

師資培育的理念取向與 典範之評析

饒見維

【作者簡介】

本文作者，台灣省台中縣人，美國印第安那大學教育學院哲學博士，美國亞利桑那州立大學教育科技碩士，國立清華大學工業工程學系學士，曾任省立海山高工機械製圖科教師（三年）、美國印第安那大學教學系統分析師（四年）、初教系系主任（三年），現任花蓮師院初等教育學系教授兼實習輔導處處長，研究專長為教學設計、認知心理學、教師專業發展等。

摘要

本文分析、比較、整理世界各國許多師資培育學程，並歸納出八種師資培育的理念取向：人本取向、師範取向、博通取向、學術取向、實務取向、技術取向、社會取向、省思取向。由於各種理念取向所強調的重點不一樣，對知識、教學、或教育的本質採取不一樣的看法，對「教師」這個概念也賦予不同的角色印象，因此不管在課程結構、課程內容、或教學活動設計上都呈現出不同的面貌。本文除了探討這八種理念取向之精神與意涵外，並分別介紹各種理念取向中一些具有代表性的師資培育學程，做為各種理念取向的典範，然後對各種理念取向做簡單的評析。

壹、前言

「師資培育法」在立法院三讀通過之後，我國未來的師資培育制度即將進入一個全新的里程碑。師資培育法基本上確立了「師資培育多元化」的大方向，這不僅意謂著師資來源管道的多元化，更意謂著師資培育方式的多元化。尤其是「新大學法」通過之後賦予各大學更多的自主空間，而「課程自主」則是一個無法避免的趨勢。此外，立法院正在審議的「教師法修正案」，其中有關教師資格的取得與任用都有重大變革，例如：教師資格檢定制度、教師聘任制度等。在這三個相關法案之

影響下，可以預見的是，未來各師範校院以及有意設立師資培育學程的一般大學，都必須面臨一個重大挑戰：如何規畫發展具有特色的師資培育課程與教學？如何培養出優秀、勝任的中小學教師以便適應日益競爭的環境？由於各校擁有適度的自主空間，就必須自行負起師資培育的成敗責任，而不能歸咎於僵硬的課程結構。本文將在這個背景下比較世界各國的師資培育理念取向，並介紹各種理念取向中代表性的師資培育典範。

「師資培育」(teacher preparation education)指的是「任何培養中小學師資的教育活動」，類似我國過去所謂的「師範教育」。由於未來我國師資培育的管道不再限於師範校院，而且「師範教育法」在立法院已被修改為「師資培育法」，因此本文採用「師資培育」，而不用「師範教育」這個傳統的名稱。以下本文的分析也將指出：廣義的「師資培育」涵蓋許多不同的理念取向，而「師範教育」只是其中的一種而已（即師範取向）。同時，本文將以「師資生」這個名詞來指稱「選習師資培育學程並準備將來擔任教師的學生」(prospective teachers)，相當於以前所謂「師範生」或「師院生」，但是涵義則更廣，因為「師資生」可以涵蓋所有準備成為教師的學生，而「師範生」或「師院生」則專指師範校院的學生。

綜觀當今世界各國的師資培育學程(teacher education programs)，我們可以立即發現到一個很明顯的事實：師資培育學程之間的差異相當大（教育部中教司，民80）。其中又以美國各地的師資培育學程之差異更為顯著，不但各州、各大學、各學院之間都呈現出豐富多樣的面貌，有些大學甚至在同一個教育學院內就同時存在著數個不同的師資培育學程。例如，在美國師資培育的研究重鎮「密西根州立大學的教育學院」(College of Education at Michigan State University)裡就同時擁有五種不同的師資培育學程(Howey & Zimpher, 1989, p.167)。這些不同的師資培育學程之設計與運作乃是基於不同的師資培育「理念取向」。Feiman-Nemser (1990, p.220)將之稱為師資培育的「概念取向」(conceptual orientations)。高敬文(民81, p.167)將之稱為「師資培育派典(paradigm)」。本文則統稱為「理念取向」，用以表達「理想的意念」之意。

由於世界各國的師資培育學程有極大的差異，我們可以推知：師資培育的理念取向並非唯一，而且也找不到一個最理想的理念取向。每一種師資培育理念取向所強調的重點不一樣，對知識、教學、或教育的本質也有不一樣的看法。在不同的理念取向之下，師資培育的課程結構、課程內容、與教學活動設計也因而呈現不同的面貌。此外，師資培育者對「教師」這個概念所賦予的角色印象，對師資培育的課程規劃有深遠的影響，不同的理念取向對教師也因而有不同的角色印象(Elliott,

1989, p.239)。因此，當我們探討不同的師資培育理念取向時，應特別注意每一個理念取向究竟以什麼樣的角色印象來看待教師的工作性質。

筆者經過整理有關師資培育之研究與文獻後發現，我們可以將師資培育歸納成八個主要的理念取向：人本取向、師範取向、博通取向、學術取向、實務取向、技術取向、社會取向、省思取向。值得注意的是，這八個理念取向只是師資培育學程所顯現的重點特徵。有些師資培育學程非常明顯地採用某一個單一的理念取向，而有些師資培育學程則同時兼具數個理念取向的特色。有些師資培育學程乃是以某一個理念取向為主，而以某幾個其他取向為輔。因此這些理念取向並非彼此互相排斥的理念取向。本文只是為了討論的方便，而將這八個理念取向一一分開來看待。筆者將首先釐清八種師資培育理念取向的意義，然後簡單介紹這些理念取向中的典範，最後對這些理念取向做簡單的評析。

貳、人本取向

一、意義

人本取向（personal orientation, Feiman-Nemser, 1990, p.225）的師資培育理念把教師與學生置於教育歷程的核心。「學習如何教學」被認為是一個「學習如何理解自我、發展自我、使用自我」的歷程。在此理念取向中，教師的個人發展（personal development）是師資培育的中心課題。一個好的老師首先必須是一個人——一個擁有個性，且致力於自我實現的人。而學生基本上也享有此種基本驅策力，用以邁向自我充實與自我提昇。在這個觀點之下，教學與其說是一種規定和塑造，倒不如說是一種鼓勵和協助的行為。教師只不過是一個能創造出有利於學習條件的促進者。為了要達成這個目標，教師必須明瞭個別的學生，選擇適宜的素材或設定適宜的學習目標，以符合個別學生的興趣、需要、和能力。

人本取向的提倡者所偏愛的教室型態，其學習活動是以學生的興趣為主導，並以學生積極、自發的探索為主要的學習形式（Feiman-Nemser, 1990, p.225）。他們強調個人意義，並重視思考與感覺的交互為用。教師必須體認到學生們都是個別的人，也要讓學生們體認到他們的老師也是人。

人本取向的師資培育理念乃是根源於發展心理學（developmental psychology）、人文主義心理學（humanistic psychology）、及知覺心理學（perceptual psychology）。其中又以人文主義心理學的影響最為深遠。人文主義「強

調人性的積極面，人是有理性的，道德是人最重要的特質，人有基本需要，但精神層次需要比物質生理需要更重要」（郭為藩，見黃光雄主編，民 72，p.15）。以人文主義心理學為主導之師資培育強調「教人比教書重要」（p.17），且「強調教師人格的重要性」（p.23），強調通才教育，教師必須具備廣闊的視野，有邏輯表達能力，評量判斷的能力。因此不太重視教育技巧、教學方法的訓練。此種取向重視「環境孕育個人」的觀念，不重視灌輸和塑造。教師不應給予學生重重限制，也不要學生被動的接受，而應把他們當做一個人——有文化、有價值、有能力、能創造、能主動、會思考、會判斷的人（郭為藩，引自黃政傑，民 77，p.186）。高敬文（民 81，p.167）將此理念取向稱之為「人本學派的師資培育」。他強調師資培育的主要目的是要培養器識恢宏、通情達理的知識分子。要成為一個真正教師之前，他必須是一個獨立自主，充分發展的人。

