

德國移民背景學生雙語教育之沿革與實踐

余曉雯

近年來，在全球化的潮流下，異國婚姻日益增多。相伴於此，具有新移民背景的學生之比例也因此增加。教育部在 108 學年將推出的新課綱中，將新住民語言列入選修中，然而，每週一節課的授課時間，無論對於該語言的精熟，或者更進一步，讓同校的其他學生也能從國小或國中階段開始擁有第二外語能力，這樣的措施都遠遠不足。

德國自二次大戰後，引入大量的難民與外籍勞工。近年來更因為歐洲境內的移動，以及難民的接納而使得人口結構更為複雜。而具移民背景的學生的增加，也使得原先所牽涉到的經濟、政治問題，進一步發展成為社會與教育的問題。德國目前在移民人數規模較大的城市，開始針對移民背景學生設立雙語學校。因此，本研究以德國相關的研究與文獻，以及實際上針對移民背景學生所施行的雙語教育學校之經驗為研究焦點，以期對臺灣在推行移民背景學生雙語教育時能有所啟示。

關鍵字：德國教育、移民教育、雙語教育

作者現職：國立暨南國際大學國際文教與比較教育系教授

通訊作者：余曉雯，e-mail: hwyu@cnu.edu.tw

壹、緒論

一、研究動機與背景

近年來，在全球化的潮流下，人口往來移動頻繁，異國婚姻日益增加。而婚姻移民也成為臺灣的主要移入人口來源，其中又以東南亞與大陸地區配偶為大宗。根據我國內政部移民署的統計，民國 92 年國內外籍與大陸配偶人數為 30 萬 1,414 人，民國 102 年則已高達 48 萬 6,703 人，十年間足足增加了 60%（內政部移民署，2014）。

相伴於此，具有新移民背景的學生之比例也因此增加。根據教育部的統計報告，92 學年度臺閩地區新住民子女就讀國小學生人數僅約 3 萬人（占全部學生 1.05%），96 及 101 學年度則分別突破 10 萬人及 20 萬人，至 104 學年度新住民子女就讀國中、小學生數為 20.8 萬人，占國中小學生數之比率為 10.6%，相當於平均每 9 位國中小學生即有 1 人為新住民子女。其中，連江縣比重歷年皆居全國之冠，104 學年度占 28.6%，平均每 4 位國中小學生就有 1 位是新住民子女；而比率超過 1 成之縣市，104 學年已增至 14 個縣市（教育部統計處，2016）。

有鑑於此，當前政府大力推動跨國婚姻子女教育優先區政策。除編纂外籍配偶實用生活教材外，並將外籍配偶子女納入弱勢對象之一，享有優先進入公立幼稚園、提前自低年級接受課業輔導等待遇（黃以敬，2006）。至於語言教育方面，雖然之前在九年一貫課程中，除了強調國語教學外，也推行鄉土語言和英語學習，然而，政府對於這些與日遽增的新臺灣之子，在語言教育上的需求與安排卻少有論及。即便教育部在 107 學年將推出的新課綱中，將新住民語言（主要以東南亞語為主）列入選修中（教育部，2016），然而，每週一節課的授課時間其實是遠遠不足。不僅無法讓具有該語言背景的學生能夠精熟掌握此語言，也無法讓同校的其他學生可以提早從國小或國中階段開始擁有第二外語能力。

德國自二次大戰後，因戰事與經濟成長的緣故，引入大量的難民與外籍勞工（余曉雯，2009）。隨著時間的推移，他們在德國安家立業、落地生根，改變了德國的人口結構；也因為移民人數的增加，使得原先所牽涉到的經濟、政治問題，進一步發展成為社會與教育的問題。

根據 2014 年的德國人口普查資料，德國具有移民背景者總數約 1,640 萬，占總人口數的 20%（Fahrn, 2014; Statistisches Bundesamt, 2015）。其中，6 至 20 歲的青少年之中，有 31% 的人具有移民背景，約有 8% 為外國國籍。2014 至

2015 學年則有近 613,000 名外國學生就讀普通教育階段之學校，占全德學生總人數的 7% (Statistisches Bundesamt, 2016)。而在法蘭克福、斯圖加特、慕尼黑等大城市中，15 歲以下具移民背景的學生與青少年之比例已超過同齡一半；甚至，在法蘭克福還高達 72% (Konsortium Bildungsberichterstattung 2010)。因此，如何妥善處理具有移民背景學生的教育問題，亦是德國當前所面臨的極大挑戰。

具移民背景的學生之教育問題牽涉者眾，包括家庭教育、師生互動、課程設計、教學方法、行政配置、資源分配等等。但若就移民背景學生的學習表現而言，語言的學習狀況是一個影響教育成就的重要因素；而在德國，這也往往是移民背景學生與德裔學生之間學習差異的關鍵之處。例如，從「經濟合作暨發展組織」(Organization for Economic Cooperation and Development, OECD) 於 2000 年底所公佈的第一屆《國際學生能力評估計畫》(Program for International Student Assessment, PISA) 之結果中可以看到，雙親皆為德裔或混合國籍者，學生的閱讀能力程度之分佈類似；但雙親皆外藉者的移民子女，即使其中有 70% 是在德國接受完整的初等與中等教育，但卻僅有 2% 在閱讀表現上能夠達到最高等級，相對的，卻有高達 50% 的學生未能達閱讀層次最低階段；甚至，20% 的學生位居風險團體，屬於極弱閱讀者 (Atelt et al., 2001; Hadl, 2001; BLK 2003)。

該次調查的後續分析中亦進一步指出，語言能力上的不足，影響了移民背景學生在其他學科上的掌握度，進而攸關其未來學術、生活與職涯進路的發展 (Atelt et al., 2001; Prenzel, Sälzer, Kiene, & Köller, 2013)。因此，雖然自 1970 年代以來，在德國即針對移民背景學生提出相關的語言教育政策，但是，自 2000 年之後，這個議題重新在德國掀起熱度。無論是聯邦、各邦或地方政府，莫不將之視為教育改革上的重要議題，並提出各種不同的整合及語言提昇措施。

二、研究方法與範圍

從德國目前所推出的多種政策看來，德語能力的提升是主要的著力點 (余曉雯, 2009)。然而，有許多文獻以及實際上的研究顯示，針對移民背景學生進行雙語教學，更是政策推動時需要思考的方向。目前，在德國境內真正推動移民背景學生雙語教育的學校雖然還不完全普遍，但在移民人口規模較多的大城市中，已有不少針對移民背景學生所設立的雙語學校。因此，本研究將以德國針對移民背景學生於中小學段所推行的雙語教育為主題，透過相關研究與文獻的探討，藉以釐清雙語教育的相關概念、雙語教育的施行成果，以及其在德國教育發展中的歷史沿革發展。此外，透過針對實際雙語學校的在課程與教學

主題文章

設計上的探討，希望藉以充實我們在思考臺灣移民背景學生語言教育時的政策規劃與思考觀點，並提供實際操作之可能性。

以下文獻部分，首先針對德國的移民結構，以及移民背景學生目前的教育處境加以說明；其次，一方面耙梳德國在移民語言教育上的相關政策與沿革，另一方面則針對雙語教育的理論進行介紹，以之作為理解此研究的背景脈絡。在文獻探討之後，則以柏林邦的德語-土耳其語雙語學校為例，透過其在雙語教學上的具體規劃，提供實際實施雙語學校的範例。

貳、文獻探討

一、德國移民相關議題

(一) 德國的移民結構

19世紀時，德國是個居民外移的國家。然而，到了世紀之交，這樣的情勢有所轉變：大規模的波蘭工人入境德國採礦；而後在二次大戰期間，來自納粹佔領區數百萬計的健壯外國工人被迫投入德國重製造業。因此，從1950年代開始，德國已然成為外來移民嚮往的目標國家。

