

通識英文兼任教師之微觀政治策略與利益

林孟煒

國立中正大學教育學研究所 博士生

洪志成

國立中正大學師資培育中心 教授

中文摘要

台灣一般大學及技職校院通識英文課程多仰賴兼任教師授課，而教師回應課程管理制度要求呈現質量化教學成果，所採取之教學因應策略是否能維持專業取向仍少有論述。研究用建制俗民誌設計大綱，訪談六位在十三所大學語言中心任教通識英文兼任教師，藉微觀政治視角分析其回應管理之策略。發現：(1)面對各校差異要求，兼任教師採取「配合」或「力求表現」策略，力求表現指教師利用話術或利益交換，說服學生呈現更多成果。(2)相對專任，兼任教師多保持沉默，不讓管理單位感到困擾。(3)採取力求表現策略之動機，來自文化認同利益與自我專業認同利益：文化認同利益改變師生溝通、班級經營及輔導方式，而自我專業認同利益讓其在多變教學環境中自我強化。

關鍵字：兼任教師、通識英文、教師專業利益、建制俗民誌、微觀政治

壹、緒論

高教單位為降低開課程本聘用兼任教師教學因全球化更往極端邁進 (Nica, 2018)。全台大專院校已有超過四萬兼任教師 (教育部, 2021)，其為保有工作，也面臨法規與實務的防守戰。2017 年教育部提出由學校依《勞基法》退休金條例提繳「未具本職」大學兼任教師之退休金，後續新聞報導時見，為避免人事費用增加，學校利用不排課等方式降低兼任教師人數，如：淡江大學、高雄第一科技大學不續聘未具本職兼任教師 (宋小海, 2017; 張家瑀, 2017)。雖教育部 (2019) 提出，保障兼任教師對大學與教師是「多贏」，但未有具體措施。

聘任單位越重視兼任教師權益，越能提升教學品質 (Edmonson & Fisher, 2003)；論述另一面是，納入《勞基法》保障後，難不續聘不適任兼任教師 (蔡昕璋, 2013)。預設兼任教師「可能」不適任，所以不付予保障，以「學生利益為優先」合理化決策，卻未被檢核是否符合學生利益，在微觀政治中稱為「官僚迷思」(bureaucracy myth, Marshall & Scribner, 1991, p.351)，也顯示兼任教師可能不被信任的景況。

若能給予兼任教師課程發展自主性，對學生與系所發展都是美事 (Watson, 2021)。然，兼任教師工作樣貌受關注的程度僅在新聞，國內外的研究尚少 (Lee, 2020; Nica, 2018)。實務觀察也發現，語言中心通識英文課程的兼任教師面對各校課程規範與學生學習成效呈現，不太彰顯偏好或信念 (例如：不認同考試導向教學的教師遇到課程規範將備考納入，也會盡力配合)，相對專任教師更為無聲。

微觀政治在意組織下個人追求哪些利益 (interest) 而採取對組織管理的回應策略 (Ball, 1987)。大學通識英文課程兼任教師，身處多校多變的場域，接收課程要求，運用策略，引導、說服或利益交換，讓學生配合，完成管理單位的期許，其工作的樣貌值得分析。本研究透過建制俗民誌 (institutional ethnography, IE) (Smith, 1987, 2002) 設計訪談架構，透過微觀政治視角，分析兼任教師每日工作發展出的微觀政治策略。研究問題如下：

- (一) 語言中心的課程規範或教學績效管理策略以何種方式對兼任教師的教學產生影響？
- (二) 兼任教師回應規範與管理採取哪些微觀政治策略？
- (三) 兼任教師回應策略與哪些微觀政治利益相關？

貳、文獻回顧

一、鉅觀政治：通識英文課程仰賴兼任教師

鉅觀政治聚焦於教育制度與組織的建構與形成，而微觀政治着重於政策與組織內成員的脈絡實踐（陳幸仁、莊宗翰，2007；Kelchtermans, 2007），分析微觀政治前須先檢視通識英文課程實施的鉅觀環境。台灣大專院校語言中心（又稱外語中心）通識英文課程教學極仰賴兼任教師（教育部，2021）與通識英文課程成為共通必修及語言中心成立的鉅觀環境相關。

教育部於 1958 年訂定大學共同必修科目規定，科目分為國文、英文、中國現代史等。雖然 1995 年大法官釋憲，裁定「部定共同必修科目」違憲，但隨時間遞嬗，現行通識教育科目主流規劃仍為國文、英文、歷史等共同必修科目，搭配分類選修（梁家祺，2009）。通識英文課程仍是各校唯一的必修外語課程，修課時間持續一年半到兩年（教育部，2021）。

通識英文課程原為各校自主管理，2005 年因教育部教學卓越計畫（現教育部深耕計畫）的推行，與政策發展方向配合。因應教學卓越計畫的呈現學習績效，各校成立語言中心統籌通識英文課程。為追蹤課程實施狀況，通識英文課程設計出現：(1) 程度分級、(2) 使用共同教科書、(3) 依共同課綱進度實施課程與評量等特徵（Haung & Yang, 2021）。

語言中心為許多學校管理通識英文課程、第二外語課程與證照考試課程的單位。通識英文課程開班數多，多數公私立一般大學或技職校院語言中心旗下兼任教師人數都相當多，下表 1 舉公私立一般大學與技職校院通識英文課程規模在 20 班以上學校為例¹，考慮大學以由北而南漸減，選擇以中部為主，北部南部為輔，呈現普遍情況。

大學聘用兼任教師授課，應付開課需求（汪耀文，2021），待生源不足，較易不續聘教師。然而，針對此發展趨勢，教育部（2021）委託英國協會（British Council）對全台 15 所大學調查，指出：「語言中心之教師或職員以兼職為主，專職人員以約聘居多。」（p. 4）並於同一份報告中評論課程以兼職或約聘教師教學，易使教學與行政難以連貫。

¹許多學校把曾兼任過教師資料放在頁面，人數不一定等於正在授課的人數。

表 1

語言中心專/兼任教師數（以十校為例）

學校	管理單位	專任/專案	兼任	英文課程/外文課程
政治大學	外文中心	19	16	5/11
成功大學	外語中心	6	15	6/9
中央大學	語言中心	15	21	3/19
中興大學	語言中心	16	34	14/20
銘傳大學	英語教學中心	24	49	僅負責英語課程
靜宜大學	外語教學中心	7	35	33/2
逢甲大學	外語教學中心	29	52	未區分
東海大學	英語中心	19	49	僅負責英語課程
台中科技大學	語言中心	13	未列出兼任教師資訊，但根據公開兼任教師會議紀錄，推知有一定數量之教師	
朝陽科技大學	語言中心	10	53	44/9

資料來源：整理自各校網頁（檢索日期：2021 年 1 月 27 日）

二、國外大學兼任教師研究：時間困境與課程結構困境

高教單位偏好委託兼任教師授課利益有二：(1) 配合彈性時程，可待確定課程有足夠選修人數再開課（Chen, Hansen, & Lowe, 2021）；(2) 開課成本較低（Nica, 2018）。也因如此，許多兼任教師遇到教學困境。Lee（2019）回顧在美國六所大學兼任授課的狀況，提出兩類困境：(1)時間困境：加退選開放到學期初，才被告知是否開課，壓縮備課時間。(2)課程結構困境：不瞭解系所課程規劃、學生先備知識與本門課整體課規的位置，系所主導教材與共同評量。面對以上困境，兼任教師難以掌控課程設計與教學，系所常無法提供課程設計所需的完整資訊，使之產生缺乏支持的疏離感受（Buch, McCullough, & Tamberelli, 2017），但如因這些困境影響課程教學評量，教師還是得自行承擔無課可上之結果（Lee, 2019），也因此兼任教師為確保修課人數也採取一些策略。根據 Chen、Hansen 與 Lowe（2021）比較美國一所大學兼任教師與專任教師評量學生分數，發現兼任教師對學生評分較高，似乎藉此提高選課率。以上研究顯示，兼任教師需兼顧系所期望，教學上又需被學生喜愛，勢必得有因應策略。

三、國內大學兼任教師研究：專業隔絕與通識課程改革

呼應上述時間困境，Lee（2020）提到通識英文兼任教師因奔波授課，面對另一種困境：專業隔絕（professional isolation），指難參與學校教師專業發展活動與教師社群，顯

示語言中心將兼任教師融入教學社群中，努力仍不足。

張瓊霏（2019）也指出，高教單位課程改革還造成兼任教師額外負擔。他以近年教育部補助通識國文課程革新計畫為例，參與革新者許多為兼任老師。因應計畫，每位學生每學期需撰寫四至六篇書寫，並參與各種引導活動，授課兼任教師未因增加改作業時間增加時薪，反增加工作，但為了持續授課，只能接受變革。

