

從荀子語言哲學觀點論雙語教學

沈秋宏

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

接軌國際是國家進步之契機，教育是國家發展之原動力，藉由學校教育創意擘劃，迎接全球化挑戰，進而培育孩子具備跨國與跨文化能力，具備雙語能力是當前的重點課題。Lewis, Jones 和 Baker（2012）二十世紀的雙語觀從缺陷變成優點，從心智混亂變成雙語優勢，從孤立無援轉為協同效益。英國語言學家 Graddol（2006）也指出「英語」未來必定成為世界通用的語言，世界公民必備的基本能力，加上行政院宣示 2030 年全面性實行雙語教育，「英語」的語言能力，將成為能否與世界接軌的一項重要能力，其主要策略是發展雙語課程與教學，提升學生英語學習成效與對話能力（教育部，2018）。可見，雙語教育為跨文化意識、社會相互依賴情感和孩子深度認知之能力打開了大門，同時也是孕育國際意識與國際素養之途徑，因此，學校實施雙語教育有其必要性。

在「2030 雙語國家政策發展藍圖」政策的催化下，雙語教育在臺灣成為重要的焦點議題，雙語教育政策論述的出現，將影響臺灣未來 10 年的教育內容與方向（黃家凱，2021）。然而語言是一種溝通工具，其決定權和使用權更是基本人權之一，當語言連結於特殊文化時，也與文化認同連結，影響人們的行為、認知、思想和自我認同，同時也是一種學習權利（Fishman, 2001；Sachdev, 1995）。而語言哲學是哲學研究的一支，目的在以哲學方法分析語言符號、象徵、思想與真理間的關係，並擴及語言本身結構、語意、語法與語句等諸多性質和規則的研究（賈馥茗，2000）。哲學思想全賴語言表達，從語言學習的開端之處看，哲學家首先考慮語言學習的基本因素，即是由字（或聲音）所構成的名詞及其意義，也就是幫助孩子提高對音素、單詞和句子結構的了解，最終構成語言發展的基礎（親子天下，2021）。因此，有了語言基礎，才能具備對哲學概念的解釋，以及解決哲學問題有關的概念，甚至進一步推論與意義有關的概念。

戰國時代儒家學者和思想家－荀子，其文本具有鮮明的「雅言」特色，即重視經典的運用，雖以傳統主義的語言與文學立場，但不拘泥機械性的保守傳統，而是與時俱進、循序漸進的模式，通過吸收新事物來改造和更新傳統（張瀛子，2020）。其語言哲學提出一個名稱的分類體系，強調了語言名稱的社會性、約定性和強制性，論述了語言名稱的制名過程，他論及了名稱的認知功能，以及人們對語言名稱同異的感知和認識，最後探討了語言名稱辯說體系的地位和作用（陳波，2008）。從社會認知觀點來說，認知態度是促進個人行動技能和激發自我效能的最佳信念（田秀蘭，2003），因此學習雙語時，在社會認知取向理論的建構下，強化自我效能和行動技能，正向的預期價值觀念，引導個人日後更多的

學習活動（寶華、侯欣彤，2017），是雙語教學值得取徑的方向。

再者，〈正名篇〉的解析指出其語言哲學的觀點，對於語言哲學的闡述與思辯，不是關注名實相應的名學議題，而是將「名」放在名的產生、制名樞要，正名的目標脈絡下，提出「名有固善」又能「指實」（楊自平，2019），這是荀子正名篇思想的哲學深意。在語言教育的應用上，是落在邏輯理論與知識討論架構之下，如正名篇中提到：「制名以指實」、「名聞而實喻」和「名定而實辨」，在於對名詞的了解、認識以至思辨，過程中是借用實物來顯示，對於抽象無實物可指，用表情、手勢以至行動，最終完全借重語言來「陳述」其意義，哲學中這種情形最多（賈馥茗，2000）。可見歷來哲學家用語言進行其哲學探討，透過不斷的反省、批判，形成哲學語言，這可說是語言藉由哲學活動，哲學以語言為基本工具的最佳表達，本研究動機借重哲學思維與條理，運用語言「陳述」其意義，進而嘗試將其概念論述到雙語教學之上。

