

學校實施雙語教學的實務策略思維： 跨國個案學校實務經驗的啟示

甄曉蘭* 葉珍玲**

在 2030 雙語教育政策下，各級學校紛紛開始推動雙語教學，然在實施過程中學校卻面對諸多實務挑戰，亟需協助各級學校探討並處理雙語課程與教學的整體規劃與運作策略問題。本文特別根據文獻回顧及跨國移地研究的案例分析，呈現雙語課程規劃與教學實施的學理基礎與實務策略，提供各級學校實施雙語教學之參考。本文首先分析雙語教學的實施模式與實務挑戰；接著探討香港、中國、德國、日本個案學校之運作經驗，說明不同脈絡下的雙語課程規劃、教材選用，教學模式與方法應用策略；最後，提出學校推動雙語教學實務策略思維之建議。

關鍵字：跨國個案分析、雙語教育、雙語教學模式、雙語課程規劃

* 作者現職：國立臺灣師範大學教育學系教授

** 作者現職：國立臺灣師範大學教育研究與創新中心助理研究員

通訊作者：葉珍玲，e-mail: cly@ntnu.edu.tw

壹、前言

在 2030 雙語政策目標下，「英語教育普及與能力提升」為教育部落實雙語教育政策執行重點之一，除了引導各縣市落實英語課程採全英語授課外，也積極挹注經費補助各縣市各級學校試辦部分學科領域採用雙語教學，希冀能逐步擴展辦理雙語教學校數，強化學生英語口說及生活应用能力（蔡清華，2021）。在政府的大力提倡及家長的支持下，各縣市政府及各級學校紛紛申請補助，以不同的策略推展雙語教育，藉以提供更多英語學習機會，提升學生的英語文能力。經過幾年的努力，各縣市公私立學校推動雙語教育的校數皆有所成長，但真正落實雙語課程與教學的學校依舊有限，難以系統性地全面開展。即便以資源較為豐沛的六都為例，國中小雙語教學還是常依賴外師的投入與協助；而且實施雙語教學的科目絕大部分還是以非考科為主，仍未進入主要學科領域（邱玉蟾，2021）。換言之，各級學校實施的情形和政策目標存有極大的落差，還有許多教學實踐挑戰與具體實務問題，諸如雙語課程的規劃、教學模式的選擇、雙語教學節數的安排、雙語師資的來源及教材的編選等，都有待一一克服與解決。

此外，教育部與英國文化協會（British Council）合作，針對 9 年級與 12 年級學生進行英語能力評量抽樣調查之結果發現有五分之一高三學生的整體英語程度已達 CEFR B2 或以上等級，但在聽、說、讀、寫四個英語技能方面的表現相當失衡：「寫」跟「說」兩個產出技能（productive skills）的表現遠落後於「聽」跟「讀」兩個接收技能（receptive skills）。調查結果顯示，高三學生在聽、讀、寫、說四個面向達到 CEFR B2 以上的比例分別是 27.68%、27.32%、19.81% 及 8.27%，可見學生整體的英語程度還有待提升，而「能說、會寫」更是臺灣學生要參與全英語課程需要加強的能力（國家發展委員會，2021）。

面對臺灣推動實施雙語教育的諸多挑戰，有許多學者從政策層面檢視雙語師資來源與培育問題（王力億、林子斌，2021；陳秋蘭，2021），也有許多學者從實務層面探討雙語教學的對策與實施方式（林子斌、吳巧雯，2021；陳純音、林慶隆，2021；鄒文莉、高實玫，2018），亦有學者指出教育部政策忽視了英語作為通用語言（English as a lingua franca, ELF）的現實——ELF 有助於在課程設計中融入多元文化意識與重視師生的多語資源（Chen et al., 2020）。考量雙語教育的實施牽涉到學校提供給學生的語言學習機會以及課程中的語言規定（language provision in school curriculum），無論採行怎樣的教學模式，都會

撼動到學校現行的課程架構與教學樣態，對學校的課程與教學實務帶來極大的衝擊，學校必得要研議相關課程實務議題，積極規劃相關教學實施之因應方案。

基於此，本文透過文獻回顧探討雙語教育的特徵與運作理念的發展、解析不同雙語教學觀與教學運作模式間的差異，以釐清雙語教學觀與雙語教學策略間的關連，協助雙語教育實務推動者能更多重視對語言目標的反思及對雙語教學實務策略的選擇。另外，為具體呈現雙語教學的多元實務運作範例，本文特別運用了執行科技部（現國科會）計畫進行跨國移地研究及參加國際研討會機會所蒐集之實地資料，針對雙語／多語教學運作模式差異，各選擇了一所具代表性與特色的成功案例學校來進行分析與討論¹，藉以呈現在不同脈絡條件下案例學校雙語課程規劃與教學實施的規劃理念與實務策略，希冀能有助於激發臺灣各級學校進行雙語教學相關實務規劃的多元思考。據此，本文首先藉由文獻的探討與評述，分析說明雙語教學的主要實施模式及其在實施運用上的實務挑戰，接著透過對移地研究蒐集到的文件資料與實地訪談資料的分析，以香港、中國、德國、日本案例學校之運作經驗，來說明不同的雙語課程規劃架構與教材選用策略，進而分析不同的雙語教學模式與方法應用策略；最後，綜整跨國比較分析之實務啟示，針對雙語教學之課程規劃思考與教學行動策略提出建議，希冀有助於國內各級學校實施雙語教學之參考。

貳、雙語教學實施模式與實務挑戰

雙語教育的定義、內涵與實施方式，隨著時代變遷及脈絡差異而有所演進與變化。為探索在臺灣語言教育脈絡下適合的雙語教學目標與實施模式，實有

¹ 本文之移地研究資料，為 2019 年期間作者進行科技部（現國科會）計畫下之移地研究及參加國際研討會機會所蒐集之資料，參訪了香港、日本多所公/私立採納 IB 學程的學校、德國公立英語實驗學校，也訪談了一所中國大陸私立雙軌制學校的執行校董，瞭解各學校的辦學理念與多語教育實施方式。本文特別就不同國家/地區各挑選了一所具明確語言目標、雙語教育運作特色的學校作為案例進行分析討論。文中引用訪談語料之編號係依國家/地區、受訪日期、身分別及序號進行資料管理編號，香港、中國、德國、日本之國家/地區代碼分別為 HK、CN、DE 及 JP；學校行政管理階層身分別代碼為 M，校長代碼為 P，教師代碼為 T，政府人員代碼為 O。（例如：HK20190325P，係指 2019 年 3 月 25 日訪談香港案例學校的校長；HK20190325M 則為訪談該校的主任）。

必要先瞭解雙語教育的特徵與運作理念的發展，釐清不同雙語教學觀、教學運作模式，及雙語教學相關實務挑戰，才能據之規劃出適切可行的課程方案與教學實踐策略。

一、雙語教育的特徵與運作理念的發展

一般而言，雙語教育旨在透過使用兩種（或多種）語言作為學術課程的主要教學語言來促進雙語（或多語言）能力的教育。針對「雙語教育」，學理上有不同的定義與運作主張，而在實務層面更有非常多元的推動模式與實踐策略，除了涉及有關語言目標、教學方法和學校教育階段三個層面的考量要素外（Genesee, 2004），在雙語教育的推展與運作理念架構上，除語言目標外，也必須要積極關注對語言意識型態、語言生態、文化生態、雙語定位及學生類型等六大議題層面的思考（García, 2009, p.120）。換言之，雙語教育的運作理念其實是含涉價值／意識形態的，是設限於脈絡情境的，取決於國家、地方或學校的需求，且往往是源於政治目的所主導的，在實務策略的應用層面，則是受到所處語言環境與文化資本等各種語言學習生態條件及相關複雜因素所影響。雙語教育的推動或關係到整個國家的語言政策與族群和諧，或是為了提升人民對外溝通的多語能力，臺灣目前的雙語教育政策目標則是著重「厚植國人英語力」與「提升國家競爭力」，以「全面提升普及」及「重點領域人才培育」為推動主軸（蔡清華，2021），傾向以英語加強教育為主要訴求（胡潔芳，2021）。

