

臺灣師資培育電子報

2012年6月出刊

第三十一期

本期目錄

- 統計指標
 - 97學年度畢業後一年師資生擔任教職意願與修課原因、未來規劃之關係
- 文獻回顧
 - 【導讀文】全球兼在地化的思維與作為：師資培育的新議題
 - 【回應文】選擇移動，教學不同——談全球化下師資培育的策略
- 小辭典
 - 國民電腦應用計畫
- 師資培育討論室
 - 師培生必修服務學習課程之建議
- 活動訊息
 - [研討會徵稿] 十二年國民教育的築夢與踏實？後期中等教育的挑戰與因應

►主編的話

本期指標分析「**97 學年度畢業後一年師資生擔任教職意願與修課原因、未來規劃之關係**」，結果發現：擔任教職意願高者，有五成左右是因為想當老師或喜歡教職，而選修師資培育職前教育課程；而擔任教職意願低者，大多因為入學考試成績落在師資培育 相關學系或為了增加未來就業機會而修讀，想當老師或喜歡教職的比例偏低。足見當初修習師資職前教育課程時，如果是基於個人內在動機，那麼會當老師的意願比較高；反之，如當時是為了備胎或剛好成績落在選填的科系，這種外在動機的情形，當老師的意願就會低，雖然幼稚園、小學、中學、特殊教育不同師資類科稍有不同，但大致趨勢是一樣的，因此如何輔導有內在動機的學生進入師資職前教育課程，如何甄選師資生是重要的課題。

有句話說：「全球思維、在地行動」。本期的導讀文是英國學者 Townsend(2011)的一篇名為：「**全球兼在地化的思維與作為：師資培育的新議題**」的論文，作者援引 Beare (1997) 對教育發展分期的理論，與其論述相互呼應，認為目前已進入第四階段跨國思維、在地作為，重視績效的市場時期。作者反思教育研究的發展逐漸國際化，但研究議題、研究方法仍侷限於研究者的國家，應該要跨國思維、跨國合作，汲取他人研究經驗，擴展研究視野，而課程素材也應該超越「本國」，多多跨國取材。不過，該文忽略許多文化差異處，導讀文就提出了這篇論文的盲點，Townsend 看到了全球化，卻少能提出實際做法，更無力穿透 在地化的不同，所以回應文引用蕭昭君 (2000) 的看法，認為「師資培育應該去進行『超越』、『越界』的教學，去協助一個老師可以不受限於自己的生命經驗，得以『穿透』學生的經驗，協助師資生『越界』，進入『他人』的世界」。頗能含攝並超越導讀文的意涵。

2002 年麻省理工學院的 Nicholas Negroponte 教授在一個偏遠的柬埔寨村落，親眼看到可上網的電腦對當地兒童生活和家人造成極大轉變，他們學會電腦並上網取得資訊後，即能不假外求而使農作收成增加兩倍，改善生活品質，激起其成立「每童一電腦」(One Laptop per Child, OLPC) 的組織。而本期的師資培育小辭典，介紹「**國民電腦應用計畫**」，就是我國行政院仿效上述計畫，自 2004 年 3 月起，所推動「縮減數位落差」的國家重要政策。推動至今，不但補助了 13,201 台國民電腦 (統計至 2011 年)，並支付上網費用、辦理自由軟體教育訓練、辦理志工招募及兩屆的「全國國民電腦資訊應用競賽」，有豐碩的學習成果，是個不錯的計畫。

師資培育診斷室則提出一則**如何在師資培育歷程增加師資生到學校現場經驗的具體建議**，對於如何讓師資生從實務中反思，結合學校課堂學習到的理論，頗具啟示性，值得一讀，並也期盼各位讀者也能提出您的寶貴意見，加以回應。

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

張民杰

2012 年 6 月



✧ 師資培育小辭典 ✧

國民電腦應用計畫

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)

麻省理工大學的 Nicholas Negroponte 教授，2002 年在一個偏遠的柬埔寨村落，親眼看到可上網的電腦對當地兒童的生活和家人造成極大的轉變，他們學會使用電腦及上網取得資訊後，即能不假外求而使農作收成增加兩倍，改善生活品質，激起其成立「每童一電腦」(One Laptop per Child, OLPC) 一非營利組織，至今已嘉惠超過 2 百萬名在世界各地的師生 (OLPC.Asia, 2009; OLPC, n.d.)。國外有 OLPC，而臺灣則有類似理念的「國民電腦」，本期師資培育小辭典，繼續環繞「教育科技」的相關議題，為讀者介紹教育部 2007 年開始實施的「國民電腦應用計畫」。

一、「國民電腦應用計畫」緣起

在知識經濟與資訊化的世代，電腦與網際網路等科技已經成為生活中不可或缺的要害，然而資訊科技的演進與傳佈並不會是種普遍、平等且齊頭並進的過程，可能會因性別、種族、階級或居住地理區域的不同而有所差異，即形成所謂的「數位落差」(Digital Divide)(曾淑芬、吳齊殷，2002)。根據經濟合作發展組織(Organization for Economic Cooperation and Development, OECD)的定義，數位落差指的是存在於個人、家戶、企業在不同社經背景或居住地理區位上，其接近使用資訊科技及運用網際網路所參與的各項活動的機會差距(引自曾淑芬、吳齊殷，2002)。

數位落差是世界各國政府在推動資訊化過程中都無法避免衍生，國內外研究指出，不同性別、年齡、教育程度、都市化程度、種族、職業、收入的民眾，皆存在程度不一的數位落差現象，家庭經濟能力則是國內首要障礙，資訊科技及學習資源的分配不均，擴大了數位落差的現象，使發展失衡，而在學校教育間也出現資訊的數位落差，



進而影響教育機會之均等。因此，我國行政院自 2004 年 3 月起，正式將「縮減數位落差」列為國家重要政策，2005 年由教育部負責縮減數位落差、創造公平數位機會之整合協調，共同推動「縮減城鄉數位落差」，以有效落實對偏遠鄉鎮的社會關懷政策並逐年改善數位落差現象(行政院研考會，2010)。

2007 年起教育部依據行政院國家資訊通信發展推動小組推動「優質網路社會計畫(UNS: Ubiquitous Network Society)」之創造公平數位機會，實施「推動國民電腦應用，照顧弱勢」(教育部，無日期)，辦理低收入戶「國民電腦應用計畫」，分 4 年協助低收入學童家庭戶擁有電腦，希望愛心廠商一起來贊助協助這些弱勢家庭，同時也支援學童家戶的上網費用，以照顧經濟弱勢族群學童的家戶享有公平的資訊科技環境應用機會，並提升學童與民眾的資訊素養與生活品質。

二、「國民電腦應用計畫」實施

「國民電腦應用計畫」的推動含括教育部、縣市政府教育局(處)、學校、輔導老師、受贈學童家戶等人員分工合作，採分層督導負責與執行方式推動。國民電腦申請條件為家中有當學年度就讀國小 3 年級(含)以上至國中 1 年級(含)以下之在學學童，並領有各縣(市)鄉鎮市區公所核發之中、低收入戶證明，且家中無電腦設備或電腦設備不堪使用者，學童家長可提出申請及同意配合國民電腦應用計畫相關之規定。核定通過後，自核定日之次學期起，針對受贈學童及其家戶實施 3 年追蹤保管期，3 年期滿後解除受贈學童及其家戶追蹤管考。

