

臺灣師資培育電子報

2010年5月出刊

第八期

本期目錄

- 統計指標
 - 94 學年度大學三年級師資生的身份別及家庭社經背景
- 文獻回顧
 - 【導讀文】實習教師在學校本位師資培育方案中的學習方式與內容
 - 【回應文】平凡教學現場中的不平凡實踐---潛在教育學對教育實習的啟示
- 小辭典
 - 義大利師資職前教育制度
- 教學診斷室
 - 教師的幽默感---先從讓學生開玩笑開始
- 活動訊息
 - 5月線上投票：您認為政府是否應全面推動形成性的教師專業發展評鑑？

► 主編的話

本期**統計指標**是分析 94 學年度大學三年級學生的問卷調查資料，分析內容包括師資生與非師資生的身份別及家庭社經背景。首先，在「性別分佈」方面，女生比率較男生高；在「族群分佈」方面，原住民比率高，而外省族群比率則相對較低。再者，就家庭社經背景而言，相較於非師資生，師資生「父母親教育程度」較高，而「父母親工作類型」則相近。值得注意的是，中等以下學校及幼稚園教師的子女有更高比率修習；在「家庭年收入」方面，師資生比非師資生有較高的比率來自中等收入的家庭。

在**文獻回顧**部份，本期討論實習教師在學校本位師資培育方案中的學習方式與內容。主要探討的該篇論文有 8 位年齡介於 23 至 27 歲大學數學系畢業的實習教師，該研究關注的是「沉浸」(immersion)是否會造成教師「平庸的教學」(mediocre pedagogy)，結果在 8 位研究參與者身上並未發現這樣的現象，此研究發現決定學習結果的最可能因素是學習環境。回應文也提出即使初任教師在「平庸」的學校氛圍裡，還是可以實踐其「不平凡」的教學行動，只要教師具有反省意識，發揮其「課堂教學」的自主性，還是可以用反省實踐來對抗平庸的教學氛圍。

本期的**師資培育小辭典**分析的是「義大利的師資培育制度：CLSFP 與 SSIS」，這兩項制度是義大利從 1990 年以來最主要的師資培育制度，從這兩項制度中，可知在義大利要成為小學或幼稚園教師，須經大學四年的學術課程；而中學還要再加為期兩年的研究所課程。1999 年受到波隆納進程的影響，將大學課程改為 3 年，然義大利各界的呼聲是要把國小及幼教師資培育課程修改為 5 年，而中學師資則要再進行 2 年的專業訓練，足見該國致力提升教師素質的努力。

本期的「**教學診斷室**」單元，想要各位先進聊一聊**教師的幽默感**。幽默風趣的老師總是受到學生的喜愛，教師如何表現出幽默感呢？作者認為可以從嘲笑自己、自我解嘲開始，再者，自己要有讓學生開玩笑的雅量，不要怕出糗。然後，教師在充分了解學生後，就可以在適當時機或情境裡，表現出幽默感。

國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心
「臺灣師資培育資料庫」計畫協同主持人
張民杰
2010.5 月



✧ 師資培育小辭典 ✧

義大利師資職前教育制度

張繼寧

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

培育優良的教師，才能有效提昇國民素質，促進國家未來的競爭力，不少國家均意識到師資培育的重要性，不斷地進行改革，而義大利亦不例外，可惜國內較少對該國的介紹。因此，本期小辭典主要介紹義大利師資培育制度，分別針對其培育制度與模式、課程架構、以及受到歐洲教育改革計畫「波隆納進程」(註)影響的變革，簡介之。

一、義大利的師資培育制度：CLSFP 與 SSIS

義大利的小學及幼稚園教師過去經由師範學院 (training college) 的培訓便能成為學校正式老師，中學教師則須具備特定學科的教學認證即可。1970 年代，義大利的師資培育制度未有太大的改革，1973 年雖有 477 法案建議教師的培訓應當提昇至大學層級，可惜未具體實施。直至 1990 年在 Ruberti 法案的強制約束下，產生兩種師資培訓的制度，分別為 CLSFP (Corso di laurea in scienze della formazione primaria) 及 SSIS (Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario)。

(一) **CLSFP**：係指須經由大學四年的學術課程，方能成為小學或幼稚園教師。

(二) **SSIS**：要求中學教師在完成大學三年課程後，還須通過為期兩年的師資訓練課程 (3 years of a first degree plus 2 years teacher training)，增加學科教學的能力，始發給教學認證。

二、義大利的師資培育模式：一貫制與並行制

綜觀世界各國的教師培育，可歸納兩種為培育模式，分別是一貫制 (Consecutive model) 與並行制 (Concurrent model)。



- (一) **一貫制**：學生須先接受一般教育課程，獲取特定學科或相關領域的學位，待此階段的所有課程修習完畢後，學生方能開始接受教師的專業訓練（含理論、實務），完成培訓後即可獲得合格教師資格。
- (二) **並行制**：學生不僅修習單科或多科的學科領域課程，同時亦接受教師的專業實務訓練。

然而，有些國家擇一進行，有些國家則兩者共存。義大利乃屬於後者，其國小及幼稚園的師資培訓屬於並行制，而中學則為一貫制。

三、義大利的師資培訓課程

為使教師達到應具備的素質（如下表），義大利教師培訓的內容可歸納為四大面向。

- (一) **教育基礎理論 (Teaching fundamentals)**：包含各種教育學的相關理論。
- (二) **學科教學方法 (Disciplinary didactics)**：即各學科有效的教學方法。
- (三) **專題討論 (Workshops)**：討論各個學科間的發展。
- (四) **師徒制 (Apprenticeship)**：係指學校現場的實務訓練，所有學習活動雖規劃在大學以外的場域，但仍在各大學的監督下進行。

義大利教師應具備的素質

1. 具備相當的學科能力。
2. 能察覺學童的教育及心理社會需要。
3. 能與同事、家庭、機構合作。
4. 擁有教學方法的發展能力。
5. 時常更新自身的能力及知識。
6. 適度激勵學生。
7. 鼓勵學童積極參與學校活動的能力。
8. 方法及資源的適當使用。
9. 創造一個安全無虞的開放空間，促使師生間或學生間坦然溝通。
10. 開放與創新。
11. 能精確使用評量工具。
12. 持續性專業發展。





若以波隆納大學 (University of Bologna) 的師培課程為例 (如下表), 教育學、心理學、社會科學及環境科學等屬於教育基礎理論; 一般教學方法和各學科之教材教法, 則屬於學科教學方法。在四年的師培過程裡, 所有課程亦穿插專題討論及師徒制的實務課程, 讓理論與實務進行對話。

波隆納大學 2007/2008 的 CLSFP (小學或幼稚園之師培課程)
First Two-year period 教育學 180 小時 心理學 60 小時 社會科學 120 小時 一般教學方法 30 小時 各學科之教材教法 450 小時
Second Two-year period 教育學 90 小時 心理學 60 小時 社會科學與環境科學 60 小時 各學科之教材教法 300 小時 其他專業選修課程 120 小時 其他自由選修課程 120 小時
Activities spread over the four-year period 師徒制 480 小時 相關專題研討 240 小時
總計 2400 小時

