

淺談國中英語課堂 EMI 全英語教學的實踐與省思

梁淳茹

國立臺中教育大學教育學系課程與教學碩士在職專班研究生

范雅晴

國立臺中教育大學教育學系助理教授

一、前言

隨著教育部推動「2030 雙語國家政策」及「國中小英語課採全英語授課實施計畫」，全英語授課已成為國中英語教學的重要趨勢。國際上稱此為 English as a Medium of Instruction (EMI)，在英語課情境中則稱為 Teaching English Through English (TETE)，即「以英語教英語」，以下 EMI 均包含 TETE。相較於過去中英交錯的教學方式，EMI 強調教師在課堂中以英語為主要溝通語言，營造沉浸式環境 (immersion environment)，提升學生語感與語用能力。根據《2030 雙語國家政策計畫》，政府目標在 2030 年前達成九成以上高中以下學校英語課全面 EMI，並強調推動需考量學生年齡、語言準備度與需求，避免流於形式化而忽略教學成效 (教育部，2024)。此與國際 EMI 趨勢相呼應，但亞洲多國研究發現，若缺乏相應的教學與制度配套，形式化 EMI 未必能顯著提升學習成效 (Macaro et al., 2018; Pun & Macaro, 2018)。

筆者作為第一線現職國中英語教師，觀察到學生對於全英語教學的反應差異甚大。有些學生積極參與、樂於模仿並主動發言，亦有部分學生因語言焦慮與理解困難而退縮。如何在教學現場中妥善因應學生的語言能力差異，調整教學策略，是推動全英語教學所必須面對的重要挑戰。本文將結合政策方向、教學現場觀察與實務經驗，探討國中英語課堂中全英語教學的實施現況與限制，並提出相應策略與省思，期能提供教育現場教師具體參考。

二、當前教育現場觀察到之現況

在實施全英語教學的過程中，學生與教師兩端皆面臨不同層面的挑戰。以下將從學生學習層面與教師教學層面分別說明：

(一) 學生語言能力與心理反應落差

國中學生的英語能力落差明顯，對全英語教學的接受程度與學習效益也因此出現差異。教學現場中，高成就學生能快速掌握教師指令並積極參與課堂活動，然而中低成就學生則常因聽不懂而產生挫折感，進而影響學習動機。李妙慈等 (2021) 的研究皆指出，EMI 課堂中若學生缺乏理解，容易引發焦慮與退縮，且在無支援情況下更可能避免參與語言互動。然而，當學生獲得適切的語言支援與情境引導時，全英語教學仍有潛力提升其英語口說信心與實際使用頻率，尤其對語言資源相對不足的學生族群而言，更具補充性與推動意義。

（二）教師專業挑戰與支持需求

從教師角度來看，全英語教學的推動不僅是語言的轉換，更牽涉教學信念的轉變、課程設計的重新架構以及語言運用能力的整體提升。研究顯示，EMI 教師普遍需投入額外備課時間以調整教材與設計鷹架，特別是在兼顧不同語言程度學生需求時（Huang, 2023; Lin & Lo, 2021）。此外，政策實施後的近期研究指出，臺灣 EMI 教師在推行課程時，若缺乏安全支持與共備環境，易產生專業脆弱感（professional vulnerability），進而影響教學自信，並削弱學生的學習動機與信任建構（Tsui, 2023）。若學校未提供足夠的制度支持與教師共備機制，教師將面臨沉重負擔，易導致職業倦怠、教學品質下降，進而阻礙 EMI 政策長期推展。

三、教學實施過程

本研究之教學設計理念參考 Vygotsky 的「鷹架理論」（Scaffolding）的觀點，鷹架理論強調，教師透過有計畫的語言支持與情境設計，協助學生在「最近發展區」（Zone of Proximal Development, ZPD）中完成原本無法獨立達成的任務，並在逐步撤除支援後促進自主學習（Vygotsky, 1978; Hammond & Gibbons, 2005）。

本次教學實施場域為國二班級，共 36 位學生，其中男生 15 位、女生 21 位。根據學生平時英語成績與課堂學習表現，整體語言能力屬中等程度。授課單元為翰林版國中英語第四冊第六課，教學期間為三週，共實施十二節課堂。筆者以課文為核心設計全英語教學活動，透過圖像輔助、問題引導、影片搭配學習單等方式進行教學，並蒐集學生回饋以進行後續分析與反思。資料分析方法採質量並重，量化資料來自學生填寫之 Google 表單問卷；質性資料則為問卷中開放式意見調查與課堂觀察紀錄，用以了解學生對全英語教學的實際感受與建議。