在相關教育訓練方面，受贈學童須接受縣市政府及教育部為期三年定期追蹤保管期，在期間內需不定期配合縣市政府教育局與學校之填報相關追蹤作業、資料繳交等，以及接受不定期相關輔導或家訪，於第一年必須配合參加縣市政府教育局安排之 18 小時親子資訊課程培訓，其中辦理 6 小時輔助課程(例如：親子研習班、家長說明會、輔導老師培訓等，課程內容得由各縣市政府自行規劃決定)，第二年必須配合縣市政府教育局安排 3 小時之親子資訊課程培訓。期間也需接受縣市政府教育局(處)(可結合學校、數位機會中心共同辦理)各項資訊素養、數位應用成效能力等檢測。受贈學童亦定期應用自由軟體來完成相關作業(如：讀書心得報告、學習內容整理、簡報等)，或定期提供資訊應用學習成效與段考成績等相關資料，並配合參與國民電腦應用競賽等活動(教育部，無日期)。





目前輔導老師的募集是由學校導師、退休教職人員或大專生等擔任，負責管理、了解學童電腦使用之情形，並且依照受贈學生實際學習狀況，定期上網填寫相關資料，以瞭解計畫辦理績效，評量項目包括（引自教育部，無日期）：

- （一）國民電腦使用管理：電腦設備之運作、故障情形及障礙排除（輔導老師協助或維護廠商協助等）、使用頻率（天數/每週）、使用時間（時數/每天）、使用人數（人數/每天）、上網時間（時數/每天）、電腦使用之作業系統、自由軟體操作、受贈家戶成員電腦應之素養的提昇、派員至住處查訪電腦的使用等。
- （二）電腦應用素養的提昇：受贈學童定期應用自由軟體完成相關作業（如：讀書心得報告、學習內容整理、簡報等）並繳交，或提升電腦技能等評量回報。
- （三）電腦對於學習效率的幫助：由輔導老師定期針對受贈學童實際狀況填寫學習成效評量，並繳交使用後提升學習成效之數據等資料，於每學期末上網填寫一次。
- （四）對於學科能力的提升：由輔導老師或受贈學童定期上網填報每次月考之國文、英文、數學、社會（歷史）、自然（理化）等 5 科成績。
- （五）其他：配合教育部不定期考核、相關部會不定期調查國民電腦使用狀況等。

除了輔導教師與校方的支援外，尚結合數位機會中心（Digital Opportunity Center, DOC）及民間資源組成輔導團隊，招募義工認輔國民電腦兒童，亦有縣市招募企業贊助電腦及學習教材，以協助輔導作業和學童學習資源。

三、「國民電腦應用計畫」實施成果

「國民電腦應用計畫」期盼能有效縮短經濟弱勢學童之數位落差，並且提昇學生資訊素養與學科能力。自 2007 年實施起，共計補助了 13,201 臺國民電腦（統計至 2011 年），支付其家戶的上網費用，辦理自由軟體教育訓練 1,001 場（統計至 2009 年），招募 6,108 位志工老師協助輔導受贈學童（統計至 2009 年），產出自由軟體操作手冊實體教學書 1 本。令人激賞的是，在兩屆的「全國國民電腦資訊應用競賽」中，分別有 3,137 件及 6,241 件的文書軟體和電腦繪圖作品參賽，顯見受贈學童應用國民電腦之學習成果（教育部，無日期）。



資料來源

- 行政院研究發展考核委員會(2010)。九十九年數位落差調查報告。2012年6月4日，取自 <http://www.rdec.gov.tw/public/Attachment/171515192371.pdf>
- 教育部（無日期）。國民電腦網。2012年6月4日，取自 <https://icare.moe.gov.tw/index.aspx>
- 教育部（2008）。創造數位偏鄉數位機會。2012年6月4日，取自 http://itaiwan.moe.gov.tw/content.aspx?prog_id=1010501&ProgId=1010501
- 曾淑芬、吳齊殷（2002）。台灣地區數位落差問題之研究。台北：行政院研究發展考核委員會。
- OLPC. Asia（2009）。關於「每童一電腦」(One Laptop per Child)。2012年6月15日，取自 <http://www.olpc.asia/tc/vision/about-olpc.html>
- OLPC(n. d.). *Worldwide: Over 2.4 million children and teachers have xo laptops.* Retrieved June 15, 2010, from <http://one.laptop.org/map>

本文引注格式 (APA)

- 江蕙伶、張繼寧（2012，6月）。國民電腦應用計畫。臺灣師資培育電子報，31。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=489>（註：「檢索日期」請依實際檢索日更改為XXXX年X月X日）



✧師資培育討論室✧

師培生必修服務學習課程之建議

隋和謙

(國立臺灣師範大學地理系學生)

建議應該提前讓同學有教學的體驗，例如在師培生的大二、大三安排強制兩學期的教學服務學習，可以在早自習、課後或是寒暑假輔導弱勢孩童、偏鄉學校等，每周一次到兩次，採取小班制4-8人。

一來增加師培生教學經驗，上教育學程的課時，才會有較深刻的經驗刺激學生去認真學習，以便為教學困難處找答案，或結合學校所學的教學方法實際應用。有了實際經驗後，同學也會對該選什麼樣的課、該學什麼樣的技能，更有實際的方向，同學上課就會變得很積極，更想去結合理論和應用；不然常有同學上教程的課不認真或是覺得不知該如何應用、不懂得問問題，師生互動不佳，難以激盪出思維的火花，老師自然教的不起勁。畢竟同學沒有實際教學磨練經驗，就難以把握在校可以學習相關課程的時間，如此不僅造成教學資源的浪費，也難以提起同學的學習動機。像是出過社會的人，會真正知道自己還需要學什麼，回到學校會更認真學習，是同樣的道理，邊學邊做是最有效率的學習方式。

二來也提早讓學生認知自己是否真的喜歡當老師，提早了解自己適不適合，以免大四教學實習時才發現原來自己不喜歡又不適合當老師，但又投資了四年無其他退路，造成更多不適任教師；提早篩選才能把資源留給真正需要的人。

三來同學先教過後段的學生，往往可以培養出更多耐心，對日後教學技巧的精進有很大的幫助（後段學生需要較多元的學習方式來引起動機）。甚至日後教學上也會比較顧慮到後段孩子的需要，而且對他們有所了解。若同學能提早接觸一些比較容易產生問題的兒童（單親、學習緩慢、過動、新住民子女、或容易混幫派的孩子），日後在教學帶班的處理上也會更有方法、更能明白他們的處境、貼近他們的心，畢竟對這些孩子而言，這些大哥哥大姐姐們有一定的魅力在，不像老師那樣有階級感，孩子



們比較容易敞開心去談心事，這些師資生也為他們提供正面的榜樣。而這些師資生們在教程的課中，學到處理這些問題的方法和引起學生動機的教學方式，教學服務學習正好為學生提供一個實際應用的舞台，畢竟好的教師不是只看教甄現場的教學表現而已，像這些帶班、處理學生問題、與孩子們的相處互動、教師 EQ 等等都是教師很重要的必備能力，但這些又是教甄考不出來的。

如此一來，就可以提早把一些只想找鐵飯碗卻不關心學生學習狀況、沒有教育熱誠的不適任教師提早淘汰（要在大四實習中淘汰實在是不太可能），而真正有教育熱誠的種子教師們，反而會因為面對實際教學問題而更積極去學習，提升台灣未來杏壇品質。如果等大四了才有實習的機會，除了要忙著準備教檢教甄，還要搞行政，真正知道自己少學了什麼東西都來不及補了。不如趁還有修課的時候，遇到困難還有老師可以提供諮詢，同學可以有個強而有力的靠山，也有時間可以專心研究教學技巧和班級經營、學生輔導。

