

臺灣師資培育電子報

2011 年 4 月出刊

第十九期

本期目錄

- 統計指標
 - 94 學年度大專師資生(不同類科)畢業後三年的就業狀況分析
- 文獻回顧
 - 【導讀文】關於美國師資培育報告書《What Matters Most》的幾點評議
 - 【回應文】盡善盡美？美中仍有不足？—論教育研究中的「好老師」效應
- 小辭典
 - 中小學課程與教學輔導體系

►主編的話

本期指標分析大專師資生（不同類科）畢業後三年的就業狀況，涵蓋目前狀況、就業情形、從事之職業類別、工作每月平均收入、不打算就業之原因、待業中之原因。結果發現，四類型師資生中，有特教教師證的師資生現正「工作中」比率為最高，達 86.9%；其次為具中等教育教師證者，有 81.9%仍在學校工作，兩類薪資所得皆介於四萬到五萬間；擁有國小教師證的師資生目前待業中比例最高，幼教師資生在薪資所得上，則有五成僅在兩萬至三萬間為最低，兩類師資生有近四成想轉行，其原因除薪資外，頗值得深入了解！

本期的導讀文，探討「關於美國師資培育報告書《What Matters Most》的幾點評議」，這篇 Darling-Hammond, L.(2000)的論文很具批判性。作者針對 Ballou 與 Podgursky 兩人提出透過教育市場的運作及教學績效責任制的落實，學生的學業成就自然會被拉抬上來的觀點提出釐清，認為唯有建立教師專業標準，提升師資培育的品質，讓每一位學生都能受教於好老師，才是兼顧教育「均等」和「卓越」的政策良方；而回應文則對 Ballou、Podgursky 與 Darling-Hammond 分別回應，前者認為 NCTAF 高估「教師」對學生學業成就的影響力；後者則指出，「教師素質」是影響學生學業成就的關鍵因素，因此優秀師資的培育，是追求卓越教育理念的重要手段。兩者各自以「教育研究的證據」，支持自己的論點。然而，研究證據本身是否有所偏頗或僅呈現一部份的教育現象？顯然，教育研究中的「好老師」效應，需要再進一步的省思！

本期的師資培育小辭典，介紹「中小學課程與教學輔導體系」，此體系涵蓋 K-12 的課程與教學輔導，教學輔導人員的任務從師資生的實習指導，協助初任教師專業成長，以至於中央及地方課程政策到學校的轉化與協作，其藉由與師資培育大學的培用合作，兼顧理論與實務、專業與行政，對於中小學課程與教學品質的提升，具舉足輕重的影響力！

國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心
「臺灣師資培育資料庫」計畫協同主持人

張素貞

2011. 4 月

* 師資培育小辭典 *

中小學課程與教學輔導體系

張繼寧

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

教師生涯雖有三、四十年之久，但面對瞬息萬變及資訊爆炸的時代、課程及教材內容推陳出新、教學科技日新月異、不同世代學生如流水般接續注入，充滿變動的校園中教師不能單打獨鬥、一成不變，教師專業社群的支持系統顯得重要。臺灣有一項富有歷史又具特色的教育編組—教學輔導團，即扮演課程與教學輔導的角色，本期師資培育小辭典，即針對臺灣中小學的「課程與教學輔導體系」進行介紹。

一、 中小學課程與教學輔導體系

「課程與教學輔導」即連結「理論與實務」、「政策制定與實施」的重要橋樑、中介組織及轉化平台（陳伯璋、李文富，2009）。相關的組織及人員，構成了我國中小學課程與教學輔導的專業體系（張素貞，2009）：

(一) 師資培育階段

1. **實習輔導教師**：為學校現場的正式教師，通常須具備三年以上的經驗，且有能力及意願指導實習生，扮演著「示範」、「指導」、「引導」、「楷模」、「輔導諮商」的角色，使師資生邁向合格教師的階段。
2. **師資培育大學（機構）的地方教育輔導組**：地方教育輔導組辦理的師資培育事務中，有關課程與教學輔導的任務，包含增進實習輔導教師相關知能、提供實習輔導教師進修機會、對於高級中等以下學校的課程、教材及教法進行研發與推廣。



(二) 教師生涯階段

1. 中央層級：中央課程與教學諮詢教師團隊

中央課程與教學諮詢教師團隊係由教育部成立，主要任務在於傳達中央課程與教學的理念和政策，適時輔助各縣市的國民教育輔導團及瞭解地方推動課程政策之困境。

2. 縣市層級：國民教育輔導團

國民教育輔導團係由各縣市的教育局(處)組成，為落實中央的課程理念及政策，經常扮演「理論與實務」、「政策與執行」、「中央與地方」的中介和轉化角色，並深入縣市內各校解決課程與教學的各項問題，如教學面臨的困難、教學資源提供、教師研究發展之帶動、教師專業發展之支持、及精進與創新教學。

3. 學校層級：教學輔導教師

對於新手教師、其他面臨教學或班經困難的教師而言，教學輔導教師在校園內扮演著協助、分享及諮詢的重要角色。目前除了台北市教育局辦理的教學輔導教師制度較具規模，尚有教育部補助辦理教師專業發展評鑑之配套措施，亦透過教學輔導教師協助自願接受輔導及教學待改善教師，進行教師專業發展以提升教學品質。

二、我國中小學課程與教學輔導體系的發展歷程

課程與教學輔導體系如國民教育輔導團等組織，是臺灣特有的教育編組，不僅彌補過去教學視導之不足，更是教師專業成長的支持系統，其發展歷程如下(李文富，2009；李俊湖，2007；陳伯璋、李文富，2009；張素貞、吳俊傑，2011)：

(一) 過去式：省教育廳時期的國民教育輔導團

1958 年臺灣省政府教育廳為加強國民教育輔導工作，首先設置「臺灣省國民教育





巡迴輔導團」，1964 年各縣市教育局則成立「縣市國民教育輔導團」，每年訂定各項輔導工作、配合縣市督學的視導措施、及搭配師範院校的地方教育輔導區，形成國民教育的輔導網絡，數十年來有效改進我國國民教育。但 1998 年隨著臺灣省虛級化（精省）後，省輔導團走入歷史，縣市輔導團因缺乏經費逐漸停擺。

（二） 現在式：九年一貫課程與教學及高中(職)新課綱輔導機制推動

為推動及落實九年一貫課程，2003 年教育部推行「九年一貫課程與教學深耕計畫」，恢復過去的國教輔導網絡，三年內培育 1000 位深耕種子教師（即縣市國教輔導團員），並結合各領域學者組成「深耕輔導群」，深入中小學實踐新課程理念及解決各項問題。深耕計畫劃下句點後，2007 年教育部推動「精進教師課堂教學能力實施計畫」，以縣市政府、國民教育輔導團、國民中小學等層級三項子計畫為推動核心，期盼提昇教師的教學表現及作為，2008 年改為精進教學計畫，並於 2010 年修正為縣市政府及學校、國民教育輔導團兩項子計畫。

國民中小學九年一貫課程之推動外，教育部於 2004 年提出「普通高級中學課程總綱」及「普通高級中學各科課程綱要」草案，使中小學課程與高中課程順利銜接；2005 年起高中端亦設置類似於國教輔導團的組織—各學科的「學科中心」，主要任務為推廣新課程、辦理教師研習、研發及分享教學資源、廣納各方意見，至今已成立 23 個學科中心（分別為綜合活動、國文、英文、歷史、地理、公民與社會、數學、物理、化學、生物、基礎地球科學、海洋教育、體育、健康與護理、家政、生活科技、音樂、美術、藝術生活、生命教育、生涯規劃、全民國防教育、資訊）（林賜郎，2006；教育部，2011）。

