

當雙語教育碰上多語現實：

## 探究台灣跨語言教育的可能性與挑戰

林文川

文藻外語大學英國語文系

<97072@mail.wzu.edu.tw>

### 摘要

英語為國際語言，是國際各項活動舉凡政治、社會、經濟、文化活動的主要溝通工具。雖然國家發展委員會訂定「雙語國家政策發展藍圖」，期能在 2030 年打造臺灣成為雙語國家，可惜雙語國家政策仍有諸多問題待釐清，其中尤以「雙語教育」為甚。諸多迷思包含，雙語教育現場應如何執行雙語教育？雙語教育與傳統單一英語教學有何不同？學習者的母語背景在雙語教育過程中的角色是如何？雙語教育可行的「跨語言」(translanguaging)教學策略為何？本文根據 Vygotsky 啟示的語言學習理論探究雙語教育迷思，並從歷史、社會與文化的視角，探究台灣社會多語現實環境中，可行的跨語言教學策略暨可能面臨的挑戰。本文提出的跨語言教學策略，能提供現場教師以及教育當局推動雙語教育之參考。

**關鍵字：**雙語教育、多語社會、跨語言、台灣

# **When Bilingual Education Meets Multilingual Realities: Possibilities and Challenges of Translanguaging Practice in Taiwan**

**Wen-Chuan Lin**

English Department, Wenzao Ursuline University of Languages, Taiwan

<97072@mail.wzu.edu.tw>

## **Abstract**

English as an international language for communication has played a pivotal role in social, cultural, economic and political activities internationally. Though Taiwan plans to become a bilingual country by 2030, many policies and related bilingual practice are still in dispute, including bilingual education. Several myths including how to implement? Is it different from traditional English teaching? What's the role of learners' mother tongues in the process of bilingual education? What are the translanguaging teaching strategies in bilingual education? Following Vygotsky-inspired language learning theory, this paper aims to explore and clarify the above myths through historical and socio-cultural perspectives. It also seeks to explore, within Taiwan's multilingual context, some workable translanguaging strategies and associated challenges teachers may face. The theory and translanguaging strategies proposed may shed light on the promotion of bilingual policy and practice for teachers as well as local educational bureaus in Taiwan.

**Keywords:** bilingual education, multilingual reality, translanguaging, Taiwan

## 一、緒論

英語為國際語言，是國際間舉凡政治、社會、經濟、文化活動的主要溝通工具。能流暢使用英語，能與世界接軌，更能提升一個國家參與國際社會各項活動的整體表現。有鑒於此，2018年10月國家發展委員會訂定「雙語國家政策發展藍圖」，以及「厚植國人英語力」、「提升國家競爭力」二大目標，期能在2030年打造臺灣成為雙語國家。2021年9月2日行政院院會通過「雙語國家發展中心設置條例草案」，明定設立行政法人「雙語國家發展中心」，於國家發展委員會監督下，逐步推展雙語國家政策(行政院，2021)。從2018年雙語國家政策發布以來，雖然教育當局已努力朝雙語教育的大方向邁進。但是在缺乏明確政策指引、以及充足雙語教育田野實證研究支持下，各級學校單位對於這項國家級政策與實務至今仍猶如謎一般，許多教師也可能如「瞎子摸象」般進行教室中的雙語教育，諸多迷思包含；何謂雙語？與傳統的英語教育有何不同？教育現場如何執行雙語教育？雙語教學策略為何？學習者的母語背景在「雙語教育」過程中的角色又是如何？教學成效是L1(母語)加L2(英語)等於2，或是L1加L2大於2？可見「雙語教育」政策的推行有許多面向有待釐清，包含釐清雙語教育相關迷思，同時也需探究更多有關雙語教育的教學與學習理論以及教室實證研究，藉以支持或修正雙語教育的政策暨教學實踐。

從歷史觀點來看，以英語為外語(EFL)在臺灣是普遍公認的主流外語，在社會上暨教育場域一直享有崇高的語言社會位階，今日的雙語國家發展政策形成也是植基於這樣的前提之下。以國民中學教育階段為例，英語被視為「主科」，而有每週至少3-4小時表訂課程教學時數，加上學校內至少每週1-2小時的課後輔導，另外也有選擇性校外每週1-2小時的英語補習。相較於其他非主科，每一位國中學生每週至少學習英語的時間平均達5-8小時的高學習時數。其次，從2005年起全國英語教育也往下正式延伸至國小三年級，許多都市地區在家長高度期待的壓力下，已延伸至國小一年級，部分甚至達學前的幼兒園階段，導致干擾中文母語的學習。然而，英語在臺灣的崇高社會地位、以及英語教育的高社會期待與高學習時數，不代表學生的英語學習歷程是一帆風順，學習成果表現也並非耀眼奪目。相反地，在國中教育階段，台灣面臨了數十年來從未消失過的「雙峰現象」、「城鄉差距」社會現象；2005年起全國英語教育往下延伸至國小，「雙峰現象」與「城鄉差距」依然存在於國小教育現場。因此，基於英語教育在台灣數十年來的歷史發展軌跡，我們有理由憂心今日雙語國家政策的推動以及雙語教育過程，是否將繼續複製英語學習的「雙峰現象」與「城鄉差距」現象？如果答案是肯定的，即將推動的雙語教育可以透過何種教學方式，來減緩或消除上述兩種差距，是值得關注的焦點。

從語言政策的角度觀之，一個國家的語言使用現況與政策制定經常是夾在兩種迫切需求之中—發展現代化語言需求(如英語)與母語或族群方言保存需求(如閩南語)之間的高度緊張關係。正如Joshua Fishman(1989)所言，這種語言間的關係“一個...是不斷地往更新穎、更合理、更有效率地解決今日或明日問題的方向延伸。

另一個...是不斷地往更純淨、對昨日或悠久遺產更真實的表述方向延伸”(Fishman, 1989, p. 126)。觀諸各國語言發展歷史，上述語言間的高度緊張關係例子普遍存在。在台灣是英語與中文母語之間的拉鋸戰；在英國的威爾斯而言，則是英語強勢語言與威爾斯母語(Welsh)之間的緊張關係。可見一個國家眾多語言之間經常存在著緊張關係，學習者也因為時間限制因素，必需在語言之間作抉擇。不同語言之間自然產生排擠效應，而形成潛在的「競爭」關係(Lin, 2012)。正如 Fishman (1989)所談的兩難困境—要學習能解決“今日或明日問題”的語言？還是選擇“昨日或悠久遺產”的語言？國家政策制定者以及學習者看來似乎都需要在這上述兩邊迫切需求的夾縫中做出抉擇。因此，台灣島內多語言間潛在的競爭關係，如何透過未來雙語教育來消解，如何創造雙語或多語之間相互包容並存的空間，是值得我們探究的議題。

