

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

學校雙語教學可能實施策略—以臺北市一所國中為例

The Possible Implementation Strategies of Bilingual

Teaching in Schools: Taking a Junior High School in

Taipei as an Example

王俞蓓

Yu-Pei Wang

指導教授：林子斌 博士

Advisor: Tzu-Bin Lin, Ph.D.

中華民國 110 年 7 月

July 2021

謝辭

研究所兩年的時光不知不覺已經來到尾聲了，很開心在臺師大的求學過程裡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，也深刻感受到每個人對於教育的熱誠與專業。

感謝指導教授林子斌老師，一路上給予我的論文撰寫提供許多的幫助，在百忙之中協助學生解答疑惑，透過與老師的每次討論也讓我逐漸釐清盲點，也引領我對於研究有更多的理解與反思，非常感謝老師的教導與鼓勵讓我能夠順利完成論文。

感謝口試委員曉憶老師、力億老師從計畫口試到學位考試對於我的論文提出許多寶貴的建議，讓我在撰寫論文的過程中獲益良多，也使論文內容能夠更臻嚴謹與完善。

感謝個案學校的校長、教務主任以及協助曾經協助過我的教師們，讓我有機會能夠參與校內的會議與各式各樣的活動，也感謝教師們不吝於讓我在學期間進行多次的觀課，以及在訪談過程中提供豐富的回答，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，也讓我想將這所學校的經驗以文字記錄下來分享給大家。

感謝 914 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、弟弟，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，永遠是最堅強的後盾。期許自己能夠不忘初衷，繼續向前邁進。

王俞蓓

2021 年 7 月

學校雙語教學可能實施策略—以臺北市一所國中為例

摘要

本研究旨在探討在「2030 雙語國家政策發展藍圖」的政策下，學校行政人員以及教師對於雙語教育政策的理解與學校實施雙語教育的歷程及實踐內涵。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，本研究選擇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背景脈絡，了解學校推行雙語教育的概況，並以「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。

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、雙語教育的推行需要給予教師時間與耐心進行調整，並且逐步凝聚校內教師之共識與認同
- 二、雙語教育的推動需有彈性，教師可兼採多種不同的雙語教學法，並依照實際教學情況調整以發展出適合的教學模式
- 三、雙語教育的推行有賴學校整體學習環境的營造
- 四、可透過雙語培訓計畫或是與其他教師協同授課，逐漸培養學科教師獨立授課的能力
- 五、教師在課堂上的雙語教學可提供學生更多的語言輸入刺激，然而仍應以學科內容的學習為目標
- 六、學校行政可採取多元彈性的方式協助校內教師雙語教育的進行

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、學科內容與語言整合教學法、個案研究

The Possible Implementation Strategies of Bilingual Teaching in Schools: Taking a Junior High School in Taipei as an Example

Abstract

The purpose of this study is to explore how the school administrators and teachers comprehend bilingual education policy and the actual implementation strategies of bilingual teaching in schools under the 'Blueprint for Developing Taiwan into a Bilingual National by 2030'. 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 in the school. 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 education requires time and patience for teachers to adjust their way of teaching. Also, it is important to build consensus in schools.
2. The implementation of bilingual education needs to be flexible. Teachers can adopt a variety of different bilingual teaching methods and adjust them based on the actual situation to develop the most suitable teaching mode for teachers.
3. The implementation of bilingual education depends on the overall learning environment at school.
4. Through the experience of participating in bilingual teacher training programs or

co-teaching with other teachers, subject teachers can gradually improve and become bilingual teachers.

5. Bilingual teaching can start from classroom language and terms that are commonly used in class to provide students with more stimulus to learn English. Besides, the teacher should still aim at content learning.
6. School administration can adopt multiple and flexible ways to assist teachers in bilingual teaching.

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, content and language integrated learning, case study



目次

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	4
第三節 名詞釋義.....	4
第二章 文獻探討	6
第一節 雙語教育之意涵.....	6
第二節 國外雙語教育實施取向與模式探究：以新加坡、加拿大為例.....	14
第三節 國內「沃土」雙語模式之探究.....	22
第四節 國內實施雙語教育現況.....	25
第五節 國內外雙語教育相關研究.....	28
第六節 小結.....	35
第三章 研究設計與實施	38
第一節 研究方法與設計.....	38
第二節 研究對象.....	41
第三節 研究實施.....	43
第四節 資料處理與分析.....	45
第五節 研究倫理.....	50
第四章 研究結果與發現	52
第一節 個案學校推行雙語教育的過程與經驗.....	52
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.....	59
第三節 以「沃土」雙語模式探究學校如何落實雙語教育.....	64
第五章 研究結論與建議	81
第一節 研究結論.....	81

第二節 研究建議.....	83
參考文獻.....	86
附錄一 訪談同意書	100
附錄二 行政人員版訪談大綱	101
附錄三 教師版訪談大綱	102
附錄四 參與觀課之時間列表	103



表次

表 2-1 雙語教育與雙語教學之相關論文.....	29
表 3-1 訪談對象表與資料編碼表.....	47
表 3-2 觀課記錄說明表.....	48
表 3-3 文件資料編碼說明.....	49



圖次

圖 3-1 研究流程圖.....45



第一章 緒論

本研究旨在探討在雙語國家的政策之下，學校如何落實雙語教育於教學現場，並針對研究結果做深入地分析，依據結果提出可供教育現場之建議，作為未來臺灣推動雙語教育時之參考。本章共分為三節，第一節為本研究之研究背景與動機，第二節為研究目的與研究問題，第三節則為名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

壹、研究背景

語言是人類獨有的特徵，與其他物種存在著最為顯著的差異，目前，全世界大約有超過 6000 多種的語言 (Mihalicek & Wilson, 2011)。雖然過去在人類社會中已經有多語言的使用，然而由於全球化 (globalization)、人口跨國移動與網際網路及通信科技 (ICT) 蓬勃興起，使這種現象變得更加普遍 (Cenoz & Gorter, 2015)。全球化賦予多語主義 (multilingualism) 可見性，同時亦增加說多種語言的能力的附加價值 (Edwards, 2004)。因此，就業市場對於使用多種語言的需求亦逐步提升，也影響了教育領域 (Lasagabaster & Sierra, 2009)。

在全球化的浪潮下，外語或是多語言的學習被認為是推動國際化教育與培養世界公民素養的重要目標，國際上亦有推動雙語政策的共同趨勢 (Fantini, 1991; Singh, Zhang & Besmel, 2012)。進一步探究世界各國推行雙語政策的原因，可分為兩個主要原因。第一，其本身即為一個多民族、多語言的國家，因此學生在日常生活中就有機會能接觸到兩種語言 (Cenoz & Jessner, 2000)。第二，有些國家則是在社會的主流語言之外，選擇另一種國際的強勢語言作為教學語言 (Mohamed, 2013)。因語言政策可被視為一項代表國家競爭力的指標，而語言教育為達成提升國民競爭力的方式之一 (Hornberger, 2009)。

關於雙語教學的模式，有許多不同的分類，其中大致上可分為兩種：添加式雙語教育 (additive bilingualism) 與削減式雙語教育 (subtractive bilingualism)，

前者指的是學生第二語言的學習並不會取代學生的第一語言，而能維持學生原有的語言與文化；後者則因為在教育的過程中，沒有維持或是發展學生原有的語言與文化，因此第二語言的學習可能會逐漸取代學生的第一語言（Baker, 2011；Freeman, 2004）。研究結果顯示削減式雙語教育會影響學生的自我概念並造成原有的文化與種族身分的喪失，而添加式雙語教育對於學生語言的學習則有較正面的影響，也有助於學生認知能力的提升以及較高的自我認同（Baker, 2011）。

在臺灣，除了原先的英語教育之外，亦有關於雙語國家及雙語教育的討論。前總統陳水扁最早於 2002 年提出要把英語列為第二官方語的想法（何萬順，2017），然而後來卻無疾而終。近年來，又出現了一股推行「雙語教育」的風潮。行政院於 2018 年 12 月 4 日公佈「2030 雙語國家政策發展藍圖」，當中兩大主要目標為「提升國家競爭力」與「厚植國人英語力」，期望提升國人英語力，逐步打造臺灣成為雙語國家（國家發展委員會，2018）。雙語教育的兩大目標可分為語言復興與國際接軌，前者強調維繫少數族群的文化傳承，後者強調以社會主流語言與國際強勢語言為主的雙語教學（林子斌，2017）。從前述的政策文本中可以發現，臺灣目前推動雙語教育的目標為提升學生的英語能力，以增進學生的國際競爭力，因此為強調促進學生的國際溝通能力的雙語教學。政府希望能透過雙語政策的推行，改善以往英語教育的缺失，讓英語不再僅僅是一個考試科目，而是強調英語與生活情境的連結，以達到真正強化國人應用英語聽、說、讀、寫的全面軟實力的目標。教育部亦表示將全力配合國家發展委員會推動雙語政策，在教育領域的政策施行重點是強化國家的英語力，將英語融入其他學科領域，甚至部分科目用英語來教授。

觀察近年來在臺灣所推行的雙語教育實驗或是試辦計畫等，大都是集中於國小階段，特別是從低年級的學生開始，且融入雙語教學的科目主要以美術、健體、生活等重視操作性、藝能性的學科為主。探究其主要原因是目前國、高中階段仍然視升學考試為重要的目標，為避免新的教學法影響目前學生的學習，因此大部

分的學校都選擇以國小中低年級開始推行，以減少家長、學生、老師的疑慮（羅梅英，2019）。另一方面，由於國、高中生已經習慣在學習的過程中使用中文學習學科內容，且國、高中的教材內容較為困難，故難以在短時間內轉換成以雙語的方式進行教學，以免加深學生的學習壓力。然而，在國際化的趨勢影響之下，臺灣各縣市政府也積極地推動許多實驗性質的雙語課程，亦有越來越多教師投入到雙語課程的設計。雙語課程的實施也擴展到國中階段，且雙語教學的科目也進一步的增加。透過縣市政府教育主管機關的引導及大學端的合作規劃，各級學校都開始設計不同的雙語課程，以改變過去長久以來只注重紙筆測驗的英文學習，轉變讓課程更為有趣生動，與學生的生活進行連結，增強學生的學習動機。

貳、研究動機

研究者在大學時期就讀英文系，開始接觸到語言學，因此萌生對於語言學習及語言教學產生了興趣。此後在研究所期間，除了研讀教育專業也積極跟指導教授到雙語國中觀課，了解現今國中雙語教學的現況。因此研究者在選擇論文主題時，欲結合本身的英語背景與教育專業，選擇雙語教育作為研究的主题。近年來，臺灣各級學校配合中央雙語國家政策推行雙語教育，從政策面來看，雙語國家政策雖立意良善，然研究者欲探究的主题是學校應如何落實雙語政策至學校的課程當中。目前在雙語教育的推行上，尚無一固定的雙語課程綱要與教材，而是交由各縣市政府訂定相關準則，並由各學校自行依據學校特色及教師社群的努力，發展出學校的雙語課程。目前因不同的學校有其特殊性，包括獨特之文化背景與發展脈絡，因此在推行雙語課程的過程中亦可能出現不同的問題與因應策略。儘管個案學校之相關經驗無法全盤移植到另一所學校，但亦可成為其他學校未來推行雙語教育之參考，故研究者認為個別學校的經驗值得探究，極具重要性。研究者希望以臺北市一所雙語實驗課程學校的課程實施為研究主题，採質性研究取向深入了解學校如何落實雙語政策，推行雙語教育的過程中面臨的挑戰，並探討影響

學校推行雙語教育成功之主要因素，期能找出可能的雙語教育實施策略。

第二節 研究目的與問題

壹、研究目的

本研究旨在探究國民中學應如何轉化雙語政策，具體落實在學校的課程當中，因此依據研究動機的內容，研究者提出以下二點研究目的。首先，探討在雙語國家之政策目標下，個案學校如何落實教育政策。第二，分析影響個案學校推行雙語教育成功之因素。

貳、研究問題

研究者依據研究目的之內容，研究者提出以下待答問題：

- 一、個案學校如何理解雙語教育之政策與相關配套？
- 二、個案學校之雙語教學如何落實？
- 三、影響個案學校成功推行雙語教育的主要因素為何？

第三節 名詞釋義

本研究旨在探討學校實施雙語教育的運作與實踐內涵，而選取的個案學校位於臺北市，受到臺北市推行雙語教育政策的影響，而採用學科內容與語言整合學習法。因此，本節將對於「雙語教育」及「學科內容與語言整合學習法」之概念具體定義，以利於本研究的資料蒐集與後續研究結果分析。

壹、雙語教育

本研究所定義之雙語教育，指的是同時應用兩種語言作為教學媒介的教育方式，其目的在於逐步增進學生對於這兩種語言的精熟度，進而提升語言溝通的能力，最終培養學生具備尊重多元文化的全球素養。其中，雙語教育的雙語代表的

是「國語」與「英語」，透過學校營造優質的英語學習環境，讓英語從過去的學科科目轉變成教學工具，以期讓學生從不同的領域中學習語言，並能與日常生活進行連結。

貳、學科內容與語言整合學習法 (Content and Language Integrated Learning, CLIL)

本研究所定義之學科內容與語言整合學習為使用外語教授學科內容，同時著重學科內容與語言的雙焦點學習模式。學科內容與語言整合教學法是一個奠基於過去的教學法所發展出包含多項教學法的傘狀概念，透過學科內容與語言整合教學法的教學與學習模式，期望提升學生的學科能力及語言能力，並增進學生之全球素養 (global competence)。



第二章 文獻探討

本章文獻探討共分為六個部分，研究者將比較及分析專家學者對於雙語教育與雙語教育實施之討論。首先，第一節為雙語教育意涵之探究，主要了解雙語教育之定義與內涵；第二節討論國外實施雙語教育的情況，以新加坡、加拿大為例；第三節介紹國內雙語教育模式，以「沃土」模式為例探討以學校為分析架構，以及影響學校推行雙語教育成功與否的因素；第四節探討國內實施雙語教育的概況，以臺北市為例；第五節則為分析雙語教育之相關研究，了解當前研究焦點、方法和結果，用以釐清本研究的研究問題與研究取徑。最後，第六節則為總結本章所討論之重點。

第一節 雙語教育之意涵

壹、雙語教育的內涵

關於雙語教育的定義，學界有諸多不同的見解。Baker (2011) 指出雙語教育為在教學的過程中，有不只一種語言的教育，通常是包括兩種以上的語言。Wright, Boun 及 Garcia (2015) 將雙語教育界定為在教學的環境中使用兩種語言來進行學習與教學 (learning and teaching)。其他學者對於雙語教育的定義為使用兩種語言作為教學語言，藉此協助學生習得雙語能力、尊重多元文化並培養全球素養(鐘啟泉, 2003)。雙語教育並非增加原先的語言課程，而是著重於在教學的過程中，運用兩種語言作為教學之媒介語言，通過兩種語言的使用，來提供學生較多的語言輸入，學習學科知識的同時，亦能達成掌握該語言的目標 (盧丹懷, 2004)。

值得注意的是雙語教育與第二語言的學習或是外語的教育學習計畫有所差異。一般來說，第二語言或是外語課程都是將語言作為一門學科進行教學與學習，然而雙語教育卻是將此種語言作為教學的一種媒介語言，使用學生母語以外的其他語言進行學科內容的教授，因此並非單純地教導該語言 (García & Baetens, 2009)。簡言之，雙語教育的範疇更為廣泛，不僅僅是語言的學習，而是學生的

整體學習 (Sánchez et al., 2017)。此外，若將雙語教育進行比喻，擁有兩種語言的能力並非如同擁有兩個輪子或是兩個眼睛那麼簡單 (Baker, 2011)。從以上的比喻可得知，雙語教育並不能過度簡化為兩種語言的累加，語言之間是會產生交互影響作用的。以教育的目標而言，雙語教育相對於第二語言教育的目標更為廣泛，雙語教育強調運用在教學的過程中，使用兩種語言進行更全面、更有意義、更公平的教育，並同時培養學生對於多樣性 (diversity) 的包容與欣賞 (García & Baetens, 2009)。

綜上所述，本研究所定義之雙語教育，為在教學的過程中同時應用兩種語言作為教學媒介，其目的在於逐步增進學習者對於這兩種語言的精熟度，進而提升語言溝通的能力，最終培養學生具備尊重多元文化的全球素養。其中，雙語教育的雙語代表的是「國語」與「英語」，學校透過營造優質的英語學習環境，讓英語從以往的學科轉變成教學工具，以期讓學生有更多接受語言刺激的機會，在更為真實的情境下學習語言，並能與自身生活進行連結。

貳、雙語教育的實踐

一、雙語教育的實行模式

根據不同的教學目標、教學方式以及學生的語言背景等因素，雙語教育有許多不同的分類方式。Mackey (1970) 為最早針對雙語教育提出分類的學者，依照學生家庭所使用的語言、學校課程教學的語言、學校所在社區所使用的語言以及語言的地位等標準，共區分成大約 90 種不同類型的雙語教育。然而，由於該分類架構過於瑣碎，因此並不適用於實際情況。隨後，其他學者 (Baker, 2011; Fishman, 1976; Hornberger, 1991; Roberts, 1995) 也提出各自的雙語教學模式，研究者在整理相關研究後，依照學生的來源背景、教學語言的使用、雙語教育的目標以及雙語教育的成效，大致上將雙語教育模式歸納成下列三種模式，包括過渡性雙語教育 (transitional bilingual education)、維持性雙語教育 (maintenance

bilingual education)、以及充實性雙語教育(enrichment bilingual education)，以下將分別說明：

(一) 過渡性雙語教育(transitional bilingual education)

過渡性雙語教育旨在協助少數族群的學生或是移民學生提升其主流語言的能力，透過不斷增加課堂上主流語言的使用，而逐漸減少學生母語的使用，促使學生的語言從原本的少數語言轉變成主流語言，使學生能夠順利融入以主流語言授課的環境以及目標語的主流社會中，因此，該種雙語教育模式其目標為社會以及文化的同化(assimilation)(Močinić, 2011)。起初，學生是透過母語來進行學科內容的學習，並將主流語言做為第二語言來學習，有時也會將音樂、體育、藝術等課程以主流語言學習，因為這些課程相較之下對於語言能力的要求較低(Roberts, 1995)。隨著學生的第二語言能力逐漸進步，其最終目標為在學校的課程皆以第二語言進行(Alidou et al., 2006)。

此外，過渡性雙語教育的結果通常為削減式雙語教育(subtractive bilingualism)(Roberts, 1995)。Wallace E. Lambert(1974)提出依照一個人的第二語言習得是否會影響其第一語言，可分成兩種類型，其中增添式雙語教育(additive bilingualism)代表第二語言的學習並不會妨礙第一語言的學習，學生的兩種語言都能獲得發展，與之相對的概念則為削減式雙語教育(subtractive bilingualism)，在此種情況下，學生第二語言的學習會干擾第一語言的學習，進而造成學生第一語言的能力降低，最終第二語言將取代學生的第一語言。由上述內容可知，過渡性雙語教育會以學生的第一語言作為代價，犧牲學生對於母語的學習，同時也會影響學生其第一語言之重要性，因此並非良好的雙語教育模式。

(二) 維持性雙語教育(maintenance bilingual education)

維持性雙語教育的目標以及成效與前述之過渡性雙語教育有很大的區別，維持性雙語教育旨在維持少數族群的學生或是移民學生的第一語言，在保護以及提高學生母語程度的同時，也會讓學生掌握第二語言(Lin & Man, 2009; Valverde,

1999)。在這種模式下，學生會使用第一語言以及第二語言進行學科的學習，且第一語言的比例至少為 50%，以確保在雙語學習的過程中，能夠盡量維持學生第一語言的能力 (Karatas & Ayaz, 2017)。維持性雙語教育促進了學生兩種語言的發展，其結果為增添式雙語教育，此外，研究亦顯示維持性雙語教育對於學生的認知發展亦有正向影響 (Cummins, 1981)。

(三) 充實性雙語教育 (enrichment bilingual education)

上述兩種雙語教育模式都是基於少數族群或是移民學生的需要，所發展出來的雙語教育模式，而充實性雙語教育則是針對在社會中以主流語言為母語的多數學生，其家長希望學生能夠精通另一門對於社會、經濟有影響力的語言，然而，第二語言的學習並不會取代原先在生活中佔有主導地位的第一語言 (Lin & Man, 2009)。充實性雙語教育可透過將所有或是部分科目使用第二語言做為教學語言來實現，例如，加拿大的沉浸式教學即屬於此種模式，以英語為母語的學生在學校中進行全部或部分法語沉浸課程 (de Mejía, 2002)。此外，在美國推行的內容本位語言教學 (Content-Based Instruction, CBI) 以及在歐洲推行的學科內容與語言教學法 (Content and Language Integrated Learning, CLIL) 亦屬於充實性雙語教育的範疇 (Hurajová, 2015)。

充實性雙語教育亦可視為增添式雙語教育的一種，因第二語言的學習並非要取代學生的母語，而是除了原先的母語之外，使學生習得另外一種語言 (Liberali & Megale, 2016)。儘管充實性雙語教育與維持性雙語教育有許多共同點，然而充實性雙語教育更為強調除了保護第一語言之外，更需要積極地拓展與開發，期望能夠促進文化的多元性 (cultural pluralism) 以及語言的多樣性 (Baker, 2011; de Mejía, 2002)。

二、學科內容與語言整合教學法 (Content and Language Integrated Learning,

CLIL)

本研究所選擇的個案學校配合臺北市教育局的政策規劃，主要採用學科內容與語言整合教學法 (Content and Language Integrated Learning, CLIL)，因此本研究將著重於探討此教學法，以下將分點說明學科內容與語言整合教學法之意涵、學科內容與語言整合教學法的形式以及學科內容與語言整合教學法的核心精神。

(一) 學科內容與語言整合教學法之意涵

學科內容與語言整合教學法的出現是受到加拿大沉浸式教學 (immersion) 與美國的內容本位語言教學 (content-based instruction) 影響 (Fernández Fontecha, 2012)。在 1990 年代，歐盟的國家認為儘管多數研究顯示此兩種雙語教學模式對於學生的第二語言習得有正向影響，然而因為歐盟國家的語言環境與加拿大以及美國的情況並不相同，因此認為並不能簡單地將國外的雙語教學模式直接移植到歐洲使用，需要考量到語言學習的社會與文化背景 (Gallardo del Puerto et al., 2009; Pérez-Cañado, 2012)。因此，學科內容與語言整合教學法可視為一種起源於歐洲社會語言和政治環境豐富多樣的環境的雙語教學模式 (Coyle, 2007)。學科內容與語言整合教學法為最早由芬蘭學者 David Marsh 於 1994 年提出的雙語教學模式，1990 年代以後也此種雙語教學模式在歐盟的會員國內歐洲廣泛地推行 (Marsh et al., 2001)。有鑑於歐盟境內多族群與多語言的複雜性，期望透過學科內容與語言整合教學法以鼓勵學生能夠運用多種語言學習，並培養學生具備多種語言的能力以進行溝通 (Cenoz et al., 2014; Marsh, 2002)。到了 2004 年，已有超過八成的歐盟會員國家採用學科內容與語言整合教學法的教學概念，並逐步規劃及推動至不同階段的教育 (Dale & Tanner, 2012)。除了歐洲實行學科內容與語言整合教學法以外，此教學法亦在世界其他國家亦獲得重視。位於亞洲地區在香港、馬來西亞、卡達等國家，也受到學科內容與語言整合教學法的影響，而採用英語來進行數學或是理化課程的教學與學習 (Ball et al., 2015)。近年來，臺北市在推

