在職進修教師對偏鄉雙語教育的師生準備度、環境支持度、政策支持度的觀點

黃振豐

國立臺東大學教育學系

摘要

本研究透過調查研究方法，探索五十五位在職進修碩士教師對偏鄉師生雙語素養準備度、環境支持度、及對雙語教育的支持度的觀點；並透過開放性問卷調查與分析教師對偏鄉雙語教育的疑慮及對疑慮解決策略之建議。研究結果發現在職進修教師認為偏鄉師生雙語素養有點還沒準備好、認為偏鄉雙語教育環境支持度有點不足、並且有點不支持偏鄉雙語教育政策。最後，研究提出四項對偏鄉雙語教育的建議：增加雙語增能學習機會滿足所有教師雙語增能需求，改善偏鄉雙語學習環境尚待突破性創新，偏鄉雙語師資與環境度尚未到位政策執行需穩步前進，偏鄉族群特色與雙語教育兩難需進一步斟酌。

關鍵詞：基層教師、偏鄉雙語教育、雙語政策

Email: nttu333@gmail.com　Tel: 089-318855#3113　Fax: 089-517563

IN-SERVICE TRAINING TEACHERS' PERSPECTIVES ON TEACHER AND STUDENT READINESS, ENVIRONMENT SUPPORT, AND POLICY SUPPORT REGARDING RURAL BILINGUAL EDUCATION

Chen-Li Huang

Department of Education, National Taitung University

Abstract

By a survey method, this study explored the opinions of fifty-five in-service training teacher postgraduates on rural schoolteachers' and students' readiness of bilingual literacy, the support of bilingual education environment, and the support to bilingual education policy. Moreover, through an open questionnaire, the study analyzed teachers' doubt on rural school bilingual education and teachers' suggestions for the doubt. The research findings include the in-service teachers thought that rural schoolteacher and student are somewhat not ready for bilingual education, the environment is somewhat not supporting the bilingual education, and rural schoolteacher is somewhat not supporting bilingual education. Finally, the research provides four suggestions for rural bilingual education: Increase bilingual learning opportunities to meet the bilingual learning needs of all teachers; Breakthrough innovation is needed to improve the bilingual learning environment in rural areas; Rural bilingual teachers and the environment are not yet in place, policy implementation needs to move forward steadily; and The dilemma between the characteristics of the rural ethnic groups and the bilingual education needs further consideration.

Keywords: schoolteacher, rural bilingual education, bilingual policy

Email: nttu333@gmail.com　Fax: 089-517563　Tel: 089-318855 ext. 3113

壹、緒論

本研究探討五十五位在職進修教師對偏鄉雙語教育之師生準備度、環境支持度、政策支持度、及偏鄉雙語教育可能面臨的疑慮與解決策略之探索性調查研究。當前政府及各級教育主管機關對雙語國家與雙語教育政策正積極的在許多學校推行(教育部，2020)，預計在 2030 年要達到建立雙語國家的目標(國家發展委員會，2018)。然而，偏鄉地區學校的師生對於雙語教育的準備度、偏鄉是否有支持雙語教育的環境、以及偏鄉教師對此政策的支持度為何？都還缺少實證性研究可提供雙語政策在偏鄉地區推行的參考。因此，調查教師對偏鄉地區雙語教育的準備度、環境支持度及政策支持度，以作為偏鄉施實雙語教育的參考，有其實務的需求性，同時也可為雙語教育實證研究初步奠基。

有鑑於培養國民英語能力與提升國家競爭力有密切關係，因為英語是國際貿易的通用語言(吳英成，2010)，提升英語力將有利於與國際人士溝通與貿易。行政院於 2018 年提出「2030 雙語國家政策發展藍圖」(國家發展委員會，2018)，指示各部會在其業務範圍合力實現雙語國家的理想。教育部(2020)透過「前瞻基礎建設—人才培育促進就業建設 2030 雙語國家政策(110 至 113 年)」正在各級學校大力推行雙語教育，以期 2030 年逐步達成雙語國家的目標。

雖然許多研究也指出，雙語教育比單語教育更能幫助學生的認知發展(Schwieter, Festman, & Ferreira, 2020)，持續性的使用雙語有助於語言與認知的增進(Bialystok, Craik, Green, & Gollan, 2009)，雙語學習也比單語學習更能發展學生的學術潛能(Wright & Baker, 2017)；且雙語教育對多數學生有益，不論是少數族群，還是多數族群(Fishman，1976)。

然而，雙語教育議題會在國家與原住民社區間形成複雜的關係(García & Lin, 2017)。強調提升國際競爭力為基的雙語教育，會不會陷入 Flores 與 Bale(2017)所擔憂的經濟主導的雙語教育模式可能會使少數民族的語言更加邊緣化。而且在不同的處境下，也會產生不一樣的雙語教育執行結果(García & Lin, 2017)；偏鄉的雙語教育可能會有其異於主流社會的需求。因此，探索教師對偏鄉雙語教育的觀點、態度與疑義，有助於瞭解教育基層人員對雙語教育的真實看法，而有助於雙語政策的落實。如果忽略了偏鄉基礎教育工作者的聲音，透過由上而下的政策模式，將可能使上層政策與基層師生形成拉鋸，而使成效難以貫徹(García & Lin, 2017)。

因此本研究擬定五項目的：探索教師觀點下偏鄉雙語教育之師生準備度、探索偏鄉雙語教育環境支持度、探索偏鄉雙語教育教師支持度、探索教師覺察到的

偏鄉雙語教育問題、以及探索教師提出的偏鄉雙語教育問題之解決策略。從中獲得對偏鄉雙語教育有更深入的瞭解，有助於形成有效的偏鄉雙語教育政策及促進雙語教育政策的實現。

貳、文獻探究

一、雙語國家政策與雙語教育方案的理想與實踐

臺灣位處於環太平洋之海島，適於與世界各國通商貿易。歷年來國際貿易均占臺灣的國內生產總值(GDP)很高的比率(國家發展委員會，2019)，因此提升臺灣的國際競爭力成為國內經濟與整體發展的重要議題。而語言是國際經貿與通溝的最基本工具；英語則是國際語言(Crystal, 2003)，也是當前世界貿易最通用的語言(吳英成，2010)。提升國人的英語力將有助於提升臺灣的國際競爭力，增加工作機會(張玲芬，1997)。所以「厚植國人英語力」與「提升國家競爭力」成為推行雙語國家政策的兩大主軸(國家發展委員會，2018)。

