

# 師資培用策略聯盟之理念與實踐

## *The concepts and implementations of the teacher education strategic alliance*

鄭勝耀

國立中正大學師資培育中心 / 課程研究所副教授

蔡清田

國立中正大學師資培育中心主任 / 課程研究所所長

### 摘要

人口結構的「少子女化」與異質化衝擊了台灣社會的各個層面，學校教育也被迫開始面對險峻的生存競爭與挑戰，與學校教育息息相關的師資培育制度更是因此遭遇到前所未有的危機。為求解決上述難題，本研究首先透過台灣師資培育制度的發展進行分析，接著借用企業界的重要概念——「策略聯盟」作為在師資培育制度改革的重要參考，並與美國、荷蘭和香港等世界主要國家的師資培育發展趨勢進行對話。本研究中提出以「師資培用策略聯盟制」作為下一個師資培育的可能變革，強調師資培育改革應著眼於建立教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校三者之間更加緊密的連結，一方面使教育行政主管機關能夠掌握師資培育大學與現場教學學校之間的實際問題，另一方面，透過彼此之間的三向合作，方能夠落實師資培育課程與教學的整體革新。最後以當前台灣教育部所進行的九八高中課程改革作為師資培用策略聯盟的可能實踐反省，希望提供一個在師資「培」與「用」上的專業對話空間，並進一步勾勒出一個未來師資培育發展的可行途徑。

### 關鍵詞

師資培育，策略聯盟，師資培用策略聯盟

### Abstract

Teacher education in Taiwan now faces unprecedented struggles against the low birth rate and immigration education. After reviewing the development of teacher education in Taiwan and the discussion about the possibility of strategic alliances in teacher education, we suggest another new paradigm, teacher education strategic alliance, to deal with this

crisis. Along with the current development of teacher education in the United States, Netherlands, and Hong Kong, the principal investigators figure out the market niche of teacher education through the ideas and implication from strategic alliances. Moreover, the researchers analyze the recent 2009 curriculum reform of senior high schools in Taiwan to revisit the pros and cons of the teacher education strategic alliance. Finally, we conclude that the teacher education strategic alliance could be the next paradigm of teacher education to encourage the joint accountability among the government, teacher education institutions, and schools, and outline the vision of co-reform among these three sub-sectors of the teacher education strategic alliance.

## Keywords

teacher education, strategic alliance, teacher education strategic alliance

## 前言

人口結構的少子女化與異質化衝擊了台灣社會的各個層面，學校教育也被迫開始面對險峻的生存競爭與挑戰，而與學校教育關係密切的師資培育制度更是遭遇到前所未有的危機。首先，自1994年「師資培育法」公布以來，由於師資培育制度的開放與多元，促成了各大學紛紛設立教育學程中心，其目的雖為培育多元師資人才及透過自由市場競爭機制進而提升整體師資水準，但廣設師資培育中心與學齡人口減少的雙重效應之下，卻直接造成師資供需失調的問題，其中最為明顯的問題，便是儲備教師數量的快速增加。

其次，由於少子女化與國內就學人數逐年遞減的影響（教育部，2006a），一方面各級中小學必須面對招生不足而招致廢併校的問題，另一方面師資培育大學也必須不斷的縮減招生名額。根據教育部中教司（2005）的規劃，在2005~2008年間，教育部將要降低50%的師資培育學生人數；而現有的師範院校也必須進行轉型，一方面升格或改名為「教育大學」，另一方面則必須尋求與其他大學整併或策略聯盟。

第三，在台灣人口結構少子女化與異質化之雙重變遷下，師資培育的課程與教學勢必進行調

整與革新，不但師資培育課程結構與內容必須多元化，以迎合文化差異更為多元的學生組成，且如何建構更為精緻化的師資培育制度，以提升教師的教學品質與效能，進一步因應未來小班小校的趨勢，也成為師資培育大學的目前面對的重要課題之一。

職是之故，師資培育大學如何與現場教學學校合作，建構革新化、多元化與本地化的師資培育課程，以強化教師的專業能力，進而與教育主管機關創造有利於教師專業成長、提升教師素質的環境，是未來師資培育發展的核心。在申論的架構上，首先，將針對台灣師資培育之發展演進進行分析；其次，探討策略聯盟在師資培育的運用，並分析各國在師資培育合作上的相關政策與研究；第三，則針對台灣師資培育制度的轉移與變遷進行分析；最後，則進行當前台灣師資培育策略聯盟的實踐分析，並以台灣近年所推行的高中課程改革為例，希望能提供一個在師資「培」與「用」上的專業對話空間，並勾勒一個台灣未來師資培育發展的可行途徑。

## 台灣師資培育制度之發展演進分析

現今台灣社會人口結構的快速變遷下，無論是學齡人口的少子女化或是異質化現象，皆勢必會對於師資培育的整體結構造成巨大的衝擊，其制度面也因此必須有所因應。本節將就台灣師資培育制度之發展演進先進行探討，再進一步分析其理論基礎，以作為人口結構變遷下，師資培育的供需與平衡之探討。

### 台灣師資培育制度之發展演進與省思

#### (一) 師資培育法設立前之師資培育制度

台灣的師資培育制度於 1970 年代以前，並無明確的法制架構，對於師資培育的政策規定，乃分散於各個相關的法規之中，此諸如 1932 年公布的「師範學校法」，1947 年修正發佈的「師範學校規程」等；直至 1970 年代因師範院校相繼設立，教育部為了使其有法源根據，乃著手研定「師範教育法」，並自 1979 年公布實施，確立了「一元化」、「封閉式」、「公費制度」的師資培育方式（高強華，2000）。在那個漫長的時代，師資培育是由師範體系擔負責任，一般大學及私立學校不能參與師資培育工作，師範體系的學生都享有公費，其負起了師資培育的主要工作（孫邦正，1985）。

「師範教育法」之立法要點可包括為下列 5 項（伍振鶯、黃士嘉，2002）：1. 確定師範教育宗旨，擴充師範教育任務；2. 規定師範教育實施機構；3. 為提升國小教師至大學畢業預作準備；4. 限制服務期限內之升學；5. 關於教師在職進修之規定。然而隨著時代的變遷及民主社會的開放，師範教育法乃開始面臨其所衍生的問題，蔡炳坤（2002）便提出了「師範教育法」的 7 項問題：1. 採取一元化、計劃性的政策產生師資供需失調；2. 師範大學無法培育職校或國中某些類科師資；3. 師範

生分發難以因才任教；4. 少數師範生因公費保障致求學動機較弱；5. 師範生轉業或升學的限制頗多；6. 進修部無固定員額與經費，課程未能充份顧及教師需求；7. 結業生實習輔導未能充分落實。

有鑑於此，教育部「師範教育法修訂小組」乃於 1989 年 6 月起，召開師範教育法修訂方向與進度的研商會議，其後並進行修訂師範教育法專案研究、座談會、學術研討與公聽會，且於 1991 年由教育部確認通過報行政院，至此，教育部研議「師範教育修正草案」暫時告一段落。直至 1992 年國會改選後，來自立法院與大學教育改革團體，要求廢除「師範教育法」的聲音益加強烈，後經教育部與立法委員協商，期間歷經立法院五次審議，終於在 1994 年通過決議，正式以「師資培育法」來取代「師範教育法」。

