期





註：研究者自行整理

(文件 01)

英文科校慶雙語活動為，給學生 20 道英語謎題，只要猜出全部的答案就可以去教務處找老師蓋印章；地理科讓學生從桌上抽一枚外國的硬幣或是紙幣，從該幣別當中辨認發行的國家並且在世界地圖上指出該國的地理位置並且用英文大聲唸出該國國名。(文件 04)

現在有校長集會開頭直接用英文講，如果可以變成習慣，在雙語的推動過程當中更能融入學生的生活。至於廣播劇，我們找學生去講，基本上他們所講大概就是這個學齡間的英文，只要老師提供廣播稿，唸稿給他們照著唸。一方面訓練學生口條，一方面也讓學生有機會練習，可以減輕老師的負擔，增加學生敢用英文的機會。(訪談-EA-20211118)

佈告欄變英文的，我們處室前面木頭牌子也變英文的，我會去多看一眼，原來家政課要怎麼講，讓我有複習到，喔，原來處室是這樣講，但是平常沒有用到，所以校長才說看朝會要開始講英文。(訪談-HT-20211214)

六、 角色典範效應

在個案學校的行政人員角色典範原則當中發現，行政人員漸漸開始將此原則付諸實現：例如說，校長與教務主任嘗試以英文在公開場合，例如雙語教育外部專家訪視，或者是公開觀議課的場合致詞，發展互動對話，並且知道這是必要且需要趕快進行的部分。

此外，校長也持續透過許多方式自我督促，也協助學校其他職員漸漸開始以英語表達，例如在文件 04 當中，校長會要求輔導主任與訓育組長，在校慶時擔任教師英文司儀並且邀請英語教師訓練學生擔任英語司儀；在觀課紀錄 H-4 當中，主任以英文開場歡迎參與公開觀課的教授與校外教師們。

校慶典禮時，輔導主任與訓育組長邀請英語教師協助訓練並翻譯校慶司儀稿，在校慶當天以中英文兩種語言進行司儀報告。(文件 04)

在說課的時候，主任率先以英語致詞開場“Welcome to our school to attend classroom observation.”。(觀課紀錄 H-4)

我現在要求行政同仁在公開場合講英語，讓學生有感。我們有英語情境布置，我發現老師有感，看到雙語指示牌，po FB 說學校很不一樣，有點像走到中研院。我就在思考，孩子有沒有感。所以我跟總務主任跟教務主任說校慶要跟課程做結合，融入英語情境，雙語闖關，孩子才會有感。(訪談-P-20211124)

我覺得校長已經開始有想努力了，校慶用英文致詞；校長偶包如果丟掉的話，讓學生看到校長也講英文，因為他是領導者，學生就不會覺得老師講英文很奇怪；組長主任也丟掉偶包跟學生講英文，最好是全校老師都一起跟進，不會某幾個老師講英文很奇怪。(訪談-HT-20211214)

肆、 雙語實驗學校所有利害關係人之參與

七、 雙語教學需要所有人的投入

推行雙語教育並非單憑教師在教室內以雙語進行教學，過程中需要行政端提供教師雙語教學所需之資源及協助教師解決遭遇到的困難。以個案學校為例，校長與主任致力於找尋資源以及爭取福利以減輕雙語教師的負擔，例如說邀請校外雙語教學相關專家學者入校指導，給予教師肯定、增加其信心作為推動雙語教育的後盾。

在觀課紀錄 H-2，S-2 當中，校長與主任便邀請大學端的雙語專家入校訪視學校的雙語教育執行成果，藉由入班觀課以及訪談受雙語教育的學生，給予學校推動雙語教育的肯定以及相關精進的建議；此外，在文件 07 當中，校長也邀請教授進入雙語共備會議與教師一同開會，了解雙語教師社群的需求並且針對社群運作給予相關建議。從上述資料當中可以看出，雙語教育需要專家入校陪伴，給予學校建議並指引方向。

校外專家入校參與公開觀議課，不僅全程參與，擔任主持人，也透過教務主任的學校雙語課程總覽報告，以及訪談雙語教育的學生，來了解學校雙語課程實施情況，最後給予學校肯定以及後續發展建議。（觀課紀錄 H-2）

當天觀課有校外專家入校，全程參與說觀議課並且擔任本次公開觀課活動主持人。在議課時，校外專家總結今日課程活動以及其他教師的意見，為今天的公開觀課劃下句點。（觀課紀錄 S-2）

12 月的雙語共備會議正好和雙語課程公開觀課同一天，因此校長邀請陪伴學校雙語課程的教授一起參與雙語共備會議；儘管教授因後面有行程而提早離開，仍因著教授的參與以及鼓勵，讓各學科雙語教師都受到鼓舞。（文件 07）

要減輕老師負擔。如果沒有實質減課，即使他們願意做，也沒時間，久了會疲乏。此外，雙語計畫有經費支持，有豐富的資源去添購教材教具，用雙語的專款來支援所需的教材教具，會讓老師覺得有更充沛的資源應用在教學上。此外，邀請教授進來坐鎮指導也給老師很大的鼓舞和支持。教授進來觀議課，馬上針對剛剛的課程給予建議，老師們每次共備，每次邀請教授來指導都非常投入，絕不只是形式上的。（訪談-EA-20211118）

校內有致力於推動雙語教學的教師，一定也會有一群教師保持觀望態度。行政人員碰到這樣的教師，會希望透過各種場合或是適合的時機，讓他們理解雙語教育的核心意義、實施方法以及對學生、教師自身以及學校的益處，期望在潛移默化當中能夠造成影響。若是教師真的不願意加入雙語教學的行列，校長會盡量讓這些老師不要顯露出負面的反應，以免讓正在進行雙語教學的教師產生反感：從訪談資料中可以發現，校長希望教師不想加入雙語教育也沒有關係，但是為了整體學校營造的正向氛圍，至少給予雙語教師以及行政人員支持的態度。但是最終的目標，仍然是想辦法讓更多科目的教師融入、參與，形成全體夥伴以及創造群體氛圍。

還有已經在做雙語教學的老師們情感支持。比如其他老師怎麼看；雙語老師有減課又沒有行政業務，但是雙語備課量很大又跨年級教課，可是其他老師不一定知道。所以當其他老師很忙的時候，可能就會覺得你在做什麼。在這種狀況下，還有老師不理解，雙語老師就會覺得那我不要做了。所以我覺得要凝聚大家的共識，讓全校老師都能認同並且互相協助雙語教學。(訪談-HT-20211119)

雙語就是透過英語環境，把講英語變成平常的事情。在平常學校生活中，甚至回家也可以跟父母親用英文溝通。這才是雙語國家政策的目標。教授給我們的建議是可以持續再努力，讓其他老師一起加入雙語教學，但怎麼樣激勵，這是我們要去思考的部分。(訪談-A-20211123)

從上述的訪談資料當中可以發現，雙語教師儘管需要承擔更多的備課量，但是相對地在其他沒有投入雙語教育的教師眼中，也享有了許多特權，例如不需要接行政職或者是減課措施。因此，雙語教師在推動雙語教學的過程當中，除了在教室內的教學看見學生進步以外，能夠得到同儕教師的支持與認同是重要的一件事情。

怎麼去延續或維持老師的熱情，我只能提供資源，然後公開場合肯定，可是有時候有些老師會覺得心裡不舒服。我們沒做，難道就不會得到校長的關愛眼神？這是旁邊沒有在參與的人會這樣想說，校長只重視某些部分。所以我大概就私下和老師鼓勵，謝謝大家幫忙，我們的孩子真的需要你們。其實並沒有，我們是都重視。人都是需要被關愛的，當下他沒被肯定，

那個會有另外一種不滿的情緒出現。那我常跟老師們講說，不想做沒關係，你不要阻擋。
(訪談-P-20211124)

從上述訪談資料當中可以發現，校長明瞭雙語教育需要全校一起投入才能有更大幅度的進步，然而校長秉持給予足夠彈性與時空間的原則，尊重教師的意願並耐心等候，持續邀請教師加入雙語教學，以保持學校和諧正向的成長氛圍。

在教學端，個案學校教師認為推動雙語教育，不應把校內年紀較輕，資歷較淺的老師強行推上戰場，反而是具有一定教學資歷的校內教師是最適合的推動對象。原因是具有教學經驗的教師，對於學科內容以及教學方法均相對熟悉，行之有年，因此較為理解在加入雙語教育的元素以後，應該如何調整原本的教學內容以及變動教學法，而能夠維持一樣的學生學習成效。

反之，年輕的教師對於學科內容尚不熟悉，難以幫助學科內容「瘦身」之餘，甚至會誤以為加入雙語教育的元素以後，英語語言學習成果很重要，因而走上本末倒置一途。此外，對於教學端來說，教師希望行政人員能夠給予教師師彈性發展課程的空間，足夠的時間進行專業成長，以及實際資源與心靈上的支持；而對於行政端來說，教師對行政端的運作能表示理解並且盡量配合，校內形成互相的關係，才能在推動雙語教學這條路上走得長遠。

我覺得行政能做的就是給予老師自由、彈性，還有支持。老師需要什麼，我們就盡全力協助，有什麼老師需要的教材，只要經費足夠都二話不說會幫老師買。場地我們都盡力幫老師協調，老師要設備，我們就去借。老師們對我們行政的諒解也很重要，老師的諒解也會讓行政更願意堅持，這是互相的關係。行政跟老師也是互相關係，學校團體凝聚力如果夠，氛圍好，學生也會被老師影響。(訪談-HT-20211119)

很多人都會覺得年輕老師去做就好。我覺得這不公平，因為年輕老師本科內容都不熟悉，沒什麼教學年資，第一年又要教學科又要雙語，她可能都不曉得未來要怎麼延續，怎麼綜合應用，像我們設計課程就會想說，我後面的年級有什麼東西可以延續下去，然後再來放我們這學期的活動，這就是綜合應用；如果你一輪都沒跑過就讓他上英文，那很辛苦，因為他會搞不清楚重點，他會一直以為英文很重要。(訪談-ST-20211202)

最後，雙語教育政策不應僅是以學校為單位推動，整個國家與社會都必須跟著做出配套措施，而最為明顯且迫切的就是在校外營造雙語的環境，讓雙語學校的學生與老師，在離開校園以後，也能夠接觸、使用英文，在日常生活環境中需要大量閱讀並使用的前提之下，才能夠真正激發教師在校內的雙語教學，以及學生在雙語課的學習動機。

除此之外，校長對於雙語政策表示他的擔憂，他認為雙語政策有可能是政黨彼此政治角力競技場的籌碼，若是下一次行政首長選舉的時候換了一個執政黨，有可能現行如火如荼的雙語教育就會跟著政治情形的走向而不被推行，所有行政人員以及老師的努力都會付諸東流。

此外，校長也認為，此時的雙語教育政策正在推動初期，因此會有許多的資源可以使用，對於推動雙語教學的學校與教師，也會有許多的優惠，例如減課時數等等。然而，若雙語教育之後成為每一間學校的常態情形，又或是政府將雙語教育訂為每一所學校均需強制執行的政策內容，現有的經費、資源以及優惠措施都會因此被取消或是被瓜分，而教師的推動熱情，很有可能就會因此褪色甚至消失。因此，雙語政策的成功與否，有賴於國家持續且有規劃地推動，不因政治風向而左右其行進方向。

培養學生學習動力。學生知道在什麼情況，走出校園就不再用英文，覺得英文沒用，雙語要用所以要學。要國家來推動，在外面有英文標示，學生才會覺得這是可以用的。有基礎，未來碰到英文就算不知道是什麼不會直接放棄。讓學生更有興趣去學習，我們的環境建置也會有意義。(訪談-HT-20211119)

現在雙語剛起步，所以會有獎勵和經費。每個階段新政策出來，不同人執政會有不同氣象，我擔心當雙語變成常態，做的還是那幾個，老師如果熱忱沒了，就推不下去。然後我會覺得2030年沒辦法達成雙語國家，因為缺了環境，孩子回到家是講台語、客語，等於他只有在學校學。(訪談-P-20211124)

伍、 沃土模式當中並未提及之研究發現與討論

上述內容將沃土模式七大原則歸納為四個層面分析個案學校的雙語教育推動措施，發現個案學校許多有關於雙語教育之具體規劃與後續之執行，均服膺於沃土模式的分析架構之下。

然而，研究者自 2021 年 10 月至 2022 年 1 月在個案學校蒐集資料的過程當中，確實發現有一些收集到的資料無法放入沃土模式進行分析，而是屬於個案學校推行雙語教育的特殊脈絡，因此特立一小節描述個案學校的雙語教育推行措施當中，沃土模式並未涵蓋的部分，並且進一步根據資料內容進行討論與分析。

一、 行政與教師對環境建置成效看法有異

對於個案學校的教師與行政人員來說，兩者均認同雙語情境建置是推動雙語教學的重要措施，並且越早開始、擴及越多層面對整體學校越好。然而，兩者也同時表達，目前學校的雙語環境建置並不足夠，效果也並不明顯；例如說，個案學校的行政人員認為 ICRT 廣播是有效的雙語環境建置方法，且肯定其對於學生的英語效果有所裨益；但是教師卻普遍認為，ICRT 廣播對於教師本身英語能力的加強較有幫助，原因是教師具有要成為雙語教師推動雙語教育的強烈動機，因此教師會抓住午休 ICRT 廣播的機會，認真聽、閱讀聽力稿來加強自己的英文程度，但是學生並沒有高昂的學習動機，因此根據教師們的觀察，ICRT 的廣播對於大部分的學生是沒有效果的；又比如說，行政人員與教師均認為以雙語進行課間廣播會是一個好的環境建置起始點，但是礙於以下的擔憂：雙語廣播會降低行政效率，揮之不去的師長偶包等等，讓行政人員即使認知到這件事是接下來學校推動雙語環境建置的極佳起始點，依然裹足不前且執行意願低落的因素。

行政端與教學端對於有效雙語教學活動的落差，也可以自下列的範例當中窺知一二；在文件 02 當中，行政端發布一項全校性的雙語活動，要求學生要背誦五條自然科實驗室規範，並且在午休時間背給行政教師們聽，通過了便有獎勵；

在文宣當中，每一條規範下面都標有注音符號以幫助學生的英語發音；然而，從英語學習的角度來說，這樣的活動對學生能夠裨益學生學習效果的部分較低。

從中可以發現，教師與行政人員對於環境建置的效果有不一樣的認知，而這樣的認知差異源自於教師是與學生接觸的第一線人員，和行政人員看到不一樣的層面；因此，教學與行政若能夠擁有更加密切以及坦誠的溝通以及互動，相信能夠將環境建置的效果透過兩者合作達到更完善的效果。

