

打造未來人才的國際力－ 臺灣雙語教育之探討

施又瑀

壹、前言

管理大師大前研一指出：隨著全球化的進展，「移動力」(mobility)已成為國家競爭力最重要的一環。若要能移動迅捷且通行無阻，則必須具備外放能力、國際視野與多元文化的涵養。這三種能力必須植基於優越的英語能力，因此英語力被視為「未來關鍵的能力」(Ohmae, 2006/2007)，亦誠如英國語言學家Graddol(2006)所指，「英語」在未來必定會成全球共通的語言，甚且會猶如資訊能力般，成為世界公民必備的基本能力。而隨著中國經濟的飛躍成長與13億龐大消費人口的吸引力，在國際舞台的影響力與日俱增，衍生一股學習中文的熱潮，中文能力無異是21世紀最重要的工作能力(吳凱琳, 2006)，爰此，擁有優越的中、英雙語溝通能力，儼然已成為21世紀掌握國際競爭力與成就的「雙翼」。

邇來，臺灣興起一股就讀雙語學校的風潮，擔心子女輸在起跑點的家長，或企盼子女邁向菁英階層的父母，處心積慮為子女尋求進入雙語培養管道。臺灣目前有公立和私立雙語學校，其學習及語言環境大同小異，但源於班級數稀少或私校收費昂貴，所以僧多粥少、窄門難進。爰此，不論為符應全球化趨勢、為掌握世界經濟脈動、為提升競爭力，擁有中/英雙語能力已是國際時勢所趨。

行政院有鑑於面對全球化及國際化浪潮，擁有國際溝通能力與國際化視野，係提升國家競爭力之重要一環，揭示「2030年雙語國家政策藍圖」計畫，希冀打造臺灣成為雙語國家(行政院, 2018)。教育部懷於十二年國教新課綱強調國民中小學英語課程旨在發展學生自主學習與終身學習英語文的能力與習慣

，而隨著全球化時代，冀期學生能夠從生活中學習語言，並且能夠運用到生活裡，更能不斷隨著生活經驗的擴展去認識更廣闊的世界，更重要的是，學會尊重與欣賞不同的文化與民族，提升國際參與的能力並培養國際觀，爰此，企盼以教育為支點，全力推動雙語教育，從小培養學生與世界做朋友的能力，讓學生在強化英語能力後，能在生活及職場中持續運用，進而讓臺灣走向世界(教育部, 2018)。

盱衡實際，發展雙語教育，需要雙語師資(如具備英語教學專長的教師，能以英語教授生活領域課程)，而隨著擴大舉辦，雙語師資的需求將與日俱增，目前的師資培育足敷需求嗎？又師資良窳攸關雙語教學的成敗，國內的師資能肩負此重任嗎？臺灣學校的雙語教育環境能發揮潛在學習的效益嗎？資源足夠嗎？凡此皆是本文關心的焦點，旨在藉由瞭解目前臺灣雙語教育的現況與實施雙語教育所遭遇的問題與困境，進而提出具體的策略，作為落實臺灣未來推動雙語教學的參考。

貳、雙語教育的意涵與目的

一、雙語教育的意涵

「雙語教育」(Bilingual Education)是近幾年來臺灣新興的教學概念，但事實上在20世紀之前，已有學者針對雙語教育進行相關的討論(Mackey,

施又瑀：大葉大學通識中心/兼任助理教授

1984)。而「雙語教育」一詞最早是源自於美國，1960年代，由於大量的移民潮，使美國成為一個多元族群的國家，為了因應多元文化的社會，遂實施以英語和各族群語言為主的雙語教育，讓各種文化多元並存共容，使大批非英語移民減少了語言隔閡所衍生的學習落差，也造就了較為平等的教育機會（呂美慧，2012）。

目前全球實施雙語教育的國家，除了美國和加拿大外，以多語言民族的歐洲國家：如荷蘭、比利時、瑞士，以及非洲的奈及利亞等地（王斌華，2003；蘇復興，1998）為主。此外，亞洲地區的新加坡也實施雙語教育，由於新加坡境內至少存在英語、華語、馬來語及淡米爾語等四種語言，面對多元的民族及文化，為了裨益政府管理及推行政策，毅然推行「雙語教育」，驅動不同族群的學習者修習兩種課程，一種是以英語為主的課程，另一種則是以自身族群之母語為主的課程，如此也保留了原族群的文化及對族群的認同感（吳英成，2010）。

根據國際教育百科全書（The International Encyclopedia of Education）的解釋，雙語教育是指，因教授課程的需要導致在教育期間內使用兩種或兩種以上語言的教學，而兩種語言的教學，不必同時使用，也不必在同一學期內使用，它可在數個學年內間隔的教授。學生參與此課程之前不一定要熟知或使用其中任一種語言（王斌華，2003）。謝國平（1995）指出，雙語教育是指在教育過程中，有規劃、有系統的使用兩種語言作為教學媒體，使學生在整體學識、兩種語言能力，以及這兩種語言所代表的文化學習及成長上，均能達到順利而自然的發展。

葉德明（2009）認為雙語教育是在全部或部分課程裡使用兩種語言教學，並教授學生與母語相關的歷史與文化，且一個完善的計畫應致力於發展並維持學生在兩種文化中的自尊心。呂美慧（2012）界定雙語教育，是指以兩種語言作為教學媒介的教育系統，其實施旨在維繫既有的語言能力，並促進新語言的學習，最終嚮的是使學生精熟這兩種語言，進而培養對不同語言文化的尊重與包容。

綜觀上述，雙語教育大致可區分為兩種：一種是強調教育機會均等，著重在教學中使用兩種教學語言教導學生的補救性教學，目的在協助學生維繫母語並熟練目標語，自然融入於主流社會、學習兩種文化，以確保學習效果而具備適應生活和競爭能力；另一種雙語教育並不特別著力於教育機會均等意涵，而關注於使用兩種教學語言的教學方式，以使學生學識兩種語言能力和學習兩種文化。