回顧雙語教育的發展沿革，不難發現世界各國的雙語教育類型與運作模式，不斷推陳出新。若以雙語教育所採運作模式的目的來看——從早期的「過渡模式」（transitional model）或「維護模式」（maintenance model），到當前的「多元模式」（pluralistic model）或「雙向模式」（dual language model），呈現出雙語教育的實施會隨著社會的變遷與需求，而產生語言意識形態（雙語觀）的改變，進而衍生出不同的語言目標、雙語定位、運作理念及教學實施策略（García, 2009）。另外，也可以從雙語教育的形式結構與理念架構來看——則可區分為弱式與強式兩大課程組織結構與運作形式（Baker, 2011）。基本上，弱式即所謂削減式雙語教育，屬於傳統之「過渡模式」（May, 2017），其目的係在教學過程中透過學生母語的使用來學會目標語／第二語言（例如英語），然後逐漸排除母語，完全以目標語言進行教學（母語的使用只是過渡性質），促使學生能夠成功地以目標語為主要的教學語言（許多私立國際學校小學部多採此模式，低年級為過渡階段，到中高年級則全部採目標語言上課）；而強式則是所謂添加式雙語教育，屬於傳統之「維護模式」（May, 2017），其目的也是在使學習者能成功地使用目標語，然在過程中，目標語則是逐漸加入課程之

中，並不會取代學生的母語，而是支持與維持母語的使用（母語既是媒介工具，也是受到維護的目的）。基本上，許多國家（含臺灣）將英語視為國際優勢語言，將之納入各級學校必修課程，讓所有學生必須在主流語言（國語）之外修習英語為目標語／第二語言，幫助學生提升英語能力，能夠成功地投入以英語為主要語言的國際社會中。

當前國外愈益受到重視的「多元模式」或「雙向模式」，則是隨著 21 世紀全球化教育發展對多元文化及科技的重視與倡導，所衍生而成的一種雙語言的「文化」教育，主要目的在於無論目標語或母語（及其文化）均能受到重視，並且都能順利成長發展，使學生能成為熟練兩種語言的雙文化人。鼓勵透過遞迴、動態式（recursive and dynamic）雙語教育的實施與不同教學嘗試，振興以前被主流社會所壓制的語言，以多元、多樣態的語言實踐，來回應當代人口流動變遷的跨語言（trans-language）溝通需求，並善用科技資源與管道融入雙語課程與教學實踐（Baker, 2021; García, 2009）。如此發展，漸漸地影響到世界各國雙語教育的做法與運作方式，使雙語教育的理念持續更新擴展，越來越強調彈性、多元的教學運作模式。

二、雙語教學觀與主要教學運作模式

有關雙語教學運作模式的討論，常有不同的分類方式，而不同的分類基準間，不免會出現概念交疊、甚或參混運用的情形。若就整體雙語實務操作層面來看，雙語教育的實施從過去較為流行的「分離式雙語觀」（separate bilingualism）——以地點、科目、教師、或時間區隔語言，進行單語教學的做法，慢慢轉變為現今較為鼓勵推動的「彈性雙語觀」（flexible bilingualism）——允許同一節課使用二種或多種語言，進行具有協同效益的雙語教學實務運作策略（García, 2009）。

長久以來，第二語言習得、外語教學、沉浸式雙語教育，多屬於添加式雙語架構，通常採用分離式雙語觀的單語教學運作方式，亦即遵循嚴格區分的雙語結構類型，抱持著「通過單語達到雙語」（bilingualism through monolingualism）的理念，認為使用分離式途徑會比混合方式更能促進學生雙語的發展，因此多半採「直接教學法」，在教學時僅用目標語/第二語言，避免母語和目標語之間的翻譯，強調母語和第二語言要嚴格分離，才能有效培養學生的雙語識讀能力。區隔兩種語言的實務運作策略可分為（1）時間區隔、（2）教師區隔、（3）地點區隔、（4）學科區隔四種。原則上，課堂上採嚴格區分方式將兩種語言分開，係為了強調目標語/第二語言的重要性，有效減弱強勢語言/母語的優勢地位，藉以達到均衡使用雙語的目的。通常，教師區隔較適用於幼兒園和低年級學習

階段，地點區隔因涉及跑班，較適中高年級以上教育階段，而學科區隔則與學生的語言預備度有關。無論實施何種分離式雙語教育，都與學校整體課程規劃、課表安排、空間規劃、教師結構密切相關，若條件不足、準備度不夠，實際上並不容易落實。

另外，主張彈性雙語觀的學者認為，學生往往會運用他們所熟知的語言/母語或主流語言，來支援目標語言/第二語言的學習，也會將新的語言和自己熟知的語言/母語連結，進行兩種語言之間的轉換，衍繹出系統性、策略性、情感性和意義生成的語言學習過程（García, 2009）。因此，母語或主流語言非但不是學習負擔，反而是第二語言學習的資源，從母語或主流語言學習而來的讀寫能力與學術語言能力，能轉移到第二語言，有效支持第二語言的讀寫發展。針對彈性雙語觀的運作模式，García 又將之分為兩類：一種是「彈性融合」，主要採兩種語言並用之融合式雙語教學模式，其目標是培養單語功能性識讀能力，其結果是一種語言相對優勢於另一種語言；另一種則是導向語言多樣性的「彈性多元」，採多樣式的雙語教學模式，以達到雙語功能性識讀的目標。然無論是彈性融合或彈性多元的運作模式，都是希望朝向跨越多語言溝通的學習發展，透過彈性多樣的「跨語實踐」（translanguaging），創造一個語言相互依賴的空間，來促進語言意識的覺知以及跨語言的認知發展。

若從實際雙語課堂教學策略層面來看，常見的雙語教學模式包括「融合式教學」（convergent teaching）、「沉浸式教學」（immersion teaching）及「學科內容和語言整合學習」（Content and Language Integrated Learning, CLIL）、「內容為本語言教學」（Content-Based Language Instruction, CBLI）及「以英語作為傳授專業領域知識的媒介」（English as a Medium of Instruction, EMI）等，在教學運作上呈現出從語言導向到內容導向的連續光譜（陳純音、林慶隆，2021；Met, 1998）。在語言導向的教學中，學科內容作為教授目標語言結構和技能的工具，其主要目標是語言學習，經常透過非學術內容或虛擬生活情境來支持語言教學和學習；在光譜的另一端則是學科內容和語言同等重要的教學法，企圖同時兼顧學科學術目標與目標語言熟練程度的發展。在中小學的「雙語」教學課堂上，常見的雙語教學模式則包括了融合式、沉浸式、彈性多元的雙語教學及引自歐洲之 CLIL 等模式（鄒文莉、高實玫，2018；Dalton-Puffer, 2011；Meyer et al., 2015）。其中，「融合式」雙語教學的特點是同時使用兩種語言，其教學的目的是發展目標語言/第二語言的學術能力，教室中次要語言的使用主要是為支持目標語言的學習。換言之，融合模式係暫時地允許語言融合，藉之支持孩子從母語過渡到目標語言的使用。而「沉浸式」教學則是以獨立的方式發展兩種語言，而其教學特色是明確區隔兩種語言，學生在校上課時間中，

至少有 50% 的課程是透過目標語言學習其他科目，使每種語言都能以優勢語言的方式運作。換言之，使用沉浸式雙語教學的學校會有明確的語言政策，透過實施單語教學以確保雙語的目標。至於「彈性多元」雙語教學，較多是透過獨立雙語課程的安排，將兩種或多種語言結合在一起使用，在課堂上進行「跨語實踐」，強調「多語價值」，著重於透過對比兩種語言並將它們與其他語言進行比較，來培養學生的多語言意識（multilingual awareness）和語言容忍度（linguistic tolerance），並發展學生的多語言能力（García, 2009）。茲綜整雙語教學觀與主要教學模式在理論、教學策略及語言目標之差異如表 1 所示。

表 1
雙語教學觀與主要教學運作模式之比較表

雙語觀	分離式雙語觀		彈性雙語觀	
	分離式	彈性融合	彈性多元	
理論架構	添加式	削減式	動態式	
教學運作模式	沉浸式	融合式	CLIL、CBLI、EMI	
語言目標	雙語識讀	單語功能性識讀	雙語功能性識讀	

