

國家教育研究院

教育公平理論與指標建構之整合研究

子計畫九：師資培育課程與師資生公平素養關連性之研究

研究報告

委託機關：國家教育研究院

研究單位：

研究主持人：姜添輝（國立臺南大學教育學系 教授兼主任）

協同主持人：許誌庭（國立臺南大學教育學系 副教授）

湯仁燕（國立臺灣師範大學教育學系 副教授）

研究助理：方淑玲小姐（國立臺南大學教育學系 助理）

研究期程：民國 100 年 05 月至 101 年 6 月

中華民國 101 年 6 月

摘要

教育機會均等程度，已成為現代社會進步的象徵，得以彰顯社會協助個人發展自我的能量，並形成具功績主義的社會流動模式，此亦為臺灣早期教育系統的重要特徵之一。然而，隨著以多元文化為名的各種教育改革，持續導向市場化發展各種跡象已顯示，家庭社經背景已成為子女教育成就的重要因素之一，使得教育機會均等問題，再度成為必須予以關注的議題，而教師於教育公平素養之高低，對整體教育機會均等的實踐，更居於關鍵地位，基於此，本研究旨在研究師資培育課程與師資生教育公平素養的關聯性。

藉由文件調查、問卷調查及專家學者座談等資料蒐集方法，本研究提出結論與建議如下：

一、結論

- (一) 師培單位主管等關注教育公平議題，唯受限修課學分數與師資結構及學生意願，無法於課程架構中，充分實踐教育公平理念。
- (二) 有關教育公平素養科目開課比率過低，缺乏整體規劃，亦無固定週期。
- (三) 學生自身經驗影響對教育公平性知覺。
- (四) 性別對在課程內容的知覺性有所差異。

二、建議

- (一) 師資培育單位應對培育師資生具教育公平素養有更為完整與周全的規劃。
- (二) 應透過課程規劃委員會，凝聚授課教師共識，將教育公平以議題方式納入各科教學。
- (三) 多辦理有助於師資生了解教育公平議題的活動。

關鍵字：師資培育課程、教育公平、工具理性

Abstract

Education has been viewed as a crucial means to achieve social emancipatory function because it could help working class children to have upward mobility. However, the perspective of cultural reproduction rejects this equal assumption and points out that the academic performance of working class students tends to be lower than that of middle/upper class counterparts. Relevant researchers argue that the phenomenon of cultural production does not root in production process but education, which contents tend to be academic and, thus, put working class children in a disadvantaged position. Unfortunately, most of primary teachers tend to confine themselves within a narrow scope – instrumental rationality, leading to neglect the interplay among social class, culture and achievement.

Therefore, this study was designed to explore the relation between teacher education and instrumental rationality. In doing data collection, this research employed questionnaire and group-focused interview. The findings show that the curriculum of teacher education addresses the concept of techno-efficiency, leading to shape a psychic-mind of teacher-students. Furthermore, in terms of explaining a mind of instrumental rationality, personal experiences and gender issue need to be taken into account.

Key words: teacher education, educational equity, instrumental rationality

壹、計畫緣由

六〇年代以來持續發展的臺灣經濟，使得社會整體生活獲得大幅改善，其中深具功績主義特徵的教育體系，可說是居功厥偉，為社會發展所需的專業分工體系，提供了充足的人力。然而為培育人才而建立起的高度競爭教育系統，在經濟發展後社會進而導入的民主風潮下，此一以培養卓越人才為主要目的教育系統，卻被視為違反人本精神，因而要求解除存在於教育系統中過度的競爭壓力，進而推行各式各樣以開放教育為訴求的改革措施，其中影響更為深遠之一的是多元入學管道的施行，取代了傳統以單一受教主體為檢視對象，且具功績主義的統一入學測驗，而是在更高一階層教育機會入學資格的取得過程中，引入學生的家庭社經資源，進而成為重要的影響因素之一(許誌庭,2009)，其結果是教育機會均等的問題，再次引起社會大眾的廣泛關注。

在此種脈絡下，「國家教育研究院籌備處」乃展開為期三年二階段的「教育公平理論與指標建構之整合研究」，下轄 11 個子計畫，涵蓋各級（學前教育；國民小學教育；國民中學教育；後期中等教育；高等教育）及各類（弱勢教育；特殊教育；技職教育；師資教育；終身教育；學校、區域與國家等不同層級教育）教育議題，以對各層級、各類別教育體系之公平議題進行探究。

本子計畫在第一階段（99 年 2 月至 99 年 12 月）主要目的在於，發展用以檢視師資教育過程的公平性指標，研究結果指向，對師資教育公平性議題的探討，不僅應檢視師資教育本身的公平性，更應及於師資生在師資培育過程中，是否習得足以覺察教育公平性現象，以及具備改善的教學能力。其原因在於教育機會的不均等，大多源自於結構性的階級權力及資源數量的不均等，並且以其表面的合理性做為掩護，儘管教育制度被賦予平衡社會結構的功能，然而此些機制的作用，仍需教師具備足夠的察覺能力及執行的決心方得以啟動，弱勢階級亦才得以在教師於班級運作體系中的協助中，突破結構性的欠缺，並進而享有真正的教育機會均等。

基於上述理念，以及本子計畫在第一階段的研究結果，均指向師資生是否具備足夠的教育公平素養，將是實踐教育機會均等的關鍵，而此些能力的習得與師資培育課程具有強烈的關連性，對此本年度計畫將以「師資培育課程與師資生公平素養關連性之研究」為題，探討師資培育機構，是否設置與教育公平議題有關的課程？又師資生的教育公平素養為何？以及二者的關聯性為何？

貳、研究目的

- 一、探討師資培育機構主管或是課程委員，對相關公平科目定位的認知，以及規劃師資培育課程的理念。
- 二、探討各師資培育機構課程架構，及相關公平素養科目的設立情形。
- 三、探討師資生對教育公平的知覺與實踐能力。

參、相關文獻回顧

由於教育機會不均等現象，形成於階級文化差異與教育制度的交互作用，其中的機制具有一定程度的複雜性及表面的合理性，並非可一眼看穿。因而需要藉由理論的教導，以及實際教學過程的參與等培育過程，方可具有察覺及改善能力。以下將逐一論述教育不均等現象的形成機制，包括階級文化習性造成的文化資本差異、教學場域特性，形成教師工具理性的思維，以及改善此種情形的可能性等，以進一步突顯於師資培育課程中，設置相關課程賦予師資生教育公平素養的必要性。

一、文化再製

Durkheim (1933) 指出科學知識與技術的發展，促使分工體系產生精細分化。許多社會學者認為，此種發展改變社會流動的屬性，亦即從封建社會的歸屬角色 (ascribed role)，轉向現代社會的獲致角色 (achieved role) (e.g. Dahrendorf, 1959; Tocquvella, 1945)。職業體系與知識/技能的密切結合，進而形成功績主義的社會型態，亦即選才標準乃依據能力，將個體分配於特定的職位 (Young; 1961)，因而個人能力成為影響自身社會流動的主因，而非其家世背景 (Parsons, 1951)。由於教育文憑成為個人能力的有效佐證，因而強化其影響力，並取得合法地位，甚至產生制度化 (institutionalized) 的現象，亦即社會價值觀的認可，促使學校教育產生系統化的發展 (Myer, 1977)。上述教育功能與就業市場的結合，使功能論者認為，教育、人才培育與經濟發展產生線性結合，此種結合也包含透過教育的向上流動，以達到社會公平的目標，因而認定教育具有公平的特性，並且將教育成就歸諸於個人的心智能力以及努力程度 (Davis and Moore, 1966; Parsons, 1961)。

然而馬克思主義學者卻發現，在社會流動中存在相當比率的階級再製 (class reproduction)，如同上述指出的，現代功績主義的選才標準，著重於當事者的專業能力，而教育成就又是其主要的佐證，因而這類學者進一步將階級再製現象連結於教育，並發現教育結果並未呈現上述的均等特性，相反的家庭社經背景明顯影響子女的學習表現，所以指責學校不但未能發揮向上流動的功能，反而再製不均等的階級結構 (Bowles and Gintis, 1976)，並且做為傳遞資本世界價值觀的工具，以壓制勞動階級發展集體意識 (Illich, 1973)。

部分學者進一步探索階級再製現象背後的成因，並提出文化再製 (cultural reproduction) 的論點，其要點是階級再製並非取決於生產流程，而是文化領域 (姜添輝，2002)。Gramsci (1971) 的文化霸權 (cultural hegemony) 理論揭示出，統治階級須主導社會主流文化

的型態與內涵，以達到支配社會大眾的目的，因為文化主導社會價值觀，當個體內化隱含於社會文化的價值觀之後，將會產生如同 Foucault(1991)所稱的自治化(self governance)行為。此種關聯性指向，文化影響社會運作，對教育的影響是，學校課程內容將大幅取自社會主流文化，由於中上階級是主導社會的主流文化，因而學校課程內容將大幅反映中上階級的生活內涵、型態與思維方式，致使產生學術取向的課程型態(姜添輝、陳伯璋，2006)，其特性是著重於抽象概念以及概念之間的邏輯關係，因而要能掌握此種特殊的知識形態與特性，便必須擁有與之對應的認知模式(姜添輝，2002a)。

然而，認知或理解模式卻往往因家庭背景而有所差異，P. Bourdieu 主張學習成效並非取決於個體的心理條件，如智力、動機與情緒等，而是當事者進入學校前，內化所處情境的「文化資本」(cultural capital)量 (Bourdieu and Passeron, 1977)，進而發展出的特定「習性」(habitus)。「習性」是管理當事者面對外在訊息時，進行察覺、篩選以及作出反應與否的內在心理框架，亦是個體進行感覺事務，和從事創造與組織事務的建構性架構，並作出特定反應的內在管理機制，因而等同於個體的理解與認知模式 (Bourdieu, 1993)。

換言之，「習性」並非個體與生俱來的本質，而是特定社會情境的產物，但這並非是外在刺激的機械化產物，亦非個體主動建構的結果，而是在「社會場域」中，機構(institute)與行動者(agent)交互形成結構化的結構(structured structure)(Bourdieu, 2000)。行動者往往以慣性的意向體系產生行動，因而作為上一代的傳遞者，以不具理性基礎的自我「習性」建構所屬的「社會場域」，因而將自我「習性」轉移給下一代(Bourdieu, 1990a)。在此種轉移過程中，孩童周圍的其他人，對孩童具有高度的影響力，此類孩童往往被引導去接納他人的行為、態度、觀點與價值觀等，並調整自身去內化這些事務。因此經過一段時間的成長過程後，具有高度可塑性的孩童心靈，往往變成這些環繞於他周圍人群的思想容器(Bourdieu, 2000)。由於「社會場域」的「文化資本」塑造特定的「習性」，而「經濟資本」又影響「文化資本」的形式與量，因而「習性」具有高度的集體性，亦即不同社會階級各自發展出所屬的「習性」(Bourdieu, 1990b)。此種關聯性顯示，儘管個體分處不同的學習情境，但是不同社會階級的經濟資本存在高度區隔，因而勞工階級與中上階級各自建構出所屬的「社會場域」，致使習性產生集體特性(Bourdieu, 1998)。

