

# 師資職前教育的課程與評鑑

詹志禹\*

## 摘要

本文首先從理論的角度分析師資職前教育的哲學基礎、課程設計、科目安排、特殊科目、以及認可／評鑑等問題，其次，針對課程設計、科目安排、以及認可／評鑑等問題進行調查研究。最後，綜合理論上的考量以及調查研究的結果，提出一些實務上的建議，包括一個師資職前教育的四階段模式、一個教育專業科目安排的參考方案、以及一些有關認可與評鑑制度的建議。

## Abstract

This study theoretically analyzed the curriculum design, the arrangement of courses, the issues of some special courses, and the recognition/evaluation of the educational programs for pre-service teachers. A few questions derived from the above analysis were followed by a survey. Based on theoretical consideration and empirical results from survey, a four-stage model for pre-service teacher education, a suggested curriculum design, and a few suggestions for program evaluation/recognition were proposed.

關鍵字：1. 師資職前教育(pre-service teacher education); 2. 課程(curriculum);  
3. 評鑑(evaluation)。

\* 作者為本校教育學系副教授

教師的專業成長是一個終生發展的歷程，從一個高中生或大學生開始，在他（她）進入師資培育課程之前，就已經具有許多的知識背景與人格特質，其中有些比較適合進一步往教師專業發展，有些比較不適合；進入師資培育課程之後，仍有許多的嘗試、摸索、學習、探究、反思、抉擇、與定向工作；開始實習的這一年，則是一個轉化的階段，從職前教育轉化到在職進修，轉化的成敗關係到稍後教師生涯發展的信心；在職進修（含自我學習）方式多樣化，並能緊密結合理論與實務，是教師更新知識、維持工作滿足感、與提昇專業地位的關鍵。總之，教師的專業成長在每一個階段都很重要，本文的焦點放在職前師資培育（不含最後一年實習）的這一個階段，探索其課程哲學、課程設計、科目安排、以及教育評鑑等問題，並針對部份較具體的問題進行調查研究，最後再綜合理論考量與調查結果提出一些實務上的建議：包含一個師資職前教育的四階段模式、一個教育專業科目安排的參考方案、以及一些有關認可與評鑑的建議（註一）。

## 甲、理論探討

### 一、師資培育課程的哲學

從哲學角度來分析，Zeichner(1983)指出，在美國有關師資教育的觀點，至少有四個典範(paradigms)：（一）行為主義；（二）人文主義；（三）師徒制觀點；（四）探究導向。美國各大學自主性極強，因此，四種典範都有大學在採用，那一個好，那一個不好，可能要透過各大學之間競爭及淘汰的歷程才有辦法看出來。

行為主義在八十年代以前對師資教育影響相當大，它的哲學基礎是實證論，它強調發展具體的、可觀察的教學技能，並且假定這些技能與將來被教的中、小學生的學習有關聯。更具體地說，師資教育課程已經界定好了師資生所必需學習的知識、技巧和能力，因為這些知

---

註一：本文為作者參與教育部委託黃炳煌、張錦富、詹志禹、馮朝霖、蔡碧璉、葉連祺（1995）所進行「師資培育多元化後師資專業化可行方案之研究」所負責的部分，文中許多觀點來自研究小組的啟發與刺激，謹向小組同仁致謝。

識、技巧和能力被認為是做為一個教師所必備的；此外，師資教育的成敗，必須以測量師資生在教學時的表現為效標，至於表現的水準則已事先界定好。在此觀點之下，師範教育是一種「生產」，教學是一種「應用科學」，教師是教學原理的「執行者」。在此觀點之下，師資生被視為相當被動的專業知識接受者，對於他所受的教育與訓練沒有參與的機會，也沒有影響力。此派觀點忽視師資生的動機多樣性、個人成長、以及對工作目的與結果的反思能力。

人文主義特別重視個人「成長」，它的理論基礎包括現象學及發展心理學。人文主義之下，仍然有些分流，例如：「個人化師資教育」強調師資生的需求，以發展心理學的模式來設計師資教育課程；「人文化師資教育」強調發展師資生的「自我」，使師資生成為一個有效的助人者。不同的流派之間仍有一些共同性，包括：1.都很重視「心理成熟」，2.都很強調師資生的信念系統的重組。在人文主義的師資教育中，目標訂得較模糊，因為要讓師資生有較大的自主性與參與權；基本上，此派認為：只有獨立、自主、成熟的師資生，將來才可能教出獨立、自主、成熟的中、小學生。

學徒制觀點對教育持有一種傳統的工匠觀點，認為教學知識是透過嚐試錯誤累積而成的，是從有經驗的師傅的智慧中發現出來的，而且這些知識常常是「只可意會不可言傳的」，不可能以行為主義的方式將它界定得那麼具體、清楚。學徒制的觀點將教師看成一個藝匠(craftsperson)，認為教學中有很多複雜的活動，是一組無窮無盡的規則結構，是一個整體，超越了技術的總和；此觀點認為師徒關係是傳遞文化知識最好的途徑。

探究導向的師資教育焦點在於發展批判性的探究技能。此一導向並非不重視教學技能，它只是認為教學技能本身並非目的，而是達成一些可欲目標的手段，所以我們不能不隨時隨地反省教育的目標。探究導向希望把師資生教育成「教師創新者」、「教師學者」、「行動研究者」、「參與的觀察者」、或「能監控自己的教師」，總之，希望培養出來的教師能夠並且樂於分析自己的行動對兒童、學校及社會的影響。用杜威的話說，探究導向是希望培養師資生具「反思行動」的能力，具有檢驗道德、倫理、及政治問題的能力。探究導向雖然和人文主義一樣強調師資生的主動性，但重點不在於「符合師資生的需求」，而在於其探究技能(例如觀察技巧)及探究精神(即「批判精神」)的養成；討論教學內容及教學技巧時，是以探究技能為經、以探究精神為緯來討論，務期內容及技巧都帶來可欲的目的(desired ends)。