#### (二) 師資培育法設立後的師資培育制度

1994 年修正公布的「師資培育法」和 1995 年公布的「教師法」，把整個師資培育制度做了相當幅度的調整與改變。其中在「師資培育法」20 條中，包括了 5 項重要內容（吳清山，2002）：1. 中小學師資培育管道多元化，師資培育機構已包括既有的師範校院，及一般公私立大學教育相關學系、教育學相關之研究所與教育學程中心等四類；2. 教師資格取得採取「檢定制」，其分為初檢及複檢兩個階段，以進行師資生教育專業課程學習成果之檢驗；3. 師資培育方式改由市場供需決定的自費為主，公費及助學金為輔，且公費生以就讀師資類科不足之學系，或畢業後志願至偏遠或特殊地區學校服務之學生為原則；4. 教師培訓採「儲備制」取代之前的計劃培育方式，而教師任用則改為「聘任制」；5. 中小學師資培育得合流培育，師範大學得以設立小學學程，而師範院校亦可設立中學學程。

及後，為適應市場機能調節、多元培育制度的需求，迄今十年間又作了多次的修正，最近修正公布的是在2002年7月14日，條文由原來的二十條增加為二十六條。修正內容要點為：1.原規定師資生修畢職前課程後實習一年，領取實習教師津貼，修正為實習半年，但維持學生身份，無

法領取津貼；2.原規定師資生實習一年之後，如無意外應該都可以如期畢業，取得合格教師證；但修正後，師資生必須參加有如專業技術人員的筆試檢定，及格後始取得合格教師資格。新舊制對照如表1。

表1 教育實習制度新、舊制對照（吳武典，2004：4）

	新制	舊制
實習階段	畢業前	畢業後
實習時間	半年一學期	一年兩學期
大學修業時間	四年半	四年
實習身份	學生	定位不明
實習津貼	無，需另繳實習學分費	每月八千元
教師資格取得方式	檢定考試通過	實習成績及格
適用對象	2003年入學大一新生、8月起修讀教育學程、教育學分班、師資班的學員	目前已修讀教育學程、教育學分班、師資班、或正在實習者

綜觀台灣近幾十年來師資培育制度之演變，自從師資培育法公布施行之後，台灣的師資培育乃從原本的「一元、封閉、公費、計劃管制」政策，轉化為「多元、開放、公自費、市場機能」的發展趨勢（張德銳、丁一顧，2005）。其總因應時代的變遷與社會的需求不同，而作條文的刪除、修正、抑或重新增加改革的內容。然而目前的師資培育制度亦衍生了不少的問題，例如儲備教師的問題、師範院校面臨轉型的問題以及教育實習年限與教師資格檢定過鬆等問題，皆值得加以省思。

### （三）人口結構的變遷對師資培育制度的衝擊與省思

師資培育的開放、多元，促成了各大學設立學程培育中小學師資，雖目的為培育多元師資人才、開放市場自由競爭機制，但廣設師資培育機構的結果卻造成師資供需失調的問題。誠如張鈿富、王世

英、周文菁（2006）指出，目前台灣的師資培育多元化與供需已呈現大量開放迷思、供需失衡以及一元政策師資多源等問題。台灣現今人口結構，正呈現著少子女化的轉變，各級學校教師需求總量也因此減少，師資大量開放培育乃促成了大批師資培育生畢業卻無任教職缺的窘境。根據教育部中教司（2005）的資料顯示，教師培育人數從1995年9,719人增加到2004年19,323人，後因社會撙節聲浪，教育部緊急縮減師資培育機構與師資生名額，並計劃於2007年師資培育人數減少到9,323人，同時，對照全國新生兒出生數，從1995年329,581人減少到2004年的216,419人，一共減少了113,162人，此一數據顯示了少子女化的社會潮流與師資過度擴張下呈現嚴重供需失衡情況。

職是之故，除了教育部計劃於未來幾年內積極減少師資培育人數外，師資培育制度如何建立一套供需的平衡機制，除需就師資培育的理論基

礎來進一步探究之外，在此少子女化的學齡人口結構下，各師資培育中心如何與現場教學學校加強培用之合作關係，以共同因應此衝擊，則是未來師資培育制度發展的主要趨勢。

## 師資培用策略聯盟之理念分析

在本節當中，首先將探討策略聯盟的概念，其中涵蓋了策略聯盟概念之意涵以及「合作績效責任」概念的探討；其次，將探討策略聯盟在師資培育之運用，其中涵蓋了教育機構之間的策略聯盟、師資培育大學與現場教學學校之間的培用策略聯盟以及師資培育大學、教育行政主管機關與現場教學學校之間的三向培用策略聯盟；第三，將針對美國、荷蘭與香港近幾年來所進行之師資培用策略聯盟的相關政策分析與反省。

### 策略聯盟之概念探討

#### (一) 策略聯盟

「策略聯盟」(Strategic Alliances) 是指組織之間為了突破困境，維持或提升競爭優勢，而建立的短期或長期的合作關係，又可稱之為伙伴關係 (Partnership)。策略聯盟的概念起源於 1970 年代以後，由於日本經濟成長以及企業品質提升，使得美國企業面臨強大挑戰，不僅部分企業相繼關閉，其他知名的企業亦面臨極大的壓力，企業管理學家為使美國企業得以維持其既有的競爭優勢，研議發展出策略管理理論，而策略聯盟的經營方式便是常用的方式之一，企業界的策略聯盟的目的在於尋求企業之間的互補關係，亦即企業本身比較缺乏的部分，可以透過合作的方式加以強化。

策略聯盟除了上述的定義之外，Porter 與 Fuller(1986)則認為策略聯盟是一種公司與公司之間正式的、長期的合作關係，但是這樣的合作關係又並非一般商業公司之間的合併行為。Harrigan (1988)則認為策略聯盟是指企業與企業之間彼此合作以達成策略目標的合夥關係。Lewis(1990)進一步

認為，策略聯盟除了是企業之間的合作關係外，更必須相互分擔風險，以達成共同之目標。Freidheim(2000)更指出策略聯盟必須要透過長期的承諾與資源的共享，來達成相互之間的合作關係。學者郭崑謨(1993)則認為策略聯盟是一種企業之間為了突破經營之困境，或提升市場的競爭地位，或配合未來的發展目標，而與其他具有相同需求的競爭者或潛在競爭者達成互利關係的契約行為。

綜合上述的探討，策略聯盟所指的是一種企業、公司、組織彼此之間的長期性、資源共享性、互補性、承諾性的合作關係，以達成企業、公司、組織彼此之間的雙贏、互利的目標，並可進一步維持組織發展、促進多元進路、提升共同競爭力、衝破艱困時局的經營管理方法。策略聯盟不僅只是企業、公司之間的合作管理利器，政府機關、社團、教育機構彼此之間亦可透過策略聯盟以達成組織之間共同目標。