請將下列有關於自然實驗教室相關規範背起來，下週一朝會時間將隨機抽取學生以英語背誦相關規範，沒有通過的同學必須在翌日放學以前自行至教務處找老師背誦。

圖 4-2

雙語教育校園活動簡章田野觀察紀錄截圖

10/27 9:50	洗手間 馬桶前 公布欄	活動性質 & 參與人 員	要點紀錄	手機 拍照 肉眼 觀察
		教務處主 辦	<p>針對七年級生，於英語課本第三課實驗用語抽出六句，定於11/09朝會時，抽班號座號背誦，約於10/26放於洗手間公布欄，上面標註注音以提示英語讀音，每一間廁所公布欄上的紙張都有注音標註</p> <p>抽背方式：抽中文條，背出英文句子，正確者給予獎勵，錯誤者當日找教務處補背</p> <p>學校認為這是訓練英語口說的方式，但是注音標註單字並無法讓學生真正理解單字與句意，只能在當下強記硬背，卻無法在幾個月後，要表達同一意思時順利講出來，或是將句構與單字移用至相近意思的句子當中，是無效的方法</p> <p>建議：可以帶學生至實驗室，教師說出指令，可以完整做出符合句意的動作的人便通過，或是教師做出動作，學生當做觀察者，可以完整講出英語與中文句子的人便通過</p>	

註：研究者自行整理

(文件 02)

我自己還蠻喜歡聽，從禮拜一到禮拜五都是播同一集，然後我禮拜一可能很多都聽不懂，要等中文翻譯出來，我才知道在講什麼，可是到禮拜五就會發現我就會記得有些東西是什麼意思，雖然不見得會說，可是至少聽的時候，好像就多懂一些東西。(訪談-PAT-20211202)

每天中午我認真是我真的聽聽不太懂欸。雖然一個禮拜都一樣的，我只會提到某些很熟悉的，的字每天會出現，我有嘗試，但是我不太懂……阿更不用說學生啊，根本聽不懂也不會聽。(訪談-HT-20211214)

學生根本就不會用心去聽那個 ICRT，我們也沒有讓老師去做這樣的引導教學，所以純粹就是有聽到英文，但是這個增加了多少英文能力，好像沒有看出那個成果。至於硬體部分，我們還沒搭配課程活動設計。雖然有請童軍老師在校慶時，運用一些活動融入雙語環境的布置，不然有看到哪個學生，他會對上面的內容很好奇嗎？好像也還好。(訪談-A-20211123)

除此之外，校長表示個案學校的情境佈置礙於現實問題：目前學校的雙語環境經費呈現短缺狀態，以及個案學校的主要校舍，依照教育局法規規定，因過於老舊而必須在五年後全面改建，而難以進行整體的雙語環境建置規劃，因為沒有人會願意將經費花在幾年後就要拆掉重建的校舍上。在上述情況下，校長認為，學校依然可以軟體雙語情境建置為主，例如說外師的引進，便是一個活生生的情境，建立教師與學生利用雙語進行溝通，使用英文的機會。

礙於校舍要改建，讓我沒辦法做情境，局裡沒有辦法讓我把錢，花在一個未來要改建的校舍上。這讓我感到綁手綁腳。所以雙語情境不管我怎麼做，都可能被拆掉。我覺得資源不能那麼浪費，只能做一些可以拆掉的，所以才會想到那個闖關遊戲，我要讓學生有感。其他的情境，我覺得外師跟學生簡單的主題性對話，也是一個活生生的情境，例如分享他的家鄉，我覺得也很 ok，是一種文化的交流。(訪談-P-20211124)

承上所述，個案學校的雙語教師本身對於雙語情境佈置是有感知的，不僅是午休的廣播、雙語週報以及校長主任以英文在各種場合說話等軟體部分，教師也注意到學校的硬體布置有逐漸雙語化的趨勢；例如說，學校校門的各處室指標轉為雙語版；各處室的掛牌也改為雙語；幾面本光禿禿的牆，也貼上以英語顯示的海報。

但是，從上述訪談資料當中可以發現，教師不認為學生會和自己一樣對於硬體布置有感覺或是裨益學生的英語程度；進一步說，教師認同硬體布置雙語化的初衷，但是教師也同樣認為，學校應將雙語環境布置融入課程內容，或者是以雙語學科的課程內容為主軸，去進行雙語情境佈置的規劃，讓學生能夠把教室內學到的事物，在接觸學校雙語的硬體時能夠有所對照、觸類旁通，這樣一來，學生

會發現在教室內學到的東西，在教室外也可以接觸到並且有所用處，也間接提升學生的課堂學習動機。此外，讓雙語學科教師擁有自己的學科教室，也可以讓教師自教室布置開始進行雙語情境教學，這不失為一種將雙語情境布置與課堂內容結合的方法。

現在學校有做一些情境蠻好的，至少感覺生活中多一點英文，上次校慶綜合活動領域有把學校情境佈置放一些跟課程相關的東西，但是後來有點擔心活動單都是英文，學生的接受度如何？所以每次做英文轉換時都要思考學生接受度，就變成試誤的過程。(訪談-ET-20211201)

我的教室雙語相關的布置，用玻璃窗或是著名的表演地點，還有一點英文的介紹，是我找圖片和文字，然後廠商排版，印出來貼上去，是沉浸式計畫經費處理的。這個教室環境的佈置對雙語教學產生一個氛圍學生進來教室就會看，就可以解釋。至於其他的，我沒有注意看。但是我覺得處室的名稱用英文還可以，至少我們告訴學生要他們去哪裡的時候，他們去看牌子會加減看到。(訪談-PAT-20211202)

而硬體布置部分，校長與主任均表示，需要專家學者專業指導，不然很容易讓雙語環境布置流於形式，失去當初建置環境的意義；或者是，校長與主任等行政人員因缺乏雙語環境布置的相關知識，而在規劃上成為無頭蒼蠅，因為他們並不知道要怎麼做；最後，個案學校的主任也認為，目前學校環境布置並沒有經過較為有效的程序去進行：原本主任心中理想的程序為，行政人員和學校雙語學科教師一起討論，確認環境建置主軸以後，和教師要取環境布置內容，找廠商來設計並討論。此外，主任也提出，在經費以及現實情況的限制之下，學校可以跟鄰近的其他雙語學校進行資源共享，互利互惠以使資源利用效果最大化。

跟課程內容相結合，請教師跟行政一起規劃、參與，但還是要跟比較有經驗的專家學者請教，因為老師進行雙語課程才第二年，像環境布置這部分，怎麼變成有組織架構，再繼續延伸推廣，不會事先想到，又較為專業，老師不完全知道在環境當中加什麼可以去做課程運用。(訪談-A-20211123)

我們沒辦法想聘外師就聘。當初我們想到台北市有幾個國小有英語村規劃，像附近國小就有，把教室改成真的飛機艙，可以進去裡面好像準備出國，這部分也是另一種情境學習，只是沒辦法給每個學校都建，我們可以試著去跟學校分享資源。(訪談-EA-20211118)

綜上所述，個案學校的行政人員與教師儘管均認同雙語教育不應只侷限於教室內的教學，但是兩者對於雙語校園環境建置的規劃與成效之看法有所落差；學校明瞭雙語環境建置必須是行政端與教學端相互合作，將佈置內容和課堂知識相結合便可以發揮更大的效果，但是礙於缺少妥善且全面的規劃，以及現實因素所趨，讓學校的情境佈置無法得到教師的認同，學生自其中學習並使用相關知識的頻率也不如預期。在未來的雙語情境規劃上，個案學校可以參考他校資源共享，或者是與雙語學科互相討論並合作規劃環境建置，最後，也可以透過積極邀請專家學者入校協助學校規劃相關建置。

二、 行政人員停滯角色典範化的原因

對於雙語環境建置，個案學校的行政人員認為他們必須時時在內心提醒自己要做到雙語角色典範，並且鼓勵自己勇於踏出全中文的溝通舒適圈，丟掉師長的偶像包袱，試著在各種場合融入雙語，致力於營造雙語溝通與表達的情境布置；但是，行政人員表示他們認為很難丟掉自身的偶像包袱，跨越心理的障礙；此外，行政人員疏於對學生講英文，一方面是個人惰性，一方面也是已經很繁重的行政業務壓力，讓行政人員對於以雙語和學生溝通卻步不前。

我承認我沒有做得很好的地方，有些場合還是會忽略在某些場合可以用英語去做。我有跟主任講，我們可以用一些英語口語，包括每天早上跟學生問好，開始用一些英語；我之前是校慶的重大場合，才會英語致辭。。在營造學習情境時，自己都忽略應營造的情境，被太多行政業務壓住，人就是有一些慣性，不習慣或是沒想到，這部分我也一直在檢討，應該拋棄這慣性。所以我現在反過來要求我的行政同仁，去講一些英語，在一些公開的場合，讓學生有感。(訪談-P-20211124)

從資料當中可以發現，校長心中十分認同自己要作為雙語教育角色典範這個觀點，也時常懊惱自己在適合的場合沒有做到。

而對於組長階級的行政人員，在訪談資料中顯示其認為利用雙語進行行政工作，例如用英文與學生說話不僅不具有任何實質誘因，僅僅是為了雙語情境建置和學生講英文；對行政人員誘因低，不僅無法增加工作成就感，也增加了行政人員的工作量；此外，行政人員本身英語能力不足，在這方面是需要相關增能的，而行政相關雙語增能和支持，相比於教室內的雙語教學支持，例如說行政人員常用英語語句等等，並不足夠。因此對於行政人員來說，要在日常工作當中融入雙語是一件困難的事情。

不僅如此，行政長官要求下級行政人員和學生講英文，或者是長官以身作則，對於下屬就有仿效的壓力；然而根據上述情形，這樣可能會間接惡化行政大逃亡的情況。最後，校內的行政人員若為教師兼行政的身分，而這樣的行政人員不一定會一直當行政職，可能隔幾年就會換人。因此，這種類型行政人員學習行政用語的動機會比教師來的更小，因為他們都有機會當老師，但是行政職對他們來說可能只是教職生涯的一部分而已。

要提升行政人員的英文能力，可能會比老師困難；抓出行政人員，以強化行政用語去做課程，行政人員的意願還是問號；此外，行政傳達事情，跟學生對話重點是效率，下課只有十分鐘，我完成交辦這些東西已經很難了，又要用英文講，有點本末倒置。如期待他要多在行政英文輸出，就要提供多增能。此外，行政又分幹事和老師，教師兼行政會換，而行政人員本身業務就很重，還要求我加這件事，我就會覺得工作量太重；雙語老師有減課，行政人員沒有減工作量又沒有誘因，只是學校要求。如果長官沒有要求，行政人員就沒有動力要做，要看長官衡量。(訪談-ET-20211201)

從訪談資料當中可以發現，對於一般行政人員來說，現行的雙語情境化誘因以及相關雙語增能機會與資源過於稀少，行政人員將全校雙語情境化視為一種工作負擔，且並不存有「要和全校教師學生一起共好」的心態，而這樣的情形將會成為第二章沃土模式當中第七個原則，雙語教育全數利害關係人一起投入這個原則的絆腳石；而未來若要改進這樣的情形，可以考慮增加行政人員的雙語增能活動，並透過行政業務調整減輕單一行政單位或是人員的工作負擔。

除了行政人員以外，個案學校的教師也表示，在推動雙語教學的初期，會覺得對學生突然開始講英文很尷尬，感覺也很奇怪，是一個很難跨越的心理障礙。

因為我口語英文就不好，所以我還是講中文居多，那時候我帶七年級這屆講中文，突然要我八年級跟他們 hello，我做不到，那個門檻超難跨過去的，他們覺得老師妳很奇怪，你為什麼要講英文？所以我從一開始就萎靡掉。變成幾乎是中文。這是我個人的問題。(訪談-HT-20211214)

從中可以看出，師長的偶像包袱確實是建置雙語角色典範的一大絆腳石，而分析其中原因，學生會覺得奇怪源自於校內其他教師與職員並沒有跟著一起投入雙語教育的行列當中，單一教師在自己的學科課堂上便會產生恐懼與不適應感。教師便會期待教室外的學校環境可以和教室內一樣同步雙語化，增加學生的雙語環境既視感，也同時降低教師的偶像包袱與怪異感。例如說，在訪談資料可以發現，教師認為行政人員可以從廣播開始加入英文，讓學生逐漸適應校園環境中會出現英語這件事情。

我覺得行政人員也可以用英文跟學生對話，可以先從廣播開始加一些英文，會是一個好的起始點，因為叫他們直接跟學生用英文對話會很硬，他們會覺得老師怎麼突然講英文，廣播大家都要聽，中英文都講，聽久後就會習慣，然後在生活對話再加上英文，可能比較能接受。(訪談-PAT-20211202)

綜上所述，個案學校的行政人員因著不同的職階，對於校內角色典範雙語情境化的看法有所差異；而教師對於自己用雙語上課也存在著必須跨越的心理門檻，會期望行政人員可以盡快雙語情境化以建立一致的雙語校園互動環境。因此，若是未來能夠依照教師與行政人員對雙語環境建置的觀念，認為師長以英文與學生互動，建立軟體雙語環境是必要的，且可以是立竿見影的作為，延續學生在教室內的雙語學習效果，校長和主任等行政領導人員以身作則，相信也可以帶動校內雙語教學的氣氛，達到鼓舞教師的效果。

