

現代化與後現代 思潮衝擊下的師資培育

楊深坑

壹、緒論

教育與文化有密不可分的關係，德國精神科學教育學(Geisteswissenschaftliche Pädagogik)的主要代表人物斯普朗格(Ed. Spranger)甚至以爲教育就是一種高度成熟的文化，作爲教育過程主導者的教師也因而須具有高度的文化涵養。斯普朗格在「師範教育的省思」(Ed. Spranger 1920)中就特別強調喚醒未來教師文化意識的重要，其所建議的「師範學院」(Bildnerhochschule)就希望作特別的環境設計，透過文化的涵泳，陶冶教師人格。美國學者波普克維茨(Th. S. Popkewitz, 1987)更以爲師資培育的實際運作係由其所在之文化符碼(Cultural Codes)作一種結構化的組織，文化符碼則是某一個民族對於學校教育的感知、思考與行動之方式。

師資培育既與文化意識與文化符碼有密不可分的關係，有些學者如吉祿克斯(H. A. Giroux, 1988 : 167)遂以爲師資培育學程規劃是文化政治的一環，反映了某一個民族在某一時代的文化意識，1932年華勒(W. Waller, 1932 : 61)出版《教學社會學》就曾指出19世紀以前西方教師地位低落不僅歸因於早期西方人共同的文化信念，教師是「失敗的一環」(failure belt)，更歸因於師資培育學程素質低下，

毫無學術可言，更無法培養優良教師。提昇師資培育學程品質的努力實際上是教師專業化與地位提昇之文化意識覺醒的自我要求。這種專業化的努力過程又和西方啓蒙運動以來的現代化運動息息相關。

啓蒙運動以來，科技蓬勃發展，循科技之力以進行有效的社會改革，以追求現代化。師資培育的專業化，如前所述，是西方現代化運動的一環。現代化既以科技力量為主導，師資培育的專業化也意味著運用科學方法以追求教育上的普遍有效知識，以提昇教育品質。然則，當現代化運動席捲全球，成爲全球一致的訴求時，一股反統一化的後現代主義思潮也逐漸興起，反對現代化運動下的歐洲中心、理性中心的思想，對現代性所持「後設敘述」(metanarrative)所隱含的集體主義，否定各種地方性、局部性敘述所包括的文化認同等觀點，提出嚴厲批判。後現代主義，正如吉祿克斯(H. A. Giroux, 1992 : 54-55)所云，試圖突破現代主義所劃定的文化疆界，任何文化疆界均爲歷史偶然下的人爲建構，均應予以打破，對各種各類的文化組型均應予以尊重。

面對現代化的文化統整與後現代主義之尊重文化多元與反對統整之知識體系，師資培育也步入了亟待重整的十字路口。本文試從比較教育觀點，先就現代化對師資培育之影響作一歷史的回顧，再就後現代思潮對師資培育之影響加以探討，最後爲未來師資培育發展試擬建議，以培育具有高瞻遠矚文化理想的教師。

貳、現代化對師資培育專業化之影響

師資培育的專業化，如前所述，係西方現代化運動的一環。現代化是社會從傳統、前現代邁向現代化的轉型過程。霍林格(R. Holli-

nger, 1994 : 1)指出邁向現代化的社會轉型特色在於更為理性化、更為世俗化，因而科學化的需求擴及於社會生活的各領域，師資培育學程規劃也因而要求邁向科學化。

西方的現代化一般咸認大約始於十七世紀，而於廿世紀達於顛峯。現代化之前的西方師資培育和傳統社會文化符碼視教師為社會秩序維護者、穩定者息息相關。美國早期教師多為城鎮牧師，其主要職責在於教導兒童聖經，以維護社會安定。英國貝爾(A. Bell)和蘭開斯特(J. Lancaster)的導生制也極富宗教色彩。德國十七世紀的「教師研習班」正如古特曼(J. Guthmann, 1964)的分析，主要也在於培養擬至孤兒院任教的神職人員。中國古代的教師則與西方不同，主要在於傳授儒家經典，特別強調德行修養。東西方雖由於文化傳統不同，教師的任務也未盡一致，然則傳統教師維護和諧穩定的社會秩序之強調，則殊無二致(Shen-Keng YANG, 1994 : 230)。

啓蒙以來，科技發展日以千里，歐美各國也開始興起了一股專業分工的文化意識。各種以專業知識為基礎的專業社群也逐漸形成，以應付現代化社會的專業分工之需求。就哲學觀點而言，黑格爾(G. W. Fr. Hegel, 1972 : 120, 123)認為開啓現代性哲學的先驅是笛卡爾(R. Decartes)，因其首先提出了「我思」(Cogito)作為現代性主體性哲學的根本原則。魏爾希(W. Welsch, 1991 : 69)雖也認為現代性哲學由笛卡爾首奠其基，但主要原因在於其「普遍學」(mathesis universalis)的規劃，透過數學方法的運用，笛卡爾想要建立一個名為「普遍學」的統一科學，可以對自然與人文現象作鉅細彌遺之了解與預測。統一的「普遍學」影響擴及於社會生活各領域，預測和控制的信念也就越來越強化。為了了解與控制社會發展，特別是為了對現代化過程進行了解，遂有社會科學的發展，為

