

香港學童中英雙語語文能力發展的相關性研究

湯淑芬

教育博士學位論文

香港教育大學

2021 年 9 月



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

**A Study of Correlation between the Development of Chinese and
English Proficiency of Bilingual Children in Hong Kong**

by

TONG Shuk Fan

A Thesis Submitted to

The Education University of Hong Kong

in Partial Fulfillment of the Requirement of

Degree of Doctor of Education

September 2021



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

原創聲明

本人湯淑芬在此聲明，本人是論文唯一作者，除致謝中註明的內容外，本論文中的材料均為本人原創作品。本人謹再聲明，本人在撰寫論文時遵守了大學關於學術誠信、版權和剽竊的政策和規定，並且沒有提交本論文中的任何材料以獲得該大學或其他大學的學位。

Statement of Originality

I, TONG Shuk Fan, hereby declare that I am the sole author of the thesis and the material presented in this thesis is my original work except those indicated in the acknowledgement. I further declare that I have followed the University's policies and regulations on Academic Honesty, Copyright and Plagiarism in writing the thesis and no material in this thesis has been submitted for a degree in this or other universities.

摘要

參照 Cummins 的語言相互依存假說 (The Linguistic Interdependence Hypothesis) 和 閾限假說 (The Thresholds Hypothesis)，本文以香港一所標榜中英雙語教育的國際學校為案例，旨在探索港式中英雙語教育成效。通過運用 (1) 多元線性迴歸分析法 (Multiple Regression Analysis) 全面檢驗 251 位小學一至六年級學生中英雙語語文能力與超學科認知能力表現之相關性，評鑑 Cummins 的假說對解說港式中英雙語教育成效的適用程度；(2) ANOVA 變異數分析法 (Analysis of Variance) 探析 30 位小學一至六年級學生的中英雙語能力表現與其對中英雙語的態度及家長對中英雙語教育的態度之相關性，推論影響接受中英雙語教育學童語文能力不平衡發展的因素；(3) 內容分析法 (Content Analysis) 分析案例學校 10 位中英班主任和 3 位校長訪談內容、校本中英雙語課程大綱等，探討校本中英雙語教學模式與學生雙語能力發展的關係。研究發現：(1) Cummins 的假說某程度能解說港式中英雙語教育成效，跨語實踐 (Translanguaging) 學理進一步完善和補充其假說；(2) 在相同的校本中英雙語教育條件下，學生學習中英雙語的動機和對外語學習的焦慮程度、家長對孩子的期望值和對孩子學習的投入度、家庭社經地位、家庭用語偏向、不同持分者對雙語教育信念一致性、差異化教學的實施、社會語言生態環境等因素影響學童中英語文能力發展；(3) 校本中英雙語教學模式有利於學生發展多重、整合的雙語實踐能力，具獨特的參考價值和發展意義。

關鍵詞：中英雙語教育、語言相互依存假說、閾限假說、跨語實踐學理

Abstract

Based on Cummins's Linguistic Interdependence Hypothesis and Thresholds Hypothesis, this study aimed to examine the effectiveness of Chinese-English bilingual education in a bilingual international school in Hong Kong by using : (1) Multiple Regression Analysis to examine the correlation between Chinese and English bilingual proficiency and transdisciplinary cognitive ability of 251 primary Year 1 to Year 6 students, in order to evaluate the applicability of Cummins's hypothesizes for explaining the effectiveness of Chinese-English bilingual education in Hong Kong; (2) Analysis of Variance to analyze the correlation between Chinese and English bilingual proficiency of 30 primary Year 1 to Year 6 students, their attitudes towards Chinese-English bilingualism and their parents' attitudes towards Chinese-English bilingual education, in order to infer the factors that affected the unbalanced development of Chinese and English proficiency of children who are receiving Chinese-English bilingual education; (3) Content Analysis to analyze the interview scripts of 10 bilingual class teachers and 3 principals, the school-based bilingual curriculum, etc. to explore the relationship between the school-based Chinese-English bilingual education model and the development of student's bilingual ability. The results show that : (1) Cummins's hypothesizes can explain the effectiveness of Chinese-English bilingual education in Hong Kong to a certain extent. Translanguaging can be used to modify and improve Cummins hypothesizes; (2) Under the same conditions of school-based Chinese-English bilingual education, student's motivation, student's foreign language anxiety, parent's involvement, family's socio-economic status, the preference of family language, the consistency of beliefs of different school stakeholders on Chinese-English bilingual education, the implementation of differentiation instruction, sociolinguistic ecological environment etc. might affect the unbalanced development of student's Chinese and English proficiency; (3) School-based Chinese-English bilingual education model can help to develop student's multiple and integrated bilingual capacities, which has unique reference value and significance of development.

Keywords: Chinese-English bilingual education, the Linguistic Interdependence Hypothesis, the Thresholds Hypothesis, Translanguaging

致謝聲明

從香港教育大學畢業至今十六年，沒想到三年前會再次回到母校攻讀中文教育博士課程，真正成為終身學習者，在學業上再創人生的高峰，意義深遠。

通過修讀中文教育博士課程，本人接觸到很多與中文教育息息相關的學理，充實了漢語語言學知識涵養，開拓了對中國語文教育教與研的視野，包括香港本地的中文教育發展、國際化的國際文憑課程（International Baccalaureate Programmes）與中文二語教學、資訊科技與中文教育、漢語語音研究專題等。掌握不同的學理，有助本人更好地在教育工作上以教研的方法解決各種中文學與教的問題，提升自己的中文教育效能。在此，感謝中國語言學系老師團隊安排不同的學術研討機會，讓一眾研究生得以切磋砥礪，學者教授專業點評，讓本人在各個漢語專題研究中深受學術啟發。感謝研究生院的老師們，教會了本人不同的質化和量化科研方法，讓本人撰寫論文時的視角可以更加全面。

感謝本人兩位恩師——梁佩雲教授和張連航博士，是他們耐心的引領、正面的鼓勵、無限的支持和悉心的指導，本人才得以順利修畢課程，完成此論文。兩位學者恩師從本人的教育工作出發，啟發本人感興趣、具研究價值的雙語教育主題，通過學術研究，為本人的教育事業錦上添花；在學術訓練中教會本人做學問應有的嚴謹態度和一絲不苟的求知求真精神，所學技能終身受用。感謝論文專家評委教授對本人論文的專業指導和寶貴的修訂建議，有如醍醐灌頂，獲益良多。

最後，感謝家人無限量的支持與包容，感謝神的帶領。感謝參與本次研究的案例學校的校長、老師、家長和同學，他們的積極參與成就了今天的研究著作。

目錄

原創聲明	iii
摘要	iv
致謝聲明	vi
目錄	vii
縮寫表	viii
列表清單	ix
圖形清單	x
第 1 章：緒論	1
第 2 章：文獻探討	15
第 3 章：研究設計與實施	55
第 4 章：研究發現	79
第 5 章：討論	117
第 6 章：總結與建議	141
參考文獻	149
附件一：案例學校中英雙語成績表評核項目分析	175
附件二：學生對中英雙語的態度問卷調查	184
附件三：家長對中英雙語教育的態度問卷調查	188
附件四：對中英班主任的訪談	193
附件五：對校長的訪談	194
附件六：訪談記錄	195
附件七：受訪家庭背景資料	314

縮寫表

B	Behavior
ANOVA	Analysis of Variance
AP	Approaching Proficiency
BICS	Basic Interpersonal Communication Skills
CALP	Cognitive / Academic Language Proficiency
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CMI	Chinese as the medium of instruction
CON	Consolidating
CP	Chinese Principal
CT	Chinese Teacher
CWT	Chinese Writing Test
DEV	Developing
EMG	Emerging
EMI	English as the medium of instruction
EP	English Principal
ET	English Teacher
GRR	Gradual Release of Responsibility
IATRW	The Instructional Approaches for the Teaching of Reading and Writing
IBPYP	International Baccalaureate Primary Year Programme
LIH	The Linguistic Interdependence Hypothesis
NSW	New South Wales
NTE	Not Evident
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PMI	Putonghua as the medium of instruction
PO	Parent Opinion
PR	Proficiency
PSPE	Personal, Social and Physical Education
S	Statement
S _i	Student
SD	Standard Deviation
SICEBEM	Separated and Integrated Chinese and English Bilingual Education Model
SS	Social Study
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TH	The Thresholds Hypothesis
TC	Translanguaging Classroom
UBAR	Unit Based Assessment Report

列表清單

表 1	雙語者類別	18
表 2	雙語教育模式類型	24
表 3	雙語閱讀能力相關性研究	38
表 4	雙語寫作能力相關性研究	41
表 5	超學科中英雙語單元課程規劃	56
表 6	一至六年級學生中英語文能力相關性分析	61
表 7	驗證 Cummins 的假說	62
表 8	一至六年級中英雙語學習者背景資料 (N=251)	70
表 9	一至六年級強勢中英雙語學習者背景資料 (N=30)	71
表 10	受訪教師母語背景資料 (N=13)	71
表 11	受訪教師在案例學校任教年資資料 (N=13)	72
表 12	受訪教師學歷資料 (N=13)	72
表 13	一至六年級六個單元中英雙語超學科認知發展理解能力評核內容	72
表 14	四個層面探討學生對中英雙語的態度	74
表 15	六個角度探討家長對中英雙語教育的態度	74
表 16	訪談問題與探討重點	75
表 17	資料蒐集與分析方法	76
表 18	評估指標編碼	77
表 19	中英雙語能力平衡發展與超學科認知能力發展之相關性 (N=45)	80
表 20	一至六年級中英能力不平衡發展與超學科認知能力發展之相關性 (N=206)	81
表 21	學生對中英雙語的態度的因素構面及其信度與效度 (N=30)	82
表 22	學生對中英雙語態度與其行為表現之差異分析 (N=30)	83
表 23	受訪家庭母語及在家使用語言情況 (N=30)	86
表 24	家長為孩子報讀中英雙語學校考量因素 (N=30)	87
表 25	家長對中英雙語教育的態度 (N=30)	88
表 26	六個角度探討家長對中英雙語教育的意見平均值	88
表 27	家長對雙語學校的期望與對雙語教育態度之差異分析 (N=30)	89
表 28	學生雙語能力的平均值與標準差 (N=30)	90
表 29	學生英文能力與家庭語言使用情況之相關性 (N=30)	90
表 30	學生中文能力與家庭語言使用情況之相關性 (N=30)	91
表 31	學生在家經常使用的語言與家庭成員使用的語言之相關性 (N=30)	91
表 32	分離式中英單語教學重點對比	96

圖形清單

圖 1	探討雙語能力發展關係理論框架	12
圖 2	Cummins 的閾限假說	32
圖 3	中英雙語課程雙線導向	57
圖 4	各年級學生中英雙語能力發展情況	62
圖 5	中英雙語課程設置	65
圖 6	分離式與融合式相結合中英雙語教學模式 (SICEBEM)	94
圖 7	五年級學生雙語作品高、中、低水平示例	98
圖 8	中英雙語能力與超學科認知能力互為促進關係圖	121

第 1 章 緒論

踏入 21 世紀，全球一體化，培育具國際視野的雙語雙文化人才是當代世界的教育潮流，雙語或多語教育在世界各地備受歡迎。在香港，隨着香港主權回歸，中國經濟高速發展，漢語無論在本地或國際社會的地位大大提高，並繼英語之後，逐步成為世界流通的國際語言。因此，中英雙語教育在教育界甚受重視，「贏在雙語・領導未來」之類的口號吸引不少家長的青睞，紛紛為孩子報讀強調中英雙語教育的學校，以培養孩子成為迎合全球化需求的雙語人才。既然中英雙語並重的教育越來越受重視，本土化的雙語教育研究便更具研究價值。

研究者在本港一所強調中英雙語教育的國際學校從事中文教育超過十五年，在全球一片「漢語熱」的情況下，國際學校的學生不再只是著重英語的單語者，而是中英並行並重的雙語者。在相同的校本雙語教育理念、雙語教育模式和雙語課程設置宏觀條件下，這些雙語學童的中英語文能力發展如何，兩語的發展是否具有相關性？在同樣的中英雙語教學氛圍下，何以一些學生成功，一些學生不成功？深入探討這些中英雙語教育問題，對於研究者作為中文教師、校本課程策劃者和推動者來說，都具有必要和適時的研究意義。有見及此，本研究以一個個案研究探討現今香港中英雙語教育的實施狀況，研究結果對推動本土化中英雙語教育發展及窺探未來可發展的方向，將具有一定的參考價值。

本章分為 5 節，第 1 節回顧香港早期中英雙語教育的狀況；第 2 節探討香港「兩

文三語」語言教育政策的實施與成效；第 3 節論述本研究目的與研究問題；第 4 節建構本研究理論框架；第 5 節論述本研究理論貢獻。

第 1 節 香港早期中英雙語教育

從歷時的角度看香港的中英雙語教育發展，政治因素、人口因素、社會因素以及經濟因素一直是香港雙語教育成敗的關鍵所在。1858 年，中國清政府和英國簽訂《天津條約》就涉及到英國管治期間香港社會的語言問題和語言教育問題。由於政治和經濟的因素，香港由英國管治以來，英文便成了官方語言，中文只是地方語言，兩種語文的社會地位並不平等。在教育上，中英文學校或英文學校在經費上受到港英政府的支持，純中文學校卻不受扶持。所有的政府中小學都引進英語教學，每天有五個小時用於英文教學，而中文教學時間只是英文教學的一半，中英教學時間不平均。1912 年 3 月，香港大學的成立更助長了英語為主的做法。僅在 1901 年到 1913 年期間，英語學校的學生數量激增了 60%，人們逐漸認識用英語接受教育的經濟價值而選擇英文教學多於中文教學。Burney（1935）撰文批評港英政府不重視中文教育，認為應該增加中文教育的時間，用中文作教學媒介語，同時應該考慮用國語（現稱普通話）還是廣州話（現稱粵語）作教學媒介語。他指出當時的語言教育問題不配合學生口語交際的實際需要，學生未能充分掌握自己的語言以滿足思維和表達的各種需求。1941 年至 1945 年日本侵略香港期間，英語教育全面中斷，中文教育也幾乎停頓。1949 年後，中國發生了政治變化，香港學生

去內地求學的機會隨之改變。為了滿足本地中文高等教育的需求，港英政府於 1963 年 10 月創辦了香港中文大學。中文大學規定用中文作為教學媒介語，卻未能嚴格和全面地執行，教師的來源主要是說英語的人士，教材基本上也是用英文撰寫，大部分課程均以英語授課，除中文科目之外，其它科目也並非以中文授課。然而，香港始終是一個華人的社區，人口的因素和社會的因素造就了中文教育的需求，在持久的爭取下，中文終於在 1974 年 2 月列為香港正式的法定語文之一（盧丹懷，2005）。故此，香港自開埠以來就一直存在着中英雙語語言社會地位不平等，中英雙語語用實況不平均以及中英雙語教育不對等的問題。

研究顯示上述中英雙語社會地位不平等、中英雙語教育不對等問題以及早期的雙語教育模式導致成效不顯著。蕭炳基（1991）指出，在加拿大、瑞士、荷蘭等國家，學生無論在早期、中期或後期接受雙語教育，他們的雙語能力和學科成就，並不遜於單語學習的學生。香港本地學生，除國際學校學生外，接受中英雙語教育的，均為後期雙語浸入¹。在眾多學生之中，只有少數智能和學能優越的才在語文及學科上取得成功，其餘都不如理想。大多數以中英雙語學習的學生，學科成績反而不如智能相若的單語學生。香港近二、三十年來的一個熱門話題是學生英語水準的不斷下滑，反映在香港學生的語法、詞彙及聽、說、讀、寫技能等各方面，其中以說和寫輸出技能存在的問題最多。與此同

¹ 按王斌華（2003，頁 124-127）：早期雙語浸入是指學前或小一階段，即全面學習雙語。兒童初進學校，接受廣泛的雙語教育，包括逐漸增加第二語言的學習時間，並轉用目標語作為教學語言。中期雙語浸入多在小五開始，浸入的方式可以從全部單語授課轉變到雙語授課。後期浸入多在中學開始，浸入的方法也有多種，包括全部浸入和部分浸入。

時，學生的母語水平也受到嚴重的影響（Littlewood、Liu & Yu, 1996）。謝錫金、林裕康和林偉業（2004）在「香港小學生中英雙語閱讀能力」的研究報告中指出，學生中英文閱讀能力的個別差異越來越大，英文方面的情況尤其嚴重。反觀新加坡，自 1966 年推行雙語教育政策，目的也是培養學生的英語和母語能力，它的語文政策獲公認為成功的，原因在於 15 歲或以上的居民中，通曉（指能夠閱讀並理解）兩種或以上語言的居民由 1990 年的 40% 增加至 2010 年的 68%。2013 年，89% 及 97% 中學生分別在新加坡劍橋普通教育證考試（Singapore-Cambridge General Certificate of Education Ordinary Level Examination）的英文科及中文科考試中取得及格成績（鄭慧明，2015）。同樣是在早期就推行雙語教育政策，何以新加坡成功，香港不成功？So（1998）通過調查數千名香港小學五年級、中學一年級和中學五年級的學生導致中英雙語學習困難的主因是「課後缺乏使用機會」，論證香港的社會語言生態環境難以促進學生個人的雙語能力發展。何偉傑（2000）也認為早期本港缺乏真正的中英雙語環境，而且中英雙語的社會地位不平等，難以施行全浸入式的中英雙語教育。可見，香港早期因語言環境問題、中英雙語地位不對等問題，導致中英雙語教育成效不顯著。

第 2 節 香港「兩文三語」語言教育政策的實施與成效

自從 1997 年回歸中國，香港的中文地位迅速提高，並跟隨中國經濟起飛的步伐，與英文並列為國際語言。香港政府教育署倡導「兩文三語」語文教育政策，要求學生掌

握中文和英文的書面語，以及粵語、普通話和英語三種口頭語。到目前為止，香港所有的官、津中小學，均設有中文、英文和普通話科。繼課程發展議會（2000）把普通話教授中國語文科（普教中）定為長遠目標後，越來越多學校以不同的形式推行「普教中」（Using Putonghua as the medium of instruction, PMI），而按中國語文科以外其他學科的教學媒介語劃分，本港的學校又可分為以中文（粵語授課，Using Chinese as the medium of instruction, CMI）為教學媒介語的中文學校和以英文為教學媒介語（Using English as the medium of instruction, EMI）的英文學校。於是，香港中小學逐漸形成實施 CMI、PMI 和 EMI 中英雙語教育三種模式三分局面。然而，無論任何模式，語文教育目標仍然一致——培養年青人「兩文三語」的能力，即能閱讀和書寫中文和英文，能說流利的粵語、普通話和英語，以迎合全球一體化雙語雙人才的需求，提升香港在國際間的競爭力與地位。

在「兩文三語」語言教育政策的實施與大力推動下，培養雙語或三語人才的目標相當清晰，中英雙語教育在本港也因此越來越受到重視。然而，香港的中英雙語教育形式多樣，並沒有統一的實施模式，其成效如何，受多種因素影響，不同學者對香港上述三種不同的中英雙語教育模式有不同的評價。Yip 和 Matthews(2003)對香港學生接受 EMI 的成效做長期研究，發現中學一年級才接受英語授課的學生，學科成績不如中文授課的學生。何時為浸入英語授課的最佳時機，值得學界深思。鄭燕祥（2005）指出香港的英文中學（英中）和中文中學（中中），只是不同類型或不同程度的雙語中學的兩個極端，

對香港整體和新一代未來發展有消極和不利的影響。若要加强雙語中學教育，就不應再將香港中學只簡單劃分為英中或中中，所有中學都是雙語中學，但在教學及課程的雙語類型或程度可以不同。只有協助英中及中中成為雙語中學，才會令香港教育整體有共贏而快速進步的未來。CMI、PMI 和 EMI 三種中英雙語教育模式在本質上已把學生的語文能力劃分了層次，起點不同，語境不同，目標難以一致。顧永琦和董連忠（2005）通過回顧和分析香港採用英語作為教學語言而未獲成功的實例，提醒國內要慎重處理雙語教學的問題。換言之，只把語言當作教學媒介語並非雙語教育真實的涵意，必須超越教學媒介語的教學工具或手段，以跨語實踐和超學科課程搭建兩種語言的互促性，彼此才能成為有效溝通、教與學的資源。本研究第 2 章會就雙語教育的內涵作深入探討。

俞理明（2009）的看法與上述學者一致，也認為香港大學生的英語水平不如理想，直接反映出 EMI 中學未能培養出預期的高水平學生，使實施全英文教育的高等學府不得不肩負起基礎英語教育的重任。張宙（2012）比較加拿大浸入式雙語教育和香港 EMI 中英雙語教育，通過分析兩地語言環境的差異、第一語言和第二語言之間的差異、兩地雙語教育類型上的差異和兩地雙語師資的差異，剖析加拿大浸入式雙語教育獲得成功，而香港雙語教育未見成效的問題所在。找出問題，就能對症下藥。香港語文教育及研究常務委員會（SCOLAR, 2008）研究 20 所 PMI 學校（11 所小學，9 所中學）的教學成效，確定六個影響其成效的重要因素，包括：（1）師資（2）學校管理層的態度及策略（3）語言環境（4）學生的學習能力（5）課程、教學及教材安排（6）教與學的支援。

研究顯示 PMI 能提升學生的普通話水平，但證據不足以顯示能提升學生閱讀、寫作、聆聽和說話四個語文能力。相反，鄧城鋒（2008）指出 PMI 的學生在中文的整體表現遜色，主要牽涉五個教與學問題，包括：（1）中文教師的普通話不標準；（2）課堂花太多時間於普通話的糾音上；（3）中文教師忽略了學生在普通話方面的學習成果；（4）中文教師缺乏信心，令教學質量大受影響；（5）學習效能未見提升，尤其是學生的詞語運用能力和創意寫作能力。之後，鄭志強、余婉兒、鄧城鋒、謝雪梅和晏子（2015）的研究指出未能證明 PMI 對中文學習有促進作用，對學生中文科學習成效也沒有負面影響。研究者認為只把 PMI 當作中文教學媒介語來教授中文語言知識，學生習得的語言只限於課堂語言和中文知識用語，在校園語言政策、學科語言政策、師資及其普通話能力未能全面貫徹的情境下，該研究結果只反映 PMI 教學在有限條件下得出的教學成效，並未能充分反映對中文學習的成效。

施仲謀（2019）則認為 PMI 對學習語文有幫助，能夠解決粵語口語與書面語不一致的問題；缺點在於不能配合香港以粵語為主的語言環境，加上部分教師的普通話能力不足，未必能夠深入解釋文章，令學生難以理解。至於 CMI，由於粵語是普遍港人的母語，師生的理解一致，尤其是教授唐宋詩詞時，粵語的韻調與唐宋時期的韻調相近，朗讀時的平仄、入聲、押韻更佳；但其缺點則是在寫作上不能「我手寫我口」。研究者認為「兩文三語」與中英雙語教育是一種從屬的關係，兩者在本質上有分別。「兩文三語」是本港語文教育目標，是語文教育理念，而中英雙語教育的實施是要幫助達至「兩文三

語」的目標和願景。因此，實施什麼樣的中英雙語教育模式，採用何種語言進行中英雙語教學，是粵語和英語進行中英雙語教學，還是普通話和英語進行中英雙語教學，或是粵語、普通話、英語三語齊下進行中英雙語教學，兩種或三種語言在中英雙語教學的時間分配、學科分配、教學功能等都會直接或間接影響中英雙語教學的成效。另外，社會語言的生態發展與學校的語言教育是否配合，同樣會影響能否達到「兩文三語」的語文教育目標。

綜上所述，香港無論實施 CMI、EMI 或 PMI 的中英雙語教育模式成效均不顯著，學生中英兩語能力不進反退，情況不容樂觀。Li（2017）和 Leung（2018）指出不同的研究報告表明香港學生在遣詞用字、句子建構、文章編排和成語運用等範疇都出現能力下降的現象。梁慧敏和李楚成（2020）進一步指出「兩文三語」實行起來困難重重，歸咎於香港社會長期欠缺說英語和普通話的語言自然環境，導致英語和普通話的推廣發展緩慢。此外，在教育資源上只偏重於小學一至三年級和高等教育兩個階段，而忽略了學生最關鍵的語言學習黃金階段，整體而言就是缺乏行之有效的發展措施。浸入中英雙語的最佳時機、雙語語境的有效設置、超越教學媒介語的雙語教育實踐、促進學生中英雙語能力發展的配套和教學策略、影響學生中英雙語能力的發展因素等均有待深入探討，才有望提升香港中英雙語教學的效能和促進學生「兩文三語」的能力發展。

第3節 研究目的與研究問題

「兩文三語」的語文教育政策以培養學生中英文聽、說、讀、寫四大範疇都達至母語均衡程度為目標。有見及此，本研究以本港一所抱持相同語文教育目標的國際學校為案例學校展開雙語教育研究，旨在探索目前在香港實施中英雙語並重教育的另類門徑，通過實地檢驗香港學童中英雙語語文能力發展的相關性，探討影響其發展的因素，檢視中英雙語教育模式與學生雙語能力發展的關係，以圖窺探本港現今中英雙語教育的成效，實現「兩文三語」的語文教育目標願景。

依照研究目的，本研究以香港一所中英雙語國際學校為研究場域，在 Cummins(1979, 2000) 的語言相互依存假說 (The Linguistic Interdependence Hypothesis, LIH) 和閾限假說 (The Thresholds Hypothesis, TH) 的雙語教育理論基礎下，展開香港學童中英雙語語文能力發展的相關性研究。Cummins 的 LIH 假說認為學習者的第二語言熟練程度與他們的第一語言能力之間相互關聯，第一語言的能力水平能促進第二語言的能力發展；而 TH 假說更進一步以兩個閾限、三個層次解釋學習者的雙語能力與認知發展的關係——只要學習者的第一語言和第二語言達至精通水平，認知發展便會產生正面效應。然而，Cummins 的假說建基於印歐語系組合，如英語與法語、西班牙等，對於中文和英文語系組合，兩語的聽、說、讀、寫能力發展是否也具相關性？由此，研究者先從評量的角度出發進行語言與認知關係因素探索的先導研究，以案例學校 2018-2019 年度一至六年級

學生中英雙語成績表現探討中英雙語學童的語文能力發展有否雙向相關性？他們的中英聽說能力、閱讀能力和寫作能力有何關係？根據先導研究發現引申出本研究以下的主要研究問題：

- (1) Cummins 的 LIH 和 TH 假說能否解說在香港接受中英雙語教育學童的表現？
- (2) 影響接受中英雙語教育學童語文能力不平衡發展的因素是什麼？
- (3) 中英雙語的教學模式與學生雙語能力發展有何關係？

第 4 節 理論框架

在眾多雙語理論中，以 Cummins 的 LIH 和 TH 假說和跨語實踐（Translanguaging）²學理對研究學習者雙語能力發展的相關性最直接。Cummins 的雙語假說為本研究提供分析雙語學習者語言能力發展關係的實體結構和框架，支持本研究的量化研究部份，進行理論假設的驗證，測試理論對解說港式中英雙語教育的合適程度。而跨語實踐學理則定位為一種涉及雙語或多語與語言變體的實踐過程，而不是一個被識別、被分析的實體結構。它是一種利用語言並超越了語言的知識建構過程，代表着一種有效的溝通方式，更強調的是功能而非形式。同時，跨語實踐也是一種認知與社會活動和語言產出的過程，

² Translanguaging 是英國威爾斯學者 Cen Williams 於 1994 年首先提出，源於威爾士語「trawsieithu」，後來學者 Colin Baker（2001）、Ofelia García 和 Li Wei（2014）以英語譯為「translanguaging」。區域不同譯名不同。臺灣學者把 Translanguaging 翻譯為「跨語言轉換」（鍾鎮城，2014）或「跨語言實踐」（張學謙，2016；高郁婷，2018），中國學者 Li Wei（2016）把它翻譯為「超語實踐」。不同譯名所指同一學理。本文以學理的超越語言界限為本質，強調語言使用的實踐與過程為依據，以及在華語區域的傳播用語變化情況和譯詞廣泛接受度，而選擇中國和港澳臺廣泛接受的譯名「跨語實踐」（Li, 2017；鍾鎮城，2017）。本文把 Translanguaging Classroom 概念翻譯為「跨語實踐課堂」由此而來。

是一個動態的意義建構的過程 (Li, 2018)，為本研究的質化研究提供支持。Cummins 的雙語假說以靜態、結構和微觀的理論視角為雙語能力發展關係進行剖析，而跨語實踐學理則以動態、整體和宏觀視角為複雜的語言與認知發展關係提供新的理解。兩個雙語理論在本研究中發揮互補互動的啟示作用，同時也為量化和質化研究結果的互補互驗提供不同視角的理論依據，深化研究者對研究問題的思考和分析。

結合 Cummins 的雙語假說和跨語實踐學理，建構探討雙語能力發展關係理論框架（見圖 1）。本研究先從語言內在關係維度，探討中英雙語學習者第一語言、第二語言和超學科認知能力發展的關係；再從語言、學習者與外在環境關係維度，探討（1）學生因素：學習動機、學習情緒等；（2）家庭因素：對中英雙語教育的期望值、對子女教育的投入程度、家庭社經地位、家庭用語等；（3）學校因素：中英雙語教學信念、中英雙語教學模式、中英雙語教學策略等；（4）社會因素：社會階級、社會語言生態環境等四大主體因素對學生雙語能力發展的影響。從兩個不同的雙語理論視角檢驗學生雙語能力與認知能力發展的交互關係，並基於研究結果重新定義雙語能力。

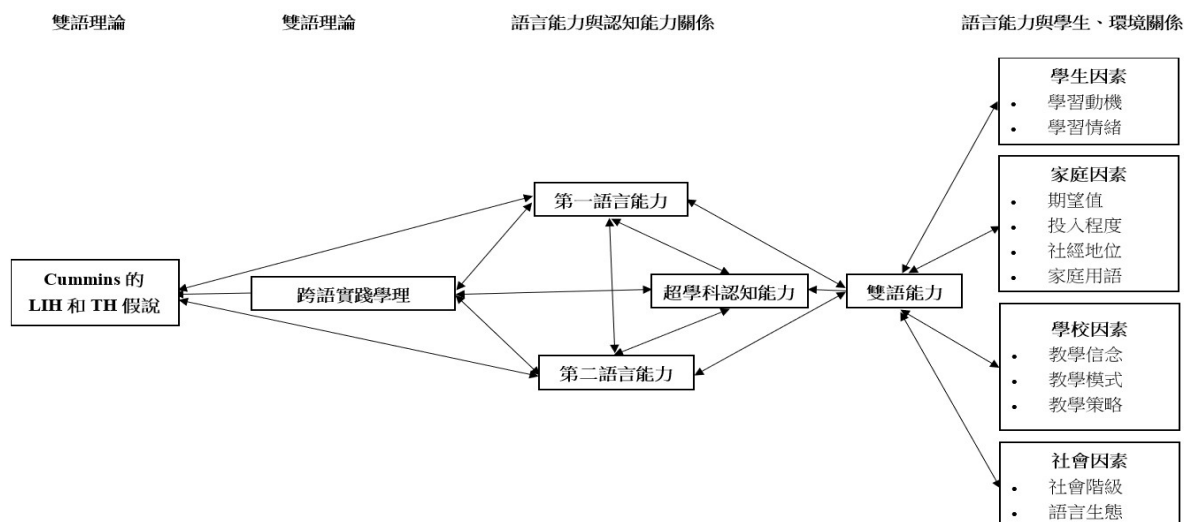


圖 1 探討雙語能力發展關係理論框架

第 5 節 理論貢獻

雖然只以一所香港國際學校為案例，但在理論意義層面而言，本研究在香港中英雙語教育背景下檢驗 Cummins 的假說，認為 Cummins 的假說某程度上可用以解說中英語系組合的港式中英雙語教育成效，並驗證學生中英雙語能力發展受學生個體、家庭社經地位、家庭用語、社會語言生態等變量影響，補充 LIH 假說的不足。另外，本研究驗證跨語實踐學理在社會語言學角度，以學習者雙語能力發展的流動性、連續性、交融性和實踐性特徵建構整體化的語言經驗庫，整合語言體系的語言實踐過程，有效解釋學習者在多模態、多感官、雙語或多語環境下，其超學科認知能力與不平衡雙語能力互促發展的正向關係，也補充 TH 假說對雙語能力與認知能力發展方面的結構僵化局限。由此，本研究可謂在以下六個方面對雙語教育理論補充了一些實證：

1. Cummins 的 LIH 和 TH 假說對當代雙語教育影響深遠，它指出雙語者第一語言、第二語言和認知能力發展在滿足精通雙語水平條件下起正面互促的關係，在印歐語系組合上得到較多案例支持。假說要上升至理論之前，需要得到實踐的檢驗，在各種情境中加以論證。對於中英語系組合的港式中英雙語教育，Cummins 的假說在香港中英雙語教育背景和設置下也能大致用以解說港式中英雙語教育的成效，本研究以教學實踐驗證 Cummins 的雙語假說具普遍應用意義。
2. 本研究從學生、學校、家庭、社會四個主體維度確定了影響兒童雙語能力與認知能力發展的不同因素，填補 Cummins 的雙語假說有關語言與學習者個體以及環境間的關係空白點。
3. 本研究以本港學生真實的中英雙語表現論證學生的語言水平大多參差不平，LIH 假說不能只把語言水平以二分法簡單籠統劃分為 BICS 和 CALP 兩個極端，而是大多參差不平。
4. 本研究發現學生的認知能力發展未必完全受精通雙語水平制約，研究結果不支持 TH 假說中級層次說法，跨語實踐學理對學生不同的雙語能力水平與超學科認知能力發展的互促關係研究發現提供更好的理論支持。

5. 從靜態、結構和微觀的理論視角下，Cummins 的雙語假說某程度上能解說港式中英雙語教育的成效；到動態、整體和宏觀的理論視角演變下，跨語實踐學理進一步補充和完善 Cummins 的雙語假說。
6. 結合 Cummins 的雙語假說、跨語實踐學理、多元能力等視角，本文認為雙語能力是學習者在跨語實踐交際中以連續、動態、整合的形式發展自身語言體系，調動語言經驗庫中跨語言符號資源，發揮第一語言、第二語言和認知能力互促發展的功能，達至多模態、多感官、多語言文化素養有效交流，建構意義和學術知識的能力。

最後，本研究實證 Cummins 的雙語假說和跨語實踐學理不受語系組合制約，對港式中英雙語教育的研究和實踐提供重要理論支持。學習者的雙語能力發展受各種因素影響，在實施雙語教育中，宜高度重視這些因素對學生者雙語能力發展的互為作用，以適時的雙語教育政策驅動和促進雙語教育的成效。研究結果可供學界參考，考量早期沉浸式，口語為普通話和英語，書面語為中文和英文的中英雙語教育模式在香港推行的可行性和有效程度，提升香港學童「兩文三語」能力從基礎教育開始，為本土化中英雙語教育未來可發展的方向提供參考方案，以增強香港學童在未來的競爭力，迎合全球多語多文化人才需求。

第2章 文獻探討

香港是國際大都會，它的百年歷史、移民背景、國際金融地位早已造就它是個多語言的社會。由於家庭因素、科技因素、資訊發達因素、社會因素和學校因素，越來越多香港學童自然而然具備或多或少雙語能力，成為一位（粵）中英雙語者、（普）中英雙語者或（粵）（普）中英雙語者，從語系組合上看，他們就是中英雙語者，從小接受着或多或少的中英雙語教育。本文通過實地檢驗香港學童中英雙語語文能力發展的相關性，旨在探討港式中英雙語教育的成效。故此，本章分 11 節為雙語教育相關概念進行文獻探討。第 1 節和第 2 節探討何謂雙語者和雙語教育的定義。第 3 節綜述現行雙語教育的模式。第 4 節對國內外雙語教育研究的進展進行梳理和討論。第 5 節探析 Cummins 的雙語教育理論。第 6 節闡釋語文能力及其成分。第 7 節和第 8 節探討有關雙語教育語文能力相關性研究。第 9 節綜述雙語能力與認知能力相關研究發展。第 10 節探析教育學者「雙語觀」的發展對雙語教育的影響。第 11 節探討在「雙語觀」轉變下衍生的跨語實踐學理與跨語實踐課堂對中英雙語教育帶來的啟示。

第 1 節 雙語者的定義與分類

隨着雙語現象的出現，不同學者對雙語者有不同的界說。從能力角度出發，Bloomfield（1933）認為能夠完美地掌握兩種語言的人，可稱之為雙語者。這個定義對雙語者的要求極高，麥凱和西格恩（1989）不但認同這個定義，還加上語言切換能力。他們認為雙語者不但要熟練掌握兩種語言，還必須同時靈活運用兩種語言的能力和技巧，能夠依據不同的語言背景自如地切換兩種語言。Baker（2001）則結合上述學者的看法，並加上文化要素給雙語者下定義。他認為雙語者就是精通兩種語言和了解兩種文化的人。可見，從能力層面看，學界對雙語者的要求還是嚴謹的，他們必須達到兩種語言聽、說、讀、寫熟練程度和精通雙語文化，才算是真正的雙語者。以這樣的定義和語系來看，香港大部分學童應稱為中英雙語學習者，因他們還處於學習階段。從功能角度出發，Weinrich（1968）、Grosjean（2008）和 Brice & Brice（2009）認為雙語者能交替地使用兩種語言的實踐，有規律地使用兩種或多種語言，對兩種或多種語言的掌握程度可以不一樣，每種語言的聽說讀寫能力也可以不一樣。這個定義對雙語者的要求比較寬鬆，雙語的能力水平不要求完全精通，能交替使用即可，實踐的流利度、順暢度不深究，起到溝通功能也算是雙語者。如是，只要香港學童能交替運用中文和英文於人際交往中或書面表達中達至有效溝通，便算是中英雙語者，否則也只能算是中英雙語學習者。

根據雙語熟練程度和不同的標準，學者曾給雙語者不同的分類（見表 1）。Ervin 和 Osgood（1954）在語言熟練程度上把雙語者分為並列雙語者（coordinate bilingual）³與複合雙語者（compound bilingual）⁴。Guadalupe 和 Richard（1994）依據雙語者獲得雙語能力的時間把雙語者分為四類：（1）早期雙語者（early bilingual），指在幼兒早期就習得兩種語言能力的人；（2）共時雙語者（simultaneous bilingual），指同時習得第一語言與第二語言能力的人；（3）後繼雙語者（sequential bilingual），指在第一語言能力習得之後再習得第二語言能力的人；（4）晚期雙語者（late bilingual），指在青春期或成年後才習得第二語言能力的人。Guadalupe 和 Richard 依據雙語者擁有的雙語能力把雙語者分為三類：（1）初級雙語者（incipient bilingual），指剛剛開始習得第二語言的人；（2）中級雙語者（receptive bilingual），指只可以理解第二語言口語與書面語形式的人；（3）高級雙語者（productive bilingual），指已經習得第二語言聽、說、讀、寫能力的人。Guadalupe 和 Richard 依據雙語者所習得的兩種語言的關係把雙語者分為三類：（1）混合雙語者（ambilingual），指能夠熟練使用兩種母語的雙語者（一般其父母操不同語言）；（2）平行雙語者（equilingual），指已經習得母語與第二語言能力的雙語者；（3）平衡雙語者（balanced bilingual），指已經習得母語與第二語言能力且兩種語言水平基本一致的雙語者。Guadalupe 和 Richard 依據習得語言的情景與語境對雙語者兩種語言系統的影響把雙語者分為兩類：（1）並列雙語者，指在不同的文化背景下習得了兩種完全不同的語言

³ 按 Ervin 和 Osgood（1954），並列雙語者是指完全熟練地掌握了兩個不同的語言體系，並能夠熟練地運用這兩個獨立的語言體系，具有雙重語義體系。

⁴ 按 Ervin 和 Osgood（1954），複合雙語者就只有一種佔優勢的語言體系，只具有單一的語義體系。

體系的雙語者；(2) 複合雙語者，指在相同的文化背景下習得在某種程度上並列的兩種語言的雙語者。Guadalupe 和 Richard 依據雙語者的不同生活階段把雙語者分為兩類：

- (1) 發展性雙語者 (ascendant bilingual)，指第二語言能力正處在發展過程中的雙語者；
- (2) 逆行雙語者 (recessive bilingual)，指第二語言或母語能力在逐漸退化的雙語者。

根據文化身份的形成特點，Baker (2001)、Tej 和 William (2012) 把受兩種文化共同塑造的雙語者為雙文化雙語者 (bicultural bilingual)，把完全受一種文化影響的雙語者為單文化雙語者 (monocultural bilingual)。

表 1 雙語者類別

學者	分類標準	雙語者類別
Ervin 和 Osgood (1954)	語言熟練程度	• 並列雙語者 • 複合雙語者
Guadalupe 和 Richard (1994)	(1) 獲得雙語能力時間	• 早期雙語者 • 共時雙語者 • 後繼雙語者 • 晚期雙語者
	(2) 擁有的雙語能力	• 初級雙語者 • 中級雙語者 • 高級雙語者
	(3) 習得兩種語言的關係	• 混合雙語者 • 平行雙語者 • 平衡雙語者
	(4) 語境對兩語的影響	• 並列雙語者 • 複合雙語者
	(5) 不同生活階段	• 發展性雙語者 • 逆行雙語者
Baker (2001)、Tej 和 William (2012)	文化身份形成	• 雙文化雙語者 • 單文化雙語者

透過對雙語者定義的討論和分類，可見雙語者不是一個性質單一的群體，而是受複雜的語言熟練程度、社會行為、家庭背景、語言習得先後等多樣性因素構成的獨立個體，各自擁有雙語獨特性。掌握不同雙語者的語言熟練程度、了解雙語者習得的背景與文化，

對建構雙語者的雙語能力有莫大的幫助。從功能角度為雙語者下的定義，結合中英語系組合，取決於中英雙語精通程度，香港學童屬中英雙語學習者，口語為粵語、普通話或英語，書面語為中文和英文。根據雙語者的分類，本文研究的雙語學童屬於早期和共時中英雙語者，他們當中有的是初級中英雙語者，有的是中級中英雙語者，有的是高級中英雙語者，同時也是發展性中英雙語者和習得兩種文化的並列雙文化中英雙語者。至於他們的中英雙語熟練程度，需要進一步檢驗，是本研究探討的一部分。學童的雙語能力發展大部分取決於學校的雙語教育，如是雙語教育的定義和定位便顯得至關重要。

第 2 節 雙語教育

雙語教育有廣義和狹義之分。王斌華（2003）指廣義的雙語教育是學校中使用兩種語言的教育。這個定義較為籠統和泛化。狹義的雙語教育，他認為是學校中使用第二語言或外語教授數學、物理、化學、歷史、地理等學科內容的教育。這個定義較為片面，香港本地 CMI 中學的學生是用母語中文學習以上學科，而國際學校的外國學生是用母語英文學習以上學科，而不是以第二語言學習學科知識。因此，廣義的雙語教育和狹義的雙語教育都未能概括雙語教育所涉及的層次與內涵。隨着人們對雙語教育有了不同的認知和研究，不同時期、不同地域的學者對雙語教育的實質內涵從教學目的或是教學手段來下定義。

從教學目的的角度，**Stern**（1972）定義雙語教育為完全或部分以第二語言來進行教學的一種教育，其目的是為了維繫學生的母語能力，確保學習上的進展，同時又要熟練第二語言。這個定義較為清楚，隨着年代的不同，運用第二語言進行教學的程度不同，但其目的也是一樣的。**盧丹懷**（2005）認為所謂雙語教育，其目標的確是培養學生具備兩種語言能力，但是達到這一目標的手段不是通過把目標語作為一門課程，而是以兩種語言作為學科教學媒介語，從而使學生通過授課語言的運用來達到掌握兩種語言的最終目標，定義較清晰。**李璇**（2008）指出雙語教育的定義應包括三項基本特徵：（1）在教學中使用至少兩種語言；（2）教育的目標之一是培養雙語者；（3）雙語教育是一種教育體制，學校教育只是其中一個必要組成部分。

從教學手段的角度，一些學者認為雙語教育是兩種語言在校園中用來溝通和教學的工具，是授課媒介語，用以教授部分或全部學科知識，並非語言本身（**Andersson & Boyer**, 1970；**Cummins**, 2000；**Hinton & Hale**, 2001）。**謝國平**（1993）和**葉德明**（2002）在上述定義基礎上，加上兩語文化的元素，指出理想的雙語教育是在教育過程中，有規劃、有系統地使用兩種語言作為教學媒體，使學生在整體學識、兩種語言能力、以及這兩種語言所代表的文化的學習及成長上，均能順利而自然地發展。**Baker**（2001）則以雙語者的視角認為雙語教育有時指對能使用兩種語言的學生開展的教育，有時則指針對那些正在學習另一種語言的學生開展的教育。

一些學者則結合兩個角度給雙語教育下定義，方瑩（2006）就指出雙語教育具備兩個主要特徵：第一，必須有兩種語言作為教學媒介。這兩種語言中，通常有一種是母語或本族語，而另一種語言往往是後天習得的第二種語言或者是外國語。第二，雙語教育要實現的是語言教育的目標，但卻並非通過語言課程來實現，而是通過學校教育中其他的科目來達到幫助學習者掌握兩種語言的目的。李文麗（2006）認為雙語的本質是一種教學語言，主要是用來教授課程知識的內容，而不是用來學習語言本身。雙語教育是以獲得學科知識為目標，透過教學語言來促使語言能力的發展，給學習者創造雙語學習的有利條件和使用第二語言的時間和空間，使學習者在掌握學科知識的同時，能同時使用母語和第二語言進行思維。這個定義符合超語言理念和語言互促的本質。在此基礎上，邢佳（2011）認為雙語教育是以非母語進行部分或全部非語言學的教學，是培養雙語人才的教育，是傳播多元文化的教育，是語言教學和學校教學的有機整合體。

雙語教育隨年代的實踐、推進和演變，學者對雙語觀的改變，定義上漸見清晰和具體，雙語教育作為一種教育手段，透過跨學科雙語教學以幫助學生達至掌握兩種語言，理解概念，吸納多元文化，形成可以用兩種語言文字進行思維能力的目標。釐清雙語教育的定義，對實施符合國情、校本需要和雙語人才培養等教育目的的不同雙語教育模式有一定的幫助。

第3節 雙語教育模式

雙語教育模式多達九十種類型 (Mackey, 1970)，在不同維度、語言國際地位、學校課程語言偏重、實施目標以及功用上，學者對雙語教育模式有不同分類。麥凱和西格恩 (1989) 從宏觀和微觀兩個層面對雙語教育模式進行分類。從宏觀上，依據兩種語言在雙語教育課堂教學中的地位，他們把雙語教育的模式分為兩類：語言地位對等式雙語教育⁵和語言地位偏正式雙語教育⁶。依據學生的母語背景與主要教學語言之間的關係，他們把雙語教育的模式分為三類：母語式雙語教育、目標語式雙語教育和語言地位偏正式雙語教育。從微觀上，他們把雙語教育模式分為六種：過渡式雙語教育 (Transitional Bilingual Education)⁷、保持式雙語教育 (Maintenance Bilingual Education)⁸、雙向雙語教育 (Dual Language Education)⁹、沉浸式雙語教育 (Immersion Bilingual Education)¹⁰、外語教學主流式雙語教育 (Mainstreaming with Foreign Language Teaching Education)

⁵ 語言地位對等式雙語教育指的是兩種語言在課堂教學中不僅受到同樣的重視，而且這兩種語言在課堂教學中運用的時數也是平均分配的，也就是說兩種教學語言在課堂教學中是平等的 (王莉穎, 2008, 149)。

⁶ 語言地位偏正式雙語教育指的是在這種雙語教育課堂教學的過程中，其中一種語言得到特別的重視，被看作是主要的教學語言或第一位的語言，而另一種語言則被當作次要的課堂教學語言或第二語言 (王莉穎, 2008, 頁 149)。

⁷ 過渡式雙語教育 (Transitional Bilingual Education) 是一種弱勢的雙語教育類型，流行於美國、巴布新幾內亞等一些國家，主要面向移民學生或來自少數民族語言家庭的學生，逐步幫助學生過渡到主流語言 (英語)，以便盡快融入主流社會和主流文化 (王斌華, 2003, 頁 70-72)。

⁸ 保持式雙語教育 (Maintenance Bilingual Education) 是指在多數民族語言的社會中，允許少數民族語言學生運用自己語言接受教育，目的是保護並保留學生的少數民族語言，防止此類語言的衰退或消亡 (王斌華, 2003, 頁 80-84)。

⁹ 雙向雙語教育 (Dual Language Education) 指的是在教學過程中使用兩種語言，數量大致相等的多數民族語言學生和少數民族語言學生坐在同一個課堂內接受相同的教育 (王斌華, 2003, 頁 84-86)。

¹⁰ 沉浸式雙語教育 (Immersion Bilingual Education) 源於加拿大的雙語教育實驗，它是一個籠統的概念。在實施沉浸式雙語教育的過程中，起始時間與時間長短存在較大的差異。按第二語言或外語的使用比例，沉浸式雙語教育可以劃分為完全沉浸式雙語教育和部分沉浸式雙語教育 (王斌華, 2003, 頁 74-79)。

¹¹和主流雙語教育（Mainstream Bilingual Education）¹²。Fishman（1976）和 Hornberger（1991）按教學目標把雙語教育劃分為過渡型雙語教育和保持型雙語教育。Baker（2001, 2017）按屬性把雙語教育劃分為兩種模式，分別是弱勢模式（Weak Forms）¹³和強勢模式（Strong Forms）¹⁴。弱勢模式包括過渡式雙語教育、外語教學主流式雙語教育和分離式雙語教育（Separatist Bilingual Education）¹⁵，它們是屬於縮減型雙語教育模式（Subtractive Bilingual Education）。在這些模式中，學生說第一語言，添加第二語言後，第一語言卻會慢慢被減去。雙語教育強勢模式包括沉浸式雙語教育、傳承雙語教育（Heritage Language Education），雙語式雙語教育和主流雙語教育，它們是添加型雙語教育（Additive Bilingual Education）。在這些模式中，增加了第二語言，仍保留第一語言和第二語言（García, 2009）。

¹¹ 外語教學主流式雙語教育（Mainstreaming with Foreign Language Teaching Education）又稱為「點滴喂養」（drip-feed）式語言計劃。它看重的是主流教育中語言原素的種類。每日半小時的第二語言（外語）課構成了單獨的「其他」語言食譜。「點滴」式地教授法語、德語、日語、俄語、西班牙語，使這些語言成為課程中的一門課（王斌華，2003，頁 72-73）。

¹² 主流雙語教育（Mainstream Bilingual Education）指的是在學校同時使用兩種主要語言，培養學生成為掌握兩種語言（或多種語言）和雙元文化（或多元文化）的人才（王斌華，2003，頁 86-88）。

¹³ 弱勢雙語教育模式（Weak Forms）是指學校擁有雙語學生，課堂教學語言採用多數民族語言，實施雙語教育的目的不是培養學生成為熟練掌握兩種語言和雙元文化的人才，而是培養學生成為單語人才或低水平的雙語者，幫助學生盡快過渡乃至同化到主流語言和主流文化中去（王斌華，2003，頁 67）。

¹⁴ 強勢雙語教育模式（Strong Forms）是指學校對兩種語言一視同仁，其實施雙語教育的目的不僅是為了培養學生成為熟練掌握兩種語言和雙元文化的人才，而且是為了保留少數民族語言，營造雙元文化和多元文化的社會氛圍（王斌華，2003，頁 67）。

¹⁵ 分離式雙語教育（Separatist Bilingual Education）是指少數民族語言群體主動脫離多數民族語言群體的一種教育，主要由少數民族語言群體比較集中的社區組織實施（王斌華，2003，頁 73-74）。

表 2 雙語教育模式類型

學者	分類視角	分類標準	雙語教育模式
麥凱和西格恩（1989）	宏觀	- 兩語教學地位 - 母語與主要教學語言關係	- 語言地位對等式雙語教育 - 語言地位偏正式雙語教育 - 母語式雙語教育 - 目標語式雙語教育 - 語言地位偏正式雙語教育
	微觀		- 過渡式雙語教育 - 保持式雙語教育 - 雙向雙語教育 - 沉浸式雙語教育 - 外語教學主流式雙語教育 - 主流雙語教育
Fishman（1976）和 Hornberger（1991） Baker（2001, 2017）	目標	教學目標	- 過渡型雙語教育 - 保持型雙語教育
	屬性	- 弱勢模式（縮減型） - 強勢模式（添加型）	- 過渡式雙語教育 - 外語教學主流式雙語教育 - 分離式雙語教育 - 沉浸式雙語教育 - 傳承雙語教育 - 雙語式雙語教育 - 主流雙語教育

本研究主要探討的是強勢模式的添加型沉浸式雙語教育（Immersion Bilingual Education）。它源於 1965 年加拿大 St. Lambert 的雙語教育實驗，26 名兒童在早期浸入式雙語教育中，學習法語（第二語言）和英語（第一語言）上均取得成功（Lambert & Tucker, 1972）。自此，沉浸式雙語教育實驗在加拿大甚至其他國家得到了迅速的開展，例如：加泰人與巴斯克人（Artigal, 1991, 1993, 1996），芬蘭人（Laurén, 1994；Manzer, 1993），日本人（Oka, 1994），澳大利亞人（Berthold, 1992, 1995；Caldwell & Berthold, 1995）等。至今，已有 1000 多項研究表明，加拿大沉浸式雙語教育實驗獲得成功和發展，極大地推動了世界許多國家的雙語教育，先後被借鑒。按雙語教育實施的年齡層為分水嶺，沉浸式雙語教育主要分為三個階段：早期浸入式、中期浸入式和後期浸入式。本研究的研究場域是實施早期浸入式中英雙語教育的本港一所國際學校。

第 4 節 國內外雙語教育研究

因應國情需要，不同國家實施雙語教育有不同的目的，加拿大、新加坡、盧森堡等國家最早實施雙語教育，也是最成功的國家。中國實施雙語教育是要提高英語水平，培養雙語人才，滿足國家、地方和學生未來發展的需要。加拿大大力發展雙語教育的高潮始於 20 世紀 60 年代，源於魁北克等地區的民族主義運動和分離傾向。美國的雙語發展是幫助移民學生過渡和融入美國主流語言、主流文化和主流社會。英國於 20 世紀 50 年代以後，大批非英語的移民子女進入英國學校學習，英國採取淹沒式雙語教育來幫助學生最快捷、最有效地掌握標準英語、了解英國文化和融入英國社會（王斌華，2003）。

雙語教育在世界各地的興起引發雙語教育研究迅速展開。王斌華（2003）認為國內的雙語教育研究中，以介紹和探討加拿大雙語教育的論文最多，或以研究加拿大的雙語教育作為開展雙語教育研究的切入點，重雙語國家的研究，輕單語國家的研究；重經驗介紹，輕理論研究；重質化研究，輕實證研究。尚建芳（2011）也指出國內雙語教育中多局限於介紹國外的雙語教育和個人的實踐體會與經驗，較少涉及雙語課程框架的構建、雙語學校的建設、雙語能力的測試和評價以及雙語教學課時的安排和評價標準。從研究方法看，理論性雙語教育研究佔 20%，介紹性雙語教育研究佔 38%，描述性雙語教育研究佔 42%，三種研究類型所佔比例相當，研究方法較為單一，很少研究採用實驗性的研

究方法。顯然，建立在事實和數據基礎上的實證研究可以提高研究結果的信度和效度，對於雙語教育和教學研究的健康發展至關重要。

相對而言，針對雙語兒童的語言能力發展的實證研究也較少。縱觀國外近 50 年來有關雙語兒童語言能力的研究主要包括四方面：雙語處理機置（*bilingual processing*）、元語言意識（*metalinguistic awareness*）的發展、兒童對第二語言的掌握程度及對新語言的學習能力（王文字，2010）。這些研究涉及的雙語大多屬於印歐語系組合，兩種語言有較大的相似性，少有學者研究中英雙語沉浸式教育的成效（張玉芳，2013）。中文與英文屬不同語系，拼音規則不同、書寫形式有異，兩種語言有較大的差異。故此，中英雙語教育的研究就更具研究價值。然而，國內針對雙語兒童的實證研究則不多，主要集中在心理學界，討論的話題包括雙語兒童第二語言詞匯和概念表徵的特點（龔少英，2005；龔少英、方富熹，2006）、雙語兒童語法（彭玲玲，2006）、語音發展（余強、余珍有、孫克清，2005）、語音意識與詞彙認讀及閱讀的關係（閔嶸、俞國良、張磊，2005）、雙語學習與認知發展的關係（陳瑾、徐建平，2008）等，這些研究不足以全面揭示中英雙語兒童兩語文能力的特點及影響其發展的因素。反觀臺灣，臺灣的語境與香港雷同，教育模式相似，推行的雙語教育也是中文和英文的語系組合，研究結果有一定的參考價值。臺灣的雙語教育研究集中在雙語學校的實施現況（粘惠雅，2001；陳幼君，2007）、家長對於雙語教育的認知或滿意度調查（丁怡文，2005；邱錦華，2006；戴允華、張學謙，2010）、從新加坡雙語經驗反思臺灣的雙語教育政策（林子斌、黃家凱，2020）和雙語

教育的師資培育討論（陳美如、曾莉婷，2020），這些研究與教學實務相關，與學童的雙語學習成效無關。針對兒童雙語研究有：張玉芳（2011，2013）對小學五、六年級學生的中英文閱讀和寫作之能力的探討，研究結果發現小學六年級的中英雙語能力有着較顯著的相關性。胡瑜庭和陳湄涵（2014）對臺灣七年級雙語學生的中英兩語能力與美國一般教育學生的比較研究。鍾鎮城和林瑩欣（2016）則以臺灣一所 IBPYP 雙語國際學校為研究場域，小學部 4 位雙語教師和 15 位學生為研究對象，採用內容分析法，分析中英雙語學習者與雙語教師之間的語碼轉換模式及功能，發現雙語教師有目的性地將語碼轉換作為一種教學策略，有助提升雙語學習者知識與情意層面的能力，學生語碼轉換是逐漸邁向雙語流利者的學習方式，是雙語能力發展及逐漸成熟的一個過程。而香港本土化的有關兒童中英雙語發展的研究也不算多，多集中在雙語語境下單一語言教學成效的探討，實證研究也相對較少（Li, 2017）。例如：粵語教學方面，袁振華（2007）和戴忠沛（2017）分別以小學學童為對象，從教學策略層面探究非華語學童的中文學習成效，結果顯示粵語拼音有助學生掌握中文字詞和加強對字義的理解。普通話教學方面，黃月圓和楊素英（2000）則曾運用對比研究法，以兩組粵語為母語的小學一年級學生為研究對象，一組沉浸式教學學習普通話，另一組以普通話獨立成科方式上課，實驗為期十個月。研究結果反映只要在小學打好普通話牢固的基礎，便能免去中學階段學習普通話的種種困難，同時驗證了語言習得關鍵期假說。英語教學方面，Chan 和 Li（2000）研究以粵語為母語的學生的英語發音，發現粵語的跨語言（cross-linguistic）影響是英語發音問題的主要成因。

綜上所述，國外有關印歐語系的雙語教育研究數以萬計，並對國內中英雙語教育帶來很大的啟示，然而有關中英雙語教育的研究則不多，對兒童的中英雙語語文能力發展的研究更少，有待更多關注中英語系組合雙語教育研究的學者開發和探討，造就本研究在前學者的研究啟發下，以較遠的中英語系組合和學生真實中英雙語表現驗證具影響力的雙語教育理論，探析是否也適用於解說在香港接受中英雙語教育學童的表現。

第 5 節 Cummins 的雙語教育理論

自 1970 年代以來，雙語教育發展迅速，各種雙語教育理論隨之衍生，比較成熟並受認可的有九種之多¹⁶。其中，以 Cummins（1979，2000）的語言相互依存假說（The Linguistic Interdependence Hypothesis, LIH）和閾限假說（The Thresholds Hypothesis, TH）對當代雙語教育的研究與實施影響深遠。從心理語言學的角度分析，Cummins 認為兩種語言在學習者的認知系統中交織在一起，在「共同的潛在能力模式」(Common Underlying Proficiency Model of Bilingualism, CUP)¹⁷下互相影響，從而提出 LIH 和 TH 假說，推翻早期建基於雙語平衡理論（The Balance Theory）¹⁸的「分離的潛在能力模式」(Separate

¹⁶ 按王斌華(2003)，九種比較成熟和被共同認可的雙語教育基本理論包括：平衡理論(the balance theory)、思想庫模式(think tank model)、閾限理論(the thresholds theory)、依存假說(interdependent hypothesis)、蘭伯特的態度——動機模式(attitude-motivation model)、加德納的社會——教育模式(social-educational model)、斯波爾斯基的雙語教育評價模式、輸入——輸出——情景——過程雙語教育模式和卡明斯的雙語教育理論框架。

¹⁷ 「共同的潛在能力模式」(Common Underlying Proficiency Model of Bilingualism)認為第一語言和第二語言各自的語言表層(Surface Level)下面有着共同交叉的底層語言水平，通過一種語言的學習或經歷可以促進兩種語言能力的發展(魯新民，2010)。

¹⁸ 雙語平衡理論(Balance Theory)認為存在於雙語者大腦裏的兩種語言是分離的，且處於平衡狀態，就像一個天平一樣，其中一種語言加強了，必然會削弱另外一種語言(魯新民，2010)。

Underlying Proficiency Model of Bilingualism, SUP)¹⁹。在雙語教育理論背景下，本文以 Cummins 的 LIH 和 TH 假說為理論基礎展開研究。

LIH 假說指出學習者的第二語言熟練程度與他們的第一語言能力之間存在着關聯，第二語言的能力水平部分地取決於第一語言的能力水平。Cummins (1984) 運用「雙重冰山」的比喻來表示雙語者的雙語能力。他指出兩種語言顯露出來的表層（如語音、詞匯等）是不同的，但是兩種語言都處於大腦的同一部位，有着共同的認知和學術熟練程度，可以互相加強，互相促進，在雙語者的頭腦中形如「雙重冰山」模式，兩種語言之間的認知和學術熟練程度以及讀寫技能可以互相遷移，並且是正遷移。換言之，第一語言學術能力較強的學習者，其第二語言學術能力往往也較強；第一語言提高了學習者的認知能力和學術能力，這些能力也正面影響了第二語言能力的發展。Cummins 認為學習者雙語教育中最重要的是 CUP 得到充分的發展，即學習者的語言認知能力需要獲得足夠充分的發展以應付課堂的課程加工過程。這種潛在的能力可以是第一語言或第二語言的發展，也可以是兩種語言的同時發展。LIH 假說還揭示了「精通語言」與「表面流利」之間的本質區別。「精通語言」指學習者達到了認知學術語言水平（Cognitive/Academic Language Proficiency, CALP)²⁰，在教學過程中，學習者通過熟練掌握的語言，獲得了認知和學術方面的發展。「表面流利」指學習者僅僅具備了「人際交流基本技能」（Basic

¹⁹ 「分離的潛在能力模式」(Separate Underlying Proficiency Model of Bilingualism)認為第一語言和第二語言在使用上各自是分離的，相互之間不會轉換，被限制在各自的語言空間裏（魯新民，2010）。

²⁰ 認知學術語言水平（Cognitive/Academic Language Proficiency）指的是在學術和比較抽象的情境中使用語言，對認知要求比較高，如討論、分析和評價文字材料（俞理明、Yeoman & 韓建俠，2009，頁 70）。

Interpersonal Communication Skills, BICS) ²¹，在教學過程中，人際交流基本技能常常掩蓋了學習者尚未「精通語言」的實質，從而導致他們在認知發展和學術發展方面的滯後。

Cummins (1984) 進一步以 BICS 和 CALP 為基準，提出了以語境 (context) 和認知 (cognition) 為兩個維度的交際維度論。第一維度表示學生可以得到語境支持的程度。例如，在一個「理想」的課堂上，語言能夠得到非言語交流的支持，如眼神、點頭、手勢、語調等，學生據此能夠與教師探討詞義、提出問題表示疑惑。第二維度表示交際所需要的認知要求。例如，需要在課堂上迅速處理信息等。以四個象限表示有無語境支持與有無認知要求的交流。相對而言，第一象限為有語境支持無認知要求的交流 (context-embedded cognitively undemanding)，是一種相對容易的、層次較低的交流，BICS 能夠應付這種交流；第二象限為無語境支持無認知要求 (context-reduced cognitively undemanding)；第三象限為有語境支持有認知要求 (context-embedded cognitively demanding)；第四象限為無語境支持、有認知要求的交流 (context-reduced cognitively demanding) 是一種相對困難的、層次較高的交流，CALP 能夠應付這種交流。Cummins 認為第一象限中的第二語言能力可以獨立發展，較少受到第一語言流利程度的影響。而第四象限中的第二語言能力則與第一語言能力相互依賴，共同發展，互相促進。在雙語教育過程中，學生的第一語言能力或第二語言能力如果能夠從容應付第四象限，雙語教

²¹ 「人際交流基本技能」(Basic Interpersonal Communication Skills) 指的是在沒有認知要求的日常語言環境中使用語言，僅僅運用語言的部分特徵 (如語法、詞匯、發音和流利) 便可以完成交接任務 (俞理明、Yeoman & 韓建俠, 2009, 頁 70)。

育便是成功的。研究者認為交際維度論為雙語教育的定位提供了一個探索方向，在分析課堂語言使用、處理和描述提供了一個理論框架。對教師的課堂設置、課堂用語意識、教學任務的設計和多元評量起到有價值的指引作用，對學生語言發展起鷹架支持。然而，在針對案例學校的雙語教學實踐研究中，交際維度論相對比較空泛，似乎過分簡單化個人的能力，而課堂的過程也略為模式化，忽略了學習者本身（認知策略、學習策略）、家庭和社會等變項對雙語和認知能力發展的影響（科林·貝克，2008），未必能在特定的情景中證實，也無法驗證家庭語境的實施情形。另外，第一象限和第四象限也並非毫不相干，完全分立的。如果教師在教學中增加語境支持，相應地也會降低了對學生的認知要求。同樣地，對認知要求的改變也必然導致教師增加或減少語境信息。事實上，四個象限的語境和認知要求並存並重，難以割裂，並互補彌合。再者，四個象限中除了第四象限強調第一語言對第二語言和學術發展的正向作用外，其他象限在語境要求和認知要求上均忽略了學生第一語言的功用，語言離散性過強，而對兩語和認知能力三者間的發展關係欠缺連續性（continuum）描述。綜上所述，由於交際維度論的觀點與本研究條件不符，本研究唯有捨棄，不將其納入研究範圍。

TH 假說則以兩個閾限、三個層次解釋雙語能力與認知發展的關係（見圖 2）：當學習者的雙語能力達到第一閾限時，可以避免雙語產生的負面效應；當學習者的雙語能力達到第二閾限時，可以感受到雙語產生的正面效應。而學習者的雙語水平若處於未精通兩門語言中的任何一門語言的低級層次，便對認知發展產生負面效應；若處於精通兩門

語言中的一門語言的中級層次，對學習者的認知發展既不產生正面效應，也不產生負面效應；處於精通兩門或兩門以上語言的高級層次，便對認知發展產生正面效應。

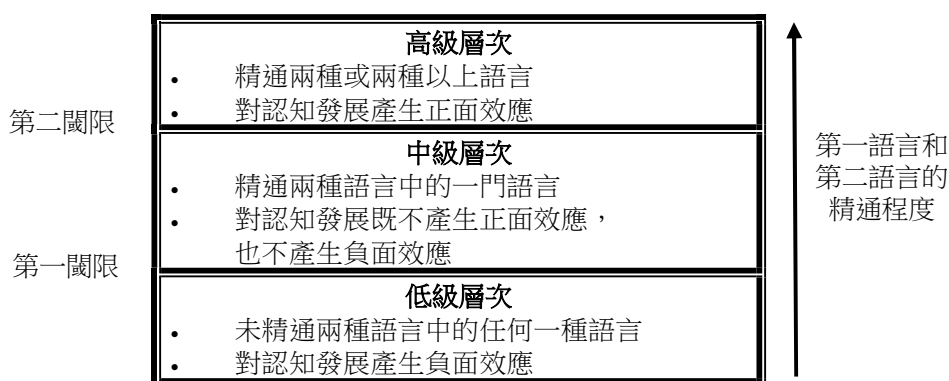


圖 2 Cummins 的閾限假說

在 TH 假說下，學者對學生雙語能力發展的關係與學生的認知發展持有比較一致的看法。Cummins (1979) 和 Baker (2001) 指出第二語言的學習和第一語言的學習情形會有相互影響的關係，第一語言是第二語言學習的資源語言；第一語言及第二語言的讀寫能力息息相關，第一語言讀寫能力能有效地支持第二語言的讀寫發展，第一語言學習而來的學術語言能力，也可以轉移到第二語言。如果學校能幫助學生兩種語言能力良好發展，讓兩種語言彼此滋養、相輔相成，會成就添加型雙語現象 (Additive Bilingualism)，也會對認知能力的提升有正面效果；兒童越是接近平衡雙語水平，獲得認知優勢的可能性就越大 (Cummins & Mulcahy, 1978; Duncan & de Avila, 1979; Kessler & Quinn, 1982)。

但是如果學生同時學習兩種語言的情況很吃力，造成其程度與同年齡兒童相比較之下，兩種語言程度皆發展不佳，則反而可能成為雙語弱勢者，不但未達到語言學習的預期成

效，甚至可能對認知能力的發展有負面的影響。王斌華（2003）和魯新民（2010）也認為雙語教育中應該十分重視學生的雙語能力的提高與認知能力的發展，兩者的關係是密不可分的。學生雙語水平的提高，有助於促進學科知識的學習和掌握，對學生的認知能力發展會產生積極的影響。儘管在實施沉浸式雙語教育的過程中，第二語言開始作為教學語言時，學生在學業方面可能出現暫時的落後現象，但當學生精通第二語言並足以應付教學要求時（如理解課程內容、對課程內容形成概念），雙語教育就會對學生的認知發展產生正面的效應。

儘管如此，一些學者指出 LIH 假說沒有充分闡述語言與環境之間的關係，如：社會文化、教師期望、動機、態度、家庭等因素對學生雙語發展的影響程度。另外，LIH 假說把語言水平簡單、籠統劃分為 BICS 和 CALP 兩個極端。實際上，學生的語言水平參差不齊，未必處於兩個極端，而可能處於極端之間的中間狀態，語言水平不能只以二分法來劃分。因此，LIH 假說測量的有效度和可靠性有待進一步的驗證。要驗證 Cummins 的 LIH 和 TH 假說，就要檢驗學生兩種語言的語文能力相關性。然而，語文能力是一個相當複雜的概念，本章下一節將探討。

第 6 節 語文能力之探討

探討語文能力，首先要界定何謂語文。「語文」一詞向來有廣義和狹義之分。根據詹伯慧（2002）的看法，廣義的語文包括本國本族語文和外國外族語文，就學校課程而言，即中文課程和外文課程的統稱。狹義的語文只指本國通用的語文。國內學校裏的語文課都是「中國語文」的簡稱，臺灣叫「國文」，香港後來兼指中文和英文，稱為「法定語文」（official languages）²²。從內容的角度看，語文還有兩種涵義：一種是指語言文字，一種是指語言文學。本文的語文所指為前者，雙語語文是指兩種書面語（中文和英文）和兩種口語（普通話和英語）。

不同學者從不同向度為語文能力下定義。施仲謀（1996）認為語文能力是理解和運用語言文字的能力。它是一個由多種因素組成的複雜能力系統，它既不是單純的知識，也不是單純的技能，而是它們的系統化、概括化，又內化成為學生心理特性，並蘊含了不同深度廣度的思想、科學、文化的內容。臧鐵軍（2004）與施仲謀的看法相似，他整合技能、成分、結構和心理學四個維度具體化地闡述語文能力的定義，認為（1）語文能力是聽、說、讀、寫四種基本能力的綜合；（2）語文能力是注意力、觀察力、想像力、思維力、記憶力等（一般能力）與聽、說、讀、寫四種能力（特殊能力）的綜合；（3）語文能力是語文的聽、說、讀、寫四種能力和敏捷性、靈活性、深刻性、獨創性、批判

²² 據《法定語文條例》第 5 章第 3 條，政府與公眾往來的事務上，中文和英文同為「法定語文」（official languages）。

性等五種思維品質在字、詞、句、段、篇、語法、修辭、邏輯等語文知識點上相互交叉構成的開放性動態系統的結構；(4) 語文能力是對聽、說、讀、寫四種基本語言文字活動起穩定調節作用的個體心理特性，是在理解和運用語言文字的活動中形成和發展起來的概括化、系統化了的個體經驗。也有學者從語文能力結構和內容上對其不同的排列和組合，衍生了不同的論說，包括特殊因素論²³、維度結構論²⁴、層次結構論²⁵、四分法²⁶、五分法²⁷和六分法²⁸（香港中文教育學會，2006）。然而，王榮生（2019）認為研究語文能力，實際上是分別研究閱讀能力、寫作能力或口語交際能力，宜把語文能力的層級移到真實情境的功能類型。梁慧敏和李楚成（2020）也認為「功能主導」的語文能力研究視角更符合香港現實的情況，更為可行可取，與王榮生的看法一致。江錫祥（1994）和柯華葳（2004）從語文能力的成分上劃分為語言知識、交際能力和社會文化能力，既涵蓋語文能力各層面的具體內容，又包含功能類別。其中，語言知識又分為句法、語義和

²³ 特殊因素論：包括「單項因素說」，即語文能力是作文能力；「雙因素說」，即語文能力由閱讀和作文兩大能力構成；以及「四因素說」，即語文能力由「聽、說、讀、寫」四種能力構成，它們既相對獨立，又相互制約，是最為當代語文教師所接受的語文能力結構觀點（香港中文教育學會，2006，頁 32）。

²⁴ 維度結構論：包括（1）「語言—智力」二維結構說，即把語文能力劃分為「聽、說、識字、閱讀、寫字」及「思維、觀察」等能力；（2）「內容—操作—產品」三維結構說，「內容」包括語音、詞匯、語法、修辭、邏輯、篇章等六個因素，「操作」包括認知、理解、記憶、發散思維、輻合思維、評價等六個因素，「產品」包括聽、說、讀、寫四個因素。每一維度的任何一項都可與另一兩個維度的任意一項結合，構成一種新的能力因素，因此可得 144 種獨特的語文能力因素；（3）多維結構說，即從廣義的範圍提出的語文能力結構，包括學習興趣與習慣、語言運用能力、知識和技能的操作和學習策略、自學能力等（香港中文教育學會，2006，頁 32）。

²⁵ 層次結構論：就是把語文能力分析成多個層次，每層次分為若干因素。第一層次是各學科共有的一般能力因素，如理解、分析、記憶等能力。第二層次是語文基本能力因素，即聽、說、讀、寫能力。第三層次是語文單項能力因素，如使用工具書、拼音、識字、書寫、用字、造句、說話、朗讀、閱讀、語法修辭、作文、文言等。（香港中文教育學會，2006，頁 33）。

