

教育研究集刊

第六十九輯第二期 2023年6月 頁1-48

國小雙語自然教師的專業認同： 「衝突」—「協調」—「再生」



陳惠雪

摘要

雙語教師的產生是順應全球化趨勢「雙語國家」的新政策，他們需要同時具備學科專長與英語能力——「雙重標準」，可謂重新定義教師的知能專長，而CLIL教學法又屬於新的課程教學範疇，對學生來說，也算是新型態的學習。本研究探討面對諸多「新」挑戰的雙語教師對自我專業的認同，以個案研究的方式，訪談五位現任國小雙語自然教師，發現他們教師專業認同的複雜、波動、動態的歷程，在社會結構、人際互動與情緒感受的交互影響下，儘管「衝突」發生，教師認同的發展與行動仍持續進行「協調」，他們仍是以學生學習為教師專業的核心目標，課程教學與教育知能都是為了讓學生愛上學習，也因此顯露有責任感的教師特質，透過反思雙語教學經驗中學科知識與英語的使用，從原本的自然教師或英語教師「再生」為雙語自然教師。

關鍵詞：CLIL教學法、教師專業認同、雙語自然教師

陳惠雪，國立中正大學教育學研究所博士生

電子郵件：beautysweet2002@gmail.com

投稿日期：2022年06月16日；修改日期：2022年09月01日；採用日期：2023年06月16日

Elementary Science-CLIL Teachers’ Professional Identity: Conflict, Negotiation, Production

Hui-Hsueh Chen

Abstract

To implement the Bilingual Nation 2030 policy in Taiwan, bilingual education has become an indispensable aspect of every curriculum. Content and language integrated learning (CLIL)—which involves teaching other subjects through the target language (English)—is considered as an innovative approach in this context. However, CLIL teachers are expected to fulfill dual roles: they are simultaneously language teachers and teachers of specific subjects and content areas. This article explores the roles of science-CLIL teachers and their professional identities in an elementary school. The study employed a case study methodology to investigate how teachers’ explicit meaningful experiences and perceptions influence their understanding of their roles and the formation of their identities as science-CLIL teachers. The factors shaping these processes are revealed. The research findings include the teachers’ conflicts in prioritizing their roles and their metacognitive negotiations of their professional

Hui-Hsueh Chen, Ph.D. Student, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

Email: beautysweet2002@gmail.com

Manuscript received: Jun. 16, 2022; Modified: Sep. 01, 2022; Accepted: Jun. 16, 2023.

identities. Both contextual and personal factors within social interactions contribute to the ways in which the participant teachers perceived themselves as science-CLIL teachers. The result leads to a framework involving teachers' professional identities in social contexts, the core issues of science-CLIL teaching, and the construction of identity for these science-CLIL teachers.

Keywords: CLIL, teacher's professional identity, science-CLIL teachers

壹、緒論

在國際化及全球競爭的趨勢下，行政院計劃推動「2030雙語國家政策發展藍圖」，以厚植國人英語力，全方位提升國家整體競爭力，全面啟動教育體系的雙語教育（國家發展委員會，2021）。目前國際上公認的雙語教學趨勢是內容和語言的整合學習（Content and Language Integrated Learning, CLIL），即是以英語教授如數學或自然科學等科目（鄒文莉，2021）。亞洲雙語推動成功的新加坡，英語在教育體制中占有不可動搖的主導地位，不僅是所有新加坡學生必修的第一語言，也是數理、人文等其他科目的教學媒介語（吳英成，2010）。臺灣各縣市公立小學雙語課程實施之模式有CLIL、全英文授課（English as a Medium of Instruction，簡稱EMI）與沉浸式三種（黃琇屏，2021），不過主要仍以CLIL為雙語課程的教學導向，各校亦積極投入雙語師資的培育（鄒文莉等，2018）。為了鼓勵國小在職教師提升雙語教學知能，政府全額補助其參與雙語學分班的費用，且為鼓勵教師的英語能力，同時補助教師進修英語費用與報考英語檢定（教育部，2020）。

值得省思的是，雙語教育是時代的產物，是由上而下的政策，故無法跳脫國家對學校的文化霸權運作機制，仍是透過學校傳遞主流文化與適合文化霸權支配的知識，產生對教師的規訓機制（范信賢，2006）。例如，上級機關以行政區內的雙語推動學校數量與雙語教師人數作為雙語推動成果（李高英，2021），使得學校行政也承受推行雙語的壓力。即使教師意識到不應只順應或服從霸權，應從中培養出具教師批判的意識與素養，擺脫技術理性對於專業知能的壓抑（李奉儒，2003），也無法阻擋雙語教育成為主流文化的事實，多數家長對雙語教育趨之若鶩，若不推行，恐遭致招生率下降。因此，教學現場不乏被迫參與雙語計畫的教師！

另一方面，自願參與雙語教育的教師有限。在職教師轉任雙語教師，需花費更多時間充實相關知識的不足、需有更長的備課時間搜尋資料、擔心被要求承辦更多的研習、夏令營、報告等，額外的工作負荷導致教師對雙語教學卻步（楊承彧，2021）。而雙語教師還得承擔雙語教育可能導致學生學習的雙峰現象、雙重

學習障礙、拔尖不扶弱等質疑（李高英，2021）。除了工作負擔與遭受質疑外，教師也對雙語教育所謂的教師專業「敬謝不敏」，畢竟，要成為能「真正」符合雙語資格的教師並不容易。基於過去國內教師養成方式，目前中小學根本沒有足夠符合雙語資格的師資（陳葦芸，2022；劉懿萱，2021）。教育部雖然擴大職前和在職師資培育，然而，語言無法速成，短期急就章衡量之成果堪慮（李高英，2021）。根據報導，2021年12月新北市國中、小現有英語教師2,693名、外籍教師112名，但英語教師並非雙語教師，外師也未必具有其他學科知識背景或能力，顯示雙語教師在去專業化的脈絡下，既要教師成為革新的行動者，又要透過成就數據和內部視導來監控績效之間的矛盾。推行雙語的當下，希冀教師成為專業的能動者，卻忽略結構與文化脈絡下使動與制約教師的條件（黃嘉莉，2021；黃嘉莉等，2020）。可知目前投入雙語教育行列的教師，面對社會結構與文化脈絡的限制，壓力比一般教師大。

雙語教育成功之關鍵在師資（李高英，2021）。在雙語教育之前，為確保國小的教學品質，2011年教育部辦理加註英語、自然等專長的教師（教育部，2011），再基於教師的工作職責和要項發展，於2016年公布「中華民國教師專業標準指引」，作為教師專業展現的指標，成為教師專業奉行的圭臬，更是教師專業認同的依據。然而，雙語教師專業有別於單一領域的教師專業，雙語教師需要同時具備B2英語語言能力、學科知識能力與CLIL教學模式（田耐青，2020；鄒文莉等，2018），雙語教師專業的標準是「三重」的！這使得許多教師望之卻步（劉益嘉、閔柏惠，2022）。為此，教育部委託師資培育大學辦理「中小學雙語教學在職教師增能學分班」，提供在職教師進修（教育部，2023）。但是，即使修畢雙語學分後，教學也並非從此順遂：英語教師對學科知識仍不熟悉，學科教師的英語能力未到B2等級，CLIL課程與教材都尚未完善（羅文杏，2021）。目前執行雙語教學者多屬於非紙筆測驗的領域教師（如藝術、體育），而本研究卻選擇雙語自然教師作為研究參與者，原因有二，一則，自然領域屬於知識學科領域範疇，再者，它屬於紙筆測驗的評量科目，所以學校更謹慎，家長更關注，學生學習狀況的反應與教師共備的回饋都是被放大檢視的，即雙語自然的執行難度更高。由於雙語自然教師專業有其特殊性，因此身處其中的他們如何「重新」認識自己的專業，值得關注。

不論雙語自然教師是出於被迫或自願選擇，在實際執行雙語自然教學的過程中，他們與他人的對話行動、公開分享的實務生活經驗、教學情境的真實感受、個人內在的哲學思維等，呈現他們成為雙語自然教師專業認同的波動過程（周梅雀，2006）。畢竟，專業認同不只是個體的內在特質，也是個體在社會情境中持續建構與協商的過程，即教師在其直接和更廣泛的社會文化背景下認為自己是個專業個體（Akkerman & Meijer, 2011; Kelchtermans, 2005）。鑑於教師專業身分認同及其認同危機直接影響著教師自身的專業生存方式和生存狀態，須被了解與重視（陶麗、李子建，2018），本研究企圖探討社會結構與文化脈絡對雙語自然教師的影響，以及雙語自然教師是如何看待所處的社會結構與文化脈絡，從人際互動的感受乃至對自我教師專業的認同。「探究雙語自然教師的教師專業認同之不連續和衝突，撥開在權力與關係中展開與被建構的教師專業認同」為本研究的目的，研究問題亦隨之開展：

一、面對雙語教育的挑戰，社會結構與文化脈絡對雙語自然教師專業認同的影響為何？

二、教師專業標準如何影響著雙語自然教師對自我的專業認同？

三、雙語自然教師在人際互動間，專業認同的內在情緒感受的經驗詮釋和再詮釋如何來回磋商？

貳、文獻探討

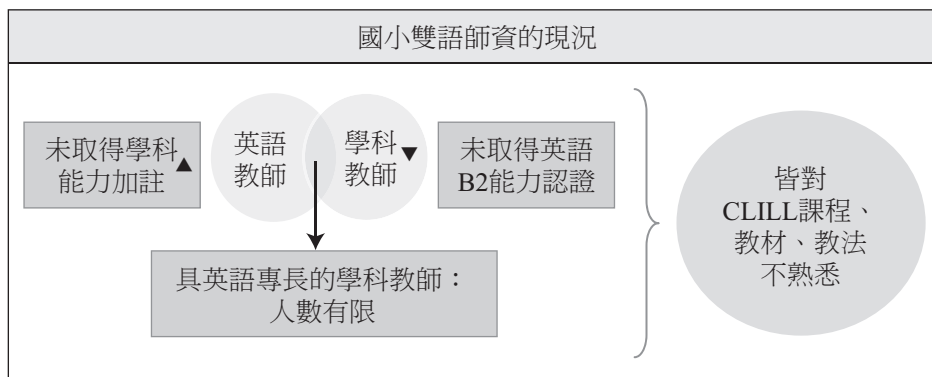
一、雙語教育的挑戰

從雙語師資層面來看，臺灣自行政院2018年公布「2030雙語國家政策發展藍圖」以來，教育體系的雙語活化便成為各級教育單位積極開展的重要工作任務，而能夠以目標語言（英語）教授學科內容的雙語教師成為關鍵決定因素。然基於過去國內師資培育養成方式與學校的授課安排，同時具備英語專長與其他學科專長的教師實屬少數，目前國小雙語師資面臨的困境如圖1所示。依據《國民小學教師加註各領域專長專門課程架構表實施要點》，國小教師加註不同學科專長：英語、自然、輔導、藝術、科技資訊、閩南語、客語、原住民語、新住民語，以

確保國小的教學品質。由於申請門檻有一定難度，包括學分規定、通過評量檢測規定、一定年限的教學年資（教育部，2011），能加註「一項」專長已非易事，而雙語教育需要的是英語與學科「兩者兼備」的師資，而且還要具有CLIL課室教學與評量的專業職能，更是難上加難，因此，加註專長並非目前雙語教師的必要條件，當務之急應是提升雙語教師的知能，故政府祭出鼓勵在職教師取得加註雙語專長的誘因：免費雙語進修學分班、補助教師進修英語費用、獎勵英語檢定、建置免費線上英語資源、海外短期進修及跨國研習等（教育部，2020）。可見，提升學科教師的英語能力或英語教師的學科知識，的確是雙語教育政策推行首要面對的難題。

圖1

目前國小雙語師資面臨的困境



從雙語教學模式來看，大致可分為：英語教師獨自授課；學科教師與外籍教師協同教學，英語教師居中協助備課；英語教師與外籍教師協同教學（羅文杏，2021）。但不論是何種方式，均面臨相似的困境，例如英語教師不熟悉學科內容、學科教師無法以英語教授學科內容、英語與學科教師彼此合作不甚順利等，而這也使得雙語教師的教學存在著更大的差異，像是學科知識與英語使用比例的多寡調整，影響學生學習甚巨，學生可能因為英文理解能力不足，而無法瞭解授課教師的講解（鄒文莉等，2018）。

