

師範教育之發展趨勢：一個哲學觀

溫 明 麗

國立台灣師範大學教育學系副教授

壹、前 言

人生不能沒有夢，沒有夢的人生令人感到生活的平淡與無所歸趨。人類稱有可能實現的夢叫理想。教育是人的活動，亦需要有個夢，有個理想。師範教育乃教育之教育，怎可沒有夢，沒有方向呢？本文有鑒於此，試圖為我國師範教育築個有可能達成之美夢。

人類所築的夢要能實現，就得掌握正確的目標與方向；要能正確掌握目標與方向，就得知己知彼，並能適得其所。所謂「知己」，指的是了解自己；「知彼」包括了解其他人、了解生活所存之客體環境。此客體環境包括大環境與小環境。小環境指的是生活周遭的家庭、學校、社區、社會；大環境則遠至國家、世界與未來。此亦是本文為何除了理解國內師範教育之歷史與現況外，亦要了解其它國家師範教育之故。易言之，能知己知彼，師範教育的夢方能築得踏實，築得長遠、築得有洞識。

師範教育之發展十分複雜，既涉及職前教育、實習、資格認定、在職進修與品質之維護保障等，且各個部門又可能涉及不同之掌理機構，甚者，對於品質之認定、目的之設定又與價值觀緊密相連，凡此種種皆加深師範教育問題探討之複雜性與不易性。

雖理解師範教育探討之種種困難，但筆者仍試著由其行政掌理方式、課程安排理念、師範教育在整體教育之定位及改革之依據等

方面，將師範教育之模式歸納為政治導向、市場導向、專家或學術導向與妾身未明導向等模式，俾便反省師範教育之問題，並為台灣師範教育理想指出發展的方向。

上述各種模式之靈感，得自英國空中大學教育政策與管理方面之教授布希先生(Tony Bush)之啓發(Bush, 1986)。布希曾以模式處理法探討教育管理方面之問題。

筆者認為師範教育所涉及之面向甚為複雜，且各國師範教育亦隨著政權之移轉、社會結構之改變、人類需求之不同與對師範教育之不同期待而在目的、課程與教法，甚至於評鑑上常有變革，故本文所稱之各種模式並非指一個國家一種模式，而只是透過此模式所透顯之特質，俾更深層的掌握師範教育問題之所在。

本文首先介紹此四種模式所顯示之特質，其次分析國內師範教育發展之適切性，最後，試為我國師範教育提出發展方向之建言。

貳、師範教育發展模式探索

一、四大模式特色分析

(一)政治導向模式

所謂政治導向模式，依據布希之說法，筆者將之歸納出數項特色。

第一、策略之採行絕大部份基於政黨政治權力利益交易(Bush, 1986, 68; 69; Hoyle, 1982, 89; Marland, 1982, 122-123)；

第二、政治模式多在中央集權的政治體系下實施；

第三、政治模式下之學校並未具真正決定權。易言之，政治模式體系下之學校並未具自主權(Becher & Kogan, 1980)

第四、政治模式認識到人與人間衝突之必然性(Hoyle, 1981, 45)，故強調目的至上，而非以倫理為首要考量(Cyert, 1975, 28)；

第五、政治模式考量之焦點除目的外，便是其影響力之擴

延性 (Hoyle, 1982, 90; Sergiovanni & Corbally, 1984, 6)。

總之，政治模式下之學校是政府實現其政治目的之工具，學校一方面得到政治特權的保護，但相對的亦喪失相當多的自由與自主權。而且，影響力與權威常是伴隨而來的，愈具影響力者，愈具政治權力 (Bacharach & Lawler, 1980, 44)。反之亦然。

此外，若學術指的是依循理性開展以尋求真理之活動、過程與結果；而專家乃某個學門或領域中具專門技能或知識者，卻未必深究其真理性及意義性者之謂，則政治模式鼓勵的將是專家訓練而非學術陶冶。但此並不表示領導者一定會聽取專家意見，此正是政治模式與市場模式另一個不同。（此已排除專家與學術重疊部份，否則無法簡單的以專家與學術之對比，說明政治導向模式之特質。）專家與學術導向模式將於下文中再詳述。

