

# 研習 資訊



雙月刊  
二十二卷六期

本期主題：師資教育回顧與前瞻



VOLUME 22 NUMBER 6  
December 15, 2005

## 國立教育研究院籌備處

地址：台北縣三峽鎮三樹路二號  
電話：02-86711151  
網址：<http://www.naer.edu.tw>  
電子信箱：[press@mail.naer.edu.tw](mailto:press@mail.naer.edu.tw)

GPN：2004000011  
定價：新台幣 80 元

第二十二卷 第六期

師資教育回顧與前瞻

國立教育研究院籌備處 出版



INSERVICE EDUCATION BULLETIN

國立教育研究院籌備處 印行

中華民國九十四年十二月十五日 出版

# 研習 資訊



雙月刊  
二十二卷六期

本期主題：師資教育回顧與前瞻

## 目錄

### ● ● 師苑鐸聲

1 論我國師資教育的走向 ..... 何福田

### ● ● 專論

- 8 「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試」之現況與展望 ..... 陳清溪、勞賢賢
- 14 培育優秀的國小老師：國小校長的看法 ..... 林明地
- 23 師資培育發展的困境與突破 ..... 吳清山
- 30 我國師資培育制度的回顧與前瞻 ..... 張德銳、丁一顧
- 37 我國師資培育的困境與突破 ..... 吳武典
- 47 建構知識社會的師培新圖像 ..... 王順平

### ● ● 課程與教學

- 53 「一綱多本」你選哪一本？——從「教材自主」權談起 ..... 吳月鈴
- 57 由自我調整學習理論探討教師之教學輔導策略 ..... 巫博瀚
- 66 學校本位課程發展的實際困境與未來展望 ..... 廖英秋
- 72 從合作學習探究九年一貫課程教學的變革 ..... 卓鴻賓

### ● ● 教育與發展

- 79 師資培育班級經營線上課程之情境模擬式設計與考量 ..... 賴志豐、張瓊穗
- 89 建立良好學校社區關係的最佳前鋒～教師 ..... 林佳靜
- 95 「研習資訊雙月刊」公告

>> 本期全文內容已登載於本處網站，歡迎上網瀏覽 <<



94.09.29.第1517期94年度教育部暨部屬機關學校主辦總務工作研習會(營繕工程)經驗交流。(吳雅玲攝影)



94.10.25.教育部蒞處進行94年管制考核業務查證，工作小組審閱各項計畫資料。(劉君毅攝影)



94.10.18.第1603期私立學校教職員退撫、資遣作業實務研習班學員報到情形。(余達德攝影)



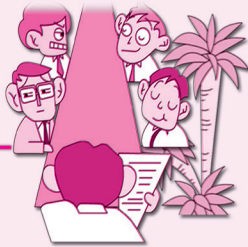
94.08.26.第1565期外籍英語教師職前訓練研習班結業典禮。(吳雅玲攝影)

### 編·輯·室·報·告

- 一、本刊各專欄徵稿：
  - (一)專論：每期主題 (二)課程與教學 (三)教育與發展 (四)師苑交流道 (五)實務百寶箱 (六)校園巡禮
- 二、歡迎各界踴躍投稿(可附照片)，來稿之注意事項：
  - (一)請以APA格式第五版撰寫。
  - (二)除專論外，文長以不超過六千字(不含註釋及參考資料)為原則。
  - (三)翻譯之人名、地名及專有名詞，請附註原文。
  - (四)請同時檢附書面稿及電子檔。
  - (五)版權歸本社所有，本社並對來稿有刪改權。
  - (六)來稿請註明：真實姓名、通訊地址(含郵遞區號)、電話、任職單位及職稱。
  - (七)本社暫不接受以E-mail方式投稿。
  - (八)稿件若獲刊登，致稿酬800元/千字。若未獲刊登，恕不退稿。
- 三、若您對「研習資訊」有任何寶貴意見，歡迎來函或E-mail (press@mail.naer.edu.tw) 賜教。
- 四、讀者若有需要本刊物，請逕與本刊之零售處：政府出版品展售門市洽購。

### 第二十三卷 專論主題預告

- 第二十三卷第一期專論主題：十二年國民教育
- 第二十三卷第二期專論主題：僑民教育
- 第二十三卷第三期專論主題：另類學校教育
- 第二十三卷第四期專論主題：生命教育
- 第二十三卷第五期專論主題：新住民教育
- 第二十三卷第六期專論主題：教育理論本土化



# 論我國師資教育的走向

何福田／國立教育研究院籌備處主任

## 前言

本文所謂「我國師資教育的走向」係指從清末民初建立師範體制以來，經過政府播遷來台，到目前的師資培育體制，甚至推論短期的未來可能的發展趨向而言。

清末以前，中華民族向極重視教育，歷數千年而不衰，所以才會有奉孔子為「至聖先師」之舉，可惜只有注重教育之事實，卻無有系統的培育師資制度。在一部「中國教育史」中，討論師資的問題點點滴滴，猶如在棒球賽中，偶然打上一壘，終因後繼無力以殘壘收場。故張謇說：「夫中國之有師範學校自光緒二十八年（1902）始，民間之自立師範學校自通州始（1902）」（通州師範學校編，1936）我國之師範體制，較之歐西各國則落後許多。然而中華民族特重尊師重道，至少從宋明以降，到現在的海外華人仍奉「天地君親師」牌位（何福田，2004，pp.1-4）在家中，將教師德配天地，待如君親，其地位之崇高可知。不僅如此，荀子（西元前315年？～西元前238年，戰國趙人，又稱荀卿、孫卿）更於兩千兩百多年前指出，視其朝野尊師的程度可反映其國家的興衰。《荀子·大略篇》說：「國將興，必貴師而重傳；貴師而重傳，則法度存。國將衰，必賤師而輕傳；賤師而輕傳，則人有快；人有快，則法度壞。」荀子說此重話，當與政治意識型態無關。他到底是在製造恐怖，還是一針見血？讀者對此宜冷靜深思，並可於歷朝歷代中驗證。

民國八十三年（1994）行政院接受「第七次全國教育會議」（1994年6月

22～25日）決議建議，劍及履及，在兩個多月之後的「九二一」成立「行政院教育改革審議委員會」，顯示對教育的重視，並隨即發行《教改通訊》。筆者受邀於民國八十三年十一月三十日刊行之《教改通訊》第二期（頁七～八）發表〈淺談教育體制改革、教育人員士氣與教育權〉一文，建議三點：第一，改革體制先於整修枝節；第二，鼓勵士氣重於充實設備；第三，均權理念優於分權訴求（何福田，1994）。其中第二點即指出鼓勵教育人員工作士氣乃教改之重心，結果，師範體制式微而學程代之崛起（非筆者第一點所談內容），經過十年的觀察，教育人員工作士氣仍有待鼓舞。

## 百年師範入花叢

我國師範教育始自清光緒二十三年（1897）盛宣懷（1844-1916，江蘇武進人）在上海南洋公學設立「師範院」為中國新式師範教育開其端。光緒二十四年（1898）德宗下詔變法，並正式批准創辦京師大學，並附設「師範齋」，開中國新式高等師範教育的先河。唯變法受阻，京師大學堂辦辦停停，遲至光緒二十八年（1902～03）十二月十七日復於北京景山東馬神廟舉行隆重的開學典禮。而光緒二十八年（1902）中國第一所中等師範學校（南通通州師範學堂）誕生。光緒三十年（1904）頒布「奏定初級師範學堂章程」與「奏定優級師範學堂章程」（癸卯學制，取法日本學制）才統一師範教育體系，使師範教育取得獨立地位並付緒實施。

辛亥革命，推翻帝制，創建民國，蔡元培（1867-1940，浙江紹興人）為首任「教育總長」（教育部長），於民國元年（1912）一月十九日發布「普通教育暫行辦法通令」，改學堂為學校，稱堂長為校長，並於同年九月三日公布中華民國第一個「學校系統令」（壬子學制），規定「初等小學校」四年、「高等小學校」三年、「中學校」四年、「大學預科」三年、「大學」三至四年，七歲入學，二十三或二十四歲大學畢業。中華民國建立後，孫中山先生非常重視教育，呼籲「欲四萬萬人皆得受教育，必倚重師範，此師範學校所宜急辦者也。」民國元年三月，在給教育部的命令中指出：「欲興辦中小學校，非養成多數教員不可；欲養成多數中小學教員，非多設初級優級師範學校不可。」（令教育部通告各省優初級師範開學文）。蔡氏乃於民國元年九月頒布「師範教育令」，十二月頒布「師範學校規程」，民國二年三月頒布「高等師範學校規程」，對師範教育進行改革，為中華民國師範教育奠定穩固基石。

民國元年「師範教育令」的主要內容是：（1）師範學校造就小學校教員為目的；女子師範學校造就小學校女教員及蒙養園保姆為目的。高等師範學校以造就中學校、師範學校教員為目的；女子高等師範學校以造就女子中學校、女子師範學校教員為目的。（2）師範學校定為省立，經費由省經費支給。一縣或數縣聯合及私人或私法人，也可設立師範學校，但須經省行政長官報經教育總長許可。高等師範學校定為國立，經費由國庫支給。由教育總長通計全國，規定地點及校數分別設立。（3）師範學校、高等師範學校、女子師範、女子高師皆應附設附屬學校。（4）學生分公費生、半費生、自費生，分別有服務年限的義務，且有教育實習之規定。

民國元年（1912為壬子年）所頒布的「壬子學制」與前清「癸卯學制」雖有若干不同，但皆使師範教育獨立設校，自成體系。但到民國十一年（1922）「壬戌學制」、就確定六、三、三、四制（小學六年、初中三年、高中三年、大學四年），基本上參照美國模式，削弱了師範教育的地位，結果中學合併師範學校，大學合併高等師範學校，師範經費難以保障，師範生公費待遇無形取消，生源日漸減少，質量趨於下降，也影響了師範教育的發展。

民國二十年（1931）國聯教育考察團來中國考察教育，對「中學分科太多」的情況提出尖銳的批評。翌年，教育部著手整頓全國教育，認為綜合中學制「系統混淆，目的分歧，其結果中學教育固無從發展，而師範與職業教育，亦流於空泛」。國民政府遂於民國二十一年十二月公布「師範學校法」，以法規形式確定了師範學校的獨立地位，讓師範學校脫離中學而獨立，因而中等師範教育漸趨於完備：包括師範學校、女子師範學校、鄉村師範學校、師範學校附設特別師範科及幼稚師範科、簡易師範學校或師範學校附設的簡易師範科。而師範生一律免收學費，酌免或全免膳食費。教育部並於民國二十三年（1934）九月頒布「師範學校課程標準」，也對高等師範教育的管理逐漸加強，規定大學教育學院或教育系學生，須選定不屬教育性質的其他學院系科為輔系，主修五十學分以上。國民政府成立最初十年的師範教育取得快速的發展，民國十七年（1928）全國有師範學校236所29470人；民國二十五年（1936）校數達814所，學生87902人。

民國三十四年（1945）台灣光復，翌年設立培育中學師資的省立師範學院（國立台灣師範大學前身），並將原有總督府師範學校改為台北、台中、台南、新



竹、屏東五所師範學校以培育小學師資，並廢除具有皇民化色彩的彰化青年師範學校（汪知亭，1978）。民國三十八年（1949）冬，中國大陸淪陷，政府遷台，本階段師範教育的特色在延續前段政策，採一元化培育政策，學生一律公費，畢業後分發任教，教育實習如同正式教師，私人不得辦理師範教育。民國六十八年（1979）十一月二十一日公布「師範教育法」更奠定師資培育的法源依據。迨至民國七十六年（1987）七月解除戒嚴，並全面將九所師範專科學校升格為師範學院，將幼稚園與中小學師資提高到學士學位。民國八十三年（1994）二月七日公布「師資培育法」以取代「師範教育法」，從此，師資培育邁入新里程，開啟多元化的「教育學程」體制。〔以上參閱由何福田主持，王順平（2005）主稿《百年師校與十年師培的未來》第二章第一節資料〕

尤其是民國九十四年（2005）八月一日，僅餘的六所師範學院（台北、新竹、台中、屏東、花蓮、市北師）同時更名為教育大學，在此之前的嘉師與人合併

為嘉義大學、東師轉型為台東大學、南師轉型為台南大學，至此已無師範學院，且原來之台灣師範大學、高雄師範大學、彰化師範大學也都只有極少數公費名額，畢業生必須服務外，所謂師範大學已經不完全是師培機構了。

從二十世紀交界前後到二十一世紀交界前後，百年師範體制（雖有民國十一年壬戌學制十年間，師範校院附於中學與大學而不獨立設校）逐步「退場」，使人想起清朝女詩人何佩玉的「詠雪」名詩：「一片兩片三四片，五片六片七八片，九片十片片片飛，飛入蘆花都不見。」百年師校不正是這樣一片一片飛入花叢都不見了嗎？

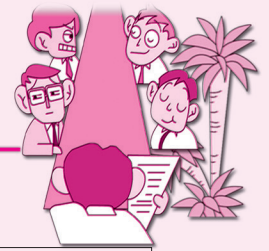
## 十載師培擠胡同

自從民國八十三年（1994）二月七日公布「師資培育法」以後，復於翌年八月，教育部核定的第一批十五校十六個教育學程招生，教育學程的世紀就此揭開序幕，至今（2005）剛好十年。茲將學程發展情況列如表1所示。

表1：八十四至九十三學年度大學院校教育學程開設一覽表

學校名稱	中等教育		國民小學		幼稚園		特殊教育		合計		備註
	年度	班數	年度	班數	年度	班數	年度	班數	類	班	
1 國立中央大學	84(1)	2							1	2	
2 國立成功大學	84(1)	3							1	3	
3 國立中山大學	84(1)	3	89	1					2	4	中教84申設1班，87增為3班
4 國立臺灣科技大學	84(1)	2							1	2	
5 國立中正大學	84(1)	2	87	2					2	4	
6 國立清華大學	84(1)	2							1	2	
7 國立中興大學	84(1)	2							1	2	
8 國立臺灣海洋大學	84(1)	1	90	1					2	2	
9 國立臺灣大學	84(1)	3							1	3	
10 國立臺北科技大學	84(1)	1							1	1	

11	中原大學	84(1)	1	90	1					2	2	
12	逢甲大學	84(1)	2							1	2	
13	靜宜大學	84(1)	2	86	3	85	1			3	6	
14	淡江大學	84(1)	3	87	3					2	6	國小87申設2班，88增為3班
15	中國文化大學	84(1)	2			84 (1)	1			2	3	
16	國立體育學院	84(2)	2							1	2	中教84申設1班，87增為2班
17	國立屏東科技大學	84(2)	1			85	1			2	2	
18	國立交通大學	84(2)	2							1	2	
19	國立台北大學	84(2)	2							1	2	
20	輔仁大學	84(2)	2	91	1	84 (2)	1			3	4	
21	實踐大學	86	2			84 (2)	1			2	3	
	實踐大學高雄校區	89	1							1	1	
22	東海大學	84(2)	3							1	3	
23	大葉大學	84(2)	1							1	1	
24	國立臺灣藝術大學	85	2	90	2					2	4	中教85申設1班，88增為2班
25	東吳大學	85	3	91	1					2	4	
26	中華大學	85	2							1	2	
27	銘傳大學	85	3							1	3	
28	國立雲林科技大學	85	1							1	1	
29	義守大學	86	1	89	1					2	2	
30	華梵大學	86	1							1	1	
31	國立台灣體育學院	87	2							1	2	
32	國立暨南國際大學	87	1							1	1	
33	臺北市立體育學院			87	1			90	2	2	3	中等學校特殊教育
34	朝陽科技大學	88	2			87	1			2	3	
35	國立高雄師範大學	87	2	90	2					2	4	
36	國立東華大學	87	2							1	2	
37	世新大學	88	2	87	1					2	3	
38	國立臺南藝術大學	88	2							1	2	
39	長榮大學			88	2					1	2	
40	崑山科技大學	89	1			92	1			2	2	
41	南台科技大學	89	1	90	1					2	2	
42	玄奘大學	89	1							1	1	



43	台南女子科技大學	89	1			90	2			2	3	
44	弘光科技大學	89	1			90	2			2	3	
45	慈濟大學	89	1							1	1	
46	嘉南藥理科技大學	89	1			90	1			2	2	
47	國立清華大學			89	1					1	1	
48	元智大學					89	2			1	2	
49	中山醫學大學			89	1			89	1	2	2	中等學校特殊教育
50	國立臺北護理學院					89	1			1	1	
51	樹德科技大學					89	1			1	1	
52	國立台北藝術大學	89	2							1	2	
53	國立屏東商業技術學院	89	1							1	1	
54	國立高雄應用科技大學	90	2							1	2	
55	正修科技大學	90	2							1	2	
56	南華大學			90	1					1	1	
57	文藻外語學院			90	1					1	1	
58	明新科技大學					90	2			1	2	
59	長庚大學							90	1	1	1	中等學校特殊教育
60	國立政治大學	90	3							1	3	
61	國立臺灣師範大學			91	1	93	1			2	2	
62	輔英科技大學					91	1			1	1	
63	國立彰化師範大學			91	1					1	1	
64	國立臺北教育大學	92	1							1	1	
65	國立高雄餐旅學院	92	1							1	1	
66	中華技術學院	92	1							1	1	
67	國立臺南大學	92	1							1	1	
68	國立嘉義大學	92	1							1	1	
69	國立花蓮教育大學					93	1			1	1	
	合計	55	95	21	29	17	21	3	4	96	149	

資料來源：教育部（2005）。

從表 1 可知，目前台灣一百五十餘所公私立大學校院已有一半設置教育學程，而學程數共有 96，其中中教學程 55 所、國小學程 21 所、幼教學程 17 所、特教學程 3 所。年產候用教師大約 20,000 人，可

謂盛況空前，如依人口比例言，中華民族有史以來就數現代青年最喜歡當老師。

但是，教育學程打從一開辦就可嗅到「競爭」的味道，才沒過多久，就出現「退場機制」的名詞了。原因是台灣地區

每年生源大約以10,000人穩定遞減，全國中小學與幼稚園教師需求量極為有限，以致就讀教育學程學生出路大成問題；而且台灣擁有許多小型的國民中小學，需要包班制教師與會教領域教學的老師，各公私立大學校院之教育學程大都無法供應此類師資；學程本身復有自己的一些隱憂（何福田，2005），感覺大家從吹哨起跑，就像擠在胡同裏賽跑，而且不時有與賽者從中途加入，而巷子卻愈來愈小。此種窘境，不僅學程本身深陷泥淖，全國中小幼教育亦有隱憂。

## 未來師資走中庸

以「教育學程」為名的師資培育新制才上路十年，就已遭遇諸多困難，學程相互間的競爭幾近達到白熱化。本來從一元培育走向多元培育、從計畫式的師資培育改為儲備式的師資培育，都符合世界潮流，也符合當前國人期望，但因為學程數擴增太快、學校沒有培育師資經驗、校內支持度不夠、師培中心人事更替頻仍、師生互動不足，專業精神有待加強、中心主任大都缺之歷練等等，致使學程新制的經營不如預期的順利。

現在師範體制式微，做為師資培育主流的教育學程，本身卻存在著許多問題，眼看師範體制復活無望，則只有寄望教育學程的茁壯成長。然而依照目前形勢，近百個教育學程，在經過教育部的教育學程評鑑、經過各種教師資格檢定考試、再經過各縣市、各學校之教師聘任甄選，幾個關卡篩選後，那些沒有競爭力的學程只好無奈地自動「退場」。

如前所述，民國十一年（1922）的壬戌學制，就曾模仿美國模式，將師範學校併入中學，將師範大學併入一般大學，成為教育學院，實施十年，發現不能發揮功能，又走向師範獨立設校的體制。現在

已無師範學校，但將所有四年制的師大、師院體制改為學程，事實上頗值商榷。因為：擁有編制只有三、四個教授這麼單薄的學程，想培育比師範校院那麼多教授教導出來的學生還要好的師資，基本上是「不可能的任務」。美國採取開放的師資培育政策之所以能夠成功，係因其幅員廣大，人口眾多，師資需求容易調節；而台灣幅員狹小，人口不多，開放的儲備式師資培育政策，稍無調節，不是某類需求不足，就是某類需求過多，立時形成困擾。此台灣之不同於美國者也。或謂既已實施自由就業市場，自然會有自動調節功能出現，但那必須忍受不足或過剩的一段時間後才會自動調節，我們是否能夠經得起這種考驗？抑或需要接受這種考驗？

因此，單獨設置的教育學程即將受到嚴酷的存活考驗，而大學教育學院或設有教育系所的教育學程無庸置疑的較有競爭力，這似乎又回到民國十一年壬戌學制的高等師範學校時代，並與美國的情況相似。為了避免重蹈民國十一年之覆轍，實施中庸之道的師資培育策略似有必要。所謂中庸之道，就是半計畫式、半儲備式（放任式），因為實施半計畫式的師資培育策略，不怕某類教師嚴重不足（如包班制教師嚴重缺乏），即如發現已呈不足現象，補救不難，不會捉襟見肘。

## 結語

我國師資教育，走過一世紀，可得說明者如下：

- 第一：公自費的培育政策依需要可彈性調節。
- 第二：公私立學校皆可參與師資培育工作。
- 第三：師培機構是否獨立設校翻來覆去，似未找到適合本國需要的模式。



第四：師資教育層級越提越高，專業分工日細，此種發展態勢是否符合國民

中小學教學現場的需求，亟需嚴肅面對，並早做研究。

## 參考文獻

- 王順平（2005）。〈晚清至民國三十八年〉何福田主持《百年師校與十年師培的未來》。台北：國立教育研究院籌備處。
- 何福田（1994）。〈淺談教育體制改革、教育人員士氣與教育權〉《教改通訊》第二期（1994，11，30）。
- 何福田（2004）。〈信心與定力〉《研習資訊》雙月刊第二十一卷第二期（20040415）。
- 何福田（2005）。教育學程訪評去來（九）：〈教育學程的隱憂〉《國立教育研究院籌備處簡訊》月刊第三十九期（20050915）。
- 汪知亭（1978）。《台灣教育史料新編》。台北：商務。
- 荀子《荀子·大略篇》。
- 通州師範學校編（1936）。《張（謇）象傳》。南通：翰墨林。
- 教育部（2005）。《八十四學年度第一學期至九十三學年度大專校院教育學程核准彙整表》。台北：教育部。

# 「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試」之現況與展望

陳清溪／國立教育研究院籌備處主任秘書  
勞賢賢／台灣師範大學人類發展與家庭學系博士班研究生

## 壹、前言

「師資培育法」於民國83年公布後，師資培育方式改為多元化，大學校院增設教育學程，期待透過多元化的競爭，提升教師素質。以往，教師取得證書的程序是修畢師資職前教育課程後，經過「初檢」、「實習」、「複檢」等過程，取得教師資格。此種檢定的方式，採取「形式審查」，幾乎所有的教師皆能取得證書，對於教師專業品質的控管，意義不大。91年7月24日「師資培育法」修正發布後，教育部即配合訂定「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法」（簡稱檢定辦法），並於92年7月31日發布。依據前述辦法規定，高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定，以筆試行之，每年以辦理一次為原則。凡92年8月1日以後開始修習師資職前教育課程者即全面適用前述新制規定。我國教師資格檢定，由書面檢覈改為筆試檢定的方式，對教師教育專業之提升及教師專業證照制度之建立，開啟了新的里程碑。

## 貳、94年教師資格檢定考試之現況

本次檢定考試，有關不涉及試題的試務行政工作由國立台北教育大學負責；至於試題研發、入闈、閱卷、成績登錄、成績單寄發等相關作業，則由國立教育研究院籌備處負責，從籌備到執行，都力求公

平、公正及客觀。同時，各項規劃工作，也參考考試院考選部相關規定及國家考試規格辦理，以求本檢定考試之公信力。

### 一、考試類科與應試科目

此次檢定考試報考類別分為幼稚園、特殊教育學校（班）、國民小學，及中等學校等四類別，每類別均需應試共同科目及教育專業科目。共同科目為「國語文能力測驗」及「教育原理與制度」兩科，教育專業科目則依報考類別區分：報考幼稚園類別尚需測驗「幼兒發展與輔導」、「幼稚園課程與教學」；報考特殊教育學校（班）類別尚需測驗「特殊教育學生評量與輔導」、「特殊教育課程與教學」；報考國民小學類別尚需測驗「兒童發展與輔導」、「國民小學課程與教學」；報考中等學校類別尚需測驗「青少年發展與輔導」、「中等學校課程與教學」（如表1）。考試題型包括測驗題及非測驗題，「國語文能力測驗」則加考作文。各科考試時間除「國語文能力測驗」為一百分鐘外，其餘均為八十分鐘。

### 二、應考狀況

今年度共有2,392人報考，11人缺考，2,381人到考，到考率達99.54%。其中報考幼稚園類別為171人；報考特殊教育學校（班）類別85人；報考國民小學類別1,941人，達報考總人數81%；報考中等學校類別195人。各類別報考情形詳見表2。



表1 檢定類科與應試科目內容

應試科目 檢定類科	一	二	三	四
幼稚園	國語文能力測驗 (含國文、國音、 閱讀、國音等 基本能力。)	教育原理與制度〈含教育 心理學、教育社會學、教 育哲學等。教育階段之政 策、法令與制度。〉	幼兒發展與輔導〈含幼兒生 理、語言、認知、社會、人 格、情緒、道德等領域之 保育與輔導等。〉	幼稚園課程與教學〈含幼兒 教育課程理論、課程設計、 教材教法、教學環境規劃、 教學評量等。〉
特殊教育 學校 (班)	國語文能力測驗 (含國文、國音、 閱讀、國音等 基本能力。)	教育原理與制度〈含教育 心理學、教育社會學、教 育哲學等。教育階段之政 策、法令與制度。〉	特殊教育學生評量與輔導 (含評量策略、評量工具、 特教學生學習、特教學生 生活適應、各類特教專業 服務、家庭支援等。)	特殊教育課程與教學〈含課 程設計、教材教法、教材編 修、教學策略、教學評量、 教學環境規劃、個別化教育 計畫等。〉
國民小學	國語文能力測驗 (含國文、國音、 閱讀、國音等 基本能力。)	教育原理與制度〈含教育 心理學、教育社會學、教 育哲學等。教育階段之政 策、法令與制度。〉	兒童發展與輔導〈含國民小 學兒童之生理、語言、認 知、社會、人格、情緒、道 德等領域之發展、諮商與 輔導等。〉	國民小學課程與教學〈含國 民小學課程發展與設計、教 材教法、教學活動設計、教 學評量、教學情境規劃、班 級經營等。〉
中等學校	國語文能力測驗 (含國文、國音、 閱讀、國音等 基本能力。)	教育原理與制度〈含教育 心理學、教育社會學、教 育哲學等。教育階段之政 策、法令與制度。〉	青少年發展與輔導〈含青少 年生理、語言、認知、社 會、人格、情緒、道德等領 域之發展、及其輔導理念 與技術。〉	中級學校課程與教學〈中學 課程發展與設計、教材教法 量、教學活動設計、教學評 量、教學情境規劃、班級經 營等。〉

表2 各類別報考情形

報考類別	報考人數	到考人數
幼稚園	171	169
特殊教育學校(班)	85	85
國民小學	1,941	1,932
中等學校	195	195
總計	2,392	2,381

### 三、考試結果分析

依高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法第八條之規定，本考試各類科各應試科目以一百分為滿分，其符合下列各款規定者為及格：

- 一、應試科目總成績平均滿六十分。
- 二、應試科目不得有二科成績均未滿五十分。
- 三、應試科目不得有一科成績為零分。

缺考之科目，以零分計算。

考試結果經中央主管機關所設教師資格檢定委員會審查及格者，由中央主管機關發給教師證書。

首次教師資格檢定考試已於94年4月9日舉行完竣，報名人數總計2,392人，到考人數計2,381人，缺考11人，到考率為99.54%。經過閱卷評分及成績統計後，總計及格人數為2,186人，未及格者為206人，及格率92% (2186/2381)；10個考科之總平均分數為69.51分，其中以「教育原理與制度」平均62.08分最低；「國語文能力測驗」73.81分最高。

今(94)年度考生在各報考類別之平均及格率為：報考幼稚園類別為95%；報考特殊教育學校(班)類別為89%；報考國民小學類別為93%；報考中等學校類別為82%。總平均及格率為92% (如表3)

表3 各報考類別平均及格率

報考類別	到考人數	通過人數	通過率%
幼稚園	169	161	95
特殊教育學校(班)	85	76	89
國民小學	1,932	1,789	93
中等學校	195	160	82
全部	2,381	2,186	92

註：通過率係指通過人數/到考人數

參加本次教師資格檢定之考生共有2,381人，分別來自32所師培大學；其中屬於公立師培大學的共22所，考生有2,109人，屬於非公立師培大學的共10所，考生有272人，公立師培大學中又包含12所師範體系師培大學，考生有1,922人（佔了全部考生的81%），是參加本次教師資格檢定最大族群。本次教師資格檢定之通過率逾9成，以公立大學師資培育大學為例，有1,952人通過，佔公立大學考生的92%，而非公立大學師資培育大學亦通過了234人，佔非公立大學考生的86%。進行卡方檢定，結果發現二者之差異未達顯著水準，表示公立與非公立師資培育大學的考生通過率並未顯著差異。將公立大學細分為師範體系師培大學與公立非師範體系師培大學，可得知師範體系師培大學、公立非師範

體系師培大學與非公立師培大學的考生通過率分別為94%、82%與86%。進行卡方檢定結果發現，已達顯著水準，表示師範體系師培大學、公立非師範體系師培大學與非公立師培大學的考生通過率有顯著差異。進一步對師範體系師培大學、公立非師範體系師培大學與非公立師培大學考生通過率兩兩做獨立性卡方檢定，發現達到.05的顯著水準，師範體系師培大學考生通過率分別與公立非師範體系師培大學、非公立師培大學考生通過率皆有顯著差異，而公立非師範體系師培大學與非公立師培大學考生通過率具有同質性。但不宜過度推論師範體系師培大學考生比公立非師範體系師培大學、非公立師培大學考生表現優異，因為參與本次教師資格檢定的考生主要來自師範體系師培大學考生。詳見表4。

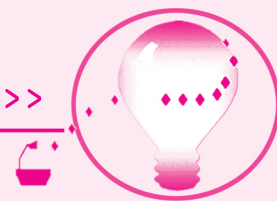
表4 公立與非公立師培大學之通過率

學校性質	校數	到考人數	通過人數	通過率%
公立師培大學	22	2109	1952	92
師範體系	12	1922	1798	94
非師範體系	10	187	154	82
非公立師培大學	10	272	234	86

## 參、美國教師資格檢定及培育制度之探討

### 一、Praxis 系統

相較於台灣以中央主管機關制定教師任教標準的系統，美國對於師資之檢定由各州政府自行決定。雖然也有國家級的單位制定對於優良教師的標準，及對符合標準的教師授予證照，但其標準或證照並不



適用於教師任用與否的必要條件。美國各州對於教師任用所採行的標準因州而異，然而大部份均採用教育測驗中心（Educational Testing Service, ETS）針對初級教師所發展的Praxis系統（Professional Assessments for Beginning Teachers）。當教師檢定成績達該州所規定的最低錄取分數，及符合該州所訂定的其他條件後，始具備於該州任教的資格。

Praxis系統適用的對象為尚未開始正式任教，或是新任教的教師。該系統共分為三層次。第一層次（Praxis I）適用的時機為當個人進入師資培育課程前適用，為對個人基本學術能力所進行的評量。評量內容包括閱讀、寫作，及數學。其中除了寫作以作文的形式呈現外，其餘均為選擇題。

第二層次（Praxis II）適用的時機為當個人完成其師資培育課程後，而在進入學校正式任教前適用，為對個人所具備的教育專業科目、任教專業科目，及教學方法等進行評量。Praxis II包括三大類評量：「任教專業科目評量（subject assessments）」、「教學原理評量（principles of teaching and learning tests, PLT）」，及「教學基礎評量（teaching foundations tests）」。因其評量時機與台灣目前教師檢定時機點吻合，故以下會針對該三類評量予以詳細介紹。

「任教專業科目評量」為依據專業科目的不同而細分，共約六十餘類科目，各類科下又依該類科評量內容範圍的廣狹、內容計分的比重、作答方式的不同等需求再細分為數項評量科目，共約116項。例如，在「化學類科」下，即有以申論題為作答方式的考試、狹義範圍的考試、廣義範圍的考試，及與物理及其他基礎科學合併的考試等四種考試科目。而一位準教師在此任教專業科目應評量的種類及數量為何，完全視該州對該任教職位的標準而定。以康乃狄克州（Connecticut State）為例，對任教化學科目教師在其專業科

目下，需通兩種考試：狹義範圍的考試，及以申論題為作答方式的考試；而華盛頓州（Washington State）則只要求通過廣義範圍的考試即可。

「教學原理評量」為依據任教年級的不同而區分為四類：早期幼兒教育之教學原理、幼稚園至6年級之教學原理、5年級至9年級之教學原理，及7年級至12年級之教學原理，並以單選題及簡答題為作答方式。各類下之評量內容均包括對該年級層學生學習狀況的了解、指導與評量學生的方法、溝通的技巧，及教師的專業性等四項。

「教學基礎評量」為依據任教專業科目的不同而分為五類：數學科、社會科、英語科、科學，及涵蓋前四科目的綜合科，並以單選題及結構式題目（constructed-response questions）為作答方式。各類之評量內容均包括人類發展、特殊學生教育法、英語學習者教育法、學習評量、班級經營技巧，及針對該類科的教學方法。

第三層次（Praxis III）適用的時機為當新任教師已具實際任教經驗後適用，是對個人在教室的實際表現作評量（performance-based）。其評量內容分為四大項目及19項指標。該四大項目為：能改進學生學習的教材、能增進學生學習的環境、能增進學生學習的教學方法，及對教師本身專業職責的認知。並採用教室直接觀察、文件審查，及面試等三種方式進行評量。值得注意的是對於審查者需有一套完整的訓練並達一定的水準，以建立該評量的信效度。

## 二、其他系統

美國尚發展了其他師資檢定的系統。ETS所發展的系統為對教師資格作一初級的評量，然對已任教多年的教師而言，該系統並不適用。全國教師及教學標準委員會（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）在1987年由教育界菁英份子所組成並設立，該委員會對擁有多年教學經驗教師（三年以上）發

展了一套極具水準的評鑑系統，並在24個專業領域對通過該評鑑標準的優良教師授予認證。該委員會對“教師應該知道且能夠完成的事”(What Teachers Should Know and Be Able to Do)發表了5項聲明(core propositions)：

- (一)教師對學生及其學習是有承諾的。
- (二)教師對其任教科目有一定程度的了解，並知道該如何教授學生。
- (三)教師對學生學習負有管理及督導的責任。
- (四)教師能夠有系統的思考其教學方式，並從經驗中不斷學習。
- (五)教師是整個學習大環境的一份子，並結合社區、家庭等其他資源。

其評鑑系統涵蓋了教師在各種情況下的教學原則及專業判斷。評鑑過程則著重在教師各項實際表現(如學生作品)，並將教師在教室的教學及學生學習狀況錄製下來，以供審查者對其表現作嚴謹的分析，候選人亦需以書面文件說明其對所任教的科目的專業知識，及教學方法等。全國教師及教學標準委員會(NBPTS)獨特的地方在於其評鑑系統不但重視教師的專業性，更重視教師實際表現出的教學成效，而評量教學成效最直接的方法之一，即為評量學生所表現出來的反應及成果。全美目前約有4萬多名教師拿到此認證，約佔全部教師的2%。此證有效期限為10年，申請資格為中學畢業以上(含)，並持有有效之該州教師執照任教三年以上，即可申請評鑑。因該委員會對通過評鑑的標準高於一般州內對教師所要求的初級教師證照標準，故某些州會接受以其認證來替代該州之教師證。

美國州級師資檢定主管協會(National Association of State Directors of Teacher Education and Certification, NASDTEC)是由政府設立之單位，其亦設定了以教學表現(performance-based)為主要的標準來評鑑師資。此外，該協會

建立了一套州際協定(interstate contract)的系統，將各州不同程度及名稱的認證區分為三個等級，並建立該等級的條件及標準。各州間則依可承認的等級彼此簽訂協定，以簡化教師換州任教時的不便。

州立學校行政主管審議會(Council of Chief State School Officers, CCSSO)在1987年即對師資培育相關領域成立了“州際新任教師評量及支援聯盟(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC)”，該聯盟由八個州共同組成，並設計一套提供給各州對教師培育課程的參考標準。該參考標準依NBPTS的五項聲明更詳細的發展出10項原則。其原則大致包括了教師之專業任教知識、教授之專業方法，及學習環境的創造等。