四、波隆納進程影響下的制度變革

1999 年, 歐洲各國受到波隆納進程的影響, 致力於大學課程的改革。而義大利師資培育課程的基礎架構, 也參考波隆納進程的「3+2」(三年大學、二年碩士) 課程模式, 將國小及幼教師資培育課程修改為 5 年, 而中學師資則應完成大學 3 年的學科領域課程, 再進行 2 年的專業訓練。

對此, 國小及幼教師資培訓課程由過去的四年轉變為五年, 可視為師資培育的進步, 5 年時間足以充分培育教師, 課程內容著重教育、心理及人際關係等相關理論, 對幼稚園或國小兒童亦是有利的。就中學學生而言, 中學教師對於前述理論的認識恐怕不及學科知識來得重要, 但這波中學師資培育的課程改革, 忽略學科知識的重要性, 僅僅提供大學三年的學科領域訓練備受質疑, 因為理想上大學 4 年或 5 年的學科



訓練再加 2 年 SSIS 課程，或是取得碩士後，另加 2 年 SSIS 課程，才真正符合當代義大利社會之需求，改革之路尚未結束。

五、義大利師資職前教育制度對我國師培制度的啟示

師範教育的改革，是一切教育改革的根本。而為了促進師資的專業品質，常見的相關改革措施，便是延長師資培育的時程，或是嚴格落實教師證照制度；上述義大利的師資改革，即是屬於前者。一個問題在於，延長師資生的修業年限，會有助於促進師資生「能教」、「會教」、「願教」的教學素養嗎？基本上，一位勝任教學的教師，必須能做到「融學理於實務中」(theory into practice)，否則再長的在學期間，給師資生充填再多的專業知識，但仍克服不了臨場教學的震撼，到頭來也是於事無補。所以問題的關鍵，不在於教師是否應接受延長的師範教育，而在於應該接受怎樣的專業教育，才能使其實踐「融學理於實務中」的教學。另外，對於中學師資教育配課比重的部分，雖然「學科知識多寡」對日後分科教學的影響較大，但是我們必須留意，如果中學師資在培育期間，被教得太專業化或太技術化，把中學師資生當作專業的史學家、數學家、物理學家般培養，這樣側重知識傳授的「經師」，只會把學生當作教學的工具，而非教學的主體，是否容易扭曲教育的本質與目的，值得教育執政者再三省思。因此，「教學原理」和「專業課程」兩部分，應在中小學師資培育課程中各佔多少比例，方才有助師資生「出師」之後成為「人師」，在在考驗著各國教育改革者的智慧。

註：波隆納進程(Bologna Process)是歐陸大學推動的統一高等教育學制的學程改革，其中一項措施，即以「增設碩士班」來與世界接軌，從而提高歐陸大學招收高教學生的競爭力。換言之，學、碩士兩階段學制，取代了歐陸各國大學傳統學制。「波隆納進程」改變了歐陸師資培育課程的基礎架構，使得教師職前教育轉換為兩階段學位系統，連結三年大學的學士學位及二年的碩士學歷。基本上，「教師資格取得」必須先在大學就讀三年，修讀 180 個學分，第二階段進行二年的碩士課程，修習 120 學分，共計 300 學分，才能完成教師職前課程。





參考資料

- Free University of Bozen · Bolzano (n.d.). *Postgraduate Teacher Training for Secondary School Teachers (SSIS)*. Retrieved March 16, 2010, from <http://www.unibz.it/en/ssis/welcome/default.html>
- LUZZATTO, G. (1998). Pre-service teacher education in Italy: A short note. *European Journal of Education*, 33(4), 469.
- OSTINELLI, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308.

本文引注格式 (APA)

- 張繼寧 (2010, 5 月)。義大利師資職前教育制度。臺灣師資培育電子報, 8。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=283> (註:「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)

※ 師資培育文獻回顧 ※

實習教師在學校本位師資培育方案中的學習方式與內容

王彥稀

(國立臺灣師範大學教育研究所碩士生)

過去探討實習教師實習過程的相關研究指出，傳統透過「模仿」與「適應」的教學實習，忽略了「教學基本原則」的重要性，然而這些被忽略的基本原則中，往往隱含了對於實習教師極為重要的學習歷程。事實上，英美兩國的學者皆曾指出，實習教師「沉浸」(immersion)在教學實務中，是導致教師教學「平庸化」的主因。是故，Jaap Buitink 認為，我們有必要深入了解實習教師所發展及引導其行為的「理論」，發現促成實習教師專業學習的重要因素，作為改進師資培育教學成效的依據。

在本研究中，Buitink 將實習教師的「理論」稱之為「實務理論 (practical theory)」，意指實習教師在實務工作中所實際運用的理論。實務理論是以「個人經驗」及「作為一位教師的專業經驗」為基礎，包含了一切實習教師所用的術語、觀念、覺察、見解與信念，是所有經驗知識、學術知識、理論知識，及與他人互動所獲得的知識之整合。Buitink 在本文中所欲探究的問題是：(1)實習教師是否能習得完備的實務理論？(2)實習教師如何修正他們的實務理論？第一個問題關注的是實習教師於此培育方案中學到了什麼，及其在此歷程中的改變；第二個問題則是關注實習教師專業發展的歷程。

一、本文的研究問題

了解「教學與學習的基本原則」是實習教師實務理論的一部份，換句話說，在本文中，Buitink 所關心的是實習教師「實務理論」的內容。因此，Buitink 將實習教師的「實務理論」依序列出三個特點：首先是內容的品質 (the quality of the content)，主要是關於實習教師的初任能力；另兩個特點，則分別是實務理論的豐富度 (richness) 與結構 (structure)，這兩者事關「實務理論」能否發展更為完備的可能性。

完備的實務理論所包含的不僅是實習教師的初任能力，更包括了關注學生的學習。研究發現，實習教師在發展專業的開始，其教學多只能從自我的觀點出發或只重視班級管理，之後才能慢慢的將焦點從自我轉移到學生的身上與重視學生的學習歷程。從這個觀點來看，我們期望實習教師的實務理論能更致力於學生本身及學生的學習歷程上。而實務理論的豐富度，則意指理論的廣度與分佈，過去研究指出，對於教室擁有更豐富理解的老師將會是有效率的，因此，豐富度會是完備的實務理論的一大特徵。同時，有意義的學習是發生在新訊息與既有概念架構中的訊息結構發生連結時，也就是說，當實習教師的實務理論越為條理清晰時，那麼其理論將越趨完備。是故，第一個研究問題—實習教師實務理論的本質及其改變，可以更具體的分成三個子問題。

- 1-1 實習教師的實務理論發展是否聚焦於學生的學習歷程？是否經歷初任教師的發展階段？
- 1-2 實習教師在訓練的最終是否獲得足夠豐富的實務理論？
- 1-3 實習教師的實務理論結構是否變得清晰？

Buitink 認為，如果我們期望能描述實習教師的學習歷程，那麼了解他們的學習環境、他們所從事的活動、他們如何學習教學以及成為教師的覺察歷程是極為重要的。因此，Buitink 擬分別從覺察目標（perceived goals）、學習者的自我概念（self-concept as learners）、他們如何覺察學習環境（how they perceive the learning environment）及學習歷程的階段性發展（stage in the learning process）來檢視實習教師的學習歷程。而第二個研究問題—實習教師如何修正他們的實務理論，可以更具體的分成四個子問題。