#### (二) 策略聯盟之重要概念：合作績效責任

Carroll (2006, pp.3-4) 即曾經提出所謂的「合作績效責任」(joint accountability) 的概念，其認為師資培育方案應當提供儲備教師更多現場教學學校當中的學習時間。然而，由於大學教師無法花費太多的時間在教室當中指導儲備教師，因此必須要了解如何「與現場教學學校中的實習輔導教師共同合作，使他們在師資養成教育的過程中成為優秀的實習輔導教師與伙伴」(NCTAF, 1996)。如果僅僅只是花費更多的時間在現場教學學校當中，並不能確保儲備教師獲得高品質的學習 (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985; Zeichner, 1990)，也不能確保儲備教師具有面對日漸多元教室情境挑戰的能力 (Sleeter, 2001)。

Carroll (2006, p.4) 更進一步的指出，為了確保儲備教師在現場教學學校中的學習具有教育性，師資培育大學的教授必須要透過現場教學學校的實習輔導教師，建立實習輔導教師的績效責任概念，

以確保實習輔導教師對於儲備教師的學習責任 (Goodlad, 1990; NCTAF, 1996, 2003)。也因此，師資培育大學教授與實習輔導教師之間的伙伴關係相當的重要。事實上，實習輔導教師在師資培育過程中的參與，長期以來均受到忽略，蓋因於教育理論缺乏對於實習輔導教師任務的概念化(Frulong, Barton, Miles, Whiting & Whitty,2000)。

Feiman-Nemser (1998) 曾經提出「教育實習輔導老師 (educative mentoring)」的概念，這樣的教育實習輔導老師的概念，可以作為現今台灣實習輔導教師的角色描述，其概念包含了：

1. 實習輔導教師應當將實習輔導視為一種教學的形式，並且採取一種教育者的角色。
2. 實習輔導教師應當將實習教師視為學習者，關注實習教師的思考與信念，透過實習教師的角度反思他們的經驗。
3. 實習輔導教師應當幫助實習教師將注意力置放於學生的思考與感知。
4. 實習輔導教師應當有良好教學的洞察力。
5. 實習輔導教師應當有如何學習教學的個人哲學，具有實習輔導的技巧。

Carroll (2006, pp.9-10) 認為建構師資培育大學與現場教學學校之間在師資教育的雙向績效責任制度，能夠幫助實習輔導教師建構學校本位的師資教育者的身份認同，而獲得更加深入的了解。假若實習輔導教師能夠具有師資教育的績效責任感，且他們也需要建構身份認同的機會，那麼透過師徒制實習輔導工作的參與，是一種獲得該認同的方式。因此，Carroll 建議實習輔導教師需要對於師徒制實習輔導有更多的合作式探討與溝通，從而發展師徒式實習輔導的技巧 (2006, pp.9-10)。

1. 發展良好教學的共同願景 (Developing a shared vision of good teaching)：透過不斷的觀察與分析實習教師教學計劃與教學的影帶，實習輔導教師能夠建立良好教學

的共同概念。

2. 將實習教師視為學習者 (Attending to teacher candidates as learners)：將實習教師視為學習者能夠幫助建立一種共同的信念，這種信念便是提供實習教師適當的學習經驗，而非將之視為成熟教師而不斷批判其教學的錯誤。
3. 建立師徒制實習輔導的共同信念 (A shared sense of what mentoring practice entails)：透過不斷的回顧實習輔導教師的錄影範例，並且分析實習教師的思考與學習，我們建構了師徒制實習輔導的共同技巧。
4. 評量與評鑑活動 (sharing assessment and evaluation activities)：將實習教師視為一種學習者，並且對於其學習軌道有更加深入的了解，幫助我們建立正確的評量與評鑑活動概念。
5. 分享對於師資教育的承諾 (shared commitment to the teacher education program)

## 策略聯盟在師資培育之運用

透過前述文獻探討的結果可知，策略聯盟不僅是企業、公司之間的合作管理利器，政府機關、社團、教育機構彼此之間亦可透過策略聯盟以達成組織之間共同目標。因此，接下來將討論教育機構之間的策略聯盟模式、師資培育大學與現場教學學校之間的策略聯盟，以及延伸探討本研究所欲建構之教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校之間的三向培育策略聯盟。

### (一) 教育機構之間的策略聯盟

在教育資源有限的情況下，透過教育機構與其他單位之間策略聯盟的合作，彼此相互合作、依賴，能夠有效的提升教育品質與強化組織學習

的動力。策略聯盟若能夠運用在教育行政當中，具有以下三點優勢：

1. 提升教育品質：教育機構能夠透過彼此之間不同型態的策略聯盟而獲得利益，並去蕪存菁，提升教育品質，進而提升在本地與全球性的競爭力。
2. 節約教育成本：透過策略聯盟能夠有效的整合資源，增進效率，並能防止資源的浪費，達成資源共享，以獲得最大的利益。
3. 組織學習：策略聯盟能夠促進組織之間的相互學習，策略聯盟的伙伴之間能夠獲得彼此的技術、產品、技巧和知識，教育機構彼此之間的策略聯盟，則能夠分享彼此的知識，達成知識的交流，進而激發知識的創造。

教育機構之間的策略聯盟，可以區分為以下三種型態：

1. 水平式策略聯盟：背景相似的教育機構，在資源投入相當下形成水平式的依賴關係。例如：大學策略聯盟、圖書館策略聯盟。
2. 垂直式策略聯盟：背景不同的教育機構之間，在資源投入不對等的情況下，形成上下垂直式的互補關係，例如：大學與業界之間的建教合作、師資培育大學與中小學之間的策略聯盟。
3. 準垂直式策略聯盟：教育機構彼此之間的背景介於水平與垂直之間，由某一機構提供資源與經驗分享於其他機構。例如：九年一貫試辦學校與其他學校的合作關係，能夠提供課程設計、資訊交流與教材研習、經驗分享交流。

## (二) 師資培育大學與現場教學學校之間的策略聯盟

師資培育大學與現場教學學校之間屬於垂直式的策略聯盟關係。師資培育大學若能夠與現場教學學校之間形構策略聯盟的關係，則能夠結合兩方面專家的力量，改進教學，以期提升師資教育的學習效果。並且能夠提供實習教師「臨床」的機會結合理論與實務。以中小學為主體，亦能夠拉近師資培育大學教授與現場教學學校中小學教師之間的關係。

師資培育大學與現場教學學校之間的策略聯盟，可能形成一方施予，一方收受的合作關係，亦可能形成雙方互有施予、互有收受的共生關係。第三種可能關係則是雙方都有強烈意願，解決雙方的問題。

師資培育大學可以尋求辦學理念相近的學校進行合作，將師資培育大學的畢業生集中於相當數量的重點現場教學學校實習，現場教學學校則將實習名額集中提供給相當數量的重點師資培育大學的畢業生。這樣的作法具有以下三項優點：1. 雙方理念、作法相近，對於增進彼此利益較易達成共識。2. 師資培育大學可將資源集中於重點現場教學學校。合作進行以學校為中心的研究，促進彼此的成長。

## (三) 教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校之間的三向策略聯盟

透過前述的文獻探討，我們可以了解到策略聯盟是一種組織彼此之間的長期資源共享與互補，透過承諾性的合作關係，達成組織之間的雙贏、互利目標。而策略聯盟若運用在師資培育當中，則又可透過垂直式的策略聯盟關係，型構師資培育大學與現場教學學校的策略聯盟合作關係。然而，在現今少子化、異質化的時代變遷下，若僅只是師資培育大學與現場教學學校之間形成策略聯盟的合作關係，雖能夠更有效率的提升未來師資培育的水準，