資料來源：作者自行整理

目前國內許多學校採用的 CLIL 雙語教學模式，則是企圖達成在學科內容學習和語言學習上的整合性雙重課程目標。就學理層面來看，CLIL 不僅著眼於兼顧外語和學科內容的學習，同時也看重學生多文化能力的發展（Dalton-Puffer, 2011; Meyer et al., 2015），特別關注 Coyle（1999）所提出的 CLIL 教學四大要素（4Cs）：內容、認知、溝通及文化。基本上，根據 García 等人（2013）之研究（引自鄒文莉、高實玫，2018，頁 13），CLIL 教學模式和沉浸式教學的概念比較相近，都是提供學生第二語言的學習環境，但相異處在於沉浸式教學多由受過訓練的雙語教師授課，而 CLIL 則大部分是由非母語的學科或語言教師授課；此外，沉浸式教學注重單一語言的教學環境，而 CLIL 則融入跨語言使用的概念。相較於僅使用英語來教一般學科，CLIL 雙語教學的整合課程設計思考，對 CLIL 教師來說是相當大的挑戰，主要原因是教師們缺乏學科與語言整合課程計畫方面的經驗和專業知識，而 CLIL 課程要求整合設計能力，包括設定語言和學科目標、標準、內容和評量標準，對學科教師而言，不僅不習慣於在設計單元和課程時考量語言因素，更遑論要考慮外語或其他語言的融入和整合（San Isidro, 2018）。

參、跨國個案學校多元實務經驗的啟示

基於雙語教育在學理上有不同的定義與運作主張，在實務層面亦有多元的推動模式與實踐策略，推動時必須要考量語言目標、教學方法以及學校教育階段三個層面的相關要素與運作條件，才能訂定出適切可行且有成效的雙語課程方案與教學策略。以下茲就移地研究期間參訪香港、中國、德國及日本多所學校中，各舉一所具多語／雙語教育運作特色的學校作為案例，來介紹說明在不同脈絡條件下，個案學校如何配合政策規範、依據學校教育目標，訂定不同教育階段的語言教育目標，從而規劃雙語課程方案、營造雙語學習環境、選擇教材及決定雙語教學方法與實施策略之經驗，來呈顯雙語教學實踐的多元性與可能性。

一、國際化脈絡下多語學習環境經營—香港 YC 國際學校

(一) 「兩文三語」語言環境的挑戰與因應

香港因受英國殖民歷史影響，中、英語文並列為雙官方語言，教育學制以教學語言分漢基學校（Chinese Schools，以廣東話為學科教學語言）與英基（English Schools，以英語為學科教學語言）兩種型態。雖然中、英語文均為重要學科，但基於國際化發展與就業競爭力思考，香港社會普遍存在英語地位高於中文的情形，自小學到中學階段，英語文的重要性逐漸增高²，其雙語教育屬晚期沉浸式課程（Johnson, 1997）。自 1997 回歸後，香港經歷後殖民社會在文化及語言上的重構，社會對「兩文三語」政策產生諸多爭議，香港教育局也多次修正語言教育，但如何重新定位雙語教育、如何將兩文三語在學校教育中落實、如何為學生們準備好迎向未來的語言能力等問題，學者專家或有不同的見解，對學校語言教育目標及課程與教學的規劃而言，則是必須積極因應的實務

² 中文和英語兩個領域在小學和初中階段所占學習時數約為 42%（分別占 22.73% 和 19.89%）。中文學習領域包括：中國語文、普通話、中國文學，在小學階段為 25-30%（含普通話）。香港教育局建議在初小階段，盡量採學習時數的上限，以確保學生學好工具語文，打好學習其他學科的語文基礎，使學生及早培養中文閱讀能力，促進「從閱讀中學習」（read to learn）。在高小階段則增加英文學習時數，每週由外師提供一節課的英語訓練，以利學生在真實情境中學習用英語溝通，讓學生在升上中學後有更好的銜接（香港教育局，2014，2017）。

挑戰。以下茲以私立 YC 國際學校為例，來說明該校在不同教育階段的多語教育經營理念與策略。

香港 YC 學校建校歷史悠久(1932 年)，逐步擴展為私立獨立學校，於 1988 年轉為國際學校，主要授課語言為英文，雖非屬英基協會 (English Schools Foundation) 成員，但獲全球性「國際學校委員會」(Council of International School, CIS) 認證。另外，該校亦是國際文憑學校，提供香港本地和外籍學生「一條龍」(K-12) 教育。YC 國際學校的教育理念為融合東西方文化的精髓，為學生提供一個多元文化的國際化雙語學習環境，採彈性融合雙語教學觀來培育學生成為具備中英雙語能力、能深刻理解和尊重多元文化，並擁有全球視野的精英。該校課程總監就提到：

國際教育不等於英語教育，說英語不代表國際化，英語文是工具，學習英語文是為理解背後的文化，國際學校重要的是要培養國際觀，當然也要能夠在地化...授課語言不應只是英文，然提升英語文能力卻是非常重要的... (HK20190325M)。

(二) 循序漸進的多語、多文化的彈性融合雙語教育策略

YC 國際學校在幼教、小學及中學階段，皆由中籍和外籍兩位校長共同領導，並藉由外師與中師的共同運作，打造「雙語學習社群」(HK20190325P)。在小學階段，主要以「英國國家課程」的國際版本為課程基礎架構，並輔以中文、文化及品格生活教育課程的學習，且中文課(含普通話)學習時數為 30%。另外，還特別運用了中、英雙教師制教學模式貫穿低年級，讓新生自然從廣東話(母語)逐漸熟悉普通話，並營造中英文學習環境。校長特別描述了雙教師制教學模式的運作情形：

在教學和與學生互動溝通過程，中師只使用中文、外師只使用英文，一方面協助學生自然從廣東話(母語)逐漸熟悉普通話，另一方面讓學生學習用英文跟外師進行溝通表達，慢慢地在多語、多元文化學習環境中自然、自在的學習 (HK20190325P)。

在中學階段，主要以英語為教學語言，以準備銜接高等教育的升學目標，7~9 年級繼續「英國國家課程」的學習，10~11 年級攻讀劍橋「國際中學教育普通證書」(International General Certificate of Secondary Education, IGCSE) 課程，而 12~13 年級則修習「國際文憑大學預科課程」(International Baccalaureate Diploma Program, IBDP)。英語雖是中學階段主要教學語言，但 YC 國際學校相當看重學生中文的學習，因此將中文(普通話)列為必修課程，除了中文課

外，中國研究及生命教育等亦採中文授課，一週至少有 7 節課用中文教學。因學生含括本地生、陸生和國際學生，中文課程的規劃分為中文作為非母語和中文作為母語兩部分，並依據學生自身的語言背景和特殊需求分班，透過每天的中文課提升學生的中文水準。該校課程總監特別提及該校有 70% 學生獲得 IBDP 雙語文憑 (Bilingual Diploma) 認證，並且對雙語定義提出了他的見解，認為「通過語言／中文學習，提升『雙語』能力，並非為滿足考試要求，而是要能夠用不同語言／中文報告，兼具中、英語言能力與文化理解才是重要的」(HK20190325M)。

綜而言之，YC 國際學校有清楚的辦學理念與語言教育目標，透過獨特的雙語環境和雙文化模式，培養不同文化背景的學生成為通曉中英雙語的人才。在低年級階段，透過雙教師制，實施兩文、三語、雙文化教學，幫助學生從母語廣東話慢慢過渡到普通話及目標語英語的學習；及至中高年級及中學階段學科教學多以英語為教學語言，課程採英國國家課程為基本架構，並提供劍橋 IGCSE 課程及國際文憑大學預科課程，同時規劃不同中文課程來持續精進學生中文能力，培養中、英俱佳的雙語人才。其運作模式不但鞏固了該校的學術課程，也促使兩套世界語言和文化在學校獲得同等重視，強化學生多語和多元文化能力。

二、雙軌機制下中文部的英語加強教育—中國北京 SMIC 學校

(一) 兼顧國際競爭與在地文化政治的雙語教育規劃

中國自改革開放以後，民辦學校發展蓬勃，各地相繼成立許多不同類型的雙語及國際學校。而上海教育局在 2001 年公開推動雙語教育實驗計畫後，更是促動雙語教育燎原般地在全中國各地推展，然實際課堂教學在提升英語文的使用、範疇、功能和成效上，則有極大的校際差距。通常，外僑學校、私立國際學校或與國外教育機構合辦的國際學校都採用外國的課程與教材，而中西融合學校或中、外共治、共教的雙語學校，則會同時使用國內外兩套教材。然各類型的雙語及國際學校無論使用何種教材，各科的教學基本上都需要遵守中國課綱的規定，特別是政治、思想、歷史和社會等科目。以下以教育資源豐沛的民辦 SMIC 學校為例，來分享其中文部獨特的英語加強教育執行策略。

SMIC 學校成立於 2005 年，提供幼稚園、小學、初中和高中教育。小學、初中和高中分設中文部和英文部，學生可選擇中文部，參加國內中高考，也可選擇英文部，充實英文基礎與學術能力，出國留學。中文部生源主要來自大陸，也有符合條件的港澳台學生和外籍學生。為幫助中文部畢業生具有紮實的學科

