台灣教育研究期刊，2024，6（2），281-298

沃土模式之雙語師資培育規劃探究

林子斌
國立臺灣師範大學教育學系教授兼師資培育學院院長

摘要

2030 雙語政策對臺灣教育體系帶來重要的影響，從國小至大學皆朝向雙語化的方向邁進。在此一過程中，雙語師資的量與質是決定雙語教育推動成功與否的關鍵。在說明整體政策脈絡下雙語師資培育的現狀後，本文旨在提出一個與現行在職教師雙語學分班不同的規劃方案。此一奠基在沃土模式基礎發展而來的規劃，期能觸發更多思考與討論，並發展出符合臺灣學校情境與脈絡的在職雙語師資培育的課程。

關鍵詞：雙語教育、師資培育、沃土模式

Journal of Taiwan Education Studies, 2025, 6(2), 281-298

Exploring the Design of Bilingual Teacher Education Programme under the FERTILE Model

Lin, Tzu-Bin
Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Vice-President of Teacher Education, The School of Teacher Education, National Taiwan Normal University

Abstract

The Bilingual 2030 Policy has a significant impact on Taiwan's education system, pushing schools towards a bilingual instruction environment from elementary school to university. In this process, the quantity and quality of bilingual teachers are key factors determining the success of bilingual education implementation. After explaining the current state of bilingual teacher training within the overall policy context, this paper aims to propose a planning scheme different from the existing bilingual training programs for in-service teachers. The goal of this paper is to stimulate further discussion on the bilingual training program based on the FERTILE model and to develop a teacher training program for in-service bilingual teachers that aligns with the local school contexts and the needs of Taiwanese schools.

Keywords: bilingual education; teacher education; the FERTILE model

壹、臺灣雙語教育的發展脈絡

雙語教育在過去幾年裡，儼然是臺灣教育現場裡最常出現的一個關鍵詞，引發許多支持與反對意見的討論。追本溯源，臺灣何時開始在教育體系中推動雙語教育，其實都有不同的說法。多數人會認為是從 2018 年左右，臺南市、臺北市、行政院相繼推出「雙語」相關的政策與作法，引發此一波的雙語熱潮。其中，臺南市在前市長賴清德任內，在 2014 年便籌設「第二語言專案辦公室」（林子斌，2020a）；臺北市則是柯文哲前市長出訪新加坡之後，拋出「雙語教學」這個想法（林子斌，2019）。中央政府則是在賴清德擔任行政院長時，由行政院與國家發展委員會推出《2030 雙語國家政策發展藍圖》[1]，短期將以「雙語國家」為政策目標，長期目標期望將英語做為官方語言（國家發展委員會，2018）。正因為這種目標設定，引發臺灣社會內部的諸多討論（廖咸浩，2022）。

李振清（2021）與林子斌（2021）對臺灣雙語教育的起點則提出不同的觀點：李振清認為臺灣教育體系中早已實施中、英文為內涵之雙語教育，因為英語已在臺灣學校體系中存在超過四十年，雙語教育的推動在臺灣並非嶄新的嘗試。林子斌則是以陳水扁政府時期提出的《挑戰 2008：國家發展重點計畫（2002-2007）》作為臺灣首波雙語計畫的推動嘗試。當時是首次由民進黨政府執政，雖然政策文本中未直接說明，但是在相關報導中，確有出現「英語作為臺灣准官方語言」的說法（廖柏森，2004）。而該政策文本主要目的亦在於提升國人英語力，爾後使臺灣整體更具競爭力。在 2018 年推出的雙語相關政策中，也能看到類似的政策修辭。故此次雙語教育之推動可視為民進黨政府的第二次嘗試（林子斌，2021；林子斌、王力億，2023）。

然而，不管是前述的何種說法，其共通點都在於要提升國人的英語能力。臺灣人從小學即開始學習英語，Wang & Lin（2013）指出，英語是臺灣學生在大學前教育階段唯一必學的外語。英語既然是學校中的一個學科，且學習時間很長，為何還要提出雙語教育？英語教學與雙語教育有何差異？雙語政策中為何選擇英語，而非其他的外語？種種的問題，都有待進一步釐清與後續的討論。筆者認

[1] 此一政策後於 2022 年正式更名為《2030 雙語政策》。

為雙語教育的提出，其實是對英語教學現狀無法有效地使學生具備溝通能力的一種補強措施。正如張武昌（2014）指出，臺灣學生花許多時間學習英語之語言知識但鮮少有英語之語言應用，同時在英語課之外，學生並無相關情境可以運用英語進行溝通。簡言之，臺灣學生學英語知識但缺乏語言的環境來應用，而這些與臺灣以紙筆測驗為主的脈絡有關。

