

雙語教育是教育： 從單語迷思到跨語言資產的認識論重建

張麗玉

國立臺南大學戲劇創作與應用學系專任副教授

一、前言：臺灣雙語教育的困境與本質叩問

臺灣自推動雙語教育政策以來，始終將英語定位為提升國際競爭力的核心工具。然而政策實施數年後，理想與現實的落差日益顯現。課程綱要與配套教材的缺位，加上師資培育未能依學科與語言背景分流，使一線教師在高度不確定性中獨力摸索（陳秋蘭，2023），現場也逐漸陷入「為雙語而犧牲學科知識」的困境。黃家凱與林子斌（2022）指出，師資培育必須先釐清雙語教育的核心概念，賦予教師多元的雙語策略視野，並強化「在地轉化」的實踐能力，政策才能真正落地。

儘管學界已提出強調在地轉化的雙語教學模式，如「沃土模式」（王力億，2026），但受限於師培量能與普及程度，不少教師仍難擺脫「全英語使用」的迷思。筆者多年擔任雙語教學諮詢委員，到校訪視期間觀察到以下現象：某國小低年級雙語課，教師將學習單與姓名卡全以英文呈現，一名男童因看不懂「Name」、「Class」而填錯欄位，慌忙以手遮掩；另一名男童則因認不出英文姓名卡而找不到座位，顯得羞愧。類似的學科妥協也發生在高年級視覺藝術課。課程本旨引導學生以多元形狀創意表達情緒，然而當教師要求以英語分享創作，學生多數只能反覆使用「happy」或「sad」，無法調用已高度發展的母語認知系統，說出真正貼近內心的語言。當語言習得被誤視為教育的終點，學習者的認知發展、情感連結與自我認同便因此淪為邊緣。

此一認識論的錯位並非無解。若能將學習者的整體語言資源 -- 包括母語與發展中的第二語言 -- 重新定位為思考與建構知識的媒介，雙語教育的面貌將截然不同。本文從命名框架、認知基礎與教學實踐三個層次切入，探討臺灣雙語教育如何在語言能力培養之外，守護「以人為本」的教育本質。

二、重新定義：21 世紀雙語教育的核心內涵

要化解前述「語言工具主義」所造成的認識論錯位，須先重新定義雙語教育的本質。García（2009a）明白指出：「雙語教育是教育」（p. 272），其本質超越技術與教學法，是基於社會正義、致力於消除單語標準所造成之制度性不平等的教育實踐。二十一世紀的雙語教育必須顛覆線性疊加思維，讓學習者靈活調度整體語言資源，將側重目標語的「減法式教學」轉向「加法式」的跨語言賦能（Cummins, 1979；范莎惠，2020）。要將此理念落實於課堂，則須先鬆動長期以來對學習者的缺陷化定義，重新審視命名標籤所隱含的認識論角力。

三、命名的政治與認識論：從「英語學習者」到「發展中雙語者」

命名從來不是中性的行為，而是主動建構主體與現實的話語實踐（Foucault, 1972）。體制如何稱呼一個群體，往往早已預設了對其能力的想像、期待與對待方式。這一洞見在雙語教育的場域中尤具啟示意涵。

「英語學習者」（English learner）乍看中性，實則隱含深層的「缺失論」（deficit perspective）。它將學生界定為「尚未擁有英語能力的人」，以語言的不足作為其主要身份特徵，抹除了其既有的語言資源、學科知能與文化主體性。在此視角下，母語成為障礙，教學目標也窄化為彌補語言缺陷，而非開發學生的整體潛能。

為解構此一工具性框架，García（2009b）提出以「發展中雙語者」（emergent bilingual）取而代之。這一命名轉換並非修辭上的替換，而是認識論的徹底轉向。「發展中雙語者」的框架肯定學習者已然擁有一種或多種語言能力，並點明其正走在通往雙語的發展路徑上，鼓勵學習者積極調動整體「語言符號資源庫」（linguistic repertoire），將母語視為合法且強大的認知資產（García, 2009a; Otheguy, García, & Reid, 2015）。雖然「emergent bilingual」概念最初用於描述美國移民背景的英語學習者，但在臺灣脈絡下，可將其轉化為「華英語發展中雙語者」的視角。臺灣學生多以華語為主要思考工具，已具備相當的學科認知基礎。教師若能放下「英文不足」缺陷觀點，轉而肯定學生既有的語言與知識資產，便能更有效地設計「跨語言實踐」（translanguaging）的教學活動，讓英語成為幫助學生深化思考、拓展視野的工具，而非取代母語的障礙。

