



在反思中成長：華語文教學師資培育 實務性課程設計與實踐

張金蘭

摘 要

研究目的

本研究以反思為主線，目的在使華語文教學師資生運用所學之教學知能於教學現場。

研究設計／方法／取徑

研究者為解決在教學現場發現的問題，採取「計畫、行動、觀察、反思」循環之行動研究法。以 Wallace (1991) 的「反思性師培模型」為基礎，在 18 週教學時間中設計與實施課程。研究對象為修習研究者所教授「華語文課程與教學設計研究」之華語文教學碩士班研究生 9 位，真實教學學生來源為就讀於北區某大學之外籍學生 23 名。採取以質性為主、量化為輔的研究方法。師資生需將理論知識與經驗知識相互印證、靠練習來發展行動所得的知識，再與觀察所得的知識相互對照，透過「練習、反思、再練習、再反思」不斷循環以獲得華語文教學專業知能。

張金蘭，國立臺北教育大學語文與創作學系 / 華語文教學碩士班副教授

電子郵件：jinlanc@mail.ntue.edu.tw

投稿日期：2020 年 12 月 9 日；修正日期：2021 年 2 月 18 日；接受日期：2022 年 1 月 27 日

研究發現或結論

研究結果有二：一是建立以反思為主的華語文教學實務課程，二是師資生在參與此課程後，教學專業知能獲得增長。根據質性資料發現，師資生在態度方面能透過反思主動學習，在知識方面能透過反思獲取知識，在技能方面能透過反思運用所學，在自我意識方面能透過反思了解自我，以達到Ⓐ+ASK的課程目標。由量化資料發現，師資生在參與本課程後，在課程滿意度方面，學生學習成果導向問卷之平均數為4.90，為研究者所開設三次課程中最高者，且較全系、全院、全校，以及全校碩士班課程之平均數為高，顯示師資生的對本課程的滿意度極高。

研究原創性／價值

本研究主要的意義與價值有二：在學術研究上，除了發展課程教學模式外，更能結合理論與實務；在教學實務上，則是能具體將理論在教學現場落實。具體的研究結果可供華語文教學系所開設此類課程參考。

教育政策建議或實務意涵

建議強化華語文教學師資培育課程的橫向與縱向合作，邀請校內、校外教授華語文教學實務課程之教師共同參與，使課程設計與實施更加完善。相關研究成果應要回饋於教學現場，並且可在教學現場重現。最終希望能夠改善教學實務、落實教學理論、激發研究者與教學者的對話與共鳴。

關鍵詞：華語師資培育、華語教學實務性課程、反思性師培模型、行動研究



GROW IN REFLECTION: DESIGNING AND IMPLEMENTING THE PRACTICAL COURSE FOR CHINESE LANGUAGE TEACHER TRAINING

Chang, Ching-Lan

ABSTRACT

Purpose

To enable students who receive training to be Chinese language teachers to apply what they learn in their teaching professions through reflection.

Design/methodology/approach

This action study employed the cycle of “planning, acting, observing, and reflecting” to solve the problems identified in classrooms. A course was designed and implemented over an 18-week period of teacher training on the basis of the reflective model of teacher education (Wallace, 1991). The participants were 9 students from the graduate program of teaching Chinese as a second language, who were enrolled in the Chinese language curriculum design research course led by the investigator. The students being taught by the participants were 23 foreign students from a university in northern Taiwan. This study was a qualitative study with a supplementary quantitative research process. The participants were required to verify theoretical knowledge with experiential knowledge, develop their knowledge through practical actions, and compare this practical knowledge with the knowledge earned from observations. Thus, the participants earned professional knowledge on Chinese language teaching through the repeated cycle of “practicing and reflecting.”

Findings/results

In this study, a reflection-based Chinese language teaching practical course was established, and the participants acquired their professional teaching knowledge and skills after participating in the course. The qualitative data revealed that the participants learned proactively, acquired knowledge, applied what they learned, and understood themselves through reflections, achieving the goals of the ① +ASK course. The quantitative data indicated that these participants scored an average of 4.90 on their course satisfaction in the questionnaire centering on learning outcomes. This score was the highest out of all the three courses opened by the investigator. The average satisfaction score was also higher than any of the other courses in the department, in the college, in the university, and in the graduate program. Accordingly, the participants were extremely satisfied with the course.

Originality/value

There are two aspects of the meanings and values of this study. Not only do the results of this study provide a basis for course model development, but they also enable students trained to be teachers to incorporate theoretical learnings in teaching practices. The results of this study provide a key reference for designing Chinese language teaching practical courses.

Suggestions/implications

Horizontal and vertical connections of Chinese language teacher training courses should be reinforced. Specifically, professors within and outside universities should be invited to coparticipate in improving the design and implementation of Chinese language teaching practical courses. Research results should be reflected and reproduced in the classroom environment. The results of this study are expected to improve teaching practice, facilitate the implementation of education theories, and stimulate the dialogue and resonance between researchers and instructors.

Keywords: mandarin teacher training, mandarin teaching practical course, reflective teacher training model, action research

壹、前言

由於全球學習華語熱潮的興起，國內外相繼開設了許多華語文教學師資培育系所。在這些系所多開設有華語文教學實務相關課程，包括華語文教學實務、華語文教學實習、華語文課程與教學設計、華語文教學活動設計等等，故可見實務性課程對於華語文師資培育的重要性，是讓師資生從教學理論通往教學實務相當重要的橋樑，也是不可或缺的重要課程之一。然而，根據李戎峴（2013）的研究顯示，整體來說華語文教學實務性課程的開設比例相當低，且課堂研究成果亦少見。再加上當前華語文教學系所對於此類實務性課程並未有統一的規範，呈現出「重理論、輕實務」的狀況，且多為師資生同儕扮演外籍學生的模擬課堂，並非真實的華語課堂。因此研究者認為有必要針對此類課程進行具體研究。

研究者從事華語文第一線教學、華語文師資培育與相關研究工作迄今已20餘年，在過程中觀察華語文教學師資培育課程與教學現場發現，所謂的華語文師資培育課程多見華語文教學基礎知識、華語文教學方法的講授與介紹等，但一直以來對於如何結合理論與實務的問題尚未有具體的實踐與討論。究竟應該要如何結合華語文教學理論與實務？如何在實務性課程中有效使師資生具備專業知能並帶入教學現場？諸如此類的問題，都是研究者十分感興趣的，也是華語文教學實務領域的重要議題。

「華語文課程與教學設計研究」這門課的課程目標應該在於使教學理論透過教學實踐充分展現，並使華語文教學師資生瞭解真實的教學現場，因此應結合理論與實務，協助師資生將所學運用於教學現場，而非理論與實務分家。且研究者在教學現場發現，大多數修課的師資生沒有相關教學經驗，且多未曾修過教學實務課程，心目中的華語課堂常常是理想的、是美好的，但真正置身於教學現場時卻又不知所措，因此對於本課程有教學專業知能上的強烈需求。面對這樣的問題，必須對症下藥，提出有別於傳統講授理論，且有效創新的教學方式。

本研究希望以華語文教學師資培育為導向，具體提升師資生的專業知能，究竟如何建立提升師資生專業知能的課程模式？此模式能否具體提升師資生專業知能？為解決以上問題，研究者認為課程目標應包括「A+ASK」，「A」指的是態度（Attitude），「S」指的是技能（Skill），「K」

指的是知識（Knowledge），而「 $\text{\textcircled{A}}$ 」則是自我意識（Awareness），亦即能使師資生主動運用所學知識來解決所遇到的問題，並能夠具備批判思考的能力（張金蘭，2019）。Dewey(1938) 提出「體驗學習」與「做中學」兩項重要概念，他指出教育應由經驗得來，而體驗加上反思才是學習，故研究者在研究中嘗試將「反思」的方式融入課程，希望能夠建構出完整的課程教學模式，並能提高教與學的效果。