通識英文課程方面，教育部（2015-2019）對通識英文課程提出「多元文化語境之英文學習革新計畫」，強調通識英文課程以非考試取向評量呈現學習成果，參與計畫學校提出方案導向（project-based）評量、任務導向（task-based）評量，當時許多兼任教師配合語言中心（表 1 十校有四校參加過該計畫）執行計畫，進行大幅度課程轉換（徐麗媛，2021；黃淑真，2017），工作量也增加。

以上指出，改革在台灣高教場域也不乏案例，但兼任教師面對各種變化相對無聲，其調和不同場域主管與學生的微觀政治策略樣貌研究討論有限，值得分析。

四、兼任教學之微觀政治：兼任教師策略與利益

（一）通識英文兼任教師策略仍有探究空間

透過微觀政治視角，可深入從學校主管與教師分析以上困境與教師的回應策略。Young 與 Brooks（2004）利用兼任教師政治（part-time politicking, p.129）稱中小學主管與兼任教師間的互動策略，教師採配合（going along）或力求表現（being noticed）兩種策略，讓自己成為排課首選。雖然該研究與本研究授課年齡層與場域有異，但張瓊霏（2019）對大學通識國文兼任教師觀察，也指出「配合」的策略，提出「（兼任教師）會不會也為求生存，『造假』良好的自我形象？」（p. 37），顯示台灣高教場域亦可參考以上兩種策略進行分析。

多數兼任教師對管理單位的要求都會配合（張瓊霏，2019），但有老師力求表現卻也無法分得更多的教學時數²的狀況下，超出規定指標地投入。如：Lee（2020, 2021）觀察大學通識英文兼任教師為克服專業隔絕，成立教師群組，於課後精進自身專業知能，這些額外投入的教學努力顯示僅將兼任教師對管理單位回應策略分成「配合」或「力求表現」以保有工作，解釋不足。另外，大學通識英文兼任教師配合或力求表現的策略大分類下，也因學生程度、各校制度、政策改革等條件而有差異，但實證研究仍少。

（二）教師專業利益（professional interests）與主管利益

² 兼任教師最多僅排六小時課，超時學校需多支付勞保，許多學校避免超時，且全職缺極少。

兼任教師採取不同策略的差異或可從微觀政治教師專業利益歸類加以探究。Kelchtermans 與 Ballet (2002) 分析，為維持其理想教學或工作情況，教師採取回應學校管理的行動，該研究將利益分為五類，將利益定義置入通識英文兼任教師工作脈絡，解釋與舉例如下：

1. 自我利益 (self-interests)：兼任教師自我專業認同 (professional identity) 與社會對其專業認同 (social recognition)，自我對專業定義及他人如何看待其專業。
2. 物質利益 (material interests)：取得或保有教材、資金、工時與排課資源。
3. 組織利益 (organizational interests)：如：取得更多時數或全職職缺。
4. 文化認同利益 (cultural-ideological interests)：達成學校文化規範的價值與自己對「好」的教學的理想。
5. 社交專業利益 (social professional interests)：維持與主管良好關係與留下好印象，以利未來排課。

有關自我利益之研究，Kelchtermans 和 Ballet (2002) 也曾指出實習教師在職場中，尋求穩定工作關鍵自我利益，但以為學生學習著想的專業論述加以掩飾。多數研究多將五項利益一同討論（如：Kelchtermans, 2007），要將利益完全區分是困難的，此分類在解讀上也有不同看法，利益與利益間也有競逐關係（陳幸仁，2008），若不將利益加以區分，可能更難理解其動機與行為差異。

此外，以上利益從主管角度解讀，內涵不同，可能與教師利益產生衝突。例如：校長組織利益是以整個組織的發展朝校長或董事會所期望（Liesbeth & Kelchtermans, 2015）。但相較教師，主管總有較多策略可選，例如：利用權力定義問題與解決方法，合理化自身對兼任教師的偏見並決定是否任用兼任教師（Young & Brooks, 2004），並以「官僚迷思」把決策歸諸考量學生利益（Marshall & Scribner, 1991）。

高教聘用兼任教師多是基於經費考量，但擔憂教學品質難掌控，發展規範管理課程與進行課程變革，取得學生學習成效證明，但對學生學習是否帶來效益，檢視方式卻相當片面（張瓊囊，2019），是否也接近迷思？

（三）微觀政治利益影響策略選擇

延續第二節，利益可用以推論微觀政治策略選擇。Kelchtermans (1996) 解釋自我利益的「自我專業認同」利益與對外展現的道德誠信 (moral integrity) 息息相關，教師為確保自我專業認同與誠信採取策略，維持「好的」教學表現。然不同文化教師應展現何種作為以展現道德誠信，始能獲得社會認同，有許多差異，屬於文化認同利益。文化也對教師「能使用之策略」帶來靈感或侷限（如：教師與學生對話位階）。

過去研究統整儒家文化下教師社會認同有以下特質：(1) 關懷學生 (a caring figure for

students)、(2)擔任表率或人師(mentor)、(3)具犧牲奉獻精神。教師要獲得認可，並不僅是守本分教學，還包含關照、引領學生上進及為教學額外付出不要求物質利益等(Gao, 2008; Wang & Du, 2014)。Fwu 和 Wang (2002) 指出，台灣教師的社會認同深受儒家文化、日本殖民時期與現今國家法規的形塑，教師肩負表率責任與展現關懷學生的特質，這些特質展現也影響教師回應管理要求所採取的策略。

除以上鉅觀文化，組織文化對教師與學生互動也產生影響，張德勝與王采薇(2012)指出，公私立大學教師對學生表現的關懷與支持有差異。私立一般大學學生知覺教師親和遠高於公立一般大學。反映私立一般大學為招生，強調教師對學生的友善與關懷(范熾文、謝月香, 2014)，身在其中的兼任教師必然受影響。誠然，所有教師都追求保住工作，但其他利益是否存在？

參、研究方法

一、微觀政治視角對兼任教師利益與策略分析

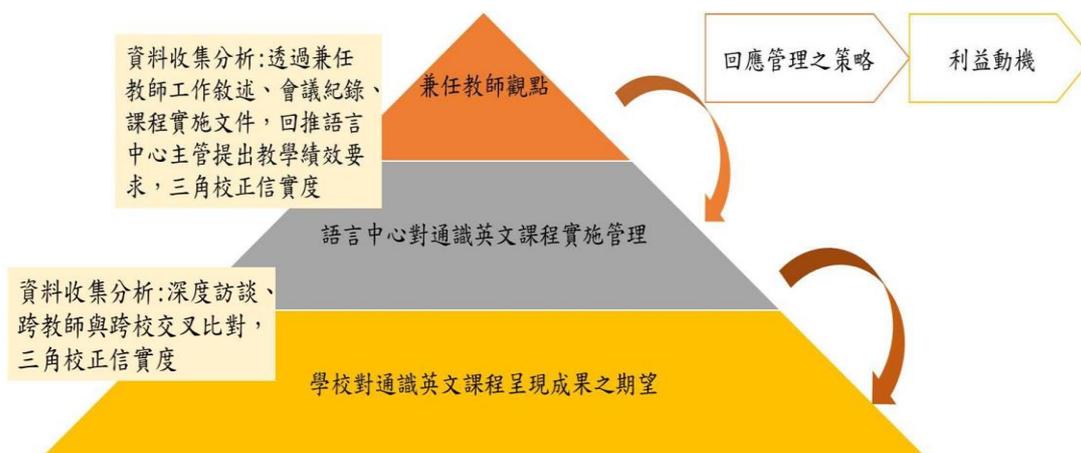
Hoyle (1982) 解釋，微觀政治在意組織與個人為追求或擴展自身利益所採取的策略(strategies)。運用微觀政治視角，本研究分析語言中心主管課程教學利益與兼任教師回應策略發生之脈絡情境。利用 Young 與 Brooks (2004) 提出兩種策略(配合、力求表現)，進一步分析其他策略，並用 Kelchtermans 與 Ballet (2002) 的利益分類，分析策略之動機。

大學語言中心聘用兼任教師者並非由一人決定，而語言中心主管須確保達成教學成效與課程統整。相較其他課程，通識英文課程依循獨立規範，多數學校(特別是私立學校)請授課教師依循共同課綱、使用共同教科書、繳交學生成果及輔導學生參加競賽，部分課程包含協助學生通過畢業門檻(陳彥心、李銘義, 2015)。

本研究第一層分析透過兼任教師工作敘述、會議紀錄、課程實施文件，回推語言中心對兼任教師管理要求；第二層分析兼任教師回應以上要求之策略；第三層分析策略差異之利益動機。研究架構如下圖 1：

圖 1

通識英文兼任教師之微觀政治策略及利益研究架構



二、建制俗民誌設計訪談大綱

「建制」(institution)不是單位或機構,而是「帶有特定功能、發生在多個場域相互協作、交織的複合性關係,如同統治關係中的結點,將多元面向的行動整合到具特定功能的複合體,構成統治關係的一部份(Smith, 2002, p. 43)」。IE 關心組織與人的關係如何透過每日的實際操作而建立,強調透過日常經驗與工作知識(work knowledge),了解個人如何與建制對話。