## 肆、台灣教師資格檢定考試之展望

綜合而論，美國的師資培育制度是透過長期性對教師資格的不斷審視及更新，而促使教師不斷自我要求及進步，所構成的一整套設計嚴謹的系統。在美國師資培育的制度下，對新任教師之評量較著重在自身的專業知識；而對已具備實務教學經驗的教師，其評量內涵不但包括所具備的專業知識，更重視其如何將該知識運用適當的方法授予學生。而何謂「適當的方法」則依各機構之見解而異，絕大多數均以教師實作表現，及學生學習表現作為設計適當方法之依據。另一培育的機制即是對教師證照時效的管理，即便取得困難度極高之NBPTS證照，其亦設定了10年之有效期限，以確保教師能夠不斷的更新、充實，培養自己的教學能力。換證制度對認真教學的教師是一種鼓勵及肯定，而對其他的教師、學生，及社會大眾而言，更是一種權益的保護及宣告。然而這樣複雜及嚴謹的制度目前在美國並未得到理想中的成效，其主要原因之一，即為其薪資的低



落而造成教師資源的缺乏（Provasnik & Dorfman, 2005）。但是這項因素以台灣目前的狀況而言並不成立，反倒是師資供給過於需求，故更可以藉著規劃縝密的評鑑制度區別出最適合學生需要的師資。

台灣今年度首次展現了對教師品質提升的決心。然若以未來將會每年實施檢定的角度來看，其評量科目實有重新審視的必要。首當其衝即是應增加其任教領域專門科目的評量。以國小、國中及高中而言，應依七大領域之專業酌增評量科目，或至少可尋求如何將該七大領域之知識放置在評量的內容裡；而在高職部份，因其課程內容更為專業導向，故將專業知識放置在評量內容，以區別出該領域的專業優秀師資則更形重要。值得注意的是，學科專門知識並無依任教年級層而有所不同，也就是報考國民小學的國文組，及報考高級中學的國文組，其在國文領域應具備的知識均應為專業的，而是在課程設計或教學方法等教育專業知識上，才依任教年級層有所不同。

再者即是對共同科目的界定。今年度教師檢定將「國語文能力測驗」及「教育原理與制度」歸納為共同科目，可以從旁推測，國語文在教育領域是非常重要的基本能力；而對教育原理與制度的了解，則為在任何專業領域任教之教師所應具備的

知識。在Praxis系統下，其對基本能力的界定，除了本國語言的閱讀及寫作外，尚包括對數學的評量，因數學常與個人未來的表現呈正相關（Benbow & Arjmand, 1990）。如Hausman（1992）所發表的文章裡，即表示同樣由ETS發展出來給美國高中生之大學入學測驗SAT II（The Scholastic Assessment Tests, SAT），學生在數學項目的表現即與進入大學後之學術表現有很強烈的相關性。

最後則為對教育專業科目的調整。雖然今年度教師檢定只將各報考類別的「發展與輔導」、「課程與教學」歸納為教育專業科目，然實則其「教育原理與制度」亦為教育專業科目的一部份。也就是說，四門考科中即有三門與教育專業科目息息相關。教育專業知識固然重要，但是否重要到需佔75%之比例，而忽略任教之專門學科知識，頗值得探討。故未來可行的辦法是對教育專業科目比重的調整，或者可考慮將科目減少或融合。

然而即便教師檢定制度在未來替學生作了很好的師資區別，其都只是師資培育中最初始的一個環節。對教師而言，通過檢定後才真正是職業生涯的開始，故應如何建立一套完整且嚴謹的師資培育系統，讓每個學生都享有應得的教育權益，是目前台灣教育範疇中最為重要的一項議題。

## 參考資料

- Benbow, C. P. & Arjmand, O. (1990). Predictors of High Academic Achievement in Mathematics and Science by Mathematically Talented Students: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 82, 430-441.
- Hausman, P. (1992). Science Insights. News and Commentary from the National Association of Scholars, 6:5, from [http://www.nas.org/publications/sci\\_newslst/6\\_5/sci\\_insght65.pdf](http://www.nas.org/publications/sci_newslst/6_5/sci_insght65.pdf)
- Provasnik, S. and Dorfman, S. (2005). Mobility in the Teacher Workforce (NCES 2005-14). U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

# 培育優秀的國小老師： 國小校長的看法

林明地／國立中正大學教育學研究所教授兼所長

## 壹、前言

我國師資培育多元化政策實施之後，雖然國小教師在數量上增加了，各直轄市、縣（市）政府教育局，以及學校選擇老師的機會變多了，但同樣的，教師所具備的知識、能力，甚至素質水準也似乎更加多元、參差不齊了（吳武典，民93）。

究竟在師資培育多元化政策實施後，國小教師在各項表現上的變化情形如何？何謂優秀的國小老師？以及如何培育優秀的國小老師？這些問題都相當重要，身在第一線、處於教育（改革）、學校革新能否成功之策略性關鍵地位的國小校長們，因為他們幾乎天天與教室老師朝夕相處，從事教學領導，協助教師在專業上成長與發展，部分並協助師資培育機構輔導實習教師等工作，其所提供的意見對如何培育優秀的國小師資應相當具建設性。有關如何確保師資素質，提升教師在專業上的成長的文獻相當多（吳清山，民93；張鈿富，民91；甄曉蘭，民93；Bridges, 1993；Elliott, 1993；Fullan & Hargreaves, 1992；Glatthorn & Fox, 1996），顯見本議題的重要性，值得深入探討。

本文探討國小校長對培育優秀國小師資的看法。具體而言，本文主要分析十位國小校長針對三項相關議題的觀察與意見，亦即：一、國小師資素質與表現的變化；二、何謂優秀國小師資；以及三、如何培育優秀的國小師資。以下先說明本文蒐集資料的方法，再依次分析所訪談的議題。

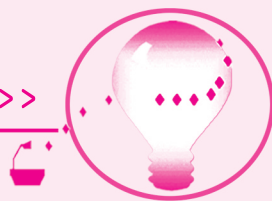
## 貳、蒐集與分析資料的方式

為蒐集國小校長對於培育優秀師資的意見，本文作者乃設計三個相關的訪談問題，email給十八位國小校長，請他們針對這三個問題發表他們的看法，結果有十位校長回覆意見，'本文即針對這些校長的意見進行分析。

訪談的問題如下：

- 一、就您的觀察，師資培育多元化之後，現在的師資與之前的師資在素質與表現上是否有所不同？若有，是哪些？
- 二、身為國小校長，您如何定義「優秀的國小老師」？（例如：最好能具備哪些特質、態度、知識與能力、技術等等）
- 三、對於如何培育優秀的國小老師，您的看法如何？（可針對社會大環境的影響、師資培育政策、對培育機構的建議、培育的課程與教學、實習制度、輔導措施、其他意見發表看法）

回覆意見的這十位校長服務的地點分佈在彰化縣、雲林縣、南投縣、台南市，及台南縣等五個縣市。在學校規模方面，12班以下的有四所，13-24班二所，25-36班一所，以及37班以上的有三所，大致上兼顧大中小型學校校長的意見。雖然如此，作者需先說明的是，本文在校長樣本的選擇上並未隨機抽樣，係屬於立意的樣本。但作者認為這並不妨礙本文蒐集資料的目的，所提供的建議應可供有關單位培育優秀國小師資之參考。



在資料分析時，作者反覆閱讀校長們的意見，將意見相同的部分合併，並以較容易掌握的主題加以呈現。在呈現資料時，本文採匿名的方式，以1至10的代號代表校長的意見，部分並以「直接呈現」校長意見的方式，以使讀者能真切瞭解校長們的看法。

## 參、結果分析

### 一、師資素質與表現的變化情形

針對師資培育多元化政策實施之後，國小師資在知識基礎、態度、能力等方面是否有所變動？變動的方向如何？回覆意見的十位校長認為，師資培育多元化之前後其變動情形如下：

國小老師所具備的知識基礎、態度、能力有所變化，多數校長認為其變動方向是各有千秋、各具專長。有八位校長直接回答此問題，其中五位校長認為現在的國小老師在能力上比較多元，對所教授的科目專長知識較專精、其資訊、英文、溝通（社會技巧）能力亦較佳、危機意識較高，但自我意識較明顯，個人主義較強，因此服從性較低；而師資培育多元化政策實施之前的老師素質普遍較齊，人文通識素養較高，其專業精神、敬業精神較佳、較富教育愛，團隊服從性較高，但危機意識較低，這些老師在許多與教學有關的關鍵能力，例如：作業批改、板書、班級經營、教學能力均較紮實，而且才藝亦比較廣，例如彈琴、美勞等才能。有一位校長認為師資培育多元化之前後教師素質差異不大。另外兩位校長則明確指出目前的老師素質普遍降低。

至於教師是否能主動參與校務，協助學校規劃與執行教育改革的新興計畫之情況則未具定論，有的認為：「師資培育多元化後，新進教師通常會非常珍惜工作，表現出色盡職，活潑校園氣氛，也比較會

主動配合。相對的，舊制度下的老師則較守舊，較不願意配合行政決策」（校長9），但有的校長則認為情況剛好相反。

有關校長對我國師資素質與表現變化情形的看法，茲舉部份校長的意見如下，以為佐證。

現在師資較過去師資較為不足的是教育奉獻的態度、人文的素養、參與校務的意願；過去師資較現在師資不足的是社會技巧、語文表達等溝通能力。（校長10）  
素質：在知識及能力上，均具有一定的水準  
表現：現在培育的教師，在教學專業倫理及教育態度方面稍有不足。

以往教師具有較大的犧牲奉獻精神，常在課餘及下班後仍持續性的關心學生，甚而視學生如自己的孩子，深入關懷。目前的教師也有這種情況，但在程度及次數上，似有下降的趨勢。（校長8）

就個人的觀察，師資培育多元化之後，現在的師資與之前的師資在素質與表現上的確有所不同，而其較大的差異在於下列二點：

1. 敬業精神不足。
2. 個人主義（以自我為中心，會想學校為我做了什麼，而較少思考：我為學校做了什麼）。（校長6）

舊制—（1）服從性高，（2）對權威有敬畏之心，（3）默默耕耘，（4）保守，（5）教學較有脈絡，（6）資訊能力弱，不善運用科技媒體，（7）敏銳度高、較能察覺學生情緒。

新制—（1）批判性高，（2）勇於挑戰權威，（3）功利心重，（4）創新，（5）教學結構較鬆散，（6）資訊能力強，擅用科技教學媒體，（7）敏銳度低、不善察覺學生情緒。（校長7）

以我這幾年來的觀察，各大學師培機構所培育的師資，與之前的師院體系所培

育的師資，在素質與表現上差異不大，如果不去看他們的學歷，其實是不易分的出來。（校長4）

歸納而言，受訪的校長認為師資培育多元化政策實施之後，（一）國小老師所具備的知識基礎、態度、能力有所變化；（二）其變動方向多數贊同是各有千秋、各具專長；（三）現在的國小老師較專長於所教授的專門科目知識，資訊、英文、溝通能力較佳，危機意識較高，但較具自我意識、較崇尚個人主義，因此服從性較低；以及（四）師資培育多元化政策實施之前的老師素質較齊，人文通識素養較高，教育專業精神、敬業精神、教育愛、團隊服從性較高，但危機意識較低，而在作業批改、板書、班級經營、教學、彈琴、美勞等能力較紮實。

本文作者認為，師資培育多元化政策實施之後想要回復以前的師範教育體系恐怕不易，但是國小校長們對於以前師範系統所培育的師資素質評價似乎在某些方面又高於目前培育的師資，因此上述校長的意見，應可做為目前師資培育機構努力的目標。

## 二、優秀國小師資之意涵

何謂優秀的、好的老師？針對這個問題，康自立曾指出：「一個好老師首重教育的熱誠與承諾，一位老師應能有一生奉獻教育的決心，視教育為其一生的志業…」（蘇育秀、梁佳玲，民92a，頁7）。吳清山（民93）則認為教師素質是「教師從事教育工作，具有一定的人格特質、專業知能和專業精神，能夠有效勝任其教學活動，並激發學生學習興趣和提高學生學習成就。」（頁6）一般包括普通素養、專業知能、專業態度、人格特質，以及專門學科素養。

作者認為校長們的意見亦相當寶貴，因此乃依據上述文獻的重點，詢問校長們

針對優秀教師之特質、態度、知識與能力、技術等表示意見。

進一步分析校長們所提供的意見可以發現，優秀的國小師資之意涵主要可以區分為知識與理論素養、態度與特質，以及技巧與能力等三方面加以說明，這與上述吳清山（民93）的分類類似。

### （一）知識與理論素養

根據十位校長們的看法，優秀的國小師資在知識與理論素養方面，應精熟於通識教育、各專門知識、學生發展與輔導、專業知識，以及特殊教育的理論與知識，茲說明如下：

#### 1. 通識教育

優秀的老師要能兼顧人文與科技，「知識（方面要有）人文與科技的素養」（校長9），「具有豐富的人文素養，能以圓熟的教育智慧與生活藝術來看事物」（校長5）。

#### 2. 專門知識

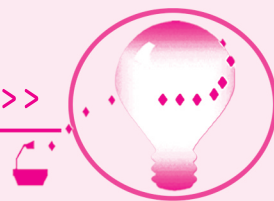
優秀的教師對於所教授的各科不論是數學、國語、社會等，應精熟於其專門知識。國小級任是包班制，因此教師必須精熟多門學科的專門知識。

#### 3. 學生發展與輔導

老師應具備學生發展的知識，瞭解各階段學生的特徵，以及個別差異現象，並「了解學生（的）不同學習取向」（校長5）。

#### 4. 專業知識

多位校長指出，老師除了上述基本的素養之外，尚必須精熟於課程與教學等相關的理論與知識，並加以善用之。這方面的意見相當廣泛，例如校長們認為「知識（方面要有）九年一貫課程基本教育理念、課程設計、選編教材、班級經營、學生的學習與發展、教育方法與管理、輔導知能、特教知能」（校長9）；學校老師「應是專業的老師，擁有專門學科素養、人



文與科技素養、專業知識（如學習與發展、課程與教材、教育理論、教育方法、教育管理）」（校長10）。知識方面應精熟於「一般教學知識、學科內容知識、兒童發展、倫理道德、班級經營、運用個別化教學、設計教學」等（校長7）。Elliott（1993）特別強調教師必須要能依據情境，善加利用其所學之專業知識。亦即，優秀教師要能有效運用上述專業知識於不同的情境中。

### 5. 特殊教育的知識

跟隨著社會多元化之後，學生在能力上、學習興趣上的多樣化現象越來越明顯，也漸受大家的注意，因此多位校長認為教師最好能具備特殊教育的知識。

#### （二）態度與特質

回覆意見的十位國小校長們認為，優秀的國小老師在態度與特質上應該能熱愛教育工作，有教育愛、和藹可親、能在行為上自我要求，以身作則、兼重個人與學校整體發展，並關心社會，接納多元文化。茲分項說明如下：

#### 1. 熱愛教育工作，有教育愛

優秀國小老師要能熱愛教育工作幾乎是這十位校長們一致的共識。例如教師要「熱愛教育工作，把教育當作一種志業」，「喜愛與孩子互動，並視為是一種樂趣」（校長8）。與此相關連的，老師要有興趣於照顧小孩子，接受教學工作、有耐心、「熱心、親切、樂觀、有同理心、有愛心」（校長9），教師在特質上最好能「溫文儒雅、品德高尚、深具愛心、當學生楷模、具親和力」（校長3），「教師的愛不是一般的愛，師愛是不求回報的主動奉獻，師愛是無私的、博大的。教師的愛是教育的橋樑，有了愛，師生之間才能思想相溝通、情感交集，也才能築起一條心靈的通道，發揮到傳道、授業、解惑的實效。教育就是愛，亦只有愛的教育才稱得

上是教育」（校長6）。

#### 2. 和藹可親

優良的老師能主動關心學生，也容易親近，因此能受到學生、家長的歡迎。這方面的意見包括：「優秀老師應是學生心中的好老師，應具有和藹可親、愛心耐心、公平民主、熱心開朗、幽默感等特質」（校長10），優良的老師「具有愛心與真誠的態度，主動且熱切地關懷學生」（校長5）。最明顯的特質是具備「誠信、堅毅、容忍、親和、敏銳」等特質（校長7）。

#### 3. 能自我要求，在行為道德上能以身作則

優良的老師在品德上能知行合一，「對自己的言行舉止有一定的要求，具備言教、身教的示範作用」（校長8），能「謹言慎行，兼重身教言教，避免潛在課程負面的影響」（校長5）。

#### 4. 兼重個人與學校整體發展

優秀的老師要能兼顧個人與團體，除了個人要「主動、積極、合群、敬業、勇於接受挑戰、配合度高」（校長9）外，「態度方面，要能與家長同事融洽相處最重要」（校長4），優秀的老師「在體制上能遵守行政倫理」（校長2），並「對學校行政事務（能）認同與支持」（校長1）。另外，優秀的教師「（一方面能）關心社會：（另一方面）並適時的表達自己的意見或需求，理性的爭取自己的權益，不再是盲目的附和者」（校長5）。

#### 5. 關心社會，接納多元文化

優秀的老師能「關心社會的流動，適度的參與社會活動，體認傳統教師角色的轉變」（校長5），並「以接納、支持、關懷、包容、尊重的態度面對不同的文化，體認多元文化的價值，認識不同文化的美，並能欣賞文化的多樣性」（校長5）。

#### （三）技巧與能力

在明確的技巧與能力上，校長們認為

，優秀的老師要具有持續進步學習、溝通表達、班級經營、教學、輔導學生、自我調適壓力、反省、評量、與同僚專業互動、英文、電腦、板書，以及說故事的能力。茲分項說明如下：

### 1. 持續進步學習的能力

在多項應具備的能力中，最受校長關注的能力就是持續進步、學習的能力。教師要能審視情境改變，進修與研究，創新教學。校長的意見如下：教師要「具有能獨當一面的專業能力，並隨時充電進修」，「面對教學工作能不斷創新，不畏挑戰」（校長2），「教師需要不斷充實自己的知識，所以教師必須有自學的習慣及求學的熱忱，視求知為樂趣，而不是重擔，如此才能不斷成長，也才有可能扮演好優良教師的角色」（校長6），「能不斷創新，並勇於接受變革的挑戰」，「具有強烈進修的慾望，有學不足，知有窮的缺乏感」（校長5）。「社會價值多元化之後，各種錯誤的價值觀不斷侵蝕學生，資訊的快速流通，學生的知識來源也不僅限於學校及老師，因此教師必須更具有因應社會時代的變遷能力，方得以成為新時代的優良教師」（校長8）。甄曉蘭（民93）亦曾指出教師持續專業成長與發展的重要性。

### 2. 溝通表達的能力

教師要能與家長、同事、學生、行政人員等人良好溝通。「與同事家長互動具有溝通協調的能力」（校長2），「能和家長進行良好的互動與溝通」（校長8），「會議中能參與討論或提出建言，決議後能全力支持」，「具有溝通協調的能力，積極與學生、學校同事、家長、社區人士建立良善的關係」（校長5）。

### 3. 班級經營能力

在經營班級方面，教師要能獨當一面，例如「級任老師能作好班級管理」（校長4），「致力於班級經營，為學生營造

良好的學習環境」（校長5）。反之，「有些老師就是無法帶好一個班級的常規、秩序、禮貌等等，對於教學方面也就更不必去期待」（校長1），可見班級經營能力的重要性。

### 4. 教學能力

優秀的老師仍是以教學能力為核心。「優秀的國小老師，能將教學工作做好」（校長4），「教學的能力是比較基本的要求…常見有些老師總是整節說不出什麼東西來，有些老師則一進教室就讓學童喜歡，教學是一種基本的能力，更是優秀教師所必備」（校長1）。

### 5. 輔導學生的能力

優秀的老師要能輔導學生，「對學生而言，能夠扮演一位好的諮商者」（校長2）。當然諮詢的範圍應不只於學業方面，是一種全方位的輔導。

### 6. 自我調適壓力的能力

面對壓力，教師的自我調適能力、挫折容忍力要高。教師的「挫折容忍力與自我情緒控制能力（要）強」（校長2），「具有自我調適壓力的能力」（校長8），「有正當的休閒活動，（能）做好壓力調適與情緒管理」（校長5）。

### 7. 反省能力

教師的反省能力亦相當重要，例如有位校長指出，「教師是一位具有反省能力的實踐者，以負責的態度檢視自己的行為和結果，並勇於面對自己所做的每一件事」（校長5）。

### 8. 評量學生學習的能力

教師要有評量學生學習的能力，並據以修正自己的教學方式。

### 9. 與同僚專業互動的能力

教師要能與其他同仁在專業上互動，分享教學的喜悅與困難處。Hargreaves（1994）也支持教師的專業互動以及分享學



習文化，而 Glatthorn 與 Fox（1996）則倡導教師學習社區之建構。

#### 10. 英文

由於國際化的壓力，英語的學習早已向下延伸，校長們自然對於國小老師英語能力的要求亦高。

#### 11. 電腦資訊

同樣是受到資訊科技的影響，校長們認為國小教師最好能具備資訊能力。

#### 12. 板書的技巧

具備板書的能力雖然蠻傳統，但是有數位校長們仍認為很重要。

#### 13. 說故事的技巧

說故事的技巧與溝通能力相關連。說故事的能力除了能提升教學成效之外，亦有助於學生輔導、與同事相處，以及配合學校行政運作。

由於校長們對於教師應具備的能力之意見都相當明確，均以簡短的語句加以表現，因此容易讓讀者誤以為這些能力是可以分開的，其實「優秀的國小老師應該是全方位的」（校長2），為顯現其完整性，以下引用幾位校長對教師所應具備的能力之完整意見，以顯現校長們對教師全方位能力之期望。

能力：教學計畫、用各種教學方法實施教學、能運用多元評量、輔導與管教學生的能力、溝通表達的能力、課程研究與創新的能力、班級經營能力、設計課程與撰寫教學計畫能力、與家長溝通的能力、與人和諧相處的能力。（校長9）

「知識與能力：不斷的進修、具備通識與專業能力、班級經營、輔導知能、特殊教育、親師生溝通能力、電腦能力、外語能力。」、「技術：板書技巧、行為改變技術、說故事…。」（校長3）

專業能力（如教學評量、教學實施、學生

輔導、參與校務、班級經營、社會技巧、語文表達、研究能力等）。（校長10）

具有良好的班級經營能力及技巧。具有課程及優良教學方法的能力。具有持續積極與進修的強烈意願。願意和教學同儕進行交流、溝通與成長。能夠配合行政工作，規劃相關教學工作。（校長8）

「能力：有效教學、溝通技巧、創新教學、克服環境限制、建立有助學習班級社群、語文表達、輔導學生、情緒管理、設計教學」、「技術：運用科技媒體。」（校長7）

### 三、培育優秀國小老師的建議

提供本文意見的國小校長們普遍認為，師資培育在原則上應質重於量，並將培育時間拉長，例如有校長明確指出「培育優秀的國小教師宜採質重於量的觀點」（校長10），「師資培育，仍應以長期性的培育，取代現今短期的教育學程，並積極強化教師的教育倫理及專業態度的陶冶」（校長8），以及「一般大學的師資培育時間應提高至二年，或修習的學分增加」（校長4）。

歸納而言，校長們建議教育政策應穩定，嚴格評鑑師資培育機構，落實退場機制，建議應維持或增加公費生名額，另外應重視教師資格檢定，落實證照、換證制度，加強實習輔導制度，而師資培育機構培育課程應強調關鍵能力的培養，重視教師甄試制度，並引入教師試用觀察期的機制，加強輔導，以提升教師素質。這樣的主張與吳清山（民93）所指出的，提升教師素質之策略類似。茲說明如下：

#### （一）維持教育政策穩定

為吸引、留住優秀人才加入教師行列，整體教育環境體質要更加強、更優質化，其中一個可以考慮的方向是，儘量維持教育政策的穩定，「中央教育政策應有一貫性，勿隨政黨輪替或首長更迭而有急劇之重大改變」（校長2）。例如在政策上，「師資培育應先進行市場評估，力求供需平衡，類似目前過量的師資人力，應屬過渡階段，日後應審慎評估」（校長2），有位校長剴切的指出：「培育教師須用菁英制度注重齊一高標的素質，希望能回歸以前師範院校的體系」（校長9）。張鈿富（民91）亦曾指出需進一步探討師資培育的供需制度，並做為政策制訂之參考。

### （二）嚴格評鑑師資培育機構，不佳者應退場

針對提升師資培育機構的素質，戴嘉南曾指出，未來師資培育在制度上必須注意嚴格審查師資培育的機構，對於新設之師資培育中心要從嚴把關，已設立者，應定期嚴格評鑑，評鑑成績不佳者，限期改善，再評鑑不佳者，應予以停辦（蘇育秀、梁佳玲，民92b）。

受訪的校長們亦認為應「建立師培機構評鑑制度，有效管控品質，不佳者應退場」（校長7），「須重視師培中心老師的素質」（校長9），師資培育機構的課程與教學要「能針對國小的課程與教學規劃、多培育英語與資訊師資、須有教師專業倫理課程」（校長9），而且「理論實務並重，專業知識與特殊專長之建立」（校長3），師資培育機構應「嚴格篩選具有從事教育工作意願的人員進行培育。尤其著重個人的特質及性向測驗，避免僅以筆試選取人才」（校長8），並「應著重教師性格表現的考量」（校長1）。這些意見都是期望師資培育機構在制度、運作、課程與教學方面能全面提升其品質。

### （三）維持、增加公費生名額

為激勵優秀人才投入教育工作，有部分校長建議可以「增加公費教師名額，（以）激勵優秀青年投入教育工作」（校長7）。

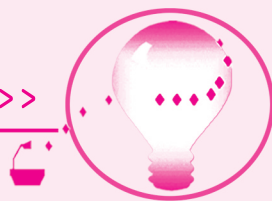
### （四）重視教師資格檢定，落實證照、換證照制度

為維持教師素質，回覆意見的校長們認為，職前培育的師資「畢業前須通過教師證照檢定」，並「建立教師證照換發制度，或配合教師評鑑制度的施行，以維持教師應有的優秀水準，也帶給未來欲投入教育職場的教師有勇於接受挑戰的心理準備」（校長9），「而在教師資格檢定上，除學歷認定外，可採取知識程度與施教能力評鑑，讓每一位欲接受檢定者能專注於職前養成教育與教育實習，使每一位通過檢定者即能成為一位稱職的老師」（校長10）。「建立教師證照制，訂定最低能力水準，嚴格把關」（校長7）。吳武典（民93）亦曾建議應成立常設機構，辦理教師檢定、甄試與證照考試等業務。校長們的意見與此相類似。

### （五）加強、延長實習輔導制度

加強實習輔導制度幾乎是這些校長的共識。校長們發現目前的「實習輔導制度，因實習學生太多，造成教師輔導時數（過高）與人力嚴重不足，加上學生自由選擇實習的縣市與學校，輔導的區域更廣，…都是實習輔導功能不彰的原因」（校長4）。因而建議「師資培育機構對實習學生的追蹤輔導應落實，不要流於探視座談等表面工作」，「接受實習之國小行政人員與實習輔導老師對實習教師行政與教學實習應具體落實，使實習老師在實習期間能真正由模仿見習充實教學職能，增加教學體驗，奠立日後擔任教學工作的深厚根基」（校長2）。

在輔導方式，校長建議「建立實習日誌、省思札記、與輔導教師經驗與知識分



享。」(校長3)，商請「師傅老師」協助新任老師，「確實建立優良師傅名冊，避免成為打雜式的實習；延長教育實習時間」(校長8)，「培育的大學院校應務實於實習學校的篩選與輔導(當前，大都是學生自己找，提供實習的學校也不一定提供完整的實習，反正時間一到就結束，完全沒有實習的功能)」，「師徒制度的運作與責任。新聘教師宜在校內仍有一段時間是需要『老一輩』教師的牽引，師徒制度的思考，或許可以讓新進教師更快、更實際地進入獨立教學的境地」(校長1)。  
。Bridges (1993) 曾提出師資培育機構與實習輔導學校共同努力，形成專業發展學校的概念可以嘗試。

#### (六) 師資培育機構之培育課程應強調關鍵能力的培養

師資培育機構之培育課程應理論與實務兼顧，「能深入瞭解國小教育職場中國小教師所必須具備的專業能力與專業素養，學程須與國小的需求環環相扣」(校長9)，並特別「強化教學技巧、班級經營能力、和學生的良好互動、與家長的溝通、教室學習情境的佈置、教師生涯的輔導及自我激勵、人際溝通的技巧以及面對壓力應有的調適方法…等」(校長8)。這樣的建議與上述校長們對「優秀教師」在能力上的期望契合。

#### (七) 重視教師甄試制度

為提高教師素質，政府應投入更多的經費研究如何甄選出好的老師，有的校長認為「甄選方式的再思考。就當前常見的國語文、數學、教育學科及一部份的專業考試外，對於一位優秀教師的條件選擇，實難有一些似乎可行的方式列入甄選的作業。然，當前機制的選才，被選上者也難能肯定是較佳的」(校長1)。

#### (八) 引入教師「試用觀察期」的機制

校長們建議引入教師試用觀察期的措

施，「淘汰機制的思考，即使是通過了甄選，也正式成為學校的正式教師，是否，還應該一段觀察期，然後再給予正式的任用，或是較長的任用，並賦予獨立的教學的工作。」(校長1)，為落實試用觀察期的措施，另一方面應「落實新手教師導入計畫，延請資深優秀教師或退休優秀教師，輔導新進教師」(校長7)。吳武典(民93)亦曾建議尋找、設置資深指導教師，以協助提升教師素質。

### 肆、結語

本文分析十位國小校長對於國小師資素質的轉變、優秀師資的看法，以及如何培育優秀師資的意見。歸納而言，受訪的校長認為師資培育多元化政策實施之後，國小老師所具備的知識基礎、態度、能力有所變化；多數贊同其改變是各有千秋、各具專長；比較而言，現在的國小老師較專長於所教授的專門科目知識，資訊、英文、溝通能力較佳，危機意識較高，但自我意識較強、偏向個人主義，因此服從性較低；而師資培育多元化政策實施之前的老師素質較齊，人文通識素養較高，教育專業精神、敬業精神、教育愛、團隊服從性較高，但危機意識較低，而在作業批改、板書、班級經營、教學、彈琴、美勞等能力較紮實。

根據十位校長們的看法，優秀的國小師資在知識與理論素養方面，應精熟於通識教育、各專門知識、學生發展與輔導、專業知識，以及特殊教育的理論與知識。在態度與特質方面，應該能熱愛教育工作，有教育愛、和藹可親、能在行為上自我要求，以身作則、兼重個人身心健全與學校整體發展，並關心社會，接納多元文化。最後在技巧與能力上，校長們認為，優秀的老師要具有持續進步學習、溝通表達、班級經營、教學、輔導學生、自我調適壓力、反省、評量、與同僚專業互動、英

文、電腦、板書，以及說故事的能力。

至於如何提升國小教師的培育素質，校長們建議教育政策應穩定，嚴格評鑑師資培育機構，落實退場機制，甚至建議應維持或增加公費生名額，另外應重視教師資格檢定，落實證照、換證照制度，加強實習輔導制度，師資培育機構培育課程強調關鍵能力的培養，重視教師甄試制度，

並引入教師試用觀察期的機制，加強輔導，以提升教師素質。

最後，作者贊同本文幾位校長所指出的，為吸引優秀學生選修教育學程，社會大環境應努力讓「國小教師甄試能公平、公開，避免黑箱作業與關說」（校長9）。這樣將有助於師資素質的提升。

註1：本文作者感謝提供寶貴意見的十位校長。

## 參考文獻

- 吳清山（民93）。提昇教師素質之探究。*教育研究月刊*，127，5-17。
- 吳武典（民93）。師資培育與教師專業的挑戰。載於中國教育學會、中華民國師範教育學會合編，*教師專業成長問題研究*（頁3-24）。台北：學富文化事業有限公司。
- 張鈿富（民91）。師資培育政策與供需機制建立之探討。載於中華民國師範教育學會主編，*師資培育的政策與檢討*（頁51-72）。台北：學富文化事業有限公司。
- 甄曉蘭（民93）。中小學教師的專業成長。載於中國教育學會、中華民國師範教育學會合編，*教師專業成長問題研究*（頁53-72）。台北：學富文化事業有限公司。
- 蘇育秀、梁佳玲（民92a）。專訪彰化師範大學康自立校長：師範教育何去何從？*教育研究月刊*，105，5-7。
- 蘇育秀、梁佳玲（民92b）。專訪高雄師範大學戴嘉南校長：師範教育的出路何在？*教育研究月刊*，105，8-11。
- Bridges, D. (1993). School-based teacher education. In: Bridges, D., and Kerry, T. (eds.), *Developing teachers professionally: Reflections for initial and in-service trainers* (pp. 51-66). London: Routledge.
- Elliott, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. In: Elliott, J. (ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development* (pp. 15-19). London: The Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In: Fullan, M., & Hargreaves, A. (eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1-9). London: The Falmer Press.
- Glatthorn, A.A., & Fox, L.E. (1996). *Quality teaching through professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.