二次戰後，德國移民主要分為兩大類：德裔回歸者（Aussiedler）與非德裔外國人。茲分述如下（Oezcan, 2004）：

1. 德裔回歸者

1945年至1949年間，近1,200萬德國難民群集在現今德國境內，包括居住在1945年之前德國間歇管轄區域的國民，以及來自波蘭、捷克斯拉夫、匈牙利與南斯拉夫的德裔移民。1961年柏林圍牆建造後，由於西德工業快速擴張，加上政策上摒棄東德共產主義的政治經濟體制，因此吸引大批德國人自東德遷移至西德。截至1988年，總計人數達40萬人之多。1990年代之後，隨著鐵幕垮台以及東歐集團國家旅行限制的解禁，從1988年至2003年帶來另一波300萬人的移民潮，主要來自前蘇聯、波蘭與羅馬尼亞。由於移民不斷湧入，1990年代初期，德國政府開始採取減緩移民措施，例如挹助原居住國的德裔族群，改善他們的生活水平，誘使他們繼續留在原居地；此外，也建立一套配額制度，從1993年至1999年，每年配額225,000人，之後逐年下降至2003年的73,000人。

德國政府為了促進德裔回歸者在社會與勞動市場上的融入，因此，讓他們

享有不同於其他移民的特權，包括語言訓練、雇用與福利的援助。儘管如此，他們卻仍然面臨嚴重的經濟與社會融合問題，其中主要原因在於德語知識不足。然而，由於這些德裔回歸者主要被視為是德國人而非外國人，因此，在有關移民與融合的爭論中，他們的處境並未引起太多的關注。

2 非德裔外國人

這些移民原國籍非德國，不過，因為歷史、政治、社會、經濟等因素，使得這些外國人各有不同的理由落腳德國，也在德國社會中具有不同的組成比例。除了戰後重建所引入的外籍移工之外，近幾年來，由於經濟因素，歐洲境內的自由移動亦讓不少西班牙與希臘人前往德國尋找工作機會（Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012）。歐洲境內移向德國的人口，在這幾年間甚至每年平均達到 70 萬人左右（Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2016a）。根據 2014 年的普查資料，德國境內的外國人口中，45%來自 EU 的成員國（BAMF, 2015）。

目前最主要的三類外國移民者為：外籍移工（Gastarbeiter）、尋求政治庇護者，以及高技術勞工移民。

（1）外籍移工

二次戰後，為因應經濟復甦所帶來的勞工短缺、歐洲共同體的成立，以及柏林圍牆建造致使難民中斷等諸多因素，西德自 1955 年後，陸續與義大利、西班牙、希臘、土耳其、葡萄牙與南斯拉夫等鄰近國家簽署招募協定。按照西德政府原有規畫，這群男性外籍移工在工作一、二年後，即須返回原籍國與他人輪流交替。然而，實際上卻有相當高比例的早期外籍移工取得長期或永久居留權。由於這樣的結果正能符合雇主免去聘僱新人的需求，因此，整體政策遂轉向強化移民者居留的權利而非強制輪替。伴隨著政策的轉變，大量移民及其眷屬聚居工業大城。由於其生育率遠比德國家庭高，因此外籍移工家庭的學齡子女比例逐漸增加。

然而，1973 年石油危機引發經濟不景氣，加上大部分德國人對外籍移工及其眷屬的定居抱持反對態度，西德遂終止非歐盟外國勞工的招募。然此舉反倒鼓勵更多外籍移工留居德國。從 1986 年至 1996 年間，除了眷屬遷德外，再加上移民子女的出生，外籍人數從 2,800 萬躍升至 7,300 萬之多。

（2）尋求政治庇護者

除了德裔難民外，1990 年代起，來自昔日東歐國家的尋求政治庇護者大量湧入德國（張安藍，1999）。1992 年達到巔峰，申請人數計 440,000 人之多。

主題文章

1993年，基督教民主黨（Christlich Demokratische Union Deutschlands, CDU）、社會民主黨（Sozialdemokratische Partei Deutschlands, SPD）與自由民主黨（Freie Demokratische Partei, FDP）經過協商，修改《基本法》（Grundgesetz）。針對政治庇護者，除了以須過境或來自「安全」國家為理由加以限制外，另也同時加速承認程序。其後幾年，申請政治庇護人數持續下滑，2003年時顯著下降至50,563人。

然近幾年由於國際局勢的變化，戰爭、政治迫害等狀況頻生，使得超過6,000萬的人成為難民，陷入無家可歸的處境。德國為此大開收容大門，光是2015年就有1百多萬的難民提出申請（Deutscher Bundestag 2016），獲得通過者高達80萬以上。這些難民主要來自敘利亞、阿爾巴尼亞、科索沃、伊拉克和塞爾維亞（Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2016a）。

（3）高技術勞工移民

2000年時，為吸引資訊科技專家投入相關產業，德國開始施行藍卡計畫（Bau Card Programm），給予高科技工作人員永久居留資格。根據2005年生效的《移民法》（Zuwanderungsgesetz），非歐盟成員國中具有一定資格的工作者，如研究人員、頂級管理人員等，可獲得無限期居留許可；企業則可透過投資一百萬元，且增加十個新工作位置的方式移民；而外國學生畢業後可在德國多停留一年，作為尋求職業的過渡期（Bundesministerium des Innern, 2008）。

在前述的歷史發展背景下，下圖一顯示的即是德國目前移民人口的組成狀況。依據德國聯邦統計局（Statistische Bundesamt, 2016）所公布的人口統計報告，2014年度德國總人口有8,120萬人，其中，約有1,640萬人有移民背景，相當於總人口數的20.3%（Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2016a）。

然亦正如此歷史回顧所顯示的，在德國這些具有移民背景的人口並非是同質性的群體。以目前的組成比例來看，20世紀下半葉所招募的外籍移工及其後代，如今已成為德國具有移民背景人口的最大群體，占移民背景人口的36%（即590萬人）；第二大群體則為德裔回歸者，人數為420萬人（占26%）。

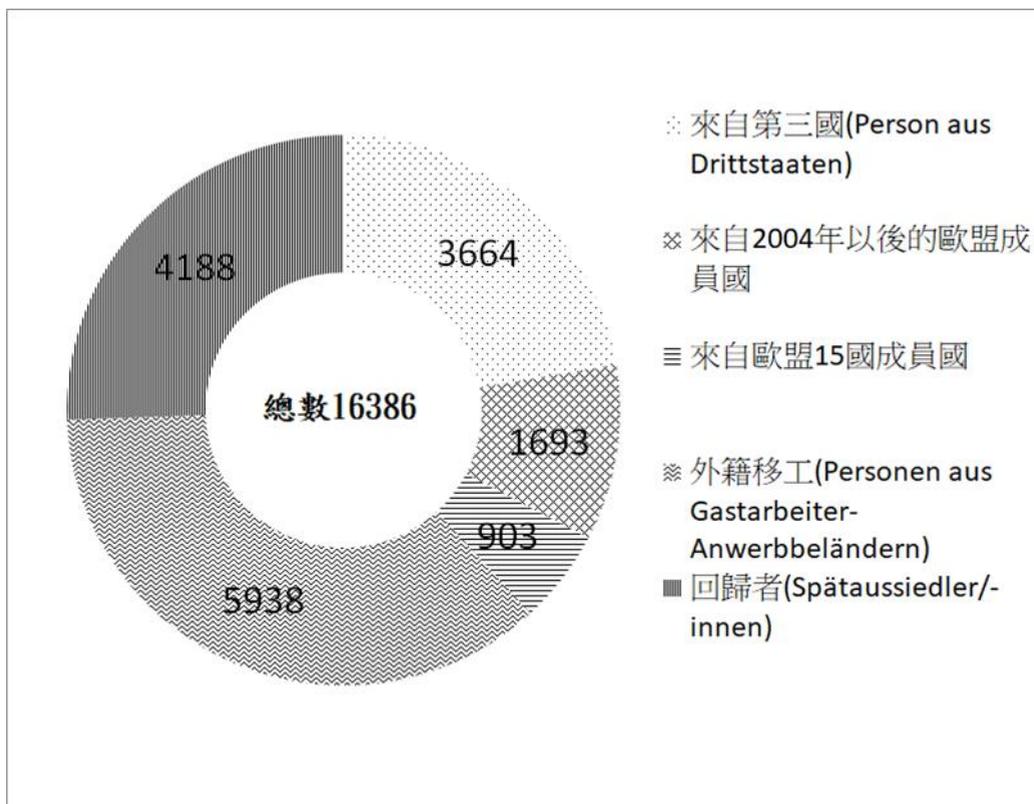


圖 1 2014 年移民人口的身分與原籍國比例圖 (數以千計)

資料來源：Statistisches Bundesamt (2016, p. 220)