- 2-1 實習教師在訓練的歷程中經驗到什麼目標？
- 2-2 不同的實習教師如何經驗學習教學的歷程？尤其是在這個歷程中他們如何看待自己所扮演的角色？
- 2-3 他們如何運用他們的學習環境？
- 2-4 實習教師所歷經不同的階段性轉變為何？



二、本文的研究方法

本文的研究參與者，為八位年齡介於 23 至 27 歲大學數學系畢業的實習教師，在這一年的實習當中，每週會有固定的輔導老師給予個別的指導，實習教師也需要透過「概念構圖」的方式撰寫學習報告，並佐以教學影片的分析，進而對實務工作進行反思，過程中也會有講師與資深教師協助其專業發展。

本文為小規模的質性研究，針對每一個單一個案運用相同的分類系統進行描述，個案間也會以相同的分類系統，進行比較以獲得模式、詮釋與異同，八個個案也會透過既有的理論架構進行多重個案研究分析。針對第一個研究問題的資料蒐集包括學習報告、概念構圖及計劃與評鑑報告，針對第二個研究問題蒐集的資料則為訪談及學習教學的概念構圖。針對實務理論的內容與豐富度的分析，將分別以教學（instructional）、互動（interactional）、脈絡（contextual）等三個觀點進行分類。概念構圖可從兩個面向來分類，分別為「叢集的程度」與「叢集間的連結」。學習教學之歷程的分類系統，Buitink 以逐字稿的方式進行分析。

三、本文的研究發現

從互動的觀點來看，研究發現七位實習教師皆指出師生的互動及教學間是具有關聯的，也就是成功的教學需要兼具互動與教學的觀點。另外，運用有組織的教學方法於教學歷程中是很重要的，如此能幫助學生解決問題。七位參與者也指出學生的學習不僅僅只是知識的獲得或應用，更重要的是學習如何整合知識。

從脈絡的觀點來看，所有的研究參與者皆領悟到他們在教室中的表現是學校的一部份，他們並非是孤立於學校之外的。有五位參與者也提出學校不只是一整體，學校內的同事及學校的教育方案也都與他們的教學有關。綜上所述，八位參與者皆很早就能體認到教學是許多不同因素的結合，有四位參與者了解到學生的學習歷程是極為重要的，並開始關注學習如何學習。

八位參與者在學習歷程方面主要有兩大差異，分別是覺察目標及學習歷程。八位參與者有不同的覺察目標，其中三位參與者的目標所強調的是外在的焦點，

重視教學效率 (teaching efficiency)，他們在教學上並沒有做出太大的改變。另外三位參與者的學習歷程焦點在於改善他們的教學效能 (the effectiveness of their teaching)。另外兩位參與者，他們的覺察目標在於更進一步地拓展他們的實務理論，他們的教學不僅是受到教室內所發生事物的影響，同時也受到他們本身好奇心的影響。

在這八位的研究參與者當中，前三位參與者的學習歷程是一種被動的態度，他們無意識的進行學習活動，沒有規劃任何長期的作為，也沒有系統地計畫他們的學習歷程或是評鑑，他們只關心每天每節課的教學，僅重視學習歷程中當下的經驗與回饋，而缺乏長期的規劃，他們認為他們的學習歷程僅僅只是受到外在因素的影響。相反地，其他五位參與者對「自我的學習歷程」抱持的是積極態度，他們為自己的學習歷程設定長期的目標，主動地追求學習歷程中的回饋與評鑑。這五位採取積極性作為的參與者，他們對於外在的學習環境也能持有正面的態度。他們的學習歷程皆可分成兩個階段，最初始的階段強調教師角色的接納、教室管理及發展教學專業模式；第二階段他們開始修正他們的實務理論，並更聚焦於教學的組織及學生的學習歷程。最後，外在的學習環境是一重要的關鍵因素，他們認為撰寫學習報告或是分析教學影片，對他們本身有很大的幫助。

四、本文結論

從參與此研究的實習教師的實務理論內容來看，Buitink 發現他們已能關注學生的學習，在專業發展的階段上，他們能發現自己的能力，這是相當值得注意的。如果再進一步地將研究的發現與既有的文獻進行比較，Buitink 認為研究參與者在發展其專業的歷程中跨出了重要的一步，因為在他們的實務理論中，他們已能體認「學生的學習歷程」是教學過程中重要的因素之一。從實務理論的豐富度來說，研究參與者皆能擴展他們的教學、互動及脈絡的觀點，也就是說，所有的實習教師都具有豐富的實務理論。從第三個面向，也就是實務理論的結構來說，所有的參與者在訓練的最終皆能發展出具網絡結構的實務理論，他們能運用概念將叢集相互連結。





五、本文研究發現的詮釋與建議

本文所關注的是「沉浸」是否會使教師的教學成為「平庸的教學」，Buitink 在八位研究參與者的身上並沒有發現這樣的現象，而參與者在學習歷程的個別差異可以在兩個面向上看見，分別是察覺目標與學習歷程的態度。關於第一個研究問題，研究發現參與者的學習歷程並無太大的差異，這表示學習歷程間的差異對於學習結果沒有造成太大的影響，對此現象的可能解釋是師資培育方案的學習環境的重要性更勝於學習歷程，這表示決定學習結果的主要可能是學習環境的組織。深究學習環境中的重要因素，可能是講師與資深教師認同實習教師發展實務理論是極為重要的。其中，訓練的脈絡對於實務理論的發展是很重要的，也就是相同的師資培育模式在不同的學習環境中，未必會有相同的學習結果。

未來的研究可以進一步探究「學習歷程的差異」是否取決於實習教師學習教學的脈絡？研究者也可以深入探究如果「學校本位的師資培育方案」要培育一位具有廣泛的、高品質的實務理論的實習教師，那麼對於學習環境最低的基本要求為何？另外，研究者也可以檢視在工作場所中不同的學習活動貢獻為何，以及工作本身對於學習效果的貢獻為何。最後，此研究中的參與者為實習教師，未來的研究可更深入了解初任教師在發展專業的過程中，他們的實務理論是如何發展出來的。

導讀文章

Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118-127.

