

# 師資培育研究應走的方向及關心的課題

## ——以1960年以來英國師資培育理論的發展為例

但昭偉

### 【作者簡介】

本文作者，湖北省人，台北立市師範學院副教授兼初等教育系主任。

## I

我對於台灣的教育學術發展現況非常的不滿意。我的不滿是基於下列的三個理由。

第一，教育學常常被列為是社會科學的一支。即便是在教育學術圈子裡的人，都忽略了教育學的理论基礎除了是屬於社會科學的心理學和社會學之外，還有哲學和歷史學，而後二者絕不是社會科學。（註一）教育學被視為社會科學是個不健康的現象，也是件不幸的事。我說這是不健康的現象，是因為教育學在被視為是社會科學的情況下，漸漸地阻絕了哲學和歷史學在教育學術圈裡的發展，教育學的發展由是而漸趨窄化。我們可以由教育心理學獨大的現況看出這不健康的端倪。（註二）我說這是不幸的事，是因為沒有史學和哲學當做活水源頭，教育學術的實用性會大打折扣。假如我們相信教育學術的目的不僅只是好玩，而是在促進教育活動的圓滿合理而順當，（註三）那麼「要建設新教育必須先了解舊教育」及「教育活動須經得起理性的檢驗及批判」這兩個基本認識，（註四）就應受到教育學術圈裡的人的支持。換句話說，教育史學和教育哲學的研究必須受到重視，否則圓滿合理而順當的教育不可能會出現。

第二，教育學研究的沒有本土化。我在前些時候發表的一篇論文中，批評教育學術圈裡的同仁常常以外國人的理論或觀點當做我們研究的出發點或架構，我認為這樣的做法會使得我們的教育研究成果「變得生硬、難以消化、實用性低、甚至危及我們文化生態的平衡」。（註五）很遺憾的，但也不意外的，我的這篇文章有如

石沈大海，沒有獲得任何的回應。我在這裡因此還想就這個以洋理論馬首是瞻的現象多說上兩句。假如我們承認「教育學是應用的學門」及「教育學研究成果有其地域性」，那麼我們就必須認清「教育學的發展最好要緊扣教育問題或教育實務」，由此我們就可以進一步說「台灣的教育學術的發展最好要緊扣台灣的教育問題或台灣的教育實務」，假如不如此的話，教育活動的進行無法獲得教育學術的恰當支持，長久下來就不會進行的圓滿而合理。但假如我們教育學術的發展現況雖然是扣著我們的教育問題或教育實務，但這種扣緊的方式是一種很奇怪的方式，那麼結果同樣的不會令人滿意。什麼樣的怪法呢？就好像是一個中國的心理醫師運用「心理分析法」(psychoanalysis)來替一個篤信佛教的人來診療病情一樣的怪。試想，假如我們想借用以佛洛伊德理論為基礎的心理分析來試圖解決台灣精神病人的問題，我們的嘗試可能會成功嗎？從台灣精神醫學發展的現況來看，答案應是否定的。在這樣的了解下，我們怎能期望以西方人觀點開展出來的台灣教育學術來解決台灣的教育問題或協助台灣教育實務的合理圓滿呢？台灣教育學術的不能夠本土化，使得台灣教育學術不斷的跟在洋人後面跑，就好像夸父追日一樣，到最後精疲力竭，沒有好結果。

第三，可能是教育史哲的不受重視和教育研究的不能本土化交互影響的結果，在過去十幾年來，台灣教育學術圈子較熱門的討論往往集中在對外國理論或實務的引介、試圖從外國理論中找出對我國教育的啟示、比較中外教育實務或制度等。我們比較少看到從教育哲學或教育史學的觀點來探索台灣教育的文章，我們也比較少看到教育學者從本土化的角度系統性的來探討一些重大而基本的問題。這些我所謂重大的問題包括有：台灣社會所需要的人是什麼樣子？一個理想的台灣人應有什麼樣的條件？在西方文化的挑戰下，理想台灣社會中的教育是什麼？教育活動在培養理想的人和營造理想社會的工作上應如何着力？教育理論和教育實務的關係為何？假如我們很難看到這些重大問題的討論，我們當然不會看到以辯證的方式來討論這些問題。但這些問題的釐清和辯證討論都是我們在追求理想圓滿的教育活動過程中不可或缺的參考架構，缺了這些參考架構，我們的教育政策乃至今天走紅的改革都將只會是「失根的蘭花」。