基礎，既能在中國大陸升學，且能選擇出國深造，中文部自小學階段即提供中英雙語教育，透過英語加強課程，來彰顯其雙語教學特色。其雙語教育一方面注重中文基礎教學，塑造文化認同，同時深化英文學習，培養學生英語聽說讀寫能力和學術能力。在小學和初中階段特別開設 ELA (English Language Arts) 課程，由英語教學經驗豐富之外籍教師，進行小班教學，透過系統性英語加強課程規劃，並藉由合作啟發式的教學活動，建立學生學習興趣，循序漸進地加強學生英語能力。

(二) 中文部不落人後的系統性英語加強課程實施策略

SMIC 學校中文部主要是由中師負責教授國家課綱規定的課程內容，外師則是教授國家課綱以外的補充教材。考量來自學校課程、師資及家長的壓力，學校透過英文強化課程逐步提升學生的英語能力。從小學一年級開始，每週有七節英語課，並選定採用可教環境、世界觀、文化、合作等概念的 National Geography 作為校本教材，有系統性地強化英語的學習。該校每三年修訂一次英語課程，在小學階段將英語課程學習分為三個進階：低年級階段，以語言學習輔導為主，讓學生熟悉並使用英文；中年級階段，三年級開始教概念、藝術、科學和生活議題，四年級則開始學習寫短文，逐漸加強寫作能力；高年級與初中階段，學習內容則為環境議題、文學，就社會價值觀進行辯論，並與學科連結，開始培養批判思考、論說文寫作、辯論能力，更進一步地加強提升學生的英語能力。執行校董這麼說道，

課程設計不會一步到位，必須要避免一刀切。...我們現在用 National Geography 的教材，今年進入第四年，我把它變成一個 integration (整合性的規劃)。一、二年級 80% 是語言，三年級之後，就開始有這個 concepts (概念的融入)，有關生活上的一些問題就[連結]進來。五年級以上，National Geography 的 issues (議題) [就整合]進來。然後五年級也開始有一些所謂的 language arts，譬如說我們讓孩子去讀一些經典的作品...初中就會有一些需要用辯論的課程來展現，開始會有一些對於社會價值觀[的思辨]，所以我們等於就現有的課程[加入雙語]，讓學生慢慢轉換，轉到後來很多的英語學習已經[融入]在 subject (學科學習) 裡面進行了 (CN20190713M)。

基本上，SMIC 學校中文部小學階段的特色英語課程涵蓋了英語科學、英語作品賞析，英語閱讀和英語寫作等學習內涵(推薦英文閱讀書單為 20 本)；在課後語言活動部分，低、中年級有戲劇表演、英文歌曲展示、單字拼寫大賽等，高年級則有模擬聯合國、英文辯論、英文演講等活動。學校還會穿插 International Day 等全校性活動，每個班級會選擇一個國家來做介紹，其中至少

三分之一的海報要用英語呈現，學生就會與外籍老師用溝通的方式來學習如何呈現。令該校自豪的是，中文部學生小學畢業時，英文能力和文學素養可達到普通公立學校初中生畢業的水準。到了初中階段，學生在英語學習方面則朝向與學科結合的雙語學習拓展，特別在科學、體育、手工和戲劇等領域營造雙語學習環境，並推動快樂學語文、晉級式閱讀（推薦英文書單為 30 本）等，透過與學科結合的校本特色課程，來提升學生的英語应用能力。執行校董特別提到，

...經實施一段時間後，發現學生英語程度有明顯的提升，許多學生的表現並不輸於英文部的學生。...英語教育要提供學生「廣度」，暫時不必太「深」；重點在於系統性地涵養學生對語言的興趣以及見聞（CN20190713M）。

另外，為顧及轉學生和程度差異的學生，中文部的英語加強課程會根據學生英語基礎和學習能力分為 A、B、C 三級，實施分級走班制差異化教學，為學生出國或國內升學考試奠定紮實的語文能力基礎。考量學生的升學規劃與生涯發展，到了高中階段，甚至會提供「全部沉浸式英語課程」，讓資優學生及有出國留學規劃之學生，有機會修習一到兩個學期的學術英語課程，並且提供雙聯學程，採用美國共同核心課程加修 AP 課程，讓學習表現優異學生有機會同時獲得 SMIC 學校及美國高中雙聯畢業證書，以有助於學生申請到國際知名大學就讀。

三、移民社區中的英語實驗教育—德國漢堡 Elb 雙語實驗學校

（一）政策支持、社區主導的學校本位雙語教育實驗

德國為歐盟的一員，語言教育在德國學校教育中是很重要的一環，其中英語是德國的第一外語，所有的學生都必須修習英語。德國學生英語的學習，在高等教育階段要求達到歐洲共同語言參考架構的 B2、C1 等級（Kultusminister Konferenz, 2012）。因為漢堡國際化程度相當高，家長對子女的國際化與語言教育也就特別重視，自 2011 年起，所有兒童從小學一年級起開始學習英語³。許多學校因應家長的需求開設雙語課程，除了德、英雙語外，也包括其他外國語⁴。在德國雙語教育是由下而上由家長和學校決定是否要開設雙語課程，學校

³ 漢堡公立學校的第一外語為英語，在 1 年級和 2 年級每週授課一小時，3 年級和 4 年級每週 3 小時，初中階段每週授課 3 到 6 小時（Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020）。

⁴ 漢堡有六所英語沉浸式小學及六所小學提供義大利語、葡萄牙語、西班牙語和土耳其語之雙語教育。中學階段則提供學科雙語課程，通常是歷史、地理、

會考量師資的專長來決定開設雙語的科目，政府不會主導、支援或干預，但對要開設雙語學校的條件則有明確的規範，諸如雙語任教師資必須提出至少 C1 等級的語言證照，學校至少要開設兩門雙語課程，且每個雙語科目都必須持續至少兩年，不能每年更換等，政府會派人到校檢核學校是否遵守規範，另外，也會透過相關標準化測驗來掌握學生的學習狀況與學校的辦學品質，據以改進英語教學。漢堡市學校及職訓主管機關國際部主任特別提到中學生在用英語學習其他科目的前兩年，需每週上六小時的英語課，

如果學校想要開設雙語課程，...必須從五年級開始進行每週六小時的英文課，因為學生通常是那個時候開始上英語課，然後就可以在兩年後開始雙語課程，通常是七年級，那時候就較有基礎了。...我們會有一些標準化考試，可以藉以瞭解學生是否真的學到東西...通常英文測驗是在六年級、八年級，當然還有最後（十年級）的總測驗，如此，我們可以充分掌握學生在這些年級的整體平均表現以及在學校層級的表現，並用來跟教師們討論如何改進他們的英語教學（DE201909030）。

而辦理雙語教育所使用的教材，也是由學校自行選擇，可以是德國出版的教材，也可以使用其他國家出版的教材，德國各邦對教科用書的使用沒有限制，然無論採用什麼版本的教科書或教材，都必須要符合德國的課程。國際部主任說道，

我們有德國出版社出的雙語教科書（如生物、地理等主要雙語科目），學校如果要選擇美國或英國出版的教科書，也可以，是由學校自行決定，不過所教的內容必須要與德國課程一致，譬如說，即便學校選用了英國的教科書，很可能只使用當中的部分內容，因為不是所有的內容都會與德國的課程一致（DE201909030）。

參訪的 Elb 雙語實驗學校，是漢堡市的一所成立已久的公立全日制學校。該校位於漢堡市移民人口集中的社會經濟弱勢地區，考量學生族群組成多元，並回應家長的期待，於 2008 年重新命名，進行雙語實驗教育，提供沉浸式的英語教育課程，強調「語言是通往世界的大門」，希冀透過彈性多元的雙語教育理念吸引更多家長送子女前來就讀。

（二）運用多元感官與身體動作支持語言學習的沉浸式教學策略

生物和自然科學。對語言特別有興趣的學生可在文法學校取得雙學位，如 IB 文憑或德法雙聯高中文憑 AbiBac，以便申請國外大學（Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020）。

Elb 雙語實驗學校有兩個校區，舊校區以低年級為主，自學前班及一年級起，某些科目（通常是數學、通識、藝術、體育）即採全英語授課，有時也會用德語教授一些副科。在上課時，教師會透過各種方法、視覺媒體及文化體驗等，協助學生學習兩種語言。在觀察一年級課堂教學時，特別留意到學生係依英語能力分為三組，由不同的老師和家長，運用不同的媒材與方法提供學習指導，老師會運用紙本或電子書繪本以全英語來提問、解說，在速度、語詞和範例的使用方面，每討論完一本故事繪本後，則會讓學生選擇要繼續討論哪一本，雖然進展得緩慢，老師卻是極具耐心地引導學生的聽、說、理解與表達。課後，主要負責的老師分享說，