教育部(2020)為落實雙語國家政策，已將雙語教育納入「前瞻基礎建設—人才培育促進就業建設 2030 雙語國家政策(110 至 113 年)」100 億的預算案中，目前正在各級學校積極推展雙語教育。在大學端將輔導重點大學轉型為雙語標竿學校，使其達到博士班 90%、碩士班 70%、學士班 50%以上使用英文授課及撰寫研究報告，110 學年度開始已有四所大學(臺灣大學、臺灣師範大學、成功大學、中山大學)開始執行標竿大學計畫。在中小學端推動在 2030 年達到 90%的英語課以全英語課，30%之學校在部分領域或學科以雙語教學。政策的支持有助於雙語教育的成效(Lyons , 1990)，這次的雙語教育不論是一般學校或是偏遠地區學校，均納入推廣的對象。然而，初步看來在都會區學校實施雙語教學已面臨許多挑戰，諸如師資是否充足(田耐青，2020b)、教師是否具有雙語教學素養(鄒文莉，2020)、是否有英語使用情境(許家菁，2019)、家長對雙語教育是否支持(鄒文莉，2020)、校長與老師是否願意以身作則使用英語(林子斌，2020)等等。推行偏鄉雙語教育可能會有更多的挑戰(洪榮昌，2019)。

二、偏鄉教育概況與挑戰

偏遠地區學校教育發展條例(2017)定義偏鄉學校為「因交通、文化、生活機能、數位環境、社會經濟條件或其他因素，致有教育資源不足情形之公立高級中等以下學校」(第 4 條)。在 108 學年度時，臺灣地區共有偏遠地區學校 1177 所 (含偏遠、特殊偏遠、極度偏遠) ，約占全國總校數之 30%；但偏遠地區學校學生數

僅 11.2 萬人，僅占全國學生數之 4.6%；偏遠地區學校的原住民學生約占 17.9%，遠高於全國平均值 3.6%(教育部統計處，2020)。其中偏遠地區國小有 938 所、國中 213 所、高中 26 所；同年度全國中小學校數為 3883 所，其中國小 2631 所、國中 739 所、高級中等學校 513 所。在 107 學年度中偏遠地區中小學教師人數有 18851 人，占全國 9.7%(教育部統計處，2019)；相對於偏遠地區學生人數僅占 4.6%來看，偏遠地區師生遠比全國平均值高一倍；從校數設置、人力資源投入來看，政府對偏遠地區學校的學校營運成本、人力資源投入遠比一般學校高很多。

雖然政府投入偏遠地區學校許多額外資源，但偏鄉教育還是面臨非常多的挑戰，這些挑戰包含師資流動快速且招募不易(吳雅萍，2020；陳盈宏 2019)，教育人員的敬業心態也會影響偏鄉教育執行的結果(劉鎮寧，2019)，家庭結構下單親、隔代、新住民、勞工、藍領階級，工作時間長，無法陪伴學生學習更是長久以來的問題 (吳美瑤，2019)，而文化資源不足、城鄉差距（王麗雲、甄曉蘭，2007），將使偏鄉教育陷入文化複製的困境中(Bourdieu, 1986)。

三、偏鄉雙語教育的疑慮

雙語教育未來將逐步遍及各偏鄉學校，但因於偏鄉學校的特殊生活處境，偏鄉雙語教育預期會面臨更多的挑戰。例如過去在偏鄉教育一般性的師資、家長支持、學習環境、教育態度等問題，都可能會一一重現在偏鄉雙語教學的實踐上。另外，偏鄉地區高比例的原住民學生，未來推廣雙語教學時英語可能成為優勢語言而威脅少數民族語言的發展(García & Lin, 2017)。雙語國家政策中強調要從需求端來強化人民的英文力(國家發展委員會，2018)，因此調查偏鄉地區人員的雙語需求，因應偏鄉雙語教育的不同需求進行差異化的調整與協助，更能彰顯社會實質正義的要求(Rawls, 1999)。雙語教育如能兼顧偏鄉學校的需求，更能落實聯合國永續發展的目標－追求對所有人公平並且有品質的教育(United Nations, 2015)。

參、研究方法

一、研究對象與設計

研究採問卷調查法來瞭解基層教師對雙語教育在偏鄉實施的看法與態度。透過方便取樣的方式，調查就讀於東部某大學課程與教學研究碩士班研究生(含日間班及暑期班)。共有 55 位有效填答對象參與。期中包含暑碩一 29 位、暑碩二 21 位、日間班 5 位。這些研究生均在中小學擔任專任或代理代課教師，其中 31 位是專任教師，24 位是代理代課教師；47 位在國小任教，8 位在國中任教；28 位目在

偏遠學校任教，27 位在一般學校任教；女性教師有 42 位，男性教師有 13 位；40 位曾有任教於偏遠學校的經驗。由於此研究屬探索性調查研究，方便取樣，研究結果的類推性將相對有限。

二、研究工具

研究工具為研究者自編之「教師對偏鄉雙語教育的看法與態度問卷」，包含三個主向度，每個主向度下各有兩個次向度，每個次向度各有三題李克特七等量表選題(1 非常不同意、2 不同意、3 有點不同意、4 中立、5 有點同意、6 同意、7 非常同意)。

第一個主向度為雙語素養準備度，包含 1-1 偏鄉學生雙語學習素養準備度(內含三個李克特選題為：偏鄉學生有雙語學習的知識、偏鄉學生有雙語學習的技能、偏鄉學生有雙語學習的意願)，以及 1-2 偏鄉教師雙語教學素養準備度(三個選題為：偏鄉教師有雙語教學的知識、偏鄉教師有雙語教學的技能、偏鄉教師有雙語教學的意願)。

第二個主向度為偏鄉雙語環境支持度，包含 2-1 偏鄉雙語學習的環境支持度(三個選題為：偏鄉有雙語教學的資源、偏鄉有雙語教學的環境、偏鄉學校家長有透過英語指導小孩的能力) ，以及 2-2 偏鄉雙語教學的環境支持度(三各選題為：偏鄉有雙語學習的資源、偏鄉有雙語學習的環境、偏鄉家長具有雙語學習的能力。

第三向主向度為教師對偏鄉雙語教育的支持度，包含 3-1 教師對偏鄉雙語學習的支持度(三個選題為：偏鄉學校適合雙語學習、我贊成偏鄉學校實施雙語教學、雙語學習在偏鄉學校會成功)，以及 3-2 教師對偏鄉雙語教學的支持度(三個選題為：偏鄉學校適合進行雙語教學、我贊成偏鄉學校實施雙語教學、雙語教學在偏鄉學校會成功)。

調查對象的基本資料包含性別、專兼任、目前是否在偏鄉任教、是否曾經在偏鄉任教、任教級別等。另外，研究包含兩題開放性問題，第一題為「雙語國家教育政策在偏鄉學校實施會面臨什麼問題？」第二題為「雙語國家教育政策在偏鄉學校實施可能面臨的問題之解決策略為何？」

三、資料搜集與分析

問卷透過 Google 表單設計，透過 email 邀請填答者作答。施測時間在 2021 年 7 月至 8 月期間。共邀請 106 位填答，最後共回收到有效問卷 55 份，回收率 52%。