二、典範

「人本取向」師資培育學程的典範是 APBSC（Advisement Program at Bank Street College, Feiman-Nemser, 1990, p.225）。APBSC 的目標在於提倡一種與學童相處的理念，而此學程本身就是此種理念的化身與比喻。在這個學程裡，師資生得以體驗一種特殊的學習機會及人際關係，並希望他們將來會與學童們分享此種學習機會與人際關係。APBSC 是數個成分的交匯點：正式課程、實習體驗、與同學的非正式意見交換、發展個人的教學風格。顧問們協助師資生們整合這幾個成分，並協助他們針對他們各個時刻的所學與經驗進行省思。顧問們在三個場合協助師資生：實習場所、每週的小組討論會、個別面談。在實習場所，顧問們協助師資生執行教學實習的工作，並把實習的經驗與課堂所學加以聯結。師資生把教學實習時發現的問題在每週的小組討論會中提出來與同學及顧問一起討論。在個別面談中，顧問則與師資生討論比較個人的問題，並扮演類似諮商員的角色。

整個 APBSC 學程的關鍵在於顧問們與師資生的關係之品質。他們的關係可以如此描述：「個人的，但不是親密的；支持的，但不是像母親的；非教誨的，但是也不是放任的」（Shapiro, 1988, p.28）。每一個顧問一方面對優良的教學持有某種特定的觀點與承諾，另一方面又期望師資生能尋找出自己的教學風格。顧問們必須在此兩者間取得一個平衡。

三、評析

人本取向的師資培育並非依賴正式課程，因為此種取向的成敗關鍵在於師資培

育者和師資生之間的平日互動與潛在課程，在這些點點滴滴的時刻師資培育者都要展現出人本主義的精神，否則無法培養出具有人本精神的教師。因此，如果一個師資培育機構要實施此種取向，師資培育者彼此要有高度的共識、理念一致。因此，此種理念取向非常不容易在綜合大學裡實施，比較適合在小而精緻的學院裡發展，師生人數都不宜過多，彼此比較容易互相呼應。

由於人本取向的師資培育過程非常著重師生之間的互動品質，而互動是無法大量複製的，成本必然比較高。因此，人本取向的師資培育學程在世界各國都屬於鳳毛麟角。但是，此種取向非常符合開放教育的精神，在未來的教育改革潮流裡，應是一股不可忽視的教育思潮。即使如此，人本取向必須依賴有識之士紮紮實實地加以體現，具體展現其魅力，才能點點滴滴地擴散其影響力，不能停留在理念的層次，或是純粹依賴理念的宣傳。就如同我國的「森林小學」，透過實際的行動來展現其理念，歷經數年的努力才得到社會的重視，並逐漸獲得許多人的認同。未來如果有人想要實現此種師資培育理念取向，也必須結合少數志同道合者，紮實地做才有可能在我國的師資培育裡佔有一席之地。

叁、師範取向

一、意義

「師範取向」的師資培育理念是我國傳統師資培育的主要理念取向。此理念與我國傳統文化中「尊師重道」的觀念有密切的關係。儒家思想在中國傳統文化中扮演相當重要的角色，而儒家思想中對教師的看法也代表了我國一般大眾對教師的印象與期望。韓愈的名言：「師者，所以傳道、授業、解惑也」更代表了中國人對教師的典型印象。在這個角色印象中，「老師」意謂著在道德、學問、文章均足以為人表率的人。而一般人也期望教師能為人師表，能做學童的表率與模範。在此種角色印象與期望之下的師資培育就被稱為「師範教育」，此種師資培育理念取向因而可以稱為「師範取向」。

師範取向強調對師資生的生活教育、人格修養、及品格禮儀的陶冶。因此必須對師範生施以順服、被動、統一的管理，使師資生的行為、品格皆能符合某種標準或典型，能符合社會的典範或常態（normal）。在這種理念取向之下，「師範生」通常在行為規範上受到比較多的約束與相當高的期望，且會被要求正確的做事方法，及一板一眼的做事態度。

此外，師範取向的師資培育通常很重視教育工作的神聖意義，視教育工作為「志業」，而非「職業」，強調教育的奉獻與熱誠，強調認真敬業的精神，強調教育工作的「清高」。凡此種種都顯示了師範取向重「人師」，輕「經師」的特性。在此種理念的影響之下，師資培育的學程則比較注重「潛在課程」，以及「社會學習論」（social learning, Bell-Gredler, 1986, pp.234-273）中所強調「楷模學習」（modeling）。

二、典範

師範取向的師資培育學程以我國各師範校院最具代表性。我國各師範校院一向強調發揮全校的「境教」功能，希望利用潛移默化的方式來培養未來的教育工作者的教育精神。美國早期的「師範學校」（normal schools）也具有些師範取向的色彩。近年來美國亦有少部分學者在提倡一種「道德取向」的師資培育理念，把教學視為「道德科學」（teaching as a moral science, Elliott, 1989, p.239）。此種角色印象是基於教師的特殊身份與地位，教師站在一個非常有影響力的地位，他的各種決定必然會影響到許多學生的命運與福祉，而且教師經常必須從不同的目標與方法中做最恰當的抉擇（價值判斷與價值抉擇）。因此教師的各種決定都具有道德的意義，都可以說是某種道德決定與道德判斷。在此種印象下，師範教育課程強調廣博嚴謹的智育訓練，使教師能作縝密的道德思維與決定，並具備高尚的道德情操與道德關懷，並配合學徒制的方式來發展教學的技藝。由於此種師資培育理念強調教師的品格與情操，因此可以被歸為「師範取向」的一類。

三、評析

隨著社會的演進，師範取向的師資培育理念似乎已逐漸受到了衝擊。師資培育多元化的呼聲中，我國許多大學校院都想加入師資培育的陣容。美國許多傳統的師範學校都已逐漸變成結合大學中的教育學院。其他國家的師資培育也已逐漸由一般的綜合大學來主導。因此師範取向的理念似乎愈來愈薄弱。例如，我國各師範大學中的「中等學校教師教育學分班」以及各師範學院的「學士後國小師資班」都代表了師範取向的逐漸退卻。因為，既然一般大學畢業生修畢一定的教育學程之後就能成為中小學教師，又何必需要接受漫長的「師範生」培育方式？師範取向中所強調的「教育專業精神」（如：服務、犧牲、奉獻、品格等）在這些「教育學分班」裡似乎沒有多大的著力點，因為教育的精神無法以「修學分」的方式來學習到，而往往必須依賴漫長的「潛在課程」來培育。未來我國各師範校院是否仍能維持「師範

」的傳統實在令人懷疑。

肆、博通取向

一、意義

博通取向的師資培育理念強調培養出具有廣博知識基礎的教師。此理念對於教師的印象是「有教養的全人」(educated person)。博通取向的師資培育學程來自幾個非常接近的教育理念：「文理教育」(liberal arts education)、「通才教育」(liberal education)、或「通識教育」(general education)。這幾個教育理念非常接近，也很難做嚴格的區分。至於究竟什麼樣的教育才構成「文理教育」或「通識教育」至今也沒有一致的看法。一般而言，廣博的文理教育或通才教育有別於學術取向的專門教育或技術取向的專業教育、職業教育，而通識教育則是為了擴充接受專門教育或專業教育的學生之視野而設。為了統攝這幾個理念，本文乃以「博通」兩個字來通稱這幾個理念。不管用什麼字眼，這些理念的基本旨趣都很接近。誠如黃政傑（民 77，P.152）所言：「通識教育旨在培養學生了解人類在各個領域上的成就，且能欣賞和重視這些成就，這包含了人文、藝術、社會科學、和自然科學方面。通識教育提供給學生廣博的視野和全面理解，使他們成為有識見的人。在小學師資培育上，通識教育也具有專門教育的作用，使學生廣博地學習各領域有關的知識，以便勝任各科教學。」這段話可以說為博通取向的師資培育理念做了最佳的詮釋。