從CLIL課程層面來看，由於歐盟全力推動多語言及跨文化認知及交流，使

得CLIL在歐洲已經成為相當普遍的雙語教學模式（Cenoz et al., 2014）。臺灣借鏡歐洲，也以CLIL為雙語教育課程設計的指標。CLIL雙語課程軸心是將英語由學校的學科項目延伸到成為學習其他學科領域知識的重要工具（Graddol, 2006）。然而，CLIL並非萬靈丹，Mehisto（2008）發現，CLIL強調同時著重內容與語言並重的學習是困難的，以愛沙尼亞（Republic of Estonia）作為研究場域，指出給予學科教師的英文支持大多是不必要的翻譯，教學團隊（team teaching）也不一定能提供CLIL教師合適的協助。Pena Díaz與Porto Requejo（2008）則說明西班牙馬德里（Madrid）教師進行CLIL教學時的害怕與擔心，加上很難拋棄舊有的概念去接受創新的方式，教師的內容與語言知識影響CLIL的成敗。此外，缺少可以直接套用在每個教學環境與學生英文程度的CLIL教學材料，也成為教師準備課程的額外負擔，同時也是CLIL教學所需面臨的挑戰（Ball, 2018）。最後，學校行政需支持與協助教師發展CLIL教學的專業，方能有助於學科和語言教師的協作，使兩者皆能教授他們最初沒有接受過培訓的學科（Banegas, 2012）。

從CLIL教材編撰層面來看，CLIL雙語課程的內涵是以英語為溝通語言（communication），教授學科內容知識（content），強化學生認知層次（cognition），同時引介與文化相關的實例或語境，進而培養學生的國際情懷與跨文化理解（culture），即Coyle（2007）所提出的4Cs原則。具備CLIL教材設計能力，對CLIL教師來說尤其重要，在缺少現成適用CLIL教材的情況下，如何設計符合自己情境脈絡的教學材料，合乎教學目標且適合學生程度，在在考驗CLIL教師專業能力。再者，CLIL教師專業的教學實踐中，CLIL教材需呈現語用的真實性，教師作為材料開發者對自主性與批判性實踐者的身分產生了影響，透過反思的實踐和課程提供的材料來進行理論化（Banegas, 2020）。但是，受到社會文化的影響，小學教師可能欠缺足夠的文化知覺，因而限制理性思維的運作範疇，阻礙小學教師對深層的社會文化脈絡與價值觀做省思與批判，教師要能夠以「自主性與批判性實踐者的身分」設計教學與教材，其實是很不容易的（姜添輝，2010）。「雙語教師並非將學科知識翻譯成英文的教學機器」，雙語教師幾乎是扛起從課程設計、實際教學、編寫教材、課程評鑑與學習評量的所有工作。

由於雙語教師專業資格不易取得、CLIL整體課程規劃與適用教材尚未成

熟、雙語教師的工作量多與承受的壓力大，以致願意參與的教師人數有限，也是雙語教育所需面對的挑戰。但從另一角度看來，礙於社會結構環境的限制，許多事件的發生由非人的意志所能影響的條件（包括社會關係、經濟資源、政治制度等）所決定，例如學校行政人員及教師間之人情壓力或上級校長主任有權而教師只能配合等狀況，呈現出教師專業認同的脆弱性（陳惠雪，2020a；Kelchtermans, 2005）。社會結構與文化脈絡迫使雙語教師的專業認同體現於教學脈絡的表現必須有所修正、改變或動搖（卯靜儒、張建成，2005），便是本研究所欲探究的問題之一。

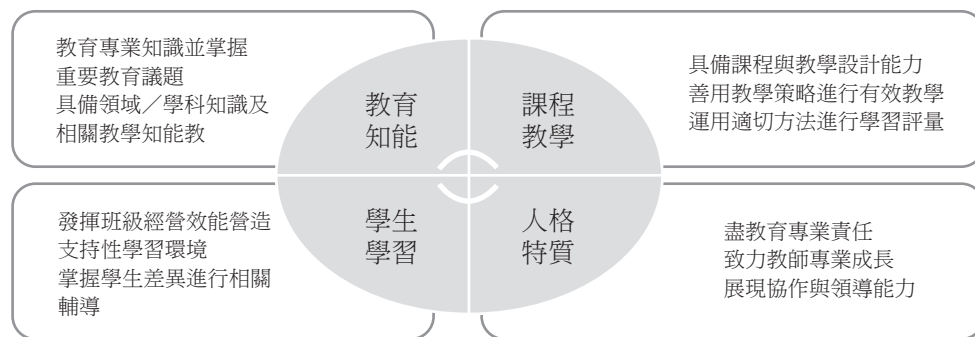
二、教師專業標準與教師專業認同

所謂標準，是指衡量事物的準則可作為依據的一套程式。教師專業標準就是透過一套有系統的尺規來衡量教師的專業表現程度，這套尺規是基於教師的工作職責和要項發展而來（吳清山，2011）。教師專業標準是對教師專業知能與態度之期許，也是師資培育及專業發展形塑教師應具備的能力，可彰顯教師作為專業工作者的專業形象（林政逸、賴慧君，2021）。教師專業標準是教師奉為圭臬，衡量自己是否符合教師專業，認同自我是否達到教師專業的標準依據。

目前國家層級的教師專業定義為教育部2016年公布之「中華民國教師專業標準指引」，本研究將之歸類為以下四個專業面向（如圖2）：教育知能包含具備教育專業知識並掌握重要教育議題、具備領域／學科知識及相關教學知能；課程教學包含具備課程與教學設計能力、善用教學策略進行有效教學、運用適切方法進行學習評量；學生學習包含發揮班級經營效能營造支持性學習環境、掌握學生差異進行相關輔導；人格特質包含盡教育專業責任、致力教師專業成長、展現協作與領導能力。共計10項教師專業標準（教育部，2016）。

十大教師專業標準應可視為教師表現的指標與專業認同的依據，然時空背景的不同，使教師專業標準已不足以顧及新時代教學現場需求（林政逸、賴慧君，2021），包括十二年國民基本教育的核心素養導向教學的斷層（張新仁，2016），以及為了讓標準更符合實務需求，需要不斷地調整教師專業標準內容（黃嘉莉，2011）。尤其當家長參與權提高時，親師溝通更成為不可或缺的教師專業之一。根據《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》，為維護子女學習

圖2
教師專業標準的歸類



權益及親職教育之事項，家長、家長會及家長團體得依法參與教育事務，並與主管教育行政機關、學校及教師共同合作，保持良好互動，促進學生適性發展（教育部，2012）。從教師的日常教學來看，每日學生聯絡簿的往來，甚至LINE的聯繫，教師與家長的關係確實是可以被描述為教師職業生活和身分的重要組成部分（Liu & Sammons, 2021）。然而，親師的溝通互動不必然完全順遂，與新住民、原住民、外籍家長、單親家長等溝通互動時，考驗著教師的多元文化素養（許倪璋，2007；陳惠雪，2020b），有時甚至會與教師專業互相衝突（陳玉玫，2009；陳幸仁，2012）。教師與家長間良性或惡性的互動也影響教師的專業認同，畢竟，教師的專業認同不是一個穩定的整體，也不是教師共同具有的特質，而是他們各自拿來證明自己、解釋自己，並建構自我概念、與他人關係以及所處脈絡的依據（MacLure, 1993）。教師專業認同是展現在自身與學生、家長、同儕與課程向外實踐的歷程（孫志麟，2001）。雙語教育的實施牽動學生學習成效，與多元背景的家長做好溝通有其必要性，因此，教師專業標準應有所調整，方能使教師有所依循與自我檢視，進而凝聚為教師自我對教師專業的認同。

「我是怎樣的老師？」、「我對教學的信念是什麼？」、「在我的課堂中，我要和學生做什麼？」、「在學生／家長／行政人員眼中，我是怎樣的老師？」等問題能窺見教師的專業認同，也促使我們重視教師個人的教育實踐和個人歷史之間的關係（Newman, 2000）。教師對於自身角色及專業的覺察，是一動態的歷程，過程受到內部因素（如自身情緒）及外部因素（如教學情境、生活經驗）

的交互影響 (Jurasaitė-Harbison, 2005)，亦塑造教師的專業認同。教師專業認同也是教師在社會關係結構的互動中，確認教學專業的理念價值、教學專業知識體系、教師專業角色等參考架構，形成專業的自我意象，對專業生涯產生確定和承諾的過程 (黃彥超、翁福元，2009)。教師專業認同亦包含專業發展的「反思」概念，教育變化迫使教師身分認同的改變，教師「反思」課程實踐與專業認同的關係，並轉變自我的專業認同 (Beijaard et al., 2004)。對影響教師專業認同的因素，各學者提出不同的內涵，包括教師專業標準、社會結構、人際互動等。本研究將影響教師專業認同的層面與內涵整理成表1。

表1
影響教師專業認同的層面與內涵

教師專業認同的層面與內涵						
層面	專業標準	社會結構	人際互動	自我感受	專業發展	生涯時間
內涵	教育知能 課程教學 學生學習 人格特質	時代改變 求學過程 求職經驗 學校制度	學生、家長 同事、夥伴 家人、其他 重要他人	滿足、成就 挑戰、挫折 自我意象	反思、批判 行動、回饋 教學成效課 程實踐	過去 現在 未來
孫志麟 (2001)			√	√		
黃彥超、翁福元 (2009)	√		√	√		√
Beijaard et al. (2004)		√		√	√	√
Jurasaitė-Harbison (2005)	√	√	√	√	√	√
MacLure (1993)		√	√	√		
Newman (2000)	√		√	√		√

三、雙語教師的專業認同

在目前雙語推動的制度下，雙語教師的專業內涵被重新定義。雙語教師的教育專業知識不只是單科學科知識，同時還需具備英語能力門檻——CEFR (The

Common European Framework of Reference for Languages) B2等級，以及學習 CLIL課程與教學設計的能力（鄒文莉，2021）。用這樣嚴格的「資格標準」來審視目前教授雙語課程的教師，會發現確實大多並非專業的雙語教師。為了彌補資格標準不甚符合的狀況，各大學校院也設立雙語學分班提供教師發展雙語教師專業。唯有接受相關的雙語師資培訓，才是雙語教育最有效的保證（鄒文莉，2021），林子斌（2021a）則提出雙語教師專業學習社群為一個回應政策改變之有效策略。然而，雙語學分班需要在職教師投入額外時間，包括夜間上課或寒暑假上課，繁忙的教學工作下，還有家庭照顧或其他自我時間規劃，並不是每位教師都有意願、有機會或有能力參加雙語學分班課程。

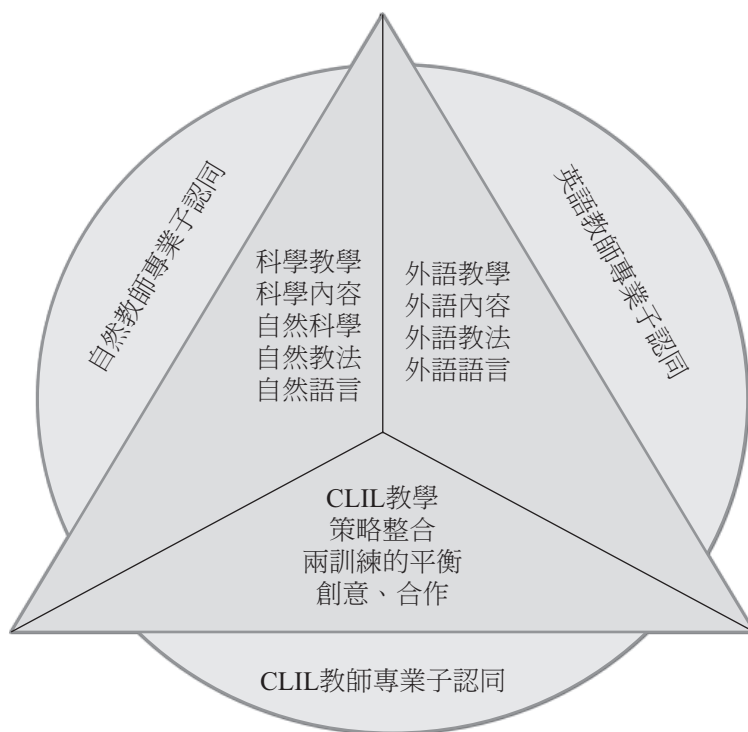
但即使教師辛苦投入專業增能並取得認證，真正要進行實際教學似乎又是另外一回事。CLIL有別於以往的教育方法，聚焦在語言用語學習和教學內容的雙重特性，目的是促進內容和語言掌握（Maljers et al., 2007）。然而，CLIL並無明確定義語言用語學習和教學內容的分配比例與教學重點，並允許教師在CLIL實施方面擁有自主權，但這也使得雙語教學在範圍、程度和質量方面的變異太大（Pappa, 2021）。林子斌（2021b）提出「雙語，絕對不等於全英語教學」、「老師教得來，學生聽得懂」、「從課室英語開始」等概念，但是教學現場老師卻免不了仍有疑問，「有聽到英文就好？」、「要計較使用英文的比例嗎？」、「講國語學生都聽不懂了，我不明白為何還要講英語。」、「我是不擔心發音不標準會被笑，但這樣對小孩真的好嗎？」、「有老師是上課一開始就計時10分鐘，在這10分鐘之內都講英語，時間到，切換成華語。這樣做有意義嗎？」（李昀修、江思好，2022）。這些疑問透露出教師們的反思，而「反思」正是探索與形塑教師認同的方法（張繼寧，2011；Jurasaitė-Harbison, 2005）。