速度慢沒有關係，但一定要在一開始就培養學生的閱讀興趣，由學生決定他們想要在課堂上討論那一本書，討論時自然就比較投入。...在說故事和討論時，一定要透過提問和舉例來連結學生的生活經驗，幫助學生理解（聽覺理解和閱讀理解）相關語詞，並且學習使用故事繪本中的語詞、語句，來表達或敘說他們自己的生活經驗，這樣，語言能力才能一點一點地慢慢累積起來...（DE20190903T）。

轉到四年級教室進行教學觀察時，體驗到課堂熱鬧、活潑的學習討論氛圍。該班為德師與英師協同教授地理學科，當身為觀察者的客人用英語向學生提問時，所有的學生都能用英語對答如流、自在地表達，很多學生都懂得三種語言甚至是四種語言，包括德語、英語和他們的母語。可見自低年級開始採用沉浸式雙語教學的策略確實相當重要，能及早為學生奠立用第二語言學習的基礎。然而 Elb 實驗學校的「實驗」，並不只是在推動雙語教育的實施，而是在整個教育理念和教學方法層面都能跳脫傳統、有所突破，例如該校在語言教學上，會特別強調語言的學習需透過多元感官（multisensory）的「感知」與動作（movement）的「變化」，來幫助學生「感知」和「體會」語言的意涵和指涉。老師說道：

你們會看到我們在教學、說故事、帶討論時，我們的表情、眼神、聲調和動作都是較為誇大明顯的，我們相信這些感官、肢體的表徵變化，有助於展現故事文本的意涵，並幫助小朋友體會到語詞的意義和使用時的情緒...（DE20190903T）。

換言之，Elb 實驗學校的語言教學，強調 MB（multisensory + movement）學習系統的運用，透過「動作和語言」及「語言發展和表演遊戲」的整合，為學生的語言發展奠立基礎。另外，該校的理念是鼓勵老師和學生在公民參與中成長，以學校實驗作為立校之本，使該校得以在教學實踐、促進社會融合與教育機會均等方面，都能有許多革新的舉措並展現出具體的成果。校長特別提到，

我們認為教師要能協力創發學生的學習經驗是很重要的，我們的學習方案與教學活動方式，都是老師們一起討論、構思出來的。...我們也認為學生要能夠自主決定他們的學習重點與方式，你們在課堂上看到有些學生在做不一樣的事，那是正常的，我們會鼓勵學生就其興趣，選擇自己想做的課題與學習方式，...老師就提供必要的指導就是了，我們不認為所有的學生都要做一樣的活動... (DE20190903P)。

也正是因為這樣的實驗精神，在該校可以看到相當多元、多采的課堂教學風貌，在中、高年級為主的新校區，更可觀察到不同形式的探究活動課程，隨處可以看到讓人印象深刻的學生創作作品，也讓人感受到學生自主與自信的學習表現。而這樣的學習風氣與學習成果，不但贏得社區家長的信任，也獲得教育單位的肯定與大力支持。

四、遵循國家課程的沉浸式雙語教育—日本靜岡 KG 學園

(一) 國家課程架構下的區隔性沉浸式雙語教育計畫

日本英語文教育的實施成效並不理想，雙語教學的推動有極大的困難度。近幾年日本文部科學省（簡稱文部省）大力推動英語文課綱架構的修訂，希冀能夠加強英語文教學，普遍提升學生的英語文聽說讀寫能力（JP20191010O），另外，日本政府與民間組織也積極倡議辦理國際文憑 IB 學程，並鼓勵地方政府開設國際學校或雙語課程。然文部省和地方政府在語言教育或雙語教育上各有其權限，文部省以制定課程綱要為主，而各地方政府則以國定課綱為依據，再各自訂定他們的實務政策（JP20191010O）。以下所介紹之 KG 學園即為一所歷史悠久的大型私立學校，1926 年創校之始即以「開放教育」為辦學理念，在 1972 年開始實施開放計畫課程（Open Plan Course），1992 年另外創辦了從小學即開始的沉浸式雙語教育計畫（English Immersion Program），是日本第一所以英語作為一般學科教學語言的先鋒學校，校長特別提及了開辦時的想

當時，原本計畫從高一開始辦理，但我認為那樣太晚，如果要達到為學生預設的目標與期待，必須要早一點開始，否則就不切實際。...提供兩套課程，就像同棟建築有兩個學校，一個是原本開放式教育課程，另一個是英語沉浸式課程，家長可以從中擇其一（JP20191010P）。

KG 學園位於日本靜岡縣，國際化程度並不高，卻有優質的雙語學習環境與氛圍以及周延的雙語課程架構規劃。該學園包括幼兒園、小學、初中和兩所高中，提供日語和英語雙語課程，皆為通過日本政府官方認證的 Article 1 學校

⁵，並遵循日本國家課程。其中，開放計畫課程以日語授課，採漸進式教育方法，優先考慮適性化教學，及培養創造力。沉浸式雙語課程則和開放計畫課程目標相同，但以英語為教學媒介，學生一天約有 50% 以上是用英語學習，其他時間則用日語學習。在小學主要採地點區隔的沉浸式教學規劃，每年級以 50 位學生為一班群，共有三位導師（兩位英師、一位日師）共同提供生活與學習輔導，進行學科教學時，有兩組（三分之二）學生會留在原班教室由兩位英師分別負責指導以英語為教學語言之科目，另外一組（三分之一）學生則會「跑班」到另一間日籍教師授課的教室，學習以日語為教學語言的科目。校長引導參觀時，特別提到如此規劃的理念，

雖然排課上較為麻煩，學生也需要移動到不同的教室學習，但如此安排提供了一個語言環繞的學習環境，有助於學生專注於特定語言的聽、說、讀、寫發展...而兩位英師和一位日師共同輔導 50 位學生的生活與學習，比一位老師獨立輔導 15-20 位學生要好，不同語言背景的老師一起合作，比較可以就學生的語言理解與表達需求來有效溝通，一起協助學生的語言發展與學科學習...（JP20191009P）。

校長表示，KG 學園的沉浸式教學較接近加拿大模式，是部分沉浸式，而且是及早從幼兒園和小學階段就開始，並在中學部及高中提供國際文憑課程（MYP 及 DP 課程）。因為 KG 學園各級學校都是官方認證 Article 1 學校，小學到中學的課程架構與內容仍是依國定課綱規範，由於歐美英語教材無法符合文部省之規定，校方甚至聘請專業人士將數學、科學、社會等教材及教學指引全部翻譯成英文，供師生使用。另外，在教學哲學與教學方法方面，係採用 IB 的教學原則，到高中階段則採英語授課的 IBDP 課程。校長明確說道，

我們會遵照日本國定課程到九年級，...按照義務教育法令，我們必須教日本國定課程，但是[中學]我們會應用 MYP 的哲學，我們使用 MYP 的評量方法與指標來評估學生的學習表現，...換言之，課程內容是來自文部省的日本國定課程，但教學取徑、方法與評量則是來自 IB，...對我們以及對家長來說，[IB]提供了一種品質管控與保證，是外部認可的課程，獲美國學校推薦的文憑（JP20191009P）。

（二）因應學生語言能力發展與升學需求的雙語課程規劃

⁵ Article 1 學校是日本教育系統的一種認可，是由文部省認證的國立學校，可以是公立的，也可以是私立的學校，代表這些被認可的學校必須遵照國定的課程。

基本上，KG 學園主要招收對象為日籍學生，因大部分學生會繼續在日本升學，所以其雙語教育宗旨為培養學生實用流暢的英語能力，同時維持學科學習與日語學習之高成就表現。該校小學至中學階段的英日語授課科目分配表(表 2)，便清楚地呈現 KG 學校整體雙語教育架構，亦反映出該校貫徹沉浸式雙語教育理念與系統性的分年實施重點與策略。小一到小三階段，有高達 65% 的時間以英語授課，到了小四至小六階段，英日語課程則調整為各占 50% 的時間，主要是希望及早增益學生對英語的熟悉程度，同時又不荒廢日語的學習；然後，為配合高年級及中學階段大量學科學習內容的加深加廣，則稍微增加以日文教學的比例，並含括用日文來複習用英文教過的重要考試學科，以強化學生對學科內容的理解，同時持續培養學生的英語精熟能力；及至高一（10 年級）時，才又開始大幅調高以英語授課的比例為 75%，藉以預備學生能夠順利轉銜到高二、高三（11-12 年級）的 IBDP 全英語課程。

