

112 年師資培育之大學外語領域教學研究中心（小學組）

師培社群讀書會記錄：第三場

共同閱讀圖書：Theoretical Models of Professional Development Program for CLIL Teachers- Chapter 5: Different Models of Professional Development Programs for CLIL Teachers

導讀者：周秋惠教授 清華大學

讀書會成員：

北： 臺北教育大學簡雅臻教授、清華大學簡靜雯教授、周秋惠教授、余立棠教授、

中： 臺中教育大學王雅茵教授、楊志堅教授、靜宜大學陳怡伶教授、丁玟瑛教授、朝陽科技大學胡文綺教授、林翠英教授、中華國小李旻珊主任、文心國小高千惠老師、健行國小馬梓育老師、

南： 南臺科技大學蘇雅珍教授

東： 東華大學嚴愛群教授、

讀書會記錄：(計畫工讀助理) 臺中教育大學碩士生陳奕均

讀書會摘要：

周秋惠教授先以兩個主題開啟本次讀書會章節主題，首先是 Roy Lyster 學者於 2007 年所提出的「平衡教學法」(counterbalanced approach)，旨在強調沉浸式教學中教師應於文法形式導向與意義導向之間取得平衡，也因此關於教師要不要將課程重心放在時常給予學生語言錯誤糾正的回饋 (corrective feedback) 是一個值得討論的問題。另一主題則是針對探討一位教師需要多久時間才能自在且不感到壓力的規劃課程與教學之問題。

余立棠教授回應：兩年。

李旻珊主任回應：五年。

簡靜雯教授回應：四年。

高千惠老師回應：永遠 (forever)。

周秋惠教授接著公佈答案為一年半的時間，並與大家分享之前的研究計畫經驗，為師培生在為期兩年時間，每學期每週都會有一節課到小學，並且會於事前一起備課且討論，在到了第四學期時，該師培生就能很自在的針對欲教學主題及課程進行準備。也因此周教授總結了本問題的結論，為書中所提及專業發展課程的時間軸至少建議需為一完整學年。

接著周教授導讀本書第五章開頭部分，跨學科合作 (cross-curricular collaboration) 為目前普遍教學趨勢，但其實其中也存在一些問題，所費時間不少便是其中一個。周教授強調文中所提及的現階段對老師而言，跨學科合作之一大挑戰為教師如何在教學專業上整合學科知識內容與語言知識內容，也因此也有許多呼籲是關於應提升學科語言整合教學 (CLIL) 老師們的語言意識，並

且學習關於目標語言教學理論。此章節中也提及一些模式，第一個為 Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP)，此模式在 2000 年代初期非常盛行，旨在強調讓英語學習者能夠充分了解學科內容知識，並且讓學科內容知識是好理解的。此模式包含八個基本的要素：課程準備、知識背景建立、可理解的輸入、策略、互動、練習與應用、傳遞課程、複習與評量。周教授在此也提及實際操作方面卻是許多老師因為時間關係沒能將八個要素都充分放進教學模式裡。尤其是許多教師時常因為時間不夠而壓縮學科知識內容，而此也引發了關於究竟是要將課程上完抑或是將課程上的精實讓學生能充分理解的熱烈討論。此外，關於哪些課程要納入雙語教師的課程認證中，周教授則是提出了英語教材教法及第二語言習得(SLA)都是必要的，否則在沒有這些課程的專業培育下，非英語專長的教師可能會產生對語言學習方面專業知識的落差。接著周教授為大家導讀第二個模式 Content-Language-Literacy Integration for curriculum planning (Cammarrata, 2016)，並且提及若是以長遠教育來說，不見得每位學生都要要求他們達到如母語人士的語言程度(native-like)，但是最終目的不會僅僅只是要學生達到有能夠接收語言的能力(receptive skills)就足夠，而是期望學生能夠有產出語言的能力(productive skills)，而這也是周教授強調她會想要著重執行的部分。此段落最後也再次強調了必須提升學科語言整合教學(CLIL)老師們對語言的意識，才能幫助老師們將語言知識內容整合進學科課程中，也才能夠最大化學科語言整合教學(CLIL)的執行效能。作者也在本章節中引用自身的經驗作為例子，說明作者於先前研究計畫執行當中學科老師是如何覺得語言知識內容的整合為困難且複雜的。

本章節第三個模式為 The Contextualization, Awareness, Practice, and Autonomy (CAPA) sequence (Lyster, 2019)，也就是於讀書會一開始周教授提問的第一個問題——關於教師要不要給予學生語言錯誤糾正的回饋 (corrective feedback)。本模式重點在於一開始給予學生情境化且著重於學科之內容，接著將重心轉往語言知識的著重，旨在提升學生意識並讓學生做充分練習，最後於產出階段則又將重心轉向學科內容知識，並讓學生能有自主的產出。