「反思」課程實踐與專業認同的關係，雙語教師面對課程和程序的變化時，容易迷失自我，教育變化迫使教師身分認同的改變，即「自我的轉變」（Beijaard et al., 2004）。Enyedy等人（2005）探究雙語自然教師身分認同的描繪，發現課程與專業發展的反思，會塑造出教師另一個豐富且複雜的身分認同。無獨有偶地，Siry與Lara（2011）研究發現國小英語教師與自然教師協同自然科教學後，彼此互動話語的表現，英語教師逐漸發展出另一個新的雙語自然教師專業認同。當英語教師開始執行自然CLIL（science-CLIL）計畫時，透過協同教

學，會發現英語教師與自然教師間話語的變化，英語教師在課堂上接受多種語言用以溝通，發展自然教師子身分，從而在教授自然時分享領導權，建構新的專業認同——自然和英語結合教學的CLIL教師（Valdés-Sánchez & Espinet, 2020），如圖3。

圖3

雙語自然教師專業認同



註：引自“Coteaching in a Science-CLIL Classroom: Changes in Discursive Interaction as Evidence of an English Teacher’s Science-CLIL Professional Identity Development,” by L. Valdés-Sánchez and M. Espinet, 2020, *Language Issues in Science Education in Multilingual Societies*, 42, p. 2433.

雙語教師的專業認同可視為一個學習的歷程。情緒在中間流動，情緒影響教師身分認同的轉變與維護，而影響情緒的來源，不論是直覺感受（intuitive sense-

giving) 或話語意義 (discursive meaning-giving)，都發生在人際互動中，負面情緒轉為專業認同的內心對話與協商過程 (Meijers, 2002; Pappa et al., 2017)。此外，教師身分認同的建構是多元、複雜且持續的，若想加以理解，並不容易 (Jurasaite-Harbison, 2005)。藉由「發聲」開始一種自我反思的歷程：個體進行自我敘事，由此反思性的秩序來構成自我的身分認定 (Giddens, 1991)。通常，教師在敘事的過程 (言談、說故事的歷程) 中，能增進自我瞭解，產生認同、發現認同，進而採取認同行動，因此，藉由論述分析、敘事研究，有助於瞭解個體與外部環境磋商的歷程 (Beauchamp & Thomas, 2009)。

雙語教師為雙語課程的主體性角色，亦為成敗的關鍵因素。唯有靠教師的課程意識、教學實踐與對課程的批判意識，才能促進教師在教學實踐上的更新與突破 (甄曉蘭, 2003)。誠如 Alsup (2006) 所言，教學即小學教師個人理念與專業知識的統合，而這些教學經驗透過回饋系統使教師察覺主觀化的主體意識，諸如教育理念、假定與行動策略等，再以教學成果對此種主體意識做迴圈性的評估、修正與實驗。在雙語教育未臻成熟前，戰戰兢兢、且戰且走的雙語教學經驗與成果轉變成檢視與持續發展專業認同的回饋系統，並持續發展教學專業認同，因為教學是發展教師專業認同的關鍵途徑 (姜添輝, 2008)。雙語教師對雙語課程與教學進行持續的辯證、實踐與批判，這一連串的過程考驗雙語教師的專業，試煉出雙語教師的專業認同。本研究希冀雙語自然教師在敘事的過程中，將研究視角置於探究專業認同在學校與社會結構脈絡下、在他人互動中與自我專業認同的三面向，是如何自我反思、探索、形塑、磋商、改變、甚至再生的，此即本研究所欲探討的問題。

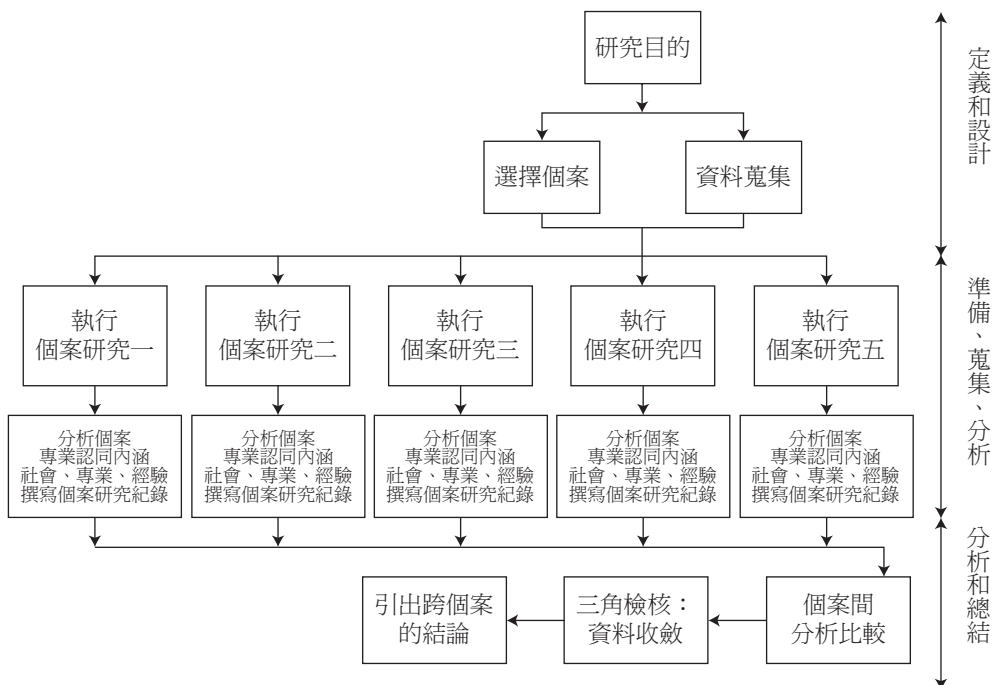
參、研究方法與實施

雙語教師專業認同是一個連續的歷程，受到教師所遭遇到的關鍵事件影響，教師專業認同的形塑、解構與重建，具複雜、動態、波動、強弱的變化。本研究藉由敘說者生活經驗所組成的故事，聽到自己的感覺、自我的價值、自己所認為的真理等 (Clandinin & Connelly, 2000)。以下分述研究方法論的選擇、研究參與者、訪談方式與資料分析。

一、研究方法論的選擇

本研究為多重個案研究，考量研究議題的特性與研究目的，針對五個個案進行資料的蒐集與探究，期望透過個案間不同資料的呈現，增加對現象的瞭解（Yin, 2002）。但是，由於各縣市推動雙語政策的情況不一，情境脈絡有其個殊性，故以立意取樣，選取採用CLIL教學方式教授雙語自然的縣市，針對特定有界限的系統（bounded system）進行全面性的描述與分析（Yin, 2002），多重個案研究的流程如圖4所示。

圖4
多重個案研究的流程



註：改寫自 *Case Study Research: Design and Methods* (3rd ed., p. 50), by R. K. Yin, 2002, Sage.

在訪談資料蒐集與分析方面，予以研究參與者敘事聲音擴展的概念，表達自我的理論（Hermans, 2001）。Akkerman等人（2012）認為，聲音不僅表達我們

所說的，而且在展現我們自己是誰，而個人的認同是一個特定的聲音，已經被內化在一個人的自我陳述中。楊智穎（2011）研究教師的聲音，理解教師成為主體、發揮建構意義的動力，反抗加諸於教師身上的社會結構制度及規範限制。認為應以對話方法，以敘事維持認同的連續性，透過敘說整合個人的新舊經驗，並在連貫的事件中表達個人意義的解釋，以建構專業認同（Hermans & Hermans-Jansen, 1995）。敘事結構連接著過去、現在和未來（Wortham, 2001）。雖然認同是動態和變化的，但人們卻也有一種渴望和能力來保持自我的連貫感（Akkerman & Meijer, 2011）。

透過敘事交織出教師專業的認同，關注教師的主觀經驗與客觀環境，兼顧教師的主體性及其與環境的互動性（楊巧玲，2008；Gee, 2001; MacLure, 1993）。教師專業認同是指教師在專業社會化以及與各種社會關係互動的過程中所形塑而成的專業自我意象，並對教師專業產生歸屬與承諾的過程（戴文青，2005，頁21）。藉由敘事探究的方式，從教師的生活經驗提取出身分認同及行動實踐等緊密連結的議題，透過理解個體經驗與體悟社會脈絡的途徑，映照出敘說者個人生命的面貌，洞察教師習以為常的事物，進而省思與審視自我及社會的在世存有，映照出教師專業的認同（范信賢，2013）。

二、研究參與者

研究參與者的選擇是依據立意取樣，並以標準取樣的策略，選擇資訊豐富與檢視符合研究重要性標準之個案，以深入瞭解特定現象或群體（Patton, 2002）。研究者就曾參與雙語課程計畫與雙語實作研習課程中選擇符合條件者，並提出邀請。

首先，不同縣市與不同學校在執行雙語課程上勢必因時因地制宜而有所差異，研究者鎖定以CLIL教學法為主，目前教授雙語自然課程的教師，作為選擇研究參與者的重要性標準。其次，針對授課年段含括低、中高年級，低年級生活課程中的自然科學部分與中高年級的自然科學領域，希冀可以一窺雙語自然教師在不同階段的自然學科知識分量與英語的使用差異。再者，雙語教師之專業背景，兩位為自然專任背景教師，三位為英語專任教師，五位目前都教授雙語自然科學課程，符合國小雙語自然師資的主要來源。最後，關鍵事例（critical

incidents) 也是標準取樣的來源之一 (吳芝儀, 2003), 衡量專業的主要基準是由經驗而來的專業主義, 亦即教學年資愈多, 教學經驗愈豐富 (Hargreave & Goodson, 1996), 五位研究參與者皆為在職教師, 且均有10年以上教學經驗, 卻因雙語教育實施而需有所調整或改變, 研究者希冀能藉此發現教師專業認同的動態協商。研究參與者的背景如表2。

表2

五位研究參與者背景

教師	性別	年齡	縣市	學歷	加註專長領域	年資	雙語學分班與雙語教學經驗	目前授課年級	目前職務
P 師	女	45	北部	研究所	符合自然與英語加註, 但未申請	導師5年; 自然科任兼行政20年	<ul style="list-style-type: none"> > 106學年度開始於綜合課教授雙語自然 > 擔任雙語學分班與英語教師增能班等課程講師 	四到五年級綜合 STEAM—雙語自然融入	兼行政職
M 師	女	42	中部	研究所	自然	代課8年; 正式自然教師8年	110年修畢雙語學分班學分, 目前積極準備語言測驗	五年級雙語自然	兼行政職
C 師	女	39	南部	研究所	英語	英文17年	110年修畢雙語學分班學分	協同三年級教授雙語自然	無
J 師	女	41	南部	研究所	英語	英文10年; 導師4年	110年修畢雙語學分班學分	一年級生活(自然)雙語	無
U 師	女	50	南部	研究所	英語	導師2年; 英文科任兼行政20年	110年修畢雙語學分班學分	一年級生活(自然)雙語	兼行政職