以目前的臺灣而言，廣義的雙語教育，並不侷限於華語（官方語言）和英語兩種語言，而應涉及華語與閩南語、客家語、原住民語言的交互使用（張學謙

，2004；陳美瑩，2005；黃宣範，1995）。但囿於政府所推行的「雙語教育」並非是以「華語」和「族語」為主的「雙語教育」，而是指「華語」和「英語」，因此，本文所指稱的臺灣雙語教育，即指著重於使用「華語」和「英語」兩種教學語言，使學生學習兩種語言和文化，並依循此定義進行深入的探究。

二、雙語教育之目的

雙語教育涉及語言的教導和學習，自然蘊含著動機和目的。張欣戊（1995）指出，語言是人類手上最銳利的工具，也是文化的具體表徵。學習語言都緣於某種用途，亦即，學習第二種語言，本身並非目的，它是為了達到其他目的的手段。

王斌華（2003）指出國外的雙語教育大多著眼於種族同化、文化認同、政治和諧、社會穩定等的考量而設計。賴慶安（2002）也認為雙語教學的目的，一是語言文化的傳承；一是為能具備高度的族群認同。Genesee（1987）將雙語教育定位成對語言劣勢兒童施以補救，進而維持社會均衡的一種體制，以保障其教育機會之均等。

許家菁（2020）綜合美國、加拿大以及新加坡的例子發現，渠等推行「雙語教育」，一則「雙語教育」可以發揮「同化」的功能，整合不同族群的文化，方便統治者管理；再者「雙語教育」對不同族群的文化得以保留，促成一個具備多元文化的社會。蘇復興（1998）認為，雙語教育肩負特殊功能及角色，絕非兩種語言的替換而已。其目標在於確保文化調適、回歸主流文化、維持教育機會均等、力圖國家統一於不墜。

行政院（2005）提出「挑戰2008：e世代人才培育的策略與願景」作為國家未來培育人才的實施方針，其中「提升全民英語能力」和「營造國際化環境」為兩項重要的發展目標，緣起於臺灣因腹地狹小，若期待能獲得更廣泛的發展，勢必無法「閉門造車」，必定得跨出自家大門、迎向世界，這時，「跨國」和「跨文化」的溝通能力就顯得更為重要。再者，從行政院於前年所公佈的「2030雙語國家政策發展藍圖」中可以發現，臺灣推行雙語教育的目的主要有二，分別為增進國民的英語能力和培育社會所需人才以提升競爭力。



揆諸實際，臺灣的家長鼓勵孩子接受雙語教育，肇因於以中文為母語的使用人口居全球之冠，英語為國際共通語言，若能夠同時學會中、英兩種語言，不論往後的目標為何，多學習一種外語會更具競爭力，相對的就多一分成功的機會。誠如，王斌華（2003）與高櫻芳（2012）所指，臺灣雙語教育是在全球化浪潮下所產生的新興教育思維，主要冀期提升國民的英語水平以及語言溝通能力，滿足國家發展的需求，冀求國民在全球化的時代之下能夠擁有更多的競爭力。

由上觀之，學習雙語大致上可區分為國家目標與社會性目標、語言目標和教育目標（Roberts, 1995）。在國家目標與社會性目標而言，又分為主張社會同化論者和主張社會多元論者（Baker, 2011）。社會同化論者希望幫助少數語族群融入多數語社會，早日被多數族群體的價值觀念和生活型式所取代；而社會多元論者主張人生而平等、享有同等地位，可以公平的在社會上競爭，只要努力就可以跟主流群體一樣有所成就，所以贊成個體和族群的語言應該多方面發展。語言目標意指選擇何種學習模式來教學，而教育目標如為了自我充實、蓄積競爭能量、出國旅遊、獲取較佳工作機會等等，而接受雙語教育。

參、雙語教育理論與模式之探討

學習英語主要為提升英語能力，並且能熟稔運用英語聽、說、讀、寫的知能來表達自己的觀點、情感，與週遭的人互動溝通，或吸收資訊累積知識等。而專家學者對語言習得的觀點和看法，各有不同的觀點；又緣於不同的語言政策，衍生發展出各異其趣的雙語教育模式，茲摘述幾位學者對於雙語教學理論的研究和各式的雙語教學模式如下：

一、雙語教育的理論基礎

（一）臨界點理論（Thresholds Theory）

Cummins（1979）提出臨界點理論闡明雙語者的語文能力發展，指出雙語學習者可以利用跨語言的資源，促進語言能力及學習能力的發展。亦即，雙語有共同的語文能力基礎，在此基礎上發展起來，不僅催化第二語言的學習，並且對共同的語文基礎能產生增益作用。誠如，Monhanty與Perregaux（1997）的報告顯

示，邇來的研究結果發現，在相同文化、年齡、性別、社經背景的樣本中，雙語者在智力等方面的表現明顯優於單語者；然而要達到此種優勢，雙語者的兩種語言在該相對年齡的語言發展階段須達成平衡狀態，若此兩種語言皆發展的不好，就會影響認知發展，甚至會低於只懂單語者，這就是所謂的「臨界點理論（Thresholds Theory）」（張麗君，2004）。

Barker（2001）研究亦指出，若兩種語言學習是平等的，則認知的表現較佳，這一理論已經獲得許多研究支持。雙語之間存在著相互依存的關係，設若第一語言未達某一程度，緣於根基欠扎實，無法藉其輔助第二語言的學習，甚至影響第一語言的持續發展（黃宣範，1995）。此乃Cummins所強調的母語是第二語言學習發展的基礎，也就是實施雙語教育一定要扎穩母語的根基。

（二）單一容器vs.多容器語言學習理論

這兩種理論就是「削減式法」（Subtractive）和「添加式法」（Additive）。單一容器的學習理論認為語言學習的認知容量是有限的，學習第二語言以替代尚未發展完全的第一語言，避免母語的干擾，則有助於第二語言的學習成效。多容器語言學習理論認為語言的學習是相輔相成的，發展添加式雙語教育藉由第一語言所習得的認知技能，可增進思考能力，裨益於第二語言的學習（Tabors, 1997/2003；蕭芳華，2010）。

