

臺灣師資培育電子報

2011 年 8 月出刊

第二十三期

本期目錄

- 統計指標
 - 94 學年度畢業後三年師資生與非師資生進修情形
- 文獻回顧
 - 【導讀文】新工黨與師資培育：一個時代的結束
 - 【回應文】從「教師自我管理」到「中央集權體制」－談新工黨師資培育政策的利弊
- 小辭典
 - 精進教學計劃

►主編的話

本期師資培育指標使用「94 學年度畢業生畢業後三年調查」，分析的主題是師資生與非師資生進修動機。由指標分析結果顯示，師資生進修比例較非師資生高，且採全職進修之比例亦較高。師資生中未任教職者進修比例高於任教職者，公立學校師資生進修比例高於私立學校師資生，男性進修的比例高於女生，各類科師資生中，中等教育師資生進修比例也較高，相較之下，特殊教育師資生進修比例則是最低的。擔任教職進修者中，選擇教育學門作為進修領域者比例並不高，不論就教育學門或非教育學門畢業者都是如此。相較之下未擔任教職者，選擇教育學門進修比例則略為提升。在進修動機部份，擔任教師者最主要動機是與加薪、求取個人更好發展或社會潮流為主，未擔任教職者則以求取更好發展為進修原因。不論是師資生進修的領域，或者是其進修的動機，都值得關注，畢竟師資生的進修，要能扣緊其教學工作，才會使學習所得能應用於其教學。

本期文獻回顧討論英國工黨的師資培育政策，文中指出新工黨執政下，英國師資培育重視實務經驗，採取多元管道晉用師資、再透過中央標準管控的方式，反而使得師資培育更標準化與技術導向，同時也大幅降低初任師資培育的經營力道，改採以學校為本的初任教師培育制度，使得傳統師資培育單位師資培育功能式微，其優劣得失，導讀文與回應文中均提出討論。基本上師資素質想單憑市場機制、入口管制、或出口管制而提升，並不可行，國際與我國經驗的比較，可以提供師資培育改革的參考。

本期師資培育小辭典說明精進教學的意涵，這是當下的政策，在許多學校中大力推動，課程與教學改革的重要性不亞於制度改革，過去的改革往往將重點放放在制度上，實際教學與課程部份的著力不足，精進教學的提出應有助於實質教育的改善。

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」計畫主持人

王麗雲

2011.8月

* 師資培育小辭典 *

精進教學計畫

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)

在 80 年代世界教育改革的脈絡下，各國逐漸推動學校重整 (school restructuring) 運動，以達教育品質的提升；台灣政府也在此趨勢助瀾之下致力於教育革新，追求社會總體進步、現代化科技及精緻教育品質，於 2003 年開始實施九年一貫課程。為了有效落實九年一貫課程的理念，教育部自 2007 年起整併多項補助，提出「精進教師課堂教學能力實施計畫」，希望達到改進教學及提升學生學習成效之目的。本期臺灣師資培育小辭典，將細說精進教學計畫的實施背景、目的、內涵及實施方式，文末介紹精進教學計畫實施至今推動的成效，以及面臨的困境與相關改進建議。

一、實施背景：從「九年一貫」到「精進教學」

教育部於 2003 年一月起陸續發布與修正《國民中小學九年一貫課程綱要》，堪稱台灣四十年來對課程與教學最大幅度及最具影響之改革。在此衝擊之下，教師的角色也面臨了改變且更有挑戰性，九年一貫的課程規劃具有統整、發展、彈性、專業及實驗的特性，以學校本位發展為主要模式，落實教師專業自主，提供發展課程設計及更多彈性教學空間，將教育的重心由學科知識的學習提升至整體生活知能的培養(教育部，2003)。教育部亦期待透過九年一貫課程的實施，隨著多元課程的設計，創新多元的教學策略以及多元的評量模式，能給學童營造一個快樂學習的環境。

「開放」、「一貫」與「統整」是教改之主要理念，因而制定「課程綱要」取代全國統一的「課程標準」，將課程設計權力下放到學校與教師，提供更多彈性教學的自主空間。Hiebert、Gallimore和Stigler(2002)也認為學校本位課程與專業自主權能讓教師更投入於課程研發與教學創新的研究工作。然而教師的專業能力為課程實施成敗之關鍵，有鑑於此，教育部自90年度起即開始補助各縣市政府辦理教師研習經費，大力



提升在職教師專業能力。教師進修研習是為彌補在職教師專業能力上的不足，而是否達到原先教育部的預期？謝金青（2004）研究九年一貫課程進修研習成效發現並未如預期，其中原因包括：1.教師參與進修動機弱；2.進修成效不如預期；3.外在誘因薄弱；4.教授素質良莠不齊；5.缺少事後之回饋學習等。綜觀以上原因，教師研習活動在制度上仍有加強與改進的空間，而調整的重點應著重於專業實踐，重視教師研習品質以符合實際需求，重視學生學習的成效，並且期待縣市政府、輔導團與學校之間有一個整體性的整合。教育部為了接續九年一貫課程的理念，自96年度起整併多項補助，推出「精進教師課堂教學能力實施計畫」（張素貞、吳俊傑，2011）。

二、計畫簡介：精進教學計畫

「精進教學計畫」是教育部協助縣（市）政府推動課程政策、整合輔導團發展及提升教師教學能力的整合型補助計畫。教育部於民國 96 年提出「精進教師課堂教學能力」之實施計畫，其目的在於改進教學、提升教學品質及學習成效(教育部，2010)。為了強化中央至地方之縱向專業分工、橫向資源整合、增進教師教學專業知能、提升學生學習成就、落實親師合作等目標，特別整合教育部對直轄市、縣(市)政府、國民教育輔導團以及國民中小學三層級為推動核心，來增進教師教學能力等多項相關補助計畫，民國 97 年 11 月更名為「教育部補助辦理精進教學要點」(簡稱「精進教學計畫」)。此計畫以在地性教育發展與需求為考量，透過輔導團與學校的行動方案，以精進教學為導向，建構提升教學品質、培養學生基本能力，期待各縣(市)政府發揮課程與教學的專業領導能力，推動課程永續發展、教學輔導人才培育與基層教師之精進教學。教育部補助辦理精進教學要點的目的在於以下三點(引自教育部，2010)：

1. 整合直轄市、縣（市）政府（以下簡稱縣市政府）、國民教育輔導團（以下簡稱輔導團）以及國民中小學（以下簡稱學校）精進教學之相關計畫。
2. 建構整體性之課程發展及推動機制，期建立教師專業支持系統，提升教師專業教學知能。
3. 發展適性、多元、創新之教學活動，以培養學生基本能力。

為實踐精進教學計畫，以達前述目的與理念，因此提出五項實施原則，六項內涵（引自教育部，2010）：





(一) 實施原則

1. 資源統整原則：整合中央及縣市政府行政部門、各級學校、教師組織及家長組織等資源，營造推動精進課程發展及教師教學之有利環境。
2. 整體規劃原則：強化以中央教育政策為經，縣市及學校教育願景為緯之三層級縱向專業實踐與橫向資源整合，拓展整體性之課程發展及推動機制。
3. 對話機制原則：建立行政機關、學校、教師及家長等對話之機制，共塑縣市教育發展之願景，以提升整體性精進教學計畫之可行性。
4. 人才培育原則：儲備縣市輔導團永續發展之所需人力，培育縣市與學校課程及教學輔導之專業人才，提供教師課程及教學之專業支持。
5. 多元創新原則：考量學校本位與地方資源及特性，發展教師創新教學能力，提供學生適性學習及開展學生多元智能，激發學生創造力。

(二) 實施內涵

由縣(市)政府、輔導團及學校之組織系統，就補助項目透過分工且統整之方式，落實下列各項計畫內涵：

1. 強化推動機制：健全課程發展及推動機制。
2. 形塑社群文化：建構教師專業學習社群及支持系統。
3. 深化專業內涵：深化教師在職進修之品質及效能。
4. 創新適性教學：發展在地化之適性、多元、創意之教材、教法及評量。
5. 建構支持網絡：營造優質之教學實施關係及環境。
6. 建立檢核評鑑機制：建立檢核機制，檢討推動成效，落實回饋功能。