²⁶ 四分法指的是閱讀、寫作、聽話和說話（香港中文教育學會，2006，頁 33）。

²⁷ 五分法指的是讀、寫、聽、說和想（香港中文教育學會，2006，頁 33）。

²⁸ 六分法指的是看（觀察）、讀、寫、聽、說和想（香港中文教育學會，2006，頁 32）。

語音三個維度；社會文化能力則指對文化價值和行為標準的理解；而交際能力指的是語文的功能，如描述、論述、假設等語文功能和在正式或非正式場合使用語文的情形。研究語文能力發展時，學者們通常將語文成分定義為語彙（*lexicon*）²⁹、語法（*syntax*）³⁰、語音（*phonology*）³¹和語用（*pragmatics*）³²四部分（Bialystok, 2001）。將語文能力的定義與語言四成分作比對，語用包含交際能力和社會文化能力，語彙則因應交際情境和社會文化有所變化，它們均可以用來研究母語發展或外語習得，並是評量語言能力的指標之一（Davies, 1990）。

可見，語文能力不是單一的語言表達能力，而是多維度、多層次、多組合、多分法、多成分和具功能化的語言綜合能力。其中聽、說、讀、寫是包含在內的共通能力，並可作檢測，以此為評量學習者語文綜合能力的指標。中、英語系雖不相同，但在語文能力的評量範疇上也是一致。本研究以案例學校學生中英雙語語文能力程度檢測為研究的切入點，以檢測結果驗證 Cummins 的 LIH 和 TH 假說。

²⁹ 語彙（*lexicon*）指的是語彙的獲得，其中包括語彙發展的速度與型態、用詞的方式等（柯華葳，2004，頁 33-34）。

³⁰ 語法（*syntax*）指的是詞間的順序。每種語文的組合有其特色，也因此會造成學習外語時可能受到母語語法的影響（柯華葳，2004，頁 34）。

³¹ 語音（*phonology*）指音以及音的組織等（柯華葳，2004，頁 34）。

³² 語用（*pragmatics*）指的是語言使用的能力，例如正式場合和非正式場合打招呼、客套話的掌握等（柯華葳，2004，頁 34）。

第 7 節 雙語閱讀能力相關研究——驗證 LIH 和 TH 假說

為了驗證 Cummins 的 LIH 和 TH 假說，不同國家的學者對不同年齡層的雙語學習者進行了研究。一些學者側重於檢驗第一語言和第二語言間有關閱讀能力的相關性（見表 3）：Lambert、Tucker（1972）和 Genesee（1979）以實驗研究法調查了 26 位早期接受沉浸式英法雙語教育小學二、三、四年級學童兩語間的閱讀能力。Goldman、Reyes 和 Varnhagen（1984）檢驗了 21 位幼稚園學生、44 位小學一年級學生、28 位小學二年級學生、33 位小學三年級學生、20 位小學四年級學生和 68 位小學五、六年級英語和西班牙語學生，採用八個《伊索寓言》故事（四個英語版本，四個西班牙語版本）為閱讀測試材料，檢測學童兩語間的閱讀能力。Carson、Carrell、Silberstein、Kroll 和 Kuehn（1990）查驗了來自四所院校 48 位母語為中文、57 位母語為日語的大學生，採用《人民日報》1988 年 6 月或 7 月出版的其中一篇文章為中文閱讀材料、一篇學術論文為日文閱讀材料和一篇高階的 ESL 文章為英文閱讀材料，檢測日英及中英大學生兩語間的閱讀能力。以上兩個研究都以皮爾森積差相關分析（Pearson Correlation）作數據分析。Wagner、Spratt 和 Ezzaki（1989）採用標準化阿拉伯語閱讀理解測試調查了 166 位鄉村小學一年級阿拉伯語和法語學生，以 ANOVA 變異數分析法檢測學童兩語的閱讀能力。Lee 和 Schallert（1997）調查了來自超過 40 所學校 809 位初中三年級和高中一年級英韓學生，採用英文水平測試、英文閱讀理解測試和韓文閱讀理解測試，檢視英韓學生兩語間的閱讀能力。Abu-Rabia（2001）以單對單的形式，採用 14 個測驗（七個以俄語進行，七個

以英語進行)考查了50位文學士一年級俄英學習者兩語間的閱讀能力。他們都以多元線性迴歸分析法作數據分析。Chuang (2010)調查了30,000位臺灣初中三年級中英學習者,採用2002年、2003年、2004年、2005年、2006年和2007的國家英文閱讀考試和中文閱讀考試成績為研究工具,以線性迴歸分析法檢測中英學習者兩語間的閱讀能力。

張玉芳(2011)研究了臺灣早期接受沉浸中英雙語教育的196位五、六年級學童,採用「CWT 中文閱讀能力測驗」及「Iowa Test of Basic Skills」標準化測驗,以皮爾森積差相關分析和多元線性迴歸分析法檢測中英學習者兩語間的閱讀能力。Kim 和 Piper(2019)採用長期追蹤延宕交叉模式(cross-lagged path models)分析和檢驗了628位小學一、二年級斯瓦希里語和英語學童兩語間的閱讀能力。胡向青、陳志銳、林偉業、謝錫金(2019)檢測了225位7歲、305位9歲和373位12歲的新加坡中英雙語小學生,採用PIRLS中英閱讀試卷以及問卷調查為研究工具,運用ANOVA變異數分析法探討中英文閱讀能力的發展關係。

表3 雙語閱讀能力相關性研究

學者	研究對象	檢測雙語	研究方法	研究結果
Lambert、Tucker (1972) 和 Genesee (1979)	26 位小學二、三、四年級學童	英語和法語	實驗研究法	具相關性, 支持 Cummins 的 LIH 和 TH。
Goldman 等 (1984)	21 位幼稚園學生 44 位一年級學生 28 位二年級學生 33 位三年級學生	英語和西班牙語	量化研究 - 採用八個《伊索寓言》故事(四個英語版本, 四個西班牙語版本)為閱讀檢測材料 - 以皮爾森積差相關分析作檢測	

	• 20 位四年級學生 • 68 位五、六年級學生		
Wagner 等 (1989)	166 位鄉村小學一年級學生	阿拉伯語和法語	量化研究 • 採用標準化阿拉伯語閱讀理解測試 • 以 ANOVA 變異數分析法作檢測
Carson、Carrell、Silberstein、Kroll 和 Kuehn (1990)	四所院校 48 位母語為中文、57 位母語為日語的大學生	日文和英文 中文和英文	量化研究 • 採用一篇《人民日報》文章為中文閱讀材料、一篇學術論文為日文閱讀材料和一篇高階的 ESL 文章為英文閱讀材料 • 以皮爾森積差相關分析作檢測
Lee 和 Schallert (1997)	來自超過 40 所學校的 809 位初中三年級和高中一年級英韓學生	英語和韓語	量化研究 • 採用英文水平測試、英文閱讀理解測和韓文閱讀理解測試 • 以多元線性迴歸分析法作檢測
Abu-Rabia (2001)	50 位文學士一年級俄英學習者	俄語和英語	量化研究 • 採用 14 個測驗（七個以俄語進行，七個以英語進行） • 以多元線性迴歸分析法作檢測
Chuang (2010)	30,000 位臺灣初中三年級中英學習者	中文和英文	量化研究 • 採用 2002 年、2003 年、2004 年、2005 年、2006 年和 2007 年的國家英文閱讀考試和中文閱讀考試成績為研究工具 • 以線性迴歸分析法作檢測
張玉芳 (2011)	臺灣早期接受沉浸中英雙語教育的 196 位五、六年級學童	中文和英文	量化研究 • 採用「CWT 中文閱讀能力測驗」及「Iowa Test of Basic Skills」標準化測驗 • 以皮爾森積差相關分析和多元線性迴歸分析法作檢測
Kim 和 Piper (2019)	628 位小學一、二年級學童	斯瓦希里語和英語	量化研究 • 採用長期追蹤延宕交叉模式分析法作檢測
胡向青等 (2019)	225 位 7 歲、305 位 9 歲和 373 位	中文和英文	量化研究

12 歲的新加坡
小學生

- 採用 PIRLS 中英閱讀試卷以及問卷調查為研究工具
- ANOVA 變異數分析法

從上所見，不同學者檢視不同年齡層雙語學習者不同語系組合的雙語閱讀能力，普遍採用量化研究方法，以迴歸分析法作數據分析，發現雙語學習者的閱讀能力存在相關性，學者認為研究結果一致支持 Cummins 的 LIH 和 TH 假說。然而 Cummins 的假說基於印歐語系組合，獲得較多印歐語系雙語案例支持，中英雙語的案例比較少，且只限於閱讀能力的探討，未能全面從聽、說、讀、寫各個語文能力範疇進行檢驗，研究者認為上述研究結果不完全有效驗證 Cummins 的兩大假說。

第 8 節 雙語寫作能力相關研究——驗證 LIH 和 TH 假說

一些學者研究第一語言和第二語言間關於寫作能力的關係，以驗證 Cummins 的 LIH 和 TH 假說（見表 4）：Carson、Silberstein、Kroll 和 Kuehn（1990）採用主題寫作（日文、中文和英文要求一致），以皮爾森積差相關分析查驗了 57 位日英及 48 位中英大學生兩語間的寫作能力；張玉芳（2011）探討了臺灣早期接受沉浸中英雙語教育的 196 位五、六年級採用「CWT 中文寫作能力測驗」及「Iowa Test of Basic Skills」標準化測驗，以皮爾森積差相關分析和多元線性迴歸分析法檢測中英學習者兩語間的寫作能力。

以上研究發現兩種語言在寫作能力方面沒有相關性，研究結果不支持 Cummins 的 LIH 和 TH 假說。

Wu (1992) 以學生的寫作為研究材料（中文和英文要求一致），並採用 The Daly-Miller Test 問卷調查，以皮爾森積差相關分析檢驗了 30 位修讀 ESL 課程、母語為中文的大學生中英兩語間的寫作能力，發現存在可能性的相關。Weijen、Rijlaarsdam 和 van den Bergh (2019) 則以學生撰寫的八篇論文為研究材料（四篇以荷蘭語撰寫，四篇以英語撰寫），採用多層次分析（Multilevel Analysis）檢視了 20 位大學一年級學生荷蘭語和英語兩語間的寫作能力，他們發現兩種語言在寫作能力方面存在高度正相關，研究結果支持 Cummins 的 LIH 和 TH 假說。

表 4 雙語寫作能力相關性研究

學者	研究對象	檢測雙語	研究方法	研究結果
Carson、Silberstein、Kroll 和 Kuehn (1990)	- 來自四所院校的大學生 48 位母語為中文 57 位母語為日語	日英和 中英	量化研究 - 採用主題寫作 - 以皮爾森積差相關分析作檢測	不具相關性，不支持 Cummins 的 LIH 和 TH。
張玉芳 (2011)	臺灣早期接受沉浸中英雙語教育的 196 位五、六年級學童	中文和 英文	量化研究 - 採用「CWT 中文寫作能力測驗」及「Iowa Test of Basic Skills」標準化測驗 - 以皮爾森積差相關分析和多元線性迴歸分析法作檢測	

Wu (1992)	30 位修讀 ESL 課程母語為中文的大學生	中文和 英文	量化研究 - 學生的寫作為研究材料 - 採用 The Daly-Miller Testo 作問卷調查 - 以皮爾森積差相關分析作檢測	存在可能性相關
Weijen、Rijlaarsdam 和 van den Bergh (2019)	20 位大學一年級學生	荷蘭語和 英語	量化研究 - 學生撰寫的八篇論文為研究材料(四篇以荷蘭語撰寫，四篇以英語撰寫) - 以多層次分析作檢測	存在高度正相關，支持 Cummins 的 LIH 或 TH。

從上表可見，過去關於雙語寫作能力相關性研究，學者採用大致相同的分析方法，但研究結果出現不一致之處。研究者認為兩語語系不一樣、研究設置不一樣、研究背景不一樣，以及研究工具不一樣，教學手法不一樣，都有可能導致兩語間寫作能力的研究結果不一致。在港式中英雙語教育背景和設置下，檢驗差異較大的中英語系的聽、說、讀、寫等雙語能力的相關性，全面驗證 Cummins 的假說能否成立是本研究探討重點之一。

第 9 節 雙語能力與認知能力相關研究發展

在雙語教育領域上，除了學習者雙語能力的相關性受學者關注外，學習者的雙語能力與思維認知能力的相關性也獲學者長期的探索，並經歷從消極到積極的變化過程。二十世紀 20 年代至 60 年代初，學者一直認為雙語教學對兒童的智力發展有消極影響，這種擔心與懷疑源於早期的雙語平衡理論的 SUP 認知模式，認為存在於雙語者大腦裏的兩種語言是分離，並處於平衡狀態，如天平一樣，其中一種語言加強，必會削弱另外一種語言。早期的「混合雙語」(Compound Bilingualism)和「並列雙語」(Coordinate Bilingualism)兩個雙語教學概念更是助長了人們對雙語者的認知效果的負面認識。「混合雙語」的觀點認為，混合雙語者在頭腦裏儲存語言內容時會把第一語言和第二語言作為一種混合的系統 (shared storage)，這樣就不可避免造成在實際學習過程中運用兩種語言之間的互相影響和干擾。「並列雙語」的觀點認為，並列雙語者把兩種不同的語言內容以獨立和分離的語言系統來儲存 (separate storage)，如果在實際的社會環境和具體的學習環境當中兩種語言的功能不能嚴格劃分開來，或者在學習者的語言環境中有意或無意中被混合交叉使用，就會直接造成混合雙語現象。

直到二十世紀 60 年代，加拿大學者 Peal 和 Lambert (1962) 對年齡、社經地位相匹配的 164 名 10 歲法英雙語兒童和法語單語兒童的智力進行比較，採用研究者自編的字彙聯結測驗 (Word Association Test)、字彙檢測測驗 (Word Detection Test)、1959 年

版之畢保德圖畫詞彙測驗（Peabody Picture Vocabulary Test, PPVT）為語言能力檢測工具，以拉瓦及羅倫多一般智力團體測驗（Lavoie-Laurendeau Group Test of General Intelligence），瑞文氏非文字推理測驗（Raven Progressive Matrices Test）和余氏頓主要心智能力測驗（Thurstone Primary Mental Abilities）為智力測驗，結果發現雙語兒童在非語言智力測驗和總智力測驗得分顯著高於單語兒童，實驗證明雙語能力不僅不會對智力發展產生負面影響，反而產生積極影響。尤其是精通雙語者，在認知能力方面完全有可能勝於單語者。Peal 等研究對雙語者的認知能力探索是一個突破，認為雙語者在學校學習具有優勢，推翻之前消極的看法。肖新燕（2012）指出 Peal 等研究也存在一些問題，他們的研究對象只包括了平衡雙語者，沒有對兩個的智力水平進行前測，因此無法得知智力水平的差異是由雙語造成，還是本來就只有那些聰明的兒童才能成為平衡雙語者。之後的學者們對雙語研究變因考慮更加嚴謹。80 年代一些學者以雙語水平不同的兒童為研究對象，採用迴歸分析法探討雙語發展與認知發展之間的因果關係。Diaz（1983，1985）以 100 位幼稚園至一年級間，母語水平相同但第二語言水平不同的西班牙語和英語雙語兒童為研究對象進行為期六個月的縱向研究，運用西班牙語版與英語版畢保圖畫詞彙測驗檢測兩種語言能力。在認知測驗工具方面採用：（1）智力的測驗——史丹福比奈智力測驗（Stanford-Binet Intelligence Test）；（2）後設語言知覺測驗（共三項）；（3）非語言智力測驗——瑞文氏非文字推理測驗與 SRA 主要心智能力測驗（SRA Primary Mental Abilities Test），此外還調查研究對象之家庭語言背景與社經背景。研究結果發現兩種語言能力對認知能力的影響以第二語言能力佳的兒童佔優勢。Diaz 推論雙語的積

極作用可能與理解和產生第二語言所需要的努力有關，而不是與雙語逐漸增加的熟練水平相關，並發現雙語只在學習的早期與認知發展有積極的相關。Picchi (1996) 以幼兒園和小學一年級的西班牙單語兒童、剛學英語不久的西英雙語兒童和英語為優勢語的西英雙語兒童為研究對象，要求他們完成分類任務，結果發現當用西班牙語反應時，學習英語不久的西英雙語兒童比單語兒童更多地按上位概念進行分類，進一步證實 Diaz 的觀點。Konaka (1997) 則以六年級和七年級日本學生為研究對象探查了英日雙語水平與發散性思維之間的關係，迴歸分析的結果表明雙語水平對發散思維能力具顯著的預測作用，結果顯示雙語不只在學習的早期與認知發展有積極相關，與 Diaz 和 Picchi 的觀點有異。Ricciardelli (1992) 對 24 個有關創造力與雙語關係的研究進行分析，大多數的研究也認為雙語與創造力之間有交互作用。

Cummins (1979) 否定早期的 SUP 認知模式，而提出建基於 CUP 認知模式的 TH 假說，以三個層次分明的雙語水平解釋與學習者認知發展的關係，引來許多學者進一步研究和驗證。Lazaruk (2007) 以移民到加拿大的法國裔學生為研究對象，他們的母語為法語，學習的第二語言是英語，從學生語言能力和學業成就分析中發現，法語和英語較流利的學生，整體的學業成就表現較佳，研究結果支持 Cummins 的 TH 假說。張麗君 (2008) 以臺灣幼稚園大班 165 位幼兒與 112 位小學二年級為研究對象，採用「畢保德圖畫詞彙測驗修訂版甲式」、「托尼非語言智力測驗」(Test of Nonverbal Intelligence, TONI)，與「陶倫思創造力測驗 (乙式)」(Torrance's Tests of Creative Thinking, Figural

B) 為研究工具，檢測三組不同雙語程度學童的中英雙語能力與認知測驗平均分數的相關性，研究結果大致支持 Cummins 的 TH 假說。邱華慧（2012）在臺灣四所學校中隨機抽出 132 位國小二年級學生作為研究對象，以「中文版畢保德圖畫詞彙測驗」和「英文版畢保德圖畫詞彙測驗」以及「陶倫斯圖形創造思考測驗」為研究工具，採用單因子變異數、事後比較和線性迴歸分析法檢測中英雙語能力與創造力的相關性，研究結果顯示中英雙語優勢兒童與中英雙語弱勢兒童之創造力分數間有顯著差異，中文單語優勢兒童與雙語弱勢兒童之創造力分數有顯著差異，支持 Cummins 的 TH 假說。可見，上述研究結果顯示學習者雙語水平越高，其認知表現越好。

然而，不同雙語水平是都對學習者認知能力起積極作用，還是受學習者雙語能力制約？少有學者檢驗學習者中英雙語能力與超學科認知能力發展的關係，探究中英雙語能力對學科內容理解能力、知識與技能整合能力的互為作用。因此，本研究將進一步全面驗證 Cummins 的 TH 假說。

第 10 節 雙語觀

雙語教育在這 50 年間的興起，不同國家、區域實施不同語系組合的雙語教育學校應運而生，其雙語教育目標一致，但對採取的雙語教學法有不同的觀點，形成兩種雙語觀——從「分離式雙語觀」(separate bilingualism)到「彈性式雙語觀」(flexible bilingualism)。分離式雙語觀建基於「一個家長，一種語言」³³的語言界限分明基礎，主張單語教學策略。Cummins & Swain (1986) 曾提出雙語分離法教學比混合法更能促進雙語發展。Cummins (2007) 認為基於分離式雙語觀的單語教學常被視為最佳的沉浸式雙語教育的教學方法，背後有三個假設：(1) 直接運用目標語進行教學；(2) 課堂禁止翻譯；(3) 兩語教學嚴格分離。但它同時有三個缺點：(1) 欠缺實證支持；(2) 與人類學習的實際社會語境不符；(3) 不符合雙語或多語人心智運作的理解。Lewis 等 (2012) 提出雙語教育採用單語教學策略原因有四：(1) 同化和增加兩語的教學時間；(2) 增強學生掌握兩語的流暢度、讀寫能力、信心和正面的態度；(3) 避免翻譯和重複造成缺乏教學效率；(4) 誤以為同一課堂使用雙語教學會造成學生心智混亂。

近 20 年來的全球化概念對語言學、應用語言學、社會語言學和後結構主義學者產生巨大的影響，改變了學者對「雙語觀」的認知，從「分離式雙語觀」過渡到「彈性式

³³ 「一個家長，一種語言」是兒童期出現雙語現象最有效的模式之一，父母各講一種語言，就產生語言清晰分離現象，這種分離往往導致很小的兒童在兩種語言上成功發展，這裏存在着語言間清晰的界限和語言的分別接受與產出 (科林·貝克，2008，頁 271)。

雙語觀」的發展。後結構主義學者認為社會語言是多元的，是完整的，是流動的，雙語者每天使用兩種語言的方法來建構他們的雙語世界，分離式雙語觀與真實的語言使用情況不符，而提倡同時使用雙語的彈性式雙語觀。García (2009) 將彈性式雙語觀稱為「跨語實踐」(translanguaging)³⁴，指出語言之間並非界限分明，而是學習者流動性的多重語言實踐能力。Baker (2011) 提出跨語實踐是使用兩種語言建構意義、組織經驗、獲得知識和理解世界的能力。Lewis (2012) 進一步指出跨語實踐是兩門語言的動態、功能性整合方式，用於組織並調節學習者的認知理解過程和讀寫能力發展。與 Baker 和 Lewis 的觀點不同的是，García 和 Li (2014) 突破了將跨語實踐限制在兩門語言之間，而是體現在不同語言實踐交互融合的全新整體。

由此可見，學者對雙語觀有了新的認知和看法，由「分離式雙語觀」到「彈性式雙語觀」發展，雙語觀從缺陷變成優點，從心智混亂變成雙語優勢，從孤立無援轉為協同效益 (Lewis, Jones & Baker, 2012)。雙語教學由過去流行的以主題、科目、教師或課時區隔兩語單語教學，逐步趨向從單語教學過渡到同一節課使用兩語或多語教學(張學謙，2016)。雙語課堂上，混合使用雙語更能如實地反映日常生活語言使用的狀況 (Irujo, 2006)。

³⁴ 按 García 和 Li (2014)：跨語實踐 (translanguaging) 一詞源於威爾士語 (trawsieithu)，是威爾士語教育家 Cen Williams 於 1994 年提出的，它為雙語教育開闢另一全新的研究視角和學習方法。

第 11 節 跨語實踐學理與跨語實踐課堂

在彈性式雙語觀下衍生的跨語實踐（*translanguaging*）學理，不但能用以解釋學生內在建構、發展語言能力、認知能力和理解能力的學習策略與過程，還可以供教師根據學理外在創造一個語言相互依賴的空間（*translanguaging space*），以促進學生對雙語的語言意識（*language awareness*）和超語言的認知處理過程，幫助學生有效整合語言經驗庫（*linguistic repertoire*），促進語意溝通，建構深層理解。它為雙語教育提供全新的理論研究視角和教學實踐指引。本節綜述跨語實踐學理的起源、內涵、研究發展趨勢、本體論以及在跨語實踐學理下創設的「跨語實踐課堂」要素。

跨語實踐的概念源自於威爾士語復興³⁵、語言表達（*linguaging*）³⁶、語碼轉換（*code-switching*）³⁷和語碼混合（*code-mixing*）³⁸，也是從多元文化素養（*multiliteracy*）³⁹與多模

³⁵ Cen Williams 在 20 世紀 90 年代的威爾士語復興教育中觀察發現：當教師用威爾士語教學時，學生傾向於用英語作答；學生本應用威爾士語完成作業，但他們實際上經常使用英語。另外，威爾士語復興項目要求在課堂上只能使用威爾士語，但現實情況是教師們和學生們都懂英語，且在很多不同場合使用英語。Williams 不把這種語言之間的切換使用看作是一種負面的現象，相反，他認為威爾士語的政策是不合理的，兩種語言的切換使用可以大幅提升學生的雙語學習能力，對於教師和學生來說都有好處。Williams 在他的博士論文中將這種語言使用現象描述為威爾士語的 *trawsieithu*（Williams, 1994）。

³⁶ 語言表達（*linguaging*）是心理語言學關鍵術語，指運用語言去獲取知識、建構意義、表達自己內心最真實的想法，並用該語言進行交際（Li, 2018）。

³⁷ 語碼轉換（*code-switching*）廣義是指在一個多語碼的社會對語碼的選擇和確定；而狹義則是指個人在社會交際中對語碼的選擇。語碼轉換普遍發生在雙語者或是多語者進行語言溝通時，隨着語言環境或談話參與者的因素而出現不同語言間的轉換（高郁婷，2018）。

³⁸ 語碼混合（*code-mixing*）指在一個句子中出現兩種語碼詞彙和語碼結果，是自然雙語者或多語者語言輸入、輸出的語言交際特點，也是他們語言資源系統所長期啟動的效應，能真實揭示他們的言語過程（Myers-Scotton, 1997）。

³⁹ 多元文化素養（*multiliteracy*）指的是能夠在多種模式中閱讀、詮釋和創作口頭、書面以及多模態文本的能力（國際文憑組織，2018）。

態 (multimodal)⁴⁰ 的概念衍生而來，強調語言實踐中的變動性 (張秀娟、陳易芬，2020；李崑、沈騎，2021)。它是指交際參與者綜合運用多種語言和模態的表意資源展開交際活動的社會實踐過程 (practice and process) (García & Li, 2014)，涉及語碼轉換、母語和多語運用 (multilingual)、多模態、多感官 (multisensory)⁴¹ 及跨語言符號資源 (multiple semiotic resources) 等複雜的語言行為，超越語言的結構、語言系統間的轉換和資訊傳送，共同協作建構意義和知識的過程。

跨語實踐的英文前綴 trans- 主要包括三層內涵：一是超越 (transcend)，對語言邊界的超越，同時超越語言與其它認知、符號系統的邊界。二是轉化 (transformative)，對於語言使用者而言，跨語實踐具有改變和轉化他們語言能力與身份認同及世界觀的潛力。三是超學科 (transdisciplinary)，基於超學科角度研究人類的交流與學習，打破傳統的语言學、心理學、社會心理學、教育學等學科之間的壁壘 (李崑、沈騎，2021)。跨語實踐上述三種含義，為雙語者或多語者創設一種價值空間和社會空間，能融合不同身份、不同維度的個體經驗，不同的環境、態度、信仰和思想觀念，也能融合雙語者或多語者的認知能力和空間能力，從而達成一種合作和有意義的體驗 (梁端俊、王平，2020)。

⁴⁰ 多模態 (multimodal) 是指超越語言結構、語言系統，且具有不同的模態 (說、寫、標記、符號、聽、讀、記憶等) 特徵。語言符號僅僅是一種模態形式。多模態語言一般包括多語者產生意義的任何符號資源 (如文字、圖像、顏色、版式、音樂、動漫圖，甚至包括髮型、化妝等可以傳達意義的語言和非語言形式，以及不同符號在多模態話語中的互補性以及協同性 (Kress, 2009))。

⁴¹ 多感官 (multisensory) 是指人們往往混合多個感官系統 (視覺、聽覺、觸覺、嗅覺和味覺) 來傳達意義 (張德祿，2018)。

2009 至 2014 年是學界公認雙語或多語現象研究的轉捩點。在這期間，García (2009)、García 和 Li (2014) 共同出版的 *Translanguaging* 論述專書相繼提出跨語實踐學理並確立其基本內涵 (鍾鎮城, 2019)。經過 20 年的發展，跨語實踐已從雙語和多語教學中的語言現象，逐步發展為具有特定本體論和認識論基礎的語言研究理論，並應用於認知語言學、教育語言學和社會語言學等多個研究領域 (Li, 2018)。從跨語實踐學理的緣起研究來看，現有兩個核心的研究趨勢：1) 以 García 和 Li (2014) 為代表的學者關注學生的跨語實踐行為，強調雙語或多語個體具有一個整體語言經驗庫，他們的語言使用具有動態和流動性特點，能行使自身決策能力調動語言經驗庫中的所有資源，達至有效交流；2) 以 Lewis 等 (2012) 為代表的學者聚焦研究課堂上教師的跨語實踐行為的有效性和必要性。在這兩個研究趨勢的引領下，一些學者從跨語實踐學理視角發現雙語或多語學習者創造性地利用跨語實踐來發展他們的雙語或多語能力，有效建立雙重或多重身份 (Canagarajah, 2013 ; Cenoz & Gorter, 2019)。Wang (2019) 在研究香港中文作為第二語言的跨語實踐教學中，發現跨語實踐教學有利於調動學生的多語資源，提升學生的中英雙語素養。可見，跨語實踐學理為雙語教育研究與實踐開闢了全新的研究視角、教學方法和學習方法。

跨語實踐與「語碼轉換」在本體論上截然不同。Otheguy 等 (2015) 和高郁婷 (2018) 認為「語碼轉換」在本體論上突顯的是單一語境使用及結構學說的理論架構，強調單一語言為主，其他語言為輔，依照不同動機與行為而產生的語言轉換或混用。而跨語實踐

則是強調多語使用，不僅跨越國家語言，更是跨越社會、文化或政治上的界線，其本體論建基於雙語學說及多語現象，著重雙語或多種語言間的相互關係，按照個人語言習慣進行多模態語言實踐。語言的使用被認為是學習的資源，而非結構性的瞭解語言的各項特徵。它強調跨語實踐，引進第一語言協助第二語言學習，在教學時的聽、讀輸入為第一語言，而說、寫輸出則為第二語言(García, 2009; García & Li, 2014)。Henderson(2017)也認同第一語言為學習其他語言的基礎，若第一語言程度良好，學生便能輕易地轉化於第二語言。

在跨語實踐學理基礎上，García 提出了「跨語實踐課堂」(translanguaging classroom, TC) 這一概念。TC 是一個雙語或多語的沉浸社區，它能整合學生的語言體系(unitary linguistic system)，並能提供機會讓學生發展語言實踐整合到自己的語言經驗庫。而有效成功的 TC 取決於三大要素：(1) 教師的立場；(2) 課堂設計；(3) 轉移。雙語教育中，雙語教師在教學過程中扮演著極為重要的角色，他們對雙語的語言意識形態、定位、學生第一語言和第二語言的互促關係以及認同，不但影響雙語教學的實施，還影響學生在雙語學習能否建立正向的認同。雙語教師若有這樣的認知，便容易發展跨語言教學法，有效進行課堂設計，幫助學生搭建第一語言為第二語言的營養輸送帶的教學策略(García, Johnson & Seltzer, 2017; 陳美如、曾莉婷, 2020)，促進學生雙語語文能力的發展。

小結

通過本章對雙語者定義的探討、雙語教育定義與模式的論述、雙語教育理論的聚焦、國內外有關兒童雙語教育研究梳理與空白點的發掘、Cummins 的 LIH 和 TH 假說的驗證研究剖析、雙語觀的轉變以及跨語實踐學理的衍生與發展等文獻梳理與探討，促成本研究的緣起和研究問題的形成。

雙語教育的研究與實踐隨年代的推進和學者對雙語觀的轉變而不斷發展與定位，學者對雙語教育定義從單一泛化的廣狹義角度到具體的教學目的與手段角度，從靜態的單科教學到動態的跨學科視角，內涵漸見層次與立體。本研究在前輩學者的研究基礎上，以超越教學媒介語的教學手段、國際文憑小學課程（International Baccalaureate Primary Year Programme, IBPYP）超學科教學理念和跨語實踐概念來定義雙語教育。本文的雙語教育是一種課程教育模式，運用兩種語言在學校進行超學科教學、學習與交流，而不只是把第二語言當作一門學科課程在課堂上教與學。通過跨語實踐的超學科雙語教學課堂，學生得以發展和整合雙語能力，理解概念，吸納多元文化，並達成可以用兩種語言文字有效交流、思考和學習的目標。本文的雙語教育是沉浸式中英雙語教育，口語為普通話和英語，書面語為中文和英文；學生在學校跨語實踐交際環境中既用這兩種語言溝通，又用這兩種語言來學習學科知識（García & Li, 2014；國際文憑組織，2018；鄒文莉，2020）。

縱觀國內外有關中英雙語教育的研究不多，以本港學生真實中英雙語程度表現驗證具影響力的雙語教育理論的研究更少。有見及此，本研究先展開一項先導研究，採用前輩學者普遍採用的線性回歸分析法檢測中英兩種不同的語系，檢驗本港一所強調中英雙語教育的國際學校小一至小六年級學生中英雙語能力的相關性，驗證研究結果是否與前輩學者的研究發現雷同，再以先導研究發現深化主要研究問題，進而全面展開本文的主要研究。

第3章 研究設計與實施

本研究的場域為本港一所實施國際文憑小學課程（IBPYP）的雙語國際學校，該校實行中英雙班主任制⁴²，為一至六年級學生⁴³推行校本中英文課程，實施沉浸式雙語雙文化教學。在 IBPYP 六大主題⁴⁴下，實施超學科⁴⁵課程，展開中英雙語探究單元⁴⁶，涵蓋範疇包括語言（Language）、個人教育、社交教育和體育（Personal, Social and Physical Education, PSPE）、社會學（Social Study, SS）、藝術（Arts）、科學（Science）和數學（Mathematics）。各學科不僅設立校本學科獨立課程（Stand-alone Curriculum），還設立因應單元探究內容與專科相結合課程（Integrated with Unit Curriculum），超學科雙語單元課程規劃見表 5。每個年級在每個主題下由淺入深、循序漸進學習不同的學科。【我們是誰】主題，主要探究個人教育、社交教育和體育概念⁴⁷；【我們身處什麼時空】主題，主要探究社會學概念；【我們如何表達自己】主題，主要探究藝術概念；【世界如何運作】主題，主要探究科學概念；【我們如何組織自己】和【共享地球】主題，主要探究社會

⁴² 案例學校實行中英雙班主任制，中文班主任母語為標準普通話，國家普通話水平測試達二甲或以上；英文班主任母語為英語的外籍教師。兩位班主任是通科教師，共同協作教學，全年只教一個班。

⁴³ 案例學校為國際學校，學生年齡比香港本地學生小一歲，小學一至六年級學生的年齡介乎 5 歲至 10 歲。

⁴⁴ 按國際文憑組織（2018，頁 14），國際文憑小學課程（IBPYP）六大超學科主題包括：我們是誰（Who we are）、我們身處什麼時空（Where we are in place and time）、我們如何表達自己（How we express ourselves）、世界如何運作（How the world works）、我們如何組織自己（How we organize ourselves）和共享地球（Sharing the planet）。

⁴⁵ 按國際文憑組織《學習社區》（2018，頁 89）超學科是一種整體化的，超越、跨越和超出學科界限的教學與學習方法。它是皮亞杰 1970 年首次引入的，將其視為跨學科的「超級階段」。超學科學習的關鍵在於整合知識，以了解現實世界。各個學科成為深入探究主題、問題或概念的工具或資源。

⁴⁶ 按國際文憑組織《學習社區》（2018，頁 85），探究單元是按照超學科主題組織學習的一種方法。

⁴⁷ 按國際文憑組織《學習社區》（2018，頁 82），概念是強力的、寬泛和抽象的組織性思想觀點，其性質可以是超學科的，也可以是基於學科的。

學和科學概念。中英語言學科和數學學科則整合到每個單元探究教學中。

表 5 超學科中英雙語單元課程規劃

PYP 六大主題	我們是誰	我們身處 什麼時空	我們如何 表達自己	世界如 何運作	我們如何 組織自己	共享地球
一年級	PSPE	SS	Arts	Science	SS	Science
二年級	PSPE	SS	Arts	Science	SS	Science
三年級	PSPE	SS	Arts	Science	SS	Science
四年級	PSPE	SS	Arts	Science	SS	SS
五年級	PSPE	SS	Arts	Science	SS	SS
六年級	PSPE	SS	Arts	Science	Science	SS

在 IBPYP 的框架下，中英雙語設立各自的課程導向（見圖 3），以概念性理解⁴⁸為教學目標，遵循中英《學習範圍與順序》，以學習語言（Learn the languages）、學習有關語言的知識（Learn about the languages）和通過語言開展學習（Learn through the languages）⁴⁹三個方面展開超學科概念性理解的雙語探究⁵⁰教學，讓學生在探究活動中自然習得中英雙語能力和中西文化要素。中文課程採用自編教材《中國語文》課本為獨立課程，以及與探究單元相結合的課程為雙線導向；英文採用澳洲英文課程《NSW Syllabus for the Australian Curriculum》（NSW Education Standards Authority, 2012），以文本閱讀，以及與探究單元相結合的課程為雙線導向。中文教師以普通話教授中文及指導學生進行單元探究，漢字書寫形式為繁體中文；英文教師以英語教授除中文以外的學科及指導學生進行單元探究。中英雙語設有單元評估報告和成績表報告學生全年聽說、閱讀和寫作等語文

⁴⁸ 按國際文憑組織《學習社區》（2018，頁 83），概念性理解是學習者對某個或某些特定概念的性質或屬性做出的概括。概念性理解使學生能夠建立各種聯繫，並將理解應用於熟悉的和新的情境當中。

⁴⁹ Halliday (2004) 提出語言學習過程同時包含了學習語言——即學習者在日常生活中傾聽他人的講話並使用語言與他人交流；學習有關語言的知識——即學習者逐步加深對語言結構和運作機制的理解；通過語言開展學習——即學習者以語言為工具來傾聽、思考、討論、反思各種信息、觀點和問題。

⁵⁰ 按國際文憑組織《學習社區》（2018，頁 85），探究是一種強調積極建構理解的學習方法。

能力表現。



圖 3 中英雙語課程雙線導向

本研究在上述案例學校中英雙語教育背景下進行研究設計與實施。本章第 1 節主要介紹本研究的研究方法；第 2 節詳細說明研究對象；第 3 節列舉研究工具；第 4 節詳述研究資料蒐集和分析方法。

第 1 節 研究方法

與前輩學者對雙語教育研究在理論和方法論上有所不同，本研究採用混合研究法（Mixed Methods），結合量化和質化的研究手段，以先導研究和主要研究（Main Research）兩個階段進行，運用研究方法的三角檢測（methodological triangulation）（Denzin, 1978）中的方法間三角檢測（between-method triangulation）（Jick, 1979）和理論三角檢測（theory triangulation），以多種、各自獨立、量化和質化的研究方法，以及兩個理論觀點來討論研究發現，綜合不同研究方法的互補功能，提高研究結果的信度和效度。針對三個研究問題，本研究以量化研究發現和質化研究發現互相對照和檢驗，以 Cummins 的雙語假說以及跨語實踐學理的不同視角互補互動討論研究發現現象，從而形成更全面的研究結果。

第一階段：先導研究（2019 年 10 月至 2020 年 5 月）

通過第 2 章文獻探討，研究者發現在不同國家、不同語言和不同年齡組別，都可以檢驗雙語學習者第一語言和第二語言間閱讀或寫作能力的關係，驗證 Cummins 的 LIH 和 TH 假說。然而，集中探討兩語間的閱讀和寫作相關性的研究居多，從聽、說、讀、寫四個語文能力發展範疇全面探討中英學童雙語能力發展的相關性研究較少，而具港式中英雙語教育相關性研究更付闕如，促使本研究有進一步探討的空間。在展開主要研究之前，研究者於 2019 年 10 月至 2020 年 5 月期間在案例學校進行了一項先導研究，探

討下列問題：

- (1) 中英雙語學童的語文能力發展有否雙向相關性？
- (2) 中英雙語學童的聽說能力有何關係？
- (3) 中英雙語學童的閱讀能力有何關係？
- (4) 中英雙語學童的寫作能力有何關係？

以下摘要報告先導研究的發現及由此而引申的主要研究問題。在先導研究中，研究者先以信度分析（**Reliability Analysis**）案例學校 2018-2019 年度一至六年級中英班主任對學生中英雙語成績表現的評分信度，各級評分內部一致性系數⁵¹Cronbach's $\alpha > 0.80$ ，可信度非常高；再通過運用線性迴歸分析法（**Linear Regression Analysis**）⁵²統計分析 251 位一至六年級學生中英語文能力表現的相關性（見表 6）。得出以下三個先導研究發現：

研究發現（一）：案例學校 59 位一年級學生中英雙語能力具雙向高度顯著正相

⁵¹ 信度分析（**Reliability Analysis**）數據顯示：一年級 3 位英文班主任的評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = 0.840$ ，一年級 3 位中文班主任的評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = 0.915$ ；二年級 3 位英文班主任的評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = 0.902$ ，二年級 3 位中文班主任的評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = 0.926$ ；三年級 3 位英文班主任的評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = 0.937$ ，三年級 3 位中文班主任的評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = 0.905$ ；四年級 2 位英文班主任的評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = 0.934$ ，四年級 2 位中文班主任的評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = 0.945$ ；五年級 2 位英文班主任的評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = 0.962$ ，五年級 2 位中文班主任的評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = 0.962$ ；六年級 1 位英文班主任的評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = 0.964$ ，六年級 1 位中文班主任的評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = 0.956$ 。

⁵² 線性迴歸分析法（**Linear Regression Analysis**）是用一個自變項來解釋一個應變項之迴歸分析，以及彼此之間的關係及於何種程度，關係程度以相關係數（coefficient of correlation, r ）表示（王文科 & 王智弘，2012，頁 259-260）。

關， $F(1,57) = 36.350$ ， $r = .624$ ， $p = .000 < .001$ ；中英聽說能力具中度顯著正相關， $F(1,57) = 11.694$ ， $r = .413$ ， $p = .001 < .005$ ；中英閱讀能力具高度顯著正相關， $F(1,57) = 31.897$ ， $r = .599$ ， $p = .000 < .001$ ；而中英寫作能力具高度顯著正相關， $F(1,57) = 37.522$ ， $r = .630$ ， $p = .000 < .001$ 。57 位二年級學生中英雙語能力具雙向高度顯著正相關， $F(1,55) = 31.864$ ， $r = .606$ ， $p = .000 < .001$ ；中英聽說能力具高度顯著正相關， $F(1,55) = 42.714$ ， $r = .661$ ， $p = .000 < .001$ ；中英閱讀能力具中度顯著正相關， $F(1,55) = 16.723$ ， $r = .483$ ， $p = .000 < .001$ ；而中英寫作能力具高度顯著正相關， $F(1,55) = 29.461$ ， $r = .591$ ， $p = .000 < .001$ 。50 位三年級學生中英雙語能力具雙向高度顯著正相關， $F(1,48) = 24.856$ ， $r = .584$ ， $p = .000 < .001$ ；中英聽說能力具中度顯著正相關， $F(1,48) = 5.528$ ， $r = .321$ ， $p = .023 < .05$ ；中英閱讀能力具中度顯著正相關， $F(1,48) = 14.423$ ， $r = .481$ ， $p = .000 < .001$ ；而中英寫作能力具高度顯著正相關， $F(1,48) = 51.474$ ， $r = .719$ ， $p = .000 < .001$ 。38 位四年級學生中英雙語能力沒有雙向顯著相關， $F(1,36) = .009$ ， $r = .015$ ， $p = .927$ ；中英聽說能力沒有顯著相關， $F(1,36) = .012$ ， $r = .018$ ， $p = .914$ ；中英閱讀能力沒有顯著相關， $F(1,36) = 2.813$ ， $r = .269$ ， $p = .102$ ；中英寫作能力沒有顯著相關， $F(1,36) = 2.711$ ， $r = .265$ ， $p = .108$ 。29 位五年級學生中英雙語能力沒有雙向顯著相關， $F(1,27) = 1.153$ ， $r = .202$ ， $p = .292$ ；中英聽說能力沒有顯著相關， $F(1,27) = 1.064$ ， $r = .195$ ， $p = .311$ ；中英閱讀能力沒有顯著相關， $F(1,27) = .008$ ， $r = .017$ ， $p = .931$ ；而中英寫作能力具中度顯著正相關， $F(1,27) = 4.654$ ， $r = .383$ ， $p = .04$ 。18 位六年級學生中英雙語能力

具雙向高度顯著正相關， $F(1,16) = 14.370$ ， $r = .688$ ， $p = .002 < .005$ ；中英聽說能力具高度顯著正相關， $F(1,16) = 16.331$ ， $r = .711$ ， $p = .001 < .005$ ；中英閱讀能力具高度顯著正相關， $F(1,16) = 8.198$ ， $r = .582$ ， $p = .011 < .05$ ；而中英寫作能力具高度顯著正相關， $F(1,16) = 14.185$ ， $r = .686$ ， $p = .002 < .005$ 。

表 6 一至六年級學生中英語文能力相關性分析

年級	相關值	雙語能力	聽說能力	閱讀能力	寫作能力
一 (N=59)	R	.624	.413	.599	.630
	F	36.350	11.694	31.897	37.522
	p	.000***	.001**	.000***	.000***
二 (N=57)	R	.606	.661	.483	.591
	F	31.864	42.714	16.723	29.461
	p	.000***	.000***	.000***	.000***
三 (N=50)	R	.584	.321	.481	.719
	F	24.856	5.528	14.423	51.474
	p	.000***	.023*	.000***	.000***
四 (N=38)	R	.015	.018	.269	.265
	F	.009	.012	2.813	2.711
	p	.927	.914	.102	.108
五 (N=29)	R	.202	.195	.017	.383
	F	1.153	1.064	.008	4.654
	p	.292	.311	.931	.04*
六 (N=18)	R	.688	.711	.582	.686
	F	14.370	16.331	8.198	14.185
	p	.002**	.001**	.011*	.002**

註：*** $p < .001$ ，** $p < .005$ ，* $p < .05$

從上可見，在探討雙語學童中英語文能力發展相關性上，案例學校一至三年級學生和六年級學生中英雙語能力具雙向高度正相關，聽說、閱讀和寫作上均具有中度或高度正相關，支持 Cummins 的 LIH 和 TH 假說。然而，四年級學生中英雙語能力卻沒有雙向顯著相關，聽說、閱讀和寫作也沒有顯著相關，不支持 Cummins 的 LIH 和 TH 假說；五年級除了中文寫作能力與英文寫作能力具中度顯著正相關外，中英雙語能力均沒有雙向顯著相關，聽說和閱讀也沒有顯著相關，也不支持 LIH 和 TH 假說（見表 7）。換言之，一至三年級、六學生中文能力越強，英文能力也越強，反之亦然。他們的中英雙語

能力無論在聽說、閱讀和寫作上都起互相促進的作用。而四、五年級學生中文能力越強，不表示其英文能力也一樣強，反之亦然。四年級學生中英雙語能力無論在聽說、閱讀和寫作上都有所偏向，彼此互不相干。五年級除了寫作能力，中英雙語間互相促進外，學生的中英雙語能力在聽說和閱讀上都有所偏向，彼此互不相干。

表 7 驗證 Cummins 的假說

年級	雙語能力	聽說能力	閱讀能力	寫作能力	驗證 Cummins 的 LIH 和 TH
一至三	高度正相關	中度正相關	高度正相關	高度正相關	支持
四	無顯著相關	無顯著相關	無顯著相關	無顯著相關	不支持
五	無顯著相關	無顯著相關	無顯著相關	中度正相關	不支持
六	高度正相關	高度正相關	高度正相關	高度正相關	支持

研究發現（二）：根據學生在成績表上的表現，研究者把中英雙語中均取得 4.5-5 分的學生劃分為強勢中英雙語學習者，把取得 3-4.49 分的學生劃分為中英雙語發展不平衡學習者，把取得 0-2.99 分的學生劃分為弱勢中英雙語學習者，發現案例學校一至六年級沒有弱勢中英雙語學習者，有 206 位（82%）中英雙語發展不平衡學習者和 45 位（18%）強勢中英雙語學習者（見圖 4）。

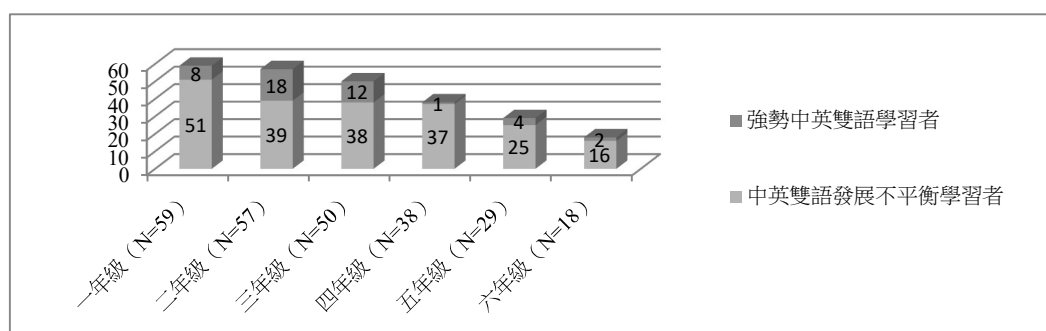


圖 4 各年級學生中英雙語能力發展情況

研究發現（三）：在分析中英雙語成績表評核項目和能力評核上，研究者發現三個不對等和一個對等現象（詳細分析見附件一）：

- （1）一至六年級中英雙語成績表評核的項目在聽和說、閱讀、寫作上不對等。
- （2）中英文在閱讀能力評核上不對等。中文以認讀能力、朗讀能力、語音能力和閱讀理解能力的發展為基礎，隨着年級增長，再加入提取信息能力、評鑑能力的評核。四年級是一個明顯的轉折點和分水嶺，五、六年級在此基礎上持續發展和評核。英文則以拼讀詞語能力、語彙能力和理解與分析能力為基礎，貫穿整個小學階段。從五年級起，加入文學評論能力、說明性評論能力和文本分析能力這些高層次的閱讀理解能力評核。
- （3）中英文在寫作能力評核上不對等。隨着年級增長，中文以句、段落、篇章、不同文體的寫作能力為主要的寫作能力發展評核；五、六年級加入寫作修訂能力的評核。英文則以篇章組織能力、語法能力、拼寫能力、評價與修訂能力和寫作能力為主要寫作能力評核，其中語法能力為主要趨向，貫穿整個小學階段。
- （4）中英文在聽和說能力評核上對等，均以聆聽理解能力和說話能力的評核為主要的聽說能力發展評核項目，並貫穿整個小學階段。

然而，案例學校在 IBPYP 六大主題驅動下，以超學科中英雙語課程設置（見圖 5），實施中英雙班主任制展開中英雙語教育。校本課程設有雙語單元探究課，以普通話授課的中文課，以英語授課的英文課、數學課、音樂課、體育課、美術課和圖書課。各學科設有獨立課程，以及因應單元探究內容與專科相結合的課程。雙語單元探究課由母語為普通話的中文班主任和母語為英語的英文班主任採用雙語教材一起授課，授課形式多樣，不設翻譯，每天課時為 60 分鐘。中文獨立課由中文班主任單獨教授校本中文課程內容，每天課時為 75 分鐘。英文獨立課由英文班主任單獨教授校本英文課程內容和數學課程，每天課時為 120 分鐘。各年級的雙語探究課、中文獨立課和英文獨立課的時間比例為 4：5：8，學生沉浸在英語語境的時間比中文語境長。在進行先導研究期間，案例學校的雙語教育背景和措施一直保持不變。

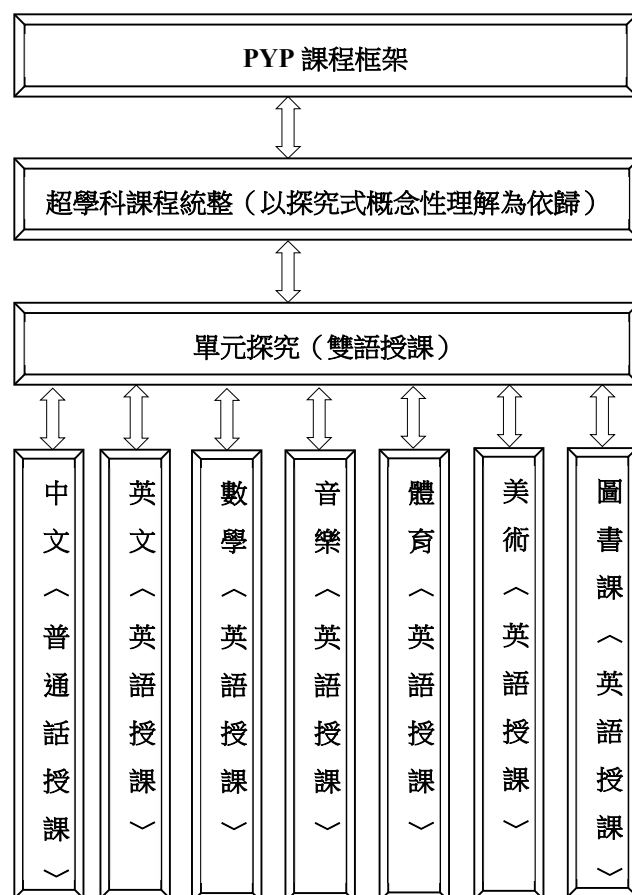


圖 5 中英雙語課程設置

從上述三個先導研究發現可見，並非每個年級學生的中英語文能力發展與 Cummins 的 LIH 和 TH 假說相吻合，而由此引申的一連串疑問包括：只以中英雙語聽、說、讀、寫四大語文能力的相關性，是否足夠和全面驗證 Cummins 的假說？Cummins 的假說又是否適用於解說港式中英雙語教育的成效？究竟校本中英雙語課程設計、中英雙語教學模式、中英雙語教學策略與學生中英語文能力發展的關係如何？其中哪些因素影響學生中英雙語能力不平衡發展，是與中英雙語評量項目不對等相關，還是與教學輸入與語言

產出不均等相關？為深入探討這些問題，在先導研究的基礎上，本研究從評核、課程和教學三個維度，學生、家庭、學校和社會四個主體，以下面三個主要問題展開探究：

- (1) Cummins 的 LIH 和 TH 假說能否解說在香港接受中英雙語教育學童的表現？
- (2) 影響接受中英雙語教育學童語文能力不平衡發展的因素是什麼？
- (3) 中英雙語的教學模式與學生雙語能力發展有何關係？

第二階段：主要研究（2020 年 8 月至 2021 年 4 月）

本研究的主要部分於 2020 年 8 月至 2021 年 4 月展開，在先導研究的基礎上進一步檢驗 251 位一至六年級中英雙語學習者在 2018-2019 年度中英雙語能力與超學科認知能力發展的相關性，並追蹤 45 位一至六年級強勢中英雙語學習者⁵³和相對應的 45 位家長進行問卷調查，訪問案例學校 12 位一至六年級中英班主任和 3 位校長。然而，研究

⁵³ 先導研究發現（二）的統計分析結果所示，45 位學生為強勢中英雙語學習者分別是：

一年級（8 位）：S₆, S₁₉, S₂₀, S₂₇, S₃₁, S₃₂, S₃₆, S₃₉

二年級（18 位）：S₄, S₅, S₇, S₈, S₉, S₁₁, S₁₄, S₁₅, S₁₇, S₂₀, S₂₉, S₃₁, S₃₇, S₃₈, S₄₃, S₄₅, S₄₆, S₅₄

三年級（12 位）：S₁, S₃, S₈, S₁₀, S₁₃, S₁₆, S₁₉, S₂₁, S₂₄, S₃₀, S₄₇, S₅₀

四年級（1 位）：S₃₈

五年級（4 位）：S₅, S₉, S₁₀, S₂₄

六年級（2 位）：S₁₁, S₁₆

者只成功聯繫上 30 位學生⁵⁴和相對應的家長進行線上問卷調查，成功訪問到 10 位一至六年級中英班主任和 3 位校長⁵⁵。以下為主要研究的流程：

- (1) 研究者進一步以 251 位一至六年級中英雙語學習者在 2018-2019 年度中英雙語表現，以及全年六個單元評估報告的表現為研究工具，採用 **Statistical Package for the Social Sciences** (SPSS，第 25 版) 統計軟件進行量化的多元線性迴歸分析法 (Multiple Regression Analysis)⁵⁶作統計分析，探討學生中英雙語能力和超學科認知能力發展的相關性，檢驗 Cummins 的 LIH 和 TH 假說能否解說在香港接受中英雙語教育學童的表現。
- (2) 研究者追蹤和調查 30 位一至六年級強勢中英雙語學習者及其 30 位家長，以「學生對中英雙語的態度問卷調查」及「家長對中英雙語教育的態度問卷調查」為研究工具，採用量化的因素分析法 (Factor Analysis)⁵⁷和 ANOVA 變異數分析

⁵⁴ 成功追蹤調查的 30 位學生為強勢中英雙語學習者，包括：

一年級 (5 位)：S₆, S₁₉, S₂₀, S₃₂, S₃₆

二年級 (9 位)：S₅, S₇, S₉, S₁₁, S₁₄, S₁₅, S₂₀, S₃₇, S₄₃

三年級 (9 位)：S₁, S₈, S₁₀, S₁₃, S₁₆, S₂₁, S₂₄, S₄₇, S₅₀

四年級 (1 位)：S₃₈

五年級 (4 位)：S₅, S₉, S₁₀, S₂₄

六年級 (2 位)：S₁₁, S₁₆

⁵⁵ 成功訪問 10 位一至六年級中英班主任和 3 位校長，包括：CT01, ET01, CT02, CT03, CT04, ET04, CT05, ET05, CT06, ET06, CP01, EP01 和 EP02。

⁵⁶ 多元線性迴歸分析法 (multiple regression analysis) 是由兩個以上的預測變項預測一個效標變項的統計方法，由複迴歸可確定兩個以上預測變項與效標變項之間的關係 (葉重新，2018，頁 263)。

⁵⁷ 因素分析 (factor analysis) 是多變項研究最常用的一種技術，能使許多變項減至一些因素，以為發現諸變項值之間變異的組型，提供實證的基礎，這些因素可用來分析與解釋資料 (王文科等，2012，頁 286)。

法（analysis of variance, ANOVA）⁵⁸探討 30 位學生的中英雙語表現與其對中英雙語的態度及其家長對中英雙語教育的態度的相關性，剖析影響接受中英雙語教育學童語文能力不平衡發展的因素。

（3）研究者以半結構式深度訪談（Semi-structured Interviews）⁵⁹訪問 10 位中英班主任和 3 位校長，以「對中英班主任的訪談」以及「對校長的訪談」為研究工具，採用 Nvivo 統計軟件進行質化的內容分析法（Content Analysis）⁶⁰分析訪談內容，結合分析案例學校一至六年級中英雙語課程大綱、學校語言政策文件、雙語課程計劃表、學生的雙語作品等，深入研究中英雙語的教學模式與學生中英雙語能力發展的關係。

最後，本研究結合量化和質化的分析結果作比對，從中英雙語課程設置、到中英雙語教學計劃、再到中英雙語評量三個維度，全面窺探中英雙語教育的實踐情況。從學校對中英雙語教育的定位和實施模式、學生個體對中英雙語的態度及其行為表現、中英雙

⁵⁸ ANOVA 變異數分析法（analysis of variance）是比較兩種以上的樣本，分析一種自變項不同處理方式對某變項的影響（王文科等，2012，頁 582）。本研究以學生對中英雙語的態度及其家長對中英雙語教育的態度為自變項（Independent Variable），學生的中英雙語成績為依變項（Dependent Variable），探討學生的中英雙語表現、學生對中英雙語的態度及其家長對中英雙語教育的態度的相關性。

⁵⁹ 按葉重新（2018，頁 169）半結構性訪談（Semi-structured Interviews）是指採用結構式與無結構式訪談的一種訪談法。這種訪談通常在訪問之初，先向受訪者問一些系列性的結構性問題，然後再問開放式問題。

⁶⁰ 按 Berelson（1952），「內容分析法」為客觀、系統及定量的敘述明顯傳播內容的研究方法。它具有客觀性——內容分析的來源為依照現有的資料記錄進行分析，即便研究者有所不同，資料也不會有所改變；系統性——內容分析法有系統地將資料進行分類編目，而非單純地蒐集資料內容；量化性——內容分析法將質化的資料內容轉為量化的數值，以量變來推演質變；敘述性——從內容分析的量化數值，可以推演敘述一項假設；顯明性——內容分析的資料必需和假設有明顯的推理關係。

語教師對中英雙語教育的認同和教學策略、家長對中英雙語教育的態度和家庭因素四個視域窺探對學生中英雙語語文能力發展的關係，探討校本中英雙語教育的成效。

第 2 節 研究對象

本研究的對象為案例學校的不同持分者，包括學生、中英班主任、校長和家長。他們分別為（一）案例學校 251 位一至六年級中英雙語學習者，當中本地學生：內地/臺灣學生：外國學生⁶¹的百分比為 68%：20%：12%；（二）30 位一至六年級強勢中英雙語學習者及其 30 位家長，當中香港本地家庭佔 70%，內地家庭佔 20%，臺灣家庭佔 3%，而中西結合家庭⁶²佔 7%；（三）10 位一至六年級中英班主任和 3 位校長。以下詳細報告三組研究對象背景資料：

（一）案例學校 251 位一至六年級中英雙語學習者，其中男生 129 位（51%），女生 122 位（49%）：一年級學生 59 位（男生 30 位，女生 29 位）；二年級學生 57 位（男生 31 位，女生 26 位）；三年級學生 50 位（男生 31 位，女生 19 位）；四年級學生 38 位（男生 18 位，女生 20 位）；五年級學生 29 位（男生 15 位，女生 14 位）；六年級

⁶¹ 本地學生為在香港土生土長，以粵語為母語的學生；內地/臺灣學生為移居香港的中國內地或臺灣孩子，或在香港出生，母語為普通話的學生；外國學生為移居香港的外國孩子，或在香港出生，母語為英語的學生。

⁶² 本地家庭是香港永久居民結合，以粵語為家庭語言的家庭；內地家庭是從中國內地移居香港，以普通話為家庭語言的家庭；臺灣家庭是從臺灣移居香港，以普通話為家庭語言的家庭；中西結合家庭是中國人和外國人結合，以普通話和英語為家庭語言的家庭。

學生 18 位（男生 4 位，女生 14 位）。全校來看，男女比例比較平均。當中本地學生：內地/臺灣學生：外國學生的比例為 68%（171 位）：20%（50 位）：12%（30 位）（案例學校學生背景資料見表 8）。

表 8 一至六年級中英雙語學習者背景資料（N=251）

男生 129 位（51%）		女生 122 位（49%）	
本地學生 171 位（68%）	內地/臺灣學生 50 位（20%）	外國學生 30 位（12%）	

（二）追蹤和調查 30 位一至六年級強勢中英雙語學習者及其 30 位家長⁶³，當中 21 個為香港本地家庭佔 70%，6 個為內地家庭佔 20%，1 個為臺灣家庭佔 3%，2 個為中西結合家庭佔 7%。從家庭背景來看，粵語為母語或家庭語言居多，其次是普通話，英語佔少數，既符合案例學校學生比例，也接近香港人口慣用語言的比例⁶⁴，因此，研究結果具有一定的代表性。從學習者母語角度來看，30 位一至六年級強勢中英雙語學習者中，21 位（70%）的母語為粵語，7 位（23%）的母語為普通話，2 位（7%）的母語為英語。從雙語學習背景來看，這 30 位一至六年級強勢中英雙語學習者從幼兒園已經開始入讀案例學校，他們的中英雙語語文能力表現能真實反映案例學校雙語教學效能。從男女比例來看，30 位一至六年級強勢中英雙語學習者中，14 位（47%）為男生，16 位（53%）為女生，男女比例比較平均（學生背景資料見表 9）。

⁶³ 30 位填寫問卷調查的家長全是學習者的母親。

⁶⁴ 根據特區政府統計處《2016 年中期人口統計》（2016）的人口統計結果，按慣用語言劃分的五歲及以上人口，說粵語的佔 88.9%，英語佔 4.3%，而普通話佔 1.9%。

表 9 一至六年級強勢中英雙語學習者背景資料 (N=30)

香港本地家庭 21 個 (70%)	內地家庭 6 個 (20%)	臺灣家庭 1 個 (3%)	中西結合家庭 2 個 (7%)
母語為粵語 21 位 (70%)	母語為普通話 7 位 (23%)	母語為英語 2 位 (7%)	
男生 14 位 (47%)		女生 16 位 (53%)	

(三) 訪問 10 位一至六年級中英班主任和 3 位校長，當中包括 2 位一年級中英班主任(CT01 和 ET01)、1 位二年級中文班主任(CT02)、1 位三年級中文班主任(CT03)、2 位四年級中英班主任(CT04 和 ET04)、2 位五年級中英班主任(CT05 和 ET05)、2 位六年級中英班主任(CT06 和 ET06)、1 位中文校長(CP01)和 2 位英文校長(EP01 和 EP02)。從教師母語角度來看，母語為粵語的教師 1 位 (8%)，母語為普通話的教師 6 位 (46%)，母語為英語的教師 6 位 (46%) (教師母語背景資料見表 10)。從在案例學校任教的年資來看，當中 1 至 5 年的教師有 7 位 (54%)，6 至 10 年的教師有 3 位 (22%)，11 至 15 年的教師有 1 位 (8%)，16 至 20 年的教師有 1 位 (8%)，21 至 25 年的教師有 1 位 (8%) (教師年資資料見表 11)。從學歷來看，持教育學士學位的教師有 5 位 (38%)，持教育碩士研究生學位的教師有 8 位 (62%) (教師學歷背景資料見表 12)。

表 10 受訪教師母語背景資料 (N=13)

粵語	普通話	英語
1 位 (8%)	6 位 (46%)	6 位 (46%)

表 11 受訪教師在案例學校任教年資資料 (N=13)

1 至 5 年	6 至 10 年	11 至 15 年	16 至 20 年	21 至 25 年
7 位 (54%)	3 位 (22%)	1 位 (8%)	1 位 (8%)	1 位 (8%)

表 12 受訪教師學歷資料 (N=13)

教育學士學位	教育碩士研究生學位
5 位 (38%)	8 位 (62%)

第 3 節 研究工具

本研究在先導研究的基礎上修訂和採用以下研究工具：

(一)研究者以 251 位一至六年級中英雙語學習者在 2018-2019 年度中英雙語表現，以及全年六個超學科單元評估報告的表現為研究工具(一至六年級超學科認知能力發展評核內容見表 13)，並以信度分析成績表數據和單元評估報告數據的可信度，探討學生中英雙語能力和超學科認知能力發展的相關性，以檢驗 Cummins 的 LIH 和 TH 假說能否解說在香港接受中英雙語教育學童的表現。

表 13 一至六年級六個單元中英雙語超學科認知發展理解能力評核內容

主題 年級 學科	我們是誰 PSPE	我們身處 什麼時空 SS	我們如何 表達自己 Arts	世界如何 運作 Science	我們如何 組織自己 SS / Science	共享地球 SS / Science
一年級	社區運作	個人歷史	藝術表達	自然週期	產品生產	棲息地
二年級	團體與我	歷史習俗	想像力	建築	系統運作	人與自然
三年級	身份認同	探索發現	圖像交流	力學應用	科技影響	生態環境
四年級	人體系統	移民	地域藝術	地球系統	數碼世界	地球資源
五年級	人際關係	重大事件	藝術創作	多元能量	經濟活動	衝突
六年級	成長與我	古文明	團體表演	能量轉換	科技發展	全球問題

(二) 語言態度 (**language attitude**) 與語言的使用和語言能力的發展息息相關。它指的是語言使用者在社會認同和個人感情等因素的影響下，對一種語言的特定看法與評價，這些看法和價值觀與語言的使用和能力緊密相連，也直接影響人們往後對該語言所採取的行動是否積極 (梁慧敏、李楚成，2020)。故此，研究者參考科林·貝克 (Baker, 2008) 有關「雙語態度」的問卷 (**Attitude to Bilingualism**)、戴允華和張學謙 (2010) 有關「家長對雙語現象和雙語教育的態度」的問卷以及 Munoz (2017) 有關「家長對雙語教育態度」的問卷 (**Parental Attitudes for Choosing Bilingual Programs**)，以中英雙語改良和設計成適用於考查案例學校「學生對中英雙語的態度問卷調查」(見附件二) 和「家長對中英雙語教育的態度問卷調查」(見附件三)，從而探討影響接受中英雙語教育學童語文能力不平衡發展的因素。

在切合小學生中英雙語閱讀認知水平的考量下，「學生對中英雙語的態度問卷調查」以中英對照的形式和簡淺用字為設計原則，由三個部分組成：第一部分要求受訪學生填寫基本資料；第二部分以李克特量表 (**Likert-scale**)，從中英雙語的價值觀、中英雙語對學生個人發展、學習中英雙語的自我觀感、對學校的期望四個層面列出 16 項中英雙語的說法 (見表 14)，探討學生對中英雙語的態度；第三部分以看電視、聊天、閱讀、寫日記、思考和在中英雙語學習上付出的努力六個學生平時使用中英雙語的習慣、愛好和行為表現進行單項選擇，以及第七項學生對中英雙語能力的自我評價，探討學生中英雙語的使用情況。通過問卷調查，深入剖析學生對中英雙語的態度、中英雙語使用情況與

其中英雙語語文能力的相關性。

表 14 四個層面探討學生對中英雙語的態度

四個層面	中英雙語的說法
1. 中英雙語的價值觀	S1、S5
2. 中英雙語對學生個人發展	S2、S4、S12、S13、S15
3. 學習中英雙語的自我觀感	S3、S8、S9、S10、S11、S14、S16
4. 對學校的期望	S6、S7

在國際學校多語多元文化家庭背景的考量下，「家長對中英雙語教育的態度問卷調查」也以中英對照的形式為設計原則，由三個部分組成：第一部分要求受訪家長填寫基本資料，包括與學生的關係、填寫問卷家長與配偶的學歷、職業、母語等；第二部分主要探討家庭語言的使用情況；第三部分以李克特量表探討家長為孩子報讀中英雙語學校的考量因素，以及從家長自身責任感、中英雙語教育的價值觀、對孩子個人發展、對孩子的期望、對學校的期望、對社會的期望六個角度列出 25 項家長對中英雙語教育的期望與意見（見表 15）。通過家長問卷調查，檢驗家長的學歷與社經地位、家庭語言、家長對雙語學校的期望、家長對雙語教育的態度等因素與學生中英雙語語文能力發展的相關性。

表 15 六個角度探討家長對中英雙語教育的態度

六個角度	中英雙語教育的意見
1. 家長自身責任感	PO1、PO3
2. 中英雙語教育的價值觀	PO4、PO6、PO10、PO15
3. 對孩子個人發展	PO7、PO8、PO18、PO19、PO20、PO21、PO22、PO23、PO24
4. 對孩子的期望	PO5、PO9、PO16
5. 對學校的期望	PO13、PO14、PO17
6. 對社會的期望	PO2、PO11、PO12、PO25

(三) 研究者參考和改良熊建輝和王斌華(2005)對校長和中英雙語教師的訪談，設計適用於本研究的半結構式深度訪談問題——「對中英班主任的訪談」(見附件四)。

以及「對校長的訪談」(見附件五)。透過與中英班主任和校長的訪談，深入探究學校的立場、中英雙語的教學模式、中英雙語教師對中英雙語教育的信念等因素與學生中英雙語語文能力發展的關係。以受訪教師和校長的意見，評價校本中英雙語教育的成效，討論校本中英雙語教育模式在全港的推廣度與可行性(訪談問題與探討重點見表 16)。

表 16 訪談問題與探討重點

訪談問題	探討重點
1. 本校是什麼時候實施中英雙語教育？	學校的立場
2. 本校為什麼要實施中英雙語教育？	
3. 您如何看待本校中英雙語教育？	中英雙語教師對中英雙語教育的信念 中英雙語的教學模式
4. 本校如何實施中英雙語教育？	
5. 您是怎樣進行中英雙語教學？過程中有沒有遇到什麼困難？如何克服？	評價校本中英雙語教育的成效
6. 本校在推行中英雙語教育的過程中，需要哪些配套設施來實現？	
7. 雙語教學對學生中英語文能力的發展有幫助嗎？為什麼？	
8. 您覺得中英雙語教學還可以帶來哪些積極的成效或消極的後果？	
9. 您如何評價這些成效？若有不足，您覺得應該如何改進？	討論中英雙語教育模式在全港的推廣度與可行性
10. 您如何評價目前本校的中英雙語教育成效？	
11. 若把本校的中英雙語教育模式推廣至全港，您覺得可行嗎？為什麼？	

第 4 節 資料蒐集和分析方法

為了更全面探索主要研究問題的成因和延伸的影響，研究者依序蒐集、分析質性的和量性的資料，從而結合成量化的和質化的研究觀點與程序(Creswell, 2012; Gay, Mills & Airasian, 2009)(見表 17)。量性研究方面，研究者以線性迴歸分析法和多元線性迴歸

分析法分析案例學校 2018-2019 年度一至六年級學生中英雙語能力表現及其超學科認知能力表現的相關性。質性研究方面，研究者採用內容分析法客觀分析案例學校中英雙語課程大綱、學校語言政策文件、中英雙語課程計劃表、評估工具、學生雙語作品、中英雙語教師和校長的訪談內容等窺探中英雙語教育的實踐情況。

表 17 資料蒐集與分析方法

資料	性質	分析方法
(1) 2018-2019 年度一至六年級學生中英成績表現	量性	線性迴歸分析法
(2) 2018-2019 年度一至六年級學生中英成績表現與單元成績表現	量性	多元線性迴歸分析法
(3) 30 位學生對中英雙語態度的問卷調查	量性	因素分析法 ANOVA 變異數分析法
(4) 30 位家長對中英雙語教育態度的問卷調查	量性	ANOVA 變異數分析法
(5) 中英雙語課程大綱、中英雙語課程計劃表等	質性	內容分析法
(6) 中英班主任訪談	質性	內容分析法
(7) 校長訪談	質性	內容分析法
(8) 校內觀課記錄	質性	參與式觀察法 (Participant Observation) ⁶⁵

與一般學校的成績表評核不同，案例學校不以分數報告學生的學習成果，而以評估指標 (Rubric) 描述各範疇的表現。評量指標共分六個程度：熟練 (Proficiency, PR)、接近熟練 (Approaching Proficiency, AP)、鞏固 (Consolidating, CON)、發展中 (Developing, DEV)、漸見顯露 (Emerging, EMG) 和暫未顯露 (Not Evident, NTE)。為方便統計分析，研究者按評量指標的強弱程度把學生的表現由高至低編碼為 5-0 (見表 18)，並以 SPSS 作量化分析。該校設置內部嚴謹評估和複查機制，中英班主任按照學生在總評估和平時的表現評級，並交由副校長和校長覆核，確保學生成績合理有據而且有一定信度。把 251 位一至六年級學生在 2018-2019 年度中英雙語成績表上聽與說、閱讀和寫作三個範疇的

⁶⁵ 參與式觀察法 (Participant Observation) 是指觀察者參與受試者群體的活動，成為該群體的一份子，從中去觀察群體中成員的行為，以獲得第一手資料的研究法 (葉重新，2018，頁 194)。

