

國際教學實習對國際素養與教學專業的影響與啟發： 以 X 大學為例

黃家凱 林子斌*

摘要

臺灣教育部於 2016 年開始推動職前教師國際教學實習計畫，至今尚無由職前教師之觀點對其進行探究。本研究目的在於透過個案研究探討職前教師參與國際教學實習對其教學內容知識（Pedagogical Content Knowledge, PCK）的影響，並以臺灣 X 大學為個案。研究採用半結構式訪談為資料蒐集方法，蒐集職前教師之觀點，有助於解析國際教學實習實踐所產生之影響。本研究有以下三點研究發現與結論：一、國際教學實習對職前教師的教學知識產生積極、正向的影響；二、完善的國際教學實習制度設計，有助於促進職前教師高層次的思考；三、國際教學實習時間長短影響職前教師學習效益。整體而言，國際教學實習能有效提升職前教師 PCK 能力，並具有關鍵影響。據此，本研究進一步對教育主管機關未來在推動職前教師國際教學實習計畫時，提出以下三點建議：一、建立政策檢核機制；二、完整規範國際教學實習規定；三、深化國際教學實習影響。本研究除作為推動職前教師國際教學實習政策修訂之參考，亦可進一步作為師培機構未來推動職前教師國際教育培育策略之重要依據。

關鍵詞：個案研究、國際素養、國際教學實習、教學內容知識、職前教師

黃家凱，國立臺灣師範大學教育學系博士後研究員

* 林子斌，國立臺灣師範大學教育學系教授（本文通訊作者）

電子信箱：tzubin_lin@ntnu.edu.tw

來稿日期：2022 年 6 月 24 日；修稿日期：2022 年 10 月 21 日；採用日期：2022 年 10 月 31 日

The Impacts and Implications of International Practicum on International Literacy and Teaching Profession: A Case Study of X University

Chia-Kai Huang Tzu-Bin Lin*

Abstract

In 2016, the Ministry of Education initiated the international teaching practicum program for pre-service teachers, but there lack relevant studies to explore the participants' feedback on this initiative. The purpose of this study is to explicate the potential influence of the international teaching practicum experience on the pedagogical content knowledge of pre-service teachers through a case study at X University in Taiwan. This study used semi-structured interviews as the data collection method to gather the pre-service teachers' opinions and to analyze the impact of international teaching internship practices. Three research results of this study are as follows. 1. International teaching practicum had various positive impacts on pre-service teachers' PK. 2. International teaching practicum experience enhanced the high-order thinking of pre-service teachers. 3. The length of the international teaching practicum affected the richness of pre-service teachers' learning experience, and there was some positive influence of learning from international teaching practicum on participants' pedagogical content knowledge. Based on the findings of this study, this paper puts forward three suggestions: 1. establish a policy evaluation mechanism, 2. provide a more detailed guideline of ITP, and 3. deepen the influence of international teaching practicum among pre-service teachers. Those suggestions can serve as a reference for revising the international teaching practicum policy for pre-service teachers in Taiwan and further serve as an important reference for promoting the international education cultivation strategy for pre-service teachers in the future.

Keywords: Case Study, Global Competence, International Teaching Practicum, Pedagogical Content Knowledge, Pre-Service Teachers

Chia-Kai Huang Postdoctoral Researcher, Department of Education, National Taiwan Normal University
* Tzu-Bin Lin Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
(Corresponding author)

E-mail: tzubin_lin@ntnu.edu.tw

Manuscript received: June 24, 2022; Modified: October 21, 2022; Accepted: October 31, 2022

壹、前言

在全球化的今天，大學教育應提供更多國際實習機會，讓學生能夠具備在國外工作經驗機會。尤其，愈來愈多的雇主開始重視具有國外職場經驗的畢業生，其中最受重視的是畢業生應具備適應新文化的技能，如了解工作場所文化並能夠適應、沉浸在另一個文化環境中(Thampi, 2017)。在臺灣的在地情境中，人才培育是國家永續發展與提升國際競爭力的關鍵，而良師是人才培育的關鍵。師資培育機構必須積極與國際接軌，營造國際化教學環境，並與國內外一流大學或機構進行策略性結盟、合作，鼓勵職前教師(Pre-Service Teachers, PST)積極參與國際交流、出國進修或專業實習(教育部，2014)。

臺灣《中小學國際教育白皮書》中指出，全球化不是一種選擇，而是一個必須面對的事實，教育要擴大深度與廣度，進一步與國際接軌，進而將國際化向下扎根至中小學教育中，目標在讓中小學生透過教育國際化的過程，了解國際社會，培育具備國家認同與國際素養，使其成為國際化人才(教育部，2011)。除在課程、環境上進行國際化之外，學校教師作為教育重要的推手，如何使其具備推動國際教育所需之教學知能與發展國際教育課程及教材之能力(教育部，2020a)，成為中小學推動國際教育之根本。因此，國際教育除讓學生走出臺灣，更重要的是如何增進教師自身國際理解的深度與廣度，擴大其全球視野，讓教師有能力將國際教育帶入課堂中。換言之，教師是否具有

國際素養，將是推動國際教育成功的關鍵因素。臺灣教育部於2016年起推動職前教師國際教學實習(International Teaching Practicum, ITP)計畫，開啟國內職前教師赴國際教學實習的機會(有教無界專案辦公室，2017)，政策的啟動對於臺灣推動職前教師國際化具有關鍵作用。

然而，臺灣自2016年啟動職前教師國際教學實習計畫，此一政策實踐的歷程與對職前教師所帶來之影響為何？本研究之目的在於透過個案研究，一方面梳理政策論述及其實踐，另一方面透過參與之職前教師的回饋探討對其未來教學之可能影響。本研究首先將釐清臺灣職前教師國際教學實習發展脈絡，其次以臺灣X大學職前教師國際教學實習之實踐為例，蒐集參與之職前教師意見進行分析，期能由職前教師的觀點反思國際教學實習經驗對其未來教學內容知識上的影響。尤其，職前教師在培育的歷程中，正在形塑其教學知識觀點，若在此階段能適度融入跨文化或國際素養的元素，將有助於其日後形塑具跨文化與國際素養的教學知識觀點。本研究之發現可提供國內相關師培機構在執行國際教學實習時之參考，亦能對師資國際化相關政策提供第一線之回饋。

貳、國際教學實習的內涵與發展

一、職前教師國際教學實習的目標

在全球化時代裡，全球移動力是一項關鍵的能力(Boix-Mansilla & Jackson,

2011)，這也導致人們越來越關注該如何在教育系統中納入國際和全球視野(Altbach & Knight, 2007; Gay, 2018)。而推動職前教師至國際進行教學實習，亦將有助於促進其專業能力的養成。

(一) 深化對跨文化的認識與理解

充分之國際經驗是了解不同觀點和減少誤解的關鍵因素，教師透過提升國際經驗並結合個人專業發展，將能強化其國際素養教學知能和跨文化能力(Chacko & Lin, 2015; Henry & Constantino, 2015; Lopes-Murphy & Murphy, 2016)。正是在這樣的背景下，國際教學實習被認為有助於職前教師提升其國際教育之課程規劃，精進語言能力和深化對文化差異之理解(Kabilan, Ramdani, Mydin, & Junaedi, 2020)。此外，國際教學實習經驗能促使職前教師離開舒適圈，提升在不同文化下的適應力、培養問題解決能力並同時強化跨文化之信心(Mahon & Cushner, 2002)。透過更多的國際經驗，職前教師能了解文化差異如何影響教室內的教學動態(Quezada, 2004)。具有文化回應能力的教育者是能將知識、技能和教學策略整合並成為跨越文化的實踐者，進而提升自身教學專業知能、最終成為具備國際素養之教師(Darling-Hammond & Bransford, 2005; Gay, 2013)。

Sharma (2020) 指出，職前教師進行國際教學實習，是為將來在 K-12 教育階段任教做好準備的最佳實踐方式。尤其，國際教學實習能改變職前教師對自我和他人的看法、增加多元文化理解和全球意識、培養課