我以上交代了我對台灣教育學術現況不滿的三個理由。我的不滿既然是針對台灣教育學術圈的一般現象而言，師資培育研究的現況自然也是我不滿的對象之一；台灣這十幾年來的師資培育研究也犯了如我上述所說的幾個毛病。我利用電腦資料庫查詢了從民國七十一年到八十四年台灣有關師資培育教育的期刊論文資料一百廿多篇。在這些東西裡，我們可以很明顯的看出一九八〇年代前後在美國流行的能力

本位師範教育 (competency - based teacher education) 佔了很重的份量，學者們或者介紹這東西，或者試圖以此為基礎來規劃台灣的師範教育。除此以外，介紹各國的師範教育、乃至比較師範教育制度的研究也不少；用史學觀點來探討師範教育的雖然有，但不多，和台灣當前教育實務也似乎沒有緊密的結合。零零星星討論師資培育教育中的問題也有（如公費問題、學生次級文化問題、師範生任教意願等），但談不上系統化。用哲學觀點來處理師範教育的論文則絕無僅有。在這種情況下，我們很難期待會有以辯證的方式來討論有關師範教育的基本而重大的議題。（註六）結果呢？我們可以看到的是，在外力的壓迫下，師資培育的方式已經有大幅度的變革，但我們到現在為止除了非常清楚的知道打破舊制的主要理由是「鬆綁」和「師資培育機構的多元化」外（多元化之後各大學就有擴張的可能，學生的出路又多了一條），我看不出有什麼積極的理由來打破現制，因為師資培育場所的多元化不代表培育方式的多元化，鬆綁也不當然表示教育素質的提高。糟糕的是，「我們將要採行的師資培育的理論基礎為何？」的問題並不見系統的討論。我們應當可以預見，所謂師範教育的改革頂多只是換湯不換藥的局面，假如真能有所進步，這絕不是在我們掌控之下的改進，而是瞎打誤撞的結果。持續性的改進在這樣的情況下就不是一件可能的事了。

基於對一般教育學術發展現況的不滿及對師資培育研究的批評，我在以下的篇幅中要介紹英國（尤指英格蘭和威爾斯）自一九六〇年以來師資培育的理論基礎的轉變及發展。我希望從這樣的交代中，我們可以找出改進當前台灣教育學術研究的方法或方向，然後間接的促進教育活動的圓滿及合理。

## II

### 師資培育教育的理性主義模式 (1960~1990)

英國在這一個時期當中的師資養成教育有幾個重要特徵。第一，它以理性主義 (rationalism) 為理論基礎；其二，養成教育的目標是在培養具有專業自主能力的教師；第三，在實務活動中，認定只有透過教育理論的指導才會有像樣子的教育活動；第四，在師資養成教育的各階段中（職前教育，初任教師的訓練及在職訓練），職前訓練最為重要；第五，職前教育主要是在大學或師範院校當中進行。

假如我們以這幾個特徵來比對現行台灣的師資養成教育，我們幾乎可以說我們現在的這一套東西在骨子裡就是一個理性主義的模式。我以下交代理性主義的梗概、預設及其在教育上的主張。（註七）

理性主義之為近代西方主要思潮之一，在對心靈 (mind)、人性 (human nature)、人的特質 (the idea of person)、知識 (knowledge)、什麼是好的生活 (What is the good life?) 及社會 (society) 均有特定的看法。

在「人的心靈結構是由什麼組成？」及「人是什麼樣的一個存在體？」這些問題上，理性主義主張人的心靈是由三個部份組成，分別是：認知 (the cognitive)、情意 (the affective) 及意志 (the conative)。在心靈的這三個部份中，理性主義認為認知能力是最重要的，因為人的情意及意志部份的運作、活動及表現原來是受控於人所掌握的概念、信念及知識；而人的概念、信念及知識的形成及運作都是受制於認知能力，是認知的結果。在這樣的情況下，人的心靈雖然可分為三部份，但扮演關鍵角色的却是那認知部份，也就是理性的那一個部份。