(三) 實施方式

各縣市辦理精進教學計畫事前須參加教育部的說明工作坊，接著各縣市成立精進教學推動小組，檢核過去擬訂發展主軸，召開小組會議。同時教育部也編撰精進教學工作手冊，邀請有豐富承辦經驗之縣市承辦人分享實際案例。各縣市推動小組分工撰寫精進教學計畫、參與策略聯盟分享與研討，而中央也提供輔導團協助精進教學計畫執行。各縣市參加教育部計畫審查，審查通過則可以開始執行，未通過者進行修正後再接受審查。中央輔導團會參與縣市規劃精進教學計畫之相關會議，給予諮詢意見，



在計畫執行過程中則不定期進行訪視，以瞭解現場執行情況，提出形成性之建議。各縣市精進教學計畫執行完成後，需彙整實施成效與評估，而待改善之縣市教育部會聘請輔導追蹤團隊來支援進行改善，對於推動成效優良或接受輔導後改善優良的縣市，教育部則會給予適當的獎勵（教育部，2010）。

以高雄市100年度「精進教學計畫」—生命教育課程與教學研討暨教材徵選實施計畫為例，該計畫擬從生命教育教學融入課程教材的研發，提升教師對本土在地的關懷，進而充實專業素養。計畫目標除了強化教師生命教育教學知能，並提升課程研發能力外，也鼓勵教師研發生命教育教學融入課程之教材，成立教師工作坊，共同發展出在地化之適性、多元、創意教材、教法及評量，並且透過教學觀摩及研討會的運作，培養教師專業互動與對話的知能。此外，透過工作坊及教材教案比賽，產出教學方案，並彙編成冊，供該縣幼稚園、國中小學及其他縣市之參考（高雄市國民教育輔導團，2011）。

三、精進教學計畫推動成效與展望

精進教學計畫實施至今已逾四年，目前各縣市實施精進教學計畫的發展情形，因各縣市有不同的人員組織、資源分配與地理文化之背景因素而有很大的差異性。不同於前述高雄市以生命教育為發展方向，新北市辦理精進教學方向為永續與創新；臺北市則持續針對課程設計、教學方法及內容、多元評量、補充教材等研究發展；桃園縣整合縣本課程教學議題，加強輔導團在縣市層級的課程治理上扮演角色；基隆市精進計畫依各領域辦理優良試題及教案徵選活動；宜蘭縣則展開為期三年之推動，主要提升教師專業能力的活動為創新教學、試題競賽及行動研究；金門縣以自然人文關懷宏觀為目標，從學習者角度出發促進教師與學生共同學習；屏東縣精進計畫發展方向以專業研究、反思批判、在地脈絡與領域統整主軸；臺東縣以提升縣內學生成效為核心價值（張素貞、吳俊傑、廖慧伶，2011）。

但計畫推動仍有多項思考、努力與調整的空間，特別是各縣市在推動與執行上實際上遭遇種種困境與挑戰，如承辦人員輪替、縣市內研習數量遽增與參與率低落、離島縣市籌組學習社群經費不足、規劃未發揮整合功能、各縣市地理、資源與文化背景不同所衍伸之問題等（張素貞、吳俊傑、廖慧伶，2011）。





鑑於上述問題，教育部、專家學者及各縣市相關人員透過會議討論，也提出了一些建議及配套措施：除了學習社群之外，也可以規劃課程研究；教師研習方面以共組學習社群的方式提升參與率，亦針對國民教育推動政策進行宣導，一年僅只一次；依縣市背景來調整學習社群經費補助；必須要重視學生學習成效；各縣市撰寫計畫前須先了解文化地理等背景資料，審慎評估需求；各縣市必辦項目該考慮優先順序，可訂定階段目標，分期達成；各縣市政府需審查監督，讓子計畫能互相聯結搭配；建置資源分享平台，供給資源相對貧乏的縣市等（張素貞、吳俊傑、廖慧伶，2011）。

以上建議，將提供精進教學計畫發展推動之參考，同時亦強化教育部未來補助各縣市辦理之規畫面，以更多元、開放、全面的觀點，推動此計畫的落實。

資料來源

Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. M. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31(5) 3-15.

教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：教育部。

謝金青（2004）。國民小學九年一貫課程試辦成效之綜合評鑑。《教育研究集刊》，50（1），143-173。

教育部（2010）。100年精進教學計畫工作手冊。臺北市：作者。

張素貞、吳俊傑（2011）。從「深耕」到「精進」：探討九年一貫課程之教學輔導機制之推動。《教育資料與研究雙月刊》，98，101-124。

張素貞、吳俊傑、廖慧伶（2011）。精進教學計畫推動成效與輔導機制之探究。教育部委託結案報告。臺北市：國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處。

高雄市國民教育輔導團（2011）。100年度「精進教學計畫」-生命教育課程與教學研討暨教材徵選。2011年8月10日，取自 <http://blog.ceag.kh.edu.tw/blog/1>

本文引注格式（APA）

江蕙伶、張繼寧（2011，8月）。精進教學計畫。《臺灣師資培育電子報》，23。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=427>（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 *

新工黨與師資培育：一個時代的結束

杭 祐

(國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士)

本文主要在追溯新工黨 (New Labour) 任內的師資培育政策的發展情形，新工黨在師資培育的發展上，與保守黨時期有所不同，卻又有部分承繼保守黨的做法。與保守黨相同之處是維持市場機制運作；不同之處在於對個別教師專業發展，特別是在初任教師部分，重視程度不如以往。政府對於中小學有效能的教學與學習，以及評量等方面，提出了更直接的指引與定義。資深教師部分的專業發展則轉向以學校作為主要單位，師資培育已不再被視為是專業主義的重塑。因此作者認為，新工黨的政策可視為一個時代的結束。

英國自從 1990 年代保守黨執政開始，師資培育朝向「學校本位」的方向發展，首重「教學實務面」的職能訓練，而在新工黨接手上台後，一方面承繼了保守黨「重實務」的師培方針，另一方面更主宰了「有效教學」的界定權，由政府全面控管學校教育事務。本文旨在評論兩黨師培政策的利弊，並期許英國政府能夠更加重視教師專業，不應讓教師只成為執行官定政策的技術人員。

一、教師專業走下坡的英國師資培育

作者認為，由新工黨所公布的綠皮書：《教師：迎接未來的挑戰》的綠皮書將過去的「個別專業主義」(individualized professionalism) 導向新型態的「管理式」的 (managed)、「網絡式」(networked) 的專業主義。新工黨的目標是在建立一個學校與全國層級的決定機制，以決定教學內容、教學方式、學生評量，而非由教師個人決定。師資培育不再被當作是教師專業建構的重點。

二、重塑教師專業：保守黨的議程

在 1970 年代時，教師具有高度專業自主，可以決定教學方式、教學內容、以及評量方法，進行課程發展與創新。但是保守黨人士挑戰此觀點之教師專業，認

為教師的專業主義應該是反映在個人與集體的自主性上。因此，保守黨認為應透過改革初任教師教育(initial teacher education)的方式來改變教師的專業本質，也就是重新改變初任教師教育的結構與內容，並不同意大學所提供的個人專業主義式師資培育傳統課程。換言之，保守黨試圖發展更以實際為導向的師資職前課程與訓練，來挑戰大學當中以理論、批評等教育為主師資職前課程訓練。

保守黨以教育專業標準局(Ofsted)與師資訓練機構(Teacher Training Agency, TTA)做為其改革推動單位，由教育標準局提出一系列標準監督師資培育，並且由師資訓練機構負責管理系統。此外 TTA 尚推行以學校為中心的初任教師訓練計畫(School-centered initial teacher training schemes, SCITTs)。這些都是保守黨對抗傳統個人主義式教師專業的具體做法。

1990 年代末期，保守黨成功地將大部分的師資培育轉變成以學校為主，並且強調達成以實務為主的能力或標準。整個師資培育系統已經從過去的多元、自主轉變成「計畫經濟」(command economy)、以中央集權控管為主的局面。保守黨之所以大力改革師資培育，乃因其深信準市場機制可促進民主，達成品質改進。後繼的保守黨份子認為教師對於市場價值有所抗拒，教師認為在教育當中如何教比起教什麼更為重要，此種心態被認為來自於大學與教育學院的訓練，為了培育支持保守黨觀念的教師，必須改革師資培育與訓練。因此保守黨提出以實務訓練、外部標準界定的師資培育專業，以對抗過去以大學為主的師資培育專業。

