

臺灣教育評論月刊

2012年1月1日 第1卷第3期

本期主題

師培政策

導向「學為終始·教人為學」的師資教育芻議—對師資教育白皮書(1000517草案)幾點淺見	萬家春
建立我國師資培育最低經營規模芻議	周愚文
小學師資培育的危機	陳啟明
創建多元且卓越的師培制度	林瑞榮
少子化現象下的師資培育問題與對策之雛議	羅綸新 許籐繼
教育大學教育學系在國小師資培育的定位與實踐	湯維玲
暢通就業管道才能有效提升師資品質	呂文惠
師資培育制度不願再鬆綁·也別勒到透不過氣	楊洲松
師資培育亟需建立品質管制機制	張炳煌
偏鄉學校的師資課題	林天祐
超度教師甄試的前行	吳麗君
教育實習輔導的困境與建議	周水珍
臺灣教育實習制度改革之我見	杜昌霖
從專長加註師培政策談國民小學教師素質相關議題	林小玉

自由評論專區：幼兒教育、多元文化教育、課程與教學

發行人

黃政傑（中州科技大學校長/靜宜大學教育研究所講座教授）

總編輯

黃政傑（中州科技大學校長/靜宜大學教育研究所講座教授）

2011-2012年度編輯顧問

方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）

李隆盛（國立聯合大學校長暨經營管理學系教授）

林天祐（臺北市立教育大學校長暨教育行政與評鑑研究所教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授兼教育學院院長）

林新發（國立臺北教育大學校長暨教育政策與管理研究所教授）

梁忠銘（國立臺東大學附屬體育高級中學校長暨教育學系教授）

郭昭佑（國立政治大學附設實驗國民小學校長暨教育系教授）

陳伯璋（國立臺南大學教育學系講座教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

黃秀霜（國立臺南大學校長暨教育學系教授）

潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

2011-2012年度編輯委員

方志華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系副教授兼系主任）

王金國（靜宜大學教育研究所副教授兼教育研究所所長）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授兼人文暨社會科學院院長）

王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系副教授）

白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼花師教育學院院長）

吳俊憲（靜宜大學教育研究所副教授）

吳麗君（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授）

林以凱（朝陽科技大學師資培育中心助理教授）

林永豐（國立中正大學課程研究所副教授）

施明發（銘傳大學教育研究所助理教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

高新建（國立臺灣師範大學教育學系教授）

張芬芬（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

陳麗華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授兼教育學院院長）

游家政（淡江大學課程與教學研究所教授兼學習與教學中心執行長）

黃明月（國立臺灣師範大學社會教育系教授）

黃政傑（中州科技大學校長/靜宜大學教育研究所講座教授）

葉興華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授兼圖書館館長）

鄭青青（靜宜大學教育研究所副教授兼教學發展中心主任）

輪值主編

張芬芬（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

鄭青青（靜宜大學教育研究所副教授兼教學發展中心主任）

執行編輯

盧宜芬（臺灣教育評論學會行政助理）

文字編輯

盧宜芬（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

劉宛萃（靜宜大學教學發展中心助理）

封面設計

曾永毅（臺灣教育評論學會行政助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

43301 臺中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室：

靜宜大學教育研究所

電話：04-2633588 FAX：04-26336101

聯絡人：盧宜芬

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 1 No. 3, January 1, 2012

Since November 1, 2011

Publisher

Jenq-Jye Hwang (President & Chair Professor, Chung Chou University of Science and Technology / Chair Professor, Providence University)

Editor-in-Chief

Jenq-Jye Hwang (President & Chair Professor, Chung Chou University of Science and Technology / Chair Professor, Providence University)

2011-2012 Advisory Board

Chen, Po-Chang (Chair Professor, National University of Tainan)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Guo, Chao-Yu (Professor, National Chengchi University)
Huang, Hsiu-Shuang (President & Professor, National University of Tainan)
Lee, Lung-Sheng (President & Professor, National United University)
Liang Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Lin, Hsin-Fa (President & Professor, National Taipei University of Education)
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)
Lin, Tien-Yu (President & Professor, Taipei Municipal University of Education)
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2011-2012 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, Taipei Municipal University of Education)
Chen, Li-Hua (Professor, Taipei Municipal University of Education)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, Providence University)
Fang, Chih-Hua (Associate Professor, Taipei Municipal University of Education)
Gau, Shin-Jiann (Professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Jenq-Jye (President & Chair Professor, Chung Chou University of Science and Technology / Chair Professor, Providence University)
Hwang, Ming-Yueh (Professor, National Taiwan Normal University)

Lin, Yi-Kai (Assistant Professor, Chaoyang University of Technology)
Lin, Yung-Feng (Associate Professor, National Chung Cheng University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Shih, Ming-Fa (Assistant Professor, Ming Chuan University)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Wang, Chin-Kuo (Associate Professor, Providence University)
Wang, Li-Yun (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Wu, Chun-Hsien (Associate Professor, Providence University)
Wu, Li-Jiun (Professor, National Taipei University of Education)
Yeh, Hsing-Hua (Professor, Taipei Municipal University of Education)
Yu, Chia-Cheng (Professor, Tamkang University)

Editors

Chang, Fen-Fen (Professor, Taipei Municipal University of Education)
Ching-Ching Cheng (Associate Professor, Providence University)

Managing Editors

Yi-Fen Lu (Assistant, Association of Taiwan Educational Review)

Text Editor

Yi-Fen Lu (Assistant, Association of Taiwan Educational Review)

Publishing Entity

Association of Taiwan Educational Review
No. 200 Chung Chi Rd., Taichung 43301, Taiwan
Tel : +886-4-2633588 FAX : 04-26336101

Art Editor

Wan-Pin Liu (Assistant, Center for Teaching and Learning Development, Providence University)

Cover Designer

Yung-I Tseng (Assistant, Association of Taiwan Educational Review)

E-mail : ateroffice@gmail.com (Lu, Yi-Fen)

Publication

Taichung, Taiwan

All right reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.

主編序

教育國之本，師範尤尊崇：追憶與期待

「教育國之本，師範尤尊崇」，這是台灣師大校歌起頭的兩句。當年多少優秀學子一本願為良師的職志，慨然放棄就讀台大的機會，在親友的祝福聲中，一腳踏進公費的師範校院，接受生活教育、境教、身教等良師培育的全人洗禮，畢業後分發，進入都會、村鎮、山巔、水湄的學校任教，成為灌溉民族幼苗、推動社會進步的穩固磐石。

民國 83 年頒布的〈師資培育法〉則為中華民國的師資培育帶來巨變，師培政策從此走向開放多元——師培不再限於師範校院，一般大學均可培育；取消公費制與分發制；師培供需量以市場機制決定。而今此一開放式師培條忽已實施十七年，其間出現的問題與質疑不斷，其中流浪教師問題更為社會帶來不安與紛擾，備受國人矚目；而在紛擾中我們實在需要回到最最基本的問題：該政策對教師素質的提升究竟是助力還是阻力？——的確！此一師培開放政策已到達不得不檢討的時候了。教育部於民國 100 年五月公布〈師資教育白皮書〉（1000517 草案），對現況問題提出諸多對策與方案，各界對此草案亦有諸多回響。

基於以上背景，本刊遂選定「師培政策」為本期主題，且獲得學界與實務界熱烈迴響。對師培政策各面向提出問題討論與具體建言，問題包括：師資供需嚴重失衡、師資生素質驚人下降、包班制師培課程不足、教育實習輔導功效不彰、教師新舊代謝近乎停滯、教檢與教甄效度堪慮、傳統師培校院系組轉型困難、偏鄉師資質量更趨低落、師培評鑑目的與規準欠妥、教師證加註專長配套不足，乃至如何精修白皮書方能落實政策理想等。感佩作者們一本當年進入教育界之初衷，更益以愈發強烈之歷史使命感，對師培危機大聲提出呼籲，對時弊爭端勇敢提出針貶，並為持續下降中的教師素質，殫精竭慮籌謀對策；此匡世濟時之苦心孤詣讓人動容。但願此番心意與努力能獲師培決策當局與相關人士之重視與回應——再思「教育國之本、師範尤尊崇」之深意，共同為良師培育突破困局，再創歷史新局。

本期除上述主題評論外，自由評論專區亦獲多位幼教學者賜稿，討論幼托整合後的師資、課程與教學等問題，篇篇引人深思。最後對於本刊總編輯黃政傑校長的指導、執行編輯盧宜芬小姐的日夜投入，以及美編劉宛萃小姐、封面設計曾永毅先生的精心規劃，致以萬分的謝忱。

張芬芬
第三期輪值主編
臺灣教育評論學會常務理事
臺北市立教育大學學習與媒材設計學系（含課程與教學碩士班）教授

鄭青青
第三期輪值主編
臺灣教育評論學會秘書長
靜宜大學教育研究所副教授兼教發中心主任

本期主題：師培政策

主題評論

- 萬家春 導向「學為終始·教人為學」的師資教育芻議—對師資教育白皮書(1000517
草案)幾點淺見 / 1
- 周愚文 建立我國師資培育最低經營規模芻議 / 8
- 陳啟明 小學師資培育的危機 / 11
- 林瑞榮 創建多元且卓越的師培制度 / 12
- 羅綸新
許籐繼 少子化現象下的師資培育問題與對策之芻議 / 13
- 湯維玲 教育大學教育學系在國小師資培育的定位與實踐 / 15
- 呂文惠 暢通就業管道才能有效提升師資品質 / 19
- 楊洲松 師資培育制度不願再鬆綁，也別勒到透不過氣 / 21
- 張炳煌 師資培育亟需建立品質管制機制 / 23
- 林天祐 偏鄉學校的師資課題 / 25
- 吳麗君 超度教師甄試的前行 / 27
- 周水珍 教育實習輔導的困境與建議 / 32
- 杜昌霖 臺灣教育實習制度改革之我見 / 34
- 林小玉 從專長加註師培政策談國民小學教師素質相關議題 / 38

自由評論

- 張翠娥 王子與公主結婚後，從此就過著幸福快樂的日子?!—幼托整合後的問題預
見與解決策略省思 / 40
- 王為國 幼托整合之後幼教師資培育整合 / 45
- 宋明君 誰才是幼兒所需的師資：對幼兒教育及照顧法的反思 / 46
- 陳淑琴 「幼托整合」之後的人員問題 / 52
- 林以凱 面對學生特質與個別差異-從了解文化開始 / 53
- 周佩諭 從蒙特梭利教學談多元文化教育的應用 / 55
- 陳姿蘭 幼兒檔案能否成為教與學的利器 / 60

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 62

臺灣教育評論月刊第一卷第四期主題「教學卓越計畫」背景及撰稿重點說明 / 63

臺灣教育評論月刊第一卷第五期主題「少子女化的教育政策因應」背景及撰稿重點說明 / 64

臺灣教育評論月刊 2011 年 11 月至 2012 年 3 月各期主題 / 65

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 66

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 67

入會說明 / 68

入會申請書 / 69

導向「學為終始·教人為學」的師資教育芻議——對師資教育白皮書（1000517 草案）幾點淺見

萬家春

臺北市立教育大學教育學系助理教授

在教育部的網頁上，看到了〈師資教育白皮書（1000517 草案）〉¹，雖然全文尚未完成，但已有 127 頁；對應於該部部史全球資訊網「重要教育文獻」中所公佈的各個「教育報告書」，該草案的份量僅有 1997 年公佈的〈中華民國原住民教育報告書〉（136 頁）和今（2011）年一月公佈的〈中華民國教育報告書—黃金十年、百年樹人〉（130 頁）²可以相匹；而該草案更於全文之後，附錄「名詞釋義」和「中英對照」，殊為少見。對於教育部、起草工作圈及指導委員會相關成員的用心，先予肯定；唯因該草案已於今年五、六月間，分現場和網路二個管道舉辦公聽會³，展開研議，爰提淺見以拋磚引玉。茲先簡述該草案內容，再提出初步建議如下：

一、 草案內容簡述

該草案首先揭示「國家的未來在教育，教育的品質在良師」的大纛，透過檢視社會變遷的趨勢和環顧世界各國對提升師資素質的努力後，針對我國現有的師資培育問題和挑戰提出反省，從而建構下述理想圖像和願景使命、發展策略和行動方案：

（一）理想圖像和願景使命

未來理想的教師圖像是「兼具心中有教育愛與志業熱忱的『心能』、彰顯教職專業省思能力以引領教育革新的『位能』、以及強化教育人團隊推展優質教育作為的『動能』」；而師資培育的理想圖像為「兼具『專業標準本位』與『師資培用理念』的師資培育

體系」，致於規劃推動師資培育政策的新成立教育行政單位——師資培育及藝術教育司，則有「在行政運作上，兼顧橫向整合與縱向銜接；在政策規劃上，兼具宏觀與具體之政策規劃與作為」的理想圖像。基於三大圖像的支持，以「培育新時代良師，以發展全球最高品質的教育」為師資培育的願景，「師道、責任、精緻、永續」為教師的核心價值，轉化出「實踐傳道授業解惑的教師職責、建立專業標準本位的師資培育、建構師資培用理念的政策網絡、形塑教師終身學習的校園文化」的師資培育四大專業使命。

（二）發展策略和行動方案

依據前述藍圖，藉由制定優質適量與專業永續的師資培育政策，統攝「師資職前培育」、「師資導入輔導」、「教師專業發展」及「師資培育支持體系」等四大主軸，規劃出 11 項發展策略和 37 個行動方案，以積極培育具有「社會人」、「專業人」及「國際人」等三種人格特質，展現關懷、熱情、洞察、批判思考力、以研究為本的教育專業力、國際觀、合作能力、實踐智慧、創新能力等九項核心能力，足以實現發揮社會典範精神、致力於帶好每個學生、同心提升教育品質、熱切地傳承創新文化的未來教師。而該 11 項發展策略和 37 個行動方案，則可概述如下：

1. 「職前培育」階段：以 2 策略 8 方案，強化師資生的遴選，確保優秀且性向適合者參加培育；並因應中小學和海內外各類學生的需求，強化師

資生所需的專業和特殊能力；進而透過基本能力檢核，確保師資生的品質。

2.「導入輔導」階段：以3策略8方案，透過建立專業能力資格的檢核機制，精進教師資格檢定考試和推動優質教育實習課程；並藉提升教育實習指導教師知能、推動教育實習輔導教師認證制度、建立專業發展的學校認定，形成優質的教育實習環境；更以整合教師的進用途徑、建立初任教師的輔導和評鑑辦法、以及穩定優質偏鄉師資的質量等，建構支持初任教師和偏鄉師資的制度。

3.「教師專業發展」階段：亦以3策略8方案，規劃系統化的教師在職進修研習和強化相關配套等，推動教師在職進修；並以鼓勵教師進行教學省思及專業對話、強化行動研究、加強教材教法研發、推動專業發展日、建構教師支持和輔導體制等，建構實踐本位的教師學習與支持系統；更藉生涯晉升、換證、評鑑等獎優汰劣的機制，發揮教師專業發展激勵與評鑑的效能。

4.「支持體系」方面：則以3策略13方案，制定師資職前培育和在職教師專業表現的檢核基準、營造尊師文化、建立適量師資培育制度、精進組織運作、建立師資培育資訊系統、以及完備法令規章等，強化師資培育主管機關組織、規劃與執行的功能；再以確保師資培育之大學品質、建立師資培育中堅穩力、推動師資培育國際化、強化師資培育之大學進行地方輔導和教育研究等，發展優質專業的師資培育大學；更藉教育行政和學校專業人員的專業發展、活化教師聘任制度、以及協助大學教師發展教學專業等，全面促進教育專業人員的專業成長和交流。

可見該草案牽涉到師資職前培育、師資導入輔導、教師專業發展的大學校院相關師生、中小學現職教師和進修機構、及影響師資培育的廣大支持體系資源，無論人力、物力、時程，均極龐大複雜，且環環相扣，互有牽制，欲畢其功於一白皮書，相關成員確實期望顧慮周到，規劃完整，其所面對之挑戰極大，勞心勞力之投入，誠為可佩。

二、對草案的初步建議

在不斷閱讀並反覆思索後，筆者對草案本身的部分概念和名詞尚有不解、部分策略和方案略有疑慮、圖像和願景仍有迷惑，亦對擬定草案的基本假定和哲學思考略有歧想，因而提出如下六點建議：

(一) 建請精確澄清相關概念和新創名詞

乍見該草案，頗有混亂感，雖瀏覽再三，似仍覺迷糊，究其原因有三：

1.「新名詞」繁多，如「心能」、「位能」、「動能」、「社會人」、「專業人」及「國際人」……，是否確需，又是否有利於溝通和推動，似可再斟酌；

2.各名詞雖加釋義，卻仍覺抽象或和經驗有所落差，前者如將「心能」釋為「秉持師道典範精神以發揮教育專業能力，建立優質師培系統而引領教育永續發展，是未來師資培育發展的理想，所以師資培育的目標，即導引每位教師心中都有教育志業與教育愛，以熱愛這份使命，這是教育家的『心能』⁴。後者如將「人師」釋為「具有教育的人文精神，能夠關懷學生。」⁵等，似可待討論；

3.各相關名詞間的關係,如「三能」的教師圖像和九項核心能力對應、和「三種人格特質」連結等,似有待釐清。

(二) 建請統整發展策略和行動方案

由於各發展策略和行動方案佔該草案最大篇幅,難免龐雜,讀來略感困擾。在詳細研讀後,謹提二個建議:

1.部分行動方案夾述國際趨勢、社會需要、理念導引、法令詮釋及現況檢討,且有概念或文字重複等,似宜斟酌裁剪;

2.各行動方案是否呼應發展策略,各策略、各方案間之銜接、統整、修正及延續等,似均宜再加留意,且發展適當的機制通盤處理。

(三) 建請合理建構理想圖像和願景使命

所謂「願景」,是組織實際可行、可信的、有吸引力的未來,可視為一種視野、遠見、想像力或洞察力,提供組織未來的發展方向(吳清山、林天佑,2002),足以為組織勾勒出一幅對組織內成員、股東、顧客溝通,並打動他們認同的未來圖像,以界定組織始終如一的信念和闡明渴望達成或創造的事務(張吉成、周談輝編著,2004)。因此,由組織成員共同凝聚的願景,似為描繪相應圖像和發展明確核心能力,進而規劃、執行具體發展策略和行動方案的依據。唯該草案所標示的教師圖像、應具備的核心能力、師資培育發展圖像、師資培育及藝術教育理想圖像、願景、核心價值及專業使命等,所涉主體似忽而為

教師,忽而為整體師資培育;且似先設定教師的理想圖像和核心能力、師資培育體系及主管機關的理想圖像,再建構良師教育的願景,而有教師的核心價值,形成師資培育的專業使命,其間的邏輯層次和發展順序,似亟待整理。

(四) 建請在推動初期提供方案真諦參照

當草案經核定為白皮書後,決定成效的重要關鍵之一,乃是各行動方案的實際推動和執行者,因此如何連結相關人員的經驗和整合其期待與意見,似宜費心規劃。其中最應著力處包括:形塑師道文化、健全師資生品德和人格有關者,以及要求大學教師,經由獨立、合作、正式及非正式、自我反省與理解等多元活動,從事教學、研究及服務,成為人格道德的典範,並在教學、研究及服務等方面增進專業知能,成為優質大學教師的教學專業發展協助方案等,這些均屬該草案之創意,實宜多所著墨。茲試以「方案四:推動師資生品德教育方案」和「方案二十六:營造尊師文化方案」為例,是皆擬以教師聲望調查、提高師鐸獎尊榮、設置如「孔子獎」等教育愛獎項、舉辦系列敬師活動、祭孔儀式,或課堂中的思辨討論等,使師資生體會教育工作與教師角色之重要,營造社會尊師文化。但為何要敬師和祭孔?舉辦相關儀式和活動即有利於形塑師道文化、健全師資生品德和人格嗎?是否可能流於形式,甚至導致益發厭師惡孔?其答案乃在相關辦理者是否適切詮釋活動或儀式的真諦,足以協助學生因實際的感動而產生正確的認知,進而發揮其影響力?為凝聚共識,建請於推動之初,斟酌提供相關參照意義的可行性。⁶

(五) 建請突破增設學科和知識導引之

思維框架

該草案在職前師資培育相關問題的解決方案上，似多以「增設學科」或「調整學分」的方式處理。如「方案二：精進師資培育課程方案」顯示：為解決現行師資培育課程缺乏教育專業養成潛在課程的問題，擬在原先的普通課程內，設計有關「師道文化」課程；又如為精進職前師資培育課程，擬藉由建構教師專業本位及教學實務為核心之師資培育課程，為教育專業課程之科目、學分規劃及延伸之基礎，並由開設整合學科內容知識與學科教學知識之科目，落實教授學科知識的技巧；再如欲培養師資生具備議題融入之教學能力，擬將人權與法治、性別平等教育、資訊科技、安全與防災教育……等十餘議題，獨立成科進行教學，或以講座方式，開設成一科；至於為協助師資生全心投注於教育專業課程，更擬適度提高教育專業課程學分，減少原就讀本科專門科目的必修學分數等。此種沿襲西方大學教育重知識、求真理傳統的策略，不僅有未能解決該草案提出的「重視修習學分數，欠缺整合規劃與人格、品德之涵養，且專業能力亦有所不足」等問題之虞，亦疑因不斷隨新科技和器物的發明、新挑戰或問題的產生，而增設新學科，導致「以生之有涯而隨知之無涯，殆矣。」之憾。謹藉錢穆教授之言，或供思索：

西方教育重在傳授知識，知識對象重在向外之事物，故必分門別類，互不相通，而又各分割成各階層。……中國教育則在教人學為人。……中國之知識教育必以德性教育為本，亦以德性教育為歸宿。孔門四科，……實以德行為主，雖若分，而實通，未有違於德性而能完成其此下三科之學者。此乃中西教育意義之大相分別處。（引自錢

穆，2008，頁169-170）

大學教育只是近代西方文化中一部門一機構。他們的大學教育，即使偏重在智識傳授，偏重在學術之專門化，在西方尚有全社會的文化潛力在指導著人生的嚮往。……在中國的大學教育，其所應負的使命，顯然不能如西方近代的大學教育般，也只偏重在智識的傳授上。（引自錢穆，2001，頁210-211）