以上這四種典範並非完全對立，實際的師資教育課程中也是常常並存的，所以，本文在建議的部份提出「師資職前教育的四階段模式」時，即嚐試整合四種典範的優點，希望能培養出既有教學技能、又有人文精神、也有藝匠智慧、還有批判創新導向的教師。

## 二、師資培育課程的設計

師資培育課程當中，有三種主要成份：第一種是「普通教育」成份，其目的在培養師資成為一個健全的人，其內容著重通才或通識教育；第二種是「專業教育」成份，其目的在培養師資生成為優秀教師，其內容著重一般教學知識以及身為教育從業人員所需的特殊理念、態度、與技能；第三種是「專門教育」成份，其目的在培養師資生成為某一個領域（如生物、國文等）的專家，其內容著重各專門領域的學科知識。

當然，這三種成份之間，並非有絕然的分野，例如，「英文教材教法」這一門課，可以歸入英語系成為專門教育，也可以歸入教育學程成為專業教育；再如，「人際關係」這一門課，可以歸入通識課程成為普通教育，也可以歸入心理系成為專門教育，甚至有人認為可以歸入教育學程成為專業教育。因此，將師資培育課程劃分成普通、專門及專業三種成份，只是一個方便的劃分，並非一個絕對的劃分，安排這些課程時，仍需做整體的考慮。以下將討論這三種成份之間的比重與時間安排方式。

### （一）比重

對培養一個中小學教師來講，普通、專業及專門教育三種成份之間的比重究竟應該為何？這是本文後半部所調查的一個問題，這並無理論基礎可以給予一個明確的答案，因為，強調博雅教育的學者（如美國哈佛大學前校長康南特，J. Conant），希望加重普通教育的比例；強調教師專業素養的學者（如大部份教育領域的學者），當然希望加重專業教育的比例；而強調學科專門知識者（如大部份學科專家），則希望加重專門教育的比例；所以，最後的結果往往是一個妥協的產物，這個產物逐漸變成傳統，並接受時代思潮的挑戰與文化背景的修改，故隨時間與空間而有所演變。

在美國方面，雖然各州頗有自主權與彈性，但一般來說，各中小學師資培育機構多要求普通教育課程至少佔三分之一，約四十學分（學期制）（單文經，1992）；至於專業課程方

面，美國各州對中、小學教師的證照要求都有規定一些必備的專業及專門學分，不但對科任教師、輔導老師、及特殊教育老師的資格要求不同，各州對同一類教師的資格要求也不盡相同，但仍可歸納出一些共同的趨勢。根據 Tryneski(1993)在「中、小學教師證照要求」一書中對各州的羅列，最少的教育專業學分要求約在 16 學分上下，最多的約在 34 學分上下，也就是約佔百分之十三至百分之二十八之間。另據單文經(1992)所引的文獻資料顯示，小學師資培育課程要求更多的教育專業科目學分，最低要求也在二十六個學分左右，最高要求甚至可達五十九個學分，也就是介於百分之二十二至百分之四十九之間。如果以總學分一百二十學分減去普通教育課程及專業教育課程的學分，則專門教育課程的學分約在五十四個學分至六十四個學分之間（中學師資），或二十一個學分至五十四個學分之間（小學師資），也就是介於百分之四十五至百分之五十三之間（中學師資），或百分之十八至百分之四十五之間（小學師資）。

在法國方面，初級中學教師、小學教師、與學前教育教師同由師範學院(Ecole Normale)所培養，高級中學的教師則另由高等師範學院所培養。師範學院的課程分成三種成份（林貴美，1991）：1.「基本訓練課程」，類似前述的教育專業課程，包含一般教育、幼兒教育、特殊教育等；2.「專業訓練課程」，類似前述的專門課程與普通課程的綜合；3.「實習課程」。其中，「基本訓練課程」若與「實習課程」合併而成教育專業課程，則約佔全部課程的百分之三十九。至於高等師範學院的課程，則較偏重專門知識與專門技術，用來培養普通高中及職業學校之教師，但各類課程所佔的百分比則尚不清楚。

在我國傳統方面，培養小學教師的師院四年課程共計 148 學分，其中普通科目佔 74 學分(50%)，專業科目佔 44 學分(30%)，專門科目佔 30 學分(20%)，但音樂、美勞、體育及特教四系則降低普通科目比重成為 52 學分(35%)，並加重學科專門科目比重成為 52 學分(35%)，而維持教育專業科目的比重不變(30%)。就培養中學師資的師大、教育院系、及各種教育學分班的課程來看，總學分約在 150 學分上下，其中普通科目約佔 30 學分(20%)，教育專業科目約佔 24 學分(16%)，專門科目約佔 96 學分(64%)。

要透過國際比較，尋求一個數據上的共識，顯然是不切實際的想法，因為各國有各國的文化背景與哲學。不過，大致上我們可以看出下列共同點：

1. 培養小學師資比培養中學師資需要更多的教育專業課程。
2. 就培養小學師資來講，普通課程與專業課程的比重似乎互有上下，而專門課程的比重最低，不過，隨著培育目標的要求，有些系會加重專門課程的比重。
3. 就培養中學師資來講，普通課程與專業課程的比重也似互有上下，但專門課程的比重卻是最重的。

以上共同點雖然隱含「小學師資培育課程偏重博雅教育及專業教育，中學師資培育課程偏重學科專門知識」，但仍然有一個問題就是：「小學」與「中學」的劃分點應在那裡？換句話說，初級中學的師資應如法國併入小學師資一同培育而成國民教育師資，或是併入高級中學的師資一同培育而成中學師資？這涉及到「國民教育的一貫性」以及「中學師資的學科知識深度」之間的拉據戰，顯然又是一個複雜的問題，本研究暫不擬探索。