評分進行信度分析，內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = .669$ ，而全年六個單元評估報告的評分，內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = .689$ ，均具可接受信度。一至六年級 45 位中英強勢雙語學習者的中文、英文和單元評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = .651$ ，具可接受信度。一年級 51 位雙語發展不平衡學習者的中文、英文和單元評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = .864$ ，具非常高信度；二年級 39 位雙語發展不平衡學習者的中文、英文和單元評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = .749$ ，具較高信度；三年級 38 位雙語發展不平衡學習者的中文、英文和單元評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = .858$ ，具非常高信度；四年級 37 位雙語發展不平衡學習者的中文、英文和單元評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = .841$ ，具非常高信度；五年級 25 位雙語發展不平衡學習者的中文、英文和單元評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = .904$ ，具非常高信度；六年級 16 位雙語發展不平衡學習者的中文、英文和單元評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = .918$ ，具非常高信度。

表 18 評估指標編碼

評估指標 (Rubric)	編碼 (Coding)
熟練 (PR)	5
接近熟練 (AP)	4
鞏固 (CON)	3
發展中 (DEV)	2
漸見顯露 (EMG)	1
暫未顯露 (NTE)	0

在學生和家長對中英雙語教育態度的探討上，研究者發出 45 份線上「學生對中英雙語的態度問卷調查」和 45 份線上「家長對中英雙語教育的態度問卷調查」，分別成功

收回 30 份（67%）有效的問卷。其中有 9 位學生（20%）已退學聯繫不上。另外有 6 位學生（13%）不是家長沒有填寫問卷，就是學生沒有填寫問卷，故此作廢。研究者把 30 位強勢中英雙語學習者在線上以李克特量表對中英雙語的看分的評分進行信度分析，內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = .787$ ，具較高信度。而 30 位學生家長在線上以李克特量表對中英雙語教育的態度的評分內部一致性系數 Cronbach's $\alpha = .769$ ，也具較高信度。研究者採用 SPSS 統計軟件進行量化的因素分析法和 ANOVA 變異數分析法探討 30 位強勢中英雙語學習者的雙語能力與其對中英雙語的態度及其家長對中英雙語教育的態度的相關性。

在對中英班主任和校長的訪談上，由於教師教學繁忙的緣故，研究者只成功訪問到 10 位一至六年級中英班主任和 3 位校長（訪談內容見附件六）。研究者採用 Nvivo 統計軟件進行質化的內容分析法分析訪談內容，結合分析案例學校中英雙語課件，深入探究中英雙語的教學模式與學生中英雙語能力發展的關係。

第4章 研究發現

本章通過四個小節把主要研究量化的和質化的研究發現進行系統化的梳理與報告。

第1節分析案例學校 251 位一至六年級雙語學習者的中英語文能力與超學科認知能力發展的相關性，進一步驗證 Cummins 的 TH 假說；第2節分析 30 位一至六年級強勢中英雙語學習者對中英雙語的態度和行為表現與其雙語能力發展的關係；第3節分析 30 位一至六年級強勢中英雙語學習者家長對中英雙語教育的態度、期望及家庭語言等家庭因素與學生中英雙語能力發展的關係；第4節分析中英雙語教師訪談內容、中英雙語課程大綱、學生雙語作品等，從（1）學校不同持分者對實施中英雙語教育的信念（2）分離式與融合式相結合雙語教學模式（3）融合雙語教學策略（4）跨語實踐學習策略（5）校本中英雙語教育的成效（6）案例學校中英雙語教育模式在全港的推廣性六個方面的研究發現進行報告。

第1節 驗證 Cummins 的 TH 假說

針對主要研究問題一，研究者以多元線性迴歸分析法統計分析 2018-2019 年度 45 位一至六年級強勢雙語學習者的中英成績表現與超學科認知能力表現的相關性，以及 206 位一至六年級雙語學習者中英能力不平衡發展成績表現與超學科認知能力表現的相關性，進一步驗證 Cummins 的 TH 假說。研究者控制年級和性別兩個變量，以學習

者的中英成績為自變項 (Independent Variables)，超學科單元成績為依變項 (Dependent Variable)，統計分析結果報告如下：

45 位一至六年級中英強勢雙語學習者的中英雙語能力與超學科認知能力發展具中度顯著正相關， $F(4, 40) = 2.627$ ， $r = .456$ ， $p = .049 < .05$ （見表 19）。可見，中英雙語能力強的學習者，其超學科認知能力也強，研究結果支持 Cummins 的 TH 假說高級層次說法——精通兩門或兩門以上語言，對認知發展產生正面效應。

表 19 中英雙語能力平衡發展與超學科認知能力發展之相關性 (N=45)

模式	R	R ²	F	p
【中英雙語能力】與【超學科認知能力】	.456	.208	2.627	.049*

註：* $p < .05$

至於一至六年級雙語學習者中英能力不平衡發展與超學科認知能力發展的相關性結果（見表 20），研究結果不支持 Cummins 的 TH 假說中級層次說法——精通兩種語言中的一門語言，對認知發展既不產生正面效應，也不產生負面效應。51 位一年級學生中英雙語能力不平衡發展與超學科認知能力發展具高度顯著正相關， $F(3, 47) = 40.798$ ， $r = .850$ ， $p = .000 < .001$ ；39 位二年級學生中英雙語能力不平衡發展與超學科認知能力發展具中度顯著正相關， $F(3, 35) = 7.363$ ， $r = .622$ ， $p = .001 = .001$ ；38 位三年級學生中英雙語能力不平衡發展與超學科認知能力發展具高度顯著正相關， $F(3, 33) = 16.618$ ， $r = .776$ ， $p = .000 < .001$ ；37 位四年級學生中英雙語能力不平衡發展與

超學科認知能力發展具高度顯著正相關， $F(3, 32) = 44.757$ ， $r = .899$ ， $p = .000 < .001$ ；

25 位五年級學生中英雙語能力不平衡發展與超學科認知能力發展具高度顯著正相關， F

$(3, 21) = 32.407$ ， $r = .907$ ， $p = .000 < .001$ ；16 位六年級學生中英雙語能力不平衡發

展與超學科認知能力發展具高度顯著正相關， $F(3, 12) = 5.472$ ， $r = .760$ ， $p = .013 < .05$ 。

可見，一至六年級學生中英雙語能力不平衡發展，對其超學科認知能力發展也有正面的

影響。換言之，只要學生其中一門語言（中文或英文）的能力強，也能促進其超學科認

知能力發展，與 Cummins 的 TH 假說中級層次說法不一致。

表 20 一至六年級中英能力不平衡發展與超學科認知能力發展之相關性

年級（人數）	R	R ²	F	p
一年級（N=51）	.850	.723	40.798	.000***
二年級（N=39）	.622	.387	7.363	.001***
三年級（N=38）	.776	.602	16.618	.000***
四年級（N=37）	.899	.808	44.757	.000***
五年級（N=25）	.907	.822	32.407	.000***
六年級（N=16）	.760	.578	5.472	.013**

註：*** $p < .001$ ，** $p < .05$

第 2 節 學生對中英雙語的態度和行為表現與其雙語能力發展的關係

針對主要研究問題二，研究者以線上問卷調查 30 位一至六年級強勢中英雙語學習者對中英雙語的態度和行為表現與其雙語能力發展的關係。研究者先運用主要成分分析法（Principal Component Analysis），以 Kaiser-Meyer-Olkin（KMO）檢驗變量之間的關係數，分析結果顯示 $KMO = .622$ ， $p = .000 < .001$ ，具顯著性，適合進行因素分析。在特徵值（eigenvalue） > 1 的原則萃取下，共萃取出五個因素構面，累計解釋變量達 71.815%，運用轉軸後的成份矩陣進行分析，最大變異轉軸法（varimax）旋轉以後，取因素負荷量（factor loading）絕對值 > 0.5 的變項共同性，五個因素構面及其效度與信度見表 21：

表 21 學生對中英雙語的態度的因素構面及其信度與效度（N=30）

因素構面	態度	衡量變項	因素負荷量	特徵值	解釋變異量%	累計解釋變異量%	信度系數 Cronbach's α
因素一	S15	說兩語助賺錢	.872	5.125	32.032	32.032	.793
	S11	說兩語懂更多	.764				
	S13	說兩語助晉升	.716				
	S2	懂雙文使人聰明	.640				
因素二	S12	說雙語助交際	.559	2.188	13.675	45.708	.824
	S6	學校教雙語的責任性	.852				
	S5	雙文寫作的責任性	.852				
	S10	學會雙文閱讀的責任性	.703				
因素三	S1	說雙語的重要性	.802	1.737	10.856	56.563	.478
	S14	學雙語的重要性	.595				
因素四	S3	學雙語的自我困惑	.845	1.318	8.239	64.803	.378
	S4	說雙語有好工作	.558				
因素五	S9	不會雙語感難過	.553	1.122	7.012	71.815	-

從上表可見，因素一構面的信度系數Cronbach's $\alpha = .793$ 和因素二構面的信度系數Cronbach's $\alpha = .824$ ，達高信度和效度水平，得出學生對中英雙語態度的主要因素。而因素三構面、因素四構面和因素五構面的信度系數Cronbach's $\alpha < 0.50$ ，可信度不足，研究者刪除對這些因素的考量。

研究者再運用 ANOVA 單因子變異數分析法，以上述因素一構面和因素二構面的因子為自變項（Independent Variables），學生對雙語的行為表現為依變項（Dependent Variable），檢測各組是否有顯著差異，檢驗學生對中英雙語態度與其行為表現的相關性，結果顯示只有因素一構面的 S2 和 S12 與行為表現 B1、B4 和 B7 有顯著相關差異（見表 22），而因素二構面中學生對中英雙語態度與其行為表現沒有任何顯著相關差異。

表 22 學生對中英雙語態度與其行為表現之差異分析（N=30）

因素構面	態度	行為表現	自由度	<i>F</i>	<i>p</i>
因素一	S2	B1	(2,27)	4.125	.027*
	S12	B4	(3,25)	3.096	.045*
	S12	B7	(2,27)	4.221	.025*

註：* $p < .050$

研究者最後以事後檢定法（Turkey Post Hoc）進行組內比較，結果發現學生認為（1）S2（懂雙文使人聰明）與其 B1 看電視或看電影時收看普通話頻道、英文頻道和普粵英頻道都看有顯著差異（Mean Difference=1.786， $p=.050$ ，95%CI=[-.033，3.604]）；（2）S12（說雙語助交際）與其 B4 平時寫日記或故事時，我較喜歡使用中文和中英夾雜來寫同

一篇日記或同一個故事有顯著差異(Mean Difference=3.500, $p=.040 < .05$, 95%CI=[-6.880, -.120]); (3) S12(說雙語助交際)與其 B7 我認為我的英文能力比較好和我的中英文能力都好有顯著差異(Mean Difference=1.556, $p=.032 < .05$, 95%CI=[.118, 2.993])。可見，中英雙語能力強的學生認為中英雙語對自身的發展有幫助，包括智力發展和交際能力發展，並影響他們對看電視或看電影時收看的語言頻道，運用中英雙語書寫的模式，以及對自身中英能力的認同感。

第3節 家庭因素與學生中英雙語能力發展的關係

針對主要研究問題二，研究者進一步以線上問卷調查 30 位一至六年級強勢中英雙語學習者家長對中英雙語教育的態度，找出家庭因素對學生中英雙語能力發展的關係(受訪家庭背景資料見附件七)。家長教育背景方面，30 位受訪學生家長中，80%的父親或母親普遍具備學士學位或以上的學歷，7%的父親或母親持有副學士學位，而 13% 父親或母親只有中學的學歷，屬受過教育，具高學歷家庭。家長職業方面，10 位母親(35%)是家庭主婦，其餘 20 位母親(65%)分別是董事長、教授、銀行家、醫生等專業人士；而 30 位父親(100%)均屬高社經地位的專業人士，包括董事長、教授、工程師、商人等。

受訪家庭母語及在家使用語言情況（見表 23）：（一）母語方面，19 位母親（63%）的母語為粵語，10 位母親（33%）的母語為普通話，1 位母親（4%）的母語為方言（長沙話）；23 位父親（77%）的母語為粵語，3 位父親（10%）的母語為普通話，2 位父親（7%）的母語為英語，1 位父親（3%）的母語為葡萄牙語，1 位父親（3%）的母語為方言（潮州話）。（二）在家使用的語言方面，16 位母親（53%）在家使用粵語，6 位母親（20%）在家使用普通話，2 位母親（7%）在家使用英語，1 位母親（3%）在家使用粵語和普通話，2 位母親（7%）在家使用粵語和英語，2 位母親（7%）在家使用普通話和英語，1 位母親（3%）在家使用粵語、普通話和英語；19 位父親（63%）在家使用粵語，3 位父親（10%）在家使用普通話，5 位父親（17%）在家使用英語，2 位父親（7%）在家使用粵語和英語，1 位父親（3%）在家使用方言（潮州話）；9 位學生（30%）在家使用粵語，4 位學生（13%）在家使用普通話，8 位學生（26%）在家使用英語，2 位學生（7%）在家使用粵語和英語，2 位學生（7%）在家使用普通話和英語，5 位學生（17%）在家使用粵語、普通話和英語。其他家庭成員使用的語言，8 位家庭成員（26%）在家使用粵語，2 位家庭成員（7%）在家使用普通話，13 位家庭成員（43%）在家使用英語，2 位家庭成員（7%）在家使用粵語和英語，1 位家庭成員（3%）在家使用普通話和英語，2 位家庭成員（7%）在家使用粵語、普通話和英語，1 位家庭成員（3%）在家使用方言（長沙話），1 位家庭成員（3%）在家使用方言（潮州話）和英語。可見，受訪學生父母親的母語以粵語居多，普通話居中，

英語較少。受訪學生自己在家主要使用的語言為粵語或英語，少數學生說普通話。受訪學生其他家庭成員在家使用英語或粵語居多，極少數使用普通話。

表 23 受訪家庭母語及在家使用語言情況 (N=30)

母語						
	粵	普	英	葡	方言	
母親	19 位 (63%)	10 位 (33%)	/	/	1 位 (4%)	
父親	23 位 (77%)	3 位 (10%)	2 位 (7%)	1 位 (3%)	1 位 (3%)	
在家使用語言						
	粵	普	英	粵、普	粵、英	普、英
母親	16 位 (53%)	6 位 (20%)	2 位 (7%)	1 位 (3%)	2 位 (7%)	2 位 (7%)
父親	19 位 (63%)	3 位 (10%)	5 位 (17%)	/	2 位 (7%)	/
學生	9 位 (30%)	4 位 (13%)	8 位 (26%)	/	2 位 (7%)	2 位 (7%)
其 他 家 庭 成 員	8 位 (26%)	2 位 (7%)	13 位 (43%)	/	2 位 (7%)	1 位 (3%)
						5 位 (17%)
						2 位 (7%)

研究者進而分析家長為孩子報讀中英雙語學校考量的因素，以認為最重要的因素為 5 分，第二重要的因素為 4 分……如此類推，檢視各因素的平均值（見表 24），研究發現家長認為「孩子能具備中英雙語能力」和「更加認識中西文化最重要」，平均值為 4.667；其次是「孩子會有學術和就業的優勢」，平均值為 4.333；「孩子可以跟家人、朋友或其他雙語者有效溝通」為第三重要，平均值為 4.067；而「雙語學校是否具備高學術水平課程」和「是否在香港享負盛名」的重要性分別排在第四和第五。可見，家長在為孩子報讀雙語學校時較重視學校培養孩子具備雙語雙文化能力，佔有學術和就業的優勢，成為有效溝通的雙語者。家長對雙語學校的期望與學者 Baker (2014) 和桑迪歡 (2011) 對雙語

教育不僅是兩種語言的教育，還是兩種文化的教育的主張一致。他們認為把學生培養成具有雙語能力的人會影響他們對自我身份認同、學業上的成就、就業前景以及他們的思想。會兩種語言的學生，不僅掌握兩種語言的口語，還掌握了兩種語言的文字時，他們可以直接深切地接觸並感受到兩種語言文字的文學作品以及文學作品裏所展示的不同民族的文化傳統、思想觀念、思維方式、情感和行為，並佔有交流、文化、認知、性格、課程學業、提高經濟收入方面的優勢。

表24 家長為孩子報讀中英雙語學校考量因素（N=30）

期望	報讀中英雙語學校考量因素	平均值* (Mean)	標準差 (SD)
E1	它在香港享負盛名	2.833	1.662
E2	它是高學術水平課程	3.700	1.208
E3	孩子可以跟家人、朋友或其他雙語者有效溝通	4.067*	1.143
E4	孩子會有學術和就業的優勢	4.333*	.959
E5	孩子能具備中英雙語能力和更加認識中西文化	4.667*	.661

註：

*5=最重要得分、4=第二重要得分、3=第三重要得分、2=第四重要得分、1=第五重要得分

在問卷第三部分以李克特量表探討家長對中英雙語教育的態度，25項意見的平均值和標準差見（表25）。研究者以六個角度進行分析（見表26），發現家長：（1）對孩子的期望最高，平均值為4.911；（2）對學校的期望也高，平均值為4.755；（3）對中英雙語教育的價值觀和信念強，平均值為4.723；（4）在中英雙語教育上自身責任感也強，平均值為4.234；（5）認同中英雙語對孩子個人發展有幫助，平均值為3.880；（5）對社會中英雙語教育也有一定的期望，平均值為3.767。

表25 家長對中英雙語教育的態度 (N=30)

對中英雙語教育的態度		平均值* (Mean)	標準差 (SD)
PO1	我覺得身為家長應該教孩子中文和英文。	4.400	.724
PO2	我認為在香港只要會說一種語言就夠了。	1.700	.952
PO3	我認為傳承母語就是傳承文化。	4.067	.944
PO4	我認為同時掌握中文和英文很重要。	4.933	.253
PO5	我一直希望我的孩子同時精通中文和英文。	4.867	4.434
PO6	我認為中英雙語教育有助於習得多元文化。	4.724	.528
PO7	我認為同時學習中文和英文會增加學習負擔。	2.300	.952
PO8	我認為中英雙語教育可以提升孩子的溝通能力。	4.724	.649
PO9	我認為孩子應該學習閱讀中文和英文。	4.933	.254
PO10	我認為會讀寫中文和英文同樣重要。	4.900	.305
PO11	我認為為家庭、學校和社區同時加強中英文的學習與使用，才能讓孩子學好中英文。	4.767	.504
PO12	我贊成實施中英文並存的雙語教育政策。	4.800	.407
PO13	我認為中英雙語教育越早開始越好。	4.800	.407
PO14	我認為中英文都可以作為教學語言。	4.633	.556
PO15	我認為中英雙語教育有助於維繫族群的文化。	4.333	.711
PO16	我支持我的孩子接受中英雙語教育。	4.933	.253
PO17	我認為教師以其母語進行中英雙語教育會更有成效。	4.833	.531
PO18	我認為中英雙語教育有助孩子發展中英雙語能力。	4.833	.379
PO19	我認為會中文和英文的人可以賺更多的錢。	3.333	.844
PO20	我認為中英雙語教育有助孩子未來升學。	4.467	.629
PO21	我認為同時會中文和英文對工作升遷有幫助。	4.200	.761
PO22	我認為同時會中文和英文比較容易找到工作。	4.267	.583
PO23	我認為同時會中文和英文的人比較聰明。	2.966	1.017
PO24	我認為同時會中文和英文的人知識比較豐富。	3.833	1.262
PO25	我認為全港的學校都應提供中英雙語教育。	3.800	1.031

註：*5=非常贊同、4=贊同、3=中立、2=不同意、1=非常不同意

表 26 六個角度探討家長對中英雙語教育的意見平均值

六個角度	中英雙語教育的意見	平均值* (Mean)
1. 對孩子的期望	PO5、PO9、PO16	4.911
2. 對學校的期望	PO13、PO14、PO17	4.755
3. 中英雙語教育的價值觀	PO4、PO6、PO10、PO15	4.723
4. 家長自身責任感	PO1、PO3	4.234
5. 對孩子個人發展	PO7、PO8、PO18、PO19、PO20、PO21、PO22、PO23、PO24	3.880
6. 對社會的期望	PO2、PO11、PO12、PO25	3.767

根據以上家長為孩子報讀中英雙語學校的重要考量因素和家長對中英雙語態度的問卷調查結果，研究者運用ANOVA單因子變異數分析法，以上述家長為孩子報讀雙語學校的重要考量因素為自變項 (Independent Variables)，家長對雙語教育的態度為依變

項 (Dependent Variable)，檢驗各組是否具有顯著差異，驗證家長對雙語學校的期望與對雙語態度的相關性，結果顯示具顯著相關差異（見表27）。家長為孩子報讀中英雙語學校的主因是期望孩子能具備中英雙語能力和更加認識中西文化（E5）與對孩子個人的發展（PO19、PO20、PO22、PO23、PO24）具顯著相關差異，認為中英雙語教育對孩子個人的發展有優勢，特別能使孩子變得更聰明，具高度顯著相關差異。其次，家長期望孩子會有學術和就業的優勢（E4）與支持孩子接受中英雙語教育（PO16）具高度顯著相關差異。而家長期望雙語學校能提供高學術水平課程（E2）與對社會的期望（PO2）與孩子個人發展（PO21）具顯著相關，家長期望雙語學校在香港享負盛名（E1）與其對中英雙語教育的價值觀（PO15）具高度顯著相關差異。

表 27 家長對雙語學校的期望與對雙語教育態度之差異分析（N=30）

期望	態度	自由度	<i>F</i>	<i>p</i>
E5	PO19	(2,27)	3.631	.040*
	PO20	(2,27)	4.735	.017*
	PO22	(2,27)	5.039	.014*
	PO23	(2,27)	12.754	.000***
	PO24	(2,27)	5.897	.019*
E4	PO16	(2,27)	7.511	.001**
E2	PO2	(2,27)	2.808	.050*
	PO21	(2,27)	5.040	.007*
E1	PO15	(2,27)	6.467	.001**

註：*** $p < .001$ ，** $p < .005$ ，* $p < .050$

研究者運用皮爾森積差相關分析 30 位學生的家庭語言與其中英雙語語文能力發展的關係。先根據 2018-2019 年度成績表的表現，找出 30 位學生的英文能力平均值為 4.779，標準差為.144；他們的中文能力平均值為 4.821，標準差為.139（見表 28）；再檢驗學生英文能力與家庭語言使用情況的相關性（見表 29），學生中文能力與家庭語言使用情況

的相關性（見表 30）以及學生在家經常使用的語言與家庭成員使用的語言的相關性（見表 31）。

表 28 學生雙語能力的平均值與標準差（N=30）

學生雙語能力	平均值（Mean）	標準差（SD）
英文能力	4.779	.144
中文能力	4.821	.139

研究發現 30 位強勢中英雙語學習者的英文能力與母親的母語、父親的母語、母親使用的語言、父親使用的語言和其他家庭成員使用的語言沒有相關性，與父母在家鼓勵孩子使用的語言具中度正相關（ $r = .435$, $p = .016 < .050$ ），與母親在家經常使用的語言具高度正相關（ $r = .582$, $p = .001 < .005$ ），與父親在家經常使用的語言具中度正相關（ $r = .457$, $p = .011 < .050$ ），與學生自己在家經常使用的語言具中度正相關（ $r = .386$, $p = .035 < .050$ ）。

表 29 學生英文能力與家庭語言使用情況之相關性（N=30）

英文能力與家庭語言	R	p
【英文能力】與【母親的母語】	.145	.444
【英文能力】與【父親的母語】	.326	.079
【英文能力】與【母親使用的語言】	.305	.101
【英文能力】與【父親使用的語言】	.115	.547
【英文能力】與【其他家庭成員使用的語言】	.179	.343
【英文能力】與【父母在家鼓勵孩子使用的語言】	.435	.016*
【英文能力】與【母親在家經常使用的語言】	.582	.001**
【英文能力】與【父親在家經常使用的語言】	.457	.011*
【英文能力】與【學生在家經常使用的語言】	.386	.035*

註：** $p < .005$, * $p < .050$

他們的中文能力則與母親的母語、父親的母語、母親使用的語言、父親使用的語言、父母在家鼓勵孩子使用的語言、母親在家經常使用的語言、父親在家經常使用的語言、學生在家經常使用的語言和其他家庭成員使用的語言均沒有任何相關性。

表 30 學生中文能力與家庭語言使用情況之相關性 (N=30)

中文能力與家庭語言	R	p
【中文能力】與【母親的母語】	-.298	.110
【中文能力】與【父親的母語】	.201	.286
【中文能力】與【母親說的語言】	.200	.290
【中文能力】與【父親說的語言】	.141	.457
【中文能力】與【父母在家鼓勵孩子說的語言】	.020	.917
【中文能力】與【母親在家經常使用的語言】	.245	.193
【中文能力】與【父親在家經常使用的語言】	.180	.341
【中文能力】與【學生在家經常使用的語言】	.088	.643
【中文能力】與【其他家庭成員使用的語言】	.059	.756

30 位強勢中英雙語學習者在家經常使用的語言與母親的母語和父親使用的語言沒有相關性，與父親的母語具中度正相關 ($r = .406$, $p = .026 < .050$)，與母親使用的語言具中度正相關 ($r = .416$, $p = .022 < .050$)，與父母在家鼓勵孩子使用的語言具高度正相關 ($r = .532$, $p = .002 < .005$)，與母親在家經常使用的語言具高度正相關 ($r = .677$, $p = .000 < .001$)，與父親在家經常使用的語言具中度正相關 ($r = .535$, $p = .002 < .005$)，與其他家庭成員使用的語言具中度正相關 ($r = .373$, $p = .042 < .050$)。

表 31 學生在家經常使用的語言與家庭成員使用的語言之相關性 (N=30)

學生在家經常使用的語言與家庭成員使用的語言	R	p
【學生在家經常使用的語言】與【母親的母語】	.053	.782
【學生在家經常使用的語言】與【父親說的語言】	.034	.859
【學生在家經常使用的語言】與【父親的母語】	.406	.026*
【學生在家經常使用的語言】與【母親說的語言】	.416	.022*
【學生在家經常使用的語言】與【父母在家鼓勵孩子說的語言】	.532	.002**
【學生在家經常使用的語言】與【母親在家經常使用的語言】	.677	.000***
【學生在家經常使用的語言】與【父親在家經常使用的語言】	.535	.002**
【學生在家經常使用的語言】與【其他家庭成員使用的語言】	.373	.042*

註：*** $p < .001$ ，** $p < .005$ ，* $p < .050$

第 4 節 學校因素與學生中英雙語能力發展的關係

針對主要研究問題三，研究者採用 Nvivo 軟件，以內容分析法分析案例學校 10 位一至六年級中英雙語教師和 3 位中英校長的訪談內容、雙語課程大綱和計劃表、學生雙語作品等，把質化研究發現與第 3 節量化研究發現進行比對，檢驗研究結果的一致性，增加研究結果的可信度。研究者發現案例學校不同持分者對實施中英雙語教育信念的一致性、中英雙語教學模式、跨語實踐教學策略和學習策略對學生中英雙語能力發展起正面的作用。根據受訪中英教師和校長的意見，發現案例學校在實施中英雙語教育上積極的成效比消極的影響多。另外，大部分受訪教師認為案例學校的中英雙語教育模式在全港具一定的推廣度和可行性。現把分析結果報告如下：

4.4.1 不同持分者對中英雙語教育信念的一致性

研究者發現案例學校不同持分者對中英雙語教育的信念一致，從上而下支持中英雙語教育的實施。從校監、校長、到教師均認同中英雙語教育模式，中英雙語教學地位對等，教師自我感觀正面，對教學實踐起催化作用。García、Johnson 和 Seltzer（2017）以及陳美如和曾莉婷（2020）認為學校和雙語教師要重視自我認同在教學中的定位，只有認同自己，才能逐步形成多元、正向的語言意識形態，有效實踐於教學中。案例學校 CP01 校長表示學校深信中英雙語教育有利於學生的學業和未來的發展。EP01 校

長認為學校不同持分者對中英雙語教育信念一致性至關重要，它能提升教師教學的投入感和教學成效：

We are both teachers in the value of both languages, by families and by the teachers. When we hire people for the school, we're looking for people that believe this is important, and that is exciting to do this education so that all helps.

學校教師對中英雙語教育的認同感，與本章第 3 節發現家長對學校高期望值（ $M=4.755$ ）和對中英雙語教育高價值觀和信念值（ $M=4.723$ ）一致，與本章第 2 節中英雙語能力強的學生對中英雙語的看法因素構面一和因素構面二（見本文頁 82，表 21：對學生個人發展和自我觀感）的結果一致。可見，學校不同持分者對實施中英雙語教育的信念一致性對學生中英雙語能力發展起正面的影響。

4.4.2 校本中英雙語教學模式

研究者發現案例學校實施「分離式中英單語教學與融合式中英雙語教學相結合的教學模式」(Separated and Integrated Chinese-English Bilingual Education Model, SICEBEM)（見圖 6）。分離式單語教學和融合式雙語教學在沉浸式雙語教學中各自發揮功用。Cummins（2007）指出在沉浸式雙語觀的單語教學常被視為最佳的教學方法。案例學校分離式中文單語教學實行「聽說讀寫同步、語文並進」的系統化教學，以多認多讀多寫為語文教學策略。分離式英文單語教學則結合「責任逐步釋放教學模式」(Gradual Release

of Responsibility, GRR)⁶⁶和「指導性閱讀文本和寫作教學導向」(The Instructional Approaches for the Teaching of Reading and Writing, IATRW)⁶⁷，實行「泛聽說、專讀後寫」讀寫教學，以多讀多寫為語文教學策略。此發現與先導研究評核維度上的發現一致，中英分離式的語文教學導向和教學重點不同，可以解釋中英雙語評核出現的三個不對等和一個對等現象。然而，語言是一張聯繫廣泛的複雜網絡，它超越了人為劃分的學科界限。案例學校在超學科雙語單元課實行融合式中英雙語教學模式，採取不翻譯、避免重複的融合雙語教學策略，建構學生跨語實踐學習策略，以助學生掌握語言、數學、科學、藝術、社會學、個人教育、社交教育和體育等學科知識與技能。Cummins (2007)認為在雙語或是沉浸式課堂中，學生不時地在運用跨語言連結，在教學上，應當好好地培養這項學習策略，讓他們能更加有效地應用。嚴格的區隔語言，將失去寶貴的跨語言教學機會，如聚焦於同源詞 (cognate)、創造雙語多媒體書等。

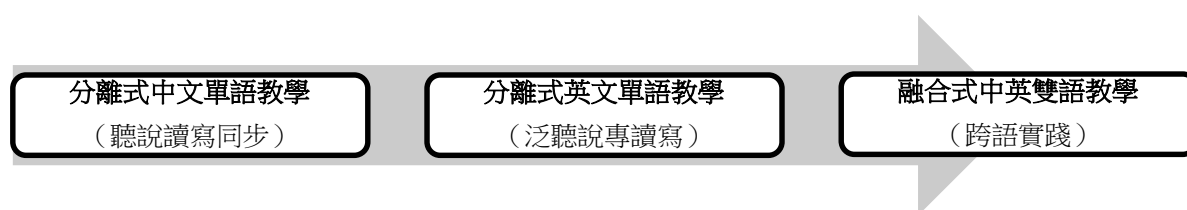


圖 6 分離式與融合式相結合中英雙語教學模式 (SICEBEM)

⁶⁶ 「責任逐步釋放教學模式」(Gradual Release of Responsibility) 是指在完成教學目標的過程中，由教師全權講授過渡到學生獨立解決問題 (Pearson & Gallagher, 1983)。

⁶⁷ 「指導性閱讀文本和寫作教學導向」(The Instructional Approaches for the Teaching of Reading and Writing) 是案例學校英文教學以閱讀為本，結合寫作教學的語文教學導向。

根據案例學校校本中英獨立課程內容，現把分離式中英單語教學重點從四個語文能力範疇作對比（見表 32）。（1）語音知識：中文一年級起教授漢語拼音方案中的聲母、韻母和四聲調、以及拼讀拼寫技巧；英文一年級起學習英文字母（Alphabet）、42 個發音（Jolly Phonics）和拼寫（Spelling）。（2）語彙：中文在課文教學導向下，從一年級起學習字、詞、句、段落、篇章、不同文體和文本閱讀，透過繪本教學和整本書閱讀教學，幫助學生掌握不同的語彙、文體特點和寫作技巧；英文從一年級起通過學習高頻詞（Magic Words）、示範閱讀（Modelled Reading）、分享閱讀（Shared Reading）、指導性閱讀（Guided Reading）和獨立閱讀（Independent Reading）循序漸進式指導性閱讀文本和文學作品教學策略（The Instructional Approaches for the Teaching of Reading）進行閱讀教學，並在閱讀中自然習得的方法幫助學生掌握字、詞、句、段落、篇章、不同文體的結構和寫作手法。（3）語法：中文通過課文教學幫助學生掌握不同詞性、同義詞、反義詞等語法；英文透過閱讀不同的文體，教授學生大小寫（Capital Letter）、標點符號（Punctuation）、詞彙（Vocabulary）、同義詞（Synonyms）和反義詞（Antonyms）等語法。（4）語用：在中英單語課上，中文教師以普通話為教學用語，英文教師以英語為教學用語，師生間的互動交流，學生的口頭匯報，以及課堂上中英教師均運用多模態文本進行視看與演示（Viewing and Presenting）⁶⁸的教學，學生兩語的語用輸入和輸出都得到強化。

⁶⁸ 按國際文憑組織（2010，頁 73），視看與演示（Viewing and Presenting）中，視看是接受過程，演示是表達過程，彼此既相互關聯又相互促進理解，是有效的、重要的基礎學習過程。

表 32 分離式中英單語教學重點對比

語文能力範疇	分離式中文單語教學重點	分離式英文單語教學重點
(1) 語音知識	漢語拼音方案的語音教學	英語字母、發音和拼寫教學
(2) 語彙	- 從字、詞、句、段落、篇章到不同文本的教學 - 實施繪本教學和整本書閱讀教學 - 實施文體仿寫、閱讀結合寫作教學	- 從學習高頻詞到分享閱讀和指導性閱讀教學 - 實施以讀促寫教學
(3) 語法	通過課文學習教授中文語法	透過閱讀不同的文體教授英語語法
(4) 語用	- 以普通話為教學用語 - 著重兩語師生、生生間的互動交流 - 運用多模態文本進行視看與演示的教學	以英語為教學用語

4.4.3 融合式雙語教學策略

語言能力與輸入有關，當輸入可理解的語言，而聽者的情感過濾器又足夠容許輸入進入，語言習得就在發生，因此教師的語言輸入對學生學習有直接影響，教師 i+1 語言輸入才能發揮教學的效果（Krashen, 1982；陳埤淑，2000）。在雙語教學中，對於課堂翻譯這種教學手段能否更好地促進學生的理解和語言的習得，學者們有不同的看法。泰柏（2002）認為在雙語學校，兩種語言不能混雜，學生在沒有翻譯的環境裏成長和學習比較理想。趙一農（2012）則不認同，他認為給學生提供翻譯、重述、講解能促進學生的理解。案例學校在融合式雙語教學上中英班主任採取不翻譯的教學策略。CT05 教師表示：

我們主要是中英文互相交叉使用，很多人認為雙語教學就是翻譯，就是我說一句，英文老師翻譯一句；或是英文老師說一句，中文老師翻譯一句。其實這跟我們實際的課堂是不相匹配的……在學生的作品中，我們都是鼓勵他們用中英雙語進行展示，但不是翻譯，分析的時候，會用中文和英文寫出來，非常平衡的，所以我們的學生在雙語課的學習效果也是非常不錯的。

科林・貝克（Baker, 2008）指出雙語教育文獻中常不建議即時翻譯的做法和避免重複教學內容的雙語教學策略，認為複製和重複（replication and duplication）可能導致一些學生不專心聽講和浪費教學時間。案例學校 ET01 教師認同：

I think it's quite nice because it ensures that there's no repetition. We will discuss what parts the Chinese teachers will teach and what parts of the English teachers will teach, so that we don't overlap otherwise the kids might just be getting the same thing in different languages.

案例學校中英雙班主任在融合式單元課中以不翻譯的教學手段同時授課，課堂中學生同步輸入和輸出中英兩種語言，並學習不同的探究內容，對學生的中英雙語理解能力和語用能力要求相對高。在長期的雙語不翻譯教學語言環境中，有助訓練學生大腦快速轉換語言能力，以中英雙語進行口頭和書面表達，滿足學習互動交流的需求。此發現能解釋本章第 2 節學生認為說雙語助交際（S12）與平時寫日記或故事時，較喜歡使用中文和中英夾雜來寫同一篇日記或同一個故事（B4）（學生中英夾雜雙語作品示例見圖 7）有顯著差異的量化研究結果。

圖 7 為五年級學生以《My Monologue 我的獨白》為題的中英口語和書面語雙語作品示例，以中英夾雜獨白形式表述新冠肺炎疫情對自己的影響。從篇幅、結構、中英句與句之間或段與段之間的銜接與連貫、中英遣詞用字、內容和情感表達六個方面把學生的作品分為高（見圖 7a）、中（見圖 7b）、低（見圖 7c）三個水平。

學生雙語作品示例（高水平）

My Monologue 我的獨白

When the government announced that there would be no school for a month, I was totally overjoyed. Woo-hoo! *spread hands*, and I started planning trips to the (^v^) beach and visits to my (^v^) cousin ...but of course, *sighs*disappointment followed quickly *slaps forehead* when I learned that there was schoolwork to be done. Also, there was the inconvenience where everyone had to wear a mask when you go outside. I'm fine with that for 10~20 minutes *so-so hand movement*, but do you know how hard and strangulating *claws at throat* it is to wear a sticky, thick mask while you 're sweating heavily after a run? I'd rather rip out my mask and get the virus than get suffocated by that layer surrounding my mouth. Even when I am wearing our masks, my mom is still afraid to go outside. *sighs*

I was totally devastated, and thought that the suspension would be a misery, *shrugs* where all I could do was sit there and be like typing (vvv) paragraph after paragraph, staring blankly *tilts head to one side* at the computer screen. I imagined myself sitting there and doing assignment after assignment, (vvv) worksheet after worksheet. Well, *shrugs* There's nothing I can do 'about that.

當我一開始使用在線學習的時候，我不適應用電腦和老師溝通。我從來沒有*聳聳肩*用過類似的溝通方法，但我漸漸的就熟悉了。我本來開始想：“唉，本來還想出去玩，現在又要在家裡做功課，也要和老師見面，簡直就像被圈在家裡一樣嘛！”但過了一段時間，我發現自己越來越習慣這種學習方式。我漸漸的發現了在線學習的好處。

我發現，我不僅僅熟悉了在線學習的方式，還慢慢的喜歡了！我們可以在舒適的家庭環境*伸展手臂*裏做作業，和老師溝通。遇到問題時，既可以找老師幫忙，也可以問爸爸媽媽。有時間，還可以做做自己喜歡的事呢！比如*翻開書本*讀讀書啊，*挺起身*出去遊玩啊，做很多不同的事！

So, this school suspension turned out to be great, after all! *smiles*

walks out from stage

(another person: "WEAR YOUR MASKS!!!!")

me doing a surrender thing

圖 7a 五年級學生雙語作品高水平示例

由圖 7a 可見，高水平同學的作品篇幅較長，共分五段，兩段英文，兩段中文和一小段英文，段與段之間的内容不重複，結構相對嚴謹，段首與段末銜接得當（如：第一段末 Even when I am wearing our masks, my mom is still afraid to go outside. 與第二段的 I totally devastated and thought that the suspension would be a misery.），英文内容過渡中文内容自然流暢（以英文内容的 There's nothing I can do about that. 中的指示代詞 that 照應銜接和轉折中文内容如何適應和發現在線學習的好處中的在線學習），連貫性強，具備

一定的語言切換能力；中英遣詞用字能力不錯，能運用高級詞彙和用語進行口語和書面表達（如：suffocate, misery etc.；學習方式、在線學習等），借助中英不同肢體動作詞彙（如：slaps forehead, claws at throat etc.；聳聳肩、伸展手臂等）和語氣詞（如：woo-hoo, sighs etc.；唉、嘛等），加強情感表達，意思完整，可見中英雙語表達能力較為平均，達到交流功能。

學生雙語作品示例（中水平）

My Monologue 我的獨白

Uhhh... (^ ^ ^)It's so boring staying at home every single day!... The worst thing is that I miss playing with my friends! 每天我最期待的事就是和老師、同學一起在線學習，接著我用心地做完功課，我都會非常滿足開心，(v v v)可是……我做完功課就沒事做啦！我每天都待在家裡，真悶啊！< 很悶的樣子 >

I like staying home and take some rest but... (v v v) having someone to play with is much better... Oh! I know! I can always text my friends! 我也可以打電話給他們啊！

Everyday I have lots of homework to do which makes me feel tired, but..... At least something to do which doesn't make me bored! 但是我一做完功課，我的弟弟就開始找我幫他！有時，我覺得教弟弟是件好事，因為可以建立姐弟感情，但有時是會很痛苦的，一開始他會認真聽著我教他，但是一叫他做事，他就會拖拖拉拉、吵吵鬧鬧了！真讓人頭痛啊！幸好有同情心的爸爸媽媽，看見弟弟這吵吵鬧鬧的樣子就開始打他，罵他。有時候他過分得我將他走去爸爸媽媽教！Although it might be boring at home, I could always ask my parents to take me to places which are not over crowded or crowded. I can always find a way to have fun out or indoors, anyways, I could always have fun times with my family!

圖 7b 五年級學生雙語作品中水平示例

相對而言，圖 7b 中水平同學的作品篇幅較短，共分三段，每段以中英夾雜的句子連接，結構相對鬆散，段與段之間欠連貫性，雖具備語碼轉換能力，但遣詞用字能力相對高水平同學為弱，運用重複的詞彙和較低層次的用語（如：boring, play etc.；真悶啊、就沒事做啦等），獨白內容較空泛，情感表達不強。

學生雙語作品示例（低水平）

Boredom

I have really started to hate COVID-19. Everyday I feel like I'm in a prison trapped...I can't do anything basically because I have all of my work to do and I can't socialize. It really is not a fun way to live.

Having to wear masks all the time

Yě jiù xiàng wèishéme měi cì wǒmen yào chūmén dū yào dài zhèxiē tǎoyàn de kǒuzhào. Wǒ zhēn de rènwéi, wǒ hěn tǎoyàn suǒyǒurén qiǎng kǒuzhào, qiǎng dāmǐ. Rénmen dài kǒuzhào de yuányīn shì yīnwèi tāmen shēngbīnglè. Dàn shíshí shì zhèxiē rén zhōng yǒu 99%dōu jiànkāng. Wǒ hái rènwéi rénmen qiǎnggòu suǒyǒu cè zhǐ de fāngshì hěn bù míngzhì, yǒuxiē rén pīnsǐ pīnmíng, qiǎngjiéle yī liàng zhuāng yǒu cè zhǐ de kǎchē. Wǒ zhēn de bù gǎn xiāngxìn huì yǒu rén qiǎng cè zhǐ!

The Rumours

I also believe that the rumours people are spreading are so illogical that I'm dumbfounded. Like why even spread these rumours if you know that people are gonna react to it so unintelligently that they start drinking water every 10 seconds because they think it's gonna save them from the COVID-19 virus.

圖 7c 五年級學生雙語作品低水平示例

圖 7c 低水平同學的作品篇幅則最短，結構離散，段與段之間以英語和拼音相間表達，中文文字表達有困難，只能借助拼音幫助口頭表達（如：Yě jiù xiàng wèi shé me měi cì wǒ men yào chū mén dū yào dài zhè xiē tǎo yàn de kǒu zhào，原意：也就是為什麼每次我們要出門都要戴這些討厭的口罩），獨白內容空泛，中文能力較弱。

可見，在融合式雙語教學採取不設翻譯的教學策略下，學生以中英雙語夾雜形式展示學習成果還是有差異的，是段與段之間中英交替運用，還是句與句之間中英交替運用效果更佳？顯然是前者。中英班主任在學生創作雙語作品中就更應重視教導學生中英雙語篇佈局的技能，增強學生兩語輸出的流暢度與連貫性意識。

中英雙語教師還利用語碼轉換幫助學生對單元詞彙的理解。Giauque 和 Ely (1990) 以及張學謙(2016)認為透過語碼轉換可以解決詞窮的問題，為語言學習者提供對應詞，促進學習者在真實生活中以目標語溝通，建立從已知到未知的理解。ET05 教師認同並運用視覺化的語碼轉換教學策略幫助學生理解超學科單元詞彙：

We also have an interactive vocabulary wall, where we write all the words in Chinese and English, so the students are able to access information in both languages all the time.

4.4.4 跨語實踐學習策略

案例學校中英雙班主任同時在教室裏進行融合式雙語單元探究，學生沉浸在兩種混合使用雙語環境下如同日常生活語言使用的狀況 (Irujo, 2006)，自然會使用兩種語言深化學習 (Baker, 2011)，發揮兩種語言互補互促的作用。融合式雙語課讓教師有機會創造一個語言相互依賴的空間，把學生在分離式中英單語課所學到的語文知識和語文能力搭建起來 (make connections)，透過各種強化的學習策略促進學生對雙語的語言意識和超語言認知處理過程，幫助學生整合語言經驗庫，建構跨語實踐學習策略。CT06 教師和 EP01 校長認同這種跨語實踐學習策略對學生習得雙語的促進作用：

雙語課的時候，我們就會有一個機會，能夠把孩子兩邊學到的知識點聯合起來，就是 1 加 1 就不是等於 2 了，可能 1 加 1 就等於 10 了，就把他學到的東西無限的擴張、擴大、延伸出去。另外還有表達方面，因為我們在小組討論的時候，學生有機會用中文跟英文去跟他的小組組員去討論，也有機會在課堂上匯報時用中文和英文，因為我們要求他們在自己的報告上自己安排哪一個部分用中文，哪一個部分用英文，所以他們有機會用兩種

語言，那就可以很平均地按照自己的程度發展兩種語言。（引自 CT06 教師訪談內容）

I think when our teachers work together, our Chinese and English teachers, so that there's connections between were happening in Chinese, connections were happening in English, then that benefits the children the most, because they can make those connections across both languages. Oh, I learned that in English, so all the Chinese teachers talking about this, they make those kinds of connections with vocabulary and concepts. And that makes it stronger for sure. （引自 EP01 校長訪談內容）

中英雙語教師要求學生因應對話對象或採訪對象自如切換語言，用一種語言匯報另一種語言的圖書或進行專題報告，以幫助學生搭建第一語言為第二語言的跨語實踐學習策略，促進學生兩語學習和理解。Baker（2011）認為使用一種語言來閱讀及討論，並用另一種語言來書寫或記錄的過程，可幫助學科知識內容的理解與消化。CT06 教師指出學生能自發性使用跨語實踐學習策略，運用第一語言轉移和幫助自己學習第二語言的語言知識：

比如說我在教外國學生比喻的時候，隔壁那些孩子也會說「我們英文課也學過的，就是那個例子……」，那個外國孩子「哦！」就知道了什麼是中文的比喻，一下子就融會貫通，哦，原來這個就是比喻。

案例學校雖然採取不翻譯、避免重複的教學策略，但允許和鼓勵學生使用翻譯為學習策略，強化學生自身的語碼轉換能力和理解能力。ET05 教師主張：

We use the students as a tool in the classroom not just as a learner for the translation, and the opportunity to be able to speak in both languages in the same topic of conversation.

4.4.5 校本中英雙語教育成效

大部分受訪的中英雙語教師認為校本中英雙語教育的實施是成功的，認為學校在實施中英雙語教育積極的成效比消極的影響多。積極的成效表現在對學生的個人發展上，包括：

（1）有利於學生大腦的發展，使他們擁有很強的雙語能力，能說流利雙語（英語和普通话），並促進認知能力和理解能力發展。最新的研究也指出雙語或多語發展可以激活孩子大腦不同的部位，強化執行能力，例如專注力、靈活性和創作力（葉彩燕，2018）。

There's a whole bunch of research around bilingual education and just being good for the brain and the development of the brain. So, our children are benefiting from that. （引自 EP01 校長訪談內容）

作為一所學校，我怎樣看到成效呢？就是看到我們有挺多學生的兄弟姐妹在我們學校讀得很好，成效很大，父母會跟我們反映原來效果是那麼好，讀完我們學校，升上中學就做高材生，是因為他們有很強的雙語能力。（引自 CP01 校長訪談內容）

It gives the students access to both languages to understand different topics and different units of inquiry deeper. （引自 ET05 教師訪談內容）

(2) 能培養學生雙文化素養和建構雙思維能力。語言和文化密不可分，語言是文化的載體，文化是語言的土壤。在中英雙語語言教學活動中，處處都有文化的烙印，時時可見文化的蹤跡。中英雙語教學應該幫助學生了解中西方文化，幫助他們在體驗語言藝術的同時把握不同的思維方式、思想精華以及文化特質，帶領他們走出語言表層，進入文化深層（桑迪歡，2011）。Baker（2014）進一步提出雙語教學讓學生更廣泛地適應社會上存在的不同文化類型，更深入地通過語言理解多種文化，具有兩種語言文化圈內的經驗，對多種不同的文化更加開放寬容，並會評價和欣賞不同的文化。案例學校中文教師也認同學生在中英雙文化素養的培養上佔優勢，並在思維發展上受益於中英兩種語言：

我們的學生學到兩種語言的文化，文化涵養會更加的豐富。他們看書時，信息獲取能力相對於單一語言要強一些。（引自 CT06 教師訪談內容）

這種模式下，孩子們可以有兩種思考問題的方式，比較自由地用兩種思維思考問題，如果這種模式上來的話，長大以後也是一樣的，我覺得很好的。（引自 CT02 教師訪談內容）

(3) 有助學生的人際交往和廣泛交流，提升自信心，對學生自身性格發展和未來就業方面佔優勢。

學生及早獲得多些不同的語言，促進他/她與不同人的溝通，幫助他/她將來讀完書後，在找工作上的發展都有很大的好處。（引自 CT02 教師訪談內容）

還有他/她的自信心，就是站出來講中文和英文的時候很有自信，很流暢地去表達，跟人去溝通，跟別人的眼神接觸，身體的語言等，我覺得我們的學生掌握的非常好，就是自信心強、流暢、用詞表達準確。（引自 CT04 教師訪談內容）

（4）學生能自如切換雙語（英語和普通話），具備語言轉換能力。即學生自然靈活地運用中英兩種已知語言，結合其各種元素以滿足溝通交流和社交需要。研究者認為這種成效與上述 4.4.4 節中英雙語教師要求學生使用一種語言閱讀文本材料，但使用另一種語言來談論文本等跨語實踐教學策略和學習策略相關聯。CT02 教師認為：

學生基本上是可以自由地轉換自己的語言使用，就是中文老師提問，他們用中文回答，突然英文老師提問，他們就馬上轉過來。

上述成效與本章第 2 節 30 位小一至小六年級強勢中英雙語學習者對中英雙語的態度發現雷同，與本章第 3 節 30 位家長對孩子的期望、對學校的期望和對孩子個人發展的期望一致；與 Peal 和 Lambert（1962）認為接受雙語教育更能提高學習者大腦的靈活性、抽象思維、發散性思維和概念形成，有利學習者智力發展，有助形成語言運用的意識、及具備更強的交際敏感性的看法一致；與 Baker（2014）認為雙語者具備交流方面、文化方面、認知方面、性格方面、課程學業方面和提高經濟收入方面的優勢看法大致相同。他認為把學生培養成具有雙語能力的人會影響到他們對自我身份認同，學業上的成就、就業前景以及他們的思想。因此，成為具有雙語能力的人的內涵，已經遠遠超出了會兩種語言本身。

然而，根據受訪中英雙語教師的教學經驗，校本中英雙語教育也為學生中英雙語發展帶來一些消極的影響，包括：

- (1) 低年級學生在學習普通話漢語拼音拼讀拼寫，與英語字母拼讀拼寫，會出現中英兩語語音互相干擾的現象。與 Chan 和 Li (2000) 發現粵語跨語言對本港學生英語發音產生的影響結果雷同。CT01 和 ET01 教師均指出：

比如說我剛看到一年級小朋友他想寫 I will miss you guys. 的/guys/就寫成了/gais/，很不一樣。但是英文程度比較好的小朋友呢，英文會有一點影響他的中文拼音的拼寫，比如說我們之前有寫為什麼的/wei/，他/她就會寫成英文的/wai/。(引自 CT01 教師訪談內容)

Sometimes I think that they can be confused because the characters in Chinese, I think, are the pinyin. The sounds like the letter /a/ we say the sound is /ei /, but I think it's slightly different in pinyin. And then kids sometimes I think it can be a bit confusing, because the children have to identify which language they are speaking. (引自 ET01 教師訪談內容)

上述實證與梁慧敏和李楚成(2020)認為至今未見任何實證研究顯示初小學習者會因為學習漢語拼音而出現普通話和英語混淆的情況的說法不一致。然而，CT01 教師指出隨着學生年級增長以及兩語能力發展漸見成熟，語音干擾的現象會慢慢消失：

他們的正確的語言輸入慢慢增加之後就會消失，不再會出現這樣的語音混淆情況了。(引自 CT01 教師訪談內容)

- (2) 低年級學生在中英兩語語法的規律掌握上會出現互相干擾的現象。CT01 教師舉例：

比如說中文的「我在學校學習。」有小朋友會寫「我學習在學校。」會把「在學校」放在後面，受英文的語法影響了。內地的小朋友會寫 “I in school I study.”

同樣，CT06 教師指出隨着學生年級增長以及具備分辨語法意識的能力，中英兩語語法干擾的現象也會慢慢消失：

隨着年級增長，他/她就會有意識去分辨哪個文法正確，哪個文法不正確，所以在高年級就會漸漸地消失。

（3）在沉浸式中英雙語教學上，容易引發一些學生外語學習焦慮（foreign language anxiety）⁶⁹的情況出現。CT03 教師認為：

如果學生不喜歡這門語言，或者是對於這門語言沒有自信，或者是他/她之前受到一些挫折，他/她在說英文的時候，說得不好，其他小朋友不喜歡跟他/她說英文，那其實他/她心裏面會有挫敗感，對他/她之後的學習語言挺不利。

Horwitz（2000）和 Pappamihiel（2002）認為外語學習焦慮是造成雙語學習成效不彰的因素之一。

⁶⁹ 外語學習焦慮（foreign language anxiety）是 Horwitz 和 Cope 在 1986 年提出的概念，是學習者對語言學習過程的特殊自我感知、信念或行為，有於別一般的焦慮。

(4) 學生同時相對平衡地學習中英雙語，兩語發展的速度會比單語的慢。CT02

教師認為：

學生中文英文太 balance 發展的話，不像單一的語言那樣，它會發展得特別的快，兩種語言一起的話，當然平衡發展的話，都會稍微慢一點。

上述消極影響與科林·貝克 (Baker, 2008) 對沉浸式學童的雙語發展比單語學童慢兩年的說法一致。

(5) 一些學生會出現中英夾雜混用在同一語句的語碼轉換問題，CT06 教師指出：

一些學生中英文夾在一起去用，可能同一句話裏有中文，也有英文，低小會比較多。

語碼轉換是語言教學問題，還是學生習得中英雙語的必經階段？主張「分離式雙語觀」的學者再三強調在沉浸式課中僅能使用目標語的單語環境，以避免第一語言的干擾。主張「彈性式雙語觀」的學者認為運用兩語相輔相成的關係，將第一語言視為第二語言習得的養分。但若根據超學科技能學理，語碼轉換就不是一個語言習得問題，而是學習者發展語言實踐整合語言經驗庫內化過程。在 IB 課程語言政策下，雙語學習環境和雙語課堂促使學生透過中英雙語的轉換，作為應用其具備的雙語知識和能力，是學生發

展雙語能力的過程，是學習策略的一種。

(6) 家庭支援不足，會影響學生中英雙語的發展。CT03 教師指出：

一些以中文為母語的孩子，他/她的家庭環境給不到一些英文的幫助的話，那麼以這樣的孩子來說，他們在課堂上可能是真的聽不懂的一個狀態。

此發現與本章第 3 節學生家庭語言對學生英文能力發展具相關性的結果相吻合，但中文能力發展不受影響。

(7) 學校低年級到高年級中文課程的跨度較大，高年級著重培養學生的能動性 (student agency)⁷⁰和發揮學生的創造力，雙語教學鷹架相對減少。

CT04 教師認為：

我覺得四年級，可能剛升上來的話，寫作方面是比三年級要難了一些。比如說三年級可能更多的是需要老師提供工作紙，做好的工作紙有一個模版給孩子，但是四年級更多的是給學生一張白紙，學生可創作、可發揮的地方比三年級要多很多。

研究者認為個別年級中英雙語課程的設計深淺不一致和教學方式的偏

⁷⁰ 按國際文憑組織《學習社區》(2018, 頁 81)，能動性 (student agency) 是一個哲學、社會學和心理學概念，它承認人有積極投入自己的生活並按照意願開展行動的能力。

差可以解釋先導研究發現（一）四、五年級中英語文能力沒有顯著相關性的研究結果。

在實施協作教學方面也帶來一些消極的影響，包括：（1）中英雙班主任會出現溝通不足，教學不協調等問題，導致中英雙語教學不能雙軌前進；（2）學生中英雙語能力的差異化影響課堂的節奏。單語教學溝通方面，10位受訪的中英雙語教師均表示除了雙語單元課之外，他們很少與搭檔溝通單語語言課的教學設計和教學內容，CT02教師反映：

我們很少單獨地告訴對方中文上什麼，英文上什麼，除非是與單元雙語探究有關的部分，就是大家在交流一下在結合的地方，但是具體中文和英文怎樣上課，大體上什麼內容，基本上我們沒有去交流的。

然而，中英雙班主任的溝通對課堂教學的流暢度，雙語教師教學策略的一致性和教學的協調對學生中英雙語學習至關重要，特別是小學一年級學生。ET01教師認為：

If the communication is not clear, then it might make the lesson difficult to teach for both teachers. Particularly in Y1. I think creating that kind of classroom environment for Y1 is important to have both teachers from the same angle, rather than two different approaches.

另外，ET06教師表示對於中英雙語極端不平衡發展的學生，會影響課堂的節奏：

We only have a few students who are not fluent in Chinese or fluent in English, but they do struggle and take them a lot more time to catch up with the rest of students from the class. So, if you were in a classroom, having two or three more of those students will make it very challenging. It will slow things down.

最後，按學生中英雙語語文能力發展來看，CT04 教師認為四年級學生可分三類：

第一類是中英雙語平衡發展，佔 40%；第二類是中文佔優勢，英文不佔優勢，佔 30%；

第三類是英文佔優勢，中文不佔優勢，佔 30%；CT05 和 ET05 教師認為五年級學生兩

種語言都強的，佔一小半，其餘就是兩語各佔優勢的學生；CT06 和 ET06 教師認為以

六年級來說，少數強勢中英雙語學習者（約 10%），多數中英雙語發展不平衡學習者（約

90%），沒有弱勢中英雙語學習者。可見，研究結果與先導研究發現一致，案例學校學生

以中英雙語發展不平衡學習者為主，少數強勢中英雙語學習者，沒有弱勢中英雙語學習

者，具一定的教學成效。

4.4.6 案例學校中英雙語教育模式的推廣度與可行性

綜合受訪中英雙語教師和校長們的意見，10 位受訪者認為案例學校中英雙語教育

模式具推廣度和可行性，前提是要滿足以下條件：

（一）經濟支持

（1）學校能聘請足夠和優質的中英雙語教師；

（2）學校能提供充足的雙語教學資源。

（二）學校取向

- （1）學校管理模式、教學規劃具自決權；
- （2）實行專科專管；
- （3）確保中英雙語地位對等；
- （4）實施小班教學（每班學生人數不多於 25 人）；
- （5）課程設計具彈性；
- （6）雙語沉浸教學時間具許可；
- （7）提供相關的雙語教學指引和培訓；
- （8）提供有效的雙語教學示範；
- （9）幫助中英雙語教師建立互信互促的教學夥伴關係。

（三）教師取向

- （1）認同普教中；
- （2）支持實施中英雙語沉浸式教學。

（四）家長取向

- （1）認同和支持中英雙語教育；
- （2）在家支援孩子的學習。



另外 2 位校長和 1 位中文教師認為案例學校中英雙語教育模式在全港難以推廣，歸因如下：

(1) 本港中英雙語教師師資不足，以母語為普通話和英語的教師不多，會帶來很多反對聲音，甚至導致很多教師失業。

(2) 中英雙語教學時間不可能平衡，普教中在本地學校實施的難度較大，中英雙語平衡教學的機率不高。

(3) 以香港現時兩文三語的語言環境，粵語作為母語的意識形態過強，普及普通話和英語教學不可行。

(4) 學校資源未必能承擔得起每班兩位中英班主任。

上述中英雙語教育模式推廣阻力的發現與 SCOLAR (2008)、鄧城鋒 (2008)、梁慧敏和李楚成 (2020) 的研究結果有相近之處，如師資、語言環境的配合和教師的語言能力等問題影響 EMI、PMI 的教學成效。而這些阻力與香港語言教育存在着兩個層次的問題相關：第一層次是英文與中文之間，是國際語言與本土語言之間的問題；第二層次是廣東話與普通話之間，是國家語言與本土語言之間的問題（楊聰榮，2017）。研究者認為若能解決上述兩個層次的語言教育問題，定好英文與中文、廣東話與普通話在語文和學科教學上的地位，對香港推行「兩文三語」無往而不利。本文第 5 章第 2 節有關社會因素對學生中英雙語能力發展的影響會作出相關的討論。

小結

在探究案例學校 2018 至 2019 年度一至六年級學生中英雙語能力發展的相關性研究上，本章得出六項量化和六項質化研究發現，現總結如下：

量化研究發現（一）：學校沒有弱勢中英雙語學習者，以中英雙語發展不平衡學習者為多數，少數強勢中英雙語學習者。低年級學生和六年級學生中英語文能力具相關性，四年級學生中英語文能力沒有相關性，五年級除了寫作能力具相關性外，其他語文能力並沒有相關性。可見，中英語系雖不同，雙語學習者在學習過程中仍能起一定的互相促進作用。部分學生的中英語文能力發展能驗證 Cummins 的假說，而大多數學生的中英雙語能力發展參差，他們兩種語言的聽說讀寫水平也並不平衡，證實 LIH 不能只把語言水平簡單劃分為 BICS 和 CALP 兩個極端。

量化研究發現（二）：一至六年級強勢中英雙語學習者中英雙語能力與超學科認知能力具相關性，支持 Cummins 的 TH 假說高級層次說法，即學生中英能力強能促進認知能力發展和學科學習。

量化研究發現（三）：一至六年級學生中英雙語能力不平衡發展與超學科認知能力發展也具相關性，不支持 Cummins 的 TH 假說中級層次說法，即只要他們精通中文或

英文其中一門語言，對認知發展和學科學習也產生正面效應。

量化研究發現（四）：中英雙語能力強的學生認為中英雙語對自身智力發展和交際能力發展有幫助，這種態度和信念影響他們看電視選擇語言頻道的行為、中英雙語書寫的模式、以及對自身中英能力的認同感。

量化研究發現（五）：中英雙語能力強的學生家長為孩子報讀雙語學校的主因是期望孩子能具備中英雙語能力和更加認識中西文化，對孩子個人發展具高期望值，認為中英雙語教育對孩子個人的發展、學術和就業有優勢，對中英雙語教育持高價值觀和高信念值，對孩子的中英雙語學習具備高度責任感。

量化研究發現（六）：中英能力強的學生，他們的英文能力與父母在家使用的語言具相關性，中文能力則與家庭語言使用情況沒有相關性。

針對上述六項量化研究發現，研究者進而探討學校因素與學生中英雙語能力發展的關係，得出以下六項質化研究發現，並與量化研究發現進行比對：

質化研究發現（一）：學校不同持分者對實施中英雙語教育的信念一致，從上而下支持和認同校本中英雙語教育的實施，與上述量化研究發現（四）學生對雙語的信念和

量化研究發現（五）家長對學校高期望值和對中英雙語教育高價值觀和信念值一致。

質化研究發現（二）：學校實施 SICEBEM，分離式中英單語教學並行能解釋先導研究發現中英雙語評核出現的三個不對等和一個對等現象。融合式中英雙語教學模式有助解釋上述量化研究發現（一）、（二）和（三）的現象。

質化研究發現（三）：融合式中英雙語課堂中，中英雙班主任採取不翻譯、避免重複的教學策略，此發現有助解釋上述量化研究發現（一）、（二）和（三）的現象。

質化研究發現（四）：融合式中英雙語課堂中，中英雙班主任創設語言相互依賴空間，允許和鼓勵學生運用翻譯和使用自己的第一語言促進第二語言學習，建構學生的跨語實踐學習策略，此發現有助解釋上述量化研究發現（一）、（二）和（三）的現象。

質化研究發現（五）：學校 10 位一至六年級中英雙語教師和 3 位中英校長認為校本中英雙語教育對學生個人發展起積極的成效多於消極的影響，具有一定的教學成效。

質化研究發現（六）：學校中英教師認為只要滿足經濟支持、學校取向、教師取向和家長取向這四大條件，校本中英雙語教育模式便可推廣至全港。同時，也會面對本港中英雙語師資不足、中英雙語教學時間不可能平衡、粵語社會地位過強和學校資源不足以承擔中英雙班主任等四大阻力。

第 5 章 討論

本章基於主要研究問題和研究發現以四個小節進行討論。第 1 節探討 Cummins 的 LIH 和 TH 假說能否解說在香港接受中英雙語教育學童的表現；第 2 節探析影響接受中英雙語教育學童語文能力不平衡發展的因素；第 3 節討論中英雙語的教學模式與學生雙語能力發展的關係；第 4 節窺探校本中英雙語教育的有效性與可發展性。

第 1 節 Cummins 假說對解說港式中英雙語教育的適用度

從量化研究發現（一）可見，案例學校低小學生和六年級學生中英語文能力具相關性，支持 Cummins 的 LIH 和 TH 假說，此研究結果與 Lambert 等（1972）、Genesee（1979）、Goldman 等（1984）、Wagner 等（1989）以及 Kim 等（2019）等在閱讀能力上檢驗小學一、二、三年級學童英法、英語和西班牙語、阿拉伯語和法語等兩語間的相關性研究結果雷同，也與張玉芳（2011）在寫作能力上檢測小學五、六年級學生中英兩語的相關性研究結果一致。四年級學生中英語文能力沒有相關性，不支持 Cummins 的 LIH 和 TH 假說，五年級除了中文寫作能力與英文寫作能力具相關性外，其他語文能力也沒有相關性，也不支持 Cummins 的 LIH 和 TH 假說（見本文頁 61，表 6）。此研究發現在中英閱讀能力的相關性檢驗上與胡向青等（2019）研究結果相似，他們發現早期閱讀能力發展階段存在中英干擾，且隨年齡增長而減弱，九歲是關鍵轉折期。增加學生中

文詞彙的使用，有利於改善中英文閱讀的關係，促進他們中英文閱讀能力的平衡發展。

而四年級和五年級的研究結果不支持 Cummins 的 LIH 和 TH 假說，研究者進一步從質化的中英雙語教師訪談和雙語課程設計分析中得以驗證與低年級至高年級的中文課程難度跨度較大，以及中英雙語教學鷹架減少有關。

另外，案例學校一至六年級學生以中英雙語發展不平衡學習者為主，沒有弱勢中英雙語學習者，各年級均有或多或少的強勢中英雙語學習者，反映港式中英雙語教育還是有一定的成效。按研究者的經驗，這情況可能與該校中英雙語教育模式結構和學生入學要求有關。案例學校從幼兒親子班開始便設置中英雙語教學，學生在沉浸式的雙語教學模式、直升小學機制、以及插班生需具備中英口語和書面語表達能力等有利條件下學習，所以小學一至六年級並沒有發現弱勢中英雙語學習者。Lenneberg (1967) 提出兒童語言發展「關鍵期」的主張，認為兒童於 2 歲至 12 歲期間，由於生理因素，語言的習得最為容易，之後的發展速度則會大為放緩。何克抗 (2004) 在此基礎上，提出了「語覺論」，並以「兒童語覺敏感度曲線」指出兒童掌握聽說能力的最佳敏感期是 9 歲以前，9 歲以後開始下降，12 歲下降到 50%，14 歲下降到 15-20%，故語言教學以小學階段為關鍵期，尤其是一至四年級為最佳年齡段。Lenneberg 的「關鍵期」和何克抗的「語覺論」均有助解釋小學階段是雙語學習者學習語言的最佳時機。

從量化研究發現 (二) 可見，45 位一至六年級強勢雙語學習者的中英雙語能力與超

學科認知能力發展具相關性（見本文頁 80，表 19），研究結果進一步支持 Cummins 的 TH 假說高級層次說法，此發現與張麗君（2008）檢測臺灣 165 位幼稚園大班幼童和 112 位小學二年級學童的中英雙語能力與認知能力的相關性，邱華慧（2012）檢驗 132 位臺灣小學二年級學生的中英雙語能力與創造力關係，以及與 Lazaruk（2007）的研究發現英法流利的學生，整體學業成就表現較佳的研究結果一致，大致支持其假設，中英雙語程度愈高，其認知能力、創造力和學術能力表現愈好。而量化研究發現（三）顯示一至六年級學生中英雙語能力不平衡發展與超學科認知能力發展也具相關性，不支持 Cummins 的 TH 假說中級層次說法（見本文頁 81，表 20）。換言之，雙語學習者只要精通其中一門語言，對其認知能力發展和學科學習都有所助益。研究者認為上述現象與案例學校推行的「中英雙班主任制」（one homeroom teacher, one language）有關，它形如「一個家長，一種語言」（one parent, one language）的雙語教學模式，被視為最有效的雙語學習方法（張麗君，2008）。學生的第一語言有利於認知能力的發展，在這樣一個中英雙母語課堂和學校雙語氛圍裏，中文或英文對於任何一位學生來說其中一種語言就是其第一語言，以第一語言進行超學科探究和學習，能促進其學科認知能力發展、BICS 和 CALP 發展。這與 Bain 和 Yu（1980）在香港挑選了 30 個雙語家庭和 60 個單語家庭進行有關雙語能力發展和智力發展的研究發現一致，要真正培養兒童的雙語能力，父親和母親各自堅持只說一種語言是關鍵，也是一種十分奏效的途徑，中英雙班主任的角色如同父母各持一種語言的雙語學習方法同出一轍。可見，只有語言能力獲得堅實的基礎，雙語兒童的認知能力才會有所得益。質化研究發現（三）（四）顯示中英雙班主任在融

合式雙語課上採取不翻譯、避免重複的教學策略，以及允許學生以兩語互相翻譯，互相促進，自身建構跨語實踐學習策略能進一步解釋上述研究結果。Cummins（2007）提到只要使用雙語教學策略，將學生的第一語言視為認知和語言資源，學生的第一語言就能作為邁向第二語言的墊腳石，作為邁向更高階段第二語言成就的鷹架。García 和 Kano（2014）指出跨語實踐不僅幫助學生對於學科知識的理解，並由較強勢的語言（如：母語或第一語言）來幫助弱勢語言（如：第二語言）的學習。更重要的是跨語實踐需要學生使用語言的不同面向，在學習新的語言技能外，同時鞏固已學知識的基礎，過程中賦予新學知識的價值定位，並弭平語言間的不平等。在案例學校跨語實踐的中英雙語課堂上，學生能以自身較強的語言（中文或英文或雙語）進行超學科探究學習，不僅能促進中英兩語能力的發展，也對學生學科認知能力發展起互相促進的作用（見圖 8）。陳麗春（2001）在「國小雙語語文教學實驗研究」報告中顯示，已具備第一語言讀寫能力的學習者，可以很容易地轉移到第二或第三語言的學習上，也就是學生使用母語及其文化知識作為學習第二語言的資源，是非常重要的。可見，學者們的看法與跨語實踐學理主張一致。因此，跨語實踐學理不但進一步支持 Cummins 的 LIH 和 TH 假說，同時幫助補充和解釋雙語學習者的語言水平和認知水平不只是處於 BICS 和 CALP 兩個極端，而是大部分處於極端之間的中間狀態現象。

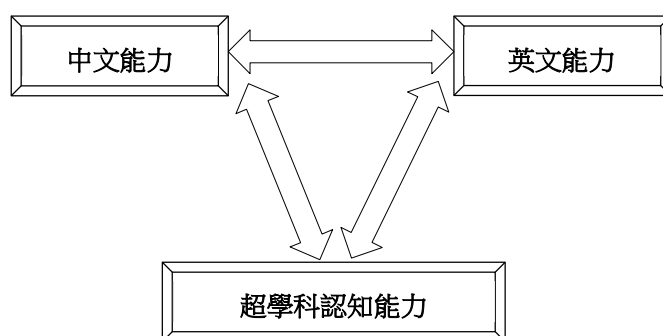


圖 8 中英雙語能力與超學科認知能力互為促進關係圖

綜合上述討論，中英兩種語言之間的遷移遠不止語言層面上的遷移，更是全方位的遷移，包括雙語語文「接收能力」和「生成能力」⁷¹的遷移、學科認知能力的遷移、人際交流技能的遷移、認知學術語言技能的遷移等。可見，中文和英文雖屬不同語系，語言層面上拼音規則不同、書寫形式有異，兩種語言有較大的差異和距離，但以 Cummins 的兩大假說解說港式中英雙語教育成效還是有一定的適用程度，對探析香港學童在中英雙語能力發展以及認知能力發展上起到一定的積極效用。不只香港，深圳在推行中英雙語教育上也有雷同的發現。深圳教育報（2005）發表羅湖區小學雙語教學調查研究報告顯示，雙語教學提高了學生與教師的綜合素質，雙語教學實驗班至少有 40% 畢業生的聽說讀寫的能力達到或者超過初中三年級學生的英語平均水準，同時，參加雙語教學實驗的學生，其餘各學科的成績也保持穩定。調查數據顯示，88% 的教師認為雙語教學實驗能促進其他學科的良性發展，不論是一年級雙語班學生漢語常用音節測試成績，二年級學生看拼音讀報能力測試的成績，均遠遠超過一般的普通班級。說明雙語教學不僅沒有影響學生對其他學科的學習，反而產生了正向的遷移效應，證明雙語教學能促進學科

⁷¹ 接收能力指聽和讀；生成能力指說和寫（盧丹懷，2005，頁 27-28）。

整合的優勢。整體而言，隨着雙語教育理論的不斷發展和演變，跨語實踐學理進一步補充和完善 Cummins 的兩大假說，有效幫助解說本研究上述研究發現現象。

第2節 影響接受中英雙語教育學童語文能力不平衡發展因素

從量化研究發現（二）可見，案例學校以中英雙語發展不平衡學習者為多數，少數強勢中英雙語平衡發展者，這裏的平衡是指量化的「相對平衡」，而非「絕對平衡」或「程度平衡」。研究發現與盧丹懷（2005）的說法一致：

