

編輯手記

一如本校肩負全國中等學校師資培育及教育研究發展的重任，本刊以提升中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。為了充份反映學校教學現場及教師的需求，規劃72卷專題及責任編輯如下：

卷期	專號名稱	責任編輯
72卷第1期	雙語教育	林子斌教授
72卷第2期	學習歷程檔案	李文富主任
72卷第3期	校園師生心理健康	陳慧娟副教授
72卷第4期	探究與實作	洪榮昭教授

【焦點話題】

值此全球化時代考驗青年接軌國際的眼界與開創力，是以我國於早年厚植英語能力的相關計畫政策，及現今施行「2030雙語國家政策發展藍圖」，體現政府致力於持續穩固與推進臺灣邁向國際化的步伐。

本期焦點話題由林子斌教授綜觀臺灣雙語教育發展，以臺北市、新北市政策推動始末，並從數年來積累的現場經驗反思、剖析與釐清我國推動雙語教育的重要概念。更進一步將寶貴經驗提煉為結晶，提出本土雙語教育「沃土」模式，以期日後作為中央與地方政府、雙語中等教育學校等機構，發揮雙語晶石之價值。

【專題論文】

首篇收錄王俞蓓碩士生、林子斌教授合著之「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」，爬梳兩國之雙語教育發展經驗，探討我國雙語政策推行可能性。他山之石可以攻錯，兩國案例研究可作為借鏡，應切記莫要囫圇吞棗或是盲目移植他國經驗，唯有思量如何立基於本土，才能彰顯我國文化之主體性。

第二篇為黃家凱博士後研究員所撰之「邁向2030雙語國家之路：政策社會學之觀點分析」，調查研究2030雙語國家政策推行的潛藏困局。針砭時政，警惕當今執政者即便運籌於帷幄之中，不容忽視天時、地利、人和。教育政策朝著應然的理想目標前進，但現實上，研究結果顯示如今不周延的政策及尚未就續的措施，存在諸多實質面限制。如何開創新局、乘風破浪，考驗著執政者與相關教育人員的智慧。

【學術論文】

本期學術論文收錄周仲賢博士候選人所著「《周易》『生命之美』之蘊義對我國十二年國民基本教育之德育啟示」。社會上普遍偏重智育輕德育，本文引入儒家經典著作《周易》實踐「時中」之道與「天仁合德」的觀點，發展德育推行的策略，值得學校從微觀層面思忖如何形塑德育環境，拓展學生健全之人格。

【教學專題】

首篇新北市樟中陳浩然校長的「雙語教育實踐探究『真實世界』雙語協同教學策略聯盟」，關注於雙語協同教學策略聯盟的組織運行機制。第二篇為吳巧雯、顏瓊雯兩位博士生及潘裕豐副教授共同合著「國中語文資優生對雙語教育接受度與教學關係之研究」，探討語資生的雙語學習感受。置身雙語教育潮流之下，孤軍奮戰難以成事，非一人一校能砥柱中流，然則，無論潮流如何轉變，促進學生學習與提升教師有效教學，無疑是我們最為關心之焦點。

【實務分享】

本期實務分享收錄臺北市政府教育局陳貴馨課程督學的臺北市國中雙語教學推動分享，本文自行政公部門的角度切入，娓娓道來北市政府站在浪頭上推行雙語教育的歷程，其照見困境所在，一一解套的方法，頗能提供參照。作者坦言政策細節面仍需要各界共同激盪完善，「苟日新，日日新，又日新」勉勵我們持續精進。

【特色學校】

本期收錄三所特色學校分享雙語教育與國際文憑課程推動之經驗。首篇，由臺北市三民國中的徐雅鐘教務主任及莊國彰校長合著。該校將逾十年載的國際教育課程立為成立雙語教育的根基，憑藉先前參與英語融入領域教學計畫等多項計畫的基礎，闡述如何籌備與正式成為雙語實驗課程學校之經驗，以及推動時所面對的困難，能觸發雙語教育現場各學校經驗對話。

第二篇由臺北市誠正國中的張再興教務主任，分享該校初創雙語發展的契機，扎根自參與的沉浸式英語教學特色學校計畫、英語融入領域教學實驗計畫、國民教育階段海外育才攬才計畫等等，一路走過試辦的探究摸索，逐步發掘屬於誠正的有效學習方法，其解決教學現場真實問題的開創精神值得效仿。

第三篇由桃園市大園國際高中朱元隆校長，分享公立高中辦理國際文憑課程之經驗，自校內教師的理念溝通及教育局支持至申辦候選等程序，歷經約莫兩年的開拓終成。該校現身說法其歷程的促成因素與挑戰，誠可供推動教育改革之先進參考。

整體而言，擷拾三校共同展現的學校組織特徵，彰顯出各校著重長遠的校務發展規劃，絕非急就章。其次，推動歷程主要包含建立共同願景、團隊學習、系統性思考、外部資源支持等，形形色色的案例故事，描繪出學校各自獨特的發展地圖。

Contents

編輯手記 Editor's Note

焦點話題：雙語教育專號

Focus Topics: Bilingual Education Special Issue

- 建構臺灣「沃土」雙語模式：中等教育階段的現狀與未來發展 / 林子斌.....6
Constructing the “FERTILE” Bilingual Model in Taiwan: The Status Quo and Future Development
in Secondary Education / Tzu-Bin Lin

專題論文 Special Interest

- 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 / 王俞蓓 林子斌..... 18
The Implementation of Bilingual Education: Reflections on Taiwan's Bilingual National Policy
with the Experience of Singapore and Canada / Yu-Pei Wang Tzu-Bin Lin
- 邁向2030雙語國家之路：政策社會學之觀點分析 / 黃家凱..... 32
Toward a Bilingual Nation in 2030: A Policy Sociology Perspective / Chia-Kai Huang

學術論文 Research Paper

- 《周易》「生命之美」之蘊義對我國十二年國民基本教育之德育啓示 / 周仲賢..... 48
The Implications of the Flourishing Life in ZhouYi for Moral Education of the 12-Year Basic
Education in Taiwan / Chung-Hsien Chou

教學專題 Teaching Special Subjects

- 雙語教育實踐探究「真實世界」雙語協同教學策略聯盟 / 陳浩然..... 69
Research on Bilingual Education Practice - “Real World” Bilingual Team Teaching Strategic
Alliance / Haw-Ran Chen
- 國中語文資優生對雙語教育接受度與教學關係之研究 / 吳巧雯 顏瓊雯 潘裕豐..... 82
The Study of the Relation between the Acceptance Level and Instruction among Language Gifted
Students in Junior High Schools / Chiao-Wen Wu Chyong-Wen Yan Yu-Fong Pan

實務分享 Sharing of Educational Practice

- 我所看見的臺北市國中雙語教學推動 / 陳貴馨..... 100
My perspective of the Promotion of Bilingual Education in Taipei City Junior High School
/ Kuei-Hsing Chen

特色學校 Feature Schools

- 臺北市雙語實驗課程學校推動歷程之分享——以三民國中為例 / 徐雅鐘 莊國彰.....103
Taipei City Bilingual Experimental School: An example from Sanmin Junior High School
/ Ya-Chung Hsu Kuo-Chang Chuang

- 雙語教學進行式——誠正雙語ing / 張再興.....110
Bilingual Education in Progress - Chengzheng Bilingualism / Tsai-Hsing Chang

- 臺灣公立高中辦理國際文憑課程經驗分享 / 朱元隆.....113
Sharing the Experience on International Baccalaureate Diploma Program held by Public
High School in Taiwan / Yuan-Lung Chu

- 徵稿辦法 Call for Papers**118

- 審稿要點 Review Criteria**120

- 徵稿內容 Submission Guidelines**122

- 訂閱辦法 Subscribe to Secondary Education**123

建構臺灣「沃土」雙語模式： 中等教育階段的現狀與未來發展

林子斌* 教授
國立臺灣師範大學教育學系

壹、前言

臺灣為一個多語言、多元文化環境之國家，過去受到壓抑的語言與文化在解嚴後開始有許多新的空間出現，在臺灣的多元文化的情境中得到競逐正當性與建構論述的可能性。其中，對臺灣鄉土文化、本土各語言的重視自李登輝總統時期便開始展開，而進一步於陳水扁政府時期之「閩南語」中心的情況（Liu & Lin, 2011）。一方面可見臺灣 1990 年代開始之多元文化教育浪潮，使原住民語、本土語、新住民之東南亞語言都成為其論述擴張的一部分（李淑菁，2017），但是另一方面在重視本土語言與文化認同論述下，扁政府時期也開啟「英語作為准官方語言」的論述（Ferrer & Lin 已接受）。臺灣的語言政策自此走向語言復興與國際接軌道路上。行政院於 2018 年所提之「2030 雙語國家政策發展藍圖」，明確表示英語成為臺灣官方語言之新一波政策嘗試，持續推動臺灣國際化腳步（林子斌，2019）。而 2019 年文化部提案且立法通過之國家語言發展法，則為本土語言論述及合法性之依據，並依此要求教育部必須落實於國中與高中之本土語言教學。本土語之領綱刻正擬定階段，將於 111 學年度開始實施（教育部，2021）。於這般政策脈絡下，學校教育必成為此兩種語言政策的實踐場域。兩種語言教育政策取向雖非互斥，但在學校現場實踐中，仍不可避免地排擠已嚴重越載的教學時數。

* 本篇論文通訊作者：林子斌，通訊方式：Tzubin_lin@ntnu.edu.tw。

在大規模國家語言政策變動情況下，教育現場落實須更加謹慎，透過教育落實國家語言政策，一方面將改變教育現場生態進而影響數代人的語言使用，另一方面語言承載著文化與認同，在語言使用習慣改變之後所帶來深遠的文化、認同之改變會引導著臺灣作為一個主權國家未來之發展。林子斌與吳巧雯（2021）曾指出，臺灣的雙語教育必須緩步前行、滾動修正。其原因於公立學校體系不僅需執行雙語教育政策，尚有本土語言之推動與108課綱大規模課程改革進行中，整個教育現場承受巨大的政策壓力（林子斌，2020a）。基於前述政策複雜現狀之理解，研究者近幾年間於臺北市、新北市與宜蘭縣等地，協助國中教學現場嘗試推動與落實雙語教育過程中，發現臺灣目前雙語教育推動之盲點、挑戰與機會，期望能以研究者之研究發現結合現場經驗，提出可參考之建議與模式，此為本文撰寫之動機與目的，同時也為本期中等教育季刊雙語教育主題之編輯緣由。

本文的各部分將對應本期文章的編排，期望能提出對正在推行雙語教育之中等教師資培育者、學校相關人士、政策制訂者、學生與家長了解雙語教育的第一步及提出可行之建議。因此，本文第一部分將對雙語教育的內涵進行界定，作為後續討論之基礎，同時簡要地說明臺北、新北目前推動之方式，為本期的教學專題、實務分享與特色學校各篇文章進行脈絡之鋪陳。其次，研究者結合近幾年於公立國中教學現場推動雙語教學之經驗，本文第二部分說明臺灣學校體系推動雙語教學的前提。而文末，研究者將提出可應用於臺灣本土雙語教育之「沃土（FERTILE）」模式，希冀透過此模式推動，以利公立國中成為推動臺灣雙語國家政策發芽成長之沃土。

貳、雙語教育意涵與部分縣市實踐方式

本節中首先釐清雙語教育之意涵，提供本文與本期期刊後續討論基礎。亦討論本期收錄雙語學校所在之縣市推動雙語教學作法，以臺北市與新北市為例。

一、雙語教育之意涵

提到雙語教育（bilingual education），臺灣媒體最常提及新加坡、加拿大等地，故本期首篇即以加拿大與新加坡為例，以比較觀點探討兩國之雙語教育實踐，而第二篇論文則以政策社會學角度分析臺灣的雙語國家政策及其於教育方面可能之影響。兩篇論文鋪陳國內外的脈絡，提供讀者們對雙語教育理解之起點。

談及雙語教育，其解釋各有不同，因臺灣的政策文本中並未明定雙語教育之內涵。然而清楚的定義方能成為以意義討論的基礎。本文對雙語教育採用 Wright, Boun, & Garcia (2015) 的說法，雙語教育即是在教與學的過程中，使用兩種語言來進行。而現今以英語目標語之雙語教育在國際間盛行，主要為受全球化影響，英語已成為世界之通用語 (lingua franca) (鄒文莉，2021) 或為全球語 (global English) (Crystal, 2003)，臺灣目前的雙語便是以臺灣的國語及與國際接軌之英語為主。

臺灣於雙語教育實踐非以行政院於 2018 年的政策為始。臺北市先行於 2030 雙語國家政策藍圖推出前的 2017 年，即開始推動雙語教育 (林子斌，2020b)，新北市也約兩年多前，推動雙語策略聯盟學校。因此，將簡述兩市目前推動之情形，並呼應本期教學專題、實務分享與特色學校之內容。

二、臺北市雙語教育推動

臺北市為力求與國際接軌，率先全國將英語教學延伸至小學一年級，並於 105 學年度啟動「英語融入領域教學實驗計畫」，強調以建置雙語教學情境為主軸之實驗計畫 (臺北市教育局，2017)。而自柯文哲市長上任以來，是以學習新加坡或荷蘭 (自由時報，2014；陳俐穎，2016)，兩個國家皆為實施雙語教育有所成效之範例，自然也對臺北市朝向雙語化政策方針有其明顯影響。而柯市長於 2016 年至新加坡參訪後，推動臺北市雙語教育之決心更加明確 (林子斌，2019)。故於 106 學年度實施「雙語實驗課程計畫」，優先擇定全市最早之雙語實驗學校臺北市立文昌與東新國小。自 2017 年起亦分別於陽明高中、潭美國小、三民國中等校每年辦理雙語論壇。

「雙語實驗課程計畫」被視為「英語融入領域教學實驗計畫」之進階版，在英語融入時係由申請之學校自行選定年級與班級，每週至少增加一節英語融入學科領域之課程。而雙語實驗課程時則將雙語授課之節數，提升至每週總授課時數之三分之一 (臺北市教育局，2020a)。依據臺北市教育局統計，截至 2021 年三月，共計 51 所國中小申請成為雙語學校。此外，在師資培訓方面，臺北市也與不同師資培育單位合作培養公費生 (臺北市教育局，2021)，更委託國立臺灣師範大學教育學系與臺北市立大學分別培訓現職之中學、小學學科雙語教師 (臺北市教育局，2020b)。

三、新北市雙語教育推動

新北市在中等教育階段推動雙語教育之施行係以雙語策略聯盟學校方式辦理，而本期關於真實世界雙語教育文稿，即是新北市此模式之縮影。於 108 學年度新北市以樟樹實中、二重國中與淡水國中，建構第一批雙語策略聯盟學校，而新北市的雙語推動還延伸至高職階段（戴上蓉，2020）。在新北市推動雙語教育時，外籍英語教師（Native English Speaking Teachers, NESTs）亦為部分師資群（林曉慧、沈志明，2020）。同時，新北市與臺北市皆以職前師資培育、在職教師增能與甄試等管道，補足雙語學科教師人數（周湘芸，2020）。在職增能目前係以高職端為主，委託國立臺灣師範大學辦理（新北市教育局，2020）。

參、雙語教育推動前提：現場經驗積累反思

自 2017 年起參與臺北市首舉辦之雙語教育論壇，語言教育政策自研究者的研究興趣之一轉換為引導教學現場之實踐。由於研究者對新加坡、加拿大等地雙語教育推動之理解，深知以臺灣目前狀況，難以套用其他國家的雙語教育模式。這幾年間，研究者主要多於北部縣市與推動雙語國中進行合作，累積近三位數的雙語學科觀課、帶領雙語教師社群的次數。也多次與校長會議、各種論壇與學校進行雙語教育之相關分享。透過這些現場經驗，研究者將於下列提出在臺灣推動雙語教育必須釐清之前提。

一、雙語教育與英語教學應是「互為表裡、相輔相成」之關係

在臺灣雙語教育之目標語為英語，但並非雙語教育即為英語教學。然而，目前對政策之解讀與部分學者論述，仍然將雙語教育視為英語教學。如李振清（2021）提到臺灣在半世紀前就在推動以英語為主的雙語教育課程，這應是將臺灣以英語作為過去國民教育階段唯一必修的外語視為雙語教育，如此界定與目前臺灣政策主推學科教師以雙語進行教學之意涵並不相同。林子斌（2021）指出，臺灣國民教育階段之英語教師，為公立學校中首批雙語教師，以國中為例，英語教師在教學現場教授英語此學科時，於文法概念教學時多以中文解說，而於會話等其他部分則以英語進行教學。英語教師可將雙語教學經驗分享於雙語學科教師。

簡言之，英語教學主要目的在於教授英語相關知識與技能，英語在中學階段為一個學科。然而，雙語教育係指在各學科教學時，教師以兩種語言進行教學。兩者並不相同，但英語教學所培養之英語文能力，為學生是否能具備足夠的英語力參與雙語教學極其重要指標之一。因此，兩者雖不相同，卻是互為表裡且應為「相輔相成」之關係（林子斌，2020a）。

二、雙語教育不是全英語教學

雙語教育不是英語教學外，另一個迷思必須破除，雙語教育不是全英語教學(English medium instruction, EMI)。從本文在第二部分界定雙語教育時可清楚理解。雙語教育之內涵係指兩種語言(國語、英語)在學科教學時皆可使用，此外，林子斌(2020b)指出以臺灣目前國中學生多數英語能力尚無法承受全英語授課。全英語授課情形，於大學端推動多年尚有許多努力空間與諸多爭議(廖慶榮，2020)。學生英語程度落差極大的中學階段，將造成因企圖強化語言灌輸，而讓學生無法理解學科知識之情況，易造成弱勢學生更加弱勢，不僅語言無法進步，進而連學科專門知識習得都被犧牲。

三、他山之石可以參考但切忌盲目移植

教改累積二十餘年經驗後，面對臺灣教育另一波大改變的我們，應該更謹慎地避免重蹈覆轍。正如林子斌、吳巧雯(2021)所提之疑問，加拿大沉浸式(immersion)取向與歐盟之「語言與內容整合式教學(Content and Language Integrated Learning, CLIL)」等，皆為臺灣目前耳熟能詳的名稱，但是實際上有多少人清楚取向重點、教學策略與相關配套？

以比較教育與政策研究角度觀之，在推動新作法時，常見作法為參考其他國家既有之經驗，但在學習或移轉過程中，在地化(indigenization)為重要之過程(Phillips & Ochs, 2003; 2004)。語言、文化與臺灣較相近之新加坡為例，林子斌、黃家凱(2020)明確指出臺灣難以直接套用新加坡推動雙語教育之模式。十多年前建構式數學的殷鑑不遠(詳細討論可參考：Lin, Wang, Li, & Chang, 2014)，臺灣在推動雙語政策時，必須更審慎認真思考本土脈絡與他國差異，應以發展現場教學易操作之本土雙語模式為主。

四、雙語環境之建置

語言習得首重語言環境之提供，而以英語為目標語(Target language)之臺灣雙語教育也不例外，在國民教育體系中推動，若僅專注於部份課堂雙語教學，其效果將會大打折扣。簡言之，若僅以若干節雙語課程是無法培養學生成為雙語者，雙語教育的落實應以學校為考量，著重學校整體雙語環境建構，學生進入校園後即為國語、英語雙語環境。因此，除雙語授課教師外，校長、行政與其他教師等也應成為雙語使用者，讓學生在學校體驗雙語溝通的環境。正如林子斌(2021)指出，學校推動雙語教育第一原則為讓學生了解兩種語言在校園內皆為溝通工具而非考試科目，因此奠基於第一個原則，溝通環境之建置相當重要，而環境可分為兩種：「活的」雙語互動環境與「硬體」雙語環境建置。

五、雙語教學之主力：各學科教師

根據目前臺灣國中小進行雙語教育之規劃，政策目標以各學科教師（教育部，2018）為主體。期望雙語學科教師於教授學科課程時，運用雙語進行授課。然而，推動如此教學方式須把握一個原則：學科教師應以學科知識、技能之培養為優先，不可將學科教學當作英語教學。學科知識的傳授是課程與教師授課之核心，雙語的使用與語言環境之營造是加分，兩者不可本末倒置。根據研究者觀點，以雙語教學於學校之推動，國中現場教師可分為三類：有意願進行雙語教學之教師、暫無意進行雙語之學科教師以及英語教師。學校整體雙語環境的建置，需要所有教師投入。包含第一種可用雙語進行學科教學之教師，其次暫無意願以雙語進行學科教學之教師，不進行英語教授學科內容，但是於日常生活互動使用雙語，課室英語之使用仍須進行，而第三類之英語教師更需要持續以雙語進行英語課程的教學。

六、雙語教育需避免之誤區：標準英文與外籍教師至上

在英語成為全球通用語言後，大多數人直觀認為母語使用者（Native Speaker）為最適合擔任英語教師，以致對以英語為母語之使用者有高度偏好，學術研究稱之為理想的英語教師是以英語為母語人士之謬誤（Native Speaker Fallacy）（Huang, 2014）。Moussu 與 Llundu（2008）亦曾指出，傳統的語言學界認為以英語為母語者才是有效的英語語彙資料來源。緣此，在偏好外籍英語教師形象上，Lippi-Green（1997）指出典型英語為母語形象通常是指涉白人，且能夠使用標準美式英語者。而美式英語也被認為在不同之英語使用類型中最高等的形式（Bayard et al., 2001）。然而，會講該種語言不代表可教授語言，語言教學為一門專業，須經過適當訓練方可進行。另外，在英語成為世界語的年代，如何界定標準英語（standard English）？甚至是否真有所謂標準英語之存在？嚴嘉琪、蘇若水（2008）指出英語能力之提升應是讓學習者擁有一個溝通的工具，是否能將英語使用的如同母語者般精熟，並非當前英語學習的核心。換言之，雙語的推動是讓學生具有兩種語言實際運用的環境，而不應糾結於是否符合一個不存在的「標準英文」概念上。

外籍教師優勢主要為對英語相關文化熟悉度較高以及能夠提供與營造真實的（authentic）英語對話、英語學習環境。然而，外籍教師有以下限制：較難融入當地文化脈絡、教學方法未必能符合學生之需求、無法同理學生在學習英語上所面對之困難與需求。而且多數外籍教師對於學生之第一語言或母語相當陌生，甚至不具備基本會話能力，因此無法運用學生熟悉之語言來協助學生英語習得。換言之，外籍教師對英語教學或有助益，但其多數本身並非雙語者，甚至欠缺雙語經驗，因此研究者認為引進外籍教師有其助益，但無法成為臺灣雙語教育之主力。雙語教學的重責大任，長遠觀之仍需以本國籍英語教師與雙語學科教師為主。

肆、沃土模式：建構臺灣本土之雙語教育

根據上述六個前提，研究者提出臺灣推動雙語時的「沃土（FERTILE）」模式，以供與雙語教育相關的利益關係人（stakeholders）參考。以下分點敘述主要的原則：

一、雙語教育推動需有彈性（Flexibility）

全國三千多所國中小，各校的情境脈絡、教師之條件與能力、周邊社區環境皆有所差異，不能以一套雙語教學方法或者策略就能一體適用所有學校。因此，在臺灣推動雙語之時，必需維持彈性，讓各校有自主調整的空間。在部分縣市曾發生，雙語教學必須一節課占70%或50%使用英語教學，才可當作雙語課程謬誤的情況（林子斌，2020b），研究者也在臺北市校長會議中，耳聞校長提出類似問題。在臺灣雙語推動初期，彈性是極為重要的，未來若可累積足夠經驗，或可歸結幾種學校類型與模式，但當前不宜以特定模式或規範要求所有學校一體適用。

二、雙語推動必須以環境建置為主（Environment）

臺灣並不同於加拿大、歐盟等地，身處於印歐語系雙語環境。英語和歐洲許多語言的相似性，高於中文的相似性。而加拿大的英、法雙語，也有相同情形。如前言一節之說明，臺灣為多語的環境，只是此多語並非指涉當前雙語的目標為「英語」。因此在學校教育推動時，如何提供整體雙語環境建置，將是臺灣雙語推動初期須嚴肅面對處理的議題，正如前一節的前提中所言，環境的建置遠比規範有幾節雙語課程更為重要。

三、學校內「角色典範（Role modeling）」效應

整體環境建置中，校園內的教職員須提供學生良好之角色典範，讓學生甫進入校園就處於自然雙語溝通環境中。於此環境中，前述三種類型教師在教室內之雙語使用，無論比例皆為環境的一環。因此，在國中小推動之時，國小階段建議自一年級、國中階段則由七年級入學時始提供雙語環境。林子斌（2021）曾就角色典範的建立進行詳細說明，自校長、行政團隊到教師們皆需投注心力。

四、給予推動雙語教育充分之時間（Time）切勿躁進

欲速則不達、臺語「吃緊弄破碗」，皆為人們耳熟能詳的話語。雖然常聽且人們也都深知此道理，然而在凡事追求快速的網絡時代，越來越少人去實踐這個道理。如前所述，研究者贊同雙語的理念，也認為臺灣若能發展出屬於自己的模式，雙語教育可在國中小落實，長遠來看若政策能持續、配套漸漸符合教學現場，雙語對臺灣社會可有正面

之影響。但是目前研究者觀察之現象卻令人憂心。部分縣市局處推動之際，在配套不明確之情況下，便以績效責任制的角度，設定 KPI、設立標準要求學校轉型成雙語學校。甚至學校囿於民代與家長之壓力不得不轉為雙語學校。這些情形反映教育專業被民粹式思維踐踏的狀況，也許是狗吠火車，但研究者仍希望以本期中等教育的雙語教育主題，供理性思考之讀者一同了解雙語教育推動是一個漫長且艱辛的歷程，雙語國家政策將會影響未來許多世代之語言使用習慣，更進一步影響文化與認同。教育政策之落實從來就不會是一個立竿見影的過程，民粹式瘋狂浪潮會影響有可能帶來正面影響的實踐。臺灣的雙語模式建構，若能找到可執行之方向，亦尚需時間讓學校、學生與家長熟悉、習慣如此的改變。

五、課室教學之原則（Instructional strategies）

雙語教育的落實重點之一，是在於雙語學科教師之教學。課堂教學的原則如下：整學期課室英語必須貫徹使用，學生身處這些課室英語聽熟悉後，自然成為語言環境的一部分。學科教師必須把握雙語課程之準備以學科單元為主（unit based），一個單元會含括數節的課時。以單元為基礎準備教案，是因一個單元中定有其核心概念，這些學科核心概念在中學階段逐漸變得抽象，這時教師在規劃課程內容時，必須考慮使用何種語言學生較易理解。一般來說，核心抽象概念的講述，在臺灣目前處於雙語教育嬰兒期之階段，應該以學生最熟悉的語言（國語）進行說明，課室之指導語與其他延伸活動可多使用目標語（英語）來進行。舉例來說，牛頓力學的「力」與莫耳數的概念，這些皆為學生看不見、摸不到，很難透過多模態（multimodality）輔助讓學生理解。因此，核心概念教師應以國語說明，確認學生可以吸收教學內容。

而雙語教師要避免以下情況：首先，千萬不要自我翻譯。以教師授課過程為例，教師若以英語講述一段內容或者下指導語後，不應翻成國語再講述給學生聽。一旦教師養成自我翻譯的習慣，學生會熟悉教師的教學方式，深知教師在英語說明後會以國語解釋，將可能造成部分學生只等待教師以國語說明，而不專心聆聽教師以英語講述之內容。如此一來就很難成為雙語的課堂。其次，臺灣無受英語系國家殖民之背景，與新加坡、香港的情況不同。新加坡在其獨特的歷史脈絡下，發展出「新式英語（Singlish）」，臺灣若是雙語推動二十年或更久之後，是否會有「臺式英語（Taiglish）」的出現？這個目前無法給予答案。但是研究者仍須指出，由於臺灣此階段還未有學校以外的良好雙語環境建置，而此時學生還處於兩種語言學習之階段。因此，研究者建議雙語學科教師要避免使用中英語夾雜嚴重之「晶晶體」，在語言使用上須給予學生完整的雙語輸入。

六、雙語教學時對學生學習之關照 (Learning needs analysis and differentiated instruction)

雙語教學時，學科教師必須對於學生之語言能力進行需求分析 (needs analysis)，首先理解學生之英語能力 (起點行為)，學科教師對於學生的學科部分會有相當程度之理解，但學科教師非英語教師，對於雙語教學學生英文程度缺乏清楚之理解。因此，雙語學科教師須先對學生語言起點行為有所理解，方能規劃出學生可接受之雙語授課內容。至於該如何了解，透過與英語教師共備與建構教師社群方式將有所助益 (可參考林子斌、吳巧雯，2021)。此外，雙語學科教師在鷹架 (scaffolding) 的提供，不再只提供學習學科概念之鷹架，也須思考雙語的使用與協助學生搭建語言之鷹架。因此，理想之雙語學科教師應由具相當教學經驗之學科教師，透過適當的增能與專業發展 (professional development) 後擔任，教師本身對於學科教學已相當嫻熟，僅增加雙語部分較易上手。最後，學科教師必須具備差異化的概念，並且了解雙語基本之概念如跨語言實踐 (translanguaging)，透過教師自身持續成長，精進雙語教學能力，方能有效引導學生進行雙語學習。換言之，學科教學與雙語教學為不同之專業範疇，教師必須透過增能方能有效教學。

七、雙語需要所有人的投入 (Engaging stakeholders)

雙語國家牽涉之層面絕非僅教育領域，教育僅是眾多社會機制的一環，無法僅透過教育機制就能成就雙語國家之願景。然而，身處於教育體系中的我們，也許無法影響其他環節，但在學校的所有人都應該投入雙語教育之實踐，包含教職員工與學生甚至家長越多人投入，才有可能了解哪些雙語實踐係於臺灣的公立學校體系中可以運作，同時學生也可受益。

七大原則所代表的英文字首結合為 FERTILE 一字，原意為肥沃，故研究者稱之為臺灣的「沃土」雙語模式。前四點為學校推動時必要把握之原則與精神，第五與第六點則屬於雙語課堂中之策略與技巧，最後一點則是期待喚起利益關係人皆應投入雙語教育之嘗試，因雙語教育看似為大家都能接受的實踐，然而對其內涵之理解，目前卻仍有不同之想像！若能遵循沃土模式中的原則，期待一般公立學校也能朝雙語學校邁進。

伍、結語

本期收錄之文稿期能呈現近幾年研究者於教學現場所見之有效實踐個案，以供希望進一步理解雙語教育之讀者，能快速的了解現場之實踐。此外，有篇文稿係從語言資優之角度來思考雙語教育，此為目前較少受到討論的面向。研究者期望本期內容，可觸發更多有關於臺灣雙語教育實踐之理性對話。

參考文獻

- 自由時報 (2014)。《自由時報專訪》柯文哲：八年內 超越新加坡。取自：
<https://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/835241>。
- 李振清 (2021)。雙語教育政策之務實規劃思維與持續落時之配套。《教育研究月刊》，**321**，4-16。
- 周湘芸 (2020)。開學分班、招公費生 新北培訓雙語師資。取自：
<https://news.ltn.com.tw/news/NewTaipei/paper/1403764>。
- 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。
- 林子斌 (2020a)。雙語國家政策下的臺灣國民教育：國家競爭力提升之挑戰與機會。載於黃昆輝主編，新世代。新需求——臺灣教育發展的挑戰 (頁 453-470)。臺北：財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 林子斌 (2020b)。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。
- 林子斌 (2021)。臺灣本土雙語教育的推動：國中小可以怎麼做？《師友月刊》，**626**，58-63。
- 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。
- 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。
- 林曉慧、沈志明 (2020)。推公立學校雙語課程 新北增聘英語外籍教師。取自：
<https://news.pts.org.tw/article/491376>。
- 教育部 (2018)。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。取自：
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=B7D34EA3ED606429。

教育部 (2021)。教育部因應國家語言發展法修訂 108 課綱總綱 課審會審議進度說明。

取自：https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=CC341C5E01D8FA08。

陳俐穎 (2016)。臺北不可能成為新加坡，柯文哲：荷蘭是最好的學習對象。取自：

<https://www.storm.mg/article/177177>。

新北市教育局 (2020)。新北首創技高雙語學分班開課 助教師搶先取得雙語教師證。取

自：<https://www.ntpc.edu.tw/home.jsp?id=d127e0ce0f4f407b&act=be4f48068b2b0031&dataserno=c881810bfe38bf3f1350523e78727cd4&mserno=cdfca8f4e3eeb6df81e43a5af771c42f>。

鄒文莉 (2021)。臺灣雙語教育之全球在地化思維：學術面與實踐面的反思與啟示。教育研究月刊，321，17-29。

廖慶榮 (2020)。大學課堂全英語，臺灣做得到嗎？取自：<https://www.cw.com.tw/article/5102583>。

臺北市教育局 (2017)。臺北市 106 學年度公立國中小試辦英語融入領域教學實驗計畫。

取自：<https://tpbilingual.files.wordpress.com/2017/06/e887bae58c97e5b882106e5adb8e5b9b4e5baa6e585ace7ab8be59c8be4b8ade5b08fe8a9a6e8bea6e88bb1e8aa9ee89e8de585a5e9a098e59f9fe69599e5adb8.pdf>。

臺北市教育局 (2020a)。臺北市 109 學年度 28 所雙語學校穩健上路，110 學年度朝 25%

比例邁進！取自：https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=0F560782595DACFC&sms=72544237BBE4C5F6&s=90CD54C91B86270C。

臺北市教育局 (2020b)。臺北市 109 學年度現職教師雙語增能培訓班錄取名單。取自：

https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=9AA0CC873BD001A2&sms=2E90303507CA4A6B&s=317C509B95A4253C。

臺北市教育局 (2021)。Started Early！臺北市提早預備雙語師資 從公費生等 6 大管道

開始。取自：https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=D6C57FBB7B6F218C&s=A0CEC6F3CFE8EA3C。

戴上蓉 (2020)。汐止樟樹中學力推 AR 結合雙語教育。取自：<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20200921004946-260405?chdtv>。

嚴嘉琪、蘇若水 (2008)。探討臺灣英語教育的迷思與爭議。興大人文學報，41，201-214。

Bayard, D., Weatherall, A., Gallois, C. (2001). Pax Ameracana? Accent attitudinal evaluations in New Zealand, Australia and America. *Journal of Sociolinguistic*, 5(1), 22-49.

- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ferrer, A. & Lin, T.-B. (accepted). Bilingual Education in a Multilingual Nation: A Study of the 2030 Bilingual Nation Policy in Taiwan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- Huang, I.-C. (2014). Contextualizing teacher identity of non-native-English speakers in U.S. secondary ESL classrooms: A Bakhtinian perspective. *Linguistic and Education*, 25, 119-128.
- Lin, T.-B., Wang, L.-Y., Li, J., & Chang, C. (2014). Pursuing Quality Education: The Lessons from the Education Reform in Taiwan. *The Asia Pacific Education Researcher*, 23(4), 813-822.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. New York, New York: Routledge.
- Liu, M. & Lin, T.-B. (2011). Multicultural education in Taiwan: a reflective overview. In Grant, C. A. & Portera, A. (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (pp. 157-176). New York: Routledge.
- Moussu, L. & Llorca, E. (2008). Non-native English-speaking English teachers: history and research. *Language Teaching*, 41(3), 315-348.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784.
- Wright, W. E., Boun, S., & Garcia, O. (2015). Introduction: key concepts and issues in bilingual and multilingual education. In W. E. Wright, S. Boun, & O. Garcia (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 1-16). New Jersey: Wiley Blackwell.

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

王俞蓓 碩士生

林子斌* 教授

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所
國立臺灣師範大學教育學系

摘要

近年來，受到「2030雙語國家政策發展藍圖」的影響，臺灣各縣市競相推動雙語教育。為了解雙語教育的內涵為何，本文首先釐清關於雙語教育的定義，比較其與第二語言學習的差異。其次，全球許多國家有其各自採用之模式來推行雙語教育，其中加拿大沉浸式雙語教育為較有歷史之雙語教學模式，而與臺灣同處於東亞區域之新加坡，由於其華人社會之背景，該國之雙語經驗在東亞常被視為雙語教育的典範。因此，本文將選擇新加坡與加拿大作為國外雙語教育的例子進行討論。文中將分析新加坡與加拿大推行雙語教育的歷史背景與發展脈絡，並總結相關成效。最後，提出對於臺灣雙語國家政策之省思與建議，作為臺灣推動雙語教育時之參考。

關鍵詞：雙語教育、沉浸式教育、新加坡、加拿大

* 本篇論文通訊作者：林子斌，通訊方式：Tzubin_lin@ntnu.edu.tw。

The Implementation of Bilingual Education: Reflections on Taiwan's Bilingual National Policy with the Experience of Singapore and Canada

Yu-Pei Wang Master Student

Tzu-Bin Lin* Professor

Graduate Institute of Educational Policy and Ministration, National Taiwan Normal University

Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

In recent years, with the release of 'Blueprint for Developing Taiwan into a Bilingual Nation by 2030', each county in Taiwan is competing to promote bilingual education. In order to understand the meaning of bilingual education, this paper first clarifies the definition of bilingual education and compares it with second language learning. Secondly, many countries around the world have adopted different approaches to implement bilingual education, among which Canada's immersion program is a relatively historical bilingual teaching model. While Singapore, often regarded as a successful country of bilingual education, has its Chinese society background, which is similar to that of Taiwan. Therefore, this paper chooses Singapore and Canada as examples of bilingual education for discussion. Finally, this paper puts forward some reflections and suggestions on Taiwan's bilingual national policy, and serves as a reference for Taiwan to promote its bilingual national policy.

keywords: bilingual education, immersion programs, Singapore, Canada

*Corresponding author: Tzu-Bin Lin, E-mail: Tzubin_lin@ntnu.edu.tw

壹、前言

在全球化的浪潮下，外國語言的習得（尤其是英語因其具備全球共通語之地位）被認為是推動教育國際化與培養世界公民素養的重要目標之一，因此國際上皆有推動雙語或多語政策的趨勢（Fantini, 1991; Singh, Zhang, & Besmel, 2012），此外部分國家推動相關政策的目的是在於維繫國內弱勢語言的存續，例如紐西蘭推動英語與毛利語的雙語教育（駐澳大利亞代表處，2019）。Baker（2017）綜合前述兩種狀況，提出雙語教育的幾種樣態，包含：一位學習者在社會的主流語言外，學習另一種語言；提供給能使用兩種語言學習者的教育；原住民或新移民學習者，本身已經會其母語，但必須在學校教育中習得該社會的主流語言。換言之，雙語一方面可進行國際接軌，另一方面可以維繫文化或語言認同。

臺灣從挑戰2008國家發展計畫迄今也出現推行「雙語教育」的相關政策與規劃（林子斌，2020a），行政院更於2018年12月4日公布「2030雙語國家政策發展藍圖」，當中兩大目標為「提升國家競爭力」、「厚植國人英語力」，期望提升國人英語力，打造臺灣成為雙語國家（國家發展委員會，2018）。政府推動此一政策之目的主要在於讓國人能實際應用英語進行溝通，以達成全面提升國家軟實力的目標。教育部亦表示將配合推動雙語政策，重點是強化國家的英語力，把英語融入教學領域，甚至部分科目以英語教學。

臺灣的雙語教育推動相較於其他國家，仍處於嬰兒期階段，因此在推動雙語政策時，其他國家經驗或可供臺灣做為借鏡。其中，加拿大魁北克省（Quebec）為全球較早推動雙語教育的地區，於1960年代開始沉浸式教學（immersion programs），後推展至其他國家實施，成為至今仍具影響力之雙語教育取向。而在亞洲的新加坡是經常可在臺灣媒體報導中見到將其視為雙語教育之典範，尤其新加坡以華人為主的人口組成與臺灣相似之處更多，是值得參考之個案。故本文選擇新加坡與加拿大作為研究的案例，透過探討新加坡、加拿大推行雙語教育的歷程與面臨到的挑戰，進一步從其發展脈絡中，分析兩國雙語教育之特徵與影響推行的主要因素。最後，奠基在對兩國取向之理解上，本文提出對雙語教育的反思並提出對臺灣推行雙語政策時的建議。

貳、雙語教育（Bilingual Education）之定義

關於雙語教育定義，學界有不同見解。例如：Baker（2017）指出雙語教育為不只一種語言的教育，通常包括兩種以上的語言，而 Wright, Boun 及 Garcia（2015）對於雙語教育提出一個簡潔之定義，將其界定在教學環境中使用兩種語言來進行學習與教學（learning and teaching）。其他學者亦根據前述定義延伸出對雙語教育之界定，例如：鐘啟泉（2003）指出雙語教育係運用兩種語言作為教學語言，以幫助學生習得雙語能力、了解多元文化並培養全球素養。雙語教育並非以語言課程來達到語言教育的目標，而是採用兩種語言作為教學媒介語言，提供學生較多的語言輸入，經由學習學科知識以達到掌握該語言的目的（盧丹懷，2004）。

值得注意的是雙語教育不同於教授第二語言或是外語的語言教育，雙語教育是關於學生之語言使用、認同等，而不僅為語言技能之習得（Sánchez, García, & Solorza, 2017）。一般第二語言或外語習得課程是將語言作為一門學科知識，而雙語教育卻是將語言作為教學的媒介，也就是說以學生母語以外的其他語言教授學科內容，而不只是在教導該語言（García & Baetens, 2009）。此外，Baker（2011）認為擁有兩種語言並非如擁有兩個輪子或是兩個眼睛那麼簡單。雙語教育並不同為單純地簡化為兩種語言的累積。雙語教育相對於第二語言教育的目標更為廣泛，使用兩種語言進行更全面、有意義、公平的教育，以及培養學生對於多樣性（diversity）的包容與欣賞（García & Baetens, 2009）。

綜上所述，本文所定義之雙語教育，指的是同時應用兩種語言作為教學媒介的教育方式，其目的在於逐步增進學習者對於這兩種語言的精熟度，進而提升語言溝通的能力，最終培養學生具備尊重多元文化的全球素養。其中，臺灣雙語國策中明確指出，雙語在臺灣代表的是「國語」（通用語）與「英語」（目標語），透過營造優質的英語學習環境，讓英語從學科變成教學語言，以期讓學生從互動中有語言之使用，並與生活進行連結。

參、新加坡雙語教育之實施

新加坡由華裔、馬來裔、印度裔三大族群組成多元語言、多元文化的國家，其中華裔占比最大約為七成、馬來裔約兩成、印度裔將近一成(Singapore Department of Statistics, 2019)。自1965年獨立建國開始，為促進國家整體發展及族群間融合與團結，新加坡政府避免獨尊單一族群的文化，轉而強調新加坡為多元種族的國家，並把新加坡面臨的生存危機與經濟挑戰作為激發民眾群體認同的手段(Kiong & Pakir, 1996)。此外，當國民具有良好的英語程度時，更容易與世界接軌，能夠善用英語能力及時吸收最新的科技、經濟、商業資訊。以國家整體而言，也能創造有利於國際貿易的環境，藉此促進國際經濟的發展(陳之權，2013)。

在語言政策上，新加坡前總理李光耀(2015)指出基於政治和經濟原因，必須把英語作為新加坡的工作語言，此外，母語會提供文化上的歸屬感，增強人民的自信和自尊。因此，新加坡政府將英語與代表三大種族的華語、馬來語、坦米爾語(Tamil)共同列為官方語言(official languages)，然而除了英語以外的三種語言，僅具有各自族群共通語的地位，並非如同英語可作為族群間的共同語言(張學謙，2013)。這三大種族的語言其功能是傳承族群文化和維繫族群交流，因此社經地位遠低於英語(吳英成，2010)。由於歷史的發展造就了新加坡特有的語言政策，英語是新加坡四個官方語言中的一個，卻不屬於任何一個主要族群母語的語言(林子斌，2017)。由新加坡的雙語例子可見，雖然雙語政策中規範通用語(英語)與目標語(各族群母語)享有一樣官方語言之地位，但是實行後卻造成通用語與目標語之語言地位迥異的結果。

對於新加坡政府來說，教育不僅僅是一種提升勞動力品質的方式，也是在多樣化人口組成的國家中建立社會穩定秩序及民族意識最為有效的方法。透過擁有通用語(即英語)，能夠在多樣化人口組成的國家中建立社會穩定與提升民族意識，建立共同的身分認同感，進而團結新加坡人。英語也能為所有人提供學習、成就和超越的平等機會的中立語言(neutral language)，因為英語並沒有不利於任何新加坡三個主要的族群(Chua, 2011)。

雖然使用英語作為通用語看似並無不利，但事實上新加坡政府在建國初期致力推動雙語教育卻也面臨許多挑戰，其中一例便是華人社群對於使用華語(普通話)與原生家庭內的母語(例如：福建話、客家語、潮州話、廣東話等)，何者才應該是新加坡華人的母語？正如李光耀(2015)曾指出語言政策問題的本質是政治問題，並不僅是單純語言之使用與學校教育內容，而新加坡雙語政策之推動更是其一生的大挑戰。其次，Wong(2002)對新加坡與香港兩地存在的華語學校進行之研究，可以看到兩地殖民政府運用權力如何操弄與規訓學校之教學語言。一國之語言教育政策涉及認同、文化、階級流動的可能性等，是一個明顯的政治議題。

語言、政府作為與社會階級的連結性，可以從學生選擇何種教學語言之趨勢看出來。1959年仍為英國殖民地的新加坡，小學一年級之入學新生註冊在英語學制學校的人數僅占同年所有學生的47%。自從1965年新加坡獨立後，確定雙語的國家政策後，在1984年註冊英語學制的學生已超過九成（李光耀，2015）。有鑒於進入非英文源流學校的學生人數太少，政府決定分階段統一學制，確立以英語學制為主的新加坡教育體系。至1987年，除少數特選學校外，所有中小學一律以英文作為第一語言，並以英文為主要教學語言，而各族群之母語則成為每位學生的必考科目（陳之權，2013）。

在政府的政策中，最鮮明將語言能力與升學管道連結的便是1979年公布之《吳慶瑞報告書》（the Goh Report），其中指出雙語教育在新加坡20年來（1959-1978年）之推動後，通用語和目標語兩種皆不及格的學生在小學離校考試（Primary School Leaving Examination, PSLE）占62%，在O水準會考（O-level）占66%，顯示超過六成的學生一種或兩種語言不及格。報告書最後提出，現階段一致性的教育系統並不符合學生的需求與能力，因此未來在小學和中學階段應實施「分流」制度，依據學生的語言與數學成績進行評估，將學生分成不同的教育管道接受下一階段的學習（Tan, 2006）。

分流體系共分為EM1、EM2與EM3三種，而分流的依據為英語（English, E）與母語（Mother tongues, M），前者代表新加坡通用語：英語課程；後者則為新加坡教育的母語課程特色（林子斌，2017）。EM1學習者以英語和母語作為第一語言；EM2的學生以英語為第一語言和母語作為第二語言；至於EM3的學生則學習更為簡化版本的英語和母語。在《吳慶瑞報告書》發布以後，新加坡奠定了教育分流的基礎，由於以學生的雙語能力作為分流基礎，也進一步促進了英文成為主流語言的地位。

李光耀（2015）曾表示新加坡語言教育問題在於，透過單一制度使能力不同學生運用在家庭少用之語言進行學習，造成新加坡教育耗損。新加坡之後也歷經數次改革，而自2008年開始廢除小學教育分流制度，新制度讓小四學生依據自身的母語、數學和科學程度，個別選修擇適合的源流課程。學生可按照自己的程度，選擇各科不同難易程度的課程，獲得適當安排。透過科目分班的制度設計，可以幫助學生適性學習，並有助於教師的教學。新加坡更預計於2024年全面廢除現行中學教育分流制度，未來將不再有分流分班制，取而代之的是「學科分組政策」（Subject-Based Banding），將不同小六離校考成績（PSLE）的學生混合編班，取消在中學按照成績進行分流，不再有快捷、普通源流之分（謝宗順，2019）。

新加坡在語言政策上，從學前、小學到中學有著完善且一致的規劃，在教學的過程中也考量到學生的學習能力並加以分班，依據學生的個別差異，彈性調整不同的教學方式，有助於提升每一位學生的能力。完善的政策擬訂配合相關的配套措施，讓新加坡的教育屢屢為他國借鏡。即便在新加坡這樣一個中央集權的國家，雙語教育政策的推動也歷經一番的角力（林子斌，2019）。然而，新加坡華人使用母語比率降低的問題，卻也成為新加坡雙語教育政策成功後的另一種現象。臺灣若朝向雙語國家進行，新加坡過去的語言使用與現在的狀況之對照，或可成為臺灣在推動時的參照案例。

肆、加拿大雙語教育之實施

英語和法語在加拿大扮演重要的角色，1867年英國國會通過「英屬北美法」(British North America Act) 形成加拿大的聯邦制度，同時，亦承認英語和法語具有政治與法律上的地位 (Conrick & Regan, 2007)。然而直到1969年加拿大聯邦政府訂立「官方語言法 (Official Languages Act)」，才確立英語和法語在聯邦政府機構中享有同等地位，且聯邦政府機構將提供英語和法語的服務 (Sioufi, Bourhis, & Allard, 2015)。往後政府出版品及服務提供的過程中都使用法語及英語兩種官方語言，許多公務人員也需要具備兩種官方語言的能力 (Lightbown, 2012)。隨後，1988年通過了新的《官方語言法》，並於2005年進行修訂 (Slavkov, 2015)。由於加拿大為一移民社會，因此除前述兩種官方語言外，加拿大的語言環境也包括不同移民語言和原住民語言組成。簡言之，加拿大本身便是一個多語言與多元文化的國家。

其中魁北克省長久以來雖然是以法語為母語的人士居多，然而以英語為母語的人往往擁有更多的社會和經濟權力，商業活動主要係以英語為主要溝通語言 (Conrick & Regan, 2007)。因此，有些原本以法語為母語的人，會因為工作上的需要而學習英語，然而日常生活對話中仍是使用法語為主 (Marsh, Hau, & Kong, 2000)。到了1960年代，隨著以法語為母語的人士逐漸取得經濟與社會地位，長久以來對於法語不受重視的不滿也隨之爆發，展開所謂的「寧靜革命 (Quiet Revolution)」，強調保存法語文化及提升身分認同的重要性 (Sioufi, Bourhis & Allard, 2015)。此後，魁北克省通過一連串的語言改革法案，在1974年魁北克省政府通過自己的「官方語言法案」(通稱 Bill 22)，使法語成為當地的唯一官方語言，甚至還使其成為商界通用語言 (Bourgeois, 2007)。法語成為商業文件、法律文件甚至是交流的語言，許多專業領域也將精通法語列為獲得職業核可的標準之一 (Lightbown, 2012)。1977年魁北克省更進一步通過「法語法案」(The Charter of the French Language 或稱 Bill 101)，強制在政府機構、議會、法院、學校、商界、勞工界等場合使用法語 (李憲榮, 2002)。

儘管聯邦政府在1960年代將法語和英語皆訂定為官方語言，但是魁北克省實施一連串的語言政策改革，使法語的地位遠遠超過英語。因此，許多以英語為母語者在此時離開了魁北克省，而對於那些留在魁北克省並以英語為母語的人群來說，未來的經濟與社會對於法語的精熟程度要求很高，因此迫切需要具備良好的雙語能力（Roy & Galiev, 2011）。有鑑於此，家長也向當地學校施壓，希望學校教育能提供孩子精通兩種語言的教學，因為他們認為目前的雙語教育並不足以使學生具備雙語能力。

由於對法語能力的要求日漸增加，家長擔憂以英文為母語的孩童若是不具備一定的法語能力，將影響其未來的發展，為了培養下一代雙語的能力以便面對未來挑戰更具競爭力，在當地家長團體、教育當局及研究人員的合作下，展開了法語沉浸式課程（Genesee, 1983）。最早始於加拿大魁北克省聖蘭伯特（St. Lambert）的沉浸式課程，針對以母語為英語的學生，透過以第二語言（法語）來學習其他學科，例如：數學、歷史、藝術……等。同時，也增進學生使用法語在學校內進行溝通的機會。最早的法語沉浸式課程，是讓以英語為母語的學童由幼稚園大班到小學二年級的三年間，由法語教師教授全法語學科課程。學生在國小三年級開始接受英語課程，而後逐漸增加英語課程的比例，直到學生國小高年級時達到法語及英語各半的授課比例（Genesee, 2004）。加拿大沉浸式課程在教學過程中，學校教師會使用第二語言作為教學媒介語，幫助學生學習適合其年齡和程度的內容，其目標在於協助英語學生（anglophone）提升其第二語言（法語）的能力，並培養對於法語文化的理解（Swain & Johnson, 1997）。

法語沉浸式教學有三種主要形式，最初在聖蘭伯特實施的法語沉浸式課程為從幼稚園到二年級的所有課程皆以法語教學。後來，也產生了其他形式的沉浸式教學，主要根據法語何時被用作課程教學的語言（medium of curriculum instruction）以及通過法語進行多少比例的教學而有所不同（Genesee & Jared, 2008）。若以學生的年齡來區分，可分為三種：從幼稚園開始或從小學一年級開始的早期沉浸（early immersion）；中期沉浸（middle immersion）為在小學4年級或5年級；晚期沉浸（late immersion）則為從七年級開始進行沉浸式教學（Cummins, 1998）。若以時間來區分，可分為完全沉浸和部分沉浸，其中部分沉浸為使用法語進行教學的比例為介於50%至100%之間（Genesee & Jared, 2008）。雖然沉浸式第二外語教學有許多不同的執行模式，然而最常見的模式為在學校的上課時間中，百分之五十的課程經由標的語學習一般學科（Genesee, 1984）。

研究結果顯示 (Genesee, 1987; Swain & Lapkin, 1986; Rebuffot, 1993)，接受沉浸式教育的學生，對於其母語並未產生不良的影響，相反地，多年沉浸在雙語環境中的學生，其英語能力和其他以英語為母語的同儕相當，甚至表現更佳。此外，長年沉浸在雙語環境中的學生，其法語能力已大幅超越其他接受法語課程的同齡學生。而單以法語的能力來看，接受沉浸式教學的學生，其接受性技能相比產出性技能較佳。最後，相關研究也顯示沉浸在雙語的環境中對於其學科知識的掌握也並未產生不利的影響，與加拿大其他一般的全英語課程相比，沉浸式學生在學科的學習上皆有不錯的表現。整體而言，沉浸式教學對於學生具有正面助益。由於教學成效顯著，1980年代後，沉浸式教學法也推廣到加拿大的其他城市，如：渥太華、多倫多等，另外也擴及到美國、匈牙利、奧地利、法國、德國、芬蘭、澳洲等其他國家 (Genesee, 1983; Johnstone, 2002)。

伍、結語：臺灣於推行雙語教育之啟示

由前述對兩國推動雙語的討論，可以看到在不同的歷史、社會脈絡下，發展出不同的語言政策與雙語教育取向。同時亦可見兩國在推動雙語的過程中，都面臨不同的抗拒力量，例如：新加坡的華人社群、加拿大魁北克省外的英語族群。再者，兩國雙語教育的推動皆經歷一定期間的發展，至少都有二十至三十年的歷程，由此可見雙語教育政策的推動絕非一蹴可幾。在臺灣推動雙語教育的過程中，兩國經驗值得參考之處還有以下三點，將分點敘述。

一、雙語教育概念之釐清

首先，雙語教育與第二語言的教育有所差異，第二語言的教育著重外語的習得，因此第二語言被視為一個科目。然而，雙語教育的目的並不是在學習另一種外語而已，而是同時使用兩種語言來進行學科的教學與學習。雙語教育的目標為透過課程的安排與教學，逐步調整學科教學的語言使用，協助學生精通第二語言，並培養學生對於不同文化的尊重與包容。

此外，雙語教育也並非等同全英語教學，並不是一開始就要學科教師使用全英語進行授課，如此一來當學生的語言能力或學科知識不足時，便會影響學生的學習成效。長久下來將使英文程度相對不高的學生失去學習動機，並擴大先天語言程度所導致的學習落差，在無形中加劇因文化資本 (cultural capital) 產生的落差。

二、不能直接挪用國外經驗，應考量到社會脈絡之差異

教育制度的產生與其所在的社會組織與歷史脈絡有著密不可分的關係，因此在進行教育制度的比較研究時，必須先深入了解各個不同國家的發展背景，了解到各國的教育制度其設計的背景脈絡，才能真正釐清教育的發展。臺灣談論雙語教育時，新加坡是最常被當作借鏡的國家之一，然而新加坡的歷史背景與國情和臺灣有所不同。因臺灣從未有被英語系國家殖民的歷史，在實施雙語教育時，教師能力與學生組成缺乏先天優勢（范莎惠，2020）。此外，在教育體制上，新加坡在推行雙語教育時，已有許多的英校，卻仍耗費二十多年的時間，才將整個教育體系轉換成英語為教學語言（林子斌，2019）。反觀臺灣自身的背景，在過去的公立學校並未有英語學校，因此要在短短十年之內將公立學校轉變為雙語學校，並以英語作為教學語言，更是需要花費更多的人力與物力。此外，新加坡對於雙語的定義與臺灣相去甚遠，兩國在共通語及目標語的設定上有很大的差異。新加坡在推行雙語教育時，其共通語為英語而目標語為各族群之母語，反之，臺灣的共同語為國語，而目標語則為英語（林子斌，2020b）。

教育政策的推行與實施需要有周全的設計與討論，從臺灣的現狀及推行的情況來看，按照《2030 雙語國家政策發展藍圖》預計要在短短的十年之間轉變為雙語國家，此政策的目標過於樂觀。因此，若 2030 年無法達到原先預期的目標，是否應重新設定較為合適的目標，思考出更短期可行的政策目標，讓政策能更貼近現實。

三、雙語環境建置之重要性

臺灣缺乏一群本身以英語為母語的人士，而新加坡由於其歷史背景，本身即有一群很熟悉英語的人士；加拿大魁北克區也有許多本身母語為英語的人士，然而以臺灣的情況來看，並沒有這樣的一群人。當臺灣缺乏這樣一群本身即擁有良好英語能力的人群，或是比例較低時，在推行上的困難相比這兩個國家一定會遇到更多的阻礙與困難。此外，語言的學習不只侷限於學校的課程而已，更重要的是在生活中能夠應用。以臺灣目前的情況來看，雙語政策的主力仍聚焦在學校教育而已，然而學生在學校中即使學習了雙語，但是在日常生活中仍是以國語為主，在語言使用的比例上相對較低。以新加坡為例，在推行雙語國家的政策時，不僅僅是學校教育，包括傳播媒體、大環境的建置、公務人員的選拔等，都是強調雙語的重要性，也因此能夠讓雙語政策徹底落實。在加拿大的案例中，在日常生活當中，人們也是自然而然能夠使用英語與法語，對學生來說當生活所接觸的事物都是雙語時，學生也將更有機會接觸到英語，並認知到語言的使用並不只侷限於課堂而已，而是與自身的生活學習相關，學習雙語的成效也會較佳。

雙語需要環境的建置，目前臺灣在推動雙語教育時，除了學校積極推動以外，也需要政府跨部會的努力以及全體國民的意識抬頭。舉例來說，臺灣目前可逐步推動全英語的電視頻道、廣播節目，並增加英語節目的比例，或是增加英語字幕的使用，以建構出雙語的環境。試想當學生在學校使用雙語進行學習，在離校後搭乘大眾運輸工具，所見之招牌文宣皆為雙語，網路媒體也為雙語時，學生在如此環境中將能以更自然的方式學習，並且在聽說讀寫的層面都能有所進步。英文不只是一個學科而已，而是能夠落實到日常生活當中，變成生活的一部分。

參考文獻

- 吳英成（2010）。新加坡雙語教育政策的沿革與新機遇。《臺灣語文研究》，5（2），63-80。
- 李光耀（2015）。李光耀回憶錄：我一生的挑戰——新加坡雙語之路。臺北：時報文化。
- 李憲榮（2002）。加拿大的英法雙語政策。載於施正鋒（主編），《各國語言政策——多元文化與族群平等》（3-49）。臺北：前衛出版社。
- 林子斌（2017）。新加坡教育的發展探究：C到A+的歷程。載於溫明麗（主編），《亞洲教育的挑戰與展望》（111-136）。臺北：國家教育研究院。
- 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》，305，115-127。
- 林子斌（2020a）。雙語國家政策下的臺灣國民教育：國家競爭力提升之挑戰與機會。載於黃昆輝主編，《新世代。新需求——臺灣教育發展的挑戰》（453-470）。臺北：財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 林子斌（2020b）。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。
- 范莎惠（2020）。再思雙語教育。《臺灣教育評論月刊》，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://bilingual.ndc.gov.tw/sites/bl4/files/news_event_docs/2030%E9%9B%99%E8%A A%9E%E5%9C%8B%E5%AE%B6%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%97%8D%E5%9C%96.pdf。

- 張學謙 (2013)。新加坡語言地位規劃及其對家庭母語保存的影響。《臺灣國際研究季刊》，9 (1)，1-32。
- 陳之權 (2013)。新加坡獨立以來各階段華文課程與教學改革重點及其影響 (1965-2010)。《中原華語文學報》，11，73-97。
- 駐澳大利亞代表處 (2019)。紐西蘭教育新政推動中小學教師學毛利語。取自 <https://www.roc-taiwan.org/au/post/25770.html>
- 盧丹懷 (2004)。雙語教育的實質、有效性及不同的教學語言。《全球教育展望》，2，59-62。
- 謝宗順 (2010)。新加坡教改！分流制度走入歷史，如何保持人才優勢？取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/8525>
- 鐘啟泉 (2003)。“雙語教學”之我見。《全球教育展望》，2，5-7。
- Baker, C. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Claverdon, England: Multilingual Matters LTD.
- Bourgeois, D. (2007). *Canadian bilingual districts: From cornerstone to tombstone*. Quebec, Canada: McGill-Queen's University Press.
- Chua, S. K. (2011). Singapore's E(Si) nglish-knowing bilingualism. *Current Issues in Language Planning*, 12, 125-145.
- Conrick, M. & Regan, V. (2007). *French in Canada: Language issues*. Bern, Switzerland: Peter Lang UK.
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*. (pp. 34-47). Katoh Gakuen, Japan.
- Fantini, A. E. (1991). Becoming Better Global Citizens: The Promise of Intercultural Competence. *Adult Learning*, 2(5), 15-9.
- García, O. & Baetens, B. H. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell Pub.
- Genesee, F. (1983). An invited article: Bilingual education of majority-language children: The Immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics*, 4(1), 1-46.
- 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.

- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- 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. 547-76). Malden, MA: Blackwell.
- Genesee, F. & Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(2), 140-147.
- Johnstone, R. (2002). Characteristics of immersion programmes. In Ofelia Garcia & Colin Baker (Eds.), *Bilingual education: An introductory reader*, (pp.19-32). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kiong, T. & Pakir, C. A. (1996). The making of national culture in Singapore. In Edwin Thumbo (Ed.), *Cultures in ASEAN and the 21st century*, (pp. 174-88). Singapore: UniPress.
- Lightbown, P. M. (2012). Intensive L2 instruction in Canada: Why not immersion? In C. Muñoz (Ed.), *Intensive exposure experiences in second language learning* (pp. 25-44). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Kong, C. K. (2000). Late immersion and language of instruction in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and nonlanguage subjects. *Harvard Educational Review*, 70, 302-346.
- Rebuffot, J. (1993). *L'immersion au Canada*. Anjou, Quebec: Centre Educatif et Culturel inc.
- Roy, S. & Galiev, A. (2011). Discourses on bilingualism in Canadian French immersion programs. *Canadian Modern Language Review*, 67(3), 351-376.
- Sánchez, María & García, Ofelia & Solorza, Cristian. (2017). Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal*, 41, 1-15.
- Singapore Department of Statistics (2019). Population trends, 2019. Retrieved from <https://www.singstat.gov.sg/-/media/files/publications/population/population2019.pdf>
- Singh, N., Zhang, S., & Besmel, P. (2012). Globalization and language policies of multilingual societies: Some case studies of south east Asia. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 12(2), 349-380.
- Sioufi, R., Bourhis, R., & Allard, R. (2015). Vitality and ethnolinguistic attitudes of Acadians, Franco-Ontarians and Francophone Quebecers: Two or three solitudes in Canada's bilingual belt? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(4), 385-401.

- Slavkov, N. (2015). What is your 'first' language in bilingual Canada? A study of language background profiling at publicly funded elementary schools across three provinces. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 20-37.
- Swain, M. & Johnson, R.K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R.K. Johnson & M. Swain (Eds.) *Immersion education: International perspectives* (pp. 1-16). New York, NY: Cambridge University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1986). Immersion French in secondary schools: 'The goods' and 'the bads'. *Contact*, 5(3), 2-9.
- Tan, C. (2006). Educational developments and reforms in Singapore. In Tan, C., Wong, B., Chua, J.S.M. & Kang, T. (Eds.), *Critical Perspectives on Education* (pp. 133-150). Singapore: Prentice Hall.
- Wong, T. (2002). *Hegemonies compared: State formation and Chinese school politics in postwar Singapore and Hong Kong*. New York, NY: Routledge.
- Wright, W. E., Boun, S., & Garcia, O. (2015). Introduction: Key concepts and issues in bilingual and multilingual education. In W. E. Wright, S. Boun, & O. Garcia (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 1-16). New Jersey: Wiley Blackwell.

