

# 臺灣師資培育電子報

2010年3月出刊

## 第六期

### 本期目錄

- 文獻回顧
  - 【導讀文】英國和挪威師資培育政策目標的比較研究
  - 【回應文】一年的師培課程，可以承載多少師培政策目標？！
- 小辭典
  - 教學與學習國際調查（TALIS）及其首次調查結果
- 教學診斷室
  - 製作教學檔案，對教學精進有幫助嗎？
- 活動訊息
  - 3月線上投票：您贊成教育實習期間恢復成一年嗎？
  - 師資培育政策與專業實踐的反思」國際學術研討會徵稿

## ►主編的話

本期「文獻回顧」部份討論**英國和挪威師資培育政策目標的比較研究**。導讀文比較英國和挪威師資培育政策，兩國的師資培育政策皆由政府中央管控，採大學後之課程規劃與訓練或培育，英國傾向於一種師資訓練的模式，挪威則傾向於一種師資培育的模式。指出兩國師資培育政策的優缺點，及政策背後的執政者意圖外，同時提出「跨國政策學習」的可能性，認為日後可以加強的課程內容包括：指導職前教師適時應用「經營技巧」和「領導特質」進行班級管理；強調法定照顧（legal care）和道德照顧（moral care）的重要性，職前教師需能為學生創造一個安全溫馨的學習環境；教學所需的「一般職能」和「專門知識」應該並重；「適應」應是雙向的歷程，倡導師生互相適應的觀點。以上之發現，有助於日後兩國培育「學士後師資」再三關注與檢視，爰此，兩國的政經脈絡有所不同，在當前全球化的脈絡下，「政策借用」得要考量政經、文化、種族與地域差別因素的前提下，整全的評估，才能免除的水土不合狀況。而回應文以「一年的師培課程，可以承載多少師培政策目標？」提出二項回應，首先是教師的專業知能可以短期速成？！一年期學程式的養成，以速成學習專業知能，轉化、內化教學能力的歷程是值得檢討的；再者，「理論」與「實務」取得均衡就已足夠？！教學現場應思考理論和實務如何取得關聯？如何相輔相成？並非均衡即可，整體師資培育品質不只是「師培課程目標」或「師培課程份量」的問題，主要還應考量「師培課程的教學方式」、「師培課程的教學者素質」、「師培生的學習方式」等更基本面的課題，才能提升師資的素質。

「師資培育小辭典」介紹**教學與學習國際調查（Teaching and Learning International Survey，簡稱 TALIS）及其首次調查結果**。本調查由經濟合作暨發展組織（The Organization For Economic Cooperation And Development，簡稱 OECD）負責，係針對學生學習環境及教師工作條件進行「教學與學習國際調查」，以填補國際比較上有關於教師教學現況的空白資訊，各國可透過此次的 TALIS 調查結果進行跨國比較，期能提供面臨相同教育問題的國家相互借鏡之政策良方。從 TALIS 首次調查結果中，可以發現造成各國教師教學效能不彰的關鍵因素，乃在於缺乏工作上的激勵機制，包括薪資獎勵、受賞識感及升遷機會等，從而影響其內在的專業成長動機，以上數點都值得我國規劃師資培育政策及教師專業成長深思。

最後，上一期開始增闢「教學診斷室」單元，將老師教學可能碰到的問題提出來做分享和討論，本次談論的議題是「**製作教學檔案，對教學精進有幫助嗎？**」老師擔心製作檔案要花費很多時間，也質疑其與教學的關連及助益性，真是如此嗎？本期將這些問題提出討論，激盪出可行的作法，解決老師們對教學檔案有助教學精進的疑惑。歡迎大家加入我們討論的行列。

國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處

張素貞

2010.3 月

## \* 師資培育小辭典 \*

## 教學與學習國際調查 (TALIS) 及其首次調查結果

張繼寧

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

如何評估教師的教學與專業發展狀況，以提高教育品質，促進學生的學習成效，始終是困擾各國教育體制改革的瓶頸問題。有鑑於此，經濟合作暨發展組織(OECD)，首次針對學生學習環境及教師工作條件，進行「教學與學習國際調查」(Teaching and Learning International Survey, 簡稱 TALIS)，填補國際比較上有關於教師教學現況的空白資訊，而各國可透過此次的 TALIS 調查結果進行跨國比較，期能與面臨相同教育問題的國家相互借鏡政策良方。

## 一、參與 TALIS 的國家及其主要關注議題

參與這項調查的國家，包括澳洲、奧地利、比利時、巴西、保加利亞、丹麥、愛沙尼亞、匈牙利、冰島、愛爾蘭、義大利、韓國、立陶宛、馬爾他、馬來西亞、墨西哥、荷蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、西班牙、斯洛伐克共和國、斯洛維尼亞共和國，及土耳其等二十四國。調查的對象為中小學教師及校長，並由國際專家分別編製教師問卷及校長問卷。基本上，TALIS 主要透過現場教師及校長的視角，檢視下列議題：

## 1. 學校領導與經營

隨著教育權力的下放，教育人員的責任日益增加，此時學校領導者如何彈性運用不同的領導策略或管理模式，以完成學校組織目標，實乃不容忽視的課題。

## 2. 教師評鑑與專業發展

比方，瞭解「教學評鑑結果」如何促使教師專業成長？教師專業發展如何與考績制度彼此連結？教師評鑑制度如何贏得學校領導者的支持？其又如何對教師的課堂教學的實踐產生影響？