語言學習的進程反映學習者的學習歷程，學習歷程是學習者學習策略的交織作用。實施雙語教學，當學生面對有別於其母語之語言時，應該由基本的字詞認知開始，藉由荀子語言哲學之「制名」、「名聞」和「名定」連結辭意，進而語言教學的鋪陳和安排，透過「指實」、「實喻」和「實辨」的展開，進行結構性、脈絡化、思辨化的檢視與探究。荀子語言哲學隱含著雙語教學歷程，不管哪一種教學歷程所表達、探討的問題，通常是建基於語言之上，因此，綜觀哲學家檢驗觀念的場域，最終還是在語言的表達與探討，尤其是在語言的精鍊、語言的效度、語言的弱點，並隨時試探改進之道。如學者 Coyle (1999, 2005) 教學理論根據 4Cs (content, communication, cognition, culture)，說明在語言學習過程中，從語言內容、溝通、認知和文化之間的分析、搭配與統整（引自劉欣旻、鄭涵予，2019），以建構認知、技能、情意三大目標，最後透過語言交流達到教育之成效。

因此，本研究目的以荀子的語言哲學概念，採用其〈正名篇〉之「制名以指實」、「名聞而實喻」和「名定而實辨」，以文件分析法進一步論述雙語教學之萌芽期、發展期、適應期之教學實施。

二、「制名以指實」論雙語教學之萌芽期

語言所稱之「名稱」，乃「實物名稱」而言，意喻指示一件實物，是最簡單的名詞，「制名以指實」存在邏輯思維，語言之初在於制定概念，「語」與「物」連結之後，反應事實客觀，如「故知者為之分別，制名以指實；上以明貴賤，下以辨同異（王忠林，2009）。」強調名實相符，其目的是明貴賤、別異同，使人與人之思想不致發生困惑與障礙，語言學習莫如是也。荀子：「名無固宜，約之以命，約定俗成謂之宜，異於約則謂之不宜。名無固實，約之以命實，約定俗成，

謂之實名」(王忠林, 2009)。由此可見, 物件之初始, 由「名稱」出發, 是一種認知態度, 促使個人有所行動和激發自我效能的最佳力量(田秀蘭, 2003)。

就語言學習過程, 以「名稱」來指示「此物」, 未必有「確切」之意義, 於是乎此「名稱」成為「眾所公用」, 於是「約定俗成」, 就如柏拉圖指出, 語詞與事物之間有其固定的關係, 而另一方面又指出, 語言也有其約定俗成的一面, 柏拉圖還主張知識先於語言, 語言既表達知識, 在不同程度上指涉著「真」與「偽」(關永中, 1999)。如何辨別「真」與「偽」, 可以藉由「制名」而認知的教學設計, 吸引學生專注在學習內容或基模建構的認知過程, 即是「指實」的過程, 引入有效的認知負荷建構外在認知負荷, 增進學習者的語言學習的負荷感, 幫助學習者專注於語言學習的組織、整合及基模建構(林輝鐸等人, 2010)。可見, 語言學習是基於荀子語言哲學「制名以指實」的邏輯, 從創建「名稱製造者」出發, 因此「聞名而知物」, 這個物的名稱, 是語言中名詞認知最早形成的狀況, 欲誠其意, 先致其知, 對雙語學習的遷移, 產生很深遠的影響。