在保守黨的改革中，個別教師仍舊是市場機制與國定課程中的重要角色，教師只是更須準備好其專業知識，對於家長選擇權背後的市場機制要求更為敏感。教師並非是「去專業化」(de-professionalized)，反而比較像是「再專業化」(re-professionalized)。但是新工黨則是將此種專業觀點自個人轉移自以國家、學校為主，由國家／學校來決定該教什麼、以及該怎麼教。

三、新工黨師培政策的萌芽

援引 Newman 與 Giddens 對於新工黨所提第三條路(third way)所做的分析與詮釋，作者認為基於教育做為知識經濟時代的經濟創收基礎與脫貧、促進社會融和的方法，提升教育標準被認為是最為重要的一項事務。對於新工黨來說，要達到這個目標必須透過市場機制的強調與管理主義來達成，但是光靠市場機制並不





足夠，新工黨更認為國家需要扮演主動角色介入市場機制，以確保能夠達成預期目標。新工黨首先提出學校間、學校與其他夥伴間（如企業、社群團體等）建立合作網絡與合作關係，以提升標準。此種網絡市場（networked market）便是透過較為成功的學校與其夥伴共同合作以達成國定標準。一些教育計畫像是教育行動區（Education Action Zones, EAZs）、Sure Start、燈塔學校（Beacon Schools）、以及由國立領導學院（NCSL）所提倡的網絡學習社群（Networked Learning Community）都是以此種網絡市場的精神為其核心。

其次，新工黨又設計了一套策略介入教學過程中的細微部分，例如以「有用」的證據做為教學的基礎。規定閱讀與數學能力標準、英國國定課程的「第三關鍵學習階段」（Key Stage 3，七到九年級）等做法，都在試圖介入教師的每日教學工作，作法包括建構網絡市場、以學校作為政策介入的基本單位、政府逐漸涉入教學過程，作者認為這無疑使得教師的個人專業主義逐漸式微。個別教師不再是教育過程中的重要角色、因此發展以個人為主的專業主義也不再是政策的優先項目。

四、新工黨與初任教師教育

在 Ofsted 與 TTA 的發展之下，初任師資培育已發展出一高度集中化、對於政策變革具高度回應性的系統。政府與 TTA 期望在初任教師部分發展出一套共通的標準與程序，鼓勵各類師資培育主要管道，如大學、學校為本初任教師訓練計畫（school centered initial teacher training schemes, SCIITTS）、研究所教師計畫（Graduate Teacher Program）、教學優先（Teaching First）計畫、研究生教育證書方案（Postgraduate Certificate of Education, PGCE）等彼此競爭，當市場的競爭繼續時，便能控制師資教育內容。其順序是從市場機制的維持與建立，進一步演變成對於師資培育內容的控制(例如頒布國定課程)。

2002 年以後，英國對於初任師資培育的掌控有所改變：政府不再以國定課程鉅細靡遺地掌控師資培育內容，而是改採一套比較寬鬆概略的標準來監督。此種轉變所呈現的意義在於不再將初任教師之師資培育視為改變教師專業主義的重要部分。一方面維持對標準的界定，一方面維持市場上多元師資培育提供者的做法，事實上使得師資培育變得相當窄化，成為技術理性主義的工作，專業教育的複雜性也因此「扁平化」。新工黨認為所有的師資培育提供者—不論是以教育理論為主、



培育個人專業主義的大學，或是強調實務為主，以一套官定標準進行師資培育的其他機構—在根本上都是一樣的。

五、新工黨與「持續專業發展」師培政策

新工黨提倡的「持續專業發展」(CPD)師培政策，是用以平衡不同師資培育訓練的需求，可以分為三個層級：(1) 全國層級部分，有需達成的目標(閱讀、數學等……)；(2) 學校層級部分，為符合各校之發展標準、與達成 Ofsted 的計畫為主；(3) 個人層級部分，透過年度績效獎金制度進行個人發展。不過，這些發展主要都是在協助教師能夠達成官方目標。

Reid 等人 (2004) 批評此種專業發展計畫並非為教師賦能、並成為自主學習者，而只是把教師變成政府既定政策與課程的傳遞者，培育出具技術人員性格的教師。

六、結論

從保守黨到新工黨的執政轉移，師資培育中的專業面向也從個人的專業發展逐漸轉向以學校、或是國家層級做為主要單位進行。對於新教師來說，其專業有一套外部官定的標準加以定義，教學方法、內容以及評量方式都受到國家的介入。對於「有效教學」的界定權也由國家主宰。資深教師的專業發展從過去以個人為主（例如攻讀碩士）轉為以學校作為最主要執行單位，教師個人專業發展轉移至學校層面，使得個人專業逐漸被排除於發展重點之外，教師工作也成為技術性的職業。簡言之，政府直接以市場機制與官定標準的方式，確保有足夠合格的教師達成官方政策的宣稱目標，但如此一來，卻窄化了師資培育內容，使得師資培育機構對於師資培育工作更加無著力點了。

導讀文章

Furlong, J. (2005). New Labour and Teacher Education: The End of an Era. *Oxford Review of Education*, 31(1), 119-134.





參考文獻

Reid, I., Brain, K. & Comerford Boyes, L. (2004) Teachers or learning leaders? Where have all the teachers gone? Gone to be leaders everyone, *Educational Studies*, 30(3), 251–264.

本文引注格式 (APA)

杭祐 (2011, 8 月)。新工黨與師資培育：一個時代的結束。臺灣師資培育電子報，**23**。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=426> (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 ✧

從「教師自我管理」到「中央集權體制」—談新工黨師資培育政策的利弊

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

英國的保守黨與新工黨，兩者在師資培育政策上的相同處，在於教師實務工作的培訓，應該凌駕高等教育機構的理論課程，第一現場的教學演練，才是最好的「教育者」，唯有及早接受資深教師的監督與指導，方能幫助師資生獲得高品質的教學能力。為了達到此一政策目的，兩黨政府皆致力於學校的市場化及師培機構的多樣化，讓基層學校自由選聘新進教師，以期回應教育消費者的需求，體現一種學校本位的師資培育模式。然而，有別於「重視教師個人發展」、「允許教師自我管理」的保守黨，新工黨在執政之後，更加強調官定的師資培育標準，由政府全面規範教學方法、內容及評量方式，重建師資培育的全國性架構，這讓原本「市場化」的師培政策，添上了幾分「中央集權」的色彩。換言之，保守黨在師資養成之後就「放手」，鼓勵教師從事個人專業發展，而新工黨則進一步透過視導架構、績效獎懲制度，來「追蹤」新進教師的工作表現。新工黨的師資培育政策，有何利弊，值得我們細觀。

一、教師個人專業發展 ≠ 教學效能

一個理想的狀況是，師資培育制度打從一開始，就致力於提高師資生的教學素質，從「供給端」管控新進教師的水準，而非等到不適合的師資培育機構已經培養出眾多無法勝任教師或不具專業能力的準教師後，再來減量及要求其退場。接著，等到師資生進入到教育現場之後，則進一步鼓勵其從事個人專業發展，比如攻讀碩士學位，充實教學知能，並由此加薪晉等。但是，一開始確保師資生的素質，師資培育就算完成了嗎？當納入學校組織文化的因素，一位新進教師的工作表現，會不會隨著時間的進展，而被打上一個問號？易言之，前述這般「抓頭不抓尾」的師資培育，無法保證基層教師在教育現場「恆定地」產出教學效能。因此，有別於這樣的做法，英國新工黨採取「抓尾不抓頭」的策略，除了更加漠視初任教師培育工作外，更堅信任由教師在教育現場從事個人專業發展，是不保險的，而應該規範一個官定標準，配合著年度績效獎金制度，如此方可全面提升

師資培育的效率和效能。

我國師資培育，傳統的做法是「抓頭不抓尾」，給予公費制度與就業保障，固然吸引優秀人才投入教育工作，同時賦予傳統師範院校重大師資培育責任，卻也因為缺乏監督機制，而招來批評。師資培育多元化後，市場機制被視為師資素質的保障，但卻因市場運作的不完美，及眾多干擾市場運作因素的影響，使得多元化師資培育政策帶來不少的問題，政府逐漸體認到「多元」不是師資培育的核心目標，「專業」才是，對於在職教師的專業發展與要求，也必須一併重視。我國在師資培育的方向上，雖已較過去更完善，但在做法上，則有賴實務的考驗。

承前述，英國師資培育對實務經驗的重視值得我們參考，不過其做法也有幾點令人擔心，首先是簡化了教師工作，將教師工作化約為技術工作，另一方面則忽略傳統師資培育的價值，不重視教師理論、思辨能力的教育，且讓準教師直接在現場中磨練，由資深教師指導，大部分的師資培育在學校中操作是否可行？對於中小學生的學習權益又提供了何種保障？也是值得思考之處。