## 3. 教學實踐、教學活動、教學信念及教學態度

TALIS 除了探討各國教師的教學實踐、教學活動、教學信念及教學態度外，亦深究不同背景的教師在前述四者的表現。



## 二、TALIS 的首次調查結果

2006年9月 TALIS 首先進行前導性研究（詳細期程如下表），並於2007年10月由各國隨機抽取二百間學校，每間學校抽取二十名教師，作為 TALIS 的研究樣本，接著進入正式調查階段。2009年6月16日，經濟合作暨發展組織發表第一篇研究報告：《營造有效的教學與學習環境：TALIS 的首次調查結果》（Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS），調查工作前前後後歷時將近三年。

前導性研究	2006年9-10月
完成測試	2007年3-4月
正式調查	南半球國家 2007年10-11月 北半球國家 2008年2-3月
資料分析	2008年5月至2009年3月
撰寫研究報告	2009年2-5月
發表研究報告	2009年6月16日

《營造有效的教學與學習環境：TALIS 的首次調查結果》共分析了二十三個國家（未包括荷蘭），參與調查的教師和校長總計超過七萬名。調查重點涵蓋教師專業發展、教學信念、教學態度、教學實踐、教師評鑑與回饋及學校領導等面向，所有分析結果皆以量化數據呈現，以提供各國政策制定者參考借鏡。而主要調查發現有下列十項：

1. 大部分的國家中，多數的教師對於教學工作皆感到滿意，也曾思考如何教育自己的學生。
2. 多數教師從事專業發展時，會衡量自己的時間及金錢。
3. 四分之三的教師表示，儘管提昇自己的教師素質，並且努力創新教學，也不會得到學校同仁的讚揚或獎勵。
4. 四分之三的老師也揭露了在自己的學校中，最具效能的教師不會獲得最多的讚揚或獎勵，而學校領導者也不會針對表現不佳的教師給予懲罰。
5. 大體而言，積極接受教師評鑑與教學回饋的教師，表現出持續精進教師專業的意願。各國教師普遍認為，教師評鑑制度並非僅是教育官僚的管控機制，該制度亦能多少促進教師在工作上的成長動機。
6. 儘管「教師專業發展」是一種改善教師教學效能的手段，但也必須符合成本效益及供需平衡。





- 7.多數國家的教師表示，他們使用傳統的教學方法傳授書本知識，遠多於以學生需求為中心的教學。
- 8.有效的學校領導，是促進教師從事專業發展活動的關鍵因素，由此能滋生更為融洽的師生關係，同時鼓舞教師形成協同合作的教學團隊，嗣而有利於教師在教學崗位上從事教學創新。
- 9.正向的學校氣氛、教學信念、教師合作、教師工作滿意度、專業發展，及不同教學技巧的應用等六者之間，彼此具有關聯性，有助於形塑有效學習的環境。
- 10.教師對本身工作的投入程度及教學信念因人而異，過去採取由上而下的單一性政策，恐怕難以滿足不同教師的需求。

### 三、TALIS 首次調查結果對我國教師工作的啟示

從 TALIS 首次調查結果中，可以發現到造成各國教師教學效能不彰的關鍵因素，乃在於缺乏工作上的激勵機制，包括薪資獎勵、受賞識感及升遷機會等，從而影響其內在的專業成長動機。基本上，要對教師的工作表現評等分級，有其實際的困難性，因為教育的成效，不易立竿見影，教育目標複雜而抽象，不易具體實現。所以我們常說，教職是一項無晉階（unstaged）與無生涯（careerless）的工作。以臺灣為例，目前教師的薪資制度，只以「學歷」和「年資」作為敘薪的標準，而這讓基層教師莫不汲汲於學位進修，以文憑換取加薪的權利，或者寧可靜靜等待，也不願在教學表現上有所成長，正可謂「在校表現好，不如在校待得久？」。臺灣這般缺乏「分化性」及「展望性」的教師薪資制度，加上流於形式的年終考核機制，使得教職本身缺乏讓教師不斷提升的動力，因為一切需要的，就只剩「進修」和「等待」。因此，臺灣的教育行政主管機關有必要建立一套激勵性的薪資系統，將教師的「薪資」和「表現」做一個連結，以激發彼此的良性競爭，進而對不敬業的同仁產生約束作用，讓「能者上、庸者下」，鼓舞基層教師持續成長的熱忱。只不過，怎樣才稱得上是「教師好表現」，尚須教育主政者細加斟酌、擬定情實。更重要的是，外部獎勵並非萬靈丹，如何激發教師對於本身工作的內在認同，方為提升教師教學效能的根本之道。



### 參考資料

OECD (2009) . *OECD Teaching and Learning International Survey*. Retrieved January 22, 2010, from [http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_38052160\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html)

OECD (2009) . *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Retrieved January 22, 2010, from [http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_42980662\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en_2649_39263231_42980662_1_1_1_1,00.html)

### 本文引注格式 (APA)

張繼寧 (2010, 3 月)。教學與學習國際調查 (TALIS) 及其首次調查結果。臺灣師資培育電子報, 6。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=263> (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 \*