舉例言之，當人民利益、社會利益與國家或政黨利益一致時，學校亦從中蒙受經濟支援，其至於被授權。然而當個體利益或小團體利益與政府設想之整體目的相違時，政府不是視而不顧，就是將衝突合法化或合理化，以隱藏個體或少數不利於政治目的之訴求，或甚至使此等訴求完全「消音」。同時，政治模式下之學校教育重點在於化解社會衝突，使社會利益與個人利益能趨於一致。

接著筆者擬述說第二種與政治導向模式相對立之市場導向模式之特色。

(二)市場導向模式

本文所談之市場運作指的是資本主義或社會主義、民主體制下人民自由運作之市場，而非專制體制下透過政治威權或法令所範定或特意運作之市場。易言之，本文所稱之市場導向是民主社會個人意識抬頭之產物。

市場導向既是民主社會之產物，則便具有民主社會之特質。今將其特色臚列如次：

第一、市場導向之理念，不論其一開始是由一個人、少數人還是多數人所提出，都必須受到多數人之肯定，故其最後仍呈顯多數決型式；

第二、市場導向模式如同政治模式般具有權威，惟市場模式之權威不同於政治模式。政治模式之權威依賴的是政黨、政治或法令權力；市場導向之權威則來自知識、技能之權威，蓋為一專家主導方式。(Noble & Pym, 1970, 433)

第三、市場導向的權威除來自專家權威外，亦可能來自如韋伯所陳述的「人格感召」魔力之權威。此項特質雖較之政治模式更具人性與更當人味兒，但卻也相對的使理性的功能較易被泯沒或忽視，故偏見的產生（如衆口鑠金）、情緒決定（如群衆心理）的情況均可能發生(Richman & Farmer, 1974, 29)。

第四、市場導向亦存在其目的，然其終極目的是經濟利益。

第五、市場導向模式為顧及利益與市場之長遠發展性，領導者將同時考量資源之分配與利益之均霑，然領導者亦可能運用若干政治手段以達成其經濟目的。此亦是為何市場導向掛鉤之原因。

市場導向反應於教育之情況大致有下列現象。首先，參與或影響學校政策決定者常多面向、各層級的集合體(Whitaker, 1983, 54-55)，只是其間之比率在各社群中不盡相同。例如，學校政策之決定不是單純由上而下之一條鞭式，而是校長、行政人員、教師、家長乃至於學生意見之總集成。且校外力量常大於校內之力量。

其次，其如政治模式般，教育仍扮演社會需求之工具，故教育被要求去適應社會甚於帶動社會進步。就此而言，教育只是一種服務社會、造福人群之工具，教育本身之其它功能均不

被重視，亦難被接受。故當教育本身目的（若教育真有其本身目的）與社會利益目的不同或少於社會期待目的時，教育之功能即不被肯定，且教育亦常被迫改革以迎合社會市場。甚者，經濟力量微薄之教育機構將面臨「倒閉關門」之命運。教育自主權在政治導向模式與市場模式都只是個神話。

第三、市場導向模式之權力向生產最大利益者集中，故其利益或資源之分配亦以利益創造之多寡作為判準。舉例而言，誰能招到更多學生，誰就更占有權威，其在團體中之地位亦更重要；又哪個學校能有更多學生上了第一志願，則該校之社會資源亦會相對增多。同理，哪所學校能造就更多社會需要之人才，該所學校之社會價值就愈高，也愈受到重視、肯定與珍惜。

總之，極端市場導向所展露之現象是：學校迎合社會，老師迎合學生；教育滿足市場需求；課程迎合學生口味，但卻也強調消費者付費論，故易走入教育利慾薰心之危機中。更可怕的是，學生並不清楚要什麼，只是昏眩於市場琳琅滿目的產品中而喪失獨自的品味。誠如綠野所挖掘出來的社會現象：

許多人並不知道自己的目的所在，亦不清楚社會為何要如此，為何大家都汲汲營營於此，但卻一直深信，社會如此作一定有其道理，一定是對的。(Greenfield, 1973, 568)