弱勢語言者置身於較大的社會壓力時，往往隱身為削減式的雙語者，消除自己的母語以融入主流社會，在持續的社會心理壓力下漸次喪失母語的能力，且囿於欠缺牢固的認知基礎，其強勢語言表現能力可能也不甚理想，這是弱勢族群在學業或工作表現上較劣



勢的原因之一。強勢語言者除了精通母語，也熟稔另一種語言，能自信開朗的昂首闊步，迎向挑戰，展現雙語能力帶來的效益。爰此，堅持社會公義的社會應活絡添加式的雙語，一則鼓勵維護母語、倡導使用母語，另一則鼓勵強勢語言者學習弱勢語言，藉以瞭解各種文化，豐盈自己的思維，也促進整體社會的語言生態驅於平衡、健康，各種語言文化並存共榮，反而會使社會更好（謝國平，1995），也才能展現活絡雙語是社會的寶貴資產。

（三）Vygotsky理論

Vygotsky指出認知發展是受外部影響而產生的，經由互動的經驗發展出自己的認知。他認為語言發展是影響思考的關鍵因素，能協助孩童發展思考能力，並且強調鷹架作用（Scaffolding）及近側發展區（Zone of Proximal Development, ZPD）的重要性，因此藉由與外界的互動及協助等的支持，對學習者本身有很大的幫助作用（張春興，2001），可以讓學習者有更容易的起始點。爰此，他提出「鷹架作用」的教學法，讓老師瞭解透過環境或媒介的支持，可以促進孩童在認知上的正向發展。所以，將Vygotsky的觀點運用在語言學習上，則英語課程不僅是為了學習某些教材，更是引導學生精煉語言和思想，提供一個能廣泛接觸到語言和實際運用該語言的社會化學習環境，讓學習者獲得最有效的學習（Bodrova & Leong, 2007/2009）。

因此在英語課程中，不刻意限制孩童母語表達時，他們變得有能力思考，可以更開放的說出自己的想法，催化創意的思考；而當孩子們能夠自在的以母語和同儕交談時，渠等的語言支持了學習，且自然的語言互動也幫助幼兒在學習英語時的思考。

二、雙語教育的教學模式

雙語教育源自國家語言政策的教學需要，它或傾向於尊重多元文化，成為兼顧兩種語言發展的雙語教學方式；抑或偏向藉由優勢語言與勢力，強力主導少數語言族群同化於主流，以使用兩種教學語言為憑藉，目標為培養單一語言。又源於語言政策的不同，衍生培養雙語或單語的不同目標，產生各式各樣的雙語教育模式，茲摘要敘述如下：

（一）「沉浸式」雙語教育模式（submersion model）

此種教學模式不考慮兒童的家庭背景如何，全部參加全英語的課程，旨在讓外語學習者和主流學生相聚學習，即刻融入到目標語的學習環境中，漠視學生的理解和語言知識，猶如Cummins（1981）所指的削減法教學模式。渠等認

為只要跟主流學童互動，假以時日自然能學會主流語言，它沒有特殊的教育方法，就行政而言是最簡易、最經濟、最省事的，既不需特別的師資、也不需特別的教材，表面上似乎很公平，但對於主流語言不足的學生來說，其實反而是不平等，誠如黃宣範（1995）指出，此種表徵讓弱勢學生接受同等教育機會的沉浸式課程模式，實質上是有歧視作用（discriminatory impact）的。

（二）CLIL雙語教育模式

CLIL（Content and Language Integrated Learning）雙語教育模式，是一種整合型的課程概念，係指知識內容和語言整合的學習，CLIL主要包含兩個核心要素：Content與Language，Content是屬所學的知識內容，亦即如歷史、地理、科學等「非屬於語言類」的知識。而Language即「母語之外的語言」，之於學習者就是所謂的外國語言（Additional Language/Foreign Language）。這種教學模式是將外語視作工具，它掙脫機械化語言練習框架的樊籠，藉以應用在知識性內容和語言的學習上，將語言學習自然融入於知識學習的歷程中，讓學生兼收知識及語言的雙重學習效益。Coyle（2008）指出，此種模式之課程包含四大要素：知識內涵（Content）、溝通（Communication）、認知（Cognition）和文化（Culture），它沒有一定的樣態或模式，重要的是教師在設計課程或教學時，若能以上述4Cs架構為基礎，將能獲致更好的學習成效。

CLIL的教學模式有兩種，即硬式CLIL模式（Hard CLIL）與軟式CLIL模式（Soft CLIL）。硬式CLIL模式以領域內容為教學主體，軟式則聚焦於語言教學（鄒文莉與高實玫，2018）。雙語教學要做的是硬式CLIL模式，但部分英文教師容易教成軟式CLIL模式（田耐青，2020）。Coyle等人（2010）也指出，CLIL能夠輕易的轉化並廣泛的被應用在不同的外語學習環境中，透過此模式，能讓學習者獲取更貼近真實情境的語言學習經驗。

（三）過渡雙語教育模式（transitional model）

此種模式是希冀透過彌補家庭與學校之間的語言差距，使學生儘早學習到第二語言技巧，亦即使學生藉由母語而習得目標語，俾順利融入以目標語為主流的社會中，使自己儘快適應課業挑戰，回歸自在的課堂生活，這類雙語教育模式，學生的母語只是過渡性質。而過渡模式又區分為兩類型：早期退出（early exit）及晚期退出（late exit）。早期退出係指學童至多使用母語兩年；晚期退出一般而言可讓學童在上課使用百分之四十的母語至小學六年級（Ramirez & Merino, 1990），比如在美國實施的美語／西班牙語雙語教育，學生在母語的使用僅是過渡性質，到了小學階段三、四年的雙語教育課程，幾乎都可以到



以主流語言為教學語言的教學。

(四)「多元化」雙語教育模式(pluralistic model)