堂中之文化回應能力等。由於前述之理解，全球高等教育機構已開始為職前教師提供在國際背景下體驗教學的機會(Kabilan et al., 2017)。這樣的經歷將使職前教師能夠體驗跨文化學習，加深他們對所生活世界的了解，使他們能夠與文化背景相異的人一起教學、一起工作並互相學習(Cushner & Mahon, 2002)。故為職前教師提供國際教學實習，將促使新一代的教師具備全球公民素養，能夠了解全球系統並提供具全球視野的教育(Zhao, 2010)。

(二) 適應教育環境的變動與挑戰

國際教學實習將為職前教師提供在國際環境下，透過在自然環境中觀察並真正的與他國學生、教師一起工作的機會(Huling, 1998)，同時培育其國際教學的經驗。這些經驗將有助於培養出具有文化理解與良好國際觀之教師(Walters, L., Garii, & Walters, T., 2009)。職前教師在國際教學實習中參與教學，與指導教師進行討論和對話，及觀察有豐富教學經驗教師的教學，都能促進職前教師對國際環境下教學複雜性的理解(Spooner-Lane, Tangen, & Campbell, 2009)，深化職前教師體驗更廣闊的全球視野(Kabilan et al., 2017)，並獲得對多元文化概念和價值的深刻認識、理解和肯定(Cushner & Mahon, 2002; Harbon, 2007)。這些優點將豐富職前教師的專業能力，尤其是在面對教育環境的快速變動及未來挑戰等(Amobi, 2003)，並最終引領他們在未來成為一個成功的教師。

（三）促進專業能力的提升

Kabilan 等人(2017) 發現，不同的環境、背景和文化，將為職前教師的國際教學實習帶來寶貴的學習經驗，包括新的學校氛圍、課程內容以及教學法。職前教師在不同教育系統上的經驗，將使他們能夠發現並意識到兩種系統的優缺點，以及不同的系統如何對各自的教育環境產生影響 (Kabilan, 2013)。

而在臺灣的相關研究亦指出，國際教學實習經驗確實有助於提升職前教師的國際化、語言使用之能力，透過與國外教師的實務交流，有助於深化學生的教學專業知能。此外，國際教學實習也有助於職前教師發展跨文化感知、對文化差異的理解及體驗差異化教學之意義與價值 (黃家凱、林子斌, 2020; 劉唯玉、簡梅瑩、白亦方、林函潔, 2014)，同時促進職前教師發展教學、文化、制度等反思能力 (郭晉孜, 2014; 黃淑玲, 2021; 劉唯玉、鄒緯玲、杜少文、張立綦, 2014)。然而，值得注意的是，當職前教師缺乏準備或準備不足，甚至缺乏適當的組織和規劃時，國際教學實習的預定目標將可能產生無法實現的情況 (丘愛鈴、水野治久, 2017; Mahan & Stachowski, 1990; Talburt, 2009)。此外，職前教師在進行國際教學實習時，同時面臨了其他挑戰，例如國際教學實習期間時間不足，將剝奪職前教師有意義的學與教的經驗 (Kabilan, 2013)。

二、臺灣職前教師國際教學實習之發展脈絡

2015 年臺灣教育部(2016a) 為拓展青年國際體驗學習及理解多元文化管道，以營造具全球競爭力之環境，規劃「提升青年學生全球移動力計畫」，期以 5 年的時間 (2015-2019) 型塑出各教育階段學生全球移動力圖像。在職前教師培訓工作上，其重點策略在提升師資多元文化素養、擴大職前教師赴國外進行教學實習、修習學分課程等，以強化職前教師國際素養、提升職前教師國際視野，進一步提升職前教師外語能力與多元文化素養，而「全球移動力」成為職前教師未來競爭力的關鍵因素。政策文本中針對職前教師部分，強調鼓勵職前教師至先進國家 (如芬蘭、德國等) 及境外臺灣學校進行國際教學實習。

為回應前述「提升青年學生全球移動力計畫」，臺灣教育部遂於 2016 年制訂「教育部補助師資培育之大學辦理國外教學實習課程計畫及教育實習課程計畫要點」，推動職前教師至國外高級中等以下學校、幼兒園、境外臺灣學校及大陸地區臺商學校等，進行教學實習，期藉以促進職前教師學習新知、提升其未來至國外學校任教之意願，並促進師資培育之大學與國外學校進行教育交流 (教育部, 2016b)。

儘管臺灣針對職前教師國際教學實習制訂相關計畫，然而，目前對於職前教師國際教學實習計畫實踐影響，尚未制訂一個長期、有效的評估機制，這樣的結果，對於政策實際影響，以及如何改善政策實踐所產

生的問題，將無法有一個客觀的改善標準。Ball (1998) 即指出，政策目標在實踐歷程中往往存在差距。因此，對政策實踐進行系統性理解，作為政策修改、調整的參考，是重要的一環。

整體而言，臺灣教育部推動職前教師國際教學實習計畫，主要希望透過計畫的實踐提升職前教師國際素養與視野、促進對多元文化的理解與外語能力，以回應職前教師全球移動力。儘管臺灣教育部在推動職前教師國際教學實習計畫方面逐年增加投入之資源與經費，然而，對於計畫實踐所產生的實際影響，至今尚未有一個詳實的評估說明與報告。因此，政策實踐的實際影響為何？以及未來如何針對政策不足之處進行調整？是政策實踐至今有必要進一步釐清的重要議題。

三、職前教師國際教學實習與教師教學內容知識（PCK）的關聯

職前教師的培育成效，將影響未來教學現場的實踐結果。Shulman (1986) 認為，教學成功之關鍵在於教師能有效整合教學內容知識（PCK），即一個成功的教師能透過教學過程與教學方法等教學知識（Pedagogical Knowledge, PK），轉化內容知識（Content Knowledge, CK）成為學生得以理解、學習之內容。教師知識內涵是影響學生學習的重要因素之一（顏貝珊、闕月清，2009），而職前教師需了解如何將所學融入教學實務，以及能夠達成有效教學的教學策略（林祖強，2022）。許多研究者強調反思職前教師 PCK 發展的重要性（Nilsson & Karlsson, 2019;

Nilsson & Loughran, 2012; van Driel & Berry, 2012），他們建議職前教師應反思自己的教學經驗，以解決教學問題並從經驗中學習。而教師必須擁有完善的 PCK，才能有效教授一個主題並使學生更容易理解。意即，PCK 是教師有效教學和支持學生充分學習特定內容知識所需的獨特知識（Berry, Depaepe, & van Driel, 2016）。

Evans、Elen 和 Depaepe (2016) 指出，反思教學、PCK 課程、教學經驗以及與合作教師的聯繫等，是發展職前教師 PCK 最常用的來源。許多學者也強調反思職前教師 PCK 發展的重要性，建議職前教師應反思自己的教學經驗，以解決教學問題並從經驗中學習（Nilsson & Karlsson, 2019; Nilsson & Loughran, 2012; van Driel & Berry, 2012）。Nilsson (2008) 則將反思連結至教學經驗，並指出反思教學對於教師在實踐中發展專業知識具有至關重要的作用，並成為促使他們為自己的行為承擔更多責任的核心。

Nilsson 和 van Driel (2010)、Aydin 等人 (2013) 的研究則指出，輔導教師對於職前教師學習如何教學，以及透過導師的教學經驗和思考，找到替代教學的可能性，並且展示如何在教學過程中，將學生的知識、學科知識和教學法整合到 PCK 中，具有關鍵影響。此外，透過教室觀察（Barendsen & Henze, 2019）、學校體驗課程（Ekiz-Kiran, Boz, & Oztay, 2021）等，對於發展職前教師 PCK 能力具有影響力，並且將實際影響教師在課堂上的行為，對學生學習能力提升產生重要影響。

Aydin、Demirdogen、Nur Akin、Uzuntiryaki-Kondakci 和 Tarkin (2015) 則是研究實習課程如何支持職前教師在 PCK 的發展，研究結果指出，當提供必要的支持時，職前教師能夠發展 PCK，故應該為職前教師提供機會（如實習），藉以反思自身知識與教學策略的應用等。經過反思可以幫助職前教師能夠有目的地思考如何評估結果，修改自身的教學並增強學生有意義的學習。而實際的教學經驗也可以支持職前教師整合評估其教學策略的能力。

