

教育科學研究期刊 第五十四卷第四期

2009年，54(4)，171-200

## 一樣軌跡兩樣情：美國與我國師資培育 機構轉型與教師質量之比較

黃源河

明道大學課程與教學研究所  
助理教授

符碧真

國立臺灣大學師資培育中心  
教授

### 摘要

隨著國際化浪潮興起，比較研究日漸受到重視。過去比較研究著重各國制度與實務的比較，近來採文化比較角度，探究形成制度與實務背後的社會文化脈絡。本文比較美國與我國師資培育機構轉型與教師質量，結果發現，兩國師資培育機構形式發展的歷史軌跡雖然相似，但是師資的「質」與「量」卻大異其趣。美國長久以來深陷教師數量不足及素質低落的困境，而我國則是教職出缺、競爭者眾，素質相對優秀，亦即「一樣軌跡兩樣情」。美國教師社會地位低落、薪資微薄，故難招募足夠數量的優秀師資；我國教師社會地位、薪資相對較優，故能吸引優質教師。追本溯源可能與西方「教僕文化」及我國相對應之「聖賢文化」密切相關。

關鍵字：社會地位、師資培育、教師不足、教師素質、薪資待遇

---

通訊作者：符碧真，E-mail: janfu@ntu.edu.tw

收稿日期：2009/02/16；修正日期：2009/12/07；接受日期：2009/12/15。

## 壹、前言

隨著國際化浪潮的興起，比較研究日漸受到重視。過去比較研究著重國與國之間政策制度（system）與實務（practices）的比較，但是晚近比較研究則採取文化比較角度（cross-cultural comparative perspective），強調探究形成這些制度與實務背後的社會文化脈絡（Broadfoot, 2000; Crossley, 1999, 2000; Dimmock & Walker, 1998）。商業管理學及比較心理學界採取這種研究觀點（Bond, 1996; Hofstede, 1991; Ronan, 1996）早已行之有年，但是教育界直至 1990 年代中期才開始納入這股新興研究趨勢，並且以教育行政及領導的研究拔得頭籌（Cheng, 1995; Hallinger, 1995）。嗣後陸續有學者採取這種研究取向，進行學校行政與校長領導的研究（Cheng & Wong, 1996; Dimmock & Walker, 2000a, 2000b; Fwu & Wang, 2008; Hallinger & Leithwood, 1996; Lam, 2002; Walker & Dimmock, 1999a, 1999b），但是鮮少觸及師資培育領域。本論文以美國與我國教師質量為主軸，試圖比較兩國的制度與實務面，並更進一步探討背後的社會文化脈絡。

美國是世界超級強國，在各種國際競爭力報告中常是名列前茅、領先群倫，各國在致力提升競爭力之際，常常取法美國，因此許多知識與資訊來自美國，我國亦不例外。依據教育部（2009a）資料顯示，歷年來我國出國留學簽證人數統計，以赴美進修者比例最高，約占所有人數的一半。又依據美國國際教育機構（Institute of International Education, 2008）的報告指出，美國大學的外籍學生中，我國學生人數排名第 6，次於印度、大陸、韓國、日本、加拿大。留美學生學成歸國後，多在學術界或政府任職，以致學術界學者多留學美國，政府官員中也有大批留美博士，因此政策制定與實務運作也難免學習美國。然而，美國與我國的文化迥異，表象相似的軌跡是否意謂結果的雷同，值得深究。

本文旨在說明美國與我國為提升師資水準，師資培育機構漸次升格的歷史發展軌跡相似，但是由於兩國吸引優質教師的誘因不同，使得教師的「質」與「量」大異其趣。師資培育機構升格為大學，並不意謂教師質量的必然提升。本文更進一步探究不同誘因背後兩國不同的歷史文化脈絡。全文分成五大部分，包括：一、兩國師資培育機構形式發展的歷史軌跡；二、兩國教師的「質」與「量」；三、影響兩國招募優秀教師的誘因；四、吸引兩國教師誘因背後的社會文化脈絡；五、結語。

## 貳、兩國師資培育機構轉型的歷史軌跡

美國與我國師資培育機構形式發展的歷史軌跡相似，可以從兩個角度分析，一是師資培育機構升格的軌跡，一是師資培育機構轉型升格時機與教育擴張的關係。茲分別說明如下：

## 一、師資培育機構升格的軌跡

### (一) 美國

美國師範學校 (normal schools) 的成立與公立小學 (common schools) 的發展密切相關。1839 年，麻州 Lexington 設立第一所專門培育師資的公立師範學校，旨在培育公立小學教師。其課程著重教學法的知識與技能，較偏向技術層面 (technical) (Urban, 1990)。而後師範學校陸續成立，到十九世紀末、二十世紀初已遍及各州，1920 年約有三百七十所，但 1930 年後漸漸減少，1940 年以後師範學校漸銷聲匿跡，走入歷史 (黃源河, 2003)。師範學校相當於今日的中學程度，位階低於四年制的文理學院 (liberal arts colleges) 及大學，加上中小學行政人員偏好聘用擁有學士學位者，使得師範學校的領導者致力於將學校升格，以提高其機構地位。二十世紀初，師範學校漸漸轉型升格 (evolution) 為四年制的師範學院 (teachers colleges)，1900 年以前全美只有二所師範學院，到 1933 年大量增至一百四十六所 (Clifford & Guthrie, 1988)。培育小學教師的機構從中學程度提高到學院程度之後，很多曾經在一般大學受教育的師範學院教授，將大學重視專門學科的價值觀帶進校園，課程開始強調智慧性 (intellectual)，並認為偏向技術性 (technical) 的培育師資工作不應該是學校終極的教育目的 (Urban, 1990)。

中學教師與小學教師不同，需要較高的學術素養 (academic component)，所以一直都是由四年制的文理學院負責培養。但在 1910-1940 年間高級中等教育快速擴張之際，中學教師需求量大增，培育中等學校師資的大學教育系 (departments of education in universities) 亦快速擴增。密西根州大學於 1879 年成立第一所大學教育學系，培育中學師資，到 1983 年一般學院及大學設立了 1,287 個師資培育學程 (Clifford & Guthrie, 1988)。由於大學著重理論探討及學術研究，一般大學的教育院系受到影響，故較著重教育理論的學習以及各專門學科學術的研究，這與前述師範學校強調教室現場的實務技巧大不相同 (Urban, 1990)。

1945 年以後，大多數的師範學院漸漸步上文理學院的後塵，擴大其教育使命，在教學法之外，也提供廣博的通識教育課程。教育內涵漸漸走向學術性 (academic work)，愈來愈著重任教學科的內容，失去了師資訓練的傳統 (Urban, 1990)，似乎「忘了我是誰」的自我定位 (Clifford & Guthrie, 1988)。1950、1960 年代起，師範學院漸趨式微，中小學師資培育工作漸漸轉由大學設立的教育學系或教育學院來負責。當師資培育機構變成一般大學裡的一個學院之後，受到大學重視學科專長的影響，教育學院培育師資的傳統任務逐漸消褪，慢慢地失去過去獨立師範學院享有的校園地位與重要性，而淪為 Herbst (1989) 所說的「次等公民」，在大學校園裡的地位愈趨下滑。畢業生被視為只會空泛的理論，教育實務能力卻太弱 (Clifford & Guthrie, 1988; Herbst, 1989)。

### (二) 我國

臺灣在 1945 年以前日本統治時期，因難以從日本招募教師來臺，故在臺灣設立師範學校

培育臺灣籍學生成為小學教師。1942 年開始培育中學師資，然而到 1945 年臺灣光復後，培育中學師資的數量仍然相當有限。這個時期培育的師資旨在培養其忠君愛國的志氣，以貫徹日本殖民政策。國民政府遷臺後，在「國防第一，師範為先」的指導原則下，為提升中小學教師素質，1960 年將師範學校改制為三年制師範專科學校，1968 年改為五年制的師範專科學校，前 3 年為高中教育、後 2 年為大專教育。1979 年《師範教育法》確立師資培育管道一元化政策，師範大學培育中學師資、師範專科學校培育小學師資。1987 年九所師範專科學校升格為四年制的師範學院。解嚴後，政治、經濟、社會劇烈變化，1994 年《師資培育法》確立師資培育管道多元化政策，師資培育機構除了原有師範校院外，還包括一般大學教育院系所或師資培育中心（李園會，2001；曹仁德、梁忠銘，2002）。<sup>1</sup>2000 年後，嘉義、臺東及臺南三所師範學院陸續改制為大學，<sup>2</sup>滿足地方期盼大學的宿願。另外六所師範學院則皆於 2005 年改制為教育大學，其中花蓮教育大學又已於 2008 年 9 月併入東華大學。足見我國師資培育機構發展的歷史軌跡與美國近似。

在師資培育機構發展的過程中，有些學者曾憂慮師範大學設教育學院可能會疊床架屋。師範大學本來就是以培育中學教師為目標，下設教育學院、文學院、理學院，會讓人誤解只有教育學院是師資培育的單位，其他文、理學院主要是從事學術研究，不需肩負培育師資的使命，而忽視培育中學師資的任務（陳舜芬，1996）。其次，《師資培育法》公布後，師範校院面對師資培育多元化的衝擊，尤其是近些年來學生錄取分數逐年降低，是否意謂師範系所在高等教育各領域中的地位大不如前，這是個值得關注的議題。師範校院究竟該何去何從，以扭轉此不利的情勢，有些學者堅持仍應保持「師範」培育師資獨特的傳統，但也有些學者認為應增設非師資培育系所，以期轉型為一般大學，或與附近大學進行整併，然而爭議未定。未來師範校院在維持傳統、轉型或合併等各種選擇後的發展及其影響，尚待觀察。另外，師資培育管道多元化後，許多一般大學參與師資培育工作，並將師資培育作為吸引學生入學的誘因。各大學教育院系所或師資培育中心在招募師資生時，還需經過不同形式的篩選才能修讀教育學程。對照美國師資培育單位在大學校園內為「次等公民」，目前在師資來源多元的氛圍下，原來的師範校院（師範大學／教育大學）雖然機構地位可能略為式微，但我國師資培育單位在大學校園的地位，到目前為止似乎不像美國教育學院在大學校園般的低落。