由於中產階級生活內涵存在高度的文化消費取向，因而使其孩童發展出精於抽象理解與分析的習性(姜添輝，2002a, 2005a, 2005b; Chiang, 2008)。相反的，勞工階級的生活內涵則欠缺此種特性，因而其孩童的習性偏向操作性與具體性(Willis, 1977)。因此不同社會階級生活情境，提供不同形式的文化資本量，進而塑造出不同的習性，並導致不同的學習表現。此種關聯性指向，學習表現並不能歸因於學習者的智力與動機等心理因素，而是當事者的先備文化經驗，能否契合學術取向的課程內容(張建成，1999, 2002; 黃鴻文，2003; 姜添輝，2002a; Ogbu, 2003)，中上階級生活情境的文化豐富性，賦予這類學生能掌握課程內容屬性的理解模式，因而使這類學生處於特權的學習地位。

林湘慧(2003)的研究發現證實此種關聯性，不同社會階級家長構築出不同屬性的「社會場域」，中上階級的「社會場域」，傾向於抽象性的文化消費，勞工階級則偏向具體化與實務化。經由此種差異性，不同社會階級孩童發展出不同類型的「習性」，因而

對他們的學習表現產生極大的影響。陳珊華（2004）也發現，中上階級學童自小吸納更多的文化刺激，這些「文化資本」使他們更容易掌握課程內容的屬性，因而有較好的學習表現。由於個體習性往往反映出其本身的社會階級地位，因而不均等教育結果背後的主因，往往是社會階級因素，從更大層面而言，看似客觀與中立的學校體系卻是複製不均等階級結構的場域。

二、教師的工具理性思維與師資培育課程

由於教師是教學事務的主要執行者，因此假若他們擁有相關的文化與批判素養，則可能明顯改善上述所論及不均等的教育結果，但是相關研究發現顯示，教師對此種現象卻不甚知悉，甚至往往扮演文化再製的推手(姜添輝，2003)，因此文化再製現象的產生與改善關連於教師的價值觀。

由於教學往往是教師專業實踐的主要管道，因而發展出教學關注取向的文化，此種文化的主要特徵是，大部分教師關注教學成效(姜添輝，2002b，2008)，指的是教師關注於學生的學習表現，更具體而言是學生的成績表現。再者，學生學習成效的評估依據，往往是來自外在已訂定的課程標準，或與他人教學成效進行相互間的比較，因此，當成績成為教學成效的主要回饋訊息時，將產生工具理性(instrumental rationality)的教師文化，其特性是著重於更有效達成已預設好的學習目標，此種達成往往需仰賴更有效的工具，因而形成工具性的思維模式，而非思考教育目標與價值的層面(姜添輝，2003，2006)。此種工具理性取向的思維，將使教師固守於狹小的教學效能範疇，致使大幅仰賴教科書，甚至將教科書視為神聖不可侵犯的聖經(胡富祥，2005；陳麗華，1995)。Althusser (1971) 並發現，絕大部分的法國教師不會質疑，並進而探索存於教育事務中的中上階級意識型態與價值觀。相反的，他們有效的與無意識的(unconscious)執行資本世界所給予的任務。缺乏社會文化的視野與批判能力，大部分教師主要關注於如何完成他人所指定的工作任務，而非分析與批判課程內容中的社會階級權力結構，所以使隱藏於課程之中的社會控制機制更容易運作與達成。這正如 Apple(1988, 1990)所言的，教師扮演執行(implement)而非設計(design)的角色，此種大幅剝奪心智思考的空間，致使教學被窄化成實務技術取向，而非價值澄清。

上述教學關注取向著重於學生學習表現的回饋訊息，這使大部分教師偏好心目中的好學生，其特性是遵守秩序與尊敬教師權威，必須能按時完成學校或是教師指定的課業，並且具有主動探索與學習的態度，此種期望進而形成僵硬與主觀性的評價標準，來看待不同社會階級學生的學業與行為表現(Cohen, 1971)。並且對高低不等的學生學習表現，採取「以果斷因」的解釋模式，亦即學習成功與否僅代表學習者能力與努力的高低，而未能察覺到知識權威在教學過程中所傳遞的權力支配性(姜添輝，2003)。此種主觀與刻板印象進而使教師傾向於喜好成績優秀的學生，而非致力於如何改善成績差的學生(Becker, 1961)。

相關學者指出，上述工具理性思維與師資培育課程屬性有極大的關聯性，由於科學技術精進帶來更高的物質文明，此種發展正契合物化(reification)的心靈，因而社會價值觀大幅強化科學技術的重要性，這使得科技理性轉變為社會運作與管理的重要法則(姜添

輝，2006；Lukács, 1971)。此種特性也影響師資培育的課程架構與內涵：

以它有限聚焦於客觀性、效能與技術，實證主義的較為廣泛文化，同時被包容與再製於公立學校課程的形式與內容中。(Giroux, 1997:4)

課程內容存在明顯的特性之一是實務效能，而且其基礎是運用性科學與技術。

研究與事務的科層性分離也反映在專業學校的常態性課程，此時課程的排序並行了一種順序，亦即專業知識的成分是被運用的，其規則是：首先，相關的基本與運用性科學，然後，運用技藝到事務的真正世界問題。(Schön, 1983:27)

台灣的師資培訓課程架構，也呈現出高度「工具理性」的實務運用色彩，扣除專門科目之後，專業科目的學分已經不是很多，而且在專業科目架構中，甚少有社會文化議題的相關科目(陳志強, 2004; 戴曉霞, 1997)。此種課程項目充斥數量可觀的技術學科，諸如班級經營、師生關係、親子教育、親師互動、青少年行為與問題、以及教材教法等，這些學科明顯偏向實務運用與教學效能。

我國的師範教育一向偏向採用由心理學所衍生出來的能力本位的典範，重視行為目標、班級經營，有效教學等技術性能力的訓練，教學方法課程也被視為技術的科目。(林彰岫, 2001, I-VII-6)

因而將教師教化成：「狹隘的聚焦於客觀性、效率與技術」(Giroux, 1997:4)，致使他們轉變成「工具理性」的動物。相反的，得以給予受教者文化視野，並開啟反省批判思維體系的科目，往往僅扮演不起眼的配角地位，諸如哲學、社會學及相關學科等。更怪異的是，上述技術效能學科也廣受歡迎，此種現象指向供給與消費之間的契合。表面上，此種連結是教師與學生的問題。然而更深層的意義是社會價值觀塑造的產物，因為科學技術塑造出具有積極迎合心靈的個體。

三、改善教師工具理性思維的可能途徑

前述分析顯示，工具理性思維使當事者聚焦於達成目標的手段，因而排斥造成結果的過程因素，即使有，他們也大多將過程因素化約到技術效能層面，由於當事者認可工具理性的重要性，致使喪失反省批判的態度，因此工具理性導致主客倒置的現象，這將剝奪教師的主體性，致使他們致力追求教學效能，以達成他人預設的教學目標，此種情況使教師忽視影響學習成效的社會文化因素。具體而言，無視於學習者文化能力與課程知識屬性的契合度，才是影響學習成效的主因，因此當教師著重於教學效能時，他們往往認可課程知識的正當性與權威性，而未能察覺此種知識往往反映中上階級的文化型態與生活內涵，他們也無法洞察此種特性足以形成勞工階級學童的學習障礙。因此教師應脫離工具理性的束縛，藉由重新理解課程知識屬性與學習表現的關聯性，進而改善不公

平的教育結果。

Giroux (1997) 便大聲疾呼的期望，教師應成為轉化型知識份子 (transformative intellectual)，其要點是以批判的視野重建個體的主體意識，並且不再將文本 (text) 視為神聖不可侵犯的範疇，而是將之視為權力支配的產物。因此這種角色著重於批判性教學：

教學不僅連結到形式與內容的問題，它也引介一種知覺，亦即教學、學習、文本研究與知識可被強調為一種政治性議題，此種議題處於社會代理職能與權力的考量。……提醒我們關於教學的重要性，如同是一個文化事務，在此種情境中，以不僅強調文化如何被塑造、製造、流通與轉化，並且在特定的安置與情況內，文化是如何被人類借用，教學深入並延伸文化與權力的研究。在這個例子中，教學變成文化生產的一個行動。……批判教學論從事於經驗，以作為詢問到其產生、權威化與結果的條件，關於教學與經驗議題之間關聯性的重要點是，教學強調經驗的內在運作，它如何作用以產生知識。(Giroux, 1994:132-3)

因而脫離工具理性箝制的有效途徑是反省自我思維，亦即既有的思維是否陷落於實證科學的技術效能層次。此種反省著重於主體意識的喚醒，以便脫離「工具理性」的箝制。因而在執行教學事務時，唯有依賴實質的反省思考，教師才得以解析出社會文化中的深層權力結構與意義：

任何經驗的價值將不僅依靠事物的經驗，而且是對經驗詮釋與定義方式的奮鬥。再者，理論不可被化約成感受，就如同經驗的支配者，它被授予成提供教學事務的食譜，其真正的價值在於建立反省思考的可能性，以及這些人所使用的事務。在教師的案例中，此種反省思考等同是批判與理解的一種工具，因此它是無價的。(Giroux, 1983: 21)

此種論點指向反省思考不但得以喚醒自我意識，而且也得以澄清知識的內涵，甚至發掘新的概念，並擴張自我視野。其他學者亦提出類似的主張，Polanyi (1958) 便指出儘管運用許多潛沉性知識 (tacit knowledge)，以處理工作事務，但是當事者卻未察覺，透過再度的反省，這些深奧的知識得以被重新掌握，進而提升專業素養。因此這種反省有助行動者重新釐清，行動是主客體交互作用的產物，進而在主客辯證的過程中，行動者能發揮應有的能動性。由於產生能動性的關鍵點是當事者的察覺，因而反省有助於當事者從無意識轉變為意識。Whitehead (1993) 的狹小世界行動理論家 (action-theorist) 也彰顯反省的重要性，他認為儘管醫生達到專業要件，但是專業頭銜卻無法確保持續性的專業水平，甚至可能成為自身的盲點，因為專業頭銜將衍生抗拒他人介入的保守心理。Whitehead 進而主張，藉由公開工作流程得以重新檢視自身盲點，並且也可獲得他人的建議，此種途徑能將封閉性的情境轉向開放取向，進而解決專業頭銜衍生的自我設限心理。Schön (1983) 也有雷同的主張，他認為教師應成為反思性從業者 (reflective practitioner)，亦即行動中的反省 (reflection-in-action)，這指的是行動提供反省的素材，從其中能掌握潛沉性知識與技巧，並且也得以擴張概念與視野：