國內研究亦指出，國際教學實習經驗有助提升職前教師 PCK 能力，除深化學生教學實務經驗外，在共同參與教師備課與討論交流下，能促進學生教學專業知識與知能發展，進而融入個人教學歷程中（黃家凱、林子斌，2020）。林柏翰、吳麗君、黃政傑（2021）亦指出，職前教師參與國際教學實習，除開拓其國際視野、提升其教學與專業知能外，同時能認識在不同文化脈絡下所產生的教育制度、教學方法以及背後所隱含的教學目標與核心素養，有助於協助職前教師調整個人教學心態，進一步反思差異化教學的價值與意義，有助於職前教師 PCK 發展。張美慧（2020）亦指出，職前教師參與國際教學實習有助於提升個人自我認知、深化教師專業效能及教師職業選擇。

從前述可以發現，過去許多研究針對 PCK 對職前教師培育的影響多所著墨，然而，職前教師國際教學實習不同於一般培育模式，透過國際教學實習之實踐，如何強化職前教師多元文化之能力、並提升其教學專業能力，以及課程轉化、調整的能力，

藉以強化其學科內容知識（CK），以及如何透過與國外輔導教師的學習、實際參與課程共同備課與討論，進一步強化職前教師教學知識（PK）的能力，促使參與國際教學實習之職前教師能有效整合其教學內容知識（PCK），未來能實際應用在教學現場中，皆有待進一步探討。本研究即在此理論基礎下，透過訪談參與國際教學實習計畫之職前教師，釐清其 PCK 能力的改變，以理解國際教學實習對職前教師的影響。

參、研究設計與方法

一、研究方法

本研究以個案研究法進行研究，該方法係指針對一個特定的個案或是數個個案進行深入的檢視。採用個案研究法的原因在於：它可以深入研究當前社會現象與真實生活的情境，所研究的個案有可能是人、事或物（Yin, 2009）。因此本研究以執行國際教學實習有經驗的一所大學為個案，提供此個案大學執行歷程的脈絡，並探討在此個案大學中，參與學生的經驗與反思回饋。本研究透過半結構式訪談進行資料蒐集，其優點在於容易取得較完整的資料、容易深入問題的核心、可以揭示明確的目標、評鑑答案的真實性、適用於特殊環境、可掌握問題的順序等（王文科、王智弘，2006）。研究者運用訪談大綱引導並在訪談過程中依照受訪者的回應進行相關的延伸追問，期能了解學生對此實踐經驗的回饋與反思對其教學的影響。

二、個案之選擇

推動國際教學實習最重要的兩個面向，一為師資培育機構的品質，另一為師資培育機構的國際教學實習經驗。選擇 X 大學之原因，在於 X 大學每年為臺灣培育近十分之一的職前教師（教育部，2020b），同時，X 大學在臺灣教育部推出計畫前，於 2013 年起即與國外大學簽訂交換職前教師教學實習協議，並進行國際教學實習。截至 2021 年止，X 大學已與 12 個國家 / 地區、19 間學校簽訂合作協議（黃家凱、林子斌，2020），對於推動國際教學實習工作具有豐富之經驗，並與國外合作大學定期檢視國際教學實習內容，建立完善之國際教學實習制度。

X 大學在推動職前教師國際教學實習方面，主要有三個策略：一、由職前教師主動申請符合條件之國外實習機構進行實習；二、由學校與國外姐妹校大學簽訂交換實習合作協議，薦送學生赴國外進行教學實習；三、與境外臺灣學校（學校所在地包括中國、越南、印尼、馬來西亞）簽訂實習合作協議，薦送學生赴境外臺灣學校進行教學實習。在作法方面，則提供職前教師多元選擇機會，包括實踐場域的選擇，如美洲（美國、加拿大）、歐洲（瑞典）、亞洲（日本、新加坡、香港、中國、越南、印尼、馬來西亞等）；時間的選擇包括 2 週及 5 週（黃家凱、林子斌，2018，2020）。

另一方面，X 大學所推行的計畫方案皆要求職前教師必須實際參與國外教師社群、與國外輔導教師共同討論課程或備課、實際進入教室觀課及參與課程活動（包括

設計教案、結合適當之教材教法），最後，實習結束前，職前教師必須進行至少一次完整教學演示（在英語系國家則需全英語進行教學演示），以達到國際教學實習成效。同時，不同國家教學實習計畫，參與之職前教師必須來自至少 3 個不同之系所，以增加職前教師在跨文化交流外，同時深化跨領域的合作學習。此外，職前教師赴國外進行教學實習期間，在不同階段下須完成不同的任務要求（表 1），以達到國際教學實習之目的。

綜上所述，X 大學推動職前教師國際教學實習，並制度化教育實踐之內容，同時提供多元選擇供不同需求之職前教師進行選擇，積極培育職前教師國際素養與全球移動之能力。

三、訪談對象

在研究訪談對象選取方面，為使訪談內容更多元、全面，且確保研究之信度與效度，在篩選受訪之職前教師時，採用以下標準進行篩選。首先，訪談對象必須實際參與兩個不同國家之國際教學實習計畫者優先。其次，在選擇國際實習計畫時，參與之教學實習國家係以全英語進行教學為主。最後，為能理解不同專業背景的職前教師之觀點，將分別篩選來自教育學院（E）、文學院（L）、理學院（S）之職前教師，以理解不同專業背景之職前教師，如何詮釋國際教學實習議題。

基於上述之篩選原則，本研究之訪談對象共計 6 位來自 X 大學之職前教師，包括

赴新加坡(SG)、香港(HK)、瑞典(SW)、加拿大(CA)，訪談編碼以學院_見習國家進行編碼，例如理學院職前教師赴新加坡及香港進行國際教學實習，其編碼為S_SG HK。本研究之訪談對象背景說明如表 2。

肆、研究結果與討論

一、國際教學實習計畫對職前教師的教學實踐影響

臺灣教育部推動職前教師國際教學實

表 1：X 大學學生赴新加坡教學實習每週任務目標

階段	目標	任務
1	認識學生與課堂準備	任務一：班級檔案建置 任務二：與輔導教師的討論 任務三：與輔導教師討論後的反思
2	學習動機與班級規定	任務一：觀察與筆記 任務二：與輔導教師的討論 任務三：與輔導教師討論後的反思
3	正面的教室文化	任務一：觀察與筆記 任務二：與輔導教師的討論 任務三：與輔導教師討論後的反思
4	評量與回饋	任務一：觀察與筆記 任務二：與輔導教師的討論 任務三：與輔導教師討論後的反思
5	課程分段	任務一：反思 任務二：與輔導教師討論課程的分段

表 2：訪談對象背景說明

編碼	現職	就讀學院	見習國家	訪談日期
S_SG HK	國內教職	理	新加坡、香港	2020.09.28
E_SGSW	教育新創機構	教育	新加坡、瑞典	2020.09.28
E_SGCA	國內教職	教育	新加坡、加拿大	2020.09.29
E_SWCA	國內教職	教育	瑞典、加拿大	2020.09.29
L_SG HK	國外教職	文	新加坡、香港	2020.10.03
L_SGCA	國外碩班繼續進修中	文	新加坡、加拿大	2020.10.06

習計畫之主要目標，期能透過計畫的實踐，提升職前教師國際素養與視野、促進對多元文化的理解與強化外語能力，進一步提升教師未來在教學實踐時能夠具備國際素養並將其對文化的理解轉化給學生。本研究針對 X 大學參與過兩次計畫之職前教師為談訪對象，透過參與者角度來思考此一政策實踐帶來的可能影響。

（一）對國際觀有更深入의 詮釋，從尊重、包容轉化為理解

職前教師在參與計畫前，常將國際觀與英語能力良窳進行直接之連結，認為英語能力好，國際觀相對也較佳。然而，在實際參與國際教學實習計畫後，透過與不同國家人員交流、沉浸於當地生活、文化中，職前教師除在國際視野的增長外，對於國際觀有更深一層之理解，從原來的尊重、包容轉為更深入的理解，進而將國際觀融入其教學工作中。

