

# 臺灣師資培育電子報

2013 年 6 月出刊

第三十九期

## 本期目錄

- 統計指標
  - 第 39 期 98 學年度畢業後一年對師培課程與甄選之相關意見
- 文獻回顧
  - 第 39 期【導讀文】邊界與拼裝：檢視大學和學校現場對師資生學習的影響

## ►主編的話

本期指標是分析 98 學年度畢業後一年師資生對師培課程與甄選之相關意見。區分不同學歷、考取正式教師與未考取正式教師、不同師資培育學校類型、不同師資培育類科四類加以探討。分析指出四類探討均以「師資培育課程修習期間，應增加教學現場觀摩實習機會」之平均分數為最高，以「教師資格檢定考試能篩選出適合教學的教師」之平均數為最低。選項除以上兩者外尚探討「甄選師資生應重視學科能力」、「師資職前教育課程，應增加學分數要求，以提升教師專業」、「師資生教育實習應改為一年，以培育優秀師資」、「教師檢定考試應加考專門科目」等，整體更詳細的內容和分析，在本期電子報之統計指標有深入的探討！

在文獻回顧部份，本期討論由 Hutchinson 先生所撰之「邊界與拼裝：檢視大學與學校現場對師資生學習的影響」一文。作者回應 2009 年刊登於美國師資培育期刊的文章，該文指出師資培育使師資生學習喪失機會的觀點進行討論，其就英格蘭師資培育的脈絡加以分析，再引用活動理論（Activity theory）切入研究，提出兩個不同的理論觀點，首先是採取「現代主義」的觀點來闡釋。Hattaon 提出了「拼裝（bricolage）」的概念，認為在師資培育的過程中，會導致「教師保守主義」的出現；另外一種觀點則是採取「後現代主義」來闡釋，認為混合或是重新混合流行文化，可以變成一種具有創造力的方式，作者認為，師資生對於不同來源的理念，的確是有並行或是重組的情形，然唯有理解理念背後的根源，瞭解理念相關的形式和脈絡，才會帶來緊張並產生另一種聲音！文中並對於師資生學習機會提出三項建議。首先，採取擴大的、轉變的途徑；重新思考師資生在師資培育過程中的角色，大學和學校伙伴關係的本質；最後則是改變師資生、大學指導老師、實習輔導老師之間的關係，能對問題，開展真正的溝通論辯；師資生和教師之間採取非階層性的實習觀點，彼此是樂於分享知識、共同學習的伙伴關係。這些論點對於台灣的師資培育發人深省有所啟發，歡迎閱讀！

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」協同主持人

張素貞

## \* 師資培育文獻回顧 \*

## 邊界與拼裝：檢視大學和學校現場對師資生學習的影響

李明穎

(國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心研究助理)

張繼寧

(國立臺灣師範大學教育學系博士生)

## 壹、前言

一篇 2009 年刊登於美國師資培育期刊的文章，認為師資培育使師資生喪失學習機會，因為課程是師資生、中小學輔導教師、大學教授三方片面的結合體，師資生所學的內容僅僅只是班級經營的一種特例，身處在預先假設好的教學或課程環境，然後接受評鑑，學習歷程違背了「教學即實驗和探究之實踐」的假設。為回應該篇研究，本文作者亦在英格蘭的脈絡下進行研究，針對 2009 年這篇文章所提出的「學習機會喪失」的觀點進行討論。

## 貳、脈絡：英格蘭師資培育

英格蘭政府為了提昇教師供給量及改善教師素質，一切標準、監督、中小學現場培訓、成為師資生的彈性制度、國定課程等，皆反映了政府對專業實踐的控制，進而對大學及中小學涉及師資培育產生影響，所有環節扣緊政府要求。

