

教育人力與專業發展

Educators and Professional Development

雙月刊 第30卷第4期

本期專論主題：
師資培育制度



VOLUME 30 NUMBER 4
AUG 15, 2013



◎ 教育人力與專業發展

第30卷第4期

師資培育制度

國家教育研究院 發行



國家教育研究院

地址：新北市三峽區三樹路2號

電話：(02)8671-1151

網址：<http://study.naer.edu.tw>

電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：481 01 00028
ISSN：2306-5966



國家教育研究院 發行

中華民國 102 年 08 月 15 日



從師資供需觀點談師資培育制度

劉欣宜／國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

林慶隆／國家教育研究院編譯發展中心主任

教師是決定教育成效的重要因素，教學是一項需要培育的專業。臺灣的師資培育制度，在「師範學校法」、「師範學院規程」及「師範教育法」時期，主要為一元、計畫制、政府公費及分發制的師範教育。1994年《師資培育法》修正公布施行（原名稱：師範教育法），我國的師資培育制度有重大的改變，邁向多元、儲備制、個人自費為主及甄選制的師資培育（教育部，2013a）。這些變化影響往後的教師供需情況及教師專業發展。而且，教育部已於2012年發布「師資培育白皮書」，規劃「師資職前培育」、「師資導入輔導」、「教師專業發展」及「師資培育支持體系」4大面向，9項發展策略與28個行動方案，以完備辦理各級各類師資培育（教育部，2013b）。

綜觀我國教師人力市場的供需情形，可發現隱約存在有師資供需失衡的狀況，例如1968年九年國民義務教育的實施，國民中學學生人數激增，國中教師需求大幅增加，因而有合格師資供應的問題；之後在師範校院計畫及分發制的培育師資時期，師資人力大抵維持著需求略大於供給的情況。實施儲備及甄選制師資培育政策之後，大量培育儲備的師資，在少子化學齡人口數量預期減少的影響下，直轄市及縣市政府與學校為了提早因應現職教師可能因學生人數減少，教師人數可能超額的問題，採缺額控管措施，

使得所培育的儲備教師較過去更難覓得教職，師資供需反倒成了供過於求的情況（鍾德馨，2006）。本文簡要分析影響師資供需的三項主要因素，包括學齡人口的數量、師資生的數量及學校教職缺額的數量（劉欣宜，2009）。

（一）學齡人口的數量

學齡人口的數量直接影響學校的班級數，進而影響學校教師的人數。薛承泰（2008）指出台灣人口結構的變化，1950年代生育率達6人以上，之後即快速下降，經過30年左右，1984年生育率大幅下跌，到2.1人，已低於內政部（2008）「人口政策白皮書」指出的人口替代標準，即婦女生育率需高於2.1個子女數，低於此標準便為警示未來人口將會衰退的訊息，顯示臺灣少子化社會的來臨。若進一步將臺灣的總生育率與主要國家相比較（如表1），可以發現我國在2010年的生育率遠低於法國、美國、英國、德國、日本和韓國，且行政院經濟建設委員會（2012）推估在2015至2060年間的發展趨勢亦是如此。生育率的降低，在教育上代表學齡人口數的減少，則屬於基礎教育階段的國小教育最早面臨衝擊，因此，近年來國民小學減班、併校、廢校的消息時有所聞，連帶影響其師資需求量，加劇了合格待業教師的謀職困境。



表1 臺灣與主要國家2010-2060年生育率趨勢比較表

國 別	2010年	2015年	2010年	2020年	2030年	2040年	2060年
台 灣	0.9	1.04	1.13	1.28	1.30	1.30	1.30
日 本	1.39	1.38	1.34	1.34	1.35	1.35	1.35
韓 國	1.23	1.28	1.35	1.41	1.42	1.42	1.42
美 國	2.06	2.06	2.06	1.32	2.05	2.03	-
英 國	1.98	1.94	1.93	1.17	1.92	1.91	1.91
德 國	1.39	1.38	1.40	2.01	1.47	1.50	1.54
法 國	2.03	1.99	1.99	1.98	1.97	1.96	1.95

資料來源：行政院經濟建設委員會（2012）。

（二）師資生的數量

《師資培育法》公布施行後，師資的培育管道除了師範院校或者設有教育系所的大學，更擴及到設有師資培育中心（含教育學程）之大學及學士後學分班，如以師資培育統計年報（2012）的99至100年度各師資類科招生統計資料（如表2），分析各師資培育管道的人數與比率，可以發現師資培育中心所招收的師資生數量已超過總人數的一半，比師培相關學系培育的人數還要多，顯示多元開放政策確實達到師培多元化的效果，一圓許多非就讀師範院校青年學子之教師夢。然而，師資培育是否適宜以自由競爭與優勝劣敗的市場化機制進行選才，也引發諸多論辯，例如「多元」是否等同於「不需要管制」？而自由機制又能否無限制的應用於教育與師資培育領域？為了確保師資的品質與避免教育投資的浪費，是否必須有適

度的調整措施（吳武典，2006；吳清山，2003）？師資培育開放初期，核准設立教育學程的寬鬆規定使得師資培育機構如雨後春筍般出現，卻忽略了學校本身的辦學目的、課程屬性與現有資源是否與「培育師資」相符，結果培育的大量合格待業教師因教師需求驟減等因素，產生嚴重的師資供需失衡問題。因此，教育部為妥善規劃師資供需，歷年來發布一些調節方案，包括2004年發布「我國師資培育數量規劃方案」，2007年核定師資培育數量較2004年減量51.3%，2012年核定減量更達60.92%，培育總人數為8,521名。而且，為更積極的適量培育優質師資，於2012年11月發布「我國師資培育數量第二階段規劃方案」，以因應各級學校學生人數減少趨勢並健全高級中等以下學校及幼兒園教師結構（教育部，2013a）。



表2 民國99至100學年度各師資類科實際招生數量表

年度	總計	師資生培育來源					
		師培相關學系	百分比	師資培育中心	百分比	幼教專班	百分比
99	8,615	3,976	46.15	4,511	52.36	128	1.49
100	8,493	3,881	45.70	4,485	52.81	127	1.50

資料來源：師資培育統計年報（2012：63）。

（三）學校教職缺額的數量

學生人數減少，教師需求量自然降低，依據師資培育統計年報（2012）對民國98至100學年度高中職以下師資核發教師證數量與就職情形的統計（如表3），98至100學年度的儲備教師比例雖有持續減少的趨勢，然均接近50%；惟即使這些職缺都任用當年度取得教師證的儲備教師，每年都還有3千多位的儲備教師未能成為正式教師或代理／代課教師，更何況歷年累積的儲備教師亦會積極參加這些職缺的甄試。根據中華民國教育統計民國102年版的資料，臺灣高中職以下教師的總人數民國101年有301,990人（含私立學校85,526人），甚至比民國100年的271,523人（含私立學校61,584人）還多（教育部，2013c）。若以平均職業生涯為30年估計，單就公立學校而言，每年平均就可能有7,000個教師缺額，然而，實際情形並非如此，每年正式任用人數從民國98年的2,087人遞減到民國100年的1,055人，可見少

子化趨勢對學校教師的需求衝擊有多大。各級政府和學校為預防學生人數減少對學校可能產生的超額教師問題，採取控管教師缺額的方式來因應，但也壓縮到儲備教師每年引頸企盼釋出的教職缺額。控管缺額係以改聘代理代課教師方式為之，兼顧日後教師調整的需要與政府財政負擔的紓解，對政府和學校來說，此種教師資源彈性的方式除能因應學生人數的變化，也仍能釋放工作機會，讓具有教師資格者進入學校發揮所長。整體聘用結構看似合理，但對還在謀職的儲備教師們來說，教師缺額象徵著成為正式教師的希望，如果學校開的缺少，儲備教師成為正式教師的機會就少，尤其代理代課缺最長只能一年一聘，任期一到，便得繼續投入教師甄選。因此，教師職缺釋出數量多寡乃是影響教師人力供需的重要因素，增加了教師甄選的競爭程度，想當老師除了要能通過教師甄試之外，還必須要有缺額，才有機會圓夢。



表3 民國98至100學年度高中職以下師資核發教師證數量與就職情形統計表

年度	總計	在職		儲備	儲備率%
		正式	公立學校代理代課		
98	7,390	2,087	1,782	3,521	52.35
99	7,038	1,622	1,881	3,535	49.77
100	5,728	1,055	1,537	3,186	44.38

資料來源：師資培育統計年報（2012：168）。

師資培育是教育品質的重要核心，師資培育政策應考量學生需要、人口、經濟、科

技及社會等變遷趨勢，進行長遠規劃，以兼顧師資素質與師資供需的穩定性。

參考文獻

內政部（2008）。人口政策白皮書（核定本）—少子女化、高齡化及移民。台北市：作者。

行政院經濟建設委員會（2012）。中華民國2012年至2060年人口推計。台北市：作者。

吳武典（2006）。師資培育的正思與迷思。台灣教育，638，2-6。

吳清山（2003）。師資培育法—過去、現在與未來。教育研究月刊，105，27-43。

教育部（2012）。中華民國師資培育統計年報（2011年）。台北市：作者。

教育部（2013a）。教育部部史網站—師資培育。2013年7月27日，取自<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=5>。

教育部（2013b）。中華民國教育統計。台北市：作者。

教育部（2013c）。中華民國師資培育白皮書。2013年7月27日，取自<http://www.edu.tw/userfiles/url/20130115115257/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>。

劉欣宜（2009）。流浪教師的夢與現實—師資培育政策變革後準教師的困境。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北。

薛承泰（2008）。台灣家庭變遷與老人居住型態：現況與未來。社區發展季刊，121，47-56。

鍾德馨（2006）。少子化趨勢對國民教育師資供需影響與對策之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。



大學師資生的專業覺知與專業成長

吳俊憲／靜宜大學教授兼師資培育中心主任暨教育研究所所長

一、前言

近年來，國際組織及世界各國紛紛推動教育改革工作，而重點之一在於提升教師專業素質，例如聯合國教科文組織呼籲「有高素質的教師，才有高素質的教育」，歐盟成立「歐洲師資培育政策網絡」主張提升師資培育素質，英國、美國和日本等國倡導教師教學專業標準之訂定及施行。我國自1994年公布新的《師資培育法》以來，隨著師資培育由一元走向多元化，師資素質成為社會各界關注教育改革的重點之一，因此，教育部在2004至2006年間陸續推動師資培育素質提升方案及中小學教師素質提升方案，自95學年度起推動試辦中小學教師專業發展評鑑，自98學年度起推動教師專業學習社群，期許採學校本位和教師合作方式促進專業成長，近來更建置了教師專業發展支持平臺，藉以提供教師專業成長資源。基於上述，本文旨在探討如何促進大學師資生專業覺知與專業成長，首先闡述教師專業與教師專業標準，然後說明教師專業覺知；其次以102學年度靜宜大學師資培育中心精進師資素質計畫為例，說明如何引導並增進師資生的專業覺知與成長途徑。

二、教師專業與教師專業覺知

(一) 教師專業

一般來說，專業（profession）是指社會各行各業的工作，因其需要特殊的知識、技能、態度和規範，而產生一套特殊的工作規範，作為與其他行業有所區隔，像是醫師、律師、會計師等都可以被視為一項專門行

業。教師是否作為一項專門行業，歷來有許多爭議和討論（吳俊憲，2010），因為有人認為教學只是一種「半專業」，判斷的標準在於「可替代性」，教師便是常常因為這個理由而被質疑其專業性不足。但也有人認為教學是一項專業，判斷的標準在於「教學自主」，誠如Carr（2003）認為教學具備相當的自主性，因為教師能依教學情境變化而敏銳地下判斷，只是要做到這點，必須培育教師具有相當的反省能力與人際互動的靈敏性（引自黃薈、但昭偉等譯，2007）。

在國外，判斷教師專業乃是結合教師評鑑的概念，會設定教師專業標準來達成教學績效表現，也藉以確保學生學習成效（卯靜儒、陳佩英、蘇源恭，2008）。以美國為例，1986年由教學專業特別小組（The Task Force on Teaching as a Profession）提出一份報告《準備完成的國家：二十一世紀的教師》（A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century），報告中主張要改善教學環境、提升教學品質以及設置「全國教學專業標準委員會」（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）。之後，這個委員會便因運而生，討論「教師應該知道什麼，以及可以做什麼」，訂定嚴謹的教師教學專業標準，並據以發展教師評量系統及教學執照核發等制度，以期提升教師教學品質，促進學生學習成效。訂定的五項教學專業標準分別是：（1）教師對於學生及教學具有責任感；（2）教師具備任教學科專業知能與教學法；（3）教師具有管理及監督學生學習的責任；（4）教師應系統化的思考教學實務並從經驗中學習；（5）教師是學習社群



中的一員（高熏芳、楊欣燕，2005）。若是從州層級來看，以美國加州之教學專業標準（California Standards for the Teaching Profession, CSTP）來加以審視，加州教學專業標準是修訂自「全國專業教學標準委員會」（NBPTS）所發展的五項教學專業標準，希冀能增進教師反省教學、提升學生的學習成效。計有6項評鑑標準：（1）教師能投入並支持所有學生的學習；（2）教師能創造並維持有效學習環境；（3）教師能瞭解並組織學科內容；（4）教師能計畫教學並為所有學生設計學習經驗；（5）教師能評量學生學習成效；（6）教師發展成為一個專業的教育者（卯靜儒、陳佩英、蘇源恭，2008）。

（二）教師專業覺知

自我覺知是指一個人能充分地瞭解自己、自己與他人、自己與社會的互動關係，然後會自發性地產生意識去表現出符合標準的行為或行動。Kondrat（1999）在社會工作領域提出專業自我覺知理論，他認為一個人在其專業發展歷程會產生四個階段的覺知：簡單意識覺知、反映覺知、反思覺知和批判反映覺知。首先是簡單意識覺知（simple conscious awareness），是指一個人意識到當前正在進行的一切事物，透過個體親身經驗眼前事物，而對事物獲得認識、理解並能辨別事物性質；其次是反映覺知（reflective awareness），是指一個人能感知到自己正在經驗事物，此時這個自己不是站在第一人稱的角色，而是轉化為第三人稱的「客體」的角色，並以此來分析自己表現的行為表現和認知態度；第三是反思覺知（reflexive awareness），在前一個階段，當一個人在分析自己的行為表現時，尚無法跳脫自身的感知經驗，但到了這個階段，自己已能反駁和跳脫感知經驗去建構出自我覺知；第四是批判反映（critical

reflectivity），是指一個人能意識到自我覺知乃是由社會建構而成，並能分析外在世界是如何影響到自我覺知的建構歷程。通常前兩個階段會比較容易達成目標，後兩個階段因為要連結到社會結構、文化和價值觀而比較不容易達成目標。

應用於教育領域，教師專業覺知是指教師對於自己扮演的角色和認知有所體認，能表現出身為教育「內行人」應該有的行為表現或行動，而且這些行為都能符合既定的專業標準，如果發生不符合的地方，也能透過自我覺知而瞭解要如何改善和精進自己的缺點。當教師可以發展深入的自我覺知能力之後，就能夠客觀地進行自我評鑑，並改進教學缺失，而教師同儕之間也可以藉由建設性的批評來增進彼此間的自我覺知能力，進而提升整體教學品質。

由上可知，教師專業覺知應包含五個面向：首先是教育專業知能，要成為一位教師之前，要接受長期且系列性的專門課程訓練，以便取得未來在專業工作上具有一定的知識和技能。例如Shulman曾將教師知識類別分為七大類，包括內容知識（content knowledge）、教材知識（knowledge of subject matter）、教育目標的知識（knowledge of educational aims, goals and purposes）、其他內容的知識（knowledge of other content）、一般教學法知識（general pedagogic knowledge）、有關學習者的知識（knowledge of learners）及課程知識（curriculum knowledge）。其次是教學專業自主，強調教師能根據自身的專業知能進行教學工作，而不受外力干預。第三是教師專業倫理，是指教師作為一個專業團體，以不違反教師法等相關法令作為前提，成員彼此互動中要嚴守專業責任規範、專業道德原則及倫理信條。第四是教師專業態度，教師雖還不至於等同服務業，但在性質上也若干相



符，強調教師要對教育工作產生投入、認同和承諾，在教學工作中表現出認真、熱誠及敬業的精神態度。第五是教師專業成長，強調教師教學生涯必須不斷地參與在職進修，達到終身學習之目標。

三、引導師資生專業覺知與成長的策略

教育部於2006年公布《師資培育素質提升方案》，針對改進師資培育提出五個層面和九項行動方案，分別為（1）師資養成：方案一建立標準本位師資培育政策、方案二協助師範教育大學轉型發展、方案三規範師資培育之大學績效評鑑與進退場機制；（2）教育實習：方案四增強教育實習效能；（3）資格檢定：方案五健全教師資格檢定制度；（4）教師甄選：方案六建置師資人力供需資料系統與督導機制；（5）教師專業成長：方案七提高高級中等以下學校師資學歷、方案八強化教師專業能力、方案九推動表揚優良教師與淘汰不適任教師機制（教育部，2006）。

上述方案可大致區分為教師職前教育和在職教育兩個階段，兩個階段是連續性的互動關係，牽一髮而動全身。例如要幫助教師建立良好的教學信念，就應該從師資生修習教育學程階段開始規劃進行，然後再透過在職進修的成長活動加以強化。套用前述專業覺知理論，在簡單意識覺知階段，可以引導師資生在修習教育學程期間，能感知並說出

到教師專業的內容和重要性；在反映覺知階段，可以引導師資生瞭解自己的個性、人格特質、價值觀、教學信念、行為習慣和人際關係，是否符合教師專業標準和倫理規範。在反思覺知階段，能引導師資生反思自己的成長歷程、學習經驗和家庭經驗等，瞭解是哪些因素限制了自己追求專業成長；在批判反映階段，可以引導師資生充分瞭解自己和社會結構連結的關係和定位，以及自己受到社會文化和價值觀有哪些影響。

茲以靜宜大學師資培育中心精進師資素質計畫為例，來說明如何引導師資生專業覺知與成長（靜宜大學師資培育中心，2013）。該項計畫目標有四：（1）協助師資生及現職教師瞭解十二年國民基本教育或幼托整合之相關理念及策略；（2）提升課程品質，強化師資生實務及實踐能力；（3）強化師資培育大學與專業發展夥伴學校之協作機制，以促進學校革新；（4）提升師資培育大學教師及專業發展夥伴學校教師之「教學實務與各類科教材教法教學」之知能與研究。》為達到上述目標，規劃了「學習合作，合作學習：分組合作學習在師資培育上的運用」、「理論與實務連結，教材教法能力躍升」、「結合實地學習與學習社群，提升師資生班級經營知能」、「幼托整合生力軍之培育」四項子計畫，計畫架構如圖1。

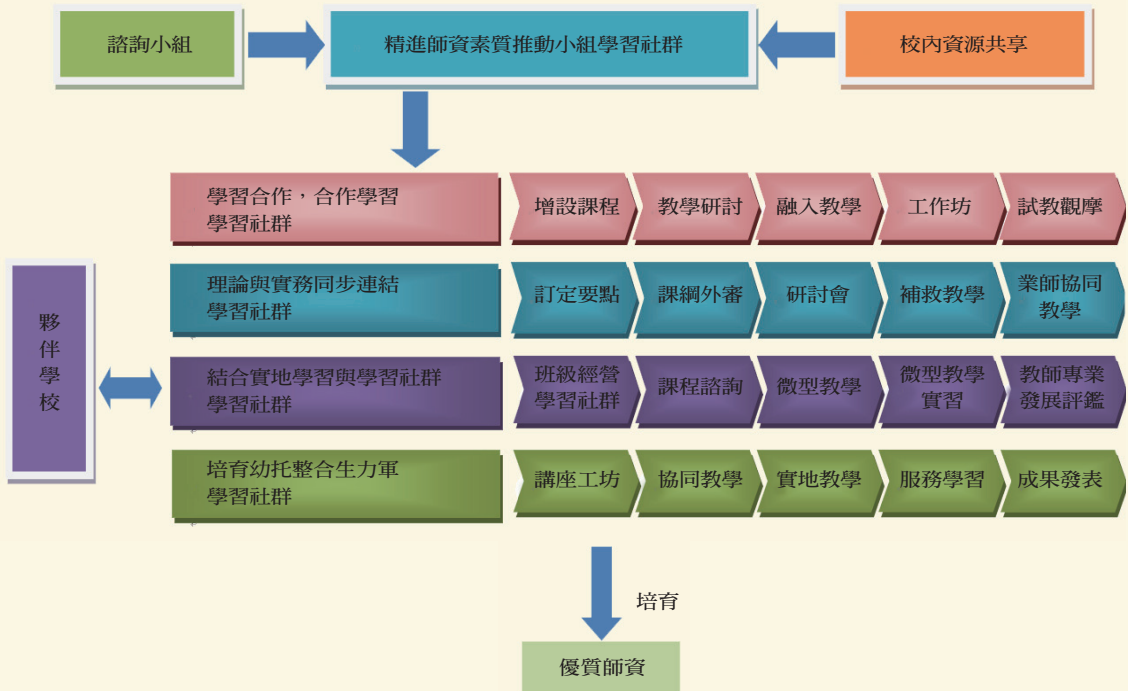


圖1 計畫架構圖

各項子計畫大致簡介如下：

子計畫一「學習合作，合作學習：分組合作學習在師資培育上的運用」可以因應十二年國民基本教育帶來的升學變革，重新審視如何做好國民教育品質升級的任務，期許讓每位學生都可以順著自己的性向和興趣去發展才能。現今各班級的學生存在個別差異性，尤其在英文和數學等科目的學習表現呈現「雙峰現象」，如果教師可以採行合宜的教學方法，就能幫助所有學生適性發展。有鑑於此，靜宜大學師資培育中心在職前教育階段開設合作學習課程（選修2學分），藉以提升師生對「分組合作學習」的認識與實作能力。

子計畫二「理論與實務連結，教材教法能力躍升」，目的在於提升學科（學習領域），透過學科（學習領域）教材教法授課

內容及學生修課要求來提升學生的教學內容知識提升及教學技能。在提升師資生教學技能方面的具體作為有：（1）聘請業師，由中小學教師擔任業師與各科（學習領域）教材教法教師共同輔導學生。學生3-4人一組，聘請中、小學教師其擔任分科（學習領域）教材教法的業師，協助修習學科（領域）教材教法學生見習及試教；（2）實地見習，學生每人至少要到業師班上見習4小時以上，學生必須撰寫教學見習札記，見習札記之內容規格由授課教師指導；（3）實地試教，各小組學生在其業師及授課教師指導下，合作完成完整單元的教案，並設計的教案至少教授完整的一節課。學生試教結束後，由業師與授課教師共同給予學生回饋；（4）提升師資生補救教學知能及實務經驗，於暑假期間舉辦2天16小時的補救教



學工作坊，內容涵蓋補救教學相關理論與實務，此外，修習國文、英文、及數學科（學習領域教材教法）的師資生，在授課教師的安排下，每人每學期至少要針對學習落後學生進行5次課業輔導，並於課業輔導結束需撰寫省思記錄。

子計畫三「結合實地學習與學習社群，提升師資生班級經營知能」，為提升師資生班級經營之專業能力，結合現有課程以及實地學習和學習社群運作的理念，增進授課教師專業成長及師資生學習成效。具體作法包括：組成班級經營教師專業學習社群，與現有學校進行產學連結與合作，包括邀請現場教師本中心協同教學或講座，及安排師資生到學校實際觀摩等。

子計畫四「幼托整合生力軍之培育：強化師資生對幼托整認知與實作能力」，這項計畫可以因應學前幼托整合的教育政策變革，促進師資生對幼托整合制度之認識，涵養其於幼托整合制度下應有之幼教專業能力，並期待師資生能關心不同地區與文化下，幼托整合推動應有的因應措施，進而能在未來在所處的教學場域中，作出最佳的實務表現。具體作為採講座、邀請業師進入教室協同教學、實地教學與教材教法競賽等方式，引領學生學習，並將施作課程後及時進行績效檢核，以掌握學習成效，最後舉行成果發表。

綜觀本項整合型計畫的特點如下：

（1）以精進師資素質為終極目標，希冀培育出「能教、會教、願教」、「具備教育專業知識、教育專業倫理與人文藝術涵養之良師」；（2）重視學生實作能力，現有的教學較偏向理論課程，希望增加實務學習機會，增加學生實作能力；（3）以「專業學

習社群」為執行單位，共同合作籌劃與執行。依研究興趣將所有專任教師與合聘教師組成「專業學習社群」，共同擬訂、修正及執行各項計畫，以確保執行品質；（4）強調與中小學及幼兒園合作學校之夥伴協作機制，雙方互惠互利。優質的教師所需的知識不只是理論知識，還需要情境知識、實務經驗。因此，邀請在職教師到大學來進行協同教學、講座或工作坊，另外，也讓師資生到教育現場進行觀摩、試教或志工，以導入職場資源。

四、結語

綜合上述，本文除了討論教師專業和教師專業標準的意義及重要性，也引介了Kondrat（1999）的專業自我覺知理論，並應用於教育領域說明教師專業覺知應具有的五大面向及其內容，然後以靜宜大學師資培育中心精進師資素質計畫為例，說明如何引導並增進師資生的專業覺知與專業成長。總之，教師專業並不是教師在職教育階段的工作，必須往前延伸至職前教育階段，師資培育機構可以透過正式課程、非正式課程及潛在課程，來培養師資生具有以下五個面向的教師專業覺知：教師專業知能、教學專業自主、教師專業倫理、教師專業態度及教師專業成長。要讓師資生確實明白自己未來要勝任教師工作不是一件簡單的事，因為增進了師資生的專業覺知，就會在學習與成長的歷程中，開始改變自己看待事情的角度和觀點，思惟也會從微觀轉變到鉅觀，如此一來，日後在擔任實習教師或成為一位正式教師時，才會因親身實踐而產生的智慧，勇於面對各種教學上的問題和挑戰，並順利地找到解決良方。



參考文獻

- 卯靜儒、陳佩英、蘇源恭（2008）。美國中小學教師評鑑方案之分析：以加州和威州為例。載於潘慧玲（主編），*教師評鑑理論與實務*（53-90頁）。臺北市：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- 吳俊憲（2010）。*教師專業發展評鑑—三化取向理念與實務*。臺北市：五南。
- 高熏芳、楊欣燕（2005）。美加英澳等國教師專業標準發展對我國教師素質的啟示。論文載於中華民國師範教育學會（主編），*教師的教育信念與專業標準*（141-176頁）。臺北市：心理。
- 教育部（2006）。*師資培育素質提升方案*。2013年8月8日，取自，<http://www.rootlaw.com.tw/LawArticle.aspx?LawID=A040080061003000-0950223>
- 黃藿、但昭偉等（譯）（2007）。*教育意義的重建：教育哲學暨理論導論*（原作者：D. Carr）。臺北市：學富文化。
- 靜宜大學師資培育中心（2013）。*靜宜大學師資培育中心精進師資素質計畫*。臺中市：作者。
- Kondrat, M. E. (1999). Who is the "self" in self aware: Professional self-awareness from a critical theory perspective. *Social Service Review*, 73(4), 451-477.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.



