

國立政治大學華語文教學博碩士學位學程
碩士學位論文

指導老師：招靜琪博士



初任華語教師遭遇的困擾與因應之個案研究
A Case Study on Problems and Coping Strategies of Two
Beginning TCSL Teachers

研究生：劉思嫻

中華民國一〇五年一月

謝 誌

在書寫論文的這段期間，支撐著我繼續寫下去的其中一個動力就是我要寫謝辭，好好感謝這些日子以來我身邊比我還要相信我的朋友以及老師們。

首先要感謝爸媽，讓我任性的完成自己去西班牙當交換學生的願望，這個願望讓我硬生生地比別人晚了一年畢業，你們卻沒有怨言。然而我自己心中有無限的歉意，每每想放棄之時想到自己這麼任性，只好再次站起來走下去。你們給我的不論是金援或是心靈上的鼓勵，都讓我有足夠的穩定的力量走下去。

然後是總是給我最大的鼓勵和溫暖的招老師。感謝老師收留我這個半路殺出的學生，老師您不但沒有嫌棄我，還總是給我好多我自己都覺得我不值得的協助。每次自己帶著混亂零碎的想法和成品過去見老師，您總能精確地提點我，幫助我再繼續寫下去。

當然還有兩位研究參與者，謝謝你們在百忙之中還抽空和我面談，沒有你們我就沒有辦法完成這篇論文！

然後是身邊一樣經歷論文折磨的戰友：慈瑤和我沒日沒夜的抱怨哭泣幹譙，每次深夜要崩潰時互相逗樂彼此然後在隔天繼續一起哀怨地走下去；Fannie 用過來人的口吻不斷不斷鼓勵我逗樂我，總是永遠積極正向的態度讓每次已經挫敗成一灘爛泥的我增加了站起來的動力；黃苓總是在我墜落時接住我，並且用比我還要篤定的語氣告訴我「你一定可以完成」；兩位室友的精神喊話和偶爾夜半的食物支援、身邊幾位好友體諒又溫暖的距離、還有任何一個人說過的「加油」對我而言都意義重大。

感謝有你們，沒有你們我早就成為一灘爛泥。

you meet me at a very strange moment. 你伴隨著我這份論文的始末。總結一字 chaos 獻給這段。

鄭清文在寫給鍾肇政的信裡說：「您說寫作不是一朝一夕的事，我也有同感，我也很願意再試一下。如果會有一點成就，也都是您的鼓勵。」完全不敢說自己這樣能夠稱得上什麼成就，但是我今天能有這些，全都是你們的鼓勵。

「莫忘初衷」

2016 之始

摘要

近年來越來越多人投入華語教學這個領域，然而華語教師的培訓尚未有一統一的規範。過往有許多關於教師發展歷程的研究，顯示教師的初任階段是奠定未來教育生涯的關鍵期。因此本論文以兩位初任的華語教師為個案研究對象，採取質性研究的半結構式訪談，深入了解研究參與者在教學過程中所遇到來自不同方面的困擾以及他們的因應策略，最後提出結論以及相關建議。

研究結果發現初任教師主要的困擾和成因在專業技巧方面是由於經驗的不足所以不熟悉學生的程度，以及無法預測學生於課堂的反應；而社會情緒方面則是由於缺乏自信心，對於自己的表現還不夠肯定；環境組織方面則是由於大環境政策的不友善，使得教師有後顧之憂。

最後根據個案的研究結果歸納出對於華語教師培訓機構、語言中心以及後續研究的建議。

關鍵字：初任教師、華語教師、困擾因應

Abstract

More and more people are engaging in Teaching Chinese as Second Language these years. There are many studies on teacher's development which reveal that the beginning phase is the key phase in a teacher's career. This study aims to understand the problems beginning teachers might encounter and what are their coping strategies by interviewing two cases.

The major findings reveal that their problems originate from three aspects:

- (1) profession technique: lack understanding of students' level and their reactions in class; classroom climate
- (2) self-emotion: lack of confidence; skeptical of self
- (3) working conditions: unstable income and the lack of welfare

And their coping strategies are: asking their colleagues, observing other seniors, talking directly with students.

At the end of the thesis, suggestions are given to the TCSL teacher training foundations and language center, to help TCSL teachers get through this unstable phase of teaching career.

Key Words: Beginning teacher; Teaching Chinese as Second Language; Coping strategy

目錄

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	4
第三節 研究問題.....	4
第四節 名詞釋義.....	4
第二章 文獻探討.....	6
第一節 初任教師.....	6
一、初任教師的界定.....	6
二、初任教師的困擾.....	10
三、困擾的因應歷程.....	13
第二節 台灣華語教學境況.....	16
一、台灣的華語教學機構.....	16
二、華語師資的培訓.....	19
三、華語教師應備職能.....	22
四、台灣華語教師現況.....	24
第三章 研究方法與設計.....	27
第一節 研究方法.....	27
第二節 研究參與者及其工作場域.....	28
第三節 資料蒐集方式及過程.....	30
第四節 資料的整理與分析.....	31
第四章 研究結果.....	33
第一節 案例一：小維老師.....	33
第二節 案例二：小怡老師.....	58
第三節 個案總結.....	76

第五章 討論與結論.....	78
第一節 任教初期華語老師的困擾.....	78
第二節 困擾的成因.....	87
第三節 困擾的因應方式及結果.....	90
第六章 結論與建議.....	98
第一節 結論.....	98
第二節 建議.....	101
參考文獻.....	103
一、中文部分（按筆畫順序排列）.....	103
二、英文部分（按字母順序排列）.....	106
附錄一訪談內容大綱.....	109



表目錄

表 1. 語言中心班別類型.....	29
表 2. 研究參與者基本資料.....	29
表 3. 資料蒐集日程表.....	31
表 4. 研究參與者經歷比較	77
表 5. 研究參與者的困擾成因以及因應方式.....	97



圖目錄

圖 1. Lazarus & Folkman 的壓力因應模式.....14



第一章 緒論

本章將分別闡述本研究之研究動機、研究目的，以及研究問題。

第一節 研究動機

萬事起頭難，任教第一年的教師總會認為第一年最為辛苦，因為教師在新手階段所做的事，其實就和有數年經驗的資深教師相同(Fessler 與 Christensen, 1992)。而相較於台灣的普通教育「師資培育法」之下的教師培訓課程，台灣的華語教學師資培育至今仍無一個明確的規章，這使得華語教師無論在外在制度上或是自身的專業養成都有一定的阻礙。

台灣的華語文教學發展至今已超過半個世紀，於今仍舊是蓬勃發展中。坊間的華語師資培訓班如雨後春筍般紛紛成立，也越來越多大專院校籌辦了華語文教學相關系所或學分學程，除此之外，因應教育部的對外華語教師認證考試，許多補習班也開設了考證班，華語熱潮持續蔓延中。在一開始華語師資的培訓是由於市場需求，由世界華語文教育學會集結各大專院校熱心華語教育的教授，共同籌劃「華文師資研習班」，自 1977 年至今（2014 年），已辦理 211 期。而於此之後一直到現在，已有二、三十家華語文教學師資培訓班，且數量也一直在增加（董鵬程，2007）。然而，一直到了 1995 年台灣師範大學成立了華語文教學研究所碩士班，此學科才正式進入高等教育。在 2003 年國家對外華語文政策委員會正式成立之後，各大學開始紛紛響應設立華語文系所或學程，培養華語教學專業人才的正規教育體系有了初步的雛形。然而，儘管「華語熱」看似光鮮亮麗，但是至今華語教師的身分卻還是處於模糊地帶，由於此學科是對外籍人士的語言教育，長期以來並沒有納入國家教育體制之下，因此華語教師並無一專屬的法規及身分定位，不受「教師法」與「勞工法」等相關法令之保障，也缺乏培育教師機制和相關政策規劃等（楊斐棋，2003），這是當前華語教育隱憂之一。

除了身分模糊之外，身為華語教師，必須具備的專業知識十分多元，華語教學領域廣泛，包含中華文化、語言學、教學法等等，而班上來自不同國籍背景的學生，也讓華語教師必須要面對教室裡可能會產生的文化衝擊及適應等。以華語為第二語言教學的困難度在於，中文為母語的華語老師要將「熟悉的東西陌生化」。例如我們平時講話時會大量用到的「了」，許多人的第一反應是認為「了」意指過去式，但其實不然，「了」實際上有不只一種的用法。所以當在向學生解釋「了」的用法時，沒有經驗的老師往往會手足無措。除此之外，學習者的背景、國籍多元，華語教師在面對一個新的班級時，難以遵循舊例，而不同的文化背景，在學生和學生、學生和老師之間可能出現的摩擦或衝突，都是未知但必須納入考慮的。以上種種因素，使得華語老師身為一位第二語言教師從新手到專家的過程是為相對漫長。

有鑑於此，關於華語教師的培訓以及職能專業發展是很值得我們關心的。國內外已有許多的論文著重於華語教師的專業培訓，宋如瑜在 2011 年的博士論文中，以初任華語教師為研究對象，觀察並分析其課室教學語言的特性及難點，再根據研究結果進行師資培訓的規畫。李榮峴在 2012 年則是對比台灣以及美國兩地的華語文師資教育的規畫及分析，在此研究中，他以半結構式的問題分別訪問了三位在美國從事華語文師資培訓，以及三位在台灣華語文學系任教的老師，其中呈現了現今華語師資培訓存在的問題以及可改善之處。另外，2006 年楊斐棋對華語教師從歷史至今的角色轉變與專業化做了整理分析，說明整個大環境之下，華語教師的身分從「業餘」、「打雜」的形象，轉變至今進入高等教育之後，有了相較於以往較為完善且縝密的人才培訓課程。專業師資的培訓固然重要，但是對於華語教師真正進入教學現場後的相關研究卻不足。關於國中小的教師導入階段的研究有很多，由此可知初任教師在導入階段中的調適及成長，是很值得重視的。然而，華語教師的培訓過程並非遵循教育部的師資培育法，因此不能同一而論，且華語教師在沒有一個法規保障其權益的前提之下，又要面對對岸強而廣的競爭

對手，在面對如此的「內憂外患」，初任華語教師所面臨到的困難會是什麼？他們又會如何因應所遇到的難題？

另一方面，研究者本身的經驗，也促使了這個研究主題的產生。身為華語教學研究所的研究生，我也一直以進入華語教學職場任教作為畢業後的首要選擇。在碩一時期，發現接觸到的課程都偏重理論，尤其是語言學相關的學科，生硬的漢語構詞學、句法學、語用學等等，雖然吃力，但也誠惶誠恐的完成了修業。而在接下來的學期，陸續有了華語教學的機會，但是在臨上戰場前的準備時，卻發現自己對於教案的編寫、課程的設計都非常陌生，不知道要從何處下手，也不知道一個「完整」的課程應該是怎麼樣進行的。記得那時上課時，學生真的提問了事前沒有預想到的問題，當下手足無措，不知道如何回答，用中文解釋卻越講越難，眼看著學生的表情越來越迷惑，當下急得只好用英文說明，雖然學生看似了解了，但接下來的課程我已經亂了腳步，節奏已被打亂。爾後和同學討論這個問題，發現大家都有類似的困擾，在教學相關知識缺乏的情況下，一開始只能靠自己摸索、猜測，再去從經驗中歸納出應改進的地方。很幸運的，在二年級的時候，所上聽見了學生的建言，增開了一門「華語教學實習課」，這一門課程請了兩位資深的華語教師同時也是華語教學研究所的博士生授課，以他們自身經驗加上深厚的理論知識，告訴我們要如何編寫教案，以及關於「教什麼」、「如何教」的知識。在幾堂課之後，我們就要實際寫一份教案，面對一個班級進行課堂教學。在這一門課中，我們得到了能把理論運用到真實情境上的機會，在這過程中，我認為我們所獲得的成果是雙倍的。這樣的一個經驗，讓我不禁開始思考，身為一個華語教學研究所的學生，經過了扎實的理論訓練之後，要怎麼完美地將所學和實際場域結合起來。

第一年任教的教師，主要關注的焦點在求生存(Fessler 與 Christensen, 1992)，去適應這個充滿挑戰環境，初任教師的專業經驗會對日後的專業發展品質造成深遠的影響，初任教師階段可謂是奠定未來教育生涯的關鍵期（王秋絨，民 80），

反之，若適應不良，則有可能導致離職或是就此成為一個不適任的教師。

對外華語教學這門學科由於市場的需求，其重要性日益增長，台灣若想發展軟實力，推廣華語教育人才，勢必更加注重華語教師的培訓。因此首先要了解初任教師在導入階段可能會遇到的困難以及其因應方式，在初任華語教師這不穩定的時期提供適當的輔助，留住華語教育人才。

第二節 研究目的

基於以上研究動機，本研究之研究目的如下：

- (一) 探討任教初期華語教師所可能遭遇的問題。
- (二) 探討任教初期華語教師所遭遇的問題之成因。
- (三) 探討任教初期華語教師所遭遇的問題之因應方式。
- (四) 歸納研究發現，提供華語師資培訓班、華語教學相關系所與華語初任教師做為參考。

第三節 研究問題

基於上述研究目的，本研究將以兩位年資一到兩年的華語教師做為研究對象，探討下列問題。

- (一) 任教初期華語教師所可能遭遇的問題有哪些？
- (二) 任教初期華語教師所遭遇的問題之成因有哪些？
- (三) 任教初期華語教師所遭遇的問題之因應方式為何？因應的結果為何？

第四節 名詞釋義

一、初任教師

饒見維（民 85）提出的「教師專業發展三階段六時期論」，其中「初任教師

導入階段」是指任教一至四年的教師，也就是從實習階段到成為正式合格教師後三年。但華語教師並無此制度，從開始教學的第一天就是正式的教師。

Berliner (1988) 則是將任教第一年的教師稱為「生手階段」，第二到四年則為「初任階段」。因此，本研究之初任教師係指任教一至三年的教師。

二、困擾因應

Lazarus 和 Folkman (1984) 將因應定義為：「當個體評估他的外在事件及內在需求對他造成負荷或超過他的資源所能應付時，為了處理這個特殊要求而做的不停變動之認知與行為上的努力」。本研究的困擾因應方式是指當初任教師遇到教學上的困擾時，所產生的反應方式與面對態度。其中又各可分為正面積極、負面消極以及不回應三方面的因應策略。



第二章 文獻探討

本研究主要探討初任華語教師在不穩定的導入階段中可能會遭遇的問題及其因應方式。本章先瞭解初任教師在教師生涯上的特性及境況，接著看教師可能會遇到的困擾及解決方式。第二節討論華語教師的應備職能，以及台灣華語教師的境況。

第一節 初任教師

一、初任教師的界定

教師生涯發展是一個漫長的歷程，Newman（1980）認為教師生涯發展研究有諸多功能，包括幫助教師了解自己在各個階段的變化，使之能夠在關鍵的階段克服各種危機和問題，並且也有助於了解教師在各個階段的成長與發展需求。國內外有許多關於教師生涯發展的研究，劉曜睿（2004）整理相關文獻後將教師生涯發展理論的研究取向分為定期論（phase）、階段論（stage）和循環論（cycle）三類。以下分別介紹三個理論中對於初任教師的界定。

定期論主要是以年紀或者年資來做為區分標準，Burden（1980）將任教第一年的教師歸為「生存階段（survival stage）」，認為處於此階段的教師在心理上對於許多教學觀點還在摸索且感到疑惑，時常會覺得自己不適任，且會因為害怕教學上發生錯誤而感到焦慮。蔡培村（民 83）則是將任職第一年的教師歸為「適應期」，認為此時的教師在專業表現方面雖然不是最理想，但是具有積極吸收的態度。

階段論則是以教師所表現出的行為特徵做為畫分的標準。Fuller (1969) 的四個關注類型有最多的討論，他以教師發展過程中所關注的類型做為依據，區分為四個階段，其中「早期生存關注階段 (early concerns about survival)」包含剛進入教學現場正式任教約一、二年的教師。此時教師關注的是要如何實踐自己先前所學的教學理論和增進自己的教學能力。而為求生存適應，此時教師也會特別關注評鑑者對他們的態度，有時可能會迫於現實環境的壓力，而放棄自己原有的原則。另外，Huberman (1989) 則是將教師生涯發展分為七個階段，第一個階段是為「生涯初探：生存與發現 (career entry: survival and discovery)」，此階段是任教一至三年的教師，他們這時候缺乏教學經驗，所以在面臨複雜的教學問題時往往會對自己的能力產生懷疑。此時期的教師會經歷所謂的「現實震撼 (reality shock)」，意識到現實和想像的差距。而國內研究有饒見維 (民 85) 提出的「教師專業發展三階段六時期論」，其中「初任教師導入階段」是指任教一至四年的教師，也就是從實習階段到成為正式合格教師後三年。此階段又可分為「適應期」和「發奮期」，「適應期」是指從實習教師到成為正式教師這一階段，但由於饒見維在此討論的對象是試用師資培育法的教師，而華語教師並不適用這樣的制度，所以並沒有實習教師這個階段，因此初任的華語教師應是屬於此階段的「發奮期」，此時教師會面臨諸多挑戰，例如班級經營、教學準備、班級雜務等等，並且於此時會大量學習、吸收和適應。

前面提到教師的專業發展雖然可歸納出幾個不同的階段特性，但是每個教師都有個別差異，並非每位教師都會經歷所有的階段。後來的學者發現到這個特性，提出了循環論，認為教師的生涯發展是一個循環的狀態，隨時會受到個人以及環境的因素影響。Fessler 與 Christensen (1992) 將教師生涯發展分為八個階段，並且強調教師的生涯發展並非直線發展，而是會因個人和環境的因素影響而經歷或

轉換到不同的階段之中。在 Fessler (1992) 的教師生涯循環八階段中，剛進入教學職業的教師是屬於「導入時期」，此時是教師剛進入新環境、熟悉新角色的階段。此外，當教師調換教學環境、教學對象或學科時，所產生的「同化」或「調適」等社會化現象，同樣是屬於此階段。而在國內研究方面，孫國華 (民 86) 則以現職的教師為對象進行問卷調查，發現教師的專業知識、能力和態度都有階段性的變化，且發展不一定是正向的，也包含了負向的衰退，此研究結果也支持了教師生涯發展並非呈現單一直線發展的模式。

綜合以上定期論、階段論和循環論三個理論，對於初任教師的定義可用服務年資和教師表現特性做為界定。以服務年資來看，Burden (1980) 和蔡培村 (民 83) 認為初任教師為任教第一年的教師。而饒見維 (民 85) 針對師範學院學生的三階段六時期論，對照年資來看如下：

1. 職前師資培育階段：探索期 (大一以前)；奠基期 (大二至大四)。
2. 初任教師導入階段：適應期 (任教第一年)；發奮期 (任教二至四年)。
3. 勝任教師精進階段：創新期 (任教五至九年)；統整期 (任教十年以上)。

Berliner 將教育專業的發展分為五個階段 (引自：郭蕙菊，2003)：

1. 生手 (novice) 階段—任教第一年。
2. 初任 (advanced beginner) 階段—任教二年至三年。
3. 勝任 (competent) 階段—任教三年至四年。
4. 精熟 (proficient) 階段—任教五年。
5. 專家 (expert) 階段—任教五年以上。

另一方面，以階段特性來界定，綜合定期論、階段論和循環論三個理論來看，此時的教師還在探索和適應，他們充滿熱情及好奇心，儘管專業能力表現可能不如理想，但是態度和動力卻很高。然而相對的，此階段也是教師最容易受到挫折

的時期，誠如 Huberman (1989) 提出的「生存與發現」時期，此時教師會考慮到自己在此行業中繼續生存下去的可能性，教師若無法通過此階段的考驗，就會離開教學生涯。因此，本論文綜合以上，將初任教師定義為任教一至三年的教師。

教師在初任階段的經驗，對於他們往後的教學生涯有很大的影響，初任教師階段可以說是奠定未來教學生涯的關鍵期 (王秋絨，民 80)。有些教師無法通過此時的考驗，會直接離開教學生涯。而初任教師所遭遇到的問題和困難，確實是比其他階段的教師更為複雜，Lortie (1975) 提到，很少有其他職業像教師一樣，新任人員在工作的第一天，就要負擔全部工作的責任和份量。因此，一個成熟且完善的師資培育組織應該要正視此一階段教師的發展需求，提供專業的協助，讓初任教師能夠早日成為專業教師。Sandefur (1982) 說，教學的前三年最具磨損力，最容易讓初任教師對教學場域產生負面的印象。Huberman (1989) 訪談超過一百位資深教師發現，對於自己第一年工作經驗有不愉快印象的教師，比起第一年有愉快經驗的教師，對此行業的不滿意程度較高。因此為了留住有教學潛力的好老師，要於初期降低其挫折感，輔助他們專業的發展。

陳美玉 (民 88) 提到，一位教師在初期的經驗將會長遠的影響其日後於專業發展上的態度和習慣，當教師於此時缺乏適當的協助時，多會傾向使用直覺或者向較有經驗的教師詢問；Pillen, M.等人 (2013) 也發現，在遇到壓力時，大部分初任教師會透過諮詢重要他人 (significant others) 或是自行解決，但是這樣的協助，往往缺少系統性，初任教師會過度相信他人的經驗法則，這樣一來可能會阻礙了個人的真實認知，也就是掉入所謂的「經驗權威」的迷思中 (陳美玉，民 87)。而早期面對困難的因應策略，可能會成為教師終生的一種教學方式，因為害怕、習慣以及惰性，會使多數人不願意從既有的工作風格中改變。初任階段對教師而言是「生存」和「發現」的階段，此時期教師面臨到許多教學相關問題，

容易感到壓力、疲倦，經歷「現實震撼」，要面對是否能夠在此挑戰繼續生存下去的壓力。於此同時，在這個階段教師也大量吸收和發現，在實際的教學過程中逐漸將理論與實務相結合。因此要在教師任教初期，尚處於大量接觸、大量吸收學習的階段，給予適當的協助，可以幫助初任教師更加順利地進到下一個階段。

二、初任教師的困擾

由前一節的教師發展生涯理論可以發現，初任階段在教師發展生涯中扮演關鍵性的角色，因此有許多研究以初任教師為研究對象，討論在這一階段教師會遇到的困擾以及其因應方式。

Veenman (1984) 將初任教師面臨的問題分成六大類，分別為：教學活動類；班級經營方面；人際關係方面；學生訓輔方面；工作負擔方面，以及個人問題方面。他並指出初任教師的困擾是普遍性的，但是又會因個人的背景和經歷而有所差異。

白青平 (民 89) 則針對國民小學初任教師做問卷調查，發現初任教師最感到困擾的四項分別為：教學活動問題；個人生涯問題；工作負擔問題，以及學生訓輔問題。

總和上列資料，可看出初任教師所遇到的問題主要集中在教學活動、個人情緒以及工作負擔三方面。而劉曜睿 (2004) 整理國內外學者對於初任教師所遭遇的問題之相關研究，又將初任教師可能遭遇到之問題細分為八個類別：1. 人際關係；2. 教學活動；3. 班級經營；4. 學生訓輔；5. 工作負擔；6. 專業發展；7. 行政兼職；8. 個人問題。這八個類別顯示初任教師的問題來源是多方面的，有些問題可能可以由教師本身做適當調適就可解決，但有些不是光靠教師單方面的能力就能克服。而問題成因他則整理出五大點，分別是個人環境因素、組織環

境因素、專業成長需求、誘因、支持系統和師資培育階段經驗。

總和以上，可以發現初任教師的困擾最主要還是教學相關，加上個人情緒問題，以及行政環境。因此本篇將以 Estes（1990）對於初任教師遭遇的困擾類型所提出的三個面向作為主要分類，分別為：專業技巧、社會情緒和環境組織，分述如下：

（一）專業技巧方面

包括教學技巧、班級經營、引起學生學習動機。Veeman（1984）在初任教師的困難與需求研究中，發現到初任教師最常提及的困擾是教學技術性方面的問題，例如教室管理、激勵學生、課程計畫、學生個別差異、不同教學法的運用、學生作業的評量等等。

