

雙語教育在師資培育課程的問題之探析

黃彥文

國立臺南大學教育學系助理教授

摘要

本研究旨在揭露雙語教育在當前臺灣師資培育課程中的問題，並藉由反思提出未來展望建議，以提供雙語教育師資職前培育課程在規劃與運用之參考。為達研究目的，本研究採用文獻分析與文件分析方法，針對雙語教育學理文獻、官方政策、及師資培育開課案例進行批判反思。研究結果發現，臺灣雙語師資培育課程可能過度偏重教材教法範疇，導致浮現問題包含：1. 缺乏教育學理論參照。2. 忽視在多元文化情境下轉化並用雙語可能。3. 跨語言與學科領域的協作不足。據此，本研究提出建議包括：1.由聚焦「雙語教材教法」回歸至「雙語教育學」，讓實務與理論相互辯證。2.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」，讓雙語真正能夠在多元文化情境中自由並用。3. 由著重「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」。

關鍵詞：雙語教育、師資培育、課程

An Inquiry of the Problems of Preservice Teacher Education Curriculum Programs for Bilingual Education

Huang, Yen-Wen

Assistant professor, Department of Education, National University of Tainan

Abstract

The purpose of this study is to expose the problems of current preservice teacher education curriculum programs for bilingual education in Taiwan and to provide suggestions for the planning and application of the preservice teacher education curriculum programs for the future by reflecting. Additionally, this study adopts literature analysis and document analysis as methods, and makes critical reflection on the main academic literature, official policies, and preservice teacher education curriculum programs for bilingual education. The results of the study found that the Taiwan's bilingual preservice teacher education curriculum could be over-emphasis the areas of "Teaching Materials and Methods", which result in problems as follows: 1. Lack of reference to the theory of education; 2. Neglect the possibility of transforming and bilingual in multicultural contexts; and 3. Insufficient collaboration across languages and disciplines. The recommendations of this study include: 1. Transfer focusing on "bilingual teaching materials and teaching methods" to "the pedagogical thinking for bilingual education" and make practice and theory dialectically. 2. Transfer focusing on "the use of classroom English and sentence-type exercises" back to "cross-language mutual transformation of cognitive understanding basis", so that bilingualism can really be free to use in multicultural situations. 3. Transfer focusing on "the teaching ability of language professional knowledge" to "the collaborative teaching competencies of cross-disciplinary professional knowledge."

Keywords: bilingual education; preservice teacher education; curriculum

壹、緒論

近年來，我國行政院國家發展委員（2018）提出《2030 雙語國家政策發展藍圖》，其揭示了「全面啟動教育體系的雙語活化、培養臺灣走向世界的雙語人才」等目標，並提出「加速教學活化及生活化，激發學習動機」、「擴增英語人力資源，連結在地需求」、「善用科技普及個別化學習，發展無限可能」、「促進教育體系國際化，讓世界走進來」、「鬆綁法規建立彈性機制，創新學習模式」等五大策略的做法，揭示了推動雙語教育的迫切性。於此，教育部也宣示了以「培養臺灣走向世界的雙語人才、全面啟動教育體系的雙語活化」主軸的教育政策目標。有鑑於「國家的未來，關鍵在教育；教育的品質，奠基在良師」（教育部，2012），師資培育對國民教育與學生成向來被視為具有密切的關係；同樣的，教育部師資培育與藝術教育司（2018）更提出《全英語教學師資培育計畫》，將培育雙語教學師資為師資培育的重大課題，於此，各大學師資培育中心等機構單位中，也開始面臨如何規劃多元的雙語師資培育相關課程方案，致力於為我國雙語教學教育專業師資之培育需求之重要課題。

然而，檢視國內學者對當前主要雙語教學論述中的實施方式、理念、或作法，並非都覺得理所當然；事實上，依然存在著許多對當前雙語教學論述不同的聲音。首先，一些學者警覺到，當雙語教育的論述過度崇尚英語教學的政治地位，是否有可能漠視了在地認同的重要性；例如，林子斌、黃家凱（2020）即表示，臺灣對於雙語教育政策的討論，總是常欠缺關注語言變遷對於社會、文化和認同造成影響；然而這些層面的影響，是語言變遷過程中所無法迴避的。何萬順（2020）則提出「雙語指的是哪雙語？」的疑惑，認為台灣本來就是一個多語言的國家，涵蓋的諸如原住民族語、客家語、閩南語、以及涵蓋東南亞的新住民語言，多數臺灣人至少都會雙語，不應有以英語為官方語言的思維，而自我殖民為英語崇拜的二流國家。宋明娟（2020）也認為，由於英語廣佈全球，成為全世界的溝通媒介，常帶有著語言的霸權特質，這也導致當前有關國際化論述對雙語的界定，主要偏好於英語的使用，卻常忽略了自身傳統文化價值。

其次，亦有一些學者質疑，當過度強調英語在雙語教學中的比重時，若僅是盲目移植國外經驗或未經轉化之特定教學取向，是否可能淪入「為英文而英文」的迷思；例如，林子斌（2020）指出，雙語教育意味的應該是「以多數人使用的國語」作為「共通語」及「以追求並用雙語進行學習的英語」做為「目標語」之

思維，前者涉及族群之間對話交流與認同感的形塑，而後者則重視併用第二語言進行學科知識的學習；然而，由於臺灣民眾深的英語焦慮和常自覺英語能力不佳的心態，導致了「將雙語教育或雙語教學同於英語教學」，或受限於「綁定雙語在課室使用比例」的規則。林子斌（2020）也質疑，當植基於歐洲脈絡的「語言與內容整合式教學」移植到臺灣本土時，是否有經過轉化與調整，使其適合本地教學環境？是否僅有利於原本英語程度就已經很好的菁英學生之學科學習成就，卻忽略了弱勢者的學習權益？宋明君（2000）也發現，許多支持雙語教育的相關研究，多數仍以移民者為對象所進行的第二語言研究，其在所處生活環境中使用英語進行學科學習時，並不需要耗費大腦精力進行思維的轉換；而我國的雙語教育較不像 ESL (English as Second Language) 般的第二語言學習模式，卻是如同 EFL (English as Foreign Language) 般的外國語言學習模式；當考量「英語融入課程」時，需要透過更多在母語及本土文化下採用外國語言針對各種專業學科所進行的雙語教育實徵研究，而非直接採用第二外語言模式，才能根據我國實際狀況，調整成為最適宜我國的雙語教育政策之方針。

此外，回顧當前雙語教學的相關論述後也發現，主要由「語言學習理論」出發，著墨於英語在教學教案設計和教室教學活動中的指導語之運用，較少看到與螺旋式課程(spiral curriculum)(Bruner, 1977)或課程統整(curriculum integration)(Beane, 1997)等教育學理論加以連結，以致有關探究與實作的學習活動部分，可能忽略了不同學習階段的適應性與加深加廣的考量；儘管許多雙語教學論述開始嘗試納入十二年國民基本教育課程改革強調的素養導向教學或跨領域教學等概念，然而，卻忽略了「適性揚材，成就每個孩子」的全人教育精神，以致雖有結合生活情境與英語句型練習，卻依舊可能忽略學習涉及了個人和社會的複雜歷程(Crick, 2014)，是無法化約為固定的模板，必須透過系統性觀點思考多元情境下的差異性考量，關注到學習者的需求(Tomlinson, 2014)，才有助於落實差異化教學的可能。