但種種控制仍無法撼動師資生所覺察到的師資培育目標，覺察的歷程是複雜的，涉及他們如何看待自身角色、如何發展自身的技能、知識及特質，相關研究也會提到幾個關鍵問題：

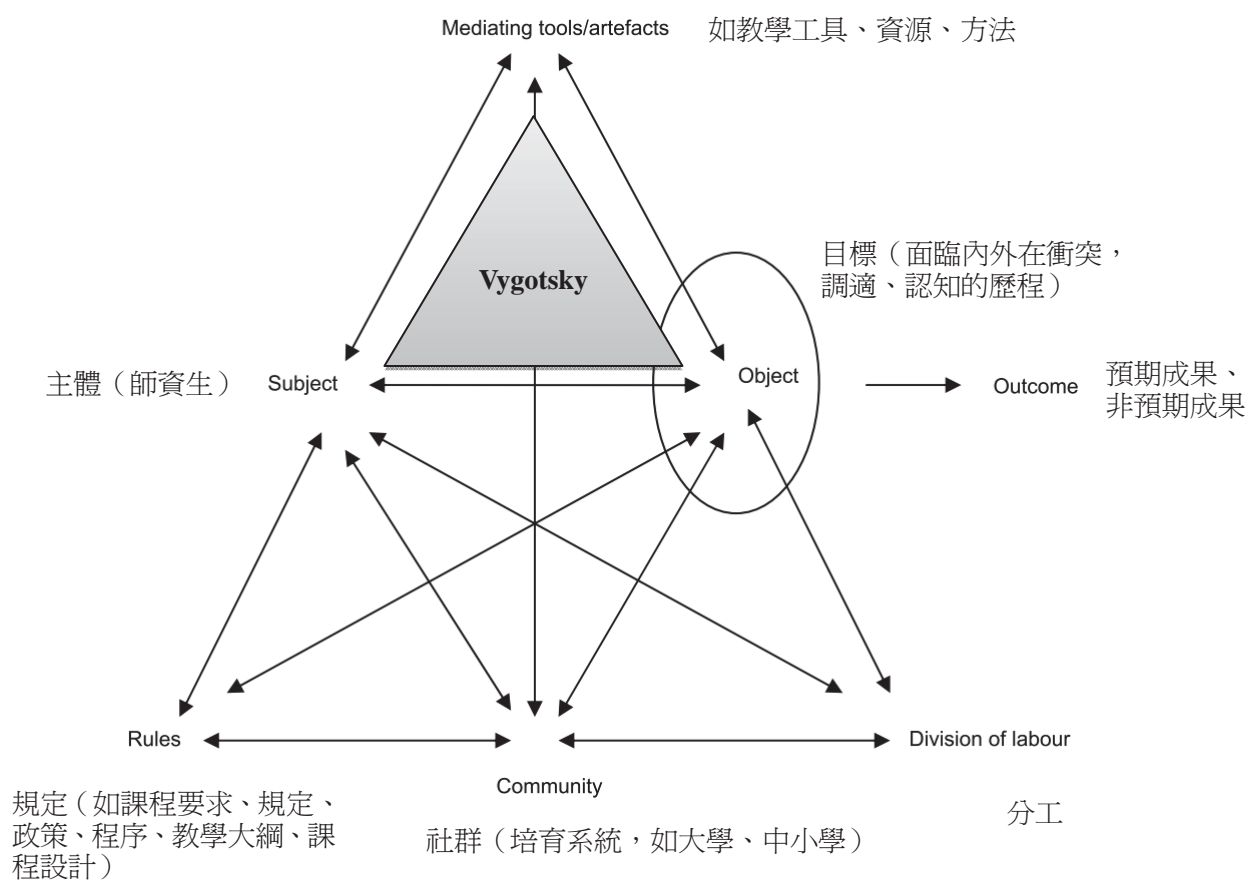
- 教師專業知識是一種認知還是社會現象？是一種獲得的過程還是參與的過程？
- 大學及中小學的合作關係是平等的嗎？
- 師資生、中小學輔導教師、大學教授三者競爭關係如何影響學習？
- 學校如何提供教師進行學習？
- 在學校裡，師資生、中小學輔導教師、大學教授三方如何表達自身想法？

## 參、活動理論

作者想從活動理論 (Activity theory) 切入這項研究，活動理論為 Engestrom 依據 Vygotsky 中介行動的理論，增加了社會-歷史的面向，所發展的理论模型。在此理論模型中，社群 (community) 行動受到規定 (rules) 影響，而社群內部透過分工 (division of labour) 規範活動，進而產生預期或非預期的成果 (outcome)。規定、社群、分工即為 Engestrom 所提出的社會歷史面向。

以師資培育來說，規定就好比課程要求、規定、政策、程序、教學大綱、課程設計，社群好比中小學為本、大學為本或學科為本的培育系統；師資生 (Subject：主體) 藉由中介工具 (mediating tools/artefacts) 如教學工具、教學資源、教學方法等進行學習，在教學與學習的歷程中，師資生會面臨內外衝突，對於目標 (object 又稱客體) 的本質逐漸理解，最後產生學習成果。