由於「華語文課程與教學設計研究」課程有其重要性，且少見具體將理論與實務結合並進行教學實踐研究者。因此本研究希望能為華語文教學實務的研究者、教學者，以及對華語文教學實務有興趣的各界人士等，展現本課程的整體面貌；並且希望能讓修習本課程的師資生除了相關理論的學習之外，還能夠透過在真實的教學現場不斷練習與反思，落實所學相關基礎知識並獲得真正的華語文教學專業能力。研究者希望透過華語文教學理論與實務相關文獻的蒐集與分析、華語文教學現況的釐清，清楚地呈現出華語文教學實務的現況與觀點；並藉由本課堂教學實踐研究之探索，將華語文教學理論落實於教學現場的成效具體展現出來。

綜上所述，本文研究目的是以師資培育為導向，具體提升師資生的實務操作能力，並瞭解師資生如何藉由反思指引行動以獲得教學專業知能的發展情形。將分析師資生在修課期間的質性與量化資料，據此探討此課程之實施成效。具體研究目的有二：

- 一、建構以反思為主的華語文教學實務性課程教學模式。
- 二、瞭解華語文教學師資生參與此課程的教學專業知能發展情形。

相對應的研究問題有二：

- 一、如何建構以反思為主的華語文教學實務性課程教學模式。
- 二、華語文教學師資生的教學專業知能發展情形為何？

有鑒於華語文教學實務課程相關研究較少呈現出具體的課堂教學研究成果，包括課程內涵、設計理念、架構、實施策略等問題，本研究將統整、歸納華語文教學實務課程之相關理論、分析華語文教學實務性課程的現況和發展，並以此為基礎，將之具體運用於「華語文課程與教學設計研究」的課程中，透過行動研究的觀察與反思，嘗試發展一套課程教學模式與操作建議，期能作為華語文師資培育機構之參考。

貳、文獻探討

以下將由理論依據、課程設置，以及國內外實證研究情形等相關文獻分述本研究之重要性：

一、理論依據

（一）教師知識

在教師應該具備的專業知識方面，Shulman（1987）提出一般教學知識（general pedagogical knowledge）、學科內容知識（subject matter knowledge）、學科教學知識（pedagogical content knowledge）、課程知識（curriculum knowledge）、教育情境知識（knowledge of educational contexts）、學習者特性知識（knowledge of learner and their characteristics）、教育目標的知識（knowledge of educational aims）等七項知識範疇，並認為「學科教學知識」是相當重要的，因為「學科教學知識」指的是教師在教學中融合「一般教學知識」與「學科內容知識」，必須知道如何針對學習者的需求、興趣與能力，如何組織特定主題並進行有效教學，亦即將學科內容有效交給學生的知識，這便是師資培育的重要課題。

（二）外語教師專業發展之反思練習模型

在師資培育的相關研究中，學者經常討論到 Dewey（1938）的「反思性思考」（reflective thinking），亦即針對問題反覆思考，是針對一種信念或是一項假設性知識，依據所支持的理由得出的結論進行積極、持續、縝密的思考。學習者可以透過反思性的思考方式來瞭解並評估自我的學習。除此之外，反思也是對教學的態度、技能、知識、價值觀進行反思，以獲得嶄新的理解和問題解決的能力（LaBoskey, 1994）。Wallace（1991, p.49）據此更清楚描繪出外語教師專業教育發展之反思練習模型（後文簡稱為「反思性師培模型」）圖（見圖1）：

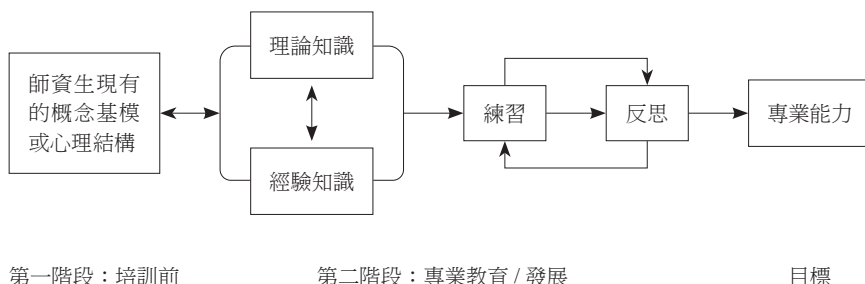


圖 1

外語教師專業教育發展之反思練習模型圖 (Wallace, 1991, p.49)

他認為外語師資培育課程應該包括理論知識與經驗知識，除此之外，師資生靠練習來發展其「行動所得的知識 (knowledge-by-action)」，再與「觀察所得的知識 (knowledge-by-observation)」相互對照。重要的是必須藉由練習、反思、再練習、再反思，經過不斷的循環過程才能將理論知識與經驗知識真正轉化成專業能力。正如 Posner (1996, p. 21) 所說「經驗 + 反思 = 成長」，他認為反思便是針對教學經驗進行持續不斷的思考。

此外，師資培育的相關研究也不少，如 Verma 和 Sheu (2002) 認為師資培育的重點不僅僅是課堂教學，也應關注師生交互作用與影響，也就是說師資培育的重點除了教學技巧與教學成效外，還要關心學生的認知與理解。Verma (1993) 並指出師資培育課程應當包括教育學、教學法、跨文化溝通，且應將理論與實務相結合、運用更有效率的方式來教導非母語學習者等。在美國、歐洲、澳洲、加拿大等國家的師資培育不應區分種族、性別、社經地位，還要關注學習者的多元文化背景。以上談到師資培育除專業學科知識、教育學、教學法之外，跨文化溝通也是師資培育的重心。在教學實習課程安排方面，謝寶梅 (2002) 將實習分為在大學教室內的活動與在實習教育機構的活動。前者包括微型教學 (micro-teaching)、模擬情境 (simulation) 的討論教學、教學錄影觀察等；後者則包括參觀、觀察、試教等。

二、課程設置

（一）華語文師資培育與專業知能

在華語文教學師資培育的相關研究上，大部分的討論聚焦在師資培育目標與課程設置兩方面（王路江，2010）。李曉琪（2000）認為華語教師應該具備的專業知能包括漢語理論、語言習得理論、外語、漢語文化背景知識，以及相關學科的一般性知識等。馮麗萍（2009）認為漢語國際教育師資培育的問題有四：包括能力結構、知識背景、海外實習、評價標準等，並指出師資培育應該要以培養學生的專業教學能力為主，才能凸顯此學科的應用性。在教學理念的問題上，李泉（2009）認為應採取理論與實務並重的方法，教授理論與知識時應考慮實用問題，教授方法和技能時要考慮海外漢語教學的真實情況。方麗娜（2013）也針對臺灣大學校院華語文教學師資培育系所進行探討，詳盡分析開設狀況、修業規定，以及課程架構等三方面，並提出應審慎考慮華語文教學人才的定位。

劉曉雨（1999）、張和生（2006）都提到華語文真實教學的重要，他們認為唯有透過實際教學，才能把學到的教學理論與方法展現出來，也才能了解自己的掌握程度。根據李戎岷（2013）的研究指出，華語文教學實務課程分為兩大類，一是在模擬或真實的教學情境中演練，由同儕或其他觀察者對於教學活動提出建議；二是到學校吸取別人的經驗，亦即透過教學觀摩與第一線教師接觸，瞭解教學或行政組織的問題。