對於雙語學習者來說，兩種語言能夠在聽、說、讀、寫四種能力上完全平衡發展的只有少數。大多數雙語者的兩種語言能力不會處於同一水平。

Meisel（2004）指出若要追求程度平衡的雙語能力大概是不可能實現，因為雙語同樣頻繁地使用在所有範疇內的情況並不普遍，因此掌握平衡語言能力雙語者不多。雙語學習者使用兩種語言的時間很少會一致。長時間使用某一種語言稱為主導語言（dominant）。同一位學習者的語言使用多寡會隨着時間及情況而改變。新加坡前任總理李光耀（2015）總結新加坡五十年發展雙語教育的經驗就指出：

英文多用，華文就弱。華語多說，英語就沒那麼好。一個人可以通曉多種語言，卻只有一種主導語言，就算以語言為專業的專家也不能例外。

然則影響案例學校大部分學生中英雙語能力不平衡發展還有哪些因素？本研究發現影響接受中英雙語教育學童語文能力不平衡發展的主要因素包括：（1）學生自身因素——語言學習動機、外語學習焦慮程度；（2）家庭因素——家長投入程度、家庭社經地位、家庭用語、家長的語言實踐和角色；（3）學校因素——不同持分者的信念一致性和差異化教學；（4）社會因素——社會階級和社會語言生態環境。下文將逐一探討。

5.2.1 學生自身因素

量化研究發現（四）顯示中英雙語能力強的學生認為中英雙語對自身個人發展有幫助，包括智力發展和交際能力發展，以及他們對中英雙語的價值觀影響對看電視或看電影時收看的語言頻道、運用中英雙語書寫的模式、以及對自身中英能力的認同感，與質化研究發現（一）學校不同持分者對實施中英雙語教育的信念一致性以及校本中英雙語教育對學生個人發展起積極影響相吻合。由此可見，學生的中英雙語態度，對他們的中英雙語學習動機至關重要，學習動機是影響學生中英雙語學習成效的重要因素（Gardner & Lambert, 1972；Guo & Okita, 2001；Oxford & Shearin, 1994；Evans, 2009；Li, 2010）。

學習動機可歸納為「綜合取向」（Integrated orientation）與「工具取向」（Instrumental orientation）兩類語言態度。所謂綜合取向，是指學習者希望透過語言學習而了解、互動或接近使用該語言的社會文化，甚或希望被他人所接受，或被視為語言使用群體的一員（Gardner, 1985）。此取向的學習者對目標語及其運用均有較正面的態度，對他們的文化也更有歸屬感（Ghazvini & Khajepour, 2011）。工具取向則是學習者希望通過語言學習

來爭取個人在社會及或經濟上獲得更佳收益 (Gardner & Lambert, 1972)，又或達致某些具體目的，如在大學考試中合格、增強自身就業優勢、或與外國人作某程度交流等，學習內容傾向實用為主 (Brown, 2000；Dörnyei, 2003)。本研究發現中英雙語能力強的學生在「工具取向」的語言態度最顯著 (見本文頁 82，表 21 因素構面一因素)，認為掌握中英雙語使個人變得更聰明，有助交流、未來升學、賺錢、就業和晉升等。而學生對中英雙語的價值觀與自我觀感的「綜合取向」語言態度屬次顯著 (見本文頁 82，表 21 因素構面二因素)。可見，在學生自我因素中，學生的語言學習動機強弱影響其中英雙語能力相對平衡或不平衡發展。

另外，本研究發現校本中英雙語教育容易引發學生外語學習焦慮 (foreign language anxiety) 的消極影響。研究者認為學生對第一語言和對第二語言學習的焦慮程度直接影響其中英雙語能力相對平衡或不平衡發展。外語學習焦慮是學習情緒 (academic emotion) 表現的一種，是學習者對語言學習過程的特殊自我感知、信念或行為，影響學習成效 (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986)。Pekrun (1992) 和 Pekrun 等 (2002) 認為負面的情緒，如焦慮、缺乏自信等，都會影響學習者的語言學業表現和認知處理能力。張玉芳 (2019) 在沉浸式雙語教育學童中英閱讀與寫作焦慮的研究中發現 (1) 接受早期沉浸式雙語教育的小學四年級和六年級學生都有經歷語言學習焦慮的情形，此發現與本研究發現雷同。

(2) 接受早期中英雙語沉浸式育學童的英文閱讀焦慮程度高於中文閱讀焦慮程度；學童的英文寫作焦慮程度顯著高於中文寫作焦慮程度。換言之，接受沉浸式雙語教育之學

習者對第二語言的學習焦慮高於第一語言。(3) 語言程度差異影響閱讀焦慮的程度差異，也影響寫作焦慮的程度差異，語言焦慮可以隨着語言程度的提升增加或降低，因人而異。可見，學生的外語學習焦慮程度影響其中英雙語學習的效能。

由此可見，學生自身對中英雙語的態度影響其語言學習動機，語言學習動機的強弱影響使用中英雙語的行為表現和中英雙語能力發展。另外，部分學生在沉浸式中英雙語教學中會引發內在外語學習焦慮，其程度的強弱也會直接影響其中英雙語能力相對平衡或不平衡發展。

5.2.2 家庭因素

量化研究發現(五)顯示中英雙語能力強的家長對孩子能具備中英雙語能力和更加認識中西文化、具學術和就業優勢和成為有效溝通的雙語者持高期望值(見本文頁 87，表 24)，以致於對學校有較高的期望值、對中英雙語教育有較強的價值觀和自身對孩子的中英雙語教育也有較高的責任感(見本文頁 88，表 26)，與質化研究發現(一)學校不同持分者對實施中英雙語教育的信念一致以及校本中英雙語教育對學生個人發展起積極影響相吻合。可見，家長投入程度(parent involvement)直接關乎子女在校表現(Butler, 2015; Baker & Wright, 2017; Anicama, Zhou & Ly, 2018)，包括子女中英雙語能力的表現，家庭支援不足有可能導致學生中英雙語能力不平衡發展。

另外，本研究發現家庭語言使用情況對學生的中英雙語能力有一定影響。Bartram (2006)、Ho 和 Kwong (2013) 認為學生的語言使用和語言態度，受家庭、學校、社會等不同環境所影響，在第二語言學習的研究中，家庭社經地位 (Socio-economic status) 對學生的影響也格外受到關注。過往不少相關研究發現，父母學歷越高，則家庭社經地位越高，孩子對非母語的語言態度越正面。此能解釋本研究 30 位一至六年級強勢中英雙語學習者的家長都屬於學歷和家庭社經地位較高的家長，當中有 10 位母親還是高學歷的家庭主婦，他們對孩子在中英雙語學習態度上、教育投入程度和支援上均有着較正面的影響。Berns (2001) 認為高社經地位家庭比低社經地位家庭更能使用複雜的語言架構、語法和句法，引導孩子使用較複雜的語言表達更多抽象的概念，提升孩子對不同社會階級使用的語言和概念形成的意識，促進語文素養發展。

再者，本研究發現學生家庭語言對學生英文能力發展具相關性，但對中文能力發展則沒有相關性。研究者認為原因有二：第一，案例學校說普英的家庭較少，而說粵英的家庭較多（見本文頁 86，表 23），在學生普通話口語能力發展上，家庭語言（粵語）起不了作用；而學生英語口語能力發展上，家庭語言（英語）便起到促進的作用。第二，在書面語能力發展上，習慣在學校用普通話「我手寫我口」的寫作思維模式，家庭語言（粵語）也起不了作用；而英語的口語和書面語相似，家庭語言（英語）便對學生的書面語表達能力發展起促進的作用。葉彩燕、馬詩帆、傅彥琦、代鳳菊、楊純純和吳萬華 (2017) 指出現今香港家庭的語言環境趨向雙語或多語，越來越多家庭採用「一家長兩

語言」(one parent, two languages) 的語言交際策略，即父母雙方或其中一方講兩種語言且用兩種語言和孩子交流。一般情況下，父母的母語是粵語，第二語言是英語，他們用這兩種語言與孩子交流，並且在兩種語言的使用中出現不同程度的語碼轉換現象，形成家庭和社會延伸的跨語實踐，促進孩子英粵語的發展，與本研究發現一致。

本研究也發現 30 位一至六年級強勢中英雙語學習者的「英文能力」及「在家經常使用的語言」與「母親在家經常使用的語言」具高度正相關（見本文頁 90 和頁 91，表 29 和表 31）。以研究者的觀察分析所見，原因有二：第一，與這些中產或上流社會家庭父母角色分工中母親的親職（parenting）有關。這些母親不是太太（10 位）就是職場專業女性（20 位），平時習慣說英語，家裏都有說英語的傭人，照顧孩子、跟進孩子學業都以母親或聽從母親吩咐的傭人為主。母親與家裏的傭人以英語溝通，與孩子也多以英語或粵語雙語溝通，與葉彩燕等所述一致。可見，這些母親的角色為照顧者，擔當教養、接納和支持孩子成長的重任。許多研究指出母親在日常的互動交流中對孩子生理健康、行為、語言及認知能力發展起關鍵正面的作用（Mercer & Walker, 2006），時代的變遷對雙薪家庭母親角色的變化也不算大。本研究發現母親的角色對學生的英文能力起關鍵的作用。第二，與案例學校的特殊環境有關，在國際學校長期的語言氛圍下，盡管在校外或在家裏，這些學生還是比較習慣以英語與朋友、家庭成員（包括父母親、兄弟姐妹或是傭人）溝通，普通話使用較少（社會語言和家庭語言不配合），除非家裏有普通話語境。可見，家庭、社會情境的跨語實踐延伸對學生雙語能力的發展起一定的影響力。

綜上所述，本研究認為在家庭因素中，家長對孩子期望值的高低、家長投入程度的強弱、家庭社經地位的高低、家庭用語的偏向、家長的語言實踐和角色均會影響學生中英雙語能力相對平衡或不平衡發展。至於家長的年齡和具體學歷兩個變量對學生中英雙語能力發展的影響，基於家長隱私的考量，本研究並沒有探討，若日後條件允許的話，可進一步檢驗這兩個因素與孩子中英雙語能力發展的關係。

5.2.3 學校因素

5.2.3.1 不同持分者教育信念一致性對學生中英雙語能力發展的影響

在提高雙語教育的效度上，Mortimer 等人（1988）發現有 12 種重要的因素可以使學校在雙語教育上產生預期的效果。這些因素包括校長有目的的領導、副校長的參與、教師的參加程度、教師間的一致性、課堂教學的計劃、提供啟發學生思考能力的教學、以學生為中心的教學氣氛、每學期有限的重點、師生間最大的交流、優良紀錄的保持、學生家長充分的參與、以及積極的課堂環境（科林·貝克，2008）。其中學校因素就佔了 11 種，可見學校是雙語教育實施成敗的關鍵與核心，學校由上而下的支持與認同雙語教育的理念與實施的信念一致性更是推動這些因素互相效力的主因，使各因素環環相扣，相互影響。教育信念是教學者內在思考和教學環境相互影響，依個人知識背景、經濟觀、社會觀所產生的想法，且對此想法產生深信不疑、表完全贊同的模式。徐秀菊和黃秀雯（2005）認為教育信念是教師教學歷程中內心所信以為真的理念，受到個人經驗、

學習背景、教學情境、教學對象、工作環境等因素所影響，而這些影響因素正主宰着教師之教學決定，對於教師教學理念、課程設計、教學目標、教學策略之使用具有相當的影響力，進而影響教學成效。本研究質化研究發現（一）顯示案例學校不同持分者對實施中英雙語教育信念的一致性對學生中英雙語能力發展起正面的作用。由此可見，學校各持分者對中英雙語教育信念的強與弱、核心地位與邊緣地位、一致與不一致都有可能直接影響學校實施中英雙語教學的定位、地位、對等性，以至於校長在聘請中英雙語師資要求上，在中英雙語教學模式設置上，在中英雙語教學的持平上都起關鍵性的決定和影響力；繼而影響副校長、中英雙語教師們在雙語教學的參與度、熱切性、互敬關係、計劃與協調以及變革力，中英雙語課堂教學質量與流暢度，學生參與課堂的積極性和學習效能，以及家長的投入度和對孩子在家的支援，進而影響學生中英雙語能力的發展。因此，學校不同持分者對中英雙語教育所持的信念是否一致會影響學生中英雙語能力相對平衡或不平衡發展。

5.2.3.2 差異化教學對學生中英雙語能力發展的影響

每一位學生都是獨立的個體，有不同的天賦、能力或動機，在中英雙語能力發展上也不例外，而影響學生中英雙語能力不平衡發展的其中一個因素正是學生的個別差異（differentiation）。雖然如此，每一位學生都有相同的權利發展其個人的天賦、能力和動機，差異化教學（Differentiation Instruction）在學生中英雙語能力發展上便顯得格外重要。差異化教學是指教師能依據學生個別差異及需求，彈性調整教學內容、教學進度

和評量方式，以提升學生學習效果，並引導學生適性發展，此觀念與華人社會推崇的「因材施教」教育理念相通。差異化教學建基於腦力研究（**Brain-based Research**）、學習風格與多元智能（**Learning Styles and Multiple Intelligences**）和真實性評量（**Authentic Assessment**）三大理論（吳清山，2012），根據 Tomllinson 和 Strickland（2005）的說法，它涵括五個面向：教學內容（**content**）的差異化⁷²、教學過程（**process**）的差異化⁷³、學習成果（**product**）的差異化⁷⁴、教學成效（**affect**）的差異化⁷⁵和學習環境（**environment**）的差異化⁷⁶。案例學校在採取差異化教學策略上迎合上述五個面向，包括（1）分組教學法——同質異質分組：以學生的語文能力和興趣分站進行不同的教學活動（**station teaching**）。（2）教材重整教學法：刪減、添加或重組教材，如重組課文或閱讀同一主題不同程度的中英雙語文本或教材。（3）善用資源與支援：運用不同資訊科技、多媒體和戶外考察（**field trip**）輔助中英雙語教學和超學科探究，以及中英語言教學助理（**languages supporting teachers and education assistants**）進班進行一對一或小組教學支援。（4）提供額外教學支援時間：早上或放學後提供「學習加強班」（**study group**）為兩極化發展的中英雙語能力學生進行課後學習支援。（5）多元評量教學法：除了運用紙筆檢測外，因應學生的多元智能發展偏向設計真實性的教學評量，如中英雙語專題報告、

⁷² 教學內容（**content**）的差異是指教學內容及如何教兩個向度，也就是教材及教法。

⁷³ 教學過程（**process**）的差異是指教師透過教學活動的安排，使學生將學習內容內化的過程。

⁷⁴ 學習成果（**product**）的差異是指學生在經過一段時間（而非一堂課）或一個單元的學習之後，學生可以展示其學習成果的樣態，按學生的學習方式不同，可以讓學生以其最擅長的方式表現其學習成效。

⁷⁵ 教學成效（**affect**）的差異重點在於強調學習的氛圍對學生的影響，每一個班級、每一個學生都有其獨特性，教師應配合班級的學習氛圍作最好的引導。

⁷⁶ 學習環境的差異（**environment**）則是指學習的空間、學習的時間、教具的支援等，依據教學內容與學生的不同，教學應考量空間的差異（不同的教室或校外參觀）、學習時間的不同、使用不同的教具呈現教學內容等，其目的在於給予學生最佳的學習效果。

小型展覽會等。可見，學生本身的差異化、學校是否能實施針對性的差異化教學、差異化教學策略也會影響學生中英雙語能力相對平衡或不平衡發展。

5.3.3 社會因素

香港是一個以粵語為主流語言的社會，普通話和英語只是少數人使用的語言，So (1998) 認為這樣的社會語言生態環境難以促進學生個人的雙語能力發展。梁慧敏和李楚成 (2020) 指出自回歸二十年以來此社會語言生態環境並沒有太大的改變，值得深思英文和中文（國際語言與本土語言），普通話和粵語（國家語言與本土語言）在香港的功能和社會地位問題，它們對港式中英雙語教育的實施與成效具決定性的影響。本章 5.2.2 節探討了案例學校 30 位一至六年級強勢中英雙語學習者的家庭均為高社經地位的家庭，擁有一定的財力和資源，既有父母在學習上的支援，又可以在課後參加補習班，家庭用語大部分以英語為主，對學生英文能力發展有一定的幫助；然而對於大部分香港基層人士或工人階級的子女在英語或普通話學習方面除了靠學校和個人努力外，得到的支援相對較少，課後可以運用英語和普通話的機會也少。由此可見，社會階級和社會語言生態環境也是導致學生中英雙語能力不平衡發展的因素之一，與梁慧敏和李楚成 (2020) 的看法一致。香港政府有必要審視英文和中文在社會中的平等地位，推動普通話和英語在社會的通用性和普及性，平衡粵語、普通話和英語的使用率，有利於社會語言生態環境的多元發展，避免單語獨秀。盧丹懷 (2005) 認為雙語及雙語社會的一般理

論和高變體、低變體⁷⁷的關係可以解決香港語言教育一直存在的深層次問題，對漢語而言，普通話為標準變體，粵語只是地方變體，香港的學校教育應該使用漢語的標準變體普通話為教學媒介語教授中文和其他學科，而非粵語，從而使香港這個雙語社會與國際上的多數雙語社會接軌，值得教育當局和學界深思和參考。

第 3 節 中英雙語教學模式與學生雙語能力發展的關係

案例學校推行沉浸式中英雙語教育，實施「分離式與融合式相結合」的中英雙語教學模式（SICEBEM）進行超學科探究教學，以不同的中英分離式語文教學導向雙軌發展學生中英聽、說、讀、寫能力，同時又以融合式中英雙語教學創設跨語實踐課堂，建構學生的跨語實踐。Jacobson（1990）認為，在某些情況下，兩種語言在上課時的結合使用而不是語言分離，可能是一種有價值的方法，有目的地同步使用兩種語言，可以加強和發展兩種語言，通過使用兩種語言的討論和加工過程鞏固了學到的知識，加深對課程內容的理解（科林·貝克，2005）。鄒文莉（2020）也主張中英雙語教育應是教師可同時透過中文結合英文的跨語言為溝通媒介來教授學科知識，並兼顧文化與在地化需求，經由教師鷹架的搭建，達到學科專業知識的學習目的，同時讓中英文成為有效的溝通與學習工具，且能運用在生活經驗上。案例學校實施的 SICEBEM 與上述學者的看法和主張一致，本研究發現此雙語教學模式對學生的中英雙語能力發展有一定的成效。

⁷⁷ 按 Ferguson（1959）和 Fishman（1972），高變體指正規的、多數人使用的語言；低變體指非正式的、少數人使用的語言。

SICEBEM 是 Cummins 的 LIH 和 TH 兩大假說以及跨語實踐學理的實踐結合體，不但有助檢驗 Cummins 的 LIH 和 TH 假說對解說中英雙語教育的適用程度，更驗證了中英雙語間互補互促以及對學生超學科認知能力發展起正面效應的跨語實踐論說。

實施案例學校 SICEBEM 的前提是中文和英文的地位相對平等且互補，以高變體英語和標準變體普通話為教學媒介語教授英文、中文和超學科。這種中英雙語教學模式有利於發展學生雙語能力，這裏的雙語能力不只是中英聽、說、讀、寫等語文能力，它是一種綜合、多重、整合、功能化的雙語實踐能力，包括文化素養能力、認知能力、思維能力、理解能力、學科學習能力、自如切換語言能力、語用能力等，涵括施仲謀(1996)、臧鐵軍(2004)、柯華葳(2004)、王榮生(2019)等學者對語文能力的定義。在這樣的中英雙語教學模式下，學生一方面通過相對均衡的中英單語輸入（聽和讀）與輸出（說和寫）課堂，有效維持中英雙語均衡使用（Irujo, 2006），學生沉浸在形如兩條分開的、流動的語言學習小河中發展和強化中英單語語文能力，培養中英單語背後的文化素養，建立以該語言思考問題的雙向思維能力，強化學生自我的身份認同（Baker, 2014；桑迪歡，2011）；另一方面，在融合式中英雙語課堂中形如把兩條語言學習小河匯聚在互相交融的、動態的雙語學習大海，學生所具備的中英雙語能力得以綜合在一起加以運用，通過自發性地使用跨語實踐和超學科探究，融會貫通兩種語言的新知和學科內容，建構自身的跨語實踐，提升學科內容理解能力，發揮中英雙語互促互補的果效，有效促進超學科認知能力發展（本研究已驗證），同時建立學生的創造力（creativity）和批判力

(criticality) (Ricciardelli, 1992; Li, 2011; 邱華慧, 2012; 葉彩燕, 2018), 有助學生從基本的 BICS 語言運用能力層次向高級的 CALP 語言運用能力層次發展⁷⁸ (Cummins, 2008)。研究者認為學生擁有良好的中英雙語能力，如同打通人體的任督二脈，讓他們在人際交往、個人自身發展、學業、未來升學和就業佔優勢，掌握中英雙語雙文化，使他們在多語的社會中具有一定的競爭力。

第 4 節 校本中英雙語教育成效與可發展性

本研究從中英雙語評量的維度出發，以案例學校 2018-2019 年度一至六年級學生中英雙語成績表現和超學科單元成績表現的相關性，發現大部分學生為中英雙語發展不平衡學習者，少數強勢中英雙語學習者，他們的中英雙語能力具相關性，兩語發展起互促互利的的作用；學生精通中文和英文兩種語言或只精通其中一門語言，對其超學科認知能力發展均具正面的效應，可見案例學校校本中英雙語教育具一定的成效。從量化的研究結果發現語系較遠，差異較大的中英語系組合在某程度上能有效驗證 Cummins 的兩大假說，對解說港式中英雙語教育成效有一定的適用程度。

⁷⁸ Cummins (2008) 認為學習者的語言運用能力分 BICS 和 CALP 兩個層級。BICS 主要指的是日常生活中學習者的一般口頭語言運用能力，它是學習者社會認知發展、書面語學習以及專業能力提升必須具備的基本語言能力。CALP 屬於學習者的高級語言運用能力或語言水平，它包括一般書面語言能力和正式場合用語與學術語言運用能力。

本研究發現案例學校中英雙語教育對學生的個人發展起積極成效，與此同時也為學生中英雙語能力發展帶來一些消極的影響，其中語音、語法互相干擾和語碼轉換值得討論。語音、語法互相干擾是學習者學習雙語不可避免的語言發展過程——中介語（Interlanguage）。在沉浸式雙語教育的早期階段，兒童中會存在着中介語現象。中介語是學習者在第二語言學習中形成的一種獨特的語言系統，這種語言系統在語音、詞匯、語法、語用等方面，既不同於學習者的第一語言，又不同於所學習的目標語，而是一種隨着學習的發展向目標語的正確形式逐漸靠近的一種動態的具有連續性的語言系統（Nemser, 1971；Selinker, 1972；胡發行，2013）。一個兒童會徘徊於正確的語序間，但卻很好地表達了可以理解的信息。例如：「我在學校學習。」這一信息，母語為英語的一年級學生會輸出「我學習在學校。」的中文語句，而母語為普通話的一年級學生會輸出“I in school I study.”的英文語句，這種語序錯誤產生的原因就是第一語言對第二語言的影響。不要把中介語看成是錯誤。相反，它表明了學生的語言創造力，他們是在用已學到的第二語言組建有意義的表達。因此，中介語是一種介乎於兩種事物之間的、幾近正確的系統。這是一種有價值的交流嘗試，應當受到鼓勵。由於中介語是介乎第一語言和熟練地掌握第二語言間的中途島，它只是整個旅途的一部分，不是永久的棲身之所（科林·貝克，2008）。至於語碼轉換，雙語教育學者指出它也是兒童在早期語言發展的自然現象，教師和學生很自然的會使用兩種語言強化學習（Baker, 2001）。案例學校中英雙語課堂就是一個真實的語碼轉換社會語言交際現象，學生從中不斷進行句內語碼轉換（intra-sentential switching）、句間語碼轉換（inter-sentential switching）、附加語碼轉換

(tag-switching)⁷⁹和語言切換 (language switching) 等內化、理解、輸出和溝通語言的學習交際過程，是自然的行為，是第一語言為第二語言學習資源的可視化現象。因此，從功能性角度來看，語碼轉換不應該被視為消極的影響，也並非語言干擾，而是具備延續談話的功能，能支持社會互動溝通，是意義的傳遞工具，能滿足溝通目的 (Skiba, 1997; Makulloluwa, 2013)，它也是中英沉浸雙語學習中出現的一種語言中介現象，是學生雙語能力發展及逐漸成熟的一個過程 (鍾鎮城、林瑩欣，2016)。已有不少學者提倡運用語碼轉換到語言教育上 (張學謙，2016; Li, 2017; 梁慧敏、李楚成，2020)。可見，這些消極的影響只是暫時性，是雙語學習的自然現象，會隨着學生兩語能力的發展成熟而慢慢消失。同理，案例學校中英雙語教育對學生的雙語能力發展積極成效比消極影響多，具一定的效能。

成功、有效的雙語教育必然具備許多條件，包括：師資、課程規劃、教學模式和教學手法、教材選擇和運用、語言環境、學生家庭背景、學生對雙語學習的態度與行為、家長對雙語教育的態度與期望、社區和社會等 (金孝柏，2004; 王洪澤，2005; 宋子斌等，2005; 胡小春，2006; 周新麗，2006; 楊燕等，2006; 王緻軒，2007; 科林·貝克，2008)。在同樣的中英雙語教學氛圍下，一樣的師資條件，一致的英普校園和教學語言環境、相對對等的中英雙語地位、實施相同的 IBPYP 超學科課程，然而本研究發現案

⁷⁹ Poplack (1980) 把語碼轉換的型態分為三類，詞內轉換和句內轉換的差異在於前者以詞彙作為轉換單位，而後者是以句子為單位的轉換；附加語轉換則是發生在以單一語言表達的句子間所插入的另一種語言表達，如：插入意義相同的語句、詞語或感嘆詞來加強語氣。

例學校大部分學生為中英雙語發展不平衡學習者，少數強勢中英雙語學習者。本研究分別從學生、家庭、學校和社會四個主體維度探討影響學生中英雙語能力不平衡發展的因素，發現與學生語言學習動機的強弱、學生對外語學習焦慮的程度、家長對孩子期望值的高低、家長投入程度的強弱、家庭社經地位的高低、家庭用語的偏向、家長的語言實踐和角色、學校不同持分者對中英雙語教育信念的一致性、學校能否實施針對性的差異化教學、社會階級、社會語言生態環境能否多元發展配合學校教育語言政策等因素相關。另外，本章第 3 節探析了案例學校 SICEBEM 的教學模式對發展學生綜合、多重、整合雙語實踐能力的關係。上述因素直接地和通過互為作用的方式使雙語教育成為一種有效或相反的教育形式，視乎學校在推行沉浸式中英雙語教育時如何使這些因素互相配合，促進雙語教育形成正向的成效，採取相關的教育政策和教學策略對症下藥，以提升中英雙語教學效能。

綜上所述，案例學校中英雙語教育模式對發展香港學童中英雙語能力有一定的成效，具獨特的參考價值。研究者綜合案例學校受訪中英雙語教師和校長們的意見和上述討論，認為案例學校的中英雙語教育模式在全港國際學校領域上具一定的推廣度和發展性，大部分本港的國際學校比較容易滿足第 4 章 4.4.6 節提到的經濟支持、學校取向、教師取向和家長取向四大條件，只要在學校取向中做到保持中英雙語地位相對對等和中英雙語教學深度相對一致，那就不是問題。至於本地學校，研究者建議香港政府和教育當局採取以下措施，化阻力為助力，案例學校中英雙語教育模式在全港便具一定的推廣度和發

展潛能：

1. 加強本地在職或準語言教師的普通話和英語語言能力培訓：大學開設中英主修課程，加設雙語教師認證機制，滿足為學校提供足夠和優質的中英雙語師資的條件。

一位語言教師能操流利的普通話和英語進行雙語教學，在跨語實踐課堂上將更容易把理論化為實踐。

2. 參考新加坡成功的中英雙語政策：既然英文和中文在香港已成為法定語文，為保證國際語言英文和國家語言中文在香港享有平等地位，建議所有正式場合和非正式場合以中英文書面語雙語標示，例如：新聞、電視劇字幕等均以中英雙語標示，潛移默化養成港人對運用中英文的意識。此外，還可以推動普通話、英語和粵語三語平衡發展的社會語言運動，宣傳和鼓勵港人以三語溝通，發展多元社會語言生態環境，平衡港人的三種語言意識形態，強化兩文三語的社會跨語實踐。

3. 從幼兒園開始實施以漢語的標準變體普通話和高變體英語為學校教育語言：學習語言本身及學科知識的中英雙語教育，讓幼童在同一起跑線向同一相對平衡中英雙語能力發展的目標邁進。早期沉浸式中英雙語教育效果最佳，也是學童語言發展的黃金期，必定會事半功倍。沉浸式雙語教育學者認為，語言教得越早效果越好，兒童有更大的可塑性和延展性，他們大腦左半球的區域沒有受到約束，故此是越早越好（科林·貝克，2008）。另外，幼童的母語粵語也不致於變弱勢語言，做到上述香

港社會多元語言生態環境便能保存它的價值和使用率，雙管齊下。

4. 維持學校不同持分者對實施中英雙語教育的信念一致性：宜通過跨國交流、觀摩公開課、分享成功的中英雙語教學成果，加強對學校教師的培訓，增強教師對以普通話和英語進行中英雙語教學的信念和信心。
5. 以循序漸進方式實施：若學校未能承擔起每班中、英文班主任各一位的話，教育當局可先統一落實小班教學（每班學生人數不多於 25 人），配合一位認證的中英雙語教師，應該也能起到相應的效果，並解決因雙班主任溝通不足、教學不協調導致中英雙語教學不能雙軌前進等問題，同時照顧差異化教學，一舉多得。

另外，廖偉民（2020）為臺灣公立國小學推展雙語教育提出 10 項具體建議，以助臺灣於 2030 年達成雙語國家目標，與研究者上述建議頗有異曲同工之處，也值得本港教育當局借鑒，以解決師資、教師語言能力、學校管理、課程教材、教與學支援等問題（SCOLAR, 2008；鄧城鋒，2008），實現本港「兩文三語」語文教育目標。這些建議包括：（1）設立專責部門，專責人員，專門經費推動中英雙語教育；（2）對現有在職教師提供英語和普通話能力培訓的管道與認證機制；（3）提出激勵或獎勵措施，鼓勵現有教師嘗試雙語教學；（4）規範師資培育機構建立教師雙語教學語言能力培訓機制與門檻；（5）修法給予中英雙語教育實施的法源依據；（6）鼓勵彈性創新的沉浸式中英

雙語教學模式；（7）開發中英雙語教材提供教師使用；（8）招考中英雙語教師，增加雙語師資數量；（9）善用科技教學媒體，照顧學生學習差異；（10）進行適性分組教學，讓學生真正習得中英雙語等。

第 6 章 總結與建議

本文以一個個案研究探討現今本港中英雙語教育的實施情況，通過實地檢驗一所雙語國際學校 251 位小一至小六年級學生 2018-2019 年度中英聽說、閱讀和寫作語文能力表現的相關性以及與超學科認知能力表現的相關性，驗證 Cummins 的 LIH 和 TH 假說，探討影響學生中英雙語能力發展的因素，檢視校本中英雙語教育模式與學生雙語能力的關係，以窺探本港當今中英雙語教育的成效及可發展性，回應主要研究問題，現總結如下：

1. 案例學校大部分學生為中英雙語發展不平衡學習者，少數強勢中英雙語學習者，他們的中英雙語能力具顯著正相關，兩語發展起正向交互作用，研究結果大致支持 Cummins 的 LIH 和 TH 假說。本研究進一步發現學生無論精通兩門或只精通其中一門語言，對其超學科認知能力發展均產生正面效應，不支持 Cummins 的 TH 假說中級層次說法，但支持跨語實踐學理的觀點，實證學生的第一語言不但是第二語言發展的資源，更在超學科的學習上產生了積極促進的效用。因此，本研究認為 Cummins 的雙語假說在靜態、結構和微觀的理論框架某程度上能解說港式中英雙語教育的成效，本研究驗證學生的中英雙語能力發展並不完全處於兩極化，而是大部分處於中間狀態，跨語實踐學理則以動態、整體和宏觀的理論視角進一步完善和補充 Cummins 的雙語假說。如高郁婷（2018）認為跨語實踐學理超越了 Cummins 所提及的「語言轉移」的概念，它不單是語言技巧的轉移，更是語言使用者運用本

身所使用語言及符號知識來達到語義再造的目標。它的目標在於發揮「槓桿效益」

（leveraging），使語言學習者能使用最少的力氣，達到最大的效用。

2. 校本中英雙語教育的實施中，在宏觀的師資條件、校園語言環境、教學模式、教材選擇與運用相同的客觀條件下，發現少數學生中英雙語能力相對平衡發展，大部分不平衡發展，從學生、家庭、學校和社會四個主體維度探究影響接受中英雙語教育學童語文能力不平衡發展的因素，發現（1）與學童學習中英雙語動機的強弱相關；（2）與學童外語學習焦慮的強弱相關；（3）與學童家長對孩子期望值的高低相關；（4）與家長投入和支援學童學習的程度強弱相關；（5）與家庭社經地位的高低相關；（6）與家庭用語的偏向、家長的語言實踐和角色相關；（7）與學校不同持分者對中英雙語教育信念的一致性相關；（8）與學校能否實施針對性的差異化教學相關；（9）與社會階級相關；（10）與社會語言生態環境能否多元發展配合學校教育語言政策相關。其中家庭因素影響較多，特別在學生的英文能力發展上具顯著正相關，量化和質化的研究結果一致。可見在現今中文為主，英文為輔的香港社會雙語運用氛圍中，學童的英文能力發展要好，家庭助力不可少。誠然，沉浸式雙語教育離不開教師的熱情投入和家長的支持合作（葉德明，2002）。
3. 案例學校在實施 SICEBEM 中，各級中英雙語課程設計的連續性與跨度、中英單語雙線教學導向重點不同評核重點有異、融合雙語課中採取不翻譯不重複的教學策

略、探究式教學策略以及建構學生跨語實踐學習策略等因素都對學生中英雙語能力的發展有一定的影響。研究者認為這些因素除了校本雙語課程設計的連續性與跨度上需要學校團隊進一步檢視或請相關的專家提供修改建議之外，其他因素頗有利於學生發展雙語能力，這裏的雙語能力指的是綜合、多重、整合、功能性的雙語實踐能力。

4. 本文發現跨語實踐學理在中英雙語教學實踐上提供更好的理論支持，而本研究也可以作為跨語實踐正向的支持例證。在教學層面上，本文建議有意推行沉浸式中英雙語教育的同行以變動性的理念把雙語教育重新定位，繼而創設多元文化素養和多模態超學科技能課室以增強學生的跨語言意識，並採用跨語實踐為教學策略或學習策略，以有計劃且有系統的鷹架支持（張秀娟、陳易芬，2020），利用學生第一語言是第二語言的資源，達至強調(Emphasis)、替代(Substitution)、無對等概念(Concepts without equivalences)、解決問題(Problem solving)、加強語氣(Reinforcement)、澄清(Clarification)、身分識別(Identity)、報告已發生的事情時(Reported speech)、插話(Interjections)、紓解張力或建立幽默時(Ease tension and/or inject humor)、改變態度或改變關係時(Change of attitude or relationship)、排除(Exclusion)、改變話題時(Change in topic)和模仿時(Imitation)等 14 種教學目的(Baker & Wright, 2003)，以適當的翻譯或利用學生作翻譯調動學生的已知學習和輸出新知。與此同時，運用學生熟練的第一語言提升第二語言學習的動機和自信心，減低外語學習焦慮及掃除語言障礙，對學生中英雙語習得、學科學習以及跨語實踐的形成具

一定的推進力，協助及促進學生中英雙語能力的平衡發展，逐步縮短程度平衡發展的距離。

本文藉案例學校沉浸式中英雙語教學的實踐經驗與研究成果的分享，思考本港貫徹和實現「兩文三語」語言教育目標的方略，望對推行多元化的港式中英雙語教育提出一些管見，包括以下五項研究意義和影響：

1. 中英雙語教育實施案例

案例學校在實施沉浸式中英雙語教育上取得一定的成效，能促進學生個人的發展、升學和就業的優勢，獲得學生、家長和教師的認同，在客觀條件允許的情況下，分離式與融合式相結合中英雙語教學模式（SICEBEM）值得大力推廣，因校制宜，在雙語理論的基礎上作出改良、革新和調適，發展具校本特色且有效的沉浸式中英雙語教學模式。在此，本文提供了一個中英雙語教育實施的真實案例和具發展的藍圖，供本港 CMI、EMI 和 PMI 學校、學界和教育當局參考，取長補短，檢視並優化現行的中英雙語教育模式。

2. 語言教育政策的制定

本研究發現融合式的跨語言教學環境有利於學生的跨語實踐，促進學生雙語能力和超學科認知能力發展。值得以此重新審視本港現行「最長時間接觸，單一語言環境」（maximum exposure, no mixing）的中英雙語教育主張，檢討其是否最理想且有效的中

英語言教學指引。李崑和沈騎（2021）指出，雙語教育的目的不是要培養雙語學習者成為另一門語言的單語者，而是為了交流的目的，選擇在不同的語言之間切換和混用，達至有效的溝通。然而，大部份學校課程的設置都以語言程度均衡為目標，故此只能有一種語言存在的單語意識形態主導着語言教育政策，追求學生雙語程度平衡發展的完整性模型。儘管母語者也不可能對單一語言具備完整的語言知識，更何況第二語言？追求學生雙語程度完整地平衡發展，顯然是不可能達到的。反之，以交流的能力為目標，在貫徹於課堂和校園的跨語實踐交際環境中，雙語學習者不僅會充分利用所掌握的全部語言知識資源，還會在兩種語言間切換運用，更能因應場合、交際對象做出合適的判斷，發揮整體能力。故此，語言教育政策的制定影響深遠，應該以單語主導還是以雙語多語跨語主導，實在值得教育當局深思。如果香港提倡的「兩文三語」是跨語實踐教育政策，便需要學校、學生、家庭和社會共同努力，落實跨語實踐，才能真正幫助學生的中英雙語能力平衡發展。

3. 雙語能力的重新定義

本研究發現學生自身的學習動機和學習情緒，家長對孩子的期望值、教育投入程度、支援孩子學習、家庭用語的使用情況、社經地位，學校雙語教育信念、教學模式的實施、教學策略的運用、社會階級和語言生態環境等因素對學生的雙語能力發展帶來一定的影響。這些因素的互為影響，有利學生建構綜合、多重、整合、功能性的雙語實踐能力。

Cook 和 Li（2016）在跨語實踐中提出了語言學習者與使用者的多元能力（multi-

competence) 概念，這種多元能力不僅體現為運用多種語言的能力，還體現為在學習與使用的過程中協調多種語言、認知和符號資源的能力。從多元能力的角度來看，語言是一個多感官、多模態的符號系統，它與其他可識別但不可分割的認知系統互相關聯。多語者為了使用特定的交流策略，往往會在語言、語言變體、語言風格、書寫系統之間自由切換。故此，本文結合 Cummins 的假說、跨語實踐學理、多元能力等視角，重新定義雙語能力為學習者在跨語實踐交際中以連續、動態、整合的形式發展自身語言體系，調動語言經驗庫中跨語言符號資源，發揮第一語言、第二語言和認知能力互促發展的功能，達至多模態、多感官、多語言文化素養有效交流，建構意義和學術知識的能力。

4. 雙語水平與認知水平的關係

從靜態、結構和微觀的 Cummins 的雙語假說視角——學習者的認知能力發展受制於精通雙語水平，同時兩語發展也受制於學習者的認知水平，到動態、整體和宏觀的跨語實踐學理視角演變，本研究的案例發現學習者的雙語水平和認知水平並非處於受制的關係，而是互促的關係——學習者無論精通中英雙語或只精通中英其中一門語言，對超學科學習、知識整合均有正面的效應，為填補 Cummins 的雙語假說欠缺連續性的局限，提供了新的佐證。

5. 社經資產對雙語教育的重要性

本研究發現家庭語言的偏向、家長的語言實踐、母親的親職均有助孩子英文能力的

發展。而高社經地位家庭更能提高家庭語言意識和語言管理意識，促進孩子建構複雜的語言系統和抽象概念。誠如 Genesee 等（2010）的研究證實，家庭或社區語言能夠促進學習，可以幫助學習者獲得信息和理解概念，這些語言與語言變體對知識建構、自信心與身份的塑造都會起到正面的影響。可見，家庭教育環境和家長的語言角色定位對學生的中英雙語能力發展至關重要。雙語教育的成功與否部份取決於家庭與社會情境的延伸與配合。

必須承認，只通過一個學年的校本中英雙語成績進行分析，本研究的結果只能反映特定時限內的中英雙語教育成效，研究有一定的局限。條件許可的話，日後的同類研究宜在雙語教育設置不變的情境下，以連續五年的校本中英雙語能力表現數據進行理論與實踐的驗證，相信對推行校本中英雙語教育成效的探討和檢視會有更大的裨益。另外，本研究並非縱貫研究（longitudinal study）設計，只是以一個學年小學生雙語學習歷程的某一階段表現進行分析，屬橫斷研究（cross-sectional study）。因此對其中造成四、五年級學生中英雙語能力發展沒有相關性，不支持 Cummins 假說的研究結果也難以深入解說。從生態語言學的角度來看，整個小學階段，學生的雙語素養連續體（continua of biliteracy）是在超學科探究學習中，在語境（context）、媒體（media）、內容（content）的相互配合、交互作用下，以持續的、動態的和互動的形式發展起來的（Hornberger, 2003）。各個年級中，語言的內在因素和外在的不同環境因素互為作用，促使學生雙語素養的發展，而學習期間的變量有加有減，與學生個體與整體環境也息息相關。若能從小學一年

級便開始長期追蹤研究同一批學童至小學六年級，以他們在各個年級中英雙語能力的連續表現，分析雙語間的相互依存關係，對 Cummins 的雙語假說檢驗結果將會更精準。

再者，影響香港學童中英雙語能力發展的相關因素不計其數，本研究曾考察的變量並不包括：中英語系本體上的互為跨語言因素對學童雙語能力發展的影響、中英雙班主任能否以相同標準看待學生以致於影響對學生中英雙語能力表現的評量、分層教學的實施有否影響學童中英雙語能力的表現、父母的年齡和具體學歷背景對學童中英雙語能力的影響等。條件所限，本研究只能因應所蒐集到的資料分析和歸納，而考量的每項變量之間的錯綜複雜關係，理應可以作更深入的探討。最後，本研究原擬追蹤調查 45 位一至六年級強勢中英雙語學習者及其家長，然而有些學生已畢業升中，有些學生又已轉學到其他學校或海外升學，無法聯繫，結果只能成功邀請到 30 位強勢中英雙語學習者及其家長完成線上問卷；研究對象人數下降，對本研究的信度和效度也造成一定的影響。幸而這 30 位受訪者從小便在案例學校就讀，其中粵語本地家庭、普通話家庭與英語家庭的比例與案例學校的生源比例相近，而案例學校的生源比例以本地學生為主，與本港本地學校的生源接近，使本研究仍然具備一定的代表性，研究結果獨具參考意義。總結而言，要使同類研究的結果更具普遍意義，在檢測各項影響中英雙語教育成效的因素時，可以採用更精密的研究設計以提升研究的信度和效度，對議題作出更全面而深入的探討。

英文參考文獻

1. Abu-Rabia, S. (2001). Testing the interdependence hypothesis among native adult bilingual Russian-English students. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30, 437-455.
2. Andersson, T., & Boyer, M. (1970). *Bilingual schooling in the United States*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
3. Anicama, C., Zhou, Q. & Ly, J. (2018). Parent involvement in school and Chinese American children's academic skills. *The Journal of Educational Research*, 111 (5), 574-583.
4. Artigal, J.M. (1991). *The Catalan Immersion Program: A European Point of View*. Norwood, NJ: Ablex.
5. Artigal, J.M. (1993). Catalan and Basque immersion programmes. *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Artigal, J.M. (1996). Plurilingual education in Catalonia. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Bain, B., & Yu, A. (1980). Cognitive consequences of raising children bilingually: One parent, one language. *Canadian Journal of Psychology*, 34 (4), 304-313.
8. Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
9. Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5th Edition. Clevedon: Multilingual Matters.

10. Baker, C. (2014) . *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, 4th Edition. Multilingual Matters.
11. Baker, C., & Wright, W. E. (2017) . *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 6th Edition. UK: Multilingual Matters.
12. Bartram, B. (2006) . An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48 (2) , 211-221.
13. Berelson, B. (1952) . *Content analysis in communication research*. N.Y: Free Press.
14. Berns, R. M.(2001) . *Children, Family, School, Community: Socialization and Support*. U.S.A: Thomson Learning.
15. Berthold, M. (1992) . An Australian experiment in French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 49 (1) , 112-125.
16. Berthold, M. (1995) . *Rising to the Bilingual Challenge: Ten Years of Queensland Secondary School Immersion*. Canberra: National Languages and Literacy Unit of Australia.
17. Bialystok, E. (2001) . *Bilingualism in development: Language, literacy, & cognition*. UK: Cambridge University Press.
18. Bloomfield, L. (1933) . *Language*. New York: Holt.
19. Brice, A. E., & Brice, R. G. (2009) . *Language Development: Monolingual and Bilingual Acquisition*. Boston: Pearson.

20. Brown, H.D. (2000) . *Principles of Language Learning and Teaching*, 2nd Edition.
New Jersey: Prentice Hall. Inc.
21. Burney, E. (1935) . *Report on Education in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong Government Press, 24.
22. Butler, Y. G. (2015) . Parental factors in children's motivation for learning English: A case in China. *Research Papers in Education*, 30 (2) , 164-191.
23. Caldwell, J., & Berthold, M. (1995) . Aspects of bilingual education in Australia. *Bilingualism, Education and Identity*. Cardiff: University of Wales Press.
24. Canagarajah, S. (2013) *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York, NY: Routledge.
25. Carrell, P. L., & Connor, U. (1991) . Reading and writing descriptive and persuasive texts. *Modern Language Journal*, 75, 314-324.
26. Carson, J., Carrell, P., Silberstein, S., Kroll, B., & Kuehn. P. (1990) . Reading-writing relationship in first and second language. *TESOL Quarterly*, 24, 245-266.
27. Cenoz, J., & Gorter, D. (2019) Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103, 130-135.
28. Chan, A. Y. W., & Li, D. C. S. (2000) . English and Cantonese phonology in contrast: Explaining Cantonese EFL learners English pronunciation problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13 (1) , 67-85.

29. Chuang, H.K. (2010) . *Cross-language Transfer of Reading Ability: Evidence from Taiwanese Ninth-grade Adolescents*. Doctoral USA: Texas A&M University.
30. Cook, V., & Li, W. (2016) . *Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press.
31. Creswell, J.W. (2012) . *Education research: planning, conduction, and evaluation quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
32. Cummins, J., & Mulcahy, R. (1978) . Orientation to language in Ukranian-English bilingual children. *Child Development*, 49, 1239-1242.
33. Cummins, J. (1979) . Linguistic interdependence and the education development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 40, 222-251.
34. Cummins, J. (1984) . *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
35. Cummins, J., & Swain, M. (1986) . *Bilingualism in Education*. London: Longman.
36. Cummins, J. (1991) . Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. *Language Processing in Bilingual Children*, 70-89. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
37. Cummins, J. (2000) . *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. UK: Multilingual Matters.

38. Cummins, J. (2007) . Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 10 (2) , 221-240.
39. Cummins, J. (2008) . BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of Language and Education*, 209-226. SpringerEditors: N. Van Deusen-Scholl, N. Hornberger.
40. Davies, A. (1990) . *Principles of language testing*. Cambridge, MA: Basil Blackwell, Inc.
41. Denzin, N. K. (1978) . *The research act: A theoretical introduction to sociological method* (2nd ed.) . New York: McGraw-Hill.
42. Diaz, R. (1983) . Thought and Two Languages: The Impact of Bilingualism on Cognitive Development. *Review of Research in Education*, 10.
43. Diaz, R. (1985) . Bilingual Cognitive Development: Addressing Three Gaps in Current Research. *Child Development*, 56.
44. Dörnyei, Z. (2003) . Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*. Oxford, UK: Blackwell, 3-32.
45. Duncan, S.E., & De Avila, E.A. (1979) . Bilingualism and cognition: Some recent findings. *NABE Journal*, 4 (1) , 15-50.

46. Ervin, S., & Osgood, C. E. (1954) *Second Language Learning and Bilingualism*, Psycholinguistics, 139-146.
47. Evans, S. (2009) . The medium of instruction in Hong Kong revisited: Policy and practice in the reformed Chinese and English streams. *Research Papers in Education*, 24 (3) , 287-309.
48. Ferguson, C. (1959) . Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
49. Fishman, J.A. (1972) . *The sociology of language*. Rowley, MA: Newbury House.
50. García, O. (2009) . *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden: Wiley-Blackwell Pub.
51. García, O., & Kano, N. (2014) . Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 258-277.
52. García, O., & Li, W. (2014) . *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
53. García, O., Johnson, S.I., & Selzer, K. (2017) . *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
54. Gardner, R. C., & Lambert, W. (1972) . *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury house.

55. Gardner, R. C. (1985) . *Social psychology aspects of language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
56. Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2009) . *Educational research: Competencies for analysis and applications* (9th ed.) . Upper Saddle River, N J: Prentice Hall.
57. Ghazvini, S., & Khajepour, M. (2011) . Attitudes and motivation in learning English as a second language in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209-1213.
58. Genesee, F. (1979) . Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals*, 12, 71-77.
59. Genesee, F., Paradis, J., Nicoladis, E., & Crago, M. (2010) Bilingual children's acquisition of the past tense: a usage-based approach. *Journal of Child Language*, 38 (3) , 1-25.
60. Giauque, G.S., & Ely, C.M. (1990) . Code-switching in beginning foreign language teaching. *Language distribution issues in bilingual schooling*, 174-184. Clevedon: Multilingual Matters.
61. Goldman, S., Reyes, M., & Varnhagen, C. (1984) . Understanding fables in first and second languages. *NABE Journal*, 8 (2) , 35-66.
62. Guo, J. H., & Okita, Y. (2001). Chinese-Singaporean University students' motivation for learning Japanese. *Japanese Education*, 110, 130-141.

63. Grosjean, F. (2008) . *Studying Bilinguals*. Oxford: OUP.
64. Guadalupe, V., & Richard, A. F. (1994) . *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
65. Halliday, M. A. K. (2004) . Three Aspects of Children's Language Development: Learning language, Learning through Language, Learning about Language. *The Language of Early Childhood*, 4, 308-326. London: Continuum.

<http://dx.doi.org/10.5040/9781474212007>
66. Henderson, K. I. (2017) . Teacher language ideologies mediating classroom-level Language policy in the implementation of dual language bilingual education. *Journal of Elsevier, Linguistics and Education*, 42, 21-33.
67. Hinton, L., & Hale, K. (2001) . *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Salt Lake, UT: Academic Press.
68. Ho, S. C., & Kwong, W. M. (2013) . *Parental involvement on children's education: What works in Hong Kong*. New York, NY: Springer.
69. Hornberger, N.H. (1991) . Extending enrichment bilingual education: Revisiting Typologies and redirecting policy. *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
70. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) . Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.

71. Horwitz, E. K. (2000) . It ain't over' til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256-259.
72. Irujo, S. (2006) . *Teaching Bilingual Children: Beliefs and Behaviors*. Heinle & Heinle.
73. Jick, T. D.(1979) . Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24 (4) , 602-611.
74. Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986) . Acquisition of literacy: A longitudinal study of the children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.
75. Kessler, C., & Quinn, M.E. (1982) . Cognitive development in bilingual environments. *The Role of the Vernacular*. New York: Plenum Press.
76. Kim, Y.S.G., & Piper, B. (2019) . Cross-language transfer of reading skills: an empirical investigation of bidirectionality and the influence of instructional environments. *Reading and Writing*, 32, 839-871.
77. Konaka, K. (1997) The Relationship between Degree of Bilingualism and Gender to Divergent Thinking Ability among Native Japanese-speaking Children in the New York Area. *Humanities and Social Sciences*, 58.
78. Krashen, S. D. (1982) . *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

79. Kress, G. (2009) . *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
80. Lambert, W.E., & Tucker, R. (1972) . *Bilingual Education of Children. The St Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
81. Laurén, C. (1994) . Cultural and anthropological aspects of immersion. *In language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition: From Canada to Europe. Second European Conference 1994, Vaasa Finland*, 192, 21-26.
82. Lazaruk, W. (2007) . Linguistic, Academic, and Cognitive Benefits of French Immersion. *Canadian Modern Language Review*, 63 (5) , 605-627.
83. Lee, J.W., & Schallert, D. (1997) . The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31 (4) , 713-740.
84. Lenneberg, E.H. (1967) . *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
85. Leung, W. M. (2018) . The Changing Role of Cantonese and Mandarin in Hong Kong Society. *Greater China Vision Society*. Hong Kong: Hong Kong University of Science and Technology.
86. Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012) . Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7) , 641-654.

87. Li, D. S. C. (2010) . Towards “biliteracy and trilingualism” in Hong Kong.
Multilingual, globalizing Asia - Implications for policy and education, 22, 72-84
88. Li, D. C. S. (2017) . *Multilingual Hong Kong: Communities, Languages, Identities*.
Berlin: Springer.
89. Li, W. (2016) . New Chinglish and the post-multilingualism challenge:
Translanguaging ELF in China. *Journal of English as a Lingua Franca*, 5 (1) , 1-25.
90. Li, W. (2018) . Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*,
39 (1) , 9-30.
91. Littlewood, W., Liu, N.F., & Yu, C. (1996) . Hong Kong Tertiary Students’ Attitudes
and Proficiency in Spoken English. *REL C Journal*, 27 (1) , 70–88.
<https://doi.org/10.1177/003368829602700104>.
92. Mackey, W.F. (1970) . A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*,
3, 596-608.
93. Makulloluwa, E. (2013) . Code-switching by the teachers in the second language
classroom. *International Journal of Arts & Sciences*, 6 (3) , 581-598.
94. Manzer, K. (1993) . Canadian immersion: Alive and working well in Finland.
Language and Society, 44, 16-17.
95. Meisel, J. M. (2004) . The bilingual child. *The Handbook of Bilingualism*, Malden:
Blackwell, 91-113.

96. Mercer, R. T., & Walker, L. O. (2006) A Review of Nursing Interventions to Foster Becoming a Mother. *Journal of Obstetric Gynecologic & Neonatal Nursing*, 35 (5) , 568-582.
97. Munoz, Z. (2017) . *Parental Attitudes and Motivations for Choosing Bilingual Programs*. Doctor of Psychology: Fairleigh Dickinson University.
98. Myers-Scotton. C. (1997) . *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*, Clarendon Press.
99. N. H. Hornberger (2003) . *Continua of Biliteracy an Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Setting*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
100. Nemser, W. (1971) . Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9, 115–123.
101. NSW Education Standards Authority (2012) . *NSW Syllabus for the Australian Curriculum*, Australia: Sydney.
102. Ofelia, G. (2009) . *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. UK: John Wiley & Sons, Ltd, Publication.
103. Oka, H. (1994) . Studies on bilingualism and their implication in Japan. *Immersion Education International Symposium Report on Second Language Acquisition through*

Content Based Study: An Introduction to Immersion Education. Numaza, Japan: Katoh Gakuen.

104. Otheguy, R., García, G. & Reid, W. (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*. 6 (3) , 281-307.
105. Oxford, R., & Shearin, J. (1994) . Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
106. Pappamihel, N. E. (2002) . English as a Second Language Students and English Language Anxiety: Issues in the Mainstream Classroom. *Research in the Teaching of English*, 36, 327-355.
107. Peal, E., & Lambert, W. E. (1962) . The Relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (27) , 1-23.
108. Pearson, P. D., & Gallagher, M. C (1983) . The gradual release of responsibility model of instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 112–123.
109. Pekrun, R. (1992) . The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/ motivational mediators. *Applied Psychology*, 41 (4) , 359-376.
110. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002) . Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2) , 91-105.

111. Picchi, S. I. (1996) The levels of Bilingualism Hypothesis: Cognitive and Linguistic Developmental Aspects. *The Sciences and Engineering*.
112. Poplack, S. (1980) . Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Espanol: toward a typology of code-switching. *The Bilingualism Reader*. New York: Routledge, 221-256.
113. Ricciardelli, L. (1992) . Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21 (4) , 301-316.
114. SCOLAR (2008) . *Necessary conditions for Teaching Chinese in Putonghua in Hong Kong primary and secondary schools*. Standing Committee on Language Education and Research, Hong Kong Government.
115. Selinker, L. (1972) . Interlanguage , *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3) , 20.
116. Skiba, R. (1997) . Code switching as a countenance of language interference. *The Internet TESL Journal*, 3 (10) , 20.
117. So, D. W. C. (1998) . One country, two cultures and three languages: Sociolinguistic conditions and language education in Hong Kong. *Teaching Language and Culture. Building Hong Kong on Eductaion*, 152-175. Hong Kong: Addison Wesley Longman China Ltd.
118. Stern, H.H. (1972) . *Bilingual schooling: some experiences in Canada and the Unit State*. Toronto, Ont.: Ontario Institute for Studies in Education.

119. Tej, K. B., & William C. R. (2012) . Foundations of bilingualism. *The Handbook of Bilingualism* (2nd ed.) . Oxford: Blackwell, 7-31.
120. Tomlinson, C., & Strickland, C. (2005) . *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grade 9-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
121. Wagner, D., Spratt, J., & Ezzaki, A. (1989). Does learning to read in a second language always put the child at a disadvantage? Some counterevidence from Morocco. *Applied Psycholinguistics*, 10, 31-48.
122. Wang, D. (2019) *Multilingualism and Translanguaging in Chinese Language Classrooms*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
123. Weijen, D., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2019) . Source use and argumentation behavior in L1 and writing: A within-writer comparison. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32 (6) , 1635–1655. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9842-9>.
124. Weinrich, U. (1968) . *Languages in Contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.
125. Williams, C. (1994) . *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog*. Unpublished doctoral thesis. University of Wales, Bangor.

126. Wu, Y. Q. (1992) . *First and Second Language Writing Relationship: Chinese and English*. Doctoral USA: Texas A&M University.
127. Yip, V., & Matthews, S. (2003) . Relative clauses in early bilingual development: Transfer and universals. *Typology and second language acquisition*, 39-81.



中文參考文獻

1. 陳瑾、徐建平（2008）小學兒童雙語學習與認知加工方式發展的實驗研究，《中國特殊教育》，3，85-90。
2. 陳麗春（2001）國民中、小學九年一貫英語科課程銜接統整。國立新竹科學工業園區實驗高級中學。
3. 陳美如、曾莉婷（2020）雙語教育——認同、策略與人才培育，《臺灣教育》，721，13-24。
4. 陳幼君（2007）臺北市公立國民小學雙語教育班實施現況之研究，臺灣：國立臺北教育大學兒童英語教學學系。
5. 陳埤淑（2000）課程與教學的關係在教室層面上的探究，《教育研究》，8，125-135。
6. 戴允華、張學謙（2010）家長對雙語現象和雙語教育的態度調查：以台北縣文山區為例，臺灣：國立台東大學華語文學系。
7. 戴忠沛（2017）〈如何利用粵語拼音教導非華語學生學習基礎粵語〉，見「非華語學生中文學習支援計劃（2016-2017）教師工作坊（七）」，2017年4月8日，香港：香港大學教育學院。
8. 鄧城鋒（2008）關於「普教中」討論的反思，《基礎教育學報》，17（2），1-13。
9. 丁怡文（2005）學前及國小低年級學童家長對雙語教育認知及意調查之研究——以高雄縣市為例，臺灣：國立臺南大學幼兒教育學系。

10. 方瑩（2006）我國雙語教育現狀初探，《語文教學與研究》，12。
11. 蓋興之（1997）《雙語教育原理》，昆明：雲南教育出版社。
12. 高郁婷（2018）運用跨語言實踐營造課室互動，《CLIL 教學資源書探索學科內容與語言整合教學》，55-65。
13. 龔少英（2005）雙語學習與元語言意識的發展，《中國教育學刊》，12，53-55。
14. 龔少英、方富熹（2006）不熟練漢英雙語學習者第二語言詞彙和概念表徵的特點，《心理科學》，4，894-897。
15. 顧永琦、董連忠（2005）香港雙語教學嘗試的經驗教訓及啟示，《現代外語》，28（1），43-52。
16. 國際文憑組織（2010）《小學項目的實施：國際初等教育課程框架》，瑞士日內瓦：International Baccalaureate Organization（國際文憑組織）。
17. 國際文憑組織（2018）《學習和教學》，瑞士日內瓦：International Baccalaureate Organization（國際文憑組織）。
18. 國際文憑組織（2018）《學習社區》，瑞士日內瓦：International Baccalaureate Organization（國際文憑組織）。
19. 國際文憑組織（2018）《學習者》，瑞士日內瓦：International Baccalaureate Organization（國際文憑組織）。
20. 何克抗（2004）《語覺論——兒童語言發展新論》，北京：人民教育出版社。
21. 何偉傑（2000）《香港小學生的雙語記憶模式》，香港：香港中文大學。

22. 胡發行（2013）中介語中的錯誤分析對於雙語教育的啟示，《考試周刊》，47，93-94。
23. 胡向青、陳志銳、林偉業、謝錫金（2019）小學生在雙語閱讀測試中的表現及其相關因素分析，《國際中文教育學報》，5，1-27。
24. 胡小春（2006）雙語教學在高校工科類本科教育中的實踐與研究。
25. 胡瑜庭、陳湄涵（2014）臺灣七年級雙語學生的中、英文語言能力——和臺灣、美國一般教育學生之比較，臺灣：國立臺北教育大學。
26. 黃月圓、楊素英（2000）香港小一學童普通話能力的發展，《香港語言教育論文集：後殖民地時期的發展》，214-228。
27. 江錫祥（1994）「語言技能」及其在教學與測驗方面的應用——兼論「中文語言測驗」，《華文世界》，73，10-19。
28. 課程發展議會（2000）《學會學習・學習領域：中國語文教育（諮詢文件）》，香港：課程發展議會。
29. 柯華葳（2004）《華語文能力測驗編製——研究與實務》，臺灣：遠流出版事業股份有限公司。
30. 梁端俊、王平（2020）超語緣起及其對外語教學的啟示探究，《外語電化教學》，2，86-92。
31. 梁慧敏、李楚成（2020）《兩文三語香港語文教育政策研究》，香港：香港城市大學出版社。

32. 李光耀（2015）《李光耀回憶錄：我一生的挑戰——新加坡雙語之路》，臺北市：時報文化。
33. 李崑、沈騎（2021）超語實踐理論的起源、發展與展望，《外國語》，44（4），2-14。
34. 李文麗（2006）雙語教學的效果分析與改善途徑，《遼寧教育研究》，6，60-61。
35. 李璇（2008）雙語教育的基本定義，《考試周刊》，19，115-116。
36. 廖偉民（2020）2020年臺灣公立國小學推展雙語教育之探討，《臺灣教育評論月刊》，9（9），90-96。
37. 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》，721，1-12。
38. 盧丹懷（2005）《香港雙語現象探索》，香港：三聯書店（香港）有限公司。
39. 魯新民（2010）雙語學習者潛在認知能力與雙語教學，《新疆教育學院學報》，26（1）。
40. 粘惠雅（2001）幼稚園實施英語教學現況之研究——以臺灣北區一個雙語班為例，臺灣：臺北市立師範學院國民教育研究所。
41. 潘淑滿（2003）《質性研究：理論與應用》，臺北：心理出版社。
42. 彭玲玲（2006）雙語兒童語法的交互發展——特殊疑問句建立過程的啟示，《外語學刊》，5，81-86。
43. 邱華慧（2012）兒童中英雙語能力與創造力之關係，《弘光人文社會學報》，15，

1-20。

44. 邱錦華（2007）家長對兒童就讀雙語班之教育期望及其滿意度研究——以南臺灣地區一所國小雙語實驗班為例，臺灣：國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所。
45. 桑迪歡（2011）高校雙語教學環境下教師能力的拓展，《江蘇高報》，2，61-62。
46. 深圳教育報（2005）羅湖區小學雙語教學調查研究報告，2005年6月27日。
47. 施仲謀（1996）《中國內地、臺灣、香港、澳門語文能力測試與比較》，北京：語文出版社。
48. 施仲謀（2019年1月28日）「普教中」十周年小學校長：無助提升中文水平，
《香港 01》，148。取自：
<https://www.hk01.com/%E7%A4%BE%E6%9C%83%E6%96%B0%E8%81%9E/288623/%E6%99%AE%E6%95%99%E4%B8%AD-%E5%8D%81%E5%91%A8%E5%B9%B4-%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E9%95%B7-%E7%84%A1%E5%8A%A9%E6%8F%90%E5%8D%87%E4%B8%AD%E6%96%87%E6%B0%B4%E5%B9%B3>。
49. 宋子斌、吳鴻（2005）影響本科雙語課程教學因素的實證分析，《海南大學學報》，23（4），475-480。
50. 王斌華（2003）《雙語教育與雙語教學》，上海：上海教育出版社。
51. 王斌華（2008）《雙語教學的回眸與前瞻——國際視野本土實驗》，上海：上海教育出版社。

52. 王洪澤（2005）國內外雙語教學研究動態。
53. 王莉穎（2008）《雙語教育理論與實踐——中外雙語教育比較研究》，上海：上海教育出版社。
54. 王榮生（2019）語文能力研究的新思路，《國際中文教育學報》，1，21-38。
55. 王文科、王智弘（2012）《教育研究法·增定第十五版》，臺中：五南出書出版公司。
56. 王文字（2010）雙語兒童的語言能力發展：實證研究回顧，《外語研究》，3，52-60。
57. 王緻軒（2007）私立雙語小學發展的困境與突破，《研習資訊》，24（1），77-84。
58. 吳清山（2012）差異化教學與學生學習，《國家教育研究院電子報》，38。
59. 香港統計處（2017）《二零一六年中期人口統計》，香港特別行政區。
60. 香港政府（1984）《法定語文條例》，香港：政府印務局。
61. 香港中文教育學會（2006）語文能力結構初探，《論文結集》，30-46。
62. 蕭炳基（1991）影響香港雙語教育政策的幾項重要因素，載李學銘、何國祥編《何去何從？關於九十年代語文學、培訓課程的策畫、管理與執行問題——語文教育學院第六屆國際研討會論文集》，42-53，香港：香港教育署語文教育學院。
63. 肖建芳（2011）《當代國際雙語教學模式概論》，廣州：廣東人民出版社。
64. 肖新燕（2012）雙語學習與兒童認知發展、元語言意識發展關係的研究探討，《江西師範大學學報（哲學社會科學版）》，45（6），131-134。
65. 謝國平（1993）從語言規劃看雙語教育，《教師天地》，67，16-21。

66. 謝錫金、林裕康、林偉業（2004）〈香港小學生中英雙語閱讀能力研究〉研究結果發佈會，取自 <https://m.edu-kingdom.com/post.php?fid=7&tid=966299&page=1>。
67. 邢佳（2011）二語習得理論下雙語教學環境的優化，《教育與職業》，23，123-124。
68. 熊建輝、王斌華（2005）《多元社會中的雙語教育：政策與實踐》，上海：華東師範大學。
69. 徐秀菊、黃秀雯（2005）通識教育藝術領域教師教學信念研究，《教師的教育信念與專業教師的教育信念與專業標準》，臺北：心理出版社。
70. 閻嶸、俞國良、張磊（2005）雙語兒童語音意識與詞彙認讀關係的研究，《心理科學》，2，304-307。
71. 楊聰榮（2017）香港的語言問題與語言政策——兼談香港語言政策對客語族群的影響，《各國語言政策——多元文化與族群平等》，609-648。
72. 楊燕、譚明雄、羅志輝（2006）雙語教學初探。
73. 葉彩燕（2018）〈學英文不需犧牲中文中大教授：要欣賞孩子活用雙語〉，《香港 01・親子》，2018 年 6 月 12 日。
74. 葉彩燕、馬詩帆、傅彥琦、代鳳菊、楊純純、吳萬華（2017）父母語言策略與粵英雙語兒童語碼混合現象，《語言戰略研究》，6（12），35-45。
75. 葉重新（2018）《教育研究法》，心理出版社。
76. 葉德明（2002）《雙語教學之理論與實踐》，臺北：師大書苑有限公司。

77. 俞理明（2009）《雙語教育論：加拿大浸入式教育對我國高校雙語教育的啟示》，北京：外語教學與研究出版社。
78. 俞理明、Yeoman, E.、韓建俠（2009）《雙語教育論——加拿大浸入式教育對我國高校雙語教育的啟示》，北京：外語學與研究出版社。
79. 余強（2002）《雙語教育的心理學基礎》，南京：江蘇教育出版社。
80. 余強、余珍有、孫克清（2005）三、五年級學英語起點和語音發展的實驗研究，《南京師範大學學報》，2，94-99。
81. 袁振華（2007）香港南亞裔學生中文學習的困境及對策研究，武漢：華中師範大學。
82. 臧鐵軍（2004）《小學生語文能力評價研究》，朝華出版社。
83. 詹伯慧（2002）從實際出發思考香港的普通話教育問題，《語言文字應用》，1，41-48。
84. 張德祿（2018）系統功能理論視閥下的多模態話語分析綜合框架，《現代漢語（雙月刊）》，41（6），731-743。
85. 張麗君（2008）國台雙語幼兒語言能力與創造力之關係，《師大學報》，53（1），79-106。
86. 張秀娟、陳易芬（2020）跨語言實踐在國小雙語教學實施的可能性探討，《臺灣教育評論月刊》，9（12），69-75。
87. 張學謙（2016）從單語到雙語教學：語碼轉換在語言教育的運用，《臺灣語文研

- 究》，11，1，1-25。
88. 張玉芳（2011）雙語學童中、英文閱讀理解與寫作能力之相關性探討，《英語教學期刊》，35（4），91-132。
89. 張玉芳（2013）臺灣接受沉浸式雙語教育之學童的國語文能力探究，《國民教育》，53（5），89-100。
90. 張玉芳（2019）沉浸式雙語教育學童中、英閱讀與寫作焦慮的探討，《教育研究月刊》，306，18-38。
91. 張宙（2012）加拿大浸入式雙語教育和香港 EMI 雙語教育的比較，《外國中小學教育》，5，62-65。
92. 趙一農（2012）《語碼轉換》，上海：上海外語教育出版社。
93. 鄭慧明（2015）新加坡的語文政策，《香港立法會研究刊物》，09-23。
94. 鄭新夷（2012）《雙語研究：從理論到教育實踐》，廈門：廈門大學出版社。
95. 鄭燕祥（2005 年 2 月）〈教學語言政策的分析與建議教授〉，《明報論壇》，取自 <http://home.ied.edu.hk/~yccheng/doc/articles/22-26feb05.pdf>。
96. 鄭志強、余婉兒、鄧城鋒、謝雪梅、晏子（2015）語文教育及研究常務委員會探討香港中、小學如何推行『以普通話教授中國語文科』研究計劃終期報告，香港。
97. 鍾鎮城（2019）《跨國銜轉孩子之雙語讀寫習得與超語實踐計畫成果報告》。臺灣：科技部。
98. 鍾鎮城、林瑩欣（2016）雙語與雙文化課室之語碼轉換研究——以國際學校雙語

小學部為例，臺灣：國立高雄師範大學華語文教學研究所。

99. 周新麗（2006）學生因素對雙語教學的影響，《國際關係學院學報》，5。

100. 鄒文莉（2020）臺灣雙語教育師資培訓，《師友雙月刊》，622，30-40。

翻譯參考文獻

1. 科林·貝克（2008）《雙語與雙語教育概論》，北京：中央民族大學出版社。
2. 麥凱、西格恩（1989）《雙語教育概論》，北京：光明日報出版社。
3. 泰柏（2002）《一個孩子，兩種語言：幼兒雙語教學手冊》，台北：心理出版社。

附件一

案例學校中英雙語成績表評核項目分析

案例學校 2018 至 2019 年度一至六年級中英雙語成績表在聽和說、閱讀和寫作三大範疇的評核項目統計（見表 1）。中英兩語能力的評核範疇上各自有着不同的側重點和趨向，現分析如下：

表 1 中英雙語成績表評核項目對照表

評核範疇 雙語	聽和說		閱讀		寫作	
	中文	英文	中文	英文	中文	英文
一年級	12 項	2 項	4 項	6 項	6 項	8 項
二年級	10 項	2 項	6 項	5 項	11 項	10 項
三年級	10 項	3 項	7 項	5 項	7 項	10 項
四年級	10 項	3 項	10 項	5 項	8 項	10 項
五年級	10 項	3 項	9 項	6 項	8 項	9 項
六年級	10 項	3 項	8 項	8 項	9 項	9 項

一年級在聽和說評核範疇上，中文有 12 項，英文只有 2 項，其中評核學生的語文能力有不同的側重點：中文聽和說主要評核學生的聆聽理解能力（3 項，第 1-3 項）、語音能力（3 項，第 6-8 項）和說話能力（4 項，第 9-12 項）；而英文聽和說主要評核學生聆聽理解能力和說話能力（各 1 項）。一年級中英聽說評核能力趨向對照圖（見圖 1）。

圖 1 一年級中英聽說評核能力趨向對照圖



一年級在閱讀評核範疇上，中文有 4 項，英文有 6 項，其中評核學生的語文能力有不同的側重點：一年級中文閱讀主要評核學生的閱讀能力、朗讀能力、認讀能力和語彙能力（各 1 項）；而英文閱讀主要評核學生語音能力（1 項，第 2 項）、拼讀詞語能力（1 項，第 3 項）和理解與分析能力（1 項，第 5 項）。一年級中英閱讀評核能力趨向對照圖（見圖 2）。

圖 2 一年級中英閱讀評核能力趨向對照圖



一年級在寫作評核範疇上，中文有 6 項，英文有 8 項，其中評核學生的語文能力有不同的側重點：中文寫作主要評核學生的寫作能力（2 項，第 5- 6 項）；而英文寫作主要評核學生的篇章組織能力（1 項，第 1 項）、語法能力（2 項，第 3-4 項）、拼寫能力（1 項，第 6 項）、評價與修訂能力（1 項，第 7 項）和寫作能力（1 項，第 8 項）。一年級中英寫作評核能力趨向對照圖（見圖 3）。