## 二、師資培育機構轉型升格時機與教育擴張的關係

依據 Trow（1973）的看法，教育擴張都會經過菁英期（elite type）、大眾期（mass type），再到普及期（universal-access type）三個階段。菁英期係指高級中等教育或高等教育在學人數未達學齡人口數（高級中等教育為 14 至 17 歲；高等教育為 18 至 21 歲）的 15%；大眾期係

<sup>1</sup> 1994 年《師資培育法》原稱為教育學程，後修正為師資培育中心。

<sup>2</sup> 2000 年嘉義師範學院與嘉義技術學院合併為國立嘉義大學、2003 年臺東師範學院改制為國立臺東大學、2004 年臺南師範學院改制為國立臺南大學。

指超過 15%但未達 50%；普及期係指超過 50%。圖 1 為美國與我國高級中等教育及高等教育擴張的趨勢（教育部，1999；Trow, 1977）。美國高級中等教育在 1910 年以前為菁英期，1910-1930 年間為大眾期，1930 年以後邁入普及期；高等教育在 1940 年以前為菁英期，1940-1970 年為大眾期，1970 年以後邁入普及期（表 1）。我國高級中等教育在 1970 年以後邁入普及期；<sup>3</sup>高等教育在 1988 年進入大眾期，到了 2004 年邁入普及期，都比美國約晚了 35-50 年（表 2）（教育部，2009b）。

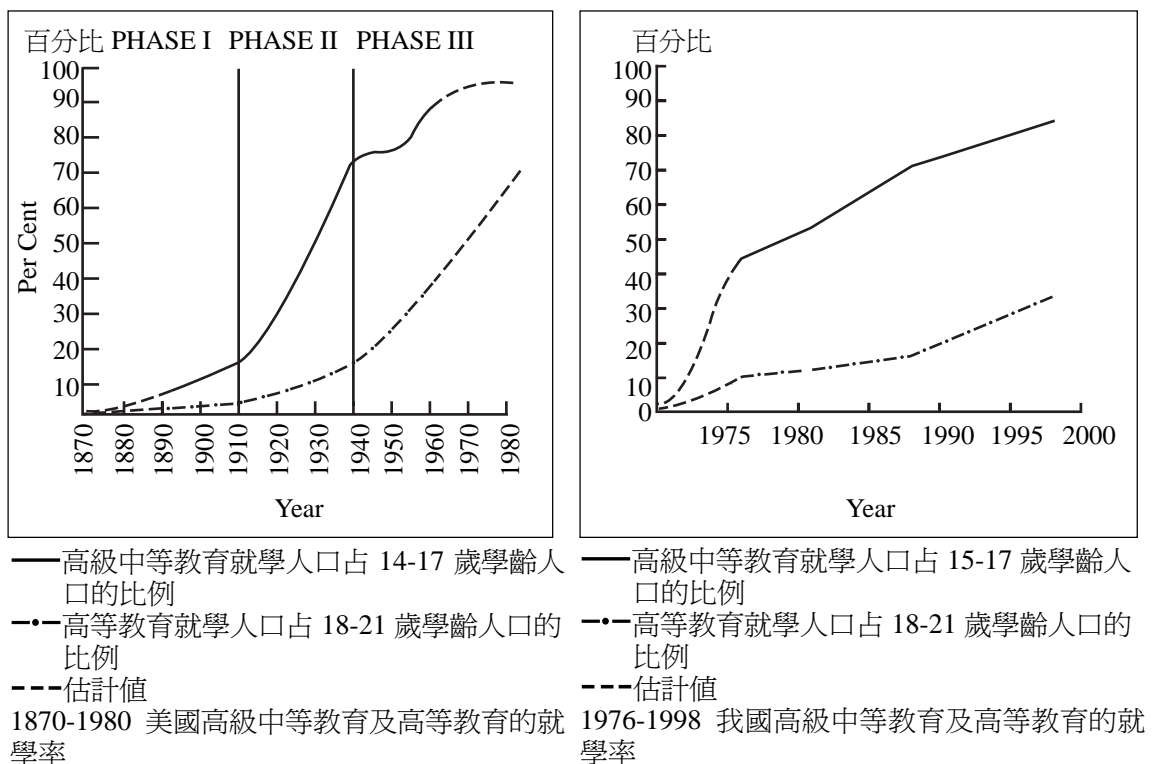


圖 1 美國與我國高級中等教育及高等教育擴張的趨勢

資料來源：教育部（1999, pp. 32-33）；Trow（1977）

美國師資培育機構約於 1900-1940 年間從師範學校轉型到師範學院，1940 年間適值高等教育受教育人口突破同年齡層人口的 15%，開始從菁英期邁向大眾期；高級中等教育受教育人口約占同年齡層人口的 70%，已經屬於普及期（表 1）。我國於 1987 年九所師範專科學校升格為四年制的師範學院。巧合的是，這個時期高等教育受教育人口也接近突破同年齡層人口的 15%，開始從菁英期邁向大眾期；高級中等教育受教育人口也接近約占同年齡層人口的 70%，情況與美國相似，只是晚了約 50 年時間（Hwang, 2002, 2008）（表 2）。

<sup>3</sup> 教育部在 1976 年前未統計各級教育學齡人口在學率，故之前的資料不可考。

表 1 美國高級中等教育及高等教育在學人數占學齡人口數百分比

年度	高級中等教育 (14-17歲) (%)	高等教育 (18-21歲) (%)
1910	16	4
1915	21	5
1920	30	8
1925	40	10
1930	50	11
1935	61	13
1940	73	16
1945	75	20
1950	77	26
1955	80	32
1960	86	39
1965	92	46
1970	95	53

資料來源：Hwang (2002, 2008)

表 2 我國高級中等教育及高等教育在學人數占學齡人口數百分比

年度	高級中等教育 (15-17歲) (%)	高等教育 (18-21歲) (%)
1976	43	10
1977	44	10
1978	45	10
1979	45	11
1980	50	11
1981	53	11
1982	57	12
1983	58	12
1984	61	13
1985	62	14
1986	66	14
1987	68	15
1988	70	16
1989	71	17
1990	73	19
1991	73	21
1992	75	23
1993	77	26
1994	79	26
1995	79	28
1996	80	29
1997	82	31
1998	83	33
1999	85	35
2000	87	39
2001	88	43
2002	89	46

表 2 (續) 我國高級中等教育及高等教育在學人數占學齡人口數百分比

年度	高級中等教育 (15-17歲) (%)	高等教育 (18-21歲) (%)
2003	88	49
2004	88	53
2005	89	57
2006	91	60
2007	91	61
2008	92	64

資料來源：教育部 (2009b)

美國師資培育工作於 1950 到 1960 年代漸漸由大學教育學系或學院負責。1955 年高等教育受教育人口占同年齡層人口的 32% (表 1)，<sup>4</sup>屬於大眾期。巧合的是，我國於 2000 年左右，師範學院開始轉型成大學。嘉義大學是第一所嘉義師範學院與嘉義技術學院合併的大學，臺東及臺南師範學院陸續改制為一般大學，另六所師範學院亦改制為教育大學。1998-1999 年我國高等教育受教育人口約占同年齡層人口的 33%，亦在大眾期，情況與美國相似，只是也是晚了近 45 年時間 (教育部，2009b) (表 2)。足見高等教育的擴張可能與師資培育的轉型升格有關。

綜上觀之，美國與我國師資培育機構形式發展的歷史軌跡相近，都是從師範學校提升到師範學院，進而到大學程度，<sup>5</sup>且升格時機與教育擴張的關係亦頗為近似，似乎此一發展應帶來類似的師資培育成果，然而兩國教師的數量與素質如何，有必要進一步探討。

### 三、師資培育機構轉型影響教師素質嗎？

美國師範院校在改制為一般大學後，機構主導權旋即被剝奪，之後一切開始變質。他們開始重視一般學科的學術研究及學科內容，忽視教學技能與品格模範的教育。獨立的師範院校成為大學機構的一部分後，其宗旨也有了改變，有的學者戲稱他們成了「組織變色龍」而「忘了我是誰」，以致往後的師資培育品質逐漸下降，連大學評鑑也都隨著非教育學系起舞。教育與非教育系所的教授們衝突不斷，令人惋惜的是教育系所居於下風，培育師資的特殊性漸漸喪失，最後師資培育的教授們很多在做「非教育／非師資培育」的學科研究與教學，而成為學者筆下只會理論與學科知識，而不會教學生怎麼教學的教授，還被戲謔為「不會教的人，就讓他們去教老師們如何教吧！」(He who cannot teach, teaches teachers to teach.)。機

<sup>4</sup> 有趣的是，日本在 1970 年代及法國在 1990 年代，高等教育受教育人口都約占學齡人口的 33%，這時兩國師資培育機構都轉型成大學，取代舊有師資培育機構。從美、日、法及我國師資培育機構的轉型時機，多是在高等教育受教育人口占學齡人口的 33% 之際，似乎說明社會需求更多大學時，師範校院就開始漸漸消失。

<sup>5</sup> 只是美國單獨的「師範」機構已大抵銷聲匿跡，而我國師範校院都陸續增設非師資培育系所，但師範大學仍維持「師範」之名，九所師範學院截至 2009 年已有四所改制或合併為普通大學，五所改名為教育大學。

構形式改變之後的中小學師資素質於是成了「會做其他行業的就去做，不會做其他行業的就去教書！」（Those who can, does. Those who cannot, teaches.）諷刺語的現象（黃源河，2003；Clifford & Guthrie, 1988）。

我國與美國在師範院校轉型時期皆是回應社會大眾的需求，對師範院校課程上博雅教育的敦促，可說是情形類似，然而文獻顯示轉型後的美國師資素質下降，但我國教師素質卻似乎沒有明顯下降。目前雖然小學教育學程只要求四十學分左右，明顯不足，且實際授課能力有令人堪憂的顧慮之外，但在整體素質上，尤其是中學教師，可說是無下降趨勢（黃源河，2009；Hwang, 2002）。

我國的教師地位雖已漸由「聖職論」的氛圍轉變到「契約論」的「世俗化」或「大眾化」之趨勢，教育的「準市場化」也讓中小學教師們齊受「商品化」的影響，不免影響教師地位。「教師會」的成立雖增強了教師的決策權，但教師地位也因「家長」參與權的擴大及教育行政人員傳統的「刻板印象」與科層制度的宰制，受到相當衝擊。儘管如此，比起美國，我國師範院校轉型並未讓教師的社會地位變低，近年來更形成「一職難求」的局面。值得玩味的是，美國與我國師資培育機構與專業知識表面上看似相似，但在教師素質、形象與地位的內涵上卻相去甚遠，值得進一步的探討。