三、 未來展望

儘管中小學課程與教學輔導體系的發展歷程已年逾半百，仍有不少問題待改善，如輔導組織未法制化、輔導人員權利義務未明確規範、輔導任務非著重教學輔導專業（仍多以傳達中央政策反應地方問題為主）、輔導員能力尚須培訓及充實、中央與地方夥伴關係有待強化、行政上未能全力支持與協助、輔導資源仍須整合充實、輔導功能與成效尚待評估等（李俊湖，2007）。



而十二年國教實施在即，中小學課程與教學輔導體系勢必更加龐大，涵蓋 K-12 的範圍，包括中央課程與教學諮詢教師團隊、縣市國民教育輔導團、各校教學輔導教師、師資培育大學（機構）的地方教育輔導組、實務現場的實習輔導教師、普通高級中學課程課務發展工作圈、以及高中各科的學科中心等，如此豐富的課程與教學輔導體系實有整合之必要，未來教育部組織再造後，掌理地方教育的「國民教育及學前教育署」、主責國家師資培育及教師專業成長的「師資規劃及培育司」、或負責課程與教學研究的「國家教育研究院」等皆是負責統籌課程與教學輔導體系的不二選擇，希冀透過分工與合作進行課程與教學輔導，促使學校課程與教學品質提升。

資料來源

- 林賜郎（2006）。普通高級中學課程體育學科中心之任務發展。**學校體育雙月刊**，92，33-39。
- 李俊湖（2007）。我國教學輔導體系的現況與建議。**研習資訊**，24（5），43-50。
- 李文富（2009）。課程與教學輔導體系的建構—朝向夥伴協作的課程慎思平台與治理機制。**研習資訊**，26（3），35-46。
- 張素貞（2009）。「課程與教學輔導」體系整合規劃與實踐初探。**研習資訊**，26（3），17-26。
- 張素貞、吳俊傑（2011）。從「深耕」到「精進」—九年一貫課程與教學輔導機制之推動。**教育資料與研究雙月刊**，98，101-124。
- 陳伯璋、李文富（2009）。課程與教學輔導體系的建構背景與推動現況。**研習資訊**，26（3），1-4。
- 教育部（2011）。普通高級中學課程課務發展工作圈及學科中心。2011年4月8日，取自 [http://www.edu.tw/files/site_content/B0035/00 工作圈 100 年總計畫核定版\(公開用\).pdf](http://www.edu.tw/files/site_content/B0035/00%20%E5%B7%B1%E5%B7%B3%E5%B7%B5%E5%B7%B7%E5%B7%B9%E5%B7%BB%E5%B7%BD%E5%B7%BF%E5%B8%01%E5%B8%03%E5%B8%05%E5%B8%07%E5%B8%09%E5%B8%0B%E5%B8%0D%E5%B8%0F%E5%B8%11%E5%B8%13%E5%B8%15%E5%B8%17%E5%B8%19%E5%B8%1B%E5%B8%1D%E5%B8%1F%E5%B8%21%E5%B8%23%E5%B8%25%E5%B8%27%E5%B8%29%E5%B8%2B%E5%B8%2D%E5%B8%2F%E5%B8%31%E5%B8%33%E5%B8%35%E5%B8%37%E5%B8%39%E5%B8%3B%E5%B8%3D%E5%B8%3F%E5%B8%41%E5%B8%43%E5%B8%45%E5%B8%47%E5%B8%49%E5%B8%4B%E5%B8%4D%E5%B8%4F%E5%B8%51%E5%B8%53%E5%B8%55%E5%B8%57%E5%B8%59%E5%B8%5B%E5%B8%5D%E5%B8%5F%E5%B8%61%E5%B8%63%E5%B8%65%E5%B8%67%E5%B8%69%E5%B8%6B%E5%B8%6D%E5%B8%6F%E5%B8%71%E5%B8%73%E5%B8%75%E5%B8%77%E5%B8%79%E5%B8%7B%E5%B8%7D%E5%B8%7F%E5%B8%81%E5%B8%83%E5%B8%85%E5%B8%87%E5%B8%89%E5%B8%8B%E5%B8%8D%E5%B8%8F%E5%B8%91%E5%B8%93%E5%B8%95%E5%B8%97%E5%B8%99%E5%B8%9B%E5%B8%9D%E5%B8%9F%E5%B8%A1%E5%B8%A3%E5%B8%A5%E5%B8%A7%E5%B8%A9%E5%B8%AB%E5%B8%AD%E5%B8%AF%E5%B8%B1%E5%B8%B3%E5%B8%B5%E5%B8%B7%E5%B8%B9%E5%B8%BB%E5%B8%BD%E5%B8%BF%E5%B8%C1%E5%B8%C3%E5%B8%C5%E5%B8%C7%E5%B8%C9%E5%B8%CB%E5%B8%CD%E5%B8%CF%E5%B8%D1%E5%B8%D3%E5%B8%D5%E5%B8%D7%E5%B8%D9%E5%B8%DB%E5%B8%DD%E5%B8%DF%E5%B8%E1%E5%B8%E3%E5%B8%E5%E5%B8%E7%E5%B8%E9%E5%B8%EB%E5%B8%ED%E5%B8%EF%E5%B8%F1%E5%B8%F3%E5%B8%F5%E5%B8%F7%E5%B8%F9%E5%B8%FB%E5%B8%FD%E5%B8%FF)

本文引注格式 (APA)

- 張繼寧（2011，4月）。中小學課程與教學輔導體系。**臺灣師資培育電子報**，19。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=391>（註：「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日）



✧ 師資培育文獻回顧 ✧

關於美國師資培育報告書《What Matters Most》的幾點評議

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

李明穎

(國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心研究助理)

美國經濟學者 Dale Ballou 與 Michael Podgursky 從「教育市場化」的角度，批評《什麼最重要：為美國未來而教》(What Matters Most: Teaching for America's Future) 報告書內容及其政策建議，直指該報告書的頒佈單位—教學與美國未來國家委員會 (National Commission on Teaching and America's Future)，在撰寫報告書時，曲解、誤用了教育研究的證據。他們認為，教師素質和學生成就之間，沒有正相關存在，因此教育經費不應該投資在師資培育上，今天只需訴諸教育市場的運作及教學績效責任制的落實，學生的學業成就自然會被拉抬上來。本文作者 Darling-Hammond 仔細檢視該報告書所引用的教育研究證據後，發現 Ballou 與 Podgursky 對文本原旨有著「斷章取義」的理解，只呈顯自己偏好的資料，其論證不足採信。事實上，學校教育是一個「被掠奪的市場」(captive market)，大部分的家長和學童無法選擇學校和教師；正因如此，Darling-Hammond 強調，唯有建立教師專業標準，提升師資培育的品質，讓每一位學生都能受教於好老師，才是兼顧教育「均等」和「卓越」的政策良方。

美國政府於 1996 年頒佈了《什麼最重要：為美國未來而教》(What Matters Most: Teaching for America's Future) 報告書，幕後的推手是「教學與美國未來國家委員會」(National Commission on Teaching and America's Future，以下簡稱 NCTAF)。NCTAF 的成員，包括民主黨和共和黨的政府官員、立法委員、企業家、社區主委，及教育專家等 26 個委員，旨在瞭解如何透過立法程序，讓孩童能夠達成高品質的學習成果。這些委員們經過兩年的研究，在報告書中提及「教師素質」的重要性，強調若沒有提升教學品質，而只重視課程標準、測驗、績效責任等改革，將難以提升學生的學習成效。另外，該報告書也提出了 22 個關於師資培育的建議，其政策建議的確影響了許多州及學區開始立法提昇教師品質。