基於探究當前雙語教育在臺灣師資培育課程的規劃與實施，是否存在「忽視了在地文化的認同」、「外語學習凌駕於本土語言」、「侷限於教材教法設計的範疇」之迷思情況，本研究主要透過針對雙語教學師資課程的現況進行研究，目的旨在揭露與批判雙語教育在當前師資培育課程可能存在的問題，並由此試提出展望性的觀點，以提供雙語教育的師資職前培育課程在規劃與運用之可行性參考意見。本研究主要以當前臺灣雙語教學的相關學理文獻、官方政策文件、及當

前師資培育開課案例等相關資料作為文獻探討與文本分析的依據，致力探究雙語教育在師資培育課程的問題及展望，以達研究目的。

貳、雙語教育的意涵及其在師資培育政策中的構想

一、雙語教育的相關學理探究

所謂的雙語教育（*bilingual education*）係指，在教育中以兩種語言來進行教學的方式（Garcia, 2009）；實施旨在維繫既有的語言能力，並促進新語言的學習，最終目標是使學生能精通這兩種語言，並建立對不同語言文化的尊重與包容（呂美慧，2012）¹，亦被視為是培養在地與全球接軌所需的相關素養之教育重點項目。呂美慧（2012）指出，雙語教育一詞的理念，主要源自美國在17、18世紀的時候，因為大批移民湧入美國，並帶來多種民族文化交相衝撞；對此情況，「大熔爐理論」的擁護者主張「弱勢族群文化應融合入主流文化」，另一派擁護者則主張「各文化應多元並存共容」；兩相激盪下，美國政府為保障移民子女的受教權，遂提供ESL（English as Second Language）等雙語教育法案，使得大批非英語移民減少了因語言隔閡而產生的學習落差，也能造就平等的教育機會。實值今日，雙語教育這個詞彙，可以指涉許多種類的雙語教育方案的實施策略與方法，也會隨著不同的國情、地域性、或民族文化情境的差異，而發展出不同類別與模式（謝國平，1995；Baker & Wright, 2017; Freeman, 2007）。

由於雙語教育這個詞彙可以指涉許多種類的雙語教育方案，也會隨著不同的國情、地域性、或民族文化情境的差異而有所不同（Freeman, 2007），這也容易讓許多人對於「什麼是雙語教育？」、「雙語全都用英文上課嗎？」、「用國語上課學生都聽不懂，課也上不完，還用英語教學？」、「學生英文能力水平不一，很難用全英文去上課」、「雙語課程學生還要上英文課嗎？」、「雙語教育到底是只能用全英文上課，還是可以中文加英文？」等問題產生疑惑（吳彥慶、黃文定，2020）例如，Richard & Schmidt（2013）曾將雙語教育的實施方式，區分為「單一學校語言的沉浸式課程方案」（immersion program）、「母語與外語並行的維持性雙語教育」（maintenance bilingual education）、「過渡性的雙語教育，或提前退出的雙語教育」（transitional bilingual education or early exit bilingual education）

¹ <https://terms.naer.edu.tw/detail/1453900/>

等三種方式。基本上，所謂的「單一學校語言的沉浸式方案」主張「在兒童學習早期中的幾年或全部教育階段，全部都以第二語言來教學」；「母語與外語並行的維持性雙語教育」則重視在教學過程中同時使用兩種語言作為媒介，除了針對課程內容進行學習之外，也附帶讓學生學習到兩種語言；「過渡性的雙語教育，或提前退出的雙語教育」則重視先以母語作為學習第二種語言的過渡性媒介，而隨著學生對「第二語言掌握程度的逐步精熟能力」，再逐步的縮減甚至淘汰母語的使用，而全然使用第二語言進行授課。

Cummins (1979) 則透過「語言的相互依存」(linguistic Interdependence) 的觀點來思考加拿大兒童雙語教育的實施可能，並指出：只有在充分發展的第一語言 (first language, L1) 技能的基礎上，才能實現對認知和學術有益的雙語形式。此外，Cummins (1979) 也透過借鑒在斯堪的納維亞半島、加拿大、美國和其他地方進行的研究成果，提出發展性的相互依賴 (developmental interdependence) 的看法，他提出閾值假設」(threshold hypothesis) 的概念指出，有關第二語言 (second language, L2) 能力的發展，部分是基於在開始大量開始接觸 L2 時，是否已經在 L1 的學習部分，獲得了發展能力類型中有關背景、兒童投入、和教育待遇等因素之間互動的函數關係。

基本上，相互依賴論認為，接受雙語教育的兒童，必須達到兩種語言能力的閾值水平，才能避免認知上的劣勢，發揮在有益的學習潛在面向，影響認知與學術探究的機制。對 Cummins 來說，不同語言的學習表現，都是立基於一種潛在的「共同基本的熟練程度」(common underlying proficiency, CUP)，涉及了對複雜的識字、內容的學習、抽象思維、和問題解決的關鍵能力的精熟，也讓跨語言進行的轉移，在複雜的認知任務中變得有可能。Cummins (1979) 表示，在雙語教育的實施課程方案中，必須重視第一語言作為與第二語言相互依賴的機制，在這個過程中，兩種語言與識字相關的概念和技能是相互依存於「共同基本的熟練程度」的表現，換言之，當學生即將學習第二語言的流利度和熟練度，同時也繼續學習第一語言的熟練度的話，學術知識和技能即能在適當的發展條件下，進行跨語言轉移。Cummins 也宣稱這種讓第一語言添加第二語言，而不是用第二語言替換第一語言的作法，即為一種「擴增的雙語論」(additive bilingualism)。

稍後，Cummins（1981）更建議有必要區分出兩個「語言的熟練程度」，包含：「基本的人際溝通能力」（basic interpersonal communicative skills, BICS）及「認知學術語言能力」（cognitive academic language proficiency, CALP）。這是因為，他透過針對來自對加拿大西部城市 400 多份教師轉介表格的分析和對學習英語作為額外語言的學生進行的心理評估的研究數據發現，在雙語教育的實施歷程中，學生很快就獲得了英語的會話流利性，但要趕上諸如詞彙知識或閱讀理解等語言學術能力之期望，所需的時間恐怕要長得更多。

類似 Cummins 的主張，范莎惠（2020）也曾綜合 Freeman、Mercuri、Valencia 等關注少數族群雙語教育議題學者的看法，指出：雙語教育可以區分為「加式雙語教育」與「減式雙語教育」兩種類型，其差別在於是否強調並維持學童原本已具有的母語發展，並幫助學童學會尊重不同文化的態度。然而，與 Cummins 不同的地方在於，Cummins 的觀點利基於一種語言認知學習論的觀點，著重類似 Ausubel 的「有意義學習理論」的前導組體認知結構概念，而范莎惠（2020）所引述的 Freeman、Mercuri、Valencia 的觀點，則著重於多元文化主義的「差異性與他者理論」的看法。

前臺灣實務推廣主要採用的方式，可區分為「沉浸式英語教學」（IEL）以及「學科內容與語言整合教學」（CLIL）等兩種取徑。就「沉浸式英語教學」而言，源自於 1970 年代英國的「跨課程語言運動」（language across the curriculum movement）及加拿大「法語沉浸式課程」（French immersion programs）的影響，其訴求培養學生第二語言和學科知識，進而累積未來可以從事全球性的學術探究能力。為了達成這種理想，其假定，惟有在嵌入有意義的、可理解的上下文脈絡中才能夠讓學生獲得最好的語言學習效果（Brinton, Snow, & Wesche, 1989; Fritzen, 2011; Grabe & Stoller, 1997;）。陳麗芬（2020）指出，「沉浸式英語教學」強調讓學生們沉浸在教學環境中，以用非母語的第二語言（L2）或外語（FL）來學習學科內容的知識，授課學科可包括歷史、地理、音樂、數學、視覺藝術、體育和自然科學，而基於學生年齡、學習對象出身、第二語言在課堂中使用的時間比例、學科教學目標、學生參與程度等不同條件，也產生多種不同模式。加拿大的法語沉浸式課程主要訴求讓學生在幼稚園和國小低年級階段，以 100% 的法語進行學習，到了中年級之後才開始納入英語的教學語法語教學併用，惟主要仍以法語佔大部分；終至高年級才讓英語和法語於課堂中各佔 50%，讓學生同時具備精熟用兩種語言進行學習的能力。美國則主要針對少數族群，強調學生在