從華語教師專業知能來看，兩岸對於華語文師資培育均舉辦對外華語教師相關認證考試。中國的孔子學院總部、國家漢辦（2015，頁3-5）頒布的《國際漢語教師證書考試大綱》中，標準1「漢語教學基礎」、標準2「漢語教學方法」、標準3「教學組織與課堂管理之標準」等三項皆明確規範華語文教學設計相關知能為華語教師應具備的基本能力。在臺灣，華語文認證考試的考科包括國文、華語文教學、漢語語言學、華人社會與文化、華語口語與表達等五個科目。其中「華語文教學」一科的考試「旨在評量應試者對於以華語文第二語言教學者所應具備合於時代潮流的教學觀、專業知識與教學能力，並熟悉教材編寫及教學方法技能」（中華民國教育部，2021：29），雖未明確規範相關標準，如前文所述已然包含於教學知能中。

（二）華語文教學實務課程

臺灣大專校院華語文教學系所多開有華語文教學實務相關課程，如華語文教學實務、華語文教學實習、華語文課程與教學設計、華語文教學活動設計等課程。李戎峴（2013）分析了國內12所華語文教學研究所後發現，學科知識佔35%、學科教學知識佔27%，選修課程佔19%、研究課程佔16%，而實習課程僅佔3%。再加上，華語文教學系所修業規定中均有教學實習一項，碩士班研究生在畢業前的教學實習時數約為72-100個小時，地點可在國內各大學華語文中心、國外大學華語文教學單位，或是其他經研究所認可的華語教學機構（國家教育研究院編，2013）。

綜上所述，雖然修業規定必須進行教學實習，但華語文教學實務性課程所佔比例略低，且華語文教學實務性課程的設置目的在於使師資生在進入實習場域前應具備教學專業知能與真實教學的經驗與反思，是教學的重要基礎。

三、國內外相關實證研究情形

目前一般的教學實務性課程相關的實證研究不少，如 van den Boom、Paas 和 van Merriënboer（2007）在研究中提到，結合師資生的反思與同儕間的相互回饋，能對於師資生的學習有具體的幫助。Moran（2007）則是使師資生直接參與教學工作，使其在教學前學習教學法，在過程中透過教師的引導來對教學進行反思，並提出三項研究結果：一是師資生能瞭解團隊合作與分擔責任的意義與價值，二是藉由行動中的反思，師資生能調整自我的教學行為，三是實踐與反思是讓師資生提升教學專業知能的重要方法之一。根據以上研究顯示，「反思」對於學習有正面的作用，特別是在師資培育實務性課程方面。

在華語文教學實務方面，廖宜瑤、林芝如與吳俞萱（2009）以量化分析的方式探討華語文教學師資生實習時所面臨的問題，結果顯示學生發音、備課壓力為最大的挫折。宋如瑜（2011）針對華語文測驗與評量一課程進行行動研究，透過對於培訓模式的反思，針對課程設計進行修正，以做為未來改善的依據。此外，宋如瑜（2014）也以「華語文教學導論」課程的華語文教學師資生為研究對象，由知識的輸入和教學實作等方式發展出一套結合認知、實作、反思的訓練程序，提升了對於中介語的辨識能力。

廖淑慧與廖南雁（2011）以情境學習為架構，對於師資生赴越南臺商公司實習進行觀察，透過實際教學，探討情境學習在華語文教學中的運用。鄭琇仁（2014）應用 TPACK 於線上華語師資培訓，結果顯示 9 位師資生教學知識表現較佳，科技內容知識較缺乏。但大部分的研究多使用師資生的反思做為研究資料，可能對於研究結果有所侷限。以上研究少見對於華語文實務性課程的課程設計與實施進行深入探討者。相較於理論研究，以真實教學現場為對象的實踐研究尚不足。

有鑑於此，本研究以「反思性師培模型」為主要理論架構，進而設計並實施「華語文課程與教學設計研究」此一課程。在課程中使師資生結合理論知識與經驗知識，並提供華語文教學師資生真實教學的場域，由教師教學示範、教師視導與評鑑、同儕觀課與互評、師資生自評、外籍生回饋等方式，使師資生透過不斷地練習與反思來提升教學專業知能。主要目的在於要讓修習本課程的華語文教學師資生，透過真實教學的歷程來了解真實的華語文教學，進一步運用所學之教學知能在華語文教學現場中實踐。

叁、研究方法

以下將依序說明研究設計、研究參與者、課程規劃、研究工具、資料處理與分析。

一、研究設計

研究者擔任「華語文課程與教學設計研究」課程的授課教師，為了解決在教學現場所發現的問題，將採取行動研究法，結合華語文師資培育課程的教學行動與研究，並將結果實踐於課堂中，進而改善教學實務、修正教學理論。

本研究乃是以反思為研究主線，針對「華語文課程與教學設計研究」此課程所做的探索。從研究者的角度出發，是對於課程規劃與實施進行「計畫、行動、觀察、反思」不斷循環的行動研究；而從研究參與者的角度出發，是結合理論知識與經驗知識進行「練習、反思、再練習、再反思」的循環進而獲得華語文教學專業知能的過程。整體來說，便是希望研究者與研究參與者能在行動中反思，一同建構出適合華語文教學師資生的「華語文課

程與教學設計研究」課程。

本研究以質性研究為主、量化研究為輔。首先採取質性研究方法，從中蒐集質性資料進行質性分析，用以瞭解研究參與者參與課程的心得與教學知能的轉變等；並採取量化研究方法，從中蒐集量化資料進行量化分析，此階段使用問卷調查，進一步了解研究參與者對於教學知能的自我省察。藉由質性與量化分析達到雙重驗證的目的。

二、研究參與者

本研究採取立意取樣，參與者為修習研究者所教授「華語文課程與教學設計研究」課程之華語文教學碩士班研究生 9 位，在本研究中稱為「師資生」。真實教學課堂中的外籍學生來源為就讀於北區大學之外籍人士，年齡在 18 歲以上，人數 23 名。在修課動機方面，多數師資生自認教學專業知能不足，但對課程有興趣。在先備知識方面，多數師資生沒修過相關課程。在教學經驗方面，大部分的師資生沒有華語教學經驗。

三、課程規劃

（一）課程建構歷程

下圖 2 為研究者開設之「華語文課程與教學設計研究」課程建構歷程，本研究為第三階段：

第一階段 104 學年度上學期 (2015/8-2016/1)	第二階段 106 學年度下學期 (2017/8-2018/1)	第三階段 (本研究) 108 學年度上學期 (2019/8-2020/1)
計畫	計畫	計畫
<ol style="list-style-type: none"> 本校華語文教學碩士班自 2012 年成立以來尚未開設此課程。 初步調查並規劃此課程。 	<ol style="list-style-type: none"> 課程設計分階段進行。 教師與師資生均須提供觀課紀錄與回饋。 邀請外籍生於期末進入課堂(一次)，成為真實教學，非模擬教學。 	<ol style="list-style-type: none"> 融入 Wallace(1991) 反思性師培模型於課程中。 強化教學專業知能的內容，包括理論與實務。 師資生撰寫教案，在教師批改後，需修正並繳交第二版修正後教案，之後才上台教學。 增加真實教學次數(共三次)以印證所學。
行動	行動	行動
<ol style="list-style-type: none"> 建構「華語文課程與教學設計研究」並開課。 根據教學大綱來教學，提供以同儕為對象的模擬教學。 研究者撰寫教學紀錄與反思、評分表；師資生撰寫心得、作業，填寫學習成果導向問卷。 	<ol style="list-style-type: none"> 增加案例分析與研討單元。 根據修改後課綱來教學。 師生雙方提供完整回饋。研究者撰寫反思、評分表；師資生撰寫心得、作業、自評、互評表、學習成果導向問卷。 分組招生宣傳。 	<ol style="list-style-type: none"> 增加說課、試講兩階段，然後進行教學與議課。增加真實教學次數以進行修正。 根據修改後課綱來教學。 研究者撰寫反思、評分表；師資生撰寫心得、作業、自評、互評表、學習成果導向問卷、專業知能增長表；請外籍生填寫回饋單。