# 師資培育發展的困境與突破

吳清山／台北市立教育大學國民教育研究所暨教育行政與評鑑研究所教授

## 壹、前言

教育是開啟個人潛能和促進社會進步的動力，而促使教育功能有效發揮，教師扮演著關鍵性的角色。所以，如何有效培育優良師資加入教育行列，以利教育目標的實現，乃成為教育發展的重要課題。

「有一流的師資，才有一流的教育」，正是彰顯師資培育在教育發展過程的重要性，而培育一流的師資，則有賴職前培育（pre-service preparation）和在職進修（in-service）雙管齊下，始能收到相輔相成之效。惟有做好師資職前培育和在職進修工作，才是提升教師專業素質和確保教師教學品質最有效的作為。

我國自從於民國83年實施多元化師資培育政策，一元化師資培育政策正式走入歷史，可說是師資培育發展重大的轉捩點，整個師資培育從過去的「計畫制」改採「儲備制」。這項政策實施以來，雖然擴大師資培育來源，於充裕師資具有一定的貢獻，可是卻造成更多的儲備教師，導致教育投資的浪費，而且亦未發揮培育專業

師資功能，頗受社會各界批評。因此，檢討多元化師資培育政策呼聲時起，要求對於師資數量有效控制，以及培育更具專業素質之師資。

由於多元化師資培育政策，已經成為師資培育的一股潮流，未來不可能回到一元化師資培育老路。當今重要之計，乃是檢討師資培育政策，找出其困境所在，進而採取有效的突破策略。

## 貳、當前師資培育發展的困境

國內採行多元化師資培育政策已經有十多年之久，期間面臨外在的社會變遷、科技發展、人口結構改變等方面衝擊，而且亦受到師資培育機構大量開設等影響，師資培育面臨到空前未有的困境，茲將這些困境說明如下：

一、人口少子化減緩中小學師資需求：根據內政部戶籍人口統計資料顯示，台閩地區86年度到93年度一歲人口有逐年遞減現象，詳細情形如表1所示。

表1 我國一歲人口出生及入各級學校情形

出生年	入國小年	入國中年	入高中職年	入二技年	入大學年	人口數
86	92	98	101	106	104	321,051
87	93	99	102	107	105	322,470
88	94	100	103	108	106	266,825
89	95	101	104	109	107	282,482
90	96	102	105	110	108	306,271
91	97	103	106	111	109	257,075
92	98	104	107	112	110	246,241
93	99	105	108	113	111	227,349

資料來源：1. 戶籍人口統計年報（無日期）。台閩地區人口數按性別及五歲年齡分。民國94年11月5日，取自 <http://www.ris.gov.tw/ch4/static/st10-1.xls>。2. 入各級學校情形係研究者整理。

從表1資料所示：在86年度一歲出生人口為321,051人，到了93年度一歲出生人口已經降至227,349人，八年之間降了93,702人，平均一年降了一萬多人。由於出生人口是學校學生的來源，一旦人口減少，勢必衝擊到各級學校就學人數及班級人數的減少，首當其衝的是國民小學經營規模逐年縮減，教師需求數大量減少，直接影響到師資培育發展。若以一年學生就學人口減少一萬人和每班級人數35人計算，平均一年減少286班，若以每班教師員額編制1.5人算之，一年將會減少430人左右的教師需求量，此種教師需求量逐年遞減現象，的確造成師資培育相當大的危機。

二、國教經費不足難以增加教師員額：隨著政府財政的惡化，國教教育經費有日漸減少的趨勢。根據教育部統計處資料顯示：八十四年度國民小學和國民中學占教育經費比例為百分之四十一左右，到了八十九年度提升至百分之五十一左右，可是到了九十三年度又降至百分之三十九左右，詳細情形如表2所示。由於教育經費高低深深影響教育發展，因此要增加教師員額，更是非常困難。此種連鎖反應，將會衝擊到師資培育市場。由於中小學市場的萎縮，師資需求大量減少，多元化師資培育政策面臨到空前未有的挑戰。

表2 中小學教育經費結構及占總教育經費比例

會計年度	總計	幼稚園	國小	國中	高中	高職
八四	100.00	2.97	24.43	16.50	6.90	8.15
八五	100.00	2.88	24.53	16.11	7.57	7.99
八六	100.00	3.03	23.20	15.42	7.90	8.61
八七	100.00	3.05	23.28	15.01	7.77	8.20
八八	100.00	3.10	24.64	15.12	8.30	8.43
八九	100.00	2.90	32.86	18.45	10.58	10.32
九十	100.00	2.73	32.06	16.00	9.78	7.05
九一	100.00	3.04	31.90	15.50	9.67	5.34
九二	100.00	2.98	31.22	15.25	9.72	5.26
九三	100.00	3.95	25.04	13.92	11.06	5.70

資料來源：教育部統計處（無日期）。教育統計指標。民國94年11月5日，取自 [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/STATISTICS/EDU7220001/user1/index06.htm?open](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/user1/index06.htm?open)

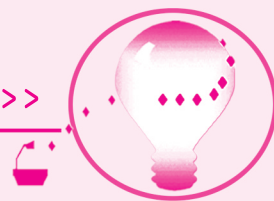
三、中小學市場無法消化過量師資生：民國83年「師資培育法」修正公布之後，隔年之後各校開始申請設立教育學

程，並招收學生。從84學年到93學年度各級師資培育數量，如表3所示。

表3 84學年至93學年度各級資培育數量表（單位：人）

年度類別	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	合計
中等學校	5,422	5,534	6,317	6,924	7,170	8,203	9,732	9,197	9,302	9,175	76,976
小學	3,007	3,673	5,423	5,898	6,115	6,296	7,685	8,134	8,173	7,396	61,800
幼稚教育	1,035	1,282	1,205	1,277	1,165	1,405	1,745	1,936	1,860	1,930	14,840
特殊教育	255	959	907	989	852	858	977	1,007	876	889	8,569
總計	<b>9,719</b>	<b>11,448</b>	<b>13,852</b>	<b>15,088</b>	<b>15,302</b>	<b>16,762</b>	<b>20,139</b>	<b>20,274</b>	<b>20,211</b>	<b>19,390</b>	<b>162,185</b>

資料來源：吳武典、楊思偉、周恩文、吳清山、高熏方、符碧真、陳木金、方永泉、陳勝賢（2004）。師資培育政策建議書。教育部委託，中華民國師範教育學會研究，第66頁。



從表3所示，84學年至93學年度所培育師資人數為162,185人，數量相當龐大，中小學需求量縮小，此種供過於求的現象，使得師資培育陷入困境。根據教育部部長杜正勝於93年10月向立法院教育委員會提出「中小學師資供需與流浪教師問題」專案報告，在該報告指出：83學年度公布師資培育法、86學年度依新制核發教師證書以來，歷年來核發的教師證書累計約10萬張。這些依新制取得教師證書的人，獲聘為正式教師的約7萬人，顯示取得合格教師證書而未得到教職的流浪教師，累計到93年大約有3萬人。由於中小學師資需求量大量減少，而供給量有增無減，使得師資培育處境愈來愈艱困。

四、修習師資培育課程學生意願不強：民國84年一般大學開辦教育學程之初，吸引不少各系所優秀學生參與教育學程甄選，部分學校規定學士班學生曾有一學期成績排名為班上前百分之二十五者，才具有申請甄選資格，所以能夠甄選上為教育學程之學生，可說是一時之選。可是十年後的今天，教育學程雖尚未面臨乏人問津的困境，但是已經出現報名人數日漸減少的趨勢，國立台灣大學94學年度教育學程預計錄取135人，只有262人報名，創下11年來最低報名人數紀錄。國立政治大學師資培育中心也統計近四年來報考人數，91學年度時有258人報名，92年361人、93年256人，但94年錄取135人，卻只有160人。這些著名國立大學已如此，其他大學校院可能更為嚴重。試想，沒有最好的原料，怎能製造好成品？倘若無法招致優秀的學生加入教育行列，將是未來教育發展的重大危機。

五、師資培育機構辦學素質良莠不齊：民國84年教育部發布「大學校院教育學程師資及設立標準」第四條規定：

「各校為辦理教育學程得設專責單位，各類教育學程至少應置三名以上與任教學科專長相符之專任教師；其員額得由學校現有員額調配運用。」第六條亦規定：「各校設立教育學程至少須有教育類圖書一千種、教育專業期刊二十種及教學、研究用之必需儀器設備。」由於這些規定條件過於寬鬆，加上開放初期審查不夠嚴格，致使各大學校院不顧其師資素質或圖書設備或空間環境實際狀況，紛紛設立教育學程，而教育行政機關又未能適時介入，採取有效評鑑，做好管控措施。試想，一個中心只有三到五名教師，一方面要負擔教學、研究和學生輔導工作；一方面又要承擔教育實習工作，這種高負荷量的工作，怎能期望師資培育機構有高品質的辦學績效？

六、實習制度經常變動難以確保品質：國內師資培育的實習制度，可謂變動相當頻繁，在民國83年以前，教育實習係納入職前教育的一部份，在師範校院結業後，必須經過一年的教育實習及格後，才能畢業取得合格教師，由於實習教師占正式教職缺，實習流於形式，功能不彰。到了83年公布「師資培育法」之後，教育實習不是職前教育的一部份，係修滿教育學程畢業後，前往實習學校實習一年，這一年不占正式教職缺，但可領教育實習津貼，實習及格後，即可取得合格教師資格，但因實習教師定位、權利和義務不明，實習效果亦受批評，以及實習津貼造成政府財政沉重負擔，因而民國91年修正公布的「師資培育法」第八條規定：「在修習師資職前教育課程者，含其本學系之修業期限以四年為原則，並另加教育實習課程半年。成績優異者，得依大學法之規定提前畢業。但半年之教育實習課程不得

減少。」將教育實習半年列入職前教育課程，及格後參加教師資格檢定通過後，才能取得合格教師。這種變動頻繁的教育實習制度，經常讓師資培育機構處於「一校多制」的不穩定局面，深深影響到教育實習效果。

七、初任教師缺乏有效的引導制度：不管是新進教師或初任教師，進入複雜的教育職場的一到三年，都會面臨到「學，然後知不足，教，然後知困」的現象，此時必須有些額外的輔導或協助措施，才能讓新進教師或初任教師勝任其教學工作和建立其教學信心，否則很容易離開教育職場，這也是歐美先進國家相當重視新進教師導入方案（induction program）的原因所在，經由資深優良教師的指導，解決教學或管教的問題，發展成為一位勝任教學工作的教師，對其爾後的教學生涯和工作承諾，具有很大的幫助。然而國內並無建立新進教師的導入方案，促使部分新進教師載浮載沉，遇到教學難題，得到協助有限，多少會影響到教育品質。

八、教師在職進修效果仍未有效彰顯：國內辦理教師在職進修活動相當熱絡，從中央、地方到學校各個層級都在積極辦理教師進修活動，然而對於實際教學或學生學習的改進，並無進行系統和客觀的評估，難以看出教師進修的效果。目前教師在職進修為人所詬病者，主要包括：缺乏一貫進修體系，中央到地方缺乏有效聯繫，教師進修內容五花八門，缺乏有效統整，教師在職進修活動過於頻繁，影響進修意願，缺乏相關配套措施，難以規範教師進修要求…等，所以整個教師進修成效，就不易彰顯出來，故難以論斷對教與學品質的效果。事實上，教師在職進修有成效，

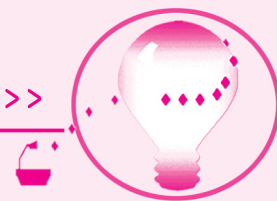
不僅有助於教師個人專業發展，而且更能提升學校教育效能。

九、不適任教師淘汰的處理期限緩慢：目前仍有少部分不適任教師仍繼續在中小學任職，深深影響學生受教權，而且亦影響教師工作士氣和造成行政人員的困擾。這些不適任教師的原因相當多，有些是教學不力、班級經營不善；有些是操守和品德有瑕疵；有些是有精神疾病，上課不知所云；有些是身體衰弱，無法勝任教學工作。平心而論，這些教師都對學生學習產生不利影響，然而要加以淘汰，並不是容易之事。在教師法第十四條對於解聘、停聘或不續聘，亦有嚴格規定；而教育部發布「高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」，期間須經察覺期、輔導期、評議期等階段，處理時間冗長，亦受批評。由於目前為數不少取得教師資格的儲備教師，滿懷熱忱想要投入教育工作，但因教師職缺難求，大多數人都不得其門而入，而不適任教師卻在國家制度保障下，繼續執行教職，因而社會各界要求教育行政機關儘速有效處理不適任教師。

## 參、未來師資培育突破困境的途徑

我國師資培育政策，從一元化到多元化的道路上，已經有十多年之久。不可否認地，多元化師資政策實施以來，有其利亦有其弊，毀譽參半，其正面效果主要有：擴大師資培育管道，充裕師資來源；促進師資培育多元競爭，激發師資培育活力；而負面影響主要有：缺乏有效管制，培育過量教師；師資生程度不一，影響師資素質。

未來師資培育政策，不可能拋棄多元化師資培育政策，只能在多元化師資培育政策，做有效的改善。為了確保多元化師



資培育政策有效發揮其功能，未來應該堅守「調量重質、保優汰劣」的大原則下，從事師資培育革新工作。茲提出下列未來師資培育突破困境的途徑，以供參考。

### 一、提供獎助學金，鼓勵優秀學生加入師資培育行列

隨著中小學教職市場的低迷，學生看不到修習教育學程取得合格教師後能夠成為正式教師的希望，因而大學生修讀教育學程的意願有日漸低落現象，對於整體師資培育素質的提升，是一大危機的警訊。在此缺乏前景的環境下，又缺乏公費的誘因下，如何尋求有效對策，鼓勵優秀學生加入師資行列，實屬重要課題。由於一年教育實習改為半年教育實習，政府不必再支付教育實習津貼，未來建議將此項經費轉移為優秀師資生獎助學金，一部份給師範校院修習教育學程優秀學生，一部份給評鑑績優的一般大學校院師資培育中心優秀學生，其名額及獎助學金條件，由教育部邀集相關人員及單位訂之。惟有如此，才能吸引一批優秀大學生，加入師資培育行列。

### 二、改進現行教育實習制度，確保實習教師實習品質

教育實習制旨在讓師資生在實習指導教授和輔導教師彼此合作與協助下，於中小學現場上透過見習、觀摩和試教的方式，習得教學、輔導及班級經營等各種知能，進而培養其專業精神。國內教育實習制度已經實施一段很長時間，但因實習教師角色及權利義務定位不清，以及實習學校將實習教師當作廉價勞工，幫助學校處理打雜事務，導致教育實習效果大打折扣，如今教育實習又將一年修改為半年，學生忙於實習，又要準備教師資格檢定考試，其實習效果更難評估。為了讓實習教師有整年的學習機會，以及減少師資培育機構和實習學校行政作業的困擾，一年的教育實習可能較為理想。此外，亦可考慮將中小

學辦理教育實習具有成效之學校，將其列為專業發展學校（professional development school），提升該校學校聲望，並激勵中小學協助師資培育機構推動教育實習工作。

### 三、推動初任教師導入方案，協助初任教師解決工作問題

隨著中小學教師流動，各校新學期通常都會聘請一些新進教師，這些新進教師部份具有多年教學經驗，但仍有些屬於初任教師，前者比較能勝任其教學工作；後者則缺乏教學經驗，又初任教職工作，其心理壓力可想而知，此時有資深教師介入協助，引導其正確教育方法和協助解決教學上各項難題，相信對初任教師未來生涯發展一定有很大的助益。事實上，教師初任教師導入方案部份國家已經實施多年，例如：在紐西蘭對所有初任教師前二年實施「顧問和引導方案」（advice and guidance program）<sup>1</sup>；在日本的初任教師導入方案<sup>2</sup>，則是初任教師維持較輕的教學工作負擔，每週必須參加兩次的校內研習，以及校內輔導教師的協助；同時，每週一次必須參與校外訓練活動（包括志工、聽講、研習、拜訪他校、參觀兒童福利設施、私人機構）。為了減少初任教師教學困擾，並提供有效支持力量，未來研擬初任教師導入方案，是有其價值性。

### 四、持續辦理師資培育評鑑，確保師資培育機構品質

教育部為瞭解各大學校院辦理教育學程之績效，並鼓勵其發展專業特色以提昇多元師資之素質，於94年度對大學校院師資培育中心進行評鑑，並於今（94）年9月30日公布有5所學校的教育學程因被評為三等，95學年度起停招，正是展現評鑑的威力。當然，教育評鑑結果除了用來處分經營績效欠佳學校之外，另一方面也應幫助學校改進，才符合教育評鑑本意。為

了確保師資培育品質，未來持續定期辦理評鑑，是必須走的一條路。尤其國內中小學師資需求量日漸減少，而教育學程並未隨之減少，實有必要定期進行評鑑，凡是讓辦理不善者，該退場者就退場，而評鑑績優者，則給予獎勵或補助，以達到師資培育「擇優汰劣」原則。

### 五、暫緩教育學程之申請，紓解師資培育過剩之壓力

當前中小學師資培育過剩問題，已經使師資培育發展陷入困境。由於人口生育率的逐年降低，未來中小學教師需求量亦無大量增加之趨勢，為了紓解過多儲備教師的壓力，權宜之計，就是暫緩中小學教育學程申請，以免造成師資培育的惡性循環。倘若未來師資市場有大量需求時，仍可繼續開放。由於此項暫緩政策，攸關重大，教育部中等教育司可先成立工作小組或委託專案小組，進行「中小學教育學程暫緩申請之可行性評估」，一旦評估可行，則提交師資培育審議委員會討論，俟建立共識後，才能減少執行的阻力。

### 六、訂定師資培育退場機制，做好師資培育把關工作

依據「大學設立師資培育中心辦法」第十三條規定：「設有師資培育中心之大學辦理師資培育事項，其辦理不善、違反本法或有關法令或設立許可條件者，經提師資培育審議委員會審議，得視情節為下列處分：1.限期改善。2.減班。3.停止招生並限期改善一至三年。4.停辦。」其中停招和停辦的處分已經有退場的意涵，然而此項規定僅規定「辦理不善、違反本法或有關法令或設立許可條件者」，似乎過

於簡化。由於停辦對一所單位而言，是相當嚴重的處分，必須做更具體和明確規範其要件和程序，亦即，訂定更周延的師資培育退場機制，才能減少處分後的爭議。

### 七、定期辦理教師進修評鑑，作為改進教師進修參考

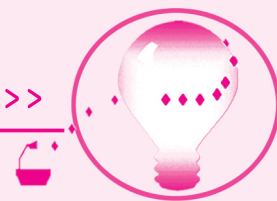
國內教育行政機關對於教師在職進修成效評鑑，大都依附在校務評鑑之中，而校務評鑑內容繁多，加上評鑑時間有限，所以很難了解教師在職進修的成效。基本上，教師在職進修評鑑的目的有三：第一是了解教師在職進修及學校辦理教師在職進修的績效；第二是幫助改進教師在職進修及學校辦理教師在職進修的缺失；第三是做為追蹤未來教師在職進修及學校辦理教師在職進修之用。可惜國內並無系統性和全面性進行教師在職進修或學校本位進修評鑑，對於整體的教師在職進修就無法了解，未來宜定期辦理教師在職進修評鑑，以確實掌握教師進修成效，並作為未來辦理教師在職進修改進的參考。

### 八、規劃教師換證評鑑進階制度，確保教師專業品質

隨著社會大眾對教育品質和教師專業的要求，推動教師換證、評鑑和進階的實施，正是一個時機；亦是提升教師素質的轉機。民國85年行政院教育改革委員會出版《教育改革總諮議報告書》建議：「教師生涯發展中應以積極性進階制度鼓勵進修，才能不斷提升教師教學品質。因此進階制度必須建立，並暢通升學管道。」此項建議對於提升教師素質，是有其積極性價值。至於教師評鑑，歐美國家實施多年，對於教師教學改進和維護學生受教權，

1 該方案係由學校同儕提供初任教師資源和個人支持，亦可觀察和訪問有經驗教師，以及安排與其他學校成員會談，評估初任教師進步情形，並進行導入方案的書面記錄。請參閱 APEC EDUCATION FORUM(<http://www.apec.edu.tw/ef9.html>)

2 日本的初任教師導入方案，亦請參閱 APEC EDUCATION FORUM(<http://www.apec.edu.tw/ef9.html>)



亦有其效果。當然教師證照終身有效，處在終身學習社會和基於教師專業特性，易受質疑，顯然教師換證，亦有其必要性。因此，研擬和規劃教師換證評鑑進階制度，亦是改善師資培育體質有效策略之一，但仍需在「穩健務實，循序漸進」推動，才能減少推動阻力。

### 九、建立完整不適任教師淘汰機制，有效淘汰不適任教師

由於儲備教師大量過剩，以及為維護學生受教權，處理不適任教師，已經成為社會共識。不管是學校或教育行政機關處理不適任教師，都是相當棘手的問題，稍一處理不慎，怕損及教師工作權；處理緩慢，家長又不滿意，可說左右為難。為了確保學生學習品質，未來應該積極處理不適任教師，但是必須建立在「公正」和「證據支持」的原則下，並給予當事人有陳述意見或答辯機會，符合程序正義和實質正義，對不適任教師做出停聘、解聘或不續聘處分措施，始具效力。由於不適任教師處分涉及教師工作權，因此不適任教師淘汰之處理機制，宜在教師法明定或者要有法律授權，才是較為務實的作法。

### 肆、結語

國內師資培育發展已經走到歷史的轉捩點，多元化師資培育政策雖發揮充裕師資的功能，但並未達到確保教師專業的目標，反而產生過量的儲備教師，造成師資

培育投資的浪費，與當初推動多元化師資培育政策本意，具有相當落差存在。

多元化師資培育政策受到內外環境影響，已經面臨到下列困境，包括：人口少子化減緩中小學師資需求、國教經費不足難以增加教師員額、中小學市場無法消化過量師資生、師資培育機構辦學素質良莠不齊、實習制度經常變動難以確保品質、初任教師缺乏有效的引導制度、教師在職進修效果仍未有效彰顯、不適任教師淘汰的處理期限緩慢。

展望未來師資培育，不可能回到過去一元化的老路上，因此如何在多元化的路上尋求有效的突破策略，以確保師資培育專業與品質，才是重要的課題。為了師資培育長久發展，並發揮其功效，未來師資培育政策宜建立在「調量重質、擇優汰劣、循序漸進、穩健務實」的基礎上逐步改革。因此，本文特別提出下列突破師資培育困境的九大途徑：1.提供獎助學金，鼓勵優秀學生加入師資培育行列；2.改進現行教育實習制度，確保實習教師實習品質；3.推動初任教師導入方案，協助初任教師解決工作問題；4.持續辦理師資培育評鑑，確保師資培育機構品質；5.暫緩教育學程之申請，紓解師資培育過剩之壓力；6.訂定師資培育退場機制，做好師資培育把關工作；7.定期辦理教師進修評鑑，作為改進教師進修參考；8.規劃教師換證評鑑進階制度，確保教師專業品質；9.建立完整不適任教師淘汰機制，有效淘汰不適任教師。

# 我國師資培育制度的回顧與前瞻

張德銳／臺北市立教育大學國民教育研究所教授  
丁一顧／臺北市立教育大學師資培育中心助理教授

## 壹、緒論

師資培育是教育成功的基石（楊朝祥，民91），而師資培育是一個連續發展的歷程，主要包括三個階段：職前教育階段、導入階段、以及在職教育階段，無論是在哪一個階段，都與教師的素質息息相關；而1986年Carnegie報告書也認為，教育改革必先改革師資培育（Sadovnik, Cookson, & Semel, 2001），亦即，師資培育關乎師資的素質，也直接影響教育的品質和國家的競爭力（吳宗立，民93）。

然而，影響整體師資培育品質與成效的一個重要因素，乃是師資培育相關制度與法令，因此，世界各國紛紛訂定師資培育相關法規，以作為推動師資培育政策的依據。而觀乎近幾十年來我國師資培育法令規範乃是從原本的「一元、封閉、公費、計畫管制」政策，轉化成為「多元、開放、公自費、市場機能」（伍振鸞，民91；吳宗立，民93；吳清山，民91；曾燦燈、李皓光，無日期），在這樣政策的制定下，各大學紛紛申請成立教育學程，參與中小學師資的培育工作。

師資培育法是我國培育中小學師資的根本大法，其代表著政府對於師資培育的立場與作法，故對於此法律實有加以探究之必要。而觀看我國師資培育的演進及法令依據，最早可追溯至光緒29年所頒布的「奏定初級師範學堂章程」與「奏定優級師範學堂章程」（黃士嘉，民83），然而，真正對影響臺灣本土師資培育的法令，應該始自民國68年所公布的「師範教育法

」、以及83年將師範教育法修正為師資培育法、94年新修訂的師資培育法，其中，尤以後兩者之修訂，轉變國人對師資培育的不同觀點，可說是改寫我國師資培育的里程碑。

師資培育的發展，總因時代與社會需求不一，而有所調整，因此對師資培育制度加以「檢視過去、驗證現在、展望未來」，實屬必要。有鑑於此，本文首以法令的觀點闡述師資培育制度的演進；其次，則進行我國師資培育制度演進的比較分析，並據以提出我國未來進行規劃實施師資培育制度的展望；最後，則做一總結。

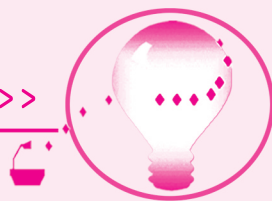
## 貳、我國師資培育制度的演進

### 一、師資培育制度的過去

#### （一）師範教育法時期的師資培育制度

政府遷臺後，雖曾對師資培育相關法令政策進行規定，但各規定卻是分散於各法規之中，尚未形成法制架構（李逢堅，民89），至民國60年代因師範專科學校相繼設立，然卻缺乏法源依據，教育部乃著手研訂「師範教育法」，並自68年公布實施，確立「一元化」、「封閉式」、「公費制度」的師資培育方式（李逢堅，民89；林本，民52；高強華，民89），而此舉堪稱我國師範教育史上的一件大事。

師範教育法主要內容，乃是整合當時其他的法令以及隨時代革新的部份，其特點包括：(1)私人不得辦理之；(2)視師資之需要做有計畫的招生；(3)給予公費，並科



以最低服務年資；(4)主管教育行政機關分發實習服務；(5)辦理暑期班、夜間班在職進修（最後成為晉升合格教師的管道）；(6)可招收大學畢業生，施予一年之教育專業訓練；(7)修業年限之外另加實習一年，及加強教師在職進修等（李逢堅，民89）。

師範教育法公布實施後，雖然對師資職前培育與實習制度的建立、地方教育輔導制度的確立、在職進修的辦理等師資培育相關工作有顯著的效益。不過，卻也因為時代的變遷與制度本身的限制，衍生許多問題，諸如：(1)採取一元化、計畫性的政策產生師資供需失調；(2)師範大學無法培育職校或國中某些類科師資；(3)師範生分發難以因才任教；(4)少數師範生因公費保障致求學動機較弱；(5)師範生轉業或升學的限制頗多；(6)進修部無固定員額與經費，課程未能充份顧及教師需求；(7)結業生實習輔導未能充分落實（蔡炳坤，民91）。

有鑑於此，教育部「師範教育法修訂小組」乃於78年6月起，召開師範教育法修訂方向與進度的研商會議，其後並進行修訂師範教育法專案研究、座談會、學術研討與公聽會，且於80年由教育部確認通過報行政院，至此，教育部研議「師範教育法修正草案」暫時告一段落。

## （二）師資培育法初期的師資培育制度

民國81年行政院將「師範教育法修正草案」送立法院審議，其間經立法院五次審議，終於83年完成三讀通過，並決議：「師範教育法名稱修正為師資培育法並將條文通過。」隨後，立法院於83年1月31日咨請總統公布所修正的20條條文（吳清山，民92）。

進一步審視此時期的法令內容，與前期之師範教育法已作大幅度之修改，歸納其間的差異大致包括（師資培育法，民83）：

1. 師資培育多元化：相較於以前高中以下師資培育由師範院校與教育院系培養的

情形，此時期的師資培育則明定一般大學亦可申請設立教育學程，參與師資培育。

2. 師資培育以自費為主，兼採公費及助學金等方式實施：師範教育法實施階段，師資培育乃是採公費制度，而此期之師資培育則以自費為主，兼採公費及助學金等方式實施，而公費生以就讀師資類科不足之學系或畢業後自願至偏遠或特殊地區學校服務學生為原則。
3. 教師資格檢定制的設置：原師範院校結業學生，只要分發至中小學實習一年，成績及格者，即可登記為合格教師。而此期則修正為：「…依前條規定取得實習教師資格者，應經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格。」（師資培育法第八條），顯見此階段已有教師資格檢定制度的設置。
4. 「儲備制」師資培育：以往師資培育採「公費式」與「計畫式」等方式，而現在則改採「自費式」與「儲備式」之培育方式，希望培養大量具有資格的教師，並借由市場機能調節師資之供需。

## 二、師資培育制度的現在

師資培育法自民國93年2月7日修正公布實施以來，其間亦經六次的修正，迄至民國94年6月22日公布，計有條文26條，其中，有關「師資培育多元化」、「師資培育以自費為主，兼採公費及助學金方式」等內容，與83年公布實施之「師資培育法」之規定大致相同外，其不一者尚有（師資培育法，民94）：

### （一）師資培育審議機構的設置

此次師資培育委員會的設置，提供其法源與組織運作的依據，其功能包括建議、諮詢、審議等，具體而言，依據師資培育法第四條之規定：「中央主管機關應設師資培育審議委員會，辦理下列事項：(1)關於師資培育政策之建議及諮詢事項；(2)

關於師資培育計畫及重要發展方案之審議事項；(3)關於師範校院變更及停辦之審議事項；(4)關於師資培育相關學系認定之審議事項；(5)關於大學設立師資培育中心之審議事項；(6)關於師資培育教育專業課程之審議事項；(7)關於持國外學歷修畢師資職前教育課程認定標準之審議事項；(8)關於師資培育評鑑及輔導之審議事項；(9)其他有關師資培育之審議事項。前項委員會之委員應包括中央主管機關代表、師資培育之大學代表、教師代表及社會公正人士；其設置辦法，由中央主管機關定之。

## (二) 中小學師資培育合流之建立

在師範教育法實施時期，師範大學負責中學各類科教師的培育，而各師專則專門培育小學各類科師資，然現行之師資培育法中，則明白規定：「師資培育之大學辦理師資職前教育課程，應按中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育學校（班）師資類科分別規劃，並報請中央主管機關核定後實施。為配合教學需要，中等學校、國民小學師資類科得依前項程序合併規劃為中小學校師資類科。」（現行師資培育法第六條），顯見為配合九年一貫課程教學的需要，中小學師資可合併規劃，合流培育。

## (三) 半年制的教育實習課程

83年公布實施之師資培育法第七條規定：「依前條規定取得實習教師資格者，應經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格。」然因，一年教育實習課程的實施，衍生教育部實習津貼經費編列的困擾，因此，本次乃加以修正為半年期的教育實習課程：「修習師資職前教育課程者，含其本學系之修業期限以四年為原則，並另加教育實習課程半年。成績優異者，得依大學法之規定提前畢業。但半年之教育實習課程不得減少。」亦即明白規定教育實習課程為半年，而且，將此課程當作是職前教育的

一部份，此時期師資生的地位則是學生而非實習教師。

## (四) 確立招收師資生資格及修業年限

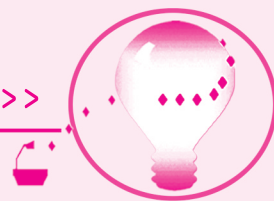
師資生乃是師資培育的對象，因此，師資培育法亦對其招收資格與修業年限具體加以規定，依現行師資培育法第九條：「各大學師資培育相關學系之學生，其入學資格及修業年限，依大學法之規定。設有師資培育中心之大學，得甄選大學二年級以上及碩、博士班在校生修習師資職前教育課程。師資培育之大學，得視實際需要報請中央主管機關核定後，招收大學畢業生，修習師資職前教育課程至少一年，並另加教育實習課程半年。前三項學生修畢規定之師資職前教育課程，成績及格者，由師資培育之大學發給修畢師資職前教育證明書。」由此可知，師資生主要是招收大學二年級以上及碩、博士班在校生，而且修業年限含實習至少應一年半以上。

## (五) 實施教師資格檢定

「師範教育法」實施時期，師範生結業修習教育實習課程結束後，即取得合格教師證書，而現行師資培育法則規範師資生實習結束後，應參加教師資格檢定，通過者方得取得教師證書。此規定從現行師資培育法第十一條便可瞭解：「大學畢業依第九條第四項或前條第一項規定取得修畢師資職前教育證明書者，參加教師資格檢定通過後，由中央主管機關發給教師證書。前項教師資格檢定之資格、報名程序、應檢附之文件資料、應繳納之費用、檢定方式、時間、錄取標準及其他應遵行事項之辦法，由中央主管機關定之。」

## (六) 設置實習與就業輔導單位

83年公布實施之師資培育法雖亦規定師資培育及進修機構得設實習輔導單位，以辦理學生及實習教師之實習輔導工作，但因是屬「得設」，缺乏強制力，此外，並未設有相關之就業輔導單位，因此，本



次的修法乃重新規定：「師資培育之大學應有實習就業輔導單位，辦理教育實習、輔導畢業生就業及地方教育輔導工作。」（第十五條）已將就業輔導列為師資培育重要工作之一。

## 參、我國師資培育制度演進的比較分析

從上述有關我國師資培育制度描述發現，從早期的師範教育法、到83年公布實施之師資培育法、乃至於現行的師資培育法，總是因應時代變遷或社會演進，而作條文的刪除、或是程度上的修正，抑或是重新增加的改革內容，不過，整體來看，我國師資培育制度的演進，大致有如下述之發展趨勢：

### 一、師資培育由一元化轉變為多元化

師範教育法時期，中小學師資的培育都來自師範校院，而83年公布實施的師資培育法與現行師資培育法皆明確說明，一般大學皆可以申請教育學程的設置，參與師資培育的工作，亦即，師資培育從原有僅師範校院的一元式獨營事業，轉而成為多元式的師資培育政策，開啟了師資本身的多樣性。

### 二、師資培育由公費培育修正為自費為主，兼採公費與助學金方式

師範教育法時期，中小學師資的培育都是採取公費方式為之，而83公布實施的師資培育法與現行師資培育法則規範師資培育以自費為主，兼採公費或助學金方式，除可減輕國家財政的負擔外，亦可促使不想受公費服務年限束縛者，有意擔任教職者，有另外的管道。

### 三、教師資格檢定程序的設置

師範教育法時期，中小學師資只要修業結束，且參與教育實習成績及格後，都可取得合格教師的資格。然為保證教師的

素質，應該要有一定的品管機制，才足以培育高品質的師資。有鑑於此，83年公布實施的師資培育法乃規範準教師必須經過初檢、實習、複檢的過程，方得以取得合格教師證書，然因初檢幾僅為學分檢覈即過關，造成初檢的虛位化。因而，現行師資培育乃重新修訂檢定規定，也就是明確規範教師檢定的資格、報名程序、檢定方式與時間等，具體落實教師資格與品質的篩選工作。

### 四、師資培育由計畫性轉成儲備式

傳統上，師資的培育都會先分析師資缺額的數量與類別，然後再採取較計畫性的規劃方式，進行供需平衡的培育師資模式。而83年公布實施的師資培育法與現行師資培育法是採行多元培育，以自費為主，且畢業後不予分發，因此，只要有意願擔任教師者，都可透過學程的修課，取得教師的基本資格，這種大量儲備具有教師資格的人才，應是現行師資培育的另一特點。

### 五、增設學校就業輔導單位

傳統師資培育都是公費制度，學生畢業後除非有特殊情況，否則皆會透過分發制度，找到教職，而現行師資培育制度，是以自費為主，所以學生畢業後就不見得能甄選通過獲得教職，另因當前教職缺額有限，準教師可能轉而參加其他公職或行業的甄試，此時，就業輔導工作的進行就顯得特別重要，針對此項，現行師資培育法強調增設就業輔導單位，以協助修讀學程學生的就業輔導。

## 肆、我國師資培育制度的展望

綜觀目前我國師資培育法令與政策，雖有上述的特色，但亦衍生不少的問題，例如儲備教師、師範院校轉型、教育實習、教師資格檢定、師資培育學程評鑑仍待

加強等問題，皆值得加以省思：

### 一、儲備教師問題

師資培育多元化，導致教師供給量大增，加上社會少子化，各級學校教師總量需求減少的雙重效應，因而中小學教師的供需嚴重失衡，許多具備正式教師資格者無法擔任教職，造成社會的問題。除了供需失衡的問題之外，因各用人學校或各縣市教育局辦理教師甄選之日期未統一，導致多數應聘者一再參加甄試，使錄取率劇降，同時無法正確估計總供需量。凡此，都是教育資源、社會資源及師資培育政策亟待調適的重要課題。

### 二、師範校院轉型問題

同樣因師資培育多元化而起的，是師範校院的轉型問題，如何協助師範校院轉型，以因應其他大學的挑戰，也是教育部關注的問題之一。師範校院，尤其是師範學院，其唯一的目標就是培養師資，這也是師範學院的優勢所在。但在師資培育多元化多年之後，師範校院原有優勢不復存在，面對變局所需條件又尚未建立，協助師範校院轉型的呼聲持續存在，而急迫性也愈來愈高。

### 三、教育實習的困境

我國師資生的教育實習時程，從原有的一年且是實習教師的角色，改變成為半年制的教育實習，而且是實習生的角色。實習生的最重要的輔導者係實習輔導教師，然教育實習機構實習輔導教師迄今缺乏適當的輔導職能訓練以及工作誘因，以致實習輔導成效仍有大幅改進的空間。

### 四、教師資格檢定問題

教師資格檢定於本是對師資生畢業前的一個檢核工作，以驗證是否達成學習成效，應有其價值性。不過，以94年剛出爐的檢定結果來看，高達百分之九十幾的通過率，是否仍可再強化教師資格檢定的篩

選功能，也是值得商榷的課題。

### 五、師資培育學程評鑑仍待加強

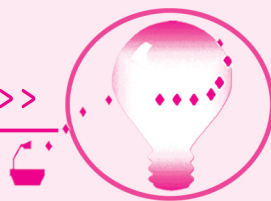
在師資培育多元化後，各公私立大學競相成立教育學程，但由於初次投入師資培育行列，再加上有些大學在教育學程上所投入的師資和經費設備都相當有限，因此良莠不齊的現象恐怕很難避免。有鑑及此，如何經由師資培育單位認可制度，來確保師資培育在民主化、多元化之後，能維持卓越的品質，實是當前師資培育專業化的努力方向之一。

從上述有關我國師資培育仍有待改進之處，參考教育部施政措施，擬對我國師資培育未來發展方向，提出下述粗淺論點，供教育先進們參考指正：

#### 一、減少師資培育數量、維持教師需求

為減少師資供需之落差，教育部已對大學開設教育學程及教育學分班之質與量，進行嚴格審核。此外，在師範校院部分，核定94學年度各師範校院師資培育數量，減少師資培育學系大學部培育總量10%，師院於94學年度改制為教育大學後，將逐年調減師範校院師資培育量減少至目前百分之五十以下。另在大學校院學程部份，教育部依「大學校院教育學程評鑑作業要點」規定，訂定評鑑規準，建立教育學程退場機制。目前的作法係：評鑑結果如為一等則維持原招生名額；評鑑結果如為二等則減少原招生名額20%；評鑑結果如為三等則停止招生。

除了減少師資培育數量之外，吾人深盼教育行政機關真能運用國內少子化之機會，落實小班教學的教育理想。國內各小學，特別是中低年級學生，每班人數如能在30人以下，甚至20至25人，除了可以盡量維持所需教師員額外，對於教師教學負荷的減輕以及教學品質的提升，會有相當的助益。當然為落實小班教學的成效，必須同步提升教師素質以及在個別化教學



、區別化教學 (differentiating instruction) 的素養。

## 二、解決教師甄試問題

為解決多數教師應聘者一再參加甄試的問題，教育部由國教司協調各縣市教育局辦理之教師甄試於同一天辦理，以減少教師奔波，並使供需情形還原原貌。為杜絕教師甄選不公事件，教育部已研訂「公立高中以下學校教師甄選作業要點草案」加以規範，並嚴格明訂利益迴避條款。另為確保教師甄選的公平、公開及公信，教育部業已完成編印「高級中等以下學校教師評審委員會組織及運作手冊」，作為各主管教育行政機關暨各級學校辦理教師甄選作業參據。

## 三、協助師範校院之轉型，朝向綜合大學發展

師範學院轉型以面對師資培育多元化之後的嚴酷挑戰，是伴隨教育改革未曾中斷的議題。至94年10月為止，原有九所師範學院之中，計有嘉義師範學院、台東師範學院、台南師範學院等三所師範學院改制為綜合大學。其他國立台北師院、台北市立師範學院、新竹師院、台中師院、屏東師院、花蓮師院等六所師範學院，業已於94學年度全數改制為教育大學，不過教育大學在體質上仍缺乏競爭力，必須進一步升格或與週邊學校進行整併，以朝向綜合大學方向發展，如此方能配合大學發展趨勢，並加強其在人力市場上的競爭力。

## 四、強化教育實習，提升師資培育品質

教育實習一向被認為是師資培育成功的關鍵。然從師範教育法與83年公布實施的師資培育法的一年教育實習，至現行改為半年的教育實習工作，在時間減半，身份由原來的實習教師轉變為實習生的，又期望其功能得以維持，對師資培育機構與實習學校實是一種相當大的挑戰。為提升教育實習的功能，師資培育機構應充分發揮其

實習輔導之功能，包括巡迴、通訊、諮詢等輔導工作的進行，此外，師資培育機構應遴選優秀實習指導教授加強實習生的教學與輔導；更重要的是，師資培育機關應慎選實習學校以及加強實習輔導教師、實習指導教授在教學輔導與評鑑上的專業訓練，務使實習輔導教師、實習指導教授有能力和有意願，共同帶好每一位實習教師。

## 五、落實教師資格檢定，強化教師素質

教師資格檢定的主要目的，在於提供師資培育的品管機制，以達能事先淘汰部份專業知能不足的師資生。然以94年檢定結果發現，幼稚園與小學教師檢定的通過率都在九成二以上，而特殊教育與國中教師類也都在八成二以上，不過深入分析，卻發現攸關教育基本工作的教育專業科目，平均得分卻僅在及格（60分）邊緣。

當然，現在以筆試作為檢定方式應是可行的模式。不過為提高教師素質，並促使教師檢定發揮更多篩選的功能，未來應仔細檢視教師資格檢定考的每一環節，以達真正落實教師資格檢定制度。例如，命題可加強鑑別度，讓真正有準備者能脫穎而出；其次，略為提高通過之門檻，讓教師檢定的通過率維持在八成左右。

## 六、加強師資培育學程評鑑

就短期而言，教育部刻已努力加強師資培育機構的訪評工作。惟就長期而言，教育部可參照美國「全國師資培育認可審議會」(National Council for Accreditation of Teacher Education, 簡稱 NCATE) 的作法，鼓勵並補助教育專業團體成立專責評鑑機構，例如成立「中華民國師資培育認可審議會」，才能集中事權，確實做好評鑑工作。該機構的主要工作有五：(1)發展一個高而嚴格的師資培育機構認可標準；(2)藉著書面審查、第三者證詞、師資培育單位自我評鑑、審查員訪視評鑑等程序，對師資培育機構的品質提

供專業判斷；(3)藉著認可標準和實地評鑑工作，鼓勵師資培育機構不斷改進教學品質；(4)進行師資培育評鑑有關之專案研究，以充實師資培育評鑑理論與實務；(5)培訓師資培育評鑑專業人才。

### 七、進行師資培育有關的長期研究

理論可以指導實務，而理論的建立則有賴於長期的研究。因此，沒有師資培育長期的研究，師資培育的理論難以建立；缺乏師資培育理論指導的實務，也很可能

因為盲目的施行而使得效果相當有限。我國師資培育的研究迄今可說為數甚少，亟待鼓勵教育學者專家從事此一領域的長程、整合性研究，並加強辦理有關師資培育的學術研討會。例如，歐美先進國家業已建立起中小學教師教學專業標準，並以教學專業標準來作為師資職前培育、導入輔導、教師評鑑以及教師在職成長的依據，對於教師的專業化發揮相當大的功能。對比之下，國內在這一方面的研究亟待加以迎頭趕上。

## 參考書目

- 伍振鷺（民91）。師資培育的政策與檢討。發表於**教育研究的實務與對話：回顧與展望**。國立臺灣師範大學。
- 李逢堅（民89）。我國師資培育制度變遷及其研究探討。載於**師資培育與教育實習研討會會議手冊**，116-141。
- 吳宗立（民93）。師資培育新藍圖：新制師資培育制度探析。**國教天地**，155，35-40。
- 吳清山（民91）。中小學師資培育：多元化 VS 專業化，群策會舉辦國政研討會，91年10月19-20日，行政院人事行政局公務人力資源發展中心。
- 吳清山（民92）師資培育法：過去、現在與未來。**教育研究月刊**，105，27-43。
- 林本（民52）。**世界各國師範教育制度**。臺北市：開明。
- 高強華（民89）。新師資培育與教師專業發展。載於中正大學教育學院主編：**新世紀的教育展望**，247-264。高雄：麗文文化。
- 師資培育法（民83）。
- 師資培育法（民94）。
- 曾燦燈、李皓光（無日期）。多元化師資培育政策檢討與改進策略。民國94年10月28日，取自 <http://www.growth.com.tw/mainths/0719.doc>。
- 黃士嘉（民83）。**清末師範教育制度研究**。臺北市立師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 楊朝祥（民91）。師資培育是教育成功的基石。**國家政策論壇**，2（1），民國94年10月28日，取自 <http://www.npf.org.tw/monthly/00201/theme-155.htm>。
- 蔡炳坤（民91）。我國師資培育的過去、現在與未來。**現代教育論壇**，6，318-332。
- Sadovnik, A. R., Cookson, P. W. Jr., & Semel, S. F. (2001). *Exploring education: An introduction to the Foundations of education*. MA: Allyn & Bacon.



