

臺灣師資培育電子報

2011 年 7 月出刊

第二十二期

本期目錄

- 統計指標
 - 94 學年度畢業後三年師資生修課動機、任職現況與對考取教職之意見
- 文獻回顧
 - 【導讀文】探討新手教師「教學概念」的形成過程
 - 【回應文】兩個師父？不需師父？－談師資培育機構對師資生的影響性
- 小辭典
 - 美國教師資格檢定

►主編的話

本期統計指標主要探討「**修課動機、任職現況與對考取教職之意見**」。使用對象為全國大專校院 94 學年度畢業之大學生，採普查方式進行，師資生共計 10,720 人，約占大學畢業生之 4.0%。自各項目的百分比及平均數可發現，已擔任正式教師的師資生，修習師資培育職前教育課程的動機，以「**就讀科系的專長較適合從事教職**」最多；未擔任教職的師資生多數比例是因為「**大學入學考試成績落在師資培育相關科系**」。由修課動機可發現，未擔任教職的師資生，因為「**喜歡教學，與學生相處**」而修習課程的比例，明顯低於正式教師與兼任、代理或代課教師。至於考上教職的重要因素則依序為教學表現、任教科目的學術知能、教育專業知能、班級經營的能力、個人外貌談吐。其中擔任教職比例最高者為「**特殊教育**」類科有約四成，其次為「**中等教育**」類科約三成六，最少為「**國民小學**」類科，僅 11.5% 的師資生為正式編制教師。以上這些調查結果對有意擔任教師者和師資培育機構有極高的參考價值！

本期導讀文，係由 Cook 等合撰之探討**新手教師「教學概念」的形成過程**，作者運用「**行動理論**」分析個案教師 Tracy 的經歷，包含師培課程、**教學實習到正式任教時的教學概念化**。從個案教師的培育過程中發現，當師資生離開師培機構後，會放棄自己過去在師培機構習得的教育理論，轉而根據教學現場的實際情況，建構出一套有利課程進行的教學模式，並發展自我認可的教學概念，作者認為，對師資培育者來說，不應給予師資生過多艱澀的「理論」，而應以淺白易懂的「概念」取代之。**回應文對於 Tracy 指出「理論」只需「有概念」就好，提出三個問題加以探討：師資生該在大學裡待多久？給予什麼樣的知識，師資生才會覺得受用？大學教授可以主導新手教師的培育嗎？**在導讀與回應之間，顯然對於師資生有助益的師培制度，著實必要重新思考「理論」、「實務」的配重比例，而師培教授在實務方面的指導資格也要更加重視，不是嗎？

本期的師資培育小辭典，介紹「**美國教師資格檢定**」。美國自 1980 年起逐漸規定，若想在中小學任教必須通過不同階段的檢定，包括師資生甄選、初任教師檢定及續任教師檢定。全美目前許多地區採行 Praxis，此項評量係由普林斯頓美國教育考試服務中心（Educational Testing Service, ETS）負責命題，分三階段，PraxisI 主要用來「**篩選申請就讀師資培育的學生**」、PraxisII 為「**師資培育畢業生在任教職前的資格考**」、PraxisIII 用來評量「**新手教師第一年在班級中的實際教學技能**」。證照檢定的主辦單位是由各州教育局或相關組織所成立的教師執照審核與授予之專職機構，來擬定教師檢定的內容，而各州所訂定的檢定類型及通過標準不一，若想成為公立中小學教師必須依照各州規定，方能取得各州的教師資格，然而，研發這些檢定及訂定標準就能把關素質嗎？也值得再深思！

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
2011.7月

* 師資培育小辭典 *

美國教師資格檢定

江蕙伶

(國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心兼任研究助理)

張繼寧

(國立臺灣師範大學教育學系博士班)

金裳瑜

(國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心兼任研究助理)

美國自 1980 年起逐漸規定，若想在中小學任教必須通過不同階段的檢定，包括師資生甄選、初任教師檢定及續任教師檢定。證照檢定的主辦單位是由各州教育局或相關組織所成立的教師執照審核與授予之專職機構，來擬定教師檢定的內容，而各州所訂定的檢定類型及通過標準不一，若想成為中小學教師必須依照各州規定，決定自己的檢定項目。如同臺灣，檢定的項目之一亦導入了「考試制度」，全美目前許多地區採行 Praxis，此項評量係由普林斯頓美國教育考試服務中心(Educational Testing Service, ETS)負責命題。本期師資培育小辭典將為各位介紹何謂「Praxis」，以及簡述美國教師資格檢定項目。

一、Praxis

在美國欲取得合格教師資格，必須通過普林斯頓美國教育考試服務中心(Educational Testing Service, ETS)主辦的 Praxis 系列之評量考試，包括 Praxis I、Praxis II、Praxis III，各州採計的項目及標準不一。

I、II、III 分別代表階段別，第一階段(I)係指師資生甄選階段，第二階段(II)指師資培育的修畢階段，第三階段(III)則是指第一年踏入教學現場之新手教師階段。以下簡述 Praxis 系列的評量內容(ETS, 2010a; ETS, 2010b; ETS, 2010c)：

(一) **Praxis I**：是以電腦施測的「學校技能評量」(Academic Skill Assessment)，為閱讀、寫作和數學三項基本能力測驗所組成，主要用來篩選申請就讀師資培



育的學生。

- (二) **Praxis II**：是「學科評量」(Subject Assessment)，它是測驗專業科目知識，為師資培育畢業生在任教職前的資格考。
- (三) **Praxis III**：是「教室表現評量」(Classroom Performance Assessment)，它是評量新手教師第一年在班級中的實際教學技能，內容包含申論、口試、聽力、卷宗評量、錄影帶呈現及課堂觀察等。

二、美國各州教師資格取得條件

除了通過 Praxis 系列的考試外，若要到美國公立中小學任教，還須通過其他檢定條件，這些條件雖由各州自訂，但大多類似。主要教師資格取得條件可分成以下五大範疇 (Fabiano, 1999; 柯昕儀, 2003)：

- (一) **能力或性向**：有些州會要求參與教師基本能力與專業能力之評量，這些評量通常為標準化測驗，考試項目各州不一，例如基本知識與能力、專門學科知識，特殊教育、一般知識和教育學、大學入學之學術測驗或國家教師考試等。
- (二) **內容知識**：主要目的在於評估教師的專業領域知識，各州通常要求學生在大學時，所有科目或教育科目均保持一定的成績，或是參與美國研究生入學考試 (GRE) 學科測驗分數。
- (三) **教學相關知識**：需通過教學知識的相關評鑑，主要有：美國全國教學專業標準委員會 (NBPTS, 詳見第一期師資培育小辭典的介紹) 的認證、或州際新教師評量和支持協會 (Interstate New Teacher Assessment And Support Consortium, INTASC) 的教學知識評量等。
- (四) **教學證書及證照**：大體而言，各州皆要求所有教師必須具有學士或學士以上的學位。但也有歧異的項目，例如有些州要求教師必須主修所教的學科、取得專業學科的學位證書、或具備相關教學經驗；有些州將學業成績、大學所有課程的總學分、教育學程的總學分列入評比。
- (五) **其他**：其他項目包括身家背景調查，確定是否有無犯罪或不良紀錄；或要求師培機構提供推薦函，瞭解畢業生在校表現的評價。





三、結語

教師資格檢定制度的建立，目的在於為教師素質及教學品質把關，並且落實教師的專業化。經由本文的介紹，再比照臺灣的背景，可發現臺灣及美國皆導入「考試制度」作為取得資格的門檻，儘管立意甚好，但也有部份的人質疑紙筆測驗難以測量教師的人格特質、以及在情意、技能等方面的知能。Angrist 和 Guryan (2008) 的實徵研究亦指出部份師範院校學生即便其學科能力薄弱也能通過 Praxis II 測驗，甚至發現教師檢定測驗與教師品質幾乎沒有直接的影響。而在臺灣的脈絡下，儘管在教師資格檢定之後仍有教師甄試的窄門進行篩選，但教師檢定考僅以「國語文能力測驗」、「教育原理與制度」、「發展與輔導」、「課程與教學」作為考試項目，透過「選擇題」、「申論題」的形式進行評量，測驗形式及內容（未將各專業學科領域納入測驗範圍）是否能有效篩選合格教師仍有待考驗。