邁向2030雙語國家之路： 政策社會學之觀點分析

黃家凱* 博士後研究員
國立臺灣師範大學教育學系

摘要

近年在「2030雙語國家政策發展藍圖」政策的催化下，雙語教育在臺灣成為重要的焦點議題。「雙語國家」政策論述的出現，將影響臺灣未來10年的教育內容與方向。為期深入釐清「2030雙語國家」政策論述的背景脈絡，本研究以政策社會學觀點作為研究分析之理論依據，並採文件分析法及內容分析法，針對相關政策文本及報紙資料庫進行資料蒐集與分析，釐清「2030雙語國家」政策的發展脈絡，並探究政策實踐可能潛藏的問題。研究結果顯示，「2030雙語國家」政策文本不夠周延與完整、對於語言定位與概念化不足、相關配套措施不足等問題，影響政策實踐的結果。尤其，資源配置的結果將可能造成更多的不公平議題，包括製造學校階級化與標籤化、擴大校際間之差距，讓弱勢者（或弱勢學校）更加弱勢等，是政策制訂者必須加以思考與防範的重要議題。透過本研究結果期提供政府在制訂政策與政策實踐時之參考。

關鍵詞：雙語國家、雙語教育、政策社會學

*本篇論文通訊作者：黃家凱，通訊方式：hiki@ntnu.edu.tw。

Toward a Bilingual Nation in 2030: A Policy Sociology Perspective

Chia-Kai Huang* Postdoctoral Fellow

Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

Bilingual education has become an important issue in Taiwan because of the government policy, titled “Blueprint for Developing Taiwan into a Bilingual Nation by 2030”. The emergence of the “Bilingual Nation” policy discourse may affect the education in Taiwan in the next decade. This study applies policy sociology as theoretical framework with document analysis and content analysis as analytical approach to explore the discourse of Taiwan’s bilingual policy. The purpose of this study is to unpack the connotation and development of the 2030 Bilingual Nation Promotion Policy through data collection and analysis of relevant policy texts and newspaper databases as well as to propose potential challenges while implementing the policy. The results show that the policy text of the “2030 Bilingual Nation” is with vague rhetoric and unclear conceptualization. Moreover, there is lack of relevant supporting plans. These factors may affect the results of policy implementation. In particular, the results of resource allocation may cause further unfairness issues, including creating school hierarchies, labeling, and widening the gap between schools so that the disadvantaged (or underprivileged schools) are more disadvantaged, etc. These are the important issues that the policy makers to consider and guard against. The results of this study are intended to serve as a reference for the government in policy formulation and policy implementation.

keywords: bilingual nation, bilingual education, policy sociology

*Corresponding author: Chia-Kai Huang, E-mail: hiki@ntnu.edu.tw

壹、前言

2020年3月23日蔡英文總統主持由國家發展委員會主責召開之第一次「2030雙語國家政策諮詢會議」，強調希望在10年內透過政府及民間共同努力，提升國民英語能力（林朝億，2020），促使雙語國家議題熱度持續不減。儘管臺灣一直都有實施英語教育，且早在1998年即已將英語課納入國小正式課程中（林子斌、黃家凱，2020），然而，「2030雙語國家政策」論述的出現，可以從2018年3月臺北市長柯文哲宣示將增加雙語教學之中小學試辦學校數量（梁珮綺，2018），以及時任行政院長賴清德宣示，我國自2019年起將啟動雙語教育，並以「雙語國家」為政策目標（國家發展委員會，2018），使得「雙語國家」、「雙語教學」乃至於「雙語教育」等詞彙，一躍佔據各新聞版面，也成為教育工作者間不斷討論的話題。

不可諱言的，英語作為國際流通的共同語言，其重要性不容置疑，而臺灣實施英語教育也非「2030雙語國家政策」論述出現才開始，然作為國內中小學教育階段唯一必須修習的外語（Wang & Lin, 2013），學生英語成績卻呈現嚴重的雙峰現象（黃旭磊，2019）。這樣的結果，對於「2030雙語國家政策」的推動，著實必須謹慎規劃、小心實踐。尤其，國立臺灣師範大學研究團隊在2018年針對臺北市小學六年級畢業生進行英語能力檢測結果顯示，儘管小學教英語已實施逾20年，臺北市更從2002年起向下延伸到小一開始教英語，然檢測結果卻不盡理想，在詞彙、文法句型及聽力測驗中，分別有12%、18%、6%的受試者，未達國小四年級程度（林曉雲，2018a，2018b）。對於教育資源相對豐沛的首都圈小學畢業生而言，其英語能力表現結果已然如此，其他縣市學生的英語能力表現將令人更加憂心。而這樣的結果也顯示國內現階段的英語教育存在問題，儘管雙語教育不等同於英語教育，然雙語教育要能實踐成功，英語教育勢必為重要之墊基石，兩者實為相輔相成（林子斌，2020a）。

任何政策的產生，都有其特殊的時空背景環境因素，且往往受到社會發展脈絡的影響。政策不僅僅是立法和規章之間的聯結關係，在不同的環境背景下，具有其獨特性，並對組織或個人產生影響（Mackay, 2011）。「2030雙語國家」政策論述的出現，也等同宣示我國語言政策未來發展的走向。釐清「2030雙語國家」政策論述，是在什麼樣的社會脈絡下產生，以及政策的實踐將可能產生什麼問題，為本研究之主要目的。透過政策社會學的觀點，將有助於發現隱藏在政策表面下的問題，以及不同利益團體之間的競逐情形（Ozga, 2000）。職此，本研究以Stephen Ball政策社會學觀點作為研究分析之理論依據，並採文件分析法及內容分析法，針對政策文本及報紙資料庫進行資料蒐集與分析，進一步釐清「2030雙語國家」政策的發展脈絡，並探究政策實踐所潛藏的問題。

貳、文獻探討

一、何謂政策：政策社會學的觀點

Dye (2016) 對政策作了一個最簡單的定義，即「任何政府選擇作為或不作為」，其凸顯出政策研究不止要關注已做或決策的事情，同時也要關注未做的事情或非決策的事情 (Taylor, Rizvi, Lingard, & Henry, 1997)。此凸顯出政策具「價值的權威分配」特性 (Prunty, 1985)，政策必須具有合法性，且關注權力和控制在政策概念中的中心地位，不僅要考慮其價值在政策中的表現，還要考慮價值如何被制度化。因政策隱含著權力與控制的意義，故政策必須考量誰的價值在政策中具有效益 (張鈿富, 1996)，而價值觀並非脫離社會背景脈絡之外。Ball (1994) 認為政策既是文本也是論述，作為文本的政策，其本身不一定是清楚、封閉或完整的，往往是在不同階段中不斷讓步下的產物，並透過各種影響力 (如鬥爭、妥協等) 和議程重新裝配而成。政策在制訂與實踐的過程中複雜多變，且往往充滿著臨時性、偶然性和不斷地討價還價，顯示出政策總是不完整的，充斥著預期和非預期的結果，以致於政策和實踐之間往往存在差距 (Taylor et al., 1997)。

而作為論述的政策，Ball (1994, 2006) 認為，政策文本是由論述所構成，而論述是誰說了什麼？何時說的？在哪裡說的？具有權威的意涵在其中，其關注政策是如何透過真理和知識生產並行使其權力。透過政策社會學的觀點，釐清政策發展之脈絡，考慮政策內所隱含的複雜性，在推論和解釋政策的形成和實施時，進一步考量政策創造、廢續、暫緩、終結之間可能的相互關聯性，政策分析才能彰顯其價值與意義。

二、政策社會學在教育政策分析上的優勢

關於「什麼是政策？」這個問題很重要，尤其當「人們以政策的名義做了什麼？」，更凸顯出政策的重要性 (Wedel et al, 2005)，如同政府透過政策作為改革教育制度的手段 (Fazal & Lingard, 2010)。從前述對於政策的相關定義可發現，政策具有多重意涵在其中，而其中也參雜權力與控制的元素，以及資源分配的競逐關係。傳統係將政策制訂描述為一種線性過程，並側重於應用科學管理技術、程序設計與實施去測量證明 (Birkland, 2005; Diem et al., 2014; Fischer, 2003; Mansfield, Welton, & Grogan, 2014; Rochefort & Cobb, 1994)，這種偏重管理的觀點，往往忽略了對定義問題、研究結果和解決方案的爭議性質 (Blackmore, 1995; Fischer, 2003; Marshall, 1999)。

不同於傳統管理的觀點，Ball、Maguire與Bruan（2012）指出，政策制訂是一種動態和非線性的複雜歷程；政策的創建起點不同，將產生不同的軌跡和生命。政策在實踐的過程中，有些可能被丟棄、重製，同時部分政策可能產生聚合、相互關聯，也可能相互碰撞、重疊、矛盾或不連續，甚至產生混亂的情形。此外，政策的表述會變化，尤其當關鍵的政策解釋者改變，政策目的和意圖將可能因此重新設計和重新定向，例如：一項執行中的政策，可能因為政黨輪替、教育部長的異動，或者利益／壓力團體的消長，使得政策執行的優先次序產生調整，或與另一項政策合併，甚至可能嘎然而止不再執行，此即凸顯政策歷程所充滿的不可預測性。

政策社會學對於政策的制訂過程，朝向更複雜、批判性的理論觀點，其認為大多數政策是搖搖欲墜的、妥協的、偶然作出（hit and miss）的事件，並經由複雜的影響力、文本產生、傳播、重製、修飾、微調等，通過複雜的影響歷程，最終在實踐的脈絡下重新創造（Ball, 1998）。政策社會學研究取向強調社會結構性的不平等，其重要性在於它對政策的批判性和論述的重視，認為政策不僅僅在於文本和過程，並承認存在於政策週期中彼此之間的脈絡關係（Lingard & Sellar, 2013）。如同前述，傳統將政策分析視為一種線性過程，側重科學管理技術的分析方法，往往導致對複雜社會的政治現象概念化不足之結果（Fusarelli, 2003），透過政策社會學觀點，強調「脈絡」的影響，將有助於釐清教育政策制訂過程中的動態、非線性的複雜歷程，將有助於我們發現隱藏在政策表面下的問題（Ozga, 2000）。

參、研究方法與設計

在研究方法方面，本研究採文件分析法及內容分析法進行分析。文件分析法是利用文件或檔案資料來了解人類思想、活動和社會現象的一種方法，其所指文件係包括政府官方文件如白皮書等。由於文件往往是在特定的社會文化脈絡下產生，透過文件和檔案資料的應用，可使研究的範圍突破時空的限制（黃國彥，2000）。尤其，官方文件往往是為了解決某件社會問題或設定政策未來發展目標而產生。文件分析法重視概念發展及關係的連結，是一種確認文件之間的關係、意義與重要性的方法（Altheide, 1996）。本研究分析之文件資料包括「2030雙語國家政策發展藍圖」、「2030雙語國家政策（110年至113年）」等相關政策文本，藉以進行深入分析「2030雙語國家政策」之內涵。

內容分析法是一種對於傳播媒介的訊息作客觀而有系統的量化及描述的研究方法，將語文的、非量的文獻轉變為量的資料（王文科、王智弘，2006）。透過內容分析法可以有系統地整理與綜合紀錄中明顯與暗藏的內容，其量化方法是計算各種不同主題在報紙篇幅、收音機和電視播放時間中所占的比例進行統計分析。雖然是一種量化分析的過程，但並不表示是純粹的量的分析，只是從量的變化來推論質的變化，是一種質量並重的研究方法（陳雅文，1995）。為能了解「2030雙語國家政策」相關議題發展脈絡，研究者針對臺灣發行量最高且持續發行之聯合報、中國時報、自由時報及蘋果日報等四大報為主要資料檢索來源，並透過「知識贏家」、「全文報紙資料庫」及「臺灣新聞智慧網」三種報紙資料庫檢索系統，分別檢索自2011年1月1日起至2020年11月30日止，近10年期間平面新聞媒體有關「雙語國家」、「雙語教學」及「雙語教育」等議題報導情形，並依報導議題出現之時間、次數進行分析說明。

肆、研究分析與討論

一、邁向「2030雙語國家」之路：是穩健前行還是急就章上路

為能了解並釐清「雙語國家」政策議題在社會發展的脈絡，研究者主要以中國時報、聯合報、自由時報與蘋果日報等四大報進行新聞議題檢索，在中國時報與聯合報部分，分別透過「知識贏家」、「全文報紙資料庫」檢索自2011年至2020年共10年間，相關議題報導情形。在自由時報與蘋果日報部分，則是透過「臺灣新聞智慧網」進行檢索，惟該資料庫僅收錄報紙資料至2018年，故自由時報與蘋果日報部分僅檢索自2011年至2018年共8年間，相關議題報導情形。此外，為避免與「雙語國家」議題相關之重要議題遺漏，研究者同時納入「雙語教學」及「雙語教育」關鍵字，並以「雙語國家」、「雙語教學」及「雙語教育」關鍵字分別進行檢索。

結果顯示（表1），近10年中國時報在「雙語教育」議題計166篇、「雙語教學」議題計126篇、「雙語國家」議題計35篇，若以「雙語教育」、「雙語教學」及「雙語國家」三個關鍵字交集檢索結果，共計284篇。聯合報近10年在「雙語教育」議題計189篇、「雙語教學」議題計211篇、「雙語國家」議題計69篇，若以「雙語教育」、「雙語教學」及「雙語國家」三個關鍵字交集檢索結果，共計415篇。自由時報於2011-2018共8年期間，在「雙語教育」議題計4篇、「雙語教學」議題計11篇、「雙語國家」議題計7篇，若以「雙語教育」、「雙語教學」及「雙語國家」三個關鍵字交集檢索結果，共計21篇。蘋果日報於2011-2018共8年期間，在「雙語教育」議題計1篇、「雙語教學」議題計1篇、「雙語國家」議題計0篇，若以「雙語教育」、「雙語教學」及「雙語國家」三個關鍵字交集檢索結果，共計2篇。

結果顯示，近10年相關報導議題方面，主要仍以「雙語教育」議題360篇、「雙語教學」議題349篇為主，「雙語國家」議題報導量相對較少，僅111篇。

表1
近10年有關雙語教育、雙語教學、雙語國家相關議題報導情形

年 檢索關鍵字	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	合計
中國時報											
雙語教育	5	4	3	4	5	7	12	23	64	39	166
雙語教學	6	7	7	10	12	9	18	16	21	20	126
雙語國家	0	0	0	0	1	0	0	10	13	11	35
相關議題 交集檢索 結果	10	10	10	13	16	16	25	40	85	59	284
聯合報											
雙語教育	6	9	10	4	12	3	8	25	59	53	189
雙語教學	14	15	20	22	27	14	13	21	39	26	211
雙語國家	1	0	0	1	0	0	2	18	19	28	69
相關議題 交集檢索 結果	20	23	29	27	39	16	21	56	100	84	415
自由時報											
雙語教育	0	0	0	1	0	0	0	3	—	—	4
雙語教學	1	0	3	1	0	0	2	4	—	—	11
雙語國家	0	0	0	0	0	0	0	7	—	—	7
相關議題 交集檢索 結果	1	0	2	2	0	0	2	14	—	—	21
蘋果日報											
雙語教育	0	0	0	0	1	0	0	0	—	—	1
雙語教學	0	0	1	0	0	0	0	0	—	—	1
雙語國家	0	0	0	0	0	0	0	0	—	—	0
相關議題 交集檢索 結果	0	0	1	0	1	0	0	0	—	—	2
相關議題 交集檢索 結果數	31	33	42	42	56	32	48	110	185	143	722

進一步分析近10年有關「雙語國家」議題報導結果顯示（圖1），有關「雙語國家」議題之報導主要集中在2018年後，分別為2018年35篇、2019年32篇及2020年39篇。在2017年之前僅5篇有關「雙語國家」議題之相關報導，進一步檢視這5篇之報導內容，發現其與「2030雙語國家政策」無關，主要係提及國外如新加坡、西班牙、德國為雙語國家之報導，並非針對我國進行討論。

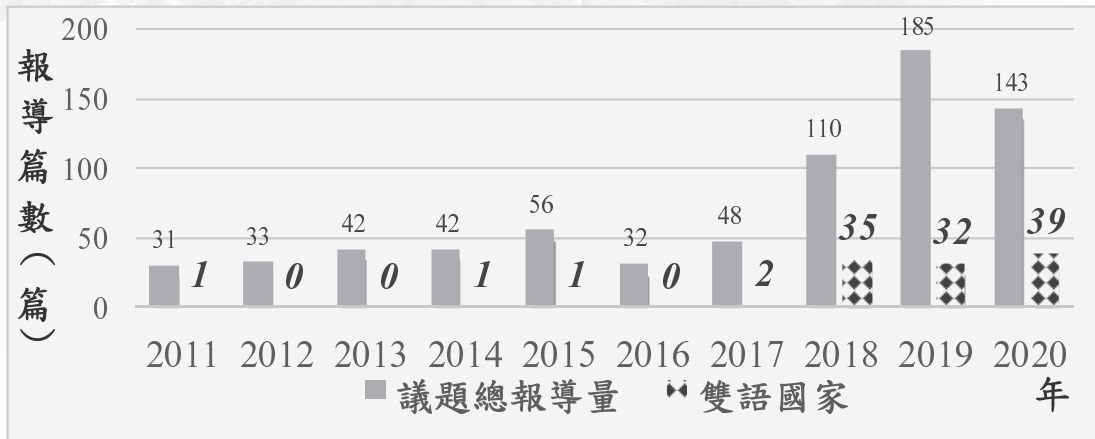


圖1 雙語教育、雙語教學、雙語國家相關議題報導量

檢視2018年有關「雙語國家」議題之報導內容可以發現，自2018年臺北市長柯文哲宣布臺北市將在國中小階段導入雙語教學，並增加中小學試辦雙語教學之數量後，經由首都市長的政策宣示，開啟了國內推動雙語教學的熱潮。然而，開啟官方「雙語國家」政策的序幕，則是由前行政院長賴清德於2018年宣示，自2019年起我國將啟動雙語教育，短期以「雙語國家」為政策目標，終極目標為「英語為官方語言」（國家發展委員會，2018），行政院復於2018年12月6日發布「2030雙語國家政策發展藍圖」後，臺灣正式邁向「2030雙語國家」之路。

整體而言，如同文獻中所述，政策的制訂往往是粗糙、簡單化的，政策的實踐則是複雜多變、充滿偶然和不確定性。政策的不完整，往往充斥著預期和非預期的結果（Taylor et al., 1997; Ball, 1994）。此外，政策的表述可能因為關鍵的政策解釋者的改變，而有了新的論述與實踐的方向，政策目的和意圖將可能因此重新設計和重新定向（Ball、Maguire & Bruan, 2012）。從報紙資料庫分析結果顯示，「雙語國家」一詞自2018年起，因首都市長柯文哲、行政院長賴清德等人陸續作相關政策宣示後，「2030雙語國家政策」即以華麗之姿一躍成為社會熱門之議題。然而，政策制訂應該是有計畫性、規劃性的，尤其公共政策是指導某一領域內一系列相關行動的行動方針，並處理複雜且長期存在的問題，係政府根據法律、法規、裁決、決定或命令所採取的行動或不作為，並以重要文

件或口頭說明的形式呈現（吳定，2003；Birkland, 2005; Mackay, 2011）。從社會發展脈絡來看，臺灣自1998年起將英語課程列入國小正式課程實施以來，英語即為我國中小學階段唯一必須修習的外語（Wang & Lin, 2013），然而學生英語能力表現並未因此特別突出，更凸顯國內英語教育存在許多待解決之問題。以新加坡為例，其因應時勢所需，並在其國內特殊的社會發展脈絡下，謹慎地在適當時機透過政策的嚴密規劃與執行，並歷經半個世紀的努力才有現在的成果，儘管如此，新加坡在推動雙語教育上仍充滿了許多待解決之問題與挑戰（林子斌、黃家凱，2020）。我國「2030 雙語國家政策」的出現，顯示出政策的不夠周延與不夠完整性。進一步反觀國內的現況，距離2030 年僅約10 年左右的時間，政策上路顯的過於倉促，而甫施行的108 課綱中，國中英語教學時數不增反減，這樣的結果更顯示政策的配套措施不夠周全與完備，甚至產生彼此矛盾的現象，導致未來政策實踐的結果將充滿了不可預期的挑戰與變數。

二、「語言」定位曖昧不明、概念模糊不清

國家的「官方語言（official language）」係由官方（國家）制訂，是國家在所有官方場合與官方文書都必須使用的語言，同時也是公民與國家之間互動的法定語言。「國家語言」則是承認國家各固有族群之母語，同時受到國家保護，並支持其語言文化之傳承與發展。顯然「官方語言」與「國家語言」具有實質上的差異（何萬順，2018）。以我國目前的現況而言，僅原住民族語及客家語係受到立法保護之國家語言，且尚未制訂「官方語言」。在「2030 雙語國家政策發展藍圖」政策文本中指出，短期以打造臺灣成為「雙語國家」為政策目標，終極目標為推動「英語成為第二官方語言」（國家發展委員會，2018）。從前述可發現，臺灣目前並未制訂第一官方語言，將英語推動為第二官方語言，顯示出英語在官方語言上的角色錯置，且政策文本論述與實際之現況充滿矛盾。此外，在「2030 雙語國家政策發展藍圖」政策文本中強調，在推動雙語政策的同時，兼顧母語文化發展，並將母語多元發展與雙語政策並行（國家發展委員會，2018）。然而，進一步檢視《國家語言發展法》之內容，其所稱之國家語言，係指臺灣各固有族群使用之自然語言及臺灣手語（全國法規資料庫，2019），英語未包括其中，顯示出英語在國家語言之定位曖昧不清，政策文本雖然強調雙語與母語兼顧，在法令之規範上則僅強調母語之定位。整體而言，目前「英語」無論在國家語言或官方語言之定位上，處於曖昧不明狀況中。

國家對「語言」定位曖昧不明的現象，也反應在雙語國家政策上。首先，必須先釐清何謂雙語教育？Wright, Boun與Garcia（2015）將雙語教育定義為「在教學環境中使二種語言進行學與教」，意即，透過二種語言為媒介，以有組織和計畫的教學程序，教授特定的內容領域。在目前臺灣的脈絡下，雙語教育係指在教學環境中，使用「國語」與

「英語」進行學與教，這同時說明雙語教育不等同於全英語教育。但是，在雙語教育的歷程中，英語教育的推動也同樣重要，尤其，學生要能在雙語課堂上有效的學習，其英語能力的提升必然重要，因此，雙語教育與英語教育並非互斥的概念，而是具備相輔相成的功能（林子斌，2020b），雙語教育要能成功推動，英語教育的推動必然為重要之基石。

然而，在「2030 雙語國家政策發展藍圖」（國家發展委員會，2018）政策文本中，並未清楚說明雙語教育之定義，且將雙語、英語交錯使用，將雙語教育某種程度上等同於全英語授課，此對政策推動上恐將產生誤導效果（林子斌，2020b）。尤其，政策文本以「2030 雙語國家政策發展藍圖」作為掩飾，實質上目的只是推動「單語」（即英語），然該語言（英語）並非《國家語言發展法》所界定之多語之一，政策文本的論述，潛移默化地顯現出政策制訂者認為「英語的重要性超過其他語言」的價值觀（許逸如，2019），並透過「雙語教育」進行政策目的之包裝。如此對英語語言的價值觀，也呈現出「英語」語言地位的優越性，如同政策文本中，形塑出「英語」等同於全球化、國際化，甚至是國家競爭力的關鍵。當語言已不僅僅是溝通的工具，並隱含與政治的關聯性，語言與國家發展將密不可分，而語言的使用不僅決定政治權力的分配，同時，語言政策也是政治角力的結果（施正鋒，1996）。

三、前車之鑑：政策配套措施與資源配置情形將影響政策實踐結果

資源投入的程度往往影響政策實踐之成效與結果，尤其，相關資源投入不足，甚至沒有實際投入相關資源，將導致政策難以真正被落實（黃家凱，2020）。在「2030 雙語國家政策發展藍圖」（國家發展委員會，2018）政策文本中指出，該政策方案不特別匡列預算，由各部會以公務預算處理。這樣的結果將可能對政策的執行成效形成挑戰，甚至排擠各部會原本公務預算執行之項目。儘管國發會及教育部（2020）復於2020年推出之「前瞻基礎建設——人才培育促進就業建設：2030 雙語國家政策（110年至113年）」政策文本中，由中央政府前瞻基礎建設計畫項下匡列 100 億元之特別預算，作為 2021-2024 年之政策推動經費。從資源配置之間的落差，亦顯示出「2030 雙語國家政策發展藍圖」政策初始規劃之倉促與不夠周延，以及資源配套措施不足與政策的不夠完整。

另一方面，政策往往無法獨立執行，必須有相關的配套措施協助與支持，尤其「2030 雙語國家」政策之推動，牽涉層面甚廣，相關法規命令也環環相扣影響。為此，在「2030 雙語國家政策發展藍圖」（國家發展委員會，2018）政策文本中，2019 年所訂定之關鍵績效指標包括四大策略、七項指標，其中在「鬆綁教育相關法規」策略中指出，要鬆綁國民教育法、高級中等教育法、私立學校法等及其子法，並將 3 個月內送立法院審議設定為目標值。然而，在 2020 年所訂定之關鍵績效指標與目標值指出：

原「鬆綁教育相關法規」KPI，教育部持續蒐集相關文獻、法令規定，及相關國家辦理現況，與各界多方溝通，以凝聚社會共識。（國家發展委員會，2020）

「鬆綁教育相關法規」項目已移除，未列在年度指標與目標值中，顯示欲鬆綁教育相關法規以推動雙語國家政策尚有其難以克服之困難。

在黃家凱（2020）針對《教育部人才培育白皮書》政策研究結果指出，作為擘劃我國10年的人才培育方向與規劃，其對於我國人才培育之發展應具有引導及產生關鍵之作用。然而，受制於政黨輪替、教育部長更換頻繁、配套資源未及時投入、以及法令規章的不完善等，導致《教育部人才培育白皮書》無法真正實踐，影響我國人才培育發展方向。「2030雙語國家」政策作為我國未來10年教育發展的重大政策，其對我國人才培育與國家發展都具有舉足輕重之意義。然而，政策的不夠周延與完整、配套措施不足、法令規章不完善等，將影響政策實踐的結果。

四、「2030雙語國家政策」中的公平性議題

國家發展委員會（2018）於2018年推出「2030雙語國家政策發展藍圖」政策文本中指出：

請各部會就業管對象提出推動方案，並以人為本、以顧客為導向，從需求端積極規劃民眾、產業及政府全面之雙語政策，進而成為全民運動……以2030年為目標，打造臺灣成為雙語國家之願景，設定「厚植國人英語力」與「提升國家競爭力」兩大政策目標。（國家發展委員會，2018）

顯見「2030雙語國家」政策影響層面擴及全民，每個國民都將受到政策影響。林子斌以新加坡為例指出，新加坡雙語政策係以服務國家利益為目的，雙語程度將決定學生能否成為新加坡菁英並進入社會頂端的關鍵之一，同時決定了大學門票的取得（高竹君，2019）。從新加坡的經驗來看，雙語政策的推動成為形塑社會階層的關鍵。國發會及教育部（2020）在「前瞻基礎建設——人才培育促進就業建設：2030雙語國家政策（110年至113年）」政策文本中，擬定我國2021年—2024年雙語國家政策之中程目標，對不同教育階段之雙語政策提出策略目標，然而，政策文本的實踐，在不同教育階段中也可能產生不同的問題。

（一）對高等教育的影響：製造學校階級化的疑慮

2030 雙語國家政策中程目標中指出（國發會、教育部，2020），現行大學校院僅開設 1% 的全英語課程，且多為國際學生需求開課，並集中在碩博士班，缺乏獨立且有整體課程規劃之雙語教學學院，無法營造校園國際化環境、提升學生學習英語之動機與國際移動力。因此，在大學教學英語化方面，提出二個策略，包括設立雙語標竿學校、設立專業領域雙語標竿學院。在設立雙語標竿學校方面，衝量標準及目標值為 2022 年補助 1 所雙語標竿學校，採逐年擴展學校數至 4 所，2021 年至 2024 年累計投入經費總計 14.3 億元；在設立專業領域雙語標竿學院方面，2021 年至 2024 年將累計補助 7 個專業領域雙語標竿學院，累計投入經費總計 8.7 億元。前述二項策略目標顯示，資源將集中投入至少數標竿學校（院）中，其效益除了無法擴及全國，所產生資源配置不公平的問題，將可能製造高等教育的階級化現象，並將學校標籤化。尤其，資源配置的結果將影響高等教育的發展，甚至改變高等教育發展的版圖（黃家凱，2020）。國內高等教育的資源分配原本即有極大之落差，學生相對獲得之教育資源也不同，校際之間資源差異亦大。盤整目前國內之高等教育，有多少學校具備足夠之師資能以英文撰擬研究報告及授課、學生語言能力足以應付課程需求，以符合爭取雙語國家政策之競爭型經費挹注條件，仍有待考驗政策實踐的結果。

（二）對中等以下教育的影響：加劇學生之間教育資源的落差

甫於 2019 年施行之 108 課綱，對於中小學教學現場產生極大的影響，尤其在教育階段，課程與學習內容都有不同的調整，教學現場正承受著巨大變革之壓力，如：國中階段新增「科技領域」讓學生學習運算思維、程式設計等未來趨勢所需知識；普通高中階段增加多元選修課程、新增自然科學「探究與實作」部定必修、學習歷程檔案等（108 課綱資訊網，無日期），教學現場的轉變對於學校、教師與學生都充滿極大的挑戰。108 課綱一方面減少國中英語課授課時數，另一方面，本土、新住民語都入課的情況下，將更加重學生的學習負擔（吳尚軒，2020；林子斌，2020b）。雙語國家政策之實踐，對中等以下教育階段之學校行政、教師教學與學生學習將增加極大壓力。除課程變動外，師資缺口、雙語教材研發等皆未就序，盲目以雙語進行授課，可能犧牲學生對學科核心知識理解，以及對語言學習的興趣（吳尚軒，2020；林子斌，2020b；許家齊，2020；簡立欣，2018）。尤其，對於弱勢、偏遠學校而言，資源（如師資）原本即已不足，在政策實踐下，每位學習者是否皆能獲得公平資源，弭平校際間之差距，降低校際間之競爭與距離，將考驗政策實踐之效益性與公平性。

伍、結論

在全球化的今天，國際交流變的日益頻繁，作為全球公民的一份子，臺灣自然無法置身之外。擁有與國際互動溝通的能力、提升國際化視野是必然趨勢。英語做為國際溝通最重要的共通語言，國人英語能力的良窳，對促進國家發展與提升國際競爭力具有關鍵影響。然而，英語是否等同於全球化與國際化？是否每人皆需精熟英語能力？是必須更進一步反思之議題。語言作為溝通的工具，英語的學習與能力，應由學習者或國人視自身需要而進修，國家要做的是提供語言環境與學習機會，且必須為每位國民公平共享。

透過政策社會學觀點分析政策文本結果顯示，「2030 雙語國家」政策文本充滿著不夠周延與完整、對於語言定位與概念化不足、相關配套措施未就序等問題，將影響政策實踐結果。尤其資源配置結果將可能造成更多不公平議題，包括：製造學校階級化、標籤化、擴大校際間之差距，讓弱勢者（或弱勢學校）更加弱勢等，皆是政策制訂者必須加以思考與防範重要議題。透過本研究結果提供政府於制訂政策與政策實踐時之參考。

參考文獻

- 108 課綱資訊網（無日期）。12 年國教。取自 <https://12basic.edu.tw/12about.php>。
- 王文科、王智弘（2006）。教育研究法（10 版）。臺北：五南。
- 全國法規資料庫（2019）。國家語言發展法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0170143>。
- 何萬順（2018 年 2 月 23 日）。笨蛋，臺灣有第一官方語嗎？。獨立評論@天下。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/6632>。
- 吳定（2003）。公共政策。臺北：空大。
- 吳尚軒（2020 年 8 月 26 日）。拚雙語國家卻縮水英語課、多元語言轟炸？學者憂學生吃不消學科還變弱。風傳媒。取自 <https://www.storm.mg/article/2963128>。
- 林子斌（2020a）。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。

- 林子斌 (2020b)。雙語國家政策下的臺灣國民教育：國家競爭力提升之挑戰與機會。載於黃昆輝主編，*新世代·新需求——臺灣教育發展的挑戰* (453-469)。臺北：財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 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。
- 林朝億 (2020 年 11 月 23 日)。雙語國家諮詢會議首次召開 蔡英文：拼 10 年提升國民英語。*Newtalk 新聞*。取自 <https://newtalk.tw/news/view/2020-11-23/498460>。
- 林曉雲 (2018a 年 5 月 28 日)。臺師大調查小六英文能力 逾半文法句型未達標。*自由時報*。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/2439593>。
- 林曉雲 (2018b 年 5 月 29 日)。臺師大檢測 部分未達小四程度。*自由時報*。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/2440522>。
- 施正鋒 (1996)。語言政治與政策。臺北：前衛出版社。
- 高竹君 (2019 年 9 月 1 日)。新加坡經驗：三大改革、推動雙語政策。*未來 Family*, 47, 54-56。
- 國家發展委員會 (2018)。2030 雙語國家政策發展藍圖。取自 https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=FB2F95FF15B21D4A&upn=5137965B2A81A120。
- 國家發展委員會 (2020)。2030 雙語國家政策發展藍圖簡報。取自 <https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMjE2Ny9jZDM2YjcyNi0wNDE5LTQxMTItOTAxOS01ODNmYjdkMWVkYjcucGRm&n=MjAzM0bmeiqnuWci%2bWutuaUv%2betlueZvOWxleiXjeWcluewoeWgsS5wZGY%3d&icon=.pdf>。
- 張鈿富 (1996)。學校行政決定原理與實務。臺北：五南。
- 梁珮綺 (2018 年 3 月 16 日)。北市雙語教學 107 學度再增 4 校。*中央社*。取自 <https://www.cna.com.tw/news/alog/201803160087.aspx>。
- 許家齊 (2020 年 3 月 18 日)。別讓老師孤立無援！臺師大教授看雙語教育：英文講得好 ≠ 能用英文教課。*親子天下*。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/5750>。
- 許逸如 (2019 年 11 月 6 日)。【語言 S03E01 (上)】語言學家告訴你，為什麼反對「雙語國家政策」、「英語畢業門檻」才能學好英文。*鏡週刊*。取自 <https://www.mirrormedia.com/story/20191004cul005/>。
- 陳雅文 (1995)。內容分析法。*國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網*。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1683205/>。

