

雙語教育推行之探討：以臺北市一所雙語實驗課程國中為例

劉堯馨* 林子斌

摘要

本研究旨在探討臺灣雙語教育政策的影響之下，雙語實驗學校如何透過雙語教師專業發展社群以及雙語教師增能來發展並培育雙語教學團隊。本研究以質性個案研究作為研究架構，以深入了解個案學校具體如何推行雙語教育，並以「沃土」雙語模式為分析架構探討影響國中階段推行雙語教育的因素，以及雙語教師專業發展社群與雙語教師增能如何影響校內推動雙語教育。研究結果發現，雙語教師增能幫助教師提升自我效能感並精進教師的雙語教學技巧，而在內容與管道上必須多元化並賦予更多彈性空間。此外，雙語教師專業發展社群協助雙語教師精進雙語教學，其組成需為本國籍英語教師搭配學科教師。最後，透過個案學校的經驗提出對於臺灣國中階段實施雙語教育之省思與建議，並作為臺灣推動雙語教育時之參考。

關鍵詞：個案研究、雙語教育、雙語教師社群、雙語教師增能

* 劉堯馨，國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所 儲備教師（本文通訊作者）
林子斌，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子信箱：therese850628@gmail.com

來稿日期：2022 年 8 月 30 日；修稿日期：2023 年 1 月 3 日；採用日期：2023 年 2 月 15 日

Development of Bilingual Education- A Case Study of a Junior High School with a Bilingual Curriculum in Taipei City of Taiwan

Yao-Hsin Liu * Tzu-Bin Lin

Abstract

The purpose of this study is to explore how a bilingual teaching team is formed and cultivated through a professional bilingual teacher learning community and teacher professional growth. This study chose qualitative case study as its research framework to deeply understand how to implement bilingual education in junior high schools. It selected a bilingual experimental curriculum school in Taipei and analyzed the background and development of its bilingual education. This study used the “fertile” bilingual model as the analysis framework to explore those factors that could affect the implementation of bilingual education in junior high schools. The findings are as follows. First, bilingual teachers could benefit from attending teacher training programs, workshops, and related activities in the aspect of their self-efficacy and to increase their teaching strategies. Second, the contexts and accesses of bilingual teacher training should be verified, diversified and given more flexibility. Third, a bilingual teacher professional community provides a platform for maintaining bilingual teachers’ instruction strategies and cooperation between administrators and teachers. Fourth, the composition of the community should be local English teacher and bilingual subject teachers. Lastly, this study put forward some reflections and suggestions on the implementation of bilingual education in junior high schools in Taiwan and serves as a reference for Taiwan to promote bilingual education nationwide.

Keywords: Case Study, Bilingual Education, Bilingual Teacher Professional Learning Community, Bilingual Teacher Professional Growth

* Yao-Hsin Liu Reserve Teacher, Graduate Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University (Corresponding author)
Tzu-Bin Lin Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
E-mail: therese850628@gmail.com
Manuscript received: August 30, 2022; Modified: January 3, 2023; Accepted: February 15, 2023

壹、前言

藉交通與網路興起讓全球化加劇，其中英語已成為人與人交流最具代表性的共同語言，被當成是世界上的通用語（English as a Lingua Franca, ELF）（Mauranen, 2018）。因此，培育擅於以英語溝通，具國際移動力和職場競爭力的人才，已成為各國當務之急（李旻珊, 2021），也讓英語成為各國制定教育政策方針之重點。對於以出口貿易為經濟主軸的臺灣來說，英語教育的成效更是教育改革中重要議題之一。

然而，臺灣英語教育所面對的問題，正如張武昌（2014）指出，學生花太多時間學習語言知識（language knowledge），輕忽語言應用（language use）層面，其次學生並無額外情境可以使用所學的英語，而最後學生對日常生活中使用之英語較少關注，多將學習重點置於考題出處之教科書及參考書。為了培植國民英語能力以及提升國家競爭力，2018年前行政院長賴清德宣布「2030年臺灣成為雙語國家」政策（國家發展委員會, 2018），期望實施雙語教育能夠與英語教學互為表裡，將一般學科以英語、中文兩種語言進行教學，使學生感受學習語言的目的是進行溝通並增進對不同文化的理解（林子斌, 2021b）。以目前台灣學校的現況來看，雙語教學之落實需學校教師來推動，而能夠以兩種語言進行學科教學的師資，必須透過各種師資培育方法來養成。

近年來，教師專業發展社群逐漸成為

在職師資培育的熱門管道，用以落實課堂實踐方案，以符合教師專業成長需求、促進學生學習成效之目標（吳俊憲, 2013）。因此，正如林子斌（2021c）提到透過教師專業發展社群培育雙語師資，是快速累積雙語師資的關鍵管道之一。然而，雙語教育並非一聲令下便能夠蓬勃發展，需賴政府與民間的實際作為。因此，研究者期望透過本研究，理解一所自普通學校轉為雙語學校的國中，其雙語教育如何成長，並將2030國家雙語政策文本化為教學現場之實際行動。

本研究目的為：雙語實驗課程學校如何透過良好的教師專業社群運作，在以現職教師轉型的前提下，建置具有該校特色的雙語教學。而在教師社群的部分，將包含教師增能、社群運作進行相關面向之探討；其中，雙語實驗課程學校之「教師增能」所涵蓋的內容為培育雙語學科領域教師之雙語教學知識與技能，「社群運作」則是指雙語教師專業發展社群成立、社群運作模式及社群活動對學校雙語教學的影響。

根據前述研究目的，本研究之待答問題如下：

- 一、雙語實驗課程學校之教師在決定實施雙語教育時，如何進行增能與自我專業成長？
- 二、雙語實驗課程學校教師專業發展社群如何成立、運作，以及社群對於雙語教學的影響？

貳、文獻探討

一、雙語教育的定義、背景與教學取向

(一) 雙語教育定義

Costa (2020) 提出，雙語所代表之意涵為個人能掌握兩種語言，對其中一語言掌握度較高，但能夠將兩種語言運用自如。而呂美慧 (2012) 提到，「雙語教育」指的是同時應用兩種語言於教育中，逐步建構學生對這兩種語言的精熟度，進而培養學生具備尊重多元文化的精神。此外，鄒文莉 (2020) 亦提到，雙語教育提供全時或部分時間進行知識、語言及跨文化上的學習。綜上所述，本研究將雙語教育定義為：教師在教學時同時使用兩種語言進行，學生透過兩種語言接收課堂知識、習得學科內容，也學到兩種語言的語言知識及應用情境，進而發展對於兩種語言背後的文化、價值之理解與尊重。

(二) 雙語教育的興起背景

雙語教育原始用意是在於減少多元社會因為主要語言與弱勢語言之差異，所產生的語言異質性 (language heterogeneity) 問題，以成就國家、社會之穩定 (范莎惠, 2020)。世界上多數實施雙語教育，成為雙語國家的前提為被殖民的歷史、多種族文化的社會背景等二種特色。以新加坡為例，新加坡以英語與母語為推動雙語教育的兩大核心，源於其曾被英國當做殖民地，來往於新加坡上的各個族群便開始以英語作為共同語言及教學媒介語 (林子斌, 2019)。

其次，國家為促進各種族和平共存，甚至進一步以多元文化的特色為發展國家競爭力之奠基，吸引國際人才聚居，國家往往會選擇實施雙語或是多語政策。以美國加州為例，2019 年，該州 81 % 的 ELL 學生 (母語非英語的英語學生，English Language Learner，簡稱 ELL 學生) 說西班牙語；移民對於主流語言：英語以及保留母語能力以維持自我認同與文化傳承的需求，成為該州雙語教育政策興起的主要原因。第三，根據 Valencia (1997) 在其研究中指出，接受雙語教育的學生不僅具有流利的雙語能力，並且在兩種語言與文化的刺激之下，具較佳的認知能力與創造性思考。換言之，一個國家推行雙語教育的可能背景，便是雙語教育提升語言學習的成效，使國民掌握母語以外的另一語言，成就國民優越的語言能力。

(三) 常見雙語教學取向：沉浸式與 CLIL

雙語教育因時空變化、社會政治差異及地理因素，呈現出多種樣貌，也發展出不同的實踐方法 (鄒文莉, 2020)。其中，「語言與學科內容整合式教學」(Content and Language Integrated Learning，簡稱 CLIL) 是北市雙語實驗課程學校提倡的雙語教學法。而沉浸式教學法，為 CLIL 教學法之起源，且在加拿大、美國等地已行之有年，因此以下將集中探討此二教學法。

1. 沉浸式 (immersion)

