

## 第二章 文獻探討

教師是教學的靈魂人物。

自從 1966 年聯合國教育、科學及文化組織(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; UNESCO)於法國巴黎召開「關於教師地位政府間特別會議」(Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers),決議採納〈關於教師地位的建議〉(Recommendation Concerning the Status of Teachers),強調教師的專業性質,並認為「教學應被視為是專業」,各國對於教師的專業地位首度達成一致性共識(何福田、羅瑞玉,民 81)。隨著教師專業地位受到認同,教師專業知能的內涵及養成也成為各界關注的焦點。

為養成教師專業知能,師資培育機構安排適當的課程內容,各學科搭配適切的修習學分,期藉適切的課程及學分數設計以達充實教師專業知能的目標;本章即在分析小學及幼稚園師資培育課程的內涵。首先,就師資培育及其課程的發展加以論述;其次,分就美、英、日、中國大陸等,探討世界主要國家的小學及幼稚園師資培育課程;再次,就我國現行小學及幼稚園師資培育課程加以分析;最後,就前述分析結果進行討論。期藉理論探究及國內外經驗論述,釐清師資培育課程的內涵,並提供規畫我國小學及幼稚園師資培育課程的參考。

### 第一節 師資培育及其課程

本節旨在探討師資培育典範的發展與師資培育課程的規畫。茲分就師資培育的歷史演進、教師專業知能的意涵、師資培育課程的設計與內容等論述如后。

## 壹、師資培育的演進

### 一、師範教育制度的更迭—由一元獨尊至多元並存

面臨價值紛變並亟待重整的社會，惟尊師敬師仍為普獲接受的傳統價值；雖然敬師觀念與中國科舉制度的發展密切相關，但即便在新學制出現、師範教育制度變革以及師生關係重行調整後，敬師觀念依舊存續。考近代中國師範教育制度的發展，孫邦正（民 76）分成六個時期論述如后：

- （一）發軔時期：從清光緒 23 年（1897）上海南洋公學成立師範院以培養上中兩院的教員直迄清末。本期以建立優級學堂及初級師範學堂，以培育中小學師資為其特色。
- （二）生長時期：從民國肇興到 11 年（1922）。此期對各級師範學校的設置、課程內容、學生入學資格、待遇及服務辦法，均詳為規定且計畫周密。
- （三）衰微時期：從 11 年(1922)新學制頒佈至 20 年(1931)止。本期廢止高等師範學校，併入高中或為高級中學師範科，師範教育制度嚴重破壞。
- （四）復興時期：從 21 年(1932)至 26 年(1937)抗戰復興止。此期制訂《師範學校法》，確定師範學校獨立的地位，師範教育制度乃得復興重建。
- （五）發展時期：從 26 年(1937)對日作戰至 34 年(1945)勝利復員。此期政府積極發展師範教育，特別重視各級師資之訓練，並建立師範學院制度。
- （六）革新時期：國民政府遷台後，建立師範專科學校制度，恢復師範大學體制，訂頒《師範教育法》，以提高中小學教師的水準。

民國 68 年（1979）《師範教育法》頒行，關於師範教育機構名稱、設置主體、設立目的以及師範生的公費待遇與服務年限等，均有明確的規範。其中諸如師範院校一律由政府設立（第二條）、師範生以公費培育為原則（第十五條）等，均是獨特且符合傳統文化特質的作法（高強

華，民 85：2）。衡諸前述發展歷史，師範校院誠為長久以來師資培育的單一管道。師範校院的單設，部分源於傳統對教師的重視，致其籌設不應浮濫；另一方面則因師範校院需擔負社會穩定功能，故政府對該機構的設置與教育內容需施以必要的控制。緣於此，師範校院長久以來與「封閉」、「單調」及「保守」等刻板印象相連結，政治勢力過度介入及學術取向的師資培育，終臨社會變遷之餘需做必要的回應與變革。

83 年（1994）《師資培育法》頒行，改變行之有年的師範教育制度；該等變革除肇因於社會變遷快速亟需多元人才外，對師範教育制度批判勢力的成形，同為該項變革不容忽視的要因。長久以來師範校院獨力培育師資的制度解體，師資轉由一般大學與師範校院偕同培育。為落實師資培育多元化變革並期能培育健全優良師資，教育部（民 84）於出版《中華民國教育報告書：邁向廿一世紀的教育遠景》曾就師資培育的變革提出十項重要措施：

