

2030 雙語政策下非專業領域教學問題察覺與對策

林柏翰

國立臺北教育大學學習與教學國際碩士學位學程副教授兼主任

一、前言：主旨說明

非專業領域教學（out-of-field teaching，簡稱非專業教學）泛指教師被指派教授無適當資格或未曾受過訓練的專業科目或授課年級（Ingersoll, 1999; Hobbs, 2013; Du Plessis, Gillies & Carroll, 2014）。此問題常發生在缺乏合格教師或經費聘用專業教師的情況（Hobbs, 2020）。過往研究顯示，非專業教學對於教師和學生皆有負面影響，包括減低教師的教學成效、增加其壓力與倦怠以及造成學生成績的下降（Caldis, 2022a; Greenwald, Hedges, & Laine, 1996; Pillay, Goddard, & Wilss, 2005）。

行政院國家發展委員於 2018 年會所公布的《2030 年雙語國家政策發展藍圖》計劃在 2030 年前讓臺灣成為（英語）雙語國家。此舉立意良好，目的為臺灣學童增強未來國際競爭力，但卻也逐漸為非專業教學問題形成了完美風暴。本文以在臺的外籍教師（以下簡稱外師）為主要研論對象，說明國人應開始注重非專業教學之情事，確保在達成雙語國家目標前，教學與學習的質量保證、學生的學習權延續與保護、外師的適應融入以及臺灣的永續國際形象維持。

二、背景：完美風暴的形成

「雙語將行，師資先決」（王力億，2020，p.31），要成功實現臺灣在 2030 年前成為雙語國家的目標，取決於（英語）雙語教師的數量（以下簡稱雙語教師）。然而，目前臺灣本地合格的雙語教師與外師的人數遠遠不足（王力億、林子斌，2021；邱惠恩、鄭仲宏、羅盛達，2022；黃家凱、林子斌，2022）。根據《2030 雙語國家政策整體推動方案》，中小學階段應於 2030 年達到 15,000 名本地雙語教師（國家發展委員會，2021），因此，臺灣每年應培訓 1,500 名雙語教師。

為此，在職前教師培訓方面，各師資培育大學在 2019 年開設了第一批雙語職前教師教育課程，並於 2020 年首次為在職教師提供雙語教學能力建設學分班（黃朝琴，2021）。但即使在職前培育、在職訓練與外師招聘等各種渠道的運作下，雙語教師數量仍遠低於推動方案中所設定的 15,000 名關鍵指標。事實上，雙語教師短缺的情況，可能比上述評估更為嚴重，以 2020 年為例，臺北市中小學的雙語教學職位有 91 個空缺，但僅補足了 22 個缺額；2021 年，在小學端即有 100 個空缺，但只得 33 人申請報考（趙宥寧，2021）。是以，雙語教師的短缺對雙語政策構成了重大挑戰。

為彌補政策初期雙語教師的短缺，招聘外師是一種的可能解決方法（黃家凱、林子斌，2022；黃昆輝，2022）。教育部計劃到 2030 年將外師總數增加到 4,090 人。除了招聘在其母國即具備教師資格的外師之外，在臺灣留學的外籍學生（以下簡稱外生）亦可成為雙語教師的潛在資源（王力億，2020），其中，以修讀師資培育和教育相關科系的外生更為合適。然而，具備教師證的外師可能面臨非專業教學的任務，而外生則未接受過完整的教師職前培訓與檢定，缺乏半年實習、教師資格考試、教師甄選等歷練，因此，廣義而言，外生若被聘任為外師亦可被視為非專業教學。

三、非專業教學：影響層面

補足雙語教師缺額的同時，有鑑於目前中小學的雙語課程主要將英語融入健康與體育、藝術、自然科學、科技等領域或學科之中（戴邑玲，2012；吳明清等，2022；黃昆輝，2022），教師的專業科目教學資格或能力亦是另一個考量重點。在雙語教師短缺的情況下，非專業教學問題常發生在本地與外籍教師之中。在臺灣本地教師方面，上述科目通常由合格的英語教師或是具備 CEFR B2 級別之科目專長教師教授（劉佳鎮，2022），前者需要補足專業科目知識與教學技巧，後者則需學習如何以英語教授專業知識。無論哪種方式，教師都必須具備跨領域或多學科的教學能力。