二、典範

博通取向的師資培育理念以路德學院（Luther College）的師資培育學程最具代表性（Howey & Zimpher, 1989）。路德學院具有典型的文理學院傳統，因此其師資培育學程也就自然地以廣博的文理課程為基礎，然後再加上教育課程（36 到 40 學分），以及卅學分的主修學科以及一個副修。結果形成一個結合文理課程、專門學術及教育課程的師資培育學程，並標榜著下列十個教育目標：

- (1) 在所任教的科目中具有學術能力。
- (2) 成為成熟、平衡且泰然自若的人。
- (3) 熟悉有效教學的原理與技術。
- (4) 理解兒童、青少年的成長與行為。

- (5) 洞悉學校、社區、與民主社會的功能。
- (6) 理解教育專業的社會責任。
- (7) 理解學校、家庭、教堂、社區之間合作的重要性。
- (8) 培養出對工作、學生、及同事的專業態度。
- (9) 熱衷且致力於服務及專業成長。
- (10) 發展出一個教育的哲學理念。

路德學院相當強調數百年來人類文化的傳承、傳統文化的價值、及人類共享的智慧。包括：語文、歷史、倫理學、音樂、體育、美術、藝術、外語、自然科學、社會科學、人文、宗教、哲學等。而且不但要認識自己的文化傳承，也要認識他人的文化。在這個廣博的基礎下，對於師資生則特別強調人際關係與溝通的能力，以及讀、寫、算、思考、及研究的基本能力。此外，路德學院很重視培養師資生的使命感及服務的人生觀，尤其是以西方的宗教信念為基礎的奉獻的精神。總之，他們理想中的教師不但要具備教學的策略及教室經營的能力，也要有充分的學科知識，又具有一顆關懷的心及認真敬業的工作態度。

我國各師範學院傳統的課程結構也反應出博通取向的精神。師範學院的課程結構包含三個主要成分：普通課程、專業課程、專門課程。其中，普通課程又包含了人文學科、社會學科、數理學科、藝能學科，一共七十學分（見師範學院八二新課程標準），佔了總學分的百分之四十七。這個比例相當高，也具有博通取向的師資培育理念。

三、評析

具有文理學院傳統的師資培育機構比較可能採取博通取向的師資培育學程，也比較強調培養廣博的人文素養，而不看重教育專業知識。因此，在師資培育機構裡，通識教育與專業教育之間的緊張關係一直持續不斷。來自文理學院的教授經常會要求減少教育學分，而要求增加歷史、語言、藝術、或宗教等課程。這個現象不僅發生在前述的路德學院，也發生在我國的師範學院。我國各師範學院的師資培育學程雖然有某些博通取向的形式，事實上卻沒有博通取向的精神，因為目前師範學院的師資培育學程往往是因妥協的結果而造成「大雜燴」式的師資學程，此種學程並非根植於博通取向的理念。師範學院的師資培育學程在過去的發展過程裡，往往充滿了妥協的色彩或排課權的爭奪，缺乏理念上的論辯。持平而論，根據目前我國教育部所規定的「國小、幼稚園教育學程之科目與學分」，內含「教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法學課程、教育實習課程」四大類，幾乎都是以「教育科

目」為主體，幾乎已經排除了博通取向的空間。顯然，教育部當初訂立「大學校院教育學程師資及設立標準」時，已經把「師資培育學程」等同於「教育學程」來看待。可以預見的是，由於法令上的引導，我國未來大概很難發展出博通取向師資培育學程。

伍、學術取向

一、意義

學術取向 (academic orientation, Feiman-Nemser, 1990, P.221) 的師資培育學程關心的是知識的灌輸與理解的發展。這個取向一向與傳統的文理教育和中學教學有密切的關聯，而且通常被用在培育中等學校的教師，只有少數學校採用在小學的師資培育學程。在這個理念取向中，教師通常被視為「智能領導者」、「有專門學問的學者」或「學科專家」。這個取向的支持者強調要培育出具有豐富學科知識的教師。他們的基本立論是，教師的主要任務是在傳授知識，因此如果一個人不具備豐富的學科素養，必然不能成為一位優良的教師，即使他的教學技巧再好、教學能力再好也無濟於事。因此，此種取向的支持者通常倡言要減少教育學方面的課程，而要增加學科知識的傳授與研究。但是愈來愈多的人已逐漸體認到，教師真正需要的學科知識並不能僅僅從學術的研究來獲得。

然而，在這個取向中，人們對於什麼才是「優良教師」也有許多不同的印象。有些人認為優良教師就是能把學生引入不同的認知與思考方式的人；有些人認為優良教師是能正確地報導學科知識結構的人；有些人認為優良教師是能促進學生對學術內容的有意義理解的人。由於這些不同的解釋，對同一個學科究竟要如何教就導致不同的看法。

二、典範

學術取向的師資培育學程，以密西根州立大學 (Michigan State University, MSU) 的「學術學習」師資培育學程 (Academic Learning, Howey & Zimpher, 1989, p.179) 最具代表性。MSU 的「學術學習」強調要培育出能有效地任教學校裡各學科，並把焦點集中在一個學門的學術需求及心智上的基柱。這個理念取向的基本假設是，教師們需要愈來愈紮實的學識基礎，以便在教導某一科目時，能夠知道並選擇適當的技能、概念、與原理，同時又能在他們任教的學門中探

索知識的邊界與條件，以及本學門與其他學門的關係（p.179）。依據他們的看法，教學的主要目的是：精通學術內容。因此，此理念取向的整個目標乃是要師資生能精通四個領域的學術內容：英語／語言、科學、社會科、數學。

此師資培育理念除了強調學習學科的知識結構外，也強調學科知識與教學方法的結合。因此，在此學程中，師資生要學習三個層面的知識：有關各種學科的學術根源之知識、有關學童如何學習各種學科的知識、促進概念理解的有效教學策略及學習環境。他們認為一般性的教學方法行不通。語文的教學方法與科學的教學方法不一樣，也不同於數學的教學方法。他們也認為，如果一個教師要教某一個學科，他必定要知道這個學科的內容。教師必須理解一個學門裡相關概念、原理、規則、程序的發展。並能掌握學生在學習一個學門時可能有的天真理論（naive theory）或錯誤概念（misconception）。此師資培育學程使師資生直接面對這一類的錯誤知識，並教他們如何教出正確的知識。

三、評析

全世界各國的大學師資及大部分的中等學校師資培育都有強烈的學術取向色彩。他們的基本預設都一樣：要當一個好老師，只要在任教的學科具有專精的知能就好，其他一切都不是很重要。這種基本預設造成許多師資培育機構中，任教專門學科的教授往往不信任或排擠任教教育科目的教授的。此種排擠的態度有時演變成活生生的權利鬥爭，造成彼此之間緊張對立的關係。這種現象不僅發生在我國各師範大學，各師範學院內這種情形也已逐漸出現。

事實上，許多人雖然在某學科擁有高深的學問，但是卻不是一個很好的老師，這種例子充斥在許多大學或中學裡。易言之，要成為一個好老師的條件很多，學術上的造詣絕非充分條件。學術取向的基本預設顯然很成問題，尤其在幼兒教育師資或初等教育師資更是顯而易見。對於大學教師或高中教師來說，即使教學方法不怎麼高明，對學生的傷害比較小，畢竟大學生或高中生已經逐漸發展出自己的學習方法，面對不同的教師也比較會自我調適、自我努力。但是，一個教師在面對年幼的學童時，如何運用適當的教育方法就成為非常重要的課題，學術上的造詣反而其次。