柒、小結

本節主要以「沃土」模式分析個案學校具體是如何落實雙語教育，共分成四個層面分別討論。首先，學校推動雙語教育的原則，行政人員不僅在招募、培育雙語教學師資的時候，給予教師自由參與的彈性，並且積極尋找各種師資培育管道降低教師的門檻；除此之外，也對初加入的教師給予語言比例，以及雙語教學模式採用的彈性，讓教師們能夠自由依照自身的語言程度以及對於雙語的理解進行雙語教學，此外，校長與主任也給予教師足夠的時間與空間：對於尚在觀望的教師，積極舉辦各種公開觀課以及分享場合，讓教師以輕鬆自然的氛圍去接觸、觀摩並進一步理解雙語教育，逐漸培育教師投入的意願；對於已經加入雙語教育的教師，給予其時間組建社群，利用社群團體的方式彼此相偕進行專業成長；其次，雙語教師在教室內的教學元素，不論語言比例以及使用媒介，把握課室英語全科目通用的特性，自此入手，企圖創建全校教師均使用課室英語的氛圍，藉此讓學生逐漸習慣課室英語的出現，也讓教師能夠自課室英語進行簡易的入門練習；而對於教室內使用的教學策略以及語言比例，透過與英語教師一同進行專業共備，以學生學習效果作為出發點，共同討論適用的英語句子以及單字；再來，學校意圖塑造教室內外一致的雙語環境，創建雙語學校的氛圍，也讓教師與學生感受到學習英語也可以在走出教室，離開考科以後派上用場；最後，學校推展雙語教育的最終目標，是讓學校內所有的教師以及職員都能一同參與。透過教室內的雙語教學，教室外的硬體設備建置以及辦理相關雙語課程活動、行政人員的角色典範效應，同心協力打造雙語校園，延續學生的雙語學習效果。

然而，對於環境建置，硬體設備上，學校並沒有與教學端進行有效的溝通與合作，讓硬體設備布置有效融入課程，或者是讓課程相關內容成為硬體布置的項目；而在角色典範的部分，校長與主任雖已認知到用英語和學生、教師互動的重要性，但是目前實行的規模與頻率依然不足，無法稱的上雙語角色典範，而教師兼任行政、幹事職階的行政人員，一同成為雙語角色典範的誘因過低，增能也不足夠，導致學校的行政人員大部分依然以中文為主和學生溝通；最後，對於雙語教學的未來規劃，

行政人員缺乏對於學校整體雙語化的全面規劃，目前依然停留於大量使用課室英語的階段，但是對於現有的雙語教學情形，未來可以朝哪個方向持續精進，行政人員依然沒有明確的答案。而對於那些對雙語教學抱持觀望態度甚至負面想法的教師，行政人員除了軟性防堵其阻礙現行的雙語教學以外，也尚無具體的對策讓其投入雙語教學的行列當中。

有趣的是，本研究所選擇的分析工具，沃土雙語教育模式七大原則當中並未包含本研究欲探討之雙語教師專業發展社群以及雙語教師增能的內容。然而，根據研究者在研究場域所搜集並分析的資料顯示，雙語教師專業發展社群以及雙語教師增能對於雙語教育的推動亦有相當的影響。因此為了對應本研究之第一與第二個研究問題，接下來的兩個章節將會探討個案學校雙語教師專業社群以及雙語教師增能，對於校內雙語教育推動的相關影響。



第四節、個案學校雙語教師增能

如前所述，教師是一所學校能否成功推動雙語教育的關鍵，因此透過雙語教師增能，培育教師以雙語進行教學的相關能力更是當務之急。因此根據本研究第一個待答問題，本節將著重討論雙語教師如何進行與雙語教學相關的增能，以及教師對於現行雙語教育增能方式與研習抱持什麼樣的看法。

壹、雙語教師進行增能的原因

首先，進行雙語教學之前，教師們普遍認為一位雙語教師必須增進個人語言能力，而這不僅是普通學科教師投入雙語教育的前提，畢竟一位教師必須對雙語教學當中的兩種語言有一定程度的理解與掌握才能夠使用該種語言進行教學；提升自我雙語語言能力，也間接提升了教師個人自信，增加自我效能感，讓教師更有信心能成功推動雙語教學，也幫助教師能夠在教室內有更多自信成功丟棄偶包。在文件 06 雙語共備會議紀錄當中，個案學校的雙語表藝老師在會議當中分享自己在雙語課堂中成功應用在校外英語線上課程所學的內容，並提及自己時常與英語母語者在課程當中對話，讓自己的英語口說更加流利也更有信心。

而上述內容也在觀課紀錄 P-1 當中得到證實，教師將增能課程當中，線上外師所教的內容，有關於羅密歐與茱麗葉戲劇的相關英文應用於課堂當中，教學生如何詮釋劇本當中的台詞。除此之外，雙語教師也會將「把自己英文變好」變成投入雙語教育的動機，希望利用實施雙語教學的機會，讓本身的英語程度有所提升。綜上所述，教師們普遍認可「投入雙語教學」與「英語能力提升」兩者互為因果的關係。

教師分享時提到自己購買了線上英語學習平台的口說課程當作雙語教師的增能，而線上的外師也確實幫助自己在雙語教學更加順暢。（文件 06）

教師在說課時提到自己如何挑選讓學生翻譯的羅密歐與茱麗葉的台詞，是在增能課程當中和外師討論得到的靈感。（觀課紀錄 P-1）

學語言要有動力，我自己英文差，感受到英文差的人就是沒動力，我一定要有目標才有辦法鎖定，就利用培訓為起始，強迫自己必須要把英文學好；英文補習班很快就沒動力，投入這個雙語教學就要去強迫自己吸收不同的東西。(訪談-HT-20211202)

當雙語老師英文變好，其實是觀念變好，敢講，比較知道用既有的字彙去表達意思，表達能力變好，頭腦轉較快。我會知道要怎麼用類似的意思去取代，一個溝通的能力。然後學生也需要練習。(訪談-PAT-20211202)

貳、雙語教師自我增能的管道

至於雙語教師的個人英語能力增能，在訪談內容當中，雙語學科教師提到，他們會自行利用課餘時間尋找身邊可用的資源用以加強自身的英語程度，例如社群網站上面的英語學習粉絲專頁，利用大型英語學習網站看英語影片，智慧型手機的英語學習應用程式，或是報名線上英語口說課程補習班，甚至在影音串流平台觀看臺灣各校雙語教師之雙語教學公開觀課影片。

加強自己的英文能力我會去 ig 或臉書一些英文的補習班或線上教學平台會打廣告，生活化的台詞。然後我就會加減學，線上課程就是巨匠美語，AI 設計的一套學習流程，聽文章練聽力，學文法做題目練拼字，總結性的單元評量，配合短片內容都還蠻有趣的。(訪談-PAT-20211202)

國中端教育部拍很多公開觀課影片，去網路上找我就想怎麼樣可以看到雙語觀課，果然很多教授就分享雙語怎麼上，邊吃飯邊看，公開觀課前再看一次。(訪談-HT-20211214)

duolingo 還蠻好玩，去年五月線上的空中美語課程教口說，一對一糾正，問你為什麼要上這個課就會開始解釋用英文。然後每次是不同的老師你就發現你就可以慢慢地去說，會講時態文法。(訪談-ST-20211202)

從上述資料中可以發現，雙語學科教師傾向利用自己課餘時間，利用不同的學習資源來加強個人英語能力。而學科教師們學習英語的動機，如前所述，和「自我效能提升」以及「實施雙語教學」密不可分。換句話說，提升個人的英語能力對雙語教師來說，可以增強自我效能感，進而推升實施雙語教學的意願與動機。

除了個人英語能力的增強以外，教師也表示，英語口說與課室英語使用是目前雙語學科教師認為最重要，實用且最急迫的增能活動。有趣的是，在剛開始實施雙語教學的時候，教師們原本以為裨益雙語教學的首要任務是加強聽力，因為教師們認為，雙語課堂必須要聽學生講英文，且針對學生講出的英文內容予以回應。而在實際推動雙語教學之後，教師才慢慢發現英語口說才是最急迫需要增能的部分。

我一開始認為老師要訓練聽力，但是我實際教學，很少會聽到學生講英文，所以反而與其是聽力倒不如增強口說是最有用，當然我知道有些老師希望學生可以說，但是這個目標還很遙遠，初期這幾年我們可以先訓練老師口說，等到慢慢發展之後，聽可以是接下來的重點。
(訪談-HT-20211202)

另外一個小目標是讓我英文再回復；其實學生時代蠻喜歡英文，但是口說最差，所以如果可以藉由雙語課程讓口說變好，我覺得是很不錯的，也可以提升自我效能感。(訪談-HT-20211214)

除了口說以外，教師也認為課室英語的增能是當務之急，因為在課堂當中需要即時用口語英文表達的內容便是課室英文，且每一種學科不論其學科性質或是內容，都會使用到課室英語，因此課室英語對於加入雙語教育不久的教師來說，實為必須立刻進行增能的部分。上述和第二章沃土模式當中強調的，自課室英語開始入手可以是剛開始推動雙語教學之教師的入門選項互相符合；而根據共備紀錄H-1與H-4，健教教師彼此討論到如何讓自己快速上手課室英文，也讓學生能夠理解老師使用的課室英語之涵義，例如說，有位教師會將常用的課室英語與其中文翻譯寫在白板上讓學生可以相互對照；有位健教教師會在課堂中搭配手勢使用課室英文等等。從中也可以發現，雙語學科教師會從課室英語開始著手，先讓自己熟悉課室英文的內涵與發音，再利用相關教學策略讓學生理解並學習課室英文。而對於教師來說，快速增加個人課室英語能力的途徑之一，便是參加個案學校舉辦的課室英語口說研習。

一位健教老師說把課室英語寫在白板上，搭配中文翻譯，上課時只要講到哪一條課室英語，用手指白板的字就可以讓學生了解。（共備紀錄H-1）

一健教老師說上課時會利用手勢讓學生了解課室英語，比如說豎起一根手指在嘴唇前，說 be quiet. 教師利用動作讓學生理解該英語的含義。（共備紀錄 H-4）

課室英語就是讓老師先從很簡單的開始，讓學生聽得懂，有回應，這樣對老師來說也是一種鼓勵吧，我覺得今年多益老師講的就是怎麼去講課室英文，這對我來說是真的有幫助。（訪談-HT-20211214）

參、雙語教師增能的成果以及改進空間

而在個人增能以及參與學校的雙語增能以後，雙語學科老師認為自己的英文觀念變的更好，例如說，雙語教師在雙語課堂上能夠更勇敢地講英文，且在講解的過程中，比較知道如何用既有的字彙庫去表達，換句話說，教師不需要透過艱深的字彙，而是能夠使用學生所能夠理解的字彙，便可以表達同樣的意思。換句話說，教師認為自己對英語口說更加流利且因著自我信心，更能夠勇敢拋棄偶像包袱；此外，教師也感覺到自己的英語表達能力有所增強。

對自己英文能力有幫助，慢慢回復，討論之後會回復一點記憶，而進步最多的是課室英文，去互動，學生有回應你，也是一種提升自我效能感，口說比較敢講，較流利。（訪談-HT-20211214）

從上述訪談內容與文件，觀察紀錄等支持當中可以發現，雙語教師透過參與學校的雙語相關研習以及自我課餘時間的語言能力精進，在產生信心以後，於課堂實施的雙語教學效果更明顯，且教師能夠很清晰地表示自己在語言使用與轉換上有更多的進步，足以證明要成為一位雙語學科教師，雙語教學的增能活動是必不可缺的。

但是，在增能活動的肯定背後，相關增能也有需要改進的空間；校內雙語教師普遍認為，增能活動必須以學科專業之雙語教學內容為主協助教師進行增能，以符合不同科目性質、不同專業內容各自的雙語教學需求，若過度偏向某一方

面，或是某一科目的增能活動，會使投入雙語教學的潛在人力受限，也無法確保每一位有意願投入雙語教學，但是持有不同學科專長以及英文程度不一的教師們都自教師增能活動當中受惠。

我們收到的回饋是除了分領域以外要分科目。因為健教跟體育，其實教的東西差很多，大家沒那麼多時間或精力再做教學策略轉換；希望今天看到明天就可以用，只需要修改一點，再用到課堂。所以增能培訓要針對科目，很多老師也會去看雙語研習是不是我的科目。比如說我是健康教育，如果是雙語數學課，我可能就不會去看。(訪談-HT-20211119)

再來，雙語學科教師普遍均認同且肯定學校舉辦的雙語相關增能活動，也認為有這個必要，自學校的高度來提供雙語學科教師相關增能；然而有趣的是，對於雙語學科教師來說，參與學校舉辦的雙語相關的增能內容，有時會變向成為一種工作負擔，佔用教師在學校的空堂，減少可以備課的時間，因而降低參與增能活動的意願；此外，雙語學科教師期望在學校舉辦的增能活動上有更多的彈性：例如說，雙語學科教師可以自己購買語言線上課程進行自我增能；根據文件 06 雙語共備會議紀錄，教師們在會議中共同提到，希望學校可以給予老師們經費與相關支持，讓老師可以自己去選擇適合的，有興趣的雙語增能課程與研習；此外，在共備紀錄 H-3 以及 S-1 當中觀察到，教師對於 110 學年度的課室英語研習之時間安排，認為其通知過於臨時，難以預先排出時間參與研習；且課堂數量過少，對於課室英語的加強有所幫助但是希望能有更多堂相關課程讓老師可以參與。上述內容與第二章沃土模式當中，給予雙語學科教師在推動雙語教學的路途中擁有足夠的時間與彈性可以調整自己的步調相符合。

表演藝術老師說希望學校給老師經費就好，讓老師可以自己去買適合的增能課程，這樣就不用讓老師花上班時間參加增能活動，也讓老師比較有彈性。(文件 06)

健教老師彼此抱怨增能活動臨時宣布，難以調整個人空堂時間且時程過短，雖然內容有幫助但是老師們依然覺得口說增能應該是整學期的課程而非短期。(共備紀錄 H-3)

童軍老師提到，增能課程的內容對於雙語教學很有幫助而且增能活動請的講師，上課很有趣，讓老師比較不害怕講英文，可是時間真的太臨時也太短，有點可惜。(共備紀錄 S-1)

工作太忙會疏於加強，所以學校提供增能幫老師是很重要的，但如果在學校上班時間增能，就是變相增加教師負擔，因為空堂時間是要用來做教學規劃。比如我要製作海報和簡報、教具教材，去上增能課我就少了規劃教學的時間。所以我希望有更多彈性跟自由，例如讓我們購買線上課程，在下班後一個舒服的地方好好學，而不是匆忙趕去，心裡想等一下哪一班的課還沒準備，感覺上班時間會被壓死。(訪談-PAT-20211202)