老師，你準備好了嗎？

從十二年國民基本教育談師資培育的努力方向

吳淑禎／國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處副教授

一、面對十二年國民基本教育，教師的擔心

十二年國教將在民國一百零三年，也就是明年正式實施，其改革理想旨在「提升國民素質，紓緩升學壓力並領導國中正常教學」，此一政策提出三大願景、五大理念、六大目標、七大面向二十九個方案。主要內涵以普及、免學費、自願、非強迫入學及免試為主，政策高度展現後現代氛圍，反映我國基本教育以人為本的改革決心（汪志正，2013）。

身處第一線的老師雖然支持十二年國教的理念，卻也對改革的相關配套與實施存在許多擔憂。2012年6月親子天下雜誌，調查全國2880位國中教師，高達95%的受訪者支持十二年國教的理念，卻有71%表示對十二年國教的推動沒有信心，而且只有一成多受訪教師開始著手改變教學和課程設計。一年之後，即2013年6月，國立臺灣師範大學調查全國國中、高中及高職教師，結果顯示只有近30%受訪教師贊成明年如期實施十二年國教，有49.1%的受訪教師擔心十二年國教實施後，會增加教學上的困擾，高達87.5%的教師不相信教育部對執行十二年國教，已經做好準備，且有84.2%的受訪教師對政府實施十二年國教規劃及決策品質不滿意。

檢視教師對十二年國教的擔心，發現升學方式的變革，像是免費、免試、自願入學、超額比序以及特色招生等，出現最多疑慮。諸如：（1）政府是否有足夠的財力負擔十二年國教的龐大支出，而不會擠壓其他教

育措施的資源使用？（2）免試入學能否徹底做到不看成績、不比序或不用抽籤入學，以確實紓解升學壓力，達到教學正常化？

（3）自願不強迫入學與要求全民都要參加的國民教育義務有所不同，現行法源規定尚需調整？（4）如果不能全面達到高中職均優質化，縮短城鄉差距，明星學校以及學區劃分仍然影響大眾對教育品質的信心，無法落實特色招生想要達到因材施教的目標（翁仲甫，2012；鄭崇趁，1991，2000；黃政傑，2007）。

這些擔心，化為教室中的場景，老師如何顧及每位學生的學習動機，又能同時在一個班有很多學生的情境下，做到因材施教；如何讓焦慮的家長，把孩子的興趣，擺在成績與分數之前；如何在資源不足的情境下，為孩子爭取到公平的機會；以及如何讓自己能夠在時間與體力負荷中，保有對教學的熱誠…等，在在顯得真實與鮮明。

二、回顧師資培育制度，為教育改革曾經付出的努力

我國自民國五十七年實施九年國民教育以來，不論在量或質的方面，都有顯著的成效。在量的方面，以在學率而言，100學年度國小學生的淨在學率達97.87%，國中達97.52%（教育部，2013）；質的方面，不僅改善國小的惡性補習，更讓國民教育普及，知識水準大幅提升，帶動社會經濟與文化之發展，創造了舉世稱譽的臺灣經驗（鄭崇趁，2001）。至於教師學歷更是大幅提升，



六0年代小學師資多為師專畢業程度，國中師資約僅半數大學畢業，到100學年度，國中教師具大學以上學歷，已達99.87%，顯示教師素質明顯提升（教育部，2013）。

惟九年國民教育的實施，仍受到升學主義影響，國中階段的補習與升學壓力，嚴重影響學生的學習動機。為了減輕學生升學壓力，讓學生可以探索自己的興趣與專長，十二年國教的藍圖，其實早在民國七十二年就已經展開，歷任教育部長都曾研議實施十二年國教的可行性，同時也做了許多試辦方案，諸如自學方案、實用技能班、綜合高中、完全中學、高中職社區化等（楊朝祥，2000；賴光祺，2007）。

在師資培育素質方面，更有許多重大的改革，包括：1994年公布施行《師資培育法》，開放師資培育、2002年修正《師資培育法》，調整教師實習的時間以及教師資格檢定方式、2004年頒布「師資培育數量規劃方案」，評估師資培育數量、2005年實施教師檢定考試，以「實質」的資格檢定取代原來的「形式檢定」、2006年推動「師資培育素質提升方案」，提出「標準本位」作為師資素質全面提升的引導方針、2010年召開第八次全國教育會議，將「師資培育與專業發展」納入十大中心議題，並發布《師資培育白皮書》、2011年，發布「中華民國教育報告書」提出「黃金十年、百年樹人」，提出「精緻師資培育與專業發展」發展策略，推動師資培育精緻大學方案、鼓勵新進及現職教師在職進修等，希望藉由優質化、法制化、體系化、專責化的規劃，導引師資培育方向並解決師資培育的問題（黃繼仁，2011；鄭崇趁，2001）。

以教師專業標準為例，隨著世界各國在1990年代之後陸續發展教師專業標準（Standards-based Teacher Education, SBTE）作為理想教師圖像及其具體職能

（competences）的發展指標，我國也在民國八十四年，由政府頒布「教師法」，其中第一條即以提升教師專業地位為主要目的之一（引自張家聲，2007）。尤其在「師資培育法」公布實施後，已有許多教師專業標準模式陸續發展，諸如：中華民國師範教育學會（2007）、何福田與羅瑞玉（1992）、張俊紳（2000）、張德銳等（2004）、潘慧玲等（2004）等，為理想教師的圖像提出指引的方向。

三、實施十二年國教，師資培育制度必需面對的問題

正視教師對十二年國教實施的擔心，並能確實檢視師資培育制度的現況以及如何協助老師因應十二年國教，是落實教育改革重要的行動議題。回顧我國的師資培育政策，原本由傳統的師範教育體系掌握，自1994年公布施行「師資培育法」後，一般大學也能透過審議的方式設立教育學程，進行師資培育。此一制度的變革，改變傳統師範教育的培育模式，開展多元儲備師資，師資培育政策從過去的一元化、計畫性、公費制轉變成為多元化、儲備性、自費制、甄選制（吳清基、黃嘉莉、明文，2011）。

開放後的師資培育，出現許多新的變化。諸如以2004年為例，師資培育的校數達73所，其中師範校院有11所，一般大學設置教育學程有60所，大學設有教育系所，有2所。開設的學程數，除了原有的師範校院學校之外，至2004年已增設至94個學程，中等教育學程53個，國民小學教師教育學程22個，幼稚園16個，中學學校特殊教育學程3個。在培育的人數，統計各級師資培育數量，則累積達到162185人。然而，自1997年至2004年，出生人口數從321051人降至227349人，8年間平均每一年減少一萬多



人，導致教師需求量大幅降低，每年約減少430人（引自吳清山，2005）。至於教育實習方面，過去師範教育時間，只要實習完畢即可取得教師資格；師資培育開放後有數年時間，以初檢和複檢二階段，進行書面審核，通過者即可取得教師資格，2002年修正師資培育法，將實習時間縮減為半年，並將實習教師定位為學生，不再發放實習津貼，並需另行繳交教育實習輔導費用（黃繼仁，2011）。

上述的改變，衍生許多問題，諸如：

（1）培育數量龐大，又面臨少子化趨勢，以至儲備師資過量。（2）因師資需求銳減，學生修習教育學程的意願降低。（3）教育實習變更為半年，取消實習津貼並加收學分費用，影響實習成效而且擴大實習學生的貧富差距。（4）有許多學校的師資專長與任教學科專長不符，圖書設備或空間未能滿足實際需求，造成教育學程品質參差。（5）師範校院失去過去的優勢地位，發展前景不明，造成優秀學生就讀意願低落（吳清山，2005；黃繼仁，2011）。

除了前述師資職前教育與實習所遭遇的挑戰，在職教師的準備度也是我們必須關心的議題，諸如長期以來「考試領導教學」所形成的慣性教學方式，如何因應學生的升學方式改變，能夠活化教學，以吸引不同的學生學習？尤其後期中等教育已經不再像國小升上國中，只是從基本常識的學習進到基礎學術的學習，進入後期中等教育階段，學生程度已有相當明顯的落差，很難一起學習，硬要將不同程度的學生放在一起，接受相同的教導，只會對師生雙方造成負面影響（賴光祺，2007）。師資培育制度是否可以再加修改，輔助教師進修，讓每位老師增加知能，因應學生在新學習時代的需要，並能保有教師的教學熱情（何希慧，2007）。

四、解決十二年國教的擔心與問題，師資培育制度要努力的方向

（一）建立清楚的師資培育願景與理念

理念是政策的核心價值，也是政策持續與深化的關鍵。十二年國教的宗旨在減緩升學壓力，引導國中正常教學，照顧弱勢學生，促進教育機會均等（鍾蔚起，2005；韓繼成，2006）。具體而言就是要將「提升中小學教育品質」、「成就每一個孩子」以及「厚植國家競爭力」三大願景、「有教無類」、「因材施教」、「適性揚才」、「多元進路」、「優質銜接」五大理念、以及「培養現代公民素養」、「引導多元適性發展」、「確保學生學力品質」、「紓緩過度升學壓力」、「均衡城鄉教育發展」、以及「追求社會公平正義」等六大目標融入教師專業標準，作為師資培育的引導方向。在信念上，能夠破除升學主義與成績導向迷思，調整教師價值觀，朝向以學習者為主體，抱持開放的教育觀念，給學生更多的發展空間，允許多元族群、文化、教育選擇同時並存（羅斐文，2007）。亦即要讓培育的師資能夠認同「教導每個孩子成功」並作為其教師生涯的自我期許與核心價值（黃政傑、張嘉育，2010）。

在作法上，建議可以借鏡教育表現傑出的國家，例如以芬蘭為例，芬蘭老師在職前教育的養成過程，即清楚國家的人才培育，就是把孩子的權利放在第一位，對於孩子的人權和學習成果的隱私給予最充分的尊重，把學習的時間長短，視為每一個孩子生命權益的一部份，不僅給予高度重視，也以不疾不徐的態度協助孩子成長。因此，芬蘭的教育核心理念：「教育機會均等」與「公平」深植於各項教育政策並能落實（張珍瑋，2013）。



所以，師資培育必須先行確認十二年國教的定位與目標，進而邀請政策制定或熟悉政策人員以及不同領域的專業人士進行宣導或分享，或經由實際的體驗活動與反思，讓教師瞭解每一個學生人生發展的重要。特別是我國文化深層結構中，一直存有「萬般皆下品，惟有讀書高」的觀念，再加上菁英主義以及歷史悠久的科舉制度，一時之間要消除對升學主義的信仰，並不容易（賴光祺，2007）。因此更需要教師做為新價值觀念的引導者，合力建構適性發展、成就每個孩子的信念。

（二）授權各校依特色自訂師資職前教育課程

教師是課程實施與教學轉化的靈魂人物，所有課程政策的推動與落實都仰賴於教師的專業知能與素養（許宛琪，2009）。范信賢（2003）引用Bruner的話語，提及「我們必須為教師裝備好必要的背景訓練，使他們能在改革的大業裡成為有效的角色」。我國師資職前教育課程的規劃，大多停留在傳統的教學科目、分科教學的授課模式，造成培育出的師資常常無法適時因應教學實務現場的課程改革而採取行動。根據李坤崇（2006）「台灣中小學初任教師教學專業能力之建構」的研究結果顯示，初任教師大多認為師資養成階段所學與教育現場差異甚大，究其原因與師資培育課程與教學內容及型式有關。

國立臺灣師範大學校長張國恩（2013）表示，現有的教育學程科目已無法滿足未來教師的需求，必須改變現有『工程師式』的師資培育方式，授權師培大學各自建立特色的師資培育課程，並能拉長師資養成時間，以「學士+碩士」五或六年的師資培育期程，深化優質教師所需之態度及多元能力，是重要的趨勢。本文建議，各類科師資職前教育課程的必選修科目與學分數規範，

更為領域課程，並能尊重各校師資專長、學生特性以及所屬區域的資源，賦予適性課程規劃的彈性與培育的年限。尤其，要能回應十二年國教的教學需求，強化教師在「領域課程」的能力培養。包括：如何將十二年一貫課程，訂定出各項課程綱要、目標與詳細計畫，並就課程設計的結構性、連貫性、完整性，能夠橫向整合、縱向連貫，循序安排，且能與中小學、大考中心、出版單位進行合作協調，都是師資素質加強的重點（張仁壽，2012；郭添財，王全興，2012）。另外，課程規劃也需針對各領域課程的教學時數分配、教學過程會遭遇的困難，探討具體的解決策略或進行實徵研究（張仁壽，2012）。這樣更能有效達到在師資培育端的「學」能與進入教學現場的「教」有效銜接。

（三）建構師資培育的教育專業職能指標

如前所述，我國師資培育模式已從「能力本位」，轉變為「標準本位」，跳脫行為主義所強調的外顯、可測量的認知、情意等為目標，而更注意到教師人格教育以及批判和改造社會文化的角色與地位。亦即以教師專業標準中的「標準」（指教育人員需要知道以及要能夠做到的能力），作為理想教師圖像及其具體職能（competences）發展的指標，惟在執行面，側重管理功能，缺乏與評量之間的連結，對於教師專業發展的實質引導效用，相對薄弱（吳清山，2006；孫志麟2010）。因此，前述十二國教的願景、理念與目標，需要藉由教師專業標準的引導，融入師資職前教育課程，並建構出具體的教育專業職能。丁增銓（2007）提及若教師以昨日學到的知識，教導今日的學生，去適應未來的生活，是不符合時代潮流及精神的，教師要成為「專業的教育家」而非「能幹的教書匠」，關鍵即在教師是否具備與時俱進的專業知能。



近年來，因為國外不同教育思潮傳入及本土教育觀點的創新與崛起，社會大眾對於專業教師的職能有多重的期待與要求，例如：全球化（培養國際觀）、在地化（深化本土文化）、科技化（資訊融入教學，成為e時代新教師）、多元文化觀（具多元文化觀點，尊重個別差異）、人本化（尊重學生學習興趣及需求）、專業化（具專業知識、學科知識與批判知識）、生活化（課程教學與學生的生活連結）、彈性化（彈性調整課程與教學規劃）、創新化（追求課程與教學創新）、合作化（與同儕教師或跨領域合作，共構學習組織）（張國恩，2013；許宛琪，2009；黃繼仁，2011；謝傳崇，2013）。顯見，所培育的教師不只是要能勝任教學，更需要在實際的情境中，應用各種職能，協助解決教育問題。

建議師資培育機構可以各校原本訂定的培育職能為基礎，納入十二年國教迫切需要的適性教學能力、多元評量能力、補救教學能力、以及課程綱要轉化等能力，並參酌各校自己的文化特性、實習學校的回饋意見，建構各師資類科的專業標準及指標，作為教師遴選、任用、專業表現評量、專業發展之依據。

（四）遴選適性的師資生

專業的教師必須具備領域內容知識（content knowledge, CK）、教育學知識（pedagogical knowledge, Pk）、領域教學知識（pedagogical content knowledge, PCK）、以及實務知識（practical knowledge），同時也要有支持學生學習的特質（Darling-Hammond & Bartaz-Snowden, 2005；Shulman, 1986）。易言之，就是要有教育專業知識、技能與態度。Royer與Feldman（1984）強調成功的老師最重要的是必須真正喜愛教職，而且有耐心、對學生的需求敏銳、充足備課。林建福（2001）表示一位理

想的教師，其首要的根本條件是具有與學生建立教育關係的態度與能力，其中包括教育愛、信任、希望、接納、等待等特質，沒有這些教育氣質，學生人格的陶冶或教育理想的實現將成為不可能。由此可知，理想教師圖像，必須兼具經師與人師的條件。為此，在遴選上，不能單看學習能力，尚需考慮其人格特質的適合性。

惟我國在師資生的遴選方面，目前仍著重以學業成績較佳的學生進行培育。根據王秀槐（2010）比較美國、澳州以及臺灣等三個地區師資生的來源，發現臺灣可能受到儒家思想對讀書的重視以及政府政策對教職工作的保障，高達85%的師資生來自學費較低且聲譽較佳的國立學校，而且其大學基本學力測驗（national General Scholastic Ability Test, GSAT），包括國文、英文與數學的成績表現皆比非教育領域的學生要來得高，或至少與理工、醫學等領域的學生表現一樣良好。但開放後，由於師資供需失衡的衝擊，以及在入學無誘因、畢業後無機會的現實環境因素下，師培機構招收的學生，入學平均成績逐年下降（林志成、張淑玲，2010）。

學業成績表現傑出，並不代表就是好老師，我們不僅希望師資生要有好的學習力，更希望所選擇的師資生對教育有熱誠，對人有興趣。有許多國家，諸如新加坡、日本、大陸、美國、加拿大、英國、德國、與法國等國家，在師資生的遴選作法上，除了考量學業成績，愈來愈重視將性向測驗列為遴選工具，藉以選擇性向適合者加以培育（楊思偉，2010）。此種適性選才的作法，也逐漸在國內出現，諸如高薰芳（2002）調查國內41所一般中等教育學程遴選方式，結果發現初審方式包括了學業成績、獎懲記錄、操行成績、自傳（讀書計畫）、社團經驗、推薦函、先修課程等，複審則包



括有人格測驗、性向測驗、教育常識測驗、小論文寫作及面試等方式，其中有五所（大約12.2%）學校採用人格測驗或性向測驗。顯見我國在師資培育的輸入端已經重視要選擇適合的人，然而這些人格測驗或性向測驗結果，大都只能列為參酌項目，在相關法規或遴選辦法上，並沒有明確的占比或列為必要項目，甚至與性向有關的標準化遴選工具都尚待發展。尤其目前實施的公費生制度、卓越師資培育獎學金制度的學生遴選，主要仍以大學入學成績或大學在學成績作為遴選及淘汰依據，導致許多學生以成績分數為目標，窄化了教育理想與視野。建議納入適性測驗，作為師資生遴選與淘汰的指標，並持續追蹤其在教育現場的表現。其次，期望師培機構能夠持續研發各項適性測驗，並建立適性輔導機制。

（五）活化師資培育的教學情境

高薰芳（2002）表示大學的師資培育環境，偏重學術理論知識的傳授，未能與教學現場的實用策略連結，讓職前教師真正進入教學場域，面對突如其來的教學事件及班級經營有種招架不住及理論無用的感覺。Zeng（1999）的研究也發現，韓國、日本與臺灣等亞洲國家受到儒學影響，高度重視讀書與考試，使得教師的教學與學生的學習都花很多時間在作考試準備，導致機械化、背誦式、以及應付的學習，反而失掉創意、彈性以及自主性的學習，尤其對學生學習成果的評量，著重測驗分數，而非檢視學生學到哪些能力。顯然，考試領導教學仍然強烈影響教師的教學。

然而，教師始終是教學中最具關鍵的引導者。Vaatstra 與 Vries（2007）表示，如果教師能夠活化學習環境（activation learning environments），引導學生藉由問題解決與實務應用建構組織他們的知識，並且提供實際的參與與體驗的機會，那麼對知識

的理解與記憶，就更容易，而且也會從中學到團隊工作、討論、獨立工作與反思等能力。就如同丁亞雯（2012）所說：「當學生從教學的旁觀者成為參與者，學習對學生產生意義時，真正的學習（genine learning）才會發生」。

建議師資培育的教學情境與教學方法，要與教學現場的需求連結，強化教學實務能力。協助教師在教學過程中，營造讓學生有歸屬、有支持、而且願意為自己負責的學習環境，並能應用各種教學方法引導學生反思所學。其次，對於學習成果的評量，更要改變過去偏重教科書知識的紙本測驗，而以適性、能力等多元評量，檢視學生學會什麼。例如：藉由形成性評量，瞭解學生哪裡不懂、為何不懂、如何補救，協助程度較低的學生發現他們的學習盲點與不足之處，並配合學生學習風格，調整學習步調（李祐宗，2012；黃政傑、張嘉育，2010；賴光祺，2007）。

（六）調整教育實習制度與資格檢定方式

教育實習是由理論轉化到學校情境的體現，經由教育實習，實習教師第一次有機會體驗真實的教學經驗，從中檢示自己的技巧、察覺自己的優劣點（江秣玟，2007）。薛梨真（1994）以實習教師為對象，調查其實習經驗對後續任教的影響，結果發現良好的實習經驗有助教師未來任教的教學表現、專業發展與留任率。由此可知，實習對教師專業發展具有關鍵影響。

2002年教育部修正頒佈《師資培育法施行細則》將實習正式納入教師職前教育的一環，原先實習一年的時間改為半年，增設教師資格考試，取消八千元的實習津貼，另外，需繳交四學分的教育實習輔導。此一變革，的確減輕了政府的財政負擔，而且教師檢定考試可適度抑制教師供過於求的現象，並有助提升教師專業形象。然而新制度，也



造成許多隱憂，諸如：許多學校活動以及教材的完整性，未能在半年實習充分學習，甚至有些實習老師才適應實習的學校生活，就面臨要結束的窘境；各實習學校對於實習的工作內容與時間分配並無明確規範，全憑自由心證，導致有些實習只是在打雜或自行摸索，無法保證實習的品質；為了準備檢定考試，無心於教育實習；沒有津貼補助，必須為生活煩惱，到外兼差，未能好好瞭解教學現場、充實教學知能（謝紫菱，2005；江秭玟，2007）。

建議教育實習能夠先檢定後實習，一方面敦促學生在檢定考試前，能將所學教育知能有系統的回顧與整理，並能再次思考自己是否真的要從事教職（盧威志、吳明隆，2006）。另一方面，由於實習教師人數減少，相對每位實習教師可獲得資源較多，政府可評估實習津貼發放或補助經濟有困難的實習教師，以留住好老師並顧及社會正義的維護。其次，建議融入教師專業標準，進行實習表現評量，以實習學生的具體表現為依據，評估個人在運用知識後的表現及處理事務時的心態，以此評量結果作為調整原有教師資格考試主要以筆試篩選的缺失（黃嘉莉，2012）。另外，也希望師培機構能夠與實習輔導學校建立合作機制，發展專業的實習輔導系統，明訂實習教師的權利與義務，以及教學實習、導師實習、行政實習、與相關研習的內容，並向教育主管機構申請實習相關經費與人員訓練，才能增進教育實習的成效。

（七）建構各師資培育機構和中小學合作的夥伴關係

長期以來，大學的師培機構與中小學的夥伴關係，在教育改革方面的合作，成功的經驗模式仍不多見，形成一種核心與邊陲關係，導致教育理論與實踐的落差。推測主

要原因，包括：（1）大學師培機構關注如何培養教師，而中小學的興趣在於如何提高學生的學習成就，兩者之間的目標出現分歧、（2）平等參與，共享領導權的合作機制，尚未建立、（3）缺乏關鍵人物與相關經費資源，支持夥伴關係的發展（孫志麟，2009）。事實上，教育是一個整體性的系統，各師資培育大學之間及其與中小學的合作，對於提升學生學習成就以及引導教師跨領域合作，都是相當重要的措施。誠如張國恩（2013）建言，現行「教育學程」分為國小與國中兩種，各由不同大學負責，如果能夠整合臨近教育大學成為負責培育從小學到高中一貫的師資培育機構，對於師資培育的品質更有提升效果。建議可由北、中、南三所師範大學，邀集周邊師資培育大學及中小學教師，將十二年一貫的教育改革作為合作的共同專業，以學生的學習需求與適性發展為目標，應用學術專業協助解決教育實際問題，諸如：結合現場教師，發展適合中小學之創新教學法、研發多元評量工具、建立實務導向的多元進修方式、建立十二年國教資源整合的交流平台、以及十二年一貫師資培育大學。

五、結語：朝著方向去做，就是最好的準備

師資培育的核心價值在於培育能教會教的好老師，藉以引導學生適性發展，成為現代好國民、世界好公民。十二年國教是臺灣教育的新里程碑，改革的目的在成就每個孩子，提升國家的人才競爭力，其成敗關鍵在師資培育制度能否培育出優質教師，如果沒有量多質精的教師，一切改革都是空談，因為贏得師資，就贏得教育；贏得教育，就贏得孩子以及國家的未來（林志成，2013）。



每一位老師都是教育改革的重要夥伴，因為關心，才会有擔心、有想法，這代表我們在乎孩子，在乎國家的未來。雖然教育改革無法一步到位，需要在處理問題中，不斷修正腳步，逐步、系統的掌握教育核心（楊朝祥，2000）然而，為了教育這百年大計，師資培育需要從傳統的學歷觀轉移到學力觀，從傳統的單一知識導向轉換到多元開放

的知識取向，當我們能夠珍惜孩子的成長只有一次，用心發現每一個孩子的可能與需求，並能發揮勇氣，以實際的行動實踐努力的方向，不論是在研究、行政、教學、輔導、或專業成長，才有可能落實十二年國教的理念與精神—成就每個孩子，提升國家競爭力。

參考文獻

- 丁亞雯（2012）。以「課程與教學」為十二年國教推動核心-臺北市推動的策略與行動。《中等教育》，63（3），183-187。
- 丁增銓（2007）。由教師專業談教師精進教學能力。《屏縣教育》，30，7-20。
- 中華民國師範教育學會主編（2007）。《教師評鑑與專業成長》。台北：心理。
- 王秀槐（2010）。"Those who can, educate" The academic ability of college students in education programs in Taiwan. 99年度國科會教育學門教育行政與政策、師資培育領域專題計畫成果發表會。國立中正大學教育學院二館，10月30日。
- 江秣玟（2007）。影響實習教師實習困擾之相關因素：以九十四學年度半年制實習教師為例。國立中央大學學習與教學研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 何福田、羅瑞玉（1992）。教育改革與教師專業化。載於中華民國師範教育學會主編，《教育專業》（1-30）。臺北：師大書苑。
- 何希慧（2007）。國中畢業生免試入學高級中等學校：師資培育與進修議題之探討。《研習資訊》，23（1），49-53。
- 吳清山（2005）。師資培育發展的困境與突破。《研習資訊》，22（6），23-29。
- 吳清山（2006）。師資培育的理念與實踐。《教育研究與發展期刊》，2（1），1-35。
- 吳清基、黃嘉莉、張明文（2011）。我國師資培育政策回顧與展望。載於中華民國師範教育學（主編），《我國師資培育政策回顧與展望》（1-19）。臺北：心理。
- 李坤崇（2006）。臺灣中小學初任教師專業能力之建構。載於中華民國師範教育學會（主編），《新世紀師資培育的圖像》（75-110）。臺北：心理。
- 李祐宗（2012）。從十二年國教議題看國中數學教學及補救教學問題。《中等教育》，63（3），166-169。
- 李宏家（2011）。十二年國教嚇嚇叫？家長對入學制度改革的擔憂。《師友月刊》，58-62。
- 汪志正（2013）。從倫理角度談十二年國民基本教育的特色招生。《教育人力與專業發展》，30（3），35-44。
- 林志成、張淑玲（2010）。師資培育的回顧省思與前瞻展望。載於中華民國師範教育學會（主編），《師資培育的危機與轉機》（頁1-24）。臺北市：五南。



- 范信賢（2003）。課程改革中教師的轉變：敘事探究的取向。國立台北師範學院國民教育研究所課程與教學組博士論文，未出版，台北市。
- 孫志麟（2010）。師資教育的未來政策與實踐。台北：學富。
- 翁仲甫（2012）。十二年國教上路，老師們不變不行！集師廣義，34-35。
- 高熏芳（2002）。師資培育機構中小學職前教師遴選制度之研究。行政院國家科學培育領域專題計畫成果發表會。國立中正大學教育學院二館，10月30日。
- 國立臺灣師範大學（2013）。十二年國教採學費排富及分區實施政策調查。台北：國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處。
- 張俊紳（2000）。國民中小學教師教學能力基準及培育模式。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：NSC 88-2418-H-143-001-F19），未出版。
- 張國恩（2013）。12年國教，聚焦師資培育，2013年7月18日，取自<http://news.chinatimes.com/forum/11051402/112012110600576.html>。
- 張德銳、吳武雄、曾燦金、許籐繼、洪寶蓮、王美霞、陳偉泓、曾美惠、常月如、曾政清、黃春木、白師帥、李俊達（2004）。中學教師教學專業發展系統。臺北：五南。
- 張珍瑋（2013）。取徑特色招生開展天賦才能：參考芬蘭經驗，開展我國教育新頁。教育人力與專業發展，30（3），45-51。
- 張仁壽（2012）。配合十二年國教之物理課綱怎麼微調？物理雙月刊，34（6），456-458。
- 教育部（2013）。各級教育學齡人口在學率。2013年7月19日，取自<http://www.moi.gov.tw/stat/stat01.aspx>。
- 許宛琪（2009）。問題本位學習於師資培育職前教育實施之初探。師資培育與教育專業發展期刊，2（2），1-20。
- 郭添財、王全興（2012）。十二年國教之教師進修活動的規劃。集師廣義，27-29。
- 黃政傑（2011）。五個百分百-對十二年國教的期許。師友月刊，1-4。
- 黃政傑、張嘉育（2010）。讓學生成功學習：適性課程與教學之理念與策略。課程與教學季刊，13（3），1-22。
- 黃政傑（2007）。再談十二年國教。師友月刊，1-4。
- 黃嘉莉（2012）。教育實習評量典範的探究與轉移。師資培育與教師專業發展期刊，5（2），1-24。
- 黃繼仁（2011）。我國師資培育改革的挑戰與展望：典範轉變的觀點。教師專業研究期刊，創刊，79-99。
- 楊朝祥（2000）。向前看？向後退？十二年國教如何落實。師友月刊，44-47。
- 楊思偉（2010）。發展教師特質衡鑑與師資生遴選及輔導機制計畫。教育部委託研究。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如（2004）。國民中小學教師專業能力指標之發展。教育研究資訊，12（4），129-168。
- 鄭崇趁（2000）。十二年國教。師友月刊，14-22。
- 鄭崇趁（1991）。「延長十二年國教」政策之檢討。師友月刊，48-49。
- 鄭崇趁（2001）。實施十二年國民基本教育策略分析。國立台北師範學院學報，14，261-286。



- 盧威志、吳明隆（2006）。國民中學新舊制教育實習課程成效之調查研究。《學校行政雙月刊》，40，91-114
- 親子天下雜誌（2012）。十二年國教老師大調查。2013年7月18日，取自 <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5043025>。
- 賴光祺（2007）。十二年國教，are you ready? 師友月刊，8-13。
- 薛梨真、珠潤康（1994）。半年全時實習問題探究。《教育研究與發展期刊》，3（1），209-238。
- 謝紫菱（2005）。變革與挑戰：新制教育實習輔導制度評析。《學校行政》，40，226-238。
- 鍾蔚起（2005）。臺灣地區背景不利者社會流動影響因素及相關教育政策成效之研究。台北：國立教育資料館。
- 韓繼成（2006）。十二年國教之探究。《學校行政雙月刊》，44，55-97。
- 羅斐文（2007）。建構未來世代理想之教育圖像。淡江大學未來學研究所碩士論文，未出版，台北。
- Darling-Hammond, L. & J. Baratz-Snowden. (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers our Children Deserve*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. N. Y. : Basic Books.
- Royer, J. & Feldman, R.(1984). *Educational Psychology: Application and Theory*. New York: Knopf.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14.
- Vaatstra, R., Vries, R. D. (2007). The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates. *Higher Education*, 53, 335-357.
- Zeng, K.,(1999). *Dragon Gate: Competitive Examinations and Their Cosequences*. Cassell & Continuum, New York.