活動理論可突顯當師資生跨越多個系統 (即大學系統和中小學系統) 的邊界時，學習的機會是豐富的！



## 肆、研究設計

### 一、研究對象

研究參與者為開放大學 (open-u) 師資培育學程的實習輔導教師 (mentor)、學校協同者 (school coordinator)、兼任到校視察人員 (Open University tutor)、大學端的指導教授 (Open University subject leader)。該校在英格蘭、威爾斯、北愛爾蘭提供 PGCE (Professional/Post Graduate Certificate in Education)，在蘇格蘭提供 PGDE (Professional Graduate Diploma in Education)，主要的授課方式為遠距教學。

### 二、研究方法

本研究針對音樂領域的師資生以及其大學指導教授、到校視察人員在學校現場討論情形，以多角度的觀察檢視師資生的學習機會。資料蒐集方法，包括半結構訪談、觀察、錄音、攝影、田野筆記。研究問題包括：誰在談話？談些什麼？談話時，使用了哪些來源？說話時，出現了什麼樣的緊張局面？對話中出現哪些同意和不同意？主要是從四組個案的課前及課後的討論進行內容分析。研究過程中研究者亦考慮倫理議題之細節。

## 伍、研究發現

### 一、誰在談話？

師資生最主要會和大學教授 (university tutors)、實習輔導老師 (mentor) 談話，通常是大學教授詢問最多的問題，且多和教學相關，師資生則是關心對學生來說，哪些活動和資源是適當的，大學教授和實習輔導老師是站在支援的立場，給予相關的建議。通常會對某些師資生計畫要教的課程進行討論，像是師資生打算教些什麼？如何進行？或是已經進行了些什麼？如何進行的？

### 二、談些什麼？

最主要都是談論教學實務上可能會發生的情形。但是大學教授會比較重視「教學策略」、「課堂實務」，師資生則是比較關心「學生的活動」和「資源」，例如：學生在這個年紀可以做/不行做哪些事情？哪些資源比較容易鼓舞學生學習？如何分組比較恰當？如何組織教學？如何帶給學生相關的資源？

此外，師資生談話比較容易會失焦，難以歸類其談話的主題。大學教授和實習輔導老師則會放在什麼樣的教學才是理想的討論，比較師資生的實際教學和「理想」教學之間的差別。

### 三、談話時，使用了哪些來源？

個人經驗、理論或是學校資源（school-based sources）是主要的來源。有的時候，大學指導老師會談個人的經驗，儘管和大學的教材無關，對於師資生來說，也是大學教材以外，形塑個人觀點的重要來源。

於是，可以想像的情景是，大學教授會引導師資生對實務進行討論，提出個人的經驗或是理論，以及可以採用那些教學策略，讓師資生可以接近教師們眼中理想的教學。

### 四、說話時，出現了什麼樣的緊張局面？

基本上，對話者之間很少出現緊張的情形。當學生和對話者出現緊張局面時，大學教授會從個人的觀點，使用比較複雜的技巧，在對話中去重現，避免直接批評實習輔導老師。大學教授會比較傾向於顯示他們在課堂上「實際做（hands-on）」的能力，會明顯地想和實習輔導老師發展和維持專業的默契，重視在那個脈絡當下的策略，而不是發展另一種觀點。

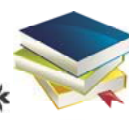
### 五、對話中出現哪些同意和不同意？

雖然作者統計對話中出現不一致的情形僅佔4%，但研究者認為這只是表面上的數據，並不代表不同角色者的觀點均一致，可能只是不講出來而已。再者，儘管從對話中可以看到大學教授關心課堂實務的討論，但只有大學教授個人的觀點，無法得知其觀點從何而來。也就是說，不同的觀點、不同的位置以及這些觀點之間的界線並不明顯。

總結來說，本文作者認為這個教學計畫的原初理念並不一致，但參與者並不曉得這些理念從何而來，於是以個人的觀點重新呈現，其中，最常見的形式就是轉化為個人的意見。而這個教學計畫可以看成一個將概念、活動和思考方式重組的過程，是一種「拼裝」的形式，參與者主要會討論學生活動、結構、教室流程以及各節教學的時間，最終產出活動的「目標」，對於這個「目標」應該長什麼樣，像是學生要做什麼？如何做？以及為什麼應該這樣做？參與者會有不同的觀點，並由此產生矛盾。原本這個過程，可以納入多元的教學目標，各種理念都是平等的，但如果沒有進一步釐清矛盾，沒有解決問題，反而可能侷限了原本可以擴張或是變化的系統性學習。