本文引注格式 (APA)

王彥稀 (2010, 5月)。實習教師在學校本位師資培育方案中的學習方式與內容。

臺灣師資培育電子報, 8。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=281>

(註：「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)

✧ 師資培育文獻回顧 ✧

平凡教學現場中的不平凡實踐—潛在教育學對教育實習的啟示

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

Buitink 在文中，雖然指出了實習教師「沈浸」在教學現場中，會發生「教學平庸化」的可能性，但是他卻沒有進一步澄清「平庸教學」的實際面，以致於該文無法回答下列問題：「平庸的教學」(mediocre pedagogy)之所以在教育現場蔓延開來，應歸因到班級教師的個人特質，亦或是學校組織的整體文化？其次，為什麼「沈浸實務」(immersion in practice)會造成實習教師在教學上的平庸？過去也曾為「實習生」的資深教師，又是遭遇到什麼樣的「再社會化」機制，使其教學逐漸平庸化？而欲探尋前述問題的答案，我們必須借重英國社會學者 Martyn Denscombe 所提出「潛在教育學」(hidden pedagogy)的相關論點，來深究那些牽制著初任教師突破傳統，限制其專業成長的潛在層面。畢竟，唯有直接正視「平庸教學文化」的本質，師資培育者才能夠協助實習教師從教育現場既定的遊戲規則中解放出來。

一、教學現場的霸權共識

Denscombe (1985) 在英國 Ashton 和 Beechgrove 兩所小學進行長達六年的田野觀察之後，發現初任教師為了順利地在學校組織中生存，並符應家長、學生及同仁等大眾對成功教學的期待，會不知不覺地接受校園中一個隱而不見的霸權共識 (hegemonic commonsense) — 營造安靜教室，提升學生成績，才是稱職的教師。「成功的教學，是符合學校組織潛在標準而來」的研究結論，精彩而有力。假設，今天一位實習教師進到教學現場，不服從上述的遊戲規則，而打算全心投入、求新求變，會招致什麼下場？可以肯定，他絕對難以打進教師的圈子，而成為大家貶抑排擠的對象，因為他破壞了團體所定義的工作行情。換言之，此一「霸權共識」宛若一張無形的網，在在壓制著教師專業知能的展現，最後讓教師信奉「理論無用」、「經驗至上」的觀點；那麼到頭來，教師專業不過是一套讓學生閉上嘴巴的技巧罷了。這也就是為什麼「沈浸實務」會造成實習教師「教學平庸化」的根本原因。

二、從「實務沈浸」到「行中反省」

如果說，太早將師資生置於教育現場的師徒制中，他們容易被學校組織文化過度影響，最後身陷愚昧的模仿，壓抑其反省行動的潛能，那麼我們是不是應該儘量延後教育實習的時程，或縮短教育實習的時間呢？當然，這是一種杯弓蛇影的逃避心理，根本上無助於教師職能的成長，實不足取。筆者認為，沈浸在平庸的教學文化中，不盡然僅有壓抑教師專業素養的負面影響，而是同時會帶來一種「啟蒙」的效果，讓那些初出茅廬的實習教師體察到「理論」與「實務」間的矛盾，「應然」與「實然」間的落差，最後在驚奇之類的感受下引發「行中反省」(reflection-in-action)，從而「看清」教育工作的本質，堅定地踏出「反省性實踐」(reflective praxis)的步伐。因此，教育實習階段的重點，不在於「實務沈浸」的早晚或長短，而是當實習教師站上講台之後，如何協助其昇華自己的教學，不受到既存平庸規範的干擾，那才是關鍵所在。必須再三強調的是，「反省能力」不是單靠師資職前課程就能夠培養出來的，而是唯有實習教師面臨實務教學上的困惑和掙扎，其反省意識方可被喚醒，即在對平庸教學文化表達「不同意」的過程中，更加確立自己應行的方向，此乃「見不賢而內自省」。

三、讓教學不平凡的行動路線

進言之，一位初任教師該如何在「平庸」的學校氛圍裡，一方面實踐其「不平庸」的教學行動，另一方面又不會引來學校同仁的側目呢？基本上，在課堂教學的自主性和自由度之下，他仍然可以走出自己的路。國內學者張盈堃（2000）針對39位基層教師的訪談資料，可以做為「不平凡教學實踐」的行動指引。張盈堃發現，基層學校內一些較具反省意識的教師，他們一方面不與學校既存的霸權共識起衝突，另一方面更會以教室課堂作為「不平凡教學實踐」的戰場，比如以話劇、派對的活動，讓學生參與性別議題的討論，或是以問卷調查的方式，開啟師生共同感興趣的話題。換言之，「課堂教學」的自主性，能夠為反思型教師帶來「充權」(empower)的效應，使其在進行教學活動轉型之餘，避免與「其他守舊的同僚」及「既存的校園規範」發生直接的衝突，進而在平凡的教學氛圍裡，和而不同、迂迴轉進地走出「不平凡」的行動路線。由此可見，前述教師的教學堅持，正是對抗「平庸文化」而來，所以「實務沈浸」不會像 Buitink 所說，只具有「沈淪」的副作用。那麼，告知師資生適切的行動策略，應是師資培育課程的重點內容。





回應文章

Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118-127.

參考文獻

張盈莚 (2000)。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。《教育與社會研究》，1，25-58。
Denscombe, M. (1985). *Classroom control: A sociological perspective*. Boston: Allen & Unwin.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2010, 5 月)。平凡教學現場中的不平凡實踐—潛在教育學對教育實習的啟示。《臺灣師資培育電子報》，8。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=282> (註：「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)

✧教學診斷室✧

教師的幽默感—先從讓學生開玩笑開始

張民杰

(國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處副教授)

幽默風趣的老師總是受到學生的喜愛，也常常是學生心目中所喜歡的老師其個人特質之一。所謂幽默(humor)指的是：了解、欣賞或表達有趣、好笑、或滑稽事物之能力。幽默常是不預期的反應，它具有四種成分，包括：1.驚訝/荒謬/不和諧。2.雙重意義：牽涉到故事的意義模擬不清，可作兩種解釋。3.語言遊戲：雙關語、打油詩、俏皮話、詼諧話、同音或同字異義等類。4.誇張：把事情極力，超過常態範圍之外，但繼而一想，又甚合理，於是幽默情趣生焉等。而幽默感(humor sensitivity)也有四項要素：包括幽默辨認、幽默理解、幽默欣賞、歡笑反應等(邱連煌，2005)，如此看來是否有幽默感，還要配合當下的情境和對象而定。

不管幽默到底是天生還是後成，要擁有它的老師可以有一些作法。首先，從嘲笑自己、自我解嘲下手，當然要先不怕出糗，有讓學生開玩笑的雅量。再者，充分了解學生，在適當時機或情境裡表現出教師的幽默感，以下是一些實例(張民杰，2006)。

一、教師要有讓學生開玩笑的雅量

教師嘲笑自己、自我解嘲，並不難辦到，但學生可能同時也會跟教師開玩笑，這時候教師要表現出雅量，不以為忤，才能達成輕鬆愉悅的效果。

實例一：

教師陳老師在上國中理化課時走下講台，將自己比喻成固體、液體、氣體三態。結婚前是氣態，因為自由自在、沒人管；結婚後是固態，被管東管西，要顧慮家人感受；小孩長大後是液態，不喜歡黏著老爸。這時有學生笑說，變液態是因為離婚，同學們大笑，甚至鼓掌叫好。陳老師並沒有離婚，不過他知道同學在開玩笑，不以為意。