四來對現在的學校也是一大輔助資源，尤其對弱勢孩童。而教育部又可以省去一大筆聘請課輔老師的費用，服務學習依規定只能拿車馬費，且是強制修習，這樣的服務學習比大部分學系安排學生掃地有意義多了。

五來當同學上課變的積極主動，教授自然教得有成就感、更願意把最好的技術傾囊相授，也會想去研究為同學教學遇到的問題提出更好的解決方法，自然教授研究的方向也會更具有實際價值，更能改善台灣的教育品質，教授更可藉此機會與同學合作進行教學實驗、推廣新的教育方法、促進教育界和學術界的交流。教授的教學內容也可以因應同學的實際教學經驗回饋而有不同的調整、更實務化，這是一個相當大的正循環。

本文引注格式 (APA)

隋和謙 (2012, 6月)。師培生必修服務學習課程之建議。臺灣師資培育電子報, 31。
檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=483> (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 ✧

全球兼在地化的思維與作為：師資培育的新議題

楊雅妃

(國立臺灣師範大學教育學系碩士)

康瀚文

(國立臺灣大學生命教育中心博士後研究員)

陳韻如

(東吳大學語言教學中心兼任教師)

近年來全球社會變遷甚鉅，科技進步所帶來的物質型態的轉變，已非同日可語；學校教育的重要性、學校教育的型態亦隨之轉變。究竟教師如何教導學生具備適應快速變遷社會的能力？師資培育階段，又該如何協助教師或師培生擁有因應變化的專業知能？作者透過回顧教育發展的歷程，點出教育制度轉變的殷切性，以「全球兼在地化的思維與作為」做為上述研究問題的答案。

壹、教育本質的轉變

作者透過不同學者對社會深入觀察和分析的結果，點出社會和物質型態日新月異，已成為現代社會的特性。甚者社會產生轉變的週期越來越短，如從 email 到 facebook、youtube 和 Twitter，不過是幾個月的光景而已。而教育的發展必然會隨著社會變遷產生轉變。作者援引 Beare (1997) 對教育發展分期的理論，與其論述相互呼應：

第一階段為「個人化思維與作為」，僅有少數人或權貴者得擁有接受教育的權力，此階段約莫持續至 1870 年代。第二階段為「在地化思維與作為」，當社會產業型態由農業轉變為工業社會時，工廠對大量勞力的需求，使得政府開始視人民教育為要務，所以多數人得以接受教育。只是不同國家有不同的教育制度與作法，其發展的進程也不一，此階段發展約為 100 年。第三階段，「國家思維、在地作為」時期，主要發生在 1970-1980 年代間，因為亞洲經濟的快速竄起，使得西方國家開始陷入恐懼中，最典型的著作為「A nation at risk」。「國定目標」、「國定課程」、「國家考試」等名詞陸續出現，標準化測驗成為各地方政府共通的制度。經濟產業對

高技術人力的需求，反映在對教育人力素質的期待上，此階段教育經濟性目的大增。第四階段始於1990年代中期，TIMSS、PISA相繼出現，進入「跨國思維、在地作為」的階段。易言之，國際間評比促進彼此課程、教學與學校管理的交流，然實際作為仍是在個別學校運作。

作者與 Beare (1997) 對教育發展分期的理論對照如下表 1：

表 1 教育發展分期

學者	分期	第一階段	第二階段	第三階段	第四階段
	備註				
Townsend		個人化 思維與作為	在地化 思維與作為	國家思維 在地作為	跨國思維 在地作為
Beare	階段 名稱	前工業時期	工業時期	後工業時期	市場時期
	對教育的 隱喻	具權勢者	工廠量產	私有企業	績效

現下的教育已成為一個全球性市場，私人化、競爭與選擇權成為其運行的規則。社經地位不同的學生也因此學習成就差距日益擴大。於是，作者認為教育已有改變的必要性：讓「每一位」學生享有良好的教育品質。為此，教育需發展為「全球兼在地化的思維與作為」。教育是全球共通的經驗，透過相互分享與合作，協助每一位年輕人自我實現為己任。除制度性的改變外，教師和學校領導者也都是其中的要角。

接下來，本文作者即闡述「全球兼在地化的思維與作為」如何影響教師，以及師資培育制度又如何確保教師具有適應變遷的能力。

貳、教師與師資培育

政策的推行會改變教育結構、學校經營與領導和教室實踐的方式。但作者認為何不反向思考？究竟「全球兼在地的思維與作為」的模式會如何影響教育政策呢？作者提出「Core-Plus」的課程架構，此課程強調除了必修的知能之外，並賦予地方政府選擇與規劃適合當地學生「本位」課程的彈性，希望藉此可塑造出「全球兼在地的思維與作為」。

「全球兼在地的思維與作為」強調的是「分享」、「互助」的價值。不管在政策或學校層級，彼此可相互提攜以提升所有學校的教育品質和協助所有學生自我





實現。使得孩子不管到那個學校都可以受到均質的教育（初等教育階段）。此外，為了協助孩子開展其特殊才能，家長選擇權在中等教育階段是被允許的。

除制度與學校層級外，教室實踐也是一個不容忽視的部分。所以為協助學生學習，必須正視影響學生教室經驗的三個重要向度：

- 一為協助學生適性發展的課程；
- 二為貼近學生且多元化的教學方式；
- 三即對成功標準的界定，不應該只是來自於標準化測驗的成績。

此外，改革的關鍵還包括教師的信念、價值與專業知能，如適應變遷的能力、多元文化的素養、協助學生認識自己和建立積極的學習態度、人際關係之能力。因此，師資培育制度也需隨之調整。

作者援引 Cairns (1998) 的模式供師資培育機構參考。Cairns 認為要教導出能勝任的教師需兼顧以下三個因素：

- 一、能力：留意教師過去培訓過程、持續的教育發展，尤其是課程、人際關係與評量等向度；
- 二、價值：發展教師的專業信念，及理解「專業」隨時代變化的意義；
- 三、自我效能：教師能夠相信自我得勝任教學工作。

如此一來，教師不僅是教授書本知識者，更重要的是要能夠協助學生適應快速變遷的全球社會，使之有自信成為成功的學習者。綜言之，作者希望師資培育機構能夠協助教師和師培生擁有面對與處理未知挑戰的能力、國際教學實習的經驗，並透過建立教師的共享價值系統與分享平台，以有效協助每一位學生有正向的學習成就與人際關係。

參、學校領導

為協助每一位學生達到學習成就，學校領導也是其中一個必須省視的向度。作者認為協助成就「全球兼在地化的思維與作為」的學校領導模式，有兩個重要原則：

- 一、建立團體合作的領導模式。

二、策略性地引領學校持續地進步與發展。

接著，作者比較佛羅里達州與澳洲對學校領導認證的方案，不管是在地化思維或是跨國性思考，都共同指出「分享」領導權力的必要性。作者藉由介紹不同層次的領導概念——以領導者為中心或兼顧領導者個體與學校整體發展的領導概念——點出其中仍有難解的挑戰與困境。進而推演出 Hamel and Prahalad (1989) 提出的「策略性目的」，是近代值得學校領導者參考的概念，內涵如下：

- 一、明確的目標；
- 二、彈性的作法；
- 三、激發同僚的熱忱。

易言之，學校領導不只是「經營與管理」，更重要的是領導者的心態與作為，改變同僚前，也需要先改變自己。是故，Bogotch and Townsend (2008) 言：「領導是一門藝術。」

最後，作者反思教育研究本身。教育研究的發展逐漸國際化，如 AERA、BERA、UCEA 等學術組織辦理的國際研討會，可見來自世界各地的教育研究者，但研究議題、研究方法仍侷限於研究者的國家。因此，作者希望各國研究者能夠汲取他人的研究經驗，或者透過與其他國家教育研究者合作，以擴展研究視野。其次，在師資培育機構任教者，也需要自我檢視任課的素材是否超過 75% 都以「本國」為主，若是如此，即有需要調整的必要性。如此以來，才能培養出具備「全球兼在地化的思維與作為」的教師。

導讀文章

Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: New issues for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 121-137.