### 陸、討論與啟示

究竟如何解釋上述的發現，作者提出了兩個不同的理論觀點，首先是採取「現





代主義」的觀點來闡釋。Hattaon就提出了「拼裝 (bricolage)」的概念，認為在師資培育的過程中，會導致「教師保守主義」的出現，也就是傾向於包容而不是超越，以致於創造力是有限的，往往仰賴老師傳授的訣竅、具體而不是抽象的理論。於是，師資生是在沒有原則的方式下，納入不同的教師信念，而教師在採納理論時，常常是憑感覺。這樣的拼裝結果，也容易導致在新環境當中採用老辦法，卻得到預料之外的結果，甚至造成迂迴的反效果，只是用一些抄來的策略，沒有徹底解決問題。另外一種觀點則是採取「後現代主義」來闡釋，認為混合或是重新混合 (remix) 流行文化，可以變成一種具有創造力的方式，納入不同的社群，產生集體的創造經驗。

本文作者認為，師資生對於不同來源的理念，的確是有並行或是重組的情形。在師資生學習的過程中，有很密集的社會化過程，也在進行拼裝。然而，除了「有沒有用」的這個概念在上位，其他的理念都是屈居同樣的地位，也因此不同聲音的界線消失了，隨之緊張和矛盾也消弭。唯有理解理念背後的根源，瞭解理念相關的形式和脈絡，才會帶來緊張並產生另一種聲音。

## 柒、對於師資培育的建議

作者提出了三個提升師資生學習機會的建議。首先，採取擴大的、轉變的途徑 (Expansive/transformative approach)：理解觀點之間的差異和界線，才能導致系統性的學習，促進師資生學習的進步。

其此，重新思考師資生在師資培育過程中的角色，大學和學校伙伴關係的本質。包括思考不同形式的實習、對待矛盾和衝突的看法。

最後則是改變師資生、大學指導老師、實習輔導老師之間的關係，能對問題，開展真正的溝通論辯；師資生和教師之間採取非階層性的實習觀點，彼此是樂於分享知識、共同學習的伙伴關係。

## 捌、對於臺灣師資培育的啟示

在現行臺灣培育教師的歷程中，師資生接觸教學實務的現場相對短暫，接受的理論多來自大學場域，因此，當師資生進入中小學現場實習時，將需要面對學生、實習學校、實習輔導教師等多方不同的理念衝擊。因此，相較於英國師資培育採取同一種教學觀點，實習現場也是由教授主導教學，以致於可能限制師資生的多元學習機會。臺灣的實習師資生面臨的問題，卻可能是「缺席的」大學教授，實習的品質更直接的來自於師資生所跟隨的實習輔導教師。如果要達到作者所提



的，在不同的社群、不同的培育系統間汲取新知，讓師資生拼裝出教學特色與理念，建議政府應該要能夠有一套篩選優良實習輔導老師的制度，讓即將變成新手教師的師資生們，都能有良好的老手來帶領；其次，大學的師資培育課程應該多開放有教學實務的中小學教師們來授課，提升中小學教師與大學教授、師資生之間理念的互動；最後增加師資生接觸不同教學現場的機會，例如增加教學觀摩與試教的次數，並鼓勵師資生常常反省其教學理念，想要教些什麼？為何而教？才能知道如何教。

### 導讀文章

Hutchinson, S. A.(2011). Boundaries and bricolage: examining the roles of universities and schools in student teacher learning. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 177-191.