# 我國師資培育的困境與突破

吳武典／國立台灣師範大學特殊教育系教授

國力來自於人力。高品質的人力來自於高品質的教育，高品質的教育來自於高品質的教師；在教育改革中，教師是其成敗的關鍵因素。因此，師資培育為社會各界所重視，也成為教育改革核心項目之一。我國師資培育的發展，在教育革新的路上固然有些成效，但也同時遭遇一些問題，亟待解決。尤其在九十一年七月「師資培育法」再次修正公布，並於九十二年八月全面實施後，呈現嶄新的面貌和嚴酷的挑戰。本文就我國師資培育之歷史變遷、新師培法的特色、國際比較、問題與挑戰、新局的因應等加以析論，最後並勾勒出未來發展的願景。

**關鍵詞：師範教育、師資培育、多元化、教師專業、師範院校**

## 一、現況分析：師資培育政策的蛻變

我國過去師資培育政策即師範教育政策，基本上都是採取「一元化」和「公費制」的師資培育方式，主要的理由包括：以單純的師校環境，培育高尚的專業精神；以一元化的政策充分掌握教師需求，避免人力浪費；易於控制師範生素質（孫邦正，民74）。在那漫長的時代，強調「教育第一、師範為先，繼往開來、人師為貴」。教師是一種「志業」，非普通行業。

曾幾何時，隨著國際化的腳步，教師工作逐漸行業化，一元化政策在種種的相對聲音下朝向多元化的師資培育。八十三年

年「師範教育法」被修定為「師資培育法」，確立了師資培育多元化的制度，也把保有傳統歷史使命的「師範」改為「師資」。「師範教育」一詞在法制上遂走入歷史。這種開放的師資培育制度之主要論點是：透過自由市場機制，將可加強競爭，從而提升教師素質，也一圓許多非師範系統的青年學子之教師夢。

八十三年修正公布的「師資培育法」把整個師資培育制度做了相當幅度的調整與改變。其中在「師資培育法」二十條中，包括了下列五項重要內容（參見伍振鷺，民91；吳清山，民91；吳武典，民93）：

1. 師資培育管道多元化：昔日師資的培育，以三所師範大學、政治大學教育系（培育中等學校師資）及九所師範學院（培育小學師資）為主體。今日師資培育機構已包括既有的師範校院，一般公私立大學教育相關系、所及教育學程中心等三類。
2. 師資培育方式採自費為主：過去師範校院學生免繳學費，並享受公費，現在則是採自費為主，兼採公費及助學金方式實施。公費生以就讀師資類科不足之學系或畢業後志願至偏遠或特殊地區學校服務之學生為原則。將原以公費為主的制度，改由市場供需決定的自費為主，公費生則因具有特殊任務，僅係輔助性質。
3. 教師資格取得採「檢定制」：以往師範校院學生結業後分發實習一年，成績及格者，即取得合格教師，現在必須是修畢教育學程後，參加初檢合格，取得實習教師資格，經實習一年成績及格參加

複檢合格，方能取得合格教師資格。換言之，對師資素質嚴格品質管制，藉此建立教師證照制度，逐漸走向專業化之發展。

4. 中小學師資培育得合流培育：過去中小學師資培育係採分流培育，師範大學培育中等師資，師範學院培育小學師資。根據修正師培法，師範大學可設小學學程，培育國小師資；師範學院亦可設中學學程，培育中學師資。另一種設計是修足五十個合流學分，加上實習與檢定之後，即可同時取得中小學教師資格。
5. 師資培育採「儲備制」：過去師資培育採取公費制的計畫培育方式，需要多少，便培育多少，以期達到供需平衡。現在採取自費制，屬於儲備方式，透過市場機能調解供需。因此，師培法公布施行之後，我國的師資培育正式朝向「多元」、「開放」、「自費」、「合流」和「儲備」方向邁進，與過去的封閉式師資培育制度形成強烈的對比。

「師資培育法」八十三年公布之後，又多次修正，最近最重要的修正是在九十一年七月十四日公布，條文由原來的二十條增

加為二十六條，變動較大者有下列三項：

1. 各大學培育師資須成立師資培育中心；
2. 教育實習課程由原來的一年改變為半年；
3. 廢除初檢和複檢檢定程序，改採統一的教師資格檢定考試。

新制與舊制最大的不同，在於實習與教師資格檢定方式。九十二年八月上路的新制度，改為大學四年修完教育學分後還不能畢業，得再加修半年（一學期）教育實習，實習成績及格才准畢業，使大學修業時間從四年拉長到四年半；且實習期間因為仍是學生身份，將沒有實習津貼可領，還得照樣辦理註冊，繳交四學分的實習學分費。

而通過實習的大學畢業生，如欲取得教師資格，必須參加教育部主辦的「教師資格檢定考試」，考試通過後才能取得中學、小學、幼稚園或特殊教育四類之一的合格教師證書，然後再去應徵教職。

至於檢定考的業務，已由教育部委由國立教育研究院（籌備處）負責命題。依「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法」（教育部，民92），考試科目共四科，依四類教師，考科分別如下（表一）：

表一 高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定類科及應試科目

考科 類別	一	二	三	四
幼稚園	國語文能力測驗	教育原理與制度	幼兒發展與輔導	幼稚園課程與教學
特殊教育學校 (班)	國語文能力測驗	教育原理與制度	特殊教育學生評量 與輔導	特殊教育課程與教學
國民小學	國語文能力測驗	教育原理與制度	兒童發展與輔導	國民小學課程與教學
中等學校	國語文能力測驗	教育原理與制度	青少年發展與輔導	中等學校課程與教學

每科滿分一百分，不設定檢定通過人數或通過率，只要四科平均成績達六十分及格，且沒有一科零分、至少三科分數達到五十分（及最多只能有一科低於五十分），就算通過檢定，由教育部發給合格教師證書，然後可以參加甄選成為正式教師。

## 二、問題與挑戰

我國師資培育全面多元化以來，師資培育與教師專業呈現嶄新的面貌和嚴峻的挑戰，教職市場空前熱鬧，教師專業卻也空前混亂。茲將當前師資培育之問題與挑



戰綜合分析如下（參見：吳清山，民91；吳武典，民93；吳武典等，民94；張鈿富，民91；）：

#### （一）師資培育功能未能有效發揮

雖然各師資培育機構相當重視學生各項專業能力發展，但是在教育職場的實務工作者，常常反映師資生在學科或領域知識、教學基本能力、反思能力和通識能力等方面素養不足，尚需改善。

#### （二）師資供需失調現象日趨嚴重

師資培育多元管道，符合師資儲備制精神，但是因為教育學程及教育學分班擴展過於快速，導致師資供需產生失調現象，就設置師資培育中心之大學校院而言，多達八十餘所，換言之，超過一半的大學都在培育師資，每年所培育師資人數約近二萬，已遠遠超過所需，尤以小學師資供過於求的情況更為嚴酷，很多人取得教師合格證書，卻找不到教職（應徵教職錄取率，多在百分之十以下），自稱為「流浪教師」（即待業教師），形成舉世無雙的台灣現象。換言之，絕大多數師院師資生畢業即失業或「不務正業」。這不但是人才的浪費，師範教育投資的浪費，也是潛在的社會危機。

#### （三）師資培育機構定位不夠明確

目前師資培育機構包括三大類：一、師範校院（含師範大學及民國九十四年八月由師院改制之「教育大學」）；二、設有教育學院、系、所之大學校院；三、設有教育學程之大學校院。其中師範校院的定位與發展，一直是各校關心的課題，值此師資培育多元化的時代，雖然各師範校院具有優良傳統和師資的優勢，但是政府對於師範校院所投入的經費和設備，比起一般公立大學差距甚大，加上畢業生成功獲得教職的比率逐年降低，造成師範校院（尤其師範學院—「教育大學」）面臨嚴峻的挑戰和發展的困境。

#### （四）教師資格檢定方式流於形式

過去十年，教師資格檢定採取初檢和複檢方式，修畢師資職前教育課程及格者，即取得初檢資格；而實習成績及格者，複檢合格後，即由教育部發給合格教師證書。這套程序看似很合理，但許多人批評流於形式，達不到篩選和品管的功能，因為實習成績不及格者所佔比例甚低。九十四年四月首度舉行的全國性教師資格檢定考試，通過率達九成一，其篩檢的效能頗受質疑（當然，第一年報考者不多，未必具有代表性）。國立教育研究院籌備處負責命題工作，任重道遠，也備極辛苦。然而更根本的問題是：紙筆考試能否真正篩檢優良師資？考科偏重教育專業科目而不考任教科目所需的專門學科知能，是否適當（尤以中學師資類科為然）？

#### （五）教育實習缺乏妥善完整規劃

八十三年師資培育法明定修畢師資職前教育課程取得實習教師資格者，應經教育實習一年，而且有實習輔導教師輔導，實施效果仍頗受批評。九十一年修正公布的師培法已將教育實習減為半年，可能使實習工作更無法落實。

#### （六）教育學程資源不足

多元化下的新管道--各大學校院的師資培育中心，普遍面臨人力和物力資源不足、教師工作負擔繁重、學生學習資源有限等問題，集中式的「教學實習」更無法實施，導致學生學習效果大受影響，整個學程辦學品質呈現嚴重參差不齊的現象。

#### （七）師資培育和課程改革不搭調

九年一貫課程已經從九十學年度開始實施，推動成功與否，師資扮演著關鍵性的角色。其中部分特殊類科師資，例如：國小英語、國中地理、鄉土語言等類科師資，均有短缺現象或缺乏系統的培育。此外，特殊教育和偏遠地區也有合格師資不足的情形。造成各校推動九年一貫課程時

，特殊領域師資面臨素質不齊和人員不足的問題。師資培育和課程改革顯然不搭調；要中學類師資培育完全配合九年一貫課程的學習領域來規劃，則又輕忽了高中職這部分，且在學理上也大有疑義。

#### （八）教師遴選弊端叢生

自從八十四年教師法公布之後，各校依法成立教師評審委員會，辦理教師聘任相關事宜。此種象徵「學校本位管理」的精神，的確有其時代的意義。然而實施多年的結果，各種弊端紛紛出現，例如：人情關說、黑箱作業、內定說、不適任教師擔任委員，時有所聞，甚至還有送紅包、暗盤交易傳聞，同時也讓應徵者疲於奔命，可謂勞民傷財。

#### （九）教師進修未能符合實際需求

雖然政府和各校都在積極推動教師進修，但是也遇到了瓶頸。例如：進修內容五花八門，種類繁多，無助於改進教學；教師利用上課期間從事進修活動，影響正常教學活動進行；偏遠地區教師進修缺乏適當資源支援；無意參加進修或抗拒參加進修者缺乏監督機制等。

#### （十）教師進修體系不夠健全

目前國內教師進修管道可謂相當多元，然而迄未具有整體性、進階性、專業性之架構；條件良好之在職進修機構相當有限，在因應教育改革所需之專業發展研習時，更感不足，臨時委託相關機構、團體協助辦理，研習品質難以保證。教師進修內容未必有助於改進教學，常有教師反應，研習內容過於理論、抽象，對於教學實務幫助不大。再者，偏遠地區學校，規模小、經費少、教師員額少、交通又不便，在教師專業發展上受到極大的限制。

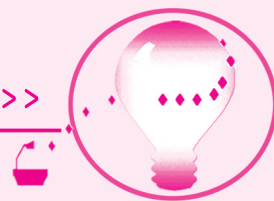
總之，十年來，我國師資培育政策發生了前所未有的變革。首先，八十三年以後，法制上，「師範教育」為「師資培育」所取代；精神上，從一元化走向多元化

；具體而微的是由公費制走向自費制，由計畫式走向儲備式，由分發制走向市場制，由分流培育走向合流培育（尚未成型）。自九十二年以後，再變為：教育實習從一學年減為一學期，實習者的身分從教師變為學生，從有津貼變為無酬並需繳付學費，教師資格從檢覈改由統一考試決定。這些變化使我國的師資培育呈現嶄新的面貌和嚴酷的挑戰，深深影響著未來教師的供需和教師專業的發展。

我國的師資培育無論在法制面、政策面或施行面均面臨了空前的挑戰，有很多的問題亟待解決，有很多的爭議有待釐清，有很多的新猷有待推展：

#### （一）有待解決的難題

1. 如何形成穩定而清晰的師資培育政策？
2. 如何解決當前師資供需嚴重失調、待業教師日增的問題？
3. 如何嚴訂師資培育機構審核標準並建立績效評鑑和進退場機制？
4. 師範校院如何轉型發展？（不要以為升格為「教育大學」及師培量減半就解決了問題）
5. 如何強化師資培育審議委員會的功能？
6. 如何有效嚴格篩選師資生？
7. 師資培育過程中如何強化師資生專業素養？
8. 公費名額銳減後，如何鼓勵清寒優秀學子投入教育工作行列？
9. 如何解決新制師資生教育實習時之學生身分帶來的諸多問題？
10. 如何落實師培學程中的集中教學實習（即試教，以傳統師範教育而言，為期四週）與教育實習（舊制一學年，新制一學期）？
11. 如何規劃設立辦理全國教師資格檢定考試或教育專業標準事務的專責單位？
12. 教師甄選過程如何做到公開、公正、公平？



- 13.如何建立整體性、進階性、專業性之教師在職進修體系？
- 14.如何照顧偏遠地區教師進修的需求？
- 15.如何解決偏遠地區及特殊類科師資缺乏的問題？

### (二) 有待釐清的議題

- 1.在師資培育多元化政策下，師範校院（含改制後之「教育大學」）與一般大學校院的師培中心是否有不同的角色功能？「師範教育」是否從此消失？
- 2.師資供需完全聽由自由市場決定是否適當？是否可行？「教師市場」是否等同「商業市場」？適度的計畫性調控是否仍有必要？
- 3.師培學程中，「教育專業課程」與「專門學科課程」孰輕孰重？這兩類課程之科目與內容，各師培機構自主決定之空間有多大？
- 4.中小學師資應分流培育或合流培育？現制有五十學分統攝之設計是否合理、可行（按，此制目前處於「備而不用」狀態）？
- 5.合流培育制應用於幼稚園與小學（或小學前段）是否更為合理、可行？
- 6.現職教師加修另類師培學程（或教育學分）以取得雙證，教育實習需要重來（原有工作勢必辭去）之限制性規定，最近已透過修法解除了，今後對於教師資格多元認證應有之政策態度與配合措施為何？
- 7.教育實習與檢定考試孰先孰後為宜？教育實習之前是否需要先經過篩選（按，新制為先教育實習，再檢定考試）？
- 8.教育實習由一學年縮短為一學期，是否足夠？是否適當？
- 9.不論何類師資，教師資格檢定考試只考國語文能力和教育專業科目，而不考任教專門學科（或領域），是否適當？
- 10.教師甄選由各校自主辦理為宜還是由縣市統一辦理為宜？
- 11.教師資格檢定究以檢覆方式為宜或以統一考試決定為宜？

## 三、國際比較：他山之石

根據教育部委託中華民國師範教育學會研議的《師資培育建議書》（吳武典等，民94）之國際比較，發現各主要國家師資培育之共同的特色、不同的特色和足資我國借鏡者如下：

### (一) 共同的特色

- 1.師資生的基本學歷為大學畢業：只有中國大陸例外，不過也在提升中。英、法兩國更是規定在大學畢業後，始能進入師培機構，即採學士後師培模式。另有些國家（如美、法）具有研究所學歷的教師人數比例已逐漸提高。
- 2.中、小學師資皆分流培育：或雙軌，或多軌；例如法國，小學為一類，中學分四類。各軌或各類的師資生入門條件差異較小，但在師培課程設計上差異較大，主要係配合學生身心發展的階段性差異和中小學教育目標的不同，特別是在專門學科知識上。就美國而言，中學教師越來越被要求具有堅實的專門學科基礎，故特別強調內容本位（content-based）的培訓模式，有別於小學的能力本位（competency-based）模式。
- 3.皆訂定全國性或地區性（州、省、邦）的教師專業標準或教學品質標準：供師資培育機構遵循，並作為教師資格認證和機構認可與評鑑的準據，由師資培育認可委員會或類似組織負責執行。例如美國，1996年成立的「國家教學與美國未來委員會」（National Commission on Teaching and America's Future; NCTAF），便強烈建議要對教師訂定培育和認證的標準，以確保教師的素質（劉慶仁，1999; Cimburek, 2005）。同年，標準本位的師資培育方案（Stan-

dards-based Teacher Education Project; STEP) 便發展出來了，旋即紛紛為各州所採用 (Garvin, 2003)。

4. 都非常重視實習：教育實習皆為一至二年，之外另有至少五週的試教（加拿大則長達九週以上）。
5. 都必須經過全國性或地區性的教師資格檢定考試才能取得合格教師證：多為考試加檢覈（如美國），也有一試決定（英國，完成培訓為「初任教師」，再考試及格為「新任教師」），最嚴格的是兩階段考試中夾實習（德國，一試取得實習教師資格，經過一年半至兩年的實習，再參加二試取得教師資格）。
6. 大都經過試用期，再聘為正式教師：試用期為一至二年，稱為試用教師或初任教師。
7. 大都非常重視教師專業發展：例如，澳洲以教師專業發展課程種類繁多著名，德國每年更以嚴格的評鑑督促教師的專業成長。

## （二）不同的特色

1. 師資培育機構不同：各國大都以大學教育學院或相關院系為師培單位（多需經認可），但法國則是於各大學區成立師資培育所，再與大學區內有關大學合作，共同培育師資；中國大陸是唯一以師範校院為主、其他高等學校為輔，共同培育師資的國家。
2. 資格檢定、教育實習、在職進修的注重程度不同：多數國家都三者兼重，但也有少數例外。例如日本，並無教師檢定，修得必要之教育學分與專門科目學分，即可輕易取得「免許狀」（證照），但日本卻相當重視教師專業發展；再如法國，檢定與實習都有嚴格要求，但對在職進修則較不重視。
3. 教師身分不同：多數國家的教師屬自由業，透過聘約關係在校服務；法、日則

不然，法國的教師依法是「公務員」，日本則視教師為「教育公務員」。

4. 各國教師供需狀況不同：除了日本與中國大陸因教師資格取得容易，合格師資供過於求外，其他國家大都面臨合格師資缺乏的問題，教師社會地位與待遇都不高應是主要原因，此以美國為最典型。然而，美國並未因此而放鬆教師品質管制，各州仍然紛紛強化師資培育與認證制度。

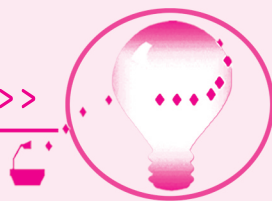
## （三）足資借鏡者

綜覽各國師資培育特色之後，相對於我國師資培育現況，筆者以為最足資我國借鏡者有以下諸項：

1. 中、小學師資應分流培育。
2. 訂定全國性教師專業標準。
3. 教育實習應至少為一年，之前的試教（至少五週）不可少。
4. 教育實習前應有檢測，以適度控制實習教師（實習生）數量。
5. 聘為正式教師之前應有至少一年之試用期。
6. 重視並妥善規劃教師專業發展。
7. 妥善運用我國教師社會地位與待遇相對較高的優勢，勿使成為負數。

## 四、新局的因應

我國的師資培育政策已走到一個新的十字路口，新制的理想尚未實現，舊制的優點已逐漸在腐蝕。面對新局，教育部覺得有必要從政策面作全面的檢討，已委託中華民國師範教育學會完成了「師資培育白皮書規劃研究」（研究報告稱為《師資培育建議書》）（吳武典等，2005）。在釐清我國師資培育的基本理念、掌握世界師資培育的脈動、分析我國師資培育現況的得失和問題之後，研究小組乃就我國師資培育未來的推動策略和行動方案進行規劃提出政策性建議，其主軸為建立教師專



業標準本位 (standards-based) 的師資培育和進用系統。在策略規劃方面，分就師資養成、教育實習、教師資格檢定、教師甄選與教師專業發展等五個層面加以綜述；在行動方案方面提出了八項：建立「標準本位」的師資培育政策、協助師範校院轉型發展、立師資培育機構績效評鑑與進退場機制、新增教學專業碩士師資培育管道、健全教師資格檢定制度、落實教育實習、強化教師專業能力發展、建置教師供需評估機制與教師資料庫系統。

師資培育政策涉及師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄選、教師專業成長等五個層面，根據「師資培育白皮書規劃」研究小組的建議，無論那一個層面，都必須以「教師專業標準」貫穿全局，作妥善的規劃。該小組建議的基本革新策略如下：

#### (一) 師資養成方面

1. 在維持多元及開放精神下，兼顧計畫性培育，以適度調節供需量。
2. 建立「專業標準本位」師資生篩檢機制，以確保師資生入口品質和未來教師素質。
3. 建立「專業標準本位」政策，修訂現行師資養成課程。
4. 廣設獎助學金，吸引優秀清寒學生加入師資培育行列。
5. 建立合理的師資培育機構進退場機制，以提升辦理績效，並確保專業化。
6. 協助師範校院轉型，以充分運用其資源，並提升其競爭力。
  - (1) 三所師範大學與六所師範學院轉型方向要有所區別：
    - a. 三所師大已具綜合大學雛型，宜進行內部改造，朝向以師資培育為特色的綜合大學發展。
    - b. 六所師範學院在入口學生素質和師資市場競爭力這兩項指標上，均已明顯下滑，本身規模又小，前景較

不樂觀，必須加速進行內部改造或外部整合。內部改造即「形式改大」地改制為普通大學或教育大學，或「發揮特效」地改制為以辦理教師進修或學士後師資班為主的教師進修學院（或大學）；至於外部整合，即「同質整併」（如XX師範聯合大學），或「異質整併」（併入較大規模的大學，或與規模相當的大學校院整併）。

- (2) 師範校院與一般大學校院，在師資培育功能上也應有所區分：師範校院應兼扮「穩定市場」與捍衛師資品質的中堅角色，堅持「學作人師，行為式範」的師範精神。
- (3) 師範學院減量不能降質：師範學院轉化成教師進修學院（大學）或以辦理教師進修為主要任務的教育大學，減招職前師資生，增辦在職進修，間辦學士後師資班。
7. 確立中小學教師分流培育制度，以增進師資專業化及教學品質：中、小學教育目標畢竟有所不同、學生身心條件有異，尤其對於專門學科之要求不同，實不宜混和培育。另考諸美、加、英、紐、澳、法、日等主要國家，中、小學師資或分校培育，或於同一校培育但維持分不同學程；此為教師專業化之國際趨勢。有鑑於此，未來應確立中、小學師資分流培育制度，同一機構可兼辦中、小學教育學程，但須分途培育。透過職前雙修或在職進修（跨類），自亦可同時或先後取得中學和小學教師資格，以期增進師資專業化及提升教學品質。
8. 建立教育專業學院（professional institute）制度，提供教師高深專業教育：教育專業學院招收大學畢業，具有未來任教學科知識背景者。此種學院提供兩年碩士程度的教育專業訓練，著重培養教

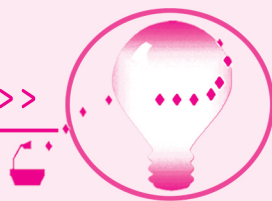
學能力、對教育決策、教育議題，有自己判斷能力的教育家，而不是只重教學技巧的教書匠，畢業後授與教學專業碩士學位及教學專業證書。教育專業學院的成立採申請認可（accredit）制，即各師資培育機構可申請成立此一功能性之學院，培育碩士級專業教師。中央主管教育行政機關得依據近年各師培機構的評鑑結果，作為認可的重要依據。

## （二）實習與檢定方面

1. 根據教師「專業標準本位」原則，強化教育實習內容，以提升實習教師實習品質。
  - (1) 教育實習應真正融入整體師資培育課程之中：實習的時程應仍維持一學年；教育實習應與師培課程中之各科（或各領域）教材教法和教學實習（試教）緊密結合，在師培機構所授的教學實習課程中，應該更加強學生的實地試教與實作部份；各學科（或學習領域）的教材教法則應重視實際教材的內容分析與理解，並且強化學科專家、教育專家及基層教師之間的合作關係。
  - (2) 教育實習仍應以教學實習為主，其次為導師實習，再其次為行政實習及研習活動。
  - (3) 教育實習應著重教師之反思態度及精神的養成。
  - (4) 強化師資培育機構的實習評鑑功能。
2. 建立「師傅教師」（master teacher）制度：所謂「師傅教師」，乃是對於合格、資深（至少三年）且優良的實習指導教師（包括現職和退休教師）授予的一種榮譽。獲此榮譽者，擔任實習指導工作，將獲得包括提供研究所進修機會、給予實際津貼等獎勵，其指導成效卓著者，予以適當獎勵。
3. 建立專業發展學校（professional develop-

ment schools；PDS）制度：專業發展學校係指那些與師培機構建立良好夥伴關係之公私立學校，由主管教育行政機關授予此一榮譽；教育實習學校經評鑑、審核，發現其可以整合教學、研究及實習輔導功能，並提供相當貢獻者，可提升為專業發展學校。

4. 採行「多元教師證照」（multiple certificates）制度：以提供教師更多轉換跑道之自由與彈性，體現師資培育多元化精神。當教師取得某一類、科之合格教師證書後，再於修畢其他類、科之必、選修學分（含各類、科教材教法及教學實習），經檢定（檢覈或檢測）後，可直接登記取得該類、科之合格教師證書，不必再經過教育實習及另一次教師資格檢定考試。此一制度的優點是，鼓勵在職教師進修，培養多項專長，以充裕各類、科教師之需求，活化各類、科教師之聘用。此制對於特殊類、科（如特殊教育、小學英語、中學地理、鄉土語言）師資供應問題之解決，特別有效。
5. 研擬規劃教師資格檢定「兩階段篩檢」制度：採行「先檢定、後實習」的兩階段篩檢制度，在實習教師進入教育實習之前先進行教師資格檢定的「第一試」（類似現行之教師資格檢定考試），通過後取得「實習教師」資格，參加教育實習；實習完成之後，再進行教師資格檢定的「第二試」（類似舊制的複檢），通過後始能取得正式合格教師證書。
6. 根據教師「專業標準本位」精神，建立公正客觀的教師資格檢定機制：教師專業標準涵蓋教師所應具備的三類知能：核心教育專業知能、專門學科或教學領域的知能、教材教法的知能（含一般性和特殊性）。此項工作可參考國外成功範例，儘速組成全國性教師專業標準機構或委員會，進行規劃研究，形成法



制，以作為教師資格檢定之依據。

### （三）教師甄選方面

1. 提供公開的教師甄選資訊，增進教師甄選過程的透明化與公正性。
2. 根據「教師專業標準本位」的精神，建立公平的甄選環境，聯合辦理教師甄選，以有效遴選優秀合格教師。
3. 容許各校訂定合宜的甄選條件，以因應地區與個別學校之特殊需求。
4. 建立教師甄選的標準作業準則，形成有效取才機制。

### （四）專業發展

1. 建立教師進修的一貫體系，推動整體性及進階性的教師專業發展。

依教師教學年資的不同、職務晉級的需要，區分不同的進修研習課程。在課程架構上，分為三大類：(1)「基本知能」的指定研習進修；(2)「專門知能」的增能研習進修（教學科目研修、職務知能研修、重要議題研修、師傅教師研習）；(3)「特別知能」的專業研習進修（國外長期進修、國內長期進修、專業學位進修、教師獨立研究）。

在課程內容上，根據「教師專業標準本位」規劃，可包括七大向度：(1)教育信念與教學技巧；(2)教學新知與教育發展；(3)班級經營與學生輔導；(4)學科知識與教材教法；(5)專業態度與研究知能；(6)實用智能與創造智能；(7)教育管理與教學領導；(8)內省能力與人際關係。

就組織發展而言，採多種機構、多元模式。即結合各級主管教育行政機關、縣市教師研習中心、師資培育機構、教師專業團體、認證合格的教師進修機構、校本進修及教師獨立研究等各種教師進修研習組織，形成教師專業發展系統。

2. 統整各種教師進修資源，寬籌各項教師專業發展所需的經費。
3. 推動激勵教師專業發展的多元措施，以促進教師專業成長和自我實現。
4. 建立教師進修研習的評鑑機制，以確保主題研習及學位進修之品質。
  - (1)教師在職進修內容調整：可分學位進修與主題研習。主題研習有議題導向、專門導向、教育導向及學分導向等不同進修類別；學位進修包括國內外大學或研究所之學位進修。
  - (2)教師進修研習的證明：可分學位證書、學分證書、成長證書、研習時數等不同類別。
  - (3)重視學位進修的專業發展：逐年提升高中職教師學歷至碩士層級。
  - (4)規劃結合教師晉級之循序進階的教師進修研習制度。
5. 教師專業發展結合教師評鑑機制，締造主動認真、持續進修的教師文化。

## 五、結語

師資培育政策在確保師資素質的卓越性和師資供需的穩定性。師資培育多元化雖是社會發展的趨勢，然而，無論如何改變，應確保師資培育「專業化」和「優質化」。在未來的社會裡，可預知教師對學生的影響依然存在，教師素質的良窳終究關鍵著教育發展的成敗，因此任何一套培養教師的制度，都不能悖離「提昇教師素質」的最高原則。所謂教師素質，包括專業知能與專業精神兩大層面。無論是職前師資培育、教育實習或在職進修，都必須有系統的規劃，讓師資生或現職教師能夠享有良好的學習機會和環境。為了強化師資培育功能，政府有必要對於師資培育作更多的投資，否則，「輸掉教師，輸掉教育；輸掉教育，輸掉將來（吳武典，民93）」。

如果我們能從宏觀的角度出發，把握「標準本位」的原則，面對現實，有效因應目前供需失衡等問題，則我國的師資政

策將朝向較理想的方向邁進。期待最近的未來，我國的師資培育能重整秩序，進而呈現一番新的景象。

## 參考文獻

- 伍振鷺（民91）：師資培育政策與供需機制建立之探討。載於：中華民國師範教育學會編：師資培育的政策與檢討（1-28頁）。臺北：學富文事業有限公司。
- 吳武典（民93）：師資培育與教師專業的挑戰。載於：台灣教育學會與師範教育學會編：教師專業成長問題研究（3-24頁）。臺北：學富文化事業有限公司。
- 吳武典、楊思偉、周恩文、吳清山、高熏芳、符碧真、陳木金、方永泉、陳盛賢（民94）：師資培育建議書。臺北：中華民國師範教育學會。（未出版）
- 吳清山（民91）：中小學師資培育。載於群策會舉辦之「邁向正常國家：群策會國政」研討會論文集（頁330-352）。臺北：群策會。
- 師資培育法。九十一年七月二十四日華總一義字第09100133720號令修正公布。
- 教育部（民92）：高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法。中華民國92年7月24日教育部台參字第0920108839號令發布。
- 孫邦正（民74）：經師與人師。臺北市：臺灣商務。
- 張鈿富（民91）：師資培育政策與供需機制建立之探討。載於：中華民國師範教育學會編：師資培育的政策與檢討（51-72頁）。臺北：學富文事業有限公司。
- 劉慶仁（1999）：美國師資培育的挑戰與改革。文教新潮，4卷3期，5-12頁。
- Cimburek, S. (Ed.), (2005). *Leading a profession: Defining moments in the AACTE agenda 1980-2005*. Washington, DC: AACTE Publications.
- Garvin, P. (Ed.), (2003). *Developing knowledgeable teachers: A framework for standard-based teacher education supported by institutional collaboration*. Washington, DC: AACTE Publications.
- National Commission on Teaching and America's Future (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Columbia University.