三、訪談方式

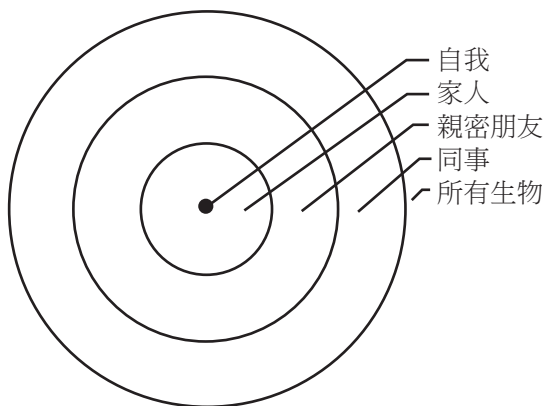
本研究自2022年2月至2022年5月, 訪談五位雙語教師, M師採面對面實體訪

談，其他四位則為視訊訪談與LINE對話資料，第一次約一小時，第二次則補充第一次較疏漏的部分，經受訪教師同意後全程錄音。針對課程觀察的部分，除了五位教師的教案資料外，研究者入班觀察M教師授課10次、CJU師則是觀看每師各兩部教學影片，P師為其擔任講師的教學分享影片兩部，期間亦與教師閒談、參加M師的雙語會議記錄五次、瀏覽五位教師的教師網站與網路社群文章與回應對話，藉此蒐集到教師們更多專業身分認同的言談與互動資料，此部分為研究者的重點筆記，藉此與訪談資料做參照，希冀能看到更多面向的教師專業認同的波動歷程。

由於教師專業認同是一個在時間脈絡上橫跨過去與現在的連續卻波動的歷程，教師遭受到的關鍵事件會影響其作為，甚至使教師專業認同產生轉折，在述事研究的過程中，為了掌握認同的概念，讓研究參與者能沉靜地回想發生的場景，完整地敘說與詮釋。本研究運用黃鴻順與游伯龍（2011）所提出認同圈（identification sphere）的概念，此概念基於心理學於個體與正向他人或團體連結，以提升自我形象（Adler & Adler, 1987），進一步將「關係認同」定義為「透過與他人的關係來定義自我的歷程」（Sluss & Ashforth, 2007），認為研究認同的議題應將動態時間、事件及認同程度納入考量（Yu, 2002），因此，認同圈會隨著時間、人、事、物、年齡、生活圈、關心事件、情境及技能而互相變化（游伯龍，1993）。從自我認同開始，置於最內層的位置，接著依照不同的認同程度，由內而外擴展，如圖5。

研究者向參與者說明研究的動機與目的後，便請參與者在認同圈的三個同心圓中寫下從事雙語教學重要他人與過程中時常感覺到的情緒，此時參與者開始靜默思考，研究者安靜等候，若參與者提出問題，再予以回答。而後，針對認同圈的重要他人與情緒感受事件，藉由研究參與者訴說其敘事探究的生命史，並輔以訪談大綱，協助研究者能夠掌握訪談的重點。透過敘事研究教師的專業認同，予以研究者用來瞭解一個人的生命以及個人在社會扮演多種角色的方法，以生活與個人歷史為焦點，詮釋敘事的意義（Tierney, 1998）。認同同心圓的指導語讓研究參與者「主動」回想生命經驗與過程，彷彿墜入時光隧道，回想與沉澱雙語自然教育路上的種種。研究者將指導語與認同圈同心圓的說明，整理如表3。

圖5
認同圈



註：引自「認同圈的量化與應用之初探」，黃鴻順、游伯龍，2011，習慣領域期刊，2 (2)，頁5。

表3
指導語與認同同心圓說明

指導語	請填入讓您投入雙語自然教學的重要他人，依您心中覺得最重要的、次要、再次要的人物，從圓心向外填寫。	請填入您投入雙語自然教學後，最常感受到的自我情緒或感受，中間為最頻繁，依序向外。
主題	雙語教學重要他人	雙語教學過程中， 感覺到的自我情緒或感受
認同同心圓圖例		

影響教師專業認同的因素是複雜的，包含教師內在對於自身角色、信念、情緒及專業的覺察，以及外在社會結構、教學情境、生活經驗、聊天談話等

(Jurasaite-Harbison, 2005)。Liu與Sammons (2021) 將這些因素歸納為社會結構脈絡 (social context) 如教育政策、專業脈絡 (professional context) 如學生回饋、個人的經驗 (personal experience) 如家庭與教育背景。依此，擬定本研究的訪談大綱 (如表4)。不過，訪談大綱並非採取一套特定且精確文字描述的相同問題 (王文科、王智弘, 2014)。研究者採半結構性訪談，訪談大綱確認蒐集資料的廣度，目的在當研究參與者述說生命故事時，研究者能夠掌握訪談的內容、深度與重點，並於後續資料分析過程可作為參考。實際訪談時，依循參與者的敘說脈絡發展，研究者只檢視大綱的重點，而非依大綱的順序。

表4
訪談大綱

面向	訪談題目
社會結構脈絡	雙語教育政策實施前後，對您的專業與教學有什麼差異 (時代改變)？ 您的教育背景與擔任雙語教師，是否有媒合或扞格之處？您參與雙語自然教學的契機 (求學／職經驗)？ 您對雙語自然教學在國小教育階段的想法 (學校制度)？
專業脈絡	您覺得校長、主任或其他教師對您參與雙語自然教學的看法？發生事件？ 你會如何描述您與學校同事的關係 (同事互動)？ 您在雙語自然授課時，觀察學生的反應如何 (學生互動)？ 您如何回應雙語教學所帶來的日常、課堂或工作上的改變？ (反思批判) 您在雙語自然授課時，覺得最有成就感 (正向感受) 的時刻？曾經遇到困擾 (負面感受) 的時刻 (自我感受)？ 雙語教學的現場，您遇到的最大挑戰是什麼 (教學成效)？ 您是否願意在下個學年繼續教授雙語自然課程 (課程實踐)？ 您怎麼定位自己的角色？英文教師、自然教師、雙語教師？
個人經驗	您認為雙語教師扮演什麼樣的角色 (地位高／低、好／壞老師、前瞻／榮耀) (自我意象)？ 當您使用英語教授雙語自然教學時，與原本的自然教師相較，您覺得自己有什麼樣的改變 (生涯時間)？ 您參與雙語自然教學後，家人或親友的想法 (家人互動)？

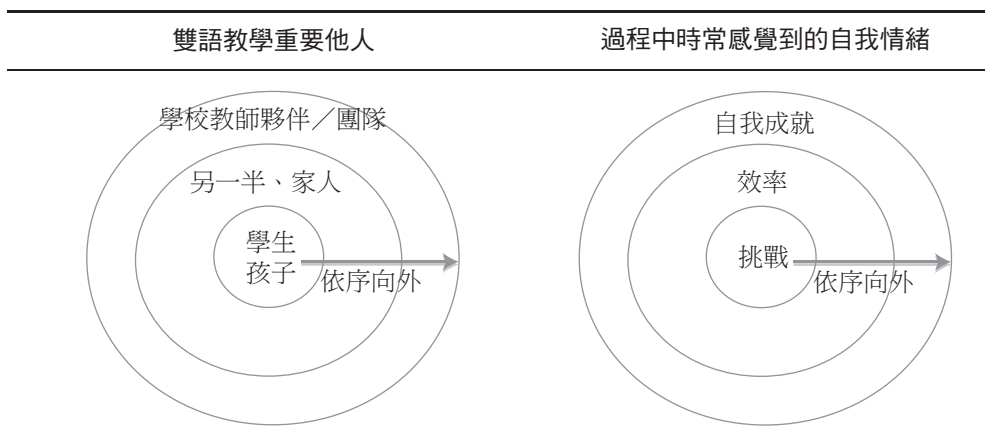
四、資料分析

本研究在取得受訪者同意後，採同步錄音，再使用轉譯系統逐字稿進行編

碼。為了探究雙語自然教師對自我專業認同的關鍵事件人、事、物與情緒感受起伏波動，本研究認同圈同心圓的利用如圖6所示。

圖6

認同同心圓：研究參與者的重要他人與時常感受到的自我情緒反應



藉由認同圈同心圓的填寫，彷彿讓研究參與者坐上時光機，回想雙語教育路上的種種畫面或對話，從紛紛攘攘的現實世界中被拉回到過去，再次找到單純的人物與情緒。這有助於研究者看到敘事訪談中，研究參與者所反映的經驗世界、對經驗世界的理解，更反映了重述故事時「重新建構」的經驗與理解（吳芝儀，2003）。訪談大綱則是輔助研究者在理解研究參與者敘事的脈絡，協助研究參與者觸及深層的或隱晦的主題、構念或感受。

生命故事敘事的研究不僅能看到發生什麼事，也能看出人們如何經歷，以及如何看待這些事，因此，生命故事的研究方法有利於探究主觀與社會結構間的連結關係（Erel, 2009）。而由於研究者本身也參與雙語學分班與雙語教育計畫，為了避免主觀意識影響研究發現與結果，儘可能自我批判與省思，亦針對關鍵事件，請參與之教師多加陳述自身之情緒與感受，以力求忠實呈現參與者之觀點，例如當參與者訴說自己工作忙到翻掉時，研究者只能聆聽點頭，需要意識到自己為訪談者的身分，不能表達自己也有相同感受，而請受訪者多說明工作繁忙的原因、事項、經過等。

研究者經過反覆多次聆聽錄音內容與檢視逐字稿，透過Word軟體進行編碼，以便索驥。第一碼為訪談參與者，而後依次為訪談次數、頁數與行次，如P1P04L27是指摘錄研究參與者第一次接受訪談（P1）、逐字稿第4頁（P4）、第27行（L27）。編碼方式首先為標記關鍵文脈段落，次為辨識主題，再將相關構念進行歸類，希望能呈現研究參與者最真實的想法與認同的敘事（如表5）。

表5
編碼方式

文句	編號	主題	構念
學生期待上課，每次都會問我下次要上什麼！	P1P04L27	學生學習	教師專業
英文是未來的趨勢，投入雙語教學，對我的小孩也是很有幫助的。	M2P11L23	重要他人	人際互動

而後進行跨個案的統整。研究者仔細研究每個雙語自然個案教師專業認同過程的複雜分布，採用Strauss與Corbin（1998）的建議，以歸納法和演繹法的組合來瞭解個案個殊性與發現多重個案呈現的一致性（如表6）。最後，再整合所有資料並與文獻進行對話，得到雙語自然教師專業認同多重個案之研究結果。

表6
跨個案統整

	個案研究P	個案研究M	個案研究C	個案研究J	個案研究U
社會結構	加註專長……根本沒有時間去處理這個部分 (P1P2L15) [求職]	為什麼是我！誰說有加註自然專長比較好做雙語！(M1P1L9) [學校制度]	雙語好招生！就要我做！……無法拒絕！ (C1P1L3) [學校制度]	要能達到B2的語言門檻不是一般人可以的。 (J1P1L24) [學校制度]	「雙語教育很簡單」，開了一堆芭樂票……「只要課室英語」…… (U1P1L9) [學校制度]
	校長跟我說做做看……沒有她……沒有後面這些機會。 (P1P9L02) [學校制度]	代課的經驗，考取過私校……其實好像是一種默默註定的緣分。 (M2P1L08) [求職]	英文系畢業，英文我可以，「自然」可以再學……我懂自己在浪頭上…… (C1P1L10) [求學]	曾經到越南教書，英文還可以……後來考私校，用英語教自然，我也可以…… (J1P1L2) [求職]	「雙語教育很簡單」，開了一堆芭樂票……「只要課室英語」…… (U1P1L20) [時代]

肆、研究發現

一、故事早就開始了——

社會結構制度所迫、時代遞進所需、就學就職所求，
雙語教師從不屑與衝突「為什麼是我！」到「就是我了！」

為確保國小的教學品質，國小教師加註不同學科專長（教育部，2011）。然而，實際排課與教師加註專長並非絕對關係，符合資格的教師也不見得願意申請。

加註專長……根本沒有時間去處理這個部分……我科教所畢業，後來轉行政後，就教自然，其實已經符合自然加註專長的資格，不過卻因忙碌且不認為加註具教學具有實質意涵，因此未申請。沒有加註自然專長，不是排課的重點。（P1P2L15）

雙語教育制度是全球化時代的產物，學校要求教師配合實施，即上級有權，而教師無法拒絕時，呈現出教師專業的脆弱（Kelchtermans, 2005）。

為什麼是我！誰說有加註自然專長比較好做雙語！我雖然有自然專長，但英文又沒這麼好。（雙語）每個月都要共備，要蒐集很多資料，常常熬夜備課！加上觀課或訪視還有科展比賽等，我不是超人！（M1P1L9）

教育政策推動時，教師形塑專業認同的方法需要透過教師自我探索與反思的過程（張繼寧，2011；Jurasaitė-Harblison, 2005），不是由上而下的權力命令或新制政策就能風行草偃的。