在進行雙語教學時, 兩種不同語言的轉譯, 就是意味著語碼轉換 (code switching), 語碼轉換在語言教育的運用是雙語教育常見的語言接觸現象(沈家琪, 2018; 張學謙, 2016), 也是一種跨語言的遷移實踐方式。Yiqi Liu (2020) 以香港初中英文綜合人文課為例, 發現課堂中師生互動與學生習作, 運用跨語際與跨符號實踐出現即時的自發現象, 亦即跨語際與跨符號實踐可作為語言教學時有計畫的鷹架支持系統。如何運用跨語言與跨符號的遷移實踐, 搭起雙語教學之鷹架, 就荀子語言哲學的陳述, 「制名以指實」是有批判性的、有條理的理性基礎, 屬於孩子的本質技巧, 如同哲學家多瑪斯《論存在者與本質》中, 指出理性認識的起點是存在者與存在者的本質(莊佳珣, 2015)。

Nunan and Carter (2001) 也指出, 將語碼轉換定義為「在同一言談中, 由一個語言轉向另一個語言的現象。」, 強調自然狀態下, 運用語言相輔相成的關係, 將第一語言融入第二語言教學, 於是分離式雙語觀受到質疑(張學謙, 2016), 取而代之的是彈性式雙語觀。Baker (2011) 強調「跨語言實踐是透過使用兩種語言進行意義生成、形塑經驗, 達成理解和獲取知識的過程。」這種自然真實情境下, 語言意義的生成、理解, 進而形塑成知識、經驗, 就是荀子「制名以指實」的存在邏輯, 制名而命之, 約之固實, 同則同之, 異則異之, 是一種語言意義的生成和經驗的總成。

就如西方哲學家柏拉圖論及語言之先見, 在其克提拉斯篇 (Cratylus) 提到, 當一群人一起共同使用一個名稱時, 就是對這個名稱有了一個對應的觀念或形式(傅佩榮, 2020)。柏拉圖和荀子就語言所說的「名稱」, 在於指示一件實物, 這是最簡單的名詞, 可謂之「聞名而知物」。由此可見, 語言最初定義一個物件或

一個名稱的時候，只是用「這個名稱」來指示「這個物」，孩童在學習第二外語時，未必有「確切」的意義，藉由「制名以指實」，使這個名稱成為「眾所公用、約定俗成」的哲學邏輯。

哲學中所探討的主體「知識論」，在討論到語言問題，其中最重要的便是「名詞的意義」，名詞有了意義是知識論經驗的邏輯結果，在卡那普的名著「世界的邏輯結構」中，藉著建構系統來將語言與實在關連起來，在此系統中人的種種概念都能夠和感官經驗相互契合（陳思賢，1999）。此時在經驗邏輯下的「名詞」，透過言談互動時的語碼轉換（code switching），早期被視作一種不標準的語言使用方式，現今則被視作為自然且正常的語言現象（Wyatt, 2009）。在雙語教學的過程中，「制名以指實」後，以「跨語言」名實相輔的實踐做為雙語教學鷹架的過程與模式，對於學生的雙語學習相當有幫助。

綜觀上述，進行雙語教學之萌芽期時，在「跨語言」的過程中，以「制名以指實」的實踐，使學生「聞名而知物」，這是語言中名詞認知形成的起始，也是作為雙語教學之鷹架過程，讓學生能夠意義生成、形塑經驗，達成雙語教學之起步。

三、「名聞而實喻」論雙語教學之發展期

實施雙語教育在經過「制名以指實」後，名詞出現，形成名詞認知，於是「名聞而實喻，名之用也。累而成文，名之麗也。用、麗俱得，謂之知名（王忠林，2009）。」知名者知其所以然，期能實喻而後累實，累實而後能異實，異實以喻動靜之道也，在雙語教學上才能明白說出名詞其特有的性質或內涵，進一步能合於道、合於心、合於說，才能「名聞而實喻」，達成學者 Cummins（2007）認為語言教學其背後相互關聯假設，雙語教學直接教學法，僅用目標語，無需依靠學生的第一語言，進而達成「實喻」，教學過程無須翻譯，第一語言和目標語之間不應該有翻譯。

