

第二章 文獻探討

第一節 師資培育制度之發展演進

師資培育的發展，乃因時代與社會的變遷，而有所調整。於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，皆勢必會對師資培育整體的結構造成衝擊，其制度面也因而必須有所因應。故下文乃先就台灣師資培育制度之發展演進進行探討，再進一步分析理論基礎，以作為人口結構變遷下，師資培育的供需與平衡之探討。

一、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

我國的師資培育制度於 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（李逢堅，2000）。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」，並自民國六十八年公布實施，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五項（伍振鷺、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」的七項問題：1. 採取一元化、計畫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」乃於民國七十八年六月起，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，且於民國八十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。直至民國八十一年國會改選後，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，終於在民國八十三年通過決議，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」二十條中，包括了五項重要內容（伍振鷺，2002；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」取代之前的計畫培育方式，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；師範院校亦可設立中學學程。

而後，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2-1。

表 2-1 教育實習制度新、舊制對照

| | 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 |

資料來源：出自吳武典（2004：4）。

綜觀我國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，轉化成為「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，目前我國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。如下圖表 2-2 顯示，教師培育人數從民國 84 年 9,719 人增加到民國 93 年 19,323 人，後因社會撻伐聲浪，教育部緊急縮減師資培育機構與師資生名額，並計劃於 96 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，從民國 84 年 329,581 人減少到 93 年的 216,419 人，一共減少了 113,162 人。而此一數據則在在地顯示了，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。

此外政大教育系教授周祝瑛表示，開放師資培育政策有善意，但不一定有善果。師資體制問題是十年教改的一環，市場需求減少，卻沒考慮少子女化問題，並預估教師缺額人口，政府完全失能，造成國家資源的浪費，有人考了七、八年還是無法通過考試資格。師資錄取率低於百分之一，顯示師資培育體系嚴重出問題（韓國棟，2006）。

表 2-2 84 學年至 94 學年度各類師資培育數量

| 84 學年至 94 學年度各類師資培育數量 | | | | | | | | | | | | 95-96 學年 教育部計畫 | | |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------------------|-------|-------|
| 年度 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 | 91 | 92 | 93 | 94 | 合計 | 95 | 96 |
| 師範院 校招生 | 6179 | 6421 | 7544 | 8008 | 8352 | 8477 | 8669 | 8639 | 8416 | 8295 | 7700 | 86700 | 6719 | 5375 |
| 教育學 程 | 2190 | 2790 | 3135 | 3990 | 4440 | 5435 | 6630 | 6880 | 7080 | 7280 | 6930 | 56780 | 4659 | 3727 |
| 學士後 學分班 | 1350 | 2237 | 3173 | 3090 | 2510 | 2850 | 4840 | 4755 | 4715 | 3815 | 1025 | 34360 | 220 | 220 |
| 總計 | 9719 | 11448 | 1385 | 15088 | 15302 | 16762 | 20139 | 20274 | 20211 | 19390 | 1565 | 177840 | 11598 | 9323 |
| 出生人 數 | 3295 | 3255 | 3260 | 27145 | 28366 | 30531 | 26035 | 24753 | 22707 | 21641 | 205, | | | |
| 國民小 學學生 數 | 81 | 45 | 02 | 0 | 1 | 2 | 4 | 0 | 0 | 9 | 854 | | | |
| 國小生 與前一 年比較 增減數 | 1971 | 1934 | 1905 | 19106 | 19271 | 19259 | 19254 | 19180 | 19127 | 18834 | 1,83 | | 18137 | 17642 |
| | 439 | 756 | 690 | 81 | 79 | 81 | 91 | 34 | 89 | 43 | 1,91 | | 81 | 61 |
| | | | | | | | | | | | 3 | | | |
| | -6092 | -3668 | -2906 | +499 | +164 | -1198 | -490 | -7457 | -5245 | -2934 | -515 | | -3015 | -4952 |
| | 2 | 3 | 6 | 1 | 98 | | | | | 6 | 30 | | 4 | 0 |

資料來源：師資培育統計年報（2005）。

職是之故，除了教育部計畫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此外，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。

第二節 師資培育典範轉移：計畫制、儲備制與策略聯盟制

我國自民國 83 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，因此師資培育由過去的「計畫制」轉為「儲備制」（吳清山，2005：23）。蓋因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、計畫制的培育體系，轉變為多元、儲備制的培育體系（張德銳、丁一顧，2005：33）。

一、計畫制師資培育

計畫制的師資培育制度的觀點在於，師資培育必須由國家統籌管理，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，計畫制的師資培育政策會先分析師資缺額的數量與類別，接著再採取較為計畫性的規劃方式，提供供需平衡的師資培育模式（張德銳、丁一顧，2005：33）。