行的雙語實驗課程學校也鼓勵採用此種教學模式進行雙語教學。

學科內容與語言整合教學法為透過第二語言學習全部的學科或是部分科目，且為一種雙重關注 (dual focus) 的教學方法，同時包含學科學習和語言學習的雙重目標 (Coyle, 2005; Marsh, 2002)。過去在傳統教學上，經常會著重語言學習或是學科內容之單一面向，然而學科內容與語言整合教學強調語言以及學科內容並重。學科內容與語言整合教學法可被視為是一個涵蓋多項教學法的傘式 (umbrella) 名詞，當中包含許多相關的雙語概念 (Marsh, 2002)。

然而，由於學科內容與語言整合教學法包括許多不同的雙語概念，同時，它也是相對較晚發展出來的雙語教學模式，因此經常會與其他的雙語教學模式進行比較。舉例來說：關於沉浸式教學和學科內容與語言整合教學法的研究，探討兩者是否可劃上等號又或者相異處多於相似處，目前在學界對於此問題仍眾說紛紜。有些學者認為兩者具有許多的相似之處，都是旨在協助學生提升第二語言的能力，因此認為沉浸式教學學科內容與語言整合教學法可視為同義詞，又甚至降低學科內容與語言整合教學法的特殊性，認為僅是沉浸式教學一種類型而已 (Maillat, 2010; Ruiz de Zarobe, 2008; Várkuti, 2010)。

另一派的學者則認為沉浸式教學和學科內容與語言整合教學法的相異性大於相似處，其中最為顯著的為目標語言的差異：在沉浸式教學其社會中有兩種主流語言，其中，學生的第一語言為其中一種，而學生在學校中所學習的第二語言則為社會中的另一種主流語言 (Baker, 2011)。在學科內容與語言整合教學法中，學生所學的第二語言通常並非當地社會中的主流語言，而是另外的附加語言 (Dalton-Puffer et al., 2010b)。在師資上面也有所差異，沉浸式教學通常是由雙語教師進行教學，而學科內容與語言整合教學法則是由非母語的學科教師擔任 (鄒文莉等人, 2018; Lasagabaster & Sierra, 2009)。此外，在沉浸式教學中，課堂上老師的教學以及學生的學習都是由第二語言進行，然而在學科內容與語言整合教學法中，跨語言的實踐 (translanguaging) 是相當頻繁的 (Georgiou, 2012)，

跨語言的實踐指在雙語教育的教學過程當中，學生在輸入語言和輸出語言的改變 (Williams, 1994)。舉例來說：學生使用一種語言閱讀和討論一個話題，然後再用另一種語言寫下來，語言的轉換也意味著學生必須要處理和消化相關的知識 (Baker, 2011)。

綜上所述，學科內容與語言整合教學法為因應在歐盟國家特殊的背景脈絡下所發展出來的雙語教學模式，此模式後來也推展至其他國家，作為雙語教育模式的選擇之一。其中，學科內容與語言整合教學法強調對於學科學習以及語言的並重，此外，該雙語教育模式亦鼓勵教師在教學的過程中使用不同的目標語 (target language)，並將第二語言融入其他的學科領域當中 (鄒文莉等人, 2018)。學科內容與語言整合教學法的課程安排也具有一定的彈性，能夠依據學校行政主管、學生需求及有限教師資源的條件下，設計不同主題、年級、時數的教學，在教導學科知識的同時，逐步融入跨語言使用的概念 (García et al., 2013)。

(二) 學科內容與語言整合教學法之形式

學科內容與語言整合教學法如前面所述為一個具有彈性且涵蓋多元雙語教學概念的模式，因此在實際運作下可能產生不同比例之內容和語言的教學。由於學科內容與語言整合教學法強調教學的核心應同時包含內容和語言兩個部分，而最為理想的情況為學科內容、語言學習各占一半的比例 (Ting, 2010)。然而在實際教學的過程中，教師可能會由於實際的情況或是個人的偏好而有所差異 (Dalton-Puffer, 2007; Mehisto 2008; Pérez-Vidal & Juan-Garau, 2010)。

因此學科內容與語言整合教學法大致上依照學科內容以及語言的使用比例可區分為兩種類型，一種為以學科內容為主的硬式學科內容與語言整合教學法 (hard CLIL)，較為重視學生在學科的學習 (鄒文莉等人, 2018)；另一種則為以語言學習為主的軟式學科內容與語言整合教學法 (soft CLIL)，以學生的語言能力為主要的發展目標，重視語言的學習並以語言課程為主，以學科內容融入語言

教學中，藉此進行語言的訓練（Ikeda, 2013）。

然而，有學者認為二元對立的區分方法並不恰當，因為學科內容與語言整合教學法為一個類似光譜的概念，硬式及軟式學科內容與語言整合教學法為光譜的左右兩端，單純的二分法將會忽略了此雙語教學模式具備之彈性以及多元的可能性，此外，兩者的區分也缺乏實質意義（Birdsell, 2020）。因此，學科內容與語言整合教學法通常不會進一步分類，而是強調可以依照學生的程度、學生的學習環境、教師的課程安排等因素，彈性調整其中學科內容和語言學習的比重。

（三）學科內容與語言整合教學法的核心精神

學科內容與語言整合教學法的整體概念框架，包含和學科內容與語言整合教學法相關的四個不同重要的面向，即所謂的 4Cs 框架，當中涵蓋內容（Content）、溝通（Communication）、認知（Cognition）及文化（Culture），透過此框架的四個指導原則，教師可將其作為發展學科內容與語言整合教學法課程的基礎（Coyle, 1999），以下將分別舉例說明：

1. 內容

學科內容與語言整合教學法同時著重學生在內容以及語言的學習，其中，學科內容的教學與學習，能夠協助學生習得該課程目標的知識與技能，而學科內容也能為語言學習提供真實的情境脈絡，除了能夠提高學生的學習興趣，也能加深學生對於學科知識及語言的記憶。此外，學科內容的學習也為學生提供了詮釋與反思的機會，藉此可以促進學生認知技能的發展。

2. 溝通

語言的學習有賴於環境的配合，當使用第二語言作為教學媒介時，能讓學生在語言環境中學習與成長，進而促進學生提升語言溝通的能力。透過學科內容與

語言整合教學法提高學生語言溝通的能力，讓學生能夠使用目標語言學習並與教師及同儕進行課室互動。

3. 認知

學科內容與語言整合教學法的特點在於協助學生在學習及理解內容相關的知識與技能時，也同時在學習第二語言，因此，透過知識的理解與溝通交流的過程中，能夠培養學生在具體和抽象層面的思考，藉由協助學生發展思考技巧，並促進學生概念的形。此外，學科內容的學習並非消極知識的積累，而是經由學生的思考過程主動進行知識的建構。由於學科內容與語言整合教學法強調雙重目標，結合語言與內容知識，以及跨語言實踐等方式，促使學生進行更高層次的認知發展（Gabillon, 2020）。學生在內容學習的過程當中，不僅能發展低層次的認知（記憶、理解、應用），也能逐漸朝向高層次的認知發展（分析、評估、創造）（Krathwohl, 2002）。

4. 文化

文化為這個概念框架中的核心，透過在教學過程中引入多元文化以及多元的語言，能增強學生對於自我的認知，以及增進學生的文化察覺與敏銳度，培養學生具備國際化的視野，並能進行跨文化的交流，成為全球公民的一員。

第二節 國外雙語教育實施取向與模式探究：以新加坡、加拿大為例

研究者選取的個案學校位於臺北市，因雙語教育實施的模式受到臺北市推行雙語教育政策的大方向影響，因此選擇採用學科內容與語言整合教學法。研究者在考量雙語教育的情境之後，選擇新加坡及加拿大兩國作為推動外語學習的政策參考。此兩國的雙語教育模式與臺北市所採用的學科內容與語言整合教學法皆屬於充實性雙語教育的範疇，因此儘管此兩國的具體雙語教育實施模式與個案學校

有所區別，然而研究者認為新加坡及加拿大的經驗為值得參考之個案，故本研究最終選擇新加坡與加拿大作為國外推行雙語教育的案例，以更深入了解雙語教育的實施。其中，加拿大魁北克省為國際上最早推動雙語教育的地區，始於 1960 年代的沉浸式教學 (immersion programs)，因實施成效良好，後推展至加拿大其他的省分，以及其他國家實施，到目前為止仍具備相當影響力之雙語教育取向。此外，在先前的章節亦有討論到沉浸式教育和學科內容與語言學習整合學習法之比較，兩種雙語教學模式有一定的相似性，因此適合作為參考之案例。

而位於亞洲的新加坡則是經常為人所提及，臺灣媒體報導中也可見到將其視為雙語教育之典範。此外，新加坡的人口組成與台灣亦有相似之處，皆是以華人為主的人口比例。最後，新加坡與臺灣在推行雙語教育時，都是引入國際語言(英語)作為學生在學校所學習之第二語言，然而第二語言卻並非當地社會之主流語言。基於新加坡與臺灣在推行雙語教育時有諸多的相似性，因此本研究選擇新加坡作為雙語教育推行之案例探究。

目前臺灣推行雙語教育仍處於初期的階段，因此可透過借鏡其他國家的經驗，以對於雙語教育的推行有更深入的認識。透過探討新加坡、加拿大兩國推行雙語教育的發展歷程，與其所面臨到的挑戰，進一步從其政策發展脈絡與實際推行的經驗中，分析影響推行雙語政策成功與否的主要因素，作為臺灣推行雙語政策時之參考。

壹、新加坡

新加坡是由華裔、馬來裔、印度裔共三大族群所組成的多語言、多文化的國家，其中華裔占比最高為七成、馬來裔約兩成、印度裔則將近一成 (Singapore Department of Statistics, 2019)。自 1965 年獨立建國開始，新加坡政府已意識到為促進國家整體發展及增進族群間的融合與團結，應避免獨尊單一族群的文化與語言，故在立國之初即強調新加坡為多元種族的國家，透過強調新加坡所面臨到

的生存危機與經濟挑戰，以此作為激發民眾形成群體的認同（Kiong & Pakir, 1996）。此外，新加坡政府也認知到當國民具有良好的英語程度時，將更容易與世界接軌，能夠善用英語能力及時獲取世界上最新的科技、經濟、商業等資訊。從國家整體的角度而言，當國民具有良好的英語能力時，也能創造有利於國際貿易的環境，藉此促進國家經濟的整體發展（陳之權，2013）。

在語言政策上，新加坡前總理李光耀（2015）指出基於政治和經濟原因，必須把英語作為新加坡的工作語言，同時，母語會提供人們文化上的歸屬感，增強人民的自信和自尊，因此也不能偏廢。為此，新加坡政府將英語與代表三大種族的華語、馬來語、坦米爾語（Tamil）共同列為官方語言（official languages），然而除了英語以外，其他三種語言，僅具有各自族群溝通的地位，並非如同英語可作為族群間的共通語（張學謙，2013）。三大種族的語言其目的是在於傳承族群文化和維繫族群交流，因此三大種族的語言其社經地位實際上遠低於英語（吳英成，2010）。由於歷史的發展脈絡，塑造了新加坡特有的語言政策，英語為新加坡四個官方語言中的一個，卻不屬於任何一個主要族群的母語（林子斌，2017）。由新加坡推行雙語教育的案例中可以發現，雖然雙語政策中規定通用語（英語）與目標語（各族群母語）皆為官方語言，然而實際施行後卻造成英語與目標語的語言地位有所差異。

對於新加坡政府來說，推行雙語教育不僅是以教育的方式來提升國民勞動力的品質，也是在多樣化人口組成的國家中，建立社會秩序的穩定及凝聚民族意識最為有效的方法。當人民擁有共同的語言（即英語），自然而然也較容易能夠團結不同背景、種族的新加坡人，建立對於國家的身分認同感。此外，英語對於新加坡來說是中立語言（neutral language），由於英語並不屬於任何一個種族的母語，因此並不會對於新加坡三個主要的族群有所不利，代表所有人皆能透過後天的學習與努力，獲得成就與超越的機會（Chua, 2011）。

當國家制定了雙語政策之後，也會同樣地影響學生在選擇何種類型的學校就

讀時的偏好。在 1959 年，新加坡仍為英國殖民地，當時小學一年級之新生註冊在英語學制學校的人數僅佔同年所有學生的 47%。自從 1965 年新加坡獨立後，確定了雙語的國家政策後，在 1984 年註冊英語學制的學生已超過九成（李光耀，2015）。有鑒於進入非英語學制的學生人數太少，新加坡政府決定分階段統一學制，確立以英語學制為主的新加坡教育體系。至 1987 年，除少數的特選學校外，所有中小學一律以英文作為第一語文，以英文為主要教學語言，而各族群之母語則成為每個學生的必考科目（陳之權，2013）。

在新加坡的雙語政策中，學生的語言能力也與其未來升學考試息息相關。1979 年公布之《吳慶瑞報告書》（the Goh Report），在報告中指出雙語教育在新加坡推行的 20 年以來（1959-1978 年），共通語（英語）和目標語（各族群母語）兩種皆不及格的學生在小學離校考試（Primary School Leaving Examination, PSLE）占 62%，在 O 水準會考（O-level）¹則占 66%，從以上兩個數據中可以發現，無論是在小學或是中學階段，超過六成的學生有一種或兩種語言不及格。報告書最後也提到，之前所推行的一致性教育系統並不符合新加坡學生的需求與能力，因此建議未來在小學和中學階段應實施「分流」制度（streaming），依據學生的語言能力與數學成績進行評估，將學生分至不同的升學管道接受下一階段的學習（Tan, 2006）。

至於分流體系共分為 EM1、EM2 與 EM3 三種，分流的依據為學生的英語能力（English, E）與母語能力（Mother tongues, M），前者代表新加坡共通語：英語課程；後者則為新加坡教育的母語課程（林子斌，2017）。EM1 的學生以英語和母語作為第一語言；EM2 的學生以英語為第一語言和母語作為第二語言；至於 EM3 的學生則學習相對簡化版本的英語和母語，以符合學生的學習。在《吳慶瑞報告書》發布以後，新加坡奠定了未來教育分流的基礎，由於分流的依據為學生的雙語能力，因此也進一步促進英文成為主流語言的地位。

¹ 新加坡的中學生在完成中學教育後參加這項考試，其考試成績作為初級學院、高級中學、理工學院和工藝教育學院入學的標準之一。

李光耀(2015)曾表示新加坡語言教育的問題在於，以單一制度與課程設計，使能力不同的學生在學校運用在家庭少用之語言進行學習，故造成新加坡教育的耗損，無法達成原先預期的目標。為此，新加坡也歷經了數次改革，並自 2008 年開始廢除小學教育分流制度，新制度讓小學四年級的學生依據自身母語、數學和科學程度，選修適合的源流課程。學生可按照自己的程度，選擇各科不同難易程度的課程，以此獲得適當的安排。透過科目分班的制度設計，可以幫助學生增進學習動機，對於學習不再只有挫敗感，同時，分班制度也更有助於教師的教學安排。此外，新加坡更預計於 2024 年全面廢除現行中學教育分流制度，未來將不再有分流分班制，取而代之的是「學科分組政策」(Subject-Based Banding, SBB)，將不同小六離校考成績 (PSLE) 的學生混合編班，取消以往學生在升上中學後，按照成績進行的分流教育，未來將不再有快捷、普通源流之分 (謝宗順，2019)。

整體而言，新加坡在語言政策上，從學前、小學到中學有著完善且一致的規劃，在教學的過程中也著重學生的個別學習能力差異，並按照學生的程度進行分班，依據學生的個別差異，教師也能因此彈性調整其教學方式，滿足每位學生的學習需求，有助於提升每一位學生的能力。從新加坡推行雙語教育的歷史來看，即便在新加坡這樣一個中央集權的國家，推動雙語教育政策時，實際上也經歷了許多的挑戰 (林子斌，2019)。新加坡完善的政策擬訂，並配合相關的配套措施進行調整，讓新加坡的雙語教育屢屢為他國借鏡。

從新加坡推行雙語教育的歷程中可以發現，當進行雙語教育時選擇並非當地社會的主流語言做為教學語言時，需要謹慎考量第二語言對於學生的母語可能會產生的影響，以及第二語言是否可能會造成語言之地位不平等現象日益加劇，甚至可能會讓學生的母語逐漸式微。此外，推行雙語教育時也需考量教學語言的使用與轉換是否會影響學生原先的學科學習，以及是否有相應的配套措施能夠減少因教學語言的轉換而進一步增加學生的學習障礙，以確保能夠在學科內容及語言兩者間取得平衡。

貳、加拿大

在加拿大，英語和法語都扮演著相當重要的角色，1867年英國國會通過「英屬北美法」(British North America Act)形成加拿大的聯邦制度。同時，亦承認英語和法語具有政治與法律上的地位 (Conrick & Regan, 2007)。此後，1969年加拿大聯邦政府又訂立了「官方語言法 (Official Languages Act)」，因而確立了英語和法語在聯邦政府機構中享有同等的地位，且聯邦政府機構以後將同時提供英語和法語的服務 (Sioufi et al., 2015)。在「官方語言法」公布後，政府相關的出版品都需要包含法語及英語兩種官方語言，有鑑於政府機構需要提供民眾兩種語言的服務，因此公務人員也需要具備兩種官方語言的能力 (Lightbown, 2012)。隨後，1988年通過了新的《官方語言法》，並於2005年進行修訂 (Slavkov, 2015)。由於加拿大為一移民社會，因此除前述兩種官方語言外，加拿大各省的語言環境也相當多元，尚包括不同移民語言和當地原住民的語言，造就了加拿大成為多語言、多文化的國家。

在加拿大各省當中，魁北克 (Quebec) 省長久以來雖然是以法語為母語的人士多於以英語為母語的人士，然而在魁北克省，其特殊之處在於以英語為母語的人往往擁有更多的社會和經濟權力，故當時的商業活動主要係以英語為主要溝通語言 (Conrick & Regan, 2007)。因此，對於原本以法語為母語的人來說，出於工作上的需要必須學習英語，但是在日常生的對話中仍是使用母語法語為主 (Marsh et al., 2000)。長久以來，以英語為母語的人士在社會中取得較高的社會地位，然而，到了1960年代，以法語為母語的人士逐漸取得經濟與社會地位，因此長久以來這群人對於其母語不受重視的不滿也隨之爆發，展開所謂的「寧靜革命 (Quiet Revolution)」，在當中影響最為深遠的變革為強調保存法語文化與提升自身身分認同的重要性 (Sioufi et al., 2015)。此後，魁北克省通過一連串的語言改革法案，在1974年魁北克省政府通過自己的「官方語言法案」(通稱 Bill 22)，

使法語成為魁北克省唯一的官方語言，並使其成為商界通用語言（Bourgeois, 2007）。至此，法語成為商業文件、法律文件等專業領域交流的語言，許多專業領域也進一步將精通法語列為獲得其職業核可的標準之一（Lightbown, 2012）。魁北克省在 1977 年更進一步通過「法語法案」(The Charter of the French Language 或稱 Bill 101)，強制未來在政府機構、議會、法院、學校、商界、勞工界等場合皆使用法語（李憲榮，2002）。

儘管加拿大聯邦政府在 1960 年代將法語和英語都訂定為官方語言，但是魁北克省透過實施一連串的語言政策改革，使法語的地位遠遠超過英語，與其他省的語言狀況有所差異。因此，在當時許多以英語為母語者選擇離開了魁北克省，而對於那些仍留在魁北克省並以英語為母語的人群來說，社會上對於語言的需求已與過往差異甚大。未來在魁北克省的經濟與社會環境，對於法語的精熟程度要求相對以往高出許多，因此人們迫切需要具備良好的雙語能力，以便適應社會的競爭（Roy & Galiev, 2011）。有鑑於此，家長也向當地學校施壓，擔心目前的雙語教育並不充足，表明希望學校教育能提供學生兩種語言的教育，讓學生能夠具備精通兩種語言的能力。由於對於法語能力的需求日益增加，家長擔憂以英文為母語的學生若是不具備一定的法語能力，將影響其未來的發展。

為了培養下一代具備優異的雙語能力，使之能面對未來社會、經濟的挑戰，魁北克省的家長團體、教育當局及研究人員共同合作，展開了法語沉浸式課程（Genesee, 1983）。沉浸式課程始於加拿大魁北克省的聖蘭伯特（St. Lambert），當時的沉浸式課程主要是針對以英語為母語的學生，透過第二語言（法語）來學習其他學科，例如：歷史、藝術、數學等。同時也增進學生在學校內以法語進行溝通的機會。最早的法語沉浸式課程是從幼稚園大班到小學二年級的三年間，使以英語為母語的學童由法語教師教授全法語學科課程。學生在國小三年級開始接受英語課程，而後逐漸增加英語課程的比例，直到學生國小五、六年級時達到法語及英語各半的授課比例（Genesee, 2004）。在加拿大沉浸式課程的教學過程中，

學校教師會使用第二語言作為教學媒介語，幫助學生學習適合其年齡和程度的內容，其目標在於提升英語學生（anglophone）其第二語言（法語）的能力，並培養對於法語文化的理解（Swain & Johnson, 1997）。

法語沉浸式教學有不同的形式，起初在聖蘭伯特實施的法語沉浸式課程為從幼稚園到二年級的所有課程皆以法語教學。後來，也陸續產生了其他形式的沉浸式教學，其差異在於根據法語何時被用作課程教學的語言（medium of curriculum instruction）以及使用法語進行多少比例的教學而有所不同（Genesee & Jared, 2008）。若以學生的年齡來區分，可分為三種：從幼稚園開始或從小學一年級開始的早期沉浸（early immersion）；中期沉浸（middle immersion）為在小學4年級或5年級；晚期沉浸（late immersion）則為從七年級開始進行沉浸式教學（Cummins, 1998）。若以授課語言的時間比例來區分，可分為完全沉浸和部分沉浸，其中部分沉浸為使用法語進行教學的比例為介於50%至100%之間（Genesee & Jared, 2008）。雖然沉浸式第二外語教學有許多不同的具體實施方式，但最普遍的模式為在學校的上課時間中，百分之五十的課程經由目標語來學習一般學科（Genesee, 1984）。