表 2

KG 學園小學至中學階段之英日語授課科目分配表

學習階段	以日語為教學語言之科目	以英語為教學語言之科目	英語授課比例
小學 1-3 年級	日語、倫理	音樂、藝術、體育、英語、生命研究、數學	65%
小學 4-6 年級	日語、音樂、藝術、社會研究、倫理、體育	英語、科學、數學	50%
中一(7 年級)	日文、歷史、體育、數學複習、科學複習、地理複習、道德教育、音樂、服務行動	英文、地理、科學、數學、藝術、設計、導師時間	55%
中二(8 年級)	日文、歷史、數學、體育、科學複習、地理複習、道德教育、音樂、服務行動	英文、地理、科學、藝術、設計、導師時間	45%
中三(9 年級)	日文、公民、數學、體育、科學複習、經濟複習、道德教育、音樂、服務行動	英文、經濟、科學、藝術、設計、導師時間	45%
高一(10 年級)	日文、體育	英文、個人與社會、科學、數學、藝術、設計	75%

資料來源：整理自 Katoh Gakuen School (2020a, 2020b)

從表 2 中可看到英語授課時數在中二、中三（8-9 年級）有所遞減，而且數學改用日文（考試語言）教學、科學與地理用日文複習的現象，凸顯了高風險考試對雙語課程安排的影響。畢竟，KG 學園招收的學生以日語為母語學生為主，該校學生畢業後出國的比例僅佔 40% 左右，因此也必須為留在日本繼續升學的學生做好相關的學習準備。該校兼顧日、英雙語在學科知能上的深度學習，讓該校的學生可以同時獲得兩個文憑，既可申請日本的大學，也可申請國際的大學。由於「以學生學習需求為本」的課程規劃考量，再加上重視經驗為基礎的創新教學設計，KG 學園實施沉浸式雙語教學得以發展無礙，學生不但能夠精熟英文、日文兩種語言，在學科內容的學習成就表現上相當卓越，與非沉浸式學生的成就不相上下（JP20191009T1），而對日本與西方文化的理解與認同，也毫無偏差，並在態度上更為開放積極（JP20191009T2）。換言之，該校學生在英語能力、學業成績及升學表現上都能有斐然的成就，不但獲得家長的支持及在地各界的肯定，更享有國際聲譽。

五、案例學校實務經驗的綜整比較與反思

相互對照比較之下，四所個案學校的語言目標、雙語觀、雙語教學運作模式與實施策略、時數配當和教材選用各有不同取向與策略重點（參見表 3），充分呈現出雙語教學的多元可行模式。值得注意的是，四所學校都在低年級階段即開始有系統地強化英語聽、說、讀、寫基礎能力，以利學生能自然地運用英語來學習與溝通表達。然採「過渡的雙語應用」和沉浸式教學的三所個案學校各自秉承不同的教學觀而衍生出不同的雙語教學規劃與實施策略，香港個案學校在中低年級階段以語言區隔方式採雙教師制，幫助學生從母語廣東話過渡到普通話及目標語英語的學習，而後就採彈性融合方式來推動雙語的學習；日本個案學校在中低年級結合教師區隔、學科區隔及地點區隔，每班由三位導師共同提供生活與學習輔導，打造雙語環繞的學習環境；德國個案學校則採彈性多元策略讓語言支持貫穿所有學科學習，並以表演/戲劇教學法和體育教育做為語言支持概念的兩大支柱（Havva Engin, n.d.）。而實施英語加強課程的中國個案學校則採教師區隔，由中師負責教授國家課程，外師教授國家課綱以外的補充教材。

表 3
四所個案學校之雙語教學實施規劃層面與向度比較表

個案學校／層面與向度	香港 YC 國際學校	中國北京 SMIC 學校中文部	德國漢堡 Elb 實驗學校	日本靜岡 KG 學園
語言目標	雙語識讀與學術語言能力	雙語識讀	雙語識讀與學術語言能力	雙語識讀與學術語言能力
教學取徑	由過渡的雙語應用漸進到沉浸式	英語加強課程	沉浸式	沉浸式
	彈性融合	分離式-教師區隔	彈性多元	分離式-地點/教師/學科區隔
時數配當	小學：70%英語課，30%中文課。 中學：以英語為教學語言，每週 7 節以中文授課。	中小學：每週 7 節英語課。 高中：選擇國外升學者可選擇雙聯學程，修習美國共同核心課程加修 AP 課程。	小學：50-70% ⁶ 。 中學 5-6 年級：除德語課外，其他學科全用英語 ⁷ 。	小學：65%-50%。 中學：45%-55%。 高中：75%-100%。
不同教育階段之課程與教學實務考量	英國國家課程國際版 10-11 年級：IGCSE 課程 12-13 年級：IBDP 課程	遵循中國課綱，從低年級開始就選用美國地理雜誌原版 Reach 英文教材系列，連接各年級學科的學習內容。	中年級以後遵循德國課綱，採德國雙語教科書或擷取英美教科書。低年級以英語繪本和讀本分組進行差異化教學，加強學生的英語聽說讀能力。	遵循日本國定課程，翻譯日本教科書。
雙語教學策略	1.中低年級雙教師制，外師與中師共同運作，打造雙語學習社群。 2.東西方文化相容教育模式，初中階段根據學生的語言背景和需求，分成不同班級，幫助學生提升中文水準。	1.外師授課，透過特色英語和英語拓展課程及活動營造雙語環境。 2.初中階段根據英語基礎和學習能力進行差異化教學。	1.學校的語言支持貫穿所有學科。 2.中低年級以表演/戲劇教學法和體育教育做為語言支持概念的兩個支柱。 高年級以後結合探究教學。	1.中低年級每班由三位導師共同提供生活與學習輔導，不同語言背景的教師一起協助學生的語言發展與學習。 2.高年級以後採沉浸式教學。

資料來源：作者自行整理

⁶ <https://elbinschule.hamburg.de/2019/04/15/wie-geht-das-immersives-englisch-lernen/>

⁷ 學生自 Elb 實驗學校畢業後，如要延續英語沉浸式課程，可選擇區內的曼德拉中學，該校在 5 到 6 年級提供沉浸式英語課程
(<https://www.nelson-mandela-schule-kirchdorf.de/unsere-schule/>)。

綜而言之，不同國家個案學校皆反映出對學校文化脈絡條件、語言生態及學生學習需求的考量，使得各學校在語言目標的設定、雙語運作模式與教學觀的選擇、雙語教學時數的配當、課程定位與教材的編選以及教學策略的運用，都能有其整體性與系統性的規劃思考與發展設計。無論是私立國際學校或公立實驗學校、為幫助學生出國就學或國內升學，都能形塑發展出學校雙語教育的特色，更經營出高品質的雙語學習環境，從低年級就開始循序漸進地打好雙語／多語學習的基礎，持續有效地提升學生語言能力與學科學習表現。無可諱言的，升學選擇和高風險考試都對三所亞洲個案學校之雙語時數配當產生顯著的影響。例如，香港 YC 國際學校學生多數選擇就讀國外大學，故該校自中學起便採全英語課程，並授予國際文憑；日本靜岡 KG 學園有六成學生選擇在國內升學，因此英語授課時數在小學高年級和中學階段略減，並用日文複習以英語教過的考科，以強化學生對學習內容的理解，然為銜接高中的 IBDP 全英課程做準備，在中二中三時還是保持 55% 日語教學時數及 45% 的英語授課時數；而中國北京 SMIC 學校基於中文部的學生多選擇在國內升學，則大致延續小學階段的教學模式與時數配當：透過分層走班、特色英語、推薦英文書單等策略，結合學習活動拓展英語聽說讀寫之技能，讓學生學以致用，持續提升鞏固學生的英語能力；至於德國漢堡 Elb 實驗學校之畢業生可選擇學區內中學，繼續兩年的沉浸式英語課程，如對語言有興趣的學生，可再申請漢堡市內的兩所文法學校就讀 IBDP。

肆、學校實施雙語教學應有的課程規劃思考與行動策略 (代結語)

