

# 美國優質師資培育的底蘊分析

白亦方

國立東華大學國民教育研究所教授

## 摘要

台灣的師資培育經過漫長而變動激烈的改革歷程，在學術界與實務界莫不引起熱烈的論辯；不論結果為何，歷史無法重現，改革無法盡如人意，然而後續的現場衝擊與理論建構，以及教學基層所衍生的種種效應，往往與政策規劃的美意出現落差。

本文除了探討台灣師資培育制度的內涵，主要透過2009年教育部優質師資培育計畫的美國密西根州立大學（Michigan State University）、威斯康辛大學麥迪遜分校（University of Wisconsin-Madison）、貝洛伊學院（Beloit College）參訪，輔以台灣小學的師資培育評鑑經驗，提出對於美國師資培育底蘊精神的分析，藉此關照台灣在師資培育制度建構上的穩健與反省必要性，同時對於「優質」的本質，進行核心概念與配套措施的探析。

關鍵詞：師資培育、美國、優質

# Analysis of the Nature of American Quality Teacher Education

---

**Yi-Fong Pai**

Professor, Graduate Institute of Compulsory Education, National Dong Hwa University

## Abstract

There have been long and turbulent transformations for teacher education in Taiwan. Both academia and practice are involved in widespread debates. History can't be rebuilt. No matter what the results are, reforms cannot always satisfy people. However, the subsequent impacts and theory constructions, plus various effects derived from classrooms, demonstrate a huge gap with the benign policy planning. This article tries to explore the content of teacher education in Taiwan. It focuses on the 2009 Quality Teacher Education Project, MOE—visits to Michigan State University, University of Wisconsin-Madison, and Beloit College, and the Taiwan teacher education evaluations. Analysis regarding the nature of American quality teacher education is presented, so to emphasize the essential soundness and reflection for Taiwan teacher education system construction. For the nature of "quality", its core concepts and related practices are provided as well.

**Keywords:** Teacher education, America, quality

## 壹、前言

學界討論師資培育時，美國經常成為參考的明顯指標。然而文獻閱讀，畢竟迥異於實地走訪；與投入優質師資培育機構的人員直接接觸交流，觀察上課學生的神情，思考師資培育者如何努力建構其理想的未來教師，構成這篇文章的部份內容。反思台灣的師資培育，經過漫長而變動激烈的改革歷程，學術界與實務界也不斷熱烈論辯。不論結果為何，歷史無法重現，改革無法盡如人意，後續的現場衝擊與理論建構，以及教學基層衍生的種種效應，往往與政策規劃美意出現落差。

本文探討美國師資培育的背景脈絡，以及台灣師資培育制度的發展與內涵；透過2009年教育部優質師資培育計畫的美國密西根州立大學（Michigan State University）、威斯康辛大學麥迪遜分校（University of Wisconsin-Madison）、貝洛伊學院（Beloit College）三所學校的參訪，就優質師資培育的角度，瞭解其基本價值、招生課程、實習教學以及配套措施等向度的作法與想法。最後再次聚焦美國師資培育的底蘊精神，藉此關照台灣在師資培育制度建構上的穩健與反省必要性。

## 貳、美國師資培育的背景與發展

各國教育制度背景中，存在著深層的精神及文化因素（factors）與勢力（forces）。吾人進行不同國家比較或措施運用時，往往未曾深入了解其現有制度的發展背景以及各項教育改革之影響因素（蔡清華，1997）。就美國1980年代的師資改革風潮而言，有幾項特徵值得深思：一、師資培育課程中，教育專業課程的重要性大不如前，反倒是普通教育與任教學科的專門教育受到各界青睞；二、此波師資培育改革的範圍相當廣泛，甚至擴及教學工作的專業化以及教師工作條件的改善；而唯有如此全方位的改革，才有可能吸引優秀人才投身教職；三、傳統師資培育工作者的影響力逐漸降低，此反映出美國各界對於傳統師資培育學程抗拒改革、或是改革幅度過小的心態感到不

耐（蔡清華，1997）。時至今日，美國聯邦政府對於師資培育並未明列詳細的學分、科目規範，但是各州仍訂有一定的規範標準，為應有之師資品質把關，而個別的師資培育機構，也在前述的州規範之下，發展出不同特色。