然而，美國經濟學者 Dale Ballou 與 Michael Podgursky 在 Government Union Review 期刊與 Chester Finn's Thomas B. Fordham Foudation 的出版品上發表批評，他們主要的評議有兩點：(1)反對美國政府訂定教學與師資培育標準，認為應該讓「市場」自由選擇教師，且根據學生測驗成績的表現，來評鑑教師；(2)反對依據學生背景差異（如種族或家長收入）提供不同的學校資源，各州政府沒有義務讓學生擁有平等的受教權。此外，他們更批評「報告書」僅有教育局內人的看法，而 NCTAF 誤用研究資料與發現的結果，可能因此將政府對教育的管控權力，轉移至私人機構上。細觀之，兩人對「報告書」的批評，遍及五個層面，依序是「教師專業的定義」、「教師效能的變項」、「師資培育制度的設計」、「教師教學知識的內涵」，及「教師認證制度的建立」等，而本文作者 Darling-Hammond 則重新檢視「報告書」引用的研究證據，一一加以回應，分述如下。

一、碩士學歷並非衡量「教師專業」的唯一指標

Ballou 與 Podgursky 認為，衡量教師專業 (teacher expertise) 的指標，不應混雜「教師在證照測驗上的分數」及「教學經驗」等無關變項，而是應只從「教師的學歷」來加以判斷。兩人建議，NCTAF 應該將「提昇教師學歷至碩士」，作為師資培育政策上的主要建議。但 Darling-Hammond 提出下列四個論點加以反駁：

(1) 碩士學歷是最好或唯一的「教師專業」指標，僅是兩人的想像，許多培育出高品質教師的師培方案，也沒有將「碩士學歷」列為培育教師的必要考量。再者，NCTAF 提出了一系列相關的政策建議，來提升教師素質、增進教師知能，如鼓勵師培生在專業發展學校裡從事教學與實習，落實初任教師的輔導制度等，均沒有要求教師必須要擁有碩士學歷。

(2) 教師專業由許多知識與技能構成，包括一般知識與技能、口語能力、學科知識等基礎涵養；有能力計畫、組織、執行複雜的教學任務；具備教學知識，且能夠將知識轉換成學生有用的學習經驗；能夠在特定的情境下，累積和應用知識。這些因素彼此相關，共同構成教師有效能的因素，而不能只單看教師的學歷。

(3) 碩士學歷的內容差異大，如果真的要以「學歷」當作加薪的依據，該學位的內容，必須與直接促進教師教室教學知識與技巧有關。某些碩士學程，與小學教師的教室教學直接相關，如閱讀、特教方面的碩士班；某些碩士學程，則較少直



接涉及教師的教室教學，如行政、諮商方面的碩士班。因此，把「碩士學歷」當作一個變項，探討其與學生成就之間的關係，是有問題的。

(4) Ballou 與 Podgursky 堅信「碩士學歷」可以作為「教師效能」的指標，是因為「碩士學歷」和其他「教師專業」的變項高度相關，而產生共線性 (variable collinearity) 的效果所致，例如在教師證照測驗上，擁有高測驗分數者，常常也是擁有碩士學歷者。

二、「教師效能」有可能大於「家庭背景」對學生成就的影響

NCTAF 在報告書中指出，教師專業的指標，對學生學業成就的解釋變異量為 40%，代表「教師素質」是影響學生成就的重要因素。Ballou 與 Podgursky 卻認為此研究結果是「不尋常的」，因為依 James Coleman 所言，學生的家庭背景對其學習成就的影響，應該比較大；而且當學區差異大時，同樣的教師素質，並不能對學生的學習產生相同的影響，因此將教育經費投資在師資培育上，無疑是一種浪費。Darling-Hammond 引用 Fuller (1999) 針對德州教師的一項研究，反駁兩人的上述看法：Fuller 的研究發現，當控制了學生的社經地位、學區差異及教師的教學經驗後，那些擁有合格教師證的德州教師，其學生通過德州成就測驗的比率比較高，並和「受教於不合格教師」的學生之間，有著顯著的差異。由此可見，NCTAF 在報告書中所引用的教育研究結果，有著一定的可信度，即「教師素質」對學生學習成就的影響力，有可能大於「家庭背景」對學生學習成就的影響。

三、五年制的師資培育，是招募優秀師資的誘因

NCTAF 對師資培育政策的建議是，師培生應該在完成四年的師資培育課程之後，再從事為期一年的教育實習，因為研究證據顯示，越是「準備周全」的師培生，日後進入學校職場，其「教學效能」及「留任率」會相對較高。Ballou 與 Podgursky 批評這項政策建議，因為師資培育的過程越冗長，就業市場上的優秀人才，前來就讀師範院校的意願會越低，從而造成師資的低落；兩人一致認為，欲提升師資素質，靠的是教育市場的機制，必須從「需求面」去著手，而不是靠「供給面」的師資培育政策。Darling-Hammond 反對這個論點，她看到的社會現況是：美國大學生，通常都得花上五年才畢業，而且對於那些想當老師的大學生來說，多一年

的教育實習，可以幫助他們更有信心面對未來的教學挑戰。因此，報告書所建議的「五年制師資培育」，不失為一項招募優秀師資的誘因。

四、教師的「教學知識」，大大影響其教學上的效能

Ballou 與 Podgursky 質疑，在一般讀寫或基本的學科能力之外，是否有其他型態的教師投入，會和「教學效能」產生相關？兩人一致反對「建構主義」的學習理論，所謂有效能的師資，無須在培育過程中習得一堆不管用的教學理論，唯有能幫助學生通過學科考試 (subject matter tests) 的教師，才是教育市場需要的人力。Darling-Hammond 發現，他們只從報告書引用的 92 篇文獻裡，挑選了 4 篇來做出這樣的結論：師資培育不重要、教師的教學知識也不重要；基本上，這樣的結論沒有參考的價值。換言之，兩人故意忽略了報告書中其他的研究證據，以符合他們認為「智力及學科知識的重要性遠大於教學知識」的論點。反之，Darling-Hammond 重新全面檢視報告書所引用的研究證據後，指出教師的「智力」和其「教學效能」間幾乎沒有相關存在，教師的「學科知識」和「教學效能」間的相關也很小，教師的「教學知識」才與其「教學效能」有所關聯。值得一提的是，其他專業領域的歷史經驗顯示，隨著「從業門檻」的提高—要求從業者提昇一般能力和專業知識，該行業的薪資及工作條件也會同時改善；倘若今日我們用高標準去要求師資生的能力和知識，則會有助於建立教師這一行業的專業形象，增進教職的所得和社會地位。

五、建立教師專業標準的三個階段

Ballou 與 Podgursky 認為，沒有必要將「教學知識」納入教師證照的檢核標準，而與其由政府管控師資培育的品質，還不如透過「市場機制」來挑選合格的教師。但 Darling-Hammond 指出，現今「美國教學專業標準委員會」(National Board for Professional Teaching Standards) 所採用的標準，不但根據教學研究的結果而來，並且和教師教學技能的表現相連結，此標準將「教學」視為學生學習的回應。NCTAF 認為，教職的專業標準，除了有助於提升教師素質及學生受教的品質，亦可保障不利地位學生的受教機會。尤其，當貧窮學區沒有資訊去評斷何謂良好的師資時，「標準」的設定更有其必要性。Darling-Hammond 指出，由其他專業領域可知，專業標準的設定，會包括「認可」(accreditation)、「證照」(licensing) 及「檢定」



(certification) 等三個階段。首先，專業人員先會從「國家認可」的專業學校習得知識以通過國家測驗；其次，美國專業標準委員會所推行的「證照」考試，會確保專業人員具有必要的知識，此考試通常會測驗特定的知識及表現，如同醫師要能夠從病人的病歷及描述，來診斷其病情。最後，「檢定」則是用以促使專業人員持續獲得進階的知識與技能，同時也讓「專業學校」必須不斷吸收新知，其畢業學生才不致被國家測驗所淘汰。