在設定「人」是如此這般的情況下，我們不難想見在理性主義的理論架構中，一個理想的人就是一個理性發達的人，一個好的生活就是理性當家的生活。但我們怎麼能成為一個理性的人？怎麼能有一個理性的生活？理性主義者的答案是：我們要發達我們心靈中的認知能力。在認知能力所可能有的功能中，建構概念體系 (conceptual schemes) 是其中最重要的部份，因為只有在概念體系取得及確立的條件下，我們才得有經得起考驗的信念、理性的行動及理性的情緒。若有人再問：概念體系如何建立？那麼理性主義者會回答：只有透過知識的取得，概念體系才能夠建立。換言之，我們若要能成為理性的人、理想的人，乃至過著一個理性及理想的生活，非得透過知識的取得不為功。

假如有人再問：我們為什麼要過一個理性的生活？為什麼一個理性的生活就是一個我們應該去追求的好的生活？那麼理性主義的支持者會說：從你問這個問題的本身來看，你的行動已經肯定了理性的價值，事實上你已經在追求一個理性的生活；我們由此可以看出追求理性生活的正當性及可欲性。再者，理性主義支持者會說，由理性來指導的生活必然會是一個有秩序、能滿足個人要求的幸福生活。如此的生活誰曰不宜？

在前面，我已說明了在理性主義的架構中個人心靈的組成結構及其與幸福生活之間的關係，在說明這兩者的過程中，我已提到知識的攝取是建構理性生活的必要條件，因為知識攝取的最後結果會讓個人去形成自己的概念系統 (conceptual schemes)，然後理性的信念、理性的行動及理性的情緒才得由產生，理性的生活或幸福的生活才可能達成。在知識扮演的角色如此重要的情況下，有人不禁會問：知識究竟是如何形成？在諸多知識的種類中，何種知識最為重要？關於這兩個問題，理性主義者會認為，知識的建構乃是個人認知的心能 (cognitive capacities) —

——即理性——去認識客觀世界之後所得的結果；由於人的認知能力可不受情感、意志乃至他人不當的汙染，故其認知結果具有普遍性及恆常性。理性認知客觀世界所形成的知識大路上有兩種，一種是有關事實的知識 (knowledge - that)、或命題式的知識 (propositional knowledge)；另一則是有關技能的知識 (knowledge - how)，這種知識雖然不能化諸為文字或命題，但其之存在確毫無疑義，如騎腳踏車的人在騎腳踏車時確實知道怎麼騎，但他的這一部份知識卻是無法化為語言文字的。在這兩種知識中，命題式的知識顯然重要許多，這是因為命題式知識乃是由具體之概念透過某種嚴謹的邏輯關係所形成的，其之對個人概念體系之形成有絕大的關係；相形之下，有關技能的知識關係到的並不重要，與個人概念體系的建構似乎沒有太大的關連。

在我們了解心靈的結構、知識的形成及種類，理性生活（幸福生活）及其間的關係之後，還應該要交代的有兩件事，一是理性生活究竟是怎麼過的，二是在理性主義的架構中，一個理想的社會究竟是何種情狀。理性的生活究竟是怎麼過的？理性主義者認為，在理性充份表達的狀況下，個人的一舉一動、一事一物均受理性之光的指導與節制。首先，個人會以自己的知識及理解 (knowledge and understanding) 為基礎，然後運用理性來訂定行動之目的，如此定出來的目的必然是理性的目的，當然也是好的目的；目的一旦底定，贖下來的就是決定手段和方法，在理性之光的普照之下，達成行動目的的手段和方法當然也是好的、合理的、合乎道德的手段和方法。在目的和手段均決定後，理性的個人然後會運用其本所擁有的意志力、技能、習慣及情性來達成目的。這就是一個理性的人所過的理性生活。在理性主義的社會觀方面，理性主義者認為社會只是個人的一個集合，一個理想的社會就是一群理性的個人所形成的一個組織，只要理性的個人遵憑理性行事，理想及理性的社會就可以水到渠成。

交代完理性主義的基本觀點之後，讓我們來看看基於這樣觀點所建立起來的教育究竟是什麼樣子。可提的大略有幾點：

- 一、教育的目的是在造就理性且能獨立自主之個人
- 二、教育的內容是讓受教育者學得各式各樣的命題式知識
- 三、教育實際活動的規劃與設計可以完全是一種由理性來指導規劃的活動，我們可以根據理性來規定實務活動的目標，然後再找出達成目的之方法。