本研究採取 IE 作為訪談問題設計方法考量有三:(1)通識英文建制相當明確,一個年級開設數十班通識英文課程,為課程統整,需制定課程管理法規。(2)修課成效常透過學生作品與證照考試通過率被開放檢閱與檢討,為符合指標,教師日常教學經驗與體制交融。例如:林昱瑄(2018)利用 IE 解釋大學為追求「教學卓越」,對教師的教學成效進行數字上的計量與劃分,使教師工作受統治文本(text)框限。(3)IE 強調工作描述而非僅限於經驗詮釋(DeVault & McCoy, 2002),利用實際工作反映體制對工作者的影響,並呈現組織成員感受如何受到壓抑的情境脈絡。兼任教師處於相對弱勢,本研究利用 IE 設計訪談大綱並輔助訪談結果分析。

三、研究場域與參與者

本研究主要研究場域為中部一所私立大學語言中心,立意抽樣選取該語言中心 29 名通識英文兼任教師中,年資 5 年以上,曾兼任超過 2 所學校者 6 人。參與者提到其曾兼課的 13 校工作情形,包含課程管理辦法與回應策略。每位參與者都當作研究個案,整個研究設計成多個案研究,進行個案內資料比較與跨個案的比較(Merriam, 1998; Yin, 1989)。

基於研究倫理，避免相關人員被辨識，教師以英文字母表示，曾兼任學校代號編立原則為：公立大學 AU、公立科大 AT、私立大學 BU、私立科大 BT，後方加上數字，背景資料列如下表 2:

表 2

參與者資料表

兼任教師	年資	目前兼任學校數	曾/正兼任學校	訪談日期
教師 A	5	4	AU2、AT1、BU1、BU3	2021/03/05；2021/07/31
教師 B	18	2	BU1、BT1、BT3、BT4、BT5	2021/03/12；2021/07/21
教師 C	5	2	AT2、BU1、BU3、BU4、BT1	2021/02/26；2021/07/16
教師 D	11	3	AT1、BU1、BU2、BT2	2020/10/30；2020/12/25
教師 E	13	2	AU1、AU2、BU1、BT1、BT2	2020/10/23；2021/01/08
教師 F	20	2	BT1、BU1	2020/10/30；2021/01/08

註記：N=6，2 男 4 女，除 C 為兼任助理教授外其餘為兼任講師，均於語言中心教授通識英文課程。

四、資料蒐集與檢核

本研究資料蒐集的方式包括半結構式訪談、參與觀察以及文件分析與研究資料檢核，以下討論各種資料蒐集方式：

(一) 半結構式訪談及訪談大綱

本研究欲深入了解兼任老師各校日常工作與其對教學績效管理的回應。訪談的對象以上述 6 位參與者為主，研究者之一亦為語言中心之通識英文教師，平時參與課程管理事務。研究方向擬訂後，向參與者提出訪談邀約，並請參與者簽屬研究參與之知情同意書。採兩階段半結構式訪談，訪談大綱如表 3。

研究者一對一訪談教師，每次約二小時，徵得同意後錄音，後續對訪談內容有疑問，致電或當面詢問教師。訪談後將錄音內容轉謄為逐字稿，參與者確認後，分析編碼。

表 3

訪談大綱

構念	問題
教學經歷	1. 簡述於研究場域授課經歷。 2. 簡述在其他幾間學校授課經歷。
教學工作	1. 描述各校一日、一週或一學期內教師工作。

2.	描述收到各校共同課綱與課本的回應 (如: 收到共同課綱會做的工作)。
3.	遇到共同課綱與課本在教學上的落差有何因應策略(如: 課本內容無法對應學習目標、課本級數與學生分級無法對應等)?
4.	描述如何在課堂上與學生解釋畢業門檻或是協助準備通過門檻的活動。
5.	輔導學生參加英語文競賽有何策略?
6.	請描述因應各校對課程要求差異的策略?
7.	請描述符合/不符合課程要求的可能情境?

教學以外工作	1. 描述參與各校會議的經驗。
	2. 描述參與教師社群的經驗。
	3. 描述面對各校除教學外的活動(如:參與培訓)。

(二) 焦點觀察

選擇主要研究場域的中心會議 (專任教師參與) 與兼任教師會議 (兼任教師參與) 情境進行焦點觀察, 並比對會議討論情況。將會議觀察寫成筆記, 筆記中包含其他未被訪談的教師對議題的討論與回應, 會議時間介於 2020 年 9 月至 2021 年 6 月。

(三) 文件分析

IE 強調文本是串聯個別行動的網絡, 當體制透過文本知會、協調與管理工作者的活動, 工作者「使用文本」時 (如: 依據會議議程宣達事項或共通課綱備課) 也實踐了文本建制的力量, 使上層建制管理的力量滲透 (DeVault & McCoy, 2002)。管理通識英文課程有許多文件及會議紀錄, 文件持續地被更新實踐, 檢視文件有助於研究者串聯兼任教師的工作方式, 並作為驗證分析結果之對照, 文件收集資料集中於 2020 年 9 月至 2021 年 6 月。

(四) 研究信實度

本研究採用三角校證法建立信實度, 由多方管道取得不同類型的資料, 例如: 訪談、觀察與文件, 驗證取得的資料間是否有不一致的內容。所有訪談文稿會交由參與者確認內容, 如遇研究者不確定的項目, 與參與者再度討論確認意義。選取兩則編碼做為舉證如下表 4。

表 4
三角校證舉例

編碼	訪談	觀察	文件
學校辦理英語文競賽作為質化成果展現，要求教師組織學生參賽	每位參與者皆提到自己如何組織學生參賽及後續是否以何種方法協助學生完成參賽作品	兼任教師會議中，主持人提醒對各班派組參賽的要求	兼任教師會議議程、比賽徵件海報、中心行事曆證實比賽確實每學期舉辦
相較專任教師，兼任教師對中心兼任教師會議議題討論靜默	每位參與者提到自己在校會議中都不會特別表達意見，即使教學遇到困難	兼任教師在研究場域的會議中幾乎不發言	兼任教師會議議程紀錄中，登錄之發表意見者幾乎 100% 是專任教師

(五) 資料分類

本研究資料訪談紀錄代號為 I (Interview)、觀察筆記代號為 O (Observation)、文件分析代號為 T (Text)，並依據當時資料取得的年份日期，加註代號、觀察地點或文件名稱。如：2021 年 1 月 8 日，與 E 教師的深度訪談編號為 I210108/E；O210226/中心兼任教師會議；T210226/中心兼任教師會議紀錄。

肆、研究發現與討論

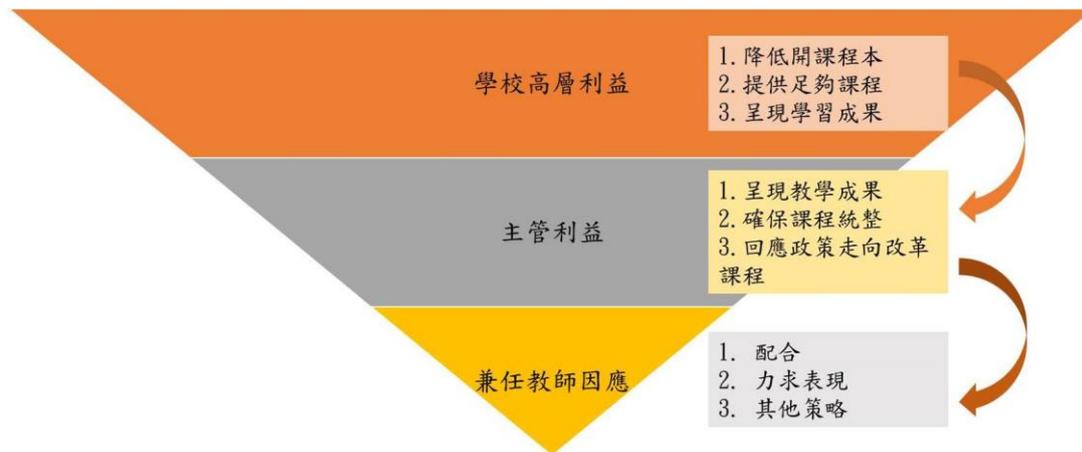
一、主管與兼任教師的微觀政治利益

兼任教師授課對學校有彈性時程 (Chen, Hansen, & Lowe, 2021) 與開課成本較低 (Nica, 2018) 兩種利益，通識英文課程修課人數相較其他課程穩定，兼任授課是考量開課數多，又不希望增加成本選擇。

然而，學校高層不會因課程由多位兼任教師授課，就放鬆對教學成效的管理。特別是私立學校，每年需申請深耕計畫或獎補助計畫，具急迫呈現教學績效需求 (林昱瑄, 2018)。透過會議觀察、文件與參與者的訪談三角校證，通識英文主管利益主要為三：(1) 呈現教學成果、(2) 確保課程統整、(3) 回應政策走向改革課程。因此，學校高層、語言中心主管利益與兼任教師回應策略的關聯如下圖 2。