當跨語言教學時，學生對名詞能瞭解特有的性質或內涵，以確定這個名稱和這個實物全然「相同」，認識和了解名詞性質和內涵，Widdowson（2001）從雙語學習的觀點以及雙語化的教學歷程，學習者必然運用他們所知的語言「名聞而實喻」，作為支援學習其他語言。在學習過程中，自然而然地賦予一個語言的名稱，便是所謂之「定義」，定義代表對名詞的「概念」，在論及一個實物名詞（即名稱）時，就會聯想到該實物的形象和特性（賈馥茗，2000），達成兩種語碼之間的語碼轉換。

名也者，所以期累實也。「名聞而實喻」越來越豐富，理解先於產出，學生

辭彙量不斷累積，隨著學生目標語能力提升，在語碼轉換教學中，可以開始強調學生的口頭回應，學生的回應簡短不拘，透過回饋教師知道學生是否瞭解，教師可以示範語碼轉換並鼓勵學生使用，樹立學生的學習榜樣（張學謙，2016）。因為各種語言系統內的各個元素彼此的關連性是相通的，就語言橫向組合關係（syntagmatic relation）說明語言學習的關連性，是指對語意的了解，可從前後語境（co-text）確立語感的正確度，要理解一種語言，不僅僅是把它視為一種形式，更要能捕捉那形式與意義之間的關連（陳玉芬、單維彰，2021）。

在拿捏形式與意義之間的關連後，以實體隱喻作為一類重要的概念隱喻，對於形而上概念的理解和定義具有極其重要的作用，在概念化的過程中，實體隱喻不是一種選擇，而是一種必然（鄧曉凌，2020），雙語教學在「實喻」後「名聞」，進行跨語言之間語碼的連結，Giauque and Ely（1990）也強調教師以身作則，帶領學生進行語碼轉換，語碼轉換是有系統的，非隨意的，在「名聞而實喻」後，讓學生克服對語碼轉換的負面態度，使用越來越多的目標語，也有助於雙語教育的教與學。

語言之學習，從「制名以指實」著重在學習過程之知識認知，知識學習取得後「名聞而實喻」，進而認知理解，由依序回憶到任意回憶，是一種透過自我覺知，以存取語言相關知識，從認知理解詞彙之間的語義關係，到義詞辨析、多詞義之處理及呈現等（葉美利與高清菊，2011）。運用在雙語教育，我們發現「名聞而實喻」是一種語素、語意認知的概念化，具足審定義理所有實喻，也就是雙語教學時，先把重要的概念、義理以及因果譬喻提出，這是基於認知後的體現，把所產生的語言和經驗，建立在雙語教學之發展上。

錢乃榮（2002）認為語素是基本單位，語言中具有意義的最小單位為詞素，語素是語音、語義相結合的最小語法單位，就修辭格之分類是積極修辭（沈謙，2010），藉由經驗之想念，累積語意和語素，產生譬喻、明喻、實喻，讓語言不僅僅是一種認知能力，同時也是一種認知技能，包括知覺、注意、空間以及視覺等。因為語言澄清是發現哲學中深刻真理的工具，並非「概括的說明」，是一種「概念分析」（Conceptual Analysis）的「說明」作用，除此之外另有「解釋」（explanation）的功能（賈馥茗，2000）。在雙語課程的過程中累積素材，將英語融入學科進行課程設計與轉化，是從多元識讀（multiliteracy）和多模態（multimodality）的概念，強調語言實踐的變動性，結合多元媒介建構意義進行溝通（柯宜中、林淑敏，2017），因此雙語教學的課堂從「名聞而實喻」的轉變，提供聞後之實喻，所產生的語意語素等概念，讓學生語言技巧漸漸的有意識，進而自主性的轉變為自學能力並提高學習雙語的自信心。

綜觀上述，雙語教學發展期的進行，是透過「名聞而實喻」的轉化，學生語

意、語素的累積，經由兩種語碼之間的轉換，實物形象和特性的「概念」形成，讓學生克服對語碼轉換的負面態度，使用越來越多的目標語，學生語言技巧漸漸的有意識，進而轉變為自學能力，提高學習雙語的興趣與自信心。