幼稚園和國小低年級階段以保存傳統文化的母語學習為主；至中年級階段，為了因應州政府英語能力測驗，旋即改成以英語進行各學科的學習（陳麗芬，2020）。

就「學科內容與語言整合教學」取徑而言，主要源自 1990 年代，歐盟會員國內推動的教育概念，其訴諸鼓勵在境內學生可以運用多種語言進行學習，並能自由運用多種語言進行溝通。值得注意的是，雖然 CLIL 教學中的語言可以是任何外國語言，但因為現今英文成為全球通用語的趨勢，許多歐洲的 CLIL 課程選擇將英語融入學科教學，以增進學童的英語運用能力，並提升學童未來在全球職場的競爭力為教育目標（鄒文莉、高實玖、陳慧琴，2018），並促進學生在不同學習階段對於歐洲語言共同參考架構（Common European Framework of Reference for Languages, CEFR）之相關能力的養成。近年來，這種取徑也被美國採用以提供新移民與其子女跨語言學習的活動，甚至非洲與亞洲各國有許多國際學校或雙語課程陸續採用這種模式。

基本上，「學科內容與語言整合教學」有別於強調在學科教學中採用「全英語授課」，其強調雙語教育除了學科課程架構的考量外，也必須同時兼顧「學科內容教學」以幫助學生了解課學科內容知識與技能，透過語言溝通訓練幫助學生使用語言學習及進行課室互動，強調認知訓練幫助學生發展思考技巧，促進概念形成，致力於提升文化認知幫助學生了解他人的看法，進行跨文化交流，兼具內容（content）、溝通（communication）、認知（cognition）、與文化（culture）等 4C 框架的雙語課程教學設計，致力於學科學習的跨語言實踐（鄒文莉、高實玖、陳慧琴，2018）。「學科內容與語言整合教學」在不同國家的運用，基於不同學校目標、學生特質、學校資源、師資結構，也發展出不同實踐方式，例如：由身兼語言及學科雙重專長的領域教師在課堂以兩種語言不同比例穿插授課；由外籍教師搭配本國教師就語言及文化部分進行協同共備；由本國學科教師先用母語教授學科內容後，再由外籍教師使用英語將同樣內容再教一遍；亦有外籍教師先於前幾節課中，提供有關該單元後續進行雙語學習時所需的語言先備知識，再由學科教師針對領域內容進行教學等不同作法（鄒文莉、高實玖、陳慧琴，2018）。

整體而言，當前有關雙語教育的學理論述，大多聚焦於第一語言和第二語言使用比率與時機的問題；近來，除了語言學習外，還納入了有關學科內容、認知策略、及文化學習的面向在單元課程設計中的運用，無疑的提醒我們回到雙語教學一開始有關多元文化學習的初衷，以及邁向概念為本及實作表現的素養導向

學科深度學習的未來願景。惟就其論述內容而言，很多想法都和既有「教育學理論」的相關原理類似，卻又不及教育學理論長久以來經過不同立場之間的對話與辯證所蘊化生成的學理基礎具有系統性，或許未來雙語教學模式如何突破語言學習的既有疆域，取徑教育學理論尋求視野的加深加廣，是勢在必行的功課。

二、當前師培政策中的雙語教學師培課程架構

為了因應《2030 雙語國家政策發展藍圖》，教育部（2020）的《中小學國際教育白皮書 2.0》中，也以「接軌國際、鏈結全球」為願景，尋求「培育全球公民、促進教育國際化及拓展全球交流」等三項目標之達成；並制訂出包含「精進學校本位國際教育」、「打造友善國際化環境」、「建立國際架接機制」三大策略及 13 個行動方案（教育部，2020）。其中的「行動方案一：SIEP-國定課程/雙語課程精進計畫」，更明訂出雙語教師培育與招募的工作項目的配套措施，並宣告預計四年培育 2000 名本國雙語師資，外師擴充到 300 名（潘乃馨，2020）。

而所謂的師資職前教育課程，係指師資生參加教師資格考試前，依《師資培育法》應修畢之各種課程，包括專門課程、教育專業課程（包括教育基礎、教育方法及教育實踐課程）及普通課程（教育部，2021）。誠如黃嘉莉、陳學志、王俊斌、洪仁進等人（2000）指出，1990 年代後國際師資培育標準趨勢明顯，特別運用教師專業標準來管理師資培育各階段的品質。教育部（2021）《中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨 師資職前教育課程基準》也揭示了有關一位教師勝任其教學工作，符應教育需求，在博雅知識基礎上應具備任教學科專門知識、教育專業知能、實踐能力與專業態度的「教師專業素養」作為各師資培育之大學規劃師資職前教育課程之最基本、必要及共同的規範（p.1）。其中就「師資職前教育階段」的「教師專業素養」，《中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》列舉五個向度的「教師專業素養」及其下十七個專業素養指標。1. 了解教育發展的理念與實務:1-1 了解有關教育目的和價值的主要理論或思想，以建構自身的教育理念與信念。1-2 敏銳覺察社會環境對學生學習影響，以利教育機會均等。1-3 了解我國教育政策、法規及學校實務，以作為教育實踐的基礎。2. 了解並尊重學習者的發展與學習需求:2-1 了解並尊重學生身心發展、社經及文化背景的差異，以作為教學與輔導的依據。2-2 了解並運用學習原理，以符合學生個別的學習需求與發展。2-3 了解特殊需求學生的

特質及鑑定歷程，以提供適切的教育與支持。3. 規劃適切的課程、教學及多元評量:3-1 依據課程綱要/大綱、課程理論及教學原理，以規劃素養導向課程、教學及評量。3-2 依據課程綱要/大綱、課程理論及教學原理，以協同發展跨領域/群科/科目課程、教學及評量。3-3 具備任教領域/群科/科目所需的專門知識與學科教學知能，以進行教學。3-4 掌握社會變遷趨勢與議題，以融入課程與教學。3-5 應用多元教學策略、教學媒材及學習科技，以促進學生有效學習。3-6 根據多元評量結果調整課程與教學，以提升學生學習成效。4. 建立正向學習環境並適性輔導:4-1 應用正向支持原理，共創安全、友善及對話的班級與學習環境，以養成學生良好品格及有效學習。4-2 應用輔導原理與技巧進行學生輔導，以促進適性發展。5. 認同並實踐教師專業倫理:5-1 思辨與認同教師專業倫理，以維護學生福祉。5-2 透過教育實踐關懷弱勢學生，以體認教師專業角色。5-3 透過教育實踐與省思，以發展溝通、團隊合作、問題解決及持續專業成長的意願與能力。

基本上，各師資培育之大學可以根據上述指標，依專業自主與學校特色，自行規劃課程之名稱及學分數，並鼓勵提高學分數，開設跨指標、跨類別、跨領域/學門課程，惟所開設之課程應能對應所有的教師專業素養指標。其中，有關全英語教學次專長或雙語教學次專長課部分，則規定可採修畢幼兒園、國民小學或中等學校師資類科的內含或外加至少 10 學分方式進行（教育部，2021）。