(續下頁)

觀察	觀察	觀察
<ol style="list-style-type: none"> 1. 初步瞭解學生對課程的需求，發現學生需要練習與反思以獲得教學知能。 2. 師資生表示理論與實務結合，獲益良多。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 發現師資生對於真實教學有正面回饋，表示能夠落實所學。 2. 師資生在議課時能提出具體自評與互評。 	(於研究結果中詳述)
反思	反思	反思
<ol style="list-style-type: none"> 1. 理論與實務如何更加緊密結合？課程安排的比例如何調整？ 2. 紙筆觀課紀錄不夠詳盡，且只有教師的記錄與回饋。如何提供更加全面的回饋？ 3. 模擬教學不夠真實，如何提供師資生真實教學的機會？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師資生未有足夠的先備知識與教學知能即進行教學，是否能於課程前期更加充實？ 2. 師資生在撰寫教案、教師批改後是否能提供反思、修正的機會？ 3. 能否增加教學次數、提供反思修正的機會以印證所學？ 	(於研究結果中詳述)

圖 2
課程建構歷程

本研究的「華語文課程與教學設計研究」在經過第一階段與第二階段的「計畫、行動、觀察、反思」循環之行動研究後，進入第三階段，以Wallace (1991) 的外語教師「反思性師培模型」(見前文圖 1) 為基礎，以期提升師資生的教學專業知能。師資生要獲得專業知能則需包括理論知識與經驗知識相互印證(前期：專業知能的形成階段)、師資生靠練習來發展其「行動所得的知識」(中期：專業知能的運用階段—三週真實教學)，再與「觀察所得的知識」相互對照(前期觀課與中期觀課)。重要的是必須藉由練習、反思、再練習、再反思(中期的反思與後期的反思)，不斷

的循環過程才能將理論知識與經驗知識轉化為專業能力。

(二) 課程目標與評量方式

本研究的「華語文課程與教學設計研究」為 3 學分之選修課，授課時間共 18 週。課程目標如下表 1：

表 1

「華語文課程與教學設計研究」課程目標

課程名稱	華語文課程與教學設計研究	
課程 目 標	A 態度	能對華語文課程與教學設計產生興趣並主動參與、主動研究。
	S 技能	能運用所學知識規劃華語文課程、真實教學，並進行相關研究。
	K 知識	能理解華語文課程與教學設計的意義、學理與模式，並比較其異同。
	Ⓐ 自我意識	能整合態度、技能與知識，對於自我與他人提出評價與批判。

資料來源：研究者自行製作

本課程評量方式如下：

1. 出席、課堂表現：10%。
2. 小作業：10%。每週均有課後小作業，請直接寄到老師信箱。
3. 隨堂報告：20%。每個人請於第 3-12 週各進行 1 次導讀（教材 + 論文）；各組報告教學設計進度。
4. 教案（教學設計）與教學表現：20%。第 14-16 週各組真實教學，課後全體師生教學研討。
5. 期末心得報告：10%。請繳交 3000 字左右心得，第 17 週於課堂發表。
6. 研究論文：30%。請於第 16 週前選定期末報告研究主題與老

師討論，並於第 18 週報告論文大綱，需包括：研究主題、研究方法及預期結果。並於課程結束三週內繳交論文。

(三) 課程安排

本研究之課程安排如下表 2。

表 2

「華語文課程與教學設計研究」課程安排

教學知能的發展階段	週別	課程內容		教材論文導讀	教學案例研討	各組教學設計	
前期： 教學知能的 形成階段	1	緒論	課程說明與分組	★	★	★	
	2		教學設計的定義、模式與功能	★	★	★	
	3	A 分析	訂定課程目標、教學目標	★	★	★	
	4		學習者、教學內容分析	★	★	★	
	5	D 設計	編寫學習目標 ABCDs	★	★	★	
	6		教學與測驗設計	★	★	★	
	↓	7	D 發展	發展教學策略	★	★	★
		8		選擇與製作媒體	★	★	★
		9	I 實施	實施教學	★	★	★
		10		運用媒體	★	★	★
		11	E 評鑑	評鑑方式與項目	★	影片觀課	★
		12		形成性評量、總結性評量	★	現場觀課	★
↓	13	教學實作	教案討論：說課、試講				
	14		真實教學週：外籍生上課 1	教學研討			
	15		真實教學週：外籍生上課 2	教學研討			
	16		真實教學週：外籍生上課 3	教學研討			
	17	成果發表	成果展示與心得發表				
	18		研究論文大綱發表				

資料來源：研究者自行製作

四、研究工具

為了解「華語文課程與教學設計研究」課程實施，以及師資生的教學專業知能發展狀況，以下說明量化資料與質性資料。

(一) 量化資料

本研究之量化資料為本校每學期末學生必須填寫的「學生學習成果導向問卷」，內容亦包括學生出席情況、學習態度等，並分為課程事實題與學習成果題兩方面進行調查，每題均按照提升程度由少到多以李克特五點量表（1、2、3、4、5分）來作答。本問卷之學習成果題為本校由教師自行於課前勾選，共15題（見表3）。

表3

學生學習成果導向問卷題目

題號	題目
1	能獲得本科目（領域）之事實性知識。
2	能獲得本科目（領域）之重要概念。
3	能獲得本科目（領域）之重要原理原則。
4	能學到專業領域的重要技術
5	能提升問題解決能力
6	能提升資料蒐集與運用的能力。
7	能提升專業知識的應用能力。
8	能提升探究的能力。
9	能激發主動思考。
10	能提升創新創意思考。
11	能對所學觀點與看法進行分析與評論。
12	能提升多元文化的理解。
13	能增進口語或書面語表達能力。
14	能增進團隊溝通與合作的能力。
15	能增進對該領域的學習興趣。

資料來源：本校學生學習成果導向問卷

問卷為師資生在參與課程之後的自我評估，以「能獲得」、「能學到」、「能提升」、「能激發」、「能增進」教學專業知能作為問卷題目，與課程目標之對應如下表（見表 4）。

表 4
課程目標與學生學習成果導向問卷對應表

課程目標	學生學習成果導向問卷題號
A 態度	9、15
S 技能	4、5、6、7、8、13、14
K 知識	1、2、3、12
Ⓐ 自我意識	10、11

資料來源：研究者自行製作

（二）質性資料

根據師資生所繳交的相關資料來進行分析，包括學生資料表、課後作業、教學回饋單、期末心得報告等四項。

1. 學生資料表：

為了解華語文教學師資生的先備知識、相關課程與教學經驗，本資料表內容包括基本資料與相關問題。基本資料為姓名、系級、年齡等。

2. 課後作業：

在專業知能發展的形成階段，每週均有與當週主題相關之課後小作業，且須撰寫反思心得，並於下週課堂中討論，用以瞭解師資生學習情況。

3. 教學回饋單：包括授課教師評鑑、同儕互評、師資生自評等三種。

4. 期末心得報告：採取結構化的方式，內容如下：

- （1）參與課程前：對課程的期待、相關修課經驗等等。
- （2）參與課程中：專業知能的發展、三週真實教學經驗（如印象深刻的事情、喜怒哀樂）、反思等等。

(3) 參與課程後：收穫、啟示、建議等等。

五、資料處理與分析

以下分就質性資料與量化資料加以說明：

(一) 量化資料

本研究之量化資料—學生學習成果導向問卷，未填答者以 0 代替，以缺失資料來處理。將計算平均數與標準差，用來瞭解師資生對於課程之滿意度與自評。

(二) 質性資料

表 5

質性資料編碼說明

	資料名稱	資料編碼	說明
1	學生資料表	資料 -A1	師資生 A1 的學生資料表。
2	課後作業	作業 -1-A1	師資生 A1 第一次作業。
3	教學回饋單	教學 -1-A1- 自評	第一週上台教學的師資生 A1 自評。
		教學 -1-A2- 評 A1	第一週未上台教學的師資生 A2 對於上台教學的師資生 A1 進行同儕互評。
		教學 -1-T- 評 A1	教師針對第一週上台的師資生 A1 進行評鑑。
4	期末心得報告	心得 -A1	師資生 A1 的期末心得報告。
5	課堂反思	反思 -1	研究者第一週的課堂教學反思。