(Gensess, 1984, 引自王俞蓓、林子斌, 2021, 頁 25) 定義沉浸式課程為：學生

依據一定程度的時間、學科比例，分配於「使用母語」與「使用目標語」學習各種學科；其概念源自於1960年代的加拿大魁北克辦理的法語沉浸式課程(Genesee, 1983, 引自王俞蓓、林子斌, 2021, 頁26)，針對以母語為英語的學生，透過法語來學習其他學科，同時增進學生使用法語在學校內進行溝通的機會，並培養對於法語文化的理解。在臺灣，根據王俊成(2021)對體育領域沉浸式教學所進行的研究顯示，臺灣的沉浸式教學選定數個學科進行英語融入，以2至3位中文母語人士進行沉浸式教學，與上述沉浸式教學之定義不符，這源自於臺灣目前缺乏相關沉浸式教學專業師資。此外，師生所處的校園環境，以及日常生活環境中依然以中文為主要語言進行溝通與對話，亦不足以構成上述之目標語言沉浸式環境。

2. CLIL (Content and Language Integrated Learning)

CLIL 為「學科內容與語言整合教學」，「內容」指的是學生所學的知識內容，而「語言」則是代表母語之外的語言(李振清, 2021)，因此 Marsh (2009) 將 CLIL 定義為「教學者和學生皆視目標語言為工具，將其應用在知識性內容和語言的教學與學習」。臺灣目前已實施 CLIL 的領域多為藝文、綜合或是健體，教師擁有較多課程設計彈性。但是，CLIL 教學法認為語言和學科能力培養同等重要，勢必壓縮課堂教授學科內容之時間，因此是否能夠推動至國高中課程有待商榷(鄒文莉、高實枚、陳慧琴、蔡美玲, 2016)。而另一大問題便是臺灣的

CLIL 教學師資：臺灣大多採用學科教師與英語教師協同授課為主要雙語教學方式；然而，CLIL 對教師的要求是一位教師必須兼有語言教學以及學科教學兩種專長(許家菁, 2020)。若回到臺灣的脈絡來看，臺灣雙語教育並不適合直接套用教學法的定義並純粹移植其作法，而應積極理解各種教學法，發展出適合臺灣教育現場的雙語教學模式。而目前提出屬於臺灣本土模式的雙語教育推動取向有限，以下將就林子斌(2021a)的沃土(FERTILE)模式進行說明。

二、「沃土」模式的內涵與實踐

林子斌(2021a)提出雙語教育若要讓學生成為雙語者，不能僅關注教室內發生的雙語教學，反而應以學校整體高度為出發點來探討雙語教育的推動。因此，可以了解沃土模式與前述國外之沉浸式與 CLIL 不同，不僅是雙語教學的取向而已。

在臺灣不同學校脈絡與需求之下，林子斌(2021d)主張學校必須操作「教師教的來，學生聽得懂」之雙語教育。因此提出臺灣雙語教育的沃土模式，其中包含以學校而非教室為推動主力的七大原則(林子斌, 2021a, 2021b)

- (一) 雙語教育推動需有彈性(flexibility)
- (二) 雙語推動必須以環境建置為主(environment)
- (三) 學校內的「角色典範(role modeling)」效應

- (四) 給予雙語教育的推動有充分之時間 (time)
- (五) 課室教學的原則 (instructional strategies)
- (六) 雙語教學時對學生學習之關照 (learning needs analysis and differentiated instruction)
- (七) 雙語需要所有人的投入 (engaging stakeholders)

綜合這七大原則的英文字首，合起來就是 FERTILE 一字，因此稱為「沃土」模式。而這七個原則的說明，敘述如下：在國民教育體系中推動雙語教育，若只專注在少數幾節雙語教學課堂，是無法提供學生良好的雙語環境。因此，學校推動雙語教育時須以學校整體為單位考量，使學生進入學校後就是國語、英語的雙語環境。此雙語環境包含互動雙語溝通情境與雙語環境建置，而重點在於提供「活」的雙語溝通情境 (林子斌, 2021b)。以學校為例，除雙語授課的教師外，校長、行政同仁等在校內也須使用雙語，讓學生在學校中體驗到雙語溝通的環境，自然地使用兩種語言在校內進行溝通。簡言之，雙語學科教學的目的在於回歸到語言溝通的本質，讓學生在接受雙語學科教學後比較能在自然的情境中，以目標語 (英語) 開始與他人溝通。

在教學面上，學校對於雙語教育的取向應保留彈性，把握「教師教的來，學生聽得懂」之最高原則，以學科的知識技能與態度的傳遞為主，在授課過程中以雙語進

行，形塑學生在教室內的互動雙語環境 (林子斌, 2021a)。此外，不該為雙語而雙語，把學科課程當成英語課程來教授。雙語教師在理解學生的英語程度基礎上，設計雙語學科教學，並依照學生理解程度來適度調整兩種語言使用之比例。同時，把握核心概念可以用國語說明清楚，而指導語、延伸活動、學習單可以改由英語或雙語進行操作之原則 (林子斌, 2021a)。再者，教師在兩種語言使用上，應該盡力提供完整之國語、英語輸入，盡量避免同一句子裡中英夾雜太過嚴重。簡言之，教師應避免使用「晶晶體」。此外，雙語學科教師在教學過程中必須讓學生理解，兩種語言都是重要的，不可限制學生在課堂中只能使用目標語。

在教學支援上，雙語學科教師的社群需要有校內英語教師之協助，英語教師扮演經驗分享者、專業發展者與陪伴者之角色 (林子斌, 2021c)，一方面提供雙語學科教師語言增能，另一方面對於雙語學科教師撰寫之雙語教案提供語言方面之專業意見，而行政團隊應該要協助雙語學科教師找英語教師當作社群夥伴。根據林子斌、吳巧雯 (2021) 對英語教師於雙語教育中角色之歸納，英語教師可扮演以下三種角色：經驗分享者、專業發展者與專業陪伴者。由前述說明可見，沃土模式一方面強調全校雙語環境之建置，另一方面在教學上則是以教師專業社群為基礎，透過學科教師與英語教師的社群運作，讓學科教師具備雙語學科教學之知能。這樣的取向與教育部近年來推動中小學教師專業學習社群，寄望教師組成專業學習社群，

藉團隊成員共同探究學習、彼此討論以精進教學(吳俊憲,2013)的想法相契合。綜上所述,教師專業學習社群對於雙語教育的推動,可作為學校的正向調節環路。

三、臺灣雙語教育政策實施現況

國家發展委員會(2018)的「2030 雙語國家計畫藍圖(後已更名為 2030 雙語政策)」明確指出,臺灣將自雙語師資培育、雙語教學法、雙語生活環境等大方向著手發展雙語化的國家願景。而以雙語教育師資培育面向,在「2030 雙語國家政策各部會 2019 年推動亮點成果」簡報(國家發展委員會,2019)中,其內涵為啟動全英語語言教學師資培育,例如責成大學辦理全英語語言教學師培課程,以及設置全英語語言教學研究中心進行資源推廣。2019 年補助 8 所師資培育大學設置「全英語語言教學研究中心」(109 年配合雙語教育政策,修正為「雙語教學師資培育計畫」);2020 年共 10 所師資培育大學申請開設「雙語教學師資培育課程」,國立成功大學並受委託執行「在職教師雙語教學增能學分班實踐計畫」,期望能夠提升在職教師的雙語教學知能,落實於教學現場(國家發展委員會,2020)。然而比起中央政府,臺北市政府教育局更早就已正式推動國中小雙語實驗課程學校,把英語融入教學領域,部分科目用英語進行教學,至 2021 年已有 3 年的時間(楊瑞濱,2021),其累積之經驗更為豐富,以下將聚焦於臺北市雙語教育於中小學推廣之探討。

臺北市在行政院正式宣布雙語國家願景之前,就已經開始於所轄學校中推動雙語教學(林子斌、吳巧雯,2021)。2016 年臺北市開始試辦英語融入領域教學實驗計畫,以 CLIL 教學法為主,學校將英語課以外之部分學科課程轉為英語授課,每週增加 1 至 2 節英語學習的機會(侯雅文、林政逸,2021),並在 2017 年選擇東新、文昌兩所小學優先試辦雙語教學(柯文哲,2019)。而國中雙語教育部分,根據劉述懿、吳國誠(2021)指出,臺北市教育局自 2017 年起推動雙語實驗課程,規劃 1/3 課程進行雙語教學,接著擇定學校實施雙語實驗課程:從七年級開始實施一學期時數 1/3 的雙語課程,包含領域學科課程、彈性課程或主題式跨領域課程等,這些課程由學科教師自己、學科教師加英語教師協同或學科教師加外師協同進行雙語教學。而在 2022 年「臺北市雙語教育白皮書」當中,直接敘明至 2026 年,臺北市 210 所國中小將全轉型為雙語課程學校。簡言之,臺北市起步得比其他縣市,甚至於中央還早。臺北市一直尋求雙語教育專家學者之專業陪伴,加上臺北市家長對雙語教育的關注,也促使臺北市教育局在雙語教育的路上不斷精進(陳貴馨,2021)。這也成為本研究中,挑選個案學校的重要考量因素。