然而，教師資格檢定為師資養成的階段性考驗，教師是否優質，事實上更大一部份取決於進入教學現場後的學習及專業成長，憑藉經驗、理論與自身對話，從錯誤與經驗中學習 (Sadovnik, Cookson, & Semel, 2001; Kagan, 1992; Liston & Zeichner, 1988)。因此，進入教學現場任教後才是成長的開始，教師生涯中的專業累積決定了教師素質，對學生產生直接的影響，若要為國家教師素質把關，教師資格檢定可能有其限制。

資料來源

柯昕儀 (2003)。建構我國中小學教師素質管理機制之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

ETS. (2010a). *Praxis I® Overview*. Retrieved May 30, 2011, from <http://www.ets.org/praxis/about/praxisi>

ETS. (2010b). *Praxis II® Overview*. Retrieved May 30, 2011, from <http://www.ets.org/praxis/about/praxisii>

ETS. (2010c). *Overview of the Praxis III® Assessments*. Retrieved May 30, 2011, from <http://www.ets.org/praxis/institutions/praxisiii/>

Angrist, J. D., & Guryan, J. (2008). Does teacher testing raise teacher quality? Evidence from state certification requirements. *Economics of Education Review*, 27, 483-503.



Fabiano, L. (1999). *Measuring teacher qualification*. Washington, DC:U.S. Department of Office Educational Research and Improvement.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among persevere and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.

Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1988). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.

Sadovink, A. R., Cookson, P. W. Jr., & Semel, S. F. (2001) . Exploring Education: An Introduction to the Foundations of Education. MA: Allyn & Bacon.

本文引注格式 (APA)

江蕙伶、張繼寧、金裳瑜 (2011, 7 月)。美國教師資格檢定。臺灣師資培育電子報，**22**。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=418> (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 ※

探討新手教師「教學概念」的形成過程

王彥稀

(國立臺灣師範大學教育研究所碩士)

師資生的教學概念如何形成？師資生在大學習得的教育理論，會直接應用在實際的教學現場？本文作者從個案教師的培育過程中發現，當師資生離開師培機構後，會放棄自己過去在師培機構習得的教育理論，轉而根據教學現場的實際情況，建構出一套有利課程進行的教學模式，並發展自我認可的教學概念。雖然此一「草根性」的教學概念，稱不上是學理上的教學概念，但是卻深深影響新手教師的教學方法。因此，作者認為，對師資培育者來說，不應給予師資生過多艱澀的「理論」，而應以淺白易懂的「概念」取代之；如此一來，師資生日後進行第一線的教學時，比較容易駕輕就熟，畢竟少了「理論」與「實務」間的那層鴻溝。

本文是以一名國小教師從大學師資培育學程到第一年正式任教期間的個案研究，作者運用「行動理論」分析該名教師的經歷，包含師培課程、教學實習到正式任教時的教學概念化。在本研究中，作者試圖理解 Tracy 對於建構主義應用的經驗，本研究的問題有二：(1)在 Tracy 學習教學的不同背景之下，建構主義是以什麼樣的方式被定義？(2)Tracy 在師資培育的背景之下，如何影響她發展建構主義的概念？

一、行動理論下的師資培育

Grossman、Smagorinsky 與 Valencia (1999) 主張行動理論 (activity theory) 是源自於 Vygotsky，此理論能夠用來解釋教師自大學師資培育方案的脈絡到成為全職教師，其過程中的行為改變。行動理論強調人類發展的背景，以及引導行動的目標、工具與社會實踐。

Vygotsky 認為文字的意義是用來分析人類意識發展 (概念發展) 的挪用單位，透過文字的意義，能了解人類對於抽象概念的理解程度，有意義的文字，就如同人類意識的縮圖。Vygotsky 指出，人類是透過正式的、系統的教學來學習科學的



概念，科學的概念與自發性的概念是有所區別的，自發性的概念是透過非正式的活動及人類互動過程中習得的，科學的概念是一種正式的、抽象的知識，能夠類化到不同的情境中來使用，而自發性的概念通常只從在於當下學習的脈絡中，較少具有抽象概念，且不能遷移到新的情境當中。

此外，Vygotsky 也進一步分析概念 (concepts) 與雜思 (complexes) 之間的不同，「雜思」缺乏科學概念及自發性概念的統整。在「概念」與「雜思」之間，有一個概念的陰影，再製了概念的輪廓，這個陰影即是「偽概念」(pseudoconcept)。「偽概念」有概念的外貌，然而，目標間的連結卻僅有簡單的關連，而非根據某一特徵來推論。Vygotsky 認為，偽概念的外在特徵，就如同真實的概念一樣，偽概念的內在，因為存有衝突矛盾，所以不是一個真正的概念。在本研究中，作者轉化 Vygotsky 的語言於 Tracy 的身上，了解 Tracy 在大學期間學習建構主義概念的轉變。因此，在本研究中，作者要問的是：概念以什麼樣的方式、以誰的觀點形成概念？當概念與概念間有所差異時，個人透過什麼樣的方式取得權威？當學習者面對同一字彙的多重概念時（以建構主義為例），對學習者挪用一致概念的能力會造成什麼結果？

二、本研究的脈絡

(一) 研究參與者

個案教師 Tracy，是美國西南方的中產階級白人女性，父母皆為國小教師，從幼稚園到小三，就讀母親所任教的小學，因而認識許多的老師，她認為她的小學經驗是「傳統的」，在教室中有固定的座位，學習基本的閱讀，練習大量的文法等。Tracy 對於她的中學經驗抱持相當正面的態度，她的老師不像小學老師一樣的傳統，她也參與了許多的活動，並在課業上有良好的表現。中學畢業後，進入了州立大學，主修新聞學，之後轉向修習資訊，因為在數學的學習上遇到了困難，經過與父母仔細的思考討論後，最後決定參加大學師資培育方案 (university teacher education program)，指導教授認為 Tracy 是一位非常優秀的學生。

Sarah Jackson，Tracy 教學實習期間的輔導老師，同樣是位中產階級的白人女性，在 Zachary Taylor 小學任教超過七年，Sarah 不是一位傳統的老師，她認為教





學是傳統與全語言 (whole language) 的結合。

Imelda，馬來西亞人，Tracy 教學實習期間的大學指導教授，是一位博士班的學生，指導 11 位實習教師，Imelda 認為因為文化的差異，她的指導風格傾向於提供實習教師討論的機會，對自我的教學進行評鑑。

(二) 個案教師 Tracy 的師培背景

1. 師資培育課程

Tracy 是課程與教學系五年級的學生，主修初等教育，在大學的職前課程中，每位職前教師必須累積 100 個小時的田野經驗 (field experience)，在修習大五的教學實習前，學生必須有超過 200 個小時的田野經驗。

2. 教學實習

Tracy 的教學實習是在 Zachary Taylor 小學，這是大學城內最古老的一所小學，校內擁有良好的教學設備，家長也是高度的投入參與學校教育，Tracy 認為 Zachary Taylor 小學可以提供她更多在教學上所需的資源。

3. 首年任教

Tracy 第一所任教的學校是 Lakewood 小學，1905 年成立，臨近 Tracy 的家鄉，距離大學約有數小時的車程，該校的校長是 Christy Hall，校內有超過一半的學生是低收入戶 (貧窮比率 51%)，學生的組成有 66% 的歐裔學生、17% 的非裔學生及 17% 的美國本地人，Hall 自認為他的學校是一所「內城貧民窟學校」(inner city school)。