- 黃旭磊 (2019 年 7 月 17 日)。雙語教學 教育界要求能力分班。自由時報。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/local/paper/1261890>。
- 黃家凱 (2020)。臺灣高等教育人才培育政策批判論述分析 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 黃國彥 (2000)。文件分析法。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1303274/>。
- 趙宥寧 (2020 年 7 月 29 日)。雙語師資難找！北市教局放寬培育資格 沒教師證也行。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/7323/4739695>。
- 簡立欣 (2018 年 12 月 7 日)。雙語教學 教團提四大憂慮。中時新聞網。取自 <https://www.chinatimes.com/amp/newspapers/20181207000190-260301>。
- Altheide, D. L. (1996). *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. UK: OUP.
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34, 119-130.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2011). *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Sociology*. London: Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Bruan, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. UK: Routledge.
- Birkland, T. (2005). *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making*. London: Routledge.
- Blackmore, J. (1995). Policy as dialogue: Feminist administrators working for educational change. *Gender and education*, 7(3), 293-313. doi:10.1080/09540259550039013
- Diem, S., Young, M. D., Welton, A. D., Mansfield, K. C., & Lee, P. L. (2014). The intellectual landscape of critical policy analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 27(9), 1068-1090. doi:10.1080/09518398.2014.916007
- Dye, T. (2016). *Understanding public policy (15th ed.)*. NY: Pearson.
- Fazal, R. & Lingad, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York, NY: Routledge.
- Fischer, F. (2003). *Reframing public policy: Discursive politics and deliberative practices*. Oxford University Press. doi:10.1093/019924264x.001.0001

- Fusarelli, L. (2003). *The political dynamics of school choice: negotiating contested terrain*. NY: Palgrave Macmillan.
- Lingard, B. & Sellar, S. (2013). Globalization, edu-business and network governance: The policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London review of education*, 11(3), 265-280. doi:10.1080/14748460.2013.840986
- Mackay, M. (2011). *Understanding and applying basic public policy concepts*. University of Guelph.
- Mansfield, K. C., Welton, A., & Grogan, M. (2014). Truth or consequences: A feminist critical policy analysis of the STEM crisis. *International journal of qualitative studies in education*, 27(9), 1155-1182. doi:10.1080/09518398.2014.916006
- Marshall, C. (1999). Researching the margins: Feminist critical policy analysis. *Educational Policy*, 13(1), 59-76. doi:10.1177/0895904899131006
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings: Contested terrain*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Prunty, J. (1985). Signposts for a critical educational policy analysis. *Australian journal of education*, 29(2), 133-140.
- Rochefort, D. A. & Cobb, R. W. (1994). *The politics of problem definition: Shaping the policy agenda*. Lawrence, Kan: University Press of Kansas.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London and New York: Routledge.
- Wang, L. & Lin, T.-B. (2013). The Representation of Professionalism in Native English Speaking Teachers Recruitment Policies: A Comparative Study of Hong Kong, Japan, Korea and Taiwan. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 5-22.
- Wedel, J. R., Shore, C., Feldman, G., & Lathrop, S. (2005). Towards an anthropology of public policy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600, 30-51.
- Wright, W. E., Boun, S., & García, O. (2015). Introduction: Key concepts and issues in bilingual and multilingual education. In W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *Handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 1-16). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

《周易》「生命之美」之蘊義對我國十二年國民基本教育之德育啓示

周仲賢* 博士候選人
國立臺灣師範大學教育學系

摘要

我國自108學年推動的十二年國民基本教育課程，其「自發」、「互動」、「共好」的理念及其核心素養，與先秦儒家重要經典《周易》的思想要旨——人我生命的維護、發揮及共榮之「生命之美」，內涵有所契合。

《周易》闡發天地創生化育萬物生生不息之精神，認為人稟賦於「天」而同具「生生仁德」，並提示人須培養品德，實踐「時中」之道，以能審時度勢、持守中道、恰如其分地在生活世界中應對進退，展現人我生命良好的互動，成就自我生命價值，進而與其他生命和諧共榮。

《周易》蘊含「成己成人」修德工夫，包括觀察認識、效法楷模、遵循規範、養成習慣、反身省察、慎思明辨以及自發主動、與友互學、改過遷善等，對實現「生命之美」而培養品德之「德育」實施，在原則與方法上有重要的啟示，值得參採省思。

關鍵詞：周易、德育、生命之美、時中、十二年國民基本教育

* 本篇論文通訊作者：周仲賢，通訊方式：jeremiahc79@gmail.com。

The Implications of the Flourishing Life in ZhouYi for Moral Education of the 12-Year Basic Education in Taiwan

Chung-Hsien Chou* PhD Candidate

Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

The Curriculum Guidelines of the 12-Year Basic Education was implemented in Taiwan from 2019. Adopting the concepts of taking initiative, engaging in interaction, and seeking the common good, it embodies the creation, development, and realization of every life, and corresponds with *ZhouYi's* main idea.

ZhouYi elucidates that the movement of “yin” and “yang” makes every creature live and grow continuously. On the basis of this moral law of heaven, people are endowed with “benevolence”, and thus they should cultivate the “practical wisdom” to act appropriately in any time and situation to demonstrate the good interaction between people and achieve the value of everyone’s life.

This paper discovers that cultivating in people the four virtues of being benevolent, well-mannered, righteous, and wise is the subject matter to make everyone be able to do right things in right space and time in order to achieve all creatures’ life values. Therefore, according to *ZhouYi*, people must be taught by the ways of observing, following the norms, learning from good persons, developing good habits, reflecting deeply, and deliberating how to make a right decision, being proactive in studying and mending our ways.

keywords: *ZhouYi (The Book of Changes)*, moral education, the flourishing of life, practical wisdom, 12-Year Basic Education

*Corresponding author: Chung-Hsien Chou, E-mail: jeremiahc79@gmail.com

壹、前言

十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱 108 課綱）已自 108 學年度起逐年實施，其以「自發」、「互動」及「共好」為理念，期使學生自發主動地學習，且發展與自我、他人、社會、自然的互動能力，並教導學生體驗生命意義、致力社會永續發展、謀求人我的互惠與共好（教育部，2014）。此教育理念旨在教導學生能自發地充實開創自我生命價值，並與他人建立良好互動關係，而共同追求互惠、幸福的社會，實彰顯「生命」的創生、開展與共榮。

為實現 108 課綱的理念，則須培養學生為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度之「核心素養」，亦即教導學生能自發自主地學習、融會貫通所學知識，並於面對生活的情境、議題或困難時，適當行動、解決問題，以成就人我生命價值、促進各個生命的精彩與美好。因此，「核心素養」實與培養學生而能「知善」、「好善」與「行善」之「德育」的品格內涵（歐陽教，1998），不謀而合，透過「德育」¹，可培育學生具有實現人我生命幸福的核心素養。

108 課綱是政府盱衡當前社會態勢、全球化趨勢及人才需求，長期研議修定完成（教育部，2014）。同時 108 課綱強調學生積極開展自我生命，與他人生命良好互動，並促進生活世界的和諧共好，實與先秦儒家思想蘊含「生生之仁」精神及「天人合德」理想境界，有相符之處，且儒家結合內外之修德方法，亦有助達致 108 課綱之理念。

以禮、樂為重心的先秦周代文化，經長久的社會變遷，漸失作為社會價值與生活秩序的根據，致社會問題叢生，先秦諸子乃以生命安頓為首要關懷、以生命圓滿完成為目的，並著重生命意義與價值在生活中實現的根據、方法、境界，建構思想體系（高柏園，2000）。儒家思想的開創者孔子即以「仁」為核心，開展生命的自覺性與主體性，彰顯人能於生活世界合理恰當地應對，並推己及人成就整體生命的實現（王開府，1986）。

儒家肯定求善的根源在人的內心本性，若能發揮便可推己及人、成己成物（李瑞全，1999），其推崇的六書是由孔子整理發揚傳承，是儒家相當重要的思想基礎（王靜芝、蔡興濟，1993），其中，《漢書·藝文志》定《周易》為群經之首：「六藝之文，……蓋五常之道，相須以備，而易為之原。」（班固（著）、楊家駱（主編），東漢／1980：1723）《周易》從宇宙推至人的生活世界，強調人生命本性與天道相同之天人合德思想（錢穆，1998），並主張宇宙自然變化日新、化育萬物、生生不已是天地大德，是人類價值泉源，

¹ 本文所指德育之內涵，旨在培養學生能知善、好善、行善，包括品格、品德的培養，而《周易》思想蘊含生命的創化、維護與發揮，實亦涵蓋全人發展、人格涵育之要旨，且本文所指德育意義不侷限學校道德教育，而是就整體的原則進行探討。

人能透過修養而發揮秉賦善性，亦鼓勵人應自強不息，主動積極實現自我生命（朱伯崑（主編），1993），此即「自發」的根源和意涵；而在生活世界實踐與推擴「生生仁性」，又是恰如其分、適當地與人互動，並以「時中」之道使得各生命各得其正、成己成人（朱伯崑（主編），1993），更聚焦生命的維續、實現生命幸福，彰顯良善「互動」的價值，開創增益各自生命價值；尤有進者，《周易》思想「生命之美」的境界在「天人合德」所展現的無限生機，生命之創生化育、生生不息，生命的欣欣向榮，與「共好」意涵不謀而合。

康德（Immanuel Kant）主張「美」之中有種高貴和超拔的「崇高美」（sublime），此即通過對生命力的阻礙及隨之而來更為強烈的生命力湧流（vital forces）之感而產生，蘊含讚嘆或敬重（admiration or respect）（Kant, 2004; 2007），這是複雜的心靈轉化，過程中發生重大的心理變化（崔光宙，2005），而人對自然的崇高情感是對自己使命的「敬重」（respect），這種敬重透過某種替換（subreption）向自然表現出來，亦即以對客體的敬重轉換對人性理念的敬重（Kant, 2004; 2007）。因此，人稟賦宇宙生生不息的力量，產生不屈不撓的超越力量，崇高道德使命感的合目的性（天人合德）取代了自然表象，「崇高美」心境就此成形（崔光宙，2005）。人透過修德，便能培養此道德力量，並達致如此「生命崇高美」的境地。

儒家經典《周易》的思想，在「生命之美」的根源、展現、理想及方法上，實合於前述 108 課綱重視生命欣欣向榮的教育精神，並蘊含生命之「崇高美」的理想，故本文將探究《周易》「生命之美」的德育意義，並期作為 108 課綱理念之重要思想基礎。

貳、生命之美的根源——天道：生生之德

《周易》蘊含的形上論，展現天地創生萬物與變動運行的宇宙圖景，更將人生命價值根源與道德作為準則與天聯繫，換言之，人開創「生命之美」之根源是來自「宇宙天理」，且人能透過窮盡天理以知曉生命的蘊義，也能透過內省、修養與實踐，體悟生命創化之潛能，本節探究如後。

一、天地乾坤創生萬物

《周易·繫辭傳下》有言：

古者包犧氏之王天下也，仰則觀象於天，俯則觀法於地，觀鳥獸之文，與地之宜，近取諸身，遠取諸物，於是始作八卦，以通神明之德，以類萬物之情。（王韓注：220）

《周易》成書係伏羲通過自然現象的仰觀俯察，模擬仿效畫出八卦，揭示事物內在本質，個別卦象又體現事物的結構與功能，將客觀世界轉化為人自覺的認識（余敦康，2006），故以觀察自然萬物，審視人在其中之地位，歸結出天地化生萬物之理。「卦」與「爻」則蘊含天下變化道理及天地運動變化成因，更展示天地化育無窮之妙，顯現事物發展變則通的日新創新之意（朱伯崑（主編），1993）。

《周易·繫辭傳上》：「易有太極，是生兩儀，兩儀生四象，四象生八卦」（王弼、韓康伯（注），魏、晉／1999：216）²，即表示「太極」是天地萬有創生的根源，「兩儀」則指「陰」、「陽」，陰、陽兩相對待交互作用，作為一切變化之所由（郭建勳，1996）。

《周易·繫辭傳上》又云：「一陰一陽之謂道」（王韓注：206），指出陰陽相應互動而使生命創生變化、生生不息，此即「道」，是生命的原理（吳康，1981）。

「乾」、「坤」代表陰、陽的「性質與功能」（牟宗三（主講）、盧雪崑（錄音整理），2003）。《周易·繫辭傳上》：「乾坤成列，而易立乎其中矣。乾坤毀，則無以見易」（王韓注：217），闡明乾、坤為「道」的本質，《周易·繫辭傳下》：「乾，陽物也；坤，陰物也。陰陽合德而剛柔有體，以體天地之撰，以通神明之德」（王韓注：226），指出陰、陽性能相互配合，顯出天地創化、孕育萬物的功能（黃壽祺、張善文，2001）。

乾、坤更分別為生命的創生與終成原則（牟宗三（主講）、盧雪崑（錄音整理），2003）。依《周易·彖傳·乾》：「大哉乾元！萬物資始，乃統天。……乾道變化，各正性命，保合太和，乃利貞。」（王韓注：3）乾元為生命創始，蘊含生機，且天地萬物在乾道變化各得其所宜（高懷民，1988）；而《周易·彖傳·坤》：「至哉坤元！萬物資生，乃順承天。坤厚載物，德合無疆；含弘光大，品物咸亨。」（王韓注：9）坤元落實生命生成，順承乾道創化之生命，涵養與保持之，而使萬物生成（高懷民，1988）。

是以，「乾」具創生萬物之德，「坤」孕育萬物，使萬物生長繁榮（朱伯崑，1991），天道之偉大在於能「生萬物」，而天生萬物是將生生之理賦予萬物，讓萬物自生自化（吳怡，1993），故天道實展現出生命創造涵育、暢達不已的蘊義。

二、生生為天地大德

承上，「乾」、「坤」使生命創生不息，便是天地最大之「德」，《周易·繫辭傳下》言：「天地之大德曰生」（王韓注：219），又云：「日新之謂盛德」及「生生之謂易」（王韓注：208），皆表示「變化不息，故曰日新」（李鼎祚，唐／1983：7-815）³，日日創化

² 《周易王韓注》為本文引用《周易》經傳原文的依據，後皆以「王韓注」加上頁數標示。

³ 臺灣商務印書館所印行出版之文淵閣四庫全書，共計1,500冊，其每冊之頁碼標示為「冊數——頁數」，如「1-1」表示第1冊之第1頁，本處引文即是在第7冊的第815頁。本文所有出自四庫全書資料之文獻引注，皆依此格式為之。

新生即是天地盛美之德（郭建勳，1996）。程顥更指出天之「生生」是「善」，且人實具有與天地一樣的之「性」：「天只是以生為道，繼此生理者，即是善也。……成卻待它萬物自成，其性須得。」（朱熹（編），宋／1983：698-30）天地以「生生」為其本質和運行法則，承繼此理者就有其「德」，萬物得以欣欣向榮。天道「生生之德」是天地萬有生生不已，其創生化育是由陰陽的作用，天道所賦予生生之理，也就是陰陽的動力。天道將生生之理賦予萬物亦將自身納入萬物，故萬物生生不已正是天道生生之德（吳怡，1993）。

《周易》主張「生生」是有目的之變化，為天地之德、天地之心，稱為「仁」，就是「好生之德」（羅光，1978）。故「生生不已」就是天地萬有最根本、最重要的性質，呈顯生命不斷有新的發展、新的生意。《周易》展示「生生」和「日新」的天道內涵就是生命「創生化育」不息，彰顯對生命的創造、保存、撫育、慈愛和關懷，便是「仁」、「善」（朱伯崑（主編），1993）。人性是承繼天道生生之理而成的，故人性即是天道，人有能力認識與順應天地變化創生之道，並能體悟與發揮自我仁性本質。

參、生命之美的展現——人道：成己成人

本節闡釋《周易》「生命之美」的展現，闡述人能參與天地生生化育，並能知曉時勢開創發揮生命，展現人我生命的適當、良好互動，成己成人、創生共榮。

一、《周易》蘊含「誠」與「仁」是「生生」之道

天賦予人創生化育生命之潛能，根據《周易·繫辭傳上》：「一陰一陽之謂道，繼之者善也，成之者性也」（王韓注：206），又云：「成性存存，道義之門」（王韓注：208），人性源於陰陽相應創化，並承繼天道「生生」之「仁」，而「善」、「性」即指人具有成就生命的為善潛能，蘊藏人文價值的德行，「繼之者善」是人本源地稟受天道性命，但「成之者性」則突顯人的主體性，故人具成就「生生」的潛能，但須透過修養來實現（余敦康，2005）。

《周易·說卦傳》言：「是以立天之道曰陰與陽，立地之道曰柔與剛，立人之道曰仁與義」（王韓注：235），《周易》的三才之道指人稟受天地生生之德、具有生生之能，在生命世界則展現為仁德及義行（金景芳、呂紹綱，2005）。程頤（宋／1987：7）即云：「乾道變化，生育萬物，洪纖高下，各以其類，各正性命也。」天道創化蘊育萬物，萬物按其類別各有生命本質，萬物稟受天命成為自我本性，各有不同的生命與規定性，但能依此規定性實現自我、和諧共生。人稟受天道有為善之能，修德與踐德便能明辨是非善惡、維護與成就人我的生命。

修德與踐德之超越根據及動力乃是天命之性，修德與踐德也正是要充分實現「性」（高柏園，1990）。儒家在天道方面之具體闡發首推《易傳》，且《易傳》與《中庸》又互為表裡（吳怡，1993）。《中庸》有言：「誠者，天之道也；誠之者，人之道也。」（朱熹，南宋／2016：38）且有言：

唯天下至誠，為能盡其性；能盡其性，則能盡人之性；能盡人之性，則能盡物之性；能盡物之性，則可以贊天地之化育；可以贊天地之化育，則可以與天地參矣。（朱熹，南宋／2016：43）

朱熹（南宋／2016：41）注「誠」字為「真實無妄」，是天道的存在意義及人道的價值意義，故合「天人之道」言之，貫通形上與形下（吳怡，1993）。「誠」既貫通天人之道，又能盡萬物之性，「誠」即「性」，「至誠」即「盡性」，「性」之意義又在人「至誠」的努力中得到體證，且人當下的「盡性」能契接「道德創生」之義（高柏園，1990）。《中庸》又有言：

誠者自成也，而道自道也。……誠者非自成己而已也，所以成物也。成己，仁也；成物，知也。性之德也，合外內之道也，故時措之宜也。（朱熹，南宋／2016：44）

《中庸》尚言「故至誠無息，……天地之道，可壹言而盡也。其為物不貳，則其生物不測。」（朱熹，南宋／2016：45）「誠」即人之本性，具有動力義及自律義，此「性」自身能發動不已，同時自給律則與方向，是「生生之仁」價值要求的創造者，亦為「道」（高柏園，1990）。「道」是一切存在的價值根源，人透過「誠之」的工夫，在具體生命中表現，便是天道性命相貫通（牟宗三，1968）。

在《易傳》中，天道的「生生不已」係陰陽相推交感而創生化育萬物，本具動能，但《中庸》的「誠」更內接心性，彰顯精神的動能（吳怡，1993）。「至誠」不息的精神正是天道的「生生不已」（吳怡，1993），《周易·象傳·乾》即言：「天行健，君子以自強不息。」（王韓注：4）孔穎達釋云：「此以人事法天所行，言君子之人用此卦象自彊勉力，不有止息。」（王弼（注）、陸德明（音譯）、孔穎達（疏），魏、唐、唐／1983：Vol.7 317）⁴人透過「至誠」修養成為真實存在，其實踐所及也賦予世界以道德意義，人在「成己」的過程中，必不斷開展具體的生命，亦成就天命之性而通於天地萬物，便能成就天地萬物之生命真實；而「成物」必就現實生命開展，將天地萬有納入道德理想中，則須理解與掌握現實生活世界，乃能加以轉化與開創（高柏園，1990）。因此，「成己」、「成物」即為達致「與天地萬物為一體」的境界（高柏園，1990）。

⁴ 《周易注疏》為本文引用解釋《周易》經傳原文的重要參考，後皆以「孔疏」加上頁數標示。

是以，《周易》肯定天道生生的創造力，更強調人有成就生命之為善潛能（方東美，1982），萬有生命創化不止，流行無窮，貫注於人，使人繼此仁性而能覺知，透過修德以弘揚天賦善根，使宇宙創生價值恢弘擴充，並與天地萬有廣生和諧、與人同情共榮（方東美，1988），此即《周易》「生命之美」意涵及「德育」的根據。

此外，《周易》十分強調「時中」之道，為闡釋「誠」之精神與「仁」之情懷的理則，《易漢學》一書即言：

易道深矣，一言以蔽之曰時中。……其在豐象，曰天地盈虛與時消息，在剝，曰君子尚消息盈虛天行也，文言曰，知進退存亡而不失其正者，……時中之義也。（惠棟，清／1983：52-362, 363）

在《周易》，「時中」不僅是判別人事吉凶的原則，且為人所應具備的品格，意指人能知曉天地變易之時序，因應處境，持守中道且行動進退合宜，以維護、成就人我之生命。

「時中」即「中時」，根據對事物、情境的了解，在適當之時表現適當行為，使人事發揮最佳效果，使人我生命實現發揮、互動和諧（成中英，1983）。「時中」仰賴個人修養，以思慮深通，對當前情境能正確認識並能適切應對，方能促進萬有生命的和諧與發展（成中英，2006）。易言之，此涵蓋對生命情境與良好言行的認知與思考，且能於生活處境中踐行，使自我生命得以發展並與他人和諧共榮。

就「時」之意，係指人能日新又新，凡事謹慎衡量且審視時態、隨時應變（林文欽，1990），且宇宙萬有變化不輟，人應把握時機，辨明時勢，及時作為（林文欽，2002）。如《周易·彖傳·大有》「應乎天而時行，是以元亨」（王韓注：47），掌握天地運作法則、四時循環歷程，行事便能亨通；又如《周易·彖傳·損》「損剛益柔有時，損益盈虛，與時偕行」（王韓注：127），提示人進退應對合宜，因應天地變易之道則獲吉，並示明察古今之變，以知未來情勢。

黃慶萱（1995）即指出，《周易》「時義」之要義有：「待時」，等待適當時機而自發修德、充分準備，《周易·繫辭傳下》：「君子藏器於身，待時而動，何不利之有？」（王韓注：224）；「與時偕行」，即隨時而動，依時變易而行事，如《周易·象傳·無妄》：「天下雷行，物與無妄；先王以茂對時，育萬物」，王弼注：「物皆不敢妄然，後萬物乃得各全其性」（王韓注：79），展現君王按天地運作法則治理人民，能使其各得其宜（金景芳、呂紹綱，2005）；「趨時」，即及時變通行事，如《周易·繫辭傳下》：「變通者，趣時者也」（王韓注：219）。

就「中」之意，《周易》卦爻結構揭示了「中」，即「當位」且與「陰陽」適當結合，在生命情境，「時中」指人的行事能善知、善用生活時空情勢，以獲致生命的圓滿與和諧（呂紹綱（主編），2001）。故「中」有兩層涵義：先「無可無不可」，後「無過猶不及」，表示待人處事視情境而因「時」定奪取捨，做到切合時宜、恰如其分（呂紹綱，1994）。《周易》以二、五爻比擬「中道」，如《周易·訟》九五：「訟，元吉」、《周易·象傳·訟》九五：「訟，元吉，以中正也」、王弼注：

處得尊位，訟為訟之主，用其中正，以斷枉直。中則不過，正則不邪，剛無所溺，公無所偏，故訟元吉。（王韓注：26）

「訟」為與人爭辯是非而待裁決，但「爭訟」乃迫不得已，此九五爻居上卦之中位，陽居陽位、當位得正，有君子明斷曲直之象，能毋所偏私、論斷公正，獲得吉祥（黃壽祺、張善文，2001）。

「中」實與「仁、義、禮、智」之德有緊密關聯：「仁」為「中」的根據，呂祖謙云：「生生之謂仁」（轉引自黃宗羲，清／1983：457-902），「仁」是天賦予人之為善潛能，人能自我反省、順此作為、得其心安，就可自發感知不同生命進而恰如其分地回應與互動；「中」又表現為「義」，《中庸》言「義者，宜也」（朱熹，南宋／2016：37），「義」是恰當而合情理的作為、是人所應為，即持守中道、是是非非，講求普遍也考慮特殊，因處境不同而能採行不同的作為，變通不失情理（成中英，1983）；「中」的準則是「禮」，「禮」能使人合於「中」，《禮記·仲尼燕居》：「夫禮，所以制中也」（孫希旦，清／1990：1268），表示「禮」是行為規範，使生活世界和諧有序、使各個生命各得其所，且為所應為，這便是「中」（王甦，1985）；「中」又不離「智」的認識與抉擇，「智」者能選擇並堅持正當行為，《周易·繫辭傳下》：「精義入神，以致用也」（王韓注：581），而「中」之所以難，因其「隨時變易」、「惟變所適」，又應以「善」為目的，且須認清所處時勢、把握適當時機，需運用「智」之反省與認知，辨明何者應為、選擇最適方法行事，合乎「中」的要求（成中英，1983）。

質言之，《周易》勉人實踐「時中」：「時」強調隨時自主地了解生命情境的變易且掌握天地萬有的發展法則；「中」則著重秉持生命和諧共榮的善意，恰如其分、正當適切地行動，此可謂契合前述「核心素養」及「德育」所欲培養品格的意旨，並發揮道德「創造性」（黃慧英，2005），在真實的生活世界中，對各個生命做出具體且適當的回應，正如天道生生不息。

二、人道：天賦予人能創生化育生命

(一) 成己：修德以維護開創自我生命

《周易》卦爻辭是占卜事實與其結果徵驗的紀錄，經長期積累整理歸納，作為行事依據。吉、凶、悔、吝的判斷是《周易》主要占辭，按陰陽剛柔的動靜關係解釋天地萬物的變化，提示人因應處境而調整行事、審時度勢、隨處境盡事理之時宜，方能使人我生命「趨吉避凶」(曾春海，2003)。

《周易》卦爻辭給人明確的吉凶判斷，但「傳」卻透過「經」的卜筮方法，揭示吉凶之所以然：若筮得之卦爻是好的，且占者的德行與卦爻辭所說相配，則為吉祥，倘筮得卦爻雖好，占者的德行不足與卦爻辭所說相當，便是凶；反之，若筮得之卦爻雖凶，占者的德行超越此卦爻所述，則能逢凶化吉。故《周易》雖能推測未來變化，但人事吉凶和生命成就與否，終究取決於人的行為，而重視品格之培養(朱伯崑，1991)。

《周易·乾》明示天道四德：「乾，元、亨、利、貞」(王韓注：1)。《周易注疏》言：

子夏傳云：元，始也，亨，通也，利，和也，貞，正也。……以陽氣始生萬物，而得元始、亨通，能使物性和諧各有其利，又能使物堅固貞正得終。此卦自然令物有此四種使得其所，故謂之四德。(孔疏：7-311)

「元」是元始，「亨」係亨通，「利」為和諧有利，「貞」即貞正堅固(黃壽祺、張善文，2001)，此即人我生命的創造維護、通達順暢、和諧共榮、堅毅守正，著重「利於他人與利於自我的特質與行動」(Slote, 1992: xvi)的品格意涵，在能於生命世界中合理、明晰地判斷(Campbell, 1998)。因此，能維護、增益人我生命，造就多元共榮的社會，在實際生活中適當權衡行動，即是《周易》德育要義中，所欲培養人的品格。

質言之，「元、亨、利、貞」之德與前述「時中」之道，意義共通⁵，皆指能於實際生命情境中，是是非非、適當互動與作為，追求人我生命之幸福，亦即能因應現實生活，融會貫通並力行所學知識，而解決困難之核心素養。人具備此品格或素養，除能成己、且更能成人。

⁵ 「元、亨、利、貞」通於「時中」意涵，另可見《周易·文言傳·乾》：「君子體仁足以長人，嘉會足以合禮，利物足以和義，貞固足以幹事。君子行此四德者，故曰：乾，元、亨、利、貞。」(王韓注：4)，及其朱熹(宋/1999：32-33)之注：「元者，生物之始，天地之德，莫先於此。……於人則為仁，而眾善之長也」，「亨者，生物之通，……於人則為禮，而眾美之會也」，「利者，生物之遂，物各得宜，……於人則為義，而得其分之和」，「貞者，生物之成，實理具備，隨在皆足。……於人則為智，而為眾事之幹。幹，木之身，而枝葉所依以立者」。

（二）成人：各得其宜、和諧共榮

《周易》強調天生化育萬物永不止息之「好生仁德」，目的在天下生命之創造及實現，故此「生生不息」不僅是自然的運行，更是以「成就生命」為終極關懷，成己成人、和諧共榮之「仁德」（張立文，1991）。

《周易·文言傳·坤》：「君子敬以直內，義以方外，敬義立而德不孤」（王韓注：13），有德者誠敬且專注地反省與存養，端正並堅定自我天賦仁性，明辨是非且適切正當地待人行事。《周易·象傳·坤》又言：「地勢坤，君子以厚德載物」（王韓注：10），有德者如同大地一般增厚自我品德，以能容畜萬民、承載萬物。《周易·彖傳·井》亦有言：「巽乎水而上水，井；井養而不窮也。改邑不改井，乃以剛中也」（王韓注：150-151），順水之滲透性，在地鑿孔引水為「井」，供人飲用，彰顯養民之用。朱熹（宋／1999：181-182）即說：「勞民者，以君養民，勸相者，使民相養，皆取井養之意」，有德者能仿效「井」的養民之道，使人豐衣足食，並勉人相互資助而生生不息。

天道表現在仁德上，《周易·彖傳·咸》即言：「咸，感也。……天地感而萬物化生，聖人感人心而天下和平，觀其所感，而天地萬物之情可見矣」（王韓注：150-151），《周易》以乾元為生物契機，需與坤元交會，感應才能孕育成物，其中的作用必然含有「愛」，《周易·繫辭傳上》又言：「與天地相似，故不違。知周乎萬物，而道濟天下，……旁行而不流，樂天知命，……安土敦乎仁，故能愛」（王韓注：206-207），人之思考與作為都順應宇宙天理，就不違悖天道仁德；「所為皆得其宜，不有愆過使物失分也」（孔疏：7-529），人能以仁心感知、愛護人我生命，便可做出最適當的回應，不失份際且各得其適宜。而朱熹（宋／1999：238）更強調此須能因實地制宜、權衡思量，強調有權變之法亦有經常之道：「旁行者，行權之知也，不流者，守正之仁也」，又說：

安土者，隨所遇而安也，敦乎仁者，不失其天地生物之心也。安土而敦乎仁，則無適而非仁矣，所以能愛也。（黎靖德（編），宋／1983：1144-173，174）

綜上，《周易》著重生命的了解及維護，道德抉擇須是我們設身處地覺知他人的生命，權衡思考以因應時地適切行事與互動（黃慧英，1995）。天地本「誠」與「仁」化生萬物，《周易》示人為善潛能即根於天賦生生仁德，人是天地萬有中最高傑出的一類，可知道與行道，並能積極效法天道「誠」之精神與「仁」之情懷，圓現人的責任且追求生命的理想，同時透過慎思與反省，促使人我生命各得其宜、成就各自的精彩。

肆、實現生命之美的德育理想與原則⁶

為培養學生具表現「生命之美」的素養，能因應各種生命情境，以適當的行動來維護、發揮、成就人我的生命與價值，展現生命的良善互動，追求生命的和諧共榮，實現《周易》「天人合德」之融洽理想，本節闡釋《周易》天人關係的理想境地，並提示相關的修德要義，作為「德育」的重要啟示與內涵，以下闡述之。

一、《周易》所展現天人合德之融洽理想

《周易》所展示的形上思想特色：一為肯定天道生生的創造力，宇宙變化創生化育相繼不絕，萬物由此而生、依此而長；二則強調人性內在價值有成就生命之向善潛能，可和宇宙秩序合德無間（方東美，1982）。天道生生的創化仁德之變化法則，賦予人成就生命價值之能力，也啟示人之作為以保存生命且與天地萬有和諧共榮的準則方向，由此可與天道「相契合」（方東美，1982）。

人在天地間秉承天道生生之創造精神，並藉培養仁德與智慧以覺知天地萬有的生命價值，進而參與天地萬有生命的創化成就，和諧共存（方東美，1985；李煥明，1989）。因此，《周易》所提示的德育方法旨在發揮學生的「仁」與「智」，期達致「以生命為中心」與「以價值為中心」之終極關懷。

因此，《周易》的天人關係，係由天道創化生生不息、日新又新，作為生命的內容與目的，人之成就或責任在發揮天賦仁性、參與天地化育，依循天道開展生命，與天地萬有融為一體，此「合一」便是天人關係全幅之生命內涵（程石泉，1982）。質言之，人為萬物之一，《周易》主張人與萬物、人與宇宙的關係是「和諧共榮」的，這樣的天人合德主要是由人之修德以向天道融為一體，但人卻非喪失了主體性，而更是主動積極修為，與天地共同創生化育，此即生命至美的境界（趙雅博，1988）。