圖 2

學校高層、主管利益與教師因應策略關聯



語言中心主管為達成利益，提出績效管理策略與檢核方法，教師也針對通識英文主管三種利益，提出不同回應策略，以下闡釋。

(一) 呈現教學成果：質化成果與量化成果的壓力

1. 管理策略：質化成果

(1) 檢核方法：檢視各班學生作品/參加比賽件數

幾乎各語言中心都有質化成果呈現，成果不全是直接的教學成果，而是轉化後用兩種方式呈現：(1)薦送學生參加比賽；(2)繳交學生學習成果檔案。如：BU1 請教師派組參加簡報比賽，BU2 請教師派員參加書評比賽與簡報，BU4 請各班參與話劇比賽，文件與訪談如下：

(109-1 學期)簡報比賽為創新教學成果呈現之一環。**請教師輔導以下班級之學生參與競賽。**

大一：第一級~第三級班級每班各派一組

大二：每位教師派兩組出賽

(T200924/兼任教師會議議程)

語言中心(109-2 學期)各項外語活動如下：**字彙比賽、英文面試比賽**，競賽活動每次 2 分，學期總成績加 2 分。(T210219/AT1 語言中心會議紀錄)

BU2(109-1 學期)剛開學的時候有兩個比賽，一個是**書評比賽**，第二個就是**PBL**(口頭簡報專題)。書評是大家寫了書評，拍影片上傳到決賽網站。(I201225/D)

BU3(109-2 學期)做話劇表演，佔了很多時間，但課還是要上，聽說有些老師整學期都在弄那個，上課就算了。(I210226/C)

有的學校將派組參賽與得獎的教師列表，有的則請教師繳交學生成品並公開展示。檢核除了組數外，也表揚輔導學生得獎的教師，所以是否派組在某些學校（如：AT1、BT1）成為教師表現評分的项目。

中心於期末兼任教師會議時將兼任教師派員參賽數列表，並表揚派員教師。(O210115/兼任教師會議觀察)。

BT1 之前還採取扣點制度，**兼任老師也要算點數**。如果沒有照規定就會被扣，可能影響後續聘任。雖然不知道他們如何管理記點，但之前有幾位老師不被續聘，不曉得是不是這個原因。(I210108/E)

出席中心會議、參加教學研習出席狀況、教學表現及中心重要**業務配合度**(推薦同學)，將作為**優先排課之參考依據**。(T210219/AT2 語言中心會議紀錄)

教師能否呈現質化成果，可能影響管理單位解讀其配合與表現程度，與其社會專業利益有關 (Kelchtermans & Ballet, 2002)。但因為質化成果主管較難一件一件查驗品質，兼任教師了解這項盲點，出現力求表現跟敷衍做做（僅件數達標）的高低落差。

(2)兼任教師回應策略：依學生程度決定投入程度，分數與鼓勵並用

雖然中心未規定程度較高的組要有更好的表現（僅少數中心要求前段組能多一點學生參賽），但多數教師都提到，學生程度是其決定投入程度的重要判斷因素。

高級學生程度比較有想法，口語能力比較好，所以表達比較多。程度低的學生比較習慣講述。**參加比賽上高級的學生比較容易**。(I210226/C)

因比賽準備到發表多需一個月，教師思考投入時間是否得到回報。如果要督促程度較低的學生，需使用更多鼓勵及教材輔助，而分數是最重要的利益交換工具。但分數與鼓勵並用或改變教學，也讓有些老師覺得麻煩，如教師 D 指出，許多老師認為數量達標就好。

project 絕對是要綁分數。前兩週宣導，上週他們想圖，這禮拜我做作業單給他們，讓他們去想主題，回報進度，他們要把文字寫給我，改好再製作。(I201023/E)

在 BU1 期初就講好，簡報要算評量。做簡報每次上課都花半個小時討論，超過上課時間。(I201225/D)

有些老師真的是隨便做，因為我在 BU2 教 B 組，至少是第二等級，**如果我是教第三或第四等級，可能就會不那麼嚴格**。(I201225/D)

英文課程特殊之處在於，學生程度常決定教師投入物質資源多寡，一方面是教學上的考量，認為高階學生需有更好表現，但也可能來自物質利益（特別是投入時間）考量（Kelchtermans & Ballet, 2002）。

2.管理策略：量化成果

(1)檢核方法：考試成績做教學成效指標

相較於質化成果可能敷衍回應，量化成果較直白呈現，許多學校會質量化成果並行採計，除 BU2 與 BU4 語言中心不需管控學生畢業門檻通過率，其他中心因呈報考照數的壓力，需明訂量化成果指標。

BU3 選幾千字的多益單字表，讓老師給學生一學期背完考試。中心還是 focus 在證照。考完通過率會給主任、副院長、院長，主任就寫 mail 給老師，**說學生最好通率是 50—50**。(I210305/A)

AT2 學期初就有一次會議，然後就傳電子郵件跟我們說，要鼓勵學生去考試，算評分的一部分。(I210226/C)

AT1 就是非常的傳統的教法，以**考試為導向**，下學期把學生報名多益正式考試列為**修課成績的百分之二十**，不管是日間部還是進修部。(I201225/D)

通過率差**老師也覺得有壓力**，因為**按照考試成績算期末成績**，覺得**要當掉很多學生**，學生也會抱怨。(I201225/D)

量化成果較難像質化成果只追求達標。面對程度不好的學生，需要花更大耐心循循善誘，以維持其組織與社會專業利益（Kelchtermans & Ballet, 2002）。

(2)兼任教師回應策略：學生程度越不好越仰賴說帖

程度好的學生會要求老師協助準備考試，老師也會配合學生需求，學生取得證照，對老師評價也有助益，但程度不好的學生非常仰賴老師用各種說帖勸誘，如教師 A、D 都有許多說帖，且需不厭其煩說服學生。

AU1 的學生程度比較好，直接跟老師反映，希望上課上跟**畢業門檻有關的**。(I201023/E)

怎樣把不過[門檻]學生 **push 到過**，要**額外努力**。一直說不過還要**花錢**再去補修，上證照班，**耽誤畢業時間又花錢**。(I210305/A)

老師的話術很重要，就是行銷，告訴學生不過[門檻]，你就沒有三十分，你不過[門檻]你就會拿不到畢業證書，製造危機感。(I201225/D)

我就在黑板上寫計畫，寒假一月去考試，三月進教室跟老師報成績，他錢花下去了，花時間報名，才知道該怎麼準備。他才會有恐懼感，那才是真正讀書的時候。他沒有在理我們這些老師，你倒不如把那個他的命運交托給他自己。
(I201225/D)

教師普遍認為帶領程度較低的學生追求量化程度表現不合理，也承認比起教學技巧，程度低的學生更需要說服考照的策略。

在 AT1 六月的時候，我的班通過率是百分之九十八。開會的時候我還被那個語言中心主任褒揚了！(I201225/D)

教師 D 掌握說服策略，帶給其成就感，也帶來自我利益、組織利益與社會專業利益 (Kelchtermans & Ballet, 2002)。

(二) 確保課程統整：對教材落差與評量控制保持沉默

1. 管理策略：掌控課程設計、教材與評量

多數語言中心都規定共同課綱、教材，但這種統整方式遇見時間困境、專業隔絕與課程結構困境，常常產生級數間與班級間落差，僅能說是最低限度表面統整。統整檢核方法：(1)控制部分評量方式、(2)問卷調查，也有兩者並行。

幾乎我待過的學校都有共通教材跟會考，BU4 可以自選教材，但還是有會考。
(I210226/C)

AT1 有固定共同教材、共同考試，一定要照那個走。(I201225/D)

大一英文請各授課老師依語言中心的 excel 統一評分標準之比重計算學期成績；成績計算錯誤將影響專任教師之評鑑或兼任老師續聘。(T210219/AT1 語言中心會議紀錄)

期中期末考課本教材佔總分 75 分(聽力 25 分，閱讀 50 分，約 40 題)，單字文法佔總分 25 分(25 題)(T210219/AT1 語言中心會議紀錄)

BT1 期末有會考，發問卷給學生，問有沒有達到指標。(I201023/E)

2. 兼任教師回應策略：面對時間困境、專業隔絕與課程結構困境，保持沉默

因為共同評量，教師如不依共通教材上課，會被學生抱怨。但同時要進行共同評量

與質化成果檢驗，常面臨趕課壓力，加上時間困境 (Lee, 2019) 與專業隔絕 (Lee, 2020)，如教師 A 與 D 指出，兼任教師很少個別反應問題或困難，主管也無從得知統整落差。

大一英文主教材用書為 *Effective Communication*，補充教材為 *New TOEIC 單字片語寶典*。(T210219/AT1 語言中心會議紀錄)

請確實遵照大一英文評分標準，切勿自行加分；如有任何困難請於會議中提出或向中心反映，勿自行調整課程授課進度。(T200911/AT1 語言中心會議紀錄)

