

淺談臺灣雙語教育師資之專業素養

林君蔚

國立臺北教育大學教育經營與管理學系碩士

林曜聖

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授

一、前言

在政府積極推動雙語教育的情況下，如何完備雙語師資是當務之急。除了在職教師的進修，職前師資的培育也是一大主力，為完備雙語教育之環境，初步探究臺灣雙語教育師資專業素養有其必要性。

首先，因政策的推行，雙語師資培育日漸重要。行政院於 109 年提出「2030 雙語政策」，將「厚植國人英語力」與「提升國家競爭力」作為目標，希望在 2030 年將臺灣打造成雙語國家；教育部也依循此大方向推動雙語課程與雙語師資，並期望在 2024 年之前，培育兩千名雙語教學專業師資。但在 108 學年，僅有五所大學完成全英語教學師資生甄選，總計 267 名師資生通過甄選（教育部全球資訊網，2019），以國北教大 113 年雙語師資生甄選情況為例，共有 44 人報名錄取 20 名雙語師資生。此外，雙語師資生仍在培養階段，尚不足以因應目前所開出的雙語教師甄試缺額，以 113 學年度臺北市公立國民小學教師聯合甄選為例，雙語教育教師總計開缺 67 名，但報名人數僅 41 位（臺北市政府教育局，2024）。（臺北市政府教育局，2024），雙語師資的不足是現在政策所要重視的問題，希冀能雙語教育師資培養逐步跟上教育現場的需求。

再者，在發展雙語教育政策的同時，也陸續產生許多挑戰。許多學者提出雙語師資生發展雙語教學專業之困境，例如：雙語師資培育課程無統一架構、可能過度偏重教材教法範疇、雙語師資生學科領域知能不足、雙語師資對學科內容與語言整合教學（Content and Language Integrated Learning，CLIL）課程設計知能之不足、雙語教材尚未到位，導致沒有統一標準使師資生做參考、雙語師資缺乏英語教學實務經驗或缺少修習英語教育課程之經驗（丁凡芮，2021；王力憶，2020；黃彥文，2021）。在發展雙語教學專業之困境下，雙語教育師資生應具備怎樣的專業素養，以符應雙語教學之專業需求，成為具備雙語教育專業素樣的教師，是雙語教育順利推動的重要關鍵之一。

基於上述，本文依據一般教師專業素養之內涵，融入雙語教育之精神，針對臺灣雙語教育師資專業素養提出初步之探究，期待有助於雙語教育之推行。

二、雙語教育師資專業素養之內涵

關於專業素養之定義，林新發（2018）提出一位教師勝任其教學工作，符應未來教育需求，所應具備的專業知能、專業實踐與專業態度的素質和涵養。吳清山（2018）則認為教師應具備的素養包括知識和技能、信念和價值以及情意和態度，三者有關聯性和重疊性，並非完全各自獨立。

綜上所述，教師專業素養不外乎專業知識、態度、技能，以及信念價值，以下據以分析雙語教育師資之專業素養：

（一）專業知識

教師專業素養中，首先應包含的即為「專業知識」。Shulman（1987）提出之七種教師教學所應具備的知識，包括學科內容知識（CK）、一般教學法知識（PK）、學科內容教學法知識（PCK）、課程知識、學生及其特性知識、教育情境知識、教育目的知識等。就雙語教育師資專業素養的專業知識來說，臺灣的雙語教師（華語加英語）不僅要具備中文和英文的使用能力，也要具備學科教學的能力，因此，專業知識上應包括學科知識與語言知識。

對照 Shulman 提出的教師教學所應具備的知識，將學科內容知識、一般教學法知識，以及學科內容教學法知識應用在雙語教學中，除所教授的學科（領域）本身的内容知識、一般教學法知識，以及學科內容教學法的知識外，雙語教育師資應具備的知識還包括雙語教學法知識（Bilingual Pedagogical Knowledge，簡稱 BPK），需具備雙語教學法之專業知識（例如：CLIL 教學理論），以及甚至是將兩者結合的學科內容雙語教學法知識（Bilingual Pedagogical Content Knowledge，BPCK），熟悉在學科領域中如何進行雙語教學。

（二）態度

除專業知識外，雙語教育師資亦應具備「專業態度」的素養，包含專業成長、專業責任與專業倫理，以下分述之：

1. 專業成長

雙語教育身為未來趨勢，教師勢必須具備相對應之能力，以跟上社會環境的改變。教師對於自身的專業成長要能有所自知，林子斌（2021）建議雙語教育的教師可參與社群，領域相近之學科與英語教師共同備課，補足課程中語言層面的內容，或是以師徒制的方式讓有經驗的教師帶領剛入職的雙語教師，進而累積自身的專業能力。因此，雙語教育教師應具備願意投入專業成長的專業態度。

