

Teaching English Through English in Taiwan
Theory & Practice

在臺灣英語文課程 使用英語授課

理論與實踐

在臺灣英語文課程使用英語授課的理論與實踐
Teaching English Through English in Taiwan :
THEORY & PRACTICE

Jenny H. C. Lin
林秀娟
著

在台灣英語文課程使用英語授課 理論與實踐

林秀娟

前言

全英語教育的議題，在 108 課綱正式上路，開始執行之際，也同時呼應提升國際視野並接軌國際的國家政策發展，因此備受各界矚目與重視。教育部依據行政院「2030 雙語國家政策發展藍圖」(Blueprint for Developing Taiwan into a Bilingual Nation by 2030)所擘劃的內容，以「培養臺灣走向世界的雙語人才、全面啟動教育體系的雙語活化」為目標(國家發展委員會, 2018)，希望透過教育體制與科技法規等不同面向的策略，以達成強化學生在生活中應用英語的能力並提升未來的職場競爭力。

為了達成此政策目標，國發會與教育部共同發布「2030 雙語國家政策(110 至 113 年)」(國發會&教育部, 2020)。計劃中，擬定了中長期的措施，除了強化教師支持機制，成立全英語教學研究中心¹，辦理全英語教學師資培育課程²以提升本國教師英語教學能力之外，也採取「擴增英語教學人力資源」的策略，引進外籍英語教師，支援教學活動。在高中以下的教育階段中，「推動英語課以全英語授課，以 10 年為期，至 2030 年達到超過 90%高中以下學校，落實英語課採全英語授課之目標」(頁 9)□這項指標措施，對於在第一線的英語文課程的授課教師而言，不只是一項實質的挑戰，也可能進一步改變目前教學現場授課的樣貌。

在發展台灣為雙語國家的政策目標之下，英語授課³(English as a Medium of Instruction, EMI)，勢在必行，尤其是語言領域中的英語文課程，似乎沒有緩衝的餘地。英語文教師如何因應這個政策的改變，面對挑戰並調整教學，是刻不容緩的課題。但是，使用英語授課的理想，在教學現場，是否是一條真實可行之路？抑或是一場不切實際的夢幻而已？

¹ 該中心名稱於 109 年修正為「雙語教學研究中心」。

² 配合雙語教學實施內涵，將修正計畫名為「雙語教學師資培育實施計畫」。

³ 英語授課的翻譯，除了 EMI 之外，還有 TEIE/TETE (Teach English in English/Teach English through English) 等。

本文以非英語為母語的英語文授課教師（NNEST, non-native English-speaking teacher）的觀點切入，先簡略說明台灣近六十年來英語教學與語言政策的演變——從英文為外國語到雙語國家的大轉變——對台灣第一線英文教師的衝擊，接著討論以內容本位語言教學（Content-Based Instruction，簡稱CBI）的課程設計，以及與CBI的論點同源的CLIL（Content Language Integrated Learning）在語言教學上的應用，並探究ACTFL（American Council on the Teaching of Foreign Languages 美國外語教學委員會）所提出的外語教學指引，針對目標語言（target language）使用的比例原則（ACTFL, Use of the Target Language in the Classroom, 2010），提出在台灣的语言教學環境裡可行的英語授課模式，除了提供個人的英語授課的示例之外，且進一步討論以英語授課的策略與困境，最後聚焦在實務面可行的做法與建議，提供台灣英語文教師參考。

第一節 語言政策下的英語文教學定位的改變

一、英語文課程在 99 課綱及十二年國民基本教育課程綱要的定位

台灣的英語文教學，從民國 57 年實施九年國民義務教育後，成為國中階段的正式外國語言課程；民國 88 年，教育部頒布九年一貫國民教育新課綱，英語文正式列入國小課程（戴浩一 & 林, 2011）；民國 95 年，教育部發布普通高級中學暫行綱要，並於 99 年修正發布普通高中課程綱要（教育部, 2009）。從民國 57 年到 99 年，為期超過 40 年的英語文教學，不論在國小、國中、或是高中學習階段，都是建立在英語為外國語（English as a foreign language）的基礎上進行，而非以英語為國家的第二語言（English as a second language），英語更不是國家的官方語言（English as an official language）。

在普通高中這個學習階段，英文課程是一門必修課，如同 99 年實施的英文課綱中所言，課程的目的「旨在提升學生之英語文能力，以作為將來升學或就業之準備。課程目標同時包括學習方法與邏輯思考的訓練以及興趣的培養，並藉由文化的瞭解培養恢宏的世界觀。」（教育部, 2008, 頁 1）

在 99 課綱中，有關教學實施要點的描述，強調教學活動應該「以學生為本位，教師講解為輔」（教育部, 普通高級中學必修科目「英文」課程綱要, 2008, 頁 31）。在教學要領的要點中，鼓勵老師的教學需「兼顧聽、說、讀、寫四項語言能力之訓練及整

合運用」，並在教學上運用「任務導向(task-based)的活動」，且提點教師應該「設計各類活動，並靈活利用各類教具及媒體」(教育部, 普通高級中學必修科目「英文」課程綱要, 2008, 頁 32)，但是在該課綱中，並未彰顯英語授課(EMI)的重要性。

民國 103 年，教育部發布「十二年國民基本教育課程綱要」，新課綱著重培養核心素養(core competencies)與落實多元適性教學，將十二年國教的學習歷程，分為五個學習階段，並以全人教育為理想標的(國家教育研究院, 十二年國民基本教育課程綱要, 2014)。在這套新課綱的語文領域之下，英語文仍是屬於外國語文，有別於國語文、本土語文、新住民語文和第二外國語文(如：日文、德文、法文等等)。在英語文的領綱中，論及理念時，尤其指出「在我國，目前英語並非官方語言，英語文教育是一種外語教育。(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, 2018, 頁 3)

在這套 108 課綱的英語文領綱中，對於英語文課程在的教學方面的闡釋，回歸核心素養的精神，強調以學生為中心的教學、重視語言的溝通功能、發展自主學習的習慣、引導獨立思考、跨文化反思、培養國際觀與創造力等目標與理想。此外，在教學實施要點中，提及英語文教師應該「營造豐富的英語學習環境」，讓學生置身其中，「以自然的方式學習英語」(國家教育研究院, 2018, 頁 30)，對英語文教師的語言的使用方面，則有以下的陳述(頁 31)：

「教師應儘量以英語進行教學，過程應注重語言的互動與溝通，以營造完全沉浸式或部分沉浸式教學，增加學生接觸英語及使用英語的機會。」

這也是歷年來的課綱中，首次明白點出以英語授課的輪廓，鼓勵英語文教師以目標語言(target language)進行教學。

值得注意的是，至此為止，政府的語言政策裡，英語在台灣的地位，仍被定義為一個最主要的外國語言；因此，在教學上，如果以108課綱為依歸，英語文教學不論採完全沈浸式(total immersion)或是部分沈浸式(partial immersion)，只要可以增加學生接觸英語的機會，也是值得老師關注的教學模式，但英語授課(EMI)的模式在中小學教育裡，並非必要，也絕非唯一之道。

二、2030雙語國家政策下的英語文教學課程的變革

為了提升國家競爭力，國發會推出「2030 雙語國家政策發展藍圖」(國家發展委員會, 2018)，這個政策的推動，改變了一直以來，英語只是一個「外國語」的定義。在雙語國家的政策下，英語在台灣的重要性大幅提升，稱為與國語並重的語言，中小學要開始雙語教育的計畫，而雙語教育體系內的各個學科，也都必須朝以英語授課的方向前進，至於原本就是學科之一的英語文課程，理所當然就是第一個應該改變的對象；換言之，原本在 108 課綱的語文領域中，所擬定的英語文教學重點與教學目標，必須有所調整。這樣的改變，雖然不是立即發生，但是「2030 雙語國家」政策所帶來的衝擊，對 10 年後，仍在教學現場的英文教師來說，是無法躲開的壓力點。以下先簡略介紹北美地區與歐盟的雙語教育模式。

(一) 北美地區的雙語教育模式

既然台灣要走向雙語國家，我們的英語文教學，應該是採取何種模式呢？美國和加拿大的北美地區，為因應多元種族移民，發展出許多不同的雙語教育模式(Roberts, 1995)。事實上，雙語教育模式的不同，常因所處環境與教育目的不同，而在實施方式上有所差異。就目的而言，有「同化」(assimilationist)與「語言多元化」(pluralistic)兩種。例如加拿大法語區魁北克進行的「英語」沉浸式教學(English Immersion)或英語區如安大略省的「法語」沉浸式教學(French Immersion)屬於「多元化」。相對的，美國早期協助外國移民讓其「浸沒」(submerge)在英語環境中習得當地的主要語言「英語」，以便能融入美國主流社會，順利工作、生活，此種模式旨在「同化」。若就學習者語言的增減而言，加拿大的第二語學習者，目的在豐富個人語言能力、「增加」另一語言(additive bilingualism)。前述美國例子，固然也是多學一項語言，但其結果常常是弱化、甚至流失了學習者的母語(subtractive bilingualism)。後來，美國發展出加深/雙向發展雙語教育(Enrichment, Two-way, or Developmental Bilingual)，也朝向尊重、保留學習者母語，而有了「多元化」的色彩。更有甚者，部分母語為英語的美國人也去學習西班牙語，本質上是一種外語學習，同樣地，也是種語言多元的表現。

依照「2030 雙語國家政策發展藍圖」所明列的目標，是要「提升國人英語力，打造臺灣成為雙語國家」，在這個前提下，我們對英語文教學所應該界定的方向，是偏向語言多元化的目的，也就是透過教學，增加國人英語這個語言的能力，讓英語成為與國語並重的語言，而同時也不排擠國語文或各族群母語的學習。

（二）歐盟的雙語教育模式

在歐洲地區，因應歐盟（European Union）的建立，為了要廣納四億五千萬的歐盟人口，在不同的語言、族群、文化之間，達成經濟體的共榮，就必須改變語言教學的政策 (Comission of the European Communities, 2003)。在朝向多元化的雙語或多語教育目的之下，在歐洲有了新一波的語言教學改變，在歐盟執委會（Commission of the European Communities）的力推之下，也造就了 CLIL（Content and Language Integrated Learning）這樣的語言學習趨勢與風潮。

事實上，CLIL 並非是一種特指的語言教學理論，而是「一個概括性的說法，包含了任何以兩種語言來教授非語言內容的教學方式」(Merisuo-Storm, 2007, 頁 1)：

“CLIL is an umbrella term that includes any type of teaching program where two languages are used to teach non-linguistic content-matter.”

透過這個廣義的雙語教學模式，目標語言（target language）的學習，就不一定在語言課程裡進行，而是在其他學科的教授過程裡同時進行；換言之，以歐盟國家芬蘭為例，採用 CLIL 雙語教育的模式之下（英語和芬蘭語），在學校裡的自然或社會課程也是用英語文進行的。

在 Merisuo-Storm 的研究報告裡，顯示 CLIL 的雙語教育模式（芬蘭語和英語），並沒有造成原本第一語言（芬蘭語）的拼讀、閱讀理解、創意寫作、和學習態度上有負面影響，而在第二語言（英文）的學習上，CLIL 課程的學生在英文聽說讀寫能力的表現上，是比較自然的，對外語學習的態度也相對較正面 (Merisuo-Storm, 2007, 頁 21)。

第二節 以英語授課的教學模式

在台灣的教學現場，除了在私立雙語學校或補習班、科學園區實驗中學、或國際學校因為有固定外籍師資，得以進行英語授課外，在其他一般公立學校，英文課程真正採用英語授課（EMI）者，是相對比較少的。一般台灣公立學校體制內，大多數的英文老師，母語也是中文，但是經過師資培育而有具有雙語的授課能力。如果把教學模式，建構於「內容本位語言教學」（Content-Based Instruction, 簡稱 CBI）的概念之下，在台灣的師培系統培育的英文老師，如何使用英語授課呢？

首先，既然是英文課程，採用英語授課（EMI 或 Teaching English through English）是必要的原則，但是必須探究的是：在這個原則之下，要如何適切定義英語授課？使用英文的比例一定是百分之百，才合乎全英語授課的定義嗎？其次，在 CBI 與 CLIL 的概念下，課程中要教授的重點，並非是語言知識，而是各項主題的學科知識，如此一來，對英文老師來說，語言知識之外的學科專業知識部分，可能就超出原本師資培育的訓練。既然如此，英文老師該怎麼做，才是符合 CBI 教學原則？下面就這兩個問題，提出討論與解套的可能。

一、支持以英語授課的理論架構

（一）Krashen 的「輸入假設論」（Input Hypothesis）

英語授課（EMI）的教學模式，深受 Krashen 語言學習的理論所支持。Krashen 認為第二語言的語言習得（language acquisition），是當學習者有足夠的機會接收該語言（input），而且所接收的內容材料的難度是稍微超過學習者本身原來的第二語言理解的程度，才足以讓學習者內化而最終習得，而這個歷程，就會類似於兒童學習第一語言的吸收過程，這也就是常被拿來做為語言教學上的“ $i + 1$ ”準則 (Krashen, 2002)：

“Children progress by *understanding* language that is a little beyond them. That is, if a child is at stage i , that child can progress to stage $i + 1$ along the ‘natural sequence’ ...by understanding language $i + 1$. The child understands language containing the structure that is a bit beyond him or her with the aid of context.” (頁 126)

Krashen“ $i + 1$ ”的理論，也支持了在英語授課的過程裡，教師的語言使用，在字彙和結構上，若部分超過學生所理解的範圍，只要提供適當的輔助與提示，包括多媒

體的使用與情境安排，在語言習得上，學生還是可以從語言情境找到線索、推論、進而理解、吸收。

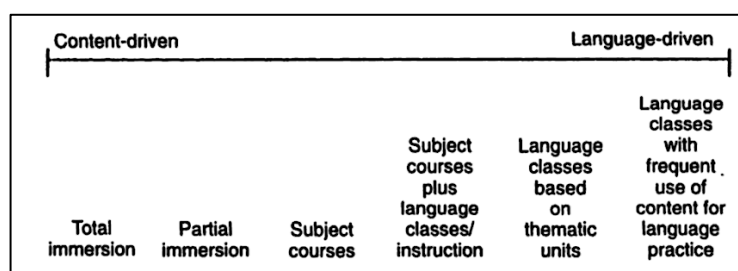
(二)「內容本位語言教學」(Content-Based Instruction)

EMI 的授課模式，在本質上，是以內容為本位的語言課程設計 (Content-Based Instruction, 簡稱為 CBI)。CBI 延續了 1970 年代溝通式語言教學理論 (Communicative Language Teaching, 簡稱為 CLT)，強調教室內的第二語言課程，應該聚焦於真實情境的語言溝通，在課程設計上，不用字彙與文法來架構語言的學習，而是以主題內容為本位；在這個課程設計理念之下，語言是用來學習主題內容的工具 (vehicle)，學習的主題內容是真實世界的各門學科知識 (real world content)。當授課教師以目標語言 (或第二語言) 來進行教學，透過不同的主題內容進行教學活動，學習者也就把語言當作是獲得知識與訊息的工具，自然也學到了目標語言 (或第二語言) (Richards, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2001)：

“Content-Based Instruction (CBI) refers to an approach to second language teaching in which teaching is organized around the content or information that students will acquire, rather than around a linguistic or other type of syllabus.” (頁 204)

立基於 CBI 的課程設計理念下，目標語言 (第二語言或甚至第三語言) 的習得，不是唯一的教學目標，而比較像是一個副產品 (by-product) (Richards, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2001, 頁 205)。CBI 支持者相信，當學習者以獲取新知為目的，學習動機更強烈，也更能達成目標語言的學習效果，而這樣以內容主題為本位的論述，也正是英語授課 (EMI) 藉以架構的課程設計理念。