肆、與沃土模式的差異

有趣的是，根據第二章第三節當中可以發現，本研究所選擇的分析工具，沃土雙語教育模式七大原則當中並未包含雙語教師增能的部分。然而，如果結合上面對於雙語教師增能活動的相關論述便可以發現，雙語教師增能的研究結果部分可以被放入沃土模式的原則當中進行歸納與分析；例如，參與雙語相關增能活動與教師在雙語課堂上的教學精進有所相關，讓教師在課堂中更能夠以學生為出發點，設計貼近學生需求的雙語教學課程；而增能活動的形式與內容多元化，需要教育主管機關以及教師之間在互動嘗試之後，溝通彼此的需求才能夠讓增能活動的供給者與接受者了解彼此並讓雙語教師增能活動效益更高，而這樣的過程需要兩者的耐心並花費一定的時間；最後，教師相關增能活動在規劃與安排上應給予教師更充裕的彈性空間以及時間，符合沃土模式強調的彈性原則。綜上所述，研究者建議沃土模式可以針對教師增能做更多的說明，讓雙語實驗學校在校內推動雙語教育時，能夠將雙語教師增能依據沃土模式的基本原則，作出更符合現場教師以及學生需求的安排與規劃。

伍、小結

根據研究待答問題一，雙語教師如何增能並進行自我專業成長，自本節的敘述當中可以發現到，學科教師們學習英語的動機和「自我效能提升」以及「實施雙語教學」有關。此外，雙語學科教師相關增能包含個人自我語言精進，以及學校舉辦的雙語相關增能研習；前者可以幫助教師個人累積語言輸入，在利用中文

與英文兩種語言教學的過程中可以更加有自信；而後者可以讓教師學習雙語教學的相關課堂技巧與常用語句，且降低教師必須自行去尋找相關增能資源的時間與壓力；而從訪談資料，文件資料以及觀察紀錄當中可以發現，參與雙語相關增能活動與教師在雙語課堂上的教學精進有所相關，除了更熟悉相關課室用語以外，教師也明顯感受到自己對英語擁有更多掌握；最後，在增能活動的建議上，可以讓增能活動的形式與內容多元化，以符合不同學科教師的需求；教師相關增能活動在規劃與安排上應給予教師更充裕的彈性空間以及時間，盡量避免增能活動成為教師的工作負擔。



第五節、個案學校內部的雙語教師專業發展社群

如第二章第三節所述，教師是學校教育之關鍵人物，而實行雙語教學之教師為了學習雙語教學之教學實務，組成專業發展社群，以專業團隊的方式，協助成員透過分享、互動與對話，精進對雙語教學之理解與操作實務之成長。因此，本節將專注討論個案學校如何透過校內教師專業學習社群之成立、運作以凝聚並培育校內雙語教學師資。

壹、雙語教師專業發展社群的組成

首先，個案學校的行政團隊會協助校內參與雙語教學的科目成立雙語教師專業發展社群。教務主任會透過觀察或是私下詢問的方式，尋找有意願協助雙語教師專業發展社群的英語教師。而這些英語教師在課表確定以後，考量空堂時間、與學科教師的熟悉度等等因素，彼此協調要搭配哪一個科目的社群。可以觀察出，和一般的認知當中，英語教師與學科教師配對以後，接著行政團隊在排課時空出英語教師和學科教師的共同空堂以進行共備的認知不同。而個案學校這樣做的原因是，每一個社群的共備習慣以及所需時間，均依據其學科特質，教師風格等等因素而有所差異，因此與其讓行政協助配對英語與學科教師，不如讓他們自己私下協調空堂時間，再將結果和行政團隊回報，給予雙語教師專業發展社群一定程度的彈性與自由。

我們讓英文老師自己決定想幫助哪些老師，所以英文老師先跟我要授課老師的名單。之後就去協調想跟哪些科目的老師共備，然後開社群會議，確認組別後，再看課表共同時間。一個禮拜要兩節備課，可以連續兩節，也可以分開。我本來打算先幫大家分組，但後來發現不如讓他們決定。如果把社群二十三位老師都排在共同時間，課表很難排。後來發現這樣並沒有老師找不到時間備課，大家還是有共同的時間，減課的話英語老師跟學科老師都會減課，讓他們至少有一點時間可以去共備。(訪談-A-20211123)

從上述資料當中可以發現，學校在組成雙語教師專業發展社群的考量為以教師本身為主，考量到教師之間彼此合作的可能性，學科與語言教師的搭配以及教師的課堂時間安排等等。此外，除了每個雙語學科有一個社群以外，每個月的雙

語社群共備會議，因其具有固定的聚會時間，因此可說是個案學校的大型社群。而雙語共備會議的討論內容以每個學科社群所遇到的問題以及現行狀況之討論為主，並共同思考可能的解決方法，因此可以說雙語共備會議的大型社群是以學科教師組成的小型社群為主要運作單位。

貳、雙語教師專業發展社群的運作與成效

個案學校的雙語教師專業發展社群組成，為一位英語教師搭配數位學科教師，但是一個社群當中，學科教師數量不超過三位，若學科教師數量超過三位，會將學科教師拆分於其他小社群，以保持社群運作品質。此外，對於參與共備的學科教師以及協助共備的英語教師，行政團隊都予以每周減課兩節以減輕其負擔，因此每個社群的雙語共備時間原則上每周不超過兩堂課，以不增加過多負擔為原則。

在每周的共備會議之前，學科教師們會先將自己要教學的課程材料，包含教學簡報、學習單，以及講義等等設計完成，以便在共備時間與學科教師們進行分享並徵詢英語教師之專業意見。根據研究者參與雙語教師專業發展社群之共備記錄 H-1 至 H-7 以及 S-1 至 S-7，每一次共備聚會以前，雙語學科教師均會將當週的課程簡報，課程學習單等內容預先放置在電腦上以便投影給在場的每一個教師觀看。

健教老師在共備聚會開始之前會提早到共備聚會地點，將自己的教學簡報以及學習單字雲端下載下來，放在投影電腦當中。(共備紀錄 H-1 至 H-7)

童軍老師共備地點為綜合領域辦公室，教師們在聚會之前便在筆電上將教學簡報以及學習單檔案視窗打開。(共備紀錄 S-1 至 S7)

我覺得那是一種自我的要求，並不是因為雙語，我本來就會寫這麼詳細的東西，去思考整學期完整的東西，再放在課程中，只是現在要把英文放進來，就變成超前部署的東西更多，要思考的更多，我不喜歡打鴨子上架，我希望很確定，上課可以自信地去呈現，如果匆忙擠出來，效果不好，我就覺得是思慮不周。(訪談-ST-20211202)

根據上述資料以及共備紀錄當中可以發現，雙語教師們普遍認為，學科教師應該根據自身對於學科性質與內容的專業，承擔設計雙語課程以及教學媒材的義務，且必須在共備聚會之前便依據自己的判斷來決定雙語課程的語言使用分配，而非等待英語教師幫忙翻譯或是指導。而這樣的情況與第二章第四節教師專業發展社群當中對於社群的特徵，社群成員應透過實際分享，互相激勵及共享知識進行合作學習並達到專業成長，以及雙語教師專業成長社群(2021)當中所提及的，雙語學科教師不應把英語教師當作翻譯機這一點相符合。

雙語社群在進行共備會議的時候，首先會由學科教師們輪流分享上一周雙語課程在各班實施的成果，在過程中就會討論到：在班級方面，教師會提出每班的特性、語言程度以及課堂反映；在教學方面，教師會討論到教學的流暢度、學生是否有達到預期學習效果；在語言使用方面，教師會分享學生的接受程度，或是自己是否在教學過程當中，語言運用上有所困難等等。

教師們在分享教學實務的過程當中，雙語社群便成為了成員們檢視、修正教學的所在，幫助教師利用分享、討論以及回饋的方式，回頭檢討自己的教學設計並參考他人的意見，有利於教師在後續的班級針對疑點進行轉化，或是在設計後續教學單元的時候能夠進行修正。

我參加共備發現他們先討論上個禮拜的課程有沒有問題，下禮拜要進行什麼，哪幾個班的狀況怎，接下來要怎麼處理。他們上過課馬上去做檢討，下個禮拜要怎樣進行，馬上修正。所以他們一直在做滾動修正，也累積了很好的學習經驗。(訪談-EA-20211118)

此外，根據共備紀錄 H-2，一位健教教師詢問另一位健教教師某一個八年級的班級應該如何應對該班學生，因為該位健教教師曾經在去年教過這一個班級；此外，根據觀課紀錄 H-3，該位提問的健教教師在進行授課時，便利用在共備聚會當中習得的策略進行班級經營，成功解決他所面臨的困境。從中可以發現，該校之雙語教師專業發展社群和上述資料與第二章第四節當中討論教師專業發展社群的其中一個特徵「個人分享實際行動成果」以達到專業成長相互符合。

教師表達他在八年級某班上課時，學生容易在底下吵鬧，影響老師教學，且常有特定同學刻意以與課堂無關的問題打斷老師的教學流程，造成困擾；社群中另一位教師曾經在七年級時帶過這個班，建議該位提問的教師應該在上課前說明課堂的秩序規定並且確實執行懲罰，例如班上上課太吵的話就要延後下課時間；並指出該班某幾位特定學生的性質以及應對方式。(共備紀錄 H-2)

教師在學生鼓譟時提醒學生不要講話，不然課程內容上不完就會延後下課時間，學生逐漸安靜下來。(觀課紀錄 H-3)

接著，學科教師會輪流分享本周課程內容，利用電腦與投影機分享簡報、講義和學習單等教學材料，並一步步說明課程進行的流程、採用的教學方法以及預期出現的學生反應；此外，教師們也會分享自己設計雙語課程的核心理念，例如說，某個教學環節使用中文或是英文的原因，以及其選擇與課程核心概念的關聯。雙語學科教師提到，在他分享自己設計之教學的過程中，可以跳脫個人的思考路徑，透過轉述的方式，讓自己的課程核心架構以及教學設計理念更加清晰，在班級實際操作的時候可以更加順暢且自信。

根據共備紀錄 H-4，一位健教教師在講解自己的教學內容過程中，自己發現前後邏輯矛盾之處並得以即時改正；此外，其他學科教師也可以透過觀摩該位學科教師的教學方法以及使用的材料，為自己的教學注入更多新穎的想法以精進其課程設計，達到雙語教師專業發展社群所強調的專業成長的效果。

根據共備紀錄 H-3 以及共備紀錄 H-5，有一位健教教師在聚會當中分享自己設計的雙語健教教學活動「愛之傳水」，另一位健教教師便即時將其應用於他的班級教學生性病如何傳播。而從訪談內容與文件紀錄當中可以看出，雙語教師專業成長社群確實作為一，符合第二章對於教師專業發展社群的特徵探討 Hord 與 Sommers(2008)提出之集體學習與應用學習內容，教師之間透過社群進行專業對話，並且建立共同語言。

健教老師在講解課程時自行發現課程活動安排順序顛倒，應先寫學習單再進行分組活動，而自行改正。(共備紀錄 H-3)

健教教師們討論如何就「性病」單元進行教學，其中一位健教教師分享「愛之傳水」活動所需的用具，實施流程以及學生的反應等等，並播放當時錄下來的教學影片給另外兩位健教教師看，他們表示這學期也會將之應用於課程當中。教師們透過共備社群彼此分享教學活動。(共備紀錄 H-4)

一位健教教師提到，在上次共備之後有實施愛之傳水活動，學生都玩得很高興，也藉由傳遞加入酚酞的水了解到性病的傳播是如此快速且毫無痕跡。(共備紀錄 H-5)

我們三個會提供一些學科教學不同的想法，發現原來也可以這麼做。這是共備的好處，今天如果沒有做雙語教學，共備原本也需要這樣做，只是學校今年幫我們媒合，我們才有完整的制度，不然以前沒有雙語，我們一般的學科也是自己備課。(訪談-HT-20211202)

參、雙語教師專業發展社群的英語教師

一、英語教師在社群當中的角色

接下來，參與共備的英文老師會針對學科老師的課程內容，給予語言使用上的建議。英語教師給的建議主要分成三種：首先，符合國中學生程度的單字與文法使用，讓學科教師準備的課程與學生的程度相符合，學生不需要花過多時間閱讀或是理解純語言使用；例如，根據共備紀錄 H-4，英語教師建議健教老師將約會注意事項的角色扮演學習活動當中，scenerio 這個字詞改為 plot，較為符合國中學生的程度；接著，英文教師也會根據課程內容，提供學科教師正確的文法使用方式，以免學生接收到錯誤的文法使用；有時，英語教師也會建議較為簡潔的使用方法，降低學科教師的備課份量，以及學生在課堂中的語言負載量。

最後，英文教師會針對學科教師在簡報、講義、甚至講課中所使用的中、英文使用的時機與份量給予相關建議，不僅要斟酌兩種語言使用在不同內容的效果以外，也必須考量到學科教師本身的英語程度以及學生是否會因為過多英語的曝光度而對課程本身產生厭惡感。例如說，在共備紀錄 S-2 當中，英語教師建議童軍教師將全英語的露營裝備學習單指導語改為中英並陳，以縮減學生閱讀的時間並降低難度。

英語教師建議健教老師，將「約會注意事項」單元當中，角色扮演學習活動的情境設計的簡報標題 scenerio 改為 plot，比較符合國中學生的程度。(共備紀錄H-4)

英語教師建議童軍教師將「認識露營裝備」單元的全英語學習單指導語加上中文翻譯，減少學生閱讀的時間也避免讓學生覺得不耐煩而失去學習興趣。(共備紀錄S-2)

我們的模式是學科老師先說明要上什麼樣的課程，然後會問英文老師，某某的英文怎麼說，學科老師再記錄下來。接下來英文老師，會針對學科老師的課程，進行英語的建議。這個英語的建議就是哪個部分，可以多加一點英文，所以是先學科老師，再英語老師。跟英文老師備課可以知道什麼字句比較適合、學生的程度，怎麼去轉化文字，因為英文老師對於語言的切換比較快，他們知道要怎麼跟學生溝通。(訪談-HT-20211119)

在英語教師給予專業建議的同時，英語教師也必須對於該學科性質、知識內容與教材教法有所了解，以使相關語言使用建議根據不同學科的性質而有所調整。在這個時候，學科教師就擔負讓英語教師理解學科內容、性質的工作，換言之，學科教師在共備的時候必須向英語教師解構學科內容以及選擇該教學方法的原因。

例如說，根據共備紀錄H-5，英語教師便詢問健教教師性病單元的教學相關問題，包含該性病的特徵以及所導致的後果等等，以提供更加貼切學生程度的英語用字建議；而英語教師也應該在共備時，根據學科知識內容的難易度，以及教學活動的異質性給予更加貼切的語言使用相關建議，不僅符合表面意義，也更加貼近於教師課程目標。

此外，有時學科教師也會詢問英語教師英文單字的正確發音，以及教師自身增進英語能力的方法，屬於英語知識詢問的範圍。例如，根據共備紀錄H-6，健教教師為了教七年級認識器官的單元，請教英語教師牙齒的英文單字單複數之差別，以及如何發音會比較標準。