四、「名定而實辨」論雙語教學之適應期

語言的學習，尤其是在雙語教學時，「制名」、「名聞」而能「指實」、「實喻」，進到語言學習適應的階段，過程著重在語言學習的認知與理解之後，在知識學習進階到後設認知理解，是先從簡單「語」和「詞」開始，然後多聽、多說，熟悉它的聲音和韻律，習慣語言特性，之後才能創建「名定」而「實辨」之語言學習歷程。孰悉學習課程進而「實辨」，課程內容得以評判反思，力求思理清晰、有理有節，而成議論之本，這是語言表述過渡到語言實證的過程，這個過程並非理所應當、不證自明，表示語言已具意義，一躍而成論述宰制，揭示語言知覺與現象進入文學場域的可能性（鄭芳婷，2021）。如荀子：「故王者之制名，名定而實辨，道行而志通，則慎率民而一焉（王忠林，2009）。」事物名稱確定，就能分辨清楚，名稱原則一旦確定，思想就能透過語言溝通，於是就能率眾一統，成為普羅大眾的通用名稱。

在雙語教學歷程，我們不強調荀子的論述中王者的制名權，而是借重制名權的模式應用於教學過程，老師與學生之間跨語言制名的目的、依據、原則、方法等，讓學生清楚目標語與對應語，減輕學生在詞彙的認知困難，在「名定而實辨」後善加利用雙語之間相輔相成關係，熟悉教材，不斷的連結第二語言語詞及實物，進而創造、鞏固第二語言的脈絡與教材、新經驗之間的連結（Butzkamm & Caldwell, 2009），也就是名定後能循名責實，正名順氣應之，順氣成象以著萬物之理，在雙語教學過程中，讓學生能適應主流語言與第二外語之間的轉換。

語言澄清是發現哲學中深刻真理的工具，哲學的真理刻畫著歷史軌跡，歷史存在於記憶與遺忘之間，而語言恰是唯一橋樑（陳碧祥，2002）。依荀子語言哲學之目的「指實」、「實喻」而後「實辨」，就雙語教育的過程來說，就是「制名」、「名聞」而後「名定」，也就是語言共同體為某個對象選定了某個「標籤」，後者就開始保持確定，不能輕易地被改變（陳波，2008）。可見「名定」後而能「心知」，「心知」而後能「實辨」，在荀子知識論上是經驗與理性並重，提出「學不可已」、「辨合符驗」，強調經驗學習的累積；另外也主張「心有徵知」、「知通統類」，肯定心知後主動認知與推理的功能（陳碧祥，2002）。於是跨語言之間有了溝通符號或媒介，語言表達思想、文化、情感、生命有了具體表現與適應，約定了名稱的社會性內涵，借重語言來「陳述」其意義，也就是「心知」後而「名定」理解，進而「實辨」予以澄清思辨，最終適應「名」、「實」之間的「標籤」關係，內化為自己的語言價值及語言智慧。

荀子的語言哲學思想主要通過「名實之辯」和「言意之辯」展開的，「名實之辯」的語言本質觀是以名期累實、約定俗成、循舊作新的語言發展；「言意之辯」是以通過「虛壹而靜」的方式，把握語言學習之言既可盡意又不可盡意（彭傳華，2008）。就學習者來說，雙語教學必須先掌握「名實之辯」和「言意之辯」，達到課程中跨語言溝通與實踐，在教學過程才能解構「名」與「實」之間的「標籤」關係，而能「辨合符驗」、「知通統類」，如果學生無法分辨，甚至不理解教師的英語指令和引導語，具備的專業知識和英語理解能力有明顯的落差，聽力理解能力不足，就無法瞭解授課教師的講解（高郁婷，2018；鄒文莉、高實玫、陳慧琴 2018）。