三、研究方法

本研究的焦點在於了解 Tracy 從職前教育方案到教學實習間的轉變。作者所蒐集的資料包括訪談、團體的概念構圖、田野筆記及各類文件。在大學方案的部份，作者蒐集各類與 Tracy 教學相關的文件，包括課程大綱、報告、教案等。在教學實習階段，作者蒐集與 Tracy 教學經驗相關的各類文件，尤其是她的輔導老師與指導教授給予的指導，另外，實習期間 Tracy 也將接受三次的循環觀察 (observation

cycle) 與訪談，每次的觀察將會持續三天，一天 90 到 120 分鐘，在觀察前、後都會進行訪談，第一次循環觀察的重點在 Tracy 與她的班級，第二次是 Tracy 與 Sarah 的關係，第三次的重點則是 Tracy 與 Imelda 的關係。之後的第一年教學期間，會有兩次的循環觀察，除了 Tracy 之外，也會與校長 Hall 進行訪談。作者所蒐集回來的田野資料，將會以質性分析軟體 Atlas.ti 進行分析。

四、研究結果與討論

(一) 關於「建構主義師資培育」的不同論點

根據課程與教學系教職員的訪談，他們認為他們在課程上強調的是皮亞傑的建構主義，在團體的概念構圖上也發現，研究的參與者認為建構主義如同一把巨傘指引所教學的方向。但事實上，Tracy 卻認為僅學習建構主義的哲學，使她犧牲了她學習其他方法的機會，她抱怨：「大學教授整天掛在嘴邊的，就只是建構主義，他們沒有其它的把戲！我從大學裡，學到唯一的東西就是建構主義。大學教授為什麼不嘗試教我其他的教育哲學呢？至少這樣我還可以比較看看，看看自己喜歡哪一種教育哲學」。Tracy 也指出，她希望能對建構主義有一清楚且明確的定義，但她認為並沒有任何人真正了解什麼是建構主義。此外，Tracy 更認為雖然系上的教授都支持建構主義，但他們卻沒有真正的實踐在自己的教學之中，Tracy 甚至認為在職前課程中，每堂課所學到的建構主義也不盡相同。

(二) Tracy 對於建構主義的看法

1. 課程統整

當作者問及 Tracy 印象最深刻的小學老師時，Tracy 立即回答是她五年級的社會老師，她回憶道：「我過去的小學老師，會將學生的種種學習素材，連結到社會學科的領域上」。Tracy 運用她在職前課程所學到的「統整」(intergration) 概念，來說明跨學科間的教學。對 Tracy 而言，她認為課程統整，更能使學習變得有趣，也對學生更有幫助。此外，Tracy 也會整合不同課程的概念，在教學實習時，Tracy 在教「梵谷」這個單元時，Tracy 統整了音樂、藝術及文學的課程。然而，Tracy 的指導教授 Imelda 卻認為 Tracy 只是將不同的學科材料拼湊起來，稱不上是統整，真正的統整不僅僅只是將不同學科的材料整合而已；從建構主義的觀點來看，學





生應該要能利用環境內的資源去建構屬於自己的新知識。從 Imelda 的訪談當中可以發現，Tracy 正經歷發展「偽概念」的歷程，因為 Tracy 所發展的課程只是基於個人的興趣，結合了一些想法，而不是有目的的統整課程內容，也未能真正的考量到學生的利益。

在 Lakewood 小學教室內進行教學時，Tracy 在語文科的教學上想繼續沿用過去統整的概念，然而 Lakewood 的課程安排是運用自然發音法 (phonics) 來教導學生，Tracy 表示這種自然發音法是她過去在大學的經驗裡從未學過的，對她而言是困難的；因此，Tracy 自己發展了全語言 (whole language) 教學。但事實上，「全語言」這個詞彙，在 Tracy 的大學經驗中也是從未被教導的。從 Tracy 的訪談當中即可發現，Tracy 在用語上有了一個很重要的轉變，從以大學為本位的用語「建構主義」，轉變成為小學為本位的用語「全語言」，Tracy 運用了不同的兩個詞彙來說明同樣的一種教學方法，作者認為從用語轉變中更進一步的證實了 Tracy 正在發展的是一個「偽概念」，而非真正的概念。

2. 學生中心教學法

在 Tracy 的訪談中，Tracy 指出了建構主義教學的另一個面向，學習者應該獨立地建構他們自己的知識，而不是依賴權威性的老師，老師在教室中的角色只是提供一個豐富的環境讓學生能有自己建構知識的機會，教師、教科書、課程都不再是教室中的中心。在進入教學實習階段之前，Tracy 表達出她對教室去中心化 (decentering)、打破教師權威的想法；Tracy 表示，她不喜歡她小學時那種彰顯教師權威的排排坐方式，她認為學生座位的安排或許可以設計成圓形的座位方式，這樣的理念也付諸於她的教學實習當中。作者指出，雖然 Tracy 在物理層面的教室空間上能做到去中心化，但這並不表示師生在社會層面的權威性關係也是去中心化的；從 Tracy 的訪談中作者發現，學生雖然能在教室中任何地方選擇任何他們想讀的書，但在評鑑上，Tracy 依舊是運用傳統的評鑑方式。

在 Tracy 第一年的教學中，Tracy 已不再像以往運用建構主義或去中心化的教學理念，在進入 Lakewood 小學後，她開始根據學校的課程規定使用教科書，以自然發音法教學，有更多的考試，這跟她過去在大學時的想法已大為不同了。



五、研究結論

Tracy 在大學時期望自己是一位建構主義實踐者，隨著她離開了大學，大學時期對學校她的影響也漸趨消散，在她第一年教學的最後，她已發展出建構主義教學的偽概念；雖然 Tracy 在教室的座位安排上是去中心化的，但在社會關係上卻不是如此。另外，Tracy 運用的跨學科統整教學，也不是因為考量到學生的選擇而採取的策略，在語文的教學上，當 Tracy 面臨挑戰時，原先的建構主義也被等同於是全語言教學。

在這個例子中，作者發現教師在進入學校後，常常會放棄過去在大學所學到的原則，不同的研究者會提出許多不同的解釋，像是大學的課程太過理論，大學教授的教學與所教授的內容不一致。然而，在本文當中，作者發現這樣的現象可能是來自於概念發展的本身。

一般對於教師環境適應的解釋，並不足以用來解釋 Tracy 發展建構主義「偽概念」的例子；相反的，概念發展的最初，本身就沒有足夠的定義，從學生的訪談及團體概念構圖的活動當中，作者推斷在 Tracy 的師資培育課程中，建構主義是以複雜的方式被呈現，並沒有統一的原則。作者認為，對師資培育者而言，問題不在於教太多的理論，而是在於給予學生太少的概念；因此，師資培育者在教導學生一個概念時會面臨到兩難的困境，尤其是當此概念本身受到質疑，或是當校方以此作為教學能力的評鑑標準時。

導讀文章

Cook, L. S., Smagorinsky, P., Fry, P. G., Konopak, B., Moore, C. (2002). Problems in developing a constructivist approach to teaching: One teacher's transition from teacher preparing to teaching. *The Elementary School Journal*, 102(5), 389-413.





參考文獻

Grossman, P. L., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 108, 1-29.

本文引注格式 (APA)

王彥稀 (2011, 7 月)。探討新手教師「教學概念」的形成過程。臺灣師資培育電子報, 22。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=420> (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 ✧

兩個師父？不需師父？—談師資培育機構對師資生的影響性

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

表現上看來，個案教師 Tracy 在學習成為一位小學老師的過程中，有著兩位傳授其教學知能的師父，一位是師培機構的教授 Imelda，強調建構主義理論在教學上的應用，另一位是實習輔導教師 Sarah，本身在小學從事「自然發音法」的語言教學。即使 Tracy 前後受教於這兩位師父，但她最後卻根據自己過去的受教經驗及國小學生的學習情況，發展自己覺得適合學生的教學概念；換句話說，兩位師父給予 Tracy 的影響其實不大，因為她傾向倚賴自己的「偏好」進行教學。Tracy 在文中抱怨道，一個師資生花費太多的時間在學習「過度抽象」、「同質性高」，甚至「不管用」的教育理論；她認為，其實「理論」的那一套，只需「有概念」就好，再深入也沒多大用處。針對這樣一個現象，至少有三個問題已浮現在檯面上：師資生該在大學裡待多久？給予什麼樣的知識，師資生才會覺得受用？大學教授可以主導新手教師的培育？下文，乃針對這三點加以討論。