研究結果顯示（Genesee, 1987；Swain & Lapkin 1986；Rebuffot, 1993），學生在接受沉浸式課程後，並不會對於其原先的母語產生不良的影響；相反地，學生經過多年沉浸在雙語環境中後，其英語能力和其他以英語為母語的同儕相當，甚至表現得更為優秀。此外，長年沉浸在雙語環境中的學生，其法語能力已大幅超越其他接受法語課程的同齡學生。而單以法語的能力來看，接受沉浸式教學的學生，其接受性技能相比產出性技能較佳。最後，相關研究也顯示沉浸在雙語的環境中，對於學生學科知識的學習也並未產生不利的影響。與加拿大其他一般的全英語課程相比，沉浸式學生在學科的學習上普遍都有不錯的表現。整體而言，沉浸式教學對於學生具有正面的助益。由於在魁北克省實施的雙語教學成效顯著，1980年代後，沉浸式教學法也從魁北克省推廣至加拿大的其他地區，包括渥太

華、多倫多等，此後甚至也擴及到其他國家，例如：美國、匈牙利、奧地利、法國、德國、芬蘭、澳洲等其他國家（Genesee, 1983；Johnstone, 2002）。

第三節 國內「沃土」雙語模式之探究

臺灣近年來積極推動雙語教育，雙語學校也如雨後春筍般出現，然而，目前大多數國內外的研究重點仍是聚焦於教師在課堂上的教學策略以及對於雙語教學模式的比較與探究，較少以學校為整體架構進行分析。因此本研究選擇採用林子斌教授於 2021 年提出之臺灣本土雙語教育之「沃土 (FERTILE)」模式，當中包括七大原則，而命名為「沃土」模式則是取自各項原則之首字母合併為 FERTILE 一詞，以下將依七項原則分成三個層面分析影響學校推行雙語教育成功與否之因素（林子斌，2021）。

壹、學校推動雙語教育的原則

一、雙語教育推動需有彈性 (Flexibility)

雙語教育的推行具有彈性，而且可以因應不同的情況進行調整（Coyle et al., 2010）。因此，目前由於各個縣市以及各個學校甚至是不同班級的情況皆有所差異，因此對於學校所採用之雙語教學模式需要保有一定的彈性，不應規定一體適用的雙語教學模式，以免造成教師實施雙語教學的阻礙。

另一方面，目前為推行雙語教育的初期，亦不應強制規範雙語教師在課堂中英語使用的比例，由於每堂課的進度內容以及學生的英語程度等因素，都會影響教師在其自身的專業判斷下，選擇採用不同的雙語比例。此外，為鼓勵更多的學科教師轉變為雙語教師，也應給予有意願使用雙語授課之教師更多的彈性，不特別綁定英語的使用比例，將有利於促使更多教師加入雙語教師之行列，進而協助學校整體發展雙語教學。

二、雙語推動必須以環境建置 (Environment) 為主

雙語教育的推行並非單純地增加英語課的節數或是僅侷限在雙語課程當中，整間學校亦須建立良好的雙語環境，讓學生能夠有更多的機會能夠接觸到英語，例如：學校的雙語情境布置、雙語日、雙語廣播、雙語教室日誌等，透過改變學校的軟、硬體設施，增加學生的雙語環境，以補足學生在日常生活中缺乏的雙語環境。

三、學校內角色典範 (Role modeling) 效應

由於英語並非臺灣日常生活中經常會使用的語言，因此在推行雙語教育時，需要先為學生建立正確的觀念，即不小心說錯英文或是英文有口音等問題，都是很正常的現象，而學校的校長、主任、教師們都可以是良好的角色典範，例如：校長可在朝會時間以英語說一小段話，或是平常看到學生時以英語打招呼，鼓勵學生能夠積極運用雙語。

四、給予推動雙語教育充分之時間 (Time)

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，因為一個第二語言的學習者平均至少需要七年才能在學習環境中達到足夠的英文水平 (Navés, 2009)。臺灣目前處於推行雙語教育的初期階段，因此教育主管機關須給予學校足夠的時間以將學校轉型為雙語實驗課程學校，並針對學校在推行時所遇到的困難給予相應的協助。對於學校而言，雙語教育的推行需有充足之時間，包括與校內教師進行溝通、規劃校內的雙語課程、找尋相關雙語師資等，對於教師而言，也需要時間改變原先習慣的教學模式並持續進行專業發展，以順利實施雙語教學。總而言之，雙語教育的成效並非一蹴可幾，從政策的規劃、制定與實施到學校以及現場教師甚至是學生的學習，都需要有充足的時間才能逐漸找出適合的雙語教學模式。

此外，雙語教育計劃亦需有連續性及穩定性，才能使雙語教育真正能夠落實 (Quezada et al., 2000)。因此，教育主管機關也需提前規劃雙語政策相關配套措施，避免一味追求在短時間之內增加雙語學校的數量以及雙語課程的時數等，而需要考量到學生在各個教育階段的學習是否能夠順利銜接，以及來自不同教育管道的學生在適應上的困難等，以真正協助學校落實雙語教育。

貳、教師於課堂內的雙語教學策略

一、課室教學之原則(Instructional strategies)

教師在進行雙語教學時，可先從課室英語著手，並將課室英語的使用貫徹到學期間的每一堂課，透過將課室用語以及經常出現的指導語轉變成英語，可以讓學生在過程中逐漸習慣英語的使用，不僅可以降低學生對於教學語言轉變的不適應感，對於教師來說也是較為容易運用英語之方式。此外，無論是與外籍教師協同授課或是學科教師自行授課時，須留意避免在課堂上出現翻譯或是自我翻譯的情況 (Escobar Urmeneta, 2019)。例如：先以英語說明一段內容，然後再以中文翻譯一次，以免使學生產生依賴的心理，進而減少學生願意主動學習英語的意願。

跨語言的實踐經常出現在學科內容與語言整合教學法的課堂當中，由於學生的第一語言不僅能夠促進和支持學生第二語言的學習，還能夠為學生建立一個支持與安全的學習環境，因此在實施雙語教育的初期，可以允許學生自在地使用第一語言 (Georgiou, 2012)。例如：讓學生可以用第一語言回答老師以第二語言提出的問題，或是在小組討論的過程中使用第一語言。而教亦可以視情況使用學生的第一語言進行說明，尤其是在說明該堂課的核心概念或是較為困難的概念時，以協助學生理解，由於雙語課程的重點仍為學科本身，因此不能因使用英語而犧牲學生學科的學習。

二、雙語教學時對學生學習之關照(Learning needs analysis and differentiated instruction)

教師在進行雙語教學前，需要先了解學生目前的英文程度，才能設計出符合學生程度的雙語課程以及雙語教材，例如：可透過與英文科教師共備等方式，以了解目前該年級學生大致上的英文程度，以方便日後雙語課程的進行。除此之外，教師也須考量到不同班級以及個別學生的英文程度及學習需求實施差異化教學，以回應學生的學習需求。相關研究亦顯示當教師有著與學生相似的文化或種族背景，將使教師能夠更敏銳地覺察雙語學習者的需求，進而能夠為學生提供必要的協助 (Flores, 2001)。此外，教師也可以透過參與雙語相關的增能課程或是培訓計畫，以增進教師對於雙語教育之意涵的理解，也能在未來更加留意到應如何關照學生的需求。

參、雙語教育的推行需要所有利害關係人的投入 (Engaging stakeholders)

雙語教育的推行不僅僅是學校教師於課堂上的任務而已，同時也需要學校所有利害關係人的投入，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，才能增進雙語教育之落實 (Navés, 2009)。

第四節 國內實施雙語教育現況

壹、國內雙語教育實施現況

教育部自 108 年起配合行政院「2030 雙語國家政策發展藍圖」，以「全面啟動教育體系的雙語活化、培養臺灣走向世界的雙語人才」為目標，提出五大策略以強化學生在生活中使用英語的能力並培養未來在職場上的競爭力，分別為加速教學活化及生活化、擴增英語人力資源、善用科技普及個別化學習、促進教育體系國際化以及鬆綁法規建立彈性機制 (教育部, 2018)。此外，雙語教育政策的推行亦須有完備的師資規劃，因此教育部於 107 年 11 月函頒「全英語教學師資培育實施計畫」，首先在師資職前培育方面，對於師資生之甄選條件、修課規

範、教育實習與教師證書核發等均有完整之規劃，以使教師具備雙語教學之能力（教育部，2018）。另一方面，對於在職教師之進修，教育部師資培育及藝術教育司亦委託大學辦理「國中小雙語教學在職教師增能學分班」，旨在提升教師以英語融入學科教學之能力，教師須經 108 小時之受訓以取得培訓證書，以增進在職教師雙語教學的專業知能（趙宥寧，2021）。

為擴增英語教學人力資源及協助學校推動課程的英語化，教育部也積極推動引進外師計畫，每年協助部分縣市（非直轄市）政府引進外籍英語教師至公立國民中小學服務，鼓勵更多的學校申請，以協助學校雙語課程的進行（教育部，2020b）。外籍教師不僅能夠提供學生有更多的管道接觸外國文化，也能增進學生使用英文的機會。此外，透過外籍教師的協助，也能進一步提升本國籍教師雙語教學之能力。為協助外籍教師能夠適應臺灣的生活以及幫助外籍教師了解目前臺灣的教育政策，教育部國民及學前教育署亦委請國立臺灣師範大學辦理「協助公立國民中小學引進外籍英語教師專案計畫」，安排外籍教師之職前訓練與在職訓練等專業研習，為外籍教師之英語教學做最完善的準備（教育部，2020a）。

除了中央部會有關雙語的相關政策之外，各縣市政府亦有不同的雙語課程計畫，依地方特點適性發展。例如：新北市教育局提出「107-109 學年度國民小學雙語實驗課程計畫」，以學科內容與語言整合教學法融入各校的課程發展中（新北市政府教育局，2018）。臺南市則推動試辦雙語教育計畫，鼓勵學校轉型成為雙語實驗學校，以及鼓勵國小試辦雙語教學計畫等（臺南市政府教育局，2018）。

其中，臺北市為最先發起的六都雙語教育競賽，更是臺灣近年來促使公立雙語學校以倍數增加的主要推手（林子斌，2020）。此外，臺北市有多項關於公立學校現職教師雙語增能培訓計畫等，例如：臺北市 109 學年度公立國民中小學現職教師雙語增能培訓計畫，由國立臺灣師範大學以及臺北市立大學各開設 6 至 12 學分增能課程以及每學期之公開觀課指導課程，其中國立台灣師範大學負責國中端的師資培訓計畫，而臺北市立大學則協助國小端的增能課程（臺北市政府

教育局，2020a)。綜上所述，由於臺北市目前推動雙語教育的成果領先全臺，因此適合作為選取個案學校的縣市，因此以下將介紹臺北市推動雙語教育的背景以及現今實施的現況。

貳、臺北市雙語教育實施現況

在推行雙語實驗課程學校以前，臺北市自 105 學年度起，便於 6 所國小開始試辦「英語融入領域教學計畫」（簡稱英語融入計畫），107 年度進一步繼續推動英語融入計畫並擴及國中階段，共核定 33 所學校（21 所國小、12 所國中）辦理（吳堂靖，2019）。在學生每周學習總節數不變的前提下，將英語課以外之部分現有課程轉化為以英語進行授課，包括自然、電腦、藝文課程等，透過增加每周 1-2 節的英語融入學科課程，增加學生英語學習的機會。

為培養國際化人才並提升台北市的國際競爭力，雙語教育被列為重要施政重點，因此，臺北市自 106 學年度首度設置雙語實驗課程學校，擇定東新及文昌國小，成為臺北市首 2 所實施雙語實驗課程的公立學校。自一年級開始，每週總授課時數的三分之一以英語授課，包含生活、健體、藝文及閱讀等（臺北市政府教育局，2020b）。透過此兩所學校的經驗，作為臺北市推動學校推行雙語教學的參考。從最初的兩所學校逐漸推展，累計至 109 年學年度共計 28 校，達成每行政區至少有一所雙語實驗課程學校的目標，預計 110 學年度將有 51 校參與（臺北市政府教育局，2021b）。

為配合雙語教育業務的推動，臺北市教育局於 108 年成立專責雙語推動辦公室，專門負責臺北市國中小雙語教育的推動，其具體業務內容包括：雙語教師的培育、針對國中小在職教師的增能培訓、雙語學科教材的研編、學校環境的營造、跨領域課程的開發及教育研究、評估試辦成效等業務，積極協助臺北市國中小推行雙語教育（臺北市政府教育局，2019）。隨著越來越多的學校轉型成為雙語課程實驗課程學校，臺北市教育局也透過六大管道進行雙語師資的培訓、增能、聘

任，以提供學校所需之雙語師資，其中六大管道包括（宋容珊，2021）：

- (1) 於教師聯合甄選增設「雙語科」招考新進雙語教師
- (2) 提供現職教師之雙語教學增能培訓
- (3) 辦理雙語代理教師專班增能培訓
- (4) 結合師資培育機構培育雙語公費生及職前培訓，包括：臺北市立大學、國立臺北教育大學、國立臺中教育大學、國立嘉義大學、國立臺灣師範大學、國立政治大學及國立高雄師範大學
- (5) 擬定市內具雙語專長及意願之正式教師調校作業
- (6) 引進外籍雙語協同教學助理制度

此外，臺北市教育局於 108 年亦與臺北市立大學師資培育中心合作，成立全英語教學研究中心，其主要任務為研編臺北市國小中高年級與國中七至九年級之雙語教材，其編輯團隊包括專家學者、學科教授、語言學相關教授、學科內容以及現職國中小領域學科教師等組成，負責研編健康與體育、藝術與人文及自然三領域五學科之雙語教材，以 108 課綱素養導向為核心，並以學科內容與語言整合教學法作為主要的設計模式（臺北市政府教育局，2021a）。雙語教材的內容包括學生課本及教師手冊兩項，教材的取樣貼近學生日常生活，並搭配合適之圖片與例句，有利於現場教師在實施雙語教育時，能在臺北市國中小的自編雙語教材的基礎上，進行後續的參考與修正，協助教師將原先以中文授課的學科，進行雙語課程的轉化。目前為止，健康、體育、自然、藝術、音樂學科已完成三年級上下學期以及體育、自然、藝術、音樂學科四年級上學期之雙語教材（臺北市自編 CLIL 雙語教材，2021）。然而，目前仍尚無完成國中階段雙語教材的編輯。

第五節 國內外雙語教育相關研究

研究者利用三種電子資源蒐集雙語教育及雙語教學的相關文獻，以期對於雙語教育的研究結果與趨勢能有更多的了解。首先，研究者於國家圖書館博碩士論

文加值系統，以「雙語教育」作為文章名稱或關鍵字，搜尋近五年的博、碩士論文，計有碩士論文 10 篇；以「雙語教學」作為文章名稱或關鍵字搜尋，近五年的博、碩士論文，計有碩士論文 9 篇，博士論文 1 篇。研究者考量研究目的，瀏覽文章篇名與摘要後，整理其中與教育領域相關的論文，將論文重點摘要如下表 2-1 所示：

表 2-1
雙語教育與雙語教學之相關論文

作者（年代）。	研究對象	研究方法	研究發現
論文名稱			
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	十位參與「國 民中小學沉浸 式英語教學特 色學校試辦學 校計畫」的國 小體育教師	半結構式 訪談	以學科內容與語言整合教學法進行雙語教學對於提升學生之口語表達能力有正面之影響，然而，採用雙語教學時所需的時間也較多，學生實際運動的時間也會減少。雙語教師可先從將暖身操轉化為以雙語進行，並逐漸增加以雙語授課之內容，並積極提供學生雙語沉浸式學習環境。
王蓓菁（2020）。 以 CLIL 雙語教育 模式實施國小低 年級數學領域教	臺北市某國小 一、二年級學 生	行動研究	學生對於學科內容與語言整合教學法的教學模式，原先是抗拒但是到最後學生願意接受挑戰。課堂中的英語教

作者 (年代)。	研究對象	研究方法	研究發現
論文名稱			
學之行動研究			學影片以及活動的設計，有助於學生的數學和語言整合學習。此外，學科內容與語言整合教學法的雙語教育模式，不會阻礙學生數學之學習，還會增進學習者目標語言（英語）學習之進展。
許妙如 (2019)。 英語融入健康學 科教學對國小三 年級學生健康知 識和英語認字能 力之影響	宜蘭縣某國小 三年級三個班 級共 62 位學 生	問卷調查	多數學生能習得教師所教授之健康相關知識，對於英語健康內容單字也能有所習得。此外，多數學生對於教學計畫有正面的回饋。
連姿婷 (2020)。 桃園市公立國民 小學雙語教育實 施現況之個案研 究	桃園市某公立 國民小學	個案研究	個案學校之教師會依照學生的學習情形調整教學的步調、教學方法和評量方式，並以多元的方式進行教學與評量。學校在推動計畫的過程中，亦會進行相關的安排以協助學校教師，例如：教師研習、排課協調、教科書之篩選與採購、教學空間設計與規劃等。未來也將透過安排師

作者 (年代)。	研究對象	研究方法	研究發現
論文名稱			資的方式進行補救教學，協助需要加強的學生。
黃子庭 (2020)。 外籍教師協同雙 語授課學生學習 成果之行動研究	臺南市某國小 五年級學生	行動研究	國小外籍教師協同雙語授課之教學活動設計主要分為提供情境、給予語料、演練情境三個面向。外籍教師協同雙語授課對於學生在口說能力的提升有所幫助。對於低成就學生而言，外籍教師協同雙語授課能夠提升其聽力能力。
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	臺北市某國際 學校	個案研究	雙語學習者在溝通能力和適應能力上優於單語學習者且具有較開放的心胸及創造力。學校應適學生學習狀況彈性調整課程、為學生創造雙語的學習環境、教師間須密切合作關係、學校行政模式亦須改造，才能使雙語教育成功推行。

資料來源：研究者自行整理

從選擇的六篇碩博士論文中可以發現，多數的研究結果顯示實施雙語教育對

於學生的語言學習與學科學習皆有正向的影響，並不會因此而犧牲原先學科的學習。另一方面，由於目前在推行雙語教育的初期階段，學科教師可透過與外籍教師、英語教師共備或是協同授課，逐步協助學科教師培養與提升雙語教學之能力。此外，各個學校在推行雙語教育時，除了教師於課堂上的教學以外，也需要行政端的配合，例如：調整教師之排課、給予協同授課教師相應的經費、舉辦教師增能研習、校園環境之營造等方式，透過行政的支持與教師間的密切合作，才能順利推行雙語教育。然而研究者也發現，目前大部分的研究階段僅集中在國小階段，故本研究將聚焦於探討國中階段的實施，以進一步了解國中階段應如何推行雙語教育。

第二為國立臺灣師範大學圖書館資源整合查詢系統，以「雙語教育」作為「篇名」或「關鍵字」，搜尋 2015 年 1 月至 2021 年 6 月的經同儕審閱並以中文發表之期刊論文，計有期刊論文 52 筆；以「雙語教學」作為「篇名」或「關鍵字」，搜尋 2015 年 12 月至 2021 年 6 月的經同儕審閱並以中文發表之期刊論文，計有期刊論文 49 筆。研究者根據其研究目的、研究設計及研究結果等，整理相關的研究發現，以下將分別說明。

目前在臺灣推行雙語教育時所遇到的最大困難為雙語師資的不足，因為雙語教學相較於原先的學科教學，對於教師的要求更高，教師不僅需要具備學科專業能力，也需具備雙語教學之能力，因此對於教師而言為一項相當大的挑戰。此外，目前尚無一套完整的雙語教材，因此教師需要花費許多的心力自行改編成雙語教材，增加教師在備課時的負擔（林子斌、吳巧雯，2021；侯雅文、林政逸，2021）。

為解決目前雙語師資的不足，教育局處透過提供現職教師專業增能、提高雙語師資生的比例、引進外籍教師等方式，期能解決目前在教學現場缺乏雙語師資的情況。目前教育局處雖與各師培大學有所合作，藉由提升師資生的雙語教學能力，以使其未來能夠進行雙語教學。然而一位雙語教師的培養需要花費較長的時間，在目前如火如荼地推動雙語教育之際，所能發揮的幫助有限（李振清，2021；

侯雅文、林政逸，2021)。而外籍教師雖然具備優異的英語能力，然而外籍教師卻不一定具有教學背景，因此可能無法獨立進行雙語教學，此外，也需要一定的時間來適應臺灣的社會與環境。值得注意的是，目前並無研究顯示以英語為母語的外籍教師更適合作為雙語教學者（鄒文莉，2021）。因此，學者認為應該著重於現職教師的增能培訓，可舉辦長、短期的雙語增能培訓，使學科教師在原先的學科專業基礎上，再提升教師之雙語教學能力（李振清，2021）。此外，也可以透過鼓勵校內有意願進行雙語教育之教師成立共備社群，由英語科教師提供其他學科老師在英文發音、文法上的協助，此外，英語科教師也能幫助學科教師了解目前學生目前的英語能力，使學科教師在設計課程時，能夠更貼近學生的需求（林子斌、吳巧雯，2021；侯雅文、林政逸，2021；）。

除了聚焦於雙語教育對於學生的影響，相關研究亦探討雙語教育的影響範圍不僅侷限於教育領域，由於語言及文化息息相關，因此在推行雙語教育時，也需考量到可能對於學生的母語及文化可能帶來的影響。林子斌（2019）指出新加坡做為一個雙語與高度教育國際化的國家，其經驗相當值得臺灣在推動雙語教育時之參考。研究中詳細介紹了新加坡的人口、語言背景以及自 1965 年起之歷史脈絡等，透過新加坡過往 50 年之經驗進行對照與討論，供臺灣思考如何妥善規劃雙語政策，以減少可能帶來的文化衝擊。林子斌、黃家凱（2020）提到新加坡雙語教育的兩大議題為國際化與文化認同，新加坡一方面以英語作為各族群的共通語言，其目標為透過使國民具備良好的英語能力，能夠促進國家的發展，提升國家的競爭力。同時，各族群母語的學習亦有其重要性，母語能夠傳承族群的文化，以及培養對於族群的認同感，進而促進整體社會的和諧。

雙語教育的目標不僅僅是學習另外一種語言，其目標亦包括培養學生對於多元文化的尊重以及能夠進行跨文化的溝通。現今各國在推行雙語教育時，相較於以往對於世界主流語言的習得，轉而更為強調融入在地化之思維，尊重學生的在地語言以及文化，以促進多元文化的發展（鄒文莉，2021）。余曉雯（2018）指