## 英國和挪威師資培育政策目標的比較研究

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

當代西方各國的政府，投注更多的經費在教育上，而這讓政策的制訂者更加關心教育經費的投資效益 (value for money)，使得那些與教育相關的領域 (如師資培育)，面臨了史無前例的中央管控，以落實國家目標的達成。本文作者，比較了英國和挪威兩國由政府中央管控的「學士後教育證書」(postgraduate certificate of education, PGCE) 課程內容，以瞭解兩國師資培育政策的優缺點，及政策背後的執政者意圖，而文末作者也提出「跨國政策學習」的可能性，寄望一個臻於理想的師資培育藍圖，供兩國的執政者參考借鏡。

## 一、英國的「師資訓練」vs.挪威的「師資培育」

英國、挪威兩國的政府，在職前師資培養的方案上，都扮演著中央管控的角色。本文作者比較兩國的 PGCE 課程後發現，英國傾向於一種師資訓練 (training) 的模式，要求受訓教師具備「班級經營」、「教授國定課程」及「設計家庭作業」的技能，以營造一個有效能的教室。挪威則傾向於一種師資培育 (educative) 的模式，幫助職前教師習得與實務相關聯的教育理論，指導學生學習國定課程，提倡挪威本土文化，進而成為一個班級的領導者及專業性的關懷工作者 (a caring profession)。

在英國和挪威，位於權力結構上層的政治菁英 (political elites)，設定了師資培育的國家規準 (national criteria)，並藉由教育經費的掌控，來要求師培機構達到政府預設的目標，體現出一種國家資助 (state-sponsored) 的機構轉型，以減少改革過程所面臨的阻力。雖然兩國政府的師培規準，都旨在建立並維持「有效能」的學校教育，但是因為兩國文化脈絡的不同，致使實際的做法也就有所差異。英國的初任教師訓練 (initial teacher training, ITT) 強調教學的實用技巧，近似於 Weber 在《Economy and Society》一書中所提及的「專門化訓練」(specialized training)

的概念。挪威的初任教師培育（initial teacher education, ITE）則注重職前教師道德和責任感的培養，這近似於 Weber 在《Economy and Society》一書中所提及的「教化」（cultivation）概念。

英國大學的傳統文化，重視「學術教育」甚於「實務訓練」，使得過去的 PGCE 課程，教育的理論知識，是佔有很大的比重。但是近年來，英國的師培課程大幅縮減「理論面」，則當下 PGCE 的申請者（大學畢業生），勢必面臨更嚴苛的「實務」挑戰。挪威的 PGCE，稱為 Praktisk Pedagogisk Utdanning（Practical Teacher Education），與字面上的意義相反，「Practical Teacher Education」課程相當重視教育理論，它將師資培育視為一種人格陶冶和文化充實的過程。該課程的申請條件較英國寬鬆，並不侷限於大學畢業生，一般的工商人士也可以申請，因此，它不只是一種「學士後的教育證書」，也是一種「離業後的教育證書」（post-occupational certificate of education）。

## 二、英國和挪威兩國的政經背景

英國的國家主義，在維多利亞時代的後期達到鼎盛，雖然在 20 世紀初略顯衰退，但近年來又再次興起，這是因為英國政府欲透過公眾事物的社會操控（social engineering），挽救自身在全球市場上的經濟頹勢。1980 年代，英國柴契爾政府一方面鬆綁自由市場，另一方面又介入公共教育及衛生政策，這股潮流一直持續到 21 世紀的 Blair 政權。因為「教育」是 Tony Blair 的重要政策訴求，中央政府自然不可能把管控教育運作的權力，下放至地方的教育單位，而是集中在少數政治人物的手裡，統籌規劃英國學校教育的內容及未來教師所要扮演的角色，例如：「國定課程」及「ITT」，重視教師工作的效能。而新工黨執政後，繼續合法化英國政府的標準化運動（Standards Movement），致使師資培育的課程更加「輕理論、重實務」，並且透過外在的指標來評鑑學校老師的工作表現，由上而下地掌控學校教學活動的品質，教師職能也就被去智識化（deintellectualize），淪為工具性的執行角色。

挪威是個厲行平權主義的福利國家，其特徵是高稅率、高品質的社會福利、免費的大學教育及慷慨的失業給付。就目前來說，挪威仍是一個強調「社會正義」







的凱因斯經濟體 (Keynesian economics)，新右派的政治思想，尚未滲入挪威的政府運作。與英國相同的是，挪威的政府當局也尋求由上而下地操控學校教育的過程和內容。不同的是，挪威政府所期待的教師角色，是具有「道德」的成分在內，亦即老師在教導學生時，需心存基督教所提倡的人性價值，如平等、仁慈和團結。挪威政府企盼「教職」成為一個專業性的關懷工作，落實「學生中心」的教學方法。這是因為在挪威，上至官員，下至老師，都相信倫理德行 (moral virtue) 是教學活動的最重要面向，它是市民社會 (civitas) 的基礎。

1998年，英國和挪威各自頒布了該國的 PGCE 課程，雖然日後皆有小幅修正 (英國在 2002 年，挪威在 2003 年)，但是兩國課程最大的差異在於，英國始終維持中央管控的型態，而挪威卻日漸給予地方 ITE 機構更多課程上的自主權。

### 三、英國脈絡下的 PGCE 課程

長久以來，英國 ITT 課程內容的編擬，是師培機構教育學者的責任。但在 1992 年，英國教育部打破沈默，頒布了一系列的能力標準 (Standards)，要求 PGCE 的學生在進入「中等學校」執教前必須達到。該能力標準透露出一個訊息：受訓教師今天在師培機構課堂上所習得的知識，明天就必須能夠應用到實際的學校教學裡。