從上述資料中可以看見，英語教師透過分享自身以雙語教學的經驗，對英語學科的專業知識，以及對中學生英語程度的認識來幫助雙語教師，與第二章雙語教師專業發展社群之英語教師之角色相符合；學科教師和英語教師透過相互合

作，讓雙語課程的難易度更加貼近學生程度，也讓雙語教師在教學上有更多的後援可以維持其正確性，並增強其信心。

英文老師問健教老師菜花與梅毒兩種性病的差別，以及兩種性病的傳染途徑，以確認健教教師使用的單字是否正確。（共備紀錄 H-5）

健教教師問英文教師牙齒的英文是 teeth 還是 tooth，哪一個是單數哪一個是複數，應該怎麼發音；英語教師寫下牙齒的 kk 音標並且指出發音會使用的舌頭以及嘴唇位置。（共備紀錄 H-6）

二、英語教師對於雙語教師社群的幫助

值得注意的是，學科教師提到每周固定雙語教師專業發展社群聚會，可以和同科老師以及學科老師建立專業互動，在分享與交流的過程中，降低單一教師因長年處於同一個學科領域，所看不見的課程設計盲點，讓每位教師的教學特色，以共備會議作為場合得以相互分享，彼此交流新的教學法或是相關活動。

而這樣的和諧與正向的氣氛，也建立於教師們尊重彼此的專業自主性，以開放的心態分享自己的教學並接受別人的建議與回饋，因此也可以從中發現，一個成熟健全，具備正向氛圍的教師專業社群，教師彼此互相尊重且樂於分享不藏私，是一重要的因素，並呼應前述對於教師專業發展社群之討論，成員彼此信任、互相激勵及共享知識帶動個人成長並提升學生學習品質。

單獨學科就會有盲點、就像我們就會用 how to ，我們覺得沒什麼問題，可是英文老師一抓就說不能用 how to ， 要用 how do you ， 或者是一些簡單的文法錯誤，不然就是我們在這個科目的東西已經太熟悉，找不到刺激點，哪裡可以迸出火花。不過現在共備就算教學內容不一樣我們也沒多加干涉，就像之前光是 what did you see ， what do you see 我們可能討論一段時間，但我們也沒強迫要怎樣，可能就是會看當下情況。這是自然狀態，和平，比較 OPENMINDED。（訪談-HT-20211202）

三、本土英語教師優於外籍英語教師

另一值得注意的特點為，個案學校的學科教師普遍認同本國英語教師參與社群共備的重要性，大於「以英語為母語，或是類英語母語人士」的效果。學科教師們認為，本國英語教師對於本國英語科課綱、本土學生所適合的語言學習、教學法以及本土學生的英語程度、英語學習盲點，因受過師資培育系統教材教法相關訓練，並且具有英語教學實戰經驗，普遍能夠給予雙語學科教師在課堂英語使用上更為貼切且實用的建議，這也是學科教師認為類英語母語人士亦不適合加入社群擔任語言專家的原因。

英語母語人士，例如外師，學科教師認為不適合加入雙語教師專業發展社群擔任語言使用專家的角色。原因在於，雙語學科教師認為自身英語程度並不足夠，本身要以全英語和外師溝通對教師來說就具有相當的難度；此外，學科教師不僅需要以全英語溝通，更需要和外師解釋學科與教學法的專業內容，而相關解釋所使用的英語，和日常溝通與交流所使用的語言層次並不相同，對於學科教師來說更加困難。

跟本國老師共備，還有跟外師共備英文差很多，我跟外師講應該會語塞，講不出想表達的東西，所以我還是傾向跟臺灣英文老師共備，要討論課程，解釋會很緊張害怕。我們其實覺得這學期學校的配置沒有很好，雖然那位健教老師是類母語者，本身的英文很好，其實這根本不夠，因為她沒有教過國中生英文，沒辦法知道什麼樣的單字適合國中生，學校會這樣配置也是因為可以省一個員額。(訪談-HT-20211214)

從上述資料中可以發現，雙語教師專業發展社群所需要的專業成長，奠基於社群成員的不同專業能力，而社群成員普遍也認可專業能力在社群當中扮演的要角，這也是成員互相予以尊重且樂於向其他成員學習、新收新知的態度墊腳石，而這也符合林子斌，吳巧雯(2021)說明英語教師在國中小雙語教育推動時的重要角色，可以是校內之經驗分享者：提供學科教師雙語教學之相關經驗與資訊；專業發展者：進行提昇校內其他教師基本英語能力之專業發展；與專業陪伴者：跟學科教師共備提供雙語教學教案與教學策略之專業諮詢。

四、英語教師是否需要入班進行雙語協同教學

此外，在與英語教師合作方面另一值得注意的點是，雙語學科教師普遍認為與英語教師一起共備是必要且有益的，但是學科教師普遍不認為英語教師有必要讓英語教師進入課堂隨班進行協同教學，原因有以下數項：首先，學科教師普遍並沒有與其他教師合作搭配教學的經驗，因此會認為自己去掌控整個教師的教學步調與學習氛圍教師本身會比較習慣；另外，學科內容自有其專業，學科教師認為英語教師進行教學的時候，會傾向以英語作為教學媒介語講解學科知識，但是這樣一來，便會把重點放在語言當中，而非學科知識上。因此，學科教師會擔憂學生並沒有成功學習課堂上要轉達的學科知識；而林子斌（2021）有關於雙語教師專業發展社群的文獻探討中也提到，在學校內，英語科教師是第一批以協助學科雙語教師的夥伴，但這並非要求英語教師進行其他學科之教學，學科之雙語教學還是必須由學科教師擔任主力。

但是有趣的是，行政團隊卻認為，讓英語教師入班一起協同教學，能夠促進雙語教學的效果，也可以讓學科教師本身對於語言使用比較有信心，減輕學科教師的負擔。深究其原因，源自於行政團隊和教師兩者角色不同：行政認為英語教師與學科教師一同教學是給予學科教師相關資源，支持其進行雙語教學的一種方式；而教師卻更加著重於學科知識的傳達以及學科專業的正確性，而這正是兩者認知差異的所在。

比起協同教學，會覺得單純共備比較好，因為如果英文老師用英文教表藝，很容易會因為老師一直講英文，很難 double check 學生有沒有聽懂，因為他並不是雙語教學的模式去教學，很容易講完了學生沒有聽懂，可能是源自於學生不懂英文的關係，也可能是老師沒有使用學生能懂的英文，或者是確認學生有沒有懂。(訪談-PAT-20211202)

當時是表藝教師和英語教師協同教學，因為我們覺得這樣做對表藝老師來講相對建立他的自信，尤其是一開始老師最怕的就是講錯，英文老師在這部分可以給予協助。所以老師在十個班可以用不同的模式，不同的英語比例融入。(訪談-EA-20211118)

肆、行政人員與雙語教師專業發展社群

在行政人員進入社群這一部分，行政人員手上有每個社群的名單以及共備時間、地點等資料，因此行政人員會趁著公務空檔，去拜訪每個雙語教師專業發展社群，關心雙語教師專業發展社群的運作情形並表達關切。例如說，根據共備紀錄H-3，教務主任在健教社群進行共備時關心健教共備情形並詢問是否有需要行政人員幫助的地方。

11 點多教務主任進入健教教室，問候並鼓勵正在共備的教師們，表示如果有需要行政幫忙的地方都可以盡量講出來，並詢問其中一位健教老師是否可以在下一次雙語共備會議當中分享雙語教學經驗。(共備紀錄 H-3)

此外，在每個月的雙語共備會議當中，每個雙語教師專業發展社群也會輪流分享近況、成果以及碰到的困難以及需要的支持、資源，讓行政人員根據其分享内容掌握各個社群的運作情形以及提供符合教師需求的資源。而對於是否需要固定行政人員每周加入特定雙語教師專業發展社群的聚會，教師並不認為有其必要性，而行政人員則認為若有行政人員能夠加入共備，可以協調教師之間對於教學的認知差異，以及對於學科知識內容的詮釋之差別，對於整個社群運作以及共同目標之達成是有幫助的。

究其原因，為行政人員和教師對於社群運作的特性認知不同：教師認為能夠透過與其他教師交流分享裨益教學是參與社群最重要的目的；而行政人員則期望能夠和教學端有更多互動，傾聽教學端的想法並提供支持，甚至參與共備的行政人員，之後也可以協助建立其他科目的社群，協助新社群的共備。

從上述行政人員的種種措施當中，可以看到行政人員的積極態度，以及教師對於社群參與有明確的目標和目的性；而這也符合第二章教師專業發展社群之成功因素之討論：Hord 與 Sommers(2008)提出之社群外部實際支持條件以及資源；以及 Hord(2009)一成功的教師專業學習社群，必須有例行性會議，訂定社群老師們找出共同學習時間，並且給予經費、聚會空間、資訊設備、圖書與網路資源及

社群溝通的網路平臺等相關資源和設備；最後，定期關懷、支持並肯定社群的成果。

就是陪伴，之前沉浸式教學的共備都有專案教師在現場做紀錄、拍照，提供意見。老師在共備時會發生歧異，比如學科老師覺得，這個課是我主導，我希望怎樣上。但是協同老師會覺得某些時段必須要融入英語。如果意見相左，行政就要介入，從學生學習的需求出發，就容易再拉回共同點。(訪談-EA-20211118)

所以沉浸式教學計畫是打前鋒。有多一點老師進來，就可以討論出共備模式。因為有三個英文老師配一個學科老師，到後面如果有其他的科目要實施，等於透過這個方式，直接培訓那三個英文老師，之後就可以參與其他社群的共備。(訪談-HT-20211119)

伍、雙語教師專業發展社群的情感支持

最後，在雙語教師專業發展社群當中，雙語教師可以藉由社群的聚會，尋求夥伴的同胞情誼，並且與同事建立情感上的連結與支持，例如說，尋求學科知識或是教學法上的認可與讚賞，或是在教學或備課時遇到特殊狀況時，可以向社群夥伴尋求慰藉或是同理心。總而言之，在雙語教師與行政團隊的眼中，擁有夥伴的重要性是推行雙語教學不可或缺的要素。

此外，在共備紀錄 S-3 以及 H-4 當中可以發現教師彼此抱怨雙語備課量過多，教師必須犧牲睡眠或是休閒時間；從文件資料以及訪談紀錄當中可以證明，擁有一起努力的夥伴，對於尚未踏入雙語教學的教師來說，可以凝聚跳入雙語教學的勇氣，增加開始的動力；對於已在進行雙語教學的教師來說，夥伴可以幫助自己進行專業成長，尋求認同；遇到困難時互相鼓勵以在雙語教學這條路上持之以恆；對於行政團隊來說，教師社群的夥伴情誼可以增加跳入雙語教學的教師人力，且延續已跳入的教師之熱情，對於以學校整體推動雙語教育來說，具有正向的影響，而這樣的情形也符合第二章所討論的，黃秋鑾(2009)指出教師專業學習社群應含有共同的目標願景與價值期待，並且藉由人際互動，實際分享來維持社群的運作。

童軍教師抱怨就算前一年已經完成雙語教學的單元教材，但是每一年學生性質不一樣且課本內容也有修改，所以所有的教材都要全部大幅修改，花很多時間。（共備紀錄 S-3）

一位健教教師抱怨為了準備上週的雙語健教公開觀課，連續一個禮拜都熬夜工作，睡眠不足。其他健教老師表示同情並安慰他。（共備紀錄 H-4）

一些情感支持，有疑問，或者是上課回饋不好，或遇到撞牆期，可能執行雙語時遇到困難，像我如果上課覺得哪裡怪怪的，就可以跟他們討論一下課程哪裡不順，幫我看一下，老師也可以抒發自己遇到的問題，比如說個別班級的問題，我們就可以互相討論一下。（訪談-HT-20211214）

發展社群是老師期待的。因為老師單槍匹馬壓力太大了。所以當你跟他講，我可以找人跟你一起參與這個計畫，我們就形成一個 team 一起共備，他比較放心。所以專業社群其實已經變成發展計畫必要的規劃，去建立老師的自信。先有團隊社群，才來發展計畫。這也是老師對行政最基本的期待。（訪談-EA-20211118）

陸、與沃土模式的差異

有趣的是，根據第二章第三節當中可以發現，本研究所選擇的分析工具，沃土雙語教育模式七大原則當中並未包含雙語教師專業發展社群。然而，如果結合上面對於雙語教師專業發展社群的相關論述便可以發現，雙語教師專業發展的研究結果部分可以被放入沃土模式的原則當中進行歸納與分析；例如，雙語教師專業發展社群的組建以及運作與沃土模式的彈性原則有所相關，讓教師與行政人員都能夠在社群成員以及聚會時間的安排上保有彈性；而社群成員的彼此適應與發展出固定的聚會模式與合作過程，需要成員們彼此的耐心並花費一定的時間才能夠做到；最後，行政人員以及教師兩者在社群運作效果的維持上需要密切地相互合作，與所有利益人投入之原則相符合。綜上所述，研究者建議沃土模式可以針對雙語教師專業發展社群做更多的說明，讓雙語實驗學校在校內推動雙語教育時，能夠將雙語教師專業發展社群依據沃土模式的基本原則，作出更符合現場教師以及學生需求的安排與規劃。

柒、小結

根據研究待答問題二，雙語教師專業發展社群如何成立，運作並影響雙語教學，自本節的敘述當中可以發現到，個案學校的專業學習社群，若以教育部對於教師專業學習社群的七項特徵來分析，可以發現其在運作過程中，不僅具有共同的價值與目標：以推進雙語教育語教學知能並裨益學生學習成果為主軸，且能夠藉由雙語教學實務設計等等分享，檢視成果並進行專業對話，建立共同語言，進而促成教學專業之成長，共同探究並學習如何讓雙語教學更純熟，更有益於學生的學習；最後，將社群內討論的成果應用於各自的教學實務當中，例如精進教學教材，修正英語用詞，改變教學方式，增加教學活動等等，讓社群成員達到從做中學、持續改進的效果。

此外，從社群的行政、資源支持的角度來看，個案學校行政人員透過社群聚會定期探訪、雙語共備會議等等場合，試圖和社群保持合作和緊密的關係。只是，校長作為社群的領導語陪伴角色並不明顯，個案學校可以思考行政團隊如何透過社群聚會的場合，和教師共同合作雙語環境建置的討論與營造；此外，校內有一些社群以英文能力優秀的人力作為英語教師角色，但是如前所述，這樣的安排無法達成社群當中安置英語教師的相關效果。