- （一）建立師資培育多元制度，因應中小學教育發展；
- （二）成立師資培育審議委員會，釐定師資培育政策；
- （三）研訂大學校院教育學程師資及設立標準，樹立師資培育事業制度；
- （四）發揮師範校院特色，強化教育研究功能；
- （五）規畫特約實習學校，落實實習輔導制度；
- （六）建立教師資格檢定制，確保師資素質；
- （七）強化教師在職進修制度，提高教師教學知能；
- （八）建立在職進修網路，落實教師終身教育的理念；
- （九）加強培育特殊類科師資，實現有教無類理想；
- （十）完成訂定教師法，樹立教師專業地位。

前述措施的精神，將師資培育的主體由師範校院開放至設有各階段教師教育學程的大學校院，以符合師資培育多元化的精神。為使變革後的師資培育確能兼具專業與多元的理想，在師資培育的課程內容部分，各大學校院的教師教育學程內容一方面需依教育部頒布「各類教育學程之

- (二) 社會效率傳統 (The social-efficiency tradition)；
- (三) 發展主義傳統 (The developmentalist tradition)；
- (四) 社會重建傳統 (The social-reconstructionist tradition)。

另 Feiman-Nemser (1990：212-223) 歸納許多學者的研究後指出，引導美國師資培育改革主要有下述五種取向：

- (一) 批判/社會取向 (Critical / Social Orientation)；
- (二) 個人取向 (Personal Orientation)；
- (三) 技術取向 (Technological Orientation)；
- (四) 實務取向 (Practical Orientation)；
- (五) 學術取向 (Academic Orientation)。

從美國師資培育的取向看來，能力本位導向 (competence-based orientation)、績效責任 (accountability)、技術理性 (technocratic rationality) 等師資培育意識型態受到質疑；取而代之者，是強調主體性、重視實務能力成長以及養成批判能力等改革勢力。以往理論優位、忽視實務的想法開始遭受質疑，強調教師主動成長、由實踐養成專業能力、從批判尋求社會重建與解放的專業成長觀等觀點，遂為今日師資培育的主流價值。

受昔日「理論優位」的影響，教師是理論的「使用者」，被動地等待理論的產生並從中學習改進教學的策略。於是教育政策的實施採由上而下，教師只為被動的施行者；課程規畫是由上而下，教師只是課程的傳送者；在職進修亦由上而下，教師只得從有限形式選擇，對於進修內容未能置喙。身處教學現場，教師倘若不能確實掌握學生及自我需求、反省教學過程、探究問題、進而尋求專業成長，則教育改革豈非空談？尤其身處鬆散結合 (loosely coupled system) 的學校系統 (Hoy & Miskel, 1986：139)，唯有教師最了解自己的教學，明白教學的缺失；也只有教師才能由師生互動中發覺學生的不足，進而權衡自己與學生的特性，改進教材與教法。Cochron-Smith & Lytle (1990) 認為，教師問題的獨特特徵，就是其問題既非完全由理論或實務而來，而是經由對兩者的互動批判反省而來。因此，教師對待教學問題，不再只單向尋求理論解釋，必須同時關照教學實際，兼顧實務與理論批判以尋求解答。

緣於此教學特性，學校本位（school-based）改革呼聲日起，有關教學成效與教師成長的研究重點也漸由以往政策面的考量轉移到教師身上。美國在八〇年代興起「反省性教學」（reflective teaching），視教師為研究者（teacher as researcher），認為教師需藉反省及研究教學過程，考量學生的不同能力，發展適合的教學方式，編選適當教學材料以提高教學成效。就知識論的發展言，知識發展及學習也逐漸接受「建構論」（constructivism）的觀點，認為知識產生需由參與觀察者及被觀察對象互動建構而來（Glaserfeld, 1989）。此外，建構論也主張強調脈絡（context）因素，單求普遍有效的教育法則解釋個殊教學情境，恐有實際的困難，應以尊重教學情境獨具的文化及歷史等特殊性的要求，取代昔日對教學情境解釋的方式。因此，如何考量教學脈絡的特殊性，建構適切的教學情境，不僅合乎教育專業的原理原則，也符合教學情境獨特性的要求，成為教學理論與實踐建構的方向。在建構教學知識的過程，教師的主體性與專業性益發重要，教師更需就所建構之新經驗不斷反省，兼行考量專業與脈絡等立場，權衡經驗的適切性。