我無法認同的就是……講了一堆「雙語教育很簡單」，開了一堆芭樂票，然後一直強調「只要課室英語」，校長要講英語、行政要雙語化……（U1P1L9）

雖然雙語教學的確花費更多時間於充實相關知識的不足或需要更長的備課時間搜尋資料等，導致教師對雙語教學卻步（楊承或，2021；劉懿萱，2021），不過，對有相關經驗或求學背景的教師來說，反而成為推動雙語的契機。

雖然免不了抱怨備課很辛苦……我知道就是我了！因為我之前代課的經驗，考取過私校，那時他們就是要我用英文教自然的，我很自豪我通過了，只是後來因生涯規劃沒過去教書，但是現在雙語時機到了，我覺得我還蠻有信心的，其實好像是一種默默註定的緣分。（M2P1L08）

教師求學或就業經驗與雙語教育有交集時，社會結構之於教師專業的脆弱性衝突似乎減少了。

一開始知道要帶雙語時，的確心裡有很大的衝突！為什麼是我？踏進雙語意味著平平順順地教英文的日子將離我遠去，我要花更多時間去準備課程，學科知識不是用英文來翻譯就可以上得好的！可是另一方面，我也知道，我逃不了，因為要能達到B2的語言門檻不是一般人可以的。（J1P1L24）

故事的開始是當訪談研究參與者思考認同同心圓的重要他人沉靜的回憶時刻，在教師敘說自己成為雙語教師的回憶中，這些故事成為緣分與機會，影響教師專業身分認同的轉變與維護。

同心圓的目的變成命題，影響我做雙語最深的在中間嗎？當然最中間圈一定是我們校長，不是我自己，因為如果沒有他敢這樣做這件事的話，其實我們學校從來不會開始這樣的機會……全臺灣都沒有學校敢這

樣做，然後他們敢自己稱要對自己承擔，然後要成為臺灣第一所，對啊，那你說，這樣子要多大的勇氣。所以我們覺得，如果說是這樣子的話，那我覺得最重要的其實是他，如果沒有他的話，我們都沒有後面這些機會。（P1P9L02）

訪談研究參與者的重要他人的列舉都不相同，如校長、孩子、同事等，訴說著不同的故事，顯現出社會結構的制度、時代及自我求學與求職經歷，這些串聯種種的因緣際會，成為驅使他們挑戰雙語教師的動力。

二、追尋故事裡最珍貴的寶藏——

以學生學習為中心：英語非障礙，學生「自然」愛，值得再走下去！

在缺少現成適用CLIL教材的情況下，更顯示雙語教師須具備課程與教學設計的能力，而符應教學是小學教師專業實踐的關鍵途徑，藉由教師的教學能窺見出小學教師個人理念與專業知識的統合差異（姜添輝，2008）。當教師以「學生學習為中心」設計學生喜愛的課程，學生的參與感是即時的回饋，英語是語言的媒介而非阻礙。

自然課程是需要符合課綱的，可是學生英文程度哪有可能跟得上，所以要抓出精髓，跟自然老師一起備課，教自然很好玩！跟學生一起玩，讓學生探索，一起發現科學秘密！……教磁力單元時，掌握language of learning：Magnet、Metals、repel（push）、attract（pull）概念，英語非障礙，學生利用「同極相斥」原理，推動磁鐵小汽車，再利用「磁鐵吸引鐵製品原理」讓學生設計小遊戲。（C1P1L16）

根據學生的背景與能力，教師設計的雙語自然的磁力單元活動，兼顧教學目標、選擇與組織教學材料或活動。（研究者觀看C教師教學影片記錄20220310）

以學生為主體，給學生自行設計實驗的機會，像電路迴圈實驗，過程中鼓勵學生提出問題，老師協助他們收斂想法與概念，嘗試錯誤中，陪伴學生找出問題的答案……當學生充滿期待問我下次要上什麼時，一切都值得了。（P1P1L32）

雙語教師的專業實踐即是將學科知識透過英語在課室裡展現的。呼應Alsup（2006）所言，教學為發展教師專業認同的途徑，教學成果為持續發展專業認同的回饋系統。

這張證書也不能換現金……最重要的還是要教學，學生每個階段教學重點都不同，生活自然一、二年級，就是要用很簡單的英文開始，不過，不管哪年級，最重要的還是設計讓學生愛上探索。（U1P1L15）

不能夠用課本直接翻譯，因為那些課本的用詞對於學生來講，還有他那個架構。對於學生來講，其實是用中文去思考的問題……教速度的時候，課本可能就會寫說，我們來比較兩樣東西的速度。如果你就直接把課本雙語化的話，那我們可能就會變成了Let's compare the speed of these two things。可是這個東西對學生來講就是就死掉了，去思考，那什麼叫做速度……然後我就會變成說我們來看看誰是比較快的Which is fast?，只是比較慢的Which is slow?，這樣學生就能夠接受。（P2P2L12）

教育部（2016）公布「中華民國教師專業標準指引」，其中有關學生學習的部分——發揮班級經營效能營造支持性學習、掌握學生差異進行相關輔導，也確實是教師們最重視的專業，即教學生涯故事裡努力追尋的最珍貴寶藏。

她（國外講師）用很多線上互動的方式來競賽、加分、引起學生動機，但這些跟雙語教學有什麼關係？我很想知道當自然老師用雙語教學時課都快上不完了，還有時間做這個嗎？我覺得做這些遊戲要花好多時間。（C1P1L15）

我就問我自己當學生的時候是什麼樣的態度來面對老師？當我在學生時代，如果遇到她同樣的問題，我會不會跟他一樣，選擇逃避？我是那種氣過後，反省自己然後就算了的那種……觀課教授說我教得太簡單，上次來訪視的說我教太難……沒關係，我堅持走自己的路——就是讓教學變得更有趣，然後讓學生能進行有效率的學習。（J1P3L17）

C師反應凸顯CLIL聚焦在語言用語學習和教學內容的雙重特性（Maljers et al., 2007），但是，如何兼備促進內容和語言掌握的確是難事。J師也自我省思成為教師的心路，再試著同理學生的感受，教學活動在師生間流動。不過，也看出課程難易度的定奪不是每個人的想法都相同，教師面對不同的意見無所適從。從教師們言談中，感受提升教育知能與課程教學能力，就是為了增進學生學習，這是教師專業認同最重要的一環。

三、憑本事真功夫——

雙語教師專業認同的核心為課程教學能力：

你這樣教學生怎麼會懂？抽絲剝繭看到課綱的精神。

CLIL教學同時著重內容與語言並重的學習是困難的，學科教師的英文支持不能只在翻譯（Mehisto, 2008）。CLIL教材需呈現語用的真實性，透過反思的實踐和課程的回饋，提供教學材料（Banegas, 2020）。

雙語沒有既定教材，難在凡事都得靠自己，好處在我可以自由發揮……最重要的是要去抽絲剝繭，怎麼去看到課綱文字背後的精神意涵，思考怎麼教才能讓學生懂，學生願意學、願意買單的課程，課程設計要朝這個方向。（J1P2L41）

雙語教學經驗與成果轉變成檢視與持續發展專業認同的回饋系統，持續發展教學專業認同（姜添輝，2008）。

如果外圍一點……我覺得就是我這個師傅，因為他就陪我把自然課深遠的意義搞得很清楚，靠自己有時候還真的蠻難想的。在跟我們師傅共備的時候，他就說你這樣教學生怎麼會懂？我覺得他最常跟我講的就是這件事。（P1P3L48）

事實上，教師備課與設計教學時，要能以「自主性與批判性實踐者的身分」，對深層的社會文化脈絡與價值觀做省思與批判，是需要教師覺醒的（姜添輝，2010）。P師言談中即是對學科知識與語言使用間取捨過程的看法。

我們沒有用自然課教雙語自然，而是選擇綜合課……這種課程備課跟之前自然課的備課就是已經方向不一樣的……就是原來課程中串聯、並聯外，怎麼教才能讓學生懂之外，還要再去思考，再怎麼樣帶學生去發現！以機器人畫圖來說……要探討的變因更多了……就光是自然的科學的部分，就這麼複雜了。……回到語言的部分，其實我們（P師指的是雙語自然教師們）重點都是怎麼樣教才能夠讓學生懂……一開始在帶學生引入的過程當中，其實會有蠻多的中文放在裡面，重點就是說，讓學生把原來的概念都先建立起來，那後面的應用，那其實你才能夠放比較多的英語進去……用腦去思考學科內容的部分，中文的是比較多的，但是到後面，他已經可以應用的時候，那就是變成說，他的腦負載比較小的時候，語言就可以放多，其實就是一個語言跟學科內容這樣相互平衡過程。（P1P1L24）

在此看到教師對課程設計的投入，「憑本事真功夫」強調研究參與者認為教師專業之課程教學的能力，呼應教育部（2016）十大專業標準中之課程與教學設計能力、善用教學策略、運用適切評量方法。教師專業認同建構在教學專業理念價值與教學專業知識體系架構上，形成教師專業的自我意象（黃彥超、翁福元，2009）。

即使雙語也不能忘本——素養導向的自然教學設計——從做中學，說來簡單，但是要落實並不容易，而這便是我的專業。傳統口述秩序最好掌握，但是，學生學到什麼，教師並不一定清楚，而且學生沒有自己動手操作，沒有發現也沒有探究。我希望學生可以發現，並進而探究或創作，自己製作有趣、好玩兼具創意的電與磁玩具是目標，所以我必須隨時觀察學生的操作，適時提供鷹架，釐清學生的困難點與迷思概念，讓學生充分探索問題解決的歷程，並自行找尋解決方法。（PIP144）

我跟協同的自然老師不會為了英文的比例起爭執，反而我們會努力強化單元中英文的主要單字與句型的使用時機，Do you see some salt/sugar/flour/peppercorn in the water? Does salt/sugar/flour/peppercorn dissolve in water?雙語自然不是英文課，我是這麼提醒自己的，我要培養自己的科學魂。（C1P5L24）

「即使雙語也不能忘本」、「雙語自然不是英文課」，教師「反思」課程實踐與專業認同的關係，並轉變自我的專業認同（Beijaard et al., 2004），雙語自然教師仍不忘學科精神。

四、途中的神隊友或豬隊友——

雙語教學路上的人際互動：

家人的不斷電支持，成就我的敬業；

學生家長把問題鬧開，教師仍設法治療學生家長的心；

志同道合的夥伴，一起奮戰，其他聲音就假裝聽不到。

透過教師敘事的過程瞭解個體與外部環境磋商的歷程（Beauchamp & Thomas, 2009）。教師專業認同受到外部因素的影響，透過教師自身角色及專業的覺察而呈現動態的歷程（Jurasaitė-Harbison, 2005）。由於在職教師參與雙語教學需要更多備課時間，家人的支持更顯重要。

我要感謝我的家人，雙語學分班要額外工作時間，尤其是回家後還要上線上課，壓縮原本的家庭生活時間，如果不是另一半支持，家人不斷電支持，幫忙照顧小孩，我一定做不到。（M1P3L21）

我的小孩也比較大了，會自己獨立……我覺得大家就是相互成全，因為大多有自己的事情要做，我覺得就是互相幫忙……我的媽媽在這個年紀，也同樣很努力。（P1P6L22）

教師與家長的關係亦為教師職業生活和身分的重要組成部分（Liu & Sammons, 2021）。當遇到家長有意見時，教師是需要面對的。

有家長投訴……不管是教育局，不管是輔導室，不管是申訴專線，家長都想辦法去把事情鬧開，我剛在回家長的抱怨信，還需要治療家長的心。……癥結點在於她認為孩子的自然成績是因為雙語而變差的，她說，原本小孩就聽不太懂自然概念了，現在多加了英文，她更是「灰颯颯」……針對她的說法，我儘量傾聽，能感受到她的焦慮，並告訴她我會在課堂上予以協助的做法，小組合作學習、依能力給予任務減緩焦慮、不以英文作為評量工具等。（J1P3L27）

J師與家長的溝通展現教師專業責任的態度，而「課堂上予以協助的做法」是營造支持性學習與掌握學生差異進行輔助的策略，達到教師專業協助學生學習的目標。

Mehisto（2008）發現，教學團隊不一定能給予CLIL教師必要協助，而U師道出小組成員支持需求的重要性。畢竟，教授無法參與課程設計，無法理解教師設計的脈絡，及時給予教師協助：