「英語好不等同於具有國際觀，語言只是走向國際的一個媒介。像我在新加坡住的是學生宿舍，交流的對象有新加坡當地人、中國去的留學生、馬來西亞的學生都有。參加完計畫後，現在我反而覺得國際觀應該是指，我們不能用更高的層次去看全人類。我覺得能不能包容不一定是有國際觀，國際觀是能不能理解，就例如說，有些人會說，我不喜歡基督教但是我尊重你的信仰，這跟我不喜歡基督教但是我理解你

的信仰、理解基督教為什麼會是這樣，然後我選擇包容它，我覺得這是不同的概念。國際觀應該要有這個理解的成分，不能只有我接受、我包容、我尊重，但是不要跟我談這些事情，像這種感覺。」（E_SGSW）

「去了不同國家後才理解，語言（英語）是讓我認識這個國家的工具，但英語能力佳不代表我就具有國際觀。參與這個國際教學實習計畫，對於我個人而言，國際視野提升的幫助很大，像我去新加坡時，常常下班會去他們的博物館、市集這些地方看看，瞭解這個國家的歷史文化，也學會傾聽不同的聲音。國際觀也都反應在我的教學中，我懂得在一些國際議題上，我會去找不同層面的聲音去給孩子看、聽，讓他們知道同一件事在不同的角度切入，會有不同的觀點，藉由這樣的教學，帶入不同的視野與觀點，同時也培養學生反省、批判的能力，就是很多事情不會只有一種見解、一種立場或一種聲音。」

（L_SGHK）

整體而言，國際經驗是促進對不同觀點、面對誤解的最佳途徑。如同 Cushner 和 Mahon (2002) 指出的，國際教學實習經歷除使職前教師體驗跨文化的學習，能增加其對生活世界的了解，與文化背景相

異的人一起教學、一起工作且互相學習。尤其當職前教師進入國外的場域，面對不同於自身所熟悉、認知的領域，開始能以不同觀點看待差異時，其對多元文化的理解、詮釋，也將開始有所轉變。

（二）對多元文化理解的再詮釋，以及對自我「教師」身份的重新理解

當職前教師身處在不同於國內，而處於更多元、更多差異的氛圍中，職前教師將更能體會多元文化的意涵，能重新詮釋多元文化，不再侷限在種族議題上，對性別、師生關係、學習氛圍，以及自我「教師」身份等都能重新理解。

「我覺得當你看到一些東西覺得說『喔，原來還有人這樣子』的時候，它就已經是一種多元文化了。像在瑞典看到老師跟學生之間互動完全沒有師生的隔閡的時候，你覺得原來師生之間可以像這樣子的時候，我覺得這就是一種多元。我覺得多元文化不一定是族群或種族的多元文化，它的多元包含到性別、師生關係、整個班級、學習氛圍、個性，或者是對『教師』這個身分的理解。」（E_SGSW）

「對於多元文化的理解，其實有更多的反思與想法，過去我們談對多元文化的理解強調的是包容，以為包容不同就是理解多元文化，但真正的理解，應該是去瞭解他

的文化脈絡、文化背景，學習彼此尊重與包容，這才叫做理解多元文化。而不是我尊重你，你不要侵犯我就好。」（L_SGHK）

當職前教師在國外面對多元文化議題，甚至體驗身處在這種差異中時，他們開始反思過去學習或教學之歷程中，課堂所缺乏之文化理解與回應。這樣的反思於職前教師未來進入到職場時，更有可能將這些元素融入其課程與教學中。

「我以前會覺得教學就是把課堂上的東西教一教，想一些技術層面如何讓學生喜歡你的課、怎麼提升學生學習動機等等，反而比較少注重在課堂上的文化，例如怎樣融入一些比較柔性、比較軟性的東西。就像新加坡的種族和諧日是一個全校性的活動，學生那天要穿可能是自己或最好是其他文化的服裝。在加拿大英屬哥倫比亞大學裡面有一個圖騰柱（totem pole），是原住民傳統圖騰的木雕刻柱，我們才知道原來文化其實離我們很近。以前我會覺得，文化融入課堂上，就是有提到、有點到、有呈現這個文化的部分樣貌，我就覺得我已經做到了。可是卻沒有往下探究說，呈現這個文化的背後我要表達的是什麼？是同理心嗎？是面對歷史創傷嗎？還是在意見不同或文化概念上有衝突時，學生要怎麼

應對？我所呈現的是一個部分文化，那是一個文化的全部？它有沒有包含刻板印象、過時的、或是對這些文化推崇的一些概念呢？就是更深入、更個人化的東西。」（L_SGCA）

從前述資料可見，多元文化理解與國際經驗彼此相輔相成，且能形成一個正向循環。當職前教師國際經驗增加後，能促進其對不同文化的認識、理解，增加對文化差異之尊重與包容，進一步反思自己在多元文化、差異下的產生之偏見與知識的淺薄。強化職前教師未來在教學現場面對多元、差異等相關議題或課程時，能思考如何將文化議題融入，如 Gay (2013) 所提到成為一個具備文化回應教學的教育工作者。

（三）提升語言的使用能力，以及對語言文化的認識

計畫另一項重要目的在提升職前教師語言能力，尤其是作為 2030 國家雙語政策之配套。正如林子斌 (2021) 指出，雙語教育成功推動的重要前提就是師資，因此教師語言能力變成為一項重點。職前教師回應參與國際教學實習，除自身語言能力的提升外，能透過語言學習同時深化對該國文化的理解。這也回應到前述職前教師對於國際觀的重新理解，即語言是重要的溝通工具，是開啟國際觀的重要關鍵。語言的使用往往貼近人類的生活與文化，故理解人們語言的使用方式，也是認識、理解該國文化的重要元素之一。

「我到了當地其實都有嘗試去學習當地的語言，像我訓練自己講 singlish，也學習瑞典文，我覺得蠻好的，我覺得學習一個語言是瞭解一個地方文化的必要的項目。語言其實包含了很多當地人思考的方式，你不懂他們為什麼這麼講，你就不懂他們為什麼會這樣想。」（E_SGSW）

「當你出國時你就會發現，英文其實會遮開你看其他文化、語言的障礙，就是它自然會成為一個過濾器，就是你會很習慣從那個角度、或那個語言去看很多事情。像很多人會覺得新加坡式的英文既不英文也不中文，但如果你認真的去理解新式英文，其實裡面包含了很多不同的文化元素在裡面，它其實借用了許多語言如法文、德文等，而語言其實富含了許多的文化在其中。」（L_SGCA）

此外，當職前教師須以全英語進行教學，英語是教學媒介語言，為使教室中的學生能學習，職前教師的語言能力要求絕對比日常會話使用之英語更高。對於職前教師來說，這是一項非常好的訓練，更讓其體認到會講英語與運用英語進行專業學科教學之間的落差。

「因為課堂上要全英文，我覺得語言能力進步最大的地方在於你要跟學生溝通的時候。一開始去的

時候，我日常生活講的時候非常ok，但當我跟學生解題的時候就發生很大的障礙，一方面要思考流程，一步一步的講解，那時中式英文就會非常嚴重，這反而讓學生可能更加困惑，我必須努力用學生聽的懂、能理解的語言，所以我覺得語言能力最大進步的地方，反而是在跟學生解題的時候。也因為自己走過那一段，現在搭上雙語國家政策，對我來說是游刃有餘的事。」

(S_SG HK)

職前教師參與國際教學實習計畫，當職前教師沉浸在全英語環境中，對提升職前教師語言能力有其幫助，並進一步去理解語言背後的文化脈絡，以及透過全英語上臺教學的經驗，將有助於職前教師在課堂教學中能更精確的掌握教學語言的使用技巧。此結果也回應 Kabilan et al. (2020) 對於職前教師參與國際教學實習，將有助於精進其語言能力和深化對文化差異之理解。

(四) 教學專業能力提升並深切體會到學習者需求之重要性

職前教師參與國際教學實習計畫，有助於提升其教學專業能力。例如，當職前教師在國外經歷該國教學情境並透過實際參與瞭解新教學技巧與方法，他們嘗試帶回到國內教學現場，用以強化其教學專業。或者，將在國外教學現場觀察到的現象、挑戰與問題，透過自我反思歷程，成為深化其自身對教學專業理解的養分。透過此種歷程，也回應到這個政策當初的目標。