在我們了解了理性主義的基本主張及其教育理念後，讓我們來看看理性主義架構下容許一個什麼樣的師資養成教育。可分幾點來說。

第一，師資養成教育的主要目標是在培養獨立自主的教師。所謂獨立自主的老

師是指老師有能力視情況來選擇教材及教法以達成教育目標。英國統一的國定課程 (national curriculum) 的制定及實施，顯然的讓具有獨立自主也習於獨立自主的教師無用武之地。國定課程也不是理性主義教育觀的產物。

第二，理性主義認為一個獨立自主的人是透過知識的攝取而造就出來的。同樣的，一個具有專業自主能力的教師的培養也是透過相類似的過程。在這樣的認定下，師資養成教育就要看重教育學當中重要理論學科的學習；除了學科知識（如數學等）及教材教法的掌握外，教育理論中的教育哲學、教育心理學、教育社會學乃至教育史學都是重頭戲。因為只有後者才能讓準老師們知道自己在整個教育活動，乃至在整個人類社會中所扮演的角色及所居的位置，而這正是專業自主的最低限度的要求。（註八）

第三，由於專業自主的能力主要是透過知識的攝取而獲得的，所以師資養成教育的主要場所是在高等教育學府當中。到中小學裡的見習或實習或向現場中小學教師的請益當然也重要，但相較之下，在高等學府當中的知識學習更形重要。

第四，由於知識扮演了重要角色，而知識的攝取又可在一定時間內完成，故理性主義的師資養成教育特別強調職前教育，只要職前教育成功，任教者自然而然的能在實際教學活動中精進自己的專業知能；在職訓練相對而言就不那麼重要了。（註九）

### III

師資養成教育的社會市場模式(1990～)

前述的理性主義模式在八〇年代開始，遭遇到了質疑與嚴重的挑戰。這些質疑和挑戰的來源有多端。

有些理論家質疑的是理性主義的合理性。他們認為在人類社會生活當中，理性所扮演的角色並不如理性主義者所想像的那麼重要，所以在教育活動中，教育的目標不應是個人理性的培養，知識的傳授也不應是最重要的教育內容。根據這樣對理性主義的批評，以理性主義為理論基礎的師資養成教育就有兩個令人不滿意的地方。其一，這樣的模式太強調知識的傳授，以為在職前教育中的學生掌握了各種知識（教育理論的知識、學科知識或教材教法的知識）就會自然而然的將之運用在教育實務上；其實，單是掌握了這些理論知識並不會讓準老師們自然的成為優秀的教師，優秀教師的培養要經過嚴格的現場磨練。其二，這樣的模式過於偏重職前訓練，忽略了初任教師的訓練及在職老師的在職訓練。（註十）

但真正對理性主義模式有推枯拉朽作用的是英國政治意識型態的轉變。在二次大戰後的英國，主流的政治意識型態是社會主義。不管是什麼政黨執政，政策的重心和理想是在提供一個讓每一個人都能安居樂業的福利國，所以在社會政策上有公辦的公醫制度和社會福利制度；在教育政策上，也建立了以公辦學校為主的十一年國民義務教育。「社會主義和平權主義(egalitarianism)攜手，試圖來扭轉資本主義所帶來的惡果」是英國戰後政治的寫照。

但在這樣政治意識型態指導下的英國，很快的就發現她的經濟發展成就不能和其它工業國家相比。從整體經濟發達的程度和人民物質生活水準兩項指標來看，英國都難和美、法、日、德相頡頏，「歐洲病夫」之名不禁揚起。曾為世界首強的英國自然嚥不下這口氣。反映在不願屈居人後的具體事例就表現在八〇年代「鐵娘子」柴契爾夫人(Mrs. M. Thatcher)的政策上。

柴契爾夫人的首要目標就是在恢復大英帝國的原有光景。她施政的藍圖是所謂的右派自由主義(libetarianism)。這個主義摻雜了十八世紀的資本主義和個人主義。它的主要訴求是：一、政府或國家的任務僅止於保國衛民，而儘量不要干涉人民的社會生活，個人的自由和選擇要受到尊重；第二，人性都是自私的，在個人為自己利益的盤算下，經濟的成長乃至繁榮富庶的社會自然的會形成。

