

第三節 美國的師資培育及其課程

美國各州對於中、小學教師證書的頒發，或教師資格取得的規定都有差異。一般來說，可以歸納為四種，分別是：

- * 以大學教育院系為主的師資培育學程
- * 研究所程度的師資培育學程
- * 師資培育的變通學程
- * 緊急聘用

其中緊急聘用之教師未安排任何的培訓活動，其餘三類皆有培訓的課程（單文經，民 87，頁 67）。而教師證書頒發的差異性規定，也反映在課程的規定之上，在 1980 年代初期，有些州很明確地規定合格教師應修習的學科名稱和內容，有些州則授權予各校院自行規劃課程（邱兆偉，民 85，頁 111）。1983 年「國家在危機中」（A Nation at Risk）發表之後，師資培育無法自外地亦經歷了一連串的變革，相關的改革報告書、公共論述均非常的豐富，其中與本專案研究關係較為密切者有下列參項：

壹、浮動的專業知識版圖

Silberman 早在 1970 年就說「問題的關鍵不在於教師是否應接受專業的教育，而在於應該接受怎麼樣的專業教育」。而實際上的圖像是，教師應該接受怎麼樣的專業教育仍未達到共識。1963 年康南針對美國 22 州 77 個師資培育機構所做的調查顯示：僅有極少數的學科是相同的，至於所接受之專業教育的數量更是懸殊，小學師資的部份其分布從 26 個學分到 59 個學分（單文經，民 87）。

即將進入二十一世紀，美國的師資培育界對專業知識這一個領域依然無法達到共識。易言之，教師專業教育的內涵迄今尚無定論（單文經，民 87）。首先，從不同的理論觀點來看，教師的專業知識能呈現不同的圖像。此外，教學專業的知識基礎仍

持續地擴張之中 (Sosniak, 1999), 在不確定的知識版圖上, 要清楚、明確地畫定出科目名稱顯然不是容易及聰明的決定。舉例來說: 學術界的研究成果可以毫無疑問地列入專業的知識基礎, 為什麼現場工作者的實踐智慧不能納為專業的知識基礎呢? 這牽涉的是“誰的知識”這一個問題。此外, 相關的論述亦指出 (Sosniak, 1999) 以學科 (discipline) 的方式來組織職前的師資培育課程是一種傳統的方式, 但並不是唯一的方式, 其他的替代方式如: 以教育現場出現的主題來統整傳統的教育科目, 又如結合內容知識及教育專業的知識二者, 也是進入公共論述的一些議題。尤其是後者已經模糊了專門學科及專業學科的界線, 這種跨界域的整合被認為是比較有效能/率的培育方案 (Sosniak, 1999; 陳舜芬, 民 82)。如果這種論述被接納, 則涉及的是師資培育課程中博雅學科、專門科目與專業科目的重整、融合與再設計, 而非單純地考量教育專業知識能竟其功的。此外, 主張把教育專業課程放在專業發展學校的脈絡去施教, 也是相當受矚目的一種論述, 如果該論述被接納或部份接納則對於傳統學科型態的課程組織亦是一大挑戰。基於以上的論述, 目前可以獲致的暫時性詮釋及啓示是: 欲以明確、詳細的方式來為全國的師資培育課程進行一致性的規劃, 清楚明白的列出合格教師所應修習之科目名稱及學分數等, 似乎是一種與現階段之論述背道而馳的作法。尊重不同的理論視角, 維護彈性以強化教育專業知識之不斷增長等等, 固然是值得嘉許的作法, 但是師資水準的提昇亦是值得關切的課題, 因此下一個小節, 將討論標準的維護。

貳、強調“標準”的輸出控制

Robert Roth 說 1990 年代是一個強調標準的年代 (age of standards), 父母、政界、專業社群紛紛提出以「標準」做為改進教育現況的途徑, 而師資培育這一個領域也無法自外

(Yinger, 1999)。在大西洋兩岸的英、美兩國目前都淪陷在「標準」的風潮下。以下將簡要敘述美國的師資培育課程中專業課程的標準，然後針對「標準」所扮演的角色進行反思。