出雙語教育應以培養具跨文化能力之雙語人為目標，雙語教育並不只是學習另一種語言的教育。真正雙語教育之目的在培養的是雙語能力、雙國文化素養，以及跨文化理解及互動能力。此外，正如語言無法獨立於其背景文化而存在，實行雙語教學時也必須含括文化的傳授。而文化的傳授，其所重視的不僅是文化的內涵，更重要的還在於對於不同文化之理解，以及與差異共榮共存之能力。而這樣的能力往往需要透過親身之互動、合作、歷練與學習始可發生。學校無論在課程語言時數的安排、相關文化課程的納入、師資的培訓、學校組織的安排，以及學生與親師之間在課程之外的互動與交流等面向上，都特別需要去考量學生的語言與文化的融合程度，而給予循序漸進的規劃。

最後，於EBSCOhost系統，以「bilingual education」作為「標題」與「主題術語」，搜尋2016年至2020年間以英文撰寫之學術期刊文獻，計有558篇；以「Content and Language Integrated Learning」作為「標題」或「主題術語」，搜尋2016年至2020年間以英文撰寫之學術期刊文獻，則有186篇。研究者回顧針對雙語教育相關的研究，發現國外對於雙語教育的相關研究數量相當可觀，以下將分別說明其研究重點與相關研究發現。

首先，關於雙語教育之相關研究多側重在探討各國在其自身的情境脈絡下如何落實雙語教育的實徵研究，多數的研究重點為探討在課堂上教師使用之雙語教學策略以及實施雙語教育對於學生的語言學習及學科學習之影響。研究結果顯示實施雙語教育不僅能夠增進學生的第二語言能力，同時，也能夠增進學生對於學科內容的理解（Hughes & Madrid, 2019；Merino & Lasagabaster, 2017）。而雙語教育對於學生的第一語言（母語）的影響，研究結果亦顯示並無負面影響（Nieto, 2017）。除此之外，雙語教學也能激發學生的學習興趣，因此雙語教育可以為學生的學習帶來正面的影響，促進學生的學習（Jurado & García, 2018；Somers & Llinares, 2018）。

第二，由於雙語教育的實施有賴於教師的教學，因此研究發現為落實雙語教

育，對於師資的培訓顯得格外重要(Alonso-Díaz et al.,2019;Pérez-Cañado, 2018)。在師資職前培訓時，即需要注重教師之語言能力以及增進教師對於雙語教學概念的理解，透過教師職前的培訓課程以增進教師具備雙語教學之能力，才能使教師未來能夠運用雙語教學。此外，對於在職教師也需要提供相關雙語教學之增能研習課程與培訓計畫，以便讓教師能夠適應不同於以往的教學模式，並調整教師原先的教學方式以更貼近雙語教學之目標。

第三，相關研究(Molyneux et al., 2016; Pratt & Ernst-Slavit, 2019; Sánchez et al., 2017)也探討雙語教育對於學生的文化認同以及對於整體社會與文化可能造成的影響，由於語言與文化之間有著密不可分的關係，因此學生在學習語言的同時，也會影響對於自身文化的理解與認知，因此，研究結果顯示在推行雙語教育政策時，亦須謹慎考量語言政策的推行，並搭配其他相關的政策配套措施，以避免因過度強調第二語言的學習而對於不同族群以及文化產生負面的影響。

由於臺灣近幾年來才開始積極推動雙語教育，因此目前國內對於雙語教育的相關研究較少。此外，研究者在搜尋國外的文獻後發現大多數的研究僅著重於教師的教學取向以及教學策略之探究，並未提出以個案學校為整體分析架構探討學校如何推行雙語教育。故本研究將採用林子斌教授提出之臺灣本土雙語教育之「沃土(FERTILE)」模式，以此架構為基礎來分析在臺灣獨特的雙語教育發展脈絡中，了解學校如何在國家層級的雙語政策脈絡下落實雙語教育，進行教學上的改變，以及分析影響學校推行雙語教育的主要因素，提供相關教育主管機關建議，並提供未來建構出一套適合臺灣的雙語教學模式做為參考。

第六節 小結

在第二章首先介紹了雙語的相關定義，最後得出本研究所定義之雙語教育，旨在逐漸增進學生於兩種語言的精熟程度，透過在教學的過程中同時運用兩種語言作為教學語言，進而提升學生的語言溝通能力，以期能培養學生具備良好的全

球素養。雙語教育有許多不同的教學模式，其中本研究所選取的個案學校位於臺北市，受到臺北市教育局影響所採用的雙語教育模式為學科內容與語言整合教學法，整合內容（content）及語言（language）兩個學習面向的課程模式，期望能在兩者之中取得平衡。在學習學科的同時，也能增進學生的語言能力。

第二節為探討新加坡以及加拿大兩國在推行雙語教育的歷程，因兩國所採用的雙語教學模式和學科內容與語言整合教學法皆為充實性雙語教育，此外，這兩個雙語教育模式在雙語模式的發展背景亦與學科內容與語言整合教學法有所關聯，因此本研究透過分析比較國外的雙語教育模式，以便作為臺灣在推行雙語教育時的參考。其中，新加坡的人口組成以華人為主，同時亦包括其他不同的族群，為一個多元族群的社會，然而，其雙語教育的模式為選擇英語作為學校內的教學語言，而英語並非當地社會的主流語言之一，因此不同族群的學生其對於第二語言的學習皆從相似的程度開始。在推行雙語教育的過程中，新加坡也經歷了數次的變革與調整，以使雙語政策達到促進學生第二語言的目標，同時，也不會因追求語言的習得而犧牲了學生原先學科內容的學習。

加拿大的沉浸式教學法在一開始推行的時候，主要為提供以英語為母語多數主流學生，在學校的期間以第二語言（法語）進行學科的學習，以確保學生能夠具備良好的雙語能力，將更有利於學生面對未來於職場以及社會上的競爭。而相關研究亦顯示沉浸式雙語教育能夠提升學生第二語言的能力，也不會對於學生的母語產生負面影響。除了探討第二語言對於學生的母語的影響以外，研究也顯示使用第二語言作為教學語言不會影響學生在學科內容知識的學習。由於在加拿大推行沉浸式教學的效果顯著，後續也將此雙語教學模式推展到世界各地。

研究者在搜尋國內外的雙語相關文獻後，發現大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：學校層級應如何轉化雙語教育、教師

在進行雙語教學時須注意到的重點以及雙語教育的推動需要所有利害關係人的共同參與及支持。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。

目前臺北市在推行雙語教育時，透過將學校轉型為雙語實驗課程學校的方式，並鼓勵學校採用學科內容與語言整合教學法，而由於推行雙語教育有賴於教師進行課程的轉化，因此臺北市教育局也透過許多的師資增能培訓計畫以及相關師資培育生、引進外籍教師等方式，以多管齊下的方式為學校提供更多的雙語師資。臺北市教育局也在持續與大學端以及國中小在職教師合作，共同研編雙語教材，期望能夠減輕現場教師的負擔，也提供其他的教師作為參考。

最後，研究者在搜尋國內外雙語教育以及學科內容與語言整合學習法相關研究後，歸納出四項研究重點：一、雙語教育對於學生的語言學習與學科內容皆有正向幫助；二、雙語教育的推行須審慎考慮對於學生的自我文化認同以及整體社會的影響；三、為使教師具備雙語教學之能力並適應與以往不同的教學模式，在師資職前培訓以及在職教師都需要提供雙語相關增能培訓計畫；四、雙語教育的推行需有賴於行政端的配合，提供教師在進行雙語教學時所需之資源與協助。

第三章 研究設計與實施

本研究的主要目的是在探討在雙語國家之政策目標下，學校如何落實教育政策，進行雙語教學，分析影響學校推行雙語教育成功之因素，並根據研究結果提供學校教師、學校行政和政策擬定之參考。為達研究目的，研究流程與研究方法尤為重要，是以本研究考量推行雙語教育之學校的複雜性與獨特性，主要採取質性取向之個案研究法進行研究，透過訪談、參與觀察與文件分析來蒐集相關資料，並且嚴守相關研究倫理。以下將分別就研究方法與設計、研究對象、研究實施、資料處理與分析和研究倫理等五方面敘述之。

第一節 研究方法與設計

壹、研究架構

本研究以質性研究為設計的取向，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。本研究選擇採用質性研究之目的在於研究者須得到參與者的多元觀點，以理解及詮釋在社會場域下，不同的參與者是如何建構他們所處的世界，因此研究者需要與研究對象有深度及長時間的互動，在過程當中了解參與者身處的情境脈絡（莊明貞、陳怡如，2006）。本研究試圖尋找多樣不同的觀點，重視相關參與者的主觀性，以對於個案學校的背景脈絡有更深刻的理解。

本研究採用個案研究法，關於個案研究的定義，Yin（2014）認為個案研究是一種實徵性研究（empirical inquiry），深入探討真實生活情境脈絡中當時的現象，特別是當現象和脈絡之間的界限可能不明顯時。個案研究其特殊之處在於能夠回答為什麼（why）及如何做（how）的研究問題，而非簡單地回答是什麼（what），因此個案研究可以讓研究者深入瞭解現實生活中的現象與研究者無法控制的問題（Yin, 2014）。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)。

個案研究具有靈活性，可以用來探討各種脈絡與情況。研究對象可以小至個人的經驗或大至整體機構的運作，亦可從單一個案的深入研究到多個個案的比較研究，例如比較數間學校的政策執行情況 (Atkins & Wallace, 2012)。個案研究提供了對於個案的細節描述，並以此提供研究者對於真實生活情境做統整而有意義的探討。

個案研究處理獨特的情況，其中有非常多變數為研究者感興趣的部分，因此需要依賴不同來源的證據 (Yin, 2014)。為了要對個案有深入的了解，研究者需要從許多不同的管道蒐集資料，例如訪談、觀察、文件、視聽資料等，個案研究仰賴三角交叉檢證法的多元證據來源。如果資料結果呈現一致性，就可以發展理論命題，並引導後續資料蒐集與分析 (Yin, 2014; Creswell, 2015)。

根據上述個案研究之優點以及特徵，由於本研究之目的為期望能夠深入了解個案學校推動雙語教育的歷程，以及教師實際於課堂上的雙語教學，因此，本研究藉由個案研究將學校視為一個整體進行後續的分析，透過了解個案學校的背景發展脈絡，以及與校內的教師有長時間的觀察與接觸，皆有助於本研究之進行。

貳、資料蒐集方法

本研究透過半結構式訪談、參與觀察、文件分析等方法蒐集資料，以增進對於個案學校的理解，以下將分別介紹三個資料蒐集方法。

一、半結構式訪談

訪談法可劃分為結構式訪談 (structured interviews)、半結構式訪談 (semi-structured interviews) 與無結構式訪談 (unstructured interviews)。結構式訪談主要以封閉式問題提問，由訪談者主導，透過一問一答的方式進行。無結構式訪談則是去除訪談標準化程序及提問問題的順序，依賴訪談者和受訪者之間的互動，來

決定訪談問題的順序。半結構訪談顧名思義是介於結構與非結構的訪談之間的一種資料蒐集方式，研究者於訪談開始前，先依據研究目的設計訪談大綱，作為訪談時的引導。半結構式訪談與結構式訪談最大的差異在於訪談過程中，訪談者係以半開放的方式詢問受訪者，訪談者會根據受訪者當時的回應以及情況而有彈性調整，並不全然依照訪談大綱進行資料蒐集（潘淑滿，2003）。

本研究選擇採用半結構式訪談，以避免訪談內容偏離研究主軸，而在訪談過程中，研究者會時時保有自己的問題意識，當遇到有值得深入了解之訪談內容，研究者則會向受訪者做進一步的追問與延伸。當受訪者的回答產生非預期的情況時，也能協助研究者對於事物有更多的理解。此外，研究者亦會根據受訪者的差異而彈性斟酌並適度地調整訪談內容。本研究以立意取樣選擇受訪者，其身分分別為該校校長、教務主任、課務組長、學科教師、英語科教師等，由於受訪者服務於個案學校中不同的職位，該取樣目的即希望藉由受訪者因任職職位的條件差異及其職務工作的部分異同因素，而能呈現出更具體客觀的陳述，以周延研究的可探究性。

二、參與觀察

參與觀察法是以日常生活的情境和環境，作為研究本身和研究方法的基礎，其目標在於從參與者的角度來了解事情的原因並進行描述，由於參與觀察法將日常生活的意義視為第一優先，因此與其他研究方法有所區別，透過研究者的參與觀察，得以用圈內人的角色，觀察並了解研究對象的互動行為與實際意義（王昭正、朱瑞淵，1999）。

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，包括學校領域會議、雙語課程的設計與討論等，以了解該校如何實際推行雙語教育。此外，研究者亦在徵得個案學校以及該授課教師的同意後，實際進入到教師的課堂中進行多次的觀課，記錄課堂中的師生互動及教師的雙語教學策略，以及觀察

教室內的學習環境布置，以更深入了解教師如何在教室內進行雙語教學。

三、文件分析

文件分析法可對於現象或是事件提供更為豐富以及深入的描述，此外，文件分析法通常會與其他的研究方法一同使用，例如：參與觀察法、訪談法，並可與其他資料來源進行對照與驗證 (Bowen, 2009)。為了能夠了解受訪者在日後訪談過程中可能會提及或描述到的學校情境，研究者先透過個案學校的資料介紹以及臺北市教育局處的相關網站，蒐集資訊以了解該學校的辦學特色、班級數及規模、處室分組情形、課程計畫等基本資料，以進一步了解這些因素對於個案學校實施雙語教育的影響。研究者透過訪談與文件資料的交錯應用，反思研究過程所呈現的觀點，透過方法檢核以提高訪談的正確度與可信度。

本研究的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，包括個案雙語實驗課程學校中長程教育發展計畫、學校雙語課程介紹等，進一步整理與分析文件資料，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。

第二節 研究對象

本研究選取臺北市某一所公立國中為個案學校，該校在推行雙語教育之前，已有近十年推行國際教育之厚實基礎，為臺北市國際教育的任務學校。在該校推行國際教育期間，亦陸續與其他國家之學校締結為姊妹校，因此學生有許多機會能夠與國外學校的學生進行交流，包括：國際筆友計畫、姊妹校互訪等。此外，該校的教師每年亦與韓國的中學共同發展主題課程，讓學生都有機會能夠參與國際交流，並非只侷限在少數學生身上。此外，該學校亦有參與臺北市國際學校獎 (International School Award, ISA) 輔導與認證實施計畫，該計畫為臺北市教育局與英國文化協會共同辦理，其目標為鼓勵各校推動學校本位之國際教育課程，培

養教師將國際議題融入課程之能力，並能與國外夥伴學校合作推動課程，以培養學生成為具國際觀的全球公民（臺北市政府教育局，2018）。個案學校獲得國際學校獎認證機制中最高等級升級認證的殊榮。由於該校具有多年的國際教育經驗，也為之後推行雙語教育奠定了深厚的基礎。

此後，該校於 107 學年度起參與臺北市英語融入領域教學計畫，此舉也成為影響著日後該校轉型成為雙語實驗課程學校一個重要的轉捩點。當時臺北市教育局有提供參與臺北市英語融入領域教學計畫的學校外籍教師，透過外籍教師駐校協同教學，也因此使該校的學生有機會能夠與外籍教師互動，教師也能與外籍教師進行共備與協同教學。從那時候起，英語逐漸融入到不同的學科當中，除了領域課程之外，學校也發展出許多彈性課程，此舉也為日後的雙語實驗課程學校奠定良好的基礎。

透過與外籍教師合作的經驗，學校發現外籍教師對於學生以及教師而言都有正向的影響，能夠讓教師以及學生有更多的機會能夠實際運用英語，因此也使該校在未來有意願持續與外籍教師合作。後來由於臺北市教育局對於外籍教師的規劃有所改變，將外籍教師優先分發給雙語實驗課程學校，因此該校為了能夠持續有機會與外籍教師搭配，開始嘗試申請雙語實驗課程學校。此外，該校亦認為在原先厚實的國際教育的基礎上，可以進一步推動學校成為雙語實驗課程學校，對於學校的整體發展也能帶來正向的影響，因此在校內建立共識之後，於 108 學年度著手準備申請事宜，並展開為期一年之準備歷程。由於業務量的增加，為協助雙語教育的推行，該個案學校也進行了組織改造。原本是由教務處設備組負責國際教育的業務，改由教務處課務組專責個案學校雙語教育與國際教育的業務，並由教務主任帶領教師進行雙語課程。

此後，該校於 109 學年度正式升格為雙語實驗課程學校，同時也升格為大學區，可招收於臺北市設籍之學生，不受原劃定校區之限制。目前個案學校七、八、九年級各 6 班，共 18 個班，全校學生人數大約為 400 人，屬於中型學校。個案

學校陸續在三個年級實施雙語課程，目前已有音樂、美術、家政、資訊、體育、彈性課程（包括：國際教育²、冒險王³、生生不息⁴、一杯咖啡的故事⁵、童話奧斯卡⁶）等雙語課程，並持續鼓勵校內教師開設更多相關課程。

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以及自身實際觀課後，選擇的訪談對象包括該校校長、教務主任、課務組長、三位雙語學科教師。其中，因其中一位雙語學科教師因身兼課務組長，故在訪談時會特別將訪談問題區分開來，以了解該位教師在擔任學科教師及行政人員時對於訪談問題的看法。研究者選擇的三位雙語學科教師為個案學校內不同領域及不同年資的教師，以便對於雙語課程的設計與實施有更多的了解。原則上每位受訪者各訪談一次，每次大約半小時至一小時，依照實際訪談內容而有所差異。由於在訪談三位學科教師之後，還有些尚未釐清的問題，因此教務主任的訪談次數為兩次。詳細資料分析與編碼情形將於第四節說明。

研究者同時也會透過觀課來蒐集資料，在 109 年度下學期間進行觀課，透過一學期的觀課以了解教師實際的雙語教學。實際觀課的節數則配合選擇的三位雙語學科教師的教學單元安排，其任教科目分別為音樂、視覺藝術、彈性課程，其中音樂課共五節、視覺藝術共七節、彈性課程共五節，共計 17 節課。研究者透過一學期的實際現場觀課，以增進對於雙語教學現場的了解。

第三節 研究實施

本節在說明研究實施的步驟，共分為三大階段，包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，茲說明如下：

² 七年級國際教育課程為英語教師獨立授課、八年級國際教育課程由公民教師獨立授課。

³ 七年級冒險王課程為歷史教師與英語教師協同授課。

⁴ 七年級生生不息課程為生物教師與外籍教師協同授課。

⁵ 八年級一杯咖啡的故事課程為理化教師與英語教師協同授課。

⁶ 八年級童話奧斯卡課程為英語教師獨立授課。

壹、進入研究場域前的準備

研究者將以三方面來說明進入研究場域前的準備，第一，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。第二，持續累積與更新相關文獻，確立相關研究目的與問題，設計半結構式訪談大綱。第三，待徵得雙語實驗課程學校研究同意後，研究者再請教務主任協助徵詢有意願接受訪談之對象。

貳、進入研究場域後的工作

研究者進入研究場域前，會先徵求雙語實驗課程學校的同意進入研究場域觀察並安排訪談時間。而後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，進行初步蒐集與整理文件資料，隨後盡量降低對於研究對象之影響，進行訪談與文件質性資料的蒐集。此外，研究者將於訪談前以電子郵件方式寄送訪談大綱，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。

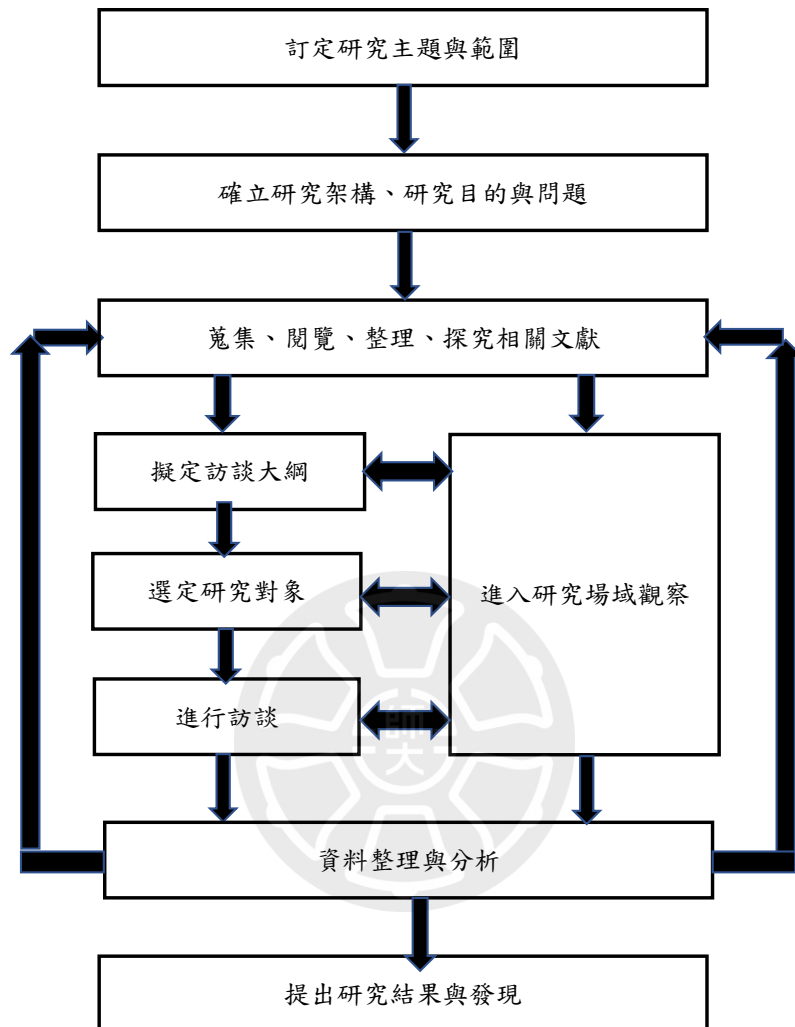
參、退出研究場域後的工作

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，隨後即準備分析資料、描述研究對象，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。

研究者將研究流程圖整理如下圖 3-1 所示範。

圖 3-1

研究流程圖



第四節 資料處理與分析

壹、資料處理

本研究整理之資料有訪談資料、觀察記錄與文件資料，以下將說明此三種資料之處理方式：

一、訪談資料之處裡

本研究訪談資料之主要來源為正式的半結構式訪談，研究者在閱讀過相關文獻後擬定初步的訪談問題，再與指導教授討論後，將訪談大綱編製成學校行政人

員與教師兩種版本，依據受訪者職位的不同，研究者將採用不同的訪談大綱，以了解學校行政端與教學端對於雙語教育實施的看法，詳細訪談問題請參考附錄二、附錄三。在正式訪談之前，研究者將事先擬好的訪談大綱寄給受訪者參閱，讓其對於研究主題與受訪問題能夠有初步的了解，以利於後續訪談的進行。在正式訪談開始前，研究者會再次說明本研究之目的與相關研究倫理，以建立與受訪者的信任關係，以使受訪者能夠表達出內心真實的想法。在說明完之後，研究者會將訪談同意書給予受訪者簽署，經受訪者同意後，訪談過程將全程錄音並輔以紙筆記錄。在進行訪談時，研究者會按照訪談大綱的問題進行提問，並視當下受訪者的回應與感受，適時調整問題的順序，如遇到與本研究相關的內容與細節，研究者亦會進行深入追問，以確保能夠釐清研究問題。