以筆者的觀點，在大學前之雙語教育推動正應該補足英語教學所力有未逮之處：即如何提供學生良好的語言使用環境。以教育部國民與學前教育署在推動之《**國民中小學部分領域課程雙語教學實施計畫**》為例，計畫中敘明雙語教學係以學校內英語以外的其他學科教師（目前以健體、藝術、科技、綜合四個領域為主）來進行雙語學科教學[2]。而針對國民中小學英語教師，則另有《**國中小教育階段英語課採全英語授課之推動與檢核機制推廣計畫**》，其目標在推廣「英語課採全英語授課（Teaching English through English 或 Teaching English in English）」（教育部國民及學前教育署，2022）。由前述兩個計畫可見，英語教師需全英授課[3]，其他「**雙語學科教師**[4]」則是進行雙語授課。這樣的規劃正凸顯學科雙語教師成為英語環境的提供者。

貳、臺灣脈絡下的雙語教育：內涵與可行方向

在目前之教學現場對於雙語教育的意涵、推動方式、教學策略都有不同的解讀，在繼續討論之前，筆者將先釐清相關意涵，並提出臺灣雙語教育的可行方向。首先，雙語教育在各國的定義不同、預期達到的目標也各異，沒有任何一國的雙語教育實踐能夠直接移植到其他國家。正如林子斌（2019）在探討新加坡雙語教育時提及兩國歷史情境與推動目的相去甚遠，新加坡雙語推動經驗僅是提供參考。而 Tsuchiya & Pérez Murillo（2015）亦曾指出，歐盟推動雙語教學做法無法直接複製在日本情境中。其次，雙語指涉兩種語言，而在臺灣的政策脈絡中，就

[2] 相關計畫內涵可參考：https://cirn.moe.edu.tw/Module/index.aspx?sid=1205 。

[3] 臺灣國民中小學階段英語教師是否具備足夠能力全英授課？學生是否具備充足之理解力？筆者對此持較保留之態度，但這並非本文討論重點。

[4] 目前臺灣國中小現場操作雙語教學的教師有兩種背景，一種是學科專業（例如：體育、音樂、綜合等）背景，另一種是英語專業來跨教雙語學科。筆者認為後者的操作方式易衍生諸多問題，並不推薦。在本文中，為求區別，因此用「**雙語學科教師**」一詞，凸顯以學科專業為主的雙語教師。

是以英語為目標語（target language）的雙語實踐（Ferrer & Lin, 2021）。第三、雙語教育在學校可分為教室內與教室外的雙語實踐，正如林子斌（2020b）指出，台灣雙語教育的目的在現階段有兩大重點：一為學校是否能轉型成中、英語之雙語環境，另一為需使學生習慣兩種語言是在學校內可以運用之溝通工具，而不是將英語視為考試的科目。同時，為期能將學校建置成為自然互動之雙語環境，那就絕非只提供幾節雙語課就能達到的。簡言之，學校內的利益關係人（stakeholders）皆應該成為學生最好的雙語角色典範，方能提供良好的雙語溝通環境（林子斌、王力億，2023）。

綜上所述，臺灣之雙語教育實踐應該朝向全校雙語環境建置為主，且使校內所有利益關係人投入。而雙語教育的內涵不應被窄化為僅為雙語教學實踐而已，雖然雙語教學的確為教育內雙語環境建置的主力。目前台灣已有學者嘗試提出符合本土情境的雙語教學模式，例如：黃怡萍與鄒文莉（2022）、黃翊忠（2022）將語言與內容整合之雙語教學取向進行修改、調整，以利臺灣雙語學科教師作為教學策略使用。前述之在地教學模式轉化能夠確保雙語學科教師的教學實踐能達成語言實用環境提供之需求，但仍須學校其他部分配合，方能使學校整體具備良好之雙語環境。

而在以學校為雙語教育推動的整體思考上，則有沃土（FERTILE）模式之提出，此一模式中有七項原則：雙語教育推動需有彈性（Flexibility）、雙語推動必須以環境建置為主（Environment）、學校提供充足角色典範（Role modeling）、給予雙語教育的推動有充分之時間（Time）、課室教學的原則（Instructional strategies）、雙語教學時對學生學習之關照（Learning needs analysis and differentiated instruction）、雙語需要所有人的投入（Engaging stakeholders）（林子斌，2020a; 林子斌、王力億，2023）。在國民教育體系中推動雙語教育，若只專注在少數幾節雙語教學課堂，是無法提供學生良好的雙語環境。因此，學校推動雙語教育時須以學校整體為單位考量，使學生進入學校後就是中、英的雙語環境。此雙語環境包含互動雙語溝通情境與雙語環境建置，而其中重點在提供「活的」、「自然的」雙語溝通情境（林子斌，2021a）。以學校為例，除雙語授課的教師外，校長、行政同仁等在校內也須使用雙語，讓學生在學校中體驗到雙語溝通的環境，自然地使用兩種語言在校內進行溝通，根據林子斌、王俞蓓（2023）針對臺北市一所國中的個案研究中發現，學校在軟硬體之雙語環境建置與校長、行政同仁扮演角色典範使用雙語的因素下，學校的教師與學生都更能接受雙語教