# 建構知識社會的師培新圖像

王順平／國立教育研究院籌備處助理研究員

「世事紛紛一局棋，輸贏未定兩爭持」，在過去的20年中，世界各國的學校都在進行著持續不斷的變革。許多教師都在觀望，學校變革是否會停下來；廣大國民也在質疑，政府和專家們是否能夠找到正確的改革之路。而臺灣自77年解嚴後，久遭潛抑的民間力量迸發出強大的改革呼聲，於焉教改措施風波不斷而且波濤洶湧至今未曾稍歇。本文試圖從現況的發展與反省著眼，並借鑑國外的相關措施的參照省思，以放眼未來的知識社會視野中觀照師資培育之變革，從而建構適用於知識社會時代的師資培育措施，希冀愚者一得或可裨益教育理論與實務于萬一，亦寄望方家先進不吝指正。

## 壹、從國際教改脈絡看教育改革的趨勢

目前世界主要國家對學校組織的改革主要有三個方向：市場本位、卓越（標準）本位、及學校本位（Owens,2001；Whitty, Power,& Halpin, 2003；Caldwell, B.J. & Spinks, J.M.,2005）。前二者近來論述頗多，在此不多贅述。市場本位改革，例如世界主要國家在1980年代以後施政，反映了新自由主義和新公共管理之「大市場與小而能國家」的理念，由國家來協助市場順利運作的市場化趨勢。例如高等教育方面基本上以三種方式來進行：解除管制、消除壟斷、民營化與私有化（戴曉霞，2001）。另卓越（標準）本位改革則借助的是國家公權力的強制力量，而其顯例可見諸學生考試增加和更加嚴格的課程，並將成果公布周知。再者，學

校本位改革系權力向當地學校的下移。在美國和加拿大，這一方向上邁出的第一步就是在很大程度上實施行政管理上的分權化（Brown,1990），給予學校管理者更多的用人權和財務權以提高效能。近來強調的重心是政治上的分權化，即在管理學校方面更多地發揮家長的作用，某些情況下還包括加強社區其他成員在學校管理中的作用。此種分權化的邏輯系假設管理上的革新是改善學校成效的關鍵，而地方機關處在確認並實施必要改革的最佳位置上，家長們對其子女所接受的教育尤應具有重要的認識。由于學校受到龐大的科層體制的侷限，故改革的方向認為，家長應充分地對其子女教育的實質發揮影響力。（Levin,2004；Whitty, Power, Halpin, 2003）

## 貳、從知識社會的視野看教育改革前景

當人類進入到21世紀的頭十年，當今的管理者完全被兩個全新的信念再造著：一是有效地管理組織知識是獲得競爭成功的基礎；二是知識管理現在成為現代管理者的關注焦點，而且知識管理必須變成其基本的技能（sanchez, 2001, 引自毛亞慶，2003）。在知識的劃分中，知識被分為隱性知識（tacit knowledge）和顯性知識（explicit knowledge），前者是高度個人化且難以言傳的知識，而後者則是可言明且系統化的知識。知識管理的功能就在促進組織成員的知識創新，亦即使顯性知識和隱性知識互動形成一個知識不斷更新、分享、反思的螺旋式上升過程。所謂

創新，就是創設一種促進組織成員不斷學習、追求卓越的組織文化。所謂分享，是指由于知識創新是一個複雜而且是協同的過程，故須藉由知識的分享進而共同激發創意。所謂反思，即在創新和分享的基礎上，反思知識及其成果之建設性與有效性，從人類全方位角度出發，包括政治經濟、社會文化、全球變遷、環保衛生等，以消除危機、避免風險的存在，並完成知識社會的螺旋上升。創新性意即：知識社會是知識創新的社會，教育應培育研發創新的思維；分享性意即：知識社會是學習分享的社會，教育應建構學習分享的環境。兩者皆為人所熟知，茲不贅述，至於反思性，意即知識社會是強調批判與思考的社會，茲析述如次。

### （一）反思性是一種批判

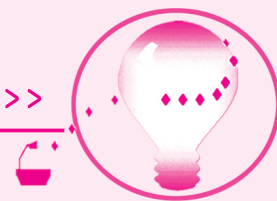
反思性亦是現代社會的特徵之一。德國社會學家貝克指出，現代化可分成傳統現代化和反思現代化。在貝克看來，現代社會本身就包含著不斷自我消解、自我創新的內在動力。而在對「反思性現代化」所做的引申中，貝克引入了「風險社會」的概念。他把「工業社會」與「傳統現代化」相對應，而把「風險社會」與「反思性現代化」相對應，認為「風險社會」就是現代社會繼工業社會之後的新發展階段。貝克指出，面對不確定性和不可控制性的回歸，社會科學的各種範疇和方法也告失靈，因此風險社會必然是一個具有自我批判傾向的社會。個體不僅成為自己生活的主體，也將成為風險社會中各種政治活動的主體。風險社會中的政治活動越來越多地由分取的、自發的、無組織的個體而非由議會、政黨、工會等傳統的政治行動主體來發動和承擔，因此有必要再造一種與新的社會情境相適應的新政治。反思性現代化在此代表著一種新的政治復興。（謝

立中，2004；張磊，2004）

### （二）反思性是一種思考

英國社會學家吉登斯（Giddens, A.）認為「反思性現代化」同時也是「後傳統社會」，後者的簡單意涵是「傳統不再起作用或傳統已終結的社會」。吉登斯指出，在現代性的條件下，知識被反思性地運用，反思性構成了行動的內在要素，在反思性的現代性特徵下，沒有事物是確定無疑的，也沒有知識是永久有效的。吉登斯並指出反思性在運用于社會行動時受到四類因素的滲透：其一，權力的分化，一些個人或團體比他人對知識的運用更加得心應手；其二，價值的作用，價值與經驗知識是在互動網路中彼此聯接；其三，非預期後果的影響，知識運用的結果往往超出人們的預期；最後，雙向闡釋過程中社會知識的迴圈，知識因反思性運用于系統再生產的條件，從而內在地改變它原初指涉的氛圍。（郭馨天，2004）

反思亦是面對不確定未來的重要利器。法國思想家莫杭（Edgr Morin）指出面對不確定性的三個獲取成功的方法，一是努力並完善地思考，二是善于制訂和實施策略，三是全神貫注地進行博弈。（陳一壯譯，2004）所謂完善的思考，即不斷努力使自己獲得的資訊和知識背景化和整體化，不斷注意與錯誤和自欺的假象作鬥爭。其「背景化和整體化」即在提倡「行動的環境論」，其中包含二項原則：第一個原則是，任何行動一旦發起，就進入了環境中的相互作用和反饋機制，故須隨時因應調整；第二個原則是，行動的最終結果是不可預見的。所謂制訂並實施策略，即不斷搜集資訊，加以檢驗，並根據實施過程中所得到之資訊和所遭遇之事件而改變行動。所謂進行博弈，即把不確定性整合到信念或期望中，並透過自我批評的合理性，充分意識到生活是一場冒險，從「無



常」中體會「平常」的可貴，並藉以彰顯「恆常」的價值。

## 參、師培規劃

師培規劃所涉及的社會工程可謂經緯萬端，茲結合上述社會願景與教育願景，提出師培規劃的幾點淺見如次：

### 一、在市場化與分享化的要求下重塑專業形象

#### (一) 善用權威形象

「師者所以傳道、授業、解惑也」，在傳統教育中，教師被公認為知識的權威者。然而隨著資訊科技的發達、大眾傳播媒體及書報雜誌普及、網際網路的無遠弗屆，教師已非知識的唯一代言人，其權威性受到挑戰。然而知識的新內涵卻賦予教師新的權威。

就權威的構成因素而言，韋柏（M. Weber）指出三種權威型態：傳統權、魅力權、法職權。教師傳統崇高權威已漸被世俗化勢力所衝擊，法職權威復因民主思潮及學生權益意識抬頭而強調師生關係的平等性，魅力權威則隨教師在社會中的地位聲望而載浮載沈。今後應予重視的權威來源包括參照權、專家權、獎懲權等方面。

參照權指個人被尊重或喜歡而影響他人行為的能力。教師倘能將風趣的教學風格、高尚的人品道德、獨特的藝術品味貫注於師生教學互動過程中，則學生從中所獲得的人格薰陶和藝術涵養是無可取代的。

專家權要求教師須具備廣博的人文科學涵養和專精的學科知識與專業知能。由於學術專精化的結果，現代人要「上知天文、下知地理」已漸感吃力，然而教師仍應努力充實自我的人文涵養與科學知識，以免見樹不見林。此外在學科知識方面應力求專精，以免被時代所淘汰。胡適曾說「為學猶如金字塔，要能廣大要能高」，而教育專業知能就在要求把教師本身這廣

而高的知識運用教學原理傳承給學生。簡言之，科學人文知識應求廣、學科專門知能應求精、教育專業知能應求通。

獎懲權本歸屬於法職權之中，今特予強調係因應當前行政管理學和心理學行為學派的發展而來。蓋師生互動固然有其平等性，但教師的引導義務亦屬責無旁貸，而這種引導應從班級經營及貫串其中的獎懲作為加以展現。若獎優懲劣陟罰得當，則其中的價值意涵，學生得以心領神會，從而形成良好的人品風格。倘嚴刑峻罰臧否不周，則是非混淆價值失序，則教育功效盡失，亦將危害社會公序。

#### (二) 統合理念形象

柴赫納（Zeichner）曾把師範教育的理念歸納為四種：行為主義式、人本主義式、傳統工藝式、批判反思式。而新時代的教師應統合四種理念，始能完成新世紀的使命。

1. 行為主義式師範教育的理念。強調教師的培育著重於達成外顯的教學行為，根據對學習行為研究及對有效教學、教學互動行為的研究，分析出影響教學效果的行為變量，設計出教師行為與技術的要求，作為師範教育的培訓標準。把這些行為和技術在特定的環境中重複演作、練習，使教師在教學工作中能夠嫻熟地掌握、表現、操作與運用這些技巧。是故此派側重的是教學技能的層面，強調培養所謂的經師。
2. 人本主義式師範教育的理念。強調教師的培育著重培養其作為人的一面，重視人的發展與人的理想。因此，師範教育就是要促進教師心智、品格的成長和健全，使之成為一個優秀的教師。這種培訓旨在幫助未來教師探討教育的概念、價值和意義，確認自我、找尋自己的需要、建立個人的專業目標及發展方向等。是故此派著重在教人的層面，強調培養人師。

3. 傳統工藝式師範教育的理念。此派將教師培育等同於工藝學徒的方式，教師的培育就是發現一些良好的教學模式，由有經驗的教師根據這些模式示範教學，學徒通過觀察、模仿來學習、獲得教學技巧。這是一種典型的傳統師資培育方式，強調為學徒提供一些認可的教學模式和程序，安排一些表演技藝的教學示範，從而訓練出具有教學技藝的教書匠。
4. 批判反思式師範教育的理念。此派認為教師的養成基本上是一種認知的改變過程。教師的認知發展是一個循序漸進的過程，需要師範教育提供適當的課程、遵循一定的方式促使教師的認知結構發生改變，而促發這一改變的最好方法就是探索。探索要求學生思考，對事物不斷探求其根源，例如教室中某些行為是如何發生的，何種教學行為引發何種效果，其原因何在等。

## 二、在卓越化與創新化的要求下革新培訓制度

### (一) 創新式教學

師資培育除專精學識的傳授外，應輔以多型態的革新教學，蓋理論知識固足以增廣其心智知識視野，但稱職的教師所必備之實踐智慧則有待多型態的觀摩省思與互動合作始克培成。革新教學之型態頗多，以下僅舉近來較常採用者說明之。

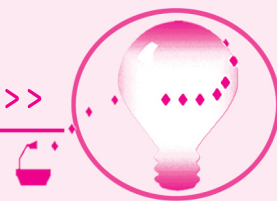
1. 師徒式教學。教育與教學的緘默知識很難在以「客觀知識」為主要內容的師培體系中加以直接傳遞。但卻可透過實踐和直接經驗的方式，以師徒式或學徒制形式，加以傳遞而獲得。故對於師範生和在職教師而言，實可透過大量的教育實習和實踐來獲得緘默的教育知識，英國近年來重視師範生的校本培訓方式，亦本此理念而推動。從校本培訓中，讓新進教師和熟練教師一起工作，一方面切磋外

顯的理論知識，一方面驗證緘默的實踐知能，對二者的專業成長均有所助益。

2. 議題式教學。以目前教育理論與實務中的熱門爭議課題作為教學議題，進行蒐集資料、專題討論，不僅可提高學習興趣，且在師生互動辯證中，學生對實務的認識得以加深，對理論之內涵得以掌握，對未來教師生涯亦可先行規劃因應，對師生而言都是充滿刺激而有益的挑戰。例如近日立法院討論的勞動三權和教師權益的修法議題，或大學法修法爭議，都可加深師生對教育理論與實務的研究興趣。

### (二) 碩士級課程

在教師現有專業知能基礎上，再予鞏固與專精，此係先進國家諸如英美等國所採取之教師進修機制。以美國而言，1986年卡內基教育與經濟論壇工作小組、霍姆斯協會相繼發表了「培育21世紀教師的國家」和「明日的教師」兩個報告，提出教師專業發展的觀點和策略。前者認為，必須改變師資培育的機構與課程，取消教育專業的學士學位，致力於寬廣的文理教育和專門教育，故未來教師應在研究生階段進行二年的教學碩士專業培訓。後者認為應建立三級教師證書制度以確保教師的專業水準。三級教師證書分別是：(1)初任教師(Instructor)，(2)專業教師(Professional Teacher)，(3)終身專業教師(Career Professional Teacher)。OECD下屬的工會諮詢委員會於1990年提出了教師在職進修的目標：(1)提高在職教師的知能；(2)拓寬教師的知能並供一切必要的工作條件；(3)使教師正確理解社會新變化，並做好因應的準備，進而引導學生面對新挑戰的心理準備；(4)幫助教師取得新的資格，使每個教師都能發揮其專長；(5)提高教師團隊的整體素養，發揚教師的革新精神和創造性。是故，先進國家或世界組織均強調



教師在職進修，並著重教師的知能廣博、革新、與創造。

### 三、在校本化與反思化的要求下強調校本式培訓與反思

#### (一) 校本式培訓

近年來國際紛紛強調學校本位的師資培訓。20世紀80-90年代在東方國家教育改革和師範教育改革的浪潮中逐步形成若干模式，這些模式因各國國情不同而有差異，但其共同特點在於：(1)在教育理念上，強調以校為本，以中小學為中心進行師資培訓，滿足不同學校、不同教師的發展要求。(2)在內容目標上，強調以教師從事的教學活動為主要內容，以課程教學的實務為基礎，協助教師結合更新知識與技能，提高教學實踐能力和教學研究能力。(3)在組織管理上，強調發揮校長和團隊領導的作用，倡導教師自主學習與共同研討，亦有成立教師培訓委員會以專司其職能。(4)在資源開發上，強調中小學與大學、師培機構建立合作夥伴關係，即利用校內資源，並結合校外聯盟，發揮優勢互補和資源分享的效能。(張玉華主編，2003)


在策略應用上，校本培訓可結合個人、組織、及系統等三種策略。在個人策略上，透過教師的自我充實，促進教師專業成長。教師是發展過程中的個體，是創新的啟動者，並藉由人際互動與傳遞，推動學校組織的革新。在組織策略上，則以學校為培訓單位，協助教師不斷進修。學者指出，在學校組織發展的實務上存在著三種獨特的哲學傳統：理性主義、實用主義和存在主義。不同的思維往往導致不同的理念衝突與實踐分歧。理性主義力求組織發展的邏輯理性與概念精確，實用主義則力求組織效能的高效多產與經濟實用，而存在主義則強調組織發展以人文思維與自我意識。在系統策略上，在結合中央與地方教育當局的相關措施，鼓勵教師終身學

習。(范國睿主譯，2002；張玉華主編，2003)須強調的是，教師專業發展之主要目的仍在有效教學，亦即奠基於教師的專業成長，以促進學生的學習成效。是故，在精進教學的目標下，教師首應提升教學知能，此可由加強知識創新及反思知識或分享知識等內在助力而獲得改善；再者，在卓越、校本、及市場等外在推力等共同促動下，加速改善專業體質。

#### (二) 批判與反思

教學過程中，批判反思尤其不可忽視。蓋所謂「國者人之積，人者心之器」，人在面對外在事物的應對與思索上，常基於價值觀念與理念假設，其正確性與否常導致人的行為「失之毫厘，差之千里」，故反思是必要的，而假定的類型主要有三：典範假定(Pradigmatic assumption)、規範假定(prescriptive assumption)和因果假定(causal assumption)。而批判反思的目的有二，首先是闡明權力，教室並不只是功能主義式的、平靜的、與世隔絕的，亦是衝突的、競爭的、與社會脈絡密不可分的，故闡明權力的滲透性，我們便可注意到抑制實踐的一些因素，更警覺到很多實踐反映出我們對別人給定的價值觀、標準和實踐未加批判地接受，這經常是與學生和同事更民主地合作的第一步。

其次是揭示霸權，霸權(hegemony)一詞源自葛蘭西(Gramsci,1971)，他用此詞以抨擊僅專注於資本主義國家中潛在壓迫的研究方法的狹隘性。而在教師教學情境上，反思的視角有四：(1)教師的自傳、(2)學生的觀察、(3)同儕的感受、及(4)學理的探究。在教師自傳方面，教師查閱自己的學習自傳就可讓自己充當別人的角色。如此以人為鏡，並與教學經歷加以聯繫，藉以透過自我反思，瞭解個人工作框架的模式假定和本能推理，並予學生、

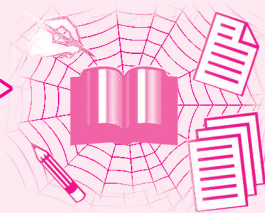


同儕、學理相參照，以檢驗其準確性和合理性。在學生觀察方面，透過學生的觀察可讓我們瞭解自己的行動和假定，進而確認班級的權力關係，及檢驗教師的期望是否達成。在同儕感受方面，邀請同事共同觀察教學，並進行批判對話，可察覺出平常隱而不顯的層面，彰顯受我們忽視的角落。在學理探究方面，理論文獻常可提供多種闡釋，並用不同角度鑑別我們的經歷，從而有助于我們更完整地理解教學的過程。（張偉譯，2002；袁坤譯，2001）。

## 肆、結語

時代潮流在變，社會趨勢在變，師資培育措施亦不得不隨之更張。面臨知識社會的到來，教育工作者究竟是要走在時代前端，引領一代風騷，還是淹沒於社會潮流中而慘遭滅頂，是故不可不謹慎思量並思有以因應，本文試著從教改趨勢及知識社會的觀點出發，希冀能提供有心人士有所參酌，亦請方家先進有所指正，則幸甚幸甚。

（參考書目因篇幅所限，意者逕洽）



# 「一網多本」你選哪一本？ ——從「教材自主」權談起

吳月鈴/自然與生活科技領域部編本教科書研發編輯計畫生物組編輯委員

「九年一貫」課程一路走來，跌跌撞撞、搖搖擺擺，當初教改的理想，已被嚴重扭曲，甚至遺忘，其中為了實現教學「多元化」、「活潑化」、「生活化」的理想，而做出的一大變革：「教材自主權」回歸教師與學校，更演變成教師與學生的夢魘——一網多本。由於目前市面上為數眾多的審定本教科書，並不符合教師與學生，甚至家長的需求，於是要求回復「統編本」的聲音又起，部編版教科書也因而產生。本篇作者以部編版「自然與生活科技領域」編輯委員之一，與教學現場資深教師的立場，針對「教材自主權」，「一網多本」、「部編版教科書的理想」及「教師的省思」提出個人看法。

## 九年一貫的理想——「教材自主」權

### 教學與教書

師說有言：「師者，所以傳道、授業、解惑也」，千年來，這句話鮮明的形塑出教師的形象，而教師或準教師們，大約也都以「傳道、授業、解惑」定義自己的職責或理想。然而這三件事孰輕孰重？孰先孰後？從「經師易得、人師難求」這句話可以看出，大多數人認為：「經師」是基本要求，「人師」則是最終的理想。也就是說：「授業」是最基本的、最容易完成的一項。有理想的教師，最不希望的是：當了一輩子教師，卻只是優秀的知識傳授者，無法進入「人師」的殿堂。但是授

業真的那麼簡單嗎？每個教師都充分發揮授業功能了嗎？

我們首先從授業的內容來看：古代教師傳授的是四書五經，修身、齊家、治國之道，或更現實的說法是「獲取功名，金榜題名」之道；歷經數千年，人類的生活方式、思考模式都起了很大的變化，授業的內容變多了，也多樣化了，但教師的授業內容反而更專一化，更單純了，以我為例：擔任教職 20 多年，主要教授科目只有一種——國中生物科。在九年一貫之前，雖也歷經幾次課程改革，但其實授業的內容，都是國立編譯館為我們準備好，限定好的教科書，「授業」窄化成「教書」，而且是唯一的、統一的國編館的教科書，「教書」似乎和「教師」畫上等號了！

### 教材自主權

當教師和社會共識，都認定教師的基本工作是「教書」的情況下，竟然有一個課程——九年一貫課程，是建立在沒有教科書（教材自主）的基礎上，這個觀點註定九年一貫課程被反對，批評及失敗的命運。10 多年前的教改浪潮，看到了：無論教學的對象是上智或下愚，學生的生活環境是台北都會或阿里山中，教師只能按同一本教科書的內容教學，教科書箝制了教師的教學內容，剝奪了學生學習的機會，於是提出「教材自主」回歸教師與學校的想法，改革的原意是要恢復老師的教學自主權，希望能給優良教學方法或個人獨有的教學模式，有最大的自主空間，讓老師們的十八般武藝得以大鳴大放，因此課程綱

要訂得十分有彈性，有課本很好，沒有課本老師自編教材照樣能夠上的很好。

## 從「教材自主權」到「一網多本」

教師「教材自主」的理想能實現的前題是：教師具有自編教材的能力、意願，但事實上在我們師資培育過程中，其實是缺少自編教材能力的培育的（教材教法其實只是以統編本作教材，練習教法而已），所以，絕大多數教師認為自己是「教書者」而非「編書者」，教師們並不認為他們有義務去自編教材，而事實上教師也沒有能力與時間去自編教材，他們還是須要一本教科書，於是「教材自主」權從國立編譯館，轉到了某些書商的手中，演變出九年一貫課程影響最深的「一網多本」，而教師與學校的教材自主，其實就是「從多本中選出一本書」，一切又回歸原點，教師還是在教書，並沒有發揮「教材自主」的理想！

### 「一網多本」後的亂象

「一網多本」後，選擇的機會多了，但問題也隨之而來，較明顯而影響深遠的問題包含：

- (一)各版本差異太大：這包含幾個層面，一是內容：從題材到廣度、深度，各版本皆有極大的差異，二是順序：以自然與生活科技來看，同一概念或主題，有些版本在一年級出現，有些版本則在二年級，更有在三年級，三是時間分配：有些版本安排的內容是一年級三節（每週），二年級四節、三年級五節，有些則是每年段四節課，總之每個版本除了教材內容不同外，連授課時數、順序也各有不同。
- (二)錯誤百出：各版本、各科目、甚至各年級的課本內容，都有為數不少的錯誤。
- (三)參考書、測驗卷氾濫：由於教科書輔助

教材的版權屬於教科書的原出版商，於是每家出版社都出版數種內容大同小異的參考書、測驗卷，一網多本後，參考書、測驗卷幾乎已淹沒了書局；而部編版教科書因版權開放，任何出版社皆可據以出版參考書等輔助教材，出版界人士表示，今年約有二十家出版社投入部編版參考書、講義及測驗卷等輔助教材的研發與出版，部編版輔助教材大戰即將開打。

- (四)家長、學生負擔變重：由於參考書、測驗卷變多，家長的荷包大縮水，而學生的書包更沉重，肩頭和心頭都輕鬆不起來！

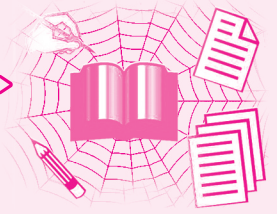
## 部編版教科書的理想

由於一網多本衍生的眾多弊端，立法委員在立法院多次質詢教育部，要求教育部乾脆回到過去的統編本。教育部於是答應將編一套「部編本」供學校參考選用，目前先由數學及自然與生活科技做起。而且部編版也具有反制民間版要脅的功能，讓書商不敢以聯合不出書，來要脅教育部。雖說教育部決定出部編版教科書時，並非有崇高理想，但的確不是以「與民爭利」的商業掛帥，而參與編輯的教授、教師群，更是本著對教育的熱忱與理想，以「為學子提供良好教材」的責任感，不顧微薄的酬勞而盡心盡力！但部編版教科書的出現，真的可以解決一網多本的亂象嗎？這必須從亂象是否真的來自一網多本談起！

### 「一網多本」真是罪魁禍首嗎？

- (一)各版本差異太大，源自「能力指標」太過籠統：

我們可以想一想，從過去一直到現在，高中都是採取「一網多本」的教科書制度，高中教科書怎麼沒有各版本相差太大或錯誤百出的問題呢？原因是高中使用的教科書，是根據舊的「課程標準」編寫的



，舊課程標準包含了：1.課程目標；2.時間分配；3.教材大綱；4.實施方法等。所有版本都在共同架構下，依「教材大綱」的規定來決定教材內容，故不會有太大的差異。

而「九年一貫課程綱要」本身規定得太籠統，「九年一貫課程綱要」對於課程的內容中缺少時間分配與實施方法，並以「能力指標」取代「教材內容綱要」，或「教材大綱」，從總綱的「十大基本能力」，衍生出各學習領域的「分段能力指標」，這些能力指標是編寫教材的依據，但能力指標寫得非常籠統，造成「一套能力指標，各自解讀」的亂象，如「自然與生活科技」領域第四階段，科學技術與認知的分段能力指標，關於生命科學的部份竟只有兩條，分別是：

- ① 2-4-2-1 探討植物各部位的生理功能，動物各部位的生理功能，以及各部位如何協調成為一個生命有機體。
- ② 2-4-2-2 由植物生理、動物生理以及生殖、遺傳與基因，了解生命體的共同性及生物的多樣性。

試想：根據這兩條能力指標，要寫出每週三節課，共一學年（約120節）的教材，這中間的差異焉能不大！

(一)課本內容錯誤百出，可能是審查不夠嚴謹造成的：

當然審查委員會非長設機構，人少、事多、時間急迫，而且無法握有絕對裁決權（因為教材自主呀！），這些都是造成審查品質不佳的原因。

(二)參考書、測驗卷氾濫，家長、學生負擔變重，「考試制度」、「社會觀念」、「教師教學習慣」須負共同責任：

大家都知道台灣教育的單門在聯考（現在的基本能力測驗），一個以能力檢定

為基準設計的測驗，卻演變成入學的篩選標準，加上社會傳統的「學歷」、「明星學校」等觀念作祟，所以考試可以領導教學，能幫助學生在基測中得高分的老師就是好老師，能囊括最多知識內容的課本就是好課本，能做最多測驗卷，精準熟練的學生就是好學生，於是參考書、測驗卷氾濫，家長、學生負擔變重，這是「社會觀念」、「考試制度」、「教師教學習慣」共同促成的！

### 部編版教科書編輯者的努力

在先天條件不良的情形下，我們毅然接下部編版教科書編輯工作，「自然與生活科技領域」課本推出後，卻不如預期的被接受，在市場上只有極低的佔有率，雖然部編版不以佔有率為目標，但沒有佔有率就失去影響力，而且對全心全力編寫的老師們而言也是極大的打擊，經市場調查分析顯示，不被接受的原因包含：

- (一)架構：部編本地科、生科時數遠高於其他版本，而且地科分散在一、三年級，生科分散在二、三年級，這是遵守課程綱要附錄三的規定所設的架構，但學校限於現有師資分配或排課限制，而無法接受這種架構。
- (二)行銷手法：部編本交由翰林公司發行，但翰林公司本身亦出版自然科教科書，當然在行銷時會重翰林版而輕部編版，部編版在這種不公平的待遇下被犧牲了！

所以部編本擁有充實、有理想的內容（市調結果一致稱讚部編版內容的充實與正確性），卻無法發揮影響力，真是令人不勝唏噓！但是我們不放棄為學子提供優良教材的理想，馬上進行改版工作，針對架構進行調整，務必做到學校可以排課、配課，而且在內容上精益求精，希望給學校一個全新的選擇！

## 教師的省思

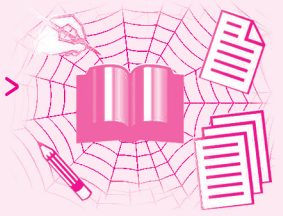
長期以來，教師習慣教書，手邊一旦沒有教科書，即頓失依據，連自信都沒了，教師形同被教科書綁架而不自知。多數的教師總是希望：教科書內容越多越好，越難越好，因為這樣才能顯出教師的權威與重要性。目前審定版教科書，即是為了配合教師的需求而越寫越多，越寫越難，但是這麼多的內容只會累死學生，而老師也陷入趕進度的壓力中，教師為了趕進度，而失去自由發揮的空間，學生為了趕上過多的內容，只好去補習班，增長練習時間，如此一來，中等資質的學生失去努力的餘地（課程內容太難了，非他能力所能負擔），資質較佳者，亦失去別圖發展的可能性。教科書就像老師的聖經，教科書出現的內容，老師絕對不敢不教（或用其他題材取代），教師幾乎是逐字逐句講解教科書的每一行每一頁，讓學生做遍每一題練習題。教科書也像食譜一樣，指導、決定教學過程中的每一個步驟，每一份材料，教師就像按著食譜操作的廚師，也許不出錯，卻做不出自己的味道，無法開發

出自己的特色菜，而學生們不管胖瘦，不管喜歡甜或鹹，只能接受廚師依食譜做出來的食物，所以教科書箝制教師的教學行為，剝奪學生的學習樂趣不言可喻。

其實教師的工作是教學而非教書，教師應擺脫教科書的箝制。教師若能依學生的個別差異，為學生取捨、裁決教材，用生動活潑的教法，使學習更有效、更快樂，如此一來，管他這本或那本，每一本都能轉變成學生成長的元素，這才是學生之福。

部編版特別注重學生的「學習歷程」，以學生「生活經驗」為素材，以提升學生的科學素養為目標，而在教科書中預留了老師可以發揮的彈性空間，在教師手冊中提供極多的教學策略，試圖保留一些「教材自主」的理想，也希望獲得教學現場老師的青睞，有機會成為陪伴學生成長的良好教材。

願所有教學現場的教師們能重拾擔任教職的愛與熱忱，以自身不斷成長的動力，帶領我們的孩子學習與成長。這是部編版的心願，和大家共勉！



# 由自我調整學習理論探討 教師之教學輔導策略

巫博瀚／教育部技術及職業教育司助理研究員

## 摘要

為因應資訊科技與終身學習時代的來臨、提升國內教育之品質、培養具有高素質以及能不斷自我反思、自我監控，並能與時俱進的人力資源，發展自我調整學習此一「帶的走的能力」是刻不容緩的。基於自我調整學習理論的倡導，將帶給國內教育一個嶄新的契機，因此本文首先論述自我調整學習的意義、理論基礎及其重要內涵，繼而探究自我調整學習能力對於個體學習與表現的影響，最後藉由相關學習輔導策略的提供，讓理論與實踐能予以結合，進而擢升學生的自我調整學習能力。

## 壹、前言

莊子曰：「吾生也有涯，而知也無涯」，在網路科技與傳播媒體日益發達的今日，更體現其時代意義。由於網路科技的發達加速了資訊的流通，不僅造成知識半衰期不斷地縮短，更使得知識經濟社會與終身學習時代以沛然莫之能禦之勢席捲全球人們的生活。此外，由於高科技產業的興起，國內的產業結構隨之改變，因此我國由以往的勞力密集、技術密集轉為技術創新與知識密集的產業（教育部，2004）。由此可知，未來的經濟型態深受知識經濟與資訊科技的強烈影響，一旦學生缺乏不斷地自我充實與學習的能力時，將無法面對快速變遷的嚴峻考驗，因此不斷地學習已成為人們必須終身面對的課題，而不是某一特定成長階段的任務。然而，令人

遺憾的是，過去學校教育的內容以學科知識或是實用技能為主，對於學生基本能力與學習能力的培養往往較不重視。此外，由於學校教育所提供的套裝課程已無法適應多元變遷的時代需求，因此培養學生擁有「帶的走的學習能力」是刻不容緩的。

常言道「與其給他一條魚，不如教他如何捕魚」，Weinstein與Mayer（1986）亦認為在終身學習的時代裡，優良的教學必須要包含教導學生如何學習、如何思考，以及如何激勵自己成為一個自我調整與自我反省的學習者。而此種新的學習觀點近來受到教育心理學界的廣大重視，並以自我調整學習（self-regulated learning）理論最具代表性（巫博瀚、王淑玲，2004；Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996）。自我調整學習理論強調學生在學習的歷程中，乃扮演主動積極的角色，而非被動地接受訊息，並且能努力控制與調整自身的行為以致力於達成目標（Pintrich & Schrauben, 1992；Schunk, 1998）。邇來，眾多研究均指出，自我調整學習能力、成就行為和表現之間有密切的關連（程炳林、林清山，2002；劉佩雲，2000；Lan, 1998；Pintrich & De Groot, 1990；Pintrich & Schrauben, 1992；Schunk, 1998）。此外，研究亦顯示出企圖教導學生成為自我調整的學習者是可以成功的（吳青蓉、張景媛，2004；陳品華，2004；Hofer, Yu, & Pintrich, 1998），換言之，教師可以透過自我調整學習訓練方案的提供，

藉以提高學生的自我調整能力與學業成就。由此可知，自我調整學習理論極具教育實務上的意義與價值。因此，筆者認為自我調整學習理論的倡導，將帶給國內教育一個嶄新的契機。

## 貳、自我調整學習的涵義

### 一、自我調整學習的意義

自我調整學習係指學習者具有強烈的學習動機，進而引發有效的學習行為，並能順利調節學習歷程的內外因素，以達成學習目標（Paris & Ayres, 1994; Pintrich & De Groot, 1990）。程炳林（2002）認為自我調整學習乃學習者能在學習過程中主動地調整自己的思考與行為，並依據自己對於任務之認知、動機和情感來設定學習目標，並藉由該目標來監控與調整其認知、行動及情境，進而達成既定的學習目標。綜上所述，自我調整學習為一複合性的學習歷程概念，包含了個人信念、行為及環境等多種因素，當個體具有主動的學習動機時，將建立學習的目標與評鑑之標準，且在學習歷程中使用合適的學習策略以促進學習成效，並在學習歷程中不斷地自我監控與調整其學習行為，而此一過程即稱為自我調整學習。

### 二、自我調整學習的理論基礎

由於自我調整學習理論兼容並蓄地包含眾多心理學觀點，因此成就其多元化的理論內涵。根據Zimmerman（2001）的歸納，自我調整學習的理論基礎包含了以下數個學派：操作理論、現象學、訊息處理理論、社會認知論、行動控制理論、認知建構論和Vygotsky的鷹架理論等。茲將上述七種不同的自我調整學習理論分述如下：

#### （一）操作理論

操作理論源自於行為學派的操作制約觀點，其主張個體內在的自我調整反應是

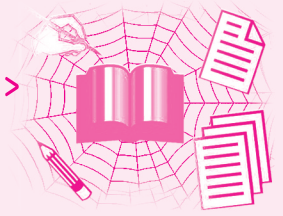
與外在環境刺激相連結，並藉由兩者間的連結獲取外在的增強，且增強的結果將能引導個人未來的反應。此外，操作論者認為學習者乃透過自我監控（self-monitoring）、自我教導（self-instruction）、自我評價（self-evaluation）及自我增強（self-reinforcement）等歷程與反應進行學習與調整。由於操作論者強調自我功能與外在環境間的連結，因此其教育方式強調藉由外在的示範作用與增強機制，由外而內的逐漸形塑個人的自我調整能力。

#### （二）現象學

現象學特別強調自我覺察（self-perceptions）重要性，這些知覺被假定為能組織成特殊的本體（identity）或自我概念，並影響人們所有的行為功能（behavioral functioning）。McCombs的自我系統模式（self-system structures）指出，自我價值、自我認同、自我概念及自我評鑑均與自我調整行為息息相關。此外，現象學者亦特別強調情意反應在自我動機中所扮演的角色。由於現象學者認為自我調整能力的提升有賴於自我系統與自我過程的開展，因此McCombs建議教師宜多鼓勵、多關懷學生，並致力於提升學生的自我價值感，進而改善學生的自我調整能力。

#### （三）訊息處理理論

訊息處理理論認為自我監控在自我調整的過程中扮演著相當重要的角色，這是由於學生可透過自我監控，有效地覺察其在自我調整學習中的表現為何，並將當下的成就表現與預先設立的標準進行比較與評鑑，當個體覺察到表現與目標間有負向的差異存在時，將促使學習者持續努力並修正與調整其所採用的學習策略。因此，Winne認為學習者目前的表現與其目標間的差異判斷，為激勵學生學習的關鍵因素（Zimmerman, 2001; Zimmerman &