師資培育機構地方教育輔導工作中教師專業成長之設計：以國小英語科為例

簡靜雯／國立新竹教育大學英語教學系助理教授

一、前言

「兩三年前我曾經申請一次地方教育輔導，但來分享的大學教授講得太理論，和國小英語教學現況完全脫節。」一位教導主任抱怨。

「『師資培育機構地方教育輔導工作』，有這樣的服務？真的嗎？要如何申請呢？那會獲得怎樣的服務呢？」一位現職國小英語老師困惑地問到。

筆者過去一年半因為參與幾次師資培育機構地方教育輔導工作，而有機會接觸國小英語教師和行政人員，得知國小第一現場的教育人員對師資培育機構地方教育輔導工作有上述的負面評價，包括理論與實務脫節、不熟悉地方輔導的申請流程和內容。陳木金（民94）亦指出，「辦理地方教育輔導工作的策略與挑戰的難度也日趨升高，單靠師資培育中心一己之力，似乎很難推動多元的地方教育輔導工作需求」（頁101）。

依據教育部（民100）「師資培育之大學申請辦理地方教育輔導工作經費補助要點」，補助內容包括下列四項：

- （一）教師生涯發展課程：應依教師專業標準，就不同教師生涯發展階段縝密規劃。
- （二）配合國民教育法及國民中小學九年一貫課程綱要，調整開設教師所需增能課程，例如輔導、教材、教學及評量。

（三）配合普通高級中學課程綱要，調整開設公民與社會、生涯規劃、生命教育、藝術生活等進修課程或其他所需增能課程，例如教材、教學及評量。

（四）其他重要議題，例如十二年國民基本教育、英語文教學、生活防災教育、資訊科技與媒體素養、數位學習、生命教育、人權教育、現代公民教育、性別平等教育、環境教育、永續發展、智慧財產權保護、海洋教育、本土教育、藝術與美感教育、品德教育、閱讀理解策略及情緒管理等。

各師資培育機構可以針對上述議題舉辦研習、工作坊、講座、到校輔導。高強華（民87）提出地方教育輔導的重要性，因為地方教育輔導之成敗攸關教育品質之良窳，地方教育輔導的新觀念與新作為。

「英文課只有幾位程度好的學生可以和我對話互動，其他人都坐在那裡沒有反應。謝謝你的點醒，我都沒有注意到英語教室內的客人，我從來沒有反省自己是否給予學生們足夠的鷹架。」一位國小英語老師懊悔地敘說著。

「謝謝你，你的分享中結合理論和實作，我明天就要在英語課堂上應用。」一位國小英語老師興奮地說著。



慶幸的是，由於筆者過去有國小英語教學經驗並曾擔任九年一貫英語課程輔導團團員，能將教師自我省思、教學理論和實作練習融入地方輔導工作中，便能得到上述兩種正向的回應。因為對於這些英文老師而言，師資培育機構地方教育輔導是提供英語教師另一種專業成長的寶貴機會。

本文將探討如何規劃設計地方教育輔導工作使其成為國小英語教師的專業成長管道之一，並探討下列議題：Gusky and Spark 的專業成長和學生學習改進之關連模式和Wallace 的教師學習模式。

二、Gusky 和Spark (2000) 專業成長和學生學習改進之關連模式

Gusky和Spark提出專業成長和學生學習改進之關連模式圖，如圖1 (Gusky & Spark,2000，頁73)。在此圖表中因素和要素會影響此關連模式，箭頭指的是影響的方向，專業成長的品質受到內容特質 (content characteristics)、過程變因 (process variables) 和情境特質 (context characteristics) 影響。

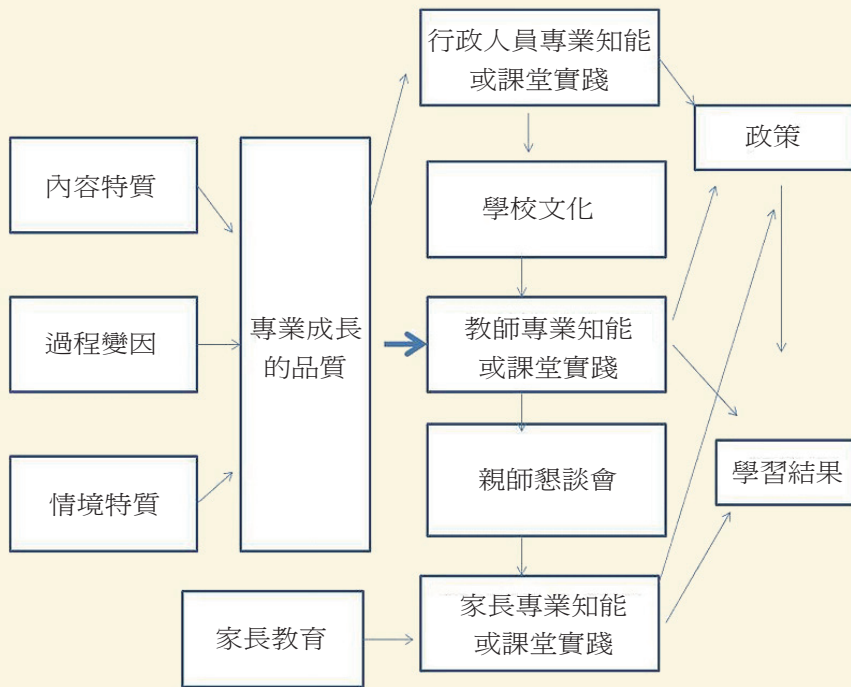


圖1 Gusky和Spark (Gusky & Spark,2000) 專業成長和學生學習改進之關連模式圖 (頁73)



內容特質指的是專業成長的內涵為何，包括新的知識、技巧、認知，是專業成長的最根本基礎。內容意指某學術領域內更深層的認知、特定教學過程、新角色和責任。就英語教師而言，需要具備何種專業知能呢？Fradd和Lee（1998）、Morain（1990）以及Day和Conklin（1992）指出，語言教師必須要有下列三項知識和知能：（一）語言知識；（二）跨領域知識藉以提升英語教學的方法；（三）教學現場的知識和專業知能，亦即在課堂內如何將學科知識呈現，使學生能夠理解學科知識，亦即Shulman（1987）指的「教師學科教學知能」。Yates和Muchisky（2001）建議教師必須像學生一樣，有機會自我省思，包括語言如何組織和學習，語言教學如何受到教學環境而影響。語言教師教育的知識根本必須建立在教師、教學情境和教學法之應用（Freeman & Johnson, 1998；Johnson, 2006；Yates & Muchisky, 2001）。

各縣市政府雖然有明確規定國民小學英語教師的資格，包括：（一）通過教育部八十八年國小英語教師英語能力檢核測驗；（二）畢業於大學英語系（所）、外文系英

文（語）組或英文（語）輔系者；（三）、修畢英文（語）專門學分；（四）國小英語教師學士後教育學分班結業；（五）達到Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment架構之B2（高階級）以上。然而目前臺灣尚未明確擬訂國民小學英語教學專業知能，語言教師的專業知能和專業成長目標必須明確界定和擬訂（England，1998；Eun，2006；Howelett，2004；Schulz，2000）。Varghese（2004）研究美國東北某一城市教師和師資培育者對於雙語教師專業成長的觀點，雙語研究機構和師資培育機構對於雙語教師的專業必須訂定一致的標準，專業成長的內容才能符合當地雙語教師的教室實際情形。

Chien（2013）建議可以參酌英語教學協會（Teaching English to Speakers of Other Languages，TESOL，2009）制訂國小英語教師專業知能。以「在英語教學中能夠有效使用教學資源」這項專業知能為例，分為三個標準「接近標準」、「合乎標準」和「超過標準」，明確規定語言教師應達到的專業知能，如表1。

表1 在英語教學中能夠有效使用教學資源（TESOL, 2009，頁54）

專業知能	接近標準	合乎標準	超過標準
選擇、調整和使用符合學生文化背景、年齡、語言能力的教學資源	教師知道該教學資源適合學生的年齡和語言程度	教師選擇適合學生的年齡和語言程度的教學資源並適時調整	教師根據學生的文化背景選擇並調整教學資源，可以利用學生的文化、社區和家庭設計符合的教學資源



程健教（民85）和劉湘川（民85、民86）對於地方教育輔導工作提出師資培育機構必須擔負中小學教育輔導之角色，協助改進教材教法。因此就國小英語教師的專業成長，在內容特質包羅萬象，舉凡教材教法、課程設計、教案撰寫、聽說教學、讀寫教學、字母教學、故事教學、繪本教學、字母拼讀、字彙教學、文法或句型教學、發音教學、文化節慶教學、歌謠教學、多媒體輔助教學、任務型導向、英語學習策略、補救教學、差異化教學、學科融入英語教學、學校

本位英語課程、英語評量、多元評量、雙語環境建置、兒童英語戲劇教學、讀者劇場等等。

過程變因指的是專業成長如何進行，非限定某一種類型或模式，指的是專業成長活動的設計、規畫、實行和延續。不同的專家學者（Hawley & Valli,1999；Guskey,2000；Tallerico,2005）將教師專業成長模式分為不同類型，如表2。教師可參與個人、學校發展或改進的專業成長、觀察或評量、行動研究或讀書會。

表2 專業成長模式

Hawley & Valli (1999)	Guskey (2000)	Tallerico (2005)
個人活動	個人活動	個人活動
發展和改進	參與發展和改進的過程	合作式問題解決
觀察和評量	觀察和評量	觀察和評量
研習訓練	研習訓練	研習訓練
探究	探究和行動研究	行動研究
	讀書會	
	教學輔導	

Richards 和 Farrell (2005) 將語言教師的專業成長分成四大類型：個人的（如個案研究、教師支持小組）、一對一（如同儕視導、批判夥伴、行動研究、同儕觀察）、小組為主（例如個案研究）以及學校組織為主（如工作坊、研習）。就個人而言，教師可以根據自己的學習經驗，訂下個人學習目標，追求個人的專業成長（Guskey,2001；Hawley & Vali,1999；Tallerico,2005）。在一對一當中，教師可以從同儕或其他教學輔導老師獲得教學課室觀察回饋。工作坊或研習裡，教師可以從專家中學到專業知能。

張素真、張明文和林和春（民101）指出，師資培育機構運作地方教育輔導方式非常多元，包括專題演講、辦理研習或研討會、到校諮詢輔導或帶領專業學習社群、進行案例分析討論、辦理實作工作坊等。就過程變因而言，英語教師專業成長的模式可以包括研習、講座、工作坊、領域對話、教學輔導、教師專業社群、案例分析、課程探究、讀書會、教學觀摩和演示、行動研究、同儕視導、批判夥伴等等（Dana & Yendol-Hoppey,2008；Husby,2002；Joyce & Calhoun,2010；Richards & Farrell,2005；Zepeda,2008）。



情境特質指的是「誰」、「何時」、「何地」、和「為何」舉辦該專業成長，牽涉到專業成長承辦的組織、制度和和文化。師資培育機構地方教育輔導工作中教師專業成長必須以學校本位專業成長（*job-embedded professional development*）為其情境特質，校本專業成長亦即學校本位學習（*job-embedded learning*），Wood和Killan（1998）認為此種學習是發生在教師和行政人員每日參與的活動當中；Spark和Hirsh（1997）也認為學校本位學習可以直接將教師和行政人員的學習和面臨的問題直接做連結。學校本位專業成長包括行動研究、讀書會、批判夥伴、資料分析、課程設計和課程發展、授業研究、教學輔導、同儕視導、同儕觀察、學校改進小組、教師自我評估等等（Killian & Colton, 2007；Wood & Killan, 1998；Wood & McQuarrie, 1999）。

學校本位專業成長有三項優點，第一，此種專業成長和每位教師有相關，因為發生在教師的工作場域內，教師的學習融入教室和學校文化中。第二、從輔導教師、同儕視導、省思和對話中教師可以得到立即的回饋。第三、學校本位專業成長可以得到持續性的支持和幫助，協助教師將所學知識和技巧直接應用於課堂（Zepeda, 2008）。

Swoboda（2007）的研究某一所學校的學校本位專業成長，該教師的專業成長是以字彙教學為主，非常具有成效，教師將在專業成長所習得的字彙教學知識和技巧直接應用於課堂練習中。除此之外，具有字彙教學和識字教學專長的教職員變成整合學校資源很重要的人力，學校教職員發展出互惠的合作關係，教師們可以彼此分享、學習和練習字彙教學策略。

師資培育機構地方教育輔導工作中教師專業成長必須以學校本位專業成長為其情境特質，由小學提出其需求，師資培育機構根

據其機構的特色和專長，以滿足教師的專業成長需求（何希慧，民91；張素真、張明文和林和春，民101）。以筆者提供地方輔導服務的幾所小學為例，A小學在某一學期英語教師專業成長的目標是以聽說評量為主，筆者除了講述國小英語聽說評量基本概念、提供優良聽說評量的實例，並帶領英語教師設計聽說題目以及協助指出其命題上的缺失和錯誤。B小學教導主任提出的問題為該校學生英語學習成就落差很大，英語教師在課堂只著重程度好的學生，忽略程度較差的學生，導至程度好的學生英語能力越來越好，程度較差者完全沒有學習的機會；因此筆者除了介紹差異化教學的概念，舉出具體在英語教學可行的模式，並協助英語教師設計一些教學活動來滿足班上不同英語程度的學生學習需求。

學生學習結果是該模式另一個主要的要素，包含學生學習目標、成就、態度、學習習慣，出席率、課堂表現、作業完成率等等（Guskey, 2000, 2005）。專業成長的品質是該模式最核心的要素，透過其他變因間接影響學生學習，專業成長對於學生學習成效之影響是透過教師和行政人員的知識和實踐。教師的知識和實踐是專業成長立即的成效，也是影響專業成長和學生學習關連性增加的主要因素。如果專業成長沒有大幅度地改變教師專業知能或課堂實踐，學生學習就只能有些許進步（Guskey, 2000, 2005）。

評估專業成長成效經常忽略行政人員的知能和實踐，第一，行政人員的領導在學校課程、評量、教科書、紀律性（*discipline*）等等的決策過程中扮演重要角色，因此行政人員會影響到學生如何學習和學習內容。第二、行政人員經常和教師互動，建立具有高水準的專業行為的校園文化。第三、家長知能和實踐也會影響到學生的學習，家長在學生的學習上有直接和有利的影響，因為他們



提供學生早期的學習經驗，也會參與學校活動和家庭作業（Guskey,2000,2005）。

師資培育機構地方教育輔導工作必須要確實地落實和推動，才能有效提供教師的專業成長和提升教師的專業知能，因此師資培育機構除了透過縣市政府教育局和輔導團讓小學行政人員和英語教師清楚知道地方輔導工作內容、意涵、資源和申請步驟，並需要簡化申請流程和後續成果報告之業務。縣市政府和師資培育機構可以成立媒合平台和專長人力資料庫（何希慧，民91；張素真、張明文和林和春，民101）。張素真、張明文和林和春又進一步建議（民101）可以透過各師資培育機構的師資培育學生，引導和鼓勵他們善用原屬師資培育機構的地方教育輔導的資源，也可以透過已畢業的校友宣傳和推廣地方輔導服務並提供相關輔導的資訊。

三、Wallace的教師學習模式

Wallace（1991）提出教師學習的四種模式：技藝傳承模式（craft/apprentice-expert model）、應用科學模式（applied science-rationalist）、反省探究模式（reflective）和綜合模式（integrated）。在技藝傳承模式，教學被視為是一種實用的技巧，教師透過經驗演練成為專家，初任教師觀察和模仿資深教師，記錄資深教師教學作為以後教學成長（Day,1992；Wallace,1991），如圖2。Freeman和Johnson（1998）建議英語教學師資課程中應該包括資深教師擔任初任教師的輔導教師（mentor），因為藉由觀察資深教師的教學以及被資深教師觀察其教學演示中，初任教師可以更熟悉、理解和應用教學的流程。



圖2 技藝傳承模式（Wallace,1991，頁6）

教學觀摩也是地方輔導工作之一（程健教，民85；劉湘川，民86），師資培育機構的教授可以先至小學觀看國小英語教師之教學。英語教師可以事先提出觀課的目標，例

如師生互動、活動設計、教學流程、教室語言等等，如表3，觀課者可以依照觀課內容寫出Wows & Wonders（優點和疑惑）。



表3 觀察工具

觀察內容	Wows 優點	Wonders疑惑
一、清楚教學目標 1.清楚課程目標 2.清楚語言目標 3.形成性的評量和教學目標呼應		
二、教師的教學 1.教學內容設計 2.清楚的教學步驟 3.清楚簡潔的教室語言 4.給予學生清楚的回饋		
三、互動學習 1.學生有充分練習機會 2.學生和夥伴練習 3.學生和小組學生互動 4.學生和班上同學討論和互動		

倘若英語教師沒有特別目標，師資培育機構的教授可以針對英語課堂進行完整的觀課和記錄，可以依照觀課的時間寫出Wows & Wonders，如表4。以Wows部分，英語教師可能的教學優點舉例如下：「教師清楚示範活動」、「英語發音正確且清楚」和「師生積極互動」等等。以Wonders 部分，

觀課者可以提出疑問，例如「活動A和活動B皆為小書製作，只是小書製作的樣式不同，兩者的教學目標有何不同呢？」、「學生兩兩配對練習對話，有一、兩位學生不知道自己應該和誰一組，整個五分鐘練習時間都坐著發呆，老師應該如何處理類似情形呢？」等等。

表4 Wows and Wonders

Wows 優點	Wonders疑惑



在觀看完國小英語教師的教學演示之後，師資培育機構的教授和國小教師必須有討論的時間，師資培育機構的教授可以用表三的觀課記錄和國小教師討論。除此之外，師資培育機構的教授也可以詢問國小英語教師下列問題：「對於今天的教學演示你滿意嗎？」、「你最滿意的部分為何？為什麼？」、「你最不滿意的部分為何？為什麼」、「如果讓你再教一次，哪些是你會繼續保留的部分呢？」、「如果讓你再教一次，你會做哪些修正呢？」等等。

師資培育機構的教授和國小英語教師共同準備課程，設計一、兩節課程，師資培育機構的教授如果具有小學英語教學背景者可以進行一堂教學演示給國小英語教師觀看，國小英語教師可以用表三記錄觀課內容。教學演示之後可以針對下面問題提出觀察記錄：「這堂教學演示和你自己的課堂教學有

哪些相同和不同點？」、「你的學生課堂表現和平常你上課有哪些不同？」國小英語教師觀看師資培育機構的教授的教學演示之後，師資培育機構的教授和國小英語教師可以再共同準備課程，將國小英語教師須要努力的教學技巧融入下一堂課中精進練習。

藉由技藝傳承模式，國小英語教師可以發展不同的專業知能力，例如學科知識、學生背景、教學法、課程知識、教師學科教學知能、教學情境和班級經營（Yendol-Hoppey & Dana,2007）。其中又以教師學科教學知能最為複雜，亦即教師將教學情境、教學內容、教學法和學生背景融入於課堂中（Yendol-Hoppey & Dana,2007，頁21）。

在應用科學模式中，如圖3，教師透過被動理論的學習，把知識轉換成課室活動，進而學習成為教學精熟的老師。

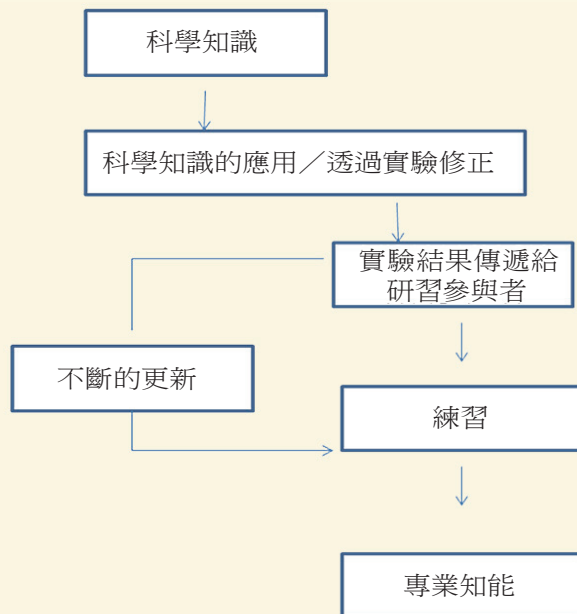


圖3 應用科學模式（Wallace,1991，頁9）



教師不能只是被動地接受知識，也必須有機會學習和分享（England，1998；Watzke，2007），Richards和Farrell（2005）建議在專業成長時必須創造很多機會給老師們吸收新知、參與討論、討論問題和提出問題解決方式。圖像組織（graphic organizer）是一種圖像式的展示，幫助學習者組織知識，幫助學習者更容易理解和學習（Meyen、Vergason & Whelan,1996，頁132），因此不同的圖像組織在教師專業成長時可以用來幫助教師學習（Chien，

2012）。以表5預測引導（anticipation guide）為例，師資培育機構的講師在進行理論或概念講解之前，教師在閱讀前或學習前（Before reading/learning）填寫對或錯（True/False），瞭解教師對於理論或概念的知識和理解多少。在夥伴討論（Pair discussion）時候，教師可以兩兩一組互相分享自己的答案。講師可以發給教師理論或概念相關的文章閱讀或自行講解理論或概念，最後教師在閱讀後或學習後（After reading/learning）再次作答。

表5 預測引導

理論或概念	閱讀前或學習前	夥伴討論	閱讀後或學習後
	Before reading/ learning	Pair discussion	After reading/ learning
Learning the pronunciation of individual vowel and consonant sounds is learning English pronunciation.			
Pronunciation should be taught only by native speakers.			

泡泡圖（bubble map）也是常見的圖像組織或心智圖，如圖4。在教師專業成長時，師資培育機構的講師在敘說某一理論或概念之前，先請教師們以藍色筆在便利貼上寫下自己對該理論或概念相關的詞彙。教師們倆倆分享自己的想法，針對對方的想法在

便利貼上給予回應。講師講解完該理論或概念之後，教師們可以再用黑色筆在便利貼上加註新的想法。藉由此方法教師不再是被動地接受知識，而是主動地去習得某些概念和理論。

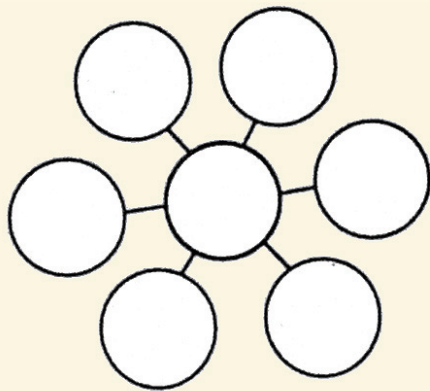


圖4 泡泡圖

在反省探究模式，教師透過反省自己的經驗，把所學的應用在未來的專業能力，如圖5。

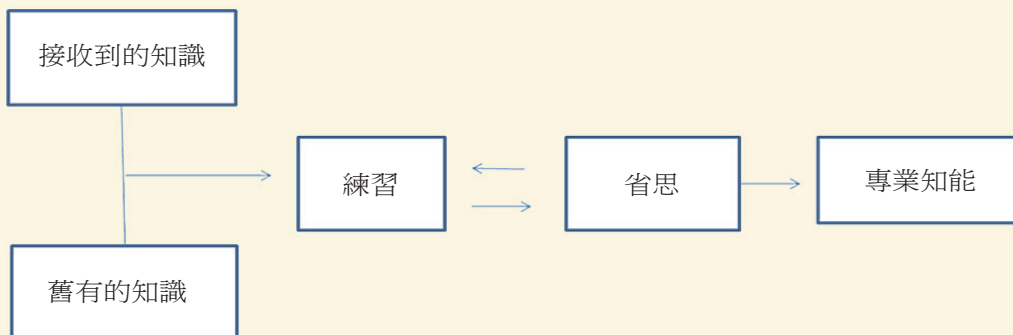


圖5 反省探究模式 (Wallace,1991, 頁15)

教師專業成長的內容必須要具實務性不能太過理論性，教師必須能夠立即應用所學於課堂 (Knowles,1990; Olivia & Pawlas,2001)。Ogle (1986,2009) 的 KWLA表格適用於反省探究模式，如表6。師資培育機構的講師在進行理論或概念講

解之前，可以先讓教師填入K (what I knew about, 我所知道的) 和W (what I want to learn, 我想要學到的)，在講師理論或概念介紹之後，教師可以填入L (what I learned, 我學到的)，最後再填入A (what I want to apply, 我想要應用的)。



表6 KWLA表格

K: what I knew about 我所知道的	W: what I want to learn 我想要學到的	L: what I learned 我學到的	A: what I want to apply 我想要應用的

除此之外，在專業成長結束之後，授課講師也可以要求參與的老師們完成下列的省思卡，如圖6。老師們回答「我從前認為

為____（某種概念）是____，現在我認為____是____。」或「我從這次的研習學到____，我要把____應用在教學上。」

1. I used to think ____ (concept) as ____, but now I ____.
2. What I learned from this session is ____ and I would like to put ____ into practice.

圖6 省思卡

Wallace的綜合模式是結合上述三種模式，教師透過接收新的訊息、應用、觀察資深教師、並反省自己的練習，唯有透過綜合模式教師才能獲得所需要的專業知能和技巧。Joyce、Weil和Weil（2000）也提出在下列情境下教師才能獲得新的知識：學習理論基礎、觀看教學演示、在安全環境下進行教學練習、教師彼此觀課，教師間的對話和學習將有助於其專業成長。

四、結語

教師必須不斷的學習進行專業成長，因此師資培育機構在設計地方教育輔導工作的英語教師專業成長時，不能思考僅是單一次（one-shot）服務，而必須是持續不斷且有延續性（Allen,2006；Eun,2006；Guskey,2000；Howelett,2004；Meskill,2005）。如表7，單一次的服務是粗淺、片斷、缺乏延續性；然而持續不斷的專業成長可以帶教師進入更深層的省思和討論（Benitez,2001；Darling-Hammond & McLaughlin,1995；Ferguson,2006）。



表7 一次性和持續性教師專業成長之比較

	一次性教師專業成長	持續性教師專業成長
內容	技巧、新的知識內容、新的技巧練習、較無相關的主題	讀書會、教學演示、關於教學法、內容和學習的相關知識、練習、合作
培訓者	外來的專家學者	熟悉學校和地區的狀況
參與者	被動的、聽眾	主動的、省思
結果	粗淺、片斷、缺乏延續性	授權

綜合Gusky and Spark的專業成長和學生學習改進之關連模式和Wallace 的教師學習模式，地方教育輔導工作要有效地成為國小英語教師的專業成長，必須結合內容特質、過程變因和情境特質，如圖7。推動地方教育輔導工作成為有效地專業成長必須由國小英語教師和師資培育機構共同制定清楚的專業成長目標，且該輔導工作必須具備持續性，課程設計必須結合理論和實

務；除此之外英語教師也需將所學的理论或概念透過省思練習轉換成為個人的專業知能、知識、信念和專業角色認同。教師專業角色認同是教師如何看待自己和教育現況中的職業（Varghese,2006），教師的專業角色認同將會影響他們的教學效能、專業成長、面對教育變革的意願和能力、以及在教學中的創新突破（Beijaard、Verloop & Vermunt,2000）。

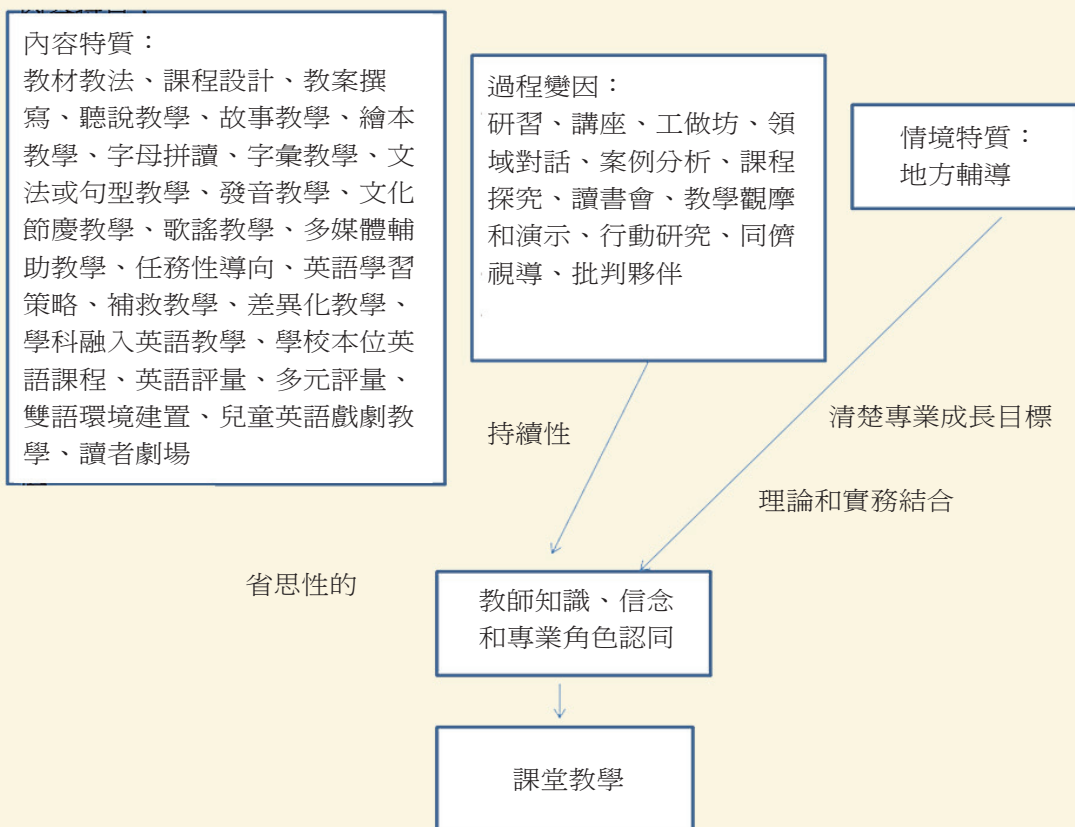


圖7 有效的地方教育輔導工作中英語教師專業成長

師資培育機構若能透過不同形式方式來進行地方教育輔導，如實地輔導、諮詢服務、資料提供和研習活動等，國民小學即可善加利用地方教育輔導轉變成有效的教師

專業成長，結合理論和實務以滿足國民小學英語教師專業需求，如此一來才能影響教師的專業知能、信念和角色認同，讓教師的學科教學知能成功地於課堂教學中實踐。



參考文獻

- 何希慧（民91）。師資培育機構如何協調校內資源以推動地方輔導。臺北市：東吳大學教學與研究發展組。
- 高強華（民87）。創造地方教育輔導的新境界。《中等教育》，49（4），46-55。
- 張素真、張明文、林和春（民101）。師資培育的「售後服務？」：地方教育輔導功能與運作之研究。《新竹教育大學教育學報》，29（2），93-131。
- 教育部（民100）。師資培育之大學申請辦理地方教育輔導工作經費補助要點。臺北市：作者。
- 陳木金（民94）。發展以大學校院學校特色為主軸的地方教育輔導工作策略探討。載於國立台灣師範大學實習輔導處（編），地方教育輔導工作的回顧與展望（101-122頁）。臺北市：國立台灣師範大學。
- 程健教（民85）。地方教育輔導工作之目標與功能。《國教輔導》，35（4），3-5。
- 劉湘川（民85）。地方教育輔導工作之回顧與前瞻。《國教輔導》，36（1），2-6。
- 劉湘川（民86）。社會變遷與師範校院地方教育輔導之內涵。《國教輔導》，36（5），2-7。
- Allen, D. S. (2006). The path to excellence: Teachers focus on professional learning to lift student achievement. *Journal of Staff Development*, 27(1), 56-60.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, D. J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Benitez, A. (2001). *Training teachers of English language learners through instructional conversation: A metalogue*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Connecticut, Connecticut.
- Chien, C. W. (2012). Use of graphic organizers in a language teachers' professional development. *English Language Teaching*, 5(10), 49-57.
- Chien, C. W. (2013). A call for clear professional standards and coaching support for in-service elementary school English teachers in Taiwan. *The Teacher Trainer*, 26(3), 22-23.
- Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2008). *The reflective educator's guide to professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 77(8), 597-604.
- Day, R. & Conklin, G. (1992). *The knowledge base in ESL/EFL teacher education*. Paper presented at the 1992 TESOL Conference, Vancouver, Canada.
- England, L. (1998). Promoting effective professional development in English language teaching (ELT). *English Teaching Forum*, 36(2), 18-23.
- Eun, B. (2006). *The impact of English as second language professional development program: A social cognitive approach*. (Unpublished doctoral dissertation), University of North Carolina, North Carolina.
- Ferguson, D. L. (2006). *On reconceptualizing continuing professional development: A framework for planning*. Temple, AR: National Institute for Urban School Improvement.