陳美玉（民 88）提到，新任教師最常見的問題大多出現在兩個方面，一是學校社會系統的適應，另一則是教學能力的不足，由於初任教師還欠缺經驗，在面對教室中的困擾時，時常很難用所學的理论來解決，這個時候他們會傾向將所學理論丟在一邊，而使用過去學生時代的經驗來做為參考，或者是全盤依賴資深老師的教學經驗。

Brock 和 Grady（2007）則指出初任教師會在進入職場後發現自己基礎知識不足，因此抱怨職前培訓課程不夠，或者過於偏重理論而忽略了實務，且短暫的教育實習又不足以養成足夠的實務經驗。

Pillen, M.等人（2013）整理關於初任教師可能會遇到的困擾和成因，其中和專業技巧相關的包含像是認為自己的教學能力不足，渴望增進自己的教學知識，但是又花費太多時間處理非教學的其他雜務。另外還有對於自己想採用的教學法還不太確定，尚未能夠發展出自己的一套教學模式。

（二）社會情緒方面：包括對自己的身分認同、缺乏安全感、自信心不足；

Pillen, M.等人（2013）整理的十三點關於初任教師的焦慮來源，其中有三項就是關於教師和學生之間的問題，新任教師還不確定用什麼態度面對學生，在嚴厲和寬容之間找不到平衡，既希望和學生保持友好關係，又擔心失去教師的威嚴。如同韓玉芬（2004）對四位國中初任教師訪談結果所發現到，教師的壓力來源其中之一便是因師生界線不清或者是過於疏遠而感到挫敗。而且此時教師會將學生不好的表現歸咎於自己的能力不足，因而給自己過多的壓力；和同事間的互動可能造成的壓力則來自於，身為菜鳥隨時會被監督和比較；和行政人員互動中知覺的壓力則是因為年輕或資淺而不被信任。

Pillen, M.等人（2013）整理許多研究發現教師的專業身分養成會受自己的個性、學習經歷以及先前的經驗所影響，而教學的技巧和知識則和教職培育者或是教練息息相關。有時候培訓過程所受到的教育和自身求學過程的經驗不同，新任教師在這之中會感到矛盾，進而產生挫折。例如 Olsen（2010）研究教師專業發展的一位個案，在就學過程中是受到傳統的教師本位（teacher-centered）教育，但是在教職培訓時則是被教導要使用以學生為本位（student-centered）的方式，此時教師就必須將舊有的經驗和新的知識重建並融合，而在這之中，個案認為情緒方面受到了挑戰。另外有一些新老師自己的心態還沒完全轉變，自己認為自己還是學生的身分，但是同事以及學生們已經將之視為一個成熟的教師（adult teacher）。

由此可見初任教師除了外在的因素，像是和學生、同事和行政人員之間的互動會造成困擾之外，自己內在的情緒也是需要注重的部分。種種現實衝擊更顯示初任教師會需要夥伴的支持，然而，范淑惠（2014）提出初任教師因為身為菜鳥，擔心有被評價、比較的壓力，會傾向疏離其他教師，而不願意尋求他人協助；另一方面，資深教師不一定會主動提供援助，可能是他們認為初任教師必須靠自己摸索這個必經的過程，也可能擔心被視為干涉他人，因此避免主動提供建議。

(三) 組織方面：像是學校政策、和同事之間的互動、可用資源的選擇等問題。

學校除了有大量的正式規定和程序外，還有非正式的學校風俗和處事方式，對初任教師來說是陌生且模糊的 (Brock & Grandy, 2007)。另外還有學校內不適當的工作分配，由於教職並不像其他行業有明確的分級制度，初任教師在任職的第一天就被要求和資深教師同樣的工作量，有時甚至會負擔更多的責任，因為較資深的老師會先選擇好教的班級或項目，初任教師可能就必須負擔剩下較困難或無趣的部分 (Bartell, 2005)。另外，資源的缺乏會讓初任教師感到沮喪，資深教師有更多的機會和管道獲取教學資源，而最需要資源的初任教師卻是有限資源之下最弱勢的族群 (Brock & Grady, 2007)。

初任教師遭遇的問題是普遍存在而且來自多方面的，有些問題可能靠老師自身心態的調適或轉變就能解決，但有些問題若沒有得到適時的協助，初任教師可能會適應不良。

三、困擾的因應歷程

Lazarus 和 Folkman (1984) 將因應 (coping) 定義為：「當個體評估他的外在事件及內在需求對他造成負荷或超過他的資源所能應付時，為了處理這個特殊要求而做的不停變動之認知與行為上的努力」(引自林思妙，民 82)。他們提出了一個壓力因應的模式 (如圖 1)，此模式是循環的，主要包含五個成份：1. 可能壓力事件之發生 (occurrence of a potentially stressful event)；2. 對事件之初級評估 (primary appraisal)；3. 對事件之次級評估 (secondary appraisal)；4. 因應方式之使用 (coping efforts)；5. 適應之結果 (adaptational outcomes)(引自 Slavin,

Rainer, McCreary & Gowda, 1991)。

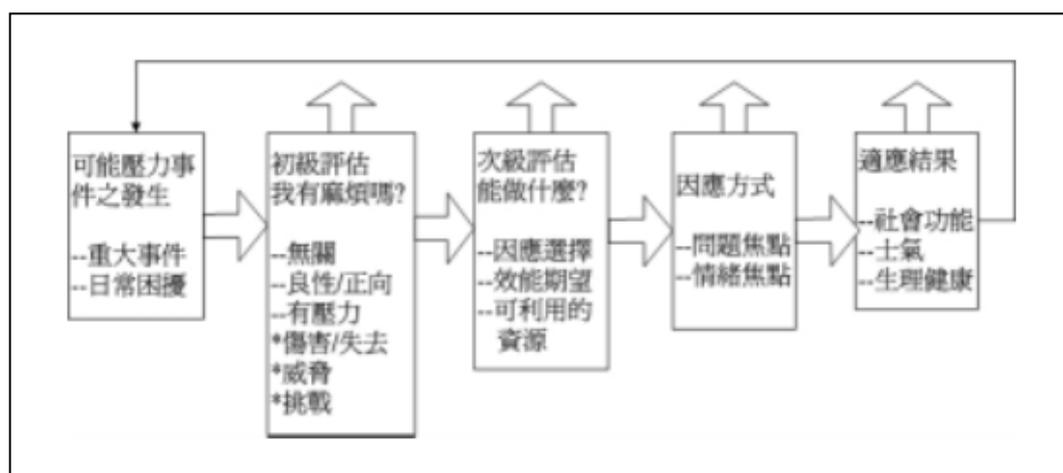


圖 1. Lazarus & Folkman (1984) 的壓力因應模式 (引自韓玉芬, 2004)。

由圖可看出，此壓力因應模式主要強調評估的過程，個人的主觀知覺很重要，個人的評估決定了因應的方式。

Lazarus 與 Folkman (1984) 將因應策略分為兩種，第一種是以問題為焦點的因應 (problem-focused coping)：指的是個人會去分析問題，想出改變方法，評估其可能結果之後採取行動。這種因應是將焦點放在處理這個壓力的來源，注意力是放在環境上，例如想改變環境、改變期望標準或學習新的解決技巧。第二種因應策略是以情緒為焦點的因應 (emotion-focused coping)：即個人選擇調節壓力造成的負向情緒，而不直接處理產生壓力的情境，焦點在自行調整此壓力對內在情感造成的影響。因應方式包含調整認知、選擇性的注意，或做其他事情轉移注意力。另外，還特別強調從負面情緒中找到正面價值。問題焦點因應與情緒焦點因應兩者處理的角度不同，但兩者之間互補且有很大關聯，個人會依壓力性質的不同來選擇因應的方式，Folkman (1984) 認為最好的壓力因應方式是兩者兼具 (引自林思妙, 民 92)。

Green 與 Ross(1996)依照 Folkman 與 Lazarus(1984)提出的理論做為基礎，探討教師如何因應壓力，分析的結果發現教師因應壓力的策略可分為三種。1. 自我指導 (self-directed) 策略：例如採用一步步的計畫來解決問題，用直接的行動來解決。2. 他人指導 (other-directed)：和他人討論自己的挫折或者向家人朋友發洩情緒、向他人徵詢解決問題的建議。3. 逃避策略 (avoidance coping)：像是從事其他工作以轉移注意力，或者嘗試忽略問題等 (引自郭丁熒，民 87)。

Lazarus 與 Folkman (1988) 提出因應是情緒的中介者，並提出了八種不同的因應策略，分列如下：

1. 面對問題：堅持自己立場、為自己爭取，試圖改變對方的心意。
2. 有計畫地解決問題：我知道做什麼，擬定行動計畫，並加倍努力實踐，以求事情成功。
3. 正向再評估：認知歷程，尋找新的信念，經過此事之後我會變得更成熟。
4. 自我控制：把自己的感情隱藏起來，不讓他人知道事情多糟。
5. 接受責任：自省，接受後果需要自己來負責。
6. 尋求社會支持：找對事情有影響力的人幫忙，接受他人的安慰，讓別人了解與支持
7. 疏遠：當做什麼事都沒發生，繼續過自己的生活，避免去想那件事。
8. 逃避：希望這種情形完全過去，藉由吃、喝酒、抽菸、服用藥物，以使自己好過些。(引自韓玉芬，2004)

因應策略在處理壓力的過程中扮演重要的角色，當個體面對壓力時採取積極、正面的因應策略，可以減緩壓力所造成的困擾；而反之，若採用了不良的因應策略則可能會造成個體情緒困擾，甚至影響身心健康。

韓玉芬（2003）經由深度訪談四位國中初任教師，分析其面對工作壓力的因應歷程，分為以下三個階段：

1. 真實震撼的衝擊：舊信念和規則無法適用，無法達到自我期許，或是發現教書不如預期，種種工作壓力引發負面情緒。
2. 激發改變的動機：累積的負面情緒超過負荷，激發想要改變的動機，開始檢視反省自己，此時可能企圖尋求協助，因應結果成功與否可能會決定去留。
3. 尋求新的因應方式：選擇留下來之後，藉由觀察、反省和討論，建立新的認知，並嘗試新的行動。

呂啟萱（2011）將台灣外籍學生華語學習困擾的因應策略歸納為心理上情緒認知以及行為上問題反應兩類，兩者又可細分為正面積極、負面消極以及不回應三類。呂指出當華語學習者在遇到困擾的時候，心理和行為同時會採取因應策略。同樣的，當初任教師遇到困擾時，首先會經過評估，評估之後根據焦點不同而採取因應方式。綜合以上所述，本研究將採用心理上情緒認知以及行為上問題反應兩個層面作為架構，討論關於兩位初任教師個案困擾的因應策略。

第二節 台灣華語教學境況

一、台灣的華語教學機構

「華語文教學」是指對外國人的華語教學，也包括對不以華語為第一母語(L1)的海外人士的華語教學，簡單來說就是「以華語作為第二語言或外語教學的教育」(Teaching Chinese as a Second/Foreign Language)。華語教學源起於十五世紀，當時為了傳教，許多來華傳教士必須學習華語以便傳教及生活需求。大約在明朝萬曆

年間，義大利傳教士利瑪竇（Matteo Ricci）創立了第一套學習中文的拉丁字母，甚至編寫了學習的教材。一開始傳教士的學習是土法煉鋼式的，他們沒有專業的老師，也沒有固定的教材，全靠自己的經驗積累學習。爾後透過幾位外籍傳教士的推廣，歐洲的華語學習於十七世紀展開。而在台灣，華語教育的推廣至今已有八十六年。除了提供外籍人士來台學習華語之外，政府也著力於海外華裔子弟的華語教育推行，1929年教育部設立「華僑教育設計委員會」，之後針對僑生來台就讀華語，陸續制定了相關辦法。直至1996年，台灣在海外的華文學校有三千六百八十一所，和一千八百所密切合作，每年提供一百萬冊以上的華語教材。¹另外，僑務委員會每一年都會委託各大學舉辦「海外華裔青年語文研習班」，是台灣華語教育推往海外的一個重要媒介。

對於台灣國內的政策，1949年國民政府播遷來台，政府大刀闊斧實行國語普及相關政策，成立台灣省國語推行委員會，頒訂綱領，目標為去除日語及建立華語社會。1956年9月，創立於美國紐澤西州的「基督教語文學院」於台灣創校，主要是為了當時在台教會的傳教士而設立，培訓外籍傳教士學習中華語文以及了解中華文化。在1958年時更名為「台北語文學校」（Taipei Language Institute）。到了1959年，台北語文學校和美國國務院簽訂合約，負責教授美國在台外交人員。當時TLI的成員除了各國駐華代表，還有工商團體、傳媒、宗教及各大學來華學習者（2007，董鵬程）。但當時的師資並非專業教師，教材及教法都是自己憑空摸索而得，這個時候的華語教師是屬於國家政策推行之下的角色。

之後歷經國共內戰、越戰等國際局勢變化，此時設立的華語機構隸屬於美國在台協會（AIT），其設立目的不只是為了華語教學，還有當時二戰之後的區域研究（Area studies）的用途。而由台灣本地大學所成立的華語教學機構，為1956

¹ 參見江惜美〈華語教學的現況與省思〉，刊於2007年《多元文化與族群和諧國際學術研討會》線上論文集 http://r9.ntue.edu.tw/activity/multiculture_conference/memoirs.html

年國立台灣師範大學所創設的國語中心。該中心一開始成立的目的是為推廣國語和負責校內的國音課程，不過同時也附設了為外籍人士所開的華語課程，其初成立之時，僅有 12 位來自美國、日本與韓國的學生，而授課教師多為兼任，成立至今將近六十年，學生人數大幅成長，目前每學季(三個月)約有一千七百個學員，來自世界各地七十多個國家²。

而國語日報為了配合當時台灣光復後推行國語的政策，民國 62 年成立了「財團法人國語日報語文中心」，主要是為幫助外籍及華裔人士學習標準華語，在當時是一個備受各界肯定的語言教學中心。成立至今，學生遍布 112 個國家，總人數超過 13 萬人，為當時國內三大華語中心之一³（師大國語中心、國語日報語文中心、台北語文學校 TLI）。

在這之後，多所公私立大學及法人團體陸續成立華語教學中心。1963 年，美國史丹佛大學所成立的美國各大學聯合華語中心（Inter-university Program，簡稱 IUP）設立在台灣大學，1997 年改名為「國立台灣大學國際華語研習所」

（International Chinese Language Program(ICLP)）。然後是 1964 年天主教會於輔仁大學設立的語言中心，是當時天主教會為了教授外籍神職人員華語而設立的。根據教育部今年（2015）年最新公告，台灣各大學校院附設華語文中心已達 43 所，包括北部 20 所、中部 8 所、南部 13 所以及東部 2 所。

華語中心增加以及外籍生人數的攀升，華語教師的需求也為之增長，除了在正式語言教學機構從事教學服務的華語教師之外，還有私人家教形式的教師。身為接觸外籍生最為頻繁的華語教師，可以說是位居國際交流的第一線，因此教師

² 資料取自於師大國語中心網站

http://mtc.ntnu.edu.tw/mtcweb/index.php?option=com_guoyu&task=show_information&id=1&menuid=6&lang=zh

³ 董鵬程〈台灣華語文教學的過去、現在與未來展望〉，

的培訓及其工作狀況，是值得關注的項目。以下就台灣華語師資的培訓做一介紹。

二、華語師資的培訓

華語師資開始有制度的訓練始自台灣推行國語政策的時期，此時的教師同時也背負著傳播中國文化政策宣導的角色。當時華語教師並無公開招考的規定，所以多為非正式的聘錄，而其身分角色由於添加了一份「反共」、「報效國家」的色彩，因此這個職業雖然薪水不高，但具有一些崇高的形象。爾後在國際情勢轉變下，台灣的民主改革及觀光開放增加了吸引外籍人士來台的誘因，許多坊間的華語機構便因此而生，華語教師原本具有的國家使命色彩逐漸退去，師資的來源也更為多元，而競爭之下的結果，師資學歷的要求提高了，制度化的機制也漸漸形成。

華語教學這個學科的專業化，是近二十年間才發生的事情。楊斐棋（2005）訪談幾位資深教師，其中多數教師一開始踏入這個行業都是因緣際會，有些是「剛好」看到徵選華語教師的訊息，或者是在國外進修時巧遇的實務機會，並沒有經過太多的專業訓練就進入了這個行業。台灣華語文教學的高等教育始於 1995 的臺灣師範大學華語教學研究所，在這之前大專院校並沒有這門科系，現今許多資深老師的背景主要是中文系或者語言相關系所。「華語教學」在當時是附加在其他學科之下的概念。在 1978 年時中國大陸已提出要將漢語教學視為一個專業的口號⁴，隨後兩岸研究學者包括呂叔湘、王力、劉珣、鄧守信等都一再強調華語教學是一門專業的學科。鄧守信（2003）提出「三不」來定義對外華語教學：（一）不是漢語母語教學的附庸。這是由於在本質上作為外語教學的華語和教母語者的華語就是截然不同的，前者的教學內容更具實用性和目的性，學習者的需求是為

⁴ 「要把對外國人的漢語教學做為一個專門的學科研究，應成立專門的研究機構，培養專門的人才」（中國語文第一期，1978）

「工具型」(Instrumental)，而後者則是「整全型」(Integrated) 的需求，所以教學方法及目的也都不同；(二) 不是區域學 (area studies) 的附庸。區域學主要是研究某範圍的文化，不同於語言教學；(三) 不是語言學的附庸。語言教學雖然也涵括了語言學的理论知識，但是也和心理學、教育學、語言習得及文化學等知識息息相關，是一個綜合型的學科。

對此，劉珣 (2005, p.12) 提出了「華語教學是一門專門的學科，學科建設的根本是培養專業人才」，並且認為培養「科班出身」的人才是當務之急。林秀惠 (2005) 提出，台灣華語師資培訓的建構，需在「國際化軟體」及「現代化硬體」兩方面著手改革。「國際化軟體」包括華語師資人才的培訓以及專業人才的認證考核制度；「現代化硬體」則是加強文化企業的領導運作，培養對外華語教學專業性的管理人才，以及像是電腦、圖書館、網路的便捷等等的硬體設施。

因此，人才的培育和學科的建立，都是必要之務。台灣的華語教學發展至今已超過半世紀，然而相較於普通教育的師資培訓課程，華語教師的培訓在台灣至今尚未有一套明確的機制。目前台灣的華語教師培訓可分為「非科班教師訓練」和「專業教師養成」兩個部分 (曹逢甫, 2007)。前者始於 1956 年，在那時候是以函授的形式授課。第一個華語文師資研習班則成立於七十年代，由民間學術團體「世界華語文教育學會」所創辦，至今已辦理 211 期。到了 2000 年時，由於華語熱潮再度興起，使得華語師資培訓班這樣的非科班職業訓練單位也急速成長，但是各個單位的授課時數以及授課內容等並沒有一個可以共同參考的規章。以授課時數來說，從 33 個小時到 108 個小時的課時都有，科目也少至 6 門多至 23 門不等，科目種類也是五花八門，且結業規定也沒有一定的標準，有些甚至不需要經過考試或者是成果發表就能夠獲得結業證書。

另一方面，正規的華語師資培訓在台灣起步得比較晚，一直到 1995 年臺灣師範大學才成立了第一個華語教學研究所碩士班，培育了不少優良華語教學人才，打下了臺灣華語師資培育工作的基礎。而到去年為止，台灣已成立了 26 個相關系所與學位學程，這些系所的培訓課程規劃多是源於台灣師範大學華語文教學研究所的課程架構再去做增刪而成，以下就台師大華研所碩士課程修業規定做簡單介紹：修業年限為二至四年，最少要修習 36 個學分，其中 9 學分為必修科目，教學法和漢語語言學分別至少需選修 9 學分。除此之外，學生在申請論文學位口試之前必須有 100 個小時的任教或者實習證明，學生畢業之前需撰寫論文。再檢視台灣其他幾間大學，畢業所需修習的學分為 30~36，並且要求實習時數 72~100 小時不等。

台灣華語師資培育這些紛歧的狀況，董鵬程（2007）歸納如下：

1. 缺乏一個統一事權的單位，對華語教學師資班進行協調整合。
2. 華語文教學的學程尚無定則，主辦機構往往各憑認知開設課程。
3. 在訂定課程名稱及講授內容時，大多配合任課教師的興趣和專長，以教師的意見為主，以致課程上的參差。
4. 大多數的學生對於華語文教學的內容缺乏了解，在報名之前，多以網路資料做為比較參考。而主辦機構為了吸引學生，往往會選擇開設較有吸引力、競爭力的課程。

綜合以上四點可以發現，造成眾多華語師資培訓班規章不一，主要原因還是在於無一高層的統一單位對華語教學進行協調整合。且台灣的華語教師培訓在制度的整合上還未臻成熟，除了制度方面之外，實習課程的缺乏可能也會讓教師在第一次進入教學現場時不知該如何因應。宋如瑜（2009）整理分析四十位應用華語學系學生在首次進行課堂教學實習時碰到的心理、環境障礙，以及調整的方法。

結果顯示許多學生在第一次教學之前都感到十分緊張，而緊張的原因多是害怕自己準備不周、擔心自己表現不好、怕和學生有溝通上的障礙等。而在教學時發生的狀況，多數是無法應付學生突如其來的問題，以及班上學生的程度不一、學生不願意開口說中文等。新手教師由於缺乏經驗，比較無法預料課堂上學生的偶發狀況，也就是說，儘管許多教師已於「教材教法」這門課中學了很多教學法和教學技巧，但是在實際的課堂上，往往很難實踐出來，有其盲點。宋如瑜（2009）整理出了初任華語教師的教學盲點：1.教學形式缺少變化；2.未能有效運用時間；3.忽略學生的個別差異；4.新知識無法與舊知識連結；5.不符目標的教學操作。這些難點在實際上場教學之前其實都是很難預測的。

三、華語教師應備職能

關於華語教師應具備的知能，綜合許多研究學者所言，其中核心可歸納為趙金銘（2004）這四個論點，分別為：本體論、認識論、方法論及工具論，其四論點所包含的知識列舉如下：一、本體論的核心為「教什麼？」，相關科目為語音、語法、辭彙、文學等華語本體研究；二、認識論則是探究「怎麼學？」，理論基礎是心理學，相關科目有第二語言習得、語言對比與教學等；三、方法論是關於教學法的理論，也就是「怎麼教？」，包含的科目有華語教學概念、華語教學法、教學實習等；四、工具論則是討論教學媒介，研究現代教育科技的應用，相關科目有電腦輔助教學。從基本的學科屬性來看，大概可以分做兩個部分：一是華語語音、詞彙、漢字等語言基礎知識；二是第二語言教學理論、第二語言習得、教學心理等教學知識。

曹逢甫（2007）整理劉珣（1996）的觀點，提出一位優秀的華語教師應具備的六項素養：一、具有較系統的漢語語言學的知識和規範口語與書面語熟練運用

能力；二、熟悉華語為第二語言教學的理論與原則，並具有將這些原則運用到課堂教學能力；三、具有一定的中華文化、中國文學和華人社會的背景知識；四、具有語言學、社會語言學、心理語言學、語言學習理論及教育學等理論知識，了解語言習得與學習的過程並能結合教學；五、具有學習並獲得某種第二語言及相關文化的經歷；六、對華語教學有熱情並有一定的反思能力。

宋如瑜（1999）針對理論上語文教師的知識能力結構分析，整理出「對外漢語教師知識結構表」與「對外漢語教師能力結構表」。其中提到對外漢語教師應具備的知識分為四大類，分別是：1. 中文專業知識基礎，包含語言學、文學等知識；2. 教育科學基礎知識，包含教育心理學、教學法等；3. 以哲學為中心的百科知識；4. 基本語文能力，分為聽、說、讀、寫四個方面。而教師應該具備的能力則提出以下七點，包括駕馭教材、組織教學、運用教法、觀察學習者、教學應變、作業處理能力和設計評量能力七項能力。