## (二) 時間安排方式

當要把普通、專業、專門三種課程湊合在一起的時候（還談不上「整合」或「融合」），時間上應該如何安排？這也是本文後半部所調查的問題之一，根據黃炳煌(1987)的分析，一般最常見的安排方式有三種：

1. 分段式（如圖 1）：分兩階段，第一階段全部用以完成普通教育，第二階段則專業教育與專門教育並行，但專業教育由少而多，專門教育由多而少。這種安排方式的優點包括：(1)學生的普通教育基礎較佳，有助於往後的學習；(2)學生轉系較容易；(3)容易開辦。缺點則包括：(1)課程分階段容易造成缺乏連續性；(2)課程分階段實施，不利於橫向統整；(3)每一階段的時間變短，不易顧及科目內容的順序；(4)學生要到後半段才能探索其專業及專門科目方面的興趣，學習動機受到延宕，若想轉系也浪費時間。
2. 加蓋式（如圖 2）：分兩階段，第一階段普通教育與專門教育並行，但普通教育由多而少，專門教育由少而多；第二階段則在短期內完成專業教育。這種安排方式的優點包括：普通教育與專門教育的基礎深厚；可在短期內培養大量師資（例如招收大學畢業生施予一年的教育專業陶冶）。缺點則包括上述「分段式」課程的所有缺點，且由於使用「速食麵」的方式在短期內實施教育專業課程，很難培養教師專業精神。
3. 並行遞增式（如圖 3）：不分階段，三大領域同時並行，但普通教育由多而少，專業

及專門教育由少而多。這種安排方式的優點包括：(1)較能兼顧課程的統整性、連續性、及次序性；(2)專業教育時間較長，有利於專業精神的陶冶；(3)學生的學習動機可立即滿足；(4)學生可及早 探索專業志趣，若志趣不合可及早轉系。缺點則包括：開辦不易，難於應急。

由以上分析可知，理論上，第三種方式「並行遞增式」最理想；至於「加蓋式」，則只能做為應急時較不得已的安排，而非常態。

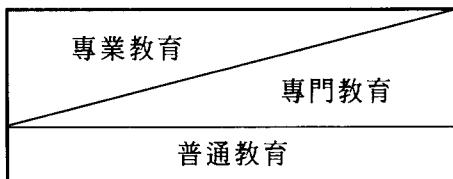


圖 1 分段式師資培育課程

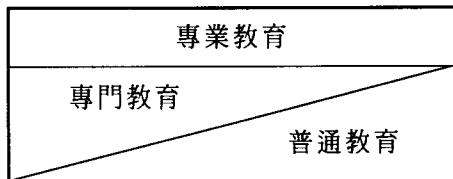


圖 2 加蓋式師資培育課程

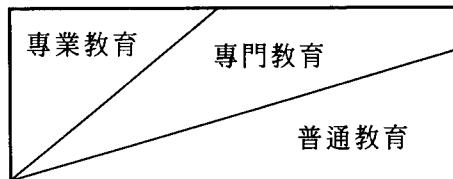


圖 3 並行遞增式師資培育課程

### 三、教育專業課程的科目

科目不是課程的全部，不過卻是課程的具體化與制度化，而且往往成為各校課程之間溝通的基礎，特別也是證照檢定制度的基礎，故以下將探索教育專業課程的科目。

在美國方面，根據 Tryneski(1993)在「中、小學教師證照要求」一書中的資料，各州最常

提及的教育專業學分的科目名稱如下（依在各州之間的普遍性排名，其中有部份同名次）：

1. 教學實習
2. 教材教法
3. 普通教學法
4. 發展心理學
4. 特殊學生
6. 學習心理學
6. 心理學
8. 課程與教學
8. 測驗與評量
10. 教育哲學
10. 教育社會學
12. 教育組織與行政
13. 教育的基礎（教育概論）
13. 教育史
15. 教室管理（班級實務）
16. 教學媒體

在我國方面，過去為培養中學師資所設的教育學分進修班的二十個學分是：

必修十六學分，內容包括：教育概論(4)、教育心理學(4)、教學原理(2)、分科教材教法(4)、中等教育(2)。選修四學分包括：德育原理(2)、教育社會學(2)、視聽教育(2)、教育與職業輔導(2)、教育哲學(2)(選修科目：五科任選四科)。

同樣為培養中學師資的教育輔系二十四個學分是：

必修十六學分，包括：教育概論(4)、教育心理學(4)、教學原理(2)、分科教材教法(4)、中等教育(2)。選修八學分包括：德育原理(2)、教育社會學(2)、視聽教育(2)、教育與職業輔導(2)、教育哲學(2)(選修科目：五科任選二科)。

馬信行、詹志禹(1993)曾對大學校院主管、學校行政人員、教育行政人員、師範教育學

### 師資職前教育的課程與評鑑

者、及中學教師 1146 人，進行調查研究，請受試者對某個科目勾選「是否贊成納入教育學程」，結果發現下列 28 個科目最受歡迎，勾選者超過 50%，依序（「教學實習」例外）如表 1。

**表 1 對師資職前教育課程項目之贊成百分率及選修類別意見**

贊成納入 的百分率		贊成選修 或 必 修	宜幾 學分	必修累 積學分
77.23%	教學實習	必修	4	
91.54%	青少年心理	必修	2	2
90.75%	教育心理學	必修	2	4
89.01%	教育概論	必修	2	6
85.34%	分科教材教法	必修	2	8
85.25%	教室管理	必修	2	10
83.31%	輔導原理與實務	必修	2	12
81.40%	教學原理	必修	2	14
78.45%	電腦（在教育上的應用）	皆可	2	
76.70%	教育行政	皆可	2	
76.44%	視聽教育	選修	2	
71.29%	教育哲學	皆可	2	
68.50%	親職教育	選修	2	
68.41%	心理與教育測驗	皆可	2	
67.54%	教育與職業輔導	選修	2	
67.45%	環保教育	選修	2	
67.02%	中等教育	皆可	2	
66.06%	人際關係	選修	2	
65.53%	教育法規	選修	2	
64.22%	教育社會學	選修	2	
63.26%	特殊教育	選修	2	
62.13%	行為改變	選修	2	
59.95%	德育原理	選修	2	
58.90%	教育研究法	選修	2	
56.65%	發展心理學	選修	2	
55.76%	教育史	選修	2	
55.58%	教育統計	選修	2	
54.80%	科學教育	選修	2	