陸、實務取向

一、意義

實務取向 (practical orientation, Feiman-Nemser, 1990, p.222) 的師資培育理念集中注意力在技藝精湛的教師們在教學中所展現的技巧、技術、或藝術才華。此種取向體認到教師們隨時在處理各種獨特的狀況，而且他們的工作充滿了模糊與不確定性。長久以來，這個理念一直延用「師徒相承」的訓練方式，並把經驗當做是知識的主要來源。在此理念取向中，「優良教學」通常是以一個教師是否展現出個人的藝術才華、適應力、或變通力來界定，而教師則被視為「藝術家」 (teacher as artist)。此種角色印象強調下列各項特性：教師的實際表現、創造力在成功的教學中的重要性、教師的敏感與專注、教師是否能因時因地制宜靈活變通、教學工作的不可預測特性等。在此種印象下，優良的教師具有某種與生俱來的特質，因此師資生的先天性向被視為一個決定性的因素。師資培育學程則強調學徒制的方式，以大師來涵養學生的藝術氣質。師資生經由實際教學經驗，並與師承和同事們針對各種問題狀況進行互動，以便逐漸學習如何教學，並進入實務的世界。

實務取向的師資培育理念深受美國有名的專業教育理念家 Donald Schon (1983) 之影響與鼓舞。Schon 研究有關專業實務的本質，發現到各種勝任的專業人員在工作中展現一種藝術才華：在工作中，他們能在內心裡與所面對的狀況進行對話，引用不同的印象或理論，考慮不同的解釋或行動方案，然後逐漸調整，逼近最適宜的反應。Schon 把專業人員所展現的此種才華稱之為「行中思」 (reflection-in-action) 或「行中知」 (knowing-in-action)。而傳統上一般人對專業人員的印象是：「專業人員就是能把許多理論知識應用在實務中的人」，Schon 認為那只是一種「技術理性」 (technical rationality)，並不是專業工作的全貌。實務取向的師資培育理念認為，勝任的教師亦應具備「行中思」與「行中知」的才華，在面對各種頗具挑戰性的教學狀況時，能展現出高度的應變能力、適應能力、變通能力，並能創造獨特的解決方案或教學策略。這正是實務取向的師資培育理念的最高目標。

二、典範

此種理念取向的典型例子乃是阿拉斯加大學 (the University of Alaska in

Faribanks) 的 TRA (Teachers for Rural Alaska) 師資培育學程。TRA 把教學看成一種「設計活動」(design activity)。TRA 中含有一系列的「個案研究」討論會，在資深教師的帶領下，師資生練習審思各種不確定的問題狀況或不同的實務難題，練習考慮不同的行動方案與策略。TRA 也含有一系列的設計計畫，也是在資深教師的帶領下，針對某種特定學生狀況及文化脈絡，師資生進行實際的設計活動，包括：設定課程目標、探索教學資源、發展教學計畫等，並依據各種已知的資訊來辯護自己的各項決定。師資生在教學實習時，資深教師也會從旁協助他們思考各種可能的行動方案。

三、評析

實務取向的師資培育學程在世界各國也是鳳毛麟角，原因倒不是因為此種理念不好或此種理念有問題，主要是因為當代教育制度已經幾乎等同於「學校教育」，而學校教育又進一步窄化為「有系統的知識傳授」。師資培育者也自然而然地採用「傳授有系統的知識」來思考並規劃師資培育的課程與教學。更有甚者，這種思考方式幾乎已經在世界各國全面地被制度化、機構化，使得實務取向的師資培育理念幾乎沒有生存與發展的空間。因為，實務取向會令人產生疑慮的地方就是「沒有系統」，也使得此種理念取向不易受到當代社會的接納。

實務取向乃是建立在「做中學」的基本理念上，此種理念的確有迷人之處，因為多數人都有「做中學」的體驗，沒有人能否認經驗對學習的重要性。因此，許多人自然會把教學經驗視為要學習成為好老師的最重要條件。我國許多小學代課教師，完全沒有受過專業訓練，只是從漫長的教學經驗中自我摸索教學方法。結果，有些代課教師居然也成為有相當專業水準的教師，深受許多校長的歡迎。當然，有更多的代課教師素質實在成問題。這種現象也顯示，一方面實務經驗對於師資培育的確相當重要，但是另一方面光有豐富的實務經驗似乎是不夠的，好像還要有其他因素的配合，實務經驗才能轉化成專業的知能，例如：個人不斷的省思與檢討、持續參加各種研習或自修、持續向別人討教、請別人給予回饋等。

柒、技術取向

一、意義

技術取向 (technological orientation, Feiman-Nemser, 1990, p.223) 的師

資培育把焦點集中在教學的知識與技能，其主要目標是要培育出能熟練地執行教學工作的教師。這種理念強調針對教學進行科學的研究，以便推演出各種教學的原理與方法，並設法使師資生習得這些原理與方法。因此技術取向的師資培育理念通常與尋求「教學的科學基礎」（scientific basis of teaching）攜手並進。此理念的支持者相信，必須經由科學知識的累積與應用來改進教學實務，也才能使教學發展成為一個專業。許多研究者執行了無數「有效教學的研究」（effective teaching），探討學生的學習成就和教師的行為與策略之間的關聯性，並推演出教師所應採用的各種有效教學行為或教學方法。於是有些師資培育者就認為，這些有效的教師行為或教學方法可以成為師資培育學程的內容，並做為評估教學能力的準繩。

持此種觀點者基本上把教師看成一種「技師」（technician）。有些師資培育者則把教師看成「決策者」（decision maker）。他們認為，這些經由有效教學的研究所獲得的教學原理或程序，可以做為教師們下決定或解決問題的依據。這兩種觀點都把專業知識看成「程序性知識」（procedural knowledge），也就是達成特定目標或解決類似問題的各種方法。有些人則把教師視為「應用科學家」（teacher as applied scientist）。此種角色印象是建立在一個基本信念上：經由嚴謹的實證研究，研究者可以找出在教學策略與教學結果之間的規律。因此，教師的工作乃是把研究者所生產之可靠且有效的知識應用在每日的工作上。在此種印象下，師資培育學程則強調理論性專業知識的傳授，並透過臨床實習來使學生驗證這些理論。

二、典範

技術取向的師資培育學程以「能力本位師資培育」（competency-based teacher education，以下簡稱 CBTE）最為有名。CBTE 是在一九六七年時由美國聯邦教育署研究局所發起，然後在六〇、七〇年代的美國的師資培育界風行一時，遍及北美洲大陸（黃昆輝，見黃光雄主編，民 72，p.27）。目前的 CBTE 學程已經風光不再，但是在美國仍然有許多大學繼續在延用 CBTE 學程，最具代表性學校為 University of Teldo 的 CBTE 學程（Howey & Zimpher, 1989, p. 77）。University of Florida 的 PROTEACH 學程（Feiman-Nemser, 1990, p.224）。此外，最近美國許多州的立法，要求初任教師必須通過一般性的教學原理與教學能力的評鑑。因此許多大學紛紛修改他們的師資培育學程，也多少採用了一部分 CBTE 的精神。CBTE 強調，一個勝任的教師必須具備一些基本能力。師資培育的目標就是要把這些基本能力界定出來，然後用有系統的方式來發展