二、師資培育機構功能的式微

為什麼師資生要花時間學教育理論？因為教育理論可以引導師資生思考、反省、批判，這讓一位準教師的思緒有深度，懂得以「習得的教育理論」來自我檢視教學作為。然而，英國新工黨的師資培育政策，卻明顯朝向更為實務導向的訓練形式，一方面增加師資生的實習機會，並提升「中小學教師」在師資培育過程中的角色，另一方面將市場的力量引進教師養成的領域，並以教育消費者的需求，作為選聘新進教師的依據，在成為教師的管道上，也大開門路，使得師資來源多元化。如此一來，傳統師培機構功能被弱化，加上師資培育預算隨著師資生流到中小學，讓師範院校因財政困難而必須減少「師培教授」或是根本撤離師資培育的事務，這對於未來的英國中小學童所受教育品質，究竟是福或是禍？仍有待繼續注意。

三、英國新工黨師培政策對我國的啟示

回觀我國，中小學「數學職前教師」的數學能力及數學教學知識，在國際間





名列前茅（詳見本中心第九期教育小辭典），代表我國「學院本位」的師資培育成果顯著。在我國，師資生的養成基地，主要在大專院校，師資生只有少部分的時間，會到教育現場去實習觀摩。英國則捨棄「學院本位」的師資培育，其希望及早看到新手教師的教學成效，從而採取務實、直接的策略，改以基層學校作為師資生學習的大本營，因為老師就是要教書，不需浪費太多時間在學理論，而教學績效將直接反映在薪資上。反之，我國的師資生，花很多時間在大專院校學理論，到了教育現場，則多任由其個人發展，沒有任何評鑑輔導的配套措施，這樣是否頗為冒險？

回應文章

Furlong, J. (2005). New Labour and Teacher Education: The End of an Era. *Oxford Review of Education*, 31(1), 119-134.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2011, 8 月)。從「教師自我管理」到「中央集權體制」—談新工黨師資培育政策的利弊。臺灣師資培育電子報, 23。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=425> (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與非師資生進修情形

【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。



【統計指標摘要】

- 1、進修情形
 - 1-1 師資生與非師資生進修情形
 - 1-2 不同性別師資生進修情形
 - 1-3 公私立學校畢業師資生進修情形
 - 1-4 不同就業狀況師資生進修情形
 - 1-5 不同類科師資生進修情形
- 2、師資生畢業學門與進修領域
 - 2-1 擔任教職師資生進修情形
 - 2-2 未擔任教職者進修情形
- 3、進修理由
 - 3-1 不同就業狀況師資生進修理由
 - 3-2 不同類科師資生進修理由
- 4、全職在學師資生兼職工作與進修領域相關性

一、進修情形

畢業後三年的大專畢業生中，師資生選擇進修之比例較非師資升高，有兩成三左右的師資生選擇全職進修。畢業後三年已經取得教師證之師資生中，未擔任教職者顯然有較高比例選擇全職進修，同時擔任教職（包含正式教師、兼任代理或代課教師）者未進修比例高達九成三（進修學位包含博士班、碩士班、第二學士學位與其他類別）。

公立學校畢業之師資生全職進修比例高於私立學校畢業者，私立學校未進修之比例也達九成一。師資生之男女進修情形可見女性未進修比例略高，女性選擇在職進修比例高於男性，但全職進修比例男性則高於女性。

比較不同類科之師資生，進修比例最高為中等學校之師資生，進修比例最少的為特殊教育之師資生。其中全職進修比例以中等學校最多，特殊教育類科則是在職進修比例為四類科（幼稚園、國民小學、中等學校、特殊教育）中最高。整體資料顯示，畢業後三年，七成五取得教師證之師資生不選擇繼續進修，選擇進修也以全職進修為主。

比較擔任教職（包含正式教師、兼任代理或代課教師）與未擔任教職師資生進修情形：擔任教職的師資生中，畢業於教育學門者選擇教育學門進修之人數比例不到一成；未擔任教職的師資生，畢業於教育學門者，有約一成二的比例選擇繼續進修教育學門類科，比例略高於擔任教職之師資生。





二、進修理由

擔任教職（包含正式教師、兼任代理或代課教師）之師資生主要進修理由有約四成是為了爭取升遷或加薪機會，其次為培養個人實力，求更好的發展，人數約三成。相較之下，未擔任教職之師資生則有四成三的比例是為了培養個人實力，其次為個人興趣，也有少數人進修原因為就業不易，繼續讀書等待更好機會。已擔任教職的師資生多數因爭取升遷或加薪機會而選擇進修。

九十四學年度畢業後三年的師資生，不同類科之進修理由主要仍以培養個人實力，求更好發展為主，幼稚園、國民小學與中等學校類科師資生其次有一成二以上因個人興趣而進修，惟特殊教育類科師資生有一成八以爭取升遷、加薪機會為次多人選擇之進修理由。

三、全職在學師資生兼職工作與進修領域相關性

幼稚園類科之師資生在全職在學期間有較高比例從事兼職，且近四成比例會選擇與進修領域相關之工作。中等學校類科全職在學期間，並未兼任任何工作之比例約五成八；相較於四種類科，國民小學類科選擇與進修領域無關之兼職人數比例最多。

1、進修情形

1-1、師資生與非師資生進修情形

師資生與非師資生進修情形如圖 1-1，師資生選擇全職進修比例有（23.4%），在職進修有（3.1%）；非師資生選擇全職進修比例僅（9.7%），在職進修比例為（1.5%），顯示師資生比起非師資生畢業後三年，選擇進修比例較高。

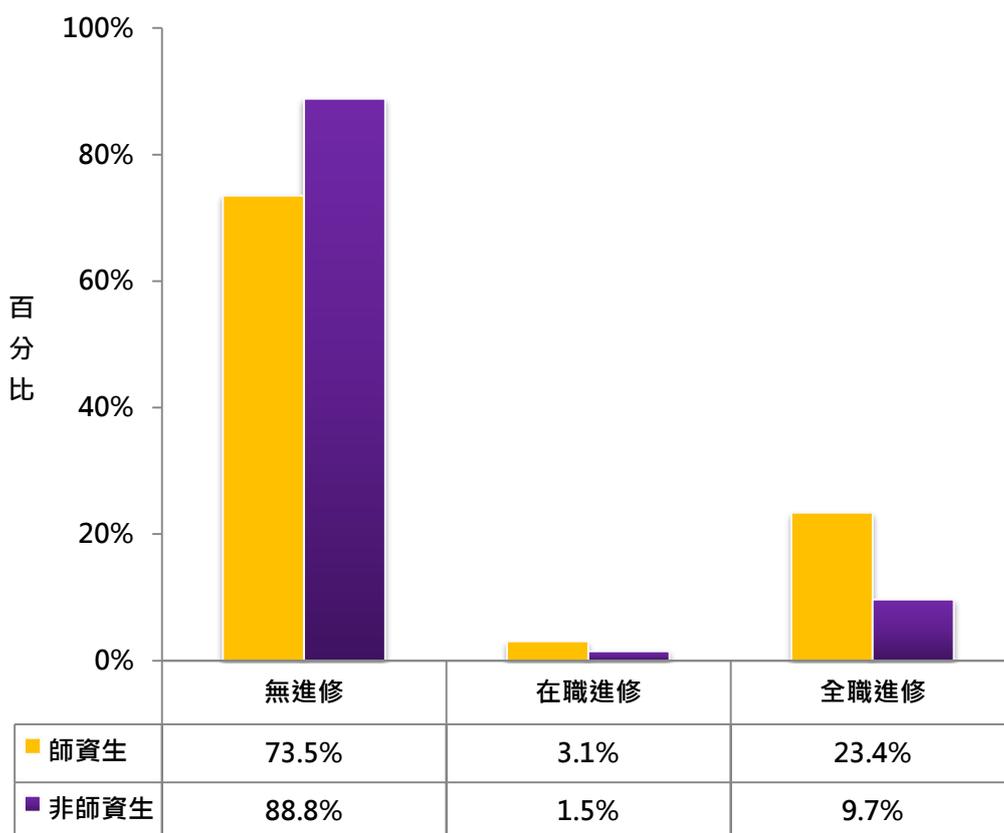


圖1-1、師資生與非師資生進修情形

註：師資生指 94 學年度畢業後 3 年，已取得教師證之大學生。



1-2、不同性別師資生進修情形

自整體比例而言，未擔任教職的師資生有較多人選擇繼續進修。師資生擔任教職與否及進修情形之關係可見，擔任教職者未進修之比例高達（93.8%），僅（6.2%）者選擇在職進修；而未擔任教職者有（36.8%）比例選擇全職進修，在職進修比例僅（1.0%）。