因此，在社會重建以及批判重建取向的師資培育觀漸獲重視之際，反省思考與批判能力成為教師不可或缺的重要能力；如何強化教師專業反省批判的能力，進而使教師基於專業立場建構專業知能及素養，已然為今日師資培育的重要發展方向。師資培育的典範也由昔日重視專業理論傳承的學術取向，轉為重視養成教師反省批判精神與能力的培育型態，反省批判遂成為今日師資培育的主流典範。

## 貳、教師專業知能的意涵

為培育健全的優良師資，相關研究致力探究教育專業知能的內涵，期以研擬選擇師資與安排師資培育課程的規準。歷年關於教師專業知能的研究，多將焦點置於「教師必備知識」，且多數研究仍將教師專業知能的重點放在「知識」層面（饒見維，民 85：152），不僅忽視教師情意、價值以及技能等層面的討論，窄化教師專業知能的概念，亦使各界對該概念意涵產生誤解。

近年關於教師專業知能的研究中，以 L. Shulman 提出「學科教學知識」(pedagogical content knowledge) 的概念最受重視。關於教師專業知能的詮釋，除昔日強調的學科內容知識外，Shulman 認為教師必須知道如何將所知轉換成學生能夠理解的表徵型態，如此方可使教學成功。該類知識可進一步分述為三：(Shulman, 1987)

- 一、教師必須知道學生在學習每一科目時所具的獨特理解方式以及常見的錯誤與困難，且必須知道如何協助學生克服前述學習困難；
- 二、教師對於不同學生，必須知道如何以不同的表徵、實例、比喻、符號形式、活動方式等，幫助學生理解各學科的知識內容；
- 三、教師必須知道各學科的教材結構、教材來源以及教材選擇的各種可能方式。

Shulman 認為，在教師必備的知識中，學科教學知識一向受到忽略，而該等知識自應為師資培育的改革重點。因此，基於前述理念，Shulman (1987) 認為教師養成的知識基礎 (knowledge base) 應包含下述七類：

- 一、學科內容的知識；
- 二、一般教學方法的知識，指超越特定學科之外的教室經營原則與策略；
- 三、課程的知識，即對課程整體結構的理解；
- 四、學科教學知識；
- 五、對學習者身心特性認識的知識；
- 六、教育脈絡因素的知識；
- 七、教育目的與價值的知識。

前述教師養成的知識基礎的關連可以圖示如后 (見圖 2-1-1)