要進一步釐清的是，以內容為本位的 CBI 課程設計，涵蓋了多種不同的課程規劃，就內容和語言的整合程度上而言，從全面內容導向 (content-driven) 課程設計，到語言導向 (language-driven) 的主題式語言課程設計皆有。對此，Met (1998, 頁 41) 提出以下的連續體 (continuum) 圖解，呈現各種 CBI 定義下的課程分佈：



圖一：Content-based language teaching:
A continuum of content and language integration

偏向內容導向 (content-driven) 課程最經典的例子，是加拿大浸淫式的語言教學模式 (Canadian Immersion)，在這個模式下，學校所有教學課程必須至少百分之五十以上是以目標語言 (第二語言) 授課；偏向語言導向 (language-driven) 的課程，例如主題式語言課程，則把語言課程視為一門學科的學習，只有語言課程才進行主題內容的融入。

在台灣，依據 108 新課綱的英語文領綱在課程發展上的說明，英語文課程內容的編排上，應注重跨領域的橫向整合與連結，呈現多元的主題與議題的融入 (國家教育研究院, 2018, 頁 25)。因為台灣目前在中小學的課程中，以英語授課 (EMI) 的課程尚侷限在英語文學科，這樣的語言課程設計，在分類上，是比較接近偏向語言導向 (language-driven) 的 CBI 課程。

(三) Coyle 的 4C 課程架構 (4Cs Framework for CLIL)

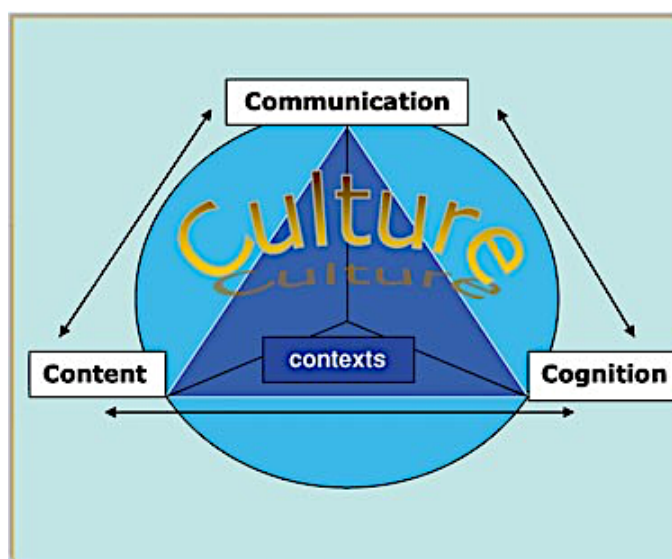
與 CBI 常常相提並論的另一個教學方法就是「語言和內容整合式學習」 (Content and Language Integrated Learning, 簡稱為 CLIL)。CLIL 這個名稱開始於 1990 年代歐洲，強調語言與學習內容融合的教學，通常由學科老師 (非語言學科) 用目標語言授課。不過，CLIL 不一定是指以英語為授課語言的課程設計與教學，而是指學習者所要學習的「另外一個語言」 (an additional language) 與學習內容的結合；換言之，學習者的目標語言有可能是英語，但是也可以是其他非第一語言的外國語言。對歐洲各國來說，推廣 CLIL 的教學，目標是在成就多元的語言能力，有助於歐洲各國彼此的政經的融合與交流 (Richards, 2017, 頁 166)。相對的，CBI 的教學主要的著眼點是從語言出發，教學模式可能是學科老師 (例如自然、數學) 以英語授課，語言老師 (英語文) 和學科老師合作共同授課，或是由語言老師設計主題課程、進行授課。

儘管 CLIL 和 CBI 著重之處有差異，在目標上也不盡然相同，但是兩者之間理論基礎接近，迄今也各自發展出許多不同成功的課程。從課程設計上來看，兩者的基本精神，都是著重在以目標語言授課，也因為本質上的一致性頗高，也有研究者認為，教學課程被稱為是 CLIL，或被歸類在 CBI，其實有一部分只是時空環境的差異而已 (Cenos, 2015)：

“The use of both CBI and CLIL refers to programmes where academic content is taught through a second or additional language and the preference for one term over the other is associated with contextual and accidental characteristics.” (頁 8)

CLIL 的理論依據，其實也是建構在 Krashen 的 Input Theory 的基礎上；不過，CLIL 並非只停留在被動的吸收，而是強調主動使用語言溝通的重要。4C 的課程架構 (Coyle, 1999)，清楚說明了 CLIL 課程設計與教學，應該有的四大要素：內容 (Content)、溝通 (Communication)、認知 (Cognition)、文化 (Culture) (Coyle, 2006, 頁 6)。在這個架構下，語言是透過學習特定學科的內容而同時習得，不論是汲取知識、或學習技能，在不同的情境裡，溝通互動是必然的面向，且隨著認知層次的不同而有不同；此外，從文化的角度來看，學習一個不同的語言，其實也是在學習理解文化彼此的差異，所以文化位居 CLIL 架構的核心地位 (圖二)。

CLIL 的 4C 理論架構之下，以廣義的 CLIL 來討論 (Marsh, 2002)，運用在語言課程上，就會跳脫傳統的語言課程，不再是僅以語言本身為教學的內容，此概念其實也就是「內容本位語言教學」(Content-Based Instruction, 簡稱 CBI) 或「以英語授課」(Teaching English through English) 所強調的教學論點。對語言教師而言，是直接以目標語言 (target language) 做為教學語言，教學內容就是以各種領域知識與主題為內容，並且於教學進行過程中，以目標語言進行引導與討論。對學習者而言，這樣的語言學習，不是人工營造的對白，而是真實的學習情境；不是以研究語言詞彙或結構為目標，而是把重點放在有意義的互動溝通，以達到有效學習語言的目的。



圖二：The 4Cs framework for CLIL

以英文為第二語言的藍圖之下，把 4C 運用在課程設計上，可說是使用英語授課（EMI）的一種很好的範本。在台灣的教學現場，如果把 CLIL 應用於英語文課程裡，英語文老師的授課內容，是扣著單元內容的主題發展，綁定主題去學習相關內容，而不是依照文法架構安排，從五大基本句型，或從簡單現在式開始。例如課程單元主題是「顏色與生活」（Color in Our Lives），主旨在介紹色彩心理學的影響，相關詞彙自然就會繞著色彩（red, yellow, purple, blue, grey, brown, dark, bright）、情緒（emotion, depressed, uplifting, angry, excited, sentimental）、特質（peace, reliability, stability, power, strength, optimism）等等。在教學活動設計方面，視學生的興趣，可以聚焦在文化層面，比較不同國家，或東、西方對顏色的看法異同之處；也可以透過顏色遊戲，認識顏色在我們下意識裡被賦予的意義；或是進一步透過活動，觀察顏色在商業市場的運用，探討商標設計的品牌經營哲學；又或是就性別與顏色選擇上，深入探討是否顏色與意識形態有關聯。當然，重點還是在教學的進行是以英語授課的模式進行，也就是以 target language（英語）來進行內容的教學，如此一來，才具備 CLIL 的基本條件。

（三）美國外語教學委員會立場聲明（ACTFL Position Statements）

美國外語教學委員會（American Council on the Teaching of Foreign Languages），所提出的立場聲明（ACTFL, 2021），融合各語言學家的研究與建議，包括 Krashen 所提出，有關第二語言習得的輸入假設理論（Input Hypothesis），建立 $i + 1$ 以及 comprehensible input 的重要性；這份立場聲明，也結合了 Long 所主張的互動假設理論（Interaction Hypothesis），強調第二語言習得並非僅靠輸入（input）足夠即可，而是經由溝通互動，而讓輸入（聽與讀）得以轉化為輸出（說與寫）（Long, 1981）；再者，還加入 Vygotsky 從社會文化的角度出發（Sociocultural Theory），主張語言的學習，是因與人溝通而理解語言的論點（Vygotsky, 1986）。

在這份聲明書的內容當中，對於課堂上目標語言（target language）的使用，與使用目標語言應佔課堂時間的比例，有直接而明確的定義（ACTFL, 2010）：

ACTFL therefore recommends that language educators and their students use the target language as exclusively as possible (90% plus) at all levels of instruction during instructional time and, when feasible, beyond the classroom. In classrooms that feature maximum target-language use, instructors use a variety of strategies to facilitate comprehension and support meaning making.

依此文件，ACTFL 建議，教師與學生不僅在教室上課中應該使用目標語言，在課堂外，也應該盡可能使用目標語言，使用的比例要達「至少百分之九十以上」，二這個比例的設定，用意在於提供沈浸於目標語言的環境。

在台灣的英文學習，目前還是一種外國語文的學習模式，多數學生除了教室裡使用英文外，在課堂以外使用的機會不多，一般生活中也不會主動使用英文溝通。從英文教學的角度來看，因為學習者使用目標語言的時間有限，所以在課堂上，教師應該盡量提供豐富的語言環境，讓學生盡量地接觸英文，這也是設定目標語言使用比例的考慮因素。在 2030 雙語國家藍圖的教育方向上，未來將把英語文定位成為與國語並重的目標語言，對英語文教師而言，在課堂上採用英語授課（EMI）的模式教學時，若是借用 ACTFL 外語教學綱要所主張的比例（使用目標語言佔百分之九十以上的課堂時間），一方面有專業上的依歸，另一方面也可以保留部分彈性，來處理教學語言的使用，例如文法結構的解釋，可能會部分使用第一語言（國語）直接說明，以降低理解障礙。

ACTFL 這份立場聲明書，除了目標語言的課堂使用比例設定，值得做為英語授課（EMI）的參考標準外，對於教師如何在教室裡營造沈浸於目標語言，所列出的八點教學策略與實務技巧，也值得使用英語授課的教師運用在實際的課堂教學活動中。例如，應該結合學習者的先備知識，運用情境、手勢、肢體語言與視覺輔助（講義、圖片、實體物件、影像等），以搭鷹架的方式（scaffolding）來幫助學習者了解；又如，為確保學習者確實理解，建議教師要常常進行理解檢核（comprehension check），且檢核方式應或多元，可以在小白板上寫出答案，也可以是線上作答；另外很重要的一個策略，是如何鼓勵學習者以目標語言來回應，逐步由簡而繁，提醒教師進行問答時，不要停留在是非題，而是往 6W（who, what, when, where, why, and how）的方向增加深度與廣度。

ACTFL 所談的教學綱要與指導原則，在美國，目標語言是指非英語的外國語言，包括中文、西班牙文、俄文、法文、德文等等。依語言使用的情況來看，我們本地的目標語言是英語文，所以 ACTFL 綱要的運用，若套用在台灣，就是套用在我們的英語文教學上。其實，從 ACTFL 的立場看來，在全球化的二十一世紀，對任何國家而言，若要維持國家外交政治與經濟發展的優勢，要能與不同地區、不同文化、不同族群的

人溝通交流 (ACTFL, Reaching Global Competence, 2014)，無可否認的，語言的教育是不可或缺的一環，對台灣亦然。

即使我們不擴及「2030 雙語國家政策」的藍圖去延伸，而是依現況來談台灣的英語文教育，也就是仍以英語文為「外國語文」來討論，並且套用 ACTFL 的指導方針，那麼，英語文教師在課堂授課時間內，是否應該朝百分之九十以上的目標語言使用原則，以達到有效語言學習呢？這個百分之九十的原則，也是本文所談的英語授課（EMI）的路線與教學模式所藉以參考、並且進一步討論在台灣是否可行的英語文教學的方向。

二、符合 108 課綱素養精神的英語授課教學

在 108 新課綱的英語文領域部分，英語文教育被定義為是「外語教育」（國家教育研究院, 2018, 頁 3）。依照 108 課綱的基本理念，英語文教育不論是課程發展或教學實施，旨在養成學生的英語文素養，除了語言知識和語言溝通技能的培養，更強調培養學生以英語文為工具來獲取各領域新知，發展自學能力，與終身學習的習慣，以期能獨立思考，尊重多元文化，具有國際視野的高度（國家教育研究院, 2018, 頁 3-4）。

要特別注意的是，在 108 新課綱的基本理念之下，英語文課程與教學應該凸顯英語文是用來溝通互動、用來獲取新知的工具。以這個理念為依歸，英文教材編纂的內容主題上應該是豐富而多元，而且不分學科知識類別，可以談海洋生物、天文黑洞，也可以討論公民意識、校園霸凌，抑或探究媒體素養、各國美食文化等等。正如同課綱在「學習重點」裡所提示，為落實英語文的核心素養，課綱所附的教材示例，主要在引導「跨領域/科目」的課程設計，而且為了豐富英語文學習內容，課程設計著重在將議題適切融入領域課程（國家教育研究院, 2018, 頁 8）

不過，108 課綱將英語文視為是外國語，為免學生因資源不同，造成學習表現上的雙峰現象，對課程發展的原則，採「整合性的課程信念」（國家教育研究院, 2018, 頁 24）；換言之，不以某單一課程設計理念為規劃原則，而是保留彈性，強調以學生為中心，融入各項議題，並注重差異化教學。這也表示，在課綱中，並沒有為任何單一教學法背書，包括英語授課（EMI）的教學方式在內。

不論是在課程設計或教材編纂上，從 108 新課綱的英文領綱基本理念來看，雖然並未強調英語文教學上的授課語言必須是目標語言（英語），也未說明英語文課程教學過程裡使用英文比例的高低，但是若要確實做到要把英語文視為獲得新知的工具，做到跨領域的學習與議題融入，不論是建立在 Krashen 所提的 Input Hypothesis 語言學習理論，或是依照 CBI (Content-Based Instruction) 的論點，如 CLIL 的廣義解釋，將語言學習融入在學習內容產出的 4C 教學模式，乃至於兼容並蓄各家學理，強力放送百分之九十目標語言使用原則的 ACTFL 教學指導綱要，當我們反思台灣的英語文教育，透過以英語授課（EMI）的教學方式，是現階段實現 108 課綱目標的一個合理選項，也是朝向 2030 雙語國家的充分必要條件。

第三節 全英語教學的課室環境之要素

在中小學的英語文課程裡，要進行英語授課（English as a Medium of Instruction），在教學實務面上，對非英語為母語的英語文授課教師（NNEST, non-native English-speaking teacher）而言，如果要以英語做為授課語言（EMI），在課室環境方面，可以就以下分三方面探討：授課語言教師的專業能力（teacher expertise）、教室裡第一語言使用（use of first language）、以及英語授課的技巧運用（EMI techniques）。

一、授課語言教師的專業能力

語言課程不同於公民或生物，在語言教室裡，語言（language）本身也是英文老師的授課內容（content），教師的學科專業知識，就是語言本身，不論授課內容的主題是社會議題，或是全球暖化，授課教師對目標語言使用的能力，是否有達到專業的要求，是一個值得關注的部分。所謂專業能力，就英語文教師而言，除了英語文學科知識（content knowledge）、教學技巧（teaching skills）之外，還有用英文教學的能力（ability to teach in English）(Richards, 2017, 頁 2)。在這三個專業知能面向中，具備「用英文教學的能力」並非只是著重在教師的英文能力，這裡還要特別提出來討論的，是 Richards 所分析的言談溝通技巧（discourse skills）。