一、可長可短的師資培育

一個師資生需學習幾年、幾學分的教育理論，才可以出師？而當師資生習得多樣化的教育理論，到了教育現場，他會選擇哪一種來用？舉我國為例，民國 57 年九年國教倉促實施，中學師資需求遽增，教育部乃指定台大、政大、成功及中興大學開設教育選修科目，規定修滿教育科目十六學分以上者，即可擔任中等學校教師。換句話說，只要修滿十六學分的教育理論，任何大專生皆可以擔任中學老師，甚至這些半路出家的「速成教師」，最後到了學校現場，還教得有聲有色，因為在升學主義的脈絡下，中學教師只需懂得照本宣科、填鴨考試，至於那些大學教授耳提面命的教育理論，早已拋諸腦後，毫無用武之地。試問，在現行正規四年制的師範教育之下，師資生接觸教育理論的機會更多，代表他們日後進到教育現場，教學行為會跟著改變，不同於過去那些臨陣磨槍的「前輩們」？現在的師資生必須學習很多的教育理論，但最後真正用上的，又有多少？如果用的不多，那師資生又何必在大學待上四年，學習四年的教育理論呢？

二、教學現場的建構主義

個案教師 Tracy，在小學教室內落實的教學方法，是其綜合本身過去的受教經驗、學校既定的課程安排和學生的學習回饋，所發展出來的。易言之，Tracy 在課堂上慣用的教學模式，不是從師資培育機構裡習得的，而是自己在教學現場「建構」出來的。雖然 Tracy 將自己的教學方法，稱為「課程統整」，但是卻被指導教授 Imelda 批評為「四不像」，因為 Tracy 只不過將手邊的教學素材拼湊起來罷了，與理論上的「建構主義」相去甚遠。問題來了，Tracy 在大學裡修習的那一套「理論」，到哪兒去了？如果今日師資生不管在大學裡面學到什麼理論，最後到了教學現場，都要重新來過，那麼早點把師資生「下放」到教學現場，不是對其更有幫助、更為務實嗎？在教學第一線發生的「建構主義」，讓我們有必要重新思量「理論」與「實務」兩者在師資培育期間的配重比例。

三、不需實習的大專教師

一個在師資培育機構任教的大專教師，需具有什麼樣的資格？在台灣，很明顯的，具有教育博士學位是必要條件，至於是否擁有深厚的中小學教學經驗，倒是其次。對於一名教育博士來講，「理論」是他的吃飯傢伙，「實務」則離他很遠，而大部分的「教育理論」不是他個人創發的，而是其他學者的見解。一位實務經驗淺薄，常拿「他人理論」當授課教材的大學教授，在指導師資生的過程中，會產生什麼樣的問題？就像 Tracy 在受訪時所講的：「沒有任何一位教授，真正了解什麼是建構主義，也沒有一位教授，真正把建構主義，實踐在自己的教學之中」。這番一針見血的批評，道出了以博士學位，作為「師培教授」的聘用依據，所可能引發的一些爭議。當一位師培機構的教授，在進入大學任教前，不需要經過「實習」，也不需具有豐富的實戰經驗，他足以勝任師資生的指導教授嗎？

從個案教師 Tracy 的成長歷程裡，研究者發現，讓 Tracy 本身覺得受用的，是淺易的教學概念，而不是艱澀的教育理論，甚至此一教學概念，是產生於教室課堂的演練。雖然 Tracy 有兩個名義上的「師父」，但是對她的教學影響並不大，因為她自己就是「師父」，她從「學生回饋」得到精進教學的啟示。要打造一個對師資生有幫助的師培制度，著實有必要重新思考「理論」、「實務」的配重比例，及師培教授的指導資格，方不致使師資生在大學待得越久，離教學現實越遠。





回應文章

Cook, L. S., Smagorinsky, P., Fry, P. G., Konopak, B., Moore, C. (2002). Problems in developing a constructivist approach to teaching: One teacher's transition from teacher preparing to teaching. *The Elementary School Journal*, 102(5), 389-413.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2011, 7 月)。兩個師父？不需師父？—談師資培育機構對師資生的影響性。臺灣師資培育電子報，22。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=419> (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 學年度畢業後三年師資生修課動機、任職現況與對考取教職之意見

【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】

本調查對象為全國大專院校 94 學年度畢業之大學生（包括一般大學、四技、二技、五專、二專）本調查採普查方式進行，共回收 180,622 份，整體平均回收率為 67.60%。資料加權後學生人數為 266,350 人，師資生共計 10,720 人，約占大學畢業生之 4.0%。本調查對象為 94 學年度自大專院校畢業，領有學位證書之學士(副學士)，故簡稱 94 學年度大學生。**唯專科學校並不負責培育師資生，故本統計指標定義的「師資生」並不包含專科學校畢業者。**

師資生中順利取得教師證之人數為 7,737 人，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%)，中等學校教師證 3,006 人 (38.9%)，特教教師證 648 人 (8.4%)。本指標分析對象為參與實習且順利取得教師證之師資生，依據教師證類別區分為「幼稚園」、「國民小學」、「中等學校」(包含普通類科和職業類科)及「特殊教育」四類師資生。

具有教師證的師資生，根據問卷中「您目前從事的職業類別是屬於哪一類？」之答案，區分為正式教師 1,960 人 (25.5%)、兼任、代理或代課教師 (包含短期與長期) 1,602 人、(20.8%) 以及未擔任教職 4,132 人 (53.7%) 三種類別。師資培育學系大學與師資培育中心大學之定義如下：

師資培育學系大學：係指經教育部核准設有師資培育相關學系之一般大學，包括同時設有師資培育相關學系及師資培育中心者。

師資培育中心大學：係指經教育部核准設有師資培育中心辦理教育學程，以培育高級中等以下各級學校師資之一般大學。



【統計指標摘要】

94 學年度畢業後三年師資生修課動機、任職現況與對考取教職之意見

一、修習師資職前教育課程之動機

1、不同師資培育校院師資生

1-1 師範/教育大學

1-2 師資培育學系大學

1-3 師資培育中心大學

2、不同任職狀況師資生

二、師資生任教職狀況

2-1 94 學年度畢業後三年具教師證師資生任教職狀況

2-2 不同類科類科師資生擔任教職比例

三、不同任職狀況的師資生認為考取教職之重要因素

94 學年度畢業後 3 年取得教師證的師資生，有約 25%擔任正式教師、20.8%擔任兼任、代理或代課教師，53.7%比例的師資生未擔任教職。各類科擔任正式教職的比例，以特殊教育類科 41%最高，未擔任教職的比例則以國民小學類科 65.4%最多。

修課動機—不同學校類型

師範/教育大學的師資生多因「大學入學考試成績落在師資培育相關科系」而修習；中等學校則是較多人修習原因為「就讀科系專長較適合從事教職」。

師培相關學系大學的師資生在幼稚園與國民小學類科仍以「成績落在師培相關科系」而修習的人數比例最多；但中等學校類科卻是以就讀科系的專長「較適合從事教職」與「為了增加未來就業機會」人數比例最多；特殊教育類科則是因「成績落在相關科系」以及「喜歡教學，與學生相處」的人數比例占多數。

師資培育中心之大學所培育之師資生，在幼稚園、中等學校與特殊教育類科中，皆是以「增加未來就業機會」為修習師職前教育課程的主因；國民小學則是因「就讀科系的專長較適合從事教職」比例最多

修課動機整體而言，可看出師範/教育大學與師資培育相關學系大學的師資生，有多數人因為「成績落在師資培育相關學系」而選擇修習師資培育職前教育課程；但在這兩類學校中，中等教育類科主要修習原因以「就讀科系較適合從事教職」居多，不同於其他類科。此外師資培育中心大學所培育之師資生有較強的就業取向動機；對師範/教育大學與師資培育相關學系大學的師資生而言，為增加就業機會的人數比例則較低。





修課動機—不同任職狀況

已擔任正式教師的師資生，修習師資培育職前教育課程的動機，以「就讀科系的專長較適合從事教職」最多；未擔任教職的師資生多數比例是因為「大學入學考試成績落在師資培育相關科系」。由修課動機可發現，未擔任教職的師資生，因為「喜歡教學，與學生相處」而修習課程的比例，明顯低於正式教師與兼任、代理或代課教師。