綜而觀之，華語教師所需具備職能包含語言基礎知識以及教學專業知識，而隨著資訊時代的發達，資訊能力也是教師應備的技能。江惜美（2007）認為華語教師應具備電腦操作、利用電腦製作教材、上網搜集資料的能力。信世昌等人（2011）的一項調查則反映出現代華語教學對傳統教學媒體的使用越來越少，取而代之的是電腦的使用。再加上現今網路發達，教學方式不再侷限於傳統的面對面教學，透過網路能夠將華語推廣到更遠更廣的地方。另外，海內外教師也能透過網路進行交流，例如由僑委會主理的「全球華文網⁵」已是凝聚華語文學習社群的入口網站，其中有各地華語教師所建立的教學部落格，也有教師熱心提供的線上教學資源和課程等。

⁵ 全球華文網網址：<http://www.huayuworld.org/>

四、台灣華語教師現況

全球中文熱潮持續燃燒，美國繼 2009 年提出要在五年內讓十萬美國人赴中學習的計畫之後，美國總統歐巴馬為了保持中美關係，又在今年（2015 年）提倡要在接下五年，讓一百萬個美國人學習中文。海外市場看似蓬勃發展，但台灣華語教學場域還是有很多懸而未決的問題，以下就台灣華語教師以及台灣華語教學市場做一概述。

華語教學成為一專業科目是到 1995 年才發生的事情，當時台灣師範大學成立華語教學研究所，在那之後許多大專院校紛紛設立相關學分學程和系所，華語教師的學歷背景也漸漸專精化。根據信世昌等人在 2011 年的一項調查中顯示，以往華語教師的所學背景以中文系為大宗，約佔調查人數的三成，其次為外國語言學系。而 2010 當年的問卷結果中，華語教學相關科系者已佔調查人數的四分之一以上，顯示此領域越來越朝專業方向發展。林秀惠（2005：407）對台灣華語教師的背景進行問卷調查，相比 1997 和 2005 的問卷結果，發現華語教師的學歷有逐年增高的趨勢。信世昌等人（2011）的統計中，六成受試者有碩士以上的學歷。而教學年資在「五年內」最多，且有三分之二的教師工作經驗在十年以下。

關於華語教師教學工作狀況，信世昌等人（2011）觀察十年來的變化，發現國內華語教師每周授課平均時數是下降的，在 2000 年時最普遍的授課時數每周是 20—29 個小時，而在 2010 年時下降到以 10—19 個小時為大宗。而華語教師的薪資是和授課時數成正比的，在 2010 年時，有高達九成的華語教師，其薪資計算方式是依據實際授課時數，在該項調查中，有低於 10% 的華語教師是領有固定月薪的。因此平均授課時數下降顯示華語教師於薪資方面的基本保障不足。此外，調查也顯示有七成多的華語教師表示單位並沒有保障教師的基本工作時數，

有受訪者表示，如果學生給的評鑑不佳，可能會面臨當期無課的窘境。而華語教師的工作職別，大多是「全職兼任」(adjunct full time)，意指授課時數為全職(每周至少 15 小時)，只在一個語言中心服務，但不屬於編制內的專任人員(信世昌等，2005)。事實上，具有「全職專任」(full time)的華語教師，也就是在單一單位服務並領有固定月薪的教師，在現今國內的華語教學職場尚屬少數，以本研究對象目前服務的語言中心為例，該中心的華語教師全數皆為全職兼任，每位教師每周平均授課時數為 12—22 小時。

另外，該項研究也調查了現任華語教師的個人意願，發現比例最高的項目為「教學資源不足」，其次則是「無法突破教學瓶頸」，另外，「學生的負面評價」則是近十年來比例上升最多的工作挫折。在華語教師工作滿意度方面，「薪資」和「人事制度」是華語教師最不滿意的項目。此外，教師認為華語教學界需要加強的部分，排名前四項依序為：「官方的重視」、「大環境」、「國際互動」及「學生來源」。「官方的重視」一直以來都是國內華語教師最期望能夠加強的部分，然而到了今天，政府對於華語界的相關法規幾乎沒有什麼突破性的改革。

隨著華語熱潮的興起，各地華語教師的需求增加，師資素質方面也有所進步，但華語教師的工作滿意度以及成就感卻沒有相對提高，主要是薪資以及工作保障方面的訴求沒有得到滿足。雖然十年來領月薪的教師比例略增，但是大多數的教師的薪資還是以鐘點費計算，而在工作福利方面雖然較十年前改善，但是由於不是專職的身分，多數華語教師並沒有一般的退休金以及病假事假的待遇(Chen & Hsin, 2010)。另外，多數語言中心是採取「每期一聘」的方式任用教師，每年招收的外籍學生來源不穩定也可能影響教師的授課時數，因此華語教師在收入和保障方面的穩定度，和國內中小學教師還有很大的差距。總的來說，要改善這樣的情形，首先要加強的是官方的重視。台灣的教學環境自由、教師的素質高，還

有許多語言中心可供外籍生選擇，然而，若要鞏固台灣的華語教學並將其推廣出去，需要的是官方的重視和整合。而由於初任教師階段可以算是決定一位教師教學生涯發展成敗的關鍵期（陳美玉，1999），本研究希望能夠整理歸納出初任教師可能遇到的困擾及其因應方式，提供華語師資相關培訓機構以及政府在訂定相關政策時參考。



第三章 研究方法與設計

第一節 研究方法

本研究目的在探討初任華語教師在不穩定的初期階段中可能會遭遇的問題及其因應方式，以及他們在這期間的專業成長情形、遭遇的狀況以及調適歷程等。本研究從研究者與研究參與者的互動中，將她們的經歷整理之後寫成故事，採用質性個案研究（Qualitative Case Study）的方式進行。質性研究能提供歷程性、描述性和脈絡性的資料，且研究問題的角度在於研究問題的特殊性，以此發現問題或提出新的看法。依照個案研究的程序，確認要了解的現象和對象，然後從觀察、訪談、研究記錄等方式蒐集資料，之後轉錄為錄音檔，統整所有蒐集到的資料，進行編碼。整合成個案之後，再進行歸納和驗證，最後依照不同主題進行討論和總結（Duff, 2008；Oxford, 2011）。另外，在質性研究法中，主要關心的是現象的過程，而非結果或產物（周新富，2007），本研究關注的即是初任教師在遇到困難及解決的過程。

本研究選擇使用質性研究中的個案研究法，因其具有以下特色：1.對某個問題做深度的研究；2.研究對象為一個或多個事件或者現象；3.是在真實的情境當中；4.能夠反映研究參與者在特定場域中的觀點或看法（譯自 Gall, Gall, Borg, 2007）。本研究是在真實的情境之中，觀察記錄兩位研究參與者在教學生涯中所遇到的困難以及因應方式。在蒐集資料方面，本研究主要是透過深度訪談

（In-depth Interview），過程中採取半結構式的訪談，無預設必答問題，而是採取以某個事件為導向的形式，讓受訪者有足夠的空間敘述該事件的發生、處理過程以及心境上的轉變。蒐集有關研究參與者的經驗以及相關資料，然後採用 Lieblich 等人在 1998 年提出的敘事研究分析方法中的整體－內容（Holistic-content）和類別－內容（Categorical-content）的方式整理及分析資料，整理出兩位初任教師的個別教學經歷，做為後續跨個案分析的資料依據。以下就研究參與者、資料蒐集，以及資料處理與分析三個部分詳述整體研究設計與過程。

第二節 研究參與者及其工作場域

本研究對象為兩位年資一到兩年的初任華語教師，經由深入訪談，由研究參與者敘說自己的教學歷程、經驗和情感的抒發，從中了解他們在教學中遇到的困擾、困擾成因以及解決方式。選擇這兩位作為我的研究對象原因如下：第一，兩位教師皆是華語教學的碩士生，具有華語教學的專業訓練背景。第二，兩位華語教學年資為一至兩年，是為教師生涯中的初期階段。最後，周新富（2007）提到，如研究者和被訪者能在初期即建立良好關係，被訪者在感到舒適的前提之下，遂有意願表達自己的意見。研究者和兩位研究參與者為同學，於情感方面已相識三年，已建立了良好關係。在互相信任的前提之下，研究參與者於訪談時，在談論自己的時候意願會較高，得到的訪談資料信度也比較高。

接下來分別介紹兩位研究參與者以及其工作場域。第一位小維，今年 27 歲，擔任華語中心教師從 2013 年九月開始至今 2015 年十二月約兩年多，她在大學時期已修畢中等師資教育學程，並且完成半年的教育實習。在完成教育實習之後，小維即進入華語教學研究所就讀，在研究所的第三年開始進入華語中心教學。另一位小怡，今年也是 27 歲，於 2014 年九月開始進入教學現場，也同樣修畢中等師資教育學程，但尚未進入中學進行教育實習。

此華語中心分班方式分為初級(B)⁶、中級(I)、中高級(H)和高級(A)，每一級又再細分為三個級數：初級一(B1)、初級二(B2)、初級三(B3)……以此類推。語言中心的學期制度也和一般大專院校學期制度不同，從 9 月開始分為秋、冬、春、夏季，一季約三個月。

此語言中心的班分為兩種類型，分別是正規班和特別班。正規班上課時間為周一到周五，每天三小時，一周共十五小時。特別班則是一周兩天，每次三小時，一周共六小時。正規班的學生因為是自行付費前來台灣專程學中文，所以普遍學

⁶ 括號中的英文字母為班級代號，之後在文章中提及班級程度皆使用此代號。

習動機較強；而特別班通常是國際交換學生或是來台灣攻讀學位，學習中文算是附加或是自己有興趣而接觸，所以一般來說學習態度較偏向課餘活動，教師對特別班的要求也較為輕鬆。而外籍學生又分為獎學金生和普通生，前者在成績方面有特別的要求，期末總成績必須達到八十以上，方能獲得獎學金。而普通生則是自費學習。

班別	每周上課時數	學生來台目的
正規班	五天，共 15 小時	學習中文為主
特別班	兩天，共 6 小時	交換學生或攻讀學位

表 1. 語言中心班別類型

以下將兩位研究參與者從就職以來所教的班級程度及基本資料整理為表格：

參與者 ⁷	大學科系	教學年資			
		(至 2015 年 12 月)	授課班級程度	師培課程	教育實習
小維	中文系	2 年 3 個月	2013 秋—零起點 (特) ⁸	修畢	完成
			2013 冬—中級 II (正)		
			2014 春—II (正)、II (特)		
			2014 夏—II (正)		
			2014 秋—II (正)、B3 (特)		
			2014 冬—II (正)		
			2015 春—II (正) ⁹		
			2015 夏—H3 (正)		
小怡	經濟系	1 年 3 個月	2014 秋—零起點 (特)	修畢	尚未完成
			2014 冬—I2 (正)		
			2015 春—I2 (正)		
			2015 夏—I2 (正)		
			2015 秋—I2 (正)		

表 2. 研究參與者基本資料

⁷ 研究參與者皆經過化名處理。

⁸ 「特」指特別班；「正」指正規班。

⁹ 粗體標記為本研究資料蒐集階段，從 2014 冬季班到 2015 的秋季班。

第三節 資料蒐集方式及過程

質性研究的資料蒐集方式多元，為求能夠讓研究參與者充分地分享自己的心路歷程，我採用文件分析及訪談兩個方式，搭配研究者札記一同進行，盡可能完整呈現研究參與者一路上的經歷及因應過程。

一、訪談

訪談是在不斷的互動當中，將新的意義創造出來（畢恆達，2010）。為了能夠更加了解華語教師初任階段的經歷，因此以訪談做為本研究主要資料蒐集的方式。訪談在時間上的規劃，搭配華語中心兩個月一季的課程安排，每季進行一次訪談，總共為期三季六個月，故總共會有三次訪談。第一次的訪談主要是了解兩位參與者的求學背景以及對華語教學的想法和期望；第二次則是以兩位在教學中所發生的重要事件(critical event)為討論重點；第三次訪談是回顧這六個月中，參與者的成長以及心態上可能的轉變。訪談的時間一次為 45 至 60 分鐘。訪談的地點選在安靜、不受外界打擾的空間，主要是要讓進行訪談的雙方能感受到輕鬆、能自在談話的環境。每次訪談會同時錄音，之後由研究者轉寫成為逐字稿。

二、研究者札記

身為研究者，在此研究中我必須隨時有反思的能力，加上自己和兩位研究參與者的身分接近，在訪問過程中勢必會有許多共鳴或者想法的激盪。因此在每一次的訪談後，我會針對該次訪談加以檢討、反思，將之記錄下來，可以幫助下一次訪談题目的擬訂，也可隨時反省自己和受訪者的互動，是否具有開放性及彈性。以下遂將資料蒐集的日程整理為表格：

時間	活動	重點
2015. 4 月	個別訪談	了解研究參與者學習背景、教學態度及期望。
2015. 8 月	1. 個別訪談 2. 資料分析	課堂情形追蹤
2015. 11 月	1. 個別訪談 2. 資料分析	了解研究參與者的教學態度轉變、教學過程中所遇到的困難及解決方式。

表 3.資料蒐集日程表

第四節 資料的整理與分析

周新富（2007）提出「理解的螺旋」概念，意指質性研究在資料的蒐集、分析和理解上是三者交互進行的。Gall, Gall & Borg（2007）也提到個案的研究在資料蒐集上是具有即時性的，也就是說，研究者在每一個階段從已有的資料中所得到的資訊，都會影響到下一階段的蒐集內容或方式。因此，個案研究者必須要在蒐集資料的同時，不間斷地整理和分析已得到的材料。

在資料整理方面，首先，研究者會先將訪談的錄音檔轉譯為逐字稿，在轉譯的過程中詳細記錄，並參考 Gall, Gall & Borg（2007）的摘要記錄表，寫下每一段的重點，並且標出該句出現的頁數，也附註該句的主題或觀點(Themes/ Aspects)，必要時也加上研究者的評論。而資料分析的部分，首先試圖將參與者的訪談、反思日誌以及研究者札記等資料重建，之後依其不同事件的內容歸類，之後再依時間軸進行重要事件（critical event）完整且和邏輯的陳述。

在資料的歸納分析過程中，除了反覆閱讀手邊的逐字稿、反思日誌以及研究者札記等資料之餘，研究者會不斷參閱各種文獻以作為基礎，時時緊扣研究目的及研究問題的方向。此外，若手邊的資料紀錄不清楚有疑點時，會立即詢問研究參與者以重現其原始樣貌；另外，為了防止研究者被自己預設的主觀偏見誤導，會定期詢問指導教授以及研究參與者之建議。

為確保此研究的信度，研究者會將轉譯過後的逐字稿交給兩位研究參與者檢視，Cho & Trent (2006)提到，參與者自我的檢視（reflexive member check）能夠使資料有更好的詮釋和呈現，因此，除了提供逐字稿請研究參與者確認之外，也會請研究參與者一同檢視歸納分類之後的成果。也就是說，研究者首先整理重建訪談及相關資料，之後請研究參與者確認研究者的詮釋是否正確合宜，透過這個程序，研究參與者可以對分析直接提出意見，以增加研究結論的可信度。

本研究透過開放式的訪談以了解研究參與者在教學過程中遇到的困擾、因應歷程以及結果，他們的因應策略會因關注的焦點而有所不同。為了呈現事件的發生、他們的評估過程、因應方式的選擇以及因應結果，本研究採用 Lieblich et al. (1998) 提出的分析敘事方法，即整體－內容（Holistic-content）和類別－內容（Categorical-content）模式來詮釋所蒐集到的資料。整理好兩個個案的教學經歷，依照不同事件敘述其遇到的困擾，之後進行跨個案分析，討論其困擾的成因以及因應方式，最後是研究發現以及結論。

本論文採用 Estes (1990) 對初任教師遇到的困擾所分的三個面向：專業技巧、社會情緒和環境組織，將兩位研究參與者所經歷的事件以這三類作為分類，依照不同類型分別討論之。

第四章 研究結果

本章分別呈現兩個個案，將訪談兩位研究對象的內容以事件及主題分類，待至第五章就各個研究問題作深入討論。

第一節 案例一：小維老師

小維老師，27 歲，大學念的是中文系，並且修畢中等教育學程。大學畢業後，先去了國中完成一個學期的實習，之後進入華語教學研究所。在研究所第三年的時候，得到了華語教師的工作，開始一邊寫論文一邊教課的生活。從 2013 年九月開始這份工作至今，小維已工作滿兩年，還屬於剛進入新環境，正在熟悉新角色的「導入階段」(Fessler, 1992)，也是饒見維(民, 85)所提出的「初任教師導入階段」，此時教師可能會面臨大量挑戰，但同時也是大量學習、吸收的階段。

小維和學生的關係亦師亦友，她並不想扮演權威式的老師，她也時常和學生保持良好的互動。對於華語教學，小維期望學生學到的是日常生活中真正可以使用的東西，平時最常給學生出的作業是短文寫作，她會挑出一些該課新學到的生詞或語法，請學生用指定的生詞和語法完成一篇短文。她認為寫文章可以讓學生真正使用到學過的語法和生詞，可以有完整的語言輸出，而不只是支離破碎的死背生詞而不知道如何在對話或文章裡活用。

到今年(2015)年底，小維工作滿兩年，從一開始身兼二職，邊寫論文邊教課，到後來畢業之後可以全心全意進行教學工作，在遇到困難的時候，也會和同事或者前輩一起討論。

家人對於小維這份工作的態度是抱著認同的態度，雖然有些親戚還是認為從事中學老師或者是公務員，相對的薪水會比較穩定，因為在華語中心的薪資會跟隨每一期的學生和班級數而有所變動，且每一期的教學評鑑也會影響到下一期派任的班級數多寡。但是對於小維來說，這份工作有另外一個優點在於可供自行利用的時間彈性，除了固定的上課時間之外，備課的時間可以自行調配。然而，儘管備課時間可自行調配，但是所需時間往往是上課時間的兩倍以上，所以小維認為最理想的狀態是接任一個每周課時 15 小時的正規班和一個每周 6 小時的特別班，這樣的負擔不會太重，收入也足夠應付自己的生活開支。

進入華語教學的契機

小維大學就讀的是中文系，在大三的時候覺得中文系念的東西太生硬，當時去了解了一下學長姐畢業後的出路，發現「華語教學」也是個不錯的選擇，因此報考了華語教學研究所。不過同時也為了讓自己未來有更多的選擇，她也修習了教育學程，並且在大學畢業後先完成了一個學期的教育實習，得到教師資格。

我本來就是念中文系的，所以後來念了一些思想史之類的這些東西，發現自己並沒有那麼喜歡這一塊[中國文學]。所以後來就在尋找有沒有相關類似的出路可以做，然後發現了華文所。一方面想說看能不能藉由這個機會出國看看增加不同的經驗，覺得這好像是一份有趣的工作，所以就念了華文所。(W-01, 2015.04.21)

而小維在中學實習之後，發現國內中等教育不是自己想要的，因為中等教育並不是「純教學」而已，國中教師在課堂的教學之外，還要對學生的操行及生活表現負責，比方說學生若下課後在校外打架滋事，教師還需負起輔導的責任。相

較之下，小維當時對於華語教學充滿正面想像，例如他認為，華語教學的對象是以成年人為主，學生比較好溝通，不會像在中學實習時遇到的國中生，總愛和老師唱反調。而且華語教學可以接觸到來自不同國家的學生，認識不同的文化，她覺得很有趣。小維訪談時是這樣比較兩種學生的：

我修過教程，我實習過，然後我不喜歡中等教育。因為我不喜歡當中等教育的老師，必須管理他們的班級，還得跟他們家長聯絡，管他們的操行等等。就是如果他們在外面做一些壞事，我還得去關心他們之類的。

我那個時候覺得如果我來當華語老師的話，學生都是成年人，應該比較好溝通。然後一方面又是教中文，所以可以接觸到不同的國家，然後接觸到不同文化，就是很有趣。(W-01, 2015.04.21)

所以一方面是由於中文系的專業背景，另一方面是自己的興趣，讓小維開始進入華語教學的領域。

進入華語教學職場前的暖身

在成為正式的華語教師之前，小維有一些教學經驗，但比較多的是一對一的家教形式，真正接觸到課堂教學是在進了研究所之後的「教學實習課」。在這門課中，修課的研究生可以對外籍學生進行完整的課堂教學，而不是只擔任教學助理或者在教室後面觀摩的角色。實習課的形式為修課的研究生兩到三人一組，共同準備教學內容，輪流上台教學。教學對象是不同程度的外籍學生，從零程度到高級，一共分為四個班級，研究生小組則每隔兩週換到另一個程度的班級進行教學。另外，在研究生進行教學的時候，會有兩位資深的華語教師在教室後面觀察，

並且在課後給予教學上的建議。

初次接觸大班教學，小維很緊張，每周都會花上一到兩天的時間準備教案和教具，在上課的前一天還會先自己「排演」一遍。但在課堂中會發生的事情在排演時並不能完全預測，所以當在上課臨時碰到問題時，她會感到不知所措，有時候學生因不理解而露出困惑的表情時，會讓她更加緊張。

在一開始的時候會非常緊張，然後一緊張就會想要用更多話去解釋，可是更多話去解釋，你沒有好好經過思考組織，所以反而讓學生更困惑，讓學生困惑的話，然後我就會看到那個眼神，我就會更緊張。所以這樣導致他們沒有辦法很好的學習，那我也沒有辦法很好的傳授我的知識給他們。(W-01, 2015.04.21)

雖然是小組共同備課，但在台上教學的時候還是只有自己一個人，所以遇到問題還是得想辦法自己克服。當時小維遇到的最大教學難點是「了」的語法，中文的「了」有許多種用法，並不能完全以「過去式」的用法解釋之。在一開始她用自己的方法，試圖用例句以及文法公式說明，但是學生不能理解，後來眼看已經花了太久的時間在這個語法上，她自己越說越混亂，後來只好草草收尾，告訴學生會在下一節課再解釋一次。該堂課之後，小維和組員討論，再加上資深老師給的建議，第二周上課的時候使用了另一個方法，搭配畫圖解說，學生就能了解了，這個時候也給小維帶來了教學上的成就感。

一開始我用我的辦法講，看到每一個人都很困惑，之後回去有再詢問老師的意見，以及與組員討論。之後的第二周上課的時候，再用了另外一個方法講，多用實際的例子解說，加上畫圖、畫時間軸。然後他們好像

就比較能理解了。在這個時候也獲得了成就感吧，然後也學習到那個語法點到底應該要怎麼上。(W-01, 2015.04.21)

這個實習課的經驗，也對小維日後的課堂教學有幫助，讓她了解生詞要如何解說，像是多給學生實際的例句，以及透過活動或是句型反覆操練的方式練習語法等等。不過小維也說，實習課和真正的課堂教學還是有差異，因為在真正的課堂中並不一定能像實習課一樣理想，所有流程都照著規畫走，因為還會有進度和時間的壓力，沒有辦法每一堂課都完整的進行每一個活動。

我覺得實習課的性質比較像你在試教的感覺，所以其實比較像是一個表演，如果我們現在真的進入實際教學的職場上，你會發現每一課有課時[教課時間限制]的壓力，你不可能真的每一課都做這麼多活動，像是先進行暖身、然後活動、然後讓他們重複操練，這真的是不太可能。可是有那個經驗我覺得很好，因為你還是可以學習到怎麼把你的課組織的很好吧，因為看你[試教]的那些老師還是會告訴你這個東西要怎麼做，可能生詞怎麼樣可以讓他們學得更好，這個活動可以再怎麼進行，所以對我們當然還是有幫助，因為我們現在教學上還是會用得到，只是可能沒有像實習課那樣理想化吧。(W-01, 2015.04.21)

教師的教學模式會受過去學生時代的學習經驗影響。但回想自己學語言的經驗，小維認為和自己現在的教學還是有很大的不同，因為以往學習英文，通常是將英文當做一個「學科」，主要的學習方法是教師在台上教，學生則是不停背誦及考試。而現在的語言教學則會希望多給學生開口說話的機會，注重語言的實用性，重視學生的語言輸出能力。

抱著對華語教學的興趣和期待，小維也以成為華語教師做為目標，在碩士的第三年看到某華語中心招聘教師，小維就前去申請，很幸運的得到了這份工作。她認為自己相關的學術背景加上修過的華語教學相關課程，比方說「漢語語法」、「華語教材教法」等，都對那次面試很有幫助，不過最關鍵的部分應該在於小維的教學風格剛好符合該華語中心的要求，該華語中心喜歡教師給學生多一些開口說話的機會，避免用過多的「規則」來解釋語法，這也是小維所認同的教學方式。