由此可見，若要蒙受市場導向利益，最重要的乃要個人具有主體性—不但理解自己、理解情境，亦要能自我反省、自我判斷(Greenfield, 1973, 571; Bruce, 1977, 115-116)。

政治導向模式與市場導向模式其權力來源雖不同，但兩者間卻存在意識型態上的相似性。即兩者均為法蘭克福學派所批判之「工具理性」，亦即教育均被視為達成其目的之工具；主體自主性均不被重視；倫理亦能提昇為作決定之關鍵要素。

(三) 專家或學術導向模式

本文所以將專家導向與學術導向並列討論，乃學術導向亦專家導向特色，惟學術導向之專家面向較偏向於理論層面，而專家導向則較偏向於實際技能。此等分法在師範教育中特具意義。因為，師範教育中一個爭論不休亦使師範教育界難以明確作定奪的難題是，專門與專業間之取捨與比率該如何分配方適切。英國之師範教育更因專門與專業之爭，演變成不同之課程與制度。主張專門導向者採師資培育以學校為基地之論；採學術導向者，則力主師資培育之大學學術化。

專家或學術導向之共同特色如次：

第一、兩者皆重視以合理的方式達成預定目標(Bush, 1986, 22, 23)：此所謂合理的方式指的是，以可以證明是非善惡之方式或以證據說服他人，非以強權或欺瞞的方式為之。

第二、無論專家或學術導向均較重視主體本身之目的甚於外在之目的。以哲學術語言之，則較重視理性之啓蒙，其終極的成就亦顯示於主體之獨創性上。

第三、兩者皆尊重專業權威甚於外在的權威(Bush, 1986, 42)。

第四、兩者均肯定知識或技能之系統性結構與運作(implementation)(Bolman & Deal, 1984, 32)。

第五、兩者均提倡合作與統整之必要性。

依據上述特質，體現於教育上之特色將是：學校科層體制之形成不是靠一般性社會所謂之「關係」，而是「實力」取向。權力與能力是相匹配相對應的，且團體成員間各有所專，而對組織之功能是相輔相成的，故衝突亦會隨之減少。

再者，此等取向之學校教育目標將置於「功績取向」。易言之，即英才教育。惟當專家或學術導向不能得兼只能取其一時，便無可避免的會出現衝突。此亦顯示專家導向與學術導向應相協合作，而不是魚與熊掌不可得兼之關係。此等關係如何定位，將於討論我國師範教育何去何從時再加論述。

最後，專家與學術模式導向中，學校與教師均邀求對專業自主權之肯定(Bush, 1986, 43)。

(四) 妾身未明模式 (*Ambiguity Model*)

妾身未明模式乃指一種經常或長期處於未確定或尚難以預測結果之型態(Bush, 1986, 108)。此等模式之哲學根源為絕對懷疑論者。渠等認為天下無絕對真理；縱或有絕對真理，人亦無能證明之。為破解此等形上論爭，德哲哈伯瑪斯(1987)於其【溝通行動理論(*The Theory of Communicative Action*)】大著中提出「類一普遍(*quasiuniversality*)」之暫時性共識以解決之。且不論其方法是否仍有缺罅，但已為人類不知如何自處之窘境，開出個通道來。畢道，模糊不清的狀況就心理學或實際經驗而言，均是難挨之痛苦。

弔詭的是，人的有限性卻又使人經常陷於曖昧難明之泥濘中難以自拔。教育亦有此等情況。舉例而言，「教育概論」一科之教育目的到底為何？其科目名稱當否？等問題，迄今尚未形成共識，但教育概論一科並未因尚未取得共識而停擺，而是由各方自行運作，此等情況即妾身未明模式之寫照。足見，妾身未明模式之第一個特色便是目的不確定或曖昧難明。

所以有此情況一則可能由於實際目的與理論性目的之無法吻合，致有公婆各有理的現象(Cohen & March, 1986, 3)。再者，可能因為該科目之內容繁複多元，又難以窮盡，故共識難以取得。誠如貝爾所分析的：

縱令所有的教學活動在進行，但教師時常無法確定其學生所欲學的是什麼，其已學到的又有哪些？又該如何教？再者，學者過程亦難以適當的被理解，故學生亦未必經常適當的被使用。(Bell, 1980, 188)