育，教師們因為校長與教務主任以身作則，從而減少對雙語教育推動的反彈。雖然一個個案研究的發現無法推動至所有學校，但是若是校長與行政同仁能率先扮演角色典範，在不同類型的學校皆應有正面的效果。簡言之，雙語學科教學的目的在於回歸到語言溝通的本質，讓學生在接受雙語學科教學後比較能在自然的情境中，以雙語（中文、英語）進行溝通。

在教學面上，學校在雙語學科教學的取向選擇上應保留適度彈性，因為各校脈絡與條件各異，例如：都會區學校的學生在英語能力上普遍優於非都會區之學生。學生的英語起使程度之差異，讓目前雙語教育的推動很難找到單一雙語教學模式能適用於全臺近 4000 所國中小。因此，雙語教學模式的選擇應該把握「**教師教的來，學生聽得懂**」、「**學科本質為主，雙語的融入是加分**」等最高原則，以學科的知識技能與態度的傳遞為主，在授課過程中以雙語進行，提供學生在教室內的互動雙語環境（林子斌，2021b）。雙語學科教師在理解學生的英語程度基礎上，設計雙語學科教學內容與中英文使用之比例，尤其是雙語學科教師如何適度調整兩種語言在教學時使用之比例將會是雙語學科教師的雙語教學專業展現之重點。教師在兩種語言使用上，應該盡力提供完整之中、英文輸入，避免同一句子裡中英夾雜的情況過於頻繁。此外，雙語學科教師在教學過程中必須讓學生理解，兩種語言都是重要的溝通媒介，不應限制學生在課堂中只能使用英語或者透過長期獎勵的方式讓學生僅選擇英語來溝通。在雙語學科教師之教學支持上，雙語學科教師社群應需要至少一位校內英語教師協助，在社群運作過程中，英語教師可以擔任經驗分享者、專業發展者與陪伴者之角色（林子斌，2021d；林子斌、吳巧雯，2021）。一方面提供雙語學科教師語言增能，另一方面對於雙語學科教師撰寫之雙語教案，提供語言方面之專業意見。學校行政團隊則應該要協助雙語學科教師找英語教師當作社群夥伴。在劉堯馨、林子斌（2023，44）的研究中發現：

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

同時，本國籍之英語教師還能讓雙語學科教師在共備過程中增加對英語使用的信心，並對雙語學科教師的教案與語言使用提供實質的幫助。

若對照教育部國民與學前教育署（以下簡稱「國教署」）113 學年度公告之**《教育部國民及學前教育署補助國民中小學部分領域課程雙語教學實施計畫》**（教育部國民與學前教育署，2024）規範的計畫目標與基本原則，可以看到與前述沃土模式符應之處：

> 計畫目標：一、在學校情境中建立語言學習情境，鼓勵全校教職員工生使用英語溝通，培養學生具備使用雙語學習與思考的習慣。二、引導國民中小學教師以符合學生學習與興趣之方式，實施雙語教學活動。三、建構我國雙語教學模式，發展部分領域/科目課程雙語教學教案及活動，提供國內國民中小學運用及參考。

其中可見雙語情境、全體教職員工投入及建構我國雙語教學模式等，與沃土模式中的概念有相符之處。而在教學層面，計畫亦規範出五大教師教學原則如下：

> 1. 授課前應掌握各班級學生英語文能力，並據以設計合宜之教學內容及語言使用規劃。
>
> 2. 教學內容應以各領域/科目核心素養(知識、能力與態度)為主，並符各領域/科目課程綱要所定學習重點。
>
> 3. 請使用學生聽得懂的英語文，教授學生各該領域/科目之部領課程或 校訂課程重要知識，本計畫未要求全英語教學，亦未規定英語文之使用比率;建議核心概念以國語文說明,避免因語言差異影響學習;至指導語、延伸活動等，則依學生語言程度，採英語文或國語文/英語文雙語方式進行;俟學生建立英語學習習慣，再適度提高課堂英語文使用比率。
>
> 4. 教師運用英語文教授領域/科目知識時,英語文用法應正確及完整,避免同一句子同時夾雜國語文/英語文，以建立學生正確的英語溝通句型。
>
> 5. 課程中不得強制要求學生全程使用英語及進行英語能力評量。