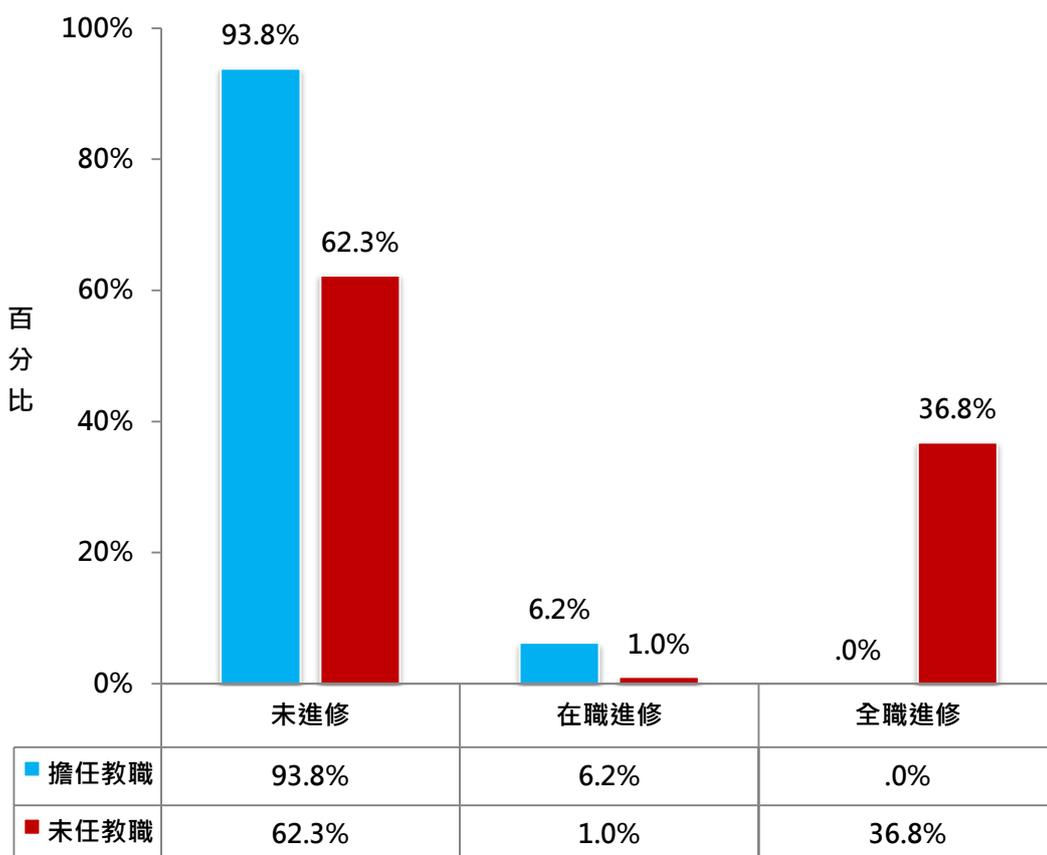


圖1-2、任教與否之師資生進修情形

註 1：師資生指 94 學年度畢業後 3 年，已取得教師證之大學生。

註 2：擔任教職類別進修人數較少，因此合併「正式教師」與「兼任、代理或代課教師」為擔任教職類。

1-3、公私立大專校院畢業師資生進修情形

以公私立大專校院別進行比較，公立大專校院畢業之師資生選擇進修比例較高，全職進修者占（20.3%），在職進修為（3.5%）。私立大專校院畢業之師資生選擇進修比例明顯低於公立大專校院，無進修者占（91.1%），全職進修者遠低於公立大專校院（6.4%）。

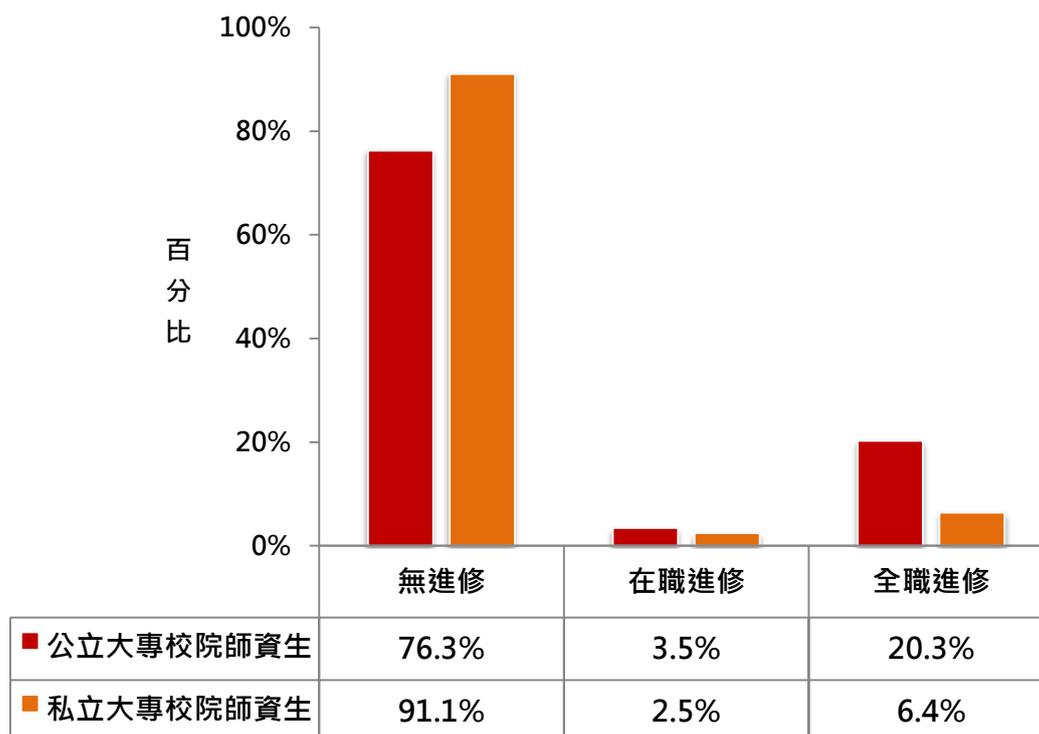


圖1-3、公私立大專校院畢業師資生進修情形

註 1：師資生指 94 學年度畢業後 3 年，已取得教師證之大學生。

註 2：公立學校包含公立一般大學與公立技職大學；私立學校包含私立一般大學與私立技職大學。



1-4、不同就業狀況師資生進修情形

以性別看進修情形，女性無進修的比例（78.1%）高於男性（72.6%）；全職進修比例女性（17.8%）也低於男性比例（25.2%）。但男女性在在職進修上，女性在職進修之比例（4.0%）卻高於男性（2.2%）。