量化資料部分透過 SPSS24 進行描述性統計及對不同背景變項(性別與是否為偏鄉教師)的填答結果進行 *t* 檢定。兩題開放性問的內容採質性文本分析的方式，研究者透過反覆閱讀文本、擷取個別填答文本主要觀點、歸納出概念架構、再將擷取之個別文本觀點分配至概念架構中最後請另兩位專家學者對概念結構分類的合宜性給於建議與修正。文本擷取後的編碼方式採 7 位數編碼，前兩碼為 OQ 代表「open question」，第 3 碼 P 代表第一題開放性問題、S 代表第二題，第 4 碼為主概念架構序號，第 5 碼為次概念架構序號，第 6、7 碼為填答者流水號。

肆、研究結果

一、偏鄉師生雙語素養準備度

(一)偏鄉學生雙語學習素養的準備度

在偏鄉學生雙語學習素養的準備度向度中包含三個問題。這三題分數加總後代表偏鄉學生雙語學習素養的準備度(3 非常沒有準備、6 沒有準備、9 有點沒準備、12 中立、15 有點準備、18 有準備、21 非常有準備)。55 位填答教師之平均值為 8.18，教師認為偏鄉學生的雙語學習素養有點還沒準備好(詳見表 1)。

表1 偏鄉雙語教育之準備度與支持度

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
1-1偏鄉學生雙語學習素養準備度	55	3	17	450	8.18	4.010
1-2偏鄉教師雙語教學素養準備度	55	3	18	542	9.85	4.240
2-1偏鄉雙語學習的環度支持度	55	3	17	428	7.78	3.886
2-2偏鄉雙語教學的環境支持度	55	3	17	461	8.38	3.689
3-1教師對偏鄉雙語學習的支持度	55	3	18	546	9.93	3.981
3-2教師對偏鄉雙語教學的支持度	55	3	17	534	9.71	4.054

在性別差異上以獨立樣本 *t* 檢定分析結果如表 2，結果發現不同性別教師在偏鄉學生雙語學習素養的準備度上並無顯著差異，$t(53)=1.304$，$p=.198$。女教師認為偏鄉學生雙語學習素養準備度($M=8.57$, $SD=4.043$)與男教師認為偏鄉學生雙語學習素養準備度($M=6.92$, $SD=3.774$)沒有顯著差異。

表 2 性別在偏鄉雙語教學準備度與支持度之 t 檢定 (N=55: Female=42, Male=13)

	女生 M(SD)	男生 M(SD)	*fd*	*t* value	*p*	Cohen's *d*
1-1 偏鄉學生雙語學習素養準備度	8.57(4.043)	6.92(3.774)	53	1.304	.198	
1-2 偏鄉教師雙語教學素養準備度	10.64(4.184)	7.31(3.449)	53	2.608	.012**	.826
2-1 偏鄉雙語學習的環境支持度	8.05(3.987)	6.92(3.546)	53	0.910	.367	
2-2 偏鄉雙語教學的環境支持度	8.93(3.495)	6.62(3.885)	53	2.032	.047*	.644
3-1 教師對偏鄉雙語學習的支持度	10.48(3.865)	8.15(3.976)	53	1.881	.065	
3-2 教師對偏鄉雙語教學的支持度	10.24(3.956)	8.00(4.041)	53	1.774	.095	

註：未達顯著者不計算效果量(Cohen's d >=.8 為大效果，>=.5 為中效果，>=.2 為小效果)

在教師是否在偏鄉任教以獨立樣本 *t* 檢定分析結果如表 3，結果發現是否任教於偏鄉在偏鄉學生雙語學習素養的準備度上並無顯著差異，$t(53)=1.555$，$p=.126$。任教於偏鄉的教師認為偏鄉學生雙語學習素養準備度($M=7.45$, $SD=4.040$)與非任教於偏鄉的教師認為偏鄉學生雙語學習素養準備度($M=9.15$, $SD=.848$)沒有顯著差異。

表 3 偏鄉任教在偏鄉雙語教學準備度與支持度之 t 檢定 (N=55: 偏鄉任教=28,非偏鄉任教=27)

	偏鄉任教 M(SD)	非偏鄉任教 M(SD)	*fd*	*t* value	*p*	Cohen's *d*
1-1 偏鄉學生雙語學習素養準備度	7.45(4.040)	9.15(3.848)	53	1.555	.126	
1-2 偏鄉教師雙語教學素養準備度	9.23(4.395)	10.67(3.957)	53	1.257	.214	

2-1 偏鄉雙語學習的環境支持度	6.97(3.746)	8.83(3.886)	53	1.802	.077
2-2 偏鄉雙語教學的環境支持度	7.61(3.509)	9.38(3.751)	53	1.792	.079
3-1 教師對偏鄉雙語學習的支持度	9.65(4.200)	10.29(3.736)	53	0.594	.555
3-2 教師對偏鄉雙語教學的支持度	9.48(4.242)	10.00(3.867)	53	0.465	.644

註：未達顯著者不計算效果量

(二)偏鄉教師雙語教學素養的準備度

在偏鄉教師雙語教學素養的準備向度中，包含三個問題：偏鄉教師有雙語教學的知識、偏鄉教師有雙語教學的技能、偏鄉教師有雙語教學的意願。三題分數加總後代表偏鄉教師雙語教學的準備度，55 位填答教師的平均值為 9.85，為有點沒有準備好(詳見表 1)。

但是不同性別教師在偏鄉教師雙語教學素養的準備度上則有顯著差異(詳見表 2)，$t(53)=2.608$，$p=.012$, $d=.826$。女教師在偏鄉雙語教學素養準備度($M=10.64$, $SD=4.184$)大於男教師在偏鄉雙語教學素養準備度($M=7.31$, $SD=3.449$)。

是否任教於偏鄉在偏鄉教師雙語教學素養的準備度上則沒有顯著差異(詳見表 3)，$t(53)=1.257$，$p=.214$。任教於偏鄉之教教在偏鄉雙語教學素養準備度($M=9.23$, $SD=4.395$)與非任教於偏鄉的教師在偏鄉雙語教學素養準備度($M=10.67$, $SD=3.957$)沒有顯著差異。

二、偏鄉雙語教育環境支持度

(一)偏鄉雙語學習的環境支持度

在偏鄉雙語教育的環境支持度向度中，包含三個問題：偏鄉有雙語學習的資源、偏鄉有雙語學習的環境、偏鄉家長具有雙語學習的能力。三題分數加總後代表偏鄉雙語學習的環境支持度，55 位填答教師之平均值為 7.78，為有點缺少環境支持度(詳見表 1)。

在性別差異上以獨立樣本 t 檢定分析結果如表 2，結果發現不同性別教師在偏鄉雙語學習環境支持度上並無顯著差異，$t(53)=0.910$，$p=.367$。女教師認為偏鄉

學生雙語學習素養準備度(M=8.05, SD=3.987)與男教師認為偏鄉雙語學習環境支持度(M=6.92, SD=3.546)沒有顯著差異。

在教師是否在偏鄉任教以獨立樣本 t 檢定分析結果如表 3，結果發現任教於偏鄉教師與非任教於偏鄉教師對偏鄉雙語學習環境支持度上並無顯著差異，t(53)=1.802，p=.077。任教於偏鄉的教師認為偏鄉雙語學習環境的支持度(M=6.97, SD=3.746)與非任教於偏鄉的教師認為偏鄉雙語學習環境支持度(M=8.83, SD=3.886)沒有顯著差異。