從前述四所跨國個案學校實施雙語教學實務經驗，可以看見雙語教學在學校課程中的定位，不僅反映出學校的語言目標和提供的語言學習機會，也呈現出學校所採行的雙語教育理念架構與實施模式。各個學校實施雙語教學的取徑與方式或有不同，但都能在不同的社會文化脈絡條件下，本於學生最大學習利益的考量，明訂具體的雙語教育目標，規劃有系統的雙語課程架構與教學模式，並透過創新教學營造出支持性的雙語學習環境，來幫助學生精熟第二語言/英語文，並且在學業與升學表現上也有優異的成果。根據各案例學校實務經驗所獲得的啟示，特別提出以下課程規劃思考與教學行動策略之相關實務運作建議，或可提供各級學校推動實施雙語教學之參考。

一、推動雙語教學之課程規劃思考

任何課程方案的推動實施都需要審慎的評估與精心的規劃，學校欲推動實施雙語教學，更是輕率不得，必得要經過利害關係人的集體慎思審議過程，來確實評估實施雙語教學的預期目標效益，考量學校脈絡條件、資源與特色，掌握學生特質與教師能量，才能據以明訂雙語目標與實施模式，參照課綱架構進行校本雙語課程架構與時數配當的規劃，並且選擇或發展適切的教材教法來推動實施雙語教學。換言之，必須在規劃雙語課程之前，先進行學校生態脈絡的分析，包括：了解學生特質（學生組成、程度差異、學習需求等）、了解教學的環境脈絡並釐清可能存在的限制（諸如語言障礙、設備落差、教學資源、時間配當、進度、甚至教師個人信念與能力等）。然後才能針對不同語言背景、程度的學生，適當調整中、英兩種語言的使用比例，並考量學生的升學問題，可運用的教學資源與人力支援，以及時間分配等，務實地研擬出校本合理可行、並以學生學習發展為中心的雙語課程方案構想。

學校在課程架構規劃層面，要處理的問題包括：不同語言（母語/主流語言與第二語言）課程的時數配當、授課語言使用的規範及不同語言的使用比例等。在課程規劃的部分，需先決定是採「完全沉浸」課程規劃——例如德國 E1b 實驗學校在小學中低年級階段或香港 YC 國際學校在中學教育階段全部以英語來進行教學；「雙語言沉浸」課程設計——例如日本 KG 學園以英語及日語兩種語言同時作為教學媒介；「過渡的雙語應用」課程策略方案——例如香港 YC 國際學校在小學以廣東話作為學習英語課程的過渡性媒介；抑或採「英語加強課程」方式——例如北京 SMIC 學校中文部自低年級開始即有系統地逐步強化學生英語聽說讀寫能力。在課程實施實務操作層面，則需相應決定採以主題、科目、教師、時間或空間區隔語言，進行單語教學的「分離式」雙語教學運作方式，抑或採具有協同合作效益的「彈性式」雙語教學運作策略。

另外，則是要積極思考雙語時數配當的問題，亦即要決定雙語教學中不同語言的使用的比例。以臺灣目前推動雙語教學為例，每所學校都必須決定哪些科目使用英語或中文進行教學。最公平的語言分配是比例各半的分配，但不一定是最適切的分配。若以前述日本 KG 學園在各年級的英語授課比例分配表來看，其背後則是有其整體的規劃思考邏輯。就國內實施 CLIL 的雙語教學來看，大多數學校還是採用學校的主要語言，英語則僅用於一兩個教學時段，即便是 CLIL 雙語教學的課堂中，英語和中文兩種語言使用的比例，也還是有極大的落差。基本上，雙語教育中雙語時數配當的差異其實是受到資源的限制，包括：教師、教材以及社會目標。因此，某種雙語時數配當不見得比另一種更好。儘

管有 50 : 50 平均分配是最普遍的迷思，但研究顯示，只要尊重這兩種語言並賦予它們適當的價值，雙語學習就可以在不對等的時間分配下發展。畢竟，時間分配上的對等不能代表語言地位的平等（García, 2009）。

再者，雙語教材的研發與選用亦是另一重要議題。基於雙語教材是雙語教學內容的載體與媒介，不但關係到雙語教學的品質，更直接影響到雙語教學的成效（王莉穎，2008）。而缺乏現成可用的雙語教學教材，也正是臺灣實施雙語教學面對雙語師資問題之外的另一大困境，必得要從長計議、審慎規劃處理之。一般而言，雙語教育教材的來源可略分為：統編的雙語教材、校本雙語教材、國外引進的雙語教材、翻譯的雙語教材、雙語圖書及雙語教學媒體資源等。鑑於臺灣目前雙語教育的推動才起步不久，教育相關部門較多著力在解決雙語師資需求與培訓問題，尚未就雙語教材的研發投入應有的關注與支援，政策推動者、師資培育工作者及學校行政人員，多寄望於培養雙語教師具備課程規劃、教案設計並選擇適切的教學媒介與教材資源的能力，希冀教師能依據現有中文教材/英文資源/自編教材來發展雙語教案、進行雙語教學（高實玫、鄒文莉，2021）。無論如何，就像本文所引介各國案例學校的經驗一樣，或自編雙語教材、或發展校本雙語教材、或選用雙語圖書或數位雙語教學資源，都要注意到雙語教材除了需符合多樣性、實用性、趣味性的基本要求外，還需要積極關注教材內容的系統性、基礎性及差異化問題，最重要的是要能符合國家課程的內容與規範。

二、實施雙語教學之行動策略

藉由四所案例學校的雙語教學實施策略來看，雙語教學策略模式相當多元，並不意味著一定要實施「全英語」授課，所選擇之策略方案主要是奠基在學校之脈絡條件與語言目標之上，並且透過了解學生的認知預備度與英語程度，適切地調整中、英文使用比例，藉以掌握中、英文使用時機，來進行「跨語言實踐」的教學。據此，為了培養積極的態度並激發英語作為第二語言的學習，學校必須營造有利於學習英語的環境，提供可理解的視覺、聽覺、感覺、言語和非語言性質的學習刺激，讓學生持續地接觸所學習的語言，並讓學生有機會能夠使用英語作為「自然的溝通方式」等（Hussin et al., 2001）。學校應提供多樣態的雙語學習機會與教學資源來激發學生的學習動機，藉以提升學生參與雙語學習的興趣與意願，並透過多元卻有系統的雙語教學策略與學習活動，來幫助學生漸進式地進入雙語學習的情境，並創造機會鼓勵學生自在地運用不同的語言來進行口說或書寫的表達活動，藉以增加傳達、理解學習內容的效率，並提升學習學科內容與學習英語文的成效。在移地研究的參訪過程，發現各案

例學校都能妥善規劃教學活動與學習進程，幫助學生達到預期的學習表現，尤其是德國 Elb 實驗學校，其語言支持貫穿所有學科，教師都能設定適切、合理的學習目標，針對學生必須習得的知識和技能，以表演／戲劇教學法和體育教育做為語言支持的兩大支柱，循序漸進地安排從經驗性到闡述性的「學習進程」(learning progression)，包括英語發展的進程及內容發展的進程，讓學生有機會從非口語理解的脈絡語言與行動語言的經驗性學習，慢慢地展現溝通與論述的能力。

基本上，雙語教學具有統整的本質，不只是學科與語言學習的整合，也涉及了不同語言的跨語言實踐，強調不同語言間相互增強的學習概念，不但關注課堂語言符號和學科知識內容的關連性，更重視跨語實踐對加深學生認知能力的過程，所以在實施雙語教學時，除了要提供能夠幫助學生理解主題概念、整合知識與生活經驗的學習活動，也要安排多樣化的跨語實踐學習活動與學習媒材，引領學生融合使用不同語言來溝通學習的內容，並透過搭建「語言鷹架」與「學習鷹架」，促進課堂上有意義的口語互動，來達到教學所設定的目標(陳純音、林慶隆，2021)。當然，也可以運用多樣態的學習方式，增加學生自主探究與合作學習策略的運用，幫助學生提升學習效能，同時學好學科內容並增進語言能力。例如各案例學校都會運用不同的鷹架在不同學科營造英語學習環境，並透過主題探究、合作學習的方式，安排不同的學習表現活動，提供學生使用英語的展演機會，來養成學生自主學習的習慣，培養獨立思考、解決問題和批判性思考的能力。