（一）課堂前之準備

教材準備方面，筆者製作單字 PPT，搭配例句與圖片等替代語言策略，作為鷹架支援學生在最近發展區（ZPD）內理解新詞彙。文法句型教學則選用相關影片與填空學習單，引導學生觀察語用並同步練習結構，結合探究式學習（Inquiry-Based Learning, IBL）的自主探索精神，促使其歸納語法規則。課文導入設計 pre-/while-/post-reading 問題，配合圖片輔助，形成由易到難的提問鷹架，引導掌握內容與主題意涵。開放性問題則促進英語思考與表達，呼應鷹架理論的逐步撤除原則（scaffold fading）。課前並建置 Google 問卷蒐集學生對全英語教學的接受度與學習感受，作為後續教學調整依據。

（二）課堂中之進行

課堂中筆者以九成以上英語進行授課與互動，課程流程涵蓋單字導入、語法學習活動、課文講解等。為提升學生理解與參與度，採用圖像提示、手勢輔助與語境鋪陳等多模態策略，引導學生進入學習情境。依據教育部《國中小英語課採全英語授課參考手冊》，全英語授課以英語使用達七成以上為原則（教育部國教署，2022），因此本課程已符合全英語授課之實施標準。

在語法教學部分，筆者選用 BBC English Grammar 影片作為起始素材，搭配學習單，讓學生一邊進行重點摘錄與句型練習，以建立對語言規則的初步認識。課堂進行中亦安排多輪口頭互動與提問練習，讓學生於實際語境中練習語言輸出，並透過同儕互動提升語用流暢度。整體而言，多數學生能逐步適應教師語速與表達方式，並在引導下建立參與信心，展現語言學習的積極態度與成效。

四、教學省思與因應策略

筆者以國二英語課程內容為基礎設計全英語教學活動，嘗試以多模態引導、生活語境設計與影音教學結合學習單的方式，幫助學生在沉浸式環境中理解並應用句型結構。實施後根據學生課後問卷與課堂觀察資料，彙整教學優點、困境與對應策略如下：

（一）優點

1. 減緩語法學習焦慮，提升理解與應用能力

透過影片搭配同步填寫學習單的方式，學生能夠聚焦聆聽重點句型，並即時確認理解是否正確。影片提供穩定且重複的語言輸入，學習單則協助學生針對語言重點進行整理與反思，兩者結合可建立有結構、有焦點的語言輸入歷程。此模式強調視聽整合的學習歷程，有助於學生在多感官刺激下建構語意連結與語法理解，提升句型掌握與應用能力。藉由同步進行的操作活動，學生能形成語言輸入與輸出的即時反應歷程。整體而言，此種教學模式能降低因語言不熟悉產生的學習焦慮，並提供具支持性的語言學習節奏，協助學生建立語言自信。

2. 建立語意理解基礎，提升語言參與動機

課堂以全英語進行，筆者輔以圖片、肢體語言及情境式例句作為語意提示，使學生即便無法完全理解單字，亦能透過整體語境掌握意涵。問卷中學生表示：「老師會用表情跟手勢讓我知道她在講什麼」、「全英文其實也可以理解一些」、「以前聽到英文會很緊張，現在有一點點比較敢說了」、「老師用英文影片或故事來上課，可以邊學語言也更清楚文章的意思」。亦有學生提到：「英文對

話的練習讓我覺得實用，也可以訓練自己」，顯示良好引導與支援下，學生能建立語言信心並提升參與度。

3. 引發專注力，激發學習動機

學生反映「在全英文課堂上更能專心聽講，因為一晃神就不知道老師在講什麼」、「覺得是個很新奇的體驗，如果持續這樣上課會對學外語有幫助」、「雖然一開始很緊張，但後來發現自己也可以理解大部分的內容，蠻有成就感的」、「英文課變得比較活潑，也比較有趣了」。這些回饋顯示沉浸式環境有助激發學習動力與專注力，提升語言學習的實用感與投入度。

（二）困境 / 挑戰

1. 學生學習困境

儘管學生在整體課堂參與度佳，仍有部分學生因語言焦慮而表現出退縮與抗拒，筆者須特別關注其情緒與參與狀況。學生反映：「我覺得最困難的是用英文回答問題，即使大概知道要講什麼，但要組成句子會突然反應不過來」、「想表達完整句子但中間有些詞不知道英文」、「看到老師用英文點名會突然很緊張」、「回答問題時會害怕講錯」，顯示在輸出階段仍有困難。即便課堂活動設計多元，部分學生仍在語言輸出階段感到焦慮與抗拒，尤其在需要即時回應時表現明顯。這與多項 EMI 實證研究觀察到的現象一致（Pun & Macaro, 2018）。整體而言，全英語教學下語言支持與活動設計的細緻性仍需持續強化，才能協助學生逐步克服語言焦慮、提升參與信心與表達流暢度。