此一「資產論」（asset-based perspective）的視角，使教師得以看見學生帶入課堂的豐富資源，並以此為教學起點，採用「以已知帶動未知」的鷹架策略，藉學生熟悉的母語概念搭建通往英語理解的橋樑。如此，雙語學習不再是語言缺陷的矯正，而成為學生自我賦權（empowerment）的經驗。命名轉換所牽動的，遠不只是一個詞語的更替，而是整套教育哲學的重新定向。

四、認知基礎：母語教育如何促進英語習得

由當代第二語言習得理論觀之，母語非但不是新語言發展的阻礙，反而是促進英語習得不可或缺的認知資產。

Krashen（1982）的「可理解輸入假說」（comprehensible input hypothesis）指出，學習者對語言輸入的吸收程度，與其背景知識的深度密切相關。學生透過母語所建立的知識與概念，構成一套可供調用的認知基模，使其能有效解碼英語輸入，進而加速語言學習。這一理論邏輯在 Krashen（1996）的思想實驗中得到具體呈現：同樣是英語能力有限的四年級學生，進入以英語教授數學的課

堂，數學基礎紮實者能藉助母語學科知識，將輸入轉化為可理解的內容，同步習得數學與英語；反之，數學基礎薄弱者因缺乏母語認知資源，英語授課對其而言僅是無法解碼的「噪音」（noise）（Krashen, 1985），陷入學科與語言的雙重困境。

此一微觀推論，精準映照了臺灣雙語政策的宏觀挑戰。蕭志同與何萬順（2024）指出，在缺乏充足語言理解的課堂中推行全英語授課，容易壓縮學生的高階思考空間。鄭勝耀與王素菁（2022）則援引 Bloom 教育目標分類法進一步說明，當 EMI 課程內容遠超學生可理解的輸入範圍，理解障礙將迫使其學習反應退縮至「低認知層次」。兩者共同指向同一結論：忽視母語先備知識與學生真實語言程度，盲目推動全英語授課，不僅削弱學科知識的建立速度，更將造成學科與語言「顧此失彼」的雙輸局面。

突破此困境的關鍵，在於將焦點從「如何以英語教學」轉向「如何以母語學科能力支撐英語習得」。黃彥文（2021）強調，雙語教育應跨越表層的英語練習，深化跨語言的認知轉化。鞏固母語並非與雙語目標競爭，而是其必要基底。母語先備能力充分發展，英語才能實質帶動學習者的認知與學術成長。

五、教學重構：從「代碼轉換」到「跨語言實踐」

在教學實踐層面，打破「語言純粹性」的迷思，是將前述認識論轉向落實於課堂的第一步。

單語主義長期將課堂上的語碼轉換視為「污染」目標語的干擾，其根源正是 Phillipson（2009）所批判的傳統英語教學謬誤：「單語謬誤」（the monolingual fallacy）主張英語最好以單語教授，「減法謬誤」（the subtractive fallacy）則認為使用其它語言將降低英語水準。這些迷思不僅缺乏教育科學根據，更成為系統性剝奪學習者母語資源的藉口。然而，Otheguy, García 與 Reid（2015）指出，所謂獨立存在的「具名語言」（named language），本質上是民族國家與社會建構的政治產物，並非個體大腦認知的真實結構。從學習者的內部視角來看，語言切換是多語使用者靈活調度整體語言資源的自然行為，而非需要糾正的偏差。教學視角因此必須從「防範母語」的工具論框架，翻轉為「肯定多語資產」的認識論實踐。