美國社會文化理論學者 Barbara Rogoff (1995)，曾經用顯微鏡下觀察微生物活動的隱喻來形容適切的研究者探究態度，頗值得我們參考。她指出，探究社會現象猶如以顯微鏡觀察微生物活動。研究者不應只是單看固定時空下的問題或現象的橫切面(slice)；而是應該不斷將顯微鏡鏡頭拉近或拉遠，以利觀察微觀和巨觀的不同面向。換言之，探究台灣雙語教育議題—如何執行跨語言教學的可能性以及潛在的挑戰，也需要像操作顯微鏡一般，兼顧微觀與巨觀角度來探究台灣語言教育社會現象。基於此，雙語教育的實施，應該同時關注台灣各種語言使用的真實狀況，從整體國家、族群歷史、社會與文化的角度進行探究與規劃。台灣的雙語教育將走向“排擠性(exclusive)”或是具“包容性(inclusive)”的「跨語言」(translanguaging) (García, 2007; Rabbidge, 2019; Wei, 2011)政策與實踐方向，將是本文關注的主要焦點。有鑑於此，我們首先從蘇俄發展心理學家 Vygotsky(1896-1934)啟發的學習理論視角，釐清雙語教育為「科目」或「生活」的迷思；其次，從歷史、社會、文化角度，管窺台灣社會的多語現實；最後探究台灣社會在多語言現實環境中，進行跨語言教育的可能性與挑戰，以提供政府當局制訂政策以及各級學校執行上的參考。

## 二、雙語為「科目」或「生活」？Vygotsky 的學習理論視角

台灣的英語教育普遍為人詬病之處是停留在學校內「科目」的層面—主因是考試導向導致英語教育與真實生活脫節。隨著近年來科技快速發展，許多國、高中、大學在國際教育與國際化校園的嶄新旗幟下，逐漸發展出線上跨國語言合作學習，透過網路平台將英語教育帶入真實人際溝通的情境之中，似乎也為國內英語教育帶來一線曙光。只可惜，英語學習的「雙峰現象」、「城鄉差距」等社會現象至今仍如烏雲般一直籠罩著台灣。隨著雙語教育即將推動，為了避免上述英語學習的社會現象複製在未來雙語教育過程中，我們必須再次重新審視這些社會現象的形成與原因，尤其是從語言教育理論的角度。

Vygotsky 所啟示的相關教育學說，早在 1980 年代已經逐漸影響歐美西方世界

的教育理論與實踐，同時也催生了許多當代重要教育理念思潮。重要的教育理論如「社會建構主義(social constructivism)」、學習理論如「社會文化理論(sociocultural theory)」(Wertsch, 1991, 1998; Lin, 2007, 2019)、「文化歷史活動理論(cultural-historical activity theory)」(Cole, Engeström & Vasquez, 1997)等；耳熟能詳的教育概念如「近側發展區(ZPD-Zone of Proximal Development)」(Vygotsky, 1978, p. 86)和「鷹架(scaffolding)」(Wood, Bruner & Ross, 1976)，均受到 Vygotsky 學習理論所啟發，同時也顛覆了傳統認知學派的知識論和方法論。尤其對於從 Chomsky (1968)以降，認為人類語言發展是屬於「內鍵機制(inner mechanism)」—語言學習只是大腦「封閉式」的獨立運作系統，外在文化因素只是「雜音」而已(Lin, 2007)。Vygotsky 的學習理論對此提出截然不同的看法，Vygotsky 可以說是第一位將「文化」從影響認知學習的邊陲因素，帶回到學習的核心地位，進而對當代語言教學影響甚遠。而 Vygotsky 的學習理論觀點也能提供台灣推廣雙語教育的重要理論參考，尤其是在教學(pedagogy)的實踐層面。

Vygotsky 強調教學是深受價值觀影響(value-laden)的。以英語教學為例，英語教師和其他科目教師一樣，個人文化經驗與價值觀會帶入教學過程中，學生也會將個人先備知識、文化經驗與價值觀帶入教室中並影響學習過程。因此，我們不應忽視教學過程中隱含的社會、文化、價值觀對教學的影響。簡言之，Vygotsky 的教學相關理論是強調人類心智發展是「由外而內(making themselves from outside)」(Daniels, 2001, p. 56)，所以「心智存在社會之中(mind is in society)」(Rogoff, 1990, p. 36)。這個理論的確幫助我們理解人類心智發展與社會、文化和歷史影響之間的相關性，同時也能提供台灣推行雙語教育重要的教學理論參考。

從 1980 年代以後許多「後 Vygotsky」(Neo-Vygotsky)學者站在巨人肩膀上，透過研究對西方教育脫離學習者真實生活情境—教室是「封閉式」學習場域，提出許多挑戰。例如，Scribner 和 Cole (1981)在賴比瑞亞的語言素養研究，發現不同族群、宗教信仰(如回教)、或識字程度的人，在學習與使用語言上與生活情境脈絡有緊密的鏈結，因此提出「識字的實踐導向(practice account of literacy)」重要概念。Heath (1983)針對美國不同族群、階級背景(例如黑/白種族、藍領/勞工階級)使用語言的差異進行人種誌(ethnography)研究，也有類似的發現。Heath 主要探究以英文為母語的教室內學習與教室外環境脈絡之間的互動關係。她指出北美洲不同族群、階級背景孩童語言學習的產生，與家庭、學校以及社區情境脈絡有緊密的聯結。研究也發現來自勞工背景的孩童，在家庭和學校學習經驗之間若產生「斷鏈(discontinuity)」情況，將影響學校課業表現。因此 Heath 建議語言教育應該走出孤立的教室，強化家庭、學校以及社區之間的脈絡聯結，Heath (1983, p. 367-368)強調，“學校不是一個客觀中性的場域…早在入學前，家庭的語言和文化已經為他們建構了義意，並且形塑了(shape)他們在教室內、外的經驗”。因此，她建議為了能成功地改變現有西方教育脫離學習者真實生活的教育系統，社區和教室之間需要一種“文化橋接(cultural bridging)”，她指出：

無論如何，除非打破教室和社區之間的界線，鼓勵兩者之間文化型態的流通，學校將繼續合法地複製一群社群居民去宰制其他社群的潛在發展，使他們無法接觸其他的價值觀以及生活方式。(p. 369)

Heath 的研究不但加深我們對「語言」和「文化」兩者間緊密鏈結關係的理解—探究語言學習歷程必須考量家庭和社區之間的價值觀聯結，以及和學習者階級與族群背景的密切關係。