2003 年，英國政府頒布《Qualifying to teach》報告書，規定所有 PGCE 的受訓教師 (中等學程和小學學程)，都要達到國家預設的能力標準 (Secretary of State's Standards)，始能獲得教師資格證書 (Qualified Teacher Status, QTS)。《Qualifying to teach》報告書附有一本有關於「QTS 標準」和「ITT 規定」的《指導手冊》(the Handbook of guidance on QTS standards and ITT requirements)，詳細闡述了英國政府對於 ITT 機構的基本要求。就內容看來，該《指導手冊》其實是一本《標準手冊》。

英國針對 PGCE 所頒布的標準 (Standards)，有著「重實務、輕理論」的特徵，而且理論和實務的界線不易區分，這些「標準」可分為三個面向：

1. 專業價值觀和實踐 (Professional Values and Practice)。
2. 知識和理解：中等學程的受訓教師「必須」(must) 瞭解該階段的學科知識。



3.教學：受訓教師「必須」(must)能夠獨立地教授國定課程，並從事與工作有關的學習。

綜觀而言，英國 PGCE 的「標準」充斥著「必須」(must)的用語，給職前教師留下極少量的專業自主空間。另外，《Qualifying to teach》報告書也很少提到特定學科的教學方法(例如，如何教好歷史?)，而是強調一般性的教學原則(例如，如何經營一個班級?)。

#### 四、挪威脈絡下的 PGCE 課程

在挪威，中央控管的師資培育已有悠久的歷史。1821 年，挪威政府通過一項法案，設立負責師資培育的神學院 (seminaries)。這些早期的師資培育學院，提供的課程包括基督宗教、母語、寫作、算術、歷史、音樂和自然科學。在 1990 年代中期以前，挪威政府對 ITE 的涉入，是「引導」多於「命令」。但 1998 年，事態發生轉變，挪威教育部頒布了 PGCE 的課程綱要 (national framework)，而這些綱要後來出版成為官方文件《Practical Teacher Education》。

《Practical Teacher Education》報告書厚達 208 頁，前兩章概示了該國 QTS 的取得途徑，及哪些機構有提供國中、高中和成人教育的 PGCE 課程。其最重要的部分是，挪威政府所期望的教師圖像：博學的專家 (learned professional)、協同工作者 (co-worker)、學生的模範及關懷者 (carer)。第三章，則提及有關教育理論、教育實務和各科教學法的一般性準則。無論職前教師日後要從事哪一學科的教學，他們都必須修習教育理論和參與 12~14 週的教育實習。

《Practical Teacher Education》報告書的前三章，集結成挪威 PGCE 的課程綱要。與英國的「標準」有別，挪威的「綱要」，其理論和實務的內容，是分屬不同的部分，彼此界線分明。

1.教育理論的部分：

(1)學習和發展：

①教師能夠從事批判性的思考，發展屬於自己的教學策略。





- ②教師應有能力診斷學生的特殊需求，並採用適當的教學方法。
- (2)社會功能和價值基準。
  - (3)教學活動的計畫、實施和評量。
  - (4)如何組織、指導學生的學習。
  - (5)倫理觀和專業認同。
  - (6)研究和發展。

## 2.教育實務的部分

- (1)如何教學及如何指導學生的學習。
- (2)因材施教 (differentiation)。
- (3)溝通及合作。
- (4)專業角色和專業倫理。
- (5)個人發展及專業發展。

挪威「綱要」的用語，大多是「學生應該要能…」(students shall be able to)，比如說，學生應該要能從學習中獲得深刻的理解，學生應該要能積極地參與學習，學生應該要能培養有意識的、反省性的觀點。從這裡可以看出，挪威政府希望學校老師將學生培養成一個批判性的學習參與者。挪威政府容許「師培機構的學者」發展部分的 PGCE 課程，亦即中央政府的「綱要」給予了地方師培機構若干制度上的自主權 (institutional autonomy)，使其能夠發展屬於自己的 PGCE 課程。

## 五、英國和挪威 PGCE 課程的異同

雖然在教育政策的領域，充斥著各種不同的聲音，如教師團體、家長團體和學生組織，但是政策制訂者一手創製官方的論述，設計學校教育的藍圖，決定師資培育課程的內容，企圖打造國家未來的理想教師。尤其，兩國的政策制訂者為了確保改革順利推動，更將「政策服從與經費補助」(link compliance to funding) 扣連在一起，甚至在英國，還落實了教育視導的制度。本文作者將兩國 PGCE 課程的異同，以表格的方式比較如下。