(六) 建請改變功利價值觀和窄化之教育思維

整個草案的精神，似仍採科學管理模式，依循線性作業的軌道，將遴選過的師資生，置於以「學科」為基礎、「實習」為參照、「紙筆測驗」為檢篩、「應徵」為門檻、「進修」為保健的固定程序中，完成「培育—證照—聘任—進階—離退」每個階段所需的「良師」產品。其可待討論的問題有二，一是如何確保各環節都足以保證產品，其檢核機制是否適切？產生淘汰品的原因為何？如何認定？相關回饋是否提供自我修正等，似宜考慮；二則見該草案始終將「教育」限制在「學校」內，將「培育對象」規範為「教師」，因而一方面擬藉「管道多元、條件專業、獎優汰劣」的堅持，展現導進社會的理想，另一方面又苦於「教育學門畢業生從事行業別為所有學門中最窄者」⁷，而擬定「方案二十七：推動師資適量方案」和「方案二十九：建立師資培育資訊系統方案」，期控管每學年度中小學教師甄選員額各至少300名以上，致似與多元培育的市場機制有違，亦似使該草案傾向工具性和功利性，成為職業預備所。對此，謹提供賈馥茗教授的觀點，供師資培育擴大目標對象和延展化育功能的「鬆綁」參考：

教育之「首要」而「基本」的任務，是「教人」。教人知道自己，知道別人，知道自己和別人的關係；並知道「人和人生的意義」。如是人便不能停留在「自然人」的狀況，而要為自己增加些「東西」：即是「人的價值」和「生活的意義」。若稱這增加的是人之「格」，則「人格教育」便成了「必須」，因為這是人類共同的需要，需要有其「普遍性」。(引自賈馥茗,1999,頁335-336)

人格教育的發軔者是親長，……但在社會生活方式演變後，職業婦女日漸增加，親生父母往往無暇自行養育子女，……故而實際上擔任養育者，從人格教育的立場說，只要求品質，以具有培養人格價值的條件為第一要義。嚴格的說，「即將結婚」的男女，應該具備婚姻生活的「正確知識」，「教育子女」的知識即在其中。……至於學校教師，本就負有陶冶人格的責任，……其餘對人格最有影響力的，是資訊材料的設計和執行者，新聞與大眾傳播者，兒童玩具與讀物的製造和編製者，也須嚴格的要求品質。(引自賈馥茗,1999,頁388)

任何的改革，都涉及一個「人性過程」，因為改革並非只是公佈最新的政策，而係宣告和推動既有的、主流的教育文化必須改變；每一個牽涉到的人，都需要因應改革而對既有生活方式產生的衝擊，必須重新學習、重新組織思考和行為，放棄習慣，甚至對自己和工作的基本信念。若無長期的監督和教導，恐難收效。此一事實，對長年站在台前，指導和評鑑學生的教師來說，確有不易；因為必須變身為學習者，接受指導和評鑑，其所面對的衝擊更甚於其他團體；尤其在重視「個人主義」倫理觀，尊重彼此在教室內的自主性，避免觀看他人教學

的傳統文化下，益難突破。(蕭昭君譯,1997)

而本草案更進一步坦誠提出「大學教師應以學生學習為主，以學生人格培育及職涯發展為最高準則，大學教師在道德規範應為學生之表率，應比中小學教師更具道德情操，而在學術專業上，則願意接受研究成果之檢視、教學方法之琢磨，及接受更多之研習與成長，也願意以公共利益為主，參與大學本身之行政服務，為大學奉獻個人能力。」⁸對長期具有「學校應轉型為研究取向的綜合型大學」憧憬，將教育定義為個人主義的、自我詮釋的專業，忽略教學文化，未能充分輔導學生生活和學習，落實人格陶冶的大學教師（行政院教育改革審議委員會,1996）來說，所需的改變更大。因此，如何避免空喊口號之譏，確實凝聚共識，產生積極的效益，確是推動本草案最大的挑戰。亦唯有由大學的境教和教師的身教，結合知識的言教，以及研究發表的創新，也才能真正開創師資培育嶄新的起點。因為師資生在接受師資培育課程之前，早已從以往十七、八年的求學經驗中，建立深切的教學信念；而此長期觀察所形成的刻板印象，難因正規的師培經驗，產生根本的改變。除非正規的師資培育課程，夠強亦夠持久，且有企圖或能力去影響（Goodlad,1990）！

在向西方取經百年後的今天，本草案提出以孔子為典範的構想，「惟孔子為至聖先師，為中國教育史上最高之師。」(引自錢穆,2008,頁175)，其所以為至聖先師，在一生為人，始終悅於「學」而樂於「教」，由其自謂「學而時習之，不亦說乎？」又有「默而識之，學而不厭，誨人不倦，何有於我哉？」「十室之邑，必有忠信如丘者焉，不如丘之好學也。」自許，

更以「發憤忘食，樂以忘憂，不知老之將至。」為自我做註解，可見其一生以「學」為貴。雖亦重「教」，但所教仍在於「學」，因持續以身教、以行教、以己之為人教，而可享「有朋自遠方來，不亦樂乎？人不知而不慍，不亦君子乎？」之自得之樂。弟子顏淵則以「不違如愚」、「拳拳服膺」、「三月不違」之精神，實踐「夫子步亦步，夫子趨亦趨」，因而得稱好學；待孟子私淑孔子，而有「乃所願，則學孔子也。」遂為亞聖，是可見三聖以學為終始，待略有所得，方有所教，而學者則必學師之其人，故曰：「記問之學，不足以為人師」！哲人日已遠，典型在夙昔，期為人師表者效法孔子，當為本草案蘊義之所在。筆者不敏，或仍可以「我欲仁，斯仁至矣」自勉勉人，而此似亦為對本草案工作者致敬的最大回饋。

參考文獻

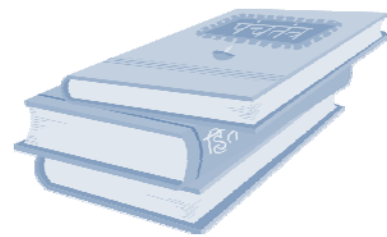
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革總諮議報告書。臺北市：該會。
- 吳清山、林天祐 (2002)。願景領導、催化領導。*教育研究月刊*, 101, 130-131。
- 張吉成、周談輝編著 (2004)。
- 知識管理與創新。臺北市：全華圖書。
- 教育部。部史全球資訊網「重要教育文獻」。取自 http://history.moe.gov.tw/important_list.asp。
- 賈馥茗 (1999)。人格教育學。臺北市：五南。
- 錢穆 (2001)。文化與教育。臺北市：素書樓文教基金會。
- 錢穆 (2004)。論語新解 (三版一刷)。臺北市：東大。
- 錢穆 (2008)。現代中國學術論衡 (二版一刷)。臺北市：東大。
- 蕭昭君 (譯) (1997)。全是贏家的學校：借鏡美國教改藍圖。(原作者：Kenneth G. Wilson、Bennett Daviss)。臺北市：天下文化。
- Caroselli, M. (2000). *Leadership skills for managers*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Goodlad, John (1990). *Teachers for our nation's school*. San Francisco: Jossey-Bass.

¹ 取自 <http://www.edu.tw/files/download/B0036/%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8%E8%A9%B3%E7%89%88.pdf>。(2011.11.28 下載)。

² 除正文所引二白皮書外，尚有中華民國身心障礙教育報告書 (1995, 124 頁)、大學教育政策白皮書 (2001, 60 頁)、創造力教育白皮書：打造創造力國度 (2003, 27 頁)、科學教育白皮書 (2003, 23 頁)、海洋教育政策白皮書 (2007 年, 25 頁)、教育部中小學資訊教育白皮書 2008-2011 (2008, 29 頁)、資優教育白皮書 (2008, 32 頁)、中小學國際教育白皮書：扎根培育 21 世紀國際化人才 (2011, 39 頁)「教育政策白皮書 (初稿, 2011, 73 頁)」等。載於教育部部史全球資訊網「重

要教育文獻」。取自 http://history.moe.gov.tw/important_list.asp。(2011.12.04 瀏覽)。

- ³ 師資培育白皮書一分區公聽會實施計畫。取自 https://esa.ntpc.edu.tw/central/019999/uploadfile/c_announce/29581/1000517%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8%E5%85%AC%E8%81%BD%E6%9C%83.pdf。(2011.11.28 瀏覽)。
- ⁴ 引自「師資培育白皮書(1000517 草案)」附錄一：名詞釋義(一)第一章前言條目一「心能」。頁120。網路資料如註1。
- ⁵ 引自「師資培育白皮書(1000517 草案)」附錄一：名詞釋義(一)第二章社會變遷與師資培育條目三「人師」。頁121。網路資料如註1。
- ⁶ 如提供「敬師」和「祭孔」的意義示例如下，供相關人員採酌施教：「師即是道之代表與傳遞人，亦即是文化傳統之代表與傳遞人。……師之為業，必當明道作人，擔負起人生中最偉大最崇高之職務。……目前社會縱不尊師，為師者應先自尊自重，互尊互重，中國古人所謂敬業、樂群，為師者，大家自應敬此師業，樂此師群，而後師道乃可以復興。」(引自錢穆，2001，頁299-300)「孔子一生重在教，孔子之教重在學。孔子之教人以學，重在學為人之道。……學者讀論語，當知反求諸己之義。……孔子之學，皆由真修實踐來。……孔門論學，範圍雖廣，然必兼心地修養與人格完成之兩義。」(引自錢穆，2004，頁5)「新學校興起，則皆承西化來。皆重視知識傳授，大學更然。……師不親，亦不尊，則在校學生自亦不見尊。所尊僅在知識，不在人。人不尊，則轉而尊器物。最近如電腦、如機器人、如核子武器，其見尊則遠在人之上。人之為學，則惟學於器物，而技能乃更尊於知識。」(引自錢穆，2008，頁176-177)等。
- ⁷ 引自「師資培育白皮書(1000517 草案)」方案二十九：建立師資培育資訊系統方案。頁95。網路資料如註1。
- ⁸ 引自「師資培育白皮書(1000517 草案)」方案三十七：大學教師教學專業發展協助方案。頁115。網路資料如註1。



建立我國師資培育最低基準量芻議

周愚文

國立臺灣師範大學教育學院院長

一、前言（背景）

我國的師資培育政策，自民國 38 年以降，一直採取計畫培育制，由師範校院負責培育，直到民國 83 年〈師範教育法〉修正為〈師資培育法〉，改採儲備制，由各師資大學多元培育，供需由市場決定。實施之後，每年培育量由 84 年的 9,719 人，逐年增加，93 年達 21,805 人的頂峰(教育部，2010a：43)，然而卻出現取得教師證書者卻找不到教職的問題，以致出現所謂「流浪教師」問題。既然新制是由市場機制決定，照理政府可以不必理會此一現象，但是在臺灣社會特有的氛圍下，政府不得不改弦易轍，採緊縮政策，教育部 93 學年度提出的「師資培於數量規劃方案」要求三年數量減半政策，99 年時培養人數已銳減為 8,825 人，刪減比率已達 59.53%(教育部，2010b：27)。

然而，由少子女化的趨勢，預估 113 學年度時，小一人數將由 83 年度的 32.1 萬人減為 17 萬人；國一人數將由 39.5 萬人減為 18.5 萬人(教育部，2010a：44)。有鑑於此，各縣市為及早因應可能出現的教師超額問題，開始嚴格管制或凍結缺額，以致釋出的正式教師日減，使得問題更嚴重。雖然教育部透過評鑑及逐年調減名額的手段，但對供過於求的現象仍無法有效緩解。

二、研擬中的方向

有鑑於前述問題，在民國 99 年 8 月底舉辦的第八次全國教育會議時，十大中心議題柒「師資培育與專業發

展」之子議題二「確立教師品保機制，宏觀發展師資質量」，曾提出了「宏觀發展師資質量，健全師資培育調空機制」發展策略，其第一項工作要建立師資培育數量推估模式。在該組所擬論述初稿進行諮詢時，曾建議以實際教師缺額一定倍數做為名額計算的基準(如 2.5 倍)。當時筆者曾表示不同意見，認為以此種方式計算將有大問題。正式會議文件資料中，則已刪除具體倍率。會後正研擬中的「師資培育白皮書」草案中方案二十七「推動師資適量方案」(三)推動「師資培育數量調控計畫」，擬以未來五年後整體教師員額之固定比例(如 0.5-1%，已考慮每年退休數)，參酌近年教師甄選錄取人數之適當倍率為基準，配合國中小九年一貫、普通高中及高職群科課程綱要研修調整科目，且兼顧教學現場各類別領域群科實際師資需求，同時結合大學校院師資培育評鑑結果及各校師資生淘汰機制，調整年度培育核定名額(中華民國師範教育學會，2011：84)。以上規劃已較會議稿有所改進，但基本觀點仍是以市場需求做為計算員額的基準。

三、建議

筆者的觀念是減少師資培育量是短時間的趨勢，不可逆轉，但是因應之道卻不是一直往下減，甚至大幅刪減到數百人，只集中一兩校培育。

筆者的建議是，要設定我國師資培育的「最低基準量」，一旦人數到此數量，就不再減少，縱使當時市場需求遠低於此量，也不再變動。這就是國家師資培育的「最低安全培養量」，

就好像國家的戰備存糧。換言之，希望藉此維持一個師資培育最低的經營規模。

例如，民國99年我國有公私立高中教師36,257人，高職教師16,906人，國中教師51,991人，國小教師99,541人，幼稚園教師14,630人，合計219,325人(教育部，2011：10)。如果要建立合理最低基準量，假設以現職全國中小學教師總數2%為準，則每年最低的師資培育名額約4,400人，其中幼稚園280人，國小2,000人，中等學校2,120人。這些名額再以辦學績效，分配給各師資培育大學。為何要以2%估算，因為98年度公立高中、國中小教師年齡超過50歲以上或服務25年者的比率，均約佔該階段教師總數的10%左右(教育部，2010a：31,41)。如果5年內退休，每年約2%。儘管法令可以服務到65歲，但是未來提前退休人數將日增。不過此一比率可以再研究，但原則不變。

四、理由

為何要採取此種方式，主要理由有三點：

(一)師資需求不易準確。由於影響師資需求的因素多，經濟環境、工作環境與條件、退休人數、教育政策與改革幅度等等都會左右需求，造成推估變數多，以致過去許多推估都無法準確。如果仍寄望政策規劃完全以此為基礎，將有失準的風險。

(二)避免經營規模太小無法運作。如全以市場供需決定師資培育量，一旦人數太少不符經營規模，各校辦學成本日高，將導致紛紛退場。近幾年有許多大學退出，其固然有評鑑不佳被迫停辦者，但也出現評鑑優

良卻不願再辦的學校，而辦學成本過高可能是原因之一。如果照市場需求來決定，師培數量如持續下降，勢必迫使許多評鑑優良的學校及早退場，可能造成整個師培制度崩盤。

(三)現有人才一旦星散，很難再恢復。無論是四十多年來建立師範教育制度，或近十餘年來改行的師資培育制度，要毀壞它，彈指之間即成。但是一旦瓦解後要重建，就很難恢復。目前由於師資減量，連帶導致師培大學裁減教師員額，現有師培中心人力或轉至相關系所、通識中心或離職；而原有師培學系變為非師培學院系，其中具學科教育專長的教師紛紛離退，後繼乏人。如此不但造成我國原有分科教育的優良基礎流失，未來一旦需求增加要擴增時，將缺乏學科教育專家，只能由學門專家重新摸索。此外，職校師的培育問題將更嚴重，現有公立技職校院及師範大學如減少師培量，甚至退出市場，而普通大學又無法培養，將來職校將會缺乏教師。

五、結語

總之，面對師資培育供需失衡的兩難，主管當局決策前，必須兼顧理想與現實，兩害相權取其輕，調控師資需求有其必要，但建立我師資培育最低基準量，確保師培安全培養量也不可少。

六、參考資料

- 教育部編(2010a)：《83-98學年度近十六年我國教育發展統計分析》。台北：編者。
- 教育部編(2010b)：《第八次全國教育會議十大中心議題(柒)師資培育與專業發展》。台北：編者。

■ 教育部編(2011)：《中華民國教育統計民國 100 年版》。台北：編者。

■ 中華民國師範教育學會(2011)：《師資培育白皮書》(100421 草案)。未出版。



小學師資培育的危機

陳啓明

臺中教育大學教育學系副教授

民國八十三年師資培育法通過後，實施至今已經十七、八年。

在形式上，師資培育的法令比以前更為周延，小學師資已經提升到大學程度，進修取得碩、博士學位的小學教師人數也大幅增加。這都是值得肯定的成就。

然而實質上，目前修讀小學教育學程的師資生已經遠不如師範學校與師專時期的學生那般優秀；小學師資的師培課程也從師專時期的上百個學分，縮減到只剩四十學分--過去著重培育具有包班教學能力的老師，現在似乎只能培育科任老師。

過去採計畫制公費方式培育小學師資，師範、師專的設校目標就是培育出優秀的國小教師，除了完整的課程設計之外，還全面重視學生的課外活動與生活教育（潛在課程），無形中薰陶出具有教育專業熱誠與態度的老師。

現在改採儲備制自費方式培育小學師資，每年培育出大量合格卻無法就業的流浪教師，導致師資生想要成為老師的意願也顯著降低，而忙著修習第二專長，以利改行就業，師資生分散在各系各班，甚至被邊緣化，整個校園文化不利於培育師資生對教育投入的熱誠態度。

簡單地說，我國小學師資的培育近年來的實施成效，表面上看似美好，但實質上卻已經呈現出令人擔憂的衰敗危機。

比起中學生，小學生更需要「有愛心、耐心的人師」陪伴他們成長。而且配合偏遠地區小型學校的編制限制，小學師資需要具備包班教學的能力。因此，中、小學師資的培育方式應該有不同的考量與作法。

然而，具有包班教學能力的人師，絕對不是外加四十個學分可以培育出來的。倘若小學師資培育提高到五、六十個或更多的學分，並要求生活教育與課外學習活動，卻不保障能夠成為小學教師，又怎能吸引優秀人才參與呢？

因此，若要確保小學師資培育的品質，首先需要**建立良好的獎勵誘因與篩選機制**，設法吸引具備教師意向的優秀人才加入，其次需要**提供更完整的課程與訓練**，還有**課外活動與生活教育的陶冶**，最後，必須**提供充分就業的機會**，如此師資生才會願意全心全力投入教育工作。因此，強烈建議師資培育法修正加入「**小學師資計畫培育**」的模式。

還有一點非常重要，就是研究能力，不等於教學能力。小學師資的培育**需要具備卓越教學能力老師的楷模與導引**。然而，目前教育大學仿效研究型大學的作法，一味追求與注重研究成果，導致卓越教學能力的老師逐漸被具有研究能力的老師取代。因此，也建議各教育大學應該更重視擔任小學師資培育的教授們的教學能力，勝於研究能力。但願我國小學師資的培育，明天會更好。

創建多元且卓越的師培制度

林瑞榮

臺南大學教授兼學務長

自余束髮以來，即投入師範工作，三十年前我的師專老師殷殷期勉大家：人類的希望在孩子，孩子的希望在教育，教育的希望在學校，學校的希望在此教師，教師的希望在此師培。面對今日少子化的臺灣教育，流浪教師日增，師資品質堪慮，亟待吾人創建多元且卓越的師資培育制度。

吾師前教育部長林清江二十多年前曾言：我國的師培制度應多元且卓越，多元只是手段，卓越才是目的。在師培的過程中，第一階段為入學前，師培應與各行各業競相吸引天下青年英才投入師培生行列；第二階段為在校中，大學亟應以專業的教育學院專責培育優質的師培生，不宜以人力單薄的師培中心負擔師培繁重工作；第三階段為實習後，教育部應在不增加現有資源投入的前提下，以目前的師培總投資，協調縣市政府與學校，釋出適量名額，保障公費實習生分發至特殊及偏遠地區任教。

我們期盼未來在新創建的多元且

卓越的師培制度下，國家師培總投資不會增加與浪費，能讓考得上臺大等名校的大學新生競相投入師培相關學校的公費分發師培生名額。師培評鑑亦應要求大學須於數年內成立專責的專業教育學院，方能參與師培工作，就像社會要求醫師應以醫學院培育一般。嚴格的實習後，政府再以少量適額的公費師培生分發任教特殊及偏遠地區，為教育注入優質新血。

當今的師培評鑑是以小格局的師培中心規格，不當的評鑑各師培校院，即以不適合的小鞋讓健全的師範/教育大學削足適履，另一方面，一部分的大學卻以臨時救急的師培中心方式辦理師培。

資源有限，需求無窮。我們不能天真地希冀教育部投入過多師培資源，理應將資源花在刀口上，階段性地調整師培政策，以新的後現代師培美學創建多元且卓越的師培制度，培育量少質精的未來良師。



少子化現象下的師資培育問題與對策之芻議

羅綸新

國立臺灣海洋大學教育研究所教授兼人文社會科學院長

許籐繼

國立臺灣海洋大學教育研究所副教授兼所長

臺灣教育評論學會會員

我國近幾十年來，隨著政治的紛擾與經濟的壓力，加以年輕一代價值觀念的改變，遲婚、不婚或不生育的結果，使得臺灣出現生育率不斷下降，生育率不僅已經低於2.1的替代水準（鄭毓霖，2004；羅綸新，2007），最近臺灣婦女的平均生育數更降至1人以下，成為全世界生育率最低的國家。此種少子化現象，不僅對人口結構產生改變，也衝擊教育的發展。因此，如何因應此種衝擊，特別是師資培育的議題，已經成為教育人員、決策官員與社會大眾關注的焦點（邱玉蟾，2007）。

我國師資培育政策自1994年公佈實施《師資培育法》以來，開放了各公立大學辦理師資培育學程，成立名正言順的師資培育機構。使得我國中小學的師資來源開始產生明顯的改變，成為多元而繁華的樣貌。此種看似進步的、百花齊放的多元師資培育，歷經十六年的實施經驗，其所產生的改變是好或是壞？是福是禍？是理想的實現，還是錯誤的沉淪？在面對少子化現象的挑戰之下，是否應該重新回頭檢視該政策的推動，是否出現何種問題？是否應該提出一些問題解決的良方？如此才能化劣勢為機會，進而確保我國師資培育改革的成功與品質的發展。