- Fradd, S. H., & Lee, O. (1998). Development of a knowledge base for ESOL teacher education. *Teaching and Teacher Education, 14*(7), 761-773.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly, 32*(3), 397-417.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2005). Taking a second look. *Journal of Staff Development, 26*(1), 10-18.
- Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). *The essential of professional development: A new consensus*. In L. Darling-Hammond & G. Skyes (Eds.). *Teaching as learning profession: Handbook of policies and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Howelett, K. M. (2005). *The impact of an English as a second language professional development program on teacher practice*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Arkansas, Arkansas.
- Husby, V. R. (2002). *Individualizing professional development*. Thousand Oaks, C.A. : Corwin Press.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly, 40*(1), 235-256.
- Joyce, B., & Calhoun, E. (2010). *Models of professional development: A celebration of educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching* (6th ed.). Needman Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Killion, J., & Colton, T. (2007). *Professional development benchmarking consortia study*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Knoweles, M. S. (1990). *The adult learner: A neglected species* (4th edition). Houston, TX: Gulf Publishing.
- Meskill, C. (2005). Infusing English language learner issues throughout professional educator curricula: The training all teachers project. *Teachers College Record, 107*(4), 739-756.
- Meyen, E. L., Vergason, G. A., & Whelan, R. J. (1996). *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings*. Denver, CO: Love.
- Morain, G. (1990). Preparing foreign language teachers: problems and possibilities. *ADEFL Bulletin, 21*(2), 20-24.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher, 39*(6), 564-570.
- Ogle, D. (2009). Creating contexts to inquiry: From KWL to PRC2. *Knowledge Quest, 38*(1), 56-61.
- Olivia, P. F. & Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools* (6th Ed). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Richards, J., & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Schulz, R. (2000). Foreign language teacher development: MLJ Perspectives-1916-1999. *Modern Language Journal, 84*(4), 495-522.



- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sparks, D., & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Swoboda, V. (2007). *Using job-embedded professional development and a school-based team to improve vocabulary instruction in an elementary school*. (Unpublished doctoral dissertation). Boston College, Massachusetts.
- Tallerico, M. (2005). *Supporting and sustaining teachers' professional development: A principal's guide*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL). (2009). *Standards for the recognition of initial TESOL programs in P-12 ESL teacher education*. Alexandria, VA: Author.
- Varghese, M. (2004). Professional development for bilingual teachers in the United States: A site for articulating and contesting professional roles. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2&3), 222-237.
- Varghese, M. (2006). Bilingual teachers-in-the-making in Urbantown. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(3), 211-225.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Watzke, J. (2007). Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices. *The Modern Language Journal*, 91(1), 63-82.
- Wood, F. H., & McQuarrie, F. (1999). On-the-job learning. *Journal of Staff Development*, 20(3), 10-13.
- Wood, F. H., & Killian, J. E. (1998). Job-embedded learning makes the differences in school improvement. *Journal of Staff Development*, 19(1), 52-54.
- Yates, R. & Muchisky, D. (2003). On reconceptualizing teacher education. *TESOL Quarterly*, 37(1), 135-146.
- Yendol-Hoppey, D., & Dana, N. F. (2007). *The reflective educator's guide to mentoring*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Zepeda, s. J. (2008). *Professional development: What works*. New York, NY: Eye On Education, Inc.



數位時代下師資培育制度發展的挑戰

蔡瑞君／銘傳大學教育研究所暨師資培育中心助理教授

一、前言

面對新時代的挑戰，先進各國將教育改革視為有效重振國家競爭力的關鍵，更投注許多心力積極規劃師資教育改革，推動精進師資培育與教師專業發展，我國師資培育制度的改革歷程同樣呈現出政府當局對此議題之重視。回顧我國師資培育制度之發展史可發現，自1994年將師範教育法修正為師資培育法後，師資培育正式走向多元化，教師甄選制度也產生極大變革，企圖藉由自由競爭市場化機制為師資培育帶來嶄新氣象。

然而，時至今日，師資培育市場化後的成果卻似乎不如預期。就教師專業素質的提升方面而言，師資培育多元開放的成果也僅侷限於教師之教學方法更能達到教學目標，但教師之專業精神卻不足（蔡明學，2006）。再加以受限於未來就業困難的現實因素影響，與過去師範生相較之下，師資培育生之學習意願和學習態度顯得較不認真積極（彭煥勝，2011）。至於在提升學校合格教師率方面，儲備教師增多，理應能改善學校合格教師任教比例。但在未能考量合格之儲備教師具有理性選擇力，只願選擇符合其意願之地區任教，甚或寧可轉任其他行業之情況下（Tsai, 2007），形成偏鄉地區不合格教師仍然偏高（吳清山，2012）。甚至於台灣所有國中小學中，每六個老師當中，就有一個是非正式老師，而近三萬名的非正式老師中，又有一大部份不具備合格教師資格（林倖妃，2013）。就學生之學習成效方面，2009年我國在國際學生能力評量計劃（the Programme for International Student Assessment，簡稱PISA）中在「閱讀素養」、「數學素

養」、「科學素養」排名皆大幅下滑，並於亞洲四小龍中敬陪末座，更引發社會各界對學校教師教學與學生學習之成效產生疑慮。

近年來，為因應社會大眾對教育的期望，我國政府再次展現透過師資培育改革促進教育品質提昇的決心。政府對於師資培育的重視可由2011年公佈之「中華民國教育報告書」以及2012年公佈之「師資培育白皮書」兩項關鍵的報告書頒佈可見一斑。「中華民國教育報告書」中即將「師資培育與專業發展」列為十大改革重點議題之一，此報告書與隨後頒佈之「師資培育白皮書」，兩者皆力求培育、提昇、強化教師素質及專業，並試圖透過制度化的方式，建立教師專業化體制。

只是，在面對社會快速變遷對我國教育所帶來的挑戰之際，固然我國政府提出因應之改革策略架構，然而，對於早已面臨嚴峻考驗的教育現場，現有之師資培育制度策略框架結構事實上恐難以應對教育現場正在發生的現實—學生失去學習動力的問題。如果說，提昇教師素質的目的在於讓教師們的能力更足以應對教學現場的需求，以幫助學生學習，那麼，我們必須要回過頭來思考最根本的問題—今天我們的學生是在什麼樣的時代脈絡下進行學習的？而這些學生又需要具備何種能力，以面對未來職場需求？如此一來，我們才能更具體了解，教師需要提昇或強化的專業究竟為何，否則，再多相關政策白皮書的推出，都將僅是停留在理想性層次，對於教育現場中學生的學習無法提供實質幫助，更遑論達到提昇國家競爭力的長遠性目標。



身處數位時代中的我們，需正視數位時代下的各項工具技術等變革對教育帶來的挑戰。數位工具以及網路系統雖然誕生於本世紀初，卻以迅雷不急掩耳的速度對傳統教育模式帶來極大衝擊。出生於1985年後的這群「數位原生」(Digital natives)在資訊無所不在以及大量資訊充斥互動的環境中，其思考方式以及處理資訊方式已經與從前大人們所熟知的模式完全不同(Prensky, 2001, 2010)。高度發達的媒體環境早已改變學生的認知技能，教師的教法勢必也需要做出調整(Dede, 2007)。Tapscott(2008)指出，這群「數位原生」更希望能夠參與教育過程中的各項決定，也希望自己所學習的內容能夠和生活密切相關，並且能夠快樂學習。因此，在進入數位時代後而勢必引發的數位學習革命之際，「教師專業」一詞所指涉的意涵為何更亟需重新定義，而我們要如何透過師資培育制度培養及強化教師相關能力，也是極為重要的課題。並且，更重要的是，我們需要瞭解就實際執行層面而言，培育數位時代的教師專業師資所遭逢的挑戰為何，如此才更能達成教育改革的目標。

本文將從「數位時代下教師需具備之專業能力」的面向作為思考出發點，重新檢視當今師資培育制度發展的挑戰以及困境。以下首先藉由檢視美國、英國及澳洲等國近年來之教師專業發展取向，了解其對數位時代中教師專業的期許為何，再檢視我國對數位時代中教師專業素養的定義及定位。其次則分析當今我國師資培育制度推動數位時代師資培育之困境，最後提出建議。

二、數位時代的教師專業素養

近年來，美國、英國及澳洲政府對於教師專業發展的關注，也呈現出因應數位時代社會對於教師專業的需求的期待，因而在教師專業能力內容內涵上逐漸有所轉變，這樣

的趨勢即反映在美國、英國及澳洲等國的教師專業發展相關政策內容中。

以美國為例，長期以來，許多人皆認同師資培育與專業發展乃是促進教育改革的關鍵(Hawley & Valli, 1999)。受到基本教育與中等教育法案(Elementary and Secondary Education Act)與「把每位小孩帶上來」法案(No Child Left Behind)的政策影響，培養高效能的教師一向被視為首要目標，有關當局舉辦許多教師專業發展的相關活動，以達成精進師資素質的目的。特別是近年來，美國政府有感於全球就業市場已轉變為以知識型為主的形態，而美國學生在國際測驗成就表現卻表現平平，更加強政府當局欲透過強化教師專業、提升教學效能的方式，解決美國正面臨的教育危機(U.S. Department of Education, 2013)。有鑑於電腦科技對教育的影響，2011年美國政府宣布啟動「數位承諾計畫」(Digital Promise Initiative)，成立「國家數位承諾中心」(National Digital Promise Center)，以便更能確實提升教學與學習的成效。高效能教師也更明確地被定義為需要具備協助學生在資訊時代進行資料分析與學習知識的能力，強調教師必須要透過合作、專業發展與學習教學技巧的方式，持續不斷地學習相關的能力(Commission on Effective Teachers and Teaching, 2011)。

英國教育部於2010年所公布的「教學的重要性—2010學校白皮書」(The Importance of Teaching-The Schools White Paper 2010)中，同樣關切教師教學效能的議題，並直接指出過去師資培育制度缺乏效能的弊病。在此份白皮書中，除了強調追求教育水準之外，更將教師素質與師資培育兩項列為未來重要政策，白皮書的第二章，即特別指出教師素質對於教學與學校系統具有重要的影響。未來也將依據學校訓練與發展局(Training and Development Agency,



TDA) 教師專業標準內涵提昇教師專業能力，若要符合「合格教師地位」(Qualified Teacher Status, QTS) 的資格，就必須要符合具備資訊通訊科技之技能與將此技能運用於教學的能力，教師需要能夠廣泛使用多樣的教學策略及資源促進學生學習，其中也包含了線上學習，同時能夠規劃相關課程，也讓學生學習這方面的技能 (TDA, 2008)。於2012年9月起正式實施的教師標準 (Teachers' standards) 的八大項標準中，第五項標準「教師需要視所有學生的優勢以及需求調整教學」一項中即明白指出，教師的教學方法需要能夠讓學生能有效學習 (U.K. Department for Education, 2013)。儘管看似未明確以文字方式羅列教師需具備運用科技進行教學的能力，身處數位時代的教師，面對早已是數位原生的學生，運用學生們所熟悉的科技進行教學，更能幫助學生有效學習，無疑是必然的趨勢。

澳洲政府對於教師專業發展的相關規定，大致也反映美國與英國的教師專業發展趨勢，著重教師需要持續進行專業發展，以精進專業知識和教學與學習的技巧。近年來，澳洲政府受到「標準導向」課程改革趨勢的影響，為確保教師品質，開始發展相關的教師專業標準，內容清楚陳述教師必須具備的專業知識、教學實踐及教學投入度。目前澳洲推行的數位教育革命 (The Digital Education Revolution) 的重點在於建構一個以學生為中心的學習模式，而其中的關鍵點在於運用當代學習資源和活動進行教學 (DEEWR, 2012)。此類以學生為中心並且運用數位資源的課程活動，即為數位

教育學 (Digital pedagogies)，教學和學習的過程都和數位科技緊密扣連。因此，教師的數位應用能力也理所當然被視為教師專業能力中重要的一項能力。澳洲教師專業標準 (Australian Professional Standards for Teachers) 第三項「規劃有效教學及學習」項目中，即明訂教師需要具備選擇和運用資源的能力，此能力包含透過數位科技運用，讓學生更深入參與學習活動，此外，也強調教師在使用資訊科技時，需注意相關安全性、責任和道德議題 (The Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2012)。在科技應用技能培養之餘，也進一步關注資訊科技運用素養。

由美國、英國及澳洲等國近年來因應時代變遷需求，而擬定的教師專業的範疇，約可歸納出以下共同點：各國政府皆基於對於學生學習成就表現的重視，而將提升師資素質視為此波師資培育革新的重點項目。教學內容方面，更強調教師的教學方式需要因應外在教學環境的變化，提供符合學生需求的教學方式以及內容，因此，發展運用科技進行學習與教學的能力，也被視為是教師必備的能力。此外，除了強調教師需要具備運用科技教學的能力外，也強調教師需要教導學生具備科技應用以及科技應用素養的能力。

我國政府長期以來即相當重視如何應用資訊科技提升學生學習的成效¹。我國政府於2012年所公佈的「中華民國師資培育白皮書」也與美國、英國與澳洲等國近年來的教育政策發展取向論點相近。「中華民國師資培育白皮書」中指出，教師需有能力因應全球化與資訊化的教育環境，培養學生自主探

¹ 教育部於1997年至2010年期間即持續推動「資訊教育基礎建設計畫」(1997-2007年)、「中小學資訊教育總藍圖」(2001-2005年)、「挑戰2008國家發展重點計畫」(2002-2007年)，以及「中小學資訊教育白皮書」(2008-2011年)。其中「中小學資訊教育白皮書」更期望於2011年前應用資訊科技進行教學之教師數能達全國中小學教師總數之90% (教育部，2008)。



索與學習如何學習，以成為自主的終身學習者為目標。欲達成此教育目的，其中教師運用科技教學的能力即為重點之一。在學校教育方面，除了資訊設備及資源的強化外，白皮書更指出「未來師資培育目標應著重使教師具備基本資訊素養與倫理、資訊融入教學能力、善用網路教學資源，以及應用資訊化設備輔助學生多元學習效益之提升」（教育部，2012，p.5）。在教師專業發展方面，則反映出對於教師能進行終身學習的期許。鼓勵教師「不斷地專業成長與終身學習，始能因應教學現場新的挑戰，滿足學生的需求，回應社會的期待」（教育部，2012，p.5）。以中等學校教師類組教師專業標準及專業表現指標為例，在善用教學策略進行有效教學方面，即明訂教師需要能夠運用多元教學媒介、資訊溝通科技與資源輔助教學。就政策制訂層面而言，顯見我國政府積極透過教師科技運用能力的培養，因應幫助數位時代學生有效學習的企圖及遠見。

三、培育數位時代專業師資的困境

我國政府近年來針對教師專業內涵不斷進行修正調整，這也反映出社會變遷下，社會環境對於教師專業需求的轉變，然而，儘管相關政策制訂已走在前端，但就實際執行層面而言，培育符合數位時代需求的師資卻仍有其窒礙難行之處。受到新自由主義的影響，高等教育的發展及管理型態產生重大改變。教育改革的訴求潛在連結著透過競爭提升效能與品質的思維，高等教育機構內部也因此產生質變。在績效掛帥的邏輯下，學校運作法則由學術取向轉變為技術理性管理模式。不僅如此，也因為個體需要不斷透過自我的產出及表現（performativity），呈現自我於機構組織或者社會中的價值（Ball, 2006）。使得原本應為追求學術知識價值的

高等教育機構產生許多光怪陸離的現象。並且形塑了高等教育機構與身處其中的教師與學生特有的生活模式及新自由主義身份認同（Curran & Hague, 2008; Tuchman, 2011）。這樣的社會脈絡情境深深影響著師資培育的發展。

以下分別針對市場邏輯思維對師資培育機構的衝擊、教師資格檢定考試化之職前教師專業能力發展、在職教師專業成長制度改革不及因應時代變遷速度等三方面進行說明。

（一）市場邏輯思維對師資培育機構的衝擊

我國為能確保高等教育品質，自2005年起，由財團法人高等教育評鑑中心基金會負責大學系所評鑑，檢視系所是否達到應有的品質標準。暫且不論就長期而言評鑑制度的推動是否能全面有效性地保證或者是提升高教品質，大學評鑑以及其他相關評鑑制度推行至今，卻已引發不少撻伐之聲。教改團體指出，評鑑指標複雜瑣碎已造成高等教育五化問題：行政管理指標化、世界百大排名化、評鑑指標殖民化、本土人才焦土化、及大學生程度中學化（教改論壇、政大教師會、台灣競爭力論壇，2012）。秦夢群與陳遵行（2012）認為，評鑑的目的原本應該兼含「改進」與「績效」兩項作用，但實施後卻引發只重績效的效應。

評鑑制度固然對於師資培育品質提升或多或少有所助益，但師資培育機構的評鑑方式之利弊得失議題同樣也引發不少疑慮。在少子女化的衝擊下，造成師資人力供需失調的問題，促使師資培育機構評鑑的目的加以績效為導向，政府期能透過評鑑的方式，建立師資培育機構獎優汰劣的機制（吳清山，2005）。然而，此一「擇優汰劣」的歷程究竟是促成師資培育發展的多元性？抑或者是使得師資培育發展更趨於一致性？乃是值得我們進一步思考的問題。例如，鄭淵



全（2012）指出，評鑑參考效標雖為共同參考架構，各系所理應可依照學校發展定位而增修效標，但實際狀況為，各校系為通過認可，反而將此共同參考架構變成唯一的共同架構。換言之，在各系所追逐「被認可」的歷程中，事實上，評鑑制度早已非預期地間接抹滅系所創造與發展特色的能力，而在師資培育機構評鑑認可制度的運用與退場機制相扣連的作用下，無形中也箝制師資培育機構進行前瞻性發展的可能。儘管師資培育機構體認數位時代師資培育之重要性，恐也不敢有所具體創新作為。

此外，即便師資培育白皮書期許未來教師能具備數位時代教學的能力，以足以面對數位時代對教育產生的新衝擊和挑戰，然而，要達成此一目標，無非需要由師資培育端進行培育的工作，更仰賴師資培育端高等教育工作者的高度投入。但就現實情境來說，師資培育機構以及身處師資培育機構中的高等教育工作者，恐難以高度投入於需要長期深耕才得以見其成果的工作中。除了師資培育機構需面對評鑑機制的檢核外，身處其中的高等教育工作者自身也面臨教師評鑑壓力。特別是當評鑑模式以「績效」為導向時，教師專業發展的意義容易受到忽視，評鑑並無法成為鼓勵教師專業發展的有效機制（孫志麟，2006）。「出版」或「去職」（publish or perish）的壓力影響高等教育工作者投入與展現研究績效無關之活動的意願。吳清山（2011）即指出，大學普遍存在重研究輕教學的現象，乃是當今高等教育發展的隱憂。因此，在我們期待師資培育端能培育數位時代所需要的師資之際，我們恐需更嚴格地檢視，在現行評鑑脈絡下，師資培育端的高等教育工作者是否有心力做好準備。

（二）教師資格檢定考試化之職前教師專業能力發展

我國對於強化職前教師專業能力的用心，可追溯自2004年開始實施之新制教師資格檢定辦法。檢定辦法變革的目的在於改變過去師資培育制度中的初複檢制度以文件審查為主，而易流於形式化的缺點，擬透過將教育實習與檢定完全劃分的方式，落實達成教師專業化的訴求（邱維誠，2002）。在透過職前教育課程架構強化專業方面，近期內，因應十二年國民基本教育實施，及配合幼托整合政策，教育部於2013年6月13日發布「師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點」，於中小學教育專業課程選修課程中增列「教師專業發展」、「教育議題專題」、「補救教學」及「適性教學」等科目，而為了增進師資生實務教學能力，明訂規範師資生修習期間至中小學現場實地學習的時間需達至少54小時，並將教育方法課程中「教學原理」、「課程發展與設計」、「學習評量」、「輔導原理與實務」、「班級經營」及「教學媒體與運用」等6科，由原本應修習至少3科6學分，修訂為至少修習5科10學分，以讓師資生更能具備符合中小學實際教學需求的能力（教育部，2013）。足見教育部因應社會變遷需求，不斷針對師資職前教育課程教育專業課程科目相關架構進行調整的用心。

教師資格檢定制度的變革，原是為了透過考試制度達成教師專業化，依據新制教師資格檢定辦法，師資生除了修讀課程之外，還必須通過教師資格檢定考試，才能成為合格教師，但這項變革卻也導致落入考試科目導向的專業能力發展的問題。對師資培育機構來說，當師資生通過教師資格檢定考試的比率成為該機構自我評鑑及接受外在評



鑑的重要指標之一時，自然而然也衍生該機構偏重與檢定考相關的課程的現象（楊振昇，2008）。而對師資生來說，修課與實習之後，唯有通過教檢才算是合理的投資報酬（取得合格教師證書）時，即便師資培育中心提供「非考科」直接相關之選修課程，師資生之修讀意願亦不高。因此，在檢定考試成果導向的狀況下，僅透過課程架構的調整，能否實際增進師資生符合社會變遷需求的能力，實際成效為何值得關切。此外，從現有之檢定考試共同考科類別架構²來看，並無直接對應師資培育白皮書中對於數位時代教師應具備之能力需求的考科內容，倘若就現有制度而言，教師檢定考試不得已必須成為教師專業能力檢定的唯一策略，那麼欲達成師資培育白皮書中對未來師資能符合數位時代教育需求的期待，調整教師檢定科目內容或許不啻為更為實際且具體的作法。

（三）在職教師專業成長制度改革不及因應時代變遷速度

教師專業發展雖早已不是新的議題，然而在職教師參與進修是否就等同於增進其教師專業發展的問題，時至今日，仍持續引發討論。相較於其他國家師資培育針對在職教師因應數位時代教師能力的培養之關注，我國最新公布的師資培育白皮書中，在鼓勵教師進行終身學習的方面，僅聚焦於現職教師透過在職進修方式進行專業發展成長的討論上，較關注透過在職進修管道取得碩士以上學位的教師數量增長變化。這也反映出張德銳與郭淑芳（2011）指出我國教師專業成長目標長期以來定義不明的問題，由於我國並未明確指明教師專業成長所指的是取得學位學分或發展教學能力，加上教師一旦獲得學

位學分可以晉級加薪，形成教師一味追求學位學分進修，而忽略進行教學現場專業發展的現象。這類外在誘因式的進修獎勵模式，也讓人質疑，在未設有任何獎勵條件下，教師是否仍會主動為提昇自己的專業發展而進修（黃坤錦，2003）。這樣的現象與現行之在職教師進修制度在規劃上欠缺通盤考量具有關連性。長期以來，我國教師在職進修方式儘管形式與類型多樣，但卻缺乏系統化規劃，形成進修研習內容與其教學實踐脫節，也無法培養在職教師為自身專業發展負責及養成其終身學習的態度（吳清基、黃嘉莉、張明文，2011）。

顯然，欲達成師資培育白皮書中培育未來師資的願景，現有之在職進修制度與內容也需要做出調整。例如，陳木金（2005）建議，新進教師與資深教師所需要增強的能力並不相同，教師專業發展進修課程規劃應該配合教師生涯發展理論進行設計，對新進教師而言，需要增強的能力偏重班級經營與學生輔導，而對資深教師而言，教育科技及創新創意知能才是進修重點。因此，就當今培育在職教師因應數位時代之能力而言，應考量在職教師個人之科技使用及熟悉程度，再提供其所需要的相關增能課程，同步加強處於不同職涯階段在職教師的科技應用素養，全面提升在職教師因應數位時代教學的能力。

同時，因應學生族群特質的轉變，教師進修內容也應該有所轉變，教師數位科技能力的培養也不應只停留在偏重於「技術」應用能力培養，要如何在過程中，引發教師主動學習與願意革新的態度更是關鍵。目前，我國超過半數的國中生正出現從學習中

² 依據教育部2010年公佈之「高級中等以下學校及幼兒（稚）園教師資格檢定考試類科及應試科目表」，共同考科約可分為四大類：國語文能力測驗、教育原理與制度、發展與輔導、課程與發展。更多資訊可參閱<https://tqa.ntue.edu.tw/>



逃走的現象，學生們成為無動力學習世代的一員（何琦瑜、賓靜蓀、張瀨文，2012）。事實上，多年來，我國政府相關當局已投注相當多心力推行資訊科技應用於教學之相關研習活動，現職教師理應具備引發這些數位原生的學習動機的能力，然而，為何多數學生們還是成為學習無動力族群呢？高熏芳（2012）認為，目前中小學學生都屬「數位原生」，但是多數現職教師與教育行政人員卻仍屬「數位移民」，更甚者還成為排斥科技、拒絕學習的「數位難民」。由此可見，硬體設備改善以及教師科技應用技術提升固然重要，但更重要的是，教師本身需具備持續自我成長和探索如何幫助數位時代學生更有效學習的態度，唯有如此，才足以應對當前教學現場的需求，以達到最佳的教學效果。在探討學生從學習中逃走的議題之餘，我們更應該要關注和瞭解為何在職教師也在「主動學習如何教導這群數位原生學習得更好」這條路上逃走了。

四、結語

提升師資素質已被各國政府視為是促進國家競爭力的重要策略，而為了因應數位科技快速發展對教育現場所造成的衝擊，各國政府亦擬定相關師資培育改革政策，培育教師具備在數位時代中有效教學的能力。我國政府近期內公布之「師資培育白皮書」即彰顯我國政府對於培育符合社會變遷需求師資的重視。然而，師資培育乃是專業的培育過程，需要透過職前培育、重實習導入與檢定以及在職進修等三階段的配合才能達成優質的師資培育（林志成、張淑玲，2010）。因此，培育具備數位時代教學能力的未來教師，除了就政策架構層面的修訂之外，我們更需要關注與面對各師資培育階段中實踐層面所面臨的現實問題，思索解決之道。

相較於其他國家，少子化的危機無疑使早已歷經風霜而體質不良的師資培育整體發展更加雪上加霜，我國師資培育制度的改革需要考量的面向以及相關可能衍生的議題，也勢必更為複雜。例如，就師資來源面而言，即便我國政府認同各國政府積極訂定辦法吸引優秀人才投入教職工作的作法，但在我國社會脈絡下能否以相同方式成功吸引優秀人才進入競爭激烈的教職市場，仍是一大問題。教職市場供需失調的狀況，加上入學無誘因、畢業又無工作機會的現實因素下，優秀學生失去就讀教育大學或大學教育學程的動機，已導致師資培育機構招收的學生素質大幅滑落（林志成，2011）。面對未來教導數位原生的挑戰，教育現場更需要吸引優秀且具有創意的人才投入其中，但在就業市場狀況未見樂觀的情形下，要如何提升進入師資培育人員之素質的具體作法和策略，我國政府顯然較其他各國面臨更大的挑戰。

再者，在師資培育體制早已被考試及各項評鑑制度綁架的狀況下，師資培育機構本身以及身處其中的高等教育工作者與師資生，光是為了被制度所「認可」，恐怕早已精疲力竭，無暇思索並主動因應如何培育符合「師資培育白皮書」中數位時代師資的需求。然而，評鑑制度的存在也不應被妖魔化。透過高教評鑑促成各專業領域間內部自省對話，確有必要（王麗雲，2013）。但究竟要如何能在透過評鑑制度精緻化師資培育品質的同時，真正促成師資培育機構以及身處其中的個體具有主動精進與成長的態度，讓評鑑制度成為活化而非僵化師資培育體制的契機，這也會是我們必須認真思索的重要課題。

此外，在職教師進修的制度也應該跟上社會變遷需求的腳步不斷進行修正。面對教學現場學生已是數位原生的情況下，在職



教師應該進修那些內容以能符合數位時代教學需求，更需要重新進行全方位的考量與系統性的規劃。並且，進修制度的擬定及修正不應僅由政府或者學者專家單方面進行，我們需要從在職教師的角度來瞭解不同職涯階段教師於專業進修的需求為何。在職進修不應被窄化為加薪的工具，如何透過在職進修制度進一步引發在職教師對於自身成為一位數位時代的優質教師產生願景，並且具備主動專業成長的態度，持續對教學的熱情和熱誠，這些都是未來推動在職進修制度改革時需關切的環節。

新時代的師資培育理念藍圖的提出，應被視為只是改革的開端，後續制度變革除了參酌國際師資培育改革趨勢外，也需要從我國社會脈絡下考量我國師資培育的問題，並且以理性的態度更進一步分析並思索後續改革制度設計間所引發的盤根錯節效應。培育符合數位時代需求的教師，已是刻不容緩的要務，更不是政府單方面的責任，實則有賴師資培育機構、地方教育行政主管機關及各級學校共同努力，共思具體策略，以能真正回應數位時代學生學習需求，提升教師教學與學生學習的效能。

參考文獻

- 王麗雲（2013）。評鑑巫婆。評鑑雙月刊，42，30-33。
- 何琦瑜、賓靜蓀、張瀞文（2012年，4月）十二年國教新挑戰：搶救「無動力世代」。2013年7月25日，取自<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5031634>
- 吳清山（2005）。師資培育發展的困境與突破。研習資訊，22（6），23-29。
- 吳清山（2011）。我國高等教育革新的重要課題與未來發展之分析。長庚人文社會學報，4（2），241-280。
- 吳清山（2012）。教師人力結構嚴重失衡。師友，7，34-38。
- 吳清基、黃嘉莉、張明文（2011）。我國師資培育政策回顧與展望。載於國家教育研究院主編，我國百年教育回顧與展望（1-20頁）。新北市：國家教育研究院。
- 林志成（2011）。師資培育的危機與生機。教育研究月刊，211，16-27。
- 林志成、張淑玲（2010）。師資培育的回顧省思與前瞻展望。載於中華民國師範教育學會主編，師資培育的危機與轉機（1-24頁）。台北市：五南。
- 林倖妃（2013年，7月）全台教師荒！六個就有一個臨時工！2013年7月24日，取自<http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5050764&page=1>
- 邱維誠（2002）。台灣師資培育制度丕變教師資格檢定新時代的來臨。教育研究月刊，103，5-10。
- 孫志麟（2006）。績效控制或專業發展？大學教師評鑑的兩難。教育實踐與研究，20（2），95-128。
- 秦夢群、陳遵行（2012）。臺灣高等教育評鑑制度與實施之分析研究。教育資料與研究，106，105-142。
- 高熏芳（2012）。科技發展與教育改革。載於高薰芳主編，數位原生的學習與教學（1-18頁）。台北市：高等教育。



- 張德銳、郭淑芳（2011）。我國中小學教師專業發展實務與研究的問題與展望。師資培育與教師專業發展期刊，4（2），21-44。
- 教改論壇、政大教師會、台灣競爭力論壇（2012）。破除五化，重修大學法：大學評鑑與政府脫鉤。2013年7月22日，取自https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=en_US&formkey=dEFGU2pKRUQtRnlOZIEwQ2lqUlcwaEE6MQ#gid=0
- 教育部（2008）。教育部中小學資訊教育白皮書2008-2011。2013年7月21日，取自<http://www.edu.tw/userfiles/url/20120920154137/97.08%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E8%B3%87%E8%A8%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書。2013年7月21日，取自<http://www.edu.tw/userfiles/url/20130115115257/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>
- 教育部（2013）。師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點。2013年7月24日，取自<http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=20309&wid=1112353c-88d0-4bdb-914a-77a4952aa893&Index=1>
- 陳木金（2005）。創造專業與評鑑結合的教師進修文化。師友，461，12-16。
- 彭煥勝（2011）。我國小學師資培育政策的百年回顧與前瞻。市北教育學刊，39，79-102。
- 黃坤錦（2003）。教師在職進修與教師專業發展。教育資料集刊，28，241-258。
- 楊振昇（2008）。從變革觀點析論師培中心之挑戰與前瞻。研習資訊，25（4），37-44。
- 蔡明學（2006）。我國師資培育機構運作滿意 調查之研究。教育研究與發展期刊，2（1），93-118。
- 鄭淵全（2012）。師資培育評鑑之省思。臺灣教育評論月刊，1（13），26-28。
- Ball, S. (2006). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough and A. Halsey (eds.), *Education, globalization and social change* (pp. 692-701). Oxford: Oxford University Press.
- Commission on Effective Teachers and Teaching.(2011). *Transforming teaching: Connecting professional responsibility with student learning*. Report to the National Education Association. Retrieved July 17, 2013 from <http://www.nea.org/assets/docs/Transformingteaching2012.pdf>
- Curran, W., & Hague, E. (2008). A special brand of sausage. *Antipode*, 40(5), 724-728.
- Dede, C. (2007). *Transforming education for the 21st century: New pedagogies that help all students attain sophisticated learning outcomes*. NCSU Friday Institute. Retrieved July 16, 2013 http://thenetwork.typepad.com/files/dede_21stc-skills_semi-final.pdf
- DEEWR. (2012). *The digital education revolution*. Retrieved July 21, 2013 from <http://www.deewr.gov.au/SCHOOLING/DIGITALEUCATIONREVOLUTION/Pages/default.aspx>.
- Hawley, W., & Valli, L. (1999). The essentials for effective professional development: a new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey Bass.



- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: Part 1. *On the Horizon*, 9(5),1-6.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tapscott, D. (2008). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw Hill.
- The Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2012). *Australian professional standards for teachers*. Retrieved July 22, 2013 from <http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au/Standards/AllStandards>
- Training and Development Agency. (2008). *Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*. Retrieved July 20, 2013 from <http://www.rbkc.gov.uk/pdf/qts-professional-standards-2008.pdf>
- Tsai, J.C. (2007). *More choices for whom? The experience of Teacher-education reform in Taiwan*. Paper presented at the National Meeting of American Educational Researchers Association (2007.4.9~13). Chicago, Illinois.
- Tuchman, G. (2011). The unintended decentering of teaching and learning. *Society*, 48, 216-219.
- U. K. Department for Education. (2013). *Teachers' standard*. Retrieved July 20, 2013 from <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>
- U. S. Department of Education. (2013). *A Blueprint for RESPECT. U.S. Department of Education*. Retrieved July 17, 2013 from <http://www2.ed.gov/documents/respect/blueprint-for-respect.pdf>



英美中日的中小學教師素質管理探究與啟發

簡瑋成／國立政治大學教育學系博士生

一、前言

學校教育中，學生學習成果被視為最終之教育目的，因此從1980年代開始，國際將學校教育的關注焦點聚焦在學生學習成就的革新，而其中教師素質的革新與提升又被視為學校教育成功的關鍵（黃嘉莉，2011）。第一線教師所呈現的素質可以被視為對學生學習最重要的影響因素。所以說投資於教師發展並評鑑他們的效能，以精進教師素質與能力，已成為改善學校教育的重要工作（Johnson, 2012）。因此近年來對於教師素質的議題研究受到相當程度之重視，例如英國教育部於2010發表《教學的重要性：2010學校白皮書》（The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010），強調「學校體系效能最重要的決定因素是教師素質」，而美國聯邦教育部與經濟合作暨開發組織（Organization of Economic Cooperation and Development, OECD）於2011年聯合召開的「國際教學專業高峰會議」（The International Summit on the Teaching Profession），以「建構高素質的教學專業」為研討主題（引自教育部，2012），足可說明了教師素質已成為學校教育中至關重要的核心議題。

教師素質在我國目前也已成爲重要的教育議題，可從教育部經由組織改造而特別成立「師資培育及藝術教育司」見得，同時更於2012年12月發布《中華民國師資培育白皮書：發揚師道 百年樹人》，足具我國致力師資培育改革的決心。甚至連近年最重要的十二年國民基本教育政策，其推動也需從教師在職進修與教學方法層面著手，以提升教

師素質，成爲十二年國教的成功關鍵因素之一（楊思偉，2013）。

因此爲了探究先進國家對於教師素質管理制度的概念，以從其中獲得啟發，建議國內教師素質管理制度之改善，宜從先進發展國家中選定師資教育發展較爲先進，或者與我國文化發展脈絡較爲相近的國家進行分析，以得出較爲具體的改善策略提供我國師資管理參考。因而本文分別從歐美與亞洲國家中，選定較具代表性的英國、美國、中國大陸，以及日本等四個國家之教師素質管理制度的概念進行研究，以從中獲得啟發。

二、教師素質管理之意涵

教師素質對於學校教育之重要，來自於教師是學校教育現場的第一線人員，學生透過教師教學而直接影響其學習成就，因而Darling-Hammond（2000）使用美國50個州調查資料以及個案研究，發現教師素質具有跨州特性的有效影響學生成就，在量化或質化的研究中，也同時指出教師素質的政策落實有助學生表現的改善。Chen、Mason、Staniszewski、Upton與Valley（2012）的研究也指出教師的教學品質在提升學生學習成果上扮演了重要角色，甚至一個優秀的教師能夠增加學生未來的終生收入所得（Hanushek, 2011）。故而教師素質管理的策略除直接影響了教師表現良窳外，更可間接影響學生學習的品質，可見得教師素質管理之重要性。

然而教師素質之概念並非相當具體而易於理解與落實，因此其定義也並不完全統一。如吳清山（2004）將教師素質的定義爲



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。而英國政府界定現代教師專業的特徵應包括：（一）專業的高標準，由教師總會建立全國性的訓練方式，並界定教師素質；（二）建立教學知識體系與專業人員例行訓練和發展機會；（三）聘任支援性人員（如教學助理、技工等），以支持教師專業實踐；（四）運用尖端科技；（五）從薪資結構、獎勵金等激勵表現卓越的教師；（六）教師以具體績效表現提供學生和家長最佳服務（引自黃嘉莉，2008a）。更有甚者，認為除重視教師本身的知識專業與技能外，更應著重於教師的額外責任、全國委員會檢定與評估表現、專業發展等方面的狀態，如此才能提振教師素質（Stronge, Gareis, & Little, 2006）。

雖然教師素質的內涵無法具體界定，但卻有方向性的共識，即是教師必須運用專業知能與態度來提升學生學習成就。因此，教師素質最終仍是與學生學習有所牽連，可以說教師素質的意義在於提升學生學習成就，因而其具體要件有：（一）教師應知道的知識、技能與態度：包括教學知識、學科知識、教學行為；（二）檢核教師能力程度的機制：包括學歷、證書等（黃嘉莉，2011）。

再談到教師素質管理，其管理之理念可說來自於工商業界的「全面品質管理（Total Quality Manager, TQM）」（楊深坑、黃淑玲與楊洲松，2005），因而在管理制度上適時導入品質管理之概念與分析有助師資素質之發展。其實，教師素質牽涉教師養成專業知識、技能與態度的職前教育與導入階段，以及教師專業發展的在職階段，所以師資培育與發展是一種連續的系統性概念（黃嘉莉，2011），因此教師素質管控的機制，包括師資培育機構培育師資、修習師資培育課程、教育實習、教師證書、教師換證、教師專業發展等，都應視為一整套的連貫性作為。

三、英美中日之中小學教師素質管理概念

為探究教師素質管理的概念，本文茲就英國、美國、中國大陸、日本等四個國家在教師素質管理的師資規畫策略與培育方向、篩選制度，以及進入教育職場後的教師輔導與專業發展機制進行比較探討。

（一）英國中小學教師素質管理概念

根據相關英國中小學教師素質制度的管理措施文獻（李奉儒，2005，11月；黃嘉莉，2008b），將其概念整理如圖1所示。

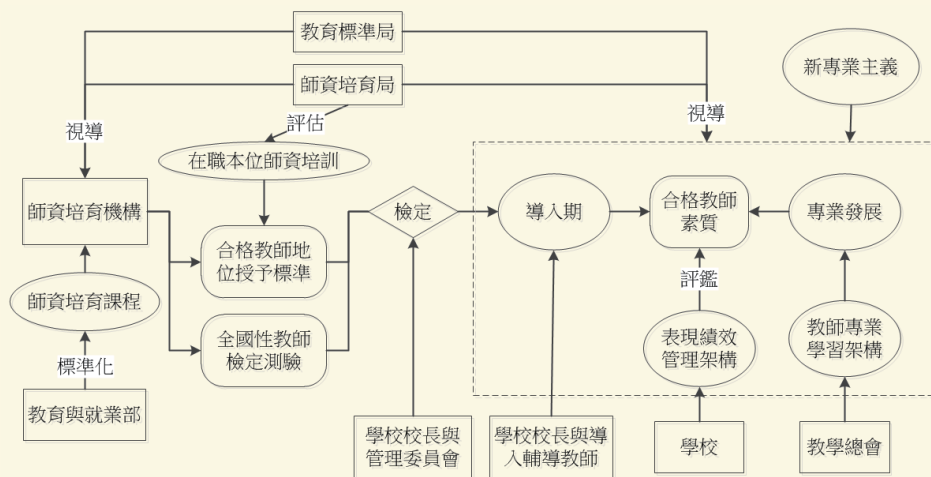


圖1 英國教師素質管理概念

資料來源：研究者整理自（李奉儒，2005，11月；黃嘉莉，2008b）

註：教育與就業部（Department for Education and Employment, DfEE）、教育標準局（Office for Standards in Education, Ofsted）、師資培訓局（Teacher Training Agency, TTA）、學校管理委員會（Local Management of School, LMS）、教學總會（General Teaching Council, GTC）、新專業主義（new professionalism）

從英國教師素質管理概念來說，其在師資培育的前導初期，強調師資培育課程的標準化，並由教育標準局與師資培訓局來對師資培育機構進行視導，以確保師培機構的品質。而除了傳統藉由師培機構對師資生進行教師檢定測驗，以及達成合格教師標準而授予教師資格外，更可接受在職本位的培育途徑來獲得合格教師地位。此表現出英國為擴大師資培育多元管道之理念，以讓更多優秀人才有多元機會踏入教職，然而為了維持在職本位所培育出的教師品質，其必須接受師資培育局的評估管制，以達多元但不泛濫之培育原則。

在合格的儲備教師在通過由學校校長與管理委員會的甄選檢定之後，成為學校的正式教師，此表現出學校本位甄選之精神，讓學校自主甄選合適的教師。在新手教師初入教育職場之時，由校長與輔導教師進行輔導，使新手教師能達到預期的素質表現。此

後並藉由視導、評鑑，以確保教師素質。此外，隨著新專業主義之影響，促使教師專業發展，藉以精進教師素質。

總而言之，英國教師素質有賴政策引導，篩選可提升學生成就的高素質教師，而將教師素質視為一種連續發展的概念，包括了培育教育、教師資格證書、雇用與新任教師的導入、持續專業發展、晉級證書等，且政府提供相關法令、規定與經費，藉以提升教師素質；同時強調教師素質管理必須建立在具系統整體性的理性管理基礎上，以考量教師的需求，追求其對專業發展的信念，而非只單靠政策權威為依據，更需要各相關單位建立起系統性的管理權威（黃嘉莉，2008a）。

（二）美國中小學教師素質管理概念

根據相關美國中小學教師素質制度的管理措施文獻（黃淑玲，2008；鄭勝耀，2008），將其概念整理如圖2所示。

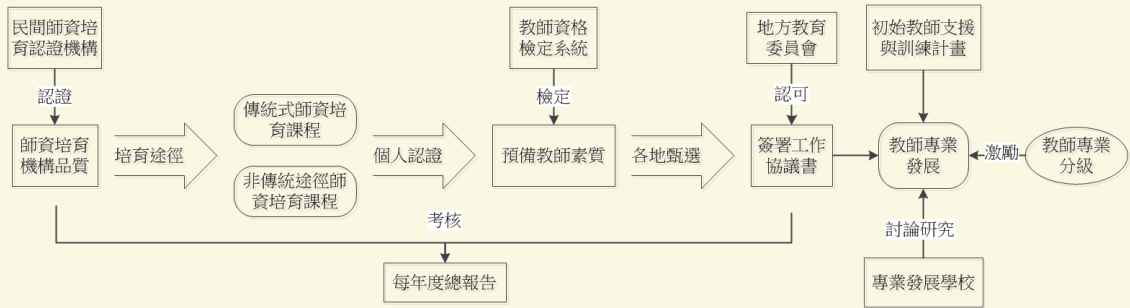


圖2 美國教師素質管理概念

資料來源：研究者整理自（黃淑玲，2008；鄭勝耀，2008）

註：地方教育委員會（Local Board of Education）、專業發展學校（Professional Development Schools, PDS）、初任教師支援與訓練計畫（Beginning Educator Support and Training, BEST）

美國教師素質管理重視師資培育機構的品質，因此透過民間師資培育認證機構來確保培育機構的品質，如此有好的培育機構方能培育優秀的教師。而在培育途徑上除傳統的師培課程外，也透過非傳統途徑的培育，展現多元培育之精神。且在完成培育階段後，利用教師資格檢定系統檢驗預備教師之素質是否已達既定標準。並讓各地方教育委員會認可學校所甄選的教師，透過簽署工作協議書方式，讓各校能夠因地制宜的選擇合適的教師就任。而從培育到甄選的過程當中，展現美國學校教育重視績效的精神，通過每年度總報告，藉由考核來管理培育各階段的表現是否達成既定標準。

而教師正式進入教育職場後，除以教師專業發展為其核心，亦展現出輔導教師機制的精神，利用初始教師支援與訓練計畫，讓教師能夠快速融入教育職場。並利用教師專業分級方法，以激勵教師追求自身的專業發展，同時並透過專業發展學校的協助，討論研究教師專業發展的面向，並適時提供學校協助。

黃源河（2012）歸納出美國師資培育的特色：1. 師資培育課程的合流與分享；2. 師資培育管道多元；3. 大學部的「小學教育」以系所規劃為主；4. 改革強調學科能力；5. 要求第二或第三專長；6. 實習講求階段性；7. 職前培育「專業化」或「碩士化」；8. 教師分級；9. 在職進修的學區自辦及校本課程；10. 大學師培模式自主性大；11. 縮短各州認證「標準」差異。可以看出美國在教師素質管理制度的師資培育階段，對師資的提升著重於具體策略對教師標準的要求，並盡可能賦予培育機構彈性自主的權限，展現出嚴格要求、彈性多元、增能賦權之績效責任精神。

總歸來說，美國的教師素質制度藉由不斷地反覆檢核，並提出相關報告建議來改善之，例如在1986年Carnegie Task的《準備就緒的國家：21世紀的教師》（A nation prepared: Teachers for the 21st century）和Holmes Group的《明日教師》（Tomorrow's teachers）兩份報告書中提出許多改進建議，其中建立「全國教學專業標準委員會」



(National Board for Professional Teaching Standards)、精進師資培育課程內涵、教師進階制度，以及建立「專業發展學校」(Professional Development School, PDS)為當中的重要內涵(黃嘉莉, 2011)。

(三) 中國大陸中小學教師素質管理概念

根據相關中國大陸中小學教師素質制度的管理措施文獻(楊洲松與紀佳琪, 2008)，將其概念整理如圖3所示。

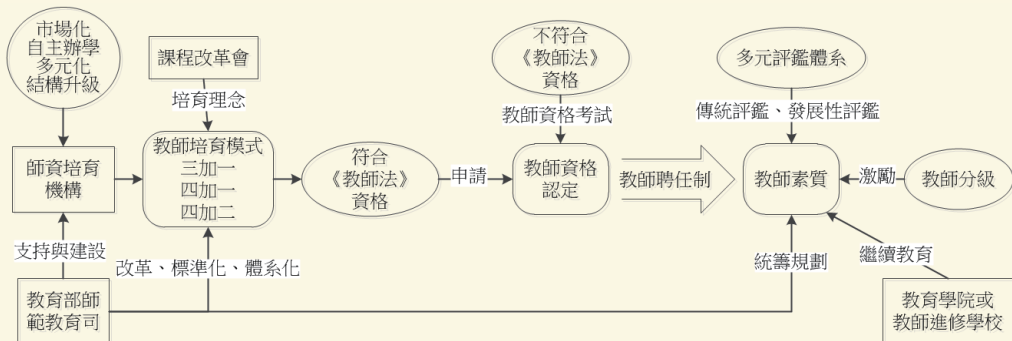


圖3 中國大陸教師素質管理概念

資料來源：研究者整理自(楊洲松與紀佳琪, 2008)

中國大陸的教師素質管理主要由教育部師範教育司統籌規劃，掌控師資培育機構的建設，同時標準體系化教師培育模式，將課程改革會的培育理念導入培育模式當中。其中，師資培育有三種模式：1. 三加一模式：學生接受一般本科教育時，再選修一學年的教師教育模塊，取得教師入職資格；2. 四加一模式：學生取得本科學歷後，到教師教育機構接受一學年的教師教育模塊，取得教師入職資格；3. 四加二模式：在應屆本科畢業生中直接招收教育碩士學生，經過二年學習取得教育碩士學位後才擔任教師(蘇中, 2005)。

而在培育模式之後，以傳統符合《教師法》的資格來認定合格儲備教師，同時對於非傳統模式不符《教師法》規定的，仍可透過資格檢定考試來確保已達成既定教師素質規範。最後經由教師聘任進入教育職場的教

師，為確保其教師素質能夠有所保證，利用多元評鑑體系來評估教師表現，同時利用教師分級來激勵教師專業學習發展，並規劃提供教師繼續教育之機會，以精進教師素質。整體而言中國大陸的師資培育制度有以下的特色：1. 國家管制逐漸傾向市場機制；2. 政府監管逐漸走向自主辦學；3. 獨立定向轉向綜合多元；4. 三級師範向二級師範過渡(楊洲松, 2011)。可以看出，其教師素質以逐漸符應社會需求與期待，並從單一的培育、篩選、評鑑等轉向多元途徑，並具體要求未來教師應朝具有碩士等高學歷發展，開拓師資來源的同時，也顧及教師高素質的要求。

(四) 日本中小學教師素質管理概念

根據相關日本中小學教師素質制度的管理措施文獻(梁忠銘, 2008; 黃淑玲, 2008)，將其概念整理如圖4所示。

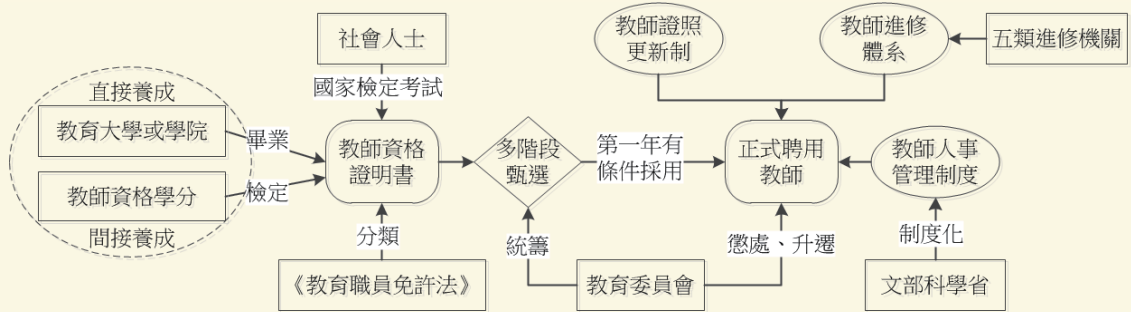


圖4 日本教師素質管理概念

資料來源：研究者整理自（梁忠銘，2008；黃淑玲，2008）

日本教師素質管理在培育觀念上，除傳統教育大學或學院的直接養成師資生，以及透過修習教師資格學分的間接養成外，也鼓勵有志投入教職的社會人士通過國家檢定考試來取得合格的教師證書。隨後，由教育委員會，統籌規劃教師甄選流程，第一年採有條件採用正式教師，以再有更多機會觀察教師素質是否合乎學校要求。而在成為正式教師後，透過制度化的教師人事管理制度來有效管理教師，同時利用教師證照更新制度，以及多元的教師進修體系，來達成教師持續專業發展之目的，以確保教育現場的教師能夠合於時用。

整體來說，日本在培育階段加強其教師專業知識的充實，使教師對自己的教學專業能力負責，塑造教師專業形象，促使社會對教師產生信任感；而在採（任）用方面，加強教師性格、個性之適性、適任的考量，而在採用後，落實現職教師的進修與研習，規劃出培育、採用、進修等相互連結一體的教師養成制度（梁忠銘，2011）。可以看出，

日本對教師素質要求，除了透過外在的政策制度規範，也從教師個人內在的自我要求做起，追求教師對素質提升的意識與認知，強化教師專業地位，以達成專業化的教師素質管理制度。

四、英美中日之中小學教師素質管理的啟發

從管理角度來說，為掌控或改善教師素質，甚至去除所衍生的不適任教師或超額教師等問題，宜就教師培育系統與程序進行重組或重新設計，方能根除問題根源，提升教師素質。從上述英、美、中、日等四個國家的教師素質管理概念來說，系統性與連貫性的實施作為乃其首要關鍵，且在持續改善教師素質的過程當中，更需要諸多團體間的努力，其概念正如Akiba與LeTendre（2009）提出教師素質發展過程中，需要中央政府、州政府、當地等利益關係者之間的合作和協調，以進行連貫的方針實施，如圖5所示。

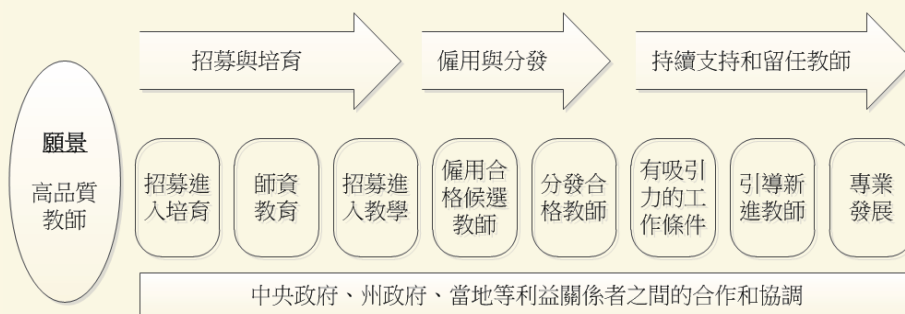


圖5 連貫教師品質方針的概念模型

資料來源：*Improving teacher quality: The U.S. teaching force in global context* (p. 13), by M. Akiba, and G. LeTendre, 2009, New York, NY: Teachers College.

教師素質既是一連串概念，則教師素質管理制度則應具備系統性與連貫性的概念，而Juran提出的品質管理步驟三部曲（Juran Trilogy）：品質規劃（quality planning）、品質控制（quality control）、品質改善（quality improvement）（Edmund & Juran, 2008），此三個步驟除符應了系統連貫性的策略，更兼具不斷循環的回饋改善意涵。從英、美、中、日四國的教師素質管理制度上來說，也大致兼具此三大步驟概念，從一開始的教師素質規劃期間，包括認證或視導教師素質培育機構，以及規劃培育課程，無非因應社會需求以及國家教育發展目標，將其培育理念導入教師素質規劃當中。在控制師資素質的環節上，利用更多元的篩選管道，讓師資生除可以從傳統培育方式取得教師資格，也可讓更多有志從事教師志業的人士有機會投入教育行列；並利用檢定系統確保教師素質能達到預定的標準，最後透過各地甄選或分發，以滿足各地方教育需求。而在教

師素質改善階段，為了精進教育現場的教師素質，利用評鑑與分級等績效管理模式，以督促教師不斷專業發展，提升教育品質。

因此從Juran的三步驟品質管理，以及英、美、中、日四國教師素質管理之概念，相映教師素質管理的前導階段、導入階段與在職階段，本文提出教師素質管理制度應包含教師素質的規劃、控制與改善之三步驟循環，以不斷精進調整教師管理策略，達成高素質教師之目標。此外，雖然學生學習是教師素質培養的最終目的，但師資生、儲備教師，以及正式教師在培育過程中都應該是管理制度中的重要環節，能夠考量到他們的需求，如此才能吸引優秀的師資生投入教育，留住優秀的教師人才，對於學生的受教品質更有所助益。所以理想的教師素質管理制度理應都同時考慮，以學生學習為最終核心，以教師素質養成為用，建立教師素質管理概念如圖6所示。

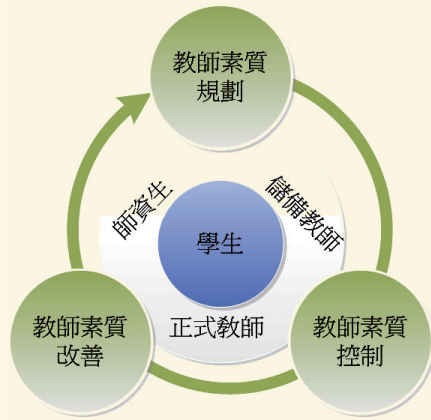


圖6 教師素質管理概念

資料來源：研究者整理

而在此教師素質管理概念的三步驟之下，本文提出我國教師素質管理機制的具體步驟應如圖7所示。

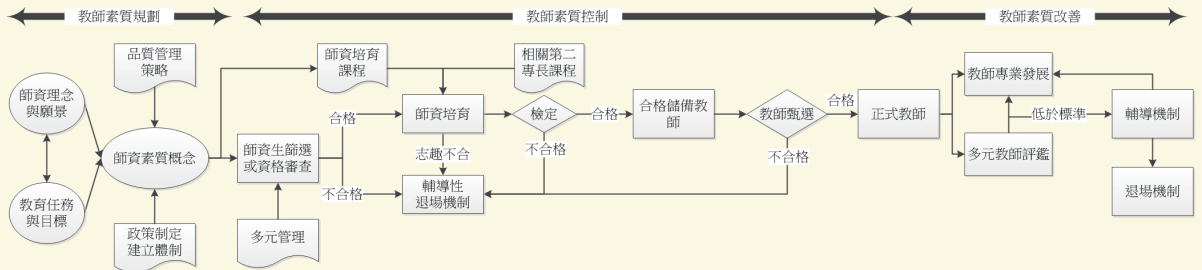


圖7 教師素質管理機制

資料來源：研究者整理



教師素質管理機制的具體步驟以規劃、控制與改善的概念為主，逐步且系統性的連貫發展，以下分別說明之：

（一）教師素質規劃

在教師素質規劃階段，在以學生為主體的教育概念下，確立教育任務與發展目標，以及所欲培育的教師素質理念與願景，對於師資素質概念的確立具有重要影響，亦即配合當下與未來教育環境之所需，將之觀念導入教師素質概念，做為教師素質管理之起源。而在確立教師素質概念後，宜導入品質管理策略來因應改善，當發覺未來教育環境有所變更，或者教師素質有不足之處，應隨時調整對教師素質的概念，並以具體政策，形塑培育體制來鞏固教師素質之概念。

在確立教師素質概念後，以此為源頭，發展出相關的師資培育課程，以及初步的師資生篩選或資格審查機制。然則，從四國在教師資格檢定措施方面，可以見得多元管道的現象，擴大有志從事教職的優秀人才有機會進入教職行列，因此建立多元篩選與資格審查。

（二）教師素質控制

在多元師資生篩選或資格審查機制方面，為確保合適的人選進入培育階段，減少培育期間或任教職之後，才發現不合宜的情況，所以只有通過審查機制才能進入師資培育階段，然而此時機點也只是篩選素質的開端，檢核教師質的時機點絕不只這一處，正如Arnold、Denemark、Nelli與Robinson在1977年所提出八處可作為檢核教師素質的時機點，包括：大學入學、進入師資培育學程、教學實習及其他實習、完成職前教育課程、州政府設置取得證照機制、雇用、在職進修（如留任教師的考慮點）、專業發展等（引自黃嘉莉，2011）。