(一) 英語文學科知識與教學技巧

從學科知識和教學技巧的面向來看，英語文授課教師的教學專業，是師資訓練的過程裡應該培養的專業知識，在台灣的師資培育系統裡，是依照教育部所規定，有師資培育中心所擬定的學科領域專門課程，和「師資職前教育課程」所包含的專業科目內容。以國立台灣師範大學為例，中等學校師資職前教育專門課程的「英文科」科目內容，包括語言學概論、發音、聽講、寫作、翻譯、文學作品導讀、句法學導論、英語教學概論、教材教法等等(國立台灣師範大學, 2011)。師培生修習足夠的專業課程學分，經過師資檢定考試通過，並且完成教育實習，才具有中小學英語文領域的教師資格(教育部, 2019)。

因為有「學科知識」和「教學技巧」的專業訓練，合格的英語文老師，知道「現在完成式」、「過去完成式」的不同，知道本地學生在中英文轉換之間，常出現的中式英文環節所在，而且還知道如何舉例說明解釋其間之所以然。例如：“Because she took the wrong bus, so she was late for the meeting.”是一個常見的中式英文錯誤，因為中文語法上，允許「因為……所以」存在，但是英文只需要用一個連接詞 because 來表達原因，去連結從屬子句和主要子句的關係。

除了可以對學生清楚說明中英文在語言語法上的重要差異外，合格的英語文老師在專業養成訓練中，對於東西文化的對照與差異，從「語言表達與溝通」、「語言與文化」或是「社會語言學」課程裡，已經習得或深入探討，所以在授課的課程中，談到肢體語言方面，能夠理解學生的誤解與困惑，並且有效地傳達清楚正確的概念。例如：相較於東方的亞洲人，西方人對個人空間的感受較強烈，所以排隊的時候，通常會維持較大的距離，所以隊伍總是拉的比較長；又如西方國家的人，以手勢表達「過來」(Come over here.)時，手掌是朝上，四指朝內擺動，與我們亞洲人的習慣不同。這些不論是 gesture (手勢)、posture (姿勢)、目光接觸 (eye contact)、個人空間 (proximity) 等等，都是文化之間有趣的對照。

從這樣的例子中，基於「學科知識」和「教學技巧」的訓練，可見得並非以英語為母語的英文授課教師 (NEST) 就會是合格的專業英文老師。

（二）用英語授課的能力

從「用英語授課的能力」（Teaching English Through English）的面向來看，為培育中小學使用英語授課的師資，各師培中心所訂定的專業課程規定中，主要在於強調修習的課程學分，必須包括以「全英語授課」的教育專業與教育專門課程至少 10 學分（國立台灣師範大學, 2019）（國立彰化師範大學, 2019）（國立清華大學師資培育中心, 2019）；此外，在英語文能力的檢定上，教育部規定修畢全英語教學師資培育課程的師培生，也必須通過全民英檢中高級（聽、說、讀、寫），或是取得 CEFR（Common European Framework of Reference）語言參考架構 B2 級以上的英文能力證明，才能在合法的教師證書上，加註「修畢師資職前教育課程包括全英語教學師資培育課程」（教育部, 2018）

「用英語授課」（Teaching English Through English）的這一項能力指標，當然會和英語文教師的語言能力（language proficiency）有直接的關係，因為沒有足夠的語言能力，意味著無法做到「用英語作為授課語言」的教學（English as a Medium of Instruction, 簡稱為 EMI），這也是為何很多人（非教學專業的家長和學生），總會理所當然的認為只要是以英語為母語的人士，就比較會教英文的偏見。

撇開這樣的偏見不談，是否可以因為這 10 個「全英語授課」專業課程學分，以及全民英檢中高級或 CEFR 語言參考架構 B2 以上的英文能力證明，讓非英語為母語的英文授課教師（NNEST, non-native English-speaking teacher），在具備「學科知識」和「教學技巧」之外，還有能力「用英語授課」，讓第一線的英語文授課教師有足夠的自信，成為合格的全英語教學教師呢？這是目前讓台灣邁向 2030 雙語國家的目標的一個極大的挑戰。

（三）言談溝通技巧

Richards 在分析 TESOL 教師的專業能力中，認為英語文授課教師的教學專業有三個要素：學科內容知識（content knowledge）、教學知識與能力（pedagogical knowledge and ability），以及言談溝通技巧（discourse skills）（Richards, 2017, 頁 5）。前兩者，所涉及的分別是英語文的「學科知識」的面向，如語音學、語言學概論、第二語言習得理論等等專門學科知識；以及「教學方法與技巧」的面向，如教學原理、

教材教法、評量方式等教學專業知識；而第三個要素「言談溝通技巧」，則對應於「用英文教學的能力」。這三者，不論是非英語為母語的英文授課教師（NNEST），或者是以英語為母語的英文授課教師（NEST），在專業養成過程裡，都是要強調的必備要素。

Richards 所定義的言談溝通技巧（discourse skills），指的是「用英語作為授課語言」（to teach English through English）時候的語言能力與溝通技巧，這個技巧包括「維持流利、正確、可理解的英文溝通能力」，更重要的是，通過教師甄試認證的授課教師可以「用英語作為授課語言用」的能力：

The third element is the teacher's discourse skills in English and the extent to which this provides the means to teach English through English. This includes the ability to maintain communication in English that is fluent, accurate and comprehensible and more importantly, the extent to which the teacher can use English as a medium to teach English... (Richards, 2017, 頁 8)。

如何看出語言授課教師是否具備專業的言談溝通技巧呢？最明確的解釋，就是看教師是否具備以下四種能力 (Elder, 1994)：1. 能夠以目標語言來教授該語言（The ability to use the target language as both the medium and target of instruction）；2. 能夠修飾目標語言，轉化成為學習者可以理解的內容（The ability to modify target language input to render it comprehensible to learners）；3. 能夠說出正確的目標語言（The ability to produce well-formed input for learners）；4. 能夠讓學習者注意到語言形式上的不同（The ability to draw learners' attention to formal features of the target language）。

英文教學上的言談溝通技巧（discourse skills），對授課教師而言，是有效教學的工具，所涵蓋的不只是具有一般的語言溝通能力，也不僅限於熟練教室用英語詞彙（classroom English）而已。事實上，語言教師的專業展現，從授課之前的準備階段（Before Teaching）、授課進行中的教學階段（During Teaching）、到授課之後的反思與評量階段（After Teaching），都會因其語言能力與言談技巧熟練與否而有不同 (Richards, 2017, 頁 9-14)。教師若語言能力與言談技巧的不足，自然就侷限了課程操作的深度與廣度例如：一樣的英文教材，教師是否可以跳脫教師手冊的框架，靈活變化與活用，以適合現場學生的需求？在課程活動的安排上，是否只有機械式的練習活動，還是能運用高層次的思考能力進行討論？這就是言談技巧溝通技巧的重要性。

對以英語為母語的英文授課教師（NEST）而言，在語言表達與溝通能力上自然勝出，但是要能成為專業英語文教師，除了具有正確流暢的英語文能力之外，在課前，從設計教案開始，必須能根據學生的需求與程度設定課程目標、熟知有效的教學步驟和教學程序；在課中要能善用有效的教學技巧、進行教學活動、把握如何化繁為簡的解說要領，以指導和引領學習者；在授課之後，則要能夠透過有效評量，了解學生學習困境、以進行補救的教學策略。這些Richards所定義與分析的言談溝通技巧（discourse skills），是英語文授課教師必備的專業技巧，需要專業的訓練，也因為如此，並非以英語為母語的英文授課教師（NEST）就一定能夠掌握；反之，非英語為母語的英文授課教師（NNEST），卻有可能因為獲得專業的訓練，而成功做到「用英語作為授課語言」。

二、第一語言的使用

以英語授課的教學模式之下，老師的教學專業是受到高度的要求與重視的，要擔任英語授課的教師，被檢核的條件之一，就是具備以英文教學的能力。但是從學習者的角度來看，在以英語授課的教室裡，學生是否有第一語言（目前在台灣為國語）的使用權呢？

（一）學生在課堂中只能講英語的心理壓力

以英語授課的教室，是否應該執行 English Only Policy呢？執行English Only Policy的英文教室，只容許使用目標語言，對學生的學習有負面的影響嗎？學生在學習英文的過程中，他的第一語言使用權，如果被強制規定或剝奪，是否也是一種權利不平等？在教室的環境裡，能使用英語表達意見的學習者，是否會被視為「有權力者」；相反地，不能用英語表達的人，是否就是相對的「無權力者」呢？尤其語言老師和學生之間的關係，是否也是一種權力的角力（power struggle）呢？

這樣的質疑，在第二語言教學界，是屢被提出討論的議題，但是從語言和權力的觀點深入討論，就會是一個政治與意識形態的議題了。在研究北美社區成人學習英文的數個研究計畫裡（Auerbach, 1993），針對來自中南美洲和亞洲的新移民，母語為西班牙文、中文、越南語、甚至俄文的成人語言學習者，透過訪談研究發現，讓語言教室裡的成人學習者使用第一語言，實有其必要性，除了可以達到有效的語言學習，在

教室裡採用雙語的制度，容許母語/第一語言的使用，也會比較能照顧到語言能力不足的成人學生，減少對母語為語言弱勢的一方的心理壓力。

不過，Auerbach 的研究裡，有兩點和台灣的英文教室學習環境不同。首先，這些研究結果，是以外來移民為研究對象所進行的研究報告，而且這群第一語言的使用者，來自不同語言背景，有不同的教育層次，學習者當中甚至有第一語言的讀寫也不精熟的移民者，但是他們為了要融入當地主流語言的社會，必須學第二語言，通過語言考試。再者，在這些研究裡的授課教師本身是以英文為母語的老師，不諳學習者的第一語言，所以也不一定能理解學生的語言學習困難點何在，在這樣的英文教室裡，教師與學生的關係，有主流語言和弱勢語言的對照，有缺乏語言理解的隔閡，如果執行English Only Policy，對老師而言，的確有方便管理學生的優勢，但是對學生限制不使用第一語言的情況之下，卻容易形成一種無法自主的學習壓力。

（二）教師使用第一語言的時機

那麼，在實際的台灣教學現場裡，英文教師應該如何界定使用第一語言的情況，或是否容許學習者使用第一語言呢？根據Littlewood (Littlewood, 2011)的研究，以香港與中國大陸的非英語為母語的中學英文授課教師（NNEST）為研究對象，從學生端去回想英文授課教師的第一語言使用授課時間比例，在調查的對象中，在香港約為20%，在大陸約為64%。換言之，要完全不使用第一語言授課，在理論上老師的認知是「應該如此」，但是實際執行的情況卻不同。

為何中學英文教師會使用或容許第一語言呢？Littlewood 進一步的討論中，認為對教師來說，第一語言的使用有三個目的：1. 建立建設性的社會關係（establishing constructive social relationships）；2. 傳達複雜的語意以節省時間（communicating complex meanings to ensure understanding and/or save time）3. 掌握教室的狀況（maintaining control over the classroom environment）(Littlewood, 2011, 頁 68)

語言的社會功能，就是人與人之間溝通的工具，從情感的因素（affective factor）來看，在教室裡，第一語言的使用，有舒緩化解學習者不安的學習焦慮，建立老師和學生「我們是站在同一邊」的感覺。此外，教師本身要達到有效教學的目的，尤其是複雜的結構性內容（如關係子句或分詞構句），為了說明不同類型的結構（主動語態

和被動語態），一個簡單明瞭的中文指令或詞彙，的確可以減少誤解與說明的時間。另外，教師在教室環境裡管理學生的狀況很多，學生行為上故意的挑釁，有時也必須透過第一語言的妥協，給予即時的回應。

回到本文第一節有關英語授課（EMI）模式的討論，從美國外語協會的立場聲明書看來，目標語言的使用比例，必須達到課堂時間的百分之九十以上，而且所謂的百分之九十，包括課堂時間中的所有聽說讀寫的活動、當然也包括授課老師和學習者的語言使用。這樣的定義之下，在台灣的英文教室裡，中文的使用時間比例，雖有百分之十的彈性，但是對於英文程度較為落後的學生，如果課堂中的英文使用為必然，學生是否會因為不敢表達，反而降低英文的使用？尤其是口說的部分，中文的使用雖然不應該太多，但是課程活動裡若有意見的表達，需要較為複雜的語彙和邏輯轉折，這是英文授課教師可以再思索如何增加彈性，適時調整的地方。

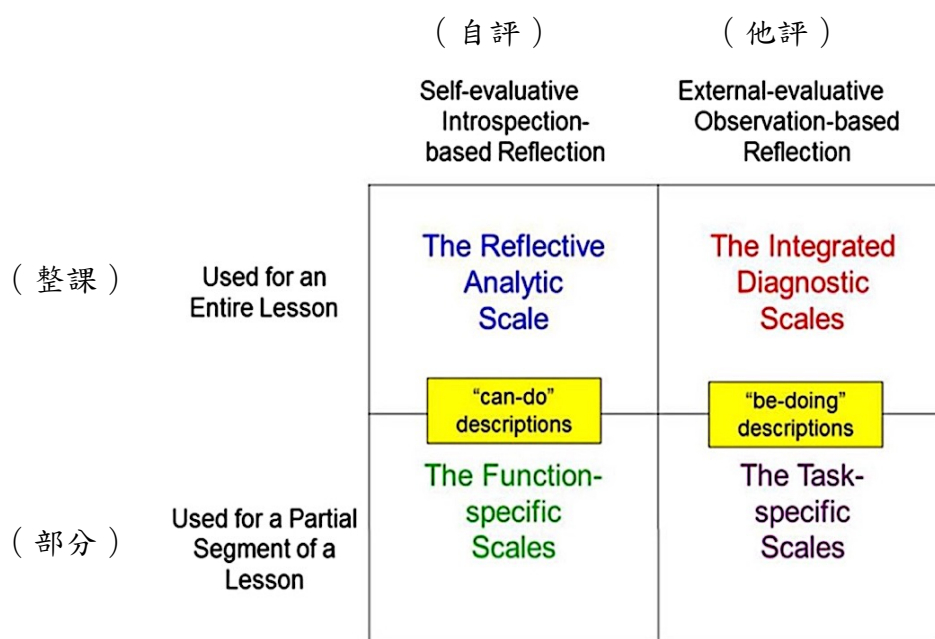
三、以英語授課的技巧運用

對非英語為母語的英文授課教師（NNEST）而言，要達到百分之九十的英文授課，是多重的挑戰。從課前的教材準備、上課中的言談技巧、到上課後的評量與精進，或是從實務面的教學方針，到態度上的建立、心理層面的支援，可以從不同的面向著手，掌握原則，以達到有效教學的目的。從筆者擔任英文老師的實務心得中，提供以下五個以英語授課的技巧運用守則：（一）準備不嫌多（Be overprepared）、（二）談天與說地（Be conversational）、（三）置入性技巧（Be strategic）、（四）支持性療法（Be supportive），以及（五）保持彈性化（Be flexible）。為了方便解說與記憶，以英文字首簡寫，簡稱這五個守則為 Be FOCSS。

（一）準備不嫌多（Be overprepared）

以英語授課的教學準備的工作，永遠不嫌多，從課程目標到課程設計，只有充分的準備，才能在台上展現有自信的教學，尤其當英文是教學者的第二語言（甚至是第三語言），要做到表達流暢，就必得對教材熟悉，有紮實的學科和教學知識，才能充分掌握。

