

# 給我國 CLIL 教師的幾點建議—— 由歐盟國家實施 CLIL 的困境談起

穆萱

國立臺南護理專科學校通識中心助理教授

## 一、前言

在眾多雙語教學的方法中，CLIL（Content and Language Integrated Learning，語言和內容整合式學習）有別於其他教學方法，偏重在學科內容，或偏重在語言本身，它乃是兩者兼顧的學習（Marsh, 2003）。它跨越學科與語言的線性思維，是一項新型態的教學策略與學習方法，由學科老師以第二語言進行學科教學。可透過學科學習建立更多的語言辭彙，也就是在學科課堂以第二語言學習學科知識，學生吸收認知過程具有雙語的支撐。Brown & Bradford（2017）指出此教學法在很大程度上借鑒了建構主義和社會文化的學習理念，為學生提供了有意義的第二語言輸入和輸出的機會，以及對學科內容的有意義參與。

CLIL 在 1994 年由芬蘭學者 David Marsh 提出，它的雛形源自於加拿大的沉浸式教學（Immersion）。1995 年的聯合國安全理事會決議，在歐盟訂定第一個有關 CLIL 的法案，做為幫助所有歐盟公民熟悉掌握三種歐洲語言的創新理念和最有效的做法（Eurydice, 2017），歐盟並在 2008 年出版《歐洲 CLIL 教師教育框架》，用以培訓 CLIL 教師。現在 CLIL 正以極快的速度在全世界普及化，在歐洲和世界各地以多元的脈絡進行著，台灣亦參考此法作為推動雙語教育的主軸，期許 CLIL 的教學理念能成為突破台灣傳統英語學習困境的一帖解方。直至現今，歐盟國家 CLIL 教學已實施約 30 年，對於 CLIL 之政策、教學法與師資皆已完成一定之框架，但仍有相關的困境，本文擬由歐盟國家實施 CLIL 的困境談起，兼論我國 CLIL 的實施現況，作為我國雙語教育推行之政策制定及教學實踐之參考。

## 二、歐盟國家 CLIL 實施概況及其困境

目前歐盟會員國有 27 個，在 2007 年已有 20 個國家使用了 CLIL (Marsh、Maljers & Wolff, 2007)，現今更為普遍，而各國在 CLIL 發展上不盡相同。本文囿於篇幅，僅就首先提出 CLIL 之芬蘭、與芬蘭一同推廣 CLIL 之荷蘭、在其國內各地使用不同類型 CLIL 之德國、西班牙、比利時等五個歐盟會員國為例，列表進行探討。

表 1 歐盟國家 CLIL 實施概況

	官方語	目標語	語文表現	學科表現
芬蘭	芬蘭語	英語	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CLIL 學生字彙量多於非 CLIL 學生</li> <li>2. CLIL 學生聽力、口說、閱讀、寫作能力高於非 CLIL 學生</li> </ol>	<p>1. 7~9 歲以外語理解學科較有難度，所以 CLIL 學生表現並不高於非 CLIL 學生</p> <p>2. 7~9 歲學生 CLIL 能提升其外語能力及學科認知發展能力，所以 CLIL 學生表現高於非 CLIL 學生</p>
荷蘭	荷蘭語	英語	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 1000 字彙範圍內：字彙增長上比非 CLIL 學生具有優勢；1000 字範圍外則無明顯差異</li> <li>2. CLIL 學生聽力、口說、閱讀、寫作能力高於非 CLIL 學生</li> </ol>	<p>使用雙語進行物理課學生的成績並未因語言使用的不同而造成理解上的差異性。推測是學生本身的學科能力是因外部因素（如教師教學方式和時間長度）或是學生本身對於該科的理解度有關，故在成績上的表現上，兩種類型的學生的物理學科理解度並沒有明顯的差異性。</p>
德國	德語	英語 法語	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CLIL 學生字彙量多於非 CLIL 學生</li> <li>2. CLIL 學生聽、說、讀、寫能力高於非 CLIL 學生</li> </ol>	<p>同時理解其所學的內容和外語能力可能會超出學生的負荷量，造成 CLIL 學生在學科理解度上表現不佳，遜於非 CLIL 學生</p>
西班牙	西班牙語 17 個自治區各自的區域語言	英語 17 個自治區其他的區域語言	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CLIL 學生字彙量多於非 CLIL 學生</li> <li>2. CLIL 學生聽力、口說、閱讀、寫作能力高於非 CLIL 學生</li> </ol>	<p>在小學層面，非 CLIL 學生對於學科的理解高於 CLIL 學生，在中學層面，CLIL 學生的學科理解高於非 CLIL 學生</p>
比利時	法語 德語 荷語	荷語 英語 法語 德語	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CLIL 學生字彙量多於非 CLIL 學生</li> <li>2. CLIL 學生在語文表達流暢度、複雜度、準確度皆優於非 CLIL 學生</li> </ol>	<p>CLIL 學生理解程度高於非 CLIL 學生，CLIL 在影響語言技能時，同時也會影響學生對於語言的認知發展，在提高學生語言的發展後，也提高對於數學學科中抽象的概念的理解度</p>