本文引注格式 (APA)

楊雅妃、康瀚文、陳韻如 (2012, 6 月)。全球兼在地化的思維與作為：師資培育的新議題。臺灣師資培育電子報，31。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=484> (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 *

選擇移動，教學不同——談全球化下師資培育的策略

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

全球化意味著個體、民族社會、世界體系及整體人類的互動增加，教育領域也難以置身其外。國內的師資培育與教師人力市場，在僧多粥少、正式教職窄門難進的推波助瀾下，許多儲備教師試著另謀出路，移動至他國就業，例如任教於東南亞的台灣學校、大陸的台商子弟學校，或是受訓成為華語教師到國外服務等。此外，近年來台灣跨國婚姻盛行，教師面對著日益增加的新移民之子，這也突顯全球化脈絡下，催生擁有跨文化觀點的教師，是未來的師培趨勢。Townsend 雖然在文中鼓吹兼具「全球化」與「在地化」教育理念的師培改革方向，但是他的論點存在三個缺失。首先，學校課程和學習評量方式的改變，不代表該國師資培育的重點也跟著改變，以前者劃分教育發展的分期，如後工業化時期、市場時期，並不能完美契合師資培育歷年來的發展階段。其次，培養跨國思維的教師，實因其所屬科系不同而有所限制，理工系所出身的教師，在課堂上所教授的，是各國通用、世界主流的科學知識，不易因地制宜。最後，即便 Townsend 提出了不少未來師培的願景和理念，但是實際的策略和做法，卻沒有進一步著墨。以下乃針對師資生和師資培育者，分別提出相關的革新建議。

一、培養師資生「移動」的能力

如何培養一位具多元文化觀的教師，使其面對不同背景的學生，可以適時「移動」本身教學角度的能力呢？Zeichner (1992) 對於如何使師資生具備文化多樣性的知能，提出了幾項培育的策略，這讓未來教授人文學科的師資生，能夠時時省思自己的教學視框。

(1) 傳記 (biography)

首先是幫助師資生更加認識他們自己的文化經驗，發展較清楚的族群及文化認同。

(2) 態度的轉變 (attitude change)

接著，下一步是去瞭解更多有關其他族群團體的態度與價值，並再次檢驗、澄

清、分析他們對其他族群的價值與態度。

(3) 實地經驗 (field experience)

將學習主流教育的師資生，放置在與其背景截然不同的社會脈絡中，例如貧窮社區實地體驗，讓師資生知道如何與不同族群文化背景的孩子和家長互動。

(4) 文化知識 (cultural knowledge)

師資生藉由知道不同族群團體的歷史及對母國社會的參與，來克服文化知識的缺乏。

二、師資培育者本身的「移動」

美國師資培育的困境在於，師資生是帶著主流意識來定義個人成功，她們大多是出生在中產家庭的女性，在「跟她們不一樣的人」接觸的經驗非常有限，而改變對「跟她們不一樣的人」的既有觀點，是需要長時間的轉變。身為師資培育者，蕭昭君（2000）懇切地提出「我們師資培育者才是需要再教育的人」，其可行的做法如下。

(1) 師培機構內的多元文化課程空間

① 增設單一課程

開設「單一特定族群」的專題研究，以整個學期讓師資生去針對台灣特定的弱勢族群進行深入了解。

② 附加在既有的課程單元中

師培機構既有的課程，實也具備跟多元文化教育結合的空間。例如「語文教材教法」課程，可加入有關「語言政策」與身分認同的議題。

③ 教育實習

讓師資生有機會和學童直接接觸（如進行家庭訪問，瞭解學生家庭真實情況，作為教學和輔導的依據），他們個人的諸多意識形態也有機會面臨檢驗。

④ 整套課程

開設一系列增強師資生跨文化素養的課程（包括弱勢族群研究、性別認同研究、多元文化教育課程與教學發展、台灣婦女史等），讓他們的文化認同發展更為清楚，也讓他們可以在踏進任教學校時，有信心的承擔教師作為一位文化工作者的角色。

⑤ 課外社團、社區活動

藉由參與服務性社團，到不同社區對非主流學生進行課輔，鼓勵師資生將此機



會視為一個到弱勢地區「學習」的機會，以進一步認識他們是誰，他們需要什麼幫助，而不是我們決定他們需要什麼。

⑥對內—師資培育機構的教授在職發展

針對多元文化相關議題，舉辦在職研習或研討會，提供不同領域教授的對話機會。

⑦對外—師資培育機構要更積極走入小學現場

多元文化教育工作的學者，必須更主動走入中小學實務現場，與中小學教師進行更多的教材研發和多元文化素養教學策略的探討。

(2)師培機構內的多元文化教學實務

師資培育者可以如何協助師資生「越界」進入「他人」的世界？Jackson(1995)提出下列可行的做法：

①閱讀自傳

自傳提供一個機會可以讓人「去經驗差異與批判地檢視這些差異」。個人透過自傳，得以站在主體的發聲位置，從自己的觀點說出自己的經驗，讓師資生有機會發展出對他人生命的豐富理解，也使其思考未來教學可能會遇到的問題。

②撰寫個人札記

讓師資生先從了解自我開始，鼓勵其在認同上提出觀點、想法和感覺，從而引導師資生洞察它們在教學上的意義。

蕭昭君(2000)認為師資培育應該去進行「超越」、「越界」的教學，去協助一個老師可以不受限於自己的生命經驗，得以「穿透」學生的經驗，協助師資生「越界」，進入「他人」的世界。師資生應嘗試跨越的界線，不只包含階級、種族與性別，更該涉及教育核心價值、城鄉差距和學校志願。由於台灣的師資培育缺乏越界教學的敏銳度，面對愈趨文化多元的台灣社會，培養一位具備多元文化觀和跨文化能力的教師相當重要，因為在可預見的未來，教師將面對愈來愈多與自身背景文化及生活經驗迥異的學生。然而令人擔憂的是，國內的教師大多是文化盲，缺乏與「和自己不一樣」的人接觸的經驗，甚至師資培育者本身極可能就是文化盲，缺乏文化敏覺度，因此兩者適時進行教育理念和教學心態上的「移動」，是有其必要性的。

回應文章

Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: New issues for teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 121-137.

參考文獻

蕭昭君 (2000)。到底誰需要多元文化教育：一個師資培育者的反思與告解。載於花蓮師範學院多元文化教育所舉辦之「多元文化教育的理論與實際」學術研討會論文集 (頁 299-366)，花蓮市。

Jackson, P. W. (1995). On the place of narrative in teaching. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 3-23). New York: Teachers College, Columbia University.