了進一步了解人性與教育的運作，理性的教育科學之形成也成爲迫切的需求，康德(Imm. Kant)和特拉普(E. Chr. Trapp)就是兩位顯著的代表，想要建立和自然科學一樣嚴格確實的教育科學，以爲教育過程進行完全的了解與控制。

在笛卡爾「普遍學」與康德哲學影響下，德國十九世紀末葉以來逐漸形成一種成熟的教育文化(Pädagogische Kultur)。歐克思(J. Oelkers, 1989: 7)曾經指出十九世紀的學校教育學關心的焦點有二：學科紀律(Disziplin)與方法(Methode)。兩者均爲教師專業化所必要，前者是教師專業化所須的制度上應具備的德性，後者則是決定教師專業所須的能力，兩者共同構成了一種屬於專業的教師所應具備的條件，滿足這些條件就須將師資培育導向更高的學術性要求。師資培育專業化的要求，兼以十九世紀以來學校教育日益擴充，遂使一種富於專業自主的教育文化逐漸形成。

在這種逐漸成熟的教育文化背景下，赫爾巴特(J. Fr. Herbart)是第一位主張透過嚴格的理性教育科學來培育具有專業素養教師的教育家。赫爾巴特認爲科學不是一副眼鏡，而是視力絕佳的眼睛，用以鉅細彌遺的觀察事務(J. Fr. Herbart, 1806: 9)。同樣的說法也適用於教育科學，教育科學可以對教育法則作嚴格確實的掌握。赫爾巴特強調教育科學和教育藝術不能混爲一談。教育藝術是爲了完成某些特定目的的一組教育技巧。教育科學則不限於具體的教學，而是建基在實踐哲學和心理學的一組理論。教育科學應爲師資培育不可或缺的部份，因其提供未來教師養成對教育實際作睿智判斷之理論基礎。就西方思想史發展來看，理性教育科學之建立，用哈伯瑪斯的話來說(J. Habermas, 1985)，構成了「啓蒙計畫」(Projekt Aufklärung)的一部份，是使師資培育邁向現代化和專業化的第一

步。教育專業知識自茲而後須成爲師資培育學程的重要內容，而與後現代主義對於理論性後設敘述(theoretical metanarrative)之懷疑，(J. F. Lyortard, 1986)，迥然有別。

在赫爾巴特的影響下，普魯士教育部長亞爾登斯坦(V. Altenstein)公布了「皇家通諭」，這是第一部強調師資培育應重理論與實踐聯結的師資培育法令。法令除規定教師研習班和學校應密切合作外，也規定擬成爲合格教師者須經兩次國家考試，第一試重在未來教師理論知識的考核，及格後須經三年實習，再考第二試，重在其專業態度、獨立判斷和實踐能力之評估(H. -K. Beckmann, 1968 : 48 ; W. Homfeld, 1978 : 54)。

赫爾巴特的影不僅限於德國，也擴及於歐美各國的師資培育，特別美、英兩國本世紀初的師資培育。美國的實驗學校及教學實習督導，正如喬尼麥納和強生(E. V. Johanningmeiner & H. C. Johnson, Jr., 1975 : 3)的評論，每天所面對的其實就是赫爾伯特所提出來的基本課題。整個教育學教授的發展史也和赫爾伯特思想的發展史有密切的關係。英國本世紀初，亞當斯(Sir John Adams)的教育學教授就職演說也特別強調師資培育要求理論與實踐的結合，顯係受赫爾巴特的影響。

赫爾巴特的理性教育科學以及新興的心理學加上快速發展的科技更助長了師資培育的現代化與科學化。美國南北戰爭以後，快速工業化的結果促進了很多專業社群的形成，心理學從哲學中獨立出來，教育學中的倫理部份併入哲學(M. Borrowman, 1956)。心理學與哲學，正如史耐德(B. Schneider, 1987 : 214)的分析，並未涉及「如何教」的問題，這個問題事實上是師資培育中最技術性的部份，也是美國師資培育強調的重點。1930年代進步主義(Progressiv-

ism)教育思想風行一時，技術主義的師資培育更是甚囂塵上。1960年代以降，行為主義心理學、績效責任運動以及能力本位的教育思潮更把師資培育的技術主義推向高峯。

英國師資培育之技術主義發展傾向也似乎和美國一樣，遵循類似的步調。本世紀初隨著社會與文化現代化步調之快速進行，師資培育學程中也開始要求對學校實際情況進行深度的理論省察。1914年賈德(C. H. Judd)就強烈的批判英國師資培育欠缺教育理論研究，這種缺失使得英國教師輕忽對教學與學校實際作科學性的探究(J. W. Tibble, 1971 : 5)。教育理論課程開始見諸師資培育學程始自1908年之中等教師訓練規程。1944年有名的「麥克奈爾報告書」(McNair Report)特別強調師資培育學程中應整合人格教育和未來專業生活的預備教育。這種在師資培育中統合人格教育和專業教育的理想一直是1970年代和1980年代英國師資培育改革中論證的核心課題(R. J. Alexander, 1984 :106)。然則，1970年代的經濟危機使得英國政府與教育部不得不徹底重新檢討整個教育制度的目標。學校教育應儘量配合經濟需求，師資培育也不例外。在此情況下，師資培育中的人格教育越來越不受重視，教學效率相形之下更顯重要。工具理性滲入整個師資培育學程的規劃。