多元化雙語教育模式倡導多語主義，肯定少數語言的價值，冀期不同語言與文化能共存共榮，不僅是消極的保護母語與母語文化，尚且都能讓母語與主流語言擁有各自成長與發展的空間，對兩種文化的學習及成長發展亦然，使學生不論在主流語言或母語學習兩者都能順利成長發展，使少數族群語言與文化不致淹沒於主流語言的社會，真正達成一個多元化社會。在此類型的社會中，所有的語言和文化不只被保存，而且還能積極的成長與發展，共存共榮(蘇以文，2003)。

(五)雙向模式(two-way model)雙語教育

雙向式教育模式的主要目的是冀求學生不論在母語或目標語兩方面，都能順利學習發展，此兩種教育模式都肯定語言是一種可貴的資源，對主流族群或弱勢族群都有裨益，也有助於雙方文化的學習與保存。此模式亦是屬於充實性的教育模式，做法是把主流語言和弱勢語言的學生放在同一教室，所有課程統合使用二種語言，視學童語言程度而調整教學狀況，每段教學只使用一種語言，目的是使這些學生同時學會兩種語言。此種教育模式主要見諸於多語的社區，而前提是家長支持多語的存在。

(六)浸淫式(immersion model)雙語教育模式

浸淫式(immersion)模式首創於加拿大蒙特婁，當時的學生主要來自中等社經背景的家庭，在家中以英語為母語，卻以法語作為課堂使用的語言，其目的在於讓學童在不喪失成就的情況下，成為雙語言及雙文化的使用者。此種雙語教育有不同的課程模式，如Swain與Johnson(1997)所提出的三種模式：1. 早期全浸淫式—入學第一、二年全採用第二語言教學，以後再漸次加入第一語言教授的科目；2. 早期部分浸淫式—從入學後開始，每天有一半時間採取第一語言教學，另一半時間則採第二語言；3. 後期浸淫式—學生到較大年紀才以第二語言做為大部分學科的教學語言。由於學童的母語是強勢語言，若精熟自己的母語，又擅長另一種外語，能自在享受雙語能力帶來的正面效益，自信昂揚迎向未來，自然成為一位增益性雙語者(additive bilingualist)。

(七)將英語視為第二語言(English as a Second Language, 簡稱ESL)

王淑儀(2008)指出：ESL教學目標除了將英文視為溝通工具外，也將其當作「學習媒介」，教學時在課堂上大多以英語進行，隨學生英語能力的提升而漸次加重讀寫課程，藉助英語來學習各種知識和技能。Krashen(1988)認為，在ESL學習過程中，學

習者要經過「時間」的磨練，才能逐漸體會與理解相關的文法規則、或精準字彙意義的使用。因此，在ESL教學中學習者要以英語做「有意義」的交流，專注於想表達的內容或傳達的訊息，而不糾結於文法形式，所以ESL的教學成果必須經過長時間沉浸後才能見效，費時較久。

在這種雙語學習模式下，其課程內容區分兩類：以文法教學為主的課程(grammar-based ESL)，與強調語言結構和以內容教學(content-based ESL)為主的課程。另一種則稱為庇護式模式(sheltered model)，是將ESL課程和目標語的科目課程相結合的教學方式，大多委由ESL的任課老師或專門小組來授課。這種學習模式會有較多的雙語教材來輔助學習，亦即將目標語的課程內容調整到ESL的程度，俾讓學生可以兼顧英語學習和吸收課堂知識。

肆、雙語教育的相關研究

雙語教育的實施已逾半世紀，然其是否持續實施卻素有爭議，到底學習兩種語言是學生的優勢還是負擔，其正負面的影響如何，也一直是學者研究的重點。在正反兩方意見都有研究支持的情況下，雙語教育在臺灣的教學環境中是否能發揮預期的學習成效，頗值得我們關注。

一、雙語教育的正面意見

徐貞美(1999)認為，正確及良好的雙語教學方法，有助於提升學童的認知發展、語言分析、人際互動與自我肯定等能力，母語能力的提升也有助於第二語言的學習，能夠產生學習的遷移作用。此外，雙語雙文化教育也能增進對多元文化的認識、尊重與包容，更能保存原有語言和文化的內涵。美國少數族裔研究學者Valencia(2002)指出，在其長期的質化研究結果中顯示，接受「加式雙語教育」(Additive Bilingual Education)的少數族裔學童，較接受單一語言教育的學童，有較佳的認知能力與創造性思考。雙語教育並無害於美國少數族裔學童學習之英語發展，且使其有機會維持母語發展，而學生最終能雙語流利並自由轉換於雙文化中間。黃玉珮(2003)的研究發現，就讀全英語沉浸式幼兒園的幼童可以發展出中英皆優的雙語能力。其在英文發音與腔調的表現接近美國同齡說母語者，且在中文口語能力測驗的表現，也與在臺灣非就讀全英語班的幼童無異。此外，這些幼童們不但對英文及西方的文化持正面的態度，且對自己原生的語言與文化也沒有出現貶抑的現象。丁怡文(2004)針對學前及國小低年級學童家長對雙語教育認知及意見調查之研究發現，家長對雙語教育有強烈需求，支持教育行政機關推動國英雙語教育；且多數家長對雙語教育具有正向認知，



英雙語教育；且多數家長對雙語教育具有正向認知，對雙語教育課程之內容高度認同，也肯定雙語教育的功能。

張玉芳（2011）研究雙語學童中、英文閱讀理解與寫作能力之相關性，結果發現，學生的中、英文閱讀與寫作能力有顯著相關，支持Cummins（1979）的「語言相互依賴假說」，發現兩種語言能夠互相依賴發展，因此透過學習雙語可以同時提高兩種語言知識的學習。胡瑜庭（2014）研究發現個案學校的雙語學習成效結果是「加乘法」，意即在學習雙語的同時，學生的母語能力沒有被削弱，兩種語言並行學習，且接受雙語教育的學生對於此教學模式有正面積極的態度。王蓓菁（2020）以「學科內容與語言整合教學」的雙語教育模式融入低年級數學教學，探究學習者數學能力以及學習態度上之變化情形。研究發現，學習者在CLIL數學雙語課程的學習，隨著時間的演進，對於數學認知以及數學素養的雙語學習模式，會由最初的抗拒到最後是願意接受挑戰的。而合宜、有趣的英語教學影片以及具體的操作性、動態性學習活動對於CLIL數學雙語課程的推展，還有學生之數學和語言整合學習有加乘效果。此外，CLIL的雙語教育模式，不僅不妨礙學習者數學學科之學習，還會增進學習者目標語言（英語）學習之進展。