陳益興（2005）在「人口結構變遷之師資培育政策」一文中，所提到的師資培育問題，其中下列問題與少子化現象關係密切，包括少子化趨勢導致編制教師需求數減少、師資培育數

量亟待調節、教師離退後師資遞補減緩、師資培育素質仍待提升、教師甄選機制有待改善。前述問題可分為兩個層面：其一為師資培育量的失調，其二則為與質的提升問題。前者在少子化現象下，導致學校學生總人數下降而減班，師資的需要量相應減少，導致師資遞補速度減緩或甚至懸缺不補，惡化市場導向的師資培育數量供過於求問題。尤其教師甄試已近乎停止呼吸狀態，學生修習各類教育學程的前景一片茫然，辦理各類師資培育機構個個苦撐，原師範校院的學生素質也今非昔比，中小學則因無教師新血輪的加入而呈現教師流動停滯的狀態。後者，在少子化的趨勢中，家長對於教育品質的期望與要求日益殷切，師資培育市場開放後，雖然有利於培育不同專長屬性的教師。但是對於不同師資培育機構所培育師資生的共同性和特異性能力素質，則看不到品質保證的機制。雖然目前設立檢定考試，管制合格教師證書的取得，然而這樣的檢定考試是否真能保證師資的素質？事實上，檢定考試捨棄任教學科專門知能，而只考教育專業知識，師資素質參差不齊只會日愈嚴重。在大環境少子化趨勢沒有明顯改變之前，前述師資培育的問題將會持續。

吳清基、黃嘉莉與張明文（2011）在我國師資培育政策的問題提出下列展望：（1）成立規劃與執行師培政策專責單位，永續培育優質教師。（2）建立全國教師專業標準，引導師資培育方向。（3）研修訂師資職前教育課

程，培育能回應社會變遷之教師。(4) 規劃建置教師專業能力之客觀檢核機制，提升教師素質。(5) 持續辦理師資培育評鑑，優質化師資培育大學。

(6) 系統化教師專業發展活動，以回應實踐本位教師需求。(7) 發展教師進階與證照制度，以鼓勵持續策進教師專業發展。(8) 完善全國性師資培育資料庫，發展符合實際與研究基礎之政策。前述展望雖然提供未來師資培育政策大方向的有利思考，但是如果從整個少子化的大環境來看，這些展望的方向仍必須面對下列的挑戰：首先，在師資需求急速減少的情境下是否需成立行政專責機構似乎有待討論。面對少子化現象，成立一個跨部會的委員會，包括內政、教育、財政、經濟等單位似乎更為急切。其次，檢定考試只考教育專業而不考科目專業，如何確保師資品質？如果修習教育學程的師培生本身學科能力不足，而檢定考試只考教育專業學科，即便這類師資生順利通過檢定考試，但其教學能力仍是令人存疑。因此，如果能先從專業科目進行檢定，再從中挑選未來的師資生，以碩士培育模式來培育其教育專業知能，是否較能產生真正的優質師資？第三，辦理師資培育評鑑，是否真能優質化師資培育品質？評鑑的本質不在證明什麼，而是在促進問題的持續改善、輔導及獎勵。但是近來師資培育的評鑑工作，可能與師培機構的整併或退場政策產生聯結，以致產生有懲罰而無獎勵等部分令人不解的現象。

在少子化現象持續的大環境下，有關師資培育的問題或許可思考以下三個大方向的對策：首先，將原教育大學併入各國立大學中，成為綜合大學中的教育學院。師資培育以研究所為主，融合在完整的綜合大學校園中，學生可以在各種不同學院中均衡發展，在寬廣的大學殿堂中與其他學

院共同學習。其次，原公私立大學中的師資培育中心，應朝學院級的教育或人文社會發展，以培育優質師資。學院底下以教育學程或教育研究所方式，結合不同研究所來培育各類科的師資。第三，未來師資培育的評鑑應更強調師資培育中心具有自主性和特色性的自我評鑑，其評鑑頻率應以五年為一循環，讓各師資培育機構有更充裕的時間，根據評鑑結果執行其改善計畫，有效提升其師資培育品質。

以上是在少子化現象趨勢下，本文作者僅就目前師資培育問題的省思及提出未來可能的對策方向。教育事業是百年大計，關係國力的發展及國民全人的生活，而師資培育則是教育事業能否永續發展的關鍵，因此對於師資培育的問題更有賴全體教育人員更密切的關心及審慎的規劃，期能尋求可能的解決之道！

參考文獻

- 吳清基、黃嘉莉、張明文(2011)。我國師資培育政策之回顧與展望。我國百年教育回顧與展望，國家教育研究院編印。頁1-20。
- 邱玉蟾(2007)。澳洲少子化時代之學校裁併調整調整一個案審視。教育資料與研究雙月刊，74，151-166。
- 陳益興(2005)。人口結構變遷之師資培育政策。發表於「九十四年度師資培育之大學主管聯席會議」，頁13-28。
- 鄭毓霖(2004)。少子化現象在教育上的因應之道---「日本經驗」。台灣教育，603，14-20頁。
- 羅綸新(2007)。台灣少子化現象對高等教育之衝擊與挑戰。教育資料與研究雙月刊，74，133-150。

教育大學「教育學系」在國小師資培育的定位與實踐

湯維玲

國立屏東教育大學教育學系副教授

臺灣教育評論學會會員

教育大學「教育學系」過去為師資培育學系，如今面臨畢業生教職難求、學生來源與素質問題、高等教育評鑑、師資來源多元化等內外部壓力，今後教育系應如何定位，以及教育系應如何培育國小師資？本文將以屏東教育大學教育系為例說明：教育大學「教育學系」在師資培育的定位與實踐狀況，以及所面臨的問題。

一、教育學系在國小師資培育的定位

(一) 國小師資培育史上的定位

「前事不忘，後事之師」，鑑古知今。茲以國立屏東教育大學「教育學系」為例說明之，為配合師範院校轉型發展，在 96 學年度將原「初等教育學系」更名為「教育學系」（國立屏東教育大學，2011）。溯其淵源，1987 年九所師範專科學校改制，從專科學校「普通師範科」，改為大學階段的省立師範學院「初等教育學系」；廢臺灣省後，由省立改隸教育部，成為國立的師範學院。改制後的師範學院至教育大學，已歷時 24 年，設系的主要目標為培育優秀國民小學教師，已培育出許多包班制的國小教師。教育學系本身為國小包班制師資培育之單位，在國小師資培育史上自有其定位。

相對來看，培育中學師資之師範大學「教育學系」係以培養教育學術與行政人才為主，如國立臺灣師範大學教育學系、政大教育學系、國立高雄師範大學教育學系。因為中學教師為分科培育方式，任教專長科目需至

他系修習「輔系」，符合中等教育司規定學科專長學分數之後，方能登記為某學科中學教師。因此教育學系學生須修習「輔系」，以滿足專門學科課程之需求，為中學分科教學而準備。因此，雖同名為「教育學系」，但培養小學師資之教育學系，與師範大學教育學系有其根本上的差異性。

(二) 師資培育政策下的定位

「政策革新，永續發展」，傳承創新。2010 年第八次全國教育會議在「新世紀、新教育、新承諾」三大遠景之下，期朝向「精緻、創新、永續、公義」的目標，討論了十大議題（教育部，2010），其中「師資培育與專業發展」議題提出：未來師資培育將發展研究所階段之師資培育，走所謂「精緻」路線，不過其中仍見大學階段的師資培育相關學系與師資培育中心的規劃。檢視目前公布的「師資培育白皮書」草案（教育部，2011），其將師資培育的主力定位在「教育學院或教育相關學系」；質言之，教育系仍可為師資培育系，繼續扮演重要的師資培育角色。然揆諸現實，國立臺中教育大學預計於 101 學年度實施「精緻師資培育計劃」，將以碩士班培育師資，大學部的教育系則將成為非師培學系（國立臺中教育大學，2011）。

二、教育學系在國小師資培育的實踐

(一) 兼顧「變」與「不變」的轉型

目前由於國小師資供需失調，僧

多粥少，往往畢業生無法如願在國小取得正式教職，僅能以代理或代課教師身分，繼續於職場奮戰。過去兩年期間，師資生就業情況益形嚴峻，加上教育大學轉型計畫影響教育學系的發展，屏東教育大學教育學系內部為此召開數次會議，商討轉型為非師培學系，或保留部分師培名額之可能性。最後的議決是：教育學系之轉型，應整合於教育學院之整體規劃中，而非單一組織或機構之局部改革能竟其功。

「變」的部分在於有些教師希望退出師培，走師範大學教育學系的路，從事教育行政或學術研究，或以文化研究或產學為學生的另一出路，因此必須減少與國小教師有關之「課程與教學」科目，並「減少與國小教育現場的接觸」，這是內部的一種聲音。其所持理由是：若放棄師培，可以海闊天空，不必奔波訪視實習生，投入無止境的教學與實務工作，也少了一項師資培育評鑑的壓力，可以從事高等教育重視的研究工作。此外，本系內部也有維持教育學系現狀「不變」之聲，主張學系目標繼續設定從事師資培育，堅守優良師範傳統。就在眾聲喧嘩之後，暫且達成共識，目前傾向保留教育系為師資培育學系，或許將來組織重整後，保留部分學生為師培生，教育學系繼續肩負國小師資培育之任務，傳承與創新發展。同時，也留有改變的空間，創造新的學系或與他系（所）合併的可能性，有「變」與「不變」的轉型空間。

(二) 融入「國小教育專業課程」的課程設計

教育系的課程不同於師資培育中心教育專業課程 40 學分的培養方式。教育學系的正式課程規劃，其「國小教育專業課程」多於教育部規定之 40

學分數，具有 56 學分以上的規劃與實施，學生同時得以擁有國小教師教育專業課程，以及分組專精教育課程（包括文教行政、課程與教學、文化研究等三組）。對於領域內容知識（content knowledge, CK）之學習方面，鼓勵學生修習國語與數學基本教學科目；領域教學知識（pedagogical content knowledge, PCK），除了修習教育學院共同安排的各領域教材教法之外，教育學系課程中另安排領域內容課程與教學深究，如「國語領域教學深究」、「社會領域教學深究」、「綜合活動課程與教學」、「生活課程教學深究」等，有再進階或補足領域教學知識之處，同時也有機會進一步安排到國小，實際體驗領域教學。至於領域教學知識，不僅在教學實習課程中進行，也安排在教育學系的課程與教學科目中，供學生自由選修。非正式課程方面，教育學系鼓勵學生取得學校板書、說故事、鍵盤樂等證書，多安排學生參加教育相關性質之演講或工作坊，或參與國小學生課業輔導教學與國小服務等活動。

(三) 安排「教學實習」於專業發展學校（Professional Development School, PDS）中實施

過去教育學系的「教學實習」課程從 8 學分 16 小時，逐年縮減學分數，目前為 4 學分 4 小時。在轉型的改變下，取消一年級升二年級到實小說故事活動，取消三年級開學前一週的假期實習要求，也取消四年級為期十天的外埠參觀。保留集中實習，但從四週減為兩週。對於實習生在集中實習期間的其他課程，仍需返校修習，沒有公假的配合機制。現今「教學實習」被定位為單一科目的課程，學校不補助校外小學參訪，因此學生與教師雙方需要有共識，方能順利完成參訪活動。再加上大學教師在教學、研究、

服務三頭忙的情況之下，若非對師資培育品質的堅持與熱誠，秉持「師資培育優良傳統」的作法，身教與境教同等重要之理念，或許校外參訪就成為絕響。

教育學系擔任教學實習之教授面臨此一困境，遂以在專業發展學校進行教學實習，作為改良教學實習之方式。當研究報告指稱教師欠缺包班能力（楊思偉等人，2005），擔任教學實習的教授群了解：包班知能的培養，不單是班級經營的修習，而是教學現場的觀察、見習與實習的過程。為了提升師資生的教學能力與班級經營能力，卻又面臨實習困境（如：許多接觸教學現場的實習機會被取消，集中實習時間減少），所以若能以專業發展學校的長期合作機制作為改變的契機，由實習指導教授與實習輔導教師共同規畫師資生的實習，或許可以補償不足之處，進而積極作為，訂定合作機制。所以，教育學系不同於師資培育中心，師資培育中心多未訂定集中實習辦法，蜻蜓點水般的職前階段教學實習，一切僅能留待無法掌控的半年教育實習。本系希望以專業發展學校，完成職前階段的畫龍點睛「教學實習」，至今已在專業發展學校，完成一學年之教學實習，成效頗佳。

(四) 鼓勵擔任領域教材教法與教學實習之大學教師，進行國小臨床教學

目前本校教育系教師為 20 人，對於師資教育所需之專長，從教育基礎課程、教育專業課程、分組專長課程，乃至教育實習，本系均有之，教學經驗豐富、專長多元互補，我們深信唯其如此，方能培育基礎穩固的包班制師資。而且教育系師資絕大多數具有中、小學教師資格，也有臨床教學以補充教學經驗之作法。本系教師甚至長期與國小教師合作，協同安排學生

至國小教學，目前已進階至臨床督導。臨床教學與臨床督導的目標或有不同，但均有助於理論與實踐的結合，大學教師與小學教師的合作，共同學習。

三、 結語：人無遠憂，必有近慮

1989 年本人曾向黃光雄教授請益師專升格為師範學院之事，因為當時自己正在研究中學教師的專業教育課程，從理論探究中領會到國小教師的培育應該與中學教師的培育有很大的不同，因此憂心國小教師改由師範學院培養後，若採取分系培養，「像臺師大一樣」，雖可培養分科專長的教師，但這樣如何培養包班或合科教師？

而今我已進一步領悟到，當時的憂慮是多餘的，因為師範專科學校當初升格為師範學院，雖有學系之分，但是全校目標一致，全體教授以培養優秀國小教師為職志，從正式課程、非正式課程至潛在課程，均充滿著師範或教育的氛圍。如今，教育大學再度轉型為「綜合大學」，有些教育大學僅教育學院的部分學系仍屬師資培育系，各學院的合作機制減少，再加上強調師範校院轉型，原分布於全校的各科教材教法教師或轉型或退休，全校師資培育的力量轉弱。危機於焉產生，如國小包班能力不足，問題何在？「各領域教學能力」不足，問題又何在？建請有關單位速速正本清源，尋覓有效對策。

各種並存的師資培育模式，是多元精神的體現；能傳承師資培育之精髓，並能刺激創新，如此方能永續經營。現今培育小學師資的教育大學的教育系，究其歷史根源，原本就不同於培育中學師資的師範大學教育學

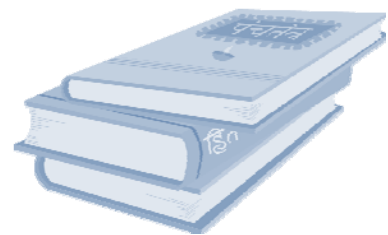
系，實在應依目標予以區辨。尤其目前臺灣地區的小學小校仍多，小學也多為包班制的教師，甚至分科甄選的教師，在學校變革之下，難免需擔任包班的級任教師。所以，未來教育學系的師資培育方針，首先，學生必須具備國語文與數學的基本學科知能，和提升學生國語閱讀教學與數學教學能力；其次，仍須整體了解教育政策與發展、關懷弱勢學生、充實國小包班的課程與教學能力，進行以實踐為導向的師資培育。總之，教育大學教育系不宜走向「學程化」--僅以 40 學分為要求、弱化教學實習--因為這勢必造成理論形式重於實際實質的嚴重問題，絕非吾人所樂見。

參考文獻

- 國立屏東教育大學 (2011)。教育學系歷史沿革。2011 年 12 月 10 日下載於 <http://edu.npue.edu.tw/front/bin/ptlist.php?Category=15>
- 國立臺中教育大學 (2011)。精緻師資培育計畫。2011 年 12 月 10 日下載於 http://192.83.167.156/~TEC/e_paper/e

[paper_c.php?SID=23](http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=21831)

- 教育部 (2010)。第八次全國教育會議。教育部全球資訊網。2011 年 12 月 10 日下載於 http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=21831
- 教育部 (2011)。師資培育白皮書 (草案)。教育部中等教育司委託國立臺中教育大學研究。2011 年 12 月 10 日下載於 <http://www.edu.tw/files/download/B0036/師資培育白皮書詳版.pdf>
- 楊思偉、周恩文、吳清山、高熏芳、符碧真、陳木金、方永泉、陳盛賢 (2005)。師資培育政策建議書。教育部中等教育司委託中華民國師範教育學會研究。2011 年 12 月 10 日下載於 http://192.192.169.230/cgi-bin/edu_project/d_display?home=index&path=/ap/edu_project/toc&sysid=000001203&qval=%A%EA%B0%F6%A8%7C%ACF%B5%A6%AB%D8%C4%B3%AE%D1&phonetic=0&fuzzy=0&password=&ori_db=&search_field=subject



暢通就業管道才能有效提升師資品質

呂文惠

靜宜大學教育研究所副教授

臺灣教育評論學會會員

師資品質攸關國民教育的品質，影響國家未來甚鉅，因此社會大眾對於師資的良窳十分關注。而身為師資培育工作者，更肩負者培育優良師資的責任。然而，近年來由於我國師資培育供需嚴重失衡，師資培育生畢業後往往無法順利取得正式教職，以致就讀意願低落，師資培育系所錄取分數下滑，而各師資培育中心招生也逐漸困難，種種現象讓人擔憂國內教師品質會因此下降。爲了能提升國內師資水準，教育部委託臺中教育大學研擬起草「師資培育白皮書」，希望提出具體方案以確保我國師資品質。然而，筆者認爲如果無法汰劣換優暢通師培生的就業管道，就算有再優良的師培機構也無法吸引足夠的優秀學生就讀；而就算有足夠的優秀師培生，也沒有機會成爲優秀的教師。

目前，教育部明文要求各師資培育機構的設立標準，包含需要有獨立的師培中心及 5 名以上的專任教師員額，並且透過評鑑指標來要求各師培機構充實設備，落實課程及學生輔導等。自九十一年度以來，教育部要求評鑑未達一等的學校減招甚至停招，此舉的確淘汰了部分師培機構。但是，更多符合各項評鑑指標且具有特色的師培機構卻遭遇招生不足而無法經營的困境。根據教育部（2008）的統計，師培生的核定人數在九十五學年度是 14,747 人，於九十七學年度降至 9,942 人。但是，在九十七學年度，實際招生人數仍不足 1,076 人。而部分教育部評鑑結果優良的學校也因招生不足，自行停招或減班。

學生就讀意願低落，使得師培中

心無法再吸引到最優秀的學生。以筆者服務的學校爲例，自八十四學年度設立教育學程以來，即要求班級成績須在班級前百分之五十者始得報考，而早年能考上教育學程的學生幾乎全是班上前三名的學生。目前，本校仍要求報考教育學程者排名須在前百分之五十，但除中等學校教育學程外，國民小學及幼稚園教育學程都呈報名人數低於招生人數的情形。中等教育學程雖仍可招滿，但招生考試的篩選功能大不如前。而各學程修讀期間停修的學生更是日漸增加。探究其原因主要是對未來的教師甄試不具信心，加上經濟不景氣，學分費成了家長額外負擔，因此學生不想多花費時間與金錢修讀教育學程的課程。就算完成教育學分，對未來就業機會的無力感加上教師資格檢定考試的壓力，也使得實習生不如過往的實習生那麼投入實習活動。在這種情形下，筆者及同僚也發現師培生已不再如以前都是校內學科專業能力最好的學生，而其在實習期間對自我教學專業能力的充實也不夠充足。

造成學生對教師甄試缺乏信心的原因有幾個，一是錄取率低落甚至沒有機會；二是招考過程不公的傳言不斷。爲了因應少子化所可能造成的教師超額問題，各縣市都控管教師員額，遇有教師缺額往往以代課教師來取代，例如苗栗和臺中縣已有多年未招考國小一般教師，今年雖有招考，但員額仍少。多數縣市不開缺，以致每年部分有開缺的縣市總是上演著數千人搶十來個位置的現象。在媒體的報導下，更讓學生對成爲正式教師不具信心。招考過程不公的傳言不斷更

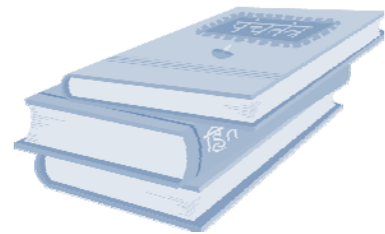
惡化了考生及師培生的信心。儘管目前為止，除零星案件外，沒有實證指出教師甄試的弊端，但在一些相關的論壇及網站中，謠言滿天飛，造成部分優秀的學生擔憂沒有足夠的人脈關係來幫助自己應試，而放棄自己成為教師的理想。

筆者認為如果要吸引優秀的學生就讀教育學程，教育部就應該設法暢通就業管道。一個方法是建立不適任教師的淘汰機制，把職缺空出來讓優秀的教師有機會任教。再來，教育部

及法務機關應合作，杜絕教師甄試的黑箱作業。就像律師考試，只要人人都能有公平的機會來應試，就算機會再少，仍可吸引優秀人才來參與。唯有讓優秀的學生，不論其背景或社經地位，都能有機會取得教職，才能有效提升師資品質。

參考資料

- 教育部（2008）中華民國師資培育統計年報。



師資培育制度不願再鬆綁，也別勒到透不過氣

楊洲松

國立暨南國際大學課程教學與科技研究所副教授

臺灣教育評論學會會員

民國 83 年立法院正式通過將「師範教育法」改為「師資培育法」後，中小學師資培育制度產生了重大的改變，從「一元、閉鎖、管制、公費」轉向了「多元、開放、自由、自費」，以師資來源多元的「儲備制」取代師資來源一元的「計畫制」。此種由一元到多元的師資培育方式的轉變，背後所主導的理念係基於政府應該鬆綁管制，由市場機制決定供需的市場化邏輯思維。