(二) 移民背景學生之教育處境

從 2014 年人口普查資料中可以看出，移民背景學生已成了學校場景中重要的組成成分。根據此份普查，10 歲以下具有移民背景的學生佔同齡人口的三分之一 (35.1%)；同樣的，在 10 至 15 歲的年齡層中，其所佔比例也約莫三分之一 (31.4%)；至於介於中等教育後期至高等教育階段的移民背景之青少年，其佔同齡之比例亦有四分之一 (25.7%) (Statistisches Bundesamt, 2015)。除了現況上必須面對高比例的移民背景學生之外，據估計，德國未來五十年，每年平均還需要多於 45 萬的移入人口補足其人力需求 (Auerhainer, 2006)。因此，正視移民背景學生的教育處境，並且施行相關措施以改善其在教育上的難處，是德國政府目前責無旁貸的任務。

主題文章

移民背景學生的教育處境如何，可以透過一些相關指標予以呈現。例如，學前機構的就學狀況、學生的學業表現、移民背景學生在特殊學校中的比例、中等教育的就學類型比例與中輟率，以及高等教育階段的就學狀況等。以下，主要針對初中學教育階段提出幾項指標，說明其與德裔學生之間的差異。

1. 中等教育階段就讀學校類型差異

德國中等教育階段主要分為三種類型的學校：文理中學（*Gymnasium*）、實科中學（*Realschule*）、主幹中學（*Hauptschule*）。此三類型學校的就讀條件，主要依據的是學生在初等教育階段的表現。根據聯邦政府的統計數據指出，2014/2015學期時，僅有9%的德裔學生上主幹中學，相對於此，非德裔學生之比例為26.1%；而將近一半（48.6%）的德裔學生就讀文理中學，但非德裔就讀比例僅約占其一半（25.1%）；就讀實科中學的比例則兩者相差不大（*Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*, 2016b）。

2. 結業資格與中輟差異

雖然初、中等教育在德國皆屬於義務教育階段，不過，卻仍有相當比例的學生未能完成相應的畢業要求而中輟。從2004至2010年，雖然中輟比例降低（德裔學生減少33%，外籍減少39%），不過兩者相較下，彼此之間的距差仍大。以2010年為例，德裔學生中輟比例為5.4%，但外籍學生中輟比例卻超過其兩倍（12.8%）（*Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*, 2012）；2014年時，德裔學生中輟比例降為5.1%，外籍學生中輟比例則仍高居不下（12.7%）。

然而，就算能夠完成學業，但因就讀學校類型的差異，所以學生所取得的結業資格亦呈顯出相當的落差。在2014年時，43.5%的德裔學生獲得大學的入學資格，但非德裔學生卻僅有16.4%得以進入大學；相對於此，取得主幹中學的結業資格者中，40.3%為非德裔學生，所佔比例是德裔學生（20%）的二倍（*Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*, 2016b）。

除了這些清楚呈現在數據上的落差之外，在聯邦反歧視辦事處（*Antidiskriminierungsstelle des Bundes, ADS*）每四年所提出的歧視檢視報告中，還指出了移民背景學生在教育場景中所經歷的各種歧視處境。這些歧視不僅發生在入學前後、學校的成績評定、教育階段轉換、教材設計中，也彰顯在日常生活的各種互動中，例如禁說母語、未能接納某些宗教形式...等面向上（*Antidiskriminierungsstelle des Bundes*, 2013）。

二、雙語教育之相關概念與教學模式

在目前全球化的時代下，擁有雙語甚或多語能力，被視為是重要的職涯資產。這樣的情勢發展實與過去大為迥異，因為一直到 20 世紀前半葉，在雙語或多語環境下成長的學生，還經常被視為是傾向左撇子、斜視、口吃、說謊、造假、人格分裂與政治不忠者（Bocher, 1910; 引自 Küger-Potratz, 2012）。從這樣的歷史比較來看，即可清楚發現：語言並非中立之物，而是滿載社會價值，甚至也往往是統治者施政時予以利用的重要政治手段。

誠如德國重要的跨文化教育學者 Küger-Potratz (2012) 所言，對於主張領土統一者，或者將單一語言視為是健康的常態者而言，其基本主張往往也進一步決定了公共輿論和整合政策，亦彰顯在學校的許多政策措施，以及政治與教育領域的日常作為上。簡言之，政府與整個社會面對雙（多）語教育的態度，也反映出其如何對待，或應該如何對待文化及語言少數的象徵（Söhn, 2005a）。

鼓勵雙語甚或多語的學習，目前已成為許多國家的政策方針。以下，即針對雙語教育的內涵，以及施行雙語教育的要點與幾種重要模式加以說明。

（一）雙語教育的內涵與重要性

不論是強調族群同化的民族熔爐社會，或是族群共榮的多元文化社會，通常都是以某一優勢族群的語言，做為整個社會或部分地區的通用語言及教學用語。對於該社會之弱勢族群或外來的移民團體而言，這種優勢語言都是陌生的第二語言。為了補救或協助不同語言族群間的溝通，在教育上設計某種教育環境，讓弱勢族群或移民團體的學生，充分利用教育機會，能夠一方面以母語從事學習，同時也逐漸加強第二語言的學習份量。像這樣通過母語以精熟第二語言的課程安排，通稱為雙語教育或雙語教學（張建成，2000）。雙語教育與第二（三）外語教育的差異在於，此種語言是直接用來作為來教導學科的一種媒介，而不只是在教導該語言（Cummins, 2003; Paff, 2010）。

從具有移民背景的學生之處境來看，雖然也許在學前階段能夠在家庭中擁有接觸雙語的機會，然而，就語言的習得與發展而言，雙語能力的持續發展，從某一個時間點開始，若無學校的指導則不可能，而此時間點指的即是文字之習得。因為，若無文字之輔佐，則語言習得時，該語言背後所承載的整個豐富世界亦難以開啟。因此，對一個在雙語中成長的學生而言，兩種語言的文字化是其得以開展語言掌握的前提；藉此，也使其有機會能夠將雙語上的語言與智識之潛能，轉換成有利的教育生涯（Gogolin, 2012）。以此來看，雙語教育的消極的目的在避免那些母語不是通用語言的學生，無辜受到學業上的懲罰；而積極的目的則在於提升這些學生的語言能力及學業成就，使其能夠有效經營或適

主題文章

應未來的社會生活（張建成，2000）。也因此，學校在雙（多）語教育上即扮演重要的角色。

在美國教育局（US Department of Education）的資助下，跨文化發展研究中心（Intercultural Development Research Center）曾經針對美國所進行的雙語教育計畫進行研究。這個研究認為，學生在學習多數語言時，學校應該同時支持學生的母語及其文化。此研究並指出，這些成功的雙語學校所使用的是雙語言（dual language）或雙向語言計畫（two-way bilingual program）模式；此外，這些學校也因為擁有資源可以雇用雙語教師，亦有助於學校與家庭和社區間的溝通（Haff, 2010）。

同樣的，也有許多的研究基於不同立場，指出針對移民背景學生施行雙語教育的重要性：

1. 兩種語言之相乘效果

就語言學的觀點而言，互賴假設（De Interdependenz-Hypothese）或移轉假設（Transfer-Hypothese）強調，第一語言的高層次能力（尤其是文字化）對於第二語言具有促進效果（Söhn, 2005b）。根據 Cummins（2003）的研究，這樣的移轉通常發生在從少數移民者的語言轉換至其所移居之地的語言上，因為學習者在學校之外亦能常常接觸與運用。

2. 強化學科之專業學習

Thomas 和 Collier（2001）從學科內容與專業能力取得之面向，來強調實行雙語教育的重要性。對他們來說，學生在入學時若幾乎未具備移民國的通用語言能力，那麼，若未能以母語進行專業教學，則在學習當地優勢語言時，幾乎無法跟上正規班級中所欲傳遞的知識內容。

3. 促進家庭互動關係

雙語教學除了對移民背景學生在學校內的教育成就有所助益外，社會學家 Mouw 和 Xie（1999）則強調原生語言的學習對於家庭間溝通的意義，以及由此所衍生的對於學習上的幫助。他們認為，若缺乏可溝通的語言，則家長在督促學生表現，或教導有利於學業成就的價值與行為時，則會遭遇相當的困難。同樣的，第一語言在家庭關係中所具有的情感意義亦是許多支持雙語教學者的重要論點。因為母語課程的實行，能夠支持學生第一語言的取得，而這是學生自年幼開始，在家庭中獲得情感連結的媒介。對移民家庭的溝通而言，也因此具有相當大的意義（Bundesforum Familie, 2004; Kleff, 1998; Portes, & Hao, 2002）。