課程、教材及教學活動，使師資生學習到這些能力。在這個基本精神之下，CBTE 具有下列幾個特色（黃昆輝，見黃光雄主編，民 72, p.30）：

(一)明確的目標導向

由於受到行為學派的影響，所有的能力本位教育（competency-based education）方案都非常講究界定出明確的教學目標，而且通常是可觀察的具體行為目標（observable behavioral objectives）。CBTE 既然是屬於廣義的能力本位教育方案之一種，當然也非常重視這一點。為了要界定出明確的教學目標，則必須對小學教師的工作進行分析，以便決定出基本能力項目（competency list）。

(二)講求客觀的評量

由於所有目標都訂定明確、客觀的評量標準。因此師資生自認為夠水準時，隨時可以接受老師的評量。認知、技能領域的評量比較容易達到客觀的評量，而情意領域的評量則較難達到客觀。但是可以透過師資生表現在外的態度與行為加以考評，而且通常要經由長期、密集的觀察來反映師資生的學習真相。

(三)強調品質管制

CBTE 要求每個單元結束後，立即給予評量，若有某一單元未能達到目標，可立即給予補救。此種過程強調密集式的品質管制，而不是到了學期終了才一次驗收。可以說是「精熟學習」（mastery learning）的一種具體展現與應用。

(四)把握補救教學

由於 CBTE 強調品質管制，因此在某些師資生沒有學好或是遇到學習困難時，也要隨時給予適當的補救教學。補救教學通常透過個別指導，或是針對有困難的一群師資生（三、五個，七、八個都可以）一次講解或矯正。也可以透過優秀的同學互相協助來進行補救教學。

(五)加強學生的自我學習

CBTE 重視學生的自我學習責任，因此學生除了正常的課程之外，必須額外花時間來加強練習自己比較弱的技能。由不熟而熟，由熟而生巧，並達到融會貫通的地步。為了要使學生能自我學習，一般的 CBTE 方案皆運用有系統的方式來發展教材及教學活動，並形成一系列的教學基本單元（instructional modules），使學生依照自己的能力及學習速度，來個別化地學習，以達成指定的能力目標。因此，師資生在 CBTE 學程的進展是依據個人所展示的能力來決定，而不是由他們完成的課程來決定。

三、評析

技術取向的師資培育理念有一個基本假設：好老師的技巧與能力可以被辨認出來，而且可以被傳授給準老師，並進一步發展成「表現本位」（performance-based）或「能力本位」（competency-based）的師資培育課程與教學。此種理念取向在當代科技社會的確相當吸引人，也曾經造成許多人對此種理念的過高期望。

此種取向的主要問題是，把教育工作過分化約為技術的堆積。事實上，教學與學習都涉及複雜的心智努力，無法被轉換為技術而不會失去對情境與脈絡的理解（Applegate, 1989, p.86）。教育的歷程不純粹是技術的考量，許多時候是道德上的考量、社會價值的考量。易言之，有效率或有功效的教育方法不見得是符合人性的方法。

此外，此種理念取向過分看重「教育方法」，而且誤以為可以找到最佳的教育方法。實事證明，方法可以不斷創新，方法之間並沒有取替性，一個好的方法出現之後，不見得要取代其他的方法，每一個方法都有其優點、缺點、適用性與侷限性等。我們永遠無法找到唯一的最佳方法。即使以純科技的觀點來看，教育所處理課題，其複雜度也遠非科學方法學所能處理，不僅變數多，個別差異多，個體又不斷在變遷中，使得所有科學方法學上的變項控制與實驗幾乎成為奢求。

純粹技術取向的師資培育學程在目前已經逐漸沒落，但是有些師資培育學程仍然殘存一部分技術取向的痕跡，例如，我國目前各師範學院仍然有「基本能力抽測」的制度。值得注意的是，技術取向在未來並非完全不可能死灰復燃，如果一個國家採用技能檢定方式來決定教師資格。可以預見的是，師資培育機構必然非採用技術取向的師資培育學程不可。然而，許多國家的教師資格檢定的方式已經開始重視教師的專業知識、專業省思的能力或解決問題的能力，技能的檢定則只佔一小部分而已。畢竟，教育工作並非純技術工作。

捌、社會取向

一、意義

社會取向（critical / social orientation, Feiman-emser, 1990, p.226）的師資培育理念帶有改革的社會觀，並積極地批判學校教育。他們一方面樂觀地相信，

教育的力量能塑造新的社會秩序；另一方面又悲觀地體認到，學校已經變成保存社會既存的不平等之工具。在一切都為了創造出更公平更民主的社會之大方針下，師資培育也是整個方針之一部分。因此，此理念的提倡者認為，教師在社會改革中扮演重要的角色，而師資培育者的角色更是不容忽視。在此理念取向中，教師被視為教育家，也是一個「政治實踐者」（political activist）。在教室裡，教師透過團體的問題解決歷程，創造出一個「學習社區」（learning community），以提昇民主的價值與實施。在學校裡，教師參與課程的發展與政策的決定。在社區裡，教師透過社區的參與和政治活動，致力於改進學校狀況和教育機會。

二、典範

社會取向的師資培育理念以威斯康辛大學的 Student Teaching（Feiman-Nemser, 1990, p.227）學程最具代表性。此學程強調，教師要針對學校結構與教學方法所隱含的道德意義和政治意義加以省思，並且要參與課程的發展和教育政策的制定。此學程的特色呈現在下列五個要素中：①教學實習：逐漸增加並結合教室責任與課程發展。②探究報告：把焦點放在學校與教室的文化脈絡，以及與更大的政治氛圍之關係。③每週的討論會：幫助師資生擴大他們的觀點，並考慮不同的教室結構或教學方法之立論依據，並評估他們自己對教學正在發展中的觀點。④省思札記：有系統地對自己的成長歷程，以及自己在教室與學校中的各種行動加以省思。⑤視導會議：強調分析教室結構，焦點放在師資生自己的意向與信念，教學的社會脈絡，教學的內容，以及潛在課程。

密西根州立大學的教育學院（Howey & Zimpher, 1989, p.167）也有兩個師資培育學程，都具有社會取向的色彩，但是又各具特色。因此值得在此略加介紹。

（一）「異質教室」（Heterogeneous Classroom）

此學程強調，教師必須能適應一個典型班級中多樣化的學生之各種需要。教師必須能照顧到在多元化的民主社會中的學生，這些學生處在學校裡複雜、且異質的群體中。教師應如何公平地對待班級中各種背景且資質不一的學生，是一個相當大的挑戰。而這正是「異質教室」的師資培育學程所關心的基本課題。理論上而言，經由此種學程培養出的教師應較能面對這種挑戰。

「異質教室」學程的中心焦點是放在學生，尤其是有著不同背景及資質的學生，而不是老師。在此學程的一開始就強調學生的個別差異與公平的問題，然後在整個學程裡一直反復圍繞類似的主題。在學程的結束時又指向社會上與公平有關的課題。基於這個基本關切點，「異質教室」學程強調使教師具備有關多樣化學生的知

識，並能對學生的個別差異（不管是文化背景上的差異或學習能力上的差異）有高度的敏銳力與洞察力。在教學法上同樣也反應出此種基本的關切點，教師要能針對不同的學生採用不同的教學法，以及教學態度。值得注意的是，他們把特殊教育的理念充分應用到對待所有的學生，而不是在培育特殊教育的師資，因為從某種角度來看每一個學生都是獨特的。

「異質教室」學程在專業課程裡共有五十四個學分，包括下列幾個科目：教室中個別差異的教育心理學（Educational Psychology of Individual Differences in Classroom）、社會中的學校（School in Society）、閱讀教學、兒童文學、數學教學法、社會科教學法、自然科教學法、學習環境評量、公平與刻板印象（equity and stereotypes）、特異兒童（exceptional children）。在實習經驗方面，師資生一共有六個學期必須到學校去實習，從開始的每星期一個上午，然後逐漸增加到學校去實習的時間與責任，最後則在密切的督導下進行集中實習。實習的經驗也強調讓師資生能有機會接觸多樣化的學生。