「師資培育法」賦予了各大學院校有培育幼稚園及中小學師資的資源，各高等校院紛紛設立師資培育中心（原名稱爲教育學程中心）以競逐師資培育大餅。在經過幾年的「儲備」後，近年來中小學教師早已超量；再加上少子女化問題日趨嚴重所導致的教師員額緊縮與控管，結果就是師資培育與市場間供需嚴重失衡。許多擁有教師資格的儲備教師在僧多粥少的情形下，無法獲得教職，造成了三方面的問題：1. 諸多擁有教師資格者無法投入職場而轉職，造成了培育過程的資源浪費；2. 這些儲備教師花費數年精神、時間與金錢，卻未能獲得相對應之報酬，對其人生過程而言，有浪費時間、精神與金錢之嘆；3. 儲備教師過多，無法專職專用，也造成社會資源錯置，甚至結構性失業問題，形成社會共同必須承擔的政治經濟成本。

教育部在前述問題的壓力下（其實主要還是第三方面，失業問題進一步延伸的政治經濟問題），近年來遂積極介入師資培育制度，以國家力量介入市場以緊縮師資培育員額。先是在 94 學年度依據「師資培育數量規劃方

案」，開始從師資培育源頭的招生數量進行緊縮，到 96 年就已經縮減有近四成；其次，以保證儲備教師品質之名，對所有師資培育機構進行評鑑以壓縮師資培育的數量。固然，評鑑是保證品質必要之手段，但評鑑結果僅有：「通過」、「有條件通過」與「不通過」三種。「通過」是應該的；稍有不慎就是「有條件通過」，隔年必須再度接受評鑑，且減招之名額不得回復；而若「不通過」就必須退場。顯然，評鑑是降低儲備教師的儲備量的手段，而非評鑑學理所言之作爲瞭解與分析問題，進而促成改進的原意。

其實，依照當時開放師資培育多元化的市場化邏輯，沒有教師需求的市場，師資培育工作自然就會萎縮。有師資培育單位的各高等院校會視其師資培育之成效而進行機構與組織的調整。學校支持師資培育工作與否的條件就是教師檢定考試與教師甄選的成績優劣。若教師甄選成績差，其實學生就沒有意願就讀，沒有學生或學生數過少而不敷辦學成本，學校自然會選擇退場。事實上，已經很多學校就因爲這因素而退場。學生也是聰明人，不會拿自己的時間、精神與金錢開玩笑，假若沒有教職市場，他也不願意多花至少兩年半時間加檢定考試來獲得合格教師證。學生數少，學校自然就會檢討。教育部其實可以不用介入這麼多，交由當時多元開放所立基之市場機制即可。

另一個教育部日趨緊縮師資培育制度的理由可能是：多元化師資培育之後，教師品質並沒有獲得提昇。其推論品質之所以沒有提昇的原因又可

能：教育大學、師範院校的入學成績大福滑落，比起師範教育時代，師資培育多元化的生源素質並不好，這些學生未來如何成就優良師資？這樣的觀點忽略了以往師範教育時期，能夠吸引優秀青年學子投身教職的極大誘因是公費制度。但目前師資培育極少公費，且念一般大學亦可接受師資培育，為何一定要進入師範院校呢？或許這麼說，優秀的高中畢業生已經散佈在各個不同的高等院校之中，其中也有許多願意從事教職的優秀學子透過師資培育中心來學習，他們素質未必比較差。另外，進入師範院校的學生目前也不必然完全修習教育學分，也未必均以從事教職為職志。再來，高中成績優秀的學生，就一定適合從事教職嗎？固然能有最優秀的學子投入教職最好，但問題一：大學入學成績不是很好，就表示未來四年沒有進步的機會嗎？目前教育制度的設計都朝向延緩分化，理念就在於提供學生

試探及開殼的機會，大學入學時的表現並不一定等於畢業時的表現。問題二：個人成績優異與成為一位稱職優質的教師之間並沒有必然的關係。諸多研究顯示，優秀教師需要的不僅要擁有專門知識，具備教育愛的人格特質與專業知能也極為重要。除此之外，目前各校師資培育中心培育的方式，雖制度上未必有傳統師範院校「陶冶」(Bildung)觀的教師圖像陶塑方式，但至少兩年在師資培育中心修課加上半年教育實習，其實也並不會比起傳統師範教育時期的一些「另類」(alternative approach)師資培育方式如學士後師資班等要來的不嚴謹。

師資培育制度從師範教育時代的國家管制鬆綁至市場化，近年來國家之手卻又介入市場且愈趨勒緊。「鬆綁」雖然不至於完全放任鬆散而不綁，但勒的過緊也會扼殺生機。



師資培育亟需建立品質管制機制

張炳煌

國立高雄師範大學教育學系副教授

1994年《師資培育法》的公布，師資培育制度由計畫式培育改為儲備式培育。師資培育不再限定由師範校院辦理，而是朝向多元化、自由化的方向發展，使得師資來源由國家控管培育數量走向市場擇優汰劣機制（林新發、王秀玲、鄧珮秀，2007）。2002年《師資培育法》的修正，將「充裕教師來源」列為師資培育的政策目標，進一步呈現出以自由選擇機制決定師資市場的政策意涵（謝卓君，2004）。紀金山與黃毅志（2009）指出，這種儲備式的師資培育政策，是要讓合格教師形成供過於求的態勢，以利學校獲得充分的教師人力供應與擇優汰劣。

儲備式的師資培育政策，形成合格教師供過於求的態勢，旨在透過自由競爭市場機制，以提升教師專業素質。然而卻也導致中小學教師供給失衡，師資培育畢業生獲聘為教師的比例驟降，引發近年來眾所關注的流浪教師議題。未能順利取得正式教職的合格教師，多仍持續於各級學校教師甄試間追求長短期的任教機會，形成大量合格教師四處奔波流浪的獨特現象，相關研究也指出流浪教師的不確定性與焦慮感（林昭仁，2009；張民杰，2009）。面對中小學教師供過於求所衍生的問題，有人不禁質問師資培育機構是否缺乏品質管制機制？師資培育的過程是否過於速成與簡化？

師資培育過於速成與簡化的看法，或許失之武斷，但是看看師資培育多元化後，師資培育數量於短期間快速增長，不免讓人憂心師資培育機構是否足以因應學生數量的擴充，且政策變革後便立即出現師資培育數量

的增長，也不免讓人認為師資培育的數量是政策操控下的結果，而未能考量到師資培育機構的條件與容量。依據《師資培育統計年報》顯示，1998年培育且核證之師資人員為2,631人，1999年為7,220人，到了2000年所培育出的合格中小學教師已超過一萬人，達11,384人，之後連續幾年每年所產出的合格教師數量均在1萬7千人上下（教育部，2011）。說明師資培育的數量於短期間大幅擴充，形成師資培育機構爭相產出師資培育生的獨特現象，原本應有的品質管制機制似乎在這龐大的產出浪潮中被淹沒了。

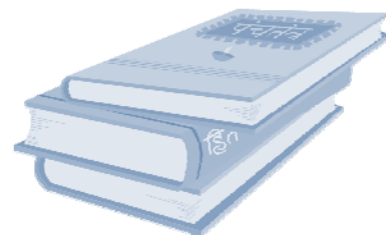
相較於師資培育數量的大幅擴張，另一方面理應發揮品質管制功能的檢覈制度卻又形同虛設。2002年《師資培育法》的修正，已取消原有初檢、複檢的設計，而是通過教師檢定考試，由教育部核發教師證書。然而目前的教師檢定、甄試制度仍不周全，過於偏重筆試，是否能發揮品質管制的功能不無疑問（林志成，2011）。再者師資培育已退卻為學分的修習、教育實習課程形式化，即使通過了教師檢定考試獲得教師證書，是否符應「教師」專業能力本位，甚受學者、教育現場教育伙伴質疑（李麗玲等，2009）。綜合而言，當前師資培育機構並未發展出一套系統性的核心能力檢核機制，而難以評斷其學生的學習成效及其畢業生的表現，不僅無法據以自我檢視與改進，也疏於對於產出端的重視，這或許也是造成當前師資培育生供過於求的主因之一。

林志成（2011: 19）檢視當前師資培育政策的危機與生機，指出師資培育多元化後，「最顯而易見的『成效』

是教師數量的增加」。但是多元化的師資培育，不應僅是著重數量上的改變，更應強調品質的提升。本文指出師資培育機構的擴充過於迅速，已為師資培育品質的確保埋下隱憂，而教師檢定考試制度仍不周全、師資培育機構未能發展出一套核心能力檢核機制，更使師資培育缺乏品質管制機制，加深師資生供過於求的困境。教育部雖已推動「師資培育數量規劃方案」，師資培育數量近年來已有縮減，但是齊頭式的數量控管並不能有效提升品質。當務之急應該要建立品質管制機制，提升師資培育課程的要求以及內部選汰機制，讓師資培育課程不再是「營養學分」，教師不再是人人皆可勝任的工作，師資培育才能擺脫供過於求的困境，才能好好發揮培育優質教師的功能。

參考文獻

- 李麗玲、陳益興、郭淑芳、陳盛賢、楊思偉、連啓瑞、黃坤龍、林詠淳 (2009)。師資培育政策回顧與展望。國家教育研究院籌備處研究計畫成果報告 (NAER-97-08-C-1-01-07-2-07)。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 林志成 (2011)。師資培育的危機與生機。教育研究月刊，211，16-27。
- 林昭仁 (2009)。教育界的游牧民族逐教缺而居：國民小學代理教師處境與適應之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 林新發、王秀玲、鄧珮秀 (2007)。我國中小學師資培育現況、政策與展望。教育研究與發展期刊，3(1)，57-80。
- 紀金山、黃毅志 (2009)。教育勞力市場化的初期情況和影響機制：以7所師資培育中心的合格中等師資初職為例。台東大學教育學報，20(2)，137-166。
- 張民杰 (2009)。師資培育歷程外一章：一位國中初任代理教師的個案研究。教育研究與發展期刊，5(1)，59-90。
- 教育部 (2011)。中華民國師資培育統計年報 (民國九十九年版)。臺北：作者。
- 謝卓君 (2005)。對師資培育政策中市場化論述的批判反省。臺灣教育社會學研究，5(1)，119-157。



偏鄉學校的師資課題

林天祐

臺北市立教育大學校長

臺灣教育評論學會監事

教育是促進個人向上提升的重要力量，但是偏鄉地區由於遠離都會地區、交通不便加上人口稀少、經濟條件不佳，學校條件相對不良，不利於偏鄉教育的發展，部份特殊偏遠地區更是不利，影響學童接受良好教育的機會，也影響其良好的生涯發展。

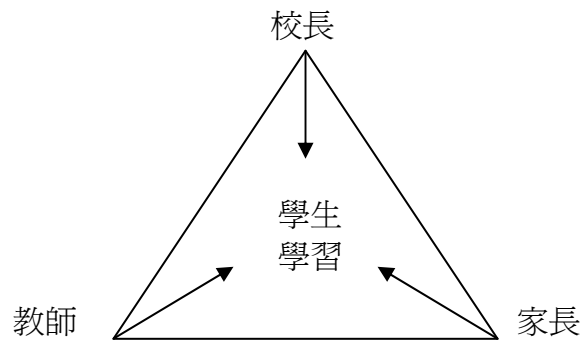
由於受到地理環境因素的影響，偏遠地區學童的學習動機相對較弱，加上人口稀少人口結構老化、文化刺激相對貧乏、社會風氣保守封閉、生活貧困，不利於教育的有效推展。在這樣的環境下，長期造成偏遠地區學校規模小、學生通學不便、學生學習意願低、學生基本能力不足等不利的教育現象，這種情形至今仍未能有效改善。

除了客觀環境之外，校長、教師以及家長是影響學校教育成效的三大要素，但是偏遠地區校長與教師流動率高、代課教師比率過高、家長無法參與子女學習，造成學童學習意願與基本能力低落。

偏遠地區校長通常都是初任校長，經驗缺乏，易動率高，缺乏長期的校務規劃與執行，無法永續經營與發展校務，部分學校甚至是由表現不佳的校長被調遷到任，更是糟糕；而地方政府因應少子化所採取的教師總量管制，也提高了代課教師的比率，一年一次的代課教師聘任制與生活條件不佳，也提高了教師的流動率，使得學校缺乏穩定的教學品質；家長接受教育較少，且又忙於生技，無能力也無時間參與子女的學習活動，這些因素均直接、間接影響學童的學習意

願與能力。

校長除了流動率偏高之外，其中有些亦缺乏對當地社區、文化的認同，用平地甚至都會的想法去經營學校，去與家長、社區交流，形成互動不良的氣氛；教師也有相同的情形，無法用學童能夠理解的知識與文化教學，加上學校規模過小，教師必須兼任不同課程，但是教師普遍都無意願也無能力兼任(尤其是高年級的課)，教學效果大大降低，混齡教學以及兼顧資優與身障學生也挑戰教師教學，學生學習的效果當然也大打折扣。這些現象不僅存在於一般偏鄉地區，五都成立之後都城之內城鄉之間的問題也普遍存在。



偏遠地區除了教師任教意願不高，以及師資培育機構沒教偏鄉教學問題導致挫折而喪失理想，此係當前偏鄉師資的兩大課題。為此，政府一方面應該提高偏鄉地區學校教學的環境與待遇，以「留住」優良教師；另一方面應「培育」適合偏鄉教學的教師，以整體提升教學品質，包括到偏鄉地區體驗教學並融入當地文化，以及在師資培育過程將偏鄉教育課程融

入，包括認識偏鄉教育、偏鄉學校的教學方法、偏鄉學校與社區、偏鄉學校教育議題等，讓未來的教師能夠勝任混齡教學、小班教學、融入偏鄉等工作，適切因應偏鄉教育中的價值衝突、孤立適應、社區支持、人際互動等問題。

此外，政府應該制定偏鄉教育條例，用法律保障偏遠地區學校校長、教師的素質以及學校的價值，專案培育理解、認同偏鄉的優質校長、教師，並指定師資培育機構前往偏鄉設置在職進修駐點，且不主動整併、廢除偏鄉學校，讓偏遠地區學童能夠接受方便與優質的教育。



超度¹教師甄試的前行

吳麗君

國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授

臺灣教育評論學會理事

一、吃素、改名為那樁

身為一位師培者對於師資培育制度這些年來的轉折當然有著深刻的關懷，尤其是師資多元培育遇上少子化之後，師培生的出路成了一道窄門。通過教師甄試(行文時偶以教甄替代)成為合格教師必然成為各校紅榜上的名人，其氛圍讓人不得不聯想起科舉的遺風，有趣的是我發現學生在訪談中也用了「進京趕考」的譬喻來描繪其教甄的經驗。

某次與學生餐敘的場合，我意外發現有不少茹素的學生，細問後得知他們乃為考取教甄而發願，茹素只是在我們華人文化社群所提供的語彙之一，有的發願不吃牛肉，有的發願考取後一定善待學生並協助在水深火熱中的應考者，有的則以更改名字的方式祈求在高競爭的教師甄試中求得勝出的機會。有趣的是〈北夢瑣言〉就記載了遠在唐朝已經出現過為了參加科舉考試而更改名字的案例(余秋雨，1995，頁 264)。這一個熱鬧中帶有一絲無奈的餐敘對話場景給了我進一步去理解教師甄試的動機，我想起歐洲某作家曾說，從一個熱鬧的聚會通向作品，中間必須有一個只屬於作家個人靜思默想的單間，在這個單間逗留多久，會決定作品的品質(余秋雨，1998，

頁 136)。用這個譬喻來看，我方從熱鬧的學生聚會進入沉思的單間，但又不耐寂寞地想找人聊一聊我對師培生的不捨，以及我對於教甄制度的想法及困惑，在沉思時間不足的條件下行文之品質必然受影響，之所以不怕貽笑大方乃希望拋磚引玉，讓更多的人

一齊來正視、思考並解決教甄的困境，故本文只是一個暖身的前行。

我的生活世界中有許許多多的師培生，這些師培生歷經教甄挫折的故事是我熟悉的，我看過他們抱怨教甄題目出得不好的挫折臉龐，我也很幸福地偶而可以和學生共同慶祝他們的勝利。本文的論述除了來自這些日常生活的豐富參與觀察和對話，另外還以正式訪談的方式邀請了 10 位分布於各地的研究參與者，他們或仍在為教甄而努力，或已順利通過窄門，受訪時其考教甄的年數為 3 至 7 年。誠如〈幽夢影〉乙書所說「少年讀書，如隙中窺月；中年讀書，如庭中望月；老年讀書，如臺上玩月。皆以閱歷之淺深，為所得之淺深耳」。生命經驗不同必然會影響其對教師甄試的詮釋，因此，我訪談了努力多年方才通過窄門者；也訪談尚在努力擠向窄門的學生；此外，也訪談很順利在短期內就通過窄門者。除了面對面的訪談，也包含運用 e-mail 等方式所進行的溝通。

二、超度的前行

前行是超度的暖身階段，佛教的許多儀式均有前行，在此前行旨在觀想眾生之苦、引發大悲心。用研究的語言來說，首先要了解當前的困境而後方能對症下藥，故前行僅止於了解困境之所在。以下將分人和制度兩個面向來進行了解。

(一) 芸芸眾生苦

一位督學在閑談中提起代課老師

時告訴我「每年差不多到五、六月，就很難看到代課老師，都躲起來讀書了」。爲了考上教師甄試成爲合格教師或謙卑地只想謀個代課之職以免失業，每年的五、六月這一群備用教師的心就又開始浮躁、焦慮。年復一年，我似乎看到了生死疲勞的輪迴之苦，這個意像讓我想起佛教中的超度。在這篇短文我借用「超度」這個譬喻，希望年年在掙扎受苦的備用教師能夠藉由超度而從目前的艱辛苦難過渡到另一個比較美好的境界；從人的角度來看，首先映入眼簾的是：在高度的壓力下參與教師甄試的苦，以及平日爲了教甄而犧牲正常生活的悶。一位應考七年終於擠進窄門的老師描繪她年年應考的慘狀

「我在走廊等，下一號就是我了。……我覺得那時候心跳都不用運動就會達到130。會很緊張，臉漲紅，那就會一直一直很緊張說我等一下會忘記講什麼，怕漏掉什麼這樣，然後會想吐，所以通常我考試當天早上沒辦法吃早餐，可能就喝一點豆漿液體之類的，那連考筆試也是這樣子。試教的話要表達那更緊張了，…甚至我會乾嘔……不然就是才過兩分鐘，我就說我要去上廁所」(云，2010-01)

在高度壓力下所展現的這些身心症狀是能理解的，問題是教甄的準備是一個漫長的歷程，除了應考時的苦，在平日這些備用教師的生活世界是什麼圖像呢？甫考上教甄的受訪者之一說「我…不敢回頭想像那段時間是怎麼熬過來的」(湘，2010-1)。囿於篇幅，我僅以鳥瞰的方式草繪這些備用教師不敢回首的歲月如下：

「爲了教甄沒有心思結交異性朋友」、「因為教甄過著苦行僧一般的日子，自己喜愛的韓劇必須割

捨」、「爲了教甄在代課期間必須很有效率地做事，去洗手間都不敢停下來和隔壁班老師打聲招呼」、「爲了教甄家人去逛百貨公司週年慶，自己却只能鬱悶地躲在家裡啃書」、「同年資的正式老師下班後去吃好料的，而我只能留在教室繼續苦讀」。

用這些點點滴滴來輔助陳淑芳、王緒中以及李明憲在2008年的研究數據之解讀，對於準備教甄之考生的苦應該有更清楚而深入的理解。陳淑芳等(2008)以參加教甄聯合甄試的備用教師爲對象進行問卷調查，其結果顯示：53.7%的受試身心狀況不佳。值得一提的是，陳淑芳等的研究建議面對壓力的備用教師宜採用「情緒積極因應但問題消極因應」的方式，「問題積極因應」無助於備用教師降低其壓力，因爲和教甄有關之政策、行政面向的改變不是考生可以控制的。易言之，備用教師在教甄面前遭逢的是一個不可控制的壓力源。備用教師或可藉由「轉念」，在情緒上積極因應以降低壓力，但檢視、修正、調整政策也是不容忽視的一環。

備用教師今日所面臨的困窘和制度面有密切的關聯，誠如Denzin所說：「自我或個人的故事從來都不是個別的產物，這些故事來自於個人所身處的團體、文化、意識型態、以及歷史的脈絡」(Denzin,1989, p.73)。Mills早在1959年就有類似的論述，他說：「命運不是一個普遍的事實，命運也不是歷史或人性的內在本質，命運是社會結構的某種歷史類型」(Mills,1959, p.243)。簡言之，要改變備用教師的命運就得改變社會結構，要超度備用教師的苦難就必須在制度面施力。

(二) 載不動厚望的評量工具

從備用教師之角度出發，身為局內人，他們對於教甄的制度面有犀利的剖析，以及理解現況後的策略性運用和智慧的洞察。例如有多位受訪者提到他們會分析自身的優勢和限制，繼而研究各個縣市的教甄規定，然後決定報考哪些縣市，這是策略性的因應。在微觀的面向，一位考了三年在第四年金榜題名的受訪者提到選擇題時說：「你要養成反射性動作，你看到題目，那題答案大概是什麼？或是…你看到題目你就知道它大概要測驗你什麼…因為有時候不是去判斷答案正確或不正確…而是去看……哪一個可能是他要的答案」(湘，2010-1)。對於這個經典的回答，我只能讚歎聰明的受訪者在三年的考場歷鍊中把後設認知的能力給發展了出來，無怪乎能擠入窄門。但是在積極的策略性學習之外，無奈與蒼桑也經常溢於備用教師之言表，例如「其實我們只是很渺小的考生，我們只是想要進這個門而已，那大環境如果這樣規定，你其實就配合…」(湘，2010-1)。這個告白再次點出備用教師的苦悶以及制度面的調整或轉化是超度不可規避的重點。