「我覺得國外的經驗對我在教學專業上的幫助是更大的，因為我有更多的彈性去嘗試並應用我在國外看到的各式各樣不同文化的教學特色。我可以把在國外看到的、經驗到的，帶回臺灣教學現場去實踐，我覺得我在這方面有蠻多收穫的。」(E_SG SW)

此外，部分職前教師透過國外經驗與形成反思後，開始注意到課室中的教育公平議題，並尊重不同孩子的差異，施行差異化教學及文化回應教學，並改變過去以教師為主的教學模式，開始關注以學生為本的教學模式，瞭解學生起點行為，重新塑造課室的教學新面貌。

「在教學上對我的影響，就是更公平的對待每一位學生。因為去了新加坡看到他們對不同宗教、種族的尊重，而在香港社會看到他們傾向崇洋媚外，覺得歐美人比較高尚、亞洲人比較低階的態度，這些都讓我在課堂上更重視公平這個議題。尤其我目前任教的學校在南部，南部其實是比較多新住民、弱勢家庭的孩子，但在我的班上，每一個人都是公平的。」(S_SG HK)

「我覺得加拿大讓我在做團體活動的時候，我會比較注重學生到底對什麼主題有興趣。因為我以前會想說我想做這個是因為我喜

歡，但是我現在會想說，學生到底喜歡什麼，所以我會花一點時間先去了解他們的需求。例如，在我的班上，我還是嘗試運用在國外所學的經驗進行差異化教學，不能讓程度好的學不到他要的東西，程度差的就放棄他。」

(E_SWCA)

國外經驗對於參與計畫的職前教師來說，在教學專業的精進上有著不同的影響，也能觸發反思的發生。透過了解國外教學特色，或見到國外教學現場中的現象，他們開始進行專業反思。一方面精進自己的教學、另一方面體認到以學習者為中心之重要性。再者，部分職前教師更是對教室中的公平議題有更深入瞭解，尊重不同背景的學生需求。簡言之，職前教師參與國際教學實習計畫，對其自身教學專業能力的提升有明顯助益，尤其在教學內容知識(CK)與教學知識(PK)方面，皆有不同程度與面向的提升。

二、職前教師對國際教學實習計畫之回饋與思考

透過 X 大學推動職前教師國際教學實踐的成果可以發現，參與計畫之職前教師，無論在對國際觀的看法、對多元文化理解及對自我「教師」身份的重新理解、甚至在語言的使用能力及對語言文化的認識上，都有極大的轉變與收穫。然而，從 X 大學的個案中亦發現，除了前述政策目標外，制度的安排對職前教師在進行國際教學實踐上，

將產生更多的影響與收穫。

(一) 妥適的輔導教師與團隊制度，有助於職前教師國際教學實踐學習

X 大學在與國外姐妹校大學簽訂交換實習合作協議中規定，合作機構應為每位職前教師安排一位輔導教師，協助職前教師在國際教學實習期間的學習輔導。由於大部分的國際教學實習時間，必須配合國內與國外學校機構的學期差異，若發生在國內學期期間，原大學教師往往無法請長假隨同職前教師赴國外進行教學實習，必須仰賴國外合作機構安排資深、有經驗之輔導教師帶領職前教師實習，此將有助於職前教師在國際教學實習的學習內容與深度。從訪談資料中可以發現，職前教師對於這樣的制度安排皆持極高的支持。教學經驗資深與專業的輔導教師如同職前教師仿效的對象，學習如何教學、如何班級經驗，以及對該國教育制度與文化的深入理解。尤其，輔導教師對教學與學習的態度，也將影響職前教師未來成為人師的學習楷模。

「輔導老師給我很大的幫助。他們除了上課前會跟我說明他們等一下怎麼進行課程，並要我多走動、觀察不同學生的學習狀況，下課後也會跟我討論，問我的想法，並跟我說明剛剛班上哪些同學的狀況，然後他是怎麼處理的，很多枝微細節的地方，是我過去從沒注意到的，但輔導老師都清楚的點出來，讓我獲益非常大。」

我覺得輔導教師在整個教學實習的過程中扮演非常重要的角色。」

(S_SGHK)

「我覺得輔導老師會有很程度的影響是一定的，不一定是學科知識或班級經營知識的成長，其實更多的是對整個這個文化裡的教育現場的制度體驗、經驗的影響。我在新加坡見習期間，那位輔導老師對我的衝擊就很大，就是課後跟我共同討論，怎麼可以做的更好，或我做了什麼可以幫助到他，我覺得這對我衝擊很大。即便是像我們這樣一個實習老師去，他也是很認真的從我們身上尋求回饋，我覺得這是一個正向專業成長的文化」(E_SGSW)

從職前教師對輔導教師制度的回饋，也回應到 Cushner 與 Mahon (2002)、Harbon (2007)、Kabilan 等人 (2017)、Spooner-Lane et al. (2009) 所指出，職前教師在國際教學實習期間，能夠直接參與當地教學，與輔導教師進行深入討論和對話，並且觀察其教學的豐富經驗，有助於職前教師對複雜的教學環境的理解，並深化其國際視野，以及對不同文化概念和價值觀的認識、理解和肯定。另一方面，X 大學在徵選職前教師方面，規定計畫團隊成員至少是由三個系所之職前教師組成，且要求統一的住宿地點。這種團隊執行的效益，除了解決職前教師在國際教學實習期間的生活問題，在經驗分享與跨領域的合

作上，也產生了極佳的效益。

「當時計畫是以團體模式進行，大家去了新加坡後，雖然是分到不同學校見習，但 5 週都住在一起，大家當時會一起備課、分享見習經歷，有了共同的目標，也有共同的經驗。這些其實一直延續到現在，即便我們都進入了教學現場，在不同的學校、不同的縣市，我們還是常常一起備課，一起討論課程，類似教師專業社群的運作、社群共備。而且我們還是不同領域、不同科別，我們還會進行跨領域教學。這是出去國際教學實習回國後額外的收穫與幫助。」(S_SGHK)

從訪談資料中可以發現，完整的制度規劃與安排，對於職前教師於國際教學實習將能產生更多的影響。雖然計畫都有安排領隊教師帶領職前教師一同赴國際教學實習，然而，由於職前教師要入班觀課、上臺教學，皆要配合國外的學期與合作機構的安排，故赴外時間可能在國內的學期期間中進行，而領隊教師往往無法請長假隨職前教師赴國外。由 X 大學的制度安排可以發現，透過國外合作機構安排資深輔導教師與團隊模式的安排，將有助於職前教師在國際教學實習期間，能獲得更多在教學上的幫助，以及跨領域合作的機會。尤其，職前教師實際參與輔導教師社群共備、共同討論課程內容；職前教師準備實際授課前，輔導教師會指導其有效的教學策略與

教案的調整等，並在實際觀課後，能與職前教師就上課情形進行討論，對教學內容進行調整，以作為下一次授課時之參考。這樣的合作模式有助於職前教師教學內容知識（CK）的提升。

（二）國際教學實踐期間長短將影響職前教師學習深度

X 大學在國際教學實習期間的規定方面，由於大部分國外合作機構（如瑞典、加拿大等）學期期間與臺灣相似，故職前教師因學期間無法請長假至國外進行教學實習，僅能透過如春假期間（每年 4 月初）安排 2 週赴國外進行教學實習，以減少職前教師學期間請假的天數。惟新加坡因學制與臺灣不同，臺灣暑期期間是新加坡學期期間，故能安排職前教師赴新加坡進行長達 5 週之教學實習。因此，X 大學規定在國際教學實習期間除了新加坡規定 5 週外，其餘國家的教學實習期間皆安排為期 2 週。

從訪談資料中可以發現，職前教師在國際教學實習期間的長短，對其學習的深度有影響。由於 X 大學要求職前教師至少都要完成 1 次的全英語上臺教學，2 週的教學實習期間，職前教師在第 1 週熟悉學校生活與文化後，在第 2 週就要進行上臺教學，期間的備課對職前教師也產生極大的壓力。在新加坡的 5 週教學實習期間，合作學校每週都有安排職前教師完成不同之任務，職前教師的學習是循序漸進的，職前教師同時能夠更深入的瞭解學校文化與認識學生，這對於職前教師的訓練是完整且紮實的。