## 參、兩國教師的質與量

### 一、美國教師質量的困境

美國長久以來陷於教師「數量不足」以及「素質欠佳」的困境，尤其是數理科教師更為嚴重（Darling-Hammond, 1995; Hawley, 1992; Ingersoll, 2003）。隨著嬰兒潮時期出生的教師漸漸屆齡退休，以及《帶好每位兒童法案》（No Child Left Behind Act）要求提高新進教師的水準，學者預估 2008-2009 年需要新聘教師約 28 萬名，嗣後每年約需要 20 餘萬名教師，2020-2021 年需要新進教師更高達 32 萬名，總計 2008-2009 年到 2020-2021 年的 11 年間，約需補充 390 萬名教師（Aaronson & Katherine, 2008），尤其是數學及科學教師更是需求孔急（Darling-Hammond, 2007）。招募不到足夠數量的新進教師成為美國師資培育重要的難題。

然而，讓情況雪上加霜的是，已經投身教職的新進教師離職率高，不願繼續留任教職。1980 年代新任教師 5 年內離職比例高達 30%-50%（Darling-Hammond, 1995）。2003 年的資料顯示，任滿 1 年後離職者有 11%、2 年後 21%、3 年後 29%、4 年後 33%、5 年後累計到 39% 的教師離職，比例仍然相當高（Ingersoll, 2003），足見新進教師離職情形未見改善。圖 2 為 1987-2004 年新進教師與離職教師的人數變化，可以看出自 1994 年起離職人數開始大於新進人數，但是近年來漸漸呈現離職人數愈來愈多過於新進人數（Carroll, 2007, 2009）。因此



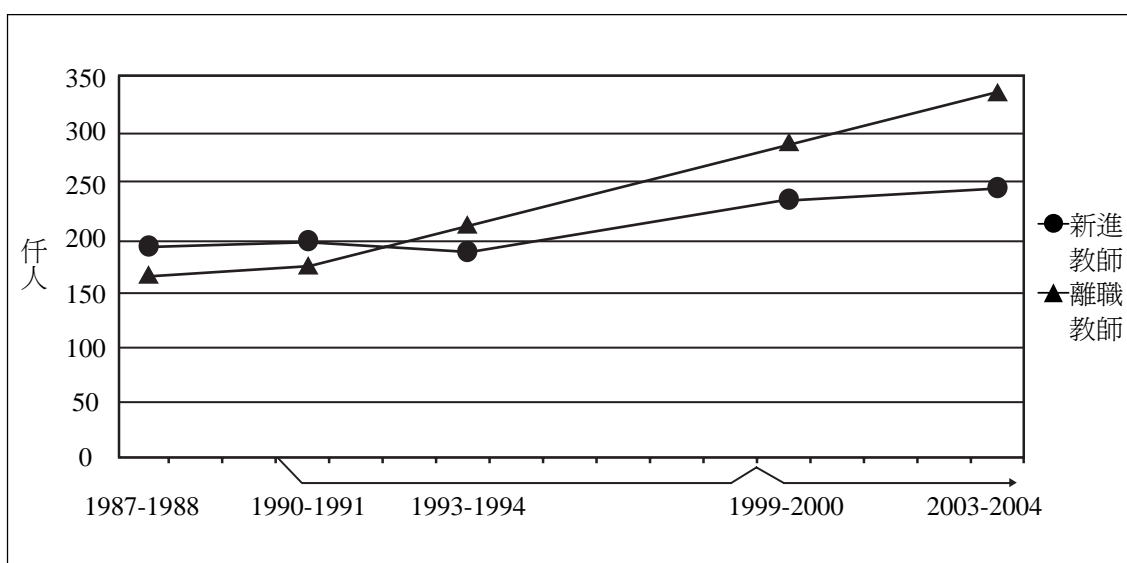


圖2 美國1987-2004年新進教師與離職教師的人數變化

資料來源：Carroll (2007, 2009)

Ingersoll (2007) 形容美國教師缺額的問題就像是個「漏水的水桶」(leaky bucket)，一方面招募不到足夠數量的新進教師，另一方面新進教師又不斷流失，成為難解的問題。

面對教師數量嚴重不足，1980年代各州開始提出另類證照學程 (alternative certification programs) 的因應措施，提供不合格者 (已經獲得學士學位者，後來想要擔任教職) 取得合格教師證照的管道。2007年全美50州及華盛頓特區都採用另類證照學程，這種學程已經不再是為了解決一時教師不足的問題，反而慢慢演變成為教師來源的固定管道。圖3是自1985年到2006年另類證照發放的數量，自1990年代後期起快速增加，2000年後情況不但未見改善，反而更加嚴重。資料顯示全美近三分之一的新進教師都是從這個管道取得教師證照，有些州更高達40% (Feistritzer, 2008)。

Darling-Hammond 與 Berry (1988) 指出當各州為提高教師水準，加強對師資培育機構的要求時，卻因為這些另類證照的權宜之計，製造了「走後門」的漏洞，讓許多人不需遵守同樣的要求也可以擔任教職，實在是相當諷刺。Scannell (1988) 亦指出各州一方面致力於提高獲得教師證書標準，期能提升教師素質，但另一方面又放寬標準，大開方便之門，期能增加教師供給量，處理教師缺額的問題，實在是相當矛盾。Lockheed 與 Verspoor (1990) 更指出在教育快速擴張的國家，常有招募不合資格者擔任教職的情形，但這種情形會大大傷害社會大眾對教師聲望及地位的看法 (引自 Scannell, M. M., & Scannell, D. P., 1995)。

至於教師素質，依據1994年經濟合作開發組織 (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 1994) 對十一個國家的研究顯示，不同國家在不同時空，對教師素

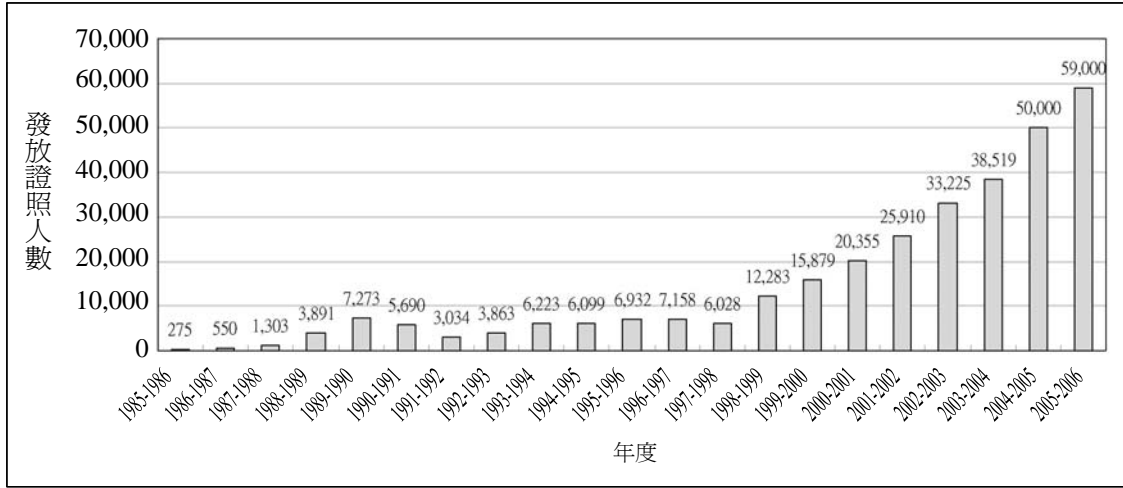


圖3 1985-2006年另類證照發放數量

資料來源：Feistritz (2008)

質的要求會強調不同的面向。也就是說，教師素質的定義反映出各國特定政治、經濟、社會、文化的脈絡，因此，教師素質的定義隨各國時空、環境不同，而有差異。在美國，許多研究報告顯示美國中小學教師素質低落，這些報告對教師素質的定義為：投身教育工作前，其學術性向測驗（Scholastic Aptitude Test, SAT）的成績，即學術能力（academic ability）。Schlechy 與 Vance 的調查報告以學術能力表示教師素質，指出教師這個行業吸引不了高素質的高中生投入教育工作；若把所有高中生學術性向測驗成績依序排列後，分成四等級（quintile），在第一個四分等級中（前 25%），僅有 7% 的學生願意獻身教育工作；在第二個四分等級中（26%-50%），僅有 13% 的學生願意獻身教育工作；換言之，成績在前 50% 的學生中，只有 20% 的學生有志為人師，剩餘的，大多來自成績最差的的四分等級中。難怪美國教育界對其中小學教師素質之低落，以及難以招募優秀師資感到憂心忡忡（引自 Clifford & Guthrie, 1988）。

其次，前述指出已投身教育的新進教師離職率相當高。換言之，教師這個行業流失了許多受過師資訓練，但投身教育界沒多久就離職的新進教師，於是教育界有「今日聘用，明日離職」（Hired today, gone tomorrow.）相當慨嘆的說法（“Half of the Teachers,” 2006）。然而更糟的是，離職的多是素質較高的初任教師。Schlechy 與 Vance 的研究指出，來自第一個四分等級（成績最優）的學生，任教一段時間後，有 85% 的教師離職，而來自成績最差四分等級的學生，任教一段時間後，卻是最有可能長久留任教職者（引自 Clifford & Guthrie, 1988）。

綜上觀之，美國一方面招募不到足夠數量的教師，另一方面已擔任教師者又不斷流失，使得教師不足的問題就像是個「漏水的水桶」，上面不斷注入水，但是下面又不斷漏水，成為難解的問題。依據美國 2007 年未來教師委員會（National Commission on Teaching and America's

Future, NCTAF) 的研究，每年各學區約計至少要花費 70 億美元來做補漏與調職的工作 (NCTAF, 2007)。再者，整體而言，美國投身教職者的學術能力欠佳 (SAT 成績)，但新進教師離職率高，而離職者又多是學術能力較佳者，加上招募不合格者循另類證照管道擔任教師的人數大增，教師素質堪慮。故美國中小學教師不但在「數量」上不足，在「素質」上也令人擔憂。