綜合上述「後 Vygotsky」研究，可以看出一項重要共同點，亦即心智發展的社會歷程探究，必需脫離抽象性、孤立個體(individualistic)的古典認知基模研究派典，並留意歷史、政治、經濟和機構組織(如學校)對學習造成的各種影響。筆者以 Vygotsky 啟發的社會文化理論(sociocultural theory)研究角度，探究來自台灣四大族群(閩南、外省、客家、原住民)國中生的英語學習歷程研究(Lin, 2007; Lin, 2019)，也有類似 Scribner 和 Cole(1981)在非洲以及 Heath(1983)在北美洲的研究發現。這項台灣地區研究結果，發現英語學習的確受到族群歷史、文化、政治、經濟等因素的影響，因此探究英語學習歷程不應將學生視為實驗室內的老鼠，認為他們完全不受外界環境因素干擾。這些研究結果的確能幫助我們從歷史、社會、文化角度，探究台灣社會的多語文化現實環境，作為進行跨語言教學的理論參考基礎以及說明跨語言教學的必要性。儘管如此，當代雙語教育經常忽略歷史、社會與文化對語言學習的影響。雙語教育學者 Hornberger(2002)對當代雙語教育的發展曾有下列的憂慮，她說：

在多語言、文化與認同形塑(negotiating)之間的挑戰，是全球教室中非常真實而不能輕易被否認的。...整體而言，教育政策和實踐仍然持續樂於忽視今天教室中存在的多語言、文化與認同。(p. 43)

正因傳統的雙語教育學者經常強調在語言教授和學習過程中，不同語言應該分別單獨進行，Crease 和 Blackledge(2010)也對此提出批評，他們強調此種語言分離式的雙語教學(language separation as bilingual pedagogy)，是屬於不適切的“排擠性”雙語教學。Jacobson (1990, p. 4)就曾強烈質疑雙語教育將語言分離的正當性，他說：

雙語教育學者通常堅持雙語要分開來教，一個是英語而另一個是孩童的方言。藉由嚴格的語言區隔...教師可以避免語言之間的汙染(cross-contamination)，因此使得孩童在內化所學課程時，較容易習得一個新的語言系統....好像雙語並存使用的不恰當性是不言自明的(self-evident)，所以不需做研究來證明。

由此可見，我們也擔憂今日台灣的雙語教育，在沒有清晰、明確的學習理論指導以及相關教學策略指引下，是否走向傳統的、視文化為“雜音(noise)”(Lin, 2007)的封閉式學習，並且創造脫離學習者實際生活的教室情境?或者，教師是否

還會進行嚴格的語言區隔手段，來避免所謂“語言之間的汙染”呢？台灣未來的雙語教育會是排擠性或是包容性的呢？從上述學習理論角度觀點，我們看到語言、文化、心智的緊密互動關係。因此，台灣的多族群歷史以及多語現實環境也將密切牽動雙語教育的語言學習政策與教學實踐。

### 三、探究台灣雙語教育的推動策略

#### (一)、管窺台灣多語社會現實：歷史觀點

台灣總人口數約 2 千 3 百多萬人，包含了四大族群—閩南(約 69%)，客家(約 15%)，外省(約 14%)以及原住民(約 2%)，加上近二十年來新增的新住民移民族群，五大族群構成了台灣今日多語言、多文化的社會。台灣每個族群都有各自悠久的族群社會、文化、歷史與語言背景。以四大族群為例，每個族群都有各自方言(dialects)—來自福建省的閩南人是最大的移民族群稱為本省人或台灣人(Taiwanese)，主要語言為「河洛語」或稱為「閩南語」/「台語」；來自廣東省的客家族群則說「客家話」；1949 年隨國民黨政府軍播遷來台的中國大陸移民(外省人)，則說中文或稱為「國語」。原住民族目前為主合計有 16 個主要政府認定的族群(原住民族委員會, 2021)，例如前三大族分別為阿美族、泰雅族、排灣族，每個原住民族均有各自的族語。

基於上述台灣多語社會現實以及從 Vygotsky 啟示的學習理論—語言發展無法切割語言使用情境中的社會、文化、歷史脈絡。雙語教育的實施，不應該只是單一種語言—英文(EFL/L2)的教學模式與策略，猶如傳統的英語教學或全英教學。相反地，考量中文或台語等(L1 母語)與目標語(英語)的「跨語言」(translanguaging)(García, 2007, 2009; García & Wei, 2014; Rabbidge, 2019; Wei, 2011)教育，較能符應台灣學習者的文化歷史背景。尤其在國民中、小學或學前階段學習者正值發展母語的階段，此種跨語言雙語教育實踐更顯重要。在跨語言中進行雙語教育，應該是一條可行的道路。以下將針對跨語言教學策略模式以及教學實例進一步探討。

#### (二)、探究雙語教育的「跨語言(translanguaging)」概念

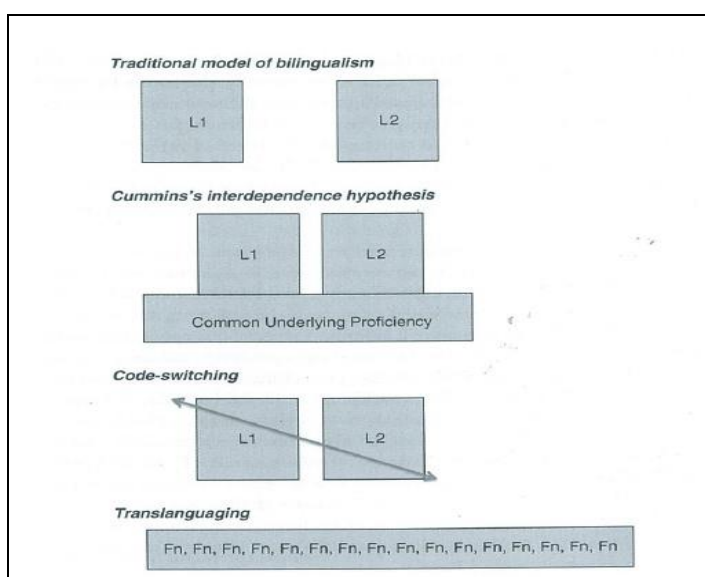
跨語言教學是近十年來，廣為語言研究學者以及現場教師關注的教學策略。尤其因應全球化潮流，多元文化教育已經成為國際社會主流意識。例如英語教學領域，已經從以往只留意老師如何教學，逐漸轉向重視學生如何學習，特別是多元文化背景學生帶進教室的文化經驗與價值觀是否、或如何地影響學習過程。正如 Kramsch 和 Hua (2016)指出，自從全球化的興起，越來越多的社會多元文化本質使得英語教師必需將文化融入英語教學之中，並且重視學生的原生文化背景。基於此，英語教學的「文化轉向(cultural turn)」(Kramsch & Hua, 2016)，或「跨文化轉向(intercultural turn)」(Thorne, 2010)，正符應了前述 Vygotsky 的理論取向，強調社會文化歷程對於人類學習或認知發展的關鍵影響—從低階的理解發展到高階思維。