如 García（2009a）所強調，多語學習者的語言系統並非幾個獨立語言的簡單疊加，而是一個流動的整合性資源庫。學生在課堂上的語言切換，正是對此資源庫的動態調用，即「跨語言實踐」（translanguaging practice）（García & Li, 2014）。Li（2011）的「多重能力」（multicompetence）觀點進一步揭示，跨語言實踐並非表層的語碼切換，而是多語者大腦中一種深層的認知運作模式，涵蓋語言切換之外，亦包括肢體動作、視覺圖像與文化脈絡等多元符號模態的

整體調度。正是這種跨語言、跨模態的靈活運用，使學習者展現出遠超單語框架的認知彈性與溝通創造力。

由教育公平的角度觀之，跨語言教學法的意義尤為深遠。傳統英語沉浸模式本質上對母語為英語或英語資源較豐富的學生較有利，無形中使雙語課堂成為起點不平等的競技場。跨語言教學則積極承認並善用每位學習者帶入課堂的語言資源，讓不同語言背景的學生都能在認知投入、情感安全的環境中學習，真正落實教育機會的平等（Otheguy et al., 2015）。具體策略包括：允許學生以母語進行概念探索後再逐步過渡至英語表達、在閱讀任務中提供雙語文本，以及引導小組討論時自由選擇語言以達最深層的理解。此一模式不強求即時且完整的目標語產出，而是視學生能力起點，提供多模態的漸進式表達機會，使語言成為思考的支架，而非篩選學習者的門檻。

以本文前述之高年級視覺藝術課為例，若教師能採取「跨語言實踐」的設計，學生的表現會有不同的樣貌。García 與 Li Wei（2014）指出，跨語言實踐本質上是「多模態的」（multimodal），它不只涵蓋語言的切換，更包含了圖像、動作、藝術等意義建構符號的整體調度。在該藝術課中，教師引導六年級學生表達對「畢業旅行」的複雜情緒時，可鼓勵他們在構思階段自由運用母語、英語與藝術符號來深入挖掘內心感受。學生通常會先用熟悉的母語與具體的身體感官來表達「雀躍感」，例如開心到「手舞足蹈」，或是宛如「煮開的沸水」與「充飽電的電池」般的興奮狀態。在這個歷程中，生成式 AI 可作為極佳的語言與創意鷹架。學生於母語思考階段，提出如「迫不及待」或「雀躍萬分」等較抽象高階的中文情緒描述時，教師可運用 AI 輔助轉換成英語。筆者實際與生成式 AI 討論了「如何以英語非母語的小學生能懂的方式表達雀躍感」，AI 建議了以下幾個極具真實身體感官與視覺畫面的道地英文短句，例如：充滿動態感的“I'm jumping for joy!”、“My heart is racing!”以及極具畫面且傳神的比喻，如“I have butterflies in my stomach.”、“I'm bubbling with excitement!”。

取得這些生動的語言素材後，教師接著可引導學生將這些跨語言的比喻轉化為視覺形狀與色彩。例如，引導學生思考：代表「煮開沸水」或「充飽電」的情緒，會是銳利的閃電折線，還是向外強烈擴張的放射狀？想表達具動態感的“My heart is racing!”，心跳加速的感覺可以用什麼樣的線條和色彩來描繪？若想說“I have butterflies in my stomach.”或“I'm bubbling with excitement!”，畫紙上如何呈現蝴蝶輕盈飛舞的不規則形狀，或是鮮豔繽紛、層層疊疊的圓形泡泡？

最後分享創作時，教師不應限制「僅能使用英語」，而是賦權學生運用完整的語言資源庫。學生可以運用英語（如“bubbling with excitement”）來描述畫作中不斷湧出的圓形與繽紛色彩，並搭配母語詮釋背後「迫不及待、倒數計時」的深層情感脈絡。

藉由這種跨語言與 AI 協作歷程，語言不再是阻礙思考的隔閡。學生不僅能將生動的英語片語化作藝術創作的靈感，更能打破單一語言對思考與想像力的壓迫。在這樣多模態的教學設計下，學生的藝術創作力、母語思考深度，以及英語表達能力皆能同步提升，使語言真正成為輔助創造力與批判力的堅實鷹架。