## 英國和挪威的學士後教育證書 (PGCE) 課程的比較

白底欄位代表相同、藍底欄位代表差異

	英 國	挪 威
1. 國家控制	①政府制訂的訓練標準 (Standards)	① 政府制訂的培育綱要 (Framework)
	②政府補助那些符合「課程標準」的「初任教師訓練」(ITT) 機構	②政府補助那些符合「課程綱要」的「初任教師培育」(ITE) 機構
	③ITT 的提供者：大專院校及有夥伴關係的中小學	③ITE 的提供者：大專院校及有夥伴關係的中小學
	④大專院校負責「理論」，地區夥伴學校負責「實務」	④大專院校負責「理論」，地區夥伴學校負責「實務」
	⑤「Standards」設定 ITT 機構必須達到的最低基本要求	⑤政府制訂的「Framework」和 ITE 機構對「Framework」的詮釋，共同形塑出師資培育的基本要求
2. 入學資格與津貼	①為期一年的訓練 (以全職生而言)	①為期一年的培育 (以全職生而言)
	②免學雜費	②免學雜費
	③招收大學畢業生	③招收大學畢業生及各界工商人士
	④小學實習 18 週，中學實習 24 週	④12~14 週的學校實習
	⑤追蹤式課程 (rolling portfolio course)	⑤自足式課程 (self-contained course)
	⑥訓練津貼	⑥清寒補助；助學貸款
3. 預期的教師圖像	①國家代理人	①國家代理人；道德代理人
	②以身作則的模範者	②以身作則的模範者
	③學科專家	③學科專家
	④家庭聯絡員	④家庭聯絡員
	⑤時間管理者	⑤時間管理者
	⑥敏覺「文化」及「性別」的差異	⑥敏覺「文化」及「性別」的差異
	⑦班級經營者	⑦班級領導者
	⑧文化中立；無意識型態上的動機	⑧國家文化的守護者



	⑨法定的照顧者 (legal carer)	⑨專業性的關懷工作者
	⑩「從做中學」的從業者 (hands-on practitioner)	⑩「通曉理論」的從業者 (learned practitioner)
		⑪多元文化包容者 (empathetic)
		⑫終身學習的提供者
4. 隱含的學生圖像	①能夠積極且獨立地學習	①能夠積極且獨立地學習
	②能夠自律	②能與老師共同合作，進行學習
	③能夠評估自己的表現	③能夠評估自己的表現
	④師生角色不同，師生關係不平等	④師生角色不同，但師生關係應平等
	⑤學生要順從	⑤學生應獨立
	⑥學生要適應學校的要求	⑥學校要尊重學生的需求
		⑦鼓勵「導生制」
5. 規定的理論	①與實務有關聯的教育理論	①與實務有關聯的教育理論
	②理論的比重較少；重視實用性的知識；理論和實務的區隔不明確	②理論的比重較多；重視學科性的知識；理論和實務區隔分明
6. 規定的實務技能	①教師能依循國家規定的課程，來進行學科的教學	①教師能依循國家規定的課程，來進行學科的教學
	②妥善規劃教學單元的能力	②妥善規劃教學單元的能力
	③能變化自己的教學方法；應用資訊傳播科技 (ICT) 的能力	③能變化自己的教學方法；應用資訊傳播科技 (ICT) 的能力
	④因材施教 (differentiate their teaching)	④因材施教 (在混合能力編班的情境裡)
	⑤考量學生在身體、性別、認知、情意及社會發展等面向的差異	⑤考量學生在身體、性別、認知、情意及社會發展等面向的差異
	⑥協助那些「英語非母語」的學生	⑥協助那些「少數族群背景」的學生
	⑦採用適當的方法，評量及記錄學生的學習狀況	⑦採用適當的方法，評量及記錄學生的學習狀況
	⑧鑑定及回應學生的特殊學習需求	⑧鑑定及回應學生的特殊學習需求



⑨在教學崗位上持續學習	⑨在教學崗位上持續學習
⑩培養學生的學習動機	⑩培養學生的學習動機
⑪鑑定及幫助那些情緒障礙及行為偏差的學生	⑪鑑定及幫助那些情緒障礙及行為偏差的學生
⑫挑戰校園的霸凌 (bullying) 事件	⑫挑戰校園霸凌事件且關懷受害學生
⑬建立正向的師生關係	⑬建立正向的師生關係
⑭和學校同僚 (colleagues) 協同合作	⑭和學校同僚、學生及家長協同合作
⑮使用實證性研究 (evidence-based research) 改善自己的教學	⑮使用實證性研究 (evidence-based research) 改善自己的教學
⑯參與專業發展，促進學校永續經營	⑯參與專業發展，不斷進行專業更新，促進學校永續經營
⑰創造一個安全的學習環境	⑰維持實驗室和工場 (workshop) 的安全管理
⑱強調共通性 (generic) 的職能	⑱強調因地制宜的專門知識 (situational expertise)
	⑲倡導融合教育 (inclusive education)
	⑳將學生的個人經驗及出身背景，視為課堂教學的資源
	㉑有能力教導成人學生
	㉒讓學生的學習成為一個快樂的經驗
㉓設計適當的「家庭作業」，作為學生課堂學習的延伸	

資料來源：引自 Stephens, P., Tønnessen, F. E., & Kyriacou, C. (2004: 119-120).