論及美國師資培育的概念取向，依照Feiman-Nemser（1990）的歸納，包括下列五種（引自蔡清華，1997：42-45）：

- 1.批判 / 社會取向（critical / social orientation）：主張師資培育既屬社會的一環，培養出來的教師除了教學以外，自當熱心參與公共事務，以創造更公平、合理的社會。
- 2.個人取向（personal orientation）：學習如何教學是一個學習了解、發展與有效駕馭自我的過程，因此教師個人的發展才是師資培育的中心。
- 3.技術取向（technological orientation）：著重於教學過程中所需要的知識與技能。
- 4.實用取向（practical orientation）：強調教學技巧的純熟，認為直接經驗才是教學知識的主要來源，也是學習如何教學的重要途徑。
- 5.學術取向（academic orientation）：主張教師應扮演啟蒙者、學者，以及教材專家的角色，尤其任教學科（專門學科）的素養相當重要。

上述這些特徵或取向，一方面符應了美國多元文化社會的組成，一方面代表了師資培育工作的複雜與變動性。影響所及，在理論界與實務界，有關師資培育的任務與核心宗旨，並沒有統一或固定的答案；可以確定的是，學界中屬於批判的聲音始終未曾消失，甚至有越演越烈的情況。尤其，對於教師這個職（志）業，經過數十年來的論辯，仍然無法確定教學究竟屬於專業，還是一種藍領工作—只需要一點點的正式訓練以及之後的實習。而決策者的措施，更增加了上述困惑；師資培育機構，大多棄守了證照標準，就連那些最簡化的變通學程，也都照單全收；在此同時，教育政策繼續充斥著高品質教師重要性的辭藻（Blackwell, Futrell & Imig, 2003）。

## 參、台灣師資培育的來時路

台灣自1994年通過師資培育法，採取開放的師資培育政策以來，開啟了多元師資培育機構百花齊放的新頁。相關法條經過多次修正，確立了中、小學師資合流培育的政策立場；更名「教育學程中心」為「師資培育中心」，並將原來為期一年的教育實習縮短為半年，納入職前師資培育課程之中；取消實習教師階段的初、複檢，改以教師檢定考試進行之。自此台灣師資培育機構在十年內由原先三所師大、九所師院與政大教育系共十三個機構，逐漸發展為2002年的六十五所大學院校；其中中學教師培育學程47個，小學教師培育學程10個。至2004年，小學師資培育學程增為31個，中學維持不變（湯維玲，2007：4-5）。五年後，小學師資培育學程減為28個，中學師資培育學程則增為56個（高等教育評鑑中心基金會，2009）。若依照Feiman-Nemser（1990）的美國師資培育概念取向分類，台灣的師資培育經過數十年的發展，似乎仍偏向於技術與實用取向，優先考慮教師發展的教學技術嫻熟以及實際應用；其相較於教師個人發展歷程、參與公眾事務並呼應社會現況，以及任教學科的充分學養與教學成長等分屬個人、批判/社會與學術取向三類，顯得有所忽略，箇中原因，值得深思。

誠然，師資培育機構缺乏清楚的師資培育理念，是師資培育潛藏的一大危機。師資培育機構多元化之後，吾人關切的是課程內涵是否也有多元的取向？能否充分彰顯各校特色？師資培育課程的爭議，始終在彈性自主與品質管理之間擺盪，沒有定論（湯維玲，2007：6-11）。

師資培育政策的建議書指出（吳武典，2005），師資培育法全面實施以後，台灣之師資培育與教師專業呈現嶄新的面貌和嚴峻的挑戰。在理想上，期望台灣能夠建立教師專業標準本位（standards-based）的師資培育和進用系統；在策略規畫方面，則針對師資養成、教育實習、教師資格檢定、教師甄選與教師專業發展等五個層面提出建言；在行動方案方面，則包含八

項：建立「標準本位」的師資培育政策、協助師範校院轉型發展、建立師資培育機構績效評鑑與進退場機制、新增教學專業碩士師資培育管道、健全教師資格檢定制度、落實教育實習、強化教師專業能力發展、建置教師供需評估機制與教師資料庫系統。令人擔心的是，在這些行動方案與策略規劃提出之後，決策者是否一如以往，選擇一些只需經費支援、名稱改變、單位挪移、短期完成的種種便宜措施。師資專業、課程內涵這二項最具關鍵影響力的因素，若不是避而不談，就是延遲以待。其他再如教育實習時間、經費、代理代課、教師檢定制度、師資培育評鑑制度等向度，也都衍生程度不一的衝擊（黃嘉莉，2008：243）。