4. 表達尊重與提升價值感

若站在整體社會的價值觀來看，以出生地的語言教學，表達了一種透過國家學校系統對移民者語言文化的認同與尊重，及對其所使用語言的認可與重視。其所顯示的是國家將其視為是一種社會資源，亦賦予移民者正面的自我形象（Baker, 2001; Portes & Hao, 2002）；此外，在歐洲與全球化的經濟狀況下，雙（多）語能力的推動，無論是對個人就業活動或跨國企業與組織的經營、國民經濟與國際貿易關係而言，都是一項重要的投資（Keff, 1998; Thomas & Collier, 2001）。

綜合言之，過去，移民背景學生在家說外語被視為是整合的障礙，但實際上，這樣的語言習得，以及因此所獲得的文化內涵，卻提升了學生的能力，並開拓了他們的視野（Hollunder, 2011）。此外，無論就移民家庭之內的溝通、情感維繫、家長對學生的學習協助，或者移民者在社會上的自我形象等，雙語教學的推動都具有相當重要的價值。

（二）雙語教育的實行模式

在實行雙語教育時，目前為止所發展出來的幾種模式，各有其考量。有些方案針對語言弱勢群體，有些則看重其對於優勢群體學生語言所帶來的利益。以下即針對主要的幾種模式加以說明。

1. 淹沒式（submersion）

這是過去大部份少數群體學生所經歷的雙語模式。此模式所反映出來的概念是，無須給予少數語言學生特別的對待。Skutnabb-Kangas（1984）指出，淹沒式的雙語教育是最普遍的模式，主要在丹麥、挪威、法國、英國、荷蘭和西德被採用。就經濟效益而言，這是政府短期內最便宜的解決方式，而且具有文化同化的目標。此模式的優點之一是，少數族群的孩子與大多數學生一起留在正規班級中，藉此與當地的標準母語或優勢語言保有最大的接觸，如此有助於少數學生對此語言的掌握。例如，Kardam和 Pfaff（1992）的研究就指出，土耳其學生在特殊班中，因為缺乏與德國同儕團體之接觸，造成其人際間的德語溝通能力和學術語言技能發展緩慢。不過，也正如 Skutnabb-Kangas 所言，這樣的教育方式往往所帶來的後果是，少數族群對優勢文化的敵意、對自身文化的不確定，並且，也讓他們在原生母語上的認知學術語言能力無法獲得充分的發展。亦即，在這種半語言（semilingualism）或削弱型雙語（subtractive bilingualism）的沈浸下，移民背景學生在移入國的語言上進展不大，相伴而來的是其原生母語的流失。

2 雙語浸沒式 (bilingual immersion)

浸沒式的雙語教育，又可根據使用移民背景學生母語的時間長短，以及其所預計的學習目標而分為三種類型：

(1) 過渡型雙語教育 (transitional bilingual)

在這樣的方案中，先以母語開始進行教學，直至學生精熟主流語言後才進行轉換。同時，以母語教學的課程也隨之減少。這種類型的雙語教育，只是以弱勢或移民族群的母語作為媒介，導引弱勢或移民族群學生學習優勢語言，最終目標是在小學階段即排除母語，而完全使用優勢語言進行溝通及教學。

(2) 保持型雙語方案 (maintenance bilingual programs)

將母語當作學科與教學的媒介。主流語言教學是強制性的，但在高年級前並不會成為教學語言。母語在整個受教過程中，都是教學的一種媒介。這種類型的雙語教育，略同於延緩式的過渡型雙語教育。所不同的是，當學生到了規定以優勢語言上課的階段，或學生已經熟悉了優勢語言之後，仍然支持鼓勵他們使用母語。亦即，優勢語言或第二語言的學習，只是逐漸加入課程之中，而不是取代學生的母語，成為唯一的教學用語。這種雙語教學的模式，母語既是媒介工具，也是受到維護的目的，其目標在幫助弱勢或移民族群成為雙聲帶，同時通曉自己及優勢文化的語言。

(3) 雙向雙語浸沒型 (two-way bilingual immersion)

此模式讓多數與少數語言使用者一起學習。其施行方式是：一開始使用少數語進行教學，並配合一小部份的多數語言教學，並隨著年級上升而增加時數，但整個教育過程皆包含兩種語言。這是典型的雙語主義，要求優勢族群及弱勢族群的學生，必須學習自己的母語，同時也須熟諳對方的語文。

施行浸沒式的雙語教育初始時，學生在語言上少被糾正，而是讓新的語言在自然使用情境中逐步開展。傳統第二外語課程所強調的字彙和文法規則，再浸沒式的語言學習模式中退居幕後，學生是以如同母語的習得過程般，習得夥伴國語言 (Wode, 1995)。

從以上所介紹的幾種雙語教育主要類型來看，淹沒式的雙語教育模式，基本上並非真正的雙語教育，而是以主流語言的掌握為唯一重要目標；而浸沒式的雙語模式，則反映出對於移民者語言不同程度的接受度，也同時標記出對於優勢語言群體者的不同對待方式。

德國過去所推動的雙語教育模式中，保持型的雙語教育是巴伐利亞邦（Bayern）中使用於土耳其班級的普遍模式。在這樣的班級中，教學大綱和教材通常來自移民者的國家，而德語則通常被當成第二外語所教授。此種政策表面上宣稱在維持學生的語言與文化，使其在父母工作屆期後，能夠回返家鄉而無問題。然而實際上，正如 Skut nabb- Kangas（1984）所言，這其實是種族隔離的一種形式，藉此預防少數族群分享主流社會的權力、物資與服務；並使其因為語文能力之限制，而無法影響社會。Skut nabb- Kangas 亦認為，其中隱藏的思維是：將移民或其他少數族群視為是暫時性的問題，認為他們終將離去，因而亦不會去思考嚴肅的解決方法來面對其所帶來的教育挑戰，或使其容易進入大社會中，提升其成就。

至於雙向雙語浸沒式模式，則是大多數研究者所建議的雙語教育模式。在瑞典，政府當局即以此方式教育芬蘭、南斯拉夫或其他移民群體的學生。通常，在前三到六年時，以移民者的語言作為主要教學語，但同時亦逐漸增加瑞典語的教學；而到高年級後，主要或全數以瑞典語進行教學。Cu mmi ns（2003）的研究指出，此種方式在加拿大、美國和瑞典都有成功的實行案例。他並且指出此模式之所以能夠帶來成效的兩項關鍵因素為：1.對移民背景學生而言，主流語言的學習不再對其認同帶來威脅，因為在學校中使用母語，讓他們對自己的文化背景感到驕傲，並能強化他們的自我概念；2.以母語作為教學語言，可以讓學生在其原有的語言與智識能力基礎上，繼續開展之後的學習。

參、德國移民背景學生雙語教育歷史沿革與概況

從上述移民結構的探討中可知，外來人口的大量移入，改變德國人口結構甚鉅，無論在政治、經濟或社會層面上，都為德國帶來極大的衝擊。而從移民者的社會處境和移民背景學生的教育處境來看，如何改善其與德裔之間的差異，是德國社會的重大課題。自 2000 年之後，德國不管是聯邦政府，或者是聯邦與邦際之間，以及地方政府，對於移民的整合、具移民背景學生的教育提昇等議題，都相繼提出了許多重要的宣稱與政策方案。包括：「教育論壇」（Forum Bildung）在 2001 年時，針對移民者的教育與資格提出相關建議；「移民獨立委員會」（U nabh ä n g i g e K o m m i s s i o n “Z u w a n d e r u n g”）在 2001 年第一次出版了《組織移民，促進整合》（Z u w a n d e r u n g g e s t a l t e n , I n t e g r a t i o n f ö r d e r n）此一報告書，針對移民者的情境、整合、具移民背景的學生與青少年之提昇等面向，提出了全德的調查報告。並且在 2006 年時，繼續提出第二次的報告；2007 年時，聯邦政府投入 75 億歐元的資金，提出了《國家整合計畫》。除了清楚標舉成功的整合政策所必須遵循的方針外，最重要的部分則是根據這些方針提出不同政府