## 六、英國和挪威 PGCE 課程的相互借鏡

英國和挪威兩國的 PGCE 課程各有所長，因此，作者於文末，特將兩國 PGCE 課程可供彼此借鏡之處分析如下，以供兩國的教育決策者參考。

### (一) 挪威 PGCE 課程可供英國借鏡之處

- 1.鬆綁中央控制，下放些許權力予地方師培機構的教育專家。
- 2.英國的 PGCE 漠視「道德教學」及「社會正義」議題，不把學校老師視為是專業性的關懷工作者。英國的師資訓練模式過於工具性，只在乎「班級控制」和「教學效能」。因此，英國應向挪威借鏡，注重「教學精神」的培育，鼓勵職前教師為學生的教育福利而奮鬥。
- 3.英國應改變 ITT 方案的名詞，把「訓練」改成「培育」，這可能是一個好的開始，方不致讓職前師資的教育，淪為一種公式化的技能訓練。整體來看，挪威的師資培育，因為提供了與實務相關的教育內容（practice-relevant education），似乎在「訓練」和「培育」之間取得了一個比較良好的平衡點。
- 4.對於「終身學習」的倡導，英國教師所扮演的角色應該要加強。挪威的 PGCE 重視「成人教育」的師資培育，不像英國的 PGCE 只重視「義務教育」的師資培育。
- 5.«融合教育»的推動，英國的 PGCE 完全沒有提及，反觀挪威政府在這部分則投注了可觀的運作經費，且已有顯著的成果。

### (二) 英國 PGCE 可供挪威借鏡之處

- 1.英國師培機構和地方夥伴學校的合作關係較出色，而挪威的 PGCE 則過度重視「理論」部分，導致實習指導老師（school mentors）的角色較弱。
- 2.挪威的「綱要」忽視職前教師對於「家庭作業」的設計能力。英國的 PGCE 則強調教師給予學生家庭作業，來拓展其在學校的學習。
- 3.英國的師資訓練，一路延伸至「初任教師」正式到學校執教的階段，它是一種「追蹤式」的訓練課程（rolling portfolio course），即透過初任教師「在校表現」的記錄和評鑑，掌控師資訓練的品質。反觀挪威的 PGCE 課程，卻只集中在 ITE 為期一年的培育階段。



## 七、結語

最後，本文作者企望融合兩國 PGCE 的優點，打造一個更為理想的師資培育方案，其認為日後可以加強的課程內容包括：指導職前教師適時應用「經營技巧」和「領導特質」進行班級管理；強調法定照顧 (legal care) 和道德照顧 (moral care) 的重要性，職前教師需能為學生創造一個安全溫馨的學習環境；教學所需的「一般職能」和「專門知識」應該並重；「適應」應是雙向的歷程，倡導師生互相適應 (adapt to each other) 的觀點。尤其，本文作者特別強調，雖然兩國政經脈絡存在差異，但是 PGCE 課程如何在「理論」和「實務」之間取得平衡，依然是日後兩國培育「學士後師資」時，應再三關注的重要課題。

## 八、省思與啟發

英國和挪威兩國所推動的學士後師資培育政策，與該國的政經背景密切相關。英國受到新右派市場化意識形態的影響，為了因應國際的競爭和國內經濟發展的需求，將「教師素質」標準化，加強對師資培育機構設置和課程內容的中央管制，進而提高初任教師的教學效能。

反觀挪威，因為受到社會主義思想的影響較深，採取「非市場」的手段推動教育政策，致使該國的 PGCE 課程具有較多的彈性空間，能夠兼重教師道德的培育。文末，作者希望兩國的師培政策可以互相借鏡，以打造一個更加健全的 PGCE 課程方案。

然而，問題來了，兩國的政經脈絡有所不同，彼此在 PGCE 課程上的長處又該如何互相挪用？兩國在師培政策上的優勢，是否看似互補，實則互斥？不可否認，在當前全球化的脈絡下，「政策借用」乃一普遍且難以避免的現象，但政策借用國如何在考量政經、文化、種族與地域差別因素的前提下，針對「被借用政策」進行整全的評估，以免除「橘逾淮為枳」的水土不合狀況，這將是教育研究者和政策制定者在政策借用時必須善加斟酌的重要課題。





### 導讀文章

Stephens, P., Tønnessen, F. E., & Kyriacou, C. (2004). Teacher Training and Teacher Education in England and Norway: A Comparative Study of Policy Goals. *Comparative Education*, 40(1), 109-130.

### 本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2010, 3月)。英國和挪威師資培育政策目標的比較研究。臺灣師資培育電子報, 6。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=265> (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 \*

## 一年的師培課程，可以承載多少師培政策目標？！

蘇源恭

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

在許多國家，為期一年的學士後教育證書課程的推出，往往是為了短期內解決師資短缺問題的「應急方案」，而不是為了追求實現特定理想的師資培育藍圖，且實施期並不長久。以台灣為例，省政府教育廳於民國 77 年暑期，因感於國小師資嚴重缺乏之壓力，為了補救教師嚴重缺乏之事，交由當時省立北師研擬方案，於民國 77 年 3 月招考第一屆國小師資班（中華民國師範教育學會，1996），採取招收大學畢業，有志於從事國小教育工作人員，修畢二十八學分，即可任教<sup>1</sup>。隨著少子化趨勢，教育部也於民國 96 年宣布原則上不再同意各大學申設學士後教育學分班（簡慧珍，2007）。Stephens 等人選擇英國和挪威兩國的學士後教育證書課程內容來進行分析以試圖展示兩國師資培育政策目標的優缺點，這或許並不適當，因學士後教育證書課程是否可展現一個國家師資培育的政策目標，有待考究。

