

實驗教育師資之需求與困境

蔡文翰

國立清華大學教育學習科技系研究生

一、前言

臺灣實驗教育之發展，自 1990 年森林小學開啟，至今已有三十餘年的發展，現今已是呈現遍地開花的景象，為臺灣提供了多元的教育選擇。依據教育部之統計，參與實驗教育之學生人數近十年來，從 1,651 人增加至 21,703 人，實驗教育學校之數量也從 11 間增長至 114 間（教育部統計處，2021），顯示出實驗教育在整個教育環境中逐年的增長。極為繁多的種類，以及不同的教育訴求與經營理念，使的學生與家長擁有更多的選擇，找到合適的教育方式（秦夢群，2015）。

實驗教育之特色，包含具備多元且彈性之課程、重視師生互動關係、以學生為核心之教學設計（Raywid, 1983），種種的特色體現出實驗教育強調學生的自主學習能力，重視學生之學習經驗與感受（Sliwka, 2008）。而教師作為實驗教育理念之實踐者，師資素質是實驗教育的觸媒，是影響品質保證的關鍵因素之一（林錫恩、范熾文、石啟宏，2018）。在豐富多元的實驗類型中，學校型態的實驗教育與機構型實驗教育，相當倚重教育組織中之師資，但於此同時，實驗教育面對不同的學生差異與家長期望之需求，卻缺乏充足與穩定的師資來源，使得實驗教育所需的多元師資，呈現供不應求的狀況。新生教師來不及培育，而在職教師從原本體制內教育轉換到具有特定教育理念與多元教學環境之實驗教育，亦需要一定的調適與專業發展，因此實驗教育教師之培訓與招募，是實驗教育發展的重要關鍵。

本研究主要著重於實驗教育師資需求，因此本文之實驗教育界定為學校型態與機構型態之實驗教育，即具備全職教師需求之實驗教育型態。基於學校型態實驗教育與機構型態實驗教育之特殊性，其對於師資之需求不盡相同，並可透過培育與增能進行專業發展，但實驗教育教師應具備之能力與特質，乃是教師是否能接受與實踐教育理念之關鍵。本文關注於實驗教育師資之需求，比較實驗教育與一般教育需求之異同，探討實驗教育所需之教師，應具備哪些能力與特質，並對照現行之師資培育內容與制度，盼能提供實驗教育進行教師培訓與招募之參考。

二、實驗教育對師資能力之需求

本節旨在從實驗教育之特性，探討實驗教育對於教師之需求，以此建構出實驗教育教師應具備之專業能力。回顧實驗教育師資之相關研究，可以發現不論是學校型態的實驗教育，或是機構型態的實驗教育，都面臨著教師在課程發展與編列教材上的挑戰，以及對於實驗教育成效缺乏信心（林芳仔，2020；張芷瑄，

2021)。從實驗教育師資中的困境，可以發現實驗教育與體制內教育相比，更加需要教師具備教育理念轉化與實踐能力，以及教材組織與課程設計能力，以下分述之。

（一）教育理念轉化與實踐

比較體制內教育與實驗教育之差異，首要的不同就是實驗教育對於教育理念的重視，種種差異體現在教育組織、課程安排、師資、學生來源等等。以體制內教育來說，教育組織偏向官僚體系，課程安排與師資資格多根據政府制定，而實驗教育乃是從哲學思考出發的教育形式，其核心哲學可以鮮明的反映在其學校教育的所有面向之中，在組織形成、課程安排、師資招募甚至學生的來源，都與其教育理念密不可分（秦夢群，2015；秦夢群、溫子欣、莊俊儒，2017）。因此實驗教育之教師，需要具備對於實驗教育教育理念之理解與接納，並進一步的在課程設計與教學中進行實踐，避免其教育理念只流於形式與口號。

（二）教材組織與課程設計

近年的教育趨勢，諸如教育 4.0 所強調之適性教育、探索性教育與跨領域學習（Himmetoglu, Ayduğ, & Bayrak, 2020），顯示出合乎學生發展程度與學習需求的教學內涵，是需要被重視的。而實驗教育之存在，旨在「對治」教室內學習的問題，改變傳統的課程、教學方式，根植於對「人類圖像」和「人與世界之間互動關係」的多元理解（劉育忠、王慧蘭，2017）。因此在教材的選用與課程的設計上，不一定會依循既定課綱與教材，而是依據時代的變遷、學生的特質，選取適當的教材，並將其組織成合乎實驗教育理念之課程設計。實驗教育之教師，需要具備對於教育趨勢的敏銳，依據其對於教學概念的理解，選取與蒐集合適的教材，形成合適的課程設計。

三、實驗教育師資特質之需求

綜上所述，實驗教育對於師資能力之需求包含對於教育理念的轉化與實踐、對於實驗課程的教材組織與設計。除此之外，實驗教育師資特質亦會對實驗教育之成效產生影響，因此本節將針對實驗教育教師之專業特質與個人特質進行探討。