四、臺灣雙語教育主要挑戰：師資議題

為發展雙語師培,2018 年教育部發布「雙語教學師資培育實施計畫」,規劃以職前培育與在職進修培育以英語教授各學科

之師資。然而目前則面臨大學培育之雙語師資不足的問題：2019年9所大學開設全英語語言教學師培課程，267名師資生通過甄選，可是跟原訂2000人的目標人數相比有嚴重落差。師資不足，是雙語教育推動的最大挑戰（王力億，2020）。黃家凱、林子斌（2022）亦提到，雙語師資培育的大問題在於培訓課程缺乏共同語言的建構，意即對於雙語教育的定義不清，造成職前與在職的師培各行其是。而雙語師資須具備哪些特質？根據鄒文莉（2020）提到，雙語教師需理解雙語教學、英語語言教學等理論，具備流利雙語能力，能常反思、團體共備、聽取專家建議。這樣的內涵如何轉化成師資培育的實踐，是一項挑戰。

若進一步將雙語教學師資不足的挑戰聚焦於臺北市；在師資培育面向，北市委託大學師資培育中心進行師資培育，培育學生於公費分發前須取得雙專長證明，目前已與北市大、北教大、中教大、嘉大、臺師大、政大及高師大等師資培育單位進行合作，挹注經費積極培養雙語公費生，而其中最早培育的雙語公費生於2019年分發，至2025年共分發95位（諶亦聰，2021）。在上述7所大學師培機構當中，便有4所位於臺北市，足見北市匯聚大部分的雙語師培資源，及北市欲培育轄區內雙語師資之決心。但北市也面臨雙語師資不足的問題。因此在雙語師資職前培育與外師引進政策均因人數稀少，緩不濟急的情況下，培育在職教師的校內教學團隊，校內自主的增能培訓，是雙語實驗課程學校的當務之急（林子斌，2019）。根據上述，作為雙語師培首善

之都臺北市，如何以學校為單位，透過內外進修與參與社群的方式培育在職雙語教師校內教學團隊增加雙語教學知能，而語言教師又如何與學科教師進行專業合作，一起共備雙語課程甚至協同授課，於現有的研究中鮮少被提及。

由上述可知，雙語師資在臺灣仍是雙語教育無法快速發展的主因之一。雙語教師須擁有語言教學、雙語教學理論基礎與實務經驗及精湛的雙語能力。臺灣自職前與在職教師開始培養的作法，從上述數據上來看並不夠；雙語教師專業發展社群作為充實雙語師資方法之一，但是有關於雙語教師專業發展社群如何組成、運作以及其對於培育雙語師資，推展雙語教育之效果的國內外相關研究依然寥寥可數。因此，各級校內基層教師與行政人員，如何展開雙語師資培育以提供現場教師的需求，以及雙語教師專業發展社群如何讓不同學科專長的校內教師合作補足兩者之教學知能差異，成功推行雙語教學，是現行研究中尚缺少的部分。

綜整上述討論結果，整理出本研究欲向下探尋之研究方向：以「北市國中雙語實驗教育」為對象，由雙語實驗課程國中內部探究雙語學科教師如何進行增能，加強雙語教學概念理解並累積教學經驗；雙語教師專業發展社群如何透過語言與學科教師的相互合作，兼顧學科與語言的學習，並且以沃土模式，分析雙語教育在學校內的實際推動作法。

參、研究對象與設計

本研究選取臺北市一所公立國中為個案學校。個案國中於 2018 年參與開辦公立國民中小學設置轉銜課程「海外攬才班」，招收海外專業人士、歸國學人子女於國內居留期間就讀。此外，2018 年，個案學校實施「沉浸式英語語言教學」計畫，並於 2019 年參與臺北市教育局「英語融入領域教學計畫」。個案學校以八年級的表演藝術課開始，建立備課社群，融入英語，學生參與英語廣播劇、故事劇場，更與國文科結合，演出英語版花木蘭。因上述成效卓著，2019 年個案學校推動九年級表藝課雙語教學，七年級試行雙語音樂課，獲評「沉浸式英語語言教學特色績優學校」。接著，該校於 2020 年起成功轉型為「雙語實驗課程學校」，七年級生每周共有 11 堂雙語課，占每周課時三分之一。

本研究採個案研究為研究架構，研究者在本研究中將以參與觀察、半結構式訪談、文件分析等三種面向來蒐集資料。以下將分項說明：

首先，研究者在徵得該個案學校的同意後，即進入到個案學校進行參與觀察：研究者將參與教師專業發展社群之聚會、學校領域會議，以及在徵得教師同意後，實際進入雙語教學現場進行觀察，所觀察的重點為二：

一、領域教師及語言教師如何透過社群進行共同備課，設計雙語教育課程。

二、領域教師的課堂呈現，包含師生互動及教學策略；研究者以局外人角色從旁觀察，不干涉會議及課堂進行，以求受試者真實反應及表現。

研究者撰寫田野札記為本研究主要的觀察記錄工具，田野札記所記錄的版本分為兩種，其一為入班觀課之紀錄，其二為學校會議觀察紀錄，是參與學校相關教師專業社群共備會議、行政與雙語教師會議等之觀察紀錄。研究者選用國教署委辦之「本土雙語教育模式之建構與推廣：以臺灣國中小為現場之實踐」計畫之觀課紀錄表 a 版與 b 版作為觀課紀錄格式，以 a 版本來記錄教學現場中發生的事件、事件發生的時間、師生互動狀況、班級氣氛等；將上課情況及互動、收集之資料和文獻探討間的脈絡加以反思；並且在觀課結束後 24 小時以內根據觀課內容填完 b 版本，記錄下觀察的備忘要點及研究者本身的反省摘要。研究者於 110 學年度上學期，共參與 14 次雙語教師專業發展社群聚會，以及 5 門雙語課程，一共 13 堂之雙語課程觀課。

其次，研究者使用半結構式訪談 (semi-structured interviews)，邀請五位學校行政人員 (學校校長、教務主任、課務組長、前教務主任、前教學組長) 以及四位來自同一或是不同領域之雙語學科教師，分別為健康教育、表演藝術、家政，以及童軍，其中三位教師亦同時參與研究者所觀察的兩個社群，共九位受訪者，亦為本研究之研究對象。每一次訪談時間長度為 50 分鐘至 1 小時 30 分鐘不等，每位訪

談者皆為面對面、一對一獨立訪談，訪談之前以書面或當面詢問訪談者意願，確定得到訪談者同意後才著手進行訪談安排。訪談開始之前，即告知受訪者訪談期間全程錄音，並邀請受訪者簽署訪談同意書。訪談問題類型包含訪談者的科目、年資、先前擔任過的職位等背景資料，之後便進入受訪者對雙語教學的看法，並依據教師與行政人員等不同的身份，分別設計相對應的訪談問題。例如，詢問教師如何將雙語教學理論於教學當中實踐；又例如，詢問行政人員如何發現雙語教師的需求並安排增能活動等等。

此九位受訪者除了是個案學校雙語教育的核心人物以外，四位教師亦為該校率先實施雙語教育的老師，其中三位曾在師大修習雙語教學增能課程，一邊將所學應用至自己的課程設計、教學活動，甚至教室設計當中，並作為校內種子教師，辦理公開觀課與教學活動分享會等等，將所學推廣予校內其他教師。而五位行政人員在校內辦理雙語教育增能研習，成立雙語教師社群等等，亦是個案學校推動雙語教學的關鍵因素。文件分析法之文件來源，亦源自於上述九位訪談者：例如，行政人員提供之會議紀錄、雙語教學研習講義，以及雙語教師提供之教案、教學講義、教室佈置等等。在研究者所參與之 13 堂雙語教學觀課當中，其中一共有 12 堂課程是由上述四位教師設計、教授。

關於文件分析法，本研究蒐集的文件資料包括個案學校雙語教育相關校園活動之簡章、雙語教師專業發展社群會議紀錄、

雙語教師製作之教案、教學簡報、學習單，以及學生回饋單等。研究者在取得個案學校的同意後，將上述的文件資料分別予以編碼整理，以作為補充其他資料來源的參考依據，亦能與研究者的訪談資料與觀察紀錄互相比對，以深入探究研究主題。

在個案學校當中，雙語教學社群根據不同的學科科目來區分，一共有六個雙語教師專業發展社群。而在這六個社群當中，研究者選擇健體領域當中的健康教育，以及綜合領域當中的童軍科兩個雙語教師專業發展社群進入觀察。研究者選擇這兩個社群的原因如下：首先這兩個社群均有該個案學校初代推廣雙語教學的種子教師，因此具有一定程度的雙語教學意涵之理解以及實施經驗；此外，兩個社群的學科性質不相同健教科偏向理論知識層面，童軍科偏向實務操作，因此研究者可根據不同學科性質來觀察相對應的共備內容以及實施效果。