柴契爾夫人的教育政策則表現在看似衝突的兩點上。一是由中央政府負責來主導中小學教育的目標、內容、方法及品質，這一點可由一九八八年公佈的教育法案中看出端倪；而隨著中央掌控大權之後的結果，則是原來擔負教育實務活動的地方政府、校長及老師喪失了他們原有的權力。二是有意的把教育看做是經濟活動中的一環，是生產與消費系統當中的一項活動和商品（或財貨）。在教育是一項商品的大架構中，與教育有關的事項就要受到市場法則的約束；換句話說，只有在教育能有效地滿足消費者的條件之下，它才能存活。也就是在這樣的觀點下，英國政府企圖讓每一所中小學把自己變成商品，來服務消費者，以換取學校的生存。

我前面提過，上述柴契爾夫人政府所採行的兩大教育政策看起來似乎是衝突的，因為假如我們把教育看做是商品的話，那麼根據右派自由主義的觀點，這個商品的價值或存活就應完全依市場機能來決定，政府應儘量避免干涉。但從一九八八年通過的教育法案來看，英國中央政府却史無前例的將中小學的教育主導權放在自己手上，（註十一）不僅如此，在這個法案中，有許多原本屬於地方政府和中小學權限的事務——如考試的方式、評鑑老師的辦法、教師的薪資——全被中央奪去。（註十二）而這一切的一切看起來都與柴契爾夫人口頭倡導的右派自由主義的精神不合。但我認為，假如我們從較大的歷史脈絡來看柴契爾夫人的這兩項教育政策，這

兩個政策並不衝突，因為在柴契爾夫人旺盛的企圖心的驅引之下，她所領導的中央政府有責任將英國從經濟的泥沼中救出，而具體的方法則是透過教育來提高人力的素質，以使得英國能有強大的競爭力。所以中央政府的直接管轄原屬地方權限的教育和右派自由主義並不衝突，兩者都是英國求富求強的工具。

在這樣的大方針及實際政治演變的事實上，近年來英國中小學教育產生的具體變化就有下列：

1. 課程內容由中央政府來規定，為確保教育品質，學生要在七、十一、十四及十六歲接受測驗。結果也要公佈。

2. 打破學區制，父母有權將孩子送到任何他們認為好的學校，辦學績效優良的學校會獲得最多的預算補助。

3. 原來公辦中小學接受地方政府管轄，但現在可選擇脫離地方政府的控制，直接由中央政府支持，中央政府並鼓勵中小學直接受中央節制。

4. 各中小學要為自己辦學績效負起責任，中央政府則加強學校的評鑑。

在中小學教育生態的大規模轉變的情況下，原來以理性主義為基礎的師資養成教育就沒有辦法維持下去了，取代原有模式的就是所謂的社會市場模式。在把教育看做是商品的前提下，英國當前的師資養成教育有著下列的趨勢。

一、師資養成教育的主要目標不再是培養具有專業上能獨立自主的老師，因為自一九八八年國定課程實施後，中小學老師根本不需要具備有選擇課程、教材和教法的能力了。

二、既然老師所需的能力是執行國定課程的能力，這能力的培養就不是以攝取知識為主，而是透過到中小學現場的方式，觀察和模仿第一線教育人員的作為為主。如此，師資培育應該進行的場所不應是大學或大學中的教育學院，而是在中小學的現場；而主要擔負起訓練責任的也不再是大學裡的先生們，而是中小學裡的資深老師。

三、由於中小學要負起本身辦學績效的成敗責任，故師資養成教育的主導權是在個別學校的手上，大學或師範院校頂多只是提供人力支援或教師資格的認定。

四、由於中小學老師要負責人力的培養及其素質，師資養成教育中的職前教育的重要性不如以往。初任教師的導入訓練及一般老師的在職訓練應受到重視，因為這種訓練的投資報酬率較高，也能配合社會及時的需要。

五、理論上言，這個新的模式肯定的是能力本位的想法和行為主義的精神。

自一九九三年起，英國部份中等學校教師已採用社會市場模式來培養，預計自一九九五年起，小學師資培育也要以這種方式來進行。（註十三）



## IV

### 第三條路子——以實踐理性為中心的師資養成教育

在前面的交代中，我略為介紹了英國六〇年代至九〇年代實施的師資養成教育，我說明了這階段的師資養成教育是以理性主義為基礎。我也交代了自八〇年代起英國政治意識型態的激烈改變，及其對師資養成教育的影響。我有這裡要介紹的是師資養成教育的第三個可能的模式。