Ballou 與 Podgursky 反對「認可制」的教育專業學校，因為有著較高入學標準的大學，通常難以被「美國師資培育認證委員會」(National Council for Accreditation of Teacher Education, 簡稱 NCATE) 認可為合格的師培機構，且被 NCATE 認可的師資生也沒有突出的學業表現。Darling-Hammond 回應，並不是 NCATE 只挑某些學校認可，而是因為隨著 1980 年代的師資改革，一些學校與私人機構早就採用比較高的師資培育標準，不能夠拿一般的入學條件相比。數據也顯示，經過 NCATE 認可的師培生在 SAT 和 ACT 測驗上，都有著較好的表現，其修習的社會科學、電腦等科目的學分也較多，通過教師考試的比例也較高。一個州擁有高品質教師的比例，與該州師資培育機構達到 NCATE 認證的比例高度相關。另外，當教育領域的標準越來越嚴苛，傾向一種「表現本位」的師資培育時，可以改善目前教師低薪的情況，從而獲得更多政府資源的挹注。基本上，落實認可制的師資培育政策，不會如 Ballou 與 Podgursky 所言，國家將由上而下全面管控學校教育，反而會因為中央政府能夠確保教師品質而減少管控，最後由地方來管理教育。

六、本文結論

Ballou 與 Podgursky 忽略了「教師重要性」的相關研究證據，只喊出要放寬教師檢定的條件，卻沒有提出誘因讓更多人願意加入教職一行。證據顯示，缺乏準備的教師，一旦進入教職，會影響其留任的承諾 (commitments)、教學效能及學生受教的權益。不過，Darling-Hammond 原則上同意兩人的這番話：「教育是一個不完全競爭的市場，或說一種『受掠奪的市場』(captive market)，大部分的教育消費者(家長和孩童)，均無法選擇自己喜好的學校和教師」。正因如此，國家有著更大的責任，在師資培育階段，就培育出一群優秀的準教師，讓每一位在學的學生，不管階級與族群，都能夠享受到好老師的教學，如此一來，方能兼顧「均等」與「卓越」的教育理想目標。NCTAF 現今所頒佈的《什麼最重要：為美國未



來而教》報告書，正是一個最佳的起步。

導讀文章

Darling-Hammond, L. (2000). Reforming teacher preparation and licensing: Debating the evidence. *Teacher College Record Volume, 102*(1), 28-56.

參考文獻

Fuller, E. J. (1999). Does teacher certification matter? A comparison of TAAS performance in 1997 between schools with low and high percentages of certified teacher. Austin: Dana Center.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤、李明穎 (2011, 4 月)。關於美國師資培育報告書《What Matters Most》的幾點評議。臺灣師資培育電子報, 19。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=381> (註:「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)



※ 師資培育文獻回顧 ※

盡善盡美？美中仍有不足？—論教育研究中的「好老師」效應

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

同樣是美國 NCTAF 所頒佈的報告書《什麼最重要：為美國未來而教》，但是 Ballou、Podgursky 與 Darling-Hammond 這兩組人馬，對其內容卻有著大相逕庭的解讀。前者認為 NCTAF 高估「教師」對學生學業成就的影響力，美國政府不應該將過多的教育經費投注在師資的培育上；後者則指出，「教師素質」是影響學生學業成就的關鍵因素，甚至高於「家庭背景」的作用力，因此優秀師資的培育，是追求卓越教育理念的重要手段。緊接著，這兩組人馬各自找尋教育研究的證據，來支持自己的論點。問題來了，這些教育研究的證據，其可信度有多高？教育研究的結果，又為誰的利益服務？再者，研究證據本身是否有所偏頗，只呈現一部份的教育現象，而非全貌？如果這些問題的答案難以回應，那麼針對「教育研究證據」本身進行省思，就有其必要性。

一、從「好老師」到「好老師」的教育研究

哪一類型的教師，會容易成為教育研究的對象？或說，哪一類型的教師，對教育研究的參與度較高？是那些在學校裡表現秀異的「好老師」呢？還是那些教學平庸、素質低落的「殘餘部隊」呢？如果答案是前者，我們對於學校現場的描述，恐過於樂觀。Darling-Hammond 在文中，點出 Ballou 和 Podgursky 在引用教育研究證據時的缺陷，事實上，擁有碩士學歷的教師，通常都是教學效能較優者，因此學歷的高低，不適合用來預測一位教師的教學效能。不妨做個對比，Ballou 和 Podgursky 兩人認為，擁有碩士學歷者，即是「好老師」，Darling-Hammond 反駁道，沒有碩士學歷者，也可以成為「好老師」。有趣的是，兩組人馬所引用的研究證據，都是針對「好老師」（高教學效能者）所做的教育研究。到頭來，前述的「殘餘部隊」被忽略了，從他們的討論裡，看不到「高學歷，壞老師」或「低學歷，壞老師」的影子。話說回來，「教育研究」進行到最後，又是對誰做出建議？是那些願意改變自己的「好老師」？還是那些依然故我的「殘餘部隊」？倘若當

下的教育研究，只能找到「好老師」來參與，並且又只對「好老師」做出建議，那麼這樣的研究，對於教育政策的興革，是沒有多少助益的，因為「最需要做出改變」的教師，才應該是教育研究的主要對象。

二、教師萬能論 vs. 教育功能有限論

學校教育是在開發一位孩童的潛能？還是在限制一位孩童的發展？學校老師對孩童的影響無遠弗屆？國內有一則公益廣告，是這麼描述的：「每一所學校，都有神奇力量，弱勢孩子，從學校學到的，不是飛天隱形的把戲，而是『脫離貧困的希望』。教育是孩子的力量，能幫他們改變命運，扭轉未來」。此一描述，接近 Darling-Hammond 的看法：學校老師對學生成就的影響不容小覷。然而，此一「靠教育翻身」的觀點，在學歷貶值的 M 型社會，似乎受到了挑戰：教育是個人投資，但對於多數窮人而言，這種投資可能得不償失。首先，教師素質對學生成就的影響，大多侷限於課業方面，而非多元才能的發展，這限制了學生未來的生涯選擇。淡江大學教育學院院長黃炳煌語重心長的指出：「辦學好比種樹，要兼顧生態的平衡，森林裡不能都種同一樹種，異質能分散風險，倘有蟲災才不會擴散，教育亦復如此，必須適才適性，避免同質性」。其次，當就業市場和學校教育產生斷裂時，要找到好工作，靠的是關係，而非高學歷，這對窮人家庭的孩子來講，可能是一項不小的打擊。如此一來，學校教育可以再是翻身的捷徑？如果人們對於教師的「功能」尚有過度期待，則容易使其將學生的低成就，歸咎於已經很努力的教師，從而增加教師在教學上的無力感。

作為政策證據的教育研究，通常是以「好老師」作為研究的對象，忽視了「教師」並不是一個同質性的群體，而由此而來的政策建議，難免失之偏頗，或對教師要求過高。此外，教師素質對學生成就的影響，有其根本上的限制，好教師並非萬能，雖然師資培育的投資很重要，但仍需有教育之外其他社福措施的配合，才能夠有效率的將弱勢學生拉上來，協助其翻身成功。學校教育或許是弱勢學生追求成功的可行之路，但並非唯一之路。





回應文章

Darling-Hammond, L. (2000). Reforming teacher preparation and licensing: Debating the evidence. *Teacher College Record Volume, 102*(1), 28-56.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2011, 4 月)。盡善盡美？美中仍有不足？—論教育研究中的「好老師」效應。臺灣師資培育電子報，19。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=382> (註：「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)