雙語教學時，教師先使用目標語，在跨語言轉換解碼後，語言澄清明辨，瞭解訊息內容，提升理解能力（Mattson and Burenhult, 1999）。學生在「名」與「實」之間能夠擴展、澄清、解說，語碼轉換的效果是螺旋式、隨意循環的方式呈現（Butzkamm, 1998），當語言是「完整的」、「整體的」不可切割之時，就如同雙語學習進入全語言（whole language）的概念，其過程是全面的，無須切割成語音、字彙、詞彙、和句子等片段，內容或技巧也不需要零碎劃分，是一種完整的真實語言學習，對學習者來說是有意義的「全語言」（whole language）（林惠娟，2004）。全語文學習是一種教育哲學觀，當雙語教學臻於全語言境界時，是強調語言的整體概念，統整雙語教學聽說讀寫能力，倡導在自然真實的情境下，建構完整的學習脈絡和學習意義，讓語言的學習進階到實際運用的過程。

在「名定而實辨」後，如柏拉圖的克提拉斯篇（Cratylus），一群人共應用一個名稱，就是已經對這個名稱有了一個對應的觀念或形式，將單個的名詞串連起來，加上述詞、形容詞等而成「句」，句與句連接在一起成為概念，概念組成一個體系，出現了「知識」和「哲學」（賈馥茗，2000）。雙語教學跨語言的應用形成「通用語文」，學生使用外語對話時，瞭解涵意與正確性，對雙語教學的認知與看法越高，學生對雙語教學的接受度越高（吳巧雯、顏瓊雯、潘裕豐，2021），運用荀子「名定而實辨」的語言哲學，最終達到雙語教學跨語言溝通與實踐，提供雙語教育社會化的過程，提升學生對雙語教學的認同與適應。

綜觀上述，確定「名」、「實」之間的「標籤」關係，在「名」與「實」之間能夠擴展、澄清、解說，此時雙語教學時在「名定而實辨」後，跨語言之間有了溝通符號或媒介，善加利用雙語之間相輔相成的關係，不斷的進行第二語言與主流語言之間的連結，進而理解、思辨，讓語言表達有了具體表現，此時不僅提升學生對雙語教學的認同，更使雙語教育進入適應期的境界。

五、結語

雙語教育的學習歷程，藉由語言哲學反映學習者的學習歷程，學習歷程是學習者學習策略的交織作用。雙語教學實施策略，以荀子語言哲學來論，名稱、單詞的語言形式是由一個單名構成的，單名要足以清楚地表達事物，就必須「制名」、「名聞」和「名定」，進而達成「指實」、「實喻」和「實辨」，如：「單足以喻則單，單不足以喻則兼。單與兼無所相避則共。雖共，不為害矣（王忠林，2009）。」這當中隱含著語言教學歷程，如柏拉圖的克提拉斯篇（*Cratylus*），語言起始於一個共用名稱，對這個名稱有對應的觀念，再將名詞串連起來而成「句」，句與句連接在一起成為概念，概念組成一個體系，出現了「知識」和「哲學」，最終達到雙語教學跨語言溝通與實踐，提供雙語教育社會化認知的過程。

進行雙語教學時，以荀子的語言哲學中，名稱是事物在語言和思維中的代表，「同則同之，異則異之。」「知異實者之異名也，故使異實者莫不異名也，不可亂也，猶使同實者莫不同名也。」於是對名稱理論作出系統性的詮釋和建構，其結論如下：

1. 「制名以指實」，使學生「聞名而知物」意義生成

進行雙語教學時，在「跨語言」的過程搭起鷹架，以「制名以指實」的實踐，語言中名詞認知的形成，使學生「聞名而知物」，也是作為雙語教學時字詞意義的生成和經驗的形塑。

2. 「名聞而實喻」，使學生「累文知名」概念形成

雙語教學時透過「名聞而實喻」的轉化，學生認知名詞語素的累積，經由「跨語言」語碼的轉換，字詞形象、特性的「概念」形成，讓學生語言技巧漸漸的有意識，提高學習雙語的興趣與自信心。