這似乎是正確的說，我們了解是在我們的行動中。類似的，專業者工作生活仰賴於潛沉在行

動中理解 (knowing-in-action),在他的天天事務中, 他作了品質上的無數判斷, 關於這些, 他無法陳述足夠的標準, 並且他展示技術, 關於這些, 他也無法陳述規則與程序, 甚至當他以研究基礎的理論與技術作了意識性使用時, 他是仰賴於潛沉的認知、判斷與熟練的演示。(Schön, 1983:49-50)

此種反思將使當事者察覺許多他們已熟練, 但卻未察覺的深奧知識, 同時經由此種途徑的專業成長也得以發展自我的主體性。

上述論點主張教師應以反思的方式, 來脫離「工具理性」的箝制, 從抗拒文本的途徑, 重新理解與建構正當性知識, 進而改變不公平的教育結果, 亦即提升勞工階級學童的學習成效。儘管此種主張有其合理性, 但卻與先前另一些學者的論點存在矛盾現象, 因為他們指出大部分教師關注於, 達成教學目標的技術效能層面, 而非質疑與批判課程知識的正當性。搓合這兩種對立性主張的關鍵點是形成教師工具理性思維的成因, 其中師資培育課程對教師價值觀足以產生深遠的影響, 因為此類課程是教師的養成教育, 因此若能提供更適切的師資培育課程內容, 將可賦予教師更適切的價值觀, 諸如文化批判的視野, 以及教育公平性的認知與做法等。

四、師資教育公平性指標

上述各段落論述顯示, 源於社會階級權力的不均等現象, 教育結果亦符應此種社會結構性的不均等現象, 使得原應以促進社會流動為主要功能的教育體系, 未能充足發揮應有功能, 甚至淪為社會階級再製的工具。其中的運作機制在於不同階級群體, 因生活型態的不同, 導致子女內化了不同的文化「習性」與價值體系, 此種階級文化的歧異性, 再連結教育決策的階級權力不均等現象, 使得課程內容與教育施為, 傾向以有利於中產階級子女學習的類型加以組織, 因而使得勞工階級子女, 往往必須付出更多的資源或更高的資質, 才得以和中產階級子女競爭, 因而更降低了缺乏資源的勞工階級子女, 在教育競技場中勝出的機率。

此種文化再製現象, 根源於階級文化與學校課程內容之間的聯繫程度, 個體處於此一整體結構體制中, 將難以憑藉一己之力而予以消解, 然而由於教師是教學事務的主要執行者, 同時擁有高度的自主權能詮釋與解讀教材內容, 假若他們具有相關的素養, 則可能改善勞工階級學生, 由於社會文化落差而產生的學習障礙, 不過先前分析也顯示, 大部分教師停留於工具理性的思維, 因而難以洞察課程內容與學習者文化背景經驗的關連性。本研究計畫基於上述關連性, 規劃出為期 2 年的研究計畫, 99 年的研究計畫已執行完畢, 基本上, 100 年研究計畫乃延續 99 年研究計畫的重要發現。

99 年度在國家教育研究院籌備處的統整下, 本子計畫以發展「師資教育公平性指標」為研究目的, 經由文獻探討所研擬出的初步指標架構後, 再經過北、中、南三區, 共邀集 31 位教育專家學者、教育行政人員及教育實務工作者, 進行座談共同討論研議, 以下進一步說明指標建構內容。

(一) 以 CIPP 為整合型計畫共同指標

整合型計畫為發揮整合型計畫統合功能, 提出「脈絡」(context)、「輸入」

(input)、「過程」(procedure)以及結果」(output)等四項，做為 11 個子計畫共同架構。

(二) 以社會結構等 12 個層面為本子計畫指標架構

為了能更適合本子計畫師資教育所具有的獨特性，縱軸由原來總體架構所規劃的社會結構、法律制度、補償措施、個別差異及適性發展等五大面向，調整為：

- (1)「脈絡」(context)：社會結構、法規政策、弱勢學生
- (2)「輸入」(input)：資源投入、課程與師資投入
- (3)「過程」(procedure)：專業發展、學習適應與補償措施
- (4)「結果」(output)：完成職前課程、獲取教師證、就業表現、專業表現、社會對師資教育公平性的滿意度

在確立指標架構後，研究團隊進一步依據文獻探討，及師資培育機制運作實務特徵，初步發展出 87 項指標內容，這些指標再經由 13 位教育專家學者、教育行政人員及教育實務工作者，歷經三次德懷術專家的審訂及專業建議，由原先的 87 項指標逐步精簡，最後共發展出 56 項師資教育公平性指標。這些指標除了適用於檢視弱勢群體於師資培育過程中，是否獲得均等的教育機會外，其中亦包含與師資生教育公平素養有關的指標，包括輸入面的「課程與師資投入」、過程面的「專業發展」，以及結果面的「專業表現」等。

首先在「課程與師資投入」面，包括「課程架構中具教育公平內涵的科目數」，例如多元文化課程、弱勢學生教育議題等，此些科目的特徵在啟發的批判思考能力為主，因而得以揭露隱藏在各種公平表象下的不均等；其次，在培育過程中，「發展師資生對教育公平的認同」、「發展師資生對多元文化的知覺」、「師資生參與弱勢學生課業輔導服務時數」等指標，其目的在於檢視師資生是否曾參與弱勢學生的課業輔導，進而體會到教育公平是重要的議題；最後，在師資培育的結果產出面，則有「師資生對教育公平性的認知」、「師資生對教育公平的教學實踐」，以及「師資生對弱勢學生的輔導能力」、「師資生對低成就學生成因的解釋」等指標，用以檢視師資生是如何看待低學業成就學生的原因？是否能察覺階級社經地位亦是可能的因素，以及是否具備協助此些弱勢學生的意願及能力？

在上述與培養師資生教育公平素養有關的 8 項指標中，可再進一步區分為「課程面向」，以及「師資生對教育公平的知覺與實踐能力面向」，並且二者呈現出高度的關聯性，亦即如前所述，由於教育機會不均等的現象，乃形成於階級、文化及課程等一連串複雜的互動機制，並且往往依附在功績主義的表現之下而難以察覺，教師必須接受相關的專業課程，才得以具備對教育公平性的相關知覺及實踐能力。基於此師資培育課程架構，是否開設相關課程，而得以賦予師資生相關知覺，便成為重要而必須加以探討的議題。

針對上述 99 年度已發展出的與師資教育公平素養有關的指標中，為進一步發展成延續性的研究議題，在「課程」這一層面指向，必須檢視各師資培育機構，所規劃的課程架構中，是否有與賦予師資生教育公平素養有關的科目，以及數量及實際開課情形為何？

其次，任課教師以及課程規劃主管，對此些科目所欲達成教學目標存在著何種認知？再者，在師資生的知覺與實踐能力方面，指向相關課程的授課內容為何？是否安排實際的體驗課程？以及應對師資生的教育公平素養進行檢測。

五、小結

教育機會均等程度，已成為現代社會進步的象徵，得以彰顯社協助個人發展自我的能量，並形成具功績主義的社會流動模式，臺灣早期教育系統即深具此種特徵。

然而，隨著九〇年代以多元文化為名的各種教育改革，持續導向市場化發展，此種市場化取向，連結社會經濟發展所形成的階級社經地位差異不斷擴大的現象，各種跡象已顯示，家庭社經背景已成為子女教育成就的重要因素之一，使得教育機會均等問題，再度成為必須予以關注的議題。緣此，國家教育研究院，「教育公平理論與指標建構」為題展開整合型計畫研究，藉以發展各級各類層級之教育公平指標，本子計畫乃聚焦於「師資教育公平性指標」之發展。99 年度的研究成果指向，師資生於教育公平素養之高低，對整體教育機會均等的實踐，更居於關鍵地位，原因在於整體社會階級結構，所造成的教育不均等現象，將難以透過在同一社會結構下，所形成的教育系統予以解除，因而教師此一行動者，所具有的反思與行動能力的可能性，將成為扭轉社會再製現象的契機，而教師是否具備所需的反思與行動能力，顯然與於師資培育過程中，所受到的教導有所關聯。

歸結而言，教師的教育公平素養，影響著教育公平性的實踐，而此種素養與師資培育課程又存在密切的關連性，因此本子計畫 100 年度的研究題目，擬訂為「師資培育課程與師資生公平素養關連性之研究」，具體研究問題，將包括「師資培育課程架構，及相關教育公平素養科目的開課、授課情形」、「教師、師培主管對教育公平的理念及相關科目的定位」、「師資生教育公平素養」等三大議題。此些議題的探討，除了可進一步檢證 99 年度已建構出指標的精確性外，亦可進一步瞭解臺灣師資培育制度與上述指標的契合度，進而達到理論與實務面結合的價值。再者，師資生公平素養也直接影響中小學教育的公平實踐，欠缺此種素養容易產生工具理性的現象，亦即著重於教學效能而非公平正義的實踐。其影響是：對於高低不等的學生學習表現，容易產生「以果斷因」的解釋，亦即將之歸因於教育體系之外的問題，而非思考教育本身，特別是課程內容以及教學方式的影響。因而欠缺公平素養的教師，將無助於落實教育公平的訴求，亦無法改善不均等的教育結果，或是文化再製（cultural reproduction）的現象，亦即教師將無法察覺，造成此種現象的關鍵因素，並非學生的心智條件，諸如智力、動機與情緒等，而是學習者的文化背景經驗與課程知識結構/屬性的契合度。因此這方面的研究，不但有助於瞭解師資培育課程的公平屬性與影響，亦有助於依據其缺失進行改善，進而落實教育的公平正義之訴求。

肆、研究設計與研究工具

經由上述各段落已闡述的問題背景、研究目的及相關文獻探討，已歸結出本研究將

探討師資培育程與師資生教育公平素養之關聯性為研究主軸，為達成此一研究目的，在方法的運用上，本研究將有如下作法：

一、文件分析法與「師資培育中心開設國小學程與教育公平議題有關課程調查表」

為了解各師資培育中心是否開設包含有關教育公平議題之科目，本研究蒐集各大學師資培育中心 98-99 共 4 學期的開課資料，從中檢視是否開設與教育公平相關科目，包括「教育哲學」、「教育社會學」、「多元文化教育」、「人權教育」、「兩性教育」、「教育人類學」等科目。調查以 2 學年 4 學期為界的考量在於師資培育課程通常以二年為修業年限，亦即每二學年可視為一個完整的週期。