✧ 師資培育統計指標 ✧

(本電子報之統計指標僅為調查數據之客觀呈現，請讀者謹慎解讀使用)

【本期主題】

94 學年度大專師資生(不同類科)畢業後三年的就業狀況分析

【委託單位】

教育部

【調查名稱】

「94 學年度大專學生畢業後三年問卷」

【調查時間】

自民國 98 年 2 月 16 日至 98 年 8 月 15 日止

【樣本人數】

本問卷調查對象為全國大專校院94學年度畢業之大專生(包括一般大學、四技、二技、五專、二專)，領有學位證書之學士(副學士)，共計有267,175 位大專畢業生。調查以普查方式進行，共回收180,622 份，整體平均回收率為67.60%。**唯專科學校不能培育師資生，故本統計指標定義的「師資生」並不包含專科學校畢業者。**

本期指標分析先依「您是否曾修過任何師資職前教育課程？」填答結果將學生區分為師資生、非師資生。資料加權後學生人數為266,350人，師資生共計10,720人，約為4.0%；非師資生，共計255,630人，約為96.0%。所有師資生10,720人中，有72.2%的學生順利取得教師證，共計7,737人；未取得教師證之學生有2,983人，為全體師資生的27.8%。

持有教師證的7,737名師資生，依據所持教師證類別區分為幼兒教育、國小教育、中等教育(包含普通類科和職業類科)及特殊教育四類。擁有幼教教師證者有845人(10.9%)，國小教師證者有3,238人(41.9%)，中等教育教師證3,006人(38.9%)，特教教師證648人(8.4%)，此四類別師資生為本期統計指標主要分析對象。



【統計指標摘要】

本期電子報針對94學年度大專師資生（幼兒教育、國小教育、中等教育、特殊教育）四類型師資生畢業後三年的目前狀況、目前就業情形、目前從事之職業類別、目前工作每月平均收入、不打算就業之原因、待業中之原因進行分析。

幼教師資生在畢業後三年的調查顯示有七成在工作中，其次為全職在學中。逾六成的幼教師資生仍在學校內工作，部分則轉至擔任事務人員職務。在薪資所得上，有五成的幼教師資生薪資僅在兩萬至三萬間，11%的幼教師資生待業中的原因為不滿意工作條件。

擁有國小教師證的師資生目前待業中比例最高，擔任非全職工作（兼職）的比率也最高，不打算就業的主因多為準備就業考試，與找不到符合個人專長的工作機會而待業的比率最多。

在四類型師資生中，以中等教育教師證類型全職在學的比率最高，有81.9%的教師仍在學校工作。不打算就業的中等教師中，以準備就業考試為最多，其次為準備國內的升學考試，多數人的薪資所得介於四萬到五萬間。

有特教師資證的師資生現正「工作中」比率為四類型師資生最高，有高達86.9%的師資生留在學校內工作，僅少數人轉任事務人員或服務及買賣工作人員。在不打算就業的特教師資生中，以準備就業考試的比率最高，整體薪資所得落於四萬到五萬間人數比率最多。

整體而言，94學年度畢業後三年的師資生，能夠留在學校擔任教職的比率以特教師資生最高，其次為中等教育師資生；幼教和國小師資生比率偏低，有近四成的師資生轉行改任事務工作人員、一般專業人員和服務及買賣工作人員等職業。

【統計指標】

94學年度大專畢業師資生於畢業後三年調查：

- 1、不同類科師資生目前狀況
- 2、不同類科師資生就業狀況
- 3、不同類科師資生目前從事職業類別
- 4、不同類科師資生每月平均收入
- 5、不同類科師資生不打算就業之原因
- 6、不同類科師資生待業中之原因

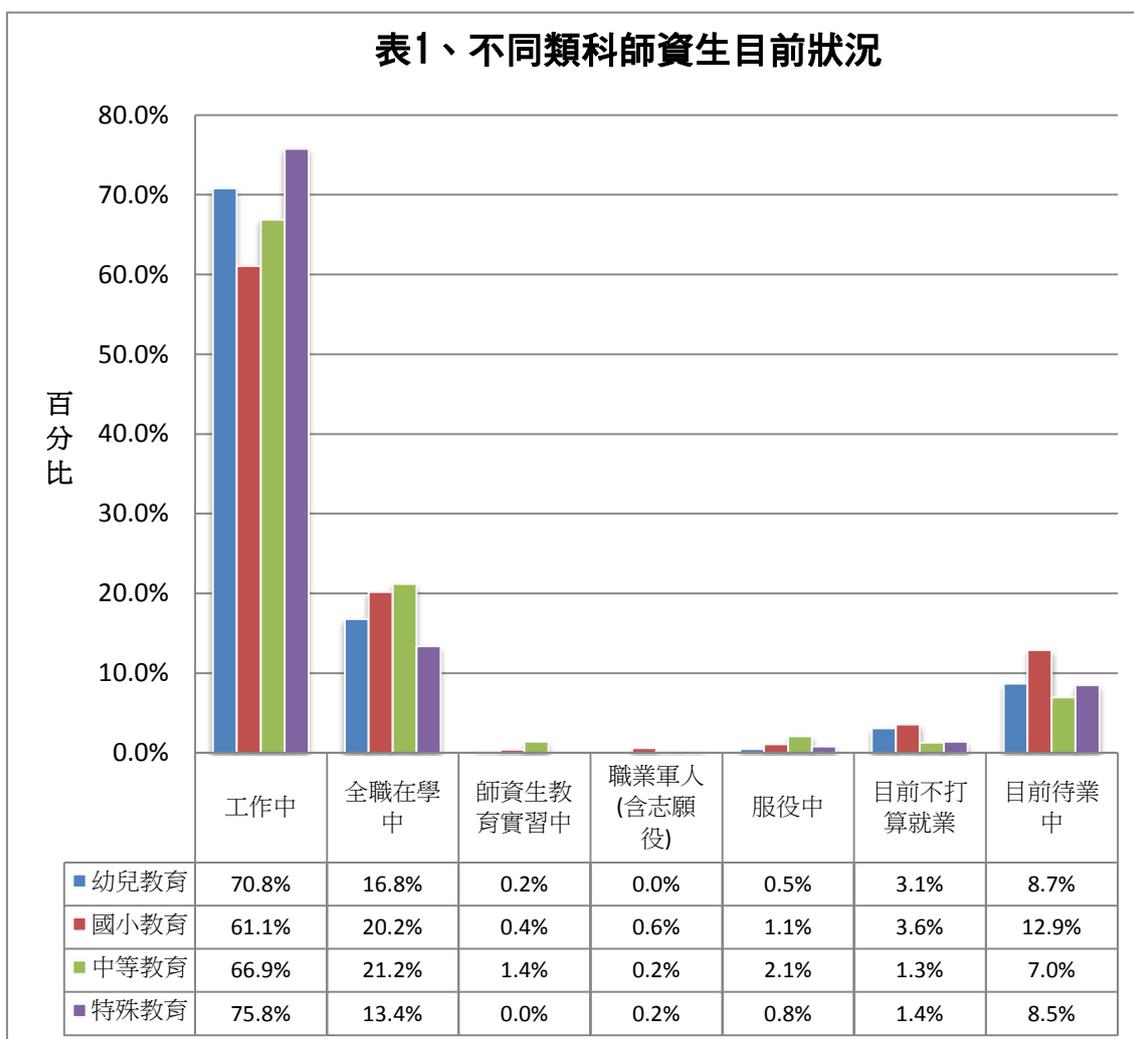


1、不同類科師資生目前狀況

「工作中」包含目前為全職工作、非全職工作(兼職)與實習或職業訓練(不含師資生教育實習)。各類科師資生目前「工作中」以特教(75.8%)和幼教(70.8%)師資生比率較高，國小(61.1%)與中等教育的師資生(66.9%)比率較低；相對地，國小(20.2%)與中等教育(21.2%)的師資生在「全職在學中」的狀態上有較高的比率。

