

雙語教師共同分析學科內容與語言的整合教學的 教師語言－另一種教師專業成長模式

簡靜雯

國立清華大學英語教學系副教授

一、前言

教育部（民 107）在《十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域－英語文》強調英語文教學必須注重與其他課程的橫向整合和連結，藉以提供學生語言使用的情境，例如英語文和社會領域結合可以帶領學生探討社會議題，培養學生邏輯思考能力。在臺灣小學中，教師比較常使用學科內容與語言的整合學習教學（content and language integrated learning, CLIL）。

Coyle 等人（2010）提出 4C 模式包含學科內容（content）、語言訓練及溝通技巧（communication）、認知能力（cognition）與文化認知與訓練（culture），學科內容指的是學生習得的學科知識；認知能力指的是學習過程中包括學生思考，通常涉及布魯姆在認知領域從記憶、理解、應用、分析、評估到創造；文化認知與訓練指的是培養學生的跨文化認知。語言訓練及溝通技巧包含語言內容（language of learning）、溝通的語言（language for learning）和延伸語言（language through learning）。

二、本文

Richards 等人（1992）將教師語言定義為「教學中教師和學生使用的語言」（頁 375），在學科內容與語言的整合學習教學中，教師可以提供充足的教師語言當作學生的語言輸入（input）（García, 2017；Lázaro & Mayo, 2012；Martí & Portolés, 2019），然而提供學生可以理解的教師語言和三種語言訓練及溝通技巧對英語非母語的教師是挑戰（Dalton-Puffer, 2013）。

作者在這幾年各縣市政府的雙語課程觀課中發現教師語言的問題，教師在講解、描述和比較學科知識和概念時傾向使用較難的單字和較長的句子，使用符合學生語言能力且學生可理解的語言進行雙語課程對雙語教師是挑戰。除此之外，學科老師和英文老師或臺灣本籍教師和外籍教師協同教學，一位老師用英文授課之後，另一位教師馬上進行翻譯，這樣的協同教學以及教師語言使用也是問題。

有些雙語教師授課時，除了語言內容（language of learning）用英文說出，整堂課皆用中文進行；亦有雙語教師課堂只在教學科概念的文本時用英文唸出，整堂課皆用中文進行，這種教學方式所提供教師語言無法提供學生充分語言輸入。

最嚴重的問題為雙語教師使用的英文錯誤，變成了學生的錯誤語言輸入。

Forman（2012）提出教師語言教學功用，例如翻譯、解釋、創作、提示引導學生說話(prompting)和對話。此外 Walsh（2006）提出的教師語言自我評量進行分析（Self-Evaluation of Teacher Talk, SETT），教師語言的特色包含搭鷹架、直接修復、內容回饋、延長等候時間、尋求釐清、延長學生的回應、教師重複學生語言、展示性（display questions）或引申性問題（referential questions）、英語句子結構的回饋等等（頁 141）。

除了共備雙語課程之外，教師們也可以進行共同準備和分析教師語言（Bauml, 2014；Zeng & Day, 2019）。在作者協助共備的其中兩所學校，作者嘗試在雙語課程公開授課之後的議課中帶領教師進行教師語言分析，老師們發現自己最常使用的教學功能是解釋，然而提示引導學生說話和對話這兩種教師語言並未在雙語教學課堂中出現；教師語言最常出現的特色是教師重複學生的語言和提出展示性問題。作者也曾經嘗試帶領七位實習教師在教學觀摩之後進行教師語言分析，實習教師和在職教師的教師語言教學功能和特性是相同的。

教師們認為共同分析教師語言可以幫助他們自我檢視自己使用的語言，除此之外，教師們將共同分析教師語言視為是一種教師的自我反省實踐。因此為了有效將共同分析教師語言當作一種專業成長和共備社群活動，有五點建議：第一、教師培訓者可以先介紹各種教師語言教學功用和特色；第二、教師培訓者可以示範不同的教師語言；第三、教師可以將雙語教學錄音或錄影作為分析使用；第四、議課時教師們可以根據 Walsh（2006）教師語言特色或 Forman（2012）教學功能一起共同分析教師語言；第五、教師和其他雙語共備夥伴或觀課同儕可以討論授課者在哪一類的教師語言使用上的優缺點並提出教學改進方式。

三、結語

因此，除了雙語的共備、觀課、授課和議課之外，雙語教師的共同分析教師語言可以成為另一種教師專業成長模式，雙語教師精進自己的教學知能，提供學生可理解的語言輸入，以至於學生可以有可理解的語言輸出。

參考文獻

- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域－英語文。臺北市：教育部。
- Bauml, M. (2014). Collaborative lesson planning as professional development for

beginning primary teachers. *The New Educator*, 10(3), 182-200.

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-253.
- Forman, R. (2012). Six functions of bilingual EFL teacher talk: Animating, translating, explaining, creating, prompting and dialoguing. *RELC Journal*, 43(2), 239-253.
- García, A. L. (2017). Classroom interaction in CLIL primary school classrooms: Research insights to inform successful pedagogy. *English as a Global Language Education Journal*, 3(1), 39-61.
- Lázaro, A., & Mayo, M. D. P. G. (2012). L1 use and morphosyntactic development in the oral production of EFL learners in a CLIL context. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 50(2), 135-160.
- Martí, O., & Portolés, L. (2019). Spokes in the wheels of CLIL for multilingualism or how monolingual ideologies limit teacher training. *English Language Teaching*, 12(2), 17-36.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman.
- Walsh, S. (2006). Talking the talk of the TESOL classroom. *ELT Journal*, 60(2), 133-141.
- Zeng, Y., & Day, C. (2019). Collaborative teacher professional development in schools in England (UK) and Shanghai (China): Cultures, contexts and tensions. *Teachers and Teaching*, 25(3), 379-397.