2. 專業責任

教師「專業責任」指的是教師除了關注學生受教權益之外，也能夠關心學校發展及運作，主動參與教學、行政及輔導相關事務（林新發，2018）。雙語教育作為新興政策，學校在推行上勢必需要雙語教師的經驗反饋，雙語教師可透過自身教學經驗及實務知能，提供相關的教學經驗，協助學校規劃、執行與精進雙語教學，以善盡雙語教育師資的專業責任。

3. 專業倫理

專業素養中的「專業倫理」，指的是教師應秉持教育專業倫理，發揮敬業精神，建立正向信念價值，並以促進學生學習為首要任務（林新發，2018）。雙語教育在臺灣屬於起步階段，政府單位與不同學者有各自的立場，在不同想法的討論下，雙語教育教師應秉持專業倫理及對教學的初衷，維護學生的受教權益。

（三）技能

除了專業知識外，雙語教育師資的素養還包含技能的部分，包括語言和學科教學能力、跨領域的課程設計能力，以及跨語言及跨文化溝通能力等。

1. 語言和學科教學能力

在雙語教育師資專業素養的技能方面，須注重雙語教師語言和學科教學能力的培養，以 Eurydice（2006）分析歐洲國家的 CLIL 推動經驗為例，教師大多具備一或多個非語言科目專業，或是一項語言專業和一項非語言科目專業。在德國、奧地利和挪威，如果教師在教育階段主修過各一項語言和非語言科目，他們便能勝任兩種 CLIL 導向的專業。而在芬蘭和匈牙利，擁有教師資格的先備能力便是須具備外語能力；法國則須具備地區或少數語言能力；西班牙更是前述兩者語言能力皆要具備。可見在 CLIL 中，無論是他國或本國語言皆十分重要，更是雙語師資所必備的能力（劉述懿、吳國誠，2021）。因此，語言及學科教學能力是雙語教師必備的技能之一。

2. 跨領域的課程設計能力

跨學科課程提供學生機會使用來自多學科的知識，需要和多學科互動與融合（Holley，2017）。跨領域及跨學科課程是二十一世紀引領學校改革的新興潮流，其面臨和挑戰的是教師之先備知識、教師學科背景之影響以及在學科發展任務上合作之結果（Billy, Joy & Ruth，2012）。陳美如、曾莉婷（2020）認為，雙語教學本身即為跨領域教學，黃彥文（2021）也提出師資培育課程應由「語言專業知能的授課能力」擴展至「跨領域專業知能的協同教學素養」，使「語言」與「學科」真正的跨領域統整。畢竟單純學習學科內容和以語言學習學科內容之間有一

定差距，雙語師資所必備的能力也成了培育過程中的一大挑戰，考驗著教師之學科知識與領域間的協作能力。因此，雙語教育師資應具備跨領域課程設計的專業能力。

3. 跨語言及跨文化溝通能力

教師的語言使用其實也包括肢體語言、表情或其他視覺輔助工具，在跨語言溝通的教學策略下，會使教學內容的傳達更有效率。尤其在多元文化的環境下使用英語，其「全球在地化」的需求，才會是最契合當地使用者的雙語教育需求（鄒文莉，2020）；J. Jenkins（2009）同樣提到，以「English as a lingua franca」（英語作為通用語，簡稱 ELF）而言，無論我們來自何種語言圈，在參與英語交流時，應對當地英語的使用類型進行調整，以利彼此對話。兩位同時注重「全球」與「在地」的融合，以及標的語與母語的兼顧。黃彥文（2021）也提出應由側重「教室英語的使用與句型練習」延伸至「跨語言的相互轉化之認知理解基礎」。課室英語的存在確實讓學生可以多習慣英語的存在，但對於接收學科內容與連結在地文化和他者文化之間，卻沒有任何交流與連結。

語言素養是文化知識的一部分（Ke, 2012），學習語言的背後也隱含文化的認同與理解，如何避免刻板印象，並對自身文化有正向認同，和目標語言的文化產生連結，雙語教師應整合學生既有文化經驗，連結目標語言文化與學習經驗，建構多元文化觀（陳美如、曾莉婷，2020）。中小學國際教育白皮書 2.0 中也提及希望達到「培育全球公民、促進教育國際化、拓展全球」的三項目標（教育部，2020）。在這國際化的時代，接觸不同文化不難，但如何使學生具備跨文化素養，則是雙語師資所要面對的課題。CLIL 的 4C 其中之一便是「文化」（Coyle, Hood, & Marsh, 2010），但以我國現行的雙語教學而言，較少做到這一塊。雙語教育不只是語言教學，背後更包含文化的傳遞，雙語師資的培育，除了提供語言環境的提供，亦應給予跨文化素養的課程，以培養雙語教育師資具備的跨文化溝通能力。