這第三個模式的產生起源於前兩個模式的缺陷。簡言之，不管是以理性主義或右派自由主義為指導的師範教育，在他們實施前或實施後都遭受了許多的批評，而這些批評累積到某一程度就足以被用來當做發展另一套教育模式的素材。對理性主義模式和社會市場模式批評得非常中肯的，當推教育哲學家赫斯特 (P.C. Hirst)，赫氏也因此對師範教育應該如何進行有他獨特的見解。(註十四)當然，也有其它教育理論家發展出有別於上述模式的東西，其見解也頗值得稱道，但限於篇幅，在此不交代。(註十五)

赫氏對前述兩個教育模式的批評不僅是基於他豐富的實務經驗（他擔任劍橋大學教育系主任十八年），更是基於他的哲學觀點。赫氏曾在六〇年代極力支持理性主義及其所發展出來的教育模式。但近十年來，他的哲學觀有了很大的轉變。

赫氏從他的實務經驗出發，認為以理性主義為基礎的師資養成教育並不能培養出適任的老師，因為這樣的教育模式過於重視理論知識 (knowing that) 的傳授，而忽略了實踐知識 (practical knowledge) 的重要性，因為真正會讓一個教師表現出良好教學能力的是他的實踐知識而不是理論知識。在另一方面，赫氏認為社會市場教育模式則太過忽略理論知識的重要性，其對師資養成所造成的傷害，就正如理性主義模式因為過於看重理論知識而無法培養出任適教師一樣，同樣的不可取。

從哲學觀點出發，赫氏對「人」和「幸福生活」的認定，對「理性」及「理性是否能促成幸福生活」的看法，乃至對「個人與社會之間的關係」的假定上，都與理性主義和右派自由主義的看法不同。

在對「人的基本性質為何？」及「什麼才是幸福生活？」這兩個問題上，赫氏以為理性主義把人的認知能力放在人所有能力當中的首位及認定認知能力的發展是求得幸福生活的樞紐是錯誤的。赫氏以為，人有各式各樣的需求及因要滿足需求而產生的各式各樣的能力。在人的諸種能力當中，認知能力只是其中的一種，除了認知能力之外，人還有感受、參與各種社會活動、與人建立關係、組織社會活動的種

種能力，而這些能力不盡然的受到認知結果的節制。而人既然有諸多的需求和能力，幸福的生活就是人的各種需求的均衡、整體和長期的滿足；而為了要求幸福生活的達成，人所要發展的不單是認知能力，更是其它種種的能力。

在對「理性」及「理性在扮演促進幸福生活中的功能為何？」這兩個問題上，赫氏認為，人的理性其實又可細分為「理論理性」(theoretical reason)及「實踐理性」(practical reason)。實踐理性的作用在於發展社會活動來滿足人類的各種需求，如發展各種娛樂活動來滿足人追求安逸享樂的需求，發展學術活動來滿足人求真求知的需求。而理論理性則在幫助我們來了解我們所處的自然世界、社會人文的世界和自己內心的世界，在利用命題來客觀的、不滲入個人感情的來描述各種世界的實狀。赫氏主張，在追求幸福生活一事上，主其職者是人的實踐理性而不是理論理性，理論理性當然在人追求幸福生活的過程中扮演著一定的角色，如我們在自然科學上的成就幫助了我們在物質生活上的追求及滿足。但赫氏提醒我們，不要因為如此我們就高估了理論理性的重要性，能幫助我們各種社會生活圓滿順當進行的是實踐理性；因為要讓社會生活圓滿順當，我們靠的不是工具性的知識，而是在實際生活中，人類對自身價值體系及信念體系的了解及掌握。

