

國民小學推動雙語教育的美麗與哀愁

鄭勝耀

國立中正大學教授兼任教育學院副院長暨教育學研究所所長

王素菁

國立中正大學教育學研究所博士生

一、前言

「教學」一詞，不論誰教或誰學，都涉及二主角：教授者與學習者；而師生互動過程中，教師信念與課程實踐的成敗更是影響深遠。Cammarata 與 Haley（2018）針對加拿大沉浸式教學師資培訓課程進行長達 1 年半研究，發現即便如此長時間「刻意」介入，對於需熟悉或使用的嶄新方法，只要教師們在信念上、感知上「不」認同，即便師培過程中知識與專業發展如何「苦心孤詣」，也無法確保未來他們的教學會有所改變。

臺灣政府於 2018 年提《2030 雙語國家政策發展藍圖》（2022 年 3 月更名「2030 雙語政策」），並以 4 年（110 至 113）為期程投入百億經費，至此，雙語政策始以較全面公開性之姿對各級學校有明確要求與影響。相較於 6 年（2020 至 2025）期程「國際教育 2.0」，投入經費首年約 1 億元，至 2025 年預增至 2.5 億，雙語政策經費為數十倍於其他，可見政府重視程度。從 2021 年施行至今，4 年期程將於 2024 年底期滿，有經驗一線教師如何承接該政策？又如何自處？是否同於加拿大師培研究結果，無法確定教師是否願意自發性調整教學？此類「過程導向」（process-oriented）問題探究公開袒露真實課室教與學過程，有益解釋結果導向（product-oriented）研究結果（Lo, 2020），臺灣實施雙語教育資歷尚淺，也許未及驗收成效，但推行初階即著手檢視，或許有助政策滾動調整。此文以國小雙語教育為探究場域，深度訪談三位教師雙語教學經驗，佐以背景資料問卷；訪談問題共計六題，期待能從中探得課程規劃、行政支持、同儕互動、教師增能等面向之展現。

二、臺灣雙語教育的回顧與前瞻

（一）臺灣雙語政策與師資培育

臺灣雙語政策藍圖推於 2018 年，以打造雙語國家為願景，故定標提升英語力，希望強化經濟發展力與競爭力，看似主軸一為英語、二為經濟。亦因此初衷，雙語師資培訓為全英教學走向並分職前與在職，共計 3 期程（2019-2022、2023-2026、2027-2030），由師資培育大學負責，因強調英語教學，故學分內涵多為英語為外語教學（English as a foreign language teaching）進修。黃政傑（2023）分析其藍圖與方案認為該政策受疑起於大眾所提疑惑未獲官方詳解，如：為何推雙

語國家？如何決策、推動？何以中英雙語？經濟發展目標雖必要，但除了經濟和競爭力，應該還有其他，可政策敘述裡缺失未見。

英語教學不同雙語教學，因涉及專業領域知識，不知是否出於此，2021 年教育部始推「中小學雙語教學在職教師增能學分班」，臺灣也越來越多人意識具備英語教學能力不代表也能合格執行雙語教育，除了英語力，還須以添加語妥善傳達專業領域內容。

至於雙語師培評鑑，黃政傑（2023）指出不論藍圖或推動方案，均採關鍵表現指標策略，故批判性評論此 KPI 性質之評鑑最後可能流於做資料和玩數字，因無針對雙語教學品質明確規範，只如：「到了 2024 年，累計培育 6,000 名本國籍雙語教學教師，到了 2030 年，全國 100% 高中以下學校落實英語課採全英語授課，...」（國發會等，2021）。

（二）雙語課程施作與教學

臺灣北部如臺北市會公布年度國民中小學雙語教育學校清單，如 111 學年度計有國中 27 校與國小 51 校（臺北市政府教育局，2022），名列該清單學校所實施之雙語教學領域涵蓋較廣。另有向教育部申請計畫通過之必定實施，還有雖申請，校內推行時又分隸屬計畫之必定實施、與不屬計畫鼓勵實施。此外，尚有非屬正規領域課、可完全自由規劃的社團或其他，相當彈性。

關於雙語計畫，教育部初始未限施作年級，但因輿論批評部分地區低年級生中文程度尚處初階，遑論零基礎英文，且一年級學童方入一嶄新場域，需建立生活規範，立即實施雙語教學對學童成長恐負面影響，故教育部針對申請計畫學校發文公告（非硬性規定）小學雙語課程從中年級開始（教育部國民及學前教育署，2021）。

一旦學校確定執行計畫，執行教師須繳交教案，並接受專家學者一學期到校三次教學觀摩視導（supervision），教學視導以提升教學效能為目的，非判斷教師能力優劣。李珀（2014，頁 7）認為理想視導人員扮演三角色：忠告者、評鑑者及專業發展者，如圖 1：