1979年保守黨執政，師資培育中的工具理性更爲膨脹。保守黨重要的政策考慮之一是改善師資素質。1983年教育部向國會提出教學品質(Teaching Quality)白皮書。白皮書中以借自工業界的品質管制(quality control)作爲建立認可師資訓練學程的主要標準。爲達品質管制的要求，1984年成立「師資培育認可委員會」(Council for the Accreditation of Teacher Education)，認可的主要規準是「實用」(practical)和「相干」(relevance)。基此考慮，很多理論

性課程，如教育哲學、教育史、教育社會學漸從師資培育課程中消失。近年來更以經費控制來達品管的要求。1994年8月31日廢止「師資培育認可委員會」，改由具有撥款功能，並具法人團體性質之「師資訓練署」(Teacher Training Agency)取代。「師資訓練署」除了促進教學專業生涯發展和保證中小學參與師資訓練外，更以經費控制來要求師資訓練品質之提高。控制師資訓練品質的手段是經由教育標準局(Office for Standards in Education)的評鑑，依評鑑成績來決定對各師資培育學程的經費與資源的分配與撥付。評鑑的主要規準在於「有效性」。由此可見，英國師資培育學程所彰顯已經由現代性的工具理性轉移至後現代主義之對後設敘來與理論知識的懷疑以及知識商品化的抬頭。

相對於英、美兩國師資培育之工具性與技術性，德國師資培育素富理想主義和人文主義的色彩，對教育實際進行理論的反省有其悠久的歷史傳統。1901年頒行的「普魯士課程與考試規程」(Preusse Lehrpläne und Prüfungsordnung)是德國首次在師資培育學程中強調專門學科與教學方法的政府法令，這多少反映了德國本世紀初的文化與學術趨勢，其特色在於新興實驗教育學和精神科學教育學之間的互相爭衡。實驗教育學的重要代表人物繆曼(Ernst Meumann)運用馮德(W. Wundt)實驗心理學原理於教育研究，希望把教育研究建立在嚴謹的實驗基礎。雖然建立教育學為大學中獨立自主學科的建議因精神科學教育學者的反對而未竟全功，但繆曼對六十年代以降經驗分析教育科學之發展卻有深遠的影響。為了促進師資培育的科學化，原來獨立設置之教育學院(Pädagogische Hochschule)漸漸併入大學，而使師資培育能迎合科學發展的步調。在經驗分析教育科學講求實效之影響下，傳統兩個階段式的師資培育

制度面臨嚴肅的挑戰。奧登堡(Oldenburg)大學首先於1974年開始將實習併入大學，施行一個階段的師資培育。布列門(Bremen)大學的設計教學師資培育也是基於實用的考慮。

至於中國師資培育的專業化基本上是現代化運動的一部份，對於晚清的知識份子而言，現代化大多意味著西方化，師資培育也不例外，以模仿西方制度為主。1897年南洋公學中首次設立師範院，直接模仿日本，間接模仿普魯士的師範教育。民國11年的新學制幾乎全盤移植美國制度。在杜威(J. Dewey)影響下，民主化成爲新學制的基本精神，也由於強調民主化，師資培育也採開放原則，高中可設初等教師學程，大學可設中等教師學程。

1949年政府遷台，在面臨中共顛覆的危險下，師範教育視爲精神國防，應由國家辦理。爲了保證透過教育強化社會凝聚力，儒家思想與經典在師資培育中特別強調。爲了提昇教師專業素質，師範學院改制爲大學，師範專科學校改制爲師範學院。然在經濟掛帥的情況下，效率成爲規劃師資培育的重要指標，行爲目標和能力本位也因而引介入師資培育中。吊詭的是，台灣的師資培育一方面強調儒家人文主義，但在效率邏輯的主導下，西方的工具理性卻主導師資培育之運作。

民國76年7月15日政府宣布解嚴，各種社會力逐漸復甦，民主化、自由化與多元化成爲社會生活各領域的共同訴求，師資培育也不例外。爲了因應多元化的要求，新的「師資培育法」已於民國83年2月7日公布，任何大學只要符合條件均可申設教育學程，以培養師資，「師資培育審議委員會」也已成立，負責師資培育學程之審議，未來師資培育學程較富彈性，當可預期。然而，現代化所帶來的效率邏輯與市場機能的意識型態也滲入教育過程的運作。行政院

「教育改革審議委員會」更以「鬆綁」和「市場機能」來作為教育改革的口號。「鬆綁」而未有適當專業規範往往有流於後現代主義的「什麼都行！」(Anything goes!)的危險。以師資培育而言，相較於德國取得合格教師須經兩次國家考試，美國近年來積極努力建立有效且可徵選專業人才任教的授證制度(L. Darling-Hammond, A. E. Wise & S. P. Klein, 1995)，我國初檢和複檢均未有專業考試以篩選合適之專業人才，其陷於「反專業化」之危險似難避免。