教甄旨在為教育界選出優秀的教師，但不少受訪者提到教甄之有限性，例如：筆試只能選出會讀書的人，更遑論考選擇題時只能測出「再認」的能力；即便 15 分鐘的試教也考不出帶班的能力，更重要的是目前的制度無法分辨教育熱忱的真假，淚灑口試會場的激情演出未必能保證未來的投入。易言之，教甄能否準確地選拔出好老師受到質疑，這是教甄的效度議題，包括前一節所提及的芸芸眾生苦，若使用 Messick(1989, p.20)的效度架構來看，它是運用教甄對社會發生的影響，亦即後果效度。如何回應教甄的效度挑戰呢？向歷史的縱深借取教訓吧！回到唐朝，推薦在科學考試是被允許，因為推薦增加考官對於考

生的認識和理解的機會，從效度來看這是好的策略；但這個管道被允許後，隨著時間的推移慢慢衍生出大量陰暗的技倆(余秋雨，1995，頁 292)。科學考試用今日的語言來說是一個「高風險」(high stake)或所謂「影響重大」的評量，所謂「朝為田舍郎，暮登天子堂」，科學之高風險由此可見一斑。為了公平，於是「推薦」的管道不見了，接著不信任的風氣瀰漫於科學，防弊成為重點，於是錙銖必較以維護科學之清淨性，但選才的正確性或所謂效度便不具優先考量。

三、未完的法會－我們有深厚的法力來超度嗎？

教甄是我們所建構的文化工具，而這個文化工具又會回過頭來形塑我們的文化，教甄這個文化工具如果讓一半強的備用教師陷於身心狀況不佳，難道它不該被檢視、被改善嗎？超度要悲願，還要有足夠的法力。前者涉及意願而後者是能力的問題。我相信絕大多數的讀者在理解備用教師的辛酸故事之後，多會具有不忍的大悲情懷，但是我們有足夠的智慧和能力來轉化教甄的結構嗎？

在科學的回顧中我再次讀到教甄的身影，我用自己和一位受訪者的對話來說明如下：

受訪者：我覺得更重要就是說，…我們會覺得自己帶班很認真，然後我們會覺得教學技巧、親師溝通這部分都不弱。

我：嗯。

受訪者：然而這些東西是教甄看不到的東西。

我：嗯哼。

受訪者：…難道就是說你要一個會考試…(或是你要一個²) 在帶班上面…… 給孩子實質幫助的……考試比較重要嗎？

我：嗯嗯。

……

我：所以能不能把這塊放進來？

受訪者：可是這很不公平耶！

我：呵…。

受訪者：這是不是很不公平？

……

受訪者：……就變成主觀。

……

我：嗯。

受訪者：對啊！或者是說代課老師可能稍微有背景一點，堂堂某某校長的女兒，她的分數當然就…。

……

受訪者：……回過頭來，啊我們還是乖乖讀書好了！哈哈…。

這個聰慧的考生在洞悉了教甄的遊戲規則之後說：「這是不公平當中的公平」，我為上面的對話下了一個標題「天涼好個秋」。這一位備用教師看到了考試的有限性，但又在公平的堅持下轉而接受了這個限制，並在自己能掌握的有限空間中進行努力。公平是受訪考生頗為重視的議題，為了公平而寧願在效度上退讓的妥協讓我想起英國學者 Broadfoot(1996)在討論評量時用的概念「必須之惡」，為了公平而犧牲效度的作為是「必須之惡」嗎？沒有不同的出路嗎？回到華人科學的歷史，余秋雨(1995,頁 320)在〈十萬進士〉乙文說：「廢除了科學制度的中

國有了新式教學，卻沒能從制度上解決管理人才的選拔問題」；評量工具永遠是有限的，這個有限的文化工具如何能承載我們對它的重望呢？

法會未完，我們需要更強的法力才能圓滿這一壇的超度。

四、 參考文獻

■ 余秋雨 (1995)。山居筆記。臺北：爾雅。

■ 余秋雨 (1998)。余秋雨臺灣演講。臺北：爾雅。

■ 陳淑芳、王緒中、李明憲(2008)。儲備國小教師面對教師甄試壓力的因應方式與身心健康之研究。中華心理衛生學刊，21(1):27-50。

■ Broadfoot, P.(1996).*Education, assessment and society*. Buckingham: Open University Press.

■ Denzin , N.K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.

■ Mills, C. W. (1959). *Sociological imagination*. Oxford: Oxford University Press.

■ Messick,S.(1989). Validity. In R. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed.)(pp. 13-104) New York:American Council on Education.

誌謝

感謝研究參與者無私地分享你們的故事。

感謝助理楊清貴協助東部/南部的訪談工作。

¹ 本文以譬喻的方式使用超度乙辭，具有轉化、改善的意涵。

² 括弧內的文字係筆者在可讀性的考量下不影響訪談意義的前提下所加入者。



教育實習輔導的困境與建議

周水珍

國立東華大學課程設計暨潛能開發學系主任

新制實習輔導制度自 1997 年國小師資班畢業生開始實施，筆者即投入實習輔導的行列，針對輔導訪視的經驗，筆者由實習學校、輔導教師、指導教授三方面提出目前教育實習輔導現況的困境如下：

(一) 師資培育機構與實習學校的契約關係，無法保障實習學校的實習輔導品質

師資培育機構與實習學校屬於契約關係，師資培育機構無法提供互惠的條件，且有求於實習學校的狀況之下，師資培育機構無權要求實習學校必須提供實習的場所與相關的協助，更無法要求實習學校實習輔導的品質，當然更無法督促實習學校做實習輔導的改進。實習學生能否獲得較高品質的實習輔導，就看實習學生選擇的實習學校的規劃情形，與輔導教師的素質了。

(二) 輔導教師實習輔導知能不足，無法有效的協助實習教師專業的成長

輔導教師是實習輔導中最關鍵的人物，輔導教師直接影響實習學生的專業成長。部份輔導教師因為教學輔導知能不足或流於教學的固著性，甚至班級經營方面出現不當的管教行為，讓實習學生無法獲得有效的專業成長，甚至讓實習學生感到實習的無奈及時間的浪費。

(三) 實習指導教授未能充分發揮輔導的功能

在實習輔導制度中，預期指導教授在實習輔導的過程中給予實習學生充分的輔導，提供必要的諮詢及協助教學問題的解決。不過實際實施的情況，卻出現指導教授輔導功能不彰的現象。指導教授因輔導人數過多，受限於時間分配困難的因素，無法主動、有效的發現實習學生的困難，給予適時的協助。另一方面，由於實習學校與指導教授兩者間沒有直接隸屬關係，指導教授無權糾正實習學校不當的實習措施，導致輔導功能成效不彰。

針對上述教育實習輔導的困境，提出下列建議：

(一) 落實優質實習學校認證，提供實習的場域

由各大學師資培育中心針對輔導學區內學校，參酌學校的意願、辦學績效、師資結構、資源、設備等，經實地訪查，完成優質實習學校的認證，由教育部給予經費補助，或增加輔導人力，作為常態性的實習學校，提供實習學生實習的場域，以確保實習輔導的品質。

(二) 大學師培中心應提供實習學校完整且具體的實施計畫或相關的資料

各大學師資培育中心應擬定詳細的實習輔導計畫與實施步驟或數種具體的實施方案，避免作原則性的規範，讓實習學校及輔導教師能夠更具體的了解如何規劃實施，可以減少揣測和嘗試錯誤，減少人力和物力的浪

費。

(三) 加強實習輔導制度的宣導及提升輔導教師輔導知能

對實習學校宣導教育實習的內涵，以減少實習學校誤用實習學生的人力，能著重在教學實習的輔導。而對於實習輔導教師專業成長的培訓，內容應包括：實習制度的了解、實習輔導內容、技巧、實習輔導問題的解決等，以達到實習學生專業成長的目的。

(四) 建立實習輔導團隊提高教育品質

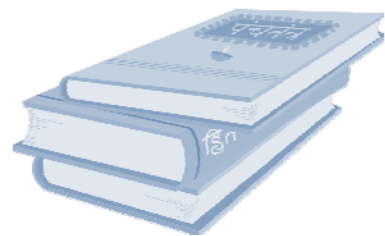
各大學師資培育單位應建立實習輔導團隊，由大學教授與優秀的小學教師組成團隊（退休的優秀校長、教師即是重要的資源），平時即參與師資培育課程的協同教學，尤其是各科教材教法與教學實習課程，可以同時兼顧教育理論與實務。在實習期間，更可以共同擔任實習輔導的工作，對實習學生的專業成長有莫大的助益。

(五) 獎勵優質實習學校與輔導教師

實習輔導教師平日即忙於本身的

教學、班級管理及行政兼職工作，尚須對於所指導的實習學生付出時間、精神與心力，對實習輔導教師而言是一種額外的工作與壓力，實習輔導教師應獲得學校的支持與報酬。因此，應於實習輔導期間，給予如指導津貼、減授鐘點、休假、敘獎等報酬與獎勵，具有積極的鼓勵作用。

國外的教育實習輔導制度已行之多年，對於提供實習的學校、擔任實習輔導教師的資格條件與遴選方式均有清楚而具體的規定，且給予適度的獎勵，如美國的良師制度，給予擔任實習輔導教師津貼、晉級、專業知能的進修；英國的契約教師計畫訓練初任教師，由地方教育當局提供訓練學校額外的教師編制及所需的教學資源；法國的實習輔導教師由大學區總長選拔優秀的中小學教師任命，並發給津貼及核發輔導證書；而日本則給予減授時數的待遇，並由教育行政機關編列出差交通費及聘請上課講座等費用。而我國實習輔導制度尚停留在大學師培中心主導的階段，對於實習學校與實習輔導教師，缺乏積極的獎勵作為，若期待以廉價的實習輔導方式，將無法保障實習輔導的品質，顯示我國的實習輔導制度，仍有發展改進的空間。



臺灣教育實習制度改革之我見

杜昌霖
高雄市中洲國民小學校長

一、前言

臺灣 2002 年修正的《師資培育法》，將教育實習的定位由職前訓練改為職前課程，除了不能領取實習津貼外，還必須繳交學分費，身分為學生，其最重要的改變是將實習時間由原先的一年縮短為半年。我們都知道，在整體師資培育的過程中，教育實習扮演著「承理論課程之先」並「啓教育實務之後」的關鍵角色。2002 年修正的《師資培育法》至今也將邁入第十個年頭，整個教育實習制度是可以加以重新檢討與改進的。教育部即將在 2012 年發布新的師資培育白皮書並成立專門負責的單位，相信這是一個很好的時機點，透過實習制度的大幅修正，為國家培育出一群「能教、會教、教的好」的優秀老師。

二、臺灣教育實習制度面臨的困境

教育實習是師資培育的關鍵環節，首要目的在於連結教育理論以及學校實務，可以透過實際的參觀、觀摩與試教，讓教育理論與教學實際相互印證，並熟練教學技能以及培養師德概念。臺灣早期的《師範教育法》與 1994 年的《師資培育法》都還規定須經一年的教育實習磨練，但在 2002 年修正公佈的《師資培育法》，教育實習的時間只剩下半年。目前臺灣教育實習制度面臨的困境如下：

(一) 教育實習的時間不足

教育實習時間由原先的一年改為半年，不管實習生是上學期或下學期

進行教育實習，都無法一覽整個學校整年度的運作情形與班級教學的全貌。在半年的實習過程中，實習生都在準備四月份的教師檢定考試，實習時經常漫不經心、心不在焉，實習效果大打折扣。

(二) 教育實習的事項不均

教育實習事項應以教學實習與級務（導師）實習為主，以行政實習、研習進修為輔。但很多實習學校卻反主為客，把實習生當成最好差遣的公差，指派實習生支援各處室行政事務工作或是替代參與教育局辦理之研習（因許多研習只有公假，沒有派代），反而使教學實習與級務實習的時間大幅縮減，而無法學習到教學技巧。

(三) 實習學校輔導能力不足

實習學校是由實習生自行媒合再向師資培育機構申請，選擇實習學校最大的考量點就是離家近，因目前教育實習制度已經沒所謂的實習津貼可以領取，還必須繳交學分費。選擇離家近的學校進行教育實習，可以省下大筆的生活費。但所選的實習學校是否有能力來輔導實習生？學校內老師是否有意願且有能力來擔任實習輔導教師？這些問題都是師資培育機構無法掌握的。有時實習生選擇較偏鄉的學校，資源不足、設備老舊、學校師資又以兼代課為主，如何提供優質的教育實習環境，是師資培育機構必須去審慎評估與思考的面向。

(四) 實習輔導教師意願不高

國中小學教師平日教學工作負擔沉重，又要指導實習生進行各項實習活動，甚至生活輔導（教檢與教甄壓力、生活、感情…等），師資培育機構及學校又無任何實質的減授課及獎勵；加上目前能通過教師甄選的人數大為減少，指導壓力大增，所以實習學校教師擔任實習輔導教師的意願不高，往往必須透過校長或行政的請託，才勉為同意，但下不為例。

(五) 實習指導教師力不從心

師資培育機構的指導教師聘請不易，教授經常身兼數職而分身乏術，學校還有其他的課程必須教授，力不從心。每位實習指導教師指導將近十五位實習生，而這些實習生散佈在全國各地進行教育實習，實習指導教師要花費相當大的精力與時間，才能到每間實習學校進行教學輔導，這也大大降低擔任實習指導教師的意願。

(六) 實習返校座談形式化

實習生每月必須返校座談一次，雖說是實習經驗交流，倒不如說是互吐苦水，相互安慰。實習指導教師也經常會說：「合理的要求是訓練，不合理的要求是磨練」來勉勵實習生多做多學，但並無法及時解決實習生在實習學校當下所發生的一些問題。而且因實習生散佈在各地實習，爲了半天或一天的座談，必須耗費金錢與時間搭車回到師資培育機構座談，勞民又傷財。

(七) 教育實習經費不到位

因教育實習課程化，實習生必須向師資培育機構繳交四學分的學分費，這些費用，除了聘請實習指導教師的鐘點費外，對於實習學校經費的

挹注與實習輔導教師的指導費只能編列三分之一（以一位實習生計，補助實習學校不到 2000 元），幾乎是義務幫忙（只由師資培育機構發出聘書或感謝狀而已），讓學校更降低協助的意願。雖然這二年（98 與 99 學年度），教育部有委請各師資培育機構遴選出優質實習機構，補助相關硬體教學設備經費及實習輔導教師鐘點費給予實習學校，但是僧多粥少，獲選的優質教育實習機構只是鳳毛麟角，對大多數的實習學校都無經費的補助。

三、 對臺灣教育實習制度的建言

教育實習制度的改變是必須透過修法來進行的，上述爲實施過程所發現的一些困境必須加以修正，上從教育部到師資培育機構，最後到實習學校，不管是實習指導教師或實習輔導教師，都須改變，期待匯集這股改變的力量，讓教育實習制度能發揮最大的功能。

(一) 教育實習的定位重新修正

因應少子化及教師缺額的減少，將教育實習的定位再改回爲職前訓練，而不是職前課程。修畢教育學程後，就先參加教師檢定，教師檢定通過者再參與教育實習的過程，通過教育實習者再頒予教師證書。並將教育實習的時間延長爲一年，讓實習生能完整的參與一整年學校運作情形及教學的過程。而且先教檢再實習，才不會發生邊實習又邊讀書準備教檢的情形發生。

(二) 完全頂替教師工作，提升教學能力及班級經營能力

將教育實習時間由原先半年延長

至一年，前半年可以循目前實習模式進行，循序漸進的進行教學實習與級務實習工作，後半年則完全頂替教師的工作，不管是教學活動、班級經營、親師溝通或是行政工作都要一手包辦，也就是獨挑大樑。就像從前《師範教育法》大五實習，雖是學生身分，但已進行教師的職責，但這個前提是每位實習輔導教師要有能力從旁協助輔導，而不是放任不管。

(三) 成立專業發展學校或優質實習機構，指定實習學校

實習學校是由實習生自行媒合，無法確保品質，各師資培育機構應確實審核實習學校並提供給實習生選擇，可以讓實習生在實習學校學習到應有的能力與態度。師資培育機構可以在各縣市遴選優質實習機構或是由縣市教育局推薦成立專業發展學校（例如教師專業發展學校、資訊種子學校、創思典範學校、品德教育學校…等），成為指定實習學校，並要求學生前往學習，以保障實習的品質。

(四) 強化實習指導教師的功能，及時給予實習指導與生活輔導

各師資培育機構其實可以形成策略聯盟，打破學校本位的概念，將整個台灣分成數個實習區域，由師資培育機構認養實習區域裡的實習生，指導並照顧各師培機構的實習學生，以減輕實習指導教授南北奔波的辛勞，和強化及時進行實習指導與生活輔導的功能，當然擔任實習指導教師的教授，應酌予減少基本授課時數，以鼓勵有專業、有經驗及有愛心的老師願意擔任實習指導教師。

(五) 落實實習學校教師繼續教育的課程，提升實習輔導能力

由師資培育機構遴選出的優質實習機構或教育局推薦的專業發展學校，師資培育機構應可運用學校資源，提供這些實習學校老師的增能活動，以儲備更多的能量指導實習生。目前實習指導教師半年內只到實習學校一次，進行教學輔導，對於實習學校整體受益不大。師資培育機構雖然有地方教育輔導計畫，但是由輔導區的學校視學校需求申請，而不是直接將資源投入互相配合的實習學校，誠屬可惜。

(六) 架設教育實習網站交流平台，落實訊息資源共享

實習生每月返校座談一次進行經驗交流或研習活動，勞民傷財，又不能及時解決實習所發生的問題。師資培育機構可以在學校網頁（或是師培中心網頁）架設了一個交流平台，平台內容有最新實習動態、通知公告、課程討論專題、實習風采（教學心得、生活感悟）…等。利用現代科技的進步，縮短實習生與實習輔導教師間的距離，隨時可上線討論尋求經驗解答，也可與其他實習生進行經驗交流，習得最好的技能。

(七) 建立經費保障機制，專款專用，補助實習學校

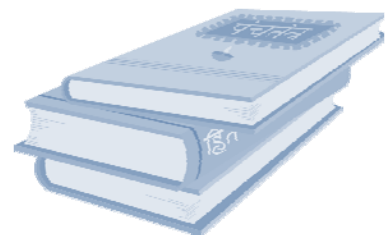
各師培機構要寬列經費補助互相結盟的專業發展學校或優質實習機構，將實習學校視為極重要的夥伴學關係，有好的實習學校，才能培育出好的老師。教育部 98、99 學年度曾推出優質教育實習機構遴選的計畫，不僅提供硬體設備經費，也補助實習輔導教師鐘點費，以進行教育實習指導。但 100 學年度因故卻停辦，非常可惜。

(八) 強化實習輔導教師功能，以發揮最大指導之效

在教育實習要點或相關規定中，具體界定教育實習指導教師的資格，以及應具備的知識與能力。建議可由參與教師專業發展評鑑學校的輔導教師來擔任，可以提供實習生教學上最好的指導。但對實習輔導教師的獎勵制度亦要建立，例如就讀研究所給予加分、給予實質減課或是補助鐘點費（費用要由師資培育機構支出），讓有更多優秀的現場老師願意擔任實習輔導老師，將經驗傳承下去。

四、 結語

「國家的未來在教育，教育的品質在良師」，而且根據學校教育改革的經驗，教師素質是奠定學生成就最重要的基礎，也是教育革新成功與否的關鍵。不管師資培育政策如何改革，其最終的目的在致力於提升師資培育的品質，培養優質專業的新時代教師。教育實習制度的改革是一個起步，也是一個最重要的環節，方向一定要正確，不要紙上談兵，政策要與基層的學校與師資培育機構相結合，才能建構一個良好的師培環境及培育出優質教師，讓教育能夠永續發展。



從專長加註師培政策談國民小學教師素質相關議題

林小玉

臺北市立教育大學音樂學系教授

學校教師教學品質良窳，直接影響教育成效；其班級經營、教學知能、課程規劃、學科專門等知能以及人格特質，對於教學對象有莫大的影響，這是無庸置疑的。每一位教師站在講台上的那四十分鐘或更多時間的表現，以其過去所受到的師資培育之養成成效為基底，加上個人的生活歷練及專業成長歷程與態度，為教師專業做各種不同程度與不同內涵之解讀。

從「中小學教師素質提升方案」，到近來不少相關師資培育政策，都反映我國在社會結構及型態不斷變化的過程中，因應局勢以鞏固教師素質之努力。舉例而言，鑑於少子化對於國民小學教育場景所帶來的學校減班、教師配課等現實因素所帶來之衝擊，教育部推動國民小學教師加註英語專長政策，預定自 100 學年度起由師資培育大學在校師資生先行實施，101 學年度起鼓勵現職一般教師加註英語專長，且未來包括輔導教師、自然生活科技、藝術與人文等學習領域或學科，也都將加註專長，在這樣的政策方向下，國小教師的培育走向，可能從「包班制」改為部分領域採「專業分工」取向。

相異於中學採分科（領域）證照，長久以來，我國國小教師人力採包班制，以班級教師為班級的主要授課與班級經營人力，班級老師雖不至於需要教授所有領域，但每位教師需儲備所有領域的教學能力。如此機制乃考量國小階段所需之領域或學科專門知識精深度不若中學階段嚴格，且班級導師在教育啓蒙階段應負擔起學生學習、生活等各面向輔導的重責大任，需要有較多的時間和班級學生互動，

以及國內有超過一半為 12 班以下學校之現實。可以想像，如此包班制常導致教師教學知能「博而不精」的批評，尤其在知識經濟時代各種知識與教育議題推陳出新之際，包班制下的教師教學品質與社會期待頗有落差。

因應社會發展以及實際教學需要，鼓勵教師擁有多項專長已成為未來教師專業發展趨勢，國民小學階段也不例外。然而，教育現象盤根錯節，推動國小教師專長加註，宜思索以下幾個問題：

（一）需確實與人員進用或職務保障有關以求政策精神及立意之落實：加註需有相關配套，以獲致預期的效益；若此政策與人員進用或職務保障沒有相關時，即使政策有其良善之立意，仍難產生較全面性的影響。以加註英語教學專長為例，其推動對象分為師資生、現職國小一般教師、現職國小英語教師及具國小合格教師證書之儲備教師四類，並規定從 102 年 8 月起，新進老師若教師證上未加註英語專長，就不能教授英語，吾人可想見，當可趁勢提升教師教授英語之門檻。惟加註之配套若過於寬鬆而導致教師大量且輕易的就地合法化，其直接影響的就是刻正修習師培課程的各領域學生及具國小合格教師證書之儲備教師，導致教育新血輪合理競爭以取得國民小學正式教職的空間更形壓縮，惡化教師人力之流動性。