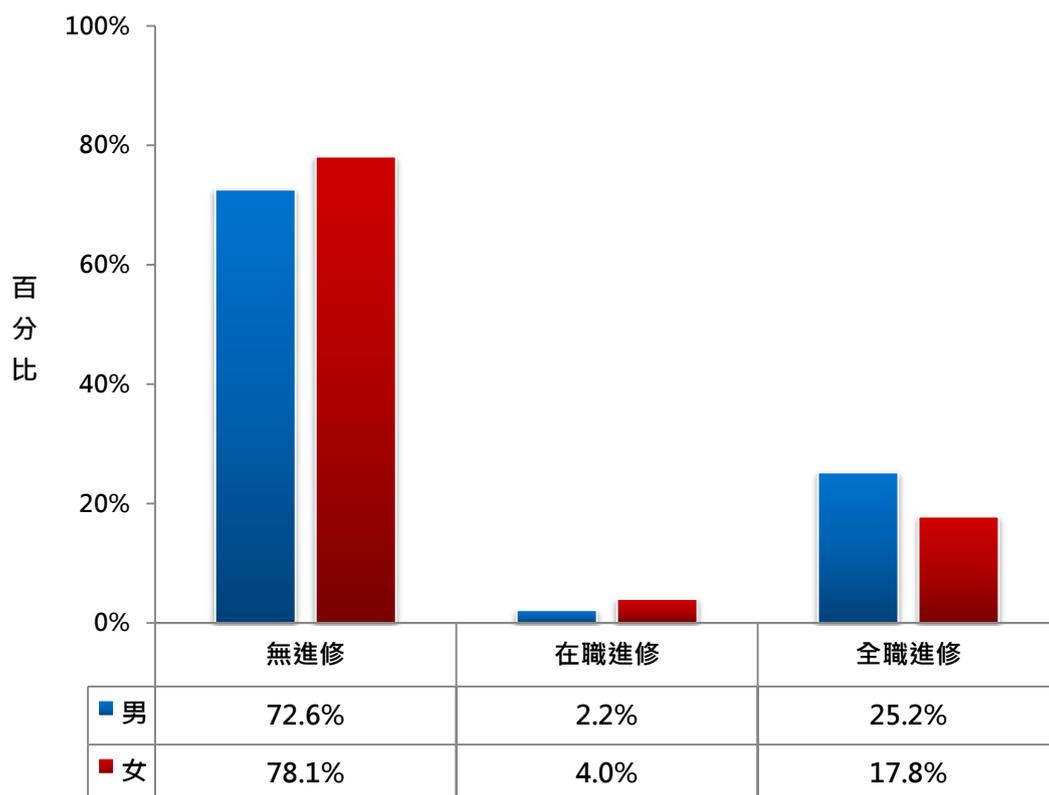


圖1-4、不同性別師資生進修情形

註 1：師資生指 94 學年度畢業後 3 年，已取得教師證之大學生。

1-5、不同類科師資生進修情形

比較不同類科之師資生可發現，中等學校類科之師資生進修比例較高，有約兩成之一的比例（21.2%）為全職進修；特殊教育類科師資生選擇進修比例較低，未進修人數約八成（81.7%），但相較於其他類科，特殊教育類科有較高比例之師資生選擇在職進修（4.8%）。

選擇在職進修者，以特殊教育類科比例最多（4.8%），比例最少的國民小學類科，在職進修人數比例僅（2.5%）。

選擇全職進修則以中等教育類科者最多，有約 2 成的師資生選擇全職進修，比例為（21.2%），特殊教育類科全職進修者最少僅（13.4%）。

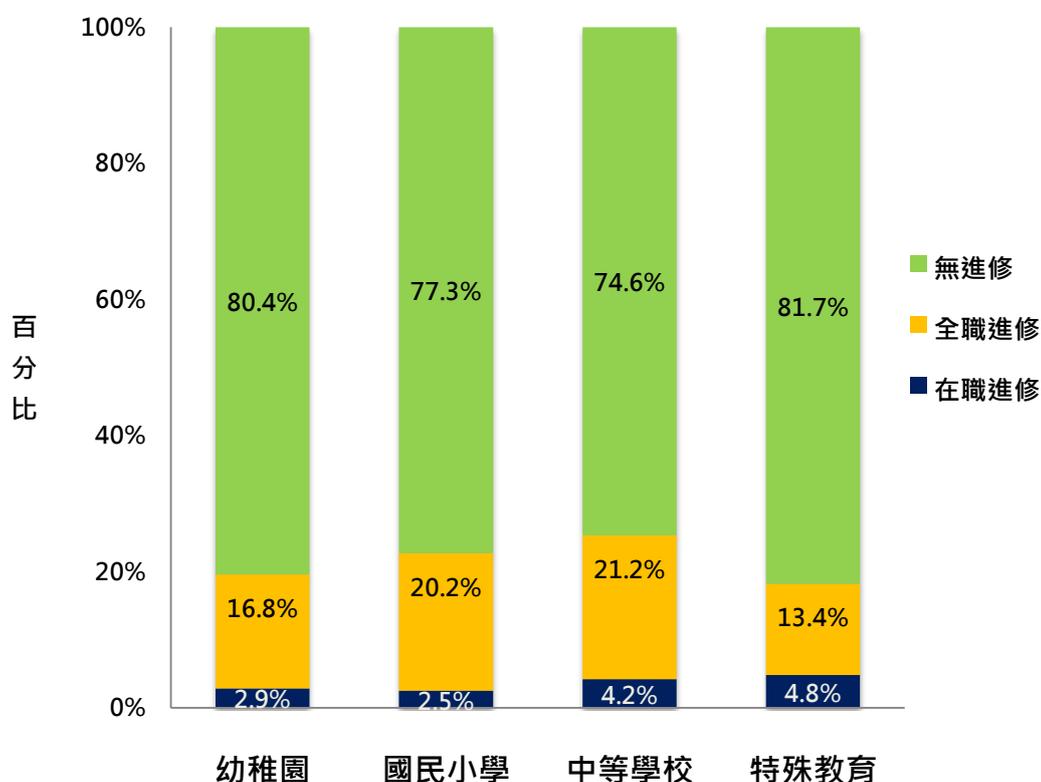


圖1-5、不同類科師資生進修情形

註 1：類科別指 94 學年度畢業後 3 年大學師資生已取得之教師證類別。



2、師資生畢業學門與進修領域

2-1、擔任教職師資生進修情形

資料經加權後，擔任教職且畢業於教育學門有 832 人；擔任教職但畢業於其他學門則有 1,128 人。圖 2-1 顯示擔任教職（包含正式教師、兼任、代理或代課教師）的師資生中，教育學門的畢業生僅 8.7% 選擇繼續在教育學門類科中進修，選擇其他學門進修的比例高達 91.3%；擔任教職但畢業於非教育學門的師資生中，選擇教育學門進修者比例更低，僅 2.5%，其餘皆選擇非教育學門進修，比例達 97.5%。

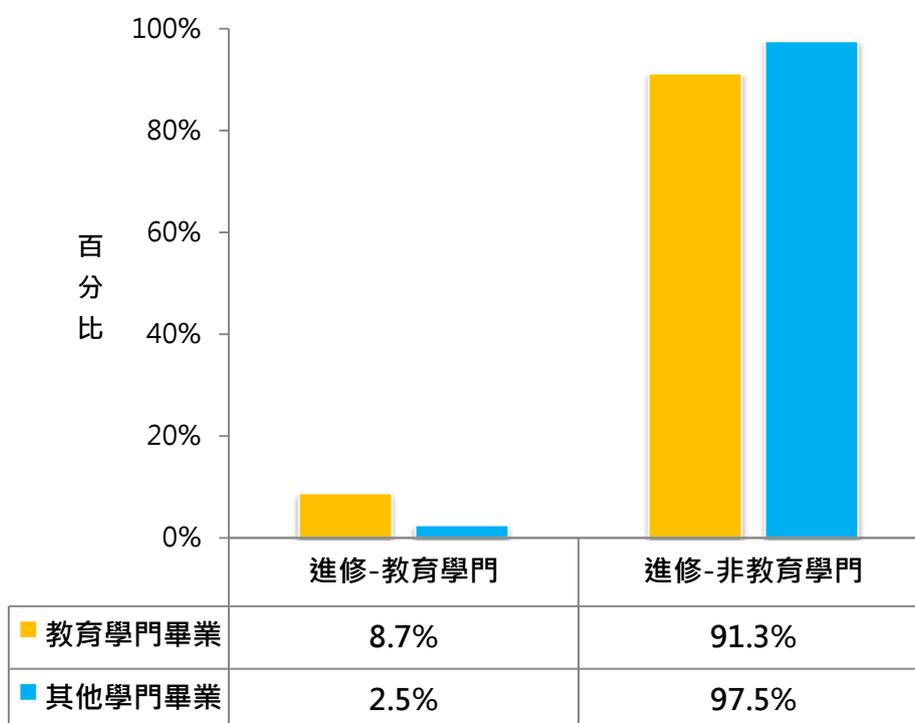


圖2-1、擔任教職之師資生進修情形

註 1：師資生指 94 學年度畢業後 3 年，已取得教師證之大學生。

註 2：擔任教職類別進修人數較少，因此合併「正式教師」與「兼任、代理或代課教師」為擔任教職類。

2-2、未擔任教職者進修情形

資料經加權後教育學門畢業但未擔任教職的師資生有 3,187 人；非教育學門畢業之師資生，亦未擔任教職人數為 2,591 人。

教育學門畢業未擔任教職的師資生，選擇教育學門進修的比例為 12.2%，有 87.8% 比例的師資生選擇轉至非教育學門進修；其他學門畢業未擔任教職的師資生，選擇教育學門進修比例低於教育學門畢業者，僅 6.3%再選擇進修教育學門類科；同時有 93.7% 比例選擇非教育學門繼續進修。