資料來源：研究者自行製作

本研究資料分析方法乃根據 Strauss (1987) 所提出的三階段資料編碼—「開放譯碼」(open coding)、「主軸譯碼」(axial coding)、「選擇譯碼」(selective coding)。首先將資料分類、歸納，並在資料中發掘意義主軸，而後以「反思」為主題進行探討。本研究採用資料的三角驗證

(data triangulation) 來提高客觀性，即是從不同的人、時、事、地來收集資料，並加以比對其中的內容，用以驗證資料的一致性。

伍、研究結果與討論

為了解課程具體實施情況，以及師資生教學專業知能的發展情形，以下分別根據研究目的來說明研究結果。

一、建構以反思為主的課程教學模式

本課程融入 Wallace (1991) 反思性師培模型，共分為三個階段：前期（專業知能的形成階段）、中期（專業知能的運用階段）、後期（專業知能的反思階段）（見下圖 3），後以文字詳述之。

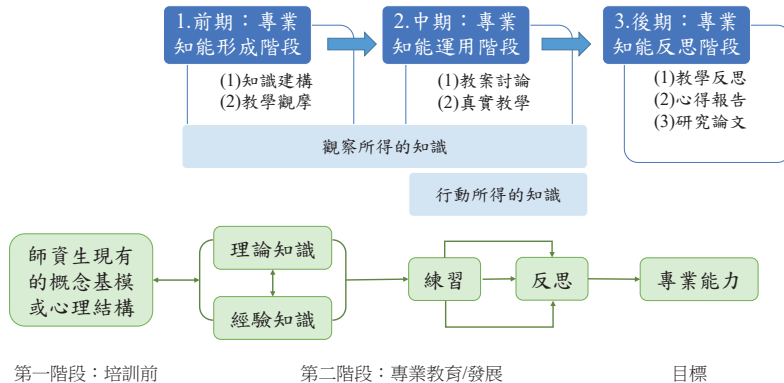


圖 3

以反思為主之華語文教學實務性課程教學模式

資料來源：研究者自行繪製

(一) 前期：專業知能的形成階段

此為真實教學前的準備階段，亦即在本研究中從教學理論通往教學實踐的重要階段。分為知識建構與教學觀摩兩種方式。

1. 知識建構：

師資生於課前根據學習進度完成指定教材與論文閱讀，在「教學設計」部分，採取 ADDIE 的模式循序漸進來安排課程進度。上課時透過提問、教師補充與小組討論，逐步建構相關知識。課後師資生必須完成教師指定的作業，並於下次上課時討論。包括課程設計與教案編寫、教學案例研討等。為結合理論與實務，在前期課堂中教師提供教學案例研討、各組師資生依照課程進度逐步撰寫真實教學週的教案。

2. 教學觀摩：

為了使師資生瞭解真實的教學現場，在三週真實教學前先進行教學觀摩，包括影片觀課（觀看教學影片）與現場觀課（觀摩真實課堂）兩種方式。前者請師資生於課前觀看，並針對影片寫出觀課心得，須包括教學目標、教學設計、教學方法與教學評量等；後者參訪北區華語文中心並安排入班現場觀課，並寫出觀課心得。兩者在觀課後均進行師生共同研討。

本階段為 Wallace（1991）反思性師培模型中「理論知識」與「經驗知識」交互作用的階段，在本課程之知識建構時逐漸建構「理論知識」並嘗試運用，在教學觀摩時則將前一階段建構的「理論知識」與此階段獲得的「經驗知識」相互印證。

（二）中期：專業知能的運用階段

前文所述之知識建構與教學觀摩均於課中、課後進行相關討論，亦即反思性師培模型中之「理論知識」與「經驗知識」相互對照。在此階段按照課程進度逐步完成教學設計，也屬於專業知能的運用階段。

此階段重點在於教學實作，包括教案討論與真實教學。前者為各組根據教案進行說課與試講，由教師與同儕提供回饋，各組必須根據課堂討論進行反思並繳交修正後第二版教案。後者為真實教學週，共計三週。師資生分成 A、B、C 三組，外籍華語學習者亦按照程度分為 1、2、3 等三個班級¹。每一節課由一組授課，另兩組觀課與評分。

¹ 依據 CEFR（歐洲共同語言參考架構）語言能力分級之三等六級，1 班約為 A1 程度，2 班約為 B1 程度，3 班約為 C1 程度。目的在使師資生能夠在真實教學中瞭解並體驗不同程度的華語文教學實際情況。

1. 教案討論：

第一次教案於第 13 週進行教案討論、說課與試講。每次教學準備包括課程規劃、教材編寫、教案撰寫，以上資料於教學前必須撰寫完成並上傳教學平台（教學前五天），由教學者（即研究者）批閱並提供意見上傳（教學前三天），師資生修正後再次上傳（教學前一天）。除教材、教案外，尚需備妥學習單、教具以供教學時使用。「第一次真實教學的教案較不周延，且有遲交的現象；經過修改與真實教學後，學習者較能了解外籍學生的課堂反應，並且在第二次教學時有較好的表現」（反思-15），足見學習生需要真實教學的體驗，在教案撰寫時才能更加精進。

2. 真實教學：

真實教學週主要流程為：教學、觀課、教學研討。第 14-16 週，每週由 A、B、C 三組師資生同時輪流上台教學，此時教師觀課，未上台者進行同儕觀課並撰寫互評表與錄影，上台教學者於課後撰寫自評表。最後，由教師與全體師資生共同進行教學研討。「未上台的人對於其他人的教學能夠觀察得比較仔細，就像是教室裡裝了監視錄影器一樣」（反思-16），足見同儕間的觀摩可以補讓學習者瞭解自身的不足之處。

此階段為 Wallace(1991) 反思性師培模型的「練習—反思」階段，亦即藉由真實教學的練習、反思，再練習、再反思，逐漸提升專業知能。真實課堂教學使師資生靠「練習、反思」的循環來發展「行動所得的知識」，並與「觀察所得知識」相互對照。此處的「觀察所得知識」包括前期的教學觀摩（影片觀課與現場觀課）與中期的同儕觀察等。

（三）後期：專業知能的反思階段

1. 教學反思：

真實教學時，師資生於每次課後均需繳交教學回饋單（包括教學者自評、同儕互評），對於當天教學與觀課內容進行記錄與反思。

2. 心得報告：

真實教學結束後，師資生需撰寫期末心得報告並上台分享與討論，總結參與課程的心得與反思。每人報告時間為 10 分鐘，呈現方式不拘（文字、影音等），內容包括參與課程前、中、後的心得。

