

政策導向下的潛在雙語師資培育樣貌

嚴愛群

國立東華大學英美語文學系副教授

一、前言

當政府把雙語師資培育推成為顯學之前，教學現場及相關機構早已啟動雙語教育甚至全英課程，政府一公布雙語政策後，走在前端的縣市立刻啟動雙語建置，但英語教學從來不是重點，雙語也不在近程目標之內的學校，就有一段路程要追上早有藍圖的學校。另外，隨著雙語實驗學校或是班級申辦與核准的數字不斷攀升，大量師資缺口也慢慢浮現，但這美麗的師資缺口數字，對即將叩關教甄的職前教師及代理代課教師而言卻是把雙面刃，一切兩樣情。一面振奮，因為獲取教職的機會提高了；一面自我否定，即使專長領域的教學能力再強，只要跨不過英語的門檻，就難以取得教職。然而，我們真有這麼多「準備好」的雙語潛在教師嗎？師資培育中心致力培育職前教師的學科教學能力時，雙語師資培育是否也該有個共同前進的方針呢？因此，由下而上解決現職師資準備度及信心問題，再由上而下塑形職前教師的雙語知能，也許是急就章仰仗外師，增補英師缺額及各種領域教師雙語教學，或英語能力增能外的另一思考模式。

二、現況分析

在 108 新課綱未上路前，師資培育大學已經歷一陣改革震盪，正式導入後師資生必須把所學的九年一貫課程，轉銜到十二年國民基本教育，職前及在職教師好不容易慢慢上了軌道，接著 107 年底行政院提出「2030 雙語國家政策的發展藍圖」，震撼了教育界。教育部亦隨之頒布《全英語教學師資培育實施計畫》，明確寫著「培育以英語教授各學科之專業師資」，似乎「全英語」才是官方主要目標。為培育全英語師資，各師資培育大學得辦理職前及在職全英語課程，來培育國民中小學領域教師具有以英文教授領域學科之能力。但，根據師資培育及藝術教育司 108 年底全英語職前培育及「全英中心」的統計資料顯示，108 學年度全臺近 50 所的師資培育大學中，僅有 9 所大學申請辦理，隔年再增加 2 所大學，也許是「全英語教學」四字太沉重，經過一年的檢討與修正，「全英語」師資培育於 110 學年度正式改為「雙語」師資培育。

在全英語到雙語師資培育的修正過程，揭露出臺灣雙語及全英語教育的認知問題，目前行之多年的各種雙語計劃，就著計劃主持人與執行單位不同的解讀，嵌入了各種既有的專有名詞到計畫內，頓時教學現場的各級學校教師們開始參加雙語研習、組織教師社群、接受不同雙語見解的教授們訪視輔導，一切從頭開始努力摸索。但，這過程中常夾雜著錯誤雙語解讀的因子，因此，雙語教育的質疑與憂心一直存在著，這是很大的政策風險。既然職前與在職雙語師資培育都是師

培大學必須承受的責任，師資培育大學若能凝聚雙語培育共識，成立雙語師資培育共識小組，研讀世界雙語政策及教學策略文獻，必能讓全球在地化的雙語教育，有邏輯也有遠景地在臺灣發展。雙語共識小組的目的不在訂立一言堂之雙語教學模式，而是建設性的給予在職，及職前教師雙語教育知識，並協助撰寫雙語課程綱要，訂立各領域雙語內容標準，促進雙語輔導團成立，在多重準備下往雙語國家邁進。

雙語課綱可於現行各領域/科目課程綱要中多加雙語內容標準即可，領域知識的紮實教學，才是十二年基礎國民教育的重要指標。因此，明訂各學習階段學生必須學習的「最低學科雙語內容」，領語課堂中雙語內容是教學的「最低門檻」，但可依師生能相互溝通的雙語輸入比例來加深加廣，這是因校、因班級、及因學生而制宜的。如此一來，不但可保障領域應有的學習內容不被忽略外，更可保障因雙語介入課程後，學生「至少」該會的基本雙語內容都可在校習得，各級考試也有了公平的雙語內涵標準。加上雙語輔導團的成立，扎根基層對於雙語教學的穩定度，就不會讓現場教師摸索無頭緒，雙語師培生在充分研究雙語課綱後，即使初任教職亦能掌握雙語教學之路。基層學校是中央課程政策的主要靈魂，只有學校教師有了明確的雙語教學規準，才能將雙語教育目的、教學目標和評量項目，轉化為能裨益於學生的雙語學習方案，雙語若成為一場中央「拖」著政策要學校跟著跑的遊戲，再多的研習及培訓都難以刻劃雙語的樣貌。