資料來源：胡博鈞（2023）；Dalton-Puffer（2011）；Eurydice（2017）

歐盟國家 CLIL 教學已實施多年，已較具備完善的框架，然而，直至今日，許多歐盟國家在使用 CLIL 教學法時，仍遇到許多困境（Bruton, 2013 ;Gruber et al., 2020）：

### （一）學生方面

學生本身的先備能力，包括學齡、語言能力、學科能力、理解及記憶能力都各自不同，低學習成就學生無法克服使用非慣用語言所增加的學習困難，CLIL 教學反而加劇學生學習成效的差異性。

### （二）教師方面

許多歐盟國家缺乏雙語專長教師；學科教師缺乏使用外語進行 CLIL 教學的自信心；在工作上缺乏學校行政的支持與認可；大多數的教師缺乏學習語言和教學方法課程的培訓以及交流活動；教師自行設計教材而增加工作量及備課壓力；學科教師花額外的時間去學習第二外語亦會增加教師工作之負擔，降低教師實施 CLIL 的意願；在課程設計中，須考量到語言和非語言的教學目標、標準、課程內容和評量標準，惟各國缺乏固定課程整合框架規範如何設計與實施，導致在課程設計上出現許多困難。

### （三）教材方面

都採用 CLIL 教學的國際通用教材，但會遇到字彙轉換造成意思改變，導致學生不易理解；編寫內容未因國制宜，不適合當國使用；教材中的語言對於年齡較小的學生來說較為困難；而對於已經有一定程度的學生來說，教材內容太過於簡單；出版商認為將國際通用的課本轉成當地適用版，市場太小，不易跨國銷售，所以不願出版，造成教師必須花費額外的工作時間自行準備相關教材，增加工作負荷。

歐盟國家因各國地理、歷史及經濟因素各有不同，其 CLIL 教學方針及策略也有差異。但對歐洲語言具有絕對相關性的學生來說，語言的轉換較為簡單（陳超明，2021），反觀我們 CLIL 教學所面對的困難與歐盟國家雖不盡相同，但亦大同小異，其困境尤為艱鉅，如何以他山之石攻錯，讓我們的雙語教學少走冤枉路？鑒於教育的改革在於課程，課程的改革在於教學，教學的改革在於教師，筆者對於我國 CLIL 教師提出以下幾點建議。

## 三、對我國 CLIL 教師的建議

### （一）提升學生對英文入課的接納度

教師教學前必須要了解學生的先備知識和已具備的語言能力，才能給予學生適當的協助。為幫助學生克服使用非慣用語言所增加的學習困難，教師可多使用肢體語言；適時使用中文輔助；以字卡輔助英語學習；營造友善的英語學習環境；適當的獎勵制度；利用多元媒介教學資源，如影片、互動式網頁等多模態資源；藉由遊戲活動及同儕團體設計多元化的學習作為鷹架；運用問題導