本來期初要辦 meeting、workshop，因疫情取消，AT1 沒有去參加任何的會議。有的學校甚至沒有開會，所以也不會反應。(I210226/C)

BU2 今年放假兩週，不是只有上課本就好，還有 PBL 成果呈現。但現在沒辦法反應，可能要等到期末開會。(I201225/D)

另一個因統整產生的問題來自於課程結構困境 (Lee, 2019)：兼任教師多無法參與教材遴選，常不知道教材中選原因，教材與課程大綱教學取向可能不相符，也不能更換。

AT2 每一年都換，教材內容也相當多，忙著上完。(I210226/C)

BU3 課本選的不有趣，但他們比較沒在開會，也沒問我們。(I210226/C)

BT1 規定大二中級要做簡報，大一要做職場自我介紹，可是課本沒有簡報這個章節。幾個級數還不是同一系列的書，接不起來。(I201023/E)

BT1 主要使用之教科書內容沒有直接與簡報技巧相關的內容。(T201225/BT1 教科書)

多數兼任教師因專業隔絕 (Lee, 2020)，都自己想辦法，有機會與其他兼任教師聯繫的教師會互相詢問，找其他補充教材以達到要求。

幾乎沒有跟其他老師私下討論，遇到困難都是自己悶頭做。(I210305/C)

D 老師在 BT2 參加多元弄很多東西!就會問他「你們怎麼做?」,不然全無頭緒。(I201023/E)

此處與配合 (Young & Brooks, 2004) 看似相近，但實質有異的策略——保持沉默，意味：不一定完全照做，但也不公開提出意見，遇到問題自己想辦法，或私下詢問有交情的教師。

(三) 回應政策走向改革課程：一校或多校大翻轉

1. 管理策略：政策或主管決定課程，改革常瞬間發生

語言中心時常主任一換，通識英文課程規劃就改變，兼任老師多在很短時間要想辦法適應新課程變化。如恰好出現跨校性課程改革計畫，教師會一次面臨多校變革，還可能沒有資源協助。

不同主任一定作風不一樣，可是因為 BU4 資深老師多，還是會延續一些傳統。
(I210226/C)

BU2 因為換主任了，今年全部換書，課程設計全換，連考試都不是多益。算是主任自己的想法。全部換掉，大刀闊斧。(I201225/D)

BU2 108 學年教科書與 109 學年不同。(T201225/BU2 教科書名單比對)

BU2 新的考試有叫我們去上課，那是校外的一個機構辦活動，別人也會去參加，所以已經連續兩次都沒報名上。(I201225/D)

以上解釋課程結構困境中兼任教師不了解課程走向變化 (Lee, 2019) 的問題根源。通識英文課程教學成效現因「2030 雙語國家政策發展藍圖」(行政院, 2018) 與「大專校院學生雙語化學習計畫」(教育部, 2021) 受注目，可能因鉅觀政策走向、高層要求或主管個人信念，瞬間改變課程走向，也難有配套協助教師措施。

2. 兼任教師回應策略：配合變革，而非參與變革

為呈現課程改革成果，除了學生作品，中心也請兼任教師繳交教案，但進行額外工作的兼任教師，並未分享足以支持其繼續參與的利益，反而損害時間的物質利益 (Kelchtermans & Ballet, 2002)。

AU2 期末問老師，可以提供教案給大家嗎？雖然有補貼錢，但實在太累而且都是很沉重的主題，所以我一年後就離開。(I210108/E)

以上是一校變化，但如文獻回顧，教育部曾補助「多元文化語境之英語課程革新計畫」，進行通識英文課程多校大規模變革，各校催促教師提出任務專案導向評量策略，跨校兼任老師面臨多校同時課程變革的衝擊。

AU2 為了多元計畫很辛苦，要找性別、人權相關議題編教材。課程大翻轉改變。(I201023/E)

多元後來流行，別的學校初階或者比初階更下面，他們也是在做多元。

(I201023/E)

經歷一年，好不容易適應後，教育部並未提出延續多元計畫的新計畫，加以「2030雙語國家政策發展藍圖」(行政院，2018)公布，部分學校課程又回到考試導向，教師無奈地總結：

我其實是喜歡多元的，但現在顯然好像又有點回歸到了考試多益。(I201023/E)

多元之後可以發現很多學校現在都是一部分 project-based，一部分考試。

(I210312/E)

以上指出，通識英文課程評量常因主管(不一定僅有主任，還包含語言政策決策者)的個人偏好，兩端中擺盪，若政策壓縮原來的課程設計已經適應，新年度政策不確定是否延續，則是二度壓縮。兼任教師身處改革變化，看得到極端，卻沒有太多選擇權，只是配合，不是參與改革(張瓊雲，2019)。

二、兼任老師配合或力求表現的差異：其他策略與利益

分析兼任教師回應策略，Young 與 Brooks (2004) 提出兼任教師為保有工作，而配合及/或力求表現。然而，多數教師僅止於做到配合，也有不少兼任教師力求表現，訪談中教師 B、C、D、E 就常常採取力求表現策略。

這次在[BU1]第四級的班簡報得獎，表現比[其他老師教的]第三級好，不枉費花這麼多時間協助他們。(I201225/D)

AU2 裡面有一些老老師在裡面做很久了，課程改革都叫不動。都是年輕老師跟兼任老師比較投入。(I210108/E)

分享多元教案時，主任問比我更資深的老師說：「老師要不要分享一下？」，他說：「喔！我沒有什麼好分享的。」就會想說，你們教的比我久，你還沒有東西出來！(I210108/E)

如 E 老師指出，配合投入變革是兼任教師處於不安定的工作狀態下沒有選擇權的處境，資深專任教師就算不完全配合也不影響工作，但兼任教師必須至少要做到態度上全力，更進一步最好要力求表現、率先呼應(如：分享教案)。

第二點與 Young 與 Brooks (2004) 研究相異之處在於，中小學兼任教師有機會向主管表示自己的想法或溝通課程安排，再選擇配合，大學兼任教師相對更寂靜無聲，傾向「保持沉默」。另，教師常提到自己在意是否添麻煩，所以不會與主管討價還價。

我盡量避免造成學校困擾，也盡量避免造成自己的困擾。(I210305/A)

「困擾」解釋兼任教師對發表意見可能結果已有預設：打壞與主管間的社交專業利益 (Kelchtermans & Ballet, 2002)。教師認為多次發言，無論是贊同或反對主管，都可能被視為麻煩分子，本研究稱之為「不扯後腿」。因兼任教師傾向保持沉默，共同課綱與教材實施間的差異未能被傳達，使課程實施統整可能流於表面。

將配合、力求表現、保持沉默以及不扯後腿之策略搭配情境條件，統整如下表 5。

表 5

主管利益與兼任教師因應之策略

主管		兼任教師		
利益	管理策略	檢核方法	情境條件	回應策略
呈現教學成果	教師提出 質化成果	繳交學生 作品/參加 比賽(檢視 件數)	1. 學生程度佳	1. 帶領學生參賽(配合) 2. 參賽綁總評量(配合與力求表現)
			2. 學生程度不佳	1. 派出組數達標就好(低標配合) 2. 說服學生並設計輔助教材，花更多心思協助參賽(力求表現) 3. 參賽綁總評量(低標配合與力求表現)
	教師提出 量化成果	檢核考試 通過率	1. 學生程度佳	學生提出準備考試需求，教師多會回應(配合)
			2. 學生程度不佳	1. 考試綁總評量(配合中心規定) 2. 利用話術提高學生危機意識(力求表現) 3. 設計進度鼓勵學生應考(力求表現)
確保課程統整	使用共通 課綱與教 材	辦理共通 考試	1. 教材無法反應教師的理想課程設計 2. 為呈現其他教學成果，使進度受影響	保持沉默：遇到窒礙難行之處不會向中心反應，自己解決或問其他兼任老師
回應政策走向改革課程	變更教材 與評量方 式	繳交學生 作品/參加 比賽/教師 教案	教材、評量與教學取向受改革規範	1. 根據要求做最低變動(配合) 2. 全心投入改革(力求表現) 3. 保持沉默：遇到窒礙難行之處不會向中心反應，自己解決或問其他兼任老師 4. 不扯後腿：協調學生與主管間因改革的衝突

三、社會專業利益、文化認同利益與自我專業利益

誠如 Blase (1989) 指出，無論採取積極或消極策略，兼任教師的回應都反映出脆弱地位與陷於不公平、不切實際的管理下的處境。研究發現，透過力求表現累積的信任，可能因為換主管就歸零。

BT4 新主任跟我不熟，以前主任很熟，會知道英檢考試訊息傳達錯是有原因，後來新主任約談我，就以沒有本職為由把我 fire。(I210312/B)