關於本研究之社群，研究者在 110 學年度上學期間共參與 14 次雙語教師專業發展社群聚會，並在 110 學年度上學期間實際參與個案學校兩個雙語教師專業發展社群的備課聚會，詳實記錄現場所觀察到的教師備課情況。研究者會於每次聚會結束之後，整理研究者自身的觀察紀錄表，綜合分析、歸納所觀察的相關內容，並與文獻探討的結果作比對，並納入後續的研究分析。透過觀察記錄以補充教師在訪談中可能忽略或因時間不足而未提及的細節，進而使本研究更為周全。

肆、研究結果與討論

一、個案學校雙語教師增能

本部分將回應研究面向一：雙語實驗課程學校之「教師增能」培育雙語學科領域教師之雙語教學知識與技能，以及研究待答問題一：雙語實驗課程學校之教師在決定實施雙語教育時，如何進行增能與自我專業成長。以下內容將自雙語教師需要增能之原因出發，接著分述教師的增能管道，增能活動與精進雙語教學之相關成果探討，最後以增能活動在未來可改進之方向作結。

（一）雙語教師進行增能的原因

進行雙語教學之前，教師們普遍認為一位雙語教師必須增進個人語言能力，間接提升個人自信，幫助教師成功丟棄僑包。個案學校的雙語表藝老師在會議當中分享自己在雙語課堂中成功應用在校外英語線上課程所學的內容，並提及自己時常與英語母語者對話，讓英語口說更加流利。此外，雙語教師也會將「把自己英文變好」變成投入雙語教育的動機，希望讓英語程度有所提升。綜上所述，教師們普遍認可「投入雙語教學」與「英語能力提升」兩者互為因果的關係。

在文件 06 雙語共備會議紀錄當中，個案學校的雙語表藝老師在會議當中分享自己在雙語課堂中成功應用在校外英語線上課程所學的內容，並提及自己時常與英語母語者在課程當中對話，讓自己的英語口說更加流利也更有信心。而上述內容也在

觀課紀錄 P-1 當中得到證實，教師將線上增能課程當中外師所教的有關於羅密歐與茱麗葉戲劇的相關英文應用於課堂當中，教學生如何詮釋劇本當中的台詞。

學語言要有動力，我自己英文差，我一定要有目標才有辦法鎖定，就利用培訓為起始，強迫自己必須要把英文學好；投入雙語教學就要強迫自己吸收不同的東西。（訪談-HT-20211202）

教師分享時提到自己購買了線上英語學習平台的口說課程當作雙語教師的增能，而線上的外師也確實幫助自己在雙語教學更加順暢。（文件 06）

教師在說課時提到自己如何挑選讓學生翻譯的羅密歐與茱麗葉的台詞，是在增能課程當中和外師討論得到的靈感。（觀課紀錄 P-1）

（二）雙語教師自我增能的管道

雙語學科教師會自行利用課餘時間尋找身邊可用的資源用以加強自身的英語程度，例如社群網站上面的英語學習粉絲專頁 80、利用大型英語學習網站看英語影片、智慧型手機的英語學習應用程式，或是報名線上英語口說課程補習班，甚至在影音串流平台觀看臺灣各校雙語教師之雙語教學公開觀課影片。

加強自己的英文能力我會去 ig 或

臉書一些英文的補習班或線上教學平台會打廣告，生活化的台詞。線上課程就是巨匠美語，AI設計的一套學習流程，聽文章練聽力，學文法做題目練拼字。（訪談 -PAT-20211202）

國中端教育部拍很多公開觀課影片，去網路上找我就想怎麼樣可以看到雙語觀課，果然很多教授就分享雙語怎麼上，公開觀課前再看一次。（訪談 -HT-20211214）

duolingo 還蠻好玩，去年五月線上的空中美語課程教口說，一對一糾正。然後每次是不同的老師你就發現你就可以慢慢地去說。（訪談 -ST-20211202）

教師也認為課室英語的增能是當務之急，因為在課堂當中需要即時用口語英文表達的內容便是課室英文，且每一種學科不論其學科性質或是內容，都會使用到課室英語，因此課室英語對於加入雙語教育不久的教師來說，實為必須立刻進行增能的部分。上述和沃土模式當中強調的「自課室英語開始入手可以是剛開始推動雙語教學之教師的入門選項」互相符合；而根據共備紀錄 H-1 與 H-4，健教教師彼此討論到如何讓自己快速上手課室英文，也讓學生能夠理解老師使用的課室英語之涵義，例如說，有位教師會將常用的課室英語與其中文翻譯寫在白板上讓學生可以相互對照；有位健教教師會在課堂中搭配手勢使

用課室英文等等。從中也可以發現，雙語學科教師會從課室英語開始著手，先讓自己熟悉課室英文的內涵與發音，再利用相關教學策略讓學生理解並學習課室英文。此外，雙語教師也認為，快速增加個人課室英語能力的途徑之一，便是參加個案學校舉辦的課室英語口說研習。

課室英語就是讓老師先從很簡單的開始，讓學生聽得懂，有回應，我覺得今年多益老師講的就是怎麼去講課室英文，這對我來說是真的有幫助。（訪談 -HT-20211214）

一位健教老師說把課室英語寫在白板上，搭配中文翻譯，上課時只要講到哪一條課室英語，用手指白板的字就可以讓學生了解。（共備紀錄 H-1）

一健教老師說上課時會利用手勢讓學生了解課室英語，比如說豎起一根手指在嘴唇前，說 be quiet. 教師利用動作讓學生理解該英語的含義。（共備紀錄 H-4）

（三）雙語教師增能的成果以及改進空間

在個人增能以及參與學校的雙語增能以後，雙語學科老師認為自己的英文觀念變的更好；例如說，雙語教師能夠使用學生所能夠理解的字彙，便可以表達同樣的意思，而不需使用艱澀的單字或是困難的文法。

對自己英文能力有幫助，慢慢回

復，討論之後會回復一點記憶，而進步最多的是課室英文，去互動，學生有回應你，口說比較敢講。

(訪談-HT-20211214)

相關增能也有需要改進的空間；校內雙語教師普遍認為增能活動必須以學科專業之雙語教學內容為主，以符合不同科目性質、不同專業內容各自的雙語教學需求，讓持有不同學科專長以及英文程度不一的教師們都自教師增能活動當中受惠。

我們收到的回饋是除了分領域以外要分科目。大家沒那麼多時間或精力再做教學策略轉換；希望今天看到明天就可以用。所以增能培訓要針對科目，很多老師說我是健康教育，如果是雙語數學課，我可能就不會去看。(訪談-HT-20211119)

再來，雙語學科教師普遍均認同且肯定學校舉辦的雙語相關增能活動。有趣的是，對於雙語學科教師來說，參與學校舉辦的雙語增能內容會佔用教師在學校的空堂，減少可以備課的時間，因而降低參與意願；例如說，雙語學科教師可以自己購買語言線上課程進行自我增能。根據文件 06 雙語共備會議紀錄，教師們在會議中共同提到希望學校可以給予老師們經費與相關支持，讓老師可以自己選擇適合的、有興趣的雙語增能課程與研習。此外，在共備紀錄 H-3 以及 S-1 當中觀察到，教師對於 110 學年度的課室英語研習之時間安排，認為

其通知過於臨時，難以預先排出時間參與研習；且課堂數量過少，雖然對於課室英語的加強有所幫助，但是希望能有更多堂相關課程讓老師可以參與。上述內容與沃土模式當中，給予雙語學科教師在推動雙語教學的路途中擁有足夠的時間與彈性可以調整自己的步調相符合。

工作太忙會疏於加強，所以學校提供增能幫老師很重要，但空堂時間是要用來做教學規劃，去上增能課我就少了規劃教學的時間。所以我希望有更多彈性跟自由，例如讓我們購買線上課程，在下班後一個舒服的地方好好學。(訪談-PAT-20211202)

表演藝術老師說希望學校給老師經費就好，讓老師可以自己買適合的增能課程，這樣就不用讓老師花上班時間參加增能活動，也讓老師比較有彈性。(文件 06)

健教老師彼此抱怨增能活動臨時宣布，難以調整個人空堂時間且時程過短，雖然內容有幫助但是老師們依然覺得口說增能應該是整學期的課程而非短期。(共備紀錄 H-3)