## 一、教師的專業知能可以短期速成？！

至於台灣的師資培育政策目標，可從歷年的師資培育法政策文本中一窺端倪。民國 68 年制定的「師範教育法」起至民國 83 年修正版的「師資培育法」，均以「培養健全師資及其他教育專業人員」和「研究教育學術」為師資培育法的政策宗旨。這樣的政策目標一直維持到民國 91 年版「師資培育法」才作了變更，文中刪除「培養健全師資」和「研究教育學術」等文字，並增加「增進其專業知能」以為新的政策目的。透過這些理念師資培育法政策文本可以看出，民國 91 版「師資培育法」之修訂造成師資培育政策目標的一個重要轉變，即教師職業專業的強調；明定以增進教師專業知能為師資培育的政策目標之一（謝卓君，2004）。同樣，對於大學畢業獲得學士學位後再修習一年教育專業科目，是否能夠達到「教師專業知能」的培養目標，仍然是一個未經證實的疑問。

<sup>1</sup> 民國 83 年師資培育法通過後，除必須修滿 40 學分外，結業後必須實習一年，取得合格教師證書之後，方可以參加各縣市地方政府甄試通過，任教於國民小學。



## 二、「理論」與「實務」取得均衡就已足夠？！

除了台灣，不管是英國或挪威，即使有理想且明確的師培目標，但如何能夠在為期一年的學士後教育證書將師資生培養出具有好老師的特質，令人堪虞。以 Stephens 等人在文中所整理的資料來看，英國及挪威兩國師資培育課程中的教師圖像分別包括教師為「國家代理人」、「學科專家」、「法定的照顧者」、「從做中學的實踐者」等 10 項及教師為「道德代理人」、「學科專家」、「班級領導者」、「通曉理論的實踐者」、「多元文化的包容者」等 12 項。另外，Stephens 等人也認為，「理論」和「實務」均衡的師培課程，才能培育出良好的職前教師。但是作者忽略了一個更重要的問題：理論和實務如何取得關聯？如何相輔相成？而不光只是「師培課程目標」或「師培課程份量」的問題，還應考量「師培課程的教學方式」、「師培課程的教學者素質」、「師培生的學習方式」等更基本面的課題。

### 回應文章

Stephens, P., Tønnessen, F. E., & Kyriacou, C. (2004). Teacher Training and Teacher Education in England and Norway: A Comparative Study of Policy Goals. *Comparative Education*, 40(1), 109-130.

### 參考書目

中華民國師範教育學會 (1996)。師範教育挑戰與展望。台北：師大書苑。  
謝卓君 (2004)。我國師資培育法之政策文本分析。教育政策論壇，7 (2)，1-28。  
簡慧珍 (2007，12月21日)。學士後教育學分班不再申設。聯合報，C3版。

### 本文引注格式 (APA)

蘇源恭 (2010，3月)。一年的師培課程，可以承載多少師培政策目標？！臺灣師資培育電子報，6。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=266> (註：「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)



## ✧教學診斷室✧

### 製作教學檔案，對教學精進有幫助嗎？

張素貞

(國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處助理教授)

「製作教學檔案，對教學精進有幫助嗎？」老師擔心製作檔案要花費很多時間，也質疑其與教學的關連及助益性，真是如此嗎？以下聽聽專家和教師們的觀點：

#### 一、教學檔案之定義

教學檔案 (teaching portfolio)，是一種長期有計畫的蒐集教師之課程發展、教學計畫、活動設計、班級經營、師生互動、教學評量、親師活動等歷程及成長的卷宗，呈現方式有書面、文字、圖表、相片、錄音帶、錄影帶、磁片等，為突顯成長的歷程，所蒐集的資料以能顯現進步的證據為宜。

教學檔案不是在某一時間完成後，就不用再建立了，相反的，它是一個長期連續進行及發展的過程。教學檔案的呈現是多元化的，舉凡：錄音帶、錄影帶、照片、著作、書面資料 (教案設計、學習單、學習成果、教學省思……)、多媒體等等，都是呈現教學檔案的工具，而非只是單一書面資料。

#### 二、教學檔案的特性

依據教學專業規準及個人成長目標來組織、來建構，檔案應選擇學生及教師作品樣本，用以展示教師教學的特徵；每一件檔案文件盡量有「標題」「註解」和「省思評語」用以說明內容，以及鼓勵教師能就檔案內容作反省性的思考；檔案應是一個被輔導或被教導的經驗，亦是教師用來與其同儕教師進行專業對話的基礎 (Shulman,1992)。

#### 三、教學檔案與教學的關連

Loughran 與 Corrigan (1995) 從兩個角度來看教學檔案：一為過程 (process) 觀，另一為成品 (product) 觀。當教學檔案視為「過程觀」時，它能提供教師 (包括實習



教師)各種學習經驗,並鼓勵教師在其間思考何者為有效的教與學。而當教學檔案視為「成品觀」時,它便是足以展示給他人瞭解其所表現狀態的最佳元素。

此外,當教學檔案被視為一個「動態過程」時,它可以是小組討論、分享教學經驗或實驗新的教學策略,以及透過同儕的多元觀點來檢驗自己教學等活動,這些就是學習「如何教」及「如何學」的過程。而當教學檔案被視為「靜態成品」時,它即包括了建構的型式、分類、內涵、項目及設計的成果等,也就是檔案中所編的項目、資料,如何編排及各個資料所代表的訊息意義等具體表現(羅綸新,2004)。