隨著多元文化教育的普及與備受重視，跨語言教學相關研究暨教學實務也如



兩後春筍般出現。如同「文化轉向」與「跨文化轉向」的時代趨勢，「多元語言轉向(multilingual turn)」(如 May, 2014)也受到教育學者與教師的重視。Vallejo(2018)指出，近幾年許多社會語言學或應用語言學領域學者在跨語言研究領域有許多論述。主要起源於英國威爾斯學者 Cen Williams (1996)針對威爾斯母語(Welsh)與英語的跨語言相關研究，其他學者例如美國雙語教育學者 Ofelia García(2009)、英國雙語教育學者 Li Wei(2011)、García 和 Wei(2014)以及 Creese 和 Blackledge (2010)等人，持續延伸跨語言的理論與分析概念。本文將根據 Ofelia García(2009)以及 Li Wei(2011)所提出的跨語言概念與定義加以探討如后。

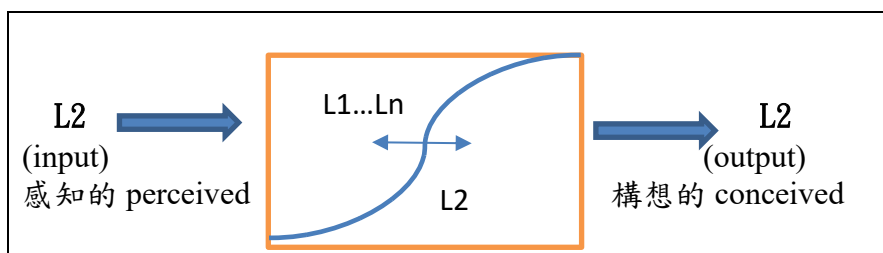
首先，García (2009, p. 44)提出跨語言的定義，她認為“跨語言不是如一般著重在語言上，而是聚焦在真實可觀察的語言實踐上的雙語教育取向”。從下圖可看出雙語教育模式的發展軌跡，從傳統的雙語式分離而各自獨立的，接著是兩種語言間的「語言轉換(code-switching)」，逐漸發展到今日兩種語言或多語之間的跨語言實踐(如圖一)。發展的只要關鍵是 García (2009)所說的“真實可觀察的語言實踐”，亦即當今多元文化以及多語社會的時代背景。



圖一：不同模式的雙語教育 (轉引自 García & Kleyn, 2016, p. 13)

其次，Wei(2011)在探討跨語言實踐時，提出「跨語言空間(translanguaging space)」空間的概念(如圖二)，他指出跨語言空間是雙語或多語使用者所創造出來的一種語言空間，這個空間注入了“個人歷史、經驗和環境...態度、信念以及意識型態...認知和與生俱來的技能”(p. 1223)等元素，用來表達存在世界中的現實經驗。如圖二所示，這個空間呈現了學習者個體，如何在教室內應用超過單一語言的「全語技能(full linguistic repertoires)」，應用學習環境中自然垂手可得的學習「資源(resources)」進行語言溝通。





圖二：教室內的跨語言空間（筆者繪製）

應用語言學家 Swain (2006)指出，跨語言空間顯示了語言間存在的一種界線 (boundaries)，此界線是根據語言使用者的語用習慣所創造出來的；此界線並不是「非 A 即 B (either...or)」的二元關係(dualism)，反而是「感知的(perceived)」、「構想的(conceived)」暨含有認知、社會歷史以及文化意義的語言使用者「存在空間(lived space)」之間變動不居的三角關係。Rabbidge (2019)也提出相似的看法，他認為一般人習慣將教室內的英語教學語言，視為非 L1(母語)即 L2(目標語)的傳統二元關係。以台灣脈絡中的雙語概念而言，L1(中文)和 L2/EFL(英語)是最常見的僵化分野。此種傳統分類經常造成英語教室中(尤其雙語幼稚園或小學課後英語補習班)，為了宣傳浸潤式全英教學的招生手法，常見的「禁止說中文(No Chinese)」和「只准說英文(English only)」語言政策。結果形成語言「排擠(exclusive)」的教學策略，導致幼童學英語歷程，可能因為害怕使用母語受罰而心生恐懼，不但降低英語學習動機、也無形中形塑了學習者說母語的潛在負面文化認同。

### (三)、探究跨語言教學策略

誠如上述，「跨語言空間」強調語言學習者根據自身所擁有並且可以使用不同語言資源之間的和諧關係。Rabbidge (2019, p. 120) 強調跨語言幫助我們瞭解語言不是分離性，而是“鏈結社會、歷史與空間，一種完全融合(all-inclusive)的系統”。教室內跨語言空間實踐需藉由教師來感知與實踐，以彈性而弱化的界線讓學生有機會主動參與教室語言學習活動。只可惜，傳統教室內的雙語教學，猶如一道楚河漢界間的鴻溝，也像高聳的厚牆將不同語言嚴格地分離，因此正如 Cummins(2005)所說—「浪費(squandering)」我們的雙語資源。有鑑於此，近十年來許多雙語教育學者逐漸意識到雙語所帶來的珍貴社會、歷史與文化學習資源，因此他們認為雙語教學的語言界線應該是「多孔性的(porous)」(García & Kleyn, 2016)與「有彈性的(flexible)」(Creese & Blackledge, 2010)。

因此，許多雙語教育相關研究均強調跨語言的積極教學效果，尤其強調跨語言理論能「瓦解(disrupting)」獨尊英語的傳統教室生態，教師可以在英語教室中讓學生的母語使用發揮了學習的「槓桿作用(leveraging)」，提升學生對課程的理解能力(如 García & Kleyn, 2016)。近幾年相關跨語言研究領域包含例如學術寫作(如 Canagarajah, 2011; Kaufhold, 2018)和戲劇表演(如 Ku, 2019)等。以地區而言，跨語言研究大多來自以英語為母語但是文化上具有雙語或多語特性，長久以來進行雙語教育的國家。例如美國地區英語(L1)/西班牙語(L2) (García, 2009)和英國地區英語(L1)/社區母語(L2)(Creese & Blackledge, 2010; Wei, 2011)。舉英國地區為例，