表1的結果主要反映的是中學教師的意見，因為中學教師佔總樣本的84%，中學教師比較實際導向或技術導向，所以表1中最受歡迎的科目多是與教學對象、教學方法、及教學材料有直接關係的應用科目。上述結果在稍後的一次公聽會中引起部份教育學者的憂慮，因為教育學程的設計，同時也必須考慮理論基礎，也就是必須考慮到教育領域中的知識結構；一般來說，教育學必須具有「心理學」、「社會學」及「哲學」三大基礎，所以，部份教育學者主張教育心理學、教育社會學、及教育哲學都應該列入必修。在必修學分有限的前題之下，理論與實際的衝突似乎難以避免。

陳伯璋、謝文全、金樹人、梁恆正、楊思偉、單文經、洪仁進(1994)所組的研究小組，透過德懷術(Delphi technique)的運用，再綜合國際比較及綜合座談結果，提出以下科目及學分，建議規定為教育專業科目：

必修科目及學分：

1. 教育導論二學分。
2. 班級經營（或班級實務）二學分。
3. 學校行政二學分。
4. 教學原理二學分。
5. 分科教材教法二學分。
6. 教學實習二學分。
7. 教育心理學二學分。
8. 輔導原理與實務二學分。
9. 教育測驗與評量二學分。

選修科目及學分：

1. 教育哲學二學分。
2. 德育原理二學分。
3. 現代教育思潮二學分。
4. 中等教育二學分。

5. 教育社會學二學分。
6. 特殊教育二學分。
7. 教育行政二學分。
8. 教育政策與法規二學分。
9. 電腦與教學二學分。
10. 教學媒體二學分。
11. 課程設計二學分。
12. 青少年心理學二學分。
13. 諮商理論與技術二學分。
14. 教育研究法二學分。

上述陳伯璋等人(1994)的研究結果與馬信行、詹志禹(1993)的調查結果（表1）大部份吻合，其中，少數差異點只在於：1. 陳伯璋等人建議的必修課中有「學校行政」一科，並另列「教育行政」為選修，但馬信行、詹志禹的調查結果只列「教育行政」一科，選修或必修皆可，未列「學校行政」一科。2. 陳伯璋等人建議將「青少年心理學」列為選修，排序倒數第三，但馬信行、詹志禹的調查結果顯示「青少年心理學」受歡迎的程度高居第一位，列為必修。3. 陳伯璋等人建議將「課程設計」列為選修，為後者所無；馬信行、詹志禹的調查結果列舉科目較多，將「親職教育」、「教育與職業輔導」、「環保教育」、「人際關係」、「行為改變」、「發展心理學」、「教育史」、「教育統計」及「科學教育」也列為選修，為前者所無。其餘科目，大部份互相重疊（科目名稱偶有不同，但內涵大致相同，例如：「教學媒體」與「視聽教育」）。兩個研究，獨立進行，所得結果，大致吻合，至於出入之處，則再一次顯現理論考量與實際需求考量之間的距離，互相整合與妥協也是在所難免的了，例如，「現代教育思潮」與「教育哲學」之分合，「諮商理論與技術」及「輔導原理與實務」之分合，「教育研究法」與「教育統計學」之分合，皆需考慮整體課程設計及時間限制之後，做出「分科」或「整合」的決定。

此外，在小學師資培育課程的教育專業科目方面，毛連塏（1992）曾對各師範學院教授學者、各縣市主管小學教育的行政人員、及四個縣市的小學校長、主任、教師604人進行調

查研究，結果發現，多數的受訪者認為現行師院教育專業科目對師院學生有幫助，且贊成教育心理學、教育實習、兒童發展、輔導原理與技術、教學評量、課程與教學、初等教育、教學媒體等八科列為必修，其餘七科，學校行政、教育哲學、教育社會學、教育研究法、語文與社會科教學研究、數學與自然科教學研究、藝能科教學研究，列為選修。該研究也同時調查師院高年級學生 561 人，所得結果類似，只是被列入必修的科目更多了一點。

教育專業科目的創造、選擇、設計、與安排，應該同時考慮教育學程的哲學、課程的目標、教育領域的知識結構、以及學習者的動機、目的、興趣、與專業成長，但是調查研究比較容易只注意到學習者的需求，而不容易整體考量知識結構及課程哲學。因此，本研究不再對這一部份進行調查研究，而嘗試綜合已有調查研究的結果，再結合上述其它因素的考量，提出一個整體模式，這個模式呈現於建議當中。有了模式之後，科目的創造、選擇、設計、與安排就有根據或原則可循了。

#### 四、「分科教材教法」的特殊問題

「分科教材教法」在教育專門課程之間與教育專業課程之間，扮演一個關鍵性的橋樑角色，也就是在學科知識與一般教學知識之間，扮演一個連結性的融合角色；沒有「分科教材教法」，教育專門課程與教育專業課程之間，或學科知識與一般教學知識之間，將呈現一種互相孤立分離的狀態。

學科知識本身不能代替「分科教材教法」，因為一個學科知識豐富的專家，不見得能夠使用適當的表徵(representation)將他（她）的知識溝通給中、小學生，例如一個數學專家不見得能夠向小學生解釋「零是什麼？」（簡紅珠，1994）。

「教學原理」或「普通教學法」這個科目也不能代替「分科教材教法」，因為晚近的認知心理學與教育心理學頗重視「領域特定性」(domain-specific)的看法，認為教學法是隨教學內容而變的，我們不能丟開內容而單談方法；這個觀點懷疑是否有一般教學模式的存在，甚至主張以「分科教學法」代替「普通教學法」。