六、結語：AI 時代「以人為本」的雙語教育

在此重新叩問雙語教育本質之際，生成式人工智慧正快速解構語言學習的現實。蕭志同與何萬順（2024）從語言經濟學視角指出，當前 AI 科技已能取代中低階英語能力，若政策仍將語言視為純粹的「溝通工具」，其機會成本將遠高於低廉的 AI 翻譯。AI 的崛起動搖了「語言工具主義」的立論基礎，迫使雙語教育擺脫語言表層的技巧練習，轉而專注於 AI 無法取代的高階思維建構、跨文化同理與深刻的情感連結。

然而，當代科技與電子媒體的普及，實則為「跨語言實踐」提供了空前豐富的資源。在跨語言教學中，AI 與翻譯科技（如平板電腦與翻譯軟體）可被視為學生動態語言資源庫的延伸，作為強大的「跨語言實踐」輔助工具。雙語學習者面對超出現有英語能力的複雜學科概念時，能先以母語向 AI 精準表述高階思維，再透過 AI 轉化為目標語的表達方式；或者在分組討論中，學生可利用 AI 協作翻譯與意義磋商。這種「人機協作」的跨語言過程，讓學生在保留自身文化與認知主體性的同時，跨越單語表達的門檻。

在這場由科技變革催化的雙語政策轉型歷程中，「教育本體論」的核心價值成為重要的反思錨點。正如黃彥文（2021）所提醒的，雙語教育的焦點不該只是「英文」，而是那個正在學習的「人」。García 與 Li Wei（2014）亦主張，雙語教育必須關注的是雙語學生的整體教育，而非語言本身。當課堂被單一具名語言強行主導與限制時，學習者的認知主體性實質上已遭到壓迫。真正的跨語言實踐，是賦權學生運用其完整的語言資源庫去思考、創造與感受。

面對生成式 AI 浪潮的衝擊，此一教育本體論的立場愈發關鍵。Dai, Suzuki 與 Chen（2024）所倡議的「混合學習模式」（blended learning approaches）與之相呼應：AI 固然是促進跨語言轉換的絕佳工具，然而唯有人類教師能引導學生對 AI 產出的語言進行批判性反思，並提供機器無法企及的個人化情感支持與深度文化洞察。AI 的「矽基運算」可快速處理語言的表層轉換，但教師所給予的真實互動與同理，才是雙語教育在 AI 時代中無可取代的珍貴價值 -- 也正是這份對學生主體的關懷，使教學得以超越機械化的語言訓練，回歸教育的本質。

臺灣的雙語教育須從追求單一標準的「語言工具」迷思中解放，轉向「為學習者而教」的初衷。若能真正肯定每一位「發展中雙語者」帶入課堂的豐富母語資產，便可確保語言成為啟發學生高階思考、跨文化理解與多元認同的催

化劑，落實尊重學生主體性與教育平權的全人教育願景。

參考文獻

- 王力億（2026）。沃土模式：回歸學科本質、重學生理解的雙語教學單元設計（林子斌主編）。臺北市：高等教育。
- 范莎惠（2020）。再思雙語教育。臺灣教育評論月刊，9(10)，88-91。
- 陳秋蘭（2023）。台灣雙語教育推動初期的反思。載於程玉秀、陳秋蘭主編，臺灣雙語教育議題剖析（頁 229-237）。臺北市：文鶴出版。
- 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。
- 黃家凱、林子斌（2022）。我國雙語師資培育的挑戰與解決建議。臺灣教育評論月刊，11(8)，1-5。
- 鄭勝耀、王素菁（2022）。2030 雙語政策下高等教育推動全英文授課的幾項反思。台灣教育研究期刊，3(4)，327-344。
- 蕭志同、何萬順（2024）。雙語教育政策的成本與效益：系統思考的分析。逢甲人文社會學報，49，159-188。
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Dai, D. W., Suzuki, S., & Chen, G. (2024). Generative AI for professional communication training in intercultural contexts: Where are we now and where are we heading? *Applied Linguistics Review*, 16(2), 763-774.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London, UK: Tavistock Publications.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322-326.

- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London, England: Longman.
- Krashen, S. D. (1996). *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Li, W. (2011). Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code- and mode-switching by minority ethnic children in complementary schools. *The Modern Language Journal*, 95(3), 370-384.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. New York, NY: Routledge.