綜合本節分析顯示，師資培育的專業化是整個西方社會現代化的一環。海德格(M. Heidegger, 1977: 129-130)指出，現代化之顯著特徵乃在於將世界作整體的把握，這種對世界整體把握的想法隨著資訊科學的發展而更加速其進行。卡爾宏(C. Calhoun, 1987)指出，現代化持續開展的重大特徵在於非直接的人際關係數量急劇增加，成為社會生活和制度生活維繫的基本力量。電腦的普遍運用，提供多層面的非人格化與非意識化的多元的溝通網絡。傅柯(M. Foucault, 1994: 319)指出，人類現代性的界域在於一方面受到電腦化的衝擊，人類關係變得非人化、同一化、普遍化，另一方面又想透過科技追尋一種專屬於自己的特殊性，和其他的個體不相統屬。就在這種吊詭的情況下，人類同時成為所有知識難以了解的客體，也成為主宰的主體。在這種充滿吊詭的知識組型下，世界各國師資培育也徘徊在專業化與反專業化、全球化與地方化之間，有待尋求可能突破之途徑，以下即就此問題進一步加以分析。

叁、後現代主義思潮對師資培育的衝擊

教育學成為獨立自主的科學、師資培育的科學化與專業化，正如

前述的分析，是整個西方世界現代化的一環。衛爾京(M. Wilkin, 1993 : 42)指出，教育科學可視為師資訓練的後設敘述(metanarrative)，基本上和哈伯瑪斯(J. Habermas, 1981 : 444-464)所謂的「現代性計畫」(Projekt Moderne)有極為密切的關係。「現代性計畫」由十八世紀啓蒙運動哲學家所提出，其主要的努力在於發展各具本身內在邏輯體系的客觀科學、普遍道德與自主的藝術。康德將教育藝術轉化為獨立自主的科學，赫爾巴特理性教育科學的構想，均可謂為啓蒙以來「現代性計畫」的重要環節，其對後來師資培育均有深遠的影響。

「現代性計畫」所導引的西方現代化基本上是逐漸邁向理性化，用韋伯(M. Weber, 1970 : 155)的話來說，是「解除世界的魔咒」(Entzauberung)，以理性來代替神話思維，對世界進行有效的科學控制。理性控制擴展於世界各地，幾乎把全球建立成爲一個統一的世界體系，西方理性化的模式幾乎普遍化成爲一種高度制度化的全球政策體系，泯滅分殊的文化認同，而助長一種普遍化的世界公民認同之形成(A. Benjamin, 1989 : 321)。在此世界體系策略導引下，次序、效率與不斷進步成爲全球人類共同追求的目標，現代科學與技術正好提供了追求此目標最有效的方法。現代科技主宰下的「技術宰制理性」(technocratic rationality)主導文化生活各領域之進行，流於其極，甚至把整個世界建構成爲組織綿密的「科技城」(technopoly)(N. Postman, 1993 : 40-55)，在「科技城」內所有文化形式均臣服於科技的控制。

在現代化訴求下的師資培育也面臨了技術宰制理性橫行的窘境。貝爾(L. Beyer, 1987 : 20)就指出美國師資培育之技術理性宰制可由下列情況見之：新形式的能力本位師資培育廣泛流行，學徒基礎的臨

牀教授制度，系統管理運用於課程發展與課程評鑑，行為主義心理學運用於師資培育以及國家認可學程及州政府之證照考試制度等。發展特殊的教學技術與策略而不考慮文化與社會脈絡成爲師資培育之首要工作。教師工作視爲保持價值中立的技術性之行為管理者，教育視爲系統管理和人類工程學，師資培育僅考慮到達到目標的有效方法，目標的合理性與否則存而不論。近年來的師資培育改革報告書更進一步的強化「技術宰制理性」的橫行。典型的例證是「卡納基報告書：準備就緒的國家：廿一世紀的教師」(Carnegie Report :A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century)。報告書中將教師的能力比擬作工業中的生產力。經濟上的效率邏輯明顯的運用於師資培育的改革中。

同樣的情況也見諸英國師資培育改革中。本文前引1983年英國《師資素質白皮書》所揭理念基本上是商品邏輯的運作。海耶斯(J. Hayes, 1985 : 54)就曾評論白皮書，認其爲後期資本主義生活品質枯槁化的附屬產物，是理性工具化的特殊例證。借用工業上的品管(quality control)概念來爲師資學程認可樹立標準，於是地方教育當局(Local Educational Authorities)成爲教師勞動力的管理者。1984年成立的「師資培育認可委員會」更以「有效」作爲課程認可的主要標準，商業氣息相當濃厚。1989年的契約教師方案更將有效的技術模式引進教學中，反專業化的趨勢更爲顯然。1992年第九號教育部通諭(Circular 9/92)(DES, 1992)更規定中小學和大學平等共同負擔師資培育之責，師資訓練課程的認可標準須強調教學能力，顯係技術理性的展現。1994年新設「教師訓練署」(Teacher Training Agency)更以經費控制手段來促使師資培育機構依其所定規準運作，不符規準者即難獲經費支援，現代社會的商品交換邏輯成爲控制師資培