在《中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》的附錄中，也提供了有關「中等學校與國民小學師資職前課程核心內容對應表」供各校可考量本身師資、特色及發展方向的參考，如表 1 所示。

表 1 中等學校與國民小學師資職前課程核心內容對應表

專業素養	專業素養指標	課程核心內容
1.了解教育發展的理念與實務	1-1 了解有關教育目的和價值的主要理論或思想，以建構自身的教育理念與信念。 1-2 敏銳覺察社會環境對學生學習影響，以利教育機會均等。 1-3 了解我國教育政策、法規及學校實務，以作為教育實踐基礎。	(1)教育本質、教育目的與內容 (2)主要教育理論與思想 (3)教育與社會變遷及進步 (4)教育與社會流動及公平 (5)學校與教育行政制度的理念、實務與改革 (6)我國主要教育政策、法規及實務
2.了解並尊重學習者的發展與學習需求	2-1 了解並尊重學生身心發展、社經及文化背景的差異，以作為教學與輔導的依據。 2-2 了解並運用學習原理，以符合學生個別學習需求與發展。 2-3 了解特殊需求學生的特質與鑑定	(1)主要身心發展理論及其教育應用 (2)主要學習理論及其教育應用 (3)主要學習動機理論及其教育應用

專業素養	專業素養指標	課程核心內容
	歷程，以提供適切的教育與支持。	(4)學習策略 (5)身心、社經與文化等背景差異及其與學習、發展的關係 (6)學生特質與需求的辨識 (7)特殊教育學生的特質與鑑定歷程 (8)特殊教育學生個別化教育計畫/個別輔導計畫
3 規劃適切的課程、教學及多元評量	3-1 依據課程綱要/大綱、課程理論及教學原理，以規劃素養導向課程、教學及評量。 3-2 依據課程綱要/大綱、課程理論及教學原理，以協同發展跨領域/群科/科目課程、教學及評量。 3-3 具備任教領域/群科/科目所需的專門知識與學科教學知能，以進行教學。 3-4 掌握社會變遷趨勢與議題，以融入課程與教學。 3-5 應用多元教學策略、教學媒材與學習科技，以促進學生有效學習。 3-6 根據多元評量結果調整課程與教學，以提升學生學習成效。	(1)主要課程、教學與評量的理論 (2)重要議題融入課程、教學與評量 (3)我國課程、教學與評量的重要政策 (4)12 年國民基本教育素養導向（單科/跨領域統整/跨科統整）課程、教學及評量的發展及實踐 (5)課程、教學與評量的創新及學習科技的應用 (6)領域/學科(或科目)/群科專門知識與學科教學知能 (7)分科/分領域(群科)教材教法 (8)探究與實作設計與實施
4 建立正向學習環境並適性輔導	4-1 應用正向支持原理，共創安全、友善及對話的班級與學習環境，以養成學生良好品格及有效學習。 4-2 應用輔導原理與技巧進行學生輔導，以促進適性發展。	(1)主要輔導理論 (2)輔導技巧與正向管教 (3)三級輔導與資源整合 (4)學生輔導倫理與主要法規 (5)班級經營的意義、目的、內容與方法 (6)學生自律與自治 (7)親師生關係
5 認同並實踐教師專業倫理	5-1 思辨與認同教師專業倫理，以維護學生福祉。 5-2 透過教育實踐關懷弱勢學生，以體認教師專業角色。 5-3 透過教育實踐與省思，以發展溝通、團隊合作、問題解決及持續專業成長的意願與能力。	(1)教師專業、倫理及其承諾 (2)教師專業角色及其權利與義務 (3)教師角色與社區關係 (4)服務學習與實務體驗 (5)教師自我反思、溝通互動與解決問題 (6)教師專業社群與終身學習

資料來源：教育部（2021）。中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。

同樣的，檢視「《中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》的附錄中，有關建議的「雙語教學的課程架構及核心內容表」則以「教育基礎/教育方法/教育實踐/普通課程/專門課程」和「教育實踐」的分類，提出相關課程核心內容與參考科目，如下表 2 所示：

表 2 雙語教學課程架構及核心內容表

課程類別	類別名稱	課程核心內容	參考科目
師資職前培育課程	教育基礎/教育方法/教育實踐/普通課程/專門課程	1.何謂雙語教學 2.雙語教學之語言使用 3.雙語課程教學與評量 4.認識雙語教學現場概況與運作 5.雙語教學實例分析 6.雙語教學教案設計 7.雙語教學活動設計 8.跨領域雙語教學共備 9.微型教學與回饋 10.集中實習 (對應師資職前課程專業素養：素養一、素養二、素養三)	雙語教育課程設計與教學知能發展
	教育實踐		雙語教材教法、雙語教學實習
說明			
<p>1.修習雙語教學師資職前課程者，應以各師資類科教育學程甄選，取得師資生資格並具全民英檢中高級初試(聽、讀)通過之英語能力或應取得符合相當於歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment，簡稱 CEFR) B2 級以上英語考試檢定及格證書。</p> <p>2.修畢各師資類科教育學程時，應通過全民英檢中高級(聽、說、讀、寫)或取得 CEFR 語言參考架構 B2 級以上之英語考試檢定及格證書。</p>			

資料來源：教育部 (2021)。

仔細分析上述「中等學校與國民小學師資職前課程核心內容對應表」及「雙語教學課程架構及核心內容表」，可發現就前者而言，師資培育的範圍涵蓋了完整五個專業素養指標；然而，就後者而言，僅處理到「素養 1」、「素養 2」和「素養 3」；有關「素養 4」主要關注的班級經營與親師生關係，以及「素養 5」的教師專業角色認同與教師專業學習等範圍，卻沒有納入考量。「補充說明」之處，也只關注「語言能力」卻未考量到「學科基本知能程度」，建議的課程核心內容亦將「雙語教學之語言使用」置於「雙語課程教學與評量」之前。這種情形，或許可能是「雙語教學課程架構及核心內容表」應為在既有的教育專業課程之外，再增加所謂「次專長」的概念，所以採用內含或外加 10 學分的方式。基本上，此 10 學分並不是獨立的一整套師資培育培育課程，而只是整體課程規劃的一部分²。這種情況，也凸顯出師培生宜透過「修習完整的教育專業課程」為基礎，在此前提上，延伸性的培養「雙語教學專長」的順序邏輯之重要性。

此外，根據「雙語教學課程架構及核心內容表」有關課程核心內容之建議，諸如：1.何謂雙語教學；2.雙語教學之語言使用；3.雙語課程教學與評量；4.認識

² 感謝審查委員提醒，雙語教學師資培育為「次專長」的理念。

雙語教學現場概況與運作；5.雙語教學實例分析；6.雙語教學教案設計；7.雙語教學活動設計；8.跨領域雙語教學共備；9.微型教學與回饋；10.集中實習等等，較難看出與「職前教師專業指標1」所涵蓋等有關「教育學」相關專業素養的銜接性。例如，有關「教育本質、教育目的與內容」、「主要教育理論與思想」、「教育公平」、「學校與教育行政制度」大多沒有提及。同樣的對比「職前教師專業指標1」所訴求的「身心發展理論」、「學生背景差異與個別特質」、「回歸主流的特殊教育學生需求」亦看不出涵蓋在建議範圍；最後，再對比「職前教師專業指標3」所關注的諸如「主要課程、教學與評量的理論」、「重要議題融入課程、教學與評量」、「領域/學科（或科目）/群科專門知識與學科教學知能」，「雙語教學課程架構及核心內容表」僅以「課程教學與評量」、「實例分析」、「教案設計」、「活動設計」、「跨領域教學共備」、「微型教學與實習」因應，一方面忽略了課程、教學、與評量本身的複雜性及背後學理基礎與適用情形之探究，另一方面，也忽略了不同學習領域有關學科知識結構與學習歷程方法的討論。