3. 「名定而實辨」，使學生「變異而類推」具體思辨

雙語教學時在「名」、「實」之間的「標籤」關係確定，字詞之間能夠擴展、澄清、解說，此時「名定而實辨」後，「跨語言」之間有了溝通符號或媒介，不斷的進行字詞之間脈絡、教材、經驗之間的連結，進而理解、思辨，語言表達有了具體表現，提升學生對雙語教育的認同。

實施雙語教育，其教學過程，就如荀子所云：「名也者，所以期累實也。辭也者，兼異實之名以論一意也。辨說也者，不異實名以喻動靜之道也（王忠林，2009）。」教學是以「指實」出發而能意義生成，之後「累文知名」概念形成，最終「變異而類推」具體思辨，教學過程中能夠「指實而知物」、「實喻而累文」和「實辨而類推」，才能達成荀子「正名而期，質請而喻，辨異而不過，推類而

不悖。」由此可知，學之道，先制其名、聞其名、定其名，然後力行以求其至。透過荀子語言哲學，學生不斷的連結第二外語語詞及實物，熟悉教材「指實」、「實喻」和「實辨」，有助於創造、鞏固第二語言的脈絡與教材連結，讓第一語言和第二語言之間的連結有了溝通符號或媒介，彼此相輔相成，進而理解、思辨，達成「心合於道，說合於心，辭合於說」，提升學生對跨語言的運用與認同，進而提高學習雙語的興趣與自信心。

本研究以荀子語言哲學觀點論及雙語教學，但現階段雙語教學百花齊放，各彈各的調，畢竟雙語教學的實施並不限於關於名稱的教學，「制名以指實」、「名聞而實喻」、「名定而實辨」是以語言哲學之邏輯取向，況且一種文化的語言概念，有其獨特性與異質性，一時之間難以找到另一種語言的詞彙來傳達或替代，供後續研究者之參考。

參考文獻

- 王忠林（2009）。**新譯荀子讀本**。臺北市：三民。
- 田秀蘭（2003）。社會認知生涯理論之興趣模式驗證研究。**教育心理學報**，34(2)，247-266。
- 吳巧雯、顏瓊雯、潘裕豐（2021）。國中語文資優生對雙語教育接受度與教學關係之研究。**中等教育**，72(1)，82-99。
- 沈家琪（2018）。大學專業領域教師於英語授課環境之跨語言實踐策略分析〔論文發表〕。國立成功大學外國語文學系「第四屆校際文學語言學英語教學研討會」。臺南市，臺灣。
- 沈謙（2010）。**修辭學**。臺北市：五南。
- 林惠娟（2004）。幼托園所全語言教學實施概況之初探研究。**朝陽人文社會學刊**，2(1)，149-213。
- 林輝鐸、莊桓綺、陳怡琴、羅珮妤與鄭郁蝶（2010）。3D 動畫學習環境-以電腦程式語言學習對比學習時間與學習成效之研究。**全球商業經營管理學報**，2，45-54。
- 柯宜中、林淑敏（2017）。跨語實踐理念對臺灣英語教學之啟示。**英語教學期刊**，41(1)，33 - 61。