育運作的重要機轉。

德國師資培育雖素富人文主義色彩，惟1960年代以降，精神科學教育學逐漸式微，經驗分析的教育科學成爲主導教育研究之主流，技術宰制理性也開始滲入教育領域。阿利希和瑞斯納(L.-M. Alisch & L. Rössner, 1976)合著《教育科學係技術學科》就想將複雜的教育過程用最簡約的技術公式陳述出來，這個技術公式馮庫伯(F. von Cube, 1978)更進一步的想用電腦語言將之明確的界定，使得教育過程可以完整的在電腦的控制。於是教育實踐轉化而爲教育技術，教師成爲技術操作員，這在奧登堡大學和布瑞門大學的新師資培育學程的試驗中更顯然有這種技術主義的色彩。

至於我國師資培育的改革基本上是社會與文化現代化的一環，當西方的現代化挾科技之力席捲全球時，世界逐漸成爲系統化的單一整體。台灣身處世界單一體系之一環，自難脫西方理性主義之影響。工具理性也因而主宰近年來師資培育之改革，行爲主義和行爲目標主導當前師資培育課程設計，班級管理成爲師資訓練課程必修科目。行政院教育改革審議委員會雖然揭櫫尊重學生人格和人文主義教育作爲教育改革的重要理念，但吊詭的是卻以「鬆綁」和「市場機能」作爲改革的策略。在「商品邏輯」的運作下，師資培育流於商品化、反專業化，殆難避免。

前述的分析說明了師資培育專業化的歷史進程是依西方現代化的理性邏輯在運行，理性推展至極，陷入技術控制，卻使師資培育陷入反專業化的困境。西方工具理性擴展及於全球的結果導致了西方經驗所歸納出來的理論、模式和觀念普遍化而爲全球各地所宗奉。西方形式的抽象理論成爲指引社會與文化發展的指導原則，以西方邏輯爲基礎的知識集體主義控制了整個人類的生活世界。知識區隔化成爲分崩

離析而又每一個範疇看起來又是獨立自主專家技術系統。近年來師資培育也顯示了這種技術主義的發展，實踐轉為技術，生命中活潑動力、和諧與深度意義逐步解消在高度技術化的世界，現代化的歷史進程正逐步走入自己所開展出來的死胡同。

正由於現代化本身所面臨的困境使得後現代主義思潮開始發展。從知識論的角度來看，李歐塔(J. F. Lyotard, 1986)認為後現代知識狀況是對現代性的鉅觀敘述(*grand narratives*)——如精神的辯證、工人解放、財富累積及無產階級社會等——採取不信任的態度。現代化的科學實踐主要是由兩個哲學原則：即普遍知識的獲得與普遍自由的獲得。科學是一種知識形式，在各種知識形式中最有能力滿足這兩項原則，也就是科學知識可以使人免於無知和偏見，而導向自由。然而，現代性的後設科學敘述既已不再為人信賴，資訊科學的發展又使得知識生產與交換日益加快速度，因而任何人只要出得起價錢就可輕易的獲得知識，科學知識變成可資買賣的商品，而非某些特殊族群的專利品，商品邏輯成為控制科學知識生產與交換的運作機制。

教育科學也一樣受商品邏輯的控制。衛爾京(M. Wilkin, 1993: 40)曾指出，教育科學是師資訓練的後設敘述，隱含李歐塔所謂的「後設敘述」之價值，因其增加未來教師對教育實際的了解，也強化其教學中道德意識的自覺，因而，滿足了科學合法性原則的要求。然而，後現代主義對「後設敘述」的質疑也擴及於教育科學與師資培育領域。師資培育課程中理論課程之削弱正顯示了後現代知識狀況蔓延到師資培育過程。以美國而言，很多州已經開始強調實際操作在教師證書考試的重要性。英國1989年和1992年的教育部通諭(DES, 1989, 1992)也強調師資培育中，實地經驗的訓練比理論省察重要。1994年教育法案(DFE, 1994)更透過經費的撥付，鼓勵中小學從事師資培

育。德國奧登堡大學和布瑞門大學新類型師資培育也強調實地經驗的重要。我國新「師資培育法」也以一年學校中的教育實習合格為取得合格教師資格的先決條件。從這些國際師資培育的發展趨勢中可以發現，師資培育的成功與否不在於有效知識的獲得，而在於教師的實際教學能力的養成。這正是李歐塔所謂的知識有效性取決於「實際的操作」(Performativity)(J. F. Lyotard, 1979 : 47)。