(二)偏鄉雙語教學的環境支持度

在偏鄉雙語教學的環境支持向度中包含三個問題：偏鄉有雙語教學的資源、偏鄉有雙語教學的環境、偏鄉學校家長有透過英語指導小孩的能力。三題分數加總後代表偏鄉雙語學習的環境支持度。55 位填答教師填答的平均值為 8.38，教師認為偏鄉雙語教學有點缺少環境的支持(詳見表 1)。但是，不同性別教師在偏鄉雙語教學環境支持度上則有顯著差異(詳見表 2)，t(53)=2.032，p=.047, d=.644。女教師認為偏鄉雙語教學環境支持度(M=8.93, SD=3.495)大於男教師認為偏鄉雙語教學環境支持度(M=6.62, SD=3.885)。而是否任教於偏鄉在偏鄉教師雙語教學環境準備度上也沒有顯著差異(詳見表 3)，t(53)=1.792，p=.079。任教於偏鄉之教師在偏鄉雙語教學環境支持度(M=7.61, SD=3.509)與非任教於偏鄉的教師在偏鄉雙語教學環境支持度(M=9.38, SD=3.751)沒有顯著差異。

三、教師對偏鄉雙語教育的支持度

(一)教師對偏鄉雙語學習的支持度

在教師對偏鄉雙語教育的支持向度中包含三個題目：偏鄉學校適合雙語學習、我贊成偏鄉學校實施雙語教學、雙語學習在偏鄉學校會成功。三題分數加總後代表教師對偏鄉雙語學習的支持度。55 位填答教師之平均值為 9.93，約為有點不支持(詳見表 1)。在性別差異上以獨立樣本 t 檢定分析結果如表 2，結果發現不同性別教師對偏鄉雙語學習的支持度上並無顯著差異，t(53)=1.881，p=.065。女教師對偏鄉雙語學習的支持度(M=10.48, SD=3.865)與男教師認為偏鄉雙語學習環境支持度(M=8.15, SD=3.976)沒有顯著差異。在教師是否在偏鄉任教以獨立樣本 t 檢定分析結果如表 3，結果發現是否任教於偏鄉對偏鄉雙語學習的支持度上並無顯著差異，t(53)=0.594，p=.555。任教於偏鄉的教師對偏鄉雙語學習的支持度(M=9.65, SD=4.200)與非任教於偏鄉的教師對偏鄉雙語學習的支持度(M=10.29, SD=3.736)沒有顯著差異。

(二)教師對偏鄉雙語教學的支持度

在教師對偏鄉雙語教學的支持向度中包含三個題目：偏鄉學校適合進行雙語教學、我贊成偏鄉學校實施雙語教學、雙語教學在偏鄉學校會成功。三題分數加總後代表教師對偏鄉雙語學習的支持度。55 位填答教師之平均值為 9.71，約為有點不支持(詳見表 1)。在性別差異上以獨立樣本 *t* 檢定分析結果如表 2，結果發現不同性別教師對偏鄉雙語教學的支持度上並無顯著差異，$t(53)=1.774$，$p=.095$。女教師對偏鄉雙語教學的支持度($M=10.24$, $SD=3.956$)與男教師認為偏鄉雙語教學的支持度($M=8.00$, $SD=4.041$)沒有顯著差異。在教師是否在偏鄉任教以獨立樣本 *t* 檢定分析結果如表 3，結果發現是否任教於偏鄉對偏鄉雙語教學的支持度上並無顯著差異，$t(53)=0.465$，$p=.644$。任教於偏鄉的教師對偏鄉雙語教學的支持度($M=9.48$, $SD=4.242$)與非任教於偏鄉的教師對偏鄉雙語教學的支持度($M=10.00$, $SD=3.867$)沒有顯著差異。

四、教師對偏鄉雙語教育的疑慮

本研究透過開放性問卷，探索教師對偏鄉雙語教育有何疑慮。開放性問卷的題目是：請您說明雙語國家教育政策在偏鄉學校實施會面臨什麼問題？共有 55 位教師作答，經分析歸納為五主向度問題，十四個次向度問題，127 個單項問題。詳細內容匯整於表 4。

表 4 教師反應偏鄉雙語教育可能的問題

編號	向度名稱	主向度次數	百分比	分向度次數	百分比	排名
A	師資問題	42	33			
	AA 偏鄉雙語師資不足			16	12.6	1
	AB 偏鄉師資流動快招募不易			8	6.3	7
	AC 教師雙語專業性不足			9	7.1	5
	AD 教師雙語參與態度不積極			9	7.1	5
B	學生問題	19	15			
	BA 偏鄉學生基本能力不足			8	6.3	7
	BB 偏鄉學生學習動機低落			7	5.5	10
	BC 偏鄉學生雙語素養不足			4	3.1	12
C	家庭支持問題	21	16.5			

	CA 家長缺少雙語能力			7	5.5	10
	CB 缺少支持雙語學習的家庭環境			14	11	4
D	經費資源、城鄉差距、環境問題	39	30.7			
	DA 經費設備資源問題			15	11.8	3
	DB 城鄉差距問題			8	6.3	7
	DC 缺少雙語環境			16	12.6	1
E	族群特色與教學問題	6	4.7			
	EA 族群特色與雙語發展衝突			3	2.4	13
	EB 教學與課程問題			3	2.4	13
合	計	127		127		

(一)師資問題

師資問題中包含四個次向度。第一個次向度為「偏鄉雙語師資不足」，共有 16 個反應問題。研究列出這些反應問題較具代表性的意見並省去用字近似的答案(以下同)。例如教師反應出「雙語教師不足」(OQPAA44)、「師資嚴重落差」(OQPAA23)、「在職教師具有雙語教學能力的人偏少數」(OQPAA44)、「沒有足夠的教學師資」(OQPAA54)、「師資吃緊、吃力」(OQPAA24)、「人力不足加重教師工作負擔」(OQPAA16)、「能施行雙語的教師是否足夠」等等師資不足的相關問題。

第二次向度為「偏鄉師資流動快招募不易」，共有 8 個反應問題，包含「偏鄉師資流動快速」(OQPAB01)、「師資招募困難」(OQPAB06)、「雙語教師聘請不易」(OQPAB20)、「沒有引進英語能力之教師」(OQPAB10)、「能夠使用雙語授課的教師不願意到偏鄉授課」(OQPAB45)、「師資流動量較大，有時候剛開始推動，又換下一個老師接手，方式又不一樣」(OQPAB43)等等問題。

第三次向度為「教師雙語專業性不足」，共有 9 個反應問題。這些疑問包含「教師專業不足」(OQPAC16)、「教師英語能力不足」(OQPAC40)、「教師自身雙語能力不足」(OQPAC42)、「不專業」(OQPAC51)、「老師英語本身不夠好或是發音不正確，可能會在無意間讓學生學到不太標準的英語。」(OQPAC47)等等問題。