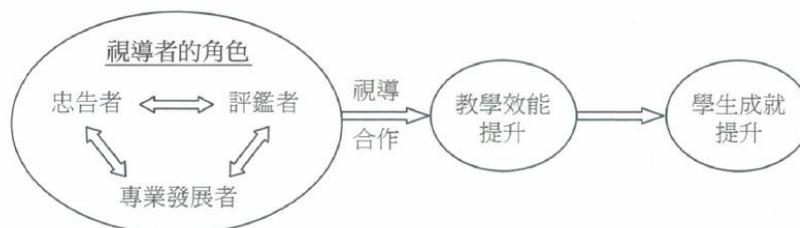


圖 1 理想的教學視導模式

臺灣運作未見圖右之「學生成就提升」，似乎暗示即便完成視導、結束計畫，視導是否成功將因流程不全而有待商榷。

除了上圖之專家視導，尚有自我視導、同儕視導及行政視導等模式，對教學效能提升最有效屬自我視導（呂木琳，2010；李珀，2014），因教師最了解自身需求，若能自我觀察省思，將最能針對實況做出最適決定以便改進。此處前提要件為「若由老師自我觀察省思」，易言之，若老師自主意願低，恐需借助外力介入始可有效助益教學。

關於教師自主，呂木琳進一步建議，不應只接受同種視導方式，應依教師需求與學習類型賦予師權決定何種適合自己；李珀更建議應視教師為專業人員，允其參與設計視導計畫、擬訂目標。後者選項完全缺席於臺灣中小學雙語教學場域。

視導過程需留意，觀察教學若為片段零碎，如專家視導，僅短暫時間進入教室，較易造成師生緊繃使的表現異於平常，如此，所得資料真實性將大打折扣，有可能造成教師排斥視導。因此，李珀（2014，頁 12）特別強調教學視導與教學評鑑之異，如表 1：

表 1 教學視導與教學評鑑的差異

項目	教學視導	教學評鑑
資料收集	第一手資料	第一手及第二手資料
實施者	視導人員為受過專業訓練的專家教師	無法確定評鑑者是否受過評鑑訓練或具備教師資格
實施時間	長期合作	短期介入
實施影響	干擾性低	干擾性強
指標使用	由學校所建構的實務指標	由外部單位所建構的統一指標

資料來源：李珀（2014）

臺灣雙語教學視導屬右側指標，試想，教學經驗豐富且專業自主意識頗高中小學教師碰上無中小學教學經驗專家，課後的視導回饋若內心不以為然，似乎不足為奇。

（三）雙語之中文與英文

臺灣雙語政策指涉為中文與英文，然此二標的語有不少特徵差異，於此僅針對語法概述。一般以為二者都是主詞+動詞形態（SV/SVO），其實未然，該結構適用於英文，但中文 SVO 句式約佔 56%（舒兆民、林金錫，2013），不符者超過四成，例：「阿古在實驗教室上自然課」句中，主詞「阿古」與動詞「上自然課」隔有地點詞「在實驗教室」。又如：「這些錢，不用還了」句中，未見主詞「你」。不影響語意表達時，華語主詞常可省略（朱榮智等，2009；吳欣儒，2023）。此外，英文動詞詞尾變換可表時態，但「現代漢語無法從動詞裡看出時態，過了數

千年，我們依舊是用『孔子說』，不像英文用”Confucius said”」（吳欣儒，2023，頁 37）。

中、英文存有不同語序及形態變化，同意義的一句話，呈現與接收認知運作存異，何況課堂口說交流絕非只一句，更常為串接，若課室成員中英文程度參差，將可想見大腦裡複雜奔竄的訊息處理支線。領域知識課程若新增一標的語傳授，會不會影響傳遞與理解？

三、研究設計與研究發現

(一) 研究參與者選取

3 位受訪教師均為國小女性正式教師，臺灣北部 G 教師任教學校名列雙語教育學校清單，專長音樂，持有教育部認證英語專長證書，雙語教學年資一年，但教授含三至六年級。

南部 M 教師博士學歷，擅長數學、英語，教學年資 18 年，雙語教學經驗有 4 年，授課對象四、五年級。M 師已修畢「中小學雙語教學在職教師增能學分班」，只待通過官方認證達 CEFR B2 等級英語能力即可獲頒教育部雙語資格證書。

同於臺灣南部、碩士學歷 S 教師專長國、數與生活，教學年資達 32 年，但雙語經驗只半年且處於針對小一雙語教案設計階段，並未將其設計實際施作於課室，因恰逢教育部發文公告小學雙語課程從中年級開始。

(二) 訪談問題之課程規劃面向

1. 請您分享貴校的雙語課程規劃？

G 師學校實施領域含綜合、健康、體育、自然、音樂共五個，且三至六年級全面推行。M 師學校只施作於數學課，這學期雙語數學為社團屬性，該教師與某大學合作，為其拍攝部分雙語課程，並將影片上傳 YouTube。S 師則於綜合課運作，所屬學校一學年只挑定其中一個年級施作，且採輪流制，故同一個年級不會連年施作。