上述這些科目選定的原因，主要在於學科內容與教育公平議題具有較高的相近性；其次是教育部對師資培育課程架構有其原則性的規範，因此各師資培育中心訂定的課程架構其實是大同小異的，因此能從這些有限的科目中，據以判斷與教育公平議題有較高關連性的科目，亦即教師較可能教授此些科目時，觸及教育公平的議題。

儘管各師培單位訂定的課程架構差異性可能不大，但實際的開課科目、課程屬性的歸類等，則受限於師資結構、師培中心主管理念等而有所不同，從中亦顯示出各校師培中心對師資生專業知能的想像，例如是否將增加師資生實踐教育公平能力的培育，視為是培育的重點目標之一。調查的方式是設計「各校師資培育中心開設國小學程與教育公平議題有關課程調查表」，如表 1 並至各校師資培育中心網站蒐尋課程架構表及實際開課情形，將各校課程架構予以排比，將相異科目以累積的方式排出，再從中紀錄各師資培育中心實際開課的情形，因此本研究所指出與教育公平議題有關的課程，僅是就師資培育中心課程架構的科目而言，並非所有的教育學科中，只有這些科目才與教育公平議題有關。

表 1.各校師資培育中心開設國小學程與教育公平議題有關之課程情形表（局部）

編號	學校名稱/ 師培中心學生數	課程名稱	981	982	991	992	小計
		教育社會學					
		教育哲學					
		多元文化教育					
		人權教育					
		教育人類學					
		性別平等教育					

二、問卷調查法與「師資生教育公平問卷」

問卷調查法，將用以了解師資生具備的教育公平素養，針對師資生設計包括「對教育公平性的知覺」、「對學生學業成就的歸因」、「階級文化差異及其價值位階的知覺」、「課程內容與階級文化關聯性的知覺」等題目的問卷，以檢視師資培育課程，於教導師資生具備教育公平素養的實施成效。由於此些知覺可化約為較為單純的類型，供受訪者進行選擇，以及為獲得更為可信的趨勢，需求較為大量的資料，因此問卷調查法將是達成此些目的的適當方式。為獲取具代表性的樣本資料，訪談對象的選取，將依照地域、教師

類科等依據，進行分層取樣，預計選取 300 名師資生進行問卷。問卷的內容，將事先進行專家德懷術審查，以提高問卷效度。

為了解師資生對教育公平內涵的知覺為何，本研究設計了「師資生教育公平問卷」，問卷架構說明如下，全文請參見附錄一：

1. 基本資料

(1) 學校類別：

- 區域：北部 中部 南部 東部
公私立：公立 私立
屬性：一般大學 技職體系
教育系所設置情形：設教育相關學院 設有教育相關系所
未設有教育相關系所

(2) 性別：男 女

(3) 修習師培課程年數：第一年 第二年 第三年 第四年以上

(4) 就讀學系：師資培育學系：教育學系

其他（請註明）：

非師資培育學系（請註明）：

2. 填寫說明：

(1) 本問卷共有四大主題，分別是「對影響學童學業成就因素的看法」、「對教學、課程內容及評量的看法」、「對教育制度的看法」以及「對師資培育課程的看法」等。

(2) 本問卷採五分制，請依您對題目內容的同意程度進行勾選，「5」代表「非常同意」，「1」代表「非常不同意」，中間的分數則依同意程度，分別以「4」、「3」、「2」加以評定，數字愈大，代表您愈同意。

3. 問卷內容

問卷內容分為四大部分共 68 題，分別探討師資生的看法，以下茲就各層面內涵進行說明。

(1) 對影響學童學業成就因素的看法

用以了解師資生如何看待學生的學業成就？是將之完全歸因於學生個人的內在心理因素，例如智力、注意力、學習動機、努力程度，或是亦能察覺到社會的外在因素的影響，例如家庭社經背景、家長教育程度、家庭能提供的課後學習機會、文化刺激、家長的教養方式、家長對子女教育期望高低程度等共 15 題。

(2) 對教學課程內容及評量的看法

用以了解師資生如何看課程的生成過程及對不同社經背景學生學習的影響，包括是否察覺課程內容的編制，是由代表中產階級文化、優勢種族文化的編審機制所主導；是否認同課程內容應反映出不同群族、地域、階級文化等，以包容多元文化，抑或認為課程應做為教導共同意識，以形成

社會的共同感的中介體；是否認為教師應為課程的中立執行者，著重教學效能的展現，而非內容的質疑者；是否應以統一的內容、方式進行評量，以維護評量的客觀、公正性等共 26 題。

(3) 對教育制度的看法

用以了解師資生對教育制度影響教育公平的看法，包括對弱勢學生的協助措施，例如入學加分、就學貸款、報名費減免、獎助學金的提供等，是否有違或增進教育公平；再者教育結果與社會資源分配與享用的連結，例如教育程度高者，薪水/職位較高(以公務體系招考為例)是否符合公平、教育能否促進社會流動等問題，共 14 題。

(4) 對師資培育課程的看法

用以了解師資生對師資培育課程內容、目的等與教育公平性關聯性的看法，包括對教育公平議題的看法，應否列為課程目標，亦或應以增進教學效能為主要目標、師資培育課程是否能增進實踐教育公平理想的能力等向度，共設計有題目 13 題。

4. 預試

問卷在完成初稿後，先交由研究者任教學校修習師資培育課程三、四年級共 16 人進行預試，以測試問卷文意、概念傳達等是否清楚。

5. 抽樣與問卷發放

(1) 樣本抽樣分配

依 99 學年度師資培育統計年報顯示，國小師資類科核定人數合計 2,315 人，為能使研究更具代表性，本研究以地區劃分，採用分層立意取樣，先將 99 學年度核定名額依北、中、南、東區劃分，計算各區學校核定師資生總數，各區抽樣人數以總人數的 20% 為原則，各區實際抽樣數及比率如下表 2 所示，合計抽樣 549 人，佔總數 24%。

(2) 問卷發放

為提高填答率及回收率，先行詢問各校協助填答意願，並擇定聯絡人協助問卷發放事宜，再者為提高學生填答意願及態度，亦準備小禮物以感謝填答學生。

表 2. 各區師資生人數及抽樣數

	北區	中區	南區	東區	總數
師資生總數	932	486	512	385	2315
師資生抽樣數 (比率)	206 (22%)	121 (25%)	137 (27%)	85 (22%)	549 (24%)

三、焦點座談法與「專家座談題綱」

除了運用文件分析了解師資培育課程架構外，授課教師、師培單位主管對此些科目內容的規劃、欲達成教學目標及對教育公平性的理念，則必須借助焦點座談，才得以了解他們對於相關公平科目定位的認知，以及規劃師資培育課程的理念。

採用焦點團體座談的原因除顧及時間與經費的限制外，也顧及訪談法的優點。Mead (1934) 指出語言是客體符號化的語意溝通體系，此種符號體系具有共存的普遍意義，因而成為個體之間交互作用的有效媒介物。因此藉由語言的回溯功能將可獲取研究對象的內在思維與信念，訪談法便存在此種優勢。另有學者指出，訪談法允許研究者得以探索過去或是決定個體對於未來的意向 (Kidder, 1981)。並能從受訪者的答案進一步追問，以進行更深入的探索，甚至可獲得其他方法難以獲致的資料，因而得以獲得完整的訊息 (Kidder, 1981; Robson, 1993)。因此本研究將擬定半結構焦點團體題綱，從所蒐集的文件資料中，進一步邀訪具典型類型的教師及師資培育單位主管，以增加研究資料的豐富度。

「師資培育課程與師資生公平素養關連性之研究」專家座談題綱

- (一) 教育公平議題是否具重要性？其影響性為何？
- (二) 師資生是否具備教育公平素養？
- (三) 那些科目可以賦予師資生教育公平素養？
- (四) 可賦予師資生教育公平素養的科目數量是否充足？比例原則應如何？
- (五) 課程架構中具賦予師資生教育公平素養科目之現況為何？

伍、研究結果與討論

一、師資培育中心開設與教育公平議題有關之課程情形

經由前往各校師培中心網站，蒐集 98-99 學年度國小師資類科開課情形，由於各校資訊開放程度不一，有些並未將實際開課課表公佈在網站上，有些則僅是公布最近一學期的課表，經過實際的調查後，在全部 17 校中蒐集到具有完整 4 學期課表的學校共有 14 所，資料呈現如下表 3。

表 3：各校師資培育中心開設國小學程與教育公平議題有關之課程情形表

	學校名稱/ 師培中心學生數	課程名稱	981	982	991	992	小計
1	臺北市立教育大學 /70 人	教育社會學	1	1	1	1	四科 14 班次
		教育哲學			1		
		多元文化教育		1		1	
		人權教育					
		教育人類學					
		性別平等教育	2	2	2	1	
2	國立臺北教育大學/40 人	教育社會學	1	1	1	1	五科 17 班次
		教育哲學	2	3	1	3	
		多元文化教育		1			
		人權教育		1			

	學校名稱/ 師培中心學生數	課程名稱	981	982	991	992	小計
		教育人類學					
		兩性教育		1	1		
3	國立新竹教育大學 /113人	教育社會學		1	1		三科4班次
		教育哲學					
		多元文化教育			1		
		人權教育				1	
		教育人類學					
		兩性教育					
4	國立臺中教育大學 /26人	教育社會學	1	1	1	1	三科13班次
		教育哲學		1		1	
		多元文化教育		1	1	1	
		人權教育					
		教育人類學					
		兩性教育	1	1	1	1	
5	國立屏東教育大學 /90人	教育社會學	1				三科4班次
		教育哲學		1		1	
		多元文化教育			1		
		人權教育					
		教育人類學					
		兩性教育					
6	國立嘉義大學 /39人	教育社會學	1				二科3班次
		教育哲學		1		1	
		多元文化教育					
		人權教育					
		教育人類學					
		兩性教育					
7	國立臺南大學 /90人	教育社會學	1		1		四科8班次
		教育哲學	1	1		1	
		多元文化教育			1		
		人權教育					
		教育人類學					
		兩性教育	1		1		
8	國立東華大學 /135	教育社會學	1				二科6班次
		教育哲學	1	1	3		
		多元文化教育					
		人權教育					
		教育人類學					
		兩性教育					
9	國立中正大學 /24人	教育社會學	1			1	三科5班次
		教育哲學		1		1	
		多元文化教育					
		人權教育					
		教育人類學					
		兩性教育		1			
10	國立臺灣海洋大學/20 人	教育社會學	1		1		三科5班次
		教育哲學		1		1	
		多元文化教育					
		人權教育					
		教育人類學	1				