二、雙語教育的反面意見

張靖筠（2006）以臺中市一所私立雙語小學學生、家長、主任為研究對象，發現標榜全球化教育的雙語學校卻對本土教育產生不當排擠作用，學童不但沒有展現出應有的宏觀的、批判的國際觀，反而產生貶抑本土語言價值與文化的態度，淺藏認同危機。陳幸榕（2007）針對臺灣中部私立雙語學校222位五、六年級學生參與此研究發現，學生的焦慮和成就測驗成績有負面相關，亦即焦慮越多成績越不好，爰此太早學習兩種語言對學生可能會是個負擔。邱錦華（2007）在探討家長對兒童就讀雙語班之教育期望及其滿意度的研究指出，在子女就讀雙語班之前，其整體期望呈中上程度，但在就讀後其實際滿意呈中下程度，而前後之期望差異以對「教師能力與課程規劃」最大。由此可見，家長對學校規劃的課程和教學品質，認為不如預期般的優秀。

范莎惠（2020）認為，臺灣因為從未有被英語系國家殖民的歷史，實施中英為主的雙語教育，在教師能力與學生組成已無先天優勢，若貿然以全英語方式實施學科教學，必定影響學生的學科知識吸收與學業成就。如果能改以漸進方式，兼以考量學校所能提供的教師支援以及學生組合成員，謹慎實驗改進，比較可以發展出真正適合臺灣所需，而且有效的雙語教學模式。宋明娟（2020）也指出，臺灣將英語課程列入國小正式課程至今已20多年，然而學生的英語能

力表現並未顯著提昇。而坊間辦學品質不一的雙語幼兒園和全美語幼兒園早已大行其道，吸引害怕孩子不夠國際化、輸在起跑點的家長，卻不時傳出有小孩在英文的環境裡壓力太大，或過早學習英語卻沒有使用環境，而折損了學習的興趣（田孟心，2018）。

黃彥文（2021）也認為，臺灣目前的雙語課程顯然偏重於嚮往全球化的「外國語言化」，甚至是甚至是「美英語言化」的學習內容，欠缺了在地本土化思維與國際間交流互動的元素；如此一來，不僅容易步入全球化同質性的侷限，也將缺少了「立基本土，展望寰宇」的多元創生可能。

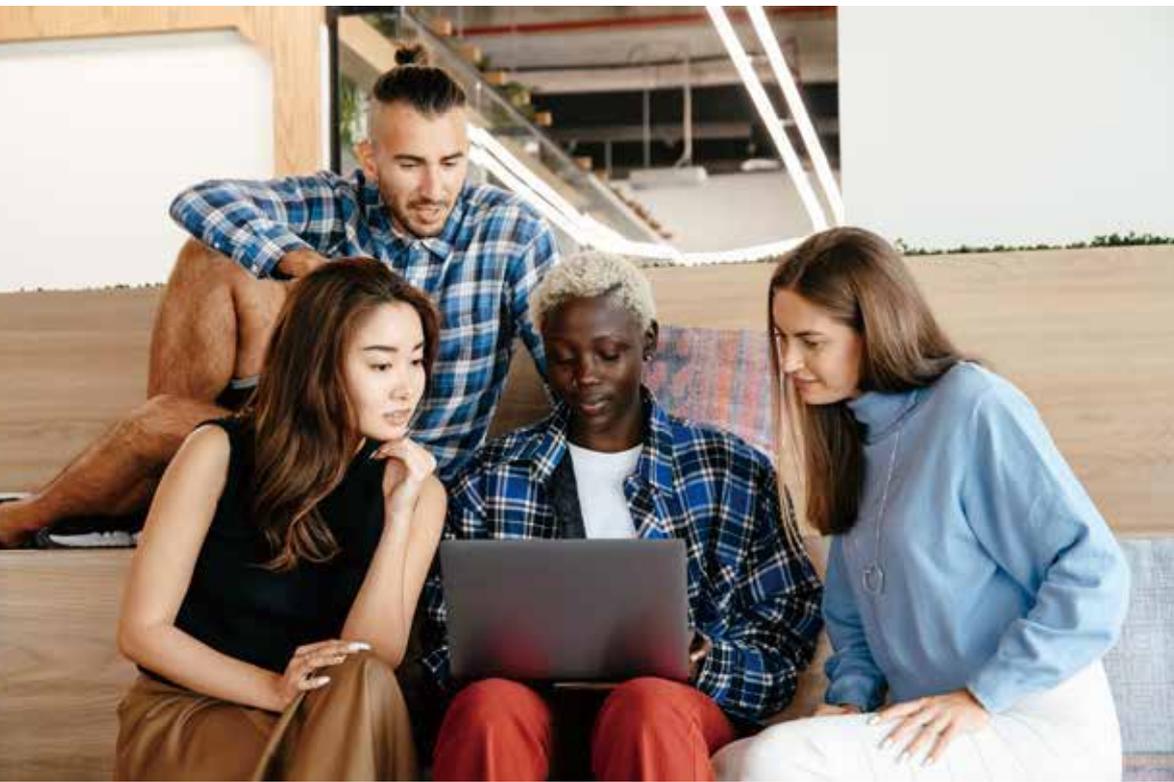
綜觀上述雙語教育正反意見的研究，見仁見智各有相似或完全迥異的呈現，頗值得玩味與進一步深入探究的空間，尤值得政府或學術單位延聘專家學者做更周延而深入的研究，以蒐集更實際可靠的數據，做政策推動的依循，裨益整體雙語教育的實施與績效的彰顯。而各級學校也應以行動研究，從微觀角度審視實際狀況，再做全面性的彙整梳理，藉以提供結論或建議，做為今後努力的參考。