計畫制師資培育政策的倡議者認為，計畫制的師資培育政策不但能夠滿足教育行政機關的需求，亦能夠透過縝密的教育計畫，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。

二、儲備制師資培育

儲備制的師資培育制度的觀點則在於，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，2006：78-88）。

三、培育合作聯盟制

有鑑於計畫制師資培育之不足，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，尚可透過師資培育合作聯盟的方式，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。所謂的師資培育合作聯盟，係指師資培育大學、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。

表 2-3 師資培育典範轉移的政府、學校與師培大學角色

| | 政府角色 | 學校角色 | 師培大學角色 |
|---------|-----------------------------|---------------------------------|---|
| 計畫制 | 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。 | 廣開實習教師的員額，以滿足政府與師培大學的需求 | 透過不同的師培大學特色與課程，培養多元的儲備師資。 |
| 培用合作聯盟制 | 在適當的供需平衡限制與品質管理下，開放師資培育的管道。 | 透過與政府、師培大學的合作、協調，提供適當數量的實習教師員額。 | 需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人數與相關課程。 |

第三節 策略聯盟與師資培育

在本節當中，我們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、師培培育大學與現場教學學校之間的培用合作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學校之間的三向培用合作聯盟。

一、策略聯盟之概念探討

(一) 策略聯盟之意涵

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 (吳清山、林天祐，2001)。

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。國內學者郭崑謨 (1995) 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

Carrol (2006: 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預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職前教師，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，並不能確保職前教師獲得高品質的學習 (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985; Zeichner, 1990)，也不能確保職前教師具有面對日漸多元教室情境挑戰的能力 (Sleeter, 2001)。

Carrol (2006: 4) 更進一步的指出，為了確保職前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職前教師的學習責任 (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。

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，可以作為現今我國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: 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 (2006: 9-10) 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。

- 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畫與教學的影帶，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)

二、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况下，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 2-1 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。

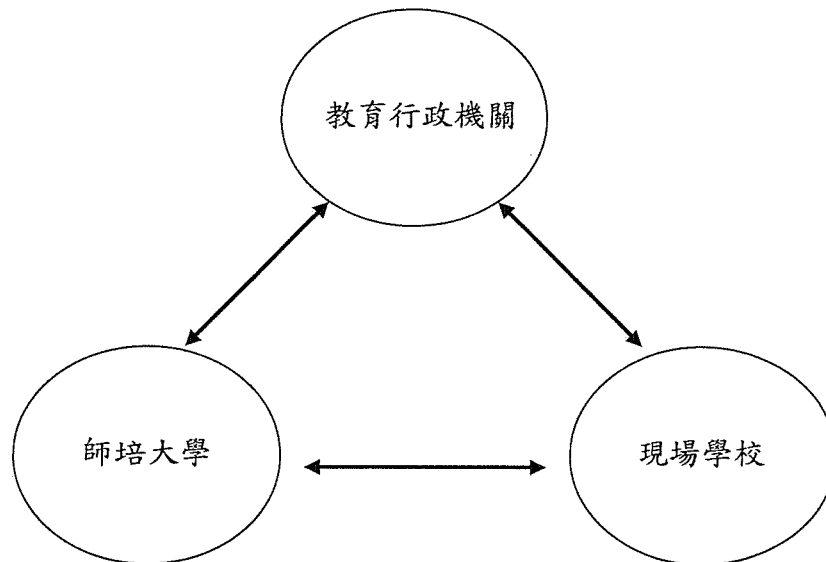


圖 2-1 師資培育策略聯盟三向關係圖

三、世界主要國家師資培育政策發展趨勢

(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 (Goodlad, 1995; Kroll, Bowyer, Rutherford & Hauben, 1997)，但美國要到二十世紀的 80 年代

後期，才興起大學與學校之間的合作。事實上，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（王建军、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 (1990, 1994) 則發表 Teachers for Our Nation's Schools 和 educational Renewal: Better Teachers, Better Schools 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 (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。我們可以在 Holmes Group 的五項主要建議中，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場域。

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，以凸顯夥伴合作關係中的「互惠」關係。

(二) 荷蘭

荷蘭學者 Lunenberg、Snoek 與 Swennen (2000) 指出，荷蘭的師資教育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，亦即將教學視為一種不斷學習的發展過程。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: 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：

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 (Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000: 253)。

有鑑於此，荷蘭教育當局的发展與改革方向有三：

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』，代表專業教師的最低標準。然而，對於教師能力的評量以及一套可靠的評量工具是必要的，因此荷蘭政府計畫發展評量中心的認可系統。