但卻也無法在法律、制度、行政下，彈性調整未來的師資培育供需結構。

因此，本研究所要提出的教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校之間的三向策略聯盟，其結構便如同圖1所示，是一種教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校之間垂直策略聯盟關係的擴大化。在這樣的策略聯盟關係中，教育行政主管機關密切關注國家政治、經濟、社會、文化的變遷，透過與師培大學的合作研究，與現場教學學校的實務經驗討論，了解結構層面與實踐層面的雙向問題，迅速而彈性的調整師資培育政策與行政。而師資培育大學與現場

教學學校的關係則更為緊密，可以經由和教育主管行政機關的合作、研究與討論，規劃適當的儲備師資培訓人數與相關課程。

就學術研究與知識開展的層面上，教育行政主管機關可以透過和師資培育大學的合作，進行長期、短期的師資培育政策研究，以作為未來施政的參照基礎。而師資培育大學也能夠因而獲得研究經費，並且因為和現場教學學校的合作，而有更多的教育實務經驗作為研究的實證基礎。現場教學學校也因為和教育行政主管機關和師資培育大學的合作，有更多的機會進行行動研究解決教育實踐問題。

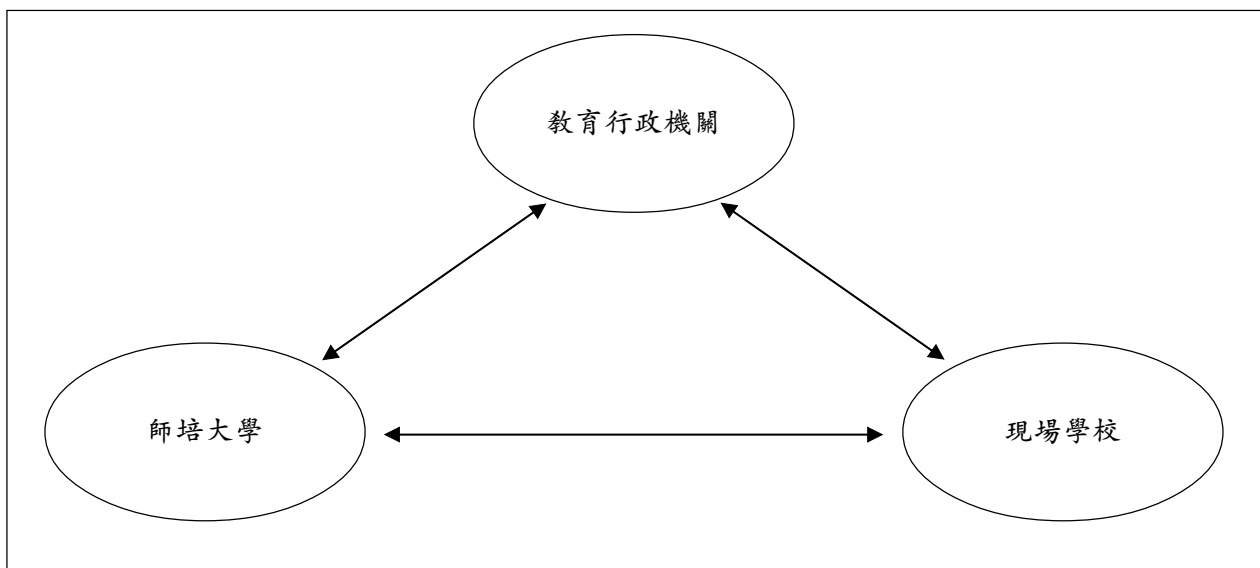


圖1 師資培育策略聯盟三向關係圖（作者自行整理）

## 美國、荷蘭與香港的師資培育策略聯盟之分析與反思

### （一）美國

雖然大學學者與中小學之間的合作，在十九世紀後期即已開始(Kroll, Bowyer, Rutherford, & Hauben, 1997), 但美國要到 20 世紀的 80 年代後期，才興起大學與學校之間的合作。在 1980 年代，美國各界對於學校教育的過程與結果表達了

高度的關注，教師與整體教育的素質受到了極大的考驗和批判，學校教育與教師教育的改革，成為當時美國教育界的重要主題（王建軍、黃顯華，2002：211）。

Holmes Group(1986)在當時，便發表了 Tomorrow's Teachers一文。而 Carnegie Forum (1986)也發表了 A Nation Prepared: teachers for the 21st Century。Goodlad則發表 Teachers for Our



Nation's Schools (Goodlad, 1990) 和 Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools (Goodlad, 1994) 一文。Goodlad 在這兩篇文章中，認為美國的大學應當和中小學共同合作，建立將教師教育、教育研究及學校教育革新融合在一體的「教育學中心」(Center of Pedagogy)，鼓勵雙方建構「共生的夥伴關係」(Symbiotic Partnership)，彼此共同合作，相互擷取優點，以達成「合作性變革」(Co-Reform)。

Goodlad (1990, 1994) 之所以倡導大學與中小學之間的夥伴關係，主要是認為，美國需要優質的學校教育，但是優質的學校教育應當建立在優質的教師基礎上。學校教育必須與師資培育相互配合，共同發展。也因此，Goodlad (1990, 1994) 在描繪大學和中小學的夥伴合作關係時，使用了「共生」(Symbiosis) 一詞，作為其概念的伸展，以突顯夥伴合作關係中的「互惠」關係。

Goodlad (1994) 與 Holmes Group (1986) 共同認為，大學與中小學之間的夥伴關係，其目的是在於協助雙方聯手發展教師專業，以回應當時美國本土對於教師素質提升的要求。在 Holmes Group 的五項主要建議中，也可以發現這樣的趨勢：1. 夥伴關係的目的在促使教師專業具有更加紮實的智識基礎 (Intellectual Base)；2. 促進教師專業的職級劃分；3. 建立更高的教師專業標準；4. 建立師資培育機構與中小學之間的連結；5. 促使學校成為教師工作與學習的最佳領域。

## (二) 荷蘭

荷蘭學者 Lunenberg、Snoek 與 Swennen (2000) 指出，荷蘭的師資教育改革正朝向能力本位與學校本位的師資教育，以達成理論與實務的連結。師資教育的課程將由過去的學術中心取向，走向能力本位的反省式課程；所謂「能力本位」，強調初任教師成為專業教師的最低標準；而「反省式課程」則強調將教學視為一種不斷學習

的歷程，藉由讓實習老師在教學現場的持續反省中學習，荷蘭政府希望藉由兩者的結合來確保初任教師具有現場教學能力的最低能力與持續對教學進行反省成長的能力。荷蘭現正推動的師資教育改革，將實習教師在學校實習的時間增加，師資培育大學的大四學生，每週均花費數天，在教學學校擔任『助理教師』(Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000, p.252)

荷蘭在小學和中學教師短缺的現況下，向停職教師、具高等教育學歷，以及曾經具備教學經驗的人招手，安排師資教育的訓練，使其成為未來教師。但如此一來，荷蘭師資教育便必須面對以下三項問題 (Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000, p.253)：