在個人與社會的關係上，赫氏認為理性主義及右派自由主義都認定個人好像是原子般的獨立存在，只有在為了一己之利的前提下，才會與他人產生關聯。赫氏認為這個觀點有問題，因為人生活在社會中，無論在生理上或心理上都依賴其他人，人的生活從一出生起就有社會性。人的生理、心理乃至社會的需求都受到社會的影響；我們的飲食習慣、身體動作及人際關係都受到我們所處社會的影響；我們用來了解這世界，使得生活產生意義的概念也不是自己發生的，這些概念是在社會生活中形成，透過一代又一代的語言文字和社會活動而傳下來。從一個生物體發展到一個人的過程，就是接受那為了滿足個人需求所發展出來的社會活動的過程。我們不僅在本性上就是社會的動物，在成為「人」的過程中，我們徹頭徹尾的就受到社會文化的影響。我們的思想、情緒、行動、欲望、需求和興趣都是在社會文化影響下形成的。而我們的生活只有在與其他人產生恰當關聯之後才可能順當的進行，幸福生活的追求一定是在人群中實現。

在上述哲學的認定下，赫氏認為，所謂的教育活動的目標及內容其實是在導引學生能認識、了解並接受那各種不同性質且能滿足我們不同需求的社會活動；在這樣的教育活動中，理論知識的傳授並不是最重要的，雖然它們在教育活動中仍然保有一席之地，重要的是均衡發展學生的各種能力，讓學生具備有各種能力，使他們將來能夠過一個需求能均衡、整體且長期滿足的生活。假如要能有成功的教育活動

，擔任教師的一定是那能充份掌握能滿足人類各種需求社會活動的人。

在師資養成教育應如何進行這問題上，赫氏認為我們先要了解教學活動的基本特性。他指出，教學活動基本上就是一種社會活動，具有所有社會活動的性質。良好合理的教學活動絕不是教學者根據一套理論就能順利進行的，而是在實際教學活動中嘗試錯誤之後的結果；在嘗試錯誤中，教學者要不斷的調整教學目標及方法。簡單的說，假如要讓教學活動合理圓滿，教師要相當清楚的掌握相關知識及技能。赫氏主張，要讓教學成功的主要條件是教學者要具備相當的實踐理性；在實踐理性發達狀況下，理論理性才能發揮其作用，反省活動才有可能。

在赫斯特對教學活動有上述看法之下，師資養成教育應如何進行呢？他主張可以分二個階段進行：

第一階段是師傅帶領徒弟的階段。在這一階段中，學生要學習「師傅」的作為及態度，因為師傅之所以為師傅正在於師傅已經是充份掌握現有合理教育活動的人。學生應亦步亦趨的跟著師傅，並揣摩師傅可能採取的行動和態度，但這也不是說學生是完全的模仿師傅，因為每個人的個性及能力不同，有些事情也不可能模仿的起來。扼要言之，學生要向師傅學的，師傅要展示的有下列的能力：師傅本身的教學專業能力、師傅在教學活動中反省的能力、師傅在教學活動後的反省能力。師傅本身不僅需要展現這些能力，更要能帶領學生體會及揣摩、進而能表現這些能力。這個階段的重點是了解、掌握及進行教學專業活動，在這過程中，學生要能習得專業的能力、和相關的知識。這樣形式的學習一定要在相當穩定的學習環境下，由一群有經驗的實務工作者帶領下進行。但這樣的學習有其侷限性，因為即使在某一教學專業領域（如數學教學）中，成功的教學實踐活動都很多，師傅本身的能力及經驗都有限。

在第二階段中，師資培育機構（如大學、教育學院）中的教材教法老師（如數學科教材教法的老師）要擔任主要的角色。因為只有這樣的教材教法專家才能讓學生的眼界拓寬，知道在某一專業領域中究各種教學活動。這個階段的教育目標放在學生能夠用批判性的眼光來比較自己在第一階段學習的東西和在第二階段所知悉的各種教學活動。

在第三階段中，重點是放在理論知識的學習。前兩階段主要是培養學生實踐理性，希望學生能利用實踐理性來掌握專業活動，了解專業活動的目標及方法。但這不夠，因為任何的實踐活動都有其預設，教學的活動有著對「人性」、「幸福生活」、「個人與社會的關係」的認定。假如學生對這些預設毫無所知，那麼他將無法理性的來執行專業工作。故在這一階段的教育中，重點是放在教育哲學、心理學、