「分科教材教法」的主要內容應該包括（簡紅珠，1994）：(1)有關學科知識的信念；(2)初學者或中小學生對學科內容的詮釋方式、錯誤概念(misconception)或先前知識；(3)中小學

以該學科為中心的垂直課程與水平課程，亦即該學科教材在各年級的變化以及如何和其它學科教材進行科際整合的問題；(4)如何將該學科溝通給中小學生的表徵方式，包括語詞、用句、隱喻、類比、例子、活動、實驗等等。

「分科教材教法」所培養的學科教學知識，是用來區分教師和學者的關鍵知識，也是用來建立中小學教師專業自主權的關鍵知識，例如，當一個小學生的家長與該小學生的數學老師對某個數學概念的教法有不同意見時，該家長說：「我是大學裡的數學系教授，你只是一個小學的數學老師，當然是應該優先考量我的意見」，但是，有了高層次的「學科」知識體系，不等於有了專業化的「學科教學」知識體系，因為學科教學知識體系的關鍵點在於融合兩種知識，並且敏於偵測受教者的認知水準與既有觀念，然後以適切的表徵方式將學科知識轉譯成受教者能理解的型式。所以，在中小學教室當中，學科專家應該尊重中小學教師的專業自主權，應該以中小學教師的意見為優先考量對象，中小學老師應該加強這方面的能力與信心，成為名符其實的「學科教學專家」，才能提昇專業地位。

過去在中外的師資培育課程中，不是太偏重「學科知識」，就是太偏重「一般教學知識」，很少見到漂亮的融合體——「學科教學知識體系」。一般來說，「分科教材教法」及「教學實習」兩個科目負有發展、傳授、及活化「學科教學知識體系」的重要責任，所以，「分科教材教法」及「教學實習」必須密切配合。

就目前的教育學程員額編制來說，只4至6位左右的教授，恐怕無法開設「分科教材教法」的科目，因為每一個學科需要一個「分科教材教法」的教授，例如「國文科教材教法」的教授無法開「英文科教材教法」，「數學科教材教法」的教授無法開「生物科教材教法」，所以，單單「分科教材教法」一科就需要十多位教授，除非將某些科目合併，但合併的範圍仍然有限（例如將歷史、地理、公民合併成社會科），而且過度合併的結果勢必降低教學品質。解決之道，恐怕必須將「分科教材教法」排除於教育學程之外，而納入各學科專門領域之中，其教師員額編制亦納入各專門學科領域所屬的學系之中，但所需教師的素質則由教育學程及各學系充份溝通後決定之。

## 五、「教育實習」的特殊問題

雖然「教育實習」的涵義比「教學實習」廣，但「教育實習」以「教學實習」為中心，應該是無疑義的。「教育實習」又分在校時期的教育實習，以及大五結業生的實習；本節主要探討前一種實習。

一九八〇年代的美國師資教育課程中，教學實習的份量有愈來愈重的趨勢(Kluender,1984)；換句話說，重視實際的經驗是師資教育學界的一個共識。然而，如何拉近理論與實習的距離，以及如何將實習的理論基礎建立下來，一直是教育學界的一個難題。反思性實習(reflective practice)是八十年代之後才出現的一個思潮，就是嘗試去解決這一個難題；此一思潮顯然有受到「探究導向」及「師徒制觀點」兩種典範的影響。

Menter & Pollard (1989)描述反思性實習的四個特徵如下：（一）不只是關心手段與技術性的效率，尤其更關心目的與後果；（二）結合探究、實行技巧、開放的心靈、責任及整體觀；（三）是一種螺旋式的歷程，透過此一歷程，教師監控並評估自己的實習；（四）是植基於教師的智慧判斷，教師的智慧是來自於教育課程的訓練。上述四點中，第一點關心反思能力與價值觀，是對「能力本位」模式的警告；第二點則指出：「探究」或「實行」都只是反思性實習的必要條件，兩者缺一不可，且單獨任何一個都不充份；第三點呼籲對研究結果的重視；第四點則呼籲對教師經驗智慧的重視。

Menter & Pollard(1989)更進一步指出，反思性實習隱含了社會民主主義及人文主義的價值觀，也就是戰後的一種自由主義共識，並且暗示：教育無可避免地具有政治性，教師應該為人權、民主等價值而辯護。在此一模式之下，教師的「自主性」是一個中心問題。

近年來已經有學者嘗試將反思性實習的觀點具體展現在師資培育課程裡。Ross(1988)介紹了一個為期 16 週的實習課程，該課程分成三大階段：第一，以大學為中心，師資生一方面修一門教學法的課，另一方面從訪問、觀察中學習，並到圖書館研究教材、教法，為期共約七週；第二，開始實習教學，指導教授並在中學裡隨時監督並給予回饋及援助，為期共約八週；第三，實習後的評估，包括教學歷程分析及師生座談等，共約一週。這一個課程的特色是在於活動過程中充滿著「對話」：師資生必須不斷反思其理論、反思其實習經驗，然後

與教授、同儕及中學裡有經驗的教師討論；從頭到尾，「教學」都被當作一種「研究活動」，在活動中，師資生必須寫日記、寫觀察報告、從事於行動研究（計畫、行動、觀察、反思）的循環、辨認實習活動中的一些型態、辨認自己的假設以及隱含的理論、然後改進教學並連結以往的研究發現。

Freidus(1991)也描述了一個植基於反思教學的課程，但這課程的目的較特殊，是在幫助中學教師或實習教師敢於表達他們的「專業聲音」(professional voice)。這個課程與女性主義頗有關係，因為中、小學教師中女教師的比例愈來愈高，而女性往往受到社會文化的限制而成為沒有聲音的一群，所以，中、小學教師的聲音也愈來愈小，此一現象極待反思與矯正。