1. 師資教育中心是否能夠發展彈性課程，給予這些新進的多元背景實習教師。
2. 學校能否提供強力並具啟動性的學習環境。
3. 師資教育中心的教師與現場學校中的實習輔導教師是否能夠面對此項新任務。

有鑑於此，荷蘭教育當局的发展與改革方向有三 (Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000, p.256)：

1. 能力本位課程與評量 (Competence-Based Curricula and Assessment)  
為每一位新任實習教師發展專業檔案，稱之為初始能力 (Starting competencies)，初始能力所代表的是專業教師的最低標準。為此，荷蘭計劃發展對於教師能力評量的一套可靠評量工具，亦即荷蘭政府計劃發展能力本位課程與評量中心的認可系統。
2. 學校負責發展與執行教師改善計劃 (Teacher Improvement Plans)

荷蘭教育部認為『師資教育應當是學校本

位的人力資源發展責任』，因此試圖描述師資教育中心與學校彼此的責任。學校的實習指導教師應能夠提供課程、教學方法、教學策略的能力培養，師資教育中心的指導教授則應能夠提供教育議題與專業發展的能力培養（Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000: 255）。換言之，荷蘭教育所發展的教師成長計劃，學校在教師培育的過程中在未來將扮演更加積極介入的角色。

### 3. 師資培育專業標準 (Professional Standard for Teacher Educators)

荷蘭是歐洲各國當中，第一個設立師資培育者專業標準的國家（Professional Standard for Teacher Educators），此一標準對於師資教育中心與學校的師資培育者均適用，此一標準的內涵包含了：（1）主體能力、（2）主體教育能力、（3）組織能力、（4）教育與溝通能力、（5）學習與成長能力（Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000, p.257）。

總而言之，師資培育者的專業標準以及師資教育中心和學校之間的合作，催化了荷蘭對於師資教育者的專業重視。

### （三）香港

香港在1998年，參考美國史丹佛大學Levin教授所發展的「香港躍進學校計劃」（Accelerated Schools Project），在優質教育基金的支持之下，推行三年（1998-2001）的優質學校計劃（Quality Schools Project）。在此計劃中，香港將各大學與40所中小學結合成為伙伴，在學校進行有系統的改進工作，由大學所聘請的學校發展主任，到各級中小學中進行專業支援。負責計劃的學校發展主任，首先會協助參與的中小學進行現況的檢討，透過量化問卷與質性訪談，取得該學校的現

況資料與數據，從而幫助學校對於自我的教學與管理有較為充分的理解（李子建、趙志成，1998）。

其次，學校發展主任則將透過「大齒輪」與「小齒輪」兩項計劃，協助學校改善教學與各項制度。所謂的「大齒輪」計劃，只是學校發展主任使用各種不同主題的學校本位教師工作坊，協助學校確立共同的目標，以建立團隊的文化，並發展改善學校的自我機制。「小齒輪」計劃則屬於更加微觀、細緻的工作。學校發展主任與教師將透過夥伴合作關係，開展各類教學活動，以協助教師發展：照顧個別差異、有效學習、專題研習、課程統整、語文教學、合作學習等各種不同的教學策略。換言之，「大齒輪」的主要目標在於凝聚現場教師對於提升學校教育品質的共識。而「小齒輪」的目標主要在於讓教學的意念與技巧能夠轉移到現場教師，透過跨校合作的機會，讓各校教師相互觀摩、分享經驗。無論是「大齒輪」計劃或「小齒輪」計劃，其最終的目標皆是幫助學校發展成為一個學習型的組織，透過不斷的「自我完善」，以提升整體的學校教育優質性。

此外，1998年由香港大學（2001）所主導的「教師及實習教師聯合專業發展計劃」（1998-2000）與2002年由香港教育學院（2006）所進行的「教學啟導與中學課堂教學評估計劃」（2002-2006）也同樣強調透過學校教師與實習教師及伙伴大學的合作進行教師專業發展。

歸納美國、荷蘭與香港近年來所推行的「師資培育策略聯盟」，可以發現師資培育大學與現場教學學校兩者之間彼此緊密的關係；荷蘭政府對師資培育專業水準的堅持，更可以看出教育主管行政機關、師資培育大學與現場教學學校三者之間「共生的夥伴關係」，需要彼此互相合作，以達成「合作的變革」。

## 台灣師資培育制度的轉移分析

台灣自 1994 年實施多元化師資培育政策後，一元化師資培育政策正式走入歷史，師資培育由過去的「計劃制」轉為「儲備制」（吳清山，2005：23）。師資培育制度轉移的重要推動力量為師資培育相關法令的修訂，過去的師範教育法規定，中小學師資的培育均來自於師範院校，而 1994 年公布實施的師資培育法與後續的修訂皆明確的說明，一般大學亦可加入師資培育的工作，也因此師資培育由過去的師範院校一元、計劃制的培育體系，轉變為多元、儲備制的培育體系（張德銳、丁一顧，2005：33）。然而由於人口結構的少子化與異質化，「儲備制」的師資培育制度受到前所未有的衝擊，如何面對過多的儲備教師、日益減少的就學人數、多元文化的教學情境，以及師培大學的培育課程規劃與現場教學學校實際教學的巨大落差，都成為台灣師資培育制度無法避免的重大考驗，因此，本研究在分析美國、荷蘭與香港的師資培育制度變革後，提出以「師資培育策略聯盟制」作為修正「儲備制」的下一個可能策略，也希望提供台灣師資培育未來發展的可行方向。

### 計劃制師資培育

計劃制的師資培育制度的觀點假設在於，師資培育必須由國家進行統籌管理，以適切符合國家政治、經濟與教育的需求，並穩固國家教育體系的精神力量。因此師資培育機構所培育的師資，必須要配合主管教育行政機關的需求，確保師資培育的一元性（詹家怡，2006：69）。因此，計劃制的師資培育政策會先分析師資缺額的數量與類別，接著再採取較為計劃性的規劃方式，提供供需平衡的師資培育模式（張德銳、丁一顧，2005：33）。

支持計劃制師資培育制度的學者們認為，計劃制的師資培育政策不但能夠滿足教育行政機關

的需求，亦能夠透過慎密的教育計劃，透過公費制度的實施，避免師資市場供需之間的不平衡，同時亦能夠避免國家人力與財力資源的浪費。

### 儲備制師資培育

儲備制的師資培育制度的觀點假設則在於，師資培育政策必須要吸納市場原則，不再囿於師範院校的培育管道，以滿足市場需求，提供中小學選擇優秀教師的需要，因此，師資培育所擔負的責任在於，致力於充沛師資人力（詹家怡，2006：69）。因此，只要有意願擔任教師者，皆可以透過師資培育課程的選修，經過初檢、實習、複檢的過程，取得教師的基本資格。此種大量儲備具有教師資格的人才，為儲備制師資培育的特色（張德銳、丁一顧，2005：33）。