從前述國教署現行的計畫目標與原則，可見其與沃土模式重合之處，並自113學年度開始作為國民中小學實施雙語教學時的依據。在政策目標日漸清晰的前提下，臺灣雙語教育推動的先決條件：「雙語學科教師之師資培育」該朝向哪個方向？以下將進一步進行說明。

參、雙語師資培育的需求與挑戰

正如王力億（2020，31）指出，「師資的數量與質量將成為臺灣體制性雙語教育成敗的先決要件」。而潘乃欣（2024）的報導中也指出，全臺縣市中有八成認為師資不足是推動雙語教育的最大挑戰，國教署在同一份報導對雙語師資的回應提到，目前已有4755位高中以下學校在職教師參與雙語學分班之進修，而有2873名師資生正在修習職前的雙語學分課程。這樣的數量放在全臺灣的學校中，突顯出有經過訓練的雙語教師仍是鳳毛麟角。

此外，另一個值得注意的現象便是田耐青（2020）與嚴愛群（2022）點出的，雙語師資培育從一開始的全英語教學師資培育實施計畫到後來的雙語師資培育，提供在職進修與職前師培的師培單位迄今仍是對「何謂雙語」、「如何雙語」等關鍵問題，莫衷一是，在小學端更是出現「雙語教學者多為英文科任教師」這種令人憂心的現象。根據張承安（2022）之研究發現指出，國小英語教師在授課時面臨著必須以雙語教授非其所專長的科目，尤其在教授美術和體育時，壓力更為明顯。在該個案國小的體育及美勞課程變為雙語課程後，原有美術與體育專長教師轉任班級導師，英語教師師在美術專長的導師面前，運用雙語授課時壓力倍增，甚至出現教授三年級雙語體育時，面對缺乏專業的困境，無法有效地進行備課的窘境。由前述討論可見，到底雙語學科教師該具備哪些能力，目前缺乏共識。正如黃政傑（2022，4）的觀察：

> 師資培育切不可閉門造車，必須針對中小學雙語教育推動計畫及改革方向找到平衡點，再來規劃課程。雙語師資培育，需要先界定所謂雙語教學是什麼，如何進行，有了這個圖像才能探討師資應具備的教學能力，進而規劃師資培育課程來培育。

在教師圖像模糊不清的同時，對雙語理解的差異更反應在教學現場，尤其在教學策略上各種取向併陳，甚至部分縣市仍執著於在國中小教學現場必須全英授課，如李雯琪（2024）指出支持 EMI（English as a medium of Instruction）取向的學者，強調透過全英語的教學過程讓學生自然習慣以全英語互動。在此，筆者必須提出一個教育政策或革新作法能妥適執行的前提：所有的政策創新作為都不該忽略教學現場的現實與條件，否則都將淪為虛文。仔細審視目前臺灣國中小之雙語學科教師，有多少具備能夠以全英語進行學科教學之能力？這個答案應該很清楚，以目前臺灣國中與高中的英語課堂，多數具備英語教學訓練的英語教師尚無法做到以全英語授課，如何能要求非英語專長、未受過語言教學專業訓練之雙語學科教師們去進行全英語的學科授課。此種要求明顯忽視教學現場的教師所具備之語言能力、雙語教學知能，同時亦高估臺灣國中小學生之英語程度。

而在雙語學科教師的專長加註上，更是規定必須達到「歐洲語言共同參考架構」（Common European Framework of Reference for Languages, CEFR）B2 以上（即全民英檢中高級以上）之英語能力要求，這也是一個值得進一步商榷之規範。林子斌（2021c，157-158）便指出：

> 目前雙語教師甄試，多數教師需同時具備學科專業與英語能力的門檻，以臺北市、新北市的雙語教師甄試為例，語言能力必須達歐洲語言共同參考架構（Common European Framework of Reference for Language, CEFR）B2 以上，而以臺灣的全民英檢（General English Proficiency Test, GEPT）來說，相當於中高級通過的水準。……這個語言能力要求也是外交特考英文組的應試門檻。

這樣高的語言能力門檻是否真有助於雙語學科教學？從雙語政策推動迄今，此一爭論仍是無解，還有待後續更多的討論。然而，Graham（2024）對參與國立臺灣師範大學師資培育學院職前雙語學分課程的學生所進行之實證研究發現，具備 B1 與 B2 能力的學生，在經過雙語的訓練後進行的雙語學科微型教學上，並未見顯著差異，即具備 B1 與 B2 英語能力之學生，皆能達到雙語教學之目的。筆者期待未來能有更多實證研究發現，讓臺灣在雙語學科教師的語言能力設定標準上，能有一個合理的規劃。

在現行的雙語學科教師養成規劃上，教育部（2022）的「中華民國教師專業素養指引：師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定」中，有敘明相關內涵如下表 1。