我覺得有相關背景應該也有關係吧，然後修過相關的課程，……，大概可以推估說這邊的教學風格差不多是這樣子，所以可能可以盡量朝這個方向去準備。(W-01, 2015.04.21)

回想起當時得知自己應徵上這份工作時，非常開心，馬上和親朋好友分享，覺得自己終於可以真正進入華語教學這個職場了。

進入教學職場—萬事起頭難

六月得知自己得到這份工作，在同一年九月小維就開始她第一期的班級。在開始工作以前，語言中心安排了三天的培訓課程，由資深華語教師分享教學技巧。這些授課技巧很實用，然而，小維明白，有更多在課堂上會遇到的問題是無法預料的，像是學生的反應、教室的氣氛等等。所以小維就懷著興奮但緊張的心情開始了她的第一份華語教學工作。

小維第一次帶的班級是特別班（一周上課 6 小時）且為零起點的學生，那個時候小維覺得壓力很大，除了因為是首次要對一個班負責之外，語言的限制也讓小維覺得有些吃力。因為學生是零起點，能夠聽懂的中文辭彙非常有限，所以非

常依賴英文，但是很多的中文語法和意思，並沒有辦法完全用英文解釋。此外，也由於是特別班的學生，在學習態度上並沒有像正規班一樣積極，上課的時間也不多，一周只有兩次，所以每次上課小維都要另外花時間幫學生複習前一次的上課內容。

那是屬於我自己的一個班，所以我得對他們負責，所以我很怕哪裡說得不好、說得不對，而且我一開始接觸的班是零起點，我覺得壓力很大，是完全沒學過的那種。雖然帶他們的活動可以很多，可是礙於語言限制，我不能想說什麼就說什麼，他們還是很依賴英文。(W-01, 2015. 04. 21)

零起點的學生理解的辭彙有限，教師通常會進行大量教學活動直接進行基礎句型的操練。小維第一次接的班就是零起點，所以她花了很多時間構思活動，有的時候會尋求其他老師的協助。

所以在當時我還得多想一些活動，比方說像我剛剛說的教數字，如果他們練習一次是不夠的，所以你得一直變換不同的方式去操練這個數字，如果你一直用同一個方式，他們會覺得很厭煩，我也會覺得很無聊，所以就得多想一些方式，多想一些活動。可是我如果沒有那麼多活動的時候，我就要再請教別的老師。(W-01, 2015. 04. 21)

事件一：「據理力爭」的歐洲學生

在進入教學職場之後，小維也面臨到了「現實震撼」(reality shock)。當初她想像中成人的教學在溝通上，相較於之前在中學實習時的國中生，應該會順利許多，現實上雖然的確如此，但是她沒想到的是「文化差異」的問題。在一次的經

驗中，她發現到歐美國家的學生比較會「據理力爭」自己的權益。一次的例子是，小維課堂的規定是一上課就先進行單字聽寫小考，要是學生遲到則不會讓他們補考，就不會拿到分數。這個規定小維在學期的一開始即告知學生，但某一天，有位挪威籍的學生遲到，小維則表示不讓他進行補考，這名學生隨即表達不滿，希望能和老師到外面談談，學生認為老師應該要在前一天再次提醒學生「一上課就要考試、不能遲到」這件事情。

在第一次上課的時候，就有一個挪威的學生他就沒有到，然後我就想說我一開始已經說明這個規則了，我當然也是覺得那到底要不要等他來再考，但是我覺得老師應該還是應該要有自己的一個線，所以我還是考了。我考了以後，他的確遲到，他來了之後就要求要補考，我就說我上課之前就已經說過這個事情了，可是他就說，考試的前一天我應該要再提醒他們一次「一開始就要考試、不要遲到」。他覺得我沒有做這件事情，所以我應該要讓他補考，他就是在爭取他的權益。(W-01, 2015. 04. 21)

第一次談完之後，小維還是堅持沒讓學生補考，學生則是很不滿意這樣的解決方式，就自行離開教室一段時間。這個時候小維就繼續課堂的進行，因為她認為不能影響到其他學生的上課權益，而大約十分鐘之後，挪威學生就回來了。到了第二節課，小維想到了新的解決方案，她決定讓該名學生進行補考，也藉這次的機會再說一次自己的規定，而挪威學生也同意這樣的決定。

後來我的解決方式是，我同意讓他補考，但是我就再趁那個機會再跟全班說一次。因為其實在上課的第一周，我們語言中心會有很多變動，還會有許多學生轉班的情形，或是第一周有些學生還沒到台灣。所以第一周的時候大概有兩三個學生是缺課的，所以可能沒有聽到我的上課規則，

所以我就趁那一次再說一次我的規則，然後我也告訴他，我同意這次讓你補考，那下一次如果你再缺課的話，我就不會讓你有補考的機會了。

(W-01, 2015. 04. 21)

這次事件小維的處理方式兼顧了原則與體諒，她在不破壞自己原則的前提下，盡量了解學生的立場，同時又藉此機會再重新說一次自己的規定。這一次的事件，也讓小維感覺到不同國籍的學生會有些許的文化差異。她提到，日韓的學生就和台灣學生比較像，可能會以「尊師」為優先考慮，不一定會反應出自己不一樣的意見。

我覺得日韓的學生真的就是跟台灣的學生比較像，真的老師說什麼，他們就被動的接受，他們不會主動去爭取像這個挪威學生認為的權益。

(W-01, 2015. 04. 21)

事件二：難易度的掌握

第一次正式的班級教學，除了備課需要花很多時間之外，小維在學生程度的判斷上還拿捏得不太準。在一次的期末考，學生就反應她的考題太難，甚至有學生在考完之後憤怒的甩門出去，還在教室外大聲抱怨，小維在教室內聽到了感覺很受傷。事後小維詢問了其他老師，發現自己的確要求太高，可能是初次帶班還不知道怎麼判斷學生的吸收程度，例如她期望教過的漢字學生都能記下，所以考試的時候就不把漢語拼音附上，但學生其實還是很仰賴漢語拼音。

他們覺得我的考試很難，因為我是第一次教，所以這些東西當然對我來說很容易，所以我出的考卷我自己覺得很容易，可是他們就是都覺得很

難。我記得那次期末考完，我覺得我出的都是我上課講過的東西，但是有一個捷克的學生在考完之後他就非常的憤怒，考卷交過來之後他甩門出去後，他就很大聲的說” she is crazy!” [她瘋了]，我就覺得很不開心，當然也很受傷。然後後來我就和其他老師討論，他們就覺得我的要求的確是比較高一點，可能對他們來說真的太吃力了，因為他們並不是正規班的學生，每天都接觸這些，但我卻給他們這樣子的要求。(W-01, 2015. 04. 21)

事件三：情緒的轉嫁

類似的情形也在後來另一班發生，這次則可以算是小維目前教學生涯中遇到最大的挫折。這個學生一樣是反應小維的考試太難，覺得考試時小維總是用一些沒教過的生詞。該學生的表現很情緒化，當看到成績不好時會直接把生氣的情緒表現出來，甚至影響到上課的氣氛。對於這樣的情況，小維曾經私下找他談過，學生也表示只是在對自己生氣，並不是在氣老師。小維也去問了該位學生先前的老師，先前的老師表示該學生之前在班上成績都不錯，也沒有這樣的問題。小維因此推論，可能是因為現在這個階段的課剛好是進入更高一級的轉折點，內容難度提升很多，又加上學生自己外務太多，可能應付不來。應付不來的結果是學習效果不佳，反映在考試成績上，導致學生自信心受損，進而感到挫折、憤怒。

他可能是對自己生氣，也可能是對我生氣，至少我上課看了覺得很不舒服，我也嘗試跟他討論溝通過，因為別的人沒有這樣的問題，我也去請教過他們以前的老師，以前的老師說他在班上不會這樣，所以我也反省過是不是我的教學就是和他們不合。但後來和別的老師討論過，也和那個學生討論過之後，發現其實是他自己現在外務也很多，他要找工作、

寫論文。(W-01, 2015. 04. 21)

小維的個性開朗而且有親和力，和學生的關係亦師亦友，並不採取權威的方式管理，如果在課堂中遇到狀況，多是利用和學生私下聊聊的方式解決。但也是會發生讓小維在課堂中忍不住生氣的事情。該次事件起因為華語中心決定改變考試方式，聽力的部分改為以 TOCFL¹⁰的測驗模式進行，也就是聽力測驗的部分只播放一次。得知這個訊息的時候，小維很擔心要如何向自己班上的學生說明，因為這班的學生總是不斷抱怨太難。果然當學生得知這個消息時就開始反彈了，小維為了安撫學生，讓學生不要太擔心考試，就在徵求其他老師同意後，將篩選後淘汰的試題拿來給學生做練習。在做練習的時候，學生聽了第一題以後就開始抱怨題目出得不好、答案模稜兩可等。當時聽力題目是這樣子的：「我的媽媽做菜很好吃。我嘛，對做菜一點興趣都沒有。」答案選項有兩個：(A)我的媽媽不會做菜、(B)我不會做菜。很多同學選(A)，應是把「嘛」聽成「媽」，因此學生抱怨老師為什麼要整他們。此時小維就先解決答案上的爭議。但是到了第二題，學生又再次抱怨，但不一樣的是，這次有部分學生是認同答案的，卻有另一部分的學生繼續埋怨。這一次小維已忍受不了，她覺得自己已經替學生著想，另外整理了模擬試題來讓學生練習，但學生不但不領情，反而怨聲連連。於是小維就在班上表達出她的情緒了，說完之後剛好下課，小維就回到辦公室和教同一程度的老師討論。資深老師建議要用鼓勵的方式，可以跟學生說：「很好呀，這樣你們就知道你們在聲調的部分比較會搞混，考試的時候就不會錯了」，建議小維調整一下情緒再進教室。

那是我第一次在課堂上生氣，我從來沒有在課堂上生氣過，那次我真的

¹⁰ TOCFL (The Test of Chinese as Foreign Language)：華語文能力測驗。是由台灣華語專家以及測驗專家依據標準程序研發的標準測驗。

很火大。我就是很生氣，然後跟他們說：「因為你們說聽力很難，所以我去找了這麼多題目來讓你們練習，結果你們現在在這邊一直挑三揀四，那不然不要練習。」……那一次是我覺得帶起來最吃力的班級。(W-01，2015.04.21)

這個班級帶來的困擾，主要是讓小維覺得在情緒的處理上很吃力，她認為，如果是課業學習上的問題，她可以盡全力去幫助學生解決，但是如果學生自己學習態度不佳，那她也愛莫能助。

另一個班的學生就比較沒有我剛剛說的那個班那種情緒上的困擾，所以我覺得相較起來，如果你是學習上的困難，當然我可以盡全力幫你，但情緒上的我會覺得很吃力。(W-01，2015.04.21)

事件四：學生在課堂哭了！

在之後的班級，小維又遇到了情緒控管不佳的學生。這是一位德國籍的學生，因為是以台灣獎學金生的身份來學習中文，所以總成績必須要在八十分以上。可能是這個原因，這個學生很容易在課堂上感到緊張挫敗，有一次他遇到不會回答的問題，竟然就哭了出來。

那一天我們要上跟電影有關的課，所以在課前暖身的時候我就問他們看過什麼台灣電影，可不可以分享一下。我第一個就點那個德國女生，然後她想了一下，突然就哭了！她哭了之後她就走出去，我也很錯愕，可是我還是要繼續上課，不然其他人怎麼辦。(W-03，2015.11.04)

後來小維在下課時間找了那位學生談一談，了解到那位學生因為是獎學金生，所以對於自己的成績非常在意。而那一次在課堂上反應那麼大，學生說是因為自己「對於這個話題不熟悉，所以不想回答，因為怕老師覺得自己很笨」。小維隨即跟學生解釋，請大家分享的時候只是一個課程的導入和暖身，要學生不要過度在意，而且自己也不會因為學生內容答得不好而對學生有不好的印象，希望學生之後不要給自己那麼多的壓力。

但這樣的情形在之後小考的時候又再次發生。當時考的是聽力，因為以往小維考聽力的方式是以單詞的形式，但那一次考的是句子，所以對學生來說較有挑戰性。考試的時候，小維才念完第一個題目，那位德國籍的學生沒寫幾個字，就用力地把寫出的字畫掉，之後就突然哭了，隨即離開教室。小維當下覺得錯愕，但還是繼續班上的考試。不過課後小維感到非常生氣，因為小維已經多次向該位學生好言相勸，鼓勵他不要過於擔心，也向他解釋考試的目的並不是要刁難他們，只是一個測驗。

我那個時候真的很生氣、很傻眼，我覺得我已經跟你講過了，我考這個試也不是說要刁難你，她那樣的態度讓我覺得很生氣。

當下我也不理她，也不想追出去問她，我就繼續考試。那她那天的考試當然就沒有分數了啊。(W-03, 2015.11.04)

不過小維認為這樣的情形還是得處理，所以她在下一堂課發考卷之前，就問問班上的學生覺得這次考試怎麼樣。有的學生說覺得還不錯，不會太難，而且對學習有幫助。這個時候，那位德國學生就瞪了那位學生，並且反應覺得這樣考試的方式很不習慣，希望老師可以每一堂課都給他們這樣句子聽力的練習。但小維

心想，其實上課時間已經不夠，課程都要趕不完了，實在沒有多餘的時間讓學生練習考試。這個時候有另一位學生給了建議，他說他自己在家中會聽課本附的 CD 作為練習，CD 裡除了有課文朗讀之外，也有生詞和例句的朗讀。小維聽了覺得這是很棒的練習方式，但是那位德國學生卻一副不以為然的樣子，口氣很差的說了一聲「我又沒電腦」。小維建議她可以到語言中心的電腦下載至手機，但德國學生卻沒有這樣的意願，只是很不開心老師為何不聽從她的建議。

除了因為成績不佳造成的情緒之外，有時候還會遇上學生個人情感因素帶來的情緒不穩定。有一次小維遇到一個十九歲的學生，因為想家常常在課堂上哭，這個時候老師就需要特別安撫這位學生的情緒。像這一些事情，都是先前沒有料想到的，她沒有預想除了教學之外，還得考慮學生的情緒。

像我現在有一個學生，她剛來的時候就是常常想家，所以三天兩頭就在哭，所以老師得擔任像是父母的角色去開導他，要給他一些關愛什麼的，就是還是會碰到一些不同的情形，這些就是之前沒有料想到的事情。

(W-01, 2015. 04. 21)

影響心情也影響生計的教學評鑑

該語言中心在每一期結束之前會讓學生給老師寫評鑑，教師會在學期結束之後收到評鑑的結果和內容。語言中心的評鑑制度，會影響到教師下一期的授課時數多寡，因此對老師們來說，學生給的評鑑不只會影響心情，也會影響到生計。

除了在班上遇到的困擾之外，教學評鑑的低分也讓小維受到不小的打擊。此語言中心的教學評鑑分為兩個部分，第一部分是教師自評。這部分包括教師本身

的學經歷、是否取得教育部華語教師能力證明等。另一部分則是學生的評鑑，也是會直接影響教師情緒的部分。這一次的評鑑讓小維受到不小的打擊，原因在於這一個班級在上課時氣氛還算不錯，而且學生表現也很優秀，所以小維在上課時完全沒有查覺有任何不妥，但是拿到評鑑時，學生卻給她不太好的評價，像是「給分很嚴格」或是「覺得老師會嘲笑學生問題」、「不喜歡學生使用新的生詞」等等。但是對於這些回饋，小維覺得很多部分是欠缺溝通所造成的。例如「給分很嚴格」的部分，小維覺得可能是自己一開始沒有向學生說明自己的評分標準，導致學生不知道自己為何被扣分；而「覺得老師會嘲笑學生」的部分，更是讓她覺得冤枉，而且她根本不知道是哪一個事件，她只能事後推測。

像之前有一次他們要說「山靠海」這個，因為英文是用 meet 這個字，所以他們就說「山認識海」，聽到的時候是覺得這個句子很可愛，怎麼會這麼說，可能就會笑一下。可是這些都是我事後想的部分，我真的還是不確定他們真的問題在哪裡。(W-01, 2015.04.21)

另外「不喜歡學生使用新的生詞」，小維認為學生應該要當下過來詢問，因為她不是不喜歡學生用新字，而是學生用錯了。但由於學生當下沒有來詢問，小維也沒有機會向學生說明。

我就覺得真的就是他們自己不問，我就不會知道他們會有這樣的問題。因為他們後來講的那些問題，是我在課堂中完全沒有辦法察覺他們對我有這些不滿。(W-01, 2015.04.21)

這個班級評鑑給的低分，讓小維覺得很灰心。為了避免再有同樣的狀況發生，小維就去詢問別的老師要怎麼做，才可以及早發現學生的問題，自己也可以及早

改善、解決。別的老師建議可以在期中就先在班上發一份問卷，詢問學生對於課堂的意見等等。於是小維在下一個班級就做了這樣的活動。

於是在下一個班級進行到學期中時，小維就做了一份小調查，詢問學生對於目前課堂的感想以及建議，藉此了解學生的需求，進一步進行教學上的調整。當時小維看完學生的回饋並且統整後，花了大約半個小時的時間和全班一起討論。有些學生提到，希望可以用更多的活動來操練語法；還有學生希望可以把周末的作業量分散到平日，因為周末是休息的日子；另外，也有學生希望能夠有個教學助理協助他們的學習，期許老師可以「因材施教」，因應每個學生的學習需求進行教學。

在這次的調查之後，小維也斟酌調整了自己上課的內容方式，但是也並非完全順應學生的意見。然而到了期末評鑑，這次的評鑑分數卻沒有因此改善。小維認為，雖然做了期中調查，但是學生會顧慮到小維還是他們的老師，在給予意見的時候還是會有所保留，避免讓老師對自己的印象不好，因此提出的大多是比較廣泛的建議，不一定會完全表達出自己心中的意見。

我覺得期中評鑑雖然他們可以說出一些問題，可是他們可能就會礙於我還是他們的老師，而且期中評鑑很難做到完全匿名，所以他們應該還是會有所顧慮。所以那一次我收到的期中評量，他們也只是跟我說一些建議，但不會說什麼我覺得你教學哪裡不好這類的回饋。(W-02, 2015.08.14)

另外，小維也說到，因為這一個班整體的學習速度很緩慢，很多時候小維都「不懂為何學生不懂」，學生自己也感到力不從心，有時候拿到成績不理想的考

卷時，學生會自己心情低落很久，而影響到整個課堂的氣氛。所以在課堂進行時，小維已經可以猜測到期末的評鑑應該不會太好。

那個班我個人覺得問題蠻多的，而且學習得很緩慢，全班都很緩慢，只有一個比較好。所以這次的評鑑不好，我本來心裡也有數，我覺得其實有一部分是他們自己的問題，但是學生總是不會檢討是他們自己的問題。他們[拿到考卷時]就會非常沮喪，會影響到上課氣氛。這也是讓我覺得很無力的，我會覺得這又不是我的問題，你們的情緒為什麼要影響別人。這個我也還在找方式想要怎麼克服。(W-02, 2015.08.14)

每個人都有自己的情緒，當學生因為考不好而心情低落，甚至嚴重到無心上課，而影響到全班的上課氣氛。像這樣的情形，要如何不讓學生影響到自己，進而影響到整個班級，是小維目前還正在努力的部分。

其中有兩個人拿到分數很差的考卷的時候，就會馬上垮下臉，然後另外一個人就會生氣，不聽我講解。我講解的時候就是要講給他聽，但他又不聽，所以我也沒辦法，可是我下課還是會去跟他談，就會問她到底哪裡有問題。所以我還在想要怎麼讓學生不要影響到我上課的氣氛。(W-02, 2015.08.14)

有鑑於這次期中的小調查對於期末評鑑並沒有太大幫助，在下一期的時候，小維採取了另一個策略。這次她利用第一堂課學生自我介紹時，請學生順便說出對這一堂課的期許，以及說一下他們之前中文課中喜歡的上課方式，小維可以藉此了解學生的需求和特性。

而這次評鑑結果是有史以來最高的，小維認為主要原因還是跟學生的個性有關，又加上這是夏季班，是大部分學生的最後一期，學生的態度普遍較為鬆懈。小維認為這樣的情形有好處也有壞處，好處是相對的，學生對於老師的要求也不會那麼高，老師在教課上壓力較小，比較能夠發揮；而壞處是學生已經熟知老師的規定，變得比較「老油條」，翹課的頻率也提高。

因為夏季班大家都要回去了，就變得比較老油條，要來不來，也知道老師的規定是怎麼樣。我上一個帶的夏季班他們不會在這方面耍這些手段，但是可以感受到他們外務比較多，因為快要回國了，就要去旅行。也有學生跟我說他們覺得自己像個彈簧，學到最後一期了他們有些疲乏，所以他們自己也跟我坦承沒有以前用功，但是不會到很懶散。我自己覺得這樣一方面也有好處啦，他們鬆一點，對老師的要求也就不會有那麼多，我就比較能放心的發揮。到現在還是會覺得有些綁手綁腳的…那個評鑑。
(W-03, 2015.11.04)

雖然已經進入這個行業兩年，但是對小維來說，評鑑還是一個很大的顧慮。而且每一期的學生特性不同，同樣的教學方式可能前一期得到好評，但是下一期的學生卻不喜歡。而有些時候，學生上課的反應很好也不代表評鑑會好，小維在第一期時遇到的學生在上課時反應都很不錯，但是期末給小維的評鑑卻出奇低分。在那一次之後，小維就不敢太「相信」學生的課堂反應了。

我覺得另一方面也是要看和那個班的 tone[調性]合不合吧。我覺得像我之前都帶同個程度的時候，我教學方式也都差不多，可是就是有的人喜歡，有的人不喜歡。(W-03, 2015.11.04)

我之前也跟一個班超好的，但評鑑也很糟，所以我覺得他們都會騙我，所以我不敢相信他們。(W-03, 2015.11.04)

從身兼二職到全職教師

在成為正式華語教師的第一年，小維同時具有研究生的身分，她一邊教課、一邊寫論文。在教課初期時，小維幾乎無暇處理自己的論文，她將重心全放在教學上。雖然是初任教師，但是小維需要負擔的工作量，是和工作多年的資深老師是一樣的。除了教學的部分像是備課、改作業和上課等工作之外，還有每學期的行政會議、協助分班、校外教學以及工作坊等。基本上對小維來說，這些其他的工作並不算太吃力，但是小維同時具有研究生的身分，還有論文在身，讓小維分身乏術，每天早上上課三個小時，之後改作業、備課和休息就幾乎用掉了一整天。是一直到了第二、三期逐漸上軌道，備課也比較有頭緒之後，小維才有剩餘的時間可以處理自己的論文，但是在備課的時候，心裡也會一直有論文的壓力，想著要把一些時間留給論文。所以當時雙重的壓力，讓她一心只想趕快完成論文，好可以用全部的心力來「對付」學生。

那個時候就一心想要趕快畢業，想要全心放在教學上，因為我覺得我有很多東西想要給他們，我也想要多找一些資料、想活動、多做一些不同的練習。但就是因為卡在論文，所以我覺得我沒有辦法全心的放在教學上，所以那時候我就希望可以趕快畢業，然後全心都投入在教學。(W-03, 2015.11.04)

當時身兼二職的小維特別和華語中心商量，能否讓自己都接同一個程度的班級，在備課上可以比較不那麼吃力，以便可以盡速完成論文，於是小維在後來幾

學期都接了同一個程度的班級。雖然都是同程度，但每一個班級的特性和需求並不完全相同，所以在每一次接新班級的時候，小維還是要做一些調整。然而長久接同一個程度，習慣下來之後讓小維覺得自己的教學沒有新意，她也覺得，一直教同一個程度有點膩，希望可以換程度給自己一些挑戰。

我後來回頭再想想，可能是因為我之前在寫論文，一直都是接同一個程度的班級，也因為我在寫論文，所以可能沒有太多的時間去調整我的教學方式，當然還是會因應每個班做一些微調，但是不會是大變動，因為我的講義都做好了，所以基本上就是跟著我的講義走。我覺得我太習慣我的教學方式，所以就一直這樣走下來。(W-02, 2015.08.14)