Creese 和 Blackledge (2010)以語言生態角度探究英國伯明罕地區華裔移民子女學習中文的人種誌研究。研究發現以「彈性的雙語(flexible bilingualism)」以及「彈性的教學(flexible pedagogy)」(p. 112)不但有助於華裔移民子女學習中文，也具體協助學習者保持了族群文化認同。研究也釐清傳統常識性的雙語孤立(two solitudes)的教學假設謬誤，強調雙語教育應該從單語教學的桎梏中解放出來，以雙語或多語教學策略協助孩童進行語言學習。

以亞洲地區而言，台灣本土跨語言教學相關田野資料雖然相對較少，爾近也有相關跨語言研究進行，例如探究多語教師在多語教學歷程中的身分認同議題(Ku, 2020)。在韓國，Rabidge (2019)探究學生學習英語的教學歷程。研究指出在韓國的英語教室中，教師普遍存在「母語罪惡感(L1 guilty)」(p. 7)，深怕允許學生或教師使用韓語會汙染英語的學習。研究發現韓語(L1)母語文化資源在英語(L2/EFL)教室內可以由師生自然地運用，結果不但促進師生關係，也增進英語學習效果。Rabidge (2019)歸納出十種師生跨語言教學策略組合，值得台灣運用雙語或多語教學之策略參考。本文將參照其中五種—指導性(instructional)、單字探索性(vocabulary-discovery)、概念檢驗性(concept-checking)、聯想性(associative)以及情意性(affective)跨語言教學策略，分析台灣與英格蘭地區教室師生言談互動歷程。教室中常見的五種教師跨語言教學策略如下表：

表 1：五種教師跨語言教學策略

1.	指導性跨語言教學	<i>Instructional translanguaging</i>	活動教學(遊戲)
2.	單字探索性跨語言教學	<i>Vocabulary-discovery translanguaging</i>	單字教學
3.	概念檢驗性跨語言教學	<i>Concept-checking translanguaging</i>	文法句型教學
4.	聯想性跨語言教學	<i>Associative translanguaging</i>	社會文化連結
5.	情意性跨語言教學	<i>Affective translanguaging</i>	文化回應教學

註：參考資料來源 (Rabidge, 2019, p. 140)

本文相關教室跨語言教學實例文獻資料來源主要有二：(1)以社會文化理論角度，探究台灣不同族群背景國中生學習英語的教學歷程研究(Lin, 2007)；(2)以社會文化理論暨跨文化的比較角度，探究英格蘭學生學習中文的教學歷程研究(Lin, 2019)。研究焦點以言談分析法(discourse analysis)分析兩地教室師生的對話歷程中，L1 和 L2(目標語)雙語或多語使用的互動樣態。台灣與英格蘭學校教師背景資料暨跨語言教學策略如表 2，三位教師—梅老師、盧老師、譚老師均為匿名。

表 2：台灣與英國學校教師跨語言教學策略

	台灣客家學校	台灣原住民學校	英格蘭中學
教師	梅老師(女)	盧老師(女)	譚老師(女)

年齡	35~40	30~35	30~35
族群	閩南	排灣	中國
教室語言	中文/英文/族群語言	中文/英文/族群語言	英文/中文
融入客家話	✓		
融入排灣語		✓	
融入英語			✓

位於台灣南部地區的客家與原住民兩所國中生學習英語歷程的觀察顯示，師生互動大多屬於下列三種型態—以文法教學為主、中文為主要教室語言、兼具「直接(direct)」與「間接(indirect)」教室控制的師生互動結構(Lin, 2019, p. 114)。偏「直接」式的類型，意指多數以教師為中心、有較僵化的、指導或訓誡性用語來進行教室控制，以確認執行「教師的進度(teacher's agenda)」(Mehan, 1979)；偏「間接」式類型則呈現較多彈性空間(例如包容母語的介入)以及噓寒問暖般的關切話語，因此兼具教師的權威性(authority)與同理心(symphony)。三位教師的師生互動類型均屬於偏「間接」式，並且在教學過程中都使用跨語言教學策略中的「聯想性」與「情意性」跨語言教學策略，將學生的族群母語以及學生所處的在地文化融入教學之中。三位教師的教室師生言談互動摘錄暨分析如下：

### 1. 跨語言師生對話：英語、中文與客家話

梅老師本身是閩南人而先生則為美濃客家人，為了能與婆婆用客家話溝通，她會利用英語單字教學時經常問學生這個單字的客家話怎麼說，因此無形中拉近了師生間的距離。以下英語教室言談(摘錄1)是梅老師的國中英語教學班級教室觀察記錄。當天她正和學生討論教科書(康軒版)有關June 和Coco在學校穿制服經驗的英文對話。一開始對話是師生針對June 和Coco穿學校制服可不可愛的話題，對話中可以看見梅老師與學生間有英文、中文以及客家話的跨語言教學互動。

摘錄 1：

1. T:	Coco and June are in Coco's school. Hello! Where are they?
2. Ss:	在 Coco 的學校 =
3. T:	= They are in Coco's school. ((老師以中文重複一次))
4. T:	Very good. June says first. 他們開始聊天 You look so cu::te!
5. T:	她看起來怎樣?
6. S1:	“可愛”((學生說中文)) =
7. T:	((重複)) = “好可愛”. So very cu::te!
8. T:	((客家話) “yī-kēyī-lái-yǒng-léi?” (她看起來怎樣?)
9. Ss:	((以客家話重複) “ān-děng-yīxiā” (好可愛!)=
10. T:	((以客家話回應) = “ān-děng-yīxiā” (好可愛!)
11. Ss:	((聽到客家母語時，學生開懷大笑!))
12. T:	You look so cute ((老師邊唸邊寫在黑板上))
13.	Ok, read together. You look so cute=
14. Ss:	=You look so cute.