童軍老師提到，增能課程的內容對於雙語教學很有幫助而且增能活動請的講師，上課很有趣，讓老師比較不害怕講英文，可是時間真的

太臨時也太短，有點可惜。（共備紀錄 S-1）

總結來看，關於研究待答問題一：「雙語教師如何增能並進行自我專業成長」，從上敘結果可以發現，學科教師們學習英語的動機和「自我效能提升」以及「實施雙語教學」有關。此外，雙語學科教師相關增能包含個人自我語言精進，以及學校舉辦的雙語相關增能研習；前者可以幫助教師個人累積語言輸入，在利用中文與英文兩種語言教學的過程中可以更加有自信；而後者可以讓教師學習雙語教學的相關課堂技巧與常用語句，且降低教師必須自行去尋找相關增能資源的時間與壓力。而參與雙語相關增能活動與教師在雙語課堂上的教學精進有所相關，除了更熟悉相關課室用語以外，教師也明顯感受到自己對英語擁有更多掌握。最後，在增能活動的辦理上，建議可以讓增能活動的形式與內容多元化，以符合不同學科教師的需求；教師相關增能活動在規劃與安排上應給予教師更充裕的彈性空間以及時間，盡量避免增能活動成為教師的工作負擔。

二、個案學校內部的雙語教師專業發展社群

本部分將回應研究面向二：雙語實驗課程學校之「社群運作」雙語教師專業發展社群成立、社群運作模式及社群活動對學校雙語教學的影響，並且對應研究待答問題二：雙語實驗課程學校教師專業發展社群如何成立、運作，以及社群對於雙語教學

的影響。首先自社群組成方式開啟，並分述其運作模式，最後探討英語教師、行政人員對於雙語教師專業發展社群的影響。

（一）雙語教師專業發展社群的組成

我們讓英文老師自己決定想幫助哪些老師。之後就去協調想跟哪些科目的老師共備，確認組別。如果把社群二十三位老師都排在共同時間，課表很難排。（訪談 -A-20211123）

學校在組成雙語教師專業發展社群的考量為以教師本身為主，考量到教師之間彼此合作的可能性，學科與語言教師的搭配以及教師的課堂時間安排。每個月的雙語社群共備會議，討論內容以每個學科社群所遇到的問題以及現行狀況之討論為主，因此可以說雙語共備會議的大型社群是以學科教師組成的小型社群為主要運作單位。

（二）雙語教師專業發展社群的運作

社群組成為一位英語教師搭配數位學科教師，學科教師數量不超過三位以保持社群運作品質。此外，行政團隊都予以社群教師每周減兩節課，因此社群的雙語共備時間每周不超過兩堂課。

在每周的共備會議之前，學科教師們會先將自己要教學的課程材料設計完成。根據研究者參與雙語教師專業發展社群之共備記錄 H-1 至 H-7 以及 S-1 至 S-7，每一次共備聚會以前，雙語學科教師均會將

當週的課程簡報，課程學習單等內容預先放置在電腦上以便投影給在場的每一個教師觀看。雙語教師們普遍認為，學科教師應該根據自身對於學科性質與內容的專業，承擔設計雙語課程以及教學媒材的義務，而非等待英語教師協助。

雙語社群在進行共備會議的時候，首先會由學科教師們輪流分享上一周雙語課程在各班實施的成果：在班級方面，教師會提出每班的特性、語言程度以及課堂反映；在教學方面，教師會討論到教學的流暢度、學生是否有達到預期學習效果；在語言使用方面，教師會分享學生的接受程度。雙語社群成為成員們檢視、修正教學的所在，幫助教師利用分享、討論以及回饋的方式，回頭檢討自己的教學設計並參考他人的意見，有利於教師在後續的班級針對疑點進行轉化。

健教老師在共備聚會開始之前會提早到共備聚會地點，將自己的教學簡報以及學習單字雲端下載下來，放在投影電腦當中。（共備紀錄 H-1 至 H-7）

童軍老師共備地點為綜合領域辦公室，教師們在聚會之前便在筆電上將教學簡報以及學習單檔案視窗打開。（共備紀錄 S-1 至 S-7）

我參加共備發現他們先討論上個禮拜的課程有沒有問題，下禮拜要進行什麼，哪幾個班的狀況。所以

他們一直在做滾動修正，也累積了很好的學習經驗。（訪談 -EA-20211118）

接著，學科教師會輪流分享本周課程內容，一步步說明課程進行的流程、採用的教學方法以及預期出現的學生反應，例如，某環節使用中文或是英文的原因，以及其選擇與課程核心概念的關聯。雙語學科教師提到，分享可以跳脫個人思考路徑，讓課程核心架構以及教學設計理念更加清晰。此外，其他學科教師也可以透過觀摩，為自己的教學注入更多新穎的想法以精進其課程設計。

我們三個會提供一些學科教學不同的想法，發現原來也可以這麼做。（訪談 -HT-20211202）

（三）雙語教師專業發展社群的英語教師

1. 英語教師在社群當中的角色

接下來，參與共備的英文老師會針對學科老師的課程內容，給予語言使用上的建議，主要分成三種：首先，符合國中學生程度的單字與文法使用，例如，根據共備紀錄 H-4，英語教師建議健教老師將約會注意事項的角色扮演學習活動當中，scenario 這個字詞改為 plot，較為符合國中學生的程度；接著，英文教師也會提供正確的文法使用方式；有時，英語教師也會建議較為簡潔的使用方法，降低學生在課堂中的語言負載量。

最後，英文教師會針對學科教師在簡

報、講義、甚至講課中所使用的中、英文使用的時機與份量給予相關建議，不僅要斟酌兩種語言使用在不同內容的效果以外，也必須考量到學科教師本身的英語程度以及學生是否會因為過多英語的曝光度而對課程本身產生厭惡感。例如說，在共備紀錄 S-2 當中，英語教師建議童軍教師將全英語的露營裝備學習單指導語改為中英並陳，以縮減學生閱讀的時間並降低難度。此外，有時學科教師也會詢問英語教師英文單字的正確發音，以及教師自身增進英語能力的方法。

英語教師建議健教老師，將「約會注意事項」單元當中，角色扮演學習活動的情境設計的簡報標題 scenario 改為 plot，比較符合國中學生的程度。（共備紀錄 H-4）

英語教師建議童軍教師將「認識露營裝備」單元的全英語學習單指導語加上中文翻譯，減少學生閱讀的時間也避免讓學生覺得不耐煩而失去學習興趣。（共備紀錄 S-2）

綜合上述內容，英語教師透過分享自身以雙語教學的經驗、對英語學科的專業知識，以及對中學生英語程度的認識來幫助雙語教師，讓雙語教師透過英語教師在社群當中的協助，增加英語使用之信心。

2. 英語教師對於雙語教師社群的幫助

學科教師提到每周固定雙語教師專業發展社群聚會，在分享與交流的過程中，降

低單一教師因長年處於同一個學科領域所看不見的課程設計盲點。而這樣的和諧與正向的氣氛，也建立於教師們尊重彼此的專業自主性，以開放的心態分享自己的教學並接受別人的建議與回饋，並呼應前述對於教師專業發展社群之討論，成員彼此信任、互相激勵及共享知識帶動個人成長並提升學生學習品質。例如說，根據共備紀錄 H-5，英語教師詢問健教教師性病單元的教學相關問題，包含該性病的特徵以及所導致的後果等等，以提供更加貼切學生程度的英語用字建議。

單獨學科就會有盲點、就像我們就會用 how to，英文老師一抓就說要用 how do you。（訪談-HT-20211202）

英文老師問健教老師菜花與梅毒兩種性病的差別，以及兩種性病的傳染途徑，以確認健教教師使用的單字是否正確。（共備紀錄 H-5）

健教教師問英文教師牙齒的英文是 teeth 還是 tooth，哪一個是單數哪一個是複數，應該怎麼發音；英語教師寫下牙齒的 kk 音標並且指出發音會使用的舌頭以及嘴唇位置。（共備紀錄 H-6）

從中可以發現，參與雙語社群之英語教師也可以在共備時，根據學科知識內容的難易度，以及教學活動的異質性給予更加貼切的語言使用相關建議，不僅符合表面意義，

也更加貼近於教師課程目標。

3. 本土英語教師優於外籍英語教師

學科教師們認為，本國英語教師對於本國英語科課綱、本土學生所適合的語言學習、教學法以及本土學生的英語程度、英語學習盲點，普遍能夠給予雙語學科教師在課堂英語使用上更為貼切且實用的建議。

跟本國老師共備，還有跟外師共備英文差很多，我跟外師講應該會語塞，要討論課程，解釋會很緊張害怕。（訪談-HT-20211214）

雙語學科教師認為自身英語程度並不足夠，本身要以全英語和外師溝通對教師來說就具有相當的難度；學科教師不僅需要以全英語溝通，更需要和外師解釋學科與教學法的專業內容，而相關解釋所使用的英語，和日常溝通與交流所使用的語言層次並不相同，對於學科教師來說更加困難。

4. 英語教師是否需要入班進行雙語協同教學

學科教師普遍不認為有必要讓英語教師進入課堂隨班進行協同教學，原因有以下數項：首先，學科教師認為應由自己去掌控整個教師的教學步調與學習氛圍；另外，學科教師認為英語教師會傾向以英語為教學媒介語。而林子斌（2021a）也提到，並非要求英語教師進行其他學科之教學，學科之雙語教學還是必須由學科教師擔任主力。