後來，小維順利的寫完論文，畢業之後，可以把全部的心力放在教學上，她開始接不同程度的班級，所以也開始重新備課。如此一來小維就得設計新的教學活動，也讓她有機會替自己的教學增加一些不同的元素。

我悟出這個道理[太習慣自己的教法和沒時間構想新的教學活動導致沒有新意]是到最近我畢業了，然後接了一個新的程度的班，我就會再去重新備課，重新備課我就會去想更多新的活動，所以我這次的教學，我個人認為應該有比較活潑吧。(W-02, 2015.08.14)

論文寫完之後帶的班級，小維得到了最高分的一次評鑑。除了前面提到的能夠全心準備課程這個因素之外，小維認為還有另一個原因。那一次帶的是高級(H3)¹¹班，在該期沒有別的相同程度的班級，小維覺得這樣自己的教學不需配合其他班的進度，可以比較不受到限制，而且學生也不會和別的班做比較。但同時

11 指中高級程度的第三級

也有缺點，該語言中心高級班的教材是自選，因此小維在教這個班級的時候，沒有前人的教學材料可以參考，所以她得花多一點的時間在尋找和整理資料上。

上一期那個程度的班就只有我一個，我沒有進度壓力，我想教什麼就教什麼，我覺得這樣比較好。雖然沒有同伴還有前人可參考的教材(因為是H3，其實主要是自選的)，所以其實蠻累的，我得自己從頭想。但好處就是比較沒進度壓力，我比較能自由發揮。(W-03，2015.11.04)

自我身分認同

在還是研究生身兼二職的時候，雖然當時同時是學生和老師兩種身分，但是小維對於自己的定位並沒有遲疑，並不會因為自己還沒有畢業就覺得自己不夠專業。一開始小維也不會避免和學生談到自己還是研究生，但是經過一次的評鑑，有學生反應「老師太年輕、感覺不專業」之後，她就盡量不要讓學生知道自己的年紀以及還沒畢業這件事。

剛開始我覺得讓他們知道我是在學學生無所謂，但是後來有幾次學生覺得我太年輕這類的，所以我就覺得盡量不要跟學生透漏我的年齡，以及我還在學這件事。因為我怕他們覺得，我研究所都還沒有畢業，感覺不是很專業。我是怕他們會有這樣的印象，然後導致他們對我的教學方式產生不信任。所以後來我就不太會透漏這件事情。可是我對我自己…我並不會覺得因為我還沒拿到碩士學位就不專業，我不會這麼覺得。我覺得是靠經驗來累積的。(W-02，2015.08.14)

對於現在的工作，整體來說，小維是感到滿意的，除了因為這一期同時接了

兩個新程度的班級讓她有點忙不過來之外，她還蠻喜歡現在這樣子的工作和生活。因為自己在得到這份工作之前已完成教育學程所有的學分，取得了教師資格，所以如果沒有得到華語老師這份工作，她還是可以轉換跑道去考教師甄試。而後來應徵上了現在這份工作，回想起當初進入這行以前所懷抱的憧憬，雖然現在情況和當初想像的不太一樣，像是出國教書並不是那麼容易，學生也有很麻煩、難應付的時候，但總體來說，小維認為自己的教學技巧是在漸入佳境的。

相較於中小學教師，華語教師的不穩定薪水，顯然是這份工作的一大擔憂。她的親戚時常勸她去考老師，一方面是因為薪水較穩定，另一方面是親戚好像不太了解她的工作內容是什麼。

現在還是會有親戚說為什麼不去考老師，然後說什麼他的同事的女兒當老師，退休還可以一個月領六七萬之類的。還問我們有沒有寒暑假，我就說我們的學期不太一樣。然後又問我一天上課幾個小時，我就說六小時，他就說你別騙人了啦，怎麼會六個小時，你那個不是很輕鬆，像選修課一樣嗎？我聽了就想…不一樣!!我整個就是火要起來了。(W-03, 2015.11.04)

而關於自己家人的想法，小維也不確定自己這樣不穩定的薪水是否會讓他們擔心，但至少自己可以確定「現在應該算是放心吧，他們知道我自己知道我在做什麼」

我就跟我爸說我這次接兩個班，薪水還蠻不錯的，我就跟他們講，他也說這樣子很好欸，那這個工作這樣聽起來還不錯。可是如果我下一期只要接一個班的話，那薪水就是砍半，他就說…那這樣子好像有點少。

(W-03, 2015.11.04)

在工作了兩年多後，她謙虛地說，在資深老師面前當然還是新老師，還不敢說自己多有經驗。她也覺得持續進修很重要，比方說聽聽別的老師分享，除了可以學到新的教學法之外，也可以激發出自己更多靈感。

有了這些年的經驗之後，在教學的自信心方面，小維覺得自己也有一些進步。她希望自己可以成為讓學生「既喜歡又害怕」的老師，有其威嚴但又不失親切。這也是她覺得自己應該要努力的地方。

[自信心]我覺得是比以前好，可是還是要再多訓練吧，我是不知道這個到底訓練得來或訓練不來，因為我覺得這跟整個成長的背景造就你的個性有關係。我現在會比較敢說，或比較敢怎麼樣，可能是有經驗的關係。

(W-03, 2015.11.04)

對於自己的教學風格，小維還在摸索當中。她聽別的老師說帶領學生要先嚴格然後慢慢放鬆，於是在這一期上課開始之時，小維決定要先給學生比較威嚴的形象，但是後來發現她的個性並不是這樣，所以還是放棄裝得很兇的樣子。

因為很多老師說要先嚴，然後再慢慢放，可是我真的做不來，我後來覺得有點放棄，因為那好像不是我的風格。我硬要模仿可能到最後會變四不像，而且根本模仿不來吧。我後來想說算了，我還是發展出一個自己的風格好了。(W-03, 2015.11.04)

環境組織因素

對於目前的工作環境小維覺得還算滿意，環境熟悉且離住家不遠。而上課的教室設備齊全，班級人數通常控制在六至十人之間。同事之間關係和諧，遇到教學上的問題也會互相請教、互相幫助。小維在遇到問題時會直接向同事詢問，同事也都不吝於一起討論。曾經有資深老師和小維分享，在學生做口頭報告時，老師可以把對每個學生的建議或想法寫在小紙條上，給他們一個小回饋。後來小維就採用了這個方式，在學生每次做報告時，把一些發音或文法上的小錯誤寫在一張小紙條上，報告完之後發給他們。一開始小維並不確定這麼做對於學生是否真的有幫助，沒想到後來學生的反應非常好，也表示很喜歡老師這樣做。

他們就跟我說，老師你是我們第一個會在我們報告完給我們小筆記的老師，然後說他們真的很喜歡這個東西，他們覺得對他們很有幫助。比方說，有一個俄羅斯女生他常說「這樣可以說嗎」，可是應該要說「這樣說可以嗎」，我那時候就糾正她這一點，那時候她才知道原來他這樣說是錯的，怎麼從來沒有人告訴他。我就說因為大家都聽得懂阿，他就說他不要大家都聽得懂，他要對的句子。所以她就很高興我跟他講這個問題。(W-02, 2015.08.14)

有一次一位資深老師經過小維的班級，對小維上課帶的活動非常感興趣，下課後就去向小維詢問討論這個活動。小維感到受寵若驚，原來自己也可以和資深老師分享教學法，同時她也覺得這是一個很好的互動，彼此都可以成長。

華語中心和教師之間的關係，小維覺得「還算 OK」。在教師需要幫忙的行政部分，華語中心都會幫忙，但是除此之外就沒有太多的互動。而由於華語中心非

常重視招生的數量，學生為主要的金錢來源，因此有時候會過於以學生為主，反而不能成為老師的後盾。

有學生就是瞧不起繁體字，覺得繁體字很醜，那個老師就跟他說我們華語中心有規定要寫繁體字，然後學生就跑去辦公室吵，可是辦公室的說法竟然是說，「喔，我們沒有規定學生要寫繁體字阿。」那學生當然就覺得，我繳錢是給辦公室的，那我當然就聽辦公室的話。我覺得不應該這樣，辦公室跟老師應該站在一條線上，如果他們真的不知道老師的規定的話，他們應該要先了解情況再給學生回應，不應該當下就回應，然後跟老師說法不一樣，這的確會讓老師覺得困擾，會覺得教學使不上力，因為我就沒有後盾來支持我，那學生怎麼會信服我。(W-03, 2015. 11. 04)

由於此華語中心連續幾期學生給老師的評鑑都不太好，因此華語中心辦公室就建議新老師去觀摩資深老師的課。對小維來說，她覺得這對增進自己教學很有幫助，藉由觀課，可以參考不同老師的教法。比方說，小維觀摩的一個班級的特性，和她之前帶過的班類似，都是理解比較慢的。當時小維在教課時，常常「不懂學生為何不懂」，且課堂的進行因為學生理解較慢，往往會花上雙倍的時間，學生自己也會感到挫折。而資深老師的做法是透過不斷舉例，讓學生反覆進行句型的操練。如此一來，可以讓學生先熟悉句型，之後可以進一步歸納出自己能夠理解的解釋。

像最近我看的一個班，他們就像我之前那個班，理解非常慢，所以那個老師就透過不停的舉例、操練讓學生去熟悉，所以就可以看到資深老師怎麼因應學生的程度和能力來改變他的教學方式。(W-02, 2015. 08. 14)

小維認為，像是教學觀摩這種可以看到不同老師的教學技巧，是一個很好的教學輔助。教師在工作模式上是獨立的，從準備課程到教學，都是自己一個人完成，沒有太多機會和他人分享與討論。很多時候自己發展出了一套教學模式，就會持續遵循下去，教學形式就很難有新的變化。因此小維認為，若有教學技巧方面的輔助，能夠和其他老師互相分享，就可以激發出更多教學上的靈感。

[期望的教學輔助]像是授課技巧，我當然會覺得很有用阿，因為很多時候教一教就覺得變不出新花樣，會想說看其他老師會不會提供什麼建議，我覺得靈感就是這樣來的吧，你聽了老師的建議，你不只得到他的建議，還會激發你新的靈感。(W-02, 2015.08.14)

第二節 案例二：小怡老師

小怡老師，今年二十七歲，大學念的是經濟系，是和華語教學非常不同的領域，但是念到最後，她覺得對經濟這個領域沒有太大的興趣。當時受到家人的鼓勵，認為多學一份專長，以後可以多一個出國工作的機會，因此修習了大學部的「華語教學學分學程」，而小怡自己也覺得這份工作可以接觸到許多不同文化，很有意思。

大學畢業之後，小怡考取了華語教學研究所，在就讀研究所的同時，一邊修習中等教育學程，目前課已修畢，但尚未完成一學期的教育實習學分。在研究所第三年，小怡得到了華語教師的工作，至今已工作滿一年，尚處於初任教師導入階段的適應期。目前小怡尚未畢業，她一邊教課一邊進行自己的碩士論文。

當時報考華語教學研究所除了是自己的興趣之外，主要也是受到家人的鼓勵。

目前這份工作，家人也是抱持支持的態度。而由於小怡還有論文在身，家人除了在精神上的支持之外，在金錢上的幫助也讓她能夠安心地同時進行論文以及教書兩件繁瑣的事情。

轉換跑道的過程

小怡高中念的是社會組，國文英文是特別拿手的兩個科目。當時填大學科系時想要填感覺未來比較有出路的商科，最後填上了經濟系。當時對於經濟系也沒有太多想像，就這樣修了幾年課，發現自己並不是特別喜歡。當時小怡修的課，除了必修之外，幾乎都是選外系的課，她笑說自己「不務正業」。她選了英文輔系、華語教學學程、德文、日文、中文等等和語文相關的課程，因為她對文化和語言類的課特別有興趣。

我大學就修了很多雜七雜八的課，我們系上的課我只修了必修跟一堂選修，其他的課全部都是外系的。我就是一個不務正業的人。(Y-03，2015.11.05)

小怡家是鼓勵升學的家庭，所以她很早就決定要念研究所。大學時修了華語教學學程，覺得這份專長可以給自己多一個在國外找工作機會，又加上當時小怡很崇拜一位教「華語文教材教法」的老師，該位老師同時也是語言中心的華語老師，時常和大家分享在華語課裡發生的趣事，讓小怡覺得這份工作很「夢幻」、很有意思。於是畢業後，小怡決定繼續往華語教學的領域發展，於是報考了華語教學研究所，也順利考取。

[那時候]覺得這真是一個非常美好、非常夢幻的工作，因為他[該位授

課老師]總是打扮得漂漂亮亮的，然後與我們分享課堂上發生的趣事，學生聽起來都非常可愛、非常配合，然後教他們也從中得到非常多的樂趣，而且又可以接觸不同的文化。(Y-01，2015.04.22)

進入華語教學研究所之後，可能因為大學時就修過華語學程的關係，在課程上小怡並不會覺得特別陌生，她對於文化和教學類的主題特別有興趣，而對於語言學則感到特別頭痛。

進入華語教學職場前的暖身

在大學修華語教學學分學程的時候，小怡就十分積極尋找能夠實際進行華語教學的機會，因為自己也在學習韓文，所以她主動找了幾個語言交換，儘管語言交換的形式和實際華語的教學並不相同，不過小怡可以從語言交換對象提出的語言問題中，認識外籍人士學習華語文的難點。

在進入研究所之前的暑假，她參加了某大學主辦的兒童華語夏令營，擔任教學助理。教學助理負責的工作為照顧小朋友，類似輔導員的性質，協助授課教師帶領小朋友做活動，並沒有實際教學的機會。

在擔任夏令營助教和語言交換這兩個經驗之後，小怡進入了華語教學研究所，修習了「教學實習課」。在這門課中，小怡開始接受較為正式的華語教學訓練。這一堂課有專業的華語教師教授課程的準備方式和授課技巧，理論知識傳授的課程大約兩周，兩周之後，修課的學生可以有八周的時間進行實際的華語教學，從準備課程、教案編寫到上台進行教學都實際參與。回想起當時的心情，小怡覺得「很累、非常痛苦」，因為除了要準備教學內容之外，也要預想學生可能會問的

問題，還得擔心學生感到無趣等等。當時小怡覺得壓力很大，但這也是她覺得學到最多的一次經驗。

因為自己真的要去想，而且那時候[上課時間]還只有兩個小時而已。可是光那兩個小時，你要想怎麼進行，然後內容有哪些，還有可能會發生哪些問題，就那些通通都要考慮進去，然後還有想學生會不會覺得很無聊什麼的，所以覺得很難，而且那時候我覺得壓力非常大。(Y-01，2015. 04. 22)

在這之後，小怡又得到了一個教學的機會，這次是青少年華語夏令營。和前一個兒童華語夏令營的經驗不同，這次的青少年夏令營小怡要負責教學，但是這個夏令營並沒有提供教材，也沒有教學範圍，只要求要和「人文」相關的內容即可。參與此夏令營的學生的年齡差距大，從 13 到 18 歲都有，都是印尼華僑，在暑假期間同父母返台，順便參加兩個月的華語營，學習動機並不高。這時候小怡的壓力非常大，因為她的教材必須無中生有，且自己一個人要負責一個 15 人的班級，班上學生年齡差距又大、動機也不高。學生的學習動機不高讓小怡覺得很無力，且當時經驗還不足，常常是她一個人在台上講課，學生沒有太多練習說話的機會。

因為他們沒有課本，也就是說等於我不知道他們的教學目標是什麼，然後我不知道他們最後可能要學到什麼地步。(Y-01，2015. 04. 22)

這次的教學經驗給小怡很大的壓力，除了學生本身學習動機不強之外，教學目標不明確也讓她無所適從。因此小怡覺得，如果真的想要磨練自己的教學能力，還是在組織規劃較為完整的單位，能夠有明確的教學目的，教師在準備時較能確

定方向。

進入教學職場

從大學時期開始，小怡就希望自己能夠成為華語教師，她會主動尋找能夠教學的機會。在研究所第三年的時候，小怡很幸運的應徵得到了一個華語教師的工作。談到當時試教的過程，小怡覺得自己應用了之前教學實習課中學到的原則，也就是「不要有太多的解釋，然後要跟學生有互動，把說話的機會給學生。然後還有在設計課程的時候要有階段性。」

像我試教的時候是教「買東西」，因為我那時預設了他們已經學過小數字，所以我先教大數字。然後再來是因為那一課剛好是照像機，所以先問他們「這個是什麼？」他們要回答「這個是照像機。」後來再加上「這是哪國貨？」然後再給他們不同的國家[的名稱]。然後再來就練習「你覺得__國貨怎麼樣？」。我那時候就準備了一些不同的照相機[的圖片]，之後把這些圖片給學生，讓他們自己寫國家跟價錢，然後再回來練習這些句子。(Y-01, 2015.04.22)

小怡的第一個正式班級是零起點的學生，要從發音開始教起，當時小怡很緊張，雖然在職前訓練已經大概知道要如何教發音，但是「學生的反應」才是讓她更擔心的部分。

第一堂課我是教發音，因為第一次教當然很緊張，而且不知道學生的反應會怎麼樣，但因為我們職前訓練的時候，編那本教材的老師他已經大概跟我們說過發音那部分要怎麼上，所以那時候我就是用他教的那個方

式，雖然還是會緊張，但是因為有一個教學方法在那裡，所以有東西可以遵循，就稍微比較減緩緊張的情緒。(Y-01, 2015.04.22)

令小怡感到擔心的「學生的反應」包括像是「問了意想不到的問題」，或是「課堂反應不積極」。對於前者，雖然教師在事前可以多做準備，先預想學生可能會問的問題，但還是很常遇上回答不出來的問題，這時候小怡會告訴學生讓她回去查一查，再來回答，但是同時小怡也擔心這樣會讓學生認為她的教學不夠專業。

我上一期的時候，我覺得會比較慌張吧，然後就也不能怎麼樣。有時候臨時可以想得出說的話，我就會跟他們說，那如果沒辦法的話，我就會說我想一想，下次再跟你們說。但是我覺得這樣會不會讓他們有一種，老師很不專業的感覺。(Y-02, 2015.08.15)

而學生在課堂上的反應也直接影響了小怡上課的情緒，學生反應積極熱烈時，小怡在台上會更有信心，上起課來也會比較順暢。反之，當學生沒什麼反應、不願發言時，就算課程準備得再周詳，小怡還是會覺得很沮喪。

學生沒有反應的課我都很沮喪。我記得我第一次教的時候，因為那時候我是帶兩個特別班，這兩個特別班上課的氣氛非常不一樣，一個就是非常的安靜、很冷靜，另一班就是很願意講話。所以那時候我上兩班的心情就差很多，星期一、三是安靜的班，二、四是比較活潑的班，所以每次要上一、三的班的時候，我心情就會有一點差，因為每次上完課他們都沒什麼反應，所以上完課都覺得無力。但是要上二、四班的時候就稍微好一點。(Y-02, 2015.08.15)

班級氣氛對小怡而言是一堂課是否能順利進行的關鍵，而班級氣氛的好壞除了和班上組成的學生個性有關，小怡認為老師的個性也有很大的關係，她認為自己在炒熱班級氣氛方面不太擅長。有時候遇到班上沒有學生願意回答問題的時候，小怡也只能無奈的直接點人回答，或者是請學生自己分組討論。而除了上課時學生的互動之外，小怡覺得下課時學生彼此間的互動也會影響教師。曾經有個班的學生在上課時彼此間互動冷淡，下課時也是各自玩手機，鮮少互相交流。小怡當時觀察到了這點，她認為自己上課的情緒也多少被影響了。

……這期下課的時候，常常就大家自己滑自己的手機，沒有互動，我就覺得怎麼會這個樣子，就會感覺不像是一個班吧。

我覺得我就是對[帶起氣氛]這一塊很不拿手，到目前為止做的最大的嘗試就是開開玩笑這樣子而已。有時候就是只有幾個人有反應，然後我就會覺得…「算了」這樣子，就會覺得有點尷尬吧。(Y-02, 2015.08.10)

小怡也曾經直接詢問班上同學為什麼不喜歡主動舉手發言，有的學生直接表示自己就是不喜歡在課堂中發言，有的學生則是說怕自己太常發言，會讓班上其他同學覺得自己很「愛現」。所以當小怡問了個問題，班上沒有反應的時候，有時候她會直接點學生回答，有時候則會直接讓學生分組進行問答。

[都沒反應的時候]我真的不能怎麼樣。像我這課一開始的時候我就問了他們一個問題，就一樣完全沒有人要回答，我就說「哈哈～好，都沒有人要回答，那你們就跟旁邊的同學說一說這個問題吧」。(Y-02, 2015.08.10)

對於班級氣氛的掌握，小怡抱持的解決態度是比較消極的，在訪談的過程中，她數次提到自己對於「開玩笑很不擅長」，所以她希望能夠去參觀其他班級的教師是如何帶起氣氛。

「帶動班級氣氛」是小怡在教學現場時最大的困擾，而在備課時，小怡覺得最困難的部分就是準備課堂活動和思考要如何讓學生開口說話。在教書初期，備課往往占據了她一整天的時間，除了要想上課的方式、內容之外，也要出作業、考卷等。

有時候就是你在那裡想，但是一個小時可能什麼事都沒有做，就只是在想。然後想那個問題，那些生詞問題，我可能一課就要想兩三個小時左右。(Y-01, 2015.04.22)

所以在任教初期，小怡的生活作息完全被打亂，而且她同時還在就讀碩士班，雖然課已修完，但還是有論文必須要完成。在教師生涯中最混亂的初期，同時還得兼顧論文，第一期教的班級上課時間是下午的三點到六點，因此小怡每次下課回家都很累，通常會先休息，之後再起來準備隔天的課程，等課程準備完成去睡覺也已經凌晨三四點了，在當時的她生活有些日夜顛倒，壓力也非常大。

雖然身兼二職讓小怡應付不暇，但是她很高興能夠在畢業之前得到這個工作機會，由於坊間華語教學實習機會並不多，所以對她來說，提早在畢業之前進入華語教學職場，可以知道自己適不適合。近年來華語教學高等教育漸增，華語教學學科專業化，許多教師有自覺地往更高的學歷攻讀，但同時又非常需要實際教學的機會，因此時常會在修課的同時身兼教學。對新進老師而言，若無法適當地處理這樣的壓力，很有可能會放棄而離開教學職場。問到小怡在壓力很大的時候

是否想過放棄，她說，「有，之前很沮喪的時候會覺得，我是不是真的不太適合。論文是不管怎樣都不會放棄的。就是拿到評鑑的時候...。」

事件一：學生覺得我討厭他！？

在夏季班的時候，小怡班上有位學生表現特別叛逆，因為這名學生覺得小怡討厭他，所以不斷在上課途中表現出不配合課程的舉動。比方說，有一次小怡利用問答的方式來複習前一堂課的課文，因為是複習，所以內容可能稍嫌無趣，該名學生就直接在進行問答時，不斷說「太誇張了」、「無聊」、「boring」等抱怨的話。除此之外，該名學生上課也時常缺席，回家也很明顯沒有複習。對於這樣的情形，小怡決定要和學生私下談談，但是學生卻三番兩次拒絕和小怡對談。

他在我的課堂上表現出的態度讓我覺得很不舒服，所以我下課的時候就想找他談。我已經兩三次在下課的時候問他是不是急著要走，表示我想跟他聊聊，但是他都說他有事情要走，後來我就跟他說，那你下次有時間的話可以來找我，但是到現在他都沒有過來找我，我想他肯定是不想跟我聊。但是他在課堂上的態度和言行，已經讓我覺得很不舒服。所以我決定中間休息時間去找他。一次下課我就走過去跟他說，你可以出來一下嗎，他說「我不想要聊」，然後我就跟他說「可是我覺得我需要跟你聊一下」，他就說「你覺得需要，但我覺得不需要」。我就說，「可是你上課有一些言行已經打擾到我上課了，所以我覺得我一定要跟你談談。」然後他就說「老師你太誇張了」，但我還是覺得我一定要跟他講清楚，至少要知道他到底是怎麼想的。(Y-02, 2015. 08. 10)