表 1　雙語教學課程架構及核心內容表

<table>
<tr><th>課程類別</th><th>類別名稱</th><th>課程核心內容</th><th>參考科目</th></tr>
<tr><td rowspan="2">師資職前培育課程</td><td>教育基礎/教育方法/教育實踐/普通課程/專門課程</td><td rowspan="2">1. 何謂雙語教學
2. 雙語教學之語言使用
3. 雙語課程教學與評量
4. 認識雙語教學現場概況與運作
5. 雙語教學實例分析
6. 雙語教學教案設計
7. 雙語教學活動設計
8. 跨領域雙語教學共備
9. 微型教學與回饋
10. 集中實習
(對應師資職前課程專業素養：素養一、素養二、素養三)</td><td>雙語教育課程設計與教學知能發展</td></tr>
<tr><td>教育實踐</td><td>雙語教材教法、雙語教學實習</td></tr>
<tr><td colspan="4">說　　明</td></tr>
<tr><td colspan="4">1. 修習雙語教學師資職前課程者，應以各師資類科教育學程甄選，取得師資生資格並具全民英檢中級初試(聽、讀)通過之英語能力或應取得符合相當於歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment，簡稱 CEFR）B1 級以上英語考試檢定及格證書。
2. 於修畢各師資類科教育學程時，應通過全民英檢中高級(聽、說、讀、寫)或取得 CEFR 語言參考架構 B2 級以上之英語考試檢定及格證書。</td></tr>
</table>

黃彥文（2021）曾針對表一之職前雙語師培課程進行分析，並提出三大問題：1. 缺乏教育學理論的參照、2. 忽視在多元文化情境下轉化並用雙語可能、3. 跨語言領域與學科領域的協作不足。其中第一點，筆者認為一般修習職前雙語師培課程的師資生，其實同時亦在修習教育專門課程，在有限的學分數中，其實無須一定要加入教育學相關理論。反而，筆者認為應該在有限的學分數中，讓師資生盡量增進對臺灣雙語學科教學的理解，以實作為導向地去規劃職前的課程。而第二點與第三點指出的問題，筆者相當認同。首先不應將臺灣語言的使用窄化為雙

語，因為臺灣本身就是一個多語的社會，無論是國家語言發展法中規範的各式國家語言，雙語政策中的國際語言（英語）與無法忽視的新住民語，這些都存在於目前臺灣的中小學教學現場裡。同時，語言的使用除了溝通的功能性目的之外，更是傳遞不同文化經驗的橋樑。語言使用帶來的跨文化經驗與理解，當為值得重視的內涵。第三點更是重要，因為目前臺灣雙語推動的一大問題就在於將雙語教學視為英語教學（或是英語教學的延伸）（林子斌，2021a; 2021c; 2024），缺乏對學科領域教學本質的理解。雙語的師資必須以學科專業養成為主，雙語教學的能力是加分，千萬不可反其道而行。

此外，林子斌（2021c）指出，職前與在職的雙語學科教師培訓係呈現兩個極端，各師培大學對職前培育課程有相當高自主性，但是在職進修雙語學分的班次，其課程在 112 學年度[5]之前只能有一種樣態。這兩個極端未來應該要朝向折衷，否則職前的雙語師資培訓內涵與在職進修的內容會有相當差異。但是這些教師未來都是臺灣雙語學科教學的生力軍，應該讓他們接受的訓練盡量相似，以利未來在教學現場容易合作。在下一部份，筆者將依照沃土模式原則的雙語師培規劃，提供另一種雙語師培的可能，讓臺灣的雙語師資培育有更多的選擇與多元實踐。

肆、以沃土模式為基礎的雙語師培規劃：以新北市在職雙語學分班為例

李雯琪（2024）精要地說明沃土模式與臺灣目前常見幾種雙語教學模式間的最大差異，她提到校園整體雙語環境的建置才是雙語教育能否成功的關鍵，而不是僅在部分課程中，有教師運用雙語進行授課。此處點出沃土模式與其他僅著重教室內雙語教學實踐之取向的最大差異，沃土模式除教室內的雙語環境，同時還強調教室外的雙語環境建置，唯有兩者兼顧，學校才能成為一個良好之雙語環境。林子斌（2020a）認為全校雙語環境的建置，才有可能讓學生理解到中文、英文都是學校裡可以用來溝通的工具。筆者與團隊於協助新北市規劃雙語教學

[5] 在新北市教育委託下，國立臺灣師範大學林子斌團隊依照沃土模式原則規劃出提供給國中、普通型高中教師的在職學分課程，於 112 學年度獲師資培育與藝術教育司審核通過，成為首個不屬於各師培大學雙語教學研究中心所提供在職雙語學分課程。在 113 學年度，臺北市、新竹縣亦同步採用以沃土模式的在職學分課程，而 114 學年度亦將新增桃園市。