以2008年接受評鑑的台灣幾所小學師資培育機構來說，有些學校能夠充份結合其辦學特色宗旨。例如，輔大以全人教育、倫理教育為核心，在中程計畫的國際化、整合化、精緻化三方面，規劃具體之發展策略與行動計畫；市北體也充分運用該校條件與背景，規劃妥適之近、中、長程發展目標，加上其具有師資培育之歷史傳統，校方與師資培育中心之凝聚力強，使得目標的實現程度提高許多；而靜宜結合傳統特色，重視品格教育、生命教育、藝術與人文、弱勢教育關懷課程及活動，令人欣喜。在評鑑過程中，普遍可以感受一些師培團隊的上下齊心，認真負責，為師資生的學習權利、就業職涯、以及準教師的專業素養而努力。獲得高度評價的學校，得力於其對小學教師培育的正確認知、團隊凝聚力、校方大力支持以及對師培評鑑的嚴謹態度。的確，在師資培育的旅程上，台灣要成為怎樣的社會，教師絕對是穩健的基石。如果將師資培育膚淺而市儈的視為職業訓練工廠，而非成人成己的道德事業，那麼其反撲的結果將是我們無法預料的。（白亦方，2008）相對的，如果能從教育社群的成員起而行動，明確培育兼具各種培育理念的多元高素質教師，就可以圓滿達成師資培育多元化的初衷目標（湯維玲，2007：20）。

## 肆、美國師資培育機構的一手「驚豔」<sup>1</sup>

以下將參訪美國三所師資培育機構：密西根州立大學（以下簡稱密大）、威斯康辛大學麥迪遜分校（以下簡稱威大）、貝洛伊學院（以下簡稱貝院）的經驗，依照基本價值、招生課程、實習教學以及配套措施等向度，加以介紹。

### 一、基本價值

密大強調將教學實務予以藝術化（crafting teaching practice），讓它具備工匠般的技藝與純熟；以數學學科來說，教師致力不只是教學生數學，更重要的是教學生如何去教孩子數學，而不斷演練是必要的；教學實務必須透過淬鍊，才能夠紮實而長遠，因此在這個過程中，必須重視系統概念的落實，而非見樹不見林的頭痛醫頭。因此，該校教師受訪時指出：「我們的學生經過一年實習後，人家常問的問題會是：你的學生學到了什麼，而不是你教了些什麼。」（2009/3/31訪談）

威大非常重視師資教育是否回應社會與學區的需求：

我們經常思考，師資培育跟廣大的社會有什麼相關？……我們想把師生的心靈，帶往超越美國邊境，接觸全球世界的範疇……並且將其反映在必修科目上。 2009/4/1訪談

言談之中，多元性（diversity）、族群研究（ethnic study）、全球或非

<sup>1</sup> 此段內容參考參訪團成員所思所感，謹此向吳家瑩、劉唯玉、饒見維、陳添球、石明英等同儕智慧激盪，以及助理陳蘋的細心整理致謝，而教師社群的體驗，令人備感珍惜。此外，由於各校對於師資培育（或通識教育目標）的規劃重點、提供資料不一，傳統殊異，各向度的內涵無法等量齊觀。

西方觀點（global or non-western perspective）等概念，不時耳聞。其認為只要學系的倫理 / 課程 / 教學足夠堅強，並且具備強烈的研究導向，自然能夠吸引到好的師資生，而師資培育是整所大學的責任，此需要高度的認同感與凝聚力。

至於貝院，不同於前二所大學的數萬人規模，校園不大，但師生友善，令人印象深刻的是對於訪客的眼神接觸與微笑。在學生能力培養上，該校重視學生的溝通表達、批判思辨、包容、合作、領導等能力。有位座談的教師指出：「我不要學生因為我是好人而相信我，而是因為我向你展示證據以及理由。本校的目的是在培養有可能成為教師的博雅人。」「我們設法去吸引學生，讓學生感到興奮。」（2009/4/2訪談）可見，該校強調跨領域知識的結合、邏輯思考批判能力、提升社會正義的使命感，讓學生擁有高度的自我期許。貝院的教師認為教師專業標準是績效導向的，衡量學生成就的功能有限，所以應該以教學及關懷為導向，讓上述的專業標準轉而扮演激發師生思考的工具，讓孩子成為想要改變世界的人。

## 二、實習規劃

密大以大學部第五年做為全職實習的期程，同時不忽略實習期間的支援系統：

對於實習生，我們提供支援與立即的協助，而不是放手不管；這種協助，不僅是時間的協助，而且是結構的協助。……希望他們能夠得到一種自信感，一種專業感（professionalism）  
2009/3/31訪談