### 本文引注格式 (APA)

李明穎、張繼寧 (2013, 6 月)。邊界與拼裝：檢視大學與學校現場對師資生學習的影響。臺灣師資培育電子報，39。取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=553>







## ✳ 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】

98 學年度畢業後一年對師培課程與甄選之相關意見。

### 【委託單位】

教育部

### 【調查名稱】

「98 學年度大專學生畢業後一年問卷」

「98 學年度碩士學生畢業後一年問卷」

「98 學年度博士學生畢業後一年問卷」

### 【調查時間】

自民國 100 年 8 月至 100 年 12 月止

### 【樣本人數】

本調查對象為全國大專院校 98 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 133842 份、碩士生部分共回收 28609 份、博士生部分共回收 1987 份，整體平均回收率為 51.92%。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】

- 一、不同學歷對師培課程與甄選之相關意見
- 二、未考取正式教師與已考取正式教師對師培課程與甄選之相關意見
- 三、不同師資培育學校類型對師培課程與甄選之相關意見
- 四、不同師資培育類科對師培課程與甄選之相關意見

98 學年度大碩博畢業後一年學生、未考取與已考取正式教師均以「師資培育課程修習期間，應增加教學現場觀摩實習機會」之平均分數為最高，其平均分數介於 3.30 分至 3.47 分；依各類師資培育之大學而言，師範／教育大學、設有師資培育相關學系之大學、設有師資培育中心之大學，學生皆以「師資培育課程修習期間，應增加教學現場觀摩實習機會」之平均分數為最高，其平均分數介於 3.35 分至 3.43 分；就各類師資類科學生而言，幼稚園類科、國民小學類科、中等學校類科——普通學科、中等學校類科——職業群科及特殊教育類科，學生均以「師資培育課程修習期間，應增加教學現場觀摩實習機會」之平均分數為最高，其平均分數介於 3.41 分至 3.45 分。

98 學年度大碩博畢業後一年學生、未考取與已考取正式教師均以「教師資格檢定考試能篩選出適合教學的教師」之平均分數為最低，其平均分數介於 2.34 分至 2.48 分；依各類師資培育之大學而言，師範／教育大學、設有師資培育相關學系之大學、設有師資培育中心之大學，學生皆以「教師資格檢定考試能篩選出適合教學的教師」之平均分數為最低，其平均分數介於 2.30 分至 2.47 分；就各類師資類科學生而言，國民小學類科、中等學校類科——普通學科、中等學校類科——職業群科及特殊教育類科，學生均以「教師資格檢定考試能篩選出適合教學的教師」之平均分數為最低，其平均分數介於 2.23 分至 2.53 分；幼稚園類科則以「教師資格檢定考試科目應加考專門課程（如數學、國文、自然科學等）」之項目為最低，其平均分數為 2.27 分。



## 一、不同學歷對師培課程與甄選之相關意見

98 學年度學生畢業後一年對師培課程與甄選之相關意見，均以「師資培育課程修習期間，應增加教學現場觀摩實習機會」之平均分數為最高，其大專、碩士及博士平均分數分別為 3.40 分、3.36 分及 3.30 分；而均以「教師資格檢定考試能篩選出適合教學的教師」之平均分數為最低，其大專、碩士及博士平均分數分別為 2.36 分、2.39 分及 2.48 分；其餘平均分數介於 2.62 分至 3.10 分。