圖 3 一年級中英寫作評核能力趨向對照圖



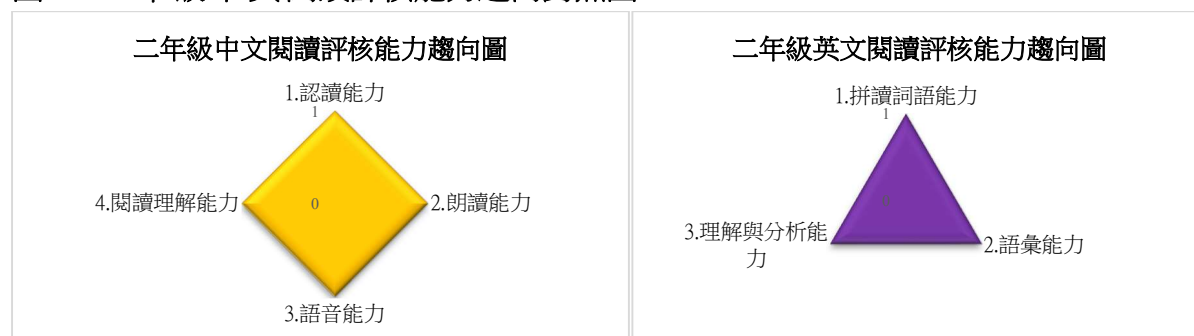
二年級在聽和說評核範疇上，中文有 10 項，英文只有 2 項，其中評核學生的語文能力有不同的側重點：中文聽和說主要評核學生的聆聽理解能力（1 項，第 1 項）、語音能力（3 項，第 2、4、5 項）和說話能力（7 項，第 4-10 項）；而英文聽和說主要評核學生聆聽理解能力和說話能力（各 1 項）。二年級中英聽說評核能力趨向對照圖（見圖 4）。

圖 4 二年級中英聽說評核能力趨向對照圖



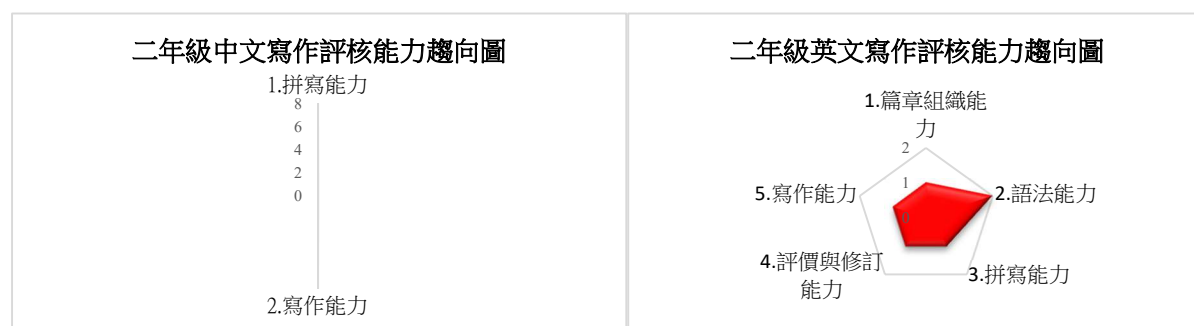
二年級在閱讀評核範疇上，中文有 6 項，英文有 5 項，其中評核學生的語文能力有不同的側重點：中文閱讀主要評核學生的朗讀能力（1 項，第 2 項）、認讀能力（1 項，第 3 項）、語音能力（1 項，第 4 項）和閱讀理解能力（1 項，第 5 項）；而英文閱讀主要評核學生拼讀詞語能力（1 項，第 1 項）、語彙能力（1 項，第 2 項）和理解與分析能力（1 項，第 5 項）。二年級中英閱讀評核能力趨向對照圖（見圖 5）。

圖 5 二年級中英閱讀評核能力趨向對照圖



二年級在寫作評核範疇上，中文有 11 項，英文有 10 項，其中評核學生的語文能力有不同的側重點：中文寫作主要評核學生的拼寫能力（1 項，第 1 項）和寫作能力（7 項，第 4-10 項）；而英文寫作主要評核學生的篇章組織能力（1 項，第 1 項）、語法能力（2 項，第 3-4 項）、拼寫能力（1 項，第 7 項）、評價與修訂能力（1 項，第 9 項）和寫作能力（1 項，第 8 項）。二年級中英寫作評核能力趨向對照圖（見圖 6）。

圖 6 二年級中英寫作評核能力趨向對照圖



三年級在聽和說評核範疇上，中文有 10 項，英文只有 3 項，其中評核學生的語文能力有相同的側重點：中文聽和說主要評核學生的聆聽理解能力（2 項，第 1-2 項）和說話能力（7 項，第 3、5-10 項）；而英文聽和說主要評核學生聆聽理解能力（1 項，第 1 項）和說話能力（2 項，第 2-3 項）。三年級中英聽說評核能力趨向對照圖（見圖 7）。

圖 7 三年級中英聽說評核能力趨向對照圖



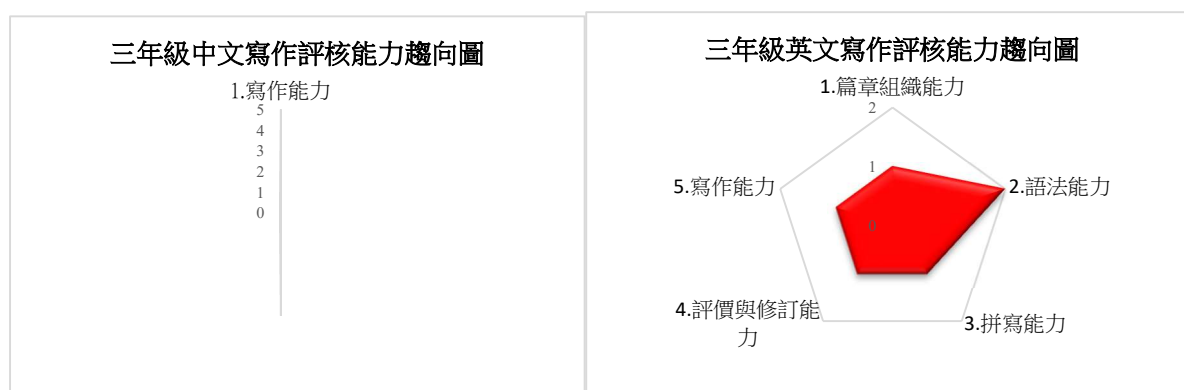
三年級在閱讀評核範疇上，中文有 7 項，英文有 5 項，其中評核學生的語言能力有不同的側重點：中文閱讀主要評核學生的認讀能力（1 項，第 1 項）、朗讀能力（1 項，第 2 項）、閱讀理解能力（1 項，第 3 項）、提取信息能力（1 項，第 4 項）和語音能力（1 項，第 5 項）；而英文閱讀主要評核學生拼讀詞語能力（1 項，第 1 項）、語彙能力（1 項，第 2 項）和理解與分析能力（1 項，第 4 項）。三年級中英閱讀評核能力趨向對照圖（見圖 8）。

圖 8 三年級中英閱讀評核能力趨向對照圖



三年級在寫作評核範疇上，中文有 7 項，英文有 10 項，其中評核學生的語文能力有不同的側重點：中文寫作主要評核學生的寫作能力（5 項，第 2-6 項）；而英文寫作主要評核學生的篇章組織能力（1 項，第 1 項）、語法能力（2 項，第 3-4 項）、拼寫能力（1 項，第 7 項）、評價與修訂能力（1 項，第 9 項）和寫作能力（1 項，第 10 項）。三年級英文寫作評核內容與二年級相同。三年級中英寫作評核能力趨向對照圖（見圖 9）。

圖 9 三年級中英寫作評核能力趨向對照圖



四年級在聽和說評核範疇上，中文有 10 項，英文只有 3 項，其中評核學生的語文能力有相同的側重點：中文聽和說主要評核學生的說話能力聆聽理解能力（1 項，第 4 項）和（7 項，第 2-3、6-10 項）；而英文聽和說主要評核學生聆聽理解能力（1 項，第 1 項）和說話能力（2 項，第 2-3 項）。四年級中英聽說評核能力趨向對照圖（見圖 10）。

圖 10 四年級中英聽說評核能力趨向對照圖



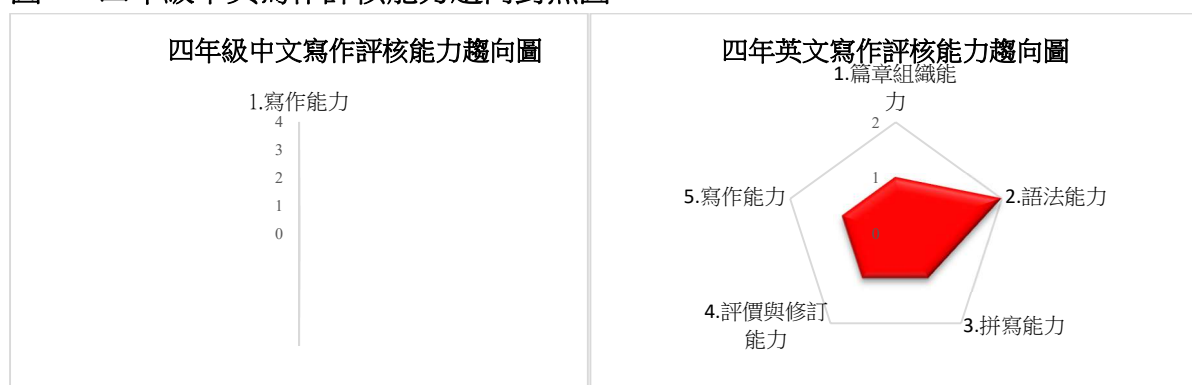
四年級在閱讀評核範疇上，中文有 10 項，英文有 5 項，其中評核學生的語言能力有不同的側重點：中文閱讀主要評核學生的認讀能力（1 項，第 1 項）、朗讀能力（1 項，第 2 項）、閱讀理解能力（2 項，第 3-4 項）、語音能力（1 項，第 8 項）、提取信息能力（1 項，第 9 項）和評鑒能力（1 項，第 10 項）；而英文閱讀主要評核學生的認讀能力（1 項，第 1 項）、語彙能力（1 項，第 2 項）和理解與分析能力（1 項，第 4 項）。四年級英文閱讀評核內容與三年級相同。四年級中英閱讀評核能力趨向對照圖（見圖 11）。

圖 11 四年級中英閱讀評核能力趨向對照圖



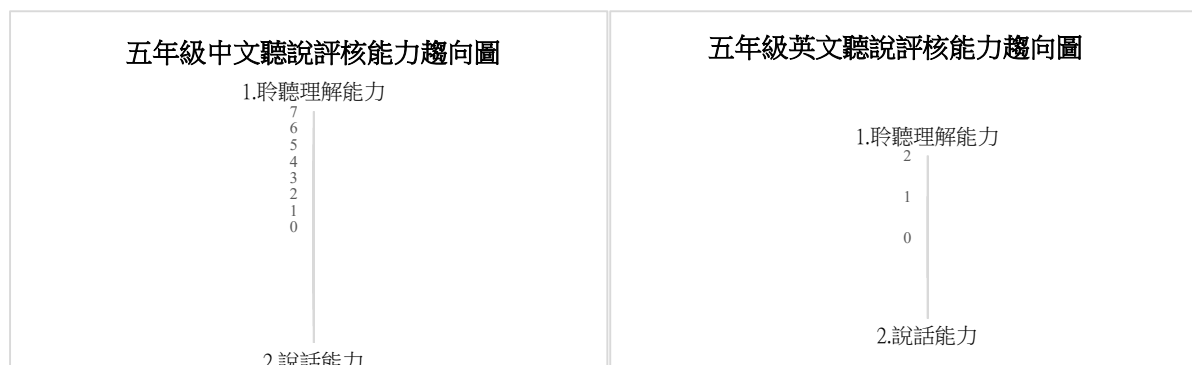
四年級在寫作評核範疇上，中文有 8 項，英文有 10 項，其中評核學生的語文能力有不同的側重點：中文寫作主要評核學生的寫作能力（4 項，第 3-6 項）；而英文寫作主要評核學生的篇章組織能力（1 項，第 1 項）、語法能力（2 項，第 3-4 項）、拼寫能力（1 項，第 7 項）、評價與修訂能力（1 項，第 9 項）和寫作能力（1 項，第 10 項）。四年級英文寫作評核內容與二、三年級相同。四年級中英寫作評核能力趨向對照圖見（見圖 12）。

圖 12 四年級中英寫作評核能力趨向對照圖



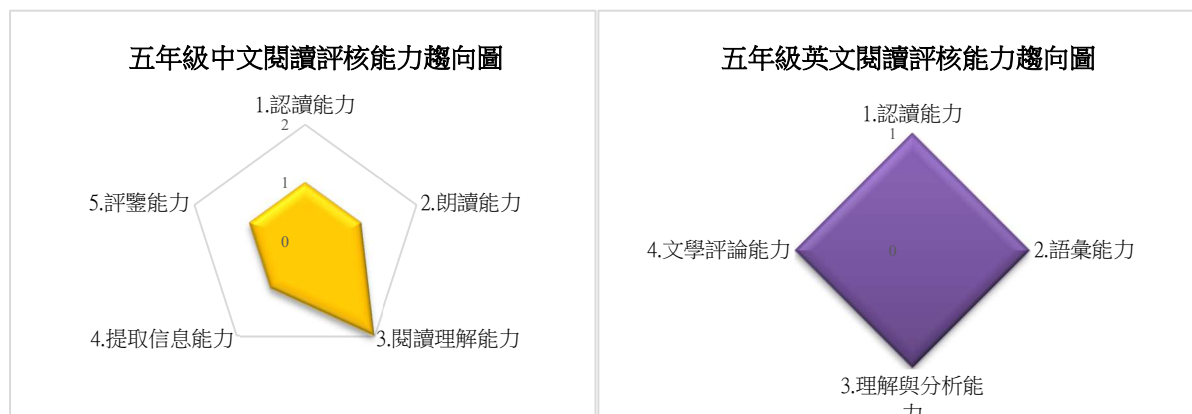
五年級在聽和說評核範疇上，中文有 10 項，英文只有 3 項，其中評核學生的語文能力有相同的側重點：中文聽和說主要評核學生的聆聽理解能力（1 項，第 4 項）和說話能力（7 項，第 2-3、6-10 項）；而英文聽和說主要評核學生的聆聽理解能力（1 項，第 1 項）和說話能力（2 項，第 2-3 項）。五年級中英文聽說評核內容與四年級相同，評核能力趨向對照圖（見圖 13）。

圖 13 五年級中英聽說評核能力趨向對照圖



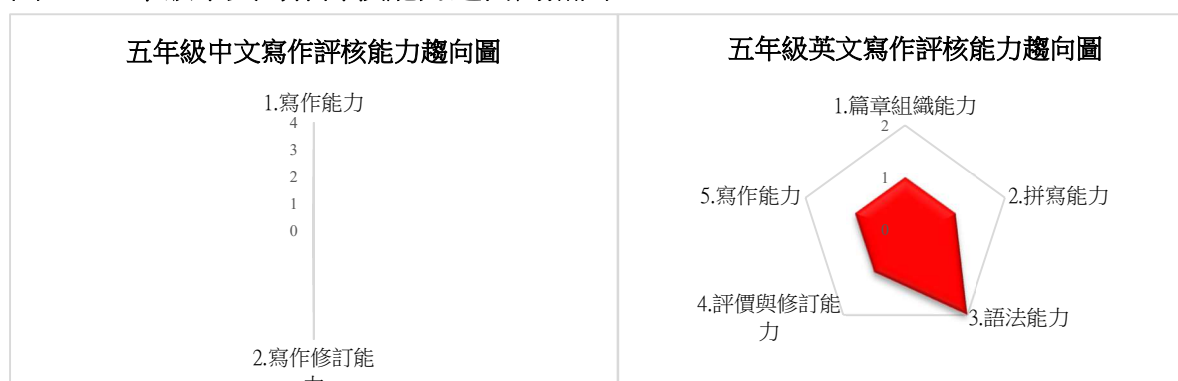
五年級在閱讀評核範疇上，中文有 9 項，英文有 6 項，其中評核學生的語言能力有不同的側重點：中文閱讀主要評核學生的認讀能力（1 項，第 1 項）、朗讀能力（1 項，第 2 項）、閱讀理解能力（2 項，第 3-4 項）、提取信息能力（1 項，第 8 項）和評鑒能力（1 項，第 9 項），與四年級相比，少了語音能力；而英文閱讀主要評核學生的認讀能力（1 項，第 1 項）、語彙能力（1 項，第 2 項）、理解與分析能力（1 項，第 4 項）和文學評論能力（1 項，第 6 項），與四年級相比，增加一項新的語文能力評核元素。五年級中英閱讀評核能力趨向對照圖（見圖 14）。

圖 14 五年級中英閱讀評核能力趨向對照圖



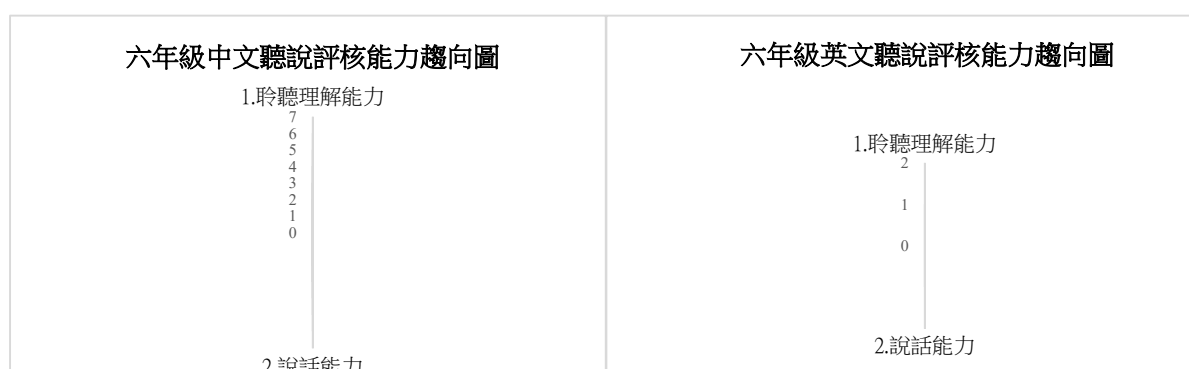
五年級在寫作評核範疇上，中文有 8 項，英文有 9 項，其中評核學生的語文能力有不同的側重點：中文寫作主要評核學生的寫作能力（4 項，第 3-5、7 項）和寫作修訂能力（1 項，第 6 項）；而英文寫作主要評核學生的篇章組織能力（1 項，第 1 項）、拼寫能力（1 項，第 6 項）、語法能力（2 項，第 2-3 項）、評價與修訂能力（1 項，第 8 項）和寫作能力（1 項，9 項），與四年級相同。五年級中英寫作評核能力趨向對照圖（見圖 15）。

圖 15 五年級中英寫作評核能力趨向對照圖



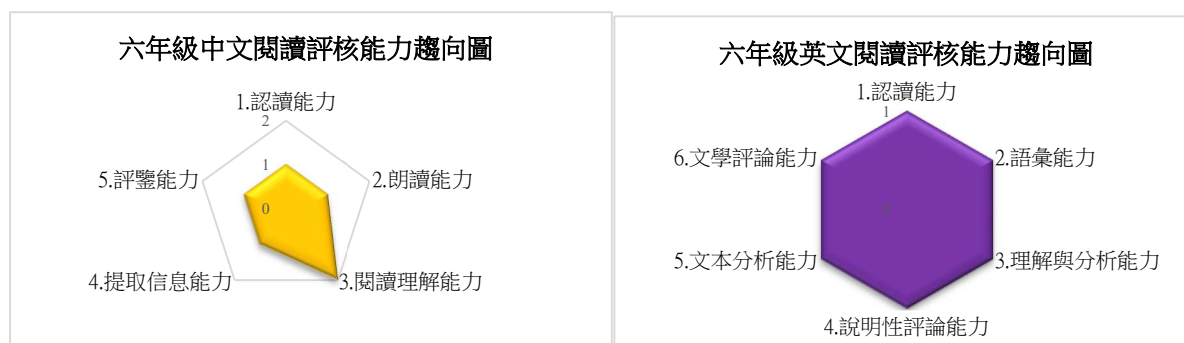
六年級在聽和說評核範疇上，中文有 10 項，英文只有 3 項，其中評核學生的語文能力有相同的側重點：中文聽和說主要評核學生聆聽理解能力（1 項，第 4 項）和說話能力（7 項，第 2-3、6-10 項）；而英文聽和說主要評核學生的聆聽理解能力（1 項，第 1 項）和說話能力（2 項，第 2-3 項）。六年級中英文聽說評核內容與四、五年級相同，評核能力趨向對照圖（見圖 16）。

圖 16 六年級中英聽說評核能力趨向對照圖



六年級在閱讀評核範疇上，中文有 8 項，英文有 8 項，其中評核學生的語言能力有不同的側重點：中文閱讀主要評核學生的認讀能力（1 項，第 1 項）、朗讀能力（1 項，第 2 項）、閱讀理解能力（2 項，第 3-4 項）、提取信息能力（1 項，第 7 項）和評鑒能力（1 項，第 8 項），與四、五年級相同；而英文閱讀主要評核學生的認讀能力（1 項，第 1 項）、語彙能力（1 項，第 2 項）、理解與分析能力（1 項，第 4 項）、說明性評論能力（1 項，第 5 項）、文本分析能力（1 項，第 7 項）和文學評論能力（1 項，第 8 項），增加了兩項新的語文能力評核元素。六年級中英閱讀評核能力趨向對照圖（見圖 17）。

圖 17 六年級中英閱讀評核能力趨向對照圖



六年級在寫作評核範疇上，中文有 9 項，英文有 9 項，其中評核學生的語言能力有不同的側重點：六年級寫作主要評核學生的寫作能力（4 項，第 3-5、7 項）和寫作修訂能力（1 項，第 6 項）；而英文寫作主要評核學生的篇章組織能力（1 項，第 1 項）、拼寫能力（1 項，第 6 項）、語法能力（2 項，第 2-3 項）、評價與修訂能力（1 項，第 8 項）和寫作能力（1 項，9 項），與五年級相同。六年級中英寫作評核能力趨向對照圖（見圖 18）。

圖 18 六年級中英寫作評核能力趨向對照圖



附件二

Student Attitudes Toward Chinese-English Bilingualism Questionnaire
學生對中英雙語的態度問卷調查

The purpose of this questionnaire is to investigate Y1 to Y6 students' attitudes toward Chinese-English Bilingualism. There are three parts:

Part1: Basic information

Part 2: Attitudes toward using Chinese and English

Part 3: Use of Chinese and English

The survey will take approximately 15 minutes to complete. All information and data will be collected and stored for the purpose of research only, and will be kept strictly confidential. Thank you for your help.

本問卷調查的主要目的在於調查一至六年級學生對中英雙語的態度。它由以下3個部分內容組成：

第一部分：基本資料

第二部分：對中英雙語的態度

第三部分：中英雙語的使用情況

問卷大約需要 15 分鐘完成，請根據你的個人情況填寫。所有資料只會用作研究用途，絕對保密，謝謝你的幫忙。

Part 1 第一部分

Basic information 基本資料

Name 姓名：_____

Age 年齡：_____

Gender 性別：_____

Class 班別：_____

Country of Birth 出生地：_____

Part 2 第二部分

Attitudes toward using Chinese and English 對中英雙語的態度

Below are statements about your attitude toward the Chinese and English languages. There are no right or wrong answers. Please choose **ONE** answer that can describe your attitude the best and put a ✓ in the ☐.

你贊同以下中英雙語的說法嗎？答案沒有對與錯，請選擇一個最適用於你的選項，在 ☐ 內打✓。

5= Strongly Agree =非常贊同

4= Agree =贊同

3= Neutral=中立

2= Disagree =不同意

1= Strongly Disagree =非常不同意

Chinese-English Statements 中英雙語的說法		5	4	3	2	1
1.	It is important to be able to speak Chinese (Putonghua) and English. 能說中文(普通話)和英語很重要。	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Knowing Chinese and English makes people smart. 懂得中文和英文使人聰明。	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Get confused when I learn Chinese and English at the same time. 同時學習中文和英文讓我感到困惑。	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Mastering both Chinese and English helps me to get a good job in the future. 掌握中文和英文有助我將來找到一份好的工作。	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Being able to write in Chinese and English is important. 能用中文和英文寫作很重要。	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Schools should teach students to speak in Chinese (Putonghua) and English. 學校應該教學生說中文(普通話)和英語。	☐	☐	☐	☐	☐
7.	School wall displays should be in Chinese and English. 學校牆上的所有展示都應該用中文和英文標示。	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Speaking Chinese (Putonghua) and English is not difficult. 說中文(普通話)和英語並不難。	☐	☐	☐	☐	☐
9.	I feel sorry for people who cannot speak both Chinese (Putonghua) and English. 我為不會說中文(普通話)和英語的人難過。	☐	☐	☐	☐	☐
10.	I should learn to read in Chinese and English. 我應該學會閱讀中文和英文。	☐	☐	☐	☐	☐
11.	People know more if they speak Chinese (Putonghua) and English. 如果人們會說中文(普通話)和英語，他們會懂得更多。	☐	☐	☐	☐	☐
12.	People who speak Chinese (Putonghua) and English can have more friends than those who	☐	☐	☐	☐	☐

speak one language.

會說中文(普通話)和英語的人比只會說一種語言的人有更多朋友。

13. Speaking both Chinese (Putonghua) and English can help me get promotion in my job in the future. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
會說中文(普通話)和英語有助我將來在工作中晉升。
14. I learn Chinese and English at the same time with ease. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
我同時學中文和英文很容易。
15. People can earn more money if they speak both Chinese (Putonghua) and English. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
如果人們能說中文(普通話)和英語，就能賺更多錢。
16. People only need to know one language. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
人們只需要掌握一種語言。

Part 3 第三部分

Use of Chinese and English 中英雙語的使用情況

Please base on your habits, preferences and behaviors, circle **ONE** answer.

請根據你平時的習慣、愛好和行為表現選擇一個答案。

1. When I watch TV or Movie, I will choose...
看電視或看電影時，我會選擇收看……
- A. Putonghua Channel 普通話頻道
B. Cantonese Channel 粵語頻道
C. English Channel 英文頻道
D. All of the above 上述頻道都看
E. Other language (Specify) 其他語言 (請註明) _____
2. When I chat with my friends, I will speak more in ...
平時跟朋友聊天時，我較多使用……
- A. Putonghua 普通話
B. Cantonese 粵語
C. English 英語
D. All of the above 上述語言都說
E. Other language (Specify) 其他語言 (請註明) _____



3. Bedtime story time or reading time, I will choose...
睡前或閒時閱讀時，我會選擇看……
- A. Chinese books 中文書
 - B. English books 英文書
 - C. Both Chinese and English books 中英文書
 - D. Other language books (Specify) 其他語言的書 (請註明) _____
4. When I write a diary or a story, I prefer using ...
平時寫日記或故事時，我較喜歡使用……
- A. Chinese 中文
 - B. English 英文
 - C. Both Chinese and English in a diary or in a story 中英夾雜來寫同一篇日記或同一個故事
 - D. Chinese and English alternately 交替使用中文和英文寫日記或故事
 - E. Other languages (Specify) 其他語言 (請註明) _____
5. When I think, I think with...
想問題時，我較多使用……
- A. Putonghua 普通話
 - B. Cantonese 粵語
 - C. English 英語
 - D. All of the above 上述語言都用
 - E. Other language (Specify) 其他語言 (請註明) _____
6. I spent more time on...
平時我會花較多時間在……
- A. Chinese learning 中文的學習上
 - B. English learning 英文的學習上
 - C. Other languages learning (Specify) 其他語言的學習上 (請註明) _____
7. I think...
我認為……
- A. my Chinese abilities are better 我的中文能力比較好
 - B. my English abilities are better 我的英文能力比較好
 - C. my Chinese abilities and English abilities are all good 我的中英文能力都好
 - D. my Chinese abilities and English abilities are not good 我的中英文能力都不好

～The End 完～

Thank you! 謝謝幫忙填問卷！

附件三

Parent Attitudes Toward Chinese-English Bilingual Education Questionnaire
家長對中英雙語教育的態度問卷調查

The purpose of this questionnaire is to investigate Y1 to Y6 parents' attitudes toward Chinese-English Bilingual Education. There are three parts:

Part1: Basic information

Part 2: Use of Family Language

Part 3: Attitudes Toward Chinese-English Bilingual Education

The survey will take approximately 15 minutes to complete. All information and data will be collected and stored for the purpose of research only, and will be kept strictly confidential. Thank you for your help.

本問卷調查的主要目的在於調查一至六年級家長對中英雙語教育的態度。它由以下 3 個部分內容組成：

第一部分：基本資料

第二部分：家庭語言使用情況

第三部分：對中英雙語教育的態度

問卷大約需要 15 分鐘完成。所有資料只會用作研究用途，絕對保密，謝謝您的幫忙。

Part 1 第一部分

Basic Information 基本資料

Student's Name 學生姓名：_____

Class 班別：_____

1. What is your relationship with the child in the school? 您跟學生有何關係？

☐ Mother 母親 ☐ Father 父親 ☐ Other (Specify) 其他 (請註明)

2. What is the highest level of education you and your spouse have completed? 您和配偶最高的學歷是什麼？

	You 您	Your Spouse 配偶
Elementary 小學	☐	☐
High School 中學	☐	☐
Associate Degree 副學士學位	☐	☐
Bachelor Degree 學士學位	☐	☐
Master Degree or above 碩士研究生或以上	☐	☐
Other (Specify) 其他 (請註明)	_____	_____

3. What is your career? 您和配偶的職業是什麼？

Your career 您的職業：_____

Your spouse's career 配偶的職業：_____

4. What is your mother tongue? 您和配偶的母語是什麼？

Your mother tongue 您的母語：_____

Your spouse's mother tongue 配偶的母語：_____

5. Which languages do you and your spouse speak? 您和配偶說哪種語言？

The language you speak 您說的語言：_____

The language your spouse speak 配偶說的語言：_____

Part 2 第二部分

Use of Family Language 家庭語言使用情況

6. What language/languages do you encourage your child to speak at home? (Multiple choices) 在家裏，您鼓勵孩子說

7. 種/哪些語言？（多項選擇）

☐ English 英語 ☐ Putonghua 普通話 ☐ Cantonese 粵語

☐ Other (Specify) 其他（請註明）_____

8. Please indicate the languages most often used at home by 請指出在家經常使用的語言

You 您：_____

Your spouse 您的配偶：_____

You Child 您的孩子：_____

Other Family Member (Specify) 其他家庭成員（請註明）：

Part 3 第三部分

Attitudes Toward Chinese-English Bilingual Education 對中英雙語教育的態度

9. What are the most important reasons for enrolling your child in Chinese-English Bilingual Program? (Put a 1 next to the most important, a 2 next to the second most important, 3 with the third most important, etc.) (rank the following 5 options)

您為孩子報讀中英雙語課程最重要的原因是什麼？（1 代表最重要、2 代表第二重要、3 代表第三重要……如此類推）（請排列以下 5 個選項）

☐ It has a good reputation in Hong Kong. 它在香港享負盛名。

☐ It is a high quality academic program. 它是高學術水平課程。

☐ My child could communicate with family, friends or other bilinguals. 我的孩子可以跟家人、朋友或其他雙語者有效溝通。

☐ My child will have an academic or career advantage. 我的孩子會有學術和就業的優勢。

☐ My child can have both Chinese and English abilities and better understand Chinese and Western culture. 我的孩子能具備中英雙語能力和更加認識中西文化。

10. What is your opinion on Chinese-English Bilingual Education overall?

您對中英雙語教育的整體意見是什麼？

5= Strongly Agree =非常贊同

4= Agree =贊同

3= Neutral =中立

2= Disagree =不同意

1= Strongly Disagree =非常不同意

Opinion on Chinese-English Bilingual Education 對中英雙語教育的意見		5	4	3	2	1
1.	I believe that as parents, we should teach our child both Chinese and English. 我覺得身為家長應該教孩子中文和英文。	☐	☐	☐	☐	☐
2.	I believe that speaking one language is enough in Hong Kong. 我認為在香港只要會說一種語言就夠了。	☐	☐	☐	☐	☐
3.	I believe that inheriting the mother tongue is inheriting the culture. 我認為傳承母語就是傳承文化。	☐	☐	☐	☐	☐
4.	I believe that it's important to master both Chinese and English. 我認為同時掌握中文和英文很重要。	☐	☐	☐	☐	☐
5.	I always wish my child to be proficient in both Chinese and English. 我一直希望我的孩子同時精通中文和英文。	☐	☐	☐	☐	☐
6.	I believe that Chinese-English bilingual education helps to acquire multiculturalism. 我認為中英雙語教育有助於習得多元文化。	☐	☐	☐	☐	☐
7.	I believe that learning Chinese and English at the same time will increase the learning burden. 我認為同時學習中文和英文會增加學習負擔。	☐	☐	☐	☐	☐
8.	I believe that Chinese-English bilingual education can improve children's communication skills. 我認為中英雙語教育可以提升孩子的溝通能力。	☐	☐	☐	☐	☐
9.	I believe that children should learn to read Chinese and English.	☐	☐	☐	☐	☐

- 我認為孩子應該學習閱讀中文和英文。
10. I believe that being able to read and write in Chinese as important as in English. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 我認為會讀寫中文和英文同樣重要。
11. I believe that family, school and community strengthen the learning and use of Chinese and English will benefit children's learning in both languages. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 我認為家庭、學校和社區同時加強中英文的學習與使用，才能讓孩子學好中英文。
12. I support the implementation of Chinese-English bilingual education policy. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 我贊成實施中英文並存的雙語教育政策。
13. I believe that the sooner Chinese-English bilingual education starts the better. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 我認為中英雙語教育越早開始越好。
14. I believe that Chinese and English can both be used as teaching medium. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 我認為中英文都可以作為教學語言。
15. I believe that Chinese-English bilingual education helps maintain ethnic culture. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 我認為中英雙語教育有助於維繫族群的文化。
16. I support my child receive Chinese-English bilingual education. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 我支持我的孩子接受中英雙語教育。
17. I believe that native classroom teacher offers Chinese-English bilingual teaching is more effective. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 我認為教師以其母語進行中英雙語教育會更有成效。
18. I believe that Chinese-English bilingual education can help my child develop both languages proficiency. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 我認為中英雙語教育有助孩子發展中英雙語能力。
19. I believe that proficient in both Chinese and English will help people earn more money. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 我認為會中文和英文的人可以賺更多的錢。
20. I believe that student is proficient in both Chinese and English will have an academic advantage in the future. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 我認為中英雙語教育有助孩子未來升學。
21. I believe that proficient in both Chinese and ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

English can help people get promoting in their job.

我認為同時會中文和英文對工作升遷有幫助。

22. I believe that proficient in both Chinese and ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

English can help people get a job easier.

我認為同時會中文和英文比較容易找到工作。

23. I believe that people who knows Chinese and ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

English is smarter.

我認為同時會中文和英文的人比較聰明。

24. I believe that people who knows Chinese and ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

English is more knowledgeable.

我認為同時會中文和英文的人知識比較豐富。

25. I believe all schools should offer Chinese-English ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

bilingual education in Hong Kong.

我認為全港的學校都應提供中英雙語教育。

～The End 完～

Thank you! 謝謝幫忙填問卷！



附件四

Chinese/English Class Teacher Interview

1. What do you think about Chinese-English Bilingual Education in our school?
2. How do you conduct your bilingual class? Are there any challenges? How did you overcome those challenges?
3. Do bilingual classes help to develop Chinese and English proficiency of your students? Why?
4. What do you think Chinese-English Bilingual Education will bring actual effectiveness or negative outcome?
5. How do you evaluate those outcomes? If there is a deficiency, how do you improve it?
6. Do you think it is feasible to apply your school's Chinese-[English Bilingual Education Model in Hong Kong? Why?
7. Anything you want to add?

對中英班主任的訪談

1. 您如何看待本校中英雙語教育？
2. 您是怎樣進行中英雙語教學？過程中有沒有遇到什麼困難？如何克服？
3. 雙語教學對學生中英語文能力的發展有幫助嗎？為什麼？
4. 您覺得中英雙語教學還可以帶來哪些積極的成效或消極的後果？
5. 您如何評價這些成效？若有不足，您覺得應該如何改進？
6. 若把本校的中英雙語教育模式推廣至全港，您覺得可行嗎？為什麼？
7. 還有什麼您要補充的嗎？

附件五

School Principal Interview

1. When did your school implement Chinese-English Bilingual Education?
2. Why do you implement Chinese-English Bilingual Education in your school?
3. How do you implement Chinese-English Bilingual Education in your school?
4. What facilities do you need to implement Chinese-English Bilingual Education in your school?
5. How do you evaluate the effectiveness of Chinese-English Bilingual Education in your school?
6. Do you think it is feasible if applying your school's Chinese-English Bilingual Education Model in Hong Kong? Why?
7. Anything you want to add?

對校長的訪談

1. 本校是什麼時候實施中英雙語教育？
2. 本校為什麼要實施中英雙語教育？
3. 本校如何實施中英雙語教育？
4. 本校在推行中英雙語教育的過程中，需要哪些配套設施來實現？
5. 您如何評價目前本校的中英雙語教育成效？
6. 若把本校的中英雙語教育模式推廣至全港，您覺得可行嗎？為什麼？
7. 還有什麼您要補充的嗎？

附件六

CP01 校長的訪談記錄

日期：二零二零年八月十四日

時間：早上十時至十一時

R：訪談者

CP01：CP01 校長

R：CP01 校長，謝謝您接受我的訪談。我想問本校是什麼時候實施中英雙語教育的？

CP01：我們學校開校是 1996 年，我們一開校就已實施中英雙語教育的了。

R：當初是什麼原因或抱着什麼理念讓你們實施中英雙語教育的呢？

CP01：其實這個理念校監是講得很清楚，我們 1996 年開校，1997 年回歸，所以校監覺得，雙語教育，特別是包含普通話的，會對小朋友無論是學習還是將來的發展，都會有很大的幫助，所以一開始就實行雙語教育。

R：CP01 校長，可否說一說學校是怎樣實施中英雙語教育的？由 96 年開始，真是挺先鋒的。

CP01：是呀！96 年開始是很先鋒的。當時也有很多人看着我們學校是否能做到雙語教育，我們實行的時候，因為要確保小朋友雙語環境很豐富，所以我們一個班裏面兩位老師。我想補充一點，我們學校首先有的是，1996 年先有幼稚園，過了幾年，2001 年開辦我們的小學。我們看到雙語教育的重要，希望小朋友可以在一條龍來完整他們的雙語學習，所以我們不斷發展。回到剛才談到的每個班兩位老師，一位是英文老師，當然他/她的母語是英文，另一位母語必定是普通話的中文老師，他們兩位我們叫 **Partner**，一個伙伴這樣同時在班裏教小朋友，跟他們玩，跟他們學習。教他們學習時，同時有兩種語言包圍着小朋友，所以小朋友是在雙語的語言環境中浸淫的。其實這很重要，因為小朋友能夠在學習過程中，隨時可以「轉台」（切換語言），他們對着英文老師就講英語，對着中文老師就講普通話。

R：那就是說這個語言環境是由幼稚園開始，一直到小學，是吧？

CP01：是呀！是呀！因為其實語言是需要時間去浸泡的，如果是在中學去學的話，那效

果可能沒有在小學已接觸的好，我們覺得。因為很小的時候，一歲兩歲，可能不大會說，但他已經聽了很熟悉的發音，聽到他的語言發展到準備可以說的時候，他就能夠很快掌握到那種語言。所以我們覺得語言環境很重要，還有給時間小朋友去獲得一種語言，他不會一下子就會說的，但我們就要給多點機會和時間小朋友去接觸。

R：那學校在推行雙語教育的過程中，看到你們推行了二十幾年，整個過程中需要哪些配套設施幫你們實現的呢？

CP01：那當然很重要的配套就是人。人的資源就是我們要有很純正母語英文和普通話的老師。除此之外，我們也需要很多資源的配合。資源例如教學的資源，以致我們能夠用在教學上。當然，我們發現早期找資源是比較辛苦的，因為我們學校雖然以普通話教，但我們教繁體字。當中，我們遇到不同的困難。找些資源時，新加坡有一些很好的資源，但它的字是簡體字；找到臺灣一些資源是繁體字，但它的拼音卻是臺灣的注音。但我們需要的教學資源是繁體字加漢語拼音，而國內也有很多很好的中文資源，但它們都是簡體字。所以，一開始我們面對的困難也挺多的，到後來，這些資源逐步開始多了起來，令到我們在找資源方面好了很多。所以，我們覺得更多的雙語教學資源對推動雙語教育會更好、更有幫助。

R：CP01 校長您剛才說到人，如教師，那你們對師資有何要求？

CP01：對師資的要求，我們挺重視這一方面。因為我們要求老師不只是會講那種語言，會要看他是否有 **Passion**，要很熱衷，很投入去教，才能得到最大的效果。簡單地來說，選擇老師方面，第一：當然老師要有相關的學歷，舉例，比如中文老師，他/她的本科最好是修中文，以致他/她有比較扎實的中文基礎。以我們學校來說，中文老師的學歷全是 **Master** 畢業的老師。老師還需要有教育文憑。不但如此，她/他的普通話還需要有認證的，要在國家語委普通話三級六等的評核試裏，我們要求中文老師的普通話一乙或以上。為何要求那麼高？因為我們希望中文老師的普通話語音這方面是最正確、最純正的。有些家長可能會問我：「這位是否北京老師？」但我會跟家長說，我們未必一定要請北京老師，北京老師也不代表他/她的語音是最正確。我們要的是國內的老師，無論他/她來自哪個省份，只要他/她的語音是正確的，再加上他/她的學歷，就可以擔當一個很好的語言提供者。

R：我剛才聽到就是中文老師的學歷每個都是 **Master**，本科都是讀中文的，以及要求語音要達到三級六等一乙或以上，對嗎？（沒錯！沒錯！）那英文呢？英文老師是否有相同的要求？

CP01：英文老師的要求有點不一樣。為什麼呢？當然一樣不能改變的是，他/她一定要有教育文憑，他/她才可以在班裏施教。因為我們要老師進班不是純粹是個語言老師，我

們的老師全是班主任，他/她需要有課室管理，也要同時照顧小朋友，不止是學習，還包括情緒上，或者是行為上，也要對外，對家長的溝通、對答等各方面，所以老師一定是教育文憑的老師。而他們未必每個都是 Master，因為英文老師裏，他們一定有他們的學位。那為什麼不一定是 Master 呢？因為了解一下整個情況，有時外國老師讀完他/她的學位，來到香港工作的時候，而他們的背景與我們有一點點的不同，可能有來自英國的老師，他/她來到香港想爭取時間工作，直接點說就是去賺錢，做 saving，所以未必每個老師來到香港工作會繼續進修 Master。但我們學校也有一些英文老師是 Master 的老師，所以這一點與中文老師有不同的地方。

R：那英文老師是否符合語言教育資格的老師？

CP01：是呀！絕對是呀！這當然。在英文老師方面，剛才也說，他們一定要有教育文憑，已經符合要求。他們的語言上，其實挺有意思的，英文老師在香港沒有一個什麼特別機構審核其英文是否標準。而我們的門檻就是，因為我們請一位英文老師時要經過幾重的關卡，特別要經過我們的英文校長都會評核他/她的英文是否純正。用這個方式去評估他/她是否可以完全 pass 我們的要求。

R：謝謝您 CP01 校長。剛才說到由師資到資源的配合，我想問學校的課程設置又如何配合中英雙語教育的呢？

CP01：學校的課程呀。我想我就要講多一點 IB 這方面。其實我們學校是做 IB 的課程，而 IB 裏面，我們實施時，除了單獨式的語文知識，我們會分班去教，分班的意思是中文老師會教中文的知識，英文老師就教英文的知識，包括 Grammar、文化。我們的雙語是同一時間兩位老師，中英文老師，他們是 partner，他們會有緊密的溝通，要經常開會，開會做什麼呢？就是配合 IB 的單元，要詳細說 IB 的話，就需要很長的篇幅，那簡單地來說，這個課程呢，裏面定期有一個單元，而透過這個單元裏面，兩個老師都會帶小朋友進行不同的活動，而在這些活動中，我們是以雙語進行的。何謂雙語呢？兩個老師同時帶小朋友進行探究，而探究過程呢，老師各自用自己語言，即同時間，小朋友會有兩種語言，小朋友很熟悉對着哪位老師講哪種語言。其實我們就是用這個模式。其實我們很希望訓練到小朋友雙語，代表小朋友的語文隨時可以轉換的。他/她對着不同的人可以講不同的語言，其實我們有些小朋友，他/她自己本身是講家鄉話，或講日文，或者講瑞士話，過往有些學生是這樣子，他們在家用他們的母語，例如講義大利文，但回到學校，他/她可以立刻轉換成對着中文老師講普通話，對着英文老師講英文。

R：那不止是兩語了，是吧？（對呀！其實不止的。是呀。），剛才您說到家庭，家庭又是怎樣配合學校呢？

CP01：其實我們跟家長說，我們反而是很支援家長在學校裏繼續他們自己的語言，簡單

地來說，我們是 support 他們的 mother tongue。就是說，如果他們家是講廣東話，普遍香港人都是講廣東話，我們跟家長說，他們不需要刻意跟小朋友講英文或普通話，除非家長本身一向都講英文，他/她就可以講。為何要這樣子做呢？因為我們覺得在學校所提供的，如小學全天的學習，那個雙語的環境已足夠小朋友是會掌握得好好的雙語，我們也很尊重家長的母語，我們希望他們在家能夠繼續他/她的母語，所以配合上，就是叫家長跟我們配合，如果他/她英文和普通話說得不好，就千萬不要跟講英文或普通話，以免小朋友在學習語音上有些不正確，反而小朋友在家講什麼話，就講家裏使用的語言。無論說什麼語言也好，回到學校就只說英文和普通話。我們是否不讓小朋友講廣東話呢？不是。因為小朋友回到學校，我們鼓勵他/她講這兩種語言，但有時他/她吃茶點時，校工阿姨為他/她提供一些東西時，不懂英文，小朋友會以廣東話跟校工阿姨表達自己的所求。其實我們覺得，在過程中，小朋友除了轉換語言，更學會去尊重不同的人講不同的語言時，我們盡量去配合，以致令人有舒服的感覺。

R：原來如此。剛才您也提到學校裏有些本地學生，外國學生，或者是內地的學生，他們的比例大概是多少？

CP01：或者這樣說吧。我們學校來說，作為一間國際學校，我們的比例就是 8 成是本地學生、2 成是外地來的學生。但我想說，8 成的本地學生不代表他們是只講廣東話，本地學生很多都是，當中大部分學生持有外國護照，為何拿外國護照呢？因為他們的父母，可能在很早期，97 後移民了，他們的父母在外國生活了一段時間，生了小朋友，又想他/她能夠獲得中文的學習，所以就回流香港，回到本土住。這 8 成的學生，有很多雙語已經很流利，是英文，父母在家講他/她講英文。至於國內有多少？其實我們學校反而不是很多，我們國內在比例上，我想在 2 成之內。（即這 2 成是有外國學生和有內地學生。）沒錯。是的。那有些人會問，作為一間國際學校，外國小朋友不是那麼多的呢？其實，我可以這樣說，因為我們是一間提供雙語的學校，如果純粹是一些外國人，他/她只是想學英文，他/她不會考慮我們學校的。因為他/她不會覺得小朋友需要學中文，那他/她可能去一些純粹純英文的學校，或者英基等等的學校。但學校是吸納了一些家長他們本身講英文，同時又有 Chinese 的背景，他/她希望自己的小朋友能夠學到中文，因為看見中文的重要性。

R：剛才校長你講到這間學校是 IB 的學校，也有單元探究課程，那中文和英文有沒有自己各自的課程，還是融合在單元裏？

CP01：其實中文和英文的課程，如果在單元的課程是一樣的，大家是在同一個課程的框架裏面有的活動是一起去商量的，但是在實施的時候有機會有些活動，我們未必一起做，例如：如果我們去戶外考察，那就一起去。一起以雙語進行一個活動。但有時可能，IB 可能很有彈性，可能老師計劃了一些活動，可能有 A、B 活動，A 活動只是中文老師去做，B 活動只是英文老師去做，也可以。當然有一樣我們剛才強調過，某些地方，我們

分開做，就是牽涉到語文知識了。但語文知識是不是不可以 **combine** 到 **unit** 呢？不是。我舉例，他/她學會了一個句式，例如：我喜歡吃水果，這個是語文的知識，語文的知識在單元的探究裏，我們學一些營養的成份，小朋友可以將他/她已學會的語文根底，放在討論和探究中，所以是一個很完整的整合課程，是將雙語整合進去。其實這個課程很富有彈性的，不是一成不變的。

R：明白。校長您是如何評價目前本校中英雙語教育的成效的呢？在中英雙語的教學氛圍裏，您覺得小朋友的雙語能力的發展如何呢？

CP01：我絕對覺得，不是「黃婆賣瓜，自賣自夸。」我們的小朋友雙語能力，整體性是非常優秀的。因為我們的小朋友去接觸雙語的時間是很多，進來學校環境就是接觸這兩種語言，所以他們在很自然的環境裏能很純熟地運用這兩種語言，無論是聽、還是講這一方面。外面有些學校可能標榜他們有普通話課，但那些只是一堂課而已，或是 **even** 一個星期有幾節課，可能下課後，小朋友在一個 **local** 環境中還是講廣東話的，那他/她就不能把他/她所學到去強化他/她的語言。那英文也是一樣，我們的英文呢，小朋友一踏進校園，就會說英文，那他們不會像外面的學校那樣，只是上一堂英文課。我們是一進來就是英文和普通話的整個整體性學習和生活的環境，說的是一整天的時間，所以我們的小朋友說得很好。當然，不是口頭上個人觀感覺得他/她說得好，其實很多家長來參觀的時候，他們也覺得我們的小朋友雙語能力那麼強，及很有自信。因為我們定期有一些 **school tour** 給一些有興趣的家長想報讀的來參觀的時候，他們給我們的 **comment** 都是非常的好。另外，還有題外話，我說自己有多好，人家說有多好，但是還是不夠客觀。所以我們會，我們作為一間國際學校，學校裏，我們定期都會有很多不同的評估，去評估學生我們所教的，學生能掌握多少，我們也會讓家長知道。除此以外，在 **external** 外來的一些審核呢，我們中文和英文，我們也會有一些法定的機構，例如中文，我們找到北京大學，從四年級開始每年來一次跟小朋友評核語文能力；而英文，我們也參加了一個澳洲的 **ACER TEST**，也是四至六年級每年來一次，來看小朋友不但英文，還看他們數學的整體能力。而這個評估準則是一個國際的準則，是世界性的，我覺得加上外來的審核，我覺得很客觀地知道我們的小朋友的能力去到哪裏，家長也很開心我們有這一方面的提供。

R：CP01 校長您剛才提到的兩個 **test**，都兼顧了兩個語言的聽、說、讀、寫能力的測試？

CP01：是的。是的。在中文方面是的。英文方面都是有的，但沒有說哪方面，因為它們會有不同的重點。那當然，我們覺得這一刻，這兩個機構所提供的都是非常好的。我們不排除，我們每一年都會審視，若有其他機構可能提供更豐富審核的話，我們也會換的，很彈性的，不是永世都用同一個機構。無論如何，我們都是要確保那個機構所提供的評估是有認受性的。

R：也就是說這兩個測試可以測試到學校小朋友雙語的能力，是達到國際水平？

CP01：沒錯。因為作為國際學校，我們當然用一個國際的標準，因為 local 的，與我們有很多不同的地方。而我們的小朋友傾向，來我們學校讀國際學校，以每年六年級畢業挑選學校的方向，我可以這樣說，差不多九成八都是沿着國際學校方向走的。

R：他們通常挑選的路線都是國際學校，會不會跟 IB 的課程相銜接？

CP01：他們特別心儀於一些 IB 的中學，我想我們因為有自己的中學，在配套上，由小學到中學有好好的轉接期，我們會很順暢地過渡。而其他有些學生他們未必挑選我們的中學，可能挑選其他中學時，也有六至七成的家長傾向挑選 MYP，即 IB 中學部分那類學校就讀。那不讀 IBMYP 的家長去哪兒呢？也有不少的家長他們的方向是會挑選 IGCSE，但他們最終目標是讀 Diploma，準備考大學。

R：去到中學時，家長對雙語的要求還有沒有那麼高？

CP01：其實上到中學，無可否認開始減低一點點，但我們的家長仍然很着重中學有好的中文，但他們不會要求高到比例上那麼重，因為最主要來說，家長也明白上到中學，如果讀國際學校，有很多不同的科目出來了，而那些科目也是用英文來教，相對來說，中文的比例上當然也會是，如一個餅那樣切切切，切剩的時候中文當然不會像小學那麼多的時間給中文。家長也很渴望，很希望上到中學仍然一定起碼有一個小時至一個半小時的中文，以致小朋友的中文不會好像上到中學就沒有了。

R：您剛才說到中學中文的時間比例低了，那小學這邊中文和英文的時間比例是多少？而兩種語言在學校的地位呀，會不會對等？小朋友的雙語發展平衡不平衡？

CP01：在小學裏面，我們學校是很覺得我們要對等的。但去到某些科目，現實上面又真是英文的時間比較多一點。為何我會這麼說呢？就是中文英文，沒錯，是對等。但我們有數學，我們的數學是用英文來教，我們的 PE，我們的 Music，我們的 Art，除了 Music 那位老師會一點點的中文，普遍來說，其他術科，我們用英文來教。所以我們可以說，不是對不對等的問題，而是比例上，我們小學英文比例上佔六至七成，而中文大概三至四成。為何說三至四成呢？因為越小的小朋友，我們雙語的時間會多些，上到高年級，可能他們需要做很多不同額外的 project 時，我們也是用雙語去做，但那個比例上有輕微的不同。簡單地來說，中英文我們同等，都是重視，但是由於科目的關係，比例上就會英文比中文多了。

R：那我有點好奇啊，你們單元涉及到超學科，有科學、個人與社會融合在一起，為何單單數學是英文老師教，中文老師不用教，那個設計原理是什麼呢？

CP01：其實呢，設計的原理我想就是因為時間。因為學雙語，我們不會翻譯的，小朋友每天學習的東西已很豐富了，中文當然老師用中文教，英文老師用英文教，數學如果再用雙語去教，令小朋友一日豐富的學習時間相對就會少了。而普遍國際學校或英文學校，他們的數學也是用英文來教，我們為了配合他們上去銜接，國際學校中學一定是用英文來教數學的，令到小朋友配合得好些。因為中文教數學和英文教數學不是只是 **concept** 的問題，而是用的字眼的問題。有些學生他/她的中文數學很棒，不代表他/她的英文數學很棒，因為他/她不明白那些字眼，所以為了與中學有銜接，香港所有國際中學，他們的數學所有都是用英文來教。為此，我們就要去做銜接，我沒可能完全不去銜接，到時小朋友就會覺得很辛苦了。所以這裏有幾個因素我們小學數學都是用英文來教。剛才你提到的超學科，我們是兩種語言都會教。大概的理念就是這樣。

R：明白。明白。總括來說，您認為本校中英雙語有成效嗎？

CP01：成效非常的好。作為一間學校，我怎樣看到成效呢？就是你會看到我們有挺多的 **siblings**，哥哥姐姐在我們學校讀得很好，看見成效很大，爸爸媽媽就弟弟妹妹也放在我們學校讀，其實很多回饋，父母會跟我們反應原來效果是那麼好，讀完我們學校，升上中學就做 **top students**，是因為他/她有很強的雙語能力。這也是一個口碑。

R：讓我來總括一下，您剛才講到哪些配套設施來實現中英雙語教育，包括有師資、好的雙語資源、還有課程……

CP01：漏了一點。還有學校的大方向，就是校監的推動。因為一間學校，其實很重要，就是我們有個學校大方向 **mission statement** 是什麼？就是要培育小朋友成為一個很全面發展的學生，有很強的語文能力，講的是雙語能力。而一間學校的發展其實是校監她給校長們我們的方向，我們大家都有同一個方向，去推動，令語言教育有個推動力在裏面。所以我漏了一點，就是大家都在同一個方向去推動語文的發展，這點很重要。但如果校監根本不重視的，學校不會在雙語教育上做得更好。

R：就是說教育理念很重要了。

CP01：教育理念非常重要。有一個遠見看見雙語、普通話的發展其實是重要，因為這個是世界的語言。

R：您覺得這種雙語教育是未來的新趨勢呢？

CP01：絕對是新趨勢。其實我們在很早期時，回歸前我們已覺得是。我再強調我們覺得雙語，雙語可以是不同的語言放在一起，但我們的雙語就是英語跟普通話。我們覺得這

個絕對需要小朋友及早獲得多些不同的語言，以致他/她將來，促進他/她與不同人的溝通，幫助他/她將來讀完書後，在找工作上的發展都有很大的好處。

R：那是不是說學校既偏重於學生雙語能力的培養，也偏重於學生在學術上以雙語來理解？

CP01：絕對是。你說得對。

R：剛才提到配套設施，也提到本地學校用普通話教中文，還是用廣東話教中文，還是英文課就用英文上，他們有他們的教育模式，如果將本校的中英雙語教育模式推廣至全港，您覺得可行嗎？為什麼？

CP01：推廣至全港啊？

R：對。

CP01：其實我想多數是不可行的。能夠可行的是很少數的學校。因為你講到全港，以我理解包括 local 學校嗎？（包括）因為很多方面未必外面的學校能夠配合得到。如我們學校那樣，我們的雙語做得這麼好，就是我們不是，舉例以英文為主，對普通話不太重視的，以一節節課來講，這種雙語不會推行得很好，所以 *that's why* 我們有兩個班主任，這兩個中文和英文兩個班主任同時間是伙伴在一班裏做班主任，而她們不需要像 local 學校那樣有些老師需要教中文，要教一年級、三年級、四年級，我們那兩位老師就是專注性在一個班裏，去教那班提供行為、情緒支援、課室管理等等，我不相信外面的學校在資源上可以給予兩個班主任。這個是第一點。第二點就雙語來說，要請一些很優秀的老師，其實是很困難的。直接地說，在香港來說，已經在教書的老師，如果我們在外國請回來，在內地請回來，很純正的英文和普通話的老師，其實這班現存的老師會失業，可能他/她的語文，就算他/她達標，但不代表他/她是 *native*，他/她只是達標而已，他/她不是母語，如果我們學校標榜母語的時候，本地那些在香港土生土長的老師，而她也沒有很強的英文、普通話能力，*even* 他/她考了試，他/她也不可以到我們學校教，所以你說以我們的模式推廣至全香港，我不覺得可以做得得到。除非他們是私立學校，他們有比較多的資源配合，講的是請的老師，可能也不是現在教的老師，所以若要推廣至全港，一定有很大的反對聲音，因為會有很多老師失業。

R：明白。明白。那就是說師資、其他也配合不了，是這個意思嗎？

CP01：我覺得配合不了。

R：剛才您說到用母語，兩個班主任都是母語，教育理念是要學生兩種語言都達到母語

水平呢？

CP01：絕對是。教小朋友不是只是學會這兩種語言，而是要達到母語的水平，所以我們給出的時間，小朋友很早上學，他/她一直留在我們學校是全天的時間，上完課外活動，4:30pm 才放學。回到家，可能坐校車回到家 5 點多，6 點多吃完飯，做功課，也差不多到睡覺的時間。一天裏面，學生清醒的時間，大部分的時間都在學校裏生活，所以我們很強調要配合的是提供一個全天候式雙語環境，而小朋友很自然地能夠講到語言而很快地幫他/她達到母語水平，這個才是我們的最終目標，而不是純粹提供一個雙語教育。

R：以幫助學生達到母語水平為最終目標，現實中是否能做到？

CP01：現實上當然有些學生是做不到，有些學生真是很 ok。舉例說，有學生家裏是講廣東話，他/她說的普通話很地道，能夠真的做到說出母語般的普通話。但有時小朋友做不到是因為，我也強調我們是國際學校，國際學校裏有些外國的小朋友，而外國小朋友不能夠期望他/她說的普通話很地道、很母語的。因為始終在語言上，他/她看中文比我們吃力，他/她習慣看英文，所以你說是否整體性都做得好呢？不是，但是我很相信大部分的小朋友都能達到母語般的水平。（R：即兩種語言都達到母語般的水平？）是的。講的是小朋友自小便已在我們學校讀書，因為我說語文是要浸的，一直到高年級，他/她就能說很純正、很流利的雙語。若小朋友剛插班進來的，他們未必太純正的，也沒關係，我們有責任在這方面幫功他/她學習，所以視乎不同年級他/她語文上是會有不同的。他越高年級，舉例中途插班，可能也需要時間，不可能說三年級插班就一定說的很好。這個是有環境因素影響。

R：那對插班生來說呢，要達到這個水平，學校有沒有什麼特別的要求？

CP01：也有的。插班生一定要經過我們面試，而面試的時候，我可以這樣說，小學低年級，如一年級想插班的，對於一年級新生，我們的門檻不會定得太高，只要他/她其中一種語言流利，我們評估時，覺得這個小朋友有學習動機，我們也會收這個小朋友的。但對於高年級來說，如三年級以上，如果這個小朋友只會一種語言，另外一種語言完全不會的，一點也不會，我們很大機會不收。因為最主要的原因是，IB 的課程很多地方需要語言來表達，課堂上需要語言來討論和匯報的機會，那如果這個小朋友完全不會其中一種語言的話，他/她其實會很辛苦，也會有很大的壓力，也不能透過討論增進知識這個途徑時，以這方面作衡量，覺得對小朋友來說會很辛苦，所以我們就不會收雙語還未 OK 的小朋友。除非我們覺得他/她雖然雙語也不是很純正，他/她三年級插班時，雙語也 OK 的，那我們也會嘗試去收他/她。但肯定上到五六年級，我們的要求就會高很多，根本上雙語掌握不了，我們也不會收的了。因為讀完六年級，小朋友要上中學，我們也要為他/她將來上到中學能夠很好的適應，在小學時幫他/她打好基礎，所以這方面我們有很多的考慮，所以 That's why 每個小朋友考我們學校都需要面試。

R：確保他/她兩種語言都有個基礎，是不是這個意思？

CP01：對！沒錯。

R：那學校以培育學生在兩種語言中都以母語發展，那班的形成，會不會分母語班、二語班或是融合班？

CP01：我們學校不分母語班、二語班，而是融合在一起的。我們分班會看幾個方面，就是男女生比例、盡可能有個平衡在裏面；小朋友的語言能力，我們不會把語言很棒的小朋友 **group** 在一個班，普通話的 **group** 在一個班，我們不會這麼做，每一班都會有不同的小朋友在裏面，因為不同班有不同的小朋友才會有不同的刺激，大家互相促進學習，才可以在學習過程中，如中文很棒的小朋友幫助一些語文，如普通話比較弱的小朋友，大家多點玩，大家互相促進。那些英文很棒的小朋友跟一些不是很棒的小朋友一起，互相促進。我想最重要的是，我們不會 **label** 小朋友去哪一班，而是重點是每個班都有不同的小朋友在裏面，組合是能夠互相搭配，互相能夠促進學習的，以這個為目標編班的。至於可能班裏有些小朋友的語文比較弱，國際學校能做到，我們也能做到。另外，我們有 EA 在班裏特別幫這些小朋友，他們可能閱讀比較弱的，我們會單對單地提升他們的閱讀能力，這個是很多的個人化的幫助給我們的小朋友。所以剛才你說全香港推行我們學校雙語教育的模式，我覺得絕對是不可能的。

R：CP01 校長您提到給額外的支援給語文能力較弱的學生，學校通常用什麼措施來幫助學生達到雙語共同發展呢？

CP01：其實我們都是很好的，學校在開學時，老師就會熟悉自己班的學生，他/她就會留意到一些學生某方面比較弱的，語文上，老師就會去制定一個方案，這個方案是如何制定呢？就是每個小朋友都不一樣，有小朋友理解能力可能不算強的，我們就會提供額外的人手在班裏，去協助這個小朋友；但有小朋友可能閱讀比較弱的，我們會在課後安排助教或 **support teacher**，EA 幫他/她做一些個別的閱讀。同時，我們會在放學時，會有學習小組，每班邀請一些學生放學後，老師提供一些額外的支援，是針對性他們在哪一方面提供支援和需要幫助的，所以學校會有一連串的措施，但不代表所有的措施都 **apply** 在一個學生的身上。有些學生需要幾樣幫助，有些學生可能放學幫他/她閱讀一下就能提升其效能。我們應為學生個別製成輔助計劃。

R：這些就是額外給小朋友輔導的。

CP01：是。

R：CP01 校長您對學校實施中英雙語教育還有沒有其他補充？

CP01：我想我剛才也一直強調學習中英雙語教育是要有環境和人，所以我們很重視我們學校的環境和老師的素質，以及老師的語言是否母語，因為老師在前線教學生，他們是第一身直接與學生接觸，我覺得這方面我們沒有一個讓步的空間，是絕對要求老師的語文能力一定要達到一個非常高的水平，所以我們在語言政策上尊重學生的母語的同時，非常鼓勵小朋友在學校裏，只說英語和普通話，他們回家說自己的語言，這就是我們的語言政策。我想大致就是這樣。我相信最基本的兩樣學校能提供到的話，其實真的能幫助小朋友的語言發展的。

R：謝謝 CP01 校長接受我這個深度的訪談。有任何意見可以隨時提出，所有上述的資料只作研究用途，不會外泄，研究完之後便會立即銷毀。

CP01：Ok。沒問題，不用客氣。

CT01 老師的訪談記錄

日期：二零二零年八月二十八日

時間：下午二時至三時

R：訪談者

CT01：CT01 老師

R：謝謝 CT01 老師接受我的訪談。我想問你在本校是教哪個年級？

CT01：一年級。

R：你是如何看待本校的中英雙語教育？

CT01：我覺得我們學校從中文來看，首先有校本課程的支援，同時也配合了校本的教材，這是一條中文的探究路線。那在中文和英文的雙語探究方面，我們同樣也用中文來探究單元課程，所以我覺得我們學校的中文是通過這兩條線同時進行中文學習的。

R：你可以具體說一說你們是怎樣進行中英雙語教育的呢？

CT01：中英雙語教育，首先中文課上由中文老師就是由我來教授中文課，那麼我們班的雙語單元課就是我跟英文老師同時來進行這個雙語探究課程的教學。

R：你的英文搭檔教英文嗎？

CT01：對。我的英文搭檔是負責英文科和數學科的學習。

R：在整個中英雙語教學過程當中，有沒有遇到什麼困難？你們在面對這些困難時，是怎樣克服的呢？

CT01：教學中遇到的困難，從中文方面來說就是，因為一年級的小朋友有些可能因為是外國背景或者是香港家庭，他們在家庭中運用普通話的機會比較少，剛剛上一年級的時候，有些小朋友的普通話水平就沒有那麼高，有些薄弱，這個時候，在教學方面就會採用一些靈活的教學方法來支援這些小朋友的學習。比如說在必要的時候採用圖片、視頻，幫助他/她理解，建立圖片和普通話發音之間的連繫，或者是如果是比較抽象的詞，那我就會試着結合一個情境，同時在解釋的過程中會使用一些簡單的英語來幫助學生理解。

R：一年級學生普遍是從本校幼稚園升上來嗎？

CT01：對。

R：你覺得升上來的一年級學生他們的中英雙語水平怎麼樣？

CT01：我覺得我們學校升上來的小朋友普通話水平還是比較令人滿意的。但是，我覺得他們在家裏運用英語比運用普通話多一些，所以他們的英語水平高於普通話。

R：你是說升上來的一年級學生普遍的英語水平比普通話高，是嗎？

CT01：對。我個人感覺是這樣的。

R：那在你們一年的雙語教學當中，你覺得對一年級學生中英語文能力的發展有幫助嗎？為什麼？

CT01：我覺得是有非常大的幫助的，首先我們學校的中文課程是由中文為母語的老師教授，然後課堂上使用的語言是普通話，所以對小朋友的聽說能力是有非常大的幫助的。結合我們班的一個具體實例就是有比較內向、比較安靜的小朋友，可能之前的普通話水平沒有那麼好，聽說剛開始的時候沒有對答如流的情況，但是經過這一年的中文沉浸式學習，再加上我們的課程我們的課本也是比較貼近生活，然後在這一年的情況下，小朋友的聽說能力都有非常大的進步。再加上我們對於這些詞語，課文的教學，還有一些繪本，還有一些閱讀計劃的支援，那對於小朋友的語言表達，語言組織能力都有提升，都有幫助。

R：你剛說對於聽說能力有幫助，那對於讀寫方面呢？

CT01：因為一年級小朋友每天的功課是寫一個生字或是一個生詞，那麼從剛開始，我看到他們寫一個字所需時間很長，慢慢後來我們每天注重生詞的積累，包括生詞的學習，那麼他們經過一年的學習，從大概十月份開始，他們已經開始運用簡單的字詞來造句，然後我們鼓勵學生造句，雖然不是強制性的，但我會鼓勵學生在課堂上首先口頭造句，然後利用他們學過的生詞生字自己來寫句子，到了一年級結尾的時候，我們其實已經開始進行四素句的學習，我們想為他們日後的作文創作打一個比較扎實的基礎，我們第一年非常著重他們運用所過的生詞來造句，到了一年級下半學期，結尾的時候，在學四素句的情況下，還有六種行為句的情況下，小朋友們都能夠獨立自主地來創造一些句子，甚至一篇符合結構的文章。

R：這是寫作方面是吧！那閱讀方面呢？他們的閱讀能力怎麼樣？在中文方面。

CT01：閱讀能力，除了每天我們在中文課學習課本，學習課文積累生詞之外，我們今年非常非常注重的就是繪本閱讀。我們在挑選繪本的時候，就是有兩個原則，一個是繪本中的詞彙和句式都類似，或者是高度切合我們的小朋友的程度和課文中的句式，比如說我們在學習「有」字句的時候，我們就挑選了一些繪本中同樣用「有」字句來創作的，通過課文和繪本這個結合的學習，小朋友對這個句式就會有一個更清楚的掌握。然後還有在學習星期和循環表達的時候，我們就用了一本很有代表性的繪本，叫《好好的小蛇》，就是講星期和循環，通過繪本的輸入，幫助學生們擴展常用的詞彙，還有常用的句式，我們在閱讀繪本的時候，通常都會採用全班整體閱讀的一個形式，老師會指着一個一個的字，首先問小朋友在這個句子中，你認識哪些字？然後小朋友會說出認識的大部分字，不認識的字老師就會再重點地講一下，這個字是什麼？這個字可以組什麼詞？通過這樣子有目的地去引導學生去認識了解這些字之後，學生的認字能力，我覺得也是有了一個提高。那麼到了一年級下學期的時候，這其實算是一個收成期吧。小朋友就可以開始獨立地讀一些簡單的書，我覺得在這一年的努力下，可以看到這樣的一個成果。

R：你剛說的是在中文的聽說讀寫方面，那你知道英文是如何發展學生這四方面的能力的嗎？

CT01：英文方面，就我觀察來說，首先，我們學校的英文老師也是英語為母語的老師，那我覺得在學生的聽和說方面，同樣是沉浸式的學習，這方面的發展和成效是跟普通話中文科是差不多的。再加上，閱讀這方面，我知道一年級小朋友，他們在學 **magic words**，就是一些英文中的高頻詞，最簡單的就是 **are**，然後 **the**，非常非常常見的字，小朋友從這些常見字、常見詞入手，那同時，他們英文也有不同等級的繪本，比如說學完第一級的 **magic words** 之後，就會有配套的書，從這些書中小朋友來鞏固他們認識到 **magic words**。然後再通過 **magic words** 難度的升級，他們積累越多的詞，他們同時也可以讀到越來越多的書。這是他們英文閱讀發展方面的過程，我覺得。

R：那寫作方面呢？

CT01：寫作方面，因為中文是表義文字，英文是表音文字，就是其實在這兩種語言，我覺得剛開始的時候，雖然小朋友不能準確正確地寫出一個英文單詞，但是英文老師是鼓勵他們從英文的發音自己來進行寫作。比如一個單詞，他/她知道怎麼讀，那他/她就可以通過這個單詞發音規律去把它寫出來，可能一開始是寫的不正確的，但是英文老師也並沒有過度糾正他們這些錯誤，這也是一個探索和發現發音規律的過程，那麼通過他們對於單詞、一些 **magic words** 的掌握，小朋友知道原來這個詞它的拼寫是這樣的，這兩個字母在一起是讀這個音，在這個積累過程中，小朋友就可以書寫越來越多的單詞。後面就開始慢慢地從寫單詞到寫句子，然後到寫一段話，是這樣的發展情況。在這方面我

覺得是和中文不太一樣的。因為剛開始，如果中文他/她不知道這個字怎麼寫，那他/她只有借助拼音或者是老師告訴他/她這個字的部首是什麼？這個字的部件有哪些？他/她這樣去積累，和英文方面是不太一樣的，我覺得。

R：你剛才說到借助拼音，那一年級教拼音嗎？

CT01：對。一年級教拼音。今年，我們是用一年的時間學完了所有的拼音，包括整體認讀音節。

R：你剛才說到學生中英文聽說讀寫能力的發展這樣子，那平時在備課的過程當中，你跟你的英文搭檔會互相說一下每天的教學內容嗎？以確保雙語的教學目標或者是水平是一致的嗎？

CT01：我們不太會問你今天教的內容是什麼，但是因為我的搭檔大概可以聽懂中文，我也能知道他們英文具體進行到了大概哪個環節，所以我覺得我們兩個雖然沒有在這方面坐下來溝通確定，但是心裏面是大概知道學生們進行到哪一步的。比如說她可能也知道學生最近在學什麼拼音，學什麼字，他們現在到這個階段可以組哪些句子，我覺得她是能夠看出來的。中文課和英文課方面，我們沒有進行過多的交流進度啊這些，但是在雙語課的時候，我們在備課的時候都會先確定一下探究線索，會做什麼樣的活動，討論一下學生現在具體的水平大概什麼樣子，再設計不同的活動。

R：那就是說在雙語的單元探究課裏面，你們就會共同備課，共同地帶領這個雙語教學，是吧？

CT01：是的。我們會根據學生的語言水平來設計不同的學習任務，那剛開始的時候畫一畫，然後口頭描述一下，到了後面，他們就要寫一下反思，寫一下總結這樣子，還是比較會符合學生語言發展水平規律的。

R：我剛才聽到在中文方面一年級會教拼音，英文也會教拼音，兩種拼音一起同時起步教授，學生會不會出現混淆的情況呢？

CT01：學生混淆的情況會有，尤其是內地的學生，因為他們的普通話水平比較高，他們對中文拼音的掌握也比較扎實，家裏也提供更多的幫助，剛剛我看學生的作業發現，他們有一些音是會混淆的。比如說我剛看到一年級小朋友他想寫 I will miss you guys. 的 guys 就寫成了 gais，很不一樣。但是英文程度比較好的小朋友呢，英文會有一點影響他的中文拼音的拼寫，比如說我們之前有寫為什麼的 wei，他/她就會寫成英文的 wai。

R：哦。這種情況，挺特別。那隨着一年級學生兩種語言的拼音的掌握，這種情況會不

會消失？或還是有這種情況出現？

CT01：會的，這種情況會越來越少。這個情況其實在剛開始他們學習拼音的時候並沒有出現，因為兩種語言都比較簡單，學的也是一些單韻母，這個情況最常見其實是拼音和英文拼寫的中後期，他們已經掌握了大部分，但還沒有把兩種語言發音體系完全分開情況下會有混淆的情況。但是當這兩種拼音學習和英文拼寫的學習再往後發展，發展到後期，學生們已經熟練掌握的情況下，這種情況又會消失。