但是行政團隊卻認為，英語教師協同教學能促進雙語教學的效果，也可以讓學科教師較有信心，減輕負擔。

比起協同教學，會覺得單純共備比較好，因為如果英文老師用英文教表藝，很容易會因為老師一直講英文，很難 double check 學生有沒有聽懂。（訪談-PAT-20211202）

當時是表藝教師和英語教師協同教學，因為我們覺得這樣做對表藝老師來講相對建立他的自信，尤其是一開始老師最怕的就是講錯，英文老師在這部分可以給予協助。（訪談-EA-20211118）

深究其原因，源自於行政團隊和教師兩者角色不同：行政認為英語教師與學科教師一同教學是支持雙語教學；而教師卻更加著重於學科知識的傳達以及學科專業的正確性。

（四）行政人員與雙語教師專業發展社群

在行政人員進入社群這一部分，行政人員手上有每個社群的名單以及共備時間、地點等資料，因此行政人員會趁著公務空檔，去拜訪每個雙語教師專業發展社群，關心雙語教師專業發展社群的運作情形並表達關切。教務主任在健教社群進行共備時關心健教共備情形並詢問是否有需要行政人員幫助的地方。

而對於是否需要固定行政人員每周加入特定雙語教師專業發展社群的聚會，教師並不認為有其必要性；而行政人員則認為若有行政人員能夠加入共備，可以協調教師之間對於教學的認知差異。究其原

因，為行政人員和教師對於社群運作的特性認知不同：教師認為能夠透過與其他教師交流分享裨益教學是參與社群最重要的目的；而行政人員則期望能夠和教學端有更多互動，傾聽教學端的想法並提供支持，參與共備的行政人員，之後也可以協助建立其他科目的社群。

從上述行政人員的種種措施當中，可以看到符合文獻探討當中，教師專業發展社群之成功因素之討論：Hord 與 Sommers (2008) 提出之社群外部實際支持條件以及資源；此外，Hord (2009) 認為一個成功的教師專業學習社群必須有例行性會議，藉此訂定社群老師們共同學習時間，並且給予經費、聚會空間、資訊設備、圖書與網路資源及社群溝通的網路平臺等相關資源和設備；最後，還需要定期關懷、支持並肯定社群的成果。

就是陪伴，之前沉浸式教學的共備都有專案教師在現場做紀錄、拍照，提供意見。老師在共備時會發生歧異。如果意見相左，行政就要介入，從學生學習的需求出發，就容易再拉回共同點。(訪談 -EA-20211118)

(五) 雙語教師專業發展社群的情感支持

最後，在雙語教師專業發展社群當中，雙語教師可以藉由社群的聚會，尋求學科知識或是教學法上的認可，或是向社群夥伴尋求慰藉或是同理。對於行政團隊來說，教師社群的夥伴情誼可以增加跳入雙

語教學的教師人力，對於學校整體具有正向的影響。

發展社群是老師期待的。因為老師單槍匹馬壓力太大了。所以形成一個 team 一起共備，他比較放心。所以專業社群其實已經建立老師的自信。先有團隊社群，才來發展計畫。(訪談 -EA-20211118)

根據研究待答問題二，雙語教師專業發展社群如何成立、運作並影響雙語教學，自本節的敘述當中可以發現到，個案學校的專業學習社群若以教育部對於教師專業學習社群的七項特徵來分析，可以發現其在運作過程中不僅具有共同的價值與目標：以推進雙語教育與教學知能並裨益學生學習成果為主軸，且能夠藉由雙語教學實務設計等等分享，檢視成果並進行專業對話，建立共同語言，進而促成教學專業之成長，共同探究並學習如何讓雙語教學更純熟，更有益於學生的學習；最後，能將社群內討論的成果應用於各自的教學實務當中，例如：精進教學教材、修正英語用詞、改變教學方式、增加教學活動等等，讓社群成員達到從做中學、持續改進的效果。

此外，從社群的行政、資源支持的角度來看，個案學校行政人員透過社群聚會定期探訪、雙語共備會議等等場合，試圖和社群保持合作和緊密的關係。只是，校長作為社群的領導與陪伴角色並不明顯，個案學校可以思考行政團隊如何透過社群聚會的場合，和教師共同合作雙語環境建置的討論與營造。此外，校內有一些社群以英文能

力優秀的人力作為英語教師角色，但是如前所述，這樣的安排無法達成社群當中安置英語教師的相關效果。

最後，根據本節的敘述，發現本國英語教師對於雙語教師專業發展社群的幫助，相較於外籍教師更加顯著。此外，教師與行政人員對於英語教師的角色，以及行政人員是否需要進入社群參與並陪伴的看法有所落差，其源自於行政人員以及教師對於這兩種觀點的認知差異。

三、以「沃土」雙語模式探究個案學校如何落實雙語教育

透過「沃土」模式，以整個學校為主體來分析個案學校如何在雙語國家之政策脈絡下落實雙語教育，並根據上述，擷取與個案學校切身相關之原則加以分析，並探討沃土模式如何實現於雙語實驗國中教育現場。

(一) 學校推動雙語教育的原則

1. 雙語教育推動需有彈性

培養雙語教師的管道應保有彈性，累積雙語教師人才庫，處於不同職涯階段的教師們，也應可以依照自己的狀態以及程度，選擇適合自身的培育方式。

比如說代理專班在授課時，教老師雙語教學策略，課室英語。經過一年培訓，代理專班好在於不僅可以觀察到老師的品行，教學態度、教學能力，還有看到這個老師是不是可以進步，配合。(訪談-HT-20211119)

2. 給予足夠的時間

個案學校的教師提到，雙語教學是一門專業，因此透過時間累積實力是必不可缺的。充足的時間對於雙語學科教師來說是不可或缺的資源；而教師在參與增能、實施雙語教學的過程當中，個人英語能力提升所帶來的自我效能感，也可以維持雙語教學之內在熱情與動機。

我之前在教育局辦雙語增能研習時，發現有時要先看實體教學，再講理論會更清楚。另外老師個人英文能力是很重要的。因為就算認同了，不代表能做。(訪談-HT-20211119)

(二) 雙語教師在教室內的教學元素

個案學校教師認為，如何將學科專業領域的英文，或是用英文傳達給學生，是學科教師在一開始踏入雙語教學領域最擔心的事情之一。

如果學生沒有回應的話我會用中文直接解釋，但是我不會用英文去講，英文不是我的母語，所以我真的沒有辦法臨場反應去解釋。(訪談-HT-20211214)

因此，學科教師可以從各個學科均能夠通用的課室英語慢慢練習，有效地在一次練習當中逐漸建立自信心。此外，課室英語在其他學科教師的課堂上也同時被大量使用，因此教師也不擔心學生聽不懂，久而久之便可以學起來。

學生已開始習慣，聽久了他的惶恐和焦慮會消失。所以一年下來，學生反而會習慣；我們沒有期待他英文大躍進，而是能習慣聽懂英文。

(訪談 -EA-20211118)

(三) 雙語教學需要所有人的投入

推行雙語教育需要行政端致力於找尋資源以及爭取福利以減輕雙語教師的負擔，例如說邀請校外雙語教學相關專家學者入校指導，給予教師信心作為推動雙語教育的後盾。

雙語教師需要承擔更多的備課量，但是相對地在其他沒有投入雙語教育的教師眼中，也享有了許多特權，例如不需要接行政職或者是有減課措施。因此，雙語教師能夠得到同儕教師的支持與認同是重要的一件事情。

有時候有些老師會覺得心裡不舒服。想說校長只重視某些部分。人都是需要被關愛的，當下他沒被肯定，會有不滿的情緒出現。我常跟老師們講說，不想做沒關係，你不要阻擋。(訪談 -P-20211124)

對於教學端來說，教師希望行政人員能夠給予教師師彈性發展課程的空間，足夠的時間進行專業成長，以及實際資源與心靈上的支持；而對於行政端來說，教師對行政端的運作能表示理解並且盡量配合，校內形成互相的關係，才能在推動雙語教學這條路上走得長遠。

我覺得行政能做的就是給予老師自由、彈性，還有支持。老師們對我們行政的諒解也很重要，這是互相的關係。學校團體凝聚力夠，氛圍好，學生也會被影響。(訪談 -HT-20211119)

很多人都會覺得年輕老師去做就好。我覺得這不公平，因為年輕老師本科內容都不熟悉，她可能都不曉得未來要怎麼延續，怎麼綜合應用。(訪談 -ST-20211202)

每天中午我認真是我真的聽聽不太懂欸。我只會提到某些很熟悉，的字每天會出現…阿更不用說學生啊，根本聽不懂也不會聽。(訪談 -HT-20211214)