教學者要如何確認教學的準備是否完善呢？客觀的標準又何在？從教學評鑑的角度來看，如果可以先從教學評鑑的規準中，自我評估是否能達到指標所述，對教學者而言，也是一種教學準備的依據。Kimura *et al.* (2017)以日本的英文教師為研究對象，進行教學評量規準研究，以「嫻熟」(Proficient)、「優良」(Good)、「可」(Acceptable)、不足(Not sufficient)四個等級，來評量教師的英文授課能力。在這個評量規準之下，英文授課能力達到「可」級以上，視為合格。這個評量的規準，分為兩個類別：英文授課教師「自我評量」(Self-evaluative Introspection-based Reflection)，與課堂觀察者的「外在評量」(External-evaluative Observation-based Reflection)；不論是教師自我反思(自評)或是外部課堂觀察者評量(他評)，都包含兩個層次：「整體課程的評量指標」(Used for an Entire Lesson)，與「部分課程的評量指標」(Used for a Partial Segment of a Lesson)。這兩個類別與兩個層次所交集而成的四個象限，彼此的關係如下方圖三所呈現 (Kimura, 2017, 頁 12)⁴：



圖三：Relationship between the four scales

Kimura *et al.* (2017)在附件中 (Appendixes 1-4)，詳列了英文授課能力評量規準與指標。其中，整體課程評量的層次上，包括自評的「省思分析量表」(Reflective Analytic Scales)與他評的「綜合診斷量表」(Integrated Diagnostic Scales)兩種量表，兩者都依五大項目進行評量：文法 (Grammar)、字彙 (Vocabulary)、發音

⁴ 此圖為原始文章所呈現的圖表，第一象限內的 scale 應為複數，但原文圖表使用單數形。

(Pronunciation)、教學指令與解釋 (Instruction & Explanation)、與學生的互動 (Interaction with Students)；在這個評量規準之下，英文授課老師如要達到「嫻熟」等級，文法方面，必須使用正確與多元，以符合學生的需求與能力為依歸；字彙方面，必須合宜且富變化，能彈性運用，以便學生理解；發音方面，必得正確與自然，能適切調整速度，讓學生都能聽得懂；教學指令與講解方面，必須有效而清楚，讓多數學生可以遵循；與學生的互動方面，必須流暢自然，維持彈性與有意義的交流 (Kimura, 2017, 頁 Appendix 1)。

在部分課程的評量 (Used for a Partial Segment of a Lesson) 方面，一樣以「嫻熟」 (Proficient)、「優良」 (Good)、「可」 (Acceptable)、不足 (Not sufficient) 四個等級，來評量教師的英文授課能力，也一樣有「自評」與「他評」兩種量表：包括授課教師自評與學生互動的「言談功能量表」 (Function-specific Scales)，以及觀察者評量授課教師在教學活動過程裡英文使用熟練度的「工作任務量表」 (Task-specific Scales)。「工作任務量表」所定義的教學活動，比較是針對日本學校英文課程裏必有的十種「工作任務」，如：口頭閱讀、段落內容閱讀、師生課堂對答、單字片語介紹等十種教學任務，評量指標依任務不同而不同 (Kimura, 2017, 頁 11)。另外一方面，以「言談功能量表」的評量規準來看，授課老師如要達到最高的「嫻熟」 (Proficient) 等級，必須能有以下的指標表現：能提供學生適當協助，以引發長篇回應；能歸納學生發言的大意，並引導進一步的互動；能根據學生的發言，澄清學生表達的訊息並引發出學生未能充分表達之意；能指出學生發言的錯誤之處，並重整他們的發言藉以提醒；能綜合簡述學生的發言，並且給予切要的評論；能正確地分析評估學生的發言，並給予詳盡的建議 (Kimura, 2017, 頁 Appendix 3)。

(二) 談天與說地 (Be conversational)

非英語為母語的英文授課教師 (NNEST) 要以英語授課 (EMI) 的模式講授課程，除了要有充分的準備外，另一個重要的法則是「談天與說地」 (Be Conversational)，這個原則有二點重要的意涵，第一點要強調的是：授課的語言運用，應該回歸到 Krashen “comprehensible input” 的原則；換言之，英文的使用必須視學生的需求與能力調整，建立在學習者可以了解的基準上操作，儘量化繁為簡，因為不論解釋字彙、文章內容、或是給予教學指令，簡單、直接、清楚的訊息，勝過拗口的學術

語言。套用 Kimura *et al.* 的自評的「省思分析量表」(Reflective Analytic Scales)「嫻熟」級的指標所言：

“I can make utterances with natural and appropriate use of vocabulary which is close to native speakers’ intuitive usage while flexibly paraphrasing it according to the understanding [proficiency level] of the student even with an unexpected topic.” (Kimura, 2017, Appendix 2)

除了“comprehensible input”的意涵外，所謂的“Be Conversational”，也同時強調即興而自然的第二語言表達 (spontaneous L2 production)。如果授課教師的言談技巧不足，解釋與討論的過程中，沒有自然而即興的表達，缺乏隨機問答的課堂互動，就無法營造自然的英語環境。畢竟，如果以英語授課的老師，只是將準備好的例句與簡報內容在課堂中一成不變地呈現出來的，這樣的英文課程是死板的，沒有活力也沒有互動。有經驗的英語授課 (EMI) 教師，不是背稿演出，而是經常脫稿演出，與學生進行聊天式的對答，可以視學生的反應而予以適當回應或提問，甚至隨機彈性地增減教材內容，依上課情境，融入貼近經驗的例句或章節內容解釋中，這種“Be Conversational”的原則，也符合 Kimura *et al.* (2017)在評量規準中所言，授課教師應該在教學指令與講解，以及與學生的互動兩個面向做到的「嫻熟」級指標行為：

“I can make an instruction smoothly and effectively while flexibly making a model presentation and explanation without preparation if a topic is rather familiar”；“I can elicit extended utterances from students while summarizing students’ interaction and giving appropriate feedback to the whole class.” (Kimura, 2017, Appendix 2)

(三) 置入性技巧 (Be strategic)

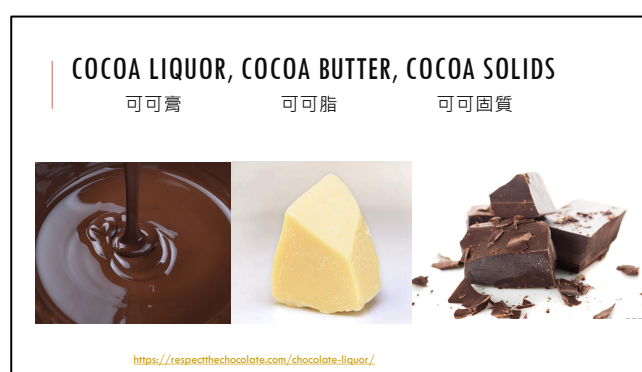
要堅持以英語授課 (EMI) 的教學方向，對授課老師是很艱鉅的挑戰，尤其一方面要照顧英文理解程度不同的學生，一方面又希望把第一語言的使用降到最低，讓學生維持在浸潤式的 (immersion) 第二語言環境中，深怕顧此失彼。要達成這個任務，授課老師可以透過以下幾個「置入性技巧」來做到不使用中文也能讓課程「無痕接軌」。

1. 照片影音多媒體 (Multi-media)

在課室中可以借助簡報投影照片與影音媒體的協助，讓教材視覺化、實體化，如此一來，即使的複雜的內容，也可以幫助學生容易理解。

例如下方的投影片（圖四），主旨在說明巧克力的製作過程，如何從「可可膏」（cocoa liquor）分離出來兩種副產品：「可可脂」（cocoa butter）與「可可固質」（cocoa solids）。除了三種物質的图片外，投影片上另有相關影片的連結（<https://respectthechocolate.com/chocolate-liquor/>），點選後，透過影片，學生可以看出可可豆如何被去殼、碾碎、研磨而成「可可膏」，再經過高壓榨取，分離出可可油脂，剩下的固態渣質就是「可可固質」了。老師在播放影音檔之前的介紹說明是：

“Let’s watch a video. In the video, you will see how cocoa beans are ground into thick paste. We call the paste-like mass cocoa liquor, and then you will see how the cocoa liquor is separated into cocoa butter and cocoa solids.”



圖四：cocoa liquor, cocoa butter, cocoa solids

2. 中文字彙提示（Vocabulary support）

雖然有圖片或插圖為輔助，可以幫助學生正確理解講述的實體物件，但單元講述的內容，往往涉及新知識或是抽象概念，即使有簡報投影片的協助，仍然有部分字詞需要解釋，為了不打斷英文授課的流暢度，不妨標示部分關鍵字的中文解釋，除了可以幫助學生視覺上快速解讀，耳朵還能同時聽到英文的解釋與說明作為對照。以圖三的投影片為例，圖片上方，便附有三種物質的中文名稱，學生可以“秒懂”大致的意思，但是透過影片的動態畫面，眼睛和耳朵同時接收到的訊息，可以幫助學生更清楚三種物質的產出過程與產物的差異，也比較能回答學習單上的問題：“What does each of the following refer to in the process of chocolate making: cocoa liquor, cocoa butter, and cocoa solids?”

比較值得注意的是，授課老師給中文的時機與字彙的選擇，必須考慮學生的程

度與需求，儘管班級成員的英文理解程度有異，以作者自身的實務經驗，如果能結合學習單與投影片的動畫播放，依照教學步驟前後來操作，就可以有技巧地幫助學生理解。例如下方的投影片與學習單的中文提示，便是一種權宜的做法，教學程序如下：

先展示圖五（同時呈現在學習單上與投影片上），老師先說明圖片的主旨，請學生試著看圖猜字義：

“The making of chocolate is not as easy as you might have imagined. From cacao beans to chocolate bars, it is a long process. Take a look at the flow chart. It shows the steps in the making of chocolate. What is each step about? Would you like to make a guess?”



圖五：The Craft of Making Chocolate

接著，視學生回應的答案，對於接近或正確的猜測，可以稍做解釋或確認其正確性：

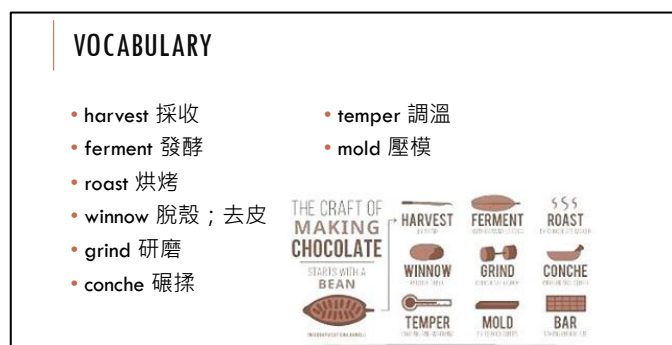
“Excellent! The first step is to harvest the cacao beans. To harvest means ‘收割、摘採’ in Chinese.” “Yes, you know the word ‘roast,’ or ‘烘烤’ in Chinese.”

了解學生比較有問題的單字是那些之後，請學生開始查字典，分享答案：

“What about the other steps in the chart? Why don’t you google for the Chinese translation now? Work with a partner and then share your findings.”

學生查找結束，老師可先隨機抽問答案：“Can anyone tell us the meaning of the word ‘conch’? Cathy, please.”

隨機抽問結束後，最後老師再播放下面一張投影片，顯示所有的中文翻譯答案，供學生核對參考：



圖六：Vocabulary

經過「猜測」、「查找」、「確認」的教學流程，再加上投影片上的中文提示，老師不必再以中文複述，而是以英文加強說明，最後則進行示範帶讀，請全體學生複誦圖表中的每個單字，幫助學生習得巧克力製作過程的關鍵詞彙。

3. 白話換言之 (Paraphrasing)

要進行自然而然的全英文講述，尤其是講解一段較艱澀的課文，或是一句結構較為複雜的文字，基本技巧之一便是以「換言之」的方式，以平易近人的英文重述段落大意，或將較難的句子以簡單句說明。例如以下的段落，是一則TED Ed的影片“The History of Chocolate”的介紹文字，放在學習單上，主旨在提供學生看影片之前參考，以幫助學生進入主題：

“If you can’t imagine life without chocolate, you’re lucky you weren’t born before the 16th century. Until then, chocolate only existed as a bitter, foamy(泡沫的) drink in **Mesoamerica**. So how did we get from a bitter beverage(飲品) to the chocolate bars of today? Deanna Pucciarelli traces the fascinating and often cruel history of chocolate.”

學習單上的文字，除了兩個單字之外，最重要的關鍵字是“Mesoamerica”這個地理名詞。首先，老師先請學生默讀 (silent reading) 本小節，接著以白話口語引導：

“Can you imagine life without chocolate?”

“There was no SWEET chocolate, like M & M chocolate, or Kit Kat and Snickers chocolate bars.”

“No. Not before the 16th century.”

“So, what was the so-called chocolate like before the 16th century?”

“Yes, it’s bitter, it’s foamy, and it’s a ‘drink’, but NOT a SWEET treat.”

“And where do you find the bitter, foamy drink?”

“Mesoamerica. Right. But where is it? Any idea?”

為了解釋這個地理名詞，學習單上已經有呈現美洲地圖的輪廓，Mesoamerica 的位置也有標記，而且列出問題與任務：“Where is Mesoamerica? Google for the geographic definition of the region.” 但是學習單上並沒有提供清楚的文字解釋。教學步驟上，老師必須善用「白話換言之」的技巧，先引導學生從拼字去拆解與猜測，再進一步透過網路搜尋正確答案：

“Look at the spelling. Meso-america. Maybe somewhere in America?”

“That’s a good guess.”

“Remember, the continent of the Americas comes in three parts—North America, Central America, and South America. Perhaps it’s part of the Americas?”

“Why not google search for the answer? Please find out the definition of the place.”

接著，請學生發表他們所找到的資料：

“What have you found at the website?”

“Is it the same as Central America? Or not really?”

“There is some overlapping area, isn’t there?”

“Someone tells us the definition, please. Nancy, do you feel ready to share with us your answer? What are the names of the countries covered in the area?”

在學生回應（中英文皆可）之後，老師一樣以「白話換言之」的原則，口語說明這個歷史上的地理名詞：

“Awesome. This is more like a historical term we use today to refer to the region where the Mayan people and the Aztecs lived. Today, in this area you will find the countries such as Mexico, Guatemala, Honduras, and Nicaragua.”

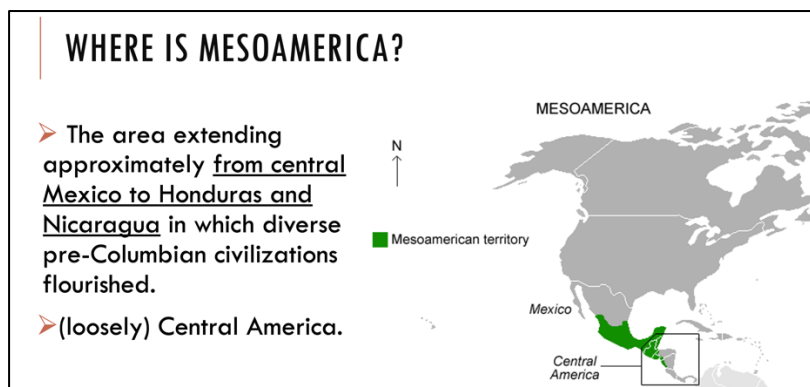
“But is it the same as *Central America*?”

“Not really.”

“*Meso* means ‘middle’ in English, and it is somewhat similar to ‘Central’ America, but

not exactly the same.”

「白話換言之」以後，老師播放以下的投影片（圖七）：



圖七：Where is Mesoamerica?

“See, the area colored in green is Mesoamerica. And Central America is here, enclosed in the square.”