第二個特色，妾身未明模式常依循專家或學術作決定(Bush, 1986, 111)，惟其作決定者常未固定(Bush, 1986, 112)。亦因為如此，妾身未明模式所議決之事常難以預先計劃(Bell, 1980, 190)。

第三個特色，權力之分配是散置的而非集中的，此將導致

作決定者呈顯多頭馬車狀，下屬常遭遇因人易事，故若處於此情況而不儘速訂定方向，則機轉之運作效能必會減低，亦會增長嚐試錯誤期。

教育展現妾身未明模式的現象是，短期計劃或可有，常期計劃卻難以明確釐定；教育政策亦常搖擺難定或因人設事；教育活動之進行乃以經驗建構理論，經驗驗證理論。

妾身未明模式雖使教育活動較具彈性，但其效率亦堪慮 (Harvey, 1989, 1)。此等情況既是危機又是轉機。目前我國與加拿大之師範教育均處於此種妾身未明模式 (Goodson, 1994, 4-5)

二、各模式在師範教育之體現

筆者接者擬就上述模式之特色分析師範教育所顯示出之相對應特質。師範教育之掌控機構、課程、教學之彈性與教師資格認定方式、教育目標與教師之自主權等應整體的考量，方易闡明師範教育之特色。

近代師範教育改革呈顯政治導向模式的並非只有台灣，連標榜民主先進的美國亦難色受政治之影響。隨著前美國總統布希於一九八八年提出選擇學校之急進教育改革計劃而有「教育總統」之名稱後，現任總統柯林頓亦相呼應的在阿肯薩斯州 (Arkansas) 燃起提升教師任教資格之呼聲 (goodson, 1994, 2)。此正是政治導向模式之具體顯現。

中國大陸五次重大全面教育改革又是另一例證，其教育改革之政治導向模式更爲明白。第一次改革爲其建初期之學習蘇聯期；一九五八年的第二次改革則決定「教育應與勞動結合，並加強思想政治工作」（楊德廳、金星火編，1990, 16）；第三次則爲文革時期之「蔑視知識、打擊知識份子」（楊德廳、金星火編，1990, 16）；第四次之教育改革的決定乃來自於共產黨的十一屆三中全會（楊德廳、金星火編，1990, 16）；第五次之教育改革亦來自中共中央所發表之「中共中央關於教育體制改革之決定」（楊德廳，金星火編，

1990, 17)。由此可觀其政治模式實清晰顯現。更甚者，其第四次所強調的教育目的又是「發揚立志為祖國富強而獻身的精神」（楊德廳、金星火編，1990, 17）實是教育為實現政治目的之手段的最明確證言。

至於市場導向模式較為明顯的例子可在英、美國家之師範教育變革中循得軌跡。舉例而言，美國師範教育改革主要的依據，常是市場調查結果。最近美國師範教育方面之相關調查有一九七九年南部十六州之「師範教育與其資格」調查(Stoltz, 1979)，陸陸續續的，有一九九〇年對全美二十九所師範教育機構作抽樣調查；以及美國師範教育學院聯誼會對五十州之師範教育合法性與行政方面所作之調查(Goodlad, Solder, & Sirotnik, 1990; AACTE, 1990)。另外，一九九二年對八大州所作之師範教育政策之研究(Gideonse, 1992)亦屬之。此說明美國師範教育對市場導向之敏感與重視。

就史的觀點，英國教育乃教育成為經濟工具之始作俑者，此可由英國十八紀之所以成為全球產業革命之發源地尋其根源。林玉體之【西洋教育史】中已整理有關英國教育之發展史，從中不難發現，英國自十六世紀以降對教育之推展與重視可說蔚為各國之冠，不但設置童工法，又有濟貧法案、強迫入學方案等。然而英國是否一停留於市場導向模式呢？

英國師範教育之新形式顯現於一九八八教育法案。該法案剝奪了教師之課程設計權，而代之以學生對學校之選擇權(Mills & Clayden(eds.), 1992, 153)。而為了競爭到學生，學校教育目標被引導至教學之競賽；相對的，師範生之資格亦被要求提昇至高等教育階段，更重視實際教學、管理、評鑑實作能力(DFE, 1992, no, 9/92; 35/92)可以想見的，此種市場之相互競爭，迫使英國師範教育目標走上專家導向之途。