## 六、師資培育的認可與評鑑

### (一) 誰來認可與評鑑？

認可與評鑑通常又可分成「對機構」以及「對課程」兩部份，對師資培育機構的評鑑可視為大學評鑑的一部份，因為師資培育機構通常兼具大學或學院的性質，要不然也是大學或學院當中的一部份。至於對師資培育課程的評鑑則可視為專業評鑑的一部份，因為教師如同律師或醫師一樣都是一種專業。

在世界各國當中，負責大學評鑑的團體大致上可分為三種（陳漢強，1995）：官方的、準官方的、以及非官方的。官方的評鑑團體通常是政府的一個單位（如韓國），要不然就是其評鑑委員由政府所任命、其經費由政府所供給（如法國）。準官方的評鑑團體，其經費通常由政府所供給，但經費可成為一個頗具獨立性的基金會（如德國），而評鑑委員也有頗強的獨立運作權力。非官方的評鑑團體，其經費通常來自會員以及受評學校所繳的年費（如美國），而評鑑委員通常是無給職、具有極高的榮譽以及獨立運作的權力。

以美國來說(Wise,1995)，師資培育課程的認可與評鑑，是由「全國師資培育認可協會」(The National Council for Accreditation of Teacher Education，以下簡稱 NCATE)所負責，NCATE是由 28 個團體所組成，這些團體代表 3 百萬教育人員以及關心教師品質的社會大眾。這 28 個團體各自選代表組成 NCATE 的政策董事會，也組成評鑑小組從事實地評鑑工作。

以英國來說(Cowen,1995)，「師資培育認可協會」(Council for the Accreditation of Teacher Education，以下簡稱 CATE)負責統籌規劃專業師資認可的標準，它是一個國家組織，其委員由英國政府教育科學大臣所指定，委員範圍通常包括學校教師、地方教育當局的人員、師資培育機構代表、大學代表、以及其它社會人士，此外，皇家督學及教育科學部官員則扮演顧問的角色。但是到了 1994 年，英國進行了極具戲劇性的改變——CATE 取消，改由「教師訓練局」(Teacher Training Agency，以下簡稱 TTA)所取代。TTA 是一個比較中央集權的機構，負責師資培育制度的建立、培育課程的認可、培育觀點的研究、經費的分配、以及學生名額的分配等等。TTA 的成員包括執行長、學校校長、教育學院院長、大學副校長、管理顧問、以及一位哲學教授（其著作以批評以往師資培育模式聞名）等。

在我國方面，大學評鑑係由教育部主導，評鑑委員是由教育部所聘請的學者專家，分學院進行系（所）評鑑，唯晚近也進行一般校務評鑑，並在 81 學年度起試辦委託學術學會（如管理科學學會、機械工程學會、及電機工程學會等）辦理評鑑，顯示官方所主導的大學評鑑可能逐漸授權給民間公正專業團體來辦理，此一趨勢是否將延伸到師資培育機構及學程之評鑑？值得探索。

## （二）認可與評鑑該如何進行？

在美國方面(Wise,1995)，NCATE 從事評鑑的歷程包括：

1. 制定標準，其制定程序包括：(1)NCATE 的董事會選出一個具代表性的委員會來起草標準，每五年起草一次；(2)將草案送給數以千計的教育人員及大眾，尋求評論；(3)分州舉行公聽會，尋求回饋；(4)任何人都可寫信給 NCATE，對草案提出評論與建議；(5)經過約半年的評論與回饋之後，草案修正，並由 NCATE 的政策董事會定案。
2. 教育院校主動向 NCATE 申請認可與評鑑。
3. NCATE 寄上評鑑手冊（內含評鑑標準及程序），並安排實地評鑑日期。
4. 受評鑑學校進行自我評鑑。
5. 評鑑小組接受行前訓練，做行前準備。
6. 評鑑小組進行實地評鑑，為期約 3~5 天。

7. 評鑑小組擬評鑑報告，並寄給受評鑑學校。
8. 受評鑑學校提出答辯。
9. 評鑑委員會審查學校的自我評鑑報告、評鑑小組的報告、以及答辯信，然後下決策，決策包括：(1)認可；(2)有條件的認可；或(3)拒絕認可。

10. 受評鑑學校若不服決策，可提出申覆。

11. 評鑑結果寄送州教育局，並公開給教育人員、師資培育機構、及社會大眾。

日本的大學評鑑比較特殊，它只涵蓋「自我評鑑」(Baba,1995)，也就是由大學教師就其本身的研究與教學進行自我檢核與自我評鑑，至於含有第三者的較客觀評鑑方式，則尚在零星試行階段。日本的「大學認可協會」(University Accreditation Association)是由各大學志願組成，刊印有「自檢自評指南」，並在 1995 年公佈下列評鑑程序：

1. 各大學提出自評報告。
2. 大學認可協會組成委員會，評鑑各大學的自評報告，並擬就委員會的報告。
3. 大學認可協會對受評大學發佈改善通知。
4. 評鑑結果是否公佈，由各大學決定。

由以上可知，日本的大學評鑑尚在初期階段，只以書面審查為主，只在有必要時才偶而進行實地訪查。日本預計上述評鑑，每十年才實施一次。

我國的大學評鑑程序，多半仿自美國，涵蓋自我評鑑、訪問評鑑、及追蹤評鑑（蘇錦麗、陳舜芬、葉忠達、李安明、孫立，1995），至於對學程的認可，教育部都只採書面審查。單獨就「師資培育評鑑」來講，將來的教育學程將如何予以評鑑？採何種方式？是否應與師範院校採同一標準？這些都是尚待研究的問題。

## 乙、調查結果

### 一、調查方法：

1. 樣本：基本上採便利取樣的方式，但取樣範圍盡量含蓋全台灣北、中、南各區及離島，含蓋公私立中、小學，及含蓋各種背景身份，共發出問卷 2,166 份，回收有效問卷 1,123 份（回

收率約為 52%），其中，中小學教師約佔 54%，中小學校長或主任 21%，師資培育機構應屆畢業生 10%，教育行政人員 5%，一般學者專家 6%，教育學者專家 5%。