其實四國除對培育多元化，也對合格教師的要求越趨高標準，所以除了在教師甄選管道應該多元化外，師資生培育過程中，也宜朝多元性發展，如此可廣泛開啟教師的學術視野，未來可教授學生更多元而廣泛的知識，因而除了接受原本的教師培育課程之外，宜鼓勵師資生再參與第二專長課程培訓。如此未來取得合格教師資格的教師，除了透過教師甄選成為正式教師外，同時也可以使未通過甄選的教師有其他就業發展之可能，增強儲備教師更多元的就業方向，在增強未來教師的專業能力外，也可盡量減少過多儲備教師的問題。

此外，在培育過程當中，宜建立輔導性退場機制，在參與師資生資格篩選不合格，接受師資培育階段發現志趣不合，或者無法通過教師資格檢定之時，宜就其狀況考量是否輔導朝其他方向發展，即使已成為合格儲備教師，然而持續無法通過教師甄選，亦可就其狀況，輔導朝其他就業方向發展，避免未來形成流浪教師問題。輔導機制除協助師資生或儲備教師適時退出教職競爭外，也可幫助不合適的師資生即早退出，減少未來不適任教師的機率。而輔導機制的建立應由中央建立統一機制，由各師資培育機構擔任第一線的輔導工作，如此有規劃性的輔導機制才能產生實質的效果。

（三）教師素質改善

在成為正式教師之後，為了精進教師的素質，應當使教師透過各種途徑不斷進修，以達專業發展之目的。對教師進行多元評鑑，其目的除了瞭解教師在教育現場的合宜性外，也希望透過教師評鑑的方式，督促教師專業發展。且在評鑑過程中，如發現教師素質表現不如預期標準，即應啟動校內輔導機制，透過資深教師或校長的引領，藉由



協助教師專業發展以提升其素質表現。師資培育與甄選是前端作業，而教師評鑑是改善與維繫教師素質管理的後端作業，在品質管理下的教育評鑑，應對教育組織的相關人進行360度評鑑，包括校長與督學、教師、學生、家長與社區，如此才能獲得全面性的教育品質訊息（Mukhopadhyay, 2005）。且透過評鑑來達成績效管理之目的，並可以此作為獎懲之依據。

五、結語

教師素質管理雖然隱含品質管理的概念，強調對整體教師素質的掌控，然而本文所提及的教師素質管理機制，其實更包含了「發展」的概念。在教師素質的規劃初期，藉由發展出國內共有教師素質概念，再到師資培育課程、多元管道的培育篩選或資格審查，以符應教育環境需求。同時也強調發展教師能力的多元化培育，重視教師第二專長領域的培養，輔導最終無法踏入教職的儲備教師投入其他相關就業職場的能力，減少流浪教師的現象。最後在教師素質改善階段，也期許教師能夠藉由專業發展，精進個人的教育專業能力，以提升個人的教育素質。

企業理論中的品質管理概念在淘汰不良產品，但在教師素質管理則除了強調素質提升之概念外，也包括協助教師的個人發展。例如從師資生的角度出發進行培育過程，協助師資生朝向發展為合格的正式教師；若不然，則在篩選過程中，輔導其就職於其他領域，當然最好是相關教育發展的領域，以符應其所受的師資培育教育。此正說明，本文

所建議建構之教師素質管理機制，是一種人性化的發展模式，而非單純機械化的品質管控。

此外，教師素質管理機制也應該建立在政府、師資培育機構、中小學都是共同素質管理的經營夥伴關係，而非由誰控制誰的絕對權力結構，因為唯為透過彼此之間的瞭解、合作與協調，才能確保教師素質管理機制的系統連貫性運作。且管理制度良窳決定了產出的教師素質，只有建立優良的培育機制，才能吸引優秀的人材加入師資培育，透過優良的管理機制，也才能產生高素質的教師。

最後，管理機制中，宜強調彈性多元的規劃與培育，嚴謹系統的評鑑與管理。經由多元的規劃與培育，可以讓更多有志從事教職的高素質人才有機會投入教職，也避免單一傳統的僵化培育管道。然而多元不代表無限制的開放，而必需有更嚴謹的管理措施，避免師資培育的泛濫。例如我國之前過度開放師資培育，且因為沒有嚴格對師資培育機構進行把關與評鑑，造成過多品質參差不齊的師資培育機構，培育出太多良莠不齊的教師，造成整體教師素質之下降。在本文所提出師資培育的規劃、控制與改善三步驟之中，雖然我國在前段管理已更加謹慎，然而在改善階段的管理仍過於鬆散，尚未建立嚴謹的管理制度，造成不適任教師難以處置等問題。當然除了藉由改善階段制度的建立，以革除弊病，亦可從前期的規劃與控制階段進行改革，以回應本文所提三步驟的循環管理機制理念。



參考文獻

- 吳清山（2004）。提昇教師素質之探究。*教育研究*，127，5-17。
- 李奉儒（2005，11月）。英國中小學教師素質管理之研究。2005華人教育學術研討會，臺灣教育社會學學會，臺北市，臺灣。
- 教育部（2012）。*中華民國師資培育白皮書：發揚師道 百年樹人*。臺北市：教育部。
- 梁忠銘（2008）。日本中小學教師素質管理制度之研究。載於楊深坑、王秋絨與李奉儒（主編），*中小學教師素質管理制度比較研究*（頁171-202）。臺北市：高等教育。
- 梁忠銘（2011）。日本師資培育制度與教師素質。載於楊深坑與黃嘉莉（主編），*各國師資培育制度與教師素質現況*（頁243-276）。臺北市：教育部。
- 黃淑玲（2008）。世界主要國家教師素質管理制度之比較分析。載於楊深坑、王秋絨與李奉儒（主編），*中小學教師素質管理制度比較研究*（頁273-312）。臺北市：高等教育。
- 黃源河（2012年4月15日）。各國教師教育制度：美國。臺中教育大學教師教育電子報。取自http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=38
- 黃嘉莉（2008a）。英國教師素質管理政治理性的轉變：治理性的分析。*中正教育研究*，7（2），129-161。
- 黃嘉莉（2008b）。教師素質管理制度之建構。載於楊深坑、王秋絨與李奉儒（主編），*中小學教師素質管理制度比較研究*（頁1-16）。臺北市：高等教育。
- 黃嘉莉（2011）。各國師資培育制度與教師素質之理論分析。載於楊深坑與黃嘉莉（主編），*各國師資培育制度與教師素質現況*（頁1-14）。臺北市：教育部。
- 楊思偉（2013年4月22日）。教育部發布「師資培育白皮書」以後。臺中教育大學教師教育電子報。取自http://192.83.167.156/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=73
- 楊洲松（2011）。中國大陸師資培育制度與教師素質。載於楊深坑與黃嘉莉（主編），*各國師資培育制度與教師素質現況*（頁225-242）。臺北市：教育部。
- 楊洲松與紀佳琪（2008）。中華人民共和國中小學教師素質管理制度之研究。載於楊深坑、王秋絨與李奉儒（主編），*中小學教師素質管理制度比較研究*（頁243-272）。臺北市：高等教育。
- 楊深坑、黃淑玲與楊洲松（2005）。我國中小學教師素質管理機制之研究。*教育科學期刊*，5（2），108-125。
- 鄭勝耀（2008）。美國中小學教師素質管理制度之研究。載於楊深坑、王秋絨與李奉儒（主編），*中小學教師素質管理制度比較研究*（頁51-78）。臺北市：高等教育。
- 蘇中（2005）。轉型時期對我國教師教育的幾個問題。*青海師範大學學報*，108，122-124。
- Akiba, M., & LeTendre, G. (2009). *Improving teacher quality: The u.S. Teaching force in global context*. New York, NY: Teachers College.
- Chen, W., Mason, S., Staniszewski, C., Upton, A., & Valley, M. (2012). Assessing the quality of teachers' teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(1), 25-41.
- Darling-Hammond, L.(2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.



- Edmund, M., & Juran, J. M. (2008). The architect of quality: Joseph M. Juran 1904-2008. *Quality Progress*, 41(4), 20-25.
- Hanushek, E. A. (2011). Valuing teachers. *Education Next*, 11(3), 40-45.
- Johnson, S. M. (2012). Build the capacity of teachers and their schools. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 62-65.
- Mukhopadhyay, M. (2005). *Total quality management in education* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stronge, J. H., Gareis, C. R., & Little, C. A. (2006). *Teacher pay and teacher quality: Attracting, developing, and retaining the best teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.



日本的教師培育相關改革之分析

沈碩彬／國立高雄師範大學教育學系博士候選人

一、前言

教育是百年樹人的大業，教師是化育莘莘學子的第一線戰士，承擔著導引青少年及兒童向上發展的重責大任，因此關心老師權益、福利與專業等等，等於是關心學生未來的發展。本文選擇日本的教師培育與相關改革作為論述與分析的題材，乃是因為日本與台灣有著相當密切的關係。就歷史演進過程來說，日本曾經是台灣的殖民國，給台灣留下諸如「慰安婦」與「歷史教科書內容」等等爭議，但也在文化、教育上給予台灣許多正面的影響。如今時過境遷，不論在1999年9月21日的台灣大地震，或是在2012年3月11日日本的東北大震災，台灣與日本皆互相關心並給予許多物質上的援助，因此兩國之關係可以說是息息相關。

就日本的教師培育與任用而言，基本上 是依據《教育職員免許法》與《教職員免許法施行規則》等法源，此外，還有文部科學省的《省令免許狀更新講習規則》、《教育公務員特例法》、《教育公務員特例法施行令》、《有關公立學校教員採用選考試驗的實施方法》等相關辦法。要獲取教師資格需修業相關課程期滿，並取得相關教師資格（如專修、一種、二種；幼小中高特別支援學校等）所需的最低學分。此外，並依據《教育職員免許法》第5條的2之1項規定，即透過「教育職員檢定」合格，取得教師資格者，必須提出學校或設施所發行的介護體驗相關證明書。其教師任用的特色則在於分級制、初任者培訓、輪調制與證照的更新制度等等。本文主要採用文件分析法（documentary analysis），並輔以採用比較研究法（

comparative research），期能使讀者對近期日本教師培育的相關改革有較為清晰的認識與了解，並對國內教師培育的現況與未來進行省思與建議。茲主要就教師的資格與聘任之現況與改革兩者，分析論述於后。

二、日本的教師資格與改革分析

（一）辦理現況

本節探討日本教師的資格與相關之改革，針對職前教師的培訓、資格等進行論述。日本的教師培育，主要是根據《教育職員免許法》的規定而辦理之，日文中的「免許」指得就是資格、許可或特許的意思，而「教員免許狀」則是「教師證書」，是由都道府縣等政府官廳進行認證的（林雍智、吳清山，2012；黃文三、桂田愛，2011）。師資培育課程分為兩種方式：（一）直接養成：即藉由具傳統師範教育特色之教育大學進行培育，學生需取得教師資格後方能畢業；（二）間接養成：即所謂的開放式的教師培育方式，一般的高等教育機構只要符合規定就可以開設教育學程，學生依照個人意願修完所需學分之後，並接受含2-6週實習的職前訓練，再經由地方教育委員會認定後即可取得教師資格（梁忠銘，2011；文部科學省，2006a）。日本主要將教師資格分為幾種等級（文部科學省，2012a）：

1. 普通證書：代表一般教師

- （1）專修證書：需具有碩士學位，適用幼稚園、小學、初中、高中
- （2）一種證書：需具有四年制學士學位，適用幼稚園、學、初中、高中



(3) 二種證書：需具有二年制學士學位，適用幼稚園、小學、初中

2.特別證書：代表專業教師，依照各類學校特定的學科或事項頒給。

3.臨時證書：代表代課教師，只能在找不到具有普通證書的教師時，才能發給，而且只能在頒授之都道府縣內使用，有效期限為三年。

(二) 改革分析

1.零免許課程

在1990年之後，由於師資達到飽和的狀況，日本推出「零免許課程」，意即雖然就讀教育大學，但不必修習教育學分，也不用實習，如此一來可以大量減少教師養成的名額（文部科學省，2010）。然而，由於戰後嬰兒潮世代逐漸退休造成教師短缺，從2005年以來，有些地區已經停止實施零免許課程，如埼玉大學、京都教育大學等，並進行改組計畫（香川貴志，2010；翁麗芳，2006）。

2.教師資格更新

日本2006年的「教育再生會議」提出了以「以全社會之力量，以實現教育再生」為主題的報告書，其中的「所有手段總動員，培養有魅力、值得尊敬的教師」，其重要措施之一就是實施教師換證制度（楊思偉、陳盛賢、江志正，2008）。此後，從2009年開始實行「教員免許更新制」，教師資格的有效期限為10年，教師需參加至少30小時的講習時間，並在有效期限前2年就可接受講習。另外，對於未任教師但擁有教師證照者，日後若有需要，必須接受恢復證照的講習，修畢者即可恢復教師資格（文部科學省，2009）。

3.新設的資格

日本於2004年1月9日發表有關「營養教諭（教師）」的養成免許制度方案（報告），並自2005年4月起，全國開始實施營養教師制度。該教師需具有教師專業及營養師專業，以執行飲食指導及學校供餐管理（黃雅文，2005；梁忠銘，2008）。就幼稚園教師資格的取得上，近年來日本推動幼稚園與保育所的「幼保一元」政策，針對具有一定在職經驗的保育士實施幼稚園教員資格認定考試，使得已取得幼稚園教師執照（翁麗芳，2006）。此外，日本於2007年通過《特別支援教育法》，從此年開始，各類營養學校，如特殊班、資源班的教師證一律單一化，改為「特別支援教師證」，該教師除了須具備一般幼小中高的教師證之外，還須具備特別支援的教師資格，此類教師資格亦屬於更新制的範圍，每10年需更新一次，以提升教師品質（張正芬，2010）。

4.提升教師素質

由於「提升教師素質」也與教師培育的過程有關，因而在此一併探討之。日本近年為達提升教師素質而提出各種方案。首先，從2005年開始推行「提高教員資質養成推進計畫」（Good Practice, 簡稱為GP），獎勵各師資培育的大學、研究所提出提升「有特色且優質的教師培育方案」，並投入相當高的預算，目前仍持續進行中（文部科學省，2013a）。2004年4月導入「認證評鑑制度」，對師資培育機構進行後續評鑑（文部科學省，2011a）。2012年指出為提升教師素質，使教師有效解決霸凌與中輟等各項課題的因應能力，更研擬將目前4年制的師資培育課程延長到6年，相當於研究所碩士程度（文部科學省，2012b）。



三、日本的教師聘任與改革分析

(一) 辦理現況

本節探討日本教師的聘任與相關之改革，針對教師的聘任、研修、專業提升、心理健康等項進行論述。在日本有意擔任教師者在取得教師資格後，不論是以直接方式或間接方式取得教師資格，都需通過教師甄試才能進入學校任教，初任教師於第一年要進行培訓，稱為「初任者研修」，並且之後還有各種培訓制度（文部科學省，2013b）。

首先，教師甄試按各縣市狀況於每年於7~9月進行，大部分縣市在7月實施，其次8月，再次為9月，三個月各進行一次。採取多階段的甄選方式，除了筆試測驗外，也包括面試、實技測驗、作文測驗、實習測驗、體力測驗與性向測驗等等，期望藉此甄選出素質優良的教師（文部科學省，2012c）。

接著，在通過甄選後，教師即經正式派任而加入教職工作。依據「教育公務員特例法」與「教育公務員特例法施行令」，日本教師為「教育公務員」，教師必須參加培訓，也必須接受輪調。校內培訓每週需10小時、每年共300小時以上，校外培訓則需要每年25天以上，第一年結束之後才能正常的上課，但是3~5年之後，可能又要面臨輪調，亦即須接受派任及調動（楊思偉、陳盛賢、江志正，2008）。日本的教師培訓制度非常具有系統性，除了初任者培訓之外，還有5年、10年、20年的教師培訓，體系精細，大致可分為以下三種：（一）基本培訓：依據職級、任教年資等區分課程性質；（二）專門培訓：有關各教科及各領域的進修；（三）特別培訓：有關教育課程、學科領域、普通教育、學校經營、特殊議題或教育論壇等3~12個月的長期探討（教育職員養成審議會，1999）。

(二) 改革分析

1. 徵聘的過程

由於日本亟欲提升教師之素質，在中央透過修正《教育職員免許法》等相關法規，以及避免在母校實習而獲得高分，並透過如「提高教員資質養成推進計畫」等方案來提升教師培育之素質。至於在地方政府，則為了避免被企業挖角內定而提前教師甄試的時間，並採用多樣化的甄選方式，以確保能徵聘到具備個性、人品、學識及熱忱兼備的教師（翁麗芳，2006）。

2. 教職大學院

日本除了從師資培育的階段中，擬進行6年一貫的培育政策外，亦有主要針對在職教師進修的「教職大學院（研究所）」的新制度，以提高教學現場教師的學歷、知識和能力素養，畢業後獲得碩士學位。目前日本僅25所大學設置，從2013年起各大學都必須設置，以落實教師培訓進修（許嘉倩，2012）。修業年限標準為兩年，必須修畢45學分以上，包含10學分的學校實習，始可畢業獲得學位（文部科學省，2006b）。

3. 教師評鑑

日本的中央教育審議會於2001年提出「21世紀新生計畫—彩虹計畫」，對教師評鑑提出三項建議，分別是：1. 反應教師努力、能力的報償制度；2. 對優秀教師進行表揚與加薪；3. 不適任教師的調動和免職（文部科學省，2001）。然而，東京都已率先於2000年4月實施中等學校以下的教師評鑑，大阪府則自2004年開始對中等學校以下的教師進行S、A、B、C、D等5級評鑑制度，根據教師的評鑑結果，由校長做最後裁量，並向該位教師公佈，受評教師對評鑑結果可以提出異議，進行建議與意見反饋（黃文三、桂田愛，2011）。在日本全國65個有資格實施教師評鑑的二級政府及大都市中，2009年時已有60個地方政府，實施相類似的教師評



鑑制度，至2010年時，全國除愛媛縣外，皆已實施教師評鑑（林雍智，2011）。

4. 心理健康

根據日本大規模的調查，自2007年起，每年均有5千名左右的中小學教師因憂鬱症等精神疾病而停職在家休養，約占有因病停職休養教師的60%（文部科學省，2011b）。為此，文部科學省於2012年1月設置了「教師心理健康對策檢討會議」，報告內容指出日本公立中小學教師心理疾病多發的原因主要是工作時間過長、工作量過大、承擔過多額外工作、社會大眾的要求，與輪調制帶來的壓力（文部科學省，2013c）。「教師心理健康對策檢討會議」討論出幾項改善教師心理健康的措施，包括有：1. 教授心理健康知識，幫助教師學會自我調節；2. 建立由校長、副校長、教導主任等組成的支援系統，解決教師面臨的問題；3. 確實減少教師工作量，提高工作效率；4. 建立健全心理的諮詢機構；5. 營造良好的工作環境與氛圍；6. 建立教師親友訪談機制；7. 及時瞭解教師心理狀況等項（文部科學省，2013d）。

四、結論

本文就日本教師的資格、聘任與相關改革進行文件分析與討論，以下整理出本文的大致結論，並就日本與台灣教師培育的現況進行比較、省思與建議，茲比較分析如下：

（一）日本教師的資格與培訓過程均具備多樣性與嚴謹性

日本師資培育課程分為直接養成與間接養成兩種方式，此點與我國現況雷同。但日本較為特別的是有教師分級制、十年換證制，並新設各種特別的教師資格，台灣目前則在醞釀生成中，兩國都正在或打算這麼作的原因就是為了讓準教師們能夠從就學階段

就接受嚴格的栽培與訓練，並在成為教師之後亦能夠繼續不斷的自我勉勵、強化與升級，使得教師專業的氣息能夠源源不斷而日新又新。

（二）日本教師的聘任與續任均須接受嚴格的檢證與研修過程

日本的教師甄試採取多階段的甄選過程，以確保能夠選出具備專才與全才的教師，我國的教師甄試則有筆試與試教兩個階段，競爭非常激烈，應亦可選出不錯的教師人才。但日本有各種研修制度、教師評鑑與輪調制，目前我國已經在研擬教師交換制中，期能使教師之間達到專業交流與增廣見聞的果效，此外，也正在進行教師評鑑中，未來更可能會強制執行。至於，對於教師的在職進修，日本研擬出教職大學院的制度，此與我國的教學碩士班有點類似，但不同的在於教職大學院需要修習學校實習的10個學分，而我國則是如一般碩士生只要修畢相關學分，以及學位論文口試過關即可獲得碩士資格。凡此種種，亦都是為了提升教師的專業素質而設。

（三）應建立教師的專業素質要求與心理支援系統相互配合的完善機制

日本對教師的專業要求非常嚴格，包括有依據學歷差異而進行的教師分級制，對教師培育機關進行認證評鑑，在教師任教後亦進行各種研修制度、輪調制、10年換證制、教師評鑑等等。然而，在這樣嚴格的制度與期待之下，日本教師的精神病情況也越來越嚴重。由於教師要處理的事情極為龐雜，卻又被稱做是具備專業性的工作，故為人師長實為難度頗高之工作。教師的專業素質之要求固然重要，但也應建立良好的教師心理支援系統，以協助教師妥善處理情緒、緩衝工作壓力，並擁有良好的身心適應。



最後，在本文對目前日本教師制度的現況描述之下，我國可參考日本良好的教師培育制度，再搭配本國之國情，替國內教師培

育的制度注入新的思維與活力，以收「他山之石，可以攻錯」之良效。

參考文獻

- 林雍智（2011）。日本東京的教師評鑑－人事考課制度評析。*教師天地*，175，72-78。
- 林雍智、吳清山（2012）。日本中小學教師換證制度實施之評析與啟示。*當代教育研究*，20（1），1-39。
- 翁麗芳（2006）。日本的教育改革。*教育資料集刊*，32，41-60。
- 張正芬（2010）。日本特殊教育的改革。*教育資料集刊*，46，101-118。
- 梁忠銘（2008）。日本師資培育改革過程國家角色運作之探討。*教育研究與發展期刊*，4（1），1-26。
- 梁忠銘（2011）。日本師資培育機構認證制度之研究。*教育研究與發展期刊*，7（1），83-110。
- 許嘉倩（2012）。師資教育面面觀：加強實務－日本新手老師先進修。2013年7月19日取自：http://www.twaea.org.tw/appraisenews_display.php?AutoNo=902
- 黃文三、桂田愛（2011）。日本教育。載於黃文三、張炳煌（主編）之比較教育（頁187-228）。台北市：高等教育。
- 黃雅文（2005）。「生命教育與健康促進」日本考察報告。2013年7月8日取自：https://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDUQFjAB&url=http%3A%2F%2Freport.nat.gov.tw%2FReportFront%2FReport_download.jsp%3FsysId%3DC09403558%26fileNo%3D001&ei=x c X j U a L A F p P U 4 Q T d - Y D I B g & usg = A F Q j C N H u o h M I H N E o - v p O 7 U m 2 p A Z 4 I A L t p A & sig2 = O p t D R A N X i M u u P 6 j 4 j - P I D Q
- 楊思偉、陳盛賢、江志正（2008）。日本教師教育改革之研究。*教育研究與發展期刊*，4（1），27-54。
- 文部科學省（2001）。レインボープラン<7つの點戦略>。2013年7月7日取自：http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/21plan/p5.htm
- 文部科學省（2006a）。「大学による教員養成」「開放制の教員養成」に関する答申の記述。2013年7月9日取自：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/attach/1297249.htm
- 文部科學省（2006b）。教職大學院。2013年7月3日取自：http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku.htm
- 文部科學省（2009）。教員免許更新制。2013年7月9日取自：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/08051422/001.htm
- 文部科學省（2010）。教員の資質向上について。2013年7月2日取自：http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2010/08/06/1295778_19.pdf
- 文部科學省（2011b）。教職員策討議。取自：http://www.mext.go.jp/b_



- 文部科學省（2011a）。教員評価システムの取組状況について。2013年7月8日取自：http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/10/attach/1298542.htm
- 文部科學省（2011b）。教職員のメンタルヘルス対策検討会議について。2013年7月15日取自：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/houkoku/1315095.htm
- 文部科學省（2012a）。教育職員免許法。2013年7月8日取自：<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S24/24HO147.html>
- 文部科學省（2012b）。修士レベルの教員養成課程の改善に関するワーキンググループ。2013年7月4日取自：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/093_2/index.htm
- 文部科學省（2012c）。公立學校教員採用選考。2013年7月9日取自：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1243155.htm
- 文部科學省（2013a）。「大学改革GP ナビ— Good Practice —」について。2013年6月7日取自：http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/tokushoku/05060601.htm
- 文部科學省（2013b）。初任者研修。2013年6月7日取自：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1244828.htm
- 文部科學省（2013c）。教職員のメンタルヘルス対策検討会議の最終まとめについて。2013年7月7日取自：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/houkoku/1332639.htm
- 文部科學省（2013d）。教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）。2013年7月2日取自：http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf
- 香川貴志（2010）。歩くぞなもし城下町。京都教育大学教育実践研究紀要，10，13-22。
- 教育職員養成審議會（1999）。教員研修。2013年7月1日取自：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/index.htm



Schwab 「課程即實踐」之探究與反思 —以因數倍數補救教學行動研究為例

陳世杰／彰化縣二林國小教務主任

一、前言

Schwab (1969) 於《實踐：一種課程的語言》(The practical: A language for curriculum) 一文中論及：「認為課程領域已步入窮途末路，需要新的原則和方法才能繼續推進課程的發展；課程領域的這一不幸遭遇在於錯誤地依賴於『理論』……課程領域復興的根本在於從原先的理論追求轉變為實踐模式。」再者，Schwab認為「能力」(capacities)是在強調「朝向…理解的經驗」的情境中培養(Schwab, 1978: 105)，而不是知識的工具性使用。據此，Schwab提出「課程即實踐」之「實踐典範」(paradigm of the practical)，課程操作模式即為「實踐—準實踐—擇宜」，其中「慎思」(deliberation)是「課程即實踐」之核心，亦是其基本方法。

因此，以下研究者就Schwab「課程即實踐」之相關理論進行探討、並剖析其與行動研究之關係；其次，以「課程即實踐」之理論視角重新檢視因數倍數補救教學行動研究；最後試圖提出本研究之結語，以供教育社群參考。

二、文獻探討

以下研究者就Schwab「課程即實踐」之思想來源、主體、經驗本體、課程理解方法，及其與行動研究之關係說明。

(一) Schwab「課程即實踐」之思想來源：

Dewey課程哲學之實踐理性

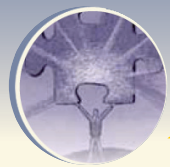
Dewey課程哲學的基本特徵是反對二元論思維方式，倡導連續性的認識論。其認為「經驗」即是在特定情境中主體與客體相互作用的結果，並把「連續性」與「相互作用」作為經驗的兩個標準。因此，Dewey主張探究教育問題應從具體情境出發。

(二) Schwab「課程即實踐」之主體：教師和學生

「課程即實踐」把教師和學生看作是課程的主體和創造者。因此，教師是課程的主要設計者，可以在實施課程的過程中根據實際教育情境的需要，對課程內容進行適度增刪、調整和加工，發揮自身的創造性，從而更好地適應學生的學習；再者，學生也是課程的重要主體和創造者，Schwab認為任何一位學生都有權對教師提供的課程進行選擇，有權對於「什麼學習內容是有價值的」及如何掌握這些內容等向教師提出質疑，並要求解答(藍同磊，2006：98-99)。

(三) Schwab「課程即實踐」之經驗本體：課程共同要素

任何課程決定都牽涉到教育主權者的利益，包括決策者、教師、學生、家長或社會人士的利益，包括「學生」、「教師」、「教材」、「環境」(milieu)和「課程編製」(curriculum making)，即所謂之「共同元素」(commonplaces)。共同元素不是學



習的主題，而是與解釋課程問題過程有關的知識，它們都將教師必須滿足的利益帶到慎思過程中（歐用生，2004：120-121；Null，2008：486）。這表示課程問題依據的參考架構是道德的實際問題。共同元素提供一個「地圖」，以比較和對比已有的研究結果和意義，盡可能地不扭曲。共同元素能分辨一個領域或主題的範圍及其界限，顯現未知或已熟悉的部分，不僅要了解做了些什麼，更要發現尚待完成些什麼（歐用生，2004：121）。

（四）Schwab「課程即實踐」之課程理解方法：課程慎思

Schwab（1978）認為：課程問題不是程序的問題，解決課程問題要依據手段和目的之間的交互作用，而達成這種交互作用的過程就是「慎思」或「實踐推理」（practical reasoning）。慎思是一種訓練有素的對話藝術，是一個「做決定」的過程（歐用生，2004：116）。其次，慎思亦是教師發現自己及其同事的價值之過程，並在追求問題中發展同事情誼（歐用生，2004：120）。

再者，課程問題既是實踐的問題，則須利用「擇宜的藝術」（eclectic arts）來處理。「擇宜」是指從許多理念和程序中選擇；「藝術」是因為沒有確定的規則告訴我們該如何選擇。課程的擇宜藝術承認理論在課程決定上的功能，做決定時，要覺知理論的缺點，並提供方法修正這些缺點。

（五）Schwab「課程即實踐」與行動研究之關係

Hollingsworth（1995：16）認為行動研究運動承認三個因素導致其逐漸被接受為美國正統的探究形式：1.為量化的發現無法散播至局部的環境；2.由後Sputnik需要地方性的成果所引發；3.是由於Schwab之「課程如同與人們慎思統整的概念」。再者，MacPherson, Aspland, Elliot, Proudford,

Shaw 和 Thurlow陳述行動研究如同一種藉由Schwab可被理解的慎思概念之工具（引自Craig & Ross, 2008: 293）。課程慎思是一種實踐課程的探究（practical curriculum inquiry），在慎思中尋求意義和理解。Schubert亦言在探究中人是意義的探究者，在他們面臨的情境中指引行動。此與行動研究是相同的，實踐課程的探究就是利用這種洞察指引實踐，理論在參與實踐中不是主要的權威，教師經由不斷的反省和批判，考驗他們的信念、判斷、決定和行動（引自歐用生，2004：118）。