1930年代到80年代中期美國的教師資格認證基本上以學歷為主，是一種輸入(input)導向的控制形態；1983年之後由於全國教學專業標準局(National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS)的成立，以及州際新任教師支持與評量合作組織(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC)的形成，使得師資培育課程的認證導向以「標準」為主的輸出(output)導向控制。上述所提到的NBPTS、INTASC，再加上全審會(National Council for Accreditation of Teacher Education, 簡稱NCATE)共同形成了美國師資培育之品質保障的三腳凳，從培育課程的認證，新任教師的發照到資深教師的換證，以一系列有規劃的「標準」來進行把關的工作(Yinger, 1999, p.96)。這三個組織基本上對於「標準」有相當一致的看法，透過這三個組織所勾勒的標準，一位專業的教師所呈顯的形像是一有知識、具有反省能力，同時能在脈絡下從事合作性的學習活動。

以下將以INTASC對於新任教師所應達到的十項標準為例證來加以說明。

原則1：教師明了自己所任教學科的中心概念、探究工具，以及結構，並且能夠創造出對於學生而言具有意義的學習經驗。

原則2：教師了解孩子的學習及發展情形，並且能夠提供學習機會來支持孩子的智能發展及社會面向和個人面向的發展(personal development)。

原則3：教師了解孩子不同的學習取向，並且能針對孩子的不同需要來調適教學。

- 原則 4：教師了解並使用多種教學策略來鼓勵孩子發展其批判思考、問題解決及表現的技能。
- 原則 5：教師運用其對於個體及團體在動機與行為上的知識，去創造學習環境以鼓勵正向的社會互助、主動的學習，以及自我激發的動機。
- 原則 6：教師使用有效的語言、非語言，以及媒體溝通的技巧來促進主動探索、合作，並支持教學中的互動。
- 原則 7：教師以下列基礎來規劃其教學—學科知識、對學生與社區的了解，以及對於課程目標的知識。
- 原則 8：教師了解並使用正式/非正式的評量策略來評鑑並確保學習者在智能、社會和生理上的持續發展。
- 原則 9：教師是一位具有反省能力的實踐者，他（她）能夠持續地評鑑自己的決定以及行動對於他人（學生、父母、學習社群中的其他專業人員）所造成的影響，並且能主動地尋求專業成長的機會。
- 原則 10：為了支持學生的學習並維護其福利，教師積極地與學校中的同事、父母，以及社區中的相關機構建立關係。

INTASC 認為上述十項是所有新任教師必須具備的核心教學知識與技能。至於新任教師與資深教師所應具備的知能，其差異不在於類別的不同，而是程度上的差異。這十項標準對於職前師資的培育課程所造成的影響自不在話下，它是重要的課程影響源。

這種輸出的專業控制，讓各個學程可以因應自己的學生特質、理論視野以及辦學理念、辦學條件等等來設計各種多元的培育方案，但是都得產出具有專業能力的老師。從理念上來看是相當具有吸引力的一種措施，但是它涉及標準的評定這一個不易面對的課題。下一節將簡要討論師資培育方案中的評量角色。

參、評量的影響與有限性

1980 年代之後美國師資培育的重要改革之一是“實施嚴格的師範教育水準及教師能力測驗”，以及“淘汰不稱職者”（邱兆偉，民 85）。Brookhart & Loadman(1995)將美國師資培育中的評量劃分為兩類，第一類稱為，能力導向的教師能力測試，通常是紙筆測驗，用以檢視教師所應具備的基本能力。第二類是專業導向的教師評量，旨在了解教師是否具備教學知識，有些州以表現評量的方式來進行，例如以教室觀察來評量老師是否具備教室教學所應有的知能。

這些評量對於師資培育課程所造成的影響至少有下列四端，它們分別是：

- * 幫助學生補足其課程方案中未教授的基本技巧。
- * 改變其課程內涵及實習以符應考試的內容。
- * 加強學生的應試技巧
- * 採取保守的態度，拒絕一切與州考試無關之一切新的師資培育理念與作法。(Brookhart&Loadman,1998,p13)

從這四項影響可以清楚地看到評量對於職前師資培育課程所發揮的強大影響力，尤其當它是一個影響重大的評量時 (high-stake assessment)。它所激起的回浪效應是不可小視的。用評量來控制、形塑課程與教學是一個值得思考的議題，MDI (Measurement-Driven-Instruction) 固然是一個課程改革的施力點，但是評量的管理性思考則暴露了其有限性，以及窄化課程與教學的可能性。易言之，完全的仰賴“標準”來作輸出模式的控制，並以評量的機制來形塑課程，並非最佳的抉擇，這是轉化美國經驗所獲得的啓示。