本研究藉由文件分析與比較後發現，目前師資培育政策中對於「雙語教學師資培育課程架構」的建議，大致看來較像適用「雙語教學的理論與實作」或「雙語教學的教材教法」等師培課程的進度表，儘管試圖涵蓋雙語教育課程設計與教學知能發展、雙語教材教法、雙語教學實習進行規劃，然而在雙語教學加註專長的10-12學分限制下，勢必就實務與理論兩方的取捨難以兼顧，而呈現出偏重於教育實踐中單一主題的教材教法、微型試教演練與討論、及教育實習，而較忽略了與「教育基礎」進行銜接的情形。

再者，綜觀「雙語教學師資培育課程架構」中「課程」一詞，亦較偏向於「教室層級的教案設計」沒有考量到 Goodlad, Klein & Tye (1979) 所思考的不同教育思想價值觀所論述的「理想課程」之願景、由課程綱要轉化具現為政策文件、校本課程計畫、教科書、教材或教具的「正式課程」、教師基於不同個人背景、教學信念、與知識基礎進行課程理解與權勢的「知覺課程」、以及學生表現學習到不同經驗或潛在課程等「經驗課程」之課程層次範圍，而多僅關注「運作課程」中有關「教師教學技巧與實施展現」，卻對不同課程決定層次的內容與其彼此間的協同運作關係之探討，較為闕如。

最後，先不論教育學抽象的學理，就參照《十二年國民教育課程-總綱》明定的有關各校應透過學校課程發展委員會根據在地情境，進而擬定包含校本課程架構方案與校本課程評鑑的學校課程計畫之要求（教育部，2014），顯然的，在「雙語教學課程架構」中也看不出「教室層級」與「學校層級」之間的整合探討。簡言之，就當前的師資培育政策的文件說來進行反思，本研究發現其仍侷限於雙語教學的職前教師專業素養培育，而未擴展到整個雙語教育所需的更廣泛的「教育學視野」的全面性慎思考量。

整體而言，就上述當前教育政策文件中過度偏重「語言教學思維」，卻忽略了「教育學」相關學理及「教材教法」所涉及的「學科領域知識」及「教學內容知識」(pedagogical content knowledge)的必要性，不難預見各師培中心在推動雙語教育師培課程時，容易陷入的局限性問題。

參、雙語教育在當前師資培育課程之現況

為了探究「雙語教學師資培育課程」目前在全國各師培中心已具備完整計畫的學校，本研究藉由各師培中心網頁以雙語教學或「雙語師資培育」等關鍵字探詢結果發現，109 學年度已公告完整雙語師培課程計畫的學校主要有六所³，包含：國立彰化師範大學、國立臺北教育大學、臺北市立大學、國立清華大學、國立嘉義大學、國立臺南大學等五所，如下表 3 所示。

³ 根據「大學院校課程資源網」之資料顯示，全國大專院校中除了這六所學校外，國立高雄師範大學、國立屏東大學、靜宜大學亦都有雙語課程的開課情況，惟就其師培中心網頁找不到完整的課程架構表，故不納入本研究的研究分析範圍，特此說明。

表 3 已規劃完整課程計畫的「雙語師資培育課程」的師培中心

學校名稱	教育基礎課程	教育方法課程	教育實踐課程	教育專門課程/ 其他普通課程
國立彰化師範大學	*教育概論(雙語)	*教學原理與實務(雙語)	*雙語教材教法 *雙語教學應用與實作 *雙語教學實習	N/A
國立臺北教育大學	N/A	*教學原理(雙語)(必修)	*國民小學數學領域教材教法(雙語)(必修) *國民小學自然科學領域教材教法(雙語) *國民小學教學實習(一)(雙語) *國民小學教學實習(二)(雙語)(必修)	*普通數學(雙語)(必修) *自然科學專業知能(雙語)(必修) *國小自然科學實驗教學(雙語) *教學專業英文(雙語)
臺北市立大學	N/A	*班級經營	*國民小學健康與體育教材教法 *國民小學藝術與人文教法 *國民小學教育實習	*健康與體育 *音樂 *兒童英語
國立清華大學	N/A	N/A	*國民小學數學教材教法(雙語教學) *國民小學自然科學教材教法(雙語教學) *國民小學社會教材教法(雙語教學) *國民小學藝術教材教法(雙語教學) *國民小學健康與體育教材教法(雙語教學) *國民小學綜合活動教材教法(雙語教學) *國民小學生活課程教材教法(雙語教學) *國民小學跨領域教材教法(雙語教學) *國民小學英語教材教法(雙語教學) *教學實習(雙語教學)	英語(雙語教學)

學校名稱	教育基礎課程	教育方法課程	教育實踐課程	教育專門課程/其他普通課程
國立嘉義大學	N/A	*雙語教育的教學知能發展	*國民小學語文領域-英語文教材教法--雙語教學 *國民小學綜合活動領域教材教法-雙語教學 *國民小學雙語教學實習	*兒童英語--雙語教學
國立臺南大學	*教育概論(雙語教學課程) *教育心理學(雙語教學課程)	*教學原理(雙語教學課程) *課程發展與設計(雙語教學課程)	*國民小學數學教材教法(雙語教學課程) *國民小學體育教材教法(雙語教學課程) *國民小學教學實習(雙語教學課程)	N/A

資料來源：研究者根據「大學校院課程資源網」提供的資料，分析後自製

綜上觀之，若以「教育基礎課程」、「教育方法課程」、「教育實踐課程」、「教育專門課程/其他普通課程」的分類加以檢視，主要以「教育實踐課程」類的「教材教法」與「教育實習」的課程最多，幾乎六所學校皆三門以上的規畫安排；其次的是「教育方法與課程」類中的「教學原理」、「雙語教育的教學之能發展」、「班級經營」、及「課程發展與設計」、及「雙語教育的教學知能發展」；第三是「教育專門課程/其他普通課程」中根據該校重點發展教學教法所對應的諸如「普通數學」、「自然」、「健康體育」、「音樂」等課程，或是與英語學習有關的「兒童英語」或「教學專業英語」的其他課程。

值得注意的是，就「教育基礎課程」範疇而言，僅有彰化師範大學規劃了「教育概論」，以及國立臺南大學規劃的「教育概論」與「教育心理學」而已。上述情況，也凸顯出各師培中心在規劃「雙語師資培育課程」時，主要還是仰賴以「教材教法」等實作性技能或學科知識為中心優先考量重點課程方案，而可能較忽略了讓教育學理論與雙語教育相互銜接的部分。甚至清華大學的課程方案僅規劃 9 個領域的教材教法和英語而已。

再者，為了探究全國已規劃「雙語師資培育課程完整計畫」的各師培中心實際有關「雙語教學師資培育課程」的開課情況，本研究根據「大學校院課程資源網」⁴以「師資培育中心」作為開課單位，檢索 109 學年度所有開課情況，再根據課程名稱、使用語言、備註部分，以「雙語」或英語為關鍵字，刪除師資培育