伍、臺灣雙語教育遭遇的問題與困境

行政院宣示臺灣將在2030成為雙語國家，這是一個前瞻思維，也是我們所期盼達成的目標。但臺灣缺乏理想的英語情境，所呈現的英語教育成效也屢遭詬病，如何正視以對，衡酌雙語教育的現況與遭遇的困境等，妥適綢繆對策，以有效因應，才能讓大眾窺見雙語教育的曙光。

許家菁（2019）的研究發現，臺灣實施雙語教育潛藏一些困難，包括有：1. 師資問題：具備專業知識的師資不見得能勝任英語授課；而具有英語能力的師資對其他領域的瞭解可能不夠熟稔。2. 課程與教





教師都應該扮演學生的模範，學校內的雙語環境建置不能只靠進行雙語教學的教師，校長與行政也應該積極使用雙語，讓學生瞭解在學校內國語及英語都是溝通的工具。宋明君（2020）則認為目前雙語教育的相關研究，多數仍以移民者為對象所進行的第二語言研究。而我們則需要更多有關在母語及本土文化下採用外國語言進行雙語教育的實徵研究，尤其是透過英語進行各種專業學科教

學的實徵研究，而非直接採用第二外語模式的研究結果。如此才能根據我國的實際狀況，調整成為最適宜我國雙語教育政策之方針。

學設計的問題：雙語教育的概念與十二年國教「以英語為工具」的概念不謀而合，但這樣的觀念對許多教師而言是一項新的嘗試。教師必須能跳脫以往機械化的語言練習框架，提供學生真正「應用」英語的機會，讓學生以英語為工具，進行更廣泛的探索才有意義。

3. 學習時數安排的問題：以目前十二年國教英語領綱的教學時數安排來看，在國小階段，低年級並無英語課，到了中高年段才分別給予一週一次和一週兩次的英語課，若以雙語教育為最終目標，這樣的時數無法讓學生以英語為工具，應用其進行更深入的探索學習。王娒嫻（2019）的研究則指出，CLIL（跨學科內容與語言整合學習法）教學可塑性高但方向掌握不易，需要建構校內完整團隊合作支持系統；教學現場迫切需要具備CLIL教學專業的師資也需要參考模組；此外，以CLIL推動雙語實驗課程之推廣性仍需時間驗證。

吳彥慶與黃文定（2020）認為目前政府對於雙語教育內涵、政策目標與因果理論的論述與宣導明顯不足，因為雙語教育有許多不同的教學模式，在各種模式中，雙語教育的具體意義與內涵也就不同。若政府對雙語教育的具體內涵未先給予清楚界定，則雙語教育的政策目標也就不易具體明確，再加上宣傳不足，教師們對此政策的觀念與目標也就容易產生疑問。林子斌（2020）也指出，目前許多討論糾結的點多在於課室內的教學，但這只是整個雙語國家與雙語教育建置的一個環節。雙語教學節數的多少只是雙語環境中的一部分，學校（或者全國）雙語環境之建置才是重點。如何在學校內外都建構雙語環境，這絕對是雙語國家能否成真的首要任務。此外，家長、校長與

陸、提升臺灣雙語教育成效的具體策略

雙語教育的立意良善、思維前瞻，但若沒有審慎衡酌臺灣的現況與正視橫梗於前的困境，從教育環境的建置、雙語師資的培育等，經由縝密思考與週詳而細緻的規劃，是難以克盡其功的，不能等閒視之。

一、完善的統整規劃與多元化宣導，建立正確的認知

為數不少的家長，自認對雙語教育認知不夠，而從問卷調查得知，家長期盼政府及教育行政機構推動雙語教育時，應著力於完善的統整規劃，包括：符應學童及家長的需求、活絡師資來源、適切規劃課程、審慎選擇設計教材、活化教學等（丁怡文，2005），以利順利推展。

揆諸實際，語言的習得需要良好語言環境之建構與搭配，也需整體社會環境與體制的配合，才能相輔相成。建議政府應細緻而縝密的再三思考，按部就班提出適切可行的長遠規劃，避免淪為政策語言（林子斌，2019）。此外，政府應透過多元管道加強宣導，而學校更可以藉助成果發表會、雙語教育座談或專題報告等方式，廣為週知，以提升民衆對雙語教育的正確認知，並避免對本土教育產生不當排擠作用。

二、落實雙語師資多元培育，擴增人力資源以符應需求

雙語師資的質與量，攸關學生學習的成效與雙語教育的成敗，尤其如何弭平城鄉差距，更是未來必須考量的重點（洪榮昌，2019）。盱衡實際，雙語課程的授課教師應兼具語言能力、專業領域與相關的教學專業知能。然而，以臺灣的現況而言，擁有專業知能的師資未必具備扎實的英語授課能力；而具備英語專業能力的師資又可能不熟諳一般領域的精髓。職是，政府應審慎考量，未來的雙語師資要以英語系的師培生為主，再強化渠等在各專業領域的知能，抑或加強各領域師資的語言能力？如此，才能真正培育出符應雙語教育需求的師資。

而地方政府與學校應多舉辦進修或研討活動，以促進教師專業成長；各大專教育學院系、所也可以提供教師修習學分或賦予學位，以彌補自己之不足和吸收新知改進教學，也應著力於CLIL、TEIE等課程教學參考模組的研究及師資培育。教師更可以從期刊及網路資訊，汲取他人經驗，提升教學能力。再者，政府也應依循大數據資料，充實雙語師資的員額，才能展現應有的效益。

三、以行政支持為鷹架，厚實資源與構築堅實輔導系統

現階段臺灣雙語教育的相關資源不夠豐厚，而囿於資源短缺，縱使教師有心耕耘，也苦無工具和對策（吳俊憲與羅詩意，2017）；而一般學校缺乏完整團隊合作支持系統，輔導體系又不健全，影響教師教學投入意願，肇致教師教學成就感低落。匡救之道，貴在形塑支持性的行政環境，有效整合學校內外資源，廣泛匯聚人力、物力、財力等協助教師，並且充實行政人員的輔導知能，引進外部專業諮詢團隊提供支持的鷹架與資源，漸次發展雙語教學所需的教學概念與知能（葉珍玲與許添明，2014），做為雙語教育的堅實後盾。