（二）「學習社區」（Learning Community, p.181）

這是 MSU 的第二個社會取向師資培育學程。此學程強調，教師在有效地教導學校裡的各學科時，也同時要把焦點集中在提昇學生們個人的與社會的責任（personal and social responsibility）。此學程乃是建立在一個假設上：在一個複雜的民主國家裡，學校在發展公民的素質上必須負起愈來愈多的責任。因此，師資培育者要使未來的老師們能在教室裡創造機會，讓學生進行個人的與合作的學習。基於這個觀點，他們對於學校課程、學習環境、個人責任、社會責任，採取下列觀點：對於教學過程採取一個整體性的觀點，把教室管理與教學結合起來。尋求學科內容的整合，以作為課程的基石。利用學校與社區的資源來作為教學與學習的資源。

三、評析

一個社會要進步當然要靠社會上所有人都能不斷的反省與批判現狀，因此社會取向的師資培育理念看起來非常吸引人，因為如果我們能培養出具有批判心靈的教師，就能透過他們也培養出具有批判心靈的下一代。在一個多元化且開放的社會，很自然地會產生此種師資培育學程，但是在一個比較封閉且強調權威與標準的社會——例如我國社會，就不容易產生社會取向的師資培育學程。依照我國教育部所訂立的「大專校院教育學程師資及設立標準」，先天上就已經排除了社會取向的師資培育理念。因為社會取向本身就帶有反抗標準化的傾向，和「教育學程師資及設立

標準」有本質上的衝突。所以，在可見的未來，我國根本不可能產生完全依照此種理念取向來規劃的師資培育學程，除非某個大學校院能成功地挑戰教育部所訂定的「教育學程師資及設立標準」。

玖、省思取向

一、意義

省思取向的師資培育理念在美國師資培育界最近十年以來已經形成一個風潮。幾乎每一個師資培育者都在談論如何培育出「省思的教師」(reflective teachers, Zeichner & Tabachnick, 1991, p.1)。這個現象與六十、七十年代的「能力本位師資培育運動」形成鮮明的對比。此取向又可稱為「探究取向」的師資培育(inquiry-oriented teacher education, reflective practice, Zeichner & Tabachnick, 1991)。不管如何稱呼，此理念取向都強調培養師資生的專業知識、技能、及意向，使他們能針對他們的教學或教學情境進行主動的省思探究活動(Tabachnick & Zeichner, p.ix, 1991)。

嚴格說來，省思取向的師資培育理念並非一個單純的理念取向。這個理念取向可以進一步細分成四個類型：學科知識型、技術效率型、自然發展型、社會重建型。這四個類型分別來自四個不同的傳統，對於師資培育也有不一樣的著重點(Zeichner & Tabachnick, 1991, p.3)。茲一一分析如下：

(一)學科知識型

「學科知識型」強調，教師的身分乃是學者或學科專家，因此強調培養出能針對教學的學科內容加以省思的教師。教師必須能把學科知識適當地轉換，並以適宜的方式來表徵，以促進學生的學習。這一型的代表人物是 Shulman (1987) 及 Buchmann (1984, pp.29-50)。他們認為教師除了需要擁有學科知識之外，還需要一種「學科教學知識」(pedagogical content knowledge)。此種知識既不是學科知識，也不是教學知識。在任何一個學科的教學中，教師必須知道不同年齡學童們對此學科可能會有的錯誤概念或學習困難點，並知道如何把教材以不同的形式、不同的比喻、不同的例子、不同的示範、不同的表徵形式來呈現，以適應不同年齡階段的學童。因此，在學科知識型的省思取向中，教師的省思重點主要是教學的學科內容。推論其根源，此類型與前述之「學術取向」有密切的關聯。

(二)技術效率型

此類型強調，教師要能審慎地把特定的教學策略加以應用。這些教學策略通常是從「有效教學」(teaching effectiveness)的科學研究衍生出來。技術效率型的代表人物包括 Zumwalt (1982, pp.215-48) 及 Ross & Kyle (1987, pp.40-4)。他們認為，有效教學的科學研究已經提供我們充分的知識，足以做為師資培育的課程之基礎。師資培育的主要目的乃是使得師資生具備與有效教學有關的知識與能力。師資培育者更要促使師資生們能判斷自己是否適當地應用研究者所建議的教學技能；在面對特定的教學目標與學童時，是否能選用最佳的教學策略。因此，在技術效率型的省思取向中，教師的省思重點是，自己的教學行動是否符合研究者對有效教學的研究所得。推論其根源，此類型與前述之「技術取向」有密切的關聯。

(三)自然發展型

此類型強調，教師對學生的興趣、思考及發展階段要有敏銳的知覺。此型的基本假設是，學生的自然發展乃是教師們決定要教什麼及要如何教的基本依據。一方面教師被視為自然主義者，能隨時且深入地觀察學童的行為發展與興趣，並據以決定或調整教室裡的課程與教學；另一方面，教師又被視為研究者，能以實驗的態度對待自己的行動，並能持續探討學童的學習狀況以做為改進自己的參考；最後，教師也被視為藝術家，致力於創造出引人入勝的學習環境，以便打動學童的心。此型的代表人物是哈佛大學的 Eleanor Duckworth (1987)。他認為，教師的最主要任務是要引導學童與各種環境及現象進行互動，並從中理解學童如何追尋意義、建構意義，以做為自己下一步的行動依據，而不是從一開始就拚命地為學童解釋這個、解釋那個。因此，在自然發展型的省思取向中，教師的省思重點是學生的發展、學生的興趣、或學生的需要。推論其根源，此類型與前述之「人本取向」有密切的關聯。

(四)社會重建型

此類型強調，教師要能對學校的社會及政治脈絡加以省思，並能經常評估自己的教室行動對於社會的公平、正義或人道狀況是否有所貢獻。對內，教師要經常省思自己的教學實務；對外，教師則要省思教學的外在社會狀況。此型的代表人物是 Elliott (1990) 及 Freedman, Jackson & Boles (1986)。他們認為，教師必須能對自己及組織時時加以批判，目的是要消除那些破壞了學校的教育潛能及道德基礎的社會狀況，諸如教科書中的性別歧視與種族偏見，或不平等的教育機會。因此，在社會重建型的省思取向中，教師的省思重點是自己的行動與社會公平、正義之關係。推論其根源，此類型與前述之「社會取向」有密切的關聯。

這四種類型的省思取向師資培育理念都圍繞著一個核心概念：省思的教學（

reflective teaching)。只是他們對於如何才構成省思的教學各自有不同的著重點。但是不管如何，他們都非常強調幫助師資生省思自己的活動或行動，並致力於使未來教師能夠且願意進行省思的活動。為了達成這個目標，師資培育者通常透過與師資生的溝通與對話來激發他們的省思活動。各行各業的專業人士通常都有他們做事的原因，但是有時他們要有時間來省思，因為他們的理由已經被內化，而無法被立即回憶起來。師資生在進行教學實習時也常會有類似的現象。透過問他們為何如此做、那樣做，希望師資生能闡述他們做某些事的理由，並促使他們覺察到一些先前沒有注意到的角度，或是他們的行動與理由之間的差距。有時亦可規定或鼓勵師資生寫作省思札記（reflective journal），以發展他們的寫作與思考能力，並作為與教授溝通或其他師資生溝通的基礎，同時作為促進他們瞭解自己的手段。而所有這些活動的目的，都是希望師資生養成有意識的省思習慣，以便在他們日後的教師生涯中能持續進行省思，自我精進。