學生根本就不會用心去聽那個 ICRT，我們也沒有讓老師去做這樣的引導教學，所以純粹就是有聽到英文，但好像沒有看出那個成果。(訪談 -A-20211123)

有趣的是，雙語教師專業發展的研究結果部分可以被放入沃土模式的原則當中進行歸納與分析；例如，雙語教師專業發展社群的組建以及運作與彈性原則有關；而社群成員的彼此適應與發展出固定的聚會模式與合作過程，需要耐心並花費一定的時間；最後，行政人員以及教師兩者在社群運作效果的維持，與所有利益人投入之原則相符合。

雙語教師增能的研究結果部分也可以被放入沃土模式的原則當中進行歸納與分析；例如，參與增能活動與教師雙語教學精進有關；而增能活動的形式與內容多元化，需要教育主管機關以及教師溝通彼此需求，需耐心並花費一定的時間；最後，增能活動應給予教師更充裕的彈性及時間，符合沃土模式強調的彈性原則。綜上所述，研究者建議沃土模式可以針對教師增能與雙語教師專業發展社群做更多的說明。

伍、研究結論與建議

本研究之結論分為以下數點。雙語教師增能幫助教師提升自我效能感並精進教師的雙語教學技巧。雙語學科教師在參與增能活動的過程當中，個人英語能力提升帶來的自我效能感可維持內在熱情。此外，相關增能包含個人語言精進，及學校雙語相關增能研習，幫助教師個人累積語言輸入，教師也學習雙語教學的相關課堂技巧。

其二，雙語教學之教師增能在內容與管道上必須多元化並賦予更多彈性空間。雙語教學師資增能活動在內容上不僅應針對不同科目性質以及不同教學內容進行客製化設計，在規劃與辦理教師增能活動上應積極思考如何不增加雙語學科教師負擔。

其三，雙語教師專業發展社群協助雙語教師維持教學動能，並作為行政與教學之間合作與溝通的平台。校內的雙語共備專業

社群讓校內雙語師資逐漸累積教師的雙語教學經驗與自身信心，也讓教師找到一群志同道合的夥伴。此外，雙語教師專業發展社群擁有固定頻率的會議，成為行政端與教學端彼此溝通及表達需求的機會。

其四，雙語教師專業發展社群組成需為本國籍英語教師搭配學科教師。雙語教師專業發展社群能夠順利運作並達到效果的前提為：本土籍英語教師提供所需資訊，也可以用中文與學科教師和校內行政人員討論課程發展，這些是外籍英語教師無法達成，卻又緊扣雙語教師專業發展社群能否順利運作的關鍵。

研究者進一步提出對於學校、教育主管機關及後續研究共三方面進行建議。首先，雙語實驗學校在雙語教師增能活動辦理方面，宜包含英語語言能力增強，並推動雙語教師專業發展社群，協助媒合並維持其運作，給予每一個社群一位本國籍英語教師。

此外，教育主管機關應給予雙語教師專業發展社群相關經費和補助；教育部宜考慮增加雙語學科教師以及陪伴雙語學科教師之英語教師之減課時數，而國內「沃土」雙語教育模式可針對雙語教師專業發展社群之成員組成、運作模式及其於雙語教學之應用，以及雙語教師增能活動類型、活動內容做更多的說明，增加該模式之實用性，以使沃土模式更貼近於臺灣教育現場之真實情況。

本文為碩博士論文改寫，改寫之碩士論文篇名為：雙語教育推行之探討：以臺北市一所雙語實驗課程國中為例

參考文獻

- 吳秀春(2014)。加強中小學教師專業學習社群運作有效作法之探討。*臺灣教育評論月刊*, 3(9), 145-162。
- [Wu, S. C. (2014). An exploration of enhancing the operation of professional learning community for elementary and secondary school teachers. *Taiwan Educational Review Monthly*, 3(9), 145-162.]
- 教育部(2009)。中小學教師專業學習社群手冊(再版)。臺北市:教育部。
- [Ministry of Education. (2009). *Handbook of school-based professional learning community* (2nd Ed.). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 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。
- [Wang, L. Y. (2020). The teacher preparation and teacher education reform for bilingual education. *Taiwan Educational Review Monthly*, 9(10), 31-36.]
- 王俊成(2021)。體育雙語實施現況之探討—以參與沉浸式計畫國民小學為例。(未出版碩士論文)。國立臺中教育大學, 臺中市。
- [Wang, C. C. (2021). *Discussion on the current situation of bilingual implementation of physical education-Taking immersion program in elementary schools as an example*. (Unpublished master's thesis). National Taichung University of Education, Taichung, Taiwan.]
- 王俞蓓、林子斌(2021)。雙語教育的推行模式:從新加坡、加拿大的經驗反思臺灣雙語政策。*中等教育*, 72(1), 18-31。http://dx.doi.org/10.6249/SE.202103_72(1).0002
- [Wang, Y. P., & Lin, T. B. (2021). The implementation of bilingual education: Reflections on Taiwan's bilingual national policy with the experience of Singapore and Canada. *Secondary Education*, 72(1), 18-31. http://dx.doi.org/10.6249/SE.202103_72(1).0002]
- 吳俊憲(2013)。教師專業發展:評鑑、社群與議題。臺北市:五南。
- [Wu, C. H. (2013). *Teacher professional development: Teacher evaluation, professional learning community & current issues*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 呂美慧(2012年10月)。國家教育研究院雙語教育詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。線上辭典。國家教育研究院。取自 <https://reurl.cc/YWddZx>
- [Lu, M. H. (2012, October). Naer Web of Words from National Academy for Educational Research. Retrieved from <https://reurl.cc/YWddZx>]
- 李旻珊(2021)。建立以學生為中心,學以致用的雙語教學。*師友雙月刊*, 626, 164-168。
- [Li, M. S. (2021). Build a bilingual education that is student-centered with practical application. *The Educator Bimonthly*, 626, 164-168.]

- 李振清 (2012)。臺灣英語教育的演進與前瞻思維。《臺灣教育》，674，31-40。http://dx.doi.org/10.6395/TER.201204.0031
- [Li, Z. Q. (2012). The evolution and vision of Taiwan's English education. *Taiwan Education Review*, 674, 31-40. http://dx.doi.org/10.6395/TER.201204.0031]
- 林子斌 (2019)。新加坡教育國際化的助力：雙語教育之發展與啟示。《教育研究月刊》，305，116-125。http://dx.doi.org/10.3966/168063602019090305007
- [Lin, T. B. (2019). The positive factor of the internationalization of Singapore education: the development of bilingual education and its implications. *Journal of Education Research*, 305, 116-125. http://dx.doi.org/10.3966/168063602019090305007]
- 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)，8-13。
- [Lin, T. B. (2020). The future of bilingual education in Taiwan: Construction of a local model. *Taiwan Educational Review Monthly*, 9(10), 8-13.]
- 林子斌 (2021a)。建構臺灣「沃土」雙語模式：中等教育階段的現狀與未來發展。《中等教育》，72(1)，6-17。http://dx.doi.org/10.6249/SE.202103_72(1).0001
- [Lin, T. B. (2021a). Constructing the "FERTILE" bilingual model in Taiwan: The status quo and future development in secondary education. *Secondary Education*, 72(1), 6-17. http://dx.doi.org/10.6249/SE.202103_72(1).0001]
- 林子斌 (2021b)。雙語教育：破除考科思維的 20 堂雙語課。臺北市：親子天下。
- [Lin, T. B. (2021b). *Bilingual education: the 20 lessons to get rid of test-oriented thoughts*. Taipei, Taiwan: Education Parenting Family Lifestyle.]
- 林子斌 (2021c)。雙語教育實踐的要素：雙語教師專業學習社群之運作與功能初探。《教育研究月刊》，327，4-13。http://dx.doi.org/10.53106/168063602021070327001
- [Lin, T. B. (2021c). A key element of realizing bilingual education: A preliminary study of exploring the characters and functions of professional learning community for bilingual teachers. *Journal of Education Research*, 327, 4-13. http://dx.doi.org/10.53106/168063602021070327001]
- 林子斌 (2021d)。雙語教育的根本：雙語學科教師培訓之重點與規劃探討。載於洪仁進(主編)，《師資培育 2030》(頁 153-174)。臺北：中華民國師範教育學會。
- [Lin, T. B. (2021d). The root of bilingual education: Exploring the key elements and design of bilingual subject teacher training. In R. J. Hung (Ed.), *Teacher Education 2030* (pp. 153-174) Taipei, Taiwan: Chinese Teacher Education Society.]
- 林子斌、吳巧雯 (2021)。公立國民中學推動雙語教育之挑戰與回應：政策到實踐。《教育研究月刊》，321，30-42。http://dx.doi.org/10.3966/168063602021010321003