## 二、我國教師質量的優勢

反觀我國教師質量的情況與美國大不相同。在教師數量方面，過去計劃式培育師資時代，公費培育師資，師範校院畢業生享有公費，畢業後有服務的義務，使得教師的供給量長久不缺。1994 年後儲備式培育師資時代，師資培育管道多元化，師資培育機構如雨後春筍般紛紛成立，師資培育供給量大大超過需求量。表 3 為 1997-2007 年教師在職與儲備情形，總計教育部核發 139,124 張教師證，其中任教職者 88,045 人 (包括 76,074 位正式教師、11,971 位代理代課教師)，待聘之儲備教師 51,079 人 (教育部，2007)，足見教師的供給量大於需求量。其次，11 年間擔任教職總平均比率為 63.29%，1997-2004 年間六成以上的師資生有機會任教，但自 2004 年以後任教機會愈來愈難，逐年下降到三成五。我國教師一職難求，一旦獲得聘任，大多會珍惜，任教到退休，鮮少中途離職者。美國新進教師離職率高 “Hired today, gone tomorrow.” (今日聘用，明日離職)，與我國新進教師 “Once hired, seldom gone.” (一旦聘用，鮮少離職) 形成強烈對比。

表 3 各年度教師在職與儲備情形

核發教師證年度	在職人數		儲備人數	合計	在職率 (%)
	正式教師	代理代課教師			
1997	797	10	192	999	80.78
1998	1,896	38	697	2,631	73.51
1999	5,341	99	1,780	7,220	75.35
2000	9,219	208	1,957	11,384	82.81
2001	13,391	359	2,733	16,483	83.42
2002	11,501	763	3,665	15,929	76.99
2003	10,525	1,620	5,548	17,693	68.64
2004	8,719	1,709	6,934	17,362	60.06
2005	6,438	2,481	9,807	18,726	47.63
2006	5,868	2,379	9,314	17,561	46.96
2007	2,379	2,305	8,452	13,136	35.66
總人數	76,074	11,971	51,079	139,124	63.29

資料來源：教育部 (2007)

在教師素質方面，1994 年以前考取師範校院者的聯考成績多頗為傑出，教職頗能吸引學術能力優秀的學生。誠如 OECD (1994) 的報告指出，教師素質的定義隨各國時空環境不同，

而有差異。我國過去以「學術能力」單一指標作為教師素質的定義。1994 年以後，各師資培育機構招收什麼樣的學生成為未來的教師呢？Wang 與 Fwu (2007) 曾對國內四十八個高級中等教育學程的選才標準與方式進行研究，結果發現共有八種選才標準，各校或多或少都採取多元取才標準，最受重視的是學術能力，其後依序是：品德及操行、口試及筆試、教育常識測驗、教育理念與態度、動機及熱忱、性向測驗、人際技巧（如表 4）。足見各師資培育機構為培養具特色的教師，對教師素質的定義仍然著重學術能力，但不再僅侷限於學術能力，而是從多元的角度來看教師素質。其次，比起以前，有更多師資培育機構參與培育師資工作，教師數量供過於求，因此一有教職出缺，報考人數動輒數百人、數千人，最後只有通過層層關卡考驗者，才能擔任教職，似乎說明「只有最優異者才能擔任教職」(Those who stand out, teach.)。這與美國長久以來「會做其他行業的就去，不會做其他行業的就去教書！」(Those who can, do. Those who cannot, teach.)，<sup>6</sup>對從事教職者貶抑與藐視的說法大相逕庭。

表 4 四十八所師資培育機構選才標準

重要性排序	選才標準	採用學程數	採用比例 (%)
1	學術能力	42	85
2	品德及操性	33	69
3	口試及筆試	31	65
3	教育常識測驗	31	65
5	教育理念與態度	24	50
6	動機及熱忱	15	31
7	性向測驗	14	29
8	人際技巧	8	17

資料來源：Wang & Fwu (2007)

總括上述，在教師數量上，相對於美國教師新進教師數量不足，且初任教職者離職率高的情況；我國近些年來因師資培育管道多元化，教師供給量大大超過需求量，加上獲任教職者大多願長久留任，故鮮少有教師不足的問題。在教師素質上，相對於美國整體初任教師素質欠佳，且離職教師又多是素質較佳者的困境，我國在教師供過於求的情況下，唯有在眾多競爭者中過關斬將，脫穎而出者才能擔任教師，教師素質也就相對優秀。可見美國與我國師資培育機構的轉型與高等教育的擴張並不必然影響教師的質量，其他因素（如文化）可能更形重要。

<sup>6</sup> 此俗語 (proverb) 源自 Geroge Bernard Shaw “He who can, does. He who cannot, teaches” (引自 Clifford & Guthrie, 1988, p. 14)，在多處報章雜誌、民間對話常被引用。

## 肆、影響兩國吸引學生投身教師的因素

### 一、美國難以吸引學生投身教職的因素

許多研究顯示，美國難以招募優秀學生投入教育行列以及新進教師離職率高，可能與教學工作環境欠佳有關，這些因素包括微薄的物質報酬、低落的教師地位、強大的工作壓力、不安全的校園環境等（Boyd, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2005; Darling-Hammond, 1995; Dolton & Wilbert, 1999; Hanushek, Kain, & Rivkin, 2004; Ingersoll, 2006; Jones & Sandidge, 1997; Loeb, Darling-Hammond, & Luczak, 2005; Murnane, 1995; Perie & Baker, 1997）。其中微薄的薪資報酬及低落的教師地位是相當關鍵的原因（Belden Russonello & Stewart, 2003; Hanushek et al., 2004; Hanushek, Kain, & Rivkin, 1999; Wilhelm, Dewhurst-Savellis, & Parker, 2000），茲說明如下：

#### （一）教師薪資微薄

Ladd（2007）在其教師職場的國際比較研究指出，薪資待遇是政府確保足夠數量高素質教師最明顯，卻又是最昂貴的政策工具之一。當國家無法提供教師優渥薪資以吸引高素質教師時，就必須面對以下兩種狀況：不是教師數量不足，就是以不合條件者濫竽充數。該研究還指出，在二十九個 OECD 國家中，美國中年教師的平均薪資（經調整後的實質購買力）相當高，僅次於五個國家，但是比較各國教師薪資的優渥程度，則美國的優勢不再。表 5 是 2004 年 OECD 國家教師薪資對人均國內生產總值（Per capital GDP）的比例，分成最高 1/3、中間 1/3、最低 1/3 等三類。結果發現亞洲儒家文化圈的國家，如韓國教師薪資為人均國內生產總值 2.42 倍、日本教師薪資為人均國內生產總值 1.6 倍，均名列最高 1/3 的國家之林；美國教師薪資為人均國內生產總值 1.17 倍，屬於最低 1/3 的國家之列，足見美國教師薪資待遇與其他許多 OECD 國家相比，相當微薄，並不優渥。

表 5 2004 年 OECD 國家教師薪資與人均國內生產總值之比例

最高 1/3		中間 1/3		最低 1/3	
國家	比例	國家	比例	國家	比例
韓國	2.42	荷蘭	1.42	義大利	1.18
墨西哥	2.23	澳洲	1.40	美國	1.17
葡萄牙	1.81	英格蘭	1.40	奧地利	1.13
德國	1.80	希臘	1.38	捷克	1.06
瑞士	1.80	芬蘭	1.29	瑞典	1.03
日本	1.60	比利時法語區	1.24	匈牙利	.98
西班牙	1.59	愛爾蘭	1.22	挪威	.96
紐西蘭	1.51	丹麥	1.21	波蘭	.82
盧森堡	1.50	法國	1.21	冰島	.73
蘇格蘭	1.45			斯洛伐克	.56

資料來源：Ladd（2007）

美國教育部統計中心（National Center for Educational Statistics [NCES], 1993）[L1]對美國教師及部分行業薪資做比較，報告指出，1991年大學畢業新進教師平均年薪為23,054美元，經幣值轉換後，只比1972年略高，實質購買力大幅下降。一般而言，教師收入約比其他需要同樣學歷的專業約少20%-30%（Gray et al., 1993）。嗣後美國教師聯盟（American Federation of Teachers, 2007）報告指出，自1999年到2007年近10年間，教師與其他專業、科學及技術人員的薪資相比，教師薪資不但遠遠落後，且差距有逐漸拉大的趨勢（如圖4）。更進一步將教師與其他主要白領階級相比，教師仍是七種專業之末（如表6）。

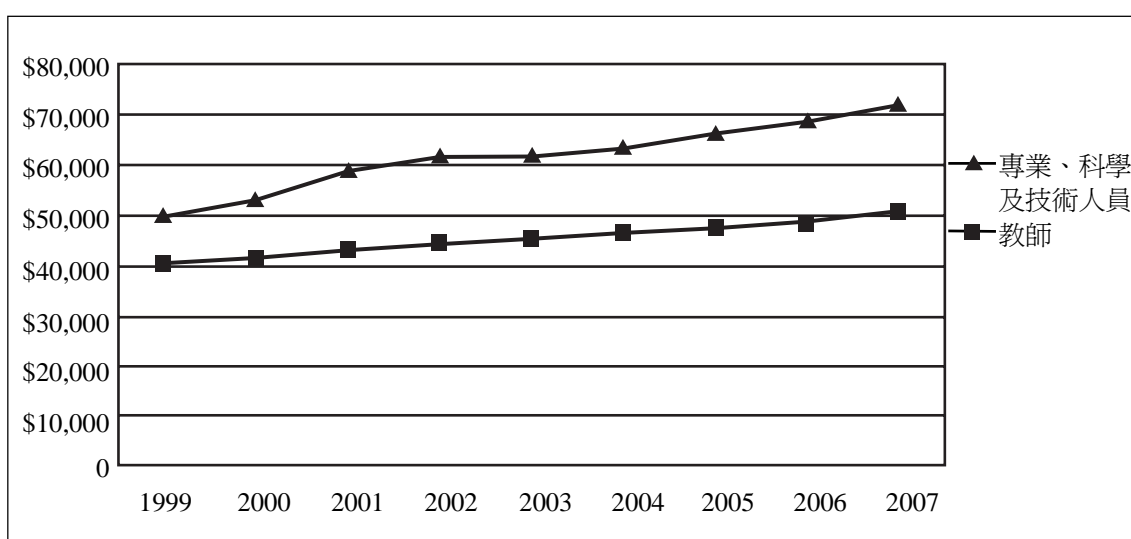


圖4 教師與其他專業、科學及技術人員薪資待遇之比較

資料來源：American Federation of Teachers（2007）

表6 各專業1994年與2004年薪資比較

專業別	1994年薪資（2004年幣值）	2004年薪資	真正增加比例
教授	\$82,672	\$94,606	14.4%
會計師	\$50,837	\$56,102	10.4%
律師	\$82,254	\$89,989	9.4%
工程師	\$71,848	\$78,023	8.6%
電腦系統分析師	\$69,528	\$73,269	5.4%
助理教授	\$47,442	\$49,795	5.0%
教師	\$45,586	\$46,597	2.2%