3. 研究論文：

除了教學實務之外，師資生需針對課程內容擇一研究主題，撰寫研究論文。並於第 18 週進行大綱發表。設有發表人、評論人，以正式學術研討會方式進行。

本階段為 Wallace (1991) 反思性師培模型的最後階段，亦即透過中期的教學反思與後期的整體反思，逐漸形成專業知能。根據研究者的課堂反思如「第二次教學時更能掌握外籍學生的反應，不會像第一次一樣愣住不動，不知所措」（反思 -15），發現在本研究之課程中增加試講、說課，以及真實教學次數有助於使學習者在不斷「練習、反思」後掌握所學。

二、瞭解師資生專業知能發展情形

研究者根據所收集之量化與質性資料來分析華語文教學師資生在參與課程前、中、後的教學專業知能發展情形，茲分述如下：

（一）量化資料

主要為學生學習成果導向問卷，本問卷填寫方式乃是本校學生在第一階段選課前，必須至學校「教務學務師培系統」填寫問卷與質性資料，方能選課。且任課教師則須待下學期初才能看到問卷結果，因此可確保學生權益。

以下將期末學生學習成果導向問卷進行歷時性與共時性的比較。本研究之課程問卷結果為 4.90 分（百分制為 95 分）。在歷時性方面，統計研究者所開設三次相同課程的調查結果如下表 6：

表 6

「華語文課程與教學設計研究」學生學習成果導向問卷調查結果

開課學期	平均數	百分制	標準差
1041	4.45	89.0	0.28
1062	4.74	94.8	0.08
1081（本研究之課程）	4.90	98.0	0.11

資料來源：研究者自行製作

根據以上資料顯示，本課程經過三次的修正與改善，根據量化資料發現本研究在融入 Wallace (1991) 反思性師培模型後，師資生的學習成果不斷提升。從 104 學年度的 4.45 分，到 106 學年度的 4.47 分，再到 108 學年度本研究已達 4.90 分。

在共時性方面，與當學期其他課程相比的問卷結果如下表 7：

表 7

本研究之課程與其他課程學生學習成果導向問卷調查結果

	平均數	百分制	標準差
全系	4.51	90.2	0.22
全院	4.50	90.0	0.24
全校	4.55	91.0	0.25
全校碩士班	4.71	94.2	0.22
本研究之課程	4.90	98.0	0.11

資料來源：研究者自行製作

根據以上資料顯示，本研究之課程為 4.90 分，超過全校平均之 4.55 分，以及全校碩士班平均之 4.71 分。

(二) 質性資料

此處根據質性資料來探討研究參與者專業知能的發展情形，分就課程目標「**A**+ASK」加以說明。

1. (A) 態度：透過反思主動學習

師資生認為在課程中，能透過不斷反思使得自己的學習變得積極主動，如：

前期是緊張的情緒，會有些許不安，是因為對我來說，是新的挑戰，是未知的事……雖然在課堂的小作業討論幾乎會是同一組一起，但偶爾幾次也會換組討論，在當下我就覺得可以跟不同的人交流想法，進而內化，這些交換交流是在課堂上收穫良多的時候。所以到了後期，情緒慢慢轉為平穩與期待，態度也變得積極主動。(作業 -7-A1)

也有師資生認為在反思過程中，發現自己的學習態度由原先的不敢，逐漸變得勇敢起來：

我記得有一回我們分組介紹各國的漢語課綱，要用便利貼貼成海報介紹，那應該是最不知所措的時候，我的動作很慢，也不知道怎麼把我想說的變成關鍵字，縱使沒有人責備我，我回家認真地反省自己一番——因為那明明是大家都感到開心，感到有成就的活動，怎麼自己做起來卻很掙扎？仔細想想，還是自己太不敢表達，太不敢自己決定，像是每一個步驟都要經過組員同意一樣，戰戰兢兢的。但後來，應該是11月開始，我慢慢變得比較勇敢，比較敢表達想法了！……「你的分析很深入」，星期二上課的那天，老師把作業交還給我的時候，我看到她寫了這樣的評語，我才慢慢醒悟——我總害怕跟別人不一樣，不敢表達自己的想法，不敢用不同的方式解決問題，可是其實我也有自己的優點吧！後來的桌遊小作業，我便玩得很開心！因為我開始知道，只有我勇敢地做出我的想法，別人才能看到真正的我，所有的反饋才更有意義。（作業-6-C2）

在教學態度上，從第一次真實教學的「說話有點緊張，班級氣氛較為沉悶」（教學-1-C2-評A3），到第二次教學時「態度親切，能不斷鼓勵學生，且適時與學生互動」。（教學-2-B2-評A3）

此外，有的師資生在反思後感覺課程有趣，樂在其中，如：

在這學期的課程安排方面，我想跟老師說，謝謝金蘭老師，這學期這課程很豐富（業師上課、理論、實務、分析、設計、討論、思考、探討、閱讀），多元化的課程操作方式，讓我們從不同面向學習，尤其是在寫作業的時候，有時候真的不太確定這個作業要怎麼寫，或是也會抱著懷疑的態度去思考。因此，我非常期待在課程中的作業討論，尤其是一開始老師的再次說明，都會讓我感受到「哇！原來是這樣子！」接著跟各個同學的討論、交換想法意見，可以發覺我不曾發現的面向，也相當好玩，樂在其中。（作業-7-B2）

同時也有師資生表示提高了對此領域的興趣：

修習本課程的收穫是確認我對華語文研究的興趣，未來如有機會我會嘗試華語文領域的投稿，在理論研究上的學習將是未來的重點，但實務也是不可缺少，二者是互為關聯，基以自己的研究興趣均以行動研究為主，因而未來可朝此方向多努力，經由研究或發表的過程，才可清楚知道自己對議題或理論的認識及不足處，也更能加深學習；故此課程亦讓我體會「研究」的重要性！並且能提高對華語文課程設計的興趣。（心得-C3）

以上顯示師資生經過體驗與反思後，在態度方面，由緊張變得不緊張，進而能夠主動學習，積極投入教學。

2. (S) 技能：透過反思運用所學

師資生認為能夠運用所學，尤其是在真實教學時透過不斷地練習與反思來解決問題。在教學技巧上具體改善的例子如從第一次教學「請外籍學生造句時，若加上情境會更好」（教學-1-T-評A1），到第二次教學時「除了教課內的東西，還提供很生活化的說法，讓學生在情境中學習」。（教學-2-B3-評A1）

又如：

在最後期末試教的時候，就可以試著把這學期的學到的知識拿來實踐，例如如何訂定教學目標、教學的順序、教具跟教材要怎麼設計、準備，都用到了這門課的所學，算是最後的一個實踐與驗收，也是自己可貴的試教經驗。（作業-6-B3）

又如：

在試教過程中，才可以真正發現自己教學的弱點及不足處，但也因試教課我亦參與，由觀察者去看整個試教的過程，由同一組的同學在試學程序與步驟及教學設計的活動，才更能瞭解與發現自己所擬教案的不足，以及實務教學經驗的重要，也是一種學習！（作業-6-C3）

以及

在課程之後，除了學到課程與教學設計的理論知識外，也知道該如何操作運用。譬如教學目標，教學過程，教學評量，三者緊緊相扣。要學生

能學到什麼，因此該如何教學，最後怎麼評量才知道學生學會了？也透過試講和正式教學，知道教學時哪些該注意，如避免不正確的語法，或者是學生問問題時，老師該給予正確的回應，而不是避而不答。這些都是透過老師和同學的互相觀看、給予回饋時所學到的。（作業 -7-A1）

除了教學專業知能之外，師資生在研究方面也有所成長，如「因為期末要發表摘要和大綱，經過老師與大家給予的建議，讓我學到摘要跟大綱該如何撰寫較為合適」（心得 -A1）等。以上顯示，在體驗與反思之後，師資生在技能方面，無論是教學或研究都有所成長。