此種由市場導向帶動專家或學術導向之趨勢亦可由「師資培育通告」明定之兩項教育目標與教師能力之規定可以見得。該通告之規定是如此的：

師範教育之目標有二：

第一、新進教師之專業知識與能力應能維繫學校目前之水準；

第二、師資培育課程之規劃與管理由大學與學校共同負起責任。(DFE, 1992, no, 9/92; 35/92)

至於對教師資格之期待，則包括專門學科知識、學科知識之實際運用、班級管理能力、學生學習與進步情形之評鑑能力。另外，還得對學校所肩負之社會文化責任有深刻體認，並具有將之統整於學校課程中之能力(DFE, 1992, no. 9/92; 35/92)。

由上可知，英國師資培育之新趨勢乃由市場導向走向專家與學術結合而偏重專家之導向。細分之，則一八七〇年至一九七五年之學術導向高於專家導向，故此時期之師資培育機構不但被提昇至大學階段，師資培育課程亦更重視哲學、社會學等理論課程；而自一九七五年後則因為學校教師之專門實際能力時常被質疑，以致於自一九八八法案後，英國師資培育方向，便由原來之「大學主導(university-based)」轉為「學校主導(school-based)」(Cowen, 1994, 2-10; Harland, & Kinder, 1994, 56-58)。

然而此種走向已在英國興起軒然大波，尤其是大學之教師群中對此走向多有質疑。渠等懷疑：將師範學院提昇至大學是否已侵奪大學教育本質？大學被用以與學校共同培養師資是否有辱大學之精神，並促使大學不務正業呢？(Bridges, 1995, 1-3)英國學者之此種反省亦可為正處在妾身不明模式中之我國師範教育困境指出個省思方向。

參、我國師範教育省思與展望

一、省 思

反觀我國師範教育由於受到先進國家市場導向之影響，加上國內社會結構與價值觀轉型之急劇，使師範教育一元化之閉鎖式形式

面臨強烈質疑。於是趨向開放與多元的師範教育制度似已抵擋不住。惟多元開放後，一般大學對於師範教育所抱持的態度如何？原有之師範院校在市場導向之浪潮中又將何去何從？師範教育體制開放後市場供需應如何維護？教師素質如何維繫？教師能力如何鑑別？師範院校是否會在市場之自由競爭中消聲匿跡？等等問題，均是關切師範教育者心頭之重擔。

本節試圖以上述模式作為反思上列問題之構念，期能透過理解我國師範教育之過去、現在，以展望師範教育之未來。

透過對各主要國家師範教育改革趨勢之理解，本節一則在於藉他山之石以攻錯，更重要的，在於論證：國內師範教育發展應走專家與學術辯證合之模式。所以必須走辯證模式，一則乃因我國師範教育正處在曖昧不明情況，乃進行辯證之良機，且辯證法本身之特質顯現著廣袤性與不斷發展性（溫明麗，1994）；再則，師範教育本身之繁複性，非單面向思考模式能為其營建理想。英、美兩國之師範教育改革經驗已多少呈顯此訊息。

（一）師範教育之複雜性與矇朧性

考上海南洋公學中設立之師範學堂是我國師範教育之濫觴。雖說史料上並未明白交代所以設立師範學堂之原因，但可以推論出的是，清末學校教育之蓬勃發展而直接、間接的造成教師市場需求量之劇增。就此而言，我國師範教育之起源乃粗具市場模式。惟是否為「純」市場導向呢？則答案應是否定的。

如上所定義與闡述的，市場導向為一自由經濟形式，乃由人民決定供需。如美國殖民地時期，當地教育行政機構接受「人民」之訴求或委託而辦理(Yarger, 1982, 234-250)。此情況即可謂為純市場導向，至少是相對的較具市場導向。