幼教和國小類別中，有部分人不打算就業(幼教師資生3.1%、國小師資生3.6%)，且待業中比率最高者為國小教師證師資生(12.9%)，幼教師資生待業中者有(8.7%)、特教師資生有(8.5%)，中等教師證的最低(7.0%)。其中，特教領域代理教師可能性較低，可能為待業中比率達(8.5%)之部分原因。

表1、不同類科師資生目前狀況



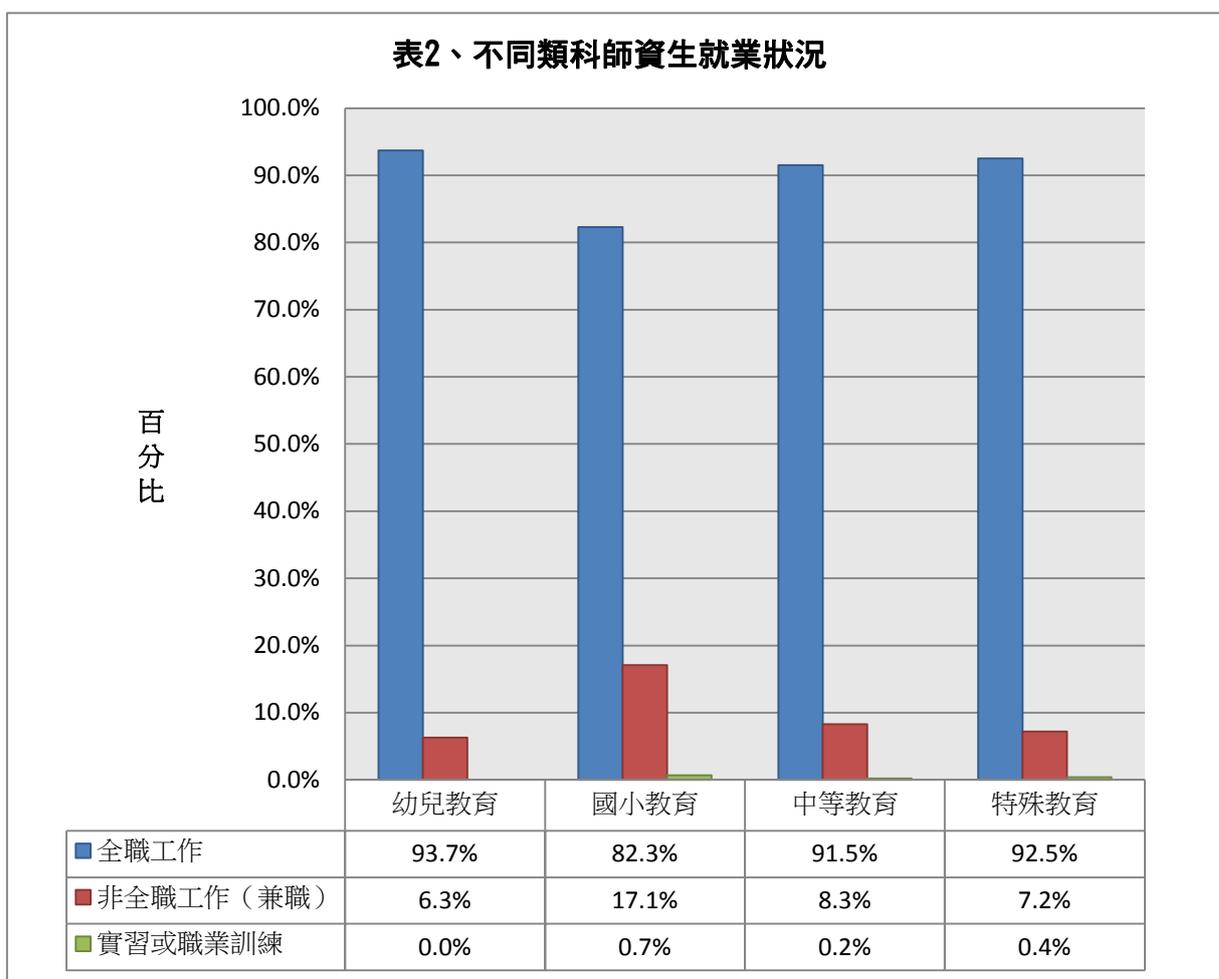
註：「工作中」包含全職工作、非全職工作(兼職)與實習或職業訓練(不含師資生教育實習)。

2、不同類科師資生就業情形

在「指標1、不同類科師資生目前狀況」為「工作中」者，可區分為「全職工作」、「非全職工作（兼職）」與「實習或職業訓練（不含師資生教育實習）」三類。此部份就指標1中選擇「工作中」之師資生，依不同類科進行分析。

師資生在畢業後三年，多數皆為「全職工作」。其中又以幼教師資生(93.7%)比率最高，持中等教育教師證的師資生全職工作比率仍有(91.5%)、特教教師證師資生比率(92.5%)。全職工作比率最低者為國小教師證類別的師資生，僅(82.3%)。此類科師資生有高達(17.1%)的人畢業後三年擔任「非全職工作（兼職）」，比率高於幼兒教育師資生(6.3%)、中等教育師資生(8.3%)和特殊教育師資生(7.2%)。非全職工作（兼職）比率高的原因，可能和目前國小多開放代理教師而非正式教職的現況有關。

表2、不同類科師資生就業狀況





3、不同類科師資生目前從事職業類別

幼兒教育師資生目前從事職業類別，主要仍為學校教師工作「中小學、特教、幼稚園教師（含實習老師）」，比率为(61.2%)，其次為事務工作人員(10.3%)、其他(8.2%)、一般專業人員(8.0%)，其中擔任一般專業人員的比率为四類科師資生中最高。