和對後設敘述不信賴相關的另一個後現代社會特徵是知識份子地位一落千丈。傳統知識份子獨佔知識特權，具有解決知識、道德與美感等重要問題的權威地位(E. Bauman, 1988 : 219)。在後現代主義多元化的訴求下，正如哈維(D. Harvery, 1990 : 48)所述，各個族群、各個團體都要求有權用自己的聲音為自己說話，也要求自己的敘述被接受、被視為真實而具有合法性。知識份子喪失了使知識合法化的權威地位，知識份子正經歷了地位的危機(status crisis)。同樣的情況也見諸教育學術圈中的教育專業人員。啓蒙以來康德和赫爾巴特的教育傳統中認為教育的科學理論足以指引教育實踐的說法，已在後現代主義思潮衝擊下，遭到摒棄。以德國奧登堡大學一個階段式的師資培育模式而言，中小學中的實習輔導老師(Kontaktlehrer)就和大學教授一樣享有對未來教師適任性同等地位的評鑑權。英國近年來推展的學校為中心的師資培育(school-centered teacher education)更將大部份的理論科目排除，學校的實習輔導教師也和大學督導教師(tutor)同樣享有共同設計師資課程之權利。美國師資培育中的「變通方案」(alternative teacher education program)也日漸增加，變通方案的基本假設是教育專業課程對於實際教學用處甚少(L. Darling-Hammond & B. Berry, 1988 : 21)，從國際比較中可以發現教育理論家的地位動搖，喪失了其為師資培育提

供合法性理論基礎的權威地位。

由於後現代主義對整體化的後設敘述不信賴以及採取多元主義的立場，西方文化優位以及精緻文化主導的文化觀也漸放棄。由西方經驗所歸結出來的理論、模式與概念之合適性面臨嚴肅的挑戰。「多數人」和「少數人」之間的文化界限已被打破，精緻文化和常民文化之間已無區隔。美國比較與國際教育學會前會長拉斯特(V. D. Rust, 1991 : 619)在其會長演說詞中就指出，後現代主義給予那些所謂「異類」(Others)希望的感覺和合法性(legitimacy)。「異類」的聲音須加以傾聽與尊重，因此所謂的主流和非主流的文化疆界已經消逝。多元文化的課程遂在很多國家的師資培育課程中成為強調的重要。台灣也在最近的教育改革中特別強調鄉土文化的教學，然則如何將本土文化融合會進世界文化發展的大趨勢中，仍為懸而未決的問題。解決之道或許宜在師資培育學程中強調文化教育，拓展未來教師的文化視野，使其能立足本土、胸懷世界，成為兼容並蓄，胸襟開闊的優良教師。

肆、結語——師資培育困境之突破

全球文化從現代到後現代的發展可以老子道德經中的一句話來加以狀述：「反者道之動」(道德經，第卅章)。西方啓蒙運動以來的現代化過去數十年來達於其極，使得整個世界幾乎成為一個無時間性、普遍化的統一的技術系統。技術宰制理性因而主宰全球社會文化的發展，理性、秩序、效率和統一成為文化和社會建構的宰制原則，流於其極卻產生了後現代主義反中心化、反集體化、感覺主義、多元主義與反歐洲中心的思想。

師資培育的專業化是西方現代化之重要環節。西方現代化達於極點時，技術宰制的邏輯也成爲師資培育的主導原則，技術主義的師資培育強調教室管理與學校效能，卻忽略了未來教師自我反省與文化意識之培養。對於這種技術主義之反動則是各國對教育理論科目與日俱增的懷疑，增加中小學在師資培育中所擔負的任務，以及在課程中加強本土文化的了解與多元文化的洞視。

正如赫拉克里特斯(Heraclitus)所述：「相反者實即爲相成者」(H. Diels & W. Kranz, 1956 : 22. Herac. B.51)。後現代主義絕非反現代主義，後現代主義毋寧說是澈底的現代主義，和現代主義同樣具有解放內在與在外在宰制的共同目的，以促使人類完成真正的自我實現。同樣的，師資培育的科學化也並不意味著排除對教學之常識性的了解。而實地經驗的強調也不宜忽略對教育實際的理論反省。普遍有效性宣稱並不表示不尊重個別性與分殊性。西方文化現代化的普遍化傾向宜重新詮釋，俾使在全球化的歷史進行中含攝了對所謂「異類」(The Others)文化的了解、欣賞與尊重。因此，有效教學方法的訓練在師資培育中固極重要，但理論省察的涵育也不可少。師資培育課程中包括國際文化發展的同時，也應對本土文化的自我尊重加以重視，更應加強對「其他」文化的了解與欣賞。只有深度的教育理論涵養才能睿智的運用教學方法與策略於教室管理與教育過程，也惟有具有寬廣文化視野的教師，才能深刻的了解本土文化，並在教學過程中善於運用技巧促進學生的自我了解，進而促進學生的國際相互了解。

本文係依作者英文稿「Dialectic of Modernism and Postmodernism as Cultural Dynamic of Globalizing Teacher Education」增補改訂而成，特此註明。

參考書目

Alexander, R. J., Craft, M. & Lynch, J.(eds.)(1984). *Changes in Teacher Education*. London : Holt, Rinehart and Winston.

Apple, M. W.(1993). The Politics of Official Knowledge : Does a National Curriculum Make Sense? *Teacher College Record*, 95, 222-241.

Ball, S. J (ed.)(1990). *Foucault and Education*. London : Routledge.

Bauman, Z. (1987). *Legislators and Interpreters : On Modernity, Postmodernity, and Intellectual*. London : Cambridge University Press.

Beckmann, H. K. (1968). *Lehrerseminar, Akademie, Hochschule*. Weinhem und Berlin : Verlag Julius Beltz.