三、領域教師之雙語教學焦慮芻議

根據本人於東華大學 110 學年度辦理雙語師資學分班（宜花東）所收集之 44 份有效焦慮問卷顯示（採李克特 5 點量表，1 表示非常不同意，5 表示非常同意），即使有 25 位教師英語能力已達歐洲共同語言參考標準 CEFRB2 以上，無一在職教師認為其雙語教學準備度是完備的，高達 93% 的教師認為自己的雙語教學準備度低落，包括擔心語言使用錯誤，害怕被外師或是學生糾正英語發音，學生聽不懂的挫折，害怕雙語公開課，雙語授課前會緊張，備課一直在中英翻譯，課堂變成英語帶讀等。這些焦慮的來源可分成領域教師的「雙語課堂溝通英語準備度」（communicative English readiness），及「領域內容雙語使用準備度」（content English readiness）兩個面向來探討，亦可成為潛在雙語師培課程的著力點。

（一）領域教師雙語課堂溝通英語準備度（Communicative English Readiness）

領域課程的雙語實踐現況，多為領域教師自認英文不好，希望由英語文老師或外師協同授課，甚至直接授課都沒問題。這可從第一屆全臺雙語師資培育英語文及領域教師比例得知，即使東華大學辦理第二屆 44 位雙語師資培育的教師中，仍有 23 位英語文教師。英語文教師僅能以一般英語（English for general purposes）

知能處理雙語領域課程，領域課程中的中文學術語言或概念，是英語老師或非該領域專長的外師無法駕馭，更遑論領域課程中專業術語英語（professional terminology）或專業英語（English for specific purposes）的使用了。一般英語也就是課室英語（classroom English）、教學活動或任務的英語指導語（instructional English），這些都是課程進行中會用到的互動（interactional English）英語，整體而言就是溝通英語（communicative English）。若要讓領域老師營造雙語班級的風景，可先將實際的英語使用，分離出溝通英語及領域英語（content English）兩種，再從溝通英語建立信心，這類的語言使用訓練，不分學科也不觸及領域內容，重在規劃有意義的英語溝通地圖，讓它成為教室裡最容易的流動語言。

教室內若用一個無法溝通的語言或艱深的語彙進行教學，無論是全中文，全英文或是中英文相互交錯使用的課堂，都會呈現出僅有教師講述的面貌，這並非教育現場樂見之事。因此師培中心若有空間執行雙語職前教育規劃調整，建議可把課堂中溝通英語準備度的課程視為潛在課程，若各領域的職前教師經由教授引導，設計出自己最能駕馭的教室互動英語地圖，也就是如 Krashen（1982）及 Fabianto 與 Hartono（2015）所說的布局不同層面「可理解的輸入」（comprehensible input）及「不可理解的輸入」（incomprehensible input）來交錯溝通，亦即搭建溝通語言鷹架的概念。同儕間相互模擬課堂中語言使用的場景，把溝通當作首要目的，減低課室沉默（classroom silence），並運用於微觀教學（micro-teaching）、營隊、課後或是實習課程當中，不斷模擬因著學生的英語先備知識，而改變溝通語言的難易度，及中英文的使用比例，讓這些語言成為 Krashen 與 Janice（2014）所建議課之課堂中有趣，又必須反覆使用的運作模式（compelling and repeated patterns），這樣一來，進入正式職場後的溝通英語使用就游刃有餘，亦不會糾結在準備度不夠，讓雙語課程被沉重的英語二字打擊信心。

（二）領域內容雙語使用準備度（Content English Readiness）

除了上述課堂中的溝通英語準備度外，另一個潛在課程為各領域中學術及專業英語使用，這裡所指的學術及專業英語，並非定位於大學殿堂中的艱澀用語，而是領域內容及緊扣各領綱的相關英語，也就是雙語課綱需要著墨的內容，把課本裡的知識重點內容英語化，碰到艱澀專有名詞或專用術語時，立刻轉換學生可負荷的英語解釋，讓雙語課程內容的傳遞是有意義的，也就是授課教師以「換句（英文）話說」的方式來解釋學習內容，這與搭建溝通語言鷹架方式雷同，內容為「可理解的輸入」及「不可理解的輸入」領域英語，難易不同的輸入不斷相互堆疊往更深層學習邁進，這課程規劃的重要性不容小覷。因為以目前雙語教學現況來看，老師們「換句（英文）話說」的能力尚待加強，這可說是先天不足（無雙語教育職能），後天失調的（雙語師資學分班並非師師可參加）窘境的结果吧。不少學校先商請英語老師充當雙語先鋒，教育部又招聘大量外師來彌補英語成為

授課語言之一標準的落差。但，缺少了領域知識為重的雙語領域課，就不再是領域課程，反而變成英語老師的跨領域教學，除非英語老師或外師有第二專長或自學第二領域知識，最後成為全民科普學習的狀況是令人擔憂的。