Schunk, 2001)。

#### (四) 社會認知論

社會認知理論認為自我調整學習是個人、行為及環境三者彼此交互作用而產生的。個體自我調整行為並非單純地起於個人的內在歷程，同時也會受到個體行為與其所處外在環境的影響。因此，個體自我調整乃是由個體的內在自我調整、行為的自我調整，以及環境的自我調整所促成的。(Schunk, 2001; Zimmerman, 1990, 2000, 2001, 2002; Zimmerman & Risemberg, 1997)。Bandura (1986) 指出個體可以透過自我觀察 (self-observation)、自我判斷 (self-judgment) 和自我反應 (self-reaction) 來調整其學習行為，且個體將透過雙重控制的歷程，將認知上的衝突趨於平衡，而自我效能即為自我調整學習歷程中的關鍵因素。

#### (五) 行動控制理論

行動控制理論對社會認知理論所提出的動機與結果間的必然性關連提出質疑。由於當個體有充分的動機並形成決策時，未必能順利達成目標，因為個體在執行決策時，將會受到許多內外因素的干擾。因此Corno認為動機與意志為兩種不同的歷程，其中動機歷程調節了決策的形成，而意志歷程則調節了決策的啟動、執行及保護。

#### (六) 認知建構論

認知建構論的自我調整學習觀主要受到Bartlett的記憶研究與Piaget的認知發展理論的影響。Bartlett和Piaget均強調認知基模在人類記憶與學習中的重要性，並認為人類具有主動尋求資訊的原動力，因此學習者在學習與自我調整的過程中，係扮演一個主動積極的角色。建構論者指出自我調整學習應包含自我能力、努力控制、學業任務和學習策略等四個層面，因此呈現出多面向的歷程，而其中以策略尤

要。此外，建構論者認為兒童自我調整能力的提升與認知發展階段的變化有關，且兒童的自我能力將會隨著與不同性質的任務接觸，而更具全面性 (Zimmerman, 2001)。

#### (七) Vygotsky 的鷹架理論

Vygotsky主張內隱語言 (inner speech) 是個人知識與自我控制的來源，此乃由於當兒童能將語言的意義內在化時，將有助於其自我覺察，並能有意識的調節、計畫、及監督他們自身的活動。由此可知，自我中心語言 (egocentric speech) 不僅能協助個體進行自我指導以達成目標，更是自我調整的重要歷程 (Zimmerman, 2001)。此外，Vygotsky認為兒童的自我調整始於與成人的社會互動，並藉由社會互動提供兒童將語言與文字內在化的素材。

綜合上述，儘管各學派對於自我調整學習的界定不一，但卻對自我調整學習有許多共通的假設：一為強調學習者在學習過程中的主動性；二為個體能依情境的不同而善用各種學習策略來幫助學習，並能建構一個有利學習的環境；三則是自我調整歷程為一個自我導向的回饋迴圈；四為各學派均強調動機的重要性 (巫博瀚、王淑玲, 2004; Zimmerman, 2001; Zimmerman & Schunk, 2001)。

#### 三、自我調整學習之歷程

Zimmerman (1998, 2000, 2002) 歸納眾多學派的觀點後，認為自我調整學習為一個三階段的循環歷程，其分別為預先思考階段 (forethought phase)、表現階段 (performance phase)，及自我省思階段 (self-reflection) (如圖一)。

預先思考階段乃指學生在進行學習活動之前，其所擁有的動機信念與其面臨任務時謀定而後動的狀態。此一階段主要包含了自我動機信念 (self-motivation) 與任務分析 (task analysis)。而自我動機信念包含了學習者的自我效能、結果預

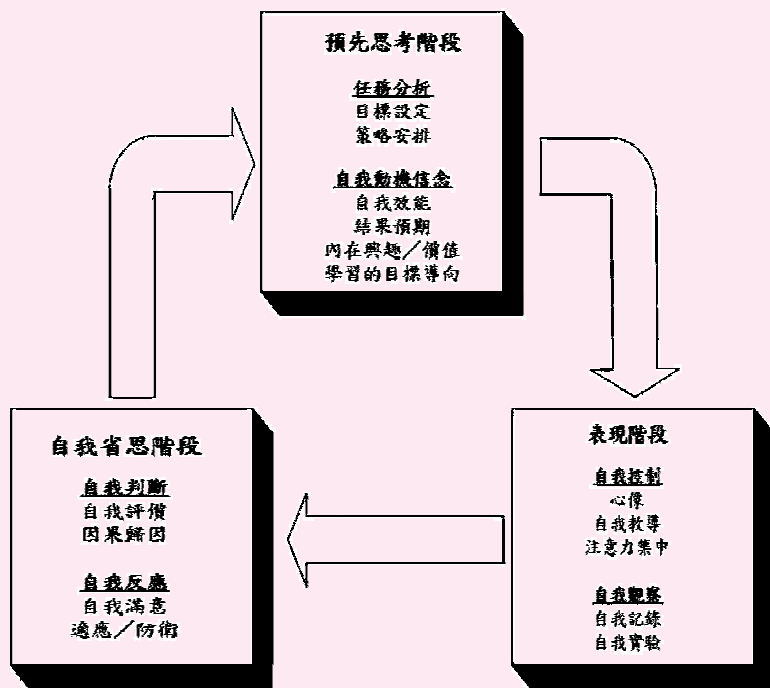
期、內在興趣和目標導向等因素；任務分析則包含了目標設定與策略安排。此外，自我動機信念將透過內在的自我調整進而影響個體對任務的分析。

表現階段係指學生在從事學習活動時，對任務執行所展現的認知與行為。其包含了兩個主要的面向：自我控制（self-control）與自我觀察（self-observation）。自我控制主要在協助學習者集中注意力於任務上，並努力完成之。自我控制的具體策略如下：心像、自我教導、注意力集中等；而自我觀察可以區分為外顯與內隱兩種型態，學習者除了可以透過外顯的自我記錄與自我實驗進行觀察外，亦可透過內隱的自我監控進行行為的觀察。透過上述諸歷程，不僅可以協助個體將焦點集中於學習任務之上，並可藉由相關策略的使用幫助學生達成目標。

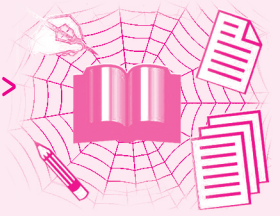
自我省思階段即為學習者在學習結

束後，所產生的一些行為上與情緒上的評估與反應。其主要包含了自我判斷（self-judgment）與自我反應（self-reaction）兩個次歷程。其中，自我判斷包含了自我評價（self-evaluation）與因果歸因（causal attribution）；自我反應則包含了個體內在的自我滿意（self-satisfaction）感，以及行為上的適應與防衛（adaptive/defensive）。

個體自我調整是一個循環性的歷程，在此循環迴圈中，預先思考階段為學習者進行事先的準備，並且影響了隨後的表現階段與意志控制的歷程，進而影響到個體自我省思。此外，個體對以往表現的省思亦會回饋到隨後的預先思考階段，由此可知，個體自我調整的歷程是緊密連結且不斷循環的（巫博瀚、王淑玲，2004；Zimmerman, 2002）。



圖一 自我調整的循環歷程模式  
取自 Zimmerman (2002)



## 參、自我調整學習對個體的影響

研究發現，當學生擁有較佳的自我調整學習能力時，將能引領學習者走向成功（Hofer, Yu, Pintrich, 1998; Paris & Paris, 2001; Schunk, 1998; Zimmerman & Schunk, 2001）。此乃由於一個善於自我調整的學習者不僅能在其學習過程中不斷地進行自我觀察與省思，更擁有豐富的策略知識，並能因時制宜的依情境變化修正其策略與作為（程炳林，2002；Bulter, 1998; Bulter & Winne, 1995; Paris & Ayres, 1994; Zimmerman & Kitsantas, 1999）。研究顯示，個人的自我調整能力不僅與其學習策略的使用息息相關，更可以有效的預測學生未來的成就表現（毛國楠、程炳林，1993；王淑玲、蔡今中，2004；張景媛，1992；程炳林，2001；程炳林、林清山，2002；劉佩雲，2000；藍雅慧、張景媛，2004；Lan, 1998; Hofer, Yu, Pintrich, 1998; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Schrauben, 1992; Schunk, 1998; Schunk & Zimmerman, 1998）。由此可知，自我調整能力的高低對於學生學習策略的使用、學習品質和學習成就有顯著的影響力。

## 肆、提升自我調整學習能力的教學原則

研究發現，自我調整能力是可以透過教師提供相關的訓練方案而予以提升（吳青蓉、張景媛，2004；陳品華，2004；Hattie, Biggs, & Purdie, 1996；Hofer, Yu, & Pintrich, 1998），換言之，自我調整學習的能力是可以藉由教導而培養的。因此，作者希冀藉由提供一些教學與輔導上的建議，作為教師與輔導人員從事學習輔導之參考。

### 一、培養學生建立合宜、積極的動機信念

由於動機信念具有超越情境脈絡的影響力，因此在自我調整學習歷程中扮演著關鍵性的角色（Schunk & Zimmerman, 1998）。Pintrich & DeGroot（1990）指出，學習策略的使用對於學生的學習固然重要，但仍需要學習動機來激發學習策略的運用，由此可知，學習動機對於學習的重要性。基於此，為提升學生的動機信念，教師可以採用以下方式來進行：提升學生的自我概念與自我價值感、建立合宜的自我效能信念與結果預期、培養學生學習的內在興趣，以及協助學生對其行為表現做正向與積極的歸因（巫博瀚、王淑玲，2004）。

### 二、提供學生學習所必須的自我調整學習策略

傳統的教學強調將教學素材與知識傳遞給學生，而鮮少有教師在課堂上會教導學生一些相關的自我調整學習策略（Lan, 1998）。此外，過去我國的教育對於學生學習能力的培養亦著墨甚少。然而，在這樣的學習環境下，卻期待學生能自行培養自我調整的能力，無異是緣木求魚。認知建構論的學者認為，學習者在策略建構的過程中，需要以下三種知識：陳述性知識、程序性知識及條件性知識（Paris & Byrnes, 1989）。由此可知，教師未來除了必須將自我調整學習策略融入其教學活動之中，並且在進行策略教學時，必須要讓學生清楚明白各種策略本身的意義為何、如何使用各種策略，以及如何因應不同的情境而權變地、彈性地運用其所擁有的策略，進而提昇學生的基本學習能力。

### 三、教師宜給予適當的自我調整練習機會

Hofer、Yu 和 Pintrich（1998）指出，教師的策略教導與示範教學對學生的學習有相當的助益，但教師的示範與解釋

只是學生建構知識的開端，唯有學生透過自己的努力與練習方能對策略的控制更佳熟稔，並獲得更佳的訊息處理（Graham, Harris, & Troia, 1998）。因此教師在課程規劃中，宜提供適當的家庭作業讓學生有充沛的自我調整練習機會，並藉此練習機會讓學生成為自我調整的專家。

#### 四、教師宜協助學生設定特定的、難度適中的學習目標

為了提升學生的自我調整能力，學生必須有效地分析任務並設定合宜的工作目標。這是因為在自我調整的過程中，個體所選擇的目標將會成為其往後學習活動的指標，不僅會影響未來策略的選擇與修正、目標的詮釋，亦會對未來的成就表現與努力調整有重大的影響（Butler, 1998; Bulter & Winne, 1995）。Pintrich與Schunk（2002）指出，一個能促進學習動機的目標，往往具備以下的特性：特定性、階段性及具適當難度的挑戰性。所以，教師應協助學生由近而遠的建立具體且明確的階段性目標，以及適當難度的挑戰性目標。

#### 五、引導學生能自我監控其學習歷程與結果

個體對其行為與表現之監控乃是一種有效的行為管理技巧，不僅能提升學習的品質與動機，有利於目標的設定與策略規劃，更能擢升其學業表現（Belfiore & Hornyak, 1998; Lan, 1998; Paris & Paris, 2001）。由此可知，培養自我監控能力的重要性與必要性。因此教師宜以個別化的方式，依據學生的能力與需求，提供合適的回饋與支持以協助學生進行學習的自我監控。

#### 六、提供學生反省思考的機會

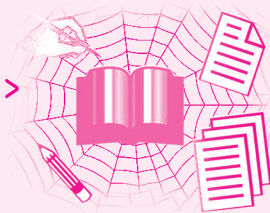
由於自我觀察在自我調整學習歷程中扮演著一個啟動者的角色，因此能有效地進行自我觀察的學習者，將能有較佳的調整行為與表現（巫博瀚、王淑玲，2004）。因此，教師可建議學生養成寫日誌的習慣，透過日誌讓個體的後設認知想法、自我調整和自我省思有檢視與反芻的機會。此外，亦可透過檔案評量提供學生自我彙整與自我評鑑的機會，藉以提高自我評估的正確性（Biemiller, Shany, Inglis, & Meichenbaum, 1998）。

#### 七、教師宜適時地為學生營造學習的鷹架

當學生遇到學習困難時，除協助學生進行結果檢核與提供個別支持外，宜鼓勵學生進行腦力激盪，不僅可以增加其認知上的衝突，亦可藉由調適歷程重新形塑認知基模，此外，教師應協助學生評估可能使用的相關策略，切忌過於心急而揠苗助長。此時，教師必須集中注意力探求個別學生的學習困難所在，進而針對學生的狀況適時地提供建議（而非直接告訴學生該怎麼做），扮演著一個高支持性的鷹架結構，協助學生克服其學習上的困擾，並妥善回應學生的獨特問題。


### 伍、結語

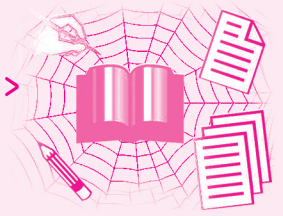
學校教育向來扮演著提升國家競爭力的重要角色，尤以面臨知識經濟產業的時代，為使我國的人力資源具備終身學習的能力，並達成新時代人才培育的目標，因此學校教育的課程規劃與教學必須戮力於學生自我調整學習能力的培養與開展，方能協助學生面對瞬息萬變的世界，並提升學生的學習品質。



## 參考文獻

- 毛國楠、程炳林（1993）。目標層次與目標導向對大學生自我調整學習歷程之影響。*教育心理學報*，26，85-106。
- 王淑玲、蔡今中（2004）。社會認知理論中的自我調制學習在網路合作設計之應用與評估：學習動機對合作設計之學習歷程與成果之影響（3/3）。（*國科會專案報告*，計畫編號：NSC92-2520-S-011-001）
- 吳青蓉、張景媛（2004）。意志控制訓練課程融入國中英文課堂教學之研究。*教育與心理研究*，27（3），555-581。
- 巫博瀚、王淑玲（2004）。自我調整學習的理論與實踐。*中等教育*，55（6），94-109。
- 張景媛（1992）。自我調整、動機信念、選題策略與作業表現關係的研究暨自我調整訓練課程效果之評估。*教育心理學報*，25，201-243。
- 教育部（2004，6月）。*我國技職教育政策現況與未來發展專案報告*。論文發表於「立法院第五屆第五會期教育及文化委員會第二十四次會議」，台北。
- 陳品華（2004）。融入式介入方案對技職大學生自我調整學習之影響研究。*教育與心理研究*，27（1），159-180。
- 程炳林（2001）。動機、目標設定、行動控制、學習策略之關係：自我調整學習歷程模式之建構與驗證。*師大學報：教育類*，46（1），67-92。
- 程炳林（2002）。大學生學習工作、動機問題與自我調整學習策略之關係。*教育心理學報*，33（2），79-102。
- 程炳林、林清山（2002）。學習歷程前決策與後決策階段中行動控制的中介角色。*教育心理學報*，34（1），43-60。
- 劉佩雲（2000）。自我調整學習模式之驗證。*教育與心理研究*，23，173-206。
- 藍雅慧、張景媛（2004）。知情意整合的國中生數學學習歷程模式之建構。*教育心理學報*，35（3），201-220。
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Belfiore, P. J., & Hornyak, R. S. (1998). Operant theory and application to self-monitoring in adolescents. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 137-159). NY: Guilford Press.
- Biemiller, A., Shany, M., Inglis, A., & Meichenbaum, D. (1998). Factors influencing children's acquisition and demonstration of self-regulation on academic tasks. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 203-224). NY: Guilford Press.
- Butler, D. L. (1998). A strategic content learning approach to promoting self-regulated learning by students with learning disabilities. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 160-183). NY: Guilford Press.

- 
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Graham, S., Harris, K. R., & Troia, G. A. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 20-41). NY: Guilford Press.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66 (2), 99-136.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57-85). NY: Guilford Press.
- Lan, W. Y. (1998). Teaching self-monitoring skills in statistics. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 86-105). NY: Guilford Press.
- Paris, S. G., & Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, research, and practice*. (pp. 170-200). NY: Springer-Verlag.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 137-159). NY: Guilford Press.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. (pp. 1-39). Mahwah, Lawrence Er-



- Ibaum Associates.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 225-235). NY: Guilford Press.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching and learning* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist, 25* (1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). NY: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*. (pp. 20-41), San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. (pp. 1-39). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An overview. *Theory Into Practice, 41* (2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of educational psychology, 91* (2), 241-250.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 73-101.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. (pp. 1-39). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

# 學校本位課程發展的實際困境 與未來展望

廖英秋／雲林縣二崙國小教師

## 壹、前言

近年來隨著社會的急遽變遷，我國課程有多元化、自由化與民主化的趨向。這反映在當前的課程實況上，有所謂教科書的開放與選用、各種學校課程方案的推動、強調「賦予學校課程彈性」的各級新課程標準的訂頒等。這一波波接續而來的課程權力下放行動，一方面改寫著中央與學校間的課程權力結構關係；再方面卻也突顯出落實學校本位課程發展的迫切性。

就國內當前所推動的九年一貫課程改革的內容及其所倡導的理念來看，其中最大的挑戰莫過於推動「以學校為主體」、「以教師為核心」、「以學生為目的」的學校本位課程發展與實踐，因為學校不僅要調整組織生態促進教師專業知能的檢視與成長，還要規劃成立課程發展委員會投入學校整體課程的發展、調整與評鑑，更要積極處理權力與資源的重新分配問題以研擬出相關的配套措施等（甄曉蘭，2001a）。基於此，本文首先探討學校本位課程發展的意涵；繼而透過觀察這兩、三年來的實施經驗，歸納出學校本位課程發展實施上遭遇的困境；進而提出推動學校本位課程發展的展望與策略。

## 貳、學校本位課程發展的意涵

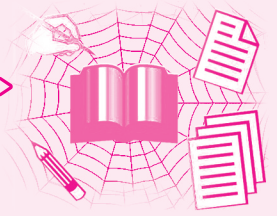
「學校本位課程發展」(school-based curriculum development)又稱為「學

校焦點課程發展」(school-focused curriculum development)、或「有效學校運動課程發展」(the effective school movement curriculum development)，另有許多研究文獻中，也有以「學校改進」(school improvement)等同於「學校本位課程發展」(曾榮華，2000)。

「學校本位課程發展」不僅有不同的用語，就連對「學校本位課程發展」該詞的定義與實際的做法也相當分歧。有的強調課程發展的過程，有的則重視課程發展的結果；有的認為學校本位課程發展應以學校教育人員為對象，有的卻主張學校內外部人士，包括：教職員、學生、家長與外部人員的參與；有的認為學校本位課程發展的關鍵乃在權力結構的重組，有的則重視整體學校情境的變革。

看來，如要對學校本位課程發展下一個周延普遍的定義，可能有其困難。而就歸納學者專家對學校本位課程發展所下的定義（高新建，1999；黃政傑，1997；張素貞，2002；張嘉育，1998；曾榮華，2000；甄曉蘭，2001b；歐用生，1999），我們應可指出學校本位課程發展的幾項重要意涵：

- 一、學校本位課程發展雖以學校為主體，但也重視校內外各種人力、資源的運用與整合。
- 二、學校本位課程發展採取廣義的課程定義，所謂課程，是指在學校指導下的一切學生經驗。
- 三、學校本位課程發展既重視課程發展的



成果，也強調過程中學校社群成員的參與和學習。

- 四、學校本位課程發展重新定位學校於課程發展中的角色，除了可與國家、地方、教室層級的課程發展模式與課程發展結果相配合之外，也使「社會—社區—學校—教師」發展成為一種夥伴的關係。
- 五、學校本位課程發展重新定義了教師與課程的關係，重視學校教育人員的自主與專業，將課程研究、課程發展與課程實施結合為一體。
- 六、學校本位課程發展強調課程的多樣化、地方化以及適切性，同時可立即回應社會、社區、學校與學生的需要。
- 七、學校本位課程發展使課程潛能（curriculum potential）獲得了重視與理解，而有助於課程改革的達成。

## 參、學校本位課程發展的困境

許多文章一再指出，學校本位課程發展具有幾方面的效益，如：提供更切合社區、學校與學生需要的課程；提昇教師的課程參與與滿足感；提高教師課程改革的動力；降低課程發展與課程實施的差距；促進課程的實施；增進學校課程自主的權力；提昇教師的專業知能等（王文科，1997）。但這並不代表學校本位課程發展就毫無任何限制與問題，有學者就對學校本位課程發展抱持憂心的態度。他們擔心教師負擔過重、時間有限、欠缺專業知能，發展出的課程品質堪慮；認為學校本位課程發展強調殊異性與因應，可能影響共同核心課程，造成教育機會的問題；也質疑學校本位課程發展會帶來學校內部權力結構的改變，而引發抗拒。

根據筆者這兩三年來的觀察，絕大部

分的學校會先投入學校本位課程發展的動因，主要是為了因應九年一貫課程改革可能帶來的衝擊，積極地掌握先機爭取經費資源，來回應教育部、教育局的政策與要求，僅有少數學校是基於內部自發的動因。雖然實施的學校都會邀集行政人員代表、教師代表、以及家長、專家學者與社區人士代表等，成立「課程發展委員會」，但卻只有少數學校能夠正常有效地發揮其功能，真正地推展以學校層級為整體考量的課程發展。

事實上，正如其他課程發展模式一般，學校本位的課程發展的確不是教育改革的萬靈丹，而在實行上仍面臨若干的困境，分別說明如下：

### 一、時間不足

對多數教師而言，佔據大部份時間的教學活動與行政工作，幾乎使他們沒有額外的時間從事課程發展工作，因此他們常將學校本位課程發展視為一種額外負擔。即使有研究指出，學校本位課程發展提高了教師的工作滿意度，帶來參與的成就感（Chapman, 1990；Marsh, 1990），但還是有許多老師表示，為求取教學、行政與個人生活間平衡，常造成他們的過度疲倦與壓力，這些壓力與疲倦有時會回頭影響他們的教學品質，從而認為學校本位課程發展的成本太高。

### 二、教師的認同與知能

筆者個人覺得在「學校本位課程發展」的論述中對教師持太多的假定。例如：教師是改革的推動者，了解課程發展過程並願意努力加以實施。事實上，這些假定與實際現象有很大的差距。有的教師對於學校本位課程發展根本並不感興趣；有的則基於各種理由，抗拒學校本位課程發展的作法，所以寧可依循舊有的教材教法進行教學，或靜待別人（書商、其他學校、或其他教師）設計好課程材料再來隨機應

變，而不願意主動投入學校的課程發展事務。

就算教師願意承擔此一課程自主權，其是否具備相應的能力也是一大關鍵。絕大多數教師在接受師資培育階段，並未受過有關課程設計與發展的訓練，因此不僅對課程概念感到模糊，更對課程發展的模式與課程設計的方法毫無認識，也就遑論能在發展學校課程時掌握到該有的課程思考了（甄曉蘭，2001a）。

### 三、課程方案多有缺失

在推動學校本位課程發展的過程中，我們常常可以看到因為學校急於產出課程設計成品，而教師為了完成被交付的統整課程設計任務，反而過於為統整而統整，在不同學習領域或學科間強拉關係，出現許多不必要的外加組合活動，不但徒增了教師與學生的負擔，連家長都被過多的學習單給『整』了。

仔細觀察下，可以發現過多的主題統整活動方案，反而容易使學校課程陷入另一種形式的知識分化與混亂（甄曉蘭，2001b）。不可否認地，許多教師在設計課程時優先考慮的因素常常是「活動」，而非「目標」，以致於所設計出來的課程方案常常是沒有焦點、缺乏結構、內容淺化，像辦個「嘉年華」一樣，熱鬧有餘，但學習意義不足。

### 四、資源匱乏

學校本位課程發展所遭遇的另一個問題是經費、人力與物力的匱乏。學校本位課程發展的經費，雖視課程發展的類型而定，但低成本的方案可能無法產生預期的變革，而開創性的學校本位課程發展卻往往需要龐大的資金，這使得學校在進行學校本位課程發展時，遭遇極大的財政壓力。

此外，學校本位課程發展也需要各種圖書資料、設備、輔助材料與人力的支援。然而，在學校設備、經費不足，學校教

師工作負擔極重，人數又有限的情況下，學校本位的課程發展如果不是形成資源的爭奪，便是面臨巧婦難為無米之炊的窘境。畢竟，許多的課程構想並非單純的教室事務，涉及了不同層面的行政協調與運作配合，若無來自行政機制的資源提供與支援，教師所發展的課程計畫是很難推動的。

### 五、學校領導與組織氣氛

除學校教師之外，學校的關鍵人物，例如：校長、教務主任、學科召集人等是否具備相關的能力，是否願意尋求、提供相關的支持，亦將影響著學校本位課程發展的運作與結果（黃政傑，1997）。

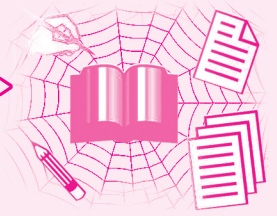
另外，學校本位課程發展原在打破教師個人孤軍奮戰的局面，但由於學校本位課程發展需要更多的人際互動與合作協調，學校是否具有此一合作的文化，在課程決定的組織上是否能打破舊有的層級節制，都會使學校本位課程發展面臨考驗。因此，推動學校本位課程一項很大的挑戰就在於改變學校生態文化，讓教師樂於分享、勤於討論，願意協同合作，一起設計課程、發展學校層級的整體課程。

### 六、社會整體環境的配合

學校本位的課程發展常假定家長、學生會對其發展出的結果有興趣。事實上他們大都接受既有的制度，對學校中迥異於他們過去教育經驗的事物產生懷疑，對學校發展出的課程或科目沒有興趣，認為這些課程會影響他們的教育機會或教育成就（OECD,1979）。

此外，國家相關政策例如：對國家課程的全國評量方案、考試制度、教育行政結構與權力的規定等，亦都可能限制學校本位課程發展的可能，影響了學校本位課程發展的結果。因此，學校本位課程發展的最後關鍵，恐怕仍在於社會、政治、態度與行政組織的層面。

### 七、負面效應



除了以上幾項因素，亦有部份研究指出學校本位課程發展實施的負面效應。例如：「學校本位課程發展主要著眼於學生、學校與社區的需求，以致忽略了學科專家所重視的學習主題或學科領域」（Marsh, 1990）。「教師的參與程度雖然很高，學校也提供了各種支持，但這些課程方案於教室中的落實並不明顯」（Bezzina, 1989）。「學校僅重視傳統學科的課程發展，而缺乏實質的整體變革，使得學校本位課程發展出現一種「有革新的景象，卻無實質改變的狀況（Innovation without change）」（Blenkin, Edwards & Kelly, 1992）。

從這些負面訊息來檢視國內學校本位課程發展的推動，我們過於強調課程成品的成功或過程的美好，對全面學校課程結構調整的失敗或衍生而來的教育回退現象以致於各階段課程的銜接問題，卻避而不談，等民怨高漲時，教育當局才有所謂的配套措施予以解套，在教育政策與課程改革的反覆操弄下，難怪家長都感慨孩子成為教育實驗的白老鼠。

## 肆、學校本位課程發展的展望與策略

學校本位課程發展最核心的精神就是學校能「自主」地發展、實施、評鑑課程，其推動的成效深受教師個人、學校內部系統、大社會環境等諸多因素所影響（簡良平、甄曉蘭，2001）。雖然許多外部大環境的相關配套措施並非學校所能處理，然而，學校還是能夠從實際運作層級來營造有利的環境與條件，有效地推動學校本位課程的發展，以下就推動學校本位課程發展的幾點策略提供參考：

### 一、提供相關資源

學校本位課程發展所需的資源包括：時間資源、人力資源、物質資源以及組織

資源等。對於時間的問題，首先應瞭解學校本位課程發展並非個人單槍匹馬的工作，而是學校成員合力有效解決所面臨的課程教學問題。或許在初期，所投注的時間的確不符成本效益，但一段時間後，卻可能會是時間的節省與對工作的更大滿意。其次，學校在規劃學校本位課程發展時，也應避免以另外增加負擔的方式進行，而應透過學校行政部門的整體安排，利用假期前後的時間進行。

人力資源的充分開發與利用，是解決人力不足的可行方式。社會的各種人力資源，例如：義工媽媽、服務機構、大專學院、社區專業人士，甚至工商企業等都是可以結合的人力。

在經費的來源部份，除政府部門的經費之外，各種社會專業組織、資助團體都可以是學校本位課程發展資金籌措的重要來源。此外，對於經費的支出，則應盡量在事前先將所需要的成本，例如：對參與者的獎勵、購買圖書資料的費用、辦理研討活動的支出等等估算出來，並編列在學校預算之內，作為專門的支出用項。

### 二、做好參與者的準備

由於學校本位課程發展的任務超越多數教師過去的工作經驗，因此他們往往需要更多的準備。

有的教師可能會基於對現狀的不滿，例如：學生行為不良、成績欠佳、教學效果太差感到厭煩，或是感受同擠壓力等因素而投入變革；卻也可能在對現有工作滿意的情況下，參加學校本位課程發展活動。這些不同的參與動機都將影響教師投入學校本位課程發展活動的程度（張嘉育，1998）。因此，在推動學校本位課程發展時，必須先加以瞭解。

惟不管教師參與學校本位課程發展的先前狀態如何不同，教師的專業進修仍是提昇教師參與的重要途徑。這些進修可以

透過鼓勵教師進修學位，或辦理各種校內的研討會、小組會議、課堂觀摩，校外參觀活動、校際研習營等型態進行。至於家長和學生的參與準備，也可以參考此一類似的方式進行。

### 三、學生角色的重視

學生可說是在教學情境中的顧客，他們應該有權表示意見，提供看法，好作為老師運作課程的重要參考，即使是相當專門的課程決定，也可以讓學生適當的參與。那所發展出的課程必能更貼近學生的需求和興趣，只有當學習者願意學習，那才能產生學習的真正效果，但也不可全然被學生的喜好牽著鼻子走。

### 四、重視課程領導

為促進學校本位的課程發展，課程領導責任的重新認識與分配相當重要。其中，校長應扮演催化者與問題解決的角色（李錫津，1998），一方面向社會傳遞學校的課程方案，誘發學校成員的主動參與；再方面於學校本位課程發展過程中發現各種可能出現的問題，並加以化解。

至於其他學校行政人員則可扮演溝通協調者、人際關係促進者與評鑑者的角色，於學校本位發展過程中，提供各種可能的協調、調度等事宜，讓教師能在有效能的領導下，專心於課程的設計與規劃。

### 五、學校組織氛圍

為使學校社群成員有機會參與課程決策，學校必須建立新的組織結構與分工，確立民主化的決策方式，運用相應的管理技巧，在學校內形成相互合作、培養支持課程發展的學校文化。促使學校成員開展自我反省能力，探索並解決存在的問題。改變組織氣氛與文化不是一件易事，但惟有從「由內而外」的改革起步，在推展學校本位課程發展時，才能將阻力降至最低，這值得學校領導者深思。

### 六、完整的評鑑機制

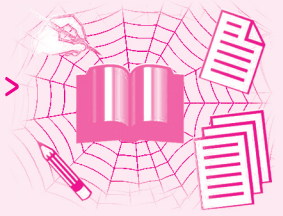
為了確保學校所發展的課程方案不只是一堆表面花俏、五花八門的書面資料，而是能真正落實於學校內的教學，那學校就必須建立一套完整的評鑑機制進行課程與教學的評鑑，培養自身反省改進的組織習性。這一點，可說是目前大多數學校在推行學校本位課程時最欠缺的一環。因此，當課程發展委員會在開始協商與規劃學校本位課程時，對於課程評鑑這個環節就不能予以忽視，各項細節如評鑑人員、評鑑內容、評鑑標準、評鑑資料的蒐集及分析等，都必須詳細規劃。

惟有藉著具體評鑑資料的掌握以及適當的使用評鑑資料，才能進一步促使學校課程方案的修正與調整，以確保學校本位課程的品質，提升學生學習和教師教學的成效。

## 伍、結語

課程發展可說就是一種觀點、權力衝突的過程，過程中一定會伴隨著不舒服、懷疑的感受，我們最好將這些不和諧的現象與感覺界定為學校本位課程發展過程中不能免除的特色，儘量透過適當的領導與溝通來體認這些衝突，繼而尋求解決之道。

許多研究固然指出學校本位課程發展具有許多優點，例如：擴大參與，提升教師專業知能，更有效的回應學校、地方需求，有助於課程改革的落實等等。但不可諱言地仍有許多因素會左右學校本位課程發展的成敗。因此，我們也應瞭解每一課程發展模式的優缺利弊與可能影響因素，於運用之際就要懂得取其利而避其害且最忌好大喜功。同時，如果瞭解此一改革是時代趨勢所必要的，那就必須努力突破這些限制，從「心」的改革做起，再到「知」的革新，最後邁向「行」的落實，真正推動以「學校為主體」、以「教師為核心」、以「學生需要為目的」的學校本位課程。



## 參考書目

- 王文科 (1997)。學校需要另一種補充的補充課程：發展學校本位課程。載於中華民國課程與教學學會、中華民國比較教育學會 (主編)，**課程改革的國際比較：中日觀點** (頁 67-85)。台北：師大書苑。
- 李錫津 (1998)。新世紀學校本位之課程實施。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，**學校本位課程與教學創新** (頁3-22)。台北：揚智文化。
- 高新建 (1998)。學校本位課程發展的立論基礎與理想情境。論文發表於八十學年度教育學術研討會。台北：台北市立師範學院。
- 黃政傑 (1997)。課程改革的理念與實踐。台北：師大書苑。
- 張素貞 (2002)。學校本位課程。**研習資訊**，19 (4)，84-89。
- 張嘉育 (1998)。認識學校本位課程發展。載於中華民國課程與教學學會主編，**學校本位課程與教學創新** (頁23-47)。台北：揚智文化。
- 曾榮華 (2000)。淺述學校本位課程發展。**國教輔導**，40 (1)，40-45。
- 甄曉蘭 (2001)。從課程組織的觀點檢討統整課程的設計與實施。**課程與教學季刊**，1 (4)，1-20。
- 甄曉蘭 (2001)。推動學校本位課程發展的困難與策略。**教育研究月刊**，85，42-53。
- 歐用生 (1999)。落實學校本位的課程發展。論文發表於「新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會。高雄：國立高雄師範大學。
- 簡良平、甄曉蘭 (2001)。學校自主發展課程之相關因素分析。**教育研究集刊**，46，53-80。
- Bezzina, M. (1989). Does our reach exceed our grasp? *A case of school based curriculum development*. (ED 366109)
- Blenkin, G. M., Edwards, G., & Kelly, A. V. (1992). *Change and the curriculum*. London: PCP.
- Chapman, J. D. (1997). *School-based decision-making and management*. London: The Falmer Press.
- Marsh, C. (1990). *Reconceptualizing School: based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- OECD (1979). *School-based curriculum development*. France: OECD.