在外師方面，亦常接收到上述科目的非專業教學任務。以個人微觀角度來說，因非專業教學而所產生的壓力包含了：額外的工作時間和工作量、族群對立與動盪感、工作滿意度、自我教學效能感及幸福感低落等問題（Du Plessis & McDonagh, 2021; Nakar & Du Plessis, 2023），最終造成教師的流失（Caldis, 2022b; 2022c）。從宏觀角度看，問題涉及周遭人事，可能導致教學品質下降（Baumert et al., 2010），降低學生學習和學術成長（Caldis, 2022b; 2022c）。不僅課堂管理可能受到干擾（Du Plessis, 2016），在最糟的情況下，如果教師突然離職，可能導致學生學習過程與受教權的不連續性（Van Overschelde & Piatt, 2020）。長遠來看，外師的流失與誤解，亦可能損傷臺灣的國際形象，減低臺灣永續教育品質的經營。

四、非專業教學：對策

對於非專業教學問題提出下列對策，包含制度層面的系統性改革、組織層面的校方支持與溝通，以及個人層面的教師成長增能與正念訓練，達成政策、校方、學生與教師的全贏。

（一）系統性的改革

1. 尊重各國師資培育與專長培養之機制，改變外師的雙語教師資格認定

根據教育部《各級學校申請外國教師聘僱許可及管理辦法》規定，以外國語文教授學科課程者，應為其護照國籍之官方語言。換言之，目前外師的聘任是以其國籍或其護照之官方語言為聘任主要考量，為狹義的外籍教師資格認定。上述規定應可參考臺灣本國籍雙語教師資格認定之規範，以英語能力具備 CEFR B2 等級（或以上）並具備特定學科專長者，可於教師證書上加註雙語教學次專長。此舉可放寬雙語教學人才招納之限制，並更加尊重外師的教師資格與學科專長。例如，非英語系國家如德國、瑞士、西班牙等國家，皆有相當厚實的教師培育與專長培養的機制，不應被排除在雙語教師徵聘資格之外。在人才庫增大的情況下，各校在雙語發展與外師專業技能成功媒合的機率可大幅提升，並減少非專業教學問題的發生。

2. 設立免費專業學位教育培訓，增加本土與外師雙語教學次專長

以愛爾蘭為例，該國為減少非專業教學問題之情事，其教育部出資舉辦數學專業教學學位訓練 (Professional Diploma in Mathematics for Teaching; PDMT)，自 2012 年至 2021 年，約有 1,100 位教師完成培訓，占中學以上教師總數的 20%，培訓為兩年期兼職性 (part-time) 的免費訓練。研究結果顯示，相較於 PDMT 執行前三年與執行後六年的問卷，非專業教學問題情況從 2009 年的 48% 降至 2018 年的 25%，顯示全國性的專業教學學位培訓有助於全國教師的專長培育 (Goos, Ní Ríordáin, Faulkner, & Lane, 2021)。上述研究雖未區分本地與外籍教師，但不論其身分，都應能增進教師的次專長培育，惟外師為一年一聘，若本人願意長居臺灣，則可由學校推薦進行培訓。

（二）校方支持與溝通

1. 進行事前溝通與尊重，降低雙方的誤解與衝突

並非所有教師都視非專業教學為洪水猛獸，它可能是培育跨領域教學的良好機會，能更好地準備未來的教師，培育在職業生涯的外領域教學能力。但形成跨領域教學能力，教師必須經歷專業身分和教學效能的衝突、協商和形成的過程(陳惠雪，2023)。過往多以校方指派教學任務，教師較少發言與選擇的機會 (Ingersoll, 2003a)。因此，在配發教學任務前，可與教師先進行溝通，提供尊重與選擇 (Ingersoll, 2003b)，並說明非專業教學的重要性，經由雙方良好的溝通，才有降低誤解與衝突的可能性。