註：T 代表老師、S 代表一位學生、Ss 代表多位學生。資料來源(Lin, 2019, p. 125)

---

\*師生互動對話轉譯類型參考自 Silverman (1993)：

(()) 表示研究者註解

= 表示前後兩行話之間無停頓

:: 表示語調拉長

---

摘錄 1 顯示，梅老師因為積極學習客家話而在課堂英文單字學習時，刻意帶入客家話。例如第 8 行梅老師利用學到的客家話來問學生“yī-kēyī-lái-yǒng-léi?” (她看起來怎樣?)，並且引出接下來的客家話對話(第 9 ~10 行)。梅老師這項跨語言教學策略可以幫助學生「增能」(empower)，因為學生覺得自己不是只能被動地吸收英文知識，也有能力可以教老師客家話。教師應用學生客家話母語的跨語言教學策略，不但使得學生被增能的效應顯現，教師刻意鏈結社區和教室之間的文化「橋接(bridging)」，也讓師生間共同建構了語言知識以及彼此的「交互主觀意義(intersubjective meanings)」(Rogoff, 1990)。

其次，梅老師於第四行進行英文單字“cute”的教學時，以「單字探索性」跨語言教學策略用中文問學生“她看起來怎樣?”(第五行)，協助學生思索英文單字“cute”的意義，結果讓學生有機會接著以中文回答“可愛”。當利用客家話問學生“yī-kēyī-lái-yǒng-léi?”(她看起來怎樣?)(第 8 行)時，梅老師則是以客家話“ān-děng-yīxiā”(好可愛!)進行「概念檢驗性」跨語言教學策略來協助學生建構“So very cute!”的英文片語與句型知識(第 9 ~10 行)。上述彈性融入學生文化背景—客家話於師生對話，也屬於社會文化連結的「聯想性」以及「情意性」跨語言教學策略。後者也有「文化回應教學(culturally responsive teaching)」(Gay, 2018)積極的教育意義—當教師能理解與認同學生的語言文化背景，就能創造安全的教室學習環境，達到師生心理共鳴的學習效果。

然而，梅老師的融入客家母語的跨語言教學策略，似乎在其他班級並未引起相同的共鳴。例如梅老師在高英語成就班級教學時，運用相同的母語跨語言教學策略，結果大部分同學反而傾向以中文來回應老師。深入探究原因，筆者發現客家話背後隱含的文化價值—「客家卑微的文化認同(Hakka humble identity)」(Lin, 2007, 2012)是主因。根據台灣族群歷史記載，族群間有所謂的「閩客衝突」歷史以及移居都市的「隱性客家人」現象，因為在閩南人為多數的都市裡，說客家話等於是透露了自己的「族群語言記號(ethnic speech markers)」(Giles & Johnson, 1981)，所以都市客家人在公共場合盡量只說中文以避免被認出客家人身分，無形中導致客家人說母語會覺得不如說中文來得高級(Lin, 2012)。根據梅老師當時在學校(約 80%學生屬客家族群)的 6 年教學經驗，她發現高英語成就的班級學生不太願意說客家母語，他們覺得說中文比較高級。梅老師感嘆地說：

說客家話好像代表是“成績差”的學生...我發現學科成績較差的學生反而常說客家話，而成績好的就不太願意跟我說客家話。他們會說

“an-shia” (客家話)意思是“很丟臉”。他們覺得說客家話...非常“難聽”，聽起來不像是高級的語言。(Lin, 2012, p.12-13)

訪談中可以發現客家話母語被部分學科成績較好的學生貼上“難聽”或說了會“丟臉”的標籤，說某一特定語言似乎代表一種「社會性的宣示(social claim)」(Lin, 2007)。以梅老師在學科成績較好的學生班級的跨語言教學經驗而言，她的客家學生傾向說中文，的確是為了宣示較高的社會位階，並且用來匹配個人較高的學科成就地位。有鑑於此，教師進行跨語言教學策略時，必需對該語言的歷史、文化背景有一定程度的理解，同時也應事先熟悉學生說此語言時的態度。

梅老師接著舉出在同一所學校，學生說母語反而被老師處罰的實例。她的閩南籍學校同事因為不會說客家話，在課堂上會禁止學生說客家話，因為老師們聽不懂所以會覺得學生說客家是搗蛋的行為。她指出，“這些老師會警告學生上課禁止說客家話，說客家話的學生會受到處罰(委婉一笑!)...因為老師覺得學生是故意調皮的”(Lin, 2012, p. 13)。相較於梅老師在一般非高成就學生教室進行的跨語言教學，積極橋接(bridging)學生的家庭/社區與學校知識；其他老師否定學生說客家話這項文化資源的教學歷程，不但可能詆毀原本就已「卑微」的客家文化認同，同時也可能引起潛在的語言或族群歧視爭議。當英語已經成為高社會位階的強勢語言之際，台灣島內各語言之間也有潛在的「競爭」態勢(Lin, 2012)，因此教師在選擇與使用特定語言進行跨語言教學策略時，應關注不同學生的語言與文化認同間存在可能的差異性。

## 2. 跨語言師生對話：英語與排灣語

盧老師是排灣族原住民英語教師，從小因為英語發音流暢而經常獲得英語老師邀請為班上誦讀英語。盧老師任教的原住民學校位於台灣南部偏鄉，因為約有90%學生都是排灣原住民族身分，她經常用排灣族母語融入英語教學。摘錄2是盧老師國中一年級班級的英語教學教室觀察記錄。當天盧老師正在介紹新的英文單字—“grow”，並且以融入排灣族母語的跨語言教學策略，進行學生家庭和教室之間生活經驗和知識的文化「橋接(bridging)」(Rogoff, 1990)。

摘錄 2：

- 
1. T: “grow”=
  2. Ss: =“grow”((學生跟著重複唸三次，包含過去式))
  3. T: 例如，你們現在家裡種甚麼呢?
  4. S1: ((排灣語))“Vasa”...
  5. S2: “Vaqu”. ((其他學生以排灣語說出其他一些植物))
  6. T: So “vasa” is carrot. ((老師以排灣母語重複並加以說明))
- 
- 註：T代表老師、S代表一位學生、Ss代表多位學生。資料來源：Lin (2019, p. 125)

摘錄 2 顯示，盧老師以「單字探索性」跨語言教學策略進行單字教學。介紹英文單字“grow”時，她以中文“例如，你們現在家裡種甚麼呢?”(第3行)，令人驚

訝的是，班上一位同學立即以排灣族語回覆“*Vasa*”(芋頭)，而另一位同學也馬上接著說“*Vaqu*”(小米)，其他學生也同時以排灣語說出一些植物名稱。此時盧老師趁機以排灣族人身分認同，融合英語和排灣族語說出“*So ‘vasa’ is carrot*”(第3行)來引導學生學習另一個英文單字—“*carrot*”。和客家學校的梅老師一樣，盧老師以彈性融入排灣族語於師生對話中，誠屬於「聯想性」以及「情意性」跨語言教學策略。此種類似「文化回應教學」的策略，的確能引起學生的共鳴。在課後訪談中，盧老師坦誠指出：

*我很常用我們的排灣族母語...主要是讓班級輕鬆一點。感覺上可以透過說我們共同的排灣族母語來創造一種“親切感”，雖然我不是很確定這個策略有沒有任何效果...或許可以幫助提升英文學習。(Lin, 2019, p. 125)*