# 從合作學習探究九年一貫 課程教學的變革

卓鴻賓／彰化縣廣興國小教師

## 壹、前言

當社會的型態轉變，對教育的期望也隨著更動，學校所要培養的不再止於適應社會現狀的良好公民，而且要提供機會讓學生發展批判的知識、習慣與技能並改變既有的社會情勢，分組討論的方法與設計正可以提供這樣的機會，運用問題導向的教學策略改變教師單向教學、學生被動接受的習慣，運用合作學習的教學策略改變瀰漫於學習情境中的競爭氣氛，培養學生批判思考的能力、表達意見的勇氣、尊重他人的態度（楊巧玲，2000）。

傳統的教學模式以教師為中心的方式，學生在整個教學的活動過程之中，往往只能被動的參與學習，與背誦書本上的知識與資料，結果可能無法教育出具有分析、綜合、評鑑與創造等能力的學生來，所以如何突破傳統教學舊有的藩籬與困境，進而發展出符合時代需求的教學與學習方式，乃是現今教育改革議題上當務之急。

## 貳、合作學習的意涵

黃政傑（1996）認為合作學習是學生一起工作達成其共同的目標，此一目標不但有利於己，也有利於其他人。合作學習採小組學習方式，學生一起學習進而擴大自己和他人的學習。合作學習的型態是單純的，全班學生在教師授課後，即分成小組，在小組中每一成員都要學習指定的作業，直到每個人都理解和完成為止。

吳清山、林天佑（1996）認為在合作學習的運程中，學生通常分成若干小組，各小組的成員都針對特定的學習單元，完全按照自己的能力以及所了解的方式去完成自己的學習責任，在經由成員之間不斷的交流意見、互相扶持之下，所有的成員共同努力朝向小組的學習目標邁進。

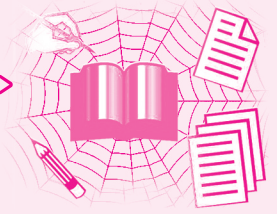
于富雲（2001）認為合作學習運作之方式主要是透過結構式之同儕互動與溝通的過程，藉以提昇參與學員認知、情意及社交上之發展。

Slavin（1988）認為合作學習需要涵蓋兩個基本條件：首先，合作學習的小組必需具有小組共同的目標；其次，小組之所以能成功，需仰賴所有成員的個別學習，亦即是需有個別與小組的責任存在，而透過小組共同的目標，可以有助於促進成員間彼此的合作。

Nattiv, Winitzky & Drickey（1991）認為合作學習是小團體中的學生一起活動達成共同目標的教育方法。而這些團隊活動應包含：個別責任、團隊目標、工作的提供與社會／工作技能的發展。

Lesley（1999）合作學習包含團體成員共同完成學習工作的架構，每個成員需對團體有所貢獻。而團體的結果與個別成員的責任義務兩者是合作學習的必要之要素。

Veenman, Benthum, Bootsma, Dieren & Kemp（2002）認為合作學習取代了個別的工作、學習與個別的活動，



並且未受到教師直接的教育引導。

因此，綜合以上觀念可發現：所謂的合作學習，乃是將學生依其學習成就的表現，透過分組與合作的方式，達成學習目標的教學方式。經由合作學習的教學活動，學生可以培養團隊合作的精神、成員間互動學習、創造性思考的能力。所以，合作式的學習方式在此時更顯得無比的重要性。

## 參、傳統教學與合作學習教學

合作學習不等於讓學生坐在一起和其他同學討論教材，協助其他同學。合作學習也不等於一般的小組討論，把學生分成幾個小組，讓小組成員在一起討論。合作學習與傳統學習之差異說明如下（黃政傑，1996）：

### 1. 異質分組

依學生的學習能力、性別、種族及社經背景將學生分配到不同的小組中，彼此互相指導與學習。

### 2. 積極互賴

指學生能知覺到自己與小組同學是浮沉與共。

### 3. 面對面的助長式互動

透過此一要素的安排，組內的學生可以相互助長彼此學習的成功，例如鼓勵組內其他同學達成共同的目標。

### 4. 評鑑個人學習績效

在合作學習中，小組的成功是界定在組內每個人的成功。因此，教師必須評鑑每一學生的學習情形，並將結果回饋於每一成員。

### 5. 人際技巧

若教師注意教導學生精熟社會技巧，並給予學生必要的酬賞，則學生的社會技巧愈高，合作學習的生產力愈高。

## 6. 團體歷程

團體歷程有助於小組成員維持良好的關係，促進合作學習的技能，確保小組成員均能獲得關於參與情形的回饋，增強小組成員的積極正向行為。

Panitz（1999）認為在傳統的課堂中著重於教師的講述，甚少著重於學生錯誤觀念的反思與討論；而在合作學習中，學生則是進行一連串的討論、辯論與澄清已經了解的概念。Panitz在綜合學者的文獻後，歸納出合作學習具有以下優點：

1. 合作的過程提高了學生學習經驗的滿意度。
2. 合作學習可增加學生學習的精熟度。
3. 合作學習降低學生課堂中學習時的憂慮程度。
4. 合作學習可以建立正向的師生態度。
5. 在合作學習中的學生具有較高學習的期望。
6. 建立了受到彼此尊重的學習氣氛。
7. 可以增加學生的社會性互動的技巧。
8. 可促進多數與少數民族間的學習互動。
9. 可以奠立良好的學習氣氛。
10. 可增加女性學生領導的技巧。
11. 可增加兩性之間的互助合作。
12. 可發展學生較高層次的思考技巧。
13. 可提升學生學習的成效。
14. 可提高學生口頭溝通的技巧。

Lopata（2003）認為合作學習是一種提昇學生學習成就與社會發展的教育策略，在合作學習的環境之下的學生，經發現無論是在閱讀、理解、語文表現或者是數學的計算上，都比傳統教學的學生具有較高的成就表現。

Pratt（2003）認為合作學習在教室中創造出一個活動性與具有互動的學習社群，在傳統的教學中（以教師為主體），教師在同一時間通常只能與一位學生進行互動交流；而在合作學習的環境之中，同

時能與許多的學習者進行互動。

## 肆、合作學習之運作過程

Veenman 等人 (2002) 研究發現有效的合作學習團體包含高、中、低層次能力的學生組合。低中層次的學生可以與高層次組員的合作中得到益處。相對的，高層次的學生從教導其他組員的過程中，可以學得新的方法。

Gillies (2002) 認為合作學習小組成員之間的交流與互動在提昇小組的溝通上扮演著關鍵的角色，它不僅可以促進學習，而且可以激勵成員們彼此的思考。

Johnson & Johnson (1994,1999) 教師在教育活動中使用合作學習技術時須注意以下五點 (引自 Veenman, 2002) :

### 1. 正向互賴

意指學生認同與學習團體的關聯，除非團體的成員成功。否則他們將不會有成功的機會。學生必須相信彼此是同舟共濟。正向的互相依賴可以提升學生在團體學習的情境、分享資源、並彼此扶持與激勵。而此時教師必須建立正向互相依賴的基礎，並觀察學生彼此的互動。

### 2. 個別責任

當個別的學習成效經過評估時，個體的責任就會產生。這種責任促使每個成員體會到在學習上是不能存有「搭便車」的心態。

### 3. 面對面互動

互動團體的成員人數必需維持於 2-4 人之間。

### 4. 社會性技巧

合作學習需要運用人與人之間及小型團體的社會技巧。教師應經常教導學生從競爭合作的過程中，學得這些社會性的技巧，並且激勵學生經常使用它們。

### 5. 團體過程

當學生進行討論如何達成彼此的目標

與保持工作的效率時，團體的過程就會發生。而 Mueller (2001) 發現有效的團體工作必需包含三個要素：(1) 有充分時間允許學生參與討論；(2) 成員間需傾聽與討論彼此的想法；(3) 將彼此成員所學的成果呈現出來。

Nattiv, Winitzky & Drickey (1991) 認為合作學習應包含下列要素：

### 1. 程序

Nattiv, Winitzky & Drickey 從實驗的過程中發現合作學習應包含以下步驟：

- (1) 提供理論基礎。
- (2) 解釋如何實行。
- (3) 實地的教學。
- (4) 提供引導活動。
- (5) 提供獨立學習。

### 2. 理論建立

因為合作學習的主張與傳統的教育是有所不同，因此需要一個強而有利的理論基礎來支持。

### 3. 異質團體

混合不同能力、種族、性別的學習團體對合作學習的成就上有正向的影響與價值。

### 4. 團隊的建立

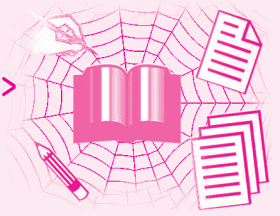
當團體成員彼此之間有承諾時，就會產生休戚與共的情感，而彼此間的學習的動機與品質會達到較高的水準。

### 5. 個別責任

教師在團體學習運作的過程中，應傾聽與紀錄所有成員在學習活動中的努力與貢獻。而個人的績效的變數應涵蓋：(1) 在團體學習之後，教師應隨機訪視個別的成員。(2) 成員們在紙上具名輪流做腦力的激盪。(3) 個別成員的測驗與問答。

### 6. 管理

當團體開始彼此進行互動討論活動時，教室的噪音可能會增加。因此，教師需



要一個暗號（手勢、哨音）以得到學生的注意力，並維持課程順利的運作。

## 7. 團體溝通技術

學生利用檢核表的方式來評估每個成員在每一溝通技術上（如：意見與資訊的提供、傾聽、專心、協調、互助）的等級。並藉由形成性與總結性的測驗來評估自己與團隊的表現。最後在學習活動之後，成員們必須利用些許時間討論團隊工作的效率。

## 8. 激勵

Nattiv (1991) 等人認為在合作教學上不習於依賴使用外在的獎勵方式。因為學生已經具備由足夠的學習動機，所以獎勵對措施對於學習團隊已不是那麼的有重要性。但 McManus (1996) 卻認為獎賞與合作學習的效率是有影響的，常用獎賞的方式有：(1)對個別成就的獎賞；(2)對團體成就的獎賞；(3)團體對個別成就的獎賞。

Veenman 等人 (2002) 發現對許多進行合作學習實驗的教師而言，最難處理的是在教室中如何與何地使用合作學習的方法。其最共同的困擾有：

1. 缺乏教室內的管理能力。
2. 教師本身缺乏自我的信心。
3. 憂慮缺乏完整的學習內容。
4. 擔心成員間不均等的努力付出。
5. 缺乏替代性的測驗方法。

當教師在運用合作學習時，最常求助的就是社會支配性問題，因為部分的學生可能自己完全取代了小組成員的所有工作任務，或是引導其他的人該如何做，其中亦包含一些屬於個人人格的問題，諸如個性獨斷、羞怯、低自尊心與低自我概念等 (Cohen, 1998)。

合作學習成員之中包含高成就及低成就的學生，不同層次的成員對於合作任務，相對的也有不同的任務期待（高層次的成員期待具有高挑戰性的學習任務，反之

，低層次的成員期待的是困難度的學習），對於不同的學習認知差異，Cohen (1998) 提出以下的策略：

### 1. 多重能力的處理

教師在降低高低層次學生在參與學習之差異時，需注意三要素：(1)合作學習時需要多種不同的智慧與能力。(2)沒有任何人可以具有全部的智慧與能力。(3)每個成員都具有這些能力中的一部分能力。

### 2. 低層次學生的安排

一個有效的能力安排需要包含三個要素：(1)評估的過程需要公開。(2)評估時需要明確，並參照參與者的智慧與能力。(3)低層次學生的能力或技術，需與學習任務有相關聯。

為了有效解決教師在合作學習的困境，因此，Williams (1996) 提出一個合作學習的模式－「個體與智慧成長模式」。其程序：

1. 在教學的當日，教師應引導學生選擇並填寫有資格扮演的角色（作家、演說家、藝術家、研究者）。Christenson & Serrao (1997) 認為學生在每天或每次的合作學習活動中，能有機會執行不同的工作或角色。
2. 教師基於學生個人角色的選擇來安排學習團體，需注意到學生的性別及種族在學習團體的組成。
3. 學生替團體命名及設定一個學習任務。
4. 當教師講解完課程內容後，團體的工作就隨即開始進行。而每一個成員因為有角色的任務安排，所以清楚自己的期望。
5. 當學生在角色任務中建立起自我的信心，想要嘗試其他的角色時，此刻教師就可以依照自己的判斷，來變更團體的架構。

Williams (1996) 也提出在合作學習教學中，經常使用的策略有：

### 1. 協商會議

教師準備具有多重正確解答的題型，讓團體的每一成員輪流在紙上填答。

## 2. 共同智力

學生在聽完教師所提問的問題之後，隨後由教師抽出一位學生回答教師的問題。

## 3. 跳躍經驗

此目的在於使學生成為該教材部分內容的專家。方法乃是學生在各小組間輪流做訪視觀察，最後回到小組中，將所訪視觀察的結果傳授給組員。

## 4. 成對檢驗

小組中的兩個成員一起互相學習。並且輪流負責解決問題。

## 5. 會談

經成員兩人彼此的會談後，再對小組們轉達他的所學所得。

## 6. 研究分享

在教師提出問題之後，成員們經過思考之後，記錄下自己的想法，進而再與夥伴做意見的討論或交換，最後在課堂中分享彼此的心得。

## 7. 團體整合

成員們彼此在最後的成果中，貢獻每個人獨特的意見，並在全班中發表小組的成果報告。

Carol (1992) 認為運用合作學習的主要目的在於改善學生的學習成就與增加學生的社會化技能。而教學視導人員可透過以下的問題，回饋給正在運用合作學習的教師：

### 1. 教師的組織

- (1) 小組的編製：小組的人數是否符合合作學習的模式，並利於任務的安排，而小組的組成亦需注意是否具有異質性？
- (2) 教室的規劃：教室課桌椅的擺設是否有利於互動，空間的規劃是否得宜，教材是否具有適當性與方便性？

## 2. 教室的管理

- (1) 建立明確的指標：教師能否建立明確的指標，以促進小組的和諧與信賴？
- (2) 管理的程序：教師是否制定或推行完善的規則與例行性的管理程序？
- (3) 轉變：當轉變發生時，學生是否已準備去達成小組的任務？
- (4) 時間的運用：教師能否在整個課堂中維持小組的活動？

## 3. 內容的呈現

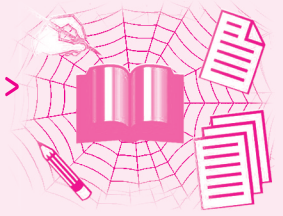
- (1) 動機：成員們對於所安排的學習任務是否能展露出高度的動機與熱忱，並達成小組的目標？
- (2) 來源／成型／回顧：學生或教師能否適時提供小組成員訊息，並且激勵成員運用相似的方法？教師能否解釋相關的教材與技術？學生能否利用多種的技術（如推理、假設、預測與直覺性得思考）？學生能否檢核自己已經了解的知識與技術？

## 4. 團體的助長

- (1) 內聚性：學生能否體會自己在小組中所扮演的獨特的角色？如果缺少他們參與，小組將無法獲得成功。
- (2) 明確的角色期待：在小組的運作當中，能否了解各種任務角色（紀錄者、報告者、教材處理者）與社會技術角色（稱讚者）的期待？
- (3) 責任：學生能否體認自己在小組之中所應負起的特定責任？

## 5. 監督

- (1) 介入：教師是否能監督小組的運作過程？當小組或是個人遭遇到嚴重問題時，教師能否適時的介入處理？
- (2) 過程（問題）的紀錄：教師能否紀錄達成目標運作的過程？
- (3) 重複教導與討論：教師能否察覺學習的教材是否需要再次的講解或是討論？



## 6.課程摘錄

在課程結束時，教師能否評估學習與運作的過程？

## 伍、結論與建議

雖然台灣幅員狹小，又缺乏豐富的自然資源，但整個國家經濟發展的規模，卻足以讓人驚嘆。環視全球化快速的變局當中，我們的「競爭優勢」在哪裡？深入探究不難發現，高素質的人力資源乃是我們最主要的優勢之一，而人力素養的良窳有賴於教育的投資與教學的變革。

知識經濟時代中，最大的動力是來自於知識的運用及創新的歷程。然而，國內教育長久以來深受文憑與升學主義根深蒂固的影響，學校、教師及家長的教育理念與教學方式，往往是隨著考試的科目與內

容而起舞，因而造成考試領導教學、過度注重智育成績的表現、補習風氣盛行的結果。在這種教育體制下所培育的學生，儼然成為一種考試與強調知識記憶的機器，是故最後學生應具有的獨立思考與創新的能力，也被抹煞殆盡一空。

因此，老師應該重視學生的學習風格，並在教學活動中，讓學生發揮個別的專長，並將個人的專長內入課程的整體之中，使個人的貢獻變成一個超級的整體價值體系，讓學生可以看到他們的貢獻（洪明洲，1997）。

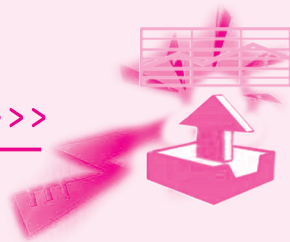
在以知識為主體的知識經濟社會中，強調英雄式主義及單打獨鬥的時代已經成為過去式了，進而取而代之的是團隊合作與學習的模式。所以，學校的教育應從小灌輸學生如何與人相處及體認與人合作的重要性。

## 參考文獻

- 于富雲（2001）。從理論基礎探究合作學習的教學效益。教育資料與研究，38，22-28。
- 吳清山、林天佑（1996）。合作學習。教育資料與研究，13，75。
- 洪明洲（1997）。創造組織學習。台北市：桂冠。
- 黃政傑、林佩璇（1996）。合作學習。台北市：五南。
- 楊巧玲（2000）。問題導向教學與合作學習教學策略之理論與實際。課程與教學季刊，3（3），121-136。
- Carol, B. F. (1992). How to observe cooperative learning classrooms. *Educational Leadership*, 49 (7), 59-62.
- Christenson, M. A., Serrao, S. (1997). Cooperative Learning in a Hostile Environment. *Teaching and Change*, 4 (2), 137-156.
- Cohen, E. G. (1998). Making Cooperative Learning Equitable. *Educational Leadership*, 56 (1), 18-21.
- Gillies, R. M. (2002). The residual effects of cooperative-learning experiences: a two-year follow-up. *Journal of Educational Research*, 96 (1), 15-20.
- Lesley, S. J. (1999). *Cooperative Learning Activities in the Library Media Center*. Englewood, Colo: Libraries Unlimited.
- Lopata, C., Miller, H. A., Miller, R. H. (2003). Survey of actual and preferred use of coop-



- erative learning among exemplar teachers. *Journal of Educational Research*, 96 (4), 232-239.
- McMaus, S.M. (1996). Teacher and student evaluations of cooperative learning and observed interactive behaviors. *The Journal of Educational Research*, 90 (1), 13-22.
- Mueller, A. (2001). Cooperative learning: Listening to how children work at school. *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 259-265.
- Nattiv, A., Winitzky, N., Drickey, R. (1991). Using Cooperative Learning with Preservice Elementary and Secondary Education Students. *Journal of Teacher Education*, 42 (3), 216-225.
- Panitz, t. (1999). The motivation benefits of cooperative learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 59-67.
- Peterson, S. E., Miller, J. A. (2004). Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large-group instruction. *Journal of Educational Research*, 97 (3), 123-133.
- Pratt, s. (2003). Cooperative learning strategies. *Science Teacher*, 70 (4), 25-29.
- Slavin, r. e. (1988). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership*, 46 (2), 31-33.
- Veenman, S., Benthum, N. V., Bootsma, D., Dieren, J. V., Kemp, N. V. Der. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 87-103.
- Williams, K. D. (1996). Cooperative learning: A new direction. *Education*, 117 (1), 39-43.



# 師資培育班級經營線上課程之 情境模擬式設計與考量

賴志豐/淡江大學教育科技系碩士班研究生  
張瓊穗/淡江大學教育科技系助理教授

## 壹、前言

班級是一個多元、複雜的小社會，教師面對來自多元背景的學生、不確定性高的教學環境，班級經營常是教師必須關注的要點之一，良好的班級經營可減少學生的偏差行為，同時提供學生祥和、生動活潑的學習氣氛、有助於學習效果的提昇（吳清山、李錫津、劉緬懷、莊貞銀、盧美貴，1990），但是在實際的教學現場中，班級經營卻是讓教師最感焦慮與困擾的問題（熊智銳，1994；郭明德，2001），原因在於教師們認為學校所學的太理論不切實際派不上用場（鄭麗玉，2002）。

張世忠（1998、1999）及周淑瓊（1999）就國內師資培育課程的現況，指出理論與實務無法結合，是因傳統師資培育採教師中心、科目教育的教學模式，上課方式則是以演講方式講解主要概念或內容，而後指定學生作業或報告，課程保守、單調、僵固，缺乏學生主動學習及多元學習的引導，學生成了消極的接受者，學習目的只是為了獲得客觀的知識及通過考試，因此進入教職後教師雖具備陳述性知識，但對於如何應用的程序性知識則顯然不足，而教育理論亦在職前教師成為實習教師或正式教師進入真實班級情境中時，因無法應付快速變化或難以預期的教學事件，而被宣告無用，同時亦造成了對教育理論的懷疑（陳美玉，1997；高熏芳，2003），理論與實務相結合則變成師資培育課程當務之急。雖然許多書籍及教導教師的

網站應運而生，但是內容洋洋灑灑、成篇累積，大多偏重於教學原理、理論和方法之介紹，少有示範教學之實例可供觀摩與學習，再加上職前教育偏重理論知能的教導方式，重理論而輕實務與應用，造成了教師在實地教學時無法將理論與實務結合，缺乏良好的示範與觀摩，即使學生有心學習也不知正確方法為何（黃政傑，1996）。

班級經營課程系屬師資培育法第十條教育專業科目中的教育方法課程，學期中一星期只有二小時的課程，而師資培育課程中，除了實際教學參觀外，學生也極少有機會瞭解教室裡的問題，即使教師在上課中透過言語、文字將問題情境重述或是國小學程中心強制數小時的實體觀察，學生亦難有身歷其境的感受；同時教學參觀不僅費時，亦會影響受訪學校的正常教學，而強制數小時實體觀察方式，往往是以支援教師成份居多，至多只能說是「班級觀察」而談不上「班級經營」。因此在修習教育學程時，可以讓學習者練習及實際參與班級經營的課程的機會是不多的，相對地亦無法讓學生窺見班級經營問題的核心，雖在修習課程時教師會以紙本或影片實例提供真實情境，但對於沒有實務經驗的學程學生，在理論與實務的連結方面，依然有其困難點。以上的分析歸納出一個重點：師資培育課程中缺乏了理論與實務相結合的層面，這樣的問題在教師面對班級經營則更容易顯現出來，缺乏實務與理論相結合的能力的結果，學生們除了無法達到知識的遷移，甚至會將理論解讀成「應付考試的工具」造成「反理論」情結，

把學校所學拋諸腦後，改以經驗法則經營班級，這是師資培育單位及整個教育大環境所不樂見的。

本文為因應傳統班級經營課程上課程與實務結合的不足，以情境模擬式學習的故事性、反省設計、合作學習、認知學徒、指導、多重練習性等殊多特性（徐新逸，1996），加上線上課程學習時間地點的彈性、方便性、跨平台、更新容易的特點（游忠錦，1999），探討「班級經營」線上課程之設計與發展，其目的是以情境模擬課程理論及設計原則應用國小師資培育「班級經營」線上課程，希望能提供師資培育中心教材設計的另一方面參考。

## 貳、情境模擬相關教學理論

支持情境模擬學習之相關理論包括有情境學習理論、社會學習理論及建構主義，以下就藉由理論探討，歸納情境模擬教學之教學重點。

### （一）情境學習理論

情境學習理論有別於傳統的教學理論模式，強調的是學習者必須身處於一個擬真的情境中解決問題，習得的知識能有效的運用在現實生活上（顏晴榮，1997）。針對情境學習的學習效能，Brown、Collins & Duguid（1989）及朱則剛（1994、1996）皆認為，知識是無法與它所存在的社會脈絡分開的，學習應建構在真實的活動中，知識只有在真實的情境中解釋、產生及應用才有意義，同時情境應與社會和文化經驗結合，學習者的態度則必須主動、積極且與環境交互作用，如此的學習才具有意義。

情境的設計，徐新逸（1995）、朱則剛（1994、1996）及 Ormord（1999）研究中皆指出除了學習情境愈接近真實愈能讓學習都在新情境中活用習得的知識外，同時應在情境中安排與專家或同儕互動的學習機會，讓學習者能自己建構出處理

事務的能力，同時亦能參考專家的意見，了解專家在處理相同事務時的反應。

綜上所述，情境學習理論中，強調的是只有在一個接近真實世界的教學環境中，學習者才能不斷地在情境中，與專家、同儕互動中建構出自己的知識、想法及理念。

### （二）社會學習理論

「社會學習理論」由班都拉（Bandura）所提出，認為人類的學習行為多是經由觀察及模仿別人而來，其中有大多數是通過榜樣作用而習得的，而行為產生是由「人」、「環境」及「人的行為本身」三者交互作用後的結果（如圖1所示），三要素不能相互獨立於其它二者（張春興，1997）。

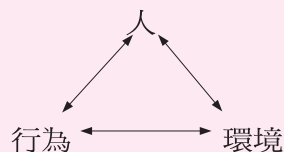
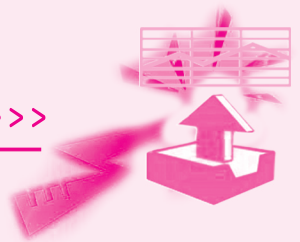


圖1 Bandura 的交互決定論圖示  
（資料來源：施良方，1996，頁375）

因此教學者應提供模擬真實社會情境的學習場所，讓學生觀察到真實情境發生的問題及解決的方法，練習將所學知識應用於模擬假想情境中，從嘗試錯誤中不斷修正自己的行為，進而學習解決問題的策略及能力，同時在情境中應提供榜樣行為，讓學習在觀察榜樣行為的同時，亦學習到如何處理情境中的問題。

### （三）建構主義

傳統的客觀主義認為知識是一種客觀存在的實體，可以將知識直接傳輸給學生，而建構主義則認為知識是不能傳達的，其強調個人在認知過程主動建構的行為，在過程中建構知識（朱則剛，1994）。林生傳（1995）、張靜馨（1995）及郭重吉（1995）指出的建構主義主張的是知識不是被動承受或由感覺及溝通得到的，而是主動建造起來的，認知的功能是為了調



適，是用來組織經驗的世界，不在發現客觀的本體世界，而知識應是個人與其它人經由磋商與和解的社會建構活動，在活動中，每個人都會建構出他自己對周遭環境適用的心智模型，並用他現有的心智模型來解釋和瞭解新的經驗。

由上述理論之觀點可以歸納出其情境模擬之相關理論要點：

1. 強調真實或模擬真實生活之學習對學習活動之重要性即在真實情境中學習到的知識，才會真正內化為自己本身的知識。
2. 強調學習者之主動性，即學習者要在所處的情境中，主動與情境中的人、事、物互動，在互動中建構出自己的知識。
3. 在情境互動的過程中應給予榜樣學習者，讓學習者可以由觀察的行為中學習。

## 參、情境模擬式「班級經營」線上課程之設計流程與考量

以下分別說明以情境模擬學習理論建置之適於職前教師「班級經營」線上課程系統化教學設計流程，及情境模擬「班級經營」線上課程設計原則、理念及表現方式，期望做為師資培育單位課程設計參考。

### (一) 「班級經營」線上課程系統化教學設計流程

系統化教學設計流程包括有分析、設計、發展、實施、評鑑等步驟。

#### 1. 分析

初期進行分析的工作分成四大部份：

##### A. 需求分析：

探討情境模擬「班級經營」線上課程之發展的必要性及其所需的主要功能為何，評估的結果將影響整個課程進行的方向，擬採文獻分析及訪談方式針對師資培育中心班級經營課程之實施現況、實施困難點、及教學資源的需求進行分析。初步分析結果得知「班級經營」課程實施現況困難點在於理論與實務無法結合。目前班級

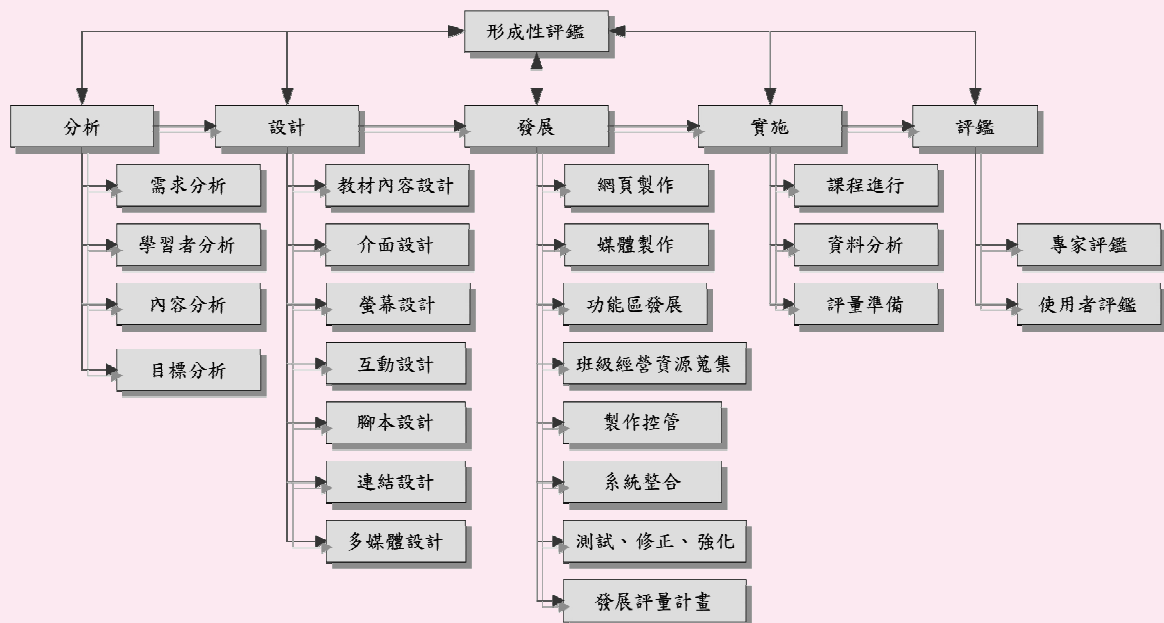


圖2 情境模擬式「班級經營」線上課程之系統化教學設計流程

經營課程多以案例及討論方式進行，但是因為人數及時間的限制，無法深入班級經營的領域，再加上職前教師沒有實際班級經營經驗，在理論與實際的結合方面有其困難性。

### B. 學習者分析：

學習者分析可由文獻探討與訪談中找出目標學習者的先備知識和資訊应用能力，本課程目標學習者假定為淡江大學各系所考上國小教育學程的學生，內容可由學習者的認知、情境、與技能三個面向來探討，彙整表格如下表1：

表1 學習者認知、情境與技能分析表

認知	「班級經營」課程先備知識	對於國小教學及教育現場有基本認知 曾修習過國小學程「教育概論」課程曾修習國小學程「教育心理學」課程對於班級經營的範圍不甚了解
	資訊科技之先備知識	了解電腦主機及周邊設備：包括網際網路、網站、討論區
情意	「班級經營」相關資訊	多數認為班級經營是重要的 對於能把學生治理好的教師表示佩服（無論方法對或錯）
	資訊科技	遵守電腦教室使用規範
技能	「班級經營」相關技能	會試圖以學生觀點看待學習 了解不同的學生需要不同的教學原則及方法
	資訊科技	會操作滑鼠、知道游標、會用滑鼠敲擊一次和連續二次、會拖曳，用鍵盤輸入文字、會利用瀏覽器上網

### C. 內容分析

內容分析可經由內容專家擬定「班級經營」線上課程內容，而後參考文獻分析，「班級經營」初步內容分析架構如圖3所示。

### D. 目標分析

依照經由文獻分析及與內容專家討論後的課程內容，配合教學設計理念如ABCD模式包括Audience（學習對象）

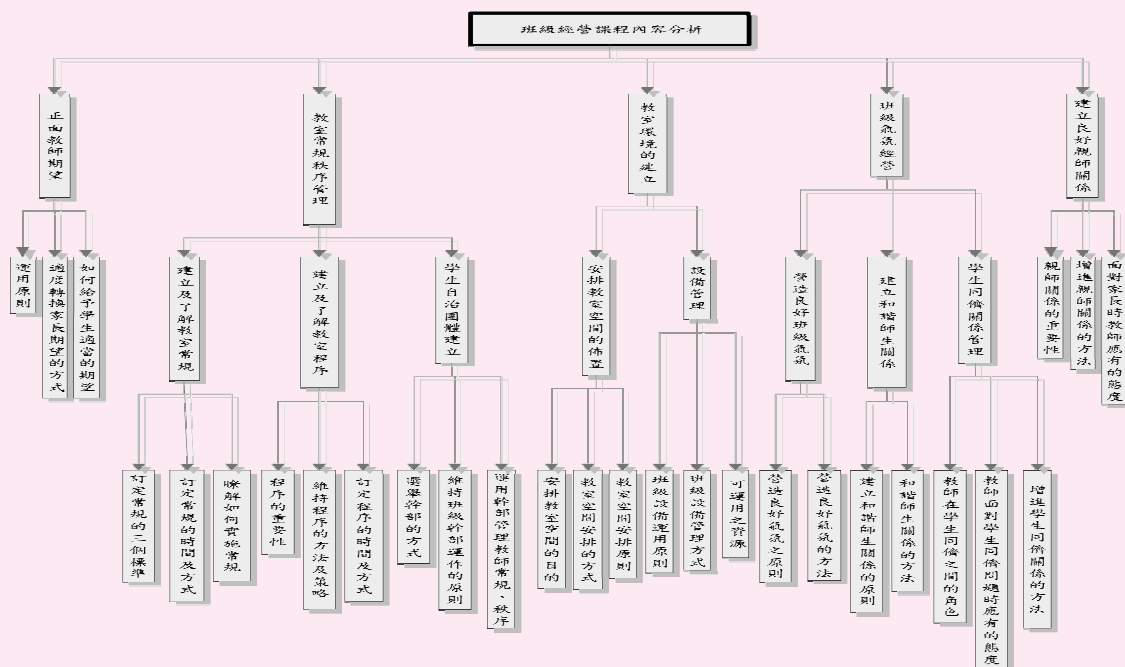
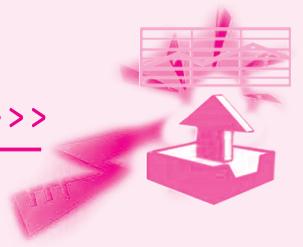


圖3 班級經營線上課程內容分析架構圖



、Behavior（行為目標之要求）、Condition（提供給學生之學習環境）、Degree（學習後之預期程度），訂出完整教學目標。

### 2. 設計

依分析階段之結果設計「班級經營」線上課程，課程內容需依分析結果、情境模擬學習理論、班級經營理論、專家訪談內容互相配合完成設計課程內容，線上課程內容設計架構如圖4所示。

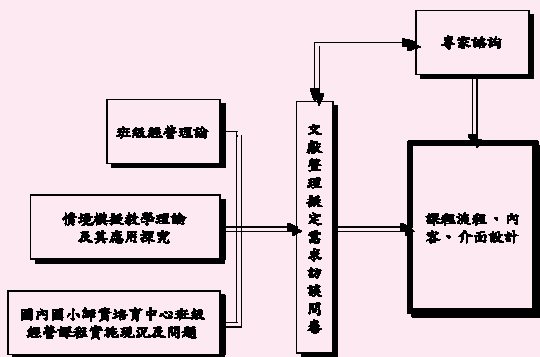


圖4 「班級經營」線上課程設計架構

### 3. 發展

情境模擬式班級經營線上課程需要大量多媒體呈現及高互動且能引發動機之情境，因此在發展階段，所需的人員包括了有教學設計、腳本設計、美術設計、程式設計及音效設計等專業人員，預計使用的發展軟體有Dreamweaver MX、Photo-Impact 8.0、Robodemo 5.0、Sound Forge 6.0…等軟體，來進行多媒體影音剪輯及程式撰寫的部份。

情境模擬強調將教學融入真實的情境中，讓學習者可以經由與情境中的人事互動與觀察中學習到「班級經營」的理念與技巧，所以採用故事情境讓學習者在課程中擔任班級導師藉由教導學生的過程、與其它班師的對話、決策的選擇學習班級經營的技巧，同時建構出自己班級經營的哲學，以期在往後任職期間可以做正向的知識遷移，讓理論與實務能相結合。

### 4. 實施

此階段則將發展出來之課程提供給師資培育中心，提供國小教育學程學生修習「班級經營」課程，同時可以於試用期間修正課程內容及功能機制，以期能更合於學習者的需求。

### 5. 評鑑

評鑑的目的在於確保課程品質，蒐集計畫中缺點改進的可行性資料，以期課程之設計構想、教學目標及教學內容能夠達到設計理想，並作教材修正依據，形成性評鑑流程圖如圖5所示。

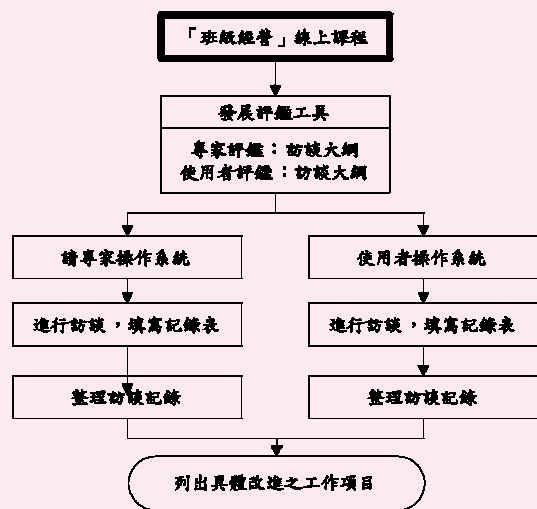


圖5 形成性評鑑流程圖

## (二) 課程設計原則、理念及表現方式

多位學者（蔡錫濤、楊美雪，1996；林玫紅，2000；林陳涌、陳麗華，1997）曾指出情境學習內容設計諸多特點為設計原則，以下即以情境模擬教學理論為依據，班級經營--「常規秩序管理」單元雛形課程設計為例，說明情境模擬課程之設計原則應用。

### 1. 重視學習情境選擇。

課程中案例可於系統化教學設計流程中的分析階段，經由現職新手教師、實習教師及修習見習課程之職前教師之訪談內

容中整理，同時將真實案例與理論結合，期望能針對學習者需求設計貼近真實情境的學習環境，幫助學習者做正向理論與實務的遷移，達成有效果的學習。

2. 強調透過多樣情境的提供給予學習者多元觀點。

於內容分析出五種不同班級經營類型的教師（如表2），分別是「行為改變型」、「果斷訓練型」、「滿足需求型」、「眼觀四面型」、「教師效能型」的老師，經由學習者的互動能了解不同類型教師的班級經營理念及處理方法（如圖6）。