R：明白。在你們班，母語為普通話、母語為英語或母語為廣東話的學生的比例是多少呢？

CT01：我們班內地生還是滿多的，有幾個男生。或者是，雖然他/她是香港家庭，但是他/她的媽媽是說普通話的，或是他/她爸爸說普通話的，對他們的，尤其是發音來看就可以聽出來。母語是英文的，我們班有兩個小朋友家裏是比較常用英文。除了這些，普通話家庭大概是有 5 個或是 6 個這樣子，剩下的全都是家裏是說廣東話的家庭。

R：在這樣的一個組合裏面，在學校中英雙語的環境當中，這些一年級學生的中英雙語能力的發展如何呢？是平衡發展？還是某一種語言是強勢，某一種語言是弱勢？

CT01：我覺得是平衡發展的，因為在這一年中，我有注意到剛開始的時候，有些小朋友剛來班裏的時候是不說普通話的，就算是對中文老師，他/她也會習慣性地用英文來表達他/她的需求，然後那些來自內地的小朋友呢，就明顯地更加積極。在雙語課時，他/她也是會用中文去表達。在英文課上，我有聽我的英文老師表示他們在英文課上沒有像中文那樣表現的活躍，但是因為我們學校裏，中文課上統一要全部說中文，英文課上統一要全部說英文，那其實在這樣的一個模式上，小朋友在中文課上，尤其是沉浸式的語言環境，他/她就不得不去吸收，去開始運用普通話。小朋友在英文課上，他/她也通過聽，聽英文老師說，或者是跟英文老師表達自己的需求，他/她的英文也是在慢慢發展的。所以到了後來，課下的時候，那些說英文的小朋友如果想要跟內地的小朋友玩，他們就會努力地去說普通話；然後，內地的小朋友他/她在這個小團體中，其他小朋友都是喜歡說英文的，他/她自己就開始用英文來表達自己和交流。到學期末的時候，我會發現剛開學的時候有一些只會說英文的小朋友，他/她的聽和說都有很明顯的進步，然後內地的小朋友，尤其是有一個小朋友的媽媽特地跟我們說，她兒子這一年的英文進步非常多。這就是語言環境帶來的影響。

R：那你覺得在這樣的雙語教學當中，它是帶來哪些積極的成效？或是消極的後果？哪個成份比較多？

CT01：我覺得肯定是積極的成份比較多。因為孩子們在這一年的學習中，可以從一種單

一的語言慢慢地以雙語表達，我覺得積極的成份更多。

R：那有消極的後果嗎？

CT01：目前來看沒太發現有消極的後果。如果要說的話，可能就是剛開始的時候，比如說他/她的母語的結構和語法的表達會影響到他/她的第二語言。這個算是一個兩種語言交合的情況下，我發現的一個消極影響，這個也會像拼音一樣，兩種語言會互相影響，但到了後期會慢慢給區分開，也是可以消失的。

R：你是說兩種語言，它們的語法會出現混淆的情況？

CT01：是的。是的。

R：舉個例子可以嗎？

CT01：比如說，我想一想，比如說中文有一些語氣詞，比如「吧」，然後我記得我們班有小朋友說英文句子時，會在後面加個「吧」。老師問他/她：「這個放在哪裏？」他/她就會說：「Here 吧！」。

R：哦。滿有意思哦。那書寫方面呢？會不會也有一些語法混淆的情況出現呢？

CT01：會有。最常見的一種就是，比如說中文的「我在學校學習。」有小朋友會寫「我學習在學校。」會把「在學校」放在後面，受英文的語法影響了。內地的小朋友會寫「I in school I study.」這樣子。

R：這種情況也會慢慢消失嗎？

CT01：是的。這個和拼音、還有英文的發音，這種錯誤都是在一年級中期會發生的比較多。但是在後期，他們的正確的語言輸入慢慢增加之後就會消失，不再會出現這樣的情況了。

R：那在雙語課上，一年級學生的語言轉換能力怎樣呢？

CT01：我們的雙語課兩個老師會同時在班級，但是我們可能今天是中文老師主導，英文老師補充添加，同時幫助班裏的小朋友去寫英文的東西。然後，第二天，我們就會換過來，英文老師主導，中文老師看情況再補充添加這樣子。小朋友在雙語的轉換上沒有什麼問題。他們的雙語轉換能力從一開始就已經很流利的。

R：你剛剛也說到這種中英雙語教學帶來的積極成份比較多，那你怎樣評價這些成效呢？有沒有不足？或者是怎樣去改進呢？

CT01：我覺得就一年級方面來看，可能需要改進的方面就是在學校更多地支援他們閱讀的部分。因為我知道有些家庭，孩子想讀中文書，但是他們在家裏面中文資源不是很多，比如說我們的「悅讀挑戰計劃」，有些小朋友想多讀點中文書，但家裏沒有太多中文書。那其實在這方面，所以在家的中文資源就會欠缺一些，相對英文方面來說。所以我們就希望在學校裏面，老師著重地去注意這個部分，在學校盡量地加大他們的閱讀量。

R：這個建議非常好。那會有其他嗎？

CT01：其他的，我覺得在中文的寫功課方面，我們每天學一個生字，在課堂上我會專門留一些時間跟他們重溫已學的生字詞，然後再往下進行，不然，小朋友學東西快，但他/她忘東西也快的。那我不想他們把所學的生字詞忘掉，所以我比較注重溫習這個部分，尤其是他們在寫句子的時候，我就會著重注重跟他們說要用已學過的字詞來寫作，寫句子。這樣，不光是一個創作的過程，也是一個溫習的過程。我覺得這個效果是事半功倍的。

R：謝謝你的建議。那如果我們把本校這個中英雙語的教育模式推廣至全港，你覺得可行嗎？為什麼？

CT01：我覺得可行，但可能會比較困難吧。因為我知道應該有很多贊成用廣東話教中文的學校老師，這方面就很難進行一個平衡。

R：就是說，你覺得要推廣到全港的本地學校，可能會有一些困難這樣子。那英文方面呢？

CT01：英文方面，我覺得是可行的。因為我覺得語言學習最重要的沉浸式是一個非常有效的語言學習環境，我覺得有條件的話，我願意支持這方面的發展。

R：你覺得這個條件是應該具備什麼條件就是可以推廣到全港呢？

CT01：首先，我覺得如果要進行沉浸式學習呢，老師一定是母語者，或者是普通話達到母語水平的老師才可以進行這個規範的普通話還有英文的教學。

R：這個是第一個，就是教師的母語能力。第二個條件呢？

CT01：我覺得老師比較重要。就是師資方面。還有整個學校的環境吧。如果其他學校也

可以像我們學校一樣，就是提倡鼓勵學生使用普通話或者在特定的時間說普通話，在特定的時間說英文，這樣對學生的語言發展也是有幫助的。

R：那就是校園裏面的語言政策，是吧？

CT01：對。

R：這是第二個條件。第三個呢？

CT01：第三個我就沒有想到了。

R：非常好。謝謝你。那你還有對於一年級中英雙語教育的沒有補充呢？

CT01：沒有了。

R：非常謝謝 CT01 老師的訪談。若有任何問題，可以隨時提出。

CT01：沒問題。

R：非常感謝你。

CT01：沒關係。

CT02 老師的訪談記錄

日期：二零二零年九月二十六日

時間：早上十時至十一時

R：訪談者

CT02：CT02 老師

R：CT02 老師，謝謝你接受我的訪談。（CT02：不客氣。）我想問你在本校是教哪個年級？

CT02：二年級。

R：你可否說一說你的角色或是你教的是哪些科目？

CT02：我的角色就是二年級的中文班主任還有中文老師，還有中文單元雙語課老師，我有一位英文搭檔。

R：可否說一下你是怎樣看待本校的中英雙語教育呢？

CT02：我覺得我們學校的中英雙語教育總的來說還是實施的比較成功的。有時候跟其他學校老師一起聊呀，然後就覺得在中文還有英文的 **balance** 方面會做得比較好。然後孩子們的中文水平也是相對於其他國際學校都是高的。對。

R：那你可以具體地說一說你們是怎樣實施這個中英雙語教學呢？

CT02：我們學校每天都有獨立的英文還有中文的上課時間，然後還有中英文老師一起上課的雙語探究時間。就是中文課上，我們每天會有一個小時十五分鐘，至少這個時間來探討中文。然後單元雙語時間最少有一個多小時的時間，雙語課的時候呢，是中文老師和英文老師一起來主導，但有時候是中文老師為主，有時候是英文老師為主這樣子。大體上是這樣子。要說一些具體的安排嗎？

R：可以呀。都可以說一說。

CT02：那麼我們中文課上，老師們每天就是會在一個小時十五分鐘，或是兩個小時的時間裏面實施不同的活動。我們也是通過概念化教學，每天有一個概念式的主題探究，然

後我們會有一些，老師會通過不同的活動和同學們一起探索，有很多的活動和不同人的合作，然後去自主地探究時間，也有課堂上來做一些鞏固練習的時間，比如說寫字呀，比如說造句呀這樣子。我們的課程還是比較豐富的。

R：那英文呢？英文也有一到兩個小時的單獨課嗎？

CT02：有的。英文也是跟中文也是一樣的。就是時間上也是差不多。但是英文的時間裏面包括數學，但是數學不會作為獨立的學科，但是有時候也會 **stand alone** 那樣子。它跟英文的時間是在一起的。具體的課程我不知道，但是也是跟中文一樣，每天差不多超過一個小時十五分鐘來做英文，但是具體怎麼樣上課呢，我還真是不是特別清楚。但是也是有獨立上課的時間了。

R：那你們中英班主任平時有時間一起開會，說一說中文教什麼？英文教什麼和單元教什麼嗎？

CT02：其實我們有在一起開會的時間，但是我們很少地來單獨地告訴對方中文上什麼，英文上什麼，除非是與單元雙語探究有關的部分，就是大家在交流一下在結合的地方，中文跟單元結合的方面我們會做什麼，英文跟單元結合的會做什麼。但是具體中文和英文怎樣上課，大體上上什麼，基本上我們沒有去交流的。

R：那就是說二年級中文老師教中文，二年級英文老師教英文。那你可以說一說二年級的中文課程怎樣幫助學生發展或提升聽、說、讀、寫的能力？

CT02：從中文方面說，我們中文的課堂包括聽、說、讀、寫的活動。聽力呢，其實孩子們每天在學校裏面，都是中文時間說中文，英文時間說英文，所以本身在聽力來說是一個很大的優勢，他們有時間在普通話的聽力環境裏面，所以聽力不是什麼問題。當然我們也會做一些聽力練習，特別是在三年級，三年級以上，我們的考試裏面會加上聽力的評估，專門有文章讓他們聽，聽完回答問題這樣子。然後說呢，也是一樣，我們中文課，中文時間說中文，孩子們從幼稚園上來就真的是很 **follow** 這個規則，所以呢中文課時間沒有同學會說英文，基本上沒有。當然我們也會有很多活動啊，就是讓他們有機會去做 **presentation**，讓他們去表達，學校裏面有很多展覽會的時間，班裏面有很多小組分享或者是個人分享，他們都可以訓練到口語的表達。讀書，我們學校裏面，我覺得做得特別好，就是他們在早上來到學校之後呢，就是有一個閱讀時間，孩子們就可以去讀書。有時候老師會跟個別同學去閱讀中文圖書，然後幫他們練練字，練習詞語，提高他們的閱讀水平。每個星期五就有一次借中文書，做閱讀報告的這樣一個活動，鼓勵他們閱讀。我們學校還有「中文閱讀挑戰計劃」，這個是從一年級開始，一直大力推廣，孩子們會參與這個挑戰，每通過一級的挑戰，有不同的獎勵，有證書呀，還有一些獎品給他們，鼓勵他們閱讀，有一個閱讀的環境在，學校中文課程也是一個非常鼓勵閱讀的一個大的

環境。

R：那寫作呢？

CT02：對，還有寫作。寫作有的。這幾年，我們從一年級開始加強他們的寫作，比如說一年級每天的中文寫字時間，運用所學詞語造句子，這個就是句子練習。然後我們也在我們的課程裏面加了在一年級開始學習「四素句」，寫作打底的一個很重要的方面吧。二年級會開始學「六種行為句」，也是為寫作打基礎。二年級下來，我們有專門的、很系統的寫作課。老師也會很有條理地教學生怎樣寫作，一步一步，我們有專門的工作紙，都是給他們一個框架，教他們寫作。比如說我們學習怎麼樣寫遊記，很簡單的一個記敘文，我們也會帶他們參加戶外考察，讓他們經歷一些活動之後，然後回來之後，老師一步一步教給他們怎麼樣寫一篇作文會更有條理性。讓他們知道先寫什麼？後寫什麼？很有系統性。三年級之後，再擴大加深鞏固寫作方面的一些基礎，通過閱讀，通過擴大自己的詞彙量這些方面，也是會對他們的寫作注入新的支援。從四、五、六年級開始，也會慢慢在條理性上加強，基礎打的好的話，他們就有自由發揮的空間，可以突破老師所謂的框架吧，作文就更加自由創作一點。

R：好豐富呀。聽、說、讀、寫都照顧得很好。我想問二年級，你們還教不教拼音？

CT02：拼音教呀。我們這兩年有改革，我們之前會利用一年級和二年級的時間教完所有的拼音。但是我們從去年開始改革，我們在一年級教完所有的拼音，二年級花一點時間和他們鞏固溫習拼音，三年級就可以熟練地運用這樣子。

R：你剛剛說的中文課都兼顧到聽、說、讀、寫，那教完這些項目會不會有評估呢？

CT02：會的。會的。我們學校從學習，到鞏固練習，到評估，到反饋都做得特別好。我們有我們自己的中文課程，有校本的教材輔助我們的單元學習，我們會從我們的教材裏面，選適合的文章配合單元教學。每一課學習完了之後，我們都會進行這一課的評估來檢視一下我們這一課教得怎麼樣，孩子們吸收得怎麼樣，然後再來做一個反饋，做一個反思，可以看看哪些方面不是做得很足，然後再調整自己的教學這樣子。最後，在每個學期結束之前有一個總評估，來檢視一下半年或全年同學們學得怎麼樣，再進一步調整自己的教學，幫助孩子們更好地學習。當然，我們每個知識點，包括拼音、包括成語、包括寫作，我們都會在評估裏面有顯示。

R：口語表達也會嗎？

CT02：口語表達也會。對。對。我們有一年兩次的閱讀評估，其實就是孩子一對一地跟老師一起做口語的閱讀評估，他們會閱讀下一篇文章，然後老師針對那篇文章來提問

他們的問題，然後他們需要思考口頭回答老師的問題。

R：明白了。那中英雙語的單元課呢，也會這樣子兼顧聽、說、讀、寫？

CT02：雙語我們也有這方面的練習還有課堂活動。單元方面以單元的中心思想和探究線索，我們會設計各種各樣的活動，當然我們不會像中文一樣那麼多的評估，但是我們也是會有形成性的評估和總結性評估，通過一些活動，跟中心思想和探究線索有關的活動，我們來評估他們。在每個單元結束的時候，都會有總結性的評估，來檢視他們對中心思想的理解程度。有時候會有一些展覽會，通過展覽會，他們會有展示還有演說的機會，然後他們有機會來表達自己，老師通過這些活動來評估他們。

R：英文也是這樣子嗎？英文的獨立課，他們也會有聽、說、讀、寫的教學和評核嗎？

CT02：據我了解，他們的評估比較簡單，他們不會像我們做那麼多評估，他們有時候在課堂上做一些單詞的 dictation 的活動，他們一年會有兩到三次的時間，英文老師也會跟學生做一對一的閱讀評估，老師主要是看看他們的閱讀成績在哪裏，給他們分級，去借適合閱讀的書目。評估的話，就是沒太有吧。

R：那你是怎樣去看待這種中文單獨教學，英文單獨教學還有你們中英班主任一起的雙語教學，你看它們之間是一個什麼樣的關係？

CT02：我覺得對於中文和英文來說的話，其實學科還是相對獨立的。就是各自教各自的學科，然後，單元雙語的話，老師就是會一起上課，我覺得以單元的內容為主，就是老師會互相配合，怎麼樣來上好每一節的單元課。就是單元課中文老師和英文老師會配合的非常的緊密。但是在獨立的學科方面，我覺得是很獨立的，就是沒有太多的配合吧，或者說配合很少。

R：那在這樣的一個中英雙語的教學過程當中，有沒有遇到一些困難呀？你是怎樣去克服呢？

CT02：我覺得困難可能就是語言方面，還有中英文老師思維方式方面確實是有一些困難的。比如說中文老師的英文普遍來說吧，普通的交流沒有什麼問題，但你要中文老師的英文水平達到母語一樣，就像英文老師一樣地交流，其實對大部分老師來說，包括我自己還是有難度的。那有時候在開會的時候，英文老師的思維非常非常的快，然後中文老師感覺普遍有些快，跟不太上，就是有時候你想要表達一些事情的時候，因為對方已經說完了，已經說完這件事情了，所以有時候會有這些困惑。再一個就是，在中文和英文老師在思考問題的方式上面可能是真的有文化差異，存在一些困惑。那我是怎樣克服的呢。這幾年就會告訴自己如果有什麼問題的話，等他們說完了，你也要善用自己的時

間，我還有一些事情去補充這樣子。或者是提前做更多的準備，就是更主動地把自己要說的說完，自己給自己機會。在思維方式方面，其實中文老師還是比較的，有些想法會hold住。可能，我還是希望中文老師可能更加直接地告訴對方自己的想法。

R：這些困難，你是說語言溝通的問題，但有沒有影響到真實的雙語教學的施教和設計呢？

CT02：那可真的沒有。我覺得在最後的實施方面，總的來說，老師們還是以學生為中心的，最後還是落實到教學上。我是這樣的，只要是為學生好的，單元實施方面都是可以的。據我了解，真實的課堂也是不會影響到孩子們的吸收情況。

R：我是說你們的教學計劃都可以通過你們的開會溝通，然後達成你們的教學目標呢？

CT02：那個真的能，可以的。

R：那學生呢？學生在這樣的一個中英雙語教育模式當中，他們有沒有遇到一些困難？怎樣去克服呢？

CT02：我覺得對大部分孩子來講，他們是從幼兒園開始有這種中英雙語的環境，所以對大部分來說是沒有什麼困難的。但是對於一些單方面語言比較差的同學，或者學習積極性低的同學有一些困難。當然，因為兩個老師在嘛，所以如果有一個孩子他/她的英文不是太好的話，英文老師就會多一點時間，或多點精力去幫他/她。倒過來，中文這邊，如果有孩子需要的話，中文老師也是一樣的。所以呢我覺得問題倒是不大，都是可以解決的。但是就是可能在學習單元之初，詞彙量方面需要老師多一些時間去教導他們。有的時候，孩子們可能在英文方面他/她的詞彙量很廣的，中文可能差一些；有的孩子倒過來，也是一樣。所以在這方面，老師需要多花一些時間去擴充他們的中英雙語的詞彙量。讓他們在接下來的探究裏面可以比較順暢。

R：就有這樣的詞彙輸入就可以在單元裏面作出探究的輸出。

CT02：對。

R：總體來說，你覺得這種中英雙語的教學對學生的中英雙語能力有幫助嗎？為什麼？

CT02：我覺得是有幫助的，肯定是有幫助的。他們在一個環境裏面，肯定帶來了中英雙語能力。然後在雙語課裏也是一樣的。他們基本上是可以自由的轉換自己的語言使用，就是中文老師提問，他們用中文回答，突然英文老師提問，他們就馬上轉過來，肯定是有用的。對。

R：那個是口語表達。那落實在閱讀跟寫作方面呢，也可以靈活地轉換嗎？

CT02：我覺得會的，會的。總的來說會的。但是呢，就是說一個閱讀跟寫作可能比口語方面稍微的差一點點，因為寫字和認字需要的時間比說話發展要後一點，時間要多一點，所以我覺得在教學上，特別是低年級，當然高年級也是一樣，最大的問題就是認字還有寫字方面，包括我知道英文也是一樣，英文方面也是一樣的。有時候會讓他們做一些 *reflection* 的時候，對於低年級來講就真的是挺困難的，因為我們給他們準備一些資料的時候，會發現他們有很多詞語不認識，英文也是一樣的。所以低年級，我們會找材料，老師會把材料變得特別簡單，適合孩子們的水平，他們的識字量水平。所以對雙語教材來講，可以再加強他們的閱讀還有寫作方面，閱讀、認字、寫字、認單詞、寫單詞方面可能需要更多的時間。

R：CT02 老師，你是不是高、低年級都教過？

CT02：對，我高低年級都教過，高年級教過五年級。

R：那你在學校一共教了幾年？

CT02：這是我第七年。

R：很有經驗的老師。你覺得這種中英雙語教學還會帶來哪些積極的成效或是消極的後果？

CT02：我覺得是積極的成效比較多，因為他們可以掌握雙語也是很好，非常非常好的。如果說到一些消極的成份可能就是說中文英文太 *balance* 的發展，不像單一的語言那樣，它會發展得特別特別的快，兩種語言一起的話，當然平衡發展的話，都會稍微慢一點點吧。

R：你整體看學生的雙語是平衡的發展的嗎？

CT02：是的，我覺得是的。

R：如果把本校中英雙語的教育模式推廣到全港，你覺得可行嗎？

CT02：推廣到全港，你說的是國際學校還是全部學校？

R：全部。

CT02：我覺得能的話當然好，但是說，對於很多國際學校，感覺外國孩子很多，純雙語的話，對他們來講還是很有難度的。但是說，對大部分的學校是很好的，我覺得。

R：對哪些學校？

CT02：對外國學生很多的國際學校來說，就比較難。因為中文學習還是比英文學習難一些的。如果家裏沒有支援的話，外國人的話，學中文會遇到很多挑戰。

R：剛才你也說到對哪些學校會有優勢？

CT02：我覺得對大部分的傳統的公立學校呀，還有直資學校呀，都是可以，對大部分學校都是可以的，是很好的。

R：為什麼呢？

CT02：因為我覺得這種模式下，孩子們可以有兩種思考問題的方式在一起，學習機會呀，比較自由地用兩種思維思考問題，如果這種模式上來的話，長大以後也是一樣的，我覺得很好的。再來是他/她的語言能力呀，他/她有兩種語言，兩種語言的文化下面，你的閱讀呀，你的寫作能力，當然對他/她的個人發展也是很有幫助的。

R：這個是站在學生的立場來看，是不是？

CT02：對。

R：那如果站在學校呢？學校來推行，你覺得怎麼樣？

CT02：如果學校的話，我覺得就是需要更多的資源，因為這樣子的話，學校的成本會高一點，因為這種雙語的，學校需要顧用更多的老師，中文老師和英文老師，可能對學校的成本來講是一個比較大的挑戰吧。

R：但你覺得這個可以克服嗎？

CT02：我覺得可以克服。

R：那如果站在老師的立場來看呢？

CT02：我覺得老師，我都很喜歡這種教學模式，老師在一個班裏會教得更加的專和更加

的好，我覺得大部分的老師都是很喜歡的。可能有時候也會有一些擔憂是在跟哪些英文老師搭檔，就是個人的跟某些老師組合方面，可能有時候合作得更好一點，有時候會合作得不是那麼好，這些可能是老師會考慮的方面。

R：謝謝你 CT02 老師，對於這個話題會有沒有補充的？

CT02：暫時沒有了。

R：感謝你今天接受我的訪談。謝謝你。

CT02：謝謝你。



CT03 老師的訪談記錄

日期：二零二零年九月三日

時間：早上九時至十時

R：訪談者

CT03：CT03 老師

R：早上好 CT03 老師。

CT03：早上好。

R：謝謝你接受我的訪談。我想問你在本校是教哪個年級？教的是什麼科目？

CT03：我在我們學校教授的是三年級，教授的科目不僅僅是中文，我還會和英文老師共同來教授單元。

R：你可以詳細地說一下怎樣教授中文和單元？

CT03：就是在學生一天的課程裏面，除了我們會有語言方面的教授外，中文課的學習，另外我們學校還是一所 IB 的學校，然後使用的是 PYP 課程，我們也是雙班主任制，我會和英文老師每一天會有一個小時十五分鐘的時間一起來上這個單元的課程。

R：單元課你跟你的搭檔一起上的，是吧？

CT03：對。對。然後我們在各自獨立於自己的語言課程。

R：那你是怎樣看待這樣的中英雙語教育模式呢？

CT03：我覺得很好呀。我覺得孩子們，尤其是在這個 IB 的課程體系下，因為孩子們不僅僅是在語言的學科裏面去習得這一門語言，他們而且還可以在雙語單元課習得英文還有習得中文的語言。我覺得更棒的一點就是，孩子們可以有自信心地去選擇自己熟悉的語言，去表達他們的想法。所以我覺得對於孩子們來說提高的並不僅僅是學術方面，也可以在更多的一些學習技能，以及溝通和表達能力方面都會有所提升。

R：那你們在進行這個中英雙語的教學過程當中，有沒有遇到一些什麼困難？如何克服

這些困難？

CT03：在進行中英雙語課程的時候，我覺得更大的挑戰是老師要，就是你和你的 partner 一起來協調好，一起來備課，一起商量好你們這堂課要如何去上，並且其實英文老師和中文老師不免會有一些文化差異的問題，那麼就看老師們能不能去 open-minded，能不能去，就是每個人都要有一個開放式的胸懷，去包容對方，去接納對方。然後如果遇到什麼問題的話，我覺得其實就是溝通是最基本的。然而你跟你的搭檔溝通的好，交流的好，其實沒有什麼問題。對。

R：這個你跟英文老師教學上面的協調，那孩子方面呢？孩子在中英雙語的教學當中，他們在過程當中有沒有遇到一些困難？

CT03：孩子們呢，就是一般上課的模式是一個老師先開頭，因為英文老師她可能不懂中文，中文老師是明白英文的嘛，所以如果要是中文老師先開始上課的話，那麼我會在講完之後，用英文解釋給英文老師聽。然後英文老師再針對一些孩子的反應，她可以再作一些補充。對。如果要是英文老師來開始這堂課的話，那麼我是明白他/她在講什麼，我也明白孩子們是有哪些困難，那麼我可以針對這一方面的困難，我再加以補充。如果我覺得在我講的時候，孩子們還是有一些問題的話，那麼我可能就會給英文老師說「可能我們之後需要在這一方面多加一些練習，或多加一些活動的設計。」對。

R：這個是在你們的中英雙語的單元課裏發生的，你剛才也說到你有你的中文課，你的搭檔有他/她的英文課，那你們兩者之間會不會有溝通交流？就是說你在中文課教什麼？他/她在英文課教什麼？

CT03：我的檔除了英文課，他/她還會教授數學，英文和數學。那麼我們溝通的時候呢，其實是在我們每一個 cycle，就是 day 7 的形式，然後其中的一天的一下午，我們會做一個 PYP 的 meeting，我們在這個會議上，我們會探討在這個單元裏面，比如說 Who we are 這個單元裏面，我們中文做了哪一些課程，我們中文又讀了哪一些書和單元是相結合的，是有關聯的。然後我們中文要學生做了哪些活動，或讓學生做了哪些寫作，以及 summative assessment 等等。我們都會說出來，我們做了什麼樣的內容，然後這個時候，他們英文也會說他們這個單元和單元相結合的是有哪些，學生做哪些活動。如果是我們有衝突的話，或者是說我們有同樣的繪本材料，比如說一個單元我們就有同樣的繪本材料，就是那個《狼來了》。中文是有這個音頻，然後英文有這個材料，所以呢我們就覺得可以相互結合一下，然後看一看怎樣設計這個活動會更好，所以其實我覺得在雙語學校裏面，如果老師們真的能夠備課非常的好的話，對於孩子們是滿有利的。因為如果我們教授的內容涉及的方向是同一點，那麼孩子們就能夠更好地去吸收要講授的知識吧。

R：你剛剛也說到就是你們倆會一起備課，也大概知道兩語之間會教什麼，以你看這個

雙語教學對學生的中英的語文能力發展有幫助嗎？為什麼？

CT03：我覺得其實是有幫助的，因為在這個，比如說在中文課上，我們教授的孩子們可能是一些語文知識呀，詞彙呀，拼音呀，以及以課文理解，閱讀、聽說讀、以及還有寫作，包括用到一些排比句呀或者是修辭手法呀，讓他們把這些修辭手法用到寫作裏面，更多是偏向於語文知識的。而在單元的探究中呢，我們中文這一塊設計得相對來說，比較複雜一點的語言，比如說那個就是 *sharing the planet*，孩子們可能會思考一些大自然裏面 *ecosystem*，相對來說複雜的詞彙，那麼我覺得其實孩子們通過這個 *student agency* 去探索，自己去查閱資料呀，然後自己去設計海報呀，去錄製音頻等等這些，很多孩子都選擇了中文這個語言去完成他們的作品，然後我看到孩子們其實收穫的跟中文課的不太一樣。中文課他們也就是思考我怎麼樣讓我的作文更加優美呀，我要怎麼樣用這個詞語呀。但是單元課孩子們真的是把自己所學的內容，把自己所看到的，所讀的書的內容真的是完全地發揮到自己的那份海報，自己的作品裏面的。

R：那就可以說是中文課是他們的語言的輸入，單元是他們的輸出，是這個意思嗎？

CT03：對。其實是可以這樣理解。對。中文課是他們的語言的輸入，然後單元課呢，一方面，我覺得也是輸入的一部分，同時也是讓他們輸出了。

R：以你看就是說，中文是這樣子。英文也是這樣的模式來進行的嗎？

CT03：對。因為我其實不太了解他們的英文的其體一個課程。但是在根據每一次的會議，我發現英文課他們基本上也是這種模式，他們有自己的與單元相關的一些內容，然後再加一些活動的設計，包括在我們的雙語探究課程裏面，他們也會再回憶他們在課堂上回憶在自己本身的語言課程學到的那些內容。對。

R：謝謝你告訴我。總的來說，三年級學生的中英聽、說、讀、寫各方面發展平衡嗎？

CT03：其實這個是相對化的。因為我覺得如果孩子是偏向為母語學習者的話，也是跟家庭環境有關係。那麼他其實是相對於比較喜歡用中文去表達，但是我們也不能說他的英文就很差，相對來說他的中文稍為好一點點。但是他/她用英文表達的時候也是非常的流利，非常自信的。

R：你可以說一下課上課下的整個語言環境是怎樣的呢？

CT03：是這樣子，因為我們相對來說，在單元課上，如果是中文老師在講，孩子們就可以選擇用中文去回答。在單元課上，我們盡量不限制於孩子們的語言。因為 IB 其實就是一個尊重孩子們的選擇了，孩子們可以有自信地選擇語言去表達他/她們的想法嘛。

但是如果是在語言的課程裏面，英文、數學還有中文，中文課上，我就要求孩子們一定要用中文去交流他們的想法。對。尤其是對於二語的孩子，我們學校也是會有一些的，對於他/她的語言學習環境，其實家裏面是二語的環境，他/她就用學校的時間才能夠和小朋友去說中文，所以我也會在我的中文課上多鼓勵他們用中文去表達自己的想法。

R：那課下呢？課下的語言環境也是這樣子嗎？

CT03：在課下的時候，孩子們是可以選擇他們想要說的語言，然後去溝通了。

R：他們一般說哪些語言，在校園或是課下？

CT03：其實都有。對，他們基本上都有，並不僅僅是用英文，他們有的時候是用中文，他們在 **playtime** 的時候或是圖書館，他們看一本中文書，那麼這個時候他們就會用中文去說書裏面的內容。或者是當時的老師是一個英文老師的話，那個老師問他/她這本書說了什麼，他/她就會用英文去告訴英文老師這本書講了什麼。所以我覺得孩子會根據環境去自由地切換他/她的語言。

R：你的意思是切換兩種語言，那兩種語言是普通話跟英文，是嗎？

CT03：對。對。

R：在學校沒有說廣東話嗎？

CT03：沒有。沒有。因為我們倡導就是說，孩子們，就是如果是香港的孩子，那麼孩子在家裏面會和爸爸媽媽說廣東話的嘛，那麼他/她這個家就有這個語言的操練。那麼在學校，我們倡導的是用中文和英文兩門語言。對。

R：以你所看，學校這種語言的氛圍或者是語言的政策，它是偏重在培養學生的學術方面還是交流的層面上呢？

CT03：我覺得其實都有，在我們教授的內容，在我們的課堂上，在我們課堂活動的設計以及我們的教材等等，這些其實是可以提高孩子們在中文學術方面的 **level** 的；那麼我們也會希望孩子們運用他/她所學習的語言，並不僅僅局限於試卷上，不僅僅局限於寫作上，並不僅僅局限於這種課堂上的一些比較偏於評估呀，那麼我們更希望孩子在學習這種語言之外，也能將它運用到生活中，運用到我們課下的交流，對。所以我覺得孩子們都有做到的。

R：謝謝你。總括來說，你覺得這種中英雙語的教學是可以帶來哪些積極的成效或是消

極的後果？

CT03：我覺得積極的成效其實就是孩子們在，因為有些孩子在進來的時候，他/她可能英文並沒有那麼好，因為他/她家裏面的環境是一個以中文為母語的環境，其實在老師的幫助下，我們學校會給這樣的孩子有一個英文的 **reading**，每天跟他/她有一個英文 **reading** 的時間，讀書的時間，那麼，基本上在老師的幫助下，孩子們他/她的英文進步是有一些顯著的提高的。但肯定我們不排除有一些個別例子。但是整體來說，會有一些顯著的提高的。包括有一些二語的孩子，他/她家裏面沒有一些中文的幫助，我們老師也會利用自己的時間，比如說 **after school** 的時間呀，或者是 **study group** 的時間，幫他/她補習中文。那麼整體來看，他們的中文水平也是會有一些提高的。對。然後我覺得孩子們在學習中英文這方面，它的消極的一些影響可能是，我觀察到一些個案，對於一些二語的孩子，在我們講授拼音的時候，他/她可能會對英文的字母相混淆，就是在他們學習拼音這個過程，或在二年級、三年級，二年級到三年級跨度的這個時間，他們會有一些混淆。不過我覺得這個是比較正常的現象，稍後其實慢慢看得多，讀得多，自然而然也就好了。

R：你可以簡單介紹一下你們三年級中文課程、單元課程和英文課程嗎？

CT03：三年級的中文課程，就是我們有自己的教材，除此教材以外，孩子們會閱讀兩本書，一本書叫《西遊記》，一本叫《小飛俠》，之前我們有讀過《三國演義》這樣的四大名著。除此之外，我們在三年級還會教授孩子們學習查字典，漢語拼音查字典，還有部首查字典。除此之外，三年級還會學習打字，漢語拼音打字輸入法，他們會用 **chromebook** 去練習打字，對。基本上，這些是我們三年級中文課程。然後在單元這方面，就是我們會有 6 個不同的超學科主題，每個超學科主題之下都有不同的中心思想，還有探究路線。

R：這些單元是融合不同科目嗎？

CT03：對。我們整體的內容就是單元融合不同科目，單元就是房子最上面的屋頂，就是上面那一層，下面的分支就有中文、數學、英文、體育、音樂、美術、這些學科都是在同一個 **level** 的。我們這些學科都會融合於單元的教學。

R：你們單元教學課程由誰來設置的？

CT03：單元的課程是由我們學校的 **PYP coordinator** 一起討論，以及我們每年會請一些外面學校的一些 **IB** 比較有經驗的講者幫我們去修訂、去更改我們每一個單元的內容。

R：那你們的單元課程按什麼原則來進行設計呢？

CT03：我們單元的設計其實是每一個年級會更高一個 level 裏面的內容，就是比如說在 *who we are* 的這個單元裏面，一年級可能涉及到的內容就是他們剛剛進入到學校裏面，他們可以認識學校的系統 *system*，以及他們班應該怎樣展現出來一個好的 *behaviour*，就是可能一年級涉及的內容就比較淺一點，二年級再慢慢地深一點，到三年級就涉及到 *identity* 或者在學校會有一種歸屬感呀。就是每一個年級會有一個跨度，然後每一個年級同一個超學科主題互相聯繫的。因為我們三年級做 *plan* 的時候，在 *who we are* 這個單元，我們會回顧他們一、二年級的 *who we are* 這個單元學習了什麼，和我們現在教的 *who we are* 的單元內容有什麼聯繫，那麼老師在導入的時候，會先比較再導入。那麼學生在進行新的單元的時候，他/她不會感到那麼深，因為他們所了解的內容都是自己之前學習到的嘛。

R：明白了。那英文呢？你知道英文的課程是怎樣的嗎？

CT03：英文，其實我倒沒有太大了解，不過，他們的內容都是和單元相聯繫的，對。

R：他們的聽、說、讀、寫都是與單元相聯繫？

CT03：對。

R：明白了。那總括來說，你剛剛說到這種中英雙語教育是有成效的，對不對？那有沒有不足的地方？

CT03：我覺得不足的地方可能就是在有一些個案吧。可能真的是一些以中文為母語的孩子，他/她的家庭環境給不到一些英文的一些幫助的話，那麼以這樣的孩子來說，他們在課堂上可能是真的聽不懂的一個狀態。

R：三年級也有這種情況？就是到了三年級，他/她的英文還是聽不懂？

CT03：對。對。其實是有這樣的情況，但是我覺得不排除一些個案的發生吧。因為其實孩子學習兩種語言，學校的環境是滿重要，但更多的其實也是他/她家庭給他/她的環境，我覺得。

R：你意思就是說家校的合作？

CT03：對。家校的合作滿重要。是在於孩子本身的一個狀態吧。如果孩子不喜歡這門語言，或者是對於這門語言沒有自信，或者是他/她之前受到那些挫折，我在說英文的時候，我說的不好，那麼其他小朋友就不喜歡跟我說英文，那其實他心裏面會有挫敗感。

那麼這個挫敗感如果在很小年紀扎實這個挫敗感的話，他/她之後的學習語言，我覺得是滿不利的，其實。

R：剛剛你也說到課後會給他們補習，還是有 **study group** 這樣子，那你覺得這些方式對這些孩子某個語言落掉的話，有沒有幫助？他們在這樣的一個雙語語言環境當中，老師給他們支持，一年過後，他們的語言會不會有進步呢？

CT03：會的。比較弱的孩子呢，在我們給他/她一定的幫助下，這個幫助呢，班主任老師可以在 **after school** 給他/她一些額外的幫助，比如說在剛開始的時候，老師發現有幾個孩子可能程度比較弱一點，然後就打電話跟父母溝通，說每週星期二或者是星期四 **after school** 的時間給孩子做一些中文的輔導或者是英文的輔導，如果家長同意的話，那麼我們是可以實行這個方案的。第二個方案就是在 **study group** 的時候，也是會同樣給家長打電話，一定要徵得家長的同意，然後我們才可以跟孩子進行輔導。那麼在輔導完之後，我覺得孩子們到四年級，他/她確實是有一些進步的。不用到四年級，到三年級的中段吧，或者是三年級的下半學期，我們就可以發現中文或英文會有一些進步的，會有一些提升。

R：原來老師做了這麼多。另外你也說有些孩子一開始中文或者英文說得不太好，有些挫敗感，這個時候老師有沒有做一些什麼事情來幫助這些孩子呢？

CT03：老師一方面不斷鼓勵孩子，另一方面，老師就是也可以跟家長溝通一下，看一下家裏能不能提供一個這樣的語言環境，然後也可以跟家長溝通孩子們在家裏有沒有涉及到英文的一些材料，英文的一些資源，比如說在他/她看 **youtube** 的時候偏向於看哪一種語言的節目呀。或者是家裏有沒有一些英文書、中文書？一方面是跟孩子去溝通，一方面和家長去溝通，這樣一方面我覺得還是滿重要的，就是跟班裏面其他的小朋友，因為我們每天早上在孩子們進了教室之後，然後 8:45am 到 9:00am 會有一個 **morning meeting** 的時間，就是晨會的時間。晨會的時間我們做什麼呢？我們就是跟孩子們去探討一下我們班裏面發生的一些事情，或者是最近讓孩子們說一說你發現哪個小朋友，他/她有哪些行動展現了我們的學習者培養目標，那麼我們可以獎勵給他/她一個手玩。那麼孩子們都很喜歡這個活動。老師其實在 **morning meeting** 這個時間探討一下哪些行為是正確的，哪些行為可能就是不是那麼好的，那麼孩子們可以去對比，讓他/她去看我對別人說什麼話，別人心裏邊可以感到很溫暖，讓他們自己去分析哪些行為是正確的，自然而然他們也就知道在對待這樣的小朋友，對待這樣的情況發生的時候，我應該採取什麼樣的語言，我是應該說很 **mean** 的話，還是我應該去積極地鼓勵他/她「你已經很棒了。你可以再試一下。」他們其實是可以區別到好和不好這樣。

R：好的。明白了。剛才提到單元課你們年級會開會，那中文和英文會不會有同年級的備課，以確保中文、英文的課程和水準是一樣的呢？

CT03：有呀。有呀。我們中英文，當然是在不同的天開會，中文是在 day 7 一整個下午，就是中文老師的會議，全年級中文老師坐在一起開會。那麼會議的流程呢，基本上就是老師們會先說一說各自班裏面出現了哪些問題呀，除非我們是會有一些活動的討論，或者是會有一些老師的 sharing 等等。最後，接下來的時間呢，我們每次會議都會給老師們一定的時間去做年級的教案的。對。

R：英文也是這樣子嗎？

CT03：對。同樣，英文也是這樣子的。

R：明白了。最後，我想問如果把本校這種中英雙語教育模式推廣到全港，你覺得可行嗎？為什麼？

CT03：我覺得是可行的。但是我覺得呢也要看學校的管理模式，學校它本身的教學規劃，學校的自主，我感覺是這樣子。因為中英雙語教學，我覺得是要基於學校它的中文和英文同樣重要，如果要是學校把其中一門語言當作是 specialist 的話，我覺得可能就不太行了。

R：那你可以說一下你們學校的中英是否對等？

CT03：對。我們學校是中英對等的，就是中文和英文是完全對等的一個關係。

R：它體現在哪些方面呢？

CT03：怎麼說呢。我覺得我作為我們學校的老師，我本身覺得是非常有存在感的，一個老師為什麼會覺得有存在感呢？是因為教授這門科目，學校是很看重的，是很在乎教這個科目，你進行了一些教學活動，或者是你貢獻了一些教學活動，那麼學校是肯採取的，包括你的一些意見，學校都是肯採取的，那麼我覺得這個對於一個老師非常重要的一件事情。然後，我也想在這裏特別感謝一下我們學校，對。所以我覺得呢，老師有這種存在感，那麼才能夠更好地去教授這門科目。所以，在我們學校看重英文的程度跟看重中文的程度是一樣的。對。

R：所以你剛才說要是推廣至全港，首先是兩種語言它的地位是對等、一致，是這個意思嗎？還有其它因素使它可行的？

CT03：對。我覺得也是要看家長。如果家長他/她是真的偏向於小孩把中文和英文同樣學好的話，他/她覺得兩種語言同樣重要的話，那麼我覺得它可行。如果他/她把孩子送進雙語學校，但是他/她覺得我們只學英文好了，中文沒那麼重要，其實就缺少了它本質

的目的了嘛。

R：以你這樣說的話，學生在本校的中英雙語教育模式之下學習兩種語言還是成功的？

CT03：對。對。

R：那你能說一說學生的兩種語言的能力發展是怎樣的呢？

CT03：其實我覺得中文相對英文來說是比較難一點的，我比較建議孩子們可能先是開始中文，開始一點點，再跟他/她說英文這樣子。我的意思是說，在有一些個案的發生的時候呢，我是比較建議。因為孩子如果先接觸了英文，非常簡單的語言的話，那麼他/她的潛意識裏面不願意去接受中文這個比較難的語言了。那麼對於這樣的個案發生，其實我是比較建議孩子先接觸中文這個語言，然後慢慢再讓他/她接觸英文，先難後易。

R：這個是你的建議。但是在本校，它們是同步學習，兩種語言都是同步學習，是不是？

CT03：對。對。是同步學習。

R：明白了。剛才你說了兩個因素，第一個是兩種語言的地位是否對等，另外一個是家庭的支持，那還有嗎？

CT03：沒有了。我想到的就是這些。

R：那就是說如果這兩個條件都滿足的話，你就覺得它是可以推廣到全港，是嗎？

CT03：對。對。沒錯。

R：還有沒有需要補充的？

CT03：沒有了。

R：太感謝你了 CT03 老師。非常感謝你接受我今天的訪談，所有的資料都會保密，顧及老師的隱私，所有的錄音和所有的資料用完之後會銷毀的。有任何問題都可以隨時聯繫我。

CT03：好的。好的。

R：謝謝你。CT03 老師。

CT04 老師的訪談記錄

日期：二零二零年九月三日

時間：下午三時至四時

R：訪談者

CT04：CT04 老師

R：謝謝你 CT04 老師接受我的訪談。我想問你在本校是教幾年級？主要教哪些科目？

CT04：教四年級，是中文班主任，教單元課和中文課。

R：你可否說一說你們如何進行單元課和中文課的教授呢？

CT04：單元課主要是和英文老師相互配合，每個單元課上課之前會有一個單元教學大綱。然後每一週上課之前會分好週一到週五每天會做什麼。在每一天上課之前和英文搭檔也會去商量好每個人帶一部分，活動是由不同的老師來領的。每天有不同的活動，英文老師領一個活動，下一個活動由我來領導。盡量是平均分配中英文的時間。

R：另外，你剛說你也是中文班主任，那你的中文課是怎樣上的呢？

CT04：中文班主任的話，因為我們的課文是和單元相結合的，所以說每天中文課之前會留出來大概五到十分鐘的時間給孩子講一下和單元相關的詞彙，還有一些單元補充的知識，單元課沒有時間講，就中文課稍微補充一下。那中文課的話，除了講課文以外，還會相應的補充一下與單元相關的。

R：單元裏面包括什麼內容呢？可以具體地說一下嗎？

CT04：比如說「我們是誰」這個單元是和人體相關的，我們有兩篇中文課文，一篇是《手和的腦的故事》，這篇課文主要講的是大家一起協助的精神，那我同時也會給學生補充各個器官的中文名稱，那孩子可能會畫出來，那在單元課的時候，也許會碰到某個視頻，他/她會知道原來英文單詞對應的中文是這個，我們已經講過了。那同時也會告訴他們說某一些器官會組成哪一個系統，在中文課的話，會作為一個有趣的小知識給他們補充。

R：你剛剛說到中文的課、單元的課，那中英雙語的教育是用語言既探究語言，也探究學科嗎？

CT04：其實是同樣一主題，都是六大主題，用不同的語言圍繞着同一個主題去探究，只不過探究的方面不太一樣，可是主要的大標題都是一樣的。

R：大標題？你是說中英這兩種語言探究單元的內容？

CT04：對。可能不同的切入點，然後不同的方面會展開。

R：那你在四年級中英雙語的教學裏有沒有遇到什麼困難？怎樣克服這些困難？

CT04：可能有一些單元，因為孩子從低小剛到高小，四年級剛開始的話，剛接觸電腦，孩子不太懂得怎樣安全上網，所以他們對歌谷上面的一些信息，他/她沒有辦法過濾，就需要老師幫忙在旁邊告訴他/她不要去歌谷上搜尋，有專門的網站給孩子去查資料，那孩子對一些資料他/她也不太知道說，這些資料我在網上直接粘貼下來，他們就直接大段大段抄下來，這就是我遇到比較麻煩的事情。

R：你是說從低小三年級升到小四的時候，他/她就要面對 ICT 技能的問題？

CT04：對。就是對電腦各方面充滿了好奇，他們也不知道在網上，因為孩子都太單純了，在網上可能對一些陌生人什麼都說了，有時候把一些個人的信息表達出去。然後孩子到四年級，他們電腦知道越來越豐富，他們有的人會去 youtube 上面看視頻，有的在網絡上玩遊戲，不太保證他們的安全。

R：你是說在四年級的時候，他們就會用網上資源，比低年級要多，是嗎？為什麼會用這麼多網上的資源呢？

CT04：因為四年級，我們有一個單元「探究數碼環境」，那會帶着孩子一起去用電腦，而且四年級的話，相對三年級年齡大了一些，他們已漸漸儲備自己查資料的能力了，不太需要老師跟他/她準備特別多的資料，反而是更多的是提升他們自主地去搜索、查詢信息和資料的能力。

R：那他們的搜索資料的能力是建基於兩種語言嗎？我的意思是中文跟英文，他們都可以？

CT04：是。但是有的資料，英文的相對多一點，我可能採取的方法是：如果他/她搜尋的是英文的資料，也可以，但是就要用中文講出來。因為有的時候，英文這方面的資料比較多，中文就相對較少一些，孩子也是可以的，他們去看英文的，然後自己輸出的語言的話，說呀，寫呀，表達是用中文的。

R：明白了。那整體來說，四年級的雙語教學對他們的中英雙語能力有幫助嗎？為什麼？

CT04：我覺得是有的，因為孩子也慢慢變大了，通過糾正他們有些說話，有些用語，你用的是英文的語法，那給孩子糾正一次，孩子就會慢慢知道中文原來和英文的語序不太一樣的。那有些可能表達方面也不太一樣，孩子會知道的。慢慢，他們寫作上面就和以前不太一樣了。

R：我想問你和你的英文搭檔之間會不會溝通？就是說中文課你會教什麼，他們英文課會教什麼？經過兩者的設計，使你們兩種語言的課堂有一定的水準呢？

CT04：會。我們會提前告訴英文搭檔，我們這個單元主要有兩篇寫作，這兩篇寫作主要包括什麼方面的，我們學的兩篇課文是關於什麼內容的。那英文老師他們在設計他們的課程時就會避免和中文的重複的。

R：你是說文體不一樣？

CT04：文體，還有包括文章方面的內容，包括我們給孩子補充的一些課外閱讀材料，會提前跟英文搭檔說一下，我們找的大概是廣告方面，或者是找的是中國那些藝術方面。那我的搭檔找的時候就從別的方面來入手，就不會和中文的衝突了，重複的內容就再教兩遍，不會的。

R：你是說中文用廣告，那英文用什麼文體呢？

CT04：比如說我們有單元是探究藝術的，那我們中文方面兩篇課文主要探究的是廣告，一個是廣告的發展，還有現代廣告和紙張廣告，那我們就會跟英文老師提前說一下，包括我們這個單元中文是想請學生自己設計一個廣告，那英文老師就不再從廣告方面入手，他們就從油畫呀，或者現代藝術，或者是雕塑這些方面入手，去探究這個單元。

R：為什麼有這樣的計劃不要重複呢？

CT04：我們覺得因為每個單元大概探究時間只有五到六週，所以我們是想盡可能地給學生多一些關於這個主題不同的方面。

R：所以中文就選廣告，英文就選其他藝術品這樣子，開闊學生的眼界，是這個意思嗎？

CT04：對。

R：那學生用不同的語體，中文跟英文，他們出來的作品的水準怎樣？

CT04：水準基本是差不多的。但是中文的閱讀會相對來說比較難一下，英文閱讀可能容易一點點，因為中文有多的字，中文需要準備不同的程度。因為有的孩子中文漢字認識不太多，所以會給他/她準備拼音版，或者準備一些改寫稍為簡單，然後插入一些圖片，方便一些中文程度稍微低的孩子理解。

R：那英文就不需要這些嗎？

CT04：英文相對來說會比較容易一點點。

R：這個是英文老師說的，還是學生覺得？

CT04：是學生覺得。因為學生可能有很多的漢字不太認識。

R：四年級還是漢字的輸入期，是嗎？

CT04：是。

R：明白了。剛你說到在單元裏面有溝通，那在單獨的中文課和單獨的英文課，兩位老師也會在兩語的聽、說、讀、寫的教學上進行溝通嗎？

CT04：會的。當天的內容的話會跟英文老師大概說一下，那課後的話也會把一些學生的作品跟英文老師分享，那英文老師也會和我分享今天他們課堂上哪些學生英文做得好，哪些學生作品稍微差一些。或者是說我們兩個會溝通一下這個學生今天他的口語表達在英文課上不太好，那英文老師就會問一下我他/她今天在中文課上的表現如何。

R：孩子在同一天的表現是差不多？還是有一些差異？

CT04：有的孩子他/她如果家庭是普通話背景的話，他/她的中文表達會稍微強一點。但是如果不是普通話背景，中英文是差不多的，基本上是做到平均一點點，不會有特別明顯的高低差異。

R：以你的觀察，或是校內的評核看，四年級孩子中英語文能力的發展怎麼樣？

CT04：我覺得大部分孩子都是較為平均地兩種語言向前推進的，當然也有一些家裏面是純英文背景，或者是純普通話背景的孩子，就可能是某一種語言稍微強一點點。

R：那就是說家庭的語言對孩子的語言發展是有一定的影響嗎？

CT04：是。

R：你覺得這種中英雙語的教學會帶來哪些積極的成效？或者是消極的後果？

CT04：我覺得不同的兩種語言，其實會鍛鍊孩子的思維。他/她不會局限於某一種語言，他/她的大腦發育，我覺得挺好的，而且又在香港這種環境，他/她可能中、英、粵三種語言來回交流，我覺得是有一定的好處的。他/她的看書呀，信息獲取能力可能相對於單一語言的要強一些。

R：那學校裏面四年級的課程設置或是你們的教學方法如何可以確保學生的雙語發展都是向着母語的水平發展呢？

CT04：我們通過一段時間的觀察，會發現可能有一些孩子中文有些過強，比如說閱讀書籍偏向於中文多一點，那麼我就會和搭檔，我們倆商量，可能他/她看中文書，他/她就用英文跟英文老師介紹這本書是講什麼內容。那如果他/她的英文過強的話，或者經常看英文書，沒有看中文書的話，可能課下聊天時，我就會讓他/她和我介紹看的英文書有哪些地方有趣呀，哪本書會推薦我讀呀，這都是可以的。或者是在單元課，會比較傾向於中文較強的孩子用英文回答；英文較強的孩子用中文回答。

R：哦。這個是聽說的培訓，那讀寫方面呢？

CT04：讀寫方面，有些孩子覺得中文太難，或者是字不容易寫的話，會在旁邊多一些幫忙，會幫助他/她。比如說他/她跟我說出來，然後我告訴他/她怎麼寫。他/她就會慢慢地覺得中文好像沒那麼難的，他/她就嘗試開始寫了。還是以鼓勵為主，慢慢他/她有自信的話，他/她會說：「我要嘗試自己寫一下。」

R：以你看四年級的中文課程難嗎？

CT04：我覺得四年級，可能剛升上來的話，寫作方面是比三年級要難了一些。但是通過一個月，或者兩個月慢慢適應，孩子們普遍來說都能適應中文發展了。

R：你剛說的四年級的寫作相對三年級難，難在哪兒呢？它們之間的分別在哪兒呢？

CT04：首先是功課本不太一樣了，每日的詞語功課，四年級要求的是連詞成段，每天大概有四個詞語左右，他們需要自己用四個詞語連詞成段。那三年級好像是沒有的。他們就普遍反映這個部分不太有思路呀，而且詞語的難度比三年級要難了一些。

R：那就是說四年級的跨度是大了嗎？所以學生覺得難了嗎？

CT04：對孩子來說是有一點難。尤其是每天詞語功課要求四個詞語連詞成段，剛開始會有一點兒難，所以在最初的時候，會要求孩子可能兩個詞語慢慢試着連詞成段，第二天加上三個詞語，然後慢慢過渡到四個詞語，而且在學校的時候會帶着孩子先做一遍連詞成段，讓他們心裏面有一個大概的思路。

R：這個部分。那三年級直接用詞語造句嗎？不用連詞成段？

CT04：對。他們的詞語也沒有要求四個詞語連詞成段，但四年級因為要訓練孩子語言組織能力，所以要求會高一點。

R：明白了。除了這個地有難點之外，學生需要時間適應，那還有其他嗎？中文或是英文課程會不會有其他的跳躍？

CT04：其他的部分，好像是沒有了。但是四年級需要孩子自主地選撰，還有自主的時間比較多了，就不太需要老師給他/她很多的東西，而是他/她需要自己做一些東西了。

R：這個可以具體地說一下嗎？怎樣自主地去做一些東西？

CT04：比如說三年級可能更多的是需要老師提供工作紙，做好的工作紙有一個模版給孩子，但是四年級更多的是給學生一張白紙，學生可創作、可發揮的地方比三年級要多很多。就不再需要老師提供很多很多的幫助，而是學生自己來發揮創作。

R：他們最後的成果怎麼樣？如果不是在老師的很多的指導下創作。

CT04：剛開始學生都比較怕說「我不知道該怎麼做」，但最後做出來的成品都很好。孩子的潛力都挺大的。

R：這個教學模式的改變是學校的規定？還是老師有自主的權力做改變。

CT04：我覺的是老師根據學生的情況來做的選擇，如果剛開始學生不太適應的話，還是需要老師提供模版。

R：那學生能力夠的話，就可以自主來做？

CT04：對。

R：那英文呢？英文方面也會這樣子嗎？

CT04：英文方面的話，他們也是說四年級更多地自己去做，自己查資料，自己研究什麼東西，比三年級也是自主性多了一些。

R：學生還是需要時間去適應，是不是？

CT04：對。

R：那閱讀方面呢？剛才你說到寫作。

CT04：閱讀方面是學生自己選擇的書比較多了。而且四年級的話，也為了做好銜接，四年級更多的老師要求學生每一週讀一本書，必須從書架上選一本書來讀，而且在高小的話，繪本沒有很多了，更多的字是比較多一點。小說類很多。

R：四年級學生有能力讀這些書嗎？

CT04：因為四年級老師會從資源室裏面挑選稍微程度低一點的書供學生去選擇，那有一些書的種類還有系列會比較有意思，比如說孩子都比較喜歡《福爾摩斯》、《鬥嘴一班》這兩套書裏面，有很多的圖畫，不認識的字比較少一點。然後，情節又很有趣，所以孩子比較喜歡。

R：明白了。你覺得四年級學生，以他們雙語能力的發展，你可以分幾類呢？

CT04：可能會分 3 類吧。有一類是中英文兩種語言較為平均地發展，就沒有特別特別大的差異。這個人數大概佔了 40%左右。另外一類是相對他/她的普通話背景的學生，他/她的中文稍微強一點，中文佔優勢，英文不太佔優勢。這一類 20%左右大概。還有一類是英文比較強，家裏面可能是廣東話背景的，英文背景的，他/她的英文就相對比較強一點。

R：有沒有兩語之間都比較弱的學生？

CT04：兩語之間都比較弱的學生比較少。對，非常非常少。一般就會有一種語言稍微強一點。

R：你剛才的分類是按他/她兩語的聽、說、讀、寫綜合能力來分嗎？

CT04：是。

R：明白了。你剛才說這種中英雙語教學它是有一定的成效，對不對？

CT04：對。

R：有沒有消極的後果呢？

CT04：消極的後果，可能有些孩子不太適應兩種語言，所以他/她會把兩種語言的語法混淆，然後有些措詞會混淆。

R：四年級出現這種現象多不多？

CT04：剛開始會偶而出現，情況並不是很多。

R：四年級後期呢？這種現象會不會改善過來？

CT04：會。因為他/她語法出現混淆的次數並不是很多。一般就是說有些詞，他/她不知道中文怎麼講，或者不太知道英文怎麼講。到後期，跟孩子說清了中文怎麼講，英文怎麼講，他/她就會記住了。

R：明白了。你覺得有沒有不足的地方或者是需要改進的地方？

CT04：學校有沒有一些小說，比如說左邊是中文，右邊是英文的對照的書？

R：你覺得這種書對學生的中英文雙語有幫助？

CT04：可能對有一些孩子，比如說英文背景的，不太知道中文怎麼說，就是只是簡單的一些。

R：你覺得在挑書方面要改進，那還有呢？

CT04：還有就是給他們提供一些網上的資源，供學生在家裏面去學。

R：家裏面對他們的支持多不多？

CT04：如果老師說一些改進的意見，家長一般比較配合。因為家長有時候會過來問老師說這個中文怎麼辦？家裏面沒有英文書，英文怎麼辦？家長會有一些顧慮，會找老師尋

問意見。

R：那家長會聽取老師的意見嗎？

CT04：大部分家長會的。然後老師也會不停地去回訪，跟進學生在家的情況。

R：家長普遍都是支持學生兩語的發展，是嗎？

CT04：是。

R：最後，如果把本校中英雙語教育的模式推廣到全港，你覺得可行嗎？為什麼？

CT04：我覺得在國際學校當中是可行的。因為在本地學校，我不太清楚，但是在國際學校，因為很多家長都不希望孩子只是局限在某一個語言，大家除了普通話以外，或是除了英文以外，很多孩子在外面也會報西班牙語課，葡萄牙語課，家長普遍喜歡孩子多語的發展，這樣他們將來也會多一些機會，無論是說自家的生意呀，或者是對孩子以後的創業呀，求學呀，包括人際交往，都會有一定幫助的。

R：你剛剛說在國際學校是可以推廣，那本地學校呢？為什麼不可以？

CT04：本地學校好像，我之前接觸的本地學校的教材，它們是中文和粵語相對較多一點，中文的難點會很大，然後它們中文還要涉及到別的學科，可能就沒有很多的機會做到中英文雙語完全平衡，或者完全平均的教學。

R：在本校是不是完全平行，完全對等呢？

CT04：從教學時間來說的話，基本上是平均的。從時數看，英文老師要教數學和英文兩科，所以會比中文的時間要多一點點，但是除此之外，基本上是差不多的，包括中文時間呀，中英文老師也是每天平均分配時間的。

R：以你來看，學校的雙語教育是要培養學生學術層面，還是生活交流的層面？

CT04：我覺得更多的是從一個話題向學生展開，並不是說局限於你一定要用中文去寫，也不是一定要求用英文非常熟練地去寫，而是說各種方面去發展。而且學生是通過學習以後，他/她自己可以選自己習慣的語言，有時候課下會聽講學生說英文，有時候聽到學生說中文，都會聽到的。我覺得都有幫助的。

R：就是說學術方面還有生活交流方面都有幫助？

CT04：是。

R：整體來說，你認為本校的中英雙語教育有成效嗎？

CT04：我覺得是有成效的，學生不管是中文還是英文，還有他/她對事情的看法，都是不一樣的。他/她學會了從不同的角度看同一件事情，而不是單一的某一個角度。

R：你的意思是說雙語可以開闊學生的思維能力？

CT04：我覺得是有一定幫助的。

R：剛才你說到在本地學校難以推廣，那除了教材和用粵語之外，還有其他因素是導致不能推廣到全港嗎？

CT04：還有可能是師資方面吧。因為本地學校不像國際學校那樣有很多普通話為背景的老師，還有以英文為母語的老師，相對國際學校來說沒有那麼多，孩子也沒有很多機會去接觸這些老師。

R：師資也是一個問題，是吧？

CT04：對。

R：還有其他嗎？

CT04：其他好像沒有了，暫時沒有了。

R：謝謝你。CT04 老師。你還有沒有其他要補充的。

CT04：沒有了。

R：謝謝 CT04 老師。你所有的資料都會加密保存，有任何疑問，或都回看訪談稿，都可以隨時向我提出。所有資料我完成本研究之後會銷毀。謝謝你。

CT04：好。謝謝你。

CT05 老師的訪談記錄

日期：二零二零年九月二十六日

時間：下午三時至四時

R：訪談者

CT05：CT05 老師

R：謝謝你接受我的訪談。我想問你在本校教哪個年級？

CT05：我是教五年級的。

R：你主要負責哪些科目的教學？

CT05：我主要負責中文語言知識部分，雙語部分我會和我的英文搭檔負責單元的內容。單元的內容就包羅萬象了。有關於歷史的，有關於自然環境的，有關於科學知識的，那含蓋的比較廣一些。

R：你是如何看待本校中英雙語教育？

CT05：中英雙語教育，我覺得做得還是很成功的。學校是一間 IB 的學校，主要集中在 PYP 的教學上面，所以我和我的英文搭檔在教學上會兩個人集思廣益，不單單我們兩個人，我們五年級一共有四位老師，兩位中文老師，兩位英文老師，我們會在每個星期和我們的 PYP coordinator 一起開會分享一些關於單元課程當中的一些主要的 *lines of inquiry* 和 *central idea*。那我們一起去設計整個教案之後，保證兩個班級的課程步伐的統一。那我們在合作的時候呢，會運用每個人不同的文化背景知識，結合課程需要的內容去設計一些豐富的活動。我們地會帶學生去外面 *field trip*，所以我很喜歡這種中英語言文化相互交錯的火花碰撞，對於學生的培養也是全方位的，那我們不單單是做了一個知識的傳遞，也是做了一個概念化教學的引導。我們希望學生學到的是一些可以遷移到他們生活當中的一些能夠幫助他們全元發展，終身發展的一些技能。不單單只是 *knowledge based*，所以這都是 PYP 比較核心的理念，也是我們五年級整個團隊比較看重的一些教學和知識點。

R：很好呀。你剛才說到跟搭檔一起教，你能具體說一說你們是怎樣進行五年級中英雙語教學？過程當中，有沒有遇到什麼困難，如何克服這些困難？

CT05：那我們先來說一說怎樣實行中英雙語教學。其實中英雙語教學這個部分就是單元課，**unit class**。每天早上，我們班主任同時都會在教室裏面進行大約一個多小時到兩個小時的單元課程。那我們主要是中英文互相交叉使用，不單單是完全的重複，就是很多人認為雙語教學就是翻譯，就是我說一句，英文老師翻譯一句；或是英文老師說一句，中文老師翻譯一句。那其實這跟我們實際的課堂是不相匹配的。一般我們會邀請一個老師先開始，開始之後，我們會根據這位老師做的鋪墊之後，慢慢地往下進行深入的挖掘。那用一課我們之前上得比較精彩的課程做介紹吧。我們前段時間學了一些關於能源的知識，當時我們一開始導入的時候，就讓學生發現生活當中的一些能源，所以我們在學校裏面會參觀學校有哪些具體的步驟，或者是具體的設施上面的運用的一些能源。我們不會把直接的知識點告訴學生，這個過程當中，我們兩位老師就會把學生分成不同的小組，他們就開始在學校裏面進行自由的 **inquiry based** 探索。探索之後，我們會把探索的過程以照片或者是以筆記的形式蒐集回來。回到課堂當中，我們就根據他們的觀察進行深入的探討。那這個過程當中，雙語老師都會運用自己的語言，一個是中文就是普通話，還有一個是英文進行不斷的互相的問答。然後我們的問答過程當中，都會把學生說到的關鍵詞全都在我們的白板或者是牆面呈現出來。另外，這些詞語會貫穿在學生整個單元課的使用當中，之後，我們就會設立很多的活動，比如說一些 **gallery walk**，或者是一些實際操作的，我們讓學生製作能源轉化的一個 **Marble Run**，還有 **Makey Makey**。它是一個用一些軟件連結起來，通過能源的轉換，發出聲音的一個軟件，所以學生通過自己的實踐，通過「從做中學」，然後獲得更多的知識。那我們的英文和中文是一種媒介，讓他們在無形當中自由切換，能夠運用不同的語言來表達自己的觀點的一種工具。但是，我們在教的過程當中，會把這個語言自然地作為媒介帶到他們的生活當中，所以我們的學生在學習之後，他們的無論是英文還是中文，都將變成他們一個母語，類似於母語這樣的水平。他們可以自由地運用各種，我們這兩種語言切換進行表達自己的觀點。那如果這個問題是中文老師問，他/她就會用中文回答；如果這個問題是英文老師問，他/她就用英文回答。在他們的作品當中，我們都是鼓勵他們用雙語去進行展示，無論是他們的 **presentation**，還是他們的一些筆記，我們都是要求他們在雙語課用雙語呈現。但是，不是翻譯，還是重申一點，很多人誤解它們是翻譯，但是完全不是，所以他們可能分析的時候，會用中文和英文寫出來，非常平衡的。所以我們的學生在雙語課上面的學習效果也是非常不錯的。

R：那個過程當中，有沒有遇到一些什麼困難？面對這些困難，你們是怎麼克服的呢？

CT05：我想問這個困難是我和英文老師之間的交流的困難，還是我和學生之間的困難。

R：都可以說說。

CT05：那我從和英文老師的合作上面來說，其實我們老師必須要對我們這堂課的教學目標非常非常的一致，才可以把整堂課非常完整地實行下來。而且你在實施的過程當中，

你會發現有一些點和你原來設想的不一樣，所以在上課的過程當中，雙語老師你們需要非常有默契，也就是在上課之前，你們要根據 **coordinator** 給你們的指引，把你們這堂課的目標設計得非常清晰，你們兩個人設計活動的時候，要對整個課堂的這個流程，這個 **flow** 很了解。還有一些情況就是我們有時候分享一些事情的時候，我們倆的觀點會有些偏頗，這時候我們會邀請學生一起加入我們的討論，就是有些觀點是學生忽然出來的，但是我們之前沒有預想到學生會有這樣的方向，但是他們都說得非常的精彩，所以我們會在雙語的課堂當中，也是跟學生一起去學習的，因為在探索的過程當中，我們都會有新的、更多的火花出來，所以這個時候就需要兩位老師在課堂的教學當中非常的靈活，你需要隨機應變。相對比較傳統的學校，就一個老師在課堂當中，其實就是以老師的想法，以你為中心。但是你發現兩個老師在合作的時候，你就要顧及到另外一個老師他們和你的合作之間的千變萬化，所以我覺得對於老師來說這個合作的默契度是需要培養的，也是非常重要的，是不是能夠實現一個成功的雙語課程，兩個老師的這個理念、觀點、教學方式方法都需要非常的有默契，需要在這之前就，兩個老師就要有一段的合作和交流會好一點。然後跟學生之間的困難就是，我們發現學生他們的語言其實是參差不齊的，有的學生是中文為母語的，或者他們的中文水平比較強；有一些英文比較強，所以他們在表達的時候，你會發現他們會偏愛用某一種語言進行交流。有的甚至二語的學生他/她可能就對中文比較緊促，他/她說着說着就喜歡跟英文老師進行交流。但是我們的宗旨就是雙語課還是希望兩種語言都能夠平衡地使用，希望能夠在這個過程當中，他/她可以用英文的知識來潛移默化地影響中文的口語表達，這樣互相的傳遞，互相的協助，共同進步。那我們在小組活動的時候，就會有意識地將一些中文和英文各有千秋的同學擺在一起，這是異質分組。讓他們在交流的過程當中互相學習，互相影響，所以在處理學生的這個雙語問題方面，我覺得要做 **differentiation** 是很重要的。這是我們在實際教學當中遇到的一些困難。

R：謝謝你這麼詳細地說一下你跟英文搭檔之間的默契，還有學生學習雙語課程所遇到的困難。剛才你也說到你與搭檔的默契和交流，那你們兩個怎樣可以確保中英課程下，學生兩語都能平衡發展呢？在你們倆一起設計課程下，你們怎樣在學生聽、說、讀、寫的發展上作出平衡？

CT05：還是針對雙語課程，不涉及到英文或者單元？

R：都可以說說。剛才你也提到你要教中文，你的搭檔也要教英文，你可以多說說這種模式呢？

CT05：那我們從雙語課裏面走出來，我們看一看整個 **PYP** 課程，我們是怎樣構建的。我和英文老師之間的合作能夠達到聽、說、讀、寫這四個方面平衡學生的整個雙語的 **input**。在我們學校，中文老師和英文老師除了負責雙語單元探究以外，還會負責單科的學習，比如說中文語言探究學習，英文老師負責英文語言探究和數學探究，所以這個方

面從語言上面來看的話，我們在中文課上會從聽、說、讀、寫這四個方面進行導入，那英文他/她也是會從聽、說、讀、寫這四個方面導入，同時我們，因為是 PYP，所以我們還會 **transdisciplinary**，把所有的課程都融納、揉搓在一起，包括和 PE 還有和藝術課，還有音樂課。那我們主要來說說中文和英文方面是怎樣融合的，和單元如何融合。我們在這個前段時間有個單元是講貧困，講教育是能夠幫助學生獲得更多的權利來實踐自己的目標，中心思想我記不清楚了。在讀的這個方面，我們同時設入了中英文關於這個話題同樣的一些繪本來協助學生對這個 **central idea** 進行更深入的探討。那當時在中文部分，我們就找了一個叫《駕馭風的男孩》，他小時候是非常窮，也沒有讀書的機會，然後，他通過自己的努力，然後現在成為了一個非常富有，同時也非常有愛心的人，因為他在他的過程當中獲得了很多幫助。英文老師就跟學生分享了馬拉拉，她是用英文直接分享，我是用中文直接分享的。我們用兩種不同的語言在中文和英文課上對單元課的內容進行導讀之後，讓學生在單元課作一個整體的雙語集中思考，所以學生其實可以能夠縱觀地理解，其實我們五年級 PYP 課程互相連繫，互相輔助，互相影響的，所以在中文和英文閱讀方面，我們其實雙驅並行的，並沒有完全分開。那在聽說方面也是一樣，我們在閱讀的過程當中，我們會有分享，會有交流，會有視頻材料進行導入，所以在聽說視頻方面，我們也是平衡的。我們總是以單元的 **central idea** 為核心進行平鋪直敘，然後慢慢挖深到用語言作為媒介給他們進行概念性知識的輸入。那在寫的方面，除了中文一些詩歌的教學，我們會在寫的方面融合單元的教學目的。那篇課文，我們中文部分最終就寫了一封信件，我們讓學生寫一封信給一個某一個他/她想分享的人，那這個人可以是貧困山區的學生，也可以是給馬拉拉寫一封信，也可以給政府寫一封信，讓他們通過自己的行動來幫助這些在教育資源缺乏的孩子們獲得更多的資源，獲得更多的教育資源。所以他們通過寫來表達自己的一些情感，來表達自己學完這個單元的一個想法，用行動來證明具國際視野的 21 世紀的一個全面發展的學生。所以其實我們在聽、說、讀、寫方面和英文老師是非常平衡的。我們最終的目標是想讓他們通過兩種不同的語言分軌地這樣探究，到最終實現並軌共同的目標，就是我們這個中心思想是不是能夠讓學生從概念性的角度能夠融入到他們的真正的思考和探究過程當中，來實現內化。所以我們在單元課當中，大概和中文和英文就是這樣融合的方式。那數學呢，我有聽我的搭檔說過，她會把數學的概念融入到她的英文和單元課的過程當中，比如說經濟的課程當中，她就讓學生去製作很多的帳單，讓他們在學習怎樣算數的同時，來理解公平貿易和自由貿易之間的經濟差距，所以我們都是相互融搓的。希望我解釋得清楚。

R：你解釋得很清楚。剛才你也說到兩位老師對學生的聽、說、讀、寫雙軌發展，那你們有沒有比較過那個要求是否一致？深度是否一致？

CT05：要求和深度，其實我們在評核的時候，學校會有一個每個單元都有一個單元評核表，我們叫 UBAR。那在評核時，我們這個 UBAR 在上課之前我們就會去 **check**，去講和它所有的這個標準是不是平衡。之後，我們在單元課上的一些評核標準，很大部分是在課上和學生一起設計的 **rubric**，就是比如說我們最後有個 **project**，我們有一個展覽會，