⁴ <https://ucourse-tvc.yuntech.edu.tw/WebU/index.aspx>

課程較為無關的「教師個人採英語或英文教材授課之情形」及「英語科教材教法相關課程」，篩選出當前雙語師資培育課程之開課情形，加以統計分析所獲得結果如下表 4 所示：

表 4「109 學年度」全國「雙語教學師培課程」之開課情形

開課 學期	開課學校	課程名稱
109-1	國立彰化師範大學	教育概論(雙語)
109-1	國立嘉義大學	兒童英語-雙語 Edu
109-1	國立嘉義大學	國民小學語文領域英語文教材教法(雙語教學)Edu
109-1	國立嘉義大學	分領域/分科(群科)教材教法 Edu
109-1	國立臺北教育大學	普通數學
109-1	國立臺北教育大學	教學原理
109-1	國立臺北教育大學	國民小學教學實習(一)
109-1	國立臺南大學	國民小學數學教材教法(雙語教學課程)
109-1	國立臺南大學	教育概論(雙語教學課程)
109-1	國立臺南大學	課程發展與設計(雙語教學課程)
109-1	臺北市立大學	班級經營
109-1	臺北市立大學	雙語教育的教學知能發展
109-1	臺北市立大學	健康與體育
109-2	國立清華大學	國民小學數學教材教法
109-2	國立清華大學	國民小學藝術教材教法
109-2	國立嘉義大學	國民小學綜合活動領域教材教法-雙語教學
109-2	國立嘉義大學	雙語教育的教學知能發展 Edu
109-2	國立彰化師範大學	教學原理與實務(雙語)
109-2	國立彰化師範大學	雙語教學實習
109-2	國立彰化師範大學	雙語教材教法
109-2	國立臺北教育大學	國民小學數學教材教法
109-2	國立臺北教育大學	國民小學教學實習(二)
109-2	國立臺北教育大學	國民小學自然科學領域教材教法
109-2	國立臺北教育大學	自然科學專業知能
109-2	國立臺南大學	國民小學數學教材教法(雙語教學課程)
109-2	國立臺南大學	國民小學體育教材教法(雙語教學課程)
109-2	國立臺南大學	國民小學教學實習(雙語教學課程)
109-2	臺北市立大學	音樂(雙語課程)
109-2	臺北市立大學	國民小學藝術與人文教材教法(雙語課程)
109-2	臺北市立大學	兒童英語(雙語課程)
109-2	臺北市立大學	國民小學健康與體育教材教法(全英課程)

資料來源：研究者根據「大學校院課程資源網」提供的資料，分析後自製

綜上觀之，六所學校實際的開課情況，與其擬定的雙語師資培育課程規劃大致符合，主要仍以「教材教法」、「教學原理」、「對應的學科領域知識」為主。基本上，大部分的學校有關「雙語教學的教材教法的課程方案」部分，多以 1-2 個對應的學習領域為主，即使國立清華大學的課程計畫列出九個學習領域的「教材教法」知相關課程，就 109 學年度實際開課情形觀之，仍僅有「國民小學數學教

材教法」及「國民小學藝術教材教法」而已。

肆、雙語教育在當前師資培育課程中的問題之探析

藉由梳理上述雙語教育在當前師資培育課程的現況，本研究藉由其中幾個個案進行批判反思，也發現雙語教育在當前師資培育課程的發展與實施中，常面臨著諸如：「缺乏教育學理論的參照」、「忽視在多元文化情境下轉化並用雙語可能」、以及「跨語言與學科領域的協作不足」等問題，以下茲分析之：

一、缺乏教育學理論的參照

基本上，大部分的學校課程的規劃，對於學生有關「教育基礎課程」的學習部分，仍仰賴以原先師培課程方案中的「既有教育學相關課程」為主；然而，「既有教育學相關課程」的授課教師，通常並不一定納入雙語教育的議題，做為理論和實務銜接的授課內容，如此則容易導致，雙語教育事實上並未能與「教育理論」進行對話與思辨，對於「重大議題融入」的探討亦較少見，因無法讓雙語教學從技術性的學習，邁入「雙語的教育學」之探究與反思機會。

就前面所述提及彰化師範大學的「教育概論」及國立臺南大學的「教育概論」的實際開課大綱加以檢視，前者教學單元進度包含了：教育的意義、內涵與基本概念、教育的理論基礎、教育的歷史發展、教育的對象—學生、教育的施教者—教師、教育的實施場域—學校、教育的內容—課程、教育的方法—教學、評量、訓育、輔導、教育行政的組織、學校教育的制度、教育資源的運用、教育的研究方法、教育的革新與展望、108 新課綱與教學的變革、教師甄試的口試與思維、模擬口試；所用教材亦是「教育概論」的中文教科用書（e.g., 吳清山，2019；黃光雄等人，1995；葉學志，1994；賈馥茗，1990），實難看出雙語教學與「教育學理論」相互對話的活動安排。就後者而言，其教學進度則包含：What is bilingual education? Bilingual education in other places, Language use in bilingual classrooms, The CLIL approach of bilingual education, Classroom English: Beginning of the class, Classroom English QA, Classroom English: Ending of the class, Presentation and explaining, illustrating with examples, Probing questions, Audiovisual aids, Microteaching，所用的教材則是諸如雙語教學知能或教學模式（e.g., 田耐青，2020；鄒文莉、高寶玲，2018；Powell, 1999），則又太偏重於「語言學習」或「教

室語言使用」的部分，舉例而言，就其中「What is bilingual education?」與「Bilingual education in other places...」之規劃，並無法看出與「教育學理」的實務或理論等方面關聯安排，與其說是「教育概論」，毋寧較像是「雙語教育專題」之內容。

二、忽視在多元文化情境下轉化並用雙語可能

檢視當前大多數師培中心規劃的「雙語師資培育課程方案」，在有關「教學原理」或「雙語教育的教學知能發展」的課程主題中，雖然涵蓋從不同學習理論、教學方法、或學習策略等模式，雙語教案的設計與微型試教學習活動，在多元文化情境下轉化並用雙語的學習經驗卻很少見，而多僅聚焦於連結既有生活情境脈絡下的語言句型練習，更甚者僅留在日常簡單的教室語言運用情形。

以國立臺南大學「課程發展與設計」的課程大綱為例，其各週單元主題主要涵蓋：TEFL、Competence and Performance in Language Teaching, The Structure of a Language Lesson, Curriculum Approaches in Language Teaching, The Role of Textbooks, 6 Materials Design in Language Teaching SE Asia, Materials Development Making Connection, Grammar Instruction, Teaching Listening and Speaking from Theory to Practice, Activity Design、Classroom Observation in Teaching Practice 等等；主要圍繞在「英文語言中聽與說之素養表現」及「英文語言文法的掌握」，有關「課程領域」部分也多以「自編教材的編制」為主。乍看之下就各週主題之安排情形，可能較偏向於「英語科教材教法」的內涵，多過於「用雙語針對不同學習領域進行課程設計之規劃」；縱使某個單元可能運用英語教學於「東南亞」主題的教材設計，但是在沒有納入植基在地文化特色的校本課程發展（school-based curriculum develop）層次之連結，僅是運用英語來學習他國文化，沒有體現 Cummins 的「雙語並行」之精神。當缺乏了「原生文化素養」(Indigenous cultural competency) (McCarty & Lee, 2014) 的同步時，也關起了連結在地文化與他者文化之間對話交流管道。

三、跨語言領域與學科領域的協作不足

檢視當前大多數的師培中心的「雙語師資培育課程方案」多以「教材教法」和「教育實習」等「教育專業實踐課程」進行規劃；多有僅是由大學授課老師使用英文進行課程教學，卻可能並沒有涉入較多有關於「教導師培生如何運用雙語針對自己未來的學生，就該學習領域的專門知識進行事實或概念的教學方