3. 不給予絕對自由及漫無目的探索，提供必要的認知架構。

在課程中可以步驟及指令的方式，協助學習者一步一步建構班級經營的理念，而

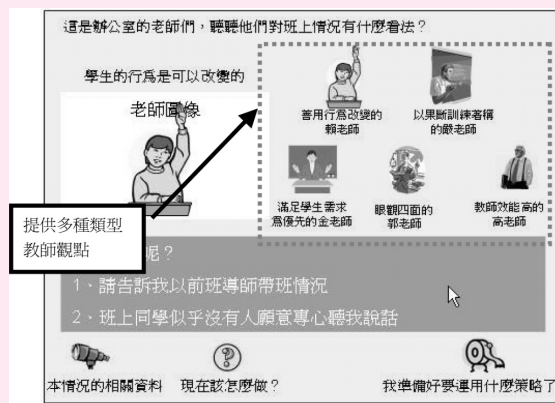
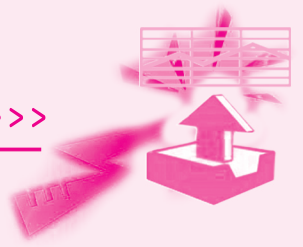


圖6 透過情境提供多元理論觀點

表2 教室常規秩序管理內容分析

單元名稱：教室常規秩序管理	
參考資料：「班級經營：理論、實務、策略與研究」（郭明德，2001）	
教學目標	內容分析
1. 了解如何實施常規	<p>五種班級經營理念應用、優缺點：</p> <p>* 行為塑造型： 應用：多用正增強、善用增強物、審慎使用懲罰 優點：效果快速顯著、班級可順應教師意願控制、學生得到增強物有易有成就感、學生的行為標準一致易遵守、不須浪費時間討論班規及學生行為管理、方式明確容易實施及提供改進 缺點：學生改變結果不持久、沒有增強物後學生可能停止表現預期行為、無法培養學生自我管理、沒有考慮到社會其它因素、學生沒機會澄清想法抉擇及發展智能</p> <p>* 果斷紀律型： 應用：建立明確行為規範或期望、增強正向行為、訂定違反規範的後果 優點：教師能認清堅持自己的權益責任、教師對於情境能果斷反應、能迅速公平處理學生問題、培養學生正向行為 缺點：學生沒有參與規範訂定違背民主精神、學生依賴教師會抑制學生創造力及批判能力、無法培養學生的責任感及解決衝突的能力</p> <p>* 需求滿足型： 應用：無條件的積極關注、了解行為真正動機、要求價值判斷、針對問題規劃解決新行為、要求學生對計畫許下承諾而且不得有藉口、避免懲罰、對於學生的責任堅持不放棄 優點：對於學生不當行為有具體明確的處理方法、能增進學生自我價值、學生能學會以正當的方式滿足自己的需求、增進解決問題能力 缺點：學生必須先對學校班級有興趣否則失去效用、需花費過多時間、現實治療的技巧不夠、若學生程度較差不易接受教師訊息</p> <p>* 眼觀四面型： 應用：教師要隨時瞭解教室任何狀況、能同一時間處理兩項以上的問題、對於偏差行為須立即處理、能運用於分段教學順利進行、維持學生專注力 優點：預防班級失秩行為、學生能感覺自己的進步 缺點：以教師為中心學生易失去責任感、對於嚴重偏差行為較無法處理</p> <p>* 教師效能訓練型： 應用：問題處理時避免使用指導式語言、使用聆聽技能、對於問題表示自己的訊息、以雙贏策略解決衝突問題 優點：增進良好師生關係、能澄清問題、能培養學生解決問題能力及責任感、能真正解決問題 缺點：不適用於所有學生（尤其是智力較低能力較差學生）、無法處理急迫性攻擊暴力行為</p>
2. 認識訂定常規的時間及方式	
3. 認識維持程序的方法及策略	
4. 認識訂定程序的時間及方式	



不是讓學習者無目的的探索徒然浪費時間，可在課程中加入「情境相關資料」及「現在該怎麼辦？」功能（如圖7），告知學習者目前情況的相關資料，及課程中能進行的動作。

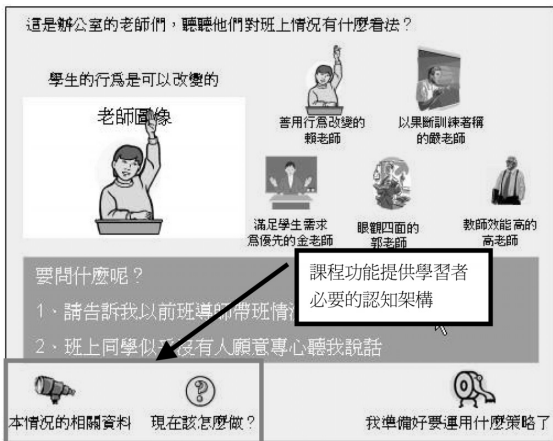


圖7 提供認知架構幫助學習

#### 4. 幫助決策解決問題。

幫助學習者由模擬的情境觀察教師行為、及與環境互動的過程，來釐清問題解決、定義問題、目標，思考問題策略，嘗試決策，得出自己班級經營的理念。例如可以設計教師以電話告知學習者班級相關事項（如圖8），藉此過程讓學習者了解面對班級前所必需有的充份了解，才能針對問題決定策略方法，而圖9則是依先前的訊息幫助學習者經由前導師的意見整理目前得知的訊息，有助於之後班級經營策略的決定。



圖8 班級前任導師告知班級訊息

#### 心得整理

由剛剛林老師的談話中，掌握到那些訊息了呢？

- 班級上課時習慣吵鬧
- 一開始沒做好班級經營
- 導師曾試圖以常規建立班級秩序，但宣告失敗（原因不明）
- 導師以認真的態度對待每個學生
- 學生亂哄哄是因為本性不好

從之前班級導師的意見中，可以知道班級導師是一位具有熱誠的老師，班上也沒有問題很多的學生...

圖9 以選項方式幫助學習者掌握班級狀況

#### 5. 重視學習者學習策略的培養。

情境模擬線上課程應注重策略培養包括新的班級經營理念及經營技巧，課程應幫助學習者自我啟發，從建立解決模式到發展一套因應模式（圖10為課程參流程）。在網路化的學習環境中，學習者沒有一定的學習路徑，但是不論是學習者如何選擇，都可以進行班級經營決策，決策後的結果以情境方式呈現，讓學習者思考不同班級經營的優缺點，最後經由討論區與同學討論或是選擇情境測驗，幫助學習者在互動中，進一步理解自己是否真正學會了班級經營的理論與實務相結合。

## 肆、情境模擬策略融入「班級經營」線上課程之優缺點及限制

情境模擬「班級經營」線上課程設計及運用上的優點、缺點、所面臨的挑戰分述如下：

(一) 情境模擬策略融入「班級經營」線上課程之優點：

#### 1. 增進職前教師練習機會：

由於學生在校學習時不一定可以遇見與理論相符合之真實情境，因此在理論與實務結合時則顯困難，限於客觀環境，師

資培育中心亦無法提供多次的實習機會，  
情境模擬式線上課程則有提供學習者無數

次的練習機會的特性。

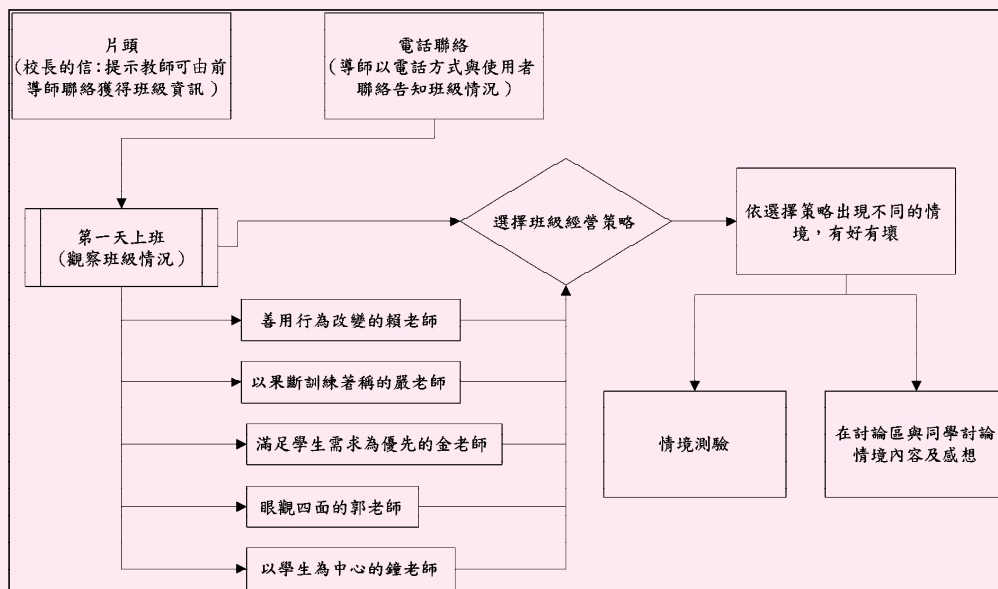


圖10 班級經營「常規秩序管理」單元課程流程

## 2. 保護教學者及受教者的安全：

杜威強調「做中學」，但若師資培育學生在未準備完善時參與班級經營而不慎處理，除了影響往後的教學生涯，更重要的是有可能傷害孩子的一生。情境模擬的方式，可經由情境的結果讓學習者檢視自己的班級經營理念、價值觀及班級事務處理的前因後果，而不致於讓受教者受到傷害。

## 3. 易引起學生的學習動機：

情境模擬課程多樣化，經由良好課程設計、以多媒體展現資訊及電腦科技所呈現的互動模式，可以充份體現班級經營的複雜性，同時亦容易引起學生的學習動機。

## 4. 有助於觀察學習：

社會學習理論中指出人類的學習大多經由觀察學習而來的，因此藉由情境模擬班級真實情境，在課程中學習者可以觀察到真實世界的互動情形，還有教師、專家處理事務的態度及事後的結果，有助於觀察學習。

## 5. 時間和地點獨立：

情境模擬線上課程包含有線上課程的好處，可以節省學習者前往學習地點的時間，而且可以選擇適合自己學習的地點，大大提升學習效能。

## 6. 內容更新容易：

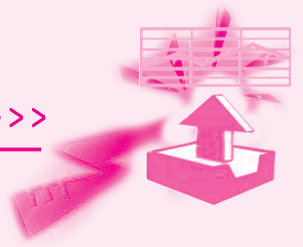
班級經營是一種理念及哲學態度，沒有一定的對錯，因此設計者亦不可能完全掌握學習者的觀點，因此，有必要在學習的任何過程中，加入一些新的想法或是因應新聞內容，不致於讓課程跟不上時代潮流，因此課程置於網路，好處是可以隨時更新，讓學習者可以學習到正確又快速的知識。

## 7. 學習者可以控制學習進度：

班級經營除了大量閱讀及觀察班級的現象之外，學習者還需要時間可以思考情境中的理念及想法，線上課程可以讓學習者控制進度，給予學習者充份的時間完成反思的過程。

## 8. 方便日後課程發展：

以系統化教學設計流程設計之線上課程，一方面可以在每學期給予教育學程的



學生使用，同時能依當時的社會環境在課程內容上做適度的增減，而數位多媒體的呈現方式，方便課程發展單位觀察及學習，運用原則於其它線上課程科目的參考。

(二) 情境模擬策略融入「班級經營」線上課程之缺點：

情境模擬線上課程雖然運用效果佳，但是目前仍多用於商業界，在教育的推展與運用等面向仍有發展空間，針對情境模擬線上課程在設計及製作上缺點有以下幾點敘述之。

#### 1. 製作費時：

優質的情境模擬式線上學習「班級經營」課程，需要經過長時間的設計，除系統化的教學設計方法外，還需要多方面的人員配合，包括教學設計者、美工設計者、程式設計者…等，在人力及物力資源方面，需要學校上級單位高度的配合意願。

#### 2. 學生必須主動學習：

再如何生動的情節描述及多媒體動畫呈現，沒有學生的參與就是失敗的，情境模擬「班級經營」線上課程需要學生主動學習，主動願意探討班級經營課程的議題。

#### 3. 所需的技術仍高：

雖然目前電腦技術突飛猛進，在個人電腦上可以做的事情愈來愈多，但是情境模擬課程所需要的大量文字、影像、聲音，需要多種電腦影音處理程式及軟硬體技術支援，一般教師如要自行製作情境模擬線上課程難度較高。

(三) 建置情境模擬「班級經營」線上課程之挑戰。

#### 1. 教師及學校上級的支持：

因為班級經營課程內容方面，需要多名教師的支持，理想中設計成員應多元，包括資深教師、新進教師、專家等，如何取得這些教師給予的經驗，是教學設計者應考量的因素。而製作方面，需要多名技術人員，如何整合及資金的支援，則需要上級單位的高度意願。

#### 2. 設計、更新及維護：

班級經營包括的面向十分廣大而且沒有標準答案，在課程內容方面雖有內容分析，但是如果可以因應學習者的考量及討論內容做變動，更能讓學習者融入情境中，不過這便涉及到更新與維護方面的人力及技術，是為挑戰之一。

#### 3. 軟硬體設備問題：

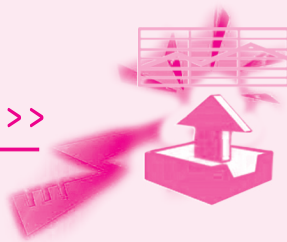
在課程設計的原則方面，需考量到務必要讓擁有最差電腦設備的人也能使用，但是情境模擬課程為求真實可能需要較高階的電腦，學生是否擁有能因應課程的軟硬體是需考量的因素。若要運用網路，網路的品質、頻寬及使用費用則是另一個也需要考量到的因素。

## 伍、結語

班級經營理論與實務並不是一分為二的，但是因為學習者的實務經驗不足，造成將理論與實務一分為二的想法，對於理論的輕視而影響到往後教學的態度及處理方式，形成了惡性循環，是教育單位應警惕的事實。其實教育理論本身已包含了實用性，而在教育現場中，也往往可以發現理論的蛛絲馬跡，教學者應注重則是如何將兩者結合在一起，真正達到有效的教學。情境模擬課程以真實情境引導學習者在情境中做決策及處理問題，而後再與理論結合，可以幫助學習者在往後面對教育職場時，能做正向的遷移，將理論合宜地應用於真實情境中，相信情境模擬的特性運用於過去內容複雜但教學方法簡單的班級經營課程，應是可以如虎添翼般的相輔相成。而在設計課程軟硬體方面，技術上除了課程設計方面的難度、所需的軟硬體支援及人員的配合外，同時情境模擬學習理論、設計步驟及原則也不容忽視，在單一教師身上推行或許困難，但是若能編列預算於師資培育中心再與其它國小建教合作，應是值得教育單位參考。

## 參考資料

- 朱則剛 (1996)。建構主義對教學設計的意義。教學科技與媒體，26，頁3-12。
- 朱則剛 (1994)。建構主義知識論與情境認知的迷思：兼論其對認知心理學的意義。教學科技與媒體，13，頁1-14。
- 吳清山、李錫津、劉緬、莊貞銀、盧美貴 (1990)。班級經營。台北：心理。
- 林生傳 (1998)。建構主義的教學評析。課程與教學，1 (3)，頁1-13+133。
- 林陳涌、陳麗華 (1997)。情境模式的教學設計。教育資料文摘，40 (2)，頁107-117。
- 林玫紅 (2000)。情境式留學英語非同步教材之研發：從英語教學文化面向出發。淡江大學教育科技系碩士論文，未出版，台北。
- 郭明德 (2001)。班級經營—理論、實務、策略與研究。台北：五南。
- 郭重吉 (1995)。建構主義與科學教育的革新。科學教育學刊，3 (2)，頁213-224。
- 周淑瓊 (1999)。國中專家/新手導師班級經營的信念、認知、行動策略與其班級經營效果之比較研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳美玉 (1997)。教師專業實踐理論及其應用之研究。教育研究資訊，4 (3)，頁120-142。
- 施良方 (1996)。學習理論。高雄市：麗文文化。
- 徐新逸 (1995)。「錨式情境教學法」教材設計、發展與應用。視聽教育，37 (1)，頁14-24。
- 徐新逸 (1996)。情境學習在數學教育上之應用。教學科技與媒體，29，頁13-22。
- 高熏芳 (2002)。師資培育：職前教師教學系統發展。台北：高等教育。
- 張春興 (1997)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北：東華書局。
- 游忠錦 (1999)。漫談如何發展網路化訓練系統。資訊與教育雜誌，74，頁41-49。
- 張世忠 (1999)。網路教學在師資教育科目之實行與應用。載於中華民國師範教育學會 (主編)，師資培育與教學科技 (頁47-63)，台北：台灣書店。
- 張世忠 (1998)。多元智慧教學方法在師資教育科目上的實行與應用，載於中華民國師範教育學會 (主編)，教師專業成長-理想與實際 (頁215-242)，台北：師大書苑。
- 張靜譽 (1995)。何謂建構主義？。建構與教學，3，頁1-4。
- 黃政傑 (1996)。教材教法問題與趨勢。台北：師大書苑。
- 鄭麗玉 (2002)。班級經營—致勝實招與實習心情故事。台北：五南。
- 熊智銳 (1994)。開放型的班級經營。台北：五南。
- 蔡錫濤、楊美雪 (1996)。情境式學習的教學設計。教學科技與媒體雙月刊，30，頁48-53。
- 顏晴榮 (1997)。電腦模擬教學在工科技術實習應用之探討。技職雙月刊，39，頁55-60。
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Educational Researcher; v18 n1, pp. 32-42.
- Ormrod, J. E. (1999). Human learning. New Jersey: A Viacom Company.



# 建立良好學校社區關係的 最佳前鋒~教師

林佳靜／台南縣麻豆國中教師

## 前言

學校、家庭與社區是每個人一生所必須經歷的旅程，這三者關係十分密切，對兒童及青少年的成長發展各具影響，因此這三者勢必要相互合作才可能使一個人得到完全發展，就如同非洲有一句著名的諺語是如此說的：「培育一個小孩需要一個村莊的力量」(It takes a village to raise a child.)，由此可見教育學生的重責大任，是必須要由學校與家長，以及所在社區的共同努力才足以完成，尤其國民中小學採行學區制，各校與其所處社區之關係將更為密切。

近年政府也體認到：重建良善的學校與社區(包括家庭)關係，結合三者力量才是教育改革成功的真正核心，所以展開一連串教育改革，都再三將家庭與社區的參與及合作列入必要的措施，如「教育基本法」中明文規定：「家長可依法律選擇受教育之方式、內容並參與學校教育事務之權利」、「學校應在各級政府依法監督下，配合社區發展需要，提供良好學習環境」；「國民教育法」亦規定「校長遴選委員會需有家長會代表參與，且比例不得少於五分之一」……。

上述法規宣示：隨著時代趨勢及法規改變，學校應該打破過去與社區之間的藩籬，雙方同心協力匯整出一道巨大的力量，以求「其利能斷金」，但究竟該如何做呢？我們不可否認，建立良善的學校社區關係途徑眾多，但其中卻有一個「直達車

」，那就是藉助與學童朝夕相處的「教師」力量，來促進學校與社區之間的關係良善，故本文茲將焦點聚焦在建立良善學校與社區關係的「最佳前鋒」：教師。

## 壹、學校與社區關係的意義

### 一、名詞的沿革

在文獻中，「學校與社區關係」(school-community relations)、「學校公共關係」(school public relations)等名詞都曾被使用過。這些名詞在理念、意義與範圍上雖有所不同，但主要都涉及教育組織與其所服務的內、外大眾之間雙向溝通的管理。而近年來「學校與社區關係」這一個名詞已漸取代「學校公共關係」一詞。其主要考量有五：(林明地，2002)

- (一)學校與社區關係在範圍上大於學校公共關係所探討的範圍：例如學校與社區關係所強調的學校與社區組織之合作、學校行政管理的社區參與等，是一般學校公共關係較未涉及的範圍。
- (二)學校與社區關係一詞似乎可避開傳統「公關」的負面形象。
- (三)學校與社區關係有利於呼籲「建立學校內、外部良善的關係」是學校教育必須的一環，亦是提昇教育成效的關鍵所在，而非「行有餘力，再來從事」的工作。
- (四)學校與社區關係較能把握社區公民參與教育決策歷程的積極意義。從學校的角

度而言，社區的意涵之一是指外在於學校的公共與政治世界，包括學生家長與社區居民。

(五)學校與社區關係一詞較能凸顯社區居民參與、彼此合作及學校社區化的目標。

## 二、學校與社區關係的意義

林明地（2002）將學校與社區關係定義為：「學校與社區關係是學校與其內、外公眾之間以相互尊重為立場而進行有計畫的、系統的、持續的、雙向的、以及真誠的溝通歷程管理，強調利用溝通媒體、參與、資源互惠、彼此合作，及相互服務等方式提昇相互瞭解的程度，以使學校運作良好，提高教育品質，獲致家長與社區民眾的支持與協助，並使學校教育能適當地符應社區的需求。」不過林明地的定義卻未將「協助社區發展」列入，但筆者以為，隨著社區居民意識的高度成長及雙方互惠的原則，學校與社區關係，應在發展逐漸成熟時，將「協助社區發展」的任務納入。

## 貳、建立良善學校與社區關係的必要性

近幾年，隨著教育改革的風起雲湧，社區意識的形成，理論與實證研究都顯示，學校與社區關係密切（林振春，1996），所以建立良善的學校與社區關係是教育改革的當務之急，以下茲就三個面向析論之：

### 一、就「學校」與「社區」關係而言

(一)社區是學校輸入（學生）的來源：因為社區是學校輸入的來源，所以學校應瞭解社區的歷史背景、傳統習俗、生活方式等，以作為學校教育的基礎。

(二)社區是學校教育過程的夥伴：在學校教育的過程中，社區扮演著極重要的角色。學生在學校所學的知識、技能與價值觀念，必須在社區得到實踐與增強的機會，否則學生出了校門就面臨一個截然不同的環境，教育效果必大打折扣。

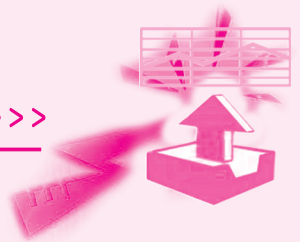
其次，因為學校資源有限，而社區不論是物質與人力資源都相當多樣，學校若能善加運用社區資源，增加彼此合作機會，則能更提昇教育的功效。

(三)社區是學校產出（畢業生）的接受者：從學校出來的學生素質如何？其知識、技能、態度如何？能不能被社區接受？可不可以符合社區經濟、工商業、文化服務等企業的期望？這些都是學校必須謹記在心的重要工作，因為學校產出素質的高低將會影響社區居民對於學校教育的態度、支持程度、甚至決定投入經費的多寡及努力程度。同時，學校站在協助社區發展的角度而言，除了應該注意社區的期望之外，更應提高學生之受教品質，使畢業的學生有能力改善社會的壞風氣，導引社區進步與發展。

(四)學校是社區的主要教育資源：近年來，學校成為社區的「公共財」及「學習組織」之觀念逐漸被接受，社區擁有分享及維護學校資源的權力與義務，學校服務對象亦應超越學校的「圍牆」，使學校的教育資源「開放」給整個社區。

(五)學校是社區發展的主要動力：在多變的社會中，學校教育往往成為社會中的清流，學校教師及行政人員理所當然地扮演道德代言人的角色，而教育亦常被認為是協助解決社會問題，帶動社區發展的主要動力。因為學校與社區存在著這樣的關係，使得學校一方面必須反應社區的需求，使社區的理想能融入學校教育目標、課程與教材之中；另一方面學校亦必須扮演社區發展促進者之角色，透過積極正向的教育價值、信念與文化，影響社區，追求社區發展。

(六)學校是社區的文化堡壘：學校提供各類教育，普及全民接受教育與進修的機會，從時間而言，學校更成為社區居民終身教育的重要場所之一，使學校成為「社區的學校」。



## 二、就建立關係的目的而言

- (一)維持學校內部正常運作，凝聚向心力，提昇教育品質。
  1. 確定社會大眾對學校的看法及期望。
  2. 激發民眾對提昇學校教育品質的一份責任感。
  3. 擴大內部參與，群策群力。
- (二)適應外部變遷，使組織獲致外來的支持。
  1. 爭取社會大眾對學校教育給予適當的經費支援。
  2. 贏得民眾對教育人員及學校教育的善意、尊重與信心。
  3. 實現民眾的改革需求及促進社會的進步。
  4. 讓民眾參與學校教育工作並解決學校教育問題。
  5. 促進學校與社區的真誠合作，共同為改善社區生活而努力。

## 三、就學校特性而言：

- (一)對社會具有引導性的組織：由於學校組織所進行的教育，常被認為是解決社會問題的根本之道，亦是「最後的希望」，再加上人人都受過不同程度的教育，因此似乎人人都懂得教育，就好像「當提到學校時，似乎人人都是專家」。因此，學校時時受到民眾的監督，民眾對學校教育的關心與批評，向來不少，因此兩者勢必要建立良善的溝通管道。
- (二)是由納稅人所供養的養護性組織：學校大部份依賴納稅人所繳納的錢，透過預算制度加以分配、使用，因此學校組織受養護的程度頗高。（林明地，2002），甚至連被視為自行籌措的其它收入，如學生的學費、推廣教育的經費、建教合作的經費、或捐款等，這些經費亦大多掌握在「別人」的手上，因此學校對外在環境的情境依賴性相當高。
- (三)對學生的入學很少有拒絕的權利：尤其是公立的國民義務教育學校特別不能拒

絕學區（社區）內學生的入學，學生們所帶來的信念、需求、價值、動機相當多樣，增加學校教育的困難，亦凸顯學校與家庭及社區雙向溝通與良善關係之建立的重要性。

## 參、教師實為建立良善學校與社區關係的最佳前鋒

謝文全（1999）認為辦好學校社區關係的途徑，主要有下列五種：瞭解並接觸社區、讓社區瞭解及接觸學校、為社區提供服務、把學校教育辦好、運用社區資源；而筆者以為「把學校教育辦好」才是建立良善學校與社區關係的真正不二法門，因為學校如果能夠把每一個學生教好，自然社區居民便能對學校充滿信心，也就是「經營家長的信任系統」，使社區居民（學生家長）能進而為學校貢獻一己之力，而這之中的關鍵便在於每天與學生朝夕相處的「教師」，其理由如下：

### 一、真正的教育要落實在良好的親、師、生關係上：

學校的成員幾乎天天見面，因此具有個別化互動關懷、彼此承諾、價值共享等這些與家庭、社區相似的特質，尤其是「教師與其所教的學生」更是如此，因此教師若能做到真誠的關懷每一個學生，將更能建立出良善的學校與社區關係。

### 二、教師的專業角色信念

角色（role）是指社會結構中對於承擔某一特定職位者的一套期待與規範，預期某一角色可能的表現，希望該角色應該如何表現（陳奎熹，民85）。而成為一位傑出教師就必須具備五大專業角色信念（天下雜誌，1998）。

- (一)老師必須關注學生，帶領學習：所有的學生都有學習能力是老師的基本信念，

老師應了解學生的個別差異，調整教學，了解學生發展與學習的原理，平等的對待學生，不要因為學生能力不同、身體殘障、社會文化的背景、語言、種族、性別等因素產生偏見。

- (二) 老師必須熟悉自己的專業，以及教學方法：教學的兩大基本原則是全心投入學生的教育及所教授的科目。優秀的老師應深入了解自己所教授科目的特質，以做為帶領學生接觸各個領域的入場券。同時，因應學生適當的學習方式，提供多種學習管道，使學生從學習的歷程中，從事有效的教學活動。
- (三) 老師要負責管理與督導學生的學習：教師要將自己視為助學者，因應學生不同的學習方式，並運用多種教學策略、教學資源，充實學習活動，並以有效的班級經營，激勵與引發學習的樂趣，追蹤與評核學習的進展，以輔導學生的學習。
- (四) 老師能夠有系統的思考自己的教學，並從經驗中學習：老師有專業的責任，必須不斷地加深知識與技術，並向外尋求學習機會，請別人觀察自己的教學，提出批評，詢問學生與家長的反應，適時的將新發現融入教學，不僅能提高教學成效，也是學生學習批判、分析思考的典範。
- (五) 老師要結家家長、專業人士及社區的力量：教師的教學工作應該跨出教室，延伸到更廣的學習社區。因此，教師應與其他專業人士，如課程專家、輔導學者等合作，參與提升學校的教學品質；另一方面，讓家長與社區人士參與學校教育，經常與他們溝通，尊重他們的看法，告知他們孩子的成果，讓他們了解學校的教學計畫，相互增強合作的夥伴關係，以協助學生的成長。

從上述我們不難發現，教師在學校教育及學校與社區關係的建立之中，占有一席之地，所以在今天一個視「建立良善的學校與社區關係」為教育改革成功核心的關鍵時刻，我們與其花大量的時間在學校

形象的宣傳廣告，倒不如貨真價實地把學校辦好，拿出學校教育真正的產品「潛能充分開發的學生」給廣大的社會大眾看，這才是真正的「活廣告」，而這便要端賴於我們教育最前線的教師，如果我們的教師能夠跟社區家長建立良好的互動關係，很自然地學校的形象便會愈來愈好，而社區家長也會愈來愈配合學校，雙方匯整出一股極大的力量，而我們的教育也會愈來愈好。

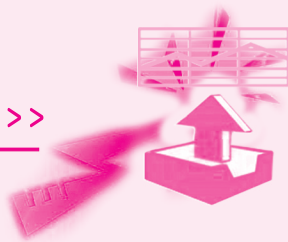
## 肆、教師在建立良好學校社區關係之中所應肩負的任務

邁向新世紀，教師的角色面臨蛻變與轉型，從師生互動關係分析，教師角色從絕對權威到專業權威；從單向灌輸到雙向互動；從教書匠到教育專業；從專斷對立到尊重接納（林進材，1998）。從教育社會學分析，教師的角色主要扮演傳道者、授業者、選擇者、輔導者、協商統合者（林生傳，1999）。天下雜誌（1998）調查研究發現，中小學教師最接近的角色是保姆（37.7%），其次為知識傳遞者（32.4%），再次為心理輔導員（17.2%）。

姜得勝（1998）提出現代教師角色的新圖像為：認真有價值文化財的傳播者與評鑑者、合法性的倫理道德典範者、平凡的終身學習者、富教育愛的主客消費服務者、師生互為主體的人道主義者。由此可見教師角色日趨多元複雜。但從教師扮演的角色分析，專業教師在身為「建立良善的學校與社區關係」的最佳前鋒，其應發揮的角色功能及應肩負的任務如下：

### 一、激發學習潛能

教學輔導即在激發學習潛能，這是教師的基本職能，而教師欲發揮教學輔導的功能，就先必須熟悉教學原理，運用多樣的教學技巧，認真負責的態度，全心投入



指導學生學習。同時，也要體認到學生個別差異的事實，運用因材施教的理念，以求發揮最佳的教學效果。

## 二、推動學校革新

學校發展有賴全校師生共同努力，教師對學校的發展不能置身事外，而應挺身而出，參與推動學校興革，因應時代的潮流趨勢，貢獻心力智慧，使學校隨時保持教育的最佳狀態，提供師生良好的學習環境，達成教育的目標與理想。

## 三、將學校社區關係的建立視為自己的教學任務之一

協助社區發展學校是社區的一環，是社區的文化堡壘，學校與社區關係密切，具有相輔相成的功效，尤其學生來自社區，教師應走出班級教室，為社區與學校互動而努力，參與社區活動，了解社區事務，協助推動社區活動，使學校與社區同步發展與進步。

## 四、教育研究發展

教育研究是教育進步的動力，教師致力於教育研究，有助於深入了解教育問題，進而解決教育問題，並藉助教育理論的導引與探索，結合實務經驗，相互印證、補充、修正與充實，以發揮教育專業。

## 五、教師是建立良好學校社區關係的最前線

親師之間的衝突與因應方式

- (一)衝突觀念的演變—危機與轉機
- (二)嚴禁肢體衝突—控制自己的情緒
- (三)同理心
- (四)原諒與遺忘
- (五)我不感覺到是如此—衝突會減少
- (六)提出自己的看法，聽聽別人的看法
- (七)絕對的禁忌
  1. 禁忌一：在學生面前爭吵
  2. 禁忌二：在自己小孩（學生）面前批評老師（父母）

## 伍、結語

理想上，學校教育是應與社會一起脈動，甚至是領導社會變遷的；然而，實情卻是：社會的變遷對學校造成莫名的衝擊，一群教育專業基層工作者兢兢業業卻擋不住批評、聽不到讚美，使得愈多愈多的教育工作者面對教育選擇冷漠以對或獨善其身。

十八世紀末工業革命為歐美創造了新價值，同時也帶來了新問題，在這樣矛盾的時代裡，英國小說家狄更斯說：「這是一個光明的時代，也是一個黑暗的時代；這是一個最好的時代，也是一個最壞的時代；這是人類希望的春天，也是充滿絕望的冬天」。透過逆向思考，滿目瘡痍的當前台灣社會，不正是教育工作者最好的舞台嗎？

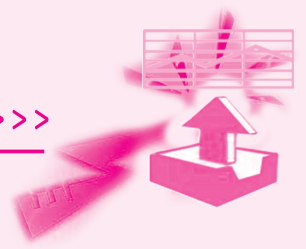
近年來教育改革的成效之所以一而再，再而三地不如預期，其中一個重要的因素就是忽略了家庭與社區這兩個重要的資源，因此多位學者建議「重建良善的學校與社區關係，增進學校與社區之合作」，是未來教育改革成功的核心。（林明地，2002）。

學校的學生來自社區，因此學校的發展自然會受到社區的影響。從經濟的角度而言，不論公立或私立學校，其經費不是來自稅收就是學費，所以學校的能否生存與社區息息相關；就社會問題的角度而言，「社會問題經常起源於學校，而後又進一步影響學校」，所以社會問題事實上就是學校問題，學校與社區應共同解決，隨著時代改變，家庭、學校、社區有環環相扣的緊密關係，所以身處社區中的學校，肩負著多重責任，由於家庭對孩子教育日漸的重視，使得家長開始跨入校園，社區更因活動空間有限，期盼學校打開大門，因此雙方期待透過認知與互相的了解，讓學校有形、無形的圍牆一起倒下吧！



## 參考文獻

- 天下雜誌（1998）。1998教育特刊：跨世紀希望工程師。1998年11月18日出版。
- 林明地（2002）。學校與社區關係。台北：五南。
- 林振春（1996）。社區意識與教育改革。教育研究，51，14-22。
- 林進材（1998）。教師教學思考：理論與應用。高雄：復文。
- 林生傳（1999）。教育心理學。台北：五南。
- 姜得勝（1998）。教育問題的哲學思索。台北：桂冠。
- 陳奎熹（1996）。社會變遷與師生關係。彰化文教季刊，39/4040，5-11。
- 謝文全（1999）。學校行政。台北：五南。





---

# 「研習資訊雙月刊」公告

『研習資訊雙月刊』自明（95）年起，將改以電子期刊方式出版，並全文登載於本處網站，歡迎上網瀏覽。

網址：<http://www.naer.edu.tw/3/index.htm>。

## 第二十二卷第五期更正啟事

『教育與發展』專欄第一篇文章：【紐西蘭教育參訪記實（一）--小而美之教育體系】勘誤表

頁	欄 / 行	錯誤	正確
74	表2	高小 (Secondary)	高小 (Intermediate)
74	左 / 6	「己」經	「已」經

# 研習資訊雙月刊

中華民國七十三年三月三十一日創刊  
中華民國九十四年十二月十五日出版 第二十二卷第六期

發行人：何福田

召集人：陳清溪

社長兼主編：李俊湖

編輯小組：朱麒華、李駱遜、洪若烈、周筱亭、范信賢、黃茂在、蘇進棻（按姓氏筆畫排列）

執行編輯：許茹蘭

發行所：國立教育研究院籌備處 研習資訊雜誌社

地址：台北縣三峽鎮三樹路二號

電話：02-86711151

傳真：02-86711473

網址：<http://www.naer.edu.tw>

印刷所：石古文設計印刷有限公司

地址：台北縣中和市連城路139巷39號

電話：02-82422766

法律顧問：福田法律事務所

全文瀏覽網址：<http://www.naer.edu.tw/3/index.htm>

零售處：1. 國家書坊台視總店：台北市八德路三段10號（電話：02-25781515轉643）

2. 五南文化廣場：台中市中山路6號（電話：04-22260330）

行政院新聞局出版事業登記證：局版台省誌字第584號

中華郵政北字第1155號執照登記為雜誌交寄

GPN：2004000011

>> 轉載本期刊文章需先徵得本社同意 <<