雖然盧老師並不確定融入排灣族語的跨語言教學，是否能具體提升英語學習成效，可確定的是此種教學策略的確創造了具“親切感”與共群感的教室學習環境。正如Cummins(2005)批判當代雙語教育傾向單語教學而“浪費我們的雙語資源”，梅老師和盧老師融入客家和排灣族語的跨語言教學策略，不但沒有“浪費”雙語資源，反而創造了讓學生可使用母語「全語技能(full linguistic repertoires)」的跨語言空間(Wei, 2011)，讓師生間產生意義的共同建構與分享(shared meaning)進而創造了意義化的學習效果。

### 3. 跨語言師生對話：英語與中文

來自中國的譚老師在英國的中文課程教學，也運用跨語言教學策略進行中文教學。這所英格蘭地區的公立中學(public school)相當於台灣的私立貴族學校，學生來自中、高社經地位的富裕家庭，學校不但提供拉丁文選修課程，2006年起更實施全校中文必修課程。相對於台灣的英語教室，英格蘭的中文教室屬於小班制(約11人)因此有較多的學生分組討論活動。摘錄3是譚老師一個11年級(約17~18歲)班級的中文教學教室觀察記錄。當天譚老師一開始先在課堂上花3分鐘時間，複習學過的中文單字以及片語，接著進行表達事物不同程度等級的形容詞用法與中文例句教學。

摘錄3：

1. T:	...the degree of something...I will give you 8 sentences and have a
2. T:	discussion with each other. You must talk to someone and say something to
3. T:	find out the rules, ok?
4. T:	I will give you three minutes 三分鐘，好了，開始!
	[...]
	((接下來師生對話是譚老師在教室間走動，並參與學生間的熱烈討論活動))
5. T:	...so imagine when you speak English... when you describe someone is
6. T:	handsome, how many ways of showing the degree of handsome?
7. Ss:	帥...很帥...非常帥....
8. S1:	好看!

---

9. T: Very handsome. ((譚老師馬上以英文直接翻譯))

---

10. S2: 太帥了!

---

11. T: Incredibly handsome. ((英文翻譯))

---

12. S3: 帥死了!

---

13. T: So handsome that I cannot bear... ((譚老師笑聲!))

---

((全班大笑!))

---

註：T代表老師、S代表一位學生、Ss代表多位學生。資料來源(Lin, 2019, p. 115)

---

摘錄3顯示，一開始譚老師使用學生的母語(英文)，以「指導性」跨語言教學策略，先清楚說明要討論的主題是“*degree of something*”來啟動學生間的分組討論活動(第1行)，緊接著也以英文說明要求學生必需參與討論並找出其中的文法規則“...*talk to someone and say something to find out the rules*”(第2~3行)。在分組討論中，譚老師繼續用英文引導學生如何用中文字“帥”來造句表達不同程度的帥—“*how many ways of showing the degree of handsome?*”(第6行)。由此可見，譚老師先以英文母語協助學生清晰瞭解分組討論的主題、規則以及相關實例，的確有助於學生瞭解並能順利配合教師要求的教學活動。其次，譚老師以「概念檢驗性」跨語言教學策略進行中翻英的即席翻譯(第9,11,13行)，從“好看!” (*Very handsome*)、 “太帥了!”(*Incredibly handsome*)到幽默的“帥死了!”(*So handsome that I cannot bear...*)，譚老師的英文翻譯的確有效地幫助學生掌握形容事物不同程度等級的中文形容詞說法。

在同班級的另一堂中文課的聽力測驗小考，譚老師也執行「指導性」跨語言教學策略—先以英文母語清楚說明測驗的進行方式。當天譚老師首先在電子白板上呈現幾個中文句子並且唸給學生聽，同時要求學生在平常作為筆記和小考用的紅色練習本上，以英文寫下他們認為是對的句子意義。

摘錄 4：

---

1. T: Take out your red exercise book and I'll read out sentences...write down

---

2. T: in English. OK, 好! um...I'll speak Chinese.

---

3. S1: This is a test?

---

4. T: No,... a quiz.

---

5. S2: You need to speak slowly...((笑聲!))

---

((接下來師生對話是譚老師給學生小考，四個中文句子，慢慢地各唸兩次。))

---

6. T: 好了...第一題..我打算..明年冬天..去倫敦..學英文((唸兩次))

---

7. T: 第二題...去英國以前我準備了很多好看的裙子 ((唸兩次))

---

8. T: 第三題...我比較喜歡歐洲的農村...因為它不僅很安靜，而且很漂亮

---

9. T: ((唸兩次))

---

10. T: Last one,...如果你想去英國讀書你就得學英文...而且要多和英國人

---

11. T: 聊天((唸兩次))

---

((譚老師接著在電子白板上秀給學生四個句子的英文答案，請他們交換改。))

---

註：T代表老師、S代表一位學生、Ss代表多位學生。資料來源(Lin, 2019, p.

---

119~120)

---



摘錄 4 顯示，譚老師的英文「指導性」跨語言教學策略，有效地協助學生清晰瞭解即將進行的測驗方式(第 1~2 行)。師生對話中也看出融入英文的跨語言策略降低了學生的考試焦慮，讓學生也能輕鬆地用英文表達希望老師唸慢一點“*You need to speak slowly...*”(第 5 行)同時引起班上一陣笑聲。換言之，融入英文的跨語言教學策略似乎讓中文聽力小考變得不是那麼可怕了。最後值得一提的是，接下來的四個中文聽力測驗句子內容都與學生的英國或歐洲文化背景有關(第 6~10 行)。此種「情意性」跨語言教學策略，幫助學生以熟悉的文化脈絡內涵，學習一般普遍被認為很難學的中文外語，的確達到如上述梅老師和盧老師實踐「文化回應教學」的積極教學意義。

正如譚老師班上一位同學(小玉)的描述，她說譚老師是“認真而嚴謹教學的好老師，但是她也增加教學的多元性(*variety*)讓學習變得有趣，至少也不會讓學生覺得無聊”(11 年級學生-小玉)。或許我們可以說譚老師的跨語言教學實踐，讓學生感受到教學的“多元性”。正如 García 和 Kleyn(2016)所強調—教室內雙語教學在不同語言之間的界線應該是「多孔性」或 Creese 和 Blackledge (2010)所說「有彈性」的一種包容性雙語教學，可以讓學生覺得“學習變得有趣...不會讓學生覺得無聊”。