儲備制師資培育政策的倡議者認為，儲備制的師資培育政策具有下列四項特色：（一）兼納多元培育的師資以滿足市場需求：使得各種不同的專業背景學生得以投入教職，以市場機制取代部分政府責任。（二）儲備性培育以避免師資供不應求：累積更多的儲備教師，能夠避免師資供不應求，亦可透過選才空間的增加，促進師資素質的整體提升。（三）公自費並行以穩定師資供給：儲備制師資培育以自費為主要的師資培育管道，然而，彈性的公費制度亦可補足偏遠特殊地區的師資需求。（四）擴大教育影響力：儲備制的師資培育政策，除了能夠提供學校較大的選擇空間，亦能夠滿足社會大眾的進修需求，擴大教育的影響力（詹家怡，2006，頁 78-88）。

### 師資培育策略聯盟制

有鑑於計劃制師資培育之不足，且在臺灣新制多元儲備式師資培育制度已實施多年的境況之下，政府除了繼續修正儲備式師資培育制度、停止部分績效不佳的師資培育單位、提升各師資培育大學的水準外，尚可透過師資培育策略聯盟的方式，在既有的儲備式師資培育制度過程中，提

升儲備師資的整體培育水準。所謂的師資培育策略聯盟，是指師資培育大學、教育行政主管機關以及現場教學學校在人口結構變遷的趨勢下，對於各級與各類科師資的培育、選用與如何合作、發展策略之探討，希冀師資培育中心之「培」與現場教學學校之「用」能達至均衡的發展；也就說師資培育大學與教育行政主管機關、現場教學學校共同商議、合作與協調，以規劃適當的儲備師資培訓與在職進修課程；而現場教學學校則透過與政府、師培大學的合作與協調，參與教師職前養成的培育課程規劃，進一步成為教師專業發展學校。

表2為師資培育制度轉移過程中的政府、現場教學學校與師培大學的角色差異分析。在計劃制的師資培育制度當中，政府的角色主要在於精密計算師資供給與需求量，現場教學學校的角色則主要在於吸納固定數量的實習教師，師培大學的角色則在於作為專責的養成機構以

配合政府需求。在儲備制的師資培育制度當中，政府的角色在於採市場化策略開放師資培育自由競爭，學校的角色在於廣開實習教師的員額，以滿足政府與師培大學的需求，師培大學的角色則在於透過不同的師培大學特色與課程，培養多元的儲備師資。

而培用聯盟制的師資培育制度當中，政府的角色介於計劃制與儲備制之間，其目標在於適當的供需平衡限制與品質管理下，開放師資培育的管道，並同時提供教師專業成長的良好環境；現場教學學校的角色則在於透過與政府、師培大學的合作、協調，不但參與教師職前養成的培育課程規劃，且致力於教師專業發展學校；師培大學的角色則在於與教育行政主管機關、現場教學學校共同商議、合作、協調，規劃適當的儲備師資培訓與在職進修課程。

表2 師資培育制度轉移中的政府、現場教學學校與師培大學角色(作者自行整理)

	政府角色	現場教學學校角色	師培大學角色
計劃制	精密計算師資供給與需求量。	吸納固定數量的實習教師。	作為專責的養成機構以配合政府需求。
儲備制	採市場化策略開放師資培育自由競爭。	接受實習教師的員額，配合政府與師培大學的需求。	各師培大學提供各自特色與課程，培養多元的儲備師資。
培用策略聯盟制	在適當的供需平衡限制與品質管理下，提供教師專業成長的良好環境。	與政府和師培大學的合作、協調，參與教師職前養成的培育課程規劃，成為教師專業發展學校。	與教育行政主管機關、現場教學學校共同商議、合作、協調，規劃適當的儲備師資培訓與在職進修課程。

## 當前台灣師資培用策略聯盟分析：以台灣高中課程改革為例

目前教育部所推動的「師資培用聯盟」，便是奠基於策略聯盟的理論基礎上，試圖透過教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校之間的三向連結，形構新的師資培育改革政策，亦即師資培用策略聯盟，以提升整體師資培育水準。本研究針對現行師資培用策略聯盟進行分析與反省如下：

### 現行師資培用策略聯盟分析

根據教育部（2004；2006b）所提出的政策，其認為師資培用策略聯盟乃扮演蒐集教學現場教師意見，調整、修正各學科師資培育課程內涵等工作之重要角色，主要任務在於結合各學科召集學校與高級中學，以訪問、觀察的方式蒐集教學現場學校對於新課程實施後，在師資培用課程內容方面之相關意見，同時檢視各學科師資培育大學專門課程之妥適性，期望透過此一聯盟方式，建立師資培育大學和各高級中學教學現場學校緊密之「培」、「用」合作與溝通機制。

教育部（2006b）所推動之師資培用策略聯盟，試圖將全國師資培育大學授課教師以及該學科學者專家，對於各學科師資培育課程修訂之意見納入，作為各師資培育大學課程修訂之重要參考。同時透過各學科網頁資訊平台的建制，橫向聯繫全國師資培育大學，以推動課程修訂，並蒐集各界意見、及時回應與討論，做為新課程綱要實施後師資培育因應策略之參酌依據。其具體的實施政策如下（教育部，2006b）：

- (1) 由國立臺灣師範大學擔任總召集學校，13所師資培育之大學擔任23個學科召集學校與高中學科中心組成師資培用作聯盟，配合課程改革，發揮師資培育與任用策略聯盟合作機制，落實師資培用合作關係。

- (2) 總召集學校由師範（教育）大學擔任，負責師資培用策略聯盟之規劃、統籌、協調及督導事宜，統整各學科召集學校推動師資培用策略聯盟相關工作之內容、進度、期程等成效，定期回報教育部，並於年終辦理成果發表會，以為推廣。
- (3) 各學科召集學校由師範（教育）大學、或教育學程評鑑曾獲優等以上或師資培育中心評鑑獲一等之師資培育大學擔任，主要工作在藉由教學現場反映意見的實證經驗，積極調整師資培育課程（含教育實習）、教學及進修課程或進修活動，以培養適合現場教學能力之教師，強化師資培用功能。

### 現行師資培用策略聯盟反省

整體而言，教育部所提出之師資培用策略聯盟之方案，主要著眼點在於師資培育大學與現場教學學校之間，對於高中課程與師資培育課程革新的推動；強調透過訪問、觀察等方式蒐集教學現場學校對於新課程實施後，在師資培用課程內容方面之相關意見，並進一步透過網頁資訊平台的建制，連結全國各師資培育大學與現場教學學校。這樣的政策強力的連結了師資培育大學與現場教學學校的關係，以對於新課程的實施能夠有更加迅速的因應。這樣的作法雖可視為「師資培用策略聯盟」的濫觴，不過仍只局限在此次課程綱要改革的相關政策，真正的「師資培用策略聯盟」（如圖2所示）應不是單一組織的單獨奮鬥，而是教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校的三向互動成果，才不至於淪於下一個飽受爭議的「九年一貫課程改革」。本研究強調「師資培用策略聯盟」應定義為在教育行政主管機構協調下，透過師資培育大學、現場教學學校之間在課程研究、師資培育、輔導策略之間的相互輔