二、《周易》提示之德育原則

（一）觀察認識

《周易·彖傳·賁》：「觀乎天文，以察時變；觀乎人文，以化成天下」（王韓注：69）⁷，《周易·繫辭傳》亦言：「仰以觀於天文，俯以察於地理，是故知幽明之故」（王

⁶ 本文所闡述之德育原則，非僅針對《周易》經傳中直接說明德育蘊義的文辭，而同時多是闡述《周易》所蘊含道德修養之要義，進一步連結且說明為德育的相關重要原則。另，《周易》經傳有關修養品格或德育實施的文辭，實非全為具體應用方法，多是相關原則的提點，主要作為整體德育上的指引。

⁷ 程頤（宋／1987：196-197）釋云：「天文謂日月星辰之錯列，寒暑陰陽之代變。觀其運行以察四時之遷改也。……人文，人理之倫序，觀人文以教化天下，天下成其禮俗，乃聖人用貴之道也。」

韓注：205)，「觀」係觀察宇宙萬物運作且探究其規則，並明察人文風俗生活，以施行適宜的治理與教化。故「觀」的目的是為能認識與掌握情勢以適當地行動。

《周易》的〈大象傳〉提示許多宇宙運行的現象，若能深入觀察理解，便能指導行事與修德。《周易·象傳·姤》：「天下有風，姤，后以施命誥四方」（王韓注：137），《周易集解》：「天下有風，風無不周布，故君以施令，告化四方之民矣」（李鼎祚，唐／1983：7-484），此言天上微風吹起，無物不拂，君王觀察此象而發布教化之令，傳告四方；又《周易·象傳·師》：「地中有水，師；君子以容民畜眾」（王韓注：27），地中蘊藏水源象徵聚集畜養眾人，君子仿效此自然現象，而容納、涵養萬民。

「觀察」使學生具備道德的原則、知識或實踐技巧（Carr & Steutel, 1999），此類認知與學習幫助我們能有適當的作為，逐步使我們成為真正的有德之人（Dunne, 1999）。教師也不能不藉由具體原則來教導學生抽象的道德理想（Hare, 1975），故經由具體的法則，能使學生更清楚了解「時中」的意涵。

然而，這或許會產生為何自然的就是「道德的」之疑問（Straughan, 1982），宇宙蘊含向「天人合德」至善價值的境界邁進，就人所稟賦於天的為善潛能，人依天道以參與生命的創造孕育，故不只是自然事實，卻有向善的價值；其次，宇宙的運行規則是人所取法的可行準則，人據此能趨吉避凶，旨在創化、維護、尊重、成就生命，生生不息，即是價值的指導；再次，宇宙運行法則雖是自然的，但透過道德主體「人」有意識地實踐，便能展現其內在的價值，自然之道便透過「人」而彰顯道德之意涵。

（二）效法楷模

德育強調品格的培養與發展，其可透過仿效學習道德楷模，相較論證說理的方法，楷模更直接展示如何關懷生命以及與關懷對象的互動（Noddings, 1992）。道德楷模表現成熟的自我認同，反映出良善價值與行為穩定的保證，更顯現成熟的信念及其發展與證立，從生活中體證並創造其意義（Walker, 2002），能使學生易於掌握道德典範的形象、了解真實生活品格實踐的內涵。

《周易·蒙》初六爻辭：「發蒙，利用刑人，用說桎梏，以往吝」（王韓注：18），《周易·象傳·蒙》初六：「利用刑人，以正法也」（王韓注：1），表明藉由樹立典型人格以啟發、指引童蒙，教導其認識、學習良善的德行，進而避免過錯（黃壽祺、張善文，2001）。

學習楷模亦如回復正道，《周易·復》六二爻辭：「休復，吉」，《周易·象傳·復》六二：「休復之吉，以下仁也」（王韓注：76），能親近、效法有德之人，是獲得吉祥的關鍵，亦為修德重要方法，故朱熹云：「學莫便於近乎仁，既得仁者而親之，資其善以自益，則力不勞而學美矣」（黎靖德（編），宋／1983：701-467）。

（三）遵循規範

依準則行動，或以準則規範言行，皆可清楚直接地指導人應當如何作為，藉由原則規範行為，能逐漸修正行為，將情緒或欲望合理且適宜地調節，進而讓人我生命的互動能適當和諧。

《周易》展示許多守則，旨在使人踐行天道、節制情緒或欲望，以趨吉避凶。如《周易·謙》六四爻辭：「無不利，撝謙」，《周易·象傳·謙》六四：「無不利撝謙，不違則也」（王韓注：51），程頤（宋／1987：143）釋曰：

凡人之謙，有所宜施，不可過其宜也。……唯四以處近君之地，據勞臣之上，故凡所動作，靡不利於施謙，如是然後中於法則。故曰不違則也，謂得其宜也。

此言提示人如處在令人不安、憂懼的處境時，更應遵循謙遜的原則、努力充實自我，則能無往不利、發揮自我生命。

此外，準則有約束與克制情緒或欲望的功能。《周易·師》初六爻辭：「師出以律，否臧，凶」，《周易·象傳·師》初六：「師出以律；失律，凶也」（王韓注：27），以軍隊出征為例，若無軍紀約束，將欲望及行動予以合理適宜的調節，就可能產生危險。朱熹（宋／1999：60）更強調「在卦之初，為師之始，出師之道，當謹其始，以律則吉，不臧則凶」，應在行為初始就謹慎小心，才能獲得吉祥。

行為準則旨在藉由外在的規範使行為合宜適切，《周易·姤》初六爻辭：「繫於金柅，貞吉，有攸往，見凶，羸豕孚踯躅」，《周易·象傳·姤》初六：「繫於金柅，柔道牽也」，王弼注曰：

金者，堅剛之物，柅者，制動之主，……處遇之始，……體夫躁質，……故必繫于正應，乃得貞吉也。（王韓注：137-138）

此指品格尚未充實之人易輕浮躁動、恣意妄為、陷於凶險，故須依行為準則的規範、指導與牽引，才能趨吉避凶。

《周易》中的許多準則，常以清楚、直接的方式提示人、指導人如何適宜地作為，故與「箴言」(maxim) 相似。「箴言」即以言簡意賅的行為公式，指出基本的行為規則，具有簡潔、容易記憶、確實有用及經得起時間考驗等性質，可供清楚卻意義重大的行為指導 (Schwartz, 2002)。教師可引導學生將「箴言」的意義連結到自己的日常的生活經驗，同時須說明為何是重要的、有用的，且可利用歷史或當代的人物來體證其重要意涵 (Schwartz, 2002)。

(四) 養成習慣

Aristotle (1986: 28) 指出道德德行須經後天努力，由習慣養成：

德行的發展完成，……非要違反人的本質，可說是自然人的本質使我們接受德行的基礎，但道德人格卻須透過培養習慣以成就其完滿。

《周易》強調「積德」或「德有常」，指品格培育仰賴不斷累積、堅守正道養成習慣，同時須根據「法天依時」的道德認知。《周易·象傳·大畜》言：「大畜，剛健篤實輝光，日新其德，剛上而尚賢」（王韓注：81），人要剛健篤實地修德，日新又新，不僅培養習慣型塑品格，更要有所進步、更上層樓。

培養習慣須從初始就遵守品格的要求，或在行為規範下持續不斷地實踐，逐漸內化。《周易·象傳·升》即云：「地中生木，升；君子以順德，積小以高大」（王韓注：144），君子依道德的要求，不斷地堅持以踐行，進而養成「行德」之習慣，最終成就德業，故程頤（宋／1987：412）亦云：

君子觀升之象，以順修其德，積累微小，以至高大也。……萬物之進，皆以順道也。善不積不足以成名，學業之充實、道德之崇高，皆由積累而至。

習慣養成的意義即在透過從事德行的活動，使人逐漸型塑德行（林建福，2009），而持守道德的要求，踐行不懈、日新又新，以能成就人我生命的價值。

(五) 反身省察

「反省」為《周易》所言修德的重要方法，藉由反身省察以檢討精進自我言行，並透過逆覺體悟天賦仁性、惻隱之心，促使自我與他人和諧共生。《周易·訟》九四爻辭：「不克訟，復即命，渝，安貞吉」，王弼注：

處上訟下，可以改變者也，故其咎不大。若能反從本理，變前之命，安貞不犯，不失其道，為仁由己，故吉從之。（王韓注：25-26）

與人爭執訴訟失即便自我反省，了解爭訟不當，且未必解決問題，故改以彰顯仁德與人相處，回復正道便獲吉祥；又如《周易·象傳·蹇》：「山上有水，蹇；君子以反身修德」（王韓注：121），《周易注疏》云：「蹇難之時，未可以進，惟宜反求諸身，自脩其德，道成德立，方能濟險」（孔疏：7-442），高山有水象徵艱難困厄的處境，但如能於此時反省自身之品格能否充實增益，困難便能迎刃而解。

「反省」即是檢視體察自己的言行思維、待人處事是否適當、德行是否充實、能否發揮仁心，《周易·象傳·觀》六三即言：「觀我生，進退；未失道也」（王韓注：64），程頤（宋／1987：183）釋曰：

觀我生，我之所生，謂動作施為出於己者，觀其所生，而隨宜進退。所以處雖非正，而未至失道也。隨時進退求不失道，故無悔咎。

「我生」指自我言行。六三和上九兩爻相應，能仰觀其剛健之德行，但其不當位又處在困厄憂懼的情勢，故須審視、反省、檢討自己的言行思維，反思審酌進退應對，以有助人我生命的護持與發揮。

（六）慎思明辨

《周易》強調人應「慎思明辨」，此意涵「誠敬」與「審慎」，並以「綜合」、「歸納」、「演繹」、「辯證」、「推理」等方式，「權衡」、「思量」恰當行事之法。

例如：《周易·象傳·訟》：「不永所事，訟不可長也。雖小有言，其辯明也」（王韓注：24），爭訟起因於事情初始未能周密安排，故行事前應先慎思初始情勢及可能發生的問題，且在初始就清楚如何作為，宣明章紀、判明職分，以杜絕爭訟（黃壽祺、張善文，2001）。

《周易·象傳·遯》：「剛當位而應，與時行也。小利貞，浸而長也。遯之時義大矣哉！」（王韓注：103）《周易注疏》：「小人方用，君子日消，君子當此之時，若不隱遯避世，即受其害，須遯而後得通」（孔疏：7-426），表示當小人之道盛行，處境艱難危懼，無法施展長才時，須自我修德等待時機、慎思時勢，再覓合宜之法，方能避險且獲亨通。

《周易·乾》上九爻辭更指出：「亢龍有悔」（王韓注：3），《周易·文言傳·乾》云：

亢之為言也，知進而不知退，知存而不知亡，知得而不知喪；其唯聖人乎！知進退存亡而不失其正者，其唯聖人乎。（王韓注：9）

此言明示人之言行應注意「盛極而衰」的發展趨勢，必於進取時也知及時引退、生存時也知敗亡的可能、獲利時也知喪失，謹慎戒懼地思慮。

「慎思明辨」亦含對人事情境的權衡、考量與斟酌。《周易·象傳·大有》九四：「匪其彭，無咎，明辨晰也」（王韓注：49），其意為豐盛而不過，始無過錯，表示人能明辨事理且衡量情勢。程頤（宋／1987：133）解釋：

九四居大有之時，已過中矣，是大有之盛者也。過盛則凶咎所由生也。故處之之道，匪其彭則得無咎，謂能謙損，不處其太盛，則得無咎也。

太過豐盛可能產生「物極必反」之災禍，若能不過猶不及，方能避險。《周易注疏》亦云：「由九四才性辯而哲知，能斟酌事宜，故云明辯哲也」（孔疏：7-369），指人能分析時勢之變化趨向，衡量斟酌適當作為，故能明哲保身。

Aristotle 說：「德行就是能依中庸之道（mean）抉擇的特質，且是由理性的原則所決定的」，中庸之意又在「既非過多亦非不足」，是「適切的」（Aristotle, 1986: 39），故須培養學生能「慎思明辨」，教導學生審慎思考所處情勢及條件，評估權衡適切的言行，以能維護、發展人我生命的開創不息。

（七）其他原則

除上述的德育指引外，《周易》還提示幾個原則：首先，同學朋友間的交流討論、相互仿效與鼓勵，有助品格的學習，《周易·象傳·兌》：「麗澤，兌；君子以朋友講習」（王韓注：181），程頤（宋／1987：519）說：「兩澤相麗，交相浸潤，互有滋益之象。……朋友講習，互相益也。」樂於與人交流討論、互相仿效優點、互相勸勉為善，而能增益彼此之德行、充實彼此的生命。

其次，《周易·蒙》卦辭：「匪我求童蒙，童蒙求我。初筮告，再三瀆，瀆則不告。利貞」（王韓注：17），王弼注：「童蒙之來求我，欲決所惑也。決之不一，不知所從，則復惑也。故初筮則告，再三則瀆，瀆蒙也」（王韓注：17），此言學習講求由學習者主動提問解惑，並提出真正適當的問題。

第三是「改過」，《周易·象傳·益》：「風雷，益，君子以見善則遷，有過則改」（王韓注：131），「雷」表「剛健」，示人奮發向上、勇往向善；「風」為「柔順」，示人順應正道，消除惡言惡行，迅速改過從善。又如《周易·象傳·井》六四：「井甃無咎，修井也」，王弼：「得位而無應，自守而不能給上，可以修井之壞，補過而已」（王韓注：152），柔居柔位卻無相應，須努力自守，反省補過錯，如水井壞敞要趕緊修繕。

伍、108課綱可採擷的「生命之美」

《周易》所示充滿生機之宇宙世界，人身處生生不息的創化歷程中，對生命的終極關懷即在根據天賦善根、成己成人，與天地萬有和諧共榮，實現各生命價值（李煥明，1984b）。如此生命之美係以新新不停、生生相續之生命創化與完成為目的，具有美好、良善、剛健的道德價值，此價值又是宇宙天地創生，貫串並藉由天、地、人成就之（程石泉，1982）。故透過《周易》所提示之德育原則與方法，使人省悟天賦善根，發揮惻隱仁心，同時認識與效法天理，保存尊重生命，且透過實踐工夫，實現欣欣向榮「生命之美」的境界。

因此，人的本質與理想在自我生命的實現（曾春海，1984；鄭炳碩，1989）。由德育的省思與鍛鍊，對自我生命價值有所意識、發揮，且透過認識與自覺，發展生命活力，引發學生的學習動機與熱情，並使其願意從生活體驗生命意義，產生「自尊自愛」的情感，而能激發生命的喜悅與生活的自信。

其次，由於「物物皆有太極」，人皆稟賦天理仁性，皆有生命價值實現之需，個人又能對他人生命有所覺知，「仁」的內涵又在「不忍」與「不安」，藉由德育的對「仁性」的省悟及對天理的掌握，而能「愛人」並與他人和諧相處、尊重生命（曾春海，1984；李煥明，1984a），並藉由「時中」之道的養成及運用，能設身處地，覺知他人的生命與情境，進而能於生命世界適當作為，此即自我生命的延伸，又蘊含他人生命，推己及人、感同身受（黃慧英，1995），如此促進學生與他人互惠共好，透過良善的互動，增益共生智慧及善盡人我責任。

第三，《周易》將人與天、地並立「三才」，人能參與天地萬有的創生化育，《周易》鼓勵修德以體現與創造「三才」的生命價值，以達「天人合德」之生命境界（曾春海，1984）。透過德育，能使學生循時應變，符應宇宙變易之理，掌握萬有生命本質，據以各個生命創生化育都各得其宜（楊政河，1990），發揮天賦仁心、參與天地化育，與天地萬有融合為一（程石泉，1982）。故就學生而言，其實現的不僅自我的幸福，亦能促進他人的幸福，致力社會、自然與文化的永續發展，並成為具備社會適應力與應變力的學習者，使個人與群體的生命、生活更加和諧、相融。

綜上，本文認為108課綱「自發」、「互動」、「共好」的基本理念，可自《周易》展現的「生命之美」汲取內涵，並透過《周易》提示的德育方法或原則，而使學生能發揮欣欣向榮「生命之美」的價值。

陸、結語

《周易》思想蘊含「天人合德」之融冶理想與「時中」之道，旨在生命的創造、維護與發展，要求人們發揮天賦為善的潛能，在面對生活情境、議題或困難時，能自主自發、適當地互動行事、解決問題，以成就人我生命價值及其和諧共榮，此實與108課綱以「生命」為本的精神，以及能融會貫通所學知識、能力與態度，以因應、開創現在與未來的核心素養意涵，有相通之處。

透過《周易》所呈現的修德要旨，包括觀察認識、效法楷模、遵循規範、養成習慣、反身省察、慎思明辨以及自發主動、與友互學、改過遷善等，在德行或核心素養的培育上，都提示重要的德育原則，以開展為善的潛能並培養德行或素養，達到自主、互惠、共榮的生命幸福，實現和諧共榮的「生命之美」，值得作為108課綱實施的省思及實踐。

參考文獻

- 王弼、韓康伯（注）（魏、晉／1999）。周易王韓注。臺北：大安。
- 王弼（注）、陸德明（音義）、孔穎達（疏）（魏、唐、唐／1983）。周易注疏（欽定文淵閣四庫全書本，經部）。臺北：臺灣商務。
- 方東美（1982）。生生之德。臺北：黎明。
- 方東美（1985）。原始儒家道家哲學。臺北：黎明。
- 方東美（1988）。中國人的人生觀（馮滬祥譯）。臺北：幼獅文化。
- 王甦（1985）。用「中」之道。孔孟學報，50，189-212。
- 王開府（1986）。儒家倫理學析論。臺北：學生。
- 王靜芝、蔡興濟（1993）。國學導讀。臺北：輔仁大學文學院。
- 朱熹（宋／1983）。晦庵集。（欽定文淵閣四庫全書本，集部）。臺北：臺灣商務。
- 朱熹（宋／1999）。周易本義。臺北：大安。
- 朱熹（宋／2016）。四書章句集注。臺北：國立臺灣大學出版社。
- 朱熹（編）（宋／1983）。二程遺書。（欽定文淵閣四庫全書本，子部）。臺北：臺灣商務。
- 成中英（1983）。中道、中和與時中。孔孟月刊，21（12），26-32。
- 成中英（2006）。易學本體論。北京：北京大學。
- 朱伯崑（1991）。易學哲學史（一）。臺北：藍燈。
- 朱伯崑（主編）（1993）。周易知識通覽。濟南：齊魯書社。
- 牟宗三（1968）。心體與性體（一）。臺北：正中。
- 牟宗三（主講）、盧雪崑（錄音整理）（2003）。周易哲學演講錄。臺北：聯經。
- 李鼎祚（唐／1983）。周易集解。（欽定文淵閣四庫全書本，經部）。臺北：臺灣商務。
- 余敦康（2005）。易學今昔。桂林：廣西師範大學。
- 余敦康（2006）。周易現代解讀。北京：華夏。
- 吳怡（1993）。中庸誠的哲學。臺北：東大。
- 吳康（1981）。周易哲學思想。載於林尹（主編），易經論文集。臺北：黎明。
- 呂紹綱（1994）。說孔子「中」的哲學。哲學與文化，21（4），347-355。
- 呂紹綱（主編）（2001）。周易辭典。臺北：漢藝色研。
- 李煥明（1984a）。易經的人生修養（上）。中華易學月刊，5（2），6-13。
- 李煥明（1984b）。易經的人生修養（下）。中華易學月刊，5（5），14-19。
- 李煥明（1989）。易經的天人合德論。中華易學月刊，10（5），31-34。
- 李瑞全（1999）。儒家生命倫理學。臺北：鵝湖。

- 林文欽（1990）。周易象傳論時大矣哉十二卦探義。孔孟月刊，28（9），19-26。
- 林文欽（2002）。周易時義研究。臺北：國立編譯館。
- 林建福（2009）。德行取向的道德教育——從亞理斯多德、康德與彌爾的德行思想到當代品格教育。臺北：學富。
- 金景芳、呂紹綱（2005）。周易全解（修訂本）。上海：上海古籍。
- 孫希旦（清／1990）。禮記集解。臺北：文史哲。
- 班固（著）、楊家駱（主編）（東漢／1980）。中國學術類編——新校本漢書並附編二種。臺北：鼎文。
- 高柏園（1990）。中庸形上思想。臺北：東大。
- 高柏園（2000）。總論。載於王邦雄、高柏園、楊祖漢、岑溢成（編著），中國哲學史。臺北：國立空中大學。
- 高懷民（1988）。大易哲學論。臺北：成文。
- 崔光宙（2005）。康德對「壯美」的分析。<http://faculty.ndhu.edu.tw/~shtang/classical/fruit/lecture/20051026.htm>
- 張立文（1991）。周易與儒道墨。臺北：東大。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：作者。
- 郭建勳（1996）。新譯易經讀本。臺北：三民。
- 惠棟（清／1983）。易漢學。（欽定文淵閣四庫全書本，經部）。臺北：臺灣商務。
- 程頤（宋／1987）。易程傳。臺北：文津。
- 曾春海（1984）。易經哲學的宇宙與人生（下）。中華易學月刊，5（4），19-22。
- 曾春海（2003）。易經的哲學原理。臺北：文津。
- 程石泉（1982）。易的哲學內涵。孔孟月刊，20（12），2-8。
- 黃宗羲（清／1983）。明儒學案。（欽定文淵閣四庫全書本，史部）。臺北：臺灣商務。
- 黃壽祺、張善文（2001）。周易譯注（修訂本）。上海：上海古籍。
- 黃慧英（1995）。道德之關懷。臺北：東大。
- 黃慧英（2005）。儒家倫理：體與用。上海：上海三聯。
- 黃慶萱（1995）。周易縱橫談。臺北：東大。
- 楊政河（1990）。易學人性論研究。載於臺大哲學系（主編），中國人性論。臺北：東大。
- 趙雅博（1988）。從易經看天人合一（三）。中華易學月刊，9（9），10-16。
- 歐陽教（1998）。德育原理。臺北：文景。
- 鄧曉芒（譯）（2004）。判斷力批判（Critique of Judgment）（原作者 Kant, I.）。臺北：聯經。（原著出版年：1790）

- 鄭炳碩 (1989)。「易經」之人觀。《鵝湖月刊》，14 (10)，23-29。
- 黎靖德 (編) (宋/1983)。《朱子語類》。(欽定文淵閣四庫全書本，子部)。臺北：臺灣商務。
- 錢穆 (1998)。《錢賓四先生全集 (24)》——中國思想史。臺北：聯經。
- 羅光 (1978)。中國哲學的基本觀念十二講——易經的生生。《哲學與文化》，5 (8)，13-20。
- Aristotle. (1986). *The nicomachean ethics* (D. Ross Trans.). Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, J. (1998). Dewey's conception of community, in L. A. Hickman (Eds.), *Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation* (pp.23-42). Bloomington : Indiana University Press.
- Carr, D. & Steutel, J. W. (1999). The virtue approach to moral education: pointers, problems and prospects. In Carr, D., & Steutel, J. W. (Ed.), *Virtue ethics and moral education* (pp.241-255). London: Routledge.
- Dunne, J. (1999). Virtue, phronesis and learning. In Carr, D., & Steutel, J. W. (Ed.), *Virtue ethics and moral education* (pp.49-63). London: Routledge.
- Hare, R. M. (1975). Adolescents into adults. In B. I. Chazan & J. F. Soltis (Ed.), *Moral education* (pp.116-124). New York: Teachers College, Columbia University.
- Kant, I. (2007). *Critique of Judgment* (J. C. Meredith Trans.). UK: Oxford University Press. (Original work published 1790).
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Schwartz, A. J. (2002). Transmitting moral wisdom in an age of the autonomous self. In Damon, W. (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (pp.1-21). Stanford, Calif.: Hoover Institution Press.
- Slote, M. (1992). *From morality to virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Straughan, R. (1982). *Can we teach children to be good*. London: Allen & Unwin.
- Walker, L. J. (2002). Moral exemplarity. In Damon, W. (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (pp.65-83). Stanford, Calif.: Hoover Institution Press.

雙語教育實踐探究「真實世界」 雙語協同教學策略聯盟

陳浩然* 校長

新北市樟樹國際實創高級中等學校

摘要

如何培育學生能夠充份運用英語與人溝通，為雙語教育實踐探究的重要目的。學生溝通能力培育之規劃，是以溝通、文化、連結、比較、社群為學習標準，教學實踐上採取雙語協同教學方式，以及高效能六項教學策略和 IPA 評量模式，進行雙語教學與學習。雙語協同教學的實施，所需要配合的事物、資源規劃，相當複雜，根據實際探究結果，順暢的雙語教學運作，至少需要三個主要機制，第一為基礎推動機制，此部分包括「行政團隊」與「雙語環境」；第二則是課程與教學發展機制，主要內涵是「教師專業發展」與「課程和教學」；第三是科技融入機制。經過一年多的探究，雙語協同教學方式，已普遍獲教師和學生認同，相信在教師不斷精進協同教學努力下，提升學生語言溝通能力的目標，指日可待。

關鍵詞：真實世界學習、逆向設計、表現整合評量

*本篇論文通訊作者：陳浩然，通訊方式：chrest@seed.net.tw。

Research on Bilingual Education Practice - “Real World” Bilingual Team Teaching Strategic Alliance

Haw-Ran Chen* Principal

New Taipei Municipal Jhangshu International Creative Technical High School

Abstract

How to develop students' ability to use English properly to communicate with others is an important goal of the research on bilingual education practice. For the purpose of improving students' communication skills, a plan was established to use communication, cultures, connections, comparisons, and communities as the learning standards. In order to implement bilingual teaching and learning, six High-Leverage Teaching Practices, a bilingual team teaching method, and the Integrated Performance Assessment (IPA) model have been adopted. The implementation of bilingual team teaching requires thorough collaboration between relevant parties and resource planning. According to the actual research results, a smooth bilingual teaching implementation requires at least three main mechanisms. The first is the basic promotion mechanism, consisting of the “administrative team” and “bilingual environment.” The second is the course and teaching development mechanism, of which the main components are “teachers' professional development” and “course and teaching.” The third is the technology integration mechanism. After more than a year of implementation, teachers and students have generally accepted the bilingual team teaching method. It is believed that the goal of improving students' language communication skills is just around the corner with teachers continuously putting efforts into bilingual teaching.

keywords: real-world learning, backward design, integrated performance assessment

*Corresponding author: Haw-Ran Chen, E-mail: chrest@seed.net.tw

壹、前言

外語能力培育之指標，應更強調能彰顯運用外語能力於溝通情境中之關聯性。目前學校英語文教學與學習重點，比較強調「讀」和「寫」，教學活動缺少師生和學生間運用外語的口語互動，因此學生較少在「聽」和「說」的學習，以致於在需要運用外語溝通時產生困難。根據行政院研究發展考核委員會在「我國外語政策之檢討與展望政策建議書」中提及，我國過去數十年雖然積極推動英語教育，惟在溝通與運用上表現得相當不理想，且在 TELTS 和 TOEFL 成績，似乎也落後其他亞洲國家（行政院研考發展委員會，2011）。教育部推動雙語國家計畫，也將加強「聽」與「說」的能力，列為推動雙語的重點項目。十二年國教國民中小學暨普通高級中學英語文領域課程綱要目標第一條明示：「培養英語文聽、說、讀、寫能力，應用於日常生活中」。上述理念已清晰說明，在英語教育最重要功能為溝通，且強調學習英語文核心價值，如何將所學應用於日常生活當中。基於這些想法，在推動雙語教育實踐途徑，應重新釐清雙語教育功能與理念為起始點，進而規劃以聽、說為主軸之課程、教學及學習評量架構，探究有效推動雙語教育各種情境因素，並據以歸納可行之參考方向，希冀發展真正落實英語教育功能之雙語教育。

貳、真實世界雙語教育理念

運用英語溝通能力之培養，需要面對三個主軸，第一為理解，第二則是產出，第三是社會文化。所謂理解（comprehension）係指聽和說能力，產出（production）為說和寫能力。學校教育所提供之英語教學和學習內容，倘若學生理解程度弱易導致降低學習動機，另一現象為通常學生在理解能力優於產生能力（Brown, 2000）。由於語言溝通能力，不僅止於聽、說、讀、寫四種能力，還有語言情境與文化情境之理解，Little wood（2011）提出溝通必須有語用（pragmatics）能力，係指能在真實情境中，使用各種語言資源傳達或解讀語義，包括解決因知識落差所造成的難題。最後考量因素則在學生之學習頻率，主張有意義學習頻率，才能有效達到第二語言之學習目標。因此，為因應世界趨勢與國家發展之需求，培育能實際使用外語與世界「溝通」之國際公民，在雙語教育實踐的實施規劃，提出以「Real World Learning（真實世界情境學習）」的學習理念為實踐主軸，據此規劃相關實施內涵、學習內容及教學和評量模式。

一、真實世界情境雙語教育意涵

人與人進行面對面溝通，總是伴隨著情境，然而學校英語教學用語，多數缺少情境（Brown, 2000），因此難以培養溝通能力。所謂真實世界情境係指學生在其實際身處之環境。學生在學校學習階段所須面對真實情境，概可分為學習、職涯探索（以下簡稱職探）和休閒等三面向（詳如圖1）的學習。如何讓學生得以在最逼近真實世界情境中，全面（包含學科／領域學習、職業試探和休閒）學習英語，為策略聯盟推動真實世界情境雙語教育之核心理念。

有關學科／領域學習、職業試探與實際生活情境雙語課程規劃，需利用逆向設計（backward design）的概念，設計出以聽說為主的教學和整合表現的學習方式，以期能產生三點效應：（一）創造有意義的學習內涵和情境。（二）增加學生有意義練習的頻率。（三）提高在實際生活中使用英語的動機。

上述三項效應，為增進學生能充分理解教學內容，當可理解的學習內容增加至適當的量，能有效促進學生開始使用英語，進行雙向學習、交談和溝通，進而有效達到培育使用英語與世界溝通的公民。

二、真實世界情境學習

外語的學習有二種情境，一是習得（Acquisition）情況，即為獲得過程是潛意識的；另一情況是學習（Learning），係指在有計畫的安排下，經正式指導、練習和糾錯習得（莊光明，1999）。從真實世界情境學習角度而言，新語言的學習，尚需具備基礎詞彙，方能更進一步學習之可能性。因此，真實世界情境學習主張，首先需要以學習領域／學科之關鍵專業英語單字、詞彙、句子理解程度為學習的起始點，其次為發展互動談話和形成交談社群（discourse community），增進對學習內容的理解，當充分理解接收到的資訊時，即可根據情境所需進行陳述、表達（莊光明，1999），最終獲得溝通能力，為真實世界情境雙語學習之核心概念。

真實世界情境雙語學習方式分為單方向學習（one-way-learning）和雙向學習（two-way-learning）。單方向學習內容為：閱讀、聽和說。在雙向學習內容則為交談和溝通等。單向與雙向學習必須交互運用，並融入情景與跨國文化學習，才能真正習得溝通能力，惟目前學生在英語聽與說方面之學習，因環境因素無自然互動環境的學習，多數係屬於單方向學習方式，故如何透過雙語教育，創造兼具單向與雙向學習，成為計畫實施最大之挑戰。

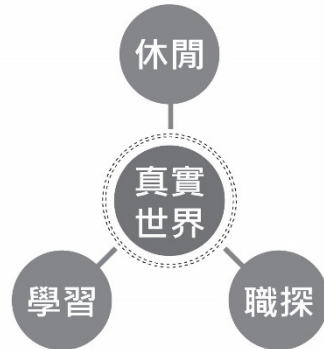


圖1 學生真實世界面向

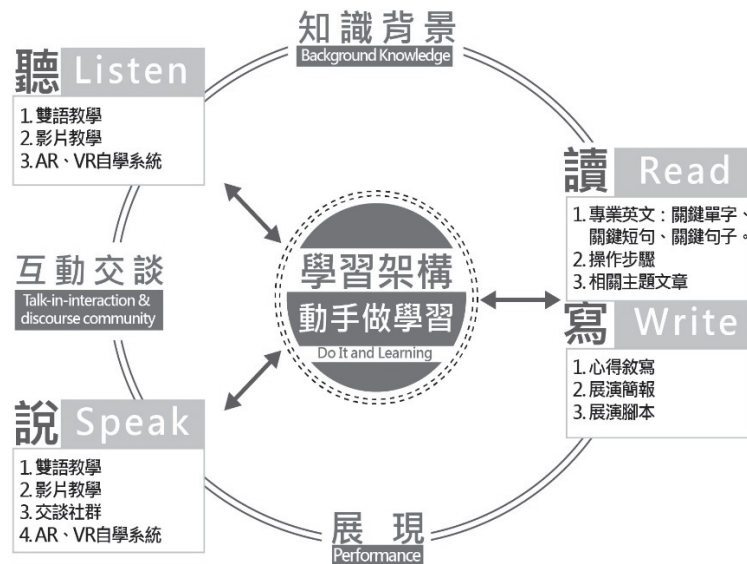


圖 2 真實世界情境雙語教育學習架構

基於上述理由，真實世界雙語教育於學習層面規劃原則有三方點：1.需兼顧學習與習得，學習為有計畫之培育，習得則於自然情境中獲得能力，主張從學習為互動交談（talk-in-interaction）和討論獲得真正之理解（comprehensibility）；2.著重有意義知識建構，不可進行無意義背誦（recite），倡導「動手做學英語（Do It and Learning）」的學習方式，透過動手做的學習不僅可加強理解，更可增進與語言內容意義之建構；3.強調教學設計應依據學習者學習成果規劃，以提升意義建構與學習運用。