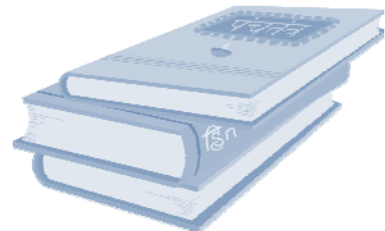
（二）加註之科目內涵務必因應學科特性：既然想藉由加註以強化教師不同專長，則其加註學科與學分數就應在符應國家政策之前提下，尊重各學科之專業與特性。以加註英語教學

專長為例，其規定除修學分外，亦要求通過英語檢定，此即回歸該專長特性之作法。同理可試想，若未來擬針對藝術與人文學習領域加註，鑑於「藝術與人文」學習領域包括音樂、視覺藝術與表演藝術三部分，除尊重該領域專業意見外，當審慎思考加註是分領域或分科；亦應探討即使採分科加註，是否應強調其「藝術與人文」之共同性而保有共同必修學分等機制；另思量該領域學門之特性，而是否應當穩固術科學分之必要性，甚至對於相關科系修畢規定學分之師資生採取自動加註機制，以鼓勵各不同專長背景之學系學生投身教育工作。

(三)對於國小教師國語、數學教學能力應有務實之作爲：教育部未來擬辦理教師加註之領域或學科，似乎不包括數學及國語，因爲這二領域被認爲是所有教師應具備的基本教學領域。惟在各師培單位的教育學程課程規劃中，此二領域雖比別的學門有較

多的學分數修習要求，但相較於加註科目至少需修習的學分數，仍有落差。建請相關單位對於國民小學教師之數學及國語教學能力，宜有更明確而積極的規範及做法，而非過多的假設。

上述觀點只針對現今第一線教學場域上與加註教師專長有關議題提出個人看法，但國民中小學教學人力的問題可謂盤根錯節，從輸入端到輸出端都有問題待解決，舉凡因爲前景不明導致修習教育學程意願低落進而影響師資生素質，學校教師人力老化而沒有新血輪以注入活水，爲數不少的無照教師擔任教學工作等，均相當棘手；尤其十二年國教即將於民國 103 年上路，教學人力之品質問題難度與複雜度將更高。但我們深信，變化的年代不變的熱情是我國人力素質穩健的根基，世代更迭中整個社會對於教育不變的關注，是我國教育永續經營、力求精進的最大力量。



王子與公主結婚後，從此就過著幸福快樂的日子？！ — 幼托整合後的問題預見與解決策略省思

張翠娥

樹德科技大學兒童與家庭服務系副教授

一、 故事開始—前言

話說，幼稚園與托兒所近二十年的愛情長跑，歷經多方阻撓，克服種種困難與障礙，終於在100年6月宣布訂婚，101年1月1日將正式步入禮堂，開始共同生活。童話故事中歷經千辛萬苦磨難的男女主角，終於結婚了，結尾語通常是「王子與公主結婚後，從此就過著幸福快樂的日子！」。在現實生活面，我們看到的似乎不是如此，真正的考驗才要開始呢！男女主角婚前會有許多阻撓，代表彼此背景差異大，婚姻通常不是個人的事，而是兩個家族的聯婚。幼托整合也是，代表兩大行政系統的整合，大至行政體系的大搬風，小至園所內兩個女人的戰事，就此拉開序幕。如何讓幼托整合後，從此就過著幸福快樂的日子？！

二、 回顧艱辛的愛情長跑— 幼托整合的歷程背景

(一) 第一次磨合—談整合定位與整合目標

幼托整合於民國九十年二月廿六日，由教育部與內政部進行初步洽

商，就整合定位與方向研議共識，決定整合定位與整合目標（教育部，2002.4.22）。

【整合定位】

- 1.因○至六歲幼兒對教育及保育之需求是無法切割的，因此，為整合學前幼托機構所發揮之功能，宜統一事權，至統一事權機關為何，可再詳議。
- 2.在上述前提下進行整合，應配合就專業人員認證及設施條件等訂定基本規範。

【整合目標】

- 1.整合運用國家資源，健全學前幼兒教保機構
- 2.符應現代社會與家庭之教保需求
- 3.提供幼兒享有同等教保品質
- 4.確保立案幼稚園、托兒所暨合格教保人員之基本合法權益

(二) 磨合困境的克服—幼托整合過程的難題與解決策略

問題類型	整合難題	幼托整合解決策略	備註
功能屬性	幼稚園托兒所分屬不同行政體系	以年齡區分，2-6 歲兒童教育歸教育體系，0-2 歲及課後托育歸社會福利體系，2-6 歲托育機構通稱「幼兒園」	幼稚園屬教育體系，托兒所屬社會福利體系
主管機關	幼稚園托兒所分屬不同主管機關	以年齡區分，2-6 歲兒童教育歸教育部，0-2 歲及課後托育歸內政部	幼稚園主管機關為教育部，托兒所為內政部
法令依據	兩者分屬不同法令規範	重新制訂「兒童教育與照顧法」，並修訂兒童福利相關法規	幼稚園依幼稚教育法暨施行細則及幼稚園設備標準辦理。托兒所依兒童福利法及托兒所設置辦法辦理。於精省後業依地方制度法授權地方政府自訂相關規範
幼兒年齡層	兩者收托對象重疊部分為 4 歲至入國小前之幼兒	以年齡區分，2-6 歲兒童教育歸教育體系，0-2 歲及課後托育歸社會福利體系	幼稚園收托 4 歲至入國小前之幼兒；托兒所收托出生滿一足月至未滿 6 歲的幼兒
師資資格及進用	師資資格規範與取得方式不同，師生比規定也不同	依收托對象年齡範圍，重新訂定師資資格及進用。5-6 歲師資稱「幼教師」，依幼教教育法及師培育法資格取得資格，2-5 歲幼兒師資稱「教保師」	幼稚園依師培法取得之教師資格，其進用依幼教法及師培法等相關規定聘任教師，每班應置教師 2 人。托兒所依兒童福利專業人員資格要點取得保育人員資格，並依該要點規定辦理進用人員。公立托兒所人員並應具備公務人員資格。滿 4 歲至未滿 6 歲之幼兒每 16 至 20 名置保育人員乙名。
立案及相關條件	其設備因收托幼兒年齡層而有不同規範	依不同收托年齡對象，及新規範所屬主管機構，重新訂定新的統一標準	幼稚園從地面 1 樓設起，平均每一幼兒室內外活動面積同時須備，室外面積雖得以室內面積抵充，但不得少於標準之 1/2。托兒所必要時得自 2 樓設起，平均每一幼兒之

			活動空間，室外面積得全數由室內面積抵充。
人員待遇	幼稚園與托兒所人員	收托 2-6 歲的機構，全部改稱幼	公立：比照小學教師
福利退撫	資格要件不同，不得相	兒園，依年齡進用幼教師或教保	私立：由經營者自訂
制度	互流動任職	師	公立：依公務人員各項法令 私立：由經營者自訂
課程及教學	托兒所與幼稚園各訂	整合後，幼兒園訂定一套共用標	幼稚園依幼稚園課程標
	有課程規範，惟托兒所	準。托嬰及課後安親由社政單	準，托兒所依托兒所教保
	部分幾與幼稚園一致。	位，另行訂定課程規範。	手冊

作者整理，資料來源參考自教育部（2002.4.22）、幼兒教育及照顧法（2011.6.29）

三、從此就過著幸福快樂的日子？—幼托整合後浮現的新問題

王子、公主從愛情的夢境，走入面對生活中的柴米油鹽醬醋茶，還能保持浪漫不變堅貞的愛情嗎？幸福嗎？快樂嗎？俗話說得好，天下沒有不吵架的夫妻，只是看如何吵？正面積極的吵架有助婚姻關係的維繫，負面情緒性的吵架，只好對簿公堂，黯然分手。幼托整合過程雖解決了許多整合的問題，然整合後，還有很長的一段磨合期，如何正面積極地面對即將浮現新問題，譜出美好的未來，是接下來的考驗。

(三) 幼托整合的相關配套措施，由於委託不同專業團隊規劃，架構、用語及相關指標難免有所差異，落實基層實施時，將面臨眾說紛云的混亂調適期

配搭幼托整合上路的相關措施，包括：新課綱的實施、教保專業評鑑制度、教保員的專業知能、幼教師的專業知能…等規範，這些影響著幼兒園的發展、師資培育機構的課程規劃、幼保幼教學生對未來職涯的信心。由於每個專案規模都不小，大多

以研究專案型式委由不同專業團隊規劃，這幾套專案其實是環環相扣的，囿於實施期程的迫切，幾乎是同步發展，各專業團隊間的溝通協調層面不夠充分，所規劃的形式、用語、指標未能整合，未來落實於幼兒園實施，將面臨眾說紛云的混亂調適期。

(四) 早療托育的問題

雖然幼照法第十三條規定「對接受教保服務之身心障礙幼兒，主動提供專業團隊，加強早期療育及學前特殊教育相關服務，並依相關規定補助其費用」。然並非所有特殊幼兒都適合到幼兒園接受托育服務。部分選擇留在早療中心的特殊幼兒或普通幼兒（有些早療中心辦有融合班，同時招收普通幼兒），是否能繼續申請到幼教券及扶幼計畫經費，影響著早療中心是否有能力繼續生存，是件刻不容緩待解決的問題。

(五) 公立托兒所與鄉托的問題

公立托兒所與鄉托雖都屬於公部門，但性質與公立幼稚園差異甚大。公立幼稚園教師需先取的教師證，再通過公開的教師甄試，福利待遇等同小學教師。公立托兒所教保員屬公務員，經過普考取得資格。鄉托人員聘

用，原則上是由鄉長擇派適合人員擔任。不只人員素質參差不齊，專業資格也令人擔憂。未來，無論是公立幼稚園、公立托兒所、鄉立托兒所，因為原本都屬於公部門，未來可能統稱「公立幼兒園」。然因其體質原本差異甚大，如何統一規劃管理，是個大考驗。此問題牽涉甚廣，包括：機構性質轉換、變更、整合；公部門人員聘任、薪資、福利待遇；行政組織與管理制度的變革，影響著幼兒的教保品質，相關人員的權益、職涯與家庭生活，此問題的解決，有賴跨機構的協調溝通。

(六) 行政人員業務移轉的經驗傳承與業務熟習問題

幼托整合後，由教育部統籌 2-6 歲幼兒托育機構，所以政府部門擔負起這個重責的就是教育行政人員。然而無論是新進或資深教育行政人員，對偏遠地區的教育狀況、公私立托兒所、鄉立托兒所領域其實是陌生的。整合後，行政業務移轉，人員是否能在短期間內熟悉現場狀況，面對各種接踵而來的整併、變更與調整的各項問題，考驗著政府公職人員的應變能力。

(七) 教室裡兩個女人的戰爭問題

目前一間教室裡有兩位同職等的教師或教保員，就經常出現理念不合、個性不何無法溝通共事的糾紛。未來大班教室裡會有一位幼教師一位教保師，職務分工與角色定位若未釐清，兩個女人的戰事必有更劇烈的趨勢。尤其是偏鄉的國幼班，幼教師大部分是代理代課教師，流動率偏高，幾乎每年更動，如果教保師採約聘制，或許可以較長期留任教保師，但另一個問題會出現，就是資深的教保

師要帶領資淺的幼教師，可是幼教師的職級與薪資又高於教保師，古云：「不患寡，患不均」。這將考驗人性，未來教室裡兩個女人的戰爭問題，預期會很熱鬧，有必要認真思考解套策略。

四、就是要幸福！—面對幼托整合後問題解決策略省思

(一) 幼托整合的相關配套措施需整合，相關資訊需充分流通

目前幼托整合的相關配套措施，應該是到成果驗收階段準備上路了，建議在上路前，能召開跨機構、跨專業團隊的聯席會議，整合調整可能的衝突與差異點，盡量讓配套措施的推動有層次性與順序性，以實施單位的現況條件考量，盡量做到簡明、清楚，多宣導溝通，或許可縮短混亂期間。

(二) 幼托政策需提升公托品質，照顧到特殊需求的幼兒與家庭權益

幼托政策基本考量點還是一般普羅大眾，未來同是公立的幼兒園，如何拉近原公幼與公托、鄉托的距離，確保公幼的辦學品質。另外，就讀在幼兒園外的早療機構家庭、新住民與原住民兒童、家庭，應有享有各種教育補助的權益。如果能本著政府、企業、非營利組織共同照顧的原則，對特殊需求幼兒與家庭權益的照顧應可提升。

(三) 幼托師資培育管道合流，幼教師需具備教保師的基礎專業知能

幼教師與教保師需處於同一班級，晉用資格與薪資待遇也可能不同，但在班級的經營需要分工又要合作，為避免兩個女人在同一屋簷下的

紛爭，無論在師資培育的專業知能基礎、晉用資格與薪資待遇等方面都需要清楚規範。

(四) 行政人員需加強經驗傳承與在職訓練

政府機構負責幼托整合相關業務的行政人員，如何在短期內取經，加強政策推行的宣導與說明、盡量留下有經驗的承辦人員、加強經驗傳承與在職訓練，加強人員間的溝通協調，或許可以舒緩混亂的狀況。

(五) 幼教師與教保師的定位與分工要明確，並加強教師溝通協調能力

雖然兩個女人的戰爭一直是剪不斷理還亂的狀態，但不是無解。幼教師與教保師的定位與分工要明確，正

面思維的態度培養，教師溝通協調能力的提升，

積極有效的輔導機能建置，都是減緩衝突發生的重要因素。

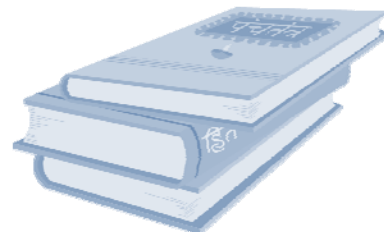
最後，真心期待「王子與公主結婚後，從此就過著幸福快樂的日子！」

參考資料

■ 教育部（2002.4.22）。**幼托整合方案規劃專案報告**。引自教育部全球資訊網

http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=802

■ 法規會（2011）。**幼兒教育及照顧法三讀通過條文**。取自全國法規資料庫。



幼托整合之後幼教師資培育整合

王為國

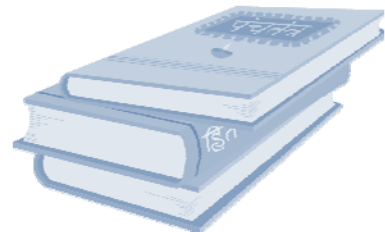
朝陽科技大學師資培育中心副教授兼中心主任

臺灣教育評論學會研發組組長

幼托整合之後，在幼兒園同時存在教師、教保員和助理教保員等人員，爲了讓這三類人員彼此之間能夠協同合作，對於這三類人員在幼兒園的角色定位、專業分工與專業能力指標之建置刻不容緩。本文擬從師資培育的角度，討論教師與教保員培育的議題，目前助理教保員之培育層級爲高中階段，本文目前暫且不論，只說明在大學階段所培育之幼兒園教師與教保員兩類人員之培育體系與課程所面臨的課題。

目前幼教師培育管道主要是幼兒教育系以及幼稚園教師教育學程。在普通大學與科技大學，其幼教師資生需修習 26 學分的師資職前教育課程，再參與半年之教育實習課程，參加教師資格檢定通過後，由教育部發給教師證書。幼稚園教師教育學程中來自幼教（保）系的學生，因目前幼教師資職前課程 26 學分和幼教（保）系的課程重疊性高，必須重覆修習相似的科目；而來自非幼教（保）系的學生僅修 26 學分，其幼教專業明顯不足。故如何針對不同來源的學生，設計適合的課程，以及作好教保專業知能課程與幼教師資職前教育課程之統整，有其必要性。

因應幼托整合後，幼兒園提供之教保服務對象均爲 2-6 歲幼兒，故將來的幼教師及教保人員均應修習「教保專業知能課程」（目前教育部正專案委託專家研擬中），以學習基礎的教保專業知能。而有意擔任幼教師者，則應該進一步修習「幼教師資職前教育課程」以學習較爲進階的幼教專業知能，並通過教師資格檢定考試而取得幼教師資格。「教保專業知能課程」由幼教系或幼保相關科系內含在系課程架構內，至於「幼教師資職前教育課程」則由現行的幼教師資培育學系及設有幼稚園教師教育學程的師資培育中心開設，學生可加修此類課程，以取得教師資格爲目標。至於非幼教系或幼保相關科系的學生修習幼稚園教師教育學程時，爲加強其教保專業知能，應再加修若干教保專業知能課程。至於「教保專業知能課程」與「幼教師資職前教育課程」兩類課程，應做好統整與區分，考量教育與保育兩類內容比重上的區分，以及基礎與進階之銜接，將兩類課程之設計能夠符合銜接性、繼續性與區隔性，避免過多的重覆性，讓兩類人員之培育皆能達成優質之目標。



誰才是幼兒所需的師資：對幼兒教育及照顧法的反思

宋明君

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

臺灣教育評論學會會員

中文摘要

《幼兒教育及照顧法》將於 100 年 1 月 1 日正式實施，該法對於幼兒教育及照顧的師資產生重要的影響，因此本文就該法案中與師資有關的部分進行有關的探討，包括《幼兒教育及照顧法》中對教保師資的衝擊；影響教保師資的相關因素；教保師資政策的取捨與取向，最後並對教保師資政策提出短中長程的有關建議。

關鍵字

兒童與教育照顧法、師資、幼兒園教師、教保員、教保服務人員

一、緒論

《幼兒教育及照顧法》(以下簡稱兒照法)在一場風風雨雨、各方角力，甚至激烈對立的過程中暫時落幕，明年的一月一日將正式上路。雖然 2 至 6 歲成為法案中定義幼兒的年齡範圍，然而爭議並未沒結束，反而明年一月一日正式實施時才正要開始。其中師資便是一項立即會面臨的問題。基此本文所欲探討的內容包括下列數項：1. 幼兒教育及照顧法中對教保師資的衝擊；2. 影響教保師資的相關因素；3.

教保師資政策的取向。

二、幼兒教育及照顧法中對教保師資的衝擊

對於兒照法中對於師資的影響與規範，本文將分成職位名稱、人力配置、資格轉換三大部分加以闡述。首先在職位名稱方面，兒照法將幼兒園的師資統稱為教保服務人員，並將其分成幼兒園教師、教保員、助理教保員三類。雖然統一了過去公幼、私幼、公托、私托四種機構的教保人員的名稱，然而在資格和權益方面，卻並沒有統一，仍然是教歸教、公歸公、勞歸勞。同樣的職位名稱但是命運卻大不同，仍然要視該人員過去是來自公幼、公托還是私幼、私托而定。而此項問題目前唯一的答案為兒照法中的第二十三條：「幼兒園教保服務人員的資格、權益、管理及申訴評議等事項，於本法施行之日起三年內，另以法律規定並施行之」。因此一直到 104 年 1 月 1 日止，爭議還會繼續。

第二個對師資影響的部分為人力的配置，亦即在兒照法第十八條中，規範了班及幼兒的人數及教保服務人員的配置，此法條的規範如表一所示。

表 1 幼兒園班及幼兒人數及教保服務人員數配置一覽表

收托年齡	幼兒人數	教保服務人員(含幼兒園教師、教保員、教保助理員)	含五歲以上幼兒及三歲以下幼兒的特殊規定
2-3 歲	1-8 人	1 名	不可混齡
	9-16 人	2 名	
3 歲-入學	1-15 人	1 名	須為幼兒園教師
	16-30 人	2 名	至少須 1 名為幼兒園教師
離島、偏鄉、原住民地區如有混齡 2-3 歲幼兒	1-8 人	1 名	該名須為幼兒園教師
	9-15 人	2 名	至少須 1 名為幼兒園教師
其他人力	公立學校附設幼兒園免置園長 幼兒園分班免置園長 公立附設幼兒園，全園增加教保服務人員 1 名 助理教保員比例不得超過園內教保服務人員總人數之三分之一		

該條中最值得注意的重點有三項，第一項為 2-3 歲的幼兒不得混齡編班，第二項為包含五歲以上幼兒的班級至少要配置一名幼兒園教師，第三項為助理教保員比例不得超過園內教保服務人員總人數之三分之一。依照此條文的規定，筆者根據過去對台中市(縣)地區曾進行過的幼兒園問卷調查，模擬推算未來不同幼兒園的人力配置情形，如表 2 所示。其中我們假設公立幼兒園因為經費來自公部門，因此師資會朝向採資格最優化來聘任；私立幼兒園由於要樽節支出，師資配置會採資格符合最低標準原則來聘任。進行此人力配置之模擬，乃是欲以此預估狀態當作未來觀察師資狀態發展動向的起始點。其中第一個要

觀察的是未來幼兒園之師生比與經營規模會達到怎樣的均衡狀態，因為師資人數、幼兒人數及幼兒園規模及品質之間的相關性非常高，通常掌握前二項因素，就比較容易推估後二項的結果。另一個值得觀察的現象，則是要觀察師資的流動狀況。未來各縣市政府教育局(處)在面對這些師資的認定時，會不會在法規的解釋與採用上，寬鬆與嚴格有相當大的差異，如何做到公平又兼顧彈性，恐怕是個相當大的挑戰。當然此模擬的配置狀況，會因為北中南東之地區特性而有差距，因此我們鼓勵各縣市的主管機關建立自己的預估模式，以便掌握未來幼兒園的變化動向。

表 2 不同幼兒園類型之推估人力配置

類型	幼兒年齡及預估班級數	預估園所總班數	預估園所教保服務人員總數	預估不同類型教保服務人員數
公立學校附設幼兒園	5-7 歲者 1-3 班	1-3 班	2-7 人	免設園長 幼教師 2-7 人
公立獨立幼兒園	2-3 歲者 1-2 班	2-6 班	3-12 人	分班免設園長
	3-5 歲者 1-2 班			幼教師: 4-9 人
	5-7 歲者 1-2 班			保育員: 0-3 人 助理: 0-1 人
私立幼兒園	2-3 歲者 0-2 班 3-5 歲者 3-9 班 5-7 歲者 0-4 班	3-12 班	4-24 人	園長 1 人 幼教師: 0-4 人 保育員: 4-16 人 助理: 2-8 人