主題文章

層級「聯邦、各邦、地方」的整合作為（余曉雯，2009）。

雖然 2000 年之後，德國政府在此領域上著力甚深，不過，目前看起來，語言政策上，主要在提升移民與移民背景學生的德語能力。至於其母語部份，則非計畫的重點。然而，實際上，德國在 1970 至 1980 年代，即曾經推動過實驗性的雙語教學。雖然彼時德國並不承認其為移民國家，但是相較於目前獨尊德語的狀況來看，在強調多語、跨文化能力的全球化時代中，這個階段的多種作法更有其值得參考之處。以下，以德國雙語教育為主軸，說明整個雙語教育的發展沿革與概況。

一、1960 年代以降

（一）1960 年代至今：重視雙語為第二外語學科

德國的語言政策與其他歐洲國家一般，強烈受到「國家應該理想上是單語」之概念所影響（Pfaff, 2010）。而在這樣單語國家的概念下，學校內的雙語教學主要針對的是學生第二外語能力的取得。

德國的雙語教學始於 1960 年代早期。德國於 1963 年與法國簽訂《法-德友好協定》（Franco-German Friendship Treaty）後，中等學校開始施行法德雙語教學。在此協定中，針對教育領域的密切合作提出許多建議，其中之一即是增加兩國中等教育階段學生學習對方語言的數量。也因此，兩國都陸續成立了德\法（法德）中學。以德國而言，第一所德\法中學是位在辛根（Singen）的「黑高文理中學」（Hegau Gymnasium），其施行方式是最多三門學科以法語教學。1987 年時，此種學校數量增至 25 所（Wolff, 2008）。

法語引入學校系統中，因此歷史淵源而具有長久的傳統。爾後由於全球化的趨勢，以及英語在世界中的霸權地位，使得著重英語的雙語學校也逐漸興起。根據 1993 年的一項統計，德國 38,000 所中小學中，有 200 所提供雙語教育計畫，其中絕大部分為德-英或德-法雙語計畫（Misch, 1993）；而 2006 年的資料亦顯示，以德-英為主的雙語學校數已超越德-法雙語學校。以實施雙語教學最多的北萊茵-西法倫邦（Nordrhein-Westfalen）來看（全德約 800 所雙語學校，其中有 200 所位於此邦），大部分的學校（162 所）以英語為第二教學語，德-法學校則有 23 所（Wolff, 2008）。此兩類雙語學校所象徵的優勢地位，使得不只是來自雙語家庭的孩子入學就讀，許多德國家長亦選擇這樣的學校，因為認為這是對孩子未來的投資（Hollunder, 2011）。

（二）1960 年代至 2005 年：移民背景學生語言教育以加強德語為主軸

相較於法、英兩種外語在德國學校系統中的廣受歡迎，德國其他多數的移

民及其語言並未受到相等的重視。1960年代以降所引入的與移民背景學生教育相關的立法，主要在開放學校系統以接納少數移民背景學生；與之相伴的，當時討論的主軸亦著眼於教育機會的平等。

就受教權而言，自 1964 年後，外國學生原則上與德國學生一般，享有同樣的教育權。至於學校中所實施的移民語言政策，主要秉持的是「以德語為第二外語」(Deutsch als Zweitsprache) 之原則。亦即，學生通常在接待班接受此種課程，或學校另外提供新移民背景學生獨立的德語課。此種課程通常持續六個月到一年不等，有些學校甚至延續兩年。與此同時，某些邦則引入彈性的轉換模式，讓這些學生從此種特別班級過渡到正規的學校教育中，例如薩克森邦。但是德語作為第二外語，實際上並未成為德國學校正規架構中的一部分 (Gogolin 2005)。

1960 年代之後，移民背景學生語言教育政策的另一個特點是，在補救課程中教導移民背景學生母語。然而，以當時的狀況來看，母語課程的補救教學，並非基於文化尊重之立意，而是為移民背景學生日後回歸其母國做準備；此外，此種母語教學課程的問題亦在於，為了減低移民背景學生負擔，學校讓他們免修另一種外語，但也因此阻礙了他們進入高等教育的機會，因為第二外語為高中畢業會考必要科目之一，是取得進入大學資格的必要件 (Gogolin 2005)。

然而，1980 年代時，德國政府的政策明白揭示：西德不是也將不會成為一個移民國家。也因此，西德政府對於少數語言族裔學生並無一致性的政策。面對學校裡大量的移民背景學生，當時西德的 11 個邦亦反應不一，各有其教育措施 (Luchtenberg 2002)。一直要到 1980 年代後，由於來自義大利、希臘、土耳其、南斯拉夫的外籍移工與前來依親的家庭大半留在德國不歸；加上 1990 年代起，政治庇護者、受難者，以及德國的歸國僑民漸增，為了預防政治、社會歧視與經濟貧困，整體的「跨文化教育學」(interkulturelle Pädagogik) 之概念才漸次開展 (余曉雯, 2009)。

例如，在 1994 年的決議中，各邦文教部長聯席會議 (Die Staendige Konferenz der Kultusminister der Laender in der Bundesrepublik Deutschland, KMK) 即表示，未來的學習應以多語為標的 (Christ, 2002)。然而，在 2001 年的《型塑移民》(Zuwanderung gestalten 2001) 報告書中，聯邦政府在看待移民者的處境時，所秉持的基本公式仍是：整合＝學德文。多語教學在當時僅佔據極為邊陲的位置 (Krüger-Potratz, 2012)；此外，各邦文教部長聯席會議雖然在 2002 年時再度重申支持發展多語的教學法，期望學生能夠同時習得德語、原生語和外語；並且，也主張應透過內容或組織的規劃，提升雙語及多語之地位，使之能夠與正規課程結合。可是實際上，聯邦暨各邦教育計畫委員會

主題文章

(Bund- Länder- Kommission für Bildungsplanung, BLK) 在 2004 年開始進行的《具移民背景之學生與青少年的提升》(Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, FÖRMIG) 試驗計畫中，母語的推動與加強也不過是眾多項目之一 (BLK 2004)。

綜合言之，在 2005 年之前，德國並未正視作為移民國家的事實，堅持「德國非移民國家」此一主張。在超過 50 年的移民之後，由於過去的調查都只區分「外國人」和「德國人」，因此，對於移民人口的社會、語言、種族和文化組成的適當統計數據皆無法掌握，僅能以推估方式加以推論。也因此，德國的移民政策，尤其是針對移民背景學生的語言教育政策亦完全付之闕如 (Gogolin 2005)。

二、2005 年之後：開始重視移民背景學生母語之雙語教育

然而，處身國際社會中，德國卻也不得不面對來自國際間以及歐盟整合之後所展開的新局勢。以國際情勢而言，聯合國教科文組織 (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, UNESCO) 近年來在語言與教育上所強調的原則是，把母語教學視為是奠基在學習者與教育者知識與經驗上的一種改善教育品質的方式。因此認為，雙語或多語教育是一種促進社會和性別平等的方式，也是多語社會的關鍵要素之一；而語言作為跨文化教育的基本元素，是用來促成不同人民群體間的理解，並保障其對基本權利的尊重。至於歐盟部份，歐洲議會 (Council of Europe) 的語言政策部門 (Language Policy Division) 在 2006 年提出的《歐洲文化條約》第二條 (article 2 of the European Cultural Convention) 之架構下，指出其語言政策重點為提升語言的多樣性，以及在教育領域中的語言學習。亦即在提倡多語主義、語言差異性、相互理解、民主公民與社會融合 (Pfaff, 2010; Council of Europe, 2006)。

也因此，在這樣的形勢下，如何在移民子女比例較高的地區推行雙語 (多語) 教育，不但是德國，也是許多國家面對全球流動化下所必須思考的政策方向。目前，德國約有 600 所學校提供德語搭配各種不同語言的雙語教育，其中 150 所屬於小學階段 (Hüllender, 2011)。不過，由於德國各邦具有文化主權 (Kulturhoheit) 之故，有關移民背景學生的教育主要屬於各邦的管轄權，因此，各邦在此議題上尚未有統一的規定。然在許多移民背景學生較多之邦，慢慢開始出現更多以移民背景學生之母語與德語並行的雙語學校，例如，科隆 (Köln) 過去即已成立的德語-法語雙語學校近幾年開始調整其模式，此外，也先後成立了德語-義大利語雙語學校、德語-土耳其語雙語學校 (Hüllender, 2011)；柏林邦主要針對土耳其背景的移民學生提出德語-土耳其語雙語學校的《重點學校計畫》(Schwerpunkt schulen)，該計畫近年來被視為是雙語教學的典範模式而被加