實例二：

國中教師阿信問學生：「校門口有幾個噴泉呀？」學生七嘴八舌，教師也不給答案，要同學自己去看。接著阿信又問大家：「建築師為何要把噴泉頭做到邊邊呢？」這個問題也在學生一陣問答對話後，說出是要讓每個噴泉頭壓力相等的答案。這時阿信話鋒一轉，問學生：「噴泉的水是從哪裡來的？」眾說紛紜後，有學生說了正確答案——雨水。阿信老師順勢說：「所以同學千萬不要喝噴泉裡的水。」（註：因為阿信老師常看到同學在喝，藉此機會教育）。想不到，有位同學反應很快，馬上問阿信老師：「是不是常用水池的水洗頭？」這時全班哄堂大笑（註：因為阿信老師有點禿頭，同學私下叫他阿禿老師）。阿信老師卻只是淡淡地說：「我知道你在講什麼人，但這個人肚量很大，不會在乎」。下課後，還有許多學生圍著阿信，問老師博客何時開張？阿信老師說歡迎同學上去留言，什麼都可以講，但要言之有物。

實例三：

有國中生上課時玩弄小盆栽，教師何老師糾正他，他卻不承認。何老師說：「我最討厭一種人……」，馬上旁邊的同學接話：「像你這樣的人。」何老師不理會，接著說：「做錯事還不承認的人。」

二、教師要了解學生和情境，才能掌握可以幽默的時機

有些課堂趣事是隨機出現的，老師要在充分了解學生和當下教室的情境，才能掌握這個稍縱即逝的時機，以下是三則實例：

實例四：

一個小學三年級的班級，在一個很平常的上課日子，當天原本晴朗的天氣突然烏雲密布，班上正在上國語課，學生玉玲（化名）舉手造句，她說：「我答應媽媽要永遠做一個乖小孩」。此時，雷聲巨響，班上小朋友紛紛說：「打雷了！打雷了！」。教師淑惠老師笑說：「妳一講完就打雷，一定不可以反悔，要做到喔」！全班學生（哄堂）大笑。





實例五：

教師梨瑟老師的幽默感常是從學童的反應而來，舉例來說：小學六年級的學生小張上課才舉手告訴老師想去洗手間，梨瑟老師說：「快一點，只給你三十秒」！（註：通常小學老師給的時間都是相當有「彈性」的，不會真的去計算。）全班聞言，便一起倒數計時，只見該生瘋狂跑出教室外，全班一邊數秒、一邊笑成一團。梨瑟老師也跟著哈哈大笑，並舉出張開食指和中指的手勢說：「你們真是「二裂」（註：惡劣之青少年肢體語言）」！又一次，上課時有學生不專心，被梨瑟老師指名，老師說：「某某（該生名字），你不專心，是不是因為後面有美女？！這證明了『年齡不是問題』（註：此時教室後方正坐著實習老師），全班哄堂大笑。

實例六：

804 這個國中二年級的班級，早上第一節課時學生阿明（化名）肚子痛，教師家立老師關心的對他說：「你是否沒吃早餐？」阿明點點頭。

家立老師說：「你知道我為什麼知道你沒吃早餐嗎？」

阿明一臉無辜的樣子

家立老師說：「你沒吃早餐會使胃酸過多，胃壁變薄，就容易肚子痛，所以我知道你沒吃早餐。」（註：事後家立老師告訴筆者，是家長告知阿明沒吃早餐的事，他剛好借題發揮）

家立老師說：「不吃早餐，中餐與晚餐的食量會變大，甚至還吃到宵夜，晚上食量多又不運動，會使人增胖，不然我們來問問看。大安(化名)，你是不是沒吃早餐？」

身材高胖的大安說：「是啊。」

家立老師指著大安高胖的身材說：「就是這個樣子，這就是最好的證明！」（全班哄堂大笑）

隨後，家立老師便開始講述健康的道理，要學生好好照顧自己！



三、幽默的當為與審慎

上述前三則實例，如果三位教師無法忍受學生開玩笑：老師離婚了、頭禿了或冒犯的話語，具備讓學生開玩笑的雅量，那麼後果可能不是學生的發笑聲，而是師生之間的不愉快、甚至衝突。而後三則的實例，說明老師只要能掌握教學情境，並充分了解學生，那麼信手拈來，隨時都有趣事發生。

不過實例六，家立老師以挖苦學生來製造幽默的手法，使用起來要特別小心，因為正值青春期的男生最在意外貌，而被開玩笑的大安，不會因老師玩笑而生氣，其實蘊含了教師對這位學生的充分了解，不然不但無法營造快樂氣氛，甚至會引起不必要的師生或親師衝突。根據筆者當天觀察，大安對於老師的開玩笑並不以為意，上課中還有良好的互動，下課時還主動找老師聊天，所以教師才敢走此偏鋒。

老師的幽默感還是要儘量避免挖苦或嘲笑學生，不使用與課程無關、含（有）敵意、性、宗教或政治等禁忌事物之話語，也不要幽默淡化吸毒和醉酒等嚴肅之事，或以幽默對付嚴重行為問題及情緒低潮，而是要具備同理心和判斷力。幽默像水，「能載舟也能覆舟」，教師要培養幽默感，就先從自我解嘲，讓學生可以開自己玩笑開始吧！

參考資料

- 邱連煌（2005）。**教室裡的笑聲：幽默與教學、課程、管教、及輔導**。台北：文景。
- 張民杰（2006）。**中小學專家教師班級常規經營策略運用差異之研究（II）**。國科會專題研究計畫編號：NSC 95-2413-H-031-004。

本文引注格式（APA）

張民杰（2010，5月）。教師的幽默感—先從讓學生開玩笑開始。**臺灣師資培育電子報**，8。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=284>（註：「檢索日期」請依實際檢索日更改為XXXX年X月X日）





✧ 師資培育統計指標 ✧

(本電子報之統計指標僅為調查數據之客觀呈現，請讀者謹慎解讀使用)

【本期主題】

94 學年度大學三年級師資生的身分別及家庭社經背景

【委託單位】

教育部

【調查名稱】

「94 學年度大三學生問卷調查」

【調查時間】

民國 94 年 10 月~95 年 2 月

(調查資料檔已公開釋出，請至 <https://www.cher.ntnu.edu.tw/?cat=15> 申請)

【樣本人數】

使用未加權之調查資料，實際填答人數為 26,390 人，其中有修習師資職前教育課程者人數為 2,236 人，約 8.5%，沒有修習師資職前教育課程者人數為 24,154 人，約 91.5%。