資料來源：American Federation of Teachers（2005）

美國教師聯盟（American Federation of Teachers, 2007）報告還指出，將教師、所有工作者及政府公務員薪資都轉換成2007年幣值，自1964年至2007年的平均薪資的變化是：教師從

40,097 美元增加到 51,009 美元、所有工作者從 36,222 美元增加到 46,954 美元、政府公務員從 35,200 美元增加到 50,899 美元，可以發現政府公務員薪資增加最多。比較三者近 5 年平均薪資的增幅，教師增幅為零、所有工作者增幅為 0.2%、政府公務員增幅 0.7%。比較三者近 10 年平均薪資的增幅，教師增幅為 0.3%、所有工作者增幅為 1.0%、政府公務員增幅 9.3%（如圖 5）。足見近 10 年來所有工作者及政府公務員的薪資都有增加，教師薪資增幅最小，薪資幾乎都在原地打轉，這樣的趨勢對招募新進教師及留任現職教師都相當不利。

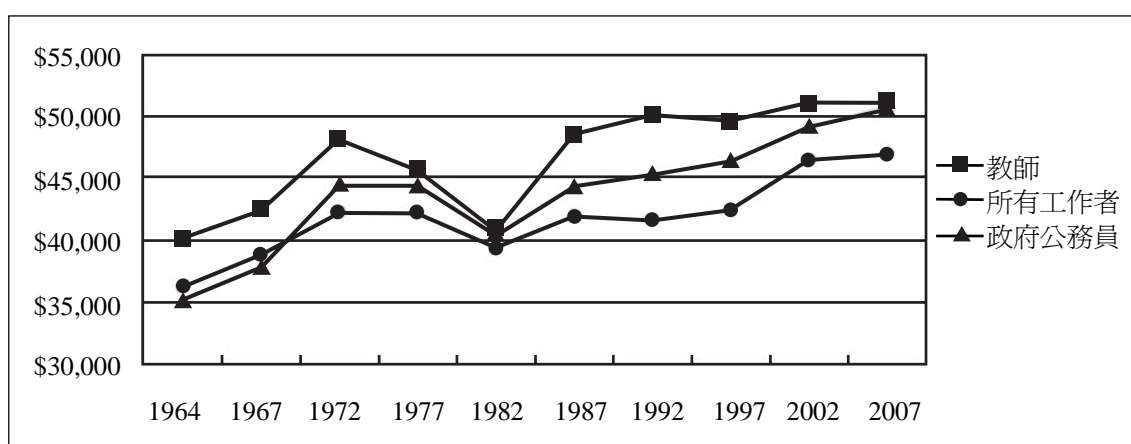


圖5 教師、所有工作者、政府公務員薪資待遇之比較

資料來源：American Federation of Teachers (2007)

美國教師聯盟 (American Federation of Teachers, 2005) 也對新進教師薪資與一般大學畢業生薪資進行比較，結果發現自 1994 年到 2004 年 10 年間，雖然兩者之間薪資待遇的差距有漸漸縮小的情形，但是新進教師薪資還是遠遠不及一般大學畢業生（如圖 6）。以 2004 年為例，新進教師的薪資為 31,704 美元、一般大學畢業生的薪資為 40,472 美元，教師比一般大學畢業生的薪資低 8,768 美元，教師薪資約為一般大學畢業生的四分之三。

儘管美國許多教師全心投入教學、熱愛教學，但是他們微薄的薪資不足以養家活口。美國教師有授課才有薪資，寒暑假 3 個月不授課便沒有薪資，因此教師 1 年只能領取 9 個月薪資。統計顯示，教師兼差盛行的程度高於其他任何專業。根據學者調查，美國只有 5% 的人有第二份工作，但是約有 17% 的教師在學校系統之外兼差 (Alley & Ballenger, 1990)。教師為維持家庭經濟上的需求，夜晚或暑假兼差，賺取生活所需的現象頗為普遍 (Ladestro, 1990)。美國一項自 1980 年至 2000 年每 2 年對德州母群近 8 萬人次的教師做抽樣調查，結果顯示 20 年間都有三成以上的教師在暑假期間找另外一份工作。2000 年的調查有 42% 的教師暑假兼職。至於學期中，約有三成左右的教師在課餘兼差，兼差時數每週約 11-12 小時，兼差工作包羅萬

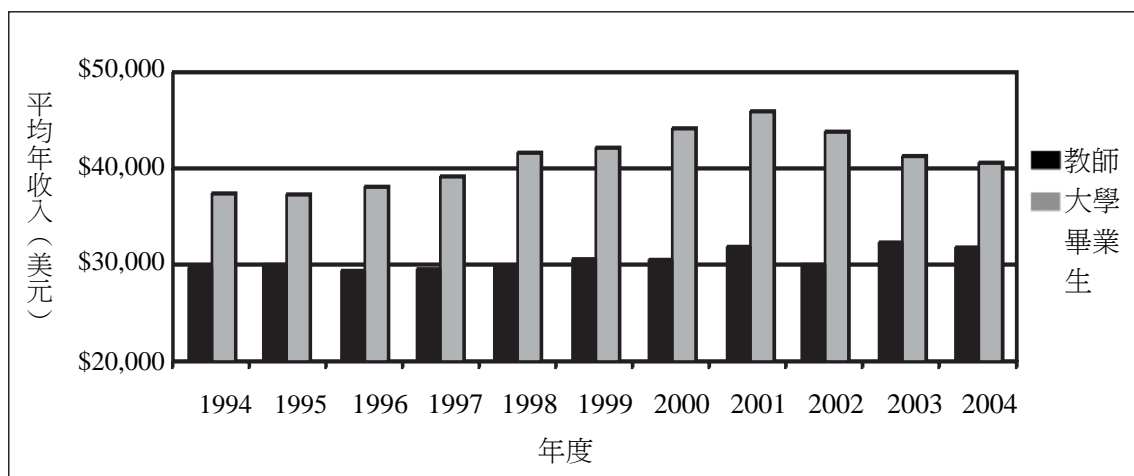


圖6 新進教師與一般應屆大學畢業生薪資待遇之比較

資料來源：American Federation of Teachers (2005)

象，較大宗的包括 42% 從事與家教有關的工作、29% 從商或簿記、17% 從事服務業等。此外，2000 年的調查還指出 78% 的教師們認為平時兼差有害教學，並有 85% 的教師認為如果薪資待遇足夠養家活口，會辭去兼差 (Henderson, D. L., & Henderson, T. W., 2000)。2006 年的調查顯示，雖然有 67% 的教師認為兼差對教學有負面影響，但還是有 33% 的德州教師平均每週兼差 11 小時 (Parham, 2006)。美國教師兼差情形普遍凸顯了教師薪資待遇之微薄。

## (二) 教師社會地位低落

歐美教師充其量被稱為半專業 (semi-professional)，比起其他醫師、律師等全專業 (full-professional) 的社會地位為低。學者指出教師社會地位低落，可能可以歸因於：教師多出身於低社經背景家庭、人數眾多、學術能力較差、角色形象欠佳 (符碧真, 1999; Fwu & Wang, 2002; Hoyle, 1987, 1995; Johnson, 2008)。茲分述如下：

### 1. 教師的出身背景

某個職業的聲望地位和該職業成員的出身背景有互為因果的關係。聲望地位高的職業會招募高社經地位家庭的成員進入這個專業，同時因為這些成員良好的家世背景，使得該專業繼續維持著高職業聲望地位。醫師、律師行業多出身高社經背景家庭，職業聲望自然較高。中小學教師大都出身於低社經背景家庭，擔任教職大多是向上社會流動，改進其原先的社會地位，因此並未帶來足以提升教師社會地位的優勢社經背景。

### 2. 教師的數量

在物以稀為貴的情況下，人數愈多的行業社會地位亦較低，因為醫師、律師人數比教師人數為少，其社會地位亦較高。某個職業薪資的多寡與該職業社會地位的高低也互為因果。



高薪的職業自然賦予該職業高社會地位，高社會地位也自然會帶來高薪。比起其他專業，教師是「聲稱」為專業行業中人數最多的。人數多，薪資自然減少，薪資待遇太低對教師的社會地位有不利的影響。

### 3. 擔任教師的學術要求

教師的學術資格要求雖然高於其他大多數的行業及服務業，但是比起主要專業，如醫師、律師的要求為低。從所受職前教育的時間長短來看，雖然教師職前教育的年限逐漸增加，但比起其他專業，如醫師、律師為短。再從教育程度來看，早期教師較少像醫師、律師需要大學學歷始得擔任，因此對許多低社經背景家庭的學生而言，接受師資教育是他們接受高等教育的唯一途徑。此外，如同前述，一般人視教師教學的內容（文學及數理學位）比教學法（教育學位）重要，以及在大學裡教育學院的學術聲望地位不如其他系所，使得教育學位的地位低於文學及數理學位（Hawley, 1992）。

### 4. 教師的角色形象

教師長久以來與「女性」及「幼童」兩個邊緣族群密切相關，以致教師社會地位不高（Johnson, 2008; Smulyan, 2004）。教學與照顧（care）、養育（nurturance）、撫育（child rearing）與家庭性（domesticity）等特性密切相關，故長久以來被認為比較適合女性，而有「女性的工作」（women's work）之稱，阻卻了男性投身教職的意願。儘管二十世紀以來女性社會地位已逐漸提升，且目前女性教師的社會地位也有正向發展，但是教師教學的對象仍然是依賴性高、心智不成熟的兒童，因此教師需要的人格特質是勤勞及耐心，而不是才能與智慧。加上教師角色在西方文化脈絡裡，盛行「會做其他行業的就去做，不會做其他行業的就去教書！」、「教師在學校孩子中才像大人，在成人中卻像個孩子」（Stay in school as a man among boys, and a boy among man.）等貶低教師形象的說法，因此有礙教師社會地位的提升。