Benjamin, A. (ed.)(1989). *The Lyotard Reader*, Oxford : Blackwell.

Bell, A. (1981). Structure, Knowledge and Social Relationship. *British Journal of Sociology of Education*, vol.2, no.1.

Bernbaum, G., Patick, H., Jackson, S. & Reid, K. (1985). A History of Postgraduate Initial Teacher Education. In D. Hopkins & K. Reid (eds.) *Rethinking Teacher Education*, London : Croom Helm, 7-18.

Best, S. & Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory : Critical Interrogations*. London : Macmillan.

Beyer, L. E. (1988). *Knowing and Acting : Inquiry, Ideology and Educational Studies*. London : The Falmer Press.

Beyer, L. E. (1987). What Knowledge is of Most Worth in Teacher Education . In J. Smyth (ed.) *Educating Teacher*, London : The Falmer Press.

Brusis, I. (1980). Lehrerausbildung bleibt bildungspolitischer Dauerebrenner. *Neue Deutsche Schule*, 32, Jhrg., H. 14/15 : 308-312.

Burke, P. J. (1985). The History and Development of Teacher Preparation. In P. J. Burke & R. G. Heideman (eds.) *Career-Long Teacher Education*, Springfield, Ill. : Charles C. Thomas.

Callinicos, A (1989). *Against Postmodernism*. Cambridge : Polity.

Crook, S., Pakulski, J. & Walters, M. (1992). *Postmodernization : Change in Advanced Society*. London : SAGE Publications.

Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Klein, S. P. (1995). *A License to Teach : Building a Profession for 21st Century*, Boulder : Westview Press.

Department of Education and Science (1984). *Circular 3/84 : Initial Teacher Training. Approval of Courses*. D. E. S.

Department of Education and Science (1987). *Quality in Schools. The Initial Training of Teachers*. London : Her Majesty's Stationery Office.

Department of Education and Science (1989). *Circular 18/89 : The Education (Teachers) Regulations*. London : Her Majesty's Stationery Office.

Department of Education and Science (1990). *Administrative Memorandum 1/90 : The Treatment and Assessment of Probationary Teachers*. London : Her Majesty's Stationery Office.

Department of Education and Science (1992). *Circular 9/92 : Initial Teacher Training (Second Phase)*. London : Her Majesty's Stationery Office.

Department for Education (1993). *The Government's Proposals for the Reform of Initial Teacher Training*. London : Her Majesty's Stationery Office.

fice.

Department for Education (1994). *Education Act 1994*. London : Her Majesty's Stationery Office.

Feldmann, K. (1978). Das Schulpraktikum-ein komplexes Problemfeld. *Die Deutsche Schule*, 70. Jhrg. H.3 : 275-288.

Forneck, H. J. (1992). *Moderne und Bildung*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.

Foster, H (ed.)(1983). *Postmodern Culture*. London : Pluto Press.

Foucault, M. (1994). *The Order of Things*. N. Y. : Vintage Books.

Furlong, V. J., Hirst, P. H., Pocklington, K. & Miles, S. (1988). *Initial Teacher Training and the Role of School*. Milton Keynes : Open University Press.

Gecks, L. C. (1989). *Sozialisationsphase Referendariat-objektive Strukturbedingungen und ihr psychologischer Preis*. Frankfurt am M. : Peter Lang.

Giroux, H. A.(1988). *Teachers as Intellectuals : Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts : Bergins & Garvey Publishers. Inc.

Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and Politics of Education*. New York : Routledge.

Giroux, H. A.(1994). Living Dangerously : Identity Politics and the New Cultural Racism. In H. Giroux & P. McLaren (eds.) *Between Borders. Pedagogy and Politics of Cultural Studies*. New York : Routledge.

Goldman, L. (1993). Misconceptions of Culture and Perversions of Multiculturalism. *Interchange*, vol. 24, no.4 : 397-408.

Goodings, R., Bryam, M. & McPartland, M. (eds.)(1982). *Changing*

Priorities in Teacher Education. London : Croom Helm.

Gottdiener, M. (1995). *Postmodern Semiotics.* Oxford : Blackwell.

Griffin, G. A. (1989). A State Program for the Initial Years of Teaching. *The Elementary School Journal*, vol.89, no.4 : 395- 403 °

Guthmann, J. (1964). *Über die Entwicklung des Studiums der Pädagogik.* Buhl-Buden : Konkordia.

Haberman, M. & Stinneff, T. M. (1973). *Teacher Education and the Profession of Teaching.* Berkley, Ca. : McCuthan.

Habermas, J. (1981). Moderne-ein unvollendetes Projekt. In ders. *Kleine politische Schriften*, Frankfurt am M. : Suhrkamp.

Habermas, J.(1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns.* 2Bde. Frankfurt am M. : Suhrkamp.

Habermas, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne.* Frankfurt am M. : Suhrkamp.

Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik.* Göttingen.

Hirchie, H. (1979). Ein Vergleich der Verordnungen zum Vorbereitungsdienst von Referendaren an berufsbildenden Schulen in den einzelnen Bundesländern. *Erziehungswissenschaft und Beruf.* 27. Jhrg. H.2 : 287-302.