法」。換言之，在「雙語教材教法」的課程中，「語言領域」和「學科領域」在學習歷程中依舊是獨立運作的，而沒有讓「語言」與「學科」真正的跨領域統整。

以國立臺南大學的「國民小學數學教材教法」這門課的課程大綱而言，檢視發現其大致包含：教檢數學能力測驗介紹、九年一貫課綱與十二年國教課綱比較、國小數學課程概述、全數概念 & 四則運算、整數概念的延伸、分數概念與大小比較、分數的乘除運算、分數的四則運算、小數概念與四則運算、長度、角度、面積、體積、重量、容量（積）、速率、平面幾何圖形、立體形體、統計/資料與不確定性、代數/關係、教案撰寫、試教等學習主題。固然對學「數學學科的重要領域知識概念」之安排很完整，卻很難看出有觀「教師培生如何用雙語進行授課」的師培教學活動之安排。再以國立臺北教育大學開設的「數學教材教法」為例，期課程主題包含了：*Mathematics education towards the 21st century, Teaching Mathematics through English- a CLIL approach & Mathematics Classroom Language, Lesson Plan Workshops (Number Properties and Operations, Measurement, Geometry, Data Analysis and Probability, Algebra) , General Review of Lesson Plans, Final report and pilot teaching*，確實兼顧了「CLIL 雙語教學的課程教學教案設計模式」與「數字屬性和運算作、測量、幾何、數據分析和概率、代數」等數學領域主題的教案實作產出，也體現出很多素養導向教學理念的實踐蘊義。然而，就「CLIL 雙語教學的課程教學教案設計模式」部分而言，在只有安排一週的單元時間，就份量而言可能不足，而無法兼顧有關「語言溝通」、「認知策略」、「學科知識」、及「文化理解」等面向進行相互整合的學習經驗。此外，就「*Mathematics education towards the 21st century*」的主題而言，大致處理的是通用性的問題解決與探究本位的數學教學原理，是否能夠提供足夠的「數學概念與運算原理相關知能」轉化為國小教學之教學事例以供學生累積數學教學所需的學科內容知識（PCK）仍有待商榷。於此，相較前述臺南大學著重於學科概念的課程安排，又略顯在著重「CLIL 的數學英語教案設計」時，對於「數學學科基本概念」理解整全性而言，可能會面臨相對不足的問題。

綜言之，本研究認為，上述情形並非授課老師課程規劃的不夠紮實，相反的上述課程都反映出授課老師對於各自專長領域的教育專業知識之豐富學養。只是「雙語師培課程」和「傳統單一領域教材教法課程」最大不同之處乃在於，其本身具備跨學科的性質，常令課程設計與教學實施者陷於在「利用語言進行學科學習」及「學科領域專業知識學習」兩端之間的迷思，但或許也唯有開始意識到

兩者之間如何兼顧，並藉由實例探究與實作來開啟相互協作的機制，方有突破迷思之可能。

伍、結論與建議

一、研究結論

研究結果發現，臺灣雙語師資培育課程可能過度偏重於「師資職前教育階段教師專業素養」中的「3. 規劃適切的課程、教學及多元評量」，並更多的著重於「語言使用」與「教材教法」部分，導致若干迷思問題，包含：

(一) 缺乏教育學理論的參照：多為語言學習的教材教法實作，較少關注理

論層次的思辨

首先，偏重於教案設計與微型教學之練習的作法，主要關切「語言學習與運用」之餘，卻較少重視與教育學相關理論交互參照，也忽略了讓實作與理論能夠透過與彼此對話，致力行動循環與反思性修正，締造課程理論化（curriculum theorizing）(Pinar et al., 1995) 的交互辯證關係，提升教師專業知能的生成可能。

(二) 忽視在多元文化情境下轉化並用雙語可能：多為英語的生活語言應用

練習，較少涉入多元文化理解的轉化性運用

其次，雖然當前許多雙語教學的師資培育課程，確實有關注到如何與生活情境連結的「教室英語的使用與句型練習」之情境佈題，但亦多未再深入的安排有關「多元文化情境下，如何運用跨語言轉化來進行問題解決或專題探究」之實踐學習活動，也可能僅關注於語言規則的熟練，卻未能繼續深入認知理解基礎的層次，進行有關學習策略運用與創意發想經驗的累積與充實，殊為可惜。

(三) 跨語言領域與學科領域的協作不足：「語言學習」與「學科專業知能」

之間的連結性不強，將影響領域的學習成效

最後，檢視當前有關雙語教學的師資培育課程方案之規劃，多數仍是強調「以語言學習為中心」出發的教案設計或教師授課能力，卻較少關注到學習領域的學科本質的「知識性結構與歷程性結構」(Erickson, Lanning, & French, 2017)。如此一來，有可能難以確保師培學生是否真的能夠學習到，如何透過跨領域的課程設計與協同教學之實施安排，並讓其與所教授的學生，共同在雙語教學的課堂經驗中，締造出一種落實觀的課程實踐(enacted curriculum praxis)(Grundy, 1987; Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992)之可能，獲得對所學領域的知識概念或原理原則的深度學習，而非僅侷限於對事實性「陳述性知識」的機械反應式精熟。誠然，當師培生接受「語言學習」與「學科專業知能」之間連結性不強的師培課程，可能會影響其未來就身處「雙語教學」實際場域中的課程實施，陷入「雙語教育即英語教育」的迷思，除了剝奪他們的母語學習時間，亦可能弱化了學科知識概念的精熟，深深影響其學生領域的學習成效。換言之，「學科專業知識基礎及教學方法」的基礎，實深深影響著「雙語學習」的可能發展空間，不可不慎。

二、研究建議

針對上述三種問題，本研究也藉由批判反思進而提出建議包括：

(一) 由聚焦「雙語教材教法」回歸至「雙語教育學」，讓實務與理論進行

對話與相互辯證

師資培育課程的規劃旨趣，必須由聚焦「雙語教材教法」回歸至「雙語教育學」的思辨，讓實務與理論相互辯證。回顧國內外雙語教育的相關論述，我們不難發現其與教育學中的「學習遷移」或「認知發展論」有共通之處。其實，在「雙語教學專長」的培育課程方案中，實有必要引導學生連結先備的「教育學一定的理論基礎」，據此思考如何將「教育理論」與「雙語教學實務」加以結合，互相印證，方能讓「學科內容」與「教學方法知識」能夠加以統整，真正落實「教學內容知識」(pedagogical content knowledge, PCK)的教師專業素養之培育。再者，值得注意的是，教育非「有教學的行為」或是「學習評量的成績優秀」就足夠，

教育的本質更涉及了「成人之道」的精神，若教師沒有意識到自己工作權力關係中的地位 (Marisskind, 2013)，只知道「如何教？」或「教學麼？」卻忽略了「為何而教？為誰而教？」的反思，忽視了尊重課堂上多元差異性的學生需求與聲音 (Paterson, 2020; Ryan & Viete, 2009)，將使得雙語教學淪為一種機械式的訓練，抹滅了學生的主體性與人性價值。

(二)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」，讓雙語真正能夠在多元文化情境中自由並用

雙語教育牽涉到跨國與跨文化認同之間同質性與異質性整合的問題 (Siguan & Mackey, 1987)，也影響不同作法的適用性。師資培育課程的教學重點，應該由側重培養師生有關「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」，才讓雙語真正能夠在多元文化情境中自由並用。其實，雙語教學的最終目的，並非是「某一特定語言」的精熟運用，更重要的是具備著促進多元文化與國際理解的期許，更涉及在不同情境脈絡下，針對所面對的各種需求，進行系統思考與問題解決，或規畫執行與創新應變的高層次的理解與實踐可能。這種深度學習，惟有在奠基於認知理解上的跨語言轉化才有助於學生經驗的涵養與累積，而不致淪為 Trilokekar & Kukar (2011) 所指稱的在忽視族群文化特徵下的「迷思方向的經驗」(disorienting experiences)。