### 5. 大眾文化上功績主義的默認

美國是個強調功績主義的社會，社會大眾認知的薪資制度是有付出才有報酬。美國教師1年有3個月的寒暑假休息時間，不授課就不該有薪資，故1年只能領取9個月薪資（有些學區可彈性分成9或12個月領取），教師薪資為一般大學畢業生的四分之三，從工時比例與功績薪制（merit pay）看似合理，因此大眾文化的認知上可以接受或默認。但這樣的想法似乎忽略了教師工作的特殊性。教師們的寒暑假是配合學制以及學生的學習，而非教師不願、不想授課。此外，教師教學不是僅有開學後的授課，寒暑假期間須為下學期授課而備課的努力似乎不被重視，也被社會大眾所忽略。

## 二、我國招募教師之誘因

Murnane (1995) 指出許多國家教師的供給量與教師薪資待遇及工作環境密切有關。Dolton (1990) 亦指出，如果教師的薪資待遇及福利措施比其他專業為佳，就能吸引更多的畢業生願意投身教職。與美國相比，我國長久以來之所以能招募足夠數量的優秀教師，且多數教師都願意留任教職，或許與教師薪資待遇及社會地位相對優勢有關。茲分述如下：

### (一) 教師薪資待遇及福利相對優渥

1999 年大學畢業之初任教師起薪為新臺幣 38,385 元，一般大學畢業生起薪約新臺幣 29,000 元，擔任教職者比一般大學畢業生高出 32.36% (Fwu & Wang, 2002)。2006 年大學畢業之初任教師起薪為新臺幣 40,690 元，一般大學畢業生起薪為新臺幣 26,700 元；研究所畢業之初任教師起薪為新臺幣 47,190 元[L2]<sup>7</sup>，研究所畢業生起薪為新臺幣 31,567 元 (勞工委員會，2008)。初任教師都比相同等級畢業生薪資高出近 50%。2008 年大學畢業生起薪不增反減，降為新臺幣 26,474 元，研究所畢業生起薪降為新臺幣 31,363 元，但新任教師者的起薪維持原狀。初任教師都比相同等級畢業生薪資高出五成，比 2006 年的差距又再拉大 (見表 7)。足見過去 10 年間，一般大學或研究所畢業生起薪有下降之勢，但教師起薪略微上揚，故落差漸漸拉大。

表 7 一般大學、研究所畢業生及教師起薪之比較

單位：新台幣元

年度	大學畢業			研究所畢業		
	一般起薪	新任教師起薪	新任教師比一般起薪高出比例	一般起薪	新任教師起薪	新任教師比一般起薪高出比例
1999	29,000	38,385	32.36%			
2006	26,700	40,690	52.40%	31,567	47,190	49.49%
2008	26,474	40,690	53.70%	31,363	47,190	50.46%

資料來源：勞工委員會 (2008)；Fwu & Wang (2002)

此外，教師扣除約 3 個月的寒暑假，實際授課約 9 個月，但 1 年享有 14.5 個月薪資，比起美國教師每年只領取 9 個月薪資，占有相當大的優勢。另外，教師還享有生活津貼，包括子女從國小到大學的教育補助費、本人結婚、父母或配偶的喪葬補助費、本人或配偶的生育補助費等。與美國相比，我國教師薪資待遇相對優渥，多足以維持生計。

<sup>7</sup> 依據現行公務人員給與簡明表，大學畢業之初任教師薪額為 21,120 元 (190 俸額)、學術研究費為 19,570 元 (230 俸額以下)，合計 40,690 元。研究所畢業大學畢業之初任教師薪額為 21,120 元 (245 俸額)、學術研究費為 22,520 元 (245-330 俸額)，合計 47,190 元。初任教師 1 年除 12 個月薪資外，另有年終獎金 1.5 個月及考績獎金 1 個月 (多數教師均享有)，合計領取 14.5 個月薪資。

## （二）教師社會地位相對較高

Fwu 與 Wang（2002）分析 Treiman 國際職業聲望調查及林清江（1981，1992）的國內職業聲望調查，比較國際與我國教師的社會地位（如表 8），發現我國教師地位明顯高於歐美國家。在所列共同的二十六個行業中，歐美中學教師排行第 15，小學教師排行第 17，位於中產階級的後半段。我國中學教師排行第 9，小學教師排行第 11，各比歐美高出 6 名，位於中產階級的前半段。足見我國中小學教師社會地位高於歐美國家。

表 8 我國教師社會地位的國際比較

國際（取自Treiman研究）			我國（取自林清江研究）		
職業	量表分數	排名	職業	平均分數	排名
中央國會議員	85	1	大學教授	2.64	1
政府部長	79	2	政府部長	2.72	2
大法官	78	3	大法官	2.97	3
醫師	78	3	醫師	3.03	4
大學教授	78	3	律師	3.41	5
建築師	72	6	中學校長	3.47	6
中學校長	72	7	工程師	3.69	7
律師	71	8	小學校長	3.76	8
牙醫師	70	9	中學教師	3.89	9
會計師	68	10	建築師	4.08	10
小學校長	66	11	小學教師	4.22	11
航空飛行員	66	11	牙醫師	4.36	12
中級公務員	66	11	中央立法委員	4.44	13
電機工程師	65	14	會計師	4.74	14
中學教師	64	15	航空飛行員	5.02	15
牧師	60	16	記者	5.05	16
小學教師	57	17	護士	5.07	17
記者	55	18	警察	5.11	18
護士	54	19	中級公務員	5.24	19
航空空姐	50	20	牧師	5.51	20
農夫	47	21	航空空姐	5.62	21
技術工人	46	22	農夫	6.25	22
警察	40	23	技術工人	6.77	23
店員	34	24	店員	7.33	24
司機	31	25	司機	7.36	25
理髮師	30	26	理髮師	7.56	26

資料來源：林清江（1981，1992）；Fwu & Wang（2002）

雖然美國教師數量的問題，正如前述所言，如漏水的水桶，每年各學區要花費鉅額經費來做補漏的工作（NCTAF, 2007）。但深究教師工作的樂趣與意義，教師為良心事業，不因薪

資低而仍願意從事教職或留任教職者，可能其服務熱忱更佳。相反地，我國有些不適任教師可能因為薪資較高，而戀棧教職，形成校方、家長的困擾，美國教師真正的品質如何？僅從新進教師 5 年內的離職率與新進教師的數量來看，可能失之公允。然整體而言，美國教師地位相對低落卻是不爭的事實。

綜合上述，美國長期以來難以招募優秀人才投身教職，也難以留任優秀人才，導致教師數量不足，教師素質低落，造成 “Those who can, do. Those who cannot, teach.”（會做其他行業的就去做，不會做其他行業的就去教書）。相反地，我國教師數量供過於求，一有缺額，競爭者眾，唯有通過層層考驗者才能擔任教職，成為 “Those who stand out, teach.”（只有最優異者才能擔任教職）。這樣的結果可能與教師社會地位與教師待遇密切相關。美國教師微薄的薪資待遇與低落的教師地位，可能是無法吸引足夠數量的優秀學子投身教職的原因。但不可諱言，在外在誘因不利的情況下，仍願意投身教職且留任教職者，可能源自於喜歡幼童，希望能改變社會等的內在滿足感。我國教師相對優渥的薪資待遇及較高的社會地位，可能是吸引相對較多學子投身教職，且能在眾多報考者中選拔優異者擔任教職的原因。但不可諱言，在外在誘因相對有利的情況下，可能有些不適任教師卻占有教師一職，造成校方、家長的困擾。大體而言，美國與我國教師不同的薪資待遇與社會地位絕非憑空而來，可能與其歷史文化脈絡密切相關，有必要加以探討。

## 伍、兩國教師的歷史文化傳統

### 一、西方教僕文化的傳統

在產生教師的時代，西方的「教僕文化」與我國的「聖賢文化」，對教師的形象及社會地位有著重要的影響。「教學法」的英文是“pedagogy”與「教僕」“pedagogue”一字關係密切。“pedagogue”的希臘文字源是“paidagogos”，係由“paido”及“agogos”所組成，paido 係指小男孩，agogos 係指引導者，合起來的意思是「導引小男孩的人」；拉丁文字源是“paedagogus”，係指督導並護送小男孩上學讀書的奴隸，意即「教僕」。“pedagogue”這個字後來已轉為「教師」(schoolteacher)或是「教育者」(educator)的意思 (Houghton Mifflin Company, 2006)。

追本溯源，希臘雅典時期只有男孩可以到學校受教育。富貴家庭都會購買至少 1 位「引導小男孩的人」，負責照顧小男孩的學習。他雖不是教師，但通常是誠實、仁慈，且有些學問者，主要的工作是小男孩外出上學時，必須陪同，幫小男孩背書包或攜帶文具。此外，還要提供小男孩學習上非正式的協助、督導小主人免於惡行、教導社交禮儀、回答各式各樣問題，有時遇有緊急情況，教師或父親不在身邊時，就須施以必要的管教。這呼應前述希臘文“paidagogos”是導引小男孩的人 (Davis, 1910)。

隨著希臘文明逐漸衰落，羅馬人入侵，有些學富五車的學者在戰爭中不幸被俘虜，淪落為羅馬帝國的奴隸，嗣後以奴隸身分被賣給富貴人家作為「教僕」。這呼應了前述拉丁文“*paedagogus*”，係指督導並護送小男孩上學讀書的奴隸，於是歷史上便出現僕人式的教師，由此形成「教僕文化」。需牢記在心的是，“*pedagogue*”現在雖意為教師或教育者，但是教僕原意不是老師，只是以其過人的學識和智慧被主人僱用，教授其子女識字、讀書的奴隸。教僕文化反映了教師在當時極為卑下的社會地位（王曾才，2003）。