考上教職的重要因素

師資生認為考上教職的重要因素依序為教學表現、任教科目的學術知能、教育專業知能、班級經營的能力、個人外貌談吐。在教學表現、任教科目的學術知能、教育專業知能上，正式教師之認同度又高於兼任、代理或代課教師以及未擔任教職者；且正式教師對於考上教職需要「曾在開缺學校實習」、「開缺學校有認識的人」等裙帶關係因素，同意度明顯低於兼任、代理或代課教師以及未擔任教職者。



一、修習職前教育課程動機

1、不同師資培育校院師資生

1-1 師範/教育大學

表 1-1 根據 94 學年度畢業後三年具教師證的大學師資生，依據師資類科進行分組比較其修習師資職前教育課程之動機。

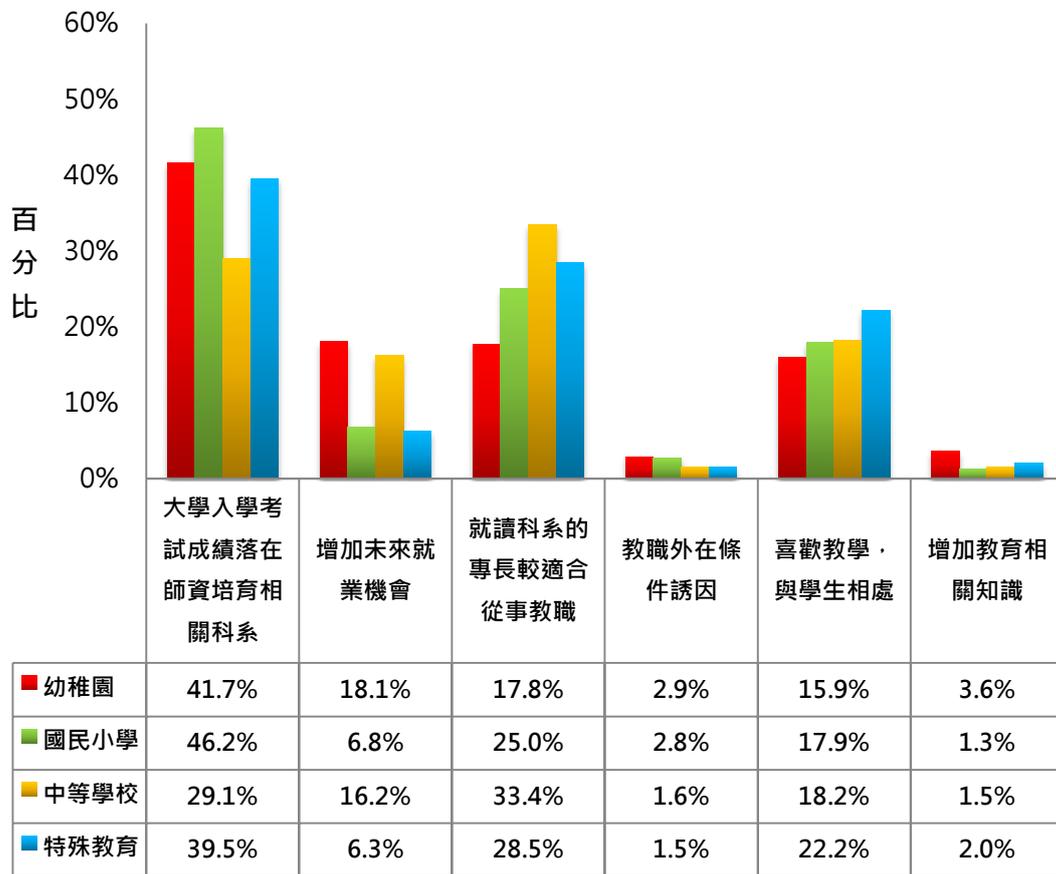
師資生因「大學入學考試成績落在師資培育相關學系」而修習師培課程者，以國民小學的比例最高（46.2%），比例最低的是中等學校類科，僅（29.1%）。而幼稚園（18.1%）和中等學校（16.2%）類科的師資生，因修習師資培育課程能「增加未來就業」的比例較高。至於在「就讀科系的專程較適合從事教職」的動機中，中等學校的比例最高，且為多數人修習的主要動機。

四種類科師資生因「教職外在動機」而修習的人數比例很少；師範/教育大學中，因「喜歡教學，與學生相處」而修習課程者，以特殊教育類科比例最高（22.2%），比例最低者為幼稚園類科（15.9%）。

但幼稚園類科師資生修習課程原因是為了「增加教育相關知識」的比例卻為四類型中最高，有（3.6%）的人因此而修習，其次為特殊教育類科，人數比例也有（2.0%）。



表1-1、師範/教育大學師資生修習師資職前教育課程之動機



1-2 師資培育相關學系大學

師資培育相關學系大學所培育的師資生，依據取得的教師證類別區分為四類。表 1-2 為各師培類科師資生的修習動機。

師資培育相關學系大學，多數學生仍是因「大學入學考試成績落在師資培育相關科系」為主要修習原因，比例最高的為幼稚園（40.4%）以及特殊教育（40.2%）。相較之下，中等學校的比例最低，僅（17.4%）的師資生是因此而修習師資培育職前教育課程。

師資培育相關學系所培育的師資生中，中等學校師資生有（23.9%）的比例是為了「增加未來就業機會」；比例最低的類科是特殊教育類科的師資生，只有（2.6%）比例的學生是為了增加就業機會而修習師資培育職前教育課程。

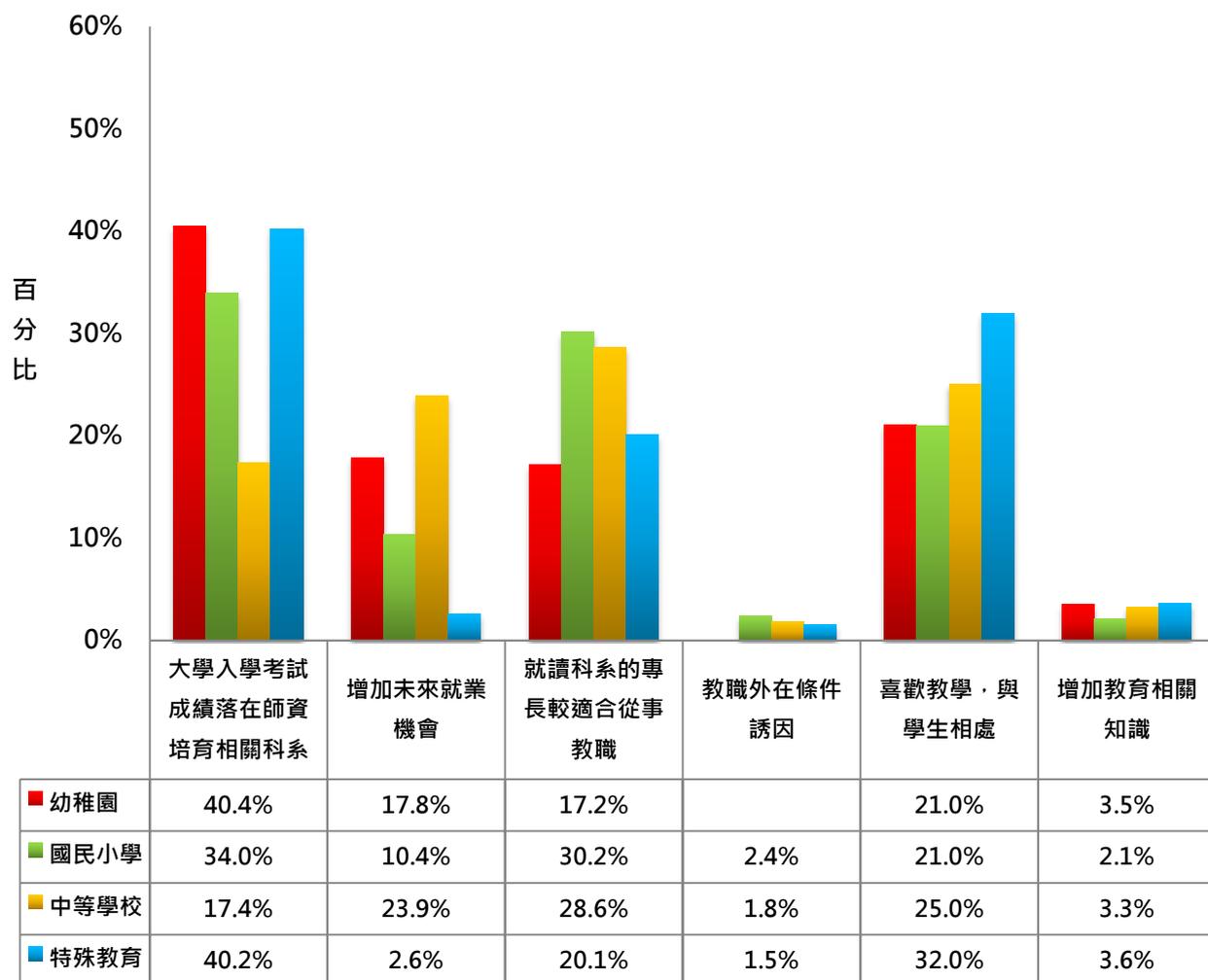
國民小學類科的師資生有（30.2%）的比例，因「就讀科系的專長較適合從事教職」而修習課程；幼稚園類科的師資生在此項目中比例最低（17.2%）。