「去加拿大因為只有 2 週，真的就比較像是見習而已，去了 2 間學校，大部分都是以觀課為主，實際上臺也只是分享臺灣文化為主。在新加坡待 5 週，深入的在一間學校進行觀課、與老師共同備課、實際上臺教學，新加坡是很紮實的訓練，每週都有規定的任務與工作要做，循序漸進，例如，班級經營、觀課、協同教學等，每週還要寫反思報告，訓練不同，獲得的經驗也是不同的。」
（E_SGCA）

「在新加坡時輔導教師對我的幫助很大，因為待的時間比較長（5 週），他可以跟我談論的東西很多，還會事後跟我檢討課程。可是香港因為只有去 2 週，當時上臺教學比較多的是做臺灣文化分享，對我的幫助相對新加坡而言反而沒那麼大。這其實也反映出教學實習時間長短的差異與影響，時間長短所能學到的或產生的效益與幫助絕對有差異，這一定會跟時間成正比的。」（L_SGHK）

「因為加拿大只有 2 週，不像新加坡是 5 週，深入到現場的經驗也是很有限，反而無法很深入的理解加拿大教學現場的實踐。」
（L_SGCA）

從資料中可以發現，職前教師對於 5 週

之國際教學實習持更支持的態度，相較於 2 週快速的完成國際教學實習，經由新加坡 5 週紮實的訓練，對職前教師的學習能夠循序漸進的安排，學習內容得以更深入，產生更大之影響。

（三）參與國外教師社群共備與全英語上臺教學，深化職前教師學習經驗

職前教師參與國際教學實習計畫，除了在國際視野、文化理解、語言及教學專業等方面的提升外，透過實際參與該校教師社群、與該校教師進行課程共備及討論，對於職前教師的國際教學經驗將有明顯助益。

「老師他們會鼓勵我們去參加教師會議。我們就在會中，聽他們針對教材、評量要怎麼做進行討論，他們事先也會給我們看，讓我們可以參與討論，然後我們提出來的想法、意見，他們也會給我們反饋。他們也都會主動來跟我們進行交流，認識臺灣的教學環境，他們也想瞭解臺灣老師面對教學會有什麼想法、困難等等。我們覺得這非常棒，有這樣的一個環境，能夠實際參與他們課程的共備，那是非常難得可貴的經驗。」（L_SGCA）

若要增進職前教師的教學能力，實際的上臺教學經驗累積非常重要。X 大學要求國外合作機構及參與計畫之職前教師，至少要在國外教學現場完成 1 次全英語教學，並安排輔導老師進行輔導與觀課，這樣的安排

對於增進職前教師教學能力提升具有顯著之幫助。

「我覺得教學實習能實際進到課堂並上臺教學，能真正學到的東西會很多，如果只是入班觀課，學到的東西與經驗就很有限。」（S_SGHK）

「參與這個計畫對我的語言能力提升幫助很大，因為計畫有規定一定要全英語上臺教學，這些經驗對我後來的教學實習，甚至是現在在我的教學班級中，都有很大的幫助。國外經驗給我很多的舞臺與空間去發揮自己，並讓自己練習如何去講述並完成一堂課程。」（L_SGHK）

「去新加坡之前就知道要上臺全英語教學，但真的要面對它的時候，心裡的壓力還是很大，畢竟我在臺灣連用中文上臺教學的經驗都沒有，然後一下子打怪就要面對大怪獸，當時是真的壓力超大的。但經過五個禮拜紮實的訓練後，因為新加坡的經歷，讓我在面對大四教學實習以及後來的教育實習上，真的覺得像是一塊蛋糕，它變的是容易的，而且我很享受過程。雖然當時在新加坡是真的有各種挫敗的經驗，可是後來想想都是很珍貴的經驗。」（L_SGCA）

從訪談資料中可以發現，儘管國外全英語教學對職前教師產生極大之壓力，然而這樣的經驗也累積並豐富職前教師的教學實戰經驗。而這些經驗在回到國內的教學場域時，對職前教師而言都是彌足珍貴的，尤其對其教學生涯也產生明顯的助益與影響

（四）國際教學實習經驗能觸發職前教師更高層次之思考

Kabilan (2013)及Kabilan 等人(2017)指出，國際教學實習能豐富職前教師的學習經驗，尤其在不同的教育系統上的學習經驗，將使職前教師能夠發現並意識到兩種系統的優缺點，以及不同的系統如何對各自的教育環境產生影響。從訪談中即發現，參與國際教學實習的職前教師，在經驗不同國家的教育制度、教育現場後，開始能進行反思。而職前教師這種覺察的歷程能促進不同層次的思考。首先，職前教師在國際教學實習期間，由於是身在第一現場，故會開始產生他國經驗的反思，而這種反思可能在於語言、文化、教育制度等方面，而不單純只是好的部分，同時也包括職前教師覺得不足的部分。

「瑞典讓我有一個印象深刻的地方是，瑞典文的學習叫做「lära」，這個字同時也是教的意思，所以他們的「教」與「學」是同一個瑞典字，是因為他們認為教跟學是一體兩面的事，我覺得這種東西就讓人覺得很有趣，所以老師也沒有覺得自己是很厲

害的人，他覺得我就是一邊跟學生互動、一邊跟學生學習。這讓我反思，當整個學習的目標已經不再是客觀知識，而多了一些生活素養、對思考辯解的時候，我覺得那個時候就需要教學者重新去思考，他是用什麼樣的角度來思維這個關係。」（E_SGSW）

「北歐教育其實不是像我們想的那麼美好，因為他們所有的東西都是老師自己去安排課程，所以他們也是很希望像臺灣這樣有一個體制有一個框架給他們，比如說固定的課本，然後行政上有一個支援。」（E_SWCA）

其次，除了對他國語言、文化、教育制度等方面的反思外，職前教師在經歷他國教育環境的洗禮後，也開始能夠反思國內的教育環境、政策等，並進一步比較不同國家與文化的差異與問題。

「我覺得臺灣若現在要推雙語教育，新加坡那一套根本不可能套用在臺灣。而且，雖然臺灣現在說我們要推雙語教學，但實質上做的是英語教學，它現在只是要提高英語使用的比例，因為如果是雙語，應該是中文、英文同時切入科目、課程中，但目前我覺得我們比較偏向新加坡那種，英文是主要語言，華語是第二學習語的概念。另外，新加坡的環境、

條件跟臺灣完全不一樣，他們也是經過 50 幾年才有今天的成果，我們怎麼可能 10 年後就能達到那樣的成果。」(L_SGCA)

最後，職前教師也開始能夠對自我進行反思，包括對自我的教學知識、專業能力等，透過自我反思的歷程，職前教師開始覺察自己過去的教學問題，並能進一步改善這些問題的再發生。

「參加完計畫後，才真正體悟到，學到的知識不是直接就可以套用的，而是視教學現場的不同，而有所轉化、調整。在國外上臺教學的經驗，讓我反省自己在指導語上使用的不夠清楚、精確，也提醒自己未來在教學時，在講解上、說明上要更注意指導語的使用，讓學生能很正確的收到我要傳達的理念、訊息，而不是我想講什麼就講什麼，完全不考慮學生是否能正確接收我的指令、知識，導致學生錯誤的解讀，造成更多如文化差異上的誤解。」(E_SGCA)

從訪談結果可以發現，職前教師在參與國際教學實習計畫後，開始能夠從不同層次、面向進行反思、比較與覺察問題，經由這樣的歷程，將有助於職前教師改善自己過去的教學問題，並提升其自己之教學專業知識與能力。