以推廣 (Pfaff, 2003)。

肆、德國移民背景學生雙語學校實例：以德語-土耳其語雙語學校「阿吉茲涅辛小學」與「馮奧西茨基中學」為例

從聯合國經濟社會事務部 (Department of Economic and Social Affairs) 與 OECD 在 2013 年所提供的數據來看，德國目前已經繼美國與俄羅斯聯邦之後，成為世界第三大移民國 (OECD-UNDESA 2013)。以柏林邦 (Berlin) 為例，根據 2014 年的資料，柏林 350 萬人口中，有將近 100 萬人具有移民背景身份；在某些地區，具移民身份背景者之學生與青少年比例，甚至高過雙親皆為德裔者 (Fahrn, 2014)。

根據「支持日託中心和學校早期多語協會」(Vereins für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen, FMKS) 於 2014 年所進行的調查，德國約有 1,035 所雙語日托中心，與十年前 340 所相較，增加了三倍 (FMKS, 2014)。然而大多數主要以德-英雙語為主，針對移民背景學生所設立的雙語學校相對而言仍屬少數。

由於各邦具有文化主權 (Kulturhoheit) 之故，德國有關移民背景學生的教育主要屬於各邦的管轄權。柏林邦由於移民人口所占比例相對較高，也因此，早在 1980 年代即出現設立歐洲取向學校之倡議。希望能夠藉此強調歐洲多語的價值，並且透過新的外語授課模式促進學生的多語能力。為達此目的，當時即在柏林參議院 (Senat) 設立了「柏林國立歐洲學校」(Staatliche EuropaSchule Berlin, SESB) 籌備小組，負責規劃語言、班級、課表、教師需求、創校地點等。1992 年該校正式成立。創立之初僅有學前班，也僅提供三種語言組合—德-英、德-法、德-俄。1993 年小學正式開辦，其他夥伴語言也陸續增設，其中德語-土耳其語小學設於 1996 年，以土耳其著名文學家阿吉茲·涅辛為名 (Aziz-Nesin-Grundschule)。學生小學畢業之後，則可接繼就讀卡爾·馮奧西茨基中學 (Carl-von-Ossietsky-Schule)，該中學除了提供德語-英語課程外，亦提供德語-土耳其雙語融合班 (Müller, Hohenstein, Heckenstein, Köller, & Baumert, 2017)。

阿吉茲·涅辛小學初創時僅有 32 名學生，及至 2015/2016 學年度，學生數已達 380 名。由於許多具備土耳其背景的第二、三代移民家庭中，德語已成為主要溝通語言，因此，目前以德語和土耳其語為母語的學生比例各為 60% 與 40% (Aziz-Nesin-Grundschule, 2018; Steimbauer, 2003)；卡爾·馮奧西茨基中學目前

主題文章

學生數約 1130 左右，其中 195 名即就讀於德語-土耳其語分校（Möller et al., 2017）。

就柏林邦而言，小學階段年限為六年，與德國其他多數邦四年有所差異；小學之後接繼為中等教育階段，依不同學校類型就讀年限不同。此二校屬於柏林一般的中小學，其所推行的雙語教育，主要採行的即是前述文獻探討中所說的雙向雙語浸沒教育設計，此種設計體現在學校不同面向的規畫安排上。以下即針對此兩所學校依年級至十年即之雙語教學安排加以介紹。

一、教學語言安排

在教學語言安排上，專業課程、母語/夥伴國語言（在此學校中指的是移民背景學生的母語，其可能性包括英語、法語、俄語、土耳其語）課程和外語課程各有不同設計（中、小學階段各課程之授課時數和語言見下表 2、3）。

表 1 一至六年級課程時間與授課語言安排

科目 \ 年級	一	二	三	四	五	六	授課語言
母語	7	7	6	6	5	5	德語(D)
夥伴語	3	4	6	6	5	5	夥伴語(P)
數學	5	5	5	5	5	5	D
實用課	2	2	3	5	-	-	P
藝術/音樂	3	3	3	3	3	3	D或 P
體育	2	2	2	2	2	2	D或 P
第二外語					5	5	第二外語
自然科學					4	4	P
地理					3	4	P
歷史/政治教育					2	2	P
總時數	22	23	25	27	32	33	

資料來源：Möller, Hohenstein, Heckenstein, Köller, & Baumert (2017, p 14).

表 2 七至十年級課程時間與授課語言安排

科目 \ 年級	七	八	九	十	授課語言
母語	4	4	4	4	D
夥伴語	4	4	4	4	P
第二外語	3	3	3	3	第二外語
數學	4	4	4	4	D
物理/化學	2	2	3	3	D
生物	2	2	2	2	P
歷史/社會研究	2	2	2	2	P
地理	1	1	1	1	P
倫理	2	2	2	2	D或 P
音樂/藝術	2	2	2	2	D或 P
體育	2	2	2	2	D或 P
*特色課程	5	5	3	3	
選修課	-	-	2*(3)	2*(3)	
總時數	33	33	34	34	

資料來源: Müller, Hohenstein, Heckenstein, Köller, & Baumert (2017, p 15).

註：1.特色課程用於專業科目之強化，主要為經濟、科技、跨領域課程。

2.學生若選擇第三外語為選修課，則授課時間為三小時。

學生的第一語和夥伴國語言分別應用在不同專業課程中。在小學階段時，主要以德語授課之科目為德語和數學，夥伴國語言則用於自然科學、實用課程（Sachkunde）（臺灣九年一貫課程中所謂的社會、藝術與人文、自然科學的課程）、地理、歷史/政治教育，至於音樂、藝術、體育等術科，授課語言則個別自訂。

至於中等教育階段，德語、數學、化學和物理課程以德語為授課語言，生物、歷史/社會研究（Geschichte/Sozialkunde）、地理與政治課程則使用夥伴國語言授課。除了原有的音樂、藝術、體育課程外，新加入的倫理課程之授課語言亦由個別學校自訂。

主題文章

從以上的安排可以看出，無論在中小學階段，夥伴國語言（即移民背景學生的母語）的教學都大量用在專業科目的學習上，至於術科部分則具有選擇性。這樣的安排所強調的是，對於夥伴國語言（移民背景學生的母語）的學習與使用，並不應僅侷限在日常生活用語上，而是讓以德語為母語，以即具有移民背景的學生亦能透過該外語學習專業知識，達到真正的雙語人之目標。

二、母語師資安排

該兩所學校中所有師資皆為以德語或土耳其語為母語的人士，其中部分教師甚至具備德/土雙語能力。學校採用母語人士師資，並實施夥伴國語言授課政策，具有以下優點（Weder, 2012）：一方面，學生可透過母語人士師資經歷到德國與土耳其不同的課程教學風格、語言模式，並可在外語語境下理解學科知識；另一方面，教師以其母語教學，可減少學科概念之翻譯、注釋。其最終的目標是希望讓學生能掌握雙語的學科術語，而非僅止於生活用語之應用；除此之外，由於教師以其母語教學，以及教師在其母國所接受的師資培訓在教學法和方法論上接受不同風格的訓練，使得這樣的母語人士師資不僅能夠勝任學科教學，在課堂中以其母語傳遞該學科知識，也能夠透過其本身的母語者人士身分，在課堂中扮演一個讓學生認識、經歷該國文化的搭橋者，使得雙邊文化的傳遞及互動能夠發生於學校之中。

三、學生編班安排

學校編班原則上採融合方式。學生們在融合編班的班級中，除了透過課程的安排，讓學生運用夥伴國語言來學習半數科目，藉以循序漸進增強學生兩種語言能力外，學生在課堂中也經常需要與夥伴國同學合作。此種學習情境的設計，讓學生因有大量機會實際使用夥伴國語言，並與夥伴國同學互動，而愈加強化夥伴國語言的能力。