反觀我國的情形，一則乏民意之參與；再者，非起於地方，而是由中央全權決定實施。由此可見，我國師範教育之起

源，政治導向色彩實多於市場導向。再者，政府確立師範教育乃精神國防，其目的中隱含的政治性昭然若揭。凡此種種均顯現治模式之特色。

一種模式所以形成，自有其存在道理與所具之利益。除非該模式是絕對普遍的至善至美，否則弊亦在所難免。故反省一個政策或制度之目的並非僅粗淺的探討該模式之利弊所在，而是深層的反省其合理性的程度。

考量我國當時社會文化情境，平心而論，當時政府採取政治模式辦理師範教育雖可能有其弊，然自有其合理性存在。至少在民智仍待啓迪，社會民生經濟仍十分蕭條，政治尚未完全底定之際，首要之建設便是教育，而教育之教育的師範教育若能由國家統籌來辦理推展，則實利多於弊。

但若採行政治導向之條件已不存在，或若干條件已有所變遷後，仍一味的採行政治導向而不加反省，則其合理性便有待斟酌。

國內於民國五十七年實施義務教育後，教師大量短缺，於是政府乃放寬非師範生任教限制，並為此訂定亡羊補牢之暑修制度（劉興漢，錄於中華民國比較教育學會，中華民國師範教育學會主編，1992, 197）。此等措施雖亦有市場之需求因素，但主要的乃因政治命令所引發而產生之制度與措施，其政策之決定仍由上而下之方式，既未有市場調查，亦未得民意肯定，一切由主政者作主，雖說主政者或比一般人民具有遠見，但民意之尊重與溝通亦應是必要的。

事實顯示，此後行諸有年之閉鎖式師範教育，在實質面上已然呈開放式。更嚴重的，師資素質之良窳不齊；國民中學學生素質之低落；青少年問題行爲之滋生等層出不窮，雖然難以將一切問題歸諸於義務教育之延長、教師素質之不齊或社會風氣之頹廢。然政策之適切與否，實施時機之當否亦都是師範教育合理性定奪之判準。

師範教育繁複如此，難怪郝威與吉佛要說：我們幾乎一點也不知道師範教育到底發生了什麼問題。(Howey & Zimpher, 1989)

(二)我國師範教育之主要問題癥結

若說台灣是美國的一州，其實在很多方面可以說得通，師範教育便是其中一環。舉例言之，目前美國師範教育正處在資本主義社會下所謂之自由市場經濟的洪流中，無論在體制、課程內容，乃至師範教育之能力檢定上均呈顯多樣化、未定性(Dillon & Guilanume, in Bridges, 1995, USA-3-5)等，事實上，此等現象亦是目前台灣師範教育之瓶頸。

考我國師範教育之問題可歸結下列數項：

- 第一、教育系所教育學程間關係之定位；
- 第二、師範教育之目的與課程內容何去何從；
- 第三、師範教育與教師資格評定之關係與評鑑方法若何；
- 第四、教師專業如何營建。

一九六〇年代以降世界早已是知識爆炸的時代，近十年來隨著電腦科技之發達，沒有一技之長，沒有淵博之見識，沒有獨創之見地，則便難以形構一家之言。師範教育亦不例外，傳道、授業、解惑之教師功能恐已難滿足市場需求。再者，教育本身能否永遠為人作嫁裳，而抑制了教育主體中師生生命之開展呢？就此而言，純粹之政治導向、市場導向已違反教育之本質。

其次，依據師資培育法第四條之規定，師資培育來自三種管道：現有之師範校院；各大學設有教育院、系、所者；及各大學設有教育學程者。師範校院與設有教育院系所之大學相似，其下又可分為教育系所與非教育系所兩類；而非教育系所與設置學程之一般大學又相類。總之，依法之立場，師資之培養大分為兩類：一為教育系所畢業生與一般大學之教育學程畢

業生。前者以教育專業見長；後者則以專門知識打天下。

專業與專門之爭，於師資培育法未公布前已是長久爭論不休而一直未獲共識之師範教育難題。如今師範教育新體制更尖銳了專門與專業之對立。而簡單正確的答案是兩者皆重要。能兼重兩者才是好老師。既如此，則一般大學與原師範校院該如何取得一個兼顧專家與學術導向之辯證合，便是目前我國師範教育企須解決的難題。