	學校名稱/ 師培中心學生數	課程名稱	981	982	991	992	小計
		兩性教育					
11	國立臺藝術大學 /65 人	教育社會學		1			二科 4 班次
		教育哲學	1	1	1		
		多元文化教育					
		人權教育					
		教育人類學					
		兩性教育					
12	南臺科技大學 /36 人	教育社會學		1		1	四科 8 班次
		教育哲學	1		1		
		多元文化教育		1		1	
		人權教育					
		教育人類學					
		兩性教育		1		1	
13	輔仁大學 /45 人	教育社會學	1		1		二科 4 班次
		教育哲學	1		1		
		多元文化教育					
		人權教育					
		教育人類學					
		兩性教育					
14	靜宜大學 /19 人	教育社會學		1		1	三科 2 班次
		教育哲學	1		2		
		多元文化教育	1		1		
		人權教育					
		教育人類學					
		兩性教育					

從表 3 各師培中心開設與教育公平議題相關科目統計表顯示，在課程架構表有關的 6 個科目中，每校在師資生可能完整的修課期間的 4 學期之中，平均開設 2.9 科與教育公平議題有關的科目，又共有 6.5 個班次可供學生在這段時間修習。若再以學期為單位進行檢視，則每校每學期僅開設 0.7 科，且僅有 1.6 個班次有機會修習到相關的科目。

再者，從已開課的時間間隔來看，並非全部具有規律的順序性，以教育社會學一科而言，東華大學、嘉義大學、屏東教育大學在調查期間的二學年中各只開了一次。

以上述各校師資培育中心開課的情形來看，各校開設與教育公平議題相關科目的比率其實是相當低的，特是此些科目並非以探討教育公平為專題的課程，若再細究各科目實際的課程內容，其比率與成效顯然更為不足。

二、師資生教育公平知覺問卷

(一)問卷回收

目前共 17 校有師資培育中心開設國小師資類科，本研究依區域、學校核定名額進行抽樣發放問卷，回收情形統計如表 4，其中北區回收率 94%、中區 85%、南區 89%、東區 94%，整體回收率為 91%，回收率良好。

表 4. 師資生教育公平問卷抽樣、回收數統計表

	北區	中區	南區	東區	總數
師資生總數	932	486	512	385	2315
師資生抽樣數 (比率)	206 (22%)	121 (25%)	137 (27%)	85 (22%)	549 (24%)
問卷回收數 (比率)	194 (94%)	103 (85%)	122 (89%)	80 (94%)	499 (91%)

(二) 樣本背景分析

本問卷總計共回收 499 份問卷，樣本背景分析如表 5。就性別而言，男性占 22.3%，女性約 77.7%，以女性居多符合一般認知；在地區方面，38.9%來自北部，20.6%來自中部，南部有 24.4%，東部有 16.0%；在學校公私立類型方面，大多數人就讀公立學校，約 92.6%，只有 7.4%就讀私立學校；在學校類型方面，屬於一般大學生佔大多數，約 96.2%，只有 3.8%在技職體系的大學就讀；在設置教育學術單位方面，所有學生就讀的大學都有教育相關的教學單位，其中 91.2%有教育學院，8.8%只有教育相關系所；在師資培育的修業年限方面，21.4%已經修習過一年的師資培育學程，39.2%修習過兩年，33.5%修習三年以上，但是修習過四年的只有 2.4%；在就讀系所是否為師培單位方面，半數以上學生，約 64.6%就讀師培相關系所，35.4%就讀和非師資培育的系所。

就整體而言，由於係採用分層取樣，因此儘管樣本在各個背景變項的數量與比率上有所差異，但卻也是母群組成成分的真實反映。

表 5. 師資教育公平問卷實測背景分析表

地區				公私立		學校類型		有無教育 院/系/所		性別		已修業年數				就讀系所別	
北	中	南	東	公立	私立	一般	技職	有 學院	有 系所	男	女	一年	二年	三年	四年 以上	師 培 學 系	非師 培學 系
194	103	122	80	462	37	480	19	455	44	110	384	104	200	183	11	223	176
38.9%	20.6%	24.4%	16.0%	92.6%	7.4%	96.2%	3.8%	91.2%	8.8%	22.3	77.7%	21.4%	39.2%	33.5%	2.4	64.6%	35.4%

(三) 變項統計分析

1. 分析程序

本教育公平知覺問卷總共分為四大主題，分別是「對影響學童學業成就因素的看法」、「對教學、課程內容及評量的看法」、「對教育制度的看法」以及「對師資培育課程的看法」。在本研究中所謂的公平知覺，即由這四大主題的得分結果來評斷，在「對影響學童學業成就因素的看法」得分高，代表能察覺家庭社經背景是影響學童學業成就的重要因素；「對教學、課程內容及評量的看法」得分高，代表能認知到課程隱含有階級文化因素，進而影響到不同階級背景學童的學習成就；「對教育制度的看法」得分高，代表認

同教育制度是促進教育公平的調節作為；「對師資培育課程的看法」得分高，代表認同師資培育過程應增進師資生察覺與實踐教育公平的知覺與能力。

進行分析時，首先先計算各題得分，非常同意為五分，同意為四分，還算同意三分，不同意二分，非常不同意一分，反向題則以反向計分。然後再將各個構面內的所有題目加總，得到四個構面分量表得分，並將各構面內的題目得分加總然後除以總題數，得到各構面平均得分。除了各構面的平均得分外，必計算整體知覺問卷的平均得分，並以上述計算所得，作為下面統計分析依據。

本研究依序使用下列分析方法進行分析。

- (1) 獨立樣本 t 考驗: 以獨立樣本 t 檢定，以個人變項和學校變項中各變項為自變項，考驗是否對其各構面的知覺是否有差異
- (2) 單因子變異數分析: 以個人變項和學校變項中各變項為自變項，考驗是否對其各構面的知覺是否有顯著差異，並以 Scheffe 法進行事後比較。

2. 分析結果與討論

獨立樣本 t 考驗適用於兩組平均數之比較，因此僅以公私立學校、一般/技職大學、教育學院/系所及學生的性別等雙項變數來進行考驗。而地區、教育系所單位層級、修習年數、就讀學系等不同變項，則以單因子變異數來分析他們在四個層次上或整體教育公平知覺上是否有差異，若差異達顯著水準時，則以 Scheffe 法進行事後比較，以考驗各組差異情形。

(1) 私立大學師資生在制度面得分顯著高於公立大學師資生

根據表 6 所示，Levene 檢定顯示，公私立大學生在各構面及總量表的變異數並無顯著差異。在 95% 的信心水準下，公私立學校的學生在總量表的得分上並沒有差異 ($t = -1.602$, $p < .05$)。但是在制度構面上，而且私立大學學生的得分顯著高於公立大學學生 ($t = -3.450$, $p < .05$)，代表私立大學學生更重視此一層面的對教育公平的影響。私立學校學生更重視制度面對教育公平的促進效果，應來自於自身的經驗。由於在現行的制度下，私立大學學生無論是在學費、教學習資源等相對而言均處在較為弱勢的地位，因此有更多的需要與機會，接受教育制度所提供的協助，這一結果亦類似許誌庭 (2002) 的研究指出，出身勞工階級的教師將有更多機會發展出消解文化再製現象的知覺，與協助弱勢學生的願意。

表 6. 公私立學校學生在教育公平知覺構念上之差異分析

構念	公私立別	樣本 人數	平均 得分	標準差	平均 標準誤	t 值	差異比較
學童	公立	458	3.7144	.42663	.01993	-1.211	
	私立	35	3.8057	.47344	.08003		
課程	公立	443	3.4014	.38635	.01836	.299	
	私立	36	3.3814	.36201	.06034		
制度	公立	453	3.7630	.47625	.02238	-3.450*	私立 > 公立

	私立	36	4.0456	.42998	.07166	
師培	公立	452	4.0621	.46733	.02198	-1.486
	私立	35	4.1824	.37364	.06316	
總量表	公立	425	3.6711	.32311	.01567	-1.602
	私立	32	3.7661	22.22518	3.92889	

* p<.05

(2) 技職學校師資生在制度面得分顯著高於一般大學師資生

根據表 7 所示，Levene 檢定顯示一般大學生和技職體系大學生在各構面和總量表的變異數並無顯著差異。在 95% 的信心水準下，一般大學生和技職體系大學生在總量表的得分上有顯著差異($t=-2.488$, $p<.05$)，技職大學學生的得分顯著高於一般大學學生。同時在制度面上，技職大學學生的得分顯著高於一般大學學生($t=-3.373$, $p<.05$)，代表技職大學學生更重視此制度層面的對教育公平的影響。這一結果應與上述私立學校師資生，因自身較多弱勢經驗而更能體會制度面有助於改善教育公平的現象類似。

表7. 不同學校類型學生在教育公平知覺構念上之差異分析

構念	學校 類型	樣本 人數	平均 得分	標準差	平均 標準誤	t值	差異比較
成績	一般	474	3.7162	.42661	.01959	-1.217	
	技職	19	3.8386	.51175	.11740		
課程	一般	461	3.3954	.38598	.01798	-1.296	
	技職	18	3.5150	.32506	.07662		
制度	一般	470	3.7693	.47805	.02205	-3.373*	技職>一般
	技職	19	4.1429	.32733	.07509		
師培	一般	469	4.0631	.46393	.02142	-1.862	
	技職	18	4.2692	.36392	.08578		
總量表	一般	440	3.6704	.32290	.01539	-2.488*	技職>一般
	技職	17	3.8685	.29915	.07255		

* p<.05

(3) 男性師資生在課程面得分顯著高於女性師資生

根據表 8 所示，Levene 檢定顯示不同性別，在各構面和總量表的變異數並無顯著差異。在 95% 的信心水準下，不同性別大學生在總量表的得分上無顯著差異($t=1.129$, $p<.05$)。但是在課程面上，男性大學學生的得分顯著高於女性大學學生($t=2.617$, $p<.05$)，代表男性大學學生更重視課程層面的對教育公平的影響。這一結果或許可從性別道德認知發展不同加以理解，依據 Kohlberg (1981) 的研究顯示，在道德判斷的認知上，男性更加重視的是抽象公平與正義原則的運用，而女性則更多是著重在設身處地地為當事人著想，儘管 Kohlberg 以此做為男性道德認知發展層次要高於女性的結論，不為其後學者諸