省思取向的師資培育理念也非常強調專業決策與專業知識。因而教師被視為「專業決策者」（teacher as decision maker）。此種角色印象強調，教師經常要作各種決定，並執行其決定。教師要能在各種不同的狀況中作下恰當的決策，並從各種回饋訊息中調整自己，以作為下次決策的參考依據。在此種印象下，師資培育的學程強調，使師資生深刻地理解到教師在各種狀況下做決策的角色，並提供師資生各種幫助做決定的概念框架，包括有關學科教學的知識、對學生的看法、對學校的看法、與其他專業人士的互動關係、道德倫理的問題等。臨床訓練方面則強調培養省思與分析的能力，及高層次的認知歷程，而非技能的模塑。透過這些磨練，希望教師們不僅覺得自己擁有某些專業知識來指導他們的學童，更覺得他們自己已經把那些知識內化、且融會貫通。由於依賴這些專業知識，他們會有某種程度的專業自信，並經常傾向於採取某些方面的做法。就這方面而言，此種理想基本上與其他的「專業教育」學程（如：醫學教育、律師教育、企管教育）並沒有多大區別。

二、典範

省思取向的師資培育學程，以密西根州立大學（Michigan State University, MSU）的「多重觀點」（Multiple Perspectives, Howey & Zimpher, 1989, p.171）學程最具代表性。此學程的中心主題是「教師乃決策者」（teacher as a decision-maker）。教師經常要做出有關下列各方面的決策：教學設計與教學活動、個別差異、團體的發展。由於社會對學校有許多相互競爭的要求，此學程期望未來的教師能在它們之間求得平衡點，這些要求包括：學術知識的學習、個人

的與社會的責任、對於多樣化社會中的學生之尊重與賞識。「多重觀點」學程強調，師資培育者及師資生都必須實際進入小學工作或教學。使大家在實際情境中面對與一般老師同樣的問題與壓力，以便在實際工作中共同檢視學校裡許多相互競爭的目標、目的、或功能。師資生因而學習到學校的多重功能與教師的決定之間的關係。

三、評析

近年來，省思取向的師資培育理念已經日漸受到重視。自從 Schon (1983) 提出「行中思」這個概念之後，許多專業教育領域（如建築師教育、企管教育、法律教育、工程師教育等）都多少受到他的影響，紛紛加進「省思取向」的精神。近年來，師資教育學者也不約而同地倡議「省思教學」（reflective teaching）或「探究取向的師資教育」（inquiry-oriented teacher education, Tabachnick & Zeichner, 1991），使得「省思」一詞儼然成為八十年代教師專業發展界的風尚。許多學者都主張，如果要改進教師的專業判斷和決定，教師必須有系統地針對實務情境加以省思。Rudduck (1988, p.205) 主張，如果要讓教師致力於改變，教師必須針對自己的學校經驗、高等教育經驗、教學經驗，以及由於這些經驗而產生的知識觀等加以省思。Tickle (1989, p.94) 認為，依據「教師即研究者」（teacher-as-researcher）這個觀念，教師的長程自我發展包含三個主要活動：練習做專業判斷、進行批判性省思、有系統地自我分析。Pink & Hyde (1992, p.285) 認為，教師專業發展計畫必須包括理論、研究、實務工作人員的省思，以便決定出適合特定脈絡的學校革新。Smyth (1989, p.220) 主張，有教育風範的學校領導者，會設法培養教師的能力，使他們能夠針對自己的所作所為尋找出意義，並經由理解自己的工作，引導自己省思所面對的各種極限，並省思如何克服各種限制他們選擇範圍之因素。Calderhead (1988, p.9) 認為採用省思取向的師資教育有許多理由：以專業自居來促成自我引導式的成長、促進教育理論與實務的聯結、協助闡明教師的專才並使其置於批判性的評鑑、使教師在他們自己的專業績效責任上採取更積極的角色。王秋絨（民 80b, pp.328- 329）則提倡營造批判的專業文化，以協助教師專業自主性的辯證發展；唯有使師範生或教師，樂於注意問題的存在，並勇於面對，才能增加自我批判能力及批判意識。所有這些學者的主張都指出，「省思取向」是教師專業化的一個重要關鍵。

省思取向的重要性還涉及到教師專業工作的複雜度問題。教師工作屬於一種高度複雜與變化的工作，教師所面臨的問題雖有一些例行的成分，但是一般而言仍以

多變與多樣的為主。教師所可能面臨的教學工作及行政工作類型更是繁雜多樣、不一而足。隨著學校人事的變動，教師的任務分配可能就需要跟著調整與變動。教師在面對此種工作特性時，不僅要能解決特定的問題或執行例行的工作，更要能在變遷與複雜的教育實務世界中進行獨立思考、獨立判斷，並尋找最適宜之行動策略與行動方案。一個教師在面對各種問題時，不能總是依賴別人告訴他該如何做，而必須知道如何設法解決、如何進行個案研究、或必要時知道如何尋找適當的協助與資源來解決問題。省思取向才能幫助師資生培養問題解決與個案研究的能力，以便師資生在將來面對複雜的教學工作時，能從容應對各種實際的問題，並透過持續的省思與檢討，不但迅速適應教學工作，更能迅速提昇自己的專業知能與表現。問題解決（problem-solving）及個案研究（case study）的能力乃是一種高層次的心智能力（high level intellectual skills）。專業的教師必須具備此種能力，否則無法應付日益複雜的工作挑戰。

當一個教師遇到問題，並感到困難無解時，許多人就會歸因於師資培育課程之缺失。因此不斷提議應該在師資培育課程裡增加各種與小學實務工作有關之課程。Schon 認為這是一種「技術理性」（technical rationality; Schon, 1983）的觀點，此種觀點把問題的解決視為技術問題，似乎只要使實務人員於職前訓練中學會各種相關的知識，事到臨頭時自然就會把知識應用到所面臨的問題上。在此種觀點的影響下，往往造成課程的不斷膨脹與龐雜，而師資生在研習此等課程時也往往覺得消化不良、興趣缺缺。相對而言，省思取向的師資培育學程則不強調於職前灌輸大量的專業知識，也沒有企圖讓師資生在師資教育學程裡就學會處理各種未來可能面臨的問題。畢竟，教師在其生涯中將一直不斷面臨新的問題與新的挑戰。與其事先培養與灌輸各種專業知識，倒不如強調省思的態度，培養基本的問題解決與個案研究能力。一個教師如果具備問題解決的能力，他就可以接受多樣化工作的挑戰，能夠由「做中學」。否則，如果每個項目都要依賴師資培育課程，恐怕會造成師資培育課程的過度龐大，而且課程也很容易脫離現實情境。

事實上，許多教育學者已經發現，省思取向的師資培育理念並非一個單純的理念取向。一個教師在其專業工作上可以有不同的省思重點，也可能在不同的時候省思不一樣的重點。因此，省思取向必須結合其他的理念取向，才能使教師的省思有焦點，否則教師的省思內容難免顯得空洞、沒有方向。把省思取向和其他的理念取向結合之後，師資培育的著重點就不一樣（Zeichner & Tabachnick, 1991, p.3）。例如，如果把省思取向結合人本取向，教師的省思內容會著重在如何幫助學生個人的成長，如何滿足學生身為一個人的需求與興趣；如果把省思取向結合師範取

向，教師的省思內容會著重在如何修養自身的身心與行為；如果把省思取向結合博通取向，教師的省思內容會著重在如何持續充實自己各方面的知識；如果把省思取向結合學術取向，教師的省思內容會著重在學科知識以及學科知識的轉換問題；如果把省思取向結合技術取向，教師的省思內容會偏向於教學的方法與技術；如果把省思取向結合社會取向，教師的省思內容會著重在對學校與教育各種現象的批判改進。而所有這些理念取向又必須結合「實務取向」，因為省思的能力與習慣必須配合實務問題與實務經驗來練習與培養。