在缺乏安全感又多變的工作環境，教師採取策略若完全只依保有工作，也是不可預期的，那力求表現與何種利益相關？依據 Kelchtermans 與 Ballet (2002) 教師專業利益分類，本研究發現兼任教師採取策略來自社交專業利益、自我專業認同利益與文化認同利益動機，比例上以自我專業認同利益最多。

(一) 社交專業利益：與主管維持友好關係

1. 保持沉默，各憑本事

兼任老師更常採取的策略是「保持沉默」，保持沉默不是完全配合，在難以查驗的項目上，不一定完全依照要求，但也不會公開提出意見或反對，遇到問題自己想辦法。舉例來說，相對專任教師在會議中的發聲，兼任教師對評量方式變化與比賽主題不發表意見居多。

事件一

因應 2030 雙語國家計畫，教師須培育學生因應職場需求的語言能力，請教師鼓勵學生參與夜間英文證照班。(T200916/中心會議議程/T200925/中心兼任教師會議議程)

在開會當天，一位外籍教師對此條提出相當大的反彈，指出利用多益作為畢業門檻，不符合學生學習需求，提到過去對學生進行調查，學生希望學習日常生活應用英語。(O200916/中心會議)

兼任教師會議上並無教師對此條進行延伸討論。(O200925/中心兼任教師會議)

事件二

中心主任臨時動議：因應校慶活動，下學期比賽主題將與校慶相關，最好呈現正面的樣貌。外籍教師對為何一定要是「正面」提出很多異議，認為應該要開放多一點呈現面向。(T210121/中心會議觀察)

兼任教師會議上並無教師對此條進行延伸討論。(O210225/中心兼任教師會議)

針對同一比賽，也有兼任教師訪談中私下提出，覺得時程太趕，但都是自己想办法解決，未向主管反映。

就是我們常常說見招拆招，各憑本事。(I210305/A)

待過很多學校，幾乎所有兼任老師都是乖乖把要求作完。(I210226/C)

教師們都很清楚，自己不要成為會議中「添麻煩」的人，唯一少數會對課程設計提出建言，是其認為與學生學習攸關。顯示教師展現基於道德專業判斷 (Ball, 1987) 可能是打破沉默的唯一因素。

唯一一次我們提出一個 proposal，希望 BU2 準備多益課程增加聽力比重，不過中心覺得還是閱讀要比聽力多。他們不接受的可能原因是因為 lab 不夠。(I210305/A)

教師還會為主管找出其不得不如此的理由，盡可能透過保持沉默，維持其與中心的社會專業利益 (Kelchtermans & Ballet, 2002)。

2. 不扯後腿，降低抗議

若保持沉默是與主管之間消極應對策略，一體兩面的積極策略是替主管舒緩學生間衝突，降低學生抗議可能性。如：課程變革增加對學生的要求，面對學生抱怨，教師多會主動替主管緩頰。

譬如我不喜歡證照這個規定，我也不會扯學校後腿。會跟學生溝通。(I210310/B)

我看到 BU1 中心很傷腦筋沒有績效、沒有作品，如果我是中心的話，我一定希望老師願意幫忙，多花一點時間跟學生溝通，一定可以交出不錯的作品。(I201030/D)

教師協助主管，讓學生對學校採取措施持正面看法，減少學生直接找管理單位抱怨的機會。不扯後腿，進一步去思考主管的想法，也可維持社會專業利益 (Kelchtermans & Ballet, 2002)。

(二) 文化認同利益：學校對學生普遍友善/儒家文化下教師形象

Kelchtermans 與 Ballet (2002) 將文化認同利益歸屬於是否服膺或反抗一校的學校文化，研究發現許多老師都提到大學對學生都普遍友善，也因此教師不斷提醒自己要維持友善態度。

現在的學校都對學生很 nice，特別是私校，鼓勵居多。(I210226/C)

對學生友善的校園文化，強化教師表現儒家文化「關懷」的形象。策略有三，前兩個策略特別用於程度不佳的學生。

1. 展現學生的關懷，提高出席率

許多老師提到，私立學校學生表現出許多學習動機不足的行為，但教師也不能對學生擺臉色，碰到學生學習態度不佳，改用關懷的懷柔方式，吸引學生至少到課。

老師都是希望學生能夠得到東西。每次上課都要不厭其煩 double check，double say again，confirm again。(I210305/A)

學生有問題有狀況，我會說下課之後留下來一下。(I210312/B)

BT5 學生上課在睡，但我不當著大家的面唸，私底下關心，他們會覺得老師有關照我。(I210312/B)

選用關懷策略與儒家文化的教師形象有關 (Fwu & Wang, 2002)，教師給予關懷或可看作是班級經營的一種策略，穩定班級也可維持主管對其信任，增加其社會專業利益。

2. 發掘學生擅長面向，協助找到成就感

成就感不完全來自於考試成績，對於程度不佳的學生，教師會鼓勵學生，不要恐懼學習，期盼程度較低的學生至少做到：出席、主動學習跟投入專題製作。學生因為製作專題找到學習動力，給予教師額外努力的動機。

還是用鼓勵的方式，講一些正面的，分數不能代表你的整體，或許你對其他方面是很有想法、天份。(I210226/C)

他不知道老師講的是哪個字，可是他會盯著你，把故事聽完。原來這個時候我才是英文老師，還是說故事老師。(I201030/D)

不是每個人英文程度都可以考試得高分，可是他因為這個這堂課發光發亮，找出了他喜歡的方向、興趣、嗜好。(I201030/D)

因為低階的同學，考試真的就是不在行，後來換成多元，我覺得多元真的是適合中階或初階的小孩。(I201023/E)

身為學科教師，確實需要督促學生在科目表現上精進，但從訪談中可以看到教師對程度差的學生多保持體諒與鼓勵態度，符合目前學校文化普遍對學生友善的氛圍。

3.說服自己即使僅有少數學生有成功機會，也要盡責督促

許多老師提到，針對英語程度較高的學生的表現與態度會特別要求。教師了解其對學生的態度可能影響教學評鑑，所以督促學生奮發策略，可能吃力不討好，招致反感，降低教學評鑑分數。Kelchtermans 與 Ballet (2002) 指出，教師採取專業行動，不可避免地將自己處於險境，因此決定常不僅是技術或規則判斷，而常有道德意涵 (Ball, 1987)。

我很認真上是因為五十個人，大概有五到十個人是非常認真，我們有責任義務要幫他們。(I210226/C)

如果明明有能力，但是因為別的同学那麼懶散，他也不要做，看到這種學生，我就覺得可以規範一下。(I201030/D)

學生讓他隨便做的話，他就以為這樣就可以了，身為老師，這種態度不 ok。(I201225/D)

[在 BU2]為了做 PBL 討論到五點半，影響到是我下課的時間，還好我晚上沒有課，可以跟他耗到那麼久，其他人都走光了。(I201225/D)

教師本可以讓學生「輕鬆過」，但寧可自己多費心費時損害物質利益，額外奉獻，督促學生，貼近儒家文化常用「蠟燭」與「蠶」作為教師形象比喻 (Gao, 2008)。

(三) 自我專業認同利益：符合自我專業認同

1.彈性面對校際學生文化與課程變化，調整認同分裂，使自己成長

許多專任教師感到頭痛的課程改革，對於時常面對各校變革的兼任教師來說，反展現其專業彈性。兼任教師跨校授課，每校要求與作法都有差距，但多數力求表現教師能正面面對差異。課程改革時，也能用較彈性的態度面對挑戰。

[在 BU2 和 BT2]兩個學校風格差很多，就覺得人格分裂。如果固定一個方式的話，就會待在自己舒適圈。很多變化，反而會逼迫自己成長。(I201225/D)

[在 AU2]做多元，課程主題都要跟霸凌、平權有關。十八歲的孩子，要去引導他心理有感動很不容易!(I210108/E)

因為會覺得說，跟以前別的學校玩法不一樣，比較有挑戰。(I210108/E)

兼任教師遇到最具體的難題是：協調教材、課程與學生學習目標落差。利用自己教學技巧補足：(1)教材與學生基礎知識落差、(2)教學成果要求與學生興趣落差、(3)教學題

材與學生意識落差。

課本選的不有趣，我們也沒有特別去說什麼，就是自己加其他東西進來，時事也好，或是其他學校學生也覺得有趣的活動。(I210226/C)

BU2 之前這本書太偏學術，跟學生距離太遠，用了好幾年，能撐那麼多年我們也真的很厲害。(I201225/D)

BT1 人文學院中級班做簡報比賽，他們對簡報沒有概念，也沒興趣，過程一言難盡。(I210108/E)

AU2 的做法是文本給你，老師自己去推多元，自己去想辦法。這些議題都很大，要引導學生誕生成品，中間過程很痛苦。我整個就卯起來做，投入在裡面。(I210108/E)

當教師自己發現自己可以做得比完全不想變更的教師更好時，他感受到自己面對挑戰的韌性與成就感，符合自我專業認同 (Kelchtermans & Ballet, 2002)。