如 Gilligan (1993) 等人所認同，然而性別在道德事件的判斷上，各有不同的著重點則是可認同的。

表8. 不同性別學生在教育公平知覺構念上之差異分析

構念	學校 類型	樣本 人數	平均 得分	標準差	平均 標準誤	t值	差異比較
成績	男	474	109	3.7388	.41087	.514	
	女	19	379	3.7147	.43773		
課程	男	461	107	3.4842	.42433	2.617*	男>女
	女	18	367	3.3742	.36928		
制度	男	470	108	3.7778	.46005	-.173	
	女	19	376	3.7869	.48580		
師培	男	469	108	4.0726	.47846	.058	
	女	18	374	4.0697	.45929		
總量表	男	440	103	3.7092	.32189	1.129	
	女	17	349	3.6680	.32576		

* p<.05

(4) 不同地區師資生對教育公平的認知沒有顯著差異

表9顯示不同地區學校的學生在四個構面上與總量表的得分並無差異，也就是說就讀不同地區的學生之間的教育知覺並無顯著影響。這個原因應該是可以預見的，由於大學學生的來源，並非如同國中小或高中階段具有較高的地域性，而是來自全面各地，因此學校所處的地域性，通常與學生組成的地域性沒有直接關聯，儘管研究者認為個人的生活經驗應會影響到對教育公平的看法，而不同生活地域資源分配的差異性，亦應是重要驗體之因素，然而這一推論的驗證應從學生的生長地著手，則不在本研究的探討範圍中。

表9. 不同地區學校之單因子變異數分析表

構面	地區	平均數	標準差	F值	事後檢定
成績	北	3.7035	.40650	2.430	皆未達顯著 水準
	中	3.8216	.39168		
	南	3.6904	.45321		
	東	3.6800	.48207		
課程	北	3.3781	.41870	.432	
	中	3.4079	.34246		
	南	3.4062	.36074		
	東	3.4350	.38445		
制度	北	3.7422	.48085	1.152	
	中	3.7906	.48385		
	南	3.8452	.46562		
	東	3.7829	.48295		

師培	北	4.0901	.47683	1.306
	中	4.1257	.42631	
	南	4.0158	.42812	
	東	4.0340	.51322	
總量表	北	3.7219	.33338	.702
	中	3.7822	.29519	
	南	3.7405	.33533	
	東	3.7501	.36869	

* $p < .05$

(5) 不同修習年限的師資生對教育公平的認知沒有顯著差異

表10顯示不同修習師培課程年數的學生在四個構面上與總量表的得分並無差異，也就是說不同修習師培課程年數的學生之間的教育知覺並無顯著影響。這一結果顯示，師資培育課程對學生在教育公平的認知上影響不大，這一結果亦呼應了前已提及的各師資培育單位，課程架構中缺乏教導學生察覺教育公平議題相關課程，然而學校教育能對學生產生影響的作為，除了課程之外，尚有活動的安排，例如參與弱勢學生課輔等活動，而各校是否安排有此類相關活動？則有待下階段與師資培育單位的主管及教師訪談方能進一步的了解。

表10. 已修習師培課程時間之單因子變異數分析表

構面	修習時間	平均數	標準差	F值	事後檢定
成績	一年	3.7191	.39723	.553	皆未達顯著水準
	二年	3.7446	.43140		
	三年	3.7039	.44168		
	4年以上	3.6111	.42624		
課程	一年	3.4411	.31548	.430	
	二年	3.3942	.42578		
	三年	3.3885	.37737		
	4年以上	3.4071	.39273		
制度	一年	3.8468	.47479	2.029	
	二年	3.8044	.46409		
	三年	3.7169	.49999		
	4年以上	3.9026	.46977		
師培	一年	4.0915	.44676	1.021	
	二年	4.0781	.48076		
	三年	4.0438	.45489		
	4年以上	4.1410	.50902		

總量表	一年	3.7737	.30957	1.021
	二年	3.7607	.32608	
	三年	3.7083	.35114	
	4年以上	3.7456	.33558	

*p<.05

(6) 就讀非師培學系學生在制度面的得分高於就讀非教育系以外的師資學系

表11顯示就讀不同科系的學生雖然在總量表得分無顯著差異，但在制度構面上有顯著差異。也就是說就讀不同科系的學生之間的對於制度面的教育知覺有顯著影響。以Scheffe's法進行事後比較，結果如表11，發現就讀非師培科系的學生對於制度面的教育公平之知覺得分，顯著高於就讀師培科系但非教育系的學生。這一結果並不容易進行合理的詮釋，可能的原因在於接受師資培育課程的深度與否或許是影響因素之一。正如P. Freire (1985) 所言的，「教育要不是用來解放人民就是用來壓迫人民」，亦即教育對受教者思想的形塑往往具有雙面性，亦即不論是保守思維，抑或批判意識均可在教育的過程中開展出來，就此而言，由於師資培育課程，主要係由教學技術及心理學類科目組成，而此類科目更為強調的是教學效能及學童心智能力的認識，因此教師的教學效能及學生的心智高低程度，便成為教師用以解釋學童學業成就的二十大主軸。換言之修習師資培育課程，固然有助於了解更多教育公平議題，然而其結果究竟是能察覺更多存在於教育過程不公平現象，或是更加強化教育做為社會階層篩選工具的合理性，仍必須進一步檢視各校的具體培育作為。

表11. 就讀學系之單因子變異數分析表

構面	就讀學系	平均數	標準差	F值	事後檢定
成績	師培課程	3.6547	.43961	.875	
	教育學系	3.7177	.43725		
	其他師培	3.7163	.39287		
	非師培	3.7543	.44283		
課程	師培課程	3.4357	.37679	1.150	
	教育學系	3.3742	.38299		
	其他師培	3.3607	.35867		
	非師培	3.4330	.40264		
制度	師培課程	3.7974	.52630	4.758*	非師培>其他師培
	教育學系	3.6769	.47950		
	其他師培	3.7821	.48035		

構面	就讀學系	平均數	標準差	F值	事後檢定
師培	非師培	3.8764	.44200	1.014	
	師培課程	4.0536	.51131		
	教育學系	4.0236	.46701		
	其他師培	4.0793	.46829		
	非師培	4.1120	.43484		
總量表	師培課程	3.7328	.38189	2.378	
	教育學系	3.6953	.34536		
	其他師培	3.7369	.30395		
	非師培	3.7962	.31094		

* p<.05

三、訪談結果與討論

在專家學者座談方面，共計訪談教師及師培主管 6 人次，訪談對象簡歷如下：

表 12. 參與座談專家學者簡歷

姓名	任職機構	師資培育背景	備註
蘇教授	新竹教育大學教育學系	師資培育授課教授	
李教授	中正大學教育學/師資培育中心	師資培育單位主管	
蔡教授	嘉南藥理科技大學	師資培育單位主管	
許教授	臺灣師範大學教育學系	師資培育授課教授	
王教授	屏東教育大學教育學系	師資培育授課教授	
張教授	中國文化大學教育學院院長	師資培育單位主管	

以下茲就與會者針對題綱所討論的結果進行說明：

(一) 教育具再製與消弭不公平的雙面性

與會者均相當認同教育公平具有極為重大的意義，是解決社會不公平最基本的作為，

「所有的不公平，人與人的不公平，從教育就開始了，…教育上可以讓每一個人發揮他的才能和培養他的才能，是解決社會不公平最基本的做為，因為所有不正義都是後面的，都是表面的，那根源也要從教育做起」(座談紀錄，1：27- 2：2)

正如盧梭在《論人類不平等的起源和基礎》(李常山譯,1986)一書中所提及的，「自然的和生理的不平等」，以及「精神上的或政治上的不平等」是人類不平等的主要來

源。而教育在消弭或降低上述二種不平等均能有所作為，針對前者，人固然有其生理、心理上的不平等，然而這種不平等的自然賦予，並非全面的擴及所有的面向，每個人多多少少都有其性向與潛能上的優勢，不管是與他人或與自身相比，透過教育將得以協助個人避開那些先天的弱勢之處，開展自我的潛能優勢；

「教育的重要性當然就是學生的來源是多元的、學生的背景是複雜的不一樣，所以教育怎麼去對待各種不同類型與各具才能的學生，其實教師是需要具備教育公平素養的」（座談紀錄，2：4-6）

而針對後天政治上的不平等，教育將得以啟發受教者的批判意識，察覺社會性的不公平對待，並非起源於自身的不完善，進而起身對抗那些對不同社會屬性給予差別對待的不公義社會制度。

然而在肯定教育對改善上述不公平現象有積極作為以彰顯公平意義之際，教育亦同時為社會系統之一，亦可能成為形成與維繫社會不公平的主要成因，而其中關鍵便在於教育系統自身能否具備公平性質，否則教育亦將成為社會不平等的成因之一，並且其影響性將是既深且遠的。

（二）與教育公平議題有關的科目可再擴大

本研究於師資培育單位開設與教育公平議題有關課程調查中，就各校師資培育課程架構中，揀選出「教育社會學」、「教育哲學」、「多元文化教育」、「人權教育」、「教育人類學」、「性別平等教育」等科目，與會者再從各自學術專長及實際授課經驗指出，「德育原理」內容涉及公平正義觀點的詮釋、「教育倫理學」則關注教育人員應有的倫理守則，而給予學生公平的對待則是該課程的主要授課內容之一，因此上述二個科目亦可納入為與教育公平有關課程的科目。

（三）與教育公平議題有關科目比例應在 2-3 科間

至於師資培育課程科目比例應如何安排，與會學者從國小、中等師資類科所需學分數分別為 26 及 40 學分，換算成科目則為 13-20 科，因此設定開設 2-3 科間約為課程的六分之一應是適當的。

除了開課應有適當比例外，學生選修意願是另一個需要考慮的問題。由於現行師資培育課程，所需科目為數不多，學生往往以技能性的實用課程為選課的主要考量，然而與教育公平議題有關的課程，例如「教育社會學」等，並非可茲具體運用的教學技巧，而是用以探討教育與社會的關聯性，偏屬抽象性的觀念啟發，並非學生選課的首選，因而若無選課制度的配合，即使開設了相關課程，亦難以達成賦予師資生知覺教育公平議題的素養。

再者，若為配合開設相關課程，師資是否充足亦是與會者討論的焦點。由於依據現行師資培育中心組織辦法規定，中心只要有五名教師即可，為配合實用性課程開課所需，師資聘任多以心理學、課程與教學或政策制度的學術專長為主，因而「教育社

會學」、「教育哲學」等與教育公平議題較相關課程，往往由兼任教師擔任或淪為配課之用，這一現象將可能使得開課的效果大打折扣。

(四) 辦理相關的體驗活動

除了以課程形式賦予師資生教育公平素養外，辦理相關的體驗活動則是另一個重要的管道，例如由教育部補助推動的「師資生實踐史懷哲精神服務偏鄉計畫」即是一個很好的活動，藉由與偏鄉弱勢學童的親身接觸及付諸行動的協助，師資生將可深刻地體會到教育公平議題是如何地影響到學童的學習，而教師能著力之處及其成效又為何？