（一）教師專業特質

專業特質為教師所表現出與教育相關之特質，諸如教學經驗、教學動機、教師關注等等（Fischer et al., 2018；Korthagen, 2017；Prenger, Poortman, &

Handelzalts, 2017)。對於實驗教育而言，教師需要具備對特定實驗教育理念的認同與轉化，而非照本宣科的進行教學，因此教學動機為一重要專業特質。除此之外，實驗教育之教師需要具備學生學習之關注，以及對於學生本身的關注，亦為另一項重要的教師專業特質。普遍來說，教師之專業特質在師資培育歷程中就開始不斷的發展，並隨著教師的生涯發展產生變化，但是由於實驗教育之特殊性，且以現況來說，體制內教師較無誘因與銜接機制來轉換至體制外教育，且實驗教育缺乏與師資生接觸之平台，導致不少實驗教育教師缺乏實務經驗，甚至尚未經過師資培育歷程，使其在專業特質上未經過充分發展。

（二）教師個人特質

除了教師在教育上的專業特質外，實驗教育教師之個人特質，亦是實驗教育需要考量的。與體制內教育相比，實驗教育普遍缺乏資源，不論是經費、教材、課程、教具、研習師資上，很多時候需要仰賴教師個人的嘗試與努力，換而言之，實驗教育相當講求教師個人之專業發展，而教師個人之態度、成長心態、甚至自身之學習經驗，皆會對實驗教育教師之專業發展產生影響（Krauss & Guat, 2008；Zholdasbekov, Lekerova, Sihynbaeva, Zholdasbekova, & Duisekovna, 2014）。另一方面，實驗教育講求多元彈性的教育、以及對學生個人差異的重視，因此教師不能依循既定的課程或是教學方式，而是要依據學生的特性進行調整，在這樣的需求下，由於教師之個人特質會影響教師在教學當中的決策（簡紅珠，1998），實驗教育相當重視教師的開放性與靈活性。

四、實驗教育師培育之困境

本節旨在探討現行師資培育是否能滿足實驗教育對於師資之需求。綜合前兩節內容，可以發現實驗教育之師資，在能力上需要具備教育理念轉化與實踐以及教材組織與課程設計。在師資特質上，專業特質需要具備一定的教學經驗、堅實的教學動機，以及對於學生的熱忱與關注，而在個人特質方面，需要教師具備正向積極的學習心態與經驗，以及開放性與靈活性。

（一）師資生篩選方式形成單一同質之特質

以現行的師資培育制度而言，較無法培育出符合實驗教育教師需求之教師。首先是師資生之篩選方式，考試與成績依然佔據很大的影響，從而導致師資生雖然擁有較高的應試能力，卻也排除了需多具備教育熱忱的學生，導致最終考進來的師資生素質比較整齊、同質、單一，傾向追求穩定的職業與薪水（詹志禹，2019），從而缺乏開放性與靈活性之特質。除此之外，教師個人之學習經驗，很大的程度與考試相連，使的教師自身缺乏探究與自主學習之經驗，從而導致教師

較難引導學生發展這一類之特質。

（二）師資培育課程內涵難以釐清其核心哲學思考與價值

其次，現行師資培育課程經過逐年的發展，已有既定的課程架構，一方面來說提供師資生全面的學科知識、教學專業與教育理論，但另一方面來說，主流教育體系難以進行整全的哲學分析，原因可能來自於主流教育在發展的過程中，因為發展時間久遠、廣納不同教育哲學思考、甚至部分的教育政策是來自於非教育的其他考量，導致主流教育之哲學脈絡不明（秦夢群等人，2017）。在這樣的脈絡下，師培生在師資培育課程中，會接觸許多不同的教育哲學思考，但是缺乏從理念與理論轉化為實踐之學習經驗，使的師資生在接觸了實驗教育之教育理念時，無法發揮其專業特質。

（三）師資培育缺乏全面性的檢定

最後，師資培育之終點，依舊是以考試為核心的教師資格檢定考試，使部分師資生，甚至是教師，將師資培育之焦點集中在「通過檢定」，而非整全的進行教師專業發展。對實驗教育而言，比起紙筆測驗能力，教師之教學動機、個人特質是更需要被重視的。與臺灣之師培制度相比，芬蘭師資生甄試，透過紙筆與面試的方式了解師資生的價值觀、教育觀、特質與動機等等，以確保教師擁有足夠的「能」與「願」（王麗雲、徐銘璟，2015），更佳符合實驗教育對於教師特質之需求。