【統計指標】

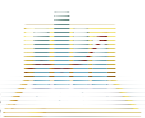
94 學年度大學三年級師資生的：

- 1、性別分布
- 2、族群分布
- 3、父親教育程度
- 4、母親教育程度
- 5、父親工作類型
- 6、母親工作類型
- 7、家庭年收入

註 1：本電子報所指之「師資職前教育課程」，即為問卷題目中之「教育學程」

【統計指標內容】

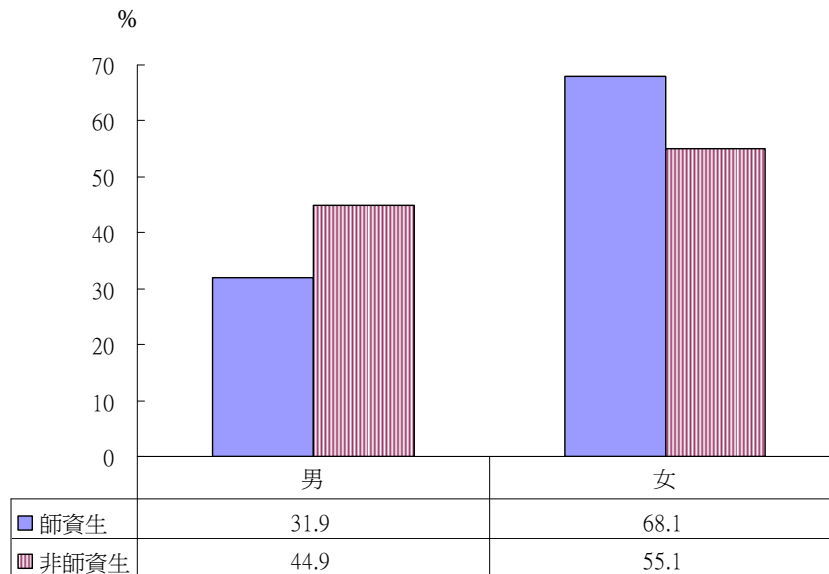
本期指標取自 94 學年度大學三年級學生的問卷調查資料，分析內容包括師資生與非師資生的身分別及家庭社經背景。首先，在「性別分布」方面，師資生的女生比率較男生高；在「族群分布」方面，師資生當中原住民的比率高於非師資生，而外省人的比率則相對較低。此外，就家庭社經背景而言，相較於非師資生，師資生「父母親教育程度」較高；師資生與非師資生的「父母親工作類型」則相近，值得注意的是中小學、特教及幼稚園教師的子女有更高比率有修習師資職前教育課程；在「家庭年收入」方面，師資生比非師資生有較高的比率是來自中等收入的家庭。





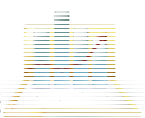
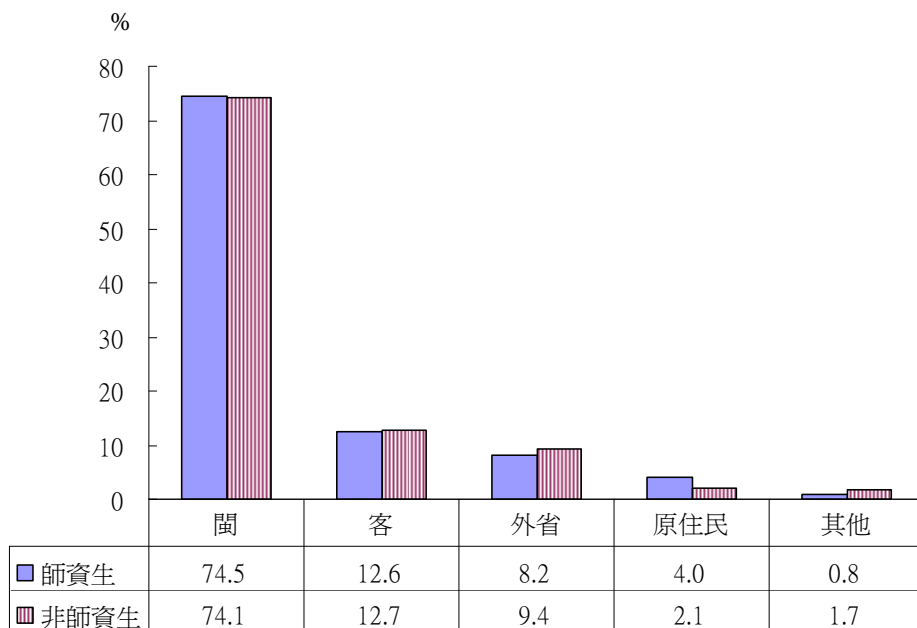
1、94 學年度大學三年級師資生的性別分布

94學年度大學三年級師資生當中，約有68.1%為女生，男生佔31.9%。另外，大三的非師資生當中，約有55.1%為女生，44.9%為男生。由此可見，就94學年度大三學生而言，有修習師資職前教育課程的女生比率高於男生。



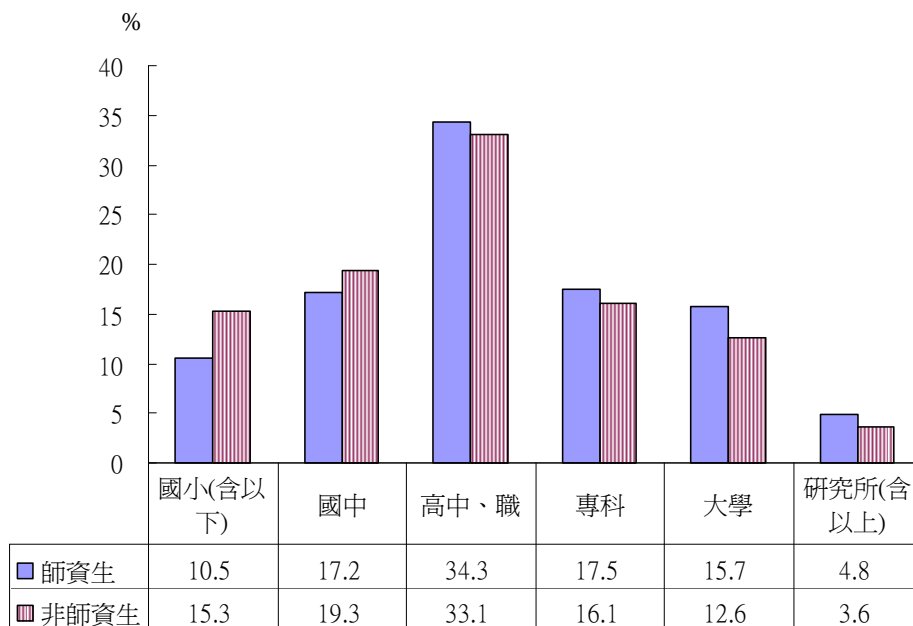
2、94學年度大學三年級師資生的族群分布

94學年度大學三年級師資生當中，約74.5%為閩南人、12.6%為客家人、8.2%為外省人、4.0%為原住民及0.8%為其他。至於大三非師資生當中，則約74.1%為閩南人、12.7%為客家人、9.4%為外省人、2.1%為原住民及0.8%為其他。由此可見，就94學年度大三學生而言，有修習師資職前教育課程的原住民學生比率高於非原住民學生。目前師資培育政策對於原住民學生採增額錄取方式，也使得這個取向更加明顯。