Zeichner, K. M. (1992). *Educating teachers for cultural diversity*. East Lansing, MI.: National Center for Research on Teacher Learning.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2012, 6 月)。選擇移動，教學不同——談全球化下師資培育的策略。臺灣師資培育電子報，31。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=485>
(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】

97 學年度畢業後一年師資生擔任教職意願與修課原因、未來規劃之關係

【委託單位】

教育部

【調查名稱】

「97 學年度大專學生畢業後一年問卷」

【調查時間】

自民國 99 年 8 月至 99 年 12 月止

【樣本人數】

本調查對象為全國大專校院97學年度畢業之大學生（包括一般大學、四技、二技、五專、二專）、碩士生、博士生，畢業後一年流向調查，本調查採普查方式進行，大學生部分共回收132,261份，整體平均回收率為52.23%。

本期指標針對畢業後一年已經取得教師證之畢業生進行分析，具幼稚園教師證共626人（14.5%）、國民小學教師證有1,545人（35.8%）、中等學校教師證者1,697人（39.3%）和特殊教育教師證449人（10.4%）。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。



【統計指標摘要】

97 學年度大專畢業師資生畢業後一年：

一、擔任教職意願高低與修課原因

1-1、幼稚園

1-2、國民小學

1-3、中等學校

1-4、特殊教育

二、擔任教職意願高低與無法從事教職之未來規劃

2-1、幼稚園

2-2、國民小學

2-3、中等學校

2-4、特殊教育

本期指標將具教師證的師資生區分為擔任教職意願高與意願低兩組，分別探討其修習師資培育職前教育課程之原因，以及若無法順利擔任教職時的未來規劃。

資料經加權後，所有取得教師證之師資生中，**幼稚園類科**：擔任教職意願高有 540 人（86.4%），意願低者有 85 人（13.6%）；**國民小學類科**：擔任教職意願高者共 1283 人（83.2%），意願低者 260 人（16.8%）；**中等學校類科**：擔任教職意願高者有 1517 人（89.4%），意願低者共 179 人（10.6%）；**特殊教育類科**：意願高者有 407 人（90.6%），意願低者有 42 人（9.4%）。其中以國民小學類科擔任教職意願低比例最高（16.8%），其次為幼稚園類科（13.6%）、中等學校類科（10.6%），特殊教育類科最低（9.4%）。

整體而言，擔任教職意願高者，有五成左右是因為想當老師或喜歡教職而選修師資培育職前教育課程；但擔任教職意願低者，大多因為入學考試成績落在師資培育相關學系或為了增加未來就業機會而修讀，想當老師或喜歡教職的比例偏低。

面對無法順利擔任教職的假設情境下，擔任教職意願高者，通常願意暫時擔任代理或代課教師，轉職從事非教育相關工作意願較低。

相對地，擔任教職意願低的師資生，最想轉職從事非教育相關工作；但暫時從事代理代課教師之意願也不低；中等學校類科擔任教職意願低者，對從事其它教育相關工作意願皆低；特殊教育類科，從事教職意願低之師資生，對未來準備教育行政相關公職考試或教育研究或行政相關工作的意願最高。



一、擔任教職意願高低與修課原因

本期指標針對 97 學年度畢業後一年，已經取得教師證的師資生進行分析，根據其取得教師證區分為幼稚園、國民小學、中等學校以及特殊教育四類科。

根據問題「您想當學校老師（含幼稚園、國小、國中、高中職）的意願有多強？」答題結果，區分為兩類，將完全沒意願、不太有意願視為「意願低」；有意願、非常有意願視為「意願高」。

1-1、幼稚園

具有幼稚園教師證的師資生中，擔任教職意願低者，有逾五成的人（54.3%）修課原因為「入學考試成績落在師資培育相關學系」；近三成的師資生（28.1%）為了增加未來就業機會而修課，因為想當老師或喜歡教職而選修課程者僅 9%。

相較之下，擔任教職意願高者，有近半數（49.1%）的比例因為想當老師及喜歡教職而選課；其次則因入學考試落在師資培育相關學系者比例有 22.7%，為了增加未來就業機會者有 16.3%、增加教育相關知識有 11.6%。

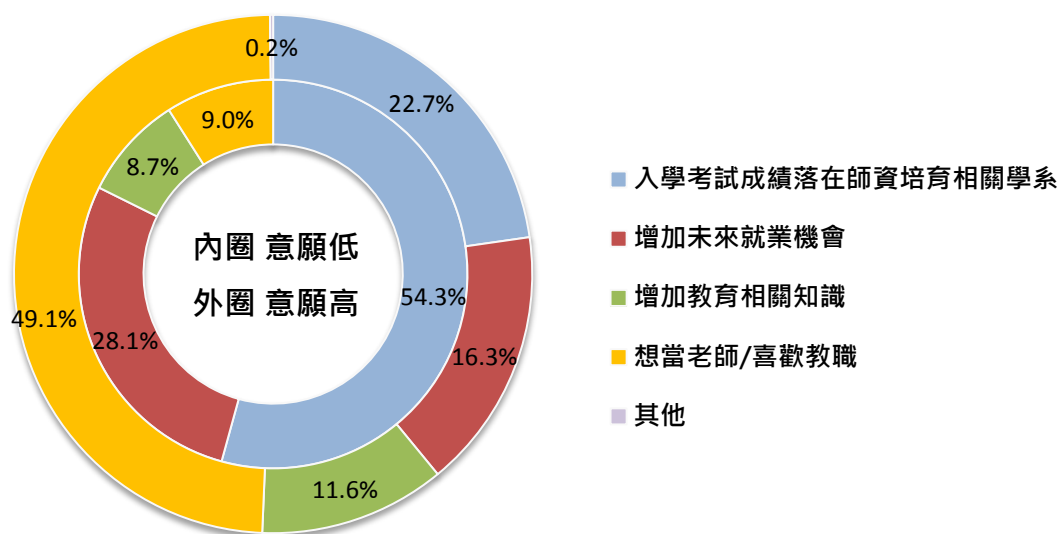


圖1-1、幼稚園類科師資生擔任教職意願高低與修課原因

註 1：意願高/低根據問題「您想當學校老師（含幼稚園、國小、國中、高中職）的意願有多強？」回答結果，將完全沒意願、不太有意願視為「意願低」；有意願、非常有意願視為「意願高」。

1-2、國民小學

具國民小學教師證之師資生，從事教職意願低者，有近七成（68.4%）修課原因為入學考試成績落在師資培育相關學系，其次為增加未來就業機會（16.8%）。

擔任教職意願高者，有48.1%是因為想當老師或喜歡教職而選修課程，其次是入學考試成績落在師資培育相關學系（30.6%），增加未來就業機會者則有14.4%。

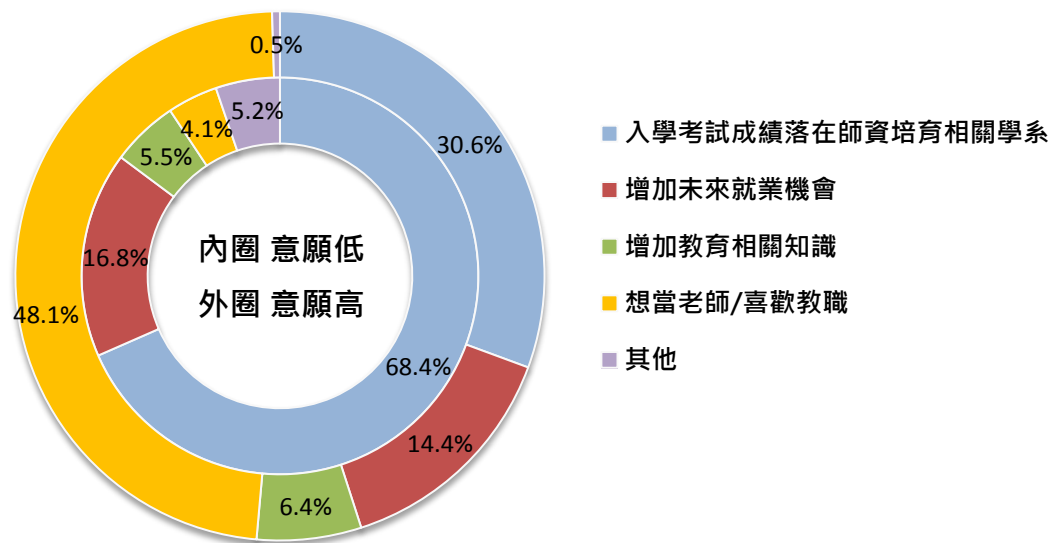


圖1-2、國民小學類科師資生擔任教職意願高低與修課原因

註1：意願高/低根據問題「您想當學校老師（含幼稚園、國小、國中、高中職）的意願有多強？」回答結果，將完全沒意願、不太有意願視為「意願低」；有意願、非常有意願視為「意願高」。