第四個模式為 Genre-based pedagogy (Rose & Martin, 2012) and Multimodalities-Entextualisation Cycle (MEC) (Lin, 2016)，第一階段為多模態的概念(multimodalities)，並建立起豐富的情境；第二階段為讓學生做筆記；第三階段則是讓學生將經驗放入情境中去應用。周教授並強調在文體教學法中(genre-based pedagogy)每個學科應有清楚且特定的用字遣詞，例如若是教授科學領域，那麼就應該有清楚且特定關於此領域會使用到的專有名詞及其他相關字詞等。

關於此章節周教授提出第三個問題是關於教師信念的改變(teachers' changing beliefs)，段落中說明許多人會假定教師的專業發展與信念改變是呈現性關係，但其實不然，此二者間的關係可能會受到許多其他因素影響而有較

為多元的改變方式。其中一個明顯影響的因素為學生於課程中的表現；另一顯著影響因素為教師進行專業發展的時間——至少需要一年至一年半時間才能有足夠時間讓教師提升其語言意識。學者 Desimone 認為無論是教師信念、教師於教室中的教學法實踐，以及學生的學習成果，都是足以影響教師專業發展後改變的重要因素；另一學者 Guskey 則提出一直到教師看到學生於學習成果有顯著改變之前，其教學信念都不會有明顯改變。

周秋惠教授也與大家分享自己於讀書會前一天在數學領域教師專業發展工作坊的經驗。此工作坊為一個月舉行一次，教師們會一起討論欲執行教學的主題，並共同討論備課且修改內容，一個月後再聚集並彼此分享執行後的教學經驗。其中一位老師在參加此工作坊前原本對於數學雙語教學不甚願意嘗試，但是在參加了一兩次後，便逐漸能理解雙語教學的重要性，且同意未來學生看到並使用到的英語能力與以前年代都有所不同，進而願意嘗試從小地方開始做起。而執行結果學生也非常專注，並能願意高度參與課程與老師進行互動。而此也驗證了本章節提及學者 Guskey 提出的教師要看到學生於學習成果有顯著改變，其教學信念才會開始進行改變。

王雅茵教授回應：針對剛剛秋惠老師在訊息欄的話，在場都是語言專業的老師，對於這種文法形式(form)，意義(meaning)，語言流暢度(fluency)，準確度(accuracy)等等，我們都會嘗試去平衡這些要素。可是像是學科的老師到底要不要也著重在語言知識的練習，抑或是要不要教語言知識內容像是文法，其實這是在學科和語言之間取得平衡的一個癥結點。我們會看到很多英語老師有時候在教學科知識時沒有到位，但是學科老師在教學科知識時其實不需要去特別著重語言知識的反覆訓練和灌輸。因此應該是看教師希望學生在這堂課帶走哪些語言知識，這些要素可能沒辦法短暫的在這裡就討論完，可是這些卻也都是很直得我們去觀察和思考的。到小學觀課時就都可以看出教師們是怎麼教語言知識內容的。如果是雙語教學，應該就都會有一個目標是跟語言相關的，有些學校會將語言及學科內容分開訂定目標，可是我都一直覺得其實應該要合在一起。像是體育課的話，如果目標是要聽懂某個指令並做出對應動作，那和語言目標合在一起就會是聽懂某些英語的指令，也就不會在課堂上出現跟著老師重複念(repeat after me)這類語言課的特質。秋惠老師已經做了很好的結論，也就是老師們對於教學信念，自身的思維方式到底是什麼，這些思維方式有沒有可能改變，唯有改變才能從自己所習慣的教學模式轉移到無論是雙語教學或是其他教學方法等等。

丁玫瑛教授回應：我這一輩子都在教英文，一開始的工作就是兒童英語教學，現在大家所很熱烈討論的關於學科內容以及語言的整合，這也是我一直都在做的事。We don't teach them English; instead, we teach them in English. 所以我們可以去看一下現在英文為第二語言(ESL)的教材，我最近接觸到一套牛津的教材叫做 Discover，這套教材裡面的安排就可以回答我們很多問題，因為當中也會教學生基礎的自然、數學、歷史、地理等等，涵蓋許多學

生在高中以前需要知道的關於各領域的基礎知識。我現在還是有一些年紀較小的學生，他們在這方面知識的學習其實很快。我們其實就是要回歸到交給學生有用的東西，也因此就可以以學生將來實際可以用到的知識去做規劃。