課程是讓大家看到各國雙語教育的面向，當然，國外的情境不能平行移植，只是給大家參考……只是給大家參考？！我說真的，他們有參與我們的課程設計歷程嗎？（U1P1L37）

教授們各家不同派，而且說一套做一套……我覺得我們做的事情，就是小組成員互相支持彼此，然後做的事情才是真正落實在校園裡的雙語教育。（J1P1L03）

誠如Pappa（2021）所言，CLIL並無明確定義語言用語學習和教學內容的分配比例與教學重點，導致教師的教學行動與自主權受到限制。這也顯露U師與J師的「不確定性的不安」。而另一方面，Banegas（2012）認為，協助雙語教師發展CLIL的課程有助於學科和語言教師再次學習最初沒有接受過培訓的學科，然而，在U師與J師看來，提升雙語教師的課程增能似乎尚未規劃完善。

他現在現有的能力，加上你未來需要他需要有的能力，然後這整個過程當中，你怎麼帶怎麼平衡，光是這個地方，你就花很多時間，因為沒有現成的材料……大家都相互信任……你要在做的過程當中，大家就不太會去阻擋。你說需要什麼，買這個買那個，都不會檔，就是給你很大的支持，就是放手讓你做。我覺得放手讓你做就是一個很大的支持了。（P1P4L30）

教師感受到的支持不只在共備上，材料與花費也是支持的一環。專業認同並非教師所擁有的事物，而是用以理解其身為教師的事物，可以解釋和判斷其他人和脈絡中傳達出專業認同的概念（Beijaard et al., 2004）。教師專業認同重視個人的教育實踐和個人歷史之間的關係，從他人眼中，去看到自己是怎樣的教師（Newman, 2000）。然而，當彼此無法達到共識時，教師可能會選擇忽略。

五、自我的內心戲——

協調自己起起伏伏的情緒：

神經病！好「事多」！壓力山大！氣歸氣，事情還是要解決！

勇於挑戰的人格特質！其實就是自我成就滿足感。

平常在忙碌中打轉，鮮少停下來瞭解自己的感受與傾聽自己的聲音，認同同心圓使研究參與者回想從事雙語教學時，經常感受到的自我情緒反應，再藉著敘說自身生活經驗的故事中，聽到自己的感覺、自我的價值、自己所認為的真理（Clandinin & Connelly, 2000）。

我就覺得說，到底跟你同年紀的人，他們都已經在準備，因為坦白講，就是說，因為我已經教25年了，同年紀的老師的確很多都是準備退休的狀態。對，然後就覺得說，我神經病，怎麼把自己搞的這麼累？……這樣過程就是你會覺得你不斷在重新、重新組裝自己……譬如說，重新看到課程的知識架構，原來應該怎麼想、怎麼重新去思考這個部分？我覺得這種生活是很有趣的。（P1P5L28）

然而，雙語教學的任務的確是重擔，教師處理負面情緒的過程成為專業認同的內心對話與協商過程（Jurasaitė-Harison, 2005; Meijers, 2002; Pappa et al., 2017）。

澎湖小卷乾，烤三分鐘就可以，氣炸鍋可喔！我來喝點氣泡水加梅酒！最近好「事多」，有一瓶梅酒超好喝！（UIP2L7）

我每次禮拜四就一定要買一些炸的來配！雖然功課寫不出來，壓力還是很大（因為寫不出來）……壓力山大……（C1P4L8）

真的，很累的時候又不能睡覺……真的啦，就是轉換心情……不用等這個上完，我們可以自己先去嗨一下，才有力氣再往前啊！……而且說真的，如果他（外籍教師）以後面對工作是這樣的態度，自然而然會遭受到挫折，到時候損失的其實是他自己……氣歸氣，事情還是要解決！（J1P1L8）

研究參與者因事件而產生的情緒，不論是辛苦、壓力、挑戰、成就、滿足，都取決於個人的價值觀，展現雙語教師都有的共同人格特質——接受挑戰。從研

究參與者的語言中，看出複雜的情緒流動是教師專業認同的形構過程，Beijaard 等人（2004）指出，教師專業認同的形構是一種持續的經驗詮釋和再詮釋的過程。

最常有的情緒經驗，我想一下……最內圈是挑戰、第二圈是備課壓力與語言使用轉換、最外圈是教案書寫與英檢測驗，雖然接受挑戰，但我似乎很有壓力也很焦慮。（W1P1L5）

那時候，說實在的，我覺得整個歷程下來就是辛苦，然後最大的是自我成就的……那種滿足感，就是我覺得最外圈，覆蓋全部，我就是一個自我滿足，就是好像我們自我成就是馬斯洛的那個最上層的那個部分。（P1P4L40）

影響情緒的來源，不論是直覺感受或話語意義，都發生在人際互動中（Meijers, 2002; Pappa et al., 2017），而從專業認同的內心對話與協商過程，可見負面情緒波動、轉換、調整、磨合。再者，研究參與者藉由「發聲」成為一種自我反思的歷程，雙語教育是他們決定加入的，再怎麼疲累、受傷、焦慮，似乎都在彼此情緒經驗事件的分享，而找到紓壓的方式。

六、故事會繼續寫下去——

「再生」雙語教師認同：

有心，就可以做雙語，看見教與學的不同風景。

當全球化經濟體系使得英文能力被視為競爭力與卓越的條件，學校行政必須有其因應雙語教學政策之策略，例如請英語教師擔任學科的雙語教師。對英語教師來說，無法選擇自己授課的科目，成為社會結構環境的限制，使得教師認同體現於教學脈絡下的表現有所修正、改變或動搖（卯靜儒、張建成，2005）。

對，講英語的還是霸權國家！……但我大概懂他最後為什麼沒有被排英語課……每個月都瘋狂開增能研習，然後說種子教師只有雙北才有，要大家上臺北看種子教師演示……雙北做的雙語才是好的雙語教學……我之前看教學演示影片，很多都是類似英文課……一直在上英語單字的感覺……我覺得，其實有心，才可以做雙語的。（J1P1L38）

這週的影片有點像在教英語？而且為什麼要一直看跨文化教學的東西，我們就沒有跨文化啊……我們的主題很明確，絕對不會像在教英語。（C1P3L30）

J師與C師都是英語轉雙語的教師，並且修畢雙語學分後加註雙語專長，原本的英語教師在對話中展現出雙語教師對語言與學科的轉換與比例的敏銳度，發展出雙語教師專業的認同，具自然背景的雙語教師P師亦同。

我覺得實際在掌握的時候，要先知道到底「關鍵問題」是什麼？我覺得雙語上課還是要能夠將掌握整節課的精隨。（P1P5L30）

J師與C師也展現教師的能動性，進而實踐理想、達成目標（黃嘉莉等，2020）。也能看出教師「反思」自身教學，例如「我們就沒有跨文化啊」、「要先知道到底關鍵問題是什麼」，由這些問題去探索與形塑雙語教師的認同。

M師的教室布置著學生製作的中、英雙語植物觀察海報，同時也展示植物根莖葉的雙語教材，有三、五個學生下課時會唸英文給M老師聽，可以加平常分數。M老師說，走在雙語教學的路上，每次上課都是一小步，但我知道，我的方向正確，我距離目標更近了！（研究者入班觀察紀錄20220420）

訪談教師們雙語教師認同是清晰可見的，他們小心翼翼：別把自然課上成英文課，也不是自然課翻譯成英語上課，他們甚至期待未來的雙語教學風景。

雙語都是他（校長）在106年成為臺北市第一所（公立）雙語小學之後，那我就覺得說，欸，好像有一個不一樣的地方可以來去投入，所以就又投入到現在。那所以，我覺得，對我自己生涯來講，我應該又會再往後延後退休，接下來要往哪個方向風景。（P1P7L16）

我把學生和小孩寫在最中間的圈圈，他們對我來說最重要，雙語是個趨勢，現在我教學生（的補充資料），（即使）我的小孩還小，但他們都會看我分享的資料，拿來翻拿來讀，我想和他們一起感受不同的經驗。（M1P7L16）

因緣際會踏入雙語教學，就此投入，至培養新的專業認同——雙語教師，正如Siry與Lara（2011）、Valdés-Sánchez與Espinete（2020）發現在自然教師專業子認同與英語教師專業子認同外，會逐漸發展出另一個CLIL雙語自然教師專業子認同。

伍、研究結論與建議

一、研究結論

由於教師的專業認同是不斷發展或行動的動態過程，從雙語自然教師的生活經驗，提取出專業身分認同及行動實踐。雖然各縣市推動雙語政策因地而異，存在著地區個殊性或城鄉差異等狀況，不過，藉由理解教師個體經驗與體悟，教師認同在過去、現在、未來的時間軸上，同樣映照出雙語自然教師的專業認同受到社會結構、人際互動、情緒感受與專業標準的影響。茲分述如下：

（一）受到社會結構與制度環境限制，上對下不對等的權力命令，導致教師認同的衝突，卻也在過程中理解雙語自然課程的專業條件甚高，教師過去求學或求職的付出反而成為成就雙語推動的機緣，顯現出教師專業身分認同的維護與轉變。

（二）人際互動面，學生互動與學生學習都是雙語自然教師最重視的核心，而家人的支持則是雙語自然教師的靠山，重要他人可能是校長、同事、夥伴，雖

然關係不同，卻都是雙語教育的神隊友。即使難免面對學生家長或他人的負評，志同道合的夥伴彼此奮戰，倒也能夠繼續向前走。

(三) 情緒感受是流動的，雙語自然教師需要面對社會結構的壓力，還有專業標準的挑戰，包括重新學習學科知識、通過英語程度考試、摸索CLIL教法等，幸而來自人際互動的支持、學生回饋的滿足感、對學生學習的責任感與成就感，這些正面感受在不同事件中，轉而至雙語自然教師的專業認同。

(四) 教師專業標準是雙語自然教師的精神所在，含括學生學習的關注，課程教學的重視，精進CLIL教育知能，能感受教師專業中教師盡力於教育專業責任的強度，透過反思致力於課程教學成長，與他人協作的人格特質。

(五) 雙語教育尚在起步階段，課程、教學、教材都尚未成熟，這些不穩定導致教師專業認同的表現必須有所修正、改變或動搖，於是，且戰且走的雙語自然教師在原本的英語或自然教師專業下「再生」屬於雙語教師的教師專業認同，且期待未來看見不同的風景。本研究結果繪製成圖7。

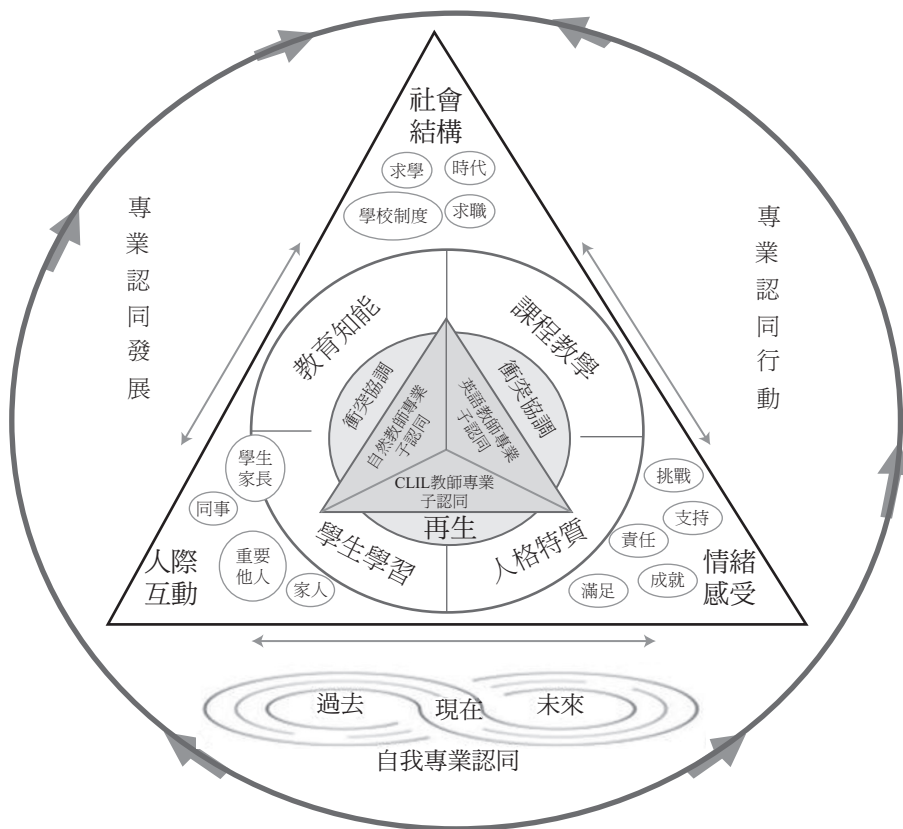
總的來說，中心圓為教師專業標準的四大類，是雙語自然教師專業內涵核心的部分，透過雙語自然教師的課程教學設計與執行，展現教育知能與個人特質與對學生學習的重視。於課程教學的反思、批判、行動、教學成效與課程實踐，再回饋於雙語教師專業認同。大三角形為影響教師專業的因素，分成三大面向：頂端社會結構係指學校制度、國際化時代、教師求學或求職經驗，由於學校制度是驅使教師投入雙語自然教學的主要因素，因此，學校制度橢圓面積最大；人際互動係指雙語教師於雙語教學時所接觸的人物，學生家長圈與教師專業圈有交集，是因為學生家長在學生學習上扮演重要角色，雙語自然教學的實施與學生學習狀況做必要且有效的回應；雙語自然教師存有負面情緒感受，但最終被教學成就感與滿足感所帶來的正面情緒感受所說服。雙語自然教師的專業認同是過去、現在與未來的時間軸持續交互作用的過程，專業認同發展與行動是「再生」雙語自然專業認同的關鍵。

