



讓英語走進生活

從校園情境到課堂實踐的雙語課程

|| 梁仲志 花蓮縣立宜昌國中校長

因應教育部「2030 雙語政策 (Bilingual 2030)」及《國民中小學雙語生活化校園計畫》，並配合 108 課綱強調之「核心素養」與「情境化學習」精神，在雙語政策逐步推展的教育現場，雙語教學不再只是英語課堂中的語言練習，而是如何讓英語成為學生生活經驗的一部分，並在各學科學習中自然地理解與使用。本校自 107 學年度起即以校本課程發展模式，長期以「生活化、情境化、跨領域」為核心精神，逐步建構校本雙語課程，嘗試在不犧牲學科本質的前提下，讓英語成為學習的輔助工具，而非額外負擔，回應政策中「以英語作為學習工具而非學習目的」之理念，發展符合校園實際情境的雙語教學模式。

一、從校園日常出發： 整體雙語環境的營造

雙語教學的推動，首要關鍵在於校園氛圍的形塑。本校長期蒐集並整理教室與校園生活中常用的英語用語，並於 110 及 111 學年度與縣內英語教學資源中心合作，編寫教師與

學生於課堂互動、進出行政辦公室、校園日常生活中可使用的英語短句，製作成海報張貼於各教室與公共空間，鼓勵全校教師不分科目於教學與互動中自然使用。

此外，在生活化層面，本校透過校園日常用語、行政互動、集會活動

及公共空間標示，將英語自然而然地融入學生的校園生活，使其成為可見、可聽且可使用的溝通工具；實驗室、生活科技教室等專業場域亦同步以雙語張貼安全注意事項，讓學生在真實情境中「看見英語、聽到英語、使用英語」。在校內重要典禮、朝會與社區活動中，校長以英語致詞、主持教師以雙語進行活動，引導學生在正式與非正式場合皆能接觸英語，逐步降低語言距離感。在情境化層面，教師於課堂中結合學科活動、操作任務與實作歷程，以簡易而關鍵的英語指令引導學生，降低語言學習的距離感；此種透過校園情境反覆接觸英語的作法，與情境式語言學習（Situated Learning）及第二語言習得中「可理解輸入」（Comprehensible Input）的理論相符，有助於降低學生語言焦慮，並在真實脈絡中累積語言理解經驗（Krashen, 1985）。

從理論視角來看，「情境（situation）」與「環境（environment）」雖同樣強調學習脈絡的重要性，實則源自不同的教育理論取向，並對應不同層次的實踐策略。「環境」較偏向生態系統與結構層次，著重於校園中

可被長期感知與反覆接觸的語言氛圍與制度設計，例如：雙語標示、行政互動語言與公共活動中的語言使用，其目的在於形塑穩定而可持續的語言暴露場域；而「情境」則更聚焦於教與學當下的互動歷程，強調學生在具體任務、操作活動與問題解決過程中，於真實脈絡中理解並使用語言。兩者相互支撐，使英語不僅存在於校園，更能「發生在學習之中」。

二、行政支持與資源投入： 雙語推動的穩定後盾

本校自 105 學年度申請「外籍英語教師計畫（Foreign English Teacher, FET）」以來，便將雙語教學視為長期校務發展方向。英語領域教師與外籍英語教師共同建構以英語為授課介面的國際教育與跨領域彈性課程，逐步累積全英語課程與教學經驗。

本校於 107 學年度參與教育部沉浸式英語計畫後，進一步鼓勵教師成立雙語教學社群，並由行政端協助排定共同備課時間，支持藝術、綜合及健體等領域建立各自的雙語共備機



制。同時，購置各領域雙語教學參考書籍，促進學科教師與英語教師針對「課程真正所需之英語語言能力」進行專業對話，讓雙語教學回歸素養導向，而非流於形式上的語言堆疊。

110 學年度起，本校與 Live ABC 合作，鼓勵教師利用課餘時間進行線上進修，強化英語聽、說、讀、寫能力，並透過工作坊課程提升教師英語授課技巧與口說表達自信，使雙語教學能更自然地回饋教學現場。

為支援全校師生的雙語與國際教育需求，本校自 112 學年度起承接「花蓮縣國際教育中心」，透過中心的設立而建立教師社群，共同參與教材編撰、教學策略研討與實務經驗分享。本校不僅提供教師備課與專業增能的支持場域，亦整合地區資源，共同提升整體雙語教學品質。