- 高郁婷（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**（55-63 頁）。臺北市：書林。
- 張學謙（2016）。從單語到雙語教學：語碼轉換在語言教育的運用。**臺灣語文研究**，11(1)，1-25。
- 張瀛子（2020）。隱語、進諫與禮-論《荀子·賦篇》的思想性與時代意義。**中國文學研究**，49，1-40。
- 莊佳珣（2015）。論存在者與本質作為理性認識的起點—兼論馬凱布對於多瑪斯的詮釋。**通識教育與多元文化學報**，5，1-20。
- 陳玉芬、單維彰（2021）。符號語言學作為數學的教學進路初探—以負數的概念模型譬喻為例。**臺灣數學教師**，42(1)，1-16。
- 陳波（2008）。荀子的政治化和倫理化的語言哲學。**臺大文史哲學報**，69，99-126。
- 陳思賢（1999）。理性、語言與政治：政治哲學研究傳統的分析。臺灣大學政治學系，計畫編號：NCS 88-2414-H-002-024。
- 陳碧祥（2002）。語言之哲學探究及其教育意義。**國立臺北師範學院學報**，15，233-262。
- 傅佩榮（2020）。**柏拉圖**。東大圖書股份有限公司。
- 彭傳華（2008）。荀子語言哲學思想探微。**鵝湖月刊**，395，17-27。
- 最適合學語言的年紀（2021 年 05 月 13 日）。親子天下（by Fun English by Studycat）。<https://www.parenting.com.tw/article/5088172>
- 黃家凱（2021）。邁向 2030 雙語國家之路：政策社會學之觀點分析。**中等教育**，72(1)，32-47。
- 楊自平（2019）。唐君毅先生詮解荀子〈正名篇〉析論。**哲學與文化**，46(3)，19-35。

- 葉美利、高清菊（2011）賽夏族語詞典編輯的語義分析問題。《臺灣語文研究》，6(1)，189-210。
- 賈馥茗（總編纂）（2000）。《教育大辭書》。文景。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。 <https://terms.naer.edu.tw/detail/1313403/?index=1>
- 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》（9-16 頁）。臺北市：書林。
- 劉欣旻、鄭涵予（2019）。探究學科內容與語言整合教學能力：CLIL 教師專業能力分析。《學校行政》，122，141-153。
- 鄧曉凌（2020）。實體隱喻視野中的老子之“道”。《道學研究》，36(2)，34。
- 鄭芳婷（2021）。臺灣當代馬華文學劇場：窮劇場《我是一件活著的作品（readymade）》的[身]轉向。《Journal of Theater Studies》，27，87-116。
- 戰寶華、侯欣彤（2017）。從社會認知生涯理論探究高中學習歷程檔案之運用模式。《臺灣教育評論月刊》，6(3)，201-208。
- 錢乃榮（2002）。《現代漢語概論》。臺北市：師大書苑。
- Baker, Colin. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.) Clevedon: Multilingual Matters.
- Butzkamm, Wolfgang and John A. W. Caldwell. 2009. *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Studienbücher.
- Butzkamm, Wolfgang. 1998. Code-switching in a bilingual history lesson: The mother tongue as a conversational lubricant. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1.2: 81-99.
- Fishman, J. A. (2001). Why is it so hard to save a threatened language? In J. A. Fishman (Ed.), *Can threatened language be saved* (pp. 1-22). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Graddol, D. (2006). *English next*. Retrieved from <https://englishagenda.British>

council.org/continuing-professional-development/cpdresearchers/english-next

- Lewis, Gwyn, Bryn Jones, and Colin Baker. 2012. Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation* 18.7: 641–654.
- Mattsson, Anna and Niclas Burenhult-Mattsson. (1999). Code-switching in second language teaching of French. *Working Papers* 47: 59-72.
- Nunan, David and Ronald Carter. (2001). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sachdev, I. (1995). Language and identity: Ethnolinguistic vitality of aboriginal peoples in Canada. *The London Journal of Canadian Studies*, 11, 41-59.
- Widdowson, Henry G. (2001). The monolingual teaching and bilingual learning of English. *New Perspectives and Issues in Educational Language Policy: A Festschrift for Bernard Dov Spolsky*, eds. by Bernard Spolsky, Robert Cooper, Elana Shohamy and Joel Walters, 7-18. Amsterdam: John Benjamins.
- Wyatt, Toya A. (2009). Adolescent language development. In Alejandro E. Briceand Roanne G. Brice (eds.), *Language Development: Monolingual and Bilingual Acquisition*, 190-222. Columbus, OH: Pearson Education.