師資生為了「教職外在誘因」而修課的人數比例在各類科中依舊最低。特殊教育類科師資生有（32.0%）的比例是因「喜歡教學，與學生相處」，為四種類科中最高；其次為中等學校類科師資生，人數比例為（25.0%）。

為想「增加教育相關知識」而修習師資培育職前教育課程以特殊教育人數比例最高（3.6%），比例最低的為國民小學（2.1%）。



表1-2、師資培育相關學系大學師資生修習師資職前教育課程之動機





1-3 師資培育中心大學

師資培育中心大學所培育的師資生，修習動機主要以「增加未來就業機會」、「就讀科系的專長較適合從事教職」、「喜歡教學，與學生相處」為最主要之動機。

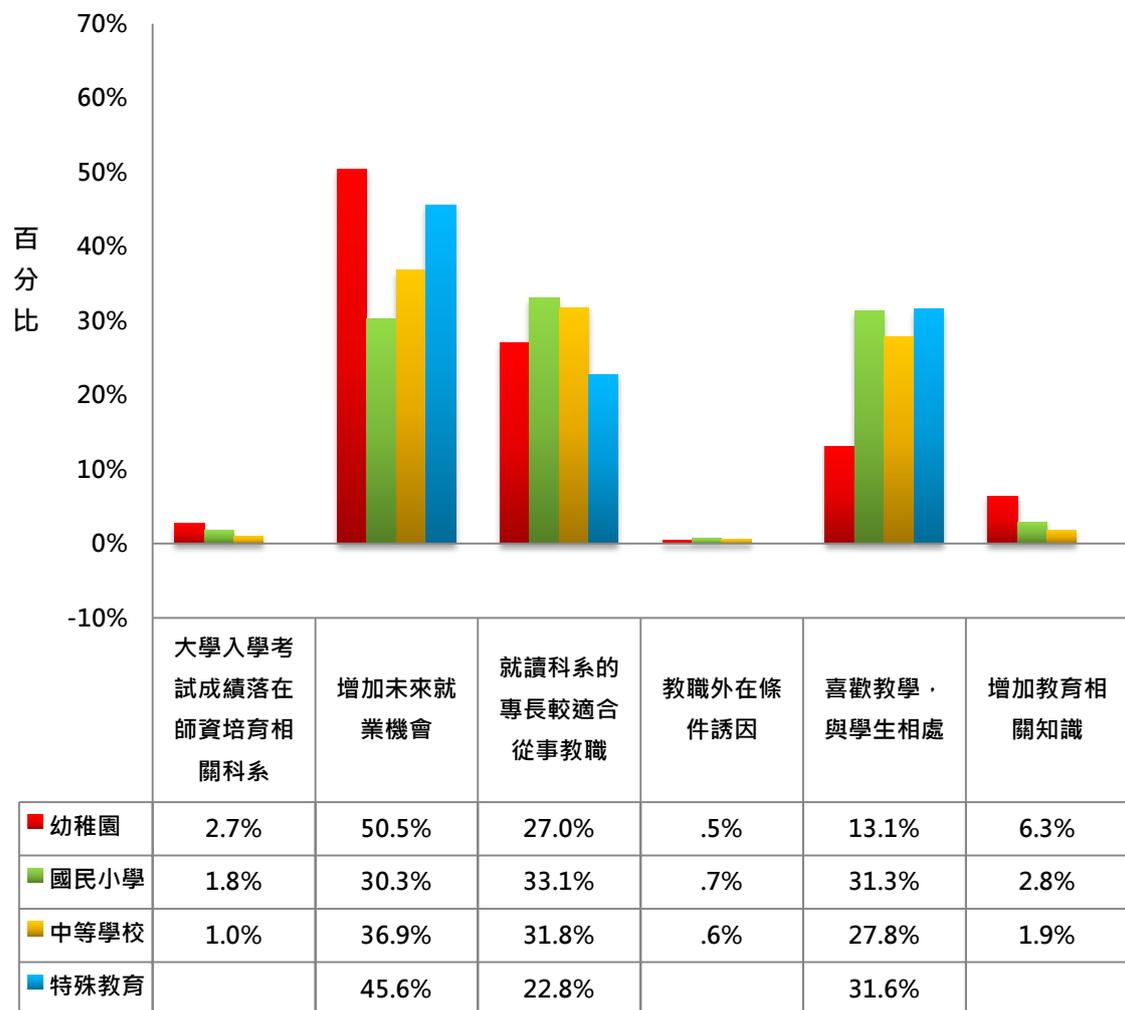
為了想要「增加就業機會」而修習課程的師資生中，以幼稚園類科的比例（50.5%）最高；比例最低的類科為國民小學類科（30.3%）。因「就讀科系的專長較適合從事教職」的原因而選擇修習師資培育職前教育課程者，以國民小學比例最高（33.1%），比例最低的為特殊教育類科（22.9%）。

師資生因為「喜歡教學，與學生相處」而修習課程，以特殊教育類科人數比例最多（31.6%），各類科中比例最低的為幼稚園（13.1%）。

幼稚園類科的師資生為了想「增加教育相關知識」而修習師培課程的比例為四類科中最高（6.3%）。



表1-3、師資培育中心之大學師資生修習師資職前教育課程之動機





2、不同任職狀況之師資生

根據 94 學年度畢業後三年，具有教師證的師資生目前就業狀況進行分類，區分為「正式教師」、「兼任、代理或代課教師」以及「未擔任教職」三組。

未擔任教職者修習師資職前教育課程的主要因為「大學入學考試成績落在師資培育相關學系」，人數比例有（34.8%）；其次為「就讀科系的專長較適合從事教職」（25.1%）與「增加未來就業機會」（18.3%）。