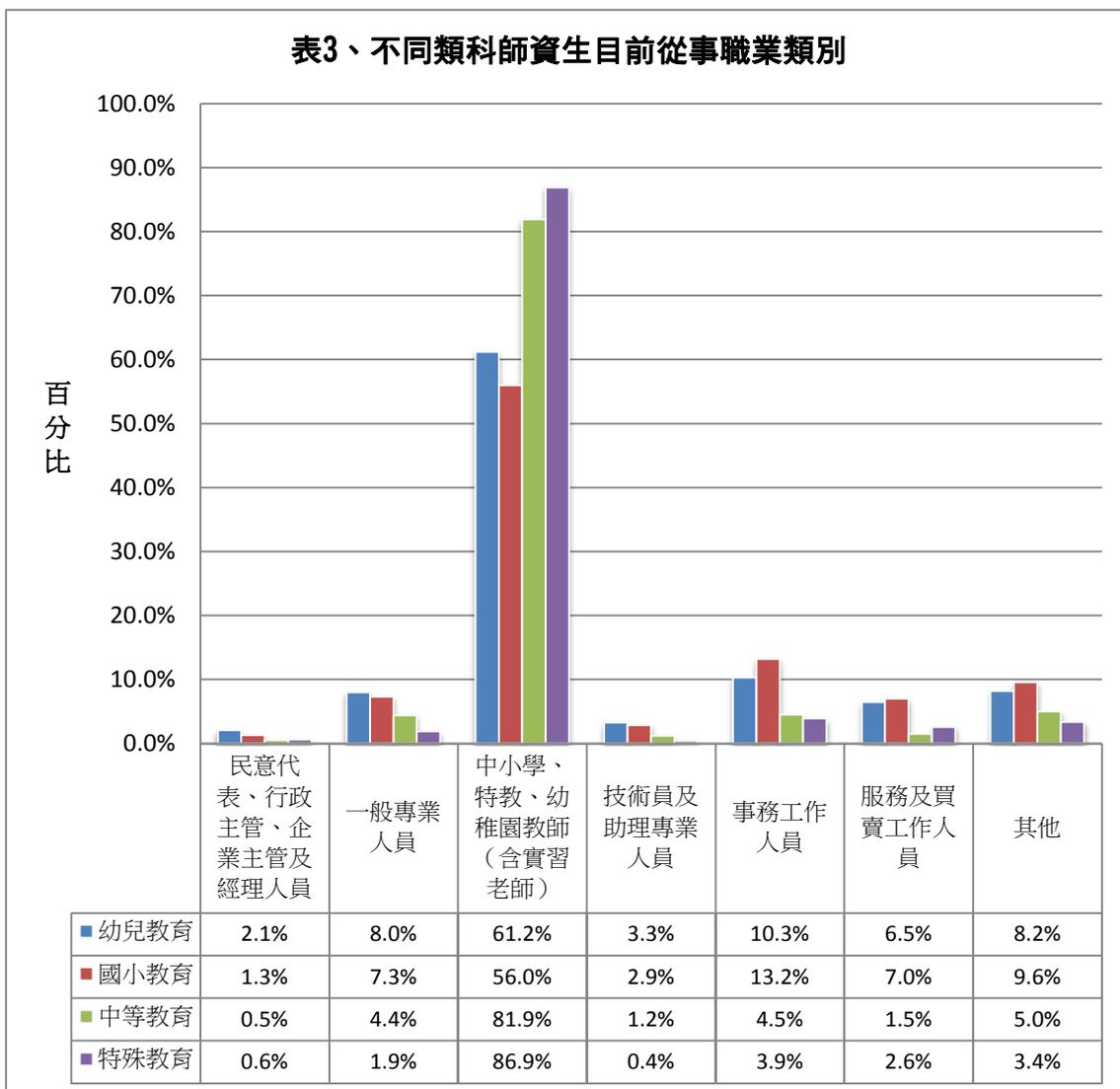
國小教育師資生同樣以「中小學、特教、幼稚園教師（含實習老師）」占該類科中多數，但比率为四種類科中最低(56%)。其次多數人轉任事務工作人員(13.2%)，比率为四類科師資生最高，擔任其他工作有(9.6%)，一般專業人員約占(7.3%)。

中等教育師資生在學校擔任教師「中小學、特教、幼稚園教師(含實習老師)」有(81.9%)，擔任其他類別工作者約有(5.0%)、事務工作人員(4.5%)，而一般專業人員則有(4.4%)。

特教類別師資生中目前「中小學、特教、幼稚園教師（含實習老師）」比率为(86.9%)，比率为四類別師資生中最高，有少部分的師資生轉為事務工作人員(3.9%)、其他工作(3.4%)與服務及買賣工作人員(2.6%)。

整體而言，特教類別師資生仍選擇在學校擔任教師的比率为四類別中最高，也較少人轉任其他工作類別，其次為中等教育師資生。離開學校轉任其他類別工作比率为最高的為國小教師的師資生，主要轉任事務工作人員之工作。多數轉任其他職業的師資生，選擇從事事務工作人員、其他工作、一般專業人員與服務及買賣工作人員之職業類別。

表3、不同類科師資生目前從事職業類別



註 1：表 3 僅呈現各類別師資生所從事職業類別之前五名。

註 2：**一般專業人員**：如一般工程師、藥劑師、記者、護士、音樂家、演員及導演、編輯。**事務工作人員**：如文書、打字、櫃檯、簿記、會計、出納、總機人員、事務秘書、市場調查員、旅行社及有關事務人員等。**服務及買賣工作人員**：如商人、廚師、理髮、美容、服務生、褓姆、警衛、模特兒、警察、攤販及市場售貨員、法警及監護所人員等。



4、不同類別師資生每月平均收入

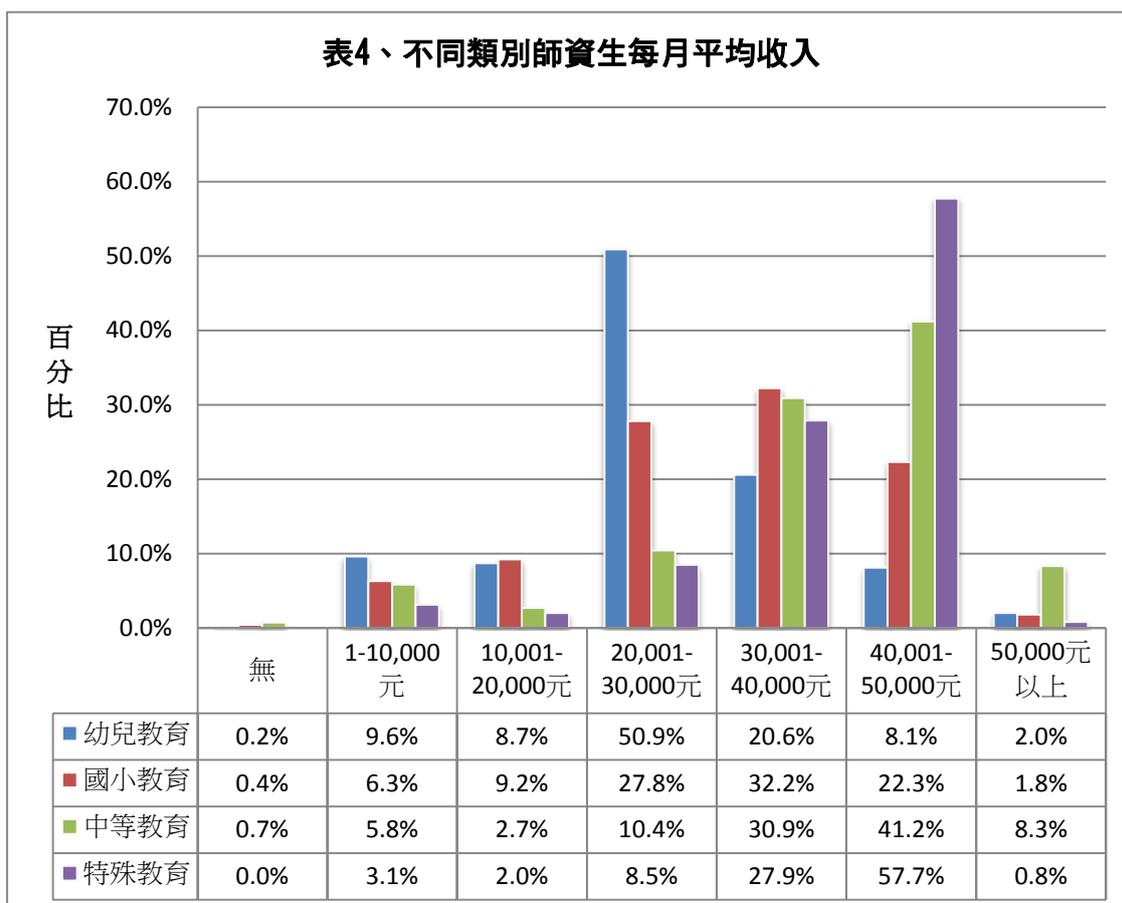
幼教師資生有(50.9%)的薪資介於「20,001-30,000元」間，占所有幼教類科師資生的五成左右，其次為三萬到四萬間，比率約為(20.6%)。薪資僅「1-10000元」的比率為四類科中最高(9.6%)。