2.學校負責發展與執行教師改善計畫 (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，荷蘭的學校正在發展教師成長計畫，學校在教師培育的過程中也扮演了更加積極介入的角色 (Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000: 256)。

3.師資培育專業標準 (professional standard for teacher educators)

荷蘭是歐洲各國中，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: 257)。

綜而言之，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 教授所發展的躍進學校計畫 (Accelerated Schools Project)，在優質教育基金的支持之下，推行三年的優質學校計畫 (Quality Schools Project)。在此計畫中，相當將各大學與 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。

負責計畫的學校發展主任，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。

其次，學校發展主任則將透過「大齒輪」與「小齒輪」兩項計畫，協助學校改善教學與各項制度。所謂的「大齒輪」計畫，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」計畫則屬於更加微觀、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」計畫或「小齒輪」計畫，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。

第三節 師資培用策略聯盟理念與實踐： 以高中課程改革為例

目前臺灣正在推動的師資培用合作聯盟，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，亦即師資培用合作聯盟，以提升整體師資培育水準。

根據教育部（2006）所提出的政策，其認為師資培用合作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（2006）所推動之師資培用合作聯盟，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製，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。

其具體的實行政策如下（教育部，2006）：

- (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，負責師資培用合作聯盟之規劃、統籌、協調及督導事宜，統整各學科召集學校推動師資培用合作聯盟相關工作之內容、進度、期程等成效，定期回報本部，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。

整體而言，教育部所提出之師資培用合作聯盟之方案，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。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製，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。這樣的師資培用合作聯盟，我們可以用圖 2-2 表示之。

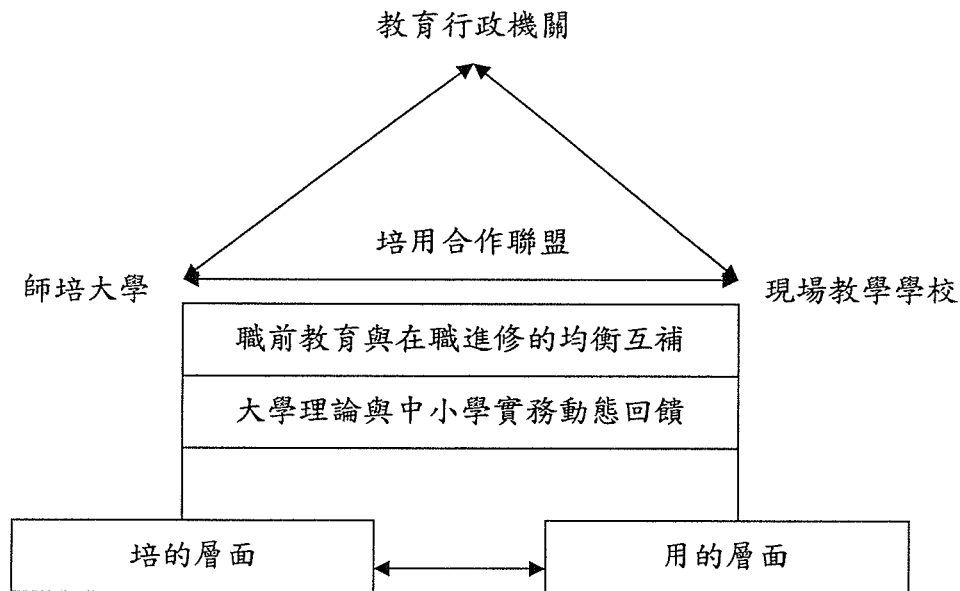


圖 2-2 臺灣師資培用合作聯盟架構圖

透過圖 2-2，我們可以清楚的知道，未來的師資培用合作聯盟，將不再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。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研究，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。接下來，將更進一步的說明教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校的角色。

一、教育行政主管機關的角色

事實上，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，應亦為

重要的培用合作聯盟要素之一。

此外，在少子女化與異質化的社會變遷下，除了師資培育大學與現場教學學校對於新課程的感知外，對於師資供需的規劃上，應亦可透過訪談、調查、資訊平台的建立，獲得更多師培大學、現場學校的最新資訊，以進一步做更加細緻的師資培育規劃。

二、師資培育大學的角色

師資培育大學在師資培用合作聯盟當中的角色，如同圖 2-3 當中所描述的，將肩負起區域教學資源中心的任務。其基本的關懷面向除了專業精神、教學知能、現代國民、社會關懷、臺灣主體、全球視野以外。最重要的功能，亦即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。