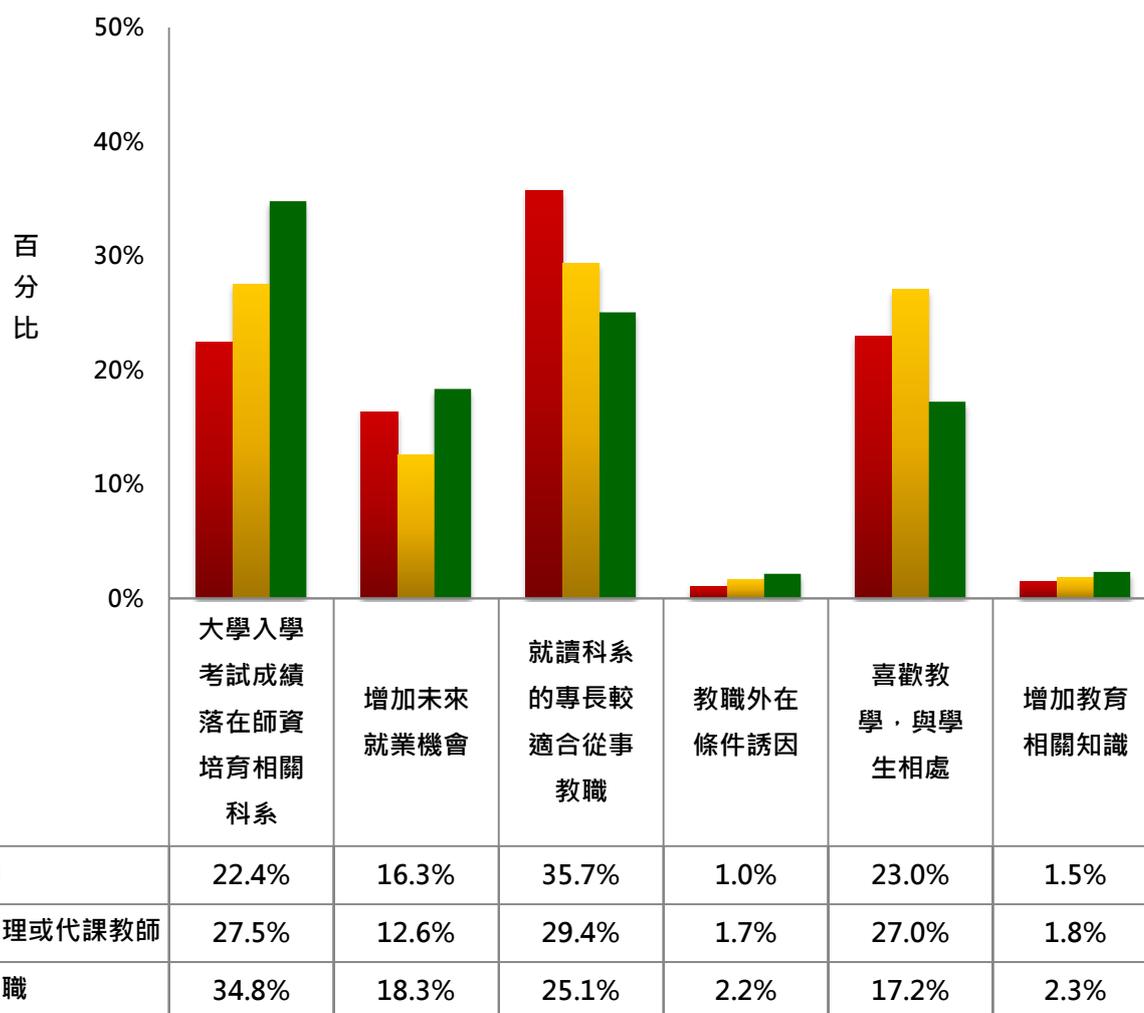
兼任、代理或代課教師主要修習師資培育職前教育課程之原因為「就讀科系的專長較適合從事教職」，比例有（29.4%），其次為「大學入學考試成績落在師資培育相關科系」（27.5%）以及「喜歡教學，與學生相處」（27.0%）。

現已擔任正式教師的師資生，主要修習課程原因為「就讀科系的專長較適合從事教職」，比例為（35.7%），其次為「喜歡教學，與學生相處」（23.0%）、「大學入學考試成績落在師資培育相關科系」（22.4%）

整體而言，因「大學入學考試落在師資培育相關科系」而修習師資培育課程，比例最高者為目前「未擔任教職」者。因「就讀科系的專長較適合從事教職」而修習課程者，以「正式教師」比例較多，兼任、代理或代課教師則有較多人修習動機是「喜歡教學，與學生相處」。



表2、不同任職狀況師資生修習師資職前教育課程動機

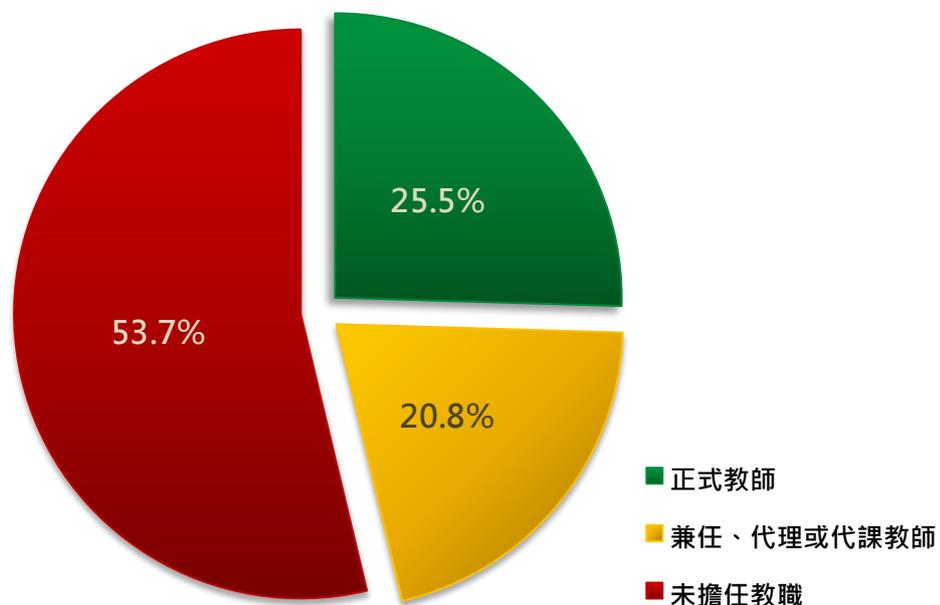


二、94 學年度畢業後三年具教師證師資生任職狀況

2-1、具教師證師資生任教職比例

統計 94 學年度畢業後三年，具有教師證的師資生，整體擔任教職的狀況如表 2-1。具有教師證的人數經加權過後有 7,734 人，其中目前擔任正式教師的比例為（25.5%）；擔任兼任、代理或代課教師的人數比例為（20.8%），調查時未擔任教師比例高於五成，共有（53.7%）。