二、展望與建言

筆者理解英美師範教育後，試提出一辯證合以解決此魚與熊掌之爭的策略，以供參考與討論。疵解決策略如次：

第一、明確化各師資培育課程之目的：詳言之，教育系所宜將教學目標置於培養教育理論與實際研究人才與教育行政人員兩方面上；師範大學教育（含政大教育系）以外各系與各大學之教育學程則以培養教師為目的。師範學院則仍以培養國小教師為目標。

第二、於此目的下，教育系所之課程必然不同於教育學程之課程；再者，原師範大學教育系以外之其他系，其教育學分不應不同於其他大學設教育學程者。易言之，原師範大學教育以外各系亦應發展各該系之特色，開展其專門知識。

第三、教育學程的目的不在培養優良教師，而應以培養合格教師為鵠的。易言之，只提供從事教學「行業」之必備智能。否則以區區二十六個學分又如何能大言已具有專業智能而不慚？！

第四、自學程中結業之試用教師必須通過實習，以測定其在學程中之必備智能否應用於實際，並理解自己願否從事教育「志業」。故實習乃師範教育培育課程中之統整、轉換能力訓練與練習之課程，亦是師資培育課程中之情意部份。實習課程之輔實、能力檢定則由該生原受業學校、被實習學校與師範大學共同擔任之。

第五、有意從事教育志業而通過實習考驗者，即為準合格教師，渠等得參加教師資格檢定考試以取得合格教師證書，合格教師

得接受安排或申請服務學校外，更應加強其在職進修。

第六、在職進修應由各教育系所負起責任。在職進修目的雖亦包括教學智能之提昇，但具體的目標是培育好老師。所謂好老師雖可能有不同標準，然基本上，應具有有效之教學技能、豐富之教學專門知識（此能力除包括教學外，亦包括班級之帶領、經營、學生之輔導等）、健全之人格特質、可被稱頌之教學態度，尤其是對教育之熱誠與投入。

綜上所述，師資之培育分爲兩大階段，一爲合格教師之培育；再者爲合格教師之再教育使成爲好老師。合格教師之培育再分爲兩階段，一爲教學專門知識與教學基本智能之培養；二爲實習。專門教學知識與教學基本智能透過一般大學課程與教育學程培養之；實習則由教育系所協助輔導大學相關專門課程、教育學程與實習學校共同擔任之。在職進修則由教育系所協同各教師研習中心負責辦理之。

至於是否需要設有資格考試制度，則視社會是否肯定教師爲一種專業而定。若教師爲一種專業，則必須有政府或具公信力之團體擔任檢定工作。至於好老師之認定亦應設立具體明確評鑑制度，評鑑方式應主、客觀評鑑法兼顧並重。

其他之細節問題，如偏遠地區教師缺額問題是否會因著社區之開發，或價值觀之改變而自然解決，目前難以論斷，惟公費制度應與教師保障名額相配合。另外，在目前，教育系所目的未能與其他科系或教育學程有所分別前，教育系所之學生擔任教師應可以免檢定以茲鼓勵，否則，同樣的當老師，爲何要上教育系呢？而其結果將是教育系不是門可羅雀，就是學生素質堪慮，再度步上美國師範教育之成爲無任何所長者容身之處。如此，損失最大的將是我們的下一代，而師範教育之優良品質亦將毀於我們這一代人手中。

總之，國內師範教育若只有目前的開放法令，而沒有相對應之理念與對策，則很可能再回到傳統之政治模式或目前之市場導向。此外，專家與學術導向間之辯證合；質與量間之制衡等便可能繼續

成爲師範教育發展之絆腳石。質言之，在提昇量的同時應顧及質之設限；當教師基本智能以技能專家爲導向之際，在職進修則應強調教育學術之發展。否則一個既沒有專門智能又乏學術能力，但數量又多之師範教育「倉庫」，在社會市場可能落得囤積垃圾之惡名。