1-3、中等學校

已持有中等學校教師證的師資生，對擔任教職意願低者，因為入學考試成績落在師資培育相關學系之比例為四類科中最低（34.9%），主要修課原因為增加未來就業機會（48.3%）。

中等學校類科擔任教職意願高的師資生，有55%的比例是因為想當老師或喜歡教職而修課，增加未來就業機會比例為22.4%，再其次有近兩成（19.1%）的修課原因是考試成績落在師資培育相關學系。

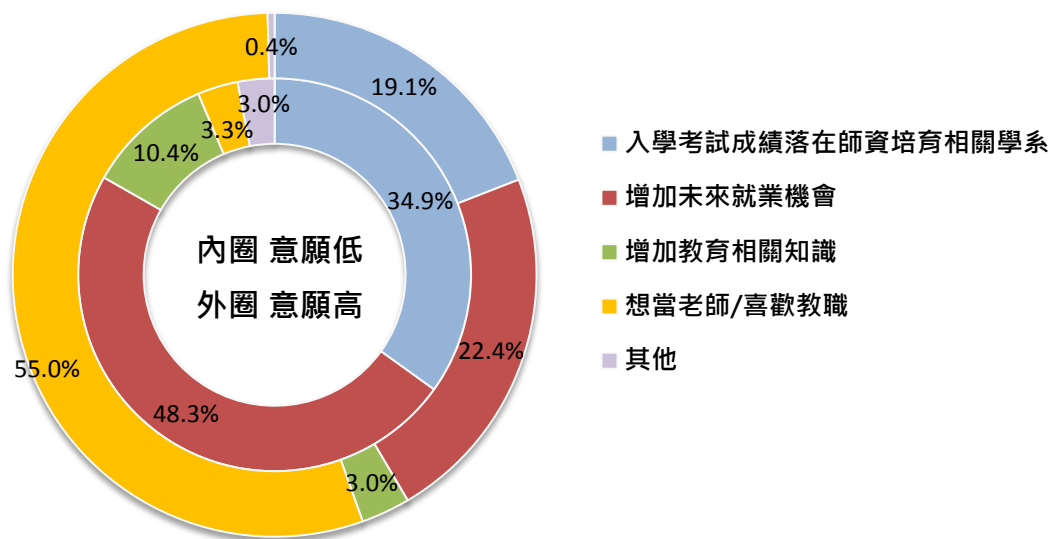


圖1-3、中等學校類科師資生擔任教職意願高低與修課原因

註1：意願高/低根據問題「您想當學校老師（含幼稚園、國小、國中、高中職）的意願有多強？」回答結果，將完全沒意願、不太有意願視為「意願低」；有意願、非常有意願視為「意願高」。

1-4、特殊教育

具特殊教育教師證的師資生，若其擔任教職意願低，多數人當初修課原因為入學考試成績落在師資培育相關學系（61.5%），其次是增加未來就業機會（23.2%）。

擔任教職意願高者，約半數修課原因是想當老師或喜歡教職（49.6%），也有36.4%的比例是因為入學考試成績落在師資培育相關學系，為了增加未來就業機會之比例約一成（9.7%）。

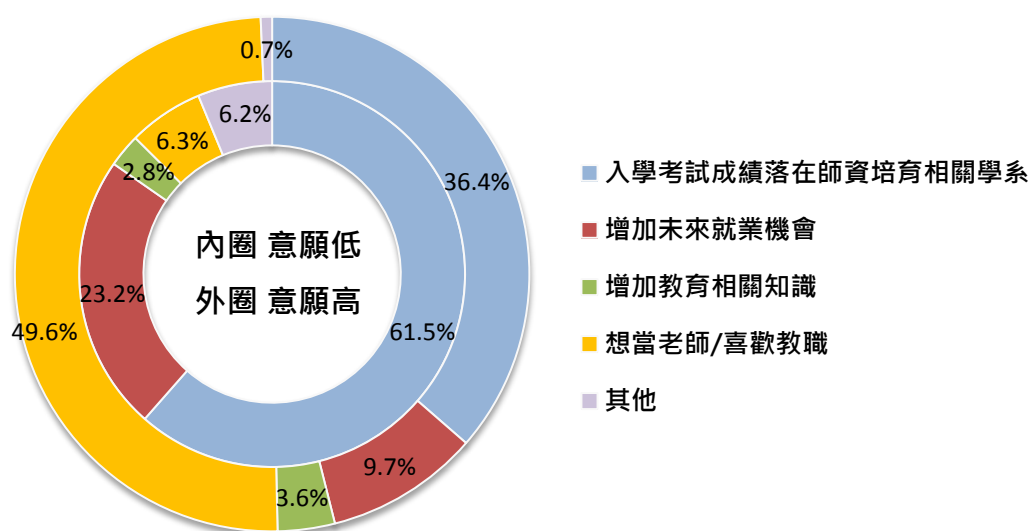


圖1-4、特殊教育類科師資生擔任教職意願高低與修課原因

註1：意願高/低根據問題「您想當學校老師（含幼稚園、國小、國中、高中職）的意願有多強？」回答結果，將完全沒意願、不太有意願視為「意願低」；有意願、非常有意願視為「意願高」。





二、擔任教職意願高低與無法從事教職之未來規劃

此部份分析，採用師資生「如果無法順利擔任幼稚園、中小學或高中職教職，您從事下列事情的意願如何」答案進行分析。回答「完全無意願」計分 1、「不太有意願」計分 2、「有意願」計分 3、「非常有意願」計分 4。平均數愈高代表意願愈高。

2-1、幼稚園

想要從事教職意願高者，如無法順利從事教職時，較願意選擇暫時擔任代理代課教師、擔任專案約聘教師，對從事其它教育相關工作意願相對較低。

整體看來，轉行從事非教育相關工作的意願（平均數 2.75），略高於準備教育行政相關公職（2.74）以及從事教育研究或行政相關工作（2.70），且以擔任「補習班、安親班之教學工作」的意願最低（2.49）。

幼稚園類科從事教職意願低者，面對可能無法順利成為正式教師的情況，選擇規劃從事非教育相關工作之意願最高（3.16），其次為擔任代理代課（2.95）或專任約聘教師（2.70），對於專職準備教師甄試的意願最低（2.36）。