接著請學生確認是否已經正確理解，並填寫回答學習單上的問題，結束這個段落。

在這個段落的教學過程中，授課教師要處理一段影片前的介紹文字，內容有新的訊息與學生不懂的地理名詞，教師若能掌握「猜測」、「查找」、「確認」的教學流程，再透過白話的複述與引導，即便是一個歷史的詞彙，不需要用中文解說，學生對這個地理名詞的認識也可以清楚理解。

這個技巧也可以用在重述學生的提問或回答。當學生努力用英文提問或回答老師的提問時，常常會有聲音不清楚或支吾其詞的答案，老師可以用清楚的英文把模糊的語句「白話換言之」地轉換給全班，而不是用中文幫學生翻譯。

如果授課教師不嘗試以「換言之」的方式，以平易近人的英語重述較難的句子，而是一直像翻譯機，一句英文、一句中文，那麼就失去讓學生思考的機會；如果學生沒有嘗試「猜」的機會，就不必費心去仔細聽老師的英語授課了，因為他們就等著老師的中文翻譯就可以直接理解，如此一來，雖然能確保每個環節都「被聽懂」，但學生的主動「解碼」的過程消失了，授課老師也會成為自己的翻譯老師，儘管老師口語

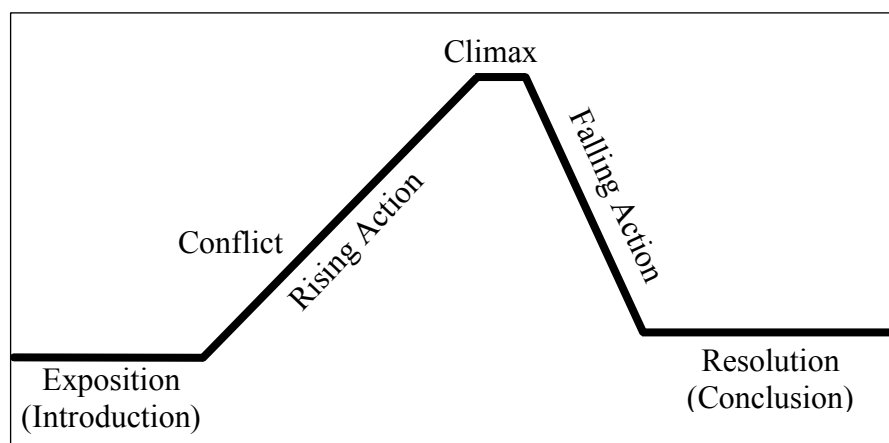
表達流利，所提供的卻非自然的第二語言環境。

4. 非語言的溝通技巧 (Non-verbal communication skills)

要做到以英語授課 (EMI)，似乎困難重重，準備的過程是其一，上台講演是其二，面臨學生的即興發揮技巧是其三。不過，課堂授課和任何公開演說或表演工作一樣，是一種溝通的形式，除了要借助口說語言的表達能力，更重要的還有非語言溝通能力 (non-verbal communication)。所謂的非語言溝通，也就是指語言之外的其他非語言的溝通方式，包括聲音、語調、臉部表情、目光接觸、手勢、姿勢等肢體語言；如果能善用非語言的表達技巧，非英語為母語的英文授課教師 (NNEST) 就可以讓語意的傳達更清楚到位。事實上，研究顯示，教師的非語言溝通能力和學生的學習結果有密切正相關 (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017; York, 2015)，研究的結論也強調在講師的養成訓練中，應該將非語言溝通的能力納入其中 (York, 2015, 頁 5)。

以上述的圖七為例，老師在講述到 Mesoamerica 與 Central America 的不同時，說明的句子看似複雜：“See, the area colored in green is Mesoamerica. And Central America is here, enclosed in the square.” 但是透過簡單的手勢，談到 Mesoamerica 時，以手指出綠色標示的部分，談到 Central America 之際，便以手指出方形框所標示的區塊，學生自然不會有誤解。

再以下方的圖八 (在學習單和投影片上同時呈現) 為例，主旨在講述故事發展情節最重要的五大要素：背景說明 (exposition)、上升事件 (rising action，即劇情鋪陳)、高潮 (climax)、下降事件 (falling action，即故事收尾)、結局 (resolution)。老師必須解釋寫故事的作者，如何從人物時間地點的設定，在懸疑緊張衝突中鋪陳，到戲劇張力最高點之後，劇情急速明朗，然後進入大結局：



圖八：Plot diagram in the worksheet

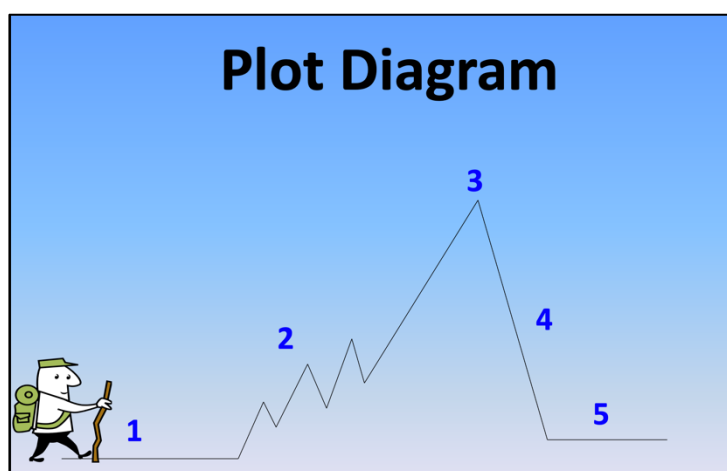
“How do you tell a good story?”

“Yes, words. Good writers have great word power to describe the characters, the actions, and the situation in the story.”

“But how do you create an exciting storyline that makes the reader enjoy from the beginning to the end?”

“A good story is not flat and boring. A good story has ups and downs. It goes like this.”

老師播放投影片（圖九），以爬山的比喻，指出說故事的每一個環節，聲音、表情、手勢順著講述的重點起伏：



圖九：Plot diagram in the slide

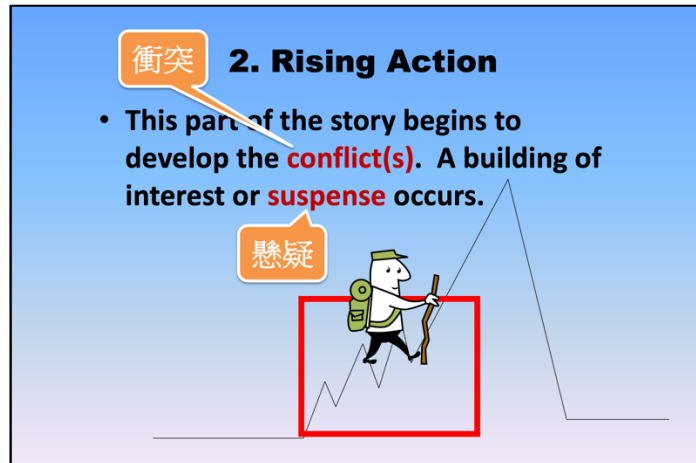
“It is like climbing a mountain.”

“You start here, at the foot of the mountain.”

“It’s flat, and it is here that you prepare your readers for the story: who are in the story and when the story is happening.”

“And then the fun part starts. See the bumping parts?”

“The story gets more interesting and more exciting with each twist and turn. That’s when conflicts happen, and suspension is built up with each rising action until it reaches the climax.”



圖十：Rising action

提到上升事件（rising action，即故事收尾），播放投影片（圖十）時，老師必須在語氣與肢體語言上，做出誇張的強調，或是刻意放慢速度，把關鍵的字詞唸得特別清楚，如：conflict、suspense。

提到高潮（climax），這是故事發展裡最重要的概念，在後續文本探討的過程裡，學生必須能夠指出故事中的高潮出現的地方，而且要能解釋如何判斷的理由；因此，為了確定學生知道這個 climax 關鍵字的定義，老師還可以追問：

“How do we call it in Chinese? What’s the *climax* of a story?”

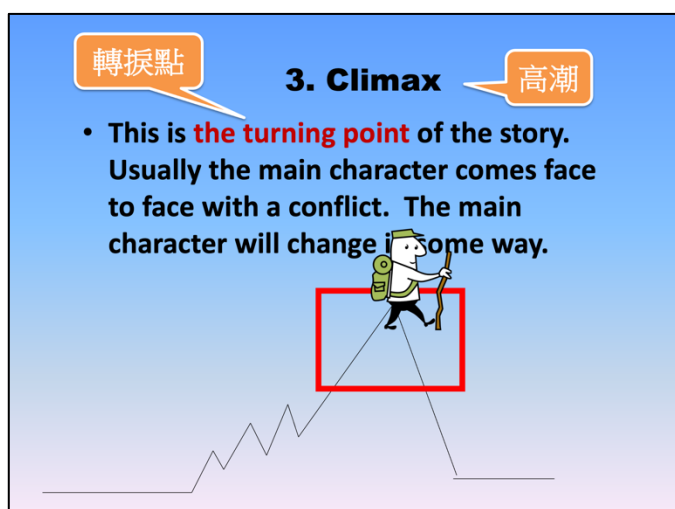
再接著講述英文的說明：

“The climax is the peak of the story mountain. It’s the turning point of the story, the most exciting, and the most decisive part of the story.”

“When you come to the climax of the story, you are at the breaking point, and after the climax, you know what decision the hero will make.”

“Somehow it becomes clear to you what will happen afterwards. You may even be able to predict the outcome and the ending of the story.”

透過下面這張投影片（圖十一），學生可以在視覺上獲得提示，但是投影片上的中文的提示，建議還是在英文講述結束之後，視學生的程度決定是否提供。



圖十一：Climax

老師當然也可以進一步測試學生是否真的理解故事中所謂的高潮，以戲劇化的聲音與表情，舉童話故事「白雪公主」為例，請學生判斷故事的高潮點何在：

“Do you really get it?”

“Let’s have a test. Do you know the story *Snow White*? Where is the climax of the story?”

“The moment when Princess Snow White meets the seven dwarves in the woods? The moment when she eats the poisoned apple? Or the moment when the prince kisses her?”

“Have a discussion with your neighbors and tell us your answer.”

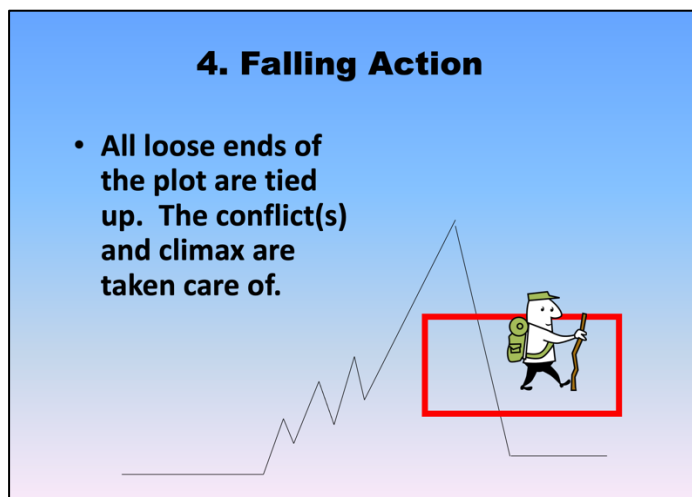
老師的講述，還是要故作玄虛，配合「演」說的要旨，不要直接給答案，請學生指出判斷的理由：

“Really? How do you know the climax comes when the prince kisses her?”

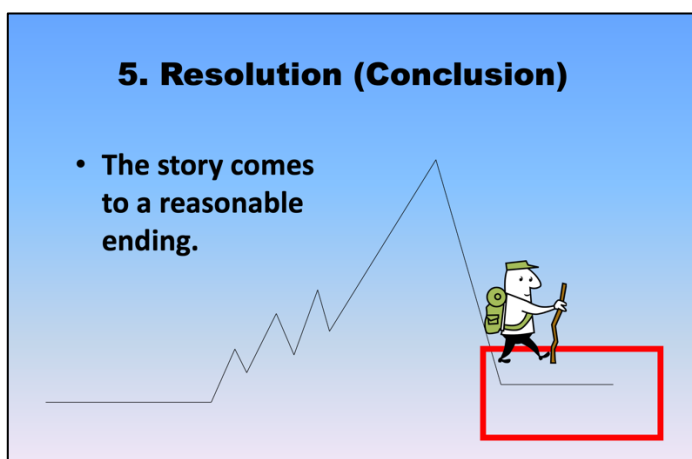
“Exactly! You know the kiss will bring her back to life, and then it’s going to be a happy ending.”

老師的講解，可以配合投影片（圖十二、圖十三），說明高潮（climax）之後，故事往往就急轉直下（falling action），很快便進入尾聲(resolution)，主角的命運也有了答案：

“After the climax, all the loose ends are tied up. It’s like all the clouds are gone, and everything seems clear to you. Very soon the story comes to an end. It’s like the conclusion of the story.”



圖十二：Falling action



圖十三：Resolution

以英語講述的過程中，授課教師如果只是照本宣科，看著投影片，以平白的口吻讀出每個起承轉合的文學理論定義，講述的力道就弱了；相反地，如果在講述過程裡，利用聲音、語調、手勢、肢體動作引導學生理解，讓台下的學生參與猜猜看的過程，就有加分效果，增加一點戲劇感，提升學生的興趣，也容易讓學生記得這些起承轉合的意義，這些都是非語言的溝通技巧運用。

5. 請學生翻譯 (Student translator)

在以英語授課的講述過程裡，如果遇到一些進階的難字，或是講述內容比較複雜、有點冗長，為了確認學生的理解，不妨請班上的程度不錯的學生，代為翻譯，以中文複述一次，讓同學可以有第二次理解的機會。例如以下在學習單中所呈現的句子：“Research shows that lack of sleep will lead to high blood pressure, heart attacks, and other serious illnesses. Do you have good sleep **hygiene**?” 其中有一個較難的單字 “hygiene” 需要講解，老師可以透過「白話換言之」的方式先說明，再請一位學生翻譯，確認理解：

“*Hygiene* means good sleep habits that help you stay healthy. For example, having eight hours of sleep every day is good sleep *hygiene*.”

“So, what does the word *hygiene* mean in the context?”

“Can anyone tell us the meaning of the word in Chinese? Tina, please?”

又如以下的例子，老師在結束課程之前，指派學生今日回家的功課所下的指令：

“Today we have learned some important facts about good sleep hygiene. Do you think you will practice what you have learned in class today?”

“Please put down your reflection based on your answers to the questions in Part I of the worksheet. Your reflection will be done within 150 words. Please put it down in the blanks provided in the worksheet. And, most importantly, the writing task is due tomorrow.”

“Is it clear to you?”

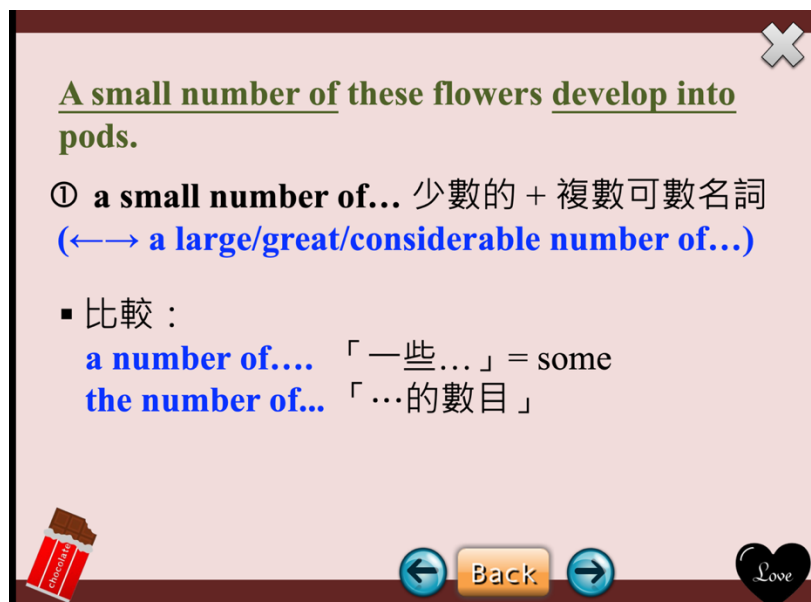
“What is the assignment you are required to finish tonight? I need someone to translate for me and tell everyone in Chinese what to do for the assignment. What about Nancy?”