在職教師增能學分班時，有依照沃土模式的內涵，引伸出以下原則：

1.雙語教育首重學校整體環境建置，教室內的雙語教學僅是其中一部份。

2.全校雙語環境的建置是所有校內利益關係人（stakeholders）的共同責任，因此雙語教育的推動不能只仰賴少數雙語學科教師（或者是外師）。

3.學校推動雙語教育時需形成正向、永續的雙語團隊。

4.教室內雙語教學必須把握「**學科本質為主、雙語的使用是加分**」的原則，萬不可使英語的地位凌駕在學科學習之上。而教師應把握「**老師教得來、學生聽的懂**」的最高指導原則。

奠基在前述原則，沃土模式的雙語師培規劃中，雙語學科教師是否具備 B2 語言能力，其實並不重要。因此在招募學員時，英語能力不是主要考量，所以在招募學員時並未如其他在職培訓課程要求學員報名時需至少具備 B1 的語言能力證明。正如新北市教育局（2023）在計畫中的說明：

> 本案委託國立臺灣師範大學（以下簡稱臺師大）依教育部「師資培育之大學辦理高級中等以下學校及幼兒園教師在職進修學分班計畫審查要點」辦理旨揭學分班，為全國唯一免 B1 等級門檻雙語教師在職專班，培育具備學科專長及雙語雙核心教師。

此外，由於著重的點在於強調雙語學科教師的持續性專業成長及全校環境建置，因此課程也與教育部師資培育與藝術教育司委請各師培大學雙語教學研究中心所開設的課程有所差異。沃土模式的雙語師培以新北市雙語教學在職教師增能學分班為例，兩班次課程對照如下表 2：

表 2 雙語教學在職教師增能學分班課程對照表

開課單位	國立臺灣師範大學（新北市雙語教學在職教師增能學分班）	國立臺灣師範大學雙語教學研究中心[6]/國立成功大學外語中心、師資培育中心
開課名稱、學分數	雙語教育的課程設計與教學、評量（3學分）	雙語教育的課程設計與教學知能發展（3 學分）
	教師專業成長與學校雙語環境建置（2學分）	雙語教學實務及教學省思（2 學分）
	雙語授課策略與課室英語之應用（1學分）	雙語教學成效評估與回饋（1 學分）
	課程實踐：公開說觀議課（0 學分但必須通過）	回流課程（6 小時）
	回流課程（6 小時）	

在沃土模式的雙語師培中，強調教師專業成長（如何建構有效的教師社群）與雙語環境建置。其中，雙語教師社群是雙語教學能否在校能永續的重要關鍵，而雙語環境建置的概念與實踐則是期望能透過參訓教師將其帶回校內影響校長、行政團隊與其他利益關係人。此外，課室英語的良好應用是雙語教學推動的基本盤，如何運用簡單的課室英語，在無須大量引入學科內容相關之英語之前，就可以提供給學生一個教室內的雙語環境。

進一步檢視沃土模式的雙語師培課程規劃（詳見表 3），可更清楚沃土模式之原則如何在雙語教學在職教師增能學分班課程中實踐。首先，在課程上必須回應到學科教學本質與十二年國教課綱的核心素養，在課程規劃上教師需瞭解學生在學科與英語準備度的現狀，方有可能在融入英語時，讓學生們聽的懂。此外，依循國教署的教師教學原則，雙語學科教師不應對學生進行英語文能力的評量，在沃土模式的雙語師培課程中，「雙語學科教學之評量與規準」所聚焦的內容是在學科內容的評量。

再者，雙語社群成員該有哪些？如何有效地進行共備？這些都需要引導，因此課程中依據林子斌（2021d）中提到的雙語學科教師專業學習社群的特色與功能為基礎進行規劃，包含：1. 雙語社群中一定至少要有一位英語教師，以利提供英語文上的協助。2. 雙語社群最好是由領域相近之學科教師組成，校內可以有大的跨領域雙語社群，但是實際落實在雙語學科課程共備時，最好由領域相近

[6] 課程內容請參考：https://www.sce.ntnu.edu.tw/home/src/upload/20230523142736.pdf 。

的教師群組成。

此外，林子斌（2021d）也說明雙語社群運作時該注意的事項，如：該如何良好地與英語教師共備、社群如何與學校行政合作一同打造教室內與教室外的雙語環境、社群運作的動能維繫等，這些內容都包含在教師專業成長與學校雙語環境建置這門課程中。而在教學策略與語言使用的技巧，對於非英語專長的雙語學科教師是一個關鍵的技能，因此第三門課程著重在課室英語與日常學校環境中會使用之指導語、雙語教學策略及實際演練。同時，課程中還強調教師本身英語言的使用應該長期且持續，在日常生活中亦需持續精進。