(三)由著重「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」。

師資培育課程的培育學習期待，應由著重「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」。依據當前國家雙語政策的理念，主要期待能夠同時結合兩種語言針對學習領域進行學習；然而，既然在《十二年國民教育課程-總綱》中已明確納入英語文學習領域為部定課程架構；所謂的雙語教育時沒有必要「以語言學習為中心」進行課程設計之考量，卻更應著重於「語言學習」與不同學習領域獨特的學科實質結構 (substantive structure of the disciplines) 與語法結構 (syntactical structure of the disciplines) (Schwab, 1964) 之間的跨領域協作，關注如何讓課程與教學以螺旋式課程組織形式，兼顧知識概念學習的繼續性、順序性、與統整性 (Tyler, 1949)，讓學生獲得有意義的完整的經驗，進而

得以掌握課程與教學的基本原理原則；並能夠在後設認知的機制運作下，能夠因應不同情境的問題與挑戰，發揮類化遷移的學習表現；就這點而言，實有賴於培養師培生有關「跨領域專業知能的協同教學素養」才得以可能的。

整體而言，雙語教育在當前師資培育課程中的規劃與實施，並非是「大學教授用英語來教師培生有關教育專業或專門知識」而已，也不只是「教會我們的師培生在未來的課堂中運用英語進行課程與教學的能力」而已，更重要的是能夠「讓我們的師培生具有充分的雙語教育專業素養，能夠在未來的課堂中帶領我們的下下一代孩子們，能在自由運用雙語的交互轉化能力，學習與掌握學科的基本知能，並能針對多元文化情境的需求，進行創意思考、團隊合作、相互理解、與問題解決的實踐行動」。這項任務，有賴於跨語言領域與學科領域的協作來規劃更優質的師培精進課程，更有賴於我們敏覺於「雙語教育的理想」並非僅是「提升學生的英語能力而已」，卻應是「讓學生能夠在全球化時代下運用雙語的基本優勢，增進多元文化的視野交融機會以及國際理解的智識與情懷」，而更重要的是在發展「雙語教育師培課程」的歷程中，莫在「語言流利使用」與「學科知識精熟」的兩端擺動之間，忽略了已累積數百年以上的「教育學理論」所能帶給我們前人一路走來得豐富啟示，及透過教育學思辨與探究所能隨時提醒教育工作的「教育理想」與「教育初衷」的神聖使命。一言以蔽之，上述有關雙語教育在當前師資培育課程中面臨的「缺乏教育學理論的參照」、「忽視在多元文化情境下轉化並用雙語可能」、「跨語言領域與學科領域的協作不足」或許正提醒我們「雙語師培課程」唯有當兼顧「語言轉化」、「跨域協作」、「教育思辨」三者間不斷的交互辯證關係時，才能夠真正有效落實。

參考文獻

- 行政院國家發展委員會（2018）。**2030 雙語國家政策發展藍圖**。取自
<https://reurl.cc/VXVnnR>
- 何萬順（2009）。從「雙語國家」和雙語教育反思臺灣的語言價值觀。**臺灣教育評論月刊**，2020，9（10），1-7。
- 吳彥慶、黃文定（2020）。從中學雙語師資培育經驗談臺灣雙語教學面臨的問題與因應之道。**臺灣教育評論月刊**，2020，9（10），42-46。
- 呂美慧（2012）。**雙語教育**。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1453900/>
- 宋明君（2020）。推行幼兒雙語教育所該考量的二三事。**臺灣教育評論月刊**，9（10），52-55。

- 宋明娟（2020）。雙語教育的議題：國際化、語言與價值、教育的起點。*臺灣教育評論月刊*，9（10），14-18。
- 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*，2020，8（1），8-13。
- 林子斌、黃家凱（2020）。反思雙語教育：從新加坡的雙語經驗看臺灣的政策與作法。*臺灣教育雙月刊*，721，1-12。
- 范莎惠（2020）。再思雙語教育。*臺灣教育評論月刊*，2020，8（1），88-91。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自：<http://goo.gl/9G37>
- 教育部（2020）。中小學國際教育白皮書 2.0。取自 <https://reurl.cc/D65YKj>
- 教育部（2021）。中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。取自 <https://reurl.cc/pgdzEb>
- 教育部師資培育與藝術教育司（2018）。全英語教學師資培育計畫。取自 <https://reurl.cc/O01lry>
- 陳麗芬（2020）。沉浸式英語/雙語教育之專有名詞定義。取自：<http://immersion.ntue.edu.tw/main/files>
- 黃嘉莉、陳學志、王俊斌、洪仁進（2020）。師資職前教師專業素養與課程基準之建構及其運用。*教育科學研究期刊*，65（2），1-35
- 鄒文莉、高實玖、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、高實玖主編，《CLIL 教學資源書:探索學科內容與語言整合》（頁 9-29）。臺北市：書林。
- 潘乃馨（2020 年 7 月 22 日）。雙語教育預算 教部爭取提升到 20 億。取自 <https://udn.com/news/story/6885/4720177>
- 謝國平（1995）。雙語教育與語言規劃。*華文世界*，75，32-36。
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th edition). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration*. New York NY: Teachers College.
- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Crick, R. D. (2014). Learning to learn: A complex systems perspective. In R. D. Crick, C. Stringer, & K. Ren (Eds.), *Learning to learn: International perspectives from theory and practice* (pp. 66-86). New York, NY: Routledge.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.
- Erickson, L., Lanning, A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Freeman, R. (2007). Reviewing the research on language education programs. In O. Garcia, & C. Baker (Eds.), *Bilingual Education: An introductory reader* (pp.3-18). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fritzen, A. (2011) Teaching as Sheltering: A Metaphorical Analysis of Sheltered Instruction for English Language Learners, *Curriculum Inquiry*, 41(2), 185-211
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Goodlad, J. I., Klein, F. M., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. I. Goodlad & Associates (Eds.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5–21). White Plains, NY: Addison-Wesley Longman.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* New York, NY: Pearson.
- Mariskind, C. (2013). “Always allowing the voice”: Expectations of student participation and the disciplining of teachers’ practice. *Teaching in Higher Education*, 18(6), 596–605.
- McCarty, T. L. & Lee, T. S. (2014). *Critical culturally sustaining/revitalizing pedagogy and Indigenous education sovereignty*. *Harvard Educational Review*, 84(1), 101–124.
- Paterson, A. (2020). Critically Contextualizing Student Voice in the TNE Classroom. In S. Troudi (eds.), *Critical Issues in Teaching English and Language Education International Research Perspectives*(pp. 153-177). UK: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.
- Richard, J. C. & Schmidt, R. (2013).*Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th edition). New York, NY: Routledge.
- Ryan, J., & Viete, R. (2009). Respectful interactions: Learning with international students in the English-speaking academy. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 303–314.
- Schwab, J. J. (1964). Structure of the Disciplines: Meaning and Significance. In G. W. Ford, & L. Pugno (Eds.), *The Structure of Knowledge and Curriculum* (pp. 6-30). Chicago, IL: Rand McNally.
- Siguan, M., & Mackey, W. F. (1987). *Education and Bilingualism*. London: Kagan Page in association with UNESCO.

- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American educational research association* (pp. 405-435). New York, NY: Macmillan
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding the needs of all learners*(2nd edition).Alexandria, VA: ASCD.
- Trilokekar, R. D., & Kukar, P. (2011). Disorienting experiences during study abroad: Reflections of pre-service teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 27(7),1141–1150
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.