2. 提供持續的教師培育和支持，達成雙語教學實踐

非專業教學需要額外的支持，例如：可參照校本課程的開發模式，以教師團隊方式規劃六年期的課程計畫（課程目標、教材、教法等），或採用跨校的課程聯盟為策略，連結各校師資團隊進行課程共備與教材開發。共同備課可增加教學經驗的交流，同時將減輕獨立開發課程的負擔，亦可避免外師與臺灣協同教師一對一跨文化溝通的誤解與重擔。在此之中，臺灣在地同事是重要的社會連結，能協助外師適應臺灣。換言之，教案、教材與團隊的支持、校內外指導或其他形式的專業發展等，可幫助外師學習陌生的跨領域內容與教學實踐。

(三) 教師成長增能研習與正念訓練：參與成長增能研習、善用正念訓練，以新視野面對非專業教學任務的分配

態度決定高度與感知，培育教師具備靈活、堅韌、開放和勤勉的態度，有助於面對挑戰。鼓勵外師參加成長研習，提升其韌性、靈活性或自我導向學習 (self-directed learning)，嘗試以不同的視野面對非專業教學的任務。另一方面，近期研究顯示，正念訓練 (mindfulness training) 有助於教師面對困難 (Klingbeil & Renshaw, 2018)。Tsang 等人(2021) 以真實驗方式比較有無正念介入兩組對於國小與中學教師的生理與心理健康影響，結果顯示，有受過正念訓練的教師即便在實驗結束後的兩個月，其分數與控制組的分數比較下，仍有較高的生活滿意度、正向情緒及整體建康，並且有較低的失眠情況、壓力以及負面情緒。

非專業領域教學雖然需要大量的時間和精力，實際上仍會回歸到自己本身的能力培育。更重要的是，個人成長增能研習與正念訓練對生活挑戰具全面且長遠的影響，只有在一個人願意改變時，才能開始改變。

五、結語與建議

臺灣在實現 2030 雙語國家的過程當中，勢必面臨諸多挑戰，非專業教學為其一，是資源限制下的不得不然。解決非專業教學問題需要在系統性政策與組織層面進行改革，而非僅倚賴個人教師的努力。例如，專業外師短缺的問題，可以透過修改外師聘任限制解決，免費專業學位教育培訓，有助於全國教師專業提升。在面臨非專業教學任務時，外師將其經驗視為良性或負面感知取決於個人與校方支持，可透過跨文化溝通、尊重與選擇可提供事前的預防，過程的教學輔助與培訓，有助於提供外師在面臨非專業教學任務時心理與教學實務上的準備。

最後，透過外師招募解決雙語教師短缺固然重要，但教育品質永續才是核心，建議在外師一年一約的情況下，應避免外師由於非專業教學任務的分配，對

臺灣產生誤解，進而影響臺灣國際的形象。目前雙語政策的正確性仍具爭議（林欣蘋，2023），但應回歸到政策的主角「學生」之上，如何落實真正的「專業」教學、提供學生質量並重的學習，是本文提出非專業教學問題與其對策的主因。

參考文獻

- 王力億（2020）。雙語教育的師資先決與師培改革。**臺灣教育評論月刊**，9(10)，31-36。
- 王力億、林子斌（2021）。雙語教育推動的第一步：雙語學科教師培訓與增能的建議。黃昆輝（主編），**臺灣的雙語教育：挑戰與對策**（頁375-394）。臺北市：財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 吳明清、郭生玉、羅虞村、蔡崇振、馮清皇、許殷宏（2022）。黃昆輝（主編），**雙語培力·接軌國際－「臺灣的雙語教育研討會」綜合建言**。臺北市：黃昆輝教授教育基金會。取自<http://www.hkh-edu.com/2021seminar/img/2022%E9%9B%99%E8%AA%9E%E6%95%99%E8%82%B2%E5%BB%BA%E8%A8%80%E6%89%8B%E5%86%8A.pdf>
- 林欣蘋（2023年5月23日）。臺灣雙語教育誤會大了？教師現身說法：沒必要堅持「全英語」教學，光是讓孩子「不討厭」就很難得了！**換日線**。取自<https://crossing.cw.com.tw/article/17678>
- 邱惠恩、鄭仲宏、羅盛達（2022）。**2030雙語政策 師資不足供應全台3360中小學**。取自<https://news.pts.org.tw/article/608579>
- 國家發展委員會（2018）。**2030 雙語國家政策發展藍圖**。取自<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMjE2Ny9hNGM4YWwMS0zNDMyLTRhMDAtOGYwNy02NDExOWVjNWQ2ODgucGRm&n=MjAzM0mbmeiqnuWci%2BWutuaUv%2BetlueZvOWxleiXjeWcli5wZGY%3D&icon=..pdf>
- 國家發展委員會（2021）。**2030 雙語政策整體推動方案**。取自https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=A3CE11B3737BA9EB&upn=5137965B2A81A120
- 陳惠雪（2023）。國小雙語自然教師的專業認同：「衝突」—「協調」—「再生」。**教育研究集刊**，69(2)，1-48。