2. 教師教學挑戰

全英語授課需進行更細緻的語言預測與教具設計，整體備課時間與心力投入相對較高。Lin & Lo（2021）指出，若缺乏制度性支援與同儕共備，教師長期負擔將直接影響 EMI 教學品質與持續性。教師需針對各語言層次學生設計不同的輔助策略，包含預先設計的替代語句、圖示引導與實物輔助，以提升學生理解與參與程度。學生反映：「課程很多元，有圖片、影片、實物幫助理解」、「雖然老師都講英文，但我還是可以看圖或影片來猜意思」，顯示教學媒材的豐富性有助於理解語意。另有學生提及：「一開始很擔心聽不懂，但老師講話有搭配投影片就好多了」，也反映備課安排與教具設計對學習的重要性。總結而言，學生端的語言焦慮與教師端的備課壓力，是 EMI/TETE 在國中推動時的兩大核心挑戰，若無法同時處理，政策成效恐難以落實。

（三）因應策略

1. 視覺策略與語境設計

多模態教學與視覺化輔助策略可有效降低 EMI 課堂的理解負擔與焦慮（Coyle, Hood, & Marsh, 2010）。教師可運用情境圖卡、導向圖、肢體語言與實物展示，引導學生依語境推論語意，強化語言輸入理解。周宛青（2018）也指出，採用「非語言溝通技巧」與視覺素材（如案例圖、手勢輔助）能有效克服語言文化障礙，促進內容理解與學習動機提升。

2. 教學媒材與活動設計

教師應靈活運用多模態教學資源，搭配階段性活動設計，從單人練習逐步擴展至小組合作與全班互動。課程應依學生語言程度調整語速與語料複雜度，並透過任務導向活動或視覺化輔助，協助學生在不同情境中練習語言輸入與輸出，增強學習成效與參與意願。這種由淺入深、循序漸進的安排，有助於學生逐步建立語言能力，提升課堂參與信心。

3. 語言支援與學習鷹架

在全英語教學原則下，教師仍需提供適切語言支援，建構支持性語言環境。呼應前述鷹架理論，透過關鍵詞提示、句型結構圖解等方式，引導學生在最近發展區（ZPD）內掌握語言規則與邏輯結構，提升語法吸收效率與應用精準度。對於抽象概念與複雜語句，可結合簡易圖示與語言標示，降低理解負荷，並符合 Krashen（1985）提出的「可理解輸入」（comprehensible input）原則，幫助學生在既有基礎上理解更高層次語言。適時的語言提示與步驟拆解，也有助於學生在輸出階段克服困難，呼應 Swain（1985）的「輸出假說」（output hypothesis），逐步強化其表達與語用能力。

五、未來展望

筆者以國中英語課程為實踐場域，融合全英語授課策略，透過圖像輔助、情境引導與多模態教材，搭配學習單，有效提升學生參與與語言吸收。教學觀察與回饋顯示，多數學生逐步適應語速與語言結構，減輕焦慮並增強信心。沉浸式環境結合視覺引導與鷹架策略，有助語用能力進展，顯示 EMI 具可行性與教學價值。然而，此成效依賴具體策略與課室管理，若缺乏系統化支持，難以長期維持。質性資料亦顯示學生肯定影片搭配學習單的模式，凸顯多模態學習的重要性，但若僅依賴語言輸入，效果有限。

展望未來，教學設計應依學生能力分層規劃，並整合數位工具與任務導向策略，深化語意理解與應用。鷹架設計須有明確進階路徑，避免流於活動形式。

教師專業精進雖重要，但在培訓與共備機制不足下，單靠個別努力難維持高品質 EMI。更重要的是，政策推行與現場落差顯著，評估過度偏重比例達標，忽視語言能力與學習態度等質性成果。若不改善，恐增加教師負擔並降低學生動機。未來 EMI/TETE 推動應在政策設計階段納入成效監測與教師支持，兼顧「量」與「質」，確保全英語教學成為有效途徑，而非形式化實施。

參考文獻

- 教育部國民及學前教育署（2022）。**國中小英語課採全英語授課參考手冊**。教育部。取自 <https://r200.ntct.edu.tw/var/file/200/1200/img/619373105.pdf>
- 李妙慈、鍾鳳嬌、王國川（2021）。偏鄉國中全英語教學對國中學生英語口說能力之影響。**師資培育與教師專業發展期刊**，14(3)，89-117。取自 <https://doi.org/10.3966/207136492021121403004>
- 周宛青（2018）。國小英語課全英語教學的教學實踐與挑戰。**教育實踐與研究**，31(1)，1-28。取自 <https://doi.org/10.3966/261654492018030101004>。
- 黃琇屏（2023）。大學教師實施全英語教學之研究。**台灣教育研究期刊**，4(5)，189-208。
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lin, A. M. Y., & Lo, Y. Y. (2021). Translanguaging in EMI classrooms: Pedagogical strategies and practices. *ELT Journal*, 75(3), 301-310. 取自 <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa063>
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76. 取自 <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Pun, J., & Macaro, E. (2018). The effect of first and second language use on

question types in English medium instruction science classrooms in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 64-77. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1510368>

■ Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

■ Tsui, C. (2023). Teacher professional vulnerability in emi contexts in taiwan. *Taiwan International ESP Journal*, 14(2), 1-32. doi:10.6706/TIESPJ.202312_14(2).0001

■ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