溯自十九世紀末，正如美國師資培育機構備受質疑，教師地位也開始有了負面評價，原因之一就是教師相較於其他學系畢業生的「學術地位不高所致」。另一方面也由於教師教學的對象是心智尚未成熟的幼童，使得教師形象需要的是愛心與耐心等人格特質，而不像其他全專業如醫師、律師，需要的是聰明才智，因此教師的社會地位遠不如醫師、律師。教師的形象對教師低落的社會地位及微薄的薪資待遇更是雪上加霜。

面對教師的社會地位低落與薪資的微薄，教師不得不向教師工會求助。西方教師工會很重要的功能是為教師爭取薪資待遇及福利。教師工會具有集體協商權（*collective bargaining*），需與地區學校委員會（*local school boards*）訂定合約，確立教師的薪資待遇及福利（*Darling-Hammond, 1995*）。但是教師這個專業因教師嚴重缺額的問題，無法阻擋不合格者從事教職，以致無法形成一個強而有力的工會。教師一方面有賴教師工會為其爭取薪資權益，但是另一方面工會力量又不夠強大，以致難以向相關單位爭取提高教師薪資及福利（*Biddle, 1995*），使得教師質量的提升似乎陷入無解的窘境。

## 二、我國聖賢文化的傳統

我國聖賢文化是指品德最高尚、智慧最高超的人物。韓愈曾說：「古之時，人之害多矣。有聖人者立，然後教之以相生之道。為之君，為之師」。亦即在遠古時期，生活條件十分惡劣，能幹的人脫穎而出，教導其他人如何戰勝自然，生存下去，這些人便以教師的身分位居社會領導地位，成為大眾心目中的領袖和聖賢。原始的聖賢形象在春秋戰國時期日趨豐富和完善，孔孟把教師的聖賢形象發揮到極致。由此，聖賢人沉澱和發展出一種聖賢文化，成為教師文化發展的最初階段。隨著私有專門教育機構—「學校」的出現，教師的聖賢形象逐漸走下神壇，放棄其社會領導地位，單一地承擔精神領袖的職能（張寧娟，2006）。

教師在教育機構需具有「經師」與「人師」的形象。「經師」係指教師負有「傳道、授業、解惑」的使命，「道」是天地運行的規則，非一般百姓所能理解，各行各業中唯有「教師」有豐富的學識，才能擔任傳道、授業、解惑的工作。「人師」係指教師品德修養高尚，足堪作為學生的表率。經師、人師的形象使得教師得與「天、地、君、親」並列，人們尊敬教師，以致有「一日為師，終生為父」的說法。另為表示對教師的尊敬，政府將孔子誕辰訂為教師節。官方於教師節在孔廟祭祀與祭拜至聖先師。相對地，美國迄今只有林肯、華盛頓及金恩三個

與政治人物有關的個人紀念日，卻沒有教師節的存在。我國教師自古擁有尊崇的卓越地位，但是西方教育工作者背負著古老教僕卑微的身分，足見兩國歷史文化對教師的看法差異很大，對教師的社會地位有很大的影響。

1895 年日本統治臺灣的 50 年間，對教師的地位亦有深遠的影響。儒家文化在唐朝傳入日本，日本受到影響，因而對教育頗為重視，對教師亦頗為尊敬，迄今對大、中、小學教師都尊稱為 Sensei。在日本統治臺灣時期，臺灣學生只能就讀醫學及教育兩個領域，由於只有非常小比例的學生可進入師範學校，因此只有最優秀的學生才能擔任教師，其素質可媲美醫師。教師素質的優異，加上日本人尊敬教師的態度，以及我國傳統對教師的尊崇，對教師的社會地位產生加乘的效果。一旦從師範學校畢業，就被視為政府官員，穿正式官服、戴官方臂章並配帶劍，以彰顯政府及社會對教師的尊崇 (Fwu & Wang, 2002)。

政府遷臺後，面對臺灣海峽對岸的威脅，除了重視實質的國防外，也非常重視精神國防，因而有「國防第一，師範為先」的宣示。國民中小學教師被視為精神國防的重要基石，肩負著教育下一代面對海峽對岸威脅時，要有危機意識，時時有所警惕。另一方面，教師肩負傳遞知識與知能的使命，培育人才，以發展國家經濟。政府認知到教師在精神國防及經濟發展上的重要性，於是主動提供優渥的薪資與福利，吸引最優秀的人才投身教育，並留任教職，以提升教師的忠誠與榮譽感。這與美國教師需靠工會（勞工專有的）與地區學校委員會做集體協商，爭取教師薪資待遇，卻又因工會力量不夠強大，難以如願之景況大不相同。

## 陸、結語

美國與我國師資培育機構形式發展的歷史軌跡、轉型升格的時機與教育擴張的關係上近似，但是兩國師資「數量」與「素質」卻是大異其趣。美國長久以來深陷教師數量不足及教師素質低落的困境，而我國則是享有教師數量充足以及教師素質優秀的相對優勢。兩國教師質量的差異可能是誘因不同所致。美國教師社會地位低落、教師待遇微薄，故難吸引足夠數量的優秀學生投身教職，也難使其久任其職。相反地，我國教師社會地位相對較高、教師待遇也較為優渥，較能吸引足夠數量的優秀學生擔任教職，並將教職視為終身志業。這樣的結果絕非憑空而來，而是與其歷史文化傳統有密切關係。西方古老的「教僕文化」與教師的形象，以及教師薪資待遇需由教師工會與地區學校委員會集體協商，使得教師社會地位及待遇長久以來難以提升。我國自古以來的「聖賢文化」與教師「經師、人師」的形象，以及政府重視教育，主動提供較優渥的薪資待遇，使得教師擁有相對較高的社會地位與待遇。然而，國內學生學習權的提高、教師管教權的弱化、教師工會化的趨勢、國家財政的吃緊等是否會慢慢侵蝕「聖賢文化」或師資質量，則有待觀察。

美國與我國師資培育機構發展的軌跡相同，卻有著迥異的結果，足見這些機構形式的演

進，並無法撼動根深蒂固的社會文化力量。我國必須記取美國教師質量低落的教訓，避免步上其後塵。從美國的經驗可以看出，要招募優秀學生擔任教師並留任教職，首要任務在於提升教師社會地位與改善教師薪資待遇，但西方根深蒂固的歷史文化傳統，使得這樣的改變很難在短時間內能夠竟其功。相反地，我們很慶幸我國歷史文化傳統對教師崇高地位的尊重，以及政府政策主動對教師薪資待遇的支持，能夠招募優秀師資，並久任其職。這樣的歷史文化傳統與政府政策都是一點一滴長期累積而成，得來不易，珍惜與維護我國尊師的文化傳統，以及政府支持教師的政策，可能是吸引足夠數量優秀人才願意獻身教育的根本關鍵。

## 參考文獻

- 王曾才 (2003)。西方文化要義。臺北市：五南。
- 李園會 (2001)。臺灣師範教育史。臺北市：南天。
- 林清江 (1981)。教師職業聲望與專業形象之調查研究。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，**23**，99-177。
- 林清江 (1992)。我國教師職業聲望與專業形象之調查研究 (第三次)。載於中華民國比較教育學會 (主編)，兩岸教育發展之比較 (pp. 1-73)。臺北市：師大書苑。
- 符碧真 (1999)。誰來當老師？—我國教師組成結構長期變化之研究。研究彙刊：人文及社會科學類 (國科會)，**9** (3)，377-397。
- 陳舜芬 (1996)。現行師範大學制度的檢討與展望。載於中國教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會 (主編)，師範教育的挑戰與展望 (pp. 27-44)。臺北市：師大書苑。
- 黃源河 (2003)。美國師範教育的經驗與教訓。教育研究月刊，**105**，14-26。
- 黃源河 (2009)。美國小學教師職前培育課程研究。教育部 (中教司) 專案研究報告。臺北市：教育部。
- 曹仁德、梁忠銘 (2002)。臺灣師資培育制度變遷之考察—師範學校及教育院系所培育機構的變革。台東師院學報，**13** (下)，211-240。
- 教育部 (1999)。中華民國教育統計。臺北市：作者。
- 教育部 (2007)。師資培育統計年報。臺北市：作者。
- 教育部 (2009a)。教育統計之國際比較。2009年2月2日，取自 [http://www.edu.tw/files/site\\_content?B0013/overview71.xls](http://www.edu.tw/files/site_content?B0013/overview71.xls)
- 教育部 (2009b)。各級教育學齡人口在學率—淨在學率。2009年11月5日，取自 <http://www.edu.tw/files/publication/B0013/index1.xls>
- 張寧娟 (2006)。中西教師文化的歷史演變。教師教育研究，**18** (2)，38-57。
- 勞工委員會 (2008)。97年度職業類別薪資調查。2009年2月5日，取自 [http://www.cla.gov.tw/cgi-bin/Message/MM\\_msg\\_control?mode=viewnews&ts=4959c8b7:1d3a&theme=](http://www.cla.gov.tw/cgi-bin/Message/MM_msg_control?mode=viewnews&ts=4959c8b7:1d3a&theme=)
- Aaronson, D., & Katherine, M. (2008). *The impact of baby boomer retirements on teacher labor markets*. Retrieved February 5, 2009, from <http://www.allbusiness.com/government/government-bodies-offices/11579701-1.html>
- Alley, R., & Ballenger, M. (1990). Moonlighting teachers leave reform efforts in the dark. *School Administrator*, *47*(7), 20-23.