從大三、大四到大五，密大安排學生到不同的學科領域進行實習，並配合教材教法的修習，也就是把實習當作一個搭配環節；另一個特色則是，將學生的實習經驗視為師資培育的研究資料，透過該資料的分析，以改善師培計劃。在實習指導教師（field instructor）的遴選上，包含3種身份：系上



教師、退休教師以及研究生。在實習學校的選擇上，由學校主導安排<sup>2</sup>，實習生不能自行尋覓，否則會有無法客觀評量的問題。中小學會有不同的實習生安置方式，學生必須每週回學校與指導教授討論。威大認為實習時，如果因為教授太忙而沒有定期討論，其成效會大打折扣。

### 三、課程規劃

在這個向度上，密大重視課程的邏輯順序（由淺到深），透過編碼方式來區隔中小學以及基礎進階課程的性質。此外密大強調教育學院的社群經營與團隊合作。舉例來說，教學大綱的標準化為其中的代表措施，即使是博士生授課的課程，也屬於標準流程中的環節，務期透過品質控管，達到理想的目標；而教學大綱與核心課程的概念，也都符合密西根州政府的規範標準。當然，課程方案並非一成不變，它必須伴隨不同狀態機動調整。學生大一大二時不分系，大三時才選取主修。

威大在簡報與座談時，提到有關學科教學知識（PCK）科目的爭議，有教師希望保留，也有人希望刪減，畢竟每個科目背後代表的都是授課教授（或研究生），而眾人的共識是，9個科目可以適度減少。在各科教材教法上，對學生的紮實要求很重要，學科內容知識（CK）必須與能力檢定結合。另外威大特別介紹的一個重點是電子檔案（e-portfolio），其用意不在於評鑑，而是透過檔案，瞭解學生是否對社區的需求做出回應：「學生學習是我們的基準線（bottom line）」（2009/4/1訪談）。此外，該校希望師資生能夠成為具有反省性的實踐者，因此學程內容必須建立在學生對本身專業價值、目標以及教學經驗的反思上，同時呼應州政府的15項教學標準。

從貝院提供參訪團員觀摩教學的課堂及之後的午餐座談會中，發現學生討論的議題（種族問題）與批判性的發問技巧，很有深度；課堂氣氛熱烈而主動積極；教師要求的閱讀份量充實，而作業也能因應學生的個別差異。針對教育學院的學生，均要求其具有雙主修；而在師培課程的行銷上，也會

<sup>2</sup> 實習學校必須位於密大方圓三十哩內。

透過大一新生的課程，主動促銷自身理念，展現教師的企圖心。

#### 四、師資組成

貝院的教育系只有4個老師，所使用的閱讀教材每年會定期更換，而教師助理必須接受一個月的住宿培訓，頗具制度化。威大的大學部課程（各科教材教法），皆由博士生擔任授課，只有少數才是教授擔任；至於大一的課程，則會安排教學優秀的教師開課，讓學生對師資培育產生興趣。

三所學校中，在師資組成與要求上，以密大最為縝密而具團隊感；不僅出席座談的教師人數最多，而且座談氣氛融洽而流暢，無論資深或新進教師，皆能各司其職，充分感受該校對於師資培育的自信與尊榮感：「我們經常碰面討論，無論就高層次思考或一般的教室管理，我們經常跟學生、同事們對話，彼此反省、分析、重新檢視，做出具有開放性與建構性的回饋。」（2009/3/31訪談）在人員組成上，其教學團隊包括教育學院教授（Faculty）、實習協調主任（placement coordinators / specialist）、實習指導教師（field instructor）、學科專家（subject leaders）、實習輔導教師（mentors / collaborative teacher）、博士生講師（instructor），和實習教師（intern），儘管有些角色有所重疊，但強調實務與研究的結合無庸置疑。當參訪團員問到為何密大教師具有如此高度的認同與共識，主任回答：「我們認為，一個好的老師應該要有好奇心。」（2009/3/31訪談）對密大的教師團隊來說，研究與教學環環相扣。教師成員價值觀相當一致，具有內在動機，形成熱愛師資培育的特有文化；每位教師相當認同系上的培育方式。由於對工作有熱情，系方也提供最努力的老師最多的資源與支援，自然凝聚力與統整性於焉產生。