三、研究方法

研究者以Schwab「課程即實踐」理論視角重新檢視先前研究者實施之因數倍數補救教學行動研究，因此，本研究為文獻分析，以下就研究個案與研究步驟、研究規準說明。

（一）研究個案

本因數倍數補救教學行動研究實際為8節課（2007/12/14 ~2008/1/4），研究者（補救教學教學者）在正式展開因數倍數補救教學行動研究之前，盡其所能會同本研究所有之利害關係人（stakeholders），如：M老師（協同研究者/教學觀察者）和五年〇班自願參加補救教學之學生（學習回饋者，共33人）等，共同運用Stringer提出之概念圖技巧建構學童之因數、倍數知識理解；其次，運用問題分析技巧形成因數倍數文字題解題失敗之前因後果。復次，本行動研究採用之「學寫作活動」，即在現有南一版「因數和倍數」單元中融入研究者自編的「數學日誌」及「學習單」進行數學寫作，內容涵括：下定義、創作文字題的寫作及標題寫作等形式。最後，學生藉由「學習單」之習寫，寫下學習心得、感想或是不懂的問題。



(二) 研究步驟

1. 文獻分析

研究者就Schwab「課程即實踐」之思想來源、主體、經驗本體、課程理解方法，及其與行動研究之關係進行相關文獻分析，並據此歸納出研究規準。

2. 因數倍數補救教學行動研究之評析

研究者依據上述文獻分析所得之研究規準進行因數倍數補救教學行動研究之評析。

(三) 研究規準

本研究評析之規準有三：

1. 「課程即實踐」之主體：教師和學生
2. 「課程即實踐」之經驗本體：課程共同要素（學生、教師、教材、環境和課程編製）
3. 「課程即實踐」之課程理解方法：課程慎思

課程慎思之主要特徵有八（歐用生，2004：122-123）：（1）思考各種變通的可能性；（2）關於變通方案的意見有建設性的差異；（3）各種相對立的利益；（4）具有道德性質；（5）社會的；（6）依據共同要素；（7）包括個人慎思和團體慎思；（8）是修辭性的。

四、研究結果與發現

以下研究者就上述Schwab「課程即實踐」之文獻分析結果，依據所析釐出之研究規準進行因數倍數補救教學行動研究的評析。茲說明如下：

(一) 本行動研究符應課程發展中教師和學生之主體地位

研究者將此次行動研究定位為團隊行動研究，研究者本身為補救教學教學者，M老師為協同研究者和教學觀察者，參與補救教學學生則為研究的參與者和學習的回饋者，且研究團隊成員共同負責本研究之計畫、行動、觀察和省思。此舉有效提升教師和學生

於課程發展中之主體地位。研究者在行動研究反思中亦提及：

如何盡量讓所有的孩子表達他們的想法與內心的聲音，老師的角色便顯得十分重要！尤其是上數學課時的教室通常都是靜默的，偶而有一些程度不錯的孩子跟老師對話、互動。因此，在與協同研究者M老師討論行動研究計畫時，我也與M老師討論小組分組與增強之方式。我們的目標是要鼓勵一些平常較少發言的小朋友主動舉手發言（陳世杰，2008）。

此外，在M老師觀察中亦證明行動研究原初之目標已達成：

「以熱忱投入數學中，連原本對數學科學習不熱衷的學生都能參與討論。」

（老師觀察日誌 2007/12/14）

「經過數次的發表之後，經驗讓發表的過程和內容更加充實。」（老師觀察日誌2007/12/27）

(二) 本行動研究符應「課程即實踐」集體慎思之課程發展方法

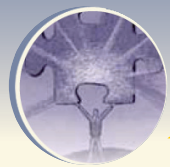
研究者、M老師與參與補救教學之學生在行動研究反思中符應課程慎思之過程。首先研究者與M老師訪談中談及：

「四步驟的教學方式對题目的認識有幫助。不過，還是要練習。……此模式實際的可行性並不高！首先，是考量時間與進度的關係；其次，題目練習太少，僅止於觀念建構，必須輔以精熟練習，尤其是小朋友的計算能力普遍低落；再來，數學本來就是聰明人在學的！建構式對中段有幫助，後段沒什麼效果。」（老師訪談II 2008/1/8）

上述敘事符應課程慎思中之各種相對立的利益、道德的、依據共同要素和團體慎思等特徵。

而參與補救教學學生的看法呢？

「不一樣！陳老師有發因數和倍數學習單，對我們有幫助，而且同學發表也有



吸收新的東西。」（甲生訪談II2008/1/8）

「不太一樣！陳老師有多教驗算過程，而且還教我們要先了解題目。」（乙生訪談II 2008/1/8）

再者，藉由補救教學後學生的自評分析可知就補救教學活動解題成效幫助情形而言，大部分學生自覺「表現良好」（55%，18人）和「表現非常好」（42%，14人）；其次，就補救教學後學生自評對數學的喜歡程度情形而言，大部分學生自覺「有一點喜歡」（55%，18人）和「非常喜歡」（33%，11人）。整體而言，就學生的自評發現，學生對於本次補救教學活動之進行接受程度尚可，且對其因數倍數文字題解題之認知與情意層面皆有助益。但值得注意的是，有一位學生在經過因數倍數補救教學之後，變得更不喜歡數學，其中個人之心理歷程的轉變值得探討，以供下一階段之行動研究修正之用，發揮行動研究改進（improve）之功能。

上述敘事符應課程慎思中的思考各種變通的可能性、道德的、社會的、依據共同要素、團體慎思等特徵。

綜上所述，集體慎思一方面打破了專家的話語霸權，有利於傾聽參與者的不同聲音，對於提高課程的質量並實現課程與教學的目標是有貢獻的；另一方面，集體慎思體現了課程發展的民主性、合理性（藍同磊，2006：99）。

（三）本行動研究符應「課程即實踐」強調對共同要素的理解與相互作用

課程慎思為一「做決定」的過程，是當下符合公共利益最好的選擇，但並不一定是最佳、最正確的選擇。此即為「實踐—準實踐—擇宜」之擇宜的藝術。在本因數倍數補救教學行動研究中亦見到Schwab指稱之「擇

宜的藝術」。首先，在整個補救教學進行到了尾聲時，研究者心理便暗自揣測學生接受完因數倍數補救教學後解題動機與成效有沒有如預期般提升？為什麼？研究者也在教學札記上與自己對話。

「今天發生學生打頭事件，常規較之前略微退步，某些小朋友的動機與專注力開始消退。」（研究者教學札記2007/12/25）

「常規較差，感覺上有的同學對上課內容顯得較沒興趣。…第一次運用小組競賽扣分，進行常規控制，尤其是第六組今天表現不盡理想，直到被老師扣分才稍稍專心」（研究者教學札記2008/1/14）

其次，在協同研究者M老師的觀察中亦發現類似之現象：

「雖有時已說出題意，但部份學生的運算結果仍未臻理想（答非所問）。…雖然發表踴躍，但還是以高成就的數人為主。」（老師觀察日誌 2008/1/3）

上述為「實踐」之敘事。

研究者自己在想，全班有36人，一共有33人同意進行研究。這個比率算很高了，當初研究者雖已取得守門人M老師的同意進入田野，但基於視學生是研究參與者之角色，因此，製發了「致家長與學生函」與「家長與學生同意書」。然而如果學生本身意願不高，家長仍簽下研究同意書讓自己的小孩參加補救教學，家長與自己小孩權力之不對等問題仍然存在。這或許是基於「望子成龍，望女成鳳」之良善出發點，這點從協同研究者M老師的訪談中可以了解。

「家長沒有意見啊！」（老師訪談II 2008/1/8）

然而，研究者想尊重學生的自由意志也是很重要的。因為這個行動研究我們除了想要探討數學寫作應用於因數倍數補救教學之



成效外，我們也很想了解數學寫作對於提升學生的學習動機等情意層面是否也有所助益（陳世杰，2008）。

再者，M老師及班上之小朋友習慣使用捷思策略進行解題，然捷思策略之適用性與限制何在？如果只是教導孩子捷思策略，那麼「舉一反三」之學習遷移、類推能力要如何教？這些疑慮研究者也在與M老師行動研究完成後的訪談問及，我與M老師的對話是（陳世杰，2008）：

M老師：「如果是定位於補救教學，我不會使用建構式！而是多練習，透過老師制度，一對一來教學。」

研究者：「只是練習的話，怎樣教孩子舉一反三？」

M老師：「了解題目對題目之類推有幫助。」（老師訪談II 2008/1/8）

上述為「實踐—準實踐」之敘事。

研究者的提問是針對社群取向理念與施行之弔詭而來，究竟其可行模式與限制為何？在真實的學校場域裡，老師們如果真的有意願從事行動研究，校方具體之配套措施為何？是否能夠規劃一共同成長與對話的專業成長時間？再者，團隊行動研究進行的歷程中如何做到「權力分享（power with）」，成員間真正能做到Habermas所謂之「理想言談情境」？以研究者自身的生命經驗而言，我想「志同道合」是很重要的！「志同」才能齊一心力、互相勉勵；「道合」才能產生精采的專業對話！至少在這個團隊行動研究過程中，我看的是一個信仰「數學教育主義者」與一個信仰「純數主義者」之間生命經驗的激盪與交流（陳世杰，2008）。

上述為「實踐—準實踐—擇宜」之敘事。

綜上所述，Schwab之「課程即實踐」反對對「外來的」理論過分的、無根據的依賴，追求課程的實踐價值，倡導對實踐情境的理解與相互作用，強調課程理論必須經過課程實踐的改造（藍同磊，2006：100）。

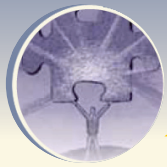
五、結論

（一）通過集體慎思達成「一致性的理念」之政治正確性有待商榷

如同本因數倍數補救教學行動研究一般，研究進行之初研究者、協同研究者和研究參與者藉由Stringer（1999：63）社區本位行動研究視角看似已達成「一致性的補救教學理念」，然隨著研究進程的遞移，研究之共識似乎慢慢在分裂，雖最後本團隊行動研究順利完成，這何嘗不是一種行政霸權（研究者本身是處室主管）、學術霸權（博士班研究生）與成人霸權在主宰敘事？在這其中是否容許「差異政略」、「邊錘發聲」與「跨越邊界」之發生？這亦是身為處室主管、博士班研究生和成人的我需仔細批判反省之處。

（二）善用「課程即實踐」之主體擇宜的藝術以符應公共利益之最大公約數

Schwab之「課程即實踐」雖採用「由下而上」集體慎思的課程決策方式，讓課程集體中的各方代表發表自己的觀點、意見，但由於各成員文化水準、專業背景、職業背景、研究方向、社會地位、利益需求、價值取向的不同，對課程問題也很難取得完全一致的看法（藍同磊，2006：100）。如同在整個行動研究終了研究者與協同研究者之對話中，研究者雖樂意見到一個信仰「數學教育主義者」與一個信仰「純數主義者」之間生命經驗的激盪與交流，然而嘗試擇宜之後的「一致性的理念」始終沒有現身。空有生命經驗之漣漪而無後續教育哲學之餘波盪漾！這亦是一件甚為抱憾之事！因此，如何



善用Schwab「課程即實踐」之主體擇宜的藝術以符應特定情境脈絡之公共利益的最大公

約數，是利害關係人值得繼續思考與實踐的課題。

參考文獻

- 歐用生 (2004)。課程領導：議題與展望。臺北市：高等教育。
- 藍同磊 (2006)。施瓦布的實踐性課程開發理論及其評價。南寧師範高等專科學校學報，23(1)，97-100。
- Craig, C. J. & Ross V. (2008). Cultivating the image of teachers as curriculum makers. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 282-305). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hammersley, M. (2004). Action research: A contradiction in terms? *Oxford Review of Education*, 30(2), 165-181.
- Null, J. W. (2008). Curriculum development in historical perspective. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 478-490). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.
- Schwab, J. J. (1978). Science, curriculum, and liberal education. *Selected essays, Joseph*. Chicago, MI: University of Chicago.
- Stringer, E. T. (1999). *Action research*. (2nd ed.). Thousand Oak, CA: Sage Publications.



校園國家賠償案例分析

陳啟榮／台灣首府大學教育研究所兼任助理教授

一、緣起

隨著政治的民主化、社會的多元變遷、經濟的迅速發展，以及人權主義的高漲。再加上，學生獲取知識的管道多元、家長積極參與學校事務與民意代表的選民服務的影響下，校園內國家賠償案例逐漸增加。

令人擔心的是，許多學校教師可能是忙於教學，無暇關心校園國家賠償等相關事宜，有些教師甚至對國家賠償有一些迷思。本文旨在針對教師對國家賠償迷思做澄清，並且介紹一些校園國家賠償案例。最後，提出一些因應方法供教師參考，希望藉由本文的提出，能讓學校教師對國家賠償有進一步的認識與瞭解。

二、對國家賠償的迷思

大部分學校教師對於國家賠償不是很瞭解，常常是一知半解，甚至有錯誤迷思概念，主要有以下三個迷思：

（一）迷思一：「求償對象是國家，教師不用瞭解」

事實是「國家只是事先賠償給受侵害個體，教師也要被追究責任」。國家賠償法制訂之主要精神，在於國家能迅速賠償受侵害或損失之個體，然而若是學校教師因故意、過失或是怠於執行職務，不法侵害學生「自由或權利」（舉凡：生命權、自由權、財產權、健康權、隱私權、人格權、名譽權、學習權與受教權等），賠償義務機關對之有求償權，也就是說教師應負賠償責任。

（二）迷思二：「只有規範公務員，教師排除在外」

事實是「國家賠償法也規範教師的一切作為」。由於國家賠償法所稱的公務員，主要是採用最廣義的公務員定義來解釋，意即「依法令從事於公務之人員」。從而推論，學校教師在課堂上的教學行為、管教學生的一切措施或是在教育活動的指導等，乃是屬於從事公務活動的一環（陳啟榮，2011）。值得注意的是，這裡所指的教師，包含長期代理老師、短期代課老師，以及實習老師，全都受國家賠償法所規範。

特別一提的是，《國家賠償法》第4條規定：受委託行使公權力之團體，其執行職務之人於行使公權力時，視同委託機關之公務員。受委託行使公權力之個人，於執行職務行使公權力時亦同。也就是說，核准立案的私立學校教師，可視為受委託行使公權力之個人，其所進行的管教措施與教學活動，應視為行使公權力之行為。因此，私立學校教師也受國家賠償法所規範。

（三）迷思三：「只要教師沒有違法，教師無需負責」

事實是「教師有故意、重大過失或是怠於執行職務均要負國家賠償責任」。表示國家賠償法不只有當教師違法時要負責賠償。特別一提的是，若是因「學校設施因設置或管理有欠缺」所造成的國家賠償責任，採用「無過失責任賠償主義」，也就是說，即使教師無過失也須負責（陳啟榮，2011）。



三、校園國家賠償法案例

(一)「學校教師」所造成的國家賠償責任

係指因學校教師之違法有責行為發生所生之賠償責任。《國家賠償法》第2條第2項規定：公務員於執行職務行使公權力時，因故意或過失不法侵害人民自由或權利者，國家應負損害賠償責任。公務員怠於執行職務，致人民自由或權利遭受損害者亦同。前項情形，公務員有故意或重大過失時，賠償義務機關對之有求償權。以下針對學校教師所造成之國家賠償法案例，歸納成四個類型來做介紹（民間司法改革基金會，2010；李惠宗，2004；邢泰釗，1998；陳啟榮，2011；楊守全、王正偉，1990；劉惠文，2008）：

1. 教師體罰學生造成受傷

2004年○○國中教師罰學生跳交互蹲跳，造成學生「橫紋肌溶解症」，法院判校方應賠償學生，這是台灣司法史上第一件認定教師體罰學生國家應負擔賠償責任的司法判決；2006年○○國小教師以鉛棍毆打學生，造成學童屁股兩大片瘀青發紫的傷痕，學校除了賠償受傷學生以外，還必須在學校網站刊登道歉啟事至學生上國中。

2. 教師情緒失控毆打學生

1994年○○國中體育教師因被學生不雅語言而激怒，用跳高橫竿朝學生的頭、肩、手等處打擊數下，造成學生身體多處受傷，法院依刑法第134條前段規定加重其刑至二分之一；2001年○○國中教師因學生出言不遜而被激怒，徒手毆打學生之頭部及左肩部後方，導致學生的頭部及左肩胛受傷，法院判決教師緩刑2年。

3. 教師疏失導致學生傷亡

2005年○○國小老師在學校放學之後，留部分學生完成打掃工作，學生間因於打掃時有嬉鬧衝突情事，造成一位學生右眼終身失明，法院判決，認為教師有疏失判決國賠

成立。2007年○○國中游泳隊到附近學校進行聯誼賽前的練習，學生利用帶隊老師到體育組拿比賽資料，以危險動作跳水，造成頸椎骨折，四肢癱瘓。最高法院判決指出，帶隊老師沒在賽前訓練時在場，因此未善盡指導及監督責任，學生受傷後，至今仍全身癱瘓，無法自理大小便，日常生活完全需人照料。合議庭審酌林姓學生的醫療費、喪失勞動能力等損失後，認定全部損害金額為1,564萬餘元。此外，合議庭指出，學生如不故意以錯誤姿勢跳水，也不會發生意外，因此自己須為受傷負起七成責任，校方則應負責三成國賠金約528萬。

4. 教師利用職權性侵學生

2007年○○國小老師兼任合唱團指導老師，利用帶團到外地參賽投宿飯店的機會，找學生陪浴與口交，前後至少數十次。法院判決教師被判刑19年6個月確定，也要賠償4名學童家長各200萬，其餘800萬由學校與市府給付。特別注意的是，此事件乃是受害家長提出首宗校園性侵國賠獲得賠償案件；2010年○○國中拳道女教練，多次利用單獨指導15歲初三男學生機會，與男生發生關係，家長相當不滿，指控女教師利用教師職權趁機性侵兒子並要求賠償。法院判決，女教練被學校解聘，一審被判2年，校方則賠償男學生以及他的父母32萬元新台幣。

(二)「學校設施」所造成的國家賠償責任

《國家賠償法》第3條規定：公有公共設施因設置或管理有欠缺，致人民生命、身體或財產受損害者，國家應負損害賠償責任。前項情形，就損害原因有應負責任之人時，賠償義務機關對之有求償權。以下針對學校設施所造成之國家賠償法案例，歸納成二個類型來做介紹（民間司法改革基金會，2010；李惠宗，2004；邢泰釗，1998；陳啟榮，2011；楊守全、王正偉，1990；劉惠文，2008）：



1. 校園設施設置有欠缺或管理不當造成傷亡

2000年○○國中學生，於下課前約5分鐘去上廁所，遲遲未返教室，直到下課後被發現倒臥在廁所血泊中送醫不治身亡。判決職掌綜理校務之校長處有期徒刑3個月，職掌全校環境整潔安全防護之總務主任處有期徒刑5個月，職掌全校營繕工程計劃之擬訂之庶務組長處有期徒刑3個月，得易科罰金；2003年○○國中舉辦校慶運動會，僅用四塊白色海綿墊兩兩並排堆成井字，上面再鋪撐竿跳用的藍色墊子，但整個防護面積不足國際田徑規則的五乘三公尺，且三層護墊並不平整，國三學生參加跳高比賽時摔落護墊邊緣，導致頭部撞到操場PU跑道而遭受腦震盪等傷害，法官認定校方擺放護墊面積未達標準且不夠平整，才害陳落到護墊邊緣後滾摔到跑道，判學校須賠學生約137萬元。

2. 學生不當使用設備器材形成傷害

2001年○○國小學童，利用下課時間使用學校遊戲器材雲梯時，意外摔落地面後送醫急救不治，法院判定學童為滿10歲之5年級學生已有自理日常生活及判斷是非之能力，竟違反校規，做此危險行為肇致事故，其過失程度非輕，爰認應由學童負擔五分之四的過失責任，學校負擔五分之一的過失責任；2006年○○國小學生下課時在操場玩，將雙手勾住手球門網，將網子當鞦韆使用不斷搖晃，導致鐵製球門失去平衡傾倒，撞擊學生，經開顱、氣管切除等手術，救回一命，法官則認為，手球門不用時學校須將球門架放倒或固定學校應可預見小孩好動，卻對手球門無任何防護或警告措施，管理欠缺，致8歲兒童攀爬受傷，校方須負九成責任、學生負一成責任。

四、因應方法

（一）實施校園正向管教措施

雖然2006年立法院通過「校園零體罰」條款，台灣成為世界上第109個立法禁止學校體罰的國家。除此之外，教育部也三令五申要求學校教師不可對學生體罰，然而少部分學校教師還是對學生實施體罰，造成學生受傷的新聞事件已經是司空見慣（陳啟榮、侯怡如，2010），佔國家賠償案例有相當大的比例。因此，學校教師可以參考2007年教育部所訂定《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》，運用正向管教措施來輔導學生。針對不對的行為或不好的行為加以糾正；但也要具體告訴學生是「某行為不好或不對」，不是「孩子整個人不好」。例如：「你生氣時容易出手打同學，對自己、對同學都不好；但老師並不認為你整個人都不好，老師了解你有時也會幫一些人的忙；希望你發揮會替別人著想、幫忙別人的優點，以後不再打人。」（陳啟榮，2010；陳啟榮、張文良，2009）。

（二）提升教師自身情緒管理能力

當前教師時時刻刻都在處理學童生活瑣事與幼稚行為，難免會覺得很煩悶，導致心情低落與壓力緊繃。教師也是平常人，常常會因學生的言語挑釁，產生情緒崩潰失控或發生衝突情形，往往造成師生間互相興訟。其實，教師要事先調整心態，因為畢竟大部分學生是人格尚未發展完全的孩子，不應太計較孩子的諸多的不理性行為，只要孩子願誠心認錯，教師要「大人不計小孩過」寬恕小孩的過錯，給他們一個改過自新的機會。最重要的是，教師要勤修煉提升自身情緒管理能力。教師情緒管理能力主要包含以下五項能力（Goleman, 1996）：1. 教師能洞悉自



己情緒：能洞悉自己情緒與瞭解情緒的產生原因；2.教師能控制自己情緒：能立刻控制自己即將爆發的情緒；3.教師能理解學生情緒：能理解學生情緒與瞭解學生的感受；4.教師能管理學生情緒：能妥善管理學生情緒失控的狀況；5.教師會不斷自我激勵：能管理自己情緒並自我激勵。

（三）宣導校園安全並有效維護學校公共設施

學校設備與運動器材之使用，應求其安全為第一要務，尤其是國民小學學生生活潑好動與國民中學學生血氣方剛，如果使用不當容易發生意外事件。因此，教師在上課之前，應向學生充分說明場地、設備使用規則或注意事項，並且提醒學生在教室、走廊、樓梯或陽台之時，嚴禁奔跑、追逐、丟擲物品等。教師在下課時，仍應防範學生為吸引他人注意而譁眾取寵之行為，提醒學生避免因開玩笑造成自身或他人受傷害，求學生嬉戲避免身體上的過度觸碰與拉扯，以免產生危險。

除此之外，校長應責成總務處對校園內建築設施（例如：活動中心、教室、宿舍、圖書館、禮堂）、建築設備（圍牆、廁所、樓梯、走廊、門窗）、學習設備（操場、球場、燈管、桌椅、實驗器材、游泳池）、學校安全設備（高樓緩降梯、滅火器、消防箱），以及遊戲設施（溜滑梯、單槓、搖椅），定期做保養與維護。特別注意的是，學校危險物品更要做好管制，不可隨便放置，諸如：實驗室的門禁管理、化學藥品的使用管制、割草機與鐮刀的安全管理，甚至連廁所的鹽酸也應妥善管理（許龍君，2006）。另外，學校師長也應在每週晨會時，做安全教育宣導，並且告知學童不可進入學校危險地區（電機房、頂樓、工地），並且教導學童正確使用遊戲器材，當學童危險使用遊戲器材時，要立刻制止以免造成意外事故。

（四）催生校園國家賠償教育基金

一般家長認為將孩子送到學校後，孩子應受到學校妥善照料，假使發生意外而受傷，不論是上課或下課時間，學校人員均應負責，問題出在校園人力不足，第一線教師不但要一人面對至少30位左右學生的管教與授課等責任之外，還要兼辦學校行政工作，同時又有導護工作要執行，甚至下課時間也要為學生的作來負責。是以，基層教師的責任範圍太過繁雜，難免分身乏術，所以不可能做到隨時隨地兼顧到全部學生安全，但卻得為所有學生的意外負責，對基層教育現場第一線教師，無疑是一項沈重的心理與金錢負擔，這樣實在是不太公平。

或許有人認為學生已經有平安保險，不用再成立國家賠償教育基金，但實際上學生平安保險理賠金額有限。雖然教育部在民國99年2月1日起，除了原有的「學生團體保險」，可用來保障學生的生命及身體之外，將全面於高級中等以下學校投保「公共意外責任保險」，進一步保障校園內的安全（教育部全球資訊網，2010）。然而，還是不足以因應校園各種突發意外事件，所以建立「國家賠償教育基金」仍有其必要性與迫切性。

職是之故，教育行政機關應該編列預算，並規定每年每位學校人員繳交一定金額，來統籌編列作為「國家賠償教育基金」，主要用來支應「學校人員國家賠償責任險」與「校園設施國家賠償責任險」，為學校人員與學校設施分攤非故意風險，以支應校園意外事故，並安定教育現場人心。國家賠償教育基金，不是學校人員推諉卸責的工具，更不是學校人員傷害學生的保護傘。國家賠償教育基金的最主要功能在於意外發生當下，對學生與家長提供立即性的理賠，而學校人員也有完整的法律扶助，不用擔心遭求償而降低教學品質，對學生、家長與學校來說都



是三贏的局面，如果未來追究責任之後，發現是學校人員故意造成學生受傷，還是會向該負責之人員進行求償動作。

五、結語

學生進入到學校上課，教師猶如學生的保母，因此對於學生的人身安全需要教師

照料。也就是說，教師在校園內不管是上課時間、午餐時間、午休時間、或者是下課時間，應特別注意學生的安全，並隨時照顧與關懷學生，雖然教師會比較辛苦一些，但是只要學生能平安健康快樂學習，這一切都是值得的。相信家長也不會動輒就對學校提興訟。

參考文獻

民間司法改革基金會（2010）。*老師，你也可以這樣做！校園法律實務與理念*。

台北市：五南。

李惠宗（2004）。*教育行政法要義*。台北市：元照。

邢泰釗（1998）。*校園法律實務*。台北市：教育部。

教育部全球資訊網（2010）。「多一層保障·少一份負擔」-教育部推動高級中等以下學校及幼稚園全面投保「公共意外責任保險」（發布日期99/01/26）。民國99年8月22日，取自：
http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=3084

許龍君（2006）。*校園安全與危機處理*。台北市：五南。

陳啟榮（2011）。校園國家賠償責任之探究。*教師專業研究期刊*，2，67-86。

陳啟榮（2010）。輔導與管教的12項原則。*師友月刊*，515，47-50。

陳啟榮、侯怡如（2010）。校園零體罰之配套措施。*學生事務季刊*，49（2），44-45。

陳啟榮、張文良（2009）。零體罰教育議題之芻議。*教師之友*，50（5），47-53。

楊守全、王正偉（1990）。教育人員法律責任之研究。臺灣省國民學校教師研習會印行。

劉惠文（2008）。學校事故的國家賠償責任。國立成功大學法律學研究所碩士論文，未出版，台南市。

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.