2. 研究參與者推動雙語教學的規劃？

S 師規劃雙語綜合課程時，面對不熟悉內容心生排斥、驚慌，但仍積極主動詢問已有經驗同事及書商，現行出版社大多提供雙語教案服務，但 S 師判斷該英文設計對一年級太難，故結合同事協助與自主探尋而設計，後因教育部發文雙語

教育從中年級開始而未實際施作，但她分享了同事推行計畫的經驗：

最有壓力的部分，就是要教學觀摩，...，還要把那個教學觀摩影片上傳。

還要有教授到學校來指導，...，可能教授不滿意，或者有他另外的想法，這個時候又得刪刪減減，...，教學工作已經很繁重了，還要再配合教授，然後做修改，其實對大家都是非常吃力的。

今年三年級的老師，他們也曾經跟我們提到說，...，最麻煩的有兩個問題，一個就是要交教案，另一個呢，就是有 3 次的教學觀摩。

「如果我們確認教師是一切教育改變的能動（agent），就必須讓教師有機會檢測其對於教與學的假設，而非僅是一直接受一套被專家學者稱為合理可行、真實無誤的知識。」（周淑卿，2004，頁 191）。教學視導應與績效考核脫鉤，方能不致造成教師心理抵觸（呂木琳，2010；李珀，2014）。理想狀態的確如此，但對雙語師培未完善即政策上路的臺灣，具考核的教學視導著實避不了。

音樂領域專業術語多非源自英文，故 G 師雖有英語教學專長，仍需多花數倍時間準備，且特意制成海報或字詞貼於教室後佈告欄，既為教學呈現也為自我提示。她很感嘆，好不容易備好的術語在課程結束過一兩天，明顯遺忘了。她認為專業術語較多領域如音樂、自然、數學，雙語施作必要性趨近零，學生無需知道四分、八分音符英文，「其實我本身原本也不知道，我是要備雙語課的時候我才会知道」。

G 師也唏噓，備課好幾個鐘頭，但呈現 10 幾、20 分鐘隨即告罄，若學生有理解障礙，得加入肢體展現協助，若還不懂就再中文講解，深感雙語教學既耗時又影響進度。看到 G 師挫折滿滿，卻也明顯感知她重視有效學習，是位優質教師。

M 師某學年曾被校長授予推展雙語數學，有核銷計畫經費及課程進度壓力，當時雙語教學零經驗，且該校只她一人施作，尋不著同伴，備感孤單。但這學期雙語數學乃自願，無計畫壓力，還可自由設計內容，心態截然不同。

實際執行雙語教學的 G 師和 M 師都反應明顯影響進度，驗證了領域課程新增一標的語的教學對師生挑戰遠大於想像，若不熟悉新模式，很難期待教師能針對需求妥適搭建鷹架、變化教學。中文未加重領域專長教師認知負荷，英文呢？仍保有相同自信嗎？若答案否定，是否代表領域教師無法適切傳遞領域知識而致學習理解困難？德國社會學巨擘 Luhmann 也認為教師行為會影響學習過程

（Luhmann & Schorr, 2000），要為進步滯礙擔負部分責任。雙語教育裡新增授課語會影響課程教授嗎？很大程度會！難怪兩位教師會一致反應進度受阻。

但留意，倘有某校師生未出現上述障礙，該校雙語教育則很可能不見相對應負果。臺灣學校體制種類並非固定統一，如實驗學校、國際學校等，其師生英文起點本偏高，知識起始點不同於一般，修讀該校所求目標自然也不同。真實生態本具多元（diversity）與變動（variability）特徵（van Lier, 2004 & 2010），無須強制等視，應因材施教、適性助發展。

（三）訪談問題之行政支持與同儕互動面向

學校有提供課程資源或行政支持嗎？同儕間呢？一般會合理期待入列雙語教育學校名單具備較具系統性雙語課程架構運作，微訝的是，不論是否入列，3位受訪教師被授予雙語任務時，幾乎都獨力自找協助，除了 S 師表示獲得學校請英文教師擬制的一張 A4 大小課室英文表，其他未獲主動提供之協助。儘管如此，焦灼的小學教師面對不夠熟悉、沒自信的教學新期待，心心念念都是如何讓學習最佳化，竭盡所能解決難題，這是臺灣小學教育裡高素質教師的證明。

但的確需要省思，百億經費政策同於個位數億元計畫，都有總目標，但無課程綱要、亦無階段性需達之學習結果，呼應了黃政傑（2023）所批判的雙語評鑑問題—看不出對雙語教學品質有何要求。當初雙語政策的公告施行引發臺灣不小激盪，為何如此急切？為何這般廣泛包含？教師的專業準備到位了？教育，當真就只是教育？疑惑無標準答案，但或許解答了為何無階段性課程目標，也說明了為何學校無系統性協助，更可能解釋了為何 M 師在校內尋不著夥伴。