#### 四、製作教學檔案,對教學精進有幫助的觀點—教師的觀點

##### (一) 教學檔案有助於教學材料的整理、分類、更新與組織,對教學幫助大

###### 1. 幫助老師有系統的整理教學資料

A 教師認為製作檔案,的確花很多時間下去,假如要提到收穫,則是讓老師們回饋過往的教學,並有系統整理資料,這也就是教學檔案的優點。

「這些資料其實都在我的電腦裡面,有些是我爲了這一本檔案特別去掃描下來,好處是可以做紀念或回顧用,還有一個就是爲了要做這一本,翻箱倒櫃去找,才發現原來以前我原來做過這件事,有系統的整理,好似一個回顧,了解自己可能有些以前比較忽略的部分。」

###### 2. 提供教學者整理、分類、更新與歸檔教學資料

C 教師認為教學檔案讓老師將教學資料分類、更新與歸檔,提高找資料的方便性:

「我就不會等到要上課的時候才匆匆忙忙的去找資料,因爲已經有東西一直累積起來,而且因爲有教學檔案,所以你隨時要更新東西越來越容易,你就不用在一堆亂七八糟裡面去找東西,以前可能有什麼就都塞在一個資料夾,或都丟到電腦裡面,可是都沒有去做分類,可是因爲有這樣的東西,我會去做分類,就可以一目了然。」

「原來我有一大堆的教材,我每年都會做好多好多的更新,但是我不會把它歸檔,





我就讓它可能 16G 的硬碟就散亂著，但因為教學檔案而把它歸檔，就這樣子，就可以讓我在最快的時間找到我原來要的，然後把它叫出來。」

教學檔案提供教學者重新整理教學資料，對教學幫助大：

「我認為是檔案部份，觀察的部分大概就是評鑑的老師進來一看就覺得 ok 這樣子，檔案部分就是讓我多塞一點，自己就把教學資料重新整理，很多東西就這樣，用到時要把它重新整理。」

## (二) 幫助老師自我反省

A 老師認為教學檔案可以幫助老師反省：

「其實檔案不一定給別人看，我也可以自己一邊對著指標，用來反省自己，在腦袋運思就好了！」

## (三) 製作教學檔案留資料可以作為前後的比較，讓下一次比這次更好

B 老師擔任導師，在親師溝通的部份，對於教學檔案的內容，只要有和家長溝通的時候，就留下資料存檔，這份書面檔案，將可提供下一次辦理參考。雖然書面檔案可能會增加工作量，但是留資料還是有好處，會讓下一次比這次更好：

「我覺得有一個好處，就是你爲了要做檔案，所以就會把這些資料留下來，日後你可以拿來檢視親師溝通的過程，包括你曾經爲了什麼事情互動，家長的反應是如何，建立有效的溝通方式，你就可能比較能夠去了解學生家庭的教養方式。」

## (四) 製作教學檔案，老師會認真思考教學或班級經營作為背後的意義

在「班級氣氛」的部份，當時因為要做這個書面的教學檔案，老師就會認真的想，每項教學或班級經營作為背後的意義，再者將相關資料彙整，有系統的呈現和省思，的確對於班級經營的改進或品質有所助益，B 老師指出：

「到底爲了營造班級氣氛我做了那些事情，在做這個檔案時，會讓你去思考這些東西，其實過去很多關於班級經營的作爲，老師自己做了，但是他無法瞭解是否能促



進班級氣氛，因為過去並沒有製作教學檔案，老師就這樣做，也沒有去思考自己的作為對於班級氣氛的營造有什麼樣好處，通常有正的向就有負向，因為你做了教學檔案，將所有歷程的資料加以整理，再透過反省回饋，思考檢討，自己感覺是一次比一次進步。」

#### (五) 製作教學檔案花費時間多，但是透過增減或更新資料即可用在許多地方

B 老師指出當初為願意做檔案的因素，是因為做一次可以用在許多地方，只要稍作更新及增減，所以就趕緊做，也就不是花費很多時間了：

「是因為我想做一本應該可以用很多年，往後有需要，我只要再更新一點點資料，我想趁我班上狀況還可以掌握的時候，可一勞永逸，趕緊做一本，看來就不是花費很多時間了。」

#### (六) 教學檔案可以證明老師輔導學生的成效

B 老師認為教學檔案可以紀錄老師和學生溝通的歷程，證明輔導學生的成效：

「在學生輔導的部份，因為過去都只有學生資料表，現在的教學檔案則可以紀錄老師和學生溝通的歷程，雖然動態的歷程並不一定得要記錄，但紀錄下來，一方面可以檢視老師輔導學生的歷程，另一方面作為老師輔導學生的佐證，讓家長及社會各界瞭解老師做了那些努力，我覺得這個書面的教學檔案有這樣的好處。」

#### 參考資料

張素貞、洪仁進、林盈佑、王柔懿、鄭又睿、張佳華（2009）。『教師專業評鑑--案例專輯（III）』。教育部委託專案報告。台北市：國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處。

張素貞、洪仁進、張民杰、惠沁宜、高淑玲、林盈佑、廖婉如、林昱秀、鄭涵尹、黃彥儒、游雅媚（2008）。『教師專業評鑑案例專輯（II）』。教育部委託專案報告。臺北市：國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處。







羅綸新 (2004)。教學檔案作為教師專業成長工具之問題探討，文輯於**課程領導與有效教學** (129~133)。台北：元照。

### 本文引注格式 (APA)

張素貞 (2010, 3月)。製作教學檔案，對教學精進有幫助嗎？**臺灣師資培育電子報**，6。檢索日期，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=268> (註：「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)