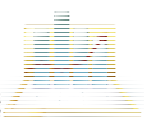
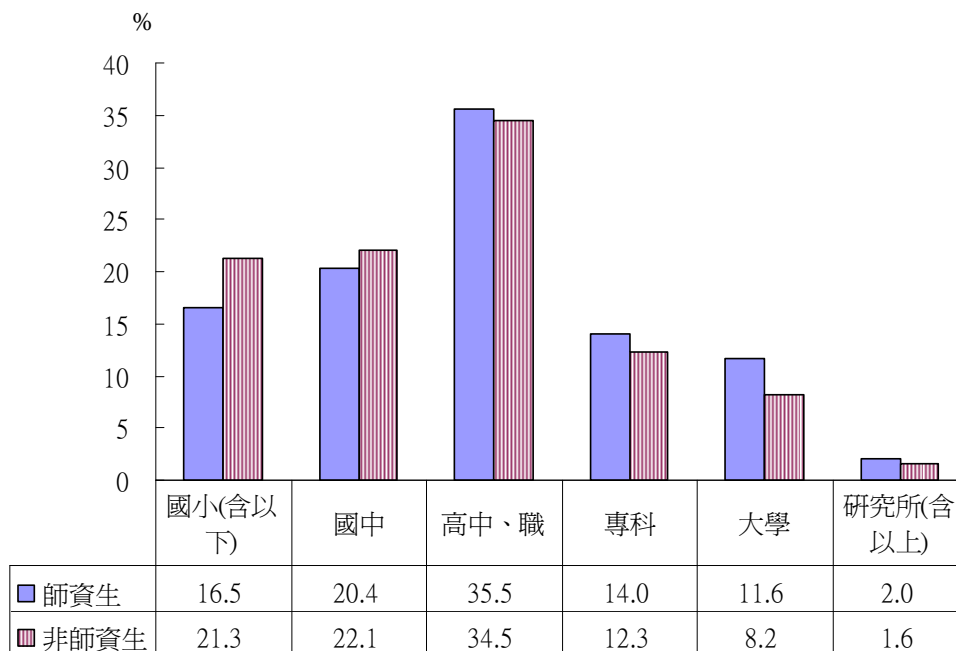
3、94 學年度大學三年級師資生的父親教育程度

國內有意當老師的大學生，其父親的教育程度為何呢？94 學年度大三學生調查發現師資生父親教育程度的百分比依序為研究所（含以上）4.8%、大學 15.7%、專科 17.5%、高中職 34.3%、國中 17.2%及國小（含以下）10.5%。另外，非師資生父親教育程度的百分比依序為研究所（含以上）3.6%、大學 12.6%、專科 16.1%、高中職 33.1%、國中 19.3%及國小（含以下）15.3%。



4、94 學年度大學三年級師資生的母親教育程度

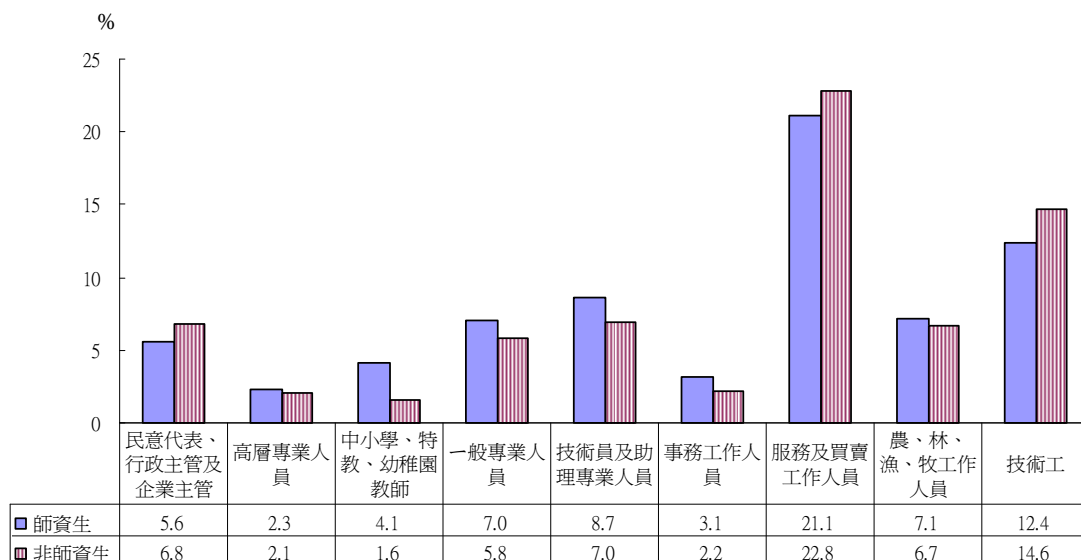
94 學年度大三學生的問卷調查發現師資生母親教育程度的百分比依序為研究所（含以上）2.0%、大學 11.6%、專科 14.0%、高中職 35.5%、國中 20.4%及國小（含以下）16.5%。另外，非師資生母親教育程度的百分比依序為研究所（含以上）1.6%、大學 8.2%、專科 12.3%、高中職 34.5%、國中 22.1%及國小（含以下）21.3%。

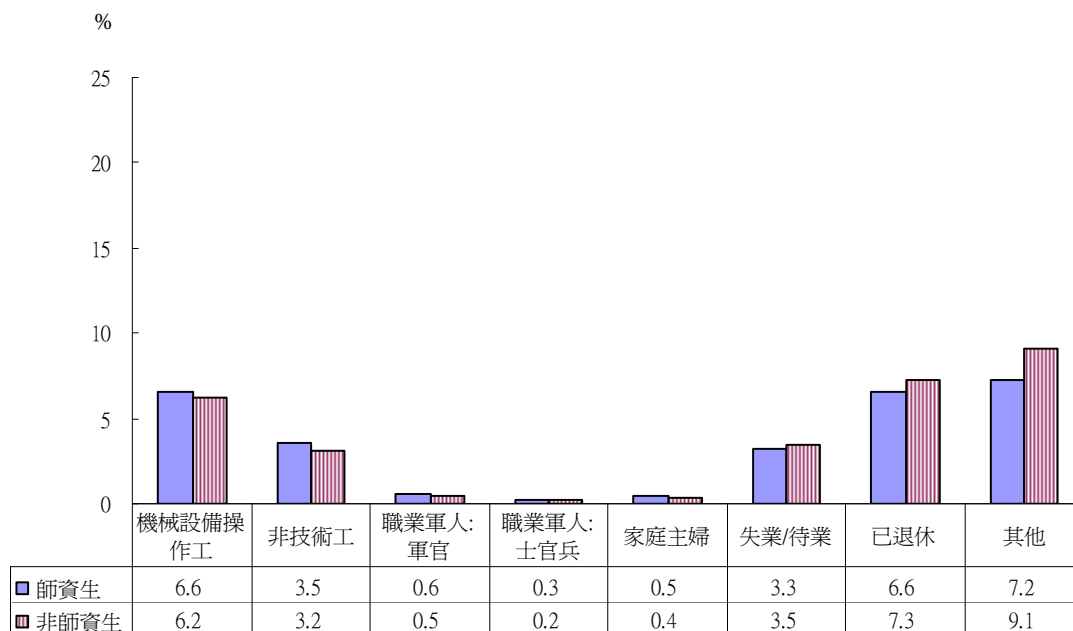


5、94 學年度大學三年級師資生的父親工作類型

什麼職業的孩子在大學時有修習師資職前教育課程的比率較高？94 學年度大三學生的調查發現約有 21.1% 師資生父親的工作類型為服務及買賣工作人員，其次依序為技術工（12.4%）、技術員及助理專業人員（8.7%）、農、林、漁、牧工作人員（7.1%）、一般專業人員（7.0%）、機械設備操作工（6.6%）、民意代表、行政主管、企業主管（5.6%）、中小學、特教或幼稚園教師（4.1%）、非技術工（3.5%）、事務工作人員（3.1%）、高層專業人員（2.3%）、職業軍人（軍官）（0.6%）及職業軍人（士官兵）（0.3%）。另外，約有 3.3% 大三師資生的父親失業或待業中、6.6% 已退休、0.5% 是家管及 7.2% 從事其他工作。