向的學習法來提高學生的學習成效。CLIL 教學有利於菁英學生在語言能力提升與學科知識之習得，但教育非只服務菁英學生，仍應對低學習成就學生實施補救教學或分組教學，提升其對課程內容的英語理解能力，突破英語程度落差所導致的學習困境。

### （二）保持雙語使用時機與比例的彈性

先撇開英語入課與否，教師教授同樣課程內容，在不同班級定會依照其屬性、當節課程與學生互動之動態，稍微調整授課進度與內容。同樣地，若是目前授課班級之學生英語能力稍弱，教師絕對應該調整雙語使用之比例，提升教學過程中國語的比例，降低英語的比例，用學生容易理解的國語將教學內容說明清楚（林子斌，2020）。更進一步說，教師應就課程屬性、學生對該科目先備知識的差異、不同年級以及每一教學單元的不同節次，講解學科內容時掌握「由淺入深」的原則循序漸進，逐步調升英語使用次數，絕不可綁定比例，如此才能真正協助學生適應雙語教學方式。

### （三）提升自我效能、積極參與各領域與語言教學共備活動

歐盟多數採用 CLIL 教學法的國家，每位合格的雙語教師最少都需具備 CEFR B2 以上的英語程度，並且還要完成數百小時的 CLIL 培訓課程（鄒等，2018）。反觀台灣則只要求有意從事雙語教學的老師必須是畢業於教授學科的相關科、系、所，並且具備 CEFR B2 的英語能力即可。為確保教學的品質，CLIL 教師應自我增能，除了積極參與 CLIL 培訓課程外，更可以共同備課的方式截長補短、互學互利，英語出身的雙語老師協助學科老師使用學生聽、看得懂的英語單字與句型來授課，而學科老師則協助從英語跨入雙語的老師增強學科的專業知識，有外師的學校，由共備團隊產出的教學計畫，最終在外師協助修訂課室指導用語之後，再交由各雙語老師來執行，讓大多數學生皆能在英語友善的教室中，同時學習到學科知識與英語單字及句型（陳嘉煥，2023）。學科老師使用跨語言的教學模式授課可先從增加英語課室用語開始，然後視課程教學目標加入自己學科內容的關鍵英語單字、詞組或句子，建立自己從事雙語教學的信心與口語表達能力，臺師大張武昌教授團隊製作的《國中小常用課室英語參考手冊》、臺師大雙語教學研究中心製作的《課室英語手冊》等都是可以幫助學科教師英語增能的工具書；而英語老師持續精進自己的專業知能，和其他領域專長教師共備、協同教學，培養專門學科領域的知識，如此一來英文老師也能清楚分析和解構領域課程的內容。

### （四）善用現有資源，減輕編製教材之負荷

目前我國尚未研擬出審定版的 CLIL 教科書，各校在推行 CLIL 課程時大部分選擇自編教材來授課，包括教案、學習單、教具等編製著實耗時費力，增加

不少教學負擔，各縣市教育局處應建立一個有系統的線上 CLIL 教材共享平台，網羅國內外相關的教學資源，統整各個學習階段以及各個領域相關的教學資源及教學示範影片，讓所有教師能隨時到平台搜索自己所需的參考資料，減少備課時間。目前臺北市有自編 CLIL 雙語補充教材、教案及聽說評量工具，另提供豐富的補充教學媒材；新北市也有自編的雙語教材及優良教學影片；臺南市有全國第一本的 CLIL 教學資源書及自編雙語教材、教學影片；嘉義市政府率全國之先，編纂完成市訂雙語教材 *Chiayi Adventures*，透過「建置虛擬情境雙語教學平台」，將嘉市文史景觀與特色物產，用英語對話方式呈現，這些都是現場雙語教師進行雙語教學時的好幫手。