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，當中共包括三位學校行政人員（學校校長、教務主任、課務組長）以及三位學校的雙語學科教師，由於其中一位雙語學科教師兼任課務組長，因此最後共為五位受訪者。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-20210205 即為對校長於 2021 年 2 月 5 日所進行之訪談紀錄，詳細訪談對象表與資料編碼表如下表 3-1 所示。

為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。逐字稿編輯完成後，研究者會寄給受訪者，請其確認是否有誤解之處，予以修正，確定無誤後，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 3-1

訪談對象表與資料編碼表

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	35 年	2021/2/5	30 分鐘	校長會議室	訪談-P- 20210205
A	教務主任	23 年	2021/2/5 2021/4/26	30 分鐘 40 分鐘	校長會議室 校長會議室	訪談-A- 20210205 訪談-A- 20210426
BT	彈性課程 教師兼任 課務組長	7 年	2021/4/20	40 分鐘	校長會議室	訪談-BT- 20210420
MT	音樂教師	27 年	2021/4/12	40 分鐘	音樂教室	訪談-MT- 20210412
AT	視覺藝術 教師	9 年	2021/4/19	1 小時	校長會議室	訪談-AT- 20210419

資料來源：研究者自行整理

二、觀察記錄之處理

研究者在 109 學年度下學期間實際參與個案學校三門雙語課程的說課、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 109 學年度下學期間共有 17 堂的觀課，研究者彙整自身觀課記錄，詳細說明如下表 3-2 所示。

表 3-2

觀課記錄說明表

資料編碼	代表意義說明	備註
觀課-B-1	彈性課程第一次觀課記錄	彈性課程由生物教師與
觀課-B-2	彈性課程第二次觀課記錄	外籍教師協同教學
觀課-B-3	彈性課程第三次觀課記錄	
觀課-B-4	彈性課程第四次觀課記錄	
觀課-B-5	彈性課程第五次觀課記錄	
觀課-M-1	音樂課程第一次觀課記錄	音樂課程由音樂教師獨
觀課-M-2	音樂課程第二次觀課記錄	立授課
觀課-M-3	音樂課程第三次觀課記錄	
觀課-M-4	音樂課程第四次觀課記錄	
觀課-M-5	音樂課程第五次觀課記錄	
觀課-A-1	視覺藝術第一次觀課記錄	視覺藝術課程由美術教
觀課-A-2	視覺藝術第二次觀課記錄	師獨立授課（該位教師
觀課-A-3	視覺藝術第三次觀課記錄	具有美術及英語雙專長

資料編碼	代表意義說明	備註
觀課-A-4	視覺藝術第四次觀課記錄	教師證)
觀課-A-5	視覺藝術第五次觀課記錄	
觀課-A-6	視覺藝術第六次觀課記錄	
觀課-A-7	視覺藝術第七次觀課記錄	

資料來源：研究者自行整理

三、文件資料之處理

本研究所蒐集的文件資料包括個案雙語實驗課程學校中長程教育發展計畫、學校雙語課程概況介紹、領域會議資料、教學大綱等。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 3-3

文件資料編碼說明

資料編碼	代表意義說明
文件-01	個案學校中長程教育發展計畫
文件-02	個案學校雙語課程概況介紹
文件-03	個案學校英語領域會議資料
文件-04	彈性課程第一單元教案設計
文件-05	視覺藝術課程英文學習單

資料來源：研究者自行整理

貳、資料分析

依據研究目的與問題，研究者最大的疑問為目前臺灣尚未發展出一套明確的準則，供各學校作為實施雙語教育的參考及引導，所以研究者欲透過半結構式訪談與觀察記錄所蒐集到的資料，找出影響學校推行雙語教育成功與否的可能因素。在分析資料時，研究者將以此問題意識出發，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，即為第四章的研究發現。

第五節 研究倫理

研究倫理係指研究者在進行相關學術研究時，必須留意並遵守的研究行為規範，以保障研究參與者的權利（王玉麟，2004）。本節將說明本研究所秉持的研究倫理，包含尊重意願原則、誠實告知原則、隱私保密原則、客觀中立原則等四項原則，以下將分別說明。

壹、尊重意願原則

本研究所採取的資料蒐集方法，皆涉及研究參與者個人參與的意願。在訪談部分，研究參與者可能因時間、地點與個人喜好等因素，表現出不同的參與意願。願意接受訪談與同意訪談過程中錄音者，研究者將進一步委請受訪者簽署訪談同意書，以之作為雙方互信的基礎，並在訪談過程中積極配合受訪者之個人意願與臨時異動，針對方法與相關事宜在訪談當下做細部調整。

貳、誠實告知原則

在進行研究以前，研究者會以誠實的態度先和研究參與者進行溝通，確實告知本研究之目的、問題與方法。有關後續納入研究結果分析與討論之逐字稿內容，亦會先徵得研究參與者同意後，始能進行正式的撰寫與後續的研究分析。

參、隱私保密原則

本研究在過程中所蒐集之資料，皆會採取化名、匿名與編碼處理等方式，盡

力維繫研究參與者隱私權。此外，為避免研究參與者身分曝光，逐字稿皆由研究者親自繕打與處理，竭力為每位研究參與者所陳述之意見進行保密。

肆、客觀中立原則

在資料蒐集與分析的過程中，當遇到資料涵義不明或模糊之處，以及較為爭議、敏感的意見陳述時，研究者會與指導教授進行討論，以避免受到研究者個人主觀看法的影響。俟指導教授同意後，始能將分析結果納入後續的研究報告。



第四章 研究結果與發現

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，並輔以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。本章共分為三節，第一節首先介紹個案學校推行雙語教育的歷程及經驗；第二節則探討個案學校在行政面與教學面是如何理解與看待雙語教育之政策；第三節則以雙語教育「沃土 (FERTILE)」模式為架構分析該個案學校如何在雙語國家之政策脈絡下落實雙語教育，以及整理出影響學校推行雙語教育成功與否之因素。

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歷程

在第三章第二節提到該個案學校在申請成為雙語實驗課程學校前，已有多年深厚的國際教育基礎，顯見該個案學校原本即相當重視學生之語言能力的培養，以使學生具備與外國人溝通的能力，並培養學生成為具有全球責任感的世界公民。此外，該校亦於 107 學年度起參與臺北市英語融入領域教學計畫，進一步將雙語列為學校發展的特色以及學生的學習重點，透過先前教師曾有與外籍教師共備、協同授課的經驗，個案學校也在過程中逐漸將課程進行轉化，奠定後來發展雙語課程之基礎。本節將著重說明該校自 108 學年度籌畫升格為雙語實驗課程學校之歷程，以及目前該校在推行雙語教育時的教學實踐。

在 108 學年度，該校籌畫預備升格為雙語實驗課程學校。首先，校長及教務主任於學校課程核心小組會議當中與校內教師溝通，以增進校內教師對於未來轉變成為雙語實驗課程學校的認同，以利於未來雙語實驗課程學校的申請，減少學校內部的阻力。後來在課發會達成決議申請成為雙語實驗課程學校，後續也經由校務會議通過，順利完成申請成為雙語實驗課程學校的條件。

我們那個時候也是透過核心小組，先讓他們都了解，那就覺得說其實應該是可行的，所以最後我們就是先在課發會有通過，課發會通過之後，後來局裡面是說校務會議也要通過，所以後來也都在校務會議通過。(訪談-A-20210426)

在籌畫階段除了完成必要的行政流程之外，該校校長與教務主任也事先盤點目前校內的教師師資，以確保能夠達到三分之一課程以雙語進行的規定。校長與教務主任著手找尋校內有意願的教師，先鼓勵校內有意願的教師開設雙語課程，而對於較沒有意願參與的教師，也會傾聽並尊重教師們的意見，同理教師們的感受，了解校內教師對於雙語課程的實際想法。109 學年度該校正式成為雙語實驗課程學校，從七年級開始逐步推動雙語教育，目前已有美術、體育、家政、資訊、視覺藝術、彈性課程等課程實施雙語教學，未來也將持續鼓勵更多的教師加入雙語課程的行列。

當時我們就是會私底下找一下比較有意願的老師問問看，那其實我們的老師大部分其實他們都願意，也有少部分有被拒絕，那被拒絕的部分其實可以感覺出來，不是老師不認同，而是他自己對於自己的英文他沒有那麼大的信心，……，所以我也沒有去強迫那些拒絕我的人，我就覺得那就先擺一邊，那就都先從願意做的老師開始，……，那算一算之後就覺得差不多可以有三分之一了。(訪談-A-20210426)

跟老師建立信任關係是第一步，第二步就是我認為說要成為老師的好朋友，……，就是你要讓老師覺得說，他的疑問、疑惑都是正確的，要同理他，而不是去搬很多的方式去批判老師或質疑老師，要跟老師站在同一陣線。(訪談-P-20210205)

此外，除了原先第一批最早有意願成為雙語教師的校內教師之外，校長與教務主任也會透過校內許多的會議，利用開會與教師們共聚的時間，耐心地與校內的教師持續進行溝通，讓更多教師可以更加了解學校推行雙語教育的原因。同時，也邀請到其他雙語實驗課程學校來校內分享經驗，讓教師透過他校的經驗，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實驗課程學校的行政人員以及現場教師的

分享，可以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。

我們能夠有機會跟老師講講話，在相關的會議上，像我們一般的導師會議上，或是我們的教學研究會，或是我們的期初會議，或是我們的行政會議，在相關會議的場合中，我們就訴諸於這樣一個理念跟想法，……，讓老師們覺得說，這樣做是有意義、有價值的，這樣一個理念的一個個溝通，也花很長的時間。(訪談-P-20210205)

那時候我們是先邀請另一所雙語實驗課程學校的校長還有他們老師，我們分了兩次，請他們來分享大概雙語推動歷程會是怎麼樣，會遇到的困難是什麼，然後雙語的學校的概念是什麼，就是先有一個了解。(訪談-A-20210426)

由於雙語教育的推行還處在剛開始推行的階段，對於教師而言可能仍然充滿許多未知的挑戰，因此，研究者欲進一步探究教師願意成為雙語教師的原因。從訪談內容得知，教師除了被動配合學校對於雙語教師數量的需求之外，更多的原因是教師主動提出有意願成為雙語教師，其原因包括教師自身對於雙語教育政策的認同、對於未來教育的想像、想要挑戰並嘗試更為多元的教學方法、本身學科易與雙語教育結合的特性等因素，因而有意願主動成為雙語教師。

其實一部分當然也是來自於學校的需求，因為學校需要雙語老師，需要有老師去教雙語課程，然後我自己本身是代理老師，所以其實一部分也是需要聽從學校的指示。(訪談-BT-20210420)

因為我很支持這個教育政策，我自己也覺得音樂本來就很容易走雙語，所以其實我真的沒有想說這有什麼不可以，那當然也就很自然。(訪談-MT-20210412)

我會很希望成為雙語老師，是因為說你可以讓教育有不同的風景，……，在雙語課程操作，你可以有更多的彈性，或者是說更多的可能，所以我就覺得說這樣子是一個還不錯的想法。(訪談-AT-20210419)

由該校推行雙語教育的歷程可以發現，在學校轉型成為雙語實驗課程學校的

過程主要採漸進的方式推動。首先，因為該校具有長達十年推動國際教育之基礎，且屢獲佳績，故校內師生對於使用第二語言與其他國家的人們交流並不感到排斥。此外，教師也透過推展國際教育的期間有了與國外教師共備的經驗。儘管國際教育並不等於雙語教育，然而因兩者的共通點為重視學生之跨國溝通能力以及對於多元文化的尊重，因此當轉型為雙語實驗課程學校時，可在原有的基礎上進行課程的調整，相對於從無到有發展課程，對於教師的壓力相對較小。此外，學校在推動雙語教育前，也不斷透過各種會議及場合與校內教師溝通，持續與教師對話並鼓勵教師加入雙語教師的行列，該校之校長及教務主任並非採強硬式的態度讓教師配合學校的發展計劃，也因此更容易獲得校內教師的認同與支持。

貳、個案學校實施雙語教學的模式

在先前第二章文獻探討的部分，已有初步針對雙語教育的教師背景進行探究，研究結果顯示當教師與學生有相同的文化背景時，更能夠理解學生在學習時可能遭遇到的困難並進而加以協助。個案學校在推行雙語教學時，同時採用許多不同的模式，依照教師的搭配方式大致上可區分為三種模式，包括學科教師與外籍教師協同教學、學科教師與本國籍英語教師協同教學以及學科教師自行獨立授課，以下將分別探討個案學校採用的三種模式：

一、學科教師與外籍教師協同教學

個案校以前在英語融入領域教學計畫時，臺北市教育局即有分配外籍教師，而後臺北市教育局也分配給該雙語課程實驗學校外籍教師，該校目前為止已經合作過三位外籍教師。除了臺北市教育局分配駐校的外籍教師以外，教務主任也運用學校計畫之經費聘請外籍教師，以協助學校教師協同授課。研究者也將透過該個案學校與外籍教師合作之經驗，進一步探討本國籍學科教師與外籍教師共備與協同教學的相關議題。

首先，外籍教師對於本國籍教師的英語能力的提升有所幫助，透過與外籍教

師在共備的過程中，可以讓學科教師有更多的機會能夠增進自身口說與聽力的能力，當學科老師有一些發音不太標準的地方，或是不太會表達的文法句型，外籍教師能協助本國籍教師進行語言上的修正與提供相關的建議。透過與外籍教師合作的經驗，能夠使本國籍學科老師逐漸成長，未來能夠使用雙語獨立授課。

我（教務主任）通常都會先配給他們（學科老師）語言的部分可能能力還沒那麼夠，那這樣的用意一方面也是刺激他在跟外師共備的時候，提升他的語言能力，然後再來也就是讓他們在上課的時候，讓英文使用的比例可以再增高，然後再來也是透過他這樣子的協同或共備的歷程，就是長期下來可以提升老師的能力，未來其實他就可以自己獨立授課。（訪談-A-20210426）

我發現有跟外師搭配過的，其實他們的英文進步得比較快，所以像音樂老師最早就是因為有跟外師搭，所以我覺得她的英文就進步很快，然後我們這個剛過了這個學期，我們的彈性課程就是跟外師搭配，所以他們都是用英文溝通，我就發現我們那三個彈性課程的老師，我就覺得他們的英文進步得比較快，所以我就會想說這是一個很好刺激老師，用英文思考、講英文的機會。（訪談-A-20210205）

此外，外籍教師也能夠協助學生語言能力的提升，由於外籍教師在課堂中都使用全英文教學，因此可以為學生提供英語的環境，並增進學生與母語人士對話的機會，讓英文的學習能夠更為生活化，透過與英文課不同的教學方式，激發學生學習英文的興趣。此外，外籍教師可以透過分享自身家鄉或是其他國家的文化，來豐富並拓展學生的文化理解。

因為他畢竟是母語人士，所以就是比方說有某些比較生活化的，或是我覺得比較可以讓他全程用英文來表達，然後學生也可能聽的懂的部分讓他來上，那至於比較專業的可能就是這邊上。（訪談-BT-20210420）

因為其實我不希望外師有壓力，然後我跟他說，你就可以介紹你美國的文化，然後那你要可以切入我的上課的單元，那你就盡量，……，其實最主要是因為真的希望有一個外師去多認識，然後你才有更多、更寬廣的世界觀，因為我覺得臺灣的小孩在這一塊是比較弱的。（訪談-MT-20210412）

然而，由於外籍教師並不一定具備教學經驗，因此外籍教師可能會不熟悉教學現場。此外，每位外籍教師的專業背景與個性大相逕庭，在還沒有實際與學校配合的經驗之前，無法確保該位外籍教師是否能夠順利協助學校的需求。因此當外籍教師與本國籍教師共備以及協同教學時，對於課程進度的安排以及教學活動的設計，提供的協助也會較為有限。除此之外，外籍教師可能由於其他外在因素或個人因素，因此其在校內的時間也較少，因而也造成本國籍學科教師與外籍教師共備時的不易，只能改成在線上討論，或是課堂開始前簡要地說明課堂活動流程。

第二個外師我們會覺得他比較沒有經驗，然後坦白講那個積極度，好像也沒那麼夠，所以他對教學這一塊，我覺得好像比較沒有概念，因為沒有經驗的關係，所以坦白說我們真的比較累，就是很多事我們都要一直提醒他，說這個是他要做的，然後就算做出來有時候也不合我們。(訪談-A-20210426)

第二個外師是一學期多一點，因為後來疫情，她就提早回去，對，所以等於我們一起一學期然後跟開學幾周，大概一、兩周吧，然後她就回去了。(訪談-MT-20210412)

這個學年的外師是學校等於找外面的師資，然後她等於是 part time，所以她沒有辦法說隨時想要跟她共備都可以，所以共備上面就比較困難。(訪談-BT-20210420)

二、學科教師與英語教師協同教學

第二種模式為學科教師與英語教師協同教學，由於學科教師與英語教師都能在學校，因此有排課上相對容易，透過排課的方式使兩位教師能夠有更多的機會可以面對面討論並進行共備。此種模式的特點在於英文教師可發揮其自身英語的優勢，協助學科老師提升語言的使用。同時，因為英語老師本身也具備教學經驗，可互相分享不同的教育理念或是學習不同的專業知識，在課程活動的設計能夠激盪出更多的火花，不僅能夠讓雙語課堂的進行更為順利，也能使教師持續增進自身的能力。

那比如說我（英語教師）的話我就變成是，他們（學科老師）有時候要講這句語言，他們不知道，他們就會問我，所以我就會幫助他們了解到這個語言怎麼講，或者是他有時候發音不太對的時候，他就會問我說是不是這樣唸，那所以我就會真的就是比較屬於協助他們的語言的部分。（訪談-AT-20210419）

學科老師厲害的地方是專業，所以像他們有時候會，比如說像我們最近在做那個綠建築，我就學到了比如說雨撲滿、太陽能板，因為這種東西我的專業沒有那麼厲害。（訪談-AT-20210419）

那活動設計的話，就是我（英語教師）會提供相關的想法，因為有的活動還蠻好玩的，我就會跟他們（學科教師）講說你們要不要試試看這個，……，那當然他們也會想出一些我覺得我沒有想到的東西，……，我覺得其實也還不錯。（訪談-AT-20210419）

然而，當兩位教師協同教學時，也可能因無法明確劃分工作內容，因而產生分歧的情況。在語言使用的部分，學科老師可能會產生過度依賴英語老師的情況，變成是學科老師在課堂中都還是說中文，而把英文的部分都交給英文老師來說明，故無法達到原先期望的目標，弱化了協同教學的模式讓學科老師可以在過程中逐漸習慣運用雙語自行授課。

像有一次那個教案其實應該是要自己寫，可是他就會叫我幫他寫，然後我就說，我的工作量已經爆表了，而且我是支援英語的部分，比如說那個科目內容我真的是沒辦法。（訪談-AT-20210419）

我發現就是跟英文老師協同，老師們的英文也會有進步，但我會覺得進步沒有那麼快，是因為他們的溝通還是用中文。（訪談-A-20210205）

我遇到英文不好的老師，那就是切一半，就真的是他講中文，然後我講英文，那因為我會覺得說以現在才剛起步，……，即使那個老師他講中文，那我就是講英文，就是盡量一半一半，因為希望達到最好的學習效果，可是因為現在就是語文程度這件事情無法控制。（訪談-AT-20210419）

三、學科老師自行獨立授課

第三種模式為學科老師自行獨立授課，有些教師本身即具備兩種教師證，同

時擁有英語專長以及另一項學科專長，因此本來就可以獨立使用雙語教授學科課程。而有些教師則是有參與相關培訓計畫，或是曾有與外籍教師合作過的經驗，因此學科教師在一段時間過後，也可以改成使用雙語授課。

一種就是學科老師可以自己獨立授課，比如說剛好我們美術老師，她是有兩種教師證，英文跟美術，所以她教美術就沒有問題，因為她是英文老師，也有這樣的背景。第二種就是像音樂老師，她之前其實在英語融入教學的階段，她其實都有跟外師搭配，所以這樣跟外師搭配過一年、兩年的經歷之後，其實她後來就可以自己獨立授課。(訪談-A-20210426)

我原來是彰師大美術系畢業，所以我就會有美術教師的教師證，那後來我再去加修輔系，得到英語的教師證，……，後來剛好有一個機會，我又再去溫哥華，去那邊學，……，然後後來再去英國拿碩士。(訪談-AT-20210419)

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

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。

該校校長及教務主任在一開始聽到雙語教育政策時，對於雙語教育的初步理解以及想像為教學語言使用的改變，教師將原本使用中文教學的方式改成全英文教學，此種教學取向較接近全英語課程（又稱 EMI 課程，English-Medium-Instruction Courses）。由於一開始認為雙語教育就等同為全英語教育，也因此對於現場學校而言，認為雙語教育若要實際推行的話，具有相當高的難度，此教育政策並不容易實際落實在學校內。

剛開始的時候、當初的想法就是希望能夠全英，可是我們內部也有討論過說全英文真的難度很高。(訪談-P-20210205)

因為大家都以為雙語就是要全英文授課，尤其是剛開始的教育局，那個要求讓我壓力很大，

我都不知道我要怎麼跟老師開口說教育局要求百分之百。(訪談-A-20210205)

而學校教師則提到，一開始他們對於雙語教育政策並不是很清楚，因此當聽到雙語教育的政策時，有些教師對於雙語教育的理解為在課堂上由外籍教師與本國籍學科老師的協同教學，且由外籍教師擔任主要教學的角色，在課堂中使用英語作為教學語言，本國籍教師則是在外籍教師上課的過程中，負責擔任翻譯的角色，使用中文來幫外籍教師進行翻譯，藉以幫助學生了解外籍教師的教學內容。

因為其實你說雙語教育，以前只會聽過雙語教學，或是雙語幼稚園、雙語小學，就這樣子，然後那個時候會覺得雙語教育好像就是外師上課。(訪談-MT-20210412)

我覺得像我剛開始的時候並不是很清楚，因為剛開始來，我們只是說兩個老師（外籍教師與本國籍學科老師）一起上課。(訪談-AT-20210419)