2. 問卷：本文所涉及的問卷題目，只佔原問卷的一小部份，原問卷的編製過程包括小組討論及專家評鑑。有關抽樣及編製問卷的詳細歷程，請參黃炳煌、張鉅富、詹志禹、馮朝霖、蔡碧璉、葉連祺(1995)。

問卷調查所選的問題，並非全面針對文獻探討所談的問題來進行，因為，有些問題必須靠理論基礎來回答，不能靠意見調查來回答（例如：師資培育課程應該如何整體設計？），有些問題已經有適當的調查資料或研究結果，不必再重複調查（例如：師資培育的正式課程中應包含那些科目？）。所以，以下的調查是「補充性質」的，而非「驗證性質」的，只選擇理論上沒有清楚解答或具爭議性的問題來調查，包括不同課程的比重問題、課程安排的時間問題、學分採計的問題、評鑑機構與組成的問題、評鑑方式與結果使用的問題，等等。調查結果具有參考性而非決定性，本文在解釋結果時，偶而會妥協在理論與實務意見之間，並企圖以「短程」和「長程」的安排來為理想與實際之間搭起橋樑。

以下調查結果的呈現方式，是依反應的百分比選項重新排序，先列反應的百分比，再列選項。

## 二、調查結果：師資培育課程

<一般來說，師資培育課程中分成三大領域：普通教育課程（通才教育）、專業教育課程（一般教育理論與實際）、和專門教育課程（學科知識）>

1. 就培養中學師資來講，您認為這三大領域所佔的比例（依照普通、專業、專門課程之順序）應以何者為宜？

42.9% (3) 1:2:3

24.8% (1) 1:1:2

24.5% (2) 1:2:4

07.7% (4) 其他

【結論】假設以總學分 156 個學分來算，根據 1:2:3 的比例，則普通、專業、專門課程各為 26 學分、52 學分、及 78 學分。若以 128 個學分來算，則普通、專業、專門課程各為 21 學分、43 學分、及 64 學分。大致而言，中學師資的培養較偏重專門課程。

2. 就培養小學師資來講，您認為這三大領域所佔之比例（依照普通、專業、專門課程之順序）應以何者為宜？

36.9% (2) 2:2:1

25.6% (3) 2:3:1

22.6% (1) 3:2:1

14.9% (4) 其他：\_\_\_\_\_ (請填比例)

【結論】大致而言，受調查者希望小學師資培育課程中，普通課程與教育專業課程並重，且皆重於專門課程。

3. 您認為普通、專業、專門課程在時間順序上應該如何安排為宜？

40.3% (3) 不分階段，三大領域同時並行，但普通教育由多而少，專業及專門教育由少而多。

29.9% (2) 分兩階段：第一階段普通教育與專門教育並行，但普通教育由多而少，專門教育由少而多。第二階段在短期內完成專業教育。

28.3% (1) 分兩階段：第一階段在短期內完成全部普通教育；第二階段則專業教育與專門教育並行，但專業教育由少而多，專門教育由多而少。

01.5% (4) 其他：\_\_\_\_\_ (請說明)

【結論】符合理論與理想，三大領域長期進行但互有消長，才能使各領域知識之邏輯順序得以保存，並較能提供學生探索機會，培養其敬業態度與專業素養。

4. 您認為教育專業科目學分（教育學分）應該如何採計？

52.3% (1) 外加到 128 個學分（大學畢業最低學分）以上。

- 37.7% (2) 內含於 128 個學分之中  
05.5% (4) 師範院校與一般大學做不同處理  
04.5% (3) 部份內含於 128 個學分之中

【結論】主張「外加」者較多，但主張「內含」者也不少。就課程設計觀點而言，學生欲達雙重目的者（例如又想做文學家，又想當教師），應接受「外加」（如修輔系一般）的課程；學生若只有單純目的者（只想當教師），應可專攻「內含」之學程即可。

### 三、調查結果：對師資培育機構之認可與評鑑

1. 您認為對師資培育機構之認可與評鑑，應由那一個機構負責為宜？
- 40.6% (1) 由教育學術團體（如中華民國師範教育學會）負責  
32.5% (2) 由教育部召集組成之特定小組負責  
24.6% (3) 由各師資培育機構自行組成之評鑑委員會負責  
2.3% (4) 其他

【結論】受試者似乎傾向於認為應由較客觀、獨立的機構團體負責。就遠程目標來說，教育學術團體更健全、獨立、客觀與專業自主之後，可負起認可與評鑑之責任，如美國即是如此。

2. 您認為認可與評鑑委員會應包括那些人員？（可複選）

- 74.3% (7) 中小學教育人員  
71.6% (3) 師資培育機構之學者專家  
63.8% (2) 教育學術團體代表  
48.5% (6) 民間教育改革團體代表  
41.4% (1) 教育部代表  
36.2% (4) 評鑑專家  
27.2% (5) 省（院轄市）教育行政主管機關之代表  
2.3% (8) 其他

## 師資職前教育的課程與評鑑

【結論】「中小學教育人員」次數最高，這一部份可能是由於樣本中的中小學教育人員佔頗大比例；但基本上中小學教育人員、師資培育機構之學者專家和教育學術團體代表應優先考慮，若要擴大參與，則其他四項人員也應包含進來。

3. 您認為對師資培育機構的認可與評鑑，應採何種方式為宜？

- 41.2% (3) 實地訪查為主，書面審查為輔
- 35.7% (2) 書面審查與實地訪查並重
- 13.8% (4) 實地訪查
- 5.8% (5) 書面審查為主，實地訪查為輔
- 3.2% (1) 維持現狀之書面審查
- 0.3% (6) 其他