整體而言，職前教師參與國際教學實習的經驗，能有效深化其教師教學內容知識。除了教師對於要學習或教授的主題能藉由文化回應課程中，深化知識的深度與內涵，另一方面，教師對教學過程和實踐或教學方法，也在國際教學實習的過程中有了深入的瞭解。尤其，與輔導教師學習的過程中，能引發職前教師反思自身教學的問題，並對於「教」與「學」的目的、價值觀和目標，皆有更多的理解。同時，職前教師透過國際教學實習的經驗，也開始有了更高層次的思考，對於了解學生的學習方式、課堂管理技能、課程計畫和學生評估等，能有更多的反思，進一步改善自身可能的教學問題，對於未來投入教職工作能有更佳的準備與信心。

伍、結論與建議

本研究透過分析我國職前教師國際教學實習發展脈絡與現況，並以個案研究，釐清實踐的結果，進一步透過 X 大學訪談個案的反饋，挖掘職前教師參與國際教學實習計畫對其教師教學內容知識的影響，以及所達致的更深層意義。透過本研究結果，提出以下結論：首先，國際教學實習對職前教師產生積極且正向影響：職前教師國際教學實習計畫的推動，確實對職前教師在國際觀及對多元文化理解有了新的且更深入的詮釋，且對其語言使用、教學專業等能力的提升，皆產生積極、正向的影響，也有明顯的助益。其次，完善的國際教學實習制度設計，有助於促進職前教師高層次的思考：研

究結果顯示，完善的國際教學實習制度設計與規劃，包括輔導教師與團隊制度、參與當地教師社群及上臺實際教學等，加深了職前教師國際教學實習的學習內容，也影響職前教師在不同層次上的反思，這些經驗的累積對職前教師個人知識、教學技術提升等方面，皆有明顯之幫助，甚至能提供其在未來的教學職涯中，具備更豐富的教學元素。除了對職前教師的內容知識（CK）、教學知識（PK）有不同層次、面向的提升外，對其整體 PCK 能力的整合也有深化之成效。尤其在國外期間的見習內容（如完成全英語上臺教學、參與教師社群）、目標任務（如每週應完成的見習任務、參與課程共備與討論），以及相關制度（如設置輔導教師制度）等方面，若無完整規劃與安排，將對職前教師國際教學實習的學習成果大打折扣。第三，國際教學實習時間長短影響職前教師學習效益：職前教師沉浸在國際教學實習的時間愈長，對於職前教師學習內容與獲得的經驗累積具有關鍵之影響。研究結果顯示，國際教學實習對於提升職前教師 PCK 能力具有關鍵影響。

奠基於前述發現之上，本研究提出下列三點建議：首先，可建立政策回饋機制：由於政策目前沒有一套完整的評量與檢核機制，對於政策實踐的結果無法提出客觀、有效的評核結果。建議主管機關應建立對政策執行成效進行檢核之機制，釐清政策執行影響，作為政策調整、修改之參考方向。其次，完整規範國際教學實習規定：從 X 大學的個案中可以發現，完整的制度規劃與安排，包括跨領域的職前教師

組成、建立國外輔導教師制度、參與教師社群、參與課程共備與討論、建立完整之實習任務，甚至實際進行上臺教學等，將能帶給職前教師國際教學實習有更深入之影響，並能產生顯著之效益。第三，應思考未來如何深化國際教學實習影響：從本研究的個案中發現，國際教學實習期間的長短，對職前教師學習的實際獲益具有關鍵影響。透過 2 週制度化的安排能帶給職前教師有效的學習，然而，長期（如 5 週）的教學實習安排，職前教師沉浸在國外的時間更長，其將能更深入的認識、理解該國之文化、教學現場，觸發職前教師對國際視野、多元文化的重新詮釋，並提升其在語言與教學專業能力的提升，甚至促進其更高層次的思考與反思。故學校未來應增加職前教師參與國際教學實習活動，深化職前教師跨文化的學習經驗與國際素養，促進其在教學知識（PK）的提升。此外，大學應尋求適當之國外合作機構，在不影響職前教師國內的學習（如暑期期間）情況下，職前教師能赴國外合作機構進行長期且深入之教學實習，且大學應與國外合作機構建立長期性的合作關係，完整規劃培訓計畫，讓職前教師的國際教學實習能更豐富且有效地進行。

參考文獻

- 王文科、王智弘(2006)。教育研究法(10版)。
臺北市：五南。
- [Wang, W. K., & Wang, C. H. (2006).
Research methods in education (10th Ed.).

- Taipei, Taiwan: Wunan.]
- 丘愛鈴、水野治久(2017)。日本教學實習及教育實習課程之反思與展望。**臺灣教育評論月刊**, 6(9), 374-381。
- [Chiu, A. L., & Mizuno, H. (2017). Reflections and prospects of Japanese teaching practice and education practice courses. *Taiwan Educational Review Monthly*, 6(9), 374-381.]
- 有教無界專案辦公室(2017)。**計畫緣由**。取自 <https://eii.ncue.edu.tw/NPTUBT/Apps/Sys/MasterIndex.aspx?flag=Reason>
- [Borderless Teachers. (2017). *Reason for the plan*. Retrieved from <https://eii.ncue.edu.tw/NPTUBT/Apps/Sys/MasterIndex.aspx?flag=Reason>]
- 林子斌(2021)。**雙語教育：破除考科思維的20堂雙語課**。臺北市：親子天下。
- [Lin, T. B. (2021). *Bilingual education: 20 lessons*. Taipei, Taiwan: Education Parenting Family Lifestyle.]
- 林柏翰、吳麗君、黃政傑(2021)。**師資生跨文化素養的涵育：來自越南的故事**。**臺灣教育研究期刊**, 2(1), 81-111。
- [Lin, P. H., Wu, L. J., & Hwang, J. J. (2021). The cultivation of intercultural competence from a student teacher: Stories from study abroad in Vietnam. *Journal of Taiwan Education Studies*, 2(1), 81-111.]
- 林祖強(2022)。**從 PCK 到 TPACK：談教師在師資培育中的知識建構**。**臺灣教育評論月刊**, 11(6), 51-57。
- [Lin, T. C. (2022). From PCK to TPACK: On teachers' knowledge construction in teacher training. *Taiwan Educational Review Monthly*, 11(6), 51-57.]
- 張美慧(2020)。**國小師資生海外實習與見習對其生涯規劃之影響**(未出版碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- [Chang, M. H. (2020). *The impact of overseas internships and apprenticeships on their career planning for elementary school preparatory teacher* (Unpublished master's thesis). National Chiayi University, Chiayi, Taiwan.]
- 教育部(2011)。**中小學國際教育白皮書**。臺北市：教育部。
- [Ministry of Education. (2011). *White paper on international education for primary and secondary schools*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 教育部(2014)。**教育部人才培育白皮書**。臺北市：教育部。
- [Ministry of Education. (2014). *White paper on manpower cultivation of the Ministry of education*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 教育部(2016a)。**提升青年學生全球移動力計畫**。臺北市：教育部。
- [Ministry of Education. (2016a). *The promoting young students' global mobility project*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 教育部(2016b)。**教育部補助師資培育之大學辦理國外教學實習課程計畫及教育實習課程計畫要點**。取自 <https://edu>.