第三個兒照法對師資影響的部分為資格的轉換，雖然幼兒教育師目前是依照師資培育法所認定的標準做為資格的認定，也就是經過師資檢定及格後取得幼兒園教師證照。但是保育員及助理保育員的資格卻比較模糊，例如何幼兒教育與幼兒保育之相關系、所、學位學程、科、輔系及學分學程的認定。此外過去取得保育員資格的方式還包括依據以前的兒童福利機構專業人員「保育人員訓練班」為不同學歷所開的甲類、乙類、丙類、戊類四種類課程訓練；或是「教保人員核心課程」及「主管人員核心課程」二類課程訓練。另外還有參加相當於普考的社會工作與社會行政職系考試及格者。過去這些依照不同管道進入公托、私幼、私托的教保人員，如今都統一其職稱，之中難免有高資格卻被低認定，以及低資格被高認定。例如若私立幼稚園因大班的班級數不足，而將具有幼教教師證者只以保育員身分來聘用，或是園所內所有的老師輪流被當成幼教師及保育員來聘用。再者，若在兒照法三讀通過後到101年1月1日的空窗期間，幼稚園搶著讓保育員登記為代理教師，就可以享受兒照法第五十五條的五年緩衝條款，如果因此而造成工酬不對等時，恐怕會引發一波幼兒園師資的大量流動，對於幼兒園的穩定經營將會造成某種程度的衝擊。尤其過去許多私立幼稚園為了節省成本，聘請的帶班老師並非幼教師，而是黑牌的保育員與助理保育員，甚至是無牌的護理人員、社工員，或是英文、音樂、國文等才藝老師。如果這些無牌的非專業人員頂著助理教師的頭銜，反而比大學幼保系畢業者的階級更高，是否違背了當初立法的原意？另外若真的就專業程度而論，只修讀二十六個幼教學程學分的非教育相關科系的學生，真的會比受過大學幼保系四年加上高職幼保科三年的學生更具備幼兒教學

及照顧的專業能力？兒照法中將幼兒的師資階級化的邏輯難道是教育專業可以涵蓋照顧專業？教育專業較照顧專業更高等？這樣的資格轉換規則是否公平及是否能朝向良性發展，值得未來進行觀察。

三、 影響教保師資的相關因素

過去我國在幼兒教育師資的培訓上，出現的弔詭狀況就是這些被認定為正統幼教的師範幼教系學生大量的外流，尤其最多轉任為小學教師。根據陳淑琴(民82)的研究，師院幼兒教育系學生在就大學就讀期間便有高達21%的流失率。有非常多幼教系的學生表示將來不準備從事幼兒教育工作。在師資培育法實施之後，大部份的幼教系學生都加修了國小師資學程並轉任國小教師(林惠娟，民88；陳淑琴，民82)。

在當今公幼職缺已經飽和的狀態下，除非私立幼稚園負責人願意提高幼教師的薪水至國小教師的水平，否則很難吸引幼教系學生回頭從事幼教工作。兒照法雖規定幼稚園及托兒所須於一年內改制為幼兒園，然人力配置有五年的緩衝，因此接下來的五年期間，將是決定幼兒園整體師資素質的重要關鍵。究竟是幼教師資環境會愈來愈健全並繼續留住培訓的幼教人才，還是會繼續劣幣逐良幣，值得密切的觀察。

兒照法雖然暫時解決了過去托兒所與幼稚園名異實同的現象，並將幼兒工作人員的職稱統一並階級化，並在第十五條中對資格證照進行保障。但是這真的能解決幼兒師資問題的歷史共業嗎？我們都知道真正造成幼教師資問題的罪魁禍首就是幼兒教師的

薪水太低，而且公私立之間的薪水差距過大。目前公幼的薪水與公立國小至高中的老師的計算方式相同，從新進教師將近四萬，隨年資的增加一路到約八萬左右。公托為三萬左右，然而卻可以當成通往其他職等與職務的跳板。但是對於私幼私托而言薪水則在二萬上下，如果有幼教教師證，則可多約四到五千元左右。由於私立幼兒園的薪資明顯的過少，因此有幼教教師證而願意留下來者，多半都希望有朝一日能考上公幼。但是公幼的教育品質與口碑卻經常沒有高於私立幼兒園，因此造成了因果互相糾結的狀況。幼兒園教師薪資過低，既同是為因也同時為果，影響的因素包括教學品質的難以區別，以及專業核心內涵的不明確，如圖一所示。

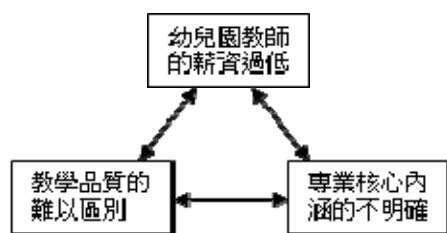


圖1 影響幼兒園教師薪資過低的相關因素

圖1 影響幼兒園教師薪資過低的相關因素

影響幼兒園教師薪資過低的第一項重要因素為教學品質的難以區別，這同時包括幼兒教師本身的品質，以及整體幼兒園的教學品質。其中在幼兒教師本身的品質方面，其實很難單由有教師證及沒有教師證來區分，因為幼兒園的教學往往並非如小學以上的班級以課堂講授為主，而往往是以活動為主。若要能夠營造高品質的探索活動與環境，所需的應該是一個團隊，而非教師個人的單打獨鬥。就算教師本身有教師證，且專業能力相當好，但是沒有良好的環境與團隊，也會巧婦難為無米之炊。再來談到整體幼兒園的教學品質方面，由於家長對幼兒園的參與度相當低——當然這同時

也是家長與幼兒園二方面都共同有問題。加上不同幼教模式的教育目標的各自不同，因此大多的家長弄不清楚園所的教學品質是好還是差。

第二個影響幼兒園教師薪資過低的因素為專業核心內涵的不明確，當今幼教學系及學程的師資培訓，幾乎都只重教育部份而輕視照顧部分。然而在幼兒園中真的能做到只管教育而不管照顧嗎？當今可能只有公幼可以只收大班幼兒，而且要求要已經具備獨立生活自理能力才可入園。其他的私幼私托很難只收大班學生而能夠經營生存下來。因為幼兒園的招生相當受限於地區的遠近，所以私立幼兒園都希望幼兒能從幼幼班一路念到大班畢業。

此外如果幼教的專業訓練只有教育而沒有照顧，那麼就只有五到六歲這個年齡層的孩子是其對象。相較於小學教師是以6到12歲為對象，中學教育是以13到18歲為對象，幼教所涵蓋的年齡層之服務對象真的太少了。另外幼教的專業培訓中最重視各類的教保模式，如蒙特梭利模式、瑞吉歐模式、華德福模式、主題教學模式、方案教學模式、河濱街模式、高瞻模式等。被幼教專業摒棄的單純進行讀寫算能力的教學，卻反而能協助幼兒在進入小學時具有良好的入學準備度(School Readiness)。因此對小學老師而言，也很難評判哪種幼教核心專業內涵孰優孰劣。

綜合上述，若我們的二十六個學分幼教師資培訓訓練，只重視教育部分忽視照顧部分，很容易造成的結果為對象過於狹隘、幼兒園老闆認為薪資行情不值、家長對有無幼教證照的差別模糊不清、小學教師認為難以銜接、護理或社工等其他相關專業認為難以共同合作，甚至幼兒教師本身難

有爭取與尋找外在資源的動機。這些盤根錯節的因素又彼此產生交互作用，這都是目前兒照法的條文內容未能解決之事。

四、 教保師資政策的取向

最後我們將探討教保師資政策的取捨與取向，首先我們要探討的議題是幼兒教育專業與照顧專業間的階級性。在這次兒照法的修訂過程中，爲了幼兒所要涵蓋的年齡爲 2-6 或是 0-12，多個幼教團體彼此劍拔弩張。的確在幼兒整個成長發展的歷程中，需要的專業人員相當的多，某些是在幼兒初期時彼此重疊的專業，例如保母人員、護理人員、教保員及助理教保員。另外有些是接近兒童期時重疊的專業，例如課後照顧人員、幼兒園教師、教保員及助理教保員。還有一些爲特殊的社福機構中的相關專業，例如早期療育教保人員與早期療育助理教保人員、生活輔導人員及助理生活輔導人員、社會工作員等。這些不同的機構的設置規定與管理辦法中的專業人員，當初都只根據其機構的需求來設定人員的資格標準，因此雖然專業不同，然而到了該機構後做的都是相同的事務，並未見特別的將其階級化。亦即只以專業來區分職務，而不以專業來區分階級。例如根據教育部及內政部於民國 99 年 9 月 3 日公布的國民小學辦理兒童課後照顧服務人員資格標準的第八條，幼兒教育教師、國民小學兼任、代理、代課教師或教學支援工作人員、修畢師資培育規定之教育專業課程者(幼教、小教、中教及特教學程皆可)、除保母人員以外的符合兒童及少年福利機構專業人員資格者(教保人員、早期療育教保人員、生活輔導人員、心理輔導人員、社會工作人員、主管人員)都可以擔任課後照顧服務人員，並無特定的階級化，或是規定高年級以上的兒童只能由哪

些特定的資格才能擔任。

當我們把幼兒的年齡層從國小這群大小孩拉到二歲以下的小小孩這端，根據內政部於民國 100 年 5 月 12 日公布的兒童及少年福利機構設置標準第十一條的托嬰中心之專業人員，包括護理人員、教保人員、保母人員，亦指考慮專業而未將不同專業之人員階級化。同法第十七條的早期療育機構專業人員，同法第二十二條的安置及教養機構專業人員，及同法的第二十六條之心理輔導或家庭諮詢機構專業人員，都沒有將不同專業人員進行階級化，或是認爲某種專業高於另一種專業。然而兒照法中卻是以教保員及助理教保員當作幼兒園教師的助理人員，而不是在幼兒園教師下面再設幼兒園助理教師。但是有教育專業真的就可涵蓋照顧人員的專業資格了嗎？根據兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法的第十九條，保母、教保、早期療育教保、保育、生活輔導、心理輔導、社會工作及主管人員資格之專業訓練課程，至少包括下列核心課程：兒童及少年福利相關法規、兒童發展、家庭支持及社會資源、親職教育、專業工作倫理、其他與兒童及少年服務相關課程。但當我們檢視幼兒師資學生的專業學分，只包括教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法學課程及教材教法及教學實習課程。另在幼教教師資格檢定中，亦只有教育原理與制度、幼兒發展與輔導、幼兒園課程與教學。因此幼兒園教師其實並不一定具備幼兒照顧人員所需的核心專業。但在兒照法中認爲有教育資格，便可以涵蓋照顧的資格，但照顧專業只能輔佐幼兒教育專業，此種立法的邏輯顯然與其他幼兒相關的法令差異甚大。

因此，筆者認爲既然幼兒教育及照顧法背後的推動精神是要達成幼托

整合，那麼教育部、內政部，甚至衛生署應該共同協調與共同規範各類幼兒相關專業人員的資格。目前幼兒園教師要通過師資檢定考試來取得證照，保母人員也要通過技術士技能檢定考試來取得證照，反而夾在中間的教保員與助理教保員，只需要研習一定時數的課程，不需任何資格檢定考試便可取得證照，這並無法確認與提升教保人員的專業。目前由於少子化及高職幼保科的萎縮，造成許多科技大學幼兒保育系四技日間部與進修部學生之間的程度愈差愈大，因此只憑幼保系的畢業資格來認定教保員資格，仍會造成教保員良莠不齊的狀況。

另外國內諸多科技大學及技術學院都有幼兒保育系，但彼此之間的課程與取向差異甚大。例如以醫護起家的臺北護理健康大學、弘光科大、中台科大等的幼保系比較重視嬰兒及托育部份；屏東科大比較重視課後托育部份；有商業與管理的科技大學如朝陽科大、育達科大則會比較重視幼教；樹德科大則重視早療。這些大學的取向各有不同，培養出來的幼保系學生自然在專業上也不會相同。因此未來在兒照法中教保員的資格方面，也應該比照幼兒園教師的方式，或是對兒童及少年福利機構專業人員訓練核心課程進一步的規範哪幾個領域要至少幾個學分，具備之後再參加資格檢定考試。希望經過這些資格的把關後，以後能將幼兒的教育及照顧分別是為對等的專業來看待，而非把照顧當作教育的附屬。

兒童是國家未來的主人翁，雖然這句話已經被當成陳腔濫調，然而這句口號背後有如此多複雜糾葛的事務。我們應該依照合理的邏輯及長遠的眼光來逐一克服與解決，三十年之後，我們才會有足夠的人才能夠在國際上與其他的國家競爭。商業週刊 954 期封面故事《80 對 800 的戰爭》所報導之我國與南韓之間在教育經費上的懸殊差距之殷鑑不遠，而我們真的應該趕快急起直追，讓我們的下一代成為有尊嚴的主人翁。

參考文獻

- 內政部(2011)。兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法。
- 內政部(2011)。兒童及少年福利機構設置標準。
- 林惠娟(1999)。談教育學程的困境與解決之道。師資培育法之檢討與修訂學術研討會論文集，99-108。中華民國師資培育發展促進會。台北科技大學。
- 教育部(2011)。幼兒教育及照顧法。
- 教育部及內政部(2010)國民小學辦理兒童課後照顧服務人員資格標準。
- 陳淑琴(1983)。我國幼教師資培育改革過程的個案研究。幼兒教育年刊，6，35-67。



「幼托整合」之後的人員問題

陳淑琴

國立台中教育大學幼兒教育學系副教授

長久以來幼兒教育（Education）與保育（Care）服務被區分為「幼稚園」和「托兒所」兩大系統，分屬不同部門管轄，接受不同的法條規範，因此雖然所服務的對象是相同的，但是所提供的服務品質卻是參差不齊，教育主管單位、幼教學界及實務界研議多年，企圖藉由「幼托整合」全面提升幼兒教保育（Educare）的服務品質。100 年 6 月 29 日終於在母法「幼兒教育及照顧法（以下簡稱幼照法）」經立法院三讀通過後，拍板定案確定在 101 年元旦正式實施，原來分隸教育部和內政部的「幼稚園」和「托兒所」將正式走入歷史，101 年元月所有對 2-6 歲幼兒提供教育及照顧服務（以下簡稱教保服務）之機構，正式更名為「幼兒園」，統歸教育部及各縣市教育局（處）管轄。未來課後照顧、托嬰中心、居家照顧等三個區塊，將受「兒童及少年福利與權利保障法」規範，與幼兒園區隔管理。

幼托機構終於要整合為幼兒園，但是相關配套措施仍然需要周延的考量與規劃。根據筆者對於幼教現場的了解，最受到關注的議題莫過於幼兒園的人員規定。依據幼照法第 2 條第四款規定：幼兒園提供教保服務人員包括園長（國小附幼稱為主任）、教師、教保員及助理教保員；又，第 18 條規定：幼兒園有五歲至入國民小學前幼兒之班級（大班），其配置之教保服務人員，每班應有一人以上為幼兒園教師。換言之，幼照法只規定幼兒園每班大班必須有一名教師，2-5 歲班級皆可聘用教保員或助理教保員（唯助理教保員不得超過全園教保服務人員的 1/3）。不難想像幼照法對於幼兒園教保服務人員這樣的規定，是基於

考量佔全國大多數的托兒所，在人員轉換時所面臨的困難，但是筆者比較憂心的是各縣市教育主管機關，在未來招聘國小附幼教師的態度。

根據筆者了解，部分縣市政府因財政預算考量及為因應少子化的衝擊，早已採取保留一定的正式教師缺額，改聘一年一聘的代課代理教師，導至許多幼兒必須面臨年年更替教師的適應問題，筆者在輔導離島的國幼班及新課綱實驗園所時，就經常要處理因年年人員更替所延伸的問題，也曾經提議如果無法聘用正式教師，至少採兩年一聘方式聘用代課代理教師，讓教師能將幼兒從中班帶到大班畢業，讓幼兒免於年年適應新老師的困境。然而，現在幼照法只規定大班須要配備一名教師，筆者擔心部分缺乏幼教專業理念的縣市政府，是否會因經費考量而降低國小附幼教師比率，改以教保員甚至助理教保員擔任中、小班的教保服務人員？

事實上，教師專業素質和穩定度是決定學校課程和教學品質的關鍵因素，學齡前幼兒正處於生心理的基礎發展階段，尤其是生長在文化弱勢偏鄉離島地區的幼兒，更是需要優質而穩定的學前教保服務和有遠見行政主管的支持。幼托整合才剛要起步，相關配套措施仍在緊鑼密鼓研議中，不僅是幼兒園的教保服務人員議題值得關注，諸如園所環境設備、新的課程綱要、輔導與評鑑、人員的職前教育或在職培訓等等，還有許多努力的空間。筆者深信必須集合中央及地方政府、業界、實務界、學界、家長及社會大眾的力量，大家共同關注、督促與努力，方能有效全面提升幼兒教保育的品質。

面對學生特質與個別差異-從了解文化開始

林以凱

朝陽科技大學師資培育中心助理教授

臺灣教育評論學會出版組組長

筆者自 94 學年度以來，即參與教育部「國民教育幼兒班」的巡迴輔導工作，並自 96 學年度起擔任多所幼托機構的輔導教授。筆者所輔導的學校雖有位於都會地區者，但絕大部分都位在偏遠地區的原住民部落，甚至在離島馬祖以及更北端的東引，也輔導了將近三年的時間。對於偏鄉離島的學校，政府每年均挹注經費增添設備，並規劃多場研習活動持續提升學校教師的專業知能。的確，在完善的制度以及所有參與輔導計畫人員的努力之下，絕大部分偏鄉離島學校的教師都有不錯的專業表現，而學生也都能在良好的教育環境及親師合作下，快樂的學習與成長。但是，筆者在輔導過程中卻也發現一個剛到偏鄉離島學校任教教師常遭遇到的問題，就是不了解學生所處社區的文化，導致教師要花費很多時間規劃適合當地學生的課程，也必須投注許多心力在自身的環境適應上。

師資培育專業課程中，多所強調教師在設計課程、教學方法以及評量時要注意學生的特質與個別差異，所以師資生對於多元文化的課程內容以及個別化的教學原則，知之甚詳。但是當這一些師資生成為職場中的初任教師，面對來自不同社區、不同家庭的學生時，卻是常常束手無策。是否，這一些初任教師在師資培育階段於課堂中所學習到的多元文化及個別差異，在沒有實踐的機會加以驗證之下，導致所具備的相關知能只是紙上談兵？或者是教師所觀察到的學童特質與個別差異，只是看到行為表象，對於形成此行為的文化因素，卻是一無所知，而造成在教學工作上一籌莫

展？

文化，是一個特定環境中因為歷史演進所創造出來的，它包括外顯的知識、法律、風俗習慣、生活型態與行為表現，也包含潛隱的價值觀念、信仰與及道德。當人們生活在此特定環境中，會不斷接收環境當中的文化訊息，進而慢慢的內化於個人的思維，並表現於外在的行為與生活型態。因此，文化對人們的影響首當心理層面的建構與改變，所以當教師觀察到學生的特質時，不是從表象去思考如何面對學生的個別差異，而是必須要去深入探討，是何種文化造成學生會有如此的特質。而且，從上述關於文化的定義中也指出，要了解一個人所擁有的文化並不是僅從文化的內涵進行分析即可，而是要融入此「特定」的環境並了解其歷史，才能真正了解文化。

筆者自五年前開始申請教育部「史懷哲精神教育服務計畫」，帶領數十位本校師資生至偏鄉學校進行教育服務活動，輔導當地學生學科知識，並藉由辦理才藝競賽、影片賞析以及運動會等非正式課程活動，提升學生多元能力。在服務活動開始之前，師資生必須先至偏鄉學校熟悉環境，並與校長及教師座談，了解學生之發展狀況與學習特質，據以規劃適合當地學生之課程活動。而在三個星期的活動時間，所有師資生住宿在學校教室，除了日常生活必須自理以外，也要分工合作烹煮「大鍋飯」讓學生食用。師資生在活動結束之後進行經驗分享，均提到此活動除了能提升課程規劃、教學技巧以及班級經營的能力

之外，也發現這三週住在學校，能增加與當地居民互動的機會，並能參與社區活動，藉由文化的接觸與融入，更了解學生本身特質與個別差異之起因，而能提供更適切的活動，並在行為輔導方面也能採取更合宜的策略。

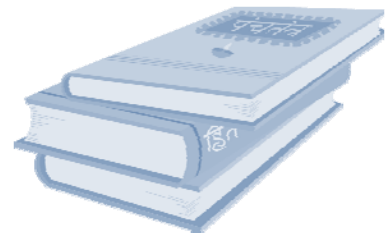
因此，初任教師要能「從容」的面對學生特質與個別差異，筆者提出兩項建議：

(一) 在師資培育階段，要求師資生探討學生特質與個別差異時，不能僅從行為表象、身心發展與家庭因素等層面著手，而是必須注意學生所生活之

環境文化，才能了解形成學生特質與個別差異的原因。

(二) 師資生探討文化，也不能僅從書面資料、或是短期的觀察結果中進行分析，而是必須親自融入文化，從生活環境的事件與人際的互動中，親身體驗，才能理解文化脈絡及其對學生發展與行為的影響。

文化的形成起自於人們與自然的創造，但也影響人們的行為與自然的樣貌；唯有從了解文化開始，才能真正理解人們的特質與行為。



從蒙特梭利教學談多元文化教育的應用

周佩諭

馬偕醫護管理專科學校幼兒保育科助理教授

台灣自 1994 年政府開放南向政策，跨國婚姻家庭普遍化以及新舊移民的社會浪潮下，促使台灣呈現多元族群的多元文化社會。根據內政部出生人口數與教育部的入學人口資料統計結果顯示，跨國婚姻所產生的新移民子女族群比例逐年增加，在教育現場中，越來越多來自不同文化背景的學生，學校人員正面臨一個多元文化的微型社會，幼兒園更是成為第一個呈現多元文化社會的學校機構。