參考文獻

- 中華民國比較教育學會，中華民國師範教育學會主編(1992)。國際比較師範教育學術研討會論文集(上、下集)。台北：師大書苑。
- 中華民國師範教育學會主編(1994)。師範教育多元化與師資素質。台北：師大書苑。
- 楊德廳、金星火主編，(1990)。中國高等教育改革的實踐與發展趨勢。上海：同濟大學出版社。
- 溫明麗，(1994)。「知識論之批判：是需要辯證性認知的時候」，國立台灣師範大學教育研究所集刊。三十五輯，國立台灣師範大學教育研究所。頁九九至一二三。
- American Association of Colleges of Teacher Education(1990), *Teacher Education Policy in the States: a fifty-state survey of legislative and administrative actions*. Washington D. C.: AACTE.
- Asher, J. J. (1967), *Inservice Education: Psychological Perspectives*.
- Bacharach, S. B. & Lawler, E. J. (1980), *Power and Politics in Organizations*. San Francisco: Jossey Bass.
- Becher, T. & Kogan, M. (1980), *Process and Structure in Higher Education*. Aldershot: Gower.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1984), *Modern Approaches to Understanding and Managing Organisation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bridges, D. (ed.) (1995), *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*. London: Kogan Page.

- Bruce, D. (1977), "The Phenomenology Debate" in *Educational Administration*, vol 6, no. 1, pp. 114-117.
- Bush, T. (1986), *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- Cohen, M. D. & March, J. G. (1974, 1986), *Leadership and Ambiguity: the American College President*. Boston, Massachusetts: The Harvard Business School Press.
- Cowen, R. (1994), *Educational Studies in England and Scotland* (unpublished)
- Cyert, R. M. (1975), *The Management of Non Profit Organisations*. Massachusetts: Lexington Books.
- Department for Education (1992, June), *Initial Teacher Training* (Second Phase). no. 9/92; 35/92. London & Welsh: DFE.
- Goodson, I. F. (1994), *Teacher Education in Canada* (unpublished).
- Gideonse, H. (ed.) (1992), *Teacher Education Policy: narratives, stories, and cases*. Albany: State University of New York.
- Goodland, J. Soder, R. & Sirotnik, K. (eds.) (1990), *Places Where Teachers are Taught*. San Francisco: Jossey Bass.
- Goodson, I. F. (1994), *Teacher Education in Canada* pp. 1-43 (unpublished)
- Gerrnifeld, T. B. (1973), "Organisations as Social Inventions: rethinking assumptions about change", in *Journal of Applied Behavioural Science*. vol. 9, no. 5, pp.551-574.
- Harland, J. & Kinder, K. (1994), "Patterns of Local Education Authority INSET Organisations" in *British Journal of In-Service Education*, vol.20, no.1, p. 53-65.
- Harvey, D. (1989), *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Basil Blackwells.
- Howey, K. R. & Zimpher, N. L. (1989), *Profiles of Preservice Teacher*

- Education: inquiry into the nature of programs.* Albany: State University of New York.
- Hoyle, E. (1982), "micropolitics of educational Organisations", *Educational Mangement and Administraton*, vol. 10, no. 2, pp.87-98.
- Marland, M. (1982), "The Politics of Improvement in Schools" *Educational Mangement and Administration*, vol. 10, no. 2, pp.119-134.
- Mills, C, Clayden, E., Desforges, C., & Rawson, B. (1992), "Learning about Partnership in Professional Development" in *British Journal of In-Service Education*. vol. 18, no.3, pp. 153-158.
- Noble, T. & Pym, B. (1970), "Collegial Authority and the Receding Locus of Power" in *British Jouranal of Sociology*. wol. 21, pp. 431-445.
- Richman, B. M. & Farmer, R. N. (1974), *Leadership, Goals and Power in Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sergiouvanni T. J. & Corbally, J. E. (1984), *Leadership and Organisational Culture*. Chicage: University of Illinois Press.
- Stoltz, R. (1979), *Teacher Education and Certificaton: State actions in the South*. Atlanta: Southern Regional Education Board.
- Whitaker, P. (1983), *The Primary Head*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Yarger, S. J. (1982), "Inservice Teacher Education", in Mitzel, H. E. (del), *Encyclopedia of Educational Research*. N. Y.: Free Press.