三、真實世界情境雙語教學規劃

溝通能力考量層面較多，部分尚與文化認知程度息息相關，且涉及四種基本語言能力：聽、說、讀、寫，缺一不可（梁彩玲，2003）。教師教學核心內容，須真正促使學生習得所需知識和技能（Glisan & Donato, 2017），因此教師應提供學生學習和使用相關教學內容，在教學時強調意義、互動和溝通，讓學生在互動交談中，增進學生對英語理解和溝通能力之進步。美國外語教學委員會（American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL）發展一套協助教師發展外語教學實踐策略（Enacting the Work of Language Instruction: High-Leverage Teaching Practices），提出六個教學實踐策略，為依據研究和相關理論所建構具有豐厚價值。因此，雙語教育運用其策略作為教師專業訓練、規劃雙語教學計畫和學生學習之依據，內容如下（Glisan & Donato, 2017）：

- （一）促進對目標語之理解（Facilitating Target Language Comprehensibility）。
- （二）建立在教室裡的交談社群（Building a Classroom Discourse Community）。

- (三) 引導學習者詮釋與討論真實文本之內容(Guiding Learners to Interpret and Discuss Authentic Texts)。
- (四) 透過 PACE 步驟學習文法, 聚焦於情境脈絡的對話(Focusing on Form in a Dialogic Context Through PACE)。所謂 PACE 為一種有效學習文法方式, 學習方式首先係透過教師選取合適且具有概念完備之文本用以教授 (Presentation), 第二步驟則為明白強調有意義之形式學習重點 (Attention), 第三步驟是教師協助學生運用所學 (Co-Construction) 發展初概念, 最終為學生將所學文法概念 (Extension), 運用於新情境中。
- (五) 文化產品、練習和觀點之對話 (Focusing on Cultural Products, Practices, and Perspectives in a Dialogic Context)。
- (六) 運用提供目標語之正確性回饋, 促進學習者表現 (Providing Oral Corrective Feedback to Improve Learner Performance)。

上述六個策略真實世界情境教學設計有三點原則：1.能讓學生充分理解所學外語，為有效學習外語起始點，故學生於練習溝通前，教師須先提供學生可能使用之單字 (key word)、短句 (key phase)、句子 (key sentence) 和相關背景知識，方能有效進行學習；2.強調學習外語須有互動對話，才能真正體會並建構意義；(3)順暢溝通必涉及情境和文化內涵。

四、真實世界雙語教學評量

為確保學生能確實學以致用外語能力，評量須有效促進教師教學和學生學習成果。表現整合為評量 (Integrated Performance Assessment, IPA) 其為美國外語教學協會所提之評量模式，倡導促進學生學習成果與教學連結的整合評量，也就是教師必須確認學習最終結果為何，再根據所定義的結果，設計可具體被觀察之學習規準，最終依據以上設計規劃學生學習和教師教學活動。因此，IPA 評量為能提供一種促進教學和學習成果連結的評量，最終目的為能夠促使學生達到預設之學習結果。



圖 3

資料來源：Wiggins, G. P., McTighe, J., Kiernan, L. J., & Frost, F. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

IPA 評量模式將溝通能力細分人際關係 (interpersonal)、詮釋 (interpretive) 和表現 (presentational) 等三種能力，所以 IPA 評量模式也為一多目標之評量。在真實生活情境中，聽與讀是說與寫的促進因素，當基本知識量達到相當程度，學習者會主動開始進行交談。因此建議進行 IPA 評量時採漸進方式，先從詮釋模式的評量開始，其次為人際關係，最後才進行表現評量 (Adair-Hauck, Glisan, & Troyan, 2015)。故評量前的準備，教師須擬定各項表現內涵與評量規準，作為評分依據和學習指引。如在詮釋模式之評量，其表現標準內容，包括字義理解 (literal comprehension) 與詮釋理解兩部分，如表 1 詮釋評量內涵表。人際關係模式評量是雙向和互動性活動的評量，如教師與學生互動談話或文本書寫的互動，學生之間使用英語討論等活動。表現模式評量內容是說與寫的產出活動，如單向溝通 (one-way communication) 的演說或報告，產出海報或視訊影片皆是。

表 1
詮釋評量內涵表

標準 (criteria)	內涵 (what is involved)
字義理解 (literal comprehension)	
關鍵單字認識 (key words & key phrase)	學生從閱讀和實際接觸工具、材料後充分理解單字意義。
關鍵短句認識 (key sentence)	學生透過教師互動式教學，能理解句子的實際用法。
理解課程內容主要的概念 (main idea detection)	學生從閱讀或觀看 AR 或 VR 後，能了解課程內容主要概念。
詮釋理解 (interpretive comprehension)	
單元課程特色 (lesson features)	學生透過閱讀或看影片或實際操作後，能理解單元學習特色。
從動手操作中猜意義 (guessing meaning from doing)	學生從教師步驟化教學中，猜關鍵字、短句和句子的意義。
推論 (inferences)	學生能從動手做或閱讀中，推論出單元學習的意義。

資料來源：Adair-Hauck, B., Glisan, E. W., & Troyan, F. J. (2013). *Implementing Integrated Performance Assessment*. Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

參、真實世界情境雙語協同教學策略聯盟

有關雙語教育理念為實踐真實世界情境雙語協同教學的發展方向，指引和價值判斷依據。為探究真實世界情境雙語教育普及實施之可能性，因此規劃策略聯盟方式實施，以探究實施相關因素做為全面實施之參考依據。最初推動實施時教師並無相關經驗，為避免在無充分準備情境實施，導致教師受挫與學生受教品質不佳，故在實際推動前，先進行教學規劃與實施探究，再依據探究結果規劃雙語教育實施架構，組織策略聯盟展開運作，據此落實實踐雙語教育的政策。以下針對探究結果，依探究規劃和雙語協同教學策略聯盟組織兩部分內容說明。

一、探究規劃

此階段的實質工作內涵包括教學規劃與實施、推動架構規劃、成立策略聯盟、進行教師培訓、教學規劃等探究。主要期待發展全新理念架構，探究有效的推動架構和教學實施策略。

（一）教學規劃與實施探究

基於教育成本及教學實施的成效考量，在教學教師的規劃採領域教師輔以英文協同教學模式進行教學，自107年底開始規劃協同教師，以探究雙語協同教學關鍵因素。經觀察教師教學後，得知雙語協同教師進行教學，核心事項像是教師如何搭配、英語教學內容為何、教師使用英語教學比率、會不會干擾領域教學、英語該不該評量、該如何共同備課等疑慮。經半年實際教學實施觀察，歸納可有效進行雙語教學的若干結論：

1. 使用英語教學比率：教師需視學生程度決定，最低不得低於30%，學生若屬中級程度，則採50%至60%，若程度屬較佳學生，以70%至90%進行教學。
2. 教師備課程序：領域教師先以單元課程進行規劃，課程內容必須明確說明動手操作部分內容，如所需材料、工具、設施等，以提供英語教師規劃英語教案。
3. 雙師協同教學：對於領域英語教學內容，主張以教室情境、領域專業英文（關鍵單字、短句和對話句子）和操作課程為主，教學方式應儘量運用對話方式（talk-in-interaction），來促進學生輸入的理解，最終目標為讓學生能習慣雙語教學方式的學習，習得領域專業溝通能力。
4. 雙語教學設計：以逆向設計的概念規劃雙語教學，先規劃設計學生學習表現標準，再依據這些表現標準，設計教學內容及教學程序，以提升教師教學效益及學生學習成效。

5. 學生如何評量：既為雙語教學，學生在英語學習方面也應該要有評量。教師宜根據表現標準，發展評量規準（rubric assessment），再依據評量規準進行評量。至於英語學習所占比率，可以透過領域與英語教師共同討論，原則上，英語學習比例以不超過該領域成績之 20% 為原則。

（二）雙語教學實施架構

由於具有英語領域專長教師，在現行教育現場中過於缺乏，且培育制度及時間過長，無法滿足立即推動的需求，因此在雙語策略聯盟的教師規劃，主要採取學校英語教師與領域專長教師協同教學模式，其目的是冀望能立即順利推展雙語教育，並有協助培育領域專長教師之英語教學能力。經過一年多實施協同教學，歸納英語教師在協同教學，其主要具備「雙語課程發展」、「進行雙語協同教學」和「領域教師雙語專業成長」等功能。

1. 雙語課程發展

- (1) 協助領域專長教師，編輯單元主題教學之專業英文教學與學習內容。
- (2) 協助編輯雙語教學之英語情境和互動對話之教學與學習內容。

2. 進行雙語協同教學

- (1) 協助領域教師進行雙語教學，確保每一堂課能以 40% 至 90% 之英語進行教學。
- (2) 引導與激勵學生使用英語，進行發問、表達和進行對話溝通。

3. 領域教師雙語專業成長

- (1) 協助領域專長教師在領域專業英語認知方面的專業成長。
- (2) 協助領域專長教師在運用英語教學能力的專業成長。

雙語協同教學的實施為跨領域且是全新的嘗試，所需要配合之事物或資源規劃相當複雜，如：推動實施目標的共識、實施體制建立、課程內容規劃、教師安排、教師培訓、教師共備和教學時間空間規劃等。依據實際探究結果，雙語教學運作機制順利，至少需三個主要機制（如圖 3），第一為基礎推動機制，此部分包括「行政團隊」與「雙語環境」；第二則為課程與教學發展機制，主要內涵以「教師專業發展」與「課程和教學」；第三是科技融入機制。此三項機制須能夠以學生表現標準為目標，並培育 21 世紀學生所需要之溝通能力。



圖4 雙語教育實施架構圖

4. 基礎推動機制

行政團隊任務為執行雙語協同教學策略聯盟各項施行策略之推手，如：課程開發、教師專業成長、學生學習評量開發、資源整合運用推廣與行銷等事項，皆需藉由任務團隊規劃、協調與推動。雙語環境不僅是在靜態空間張貼標語而已，而是校園使用雙語溝通的氛圍以及智慧雙語學習環境等。這些基礎的人、事、資源和空間的建置，皆為落實雙語教育之基礎支柱。

5. 課程與教學發展

雙語課程發展涉及不同領域須教師共同合作，在領域教師部分，其學習目標需符合十二年國教素養導向規範。在英語學習內容設計，宜依據領域專業屬性、表現標準和評量規準發展教學內容。英語教學內容，包括學習單元的關鍵單字 (key words)、短句 (key phrases)、對話 (dialogue)、動手做步驟 (teaching steps)、自我反思 (reflection) 等內容。

6. 科技融入

科技融入雙語學習為提供學生更多自主學習和自主互動學習之課程。由於當前學生學習英語的環境欠缺使用環境建置，故使學生於理解與互動方面產生困難，此部分可以科技協助，因此開發 AR、VR 自主學習課程以及 AI 互動雙語學習課程，成為策略聯盟重點任務之一。

7.21 世紀外語學習標準

溝通為外語學習最終目標，因此學習過程中必須透過互動來習得理解彼此的訊息，而語言也代表著一種文化產物，透過文化了解、比較和尊重，才能更理解語言之意涵。倘語言的教學能透過學科學習，更能提供學生於真實情境自然習得外語的精隨，以及拓展其他領域知識的獲得。美國教育對外語學會提出5C標準（Five Cs），所謂的5C即是溝通（communication）、文化（cultures）、連結（connections）、比較（comparisons）、社群（communities）。此五項標準相當適合運用為學生學習與教師教學之指引，因此也成為策略聯盟在雙語課程內容、教學設計和評量的指引。

二、雙語協同教學策略聯盟組織運作

雙語協同教學策略聯盟組織主要任務，在於共同發展課程、教學模式和評量規準、進行雙語師資培力、建置雙語教學環境等工作。為使雙語協同教學策略聯盟組織發展順暢及有效運作，聘任國內外相關專家學者與實務專家擔任諮詢委員，並規劃課程發展組、活動策劃組和輔導訪視組等三組進行運作，工作職掌分配詳如表2。主要的工作事項有以下五項：

- （一）工作協調會議：由承辦學校召開工作規劃、協調會議，統理各項推動相關事宜。
- （二）課程與教學研發：雙語相關課程架構、課程內容、教學模式之研究發展。
- （三）雙語師資培育：以講座、實務操作、專家諮詢會議、成果發表等方式辦理。
- （四）活動與競賽：跨校雙語活動策劃與執行，如教學觀摩、競賽活動、成果發表等活動。
- （五）輔導與訪視：規劃策略聯盟學校輔導與訪視活動，以及推廣等相關事宜。

表 2
雙語協同教學策略聯盟組織掌與工作分配表

工作職掌	負責單位	工作內容
行政組	承辦學校	<ol style="list-style-type: none"> 1. 綜理雙語實驗教育各項推動方案之規劃、協調事務。 2. 辦理年度國中雙語實驗教育計畫工作會議。 3. 辦理年度國中雙語實驗教育師資培育研習。 4. 規劃發展國中雙語實驗教育課程發展事務。
活動策劃組	協辦學校	<ol style="list-style-type: none"> 1. 規劃與推廣跨校雙語教育各項學生學習、競賽等活動。 2. 規劃辦理年度雙語實驗教育成果展活動。 3. 彙整年度雙語實驗教育計畫執行成果。
輔導訪視組	協辦學校	<ol style="list-style-type: none"> 1. 規劃辦理年度雙語實驗教育教學觀摩。 2. 規劃辦理年度雙語實驗教育訪視。 3. 規劃推廣與經驗分享雙語實驗教育執行成果。

策略聯盟機制的建立，有效的產生互助合作、激勵士氣、整合資源等作用，更意外發現領域教師經由教學觀摩與教學輔導後，也能運用雙語進行教學，學生有跨校的觀摩學習機會，增加學習英語的興趣與自信，若能維持這些狀態，雙語協同教學策略聯盟的成效將會更加顯著。

肆、結語與展望

雙語協同教學策略聯盟在雙語教育推動方向，著重從學生和教師如何進行有效教學觀點切入以實踐雙語教學。從學生學習的觀點，主張可理解的學習，較易讓學習內容產生長期記憶，故引發學生興趣和學習成效，當可理解的英文內容達相當量，學生會自然的開口說。從教師進行有效教學的觀點，則從逆向設計模式，以學生學習表現標準為目標進行教學內容設計，並運用表現整合式評量來檢視教學和學生學習成果。在推動初期，常遭遇疑慮，如：領域英語教學內容為何、雙師如何配合、教學中使用英文的時機以及學生的適應程度……等問題。而實際教學中，則出現運用英語講述、互動比率較少，且英語教師對領域教學內容不熟，導致無法用以適切關鍵單字和操作步驟等現象。但運用跨區域整合與分享資源和產學合作發展科技，透過教學觀摩、教師專業成長研習討論和學生表現觀摩後，發展適合學生學習、教師能有效教學、行政支援策略後已獲普遍認同，學生也開始適應雙語協同教學方式。相信在教師教學經驗累積下，提升學生語言溝通能力目標將指日可待。

參考文獻

- 行政院研考發展委員會 (2011)。我國外語政策之檢討與展望政策建議書。臺北：行政院。
- 梁彩玲 (2003)。英語教學 7 大迷思。臺北：經典傳訊。
- 莊光明 (1999)。最新英語教學與雙語教育。臺北：文鶴出版。
- Adair-Hauck, B., Glisan, E. W., & Troyan, F. J. (2015). *Implementing Integrated Performance Assessment*. Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). New York: Longman.
- Glisan, E. W. & Donato, R. (2017). *Enacting the Work of Language Instruction: High-Leverage Teaching Practices*. Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Littlewood, W. (2011). Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. In E. Hinkel (Ed). *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II* (pp. 541-557). New York: Routledge.
- Wiggins, G. P., McTighe, J., Kiernan, L. J., & Frost, F. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

國中語文資優生對雙語教育接受度 與教學關係之研究

吳巧雯 博士生
顏瓊雯* 博士生
潘裕豐 副教授

國立臺灣師範大學特殊教育學系
國立臺灣師範大學特殊教育學系
國立臺灣師範大學特殊教育學系

摘要

在 2030 雙語國家政策下，臺灣中小學正積極推動雙語教學，期待教師藉由中、英文授課，增加學生英語能力，進而自然地使用兩種語言。資優生一般具有卓越的認知和語言上的能力，而語文資優生更有理解和掌握語言的特殊能力。在資優教育的推動下，語資生有更充分的雙語教育條件。本研究以問卷的方式探究國中階段的語文資優生對於雙語教學的認知、接受度和對個人學習影響為何？研究發現語資生對於雙語教學的認知、接受度和對個人學習影響皆高。語資生希望實施雙語教學的科目除英語外，其次為音樂和美術課。此外，語資生對雙語教學的認知與看法越高，能有效預測學生對雙語教學的接受度越高。期望此研究結果能給現場教學教師及雙語教育政策的實施提供參考。

關鍵詞：語文資優生、雙語教育、雙語教學接受度、國民中學

* 本篇論文通訊作者：顏瓊雯，通訊方式：y5544781@gmail.com。

The Study of the Relation between the Acceptance Level and Instruction among Language Gifted Students in Junior High Schools

Chiao-Wen Wu **Doctoral Student**

Chyong-Wen Yan* **Doctoral Student**

Yu-Fong Pan **Associate Professor**

Department of Special Education, National Taiwan Normal University

Department of Special Education, National Taiwan Normal University

Department of Special Education, National Taiwan Normal University

Abstract

Bilingual education has been promoted in secondary and primary schools under the 2030 bilingual nation promotion policy. It aims at enhancing students' English proficiency and offering a natural environment for students to use English through teaching in Chinese and English. As to the gifted students, they usually have better mastery of cognitive and language skills; furthermore, for language gifted students, they even have special capability in understanding and mastering languages. Within the landscape of gifted education, the gifted students have better conditions to receive bilingual instruction. The objective of this study is to explore the perception, acceptance level and potential influence of bilingual instruction among junior high school language gifted students through questionnaire. The findings include that English, Music and Arts are the top three subjects for bilingual education. The acceptance level has positive correlation with the understanding of bilingual education.

*Corresponding author: Chyong-Wen Yan, E-mail: y5544781@gmail.com

These findings have useful implication for those who are interested in gifted education and bilingual education.

keywords: language gifted students, bilingual education, the acceptance level of bilingual instruction, junior high school

壹、研究動機與目的

人力即國力，高素質的人才為國家發展的關鍵，因此自2013年起，教育部即以「培育優質創新人才，提升國際競爭力」為臺灣教育整體發展願景（教育部，2013）。而要強化國際競爭力，提升以英文為主要語言的國際交流能力則是必備要素。為了達到此願景，教育部擬訂「2030雙語國家政策發展藍圖」以期全面強化國人運用英語聽、說、讀、寫的能力，短期則達到「雙語國家」的政策目標，終而使英語成為臺灣的官方語言（國家發展委員會，2018）。因此，臺灣自2020年起將雙語國家、雙語教育的推動列為未來四年的施政重點（林朝億，2020）。此外，教育部又於2020年公布《中小學國際教育白皮書 2.0》鼓勵中小學深化推展國際教育融入各領域學科，以提升外語、全球議題、文化課程學習及資訊科技運用等能力（教育部，2020）。由這些政策可知，提升國際競爭力、推展國際教育為臺灣目前教育的主力訴求之一，而外語，尤其是英語能力，在這樣的訴求及目標下更顯重要。

培育高素質具國際競爭力的人才，以符應國家育才的需求，本為資優教育其目的與訴求之一（教育部，2008），而資優課程所強調的加深、加廣更使英語文教學的語文資優學生較一般學生有更多的機會全面強化英語的聽、說、讀、寫各能力。再則語文資優學生具有喜愛閱讀、理解力較強、對外語學習感興趣、外語學習能力佳等特質（Clark, 2013; Gallagher & Gallagher, 1994; Nikolova & Taylor, 2003），使語資生不論是後天的課程，亦或是先天的資質都具備較充分的雙語教育條件，有利於接受雙語教育學習的機制。而相較於臺灣其它縣市，臺北市、新北市英語的使用度相對普遍，因此統合以上考量，擇定以臺北市、新北市的語文資優生為對象，進行以問卷為研究工具的初探性研究，透過了解語文資優生對雙語教學的接受度及看法，作為臺灣國中實施雙語教育的可能參考，據此，本研究目的如下：

- 一、了解國中語文資優生對學校實施雙語教學的認知程度、接受程度和對個人學習影響之看法。
- 二、了解不同背景變項（學校地區、性別、年級、資優類別和國小是否有就讀資優班經驗）國中語文資優生對學校實施雙語教學的認知程度、接受程度以及對個人學習影響之看法的差異。
- 三、了解國中語文資優生對於學校實施雙語教學的認知程度、接受程度與個人學習影響之看法的相關。
- 四、了解國中語文資優生之雙語教學的認知程度、對個人學習影響之看法、雙語教學接受程度之預測效果。

面對臺灣希冀於2030年成為雙語國家的願景（國家發展委員會，2018），於課程中加強英文聽、說、讀、寫的比重必為未來課程發展之趨勢，透過問卷探究的結果可為臺灣雙語教育實施的可行性與初期實施科目提供一些建議及省思。

貳、文獻探討

一、語文資優生之特質、鑑定與安置

資優學生關鍵特質為認知能力，尤其早熟的語言發展能力，許多資優孩童於兩、三歲時，已具備廣泛的字彙和使用複雜句子結構的能力（Glass, 2004），亦即資優生具有卓越的認知和語文能力，對於語言的表達和感知較敏銳（Renzulli et al., 2002）。Van Tassel-Baska（2003）也提到資優學生能在語文的世界中了解句子隱藏的含義和推論，也能具有幽默意識。綜合研究顯示，資優兒童在語言能力方面，顯現語言發展早、喜愛閱讀、理解力強、能使用豐富的詞彙、對外語學習感興趣、外語學習能力佳、較同齡孩童提早開始閱讀且閱讀能力也高出同齡兩年以上等優異特質（Clark, 2013; Gallagher & Gallagher, 1994; Nikolova & Taylor, 2003）。而語文資優生除上述的特質外，更能精確使用文字和語言，具有高敏感度，喜歡創作並具有豐富的想像力（Lewis, 1995）。依據Gardner（1983）提出的多元智能理論，語文資優即是能充分掌握語言的意義、發音、用法、語法之最佳語文智力表現的人才。曾琦芬（2016）指出優異的語文能力包含天賦（Gift）和才能（Talent），而優異的語文表現意指個人必須擁有先天學習語文的特殊能力，可視為對語文資優生之定義。

在臺灣語文資優生之鑑定係依據教育部（2013）《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》第十六條所述：

本法第四條第二款所稱學術性向資賦優異，指在語文、數學、社會科學或自然科學等學術領域，較同年齡者具有卓越潛能或傑出表現者。前項所定學術性向資賦優異，其鑑定基準依下列各款規定之一：

- 一、前項任一領域學術性向或成就測驗得分在平均數正二個標準差或百分等級九十七以上，並經專家學者、指導教師或家長觀察推薦，及檢附專長學科學習特質與表現卓越或傑出等之具體資料。
- 二、參加政府機關或學術研究機構舉辦之國際性或全國性有關學科競賽或展覽活動表現特別優異，獲前三等獎項。
- 三、參加學術研究單位長期輔導之有關學科研習活動，成就特別優異，經主辦單位推薦。
- 四、獨立研究成果優異並刊載於學術性刊物，經專家學者或指導教師推薦，並檢附具體資料。

在此多元鑑定原則下，各縣市依此制定相關辦法用以篩選及安置資優生。以臺北市為例，教育局每年頒布「國民中學學術性向資賦優異學生參與特殊教育方案鑑定安置計畫」，七年級學生需符合校內定期評量成績審查之初選，方能參加初試之性向測驗和複試之實作評量。初試為性向測驗，亦即測驗該生某一科目之潛能，通過後取得該科目之資優生身分始能參加計畫。而臺北市語文資優班為國語文、英語文分立的資優班。又依據《特殊教育法》規定國民教育階段資優教育辦理型態僅得採「分散式資源班、巡迴輔導班、特殊教育方案辦理」（特殊教育法，2009）。因此臺北市鑑定通過之學生，其安置採「特殊教育方案（區域衛星資優教育方案或校本資優方案）」辦理（臺北市教育局，2020）。計畫如下：

- （一）區域衛星資優方案：安置於原就讀學校普通班，接受指定學校辦理之區域衛星資優教育方案服務，詳細方案內容以臺北市政府教育局公告為主。學校未主動申辦校本資優方案，該校學生一律採區域衛星資優方案安置輔導方式。
- （二）校本資優方案：安置於原就讀學校普通班，部分時間在原校接受校本資優方案教學輔導服務。由學校研訂校本資優方案及資優學生個別輔導計畫，向教育局申請補助經費辦理。該校學生一律採校本資優方案安置輔導方式。

臺北市國語文與英語文資優生為本研究採樣對象之一，其安置方式為區域衛星資優教育方案，學生利用課餘或週末時間集中至指定學校或中心參與資優課程。

有別於臺北市，新北市為國語文、英語文雙修的語文資優班，其為通過三種管道（書面審查、轉銜評估、能力評量）之學生，安置方式分為資優資源班、巡迴輔導、資優教育方案三類（新北資優資訊網，2020）。資優教育方案又分為「校內方案」和「假日方案」，前者於就讀學校內實施，採國文、英語課程抽離和外加時間進行；而後者服務對象為全新北市之資優方案學生，由教育局統一規劃辦理課程和活動，於週末假日實施（馮淳毓，2017）。新北市語文資優生亦為本研究之採樣對象。

二、雙語教育之意義

雙語教育（bilingual education）於 Garcia（2009）定義，指在教育的過程中實施任兩種語言來進行教學。而在臺灣的教學情境中，雙語教育經常被誤認為英語教學。林子斌（2020b）明確指出雙語教育並非全英語教學，也非外語或第二語言教學。而本文對於雙語教育的定義，依據國家雙語教育政策，採用林子斌（2020a）看法，雙語教育並非僅是母語和英語，但臺灣雙語政策係指國語和英語，而非國語和其他母語或族語，亦即教師於課堂教學運用國語和英語進行授課與教學。就國家發展立場而言，實施雙語教育以英語及國語作為官方語言似是勢不可擋的趨勢，但若就語言學習的歷程而言，落實雙語教育尚有許多面向及挑戰需考慮及克服。

於語言學習的諸多理論中，許多學者皆主張語言學習需建立於學習者的興趣與動機（Bruner, 1985; Tierney, Readence, & Dishner, 1995; 李連珠譯，1998），且使用語言「說話」（speech）和學習關係密切，影響學習者於不同領域中學習新知及詮釋意義的表現（Lee & Smagorinsky, 2000）。因而部分學者主張語文教育應協助學生在自然情境下運用語言及以生活實用為目的吸引學生學習（李連珠譯，1998；趙鏡中，2000；陳達武，2001）。在如此考量下，以吸收新知為主的教學場域中，例如：國中、高中教育階段實施雙語教學，顯然對於英語文資優生較不易產生困難，但是否使一般學生因語言的隔閡與轉譯的認知差異而形成學習的阻礙，則是在實施雙語教育時應考量之重點。

三、語文資優教育實施與國內雙語教學之研究

如前所述，語文資優生因具有與一般學生不同之特質，在語文學習需求也有層次的不同，因此在語文資優教育實施方面，除精熟聽、說、讀、寫四項語文基本技能之外，更需發展更高層次的語文感受能力、表達能力和統整能力，方能流暢地表達心中的意念。語文資優學生的學習速度較一般學生快，教師要滿足其學習需求的話，就須深入了解每位學生的學習特質和閱讀速度，據以設計全方位的語文課程，方能達到「作育英才」的目標侯秋玲（1998）。此外，曾琦芬（2016）亦根據Van Tassel-Baska與Stambaugh（2006）列出十項資優課程欲達到之目標，將語文資優課程的目的歸納為培養學生之五大核心能力，包括進階思考能力、問題解決能力、溝通能力、多元文化思維，以及領導與服務的能力，任何的教學調整均應以此五大核心能力為最終目標。而課程的調整面向包括課程內容、課程進行過程、學習成果和學習環境，再配合加深加廣、加速的實施方式，注入閱讀與文學、寫作、語言研究、口語表達、獨立研究等課程元素。綜合言之，語文資優教育的實施就是藉由學習語言及文學，進而培養並精煉學生進階思考力、問題解決能力、溝通力、多元文化思維以及領導與服務的能力。

目前國內對於雙語教育的研究甚少，其一為呂妍慧與袁媛（2020）於國小數學領域雙語教育之教學模式初探，明確點出「語言與內容整合式教學」在臺灣教學現場的盲點，但並沒有具體說明其雙語教學之成效。其二研究為蒲逸俐與吳國誠（2020）利用雙語教學在健康與體育領域之應用研究，其研究結果亦著重在「學科內容和語言整合教學」之探究，也未提出雙語教學之效果。究其原因，雙語教育在成為國家重要教育政策的同時，對於該如何在國中階段推動，目前並無詳細的規範來清楚界定雙語的內涵，使用的教學法也非常有限（林子斌，2020）。國內的雙語教育尚處於萌芽階段，在推動雙語教育的政策尚需更多研究、努力和修正，也更突顯本初探研究之重要性。

參、研究方法

本論文的兩位研究者分別為國中國語文資優教師和英語資優方案教師，基於前述之國家雙語教育政策推動的需求，及語文資優生的語文學習特質，本研究的目的希望能了解國中階段的語文資優生對於學校實施雙語教學的接受度及其看法，並由此探討可能為教學現場帶來的影響。

本研究方法採用自編問卷的調查研究，問卷設計除基本資料外，包含對臺灣雙語教學的認知程度、對學校進行雙語教學的接受程度及學校實施雙語教學對個人學習影響之看法，共四部分。本問卷採用李克特五點量表，評分以 1 代表非常不同意、2 代表不同意、3 代表普通、4 代表同意、5 代表非常同意，另有兩題複選題在實施雙語教學之科目上提供勾選。使用 SPSS23 統計軟體進行資料分析，依據研究目的之需要，使用描述性統計分析、獨立樣本 t 檢定、變異數分析、相關及迴歸分析等方法。

此問卷經由兩位任教國語文資優班教師及兩位任教英語文資優班之中學教師審閱及提供建議修改後，另由特殊教育學系與教育系之大學教授審閱，以符合專家效度。至於問卷信度，原編擬題項共有 20 題，經項目分析後以臨界比不顯著（顯著度大於 0.05 者）及與總分相關較低的題項皆有者予於刪除，計有 5 題，故採用五點量表的題數為 15 題。可靠性統計量 Cronbach 的 Alpha 值為 0.83，因此此份問卷具有相當的信度。

調查對象為臺北市、新北市參加週末辦理的資優教育方案之國中國語文和英語文資優生，於週末課程結束後以匿名方式填寫問卷並立即收回，採樣時間為 109 年 11 月，回收的有效問卷總數為 172 份。

肆、結果與討論

一、問卷調查的描述性統計分析

在進行問卷的統計分析前，首先進行各組的變異數同質性檢定，性別的同質性 Levene 檢定 F 值為 1.34，顯著為 0.25，未達顯著差異，故兩組同質可進行檢定。不同地區同質性 Levene 檢定之 F 值為 0.30，顯著性為 0.74，未達顯著差異，故兩組同質可進行檢定。而資優類別的同質性 Levene 檢定 F 值為 1.41，顯著性為 0.24，未達顯著差異，故兩組同質可進行檢定。

表1 為填答者之基本資料。在172份問卷中，臺北市學生人數比新北市人數多16名（9.4%）。性別比例差異懸殊，女生有131人（76.2%），男生只有41人（23.8%）。就讀年級人數，八年級人數最多，有123位（71.5%），九年級和七年級學生各為23和26位。因此，研究對象的平均年齡為13.34歲，符合就讀八年級的一般年紀。另外，學生學習英文的平均時間為8.13年，可推測約從大班、小學一年級即開始學習英文。在資優身份上，以新北市兼具國語和英語文的語文資優生最多，有78位（45.3%），其次為英語文資優生有55位（32%），國語文資優生最少，有39位（22.7%）。最後，國小曾經參加資優班的只有21位（12.2%），其餘151位學生（87.8%）國小未曾參加資優班。

表1
填答者基本資料

背景變項	類別	<i>n</i>	%
學校地區	臺北市	94	54.7
	新北市	78	45.3
性別	男	41	23.8
	女	131	76.2
就讀年級	九年級	23	13.4
	八年級	123	71.5
	七年級	26	15.1
資優身分	國語文	39	22.7
	英語文	55	32
	兩者皆有	78	45.3
國小參加資優班	是	21	12.2
	否	151	87.8

第二部分（詳如表2）共有八個題目旨在了解語資生對臺灣雙語教學的認知程度，其中有五個題目平均值介在3.37到3.82。而題目「雙語教學就是老師使用中文和其他任一種本土語言進行教學」此項，平均值為2.90，顯示學生大多不同意此定義。另外兩個題目：「雙語教學可以提升我國未來的國際競爭力」和「雙語教學可以促進國家多元文化發展」，平均值高達4.25和4.22，顯示大部分學生多認同此兩項目。