此外，學校行政應設置雙語教育平臺，廣泛蒐集國內外相關資料，或設計線上學習課程供教師參考，並藉此平臺互動交流，增益教學知能；也可以運用輔導團教師或外語教師加強校園教學巡迴輔導課程，同時在各學校聯盟規畫相關雙語教育研習中心，協助教師提升教學並提供全校學生更多學習啟發（李義，2018）。

四、落實同儕教師的合作與共備，加速教學活化及生活化

稱職的雙語教師應熟諳英語教學與領域課程所欲傳達的精神和課程目標，因此，應適時邀集其他領域教師進行跨領域備課與教學，共同發展兼重領域內容和語言整合學習的課程方案（許家菁，2019），以兼顧認知、技能和態度等的培養。

此外，興趣是激發學習的關鍵。興趣滋生後，自然能產生積極的、愉悅的情緒，而驅動更頻繁的接觸，所以教師應設計多元教材，貼近學生的生活與身心

需求，並靈活運用不同的教學方法，帶給學生新奇的體驗，激發他們的學習興趣。再者，教師應善用新興科技媒體、同儕互動、文本閱讀與舊經驗等搭建學習鷹架，逐步漸進引導其理解知識內容；而在語言的部分，除了輔以多媒體、字卡和語言架構等的協助，更進而以螺旋式課程的概念，讓目標語言在課程中不斷出現，增加學童使用語言的頻率，以增益學習成效。

五、形塑優質雙語化校園，提供學生雙語多元展能舞台

優質理想的雙語學習環境，能讓雙語學習成為生活化、意義化的溝通工具，是驅動雙語學習的利器。學校應積極營造雙語學習情境，如校內設施標示雙語化，設置英語佈告欄、英語社團、英語廣播及歌曲的播放，也可以添購英語雜誌、書報、視聽媒材等，並規劃雙語學習角、雙語主題展演週活動，提供學生更多運用英語的機會，給予具體實踐、多元展能的雙語舞臺。

學校也可以訂定英語日（週），鼓勵師生多說英語，除了課堂中增加英文溝通，日積月累彙集學生的語彙與提升對話能力；下課後也應鼓勵學生嘗試以英文和同學互動，以增加學生英聽接觸密度。而各班教室內外也應適切以雙語呈現學校標語、班規，以及各領域的海報，讓學生隨時親近、學習，漸次提升學生雙語能力。

六、齊心戮力雙語研究，輔以相關配套以落實推展

無論是為教育國際化、促進國際移動力或提升競爭力，臺灣潛藏許多值得思索正視的問題，如是否全臺灣人都要成為雙語的使用者？所有學生都學習同樣的雙語教育內容嗎？臺灣在推動時，是否該考量循序漸進且以學習者能力進行分組（林子斌，2019）？這些攸關未來雙語教育的走向，必須及早確立並妥善謀求對策，才有利於日後的推展。因此，政府應強化雙語教育相關課程、教材、教法的研究，從理論與實務等面向，透過國內外研究的彙整梳理，洞徹雙語教育的底蘊；更藉由探討台灣雙語教育的實施現況，蒐集大數據資料，以為因應綢繆。

再者，政府或學校應致力於雙語教育的行動研究，或透過教師專業學習社群投入各種雙語教學模式的教學，梳理出各式教學的優劣，藉以擇優提供教學的參考。此外，也應積極設計各種雙語課程教學參考模組，研發多元教材，落實雙語教學銜接服務、縮短學生學習落差與解決學習時數不足等問題，並嘗試不同新興媒體的教學運用，如此多管齊下，水到渠成自然利於落實推展。



柒、結語

語言是開啓國際化的鑰匙，為因應英語為全球語言的世界潮流，提升臺灣人民的英語能力，「培育E世代人才：有競爭能力和國際視野的新世紀國民」已成為國家主要政策之一。雙語教育如何有效落實推展並展現成效，首要之務為推出務實前瞻的雙語教育政策，積極培育優秀師資，並形塑支持性的行政系統，打造理想優質的雙語環境，厚實校內外資源，提供教師專業發展的支援與協助，發展兼具雙語教學特色的校訂課程，落實雙語教育研究並持續滾動修正，展現各校的獨特亮點，齊心戮力邁向國際化的教育未來。