(四) 信念價值

在推動雙語教育的過程，身為教師不免會有迷思和疑惑，但回歸到雙語教育的本質以及政策推行的本意，是期許學生能具備競爭力、國際溝通力以及跨文化的素養。林子斌（2021）就提到雙語教育應回歸到溝通本質，從環境建置著手，讓學生習慣雙語的環境，且不作為考科目的，而是純粹的語言使用。另外在其所提出的沃土模式中，也提到「Learning needs analysis and differentiated instruction 雙語教學時對學生學習的關照」，不僅是教師對學生語言程度的理解，規劃適合學生的課程內容，更是設計讓學生自然而然接受與適應雙語教育的課程。而一切

的出發點都來自教師對學生的關愛以及為了帶來不一樣的教育方式而延伸出的行動。

林子斌（2021）與陳超明、馬可珍（2022）皆提到雙語教育沒有語言高低之分，身為教師應有前述自覺。在教學現場中若塑造出「學生講英語較為優秀」的學習環境，獨尊英文，容易讓語言成為一種資本，但雙語教育的延伸價值應該是培養正確國際觀，教師更不應以語言程度判斷學生價值。

若是教師對於雙語教育有適切的認知與正確的信念，不僅能讓學生感受到雙語環境的建置，對於整體的學習氛圍也能自然而然地投入，體認到多元文化價值觀，教師更能在學生的反饋中建立成就感，與學生進行良好的交流，最終師生都能在教與學中產生正向循環。

三、結語

本文針對臺灣雙語教師資所需專業素養進行初步之論述，雙語教育的推動有賴於充足的雙語教學師資，以及具備雙語教育專業素養的優質教師，然而，目前臺灣雙語師資培育雖有設定培育人數之目標，但就實際培育數來說，仍有繼續努力的空間，或許，除了職前雙語教育的培育外，可思考強化培育在職教師雙語教學之專業素養。此外，就雙語教育師資的專業素養而言，除了一般教師所應具備的普遍性專業素養外，就知識、態度、技能和信念價值的層面，未來可多著重於雙語教師的 BPK 及 BPCK，並且強化語言和學科能力、跨領域的課程設計和跨語言、跨文化溝通等技能，並促進雙語師資對雙語教育本質的理解。期待未來對於臺灣雙語教育師資的專業素養，有更多相關的論述與探究，以完整地描繪出臺灣雙語教育師資的專業圖像。

參考文獻

- 丁凡芮（2021）。淺談雙語教育政策下小學師資培育課程之改善建議。臺灣教育評論月刊，10(7)，93-99。
- 王力億（2020）。雙語教育的師資先決與師培改革。臺灣教育評論月刊，9(10)，31-36。
- 吳國誠、劉述懿（2021）。臺北市雙語教學概念與實踐。師友雙月刊，626，43-49。

- 吳清山（2018）。素養導向教師教育內涵建構及實踐之研究。**教育科學研究期刊**，63(4)，261-293。
- 林子斌、張錦弘（2021）。雙語教育：破除考科思維的 20 堂雙語課。**親子天下**。
- 林新發（2018）。教師專業素養的意涵與實踐策略。**臺灣教育**，711，29-47。
- 教育部（2020）。中小學國際教育白皮書 2.0。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C56B0FF1E7E21B45
- 教育部全球資訊網（2019）。教育部辦理 108 年師資培育大學全英語教學研究中心成果研討會。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=B877C4264CDDA2C4
- 陳美如、曾莉婷（2020）。雙語教育－認同、策略與人才培育。**臺灣教育雙月刊**，721，13-24。
- 陳超明、馬可珍（2022）。**雙語教育完整手冊**。文鶴出版。
- 黃彥文（2021）。雙語教育在師資培育課程的問題之探析。**臺灣教育研究期刊**，2(6)，157-183。
- 鄒文莉（2020）。臺灣雙語教育師資培訓。**師友雙月刊**，622，30-40。
- 臺北市政府教育局（2024）。公告臺北市 113 學年度公立國民小學教師聯合甄選初試報名人數及試場。取自 https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=0F560782595DACFC&sms=72544237BBE4C5F6&s=49DD155F074DFC72
- Billy, M., Joy, A.& Ruth, J. (2012). Unexpected allies: Advancing literacy in a 'Science-English' cross-curricular context. *International Journal of Educational Research*. 55, 66-78. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.006>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

- Holley, K. (2017). Interdisciplinary curriculum and learning in higher education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.138>
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretation and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207.
- Ke, I. (2012). English as a lingua franca (ELF) in intercultural communication: Findings from ELF online projects and implications for Taiwan's ELT. *Taiwan Journal of TESOL*, 9(2), 63-94.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