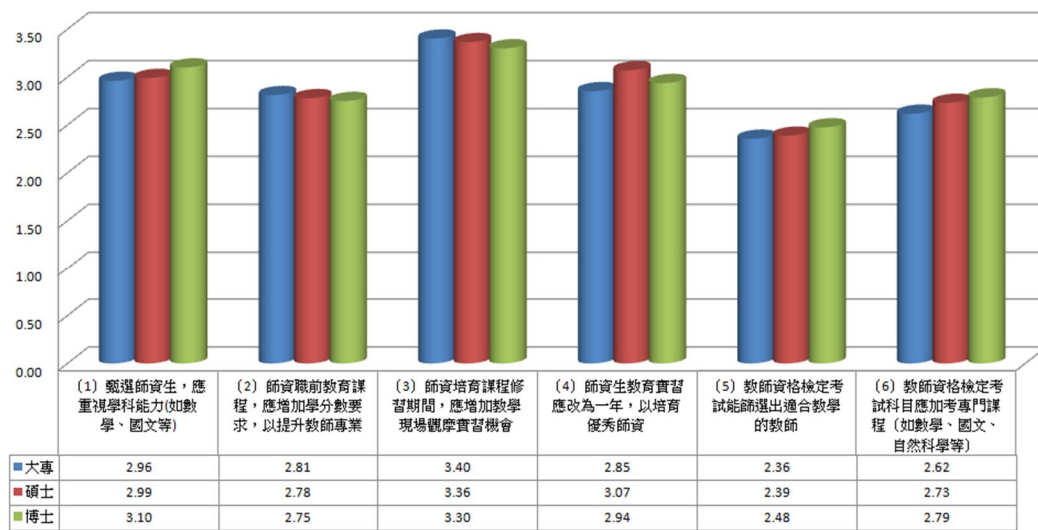


圖 1、不同學歷對師培課程與甄選之相關意見

二、未考取正式教師與已考取正式教師對師培課程與甄選之相關意見

未考取正式教師與已考取正式教師對師培課程與甄選之相關意見，均以「師資培育課程修習期間，應增加教學現場觀摩實習機會」之平均分數為最高，其平均分數分別為 3.47 分及 3.40 分；而均以「教師資格檢定考試能篩選出適合教學的教師」之平均分數為最低，其平均分數分別為 2.34 分及 2.38 分；其餘平均分數介於 2.63 分至 3.05 分。

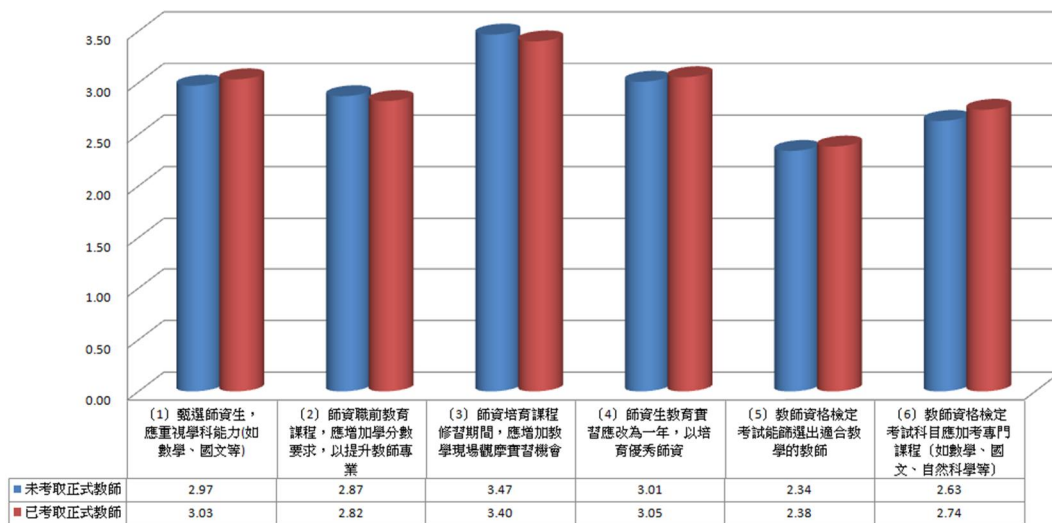


圖 2、未考取正式教師與已考取正式教師對師培課程與甄選之相關意見



三、不同師資培育學校類型對師培課程與甄選之相關意見

不同師資培育學校類型對師培課程與甄選之相關意見，均以「師資培育課程修習期間，應增加教學現場觀摩實習機會」之平均分數為最高，其師範／教育大學、設有師資培育相關學系之大學與設有師資培育中心之大學平均分數分別為 3.43 分、3.35 分及 3.36 分；而均以「教師資格檢定考試能篩選出適合教學的教師」之平均分數為最低，其師範／教育大學、設有師資培育相關學系之大學與設有師資培育中心之大學平均分數分別為 2.30 分、2.47 分及 2.42 分；其餘平均分數介於 2.63 分至 2.98 分。