小怡積極地想解決這個問題，但是學生拒絕對談，後來經過小怡不屈不撓的

詢問之下，學生說出了他覺得「成績太誇張」，小怡才領悟到，可能是該名學生自尊心太高，不能接受太低的分數。學生也另外提到一點他覺得不滿的事件，是在某次期中考口試的時候，因為這名學生很明顯有很多生詞都忘記怎麼念，所以小怡在提醒全班關於考試的時候，順便特別提醒那位學生，她說「這個大題如果你們有不熟的生詞，你們回去可能要再複習一下，尤其是XXX[該名學生]，你這個部分可能要多注意一點。」學生聽了之後，覺得小怡就是在針對他，從此之後，他就決定放棄學習。

聽到學生自己說要放棄，小怡後來也決定對他採取放棄的態度，但她不確定自己這樣做是否正確。

後來回來上課的時候，我也不知道這樣做到底對不對，但我想說他都說他放棄了，後來我們語法練習的時候，因為我都會輪流點學生回答，我就都沒有點他。他放棄了，但我不知道我是不是也放棄他，把機會留給其他學生，還是我不應該放棄他，我不曉得。(Y-02, 2015.08.10)

這次事件之後，小怡在班上發言開始特別注意不要點出特定的人，以免學生會覺得被針對，如果有學生特別有問題，她也會改成私下去和學生說。另外，她也讓自己盡量不要「斤斤計較」，如果和學生在某些特定用法有爭議，她會盡量先了解學生想表達的，然後告訴學生自己修正後的用法，如果學生還是不接受，她不會一直執著在該問題點，以免學生認為被找麻煩。

事件二：匿名的「投訴信」

有一次，有一位學生寫信到語言中心辦公室「投訴」小怡，認為小怡上課沒

有用心準備，不是個好老師。小怡非常受傷，回想那陣子上課，每天都是非常沮喪，因為自己的用心被學生嫌得一無是處。

有一個學生他在評鑑之前寫信到辦公室，說他覺得我上課沒有準備，他覺得我教得不好。他的意思是說，他覺得我沒有當老師的資格，然後他覺得我不喜歡教他們，然後如果以後還要上中文課的話，我再也不要上這個老師的課。那時候我超級受傷。(Y-02, 2015. 08. 10)

雖然辦公室並沒有透露這封信是誰寫的，但是事後小怡推測出了是哪個學生。該名學生是後來轉入的，一開始並不在小怡的班上。他的程度從一開始就明顯低於其他人，小怡嘗試勸退學生再轉回較低程度的班級，但學生保證會好好努力跟上其他同學，於是小怡就一時心軟接受了他的轉班。但是後來該名學生在班上的表現並不佳，比方說拒絕寫作業。

有一次我在下課前請他們把作業交過來，那次作業是寫前一堂課看的電影的心得，我就問他說你的作業呢？他說他沒有寫。然後我就問他為什麼沒寫，他說「我覺得對說話[的能力]沒有幫助」。(Y-02, 2015. 08. 10)

學生直接表示了不想寫的意願，小怡也感到很不開心。後來學生可能查覺到她的不滿，就主動說要在隔天補繳。當時小怡還在氣頭上，就回答了「你明天如果想給我，我當然很歡迎，那如果你覺得沒有用，不想寫的話，我也不會叫你一定要寫」。後來小怡認為，學生應該就是從那個時候開始對她開始有了反感。

該名學生程度不足，學習態度也不佳，他也曾經向小怡表示他不喜歡小怡的上課方式，甚至說小怡的上課方式「在他的國家是最失敗的教法」

他覺得我上課先上生詞、上語法、再上課文，這樣的方式很切割，他覺得這樣他不知道怎麼用那些生詞語法。我問他以前在他的國家學的時候是怎麼樣，他說他的老師說生詞不重要，因為現在生詞背一背，考完試也會忘記。他們以前上課是直接從課文去學重要的生詞和語法，然後老師會叫他們背課文。他就是對我的教法很不適應，他還說，把生詞、語法跟課文分開來，在他們國家是最失敗的教育。(Y-02, 2015.08.10)

另外，這個學生過度依賴使用翻譯機，每當碰到不懂的單字，第一件事情就是查翻譯機。有一次小怡發現他的作業很明顯地有一半以上的內容都是查翻譯機而來，她就給學生建議「碰到不會的字，查翻譯機很好，但是可以試著先用你會的生詞，或是學過的生詞寫，因為以後你在外面說話或者寫文章的時候，你身邊不可能會一直有翻譯機。」但學生看了之後，好像覺得很不開心。

影響心情的教學評鑑

每個學期末的教學評鑑總會影響小怡的心情。教學評鑑包括學生自評、學生給老師的評分以及教師本身的學術加值（例如參加研討會、是否取得教育部對外華語教師能力證明等）。小怡認為「學生自評」的部分不太公平，因為裡面的問題包含「我這學期學得好不好」、「我上下課是不是都準時」，她覺得這和老師本身沒有太大的關聯，卻會影響總評鑑的分數。另外，由於語言中心每學期會安排成果發表，以往規定每個學生都要參加，所以沒有意願參與的學生就會在評鑑上反應「為什麼我一定要參加」、「老師逼我參加那個比賽[成果發表]」，這時候就會讓老師的評鑑分數又降低。

很多時候學生的回饋會讓小怡覺得很沮喪，或者錯愕。和小維一樣，小

怡也曾經收到評鑑上寫「老師不應該嘲笑學生」，但是小怡覺得自己從來沒有嘲笑過學生，而且她也想不起來是什麼時刻讓學生不開心了

有時候可能是他說了一個不對的句子，然後我重複一次他說的句子，就是為了再確認他說的意思，又加上可能我本身說話的時候還蠻喜歡笑的，我不知道是不是因為這樣讓他覺得我在嘲笑他，因為我重複了他說的不對的句子，然後還面帶笑容。(Y-02, 2015.08.10)

自我身分認同

「隨和」、「有耐心」是小怡覺得自己適合這個行業的特質。她覺得自己好相處、態度開放、可以接受學生不同的意見。而雖然在當老師之前她認為自己是沒有耐心的，但是有很多學生跟小怡說覺得她是一位有耐心的老師。而自己還應該要改進的部分則是「不夠活潑」和「不夠健談」。她說自己的個性不是很會聊天的人，希望能夠加強自己接話的能力。另外，她也希望自己的態度可以大方一點，可以和學生開開玩笑，讓上課氣氛能夠輕鬆一些。

這些自己認為的缺點，小怡覺得最主要的還是必須要增進自信。現在的她有時候還是會對自己所說的內容或規則存疑。比方說，有一次小怡在指派作業給學生，她希望學生要寫 250 字作文，學生反應太多，小怡就很認真問學生「真的太多嗎？」但是她事後覺得自己不應該這樣，顯得太好商量，沒有自己的堅持。

還是會對自己沒自信，但我覺得這好像是個性的問題，因為我一直以來好像就是一個對自己沒有自信的人，但是其他老師就說，你要在氣勢上壓過學生，所以你要表現出很有自信的樣子。我就是很容易別人說甚麼，

我就會自己想說，是這樣子嗎？就會開始質疑自己。(Y-03, 2015. 11. 05)

小怡希望自己和學生的關係可以是亦師亦友，並不想要當權威式的老師，希望能夠和學生保持像朋友的關係。但她覺得這之間的距離不太好掌控，因為曾經有學生向華語中心的辦公室反應過「請派專業一點的老師，不要這麼親切」。可能是學生覺得老師的年紀太輕，或者是過於親切的態度讓學生覺得不夠專業。關於這點，小怡也從資深老師那邊學到，其實最重要的是「自信」，教師有了自信，就能夠有壓過學生的「氣場」。

小怡給班上的規定並不是非常嚴格，她的做法是在第一堂課的時候給學生一份上課須知，內容包括上課前要預習、考試規定和給分原則等等。但是儘管規定這樣寫，還是時常會有突發狀況讓小怡有破例。

如果有小考通常我會在一上課就考，所以如果你因為遲到而沒有考到，那我不會讓你補考。我規則是這樣寫，但結果…。情況是他們也不是遲到很久，他們可能會在我考到一半的時候到教室，然後我通常考完會再問他們一次有沒有哪個沒聽到的，他們就會藉機問前面的[考題]。(Y-01, 2015. 04. 22)

家人方面，小怡的媽媽是國小老師，因此很希望她也能走教職一路，不過對於小怡現在的工作還是支持的。而親戚朋友則是不太理解這個領域，所以也沒有給太多的意見。

如果我真的要走這條路他們應該會支持吧，但是心裡應該還是隱隱約約覺得如果我能找到更穩定的工作，比方說國中老師，會更好，那種感覺。

親戚朋友是還好，他們也不知道我在幹嘛，因為如果你跟他們說，我就在大學裡面教外國人中文，他們聽到大學、外國人，他們就覺得好厲害。就薪水不要講，一切聽起來就很好。(Y-03, 2015. 11. 05)

關於未來的規劃，小怡並不是百分之百確定自己要繼續待在華語教學這個行業。以往對於這個行業的憧憬，在進入之後體會到學生並沒那麼好帶以及薪水不穩定這兩個現實，逐漸被磨損。而這兩個因素相比較，她又覺得學生的反應才是影響她的熱忱的更主要原因。

我覺得真的要很有熱忱，你才真的可以一直長長久久做下去。一開始很有興趣，但是現在發現現實面是這樣子，所以需要更大的熱忱，才能繼續走下去。(Y-03, 2015. 11. 05)

我覺得熱忱這件事有一部分是來自學生。如果學生他給你好的反應的話，你就會願意為學生付出，你備課的時候就會比較開心。但是如果學生都不理你的話，你就會覺得好像都沒有甚麼效用的感覺。這個時候就會覺得很沮喪，你的學生會給你帶來毀滅與希望。(Y-03, 2015. 11. 05)

明年八月小怡計畫要向華語中心請假到國中完成半年的教育實習，接觸不同的教學領域，再決定自己之後工作的方向。

因為我知道這個行業[華語教師]沒有大家想得那麼好，[所以考上時]只是就有一種「阿！我考上了」的感覺，至少在我去實習以前我可以真的有機會接觸到這一塊[華語教學]。也因為接觸到這一塊[華語教學]，我之後去實習我才可以真的決定。不然如果說我一開始沒有考上這個

[華語教學]，那我可能那時候就會先專心寫論文，寫完以後就直接去實習，然後實習完以後當然就會先準備教檢，那教檢完以後到底是要準備教甄還是回來這一塊，可能就會很猶豫，因為我沒有做過華語教師這一塊，我不知道這個到底好不好。這樣可以有個比較。(Y-03, 2015. 11. 05)

所以對於這份工作，小怡並沒有太強烈的工作承諾，是將之視為選擇之一，而非唯一。

環境組織因素

教師這項職業在進入職場的第一天即需面對和資深教師一樣的工作內容，因此對於初任教師而言，許多教學上的問題都是遇到了然後再進一步去解決，而許多教學技巧也都是從經驗中學習。小怡任職的語言中心在新老師上任之前提供為期三天的教學工作坊，內容有教學技巧的訓練以及演講等。訓練教學技巧是由語言中心資深的老師來帶領，該老師經驗豐富，教法獨樹一格，非常活潑。小怡認為在這三天的教學工作坊她學到很多，但是不見得都能夠實行，因為每個教師的個性不同，遇到的班級特性及需求也不同。比方說該資深老師擅長的是「溝通式教學法」，並且強調教導零起點的學生也能夠使用全中文教學，活潑生動的上課方式，反覆的句型練習和實際情境演練，讓學生能短時間學會基本的「自我介紹」、「買賣」等內容。小怡很佩服這種教學方式，但她覺得這不一定適合每個人，她提到，當她真正在零起點的班級裡時，學生在遇到不懂的字詞時，不可避免地一定會詢問「那這個東西的英文是什麼？」這種時候老師也只能以英文回答。

比方說，那時候我們接受培訓的時候他[培訓的老師]說即使面對零起點的學生他都有辦法完全不說英文，但根本就很難，他每次都說他的學生

感覺都很享受，但我覺得我上起課來就不是那樣，因為我實際上起課來，學生一定會問「那這個用英文怎麼說？」「這個字的英文意思是甚麼？」那你可以不回答他嗎。(Y-01, 2015. 04. 22)

除了職前的培訓，小怡認為上任之後很多的知識得自己去摸索或是請教別人，除此之外，她覺得「課堂觀摩」對於增進自己的教學技巧很有幫助。在她教學的第三期，由於教學評鑑一直都不太理想，於是語言中心安排了一個機會，讓小怡觀摩資深老師的課堂教學。小怡認為自己在觀課時收穫很多，比方說，之前在課堂上進行分組討論時，各個小組由於完成的速度不一，時常會有小組已經完成討論而在一旁沒事情做，小怡又不知道該何時打斷還在進行討論的組別。而在這次觀摩後，小怡觀察到資深老師會準備「墊檔」的活動，讓先完成的小組在等待的時候也有事情可以做。

在訪談的過程中，小怡提到一個她很喜歡並且希望語言中心能夠實行的一個做法，就是「共同備課」。實施方式即是所有在當期教同一程度班級的老師，在學期開始之前，花一兩個小時共同討論該學期的課綱和教學活動等等。如此一來較能夠確保語言中心的教學品質，每一個班級的進度不會有太大落差，作業和成績批改的標準能有共同的參考指標，對學生來說，期末的成績排名也比較公平。

「共同備課」這個想法是在一次的期初會議中被提出的，當時許多老師也表示贊同，但是因為缺乏登高一呼的帶領者，所以並沒有實施。而對於身為新上任的小怡來說，自己還是個新人，所以覺得自己不太適合出來領導這件事情。

那時候與會的老師好像很多都覺得[共同備課]還不錯，但是事後也是沒有人出來主導這件事情。但像是我們新老師就不太好意思出來。可能對有些老師來說覺得很麻煩、沒有時間，但是我就覺得還好，其實可以撥

一個小時之類的，說一下可能會怎麼上、怎麼教，大家可以說一說自己的意見，截長補短之類的。(Y-02, 2015.08.10)

華語中心排課由於學生來源不定的關係，所以並不穩定，直接造成教師薪資也不穩定。此語言中心並非月薪制，教師的薪資是依照每期上課的時數而定，因此每期的收入可能都不一樣。而評鑑制度也會影響到下一期接課的多寡，因此華語教師每一期都要擔心在下一期可能收入會減少或者是沒有工作的可能性。

對於台灣華語教師的現況，小怡覺得政府雖然想推廣台灣的華語市場，號召外籍人士來台學習華語，但是對於華語老師的制度和福利等相關政策卻沒有同等的注重。另外，小怡也覺得用上課時數來算時薪其實並不公平，因為在課後所花費在準備課程的時間，其實比上課的時間還要長得多。

覺得政府一直要鼓勵外國人來台灣，但他又很不重視我們這些華語老師的福利，就覺得很不公平。為什麼一般的國中小老師，他們待到五點，即使下午不做事他們也有薪水，我們留下來改作業備課就沒有薪水。雖然教育部有一些出去[出國]的機會，但也沒有很多，跟中國大陸比起來的話，就會覺得政府很不給力，就覺得政府對我們好像真的沒有甚麼太大的幫助。(Y-02, 2015.08.10)

此語言中心教室裡的硬體設備齊全，有電腦、投影機、個人小白板等，對老師們來說上課很方便。但是教師在準備課程方面可使用的資源就比較少，語言中心並沒有提供教師用書，老師必須自行購買上課要使用的書，課堂要使用的教學道具也要自行製作。

小怡和同事的互動良好，同事們之間都能互相分享自己的教學知識。當在職場上遇到困擾，小怡剛開始多是請教比較熟的同事，但後來和其他資深老師較熟悉之後，也會開始請教他們。而很幸運的，這些資深老師都很樂意分享。

因為一開始不太熟，就不太好意思去打擾資深的老師，後來就發現老師人都蠻好，而且如果有稍微談過話的話就會比較敢問，他們也都很大方分享。目前我還沒有碰過不願意分享的，尤其是比較資深的老師，他們真的都蠻樂意分享的。(Y-02, 2015.08.10)

在上任初期時，小怡的辦公桌是和另一名同事共用的，對於這樣的現象，小怡覺得「較無歸屬感」，下課之後就會直接回家，不在辦公室多做停留。但後來在下一期的時候，另一位老師沒再出現，因此小怡有了屬於自己的辦公桌，她也覺得這樣一來比較有歸屬感，下課之後也可以多留在辦公室批改作業或是備課。

第三節 個案總結

以下用表格簡略呈現兩位研究參與者的背景和經歷。

	小維	小怡
契機	實習後不喜歡國中教育；想要接觸更多不同文化	增加一個可以出國工作的技能；覺得很有趣
暖身	一對一家教；實習課	參加營隊；語言交換；實習課
初始	零起點特別班。 非常緊張，覺得語言受限制	零起點特別班。 很在意學生的反應
身分轉換	身兼二職→全職教師	身兼二職；休學

<p>自我身分認同</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 喜歡這份工作 2. 想成為有威嚴但不失親切的老師 3. 保有自己的私人空間 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 還在觀望 2. 想成為亦師亦友的老師 3. 想增加自信
<p>環境組織</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 滿意工作環境 2. 家人支持，親戚勸離 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 家人支持，親戚不了解

表 4. 研究參與者經歷比較

小維和小怡皆為近期上任的華語老師。小維在完成一學期的國中教學實習之後發現自己並不喜歡那樣的教學環境，決定要往華語教學的領域發展。第一次的正式班級教學她感到很緊張，因為覺得自己要對這個班級的學生負責了。小維在剛上任時論文還沒有完成，所以她是一邊教學同時一邊寫論文，一開始幾乎沒有多餘的時間能夠念書，也無法全心全意地準備課程。一年之後她完成了論文，從身兼二職變為全職教師，在教學方面有了更多的心力，教學成果也明顯地變好。目前小維對於自己的工作還算滿意，未來也想繼續在這個領域努力下去。

小怡大學時期念的是經濟系，後來因為覺得沒興趣，就毅然決然轉換跑道進入華語文教學的領域，除了覺得華語教學可以接觸到很多不同的文化，是一件很有趣的事情之外，也是為自己增添一個能夠出國工作的技能。小怡上課最在意的是學生的反應，如果學生不配合，或是上課露出無聊、疑惑的神情，小怡都會覺得沮喪。和小維一樣，小怡在剛上任時也還在寫論文，面對這樣的雙重壓力，小怡選擇先休學，將精神先專注於教學上。不過對於這個職業，小怡還在觀望中，主要是因為她還沒完成國中的教育實習，還沒比較過兩個教學場域，不確定自己適合的是哪一個。

第五章 討論與結論

本研究在上一章以不同的事件作為分類，呈現兩位研究參與者在職場上遭遇的困擾和因應方式。在本章的一至三節中將討論不同事件，以回答本研究的三個研究問題。第四節則為本研究之結論與建議。

第一節 任教初期華語老師的困擾

Estes (1990) 曾將初任教師的困擾分為三個面向，分別為專業技巧、社會情緒和環境組織。本小節將第四章個案呈現中兩位研究參與者所遭遇的困擾，依照此三個面向一一敘述。

一、專業技巧方面：教學技巧、班級經營等學生及教學相關。

初任教師在剛上任之時，由於經驗還不多，對於學生程度的判斷還不太上手。陳美玉（民 88）提到，此時初任教師可能會採取過去學生時代的經驗來做為參考，但由於華語教學和母語教學不同，身為以中文為母語的華語教師，對於學生的學習難點和語感，在缺乏經驗的初任階段較難掌握。例如小維在帶第一個班級的時候，就因為還不能知悉學生的程度，考題出得太難，造成學生感到挫折進而表達不滿，一名學生甚至在走出教室後大聲抱怨小維 “she’s crazy!” [她真是瘋了!]。除了對於學生的程度還不能完全掌握之外，和學生之間也會發生一些誤解，小維和小怡在評鑑中，都曾經有學生寫到「老師不應該嘲笑學生」，但是兩人都堅決自己不可能會嘲笑學生，而且由於學生是反應在期末評鑑裡，所以也沒辦法當下和學生確認。兩人事後回想，小維勉強想出一個可能的對話，就是有一次當學生想用中文表達“mountain meets sea”[山靠海]時，說成了「山認識海」，

當下小維覺得很可愛，微笑了一下之後糾正了學生，她推測可能是這個時候學生覺得被嘲笑了。而小怡則是想不起確切可能造成學生誤會的句子，她認為可能是自己說話的時候總是習慣面帶微笑，所以當在糾正學生的時候沒特別留意到自己的表情，造成了學生的誤會。

兩位研究參與者在訪談中都表示自己備課花了很多時間，尤其是帶第一期的班級的時候，儘管之前曾經有一些教學實習的經驗，但是當要帶正式的班級時，還是會感到很緊張，小維覺得自己帶班和實習不同的地方在於要對整個班級負責，一整個學期的進度都必須要能夠掌握，「因為是屬於我自己的一個班，所以我得對他們負責，所以我很怕哪裡說得不好、說得不對(小維第一次訪談 2015.04.21)」。

小怡則是花了非常多時間備課，甚至影響到自己的日常作息，「我一開始真的花超多時間的。第一個月的時候，那時候真的很緊張，真的每天都很緊張。大概至少也要花半天到一整天的時間吧(小怡第一次訪談 2015.04.22)」。

班級經營包涵了人際關係、情緒管理、危機處理等各種知識的操作與運用，是每位教師都必須要處理的一項事務。華語教學研究所的課程中主要是關於語言學理論、華人文化相關知識以及華語教學法，缺少和班級經營相關的課程，所以這部分的知識要靠教師自己的經驗累積。小怡在訪談中提到，希望語言中心提供關於班級經營技巧的教學輔助，因為她覺得自己在這個部分很不擅長。小怡希望班級內的互動是輕鬆自在的，但是她不知道是由於自己的個性比較不會開玩笑，或是剛好遇到比較安靜的學生，有幾期的班級氣氛互動都不太熱絡，讓她很灰心。有的時候上課還會聽到對面班級傳出來的笑聲，讓小怡有些羨慕，也好奇那位老師是怎麼讓氣氛熱絡起來的。另一方面，小維則是在班上遇過情緒比較容易失控的學生，因為不滿意自己考試的成績而對自己生悶氣、不想配合課程，另一位則是因為怕自己表現不好，考題不會寫就放棄並且哭著離開教室。當這些情況發生

的時候，小維會先顧及整個班級，維持課程繼續，之後在下課時間去找該位學生詳談。但是當第二次發生的時候，小維就會覺得很生氣，覺得學生為什麼要把自己的情緒帶進教室，還影響到其他人。「我會覺得這又不是我的問題，你們的情緒為什麼要影響別人（小維第二次訪談，2015.08.14）」。Fuller 和 Brown（1975）以教師所關注的不同對象作為教師生涯的劃分基準，其關注的變化過程是從對自身（self）的關注，到對教學任務（tasks）的關注，最後則是對學生的關注。初期教師關注自身在教學現場的表現，很在意他人的評價，此時教師遇到問題時，容易將自己（self）的因素放大思考，帶給自己更多的壓力。

除了班級氣氛之外，在訪談之中，兩位研究參與者也不只一次說到希望自己的教學能夠更專業，最擔心的情形是在課堂上學生提問了課前沒準備到的問題，自己一時答不出來，而讓學生覺得自己不專業。而關於希望的教學輔助，兩人都提出「觀課」，也就是觀摩其他資深老師上課，小維覺得有時候教學會遇到瓶頸，想不出新的教法，希望可以參考他人，同時也能激發出更多靈感；小怡則是想看看別的老師如何使上課的氣氛熱絡。此時兩位研究參與者正是在 Huberman(1989)的「生存與發現」時期，他們雖然專業能力不足，但是有動力且充滿好奇心，不斷在發現、探索新的教學可能性。此時期也是教師判斷自己是否能繼續留在教學職場的階段，若能得到適當的教學輔助，將幫助教師在教學生涯的發展能夠更加穩定。

導入階段的教師最大關注是作為教師的勝任感與生存，像是教室控制、為學生所喜愛以及收到的評價等等（Letven, 1992）。小維有一次特別為學生準備額外的練習題幫他們練習考試，但學生不但沒有如她預期的表示感激，反而抱怨考題、抱怨老師在「整」他們。這次事件，小維感到非常挫折及沮喪，因為她心中預期自己額外的準備是一種為學生著想的行為，但是得到的回饋卻是負面的。而小怡