由以上分析可知，各種理念取向之間其實也有匯通之處，也必須互相配合。而省思取向與實務取向似乎可以做為各種理念取向的匯通點與膠合劑。師資培育的理念取向雖然很多，但是卻可以用「省思取向」為核心，來結合其他各種理念取向。也就是說，師資培育者不管採取什麼理念取向來規畫其師資培育學程，多少必須同時採取省思取向的精神。「省思取向」足以發揮統攝各種理念取向的功能，值得所有師資培育者的重視。

壹拾、結論

筆者在本文中一共探討八種理念取向，目的不在於形成對立，而是做為師資培育者彼此瞭解與溝通的基礎。如果師資培育者能透過這八種理念取向，經常進行理性的溝通與討論，才能逐漸提昇我國的師資培育水準。筆者的另一個目的是要使師資培育者重視這個課題，並使這些理念取向成為彼此溝通與論辯的思考工具，開始廣泛討論與溝通彼此的理念取向，甚至成為建構出別的理念取向之基礎，或是藉由理念取向的討論，協助師資培育者逐漸形成共識。

過去師資培育者之間的許多討論與爭議往往停留在課程結構的層次，忽略了背後理念取向之差異，結果總是淪為各說各話。例如，目前各師範校院裡，教育系所和非教育系所之間往往對於「教育專業課程」和「學科專門課程」的比重與價值觀有相當大的價值。教育系所通常強調教育專業課程的重要性，而非教育系所則通常強調任教學科的專門課程之重要性。長久以來，這個爭議一直持續不斷，造成師資培育者之間的門戶對立與本位主義。由於理念取向的不同，對於如何課程結構當然會有重大的爭議。其實，爭議的背後乃是由於隱而未顯的理念取向在作祟，如果師資培育者能把理念取向攤開來溝通討論，擴展每一個師資培育者的思考角度，彼此互相瞭解，不但瞭解別人的理念之優點，也看一看自己的理念之缺點，才能互相尊重，並減少衝突與爭議，甚至能逐漸形成共識。即使無法形成共識，也能盡量兼容

並蓄各種理念取向，而不是造成彼此的心結與歧視。

師資培育者可以思考的是：究竟自己的理念取向是什麼？這個理念取向有何優點、缺點？是否可以從別的理念取向中得到一些啟示？是否可以從不同的理念取向中截長補短？如何具體實施自己的理念取向？釐清了這些問題之後，不僅可以幫助自己對師資培育過程的行動決定，也可以幫助師資培育者的溝通與協調。如果對於自己的理念取向混沌不清，或是師資培育者之間理念嚴重對立，不但努力會互相抵消，師資生也會無所適從，又如何能培養優良的師資？此種情形事實上已經發生在目前的師範校院裡。不同的學系之間互相攻擊，彼此輕視對方的課程。許多時候都是因為不清楚彼此的理念，無法尊重別人的理念，更無法從別人的理念中吸收長處，彌補自己的缺點。

最後，值得我們注意的地方是，目前我國教育部所訂的「教育學程師資及設立標準」已經把一些理念取向的可能性加以排除，例如：人本取向、博通取向和社會取向。這是值得檢討的地方，畢竟這些理念取向也有相當的價值。筆者相信，只要某些師資培育者願意全心致力於某種理念的實現，必然可以培養出優秀的師資。根據 Howey & Zimpher (1989, p.223) 的分析，所有成功的師資培育學程似乎都有一個共同的特色：師資培育者必須熱心投入於他們自己所設計的師資培育學程，而且能相互支援，相互聯絡，以落實每一個科目的教學成效。這些師資培育者也都能對他們自己所提倡的師資培育學程有所承諾、奉獻、並感到驕傲。因此，一個師資培育學程的成敗關鍵，不在其課程與理念取向的合理性，而在於師資培育者對其學程所擁有的驕傲感，及本身的全力以赴。教育部與其規定僵硬的設立標準，倒不如讓所有有意開設師資培育學程的學校，甚至各學系，各自努力發展出有效的師資培育學程。各校或各系為了對自己發展出的學程負責，必須深入研討、設計並且必須持續檢討、改進其課程架構與教學成效。此種持續的投入與努力，不但能契合師資培育者本身的理念取向，更能使師資培育者不斷提昇本身的學養，促進師資培育者本身的專業發展，實在是一舉數得。

參考文獻

一、中文參考文獻

中華民國師範教育學會主編（民 81）。**教育專業**。台北：師大書苑。

何福田與羅瑞玉（民 81）。**教育改革與教師專業化**。載於中華民國師範教育學會

主編，教育專業。台北：師大書苑。

高敬文（民 81）。**未來教育的理想與實踐**。臺北：心理出版社。

教育部中教司（民 80）。**世界各主要國家師資培育制度比較研究**。臺北：正中書局。

黃政傑（民 77）。**教育理想的追求**。臺北：心理出版社。

黃光雄（民 72）。**能力本位師範教育**。高雄：復文圖書出版社。

簡紅珠（民 82）。**師範學生學科與學科教學的知識基礎**。論文發表於八十一學年度師範生專業素養學術研討會，一九九三年六月十五日，十六日於國立臺東師範學院。

饒見維、楊基銓、王筱篁、王玲珍（民 83）。**國小教師資格檢定項目之研究**。國立花蓮師範學院初等教育學系。

二、英文參考文獻

Andrews, Theodore E. & Barnes, Susan. (1990). Assessment of teaching. In Houston, W. Robert (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan.

Bell-Gredler, Margaret E. (1986). *Learning and instruction*. New York: Macmillan.

Calderhead, J. (1988). (Ed.) *Teachers' Professional Learning*. New York: The Falmer Press.

Clark, David L. & McNergney, Robert F. (1990). Governance of teacher education. In Houston, W. Robert (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan.

Duckworth, E. (1987). *The having of wonderful ideas*. New York: Teachers College Press.

Elliott, John (1989). Teacher evaluation and Teaching as a moral science. In Holly, Mary L. & McLoughlin, Caven S. (Eds.) *Perspectives on Teacher Professional Development*. New York: The Falmer Press.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and concept alternatives. In Houston, W. Robert (Ed.) *Handbook of Research on*

- Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan.
- Freedman, S., Jackson, J. & Boles, K. (1986). *The effect of teaching on teachers*. Grand Forks, North Dakota: North Dakota Study Group on Evaluation.
- Howey, Kenneth R. & Zimpher, Nancy L. (1989). *Profiles of pre-service teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Ross, D. & Kyle, D. (1987). Helping pre-service teachers learn to use teacher effectiveness research. *Journal of Teacher Education*, Vol. 38.
- Roth, Robert A. & Popho, Chris. (1990). Teacher education standards. In Houston, W. Robert (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan.
- Schon, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books Inc., Publishers.
- Shapiro, E. (1988). *Teacher : Being and becoming*. New York: Bank Street College.
- Shulman, Lee S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), pp.1-23.
- Tabachnick, B. Robert & Zeichner, Kenneth (1991) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. New York: The Falmer Press.
- Zeichner, Kenneth & Tabachnick, B. Robert (1991). *Reflections on reflective teaching*. In Tabachnick, B. Robert & Zeichner, Kenneth (Eds.) *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. New York: The Falmer Press.
- Zumwalt, K. (1982). Research on teaching: Policy implications for teacher education. In Lieberman, A. & McLaughlin, M. (Eds.) *Policy making in Education*. Chicago: University of Chicago Press.