從雙語教育的觀點來看，在融合編班的班級中，以其中一種語言做為母語的學生，對於將該語言做為夥伴國語言學習的學生，具有語言的標準示範作用。學生不僅是從「運用夥伴國語言學習半數科目」這樣一個實際使用語言的機會，而達到語言強化的效果，也從和母語人士的實際互動中，將夥伴國語言之運用達到精熟流利的程度，逐漸成為兩種語言幾乎一樣好的雙語者。此外，無論在課堂或生活的互動中，學生都因為能夠與夥伴國人士實際互動、交流，甚至必須合作完成作業、組織活動或共同表演等，而有機會學習到夥伴國文化、行事作風等的差異，並學習如何相互尊重、溝通協調，以增進其跨文化理解能力。

而如此的安排，同時也呼應了過去對於移民學生雙語教育的相關研究，讓具有移民背景的學生在這樣的環境中，能夠感受到自身文化的被重視，提升其

自我價值感；而對以德語為母語的學生來說，近身的接觸與親身的交流，更是打破偏見與藩籬的重要途徑。

四、課程與活動安排

除了雙語教育之外，作為歐洲學校分校之一，此二校也特別重視跨文化學習與歐洲認同之建立。跨文化的學習一方面透過不同背景學生與教師的組合，提供實際接觸異文化的機會；另一方面則藉由各種方案之施行，例如夥伴學校方案、語言-特定地區方案（*sprachen- und standortspezifischen Projekten*）或夥伴國文化特色方案等，擴增學生的視野並深化其認識。而交換學生、修課旅行（*Klassenfahrten*）、方案週，或者與文化機構、大使館、雙語學生雜誌合作，以及舉辦節慶、舞蹈團體等活動，亦都是學校用以促成學生進行跨文化學習的方式。

從全球化的角度來看，跨文化學習是雙語教育中更重要的核心。因為，語言僅是文化與思考的表達工具，掌握語言並不意味著就能夠相互理解彼此的文化內涵與差異。因此，除了在專業課程的教學語言上使用夥伴國的語言外，學校同時利用文化課程與活動的規劃，以及文化交流活動的安排等，讓學生能夠超越語言的使用，更進一步了解文化的底蘊。

伍、結論

在現代全球流動快速的世界中，移（難）民在許多國家中已成為人口組成之一環。因此，如何善待這些具有不同國籍背景的人，如何讓其在新世界中亦能開展富足之生活，絕對是國家教育與社會整合需要著力之處。

從歷史發展進程來看，雙（多）語使用者從被歧視到被視為是珍貴資產，其所標記的不僅僅是國際交流的發展趨向，更須看重的是，在此發展進程中，整體社會面對異文化時的態度與方式—朝向開放、理解、尊重與珍視。亦即，對於學生外語能力的重視，除了因為其背後所含藏的經濟優勢外，同時需要地是在雙語教的過程中，涵養出一個在多元社會中如何看待「異己」的視野與態度。

雙語教育，尤其是針對移民背景學生高比例的社區所設計的雙語教育，同時具有多重意義：就個人第二語言之習得而言，無論是具移民背景學生或非移民背景學生，都能因此在一個循序漸進且能實際操作的環境與場景中，習得生活與學術用語；就移民背景學生之家庭而言，增加另一種語言的溝通管道，也有助於親子之間互動；更重要的是，以臺灣新住民過去經常面臨的社會標籤化

主題文章

而言，移民者的語言被納入正規教育中受到同等重視，也同時提升了其社會價值感。

然要達到這樣的目的，絕不是每週一至二節課的語言課程安排所能克竟其功。雖然理想上，一所雙向雙語教育的學校設計，兩種語言背景的學生在比例上最好能夠相當，不過，學生比例是否相符絕非至關重要之處。從上述德語-土耳其語雙語學校中的種種相關規畫來看，學校的定位，以及在教育上的各種安排，才是真正是否能夠達到目標的關鍵。

透過以上兩所學校的實際規劃內容之介紹，以下提出兩項重要結論，期對未來有志推動雙語學校者能夠在辦學心態、課程、教學、師資與學生活動安排上，提供重要的參考。

一、雙語教育應以培養具跨文化能力之雙語人為目標

首先必須理解的是，雙語教育並不只是學習另一種語言的教育。真正雙語教育之目的在培養的是雙語能力、雙國文化素養，以及跨文化理解及互動能力。也因此，學校的辦學基本理念應該是以「人」為中心，目標是要讓人能夠適應不同的文化/教育傳統/他人，而非創造出一個新的、百分之百完美融合的教育系統和環境。

此外，正如語言無法獨立於其背景文化而存在，實行雙語教學時也必須含括文化的傳授。而文化的傳授，其所重視的不僅是文化的內涵，更重要的還在於對於不同文化之理解，以及與差異共榮共存之能力。而這樣的能力往往需要透過親身之互動、合作、歷練與學習始可發生。在德語-土耳其雙語學校中，藉由融合班級之規劃，以及各種課外活動之提供，讓跨文化的氛圍能夠成為一所雙語學校的關鍵核心。

二、雙語教育設計應包含各種不同面向

就雙語教學設計來看，可發現該兩所雙語學校所強調的教育目標十分符合所謂的雙向雙語教育之精神與內涵。因為，其一方面使學生最終能精通德語、土耳其語，不僅具備與人交流互動所須使用的日常語言能力，也同時能夠使用夥伴國語言作為學習工具，並掌握學科內涵中專業詞彙的學術語言能力；另一方面，學校也致力讓學生理解與尊重彼此以及彼此國家的文化。在雙向雙語教學之原則下，學校在進行課程與教學規劃時，夥伴國語言的學習不僅是一門語言科目，也是學生用來學習其他學科的工具語言，以及認識夥伴國文化、與夥伴國人士互動之媒介。因此，相應的，學校無論在課程語言時數的安排、相關文化課程的納入、師資的培訓、學校組織的安排，以及學生與親師之間在課

程之外的互動與交流等面向上，都特別需要去考量學生的語言與文化的融合程度，而給予循序漸進的規畫。

參考文獻

內政部移民署 (2014)。102 年 12 月：各縣市外裔、外籍配偶人數與大陸（含港澳）配偶人數。取自 <http://www.immigration.gov.tw/lp.asp?ctNode=29699&ctUnit=16434&BaseDSID=7&mp=1>

余曉雯 (2009)。德國整合與提昇移民背景學生語言能力政策之探討－學前與初等教育階段。《教育資料集刊》，41，185-206。

張建成 (2000)。雙語及雙文化教育。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1315275/>

教育部 (2016)。107 學年度新住民語文課程實施相關規劃。取自 http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=3AED9D9B0382BFA8

教育部統計處 (2016)。104 學年新住民子女就讀國中小概況。取自 <http://stats.moe.gov.tw/files/brief/104%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E6%96%B0%E4%BD%8F%E6%B0%91%E5%AD%90%E5%A5%B3%E5%B0%B1%E8%AE%80%E5%9C%8B%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E6%A6%82%E6%B3%81.pdf>

黃以敬 (2006, 5 月 11 日)。外籍配偶子女遽增教育補助居首。《自由電子報》，生活。取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2006/new/may/11/today-life5.htm>

張安藍編譯 (1999)。《德國政府與政治》(K. Sontheiner 和 W. Heek 原著，1999 年出版)。臺北市：五南。

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013). *Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages*. Berlin, Deutschland: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Artelt, C, Baumert, J., Klieme, E, Neubrand, M, Prenzel, M, Schiefele, U, ... Weiß, M (Eds.). (2001). *HISA 2000 Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin, Deutschland: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

主題文章

- Auernheimer, G (2006). *Schüler und Eltern italienischer Herkunft im deutschen Schulsystem*. Retrieved from http://www.migration-online.de/beitrag_a_WQ9NDI5MA_.htm
- Azi-z-Nesin-Grundschule (2018). *Konzept der Schule*. Retrieved from http://www.azi-z-nesin-schule-berlin.net/konzept/konzept_d.htm
- Baker, C (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. UK Clevedon: Multilingual Matters LTD
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012). *9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Berlin, Deutschland: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2016a). *Einwanderungsland Deutschland. Die Fakten im Überblick*. Berlin, Deutschland: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2016b). *11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Berlin, Deutschland: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration
- BLK (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Retrieved from http://www.bmbf.de/pub/studie_foerderung_migration.pdf
- BLK (2004). *Promotion of children and young person with migration background*. Retrieved from <http://www.blk-foer-mig.uni-hamburg.de/>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (Eds.). (2015). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht*. Retrieved from http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2014/migrationsbericht_2013_de.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesforum Familie (2004). *Migrationsfamilien - Zwischen Integration und*

Ausgrenzung. Berlin, Deutschland: Bundesforum Familie

Bundesministerium des Innens (2008). *Entwicklung der Zuwanderung seit 1950*. Retrieved from http://www.zuwanderung.de/DE/Zuwanderung__hat__Geschichte/Statistik/Statistik__node.html

Christ, H. (2002). Einsprachigkeit überwinden Das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit. In M. Krüger-Potratz (Ed.), *Mehrsprachigkeit macht Europa* (pp. 13-24). Münster, Deutschland: Schnell druck Coerdestraße GmbH

Council of Europe (2006). *Language policy division Directorate general IV Plurilingual education in Europe: 50 years of international cooperation*. Strasbourg, France: Council of Europe.