一、多元文化教育在幼兒園推動的問題：師資和課程模式結合

對於學校機構宛若一個小型的多元文化社會，政府自 2004 年起鼓勵幼兒園推動多元文化教育的相關研習或活動，企圖透過教師實施多元文化教學，增進幼兒對母文化的認同，同時也能欣賞不同的文化，以回應關懷弱勢的核心目標。學術界也著手研究幼兒階段實施多元文化教育的相關議題，透過學者專家結合多元文化元素設計課程，輔以多樣化的教學策略，呈現整體且統整的多元文化課程，以證實幼兒階段實施多元文化教育的必要性與價值。

而幼兒園本身也因應政策鼓勵和教師自身的發起而設計多元文化課程，但具統整的多元文化課程卻比單一的多元文化活動來得少。換言之，舉辦一個母語活動或體驗客家文化活動比較容易，但若設計一個完整的多元文化課程卻有困難。筆者藉由指導幼保科專科實習課程訪問多家公私立幼兒園實習課程，對於多元文化教

育實施的看法，結果反應師資和幼兒園課程模式無法結合。

(一) 師資問題：大多數幼兒園的教師並未接受多元文化教育的修課學習，除了觀摩別家園所實施過的多元文化活動，亦或透過幾小時的多元文化研習課程，就要教師能依據多元文化教育理念設計一個完整的多元文化課程，實在困難。

(二) 幼兒園課程模式無法結合問題：台灣幼兒園課程模式大多採用歐美的幼兒課程模式，包括蒙特梭利教學、角落與發現學習、方案教學、華德福教學、主題教學、大單元教學、福祿貝爾教學等種類眾多，不少園長與幼兒教師反應多元文化教育無法與其園所的課程模式結合，其中實施蒙特梭利教學的幼兒園表示蒙特梭利有現成的教具以及獨特的教學模式，若硬要把多元文化教育套用進來，頂多也只能透過園遊會、親子活動或者分享活動呈現，但多元文化教育就宛若被硬嵌入幼兒園裡，但與實際的課程與教學仍是毫無關係，而這更不是幼兒園正確的教育理念。

上述問題引發筆者思考：多元文化教育的重點是多元文化套裝課程還是教師多元文化教育信念的轉化？根據國內外探究幼兒與多元文化教育的相關研究結果顯示多元文化課程設計與實施議題較多，雖有少數幾篇討論政策、教師的多元文化素養內涵與新移民子女的文化身分問題，但確實沒有研究結果指出教師的多元文化信念如何轉化，而如何形成多元文化素養，更不用提及幼兒園課程模式與多元文化教育之間的關聯與應用。

因此，筆者企圖從蒙特梭利的幼教課程模式規擬出在多元文化教育的實踐方式，藉由參與觀察、教師訪談即個人反思方式，以打破多元文化教育強調的不是套裝式的課程設計，而是從教師與學校教育人員自身的多元文化素養。

二、 我的觀察發現~從蒙特梭利教學與多元文化教育

蒙特梭利教學是馬利亞·蒙特梭利 (Maria Montessori) 女士所創，其在 1907 年設立兒童之家，將其研發的教

具應用在教導兒童之家的弱勢兒童，結果證實蒙特梭利教具啟發兒童之家的弱勢兒童心智，培養出做事得體、思考周密、有禮貌與有自信的兒童，因而引發各界對於蒙特梭利教具與教學的推崇。

蒙特梭利的教育理念植基於成人提供一個預備好的真實環境，讓學習者主動藉由與教材或教具的操作互動中，學習概念。蒙特梭利將其自創教具分為日常生活領域、感官領域、算術領域、語文領域以及文化領域，簡要將各領域的培養目標和內容列於表 1。

表 1 蒙特梭利教具摘要表

領域	培養目標	教具名稱
日常生活領域	1.培養基本動作	坐、搬運、倒水的方法
	2.社會行為建立	打招呼、打哈欠的方法
	3.養成對自我的照顧	洗手、折襪子、折手帕、穿衣服等
	4.環境的關心	打掃、照顧植物盆栽等
感官領域	透過視覺、聽覺、觸覺(膚覺)、味覺、嗅覺的接觸學習概念	帶插座圓柱體組、彩色圓柱體、粉紅塔、棕色梯、長棒、色板、立體物等(視覺教具) 雜音筒、音感鐘(聽覺教具) 味覺瓶組(味覺教具) 嗅覺瓶組(嗅覺教具) 觸摸板、溫覺瓶、重量板、布盒等(觸覺/膚覺教具)
算術領域	建立數與數量、十進位，及簡單四則運算等概念	數棒、塞根板、串珠(彩色串珠)、紡錘棒箱、單項式、二項式、三項式、郵票遊戲、數字與籌碼、構成三角形等
語文領域	認識文字的音義	觸摸式砂紙文字卡、金屬嵌板、畫卡集、圖書
文化領域	培養對鄉土、國家、世界文化與藝術的熱愛	音感鐘(音樂教具) 地球儀、世界地圖拼圖(地理教具) 花卉卡、植物卡(植物教具)

其中，蒙特梭利強調文化領域教具可彈性因應各國文化情境而設計，例如認識台灣地理環境、認識各國的節慶活動等。此外，語文領域的砂紙

文字卡也可因應各國國情而改變，如台灣的砂紙文字卡將英文字母改為注音符號字母。

由於蒙特梭利教具在文化領域特別聲明可因應不同國情文化研發，似乎從中可具體找到與多元文化教育的連結性。故筆者於 2010 年 9 月至 11 月期間實際到台北市一間蒙特梭利教學的幼兒園擔任參與觀察者的角色，藉由教室觀察、訪談教師與個人省思等方式，歸結出以下發現。

(一) 教具僅只是概念學習，文化不是學習重點

該園所在文化領域擺放地球儀、世界地理拼圖，以及不同服裝人物的對應拼圖等教具，但實際教學僅只呈現師生正確的操作教具，其中的文化內涵或是與臺灣的文化關係，卻未提及，實為可惜。筆者經與園所的園長與教師討論文化教具的「文化」內涵，但只獲得教具應是正確操作獲得概念，而與多元文化難以產生關聯的回應。

(二) 教師並未察覺蒙特梭利教具本身就蘊含了文化元素

該園所除了文化領域擺放與文化有關的教具外，在語文領域也有擺放與文化有關的繪本，如：台灣古早厝、環遊世界唱童謠、我們住在同一個世界，以及英文字母和注音符號的砂紙文字卡。筆者觀察到幼兒會在教具操作正式課程時段、午餐結束時間、自由活動時間、等待家長接送時間等進行繪本閱讀，但教師認為繪本閱讀也是教具操作之一，且不應干擾幼兒學習。筆者進一步追問擺放這些與文化有關的教具理念，教師僅只表示繪本選擇是師生共同討論而選擇，並沒有刻意選擇文化主題。

(三) 雖園長與教師有意回應幼兒文化結合教學，但苦無坊間具體案例可參考

筆者在每次進入該園所的真實現境後會與園長和教師討論，從一開始提到蒙特梭利教具與多元文化教育結合的可能性，園長和教師表示不認同的反應，直到幾次筆者具體從教具衍伸在教師示範教具操作時，則可以很自然將文化帶入，如：

教師示範砂紙字卡時，可拿英文字母和注音符號兩組教具，告訴幼兒英文字母是英國和美國的文字符號，注音符號是台灣的文字符號，讓幼兒感受兩種符號的不同。

雖從園長和教師的反應當中感受對多元文化教育融入教學的興趣，但也很實務面表達坊間沒有具體可參考操作的案例，即使有心嘗試去做，在教師沒有具體多元文化教育概念之下，頂多也只能按照筆者所建議的方向依樣畫葫蘆。而若有真實的成功案例可模仿，在有圖有具體步驟的指引下，才能漸進式的激發教師對多元文化教育融入教學的關注。

綜合上述的研究發現歸引出教師缺乏多元文化教育的素養，實難以落實多元文化教育。教師對於文化缺乏敏感性，無法察覺教具衍生的意涵，即使經由他人對話與討論，激發出對多元文化教育融入教學的興趣，但慣性依賴坊間成功案例，顯現教師關心的是「我該做什麼」，而不是思考「我能怎麼做」、「我為什麼要做」，而後兩者卻是形成教師多元文化素養的重要依據。

三、 多元文化教育應用在蒙特梭利教學的建議

經由此次實際進入蒙特梭利教學的幼兒園現場，透過教室觀察、訪談教師和個人省思之下，發現多元文化教育要能融入教學，不是只有完整的多元文化課程方案，而是教師有無文化意識，而將其多元文化教育信念轉化在教學。因此，筆者透過理論檢核，以及和園所師生互動及對話當中，澄清與再構對多元文化教育實務面推展的思維，分別就環境佈置、課程規劃與實施及教師素養方面提供具體參考建議。

(一) 多元文化教育之環境佈置

台灣蒙特梭利的教室情境佈置大多只有依照五大教具領域作分類，偶有穿插幼兒的藝術作品或參與課程照片，完全遵照蒙氏情境規劃的結構、秩序、簡單等標準。蒙氏教學理念強調提供給兒童的學習環境必須是自然且真實，適合兒童學習，此理念與多元文化教育在環境規劃觀點不謀而合。多元文化教育主張在環境佈置要能結合家庭與社區的文化脈絡，以能回應兒童的文化背景，促進兒童對熟悉文化的安全感，同時也能欣賞不同的文化。

但是教師在情境上的規劃完全只仰賴蒙氏的一套既定教具與環境規則，但卻未思考教具與文化之間的關係，甚至也因既定的操作步驟硬生生切斷學習與家庭文化的脈絡性，尤其蒙氏在文化領域教具特別強調因應不同國情而要能彈性設計，但事實上在文化領域的教育實為缺乏，僅有擺放世界各洲拼圖與地球儀。而此區最易展現多元文化教育的環境佈置，例如對應植物卡擺放各國國花圖片、對應地球儀可張貼平面世界地圖或各地明信片，甚至對應不同服裝人偶的拼圖，則可讓幼兒傳統服裝照片等，這些皆是可展現多元文化教育融入教學

的方式。

(二) 多元文化教育之課程規劃與實施

蒙氏課程以教具示範教學與操作為主軸，但教師在準備或設計教具概念時，呈現單一化概念，只著重在技能操作與知識概念學習，在文化情感上的欣賞與認同較為缺乏。例如進行繪本教學，則可結合地理拼圖和音感鐘，以瞭解繪本的國家場景，並從繪本中的國家名稱或國土形狀在對應地理拼圖，促進教具的多方應用。

(三) 多元文化教育之教師素養

蒙氏教師強調身教，要能尊重每一位兒童。而教師是實踐多元文化教育成功的重要關鍵，教師要能尊重每一位幼兒不同的文化背景，隨時自我檢視可能潛藏的文化偏見或歧視，以在進行教學時，能因對幼兒不同文化背景的認知，而有效改變教學策略以回應幼兒的文化，促進均等教育機會與社會正義的實現。這一觀點是培養教師身教與素養的重要養分，但在蒙氏教學裡，教師只有聚焦於幼兒能否正確操作教具中學到知識概念，即使操作錯誤或學習速率較慢，認定重複練習則能達到學習效果，否決了探討幼兒無法學會的因素與家庭文化有關。

四、 結語

師資和課程向來是任何教育領域中最為關注的亮點，我們期待課程設計要能合乎時宜因應當代社會文化脈絡，師資更要能敏銳關注教育現象的發展趨勢，尤其察覺幼兒園宛若一個微型的多元文化社會，教師要即刻進行調整，以發揮幼教課程模式特色之際，更能展現對不同文化背景幼兒的

包容與重視。多元文化教育所追求的均等教育機會與社會正義的目標，不是納入龐大豐富的文化內容以改變課程，而是教師如何將多元文化教育融

入在教學裡，以呈現教室環境、師生互動及「教」與「學」之間都要更多元文化。



幼兒檔案能否成爲教與學的利器

陳姿蘭

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系博士候選人

自二十世紀末以降，各國掀起教育改革的熱潮，在此波教改聲浪中，學者們體認到優質的評量是改革成敗的關鍵，欲收改革成效必須改善教室內所使用的評量（Gipps, 1994; Stiggins, 1997）。所謂優質的評量方式是指不同於傳統測驗方式的替代性評量（alternative assessment），而檔案（portfolio）幾乎是每一種替代性評量系統中的一部分，廣受各級教育階段教師歡迎（McAfee & Leong, 2007）。此外，近年政府所辦理的幼稚園與托兒所評鑑，將幼兒的學習評量列入評鑑指標中，要求幼兒園提供幼兒學習歷程及結果的資料，包括幼兒成長紀錄、學習檔案或作品集等多種評量資料。或許是教改對「改革從評量做起」的大力倡導，也或許是幼兒園評鑑的推波助瀾，設置幼兒檔案成爲許多國內幼兒教師會做的事。

外觀上，檔案是任何可以收納幼兒學習證據的容器，如檔案夾、箱子或電腦光碟；容器裡裝的則是有目的且持續收集幼兒個人成長、努力、歷程和成就的作品或資料。而在教室中設置檔案最重要的目的在於：收集有關幼兒的資料以瞭解幼兒在發展、學習或任何面向目前所在的位置，並根據這般的瞭解進一步規劃及改進教學，以持續協助幼兒成長與進步。換句話說，教師爲幼兒做檔案的目的同時有利於教與學，一方面幫助教師教學，另一方面幫助幼兒學習。

然而國內幼兒園所設置的檔案能否如上所述，作爲教與學的利器？據筆者走訪國內幼兒園的經驗，目前教師製作的幼兒檔案大致有三種形式：

一、 收集型檔案

是將幼兒個人在某段期間內（如一學期）的所有作品集結起來，檔案內的作品有日記畫、學習單、親子共讀單、活動照片、觀察記錄、檢核表等等種類繁多。

二、 歷程型檔案

與收集型檔案相同，仍是將某段時間中的作品集結起來，但歷程型檔案持續收集幼兒學習某議題（如主題或單元）過程中的作品。歷程型檔案內的作品比較著重呈現幼兒進行某議題的過程與結果。仔細翻閱過程中的前後期作品，有時約略可看出幼兒在該議題中的進步。

三、 評鑑型檔案

評鑑型檔案在某段期間內（如一學期或一學年），依據一套事先訂好的評量指標，持續收集、挑選及分析幼兒的作品，以檢視幼兒於此期間內在這些指標上的表現與進步。此類型檔案的重點在於分析幼兒的表現是否符合評量指標，以及在這些評量指標上的表現是否隨時間有進展。

由上述可見，收集型及歷程型檔案的焦點僅止於收集幼兒作品。然而教師僅收集作品，未進一步解讀這些作品所蘊涵的意義，不瞭解幼兒目前發展和學習的狀況、優勢或遭遇到的困難，也就無法使用這些資料來幫助他們。教師費心設置檔案、收集作品，雖能爲幼兒留下某階段的點滴記錄，卻達不到以檔案協助教與學的功用，

甚為可惜。

職是之故，筆者建議幼兒教師設置評鑑型檔案。教師應有系統地收集幼兒在各個發展和學習面向的作品，將幼兒的作品表現與評量指標相較（評量指標通常來自教師對幼兒發展與課程的期望），確認幼兒符合該年齡層應有的水準，另外也在不同時間（如期初、期中、期末）比較幼兒在同一指標上的進步。而這些比較，需要老師分析、解釋作品才能知道。透過解讀幼兒的作品，分析這些作品所反映的能力，教師得以看見幼兒目前的概況與需求，進而調整教學步調、課程內容或設計教室活動，再進而裨益幼兒的發展和學習。因此評鑑型檔案是分析幼兒作品後，應用這些分析結果幫助教室內的教與學。

建置幼兒檔案並不止於收集幼兒的作品，幼兒教師在埋首用力收集作品的同時，別忘了時時提醒自己為幼兒設置檔案的目的為何！

參考書目

- Gipps, C. (1994). *Beyond Test: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Press.
- McAfee, O., & Leong, D. (2007). *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning* (4th Edition). Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Stiggins, R. J. (1997). *Student-Centered Classroom Assessment* (2nd Edition). New York: Merrill.



臺灣教育評論月刊稿約

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「主題評論」和「自由評論」兩部分。各期評論主題由本刊訂定公告，並由主編約稿和公開徵稿；自由評論不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。

貳、刊物投稿說明

投稿分成主題評論及自由評論，前者由作者依各期主題撰稿，後者由作者自由選擇主題撰稿。

參、評論文章長度及格式

本刊刊登文章，文長一般在五百到二千字內之間，也歡迎較長篇的評論性文章，長文請力求在六千字之內。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、審查及文責

本刊發表的評論均安排匿名學術審查，評論文稿隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。

伍、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站(<http://www.ater.org.tw/>)或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：

43301 臺中市沙鹿區中棲路 200 號 靜宜大學第二研究大樓
402 室教育研究所【臺灣教育評論學會】
盧宜芬助理收

陸、投稿及其它連絡

執行編輯 盧宜芬小姐 電子信箱(E-mail): ateroffice@gmail.com
電話(phone): 0928-917122

臺灣教育評論月刊第一卷第四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「教學卓越計畫」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第一卷第四期將於 2012 年 02 月 01 日發行，截稿日為 2012 年 01 月 10 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

教育部於 93 年訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」，並於 95 年度起每年編列 50 億元，由各校提出計畫爭取經費，藉著競爭型的獎勵來鼓勵大學提昇教學品質並發展國內教學卓越大學的典範。該計畫由 94 年執行迄今已累積了多年的經驗，不管是幸運獲得經費補助之大學的經驗，抑或努力多年始終不得其門而入的經驗皆是寶貴的，臺灣教育評論月刊第四期對焦在大學教學卓越計畫，邀請您從各個角度來進行討論與檢視。

臺灣教育評論月刊第一卷第五期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

少子女化的教育政策因應。

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第一卷第五期將於 2012 年 3 月 1 日發行，截稿日為 2012 年 2 月 10 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

台灣的少子女化現象是一個值得重視的議題。台灣是全世界出生率最低的地方，此現象已直接對教育造成衝擊。目前，已有部分學前教育機構因幼兒人數減少而減班或關閉，國中小階段也出現因學生人數減少而減班，部分大學校院也出現招生不足現象。少子女化現象也影響教師的調動與進用，造成教育人力流動性低。面對少子女化現象與衝擊，政府應有合宜的因應措施。本期主題訂為「少子女化的教育政策因應」，邀請您針對此主題提出評論與建議。

臺灣教育評論月刊

2011年11月至2013年3月各期主題

第一期：新三都之教育整合-問題與展望

出版日期：2011年11月01日

第二期：學術評比

出版日期：2011年12月01日

第三期：師培政策

出版日期：2012年01月01日

第四期：教學卓越計畫

出版日期：2012年02月01日

第五期：少子女化的教育政策因應

出版日期：2012年03月01日

第六期：頂尖大學計畫

出版日期：2012年04月01日

第七期：中小學教師專業發展評鑑

出版日期：2012年05月01日

第八期：大學校務評鑑

出版日期：2012年06月01日

第九期：弱勢生助學

出版日期：2012年07月01日

第十期：優質高中高職

出版日期：2012年08月01日

第十一期：大學系所評鑑

出版日期：2012年09月01日

第十二期：中小學校長遴選

出版日期：2012年10月01日

第十三期：師資培育評鑑

出版日期：2012年11月01日

第十四期：國中小併校

出版日期：2012年12月01日

第十五期：陸生與國際生

出版日期：2013年01月01日

第十六期：生活教育與服務學習

出版日期：2013年02月01日

第十八期：研究所教育之量與質

出版日期：2013年03月01日

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書

文稿題目：_____（以下簡稱「本文稿」）

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意免費授權臺灣教育評論學會，將立書人投稿於臺灣教育評論學會之文稿做下述利用：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以紙本或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權用戶下載、列印、瀏覽等資料庫銷售或提供服務之行爲。
- 四、爲符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。

貳、立書人保證本文稿爲其所自行創作，有權爲本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利，立書人願擔負所有賠償及法律責任。本同意書爲非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：

(敬請親筆簽名)

所屬機構：

職 稱：

身份證字號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

戶籍地址：□□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰
路(街) 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 壹、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 貳、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 參、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日台內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平台。

貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準：

- 一、入會費：個人會員新台幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新台幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

- 一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)
 1. 郵寄：43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室(靜宜大學教育研究所)【臺灣教育評論學會】
 2. 傳真：(04)2633-6101
 3. 電郵：ateroffice@gmail.com 盧小姐(主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。
- 二、會費繳交方式：
 1. 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 409 室盧宜芬小姐代收，聯絡電話：0928-917122
 2. 匯款：局號：0141472 帳號：0039225 戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
 3. 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472 0039225

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com 電話：(04)26333588
會址：43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室(靜宜大學教育研究所)。**【臺灣教育評論學會】**
傳真：(04)2633-6101

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格。）		
姓名		出生年月日	西元 年 月 日
性別		身分證字號	
學歷		畢業學校系所	
現職			
經歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		
通訊地址	□□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		
電話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x _____ 年= _____ 元 <input type="checkbox"/> 永久會費：_____ 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格。） （自民國 _____ 年 _____ 月至民國 _____ 年 _____ 月止，共 _____ 年）			
繳費方式			
<input type="checkbox"/> 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 409 室盧宜芬小姐代收，聯絡電話：0928-917122 <input type="checkbox"/> 匯款：局號：0141472 帳號：0039225 戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑 <input type="checkbox"/> 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472 0039225			
收 據			
收據抬頭*：_____ 統一編號：_____ (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 _____ 年 _____ 月 至 _____ 年 _____ 月	
申請人：		(簽章)	
		中華民國 _____ 年 _____ 月 _____ 日	
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！			
(1) 郵寄：43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室(靜宜大學教育研究所)。 【臺灣教育評論學會】 (2) 傳真：(04)2633-6101 (3) 電郵：ateroffice@gmail.com 盧小姐 (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。			
表格修訂 2011/12/22			

教育，國之根本

評論，止於至善



Taiwan Educational Review

ISSN 2225-7209



977222572000