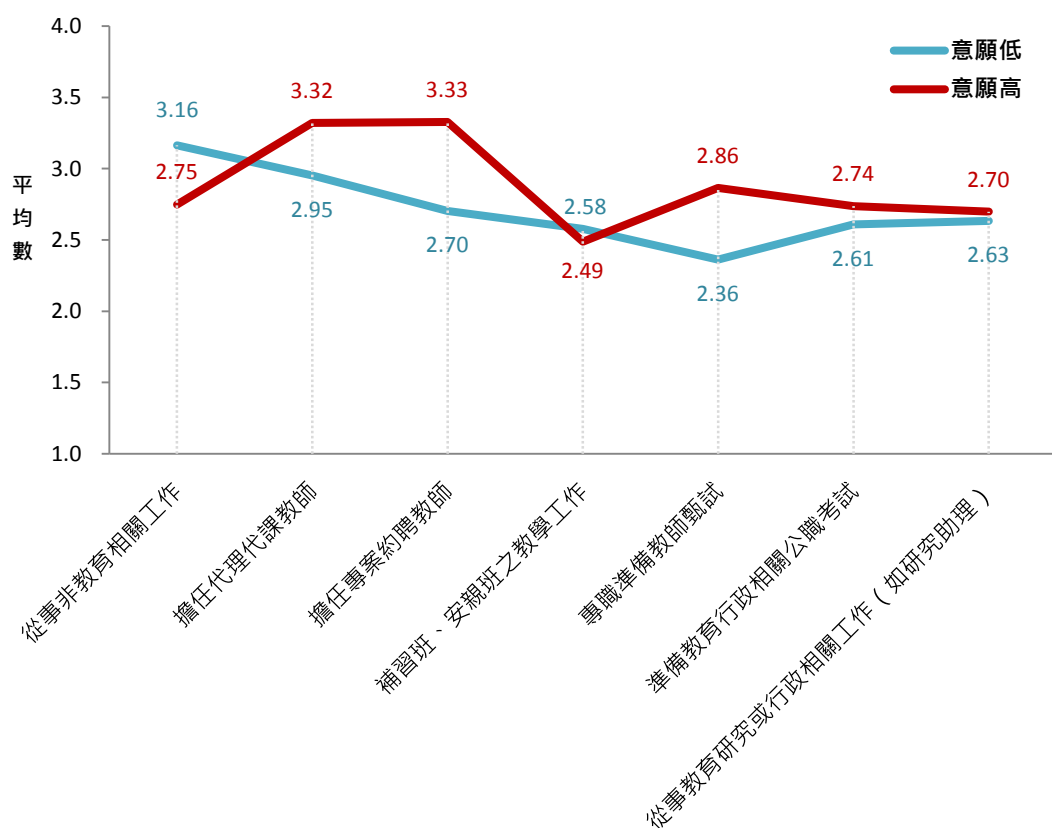


圖2-1、幼稚園類科師資生擔任教職意願高低與未來規劃

註1：意願高/低根據問題「您想當學校老師（含幼稚園、國小、國中、高中職）的意願有多強？」回答結果，將完全沒意願、不太有意願視為「意願低」；有意願、非常有意願視為「意願高」。

註2：未來規劃使用之題目為「如果無法順利擔任幼稚園、中小學或高中職教職，您從事下列事情的意願如何？」

註3：專案約聘教師包含增置專長教師、2688 增置教師等。



2-2、國民小學

已有國民小學教師證的師資生，擔任教職意願高者，面臨無法順利擔任教職的情形，選擇擔任代理代課意願最高（3.23），其次為擔任專案約聘教師（2.95）和專職準備教師甄試（2.78）。對於從事補習班、安親班之教學工作意願最低（2.67）。

擔任教職意願低者，無法順利擔任教職之情形下，對於轉行從事非教育相關工作之意願最高（3.27），相對地，規劃專職準備教師甄試意願最低（1.87）。除轉職至非教育相關工作外，準備教育行政相關公職考試（2.65）和從事教育研究或行政相關工作（2.69）是意願較高的規劃方向。

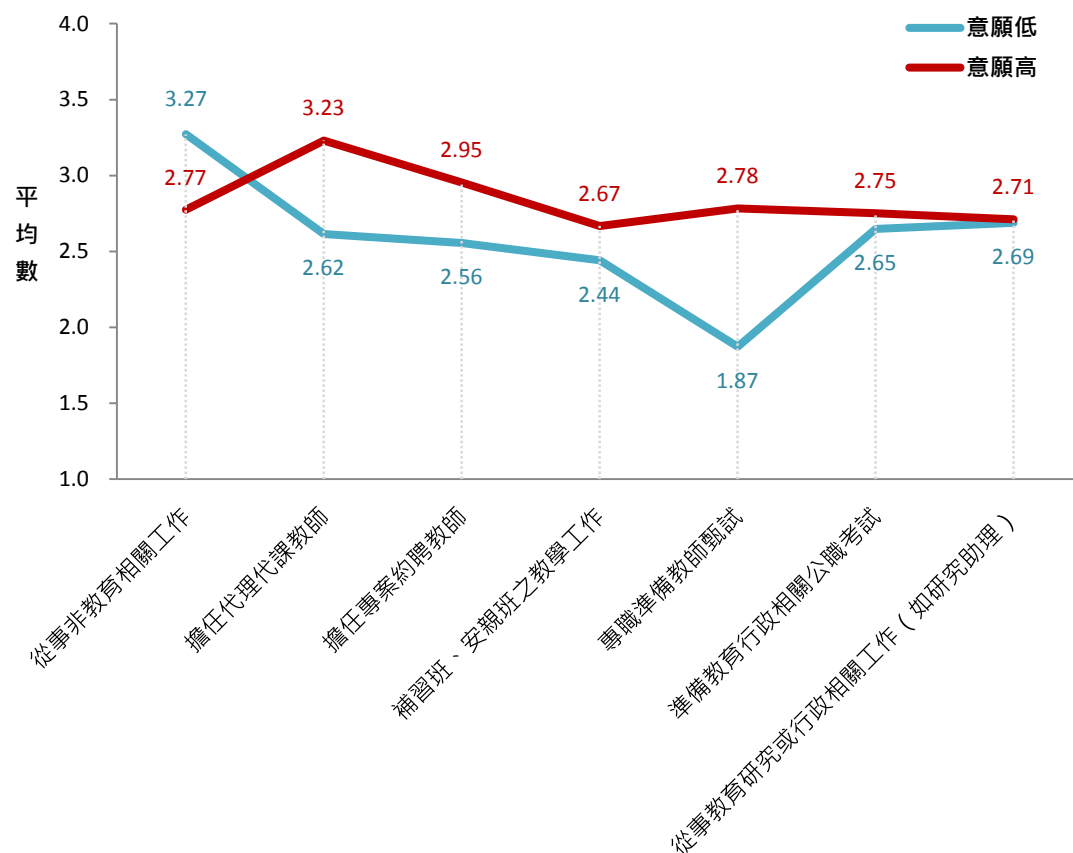


圖2-2、國民小學類科師資生擔任教職意願高低與未來規劃

註1：意願高/低根據問題「您想當學校老師（含幼稚園、國小、國中、高中職）的意願有多強？」回答結果，將完全沒意願、不太有意願視為「意願低」；有意願、非常有意願視為「意願高」。

註2：未來規劃使用之題目為「如果無法順利擔任幼稚園、中小學或高中職教職，您從事下列事情的意願如何？」

註3：專案約聘教師包含增置專長教師、2688 增置教師等。

2-3、中等學校

已有中等學校教師證之師資生，如無法順利擔任教職，擔任教職意願高之師資生，偏向規劃擔任代理或代課教師（3.26），其次為擔任專案約聘教師（2.81）或專職準備教師甄試（2.80）；相反地，準備教育行政相關公職考試的意願最低（2.51）。

反觀擔任教職意願低者，意願最高之未來規劃即為轉行從事非教育相關工作（3.02），從事代理代課之意願平均數為 2.52，規劃從事其它教育相關工作之意願都相當低，平均數介於 2.03 至 2.38 之間。