像是外師在講英文的時候，他就是全部全英文，……，所以有時候後來因為講到後來超難，就會變成他講一大段英文，然後我去翻譯。(訪談-AT-20210419)

由於學校行政人員與現場教師對於雙語教育政策有不同的認知，也認為雙語教育政策很難實際落實在課堂中，因此一開始對於雙語教育的政策大都抱持著懼怕的心理。對於預計要實施雙語教學的學科教師而言，原本是由中文進行教學，當轉變成雙語課程時，就需要改用雙語進行教學。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。由於教師對於自身的英語能力缺乏自信，以及對於教學語言轉變的不適應，因此在一開始會對於實施雙語教育有所排斥。

我自己或是應該大部分的人一開始聽到雙語教育這件事情，應該都是多少會有一點反彈，就是會覺得說我原本用中文教都教不好，那用雙語教不是更慘嗎？對，就是大部分應該都有這樣的想法。(訪談-BT-20210420)

因為剛開始你會覺得壓力有點大，因為比如說你剛開始雙語，你聽到的就會覺得說就是全

部都是講英文，你不可以講中文，可是後來我們就會覺得說你這樣子學生聽也聽不懂，老師痛苦學生也痛苦。(訪談-AT-20210419)

因為老師都是對雙語是持很害怕的態度，然後我聽到很多學校都是，他很怕那個校長或主任來找他做雙語這件事情。(訪談-A-20210205)

從上述的內容可知，一開始無論是學校行政人員或是現場教師對於雙語教育政策的理解與實際政策有所出入，教師們都很擔心自身的英文能力無法實施雙語教育，故影響教師實施雙語教學的意願。然而，教師後來報名參與校外的雙語增能課程與師資培訓計畫，例如：教育部在職教師雙語增能學分班、臺北市教育局主辦之雙語師資培訓、臺北市雙語代理專班培訓、師大全英語教學研究中心舉辦之雙語教學研究方案等。透過不同的長、短期校外雙語教師增能計畫，逐步提升教師對於雙語教育的理解以及提升教師實施雙語教學之能力。

我參加的就是那個第一年的教育局的在職教師雙語培訓班，正式的名稱我也不太確定，這個可能要看我們上學年的計畫名稱。(訪談-MT-20210412)

跟師大合作的一個短期的研習，現在只有四次而已，因為第一個就先教我們 CLIL 的基本概念，然後第二個他那天就是講多模態，那多模態就是講說你可能在教學的時候運用手勢或是很多東西去幫助學生做理解，然後再來我們就是要上鷹架策略，它等於有點像是迷你版的 CLIL 工作坊。(訪談-AT-20210419)

我自己是參加教育部的雙語在職教師學分班，然後有三位老師是去參加教育局跟師大合作的雙語師資，然後再來我們還會有一位老師也是會即將會去參加教育部的。再來就是會有一些是線上的，有一次是跟澳洲的，至少大概有一周吧，就是跟澳洲視訊的，應該也是 CLIL 的部分。還有一些短期的 CLIL 的研習，或者是 Fulbright 基金會，他們常常會辦這一類的研習。(訪談-A-20210426)

儘管教師參與雙語研習與培訓計畫，能夠協助教師釐清雙語教育的目標，然而由於相關研習計畫的名額有限，而教師也需要花費時間到校外參與研習。因此，為了讓校內的教師能以更為便利的方式了解雙語教育，該校的教務主任在先前已經透過教育局處的開會、其他學校的經驗分享、閱讀相關政策文本，親自去了解

雙語教育為何。此外，教務主任本身也持續參與許多校外關於雙語教育的研習與培訓，以了解最新的雙語政策規劃，故教務主任對於雙語教育的政策發展以及雙語教學的內涵已有一定程度的了解。因此，教務主任會善加利用校內的大小會議，在會議當中向教師說明與釐清雙語教育的理念與政策，並多次強調雙語教育並不是全英文教學，藉以減少教師們對於雙語課程的恐懼。透過教務主任不斷在會議上的分享，能夠讓校內尚未參與雙語研習或是對於雙語教育的概念仍相當陌生的教師，在短時間之內對於雙語教育的意涵有更正確的認知。同時，也逐漸凝聚校內對於雙語教育的共識並鼓勵更多的教師實施雙語課程的意願。

其實我（教務主任）覺得我上完雙語的師培之後，我覺得我可以跟老師們就是幫助他們減輕他們的壓力，……，我覺得我有需要在各種場合、會議去釐清，雙語不是全英文，然後我也不希望這樣錯誤的認知去渲染開來，所以後來我在每一場領域研究會，都要去講清楚。（訪談-A-20210205）

在相關的會議上，像我們一般的導師會議上，或是我們的教學研究會，或是我們的期初會議、或是我們的行政會議，在相關會議的場合中，我們就訴諸於這樣一個理念跟想法，……，我跟主任一起在任何的大小會議，積極去參與、去表述這樣一個想法。（訪談-P-20210205）

教務主任在參與校外的雙語增能研習後，自行整理並彙整雙語教案設計與實施之參考作法，利用英語領域會議時間，與校內的英語教師分享雙語教學的核心精神以及雙語教育的概念釐清，讓尚未實施雙語教育的教師能夠對於雙語教育有基本的理解。此外，教務主任也分享其雙語教案設計，提供教師在撰寫雙語教案時的參考。（文件-03）

教務主任也會在校內舉辦相關的研習，供有興趣的教師參與，一方面可以讓更多的教師了解雙語教育為何，同時也能減少教師們到校外研習的時間。此外，為了減輕教師自行找尋研習資訊的負擔，教務主任也會透過校內雙語教師的群組，提供校內外研習的資訊，讓有意願的雙語教師可以報名參加相關的雙語研習活動，透過雙語教師的群組提供教師們了解最新的相關資訊。

因為教務處一定是第一個收到公文有相關研習，我就開始想說那我要派老師出去研習，或

者是我要邀請誰進來，然後就是在校內辦研習，讓老師就近可以不用舟車勞頓去外面，可以就近趕快進入狀況。(訪談-A-20210205)

我們有組一個社群，雙語的社群群組，我幾乎教育局有最新的資訊，或是只要我有任何雙語資訊，我都會 po 在那個群組，就是讓他們是最快速知道最新的資訊是什麼，包括研習資訊。(訪談-A-20210205)

透過實際參與校外的雙語教育研習與培訓，以及教務主任於校內的分享之後，教師對於雙語教育的理解與原先最早聽聞雙語教育有所差異，而其中最為明顯的差異為教師理解到雙語教育並非全英文教學，教學語言的轉變並非在短時間之內將教學語言全部改為英文，而是教師能夠依照自身實際教學情況與學生的程度彈性調整語言使用的比例。因此在了解到雙語教育政策之後，教師認為雙語教育其實是能夠真正實際落實在學校當中，也因而更有意願推動雙語教育。

就是因為後來研習就是會去把一些東西去釐清，……，那後來就發現說你這個雙語政策，就是說能夠讓老師先融入英文，然後你再慢慢再去調高比例，或是比如說，你也要看孩子的程度，那我會覺得說這樣子的政策才有辦法執行下去。(訪談-AT-20210419)

此外，教師們對於雙語教育的理解不僅僅侷限在課堂上教學語言或是教學策略的改變而已，而是涉及到學校整體環境的建置。教師們特別強調雙語環境的重要性，學校應提供學生更多的機會能夠接觸並使用英文，為學生創造豐富的語言環境。教師認為雙語教育的目的為在學校原有的英文課之外，在其他課程當中也使用到英語，透過教師及學生在課堂靈活運用中文與英文，為學生營造更多的英語語言環境，讓學生能夠在課堂中較為沒有壓力的情況下，逐漸習慣雙語的使用，進而在過程中逐漸提升學生的英語能力。

我覺得臺灣的雙語教育，就是它可能希望的目的是要營造雙語情境，然後讓學生有多一點英文的環境，因為學語言很重要的就是需要環境。那如果只有在英文課上面講英文，那這個環境顯然是不夠的，如果可以多一點科目也都有這樣的雙語情境的話，希望可以透過這樣的方式提升英語能力。(訪談-BT-20210420)

我現在理解到的雙語應該就是說讓學生多一個雙語環境，就是講英文這樣子，……，因為像我們就是變成是在學生主要課程的額外課程，老師會跟你講英文，那我會發現說學生會覺得說這樣子不錯，因為他等於在正課以外的時間，他還有時間可以聽到英文跟用英文，雖然可能量不是那麼多，可是我覺得至少他們在心態上沒有像之前那種那麼怕。(訪談-AT-20210419)

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可分為兩種，一種為在課堂中百分之百使用英語授課，第二種為外籍教師與本國籍學科教師協同授課，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，教師後來對於雙語教育政策的理解不僅僅侷限在語言使用比例或是教室內的教學策略而已，而是更為強調透過學校整體環境的營造，增加學生接觸到英語的機會。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，第三節將進一步探討該個案學校推行雙語教育的作法以及影響學校落實雙語教育成功與否之因素。

第三節 以「沃土」雙語模式探究學校如何落實雙語教育

本節透過「沃土」模式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，分為三個層面進行探究，包括：學校推動雙語教育的原則、教師於課堂上的教學策略以及所有利害關係人的參與，最後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

教育主管機關雖然有建議某些特定的雙語教學模式，然而應保留一些彈性供學校可適度轉化教育局處的相關計畫，因為雙語教育取向及教學模式有許多的種類，並非單一取向即可適用到全部的學校，而每個班級也有其不同的狀況，因此需給予學校教師一定的彈性。以該個案學校為例，可以發現儘管臺北市教育局以及該個案學校鼓勵教師可採用學科內容與語言整合教學法，然而觀察教師的實際教學可以發現並非僅採用單一的雙語教學法，教師會依據學生的反應以及程度調整課程進行的方式，此外，教師也會融合目前世界各國主流的雙語教學取向，例如：學科內容與語言整合教學法、沉浸式教學等，因此教師在推動雙語教育時，實際上是多種雙語教學模式之混合。綜上所述，教育主管機關可以給予教師更多的自主與彈性，並不一定要限制教師只能採用某一種特定的教學模式，而是讓教師能夠靈活運用多種教學法並因應實際教學情況做出調整，進而從中逐漸發展出最適合自身的雙語教學模式。

我沒有很刻意說我一定要 for 哪一個教學模式，當我那個時候開始轉雙語教學的時候，或是我去受訓的時候，……，我就是這樣去上課，然後我只是盡量地去運用英文，就這樣子。
(訪談-MT-20210412)

我覺得應該是有去聽一些雙語相關的研習，因為可能了解一些雙語的教學法，然後才知道說，原來可以這樣教，因為以前可能會覺得全部用英文教所有的東西，但是可能接觸一些不同的教學法之後，才會知道說就是有某些方式是可以促進學生的理解，然後也同時學習到語言的部分。(訪談-BT-20210420)

除了雙語教學的取向之外，在目前推行雙語教育的初期階段，也不應綁定英語使用比例，而是應採鼓勵的態度，使更多的教師願意加入雙語教學的行列，而教師也能在過程中逐漸調整雙語使用的比例，朝向提升使用英語的比例，對於學生而言，也能有一個過渡階段，慢慢習慣教學語言的轉變，以避免因使用雙語教學而影響學生原先的學習。

學校對我很好，他們其實不會說你中文用太多，因為我覺得只要孩子上課他們都能夠吸收，是最重要的。(訪談-MT-20210412)

二、雙語推動必須以環境建置為主

在第四章第一節討論到教師們認為雙語教育的實施不僅僅是在課堂上教學語言的轉換，而是需要學校整體環境的營造，讓學生在學校的時間可以有更多的機會可以接觸到英文。因此，個案學校除了將三分之一的課程以雙語進行之外，也積極建置學校雙語相關的環境。學校運用相關計畫補助之經費，增加以及調整學校的雙語情境布置，例如：雙語路標、雙語樓梯等雙語情境布置，讓學生可以習慣沉浸在雙語的學習環境。除了將學校環境改為雙語之外，學校也配合教師的教學需求，撥出經費讓教師可以申請將教室內的海報布置改成雙語，進一步使雙語環境更為完整。

在音樂教室的後面有一大面精美的輸出海報，上面有各種樂器的中英文名稱對照，音樂教師很自豪地分享說這是學校特別撥經費讓她可以跟廠商溝通並設計出雙語的樂器介紹海報，由於在音樂課時常會與學生介紹到一些不同的樂器，因此當改成雙語的海報之外，教師在教學的過程中若提到某一樂器，學生就可以轉頭看向教室內的海報，學生在不知不覺中就會慢慢記得不同樂器的中、英文名稱。(觀課-M-2)

此外，個案學校在日常的廣播、朝會、教室日誌、點名表等經常會使用到與接觸到的行政流程以及相關文件，也都盡量改以英文或是雙語的方式進行。增加學生們在生活中使用英文的機會，也讓雙語的學習不只侷限在課堂上，而是能夠實際讓雙語落實到學生的生活中。學校未來也預計將更多的申請文件轉換成雙語的版本，逐步使學校的整體軟硬體環境更貼近雙語情境。

各個表單也盡量用雙語呈現，比方說教室日誌、課表，或是點名表，也是會把它弄成雙語，未來的話，可能也會再積極，比方說轉學需要填的表單，或是各種表單，之後也會把它雙語化。(訪談-BT-20210420)

三、學校內角色典範效應

為鼓勵學生能夠更自然地運用雙語，學校的校長、主任、教師都可以盡量使用英文，讓學生了解到語言的目的在於溝通，因此不需要太過擔心自己說出來的英文文法是否正確，或是自己說的英文有口音會很奇怪，因為英語並非臺灣學生之母語，無論是學生或是學校的師長都是在不斷學習的過程中。因此可透過校內角色典範效應之影響，使學生建立正確的認知，進而營造友善的雙語學習環境。

學校例行廣播或是朝會的時候，就是一些例行的用語，它都會用雙語來進行，就是廣播比方說每天都要的，比方說打掃時間，就是每天都一樣的部分，那這部分就是用雙語。(訪談-BT-20210420)

在音樂課中當教師遇到在原先備課內容以外或是不會的英文單字時，教師並沒有顯得很侷促或是避而不談，教師反而會當場提出來跟學生討論，詢問是否有學生知道，並請學生回去以後可以查閱相關資料，下周上課再一起分享。下課詢問教師之後，音樂教師說她都會這樣鼓勵學生，老師也不是所有的東西都會，無論是老師或是同學都可以一起學習、成長，這樣大家都會慢慢進步。(觀課-M-4)

四、給予推動雙語教育充分之時間

在推行雙語教育時，教育主管機關須提供學校所需之相關協助以及給予學校充分之時間準備。舉例來說，目前在學校推行雙語教育的一大問題為缺乏足夠的雙語師資，以該個案校為例，原本在資訊領域想要轉變為雙語課程，然而最大的困難處在於並無正式之資訊教師，後來雖然找到一位兼課之雙語資訊教師，然而在實際合作的過程中，發現與原先學校的期望有所出入。由上述內容可知，教育主管機關應盡力協助學校在規劃與推行雙語教育時的阻礙。

我們比方說有些科目我們可能本來就是預計要用雙語教，可是因為我們學校的師資，比方說以資訊科來講，之前資訊科就是希望是用雙語教，可是我們其實校內並沒有這樣的師資，因為我們本來就缺資訊老師，所以就只能找校外的老師，然後那時候是找兼課老師，但是因為兼課老師畢竟是外面找的，就等於說比較沒有那麼的穩定，然後可能招進來的時候，我們也沒有辦法確定他的能力怎麼樣，所以之前就有曾經發生過，我們聘了一個就是希望

他來教雙語的資訊老師，但是結果卻沒有符合我們的期望，所以就是會比較麻煩一點。(訪談-BT-210420)

此外，對於學校內有意願進行雙語教學之教師，教育主管機關也應提供更多的增能培訓計畫，且應盡量朝向不限制教師之英語能力或是是否為正式教師，提供更為多元開放的管道，以提供教師增進自身雙語教學能力之專業成長。有些教師可能有意願轉變成雙語教師，然而因為並非為正式教師之身分或是受限於英語檢定能力，因此錯失了參與增能培訓計畫之機會。

因為它之前就是參加那個學分班，它要正職老師，那因為我在這個學校的身分我還是屬於代理代課，所以我都是會去參加那種自己出錢的課程。(訪談-AT-20210419)

第一年那三位受訓的老師，教育局是完全沒有一個資格限定，他們就可以受訓，其實我喜歡這樣，不應該限制檢定能力，因為有意願的老師，我覺得才是最重要的，老師絕對自己有能力可以自己增能，你只要給他時間，對，那現在因為後來的公文幾乎你要去受訓，都要 B1、B2，然後我覺得以現階段很多老師根本連去考過檢定都沒有，你其實就已經擋住老師去進修的管道。(訪談-A-20210205)

教育主管機關也須考量到教育政策的連貫性，才能使學生在各個教育階段的學習都能順利銜接，對於國中端而言，未來幾年後可預見會遇到的問題是招收到的學生有些是來自於雙語實驗課程小學而有些則不是，因此由於學生在過去的學習背景有所差異的情況下，將會影響學生的英文程度，也將影響教師在進行雙語教學時的困難。

就我們學區來講，我們學區的小學，已經目前有兩所是雙語小學，然後有一所不是，我們就已經在思考這個五、六年後，我們接手的程度落差會很大，所以我現在也是已經在跟還沒成為雙語小學的這所學校的教務主任在談，就是有沒有可能我們也跟他們有一點合作，也帶著他們開始先做一點雙語融入，讓他們開始也動一下，這樣子我們未來銜接的時候，至少學生程度落差不會雙峰更嚴重。(訪談-A-210426)

此外，當學生自雙語實驗課程學校畢業時，亦需有妥善的規畫安排以協助學生順利銜接到高中的學習。由於目前高中階段的作法與國中階段差異甚大，國中通常是整所學校的模式，而高中則為專班的方式，也因此可能會造成學生在銜接上的困難。故教育主管機關需要設計完善的制度，以減少學生適應的困難。同時，也需要讓國中端以及高中端有互動的機會，了解目前不同的教育階段是如何推行雙語教育，以讓國中端能夠在規劃課程時考量到未來學生高中銜接的部分，對於高中端而言，也能夠清楚了解國中目前推行雙語教育的方式。

那高中的部分，我會覺得因為目前高中的雙語幾乎都是採專班模式，所以基本上如果他們想要繼續朝著未來比如說出國，然後找這個專班，那學生就是各憑本事了，……，高中他們也很積極在跟我們國中雙語學校做連結，然後也已經辦了一些研習，就是他們也想要先讓國中端知道，他們是怎麼做的。(訪談-A-210426)

對於學校以及教師而言，由於目前仍處於推行雙語教育的初期階段，因此該校的雙語課程主要是以非考科為主，暫時不會把會考的考試科目一併轉化成雙語課程，仍是維持原先以中文授課的方式。探究其原因為國中階段仍有升學壓力，且考科的課程內容較不易在短時間之內轉化成雙語，對於教師、學生以及家長而言都是更為困難的挑戰，同時，非考科的課程進度較有彈性，能夠讓教師按照學生的學習情況進行調整，比較沒有進度壓力。然而，教育主管機關也須考量到未來是否會考慮將所有的課程都轉為雙語課程，以及應如何在升學壓力以及學科的學習間取得平衡。

我們學校的雙語課程部分是以非考科為主，就是我們目標都是非考科，就是藝能科或是彈性課程，就是我們考科都沒有推雙語，也是希望不要增加老師跟學生的壓力，所以這個是我們學校比較著重的部分。(訪談-BT-20210420)

主科還是正常上原來的中文模式，可是我們都是把額外的節數，或者是他比較沒有成績壓力的東西就挑出來，比如說可能家政，因為你上比較慢就沒有關係啊。(訪談-AT-20210419)

我覺得以國中來講，還是有一些升學的壓力需要面臨，我們學校目前是沒有做考科，都是做非考科跟彈性，那我不曉得說未來假以時日，是不是雙語課程推到一個程度，會不會連考科的部分一直加進來的時候？那我覺得可能又要面臨的是，比如說進度的部分，……，那至少目前我們都還不敢做考科，因為有國中會考的壓力的因素存在。(訪談-A-20210426)

在實際推行雙語教育時，學校以及教育主管機關也需給予教師更多的時間與支持，由於目前尚無相關的雙語課本以及完善的雙語教案可供使用，因此都需要依靠教師自身的努力將原有的課程轉化成雙語課程，重新設計課程教案、學習單、投影片等。除此之外，教師也表示在進行雙語教學時，亦需重新調整以往習慣的教學進度與教材的準備，因此對於教師而言，在備課的階段即需要花費較多的時間與精力，以設計出合適的教案。

我覺得我現在每一次在備每一個單元都是挑戰，……，所以我現在 PPT 其實我真的要做一份 PPT 要做很久，然後有時候真的在 run 的時候，其實又覺得好像哪裡不 OK，或是我應該要加什麼，因為才能加深學生對他的概念。(訪談-MT-20210412)

你知道我們如果傳統的教科書，你就發一本課本下去，其實那是非常簡單的事情，那所以我就發現說在做教材很困難，比如說像我現在做雙語美術，我也不可能把我現在美術課本拿出來做，所以我現在幾乎每天都在加班，都一直在做教材、做學習單，然後你每天都在想怎麼辦、怎麼辦，因為比如說你想好這樣子教，但是你就有發現說實際操作不如你想像，所以你就一直在修正、一直在修正。(訪談-AT-20210419)

教師除了在課前的準備需要花費更多的時間與精力之外，實施雙語教學也會影響到原先的課程進度，因為使用雙語授課需要比以往更多的授課時間，才能讓學生能夠理解課程內容並達到原先的教學目標，因此教師也需要適時取捨，調整上課內容的比例。因此在雙語教學的時候，更多的是提升課堂上與學生的互動，而非單純追求量的增加。

因為變成雙語的關係，原本上學期用中文上課，當然就是一節課就講完了，可是就是雙語的話，就可能至少用兩倍以上的時間來去教，所以現在我們的課就會排的比較鬆一點，

然後就不會那麼的急，不會那麼的趕。(訪談-BT-20210420)

我現在上雙語，我做 PPT 的關係，就會自己延伸，那你延伸的時候要做輔助，所以其實你就會帶更多的影片進去，所以其實的確有增加我上課的時數，可是我覺得這是應該的，……，七年級跟八年級他們的進度其實常常會延後，你會發現你上太快，小孩子他就是完全沒辦法吸收，……，我覺得不要走太快，因為孩子還是要紮實一點。(訪談-MT-20210412)

貳、教師於課堂內的雙語教學策略

一、課室教學之原則

教師在剛開始進行雙語教學時，教師多從較簡單的課室用語或是課堂上常使用到的指導語著手，並持續一整個學期，讓學生能夠逐漸習慣雙語在課堂上的使用，降低學生對於教學語言轉變的排斥。此外，當教師們能夠使用簡單的課室英文，也能增進教師們的信心，更有自信能夠使用雙語進行教學，並在之後逐步增加英語的使用比例，有些甚至能夠成為接近全英語的教學模式。