此外，與會學者亦提及可透過實習制度的調整，讓師資生在實習期間到不同地區、規模、屬性的二所學校實習，用以強化師資生對各種因素如何影響教育公平現象的知覺能力。然而這樣的提議，顯然必須搭配將教育實習恢復為一年才有其可行性。

(五) 以議題的方式融入各科教學

在有限的科目、師資及外加式活動難以普及的限制下，以議題方式融入各科的教學，是另一個可行的方式，透過不同科目所處理的不同教學面向，教師可針對授課領域內的教育公平議題進行講解，賦予師資生關於特定教育議題的公平性知覺與實踐方式，

「用比照學分的動態議題融入，把教育功能當作我們師資培育課程的重大議題，那以重大議題來講的話，譬如說性別平等教育議題就規定你每個星期至少兩週，就是要上這個，有沒有可能就是說規定每個科目每個學期至少要2週一定要跟教育公平議題，管你是教育社會學、教育類型觀念，反正你就是有這2週要把這議題突顯出來，現在高等教育評鑑中心系所評鑑都要求我們的教學大綱、目標都要和我們系所設定的核心能力目標要對應，那你現在可以把這個就是重大議題你要對應出來，哪一門課、哪一週你就對應出來教育公平。」

(座談紀錄， 10：21-27)

例如「班級經營」科目對不同性別學童的獎懲措施應否有所不同、「測驗評量」科目中文化因素如何影響到測驗的效度、「教育行政」科目中，對弱勢族群法規的訂定是否足夠等問題進行探討，然而與會學者在這一提議之下，亦對不同學門領域所掌握的教育公平內涵是否一致有所疑慮，例如將公平視為平等對待或差異性的對待等。

(六) 教學現場的運作，可能抵銷師培教育的成效

儘管與會學者相當肯定師資培育課程，應強化師資生對教育公平議題的知覺性及實踐能力，然而亦對教育現場的結構性因素可能抵銷師資培育課程的成效感到憂慮，

「他學校裡面上這麼多課喔，他應該去學校教書不就學壞了，他就忘記他在學校裡面所學

的，而且像剛剛講的在偏鄉他們一直換老師，那些老師去了他會有震撼，他會教的反而比較好，他教久了以後就會有直接的慣性、直接的情性，那他就會用學生的成長方式來教那個學生，他教的都是勞動階級的時候，那個老師自然而然就會用勞動階級的方式去教那些勞動階級的學生」(座談紀錄，8:9-13)

特別是在升學主義下，過度強調績效將導致教師以功績主義的角度來詮釋學生的學業成就，視其為學童心智與努力程度的結果，因而降低了對教育公平現象的持續關注。再者，即使教師能察覺到教育現場的不公平現象，但在現行的學校制度及資源配置下，是否有足夠時間與資源支援教師展開協助行動，以消弭、改進發生在弱勢學童的教育不公平現象，亦值得進一步檢視。

陸、結論與建議

一、結論

(一) 師培單位主管等關注教育公平議題，唯受限修課學分數與師資結構及學生意願，無法於課程架構中，充分實踐教育公平理念

從與師資培育單位主管及教師的訪談中，可以充分感受到受訪者對教育公平素養的關注，並且亦對教育公平的內涵，具備相當程度的學術涵養，然而受訪主管及教師亦同時反映在現行的師資培育課程架構下，能開設以教導師資生教育公平素養為主要目標的課程有其困難，主要原因在於現行師資培育課程架構學分數有限，國小學程只有 40 學分，中等學程更只有 26 學分。再者，由於修習師資培育課程者，多數並非以教育學術為主修專長，修課傾向仍以實用性的技術課程為主，因此多數單位並未直接在課程的開設上，落實單位主管的理念，而是由授課教師在相關課程中，以主題式的方式教授。除了課程層面外，師資主管亦提及可由活動式的課程來彌補，例如偏鄉服務隊等。

(二) 有關教育公平素養科目開課比率過低，缺乏整體規劃，亦無固定週期

從 14 所資培育單位的開課內容顯示，在可能觸及教育公平議題的相關科目中，每學期僅開設 0.7 科，僅可 1.6 班學生修習，並且這些課程的開設並未有規律的規劃，以提供各屆學生完整的學習方案，顯見各師資培育單位並未將之視為是師資生必備的教育專業能力。

(三) 學生自身經驗影響對教育公平性知覺

從問卷的統計分析結果顯示，私立學校、技職學校師資生，相對於公立學校、一般大學師資生，對制度面在教育公平上的作為有更高的知覺，這一結果應與前述二類學生自身即有較多弱勢的學習經驗有關，這一結果亦顯示提供與教育公平相關的課程或經驗將有助提升師資生對教育公平的知覺。

(四) 性別對在課程內容的知覺性有所差異

統計分析結果亦顯示男師資生相較於女師資生更能夠察覺課程內容隱含著階級文化，而影響到學生的學習結果。由於不同階級文化的差異性，往往亦同時被賦予道德性的意涵，而課程內容又主要是由中上階級負責篩選，因而課程內容所將被視為是符合社會發展所需要智識，而少受質疑。換言之，要能察覺課程內容具備階級文化的差異性，且將之認同為影響教育公平的因素之一，將需要有相當程度的批判意識，而男女師資生在此一議題的差異性，是否亦是不同批判能力的反應，將有待與相關任課教師進行訪談予以澄清。

二、建議

經由各項研究活動所得結論，本研究提出建議如下：

(一) 師資培育單位應對培育師資生具教育公平素養有更為完整與周全的規劃。

從課程調查結果顯示，師培育單位並未對與教育公平議題有關的課程有完整與周全的規劃，不僅開課缺乏週期性的順序，開課數亦不敷學生修習所需，此些點狀式的課程安排，能否發揮提升師資生察覺教育公平議題的功能，甚至能否具備實踐教育公平理想的能力，將是極大的挑戰。

本研究建議師資培育單位應在每屆期的師資培育的課程中，要求學生至少選修二到三門與教育公平議題有關課程，具體建議科目例如「教育社會學」、「教育哲學」、「多元文化教育」、「人權教育」、「教育人類學」、「性別平等教育」、「德育原理」及「教育倫理學」等科目。

(二) 應透過課程規劃委員會，凝聚授課教師共識，將教育公平以議題方式納入各科教學之中

除了形式上的開課及課程數量充足外，授課內容是否真的能提升師資生對教育公平議題的知覺顯然更為重要，師資培育單位可透過課程規劃委員會，將教育公平議題有系統地納入課程架構，並協調授課教師，配合不同科目與所處理的不同教育面向，將教育公平以議題的方式，納入課程授課內容之中，具體而言，例如每學期安排二到三週與教育公平議題有關的單元進行教授，讓師資生能對教育公平議題有更為完整的認識。

(三) 多辦理有助於師資生了解教育公平議題的體驗性課程

由於教育公平議題，是社會階級處境反映在學生的學習過程，具有真實的社會效果，非僅為抽象的學理探討。因此除了從課堂的學術課程進行了解外，師培單位可安排相關的體驗性課程，例如參與弱勢學生課業輔導，讓師資生從與弱勢學生的互動中，了解教育公平議題是如何地呈現在教育場域之中，從中亦可引發師資生對如何實踐教育公平理想的思索，進而更樂於從事相關能力的提升與學習。

參考文獻

- 林彩岫 (2001)。師範教育的課程與教學之社會學分析。載於國立中正大學 (主編): **課程與教學論壇 (論文集)**, 未出版。
- 林湘慧 (2003)。家庭社會空間與兒童習性關聯性之研究。國立台南師範學院社會科教育學系碩士論文 (未出版)。
- 李常山 (譯) (1986)。J. J. Rousseau 著。論人類不平等的起源和基礎。台北: 唐山出版社。
- 姜添輝 (2002a)。資本社會中的社會流動與學校體系: 批判教育社會學的分析。台北: 高等教育。
- 姜添輝 (2002b)。九年一貫課程政策影響教師專業自主權之研究。教育研究集刊, 48(2), 頁 157-198。
- 姜添輝 (2003)。教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者: 文化再製理論的檢證。教育研究集刊, 49 (4), 頁 93-126。
- 姜添輝 (2005a)。課程知識社會學。載於臺灣教育社會學學會 (主編): **教育社會學** (pp. 221-256)。台北: 巨流。(具有審查制度)
- 姜添輝 (2005b)。B. Bernstein 的理論以及在教學上的運用。載於中華民國課程與教學學會 (主編): **社會價值重建的課程與教學**, 頁 215-251。高雄: 復文。
- 姜添輝 (2006)。馬克思主義對工具理性的批判及其在師資教育的啟示。課程與教學季刊, 9 卷, 3 期, 頁 15-34。
- 姜添輝 (2008)。從學校教師會功能與小學教師專業認同的關聯性省思教師組織的屬性。教育研究集刊, 54 (3), 頁 65-98。
- 姜添輝、陳伯璋 (2006)。社會領域教材內容的階級取向與合理化的轉化策略之分析。當代教育研究, 14 (4), 頁 29-61。
- 胡富翔 (2005)。教科書編輯者承載的文化霸權之分析。國立台南師範學院社會科教育學系碩士論文 (未出版)。
- 張建成 (1999)。課程規劃與社會正義。載於中正大學教育學院 (主編): **新世紀的教育展望: 國際學術研討會論文集**。高雄市: 麗文。
- 許誌庭 (2002)。教師做為轉化型知識分子的可能性、限制與實踐方向。教育研究集刊, 48 (4), 頁 27-52。
- 許誌庭 (2009)。主體成分檢查的新形式: 從客觀評量到多元評量。國民教育研究學報, 23, 頁 113-138。
- 陳志強 (2004)。文化再製過程中教師教育信念的成因與影響之分析。台南市: 國立台南師範學院社會科教育學系碩士論文。(未出版)
- 陳珊華 (2004)。小學生文化資本之累積與作用。台北市: 國立台灣師範大學教育學系博士論文 (未出版)
- 陳麗華 (1995)。實習教師的社會科教學推理 -- 結構與意識的辯證。台北市: 師苑。
- 黃鴻文 (2003)。國民中學學生文化之民族誌研究。台北: 學富。