第四次向度為「教師雙語教育參與態度不積極」，共有 9 個反應問題。教師是出「教師能否全力配合與推動是一的[個]疑問」(OQPAD52)、「教師進行各項

增能進修困難降低參與意願」(OQPAD15)、「任職已久的中、老生代教師，對雙語教學並未經過正式訓練，參與雙語教學較困難」(OQPAD26)、「老師覺得累」(OQPAD38)、「老師們的反彈聲浪肯定很大!」(OQPAD28)、「教師的心態會面臨的問題」(OQPAD20)、「偏鄉學校活動太多了，每個新任的校長來都想要有績效,有一番作為,申請很多計劃，當學校徵詢第一線老師試辦意願時，多數是被拒絕的。」(OQPAD52)等等態度問題。

(二)學生問題(19)

在學生問題的主向度中有三個次向度問題。第一次向度為「偏鄉學生基本能力不足」，共有八個反應問題。教師舉出「學生先備知識不足」(OQPBA13)、「學生程度問題」(OQPBA25)、「學生學習能力不足」(OQPBA36)、「偏鄉小孩在正常學習下都有些吃力，若使用雙語，恐怕會讓學習更沒有成效。」(OQPBA27)、「偏鄉多數學生三年級才開始接觸英文字母，學生的基本能力，要如何兼顧基本學科及雙語教學?」(OQPBA13)、「學生會覺得增加課業壓力」、「學生素質尚未到達期望標準，強制在偏鄉實施恐怕效果不佳，更可能本末倒置。」(OQPBA47)等等問題。

第二次向度為「偏鄉學生學習動機低落」，共有 7 個反應意見。例如「偏鄉的孩子雙語接受度是個問題」(OQPBB53)、「學生雙語學習意願不同」(OQPBB48)、「孩子雙語學習的意願不高，[因為]本身學習動機就不強」(OQPBB49)、「學生缺乏學習動機」(OQPBB06)、「學生學習動機低落」(OQPBB38)等等問題。

第三次向度為「偏鄉學生雙語素養不足」，共有四個反應意見。教師認為「還有學生對雙語教學缺少學習能力、學習成效」(OQPBC20)、「學生間英文能力差異大，可能須分等級教學」(OQPBC34)、「缺少英語能力，學生對雙語學習更加徬徨與無助」(OQPBC54)、「比起都市的學生，[偏鄉]更沒有地方補習，學生沒有英語學習能力，對他們來說學英文根本用不到，有可能導致老師教老師的,學生玩學生的。」(OQPBC49)。

(三)家庭支持問題(無法配合雙語教學)

第三個主向度中有二個次向度。第一次向度為「家長缺少雙語能力」，共有 7 個反應意見。教師指出「以及偏鄉的家長英語能力不足，無法進而協助孩子口語練習、作業訂正等問題。」(OQPCA40)、「家長無法在家指導」(OQPCA06)、「家長不具有能力輔助學生學習」(OQPCA57)、「家長會感到困擾!平實[時]的基

礎學科都無能力因應指導孩子，何來指導英語這個陌生的語言。」(OQPCA29)等等問題。

第二次向度為「缺少支持雙語學習的家庭環境」，共有十四個反應問題。教師舉出「學生家庭無法支援」(OQPCB07)、「家庭環境無法給予充足資源配合」(OQPCB55)、「偏鄉家庭難製造雙語環境」(OQPCB34)、「偏鄉學生的家庭狀況較多無法讓學生專心在學科內容的學習」(OQPCB44)、「在偏鄉學校可能會面臨到學生家庭中可能無法給予相關的雙語文化刺激」(OQPCB39)等等問題。

(四)經費、設備、資源、環境

第四個主向度中有三個次向度。第一次向度為「經費設備與資源問題」，共有 15 個反應意見。教師指出「經濟弱勢的學生比較無法到美語安親班上課」(OQPDA27)、「沒有足夠的軟硬體」(OQPDA28)、「資源設備不足」(OQPDA40)、「偏鄉的教育資源可能會比較缺乏」(OQPDA11)、「沒有相應資源支持」(OQPDA24)等等問題。

第二次向度為「城鄉差距大」，共有 8 個問題。教師指出「城鄉差距問題」(OQPDB07)、「偏鄉交通不便」(OQPDB15)、「地處偏遠，增能活動讓老師舟車勞頓」(OQPDB54)、「偏鄉文化刺激不足」(OQPDB19)、「城鄉差距大造成執行信心不足」(OQPDB15)、「學生的學習背景與都市有一定的落差，都市的小孩放學後能夠透過補習來加強，但偏鄉小孩無法。」(OQPDB17)等等問題。

第三次向度為「缺少雙語環境」，共有 16 個問題。老師認為偏鄉「沒有雙語學習環境」(OQPDC13)、「學生無培養雙語環境(OQPC55)、「教育環境可能不足以提供學生常常沉浸在雙語教育中。」(OQPDC11)、「環境跟各地區經濟狀況不同，不是沒的地區都有願意的資源或能力」進行雙語學習(OQPDC12)、「學生在日常生活中缺少使用的環境」(OQPDC54)、「說英語的環境只有在上課才有」(OQPDC27)等等問題。

(五)族群特色與教學

第五個主向度中有二個次向度的問題。第一次向度為「族群特色與雙語發展的衝突」，共有三個問題。教師指出「偏鄉學校多數屬於原住民重點學校，要學習自己的族語需要花費時間，若加上英語可能會造成學習上的負荷。」(OQPEA48)、「偏鄉學生母語（中文）的學習程度仍不足，閱讀理解上的問題大，在這樣的狀況之下實施雙語教育容易讓主要科目失焦」(OQPEA45)、「學生壓力(中文、族語、英語)」(OQPEA55)。第二次向度為「教學與課程問題」，以有三

個問題。教師指出「教學支援不足」(OQPEB15)、「教學環境不利」、(OQPEB09)「沒有相關課程知能、沒有培育教材教法」(OQPEB28)。

五、教師對偏鄉雙語教育問題的解決策略之建議

本研究透過問卷開放性問題「雙語國家教育政策在偏鄉學校實施可能面臨的問題之解決策略為何？」，探索教師對偏鄉雙語教育問題的解決策略有何建議。透過資料閱讀、分析、整理後歸結為四個主向度，十個次項度，共有 116 個解決策略之建議，詳見表 5。

表 5 教師對偏鄉雙語教育問題的解決策略之建議

編號	向度名稱	主向度次數	百分比	分向度次數	百分比	排名
A	充實雙語人力資源	57	49.1			
	AA 增加雙語師資			15	12.9	3
	AB 提供雙語訓練			33	28.4	1
	AC 獎勵雙語師資			9	7.8	4
B	學生與家長支持方案	13	11.2			
	BA 對學生的支持			7	6	5
	BB 對家長的支持			6	5.5	7
C	經費、設備、環境的改善	19	16.4			
	CA 經費支持			6	5.5	7
	CB 設備改善			7	6	5
	CC 提供雙語環境			6	5.5	7
D	行政與課程教學的規畫	27	23.3			
	DA 行政規畫			10	8.6	3
	DB 教學與課程規畫			17	14.7	2
合計		116		116		