二、建議

(一) 為了提高雙語教師的專業認同，建議教育主管機關減少雙語教師的行政文件工作負擔與活動壓力，促使教師願意參與雙語教學，投入提高學生學習品

圖7

雙語自然教師專業認同的內涵



質之教材編撰與課程規劃，既有利於學生學習，也提高教師教育知能與課程教學能力。

(二) 由於教師認同受到人際互動影響甚鉅，建議學校可以營造雙語課程教學設計的專業發展活動的氛圍，讓教師有足夠時間，且有同事與學生家長的支持，持續進行雙語教學活動，使教師主觀知覺得以滿足，進而回饋於學生學習結果。

(三) 未來研究的建議：本研究是以自然雙語教師專業認同為研究主軸，發現專業認同是受到自我覺察與感受所經歷的社會結構、專業認同、人際互動與情

緒感受的衝突、協調、再生的歷程。由於雙語的推行需要各領域教師的投入，因此，其他領域雙語教師的專業認同亦值得探究。

致謝：感謝研究參與者的真誠分享、嘉大附小同事們的支持鼓勵、國立中正大學教育學院師長們的諄諄教誨，特別是李奉儒教授嚴謹嚴格卻踏實紮實的指導。

DOI: 10.53106/102887082023066902001

參考文獻

- 王文科、王智弘（2014）。*教育研究法*。五南。
- [Wang, W.-K., & Wang, C.-H. (2014). *Education research method*. Wu-Nan Book.]
- 卯靜儒、張建成（2005）。在地化與全球化之間——解嚴後臺灣課程改革論述的擺盪。*臺灣教育社會學研究*，5（1），39-76。
- [Mao, C.-J., & Chang, C.-C. (2005). Between the local and the global: The shifting discourses of curriculum reform after the post-martial era of Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 5(1), 39-76.]
- 田耐青（2020）。論國小雙語師資應有之教學知能。*臺灣教育評論月刊*，9（5），51-56。
- [Tyan, N.-N. (2020). The teaching knowledge and ability of bilingual teachers in elementary schools. *Taiwan Educational Review Monthly*, 9(5), 51-56.]
- 李奉儒（2003）。從教育改革的批判談教師作為實踐教育正義的能動者。*臺灣教育社會學研究*，3（2），113-150。
- [Lee, F.-J. (2003). Teachers as agents to perform justice-based educational reform. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 3(2), 113-150.]
- 李昀修、江思妤（2022）。哪一種才算雙語教育？*人本教育札記*，393，12-16。
- [Lee, Y.-X., & Jiang, S.-Y. (2022). What kind of bilingual education? *Humanistic Education Journal*, 393, 12-16.]
- 李高英（2021）。高中以下學校實施雙語教育問題研析。<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=212693>

- [Lee, K.-Y. (2021). *Research and analysis on the implementation of bilingual education in high schools, junior high schools, and elementary schools*. <https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=212693>]
- 吳芝儀（2003）。敘事研究的方法論探討。載於齊力、林本炫（編），*質性研究方法與資料分析*（頁143-170）。復文。
- [Wu, C.-Y. (2003). Discussion on the methodology of narrative research. In L. Chi & P.-H. Lin (Eds.), *Qualitative research methods and data analysis* (pp. 143-170). Fu Wen.]
- 吳英成（2010）。新加坡雙語教育政策的沿革與新機遇。*臺灣語文研究*，5（2），63-80。 [https://doi.org/10.6710/JTLL.201009_5\(2\).0004](https://doi.org/10.6710/JTLL.201009_5(2).0004)
- [Goh, Y.-S. (2010). Bilingual education policy in Singapore: Evolution and new opportunities. *Journal of Taiwanese Languages and Literature*, 5(2), 63-80. [https://doi.org/10.6710/JTLL.201009_5\(2\).0004](https://doi.org/10.6710/JTLL.201009_5(2).0004)]
- 吳清山（2011）。建立教師專業標準的重要性。*國家教育研究院電子報*，26。 https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=1&edm_no=26&content_no=683
- [Wu, C.-S. (2011). The importance of establishing professional standards for teachers. *National Academy for Educational Research*, 26. https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=1&edm_no=26&content_no=683]
- 周梅雀（2006）。教師課程意識覺醒的社會解放潛力。*課程與教學季刊*，9（4），67-78。 <https://doi.org/10.6384/CIQ.200610.0067>
- [Chou, M.-C. (2006). The liberating potential for teachers to aware their curricular consciousness. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 9(4), 67-78. <https://doi.org/10.6384/CIQ.200610.0067>]
- 林子斌（2021a）。雙語教育：破除考科思維的20堂雙語課。親子天下。
- [Lin, T.-B. (2021a). *Bilingual education: 20 bilingual lessons to break the focus of exam*. Education Parenting Family Lifestyle Press.]
- 林子斌（2021b）。雙語教育實踐的要素：雙語教師專業學習社群之運作與功能初探。*教育研究月刊*，327，4-13。 <https://doi.org/10.53106/168063602021070327001>
- [Lin, T.-B. (2021b). A key element of realizing bilingual education: A preliminary study of exploring the characters and functions of professional learning community for bilingual teachers. *Journal of Education Research*, 327, 4-13. <https://doi.org/10.53106/168063602021070327001>]
- 林政逸、賴慧君（2021）。我國中小學教師專業標準之研究。*師資培育與教師專業發展*

期刊，14（3），1-28。https://doi.org/10.3966/207136492021121403001

[Lin, J.-Y., & Lai, H.-J. (2021). The professional standards of elementary and secondary school teachers in Taiwan. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 14(3), 1-28. https://doi.org/10.3966/207136492021121403001]

姜添輝（2008）。從學校教師會功能與小學教師專業認同的關聯性省思教師組織的屬性。《教育研究集刊》，54（3），65-97。https://doi.org/10.6910/BER.200809_(54-3).0003

[Chiang, T.-H. (2008). Examining the nature of teacher associations: The interaction between function and professional identity. *Bulletin of Educational Research*, 54(3), 65-97. https://doi.org/10.6910/BER.200809_(54-3).0003]

姜添輝（2010）。影響結構與施為之間互動關係的媒介物：小學教師的專業認同與文化知覺分析。《臺灣教育社會學研究》，10（1），1-43。

[Chiang, T.-H. (2010). The medium for influencing the interactive relations between structure and agency: An analysis of primary teachers' professional identity and cultural awareness. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 10(1), 1-43.]

范信賢（2006）。教師身分認同與課程改革：後殖民論述的探討。《國教學報》，12，275-287。

[Fan, H.-H. (2006). The teachers, Identity and curriculum reform: Postcolonial perspective. *Journal of Elementary Education*, 12, 275-287.]

范信賢（2013）。敘事探究的社會學想像：個體經驗與社會脈絡的交織。《課程與教學》，16（1），139-157。https://doi.org/10.6384/CIQ.201301_16(1).0006

[Fan, H.-H. (2013). The sociological imagination of narrative inquiry: The intertwining between individual experiences and social context. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(1), 139-157. https://doi.org/10.6384/CIQ.201301_16(1).0006]

孫志麟（2001）。師資培育制度變革下職前教師的專業認同。《臺灣教育社會學研究》，1（2），59-89。

[Sun, C.-L. (2001). Professional identity of pre-service teachers in a changing teacher education. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 1(2), 59-89.]

國家發展委員會（2021）。2030雙語國家政策整體推動方案。https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZGIpbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xNDUzM i83NDB1MTY5Ny11ZmIwLTRjZGItYjYxMio3M2UzMTVhMTM52jIucGRm&n=MjAz MOmbmeiqnuaVv%2Betli5wZGY%3D&icon=.pdf

- [National Development Council. (2021). *Overall promotion plan for bilingual country policy*.
<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZp bGUvMC8xNDUzMi83NDB1MTY5Ny11ZmIwLTRjZGItYjYxMio3M2UzMTVhMTM5 2jIucGRm&n=MjAzMOmbmeiqnuaVv%2Betli5wZGY%3D&icon=.pdf>
- 張新仁（2016）。我國教師專業標準的全方位運用、省思與展望。載於黃嘉莉（主編），*教師專業標準、發展與實踐*（頁23-66）。中華民國師範教育學會。
- [Chang, S.-J. (2016). The all-round application, reflection and prospect of teachers' professional standards in my country. In C.-L. Huang (Ed.), *Teacher professional standards, development and practice* (pp. 23-66). Republic of China Normal Education Society.]
- 張繼寧（2011）。教師認同。臺灣師資培育電子報，16。 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=361>
- [Chang, C.-N. (2011). Teacher identity. *Taiwan Teacher Education Epaper*, 16. <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=361>]
- 教育部（2011）。國民小學教師加註各領域專長專門課程架構表實施要點。 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000491>
- [Ministry of Education. (2011). *Key points for the implementation of national primary school teachers' annotation of specialized curriculum framework tables in various fields*. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000491>]
- 教育部（2012）。國民教育階段家長參與學校教育事務辦法。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070029>
- [Ministry of Education. (2012). *Measures for parents' participation in school education affairs at the national education stage*. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070029>]
- 教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。 [http://web.nutn.edu.tw/gac201/%E5%85%AC%E5%91%8A/%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E6%A8%99%E6%BA%96%E6%8C%87%E5%BC%95105-2-15\(1050018281%E5%87%BD\).pdf](http://web.nutn.edu.tw/gac201/%E5%85%AC%E5%91%8A/%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E6%A8%99%E6%BA%96%E6%8C%87%E5%BC%95105-2-15(1050018281%E5%87%BD).pdf)
- [Ministry of Education. (2016). *Guidelines for professional standards for teachers*. <http://web.nutn.edu.tw/gac201/%E5%85%AC%E5%91%8A/%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E6%A8%99%E6%BA%96%E6%8C%87%E5%BC%95105>]
- 教育部（2020）。前瞻基礎建設——人才培育促進就業建設——2030雙語國家政策（110至113年計畫）。 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=FB233D7EC45FFB37