在雙語教學課堂上，教師須明確地溝通並確保教學與學習目標是清楚且可達成的，尤其要善用學生的先備知識與經驗，將之連接到所要學習的新知，並使用具體、真實和實作的示例或增加視覺輔助媒材，來幫助提升學生的學習理解。當然，在教學過程中，要隨時檢視、確認學生的語言理解與學科學習的認知進展，幫助所有學生，都能在安全友善、具支持性的雙語互動學習環境中，建立自尊、有自信的愉快學習經驗。香港和日本個案學校的雙教師制及三位導師即透過共同提供生活與學習輔導，打造支持友善的雙語學習環境。無論如何，雙語教學方案的設計與實施，必須要有系統性，要能針對不同年級學生的學習需求按部就班地執行，也要運用差異化教學原則，確保學生的學習機會與品質，才能有效促成學生的學習發展，達到預期的語言目標與學科學習的成效。所參訪的各案例學校，都會要求老師根據學生英語基礎和學習能力實施差異化教學，過程中，也鼓勵教師善用不同教學策略，來支持學生使用不同的語言來學習，幫助學生按其特質與興趣，習得如何學習的能力，精進個人對語言和學科內容的覺知及思考能力。

然衡估臺灣的語言環境、文化生態、學生預備度及雙語師資等條件，再加上揮之不去的統一考試壓力，要實施雙語教學還存在著許多的障礙與挑戰。鑑於臺灣學生的口說跟寫作的的能力較弱，國教階段的推動策略應著重提升英文說與寫之能力培養，讓學生能夠自在地以英文表達想法(國家發展委員會, 2021)。參考德國與中國個案學校經驗，與其鼓勵各校實施非考科雙語教學，倒不如如有系統地逐年實施英語加強課程(可利用彈性學習節數增加每週英語學習節數，低年級以語言學習為主，中年級漸次導入概念的學習，高年級延伸至議題或英語文藝術)，以補充和加強學生在校的語言能力發展，透過與學校課程結合，營造有利於學習英語的語言環境，有系統、有步驟地確實提升學生英語能力後，再於國高中階段提供雙語學科課程，另可考慮於高中階段提供雙語雙聯學位。北京 SMIC 學校自小學低年級階段即採行的「英語加強課程」，讓學生透過系列性整合主題、知識及生活經驗的學習活動，提供學生真實的語言環境和擴增其使用英語的機會與頻率，漸進式地提升學生的英語能力與表現水準。此外，學生也應從聽、讀為主切換至說、寫為主的語言學習模式，建議政府可善用外師提升學習動機的教學風格與技巧，儘管在台外師人數有限，但鼓勵外師和中師合作，設計推廣更多英語教案和採用靈活的教學手段是務實可行的。當然，在實施英語加強課程時，也須考慮到教師的教學信念和語言經驗，社會氛圍影響下的教學狀況，現有的教具和材料，以及為學生準備標準化考試的需求等因素，凡此，皆會對學校的語言課程產生影響。誠如 Hussin 等人(2001)所提醒，語言強化課程的重點應聚焦於學習的過程，而不是學習的成績表現，才能有助於在課堂上和課外進行一系列的語言活動，引導學生成功地習得語言，進而落實雙語教學(或有效使用英語來進行學科教學)，達到雙語教育的目的。

致謝

本研究感謝科技部(現國科會)「國際文憑教師表現指標之跨國共構與素養導向師資教育之在地應用研究計畫」(MOST 107-2410-H-003-074-MY2)的補助，使能藉移地研究等機會關注參訪學校之雙語教育政策與實施策略，以及國教署「雙語學校政策之規劃與研究」計畫主持人王麗雲教授邀請參與該研究計畫，得以對雙語教育課程與教學規劃議題有所探討與反思，特申謝忱。

參考文獻

- 王力億、林子斌（2021）。雙語教育推動之第一步：雙語學科教師培訓與增能的建議。載於財團法人黃昆輝教授教育基金會（主編），**臺灣的雙語教育：挑戰與對策**（頁 375-394）。財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 王莉穎（2008）。**雙語教育理論與實踐：中外雙語教育比較研究**。上海教育出版社。
- 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。
- 邱玉蟾（2021）。地方政府雙語教育推動計畫之評析—以六都為例。載於財團法人黃昆輝教授教育基金會主編：**臺灣的雙語教育：挑戰與對策**（頁 121-175）。財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 香港教育局（2014）。**基礎教育課程指引—聚焦·深化·持續（小一至小六）**。
https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/doc-reports/guide-basic-edu-curriculum/becg_2014_Full.pdf
- 香港教育局（2017）。**中國語文教育學習領域課程指引（小一至中六）**。
https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/renewal/CLE/CLE_KLACG_P1-S6_Chi_2017.pdf
- 胡潔芳（2021）。論雙語教育中的英語定位。載於財團法人黃昆輝教授教育基金會（主編），**臺灣的雙語教育：挑戰與對策**（頁 197-219）。財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 高實玫、鄒文莉（2021）。雙語教育不等於英語教育：建立臺灣模式的雙語教育。載於財團法人黃昆輝教授教育基金會（主編），**臺灣的雙語教育：挑戰與對策**（頁 253-275）。財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 國家發展委員會（2021）。**2030 雙語政策整體推動方案**。<https://reurl.cc/GenzWD>
- 陳秋蘭（2021）。論雙語教師語言知能培養的重要性。載於財團法人黃昆輝教授教育基金會（主編），**臺灣的雙語教育：挑戰與對策**（頁 221-235）。財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 陳純音、林慶隆（2021）。雙語教學的光譜與對策。**教育研究月刊**，**321**，43-58。

- 鄒文莉、高實玫主編（2018）。**CLIL 教學資源書：探索學科內容與語言整合教學**。書林。
- 蔡清華（2021）。臺灣當前提升中小學生英語力的教育政策與推動策略初探，載於陳錦芬（主編），**雙語教學理論與實務**（頁 1-25）。國立台北教育大學。
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (5th ed.)*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism (7th ed.)*. Multilingual Matters.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2020). *Fremdsprachenunterricht Schuljahr 2020/21*. <https://reurl.cc/eXkWLM>
- Chen, F., Kao, S. M., & Tsou, W. (2020). Toward ELF-informed bilingual education in Taiwan: Addressing incongruity between policy and practice. *English Teaching & Learning*, 44(2), 175-191. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00055-1>
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts: Planning for effective classrooms. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes* (pp. 46-62). Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- García, O., Zakharia, Z., & Otcu, B. (2013). *Bilingual community education and multilingualism: Beyond heritage languages in a global city*. Multilingual Matters.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In T.K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 547-576). Blackwell.

- Havva Engin, M. A. (n.d.). *Sprachförderkonzept der Elbinselgrundschule Hamburg-Wilhelmsburg*.
<https://elbinselschule.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/723/2019/03/Sprachf%C3%B6rderkonzept-2008.pdf>
- Hussin, S., Maarof, N., & D’cruz, J. (2001). Sustaining an interest in learning English and increasing the motivation to learn English: An enrichment program. *The Internet TESL Journal*, 7(5), 1-7.
- Johnson, R. K. (1997). The Hong Kong education system: Late immersion under stress. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.). *Immersion education: International perspectives* (pp. 171-189). Cambridge University Press.
- Katoh Gakuen School (2020a). *Elementary English Immersion Curriculum*.
http://www.bi-lingual.com/elementary_043.php
- Katoh Gakuen School (2020b). *The IB Middle Years Programme*.
http://bi-lingual.com/js_high_0523.php
- Kultusminister Konferenz. (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
- May, S. (2017). Bilingual education: What the research tells us. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.) *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_4
- Met. M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 35-63). Multilingual Matters.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015) A pluriliteracies approach to content and language integrated learning—mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57.

專論

San Isidro, X. (2018) Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe, *Theory into Practice*, 57(3), 185-195, <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484038>.

Deliberative Curriculum Planning for Implementing Bilingual Teaching in Schools: Implications from Practical Experience of Cross-National Case Schools

Hsiao-Lan Sharon Chen* Chen-Lin Yeh**

Under the 2030 Bilingual Education Policy, many schools have started to implement bilingual education. However, in the implementing process, schools are facing serious practical challenges. In order to find applicable alternatives for the implementation of bilingual teaching in Taiwan, this study examines the theoretical foundations and practical examples of bilingual curriculum planning and pedagogical practices based on literature review and a cross-national study of case schools in Hong Kong, China, Germany and Japan. After addressing bilingual teaching models in practice, this article analyzes how the cross-national case schools construct curriculum frameworks, select teaching materials, and apply bilingual teaching models and pedagogical strategies. Then, this article synthesizes implications and provides suggestions for strategic planning and implementation of bilingual teaching in Taiwan.

Keywords: Cross-National Case Study, Bilingual Education, Bilingual Teaching Model, Bilingual Curriculum Planning

* Hsiao-Lan Sharon Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

** Chen-Lin Yeh, Assistant Research Fellow, Center for Educational Research and Innovation, National Taiwan Normal University

專論

Corresponding Author: Chen-Lin Yeh, email: cly@ntnu.edu.tw