- 戴曉霞 (1997)。文化研究與教育研究。載於歐用生 (主編)。新世紀的教育發展, 頁 355-374。台北市: 師苑。
- Althusser, L. (1971) . *Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: NLB.
- Apple, M.W. (1990). *Ideology and Curriculum*. N.Y.: Routledge.
- Apple, M.W. (1988) . Work, Class and Teaching. In J. Ozga (ed.) . *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching* (pp. 99-115) . Milton Keynes: Open University Press.
- Becker, H.S. (1961) . Schools and Systems of Stratification. In A.H. Halsey, J. Floud and C.A. Anderson (eds.) . *Education, Economy, and Society*. London: Free.
- Bourdieu, P. and Passeron, C.(1977) . *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1990a) . *Photography: A Middle-brow Art*. California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1990b) . *In Other Words: Essays towards a Reflective Sociology*. California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1993) . *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. (1998) . *Practical Reason: On the Theory of Action*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2000) . *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Chiang, T.H. (2008). Critical Pedagogy, B. Bernstein and Transformative Pedagogy. In Olga Dečman Dobrnjič, Tom Majer, Franc Cankar and Tien-Hui Chiang (eds.). Cross Education Dialogue: Selected Topics (107-117) . Ljubljana: National Education Institute of Slovenia.
- Cohen, A.K. (1971) . *Delinquent Boys*. London: Collier Macmillan.
- Dahrendorf, R. (1959) . *Class and Class Conflict in Industrial Society*. London: Routledge, Kegan and Paul.
- Davis, K. and Moore, W.E. (1966) . Some Principles of Stratification. In R. Bendix and M. Lipset (eds.) . *Class, Status, and Power* (pp. 47-52) . London: Routledge & Kegan Paul.
- Durkheim, E. (1933) . *The Division of Labour in Society*. N.Y.: The Free Press.
- Foucault, M. (1991) . *Discipline and Punish: The Birth of the Prison (reprinted)* . London: Penguin.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Gilligan, C. (1993). *in a different voice*. London: Harvard University Press.
- Giroux, H. (1994) . *Distributing Pleasures: Learning Popular Culture*. London: Routledge.
- Giroux, H.A. (1983) . *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann Educational Books.
- Giroux, H.A. (1997) . *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Oxford: Westview Press.
- Gramsci, A. (1971) . *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. N.Y.:

International Publishers.

Illich, I. (1973) . *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.

Kidder, L.H. (1981) . *Research Methods in Social Relations*. London: Holt, Rinehart and Winston.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development*(vol. 1). New York: HarperCollins.

Lukács, G. (1971) . *History and Class Consciousness*. London: Merlin.

Myer, J.W. (1977) . The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*, 83 (1) , 55-77

Mead, G.H. (1934) . *Mind, Self, and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ogbu, J.U. (2003) . *Black American Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. N.J.: Lawrence Erlbaum.

Parsons, T. (1951) . *The Social System*. London: Tavistock.

Parsons, T. (1961) . The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. In A.H. Halsey, J. Floud and C.A. Anderson (eds.) . *Education, Economy and Society*. N.Y.: Free.

Polanyi, M. (1958) . *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*. N.Y.: Harper and Row.

Robson, C. (1993) . *Real World Research*. Oxford: Blackwell.

Schön, D. (1983) . *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. N.Y.: Basic Books.

Tocqueville, Alexis de (1945) . *Democracy in America*. N.Y.: Vintage.

Whitehead, J. (1993). *The Growth of Educational Knowledge: Creating Your Own Living Educational Theories*. Bournemouth: Hyde Publication.

Willis, P. (1977) . *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. N.Y.: Columbia University Press.

Young, M. (1961) . *The Rise of the Meritocracy*. Harmondsworth: Penguin.

附錄一：師資生教育公平知覺問卷

師資生教育公平問卷

各位修習教育學程的同學們好，

現代社會中教育系統所獲致的成就，攸關享用各種社會資源的機會，因此教育系統是否能公平地對待各族群已成為各界關注的焦點。

這是一份教育公平知覺問卷，主要目的在於了解同學們對教育公平議題的看法。各項問題並沒有對錯之分，請依您的實際認知進行填寫。您所填寫的意見將做為改善師資培育課程的依據，並絕對保密，敬請放心填寫。

國家教育研究院 教育公平理論與指標建構之整合研究
子計畫九主持人 國立臺南大學教育學系教授兼系主任
姜添輝 敬上
子計畫九共同主持人 國立臺南大學教育學系副教授
許誌庭 敬上

第一部分 基本資料與填答說明

一、基本資料

1. 學校類別：

- 區域：北部 中部 南部 東部
公私立：公立 私立
屬性：一般大學 技職體系
教育系所設置情形：設教育相關學院 設有教育相關系所
未設有教育相關系所

2. 性別：男 女

3. 修習師培課程年數：第一年 第二年 第三年 第四年以上

4. 就讀學系

- 師資培育學系：教育學系
其他（請註明）：_____

非師資培育學系（請註明）：_____

二、填答說明

- (1) 本問卷共有四大主題，分別是「對影響學童學業成就因素的看法」、「對教學、課程內容及評量的看法」、「對教育制度的看法」以及「對師資培育課程的看法」等。
- (2) 本問卷採五分制，請依您對題目內容的同意程度進行勾選，「5」代表「非常同意」，「1」代表「非常不同意」，中間的分數則依同意程度，分別以「4」、「3」、「2」加以評定，數字愈大，代表您愈同意。

第二部分 教育公平問卷

	非常同意	同意	還算同意	不同意	非常不同意
	5	4	3	2	1
一、對影響學童學業成就因素的看法					
1. 學生的資質高低	5	4	3	2	1
2. 學生的努力程度	5	4	3	2	1
3. 學生學習時的注意力	5	4	3	2	1
4. 學生的情緒	5	4	3	2	1
5. 學生的學習動機	5	4	3	2	1
6. 家庭的收入	5	4	3	2	1
7. 家長的教育程度	5	4	3	2	1
8. 家庭提供子女的課後學習活動	5	4	3	2	1
9. 家長的職業類別	5	4	3	2	1
10. 家長的教養方式	5	4	3	2	1
11. 家長對子女的教育期望	5	4	3	2	1
12. 親子互動時允許表達意見的空間	5	4	3	2	1
13. 家長發展子女語言表達能力的程度	5	4	3	2	1
14. 家庭為子女訂閱報章、雜誌等文化刺激物	5	4	3	2	1
15. 家庭參與文化活動	5	4	3	2	1
二、對教學、課程內容及評量的看法					
1. 課程內容應反映不同的族群文化	5	4	3	2	1
2. 課程內容應反映不同階級文化	5	4	3	2	1
3. 課程內容應反映不同的地區文化	5	4	3	2	1
4. 現行教科書內容大多偏向中產階級文化	5	4	3	2	1
5. 現行教科書內容大多傾向優勢種族文化	5	4	3	2	1
6. 政治力會介入課程內容	5	4	3	2	1
7. 教材內容應著重抽象概念及彼此間的邏輯關係	5	4	3	2	1
8. 教科書材內容適合各種不同背景的學生	5	4	3	2	1
9. 教科書編輯人員具有專業性與客觀性	5	4	3	2	1
10. 課程應著重於生活所需的知能	5	4	3	2	1
11. 教師應信賴教科書內容	5	4	3	2	1
12. 他人不應介入教師的教學活動	5	4	3	2	1

	非常同意	同意	還算同意	不同意	非常不同意
	5	4	3	2	1
13. 教師最重要任務是教授教科書的內容	5	4	3	2	1
14. 教學應關注教學效能	5	4	3	2	1
15. 學生學業表現是教師成就感的重要來源	5	4	3	2	1
16. 教學應著重於有效的教學策略	5	4	3	2	1
17. 教學時應掌握進度時程	5	4	3	2	1
18. 教學應針對學生的性向差異	5	4	3	2	1
19. 中等程度學生的學習表現是評估教學有效性的主要依據	5	4	3	2	1
20. 教師應客觀地依據學業成績評斷學生的優劣	5	4	3	2	1
21. 評量的結果應以數字呈現	5	4	3	2	1
22. 學生成績是評估教學有效性的依據	5	4	3	2	1
23. 評量應著重在學科成績表現	5	4	3	2	1
24. 學生的各種表現差異反映出多元智慧論	5	4	3	2	1
25. 應給學生更多作業以達成學習精熟度的目標	5	4	3	2	1
26. 測驗題目應具有鑑別度	5	4	3	2	1
三、對教育制度的看法					
1. 應對弱勢學生提供入學加分	5	4	3	2	1
2. 應對弱勢學生提供就學貸款	5	4	3	2	1
3. 應對弱勢學生提供入學考試報名費減免	5	4	3	2	1
4. 應對弱勢學生提供獎學金	5	4	3	2	1
5. 應對弱勢學生提供學費減免	5	4	3	2	1
6. 應對弱勢學生提供工讀機會	5	4	3	2	1
7. 為因應學生的不同性向發展，要設立不同班別	5	4	3	2	1
8. 補助實習生至偏鄉或弱勢地區學校實習	5	4	3	2	1
9. 鼓勵師資生參與協助弱勢學童活動	5	4	3	2	1
10. 師資培育應有公費名額	5	4	3	2	1
11. 教育能有效地促進社會流動	5	4	3	2	1
12. 教育程度較高者應給予更高的報酬	5	4	3	2	1
13. 教育程度較高者應給予於更高的社會聲望	5	4	3	2	1
14. 從事具專業性職業應有學歷限制	5	4	3	2	1

	非常同意	同意	還算同意	不同意	非常不同意
	5	4	3	2	1
四、對師資培育課程的看法					
1. 應賦予精熟教材教法的能力	5	4	3	2	1
2. 應賦予輔導學生的能力	5	4	3	2	1
3. 應賦予編制與設計課程的能力	5	4	3	2	1
4. 應賦予班級經營的能力	5	4	3	2	1
5. 應賦予親師溝通的能力	5	4	3	2	1
6. 應賦予批判教科書內容的能力	5	4	3	2	1
7. 應賦予察覺弱勢群體教育困境的能力	5	4	3	2	1
8. 應賦予改善弱勢群體教育困境的能力	5	4	3	2	1
9. 應賦予了解文化與課程之間關聯性的能力	5	4	3	2	1
10. 應提供參與協助弱勢學童活動的機會	5	4	3	2	1
11. 師培課程大部份是心理與諮商相關科目	5	4	3	2	1
12. 師培課程較少有文化批判的相關科目	5	4	3	2	1
13. 師培課程較少教授社會文化與學習成效的關聯性	5	4	3	2	1

問卷到此結束，請再檢查是否每題都有填寫。

再次感謝您的協助。

教育公平理論與指標建構之整合研究

子計畫九:師資培育課程與師資生公平素養關連性之研究

專家座談會

討論題綱

- 一、教育公平議題是否具重要性？
- 二、師資生是否具備教育公平素養？
- 三、那些科目可以賦予師資生教育公平素養？
- 四、可賦予師資生教育公平素養的科目數量是否充足？比例原則應如何？
- 五、課程架構中具賦予師資生教育公平素養科目之現況為何？