#### 四、結語

我國的雙語教學現場以 CLIL 教學為主要方法，CLIL 教學是不斷精進的過程，須不斷修正，不斷進步，方能成功。全台 3,362 所公立國中小，已 2,011 校實施雙語課程，占比高達 6 成。新上任的教育部長鄭英耀認為，台灣要成「雙語國家」，至少要花 30 年，擺脫衝量的迷思，務實支持現場教師增能和轉型，才能讓政策穩健長跑（潘乃欣，2024）。而雙語政策上路 6 年多，近 8 成各縣市教育局處坦言本國師資不足；另約 23% 表示，第一線教師不支持政策。各界也不斷要求徹底檢討層出不窮的亂象，如：未準備好就上路的雙語課，被當作招生大補帖；體育、家政課也在考英語單字亂象；強求每科都用雙語教，悖離教育目標；校內組教師社群迎戰雙語，英語教師淪翻譯機；雙語師培一國多制，在職訓練彈性不足（潘乃欣，2024）。

據媒體報導（2024/11/7 財訊 724 期），教育部即將調整雙語政策，強調尊重學科專業，並以新的作法提升英語學習成效。但該媒體報導迄今未獲得教育部正式回應，全教總理事長侯俊良強調，錯誤雙語政策確實已嚴重傷害台灣教育，陷入英語與學科的雙貧乏，政策再不適時調整，未來必將後悔莫及，他呼籲教育部儘快進行完整說明，期待府院教育部嚴肅面對錯誤政策，尊重教學專業，終結雙語亂象，讓台灣教育重回正軌（全教總，2024）。

然而，不管政策將如何調整，邁向雙語國家政策已是勢不可擋，是時勢所趨，而 CLIL 教學雖然實施過程面臨許多困境，仍不失其為雙語教學中很好的教學方法，即使政策調整，相信仍會有學校部分實施 CLIL 教學，本文除了對我國 CLIL 教學提出建議外，仍期盼未來實施 CLIL 教學的學校教師持續修正，持續精進，提升專業知能發展，學生才更能真正從學習中獲益。

## 參考文獻

- 全教總（2024 年 11 月 13 日）。**終結雙語亂象 尊重教學專業 全教總肯定政策調整，呼籲記取教訓、避免重蹈覆轍**。公民行動影音紀錄資料庫。https://www.civilmedia.tw/archives/129293
- 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)，頁 08-13。
- 胡博鈞（2023）。**CLIL 成效與困境 - 我國與歐盟國家之比較**。〔未出版之碩士論文〕。文藻外語大學。
- 潘乃欣（2024 年 3 月 8 日）。2024 年全台灣中小朝 4 方向續推雙語教育！各縣市最新政策比一比。翻轉教育。https://flipedu.parenting.com.tw/article/009065
- 潘乃欣（2022 年 11 月 8 日）。**雙語教育政策發布 5 年，台師大教授林子斌揭教學現場 5 大亂象**。親子天下。https://www.parenting.com.tw/article/5094116
- 陳超明（2021）。雙語教育如何前進？。**師友雙月刊**，626，3。
- 陳嘉煥（2023）。試論台灣公立小學現行雙語教學模式（三）。**師德會訊**。https://helloet.cet-taiwan.com/?p=12558
- 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**，9-20 頁。臺北市：書林。
- Brown, H., & Bradford, A. (2017). EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches and goals. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *Transformation in language education*. Tokyo: JALT.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the Reasons Why and Why Not. *System*, 41,587-597.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy & L.Volkman (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp.1-19). Carl Winter.

- Eurydice (2017). Key data on teaching languages at school in Europe. *European Education and Culture Executive Agency*.
- Gruber, M.-T., Lämmerer, A., Hofstadler, N., & Mercer, S. (2020). Flourishing or floundering: Factors Contributing to CLIL Primary Teachers' Wellbeing in Austria. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(1), 19-34.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE-The european dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. University of Jyväskylä.
- Maljers, A., Marsh, D., & Wolf, D. (2007). Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning In the European Spotlight. *European Platform for Dutch Education*.