3. (K) 知識：透過反思獲取知識

師資生在修習本課程後，對於從中所學到的知識有所體悟，如「不斷地問自己修習本課程，最大的收穫是什麼？就是學習到華語文課程與教學設計之知識，尤其是教學設計模式，其中 ADDIE 模式讓我對教學歷程有整體的認識」（心得 -C3）；「修完這一個學期的教學設計課，回想起來，在每一週的課程裡，透過閱讀指定論文以及指定的教材，漸漸認識到教學設計中的每一個環節，原來包含了這些我從來未曾想過的面向」（作業 -5-B3）等。

以及

我把所謂的課程與教學設計的「設計」想得太過容易了。在實際教學過程中，時常看見教師手冊中的教學目標，因此把「確定教學目標」想得很容易，但殊不知那些都是經過簡化的，故當老師提起「認知、情意、技能」三點時，才會為之驚訝，原來訂定教學目標，並非如此簡易。（作業 -6-C1）

以上都是師資生透過反思獲取知識的過程。

4. (A) 自我意識：透過反思了解自己

在每次的反思中，師資生對於自我有更深入的了解，如「這一堂課一點都不輕鬆，我們要學著用不同方式討論、學著對不同任務操作、學著把長長的想法濃縮在一張 A4。好多都是陌生的任務，但是也因此，我可以獲得不同的經驗，也更加了解自己，謝謝金蘭老師！」（心得 -C2）

對於自我的學習與教學也有更深入的了解，在學習方面如「我覺得在這堂課之中，除了學習知識之外，還一邊學習老師的上課方式，以及『如

何進行學習』這件事情」（作業 -4-B3），又如「從理論、討論、分析，中間夾雜實務的操作，最後再回到了學術撰寫，尤其是倒數幾週的小論文撰寫，再到課堂的報告，還有老師、學長、同學給予的建議、修改方向，得以讓我的摘要大綱完善，更加確定撰寫方向與內容。好像一切都值得了，努力沒有白費，甘之如飴，從中看到了自己的缺失與能耐」（心得 -B2）等。

在教學方面，如「打破自己對於教學實務的無知及盲點，也體會到教學其實是理論與實務並重，不僅實務而已，亦有其理論及系統性的，惟有統整的看教學，才有成長與創新的可能」（教學 -3-A2- 自評），以及「教學評鑑對教學者的反饋具重要意義，此部分是修習本課程後我得到的最大啟示，從前曾修習『教學視導』，當時我僅認為視導是評鑑的一環而已，如今想來視導其實與教學的連結性更強，教學本身就含括評鑑內涵了！」（作業 -7-C3）

在真實教學後的反思，如：

我對自己的表現並不滿意，因為我急著把課程上完，所以教學步調以及說話的語速都偏快，然而當天的外籍學生反應都很快、學習態度也相當集中，不然我想應該不會那麼順利。下次若再次遇到程度相差甚大的學生時，我會更加思考應該如何安排課程。（教學 -2-C1- 自評）

又如「在修完這門課以後，深深地了解到，不管是課前的課程與教學設計、實際的教學甚至是課後的反思再循環，每一個部分都環環相扣十分重要，也需要十分小心與謹慎」（心得 -C1）。總的來說，師資生透過反思能夠更加深入了解自我的學習。

以上研究結果與 van den Boom、Paas 和 van Merriënboer（2007）、Moran（2007）相呼應，均認為反思有助於學習。綜上所述，師資生透過反思主動學習、透過反思運用所學、透過反思獲取知識，最後透過反思了解自我，呼應了本課程「 \textcircled{A} +ASK」的目標。整體而言，乃是使師資生主動運用所學知識解決問題，並具備批判思考的能力。

陸、結論與建議

一、結論

本教學實踐研究最大的意義與價值在於不僅僅是理論的講述，而是嘗試以反思為主線，具體將理論實踐於課程中。主要研究結果包括建立課程模式，以及了解師資生教學專業知能發展情況兩方面。

(一) 具體建立以反思為主的「華語文課程與教學設計研究」的課程模式

經過前兩階段的「計畫、行動、觀察、反思」之行動研究循環，本研究在修正後以 Wallace (1991) 的外語教師「反思性師培模型」為主要理論架構，設計並實施本研究之「華語文課程與教學設計研究」課程，為 3 學分的選修課，為期 18 週。研究目的在解決教學現場的問題，使師資生透過不斷練習與反思的過程，結合經驗與知識，獲得並能運用教學專業知能。在此期間，師資生要獲得專業的教學知能則需包括理論知識與經驗知識相互印證（前期：教學知能的形成階段）、師資生靠練習與反思來發展其「行動所得的知識」（中期：教學知能的運用階段—三週真實教學），再與「觀察所得的知識」相互對照（前期觀課與中期觀課）。重要的是必須藉由練習、反思、再練習、再反思（中期的教學反思與後期的整體反思），不斷的循環過程才能將理論知識與經驗知識轉化為專業能力，以達到Ⓐ+ASK 的課程目標。

(二) 師資生在參與本課程後，能提升專業知能

本研究嘗試對華語文教學實務性課程進行探索，將理論與實務相結合，使師資生透過練習與反思的實作歷程與真實體驗來提升專業知能。本研究主要為了解決在教學現場發現的問題，以華語文教學師資生的學習為主、以培養師資生教學專業知能為目的。故本研究不僅僅是教學實驗，更希望在此創新教學方法之下激發師資生多元智能與創造力，強化師資生的學習動機、潛力與創意。在本研究中分別以量化資料瞭解師資生的學習成效，以質性資料瞭解師資生專業知能的轉變。

由量化資料發現，師資生在參與本課程後，在課程滿意度方面，學生

學習成果導向問卷之平均數為 4.90（換算成百分制為 98 分），在歷時性比較中，為研究者所開設三次課程中最高者；在共時性比較中，較全系、全院、全校，以及全校碩士班課程之平均數為高。以上資料顯示師資生對本課程的滿意度極高。根據質性資料發現，師資生在參與課程後能透過反思主動學習、透過反思獲取知識、透過反思運用所學、透過反思了解自我，以達到Ⓐ+ASK 的課程目標。

二、建議

本研究的主要意義與價值有二：在學術研究上，除了發展課程教學模式外，更能結合理論與實務；在教學實務上，則是能將理論在教學現場具體落實。以下將分別提出教學建議與研究建議。

（一）教學建議

在參與本課程的師資生中，大多數並無課程設計與教學經驗，因此未來在教學前可根據師資生的先備知識與學習需求來調整課程內容；師資生也表示希望有更多真實教學的機會，因本課程為「華語文課程與教學設計研究」，未來將與華語文教學實習等課程相互配合，或可思考在修習本課程之後，進一步在相關的課程中實踐。且師資生多認為缺乏課程設計相關知能，因此在前期一教學知能的形成階段可加強相關課程內容。

（二）研究建議

建議未來在取得研究參與者同意後可進行課堂錄影，並整理逐字稿，以完整記錄教學實踐研究歷程。此外，本研究對於專業知能發展的研究工具多為質性資料，未來可進行前、後測，以了解師資生專業知能的發展情形。在研究工具方面，未來也可提供回饋單給參與真實教學的外籍學生填寫，以了解具體的教學成效。

研究者認為同儕間的對話與審閱也是相當重要的，才能促進此類課程的學術研究與教學實踐。因此將加強華語文教學師資培育課程的橫向與縱向合作，邀請校內、校外教授華語文教學實務課程的教師共同加入，希望能聚眾人之力，使課程設計與實施更加完善。研究者認為相關的研究成果應該要能回饋於教學現場，因此本研究呈現具體的教學過程，希望能於教學現場複製、重現與強化，也希望能夠改善教學實務、落實教學理論，並