請學生翻譯，除了一方面確認重要的訊息沒有漏掉，也可以確認學生的專注度，更有一種正面的示範作用，對全英文教學的授課教師而言，是頗為有效的技巧運用。

6. 文法學習中英文並用 (Bilingual grammar talk)

堅持以英語授課的老師，在面臨文法的講解，是最需要折衷處理的，畢竟為了以英語授課而犧牲了學生對文法的理解，可能會造成學習效果大打折扣。不過，英語文課程裡談及文法部份，不一定是從頭到尾以中文講解，而是透過投影片的文字說明

與書面教材，將例句的練習呈現出來。例如：談 a number of... 與 the number of... 這兩個用法的區別，可以呈現以下的投影片（圖十四）（三民英文第一冊第九課教師手冊 PowerPoint 投影片教材）：



圖十四：“a number of” vs. “the number of”

投影片上已經有中文解說，老師的工作，可以將內容稍做轉化，並藉由與學生問答，確認學生的理解：

“So, we say ‘a large number of students, books, and buildings,’ or ‘a small number of accidents, flowers, and trees.’”

“a number of... 接可數的複數名詞”

“Do we have a large number of students in the school?”

“Do you know the number of students we have here in the school?”

事實上，在台灣的高中英文教科書裡，課程文法單元部分，是從該課的課文中，擷取出關鍵句型，而且這個句型在文章裡會刻意出現多次，以凸顯其應用上的強度。另外，在學生使用的課本裡，文法單元的呈現方式，除了句型和課文例句，還會提供條列式的中文說明，方便學生閱讀理解；英語授課老師的角色，則是如何引導學生理解文法規則。以英語授課的老師，在文法的講解的過程，是可以採雙語並用，關鍵環節以中文輔助，也可以只用英文，視學生的理解與疑惑來說明。以感官動詞的用法為

例，在龍騰版英文第二冊的課本裡所呈現的頁面資料如下（圖十五）（第一課 The Heart of a Champion，頁 18）：

Sentence Pattern

Can you describe what happened at the ICB Bank this morning?



Sure. I saw a man running out of the bank.⁽¹⁾ He kept turning to see if the police were getting close to him. I could hear the policeman yelling, "Freeze!"⁽²⁾ The next second, I saw him get on a scooter and ride away.⁽³⁾

在此語境中，警方詢問目擊者案發過程，目擊者描述「看到一位男子跑出銀行」⁽¹⁾、「聽到警察大喊」⁽²⁾、「看見他騎機車逃離」⁽³⁾，皆為描述透過感官所觀察到的狀況，因此使用感官動詞的句型。

S + see/watch/hear/feel/notice/observe + O + VR/V-ing/p.p.....

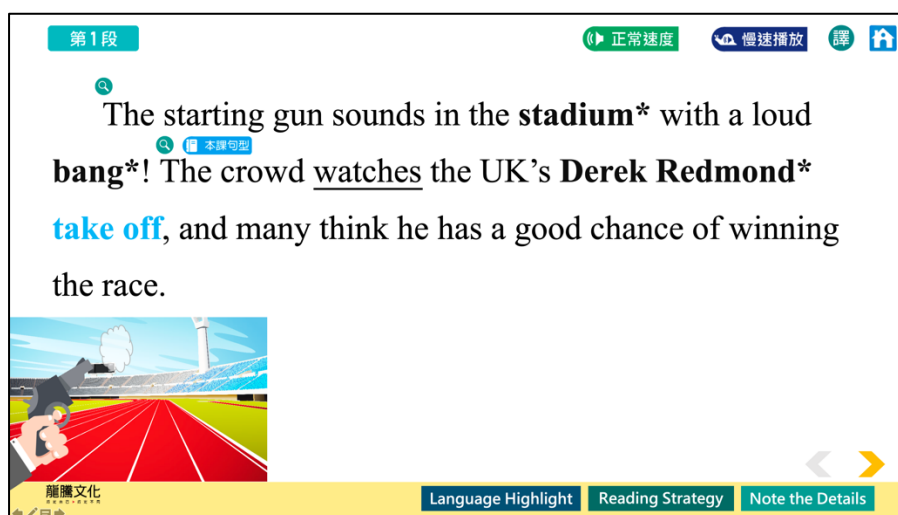
1. 此句型為感官動詞，此類動詞常見的有：
 - (1) 視覺：see、watch
 - (2) 聽覺：hear
 - (3) 其他：feel、notice、observe
2. 感官動詞的受詞後面接原形動詞，表達「看到／聽到／感受到完整的事件」。
 - Nina saw her younger brother leave the house in the middle of the night.
3. 感官動詞的受詞後面接現在分詞，表達「看到／聽到／感受到事情正在發生」。
 - Nina screamed when she saw someone standing outside her house in the middle of the night.
4. 感官動詞的受詞後面接過去分詞，表達「看到／聽到／感受到……被……」。
 - Terry was swimming in the lake and suddenly felt his leg bitten by something underwater.

18

圖十五：感官動詞句型用法

高一學生對這個句型並不陌生，但是比較容易混淆的部分，是「受詞補語」(OC, object complement) 的形態變化，這裡的文法教學重點在於三種不同的形態的補語 (VR, V-ing, p.p.)，以及如何依照補語和受詞的關係，來決定用哪一種形態的「受詞補語」來修飾受詞。

如果以英語授課，可以多以問答和舉例說明形式來進行，以確認學生的理解。首先，從課文的句子出發，透過投影片 (圖十六)，先提示學生這個句型的來源 (龍騰英文第二冊第一課教師手冊 PowerPoint 投影片教材)，並複習之前學過的感官動詞這個文法概念：



圖十六：感官動詞句型用法

“Look at the sentence in the first paragraph of the reading. Please underline the word *watch*.”

“Do you remember how we call verbs like *watch, see, hear, feel, notice, and observe*? Verbs that have to do with your senses—your sense of sight, sense of hearing, and sense of touch, etc. How do we label them in grammar? What kind of verbs are they?”

“Yes, they are the so-called *sense verbs*. How do we call them in Chinese?”

“Right. What did we learn about sense verbs? Like ‘we see someone DO something or DOING something?’”

“How do we use them in a sentence? Do you remember the rule? Something about V + O + OC?”

稍待片刻，讓學生思考答案。接著參考課本的句型 $V + O + OC$ (圖十五)，解釋受詞補語的功能，與三種不同形態的補語 (VR/V-ing/p.p.) 的區別：

“Do you remember the $V + O + OC$ pattern we talked about last time?”

“Let’s turn to page 18 to find out more about the pattern.”

“See the highlighted heading that says $S + see/watch/hear/feel/notice/observe + O + VR/V-ing/p.p...?$ ”

“When we use sense verbs like *see* and *hear*, we follow the $V + O + OC$ pattern.”

“After the sense verb is the object, after the object is the C. What is C for?”

“Yes, complement, or 補語 in Chinese.”

“As you can see in the pattern, the complement (C) can come in different forms. Sometimes you find a VR. What is a VR?”

“Right, the root verb. How do you say that in Chinese?”

“Exactly! 原形動詞”

“So, the complement may come in the base form or the V-ing form. Sometimes, it could be in the p.p. form. What is a p.p. form?”

“Right, the past participle. Why using the p.p. form?”

“What difference does it make when the complement takes a different form?”

請學生閱讀課本第十八頁上的說明：

“Now read the explanation on page 18. Compare the different forms in the examples and share with us your understanding of the differences in the context.”

“Do you understand it better?”

以舉例的方式驗證學生的理解，並且在學生回答之後，以英語重述三種不同形式的補語之間的差別：

“Let’s see. Listen to the three sentences, and tell me the differences involved in the three examples: ‘I saw Dino LEAVE the house and WALK towards his car; I saw Dino SNEAKING into the classroom; I saw Dino BEATEN by a big guy.’”

“In the first sentence, I saw what Dino did from the moment he left the house to the moment he walked to his car. I saw the whole process. It’s more about what happened as an event or a story.”

“In the second sentence, I saw Dino SNEAKING into the classroom. It’s more about the on-going action at the moment I saw him.”

“In contrast, I saw Dino BEATEN by a big guy. The p.p. form is used because Dino was beaten by someone when I saw him.”

如果不用全英文解釋，上述的這一段說明，也可以直接以中文為主，對文法的學習，也有清楚簡要的效果：

（四）支持性療法（Be supportive）

英語授課（EMI）的方向上，教師的角色應該是示範者與引導者，以百分之九十的英文使用為目標，儘量創造全英語的學習環境，但是對學生目標語言的使用上，應容許錯誤、給予機會，並以鼓勵制度取代懲罰，因為學習語言的過程就是一種模仿與修正的過程，目標語言使用的正確性，尤其是口語表達的精確，絕非一蹴可幾，授課教師以支持鼓勵態度引導，才會讓學生不畏懼講英語。

1. 讚美肯定（Give compliments）

授課教師在課堂上引導學生以英語表達的過程裡，多給予肯定與鼓勵，便是一種正面支持的力量。常用來表達肯定的用語，例如：

“Good job!” “Awesome!” “Perfect!” “Wonderful!” “Wow!” “It’s a great answer.” “Excellent!” “Exactly!” “Much better.” “I love your answer.” “Good question.” “Yes. I agree.” “Good point.” “You’re right.” “That’s right. Great job!” “That’s very creative of you.” “I’m very happy with your answer.” “You’ve given a very example.” “Very good advice.” “Wonderful!” “I like the way you explain it.” “I am glad you figured it out.” “That’s a good start. Please continue.”

透過這些簡單的讚美，授課教師可以讓學生講英文有安全感，不怕犯錯或被嘲笑，在教室營造一種友善的氣氛。

2. 修飾重整 (Polish and rephrase)

除了口頭的鼓勵之外，為了讓學生講英文有安全感，授課教師還可以透過修飾重整學生的回答，經過老師轉述之後，讓學生原本不夠清楚、不通順、文法用字不太正確或不夠完整的答案，成為完整而且語意表達充分的回答。這個轉述過程，讓害羞的學生所說的內容，有了重生的機轉，也增強了學生自己的信心。例如以下的問答中，學生（S1 與 S2）的回答不足之處，經過老師的潤飾，就完整了許多：

T: Among all the Disney characters, do you have a favorite?

S1: Ariel.

T: You mean Ariel in *The Little Mermaid*? Why is she your favorite princess?

S1: She is beautiful.

T: Yes, she is beautiful. Anything else? She is more than beautiful, isn't she?

S1: She is not afraid.

T: Sure. I agree. Ariel is a brave girl. What does she do that makes her a brave character in the story? She is not afraid to...

S1: She is not afraid to find her true love.

T: Right. She disobeys her father's wish, and she suffers a lot because she wants to follow her heart. Very good.

T: Who is your favorite Disney character, S2?

S2: Nick in Zootopia.

T: (點頭肯定) Why?

S2: Because there is not another character...uh... (摸頭不知如何表達)

T: (點頭，眼神肯定，鼓勵 S2 繼續說下去) Umm. Yes.

S2: Uh...uh...because the animal in the movie is not only cute, but there is something dark in their heart. (文法不正確)

T: (點頭肯定) Oh, I see. Good. You prefer characters that are NOT flat. You like sophisticated characters because they are real in life. Right?

在上述的對話過程中，老師的回答裡，除了幫助學生在課堂中修飾答案的完整性，忽略文法上的瑕疵之外，不論是口頭上或是肢體語言上，必須適時給予正面的讚美和肯定，以鼓勵學生勇敢發言。

3. 建立鼓勵制度 (Set up a reward system)

在英文教室裡，每個學生的學習動機高低不同，英語文表達力的個別差異也可能頗大，因此，在全英文授課的教室裡，不建議剝奪學生的第一語言使用權。為了鼓勵學生使用目標語言（英語文），除了授課教師作為標竿，身體力行外，製造誘因，讓學生願意嘗試用英語文表達，也是很重要的。

製造誘因的方法，可以採最直接的加分方式。例如在遊戲中，設立兩個標準，能使用英文表達意見的學習者，分數高於中文表達。以附錄一的問答遊戲為例，最後一題的紅利加分問答題（投影片第14頁）：“What’s the difference between *cacao* and *cocoa*, as in ‘cacao beans’ and ‘hot cocoa’?” 這是一個比較困難的進階題，老師可以在遊戲規則裡，直接提醒學生：“It’s not an easy question, and you are allowed to answer in Chinese. However, you earn 100 more points if you can explain in English.” 如此一來，即便說出中文的答案可以得分，但是用英文回答的學生，可以獲得更高的得分做為鼓勵。

又比如，在附錄二：Bean to Bar—Chocolate in 10 steps 學習單的活動之後的總結活動內容，是請學生準備一分鐘，配對各做一分鐘英文口頭結論，用自己的話，說出巧克力的製作的過程。要請學生接受這個挑戰並不容易，老師可以試著讓學生自由選擇以中文或英文重述，但是可以告知學生，如果有同學志願以英文表達，就可以獲得特別的鼓勵，如一塊巧克力，或是在平常分數的紀錄裡加分。

在建立獎勵制度上，比較重要的大原則是：不論是中文或英文的答案，全英文授課教師都應該開心接受與讚許，但是如果學生能主動以英語回答，尤其是較長的講述與說明，建議盡量適時給予實質鼓勵。

（五）保持彈性化 (Be flexible)

該給多少中文，要如何用得恰到好處？依據ACTFL語言教學指導方針所建議：「要學好目標語言，在教室上課的使用語言比例，必須是百分之九十以上」，換言之，課程中如果一定要使用第一語言，也儘量保持在百分之十以內 (ACTFL, *Use of the Target Language in the Classroom*, 2010)，但是ACTFL還更進一步指出「在教師、學生、與教材三方面，所產出與接收到的語言」都必須是使用目標語言。若是依據這個標準，

對台灣的英語授課老師而言，固然是可以積極達成的目標，但是在學生端的接收與產出標準，則必須給予彈性空間，否則容易製造上課的挫折感。對授課教師而言，如何拿捏第一語言的使用，還是應該考慮學生個別差異，可以視情況給予中文的協助，此外，給予中文時機掌握，也應該視學生的反應而定，從實務面來看，提出以下幾個要點，供全英文授課教師參考。

1. 營造情感的連結 (Small talk to form bonds)

以英語授課時，因為目標語言（英文）的使用是教室內的主要語言，在教室中比較容易塑造授課老師是「有權力者」的角色；當授課教師希望降低這樣的階級關係（hierarchy），可以在課堂中適時插入第一語言的使用，會有轉換的效果，達成建立建設性的社會關係（establishing constructive social relationships）(Littlewood, 2011, 頁 68)，減少上對下的階級感。所以，在與學生「搏感情」(bonding)的時候，尤其是在安撫學生情緒，或是個別談話時，透過中文的傳達，會跳脫英文課程本身語言學習的層面，也更容易達到情感的連結。