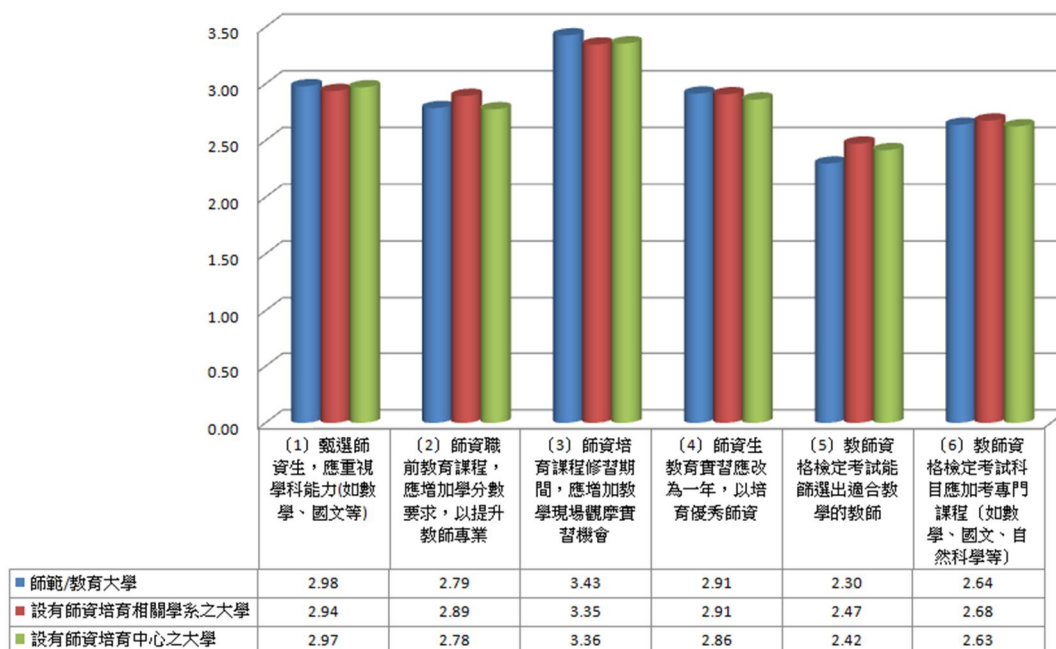


圖 3、不同師資培育學校類型對師培課程與甄選之相關意見

四、不同師資培育類科對師培課程與甄選之相關意見

不同師資培育類科對師培課程與甄選之相關意見，均以「師資培育課程修習期間，應增加教學現場觀摩實習機會」之平均分數為最高，其幼稚園類科、國民小學類科、中等學校類科——普通學科、中等學校類科——職業群科及特殊教育類科平均分數分別為 3.42 分、3.44 分、3.45 分、3.41 分及 3.43 分；幼稚園類科以「教師資格檢定考試科目應加考專門課程（如數學、國文、自然科學等）」之項目為最低，其平均分數為 2.27 分，國民小學類科、中等學校類科——普通學科、中等學校類科——職業群科及特殊教育類科，均以「教師資格檢定考試能篩選出適合教學的教師」之項目為最低，其平均分數分別為 2.35 分、2.23 分、2.53 分及 2.47 分；其餘平均分數介於 2.43 分至 3.06 分。

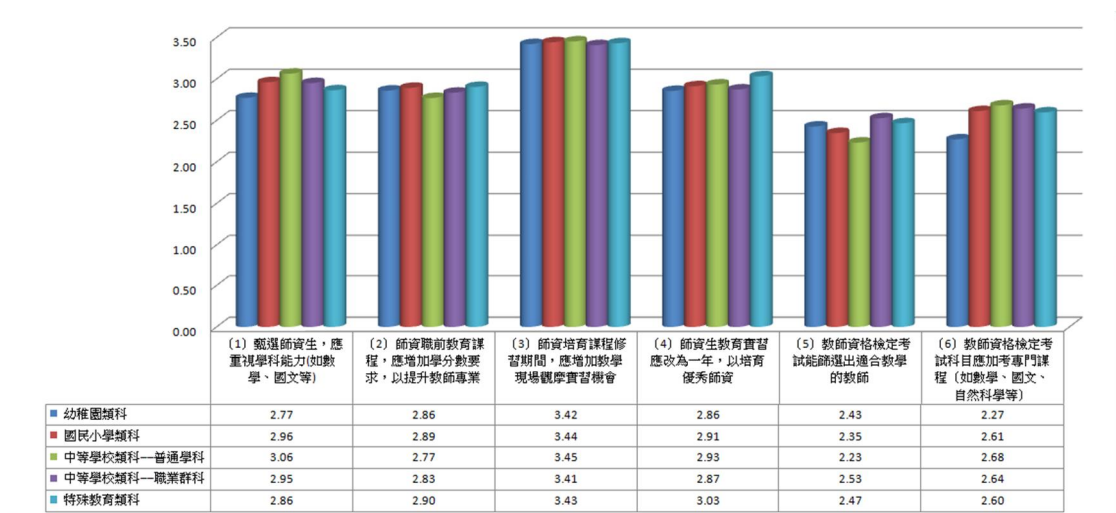


圖 4、不同師資培育類科對師培課程與甄選之相關意見