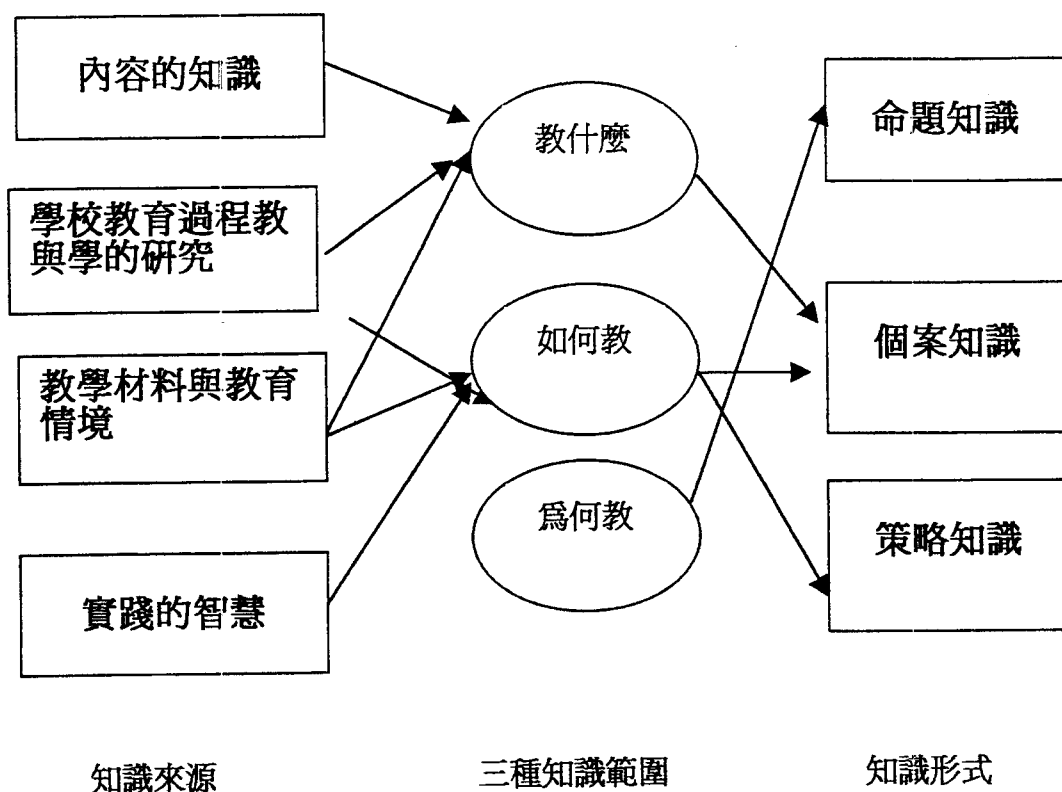


圖 2-1-1 Shulman 所提的教育知識形式

資料來源：王秋絨（民 86）。我國國中師資培育學程之建構。台北：師大書苑，頁 49。

依據圖 2-1-1，Shulman 在「教什麼」部分指出教師需具備「學科內容知識」、「教育環境知識」，「如何教」部分則指教師需具備「一般教學的知識」、「課程知識」、「學科內容教學知識」、「學生及其特性知識」、「教育環境知識」，「為何教」部分則是指「教育環境知識」，包括教室情境、學校財務、學區、社區環境、文化特質等因素（王秋絨，民 86：49），而前述知識正是教師所需的專業能力。

高強華（民 85：127）認為，教育理論的核心不再是心理學、社會學和哲學等傳統學科，而是源於教育實際的一般原則。換言之，教師的信念、個人的社會化經驗、個人的知識（personal knowledge）、教師的內在理論（implicit theories）與專業判斷等，均是構成教學專業知能的重要成

分。

綜觀前述，教育學理論與學科內容知識顯非教師專業知能涵養的所有來源，教師透過學理與專門知識的陶冶，結合實際教學的實踐經驗，構築教學的原理原則，進而形成教師專業知能的內涵。是以，教師專業知能的內涵，脫離了以往只注重「教什麼」的內容，兼而重視如何藉由反覆揣摩「如何教」的經驗與體會，並反思「為何教」的緣由與意義，使教師遠離「匠氣」，藉由批判反思的歷程建構專業的角色與素養。

前述教師專業知能概念內涵的轉變可見於近年師資培育相關研究。饒見維（民 85）分析 Shulman 等十二個研究的概念意涵與成果，建構教師專業發展的內涵體系如圖 2-1-2：

