

大學雙語教育教學實務之反思與實踐

林雅文

國立清華大學教育與學習科技學系博士生

朝陽科技大學語言中心專案講師

國立中興大學語言中心兼任講師

一、前言

全球化的影響之下，國際人才因政商經貿關係頻繁交流。為了讓臺灣更全面與國際接軌，將人才的專業與國際溝通能力結合，臺灣政府提出「2030 雙語教育政策」。冀望在不久的將來臺灣優秀人才在發展自己本身的專業能力同時，具備流利英語溝通能力為其國際職場就業力加值，也提升國家整體的競爭力。讓臺灣的下一代有更寬廣的國際舞臺可以揮灑。「2030 雙語教育政策」的實施對現行教育體制造成全面性的影響。因應雙語教育的實施。從高中（含）以降的學校採取「內容與語言整合學習策略」（Content and Language Integrated Learning, CLIL）。在大學則是採用「英語為媒介教學法」（English as a Medium of Instruction, EMI）。

CLIL 與 EMI 相同之處是將目標語（target language）英語作為課室溝通及授課語言。CLIL 課程中母語與目標語並用；EMI 課程則以英語為唯一溝通語言。兩者不同之處則在於學習目標的設定。Coyle, Hood 和 Marsh（2010）對 CLIL 教學法的定義為 CLIL 具有雙重學習目標的課程設計，包括學科內容與目標語言的學習。而大學實施的 EMI 教學法是著重學科內容知識學習。以英文為授課語言，讓學生得以用英語為媒介學習專業知識（González & Andrés, 2018）。臺灣雙語教育欲以 CLIL 加 EMI 來提升學生英語力及專業力。此設計旨在讓學生從國小到高中皆以英語結合學科的方式學習。經過多年的養成，學生除了能奠定良好的學科基礎，也將習慣用英語溝通與學習。到大學階段培養專業能力時自然能以英語為媒介學習專業知識及進行課堂溝通與討論，成為兼具專業力與英語溝通能力的人才。

然而，上述雙語政策規劃成功與否還須考慮學習過程中最重要的元素－時間。好酒需經過長時間的釀造與淬練方能溫潤香醇；教育亦是十年樹木，百年樹人。CLIL 與 EMI 欲在臺灣教育體制無縫接軌，進而達到預期的成效實需一定時間的發展。目前臺灣自國小到大學全面同步開始實施雙語教學的狀況下，在高等教育階段著實產生了一些亟待解決的問題。

二、大學雙語教育現況探討

在「2030 雙語教育政策」公布後，大學因應政策而開始推行 EMI 課程。但現階段的大學生並未經歷國小到高中的 CLIL 養成階段，其英語能力不僅落差極

大，多數學生英語能力亦無法應付以英語學習學科內容的要求。加上多數學生就讀大學前亦未有英語結合學科的學習經驗，因此在高等教育推動 EMI 課程時出現以下幾種現象：

第一，因應英語授課政策的實施，各大學開始規定各院系每學期都要有一至三門不等的英語授課課程供學生選讀。先求英語授課的課程數量，這個規定導致不論該科系課程及學習目標是否適合以英語進行授課，都需開設一定數量的課程。故，造成新聞報導中文系教師被要求以英語授課，引起爭議（李侑珊，2022）。

第二，多數大學生英語能力尚不足以修習全英課程，英語授課反導致學生理解力下降，降低學習成效，同時也引發學者對於雙語教育的質疑。根據 González 和 Andrés（2018）的研究，學生語言能力須達到 CEFR B2 級（相當於多益測驗 785 分或全民英檢中高級）方能於英文學習環境游刃有餘。顯然目前許大學生都尚未達到此程度。從教育部與英國文化交流協會 2020-2021 的調查顯示（教育部，2021），僅有 1/5 的高中生具有以全英學習的能力，更遑論技職體系的學生英語程度相較高中生更有待提升。因此，到了大學階段驟然要學生以英語學習學科內容反增加其學習負荷。顯然 EMI 教學法無法於現階段達到同時提升學生的英語力與專業力的目標。雖然，在學習的過程中有時因學科知識較容易理解，或進行低階思維任務（lower-order thinking tasks）時，學生語言能力雖未達 CEFR B2 級仍可在英語授課的課程獲得部分知識，但若是達到臺灣雙語教育所設定的目標，以現行的情況下許多學生皆須先提升其英語能力。

第三，以英語為課堂語言導致學生與教師跟同儕之間的互動及討論減少。長期以來非英語母語學習者對於使用英語時怕犯錯，當自覺使用不正確用法時會覺得困窘，以及認為自身英語口音不達母語人士的標準就是英文不夠好。這樣追求完美英文觀念實難在短期間翻轉。雖有學者提倡以英語做為國際通用語（English as a Lingua franca）（Seidlhofer, 2011）的概念來降低師生說英語時的焦慮感，但仍難在短期內改變臺灣師生對於完美英語追求之根深蒂固的觀念。這也造成師生或學生彼此間難以自在地用英語溝通，更造成英語能力較弱或本就內向的學生在課堂上更加沉默寡言。