(一)師資

在充實雙語人力資源的主向度中，共有五十七個建議，是教師給予最多建議的向度。其下有三個次向度。第一個次向度為「增加雙語師資」，共有十五個建議。教師建議「充足偏鄉教學人力」(OQSAA15)、「聘任專聘教師」(OQSAA02)、「給予偏鄉教師穩定工作權」(OQSAA03)、「師資流動高是普遍性的問題可編列

雙語專任教師」(OQSAA47)、「完整的師資團隊」(OQSAA13)、「示範教師進到學校三年輔導，待偏鄉教師教學成熟在離開」(OQSAA41)、「成立種子師資團輔導偏鄉學校」(OQSAA33)、「增派巡迴輔導員」(OQSAA24)等等建議。

第二次向度為「提供雙語專業訓練」，共有 33 個建議，是最多建議的次向度。分為四項說明。其一「雙語研究進修」中包含「提供研習及進修機會」(OQSAB23)、「提供雙語授課教學相關研習」(OQSAB46)、「學校老師必須要經過長時間雙語的訓練，而且要持續」(OQSAB09)、「辦理研習加強老師的教學能力及信心」(OQSAB18)、「邀請講師辦理增能活動」(OQSAB53)等等。其二「在職師資雙語訓練」中包含「師資專業的部分，可以跨校聯合培訓」(OQSAB36)、「鼓勵教師考取多益或全民英檢」(OQSAB16)、「透過潛在課程，將雙語環境落實」(OQSAB48)、「在職教師的雙語能力，加開學分班、英語專長增能、相關研習」(OQSAB32)等等建議。

其三「培育雙語師資」中包含「教師培訓上需要有新的方式」OQSAB47)、「從大學就培育能夠使用雙語教學的師資生為主」(OQSAB43)、「雙語授課融入師培課堂」(OQSAB46)、「培育師資端英文全面要提升」(OQSAB19)、「國家培育足夠的師資，並且能適應偏鄉或離島學校」(OQSAB50)、「培訓專門師資綁定偏鄉」(OQSAB30)等等建議。其四「多元雙語精進活動」包含「補助雙語相關學習」(OQSAB37)、「縣市辦理研習共備」(OQSAB24)、「偏鄉學校在運作上可以加辦雙語營隊，例如，新北市的英速魔法學院」(OQSAB49)、「政府要讓民眾免費學習英文」(OQSAB19)、「運用線上平台，親[新]北親師生平台有不少資源，但老師要願意且有時間去運用」(OQSAB51)、「政府單位提供偏鄉，一個英語教學上的諮詢系統」(OQSAB36)等等建議。

第三次向度「獎勵雙語師資」共有 9 個建議，包含「鼓勵教師來偏鄉(薪資等補助)」(OQSAC52)、「給予加薪或考績評比，鼓勵教師投入雙語政策」(OQSAC46)、「政府將願意執行的師資進行加給補助」(OQSAC24)、「提升教師薪資」(OQSAC37)、「高薪聘用師資」(OQSAC01)、「鼓勵教師進行雙語教學（薪資加倍）」(OQSAC15)等建議。

(二)學生與家長支持方案

在「學生與家長支持」的主向度有二個次向度，共有 13 個建議。第一次向度為「對學生的支持」，包含「提升學生的基本學力」(OQSBA20)、「基本學力是學生提升學習力的重要基礎」(OQSBA22)、「先將孩子基本學科顧好之後 再進行雙語教學」(OQSBA34)、「提高學生學習興趣與意願」(OQSBA53)等建議。

第二次向度為「對家長的支持」，包含有「取得家長的支持」(OQSBB32)、「做好良好的師生溝通與親師溝通」(OQSBB32)、「提供誘因鼓勵學生及家長配合學習」(OQSBB45)、「政府請降低勞工時數提升薪水讓家長有辦法回家陪小孩練習」(OQSBB47)。但也有一位老師感覺「學生家長意願低落，家長無法提供雙語環境，學校能力有限」(OQSBB54)。

(三)經費、設備、環境的改善

在「經費課備與環境」的主向度中有三個次向度，共有 19 個建議。第一次向度為「經費支持」，包含「政府應該提供偏鄉學校足夠的教育經費，讓學校運用在雙語教育資源上」(OQSCA11)、「推動專案補助」(OQSCA08)、「縮短城鄉教育資源的差距」(OQSCA20)、「經費支持配套」(OQSCA15)等等建議。

第二向次向度「設備改善」包含「學生如果能得到設備,就可以減少家庭背景的問題」(OQSCB07)、「給予設備」(OQSCB08)、「充實教學設備」(OQSCB15)、「爭取雙語資源，如平板、耳機，英語線上教材融入課程中」(OQSCB39)、「編列預算改善現有環境與設備」(OQSCB36)等建議。

第三次向度「提供雙語環境」有 6 個建議包含「雙語教學環境資源的提供」(OQSCC09)、「先打造雙語教學環境」(OQSCC13)、「打造雙語的氛圍，讓小孩漸漸進入有英語的環境，再慢慢從活動、朝會等等的來實施」(OQSCC17)、「學生以及學生家庭對於雙語文化的刺激不夠，因此該區域也可以發展社區教育，提供成人一個學習雙語的環境。」(OQSCC38)等建議。

(四)行政、課程與教學的改善

第四個主向度「行政、課程與教學的改善」建議中有二個次向度，共有二十七個建議。第一次向度「行政規畫」之建議包含「先規劃好，不要太理想化」(OQSDA12)、「多聽第一線的意見」(OQSDA13)、「需要時間」(OQSDA09)、「循序漸進」(OQSDA14)、「避免因接任行政或課程多或導師業務多，造成無力設計雙語教學課程」(OQSDA15)、「解決之策真的有點難~~因為這些都非教師層面可以解決的」(OQSDA28)等建議。

第二次向度「課程與教學規畫」有十七個建議，包括「不要一開始就硬性規定雙語比重要多高」(OQSDB14)、「生活化」(OQSDB23)、「授課內容以生活應用為主，或許較能提升孩子動機和學習成效」(OQSDB03)、「我認為在教材的設計上應該著重提升國際視野，採類似「大家說英語」的模式編寫議題取向的教材，語言的學習教材主題性應該更加強烈，並且融入下現今潮流脈動（如 Youtuber）」