助與討論，能夠達到職前教育與在職進修的均衡互補以及大學理論與中小學實務的動態回饋。

在上述理念的引導下，教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校的角色在台灣這一

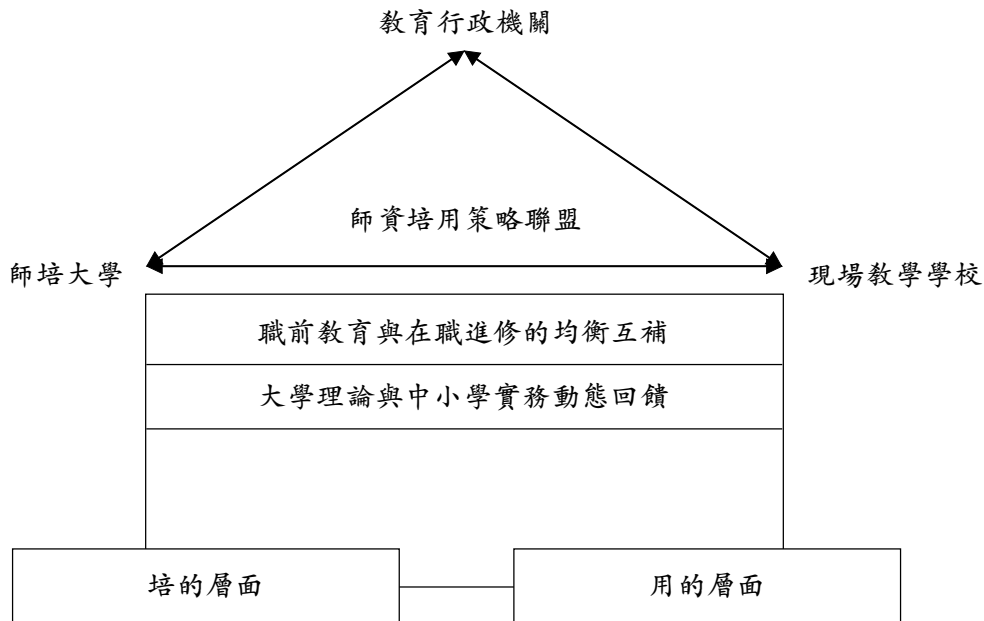


圖 2 臺灣師資培用策略聯盟架構圖（作者自行整理）

波的課程改革中也應該重新被檢視；為解決上述議題，本研究先後於 2006 年 9 月 16 日花蓮教育大學、2006 年 9 月 23 日中正大學、2006 年 9 月 30 日臺灣師範大學、2006 年 11 月 24 日教育部舉辦四場的焦點座談，四場焦點座談均邀請了師資培育與教育政策研究的相關學者、專家，透過預先擬訂的討論問題，針對人口結構變遷下師資培育政策的轉變、師資培用合作聯盟的推動策略、以及整體研究的架構與方法進行探討，進行結合相關學者專家的觀點與意見。試分述如下：

#### （一）教育行政主管機關的角色

在少子女化與異質化的學生結構變遷下，教育主管行政機關是否能夠加強與師資培育大學、現場教學學校的連結，能夠第一時間了解師資培育大學與現場教學學校對於新課程的感知，進而修正未來對於課程革新的規劃，應為重要的培用

策略聯盟要素之一；而如何促成師資培用合作策略聯盟的建立，以進一步建立專業發展學校制度（優質教育實習機構），並合作建立「教育實習輔導教師榮譽制度」，以及爭取提升教師編制人數和降低班級學生數，都是教育行政主管機構所應扮演的角色。

#### （二）師資培育大學的角色

師資培育大學在師資培用策略聯盟當中的角色，如同圖3中所述，將肩負起教育行政主管機關與現場教學學校之間的橋樑，也就是「區域教學資源中心」的任務，其基本的關懷面向除了培養儲備教師所應具備的專業精神、教學知能、現代國民、社會關懷、臺灣主體、全球視野以外，更應進一步透過和教育行政主管機關以及現場教學學校之間的合作，提供職前培育課程、教育實習課程，並鼓勵教師參與在職進修，進行地方教育

輔導，以及進行中小學教育之研究和相關師資培育課程的研發。

（三）現場教學學校的角色

現場教學學校的角色，則如同圖4所示，師資培育大學與現場教學學校形成夥伴關係，在實習輔導、課程研發與教育研究進行密切合作。師資

培育大學與實習學生則形成指導關係，透過定期的訪視與返校活動，指導實習學生新近的教育理論與方法，以及最新的師資培育課程。實習學生則與現場教學學校形成師徒關係，透過輔導教師的實務經驗，培養學生在教學、輔導、行政三方面的優質師資要件。