系上教授們的研究，會結合博士生的論文，加上實習輔導教師以及70個兼職教師，戰力不容小覷：

美國對師資培育傳統的一個批評聲音就是，研究與教學現場無關。……師資培育工作者不僅是一位培育師資的老師，更是具有產能的研究者（productive researcher）。我們擁有的不僅是強而有力的大學部，更了不起的是堅強的研究所。 2009/3/31訪談

即使就博士班的教學來說，大學部學生會有一套專業的評鑑標準流程，如果期末評鑑不通過，有可能被約談，評為不適任的話，下學期也就解聘了。

## 五、配套措施

欲成就一套組織嚴密、富有聲望的師資培育方案，除了前述的精神特色、實習與課程規劃、教學策略外，同樣不容忽視的是環繞其外的配套措施。在密大方面，該校的師資培育制度，設有許多全時的博士生擔任助教與大五實習的工作，儘管所費不貲，但就像威大一位教師所言：「在美國，專業學校的代價是高昂的。」如果招生對象是有那些具有研究潛力及教學能力的學生，學院的研究經費自然是可期的。在這方面，密大的K-12推廣服務中心（Outreach center）讓教育學院在各方面發揮很大的影響力。其與專業發展學校合作範圍廣泛，包括K-12的學區和學校、密西根州教育部、全國專業教育組織、州教育董事會等。

在威大的未來發展上，主事者指出師資培育越來越趨向客製化、高品質、面對面、線上的課程設計與服務，而職涯階梯與示範教師的設置，也是為了讓師資培育更具備專業性。由於貝院的設校宗旨為博雅教育的實踐，因此全校學生有90%為住宿生，學生的主動性強，自我期許高，在校內也能參與各種決策，包括教師聘任歷程等（2009/4/2訪談）；儘管收費偏高，學生絕大多數屬於中產階級以上的家庭背景，但對社會弱勢非常關懷，其原因值得進一步探究。

從前述的整理與分項特色不難得知，優質師資培育的底蘊精神，跟該校（或該院／系）的核心價值密不可分，例如威大的回應多元文化社區性質、密大的教師好奇心以及貝院的讓孩子成為改變世界的人，都是在短短的參訪時間內就讓局外人得以迅速掌握的關鍵所在。影響所及，讓教師成為具有反省性、團隊合作能力與企圖心的專業教育者，自然是各校不可或缺或各校共通的目標彰顯。其他諸如通識課程的系統規劃，避免放任學生自由選擇；教師教學方法／內容及作業要求等，都必須提供適度的指引。唯有師生都對自己的學校具有強烈認同感、使命感與自信心，學生文化與教師文化才能改

變，朝正向發展。

## 伍、市場化對師資培育的衝擊

學者指出，師資培育課程必須結構化地協助實習學生進行批判探究，同時師資培育者也應該在研究所階段，仔細研讀各種標準與評量運動，包括其歷史發展、影響實務的決策以及主導人物。此外，師資培育課程也必須持續進行密集研究，協助讓檔案評量這種更為複雜、微妙的評鑑類型得以實施；各種支持、反對測驗運動的個案研究也必須納入；最後，針對種族主義、社會階級結構，以及其他壓制性與邪惡的意識型態，如何影響真實教育實務與體制情境，也都必須予以體認、分析（Leistyna, 2007：75-78）。從學術研究的角度對師資培育課程，進行深入而批判性的分析，確實有其必要，此不但有助於師資培育機構特色的建立，也有益於師資品質的穩定。就外部因素來看，師資培育涉及的並不只有單純的內部機構（例如系所規劃與課程教學），外在的社會環境與國家發展因素，仍然牽動師資培育的定位與任務。以美國及台灣的情形來說，市場化便發揮了可觀的影響力。

美國近年有關師資培育的討論，關注公共教育與私有市場邏輯的彼此影響。Cochran-Smith 指出（2005：7-8），市場意識型態應用在師資培育，可能會讓已經飽受不公折磨的學校雪上加霜，因為富人和中產階級向來都佔有做出選擇的最佳位置，而那些選擇包含了聘用什麼樣的教師。運用商業模式去改革師資培育課程，其目的是為了專注在那些由商業 / 企業 / 媒體界所指定的目標，讓那些人認為的良好教學，界定成為一種執行狹義知識與技能的有效方法，以支撐經濟的成長。企業世界的至高法則是最大獲利；移植到學校教育範疇中，其作法就是隱藏它的「獲利比人優先」心性（profit over people mentality），並包裝成專家、關注教育及未來兒童的形象（Leistyna, 2007：59-60）。美國的私有化運動（privatization movement），在很短的時間內，改變了學校的定義、運作方式，以及最終的服務利益。對於這種趨勢，我們缺乏透明而批判的分析。此外，跟私有化運動相關的標準化（