- 黃昆輝（2022）。雙語培力・接軌國際－「臺灣的雙語教育研討會」綜合建言。財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 黃家凱、林子斌（2022）。我國雙語師資培育的挑戰與解決建議。臺灣教育評論月刊，11(8)，1-5。
- 黃朝琴（2021）。雙語師資荒！教育部每年培育1500人。青年日報。取自 <https://www.ydn.com.tw/news/newsInsidePage?chapterID=134478>
- 趙宥寧（2021年5月6日）。教甄奇觀！千人搶考一般師雙語教甄卻沒人來。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/6885/5439150>
- 劉佳鎮（2022）。雙語體育教學現況與師資培育之挑戰。臺灣教育評論月刊，11(8)，38-41。
- 戴邑玲（2012）。國小英語師資探討。教育人力與專業發展，29(1)，61-66。
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Caldis, S. (2022a). Transitioning into the profession with an out-of-field teaching load. In: Hobbs, L, Porsch, R, (eds), *Out-of-field teaching across teaching disciplines and contexts*. Springer, Singapore. doi.org/10.1007/978-981-16-9328-1_13
- Caldis, S. (2022b). Out-of-field teaching: New teachers survive under pressure. *Research Outreach*, 131. <https://doi.org/10.32907/RO-131-3015373943>
- Caldis, S. (2022c). 'Overwhelmed' and 'underprepared': the realities of out-of-field teaching in geography during a time of transition into the teaching profession. *Geography Bulletin*, 54(2), 7-10.
- Du Plessis, A. E., Gillies, R. M., & Carroll, A. (2014). Out-of-field teaching and professional development: a transnational investigation across Australia and South Africa. *International Journal of Educational Research*, 66, 90-102.

- Du Plessis, A., & McDonagh, K. (2021). Leadership for teacher wellbeing: Managing the effects of out-of-field teaching. *International Journal of Educational Research*, 106, 101724.
- Goos, M., Ní Ríordáin, M., Faulkner, F., & Lane, C. (2021). Impact of a national professional development programme for out-of-field teachers of mathematics in Ireland. *Irish Educational Studies*, 42(3), 401-421. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1964569>
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Hobbs, L. (2013). Teaching “out-of-field” as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 271-297.
- Ingersoll, R. (1999). The Problem of Underqualified Teachers in American Secondary Schools. *Educational Researcher*, 28(2), 26-37.
- Ingersoll, R. (2003a). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ingersoll, R. (2003b). *Out-of-Field Teaching and the Limits of Teacher Policy*. GSE Publications.
- Klingbeil, D. A, & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501–511. doi:10.1037/spq0000291
- Nakar, S., Du Plessis, A. E. (2023). Facing the Dilemma of the Out-of-Field Teaching Phenomenon in Vocational Education and Training (VET). *Vocations and Learning* 16, 551-575.
- Tsang, K. K. Y., Shum, K. K., Chan, W. W. L., Li, S. X., Kwan, H. W., Su, M. R., Wong, B. P. H., & Lam, S. F. (2021). Effectiveness and Mechanisms of Mindfulness Training for School Teachers in Difficult Times: A Randomized Controlled Trial. *Mindfulness*, 12(11), 2820-2831. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01750-1>

- Van Overschelde, J., & Piatt, A. (2020). U.S. Every Student Succeeds Act: Negative Impacts on Teaching Out-of-Field. *Research in Educational Policy and Management*, 2(1), 1-22.