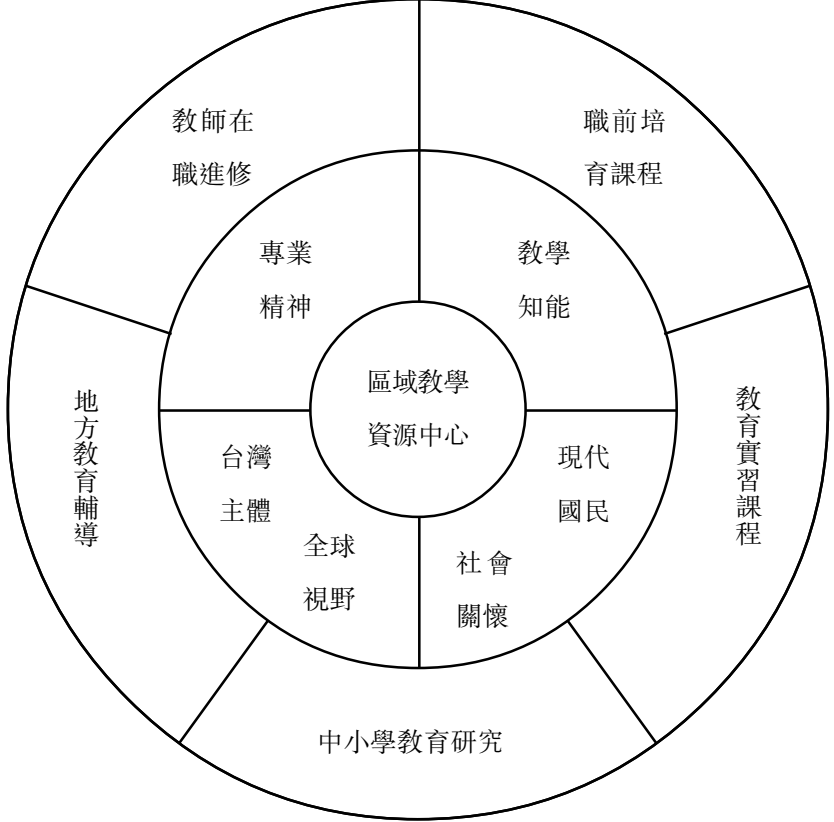


圖 3 師資培育大學的角色（陳益興、郭淑芳，2006：82）

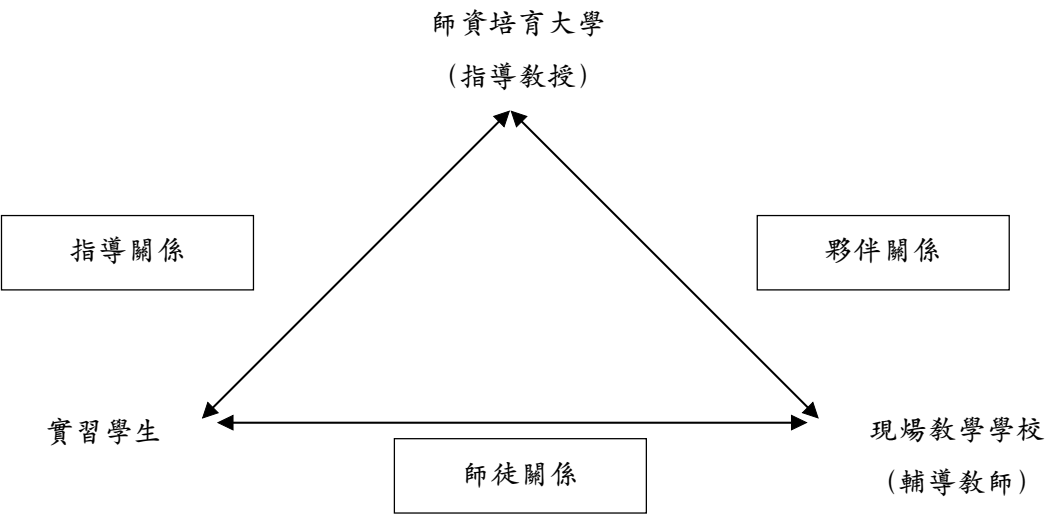


圖 4 現場教學學校的角色（陳益興、郭淑芳，2006：68）

## 結論

在經濟全球化的世界當中，師資素質的優窳將影響未來國家主人翁的整體教育素質，也進而影響整體國家的未來發展；因此，師資培育的政策與制度亦應當緊密的隨著時代變遷的腳步進行變革，透過先進理論與現有制度的對話，以及世界主要國家師資培育改革趨勢的反省，能夠加速師資培育相關政策與制度的革新，進而增進國家的整體競爭力。

本研究首先透過師資培育法制訂分析台灣師資培育制度的發展演進，並分析人口結構少子女化與異質化對師資培育制度的衝擊；其次，藉由策略聯盟相關概念的引進，勾勒出以「合作績效責任」為主軸的師資培育策略聯盟，希望可以建立教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校之間合作關係，共同為未來教師的「培」與「用」貢獻心力；並收集與探討美國、荷蘭與香港近年來在師資「培」與「用」上的相關政策與實踐，提供台灣進行師資培育策略聯盟的參考。

台灣的師資培育制度在歷經「計劃制」與「儲備制」後，由於人口結構少子女化與異質化的巨大衝擊，可能會產生下一個制度的轉移，也就是本研究提及的「師資培育策略聯盟制」；本研究並進一步以2006年台灣教育部所推動高中課程改革為分析重點，解析教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校的角色、任務與合作關係，強調師資培育聯盟必須著眼於職前教育與在職進修的均衡互補，並致力於大學理論與中小學實務的動態回饋，希望藉由師資培育聯盟觀念的提出，提供一個在師資「培」與「用」上的專業對話空間，並勾勒一個台灣未來師資培育發展的可行途徑。

致謝：本研究係台灣教育部補助專案計劃（PG9506-0624）之部分研究成果，謹此敬致謝。匿名審查人的細心指正，併此致謝。

## 參考文獻

- 王建軍、黃顯華（2002）。〈教育改革的橋樑 - 大學與學校合作伙伴的理論與實踐〉，載於黃顯華、朱嘉穎（主編）《一個不能少：個別差異的處理》，頁209-245。台北：師大書苑。
- 伍振鷺、黃士嘉（2002）。〈台灣地區師範教育政策之發展〉，載於中華民國師範教育學會主編《師資培育的政策與檢討》，頁1-28。台北：學富。
- 吳武典（2004）。〈臺灣師資培育的新貌〉。《文教新潮》，9（2），1-10。
- 吳清山（2002）。〈中小學師資培育〉，載於群策會主編《邁向正常國家：群策會國政研討會論文集》，頁330-352。台北：財團法人群策會。
- 吳清山（2005）。〈師資培育發展的困境與突破〉。《研習資訊》，22（6），23-29。
- 李子建、趙志成（1998）。《邁向優質學校教育：香港「躍進學校計劃」的特色》。香港：香港中文大學教育研究所。
- 香港大學（2001）。《教師及實習教師聯合專業發展計劃結案報告》。香港：優質教育基金。
- 香港教育學院（2006）。《教學啟導與中學課堂教學評估計劃結案報告》。香港：優質教育基金。



- 孫邦正（1985）。《經師與人師》。台北：台灣商務。
- 高強華（2000）。〈新師資培育與教師專業發展〉，載於中正大學教育學院主編《新世紀教育展望》，頁247-264。高雄：麗文。
- 張鈿富、王世英、周文菁（2006）。〈師資培育的供需問題與平衡機制探討〉。《教育資料集刊》。31，頁139-155。
- 張德銳、丁一顧（2005）。〈台灣師資培育制度的回顧與前瞻〉。《研習資訊》，22（6），頁30-46。
- 教育部(2004)。《普通高級中學課程暫行綱要》。台北：教育部。
- 教育部(2005)。《教育施政主軸行動方案》(94年修正版)。台北：教育部。
- 教育部(2006a)。《外籍配偶子女就讀國中小人數分布概況統計分析》。台北：教育部。
- 教育部（2006b）。《教育部補助師資培育之大學推動師資培育策略聯盟經費作業要點（草案）》。台北：教育部。
- 教育部中教司(2005)。《師資培育統計年報》。台北：教育部。
- 陳益興、郭淑芳（2006）。〈師資培育合作政策理念分析〉。國立台北教育大學教育學院主編《教育計劃與教育政策學術研討會論文集》，頁61-85。台北：國立台北教育大學教育學院。
- 郭崑謨（1993）。《企業組織與管理》。台北：三民。
- 詹家怡（2006）。〈臺灣師資培育政策論爭之研究〉。國立嘉義大學師範學院教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 蔡炳坤（2002）。〈台灣師資的過去、現在與未來〉。《現代教育論壇》，6，頁318-332。
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century-The report of the Task Force on Teaching as a Profession*. Washington DC: Carnegie Forum
- Carroll, D. M. (2006). Developing joint accountability in university-school teacher education partnerships. *Action in Teacher Education*, 27(4), 3-11.
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-66.
- Freidheim, C. J. (2000). *The trillion-dollar enterprise-How the alliance revolution will transform global business*. New York: Perseus Books.
- Frulong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Reforming professionalism*. PA, Philadelphia: Open University Press.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harrigan, K. (1988). Strategic alliances and partner asymmetries. *Management International Review*, 28, 53-72.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Kroll, L., Bowyer, J., Rutherford, M., & Hauben, M. (1997). The effect of a school-university partnership on the student teaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 24(1), 37-52.

- Lewis, J. D. (1990). *Partnerships for profit: Structuring and managing strategic alliances*. New York: Free Press.
- Lunenberg, M., Snoek, M., & Swennen, A. (2000). Between pragmatism and legitimacy: Developments and dilemmas in teacher education in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 251-260.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF). (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF). (2003). *No dream denied: A pledge to America's children*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Porter, M., & Fuller, M. (1986). Coalitions and global strategy. In M. Porter (Ed.), *Competition in global industries* (pp. 315-344). Boston: Harvard Business School Press.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990's. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.