參考文獻：

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2009). 心靈幫手：Vygotsky學派之幼兒教學法（蔡宜純譯）。心理。（原著出版於2007年）
- Ohmae, K. (2007). 即戰力：如何成為世界通用的人才。（呂美女譯）。天下。（原著出版於2006年）
- Tabors, P. O. (2003). 一個孩子，兩種語言：幼兒雙語教學手冊（吳信鳳與沈紅玫譯）。心理。（原著出版於1997年）
- 丁怡文 (2005)。學前及國小低年級學童家長對雙語教育認知及意見調查之研究：以高雄縣市為例（未出版碩士論文）。國立臺南大學。
- 王煥輝 (2019)。新北市以CLIL教學推動雙語實驗課程之研究（未出版碩士論文）。國立政治大學。
- 王淑儀 (2008)。從EFL到ESL：淺談英語教學模式的轉換與教材銜接。http://www.cavesbooks.com.tw/e_magazine/e_magazine_article
- 王斌華 (2003)。雙語教育與雙語教學。上海教育出版社。
- 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（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學。
- 田孟心 (2018)。No Chinese讓小孩嚇到尿床：邁向雙語國家，讓幼兒園教英文對嗎？https://www.cw.com.tw/article.action?id=5092357
- 田耐青 (2020)。論國小雙語師資應有之教學知能。臺灣教育評論月刊，9(5)，51-56。
- 行政院 (2005)。挑戰2008：國家發展重點計畫總結報告。行政院。
- 行政院 (2018)。2030雙語國家政策發展藍圖。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=4F8ED5441E33EA7B&s=A12EBB8E2B26BF6C
- 吳俊惠與羅詩意 (2017)。一所偏鄉小校「轉型再生」之歷程與成果。臺灣教育評論月刊，6(9)，122-127。
- 吳彥慶與黃文定 (2020)。從中學雙語師資培育經驗：談臺灣雙語教學面臨的問題與因應之道。臺灣教育評論月刊，9(10)，42-46。
- 吳英成 (2010)。新加坡雙語教育政策的沿革與新機遇。台灣學文研究，5(2)，63-80。
- 吳凱琳 (2006)。中文力Chinese。Cheers雜誌，68，134。
- 呂美慧 (2012)。雙語教育。https://reurl.cc/YWddZx
- 宋明君 (2020)。推行幼兒雙語教育所該考量的二三事。臺灣教育評論月刊，9(10)，52-55。
- 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。
- 李義 (2018，12月27日)。高雄推動雙語教育，四箭齊發。https://www.chinatimes.com/newspapers/20181227000647-260107
- 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，9，115-123。
- 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。
- 邱錦華 (2007)。家長對兒童就讀雙語班之教育期望及其滿意度研究：以南台灣地區一所國小雙語實驗班為例（未出版碩士論文）。國立嘉義大學。
- 洪榮昌 (2019)。偏鄉小校落實雙語教學可行性策略之初探。臺灣教育評論月刊，8(9)，82-85。
- 胡瑜庭 (2014)。臺灣七年級雙語學生的中、英文語言能力 - 和臺灣、美國一般教育學生之比較（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學。
- 范莎惠 (2020)。再思雙語教育。臺灣教育評論月刊，9(10)，88-91。
- 徐貞美 (1999)。美加雙語雙文化教育考察紀要。敦煌英語教學雜誌，23，8-10。
- 高櫻芳 (2012)。為何進入雙語班---雙語班家長教育期望之探討（未出版碩士論文）。國立臺南大學。
- 張玉芳 (2011)。雙語學童中、英文閱讀理解與寫作能力之相關性探討。英語教學，35(4)，91-132。
- 張欣成 (1995)。也談雙語教學。華文世界，77，17-34。
- 張春興 (2001)。教育心理學：三化取向的理論與實踐（修訂版）。東華。
- 張靖筠 (2006)。從跨文化傳播看兒童雙語教育-以文化價值觀為例（未出版碩士論文）。政治大學。
- 張學謙 (2009)。公民與政治權利國際公約：不得剝奪固有語言之權利。http://www.libertytimes.com.tw/2009/new/jun/9/today-o1.htm
- 張麗君 (2004)。國客雙語幼兒語言能力與創造力之關係。載於行政院客家委員會（主編），客家知識論壇：教育篇-客家教育的啟發會議論文集（頁6-24）。行政院客家委員會。
- 教育部 (2018，12月6日)。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&s=B7D34EA3ED606429
- 許家菁 (2019)。從十二年國教英語綱領淺談雙語教育的可能性。臺灣教育評論月刊，8(9)，76-81。
- 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（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學。
- 陳幸裕 (2007)。雙語小學學生外語焦慮探究（未出版碩士論文）。朝陽科技大學。
- 陳美瑩 (2005)。台灣國語母語雙語教育。教師之友，46(4)，82-106。
- 黃玉珮 (2003)。台灣全英語沉浸式幼稚園生的語言發展調查（未出版碩士論文）。淡江大學。
- 黃宜範 (1995)。語言、社會與族群意識：台灣語言社會學的研究。文叢。
- 黃彥文 (2021)。體現「在地全球化」精神：論中小學「國際教育2.0」與「雙語課程」接軌的問題與展望。臺灣教育評論月刊，10(2)，5-11。
- 葉珍玲與許添明 (2014)。偏遠地區教育：成功專案。教育人力與專業發展，31(1)，5-16。
- 葉德明 (2009)。雙語教學之理論與實踐。師大書苑。
- 鄒文莉與高貴玫 (2018)。CLIL教學資源書：探索領域內容與語言整合教學。臺南市政府。
- 蕭芳華 (2010)。幼兒學英語！？腦科學研究的啟示。幼教資訊，232，11-15。
- 賴慶安 (2002)。雙語教學對兒童族語學習與族群認之影響—以屏東縣一所排灣族國小為例（未出版碩士論文）。國立屏東大學。
- 謝國平 (1995)。雙語教育與語言規劃。華文世界，75，32-36。
- 蘇以文 (2003)。國語文教育與英語教育的關係。載於國立台灣大學外國語文學系（主編），國際化之路：臺灣英語教育的未來研討會論文集（頁5-11）。國立臺灣大學。
- 蘇復興 (1998)。兒童英語教育不是雙語教育。國立編譯館通訊，11(4)，50-60。
- Barker, C. (2011). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multling Matters.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). C.L.I.L. Content and language integrated learning. London, England: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2008). CLIL: A pedagogical approach from the European perspective. In N. H. Hornberger (Ed.), Encyclopedia of Language and Education (pp. 97-112). Springer
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research, 49(2), 222-251. https://doi.org/10.3102/00346543049002222
- Cummins, J. (1981). Bilingual and Minority Language children. OISE Press.
- Genesee, F. (Ed.). (1987). Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education. Newbury House Publishers.
- Graddol, D. (2006). English next. https://englishagenda.britishcouncil.org/continuing-professional-development/cpdresearchers/english-next
- Krashen, S. (1988). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Mackey, W. F. (1984). Bilingual education and its social implications. In J. Edwards (Ed.), Linguistic Minorities, Policies and Pluralism (pp. 151-177). Academic press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-232760-5.50013-3
- Mohanty, A. K., & Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), Handbook of cross-cultural Psychology: Basic processes and human development (pp. 217-254). Allyn and Bacon.
- Ramirez, J. D., & Merino, B. J. (1990). Classroom talk in English immersion, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs. In R. Jacobson & C. Faltis (Eds.), Language Distribution Issues in Bilingual Schooling. Multilingual Matters.
- Roberts, C. A. (1995). Bilingual education program models: A framework for understanding. The Bilingual Research Journal, 19(3), 369-378.
- 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.
- Valencia, R. R. (2002). Chicano school failure and success: Past, present, and future. Routledge.