最後，根據本節的敘述，發現本國英語教師對於雙語教師專業發展社群的幫助，相較於外籍教師更加顯著；此外，教師與行政人員對於英語教師的角色，以及行政人員是否需要進入社群參與並陪伴的看法有所落差，其源自於行政人員以及教師對於兩種觀點的認知差異。

第五章 研究結論與建議

本研究以個案研究作為研究架構，並藉由深度訪談，觀察記錄和文件資料，了解個案學校的行政人員以及教師對於雙語教育政策之理解；此外，本研究亦分析學校如何轉化成雙語實驗課程學校，以及影響推行雙語教育成功與否之因素。本章共分為兩節，第一節針對個案研究的結果提出研究結論；第二節根據研究發現，進一步提出對於學校、教育主管機關及後續研究之建議。



第一節 研究結論

本研究透過訪談、參與觀察以及文件分析等資料蒐集方法，了解該個案學校在發展雙語課程的歷程以及分析學校在行政層面以及教師的教學層面上，如何能夠落實雙語教育，以下將依據本研究之研究目的，將研究結論分為六點進行論述。第一以及第二點研究結論對應本研究第一個待答問題；第三以及第四點研究結論對應本研究第二個待答問題；第五及第六個研究結論對應本研究第三個待答問題。

壹、 雙語教師增能幫助教師提升自我效能感並精進教師的雙語教學技巧

根據第四章第四節的討論，雙語學科教師在參與增能活動的過程當中，個人英語能力提升所帶來的自我效能感可以維持雙語教學之內在熱情與動機，進而再去推動自己實施雙語教學，並精進教學能力與個人語言能力。

此外，相關增能包含個人自我語言精進，以及學校舉辦的雙語相關增能研習；不僅幫助教師個人累積語言輸入，加強教師雙語教學之自信；也可以讓教師學習雙語教學的相關課堂技巧與常用語句，降低教師備課時間與壓力並提升教師在雙語教學當中的表現，進而裨益學生學習效果。

貳、 雙語教學之教師增能在內容與管道上必須多元化並賦予更多彈性空間

根據本研究第四章第四節的討論，雙語教學師資增能活動在內容上不僅應針對不同科目性質以及不同教學內容進行客製化設計以服膺不同科目教師的需求以外，更因為教師本身英語能力的增加，有助於提升教師進行雙語教學的自信心以及意願，而需要針對教師自身英語能力進行增能，或是提供教師助其增進英語能力的相關資源。除了多元化以外，因雙語學科教師的備課負擔繁重，因此在規劃與辦理教師增能活動上應積極思考如何在盡量不增加雙語學科教師負擔的情況之下達到雙語教師增能的效果。

參、 雙語教師專業發展社群協助雙語教師維持教學動能，並作為行政與教學之間合作與溝通的平台

根據第四章第二節有關於雙語教師社群的相關討論，雙語教學尚處於剛起步的階段，校內的雙語共備專業社群得以發揮團體的力量，以固定的時間與場合進行專業對話，讓校內雙語師資得以藉由和同科老師和英語教師討論授課內容以及語言使用，逐漸累積教師的雙語教學經驗與自身信心，做為專業對話、徵詢與提供建議的場所，也讓教師得以在雙語教學的路途中找到一群志同道合的夥伴，懷抱著共同的目標與願景：讓雙語教學更加順暢且裨益學生學習效果，得以提供一情感的支持，教師之間可以透過社群尋求認同與肯定，在雙語政策剛起步的階段給予強大的支持與協助，進而達到維持雙語教學動能的目的。

除此之外，雙語教師專業發展社群擁有固定頻率的會議，例如個案學校每個月一次的雙語社群共備會議，能夠成為行政端與教學端彼此溝通雙語教學運行現況以及表達彼此的需求和交流想法的機會與平台。

肆、 雙語教師專業發展社群組成需為本國籍英語教師搭配學科教師

根據第四章第五節的討論，雙語教師專業發展社群能夠順利運作並達到效果的前提為，其中陪伴的英語教師應該是本土英語教師。本土籍英語教師不僅能夠依據自身的英語教學經驗，確實提供雙語學科教師所需要的資訊，例如各班學生的英語程度以及適合國中生的詞彙等等，也可以用中文與學科教師和校內行政人員討論課程發展，社群發展現況與所需的發展資源，這些是外籍英語教師無法達成，卻又緊扣雙語教師專業發展社群能否順利運作的關鍵。

伍、 雙語實驗學校整體環境建置有賴增加行政人員誘因，增能活動以及硬體設施與課程內容融合的相關規劃

根據第四章第五節有關於雙語實驗學校環境建置之相關討論，環境建置包含硬體與情境佈置，而現行行政人員並沒有任何的誘因以助其減低工作量，成為雙語環境的一部份；如此一來，行政人員的雙語情境化意願就會降低，進而減弱學校整

體雙語化的可能性。至於行政人員的增能部分，雙語教學目前的增能活動都是針對教師的教室內教學，然而若是雙語實驗學校期望能夠在校園內創造教室內外一致的雙語環境，讓行政人員成為雙語情境環境的一部分，行政人員的雙語相關增能是不可或缺的，不論是行政人員自身的英語能力，或是行政工作相關英語用法，以及訓練行政人員利用英語和學生進行互動，均是在要求行政人員共同營造雙語環境之前，所需要的配套措施。

至於雙語環境的硬體部分，需和課程內容做結合以使校園內的雙語硬體建置對學生來說具有意義，讓為了建置雙語校園環境所花費的經費與資源達到應有的效果。而這樣的理想需要專家學者根據學校特色以及經費資源給予相關建議，讓整體雙語硬體設備規劃服膺學校的個別氛圍也在合理的預算範圍內。

陸、 行政與教學之間的認知落差會阻礙雙語教學的推動

根據第四章第二節行政人員對於校內雙語環境建置之規劃以及第四章第三節雙語環境之建置以及利害關係人投入之相關討論，行政人員以及教師之間對於雙語環境建置，行政人員雙語情境化，英語教師入班協同教學以及行政人員陪伴雙語教師專業發展社群等內容，持有不同的見解；顯見地，兩者的認知落差會讓校內的雙語教學推動會導致兩者各自依照自己的想法去執行具體內容，導致雙語教學相關活動無法順利達到理想的效果。例如行政人員認為自身雙語情境化的路上依然有多重阻礙有待進一步克服，而教師則認為行政人員應盡快雙語情境化以建置教室內外一致的雙語環境並且降低教師在課堂中以英語教學的心理門檻。

然而，雙語教學絕不只是行政人員或是教學端教師的工作，一所學校的雙語教學氛圍，應該是行政與教學一起規劃、合作才得以建立；因此，行政與教學之間必須透過頻繁的溝通以及交流，例如固定且明確的會議時間，或是定期舉辦的公開觀課、雙語教學經驗分享等活動，讓行政端與教學端可以熟知彼此的想法並掌握現況。而在這樣的情況下，行政人員與教師彼此理解，體諒，相互尊重與支持是促進兩者合作的重要因素。

第二節 研究建議

本節根據研究發現，進一步提出對於學校、教育主管機關及後續研究共三方面進行建議，以下將分別說明。

壹、對學校的建議

一、學校舉辦雙語教師增能活動，宜包含英語語言能力增強，如口說練習，及雙語教學技巧，如課室英文等方面。

二、學校宜給予教師在時間，空間以及形式相關彈性，讓教師選擇合適的雙語增能方式，例如給予教師經費，讓教師自行利用課餘時間選擇合適的增能管道。

三、學校宜推動雙語教師專業發展社群，協助媒合語言教師與學科教師合作並固定社群聚會時間與頻率以維持其運作。

四、學校宜避免讓外師擔任社群中語言教師的角色，並且給予每一個雙語教師專業發展社群一位本國籍英語教師。

五、學校宜尋找行政人員雙語增能活動與資源，例如行政人員業務常用英語語句參考，增強行政人員的英語口語能力增能活動等，或給予相關誘因，減輕業務量。

六、學校宜以學科教師意願為主，決定是否讓英文教師入班協同教學。

六、學校宜將雙語環境布置積極融入課程內容，並與教學端共同討論與規劃

七、學校宜在校園雙語環境規劃上積極尋求外部專家的建議與諮詢

八、學校宜建立固定的行政端與教學端交流的時間以及場合，以保持兩者之聯繫

貳、對教育主管機關的建議

一、教育主管機關給予雙語教師專業發展社群相關經費和補助，藉由成立社群以建立校內雙語教師培育管道。

二、教育部宜考慮增加雙語學科教師以及陪伴雙語學科教師之英語教師之減課時數以減輕其工作量，進而提高教師發展及維持雙語教師專業發展社群之意願。

四、教育部宜增加行政人員雙語情境化的誘因，以及增設行政人員進行雙語相關增能的管道。

五、教育部可規劃官方雙語學校環境建置相關指引。

參、對國內「沃土」雙語教育模式的建議

一、在沃土模式七大原則之下，可針對雙語教師專業發展社群之成員組成，運作模式及應用於雙語教學之中，做更多的說明。

二、在沃土模式七大原則之下，可針對雙語教師增能活動類型，活動內容做更多的說明。

肆、對後續研究的建議

一、建置校園雙語環境如何裨益整體學校雙語教育

一、校內學生與其家長對於雙語教育的理解，其理解如何形塑對於雙語學校的期待

三、利用本土雙語沃土模式分析臺灣的高中與國小之雙語學校建置與發展



研究心得

在撰寫碩士研究論文的過程中，我透過探討文獻，聚焦問題意識，擬定並執行研究法，收集並分析資料，最後收攏為研究成果與建議，從中我學到以下三點。

首先，透過文獻探討，我學到如何利用關鍵字找到相關文獻，並且在閱讀文獻的過程中摘取重點甚至撰寫摘要，幫助我在資料庫搜尋，並爬梳文獻時能更有效率，找到與我的研究主題相關的篇章。

其次，在收集並分析資料的過程中，我學到如何在研究場域實際執行教科書的種種研究法，並且妥善保管，整理收集的原始資料，最後在各種性質，型態以及內容不同的資料當中進行分析，根據研究問題進行歸納。這讓我能夠將研究所課程所學化為實際行動，並在執行的過程中對於研究過程與方法有更深入且全面的理解。

最後，結束資料的收集與分析，我在產出研究結果與建議時，學到如何綜合考量教育現場情況，並將研究結果轉化為實際的研究建議，發現對於我的論文讀者來說，研究建議的實用性大幅地決定這份論文的價值。

總而言之，這份碩士論文幫助我成為一名更嚴謹的研究者，期許它能夠對於臺灣社會與教育現場擁有實際貢獻。

參考文獻

中文文獻

- Chen, F., Kao, S. M., & Tsou, W. (2020). 從 [英語為國際通用語] 趨勢審視臺灣的雙語教育政策: 方案制定與課室實踐間的落差. *English Teaching & Learning, 44*, 175-191.
- LTTC (2021)。CLIL 和 EMI、Immersion、Content-Based Instruction 有什麼不同?LTTC 財團法人語言訓練中心。 https://lttc-li.tw/clil101_003/
- 丁一顧 (2014)。教師專業學習社群之調查研究: 「關注學生學習成效」為焦點。 *課程與教學季刊*, 17 (1), 209-232。
- 王力億 (2020)。雙語教育的師資先決與師培改革。 *臺灣教育評論月刊*, 9 (10), 31-36。
- 王少芳 (2010)。“不讓一個孩子掉隊”看美國雙語教育的複雜性及政治性因素對其的影響。 *商業文化*, 2010 (12), 222-223。
- 王如哲、陳欣華 (2009)。走出臺灣看教育—荷蘭篇。 *臺灣教育*, 658, 39-48。
doi:10.6395/TER.200908.0039
- 王俊成 (2021)。體育雙語實施現況之探討—以參與沉浸式計畫國民小學為例。 [未出版之碩士論文]。國立臺中教育大學。
- 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。
[http://doi.org.10.6249/SE.202103_72\(1\).0002](http://doi.org.10.6249/SE.202103_72(1).0002)
- 王昭正、朱瑞淵 (1999)。參與觀察法。弘智文化。
- 王海秀 (2021)。以雙語打開世界的窗口。 *師友雙月刊*, 626, 64-69。
- 朱乙真 (2019)。雙語國家元年全臺英語語言教學資源體檢。 *遠見未來 Family 雜誌* <https://futureparenting.cwgv.com.tw/family/content/index/16084>

- 何心蕊 (2014)。荷蘭義務教育發展趨勢之分析與啟示。教育資料集刊，62，95-118。
- 吳百玲 (2019)。2030 打造臺灣成為雙語國家願景之我見。臺灣教育評論月刊，8 (4)，160-165。
- 吳秀春 (2014)。加強中小學教師專業學習社群運作有效作法之探討。臺灣教育評論月刊，3 (9)，145-162。
- 吳佩珊、熊同鑫. (2020)。雙語教育—參訪富山國小有感。臺灣教育評論月刊，9 (10)，56-59。
- 吳坤暉 (1999)。加州地區廢除雙語教育之研究。〔未出版之碩士論文〕。淡江大學。
- 吳俊憲 (2013)。教師專業發展：評鑑，社群與議題。臺灣五南圖書出版股份有限公司。
- 吳英成 (2010)。新加坡雙語教育政策的沿革與新機遇。臺灣語文研究，5 (2)，63-80。
- 吳國誠、劉述懿 (2021)。雙語教育：在地文化觀點與全球視野。教育研究與實踐學刊，68 (1)，iii-vi。 [http://doi.org.10.6701/JEPR.202106_68\(1\).0001](http://doi.org.10.6701/JEPR.202106_68(1).0001)
- 吳清山 (2012)。教師專業學習社群與學生學習。教育人力與專業發展，29 (1)，1-4。
- 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。
- 呂美慧 (2012 年 10 月)。國家教育研究院雙語教育詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。線上辭典。國家教育研究院。 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1453900/>
- 宋明娟 (2020)。雙語教育的議題：國際化、語言與價值、教育的起點。臺灣教育評論月刊，9 (10)，14-18。