- [Ministry of Education. (2020). *Forward-looking infrastructure – Talent cultivation to promote employment construction – 2030 bilingual national policy*. https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=FB233D7EC45FFB37]
- 教育部（2023）。在職教師雙語教育增能。 https://depart.moe.edu.tw/ed2600/Content_List.aspx?n=2DFA1EA62E9A0262
- [Ministry of Education. (2023). *Bilingual education empowerment for in-service teachers*. https://depart.moe.edu.tw/ed2600/Content_List.aspx?n=2DFA1EA62E9A0262]
- 許倪璋（2007）。國小教師與外籍配偶親師合作之行動研究。 *教育與社會研究*，**14**，33-74。 <https://doi.org/10.6429/FES.201712.0033>
- [Hsu, N.-W. (2007). An action research on parent-teacher cooperation between elementary school teachers and a foreign mother. *Formosan Education and Society*, *14*, 33-74. <https://doi.org/10.6429/FES.201712.0033>]
- 陳玉玫（2009）。親師互動之微觀政治分析：教師專業主義vs.家長彰權益能。 *中正教育研究*，**8**（2），35-74。 <https://doi.org/10.6357/CCES.200912.0035>
- [Chen, Y.-M. (2009). Micropolitical analysis of parent-teacher interaction: Teacher professionalism vs. parent empowerment. *Chung Cheng Educational Studies*, *8*(2), 35-74. <https://doi.org/10.6357/CCES.200912.0035>]
- 陳幸仁（2012）。國小教師與家長之情緒距離研究。 *師資培育與教師專業發展期刊*，**5**（2），133-154。 <https://doi.org/10.6764/JTEPD.201212.0133>
- [Chen, H.-J. (2012). A study on elementary school teacher-parent emotional distance. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, *5*(2), 133-154. <https://doi.org/10.6764/JTEPD.201212.0133>]
- 陳惠雪（2020a）。師說心語：教師專業的脆弱性。 *教育學誌*，**44**，139-175。
- [Chen, H.-H. (2020a). Teachers' talk: Teachers' professional vulnerability. *Journal of Education*, *44*, 139-175.]
- 陳惠雪（2020b）。新住民單親母親與國小教師的情緒距離。 *教育與多元文化研究*，**22**，71-107。 <https://doi.org/10.3966/207802222020110022003>
- [Chen, H.-H. (2020b). A study on teacher-parent emotional distance between single mothers who are newly arrived immigrants and elementary school teachers. *Journal of Educational and Multicultural Research*, *22*, 71-107. <https://doi.org/10.3966/207802222020110022003>]
- 陳葦芸（2022，8月1日）。【投書】現場教師眼中的雙語教育：課程規劃與教師量能，是推行的兩大困難！。 *天下雜誌*。 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/>

article/12573。

[Chen, W.-Y. (2022, August 1). 【Subject】 *Bilingual education in the eyes of on-site teachers: curriculum planning and teachers' ability are two major difficulties in implementation!* CommonWealth. <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/12573>]

陶麗、李子建（2018）。課程改革背景下教師專業身份的理解與建構：基於師生互動的視角。《教師教育研究》，30（3），79-85。

[To, L., & Li, C.-J. (2018). Understanding and construction of teachers' professional identity in the background of curriculum reform: Based on the perspective of teacher-student interaction. *Teacher Education Research*, 30(3), 79-85.]

游伯龍（1993）。《智慧乾坤袋》。財團法人洪健全教育文化基金會。

[Yu, P.-L. (1993). *Wisdom cosmos bag*. Hong Foundation.]

黃彥超、翁福元（2009）。臺灣中部地區國民小學教師社會地位知覺與專業認同之研究。《臺灣教育社會學研究》，9（2），37-78。

[Huang, Y.-C., & Weng, F.-Y. (2009). A study on the primary school teachers perception on their social status and professional identity: A case study of central Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 9(2), 37-78.]

黃琇屏（2021）。公立中小學雙語教育實施現況與挑戰。《臺灣教育評論月刊》，10（12），6-11。

[Huang, H.-P. (2021). The current situation and challenges of bilingual education implementation in public primary and secondary schools. *Taiwan Educational Review Monthly*, 10(12), 6-11.]

黃嘉莉（2011）。各國師資培育制度與教師素質之理論分析。載於楊深坑、黃嘉莉（主編），《各國師資培育制度與教師素養現況》（頁353-401）。教育部。

[Huang, J.-L. (2011). Theoretical analysis of teacher training system and teacher quality in various countries. In S.-K. Yang & J.-L. Huang (Eds.), *Teacher education institutions and the status of teacher quality in different nations* (pp. 353-401). Ministry of Education.]

黃嘉莉（2021）。評介《教師能動性：生態取向》。《當代教育研究季刊》，29（2），95-103。 [https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29\(2\).0004](https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29(2).0004)

[Huang, J.-L. (2021). Review of "Teacher Agency: An Ecological Approach." *Contemporary Educational Research Quarterly*, 29(2), 95-103. [https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29\(2\).0004](https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29(2).0004)]

黃嘉莉、桑國元、葉碧欣（2020）。十二年國民基本教育課程變革中教師能動性之個案

- 研究：社會結構二元論觀點。《課程與教學》，23（1），61-92。https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23(1).0003
- [Huang, J.-L., Sang, G.-Y., & Ye, B.-X. (2020). The enablement and constraint factors on teacher agency of 12-year basic education curriculum reform: A perspective of social structure duality. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 23(1), 61-92. https://doi.org/10.6384/CIQ.202001_23(1).0003]
- 黃鴻順、游伯龍（2011）。認同圈的量化與應用之初探。《習慣領域期刊》，2（2），1-19。
- [Huang, H.-S., & Yu, P.-L. (2011). Exploring quantification and applications of identification spheres. *Journal of Habitual Domains*, 2(2), 1-19.]
- 鄒文莉（2021）。臺灣雙語教育之全球在地化思維：學術面與實踐面的反思與啟示。《教育研究月刊》，321，17-29。https://doi.org/10.3966/168063602021010321002
- [Tsou, W.-L. (2021). Glocalization and Taiwan's bilingual education. *Journal of Education Research*, 321, 17-29. https://doi.org/10.3966/168063602021010321002]
- 鄒文莉、高實玫、陳慧琴（2018）。學科內容與語言整合教學的核心精神。載於鄒文莉、高實玫（主編），**CLIL教學資源書：探索學科內容與語言整合教學**（頁9-16）。書林。
- [Tsou, W.-L., Kao, S.-M., & Chen, H.-C. (2018). The core spirit of integrating subject content and language teaching. In W.-L. Tsou & S.-M. Kao (Eds.), *CLIL teaching resource book: Exploring subject content and language integration instruction* (pp. 9-16). Shulin Books.]
- 楊巧玲（2008）。教育改革對教師專業認同之影響：五位國中資深教師的探索性研究。《師大學報》，53（1），25-54。https://doi.org/10.29882/JTNUE.200804.0002
- [Yang, C.-L. (2008). The influence of educational reform on teachers' professional identities: An exploratory study of five junior high school teachers. *Journal of Taiwan Normal University: Education*, 53(1), 25-54. https://doi.org/10.29882/JTNUE.200804.0002]
- 楊承彧（2021，11月20日）。2030雙語國家！反映教育現場困境 教師疾呼減時數、增資源。《自由時報》。https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/3743256
- [Yang, C.-Y. (2021, November 20). 2030 bilingual country! Reflecting the plight of the education scene Teachers clamored to reduce hours and increase resources. *Liberty Times*. https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/3743256]
- 楊智穎（2011）。弱勢者教育改革中教師專業認同之研究：偏鄉學校教師敘事的省思。《屏東教育大學學報：教育類》，36，499-522。

- [Yang, J.-Y. (2011). The educational reform for the disadvantaged and teachers' professional identities: The narratives of remote area teachers. *Journal of Pingtung University of Education: Education*, 36, 499-522.]
- 甄曉蘭 (2003)。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49 (1)，63-94。https://doi.org/10.6910/BER.200303_(49-1).0003
- [Chen, H.-L. (2003). Teacher's curricular consciousness and pedagogical praxis. *Bulletin of Educational Research*, 49(1), 63-94. https://doi.org/10.6910/BER.200303_(49-1).0003]
- 劉益嘉、閔柏惠 (2022)。讓現職教師成為雙語教師——談現職教師的雙語師培。臺灣教育評論月刊，11 (8)，54-60。
- [Liu, I.-J., & Min, B.-H. (2022). Let current teachers become bilingual teachers – Talk about the training of bilingual teachers for current teachers. *Taiwan Educational Review Monthly*, 11(8), 54-60.]
- 劉懿萱 (2021)。不能永遠靠外師！雙語教育本國師資缺口仍待補足。聯合新聞網。https://udn.com/news/story/7323/5989242
- [Liu, Y.-H. (2021). *You can't always rely on foreign teachers! Bilingual education teacher gap in the country still needs to be filled.* udn.com. https://udn.com/news/story/7323/5989242]
- 戴文青 (2005)。從深層結構論台灣幼兒園教師專業認同轉化的可能性。南大學報，39，19-42。
- [Day, V.-C. (2005). On the possibility of Taiwan kindergarten teachers' professional identity transformation from the deep structure. *South University Journal*, 39, 19-42.]
- 羅文杏 (2021)。在臺灣國小實施雙語教學所面臨的挑戰及教師專業發展之可行建議。教育研究月刊，321，79-97。https://doi.org/10.3966/168063602021010321006
- [Luo, W.-H. (2021). Challenges facing teachers in implementing bilingual instruction in Taiwan and implications for teacher professional development. *Journal of Education Research*, 321, 79-97. https://doi.org/10.3966/168063602021010321006]
- Adler, P., & Adler, P. A. (1987). Role conflict and identity salience: College athletics and the academic role. *Social Science Journal*, 24(4), 443-455. https://doi.org/10.1016/0362-3319(87)90059-0
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces.* Erlbaum.
- Akkerman, S., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013

- Akkerman, S. F., Admiraal, W., & Simons, R. J. (2012). Unity and diversity in a collaborative research project. *Culture & Psychology, 18*(2), 227-252. <https://doi.org/10.1177/1354067X11434835>
- Ball, P. (2018). Innovations and challenges in CLIL materials design. *Theory Into Practice, 57*(3), 222-231. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484036>
- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 5*(1), 46-56. <https://doi.org/10.5294/laclil.2012.5.1.4>
- Banegas, D. L. (2020). Teacher professional development in language-driven CLIL: A case study. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 12*(2), 242-264. <https://doi.org/10.5294/laclil.2019.12.2.3>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics, 35*(3), 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. M. (2005). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education, 90*(1), 68-93. <https://doi.org/10.1002/sce.20096>
- Erel, U. (2009). *Migrant women transforming citizenship: Life stories from Britain and Germany*. Ashgate.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education, 25*, 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity.
- Graddol, D. (2006). *English next*. https://www.academia.edu/12530018/English_Next_by_

David_Graddol

- Hargreave, A., & Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers professional lives* (pp. 1-27). Farmer Press.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology, 7*(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. Guilford Press.
- Jurasaitė-Harbišon, E. (2005). Reconstructing teachers' professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in an informal setting. *TRAMES, 9*(2), 159-176. <https://doi.org/10.3176/tr.2005.2.04>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 995-1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Liu, H., & Sammons, P. (2021). Teaching in the shadow: Explorations of teachers' professional identities in private tutoring institutions in China. *Science Direct, 2*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100071>
- MacLure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal, 19*(4), 311-322. <https://doi.org/10.1080/0141192930190401>
- Maljers, A. Marsh, D., & Wolff, D. (2007). *Windows on CLIL: Content and language integrated learning in the European spotlight*. Ter Burg Offset.
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal, 1*(1), 93-119.
- Meijers, F. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for Advancement. British of Counselling, 24*(3), 149-167. <https://doi.org/10.1023/A:1022970404517>
- Newman, C. S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research, 33*(2), 125-217. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00003-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00003-3)
- Pappa, S. (2021). 2 identity and emotions in teaching CLIL: The case of primary school teachers

- in Finland. In K. Talbot, M. Gruber, & R. Nishida (Eds.), *The psychological experience of integrating content and language* (pp. 16-32). Multilingual Matters.
- Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M., & Eteläpelto, A. (2017). Teachers' pedagogical and relational identity negotiation in the Finnish CLIL context. *Teaching and Teacher Education, 65*, 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.008>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pena Díaz, C., & Porto Requejo, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum, 10*, 151-161. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31786>
- Siry, C., & Lara, J. (2011). I didn't know water could be so messy: Coteaching in elementary teacher education and the production of identity for a new teacher of science. *Cultural Studies of Science Education, 7*(1), 1-30. <https://doi.org/10.1007/s11422-011-9339-1>
- Sluss, D. M., & Ashforth, B. E. (2007). Relational identity and identification: Defining ourselves through work relationships. *Academy of Management Review, 32*(1), 9-32. <https://doi.org/10.2307/20159278>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Tierney, W. G. (1998). Life history's history: Subjects foretold. *Qualitative Inquiry, 4*(1), 49-70. <https://doi.org/10.1177/107780049800400104>
- Valdés-Sánchez, L., & Espinet, M. (2020). Coteaching in a science-CLIL classroom: Changes in discursive interaction as evidence of an English teacher's science-CLIL professional identity development. *Language Issues in Science Education in Multilingual Societies, 42*(3), 2426-2452. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1710873>
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. Teachers College Press.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.
- Yu, P. L. (2002). *Habitual domains and forming winning strategies*. NCTU Press.