遇到的情況則是自己很用心的準備課程，學生卻寫「投訴信」到華語中心，學生認為小怡「不應該當中文老師」、「如果有下次，我不會再給她教」。面對學生這樣的反應，小怡感到十分難過，覺得自己盡心盡力準備的課程，卻得到這樣的回饋。任教初期的教師，會特別關注學生的反應，學生所表現出來對老師的喜好，對於教師造成的影響很大。在訪談中，小怡也提到自己的情緒的確是受學生而左右。小怡曾一次帶兩個不同個性的班級，一個班級氣氛較為積極，另一個則是比較冷靜，小怡就表示，每次要上氣氛積極熱絡的班級的課時，心情會比較愉悅，而要上另一個比較安靜的班級時，在前一天就會覺得比較無力。

另外，學生的個別性格處理也是初任教師容易忽略的地方。曾經有一位學生覺得小怡討厭他，原因是某次上課小怡在向全班宣布考試應該注意的部分，特別點出了他的名字，他就覺得小怡是在針對他。小怡後來才知道這位學生的自尊心比較高，不能接受自己的成績比以前低，也不喜歡老師糾正他的錯誤。另外，小維則是遇到上課因為想家而哭的學生，這時候教師還要擔任像是輔導老師的角色去安慰學生。

二、社會情緒方面：自我身分認同、安全感、自信心等。

師生之間的關係是初任教師的壓力來源之一（韓玉芬，2003），他們在嚴厲和寬容之間還找不到平衡。初任教師多傾向和學生保持友好關係，但是又怕失去教師威嚴。兩位參與者都說不想要成為權威式的老師，但是又怕太過親和，無法壓制學生。小維希望自己可以多一些威嚴，她曾經參考同事建議，嘗試在進教室時先嚴肅一些，之後再慢慢變寬容，但是她發現自己的個性嚴厲不起來，所以她就放棄了，她決定要找到自己的教學路線，但是對於自己的教學路線是什麼，她也還不能確定。另外，在剛上任的第一年，雖然小維還是研究生，但她從未因此不

認同自己身為教師的身分，也不會因此覺得自己不夠專業。所以她一開始並不避諱告訴學生自己還沒畢業，但是後來卻有學生在評鑑中提到，覺得老師「太年輕」，希望華語中心可以派「專業一點、不要那麼有親和力的老師」。自此之後，小維就會盡量避免告訴學生自己的年齡，以免學生覺得她太年輕而質疑她的專業。而小怡希望自己是個專業又有意思的老師，因為自己的個性比較內向一些，所以小怡還在摸索要怎麼和學生有分寸地開玩笑，讓班上氣氛熱絡一些。

Watts (1982) 形容初任教師的心理狀態為「焦慮、自我懷疑和迷惑」，第一年的工作經驗會長遠影響和形成這些老師的教學人格。當小怡收到負面評價時，她懷疑自己是否真的適合華語教學，尤其當她認真準備課程，學生卻質疑她的專業，這讓小怡很沮喪，同時也很迷惑，因為她不知道自己哪裡做得不夠好。而當班上氣氛不如自己預期時，她也會自我懷疑，到底是自己的問題，還是學生個性的問題？為什麼別的班級總是傳出笑聲，而自己的班卻死氣沉沉。

任教初期的教師會特別在意他人的評價，兩位研究參與者也認為每一次看期末評鑑都是壓力最大的時候，因為這份評鑑不但會影響他們的心情，也攸關下一期的接班狀況，評鑑好的教師會有更多的機會得到自己想要的班級。本研究中的兩位初任教師的第一次評鑑結果都不是太好，心情上覺得很受挫。小維覺得評鑑讓自己在教學上有被限制的感覺，因為擔心評鑑，所以在上課時沒有辦法隨心所欲進行自己想要的課程，必須配合學生的需求。另外，她也覺得學生在班上反應好，並不代表評鑑會相對地好。有一期她班上的學生在上課期間氣氛都很不錯，但是評鑑結果卻不理想，這樣的落差讓她大受打擊。小怡也在訪談中提到，每次拿到不好的評鑑時，都會有離開這份工作的念頭。

另外，兩位研究參與者都是身兼二職，在教課的時候同時還要寫論文，這對

需要多一點時間關注在教學上的初任教師來說，是個很沉重的負擔。小維在完成論文之前，帶的班級都是同一個程度，又加上沒有太多心力構想活動，到最後覺得自己的教學有些了無新意。論文完成之後，她有了更多的時間準備課程，那一次的評鑑結果也特別的好。小怡到本研究結束之前論文還尚未完成，由於無法同時應付教課和寫論文，她選擇先休學一個學年，專心於教學。目前小怡預計在接下來的一期向語言中心請假，好好專心把論文完成。

三、環境組織方面：學校政策、和同事之間的互動、可用資源的選擇。

除了教學之外，學校裡還有其他行政工作以及一些非正式的規定。龐大而繁雜的事務可能會讓初任教師無暇應付。相較於中小學，華語中心的組織較為單純，教師主要面對的除了學生之外就只有華語中心辦公室。華語中心的政策主要是由辦公室的行政祕書和老師一起開會決定，每個學期開始時開一次會，決定這學期的各項活動和討論重要事務。有一次在會議中，老師們提出了「共同備課」的想法，也就是教同一個程度的老師在學期開始前先開會決定本學期的教學進度和大綱。小怡覺得這個想法很好，認為這樣在課程準備以及評分方面比較有個準則。但是這個想法在學期初被提議出來後，並沒有實行，小怡認為可能是因為沒有一個主力出來帶領這件事情，也可能是一些資深老師覺得麻煩，而幾位躍躍欲試的新老師也因為自己資歷尚淺，不敢出來領導這件事情。

和同事之間的關係在教師初期上任時是很重要的，此時初任教師若不能在同事關係中得到親密和支持，可能會感到孤立無援（Letven, 1992）。小維和小怡在教學上遇到困擾時，都會向同事詢問，而很幸運地同事們也都很熱心協助。小維一次在班上遇到挫折，回辦公室之後，同事立刻關心她並且給她建議，讓她很快就能打起精神回到班上。小怡一開始遇到困擾時會先詢問比較熟的同事，在熟悉

了之後發現資深老師也都很熱心，所以也會向他們請教。對於同事間的關係，兩位研究參與者都有正面的想法。

由於語言中心的性質和補習班有點類似，每年招收的學生數量不定，且近來台灣的華語中心不斷設立，來台學習華語的外籍生並無同等增加，語言中心在招收學生方面很有壓力，因此在有衝突或矛盾時會傾向以滿足學生的需求為主。當遇上爭議時，例如一次學生向老師抗議不想學繁體字，老師跟學生解釋這是語言中心的規定，之後學生去詢問語言中心時，辦公室卻說沒有這樣的規定，如此一來，語言中心若沒有和老師站在同一個陣線，不但無法成為老師後盾，也會讓老師變得沒有說服力。

Fessler 和 Christensen (1992) 在教師生涯周期模式中提到，外在社會的看法會影響教師的自我看法以及他們對工作角色的期許。在台灣，許多人對於華語老師的想像和實際上有很大的落差。以兩位研究參與者來說，小維和小怡在進入華語教學職場前，對於華語教學都有美好的想像。小維想像中的華語教師擁有很多到國外的教學機會，而且學生會比中學學生乖巧；小怡當初看到一位華語老師每天都打扮得光鮮亮麗，而且常常分享在華語課程中的趣事，使她對華語教學這個職業有了夢幻的想像。Fuller 和 Brown (1975) 提出的「職前教育的關注階段」，指在成為正式教師前的師資培育階段，尚未經歷過教師的角色，因此對於教師的角色是採取想像中理想化的觀點。兩人進入了職場之後，面臨了現實，發現教學並不如想像中的輕鬆。小維的親戚常常跟她說中小學教師的薪水更多、更穩定，是個更好的選擇，勸她轉換跑道。因為華語教師一天的上課時間大概是三到六個小時，不了解華語教師工作的人可能會以為這是份兼職，或者是看起來很輕鬆的樣子。但是其實除了上課時間之外，課程的準備過程才是更耗費心力的，他們時常工作到深夜，有時候甚至連周末都在忙，而這些時間都不會計算在工作的時間

內。小維自己並不會因為親戚的勸說而有轉換跑道的想法，倒是外人對於自己工作內容的誤解，以為她的工作很輕鬆，她覺得很無奈。小怡的媽媽本身就是小學老師，因此也多少希望她能夠從事中學教職，而她還不確定自己是否要繼續從事華語教學，想要等到自己完成中學實習之後，兩者做比較之後，再來看自己適合哪個職業。

信世昌等人（2011）年的研究報告中指出，低於百分之十的華語教師領有固定薪資，而有七成多的華語教師任教單位並沒有保障教師的基本工作時數，兩位研究參與者任職的語言中心的薪資就是以時薪計算，沒有保障薪資，基本上來說，每一期至少要接兩個班級，收入才足以支付生活開銷。小維在完成論文之後的那一期接了兩個正規班，薪水比較多，家人也很滿意，但是當小維說她下一次只會接一個班，薪水就是減半，家人就有點擔心。小維自己也認為，最理想的狀態是接一個特別班和一個正規班，但不是每一次都能有這樣的選擇。小怡的家人則是希望她能夠快點完成論文，要她不要擔心生計，課程安排以自己能夠負荷為主。兩人目前年紀還年輕，只需負擔自己的開銷，因此在收入方面還不是很擔心，兩人對於自己現在工作收入的態度是還過得去，但不到滿意的程度，但在工作遇到挫折時，不穩定的薪水很可能會成為他們放棄的原因之一。小怡在訪談中也曾提過，學生的負面反應以及不高的薪資，是會讓她感到沮喪的兩件事情。

四、小結

初任教師最常見的問題主要出現在兩個方面，分別是學校社會系統的適應以及教學能力的不足（陳美玉，民 88）。Estes（1990）則是將困擾分為專業技巧、社會情緒和環境組織三方面。由於華語教師的就業環境組織和中小學環境不同，因此本研究參與者在學校社會系統方面的適應並沒有太多不良的情形發生，主要

的困擾是在專業技巧和社會情緒的部分。兩位研究參與者在接任第一個班級時都感到很緊張，花了很多時間準備課程，擔心自己不夠專業。學生個別情緒的處理也是主要的困擾，兩個人也都認為自己的情緒很容易受到班上學生的影響。

每個學期末的評鑑則是主要壓力來源，評鑑不只影響心情，也會關係到下一期課程的安排。小維認為評鑑的壓力會讓自己在教學上感到綁手綁腳，有時會顧慮太多而不敢嘗試新的教學方式。小怡則是在每次拿到負面評鑑時，都會有想要離開華語教學領域的念頭。

初任教師在自信心方面較為缺乏，剛開始上任時，主要關注的焦點在自己身上，非常在意自己的表現以及他人的評價。兩人都希望增加自信，能夠和學生保持一種「亦師亦友」的關係，不會太過嚴肅，也要讓學生信服。而同事和任教單位的支持，對初任教師來說是關鍵的。初任教師在遇到問題時，第一時間會請教的對象就是身邊的同事；另外，若任教單位不能作為初任教師的後盾，他們在教學時會有所忌憚，需要另外擔心單位裡的潛規則，不能專心在教學內容上，這對初期任教的教師來說，是一個困擾。

雖然小維和小怡並沒有被外在社會的看法影響自己的就業意向，但是不免會在旁人的冷言冷語之下感到無奈，幸好最親近的家人都表示支持，他們才有辦法心無旁騖的專心於自己的工作。

總而言之，本研究參與者的困擾在於學生方面的有班級氣氛、學生情緒以及專業技巧的缺乏；教師自身心理因素有師生之間距離的拿捏、身兼二職的心理壓力以及缺乏自信心；環境組織方面則是現實和當初想像的不同，工作的穩定度不高等。以下第二節討論困擾的成因。

第二節 困擾的成因

在第一節分析了兩個研究個案所遇到的困擾，在這個小節討論這些困擾的成因。

一、專業技巧方面的困擾

小維初期遇到最大的困擾是對於學生的程度理解不夠，在課程準備上的難易度掌握不佳，引起學生焦慮。在成為華語教師之前，雖然曾經上過華語教學實習的課程，但是在課程中並不能接觸到所有程度的學生，就算教過相同的程度，每一次新的班級的組成學生不同，教法、程度也都要調整。對於教師而言，這需要透過經驗的累積，初任教師在缺乏實際教學經驗的情況下，只能靠自己逐步摸索。而從學生方面來看，呂啟萱（2011）整理出一般外語學習焦慮的原因，其中一項是學習者對語言學習的看法，學習者對於語言學習通常會有自己的想法，有些人忽略了語言間的差異性，導致個人期望過高，當落差出現時會產生焦慮。

中西文化對於學習概念上的差異也會造成教師的現實震撼。Jin Li（2012）整理出中西文化下的學生在學習上不同的態度，發現西方學生在課堂中傾向於抱持挑戰的態度(challenging attitude)，和東方老師期待的「尊師重道」的態度不同。在這樣的矛盾下，衝突可能會產生。就像小維班上的一名挪威籍學生，在遇到問題時會直接向老師反應，有些老師可能會因此感到被冒犯。

近年來華語教學高等教育漸增，華語教學學科專業化，許多教師有自覺地往更高的學歷攻讀，但同時又需要實際教學的機會，因此時常會在修課的同時身兼教學。對新進老師而言，這樣的雙重壓力會逼得老師先放下一方。兩位研究參與者的確都感受到了這樣的壓力：小維在完成論文前沒有辦法將全部的心力放在教學上，在準備課程的時候會依循自己舊有的模式，沒有多餘時間構想新的活動。

她自己也覺得教學了無新意，因此很想趕快將論文結束。在寫完論文之後，她有了完全的時間可以準備課程，那一次的評鑑結果也都比以往高。而小怡在一開始也是忙到日夜顛倒，之後她選擇先休學，專心於教學。

二、 社會情緒方面的困擾

Pillen, M.等人（2013）提出新老師在剛上任的時候，身分認同可能會帶來一些矛盾。他們在剛上任的時候心態還沒完全轉變，認為自己還是學生的身分，但是同事以及學生們已經將之視為一個成熟的教師。兩位研究參與者在任教初期時的確同時還是學生，但是她們並沒有因此認為自己不具有正式教師的資格。小維覺得教學專業是靠時間累積而得的，和自己身分並沒有絕對的關聯。倒是她的學生曾經反應老師太過年輕，會給人不專業的印象。

過往有研究指出初任教師因為害怕被評價，因此傾向遠離資深教師。不過本研究參與者和資深同事的關係不錯，當她們有問題去諮詢資深同事時，同事都很熱心回答，這讓她們在職場融入方面減少了很多阻力。另外，在這個時期教師較缺乏自信，容易將學生不好的表現歸咎於自己的能力不足，因而給自己過多的壓力。比方說當學生抱怨作業太多時，小怡會先對自我懷疑，而不是堅持自己的原則。

三、 環境組織方面的困擾

台灣的華語教師大部分為「全職兼任」，意指授課時數每週至少 15 小時，只在一個語言中心服務，但不屬於編制內的專任人員。信世昌等人在 2011 的研究報告中，調查了台灣華語教師的授課平均時數，從 2001 年一周平均 20—29 小時，

到 2010 年下降為 10—19 個小時，顯示出華語教師的平均收入也是減少的。小維一周平均授課時數為 22 小時，她認為最理想的狀況是每周 21 小時，所以她對於目前的收入還算滿意，但是並不是每一期都能依照自己所希望的狀況安排。小怡一周平均授課時數為 18 小時，由於她現在還沒完成論文，因此也不想要太多負擔，對於目前的狀況也算是滿意，但對於整體職業未來展望，小怡認為薪水還是稍嫌不足，不過目前還不會影響她繼續待在這個行業的意願。然而，兩人都認為華語教師在台灣不受到重視，比方說在大專院校附設的語言中心的華語教師並不在體制之內，類似於約聘的制度，按鐘點計算薪資。小怡在訪談中也提到，政府一方面要推廣台灣的華語文教育，另一方面卻沒有相應的方案，對於站在華語教育第一線的華語教師不但沒有特別的待遇，連收入都是「吃不飽、餓不死」的狀態，對於這樣的情形，她感到很無奈。董鵬程（2007）也提到，台灣的華語教學缺乏一個統一事權的單位，信世昌等人（2001）調查台灣華語教師的意見，結果「薪資」和「人事制度」是華語教師最不滿意的項目，而「官方的重視」則一直以來都是國內華語教師最期望能夠加強的部分。

四、 小結

整體來說，初任教師主要的困擾成因是由於缺乏經驗，在正式上任之前對於教學的情形只是透過想像或者觀摩，許多教學相關的問題要等到碰到的時候才有機會了解如何因應。另外，華語教學的對象是外籍人士，文化背景和教育方式都和教師不同，比方說對於學習的態度，西方文化背景的學生較獨立自主，有意見習慣直接表達，但東方文化背景的教師可能期待學生有「尊師重道」的態度，所以華語教師初上任的「現實震撼」還會加上文化衝擊的因素，變得更難預測。

新老師容易投射自己的心情，會將對自己的期待投射在學生身上，當學生沒有按照他們的期待來表現時，會讓他們覺得很憤怒或者受傷，這是由於自信心還

不足，當遇到困擾時傾向於自我懷疑。

此外，華語教學至今保障欠缺、定位未明的處境也是華語教師的一大擔憂，雖然不會造成立即性的困擾，但是當在工作上遇到挫折時，會成為加速離開這個領域的原因之一。

以上為造成兩位個案困擾的成因，於第三節討論他們因應的方式以及結果。

第三節 困擾的因應方式及結果

根據本章前兩節的分析與討論，初任華語教師的困擾成因有專業技巧、社會情緒以及環境組織三個方面。本節將根據上述研究結果，討論初任華語教師在面對以上困擾時，所採取的因應策略。根據 Lazarus 和 Folkman (1984) 之定義，因應是指：「當個體評估內在或外在的某些特定要求，已超過個體資源或能力的負荷時，個體為了因應這些特定要求，而做的認知與行為上的努力。」而面對困擾的因應策略又分為兩類，分別是心理上情緒認知因應以及行為上問題反應因應，兩個類別之下依態度又可細分為正面積極、負面消極以及不回應。以下將根據研究參與者困擾的類別及項目，分別敘述其因應的方式及結果。

一、專業技巧方面的困擾

初任教師因為經驗不足或是缺乏專業技巧所造成的困擾，發生在研究參與者身上的包括「未能精準掌握學生程度」、「學生不滿意班上規定」、「班級氣氛的掌握」、「學生失控的情緒」、「學生反應不如預期」和「被學生討厭」。以下根據這些困擾，探討兩位初任華語教師的因應策略。

1. 未能精準掌握學生程度

小維在初上任時還不能精確掌握學生的程度，考題出得太難造成學生反彈，學生在寫完考卷時甩門走出教室，還大聲抱怨。小維當下聽到覺得很難過，當時她採取的因應方式為請教資深同事，和同事討論之後，她發現是自己還不熟悉學生的程度，以母語者的思考方式去出題。而在這次事件之後，小維在出作業和考題時都會特別留意，往後類似的問題也比較少出現。

2. 學生不滿班上規定

小維在班上有一套規定，若學生在考試時遲到，她不會讓學生補考。有一次她在考聽力測驗，有一位學生遲到了，她就遵守自己的規則不讓學生補考，但是學生表示不滿，認為小維應該要在考試的前一天提醒學生。當時小維的解決方案是先了解了學生不滿的原因，之後衡量了一下狀況，當時是學期剛開始不久，發現的確可能會有些學生因為剛轉換班級而沒有聽到班級規定。因此小維同意讓那名學生補考，並且藉由那次機會再說一次自己的規定。小維的因應方式遵守了自己的原則，但是她同時也聽了學生的理由，兼顧到體諒學生，這次的因應結果是學生也滿意這樣的方式。

3. 班級氣氛的掌握

對於小怡而言，如何讓班上氣氛熱絡起來是一項挑戰。小怡認為自己的個性因為比較不會開玩笑，有時候會不知道怎麼讓班級氣氛輕鬆一點。對於這項困擾，小怡很希望可以去觀摩其他老師帶動班級氣氛的方式，但是她認為這跟教師和學生本身個性有更大的關聯。

對於這項困擾，小怡採取比較消極的態度面對，因為在個性方面也比較難說改就改，但她還是做了一些嘗試，像是多和學生開玩笑等等。

4. 學生反應不如預期

有一次語言中心要改變考試方式，小維怕班上學生不能適應，特別在考試前另外準備了練習題給學生，但學生不僅沒有表示感激，反而怨聲連連。那是小維第一次在班上生氣，她覺得很無力，下課之後她回辦公室和同事討論應該要怎麼解決，同事建議她用鼓勵取代責備，小維也很快地收拾好情緒回到班上。

小維覺得最大的困擾不是教學方面的問題，而是處理學生的情緒，以及自己因為學生而產生的負面情緒。幸好同事也很冷靜的安慰她並且給予建議。

5. 學生失控的情緒

有一次小維班上的學生因為回答不出問題，就忽然哭出來並且走出教室。同樣的情形還不只發生一次，另一次則是在考試時，因為不會寫，也是哭著走出教室。在第一次發生的時候，小維當下還是先顧及整個班級，在下課後去和那位學生談一談，了解學生是因為擔心自己表現不好，會被老師認為自己很笨，小維就和學生解釋自己並不會因為上課的回答不佳就這樣評斷。而事情第二次發生時，小維就覺得不太開心，當下她也是先繼續把考試完成。下課之後，小維就和朋友抱怨、和同事討論應該要怎麼解決。

教師的情緒很明顯已經受到學生的影響，不過當下小維選擇暫時先冷處理，在課後和同事討論解決方法。之後在隔週上課發還考卷時，小維詢問整個班級對考試的想法怎麼樣，順便告訴全班自己考試的用意不是在於為難他們，而是給他們練習和測試自己的程度，要學生不要得失心太重，但該名情緒失控的學生依舊不太能接受，上課態度還是非常冷淡。

6. 被學生討厭

小怡曾經被一名學生討厭，原因是學生覺得小怡處處針對他、討厭他。該名學生在班上多次刻意不配合，小怡察覺異狀就決定要找學生談談，但是學生卻刻

意迴避。但小怡覺得一定要弄清楚問題出在哪，所以在某次下課就直接去找學生。

小怡的解決方式是面對問題，直接找學生問清楚，後來知道是在某次上課小怡特別點出那學生的名字，讓他覺得被針對，所以自此之後開始討厭上課。小怡了解這點之後，在上課時她就盡量避免單獨點名學生說她的問題，如果真的特別有問題的，也選擇私底下再說。

二、 社會情緒方面的困擾

由於自身的情緒所引發的困擾，包括自我身分認同、安全感還有自信心。像是「師生距離」、「缺乏自信心」、「身兼二職」以及「評鑑」所帶來的壓力等。

1. 師生距離／缺乏自信心

初任教師在和學生的距離上較容易產生矛盾，尤其學生是和自己年紀相差不遠，小維在一開始想要和學生當朋友，但是後來覺得這樣會讓自己的公私生活混淆。

小維對於師生間的距離和關係是有意識去處理的，她也會去觀察其他教師和學生的關係互動是怎麼樣，同時也去找出自己適合怎麼樣的教學方式。

另一方面，小怡在師生之間的距離方面的處理比較沒有掙扎，她希望自己是個亦師亦友的老師，不過在那之間的分寸還需要拿捏得宜。她覺得自己在自信方面還不足，因此「氣場」還不足以壓過學生。但個性方面的困擾是比較難調整的，小怡知道應該要增進自信，但是同時也不太知道要從何努力。

2. 身兼二職的忙碌

兩人在初上任時都還是研究生，要一邊教課一邊寫論文，在帶第一期的時候完全沒有時間可以寫論文。小維一心想要趕快完成論文，好可以專心於教學上。而小怡則是選擇先休學，保留修業年限，先暫時把精力放在教學。