因為我的指令都是重複，就是比如說你有些課室用語它是重複的，那後來大概我覺得就是要花個半年到一年，因為我就有發現我之前一直說聽不懂的一年級，二年級他現在就很驕傲說老師我都聽得懂你講話。(訪談-AT-20210419)

在七年級的音樂課開始前，音樂教師即在投影片上顯示 take out your alto recorder and assemble it，而學生也都很自然知道要拿出中音笛組裝，準備開始要練習直笛。課堂結束後，音樂教師說明因為從七年期上學期開始，就已經每周都會跟學生說一樣的指導語，一開始有些學生並不是很了解要做什么，但是經過好幾個星期後，學生現在已經變成是反射動作，都知道中音笛以及組裝的意思。(觀課-M-1)

對於學科教師而言，雙語教學的重點應以學科內容本身為主，因此不能過度強調英文的使用，在語言以及學科內容兩者的取捨上，還是應以學科內容的學習為主。因此在目前推行雙語教育的初期階段，當教師介紹到這門課堂中的核心概念時，教師仍會使用一定比例的中文進行說明，以幫助學生釐清重要概念，能夠順利達到這堂課的教學目標。

其實坦白說你全部都用英文上課，小孩子可能臉就會一直冒問號給你，所以我們當然還是中英去併用，……，我上課，我老實說，中文居多，……，因為我覺得只要孩子上課他們都能夠吸收，是最重要的。(訪談-MT-20210412)

有些課程它可能英文比較簡單的話，那其實大概可以七、八成都用英文，那如果說有時候是比較難用英文表達的，就是可能也會覺得學生難以理解，或是因為時間上的關係，要用英文表達要花很長時間，那我就會提高中文的比例。(訪談-BT-20210420)

在彈性課程當中，當老師在跟學生介紹有哪些方式可以稱為生態旅遊時，一開始投影片上都是句子英文以及相關圖片，而老師也先用英文說明一遍，然而因為生態旅遊對於學生是一個較為陌生的概念，學生們因為不理解概念，因此也不太有反應，老師後來為了確保學生都能理解本節課的核心主題，因此改以使用中文說明，透過老師的說明，學生很快就理解生態旅遊是什麼。(觀課-B-4)

教師在進行雙語教學時，在課堂上使用之學習單、投影片等教材教具，教師可盡量使用英語，並可以視情況在英文旁邊加註中文單字的意思(文件-05)，或是透過教師的口頭說明，讓學生可以透過前後文與情境猜出英文單字的意思。透過英文版的教材教具，一方面可以增加學生使用英語的機會，在真實的情境脈絡下學習英語，另一方面也可以讓學生與教師都逐漸習慣雙語教學的進行，當課堂中重複出現某些關鍵字時，學生也可以在不知不覺中記住更多的英文單字，協助學生提升英語能力。

音樂教師在上課使用的投影片都是使用全英文並搭配相關的圖片，而在一首歌曲當中，有提到多種不同的蔬菜，對於學生不太熟悉的單字，教師會用英文說出不同的形容詞提示學生，讓學生慢慢猜出答案，透過教師的舉例以及引導，當學生可最後猜出答案的時候顯得很興奮，也會更想知道這個蔬菜的英文為何。(觀課-M-1)

在視覺藝術課程中，在色彩的單元老師需要先跟學生介紹原色、二次色與三次色是什麼，因為之後的課程活動需要運用到相關概念。老師在投影片上面有給予圖片以及簡單的英文文字說明供學生參考，老師也先以英文跟學生說明一遍，透過肢體動作輔以圖片說明，此時，有些學生已經有基本的了解。同時，也有學生表示不了解老師的意思，老師請學生翻開課本對照中文說明，並請學生將找到的介紹寫在學習單上。之後老師到各組去巡視，若學生還是不了解，老師會改用中文說明，讓英文程度較差的學生可以理解。(觀課-A-3)

教師在進行雙語教學時，須特別留意到無論是與外籍教師協同教學或是學科教師獨立授課時，很容易遇到的一個問題是變成都是由外籍教師負責在說英文的部分，而學科教師僅在一旁協助學生翻譯外籍教師所說，或是學科教師以英文說一大段話後，隨即以中文進行翻譯，因為教師自我翻譯之情況會使學生變成過度依賴教師的中文翻譯，因而不曾嘗試去理解教師使用英文時所要表達的意思，長期下來將會弱化雙語課程的所能帶來的效用。

我們那時候以為是外師講一句英文，中師就幫他翻譯，我們剛開始真的是這樣做，因為我們會先設定學生聽不懂，所以就會想說中師的角色就是要幫助學生聽得懂，所以就做了翻譯的工作，所以常常就是我們在跟外師共備好，我們討論要上什麼，然後英文就大部分給他講，然後我們就看學生反應，只要學生反應聽不懂，我們就開始做翻譯，這是我覺得我們第一年犯的嚴重的錯誤。(訪談-A-20210205)

我們有一堂很像類似在訓練聽力，那一塊因為我不太知道他們怎麼去分配他們的上課，他們就說那就那一堂課讓外籍老師去嘗試，……，好像都把那堂課都丟給外籍教師上，然後其他本國籍老師只是在旁邊這樣子。(訪談-MT-20210412)

我們翻譯了幾次之後發現不對勁，我們自己就發現，因為學生就不會聽英文，他就依賴後面的翻譯，……，我們就在想說，不行，我們不能再講中文了，對，然後就開始思考那學生如果聽不懂，我們要怎樣幫助他，……，這個其實是我們一邊做，一邊從中體會。(訪談-A-20210205)

二、雙語教學時對學生學習之關照

學科教師在實施雙語教學時，需要事先了解學生的英文程度，以設計適合學生的教材與教學活動，以免在課堂活動當中使用過多學生不熟悉或是尚未學過的單字與文法，造成學生無法理解，因為第二語言而影響其原先學科內容的學習。為了更加清楚知道學生目前的語言程度，學科教師可以透過詢問英文科教師目前學生的英文程度有多少的字彙量與文法句型，也可以去了解個別學生的英文程度為何，在了解學生的英文程度後，就可以設計更貼近學生程度的課程內容。

其實也會去問一下我們學校的英文老師，或是因為我自己本身是課務組長，所以教材部分我也很容易取得，所以就是可以直接去看他們現在英文上什麼，不過因為其實他們現在學的英文文法方面很有限，……，所以其實就是等於是，當然我們盡量會用比較簡單的句子來去表達。(訪談-BT-20210420)

除了實際詢問英文科教師或是去翻閱該年級學生的英文課本之外以了解學生的英文程度，亦有教師反映她是透過與學生的互動過程，逐漸去調整自己上課時所使用到的英文程度，而且因為本身學科的特性在於較為彈性，因此教師一般而言也不會使用到太艱澀的英文單字，因此，該位教師仍然能夠關照到學生的學習，並會視情況彈性調整。

我覺得，我也沒有時間去看，就算我們看過，我們也不會記得，然後我就會覺得說，反正我音樂課能帶的東西就這麼的簡單，為什麼不要相信孩子是有能力的，因為你知道其實孩子如果他喜歡這一門課的時候，他就會去想辦法去聽懂，這是一個很神奇的事。(訪談-MT-20210412)

當推行雙語教育時，除要先了解學生的起點行為以外，為使教師能夠順利進行雙語教學並協助學生解決雙語學習時的困難，教師也需持續進行專業成長，透過雙語相關的增能課程，培養教師具備雙語教學的能力，以協助教師順利進行雙語教學。其中由於許多教師擔心自身的英語能力，因此最重要的部分為提升教師的英語能力，該校之教務主任在校內開設雙語的增能課程，例如：多益班以及聘請外籍教師來協助教師提升口語表達的能力，教師可以先從簡單的課室英語著手，逐漸提升教師的英語口語能力，以培養教師具備雙語教學的能力。

我們也開始在校內先開一些跟雙語相關的增能，包括課室英語，包括多益的英文，然後包括我們還有一些英語口語表達聽說能力的提升，還有一些 CLIL 的研習，都是校內我們有辦。(訪談-A-20210426)

像那時候我們雙語剛開始，主任就是去請老師來幫我們上多益，然後後來也有找了老師來幫我們上口語加強，……，我們都是用中午的時間，我們那時候都固定禮拜三中午就是從 12 點到 1 點 10 分，然後就變成先有跟老師講好就是說我們可能會邊吃邊上課。(訪談-MT-

對於學科教師而言，雙語教學與教師原本的學科教學有所差異，因此教師也需要持續自我精進，或是與其他教師組成社群共同努力進步。舉例來說：除了參與相關雙語增能培訓課程之外，該校教務主任也特別建立校內雙語教師的社群軟體的群組，讓校內的雙語教師能夠以更為便捷的方式學習，因教務主任與雙語教師們都可以在群組中分享跟雙語相關的教學資源網站或是最新的資訊，讓教師們能夠在群組當中討論雙語教育相關的教學方法，也可以快速學習到不同的教學工具，年輕教師也能發揮其對於資訊科技的專長，協助其他教師活用不同的線上教學資源。

因為我們自己有組群組，就是學校的雙語老師群組，就是特別裡面都是雙語，那所以主任就會 po 比如說學英文的，那所以大家可以學習新知。(訪談-AT-20210419)

我都會把不錯的教學網站，然後會提供在群組裡面給他們，……，甚至有一次大家都在分享教學資源網站，都是跟雙語教學有關的，有些老師就會分享說他用了哪一個，比如說他用 padlet，他是怎麼運用上去的，那我們大家就覺得這個不錯，大家就可以試著去學，因為我發現這個部分年輕老師很會，所以他們只要一分享出來，那有一些老師就被鼓勵到會想去試試看。(訪談-A-20210205)

參、雙語教育的推行需要所有利害關係人的投入

雙語教育的推行並非僅依靠教師的教學即可達成，在過程中也需要學校行政端提供教師進行雙語教學所需之資源，以及協助教師解決遭遇到的困難。以該個案學校為例，校長與教務主任相當重視學校教師的需求，當教師向教務主任提出在實施雙語教育時所遇到的問題時，即會積極協助教師解決。例如：運用學校計畫經費以提供教師在教學時所需的資源、調整教師的工作量以減輕教師的負擔等。此外，除了解決教師提出的問題之外，學校行政端也會主動去傾聽學校教師的聲音，讓教師們感受到學校對於教師的支持。

像主任有時候也都會問一下，我覺得都是很小的事情，因為有時候就是你的設備不夠，她也都會幫忙，當你的困擾被解決的時候，你在教課上就會覺得這樣是 OK 的。(訪談-AT-20210419)

因為我是一個常常就自己跑去教務處主動問的人，所以其實他們行政可能就知道說我需要什麼，那其實這幾年下來，學校其實真的對老師的需求，他們很認真看待，然後所以他們其實就是會很努力地幫忙。(訪談-MT-20210412)

平常給他們的關心，然後聽聽他們的一些反映，像老師會跟我講說就是 loading 太重，我就會跟他們說，好那你們就是，課程其實不用設計的那麼多，對，我們就是重質不重量，然後如果課太多，我就會說那就是下一個年度我為再幫你做個調整，讓你們不要那麼辛苦，……，我會聽聽他們的聲音，然後他們如果跟我反映的，我覺得是可行的，基本上我會滿足他們的需求，因為這一批老師太重要了，一定要給他們很多的幫助。(訪談-A-20210426)

此外，由於雙語課程的實施有時候會需要教師們一起共備，也因此容易使教師之間產生一些意見分歧或是溝通有誤的情況，教務主任也會發揮領導者的影響力，居中幫助教師溝通協調，讓教師可以順利進行雙語教學，而不用過於擔心會產生衝突與矛盾。透過學校領導者在教師間負責溝通協調，營造充滿信任感與正向鼓勵的氛圍，讓教師更有動力持續進行雙語教學。

比如說我跟另一位老師合作，因為本身是菜鳥小小咖，所以我覺得我不能說什麼，那我就會拜託主任去跟他講，……，然後所以後來就請主任去講，那她講了之後大家就聽她的，那後來兩個人工作上就比較好協調。(訪談-AT-20210419)

教師也提到轉變成雙語教學後，教師在備課及教學時，往往需要比以前投入更多的時間與精力，因此教師也需要學校提供因應的調整方式，以協助教師持續進行雙語教學。舉例來說：教師的排課應該要考慮到教師的實際情況與感受，避免給予雙語教師過多連堂的課程安排，以讓教師有喘息的空間。此外，學校的排課也需要提供共備的教師可以有共同的時間進行共備，以避免教師找不到共同的時間，甚至需要利用教師下班後的時間。

我覺得排課很重要，因為像我之前的課太擠太滿，它讓我會很累，……，因為以前的排法就是它可能就是直接 run 課表，然後它就是 run 出來是什麼就是什麼，可是像我就發現說，工作量這麼的多、這麼的複雜，所以我不可能連續三節課，我一定要上一休一，或是上二休一，就是我的排課要比較鬆一點。(訪談-AT-20210419)

排課上面，就是他們希望有共同時間可以共同備課或是兩節連排，其實那個排課真的很不好排，但是我們就是盡量幫忙克服。(訪談-A-20210205)

我之前就有發現說，就是明明我們兩個是一組，結果我們兩個時間太相反，最後只好用到第九節，然後那時候就是那個老師跟我都超累，我們還是會希望說你在白天就可以把這件事情做完，不要再拖到第九節。(訪談-AT-20210419)

儘管臺北市教育局有提供雙語實驗課程學校減課的空間，然而在學校實際運作的情況下，由於一所學校有三分之一以上的課程都需要轉變成雙語課程，因此通常並不一定能夠使每一位雙語教師都獲得減課，甚至還會有超鐘點的情況，故學校在教師減課的方式上需要其他的調整。例如：對於無法獲得減課的教師，改成透過給予教師超鐘點的費用，以在合理的範圍內，補償教師的損失。

教育局其實是給一個雙語學校有 20 節減課空間，那我們有這麼多的老師，所以基本上我們會看每個老師他授課雙語的比例去給予決定，這個老師要減幾節，那事實上你說他真的有減到課嗎？其實也沒有，因為有這麼多班必須要教，所以會變成適用超鐘點的方式，給他們一些實質的部分。(訪談-A-20210426)

因為其實我們從事雙語教學的老師，其實也沒有說，因為都是在我們自己的鐘點裡面，所以就是也比較難有額外的加給之類的，就頂多是原本的減課，所以其實老師主要都還是有點做功德，那當然就是如果有多餘的經費，就是在允許的狀況之下，主任還是會盡量用一些，比方說給多的鐘點費。(訪談-BT-20210420)

個案學校的校長與教務主任相當了解雙語教師在進行雙語教學時，需要比以往有更多的時間共備，對於教師而言，其自身所投入的時間與精力比以往更多。因此，除了口頭上的鼓勵之外，學校也相當重視可以提供給教師的福利，以免讓

教師們的熱誠因現實的情況而不斷衰退。該校的校長與教務主任透過學校申請相關計畫的經費，主動額外提供給教師實質的經費補助，在合理且公平的範圍內盡可能地給予雙語教師經費上的補助，讓教師感受到這樣的投入是合乎比例，鼓勵教師可以持續推行雙語教育。

我們必須在這樣的歷程中，不斷給老師一些誘因，就小福利吧，……，在老師共備的過程給他一些鐘點費，給他一些共備的費用，施一點小惠，我是覺得也不錯。老師會覺得說，我今天是那麼辛苦，有一點點的代價，……。像我們就是優質學校的獎勵金，我們帶老師在這禮拜一到那個東北角去走一走好久，那個感覺也非常的好，就是辛苦歸辛苦，但是還有一些一起共歡樂的一個時刻。(訪談-P-20210205)

因為我們學校很愛申請專案計畫，我教務處的專案計畫超多，……，那我都會用類似給他們講師鐘點費，就是一次就是一千塊的方式，然後我通常都是快到就是一個學期快結束，我就會看我手上還有多少鐘點費，然後就會開始分，就是那些雙語老師，然後每個人可以分個多少，那因為他們平常都有共備，那就把他當成是共備裡面，……，用這種形式給他，給他一些實質的補貼。那老師們可能就會覺得行政有看到他們的努力，願意給他們這一點回饋，或許不會很多，但是我覺得總是要有。(訪談-A-20210205)

此外，學校校長與教務主任也積極提供雙語教師們更多的曝光機會，讓教師可以有機會展現自己的教學成果，藉以增進教師們對於自身的肯定，也會更有意願持續推展雙語課程。例如：透過學校內的會議，向其他教師說明目前學校推行雙語教育的情況。此外，當有機會推派教師代表學校到校外進行經驗分享或是接受相關媒體報導時，也可以讓教師們的成果受到大家的肯定與鼓勵。

提供老師舞台，因為那是一種加分加乘的效果，是讓老師覺得說，我真的付出是值得的，……然後他在那個地方的學習之後，回去班級授課他也有成就感。(訪談-P-20210205)

給老師舞台，就是說各式各樣的，有一些比如說媒體來採訪，有一些公開觀課如果老師願意，或者是我會帶他們出去分享，因為有一些學校會邀請我們去，或是我們學校自己辦的研習，我就會盡量讓老師曝光，讓老師去分享，他們也會覺得他們做這麼多有被看見、有被肯定的感覺。(訪談-A-20210426)

肆、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，共分成三個層面分別討論。首先，該校在推動雙語教育時所採取的原則與方式與架構模式相符，校長及教務主任透過適度轉化臺北市教育局處的計畫，提供教師更為多元與彈性的方式進行雙語教學，包括：不綁定雙語的使用比例、不限制教師採用的雙語教學模式，給予教師更多的自主空間，能夠依照教師的教學需求彈性調整雙語進行的方式。個案學校在環境的建置也花了很多的心力，除了申請相關經費建置學校的雙語硬體設備，也投入了心力在調整原先的各式表單，盡可能以雙語方式進行。校長與教務主任也勇於開口使用英語與學生對話，為學生樹立了相當良好的典範作用。其次，教師在教室內的雙語教學策略則是相當注意第二語言對於學生的學習可能造成的影響，透過不斷調整與適應，逐漸找到適合的雙語教學模式。該校的教師以及主任也參與許多雙語相關增能計畫，進一步提升教師之語言能力，同時也能釐清雙語教育之意涵，增進自身雙語教學之能力。綜上所述，個案學校透過校長、教務主任、教師、行政人員、學生所有利害關係人的共同參與及努力，持續精進並提升雙語教育的推行。

然而，從個案學校推行雙語教育的過程當中，也可以發現在推動雙語教育時學校可能會面臨到的問題，其中現階段的問題為雙語師資仍有不足，因此無法符合學校原先對於雙語課程的規劃。此外，目前教育局處仍無完整之雙語教材可供使用，因此教師也需要花費較多的心力重新設計出適合雙語教學之教案與教材，對於教師而言在備課以及教學上都會有較大的挑戰。除了現階段會遭遇到的問題之外，在不久的將來也可預見會遇到的問題為國中端招收到的學生來源不同，有些畢業於雙語國小之學生，而有些學生則畢業於非雙語國小，因此學生在無論是在英文程度或是對於雙語課程的熟悉程度也會有相當大的差異，對於教師而言，學生英文程度落差過大對於教師的課程進度安排亦會產生影響，甚至可能會讓學生因英文程度的差異而影響其學科的學習。除此之外，當學生從雙語國中畢業之

後，是否能夠有相應的雙語高中階段能夠讓學生持續進行雙語教育，也是在推動雙語教育政策上需要考量之處。



第五章 研究結論與建議

本研究以個案研究作為研究架構，並藉由深度訪談輔以觀察記錄與文件資料，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。

壹、雙語教育的推行需要給予教師時間與耐心進行調整，並且逐步凝聚校內教師之共識與認同

雙語教育的成功並非一蹴可幾，需要時間讓學校以及教師都能逐漸適應教育政策之轉變。以個案學校為例，由於其本身在推行雙語教育之前，該校即有推動國際教育之基礎，學校也在發展出相應的彈性課程，因此當轉變為雙語實驗課程學校後，對於教師而言仍然有與以往教學相似之處，而非突然間發生劇烈的轉變，也因此學校教師也較為容易接受。此外，校長與主任也善加利用學校的相關會議，透過全校開會的時間與校內教師進行溝通，並協助釐清教師之疑慮，進而凝聚校內教師的支持與認同，因此在推行雙語教育時並沒有遭受到過多的反對聲浪。

貳、雙語教育的推動需有彈性，教師可兼採多種不同的雙語教學法，並依照實際

教學情況調整以發展出適合的教學模式

雙語教育的推行需保有彈性，舉例來說，目前有世界主流的雙語教學模式包括：沉浸式教學法、全英語教學（EMI）等，因此儘管臺北市在推行雙語教育時鼓勵學校採用學科內容與語言整合教學法，然而不應將雙語教學模式侷限於單一一種，而是應給予教師更多的彈性，由教師依據自身的教學情況以及任教班級的程度進行調整。因此雙語教育的教學取向不應單獨侷限在學科內容與語言整合教學法，教師可透過其專業自主判斷選擇並融合不同的模式，進而發展出屬於具臺灣本土特色之雙教學模式。此外，在推行雙語教育的初期階段，也不應該強制規定教師在課堂中的英語使用比例，而是應採鼓勵的態度讓更多的教師有意願加入雙語教學的行列，也讓雙語教師可以逐漸習慣以雙語進行教學。

參、雙語教育的推行有賴學校整體學習環境的營造

雙語教育的推行不僅僅是教師在課堂上的教學，更需要學校整體環境的營造與建置，從先前的討論當中可以發現，該個案學校除了將學校的標示以及教室布置改成雙語的模式，關於校內師生會使用與接觸的文件，例如：教室日誌、課表等，都盡量改以英文的方式進行。此外，校長與主任在學校例行性的朝會與廣播也會改採雙語的模式，以增進學校教師以及學生使用英語的機會，並將雙語融入進日常生活。另外，學校的校長、主任、教師在課堂以外的時間，也應盡可能積極使用雙語，以發揮角色模範之效應，鼓勵學生自然運用雙語。

肆、可透過雙語培訓計畫或是與其他教師協同授課，逐漸培養學科教師獨立授課的能力

為了培養學科教師未來具備獨立授課的能力，因此在實施雙語教育的初期階段，可由外籍教師或是英語科教師協同教學，協助學科教師進行雙語教學時的英文文法修正以及教師的口語發音等，須留意的是由於外籍教師並不一定具備教學