standardization)，不僅影響學生的學習內容與能力，對教師也不例外。各個階段的教育人員面對著一種極度資本雄厚，屬於意識形態—而且常常是潛在—的行動，其目標在於追求企業利潤與政治資本（例如權威、權力與控制）的最大值，同時限縮了培育、維持一種民主生活方式的必要公共空間。有關公共學校教育的嚴格要求，來自於商業、政治領導者所界定的高度處方性質的績效責任系統。我們不妨思考，師資培育機構的角色，如何受到標準化的影響？師資培育專業又受到哪些衝擊（Nelson & Jones, 2007：5-6）？

新自由主義論者主張在有限資源下，必須訴諸激烈的生存競爭，導入市場機制，才能協助個人社會的發展，但反對放任式的自由主義，國家與市場經濟必須相輔相成。影響師資培育所及，既主張多元開放、擇優汰劣，又強調國家的監督角色（詹家怡，2008：4-6）。最明顯的就是教職的接近與取得，被包裝在多元民主開放的口號下，讓師範院校的既得利益者無從反駁，之後伴隨市場大者恆大的不變法則，逐步邁向空洞的教師專業與不可測的未來<sup>3</sup>。

再從教師專業的角度觀之。美國最大的二個全國性教師組織為「全美教育協會」（National Education Association, NEA）與「美國教師聯盟」（American Federation of Teachers, AFT）。前者成立於1857年，後者成立於1916年，均屬歷史悠久的大型組織。二者的教師組織倫理信條，均強調教育專業人員對於受教者與教育專業的承諾，體認教育人員對於教育專業品質或標準的重要性。其中，AFT特別重視教師對於學區（teacher-district）與社會大眾（teacher-public）的專業承諾，以及教師對於社區文化提升的重要性。相較之下，NEA詳細規定教育工作者不應在種族、膚色、信仰、性別等因素，對學生有不公平的待遇；以及自律有助於維持教育專業組織的水準。綜合來說，這二個組織除了會員相關權益的爭取（例如進修課程、教育刊物、優惠利率、醫療傷殘補助等），在教育專業認同管道的拓展上，也不遺餘力。以AFT而言，主張下列方式可以提升教師的教學品質及專業地位（蔡清華，2003：98-100）：

<sup>3</sup>迄2008年為止，台灣已累積有63050名的流浪教師（詹家怡，2008：7）。

- 1.與大學院校合作，共同為教師進出教育專業之標準把關。
- 2.與大學院校及師資培育認證機構（例如NCATE）結盟，強化職前教育課程之規劃。
- 3.與核發教師證書的機構（各州教育廳）及教育專業標準協會（NBPTS）結盟，共同制定教育專業的標準。
- 4.與立法人員及學區政策制定者建立良好關係。
- 5.透過集體協商過程影響學區在課程政策上之發展，追求教師教學品質之提升。
- 6.洽談契約條件與支持特定候選人，寬列財政預算，以協助舉辦專業發展活動。

而台灣於2000年中華民國全國教師會通過「全國教師自律公約」，方才見到屬於教師團體的倫理守則；至於其內容雖仍有傳承傳統文化對教師高尚人格和以身作則的人師楷模，對學生傳道、授業和解惑的教育功能，以及對社會善良風俗的引導和關懷，維繫了傳統文化對教師專業形象的觀點，但對於家長、學校同儕和學校行政三方面倫理關係的界定，就顯得非常模糊（彭煥勝，2007：42）。二者之間專業信條，無論就提出時間、特徵內涵、代表團體與訴求重點，有很大的差距，箇中原因耐人尋味。最近有關台灣高等教育的研究質疑：越來越多的系所名稱將「教育」二字剔除，還能稱之為「教育大學」嗎（游振鵬，2009：79）？為了服膺市場邏輯，傳統師資培育機構拼盡全力地讓自己成為「貨真價實」的綜合大學，但是在模仿、調整的過程中，自我認同感與尊崇感，一點一滴地消逝在主導者自豪的世界百大與教學卓越宏偉目標之中。

再以服務學習為例，其在國外師資培育的應用已行之多年。美國師資培育機構對於透過課程以培養未來教師的服務學習技能的興趣，日趨增加；不僅將服務學習列為畢業條件，與必修課程結合，學生必須配合課程目標完成一定時數的社區服務工作；也透過內容課程與實習課程，加強學生的相關知能。在台灣，絕大多數的師範院校服務課程，屬於勞作教育，部份的師資培育機構則要求師資生在畢業前須完成一定時數的志願服務，並以校外非營