表 3 國立臺灣師範大學（新北市雙語教學在職教師增能學分班）課程內容

階段	課程	課程內容
第一階段（正式課程）	雙語教育的課程設計與教學、評量	● 雙語教學計畫設計邏輯與思維 ● 教學設計理念、核心素養與學習重點 ● 學生準備度與單元學習目標 ● 雙語使用規劃 ● 雙語學科教學之評量與規準 ● 雙語學習活動與教學流程 ● 雙語課程教學實例分析
	教師專業成長與學校雙語環境建置	● 教師專業成長與學校雙語環境建置 ● 雙語教育理念與實務 ● 雙語教師社群與教學實務 ● 雙語單元課程社群共備實務 ● 教學影片與教案研討 ● 學校雙語環境建置實務研討
	雙語授課策略與課室英語之應用	● 課室英語與指導語 ● 雙語授課策略 ● 雙語授課實務演練
第二階段（課程實踐）	公開說觀議課	● 每位學員皆須擇一單元撰寫教案（詳案）並實施公開說觀議課。 ● 每位學員之公開說觀議課皆安排1-2位學者專家、種子教師或校長進行議課，提供學員回饋與建議
第三階段（課程反思）	回流學習與雙語教案及教學實踐成果發表與分享	● 教學實踐成果分享與發表 ● 雙語教學實踐問題研討與精進

此外，雖然在六學分的教學過程中，有雙語學科微型教學（例如：雙語授課實務演練）的規劃，但是十五分鐘左右的微型教學仍難以清楚瞭解在實際的課堂上與學生的雙語教學互動。因此，規劃第二階段之「課程實踐：公開說觀議課」的部分，授課教授會於課程結束後的下一學期到參訓學員的課堂進行說觀議課，實際瞭解雙語學科教學的實踐情形，同時給予回饋。在這個說觀議課實踐過程中，參訓學員與學生的互動是否自然，就可以看出平常在課堂中有無操作雙語學科教學。教室內的雙語環境事需要長期且持續的努力，方有可能成功地營造。最後的課程反思階段，則會以領域區分，將學員一學期實踐雙語學科教學的歷程與觀課專家的意見進行綜合討論，同時在必要時協助學員解惑。

伍、結語：雙語師培的漫漫長路

臺灣的雙語還處在發展的初期，正如嬰兒學步般，難免會有跌跌撞撞的情況。支撐雙語教育發展的雙語師資培育，亦同樣屬於初期階段，還需要更多的實證研究發現來完善雙語師資培育的規劃。在 112 學年度之前，在職進修的六學分課程雖然有不同師培大學提供，但是課程框架卻是一致的，幾乎無差異，而職前的雙語師培從一開始就是各校自行規劃，差異性極大。林子斌、黃家凱（2022）對三所師範大學提供的職前雙語師培的比較研究中更是發現三大差異：各校開設修習領域/科目差異、各校修習課程與學分數差異、各校對於雙語教學師資培育課程採認教育專業課程規定差異。這正符合林子斌（2021c）所提到的發現，「職前培訓與在職增能的規劃是否應折衷，而非兩個極端」。師資培育與藝術教育司在規劃在職與職前的雙語師培課程為何有這樣極端的落差？而截至目前，也未在職前與在職師資培訓課程中進行更好的扣連，筆者認為這是迫切需要檢討的重要面向。本文透過雙語師培現狀的耙梳，同時在師資培育與藝術教育司的六學分框架下，提出以全校為思考出發點的沃土模式在職雙語師培的規劃，期能觸發更多討論。也寄望未來有更多研究者投入雙語師培的研究，透過如本文中提到的一些實證研究發現，透過在地之研究發現持續優化符合本土情境之雙語師資培育課程。

參考文獻

王力億（2020）。雙語教育的師資先決與師培改革。**臺灣教育評論月刊，9**（10），31-36。

田耐青（2020）。論國小雙語師資應有之教學知能。**臺灣教育評論月刊，9**（5），51-56。

李振清（2021）。雙語教育政策之務實規劃思維與持續落實之配套。**教育研究月刊，321**，4-16。

李雯琪（2024）。雙語教學與雙語環境。載於張素貞（主編），**課程與教學輔導團學**（頁 195-220）。元照出版。

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）。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：國家競爭力提昇之挑戰與機會。載於黃昆輝（主編），**新世代。新需求─台灣教育發展的挑戰**（頁 453-470）。財團法人黃昆輝教授教育基金會。

林子斌（2021a）。**雙語教育：破除考科思維的 20 堂雙語課**。親子天下。

林子斌（2021b）。建構臺灣「沃土」雙語模式：中等教育階段的現狀與未來發展。**中等教育季刊，72**（1），6-17。https://doi.org/10.6249/SE.202103_72(1).0001