專業，因此外籍教師所能提供的幫助主要為英語能力的提升，因此課堂的進行仍需由學科教師扮演主導的角色，外籍教師為輔，逐漸讓學科教師習慣以雙語進行教學。

伍、教師在課堂上的雙語教學可提供學生更多的語言輸入刺激，然而仍應以學科內容的學習為目標

在實施雙語教育的初始階段，教師可選擇從簡單的課室用語以及課堂上經常使用到的指導語開始，並且在學期間的每一堂課程中以英語進行，一方面可以減少學生對於教學語言轉變的排斥，另一方面也可以透過反覆出現的練習讓學生能夠習慣雙語在課堂上的使用，並且能學習到課堂上常用到的英文字彙。此外，教師在課堂上所使用之學習單與投影片等，也可適當增加使用英文的比例。然而，雙語教學的重點應以學科本身為主，因此當介紹到課堂中的核心概念或是較為困難的理論時，教師仍可視學生的學習情況使用中文進行說明，幫助學生釐清重要概念。

陸、學校行政可採取多元彈性的方式協助校內教師雙語教育的進行

教師在實施雙語教育時，需要比以往投入更多的時間與精力，因此學校行政端可透過排課調整、減課措施、給予額外津貼等方式，給予教師實質的協助，鼓勵教師持續推行雙語教育。此外，為了協助教師具備雙語教學的能力，學校可採用辦理校內的研習、聘請教師協助口語表達能力，或是彙整校外相關雙語研習與培訓計畫的資訊，提供教師更為便利的方式進行增能。

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、雙語教育的實施需要時間與內部的共識，不能過於倉促。
- 二、建立學校正向的氛圍，持續鼓勵更多的教師實施雙語教育。
- 三、建置學校整體的雙語環境，讓雙語真正落實在校園中。
- 四、學校的校長、主任、教師在課堂以外的時間，應盡可能多加使用英語，以發揮角色模範之效應。
- 五、學校可適度調整雙語教師的排課與業務量，以利教師持續發展雙語課程。
- 六、學校行政應提供校內教師實施雙語教育所需之資源並給予相關經費。

貳、對教育主管機關的建議

- 一、政策的實施需要時間，讓學校、教師以及學生都能逐漸適應。
- 二、雙語教學取向可採多元彈性化，給予學校及教師更多的空間，以逐步發展出適合臺灣情境的雙語教學模式。
- 三、雙語課程的實施可先從非考科開始，以避免因升學壓力造成更大的衝擊，當雙語教育推行到較為成熟的階段時，可再考慮是否將考科也轉化成雙語課程。
- 四、建置完善雙語課程的教材，並提供教師更多的雙語教學資源，以減輕學校教師備課的負擔。
- 五、開設更多的雙語增能研習課程，減少對於教師的英文程度的限制或教師是否為正式老師之身分影響，讓有意願的在職老師都有機會參與。
- 六、在師資培育上，教育局處應持續培養更多的雙語教師，並提升教師之英語教學能力，以提供基層學校充足的師資，順利推行雙語教育。
- 七、教育局處可透過相關計畫，適度引進外籍教師，以協助學校教師在語言能力的提升，然而，由於外籍教師並不一定具備教學背景，因此也需要注意到外籍教師是否能符合學校之需求。

八、未來在國小、國中、高中之間的雙語課程銜接需有更清楚的規劃，讓學生的學習能有一致性，也避免造成學生英文程度雙峰現象加劇。

參、對後續研究的建議

目前大多數關於雙語教育的研究多著重於教師在課堂上的雙語教學策略，然而臺灣在推行雙語教育時，是以學校為單位進行轉化，因此研究者建議未來可持續累積更多雙語實驗課程學校之經驗，進而發展出適合臺灣在推動雙語教育時之參考。



參考文獻

中文文獻

- 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。
- 王蓓菁 (2020)。以 CLIL 雙語教育模式實施國小低年級數學領域教學之行動研究 [未出版之碩士論文]。國立臺北教育大學。
- 何萬順 (2017)。台灣的英語焦慮症——讓英語成為第二官方語？<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/6220>
- 余曉雯 (2018)。德國移民背景學生雙語教育之沿革與實踐。課程與教學, 21(4), 1-29。
- 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。
- 吳堂靖 (2019)。北市推英語融入計畫 108 學年度再增 7 校。<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20190510002036-260405?chdtv>
- 宋容珊 (2021)。臺北市雙語教育的推動與邁進。<https://enews.tiec.tp.edu.tw/EduNote/Detail/237>
- 李光耀 (2015)。李光耀回憶錄：我一生的挑戰 新加坡雙語之路。時報文化。
- 李振清 (2021)。雙語教育政策之務實規劃思維與持續落實之配套。教育研究月刊, 321, 4-16。
- 李憲榮 (2002)。加拿大的英法雙語政策。載於施正鋒 (主編), 各國語言政策—多元文化與族群平等 (3-49 頁)。前衛出版社。
- 林子斌 (2017)。新加坡教育的發展探究：C 到 A+ 的歷程。載於溫明麗 (主編), 亞洲教育的挑戰與展望 (111-136 頁)。國家教育研究院。
- 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, 115-127。

- 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、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。台灣教育，721，1-12。
- 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。
- 國家發展委員會 (2018)。2030 雙語國家政策發展藍圖。https://bilingual.ndc.gov.tw/sites/bl4/files/news_event_docs/2030%E9%9B%99%E8%AA%9E%E5%9C%8B%E5%AE%B6%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%97%8D%E5%9C%96.pdf
- 張學謙 (2013)。新加坡語言地位規畫及其對家庭母語保存的影響。台灣國際研究季刊，9 (1)，1-32。
- 教育部 (2018)。全面啟動教育體系的雙語活化，培養臺灣走向世界的雙語人才。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=B7D34EA3ED606429
- 教育部 (2020a)。外籍英語教師在職研習，提高教學成效。https://depart.moe.edu.tw/ED7600/News_Content.aspx?n=2DC29D8226637854&sms=169B8E91BB75571F&s=B2F4E1FBE7B46B47
- 教育部 (2020b)。教育部引進英文外師計畫，活潑教學引導學生不怕開口說英語。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=1EC3FC3DC1A96A1D

- 許妙如 (2019)。英語融入健康學科教學對國小三年級學生健康知識和英語認字能力之影響〔未出版之碩士論文〕。國立臺北教育大學。
- 連姿婷 (2020)。桃園市公立國民小學雙語教育實施現況之個案研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺北教育大學。
- 陳之權(2013)。新加坡獨立以來各階段華文課程與教學改革重點及其影響(1965-2010)。中原華語文學報，11，73-97。
- 黃子庭 (2020)。外籍教師協同雙語授課學生學習成果之行動研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺南大學。
- 新北市政府教育局 (2018)。新北市 107-109 學年度國民小學雙語實驗課程實施計畫。https://englishcenter.ntpc.edu.tw/uploads/1579577939327JQO4Tz6p.pdf
- 鄒文莉 (2021)。臺灣雙語教育之全球在地化思維：學術面與實踐面的反思與啟示。教育研究月刊，321，17-29。
- 鄒文莉、高實玫、陳慧琴 (2018)。學科內容與語言整合教學的核心精神。載於鄒文莉，高實玫 (主編) CLIL 教學資源書：探索學科內容與語言整合教學 (9-20 頁)。臺南市政府。
- 臺北市自編 CLIL 雙語教材 (2021)。臺北市自編 CLIL 雙語教材。https://sites.google.com/view/tp-clil/Health?authuser=0
- 臺北市政府教育局 (2018)。臺北市國際學校獎邁入第 5 年，揪團參加工作坊，大家逗陣來！https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=0F560782595DACFC&s=0A1844EFE67EA6EB
- 臺北市政府教育局 (2019)。柯文哲市長視察本市雙語推動辦公室 x 全英語教學資源中心，自行研編雙語教材，進一步邁向雙語城市！https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=0F560782595DACFC&s=BCD6AB6BDB285652
- 臺北市政府教育局 (2020a)。臺北市 109 學年度公立國民中小學現職教師雙語增能培訓計畫。http://www.ptjh.tp.edu.tw/wp-content/uploads/doc/b001/%E7%8F%BE%E8%81%B7%E9%9B%99%E8%AA%9E%E5%A2%9E%E8%83

%BD%E5%9F%B9%E8%A8%93%E8%A8%88%E7%95%AB.pdf

臺北市政府教育局 (2020b)。臺北市 109 學年度 28 所雙語學校穩健上路， 110 學年度朝 25% 比例邁進！https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=0F560782595DACFC&sms=72544237BBE4C5F6&s=90CD54C91B86270C

臺北市政府教育局 (2021a)。臺北市自編國中小雙語教材採公開招標，全案經專家學者審查。https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=0F560782595DACFC&s=E0800682A5439D1E

臺北市政府教育局 (2021b)。臺北市準備好了，將穩健展開 110 學年度 51 校雙語實驗課程。https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=0F560782595DACFC&sms=72544237BBE4C5F6&s=C7E0FFC4057E8F16

臺南市政府教育局 (2018)。臺南市政府教育局中程施政計畫 (107 年度至 110 年度)。<http://boe.tn.edu.tw/boe/wSite/public/Attachment/fl505273580769.pdf>

趙宥寧 (2021)。雙語師增能不易，過關多是英語師。<https://udn.com/news/story/6885/5370324>

潘淑滿 (2003)。質性研究：理論與應用。心理出版社。

盧丹懷 (2004)。雙語教育的實質、有效性及不同的教學語言。全球教育展望，2，59-62。

謝宗順 (2019)。新加坡教改！分流制度走入歷史，如何保持人才優勢？<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/8525>

羅梅英 (2019)。專訪台北市教育局長曾燦金：創造新方法，在既有體制做更多事。<https://www.storm.mg/lifestyle/1726505?mode=whole>

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。

鐘啟泉 (2003)。“雙語教學”之我見。全球教育展望，2，5-7。

英文文獻

- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y.S., Heugh, K. and Wolff, H.E. (2006). *Optimizing learning and education in Africa- the Language Factor: A stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa*. Association for the Development of Education in Africa (ADEA).
- Alonso-Díaz, L., Delicado, G., & Ramos, F. (2019). A comparative study of bilingual teacher preparation programs in California and Spain. In B.G. Guzmán (Ed.), *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society*, (pp. 81–101). Springer.
- 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.
- Atkins, L., & Wallace, S. (2012). *Research methods in education: Qualitative research in education*. Sage.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.
- Birdsell, B. (2020). A review of the critical literature on CLIL and steps to move Japan-CLIL forward. *The Journal of the Japan CLIL Pedagogy Association*, 2, 110-126.
- Bourgeois, D. (2007). *Canadian bilingual districts: From cornerstone to tombstone*. McGill-Queen's University Press.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262.

- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Multilingual Matters LTD.
- Chua, S. K. (2011). Singapore's E(Si)nglish-knowing bilingualism. *Current Issues in Language Planning*, 12, 125-145.
- Conrick, M., & Regan, V. (2007). *French in Canada: Language issues*. Peter Lang.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in and language integrated learning contexts. In Masih, J (Ed), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes*. CILT.
- Coyle, D. (2005). *CLIL planning tools for teachers. 4Cs curriculum guidance, 3As lesson planning tool, matrix audit tool for tasks & materials*. University of Nottingham.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2015). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). California State University.
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice*. *Second Kato Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual*

- Education* (pp. 34-47). Katoh Gakuen, Japan.
- Cummins, J. (2003). Bilingual education: Basic principles. In J. Dewaele, A. Housen, & L. Wei (Eds.), *Bilingualism: Beyond basic principles: festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore* (pp. 56-66). Multilingual Matters.
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities with CD-ROM: A Resource for subject and language teachers*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*. John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Charting promises premises and research on content and language integrated learning. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 1-19). John Benjamins.
- Edwards, V. (2004). *Multilingualism in the English-speaking world*. Blackwell.
- Escobar Urmeneta, C. (2019). An introduction to content and language integrated learning (CLIL) for teachers and teacher educators. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19.
- Fantini, A. E. (1991). Becoming better global citizens: The promise of intercultural competence. *Adult Learning*, 2(5), 15-19.
- Fernández Fontecha, A. (2012). CLIL in the foreign language classroom: Proposal of a framework for ICT materials design in language-oriented versions of Content and Language Integrated Learning. *Alicante Journal of English Studies*, 25, 317-334.
- Fishman, J. A. (1976). *Bilingual education: An international sociological perspective*. Newbury House.
- Flores, B. B. (2001). Bilingual education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices, *Bilingual Research Journal*, 25(3), 275-299.
- Freeman, R. (2004). *Building on community bilingualism*. Caslon Publishing.

- Gabillon, Z. (2020). Revisiting CLIL: Background, pedagogy, and theoretical underpinnings. *Contextes et Didactiques*, 15, 1-29.
- Gallardo del Puerto, F., Go´mez Lacabex, E., & Garc´ıa Lecumberri, M.L. (2009). Testing the effectiveness of content and language integrated learning in foreign language contexts: The assessment of English pronunciation. In Yolanda Ruiz de Zarobe, Rosa Mar´ıa Jim´enez Catal´an (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 63-80). Multilingual Matters.
- Garc´ıa, O., & Baetens, B. H. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell Pub.
- Garc´ıa, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In Ofelia Garc´ıa, Angel M. Y. Lin & Stephen May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd ed.) (pp. 117-130). Springer.
- Garc´ıa, O., Zakharia, Z., & Otcu, B. (2013). *Bilingual community education for American children: Beyond heritage languages in a global city*. Multilingual Matters.
- Genesee, F. (1983). An invited article: Bilingual education of majority-language children: The immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics*, 4(1), 1-46.
- Genesee, F. (1984). Beyond bilingualism: Social psychological studies of French immersion programs in Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 16(4), 338-352.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Newbury House.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. In T.K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 547-76). Blackwell.

- Genesee, F., & Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(2), 140-147.
- Georgiou, S. I. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66(4), 495-504.
- Glesne, C. (2006)。質性研究導論 [莊明貞、陳怡如譯]。高等教育文化。(原著出版年：1999)。
- Hornberger, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. In O. García (Ed.), *Bilingual education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman* (pp. 215-234). John Benjamins Publishers.
- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in indigenous experience). *Language Teaching*, 42, 197-211.
- Hughes, S. P., & Madrid, D. (2019). The effects of CLIL on content knowledge in monolingual contexts. *The Language Learning Journal*, 48(1), 48-59.
- Hurajová, A. (2015). An overview of models of bilingual education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6), 186-190.
- Ikeda, M. (2013). Does CLIL work for Japanese secondary school students? Potential for the 'Weak' Version of CLIL. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 31-43.
- Johnstone, R. (2002). Characteristics of immersion programmes. In Ofelia Garcia & Colin Baker (Eds.), *Bilingual education: An introductory reader* (pp. 19-32). Multilingual Matters.
- Jorgensen, D. L. (1999)。參與觀察法 [王昭正、朱瑞淵譯]。弘智文化。(原著出版年：1989)。
- Jurado, B. C., & García, C. M. (2018). Students' attitude and motivation in bilingual education. *International Journal of Educational Psychology*, 7(3), 317-342.
- Karatas, K. & Ayaz, M. F. (2017). Bilingualism and bilingual educational model

- suggestion for Turkey. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 1*, 142-149.
- Kiong, T. & Pakir, C. A. (1996). The making of national culture in Singapore. In Edwin Thumbo (Ed.), *Cultures in ASEAN and the 21st century* (pp. 174-188). UniPress.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212-218.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal, 64* (4), 367-375.
- Liberali, F., & Megale, A. (2016). Elite bilingual education in Brazil: An applied linguist's perspective. *Colombian Applied Linguistics Journal, 18*, 95-108.
- Lightbown, P. M. (2012). Intensive L2 instruction in Canada: Why not immersion? In C. Muñoz (Ed.), *Intensive exposure experiences in second language learning* (pp. 25-44). Multilingual Matters.
- Lin, A. & Man, E. (2009). *Bilingual education: Southeast Asian perspectives*. Hong Kong University Press.
- Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals, 3*(4), 596-608.
- Maillat, D. (2010). The pragmatics of L2 in CLIL. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 39-58). John Benjamins.
- Marsh, D. (2002). *CLIL: The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL classrooms: Languages open doors*. University of Jyväskylä.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Kong, C. K. (2000). Late immersion and language of

- instruction in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and nonlanguage subjects. *Harvard Educational Review*, 70, 302-346
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1, 93-119.
- Mejía, A. (2002). *Power, prestige, and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Multilingual Matters.
- Merino, J. A., & Lasagabaster, D. (2017). The effect of content and language integrated learning programmes' intensity on English proficiency: A longitudinal study. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 18-30.
- Mihalicek, V., & Wilson, C. (2011). *Language files: Materials for an introduction to language and linguistics*. Ohio State University Press.
- Močinić, A. (2011). Bilingual education. *Methodological Horizons*, 6(3), 175-182.
- Mohamed, N. (2013). The challenge of medium of instruction: A view from Maldivian schools. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 185-203.
- Molyneux, P., Scull, J., & Aliani, R. (2016). Bilingual education in a community language: Lessons from a longitudinal study. *Language & Education: An International Journal*, 30(4), 337-360.
- Navés, T. (2009). Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. In Y. R. de Zarobe & C. Rosa María Jiménez (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 22-40). Multilingual Matters.
- Nieto, E. (2017). How does CLIL affect the acquisition of reading comprehension in the mother tongue? A comparative study in secondary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 7-26.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.

- Pérez-Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory Into Practice*, 57(3), 1-10.
- Pérez -Vidal, C. & Juan-Garau, M. (2010). To CLIL or not to CLIL: From bilingualism to multilingualism in Catalan/Spanish communities. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 115-138). Cambridge Scholars Publishing.
- Pratt, K. L., & Ernst-Slavit, G. (2019). Equity perspectives and restrictionist policies: Tensions in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal*, 42(3), 356-374.
- Quezada, M. S., Wiley, T. G. & Ramírez, J. D. (2000). How the reform agenda shortchanges English learners. *Educational Leadership*, 57(4), 57-61.
- Rebuffot, J. (1993). *L'immersion au Canada*. Centre Educatifet Culturel inc.
- Roberts C. A. (1995). Bilingual education program models: A framework for understanding. *Bilingual Research Journal*, 19(3), 369-378.
- Roy, S., & Galiev, A. (2011). Discourses on bilingualism in Canadian French immersion programs. *Canadian Modern Language Review*, 67(3), 351-376.
- Ruiz De Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque country. *International Journal of CLIL Research*, 1, 60-73.
- Sánchez, María & García, Ofelia & Solorza, Cristian. (2017). Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal*, 41(1), 37-51.
- Singapore Department of Statistics. (2019). *Population trends, 2019*. <https://www.singstat.gov.sg/-/media/files/publications/population/population2019.pdf>
- Singh, N., Zhang, S., & Besmel, P. (2012). Globalization and language policies of multilingual societies: Some case studies of south east Asia. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 12(2), 349-380.

- Sioufi, R., Bourhis, R., & Allard, R. (2015). Vitality and ethnolinguistic attitudes of Acadians, Franco-Ontarians and Francophone Quebecers: Two or three solitudes in Canada's bilingual belt? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(4), 385-401.
- Slavkov, N. (2015). What is your 'first' language in bilingual Canada? A study of language background profiling at publicly funded elementary schools across three provinces. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 20-37.
- Somers, T., & Llinares, A. (2018). Students' motivation for content and language integrated learning and the role of programme intensity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(6), 839-854.
- Swain, M., & Johnson, R.K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R.K. Johnson & M. Swain (Eds.) *Immersion education: International perspectives* (pp. 1-16). Cambridge University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1986). Immersion French in secondary schools: 'The goods' and 'the bads'. *Contact*, 5(3), 2-9.
- Tan, C. (2006). Educational developments and reforms in Singapore. In Tan, C., Wong, B., Chua, J.S.M. & Kang, T. (Eds.), *Critical Perspectives on Education* (pp. 133-150). Prentice Hall.
- Ting, Y. L. T. (2010). CLIL appeals to how the brain likes its information: Examples from CLIL-(Neuro) Science. *International CLIL Research Journal*, 1, 1-18.
- Valverde, L. A. (1999). Important administrative tasks resulting from understanding bilingual program designs. *Bilingual Research Journal*, 23(1), 1-10.
- Várkuti, A. (2012). Linguistic benefits of the CLIL approach: Measuring linguistic competences. *International CLIL Research Journal*, 1, 67-79.
- Wright, W. E., Boun, S., & Garcia, O. (2015). Introduction: Key concepts and issues

in bilingual and multilingual education. In W. E. Wright, S. Boun, & O. Garcia (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 1-16). Wiley Blackwell.

Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.). Sage.



附錄

附錄一 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王俞蓓，目前正在進行碩士論文研究，想針對碩士論文「學校雙語教學可能實施策略—以臺北市一所國中為例」進行訪談。

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）

附錄二 行政人員版訪談大綱

一、基本資料

1. 教學年資
2. 在該校的服務年資
3. 目前與雙語有關的工作業務為何？

二、訪談問題

1. 如何理解雙語教育之政策？
2. 學校推行雙語教育的做法有哪些？
3. 如何讓不同領域、科目的教師能夠共同發展課程並協同教學？
4. 如何鼓勵校內教師推動雙語教育？
5. 如何使現場教師具備雙語教學的能力？
6. 行政端如何支援雙語教學工作的進行？
7. 學校在推行雙語教育時，目前的挑戰有哪些？是否找出因應策略加以解決？

附錄三 教師版訪談大綱

一、基本資料

1. 教學年資
2. 在該校的服務年資
3. 任教科目
4. 雙語教學的年資
5. 每周上課時數

二、訪談問題

1. 如何理解雙語教育之政策？
2. 為何有意願成為雙語教師？
3. 知道有哪些雙語教學模式？
4. 採用的雙語教學模式為何？
5. 如何與英語科教師或是外籍教師共備？
6. 教師如何增進自身的雙語能力？
7. 行政端如何支援雙語教學工作的進行？
8. 在實施雙語教育時，有遇到哪些挑戰及因應策略？

附錄四 參與觀課之時間列表

科目	日期	時間
音樂	2021/3/8	11:10-11:55
音樂	2021/3/22	11:10-11:55
音樂	2021/3/30	9:20-10:05
音樂	2021/4/12	11:10-11:55
音樂	2021/4/19	11:10-11:55
彈性課程	2021/3/8	15:15-16:00
彈性課程	2021/3/22	15:15-16:00
彈性課程	2021/3/29	15:15-16:00
彈性課程	2021/4/12	15:15-16:00
彈性課程	2021/4/19	15:15-16:00
視覺藝術	2021/3/9	11:10-11:55
視覺藝術	2021/3/16	11:10-11:55
視覺藝術	2021/3/23	11:10-11:55
視覺藝術	2021/3/30	11:10-11:55
視覺藝術	2021/4/6	11:10-11:55
視覺藝術	2021/4/20	11:10-11:55
視覺藝術	2021/4/27	11:10-11:55