#### 四、結論：朝向語言相互包容的雙語教學

本文從 Vygotsky 啟示的語言學習理論角度探討與釐清雙語教育迷思，從歷史、社會、文化的廣博視角，依據三筆教室師生互動言談資料進行言談分析，探究台灣社會在多語現實環境中，可行的跨語言教學策略以及可能面臨的挑戰。台灣的英語教育普遍存在的單一語言孤立政策，形成語言間彼此排擠的教學策略。然而從歷史與文化的觀點，台灣是多族群文化與多語言的社會。以英語為外語的教室內，自然地存在學生帶進教室的原生母語語言資源(*resources*)。以跨語言理論暨教學策略來「瓦解」獨尊英語的傳統教室生態，將能幫助教師可以從英語教室中的母語罪惡感(L1 *guilty*)解放出來，讓學生的母語使用發揮學習的槓桿作用，進而提升他們對課程的理解能力(García & Kleyn, 2016)。這項「全語技能」是雙語教室內可貴的文化資源，同時也是 Vygotsky 學習理論中所強調的—「文化」應當被帶回學習的核心地位。因為社會、文化的歷程對於人類學習或認知發展具有關鍵影響，能協助低階的認知理解發展到高階思維。因此，台灣雙語教育的教學歷程應該是發揮 L1(母語)加 L2(英語)大於 2 的學習效果，傳統的語言孤立主義或排擠性的語言教學似乎已不合時宜，尤其對於中、小學階段仍在學習母語的學生，母語語言的文化認同意識形態是否健康發展，將是台灣推動雙語教育需要特別關注的重點。

本文透過上述 Vygotsky 啟發的學習以及相關教學理論指引，並參考 Rabbidge (2019)跨語言教學研究，根據台灣與英格蘭地區教室師生言談互動分析結果歸納五種英語教室常見包含指導性、單字探索性、概念檢驗性、聯想性以及情意性跨語言教學策略。這些「全語技能」包含了台灣的中文、客家與排灣族群母語、以

及英格蘭的英文。這些策略顯示無論老師或學生都可以在教室歷程中以雙語或多語進行跨語言互動，結果能增進教室學習的認知與情意效能。但是跨語言教學也為教師帶來潛在的挑戰，這些挑戰以及需要的相對應努力包含—(1)教師對於雙語教育應該採取何種「立場(stance)」；(2)教師如何「設計(design)」雙語教學課程；(3)雙語教學過程中，教師如何根據學習者背景適時「轉換(shifts)」語言(García, Johnson & Seltzer, 2016)。

根據本文師生言談互動類型分析結果，發現台灣教師在跨語言教學實踐上，也可能面臨這三個面向的挑戰。首先是教師的「立場」，教師必需有健全的心理建設—去除(English only)的單語教學傳統思維，以及去除母語罪惡感(L1 guilt)的教學態度，讓教室成為安全而包容多元文化的語言學習場域。其次，教師在執行跨語言教學策略時應留意如何「設計」師生對話的知識與技能，包含瞭解學生背景文化以及學生熟悉的語言種類，而具體瞭解該語言背後的文化、歷史背景亦是重要的教學先備知識。最後是教師如何在教學過程中適時「轉換」目標語(如英文)與非目標語(如中文母語)；除了需瞭解學生文化背景之外，如何在雙語教學過程中敏感地觀察班級內不同文化背景學生的組成與語用實踐，以利創造「跨語言空間」資源的槓桿作用。如此，教師不但能「因材施教」，也能在現今台灣多元文社會環境脈絡下進行「因文化與語言施教」的跨語言教學，協助學生—尤其是英語低成就或早已放棄英文(雙峰現象或城鄉差距)的那「一半」學生，重新燃起學習英文的樂趣與希望。

## 參考文獻

- 行政院 (2021)。培育雙語專業人才增進國家競爭力，行政院會通過「雙語國家發展中心設置條例」草案。2021年9月2日，取自  
<https://www.ey.gov.tw/Page/9277F759E41CCD91/61b98315-2a05-4a43-8d10-0eedac48adef>
- 原住民族委員會 (2021)。原住民族 16 族簡介。2021年8月20日，取自  
<https://www.cip.gov.tw/zh-tw/tribe/grid-list/index.html?Cumid=8F19BF08AE220D65>
- Canagarajah, A. S. (2011). Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cole, M., Engeström, Y., & Vasquez, O. (1997). *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2005). A Proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Fishman, J. A. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3<sup>rd</sup> Ed.). New York: Teachers College Press.
- García, O. (2007). Foreword. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. xi-xv). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: A global perspective*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and bilingual education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.) (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. London: Routledge.
- García, O., Johnson, J., & Seltzer, K. (2016). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Giles, H. & Johnson, P. (1981). The role of language in ethnic group relations. In J. C. Turner & H. Giles (Eds.), *Intergroup Behavior*. Oxford: Basil Blackwell.

- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of bi-literacy. An ecological approach. *Language Policy*, 1, 27-51.
- Heath, S. B. (1983). *Way with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobson, R. (1990). Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. In R. Jacobson & C. Faltis (Eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kaufhold, K. (2018). Creating translanguaging spaces in students' academic writing practice. *Linguistics and Education*, 45, 1-9.
- Kramsch, C., & Zhu Hua (2016). Language, Culture and Language Teaching. In G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp.38-50). London: Routledge.
- Ku, E. K. (2019). "Can we do a not-all-in-English drama for kids?": Translingual practices in a Taiwanese EFL play. *English Teaching & Learning* (43), 5-12.
- Ku, E. K. (2020). *Teachers of multiple languages: The negotiation of language teacher identities across multiple languages and contexts*. Unpublished doctoral thesis, National Taiwan Normal University, Taiwan.
- Lin, W. C. (2007). *Culture, ethnicity and English language learning: a sociocultural study of secondary schools in Taiwan*. Unpublished Doctoral Dissertation. Cardiff University, UK.
- Lin, W. C. (2012). Language competition and challenges in plurilingual education: the case of a Hakka school in Taiwan. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-19.
- Lin, W. C. (2019). *Learning English and Chinese as foreign languages: Sociocultural and comparative perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- May, S. (Ed.) (2014). *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. London: Routledge
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rabbidge, M. (2019). *Translangaging in EFL contexts: A call for change*. London: Routledge.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Swain, M. (2006). Language, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp.95-108). London: Continuum.
- Thorne, S. L. (2010). The intercultural turn and language learning in the crucible of new media. In S. Guth & F. Helm (Eds.), *Telecommunication 2.0: Language and intercultural learning in the 21st century* (pp. 139-165). Berne: Peter Lang.
- Vallejo, C. (2018). Book review-Translanguaging: Language, Bilingualism and Education, by Ofelia García & Li Wei. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(1), 85-95. DOI: <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.764>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University press.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock*. Llangefni: CAI.
- Woods, D. J., Bruner, J. S., and Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2): 89-100.