表 2
對臺灣雙語教學的認知程度

編號	項目	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	雙語教學就是老師使用任何兩種語言進行教學。	3.43	1.00
2	雙語教學就是老師使用中文和英文進行教學。	3.60	0.88
3	雙語教學就是老師使用中文和其他任一種本土語言進行教學。	2.90	0.88
4	雙語教學是為了提升學生的英語能力。	3.82	0.87
5	雙語教學可以提升我國未來的國際競爭力。	4.25	0.77
6	雙語教學可以帶動國家經濟繁榮。	3.78	0.81
7	雙語教學可以促進國家多元文化發展。	4.22	0.73
8	雙語教學是為了讓外國人在臺灣生活更便利。	3.37	0.92

第三部分（詳如表 3）旨在了解學生對學校進行雙語教學的接受程度，共有五個題目和兩個複選題。五個題目的平均值介在 3.25 到 3.98 之間，顯示語文資優生對於學校是否全面實施、部分科目實施、只有英文課、會考科目或是非會考科目實施雙語教學皆有不錯的接受度。在第一題勾選題「我就讀的國中有實施雙語教學的科目」，英語科勾選的人數有 124 位，其次則大幅下降到表演藝術科的 12 位，剩下其他科目勾選人數只有個位數 0 到 7 之間。顯示目前國中階段有實施雙語教學的科目仍以英語一科為主。第二題勾選題「我希望哪些科目實施雙語教學」，在國中十九個科目中，英語有高達 101 位勾選，其次為音樂課 63 位。勾選人數介於 40 到 49 的科目有數學、生物、美術和表演藝術；人數介於 30 到 39 的科目有國文、理化、歷史、地理和資訊科技；人數介於 20 到 29 的科目有地球科學、公民、體育和家政；人數介於 10 到 19 的科目有健康教育、童軍、輔導活動和生活科技。

國中階段英語課中英文雙語教學實屬普遍現象。音樂課非學科屬性，著重音樂欣賞與樂器演奏，多位學生勾選不令人意外，而音樂、美術與表演藝術同屬藝文領域，操作性質強也非考科，學生也較能接受使用雙語授課。然數學和生物為學科屬性，也是會考考科，仍有約四分之一的學生勾選，推測數學和生物課程內容使用許多英文符號和名稱，學生可能將之誤認為雙語教學。由此項調查發現，學生希望使用雙語教學的科目並無考科或非考科的一致性，但仍以英文實施雙語教學的接受度最高，其次較能接受的為藝文領域。

表3
對學校進行雙語教學的接受程度

編號	項目	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	我可接受就讀的國中「全面」實施雙語教學。	3.25	1.08
2	我可接受就讀的國中「部分科目」實施雙語教學。	3.98	0.83
3	我可接受就讀的國中「只有英文課」實施雙語教學。	3.51	0.90
4	我可接受就讀的國中「會考科目」實施雙語教學。	3.28	1.00
5	我可接受就讀的國中「非會考科目」實施雙語教學。	3.63	0.85

第四部分（詳如表4）旨在了解學校實施雙語教學對學生個人學習影響的看法，共有六個題目，其中四個題目的平均值介於3.45到3.94，顯示大多數學生認為雙語教學對個人學習有幫助、持正面肯定的態度。在「我認為學校實施雙語教學可以提升我中、英文使用能力」的命題上，平均數高達4.19，可見學生認同雙語教學可以同時增進語文使用能力。而在「我認為學校實施雙語教學對我的學科知識學習造成理解困難」平均值為2.90，由此判斷學習科目實施雙語教學，對語資生而言並不會造成知識理解上的困難。

表4
學校實施雙語教學對個人學習影響之看法

編號	項目	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	我認為學校實施雙語教學可以提升我中、英文使用能力。	4.19	0.75
2	我認為學校實施雙語教學對我的學科知識學習有幫助。	3.83	0.96
3	我認為學校實施雙語教學對我的學科知識學習造成理解困難。	2.90	1.02
4	我認為學校實施雙語教學對國語文資優生有益。	3.45	0.92
5	我認為學校實施雙語教學對英語文資優生有益。	3.94	0.84
6	我認為英語能力的高低會影響我對雙語教學的接受度。	3.94	0.95

二、不同類別變項與雙語教學三個面向的差異性分析

為探求雙語教學的三個面向（認知、接受度、看法）和各變項之間的關係，採用獨立樣本 T 檢定和單因子變異數分析，觀察是否具有顯著關係。三個面向的數值詳如表5所示。

表 5
雙語教學的三個面向

編號	項目	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	雙語教學的認知程度	172	3.68	0.49
2	雙語教學的接受程度	172	3.53	0.61
3	雙語教學對個人學習影響的看法	172	3.71	0.53

根據表 6 的獨立樣本 T 檢定分析可知，學校的所在地和雙語教學的三個項目皆未達顯著差異。分析其原因可能是本次調查之新北市與臺北市之間距離相近，城鄉差距不大，加上這兩地各種英語學習資訊多元及網路發達，對於雙語學習管道並不會造成太大差異。若是離島或東部地區，推測其間差異可能存在。

表 6
不同學校地區在三個項目的差異分析

項目	學校所在地	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
雙語教學的認知程度	臺北市	94	3.71	0.51	0.98
	新北市	78	3.64	0.46	
雙語教學的接受程度	臺北市	94	3.51	0.63	-0.39
	新北市	78	3.55	0.58	
雙語教學對個人學習影響的看法	臺北市	94	3.68	0.56	-0.62
	新北市	78	3.73	0.48	

根據表 7，經由單因子變異數分析的結果，各年級間皆未達顯著差異。表示年級間對於雙語教學的認知程度、接受程度以及對個人學習影響之看法差異不大。

表 7
不同年級在三個項目的差異分析

項目	年級	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
雙語教學的認知程度	九年級	23	3.71	0.39	0.18
	八年級	123	3.68	0.51	
	七年級	26	3.63	0.48	
雙語教學的接受程度	九年級	23	3.62	0.55	1.02
	八年級	123	3.55	0.64	
	七年級	26	3.38	0.51	
雙語教學對個人學習影響的看法	九年級	23	3.81	0.51	0.99
	八年級	123	3.71	0.55	
	七年級	26	3.60	0.41	

根據表 8 分析可知，三種資優類型在雙語教學的認知程度和接受度達顯著差異（認知程度： $F = 6.89, p \leq 0.001$ ；接受度： $F = 6.68, p < 0.01$ ），以雪費法進行事後比較可知，就雙語教學認知程度，英語文優於國語文資優生的認知達顯著差異。就雙語教學的接受程度，英語文及兩者皆有的資優生優於國語文資優生且達顯著差異。表示對於雙語教學這件事而言，英語文資優生認知程度及接受性皆較高，對個人學習影響的看法則未達顯著差異。

表 8
不同資優類型在三個項目的差異分析

項目	資優類型	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	事後比較
雙語教學的認知程度	國語文	39	3.48	0.55	6.89***	英語文 > 國語文
	英語文	55	3.84	0.42		
	兩者皆有	78	3.66	0.46		
雙語教學的接受程度	國語文	39	3.24	0.58	6.68**	英語文 > 國語文 兩者皆有 > 國語文
	英語文	55	3.67	0.57		
	兩者皆有	78	3.58	0.61		
雙語教學對個人學習影響的看法	國語文	39	3.58	0.65	1.56	
	英語文	55	3.75	0.48		
	兩者皆有	78	3.74	0.48		

** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$ 。

表 9 顯示不論國小是否曾參加資優班，在雙語教學的認知、接受程度及看法上皆無顯著差異。我國英語教學從小學就進行教學，國小是否就讀資優班並未造成其差異。

表 9
國小是否參加資優班在三個項目的差異分析

項目	國小是否參加 資優班	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
雙語教學的認知程度	是	21	3.67	0.48	-0.01
	否	151	3.68	0.49	
雙語教學的接受程度	是	21	3.46	0.66	-0.60
	否	151	3.54	0.60	
雙語教學對個人學習 影響的看法	是	21	3.67	0.50	-0.31
	否	151	3.71	0.53	

根據表10結果可知，在雙語教學的認知、接受程度及看法男女性別亦無顯著差異。

表 10
不同性別在三個項目的差異分析

項目	性別	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
雙語教學的認知程度	男	41	3.66	0.51	-0.22
	女	131	3.68	0.48	
雙語教學的接受程度	男	41	3.62	0.69	1.06
	女	131	3.50	0.58	
雙語教學對個人學習 影響的看法	男	41	3.66	0.45	-0.68
	女	131	3.72	0.55	

三、雙語教學三個面向的相關分析

依據表 11 之分析結果顯示，雙語教學的認知程度與接受度達中度顯著相關 ($r=0.47$)，雙語教學的認知程度與個人學習影響的看法達中度顯著相關 ($r=0.57$)，接受度與個人學習影響的看法達中度顯著相關 ($r=0.38$)。

表 11
皮爾森相關分析

項目	1	2	3
1.雙語教學的認知程度	-		
2.雙語教學的接受程度	0.47**	-	
3.雙語教學對個人學習影響的看法	0.57**	0.38**	-

** $p < 0.01$ 。

四、迴歸分析之預測效果

由表 12 以雙語教學的認知程度與雙語教學對個人學習影響之看法以預測對雙語教學的接受度結果顯示，雙語教學認知程度與看法之主效果可以解釋雙語教學的接受程度變異中的 21.4% ($F = 4.58, p < 0.001$)，控制主效果後學習影響的看法增加 1.5% ($F = 2.03, p < 0.05$)，就主效果而言，雙語教學的認知程度對雙語教學的接受程度有顯著預測力 ($B = 0.37, p < 0.001$)，而學生對學習影響的看法對雙語教學的接受程度亦具有顯著解釋力 ($B = 0.17, p < 0.05$)，可以說當學生對雙語教學的認知與看法越高，就可以有效預測學生對雙語教學的接受度越高。

表 12

雙語教學的認知程度與對個人學習影響之看法對雙語教學接受程度之一般迴歸摘要表

項目	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2	ΔR^2	<i>F</i>
雙語教學的認知程度	0.47	0.10	0.37	0.214	0.214	4.58***
雙語教學對個人學習影響的看法	0.19	0.10	0.17	0.229	0.015	2.03*

*** $p < 0.001$ * $p < 0.05$ 。

伍、結論與建議

本研究藉由問卷調查語文資優生對於學校實施雙語教學的認知程度、接受度及其對個人學習影響的看法，研究結論包括：

- 一、語資生對雙語教學的認知程度、雙語教學的接受度與對個人學習影響的看法皆高，亦即抱持正面肯定的態度。
- 二、語資生期望學校實施雙語的科目前三名為英語、音樂和美術，較少學生希望實施雙語教學的科目為童軍、生活科技和輔導活動。
- 三、英語文資優生較國語文資優生有較高的雙語教學的認知程度和接受度。
- 四、不同學校地區、不同年級、不同性別和國小是否參加資優班，在問卷的三個項目中皆無顯著差異。
- 五、雙語教學的認知程度、雙語教學的接受度，和對個人學習影響之看法三者之間皆達中度顯著相關。
- 六、雙語教學的認知程度對雙語教學的接受程度有顯著預測力，對個人學習影響之看法亦具有顯著解釋力，可以說當學生對雙語教學的認知與看法越高，就可以有效預測學生對雙語教學的接受度越高。

語文資優生對語文具有高敏感度和理解力，而在雙語教育政策的推動下，無論考科或非考科，在學習上勢必都將對語資生造成影響。由問卷結果可知，英語科為學生最能接受雙語教學的科目，其次為藝文領域的科目，其餘科目對大部分語資生來說都較不希望以雙語方式進行教學，對照一般學生，這些科目實施雙語教學可能會加深其難度或造成理解上的困難。希望此研究能帶給教學現場之教師對於實施雙語教育的可行性和可能實施的科目提供一些建議。此外也期望透過此研究，能夠提供資優師資培育生對於語文資優生在雙語教學的議題能及早思考與因應。

本研究由於時間和人力上的限制，在問卷的蒐集上僅限臺北市和新北市的語文資優生，人數偏少且涵蓋範圍有限，因此只能作為區域性推論。往後若有其他資優類別，如：數理資優生、藝術才能資優生等，輔以更大範圍的研究區域，對於資優生之雙語教學接受度的研究將會更有意義，也更能給予政策推行者參考。此外，問卷為初探性研究所發展之工具，目前尚無信度及項目分析等，有待後續研究進一步優化此工具。

參考文獻

- 李連珠譯，Ken Goodman 原著（1998）：全語言的全，全在哪裡。臺北：信誼基金出版社。
- 呂妍慧、袁媛（2020）。數學領域雙語教育之教學模式初探。《臺灣數學教育期刊》，7（1），1-26。
- 林子斌（2020a）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。
- 林子斌（2020b）。雙語國家政策下的臺灣國民教育：國家競爭力提升之挑戰與機會。載於黃昆輝（主編），新世代。新需求——臺灣教育發展的挑戰，頁 453-470。臺北：財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 林朝億（2020）。強調雙語教育 蔡英文：讓政府與銀行都可以使用英文溝通。取自 <https://newtalk.tw/news/view/2020-06-12/420479>。
- 侯秋玲。（1998）。語文資優生的學習特質與課程設計原則之探討。《資優教育季刊》，67，24-27。
- 特殊教育法（2009）：中華民國九十八年十一月十八日華總（一）義字第○九八○○二八九三八一號令發布。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=h0080027>。
- 國家發展委員會（2018）。2030 雙語國家政策發展藍圖。取自 https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=FB2F95FF15B21D4A&upn=5137965B2A81A120。
- 教育部（2008）。資優教育白皮書。取自 <http://www.cage.org.tw/USER/Userfile/FILE/ff170831140657426352.pdf>。

- 教育部(2013)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=h0080065>。
- 教育部(2013)。轉型與突破，教育部人才培育白皮書。培育多元優質人才，共創幸福繁榮社會。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6919/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E4%BA%BA%E6%89%8D%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>。
- 教育部(2020)。中小學國際教育白皮書 2.0。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/relfile/6315/77269/697a59c8-c60e-471b-821e-27f3af85079.pdf>。
- 馮淳毓(2017)。新北市國中語文類學術性向資優鑑定工具之效度研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 新北資優資訊網(2020)。新北市 110 學年度國中學術性向資優鑑定安置實施計畫。取自 <https://sec.ntpc.edu.tw/gifted/News/DetailsNews/1610>。
- 陳達武(2001)。過程導向的語文教育在美國的發展及其理論背景。《國立空中大學共同科學報》，3，1-16。
- 曾琦芬(2016)。語文資優之高中英文課程設計。《中等教育》，67(1)，56-73。
- 趙鏡中(2000)。以語文能力為中心的教與學。九年一貫課程的教與學，12-20。臺北：國立國民學校教員研習會。
- 潘乃欣(2020)。雙語教育師資不足 潘文忠：明年經費增為 10 倍加速培育。取自 <https://udn.com/news/story/6885/4719261>。
- 蒲逸恂、吳國誠(2020)。學科內容及語言整合學習在健康與體育領域應用研究。《教育研究與實踐學刊》，67(1)，65-86。
- Bruner, J. S. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp.21-34). NY: Cambridge University Press.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gallagher, J. J., & Gallagher, S. A. (1994). *Teaching the gifted child* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Lee, C. D. & Smagorinsky, P. (2000). Introduction: Constructing meaning through collaborative inquiry. In C. D. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research: constructing meaning through collaborative inquiry* (pp.1-18). New York: Cambridge
- Lewis, G. (1995). *Bringing up your gifted child*. Sydney: Angus & Robertson.
- Nikolova, O. & Taylor, G. (2003). The impact of a language learning task on instructional outcomes in two student populations” high-ability and average-ability. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14(4), 205-217.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students (Rev ed.)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Tierney, R. J., Readence, J. E., & Dishner, E. K. (1995). *Reading Strategies and practices*. Boston: Allyn and Bacon.
- Van Tassel-Baska, J. (2003). *Differentiating the language arts for high ability learners, K-8 (ERIC Digest ED 474 306)*. Retrieved December 4, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474306.pdf>
- VanTassel - Baska, J. & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners (3rd ed.)*. Boston. MA: Allyn & Bacon.

我所看見的臺北市國中雙語教學推動

陳貴馨* 課程督學
臺北市政府教育局

擔任臺北市政府教育局國中課程督學近6年的筆者，深刻體會臺北市在各種教育政策推動總是起步得比其他縣市，甚至於中央還要更早。臺北市擁有各種教育資源，也得天獨厚的獲得各領域專家學者之青睞，有最溫暖及專業陪伴。另一方面，臺北市的家長對教育的關注，也促使整個教育政策的規劃需要提前再提前因應。這幾年在此職務之困擾，為當中央在檢核各項教育政策執行情形時，臺北市已進行至進階規劃時期，對初階普及性之指標難以回應。在辦公室也時常接到各縣市詢問某項教育政策推動之歷程及經驗，希望能夠分享並提供觀摩。

回想第一次於正式會議中研商臺北市推動「雙語教學」之可能性，為105年11月底，臺北市政府教育局邀請專家學者與國中小校長及英語文輔導團，提出本市推動「雙語教育」應有之核心課程，分為短期、中期、長期作系統規劃，以達到雙語教育核心課程所應具備之能力。當時以英語教學為起始處，盤點各種配套政策。那是筆者第一次了解，原來每個人對所謂「雙語教學」有不同面向之詮釋，雖然會議中強調不建議以外籍教師單獨授課之教學模式，卻提出每校應有外籍教師，可見當時多數人仍認為「外籍教師」為雙語教學不可或缺一環。另一方面，當時「雙語教學」彷彿僅「英語文教師」、「英語文輔導團」、「英語文教學推動小組」之責任，著實也引發「為何是我」的各項爭論。

* 本篇論文通訊作者：陳貴馨，通訊方式：gcgracie@gmail.com。

然而同時期如火如荼108課綱之推動，中央、教育局處以及各級學校都積極整備課綱配套，排山倒海而來的研習、會議讓筆者難以密切關注雙語教學相關議題，在教育局的分工中，「雙語教學」被界定為「創新實驗」之政策，在筆者工作範疇中，鮮少再出現「雙語教學」議題。然而筆者從事國中英語教學20年，仍會不時關注「雙語」議題，對中央各項英語教學相關的計畫也會盡筆者所能理解後推動，如「補助國民中小學沉浸式英語教學特色學校試辦計畫」及「完善我國海外攬才政策就學配套實施計畫」於公立國中設置雙語教育班及語言教育班。藉由不同計畫之參與，有機會觀察並體現「雙語教學」的各種可能。

106年12月初，當筆者自「沉浸式英語教學」切入開始理解計畫之內容及學校應配合事項，十二年行政經歷及在教育局的歷練給予極多養分，想像學校現場推動所遭遇之種種問題以及計畫本身是否能為學生、教師以及學校產生正向力量。評估計畫內涵後，計畫精神強調「學科」學習，運用英語文為工具，申請學校需「全年段」實施，筆者判斷此計畫極需具有經驗之教務主任帶領及規劃，邀請其有教學經驗之教師一同參與執行，並非短期能顯現效應的計畫。筆者喜歡此計畫精神，但「全年段實施」為各校聞之退卻主要因素，感謝邀請之名單中有兩位學校主任們願意為學校紮下基礎，一起改變學生學習及教師教學。最終國教署審查結果，僅臺北市誠正國中通過計畫申請，從表演藝術科開始誠正國中與筆者間「沉浸式英語教學」體驗之旅。

107年四月中旬，國教署為落實行政院延攬及吸引外籍人才來臺工作及生活之政策，規劃自107學年度起，於臺北市、新北市、桃園市、臺中市、臺南市、高雄市及新竹市等七縣市所轄之公立國民中小學設置轉銜課程（包含：雙語教育班及語言教育班）及設置專班，請各縣市政府教育局（處）推薦學校辦理。當時長官依據國教署建議開辦於外籍人士聚集較多之中正區及南港區邀請學校參與，而計畫及政策未明確時，臺北市邀請並推薦兩所國民中學，最終由國教署評估後，於臺北市誠正國中設置雙語教育班及語言教育班各一個班級。此項計畫委由各縣市規劃籌辦之任務，臺北市現有經驗為國小階段雙語班及語教班之辦理，在學層屬性差異極大情形下，國中階段運作僅能向新竹實中或私立學校之國際部請益，公立國中一切從零開始，毫無教學觀摩學習對象。

機緣巧合下，兩個計畫最終由國教署核定誠正國中辦理，不論「沉浸式英語教學」或是設置雙語教育班及語言教育班皆關乎「學生學習」及「教師教學」各個層面，雖然教學對象不同，「沉浸式英語教學」對象為本國籍學生；「雙語教育班及語言教育班」則是以外籍生或是雙重國籍之學生，當時筆者與誠正國中一起盤點校園之師資、課程及各種軟硬體配套，依當時的處境，是相當需要魄力的行為。國教署預計於108學年度正式招生，為期不到一年準備期，所幸誠正國中教務主任為當時臺北市最資深之教務主任，

其負責學校規劃及準備，筆者則負責計畫理解及縣市端之核備及配套措施，我們帶著學校教師參訪學習，與國小端對話及請益，再針對國中端之分科教學做遷移學習，108年四月由局端核定誠正國中雙語班及語教班招生計畫，正式開始不同於以往經驗「雙語教學」之旅。

隨著各項計畫準備與推動，筆者深刻體會落實「雙語教學」需要「時間」：「教師」需要時間自我增能改變由來已久之教學模式，「學生」需要時間適應教師教學方式調整並改變學習模式。自108學年度開始於臺北市國中工作圈以及教務工作組討論，北市在國中階段推動雙語教學應規劃教師增能課程，又該提供何種誘因讓教師願意投入。在推動各種計畫之前，筆者通常先說服自己，不是為了推動而推動。在多方徵詢意見並了解各單位／機構能夠提供的教師語言增能課程後，北市很幸運獲得國立臺灣師範大學教育系之協助，在與當時系主任劉美慧教授及副系主任林子斌教授研商後，為北市規劃為期一學期18週，最專業之國中現職教師雙語增能課程。同時，也感謝國中工作圈及教務工作組夥伴們，為教師思考配套減課及後續推動雙語教學之策略，使計畫於行政推動方面得以順暢。

於美慧教授與子斌教授專業規劃下，更邀請甄曉蘭教授進行「雙語教學單元設計」、王力億教授進行「雙語教學課堂實踐——課室英文」之專業授課，李宜樺教師及鄧景文教師進行「雙語教師社群營造」課程；教育局邀請十個學校21位四大領域現職教師，為期每週兩天至專門培育大師之臺灣師範大學共同學習共同成長。在108學年度第2學期課程進行中，筆者與各校推薦之教師們，從初始「為何是我」到彼此認同，彼此學習觀摩，與現場教師們做最直接的對話，在一起經歷COVID-19的線上學習後，教師們也得以打開心扉，為認同彼此而學習。在此，再次感謝美慧教授及子斌教授提供專業課程、溫暖支持及陪伴並體現最佳「大師」精神，總是即時回饋學習者需求，並居中協調各項行政及課務之疑難雜症，為首次辦理現職教師雙語培訓計畫之靈魂人物。

「做」然後知不足。誠如子斌教授所說，語言學習牽涉文化之認同，因此，「雙語教學」絕對不是一蹴可及之議題，我們仍有許多需要配套規劃細節，此時一小步為未來前進基礎，唯有從自己改變起，找到志同道合的夥伴，才能在雙語教學的路上彼此學習彼此陪伴。不論目前正夯的「2030雙語國家政策」，為我們自己也為學生能多使用一個語言學習及運用的能力，雙語教育仍是我們在未來須持續努力之目標及方向。

臺北市雙語實驗課程學校推動歷程 之分享——以三民國中為例

徐雅鐘* 教務主任
莊國彰 校長
臺北市立三民國民中學

壹、前言

臺北市立三民國中是繼臺北市第一所雙語實驗課程學校格致國中成立後，與其他六校同時於109學年度成為臺北市雙語實驗課程學校，雖然正式上路僅僅半年，卻已屢獲媒體報導，成為各校參訪對象，也不乏至校外多場經驗分享，甚至接下承辦臺北市雙語教育論壇的重責大任，以及成為臺北市雙語情境建置的示範學校。然而，三民國中推動雙語課程的歷程其實是走過一段逾十年的扎根基礎，奠基於二十年來的創新、分享、熱愛生命的願景，十多年來發展校本生態課程，以及近十年推動的國際教育課程，奠定三民厚實的根基。近年因應108課綱及2030雙語國家政策，三民國中順勢無縫立時接軌成為雙語實驗課程學校，並重新定位以全球遠望、三民領航為新願景，開啟雙語學校元年的新方向目標。由此可見推動雙語實驗課程學校絕對需要時間的堆疊，一步一腳印始能將雙語學校在校本既有基礎中向前邁進並臻於成熟。

*本篇論文通訊作者：徐雅鐘，通訊方式：yachunghsu@yahoo.com.tw。

貳、99學年度起——逾十年的生態教育與國際教育厚實基礎

臺北市立三民國中自99學年度起即展開國際教育的推動，從加入CCOC 教室連結網路社群計畫（Connecting Classrooms Online Community）開始，以學校本位特色課程生態教育發展為議題主軸，成立CCOC 社團，分別與韓國、英國學校進行視訊交流，進行校園蝴蝶生態課程的分享。100 學年校長帶領英語教師及2 位學生參與英國文化協會CCOC 專案臺北越南國際交流。101 學年以「自然交響曲」發展蝴蝶生態、環境教育的學校本位課程及活動。102 學年以課後國際教育社團，學生與韓國學校進行視訊交流活動，同年亦辦理臺北市國民中學與英國Cumbria 學校師生來臺進行文化交流活動。102 學年以蝴蝶奇幻之旅為主題，從臺灣對紫斑蝶遷徙的保育政策出發，了解不同國家對生態環境的努力。103 年參與世界河流計畫（Rivers of the World），啟動與韓國及英國學校連結交流。2012 年本校開始參與SIEP（School-based International Education Project）學校本位國際教育計畫迄今第九年，另自2014 年開始參與國際筆友計畫，隨即展開密集的出國參訪教育之旅，首站啟航前往越南，旋即前往英國，復與韓國永宗中學締結姊妹校，另出訪新加坡等學校。此外，英國、馬來西亞、韓國及新加坡等校亦相繼來臺參訪與本校進行國際交流。

三民國中多年推動國際教育課程與交流的經驗奠基厚實的課程基礎，從扎實的課程設計起步，與國外學校進行課程網路連結、視訊及實地參訪交流，多年來已發展出生態保育、環境教育、綠色經濟、人權、國際情勢與國際救援、電子垃圾、貧窮議題與食物銀行、在地文化舞蹈等議題。因此連續9 年獲得教育部補助國中小學校本位國際教育計畫（SIEP），並擔任臺北市國際教育任務學校之重責大任，亦榮獲英國文化協會及臺北市政府教育局認證，國際學校獎（ISA）升級再認證的肯定。在這樣厚實推動國際教育的基礎下，三民國中更有感於與國外學校交流語言的重要性，因此雙語教育成為三民國中推動國際教育不可或缺的重要元素！

參、107學年度起——參與英語融入領域教學計畫

107 學年度透過課程核心小組會議激盪討論，決議在國際教育基礎下開始推動雙語課程的重要轉捩點，重新定位學校新願景為全球遠望、三民領航，以位處松山機場航道下的三民國中，是飛往全世界的起點，以逆轉問題為機會點的創新思維、樂於分享互動的心胸、野望全球的視野，陪孩子展開熱愛生命的人生壯遊。三民國中從參與臺北市英語融入領域教學計畫開始做起，將雙語列為本校學生學習重點，期能以英語力開啟學生

人生的壯遊學習新視野，適逢教育局提供駐校外籍教師擔任協同教學，全校三個年級共18班均有外籍教師協同教學課程，透過CLIL教學法以英語教授領域學科，推動初期先以融入音樂、體育等學科科目，並且為符應十二年國教課綱之素養導向，亦以英語融入國際教育及三民冒險王等彈性課程，建構學生多元學習能力，促進語言和學科內容的雙重學習。然而第二年起受新冠肺炎疫情影響，外籍教師被召回美國，學科教師須擔起獨立完成雙語課程重任，此時深刻體認到推動雙語不能單靠外籍教師，因為外籍教師師源不穩定，未必年年皆有，且外籍教師未具備有學科本職專業，必定需要仰賴本國教師的學科專業，因此培植校內雙語教師是推動雙語學校的首要之務。

肆、108學年度——預備升格為雙語實驗課程學校準備階段 109學年度——正式成為雙語實驗課程學校

108學年度著手準備申請109學年度成為臺北市雙語實驗課程學校計畫，須符合1/3課程進行雙語授課，盤點雙語師資為首要之務，同時也亟需建置校園雙語情境環境等，因此行政與教師展開一年的預備歷程，著手一系列規劃雙語實驗課程學校之建構，分述如下：

一、校內共識建立

首先於課程核心小組會議先建立共識，並於課發會與所有委員建立共識，認同學校奠定在國際教育的實力基礎下，可以推動雙語實驗課程學校，並且認同對學校整體發展具有向上的提升力，因此於課發會達成共識決議申請成為雙語實驗課學校，並送達校務會議通過。

二、師資盤點

教務主任主動邀約有興趣推動的學科領域教師加入，再個別確認成為雙語教師的意願，初期有音樂、體育、家政教師願意加入，另由既有的英語融入的彈性課程的生生不息由生物教師負責彈性課程國際教育及三民冒險王由英語教師及歷史教師共同擔任，且顧及雙語教學可能影響教學進度，因此考量會考考科時程，均以非考科進行雙語實驗課程之推動。至109學年度正式成為雙語學校，計有20位雙語師資，組成BTS (Bilingual TeacherS) 20雙語教師社群，包含英語、生物、理化、美術、家政、體育、音樂、資訊、公民、地科、歷史等不同領域學科教師。至於有興趣推動雙語的考科教師，則鼓勵教師採單元式雙語教學模式，於段考後以不影響課程進度後實施。

三、雙語課程發展委員會

召集所有雙語教師及相關處室行政人員組成雙語課程發展委員會，確立學校推動雙語的實施學科及課程規劃。

四、雙語實驗課程架構及授課方式

確認雙語師資後，建構本校三年雙語課程架構，臺北市教育局採逐年推動雙語，但本校自107學年起即全年級實施雙語課程，雙語課程共計有七八九年級英語、七八九年級體育、七八九年級家政、七八九年級音樂、七年級美術、七年級資訊、七年級三民冒險王——探索自我、七年級國際教育——跨文化理解、七年級生生不息、八年級國際教育——國際議題探究、八年級一杯咖啡故事、八年級童話奧斯卡等科目。每週三分之一節數實施雙語授課，每週至少11節雙語課。實施雙語授課方式為：英語及美術（具美術及英語雙教師證）課由英語教師自行授課；音樂、體育、家政教師已受臺北市教育局雙語師資培訓，亦為獨自雙語授課；資訊課由資訊教師及學校自聘雙語教師協同教學；七年級三民冒險王由英語及歷史教師協同教學；七年級國際教育由英語教師授課；七年級生生不息由生物教師與學校自聘外籍教師協同教學；八年級國際教育由公民教師獨立雙語授課；八年級一杯咖啡故事由英語教師與理化教師協同教學；八年級童話奧斯卡由英語教師獨立授課。彈性課程的設計依然扣準校訂特色課程的目標，以國際教育及生態課程為基礎，將雙語元素帶入，並結合十二年國教新課綱的精神，符應跨域素養導向的學習。

五、雙語教師社群建立

成立BTS雙語教師社群，於Line組社群提供教師各種雙語進修研習訊息、彼此教學交流經驗分享、建立雲端共同資料夾分享雙語課程各種資訊，另不定期舉行會議分享及檢視雙語教學的現況。另依雙語授課科目再組各雙語的課程社群，以利各科目共備及資訊交流分享。

六、師資增能培訓

（一）指導教授

邀請國立臺灣師範大學林子斌教授擔任本校雙語教學指導教授，定期指導雙語公開觀課。

（二）校內舉辦雙語增能研習

包含CLIL教學、格致國中雙語課程學校推動分享、課室英語教學、教師多益檢定班、教師英語口語班等。

(三) 國際學校參訪

安排教師校外參訪復臨美國學校及新竹康橋國際學校。

(四) 雙語教師參加專業雙語培訓

包含音樂、家政及體育共三位教師參加臺北市教育局主辦之雙語師資培訓；教務主任兼英語教師參加教育部在職教師雙語教學增能學分班培訓；生物教師參加臺北市雙語代理專班培訓；地科、英語兼美術、公民、體育等四位教師與師大全英語教學研究中心合作參與雙語教學研究方案；英語兼美術教師錄取學術交流基金會免費至美西海外雙語學校參訪研習成為種子教師；自然教師參與澳洲昆士蘭大學線上雙語增能研習課程。