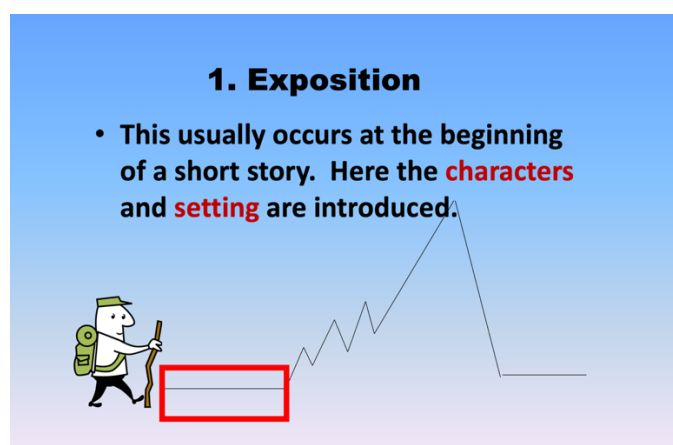
2. 教室的管理 (Discipline problems)

Littlewood 認為授課教師使用第一語言的功能之一，是在於掌握教室的狀況（maintaining control over the classroom environment）(Littlewood, 2011, 頁 68)。當全英文授課教師無法達到有效的教室管理，課程便無法進行，也就無法達成課程目標，因此，當學生的行為規範在預期之外，教師也無法以目標語言（英文）進一步有效溝通，或改變其行為，這可能就是使用第一語言（中文）的時機了。這也就是需要「彈性處理」語言使用的狀況。

3. 見林大過見樹 (Thoughts over language)

以英語授課的教師必須保持彈性，在課堂上使用第一語言（國語）的另一個重要目的，是為了要傳達複雜的語意以節省時間（communicating complex meanings to ensure understanding and/or save time）(Littlewood, 2011, 頁 68)。

例如，在講述故事發展情節最重要的五大要素時，呈現的投影片有兩種模式：只有英文（圖十七）或插入中文（圖十八）。如果大多學生在聆聽的過程是理解度較高的，授課老師可以在英文講解結束之後，才以動畫跳出中文翻譯，確認學生的理解；但是，如果學生相對的理解程度較低，授課教師可以選擇在英文講解的同時，便加入中文畫面，減少學生「迷航」的時間。



圖十七：Exposition



圖十八：Exposition（中文插入）

在台灣的教學現場中，全英文授課教師為了節省講解時間而使用中文的情形，最常見於文法講解的課程。當課程單元內容涉及了複雜句構的分析，例如：倒裝句、假設語氣、關係子句、分裂句等等結構，雖然可以利用前述的各種技巧，如在投影片上嵌入關鍵詞彙中文、明顯的肢體語言、請學生翻譯重要論點等等，但是文法課程，最終極的要點，是清楚的觀念，若是能借助第一語言的精簡傳達，而把目標語言的使

用放在例句的呈現與運用練習，對學生的理解可能利大於弊，這一點也是全英文授課教師必須保持彈性的地方。

第四節 以英語授課之教學示例

科目 / 領域別	語文領域—英語文領域
單元名稱	The World's Love Affair with Chocolate
課程設計者	林秀娟
使用的對象	十年級 上學期
教學節次	共 5 節 (每節 50 分鐘) 本次教學為 第 1 節
教材來源	三民 108 課綱版本 英文課本 (第一冊第 9 課)、自編投影片、自編講義、教科書配套學習單、Youtube 影片 影片網頁連結： 1. https://www.ice.edu/blog/chocolate-10-steps (10 Steps Toward Exceptional Chocolate 巧克力製作 10 步驟) 2. https://www.youtube.com/watch?v=Jl0IDXkYKbk (How Miami's Chocolate Master Creates the Perfect Bar of Chocolate 手工巧克力製作流程)
教學資源 / 設備需求	投影布幕、單槍投影機、網路、電腦、個人筆電或平板、手機、無線麥克風
總綱 核心素養簡寫	A1 身心素質與自我精進 B1 符號運用與溝通表達 C2 人際關係與團隊合作
英語文課綱 核心素養	英S-U-A1 具備積極探究的態度，主動探索課外相關資訊，擴展學習場域，提升個人英語文知能，運用各種資源，強化自主學習，為終身學習奠定基礎。 英S-U-B1 具備聽、說、讀、寫的英語文素養，能連結自身經驗、思想與價值，運用多樣的字詞及句型，在多元情境中適切溝通表達及解決問題。 英 S-U-C2 積極參與課內及課外英語文團體學習活動，透過團隊合作，發展個人溝通協調能力及解決問題的能力。
學習表現	1-V-19 能聽懂英語影片的主要內容。 5-V-10 能讀懂故事及短文，並以簡短的句子述說或寫出主旨或大意。 6-V-7 能積極以英語文為工具，探索新知並關注國際議題。 8-V-5 能了解、尊重並欣賞外國的風土民情。
學習內容	A 語言知識 Ae-V-8 工具書 (如百科全書) 或其他線上資源。 B 溝通功能 ◎B-V-6 引導式討論。 D 思考能力

	◎D-V-1 多元文化觀點、不同文化及習俗的尊重。
單元教學 / 學習目標	1. 透過合作學習，發揮團隊精神，完成導入活動與學習任務。 2. 以合作學習的方式，閱讀理解影片內容，並建構巧克力的製作的步驟與過程的認知。 3. 摘述巧克力製作過程與步驟。

教學活動流程	對應的學習目標及評量
1. 導入活動（20 分鐘） （1）介紹單元主題（2 分鐘） - 請學生參閱課本第 101 頁本單元標題“The World’s Love Affair with Chocolate”，老師提問與本課主題相關的問題。 ➤ Do you like chocolate? Raise your hand if you do. ➤ Do you have a favorite? M&M’s, for example? Or Snickers chocolate bars, perhaps? Anyone enjoys Kit-Kat more than the others? ➤ How about your favorite flavor of chocolate? Milk chocolate, dark chocolate, or white chocolate? Chocolate with nuts or without nuts? （2）玩搶答遊戲（18 分鐘） - 以分組搶答方式進行 Bitter Sweet Chocolate Challenge（附錄一），透過問題呈現巧克力的來源、製作、與市場銷售量。先做引言： ➤ Chocolate is one of the most popular sweets around the world. There are many interesting facts about chocolate that you probably have not learned before. Let’s have a team challenge to see how much you know about chocolate. - 接著分組： ➤ Each line will form a team. Each team needs a captain. The captain will help the team win the challenge. ➤ Find your captain now. You have 30 seconds. - 並進行比賽規則說明（可列於投影片上）： ➤ There are 10 questions, one on each slide. Each question has a different value, depending on the difficulty level of the question. It could vary from 100 to 500 points. ➤ Before the question is revealed, everyone remains seated. Once you see the question, and you know the answer, stand up to earn your right to answer the question. ➤ The first person up is the one to answer the question.	➤ 透過合作學習，發揮團隊精神，完成導入活動與學習任務。 ➤ 活動式評量（附錄四）

- If you have the correct answer, you win points for your team.
- However, if the first person gives the wrong answer, then anyone from another team stands up to win the right to answer the same question.
- The team that gets the highest score wins the challenge.
- The winning team gets chocolate bars.
- 為了確認學生理解遊戲規則，可以讓學生先提問：
 - Any questions?
 - Everyone's clear about rules?
- 如果學生不提問，可以請隊長和組員一起討論一分鐘，並思考策略：
 - Now, one minute for a quick group meeting.
 - Captain, help your teammates understand the rules and think of strategies to win the game.
 - Ready? Let's start.
- 接著進行遊戲搶答，投影片顯示第一個問題，等第一位學生站起來搶答，老師示意請他回答，答對在記分板累積分數：
 - John, please. What's your answer?
 - That's right! You earn 100 points for your team.
 - Get ready for the next question. Read the question carefully.
- 依照投影片（附錄一）的 10 個問題的順序，繼續進行搶答遊戲，直到最後的紅利加分題：
 - Wait! The game is not over yet. There is a bonus question. It's worth 500 points.
 - It's not easy.
 - Let's see who can explain the difference between the two words "cacao" and "cocoa" as in "cacao beans" and "hot cocoa."
 - Do you see the difference in spelling? The two words have the same pronunciation, but somehow we use them in different contexts. Why "cacao" beans, but hot "cocoa"?
 - Make a guess. You might be right.
 - Good try. But not exactly. Anyone else has a better answer?
- 最後這一題紅利題並不容易，但是與課文單字有關，可以多加解釋（如附錄一，第 14 頁的投影片）：
 - Great! As you can see here on the slide, we use the word "cacao" when referring to raw cacao beans before the roasting process.

➤ And we usually use the word “cocoa” when talking about the product after the beans are roasted. ➤ For example, “hot cocoa” and “cocoa powder” are such products. • 問題結束，宣佈勝利組： ➤ So, who is the winner today? The team that wins today’s challenge is Team X, with a total of 800 points. ➤ Congratulations to Team X! ➤ Every member on the team gets a Kit-Kat Chocolate bar. 2. 主題活動：巧克力的製造過程（25 分鐘） （1）導入（1 分鐘） • 先引導學生進入重點： ➤ Have you ever wondered how chocolate is produced? ➤ How does your favorite chocolate come to have the shape and flavor you get at 7-Eleven? ➤ The production of chocolate may not be as sweet as you have thought. ➤ Let’s find out how chocolate is made from a cacao bean to a chocolate/candy bar. • 發下學習單（附錄二），進行第一部分的主題活動 “Bean to Bar—Chocolate in 10 Steps”： ➤ Read the flow chart. How many steps are there in the process? ➤ It all starts with a cacao bean, and then step by step, the bean is processed till it becomes the chocolate we enjoy so much. ➤ What do you think are the steps involved in the process of chocolate-making? （2）介紹重要關鍵字彙（4 分鐘） • 請學生閱讀學習單所附的單字表，兩人一組，互相協助，利用線上字典查閱生字的發音與中文翻譯： ➤ Read the list of words on the worksheet. Please work with a partner to figure out the meaning of each item. ➤ You may use your cellphone to check the pronunciation and the Chinese meaning online. ➤ Two minutes for the checking. I’ll ask you to share your findings with the class two minutes later. • 播放投影片（附錄三），一起檢閱單字的意義，隨著學生的回答，在投影片上（第 16 頁）逐字顯示單字的中文翻譯，以確認核對： ➤ Let’s find out the meaning of each word. ➤ Cathy, please tell us the Chinese for the word “harvest.” ➤ What about the word “ferment,” John?	➤ 以合作學習的方式，閱讀理解影片中巧克力的製作的步驟與過程。 ➤ 活動式評量（附錄四）
--	---

➤ Can you tell us the Chinese for “winnow,” Mary? ➤ And the word “grind”? What does it mean in Chinese? ➤ Next item, “conche.” Robert, tell us the meaning of the word in Chinese. ➤ Any idea about the word “temper”? ➤ Finally, the word “mold.” Dino, the Chinese meaning of the word is... (3) 觀看影片以了解巧克力製作步驟 (8 分鐘) • 請學生先猜測 10 個步驟的先後次序： ➤ Now, based on your understanding of the vocabulary, what do you think might be the sequence of the steps? ➤ Step one? It’s probably... ➤ Good guess. • 播放影片 “10 Steps Toward Exceptional Chocolate” ➤ We will find out the answers in the video. ➤ Watch the video carefully for the ten steps taking place throughout the process of chocolate-making. ➤ Fill in the blanks in the chart as you watch the video. • 核對 10 步驟流程圖答案，先讓學生互相協助，確認自己所填寫的答案： ➤ Do you have all the steps? ➤ Why don’t you double-check your answers with your neighbors? Find someone to help you if you have missed any steps. • 抽籤隨機請學生回答，播放投影片 (附錄三 第 19 頁) 以動畫方式，逐條顯示步驟，以確認核對： ➤ Now, ready to share your answers? ➤ Let’s draw lots. Whoever gets picked will have to tell us the answer. ➤ The first number I have picked is number 19. ➤ So, Peggy, please tell us the first step in the making of chocolate. ➤ Yes. “Plantation.” No cacao trees, no cacao beans, and no chocolate. ➤ And the next number I have picked is number 37. ➤ Sunny, your turn. What about step two. What is your answer? ➤ Good job. (4) 第二次觀看影片以了解巧克力製作細節 (12 分鐘) • 閱讀學習單上的問題，提示觀看聚焦重點。 ➤ There are a lot of details in the video. Anyone remembers where cacao trees are grown in the world? ➤ There is a specific area called “The Bean Belt.”	➤ 以學習單與檢核表發展閱讀理解 ➤ 形成性評量 (附錄五 Summative reading assessment)
--	--

Remember? ➤ How many cacao beans are contained in each cacao pod? What's the number? 40, 60, or 100? ➤ How does the flavor of cacao beans gets developed? There are some important steps in the process to make perfect chocolate. ➤ Let's read the questions for details. See if you can recall the information provided in the video. • 請學生討論彼此記憶中的答案： ➤ Please have a quick discussion with your neighbors over the facts. • 第二次播放巧克力製作 10 步驟的影片： ➤ We will watch the video a second time. Please focus on the information relevant to the questions on the worksheet—what, where, why. ➤ Take notes as you watch. • 請學生第二次討論，彼此協助，核對所填寫答案正確與否： ➤ It's a lot of details. I would like you to have another quick discussion with your neighbors. See if your answers agree. • 播放投影片（附錄三 第 21~27 頁），逐頁顯示，並說明細節，以確認核對。部分投影片上附中文說明（如第 21 與 26 頁），老師也應該視學生的理解程度，另外以中文提示重要訊息，並輔以手勢在投影片上指出關鍵訊息。例如第一個問題的答案（投影片第 21 頁）： ➤ Let's find out. ➤ Geographically, the so-called "Bean Belt" is located between the Tropics. ➤ One in the northern hemisphere—the Tropic of Cancer. Here it is. And the other is in the southern hemisphere—the Tropic of Capricorn. Over here. ➤ What is Tropic of Cancer in Chinese? ➤ So the Tropic of Capricorn is... ➤ Good. 又例如第五題的答案的說明，因為細節較為複雜，在口頭英文講述之後，在投影片提供中文訊息做為對照（投影片第 26 頁）： ➤ Question 5: What is the final step in the chocolate-making process? Anyone? ➤ Yes, it's "conching." But, what is "conching" all about? ➤ During "conching," the cocoa powder is heated to a high temperature and turned into liquid form. The conching	➤ 摘述巧克力製作過程與步驟 ➤ 學生互評
---	--

machine will mix and turn the liquid to refine the liquid.
It's a long process to create a silky chocolate base.

3. 總結 (5 分鐘)

- 請學生準備一分鐘，配對各做一分鐘口頭結論，以自己的話，說出巧克力的製作的過程：
 - Now you know the process of chocolate-making is not at all easy. It takes a lot of time, and a lot of efforts.
 - That's why you need to appreciate every bite of chocolate you take in.
 - Please work with a partner. Repeat the ten steps we've learned in the video. Test each other to see if you have the right sequence.
- 找自願者或隨機請一位學生做一分鐘口頭報告：
 - Who can summarize the steps of chocolate-making for us? Try to summarize in English, if possible.
 - What about Selina?
- 收學習單，待批閱。
 - Time to collect the worksheets. The last person on each line helps collect them and bring them over to me, please.
- 請學生預習本課單字與課文，預告下一次課程的重點。
 - Please preview the vocabulary and reading text in the book. We will continue with the history of chocolate next time.
 - You will probably be surprised by some more bitter-sweet facts of chocolate.
 - Class dismissed.

附錄一：Bitter Sweet Chocolate Challenge



THE WORLD'S LOVE AFFAIR WITH CHOCOLATE | Unit 9

1

QUESTION 1 100 p

How many cacao beans does it take to make 1 kilo of chocolate?

A. 200
B. 300
C. 400
D. 500



3

★



BITTER SWEET CHOCOLATE CHALLENGE | <https://www.scribd.com/document/368888888/About-Chocolate>

2

QUESTION 2 200 p

Most of the cacao farming is done in _____.