利單位為主要服務對象。只是，其並未加強課堂教學、反思機制，仍以「服務」為主，較少「學習」（馮莉雅，2007：180-184）。再次驗證本文稍早的引述，進行不同政治社會脈絡的教育改革參照時，必須注意其深層的精神及文化因素與勢力。何以若干實務措施，在不同文化背景、政治社會脈絡中，有的視為理所當然，有的則當作政績、比較的手段？

2005年，哥倫比亞大學教育學院院長Arthur Levine，針對全國1,206個大學校院教育系所領導學程，進行為期四年的調查研究；搜集全國教育學院院長、教師、校友、行政人員及校長對於師資培育機構教育行政學程的意見，並搭配28個個案的深入探討。他發現多數學程令人失望，充其量只不過是學分的替代品。該報告透過九項指標，呈現以下六種問題（Levine, 2005）：<sup>4</sup>

- 1.無關的課程：近九成的校友認為學校提供的課程跟未來教學實務無關；
- 2.低門檻的入學與畢業標準：教師認為學生缺乏學習動機與學習成就；
- 3.乏善可陳的教師：教師缺乏專業知能，脫離實務過久，或缺乏經驗；
- 4.不當的臨床教學：多數專任教授無法稱職扮演臨床指導或傳習者（mentor）的角色；
- 5.不適切的學位：哲學博士學位與教育博士學位未能區隔，且與校長、督學工作無關；
- 6.貧乏的研究：缺乏實徵性研究，且與實務脫節。

Levine（2005：7）指出：「我，一個局內人，一所知名教育學院的院長，願意向教育學院社群坦然以告……，教育學院社群成員不斷捍衛自己的學校，局外人則不斷給予責難。局內人擔心任何的批評將成為對手的把柄；局外人則害怕任何的讚美，成為維持現況的保障。」

至於楷模學程的特徵，Levine在同一份調查研究中，標舉四所學校：密爾瓦基州的艾爾維諾學院（Alverno College, Milwaukee），堪薩斯州的安普利亞州立大學（Emporia State University in Kansas），維吉尼亞大學夏洛特斯維分校（University of Virginia in Charlottesville），以及史丹佛大學（

<sup>4</sup>當然，措辭如此強烈的研究報告，不可能沒有引發爭議，可參見Honawar（2006）。

Stanford University)。在Levine眼中，這些學程反應出當下學校、學生的需求，成功聯結了學程與學生學習，並在學術與臨床教育之間，取得適度的平衡與統整（Honawar, 2006：18）。

長期以來，師資培育始終無法自專業與否的論辯泥淖中脫困。相較於其他專業，如果在醫學領域，我們不會允許降低外科醫師的錄取門檻，但在教育領域則不然。許多教育學院的失敗，在於無法培養出足以滿足今日學生特別需求的教師。有鑒於傳統師培管道對於培養適任教師的束手無策，芝加哥都市學校領導學院於焉出現。其屬於美國都市學校實習計畫的中心之一，是一種透過募款成立的非營利組織。每位學員必須花一整年時間在教室與指導教師共同學習，也必須到大學碩士級課堂修習，而且學員中有86%來自低收入家庭。該計畫企圖在一年內培養出3萬名教師到最貧苦的學校任教。以芝加哥據點為例，簽約期滿後，有超過八成的教師願意繼續任教。只是計畫成本高昂，至今八年來僅訓練了300名教師（成怡夏，2009）。

## 陸、結語

透過文獻閱讀、親身參訪對話，筆者對於美國師資培育的演進有了更深入的體會。在其制度規劃的背後，不能忽略它的核心價值與實務措施，造就了美國師資培育的現況。就優質的角度來說，美國師資培育的底蘊包含以下幾項：

- 一、選擇（choices）：此奠基於美國社會的多元性特質，儘管聯邦與州政府有日趨明顯透過經費補助要求基本學業成就的傾向，但是各類基金會與組織、個人，仍然不放棄對於師資品質的把關，提供選擇的空間，讓有理念的社群（或消費者）能夠彼此串連，共同努力，一方面提供特色產物供社會大眾選擇，一方面也充分呼應美國民主社會的特質，創造公共對話的空間。
- 二、承諾（commitment）：一旦做出選擇，接下來的任務就是努力不懈，勇往直前。因此我們可以輕易觀察到密大那群共同投入實習或輔導工作的