(五) 英語教師增能研習

英語教師參加桌遊情境英文研習、繪本英文研習、英文寫作研習、英文素養評量研習、CLIL 教學研習。

(六) 舉辦校內雙語教師公開觀課

希望每學年可以達到每一位雙語教師至少一場公開觀課，由指導教授親臨指導，並邀請其他雙語教師共同參與說課、觀課及議課。

(七) 參與臺北市雙語學校聯盟群組公開觀課

每位雙語教師至少參加校外公開觀課一場次以上，觀摩國中小各領域學科的雙語公開觀課，返校後並與領域教師分享。

七、雙語教材選編

針對各學科屬性，教師自編雙語教材，每年滾動式修正，各雙語學科社群均建立各自雲端資料夾，建置各雙語教材及課程設計、評量等。

八、雙語特色活動規劃

舉辦英語話劇比賽、實施英語適性分組教學、課後補救課程、新生英語銜接補救課程、英語夏令營、美國學校參訪體驗課程、英語節慶活動、英語廣播社團活動、參與ETS 英語廣播徵件活動、參與臺北市雙語講演及表藝比賽、英語千字測驗、英語日活動、劍橋英語測驗、多益普及英文測驗等。

九、雙語環境建置

包含穿堂、教室、體育場館、圖書館、會議室、蝴蝶生態教育館、校門口意象、主題雙語樓梯等雙語情境建置，另配合AR 科技雙語連結互動；雙語進行朝會及重大慶典活動等；建置雙語聯絡簿、聯絡簿、教室日誌、雙語廣播、雙語時段等。

十、行政組織再造

將教務處設備組任務改組為課務組，專責雙語教育及國際教育業務，以利雙語業務之推動，原設備組併入資訊組業務。

十一、雙語實驗課程經驗分享及宣導

每學年舉辦新生入學家長說明會，說明雙語實驗課程的推動情形；每年十二月舉辦雙語實驗成果發表會，包含英語話劇比賽及雙語課程推動成果的發表會；舉辦雙語親職升學講座，邀請交換生交流協會及社區國際雙語專班高中入校宣導；接受華視新聞雜誌、聯合報、大愛電視臺、八大電視臺、教育廣播電臺等媒體受訪，分享雙語實驗課程推動情形；同時也受邀至各校或友校蒞校雙語實驗課程經驗分享。

伍、推動困難與建議

三民國中自推動雙語實驗課程以來邁入第三年，目前推動較困難之處：

- 一、在雙語教學的評量是否能兼顧學科及語言雙重的評量，是本校目前須著重加強的部分，未來期待在指導教授引導下，能朝此目標再精進成長。
- 二、國中入學階段的新生英語能力已呈現雙峰現象，如何能兼顧英語學習弱勢者的學習照顧，又能兼顧雙語學科的學習，是推動雙語教學的挑戰。
- 三、可以預見幾年後雙語國小畢業生銜接到國中階段，學生的英語能力勢必提升，國中階段的雙語課程難易度須再因應國小程度重新調整，但同時也面臨學區小學來自不同學校，有非雙語學校，也有雙語小學，當進入國中階段兩種不同學校的英語程度落差更趨明顯，對雙語國中教師的教學挑戰度更勝於目前。
- 四、現階段高中端的雙語教學並非像國中小雙語學校採全面性實施，而是採英語專班模式，如：IB 專班、IFY 專班等，對於未來並非進入專班學習的學生，高中階段若未能持續雙語學校的學習環境，甚為可惜。

提供欲推動或未來有興趣推動雙語教學之學校作為後續發展參考：

- 一、推動雙語課程學校絕對無法急就章，行政端不應急著申請成為雙語學校。先邀請有意願的教師試行雙語課程，分享雙語教學成功經驗後，再擴散式推行，由下而上的推動較能長久持續，且行政端須給予雙語教師足夠的支持與肯定，包含師資培訓增能機會、減課需求、外籍教師或英文教師協同教學資源等，並且於校內公開場合鼓勵及肯定雙語教師的努力。
- 二、推動之初，不要求教師雙語授課比例，更勿要求全英語授課，須給予教師充分時間一邊實施雙語，一邊提升自己的語言能力，以免造成教師極大的壓力，也阻礙了推動的意願。
- 三、建立雙語教師社群是必要的，讓雙語教師們感覺為一群人一起努力，不致有孤單無依靠感，大家一同前行，一同成長，帶動起學校雙語教學的氛圍。
- 四、專責雙語教學的行政課程領導者即便非屬英語專長，仍應主動參與CLIL教學增能研習，始能了解雙語推動課程的方向，帶動雙語社群教師一起成長。
- 五、行政與教師一同參與校內外公開觀課，從觀課過程中吸取他校經驗，精進教師的雙語教學能力。

雙語教學進行式——誠正雙語ing

張再興* 教務主任
臺北市立誠正國民中學

因應國家雙語政策與培養孩子未來在國際的競爭力與自主學習能力，臺北市立誠正國中於106學年度，由教務處邀集英語科教師與藝能科教師，共同討論領域課程中實施雙語教學之發展，擇定以八年級表演藝術課程為「沉浸式英語教學特色學校計畫」申請科目，並由八年級英語科教師為協同教師，於107學年度開始正式實施。將英語融入學科教學，營造沉浸式的雙語學習情境，並獲教育部國教署評定為該學年度沉浸式英語教學試辦績優學校。

當時，教務處邀請了解學生英文程度之各班英文教師與表演藝術科教師協同教學，排定共同備課時間，經過正式與非正式會議討論，順利將英語導入表演藝術課程中，學生第一學期挑戰英語廣播劇，第二學期則以說故事劇場方式演出「花木蘭」。於討論過程中，碰撞出許多學科領域、人際互動的火花，透過一次又一次的溝通互動，討論出最適合學生也最為校內教師接受之「誠正國中雙語模式」。回想當時，有各式各樣的雙語模式：CLIL、EMI等等，其實現場的教師跟學校根本理不清這之間的區別，多次與教育局課督及校內教師社群討論，我們希望發展出誠正國中教師們認同的雙語教學，也因此，教務處把握所有參訪機會，於教育局引薦下，機緣巧合參訪桃園市青埔國中及康橋國際學校。本校把握每一次的參訪機會，教師們觀察教學活動的進行，行政團隊則針對行政安排及配套做出提問並且觀摩學習，回到學校經過不斷反覆討論，逐步建構誠正雙語校園之想像。

108學年度續辦「沉浸式英語教學特色學校計畫」，九年級表演藝術課沉浸式英語教學已邁入第二年，表演藝術教師秉持著思考現為地球村，學生有許多機會需要使用英語，表演藝術課可以提供學生「玩英語」的舞臺，而不需如英語課程中有其學習進度及考試壓力，延續學生的雙語學習。於課堂中，教師運用中英語教學，而學生認識雙故

*本篇論文通訊作者：張再興，通訊方式：oneill@ccjh.tp.edu.tw。

事劇場、廣播劇、做音效、拍攝微電影等，若有特殊專有名詞，教師則製作雙語投影片，讓學生快速掌握講述重點。教導廣播劇時，先以易理解之英語指令帶領學生暖身靈活肢體：「Stand up」、「Turn around」、「Jump」等，並運用「老鷹捉小雞」的小遊戲讓學生學習變聲技巧，扮演老鷹者要說出：「I'm going to catch you.」母雞則說：「No way」等，讓學生從簡單的英語臺詞中就能練習情緒表達。在這期間，教務處透過各種機緣，取得表演藝術教師之同意，邀請教師們進行觀課，讓校內其他領域之教師卸下心防勇於嘗試。

108 學年度更邀請音樂教師參與臺北市英語融入領域教學實驗計畫，於七年級試辦音樂科、健康教育科雙語教學。期望藉由沉浸式雙語教學、雙語實驗課程及雙語班、語教班資源，使本校之雙語學習環境相輔相成，讓學生有更多機會接觸英文學習環境。健康教育教師自覺本身英文能力不佳進而討厭英文，進步成為能使用中英語教導學生傳染病傳播途徑及防疫，學生學會戴口罩、勤洗手之英語說法；教師亦使用雙語教學「生理期用品」，學生於課堂中既能「現學現用」，又能直接使用剛學習而來之雙語關鍵字拍攝「如何使用衛生棉」影片。郭東曾說：「英文就是要拿來用，從生活開始，不要一下子給太難，不管是教師還是學生都較能接受。」

從校園學習活動中，規劃及創造浸潤式英語環境，為本校教師們用心形塑之學習氛圍，如108學年度開始，每天中午播放ICRT國中英語新聞，除讓學生習慣聽英語，學校尚將英語新聞稿印發每班學生，使其能真正了解新聞播報內容，達到境教之目的。英語科教師善用ICRT News Lunch Box此項資源時，感到十分興奮，這是帶領學生接觸英文廣播最佳的機會。仔細收聽後，發覺Have You Say每週一問，可運用來引起學生之學習動機。經實施2-3週後，就有學生之作品被選用。當透過學校的廣播播放時，原本不注意看新聞稿的學生們，竟開始站在黑板前，仔細地對照著廣播內容。此外，學生也更踴躍地討論、錄音，因為期待著若有天能夠自廣播中聽到自己的聲音。校內教師們有共識地營造英語學習環境，讓校園師生能共同浸潤於英文環境中，一步步建構雙語校園。

108學年度本校辦理教育部「國民教育階段海外育才攬才計畫」，設置雙語教育班及語言教育班，以既有之英語融入各領域教學基礎，受到指導教授們一致肯定與認同，在校內親師生期盼下，於109學年度轉型成為雙語學校，於七年級實施1/3課程雙語教學。108學年度起，陸續編制國文科、數學科、自然科以及社會科等雙語教師，讓雙語教學之師資資源更加充實。隨著雙語教育班與語言教育班開始招生，雙語資源的挹注與師資的增聘，讓沉浸式英語教學有機會落實於各學習領域。也因本校有得天獨厚的雙語班(海外攬才專班)，校園中有許多來自世界各國之外國學生，對於本校學生而言，能在更自然情境下學習使用英文，學生能有機會和外籍學生結交朋友，並且在文化交流、互相理解認識過程中自然而然的使用英文，並強化英文學習動機。

「使用英語演廣播劇，有些單字不會，要查比較久，但很有挑戰。」、「和父母及同學聊天能『烙』英文，感覺很炫。」本校師生由初始之擔憂，轉而樂在其中，不僅課堂勇於開口說英語，還有學生逐漸把英語當成生活溝通工具。109 學年度更獲核定轉型為雙語教學實驗課程學校，除原有1/3的課程實施雙語教學外，並積極與英語檢測機構聯繫合作，規劃教師雙語教學增能研習課程，逐步實現雙語誠正之願景。為提升自身英語能力，教師們課餘之間自行學習線上英語。學校也同時建議教師們，切勿給予自己太大壓力，目標適切，若要實施全英語授課，也不可強迫學生，師生一起樂愛雙語學習過程共同成長。

108 學年度起，把握教育局所辦理之在職教師雙語培訓機會，邀請表演藝術、健康教育、童軍及體育教師參與。為期每週兩天進行培訓，教務處感謝教師們願意在學校營造雙語校園的同時與其一起努力。更加感動每一位教師，為學生而改變自己，不斷增能，抓住每個學習機會，如此以身作則之教師們，相信這是對學生最佳之身教。如同林子斌教授曾提及，如果想要學生改變，應該從自己本身做起，每位教師都是學生的 *role model*。

本校亦於109學年度創設「國際課程菁英班」，臺灣學生經歷激烈競爭的外籍面試官全英文口試，通過後錄取參加此課程，於每週一第六、七節與外籍學生一起進行全英文的探究式課程學習，讓學生有更多機會在自然的情境中使用英文。雙語教師社群每週進行課程共備，以「問題探究」為課程核心主軸，並以「多元文化認同」為輔，設計課程引導學生進行生活議題之探究。雖然原定以全英文進行課程，隨著課程的進行，教師們調整英文使用比例，透過活動的設計，引導臺灣學生與外籍生團隊合作完成課程任務。課程進行時，臺灣學生自然而然使用英文，有時外籍生運用華語文課程所學之中文，幫助臺灣學生擷取課程訊息，由種種情境可見，在誠正國中的校園裡，語言學習即是如此自然之事！

臺灣公立高中辦理 國際文憑課程之經驗分享

朱元隆* 校長

桃園市立大園國際高級中等學校

始自1981年臺北美國學校至2018年臺中明道中學止，臺灣計有八所私立學校通過國際文憑組織（IBO）認證成為IB學校，雖新竹科學園區實驗高中及南科國際實驗高中已辦理雙語課程，但是尚未有公立學校展開IB的申辦作為。

桃園市立大園國際高中（以下簡稱大園高中）自2010年起招生，創始之初即以外語特色高中聞名，但是卻與國際高中之校名仍有差距，筆者於2018年獲遴聘為第二任校長，在教育局與教育部的共同期盼下，本校展開IB的推動與申辦作業，並於2019年通過成為IB候選學校，預計於2021年申請認證成為IB學校，這期間恰逢臺灣正式實施十二年國民基本教育課程綱要（簡稱108課綱），核心素養與學習重點所隱含的教育理念與IB不謀而合，所以大園高中推動IB的過程雖遭遇不少阻力，卻也能夠善用本身的優勢利基化危機為轉機，在兩年內進入申請認證的程序，這段歷程有許多值得其他學校、主管機關以及教育研究單位作為參考與借鏡之處，故以此篇作為爾後詳述之起點。

壹、理解與釋疑（2018年9月—2019年1月）

為使本校教師都能充分理解IB的理念、課程、評量及升學進路，我們於2018年6月參訪義大國際中小學，透過李校長的介紹讓同仁初步認識IB課程，同年9月起以讀書會形式組成教師社群，邀請教師共讀「給孩子與世界接軌的教育：國際文憑與全球流動社會的教育改革」，也同時透過對話充分讓教師對課程師資、教師轉任與授課權益、經費設備等釋疑，歷經四個月的溝通與理解，隨即向桃園市政府教育局局長報告本校整體規劃之方向後，取得局長的首肯與支持，正式進入準備申辦候選的程序。

*本篇論文通訊作者：朱元隆，通訊方式：julian6720@gmail.com。

貳、申辦候選程序（2019年1月—2019年5月）

2019年1月筆者參加IB的線上administrator工作坊，時程共四週，透過與主持人及來自世界各地的參與者共同閱讀文本及對話，讓筆者對於IB的理念、申辦程序以及73項評鑑指標有更清晰的輪廓，於是經由本校教師的協助於3月時在IBO網頁填報候選申請表，內容包括對於73項指標說明本校理解程度、含括成員、配套作為、環境建置、外部支持以及經費規劃等等，過程中充分感受認證程序的嚴謹性與系統性，此為華人社會中所缺乏，也因此帶給筆者更寬廣的國際視野。

同年5月本校獲得通知取得候選學校資格，而同時，原預計接任籌辦國際部之教師因緣際會改而接任下學年度教務主任，經商議後找到具備接辦國際交流活動經驗的蔡老師接任coordinator的職位，並於暑假期間展開教師培訓的作業，幸運地，新學年度的教務主任、學務主任、圖書館讀者服務組長皆為IB受訓教師，對於整體學校推動IB的過程中至關重要，IB團隊已然逐漸成形。

參、正式候選階段（2019年5月—2020年8月）

一、組成團隊

在確定關鍵人物coordinator後，即迅速地從IB受訓夥伴中找到適合處理教學事務、學生事務、輔導諮詢以及圖書館事務之成員，包含IB六個學科領域的各科課程授課教師，共有25位教師陸續接受2-3次的線上工作坊，他還與我們唯一的菲律賓籍教師溝通使他願意接受臺灣教師感到陌生的IB知識理論（TOK）課程培訓，過程中每天團隊成員不斷溝通與對話，每月至少進行兩次以上的面談討論，目的在促使教師更進一步理解IB的學習模式，也從IB教師社群轉型為成立「國際部」的正式組織。

由於憂心IB學生成為眾人眼中的貴族學生，所以亦需要積極討論如何使IB學生融入學生群體中，國際部與教務處、學務處、輔導室及圖書館等單位不斷研商各種融合機制，因此使整個國際部團隊幾乎納入全校行政團隊之中，一起克服種種的困難。

二、他校參訪

2019年7月本校指派英文教師前往比利時南部法語區參訪，接觸當地的國際學校。同年9月參訪臺北歐洲學校，與該校coordinator深入對談，獲得許多建議，使本校對於IB的行政作為有更深入認識。2020年1月組團前往德國，與當地的海德堡高中簽訂姊妹校，亦參訪其IB教室與教學，諸多參訪讓本校教師對IB的整體架構愈來愈清晰。

三、海外攬才子女專班

教育部國教署於2020年3月委託本校承辦國家發展委員會指示辦理之海外攬才子女專班，這對努力的團隊更是一劑強心針，原憂心硬體設施經費有明確的著落，不僅得以整建國際部辦公室、研討室、共備室以及三間IB專業教室，讓已接受一年培訓準備之教師，能夠有實際演練場域，此次專案共招收六位符合海外攬才子女身分之學生，過程中更獲得體制外實驗教育專家大力支持，另也邀請部分本校班級學生加入共同學習，最後於同年9月起正式實施長久規劃之10年級先備課程。

四、實驗教育

由於IB課程既有之規範，與臺灣課程綱要無法完全符合，故須申請實驗教育，本校所依據之法源為「高級中等學校辦理實驗教育辦法」，由於本校之主管機關為桃園市政府教育局，本案係屬於政策指示辦理之實驗教育，故申請之實驗教育計畫順利獲通過審查核准。

五、特色招生

臺灣公立高中之招生受到多元入學法規限制，無法辦理單獨招生，原希冀透過面試方式來了解學生是否具備IB所需之基本能力與特質，為符應法規，本校維持原有之特色招生模式，將口試試題轉變為論述式的試題，同時測驗學生語文能力，預計於2021年6月起正式招收每屆50名學生。

六、教師甄試

在教師們學會IB評量尺規概念後，確立IB學習者圖像為評量向度，透過筆試、試教與口試、實作之方式甄選新進教師，尤其實作方面以共同備課為測驗題目，除筆試外皆採用評量尺規進行評比，同時建立差分檢核與仲裁機制，此為嶄新之挑戰，也藉此讓IB教師更了解評量尺規的訂定與使用方式。

七、諮詢輔導

於候選階段，IBO組織指派一位諮詢專家協助確認各項指標之發展進度，因諮詢專家位在北京，而後礙於新冠疫情影響，皆採以視訊方式進行諮詢，諮詢專家確實提供許多方向與實施方式之建議。於2020年7月進行正式諮詢訪談，校長、全體教師、家長與學生代表皆必須接受訪談，尤以教師對於課程之設計與評量更為詢問重點，同時拍攝校園實境以便確認設施設備之準備度。諮詢結束後，同年10月即收到通過之通知可正式提交認證申請案。

八、申請認證

經過最終修正，本校於11月送交認證申請，並預定於2021年1月接受認證訪視。

肆、歷程反思

IB為所有國際文憑課程申請中最具挑戰性，原因在於其為一個完整的校務評鑑制度，本校反思此段歷程之機會與挑戰，將其區分為促成因素與挑戰因素，分列如下：

一、促成因素

（一）價值觀與理念正確

本校起初即不以「IB成為菁英與貴族的教育」為目標，期待將IB的理念擴及其他教師與學生，開放的思維說服更多教師一同參與，也能開設更多元之課程。

同時強調IB應該自給自足，政府提供開辦經費後就應該以使用者付費之理念向家長收取適當的費用，為了維持社會正義，另外也提供弱勢學生全額補助，如此才能避免IB被貴族化的標籤。

（二）師資陣容足夠堅強

本校並無依賴外籍或代理教師，是以現職專任教師為IB之主體，有充足領域教師參與才得以開設多樣化之課程，社群力量足以協助大家攜手同行。

（三）主管機關及外部資源大力支持

教育局及國教署對IB的申辦給予全力支持，在減授鐘點、代理教師、計畫審查、經費支援等都適時地提供資源。

（四）籌辦時間點正確

大園高中創校即以國際高中命名，屢被質疑國際所謂何來，適逢108課綱之推動，IB激發教師們維護校名之動力，尤其雙語國家政策適時地推波助瀾下，減少部分阻力。

二、挑戰因素

（一）相關法令之限制

實驗教育辦法中在招生方式、學分計算、學費收取、畢業條件等皆使IB制度與臺灣教育體制格格不入，此部分有待法令修正才能避免IB定位不清的狀況。

（二）教師思維之調整

在課程設計與發展中，IB教師遭遇最大困難為思維之調整，此部分與108課綱素養導向課程設計面臨之情形幾乎雷同，學校尚需要時間慢慢調整。

(三) 校內其他教師之觀望

由於IB主要授課使用語言為英語，此狀態成為多數教師障礙，因此易引發校內其他教師質疑與挑戰。

伍、結語

筆者開始之初即以「外溢效應」作為推動IB之主要理念，過程中所遭遇之諸多助力與阻力，每項作為都值得深入探討與研究，未來也將逐步分享細節，供各界參考與指教，並期盼能為臺灣教育政策提供不同面向思維模式，共同推動教育改革之正向發展。

參考文獻

坪谷·紐厄爾·郁子(2015)。*給孩子與世界接軌的教育：國際文憑與全球流動社會的教育改革*。臺北：商周文化。

《中等教育季刊》徵稿辦法

一、發行宗旨： 究與實務資訊，致力提昇中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年三、六、九、十二月出刊。

二、徵稿範圍：本刊徵稿稿件類型及審查方式如下：

稿件類型	說明	字數	審查方式
本期 焦點話題	根據當期專題發表之專文（導言、評論、綜述）	字數上限 8,000字為原則	--
專題論文 學術論文	與中等教育相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文。	字數上限 12,000字為原則	雙審
教學專題	與國民教育、高中職階段各領域教學相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文及研究。	字數上限 10,000字為原則	單審
實務分享	各縣市在地之中等學校教育報導（教師、行政人員、研究人員、家長分享國內外中等教育行政、教學、學生輔導實務經驗） 教育想想（以當前中等教育之相關議題，透過正反合辯證之論述，引發教育工作的深層之思維）	字數上限 6,000字為原則	單審
心靈加油站	學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！	字數上限 3,000字為原則	編輯部 審核

三、本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。審查要點請參見國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁。

四、來稿將於收件後四個月內回覆審查結果。若自投稿日起四個月內未獲通知者，請來電詢問。

五、來稿格式：

(一)來稿請用電腦打字橫打，並請遵守字數限制（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。

(二)稿件要項：

- 1.來稿格式請依APA教育論文格式撰寫。
- 2.投稿學術論文或領域教學類之文

章，請附中、英文摘要，中文摘要請勿超過350字，英文摘要請勿超過200字，並請列出中、英文關鍵詞各3-5個。實務分享類則免附。

3. 來稿之編排順序為：作者基本資料表、著作授權同意書、中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、附錄、參考文獻。除作者基本資料表及著作授權同意書外，請勿在文稿中出現任何作者基本資料，以利匿名審查。於接獲本刊同意刊登證明後，再附寄電子檔案。
4. 「作者基本資料表」及「著作授權同意書」表格請逕至國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁下載。
5. 若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並置於正文之後，長度請勿超過60字。如係學位論文改寫之論文，請於文稿第一頁加註下列文字：「本論文係○○○提○○○研究所之碩（博）士論文的部分內容，在○○○指導下完成。」

六、凡經審查委員建議修改之文章，如作者於本刊通知後一個月仍未將文章修改回傳或回覆，視同撤稿。審查委員建議複審之文章，應於作者修改後且經複審通過，再由編輯委員會決定是否刊登。

七、本刊文責由作者自負，來稿請謹守學術倫理與規範，如有一稿多投、違反學術倫理，或侵犯他人著作權之事宜者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本刊不再接受該位作者投稿。

八、來稿若經採用，將發給「接受刊登證明」，惟本刊因編輯需要，保有文字刪修權。

九、來稿如經採用，寄贈當期本刊五冊，不另計稿酬，著作財產權為本刊所有。出版形式包括紙本出版及電子出版。本刊得選擇適宜內容刊登於國立臺灣師範大學師資培育學院網頁。

十、來稿請自行印出紙本一式三份，以掛號方式寄至10610臺北市大安區和平東路一段162號國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培推動組收，並請於信封上註明「中等教育季刊投稿」字樣。同時應以作者姓名為檔名，將文章之PDF檔擲交至電子信箱dec@deps.ntnu.edu.tw。

十一、本辦法經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

.....
2004/04/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、2006/1/12修正、2007/1/18修正、2008/2/19修正、2008/12/05修正、2009/01/01施行、2010/03/11修正、2011/01/01施行、2012/02/02修正、2012/04/11修正施行、2015/02/09修正施行、2017/02/17修正施行、2020/02/17修正施行
.....

《中等教育季刊》審查要點

壹、審稿流程

本刊之審查分為三階段：格式審查、外部審查及編輯委員會審查。稿件類型如屬「專題論文／學術論文」為雙審制；「教學專題」及「實務分享」類文章則採單審制。

第一階段：格式審查

- 一、不符合本刊發行宗旨、形式要件、嚴謹程度者，由副總編輯確定後，逕予退稿。
- 二、本刊編輯部就來稿做初步篩選，凡符合本刊之發行宗旨、形式要件（包括字數、格式、體例等）及嚴謹程度者（包括題目價值性、架構完整連貫、文筆精確通暢），即進入下一階段審查。
- 三、格式審查結果將於收到稿件後二週內完成。

第二階段：外部審查

一、初審

- (一)格式審查通過之文章，由本刊責任編輯視來稿類別，優先推薦一至二位審查者匿名審查，如有特殊需要始由副總編輯代為推薦審查者。
- (二)初審意見分為四類：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、修改後再審（70-74分）、不予採用（69分以下）。
- (三)審查稿件如屬「專題論文／學術論文」類，所考量的審查規準如下：
 - 1.研究方法與推論嚴謹之程度（20%）

- 2.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（20%）
- 3.文章結構安排與論證層次均衡之程度（20%）
- 4.文字精確、流暢之程度（20%）
- 5.原創性、學術性或應用價值（20%）

(四)審查稿件如屬「教學專題」及「實務分享」類，所考量的項目如下：

- 1.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（25%）
- 2.文章結構安排與論證層次均衡之程度（25%）
- 3.文字精確、流暢之程度（25%）
- 4.應用或參考價值（25%）

(五)審查意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；審查意見為「修改後再審」者，作者需修改並提出修改暨答辯說明後，交予原評審人再次審查；審稿意見為「不予採用」者，不予刊登。

(六)初審時兩位審查者意見有些微出入時，由編輯委員會決定處理方式，但當兩位審查者評定之分數相差超過11分以上，且其中一人之評分達72分以上者，應送第三者審查，平均分數高於75分者，於本刊編輯委員會提出討論並決議是否採用。

(七)初審結果將於收到稿件四個月內完成並通知作者。

二、複審

(一)凡審稿者建議「修改後再審」之文稿，由本刊去函請作者修改，作者需於一個月內修改完畢，將修改後之文章，連同「修改暨答辯說明書」（表格請逕自國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁下載），寄回本刊，由本刊將修改後之文章及「修改暨答辯說明書」交原審查者審查。

(二)複審之審查規準與表格同初審意見表，惟刊登建議之部分只分：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、不予採用（74分以下）三種。

(三)複審意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；複審意見為「不予採用」者，不予刊登。

(四)複審結果將於收到修正稿件三個月內完成並通知作者。

第三階段：編輯委員會審查

一、每期出刊日之前一個月召開本刊之編輯委員會會議，針對審查結果為「採用刊登」、「修改後刊登」或經三審後之審查分數高於75分之稿件，進行決審。

二、最終刊登與否由編輯委員會根據評審意見及來稿數量等因素作成決定。

貳、稿件修正與刊登

一、凡經本刊決議考慮接受刊登之文章，投稿者需根據審查意見及本刊格式要求修

改，並於規定之期限內寄回修正稿件、修改暨答辯說明，否則恕難刊登。

二、寄回之修正稿件如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，經編輯委員會議之決議，本刊得暫緩或撤銷刊登。

三、修正之稿件經本刊編輯委員會決議刊登者，將發給「接受刊登證明」，作者於接獲本刊之「接受刊登證明」後，需於一個星期內寄回修正定稿紙本一份、稿件電子檔、著作授權同意書，以利出版，否則恕難刊登。

參、撤稿

一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。

二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於初審階段提出撤稿要求，本刊兩年內不接受投稿。

肆、本法之施行

本辦法經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

2004/11/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、2006/1/12修正、2008/2/19修正、2008/12/05修正/2009/01/01施行、2012/02/02修正施行、2020/02/17修正施行

《中等教育季刊》徵稿內容

中等教育季刊內容以傳播中等教育相關制度、政策、法令、課程、教學、師資、學生訓輔研究與實務資訊，致力提升中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年3、6、9、12月出刊。

※徵稿專題

卷期	專題名稱	責任編輯
72卷第1期	雙語教育	林子斌教授
72卷第2期	學習歷程檔案	李文富主任
72卷第3期	校園師生心理健康	陳慧娟副教授
72卷第4期	探究與實作	洪榮昭教授

※徵稿範圍

專題論文／學術論文／教學專題／實務分享／心靈加油站／特色學校／單位

本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。

※徵稿辦法

請參見國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下「中等教育季刊」網頁 (<http://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/>)

●專題論文／學術論文

與中等教育相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文，需送兩位審查委員審查。

●教學專題

與國民教育、高中職階段各領域教學相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文及研究，需送一位審查委員審查。

●實務分享

不鑽理論、不寫英文、也不要硬梆梆的研究設計，任何教育行政人員或教師實務工作上的經驗，只要具知識性、創新性、啟發性、前瞻性、或反省性，對教育人員的工作與教育現況改進有助益者，都歡迎來稿分享，需送一位審查委員審查。

●心靈加油站

學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！經編輯部審核通過後即可錄用。

●特色學校／單位

歡迎各中等學校或教育單位於本園地推薦學校／單位特色或教育理念，經編輯部審核通過後即可錄用。

※ 訂閱辦法

劃撥訂閱

利用本刊所附劃撥單或郵局劃撥單，至郵局辦理劃撥。

※ 訂閱價格

定價：300

1. 本刊為讀者爭取時效，每期以限時專送寄出。
2. 如欲掛號寄送每年加收NT 200。

※ 注意事項

1. 完成訂閱手續至收到刊物，約需十至十五個工作天。
2. 若收到之刊物有破損或裝訂錯誤之情形，請將該刊物寄回本公司更換。
3. 如欲更改收件地址，請將信封套上之原地址剪下，並註明新地址之詳細資料，於下期出刊前一個月傳真或寄回本公司。電話口述易有誤差，請務必以書面方式更改！
4. 傳真資料當日請與專員陳小姐確認
02-2915-0566 轉123。
e-mail: market@psy.com.tw

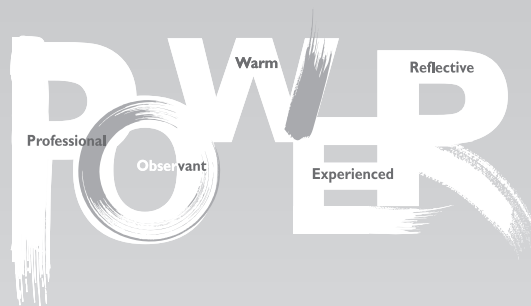
中等教育

季刊

專用郵局劃撥單

98-04-43-04 郵政劃撥		帳號 1 9 2 9 3 1 7 2		儲蓄金額 金新台幣 (小寫) 元 拾 佰 仟 萬 拾 佰 仟 元		存款戶名 心理出版社股份有限公司		寄款人 姓名 通訊處 電話		經辦局收款戳	
◎寄款人請注意背面說明		◎本收據由電腦印錄請勿填寫		郵政劃撥儲蓄存款收據		收款帳號戶名		存款金額		電腦記錄	
通訊欄 (限與本次存款有關事項)		一年 二年 三年		個人特價 NT 600 NT 1140 NT 1620		機構 NT 1200 NT 2280 NT 3240		◎訂購內容		<input type="checkbox"/> 一年 <input type="checkbox"/> 二年 <input type="checkbox"/> 三年 自民國____年____期開始訂閱 ◎郵寄方式 <input type="checkbox"/> 國內限時 (郵資免費) <input type="checkbox"/> 掛號 (每年另加郵資 200 元) 小計金額：新台幣____元整	

虛線內備供機器印錄用請勿填寫



發行所／國立臺灣師範大學

發行人／吳正己

總編輯／洪麗瑜

[STAFF]

編輯顧問（按姓氏筆畫順序）

王俊斌、王泓翔、吳麗君

周愚文、林永豐、孫志麟

張嘉育

編輯委員（按姓氏筆畫順序）

方永泉、朱美珍、李文富

吳昭容、林子斌、周仁尹

洪榮昭、姜義村、陳慧娟

濮世緯

副總編輯／葉怡芬

責任編輯／林子斌

執行編輯／劉育珊

英文校對／中天聯合企業股份有限公司

封面設計／蔡穎文

華誼實業有限公司

[發行所]

地址／臺北市和平東路一段162號

（國立臺灣師範大學師資培育
學院國際師培推動組）

電話／（02）7749-1245

傳真／（02）2363-1872

[經銷商]

總經銷／心理出版社股份有限公司

地址／新北市新店區光明街288號7樓

電話／（02）2915-0566 轉123

傳真／（02）2915-2929

網址／<http://www.psy.com.tw>

E-mail／market@psy.com.tw

郵撥帳號／19293172

印刷／昆毅彩色製版股份有限公司

地址／新北市三重區中正北路430號8F-6

電話／（02）2971-8809

ISSN／1018-0230

GPN／2003800010

版權所有，本刊圖文未經同意不得轉載

定價／300元