不僅學生使用英語時感到有口難言，在 EMI 的師訓或相關雙語研習場合也常聽到大學第一線教師們坦承雖然他們是在英美或其他以英語為母語的國家求學並完成學位，教師仍自覺英語並非其母語有時仍無法以英語完整表達其意。因此教師對於自身的英語授課能力也相對中文授課時缺乏自信。加上長期以往學生對教師的專業形象多採取高標準看待，許多學生認為教師說英文時正確度、流利度及口音亦應和母語人士相近。這也讓教師以英語授課時倍感壓力。

另，英語授課時學生因擔心其英語口語表達能力不足，產生焦慮因而較少討論或問問題。為了讓課程繼續進行，導致教學反而變得更傾向以教師為中心的授課方式。而這很明顯的與教育部近年來極力推動的大學教學實踐計畫精神（教育部，2022）所提倡的希望大學課程設計以學生為中心，改變傳統教學現場，深化教學成效以提升學生學習效率的方向有所出入。

第四，大專教師英語授課技巧訓練未竟完善。雖然大學教師已具有相當良好的英語能力，但是會說英語不等同於具備以英語授課的能力。以英語進行教學實須更多樣化的課程活動設計，亦即多模態教學（multimodalities）以及調整教學步驟，如課堂討論、影音或實作任務以利學生學習。許多執行 EMI 課程的大學教師亦在不同場合反映各種教學現場遭遇到的問題。如為了實施英語授課，須刪減部分學期授課內容，導致學生無法完整學習學科知識。因為以英文為課堂主要用語的狀況下，某些概念需要花費更多時間闡釋才能達到跟中文授課一樣的效果；又如學生的考試成績不理想究竟是因為學生努力不足，對學科內容的不精熟，或因其英文能力不足所造成的？因此學習成效評估方式也須隨教學目標及方式不同而調整，但要如何做？上述的大學教學現場問題都亟需解方。

三、如何落實大學雙語教育

一個新的教育政策實施初期定會遇到許多的困難與挑戰。不同於歐洲或其他國家的多語系背景，臺灣雖有不同的方言，但仍為單一語言的國家。多數教師與學生的母語都是中文。要克服師生及學生間以母語溝通的習慣，改以外語－英語為課室語言則要有強而明確的學習目的及實施方法。同時也應當思考如何能更務實地面對問題以找到更適合臺灣的教育環境、符合雙語課程的精神與目標的方法。以下針對現行大學雙語教育困難提出淺見。

第一，破除特定教育理論名詞的迷思與框架，改以更務實的態度面對及處理英語授課的問題。EMI 是以英文為授課語言也是世界高等教育的潮流（Dearden, 2014）。大學教師英文能力是無庸置疑，但在全英語的授課下學生對課程的吸收與理解有多少才是最重要的。語言能力強弱與學科學習力密不可分。因此，若是能跳脫大學只能實施 EMI 的框架，在現階段學生尚不具備以英語學習學科之能力時，先採用 CLIL 教學法來輔助學生學習或許能更實際及有效提升學生英語及學科能力。

CLIL 教學法優點在於保留課室語言使用彈性，將中英文並列為課室用語，而非堅持全英語授課。透過中文與英文語碼轉換跨的語言實踐（translanguage）策略運用更有效率地傳達學科知識。循序漸進地根據學生學習情況逐步增加英語比例。教學時，除了專業知識教學，課程亦強調重要學科的英文單字及常見搭配

詞，及句型。再設計結合部分須以英語進行的作業及口語報告讓學生逐漸習慣英文與學科整合。以達到提高學生的英語及專業知識能力的雙語學習目標。假以時日，當臺灣學生自國小浸潤在 CLIL 的雙語學習環境，未來大學的專業授課自然可以朝向真正的以英語為工具學習專業的目標。但這需要逐步實踐，無法一步到位。

因此，雖然大學教師的教學主要是傳遞專業知識，而非教授英語。但是現行臺灣學生的英語能力尚未準備好的情形下，若是學科教師堅持只以英語教授學科知識。教學法不變，僅將授課語言轉為英語，則學生的學習成效及學習動機勢必也會受到極大的影響。在過渡時期若是大學教師也願意學習一些以英語授課的技巧，相信亦會相當有助於自身的 EMI 課程進行。換言之，若是學科教師願意學習將部分 CLIL 的概念，如語言教學技巧及多模態課程活動設計融合在大學雙語課程中，相信會相當有助於學生學科知識及英語能力的提升。而這也正是雙語教育的目標。