教育與發展





專業發展學校之意義與實踐過程

王為國／朝陽科技大學師資培育中心副教授

國立臺灣師範大學教育學系博士

林彩雲／臺中市國安國小教師

國立臺中教育大學教育學系博士班研究生

一、前言

師資培育包含了師資生的培育、實習生的導入教育與在職教師的專業發展。Darling-Hammond (2005) 認為專業發展學校是師資培育與發展的新模式，可以提供師資培育者、實習生及在職教師專業溝通的管道。專業發展學校強調師資培育機構和中小學的夥伴關係，透過師資培育者、實習生和在職教師的共同研究以及教育實務之反省，使師資生與實習生獲得將理論應用於實務之學習，且促進在職教師之專業發展。在全球化、多元化、科技化的教育改革風潮下，提升教師專業素質已是各國共同的目標，推動專業發展學校以提昇教師素質是我國可以借鏡之處。

專業發展學校之概念源自美國，國內近幾年來，也有多篇文章探討專業發展學校之緣起、功能、特徵、類型與運作（沈靜濤、張素貞、羅天豪，2011；符碧真，1997；孫志麟，2002）、理念與應用（林琬淇，2009；黃嘉莉，2011）、指標之建構（孫志麟，2009）。就政策而言，教育部曾於95年發布「師資培育素質提升方案」中，將規劃建立專業發展學校視為重要政策之一，以落實教育實習的效能，但卻未普遍實施（孫志麟，2009）。接著，教育部在98至100學年度為協助師資培育之大學落實教育實習輔導工作以及緊密結合師資培育之大學、教育實習機構及實習生三聯關係，並且輔導師資培育之大學遴選優質教育實習機構，建構完善

實習環境，特訂定「教育部補助師資培育之大學落實教育實習輔導工作實施要點-補助優質教育實習機構」，對於受補助之師資培育之大學與教育實習機構，確實能夠加強其間的互動關係，有助於教育實習之推動。此外臺北市立教育大學、國立臺中教育大學與屏東教育大學，於99學年度起，曾有小規模之專業發展學校之試辦，就屏東教育大學與三所專業發展學校合作的經驗，發現大學與小學具有攜手培育未來師資的合作關係，讓實習生在豐富的教育實際脈絡下從作中學，而主管教育機關、校長及實習輔導教師都承諾對師資培育投入心力（蔡寬信、楊智穎，2012）。

改善師資素質、促進教學專業化、提昇學生學習成就表現，一直是增進國家競爭力的重要訴求。為了對國內大學師資培育者、職前教師（師資生與實習生）與在職教師專業發展提出建言，本文擬從建立專業發展學校的觀點出發，首先探討專業發展學校之起源與定義，接著探討專業發展學校之成效，然後說明建立專業發展學校可能面臨之困難，最後提出可能解決之道。

二、專業發展學校之起源與定義

專業發展學校是美國過去三十年教育改革的重要部分之一，1986年霍姆斯小組（The Holmes Group）提出的《明日的教師》中建議大學之師資培育學程及中小學學校應建立



夥伴關係，以共同合作培育師資（Henry, Tryjankowski, DiCamillo & Bailey, 2010）。這項建議之後受到美國師資培育學院聯盟（American Association of College for Teacher Education, AACTE）、師資培育認證委員會（National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE）、全國教育、學校與教學重建中心（National Center for Restructuring Education, School and Teaching, NCREST）、美國聯邦教師聯盟（The American Federation of Teachers）和全國教育協會（National Education Association）的支持（Ogletree, 2007），師資培育認證委員會並於2001年發展專業發展學校的發展標準和評估過程（National Council for Accreditation of Teacher Education, 2001a, 2001b），讓專業發展學校之建立有更明確的依據。至今在美國已經有超過1000所的专业發展學校，其中大部份是公立學校（Zeichner, 2009）。

專業發展學校可以是一所學校，或是一種關係、模式或工具。若作為一所學校，則這所學校通常設在中小學，由大學與中小學學校合作，透過職前教師的培訓，以及為在職教師提供專業發展的場域，提升教育研究，增進學校教與學的素質，學校也逐漸成為卓越與探究的中心（莊明貞，2008）。若作為一種關係，Levine（2003）認為專業發展學校是由師資培育的大學和中小學、幼稚園等結合形成的夥伴關係。這些夥伴一起共享責任，以達成四項任務：新任教師的培訓、資深教師的專業發展、指導實務的精進、增進學生的學習成就等。至於孫志麟（2009, p.122）則將實驗、冒險與創新之精神納入專業發展學校之功能，除了視專業發展學校是整合理論、研究與實務的場所外，也將其視為一種強調師資培育機構與中小學的夥伴關係，並透過學校本位研究及行動研究的推動，延伸師資培育的知識基礎。同樣

地，沈靜濤、張素貞、羅天豪（2011, p.96）也認為專業發展學校是一種包括中小學教職員、大學教授、地方學區、家長及其他教育相關人員的關係網絡，此一定義的獨特之處是將地方學區、家長的參與納入專業發展學校內。Cozza（2010）則將專業發展學校視為一個有品質的教學模式、一種工具，經由大學教授、在職教師及職前教師的對話增進專業的理解與行動。Henry、Tryjankowski、DiCamillo與Bailey（2010）也認為專業發展學校是一種有力的結構模式，以具有友善的支持性環境來協助教師的專業發展。

綜上所述，專業發展學校是師資培育大學和中等以下學校所建立的夥伴關係之下的合作學校，其參與人員包括：大學教授、職前教師、在職教師、社區家長及學生們，在教育的場域中，共同致力於彼此的專業成長，培育優質的職前教師、促進在職教師專業成長，結合教育專業理論與教學實務，以增進學生之學習品質。

三、專業發展學校的成效

專業發展學校實際在教育的成效如何，一直是大家所關心的，以下將針對專業發展學校成效之研究結果歸納整理，分為五個面向加以說明：

（一）提昇學生學習成就

針對學生學習成就的部份，Klinger、Ahwee、Van Garderen 和 Hernandez（2004）研究結果顯示，參與專業發展學校的小學，其學生在史丹福成就測驗（Stanford Achievement Test Series）的成績些微勝過該學區其他的學生，另以佛羅里達綜合評量測驗（Florida Comprehensive Assessment Test）的成績與其他學校相比，其表現亦比他校結果好；就教師與行政人員之觀點，他們認為專業發展學校的夥伴關係確實提升學生的學習成就表現，學生亦藉此增加社交與情感的



交流，且出席率逐漸提升。Castle、Arends與Rockwood（2008）發現參與專業發展學校的學生更趨向精熟學習，且有更好的學習成就表現。由此可見，參與專業發展的學校有助於提昇學生學習成就。此外，Parke與Taylor（2008）指出，專業發展學校的學生對於不再輟學、學習對未來的助益、團隊合作學習、教師的期望、使用電腦科技能力及對自己成功的信念抱持較高的認同態度，這些正向的學習態度對學習表現定有助益。

（二）增進職前教師教學知識與實務

研究指出當職前教師參與專業發展學校時，學校所提供的作業及現場經驗，可以使他們獲得如何教導多元學生之知識和技能（Taylor & Sobel, 2003）。實習生有機會和多位資深老師學習，可以學習到不同老師的班級經營和教學風格（Sandholtz & Dadlez, 2000），此外在Rosenberg、Brownell、McCray、deBettencourt、Leko與Long（2009）及He、Rohr、Miller、Levin與Mercier（2010）之研究則認為，面對多元化的學生，在專業發展學校的職前教師，能提供較多元的教學方式，在課程計畫、教學、管理、評量方面有較好的能力，而且可以維持到任教一年後。由此可見，專業發展學校能提升職前教師的教學知識與實務。

（三）促進教師的反省

在專業發展學校中，教師們要從事反省性思考，思考自己的教學是否有需要改進之處，針對學生的學習成效進行檢討，找出改進學生學習成效的方式。此外，參與專業發展學校的實習生，經常有機會與輔導老師、指導教師、實習同儕，共同討論教學與課程，同時也常被要求要針對自己的實習過程作反省與檢討，故專業發展學校可以協助實習生增加反省能力（Mule, 2006）。Ridley、Hurwitz、Hackett與Miller（2005）認為在第一年的新手教師中，曾在專業發展學校的教師比在非專業發展學校的教師較具

有反省性、較能夠計畫課程以及準備教學的實務。

（四）增進合作關係

合作是跨越不同教育機構、學習社群間專業對話、分享與理解的基本條件，亦是專業發展學校變革與建立的重要基礎。因此，專業發展學校非常強調合作關係，這些合作關係包括了校內、大學和學校間的共享決定；大學和學校間的協同教學；教師、實習生和師資培育者的合作研究（Darling-Hammond, 2005）。此外，參與專業發展學校的現職教師有較多元的機會和同事合作，較能夠參與學校的每日活動之中，並且較有意願嘗試新的理念（Sandholtz & Dadlez, 2000），而實習生亦可增進與輔導老師的合作關係（Mule, 2006）。師資培育之大學和專業發展學校建立的夥伴關係，讓雙方有機會去重新設定彼此的角色與責任，為促進學校教育與培育未來師資共同承擔責任，這樣以合作共生為基礎的關係，透過相互信任、溝通、彈性之作法，得以追求教學卓越（Grisham, Berg, Jacobs & Mathison, 2002）。

（五）促進現職教師專業成長

現職教師從參與專業發展學校的相關活動（如：專業社群、小組討論、協同教學）中，透過專業合作與知識分享，更新了他們的專業知能，同時促進其專業成長（Sandholtz & Dadlez, 2000）。換言之，由於發展大學與中小學的夥伴關係，實習生帶入了新的觀念和方法（He, Rohr, Miller, Levin & Mercier, 2010），增進在職教師專業知識及技能，同時再度引發他們對教育的熱情與使命感。在夥伴關係中，中小學教師和大學教師可以共同研究教學問題，以改善教學品質（孫志麟, 2009），亦可以協助學校發展實務社群，促進教師專業發展（Musanti & Pence, 2010）。



四、推動專業發展學校可能面臨的困難

本文依據國內現況加以思考，認為專業發展學校之推動有以下八項可能面臨之困難：

（一）學校支持不足

專業發展學校並非是為大學研究而設立的實驗學校，也非專門設置作為實習生臨床教學的地方。在大學經費日益捉襟見肘的階段，大學本身未必能夠支持校內師資培育單位提出要與中小學合作之計畫，並額外增加資源與經費給師資培育單位或者專業發展學校。而在中小學方面，雖然平時就有專業發展活動之規劃，若要和大學教授共同合作專業發展活動，則需協調教授們可提供專業協助的內容與主題，另外也需找尋適合的大學教授共同合作，調整彼此專業文化的差異。關於實習生培育，對中小學而言，並非每年都會有實習生到校實習，此非常態性的業務，當校內要接受實習生實習時，中小學必需提供額外的資源與設備供實習生使用，這些事項若無大學和中小學共同支持，專業發展學校之推展將有其困難。

（二）學校選取不易

專業發展學校的選定及建立合作夥伴關係，最好能夠佔地利之便，以避免大學和中小學人員為了交流而舟車勞頓，增加彼此聯繫的困難，在這樣的前提下，大學可選擇的中小學範圍就縮小了。此外，除非中小學自發性爭取建立專業發展學校，否則在有限的區域內，要能夠找到志同道合、願意負擔增加的人力、資源和經費，願意付出額外的努力以符合專業發展學校的標準等，都是不容易的。

（三）實習生數量多

依99年度教育部師資培育統計年報統計（教育部，2010），師資培育大學之實習生

數量為8,333人，若實習生人數過多，相對的實習機構的數量就要多，目前在臺灣中小學中，符合專業發展學校條件並不多，短期間內要能邀集中小學成為專業發展學校以容納所有的實習生，且要讓每一位實習生要能夠參與專業發展學校之運作，有其實質上的困難。再者，要讓每一間學校都能夠具有專業發展學校的觀念、作法，符合專業發展學校是不容易的，因此推展專業發展學校有其需面對的困難。

（四）缺乏足夠資源

專業發展學校所需要的經費包括：舉辦實習輔導導師與指導老師培訓、指導老師與輔導老師的津貼、舉辦專業成長活動之經費、提供實習生辦公的空間與設備，這些都需要增加學校的開支與空間，但誠如黃嘉莉（2011）所言，國內大學在推動與教育實習合作學校方面，資源不夠充分。而陳淑琴、周淑惠（2010）也同樣地認為師資培育機構與學校缺乏足夠的資源與經費可以運用。

（五）缺乏共同時間

專業發展學校在實施的過程中，學校教師要抽出時間和實習生、大學教授互動，而大學教授也必需花時間到中小學進行輔導，大學老師在忙碌的教學、研究、服務工作下，實在很難再抽出時間投入於專業發展學校的活動。誠如Galassi、White、Vesilind與Bryan（2001）的研究認為，中小學教師與大學教授皆認為推動專業發展學校最大的阻礙是缺乏時間。

（六）實習輔導教師專業知能尚未完全建立

目前實習輔導教師產生的方式，大多由實習學校自行遴選，人選大都由各校自行決定，目前教育部雖訂有《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》，其中明訂實習輔導教師應具備下列條件：（一）有能力輔導實習學生者。（二）有意願輔導實習學生者。（三）具有教學3年以上之經驗者。但仍很



難確保每一位實習輔導教師皆具有輔導實習生的專業知能，誠如黃嘉莉（2011）認為在增進實習輔導教師知能與經驗方面仍待加強。

（七）大學教授與中小學教師觀念之差異

大學教授與中小學教師在觀念上存有差異，在教育專業重心方面，大學為研究導向，中小學則以實務為主；在對師資職前教育方面，大學教授以強調思考能力、批判分析來培育學生，中小學教師則係以師徒制的方式帶領實習生（符碧真，1997）。因此大學教師和中小學教師對於工作的本分、師資培育的看法皆有所不同，容易導致專業發展學校推動上的困難。中小學的校長和教職員向來以培育中小學生為其主要任務，若要建立專業發展學校，則必需將培育未來師資納入學校職責與目標之一，如此對學校組織文化可能引發一波改變。

（八）政策未有完善配套

教育當局在推動專業發展學校時，應該擬訂相關政策，以支持及規範各相關單位推動，目前有關專業發展學校之推動執行方式尚未有具體政策與執行方式，更無專門編列經費支應，因此師資培育大學及中小學並未有可以遵循之依據與支援。

五、建議解決之道

針對專業發展學校之實施，本文以臺灣教育現況提出可能的解決之道，茲分別說明如下：

（一）提供外部資源

專業發展學校在推行初期，可由教育當局提供經費的支援，以鼓勵與自願參與的方式，讓各師資培育機構以及中小學提出申請。或者遴選過去辦理教育實習優質的學校，給予經費之補助，辦理實習輔導教師之培訓與專業成長活動，提供實習輔導教師輔

導津貼，具有初步成果之後，可將實施之範例，透過推廣或發表會，讓其他學校學習之，如此可以解決實習輔導教師專業知能不足以及中小學、師資培育大學缺乏足夠的資源與經費之困難，再者也增加學校推動專業發展學校之意願。

（二）政策之配套措施

專業發展學校之建立，若能夠有完善之政策作為引導，將有效激勵與規範師資培育大學、中小學、縣市教育局（處）。在教育實習相關辦法中，明訂各師資培育大學或者各縣市政府，在一定年限內，需支持若干專業發展學校之成立與運作。而陳淑琴、周淑惠（2010）則認為專業發展學校要能生根，必需政策上若干的支持，如：是否參與專業發展學校作為核發教師證照的參考依據，或者批准或認可成為師資培育機構的要件之一，如此可以解決師資培育大學及中小學未有政策配套支持之困難，也可增加學校推動專業發展學校之意願。

（三）觀念之宣導

目前臺灣各師資培育機構及中小學，對於專業發展學校之觀念上薄弱，且對專業發展學校之功能與任務可能無共識，若要推行專業發展學校的概念，應打破過去的界線，大學教授應走出學術的象牙塔中，協助研究解中小學教學的問題，中小學則提供實習場所，以培養理論與實務兼備的教師（符碧真，1997）。教育當局可邀集對專業發展學校具有研究之專家學者，舉辦相關研習或說明會，廣為宣導專業發展學校之理念，以落實教育實習輔導與教師專業發展。讓參與者瞭解專業發展學校之建立，對大學和小學雙方都有益，對自己的教學專業和學生的學習有幫助（臺中教育大學教師教育電子報，2012年01月20日），如此大學教授與中小學教師在觀念上存有之差異得以減少。



（四）透過專業社群之推動

臺灣對於專業發展學校的概念正在萌芽中，目前提供教育實習的學校，我們稱為教育實習機構，並未達成真正如國外所稱的專業發展學校，功能也未有如此完善，因此建立大學教師、實習輔導教師、及實習生三者互動關係的學習社群，將有助於推動專業發展學校。Caprano、Caprano與Helfeldt（2010）認為專業發展學校的學習社群中，師資生參與額外的活動，例如和輔導老師參加教職員會議，和大學的指導老師及輔導老師參加專業小組的會議，在同儕小組中為個別化的教學發展教學介入計畫。此外，在公立學校中，大學教授及輔導教師經常有機會一起教學，大學教授有機會去觀察師資生、輔導教師及兒童的每日活動。另外，學校的輔導教師也參與大學的課堂中。

這些社群活動，可以透過幾種互動活動來建立，一是現職教師和大學教授，二是現職教師和實習生（Jeffery & Polleck, 2010），三是大學教授和實習生，四是現職教師同儕，五是大學教授同儕，六是實習生同儕，七是現職教師、大學教授和實習生。在社群的夥伴關係可以促進職前教師的學習，小學也提機會給職前教師和脈絡相關的學習情境，現場的經驗提供大學教授維持學校和兒童間的連結（Bell, Marshall & Vandaele, 2009）。因此，專業發展學校中的學習社群可以建立在合作、探究、同等（parity）、反省性對話、共享願景及領導等基礎來加以推展（Balach & Szymanski, 2005）。如此可以減少實習輔導教師與大學教授的觀念差異，也可以增進實習輔導教師的實習輔導專業知能。

六、結語

目前我國在專業發展學校的推動與實施，尚在起步階段，其成效尚未完全顯現，從美國推展專業發展學校之經驗，可瞭解到其對於師資培育大學與中小學皆有好處，我們可以從探究他國的經驗中，建構出我國推動與實踐的方式與步驟。

因此，本文首先探討專業發展學校的起源與定義，以做為我國建立專業發展學校之實踐基礎。再者，從過去有關專業發展的研究中，可歸納出專業發展學校之實施成效，包括：提昇學生學習成就、增進職前教師教學知識與實務、促進教師的反省、增進合作關係、促進現職教師專業成長等。而在推動專業發展學校時，各方可能面臨的困難有：學校支持不足、學校選取不易、實習生數量多、缺乏足夠資源、缺乏時間、實習輔導教師專業知能尚未完全建立、大學教授與中小學教師觀念之差異、政策未有完善配套等。為了能順利推動專業發展學校與實踐理想，本文建議應先做好以下措施：提供外部資源、政策之配套措施、觀念之宣導、透過專業社群之推動等。本文希望藉由上述之探討，增進我國在師資培育教育實習階段之輔導成效，以培育優質之教師，並能加強在職教師之專業成長，共同促進學生之學習品質。



參考文獻

- 沈靜濤、張素貞、羅天豪（2011）。專業發展學校理念與實踐：以師資培用為例。《中等教育》，62（1），92-109。
- 林琬淇（2009）。技職院校PDSs個別化模組創新教學實驗研究－以幼兒保育系為例。《正修學報》，23，279-295。
- 孫志麟（2002）。專業發展學校：理念、實務與啟示。《國立臺北師範學院學報》，15，557-584。
- 孫志麟（2009）。師資教育的未來：政策與實踐。臺北市：學富。
- 教育部（2010）。中華民國師資培育統計年報。臺北市：教育部。
- 符碧真（1997）。美國專業發展學校對我國新制師資培育制度之啟示。《教育研究資訊》，5（5），31-44。
- 莊明貞（2008）。課程改革中大學與小學的伙伴關係：一個校本課程發展的案例分析。《教育研究月刊》，176，40-52。
- 陳淑琴、周淑惠（2010）。幼兒教育績效品質：一個雙向共榮的「專業發展學校」觀。《幼兒教育年刊》，21，245-262。
- 黃嘉莉（2011）。建立與專業發展學校合作關係之首部曲：五所中學與國立臺灣師範大學為例。《教師天地》，175，18-23。
- 臺中教育大學教師教育電子報（2012年01月20日）。99年精緻師資培育計畫－地方教育輔導回顧與展望（下）。《臺中教育大學教師教育電子報》，2012年01月20日取自：http://192.83.167.156/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=34
- 蔡寬信、楊智穎（2012年5月）。專業發展學校中的教學實習：以國立屏東教育大學為例。「建構專業發展學校理論與實務學術研討會」發表之論文，朝陽科技大學。
- Balach, C. A., & Szymanski, G. J. (2005). Creating a quantitative snapshot of a PDS. In I. Guadarrama., J. M. Ramsey., & J. L. Nath(Ed.), *Advances in developing paradigms of change: Research in professional development schools (pp.65-90)* . Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bell, R., Marshall, D., & Vandaelle, C. (2009). *Win, Win, Win : A successful school and university collaboration in developing a community of learners*. Paper presented at ICSEI Conference. Vancouver, British Columbia.
- Caprano, M., Caprano, R., & Helfeldt, J. (2010). Do differing types of field experiences make a difference in teacher candidate's perceived level of competence. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 131-154.
- Castle, S., Arends, R. I., & Rockwood, K. D. (2008). Student learning in a professional development school and a control school. *Professional Educator*, 32(1), 1-15.
- Cozza, B. (2010). Transforming teaching into a collaborative culture: An attempt to create a professional development school-university partnership. *The Educational Forum*, 74(1) 227-241.



- Darling-Hammond, L.(2005). Developing professional development schools: Early lessons, challenge, and promise. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (pp. 1-27). New York: Teachers college press.
- Galassi, J. P., White, K. P., Vesilind, E. M., & Bryan, M. E. (2001). Perceptions of research from a second-year, multisite professional development schools partnership. *The Journal of Educational Research, 95*(2), 75-83.
- Grisham. D.L., Berg, M., Jacobs, V.R., & Mathison, C. (2002). Can a professional development school have a lasting impact on teachers' beliefs and practices? *Teacher Education Quarterly, 29*(3), 7-24.
- He, Y., Rohr, J., Miller, S. D., Levin, B. B., & Mercier, S. (2010). Toward continuous program improvement: Using a logic model for professional development school program evaluation. *School-University Partnerships, 4*(1), 15-28.
- Henry, J. J., Tryjankowski, A. M., DiCamillo, L., & Bailey, N. (2010). How professional development schools can help to create friendly environments for teachers to integrate theory, research, and practice. *Childhood Education, 86*(5), 327-327-331. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/733014052?accountid=10048>
- Jeffery, J., & Polleck, J. (2010). Reciprocity Through Co-Instructed Site-Based Courses: perceived benefits and challenge overlap in an urban school-university partnership. *Teacher Education Quarterly, 37*(3), 81-99.
- Klingner, J. K., Leftwich, S., Garderen, D. V., & Hernandez, C. (2004). Closing the gap: Enhancing student outcomes in an urban professional development school. *Teacher Education and Special Education, 27*(3), 292-306.
- Levine, M. (2003). Forward. In L. Teitel(Ed.), *The professional development school handbook: Starting, sustaining and assessing partnerships that improve student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching & Teacher Education, 22*(2), 205-218.
- Musanti, S. I., & Pence, L. (2010). Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge and navigating identities. *Teacher Education Quarterly, 27*(1), 73-89.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2001a). *Handbook for the assessment of professional development schools*. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2001b). *Standards for Professional Development Schools*. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Ogletree, S. (2007). *Student achievement in science and mathematics in urban professional development schools during first year implementation*(Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.(AAT 3272880)



- Parke, C. S., & Taylor, J. K. (2008). A collaborative research initiative between middle school and university faculty. *Research in the Schools, 15*(2), 20-35.
- Ridley, D. S., Hurwitz, S., Hackett, M. R. D., & Miller, K. K. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education, 56*(1), 46-56.
- Rosenberg, M.S., Brownell, M., McCray, E.D., deBettencourt, L.U., Leko, M., & Long, S. (2009). Development and sustainability of school-university partnerships in special education teacher preparation: A critical review of the literature. Retrieved from http://ncipp.org/reports/rs_3.pdf
- Sandholtz, J. H., & Dadlez, S. H. (2000). Professional development school trade-offs in teacher preparation and renewal. *Teacher Education Quarterly, 27*(1), 7-27.
- Taylor, S.V., & Sobel, D. (2003). Rich contexts to emphasize social justice in teacher education: Curriculum and pedagogy in professional development schools. *Journal of Equity and Excellence in Education, 36*(3), 249-258.
- Zeichner, E. L. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.



教育與發展





研習訊息(102年8月至9月)

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	2019	三峽總院區	中小學校長在職專業研習－國小2	07.31~08.02	許茹蘭 王美芸
2	2020	三峽總院區	境外學校綜合活動領域教師研習班	07.29~08.02	林月鳳 張瑜芬
3	2021	三峽總院區	天然災害防救、赴陸經驗交流與全民國防教育研習班	07.29~07.30	張瑜芬 林月鳳
4	2022	三峽總院區	生命教育種子教師研習	07.29~07.30	吳翊菁 林巧涵
5	2023	三峽總院區	102年度教育部暨部屬機關學校總務工作研習－營繕工程管理	08.01-08.02	吳翊菁 林巧涵
6	2024	三峽總院區	縣市教育局處課長在職研習－1	08.07-08.09	林巧涵 黃宇瑀
7	2025	三峽總院區	海洋教育	08.05-08.06	王美芸 許茹蘭
8	2026	三峽總院區	與媒體互動研習班	08.08	王美芸 許茹蘭
9	2027	三峽總院區	102學年度中央課程與教學輔導諮詢教師團隊期初會議	08.05-08.09	張瑜芬 林月鳳
10	2305	三峽總院區	多元評量國中種子教師	08.09	吳翊菁 林巧涵
11	2306	三峽總院區	多元評量國中種子教師	08.10	吳翊菁 林巧涵
12	2028	三峽總院區	國教輔導團輔導員進階培育班－性別平等	08.12-08.16	張瑜芬 林月鳳
13	2029	三峽總院區	國教輔導團輔導員進階培育班－生活課程	08.12-08.16	王美芸 許茹蘭
14	2304	三峽總院區	個案研究學術研討會	08.16	林巧涵
15	2030	三峽總院區	102年度教育部暨部屬機關學校總務工作研習－事務管理	08.19-08.20	王美芸 許茹蘭



16	2031	三峽總院區	英語能力及國際競爭力研習班	08.19-08.20	張瑜芬 莊怡萱
17	2032	三峽總院區	全國高級中等學校誠信研習營	08.21-08.23	許茹蘭 王美芸
18	2033	三峽總院區	國民教育教師書法教學基本課程研究班	08.22-08.24	張瑜芬 莊怡萱
19	2034	三峽總院區	課程督學專業成長研習暨團務行政人員研習班	08.26-08.28	茹金崑 莊怡萱
20	2035	三峽總院區	國教輔導團輔導員進階培育班—藝文	08.26-08.30	吳翊菁 林巧涵
21	2036	三峽總院區	102年度教育部暨所屬機關（構）學校檔案管理教育研習班	08.29-08.30	王美芸 許茹蘭
22	2037	三峽總院區	大專校院學生兵役業務研習營	09.02	許茹蘭 王美芸
23	2038	三峽總院區	性別主流化進階研習班	09.02-09.03	王美芸 許茹蘭
24	2039	三峽總院區	中階人員管理發展訓練研習營	09.05-09.06	張瑜芬 莊怡萱
25	2040	三峽總院區	102年度教育部暨部屬機關學校總務工作研習—不動產管理	09.05-09.06	吳翊菁 林巧涵
26	2041	三峽總院區	高階人員領導訓練研習營	09.11-09.13	茹金崑 莊怡萱
27	2042	三峽總院區	國教輔導團輔導員進階培育班—數學	09.09-09.13	許茹蘭 王美芸
28	2043	三峽總院區	國教輔導團輔導員進階培育班—綜合	09.09-09.13	吳翊菁 林巧涵
29	2044	三峽總院區	國教輔導團輔導員進階培育班—健體	09.09-09.13	林巧涵 吳翊菁
30	2045	三峽總院區	全國特教教師性別平等教育研習—1	09.16-09.17	林巧涵 吳翊菁
31	2046	三峽總院區	多元族群及生命教育研習班	09.16-09.17	張瑜芬 莊怡萱
32	2047	三峽總院區	教育人事法制研習班	09.16-09.17	吳翊菁 林巧涵



33	2048	三峽總院區	樂齡教育行政人員及黃金種子工作團等培訓	09.16-09.17	王美芸 許茹蘭
34	2049	三峽總院區	中小學校長在職專業研習—3	09.25-09.27	張瑜芬 莊怡萱
35	2050	三峽總院區	國教輔導團輔導員領導人培育班—社會	09.25-09.27	王美芸
36	2051	三峽總院區	國教輔導團輔導員領導人培育班—藝文	09.25-09.27	許茹蘭
37	2052	三峽總院區	國教輔導團輔導員領導人培育班—綜合	09.25-09.27	吳翊菁
38	2053	三峽總院區	國教輔導團輔導員領導人培育班—英語	09.25-09.27	林巧涵
39	2530	臺中院區	102年第2梯次軍訓教官職前教育講習	07.29-08.23	郭益豪
40	2534	臺中院區	境外學校自然科學教師課程與教學研習班	08.05-08.09	陳素峰
41	2539	臺中院區	國教輔導團輔導員初階培育班—生活	08.26-08.30	郭益豪
42	2540	臺中院區	國教輔導團輔導員初階培育班—社會	08.26-08.30	陳素峰
43	2541	臺中院區	國教輔導團輔導員初階培育班—綜合	08.26-08.30	戴麗珍
44	2542	臺中院區	國教輔導團輔導員初階培育班—數學	08.26-08.30	羅彩紅
45	2543	臺中院區	102學年度本土語言指導員期初培訓	09.02-09.06	郭益豪
46	2544	臺中院區	102年度縣市聯絡處暨學生校外生活輔導委員會助理督導業務講習	09.05-09.06	陳素峰
47	2545	臺中院區	國教輔導團輔導員初階培育班—藝文	09.02-09.06	戴麗珍
48	2546	臺中院區	國教輔導團輔導員初階培育班—自然	09.09-09.13	羅彩紅
49	2547	臺中院區	國教輔導團輔導員初階培育班—人權	09.09-09.13	郭益豪



50	2548	臺中院區	國教輔導團輔導員初階培育班—本土	09.09-09.13	陳素峰
51	2549	臺中院區	國教輔導團輔導員初階培育班—國語文	09.09-09.13	戴麗珍
52	2552	臺中院區	國教輔導團輔導員進階培育班—自然	09.23-09.27	陳素峰
53	2553	臺中院區	國教輔導團輔導員進階培育班—社會	09.23-09.27	戴麗珍
54	2554	臺中院區	國教輔導團輔導員進階培育班—國語文	09.23-09.27	羅彩紅
55	2555	臺中院區	國教輔導團輔導員進階培育班—人權	09.23-09.27	郭益豪



院務花絮



102.06.14 本院人事室辦理「圖書導讀會：《大前研一新領導力》」，由本院教育人力發展中心洪啟昌主任擔任主講人。（郭志昌攝影）



102.06.27 本院辦理第137期國民小學主任儲訓班，於文薈堂3樓舉辦始業式典禮。（張瑜芬攝影）



102.07.09 本院羽球隊參加102年度教育盃教育人員羽球錦標賽，榮獲教育行政組亞軍。（郭志昌攝影）



102.07.25 本院於臺中院區舉行第137期國民小學主任儲訓班結業典禮，柯院長、洪主任，師傅校長與全體學員合影留念。



102.07.25 本院辦理第137期國民小學主任儲訓班，於臺中院區舉行結業典禮，柯院長親臨主持致詞。



102.07.29 本院秘書室陳存華組員榮退，秘書室林源湧主任及同仁給予祝福。（郭志昌攝影）



102.07.29 本院編譯發展中心呂銀鳳助理離職，中心林慶隆主任及同仁齊聚祝福並合影留念。（郭志昌攝影）



102.07.30 本院於東眼山森林遊樂區辦理102年度「環境教育研習課程」活動，柯華蕨院長率領院內同仁一同參與。（郭志昌攝影）



102.07.31 本院辦理第2020期境外學校綜合活動領域教師研習班，學員於新北市建安國小進行溯溪體驗課程。（林月鳳攝影）



102.08.02 本院辦理第2019期國民小學校長在職專業研習班，本院潘副院長、洪啟昌主任與全體學員於傳習苑前合影留念。（許茹蘭攝影）



102.08.07 本院辦理第2027期102學年度中央課程與教學輔導諮詢教師團隊期初會議，邀請本院柯華蕓院長擔任課程講座，講題：閱讀教育之國際趨勢及國內推動方向。（張瑜芬攝影）



102.08.08 本院辦理第2024期縣市教育局處課長在職研習，邀請銘傳大學師資培育中心暨教育研究所張國保所長擔任課程講座。（林巧涵攝影）