和社會學的學習。目標是希望學生能利用學科知識來了解且批判實踐活動，以求將來才能精進實踐活動的發展。

要能培養學生這種能力只有借助於在師資培育單位或高等教育學府中的各學門專家，如教育哲學工作者、教育社會學家等等。

這三階段的師資培育教育究竟應如何進行？赫氏以為，這問題基本上是一個實踐的問題，不是理論的問題。但在這裡可以指出兩點。第一、在引導學生掌握教學實踐活動的階段，應在中小學當中進行。第二、在三階段個別擔任主角的實務工作者、各科教材教法的老師、教育基礎學科知識的老師中，扮演關鍵角色應是各科教材教法的老師。因為他們的實務經驗豐富，也較有能力來認識各種理論知識，所以可以扮演實務工作者和學科知識專家中間的橋樑。

我們由上面的敘述可以清楚的看出，赫氏所提出的新方案實際上包括了理性主義模式和社會市場模式的特色。他認為師資養成的場地不應偏向於中小學的現場，但也不應侷限於大學機構；第一線的中小學老師和教育院校之間應有合作的關係；在養成教育中，理論知識和實踐知識都須包括，但後者較前者重要。

## V

我以上很粗略的介紹了英國自六〇年代以來師資養成教育的發展過程及其理論背景。值得注意的有兩點：

一、師資養成教育的設計基本上是根據理論而來的。當然，這些理論的來源或許不同，但在這些理論當中都包括有對重大議題的清楚認定，不管是前述理論當中的哪一套，都對「幸福生活是什麼？」「如何達成幸福生活？」等基本問題有所討論，也有其清楚的立場。

二、由於師資養成教育的設計是以理論為基礎，所以在理論遭受到批評的情況下，往往可以辯證式的產生出有系統的新理論，而根據新理論又可以設計出新師資養成教育的藍圖。如此的發展可以說是一種理性的發展。

相較之下，我們教育學術社群通常不重視教育理念的探討。我們在許多重大議題上都似乎沒有自己的立場，學者也沒有花太多的心思在這上面。我們似乎忙著引介外國人的想法及作法，忘了我們的出發點其實不可能不是我們的歷史文化，我們的理想也不可能不具備中國文化的特質。也可能是我們沒有把心力放對地方，我們師資養成教育的發展總是在黑暗中摸索前進。要避免這樣的摸索，最應努力的是看重本土教育理念的探討，教育哲學家和教育史學家在這工作上尤其有貢獻的空間。

只有當我們教育學術社群能走上這條路，我們的教育實務活動才可能有清明的一天。

## 附 註

註一：我的朋友張德銳就有這樣的想法。

註二：教育心理學獨大的現象表現在師範學院的課程表上；國內修習教育心理學學者的人數也遠較修習教育哲學或教育社會學的人為多。

註三：詳細的論述請參見 但昭偉（民83）。教育理論之建議及教育實作。**初等教育學刊**，N.3。

註四：我是依著樑漱溟的口氣來說「要建設新教育必須先了解舊教育」。「教育活動須經得起理性的考驗」是我們接受西方教育理念之後的一項共識。

註五：請參見 但昭偉（民84）。教育研究的三部曲及其可能的謬誤。**初等教育學刊**，N.4。

註六：饒見維曾經抱怨過有關師資培育的討論往往停留在課程結構的討論，忽略了理念取向的討論。參考饒見維（民84）。從師資培育的理念取向探討師資培育專業化的可能途徑。**師資培育專業化研討會**，台北市立師範學院。

註七：我對理性主義及其教育觀的說明主要是基於英國學者赫斯特（Paul H. Hirst）的觀點。請參見 但昭偉（民83）。赫斯特博雅教育和課程理論研究。**國科會專題研究成果報告**。

註八：參見 R.S. Peters (1977). *Education and the education of teachers*. London: RKP.

註九：參見 John Elliott (1993). The assault on rationalism and the emergence of the social market perspectives. in John Elliott (Ed.), *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer.

註十：同前註

註十一：我是從牛津大學的 Richard Pring 得到這樣的觀點。

註十二：請參見 David Pimm & Michelle Selinger. The Commodification of Teaching. in M.F. Wideen & P.P. Grimmett (Eds.), *Changing Times in Teacher Education*. London: The Falmer.

註十三：同前註

註十四：參見 P.H. Hirst (民84年12月)。Teacher education and practical

reason。台北市立師範學院國際研討會。台北市立師範學院。

註十五：參見 John Elliott 的觀點，見前引書。