94 學年度大三學生的調查發現約有 22.8% 非師資生父親的工作類型為服務及買賣工作人員，其次依序為技術工（14.6%）、技術員及助理專業人員（7.0%）、民意代表、行政主管、企業主管（6.8%）、農、林、漁、牧工作人員（6.7%）、機械設備操作工（6.2%）、一般專業人員（5.8%）、非技術工（3.5%）、事務工作人員（2.2%）、高層專業人員（2.1%）、中小學、特教或幼稚園教師（1.6%）、職業軍人（軍官）（0.5%）及職業軍人（士官兵）（0.2%）。另外，約有 3.5% 大三非師資生的父親失業或待業中、7.3% 已退休、0.4% 是家管及 9.1% 從事其他工作。

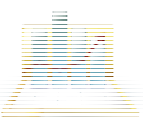


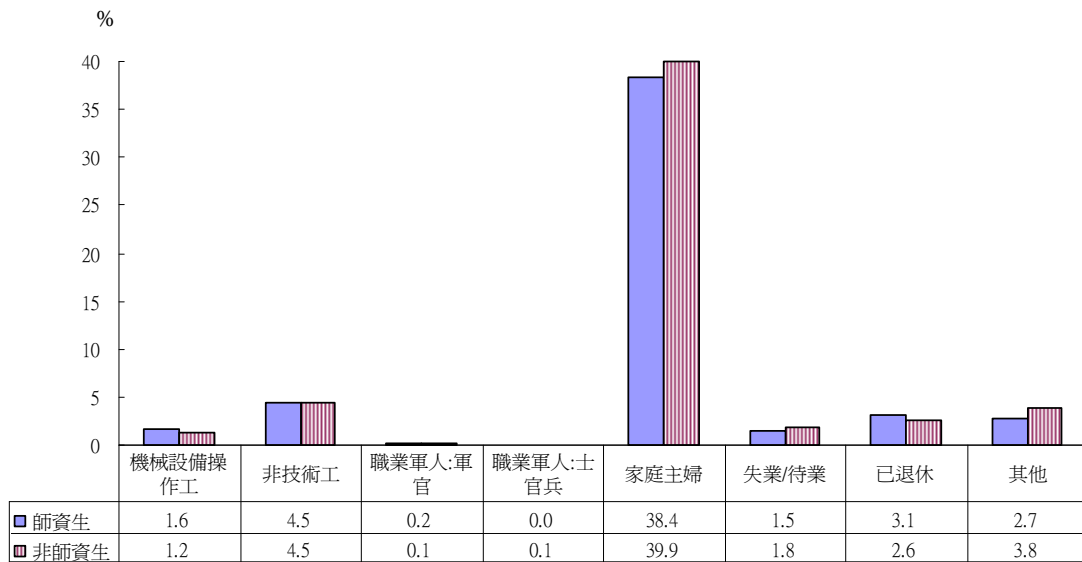
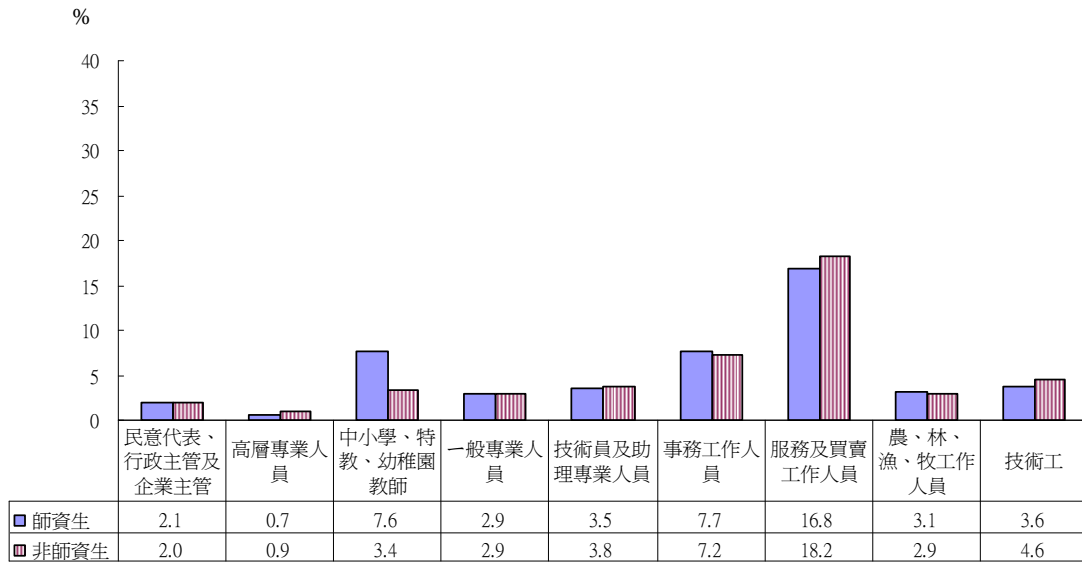


6、94 學年度大學三年級師資生的母親工作類型

94 學年度大三學生的調查發現約有 16.8% 師資生母親的工作類型為服務及買賣工作人員，其次依序為事務工作人員（7.7%）、中小學、特教或幼稚園教師（7.6%）、非技術工（4.5%）、技術工（3.6%）、技術員及助理專業人員（3.5%）、農、林、漁、牧工作人員（3.1%）、一般專業人員（2.9%）、民意代表、行政主管、企業主管（2.1%）、機械設備操作工（1.6%）、高層專業人員（0.7%）、職業軍人（軍官）（0.2%）。另外，約有 1.5% 大三師資生的母親失業或待業中、3.1% 已退休、38.4% 是家管及 2.7% 從事其他工作。

94 學年度大三學生的調查發現約有 18.2% 非師資生母親的工作類型為服務及買賣工作人員，其次依序為事務工作人員（7.2%）、技術工（4.6%）、非技術工（4.5%）、技術員及助理專業人員（3.8%）、中小學、特教或幼稚園教師（3.4%）、農、林、漁、牧工作人員（2.9%）、一般專業人員（2.8%）、民意代表、行政主管、企業主管（2.0%）、機械設備操作工（1.2%）、高層專業人員（0.9%）、職業軍人（軍官）（0.1%）及職業軍人（士官兵）（0.1%）。另外，約有 1.8% 大三非師資生的母親失業或待業中、2.6% 已退休、39.9% 是家管及 3.8% 從事其他工作。





7、94 學年度大學三年級師資生的家庭年收入

94 學年度大三的師資生當中，家庭年收入少於 50 萬的約有 27.3%、50 萬至 114 萬的有 52.8%、115 萬至 150 萬的有 13.8%、151 萬至 300 萬的有 4.5%、301 萬至 500 萬的有 0.7 及 501 萬以上的有 0.9%。另外，在非師資生當中，家庭年收入少於 50 萬的約有 30.9%、50 萬至 114 萬的有 50.1%、115 萬至 150 萬的有 12.1%、151 萬至 300 萬的有 4.8%、301 萬至 500 萬的有 0.9 及 501 萬以上的有 1.2%。