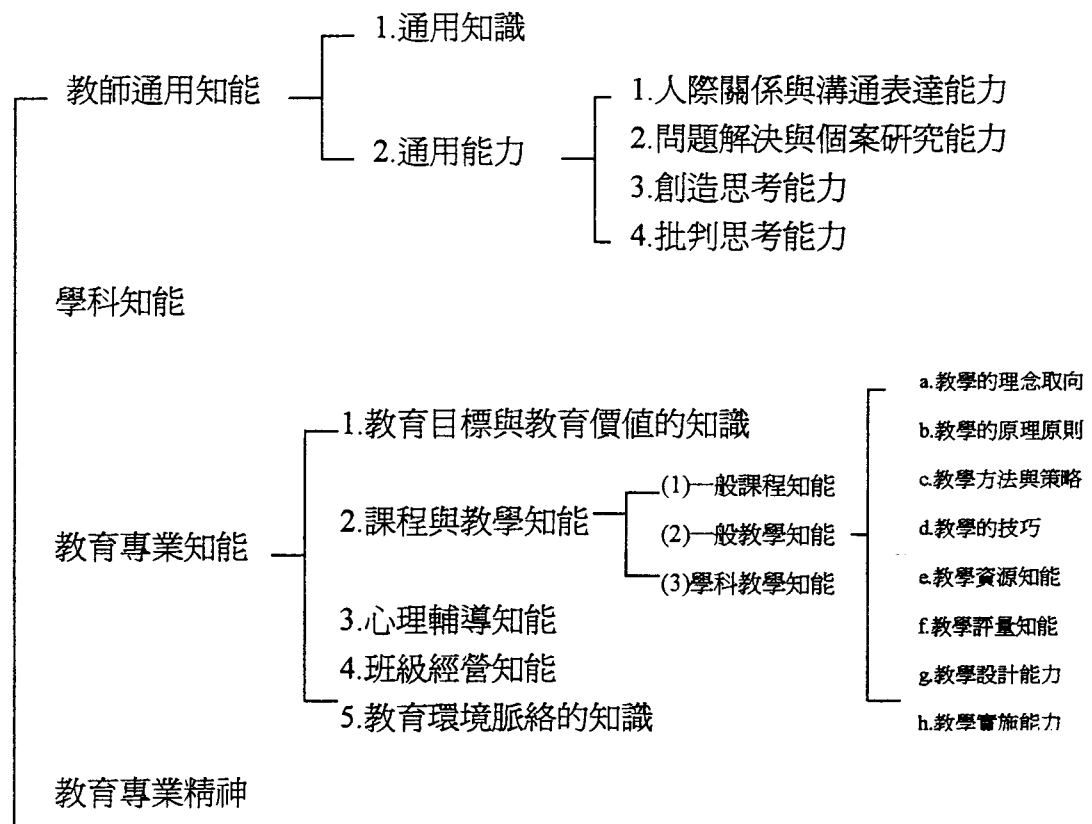


圖 2-1-2 教師的專業發展內涵體系

資料來源：饒見維（民 85）。教師專業發展—理論與實務。台北：五南圖書公司，頁 173。



因此，教師專業知能的培養，除應著重學科與課程知能的陶冶外，教師對教育目標與價值的觀點、教學知能的養成、對受教者身心特質的認識、一般教學方法的知識、教師對教育脈絡的情感與知識及敏感度，均係不容偏廢的能力。是以，師資培育課程的內容，應廣納前述概念內涵，以體現教育專業知能的真正精神。

### 參、師資培育課程的設計與內容

為培育良好的教師專業知能，有賴適切的師資培育課程，但應包含那些內容並做適當統整方具效能，則是有待省思的議題。本節首先分析師資培育課程設計的基本概念與原則；其次，探討師資培育課程的內容，期能在適切的師資培育理念導引下，規畫良好的師資培育課程，以達成師資培育的目標。

#### 一、課程設計的基本概念與原則

關於課程設計的基本概念，王文科（民 88：213-217）曾歸納不同學者的看法，提出下述五項：

- （一）範圍（**scope**）：係指內容取材的涵蓋性與深度，與課程發展的各層級有關。然課程範圍的界定有層級之分，因而需確定優先達成目標，繼而導引設計該項內容所需涵蓋之廣度與深度之參考。
- （二）順序（**sequence**）：順序決定學習者學習內容的時間順序。一般認為順序決定與特定科目及科目領域的性質與結構有關。
- （三）銜接（**articulation**）：即試圖將學習者在某科目習得的經驗與其在另一個領域習得的經驗連結起來。
- （四）延續（**continuity**）：係指將焦點置於後續的學習經驗與其先前經驗之間的關係，亦即所謂「垂直性銜接」。延續觀點以為教學活動需仔細安排，使得某種學習經驗的終點成為次一種學習經驗的起點，使二者緊密融合在一起。
- （五）平衡（**balance**）：在教學方案中的平衡，係指確實能不因強調其中的某一成分而削弱其他的成分。

師資培育課程的設計，必須在良好的培育目標導引下，確定課程設計的範圍；其次，為落實課程內容，需重視師資培育課程的順序性，並考量學習者經驗的銜接性與延續性；最後，基於有限教學資源與時間的考量，重視整體課程方案的平衡性，據以落實課程設計的目標，以達成培育完善師資的理想。

為使師資培育課程更具效益，黃政傑（民 81：93-100）曾就課程設計提出十二項原則，值得規畫師資培育課程時參考：

- （一）學生利益優先原則；
- （二）明智抉擇原則；
- （三）權力分配原則；
- （四）整體原則；
- （五）系統原則；
- （六）合作原則；
- （七）時代依存原則；
- （八）改變必然原則；
- （九）時代促進原則；
- （十）持續原則；
- （十一）各種改革並存原則；
- （十二）課程與人員並重原則。