第二，完善的大學教師的雙語教學專業發展規劃。再好的政策都需要執行者有效的落實方能成功。教學專業牽涉到的知識範圍極廣。雙語教師所需要的除了學科知識、教學知識（Gudmundsdottir & Shulman, 1987）之外，還有以英語進行教學的知識。學生的學習需要鷹架，而教師的雙語教學專業發展亦然。教師英語能力並不同其以英語授課之能力。大專教師在擔任教師之前大多未經專業教學能力培訓，而是以其自身的專業知識應聘。當然大學教師在擔任教職之後，其教學能力會隨著自行摸索及教學經驗累積，或因積極參與相關研習而有所精進。但是這畢竟需要多年的養成與調整。若是要全面實施大學雙語教育，在教師專業培訓上應結合學科知識及教學知識、及英語教學知識等三方面的訓練，提供教師更系統化的英語授課能力培養，提升教學成效。

第三，大學亦應投入更多教學資源。除了舉辦教師專業研習與提供教師英語授課鐘點的獎勵，更重要是整體課程規劃及教學配套措施。整合院系、師培中心、創新教學中心及語言中心等單位，在課程規劃上打破院系的本位主義，以全面且宏觀的課程設計角度來規劃以學生為中心的課程。大學教師一向習慣個人研究或帶領自己的團隊。較少有機會能與其他同系或不同領域的教師合作。因此，學校角色在於提供校內跨領域合作平臺，鼓勵同校的教師進行系所內小組或校內跨領域教師社群，建立共同備課風氣及共享資源的氛圍。如學科教師與語言教師進行跨領域合作。由學科專業教師及語言教學專業教師共同發展雙語教學課程，如協同設計學科內容及語言整合教材以有效地幫助學生以英語為工具學習學科內容。此外，亦可鼓勵教師跨校切磋交流，如組成跨校教師社群一起合作設計課程，建立大學英語授課教案資料庫，共享資源。如此從多方著手營造良好的大學雙語學習環境。

第四，他山之石，可以攻錯。若培育具專業能力及良好英語力的下一代是既定的國家教育政策，則可師法同為亞洲其他國家的雙語教育。臺灣並非第一個亞洲單一語系國家全面推動英語教育。中國香港及日本皆有類似的計畫（國家教育研究院，2017；余懿珊，2022）。或是參考同為亞洲國家的新加坡，雖然其為多元背景的社會，但新加坡的英語教育仍可作為我國學習的對象。他國好的措施，可供我國參考。他國失敗原因更值得我國學習，避免重蹈覆轍。

最後，也是最重要的是能成功推動雙語教育的關鍵在於建立共識。自雙語政策宣布以來，教育界的反應莫衷一是。深究其原因便是因為各界缺乏對雙語教育的共識以及建立共同的願景。有了共識及共同的願景，剩下的便是要如何集合眾人之力一起面對困難與解決問題。反之，若是沒有共識，則只可能不斷地消耗資源，阻力重重，而事倍功半。

四、結語

在國內建立共識，營造好的學習環境，建立資源共享平臺；對外，學習他國成功的經驗，盡可能事先預防會出現問題。最後，擬定務實可行的計畫，不拘泥於特定理論框架，讓雙語教育有足夠的時間成長茁壯，不宜躁進，否則反成揠苗助長。推動過程眾人齊心盡力，然後耐心等待花開。如此，方能走出屬於臺灣的雙語教育的一條路。讓下一代既保有自身的中文能力及中華文化優勢的同時，讓英語成為其專業能力的加值，而非負擔。

參考文獻

- 余懿珊（2022）。雙語師培困境與相對政策－淺談香港EMI經驗。**臺灣教育評論月刊**，11(8)，42-47。
- 李侑珊（2022）。中文系也以全英語授課政策亂象挨批。**中時新聞網**。取自<https://tw.news.yahoo.com/>
- 教育部全球資訊網（2021）。高教雙語政策－推動大專校院學生雙語化學習計畫。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=2BCAF7C42463717F
- 教育部（2022）。教學實踐研究是什麼？。取自<https://tpr.moe.edu.tw/plan/intro>
- 國家教育研究院（2017）。東亞各國推動英語教學之策略。取自https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=3&edm_no=161&content_no=2872

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction - a growing global phenomenon*. British Council.
- Dearden, J., & Macaro, E. (2016). Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. *Studies in second language learning and teaching*, 6(3), 455-486.
- González, J. A., & Andrés, J. B. (2018). From EMI to CLIL: Methodological strategies for bilingual instruction at university. *EduLingua*, (4/1), 51.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59-70.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual education and Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
- Seidlhofer, B. (2011). Conceptualizing 'English for a multilingual Europe. English in Europe today: *Sociocultural and educational perspectives*, 133-146.