那這個展覽會是否成功，或者是怎麼定義你在這個展覽會上的所學所得，都是兩位老師，就是中英文老師加上學生一起坐在課堂上，我們一起分享。在能源的展覽會上，是不是你設計的模型能解釋清楚你自己在這個能源當中整個轉變過程的體現。你在展覽會當中，你的 **presentation skills** 是不是能夠聲音非常洪亮，你能用幾個例子來說明你的模型是否成功。那你模型當中後面的理念是什麼？包括你海報製作的豐富程度，都是學生通過這一整個單元的學習之後，我們一起製作這個評分標準，然後我們根據他/她整個單元的，包括課堂的、課後的，整個作品的展現來給他/她綜合的評分。所以是，我覺得是很 **student agency** 的。然後，我們在 **check UBAR** 的時候，也會參照往年的一些老師的反饋，因為他們去年 **UBAR** 是否成功，或者教學上的一些優劣都會反映在 **PYP planner** 裏面。我們今年的設計展覽會參考去年的 **planner** 上面的它提到的好和劣，或者是中間需要改進的部分這些重要的點。然後，在這個基礎上，對今年的 **PYP planner** 進行改善或者是重新地設計。所以，我覺得這個 **UBAR** 的評分，包括學生自己設計的 **rubric**，也是非常能夠體現整個學習過程能夠很清晰、非常有說服力的體現他們的學習成果和取得的進步的。

R：你剛剛說的是單元的評核，對不對？那中文有沒有評核？或是英文有沒有評核？看到他們兩語的發展？

CT05：在中文方面，我們每個單元會教兩課和一篇古詩。每一課結束之後，有一個聽寫，還有一個評估試卷的評估。這兩個部分就可以考查學生的讀和寫，就是他們的閱讀和寫作，包括他們的寫字，都是可以評估到的。聽說我們一般在課堂當中，通過觀察和一些用電腦 **ICT** 軟件來記錄學生口語表達能力和聽力。我們是通過這樣的模式來進行評估他們的聽說的。當然，在學習的過程當中，我自己在課上會用很多 **formative assessment**，就用形成性評估他們的聽說讀寫。有時候，在課上，一個在桌面上的簡單的九宮格的遊戲就可以看到他們這堂課的習得是什麼？所以其實評估是時時刻刻都在，只是學生他們不知道這是一種評估，但對老師來說，我們幾乎每一堂課都對他們的學習成果進行反饋，然後跟進下一堂課，我應該朝哪個方向去幫助他們更好地習得一些生字詞，或是提高寫作和閱讀能力。那我們每一年會有一個中期的評估和一個期末的評估，這是大評估。剛剛說的每一課學完之後，我們會聽寫和試卷的評估，那大評估就是會把我們上半學期所有學到的課程融合在一起，給學生出一個試卷，也有寫作的評估，這兩個算是 **summative assessment**。那我們想通過這兩個評估來看看學生這半年或整個學年當中對於所有知識的鞏固程度。學生也可以通過這兩個評估把之前的內容再重新地複習一遍，對他們來說也是一個整理、歸納、進步、升華到概念型的一個過程，所以在中文的聽、說、讀、寫方面，我們會採用這兩個統一的評估方式，再加上課堂當中老師所使用的形成性評估來提高幫助他們更好地習得語言。

R：那你們的中文課一天多長時間？

CT05：中文課一天大概兩至三個小時左右，我們一天的課程，上午一般都是單元課。我

可以把一天分成 3 個比較大的方塊，上午有兩個方塊，下午我們學生 3 點就放學了，變成一個大的方塊。所以上午，第一個方塊，假設都是單元課，那下一個方塊有時候中文，然後下午的方塊就是英文，所以這個是不斷調整時間，方塊的模式都是差不多這樣，不斷地循環，一天包括了一個單元的方塊，加上中文的方塊，和一個英文的方塊。

R：那你知道英文是怎樣做聽、說、讀、寫的評估嗎？

CT05：英文啊。英文我不是了解得特別的深入，但據我的觀察來看，我覺得他們很少佈置英文作業。我們每天中文肯定會有一份功課，但是英文是沒有的。他們比較注重在閱讀方面，就是在語言的習得上，我覺得他們更喜歡通過一個 **chapter book**，然後跟他們通過閱讀的方式以這種整體的概念送給學生知識點。他們的學習不會把一些內容，像我們的句型呀直接挑出來，他們是通過這個整本書閱讀帶入去，所有的知識點，在閱讀的過程當中不斷地出現的。所以我知道他們英文比較喜歡帶學生做 **guided reading**。然後，他們每個星期要換兩次，甚至可以做到更多的話，會去換很多的繪本和讀本，就是英文讀物。所以，我覺得他們的考試沒有我們頻繁，但是在教學方面，他們更注重通過閱讀去獲取語言的習得。

R：你剛才說單元課，你們雙班主任和全級老師會跟 **PYP Coordinator** 一起開會。那單獨的中文課和英文課，你跟你的搭檔之間有沒有溝通或者交流？就是說今天你會教什麼，教什麼文體？他/她會教什麼文體這種溝通呢？或者是開會這樣子？

CT05：您的意思是說在單元課的會議上，我們會不會溝通？中文和英文會教什麼這個意思？（對。對。或者單獨的課上你們會教什麼。）我們是這樣，在單元的會議當中，我們會和 **PYP coordinator**，我們當時會寫一張非常大的表，這張表上面包括了單元的內容，中文的還有英文的內容，有時候還有圖書館老師，包括一些其他 **specialist** 的課，把他們的資源都放在裏面。但是，我們很少會去非常細緻地去讀，比如說我是中文老師，我很少非常細緻地去讀他們英文到底在教什麼。不過我們在上單元課的時候，我們會分享我們在中文或者是英文課上，我們分別運用了哪一些和單元相關的步驟以輔佐單元的課程推進，就是共同的課程步驟我們會互相分享，但是自己的單獨的語言知識方面的那個部分，我們就很少進行分享。

R：就是在規劃表上有寫，但不會每節課兩個班主任都會互相的溝通交流這樣子？是吧？

CT05：對。我們不會每一節課我都知道他/她英文或他/她都知道我的中文 **stand alone** 的部分，就是我今天教哪個字，或者是今天教哪個句型，他/她是不會知道的，我們也很少交流到這個部分。但是只要這個內容跟單元有關的，我們都會講。我們會說，我們寫了一封信，在單元的基礎上，我們往下進行一個拓展，我們的目的是什麼，我們為什麼採用這個方式，這個信不僅是中文的一個語言知識點，也是我們這個單元的中文部分的學

習目標，他/她是了解到這一點，但是致於我們學習哪篇課文，那篇課文學了那些字詞，包括他們英文現在讀哪本 **chapter book**，他們運用了哪些感嘆句啊，我們就會比較少留意這麼深層次。

R：謝謝你告訴我。你能說一說你們五年級中文具體目標是希望學生達到一個什麼樣的水平呢？

CT05：我們五年級希望學生能夠獨立地閱讀一些章節的書，比如說《湯姆歷險記》，還有我們今年有導入《中國民間故事》，這兩本書其實學生在閱讀時非常感興趣。在閱讀方面，通過這些 **chapter book** 的導入，他們也會自己去看一些福爾摩斯偵探集，因為他們對《湯姆歷險記》很感興趣，所以他們去網上搜索關於《湯姆歷險記》的視頻進行獨立的觀看，他們會在課堂上進行補充。我覺得中文學習就是要通過閱讀培養他們的中文興趣，他們在中文興趣方面，我覺得我們五年級還是做得不錯的，他們很喜歡中文，也很願意讀中文書，讀方面這是這樣的方向。在寫的方向，我們盡量希望學生能夠寫到二百到三百字左右的文章，就是在短時間內能夠獨立地完成，考試時能夠獨立完成寫作。當然，我們也會做一些 **differentiation**，有一些二語的學生，我們對他/她的要求可能會稍稍降低一點。但是對母語的學生，我們會稍作提升，所以寫大概是這樣的要求。那聽和說，我們在考查的時候會給他們一篇文章，每一年比較正式的考試，給他們一篇文章，要他們進行閱讀，他們拿到這篇文章之後，通過朗讀，然後他/她會根據後面的一些問題回答。我們想看一看他/她通過自己的閱讀，對這篇文章理解到什麼層面，他們是不是能夠完全通過自己的閱讀之後能夠對文章進行很深層次的理解，同時也能正確的回答，反思這篇文章給我們帶來的一些生活道理或者是一些知識，那這個是聽和說方面的。其實聽說無處不在，聽和說是輔助讀和寫的，所以我們在課堂上面呢，我自己也會帶學生做一下聽，我會放一個聽課文的錄音，我要學生根據這個錄音，聽完之後回答我一些問題，時時刻刻聽和說都穿插在中文課，包括單元課當中，讀和寫是建立在聽和說上，對他們進行一個更深層次的拓展和表達，通過寫的過程當中來運用很多語言知識，來表達，包括修辭手法，表達他們的感情，傳達他們的意義。

R：以你的觀察和施教來看，五年級這個雙語教學對學生的中英語文能力的發展有幫助嗎？為什麼？

CT05：我自己當然是非常自信的，我覺得雙語課程對學生的語言能力有非常大的幫助，就像我剛剛提到的一點，就是學生其實他們都會選擇自己說出來比較輕鬆的語言來進行表達，那在這種情況下面，如果有雙語的環境創設給他們，他們就會受另外一種語言的影響來，不管是強迫性的，還是環境影響他們，他們就會用第二語言進行表達，那在這個過程當中，其實無形的就讓他們習得了雙語的能力。相反，如果你放在單語的表達環境，其實他/她只會用他/她熟悉的語言溝通和交流，但是因為我們給他/她一個雙語的環境，所以他/她就多了一個說話的機會，多了一個用第二種語言說話的機會，並且他/她

說話的對象，如果他/她跟班上很多母語，或者是英文非常好的學生進行交流的時候，其實他/她是通過這個語言的交流當中來進行自我的學習。語言嘛，一定要通過運用才可以習得的，所以你沒有這種二語的環境，他/她就不會去用，那自然而然就沒辦法習得。那我們學校的學生其實也都是比較多元化的，有來自各種不同國籍和各種不同家庭背景的，在這種環境下，其實我覺得因為多元化，所以他們的雙語理解和雙語的掌握又更加的扎實。所以，我覺得是有非常大的幫助，就是雙語的課程。

R：那你們的雙語課是著重學生的語言習得，溝通交流，還是著重在學術方面？

CT05：你說到的幾個關鍵詞就是這個語言的習得是為了溝通交流還是為了學術。我覺得語言本身它是一種工具，我們現在的學生，他/她手上是有這兩種工具的，他們用語言這個工具去溝通、去交流，是生活當中的一部分。同時，他們在掌握了這些溝通交流的工具，熟練掌握這兩種溝通交流工具之後，他們就開始用它做語言更深層次的習得，可以運用中文去研究文學作品，我們三年級的時候就去閱讀《西遊記》了。那很多有興趣的學生也會自己去閱讀《水滸傳》和《三國演義》。特別是男生，他們對這兩個本書都非常感興趣。所以如果你說到語言習得的層面，他們已經開始能夠用中文進行語言習得，我相信英文也是一樣。那語言習得的過程當中，他們不單單可以用中文或者用英文去讀文學作品，他們還可以分析文學作品當中的一些句式、一些修辭，同時我在自己的教學中，因為我對 IB 很感興趣，自己去讀了這個 DP，所以我知道他們其實到最後，如果他們想把語言作為，把中文作為一個 language 去參加考試，不管他/她是作為 Literature 或是 Lang lit 去考，他/她最後都是要進行語言習得這個層面，所以在做鋪墊的時候，我每次跟學生在學完了一個句型或者是讓他們去做文獻搜索，用中文去做文獻搜索，我們會有 research skills 帶給學生的時候，他們用中文進行檢索，用中文進行閱讀的時候，已經達到了語言習得的層面，所以在我看來，其實它是一個立體的一個圖形，你可以想像它是一個立體三角形，我們手上有一個語言的工具，我們用語言的工具進行交流，我們就來到了這個三角形中間，我們用語言的這個工具，進行文學欣賞，進行批判性思考，進行文學批判，這種技能就到了語言習得的過程。雖然他們只有五年級，但是他們是可以做到的。我們也會進行文學方面的欣賞，學生通過這些欣賞，或對中文更加感興趣。我覺得這是一個不斷的良性循環，對他們來說是一個終身發展的一個過程，因為這些技能他們學習到了，帶着這些概念一起走，所以我們送給他們的這些概念，他們是可以不斷遷移，不斷運用到中學、高中甚至幫助他們進入到大學。

R：那我總括一下你剛剛說的，那就是說學校既培養學生生活上的交流，（CT05：對。）也會運用語言作為學術上的探索（CT05：沒錯。）那五年級學生的語言溝通和學術的水平怎麼樣？

CT05：我覺得語言的溝通是沒有任何問題的，因為我們在上單元或者中文課的時候，我就是用我平時跟中國人說的這種語速跟他們進行課堂的教授，他們完全可以跟得上我的

步驟。那你說在學術，或者是語言習得方面，我覺得他們，因為是五年級的年齡水平限制，所以他們在這個文學批判性這個領域還不能做到非常好，但是如果是中文為母語的家庭，他們又對中文非常感興趣，家庭又給他們大量的閱讀的話，他們就可以做到的。我們班今年起碼有兩三個女生，最後寫出來的作文是非常的具有哲理性的，她們寫出來的詩歌是非常具有美感的。那是不是所有的學生都達到這樣的水平？我覺得大家的中文水平確實是出現參差不齊的現象，如果他/她以母語為二語，包括背景是香港家庭的這些學生們，他們的中文的閱讀量還沒有達到那種數量的時候，他們在語言評析上面是沒有中文為母語的學生做得更加深入的。這確實是有不同的水平的體現，但是他們的目標都是一樣的。我們都是可以進行簡單的文學創作，包括詩歌的欣賞，他們都是可以做到的。

R：以你們五年級學生來看，學生的中英雙語水平，以你看可以分幾類呢？

CT05：我覺得一般會有 3 層，那我今年五年級就 3 層，我過去教三年級就會多一些。因為其實我手上我們班的學生是非常好的，我覺得他們的中文水平是非常優秀，很多都可以達到我剛剛說的那個自由創作詩歌的層面。那唯一我們班大概有 3 個學生，我們班一共 18 個學生，有 3 個學生他們在我們評估的過程當中，會把他們放在試卷比較簡單，讓他們增強自信，同時又能夠檢查到我們教學目標的一個環節當中。那大部分學生，我們會放在中等的水平。那高等的水平，我們主要是以中文為母語的學生比較多，大概有 4 個左右的學生，我會給他們挑戰級別的考卷進行評估。在閱讀方面，我會增加閱讀的難度，篇幅，包括問題的深度，我都會在這方面做更大的分層考量。那我們班今年來說是 3 個層次。

R：那這個是以中文來看，是不是？（CT05：對。）那有沒有學生是既中文也好，英文也好？或者是中文好，英文一般？或者是英文好，中文一般？或者是兩種語言都不行的學生呢？

CT05：先說兩種語言都可以的，確實有這樣的學生，大概佔了班上一小半。那您剛剛說的那兩個極端，其實我們班偏向這樣一個問題，就是如果他/她中文特別好的，他/她肯定英文沒那麼好；他/她英文特別好的，他/她中文又沒那麼好。所以這種兩極的學生，就是兩個語言相互，完全在兩端的學生呢，大概又佔了四分之一左右，那其餘的學生就會兩種語言差不多。那剛剛說到的兩個極端的學生呢，我們班有一個剛剛轉過來的女生，這個女生她就是中文特別好，但是英文老師就非常擔心她的英文，她老是跟我說到了六年級之後，這個女生的英文就跟不上。所以我們知道這個學生的情況的時候，我們就會在單元課上多給更多的英文表達的機會，提問的時候，包括一些 presentation 的時候，我們就會邀請她更多地用英文進行表達。那反之，如果他/她的英文非常好，但是中文很薄弱的時候，我們在雙語的課上，我就會讓他/她用英文理解方面的優勢，用中文去表達出來。就是 input 用英文，然後 output 用中文表達出來。其實我們的話題又是一樣的，

可以理解嗎？就是我們講的內容是一樣的，但是在輸入和輸出的過程當中，我們希望讓他/她更多地訓練自己不擅長的能力。

R：你剛才說到插班生有這種情況，那從一年級升上來的學生有這種情況嗎？

CT05：大部分學生還是比較平衡的，但是也有。我們班有一個男生，他應該是從幼兒園就讀我們學校，但是他到了五年級，我發現他的中文還是沒有英文那麼的強。我知道兩種語言在並行的時候，有很多家長都會發現這個，他/她會比較喜歡英文。其實英文，就是語言的一個特點，兩種語言往前走的時候，所有的人都會選擇更簡單的語言去表達，更快地去表達自己想法，所以他們就會潛移默化地去選擇英文。因為確實中文漢字，包括中文的音調呀，表達呀，確實和英文相比有更多的挑戰。那他們在英文的輸入和輸出的過程當中，顯得更流利和自然，所以他們就去到英文那部分。但是因為我們其實有中文環境，只要這個學生能夠明白我們學校是雙語的模式，並且老師嚴格要求，按照學校整個理念進行導入的話，再加上家長在家配合，因為，還有一個問題就是家長若在家一直用英文跟他/她講，那就很不平衡，就變成英文自然而然就會多了。所以家長應該在家裏，如果有條件的環境下，也用雙語或者是盡可能多的用兩種語言進行平衡，我覺得他/她升上來是沒有任何問題的。就是要3方，學生、家長還有學校，我們一起合作才能實現這樣一個共同目標。

R：你剛才說到家庭那個因素也重要，另外，你也說到學校的語言環境，你可以簡單說說學校的語言環境是怎樣的？

CT05：其實學校語言環境在語言的控制上面幾乎可以做到五五分成了。就是剛剛講到的時間表可以看到學校在排課的時候，其實都將整個課時，雙語的課時安排得比較均衡的。那我們在中文課上只可以說中文，在英文只可以說英文，在單元課上可以用雙語，但是跟中文老師講中文，跟英文老師講英文，所以整個雙語環境……（R：課下呢？）課下，如果學生遇到中文老師或英文老師，原則性跟課上一樣的。但是課下有個不可控因素，剛剛您問的特別好，就是學生之間的互相交流，他們會有選擇語言。那這個時候，他們就會選擇自己輕鬆的語言，如果他/她英文比較好，他/她就用英文了。但是因為學生其實性格是不一樣的，他們在選擇交朋友的時候，很難像成人一樣，說我就是選擇用英文說的，我就是說英文，很多喜歡和自己有共同愛好的，我喜歡踢球，我跟他/她一起踢球，我喜歡看書，我跟他/她一起看書。所以他們在選擇朋友的時候，沒有用語言來進行選擇，這個就很大程度堵上了控制語言的平衡。就是和我一起踢球的小伙伴，可能是英文很好，也可能是中文很好的學生，所以他們在交友的過程當中，就會去平衡兩種語言了。（R：兩種語言你是指英語和普通話，是吧？）對。英語和普通話。因為我們學校是用英語和普通話，我們學校不會用廣東話，對。（R：那課下，學生也堅持用普通話和英語交流。）對。而且其實我們班還是有很多母語的學生，很多人用英文交流比較自如，其實我們班中文氛圍很好。很多母語的學生帶動二語的學生用中文進行溝通的。

R：那總括來說，你認為這種中英雙語教學是帶來積極的成效還是消極的後果呢？

CT05：我覺得這種雙語模式是對學生來說是非常積極的成效，這個環境給到學生，他們按照我們設計的課程來進行學習的話，想掌握雙語的這個語言學習，這個溝通技能的話是沒有任何問題的。我還是對這個課程非常自信的。

R：如果把學校的這個中英雙語教育模式推廣到全港，你覺得可行嗎？為什麼？

CT05：我說推廣到全港，我認為是不可行的。因為香港它不是雙語的環境，它是三語，它還有一個廣東話。其實對於香港來說，它是三語的一個環境，所以他們對於廣東話，作為他們的母語還是非常強的。所以如果所有的學校，像我們學校一樣，只運用普通話和英文進行教學，我覺得與現在香港的實際情況是不符的。所以我認為如果在全港推行這個雙語是很難實現的。本地學校可能就不會完全只採用這兩種語言，可能會把廣東話都加上去。

R：所以你認為把粵語加上就很難實現，是嗎？

CT05：是的。沒錯。據我了解，香港本地學校很多都是用廣東話，用粵語去教中文的。我覺得他們都甚至沒有完全把普通話變成一個教學的媒介，所以如果讓他們直接跳成只用普通話和英文進行教學，並且全港推廣的話，我覺得還是非常有挑戰。

R：那比對一些，比如說本地學校他們用粵語來教中文，他們也有英文課，他們也是另外一種雙語教育，以你所見，你能評價一下他們那個模式對中英雙語發展嗎？

CT05：如果把本地學校理解成廣東話和英語的雙語模式對於語言的發展來說，其實他們的雙語並沒有我們學校達到的那麼的平衡。因為我們學校盡可能把英文和普通話五五分成進行教學，但是據我了解，除了有一些直資學校或者比較好的男女校，他們是雙語的，完全的雙語的，其實還是有大部分學校只是用廣東話進行教學，但是英文只是英文課上進行，英文課時才用英文，所以這個雙語的輸入，首先沒有達到平衡，那既然這個雙語的時間都沒有用到位的話，那剛剛說，語言你不去用它，當然就會出現一個語言非常好，還有一個語言學得沒有另外那個語言那麼有優勢了。所以我覺得還是有一些難度的。但是還是有一些直資會用廣東話和英文或者是普通話和英文做得不錯的。所以，我覺得可以推廣，但是全港推廣的話，有難度。

R：以你所說，他們的兩語課時不平衡，用的語言媒介不一樣，以致於跟我們學校的模式不一樣，是不是這個意思？

CT05：對。我覺得語言的課時不均衡會影響語言對於語言知識點的一個輸入。

R：謝謝 CT05 老師在這麼寶貴的時間跟我談一談中英雙語教育。那還有沒有其他要補充的地方？

CT05：暫時沒有了。

R：非常謝謝 CT05 老師。

CT05：不客氣。不客氣。

CT06 老師的訪談記錄

日期：二零二零年八月三十一日

時間：下午三時至四時

R：訪談者

CT06：CT06 老師

R：謝謝你 CT06 老師接受我的訪談。

CT06：不客氣！不客氣！

R：我想問一下你是教哪一個年級的？

CT06：我是教六年級的。

R：那你教六年級什麼科目呢？

CT06：中文還有單元，其實我們是一個雙語的教學，而且是一個超學科，就是用中文來教單元這樣子。

R：英文也是這樣子嗎？

CT06：英文也是，就是語言跟單元是結合在一起的。

R：可以多說一點點就說你們這個中英雙語的教學是怎麼樣進行的，過程當中有沒有遇見一些困難這樣子？

CT06：基本上我們其實語言科呢，我們是去融合在單元裏面。可是當然也有我們自己的那個 **stand alone** 就是我們的那個獨立科目的時間，那就是好像分兩個分支這樣子吧！那第一個呢，就是我們自己語言的時候我們是有一個很有架構的一個課程，從一年級到六年級我們要完成什麼知識點，這樣子鞏固學生的學科的知識，這是一方面。另外一方面是跟單元相結合的時候呢，我們是通過閱讀跟單元相關的一些閱讀教材，然後做很多的實驗報告，然後做很多資料蒐集，然後當中呢我們是跟英文老師一起合作，同時進行這樣子的一個單元探究。

R：OK，那中文課是單獨授課嗎？

CT06：對！中文課是單獨授課。

R：英文課也是英文班主任單獨授課嗎？

CT06：對，就是他們 **stand alone** 的時間是英文老師自己授課，課時單元的時間是英文老師和中文老師一起授課。

R：那你們兩個，就是中英文搭檔會不會一起備課，然後呢就是，他也知道你的中文課上什麼，你也知道英文課上什麼，來確保那個兩種語言，因為是六年級對吧，那就是確保兩種語言的發展都有一定的深度和廣度呢？

CT06：我們每個星期會有 PYP 的 **meeting**，就是兩個班的老師一起開會，在跟我們課程的主任一起開會，就確保兩個班的單元探究是一致的。同時我們班裏的中文老師、英文老師每個禮拜也會有共同備課的時間，這個時候我們就會在小組年級備課的時候，已經編排好在語言的學習方面我們的作文的 **text type** 的寫作的類型是什麼，然後我們互相地配合也 **make sure** 是跟單元的探究是能夠配合，就例如那個單元是跟科學有關的，可能我們的寫作類型可能是實驗報告，可能是研究報告等等，就根據那個單元的需求，然後我們的閱讀材料方面也是跟單元相配合還要跟英文老師配合，例如他們探究化學在日常生活的應用，那中文也找另外一些，我們不想重複同一個類型，可是我們要互相的配合互補不足。通過我們的備課時間我們就知道你擁有了那些資源，那我就會用那些中文的資源來輔助，那我們就互相的去合作這樣子相輔相成。然後在我們自己兩個老師備課的時間，就是我們會講一講在中文課的時候我發現我學了什麼什麼的問題，比如說哪個學生對於單元的知識點的理解，我覺得他不足，那可能英文課的時候他可以怎麼樣去補充那個學生的學識，然後當然還有在雙語課的時候我們，因為一個老師是主導，另外一個老師是輔導我們就輪流去 **lead** 這個課的，那我們就會把我們在課上看到的東西會互相的分享這樣子。

R：OK，你是說那個互相補充是在單元課裏面，但如果在你的單科上面，就是你的中文課或者他的英文課裏面，你們是怎樣互相的配合？比如說你教的是什麼文體？他英文是教什麼文體？

CT06：對，我們也會討論比如說這次他教的是議論文，那可能我們是辯論，那我們就可以相輔相成了，因為議論文跟辯論是有關的。那我就會知道原來他在英文課已經學到了議論文這個格式，然後他可能已經學了什麼是那個論證、論據等等在議論文的的時候。那我在辯論的時候我就可以 **refer** 說：“你們在英文課也學到其實在中文也相類似的，他們就可以把不同科學到的東西連接起來，就是 **make connection** 連接起來。可以加深他

們的理解跟運用。

R：就是英文教議論文，你們這邊就是辯論，大家就把文體的結構可以呢就是互相的那個遷移這樣子。那除了這樣子還有其他嗎？這個是寫作方面，你們可以做到互相的結合到位，那其他比如閱讀啊？

CT06：閱讀也會有的，例如：我們舉那個例子「世界如何運作」，是跟科學，比如說化學跟物理的反應在日常生活中的運用，那我們中文科呢就是閱讀了一篇，比如說泡菜的製作過程，因為泡菜的製作過程有很多的化學反應在裏面，那我們就會讀這一篇的閱讀，然後我們讀完以後，我們發現學生對這個感興趣，然後也很喜歡做這個實驗。我們做完以後就跟英文老師分享說我們做了這些很感興趣，那他們就可以繼續找一些相似的一些英文的 *article* 或英文的閱讀或新聞簡報就來補充，因為我們已經掌握到學生的興趣的所在，然後也知道他們的能力跟理解在那個程度，那他也就知道要找那些相關的閱讀材料等等。

R：聽說呢，聽說要怎麼樣去互相配合呢？

CT06：聽跟說呢，其實我們在單元開始的時候就會給它們打一個基礎，比如說那個單元相關的詞語，我們在中文課的時候會有一個單元的詞語學習表，就是跟單元相關的，就是先給他們一些輸入，因為不然我們老師講課的時候可能講了很多單元的單詞，他們會聽不懂，所以我們在之前要先輸入。然後英文課呢，他們也會學一些相關的詞語。可是他們就是還是有一個叫做磨合，就是英文他學到這個詞，那究竟是中文的那些呢？那我們在單元課的時候就會融會貫通，就是把英文學到的單詞跟中文學到的單詞就可以連在一起了。然後說的那方面，因為我們在單元課，中文課當然需要說中文，英文課是說英文，可是在單元的時候我們會分組，有不同的小組去做討論，那老師就會深入的去進入那些小組引導他們去討論，那這個時候我們就會引導他/她用老師的語言去做一個分享，然後老師也可以評估他究竟有沒有掌握那個詞匯，他/她能不能夠用他自己的那個語言去表達對於單元中心思想的理解。

R：很好欸！那我想問就是說你覺得在這過程當中，我的意思是中英雙語教學這樣的一個過程當中，老師施教的時候有沒有一些困難或者學生習得兩語的那個過程有沒有一些困難呢？大家是怎樣去克服呢？

CT06：我覺得最大的困難是差異，學生的差異以及他們的家庭背景。例如咱們孩子有不同的背景，因為咱們是國際學校，咱們孩子有不同的背景，有本地的香港的背景，也有國內的，以普通話為主，也有國外的孩子以英文為主。那當中不同背景的孩子混在一起的時候，就會產生一個學習語言的差異，這個困難是最大的。所以在雙語課的時候，我們是以學生理解概念為主，然後以他們表達為主，所以在表達一些重要概念或者新的

idea，我們是允許讓他/她去用比較自信的語言去表達，例如那個孩子是國內的，他/她普通話比較好，是母語，那我們會允許他/她用他/她的母語來表達一個對於概念的一些理解，他/她有什麼看法，或者他/她從一些閱讀材料裏面得到哪些資訊，他/她會先向我去解釋，表達完之後那可能我就會去教他/她，或者其他同學，因為英文好的那些可能也會教他/她一些相關的英文單字，那變成他/她就知道，原來我的這段文字可以這樣子用另一個語言去表達，那他/她就可以學到另外一套的語言系統，然後再用這套英文的語言系統向英文老師去分享，那他就是同時可以在自己母語的理解基礎上又學到了另外一套語言的表達。

R：嗯～

CT06：對，這樣子慢慢的去引導。那英文孩子的話，那當然是英文是她/他的母語，他可以講得很流利，講得很豐富。那中文方面，可能就是中文老師就要幫他先輸入寫單詞，例如我聽完他講一段話，我大概知道他理解這個，可是因為他/她中文他/她不知道，所以我就把一些關鍵字詞給他教他，教玩然後他/她就用一些 linking words 就是一些關聯字詞，就是把那些 linkpoint 連起來，然後再用中文簡單的中文表達出來，因為這樣子他/她就可以用自己的母語表達一些深層次的概念，然後也能夠用第二語言去表達一些簡單一點的概念。

R：噢～就是說六年級他們已經可以運用這個語言來做一個概念性的理解，是這樣子嗎？

CT06：對的，可以的。

R：你剛剛說六年級有些學生是本地，有些學生是內地孩子，有些是外國孩子，那他們之間比例大概有多少？

CT06：如果我的班的話，其實我的班挺平均的。

R：六年級整個年級來看呢？

CT06：整個年級啊？可能還是本地跟國內比較多吧！外國孩子可能大概四分之一，本地的跟國內佔的比較多，可能大概有四分之三。

R：本地的多一點還是內地的多一點？

CT06：本地，如果本地跟內地，還是本地多，應該是在香港出生的多一些。

R：香港出生的，他們的母語是廣東話嗎？

CT06：對。

R：明白了。那我想問你就說剛才你也談到差異的問題，那老師和學生會怎樣幫他們那個過渡到，因為我看你們學校的教學理念是向母語發展，就是兩種語言都是培養他們向母語的程度水平發展，那怎麼樣可以幫助他們朝這個方向走呢？

CT06：那因為我們分配任務的時候，我們是有選擇給學生去選的，他可以按照自己的興趣，他感興趣的題目主題，他去選，也可以分那個深淺、分程度，讓他們根據自己的能力去選，那所以有不同的選擇讓學生，他會覺得有一個自主權，因為是我選的，不是老師要我，而是我選了，然後我就有責任去完成。這是第一。第二我們會根據學生的程度給學生多一點指引，可能能力比較弱的孩子，那我們老師會多給他一些問題，多給一些那個 **guiding questions**，提示的問題，也許我們也會給他一些網頁的參考，我們也會給他引用一些內容，就是多一點的輔助，多一點的資源去 **support**，支援那個孩子。那程度高一點的孩子，我們就會可能就會放手，讓你想做什麼去做什麼，但我們也是會用一些引導的方式，可能是先跟他談一談你的興趣，然後你的方向是什麼什麼，然後他自己把它寫下來，要指引他你要記錄一些關鍵的問題，他自己想出來的問題，寫下來，然後你會從哪些方向去的資料呢？然後因為比如說在網上的資源是很多的嘛，然後我們要教他怎麼樣用關鍵字詞去把那個範圍縮小，找到他有用的相關的資料，然後怎麼樣去讀，讀完用他自己的話把那些 **main point** 寫下來，就是對能力高的孩子來說，我們是比較傾向一些方法不同的方法去找資料，去總結。如果能力比較弱的呢，我們會給他們多一點的問題的指引，然後有一些資源的 **support**。

R：非常好。那你覺得這種雙語的教學對學生的中英語文能力的發展有幫助嗎？我是說他的那個是中英文的語文能力，包括聽、說、讀、寫。

CT06：我覺得是有幫助的。因為如果假如英文課跟中文課我們是分開上的話，那他們永遠是結合不起來的，就是你學完中文，你就學完這一堆知識點，然後你到英文課，可能你就是學另外一堆，你永遠不會把他們兩個知識點結合起來。可是你有雙語課的時候，我們就會有一個機會，因為老師在的時候，就能夠把孩子兩邊學到的知識點聯合起來，就是 1 加 1 就不是等於 2 了，可能 1 加 1 就等於 10 了，就把他學到的東西無限的擴張、擴大、延伸出去。當他們在不同的地方學到的知識點，能夠聯繫起來的時候，他們又會想到更多更多的問題，語言方面會掌握更多的詞彙，例如他/她在中文裏面學到這個的詞彙，然後英文課裏學到另外一個然後聯合起來，他們就可以擴張更多更多的詞彙，把它聯繫，就把它分類，可以把詞語分類，所以我就覺得是可以幫他語言的發展。另外還有表達的方面，因為我們在小組討論的時候，學生有機會用中文跟英文去跟他的小組組員去討論，也有機會在課堂上 **presentation** 的時候用中文和英文去 **present**，因為我們要求他們在自己的 **presentation** 上自己去安排哪一個部分用中文，哪一個部分用英文，所

以他們有機會去用兩種語言，那就可以很平均地按照他/她自己的程度去發展兩種語言。

R：非常棒。學校有什麼校內的考試評核學生兩種語言能力的發展？或者是他們是六年級了，六年級會不會有一個畢業考試，有一個指標證明他們已經達到了兩種語言的標準，然後他們就可以畢業了？

CT06：我們學校是採用多元化的評估形式，當然我們有紙筆的評估，是有的。說話的評估，聆聽跟說話的也有。然後在平時的課堂上面的小組討論的評估，然後小組的報告 presentation，還有展覽會整個的過程在預備，然後跟同學的互動，資料蒐集，到最後的 present，跟來賓的互動，這些都是我們評估的工具。我們會錄下他/她的報告，然後我們用檢核表去看看他/她有沒有達到每個評估的準則。所以我都會把這個過程記錄下來，作為評估證據。對。當然還有他/她自我的評估，比如說在語言方面，剛開始他/她達到什麼，什麼。有哪些不足的地方，需要改善的地方，然後通過整個探究過程，以後，他/她再比較在開始，他/她有沒有進步，有沒有達到他/她自己的目標？這個也是他/她自己的評估。

R：你剛才說到展覽會，可以多說一點這個呢？

CT06：學習成果展就是六年級孩子把他/她從一年級至六年級學到的跟單元相關的，比如說他/她的技能啊，他/她的學習者特質都能夠全面地展現出來的一些機會。他們大概有，正式的準備時間大概有 8 個星期，可是我們會先預早，可能在三個月以前就給他們一些工作坊，發掘他們興趣的工作坊，例如：引導他/她對於超學科主題理解的工作坊，然後也會向他們介紹什麼叫行動，什麼叫有意義的行動這些工作坊，先介紹給他們。然後他們就可以開始準備想一想自己的興趣，跟他/她的行動怎樣連結起來。然後，他/她給自己定下一個中心思想，他/她要探究的方向，探究的路線，把中心思想分小、分細，分成 3 條探究路線，然後根據這 3 條探究線索，他/她就可以進行各種方式的資料蒐集，例如他/她在網上面蒐集資料，在圖書、作訪問或者是在外面拍照啊等等，就是通過這些行動跟一些資料蒐集，把他/她的整個學習過程，還有一些問題的答案，可以用不同的方式展現出來。

R：這個成果展是結合學生的雙語能力來做，就包括口頭報告、用普通話和英文向來賓報告，學生的資料蒐集都是中文跟英文來展示，是這個意思嗎？

CT06：對啦。比如學生去採訪，在香港的街頭，可能他/她採訪一個外國人，那他/她就用英文去採訪那個外國人。或者在學校裏面，他/她要採訪英文老師，那他/她就用英文去跟英文老師溝通。如果他/她遇到一個講普通話的，那他/她就用普通話、中文去跟那個人溝通。然後在資料方面，他/她會找中文的網頁，中文的資料。也會看英文的網頁、圖書等等。也是用雙語去進行。

R：學生兩雙語之間的轉換呢？你覺得速度怎麼樣？

CT06：這個也是有差異的。有的孩子可以完全沒有問題，轉得很好。他/她完全可以理解英文跟中文的意思。有些孩子在詞彙方面需要一些幫助的，可能需要老師去講解，可能那個詞語的意思，可是這個是很快，因為他們通常會互相幫助，他/她發現這個詞不會的時候，他/她就會問他/她的同學或者是 **partner**，就很快找到幫忙。而且他們已經習慣了從一年級到六年級習慣了雙語之後，他們已經有了很好的基礎，而且他們很習慣性的，有責任感，就是說我的報告必須是雙語的，可能這部分用中文，另外那部分用英文，已是根深蒂固的一個習慣。

R：通過學生的作品，那兩語之間的連貫，你覺得怎麼樣呢？比如說一段是中文，另一段是英文，那段與段的連貫怎麼樣？

CT06：這個跟我們教他們的文體寫作有關。比如說，我們中文教文體的時候，我們會教他們段與段之間有承上啟下的連接。他們英文，這個也是中文老師和英文老師之間，我們在開會的時候商討其中一個寫作的技巧，就是段與段之間有一個銜接，這個是我們中英文的基礎，當他們打好以後，在單元的作品中展現出來，我們可以評估到他們有沒有掌握到承上啟下的技巧。（兩語都會評估這方面的寫作技巧？）對！對！會的。我們也會評估學生的知識點和寫作技巧。

R：OK。六年級學生從一年級升上來到六年級的話，你怎樣評價他們的雙語能力呢？

CT06：我會從幾個方面去看，第一個當然是表達，比如他/她的用字、他/她的用字準不準確，用詞表達。第二是流暢，就是講話的流暢度。還有他/她的自信心，就是站出來講中文跟英文的時候很有自信，很流暢地去表達，跟人去溝通，跟別人的眼神接觸，那個身體的語言等等，就從這幾個方面就可以評估。我是覺得我們的孩子掌握的非常好，就能夠符合這幾個方面的要求，就是自信心、流暢、用詞表達的準確。（這是口語表達？）對！對！（書面語呢？）書面語當然需要老師的一些修改，因為有時候，英文跟中文的文法是不一樣的。有時候他們會混淆，可能他們在中文用了英文的語法，這個就需要老師的修改。所以我們對於學生的作品，不只要他們的 **final copy**，我們也要他們的 **draft**，就是他們的草稿。就是他/她打草稿的時候，會看到他/她有什麼地方的不足，不會有什麼地方沒掌握，然後通過老師的修改，然後他/她自己的修改，反思，出來的效果，就是他/她已知道有哪些地方錯了，糾正過來，這就是學習的過程，顯示他/她成長進步的一個過程。（這是書面語的表達。）對！對！

R：那中文跟英文，你們學生聽、說、讀、寫的評核或評價的標準是不是一致？比如說是不是一樣的深，或是一樣的廣呢？你們在進行評核之前，中英文老師有沒有開會，一

起製訂評核標準，確保兩語之間的水平的深度和廣度一致或者對等呢？

CT06：你是說光是語言的方面。（是。語言。中英。）我們開會是兩個 **partner**。我們開會主要大部分時間是在講單元方面的評核是一樣的，一定是一致的。然後那個表達，用語言表達單元，我們也是一起討論，所以那個要求是一樣的。可是，如果你說每一課的 **stand alone**，比如說，中文課的 **stand alone** 是我們中文老師自己開會去商討，英文課是英文老師自己去商討它的深度跟廣度，所以就沒有一致的要求。不過，我是知道他們學些什麼的，他們也有學比喻，他們也有學修辭手法，反復等等，那些我是知道的。我知道他們六年級一直在學，那個成語他們也有學，**Idioms**。比如說那個自述，它要有那個，開頭、整體還有結尾，這些格式，我們是知道大家學些什麼的，有什麼要求，可是沒有說我們要求要一致的深度跟廣度。在那個 **stand alone** 那一條線，可是在單元我們就是一致的。

R：你剛才說你是知道他們英文也會教一些比喻、修辭，對文體的格式也有要求（對呀！對呀！）是因為你的搭檔跟你聊，還是說你們開會坐下來互相地溝通，還是說你是通過學生的作品知道？

CT06：都有。我的搭檔，我們之間會聊，我的搭檔會跟我說他們現在會學什麼什麼，我也會跟他說中文我們學什麼，大概聊。然後學生的作品我也會看到，學生也會跟我說，比如說在中文課，我們學比喻的時候，比如說我在教外國同學比喻的時候，隔壁那些孩子也會說：「我們英文課也學過的，就是那個那個例子……」他們馬上跟他/她講，那個外國孩子：「哦！」他/她就知道了，知道什麼是中文的比喻。所以我就覺得這個就是中英雙語學習的好處就是他一下子就融會貫通，哦，原來這個就是比喻。

R：明白了。非常好。那整體來說，這種中英雙語教學帶來哪些積極的成效或者是帶來哪些消極的後果？

CT06：我覺得是積極的比較多，因為我是覺得其實語言，就是說你掌握了一個語言，一門你的母語之後呢，你學其他的語言就會，因為那是打一個基礎，你知道它的形式，學一個語言的形式，方法你掌握了以後，就能很快去掌握另一門語言，所以你可以同時去學兩門語言，是沒有問題，而且你這樣子可以雙方面去輔助，比如說這門語言沒有的東西，從另外一門語言去補充，那樣子會使你對於語言的概念理解會更加的全面。然後通過比較，你也可以發現原來每一門語言它可能也會有它的缺點，也會有它的優點，然後也能夠學到該語言的文化，所以你的文化涵養會更加的豐富。如果消極的話呢，我就會覺得可能在文法的方面會混淆孩子，可能如果他們很小的時候，對於文法還沒有很深入的一些掌握的時候，他們很容易去混淆，或者是把中英文夾在一起去用，可能同一句話裏有中文，也有英文（R：這個現象會在什麼時候出現？或在哪個年級會消失？）低小會比較多，幼稚園啊，一年級啊，可能他/她有時候講一句話，他/她也不知道自己用了

英文，他/她就很自然地把那句話，就中文裏夾了英文，他/她也很自然去講了出來。可是，在高小呢，這個情況就會慢慢地減少，可能還會有，可是會慢慢，因為他們已經有意識地知道，哦，原來我現在是中英夾雜在一起，這是不規範的，或者是這個文法是不規範的，是不對的，這樣子說，他/她就會有意識去分辨哪個文法正確，哪個文法不正確，所以在高小就會漸漸地消失。當然，這個老師要在日常生活裏面，不斷地去提醒他/她，不斷地去跟他/她講那些例子等等。通過這個學習過程，他/她就會有意識去分辨。

R：這個是語法，你覺得有互相的影響，那還有其他的嗎？

CT06：你是說消極的方面嗎？因為我認為積極方面比較多，所以我不認為有太多消極。對！我覺得會幫助他/她學習另外一種語言，還有對文化的掌握。

R：你是說兩種語言有互相促進的作用？

CT06：會有互相促進。

R：中跟英互相促進？（CT06：對）你剛剛也說到文化這一塊，那你們是怎樣照顧到雙文化這一塊呢？可以多講講這方面？

CT06：如果說文化，比如說在課堂上面的時候呢，其實我們的語文課上已融入了中國文化在裏面，比如說，很簡單，我們學一個中國的文字的來源，比如說甲骨文，它的來源，我們會講那個字的結構的時候，就已經講到它的歷史，它的來源。然後，當我們講一些主題的時候，比如說跟節日有關，我們也會講到中國的文化，有歷史相關的，比如說我們有單元，跟歷史相關的單元，我們也會講到中國歷史，所以那些文化是從日常生活裏面，還有課堂上面都已經去滲入課堂上面，滲入在他/她的學習當中。當然我們還會有那個「中國文化週」，每一年還有慶祝的中秋節、慶祝端午節，這些節慶，那我們也會融入到他/她的校園生活裏面。那英文方面，他們也很豐富，比如我們有 **Book Week**，「閱讀周」裏面，比如說有服裝的打扮，這個也是外國的文化，對不對？他們很喜歡去 **dress up** 不同的角色，然後，另外比如說復活節、聖誕節、萬聖節等等一些傳統的節日，那我們也會在學校裏面進行，甚至我們在進行之後，還會寫一些創意的文章等等。這些也是把文化融入在語言裏面，通過慶祝節日也能夠學習到語言。

R：這樣子。謝謝你的分享。那如果把本校的中英雙語模式推廣至全港，你覺得可行嗎？為什麼？

CT06：我覺得這個中英雙語的模式呢，會在小班，那個班級的人數少一點進行會比較好。因為剛剛我提到在雙語的，就是單元課的時候呢，我們常常會分組，會分普通的小組，那所以就是老師就可以兼顧到每個孩子語言的學習以及對於概念的掌握。還有，同

時老師也在評估，這個是需要時間的，所以如果人數能夠控制在 25 人以下，那個學生人數，我覺得是可行的。

R：你說的是小班教學？

CT06：對啦。25 人以下，我覺得是可以推廣到全港。

R：除了小班教學這個配套之外，還有什麼你覺得再加進去可以推廣到全港？

CT06：資源配合呀。比如說你要有足夠的英文老師，就是學校要有足夠的雙語老師，應該這樣說。對。師資。還有相關的配套。比如說你要有足夠的英文圖書，普通話的圖書，然後可以讓學生自由地選擇和做語言的探究。

R：你是說雙語的教材，是嗎？

CT06：對。對。

R：小班教學、師資（CT06：還有資源）。你覺得香港整個的氛圍可以配合這個中英雙語教育嗎？

CT06：其實我覺得香港是個國際都市，就是孩子們有很多機會去接觸，比如說國外的一些節目呀，他們也有很多機會接觸外國人，也能夠接觸國內的人，或者是一些節目，一些資訊，我覺得是一個很好的氛圍去培養，因為有這個需求，有這個需要，去發展雙語，所以我覺得香港是很適合發展雙語的。

R：謝謝你。CT06 老師，我知道你也是 PYP Coordinator Assistant，通過訪問其他年級老師，你們都會開單元會，然後也會跟 PYP Coordinator 一起開會，那你們是怎樣可以確保 PYP 整個的教學框架，可以做到深度和廣度，就是年級與年級之間，可以做到互相連繫，又做深度的跳躍這樣子？

CT06：那個是我們每一年都會有一個叫 POI programme of inquiry，就是課程大綱吧！就是從一年級到六年級，在每一個超學科主題以下，那我們就是可以看到在每一年級他們探究的中心思想，還有他們的探究線索是什麼？那從這裏，我們可以看到確保有那個深度的，由淺入深地進行探究。也能夠很廣地看到一到六年級是可以概括哪一個重要概念，還有相關概念，還有每一個學科裏面的知識點，我們都能夠概括，而且這個是很透明公開的，就並不是 Coordinator 可以掌管或者修改，每一個老師都可以提出意見，要怎麼修改，什麼時候修改，或者是另外，還有哪些資源可以配合整合，老師也是可以提出的。

R：中文跟英文的課程也是這樣子嗎？

CT06：也是呀。中文跟英文我們也是可以有什麼修改的，我們可以向 Head Teacher 提出，或者是我們覺得有哪些資源能夠很好地配合這個單元的學習，或者是這個語文知識點的學習，我們都可以提出去購買。所以我是覺得這是公開，透明的一個課程。

R：那完了之後，會不會檢視那個課程？

CT06：會。會。我們每兩年會有一個比較大的修改，改動。然後，每一年會有小的改動，因為其實每個單元結束以後，Coordinator 跟老師都會作反思，然後在我們的教案裏面很詳細地寫下說我們的教學做得怎樣，學生學得怎麼樣，同時我們也會記下學生的反思，然後在材料、資源的運用，或者有哪些資源我們需要多多地尋找，或者是配合，這些我們都寫在我們的教案上面。根據這些教案，我們就會去修改我們的 programme of inquiry，那個課程大綱。

R：這個是單元的課程，可以修改。但它大的改動或小的改動，基於什麼樣的一個原則呢？

CT06：其實我們的課程是與時並進的，那當然，我們要時時刻刻觀察我們這個世界，發生了什麼事情，我們就是確保我們的孩子學的東西都是最 update 的。然後也是跟他們的日常生活是相關聯的，也是跟他們的興趣是有關的，例如：現在孩子們都很愛編程 coding，我們老師知道了，抓住了這個點，然後我們可能就在課程裏加入這些 stem、coding，比較多手動的實驗元素在我們的課程裏面。然後我們也會參考其他 PYP 學校，他們做了什麼改動，我們會去參觀他們的展覽會，我們也會去開 Net working 的那個小組會議，就是個學校會派出代表，那我們就會，就說：「你們學校的發展，現在怎麼怎麼樣？有什麼改動？」那我們就會知道現在全港的相關的學校，他們有哪些改動，我們就會做出哪些檢視跟改動。

R：明白。那英文課程跟中文課程每年會不會也有一些修訂或者是改動？就是隨着單元改，還是它獨立自己再改。

CT06：中文的話呢，因為我們有一本叫 Chinese Inquiry Book 探究的語文書，那我們這個書也是與時並進的，就是每一年老師會檢視有哪些教材更改、更新。然後換一些更加能夠跟單元配合，或者是裏面的哪些知識點，我們都會去修改。然後，閱讀，當然閱讀也是，每年需要改，因為單元一改動的話，我們的閱讀材料也需要改動，所以這個是每年每年都要 update，去更新的。英文，我知道他們也是每年在改，或者是每一週的會議上面去商討，怎麼改閱讀，可是詳細因為我沒有參與他們的會議，所以我不太清楚裏面的改動，可是我知道他們有在修改的。

R：CT06 老師，我想問你，今年是第一年教六年級還是說你教了幾年的六年級？

CT06：今年應該是第三年教六年級，可是前兩年，我是在十年前教，所以已經相隔了比較長的一段時間。

R：沒關係。我想說的是，你經歷了幾屆的六年級畢業生，他們在這樣一個中英雙語的教育模式下，他們是沉浸式，對不對？然後呢，到了六年級之後，他們的中英水平，你覺得是達標或不達標？或者是說在這群畢業生裏面，他們的雙語，以水平來看，可以分幾類呢？

CT06：當然有分不同的級別，有的是能夠寫出長篇小說呀，能夠創作一些繪本，比如說文學方面的（R：中英都可以嗎？）可以。當然有些孩子是中文比較強，然後英文比較弱，可是大致上都能夠做到。當然有些孩子是英文比較強，能夠英文寫比較長篇的故事，中文就比較簡短，可是就是都能達到基本的要求。

R：那如果按照中英雙語同步發展，大家的水平都那麼高的學生，佔的比例多不多？以六年級畢業生來看。

CT06：如果整個六年級來看，我覺得是中英文在不斷進步的佔的比例比較多。就是根據他/她自己的水平進步的，就在他/她已有的基礎上進步的，大部分都在進步。兩語都在不斷地發展，不斷地進步。

R：那有沒有兩種語言都比較強的呢？

CT06：有。可是像今年的話，兩個語言雙語都很強，就非常非常強的，有 3、4 個吧。我覺得兩個語言都那麼強的（R：包括聽、說、讀、寫四個範疇都那麼強），因為很多都是中文會比較好，英文也不弱。可是你說英文有沒有到中文這個水平，一般也沒有到。可是有些英文很強，可是中文就比較弱一點。

R：那是不是以兩種語言發展不平衡為多？

CT06：對。

R：兩種語言都強的，有幾個，是嗎？

CT06：對。如果一樣強的話，我覺得就 3、4 個左右吧。比較少。

R：六年級一共有多少個學生？

CT06：29。大概十分之一，十分之一的孩子兩種語言都那麼強。

R：那兩種語言都比較弱的，學完六年之後？

CT06：哦。沒有。都很不錯的。

R：總括來說，你覺得這種沉浸式的中英雙語教育算是怎樣？

CT06：我覺得是成功的、很成功的。

R：謝謝你。CT06 老師，還有沒有其他要補充的地方。

CT06：也沒有了。你還有什麼其他的問題嗎？

R：其實差不多了。非常感謝你接受這個訪談，所有的資料都會保密，只是作研究分析，完了這個研究都會把它銷毀，包括這個錄音，這個文稿。整個過程當中，有任何問題，都可以隨時向我提出來。你也可以隨時看這份訪問稿。好嗎？

CT06：好的。好的。

EP01 Principal Interview Script

Date: 17th November, 2020

Time: 2:00pm-2:30pm

R: Researcher

EP01: Lower Primary Principal

R: Thanks for accepting my interview. How long have you been the principal in the school?

EP01: Fourteen years of the primary and six years as a principal.

R: Wow. You must be very familiar with the school's education program, right? (Yup.) So, what do you think about the Chinese-English bilingual education in your school?

EP01: I think we do a really, really good job. But one of the issues that we've always had is when you have the English teacher and the Chinese teacher in the classroom, the child who is very strong in English will always go to the English teacher and the child is very strong in Chinese, will always go to the Chinese teacher, so it's hard to bring the level up for those children. The other ones who have both languages are perfect, but I think that's our one downfall. But it's a rich environment that having both languages we valued I think is really important. It's not like in other schools where, you know the Chinese teacher, they seek for half an hour once a day. Our teachers understand that both languages are valued, and I think that's really important for the children and the families to take on that bilingualism of school.

R: You mentioned that the school environment is really rich to reinforce the students' language development. So, can you talk more about the language policy in your school?

EP01: You mean?

R: To promote two languages.

EP01: Ok! Ok! So, one of the things you'll see when you walk into our classrooms, as the walls are not just one language, is English and Chinese, both languages. And books in both languages. You know, even newsletters, anything we send home is in both languages, so that families really understand that it is a bilingual school. We're not doing English with a little bit of

Chinese or Chinese with a little bit of English. So, I think all of that is important to create that environment. I guess I understand what we want to teach.

R: Does everyone follow the language policy? Like what languages do the students or the people speak in the campuses.

EP01: So, the languages of the school are mandarin and English. But majority of students are Hong Kong Cantonese speakers. So, the rule is we don't exclude people, so although they can speak Cantonese, they have to be made sure not excluding children who don't speak Cantonese or don't speak...yeah, so then if they are an English speaker or a Mandarin speaker, then they shouldn't speak Cantonese. And in general, like I'm the teacher in the classroom as an English speaker, and they have to be speaking English because if they speak the other languages then they're excluding me. However, for instance, in Mathematics, trying to work out a concept, and they are talking Cantonese together and try to figure it out, we would never stop that, but they will have to tell me or the English teacher what the thoughts are, what they mean, so that they do have to make that transition to English, but sometimes in the beginning, in lower primary, they need to process a little bit with their home language.

R: That means with Chinese teacher, they just speak Mandarin?

EP01: Yup.

R: Wow, excellent. I'm hearing you have two classroom teachers in one class, right? (Yes.) So during the year, they just teach one class?

EP01: Yes. They are in one class. So, every classroom has a maximum of twenty-two children and one English teacher, one Chinese Teacher.

R: How do they work it out? What kind of subject do they need to teach?

EP01: So, we do the IB PYP, and both teachers are responsible for the unit work, we would call it the stuff around the unit that we do. The English teachers are responsible for English and mathematics, and the Chinese teachers are responsible for Chinese. We made the choice of Mathematics being in English because we're training children for international secondary school, where Mathematics is taught in English. So, we wanted to keep consistent.

R: What is your criteria to recruit both classroom teachers to maintain the high standard of two languages development of the students?

EP01: So trained teachers, they have to have a certificate of Education or a vet or something like that, which has a teaching practicum, so they have to be able to get the Hong Kong registration and first language speakers in Chinese or English. In English, we have South Africans and British Canadians and Americans, but their first language, so different accents, but first language. And Chinese, they are tested by the Chinese Head Teacher, when they come in and they have to have a certain level of proficiency in Mandarin before they can be hired.

R: So, what is your school's expectation to help the student to reach two languages or to develop the proficiency of both languages?

EP01: We want them bilingual, and we want them to be literate in both languages and spoken language, so they should be able to communicate and understand what's going on around them with two languages.

R: So, no matter in speaking, listening, writing and reading?

EP01: Yes, both are equally important.

R: How does the curriculum help to achieve your goal?

EP01: We have our own scope and sequence documents, and we assess the children ongoing to make sure that they're progressing, what they need. And then when they get to upper primary, we do external tests to see if we meet the level of other international schools in Chinese and in English and Mathematics. Because we're a small school, those external evaluations become very important because we need to know we are doing okay, and those tell us we are okay.

R: According to the Standardized tests for both languages, one in English, one in Chinese, right? How do the students' performance, I mean the students' proficiency in both languages?

EP01: Very good, very good. Yeah. So English, they're doing above, like schools with lots of children English as a second language, and they're actually doing the same or above children who are English as their first language. The Chinese proficiency tests, as far as I know they are doing really, really well, they get a percentage mark on it, that's quite high for them.

R: Wow. Cool. So, can you tell me more about how your curriculum can help students to develop both languages in parallel?

EP01: I think it's just because we are both teachers in the value of both languages, by families and by the teachers. So, when we hire people for the school, we're looking for people that believe this is important, and that it's exciting to do this education so that all helps. And then the standardized tests also help us to revamp our curriculum, so there were problems with our curriculum, then we go back and fix the curriculum to make sure that we don't have the problem any more, and then the next test, they should, the student should have come up levels because we fixed that of a problem of. So, we never sit stagnant. We don't just say this is our scope and sequence, and then that's it. Yeah, so we have to constantly upgrade and change, making better with what we learn and what we know.

R: I'm hearing that the students' proficiency are really high in both languages, so what is the focus in English and what is the focus in Chinese from Y1 to Y6 in the curriculum?

EP01: Well, our scope and sequences are in line with the IB PYP. So, we look at reading and writing, speaking and listening and presenting. So, all of those areas in both languages are covered from Y1 to Y6, and we're looking for progression in those languages all the way through.

R: So, two languages teaching approaches are different or same?

EP01: Different. Different languages, so they have to be taught differently.

R: What are the differences between them?

EP01: Well, I think with characters, there is a certain level of pure memorization that has to happen. So, the teachers have to find ways to make memorization of characters interesting. I think our teachers do a pretty good job of that. It's maintaining that interest in the children, and then English, once you learn your phonetic sounds, and you can continue to learn the rules of combining letters. You go that way, so two very different ways of learning. Yeah.

R: So that means, two different grade levels have a different expectation from both languages, but is higher than higher, according to their grade level? So, by the end of the year 6, based on your observation or assessment, how are the students' both language in 4 aspects, like listening, speaking, reading, and writing?

EP01: They are really good. I mean, like any school, there's variation in the level of students, but I think we succeed in our goal of having bilingual, and biliterally children. For English, they often still have quite a bit of an accent or a Chinese sort of accent to their English. But as

soon as they go through a pure English background, the secondary school, they lose that. So, I think that because it's a bilingual environment, it's going to be a little bit different than if you were immersed only in English all day every day, so our children are having to do double the work of children in different international schools.

R: Interesting to hear that. You think two languages, the accent will affect each other, how about the others? Do you think two languages will help each other or are they interdependent on each other?

EP01: I think when our teachers work together, our Chinese and English teachers, so that there's connections between what was happening in Chinese, connections were happening in English, then that benefits the children the most, because they can make those connections across both languages. Oh, I learned that in English, so all the Chinese teachers talking about this, they make those kinds of connections with vocabulary and concepts. And that makes it stronger for sure. And I mean, there's a whole bunch of research around bilingual education and just being good for the brain and the development of the brain. So, our children are benefiting from that.

R: Oh, very good. So overall do you think this Chinese-English bilingual education will bring the actual effectiveness or negative outcome?

EP01: Oh, it is positive. I have my own children go here. It's a good and positive environment. I think two languages or more is so important for children today, and I think despite the fact that they are learning two languages, that's a much harder thing we're asking of them. It's a happy school. Children are happy to come to school, they work hard, but they also have great friends and they enjoy their school life so that makes it okay. You know, like if they were just sitting, I don't want to learn Chinese, I don't want to learn English, that would be a very different story, I think. But because of the whole environment and the whole community school and the welcoming school, it makes our children successful because they feel like everyone cares about what happens really.

R: I heard you are also a mother and have children in this school, you also mentioned it is very important to get to know both languages nowadays. So as a mother, or as a principle, why is it important for them from your principal side and also from your parent side?

EP01: Ok, from the parent side, I'm from Canada. I was supposed to learn French, I still don't know French very well, so I've always thought that was something I missed out on. And I wanted my children to be bilingual. I think it develops who they are culturally, because they are at the school immerse in both English culture and Chinese culture. We live in Hong Kong,

and I felt like, why would I live in Hong Kong and not expose my children to the culture of the city? I know the language is different, but the overall cultural significance, schools is really important for language learning, I think. It gives its context, not just, here's an apple, say apple. There's a reason behind it. And the teachers are first language speakers, so they're learning from them. I also think Chinese is an important language for the future. So it's a good language to learn really, and I think the difference between Chinese and English is really interesting for them to learn about and to know, you know characters versus phonetic language, those types of things, it develops the brain differently, and I would say the same as a principle, I think all of those things are equally important for families, because majority of them are Hong Kong Cantonese families. And they see the importance of English, and they see the importance of Mandarin and their children's future. And I think that's why they choose us, they get to choose both, they don't have to choose to only go to international school, where they lose Chinese. They can keep Chinese and learn English and they don't have to choose just Chinese and the English, so the world becomes bigger for those children.

R: Wow, very good and ideal. You mentioned you value both languages' cultures. So how does your school immerse those two cultures, to let the student experience the cultures and respect two different cultures in school?

EP01: They equally value. So, you know Chinese New Year, Mid-autumn festival, those things are all done, but they're done not as a little theme that happens. It's an everyday thing they learned about the history of historical things to learn. I don't know it called like famous Chinese text that children would have learned over generations, and so those will tell the story of China and the people of China. So, it's not just today we celebrate Mid-autumn festival, everybody dresses up, it's sort of going on throughout all day, every day.

R: Also, in English?

EP01: In English as well.

R: Will the curriculum connect with the history?

EP01: Ah, not so much the history, because we're all coming from different places, so little bit different. But the connection where the language is very strong. Because we're in Hong Kong, I think the Chinese comes through a little bit stronger in the cultural aspects of things in the majority of our students are Hong Kong Chinese, but we live in Hong Kong, that's quite makes sense, but we do, of course, there's fairy tales that are told in English. Interestingly enough, they are often told in Chinese as well. You can find similarities between the fairy tales. Yeah,

different stories that are told are our sort of the culture, I just think, would be culturally significant. They tell them to teach lessons and stuff, so those things. It is funny that I have a hard time seeing it from that perspective, because I am from that perspective, I am not thinking of it, what I see, the Chinese aspect of it, because I value that and then put it in my children, if that makes sense. So, from a Chinese parent and the Chinese teacher, I'm sure they'll be able to answer that the English side better in that cultural sense, what they see here.

R: Will your school aim to foster students' identity in both cultures?

EP01: Yes, of course. I think my children will be considered third culture kids, so they've got a whole, born in Hong Kong, but both parents are Canadian, going to an international school that's bilingual. So, I think it's fostering the identity that we can all be who we are, and there's no right or wrong. And you all belong to our community and learning who you are in that community.

R: How do you evaluate this outcome, or if there is any deficiency, how do you improve it?

EP01: So that would be the ongoing assessments, the proficiency tests that we take in the upper primary. They showed us a while ago, we figured out in English, possibly our comprehension of reading was not as strong as we'd like it. So, then we really work on guided reading and putting that into place. And I know the Chinese program has gone through similar things. I can't remember the name of it, but an important language feature in Chinese was missing for our children, so the Head Chinese teacher put that into place, and now our children, idioms, Chinese idioms, so we weren't teaching them to the level that we should have been, and now we are, so that hole is filled. So, when they go into those proficiencies, they read, or they write, they can add that in, so that's helpful. So, again, it's that constant not letting it go, constantly thinking about what needs to be fixed, and what needs to be changed. And the teachers reflect on their work every year, every unit. This year is a really interesting year, because we had our children online for so long, so we have to look at where they're at, and where we're going to take them. We can't necessarily just plug in the same things; we have to adapt where the children arrive.

R: If you change the model, what will you change to make it better?

EP01: So, I think one of the most difficult things with our program model, where we have two teachers teaching at the same time in the classroom. There are sometimes personal issues between teachers because they are sharing space, they are sharing students, they plan together. Some teachers are better at sharing than others, some teachers want to control. Some people

want to follow, and there's been animosity and certain tears over years. Other times it works well, so I think that's stressful in the school environment when you're dealing with a team that doesn't work, they start not working in September you have to make it to June. But I also think, again, if we look at those children who do not have any Chinese and mostly English speakers, having that English teacher in the room a lot of times from the Chinese teachers is always going to rely on English. And the same for strong Chinese, and so I'm kind of leaning towards the idea of an immersion model with running more time in the classroom with just the English teacher or just the Chinese teachers, so that they are in the language, and they have to make those changes and adaptations to be listening to the Chinese or to the English, not just the one I listen to Chinese, my English teacher is going to tell me in a second. So, I think, although our programs are very successful, I'm wondering if we did that, if we could be even more successful.

R: Wow, good try. Do you think is it possible or feasible to apply your school's Chinese-English bilingual model in Hong Kong? Why?

EP01: I think you could, but I think you need people that are willing to buy into it, I guess. I mean, you have to have English teachers and Chinese teachers, they're both interested in doing this and want to share a classroom. You also have to have, you know, I've seen schools that have their Chinese program, but they have no head of Chinese. Nobody that sort of oversees the curriculum and makes sure things are going ok. So, teachers are doing whatever they want. That doesn't work, you have to put value on both languages. If you only have an English head, and nobody that's worried about the Chinese side. Of course, English Head, they don't speak Chinese or read Chinese cannot support it in the same way that Chinese Head could support. So, I think you have to have two Chinese and English in those leadership positions, to ensure that it's running smoothly. And they know the standard of both languages. So, I don't know Chinese, I can't oversee a Chinese program, I would have no idea if the teachers were teaching correctly as students were learning that it wouldn't work, but I see international schools doing that, so you kind of think um~. And who's interviewing these teachers to make sure their Chinese level is a native of standard. You only interview them in English because you need their English to be good, it doesn't work.

R: Wow, very smart.

EP01: But yeah, I think if schools took on the dual model, they would have to put that stuff into place and invest in having all the books in Chinese and all books in English. It's a whole cultural shift. I think, for some schools. So, if you look at some schools that are very English based, then they would have to shift their way of thinking in the importance of what's happening

in the classroom and the sharing of the classrooms. I think many primary teachers don't like to share their classrooms. You have to find the right teachers.

R: Oh, got it. How about local schools or other subsidy schools can use this model?

EP01: I don't know that much of the local schools, but it seems like it's a different way of teaching. So, I'm not sure how that would work, because I think of it within the PYP IB model. But I suppose any school wanted to take it on, and they made provisions for, I think any school could do it. It will like it to have the right measures in place.

R: How about employment, financial stuff and staffing etc.?

EP01: It is expensive to run bilingual, have to pay two teachers to be in every classroom and stuff like our EAs, so we have 3 Y1 classes, either you have bilingual EAs or 6 EAs. So that becomes more difficult for hiring. Our support teachers, we have more of them because we need them to be first language English and first language Chinese. And we have a high leadership team, many people with leadership, because we need the balance so our PYP coordinator is English, and there's an assistant Chinese PYP coordinator. And I think that cost money.

R: Wow, a lot of factors to make it happen. right? (Yes.) Anything you want to add on this topic?

(No.) Thank you so much.

EP01: You are welcome.

EP02 Principal Interview Script

Date: 26th November, 2020

Time: 1:00pm-1:35pm

R: Researcher

EP02: Upper Primary Principal

R: All right, thank you. How long have you been the principal and teaching in the school?

EP02: I think this is my 19th year here. So, I was kindergarten teacher and then PYP coordinator at the kindergarten and then Head English teacher and PYP coordinator at the kindergarten. And then English Head teacher at primary and then Vice Principal, and then Principal. I think it is ten years of principle, but some close to ten.

R: Very experienced. Can you tell me when did your school implement Chinese-English Bilingual Education?

EP02: I think from the beginning, a similar model has been in existence, so I think it started in 1996, but it has evolved somewhat, so like in terms of our primary school, it didn't come into existence until 2001. So, in 2001 was the first time this was tried in primary at the school. The other thing too is the model, like, if I remember correctly, was different than currently, when I moved to the primary, I brought a lot of what we're doing in the kindergarten to the primary, as opposed to having Chinese teachers as language teachers tried to integrate more into having their partnership within one classroom, rather than two classrooms.

R: Why do you have this idea to implement the Chinese-English Bilingual Education in your school?

EP02: It wasn't my idea to do it, but I thought it was a good idea. When I first experienced that in school, I saw that it was better than another model I saw in other international school. I know they'd improve things in the last 20 years since I'm in a way from there, but what struck me at Victoria Shanghai was, there was no way these students were ever going to learn English properly because they were still using a very traditional approach. The Chinese was always going to be no problem for Victoria as they were learning Cantonese. So, the struggle was English coming over to this school, the English part because of the set up. Because it was

mostly, in kindergarten at least, equal sharing of control of the classroom. In other international school, they had the relationship as more of a teacher and assistant. So sometimes you were the assistant to the Chinese teacher and sometimes a Chinese teacher was assistant to you, but at no time was it your own classroom, and no time were you actually collaborating on planning. The planning was all very separate. So, the model at this school was. I felt more effective. The kids just right off the bat spoke English and the Chinese level comparable because they came from native Chinese at homes. But in terms of kind of having a more organic approach to language, when I arrived at this school, I think it was better than what was available everywhere else, certainly on a local level. I mean, I have a niece in the local school, now I can't believe I thought it was terrible, 20 years ago, still useless stuff that they're doing for English language in the local level, but it's very, I don't like using the word traditional, because I don't think is traditional anymore. I think what it is as an ancient, you know it's too old, this was not even my parents had, the local system their approach to learning English, not even I was exposed to that. I'm 50 years old, my English was not learned like that. I don't think even my parents' language was learned like that. I don't think it's traditional at all, I think it is just old. I'm off topic now, but ultimately, I think, like in terms of language strength, the model that we've been using here, I have not seen evidence of the model being stronger somewhere else.

R: Fantastic. Then how do you implement this model in your school?

EP02: So, what we do now, this is something that I think the Lower Principal and I have influenced a little bit, and that is at least the philosophy of it. We come from Canada, and what we do in Canada to ensure proper learning of French or English, depending on the home school. Here in Hong Kong and the international spots all over the world, I think they made this mistake back in Canada for immigrants, what they do is they treat students as a second language learners. I think that is a waste of time. I think it is rubbish, I think thrown in the deep end. And this is what we do with it, this isn't very scientific, but my own anecdote is this. When I was young, I had French language as a class, like it was one section one hour per day or something like that. My sister who has the same exact background as me, her French exposure was immersion, so that meant half the day she was, you know, there's no English in the class, so there is no second language teaching going on at all. It was just from minute one learning in French with no French background, no French support at home. To stay, my sister is bilingual in both languages, and I am not. I'm still terrible at French. This is the idea, I think, that keeps us pushing for this first language thing. If we treat everybody like second language learners, they will always be second language. We want them to actually think through the language, and I think that's why there has been some value in the bilingual time. I considered the hemispheres of the brain and languages. I know, even though perhaps they're happening in the same hemisphere, there is something that goes on. I can feel it in my head when I switched the French

or the Chinese, there's a light switch that goes on, what we're trying to do is kind of send down that light switch, so it's not such a stark on off, so that the thinking we're wearing those neural patterns are growing them so that it's actually thinking in almost one language and speaking in the appropriate one theoretically. So, I think that's valuable as well. For me to speak French, I actually have to turn my brain off and switch into French, whereas I'm not thinking through it. I'm never actually working through the language I'm just translating in my head, and it's a constant switch on switch off. What we're trying to do is instill these kids with the opportunity to not have to do that, you know. No slowing them down for that. So yeah, we have an immersing time for English and immersing time for Chinese and a bilingual time in which they are responsible for both and no translation. The point of that is exactly what I was just describing you asking somebody to relate useless information in another language, right? You've already given that information, there's no need to repeat yourself in a different one, unless you're presenting to an audience that requires you to do so. Yeah, I think that's how we go about it. Immersion and both languages.

R: Is it in half?

EP02: No. There is more English in the school. Because Mathematics, PE, Music, Art and Library are all conducted in English, but I think that's necessary, because our kids are 90% or 95% Chinese native speakers and thinkers anyway. So, it's not half half, but I think we have a pretty good balance. If we have said 50% native English speakers and 50% native Chinese speakers, maybe the appropriate thing to do would be to have Maths and Art provided in Chinese instead. But I don't have an exact kind of thought on time on that, but I think, like, if I look at our students on balance, I think the balance is ok. I mean, you're probably able to do Music in Chinese, that would not be a problem for their English language learning, but because they're not native English speakers or thinkers, a little bit helps.

R: You said quite a lot of students are Chinese. How about their mother tongue? Do they speak Putonghua or Cantonese?

EP02: Well, seems to be shifting some. Twenty years ago, when the school started, 100% were Cantonese, mother tongue. So, at home speaking Cantonese, to a certain extent, I would say more were speaking, not more, but like some had adopted English as their home language. We had been asking them not to do that anymore, because the bad habits that form in terms of the language, when they have had our school's education. So now I don't know, I think, in terms Chinese background, we're probably looking at 30% are probably native Mandarin speakers, and 70% of our Chinese speakers are probably still native Cantonese speakers. You know, the trend will eventually be fifty fifty, and then forty sixty, I think the aim of the current

government is to eventually wipe out Cantonese unfortunately.

R: So, what facilities do need to implement this model in your school?

EP2: We don't have many facilities, so I'm not a great believer that facilities are necessary. There are facilities I would like to have, but I don't think their language is related, just the experiences.

R: How about resources?