A. East Africa
B. West Africa
C. South Africa
D. North Africa



4

★

QUESTION 3 300 p

Which country is the world's largest producer of cacao?

A. Ghana
B. Nigeria
C. Ivory Coast
D. Guinea



5

★

QUESTION 4 100 p

Which European country was the first to enjoy chocolate?

A. France
B. UK
C. Switzerland
D. Spain



6

Question 4

★

QUESTION 5 200 p

Where was milk chocolate invented?

A. Switzerland
B. UK
C. France
D. Spain



7

★

QUESTION 6 300 p

What is the melting point of chocolate?

A. 26-28 °C
B. 28-30 °C
C. 30-32 °C
D. 32-34 °C



8

★

QUESTION 7 100 p

Which chocolate company produced the first chocolate bar in 1842?

A. Hershey's
B. Cadbury
C. Lindt & Sprüngli
D. Ferrero Rocher



9

★

QUESTION 8 200 p

How much does the world's largest chocolate bar weigh?

A. 3688 pounds
B. 5943 pounds
C. 8265 pounds
D. 9999 pounds



10

Question 8

★

QUESTION 9 300 p

Which is currently the most popular chocolate bar in the world? (Ranked on the basis of growth in demand)

<https://www.confectionerynews.com/news/2017/cadbury-and-mars-merge-as-global-top-of-the-bar/>



11

★

QUESTION 10 500 p

Which chocolate bar is Jenny's favorite?



12

★

BONUS QUESTION

500 p

What's the difference between "cacao" and "cocoa," as in "cacao beans" and "hot cocoa"?



13

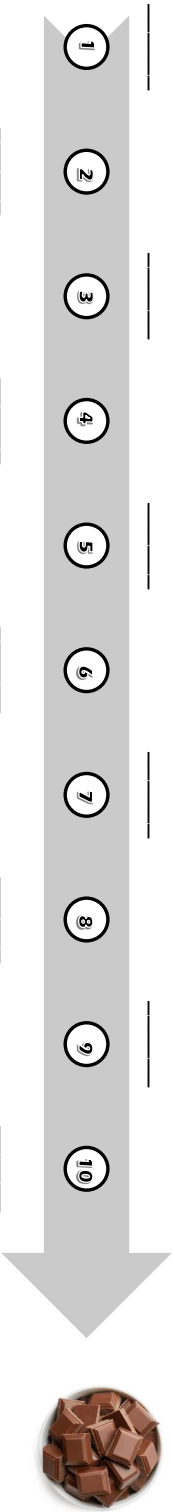


14

9 The World's Love Affair with Chocolate

Class:		No:	
Name:			

I. Bean to bar: chocolate in 10 steps



Let's find out!

1. In what regions (區域) of the world is cocoa grown?

 2. How many coco beans are contained in each cocoa pod (豆莢)?

 3. Which two steps in the process allow flavor precursors (前導物質) to develop?

 4. Which step reveals the cocoa nibs (可可豆肉) of the beans?

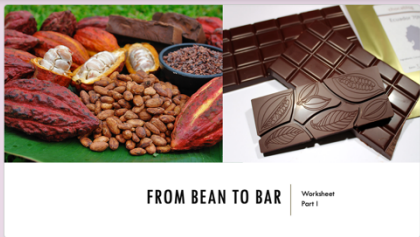
 5. What is the final step in the chocolate-making process?

 6. What does tempering do to the chocolate?

- ☞ Scan the QR code to find out more about the process of chocolate-making.



附錄三：Bean to Bar—Chocolate in 10 Steps 投影片



FROM BEAN TO BAR
Worksheet
Part I

15



10 STEPS
Towards exceptional chocolate

VALRHONA

VOCABULARY

- harvest 採收
- ferment 發酵
- roast 烘烤
- winnow 脫殼；去皮
- grind 研磨
- conche 碾揉
- temper 調溫
- mold 壓模



THE CRAFT OF MAKING CHOCOLATE

BEAN → HARVEST → FERMENT → ROAST → WINNOW → GRIND → CONCHE → TEMPER → MOLD → BAR

16

CHOCOLATE IN 10 STEPS

<https://www.valrhona.com/valrhona/chocolate-10-steps>



10 STEPS

1. Plantation (種植)
2. Harvest/extraction (摘採)
3. Fermentation (發酵)
4. Drying (乾燥)
5. Roasting (烘烤)
6. Winnowing (脫皮；去外殼)
7. Blending (混合調配)
8. Grinding/Refining (研磨)
9. Conching (碾揉)
10. Tempering/Molding (調溫/壓模)





LET'S FIND OUT

1. IN WHAT REGIONS OF THE WORLD IS COCOA GROWN?



THE BEAN BELT

PAPUA NEW GUINEA, BRAZIL, SUMATRA, HONDURAS, PERU, GUATEMALA, COLUMBIA, ETHIOPIA

北回歸線和南回歸線之間的熱帶、副熱帶區，是較適合栽種的區域。

2. HOW MANY COCOA BEANS ARE CONTAINED IN EACH COCOA POD?

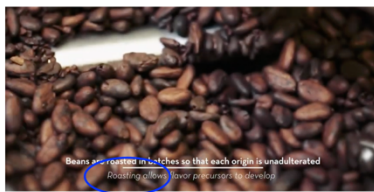


Cacao trees produce cacao pods.
These hold 20 to 40 cacao beans.

3. WHICH TWO STEPS IN THE PROCESS ALLOW FLAVOR PRECURSORS TO DEVELOP?



Fermentation allows flavor precursors to develop.



Beans are roasted in batches so that each origin is unadulterated.
Roasting allows flavor precursors to develop.

4. WHICH STEP REVEALS THE NIBS OF THE COCOA BEANS?



Beans are ground down to reveal their cocoa nibs.

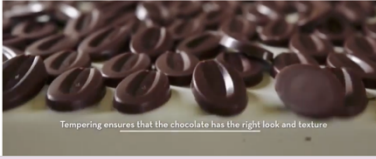
5. WHAT IS THE FINAL STEP IN THE CHOCOLATE-MAKING PROCESS?



將完全好的材料，放入滾輪機中，碾磨成細緻的粒子。接著將這些粒子「磨煉機」的攪拌機中，長時間攪拌，讓巧克力產生獨特的風味與滑順口感。

Conching is the final step in the chocolate-making process.

6. WHAT DOES TEMPERING DO TO THE CHOCOLATE?



Tempering ensures that the chocolate has the right look and texture

27



HISTORY OF CHOCOLATE

Worksheet
Part II

28

附錄四：課程投入度的評分量尺 (Participation in Class)⁵

Level	Description
Level 4	Actively involved during the entire class (e.g., initiating questions, responding to the teacher or peer's questions, proposing different ideas, sharing thoughts and ideas). Obviously intent on learning the skill. Often Interacts with others.
Level 3	Actively involved during most of the class time; rarely distracted from the task. Usually intent on learning the skill. Sometimes interacts with others.
Level 2	Hard to get started and stay involved; often distracted from the task. More passive than active. Rarely interacts with others.
Level 1	Distracts others; needs to be reminded to stay on task. Passive. Never interacts with others.

⁵ 評分標準出處：McMillan, M. (2018). Classroom Assessment: Principles and Practice that Enhance Student Learning and Motivation. The US: Pearson Education.

附錄五：閱讀理解的評分量尺 (Summative Reading Assessment)⁶

Level	Description
Level 4	There is clearly a sophisticated understanding of the text indicated with substantial evidence of constructed meaning from the text. Text references were used to support meaningful interpretations. There is evidence of connections between the text and the reader's ideas/experiences. There is evidence that the reader takes a critical stance (e.g., analyzes the author's style of writing, questions the text, provides alternative interpretations, views the text from different perspectives.)
Level 3	Solid understanding of text indicated with some constructed meaning.
Level 2	Partial understanding of text indicated with tenuous constructed meaning.
Level 1	A poor, superficial understanding of the text is demonstrated with very limited evidence of constructed meaning. There is no evidence of connections between the text and the reader's ideas/experiences, and there are no interpretations or evidence of a critical stance.

⁶ 評分標準出處：McMillan, M. (2018). Classroom Assessment: Principles and Practice that Enhance Student Learning and Motivation. The US: Pearson Education.

第五節 結語

在發展台灣為雙語國家的政策之下，使用英語授課（EMI）的議題，備受各界關注與重視。在 108 課綱的指引下，英語文領域的課程規劃與課程設計已有清楚的理念與方向，但是對教學現場的授課教師而言，如何運用有效的教學方法與教學策略來進行英語授課，在實務面上，既是挑戰也是壓力。

在台灣英語課程使用英語授課（EMI）的理想，不應該淪為空談。首先，從理論面來討論，借鏡北美地區與歐盟地區的語言教學與實施的結果，不論是架構於 CBI 或 CLIL 的課程設計，乃至於美國外語教學委員會（ACTFL）的立場聲明，所依據的語言學習原理與原則，本質上都是支持 EMI 的。

其次，從師資培育的觀點來看，在台灣培育能以英語授課（EMI）的合格教師，除了語言專業能力（teacher expertise）的培養之外，更應該在實務上，提供適合本地非英語為母語的英語文授課教師（NNEST）有效教學技巧與策略，而筆者所提的 BeFOCCS 五個技巧運用守則，或可讓有志於以英語授課（EMI）的授課教師參考應用於實際的教學。

有了理論的基礎，可以奠定專業教師在理念上的認同；有實務面的支持，則可以讓第一線的英語文教師在教學上更得心應手，如此一來，相信邁向未來雙語國家的目標，會是真實而可行的。

參考書目

- 教育部 (2008)。普通高級中學必修科目「英文」課程綱要。
<http://w3.tpshtp.edu.tw/organization/academic/academic-office/PDF2/ENG1.pdf>
- 教育部 (2009)。普通高級中學課程綱要。
https://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/a7285432-45bf-4371-b514-3eb12aff9871/doc/99_普通高中課程綱要.pdf
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要。
<https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/十二年國教課程綱要總綱.pdf>
- 教育部 (2018, 11 月 21 日)。全英語教學師資培育實施計畫。
<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E8B81ED614D7AF43E6763EA7D6D69D249444C7F931E479018E055423D1DD2F71E409B40B92EF8E3E65B66EB4F35BC6EDDA334FE1A6C11B4251A5A0215FD65EF61&n=03247E214173540B5B379D7A18F5D875D696D724B0E3DE70D6DD07F38470E019D70CB3AE43BA1D1A8C1C932CD66B76FC589AAEA0CC74708C&icon=..pdf>
- 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。
[https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/812/\(發布版\)國民中小學暨普通型高級中等學校-語文領域-英語文課程綱要.pdf](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/812/(發布版)國民中小學暨普通型高級中等學校-語文領域-英語文課程綱要.pdf)
- 教育部 (2019, 12 月 11 日)。師資培育法
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>
- 國家發展委員會 (2018)。2030 雙語國家政策發展藍圖。
<https://www.ey.gov.tw/Page/448DE008087A1971/b7a931c4-c902-4992-a00c-7d1b87f46cea>
- 國發會&教育部 (2020)。教育部推動雙語國家計畫。
<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43DD55F44F76C8950FA0345952B63707BAF3A2863FAB05AE12B38DD1F6D5F239175539889E9A51E4218BF73678B015F5ED779FCC0E956BD1B49&n=4372855EF97F833B0A85BDFD84BDD8B3714540C16B0A48DFC5CAD70A7EFF5E29C5AB7D19BBF7B0A47145DF524A92E0A3&icon=..pdf>
- 國立台灣師範大學 (2011, 12 月 22 日)。國立臺灣師範大學中等學校師資職前教育專門課程「英文科」科目及學分對照表。
https://tecs.otecs.ntnu.edu.tw/upload/tep/specialized/522/91A_PDF/100A02.pdf
- 國立彰化師範大學 (2019, 12 月 25 日)。國立彰化師範大學 108 學年度培育中等學校英語科全英語教學師資培育課程一覽表。
<https://practiceweb.ncue.edu.tw/var/file/7/1007/img/23/875281526.pdf>
- 國立台灣師範大學 (2019, 12 月 20 日)。國立臺灣師範大學中等學校師資職前「全英語教學師資培育課程」英語文專長教育專業及教育專門課程科目及學分表(草案) <https://tecs.otecs.ntnu.edu.tw/upload/tep/professional/4-2-19.pdf>
- 國立清華大學師資培育中心 (2019, 9 月 5 日)。國立清華大學全英語教學師資培育課程實施計畫—中等學校(108 起)。
- 戴浩一、林麗菊 (2011)。「我國外語政策之檢討與展望」政策建議書。行政院研究發展考核委員會。
http://cfte.site.nthu.edu.tw/p/406-1275-172098_r8100.php?Lang=zh-tw
- ACTFL (2021). *ACTFL position statements*.
<https://www.actfl.org/advocacy/actfl-position-statements>

- ACTFL (2010). *Use of the target language in the classroom*.
<https://www.actfl.org/resources/guiding-principles-language-learning/use-target-language-language-learning>
- ACTFL (2014). Reaching global competence.
<https://www.actfl.org/sites/default/files/news/GlobalCompetencePositionStatement0814.pdf>
- Auerbach, R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32. <https://doi.org/10.2307/3586949>
- Bambaeeroo, F., & Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(2), 51-59.
- Comission of the European Communities. (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. European Communities.
- Coyle, D. (1999). Supporting students in CLIL contexts: Planning for effective classrooms. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes* (pp. 46-62). Lancaster: CILT.
- Coyle, D. (2006): Content and Language Integrated Learning – Motivating Learners and Teachers. *The Scottish Language Review* 13, 1-18.
<https://scilt.org.uk/Library/ScottishLanguagesReview/ScottishLanguagesReviewBackIssues/Issue1301052006/tabid/2839/Default.aspx>
- Elder, C. (1994). Performance testing as benchmark for lote teacher education. *Melbourne Papers in Language Testing*, 3(1), 3-5. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_33
- Kimura, Y., Nakata, Y., Ikeno, O., Naganuma, N., & Andrews, S. (2017). Developing classroom language assessment benchmarks for Japanese teachers of English as a foreign language. *Language Testing in Asia*, 7(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1186/s40468-017-0035-2>
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004733>
- Lapakko, D. (1997). Three cheers for language: A closer examination of a widely cited study of nonverbal commuication. *Communication Education*, 46(1), 63-67.
<https://doi.org/10.1080/03634529709379073>
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.
<https://doi.org/10.1017/S0261444809990310>
- Long, M. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259-278. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Marsh, D. (2002). Introduction. In Marsh, D (Ed), *CLIL/EMILE: The European dimension: actions, trends and foresight potential* (pp. 15-17). Strasbourg: European Commission.
- Merisuo-Storm, T. (2011). Literacy Skills and Learning Attitudes in Bilingual Education. Education in Finland. Taipei: Taiwan National Institute of Educational Resource and Research.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 35-63). Clevedon: Multilingual Matters.
- Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, 48(1), 7-30. <https://doi.org/10.1177/0033688217690059>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Content-based instruction. In Richards, J., & Rodgers, T. (2nd ed.), *Approaches and methods in language teaching* (pp. 204-222). Cambridge:

- Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305.021>
- Roberts, A. (1995). Bilingual education program models: A framework for understanding. *Bilingual Research Journal*, 19(3-4), 369-378. <https://doi.org/10.1080/15235882.1995.10162679>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language, Revised edition*. The MIT Press. <https://doi.org/10.1017/S0272263100008172>
- York, D. (2015). Non-verbal immediacy's role in student learning. *Journal of Media and Communication Studies*, 7(1), 1-7. <https://doi.org/10.5897/JJMCS2014.0416>