Hirst, P. H. (1979). Professional Studies in Initial Teacher Education : Some Conceptual Issues. In R. Alexander & E. Wormald (eds.)(1979). *Professional Studies in Teaching*, Society for Research in Higher Education.

Hollinger, R. (1994). *Postmodernism and Social Sciences.* Thousands Oaks, Ca. : SAGE.

Homfeld, W. (1978). *Theorie und Praxis der Lehrerbildung.* Weinheim : Beltz Verlag.

Homfeldt, H. G.(hrsg.)(1991). *Ausbildung und Fortbildung*. Bad Heilbrunn/Obb. : Verlag Julius Klinkhardt.

Horkheimer, M. & Adorno, Th. W (1969). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt am M. : S. Fischer.

Jameson, F. Postmodernism or the Cultural Logic of Capitalism. *New Left Review*, 146.

Kallweit, G. (1988). Zwischen Theorie und Praxis aus der Innenperspektive eines Studienseminars. *Die Deutsche Schule*, 80. Jhrg., H.2 : 393-408.

Kellner, D. (1988). Postmodernism as Social Theory : Some Challenges and Problems, *Theory, Culture and Society*, vol.5, nos. 3&4.

Kroker, A. & Cook, D. (1988). *The Postmodern Scene : Excremental Culture and Hyper-Aesthetics*. London : Mcmillan.

Kumar, K. (1988). *The Rise of Modern Society : Aspects of the Social and Political Development of the West*. Oxford : Blackwell.

Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London : Verso.

Lash, S. (1990). *Sociology of Postmodernism*. London : Routledge.

Lyotard, J. F. (1979). *The Postmodern Condition : A Report on Knowledge*. Manchester : Manchester University Press.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1976). *Empirische Untersuchung zur Ausbildung von Studienreferendar*. Berlin.

MOTE (Modes of Teacher Education) Barret, E., Barton, L., Furlong, J., Galvin, C., Miles, S. & Whitty, G. (1992). *Initial Teacher Education in England and Wales : a Topology*. Goldsmiths College, London University.

Nias, J. & Groundwater-Smith, S. (eds.) *The Enquiring Teacher*. London : The Falmer Press.

Oelkers, J. (1989). *Die grosse Aspiration : Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Popkewitz, Th. S. (1988). Ideology and Social Formation in Teacher Education. In Th. S. Popkewitz (ed.) *Critical Studies in Teacher Education*, London : The Falmer Press.

Popkewitz, Th. S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform*. New York : Teachers College Press.

Postman, N. (1993). *Technopoly*. New York : Vintage Books.

Roberston, R. (1990). Mapping the Global Condition : Globalization as Central Concept. *Theory, Culture and Society*, vol. 7, nos. 2&3.

Roberston, R. & Lechner, F. (1985). Modernization, Globalization and the Problem of Culture in World-Systems Theory. *Theory, Culture and Society*, vol.2, no.3.

Schach, B. (1987). *Professionalisierung und Berufsethos*. Berlin : Duncker & Humboldt.

Seidman, S. & Wagner, D. G. (eds.)(1992). *Postmodernism and Social Theory*. Oxford : Blackwell.

Smart, B. (1993). *Postmodernity*. London : Routledge.

Smith, W. (1996). The Teacher in Puritan Culture. *Harvard Education Review*. no. 36.

Smyth, J. (ed.)(1987). *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London : The Falmer Press.

Sneider, B. L. (1987). Tracing the Provenance of Teacher Education. In Th. S. Popkewitz (ed.) *Critical Studies in Teacher Education*, London : The Falmer Press.

Spranger, Ed., (1920). *Gedanken über Lehrerbildung*. Leipzig : Verlag Quelle & Meyer.

Stritzke, R. (hrsg.)(1980). *Erfolgreiches Praktikum im Vorbereitungsdienst*. Donauworth : Ludwig Auer.

Tibble, J. W. (1971). *The Future of Teacher Education*. London : Routledge.

Titze, H. (1993). Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne. In J. Oelkers (hrsg.) *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit*, Weinheim : Beltz Verlag.

Vattimo, G. (1988). *The End of Modernity*. Cambridge : Polity.

von der Burg, Udo (1989). *Entstehung und Entwicklung der Gymnasialseminar bis 1945*. Bochum : Studien Verlag Dr. N. Brockmeyer.

Waller, W. (1932). *Sociology of Teaching*. New York : John Wiley (reprinted in 1965).

Welsch, W. (1991). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim : VCH Acta Humaniora.

Wilkin, M. (1993). Initial Training as a Case of Postmodern Development : Some Implications for Mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (eds.) *Mentoring*. London : Kogan Page.

Yang, Shen-Keng (1991). Social dynamics and Induction Phase of Teacher Education. *Bulletin of Graduate Institute of Education, National Taiwan Normal University*, vol.XXXIII.

Yang, Shen-Keng (1993). Reforms of Teacher Education Program in Cultural Contexts. *Bulletin of Graduate Institute of Education, National Taiwan Normal University*. vol. XXXV.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. vol.34, no. 3 : 3-9.