當時兩位教師的解決方案是特別向語言中心商量，讓自己可以暫時先都接任同一個程度的班級，如此一來在準備課程上的負擔可以減輕一些。於是小維從 2013 年冬季期到 2015 年春季期都接同一程度 (I1) 的班級，小怡則是從 2014 冬季期到 2015 夏季期都接同一程度 (I2) 的班。雖然負擔減輕了，但是由於每個班級的學生個體在學習方式和習慣上都不盡相同，因此在接任另一個新的班級的時候，儘管是同樣程度，授課內容還是需要做微調。兩人都認為語言中心這樣的通融，的確讓她們的負擔減輕了不少。

3. 評鑑

期末的教學評鑑是影響兩人情緒最大的來源，由於評鑑都是在學期結束之後才讓老師看到，因此有很多問題是沒有辦法當下察覺並改善的，老師也會覺得一頭霧水。兩人拿到評鑑的時候都會認真回想和反省，自己是在哪個環節出了錯誤。在訪談中她們共同提到的一點是被學生反應「不應該嘲笑學生的問題」。小維努力回想自己可能造成學生誤會的例子；小怡覺得可能是自己說話的方式讓學生誤會了，兩位教師都很用心面對學生所反應的問題。

而為了改善事後無法修正問題這點，小維和同事討論出了一個方法，就是在學期中先做一次調查，詢問學生對課程的意見。小維實行了一次，但是結果並沒有明顯的改善，因為學生也會礙於學期還沒結束，有些意見不敢真正表達。

另外，小怡拿到負面評鑑的時候會質疑自己的教學能力，甚至想過要離開華語教學職場。可見學生的反應是造成教學最大的挫折，小怡認為可能是自己還太

資淺，還不夠身經百戰，所以才會被學生給影響情緒。

三、 環境組織方面的困擾

包括學校政策、同事間的互動和可用資源所引起的困擾，有「資歷太淺不方便出來引導新政策」、「教學機構未能全力支持老師」、「不穩定的就業環境」等。

1. 資歷太淺不方便出來引導新政策

小怡提到語言中心曾在期初會議時提到一個「共同備課」的新提案，當時包括小怡等許多新舊老師都覺得這個想法很好，不過開會結束後卻沒有實行。小怡認為可能一方面是因為缺乏了一個主導者，另一方面對於資深老師來說，他們可能已有自己習慣的教學法，不一定會想要嘗試新的方式。

對於這樣的情形，小怡覺得可以私下找同期教同程度的老師約時間出來討論，也不一定要一次強制全部的老師參與。筆者認為這是一個好方式，自發性的討論較有彈性，用強制的可能反而會造成教師壓力。

2. 教學機構未能全力支持老師

由於語言中心類似於補習班的形式，每一期招收的學生不定，且學生繳費上課，語言中心就會希望以學生的需求為主。但是有時候變成太偏向學生，影響到教師的公信力。對於初任教師來說，剛上任時對於環境和中心的潛規則可能還不熟悉，有時候說的規定和中心不同，難免會顯得站不住腳。

面對這樣的困擾，教師應該要和辦公室反應，至少要達成共識，對外、對學生的說法要一致，才不會讓學生失去信任。

3. 不穩定的就業環境

對於目前的工作，雖然還算滿意，但其實兩人都有隱憂。台灣華語教師多是全職兼任，依鐘點計薪，且每一期的教學時數不固定。

另外，華語中心教師多不受「教師法」以及「勞工法」所保障，也沒有退休金的保障，兩位教師表示這部分雖然目前不構成困擾，但是就長遠之計來說，還是會擔心。收入的不穩定已是台灣華語教學的一大隱憂，許多華語教師憑著一股熱忱進入華語教學的行列，初期有許多美好的幻想，在進入之後發現了現實面，有些老師能靠著熱情以及旁人的支持繼續走下去，有些人可能選擇轉換跑道。小維在訪談中說到，其他資深同事說過「做這一行還是要找個兼職」，在工作了近兩年後，她也深感認同；小怡則是覺得，不穩定的薪資和學生的負面評價會讓自己萌生退意，但兩者比起來，學生的負評會讓她更感挫敗。

四、 小結

兩位初任教師遭遇到的困擾，以 Estes (1990) 針對初任教師所遭遇的困擾所提出三面向為分類，分別為專業技巧、社會情緒和環境組織。在專業技巧方面，遇到的困擾主要是因為經驗不足，因應的情緒包括困惑、錯愕和憤怒，因應的行為則會找他人諮詢，或者調整自己的心態。社會情緒方面則主要和自信心有關，像是學生的回饋不如預期所造成的自我懷疑和沮喪，因應方式由於是個性方面的調整，所以主要是採取自我調適或者是觀察他人的方法。而環境組織方面所造成的困擾，主要是就業環境的困境，大環境的不穩定和語言中心的不支持，讓新任教師感到無奈，而因應方式除了自己另找兼職以解決薪資不穩定這個困擾之外，對於組織的規定和態度，作為教師所能做的因應選擇並不多。以下表格簡略呈現困擾和成因，以及因應的方式。

因應方式			
	困擾及成因	情緒	行為
專業技巧	1. 程度掌握 2. 文化上的現實震撼 3. 備課時間	1. 錯愕 2. 困惑 3. 憤怒	1. 詢問同事 2. 詢問學生 3. 調整自我 4. 和語言中心通融
社會情緒	1. 師生間的距離 2. 自信心不足 3. 評鑑	1. 不確定 2. 無奈 3. 沮喪	1. 自行觀察 2. 無可奈何 (消極)
環境組織	1. 大環境的不穩定 2. 語言中心不支持	1. 無奈	1. 兼職工作
Estes(1990)			

表 5. 研究參與者的困擾成因以及因應方式

第六章 結論與建議

本研究旨在了解初任華語教師在不穩定的導入階段可能會遭遇的困擾及因應方式，並且提出相關建議。本研究採取質性個案研究，取兩位年資一至兩年的初任華語教師作為研究對象，進行訪談。經過整理訪談結果，並加以討論與分析之後歸納出結論，最後提出相關建議。本章分為兩節，第一節根據本研究之研究目的及研究問題提出結論；第二節提出對華語教學培訓單位、華語教學相關單位、華語教學者，以及對於未來研究之建議。

第一節 結論

一、 受訪之任教初期的華語教師可能會遭遇的問題以及成因

初任華語教師一開始由於缺乏經驗，許多事情都要從失誤碰撞中學習。基本的教學技巧在修課或者實習的時候能夠了解一些，但是課堂的可能會發生的臨時狀況，就要靠教師自己的應變。兩位個案所遇到的問題可分為三方面：

(一) 專業技巧方面

- 不熟悉學生程度－初任教師經驗不足，使用了母語者的角度思考，還無法精確判斷學生的程度。
- 學生不滿意班上規定－由於華語教師面對的學生來自不同國籍，不同文化下的學習態度，造成教師面臨「文化衝突」。
- 班級氣氛的掌握－除了教師本身個性之外，自信心還不足也會讓教師自我懷疑，教師對於自己的教學法還不確定。
- 學生失控的情緒－教師可能忽略了學生也有學習上的情緒問題，且教師自身的情緒會太容易受學生影響。
- 學生反應不如預期－初任教師有時會把對自己的期待投射到學生身上，當學生的反應不如期待時，教師會因此感到失望或憤怒。

- 被學生討厭－教師初期會將焦點關注在自己身上，在意自己的表現，有時會忽略學生個別差異。有些較為敏感的學生，可能會因此產生誤會。

(二) 社會情緒方面

- 缺乏自信心－初任教師的心理狀態是「焦慮、自我懷疑和迷惑」的 (Watts, 1982)，主要是由於缺乏自信心，因此對於自己的表現還不夠肯定，所以當學生提出問題，教師容易會先對自我懷疑。
- 師生距離－初任教師剛脫離學生身分轉變為教師，一開始心態可能還沒完全調適過來。又加上成人華語教學的對象通常年紀和教師本身相仿，教師也會想和學生保持亦師亦友的關係，而其中距離的拿捏，在一開始會使初任教師感到困擾。
- 身兼二職－隨著華語教學相關高等教育漸增，往後對於華語教師的要求提高，會有更多的人繼續攻讀更高的學歷。然而華語教學除了理論之外，實際經驗也很重要。許多人會選擇在研究所課程修完之後，立刻尋找能夠就業的機會，這時候他們就會身兼二職－教學和論文同時進行。但是初任教師此階段是最為不穩定的時期，本應需要更多的精神，同時還需要完成論文的壓力是近期初任華語教師的一大困擾。
- 評鑑－初任教師會特別在意別人給他的評價，每期的期末評鑑是兩位研究參與者最大的擔憂。由於評鑑都是在期末才能看到，因此很多學生的問題和需求是無法當下解決的，有時教師看到評鑑也會覺得一頭霧水，甚至覺得很無辜，尤其是當自己已經盡心盡力，卻被學生抱怨不夠用心。

(三) 環境組織方面

- 資歷太淺不方便出來引導新政策－教師的工作是比較獨立性的，尤其是語言中心的教師彼此之間並沒有太多的合作關係。「共同備課」這

個想法對於新老師是個很大的援助，但是對於已經教書多年有自己習慣教法的資深教師，可能是多出來的負擔。

- 教學機構未能全力支持老師－由於學生是語言中心的收入來源，因此有時候語言中心會太過順從學生的需求，而忽略了老師。謝寶梅（民80）提出教師在早期任教生涯若沒有獲得支持性的輔導，孤立地度過嘗試錯誤的焦慮階段，會影響到未來的做事和教學態度。初期教師關注於教學，此時若教學機構能夠支持教師，會讓他們感到有後盾，在教學上也能更有自信。
- 不穩定的就業環境－楊斐棋（2006）總結台灣的華語教學市場困境，主要是缺乏一個具公信力的單位統籌國內的華語教學資源，形成各行其事的局面。華語教師抱著一股熱情及理想進入這個領域，但往往除了教學上的現實震撼外，有後顧之憂的工作條件也會讓人打退堂鼓。雖然對於普遍年紀還輕，沒有太多經濟壓力的新任教師來說，這不是立即性的困擾，但是不穩定的就業環境會讓教師在遇到挫折時更感沮喪。

二、受訪之任教初期華語教師所遭遇的問題的因應方式及因應結果

當面對困擾時，個體會先行評估之後採取因應策略，而面對困擾的因應策略又分為兩類，分別是心理上情緒認知因應以及行為上問題反應因應，兩個類別之下依態度又可細分為正面積極、負面消極以及不回應。兩位研究參與者在面對困擾的時候，於心理層面的因應多是採取正面積極的態度，遇到困擾時會先調整自己認知，以同理心或者包容的態度面對。而行為層面上的因應，會先自行思考解決辦法，並主動尋求他人協助。但在自我個性方面，會採取慢慢適應改變的方式。

第二節 建議

一、 對華語教師培訓單位之建議

初任教師的困擾主要來自經驗的缺乏，雖然很多教學技巧是從試誤中學習，但培訓單位能幫助教師減少這些挫折。除了理論性的知識之外，受訪者提到課堂觀摩是個很好的協助，藉由觀察實際上課情形，除了可以參考資深教師的教學技巧外，觀察者對於課堂的想像也能夠更為實際。另外，兩位受訪者也提到教學實習課非常有幫助，培訓單位可以請資深教師分享如何編寫教案，並且提供實際教學場域，可讓教師在上任之前先熟悉教學時可能會發生的狀況，減低進入教學現場之後的焦慮。

二、 對華語教學相關單位之建議

兩位研究參與者都提到，由於學生是語言中心的收費來源，因此語言中心有時會過度以學生為主，而忽略了教師。但學生來來去去，教師才是語言中心長久的資產，有能力的教師可以吸引更多的學生。因此語言中心和老師的關係應該更親密一些，給予教師最大的支持。官方的支持可能不是一朝一夕就能改變，但是可以從小單位開始做起。

三、 對未來研究之建議

（一）資料蒐集方法方面

本研究主要的資料來源是透過訪談，蒐集受訪者回溯式的敘說，難免會有一些細微的關鍵點遺漏掉。未來可以增加進到班級內的觀察，記錄當下事件的發生以及教師的因應方式，或請初任教師書寫教學日誌等方法，可以對初任教師的經歷有更全面的了解。

（二）研究對象方面

本研究中的受訪者都還在就職中，遇到困擾的時候都努力因應，可以說是正在適應中或者已成功適應下來，而也有另外一些初任教師是因為無法適應而離開教學職場，可加入這些教師的因應歷程做一對比。另外，本研究對象僅取在台灣在同一語言中心任教的華語教師，未來可增加訪談對象，包括在不同地方任教的老師，甚至是在海外的華語教師。



參考文獻

一、中文部分（按筆畫順序排列）

- 王文科編譯（1990）。質的教育研究法。台北：師大書苑。
- 王秋絨（1991）。教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊義（再版）。台北：師大書苑。
- 王旭萍（2003）。一位資深女性幼教老師的專業發展歷程。國立新竹教育大學幼兒教育研究所碩士論文。
- 江惜美（2007）。華語教學現況與省思。2007 多元文化與族群和諧國際學術研討會論文集，台北市：國立臺北教育大學華語文中心。
- 何淑貞、張孝裕、陳立芬、舒兆民、蔡雅薰、賴明德（合著）（2008）。台北：三民。
- 呂啟萱（2011）。台灣外籍學生華語學習困擾與因應策略之研究。國立政治大學華語文教學碩士學位學程。
- 李小惠（2002）。生物科職前教師專業成長之個案研究。國立臺灣師範大學生物學系在職進修碩士論文。
- 李榮峴（2012）。華語文師資教育之規劃與分析—以臺灣與美國為討論範圍。國立高雄師範大學華語文教學研究所碩士論文。
- 李曉萱（2000）。華語文教師教學專業知能之探究。國立台灣師範大學華語文教學系碩士論文。
- 宋如瑜（1999）。由新手邁向專家之途—北京清華大學 I U P 對外漢語教師培訓行動研究。國立東華大學教育研究所碩士論文。
- 宋如瑜（2008）。華語文教師的專業發展：以個案為基礎的探索。台北：秀威資訊科技。
- 宋如瑜（2009）。華語文教學實務。台北：正中。
- 宋如瑜（2012）。華語教師的教學語言研究 —以師資培育為導向。國立臺灣師

- 範大學華語文教學系博士論文。
- 吳奇榮（2007）。不同師資培育制度對國小教師專業能力影響之研究。世新大學行政管理學碩士論文。
- 吳松樺（2002）。教師教學信念之個案研究：以國小一年級教師為例。台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林妙真（2004）。邁向幼教老師之路：三個師資生的故事。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文。
- 林秀惠、方淑華（2005）。從 3C 到 3E 談全球化浪潮下的華語教師專業使命。收錄於二十一世紀華語文中心營運策略與教學國際研討會論文集，頁 405-412。台北：國立台灣師範大學國語教學中心。
- 林思妙（民 82）。從認知評估、因應方式看國中教師的工作壓力。國立台灣師範大學教育心理輔導研究所。
- 周新富（2007）。教育研究法。台北：五南。
- 信世昌、李希奇、方淑華、李郡庭、林珮君（2011）。台灣華語教師之教學環境及滿意度調查：十年來之變化發展分析。台灣華語教學研究期刊。2011 年第 3 期。頁 1-33。
- 范淑惠（2014）。國中初任特殊教育教師職場導入歷程研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班碩士論文。
- 徐心浦（2004）。社區大學成人教師教學困擾及其因應方式之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文。
- 郭丁熒（民 87）。教師理想角色與實際角色差距因應模式之建構。國立台南師範學院。台南師院學報，31，47-90 頁。
- 郭蕙菊（2003）。國民小學實習教師與初任教師教育專業認知之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 陳美玉（民 87）。經驗權威與師資生學習之研究。研習資訊雙月刊。15，3，40-55

頁。

陳美玉（民 88）。教師專業發展途徑之探討—以教師專業經驗合作反省為例。教育研究資訊，7（2），80-99 頁。

高敏馨（2004）。國內對外華語教學現況與華語文師資培訓及其展望。國立台灣師範大學華語文教學系碩士論文。

張和生（2006）。對外漢語教師素質與培訓研究的回顧與展望。北京師範大學學報（社會科學版）。第 3 期，頁 108-113。

孫國華（民 86）。國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文。

蔡培村（民 83）。國民小學教師生涯能力發展之研究。台灣省政府教育廳委託朱案研究報告。台中縣：中部辦公室。

畢恆達（2010）。教授為什麼沒有告訴我。新北：小畢空間。

曹逢甫（1998）。論在台灣成立華語師資培訓機構之必要性與可行性。華文世界，90，頁 50-63。

曹逢甫（2007）。台灣華語文教學師資培訓。收錄於華語文研究與教學：四分之一世紀的回顧與前瞻，頁 558-591。台北：正中書局。

趙金銘主編（2004）。對外漢語教學概論。北京：商務印書館。

楊斐棋（2003）。華語教師角色定位與專業化歷程之研究。國立臺灣師範大學社會教育學系碩士論文。

董鵬程（2007）。台灣華語文教學的過去、現在與未來展望。收錄於多元文化與族群和諧國際學術研討會論文集。台北：國立台北教育大學。

劉珣（2005）。華語（對外漢語）教學的學科建設與專業人才的培養—21 世紀華語機構的根本策略。收錄於二十一世紀華語文中心營運策略與教學國際研討會論文集，頁 12-14。台北：國立台灣師範大學國語教學中心。

劉曜睿（2004）。導入階段國小教師生涯發展遭遇之問題與問題因應之研究。台

中師範學院國民教育研究所碩士論文。

賴萱和（1999）。新制實習制度下生物實習教師專業成長之個案研究。國立高雄師範大學科學教育研究所碩士論文。

韓玉芬（2004）。初任教師工作壓力因應歷程之質的研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

饒見維（1996）。教師專業發展－理論與實務。台北：五南。

二、英文部分（按字母順序排列）

Bartell, C. A., (2005). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Los Angeles, CA: Corwin Press.

Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. New Orleans: American Association of College for Teacher Education.

Brock, B. L., & Grady, M. L. (1996). *Beginning teacher induction programs*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED399631).

Brock, B. L., & Grady, M. L. (2007). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginning teacher* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Burden, P. R. (1980). *Implication of teacher career development: New roles for teacher, administrators, and professor*. Slippery Rock, PA: The National Summer Workshop of the Association of Teacher Educators (ERIC Document Reproduction Service NO. ED223609).

Chen, Y.F. & Hsin, S.C. (2010). The Development of TCSL Teacher Training in Taiwan. In Linda Stung & Ken Cruickshank (eds). *Teaching and Learning Chinese in Global Contexts*. London: Continuum, P. 165-180.

Cho, J., & Trent, A. (2006) Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research* 6(3), 319-340.

Ellis, C. (2004) *The ethnographic: A methodological novel about authoethnography*.

Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Estes, G. D. (1990). *Assessment component of the California New Teacher Project:*

First year report. Washington, DC : Office of Education

Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle : Understanding and guiding the professional development of teacher.* Boston : Allyn and Bacon.

Gall, Meredith. D., Gall, Joyce. P., Borg, Walter. R. (2007) . *Educational research: an introduction* (8th ed), 446-487. U.S.A: Pearson.

Fuller, F. (1969) . Concerns of teachers: A developmental conceptualization, *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

Huberman, M. (1989) . The professional life cycle of teachers. *Teachers college Record*, 91(1),31-57.

Lee, S. Y. (李星瑩) (2013) . *Developing Professional Identity as an English Language Teacher in Formal and Informal Professional Development Contexts: A Narrative Inquiry.* Master's Thesis. National Chengchi University.

Li, J. (2012) *Cultural Foundations of Learning: East and West.* Cambridge.

Lortie, D. (1975) . *Schoolteacher: A Sociological Study.* London: University of Chicago Press.

Newman, K. K. (1980) . Helping teacher examine their long-rang development. *Teacher Educator*, 15(4), 7-14.

Olsen, B. (2010) . *Teaching for success: Developing your teacher identity in today' s classroom.* Boulder, London, CO: Paradigm.

Pillen, M., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013) . *Tension in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies.* *European Journal of Teacher Education*, Vol. 36, No.3, p.240-260.

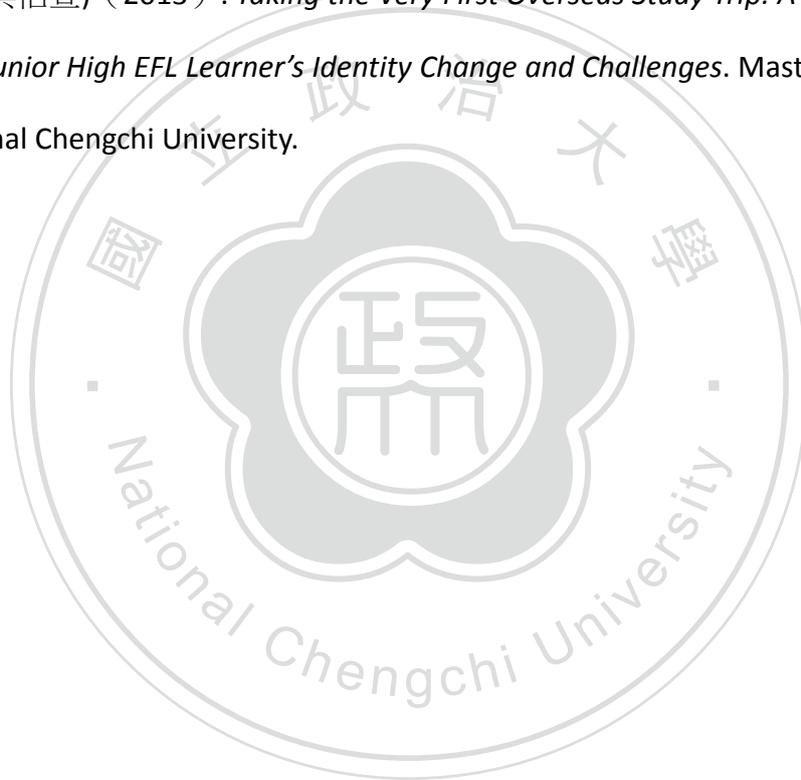
Reynolds, A.(1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1),1-35.

Sandefur, J. T. (1982) . *What happens to the teacher during induction?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 251 444).

Slavin, L. A., Rainer, K. L., McCreary, M. L., & Gowda, K. K. (1991) . Toward a multicultural model of the stress process. *Journal of counseling and development*, 70(1), 157-163.

Veenman, S. (1984). *Perceived problem of beginning teacher. Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Wu, Y. H. (吳怡萱) (2013) . *Taking the Very First Overseas Study Trip: A Case Study on a Junior High EFL Learner's Identity Change and Challenges*. Master's Thesis. National Chengchi University.



附錄一訪談內容大綱

第一次訪談

一、基本資料

姓名

性別

年齡

教育背景（大學畢業科系、和教育相關課程）

二、先前經驗

- 選擇這份工作的因素
- 先前經驗（國小、國中、...、語言學習等）對現在工作的影響。
- 正式開始前是否有相關經驗？經驗為何？
- 為了這份工作怎麼樣做準備？
- 對這份工作的想像是什麼？（覺得這份工作應該是怎麼樣）

三、關於工作

- 你覺得你是怎麼得到這份工作的？
- 你的工作包含什麼？
- 哪個部份讓你覺得最吃力？
- 工作一開始時感覺是什麼？
- 進入課堂後遇到過什麼困擾？可以請你舉例？（學生／行政／自己的生活）
- 如何解決？（求助他人／自行解決）
- 因應的結果怎麼樣呢
- 談一談你覺得最具挑戰性的一堂課？
- 談一談你最喜歡的一堂課？
- 談一談你最喜歡的學生？
- 你覺得最理想的學生應該是要怎樣？（例如：學習態度、學習目標等）
- 你覺得這些學生來政大學中文的學習目標應該是什麼？實際上他們給你的感覺是什麼？

四、關於生活

- （成為教師後）生活習慣有什麼改變嗎？
- 一開始教課時花多久時間準備課程？（備課、改作業等）
- 談一談你成為教師後的一日生活時間分配，有什麼感覺？
- 家人或親朋好友是否支持你的工作，若有，是如何支持？