國小教師類科的師資生平均薪資多落於兩萬至五萬間，人數約占該類科師資生的(82.3%)。薪資「20,001-30,000元」有(27.8%)、「30,001-40000元」人數約占(32.2%)，薪資達「40,001-50,000元」者則有(22.3%)。

中等教育師資生平均薪資以「40,001-50,000元」為多數(41.2%)，其次為「30,001-40000元」比率有(30.9%)，有少部分人(10.4%)薪資落於「20,001-30,000元」。中等教育師資生薪資在「50,000以上」的比率為四類科師資生中最高，占(8.3%)。

特教師資生平均薪資則在「40,001-50,000元」，由於特教教師領有特教加給，可能為薪資所得較高之原因，其次有(27.9%)的師資生薪資在「30,001-40000元」間。

表4、不同類別師資生每月平均收入



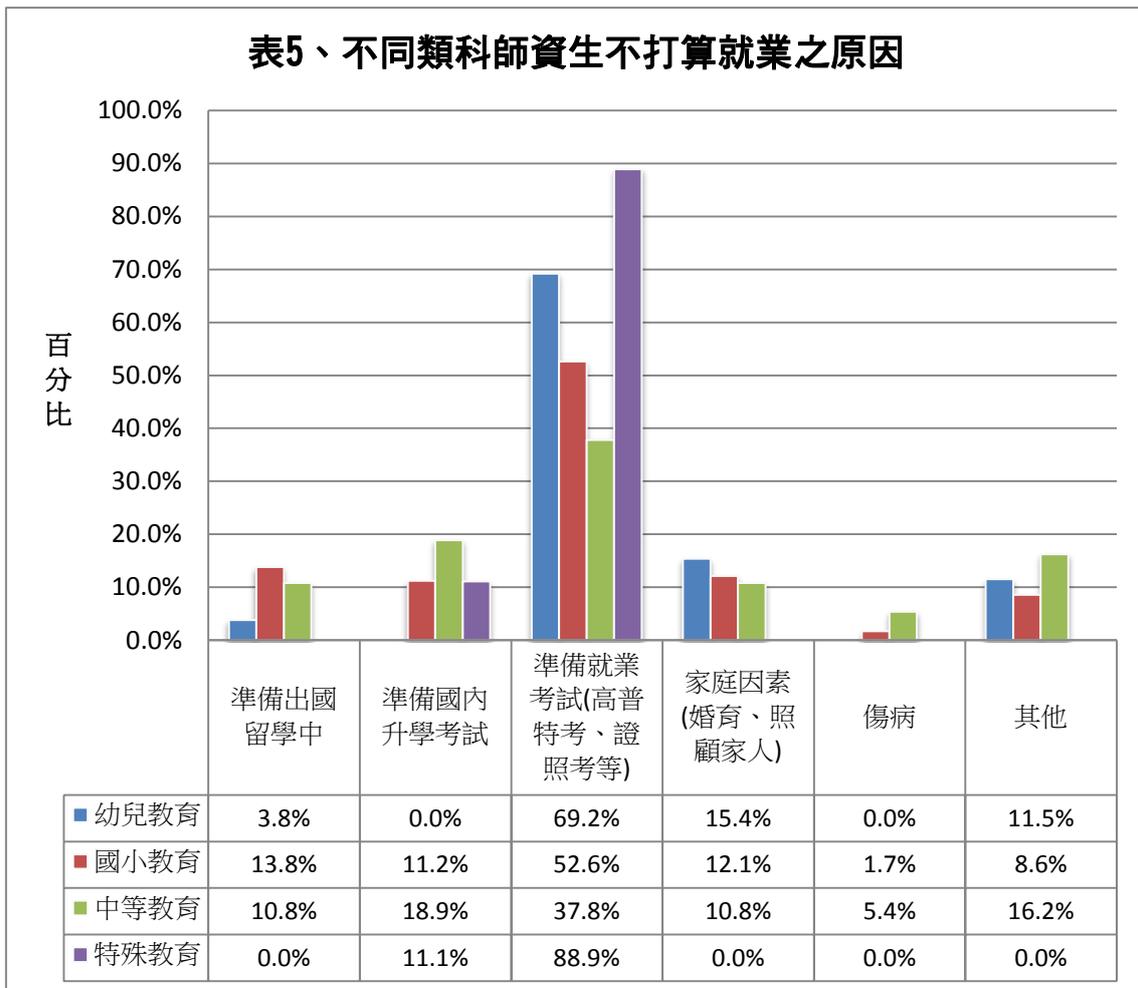
註 1：為簡化表格呈現，所得 10000 元以下選項合併為「1-10,000 元」；薪資選項介於 10,001-20,000 元間合併為「10,001-20,000 元」；薪資選項介於 20,001-30,000 元間者，合併為「20,001-30,000 元」；薪資選項介於 30,001--40,000 元間合併為「30,001-40,000 元」；薪資選項介於 40,001-50,000 元間合併為「40,001-50,000 元」；薪資選項在 50000 元以上所有選項合併為「50,000 元以上」。

5、不同類科師資生不打算就業之原因

分析各類科師資生不打算就業的原因，主要仍以「準備就業考試(高普特考、證照考等)」為主，比例上幼教師資生有(69.2%)、國小師資生(52.6%)、中等教育師資生(37.8%)、特教師資生，其中又以特教師資生(88.9%)最高。

除了準備就業考試外，幼教師資生有(15.4%)表示不打算就業的原因為「家庭因素(婚育、照顧家人)」、「其他」因素則占(11.5%)，「準備出國留學中」僅有(3.8%)。國小師資生除準備就業考試外，另有(13.8%)表示「準備出國留學」、「家庭因素(婚育、照顧家人)」占(12.1%)，表示要「準備升學考試」的也有(11.2%)；中等教育則有(18.9%)的師資生表示不打算就業的原因是「要準備國內的升學考試」、其他原因者有(16.2%)，為了「準備出國留學」和「家庭因素(婚育、照顧家人)」各有(10.8%)；在準備就業考試之外，有(11.1%)的特教師資生則正「準備國內升學考試」。

表5、不同類科師資生不打算就業之原因





6、不同類科師資生待業中之原因

此部份就「指標 1、不同類科師資生目前狀況」中勾選「待業中」之師資生，依據不同類科進一步分析。幼教師資生待業中之原因為「等待中(等待兵單、體檢、考試放榜、或求職結果等)」有(19.2%)，也有(12.3%)的人表示「找不到符合個人專長的工作機會」、「剛退伍」者也有(12.3%)。「不滿意工作條件」的人數比例為(11.0%)，此部份可能源於私立幼稚園的工作環境可能有學生多、薪資待遇不符期待的狀況導致，因「其他」因素而待業中有(34.2%)。

國小師資生表示「找不到符合個人專長的工作機會」的人數最多(23.5%)，有(17.3%)的師資生表示待業原因為「季節性或臨時性工作結束」、「等待中(等待兵單、體檢、考試放榜、或求職結果等)」有(16.8%)，因「其他」因素待業中有(21.3%)。

中等教育師資生待業中原因，有(23.6%)為「等待中(等待兵單、體檢、考試放榜、或求職結果等)」，反應因「找不到符合個人專長的工作機會」者有(15.6%)、有(12.7%)的師資生「剛退伍」，因「其他」原因而待業者有(32.1%)。

有(26.8%)的特教師資生待業原因為「等待中(等待兵單、體檢、考試放榜、或求職結果等)」，「剛退伍」與「找不到符合個人專長的工作機會」者有(8.9%)，表示「非自願失業」(7.1%)為四類師資生中最高，因「其他」原因而待業者有(35.5%)。

表6、不同類科師資生待業中之原因