EP02: Resources are important. On the English side, we are lucky enough because Hong Kong is kind of a central shipping point for, especially like Australia, finding native English materials, finding experts in acquiring English is not a difficult thing. So, we certainly need texts and resources, modern ones, not the old one, not the ones that go along with, say, like a local school grammar worksheet kind of thing. I know that there are difficulties for Chinese, because we're doing that unique blend of traditional characters and Putonghua, which is not a common thing in the city. So, I know that finding resources for our Chinese program is much more difficult than for English. You can find the English resources anywhere. You need space, and you need two teachers. The greatest resource and the greatest expense of our schools is employing two teachers in the same classroom. That model means that everybody gets about half of what every other teacher in the international schools, because it is in terms of the finances of it. You're allocating two people to do one person's job; we need the two people to do two people's job. Doesn't make much sense. But if you're at ESF, you can hire a teacher for almost twice our teaching salary, and then you hire an assistant in the same language, and so now you're up to two teachers' salary, but you're already paying. So, it's an expensive model. That's why it's rare. I think it's such an expensive model that where you could maybe pull it off, like a country like Thailand or Indonesia or Malaysia, much easier. But because of the cost of living in Hong Kong is a very difficult proposition.

R: What are the criteria for recruiting the bilingual teacher?

EP02: Well, fully qualified. we want them to, the number one thing we're looking for is experiencing guided reading. Because guided reading is the key to English language acquisition. Reading is the key to writing. Reading is the key to comprehension, speaking and listening. Anybody can pretty much take care of it, but without the reading and the guided reading specifically. So, if a teacher comes with guided reading experience. They go to the top of the list for possible hire. That's for English side. And everybody is native English teacher. That goes without saying we wouldn't hire somebody who wasn't native.

R: How about Chinese side?

EP02: I'm not sure with complications, I don't know what good experiences are needed. Our Vice Principal takes care of that.

R: Based on this model, how does your school help to develop students' both language proficiency? And from your evaluation or based on your observation, what do you think of Y1 to Y6 students' language proficiency?

EP02: Okay. So, first of all, we do assessments to make sure that we're on par with native English speakers, so it's not without issues. Of course, there are second language issues that vary. Yeah, we're absolutely on par with any English institution in the world. Scholastic achievements, academic achievement varies in every school setting unless you are an exclusive school. We are on par with that. Our international assessment shows that most students were actually above grade level by reading and writing. So, by the time the kids graduate, I have data to show that they are graduating with a high, I don't like to use the word high, as a proficiency in language, reading, writing, speaking and listening as children coming from a native background in native school, Australia, UK, Canada. Our stress on academics probably makes us more proficient than general people from the UK or Canada or Australia. But that's a lot to do with the culture of the city as well because academics are valued here. So then anecdotally, our kids go to the top English based international schools in the city. And we never had a report of a child two years down the line, struggling because of language or Mathematics. In fact, we often hear from parents saying that the grounding is why they are so proficient in school. So, a lot of families anecdotally give us credit for success in secondary school. So, for Chinese we do have, there is a Beijing based language proficiency test that allows us to make sure that the kids are on. I can't remember if it's on a Beijing standard, or if it's on an international standard Chinese, you'll have to ask our VP the exact details on that. But I do know that what we end up doing is graduating students that can tackle any English program and any Putonghua / traditional character program in the city.

R: Wow. Both languages are doing very well with this model. Would you change this model to make it better and better?

EP02: Our current model. Okay, we are going to change it, but we're not changing the fundamental idea of both languages being treated as native languages, nor the fundamental idea of using both languages throughout the day. What we are doing is one section of teaching and learning that we used to do in two languages at the same time. Covid-19 forced us to separate

because of the fact that we are online for so long, so because we don't know if we're going to go back online, or we're going to be in class face to face for the rest of the year, or when we make it pulled off. We're just going to pull on doing dual language, that means they are always immersed in one language or the other, not required to do both languages at the same time. We're going to collect data on that throughout the course of the year. We're going to reflect on it. If this seems like a more successful model than what was before, there's no reason not to carry it on for a longer period of time. But if we find disadvantages to it, we will just return to the model that's already been successful.

R: Oh. Interesting and good try.

EP02: But we don't know what the result will be. It seems to be working, but it's a long year, we have to evaluate it. But fundamentally, none of philosophy or the individual approaches how they learn that doesn't actually change greatly. It's just, it's more of a time thing, we had a more extended time of them working in both languages at the same time, but nothing fundamentally changes about philosophy.

R: Alright. From your points of view, what factors will affect the students' proficiency in both languages?

EP02: My point of view is changing, because I'm a parent now. Seventeen years of my career without being a parent, and now 5 years with. What affects language development? Honestly, I think it's just the most part is opportunity. Certainly, whether or not valued at home. So, my son, I know it will be perfectly bilingual. I don't think it's just because of school, I think it's because in the home, my wife speaks only in Chinese to my son, but speaks English to me, and I speak only English to my son. So, my son has been forced since he was a baby to speak both languages. We don't even know which one is his mother tongue or any of it is his mother tongue. Yeah, one parent, one language. And my wife is very skilled with language, even at the dinner table, she will switch between me and him, but then I also can understand a little bit of Mandarin. So, I know what they're talking about, so I could interject in English. And so, I watch my son to change languages. I think that's important for my situation, but I don't think it's the only way. I think there are other ways, again, I believe in a strong mother tongue. Because we have a unique situation where my wife can influence through her mother tongue approach my son's Chinese and I can influence by using my mother tongue. That means there is a mother tongue in the home. May not be the same mother tongue, it's the family language which is English, but the mother tongues are in place, right? For a different situation, I think the literature that we've read, if you don't offer the child the mother tongue, they don't have a mother tongue, they don't master any of the other tongues. So, if I were to give advice to family

whose mother tongue was Cantonese, but they're coming to school to learn English and Putonghua, my advice them would be continuous speaking Cantonese at home, have complex conversations as complex that conversation as possible with your children, because whatever your limits in Putonghua, your limits in English, now you're living in your child in those discussions. So, if you want to talk about a complicated thing, like my son wants to know why the core of Mercury is bigger than the core of Earth, even though the planet Mercury is much smaller. I can't explain that to him in Cantonese, I can't explain that in French, in a way that I can explain in English. So that kind of deep and full of colanguage needs to continue in the home. If you're a Cantonese native, keep speaking Cantonese at home. Let the English happen at school, let that light switch go off when they enter the school year and will keep trying to wear down that light switch while we're at school, have them thinking in English and Putonghua at school. So, it's two different bits like so every I'm not convinced that one method for everybody, I think we know as little about education as we know about education, and so, and we evolve. As I think of my son, I think more intensely about a situation in which we have two mother tongues in home. Whereas for years, I was thinking more about one mother tongue at home, because that was the environment my child was in. I don't know if I'm answering your question. It is complicated, that's my answer.

R: Yeah, definitely. Do you think it is feasible if applying your school's Chinese-English Bilingual Education Model in Hong Kong? Why?

EP02: No. It is too expensive. I think it's also like it's a politically sensitive thing now. So before Ninety-seven, it was always language, it was always political in Hong Kong, but before ninety-seven, local students were caught in English in a lot of contexts, right? So, you get like elder people in Hong Kong, their English is quite good, and they switched it. They said, native language in the school will be Cantonese. Now you go to McDonalds, they can't speak English inside the McDonalds. So, what first to go from, depends on which languages you wanted to do it with I guess, right? So, do we want to do with German and Mandarin, or do we want to do with English and Cantonese?

R: English and Mandarin.

EP2: English and Mandarin, physically in Hong Kong? In the local system?

R: Yes.

EP02: It's too expensive for everybody. I mean, it really is. Is it feasible? I think it's always feasible. Like what were the political and financial will to see it through? So, the financial will.

The CEO of our school is that we will do this, whatever the financial is, what the financial is. Governments are not so brave and willing to do something that is effective. So no, I don't think it's feasible, not with our current government, they lack the will to make a difference in the children's lives. Otherwise, they have a decent English program in the local school.

R: All right, thank you. Anything you want to add on this topic?

EP02: No.

R: Thank you so much for your time.



ET01 Teacher Interview Script

Date: 23th November, 2020

Time: 12:30pm-1:00pm

R: Researcher

ET01: ET01 Teacher

R: Thank you for accepting my interview. How long have you been teaching in this school?

ET01: I've been teaching in this school for 3 years. Before I was here, I was in a bilingual kindergarten for 3 years. And then previous, I was working in the UK as a teacher.

R: So, you come from UK?

ET01: Yes.

R: What do you think about the Chinese-English Bilingual Education in your school?

ET01: I think it's a really good model, because I think for the students' benefit, they get both languages all the time. So, when we teach bilingually, the students that are able to understand, maybe Chinese are also getting the English. But also, those students that are able to understand that the English are getting through in the Chinese. And then also I think it's quite nice because it ensures that there's no repetition. So, the kids are getting taught from both languages, which I think helps them develop their language skills better.

R: So, you were teaching Y1 last year, right?

ET01: I've been teaching Y1 for 3 years. So, I am familiar with the younger kids.

R: So how do you conduct your bilingual class?

ET01: When teaching bilingually, I think it's really important to ensure that it's well planned, so with the Chinese partner, both teachers need to sit down before the lesson and really plan how we are going to structure the lesson, particularly for me as an English speaker. I don't speak any Chinese, I also don't understand Chinese, so I need to be able to know exactly how

the structure of the lesson will follow. So usually, my partner and I will sit down, and we'll say we will kind of go through the different aspects of the teaching, and maybe I'll cover one part, then she will cover the other part and will go round to individual students and help. But I think, because I sometimes find it tricky, because I don't understand the Chinese when spoken in the class, that it's so important that we have that time to communicate before the lesson, otherwise I can be lost and not know what's kind of going on.

R: How do you guys cooperate before and during the lesson to make sure you guys understand each other and conduct the lesson together?

ET01: Yeah. So, I think that the importance of cooperation is key actually. To ensure that sometimes in previous lessons, we might say to the students, I might say to the students can you tell me what's going on? And it's a good way for them to practice that skill from translating what's happening in Chinese class, but also to inform me where we are in the lesson. Sometimes my partner might give me a signal to say, oh, we're out of this section. So, I am kind to know. So it is that kind of communication. And I think that relationship with your partner is key.

R: All right. Except the bilingual lessons, do you guys teach separately?

ET01: We try to make sure it's all kind of transdisciplinary so that everything we do links to the unit. For example, later on, during the English class, although it won't explicitly be the same as what we did in the bilingual, the kind of the links will be going back to the central idea. There will be a kind of that link between what the Chinese and English teachers are doing, although we might be focusing on different kinds of outcomes.

R: When you conduct this kind of bilingual class, are there any challenges? And how do you overcome these challenges?

ET01: I think the biggest challenge since I've been doing this for a few years, the biggest challenge I found is ensuring that we both have the time, my partner and myself to sit down to communicate. Because I think sometimes when you go sharing the class and sharing the responsibility, it can be difficult, because although we're both teachers, sometimes people have different approaches. And when I'm with the students, and when the other teacher with the students, like that, expectations may be slightly different. And sometimes that can be a challenge, because my expectation is one thing, and the other teacher's expectation is different, so it's about kind of managing and discussing with your partner what you expect? What's the successful criteria? Like after this lesson what the outcomes we want to have. One of the challenges is understanding that both teachers are different, and we have different approaches.

The other thing, I think is a challenge sometimes is the language barrier. Because I don't understand Chinese. When I'm teaching, I need to explicitly know exactly what the partner means, otherwise I might get lost in the lesson. So, if the communication is not clear, then it might make the lesson difficult to teach for both parties, for both teachers. Yeah, think those are the challenges.

R: So how did you overcome those challenges?

ET01: I think we've discussed talking about it. Sometimes, in terms of taking responsibility for the cost, it might be that one of the teachers is the lead teacher, so we'll discuss ok for this lesson, I will lead it in English, but then will stop a little talk about the best part in Chinese. And then the next lesson the Chinese teacher will lead. So that way they can really show that approach, rather than it being kind of a battle of who's going to be leading. It is better to talk about it before. And then, you know, each person knows their role is.

R: This happens in the unit lesson, right? How about in the separate lesson, do you guys have a chance to tell each other the focus in the language lesson?

ET01: Yes, we do in the PYP meetings. We will discuss what parts the Chinese teachers will teach and what part of the English teachers will teach, so that we don't overlap because otherwise the kids might just be getting the same thing in different languages. So, we do make sure that we communicate with each other and have time to talk while we say we're going to focus might be on this line of inquiry and then Chinese teachers will focus on this. And then we're going to bring it together. I think otherwise if there's no time for that, then you sometimes overlap or disconnect between what's being taught.

R: According to your experience, how do the Y1 students' English proficiency develop?

ET01: I think when I come to Y1, usually their speaking is quite good, but their writing ability and their reading ability is fairly low and then has been progressing and become familiar with the sounds, and the letters they definitely improve. Sometimes I think that they can be confused because the characters in Chinese, I think, are the Pinyin. The sounds like the letter /a/ we say the sound is /ei /, but I think it's slightly different in pinyin. And then kids sometimes I think it can be a bit confusing, because the children have to identify which language they are speaking. I am wondering if that kind of sometimes confuses them, probably both languages that ensure that it happens also in Chinese. But by the end of the year, usually the level of progression is good.

R: Good to know that. Will the Y1 students overcome this confusion later?

ET01: I think the more that we work with them on it, and sometimes we, it's important to knowledge, oh, I know that the sound is maybe different in Chinese to what it is in English, so that we recognize, because it's important that students know that actually, I do know why they're saying that they're not just making up the sound. They're getting confused with the Chinese. Once we've kind of overcome that, then usually the progress improves as well.

R: How about reading and writing? How do you develop students' English reading and writing proficiency in Y1?

ET01: So, we did lots of practicing, and we do expect them to do reading at home as well to help, so they have home reading books, which they take home every day. And also, we have sight words, high frequency words, which we expect the students to become more familiar with. And as they kind of become more familiar those increases their reading, so they know more words and so then, when they start to apply those words to the books, then they can recognize them and also use the pictures to help to decode them in the kind of the reading.

R: They read a book every day at home?

ET01: Yeah.

R: What material you are using to teach them?

ET01: So, in school, we use magic words to start with, so that's kind of a high frequency word before they start reading. And then once they build up a knowledge of those, because those are the words that you can't sound out, they have to just be known, so that the students have to kind of memorize those words, so they learned. We do a lot of those at school. We also focused before they read it before they can start to read on the sounds. So, we look at the alphabet, but not only the name of the letter that the sound that it makes. And then we start looking at how we can blend them to be able to decode the words. And then usually by the end of Y1, the students are able to read, most of them will be able to read books by the end of the school year.

R: Alright. How about writing? How do you help to develop their writing skill?

ET01: At the beginning of the year, we do lots of kinds of pictures, so where we do storyboards, they tell stories through drawing pictures. And then the teacher will come and ask them, can you explain what's happening in the story? So, then they verbally express themselves, and then

we scribe for them. And then we move on, we do modeled writing. So, the next stage would be where the teacher starts the sentence off like I went to, and the student comes up with the last word, and they're going to sound out on their own. And then after that, we moved to less scaffolding in the writing. Then starting to write sentences, and then by the end of Y1, usually they can write one or two sentences on their own.

R: Oh, interesting. Will you teach them or ask them to do some spelling?

ET01: Spelling, we try to do, we do lots of phonic. In Y1, each week, we give them a new sound, and the students are able to kind of think about the words that start with that sound or end with that sound. And we sort words, so we identify words that also start with that sound. And then after we've done all of the different sounds, then we move on to what they could digraph, which is two sounds together and how we sell those out. And then we start looking at putting vowels between. So, we've got the starting sound, the middle sound, and then the ending sound on. The only one that we memorize would be the magic words, otherwise they sound it out. So, they sound out the starting sound, then in the middle, we usually have the vowel, and then the ending sound, yeah. Not so much memory.

R: Do you think this bilingual model can help to develop students' Chinese and English proficiency?

ET01: I think so. I think that it would probably be better if we had an understanding of what the Chinese teachers were doing as well. Because I think the students know both parts, but the teachers only know that part and learning about what the other teacher is doing would be a better experience for the kids, like we would be able to understand what by doing in Chinese. So how can I help them with the English as well? I think that would be better.

R: Do you think this model will bring their actual effectiveness or negative outcome?

ET01: I think it can bring the bilingual model as a positive model if it's done, it has to be done in the right way. I think it has to have communication, and I think both teachers need to know exactly how we're going to go about it, so there needs to be a model or something that the teacher can see how it's done well and then kind of like work on themselves. Because I think if it's not done in the right way, it probably will damage the student's kind of learning. Because you might have a battle between teachers or teachers that don't understand if there's no communication, and the teachers don't understand what's being taught, and then it's kind of messy, so unless it's not done properly, then I think it's not effective. But if it's done well, I think it can be effective.

R: You mean more communication between the teaching partner will make the model more successful?

ET01: Yeah, I think particularly in Y1 where you've got students that are. And I think if we just do separate things, it is just teachers coming and going. I think creating that kind of classroom environment for Y1 when it's their first year in school is important to have both teacher's kind of coming at it from the same angle, rather than two different approaches. This year, we are trying to make it one approach, so we're trying to do crossover. So where one teacher teaches one line of inquiry, and then the other teacher teaches another line of inquiry. But I think there would be advantages of both teachers coming together. For example, the provocation at the beginning of the unit. I think that's important both teachers deliver, because then the students know, oh, actually, in Chinese, we all go teaching the same central idea, just in different languages. And I think by having the two teachers at the beginning of the unit, it kind of shows that unity that the kids and you want. And then maybe at the end of the unit, the teachers coming together and reflecting, rather than just coming from all different angles. That's what I think.

R: Very good idea. Bring you good ideas to your teaching partner. How do you evaluate students' English proficiency?

ET01: Through the assessments. So mainly in English, we do lots of ongoing assessment. So, where we take, we listen to the students, we record things like, maybe on post it notes what each child is saying, when they've said as evidence of how they are able to meet certain criteria, and then also we take photographs of what they're doing. We listen to their discussions, and those kinds of ongoing assessments, and then sometimes not too often in a year, maybe twice a year, we do a summative assessment, like a test kind of thing. And I think it's important that we use both types of assessment because sometimes, like, for example, if the students do a Mathematics test, it might be on the day of the math test one kid is not feeling that well. So, you can't one hundred percent go by their results, so it's better to have that ongoing discussion of how I'm getting on and having all the notes of what they've said in previous lessons to make a clearer picture of actually, not just the test.

R: Based on your observation and evaluation through these assessments, at the end of the year, how are the students' proficiency in English? Can they achieve Y1 standard in both languages?

ET01: I don't know the Chinese, so I couldn't comment, but in English, usually by the end of the year, you have a majority of students that will be out of the expectation that we would expect. And sometimes there will be a few that are beyond that. And then also, I feel that maybe

slightly behind.

R: All right. For those students slightly behind, how do you help them catch up and reach Y1 standard?

ET01: I think there's some students that we would give extra support to. Maybe they come in and have more reading, like if there's a reading something that they struggle with, they'll have more one-on-one support with readings, so they come in earlier in the morning. And then they have a teacher who will read with them. Some students will maybe take-home extra work and to practice at home, and also have conversations with parents about things that they could be doing to help them further. and in class, I think sometimes they have more kind of, we might scaffold the learning more, so there's kind of like steps in order for them to be able to reach a certain point. Maybe they need more help with their writing, so we give them tools, which will help them with spelling or more sounding words out.

R: You are talking about the writing, if they spell wrong in the article, will you ask them to correct it?

ET01: No. So, in English, when we are teaching in Y1 how to spell, or when they're writing, and sometimes phonics, if they're phonetically sounding words out, which is what we expect by the end of year one, it's not actually technically correct. So, like, for example, the word with the correct spelling would be **w i t h**. However, if you're teaching students to sound out when expecting them to say and they don't understand the /t h/ together makes the sound, so they may spell **w i f**. So, we wouldn't like to erase the answer that's incorrect. Actually, that shows evidence that applying the phonic, and they're applying their knowledge to their writing. So that's a good thing, and although it might not look correct. Actually, the process that they're going through is kind of the correct strategy.

R: Interesting. It is good to know that. Do you think it is feasible to apply your school's Chinese- English Bilingual Education Model in Hong Kong? Why?

ET01: I think it is feasible. I think it will need a lot of guidance for other schools, and also a lot of things like kind of modeling, so we can watch how it's meant to be done and how to do it properly and like the steps that we need to take to ensure that each lesson is delivered the best way. I think it takes time to build a relationship with a teaching partner to understand how they teach, how you can come together to teach. So, I think that relationships are really important. I think it can be applied, but it would be appropriately a lot of work.

R: What factors will make it happen?

ET01: I think running workshops where we talk about the importance of the communication and understanding differences between yourself and the teaching partner. What's like coming up with? What's really important to one teacher and what's really important to another, it may not always be the same, outcome is always that we want the best for the kids, but so giving workshops, watching demonstrations of good practice. And how it should be done, kind of coming up with success criteria? What do we want to get out of this? Why are we doing it? And how can we kind of achieve it? I think there'll be lots of meetings that would need to be done.

R: Also, can it apply in the local school?

ET01: I don't know much about the local system, I don't know, I can't really say.

R: All right. If there's a chance to make the model better, what will we do?

ET01: I think more training on it, more guidance as to how much time each teacher can spend on each thing. I think it needs to be really structured. If you don't have a structure and can be really messy, but if it is structured then it is easy to follow.

R: Can you tell me your education background?

ET01: My kind of experiences I have been at the school for 3 years, teaching in Y1. Prior to that, I was in a kindergarten, bilingual kindergarten in Hong Kong, teaching for 3 years. Before that, I was teaching in Australia for a year. And then before that, I was teaching in the UL for a year, so I got my degree in the UK in Canterbury Christchurch University, and I did a three-year primary education program. So, my degree is in primary education. After that, I did a one-year cross over QTS, which is qualified teacher status in London, where I kind of did my first-year teaching and then got my qualified teacher status. And then since then, just lots of professional development, kind of learned it more.

R: Got it. Very professional. Thank you for your help.

ET04 Teacher Interview Script

Date: 6th November, 2020

Time: 3:30pm-4:00pm

R: Researcher

ET04: ET04 Teacher

R: Thank you for accepting my interview. How long have you been teaching in this school?

ET04: This is my sixth year.

R: Where do you come from?

ET04: I come from Australia.

R: What's your position in the school?

ET04: My position? I am an English teacher, and I am the English coordinator.

R: What do you think about Chinese-English bilingual education in your school?

ET04: I think it's amazing, I think there's not many other schools in Hong Kong that would do the same kind of model that we do right now for bilingual education. Most international schools that are predominantly English speaking, and only have Chinese as a subject, just one subject. You know, that might only be forty-five minutes per day or something, but it's completely integrated at our school, like a dual language school and the children of us most in both languages for the whole day, so it's really good.

R: You mean, two languages, in Chinese, Mandarin or Cantonese?

ET04: Mandarin.

R4: How do you conduct your bilingual class? Can you talk more about this?

ET04: Yes, definitely. So, myself and my teaching partner, we co teach bilingual lessons that

we have to first plan how it's going to run. We can't just come into the class and start teaching. So, it's a lot of planning with your partner with your grade level. How are you going to conduct your lesson? So usually, one teacher starts leading the lesson, and the partner will follow on after the one teacher starts leading the lesson, and kind of back and forth between the two teachers and then maybe the following day, the other teacher will take a turn to lead the lesson after they introduce the lesson in their language then both teachers are conducting the lesson together.

R: Right. So how long will be this bilingual class?

ET04: Usually about when two teachers are in the classroom, it's usually about an hour and a half. Between one to two hours per day to start the day, we start the day off bilingually with two teachers in the classroom. And then we separate later in the day as just one language teacher in the classroom continuing with the unit of inquiry for the rest of the day.

R: You mean in your English time you will continue your unit of inquiry the whole day?

ET04: The unit of inquiry, yes, all day long.

R: I heard you are also English Coordinator and in charge English curriculum in the school, so how do you integrate or link the English curriculum with the unit?

ET04: Yeah, definitely. So, the way that we plan English at the moment at school is we kind of plan around a mentor text, which means we find literature, we find books that match the concepts relevant with our unit, and that kind of tie in with the central idea, and hopefully some of the lines of inquiry, so we try to match up. Yeah, the books that we are studying, and the type of text with the unit of inquiry. So, we do a lot of backwards plans, and we think, what do we want to achieve by the end of the unit, what reading and writing skills we want the children to know by the end of the unit and we work back what is the main goal at the end, what we want them to create and know, and then we work backwards from there to decide which texts are going to support their based on our unit it is the whole thing our whole English program is based on the unit of inquiry. We might have some stand-alone lessons, for example, our spelling program is not part of the unit of inquiry and the phonics program for Y1 and Y2 is not part of the unit of inquiry, but all the other strands of English can be taught through the lens of the unit of inquiry, using those books using that literature to link together. Yes, using the concepts, the key and related concepts.

R: I heard you have bilingual class and also have separate language lessons, so any challenges

you face? And how do you overcome these challenges?

ET04: Sometimes some of the challenges that I have faced in the bilingual time is, if one teacher is less experienced than the other, so if had less experience than me, yeah, I sometimes feel like I end up leading the class more probably because I, my personalities may be more extrovert, it's like ended up leading it more. Or if somebody who hasn't had a lot of experience, they might not be confident enough to take the lead, so I think, depending on the two personalities in the classroom, the person who might be more confident in their practice or just as more outgoing tends to maybe lead the lesson more. So that might be a challenge, cause then that's only the children receiving more instruction in one language, which really, they should be receiving half and half.

R: So, you mentioned that half and half, do you think these bilingual classes or separate language classes can help you develop children's Chinese and English proficiency?

ET04: Yes, definitely.

R: Why?

ET04: Yeah, well, they're being forced. If it's done well and if it's planned properly, then they are being forced to be the most immersed in both the languages fifty percent of the time. So, all of the work that they're doing part of the work that they're doing should be Mandarin and half of the work they doing should be in English, yes. So, they have to develop their proficiency because they're interacting with the teachers and the other students in both of those languages throughout the day.

R: Right. You mentioned that the bilingual class you and your partner will sit down and plan together with. How about a separate class? Do you know what your partner is teaching in Chinese and how He/ She helps students to develop listening and speaking, reading and writing these 4 language skills?

ET04: So, we have a PYP meeting where we know what I know my partner is doing in terms of the integrated with the unit of inquiry. So maybe what books they're reading, what tasks they're doing, that connected the unit of inquiry. But I don't know as much about their independent language lessons, be honest. We don't really, because they also don't really know what I'm doing in my languages, and it's just the things that have to do with the inquiry. So that's a whole in the system. You know that we don't actually know we might have more conversation, but I don't know much about their practice, just for the specific language.

R: Then in this situation, how can you guarantee or assure language of achieving the high standards for each grade level?

ET04: Yeah, that's true. Well, maybe yes, maybe we do need to have more transparency in terms of how the actual languages themselves are being taught for the other teacher. That's true, I've never really thought about that very much, because what we so focus on is the unit of inquiry and so focus on our own language skills in our own language. Yeah, maybe that's not enough. We need to have more of the overall plans to see for the whole year level, what other standards for English and Chinese in Mandarin and if they match up, that's right.

R: Based on your observation in your class, and you are teaching Year 4. (Yes.) So based on your observation, how do you think your students' bilingual language proficiency are? Are they parallel developments?

ET04: Do you say their English compared to their Chinese? (Yes.) My whole experience overall, I would say that they're pretty on palm. Let me think. Children who are and it makes a big difference what their mother tongue is. So, I wouldn't say overall statement I think that they are on palm, of course, seeing individual students, depending on their mother tongue that's going to be strongest, but overall, in the conversations that we have as a management team and the conversations we have with our partners and our year levels, seems like they are on palm. Most of the students, a lot of the students by the end of each year, are achieving proficiency in many of their stands. And I know this from looking at their report cards, my students' report cards, looking at their Chinese and also speaking with my partners. Generally, by the end of the year, many of them have achieved proficiency.

R: You are talking most of them will achieve their proficiency. I'm wondering if proficiency includes academic and social skills?

ET04: Just academic I am talking about. In our report card, we only report on academics. In our UBAR, which is a report that we send home every six weeks, that we make comments on social skills, communication skills, thinking skills and everything, but the report card is just academic.

R: That means the UBAR includes social skill and other skills?

ET04: Yes, every six weeks. That's what we report on those kinds of skills.

R: Alright. Great. So how do you evaluate those outcomes?

ET04: How do we evaluate social thinking?

R: Overall, students' bilingual proficiency.

ET04: We have a reporting system, a grading system. So, we have a standardized grading system that we are used to.

R: Fantastic. Do you think it is possible to apply your school's Chinese-English bilingual education model in Hong Kong?

ET04: In all of the schools in Hong Kong?

R: Yes.

ET04: Ah. yeah, well it would depend on, think about our school, especially, each class has two classroom teachers. So, if schools are willing to, and that is a necessity, you need to have two full time classroom teachers per class and can't just be a subject that children I mean have once per day. Because this is not immersion and not bilingual immersion. So, if schools are willing to employ two teachers per class, then yes, definitely this model would work. Especially in Hong Kong, well, it's a huge expect community and also most people, like many people that you meet in Hong Kong do know English or some form of English, and in terms of getting a job, a professional job in Hong Kong. It is really important to know both of those, to be proficient in both languages. So yeah, it's a model that I will definitely say schools in Hong Kong should adopt.

R: Ok. Good. Do you mind telling me your education background?

ET04: Yeah, sure. My university degree, I've got a diploma in primary education from Sydney Macquarie University in Sydney.

R: Ok. As I heard, you also have another position, that is the English coordinator. Can you talk more about your position and how do you help to develop the English curriculum in your school?

ET04: How did we develop? (Yes.) So, I've been in this position for three years now. Over the last three years, I've been kind of, when I came into the position, the school wasn't really happy with the English program they were currently using. And so, I offered at the time the way that

I came to the position that I was going to be able to take over, kind of changing the curriculum of adapting it to what we do in Australia, because I've had experience teaching in Australia, using Australian curriculum. So, I was able to bring in an overall, yeah, we've changed the curriculum since we now use the Australian National curriculum, which lies very well with the IB and language scope and sequence and the standards, the phases, yeah, the phases that's the word I am looking for. Yeah. So, we, now, the whole school are using that now, and that's what we are basing on and planning on everything.

R: All right. So, what is the characteristic of this English curriculum?

ET04: It fits on IB. Because it's easily used in an inquiry setting the way that we teach English in Australia, like very parallel with the IB, the whole concept of teaching through inquiry, it fits really well with that. So, this also decided using literature, using texts to draw the different language skills, and the different language knowledge, big study of literature is really a key focus on the Australian curriculum. Also, the types of text that you are studying. And another thing I like to mention is just recently being rewritten, that kind of do the overall in Australia. So, the whole of Australia, it's just in the last few years, they've updated their curriculum. So, it's really modern, especially, with the digital media, there's a lot of critical literacy involved in it as well, rather than just books. It's really fitting to the current world.

R: All right. So even from Year 1, you guys adopt the different types of text?

ET04: Yeah. Yeah.

R: How to implement it from Year 1 to Year 6?

ET04: Which specifically reading and writing, listening and speaking and viewing and presenting? (Yes, all of them.) Presenting is also a really big part of English curriculum, which is similar to the IB curriculum, which is something that's good as well. So, it's a big, big emphasis on reading. It should be fifty percent or it should be equal amounts of reading and writing from Year 1 all the way up to Year 6. So, it's kind of the concept that if children develop their proficiency in reading first, then the writing follows on from that. They need to be able to be a good reader in order for their writing to begin to develop, so especially from Year 1, Year 1 focuses on the phonics program. Phonics is the learning of sounds; how different letters go together to form sounds. That's focused on Year 1, and lots of reading. Shared Reading, which is the teacher's reading to the children, eventually it turns into independent reading, and its kind of just builds on that, and so in Year 1, they're not expected to write more than, you know, even one sentence is ok, whatever what we expect when they come to Year 1 that they don't

know anything.

R: Ha-ha. How about listening and speaking?

ET04: Yes, there's a big emphasis on listening as well in Year 1. And a lot of routines and being able to follow instructions, that's a focus on Year 1. And the presenting comes most, they don't do informal presentations in Year 1. You know, they share the news, what they did on the weekend, a kind of thing. But something in our school and all the IB schools, they all have to present when they do their exhibitions every couple, every few units. Children are required to do an exhibition, which is a real focus on their presentation skills. And we start that all the way from Year one. Students are doing exhibitions, and that is building up their skills in preparation for their final PYP Exhibition in Year 6.

R: Alright, eventually to help them to get there.

ET04: Yes, from Year 1 to Year 6.

R: Cool. So, as I know, in your school, there is also a Chinese coordinator. Your school promotes Chinese-English bilingual education, so any chances you can talk to the Chinese coordinator to make sure two languages programs develop in parallel?

ET04: To be honest, we haven't ever sat just two of us together. We have coordinator meetings, so we all share what's going on in both of the languages. So, we know what's happening, but in terms of really looking at the documents and really looking at exactly what is being taught, we haven't done. That's a great thing to think about. I've never considered doing that before. That's a great idea. We should be doing that, right?

R: I don't know, just brainstorm in this interview, ha-ha.

ET04: Yeah, right, we should be doing that. Because we haven't, and I don't really know how the Chinese program works, like you said, and I think it's actually very deep. From all of the conversations I've had with Chinese teachers over the last six years, it sounds like it's taught quite differently to English, so I would have to be consistent.

R: How different? From your point of view.

ET04: From my point of view, it seems like for Chinese, there is more memorization of characters, is that correct? Am I correct to say that?

R: Some. Ha-ha.

ET04: Ha-ha. Where this is not so much of an emphasis on in English. English is kind of more taught embedded in this, like I said we teach a lot of things through reading. It's not as explicitly taught, if you know what I mean.

R: Yeah, so you thought through reading. How do you select the appropriate reading material for the different grade levels? Any criteria?

ET04: We have lots of books for different reasons. Like I said we have like a main text that would be linked to the unit that we read to the whole class, this is called Shared Reading, or a teacher reads one text out loud to the whole class, we study this one book, and we use this book to teach how to write, maybe this book is a story, we're going to use examples from this book, and the children are going to practice writing a story in the same style that they've read this book to try get this style of writing. But that's not the only reading we do; we also have Guided Reading groups with small groups of children who have a level book that's at their reading level. We have to assess children throughout the year what their reading level they are at. We have formal assessment to assess their reading. Based on their reading level, we choose text, that's what reading level they are teachable read in a small group of those children once a week and have activities based on a book that's a little bit hard than their level, then they are also able to take home independent readers, which are at their level as well. So different books with different purposes.

R: Excellent. So, by the end of the school year, based on your observation, when the students graduate in year 6, how are their' English proficiency?

ET04: Very good. All of the strands? (Yes.) Their reading skills are very good. The reason we know that they are proficient is because we actually do standardized tests. We have, in upper primary, we have a test called ACER Test, which is an international test that all of the children take every year. Our children actually performed, we are higher than, like the global average, we've always performed really, really well in reading and writing. And I definitely think, by the end of the school year, their speaking and listening are also proficient based on all of the exhibitions that they've had to do over the last six years. So, if you're not an IB school, they don't do exhibitions, so I don't think they had as much practice having to prepare this presentation, having to speak, having to explain it and answer questions all of that kind of thing. So, I think our school really prepares our children in that area.

R: Excellent, all right. That's it. Anything you want to add?

ET04: No, I really like your idea about getting together with the Chinese coordinator and just comparing the two programs to see so that we all know exactly how the other languages are being taught and what standards are for each. What is the expectation of the children at each grade level? That's a good idea.

R: Thanks. Brainstorm. Ha-ha. Alright, anything you want to add or look at the transcript is fine at any time. Thank you for your help.



ET05 Teacher Interview Script

Date: 9th November, 2020

Time: 12:00pm-12:30pm

R: Researcher

ET05: ET05 Teacher

R: Thank you for accepting my interview. How long have you been teaching in this school?

ET05: This is my second year and class teacher, and I was one year a teacher assistant.

R: What do you think about the Chinese English Bilingual Education in this school?

ET05: I think it's quite a successful program that runs concurrently together, and it gives the kids and students access to both languages to understand different topics and different units of inquiry deeper, where they can access the first language and music through languages, and to make sure that understand and makes them feel more comfortable in the classroom when they can use, when they speak in their own language as well.

R: You mentioned two languages, are they English and Chinese?

ET05: Yes.

R: Is Chinese taught in Cantonese or Mandarin?

ET05: Mandarin.

R: How do you conduct the bilingual class?

ET05: My partner and I will discuss prior to the lesson of what we're going to teach and how we're going to teach it in the process that we are going to teach us. This is done with bilingual make resources, for example, we share the same google slide, where everything is translated from English to Chinese and vice versa. Our inquiry was all bilingual, with the same questions in Chinese and English, so the students can make connections. We also have an interactive vocabulary wall, where we write all the words in Chinese and English, so the students are able

to access information in both languages all the time.

R: Any translations between you and your partner while you guys conduct the bilingual lessons? How does it work?

ET05: So, for example, sometimes it would work like that depends on the material that we are teaching. So, for the first part, I would be instructing the class and my partner would generate translations that go deep in Chinese. And then sometimes I will do the same with her help obviously. Sometimes also asks students to translate back to me and all the students translate to our partners, so we use the students as a tool in the classroom not just as a learner for the translation, and the opportunity to be able to speak in both languages in the same topic of conversation. But yeah, sometimes they will be independent English and independent Chinese. But that will be discussed prior just in case something can go deeper, and the students are more comfortable learning that in Chinese and then maybe I can do follow up in English. So, the day is connected throughout in some way.

R: So, when you guys implement this bilingual model, any challenges you face? And how do you overcome these challenges?

ET05: The challenges we face, generally just basic language miscommunications cause over the years I experience working with Chinese partners, just say that Chinese language is not as complex as English language, so some words translate the same but in the different meanings, so they aren't many other challenges than that in the classroom. I think we run quite smoothly, but the key part of it is just to make sure that you have discussions and open communication to make sure that there is some miscommunication, so that's just done with prior meetings before the lessons at the end of the day. And those challenges are like that there are some cultural differences, and so in the IB system, we are teaching bilingual, there hasn't been a Chinese IB system being set up just yet. So, there are some words that in English are very difficult to implement and change throughout in Chinese. So, there's a lot of explaining towards one another, which means a lot of open communication. That's how we normally solve our problems.

R: Does it happen between you and your partner?

ET05: Yeah.

R: How about the students in this atmosphere? Do you find any challenges for the students in this environment?

ET05: I find it sometimes a student will find it challenging and a little bit overwhelming with both teachers in the classroom. Language is going concurrently, but it just means that once we see that the students are challenging, we normally slow down, take a step, or we normally have reflective tools to find out if they are understanding with the finding something difficult, so it could be a simple exit card to guide them how do you feel? How's your understanding on this topic and the students can openly give you reflection tools. So, we use those reflection tools also as guiding tools for us as partners. It's a learning process for both parties for teachers and students.

R: During the bilingual time, what contents, skills or concepts do you conduct with the students?

ET05: Well, we are always talking about good communication factors, which is a huge skill. We are looking at research skills, interaction skills, so, for example, we've got strong English and strong Chinese learners genuinely want to do is teachers to help these skills to improve and the ethos of the classroom. We would make sure that we group them accordingly, so the strength of balanced art in the weaknesses of balanced art. So, at the end, no matter what the task is from doing research, creating things, exhibition. We make sure that groups are balanced, so they complement one another. So, the students learnt from one another. Beginning the process is quite difficult for students at a Year five age aren't as patient with one another. So that comes another skill they need to learn is patience. So that something that is very crucial in this learning environment, is the bilingual system. But the students adapt and they work well together with guides and both teachers are hands on.

R: Except the bilingual time, do you have your own English time?

ET05: Yes, I do. Our timetable is between unit of inquiry time, with both teachers in the classroom and on separate occasions, we got two hour slots, generally for the English teacher to teach and in that time, I would be teaching Mathematics and English-based lessons, and then towards the end of the day, or the beginning of the day, the Chinese teacher over an hour forty five, averagely, and I'll be reaching their own Chinese scope and sequence. But yet in those days, in those times, we generally are transdisciplinary, so some of our English scope and sequence and Chinese scope and sequence and number-based contents. They'll be connected to the unit of inquiry, but that's independently done. So I could ask my Chinese teacher what she did in Chinese, and I could see connections have been made in Chinese, and then she would explain it to me, and should probably ask me what I've done with numbers. But what we do in those times don't need to be discussed prior to the lessons. The only parties outside of those lessons are our inquiry team, which is only an hour and fifteen minutes.

R: Based on this Chinese and English bilingual model, how and how can your partner assure the students in your class can develop both languages in parallel? I mean in all strands, listening, speaking, reading and writing, even presenting and viewing these kinds of strands.

ET05: So, with the partners we will genuinely talk about the strengths and the weaknesses of the students and where they are in the different languages. So, both in Chinese and English, we do differentiation in the levels in the phases of the students. For example, for English, I'll have a look at their reading level, group them accordingly, to make sure that they reach their Year five level, same as the number, concepts, understanding and same is in Chinese. So Chinese also has TA or EA to come and help to assist to make sure that the languages are at our Year five level. So then once we help them build those levels of English and Chinese, they'll be able to access the unit of inquiry time quite easily, so we make sure that there is a lot of group work, sometimes, and to make sure that the work can be accessed easily.

R: Everyday, do you have a chance to talk to your Chinese partner about your English lesson?

ET05: Yes. Generally, we work about 8am, and then we are in the classroom about twenty-five past eight, and in that period of time, I found that my partner and I communicate quite well in that period of time. And then as a Year five team, because we all collaborate together. I would find time between maybe four and four thirty, just to discuss what they're doing in Chinese, or what we are doing in English to make sure that everything is connected, or maybe something exciting is coming through, we want to share the projects or share the participation rates and who's doing what? So, we do find time amongst the busy schedule to make sure that we are all doing ok, and we are communicating with one another.

R: Very good. So overall what do you think Chinese-English Bilingual education will bring actual effectiveness or negative outcome from your point of view?

ET05: I would say it's a complete positive point of view as someone that has been in Hong Kong for nearly six years, and my inability to grasp Cantonese or Mandarin. I found the languages are so hard to grasp. It's limiting for me. So as much as I do try, it's quite limiting for my daily transportation, ordering food, no matter how much I try. But with the children bilingually now, they can apply what they know in real life, circumstances, from directions, to ordering the food accurately to make connections outside to what we're doing in the classroom. So, I think with being so worldly, being able to make connections. I feel as a Hong Kong citizen, I think they're going to be better, better Hong Kong citizens where even they can communicate freely everywhere with foreigners, even if they lost direction or Chinese or anything like that,

I think it makes them feel more comfortable even in their own country, knowing bilingual, knowing their country bilingually. I think it's just going to be very positive movements in how we understand another, more connections to that. I wish I could be bilingual to make my life easier.

R: I heard you quite like this model, right?

ET05: I really do like this model and I like working with my partners a lot. I like collaborative work places, so I believe in the system from teaching wise and also from the children.

R: Good. So, from your observation, or from your evaluation in Year five, by the end of the school year, what do you think the students' language proficiency is? Are they good? Can they achieve Year five standard? Or one language develops faster, one language develops slower. So, what do you think?

ET05: I think it just depends on the class itself, and sometimes your class will be stronger in English than Chinese, so they might be running differently. For example, last year, my class was really strongly in Chinese and weak in English. But at the end of the year, each teacher does strive to make sure every student is at Year five level, and also higher achieved, and that is made the different criteria in the different languages, different scope and sequence, different steps that we could take to give them to year five. It just depends on the different strengths the students bring to the classroom, and the teachers adapt the lessons accordingly, to see how they can achieve this, which is what you can do in IB. It's very flexible, you make adjustments according to strengths and weaknesses of your students. But with both languages I see a huge improvement from both sides, because with the group work and the collaboration, we get to see both weaker speakers with strong Chinese speakers, they helped him write, and helped him talk vice versa. So, they developed together as a class, not just as the teacher instructed. So yeah, I think it works well.

R: Ok, very good. Do you think this model can apply in Hong Kong?

ET05: Yeah, I think it should be. I think, well, as I said before, it helps the students to be more aware of the environment that can make connections and understand each other more easily. So, for example, there are obviously different schools, different curriculums, but with a kid or students, bilingually strong, their confidence is also really strong, so give some confidence to be in a different environment happily, because once you understand the language, you feel calmer. So, I would say I love every school to be bilingual. (Do you think it is possible?) I think, to be honest with you, it depends on the curriculum that is available, so with the different

ways, different schools of run, I think, being bilingual, how our school is a very different approach to be bilingual. But, for example, the prior experience coming from my previous school and this school is a more of a local based school where English was subject, so it would be very difficult if it's subject based school to be bilingual completely and that because English is just a subject, Math is a subject, and obviously Chinese, and then so it depends on the school. I think their objectives, and I think there'll be certain challenges if it isn't an IB school with a good flexibility. So, I think whatever the curriculum is, it has to be flexible to accommodate miscommunication. It has to accommodate time for teachers to be in the classroom together with the kids discussing things in both languages, also with bilingual if you're teaching in a system you have to have more patience as a teacher, because you know, the students are learning two languages at the same time. So, the expectations are high that they can't be unachievable, because you need to keep in mind that both students are learning both languages concurrently together. So that's the difference and if you can accommodate that, it doesn't mean that they're not achieving it, it just achieved over not a monthly basis, so there's a little bit of accommodation that a teacher would have to have, I guess. So I would say, yeah, depends on the school and their subjects and also how they approach education, but I'd say, maybe ESF because they are quite similar to IB, but anything with a flexible curriculum, I think could accommodate bilingually.

R: Wow, thank you.

ET05: No problem.

R: Do you mind telling me your education background?

ET05: I am an English drama major, and I've got two teaching degrees behind me, so I can teach from kindergarten up to Year nine.

R: OK. So, anything you want to add on this topic?

ET05: No.

R: Thank you very much.

ET06 Teacher Interview Script

Date: 16th November, 2020

Time: 3:30pm-4:00pm

R: Researcher

ET06: ET06 Teacher

R: Thank you for accepting my interview. So how long have you been teaching in the school?

ET06: It was my fourth year here.

R: Wow, so which grade level do you teach?

ET06: Y6 and mostly ten and eleven-year-old students.

R: What do you think about the Chinese-English bilingual education in your school?

ET06: I think it makes a lot of sense in Hong Kong, we have bilingual education which comes from Canada, and it would be slightly different. I think the school model was the first time I encountered a dual language instruction classroom. So, I was curious to see how it works, and I think it's got some interesting pros and cons. But what it does do is give students a lot of confidence, and in the language itself, both languages, as long as they have a good foundation. I'm very confident that they are able to go back and forth between them very well by the time I work here.

R: You mentioned that there are some pros and cons, so any pros that you think about or cons you can go come up with?

ET06: I think like anywhere students who are coming to the program later, especially if they're not, their home first language is not one of the two languages they study usually, there are kind of a little bit of a disadvantage. And then they have to find ways to catch up. So, every program has that. But I think it really depends on the home support and the way that the school works to help those students catch up. But you know, it's hard to support someone in a Y6 classroom, if they had no English, not much English experience before and Mum and Dad don't speak English at home. It can be really tough for some students.



R: Right. That's for the new students. How about the students who have studied from Y1 to Y6? Any benefit they can take in this bilingual program?

ET06: Oh, absolutely. They get a lot of, they properly get more fluent than students from other schools, even if they're studying two languages, they're not getting the kind of exposure that we have. So, when we have a dual language unit or instructional time in the morning, I think most of the students could more or less interchangeably between some of the key vocabulary. And if they didn't, they were able to learn it as they went along, and whereas, and then that breaks them up circumstance I would suspect, and we have never assessed Chinese language students on their Chinese. But on their English, and I felt like they were keeping up with a standard or going beyond the standard.

R: All right. Can you talk more about how you conduct your bilingual class and your English lessons.

ET06: So, English, now because it's so integrated, not always the case we have to have a standalone English lesson, but sometimes it does happen, but mostly the English instruction, whether it's reading, writing, presenting, listening and speaking, it can kind of happen through the integrated subject. So right now, we are doing procedural texts, so the books that they are reading and examining are, you know, how two books, or maybe a cook book or a science book, and it really takes them a step by step. If you're looking at this procedural text with some kind of experiment, they're going to list the material that they need. They're going to list ingredients, and they're going to have a lot of pictures, titles, and a little box to tell you separate special information like fact. And then there's a step-by-step instruction process usually, so that works really well. They can do a main unit which is kind science-based in dual language. So, we analyze the reading over that way, bringing in new vocabulary. If the text has it, if it doesn't, we will have other ways to bring in vocabulary. And then with writing, when they get to apply and practice using that text in a very similar way, they will do things, like, you know, I might focus on grammar, I might focus on the type of words they can use that writing simple statements usually simple sentences or giving instructions. We have been looking at a paragraph recently for conclusions, and that's talking about the things that a strong paragraph needs to be proper conclusions.

R: Right. So, you use a literature approach for reading and writing. So, based on your observation or your evaluation, do the students achieve the Y6 standard?

ET06: It depends. There is a lot of variety. I think it's interesting when you have a more open

approach, and you're integrating a lot, as a teacher, you have more of a flexible number of things when you bring in, and that works for some students, but it doesn't work for all as well as I'd like, because they need more structure, they don't do as well with like an open interpretation of things, so some students really respond well to the creativity, the agency that part of it. But some students may benefit academically from more of a textbook approach. That's my feeling with some students. Now, I don't think they're always going to benefit from a textbook approach, but there could be a maturity issue. So, if they don't like a subject, we're not going to be, it's easier for them to not value unless they're used to getting to the text. There's a regular routine that they can kind of predict, they know the value things, otherwise becomes kind of abstract. But then there's some other students, if they have more of a sense of their agency, and they feel confident learners, and they're going to take the learning and make it their own checklist, they made their own goals, they are really good at taking feedback. More some students, once you give them independence, they can take the advantages.

R: You've already taught Y6 for 4 years, very experienced Y6 teacher. Based on your experience, what factors could affect your students' English proficiency, like listening and speaking, reading and writing in this model?

ET06: So, in this model, like I said, I think the big thing is a lot to do with the student personality. That is regarding something where they are, they're going to run into issues based on kind of their learning styles. There are more active students, like to socialize, like to talk thought learning, then their writing and their note-taking might be set back a little bit. Home life is really important. So, you know, the kind of learning and skills that we emphasize in school, they can go home and then apply those and the kind of routine that we give them anything that doesn't follow them at home, I think that's a really big factor in my classroom. If their parents are not English speakers necessarily or not confident, usually not, it's not a big deal, as long as also they have some kind of support at home, where they sit down and be expected to try things like that. And in the classroom, I think I talk about the different ways that students respond to kind of inquiry and agency. And I think some students really excel, and they can do really creative things, and they can play with the language, and they are not afraid to learn from their mistakes. Where some students, the ones that are a little bit shy, have less agency, they don't like to take sometimes the risks step up to try new things.

R: So overall, how do the bilingual class help to develop students' Chinese and English proficiency?

ET06: Overall, I think the most important thing is nice to have good relationships with parents, being able to, it is important to communicate regularly with parents, and give them feedback,

not necessarily so they can continue to teach, but just so they can kind of get a sense of where their son or daughter that emotionally, academically and figure out ways that they can support them. But then the most of it comes down to the teacher, themselves, I think it's really important to be up on academic research and looking for ways to improve your classroom teaching, looking for ways to sometimes bring in some variety in how you teach, how you set up a learning engagement, also really important to give timely feedback, having ways for the students to give comments or feedback, and more quickly into the word, so they can make adjustments. Also bringing them into that process as well, so it takes a lot of time to structure your unit and the ways you set up for learning, helps them get there.

R: I know you have a Chinese partner, right? (Yes.) Do you guys have a chance to talk about what you are going to teach in English and your partner teach in Chinese? Do you have a chance to share with each other every day?

ET06: Yeah, the way, probably not as much as we like, I think it would be nice to have some overlap, but the main way that we talk about this is just to make sure that we don't do the exact same. So, we'll talk about the type of writing task that we're doing, or the type of reading. And sometimes we can complement that. But they make going in a different direction, or we both go in different directions. So, it's good to be aware of that, just in case further down the next month something similar, you don't wanna, what if you're looking at like a text and you're reading a text type, you maybe don't have to spend as much time going over the features of it, maybe just accentuating some of the key vocabulary. But I think overall, it is much simpler that we just try to make sure not do exactly the same thing, maybe type of assessment. We don't want to bore the kids like that or waste time covering exact same topics in the same way.

R: So, you mean the same, does it mean same text, same learning activity?

ET06: Yeah, yeah, we might give the different way to explore it. So, we're doing physical and chemical changes right now. And I know they're doing experiments. They're looking at physical and chemical changes. Sometimes there's some overlap, but mostly we will be doing it slightly differently. But our definitions will be the same, our criteria will be the same, what makes physical or chemical change, but we might ask students to show what they know in different ways.

R: This is the unit stuff, right? How about English and Chinese curriculum stuff?

ET06: Yeah. When I look at the report cards, that's where I learned the most about what they learnt in Chinese time, and it does seem like there's some big differences there with the quiet

type of expectation they have. There's a lot of similarities, but just with the wording is different. For me, it is hard to say exactly how, this is not always a lot of crossovers. And I think the English we are teaching too is less set. So, we have a routine for the students that we try to keep to that. But I think the students were getting more formal tests and quizzes in Chinese, like a regular basis, for example. I think my Chinese partner might write it down on Monday, and it doesn't change much the homework because maybe it's page numbers, or they used to this routine, but everybody in English, but there are different things to come up there, they do sometimes repeat itself, sometimes I think it's less predictable for them.

R: All right, those unpredictable stuff focus on reading, writing or general?

ET06: Yeah, there is reading, there is writing, not so much for homework. Little tiny things, but in class, yeah, they're not using the same text every day like they do in Chinese.

R: So, what do you use the teaching material for?

ET06: We take up from the library, we create stuff ourselves. In my four years here, there's not a lot of text that I give over and over again. It's like there's different ways that I have to make it work with the curriculum.

R: So, you use reading material or literature to teach English grammar, vocabulary?

ET06: Yeah, the grammar comes into the different writing projects. Sometimes it works for every project, sometimes just for a couple of different assessments, and then mix it up and then bring in a new focus. So, if we do grammar in one writing assessment, then the next writing assessment may just be more of punctuation, or we might ask to bring in colon or semicolon, which is something we looked at last year. But we don't have like a weekly quiz or monthly reading quiz or anything like that. It's different, I am not sure if it's the same in every classroom, but I think it's kind of a school thing.

R: OK, so when you conduct this bilingual class with your partner, also you have a separate lesson, right? (Yes.) Any challenges for you or how do you overcome these challenges?

ET06: With separating teaching? (Yes) I think so. The hardest thing for me, I'm aware, is that I only speak English, can't speak Chinese, so all of my teaching partners speak both languages, and when we were doing instruction at the same time and bilingual instruction, it was really important to be able to communicate and catch up beforehand. But I think it was not easy, my partners didn't always want to just go and make something in Chinese, I think, because then

maybe they didn't think I would understand or whatever, but I found that the English teachers often leading the discussion in the class, preparing the materials, where my partner were happy to let me lead sometimes. I would negotiate and do things like saying someone volunteering that or splitting things up. I would always end up saying, well, I think you can do this, or tomorrow you can do that. So, it didn't work out as well for me in that I would like my partner to just do that sort of thing on their own, instead of having to always ask them to do the things or slip the planning instruction time.

R: So, in this bilingual model, do you think the students can benefit from both languages and then how to develop their language proficiency in both languages?

ET06: Yeah, absolutely. They have the two languages; they are enjoyable languages. They feel reasonably confident. I think it's a shame that eventually they're going to have to choose one or the other, because most schools that they go to, it's rare that they get to continue this model that we had. So, students will have to choose at that point academically that language will become less one of those languages will become less useful to them. And they may go backwards a little bit. but we do give them the strong foundation, and then we give them the choice to go. Hopefully the direction that they want to go.

R: Are they capable of using these two languages in reading and writing, listening and speaking?

ET06: Yeah. Every student is absolutely different. Not all students, but I think I can say, in almost every case, in one language, they're quite proficient, whether it's English or Chinese. Probably the majority are proficient in both languages.

R: What do you think why do some students' both languages develop parallelly, but some do not?

ET06: I think a lot of it comes down to social things, and just a confidence issue. They may or may enjoy one or two of the languages and that might hold them back. There's also personalities turn the students who don't enjoy reading, they find it too challenging to read for enjoyment. You know, that could be another reason, they are distracted by a device, or friendships and stuff like that. That can also make it tough for each student to really embrace the languages do well.

R: Ok, good to know. What do you think Chinese-English Bilingual Education will bring to actual effectiveness or negative outcome?

ET06: I think we have kind of two systems sometimes. I think English side, it is encouraged to

be more inquisitive and open and fluid. Chinese side, sometimes a little bit more fixed. So, I think the students, I am not saying this is bad, less good than the other thing like that. But with the students sometimes picking up, like there is a little bit of a divide, and there's ways you can kind of tell that there is a divide. And because it's kind of a little bit mixed. I think the students sometimes get a mixed message, and they may perceive things a certain way that they may perceive English to be easier, and Chinese to be more difficult, just because of the fact that more formal assessments and tests in Chinese. Some students assume English is easier, they may not be doing so well. I guess that they like creativity, being able to make more choices and think about ways that they want to present the information, benefit from that.

R: You mentioned that some students thought Chinese is more difficult than English, some students thought English is more difficult than Chinese, so from your perspective, do you think it is because the curriculum is fixed or the language itself?

ET06: I think, for me, it's more about my own particular approach and my own desire. There are times I want my program to be more, even more structured, for planning time and things like that, if I started with a more planned program like, the Chinese teacher switched every year, and they end up in a new classroom, they kind of have everything there, you know, they get the material, they can see what the teacher did last year, they don't have to create so much stuff. And I think as the English teacher, I would like that as well, not necessarily. It would be a good way to have that second security, and then, as I adapted, and I could change it, and I get lucid it out and give the student choice, you know, I wouldn't have to be the same text at the same day or once a month or whatever it was. But at least I will have that I felt like I wanted to keep something more organized.

R: So, you think Chinese is quite systematic?

ET06: Yeah, it's very much more systematic. And I do think that the English sometimes benefit a little bit more of that.

R: Got it. So, do you think, is it possible to apply your school Chinese-English education model in Hong Kong and why?

ET06: I think it really depends on the institution and students better there. If you were going to do it more, Hong Kong being, hopefully, Chinese and English language structure, Putonghua is specially done. It might be different levels, I think, that would probably be an interesting way to do it. Or you can have lower class and major medium class, maybe higher groups. And then you can probably do the dual structure, that will be tough, maybe for every school to pull

off, something like that would be a good way to do it. Otherwise, you will end up with a lot of students, you know, we only have a few students who are not fluent in Chinese or fluent in English, but they do struggle and take them a lot more time to catch up with the rest of students from the class. So, if you were in a classroom, having two or three more of those students will make it very challenging. It will slow things down.

R: How can you support these students?

ET06: I think it's tough if you do dual language. Maybe having classrooms with a little bit up level to them. It's not a very popular way to teach now, but I mean, you can do it. We just really need to have really good planning as a teacher, you need to have lots of diversity of material already made.

R: Got it. Can you tell me your education background?

ET06: I have been a teacher for almost fourteen years. Most likely in this age group of ten to twelve-year-old. I taught secondary for 3 years. And I guess I got my teaching degree in 2007 primary junior, this age group that I am working with now. Primary junior would be like a homeroom teacher, kind of Mathematics, Science, Social Studies, all the elementary teacher's responsibility. That's how we do it in Canada, they don't have specialists. But if you want to become a specialist, then you go on for extra training, but you are more than likely not going to be a specialist in Mathematics, teaching Mathematics in Canada. So, mine is a general education degree. And then, my undergraduate degree is in psychology.

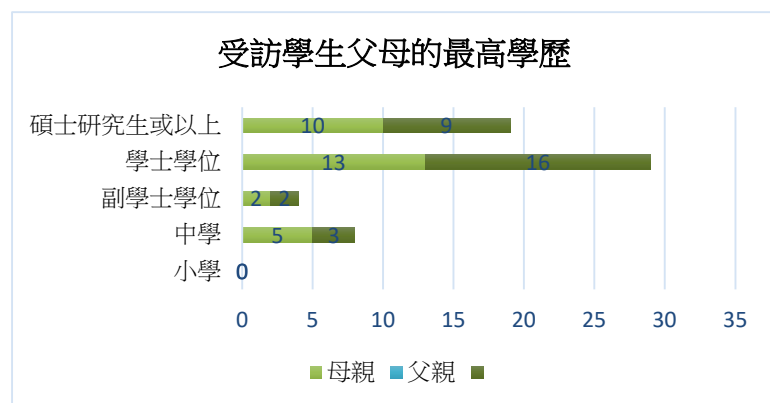
R: Got it. Thank you so much.

ET06: You are welcome.

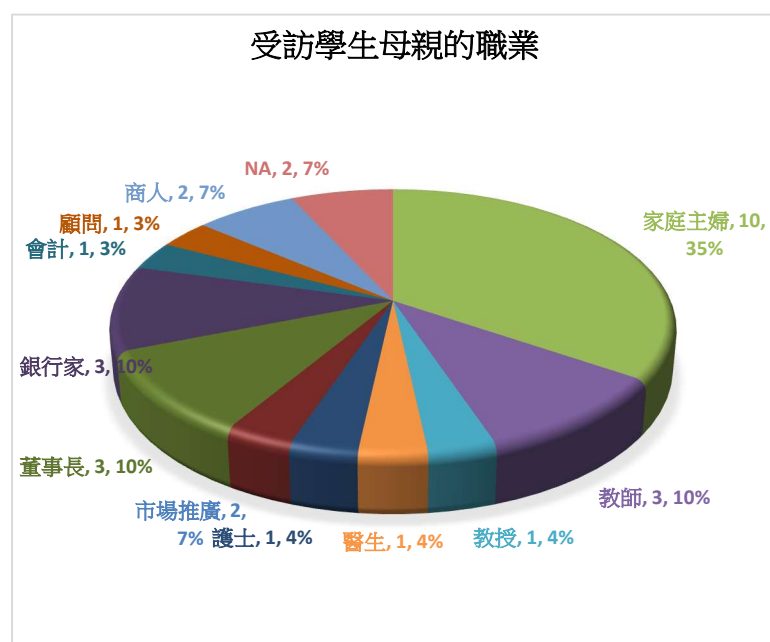
附件七

受訪家庭背景資料

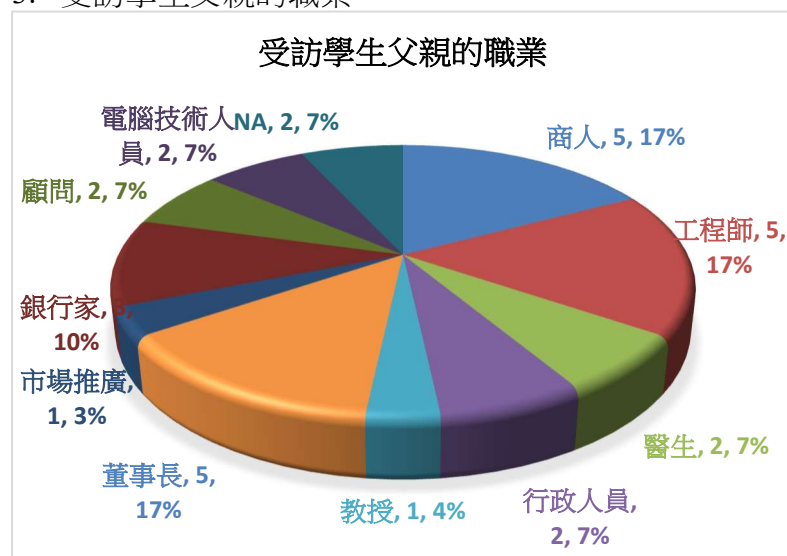
1. 受訪學生父母的最高學歷



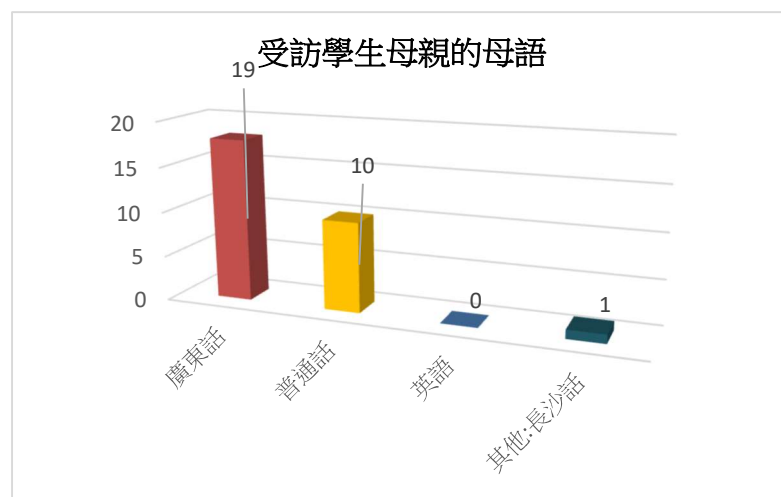
2. 受訪學生母親的職業



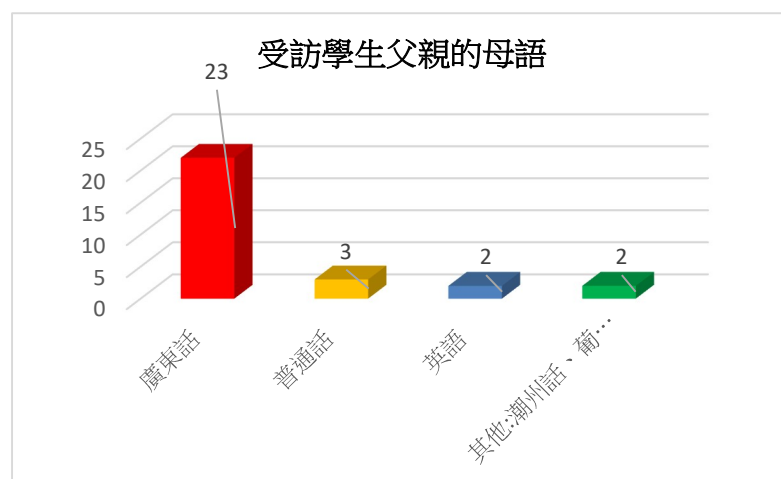
3. 受訪學生父親的職業



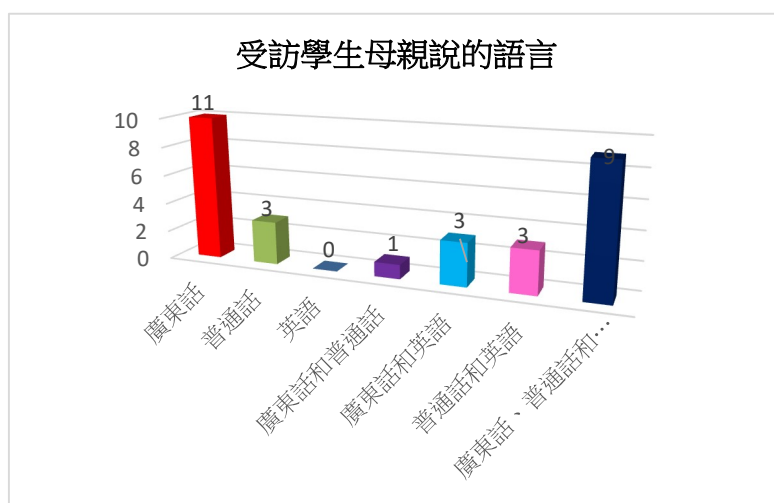
4. 受訪學生母親的母語



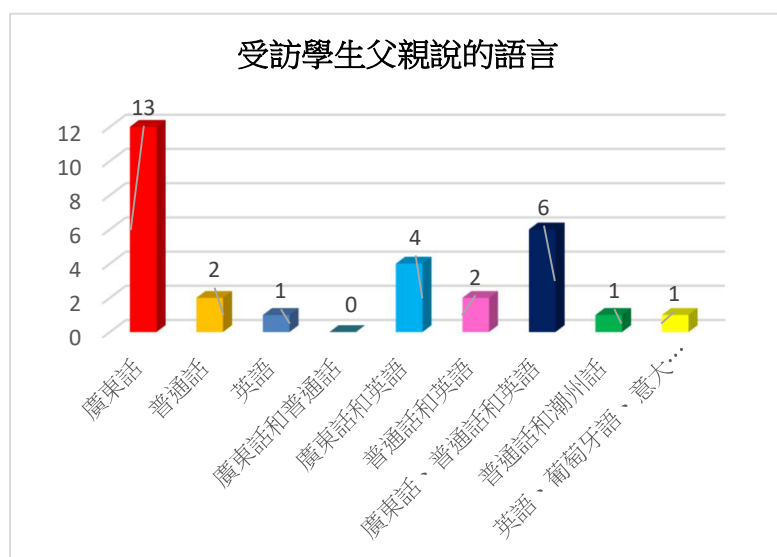
5. 受訪學生父親的母語



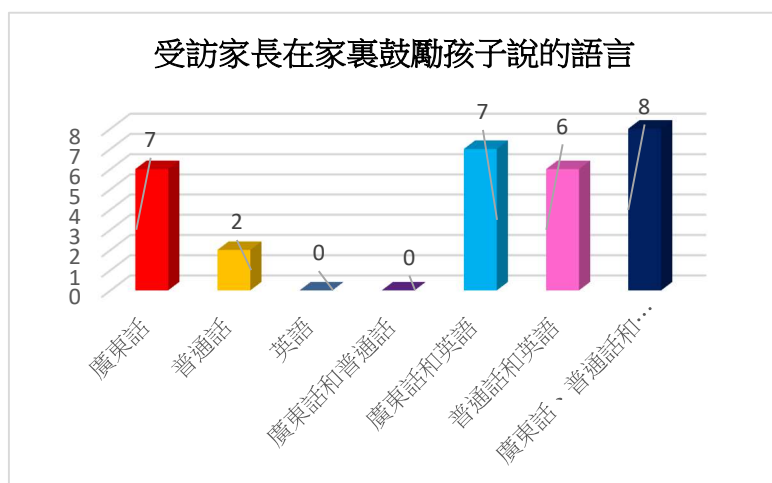
6. 受訪學生母親說的語言



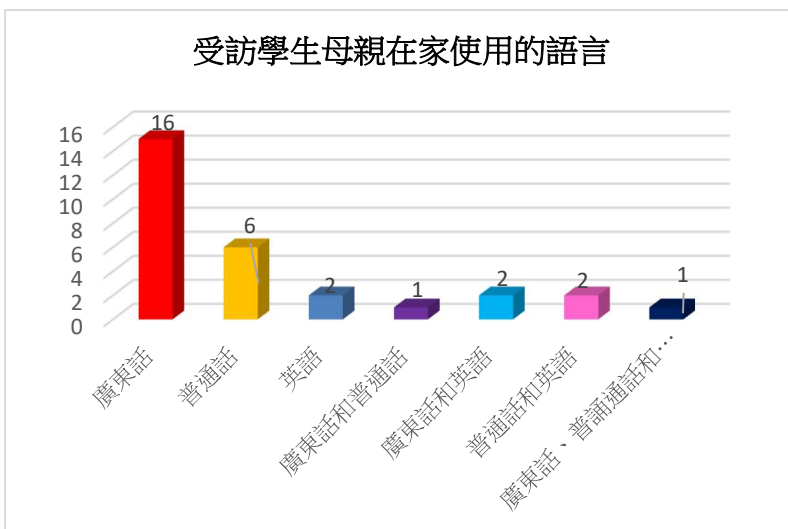
7. 受訪學生父親說的語言



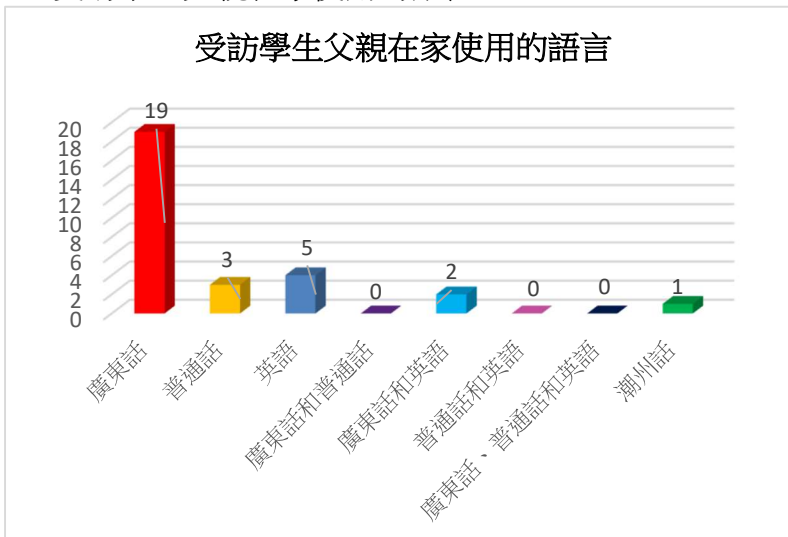
8. 受訪學生家長在家裏鼓勵孩子說的語言



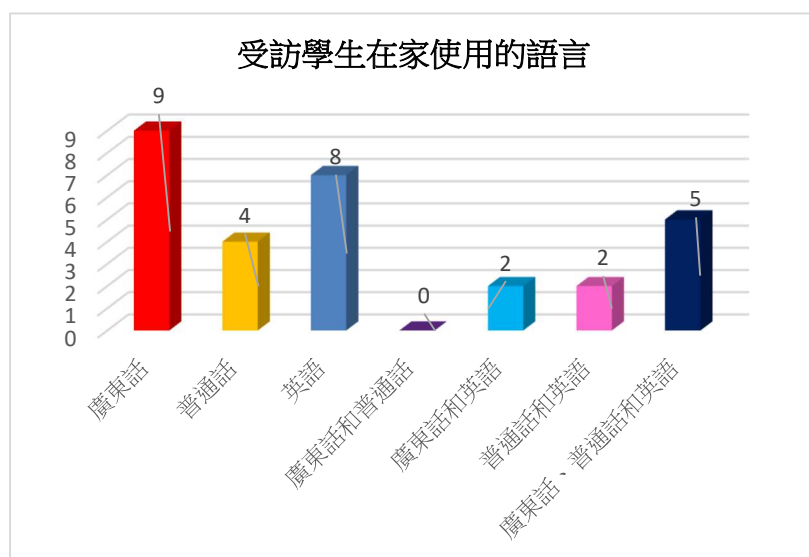
9. 受訪學生母親在家使用的語言



10. 受訪學生父親在家使用的語言



11. 受訪學生在家使用的語言



12. 受訪學生其他家庭成員在家使用的語言