且進一步激發研究者與教學者的對話與共鳴。

從研究者的角度出發，是針對「華語文課程與教學設計研究」之實施進行「計畫、行動、觀察、反思」循環的行動研究，具體的研究結果能提供華語文教學系所開設教學實務性課程的參考。而從研究參與者的角度出發，則是結合理論知識與經驗知識進行「練習、反思、再練習、再反思」的循環，進而獲得華語文教學專業知能的過程，並且確認反思循環對於專業教學知能的提升有所助益。希望在「華語文課程與教學設計研究」課程中提供同儕支持、正向學習、教師輔導等資源與支援，藉由師生互動與影響，真正使教學理論充分展現在教學實踐中。

透過本研究，希望能建立以反思為主的課程模式，期使華語文教學師資生在參與此課程後能獲得專業教學知能，瞭解真實的華語文教學現場。本研究期望能展現從理論到實踐的完整過程，以提升師資生的教學實務能力為目的，強調練習與反思，跳脫以往以講述理論、觀摩或模擬課堂為主的模式。因此，研究者希望能持續多年所累積的華語文課堂教學經驗與相關研究成果，為華語文教學領域盡一份心力。

參考文獻

- 王路江（2008）。漢語國際推廣與對外漢語研究生的創新。學位與研究生教育，49-50。
- [Wang, L. J. (2008). Innovation of international promotion of Chinese and master of teaching Chinese as second language. *Degree and Postgraduate Education*, 49-50.]
- 中華民國教育部（2021）。2021年教育部對外華語教學能力認證考試簡。https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News_Content.aspx?n=D6C383FCEBE5343C&sms=EA01A381F204F203&s=8C36A1C6BE529B0F
- [Ministry of Education of the Republic of China (2021). *The 2021 Ministry of Education certification examination for teaching Chinese as a foreign language*. https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News_Content.aspx?n=D6C383FCEBE5343C&sms=EA01A381F204F203&s=8C36A1C6BE529B0F]
- 孔子學院總部、國家漢辦（2015）。國際漢語教師證書考試大綱。人民出版社。
- [Headquarter of Confucius Institute & Hanban (2015). *Test syllabus interpretation for international Chinese language teacher certificate*. People's Press.]
- 方麗娜（2013）。臺灣華語文教育的師資培育（上）：學位教育（含學位學程）。載於國家教育研究院編，臺灣華語文教育發展史（頁181-208）。國家教育研究院。
- [Fang, L. N. (2013). Teacher training for education of Chinese as second language in Taiwan (book 1): Degree education (bachelor included). In National Academy for Education Research (Eds.), *Development history of teaching Chinese as second language* (pp.181-208). National Academy for Education Research.]
- 宋如瑜（2011）。發展華語文實習教師多元評量能力的行動研究。中原華語文學報，7，57-108。
- [Song, R. Y. (2011). Action research on developing CFL student teachers' competencies of multiple assessment. *Chung Yuan Journal of Teaching Chinese as a Second Language*, 7, 57-108.]
- 宋如瑜（2014）。建構華語師資生解讀中介語能力的行動研究。中原華語文學報，14，15-40。
- [Song, R. Y. (2014). Action research on developing CSL teacher's competence to comprehend students' interlanguage. *Chung Yuan Journal of Teaching Chinese as a Second Language*, 14, 15-40.]
- 李泉（2009）。關於建立國際漢語教育學科的構想。世界漢語教學，3，105-112。
- [Li, Q. (2009). An idea for founding the discipline of international Chinese language education. *Chinese Teaching in the World*, 3, 105-112.]

- 李戎峴（2013）。華語文師資教育之課程規劃與分析：以臺灣地區十二所研究所為討論範圍。《華語學刊》，14，64-75。
- [Li, R. S. (2013). An analysis of teacher education on Chinese as a second/foreign language: Taking 12 graduate schools in Taiwan as the subjects. *TCSL Forum*, 14, 64-75.]
- 李曉琪（2000）。研究生培養與對外漢語教學學科建設。《北大海外教育》，3，240-256。
- [Li, X. Q. (2000). Cultivation on graduate student towards the disciplinary construction of teaching Chinese as a second language. *Peking University Overseas Study*, 3, 240-256.]
- 周淑卿（2004）。教師的課程知識內涵及其對師資教育的意義。《課程與教學季刊》，7（3），129-142。
- [Chou, S. C. (2004). The content of teachers' curriculum knowledge and the implications on teacher education. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 7(3), 129-142.]
- 張和生（2006）。對外漢語教師素質與教師培訓研究。商務印書館。
- [Zhang, H. S. (2006). *The study on inner quality and teacher education on teaching Chinese as a second language*. Commercial Press.]
- 張金蘭（2019）。華語教學視角下的文化教學理論與實務。新學林出版社。
- [Chang, J. L. (2006). *Cultural teaching theory and practice under perspective of teaching Chinese as a second language*. New Sharing.]
- 國家教育研究院編（2013）。臺灣華語文教育發展史。國家教育研究院。
- [Press of National Academy for Education Research (2013). *Taiwan development history in teaching Chinese as a second language*. National Academy for Education Research.]
- 馮麗萍（2009）。論漢語國際教育專業碩士培養中的若干問題。《長江學術》，1，114-118。
- [Feng, L. P. (2009). Discussion on problems in training professional master in international teaching Chinese as a second language. *Yangtze River Academic*, 1, 114-118.]
- 廖宜瑤、林芝如、吳俞萱（2009）。華語教師實習一小老師教學實習的現象與角色探討。《中原華語文學報》，3，145-158。
- [Liao, Y. Y., Lin, C. J., & Wu, Y. S. (2009). The investigation of the role of teacher-tutor in TCSL teaching practicum. *Chung Yuan Journal of Teaching Chinese as a Second Language*, 3, 145-158.]
- 廖淑慧、廖南雁（2011）。情境學習架構下的華語師資培訓—以文藻外語學院學生赴越南臺商公司教學為例的觀察。《應華學報》，9，205-226。
- [Liao, S. H., & Liao, N. Y. (2011). Training of mandarin teachers under the framework of situated learning-An observation on Wenzao students teaching in Taiwanese companies in Vietnam. *Journal of Applied Chinese*, 9, 205-226.]

- 鄭琇仁 (2014)。線上華語師資培訓與科技教學學科知識養成之研究。 *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 5 (2), 1-18.
- [Cheng, H. J. (2014). The study of CSL online teacher training course and the teachers' development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 5(2), 1-18.]
- 劉曉雨 (1999)。對對外漢語教師業務培訓的再思考。 *北京大學學報*, 4, 140-146。
- [Liu, X. Y. (1999). Reflection towards training on professional work of teachers teaching Chinese as a second language. *Journal of Peking University*, 4, 140-146.]
- 謝寶梅 (2002)。教育實習的基本認識。載於賴清標 (主編), *教育實習 (第二版)* (頁 1-43)。五南。
- [Hsieh, B. M. (2002). Basic knowledge on education internship. In Lai, C. P. (Eds.), *Educational practice (second edition)* (pp. 1-43). Wu-Nan Book.]
- Dewey, J. (1938). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath & Co.
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. Teachers College Press.
- Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 418-431.
- Posner, G. J. (1996). *Field experience: A guide to reflective teaching* (4th ed.). Longman.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Van den Boom, G., Paas, F., & Van Merriënboer, J. J. G. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17, 532-548.
- Verma, G. K. (1993). *Inequality and teacher education: An international perspective*. The Falmer Press.
- Verma, G. K., & Sheu, J. J. (2002). Teacher education: Challenges for the third millennium. *The Journal of Educational Science*, 2(1), 24-34.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge Press.