Cummins, J. (2003). Bilingual education: Basic principles. In J. Dewaele, A. Housen, & L. Wei (Eds.), *Bilingualism Beyond basic principles: festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore* (pp. 56-66). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Deutscher Bundestag (2016). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke, Frank Tempel, Severin Dägel, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE Ergänzende Informationen zur Asylstatistik für das Jahr 2015*. Köln, Deutschland: Bundesanzeiger Verlag

Fahrung, J. (2014). *Bald jeder dritte Berliner hat einen Migrationshintergrund*. Retrieved from <https://www.morgenpost.de/berlin/article132070813/Bald-jeder-dritte-Berliner-hat-einen-Migrationshintergrund.html>

FMKS (2014). *Studie zur mehrsprachigen Vorschulbetreuung in Deutschland*. Retrieved from file:///C:/Users/%E4%BD%99%E6%B%89%E9%B%AF/Downloads/FMKS_Bilinguale%20Kitas_Pressemitteilung_06.03.2014.pdf

Gogolin (2005). Bilingual education – The German experience and debate 1. In Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) (Ed.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children* (pp. 133-145). Berlin, Deutschland: AKI.

Gogolin, I. (2012). Mehrsprachigkeit aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In zwei Sprachen leben: für Kinder in Deutschland ein Risiko. In M. Krüger-Potratz (Ed.), *Mehrsprachigkeit macht Europa* (pp. 53-63). Münster, Deutschland: Schnell druck Coerdestraße GmbH

主題文章

- Hollunder, A (2011). *In Germany, the future is bilingual*. Retrieved from <http://www.dw.de/in-ger-many-the-future-is-bilingual/a-15401189>
- Hradil, S (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen, Deutschland: Leske + Budrich
- Kardam, F, & Pfaff, C (1992). Issues in educational policy and language development of bilingual children in Berlin. In S. Kroon (Ed.), *Multi-ethnische Gesellschaft und Schulen in Berlin* (pp. 51-68). Münster, Deutschland: Waxmann.
- Kleff, S (1998). Modelle bilingualer erziehung in Berlin. In Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Nordrhein-Westfalen (Ed.), *Aus vielen Quellen schöpfen: Mehrsprachigkeit, religiöse und kulturelle Identität - eine Bereicherung für diese Gesellschaft* (pp. 65-77). Köln, Deutschland: F. Kaul.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Ed.). (2010). *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld, Deutschland: Konsortium Bildungsberichterstattung
- Krüger-Potratz, M (2012). Zur Einführung. In M. Krüger-Potratz (Ed.), *Mehrsprachigkeit Micht Europa* (pp. 3-12). Münster, Deutschland: Schnell druck Coerdestraße GmbH
- Luchtenberg, S (2002). Bilingualism and bilingual education and their relationship to citizenship from a comparative German-Australian perspective. *Intercultural Education*, 13(1), 50-61.
- Misch, M (1993). The German model of bilingual education: An administrator's perspective. In H. B. Beardsmore (Ed.), *European models of bilingual education* (pp. 155-172). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Möller, J., Hohenstein, E., Heckenstein, J., Köller, O., & Baumert, J. (Eds.). (2017). *Erfolgreich integrieren - die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster, Deutschland: Waxmann.
- Mouw, T., & Xie, Y (1999). Bilingualism and the academic achievement of first and second generation Asian Americans: Accommodation with or without assimilation? *American Sociological Review* 64(2), 232-252.

- OECD-UNDES A (2013). *Weltweite migration in Zahlen*. Retrieved from <https://www.oecd.org/els/mig/GERMAN.pdf>
- Oezcan, V (2004). *Germany: Immigration in transition*. Retrieved from <http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm?id=235>
- Pfaff, C W (2003). Ideological and political framing of bilingual development: Reflections on studies of Turkish/German in Berlin. In K Hjtenstam & K Fraurud (Eds.), *Multilingualism in global and local perspectives* (pp. 191-219). Stockholm Sweden: Centre of Research on Bilingualism and Rnkeby Institute of Multilingual Research
- Pfaff, C W (2010). Multilingual development in Germany in the crossfire of ideology and politics: Monolingual and multilingual expectations, polylingual practices. In U Okulska & P Cap (Eds.), *Perspectives in politics and discourse* (pp. 327-358). Amsterdam Netherlands: John Benjamin Publishing Co.
- Portes, A, & Hao, L (2002). The price of uniformity: Language, family, and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 889-912
- Prenzel, M, Sälzer, C, Kienne, E, & Köller, O (Eds.). (2013). *HSA 2012 Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster, Deutschland: Waxmann.
- Skutnabb-Kangas, T (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Söhn, J. (2005a). Introduction. In Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration (AKI) (Ed.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children* (pp. 1-3). Berlin, Deutschland: AKI.
- Söhn, J. (2005b). *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. Berlin, Deutschland: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration
- Statistisches Bundesamt (2015). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund Ergebnisse des Mikrozensus 2014. Fachserie 1, Reihe 2.2*. – Wesbaden. – URL. Retrieved from <https://www.destatis.de/DE/>

主題文章

Publikationen/ Thematisch/ Bevölkerung/ Migration/ Integrationshintergrund2010220147004.pdf?__blob=publicationFile –

Statistisches Bundesamt (2016). *Gesamtausgabe Datenreport 2016*. Wiesbaden, Deutschland: Statistisches Bundesamt.

Steinbauer, A (2003). *Die deutsch-türkische Aziz-Nesin-Grundschule in Berlin-Kreuzberg*. Retrieved from http://www.deutschlandfunk.de/de-deutschtuerkische-aziz-nesin-grundschule-in-berlin-712.de.html?drum:article_id=89335

Thomas, W P, & Collier, V P (2001). Educating linguistically and culturally diverse students in correctional settings. *The Journal of Correctional Education*, 52(2), 68-73.

Weder, H (2012). Bilingual und biculturell —Geschichtsunterricht am DFG In B Grasser, C Kühlewein, H Perrier, D Roser, R Rösner, A Thomas, & M Wédel (Eds.), *DFG/LFA 1972-2012* (pp. 49-50). Freiburg, Deutschland: Deutsch-Französisches Gymnasium Freiburg

Wode, H (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht*. München, Deutschland: Max Hueber.

Wolff, D (2008). *The history and current situation of bilingual instruction in Germany*. Retrieved from <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/cdl/en2747735.htm>

A Study of the Historic Development of the Politics of Bilingual Education for Immigrant Students in Germany with School Examples

Hsi ao- Wen Yu

Recently, with the trend of globalization, exotic marriages have been increased, and the proportion of children with the new immigrant background has been increased, too. By viewing this, the Ministry of Education begins to introduce a new curriculum in the 2018/2019 academic year, with the new residents' languages included in the elective courses. However, one hour a week for a language course is far from enough, no matter for the children to use the language, or for other students to learn the second language from the primary or secondary school.

After World War II, West Germany accepted a large number of refugees and foreign workers for the reconstruction of her economy. Recently, her demographic structure has been even more complicated by the mobility in Europe and the acceptance of refugees. With the increase of immigrant children, she not only deals with economic and political issues but also the social and educational problems. In Germany, the bilingual school for immigrant children has been currently in place in large cities. Therefore, this study focuses on the German research, literature, and policies as well as the experience from the schools conducting bilingual education. This research aims to support Taiwan government for deciding the measures in bilingual political policies offered to students with immigrant background.

Key words: German education, education of immigrant, bilingual education

Hsi ao- Wen Yu, Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi-Nan University

Corresponding Author: Hsi ao- Wen Yu, e-mail: hwyu@cnu.edu.tw

主題文章