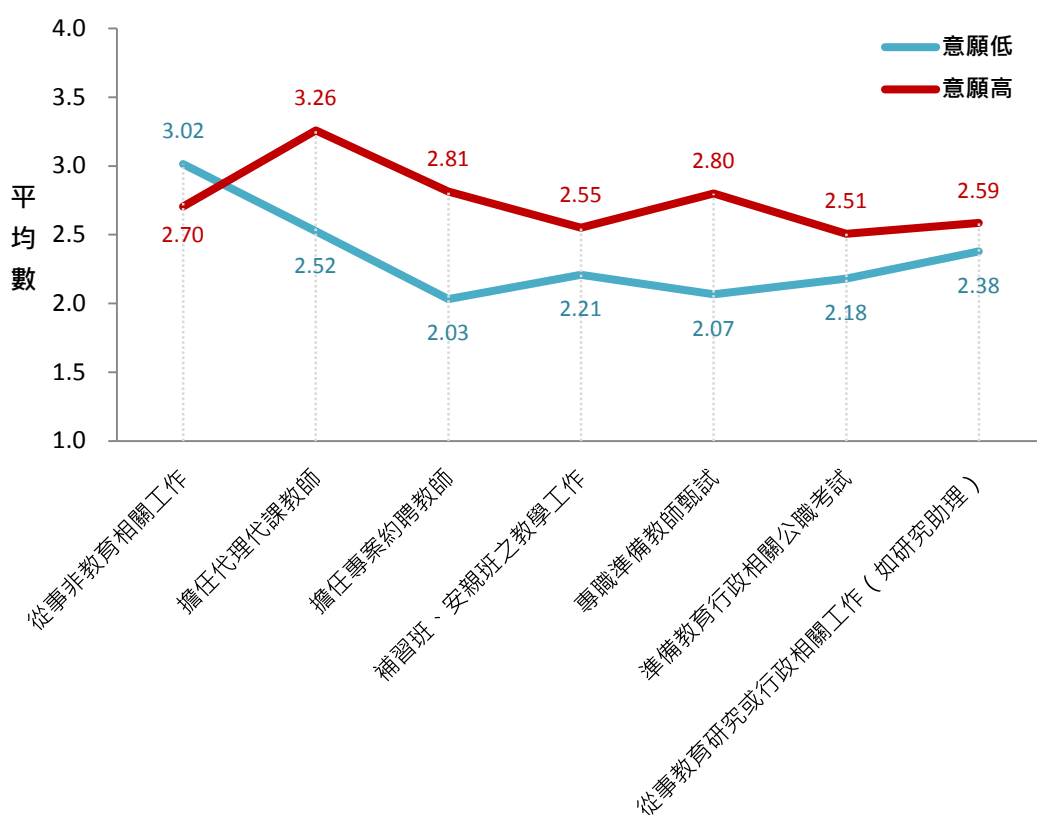


圖2-3、中等學校類科師資生擔任教職意願高低與未來規劃

註 1：意願高/低根據問題「您想當學校老師（含幼稚園、國小、國中、高中職）的意願有多強？」回答結果，將完全沒意願、不太有意願視為「意願低」；有意願、非常有意願視為「意願高」。

註 2：未來規劃使用之題目為「如果無法順利擔任幼稚園、中小學或高中職教職，您從事下列事情的意願如何？」

註 3：專案約聘教師包含增置專長教師、2688 增置教師等。



2-4、特殊教育

特殊教育類科具教師證的師資生，擔任教職意願高者，無法順利擔任教職時，擔任代理代課教師意願最高（3.33），其次為專心準備教師甄試（3.08）和擔任專案約聘教師（2.79）。打算轉行從事非教育相關工作以及補習班、安親班之教學工作的意願最低（2.54）。

擔任教職意願低的師資生，無法順利從事教職時，較願意準備教育行政相關公職工作（3.17）以及從事教育研究或行政相關工作（3.17），其次為轉行從事非教育相關工作（2.94），規劃專職準備教師甄試之意願最低（2.00）。

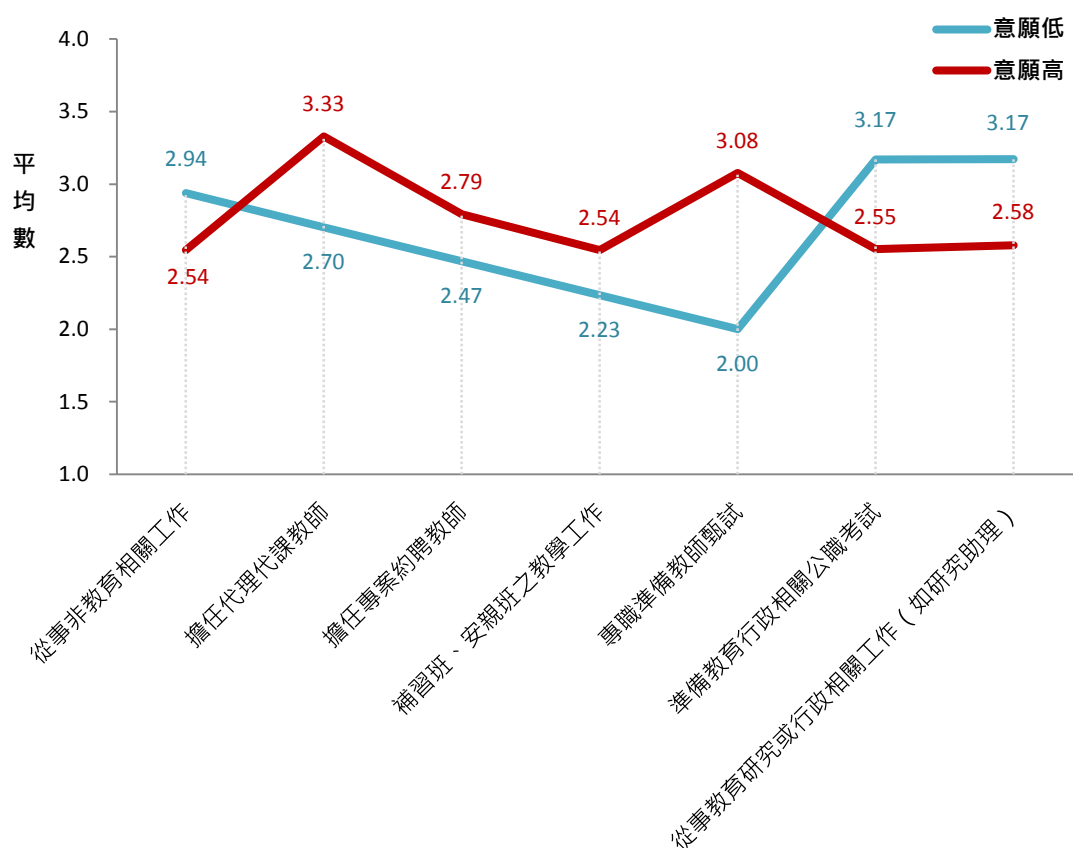


圖2-4、特殊教育類科師資生擔任教職意願高低與未來規劃

註1：意願高/低根據問題「您想當學校老師（含幼稚園、國小、國中、高中職）的意願有多強？」回答結果，將完全沒意願、不太有意願視為「意願低」；有意願、非常有意願視為「意願高」。

註2：未來規劃使用之題目為「如果無法順利擔任幼稚園、中小學或高中職教職，您從事下列事情的意願如何？」

註3：專案約聘教師包含增置專長教師、2688 增置教師等。