2. 接受學生能力下滑事實，變化教學，與時俱進

另有教師提到，因為多校奔波，接觸各種不同背景的學生，使其與僅待在一校的專任教師對學生的變化更有感觸，跟隨學生變化，是保有教學活力的方法。

每校大一英文能力都下降很多，因為我們待比較多的地方，如果只在一個學校的話，可能感覺不出來。(I201225/D)

教學就是這樣，一樣的東西教了這麼久，沒有人理我們，有的東西更吸引學生，要怎麼樣吸引他們上課或學習，譬如說達到畢業門檻。(I201225/D)

教師認為與學生的情況與變化讓教學與時俱進才是專業，因此鞭策自己。這種精益求精的精神，在許多中學代理老師的案例中也可看到 (徐慧玲, 2015)，不遜於專任教師。

3. 透過自省，調整評量標準，讓學生更易理解教學內容

教師認為協助學生解決學習困境與符合學生的需求改善教學，展現自己的專業。

我一直以來不崇尚考試，教考試導向的課違反我自己的信念。但學生需要協助，還是要把課程設計成考試導向。(I210226/C)

如果學生的成品與我的期待差很多的話，就一定要修正自己教的方式，自己後來發明出一個 SOP 流程，是因為學生寫作業寫錯了。(I201030/D)

除了規範的範圍內，讓學生可以完成規定該做的，我還會再多打一個檔案讓他們更容易了解文本。(I201023/E)

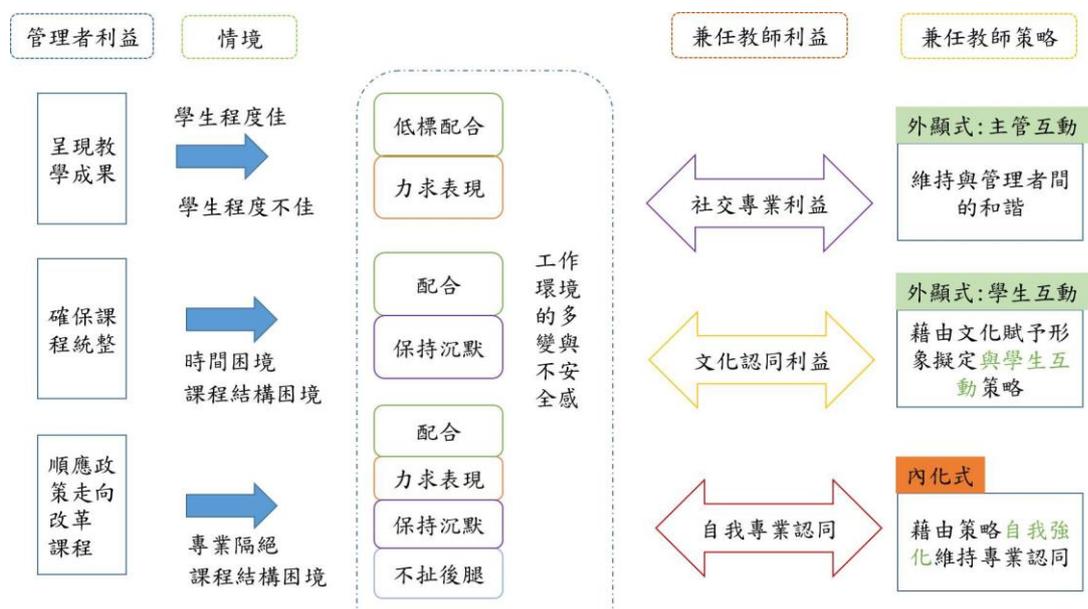
質化專題導向檢驗學習成果，若缺少恰當引導，容易發生教師期望與學生表現落差，教師表示彌補落差不只是鞭策學生，也要自省與改變教學方式，才符合自己認定的專業，反映自我專業利益 (Kelchtermans & Ballet, 2002)。

(四) 討論：社交專業利益、文化利益以及自我專業認同利益與策略之關係

兼任教師因專業隔絕通常不會在變革中主動參與討論，短時間內想出回應方式，本研究發現與 Lee (2019) 回顧之教學經驗類似，兼任老師處於變革決策圈外，常面對時間困境與課程結構困境。社交專業利益解釋保持沉默策略的動機，而文化認同利益塑造與學生溝通技巧、班級經營及教學輔導的策略。在訪談中自我專業認同利益常被教師主動強調，而文化認同利益則在教師描述與學生間互動可看出。相對對於社交專業利益係應對主管，文化認同利益係應對學生，自我專業認同利益對教師的影響是內化的，在變化極大的工作環境中輔助其自我強化。將策略、利益搭配表 5 脈絡情境，統整如下圖 3。

圖 3

管理者與兼任教師策略、利益與脈絡情境



根據表 5 策略出現之順序與圖 3 情境，將社交專業利益、文化認同利益與自我專業認同利益與細部策略統整如下表 6。

表 6

兼任教師利益與策略對應

利益	策略分類	細部策略
社交專業利益：與主管維持友好關係	保持沉默	保持沉默，各憑本事
		不扯後腿，降低抗議
文化認同利益：學校對學生普遍友善/儒家文化下教師形象	力求表現	展現學生的關懷，提高出席率
		發掘學生擅長面向，協助找到成就感
		說服自己即使僅有少數學生有成功機會，也要盡責督促
自我專業認同利益：符合自我專業認同	力求表現	彈性面對校際學生文化與課程變化，調整認同分裂，使自己成長
		接受學生能力下滑事實，變化教學，與時俱進
		透過自省，調整評量標準，讓學生更易理解教學內容

伍、結論與建議

一、結論

本研究呈現語言中心主管第一個利益是透過質量化作品，讓兼任教師呈現教學成果。第二利益是維持課程統整，採統整教材與評量策略，兼任教師僅掌握一部分課程評量。第三是回應政策的課程革新，但主管很少解釋變革或主動開啟對話協商。

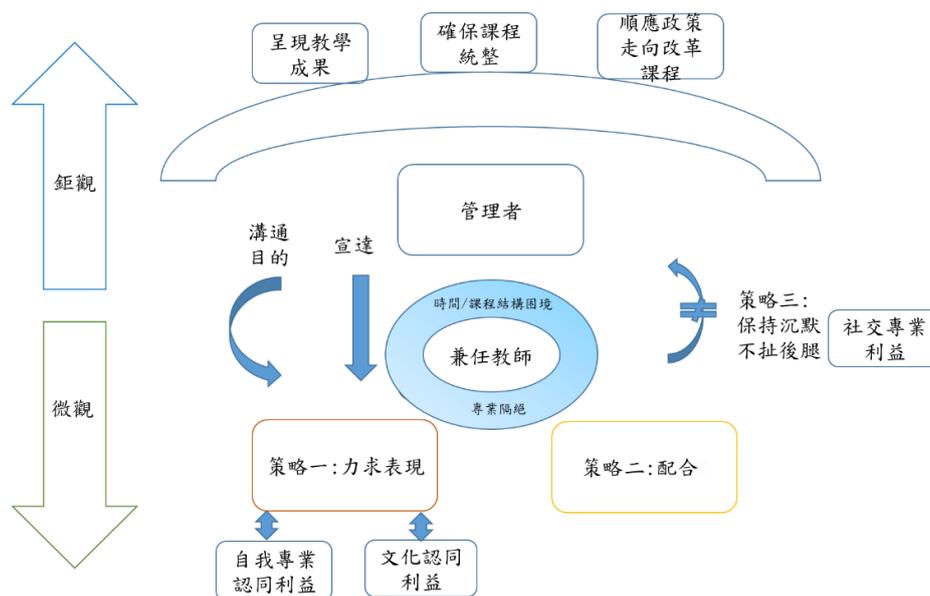
第二點結論，面對困境，多數兼任教師配合要求，但有教師僅是達標，有的卻力求表現，本研究發現自我專業認同與文化認同利益有關。多數兼任教師與主管的意見衝突傾向保持沉默，告誡自己不可扯後腿，有困難也不會反映。

第三點結論，兼任教師採取為社交專業利益與文化認同利益所採取之策略係考量主管利益與教學環境文化期待之選擇，表現於與主管和學生之互動方式。而自我專業認同利益促使其力求表現，輔助其在變化極大的工作環境中自我強化。

研究總結，將主管、兼任教師與採取策略與利益，置入脈絡如下圖 4。本研究發現兼任教師的策略與過去研究不同處有：(1)顯現三種利益內涵；(2)以自我專業認同為多，佔逐字稿 60%；(3)呈現過去文獻較少呈現的文化認同利益特徵。

圖 4

管理者與教師策略與利益微觀政治脈絡



二、建議

建議與第一點結論相關，本研究發現主管是否溝通教學成效期待，影響教學品質與統整甚多。主管須做到不區分兼任與專任並溝通教學期望，使兼任教師成為教學助力。然而研究發現 BU2 語言中心主任是極少數會議中明確表達課程變更目的、教科書變更理由與成果期望的主管，其與老師溝通教學期望，使堅持自我專業利益的兼任教師能理解變革，較願意協助達成教學成效。課程管理方面，建議主管，開啟溝通，就算無法改變高層要求，改善兼任教師認為教學單位對其專業教缺乏尊重且感到疏離感，發揮教學能量。