- American Federation of Teachers (2005). *Survey and analysis of teacher salary trend 2004*. Retrieved February 5, 2009, from <http://www.aft.org/salary/2004/download/2004AFTSalarySurvey.pdf>
- American Federation of Teachers (2007). *Survey and analysis of teacher salary trend 2007*. Retrieved February 5, 2009, from <http://www.aft.org/salary/2007/download/AFT2007SalarySurvey.pdf>
- Belden Russonello & Stewart (2003). *Focus on quality: Californians' views on teachers and teaching*. Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning.
- Biddle, B. J. (1995). Teachers' role. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 61-67). New York: Elsevier Science.
- Bond, M. (Ed.). (1996). *The handbook of Chinese psychology*. New York: Oxford University Press.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95(2), 166-171.
- Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21<sup>st</sup> century: Retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36(3), 357-371.
- Carroll, T. G. (2007). Teaching for the future. In B. Wehling & C. Schneider (Eds.), *Building a 21<sup>st</sup> century US education system* (pp. 46-58). Retrieved February 5, 2009, from <http://www.nctaf.org/strategies/assure/documents/chapter4.carroll.pdf>
- Carroll, T. G. (2009). *Learning teams: Creating what's next building a 21<sup>st</sup> century education system*. Retrieved November 5, 2009, from [http://www.nctaf.org/resources/research\\_and\\_reports/nctaf\\_presentations/index.htm](http://www.nctaf.org/resources/research_and_reports/nctaf_presentations/index.htm)
- Cheng, K. M. (1995). The neglected dimension: Cultural comparison in educational administration. In K. C. Wong & K. M. Cheng (Eds.), *Educational leadership and change* (pp. 87-102). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cheng, K. M., & Wong, K. C. (1996). School effectiveness in East Asia: Concepts, origins and implications. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 32-49.
- Clifford, G. J., & Guthrie, J. W. (1988). *Ed school: A brief for professional education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Crossley, M. (1999). Reconceptualising comparative and international education. *Compare*, 29(3), 249-267.
- Crossley, M. (2000). Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education. *Comparative Education*, 36(3), 319-332.

- Darling-Hammond, L. (1995). The teaching profession and teacher education in the United States. In L. Darling-Hammond & V. L. Cobb (Eds.), *Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* (pp. 221-240). Singapore: Asia-Pacific Economic Cooperation.
- Darling-Hammond, L. (2007). We need to invest in math and science teachers. *Chronicle of Higher Education*, 54(17), B20.
- Darling-Hammond, L., & Berry, B. (1988). *The evolution of teacher policy*. Santa Monica, CA: The Rand.
- Davis, W. S. (1910). A day in old Athens. In W. S. Davis (Ed.), *The schoolboy's pedagogue*. Retrieved January 23, 2009, from [http://ancienthistory.about.com/library/bl/bl\\_text\\_wsd\\_sec53.htm](http://ancienthistory.about.com/library/bl/bl_text_wsd_sec53.htm)
- Dimmock, C., & Walker, A. (1998). Comparative educational administration: Developing a cross-cultural conceptual framework. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 558-595.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2000a). Introduction: Justifying a cross-cultural comparative approach to school leadership and management. *School Leadership and Management*, 20(2), 137-141.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2000b). Developing comparative and international educational and management: A cross-cultural model. *School Leadership and Management*, 20(2), 143-160.
- Dolton, P. (1990). The economics of UK teacher supply: The graduate's decision. *Economic Journal*, 100(5), 91-104.
- Dolton, P. J., & Wilbert, V. D. K. (1999). The turnover of teachers: A competing risks explanation. *Review of Economic and Statistics*, 81(3), 543-552.
- Feistritzer, E. (2008). *Alternative teacher certification: A state-by-state analysis 2008*. Washington, DC: National Center for Education Information.
- Fwu, B. J., & Wang, H. H. (2002). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211-224.
- Fwu, B. J., & Wang, H. H. (2008). Leadership preparation in the US. and Taiwan: Professional versus experience models. *Bulletin of Educational Research*, 54(2), 65-91.
- Gray, L., Cahalan, M., Hein, S., Litman, C., Severynse, J., Warren, S. et al. (1993). *New teachers in the job market, 1991 update* (NCES 93-392). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Half of the teachers quit in 5 years. (2006, May 9). *Washington Post*. Retrieved May 9, 2006, from <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006050801344.htm>
- Hallinger, P. (1995). Culture and leadership: Developing an international perspective in educational

- administration. *UCEA Review*, 36(1), 3-7.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98-116.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (1999). *Do higher salaries buy better teachers?* Retrieved February 5, 2009, from <http://papers.nber.org/papers/w7082.pdf>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326-354.
- Hawley, W. D. (1992). United States. In H. B. Leavitt (Ed.), *Issues and problems in teacher education: An international handbook* (pp. 247-277). Westport, CT: Greenwood Press.
- Henderson, D. L., & Henderson, T. W. (2000). *Texas teachers, moonlighting and morale: 1980-2000*. Huntsville, TX: Sam Houston State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED451177)
- Herbst, J. (1989). *And sadly teach: Teacher education and professionalization in American culture*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Hofstede, G. H. (1991). *Cultures and organization: Software of the mind*. London: McGraw Hill.
- Houghton Mifflin Company (2006). *The American heritage dictionary of the English language* (4th ed.). Boston, MA: Author.
- Hoyle, E. (1987). Teachers' social backgrounds. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching & teacher education* (pp. 612-624). New York: Pergamon Press.
- Hoyle, E. (1995). Social status of teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 58-61). New York: Elsevier Science.
- Hwang, Y. R. (2002). *Teacher training in the higher education market in Taiwan: Should teachers colleges be converted to university education schools?* Unpublished doctoral dissertation, Boston University, MA.
- Hwang, Y. R. (2008, March). *Teachers college transformed into university of education in Taiwan: A delayed US model and halfway to people's college?* Paper presented at the meeting of the American Education Research Association, New York.
- Ingersoll, R. M. (2003). Turnover and shortage among science and mathematics teachers in the United States. In J. Rhoton & P. Bowers (Eds.), *Science teacher retention: Mentoring and renewal* (pp. 1-12). Arlington, VA: NSTA Press.
- Ingersoll, R. M. (2006). Understanding supply and demand among mathematics and science teachers. In J. Rhoton & P. Shane (Eds.), *Teaching science in the 21st century* (pp. 197-211). Arlington, VA: NSTA Press.

- Ingersoll, R. M. (2007). *Failure of program like teach for America to solve U.S. teacher shortage*. Retrieved February 5, 2009, from <http://www.upenn.edu/pennnews/sourcesheet.php?id=80>
- Institute of International Education (2008). *Open doors 2008: Report on international educational exchange*. Retrieved February 5, 2009, from <http://opendoors.iienetwork.org/?p=131534>
- Johnson, S. P. (2008). The status of male teachers in public education today. *Education Policy Brief*, 6(4), 1-11.
- Jones, D. L., & Sandidge, R. F. (1997). Recruiting and retaining teachers in urban schools: Implications for policy and the law. *Education and Urban Society*, 29(2), 192-204.
- Ladd, H. F. (2007). Teacher labor markets in developed countries. *Future of Children*, 17(1), 201-217.
- Ladestro, D. (1990). Making ends meet. *Teacher Magazine*, 1(10), 54-55.
- Lam, J. (2002). Defining the effects of transformational leadership on organizational learning: A cross-cultural comparison. *School Leadership & Management*, 22(4), 439-452.
- Lockheed, M. E., & Verspoor, A. M. (1990). *Improving primary education in developing countries: A review of policy options*. Washington, DC: World Bank.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- Murnane, R. J. (1995). Supply of teachers. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 72-76). New York: Elsevier Science.
- National Center for Educational Statistics (1993). *The conditions of education 1993*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Commission on Teaching and America's Future (2007). *The cost of teacher turnover study and cost calculator*. Retrieved November 15, 2009, from [http://nctaf.org.zeus.silvertech.net/resources/demonstration\\_projects/turnover/documents/CTTPolicyBrief-FINAL.pdf](http://nctaf.org.zeus.silvertech.net/resources/demonstration_projects/turnover/documents/CTTPolicyBrief-FINAL.pdf)
- Organization for Economic Co-operation and Development (1994). *Quality in teaching*. Paris: Author.
- Parham, J. N. (2006). *Moonlighting: A reality for many public school teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Texas State University-San Marcos, TX.
- Perie, M., & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Ronan, S. (1996). *Comparative and multinational management*. New York: Wiley.
- Scannell, M. M. (1988). *Factors influencing state policies restricting entry to teaching*. Unpublished

- doctoral dissertation, George Washington University, Washington, DC.
- Scannell, M. M., & Scannell, D. P. (1995). Teacher certification and standards. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 565-570). New York: Elsevier Science.
- Smulyan, L. (2004). Choosing to teach: Reflections on gender and social change. *Teachers College Record*, 106(3), 513-543.
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on High Education.
- Trow, M. (1977). The second transformation of American secondary education. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 105-118). New York: Oxford University Press.
- Urban, W. (1990). Historical studies of teacher education. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 59-71). New York: Macmillan.
- Walker, A., & Dimmock, C. (1999a). A cross-cultural approach to the study of educational leadership: An emerging framework. *Journal of School Leadership*, 9, 321-348.
- Walker, A., & Dimmock, C. (1999b). Exploring principals' dilemmas in Hong Kong: Increasing cross-cultural understanding of school leadership. *International Journal of Educational Reform*, 8(1), 15-24.
- Wang, H. H., & Fwu, B. J. (2007). In pursuit of teacher quality in diversity: A study of the selection mechanism of new secondary teacher education programs in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 166-181.
- Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J., & Parker, G. (2000). Teacher stress: An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers and Teaching: Theory and Teaching*, 6(3), 291-304.

Journal of Research in Education Sciences

2009, 54(4), 171-200

# Similar Routes but Different Paths: Teacher Preparation, Teacher Quantity and Quality in the U.S. and Taiwan

Yuanher Robin Hwang

Graduate Institute of Curriculum and Instruction,  
MingDao University  
Assistant Professor

Bih-Jen Fwu

Center for Teacher Education,  
National Taiwan University  
Professor

## Abstract

Under the influence of globalization, the focus of comparative education has shifted from the traditional approach of comparing national systems or practices between countries to a more in-depth perspective of the underlying socio-cultural contexts of the systems or practices. This study compares the historical development of teacher training institutions as well as teacher quantity and quality in two countries of interest, the United States and Taiwan, with stress on the socio-cultural frameworks that shape their teachers. The results show that the historical development of American and Taiwanese teacher training institutions has followed a similar route, but teacher quantity and quality between these two countries have been quite different. The US has long suffered serious teacher shortage and poor teacher quality, whereas Taiwan has successfully recruited and retained enough quality teachers. While meager salary and low social status of teachers in the US may have led to teacher shortage and poor teacher quality, the relative high salary and social status in Taiwan may have successfully attracted enough high quality teachers. Social cultural contexts of these two countries probably have contributed to the significant different incentives to attract quality teachers.

**Keywords:** social status, teacher education, teacher shortage, teacher quality, teacher salary