- 李文瑞 (2007)。初探臺灣英語教育之現況與困境。《語文與國際研究》，4，95-107。http://org.doi.10.7084/LIS.200712.0095
- 李旻珊 (2021)。建立以學生為中心，學以致用的雙語教學。《師友雙月刊》，626，164-168
- 李振清 (2012)。臺灣英語教育的演進與前瞻思維。《臺灣教育》，674，31-40。doi:10.6395/TER.201204.0031
- 林子斌 (2019)。新加坡教育國際化的助力：雙語教育之發展與啟示。《教育研究月刊》，305，116-125。
- 林子斌 (2020)。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 (2021)。建構臺灣「沃土」雙語模式：中等教育的現狀與未來發展。《中等教育》，72 (1)，6-17。
- 林子斌 (2021)。臺灣本土雙語教育的推動：國中小可以怎麼做？。《師友雙月刊》，626，58-63。
- 林子斌 (2021)。雙語教育：破除考科思維的 20 堂雙語課。親子天下。
- 林子斌 (2021)。雙語教育實踐的要素：雙語教師專業學習社群之運作與功能初探。《教育研究月刊》，327，4-13。
- 林子斌、吳巧雯 (2021)。公立國民中學推動雙語教育之挑戰與回應：政策到實踐。《教育研究月刊》，321，30-42。
- 林子斌、黃家凱 (2020)。反思雙語教育：從新加坡的雙語經驗看臺灣的政策與作法。《臺灣教育》，(721)。1-12。
- 林天祐 (2005)。教育研究倫理準則。《教育研究月刊》，132，70-86。
- 林金定、嚴嘉楓、陳美花 (2005)。質性研究方法：訪談模式與實施步驟分析。
- 侯雅文、林政逸 (2021)。我國中小學實施 CLIL 教學模式現況、問題與解決策略。《臺灣教育評論月刊》，10 (6)，118-124。

柯文哲（2019年，6月10日）。雙語教育領先全臺[Facebook]。

<https://www.facebook.com/DoctorKoWJ/posts/1954935854608385>

范莎惠（2020）。再思雙語教育。臺灣教育評論月刊，9（10），88-91。

唐明容（2018）。比荷盧生存與發展策略之研究。〔未出版之碩士論文〕。淡江大學。

孫國華（2008）。UNESCO 對教師專業發展的啟示。師友月刊，（497），40-44。

師資培育及藝術教育司（2019）。臺南市勝利國小黃郁雯教師：讓學生以英語學習其它科目。

https://depart.moe.edu.tw/ED2600/News_Content.aspx?n=E491D1720010EE05&ms=D4AB88F29491B48F&s=B36F27DA2288A132

國家發展委員會（2018）。2030 雙語國家政策發展藍圖。

<https://www.ey.gov.tw/Page/448DE008087A1971/b7a931c4-c902-4992-a00c-7dlb87f46cea>。

國家發展委員會（2019）。「2030 雙語國家政策」2019 年部會亮點成果。

<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMjE2Ny9mZGIxOTQ4Mi11NGU5LTQ5MmEtOWQzZC0yNGU0NzZmMDE5NDcucGRm&n=MjAzM0mbmeiqnuWci%2BWutuaUv%2BetIjIwMTnlubTpg6jmnIPkuq7pu57miJDmnpwucGRm&icon=..pdf>

國家發展委員會（2020年8月）。前瞻基礎建設—人才培育促進就業建設 2030

雙語國家政策（110至113年）。<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43DD55F44F76C8950FA0345952B63707BAF3A2863FAB05AE12B38DD1F6D5F239175539889E9A51E4218BF73678B015F5ED779FCC0E956BD1B49&n=4372855EF97F833B0A85BDFD84BDD8B3714540C16B0A48DFC5CAD70A7EFF5E29C5AB7D19BBF7B0A47145DF524A92E0A3&icon=.pdf>

- 張武昌 (2009)。從 David Graddol 的 English Next 談臺灣英語教育的幾個關鍵議題。 **English Career**, 29, 26-30。
- 張武昌 (2014)。臺灣英語教育的「變」與「不變」：面對挑戰，提升英語勵。 **中等教育**, 65 (3), 6-17
- 張新仁，王瓊珠，馮莉雅，陳美丞和林淑華 (2009)。 **中小學教師專業學習社群手冊**。教育部。
- 教育部 (2009)。 **中小學教師專業學習社群手冊 (再版)**。教育部。
- 教育部 (2018a)。 **十二年國民基本教育國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域(英語文)課程綱要**。教育部。
- 教育部 (2018b)。 **教育部推動雙語國家計畫**。教育部。
- 教育部 (2022)。 **臺北市雙語教育白皮書**。教育部。
- 莊光明 (1999)。 **最新英語語言教學與雙語教育**。文鶴出版有限公司。
- 許家菁 (2020)。 **CLIL 取向雙語實驗課程發展與實施歷程之行動研究**。〔未出版之碩士論文〕。國立臺北教育大學。
- 郭瑾融 (2020)。 **沉浸式英語語言教學應用於臺灣小學之個案研究**。〔未出版之碩士論文〕。國立嘉義大學。
- 陳佩英 (2009)。一起學習，一起領導：專業學習社群的建構與實踐。 **中等教育**, 60 (3), 68-88。
- 陳胤祖 (2019)。全臺首度國中小英語資源調查 / 經費、師資匱乏成推動雙語教育難題。 **English Career**。 <https://www.englishcareer.com.tw/news/english-learning-investigation/>
- 陳貴馨 (2021)。我所看見的臺北市國中雙語教學推動。 **中等教育**, 72 (1), 100-102。 [http://org.doi.10.6249/SE.202103_72\(1\).0007](http://org.doi.10.6249/SE.202103_72(1).0007)
- 陳超明 (2020)。從雙語政策開始：引進國際思維、國際人才與國際評量。 **TutorTr x 英語超能力**。 <https://www.englishcareer.com.tw/learning/lm/bilingual-policy/>

- 鈕文英 (2007)。教育研究方法論文寫作。雙葉書廊。
- 黃秋鑾 (2009)。臺灣地區國民中學校長知識領導，學習社群與學校創新經營效能關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所學位論文，1-457。
- 黃鈺雯 (2018)。CLIL 協同教學課程設計與實施個案研究。〔未出版之碩士論文〕。國立臺北教育大學。
- 新北市教育局 (2018)。新北市 107-109 學年度國民小學雙語實驗課程實施計畫。新北市教育局。<https://englishcenter.ntpc.edu.tw/nss/p/index>
- 楊瑞濱 (2021)。臺北市推動國中小雙語教育之有效行政支持。師友雙月刊，626，50-57。
- 鄒文莉 (2020)。臺灣雙語師資培訓。師友雙月刊，622，30-40。
- 鄒文莉、陳慧琴、高實玫和蔡美玲(2016)。以全球競合力養成為目標之大學英語教育：以國立成功大學為例。教育研究與發展期刊，12 (3)。107-130。
- 臺北市教育局 (2017)。臺北市 105 學年度英語融入教學成果發表暨 106 學年度雙語實驗課程試辦說明會。臺北市教育局。<http://www.japs.tp.edu.tw/files/13-1000-6620-1.php>
- 臺北市教育局 (2018)。臺北市 107 學年度國中小英語融入領域教學實驗計畫。臺北市教育局。<http://web.thjh.tp.edu.tw/board26/view.asp?ID=19034>
- 劉述懿、吳國誠 (2021)。臺北市雙語教學概念與實踐。師友雙月刊，626，43-49。
- 劉家瑄、林貴美 (2011)。荷蘭中等教育制度之特色分析。教育資料集刊，50，173-198。
- 盧丹懷 (2005)。香港雙語現象探索。三聯書店 (香港) 有限公司。
- 譚亦聰 (2021)。臺北市推動雙語實驗課程之歷程反思與展望。教育研究與實踐學刊，68 (1)，35-45。[http://org.doi.10.6701/JEPR.202106_68\(1\).0005](http://org.doi.10.6701/JEPR.202106_68(1).0005)

謝佳諺、余蕙如（2006）。觀察研究。獨立研究課程教師指導手冊，65-74。

簡雅臻（2019）。培養學生以英語學習領域的 CLIL。師德文教。<https://www.cet-taiwan.com/DrCET/detail.asp?serno=1248>

蘇喜慧（2020）。影響雙語教育執行成功與否的因素及其執行策略-以臺北市某國際學校英法雙語教育為例。〔未出版之碩士論文〕。國立臺北教育大學。



英文文獻

- Arroyo-Romano, J. E. (2016). Bilingual education candidates' challenges meeting the Spanish language/bilingual certification exam and the impact on teacher shortages in the state of Texas, USA. *Journal of Latinos and Education, 15*(4), 275-286.
- Ashley, L. D. (2017). Case study research. In R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges & J. Arthur (Eds.), *Research methods and methodologies in education* (2nd ed.) (pp. 114-120). Sage.
- Baker, C. (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism Fourth Edition. *Bilingual Education And Bilingualism, 54*.
- Brown, B. D., Horn, R. S., & King, G. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership, 5*, 53-59.
- California Department of Education Sacramento. (2018) *Global California 2030*.
<https://www.cde.ca.gov/eo/in/documents/globalca2030report.pdf>
- California Department of Education. *State Seal of Biliteracy, Information about the California State Seal of Biliteracy program and its requirements for students, parents, and educators*. <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/sealofbiliteracy.asp>
- Cárdenas, D., & Verkuyten, M. (2021). Foreign Language Usage and National and European Identification in the Netherlands. *Journal of Language and Social Psychology, 40*(3), 328-353.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). Addressing California's Growing Teacher Shortage: 2017 Update. *Learning Policy Institute*.
- Costa, A. (2020). *The Bilingual Brain: And What It Tells Us about the Science of Language*. Penguin UK.
- Coyle, D. (2018). The place of CLIL in (bilingual) education. *Theory Into Practice, 57*(3), 166-176.

- Coyle, Do & Marsh, & Hood, Philip. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. <http://doi.org.10.1017/9781009024549>.
- Cruz, C. (1996). Implementation of Bilingual Education Programs in South Texas.
- Daalen, Franca Van(2016). *The Effectiveness of Bilingual Education in The Netherlands*. Leiden University. <https://hdl.handle.net/1887/37769>
- De Graaff, R., and O. van Wilgenburg. 2015. "The Netherlands. Quality Control as a Driving Force in Bilingual Education." In *Building Bilingual Education Systems: Forces, Mechanisms and Counterweights*, edited by P. Mehisto and F. Genesee, 167–180. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Graaff, R., Jan Koopman, G., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007a). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-624.
- De Graaff, R., Jan Koopman, G., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007b). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-624.
- Dey, I. (1993). Creating categories. Qualitative data analysis. *london: Routledge*.
- Edwards, SM, li H. & lee, J.-H.(2002) forced exposure and psychological reactance: antecedents and consequences of the perceived intrusiveness pop-up ads. *Journal of Advertising*, 31(3), 83-95.
- DuFour, R. (2004). What is a " professional learning community"?. *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Edwards, A. (2016). *English in the Netherlands: Functions, forms and attitudes*. John Benjamins Publishing Company.
- EP-Nuffic(n.d.). *Tweetalig primair anderwijs(tpo)*. EP-Nuffic. <https://reurl.cc/Nrg6Z6>

European Commission. (2012). *Europeans and their languages*.

https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

Van Kampen, E., J. Meirink, W. Admiraal, and A. Berry. 2017. "Do we all Share the Same Goals for Content and Language Integrated Learning (CLIL)? Specialist and Practitioner Perceptions of Ideal CLIL Pedagogies in the Netherlands." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21 (2): 1–17. doi:<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1411332>.

Freeman, R. D. (1998). *Bilingual Education and Social Change*. Multilingual Matters.

Gandara, P. (1986b). *Bilingual education: learning English in California*. Sacramento: Assembly Office of Research.

Garcia, A. (2020). A new era for bilingual education in California. *Phi Delta Kappan*, 101(5), 30-35.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.

Genesee, F. (1983). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Newbury House.

Gonsalves, J. (1967). *Bilingual Education In California*. Foreign Language Programs California State Department of Education.

Hanesová, D. (2015). History of CLIL. *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*, 7-16.

Hempel, L. M., Dowling, J. A., Boardman, J. D., & Ellison, C. G. (2013). Racial threat and white opposition to bilingual education in Texas. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 35(1), 85-102. <http://0-dx.doi.org.opac.lib.ntnu.edu.tw/10.1177/0739986312461626>

- Hord, S. (2009). Educators work together toward a shared purpose—improved student learning. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (Eds.). (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.
- Ikeda, M. (2012). CLIL no genri to shidouhou [Principles and methodologies of CLIL]. *CLIL (Content and language integrated learning)—new challenges in foreign language education at Sophia University*, 2, 1-15.
- Koopman, G. J., Skeet, J., & de Graaff, R. (2014). Exploring content teachers' knowledge of language pedagogy: A report on a small-scale research project in a Dutch CLIL context. *The Language Learning Journal*, 42(2), 123-136.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT journal*, 64(4), 367-375.
- Linton, T. H. (1972). *Rationale for Bilingual Education in South Texas*. Education Service Center Region 1, Edinburg, Tex
- Marsh, D. (2009). CLIL: An interview with Professor David Marsh. *IH Journal of Education and Development*, 26.
- Mearns, T. L. (2015). *Chicken, egg or a bit of both? Motivation in bilingual education (TTO) in the Netherlands* (Doctoral dissertation, University of Aberdeen/Utrecht University).
- Merino, B., Trueba, H. T., & Samaniego, F. A. (1993). Towards a framework for the study of the maintenance of the home language in language minority students. *Language and culture in learning: Teaching Spanish to native speakers of Spanish*, 5-25.
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and teacher education*, 23(2), 226-235.

- Mitchell, C., & Cardoza, K. (2016). Bilingual education poised for a comeback in California schools. *Education Week*, 36(8), 1-20.
- Noor, K. B. M. (2008). Case study: A strategic research methodology. *American Journal of Applied Sciences*, 5(11), 1602-1604.
- Pacheco, M. T. (1985). *Bilingual Education: A New Beginning*. Texas Univ., El Paso. Chicano Studies Program.
- Palmer, D., & Lynch, A. W. (2008). A bilingual education for a monolingual test? The pressure to prepare for TAKS and its influence on choices for language of instruction in Texas elementary bilingual classrooms. *Language Policy*, 7(3), 217-235.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Petrovic, J. E. (2005). The conservative restoration and neoliberal defenses of bilingual education. *Language Policy*, 4(4), 395-416.
- Phillipson, R. (1992). ELT: the native speaker's burden?. *ELT journal*, 46(1), 12-18.
- Ryan, W. (2002). The Unz initiatives and the abolition of bilingual education. *BCL Rev.*, 43, 487.
- Snyder, T. D., De Brey, C., & Dillow, S. A. (2019). Digest of Education Statistics 2017, NCES 2018-070. *National Center for Education Statistics*.
- Somers, T., & Surmont, J. (2012). CLIL and immersion: how clear-cut are they?. *ELT journal*, 66(1), 113-116.
- Stewner-Manzanares, G. (1988). The Bilingual Education Act: Twenty Years Later. *New Focus*, Occasional Papers in Bilingual Education, Number 6. *New focus. study visit*. Poland, University of Warsaw.
- Valencia, R. R. (1997). Conceptualizing the notion of deficit thinking. *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*, 19(1), 1-12.