- law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?hid=2829
- [Ministry of Education. (2016b). *Guidelines of curriculum plan on teacher training program of international teaching practicum and education practicum for universities in teacher education subsidized by the Ministry of Education*. Retrieved from <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?hid=2829>
- 教育部 (2020a)。中小學國際教育白皮書 2.0。臺北市：教育部。
- [Ministry of Education. (2020a). *White paper 2.0 on international education for primary and secondary schools*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 教育部 (2020b)。中華民國師資培育統計年報 (108 年版)。臺北市：教育部。
- [Ministry of Education. (2020b). *Yearbook of teacher education statistics, the republic of China* (2019). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 郭晉孜 (2014)。從「新加坡」教育反思臺灣教育。載於白亦方、劉唯玉 (主編)，**追「星」築夢：師培生海外教學實習之旅** (頁 107-122)。臺北市：高等教育。
- [Guo, J. T. (2014). Reflection on Taiwan education based on “Singapore” education. In Y. F. Bai, & W. Y. Liu, (Eds.), *Learning from Singapore journey* (pp. 107-122). Taipei, Taiwan: Higher Education Publishing.]
- 黃家凱、林子斌 (2018)。教師無界·培育具國際行動力之未來教師。**師資培育專業通訊**，49，6-7。
- [Huang, C. K., & Lin, T. B. (2018). Teachers without borders·Nurturing future teachers with international activism. *Professional Teacher Education Newsletter*, 49, 6-7.]
- 黃家凱、林子斌 (2020)。師「知」寰宇：國立臺灣師範大學職前教師國際教育實習研究。**中等教育**，71 (2)，40-65。[https://doi.org/10.6249/SE.202006_71\(2\).0012](https://doi.org/10.6249/SE.202006_71(2).0012)
- [Huang, C. K., & Lin, T. B. (2020). Exploring the world: A study of pre-service teachers' international practicum in national taiwan normal university. *Journal of Secondary Education*, 71(2), 40-65. [https://doi.org/10.6249/SE.202006_71\(2\).0012](https://doi.org/10.6249/SE.202006_71(2).0012)]
- 黃淑玲 (2021)。跨國實習課程對職前教師教學再概念化影響之分析。**臺灣教育評論月刊**，10 (2)，73-80。
- [Huang, S. L. (2021). An analysis of the impact of transnational internship courses on reconceptualization of pre-service teacher teaching. *Taiwan Educational Review Monthly*, 10(2), 73-80.]
- 劉唯玉、鄒緯玲、杜少文、張立蓁 (2014)。海外教學實習對師培生跨文化學科教學知識影響之初探。載於白亦方、劉唯玉 (主編)，**追「星」築夢：師培生海外教學實習之旅** (頁 25-58)。臺北市：高等教育。
- [Liu, W. Y., CHou, W. L., Tu, S. W., & Chang, L. C. (2014). A preliminary study on the influence of overseas internship on the cross-cultural pedagogical content

- knowledge for pre-service teachers. In Y. F. Bai, & W. Y. Liu, (Eds.), *Learning from Singapore journey* (pp. 25-58). Taipei, Taiwan: Higher Education Publishing.]
- 劉唯玉、簡梅瑩、白亦方、林函潔 (2014)。師培生海外教學實習之研究。載於白亦方、劉唯玉 (主編), **追「星」築夢：師培生海外教學實習之旅** (頁 1-24)。臺北市：高等教育。
- [Liu, W. Y., Chien, M. Y., Bai, Y. F., & Lin, H. J. (2014). Research on the overseas internship for pre-service teachers. In Y. F. Bai, & W. Y. Liu, (Eds.), *Learning from Singapore journey* (pp. 1-24). Taipei, Taiwan: Higher Education Publishing.]
- 顏貝珊、闕月清 (2009)。國小體操專長與非專長教師學科教學知識與學生學習成就之比較研究。**臺灣運動教育學報**, 4 (1), 59-78。https://doi.org/10.6580/JTSP.2009.4(1).04
- [Yen, P. S., & Keh, N. C. (2009). Pedagogical content knowledge and student learning achievement: A comparison of gymnastic specialist teacher and nonspecialist teacher in elementary school. *Journal of Taiwan Sport Pedagogy*, 4(1), 59-78. https://doi.org/10.6580/JTSP.2009.4(1).04]
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivation and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542
- Amobi, F. A. (2003). Reflections on the transformation in a teacher educator's teaching of educational philosophy. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 23-32.
- Aydin, S., Demirdogen, B., Nur Akin, F., Uzuntiryaki-Kondakci, E., & Tarkin, A. (2015). The nature and development of interaction among components of pedagogical content knowledge in practicum. *Teaching and Teacher Education*, 46(1), 37-50. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.008
- Aydin, S., Demirdogen, B., Tarkin, A., Kutucu, S., Ekiz, B., Akin, F. N., et al. (2013). Providing a set of research-based practices to support preservice teachers' long-term professional development as learners of science teaching. *Science Education*, 97(6), 903-935. https://doi.org/10.1002/sce.21080
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130. https://doi.org/10.1080/03050069828225
- Barendsen, E., & Henze, I. (2019). Relating teacher PCK and teacher practice using classroom observation. *Research in Science Education*, 49(5), 1141-1175. https://doi.org/10.1007/s11165-017-9637-z
- Berry, A., Depaepe, F., & van Driel, J. (2016). Pedagogical content knowledge in teacher education. In J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 347-

- 386). Singapore: Springer.
- Boix-Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York, NY: Asia Society.
- Chacko, J. B., & Lin, M. (2015). Teacher preparation for the global stage: International student teaching. *Forum for International Research in Education*, 2(1), 41-56.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44-58. <https://doi.org/10.1177/1028315302006001004>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Ekiz-Kiran, B., Boz, Y., & Oztay, E. S. (2021). Development of pre-service teachers' pedagogical content knowledge through a PCK-based school experience course. *Chemistry Education Research and Practice*, 22, 415-430. <https://doi.org/10.1039/D0RP00225A>
- Evens, M., Elen, J., & Depaepe, F. (2016). Pedagogical content knowledge in the context of foreign and second language teaching: A review of the research literature. *Porta Linguarum*, 26, 187-200. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53944>
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd Ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Harbon, L. (2007). Short-term international experiences and teacher language awareness. *International Education Journal*, 8(1), 229-243.
- Henry, C., & Costantino, T. (2015). The role of cross-cultural experience in art teacher preparation. *International Journal of Education & the Arts*, 16(3), 1-20. Retrieved from <http://www.ijea.org/v16n3/>.
- Huling, L. (1998). *Early field experiences in teacher education* (Eric No. ED429054). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Kabilan, M. K. (2013). A phenomenological study of an international teaching practicum: Pre-service teachers' experiences of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 36, 198-209. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.013>
- Kabilan, M. K., Hussin, H., Zul-Qarnain, N., Abdullah, A. C., Osman, S., Ismail, H. N., et al. (2017). International teaching practicum in Bangladesh: An investigation of TESOL pre-service teachers' professional development experiences. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 117-140. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53944>

- doi.org/10.32890/mjli.2017.7800
- Kabilan, M. K., Ramdani, J. M., Mydin, A., & Junaedi, R. (2020). International teaching practicum: Challenges faced by pre-service EFL teachers in ESL settings. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 13(1), 114-126.
- Lopes-Murphy, S. A., & Murphy, C. G. (2016). The influence of cross-cultural experiences and location on teachers' perception of cultural competence. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 57-71. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19331>
- Mahan, J. M., & Stachowski, L. (1990). New horizons: Student teaching abroad to enrich understanding of diversity. *Action in Teacher Education*, 12(3), 13-22. <https://doi.org/10.1080/01626620.1990.10734395>
- Mahon, J., & Cushner, K. (2002). The overseas student teaching experience: Creating optimal culture learning. *Multicultural Perspectives*, 4(3), 3-8. https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0403_2
- Nilsson, P. (2008). Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1281-1299. <https://doi.org/10.1080/09500690802186993>
- Nilsson, P., & Karlsson, G. (2019). Capturing student teachers' pedagogical content knowledge (PCK) using CoRes and digital technology. *International Journal of Science Education*, 41(4), 419-447. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1551642>
- Nilsson, P., & Loughran, J. (2012). Exploring the development of pre-service science elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 699-721. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9239-y>
- Nilsson, P., & van Driel, J. (2010). Teaching together and learning together-Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1309-1318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.009>
- Quezada, R. L. (2004). Beyond educational tourism: Lessons learned while student teaching abroad. *International Education Journal*, 5(4), 458-465.
- Sharma, S. (2020). A poststructural analysis of study abroad as teacher preparation pedagogy: Thinking through theory for generative practice. *Theory into Practice*, 59(3), 310-320. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1740018>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Spooner-Lane, R., Tangen, D. J., & Campbell, M.

- A. (2009). The complexities of supporting Asian international pre-service teachers as they undertake practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 79-94. <https://doi.org/10.1080/13598660802530776>
- Talbert, S. (2009). International travel and implication. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(3), 104-118.
- Thampi, K. (2017). Social work education crossing the borders: A field education programme for international internship. *Social Work Education*, 36(6), 609-622. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1291606>
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X11431010>
- Walters, L. M., Garii, B., & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, 20(sup1), 151-158.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431. <https://doi.org/10.1177/0022487110375802>