團隊；威大畢生信奉反省探究取向，強調社區需求回應的師資培育陣營，以及刻意經營博雅教育的貝院，三者顯現在外的就是自然形塑的特色學程與特有的學校文化，而不是僅靠包裝吹噓、宏偉建築或枝節更動的虛浮教育機構。

三、系統（system）：特色突顯後，重要的是讓它可以永續經營，因此威大教師那句話：「專業學校的代價是高昂的。」令人印象深刻。如果體認師資培育是百年樹人、不容輕忽的神聖使命，國家政府必須捨得投注必要的資源與後續的周延考核，發揮應有的效果。舉凡課程設計、實習輔導、招生規劃、師資組成與校園文化等環節，皆需以系統的思維來整體並進，找出可行的方案，加以落實。從基礎建設到頂尖卓越，若以市場邏輯作為師資培育的不二法門，其後果堪憂。

四、批判反省（critical reflection）：對於師資培育的傳道授業解惑任務來說，往往影響學生學習深遠的並非高不可攀的專門知識，而是詮釋社會文化現象的價值信念與視角（perspective）。師資培育者應思考如何透過社群、自我省思與專業研究，不斷挑戰社會既存之偏見與刻板印象，從而在身教、言教、境教上，影響學習者的世界觀，塑造其改變世界的企圖心。我們很希望，當一名好老師不是孤軍奮鬥，更不是痛苦的職業折磨，而是一段充實的教學相長旅程（成怡夏，2009）。台灣的師資培育發展，目前正面臨有史以來最為嚴重、漫長的黑暗時代（Dark Age）；處境極為艱困，不免令人喟嘆。然則優質師資培育並非遙不可及的幻夢，有志者應痛定思痛、坦然面對，找出本身特色與可行策略，運用社群糾集同道，共謀其成。

## 參考文獻

- 白亦方主筆（2008）。九十六年度國民小學師資類科評鑑報告。教育部中教司、國家教育研究院籌備處。
- 成怡夏編譯（2009）。老鳥帶新手，美國師培新方法。台灣立報，5月22日，1版。
- 吳武典（2005）（主持人）。師資培育政策計劃書。教育部委託專案計畫。教育部

- 高等教育評鑑中心基金會（2009）。大學校院師資培育評鑑資訊網—師資培育機構。11/8取自<http://tece.heeact.edu.tw/main.php?mtype=sch>。
- 湯維玲（2007）。師資培育理念與實踐之對話：教育專業課程之調查研究。載於周淑卿、陳麗華主編，**教育的挑戰與省思**（3-26）。高雄：麗文。
- 馮莉雅（2007）。服務學習融入師資培育課程之探討。**教育研究**，15，179-187。
- 游振鵬（2009）。從高等教育市場化觀點探討近年來我國大學校院系名稱更迭之現象—以94~96學年度為例。**教育研究月刊**，187，71-81。
- 彭煥勝（2007）。消失中的台灣師範教育：轉機或危機。載於周淑卿、陳麗華主編，**教育的挑戰與省思**（27-56）。高雄：麗文。
- 黃嘉莉（2008）。臺灣解嚴以來中小學師資培育的變革。載於蘇永明、方永泉主編，**解嚴以來臺灣教育的省思**（241-272）。台北：學富。
- 詹家怡（2008）。自由主義論對師資培育開放政策之影響。**教育資料與研究雙月刊**，84，157-166。
- 蔡清華（1997）。美國師資培育改革研究。高雄：復文。
- 蔡清華（2003）。美國教師組織與教育專業權運作關係之研究。載於楊深坑主編，**各國教師組織與專業權發展**（83-113）。台北：高等教育。
- Blackwell, P.J., Futrell, M.H. & D.G. Imig (2003). Burnt water paradoxes of schools of education. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 356-360.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.
- Honawar V. (2006). Prominent Teacher-Educator Assails Field, Suggests New Accrediting Body in Report. *Education Week*, 26(4), 1,18-19. Sep 20. Academic Research Library.
- Leistyna, P. (2007). Corporate testing: Standards, profit, and the demise of public sphere. *Teacher Education Quarterly*, spring, 59-84.
- Levine, A. (2005). *Educating School Leaders: The Education Schools Project*. Retrieved from [www.edschools.org](http://www.edschools.org).
- Nelson T. & B.A. Jones (2007). The end of public in public education. *Teacher Education Quarterly*, spring, 5-10.