林子斌（2021c）。雙語教育的根本：雙語學科教師培訓之重點與規劃探討。載於洪仁進（主編），**師資培育 2030**（頁 153-174）。中華民國師範教育學會。

林子斌（2021d）。雙語教育實踐的要素：雙語教師專業學習社群之運作與功能初探。**教育研究月刊，327**，4-13。https://doi.org/10.53106/168063602021070327001

林子斌（2024）。**破除雙語教育的迷思概念（一）**。 https://helloet.cet-taiwan.com/?p=18773

林子斌、王力億（2023）。緒論：臺灣「沃土模式」雙語教育建構與實踐。載於林子斌（主編），**雙語教育：沃土模式在臺灣教學現場之實踐經驗**（頁 1-34）。高教出版。

林子斌、王俞蓓（2023）。國中推動雙語教學之有效行政作為：以一所北部國中為例。載於林子斌（主編） **雙語教育：沃土模式在臺灣教學現場之實踐經驗**（頁 139-158）。高等教育出版社。

林子斌、黃家凱（2022）。臺灣雙語師資培育課程之現況與發展：以三所師範大 學職前雙語學分課程為例。載於中華民國師範教育學會（主編），**雙語教育與師資培育**（頁 107-129）。學富。

國家發展委員會（2018）。**2030 雙語國家政策發展藍圖**。https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMjE2Ny9hNGM4YWMwMS0zNDMyLTRhMDAtOGYwNy02NDExOWVjNWQ2ODgucGRm&n=MjAzMOmbmeiqnuWci%2BWutuaUv%2BetlueZvOWxleiXjeWcli5wZGY%3D&icon=..pdf

張承安（2022）。**國民小學教師實施雙語教學模式研究－以桃園市一所國小為例**。〔碩士論文。國立臺灣師範大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/48xffw。

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

教育部（2022）。**中華民國教師專業素養指引：師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定**。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002163。

教育部國民及學前教育署（2022）。**國中小英語課採全英語授課參考手冊**。https://cirn.moe.edu.tw/Book/UpLoad/Book/3887/%e5%9c%8b%e4%b8%ad%e5%b0%8f%e8%8b%b1%e8%aa%9e%e8%aa%b2%e6%8e%a1%e5%85%a8%e8%8b%b1%e8%aa%9e%e6%8e%88%e8%aa%b2%e5%8f%83%e8%80%83%e6%89%8b%e5%86%8a.pdf 。

教育部國民與學前教育署（2018）。**十二年國民基本教育課程綱要，語文領域：英語文**。https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/26192/74206.pdf。

教育部國民與學前教育署（2024）。**教育部國民及學前教育署補助國民中小學部分領域課程雙語教學實施計畫**。教育部國民與學前教育署。

黃怡萍、鄒文莉（主編）（2022）。**臺灣雙語教學資源書：全球在地化課程設計與教學實踐**。書林。

黃彥文（2021）。雙語教育在師資培育課程的問題之探析。**台灣教育研究期刊，2**（6），157-183。

黃政傑（2022）。從雙語政策看中小學雙語師資培育。**臺灣教育評論月刊，11**（6），1-10。

黃翊忠（2022）。 MRT 教學模式在雙語課堂上的運用。載於黃怡萍、鄒文莉（主編），**臺灣雙語教學資源書：全球在地化課程設計與教學實踐**（頁323-339）。書林。

新北市教育局（2023）。**新北市 114 年度高、國中雙語教學在職教師增能學分班**。https://www.shjhs.ntpc.edu.tw/p/406-1000-5147,r62.php

廖咸浩（2022）。**雙語國家的狂想：破解全英文教學的神話**。國立臺灣大學。

廖柏森（2004）。英語全球化脈絡裡的台灣英語教育。**英語教學，29**（1），107-121。

劉堯馨、林子斌（2023）。雙語教育推行之探討：以臺北市一所雙語實驗課程國中為例。**師資培育與教師專業發展期刊，16**（1），29-55。

潘乃欣（2024）。**全台 6 成公立國中小實施雙語課程，近 8 成縣市認師資不足**。https://www.parenting.com.tw/article/5097040。

嚴愛群（2022）。政策導向下的潛在雙語師資培育樣貌。**臺灣教育評論月刊，11**（8），6-11。

Alessandra Ferrer, A., & Lin, T.-B. (2024). Official bilingualism in a multilingual nation: a study of the 2030 bilingual nation policy in Taiwan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *45*(2), 551-563. https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1909054

Graham, K. M. (2024). Interrogating the general English proficiency requirements for prospective Taiwanese bilingual teachers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2306171

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.