(OQSDB44)、「以遊戲方式增強雙語的學習動機」(OQSDB32)、「上課提供沉浸式的學習環境」(OQSDB27)等建議。

伍、研究討論

一、教師雙語教學及學生雙語學習的準備度

雙語教育政策需要透過雙語教學加以落實，教師雙語教學素養則是雙語教學的必要條件。然而研究顯示偏鄉教師雙語教學素養的準備度為 9.85，偏向於有點缺少雙語教學素養的準備度。因為長久以來非英語科教師在師資培育課程中，英語能力並非其必要能力。當雙語教育政策期待多數教師能以雙語進行科目教學是非常困難的。因為雙語教師需同時兼具中英語雙重教學能力，短時間難以培養一般教師具備雙語教學能力。再者，雙語師資培訓門檻很高，需具有歐洲共同語言參考標準(CEFR)B2 等級的英語能力(相當於全民英檢中高級)。擁有 B2 等級英語能力的一般教師不多，而短時間內能夠培育的雙語教師名額也很有限。因此當下具有雙語素養的教師非常不足。例如台北市要招募 100 位國小雙語教師，只有 33 人報名繳費；相較於招募 104 位一般教師，卻有高達 2397 位報名繳費(趙宥寧，2021)。而偏鄉向來在師資招募上處於弱勢，當首都招不到雙語師資時，偏鄉招到雙語師資的機會就更加渺茫。

其次雙語教學中學生雙語學習準備度也相當重要，英語素養不好的學生會聽不懂上課內容而不易跟上學科學習內容。本研究顯示教師認為偏鄉學生雙語學習素養準備度只有 8.18，偏鄉學生雙語學習準備度有點不足。長久以來偏鄉學生英文成績表現有很大的城鄉差距，如台北市學生英文程度與東部地區學生的英文程度落差問題嚴重(張武昌，2014)。如果雙語教育是全民的教育，而不只是精英教育。在偏鄉師生雙語教與學的準備度尚不足的情況下，增強教師雙語教學素養及增進學生雙語學習素養，就成為根本性的議題。

二、偏鄉雙語教育支持環境

本研究顯示教師認為偏鄉雙語學習的環境支持度為 7.78，偏鄉雙語教學的環境支持度是 8.38，兩者均是傾向認為偏鄉雙語教與學的環境支持度有點不足。這些不足一一的反應為偏鄉長家缺少雙語素養來協助學生學習、偏鄉缺少支持學生雙語學習的家庭環境、偏鄉缺少雙語學習的社區環境等等。

這種偏鄉雙語學習支持環境不足的情況正呼應了文獻探討中吳美瑤(2019)所談的偏鄉家庭結構性問題：單親、隔代教養、新住民、勞工、藍領階級，這些家

庭成員常常無有時間而能力陪伴或指導學生學習。而城鄉差距與文化資源不足問題(王麗雲、甄曉蘭，2007），自然的也會延續到雙語學習上。這使得偏鄉雙語教育未來可能會擴大 Bourdieu(1986)所指出的文化複製的困境中。

雖然過去建立英語文友善生活環境、建立國際的生活環境、及擴展臺灣旅遊的雙語基礎設施已有實質成效(國家發展委員會，2018)，但在偏鄉地區的雙語教與學的支持環境，研究中的在職進修教師尚未感受到一個支持偏鄉雙語教與學的環境存在。如何將英語文友善生活環境延伸到偏鄉地區，是追求為所有學生的雙語教育之重要基礎。

三、教師對偏鄉雙語教育的政策支持度

本研究中教師對偏鄉雙語學習的政策支持度是 9.93，對偏鄉雙語教學的支持度是 9.71，均偏向有點不支持。從教師反應的意見中可顯示，偏鄉雙語師資不足、招募不易、參與態度不積極，學生基本能力不足、學習動機低落、雙語素養不過，家長缺少雙語協助學生學習的能力、缺少雙語學習的家庭環境，城鄉差距、缺少雙語學習環境等等。從中可窺見偏鄉雙語教育還有很多挑戰。

由於雙語教育在偏鄉實施還有如此多的疑慮尚待決解，如想增進雙語教育在偏鄉實施受支持度還需一步步的決解這些雙語教學素養、學生雙語學習素養、支持雙語學習的家庭環境、及整體雙語教與學的支持環境等問題。

而偏鄉師資不足、偏鄉弱勢家庭、偏鄉文化不利等等問題，均是長久以來偏鄉的困境，實難以一夕改變。偏鄉雙語教育的推行，面對這些根深蒂固的問題，需要有多元策略、耐心與時間來逐步改善，而非一蹴可幾的工作。

四、偏鄉族群發展特色與雙語教育可能有潛在衝突

偏遠地區學校的原住民學生遠高於全國比均值，約為 17.9%比 3.6%(教育部統計處，2020)。原住民特色學校常 以發展原住民語言與文化為學校重點。這些原住民學生在族群認同的支持下，具有較強的族語學習動機。也因此，原住民學生常常比其他學生多了學習族語的負擔(OQPEA48；OQPEA55)。

在相同的總體學習時間與能力限制下，偏鄉雙語教育將帶給原住民學生多一種語言的學習壓力。當多數學生在學校面臨中文與英語的學習壓力，以及沒有壓力的各自選修母語時；原住民學生除有學習中文與英語的壓力外，又背負著族語認同下復興族語的使命感；這將使原住民學生面對雙語教育時，比一般學生面臨更大的學習壓力。因為優勢族群的雙語教育選擇較傾向於兩種主流語言；相對的，

弱勢族群在雙語的選擇上會希望包含其族語(García & Lin, 2017)。對原住民學生來說，雙語教育實質上可能會是三語教育(中文、英語、原住民語)。

語言為文化的必要元素(Chiesa, 2008)以及文化認同所在(Lotherington，2004)。García 與 Lin(2017)指出，結合社區語言與文化的教育活動可促進學校與家庭的緊密關係；然而，中英雙語為主的雙語教育可能會挑戰這種緊密關係，形成了與族語活動的競爭關係。未來雙語教育可能會造成學校與原住民社區的緊張關係，如何轉化雙語教育對偏鄉可能的緊張關係，需有更周延的規畫。

五、研究限制

由於本研究屬探索性研究，樣本為方便取樣，且樣本只有 55 位在職進修教師。所使用的問卷為自編問卷，未有嚴格的信效度考驗。因此對本研究結果的推論，宜保守看待。

陸、研究建議

研究歸結四項建議如下：

一、增加雙語增能學習機會、滿足所有教師雙語增能需求

雖然偏鄉教師的雙語素養尚有不足、專業人才流動快速、招募不易，但教師提出很多雙語教學進修、訓練、研習的需求。可知多數教師雖有雙語教學能力的限制，但卻具有增進雙語教學素養的意願。然而，目前雙語專業培訓的課程有限且具相對較高的門檻，而將英語文素養有限但有心增強雙語教學能力的教師拒於門外，殊為可惜。

教育主管機關需增加教師增進雙語教學素養多元的管道，使不同英語文程度的教師，都能有適合自己程度的雙語教學培訓的機會。對有意願增強雙語教學能力的教師，應採來者不拒的策略；讓有心增強雙語教學能力的教師，都能有適性的進修管道，滿足教師雙語增能的需求。透過多元的雙語增能策略，慢慢提升教師雙語教學素養，而為偏鄉雙語教育奠定師資的基礎。