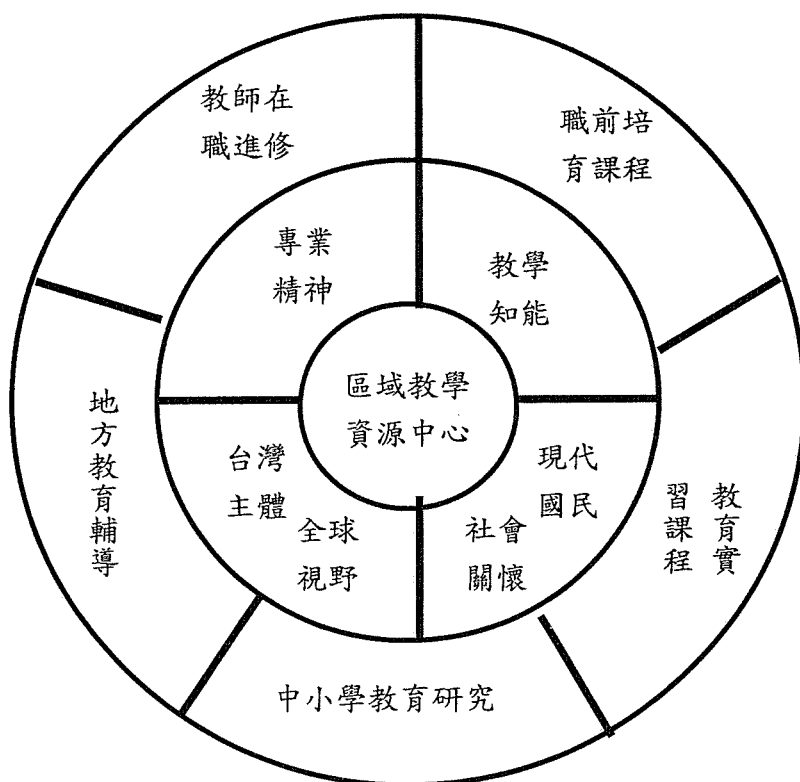


圖 2-3 師資培育大學的角色（引自陳益興、郭淑芳，2006：82）

三、現場教學學校的角色

現場教學學校的角色，則如同圖 2-4 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。

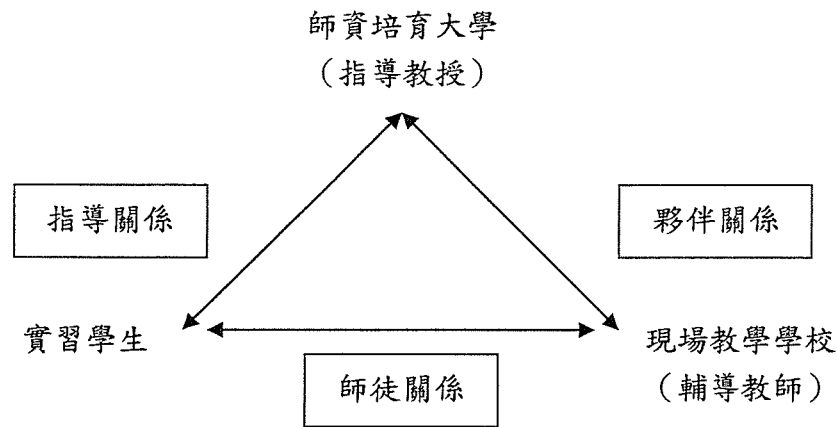


圖 2-4 現場教學學校的角色 (引自陳益興、郭淑芳, 2006: 68)

第三章 研究方法與分析

第一節 研究方法

本研究為達上述研究目的，主要採文件分析 (document analysis)、文獻分析 (literature review)、焦點座談與問卷調查四種方式進行資料的收集、分析與解釋。

一、文件分析

本研究為能瞭解於人口結構變遷下，師資培育政策應如何因應之問題，將蒐集相關的文件報告，包括：教育部委託專案研究報告、歷年政府公報以及宣傳說明文件，並進行深度的文件分析。

二、文獻分析

本研究將透過文獻分析了解目前師資培育政策的相關討論與研究，所欲以分析的文獻包括了：與師資培育相關之學術論述、專題研究報告、教育學術期刊論文、博碩士論文等。

三、焦點座談

本研究先後於 2006 年 9 月 16 日花蓮教育大學 (參與專家學者請參見表 3-1)、2006 年 9 月 23 日中正大學 (參與專家學者請參見表 3-2)、2006 年 9 月 30 日臺灣師範大學 (參與專家學者請參見表 3-3)、2006 年 11 月 24 日教育部 (參與專家學者請參見表 3-4) 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