- [Lin, T. B., & Wu, C. W. (2021). Exploring challenges and responses of implementing bilingual education in public junior high schools: From policy to practices. *Journal of Education Research*, 321, 30-42. <http://dx.doi.org/10.3966/168063602021010321003>]
- 侯雅文、林政逸 (2021)。我國中小學實施 CLIL 教學模式現況、問題與解決策略。 *臺灣教育評論月刊*, 10 (6), 118-124。
- [Hou, Y. W., & Lin, J. Y. (2021). The current situation, problems and resolution strategies of implementing CLIL method of teaching in secondary and elementary schools in Taiwan. *Taiwan Educational Review Monthly*, 10(6), 118-124.]
- 柯文哲 (2019 年, 6 月 10 日)。雙語教育領先全臺。取自 <https://www.facebook.com/DoctorKoWJ/posts/1954935854608385>
- [Ke, W. J. (2019, June 10). *Bilingual education lead in Taiwan*. Retrieved from <https://www.facebook.com/DoctorKoWJ/posts/1954935854608385>]
- 范莎惠 (2020)。再思雙語教育。 *臺灣教育評論月刊*, 9 (10), 88-91。
- [Fan, S. H. (2020). Rethinking bilingual education. *Taiwan educational review monthly*, 9(10), 88-91.]
- 國家發展委員會 (2018)。2030 雙語國家政策發展藍圖。取自 <https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMjE2Ny9jZDM2YjcyNi0wNDE5LTQxMTItOTAxOS01ODNmYjdkMWVkYjcucGRm&n=MjAzMOmbmeiqnuWci%2BWutuaUv%2BetlueZvOWxleiXjeWcluewoeWgsS5wZGY%3D&icon=..pdf>
- [National Development Council. (2018). *The blueprint for developing Taiwan into a bilingual nation by 2030*. Retrieved from <https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMjE2Ny9jZDM2YjcyNi0wNDE5LTQxMTItOTAxOS01ODNmYjdkMWVkYjcucGRm&n=MjAzMOmbmeiqnuWci%2BWutuaUv%2BetlueZvOWxleiXjeWcluewoeWgsS5wZGY%3D&icon=..pdf>]
- 國家發展委員會 (2019)。「2030 雙語國家政策」2019 年部會亮點成果。取自 <https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMjE2Ny9kOTIyZjJiOS1jYzE5LTRiNWItODBkNy00ZjEwZmNlOGQ1MmMucGRm&n=MjAzMOmbmeiqnuWci%2BWutjEwOOW5tOS6rum7nuaIkOaenOewoeWgsS5wZGY%3D&icon=..pdf>
- [National Development Council. (2019). *The highlights of the policy of bilingual naiton 2030 presented in every ministry in 2019*. Retrieved from <https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMjE2Ny9kOTIyZjJiOS1jYz>

E5LTRiNWItoDBkNy00ZjEwZmNIO
GQ1MmMucGRm&n=MjAzMOmbm
eiqnuWci%2BWutjEwOOW5tOS6rum
7nuaIkOaenOewoeWgsS5wZGY%3D
&icon=..pdf]

國家發展委員會 (2020)。前**瞻基礎建設計劃 - 人才培育促進就業建設 2030 雙語國家政策** (110 至 113 年)。取自 <https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43DD55F44F76C8950FA4E1C66845A21AFAE4A00266FD3E58E268E37A14852FAE33C447D7A72410AF7F036EE59A076B368EDD13347BA3692E073&n=4372855EF97F833BEDB11C1EC7E969EA5EB1CB87FB6032B9403F5B6C4C2EF9E02D8D504AC0C2EE28B4DE34784579128E62194C62697D698A53486CB6C48E42D873DCBB6F63EE7A66&icon=..pdf>

[National Development Council. (2020). *Foresight infrastructure construction plan: Talent cultivation to boost employment in the policy of bilingual nation 2030*. Retrieved from <https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43DD55F44F76C8950FA4E1C66845A21AFAE4A00266FD3E58E268E37A14852FAE33C447D7A72410AF7F036EE59A076B368EDD13347BA3692E073&n=4372855EF97F833BEDB11C1EC7E969EA5EB1CB87FB6032B9403F5B6C4C2EF9E02D8D504AC0C2EE28B4DE34784579128E62194C62697D698A53486CB6C48E42D873DCBB6F63EE7A66&icon=..pdf>

A5EB1CB87FB6032B9403F5B6C4C2E
F9E02D8D504AC0C2EE28B4DE347845
79128E62194C62697D698A53486CB6C
48E42D873DCBB6F63EE7A66&icon=..
pdf]

張武昌 (2014)。臺灣英語教育的「變」與「不變」：面對挑戰，提升英語力。**中等教育**，65 (3)，6-17。http://dx.doi.org/10.6249/SE.2014.65.3.01

[Chang, Vincent. W. C. (2014). English language education in Taiwan: Facing challenges and boosting English proficiency. *Secondary Education*, 65(3), 6-17. <http://dx.doi.org/10.6249/SE.2014.65.3.01>]

許家菁 (2020)。CLIL 取向雙語實驗課程發展與實施歷程之行動研究 (未出版碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

[Hsu, C. C. (2020). *An action research approach to the development and implementation of CLIL-oriented experimental bilingual curriculum* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.]

陳貴馨 (2021)。我所看見的臺北市國中雙語教學推動。**中等教育**，72 (1)，100-102。http://dx.doi.org/10.6249/SE.202103_72(1).0007

[Chen, K. H. (2021). My perspective of the promotion of bilingual education in Taipei City junior high school. *Secondary Education*, 72(1), 100-102. [http://dx.doi.org/10.6249/SE.202103_72\(1\).0007](http://dx.doi.org/10.6249/SE.202103_72(1).0007)]

黃家凱、林子斌 (2022)。我國雙語師資培

- 育的挑戰與解決建議。臺灣教育評論月刊, 11(8), 1-5。
- [Huang, C. K., & Lin, T. B. (2022). The challenges and suggestion of Taiwan bilingual teacher training. *Taiwan Educational Review Monthly*, 11(8), 1-5.]
- 楊瑞濱 (2021)。臺北市推動國中小雙語教育之有效行政支持。師友雙月刊, 626, 50-57。
- [Yang, J. P. (2021). The effective administrative support for bilingual education in junior high and elementary schools in Taipei city. *The Educator Bimonthly*, 626, 50-57.]
- 鄒文莉 (2020)。臺灣雙語教師資培訓。師友雙月刊, 622, 30-40。
- [Tsou, W. L. (2020). The teacher training for bilingual education in Taiwan. *The Educator Bimonthly*, 622, 30-40.]
- 鄒文莉、陳慧琴、高實玫、蔡美玲 (2016)。以全球競合力養成為目標之大學英語教育：以國立成功大學為例。教育研究與發展期刊, 12(3), 107-130。http://dx.doi.org/10.3966/181665042016091203005
- [Tsou, W. L., Chen, F., Kao, S. M., & Tsai, M. L. (2016). Integrate global competence into college English education: Using National Cheng Kung University as an example. *Journal of Educational Research and Development*, 12(3), 107-130. http://dx.doi.org/10.3966/181665042016091203005]
- 劉述懿、吳國誠 (2021)。臺北市雙語教學概念與實踐。師友雙月刊, 626, 43-49。
- [Liu, S. I., & Wu, K. C. (2021). The concept and practice of bilingual education in Taipei City. *The Educator Bimonthly*, 626, 43-49.]
- 譔亦聰 (2021)。臺北市推動雙語實驗課程之歷程反思與展望。教育研究與實踐學刊, 68(1), 35-45。http://dx.doi.org/10.6701/JEPR.202106_68(1).0005
- [Yi, T. C. (2021). Reflection and prospects on the process of promoting bilingual courses in Taipei City. *Journal of Educational Practice and Research*, 68(1), 35-45. http://dx.doi.org/10.6701/JEPR.202106_68(1).0005]
- Costa, A. (2020). *The bilingual brain: And what it tells us about the science of language*. New York, NY: Penguin Random House.
- Genesee, F. (1983). An invited article: Bilingual education of majority-language children: The Immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics*, 4(1), 1-46. https://doi.org/10.1017/S0142716400001739
- Genesee, F. (1984). Beyond bilingualism: Social psychological studies of French Immersion Programs in Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 16(4), 338-352. https://doi.org/10.1037/h0080864
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning

communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.

Hord, S. M., & Sommers, W. A. (Eds.). (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Marsh, D. (2009). CLIL. An interview with Professor David Marsh. *IH Journal of Education and Development*, 26. Retrieved from <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>

Mauranen, A. (2018). Conceptualising ELF. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 7-24). London, England: Routledge.

Valencia, R. R. (1997). Conceptualizing the notion of deficit thinking. In R. R. Valencia (Ed.), *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice* (pp. 1-12). London, England: Falmer.