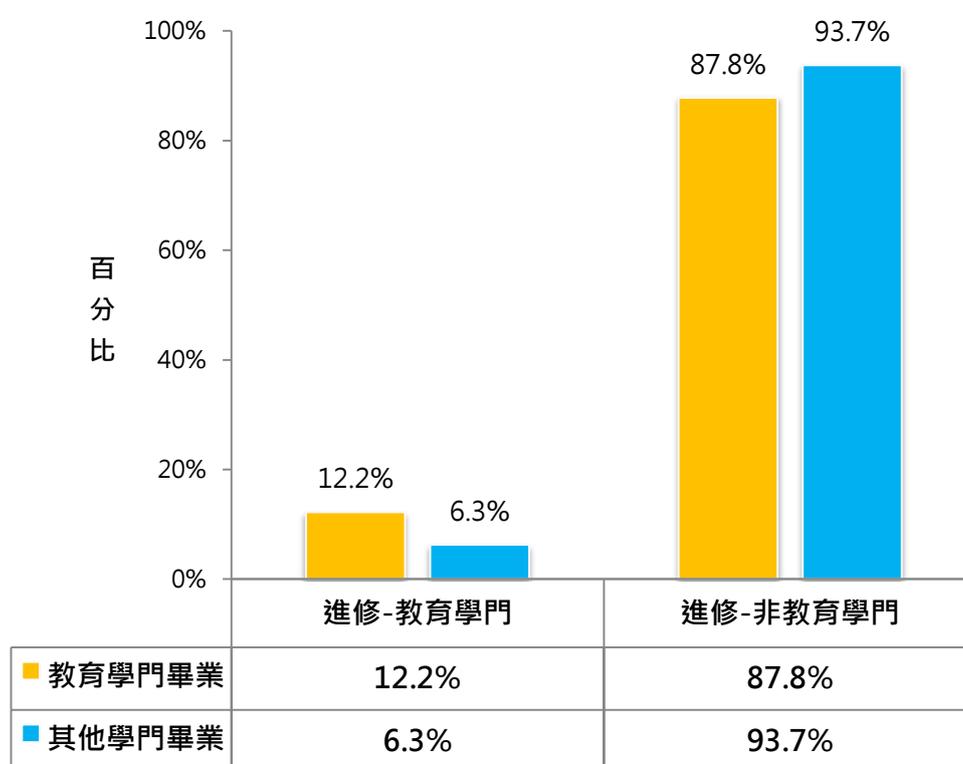


圖2-2、未擔任教職師資生進修情形

註 1：師資生指 94 學年度畢業後 3 年，已取得教師證之大學生。





3、師資生進修理由

3-1、不同就業狀況師資生進修理由

現任教職的師資生進修的主要理由為爭取升遷和加薪機會（39.8%），培養個人實力求更好發展（30.2%）則是人數比例次之的理由，也有 13.3%的人進修理由乃順應高等學歷之社會趨勢。

未任教職的師資生主要進修目的，以尋求培養個人實力求更好發展（43.2%）占多數，其次有部分人是因個人興趣（14.0%）以及高等學歷為社會趨勢（9.9%）之原因。

未擔任教職的師資生，有 14.0%為了「個人興趣」而進修，其比例高於擔任教職者（8.3%）。而這些未任教職的師資生中，也有 7.1%的人主張進修是因「求職不易，繼續讀書等待更好機會」。與現任教職的師資生相較之下，兩方的進修理由差異性大。

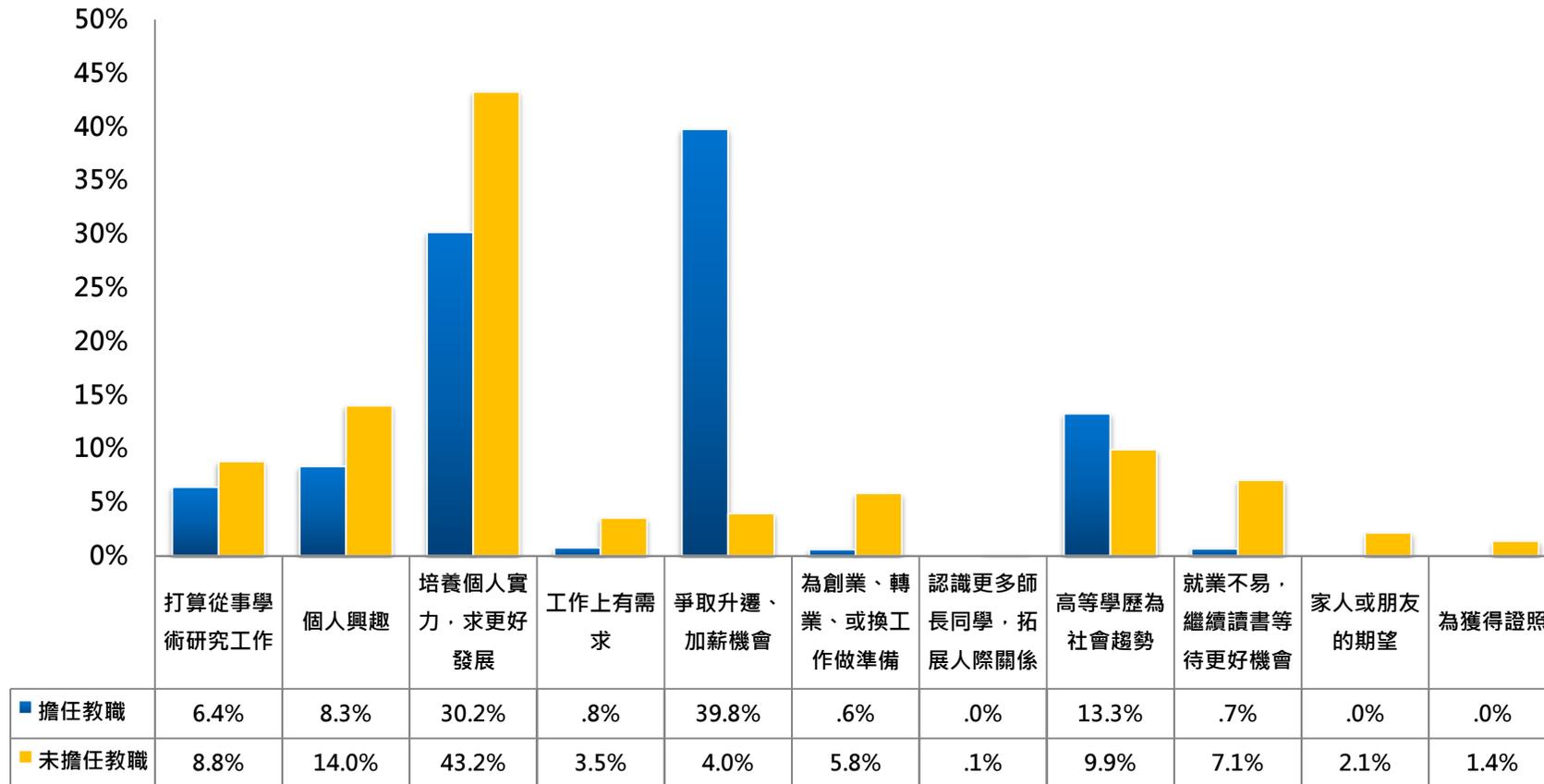


圖3-1、不同就職狀況師資生進修主要理由

註 1：師資生指 94 學年度畢業後 3 年，已取得教師證之大學生。

註 2：擔任教職類別進修人數較少，因此合併「正式教師」與「兼任、代理或代課教師」為擔任教職類。



3-2、不同類科師資生進修理由

整體而言，四種類科師資生皆以「培養個人實力，求更好發展」為主要進修理由。尤以幼稚園類科師資生比例最多（45.4%）；而國民小學類科人數比例最少，不到四成（38.2%）。

幼稚園類科的師資生多數以培養個人實力為主要進修理由（45.4%），其次有 12.2% 因個人興趣而選擇進修。四種類科中，幼稚園類科的師資生有較高的比例是為符合家人或朋友期望而進修，人數比例有（10.3%）。

國民小學類科的師資生主要仍為培養個人實力，求更好發展而進修（38.2%）；但有較高比例是因應高學歷社會潮流而進修（13.8%），並且有 7.5% 進修原因「為了創業、轉業或換工作做準備」，比例皆為四類科中最高。