再來臺灣的領域教師，受過相關的學術英語或專業英語訓練的比例極少，即使是領域優秀老師，也未必能完全掌握領域英語知能，雙語課要處理的授課內容，絕對不會是英語課程裡面的主題式教學，而是該科的知識概念，這些重要知識概念在雙語教室內，必須被轉換成學生能聽得懂的領域英語，這過程就是雙語教師最難的一環。因此，參加雙語培訓的老師普遍認為英語準備度不夠，讓他們焦慮感大增，雙語授課信心大減。領域知識雙語傳授非能善用課室中的互動英語或指導語即可，而是要思考領域課程中的專業英語，如何在雙語課程中讓學生如中文授課時一樣理解及應用，這個層面涉及到學科領域內的記憶性知識，理解性知識和技能性知識的學習。當全中文授課時，學生無法理解課程內容，教師勢必會用另外一種方式講述或解釋，亦或用更簡單的語詞語彙來傳達意義，把不可理解的輸入（incomprehensive input）修正為可理解的輸入（comprehensive input），這是授課教師成功教學的重要原因（Fabianto & Hartono, 2015），全英語授課何嘗不是如此，雙語授課更不會跳出這個基本範疇。

正因如此，領域內容雙語使用準備度，比溝通英語更需要於職前教師階段先行建立，這跟領域教材教法、領域補救教學、教學媒體與應用、教師專業發展、還有教育實習等課程習習相關。若師培教授們能在職前培育階段，將領域相關英語轉換及表達的知能漸進放到課程設計當中，再提醒職前教師們，可將其修習的教育學程科目與他們主修科目的專業英語相結合，領域英語的使用知能會更加精準。若是職前教師同時又是高教全英課程的學生，那就更能橫向連結領域知識的英語使用，堆積轉化成日後雙語領域課程的教學能量。根據 Cenoz 及 Gorter (2021) 的概念，如果學習從編寫多語或雙語交錯使用的授課教材、評量或是學習單開始，再經由微觀教學、同儕模擬或其他管道，實際練習雙語課程中的領域口說內容，善用跨語言教材教法（pedagogical translanguaging）的方式，創造一個友善雙語領域閱讀及書寫的學習環境，讓學生能掌握學科知能與智能，而非因執著英語為授課語言，忘卻領域知識紮實輸入及習得輸出的重要性。職前雙語教師的培育若缺了領域知識雙語轉換使用的訓練，可能又會落入領域教師雙語準備度不足的焦慮循環。

四、結語

雙語師資培育的共識凝聚，並共同發展全球在地化臺灣雙語教育，有系統並邏輯化地給予在職及職前教師雙語教育知識，同時再促進雙語輔導團成立，在焦慮及疑慮漸漸轉成信心及行動力的時候，國家雙語課綱就可以形塑成功。職前與

在職教師先著眼在跨語言（translanguaging）的訓練，從全中文跨到雙語使用，才能漸進推展在高教達到全英語授課的目標。語言使用的轉換無論是口說語言（spoken language）或是書寫語言（written language）培育的規劃（包含黑板，授課簡報，學習單，或教具上的文字等），還是必須依可理解與不可理解的輸入調整，這些都是雙語課堂中語言使用的重要養成，亦是師培生最大的潛在雙語教學能力。不過這潛在的重要能力，尚未在各師培大學的雙語培育課程設計中出現。

留學、就業或移民的英語檢定考試，因目的不同而分有一般英語、商業英語、生活英語或是學術英語的考試內容。這明白顯示了，語言使用的目的影響了語言學習者的學習方向，及他們的專業語言層面。並非拿一把語言能力尺來衡量所有學習者的領域能力，或是硬用英語專家學者的學習方式或教學方式，套用在各個領域當中。既然各領域雙語教師的語言能力可類比現今檢定考試的分類，有一般語言跟領域專精兩方向，師資培育大學可與語言中心合作，開設一般課室英語溝通課程，各類科的職前教師均可在此課程中，習得日後雙語課堂上的溝通語言。然後商請各科教材教法相關的教授們，協助職前教師獲取領域英語的專業知能，避免日後進入教學現場，依舊卡在課文翻譯的窘境，讓領域老師們繼續說：「抱歉，雙語，我失陪了」。

參考文獻

- 師資培育及藝術教育司（2019）。教育部啟動全英語教學師資培育計畫培育學科英語教學專業師資。教育部全球資訊網。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=BE94948F0D339502
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fabianto, E., & Hartono, R. (2015). The Effectiveness of Comprehensible Input and Incomprehensible Input for Enhancing English Speaking Skill of Recount Text on Male and Females Students. *English Education Journal*, 5(2), 63-71. Retrieved from <http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/eej>
- García, O. & Wei, L (2014). The Translanguaging Turn and Its Impact. In O. García & L. Wei (Eds.), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (pp. 19-44). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9781137385765.
- Kavanagh, B. (2006). The Input Hypothesis (Krashen, 1982, 1985): An Evaluation

of its Contributions to our Understanding of Second Language Acquisition Phenomena. *Journal of Aomori University of Health and Welfare*, 7(2), 241-248. Retrieved from <http://aplus.auhw.ac.jp/modules/xoonips/download.php>

■ Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press.

■ Krashen, S. and Janice, B. (2014). Compelling Comprehensible Input, Academic Language and School Libraries. *Children's Literature in English Language Educational (CLELE) Journal*, 2(2), 1-12.

■ Yang, L., & Fang, F. (2020). Translanguaging Theory and Practice: How Stakeholders Perceive Translanguaging as a Practical Theory of Language. *RELC Journal*, 1-9. doi:10.1177/0033688220939222