二、改善偏鄉雙語學習環境、有待突破性創新

偏鄉雙語學習環境相對不足，包含偏鄉成員學習素養較不足、家庭環境較不能支持學生學習、城鄉學習環境落差、文化不利學習。這些問題將會一一的重現於偏鄉雙語教與學之中。雖然偏鄉學校內各項硬體設備相當充足，但學生一離開學校，就面臨較不利學習的家庭、社區與整體學習環境。而偏遠地區的學校約有

1177 所，約占總校數 30%。如此龐大的數量及其相關的眾多家庭、社區，實難以透過實體的物理環境改善，來提供每個偏鄉學生都能擁有雙語豐富的實體學習環境。如何改善偏鄉學生雙語學習的環境需要有突破性的創新較有機會緩解偏鄉雙語學習環境不利的困境。目前資訊與科技在生活領域時有突破性創新成就，可能是解決偏鄉目前雙語學習環境不利最具潛能的途徑。

三、偏鄉雙語師資與環境度尚未到位、政策執行需穩步前進，

面對 2030 雙語國家政策的巨大工程，透過以學校雙語教育為主的途徑加以落實。然而，環顧偏鄉雙語師資，偏鄉學生雙語素養，偏鄉家庭、社區及整體雙語支持環境都尚未到位，偏鄉雙語教育政策需穩步前進。需要時間去培養雙語師資、慢慢增進學生雙語學習素養、以及逐步改進與創造偏鄉有利的雙語學習環境。如果急於某一時間達到目的，基層學校可能會為了應付政績需求，而美化學習成果與數據，無法呈現真實的學生學習成就(劉鎮寧，2019)。這會使雙語教育政策淪為口號而難以落實。

四、偏鄉族群特色與雙語教育兩難需進一步斟酌

少數族群學生常常需要學三種語言(García & Lin, 2017)，臺灣偏鄉原住民學生面對雙語教育有可能會需要學中文、英語和族語三種語言。這是否會使原本在學術科目學習表現就已抓襟見肘的偏鄉原住民學生更加重了一份負擔，還是讓偏鄉原住民學生面臨族語和英語的兩難取捨？偏鄉原住民學生或社區是否有機會去思考進行何種語言政策才是對她們有價值的？推行何種語言教育才是他們所要的？Flores 與 Bale(2017)認為透過由下而上的雙語政策模式較能彰顯少數族群語言實踐模式；而非推行由上而下的加諸少數族群一種理想性語言的實踐。偏鄉雙語教育是否還有機會多聽聽在地人的心聲？值得斟酌。

參考文獻

王麗雲、甄曉蘭（2007）。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。**教育資料集刊，36**，25-46。

田耐青（2020b）。論國中階段英語教師轉型雙語教師之在職培育。**臺灣教育評論月刊，9**(10)，37-41。

吳美瑤(2019)全球視野、在地理解：臺灣偏鄉教育的難題與未來。**教育脈動，19**，1-6。

吳英成(2010)。新加坡雙語教育政策的沿革與新機遇。**台灣語文研究，5**(2)，63-80。

吳雅萍(2020)。淺談偏鄉教育之現況與問題。**教育研究與實踐學刊，67**(2)，41-50。

林子斌(2020)。臺灣雙語教育的未來：本土模式之建構。**臺灣教育評論月刊，9**(10)，8-13。

洪榮昌(2019)。偏鄉小校落實雙語教學可行性策略之初探。**臺灣教育評論月刊，8**(9)。82-85。

偏遠地區學校教育發展條例(2017 年 12 月 6 日)。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070073

國家發展委員會(2018)。**2030 雙語國家政策發展藍圖**。取自 https://www.ey.gov.tw/File/9D8184D696681795?A=C

國家發展委員會(2019)。**重要統計資料手冊**。https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8yMjIxLzk5MmNjYmRmLWZiZTMtNDQ1NC05MTkyLWY2ZmUwMWVkMDNhZC5wZGY%3D&n=MTA45bm05bqmNeaciOS7vemHjeimgee1seioiOizh%2BaWmeaJi%2BWGii5wZGY%3D&icon=..pdf

張玲芬(1997)。小孩能說雙語有什麼好處？**師友月刊，356**，33-35。

張武昌(2009)。臺灣英語教育政策之檢討。收錄於張武昌(主編)。**臺灣英語教育政策之檢視**(頁 13-46)。台北：文鶴出版社。

教育部(2020)。**前瞻基礎建設—人才培育促進就業建設：2030 雙語國家政策(110 至 113 年)**。取自 https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=FB2F95FF15B21D4A

教育部統計處(2019)。107 學年高級中等以下偏遠地區學校概況。**教育統計簡訊，115**，1-3。

教育部統計處(2020)。**108 學年各級教育統計概況分析**。https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/108_all_level.pdf

許家菁（2019）。從十二年國教英語領綱淺談雙語教育的可能性。**臺灣教育評論月刊，8**(9)，76-81。

陳盈宏(2019)。偏遠地區師資政策現況分析。**教育動脈，19**，12-19。

鄒文莉（2020）。臺灣雙語教育師資培訓。師友雙月刊，622，30-40。

趙宥寧(2021 年 5 月 6 日)。教甄奇觀!千人搶考一般師雙語教甄卻沒人要來。**聯合報**。https://udn.com/news/story/6885/5439150

劉鎮寧(2019)。偏鄉教育問題的批判思考與政策評析。**教育動脈，19**，7-12。

Bialystok, E., Craik, F. I., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest, 10*(3), 89-129.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood.

Chiesa, B. D. (2008, October). *Towards more efficient non-native language learning (NNLL) policies and practices*. Paper presented at the 12th OECD-Japan seminar: Globalization and linguistic competencies: Responding to diversity in language environments, Tokyo, Japan.

Crystal, D.（2003）. *English as a global language*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Fishman, J. A. (1976). *Bilingual education: An international sociological perspective*. Rowley, MA: Newbury House.

Flores, N., & Bale, J. (2017). Sociopolitical issues in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, and S. May (Eds), *Bilingual and multilingual education, Encyclopedia of language and education* (3rd ed.) (pp. 23-34). Springer, Cham.

Garcia, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Extending understandings of bilingual and multilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, and S. May (Eds), *Bilingual and multilingual education, Encyclopedia of language and education* (3rd ed.) (pp. 1-20). Springer, Cham.

Lotherington, H. (2004). Bilingual education. In A. Davies and C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 695-718). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Lyons, J. J. (1990). The past and future directions of federal bilingual-education policy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 508*(1), 66-80.

Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice* (2nd ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schwieter, J. W., Festman, J., & Ferreira, A. (2020). Current research in bilingualism and its implications for cognitive translation and interpreting studies. *Linguistica Antverpiensia, New Series–Themes in Translation Studies, 19*, 80-93.

United Nations. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015: 70/1. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from https://undocs.org/en/A/RES/70/1

Wright, W. E., & Baker, C. (2017). Key concepts in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, and S. May (Eds), *Bilingual and multilingual education, Encyclopedia of language and education* (3rd ed.) (pp. 65-81). Springer, Cham.