因此，師資培育課程設計除需考量範圍、順序、銜接、延續以及平衡等基本概念外，為使課程設計更具效能，以實踐師資培育的目標，前述原則實值得參考；如何在兼顧課程設計者與學生的利益，與時俱進，以達成課程目標並滿足學生需要，成為課程設計者必須關注的焦點。其次，學習權力與主體性的落實、課程與時代精神的切合、持份者（stakeholder）的協同以及由下而上（bottom-up）等的課程設計理念，均為師資培育課程設計不容忽視的課題。

## 二、課程內容的分類

為落實師資培育的目標，師資培育課程內容需予適切規畫。歐用生（民 74）曾就初等教育師資培育課程的內涵加以分析，認為師資培育課程內

容可區分為下述三類：

(一) 普通教育課程：指師資訓練課程中的「普通教育科目」，通常包含人文科學、社會科學、自然科學（含體育及保健）的基礎知識。該等課程的主要目的有三：

1. 為訓練自由公民所必備的共同教育；
2. 為補救專門教育的偏失；
3. 為培養專門教育的廣博基礎。

(二) 專門教育課程：係指師資訓練課程中，各科系的「專門科目」。其主要目的有二：

1. 充實有關初等學校各科的知識、技能，俾於畢業後即可有效應用；
2. 研究特定的學問領域，以培養大學畢業程度之學術修養及研究能力。

(三) 教育專門課程：該等課程包含教育學科、教材研究、教學法、以及教育實習等；茲就各項領域課程的主要目的及其內容說明如后：

1. 教育學科主要提供教育的哲學、歷史、社會學及心理學基礎，各國師資培育機構大致開設如教育原理、教育哲學、教育史、教育社會學、教育心理學、學習心理學、教育行政、兒童研究、道德教育、健康教育、學校衛生等。
2. 教材研究及教學法等科目的開設目的，主要在達成下述二項目的：
  - (1) 使學生瞭解每一學科的目標及內容，以把握各學科的本質及特性。
  - (2) 使學生修習各學科之教學技術及教學法。
3. 教育實習科目開設的目的，主要提供學生現場驗證學習成果的機會。各國初等教師培養課程，在實習的時期、長短、和內容方面，也是各色各樣。

單文經（民 81）也參閱相關文獻後將師資培育課程劃分為兩類：

- (一) 普通教育：或稱博雅教育，旨在充實未來教師的一般素養，奠定其為人師表的基本學識基礎；
- (二) 專業教育：重在教育專業素養的陶冶，旨在充實未來教師的教

育知能，俾使其勝任教學工作，其內含包括學科專門知識、教育基礎知識、教學原理（包括普通教學法、分科教學法、教學策略及學習理論）及教學實習。

綜觀前述學者的分析，為培育專業師資，師資培育課程內容實應兼含普通教育課程、專門教育課程及教育專門課程等類別。普通教育課程的目的，在涵養未來教師的一般素養，藉以提供其適應社會的廣博知識基礎，並以爲其接受進階進修與研究的基礎。專門教育課程部分則在充實未來教師在各專門領域的進階知識，以爲將來任教學科的基礎，猶如 Shulman 所言的學科內容知識。教育專門課程部分則在陶冶其教育專業素養，並養成其擔任教師所需的知識與能力，包含 Shulman 所指的一般教學方法、課程、學科教學、學習者特性、教學脈絡因素以及教育目的與價值等知識；其課程內容則包含教育基礎學科、教育方法學科以及教育實習學科等類別。

是以，師資培育課程的內容，應包含基本教育、專門教育以及教育專門等類別課程，其中教育專門課程則應兼含教育基礎、教育方法以及教育實習等課程內容方臻完整。未來師資培育課程的規畫，如何基於順序、銜接、延續以及平衡等基本概念，在設計時則重視學習主體、體現時代精神甚至符應學校本位等理想，以規畫切合師資培育目標、滿足學生需要、並兼納時代精神的課程內容，以助師資培育理想的實踐，實爲師資培育單位應予重視的議題。