（四）訪談問題之教師增能面向

這些施作讓您覺得對個人專業增能方面產生影響嗎？撇除要求，您個人會想繼續施作雙語課程嗎？音樂專長 G 師無正向感受，但另外兩位都肯定英文進步了。英數專長 M 師表示該經驗促使她主動閱讀領域相關文獻，從其行為推論，修讀「中小學雙語教學在職教師增能學分班」應該有助專業增能。

儘管備課時間倍增、教學進度也常延宕，但若無強制，3 位教師都願意自主續行雙語課程。這顯示，讓老師們愁的是強制、是被迫額外添加的這與那，撇除這些，反倒樂意自主堆砌雙語課室，這又呼應了教師自主性之要，更驗證了為何教師自我視導成效最佳。

四、結語

國小雙語教育推動的美麗與哀愁，是固定的美與愁？抑或可因時、地、人而多元轉換以求最大效益的美與愁？現實生態本具多元與變動特徵，毋需癡求百分百美。臺灣學校體制並非單一種類，課堂呈現新增標的語卻不會造成認知負荷的學校或特定班級，對照之下或許較適合推展雙語教育。

教師教學可於下堂課、下學期重調，但學生時鐘永只前行，所有政策推行、課程與教學施行的箭，共同箭靶都是學生，但其自主選擇權卻薄如蟬翼。教育不能等，絕對需要審慎證研以創建最佳學習場域。因此，協助或可更積極，相關單位「主動提供」可用資源予有需求的學校或教師，非全包式只供網站或研習，而是分門別類、「客製化」給予協助。這般支持指引是因為，教育講求成效，無經驗教師已忙於既有工作，若需花費數倍心力從眾多資料自行分析歸納可用資源，不但緩不濟急、有礙成效，也可能讓老師因疲累、無成就感而動機低下。

為何繳交教案及視導讓老師備感壓力？或許部分起因於教師對自己的教學太過約乏自信，畢竟是自己不熟悉、未達專業新模式。教育不能等，為了避免雙語政策可能造成的學力弱勢後代，需要加速調整現行措施。

參考文獻

- 朱榮智、黃春貴、許怡貞、張正男、楊如雪、陳美琪、傅武光、邵曼珣、柯華蕙（2009）。**實用華語文教學概論**。臺北：新學林。
- 呂木琳（2010）。**教學視導：促進教師專業發展**。臺北：五南。
- 李珀（2014）。**教師專業發展：策略與行動方案**。臺北：高等教育。
- 周淑卿（2004）。**課程發展與教師專業**。臺北：高等教育。
- 吳欣儒（2023年1月）。華語基本句型是什麼？國小國語課本中的單句。**國家教育研究院電子報**，227。取自：https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?edm_no=227&content_no=3914
- 教育部（2020）。**教育部中小學國際教育白皮書 2.0 啟動**。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C56B0FF1E7E21B45

- 教育部國民及學前教育署（2021）。補助國民中小學部分領域課程雙語教學實施計畫。取自 <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://funentue.edu.tw/uploads/downloads/%E8%A3%9C%E5%8A%A9%E5%9C%8B%E6%B0%91%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E9%83%A8%E5%88%86%E9%A0%98%E5%9F%9F%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E9%9B%99%E8%AA%9E%E6%95%99%E5%AD%B8%E5%AF%A6%E6%96%BD%E8%A8%88%E7%95%AB.pdf>
- 黃政傑（2023）。從雙語政策看中小學雙語師資培育。載於方志華、葉興華主編，**雙語教育的國際比較與政策省思**（頁124-137）。臺北：五南。
- 舒兆民、林金錫（2013）。**華語文教學之漢語語言學概論**。臺北：新學林。
- 臺北市政府教育局（2022）。**臺北市111學年度公立國民中小學雙語教育學校名單**。取自：https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=ED9D61A3ADA5A54F&sms=0938BB6F96F83896&s=F9A930497EDD4FAC
- Cammarata, L., & Haley, C. (2018). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: A professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 332-348. doi: 10.1080/13670050.2017.1386617
- Lo, Y. Y. (2020). *Professional development of CLIL teachers*. Singapore: Springer. Retrieved from <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-15-2425-7>
- Luhmann, K., & Schorr, K.-E. (2000). *Problems of reflection in the system of education* (R. A. Neuwirth, Trans.). New York: Waxmann. (Original work published 1979)
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic. Retrieved from <https://link.springer.com/book/10.1007/1-4020-7912-5>
- van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia social and behavioral sciences* 3, 2-6. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.005