表2-1、94學年度畢業後三年有教師證師資生任教職狀況



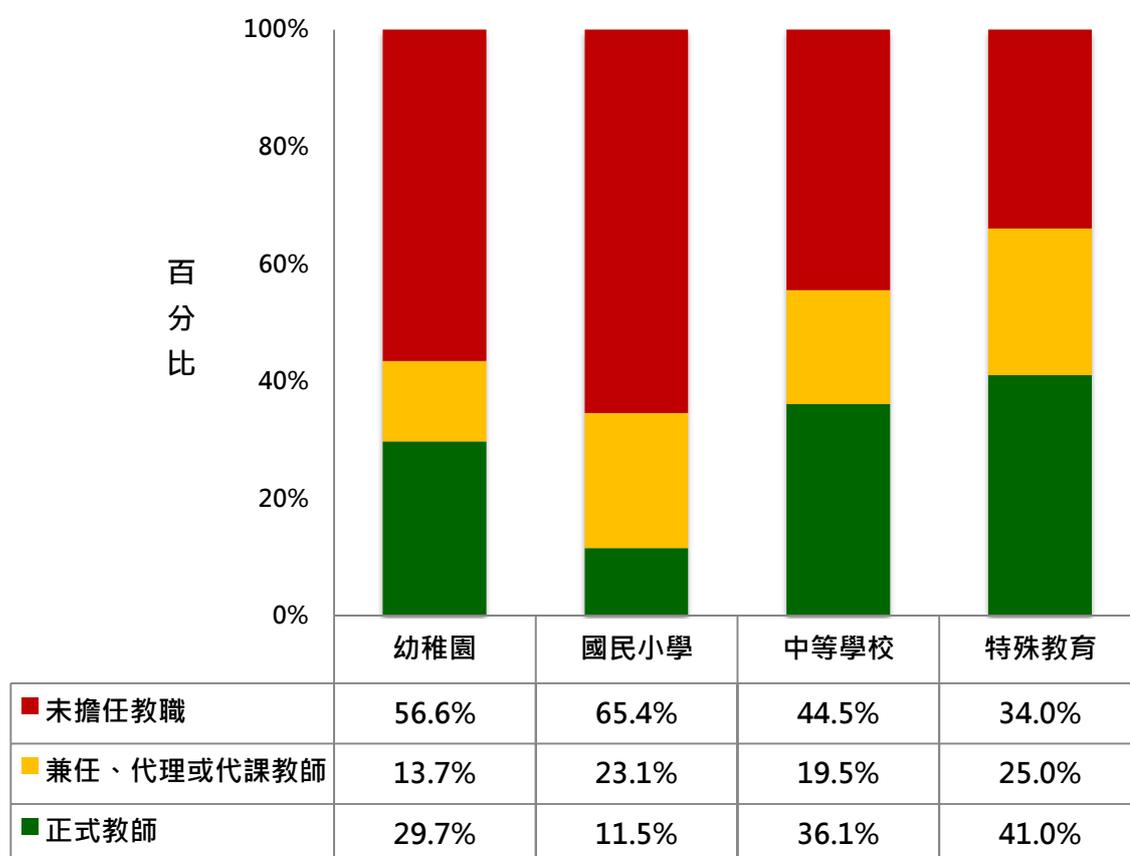
2-2、各類科師資生擔任教職比例

94 學年度畢業後三年，具有教師證的各類科師資生，擔任教職比例最高者為「特殊教育」類科，有約四成的人擔任正式教師（41.0%）；其次為中等學校教師，現正擔任正式教師的人數比例有（36.1%）；幼稚園類科擔任正式教師的比例為（29.7%）；四種類科中擔任正式教師比例最少的為「國民小學」，僅（11.5%）的師資生順利擔任正式編制的老師。

現正擔任兼任、代理或兼任、代理或代課教師的人數比例最高者為特殊教育類科（25.0%），比例最低者為幼稚園類科，人數比例為（13.7%）。

未擔任教職人數比例最高之類科為「國民小學」類科，有高達六成五的比例未擔任正式教師亦未擔任學校的兼課、代理或兼任、代理或代課教師（65.4%）；四類科相較之下比例最少的是特殊教育類科，僅（34.0%）的師資生未擔任學校教職。

表 2-2、94 畢業後三年 各類科擔任教職比例



三、考取教職的重要因素

根據 94 學年度畢業後三年具教師證師資生，分為現擔任教職的「正式教師」、「兼任、代理或代課教師」以及「未擔任教職」，分析各自認為考上教師重要之因素為何。整體而言，師資生認為考上教職最重要的 Top 10 因素如下：

- No.1 教學表現
- No.2 任教科目的學術知能
- No.3 教育專業知能
- No.4 班級經營的能力
- No.5 個人外貌談吐
- No.6 具有學校所需的優勢條件（如能兼任行政、帶社團與競賽等）
- No.7 具備本科以外其他專長（如電腦、藝術、外語等）
- No.8 相關獲獎紀錄
- No.9 個人學歷(如碩士、博士等)
- No.10 大學畢業母校師長或學長姐協助

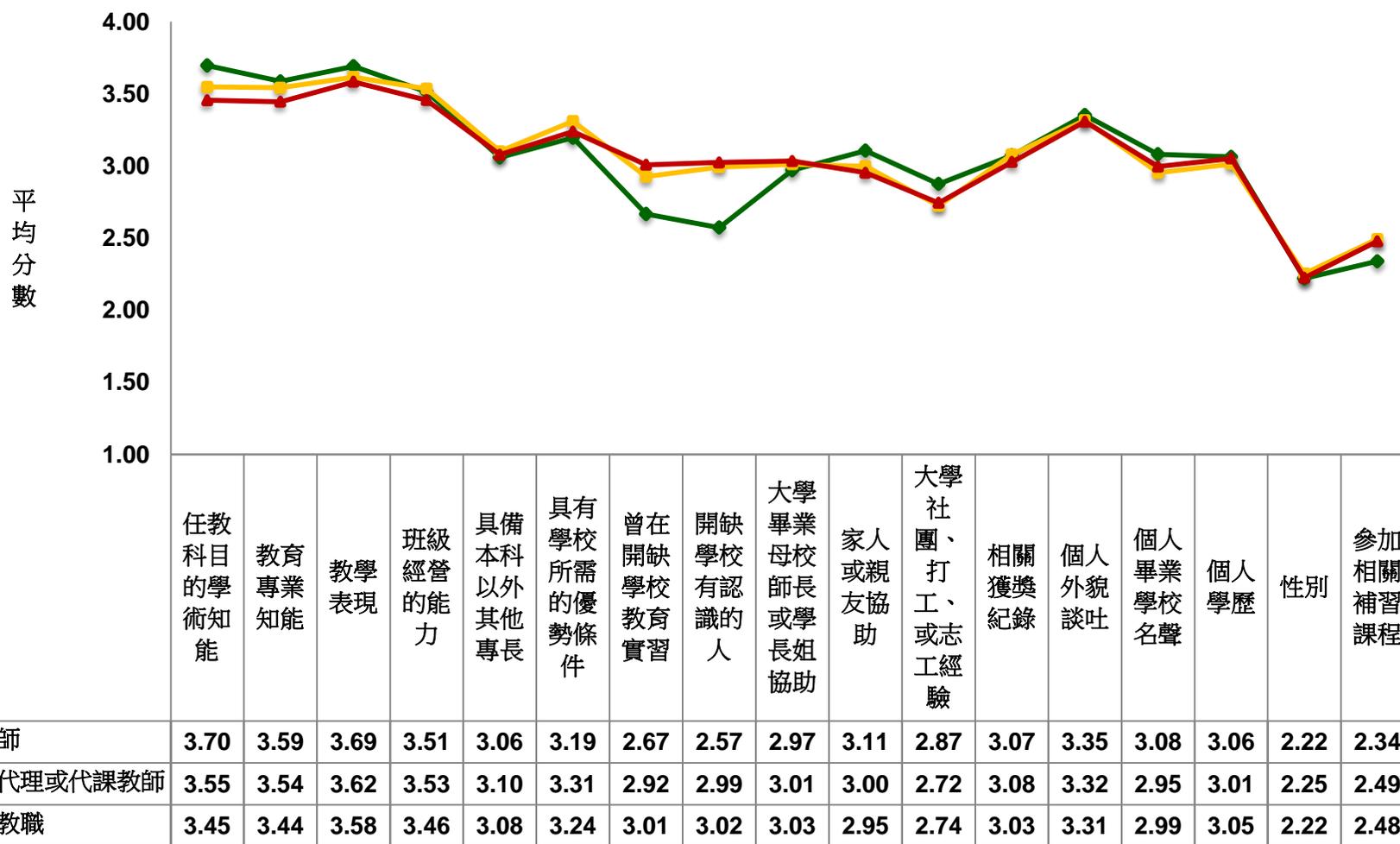
整體而言，前五名中「教學表現」、「任教科目的學術知能」、「教育專業知能」以及「班級經營的能力」，皆屬於教學或教育專業表現；此外，師資生認為「個人外貌談吐」之重要程度為第五名，顯示教師甄試除了教育、教學等專業部份外，個人的外貌以及談吐也被認為是影響錄取的重要因素之一。

「正式教師」與其他兩組意見差異較大的部份，包含對於「曾在開缺的學校實習」（2.67）、「在開缺學校有認識的人」（2.57）以及「參加補習課程」（2.34）這些項目，重要度偏低，顯示依靠關係和補習對正式老師而言並非是主要的考取因素。正式教師們認為「教學表現」（3.70）、「任教科目的學術知能」（3.59）、「教育專業知能」（3.69）重要性平均又高於「兼任、代理或代課教師」。

對正在擔任「兼任、代理或代課教師」而言，第一名至第四名的項目外，「具有學校所需優勢的優勢條件」（3.31）也是其認為重要的考取因素之一。



表3、師資生認為考取教職最重要之因素



註：表內為重要程度之平均分數，非常不重要計分 1，不重要計分 2，重要計分 3，非常重要計分 4。