中等學校類科師資生多以培養個人實力為主要原因，其次有部分人（14.9%）因「個人興趣」，有 9.9% 的師資生主要原因為「打算學術工作」。

特殊教育類科師資生仍是以培養個人實力人數比例最高（45.2%），但為了「爭取升遷和加薪機會」的人數比例也近二成（18.4%）。也有部分的特殊教育類科師資生表示「就業不易，繼續讀書等待更好機會」是進修的主因（10.5%）。和其他類科不同的是特殊教育類科較少人因「個人興趣」而進修，比例明顯低於其他類科（5.0%）。

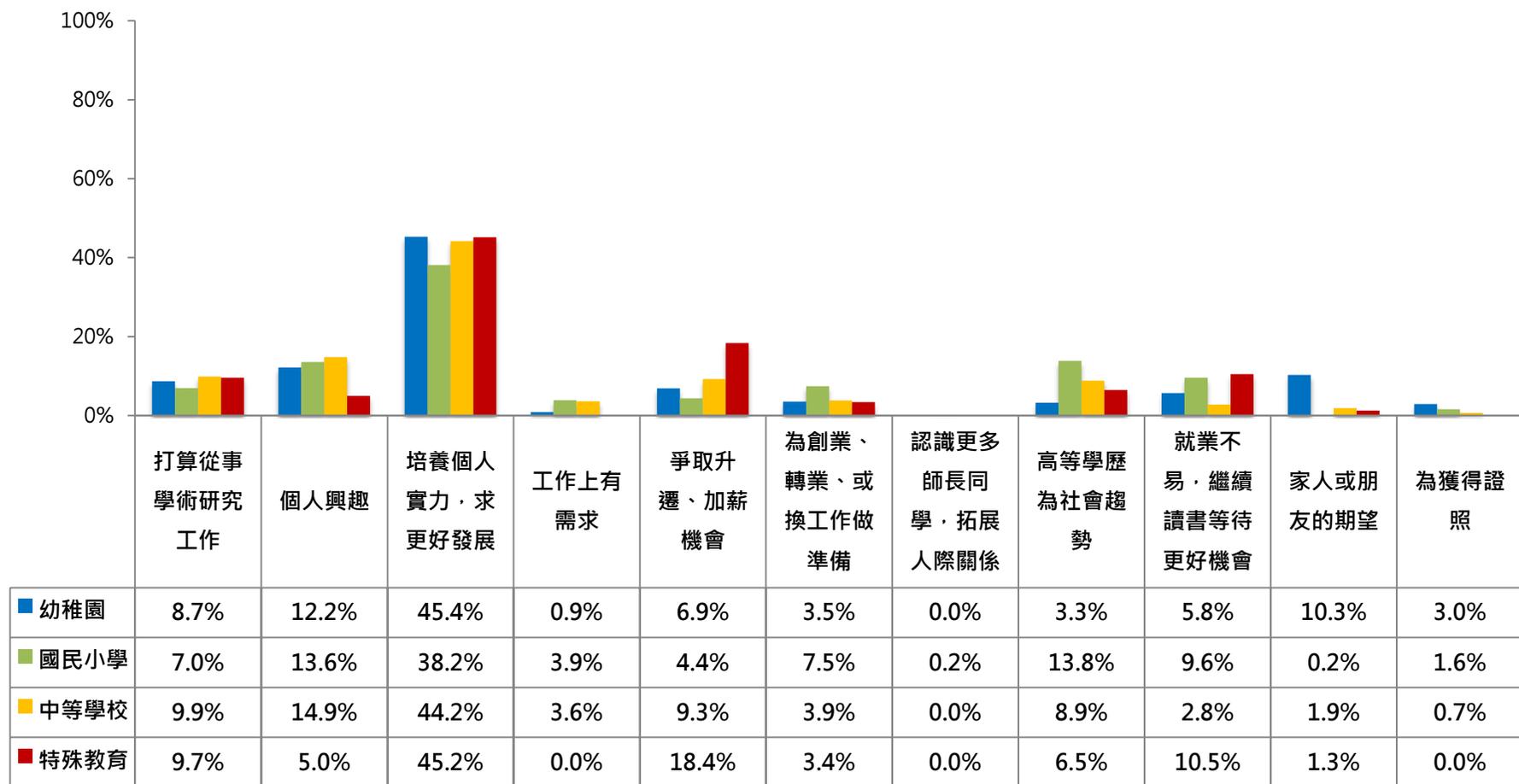


圖3-2、不同類科師資生進修之主要理由

註 1：師資生指 94 學年度畢業後 3 年，已取得教師證之大學生。

4、全職在學師資生，兼職工作與進修領域相關性

針對全職在學進修之師資生，探討不同類科師資生在進修所做之兼職工作，是否與現正進修領域有所相關。

中等學校類科之師資生，在進修之歷程中，多數人並未擔任兼職工作（58.1%），選擇全心投入學業。

幼稚園類科之師資生有較多人進修期間選擇從事兼職工作，比例約五成二（52%）。在從事兼職工作的師資生中，有 12.3% 的師資生兼職之性質與進修領域無關，但有 39.7% 的幼稚園類科師資生，會挑選與進修領域相關之兼職工作。

國民小學類科之師資生，有較多人選擇無關進修領域的兼職工作（13.4%）；相較之下，特殊教育類科師資生的兼職工作，多與進修領域相關（36.9%），選擇無關進修領域的兼職工作比例僅（6%）。

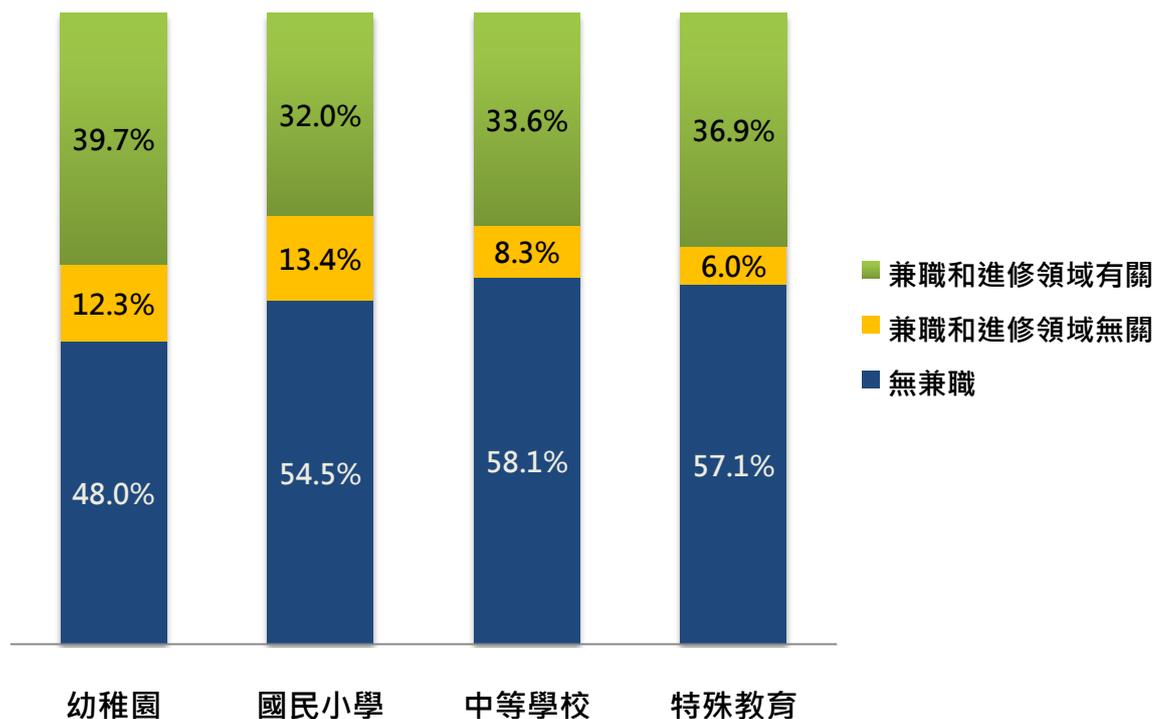


圖4、全職在學師資生兼職工作與進修領域的相關情形

註 1：師資生指 94 學年度畢業後 3 年，已取得教師證之大學生。

註 2：表內分析對象為全職在學之師資生從事兼職工作情形。