- Van Kampen, E., Meirink, J., Admiraal, W., & Berry, A. (2020). Do we all share the same goals for content and language integrated learning (CLIL)? Specialist and practitioner perceptions of ideal CLIL pedagogies in the Netherlands. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 23(9), 1174.
- Wang, H. (2016). Equalizing Educational Opportunity: In Defense of Bilingual Education--A California Perspective. *CATESOL Journal*, 28(2), 105-120.
- Wang, L. Y., & Lin, T. B. (2013). The representation of professionalism in native English-speaking teachers recruitment policies: A comparative study of Hong Kong, Japan, Korea and Taiwan. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 5-22.
- Wei, R.
- Wesche, M. 2002. "Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time?". In *An integrated view of language development: Papers in honour of Henning Wode*, Edited by: Burmeister, P., Piske, T. and Rohde, A. 357–79. Germany: Wissenschaftlicher Verlag Traer.
- Wholey, J., Hatry, H.P., & Newcomer, K.E. (Eds.) (1994). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilhelm, F. A. (2005). *English in the Netherlands. A history of foreign language teaching 1800-1920. With a bibliography of textbooks*. Gopher Publishers.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.

附錄

附錄一 個案學校田野觀察紀錄表

觀察重點：								
基本資料 1. 會議進行的流程 2. 主持人、發言人角色、性質		行政與教學的互動模式觀察 1. 教學端如何報告雙語教學進度？報告內容與流程 2. 在教學端報告以後，行政端如何進行回應？是否有提供教學端所需要的支持？ 3. 行政端主動做了哪些事情支持雙語教育？						
行政端 1. 行政端如何主持會議？ 2. 行政端對於自己的定位是什麼？ 領導者或是支持者？		教學端 1. 教學端如何陳述自己科目的雙語教學實施現況？ 2. 教學端如何表達自己的困境與需求？						
編號	時間	地點	觀察重點					
			活動性質 & 參與人員	要點紀錄				
			● 基本資料 行政端	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">行政與教學的互動模式觀察</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">觀察工具</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">教學端</td> <td></td> </tr> </table>	行政與教學的互動模式觀察	觀察工具	教學端	
行政與教學的互動模式觀察	觀察工具							
教學端								

附錄二 雙語教師專業發展社群觀察紀錄表

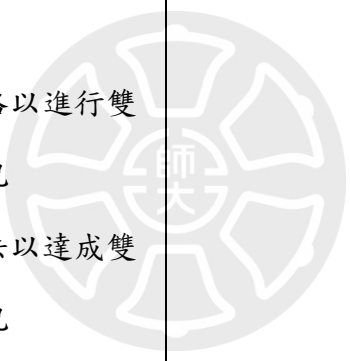
觀察重點擬定：					
1. 社群運作模式		3. 教學面：			
2. 主持人與發言者之性質與傾向		A. 教學目標定位			
		B. 教學策略實施			
		C. 教學內容規劃			
4. 語言面：		5. 共備聚會之後，教師們的後續執行成果觀察			
A. 語言使用的性質(學科內容、課室英語、聊天)		6. 達到哪些專業成長面向?			
B. 語言程度的訂定		7. 精神與心理層面的支持?			
C. 語言精準度		8. 其他觀察面向			
		9. 建議與改進之處			
編號	時間	地點	觀察重點		觀察記錄工具
			參與人員	要點紀錄	
				1. A.	2. A.
				3. A.	4. A.

附錄三 入班觀課觀察紀錄表 a, b 版

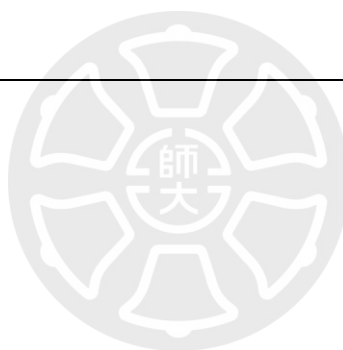
本土雙語教育模式之建構與推廣：以臺灣國中小為現場之實踐

雙語課程說觀議課紀錄表_A 版

授課 進度				授課教師	
教案 設計者		觀 課 時 間		觀課教師	
觀課面 向	觀察重點			優點特色或建議	
課 說 課 內 容	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學科教學內容的選擇 2. 學科教學內容的呈現方式 3. 教學（雙語：中、英語）語言使用之規劃 4. 雙語教學內容組織 				

	<p>學習 情境 營造</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習氛圍友善支持、利於學習發生 2. 具備正向、支持性的師生關係 3. 具備和諧、友善的同儕關係 	
<p>觀 課</p>	<p>教師 教學 情形</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 雙語教學活動流程適當及流暢度 2. 運用教學策略以進行雙語活動的狀況 3. 運用教學方法以達成雙語授課的狀況 4. 雙語教學活動對引發學生學習動機的狀況 5. 教師對學生學習（學科與雙語部分）之關照 6. 教師之應變能力 	

	<p>學生歷程表現</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生雙語發言或討論的狀況 2. 學生對雙語學習的投入狀況 3. 學生對雙語學習困難的解決情況（或對雙語授課的反應） 4. 學習成果與教學目標之關聯性 	
<p>議課</p>	<p>觀課教師的學習與收穫：</p>		



本土雙語教育模式之建構與推廣：以臺灣國中小為現場之實踐

雙語課程說觀議課紀錄表_B版

夥伴學校： ※學校全名	時間： ※年/月/日/星期/時間
主持人： ※到校主持人姓名/職稱	紀錄者： ※表單撰寫者
觀課基本資訊	
授課教師：※姓名/職稱	教案作者： ※姓名/職稱
課程進度與主題： ※請說明本次課程為課程中的第幾週及課程主題。	
學生座位安排： ※請完整描述或畫出學生座位是如何配置及師生互動型態。	
觀議課流程說明	
※請大致說明本節課之教學活動內容與流程。	
教學與學習情況觀察	
※請說明教案內容與教師實際教學狀況是否相符，若有落差也請描述清楚；說明學生學習情況，課程難度對於學生是否太過困難，完成紀錄後核取下方表格。	

雙語課程說觀議課：檢核指標

項目	問題	非常不同意 ←---→ 非常同意 請勾選 ✓				
		1	2	3	4	5
學習 情境 營造	學習氛圍友善支持、利於學習發生					
	具備正向、支持性的師生關係					
	具備和諧、友善的同儕關係					
教師 教學 情形	雙語教學活動流程適當且流暢					
	教師能有效運用教學策略以進行雙語活動 (例：獎勵、讓學生是否有選擇、是否有典範、空間 展現、多媒體運用等)					
	教師能有效運用教學方法以達成雙語授課 (例：教學法、講述法、討論法、合作法等)					
	雙語教學活動能引發學生學習動機					
	教師能注意到學生的學習狀況					
	教師能因應實況作出適當的調整					
	課程內容的選擇適當					

課程內容	課程內容的呈現方式適當					
	課程內容組織邏輯合理					
學生歷程表現	學生有發言或討論的機會					
	學生有使用英文的機會					
	學生高度投入參與學習活動					
	學生學習困難在課堂獲得解決					
主持人及學校成員議課紀錄						
<p>※請詳實記錄本次議課中，所有主持人及其他社群成員給予課程的建議，並將相同或類似的意見彙整成一個主項目，在主項目下分別說明是誰提供及給予何種意見。</p>						
課程修改方向						
<p>※請於第二階段議課結束後，記錄所討論之未來教案或教師教學修改方向。</p>						



附錄四 訪談同意書

訪談同意書

_____ 老師，您好:

我是國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所研究生劉堯馨，目前正在進行碩士論文研究，想針對碩士論文「雙語教育推行之探討:以臺北市一所雙語實驗課程國中為例」進行訪談。

本研究目的為探討臺灣雙語政策在臺北市雙語實驗學校當中如何推行，探討面相包含行政人員對雙語教育政策之理解以及實際做法，和教師專業發展社群如何針對雙語教學增能，在教學端推動雙語教育。預期研究成果，將提供推動雙語教育現況相關建議以裨益日後雙語教育之規劃與實施。

訪談的時間約為 30 分鐘，研究進行過程中，研究者將恪遵研究倫理，積極保障受訪者隱私。訪談內容我們會將錄音檔謄錄為逐字稿，但在訪談的過程中，若您有任何不希望被錄音的部分，您可隨時告知，我們會馬上終止錄音。

在研究過程中，您的姓名與訪談資料會以編碼取代，您所談的內容，也僅供學術研究上的分析，在研究報告中不會出現您的名字，而在研究最後也會將錄音予以銷毀，以保護您個人的隱私，所以您可以放心的回答。

您的參與對我們來說是莫大的幫助，若您願意接受訪談，麻煩您在下面的受訪同意書上簽名，非常謝謝您的協助。若您有任何建議，請不吝隨時賜教。

同意接受訪談請簽名:_____ (日期:)

同意研究者使用訪談過程中的內容請簽名:_____ (日期:)

(知情同意書一式二份，一份由研究者存查，一份由研究參與者保留)

附錄五 行政人員版訪談大綱

一、基本資料

1. 您的教學年資為？
2. 之前您在哪幾間學校服務過？曾經擔任過哪些職務？
3. 請問您在這所學校的服務年資為？
4. 目前與雙語有關的工作業務為何？

二、訪談問題

1. 請問您第一次聽到雙語政策是什麼時候？

當下您認為雙語教育是什麼？

現在的理解跟當時有什麼不同？

是什麼原因影響了您對雙語教育的認知改變？

2. 學校推行雙語教育的規模與幅度？
3. 學校推行雙語教育的做法有哪些？
4. 學校如何協助教師組成雙語專業發展社群？

學校如何促成不同領域、科目教師能共同發展課程或是進行協同教學？

5. 如何鼓勵校內教師加入雙語教育？

如何激勵已經加入雙語教育的教師們持續推動雙語教育？

6. 行政端如何支援雙語教學工作的進行？

7. 如何使現場教師具備雙語教學的能力？

學校對教學端曾經進行哪些增能活動或是培訓？

8. 行政端如何在教學以外的其他場所融入雙語教育的元素？

行政端如何在教學以外的其他學校活動當中融入雙語教育的元素？

您認為，在校園內建立雙語環境對於雙語教學的幫助是什麼？

是否有具體的例子？

9. 學校在推行雙語教育時，以您(主任/組長)的觀點，目前遇到的兩個重要挑戰有哪些？是否找出因應策略加以解決？



附錄六 教師版訪談大綱

教師版訪談大綱

一、基本資料

1. 請問您的教學年資為？
2. 請問您之前在哪幾間學校服務過？擔任的職務為？
3. 請問您在該校的服務年資為？
4. 請問您的任教科目是？
5. 請問您的雙語教學年資為？
6. 請問您每周的上課時數為？

二、訪談問題

1. 請問您第一次聽到雙語政策是什麼時候？

當下您認為雙語教育是什麼？

現在的理解跟當時有什麼不同？

是什麼原因影響了您對雙語教育的認知改變？

2. 是什麼因素加入雙語教育？

是否有相關契機讓您決定投入雙語教育？

3. 請問您在上課時，認為用中文講解學科知識，以及用中英文兩種語言講解，有哪些差別？

用兩種語言講解學科知識的時候，有哪些需要注意的要點？

4. 請問您認為自己的雙語教學，是否有根據哪一種提倡的雙語教學策略模式進行模仿或是稍作調整？

5. 請問您在準備雙語課程時，是單獨備課嗎？還是選擇與其他學科教師與英語教師一起共備？

請問您選擇和其他教師共備的原因是什麼？

請問您和其他學科教師進行共備的流程是什麼？有特別需要注意的要點？

請問在共備過程中，當教師之間彼此對於雙語教學的認知產生歧異的時候，
教師通常會如何解決？

您自身如何看待這些差異？

請問您認為，和其他教師一起共備有哪些缺點？

您如何看待或是解決這些問題？

6. 請問您是否有與英語科教師或是外籍教師一起共備雙語教學？

請問與語言教師一起共備的流程是什麼？是否有特別需要注意的要點？

請問和語言教師一同共備，和與學科教師一同共備是否有差異？有哪些不一
樣的地方？

7. 請問您覺得學校端在您進行雙語教學的過程中，有給予哪些支持與資源？

請問您認為，主任與組長如何支援雙語教學工作的進行？

8. 請問您如何增進自身的雙語能力？

9. 在實施雙語教育時，有遇到哪兩種挑戰及其因應策略？

附錄七 參與觀課之時間記錄表

科目	日期	時間
童軍	2021/10/28	14:20-16:00
童軍	2021/12/01	10:20-11:05
健教	2021/11/01	13:25-14:10
健教	2021/11/09	10:20-11:05
健教	2021/11/09	13:25-14:10
健教	2021/12/22	10:20-11:05
健教	2022/01/12	10:20-11:05
表演藝術	2021/11/05	10:20-11:05
表演藝術	2021/12/24	10:20-11:05
家政	2021/11/10	15:15-16:00
家政	2021/11/25	14:20-15:05
音樂	2021/11/09	14:20-15:05

附錄八 參與雙語教師專業發展社群時間記錄表

科目	日期	時間
健教	2021/10/27	10:20-12:30
健教	2021/11/10	10:20-12:30
健教	2021/11/24	10:20-12:30
健教	2021/12/08	10:20-12:30
健教	2021/12/15	10:20-12:30
健教	2021/12/29	10:20-12:30
健教	2022/01/05	10:20-12:30
童軍	2021/11/12	10:20-11:05
童軍	2021/11/19	10:20-11:05
童軍	2021/12/10	10:20-11:05
童軍	2021/12/17	10:20-11:05
童軍	2021/12/24	10:20-11:05
童軍	2022/01/07	10:20-11:05
童軍	2022/01/14	10:20-11:05