五、結語與建議

隨著實驗教育的蓬勃發展，臺灣之教育環境多了許多創新與發展的空間，但於此同時，對於教師特質之需求日益增加，唯有合適的新生教師與在職教師，穩定的投入實驗教育中，才能確保實驗教育之教育品質與成效。雖然現行之師資培育，無法立即專換成符合實驗教育需求之形式，但實驗教育組織可以依據合適的教師特質，發展相關的策略。

（一）制定以教育理念為核心之教師培訓

不同的實驗教育有其特定的理念與需求，引此各實驗教育組織，對於新進教師宜發展出以其教育理念為核心之新進教師培訓，並進行定期的追蹤，旨在協助教師認識與認同組織之教育理念。除此之外，亦可以通過觀課、議課之方式，使教師得以體驗教育理念的實踐方式，並有充足的時間觀摩與累積經驗，使其發展出針對實驗教育理念的轉化實踐能力，從而補足新進教師在專業特質上的不足。

（二）以面試為選才重要方式

實驗教育在教師的招募上，可以依照組織之需求與教育理念，建構出合適的判斷規準，並透過面試的方式了解教師之專業特質與個人特質，諸如其對於學生之反應，對於問題之見解等等，以尋找最合適的教師人選。除此之外，實驗教育可以透過面試與教師進行對話，呈現出實驗教育之教育理念與教師需求，以此作為教師專業發展中的第一步。

（三）建構組織文化以發展教師特質

除了在教師入職前與入職初期對教師進行相關篩選與培訓，實驗教育亦可以透過組織制度提升教師對於專業發展規劃之參與，組織領導針對教師進行關注與支持，以及組織成員間支持性的互動，以建立學習型的組織文化，提供教師一個合適的專業發展環境，從而促進與增強教師特質之發展。

（四）擴充與發展實驗教育師資培育之內容

實驗教育亦可以透過現行師資培育內容之擴充，提升師培生對於實驗教育之認識，呼應實驗教育師資之需求。首先在課程內容上，納入對不同實驗教育理念之介紹與個案學校之範例，擴張與形塑師培生對於實驗教育之認識與體驗。其次，強化師培生課程設計與教材編寫能力，一方面能夠符合實驗教育師資之需要，另一方面可以強化體制內教師在校訂課程與特色課程發展的能力。最後，積極建置公開平台，提供實驗教育交流與分享之空間，促進實驗教育之資訊流通，以及與其他領域之組織合作機會，推廣實驗教育之理念與成效。

參考文獻

- 王麗雲、徐銘璟（2015）。芬蘭師資培育制度特色及其對臺灣師資培育之啟示。*教育實踐與研究*，28(1)，167-205。
- 林芳仔（2020）。臺灣非學校型態實驗教育機構之辦學挑戰，因應策略與未來展望：以北部地區一所實驗教育機構為例。*清華教育學報*，37(2)，133-166。
- 林錫恩、范熾文、石啟宏（2018）。學校型態實驗教育經營策略之探析。*臺灣教育評論月刊*，7(1)，135-142。
- 洪詠善、范信賢（2015）。同行～走進十二年國民基本教育課程綱要總綱。國家教育研究院。

- 秦夢群（2015）。**教育選擇權研究**。五南。
- 秦夢群、溫子欣、莊俊儒（2017）。**實驗教育之特色及對現行教育之啟示**。**臺灣教育**，704，2-11。
- 張芷瑄（2021）。探究公立學校轉型實驗教育學校的師資困境－質性後設分析研究。**學校行政**，131，118-137。
- 教育部（2020）。**教育統計**。取自<https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=51>
- 詹志禹（2019）。臺灣實驗教育師資培育的困境與希望。**中等教育**，70(1)，8-16。
- 劉育忠、王慧蘭（2017）。實驗教育在「實驗」什麼？臺灣實驗教育的核心關懷與實踐探索。**教育研究月刊**，277，4-17。
- 簡紅珠（1998）。教師教學決定：內涵、思考歷程與影響因素－兼談如何改進教學決定技能。**課程與教學**，1(4)，43-56+137。
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., et al. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121.
- Himmetoglu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2020). Education 4.0: Defining the teacher, the student, and the school manager aspects of the revolution. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(Special Issue-IODL), 12-28.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Krauss, S. E., & Guat, K. A. (2008). An exploration of factors influencing workplace learning among novice teachers in Malaysia. *Human Resource Development International*, 11(4), 417-426.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities.

Teaching and Teacher Education, 68, 77-90.

- Raywid, M. A. (1983). Alternative schools as a model for public education. *Theory Into Practice*, 22(3), 190-197.
- Sliwka, A. (2008). The contribution of alternative education. *Innovating to learn, learning to innovate*, 93.
- Zholdasbekov, A. A., Lekerova, G. J., Sihynbaeva, Z. S., Zholdasbekova, K. A., & Duisekovna, C. G. (2014). Features of motives' manifestation of professional development and personal characteristics of future teachers. *Life Science Journal*, 11(1s).