三、教師專業社群： 從共備到共好

在跨領域層面，則透過藝能科與彈性課程的雙語教學設計，促進學科教師與英語教師的協同共備，讓英語

不再是單一學科的學習內容，而是支持學生理解學科概念與表達學習成果的工具。透過校園情境與課堂實踐的相互支撐，逐步形塑符合校園實際且可長期推動的雙語學習環境。本校教師普遍具備高度專業自主性，雙語課程的發展亦奠基於穩定運作的教師專業社群。透過領域會議研議教案，並邀請英語領域教師與「擴大引進外籍英語教學人員計畫（Taiwan Foreign English Teacher Program, TFETP）」外師共同參與，協助學科教師規劃合適的英語單字與課室用語。

英語教師亦持續參與專業研習，並於領域內辦理教學觀摩、觀課與議課，促進教學品質提升。英師與外師的協同教學與共備討論，逐步發展出符合校園情境的校本英語情境課程，讓雙語不再是外加元素，而是課程設計的一部分。教師專業社群與協同教學的運作，亦呼應 DuFour（2004）所提出之專業學習社群（PLC）理念，透過共同備課、觀課與省思，促進教師專業成長，進而提升教學品質。



四、學生語言奠基： 在「做中學、用中學」

在學生端，本校透過家政、童軍、體育、音樂、視覺藝術及表演藝術等六個學科的沉浸式雙語課程，搭配英語教師與外籍教師共同授課的彈性課程，提升學生接觸英語的情境與頻率。教師於課堂中以簡易英語指令與學生互動，透過觀察學生能否完成指令或參與活動，作為理解程度的檢核依據。

行政單位亦規劃全校性雙語活動，協助學生在非學科課堂中練習英語表達，逐步建立使用英語的信心。從教學現場觀察與教師回饋顯示，多數學生已能理解並回應基本英語課堂指令，在藝能科課堂中亦願意嘗試以英語進行簡短表達。部分教師反映，學生在非英語課程中對英語的抗拒感降低，課堂參與度與學習投入程度有所提升，顯示雙語浸潤已逐步產生正向成效。

五、執行歷程中的挑戰與反思

雙語教學推動過程亦面臨現實挑

戰。教師行政與教學負擔繁重，使共備時間難以穩定運作；學生初期對英語指令的不適應，也考驗教師教學策略的彈性。實務經驗顯示，雙語課程的核心並非提升英語成績，而在於創造真實使用情境，鼓勵學生主動嘗試。當學生一時無法理解英語指令時，教師需透過示範、同儕引導等方式取代中文翻譯，以維持雙語教學的初衷。

（一）師資培訓與教學設計需求

雙語教育要求教師具備雙重能力：語言能力與學科教學能力，因此持續的教師培能與專業發展是必要的。教師需要理解語言學習原理、課程設計策略並能在不同課程中靈活運用英語。

（二）課程整合與評量機制

在課程整合方面，本校雙語課程以「主題式、情境化與跨領域」為核心原則，透過共同主題串聯各領域課程內容。課程設計由教師社群共同討論，依學生生活經驗與校園情境，整合語文、社會、自然及藝術等學習重



點，形成具連貫性的學習脈絡。

在實施歷程中，教師於課堂教學與活動設計時，彼此對齊學習目標與核心素養指標，確保不同領域課程在主題、能力培養與學習任務上能相互呼應。評量機制亦配合整合課程進行調整，採用歷程性評量與多元表現任務，兼顧各領域學習成果與學生整體素養發展。未來仍需持續檢視評量方式，以在語言能力與學科內容學習之間取得適切平衡。

六、預期效益與未來展望

本校在推動雙語教育方面，以政策引導、學校實踐與多面向資源整合的方式，打造一個從課程、校園環境到教師專業發展皆具支持性的雙語教育系統。因應 108 課綱素養導向精神，本校自 108 學年度起逐步

擴大雙語教學實施範圍，至 112 學年度已涵蓋多數藝能科課程，並規劃全校性雙語活動。落實固定共備、滾動修正課程與多元評量，逐步建構完整的校本雙語課程架構。透過沉浸式課程、生活化英語環境與國際交流機會，不僅提升學生英語溝通能力，更培養其面對未來國際社會的自信與行動力。未來在穩定行政支持與教師專業成長並進之下，期使英語真正走出課本、融入生活，成為學生探索世界、表達自我與連結國際的重要橋梁。✎

參考文獻

- 教育部（無年份）。2030 雙語政策發展藍圖。
- 教育部（2019）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。
- 教育部國民及學前教育署（無年份）。沉浸式英語教學計畫。
- 教育部國民及學前教育署（無年份）。TFETP（臺灣外籍英語教師計畫）說明。
- Krashen, S. D. (1985)。The Input Hypothesis: Issues and Implications。
- Cummins, J. (2000)。Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire。
- DuFour, R. (2004)。What Is a Professional Learning Community?