針對兼任教師端建議，因專業隔絕，教師鮮少形成團體。訪談中僅一位教師加入全國私校產業工會，教師授課之學校亦未成立各校大學教師聯盟。如分析所述，多數教師保持不要製造麻煩的態度，使團體較難形成。加入工會之教師提及工會對無本職兼任教師於 2017 年大學不續聘時，以工會名義將該師納保，故團體之存在，關鍵時刻確能提供保障。未來如有更多教師願意加入工會或聯盟，或能據理向行政單位保障其專業。

致謝

感謝科技部「大學通識英文課程教師專業的緊箍咒：建制俗民制取向」(MOST 110-2410-H-194-080)經費補助以及所有參與者提供寶貴經驗與資料，也感謝計畫助理凌俊、詩庭、婷瑜協助。最後，感謝國立中正大學教育學研究所陳幸仁教授、兩位匿名審查者給予專業評論意見，使本文更臻完善。

參考文獻

一、中文部分

行政院 (2018)。2030 雙語國家政策發展藍圖。

吳珮瑜、施登堯 (2015)。少子化現象對學校的影響－從教師兼任行政人員視角出發。臺灣教育評論月刊，4(11)，221-237。

宋小海 (2017年5月26日)。淡江爭議未解，交大兼任教師再遭砍，高教工會怒上教育部。焦點事件。https://www.eventsinfocus.org/news/1802

汪耀文 (2021)。誰是「兼任教師」！？－併論「兼課」之釋義與辨析。學校行政，131，90-105。

林昱瑄 (2018)。追求教學卓越？台灣高教的表現管理建制研究。台灣社會學，35，59-107。

許麗媛 (2021)。大學英語課室中的文化課程：以教育部英文課程革新計劃為例。東吳外語學報，50，13-34。

陳幸仁 (2016)。國小校長推動特色學校之歷程：微觀政治領導矩陣之探究。教育學報，44 (1)，79-102。

陳幸仁、莊宗翰 (2007)。教育政治學學科發展之初探。教育研究月刊，162，36-45。

陳彥心、李銘義 (2015)。教師和產業界人士對英語畢業門檻的觀點以一所科技大學為例。教育行政論壇，7(1)，74-94。

張家瑀 (2017年3月19日)。淡大賺1.8億排課不怕成本，退聘兼任師「系所」決定的。上報快訊。https://www.upmedia.mg/news_info.php?SerialNo=13955

張瓊雲 (2019)。大學兼任國文講師的教師圖像。嘉大教育研究學刊，43，33-50。

梁家祺 (2009)。台灣公私立大學通識教育課程規劃現況分析。通識教育與跨域研究，7，79-92。

教育部 (2019年7月17日)。大專兼任教師權益在教師法體系進行規範是多贏的選項。https://depart.moe.edu.tw/ED4200/News_Content.aspx?n=82C0377ABB8CBDE3&s=D3DE533484DB577A

- 教育部 (2021)。兼任教師數 (目前僅更新至 109 學年)。
<https://udb.moe.edu.tw/DetailReportList/%E6%95%99%E8%81%B7%E9%A1%9E/StatPartTimeTeacher/Index>
- 教育部 (2021)。大專校院學生雙語化學習計畫。
- 黃淑真 (主編) (2017)。教英文、跨文化：大學英文課裡的多元文化教學。政大出版社。
- 蔡昕璋 (2013)。大學兼任教師「教學不適任」評鑑方式之芻議。臺灣教育評論月刊，2(12)，109-111。

二、西文部分

- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Methuen.
- Blase, J. (ed.) (1991) *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. SAGE.
- Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. Cassell.
- Buch, K., McCullough, H., & Tamberelli, L. (2017). Understanding and responding to the unique needs and challenges facing adjunct faculty: A longitudinal study. *Int J Educ Res*, 16(10), 27-40.
- Chen, K., Hansen, Z., & Lowe, S. (2021). Why do we inflate grades? The effect of adjunct faculty employment on instructor grading standards. *Journal of Human Resources*, 56(3), 878-921.
- DeVault, M., & McCoy, L. (2002) Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations. In Gubrium, J. and Holstein, J. (Eds.) *Handbook of interview research: Context & method* (pp. 751-776), Sage.
- Edmonson, S., & Fisher, A. (2003). Effective use of adjunct professors in educational leadership. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators (New Orleans, LA, February 21-23, 2003)
- Fwu, B., & Wang, H. (2002). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211-244.
- Gao, X. (2008). Teachers' professional vulnerability and cultural tradition: A Chinese paradox. *Teaching and Teacher Education*, 24, 154-165.
- Huang, S. H., & Yang, L. C. (2020). English for general purposes (EGP) at a Taiwanese university: A mix-methodological analysis of students' perspectives. *Tsing Hua Journal of Educational Research*, 37(1), 41-83. [https://doi:10.6869/THJER.202006_37\(1\).0002](https://doi:10.6869/THJER.202006_37(1).0002)
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
- Kelchtermans, G. (2007). Macropolitics caught up in micropolitics: The case of the policy on quality control in Flanders (Belgium). *Journal of Educational Policy*, 22(4), 471-491. <https://doi:10.1080/02680930701390669>

- Kelchtermans G., & Ballet K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 105-120.
- Lee, H. J. (2019). Time, structure, and teaching as an adjunct. *Teaching Theology & Religion, 22*, 297-301. [https://doi: 10.1111/teth.12508](https://doi.org/10.1111/teth.12508)
- Lee, T. K. (2020). The implementation of online case analyses to trigger collegial EFL part-time faculty's reflection. *Journal of National Pingtung University Education, 4*, 53-103.
- Lee, T. K. (2021). Investigating the influences of lesson study on college EFL adjunct faculty's instruction. *Journal of Teacher Education and Professional Development, 14*(1), 29-62.
- Liesbeth, P. & Kelchtermans, G. (2015). The micropolitics of distributed leadership: Four case studies of school federations. *Educational Management Administration & Leadership, 43*, 1-18.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey Bass.
- Nica, E. (2018). Has the shift to overworked and underpaid adjunct faculty helped education outcomes? *Educational Philosophy and Theory, 50*(3), 213-216, [https://doi:10.1080/00131857.2017.1300026](https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1300026)
- Smith, D. E.(1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. University of Toronto Press.
- Smith, D. E. (2002). Institutional ethnography. In T. May (Ed.) *Qualitative research in action* (pp.17-52). Sage.
- Wang, L., & Du, X. (2014) Chinese teachers' professional identity and beliefs about the teacher-student relationships in an intercultural context. *Front. Educ. China, 9*(3), 429-455. [https://doi:10.3868/s110-003-014-0033-x](https://doi.org/10.3868/s110-003-014-0033-x)
- Walls, J. (2020). (Don't) lean on me: The micropolitics of caring educational leadership. *International Journal of Leadership in Education, 1-25*. Informa UK Limited. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1853246>
- Watson, S. (2021). *Integrating participatory action research with adjunct faculty: Building a new age culture in higher education* (Order No. 28413487). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (2519036596). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/integrating-participatory-action-research-with/docview/2519036596/se-2?accountid=8395>
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Young B., & Brooks M. (2004). Part-time politics: The micropolitical world of part-time teaching. *Educational Management Administration & Leadership, 32*(2), 129-148.

投稿日期：2021 年 10 月 19 日

修正日期：2022 年 02 月 13 日

接受日期：2022 年 03 月 04 日

General English Part-time Instructors' Micropolitical Strategies and Interests

Meng-Wei Mavise Lin

Doctoral Student, Graduate Institute of Education,
National Chung Cheng University

Chih-Cheng Hung

Professor, Center for Teacher Education,
National Chung Cheng University

ABSTRACT

Teaching of General English courses at universities and at universities of science and technology in Taiwan relies heavily on part-time instructors. The strategies undertaken by part-time instructors of General English in response to course management regulations affect their teaching practice. The study participants were six part-time General English instructors teaching at 13 university language centers. This study applied the institutional ethnography approach to designing interview guidelines and analyzed the interaction strategies applied by the instructors in response to the language centers' requirements from the micropolitics perspective. The following was discovered: 1) Most of the educators "went along" with distinct requirements, whereas some chose to "be noticed" and used strategies, such as sales talk or quid pro quo negotiation, to improve student outcomes. (2) The part-time instructors tended to "keep silent" and were careful to "not cause any trouble" even when they found the requirements to be unrealistic. 3) The "being noticed" strategy was associated with cultural-ideological and professional identity interests. Cultural-ideological interests influence the instructor–student interactions, class management, and tutoring strategies. Professional identity interests enable them to think positively and help students in alternative ways when they encounter a frequent change in the teaching context.

Keywords: part-time instructor, General English, teacher's professional interest's, institutional ethnography, micropolitics