【結論】「實地訪查」絕不可受忽略，也絕不能只重書面審查。

4. 您認為對於師範學院校和一般大學教育系或教育學程之評鑑應採何種方式為宜？

- 59.2% (1) 同一標準
- 40.5% (2) 不同標準
- 0.3% (3) 其他

【結論】在開放初期，基於興辦歷史與基礎不同，或可酌採不同標準；長程來看，應採用同一標準。

5. 您認為評鑑之次數以下列那種為宜？

- 42.8% (1) 一年一次
- 25.2% (4) 隨需要而定
- 22.0% (2) 二年一次
- 8.9% (3) 三年一次
- 1.1% (5) 其他

【結論】值此師資培育開放的初期，各界似乎很不放心，很怕師資品質下降，所以頗重視評鑑；在人力、物力、及時間限制的考量之下，能夠多辦評鑑還是最好的辦法。

6. 您認為對於評鑑結果太差之學校應如何處置？（可複選）

- 70.9% (1) 勒令其在限定期間內自行改善，否則下令其停辦師資培育事宜。
- 29.8% (2) 不公佈校名，但積極予以輔導改進
- 24.4% (3) 公佈其校名
- 0.8% (4) 其他

【結論】絕大多數認為應該勒令改善，否則下令停辦。若評鑑工作由學術團體或獨立委員會來負責，則無權行使此種處置，只能「建議」教育部行之。

## 丙、實務建議

### 一、師資職前教育的四階段模式

綜合師資培育的四種典範以及調查結果偏向「並行遞增式」的課程安排，此處提出一個師資職前教育的模式，以專業課程為範圍，採取發展的觀點，分成四個階段，每一個階段各有特色，茲分述如下（圖 4）：

#### 階段（一）

本階段的重點在培養師資生具有教育領域方面的理論基礎，包括人文的價值觀與科學的知識、規則、模式、理論等等；然而，我們必須明瞭，具有人文精神的價值觀並非只是古今某些權威的價值偏好，而必須植基於理性的分析與選擇，且與科學的典範相容、相輔、相成；反過來說，科學的事實、理論、方法、精神等等，也並非只是一些「價值中立」的知識而已，凡是知識，都是詮釋的結果，都是人類心靈主動建構的產物，因此所謂「知識」與「價值」的分野也就不再絕然清楚，可以說是「知識中有價值、價值中有知識」，因為它們都是主觀的、詮釋的產物，也都必須植基於理性基礎。總之，這一個階段的師資培育課程，必須兼顧人文的價值觀與科學的理論知識，兩者不能偏廢，兩者可以統合在詮釋學的典範之下。

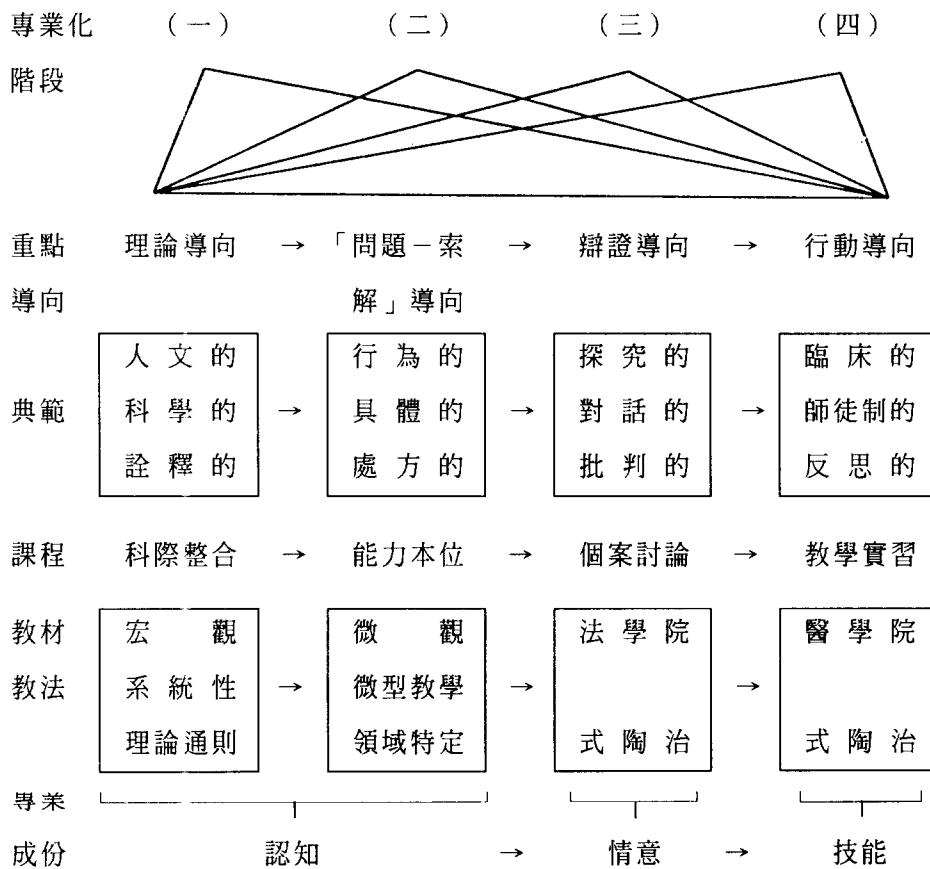


圖 4 師資職前教育的四階段模式

在第一個階段的課程應該是科際整合的，也就是說，各科目之間應該加強橫向連繫，加強對話，避免師資生將各領域的知識孤立地存於腦中各個「公寓住家」裡，造成彼此疏離。所以，「整合」並不是「湊合」，而是形成系統性的宏觀理念。當然，在科際整合之前師資生必須先學得各個科目的系統性知識，也就是一些理論與通則。總之，師資生如果不先學習一些理論通則與宏觀理念，將來學習教學技巧以及進入教學情境的時候，都容易「見樹不見林」，而且看不出一些「小問題」、「小技巧」、以及「小行為」背後的大意義，只有一個背景知識豐富而充份準備的心靈，才能具有智慧之眼，從一粒砂看世界，從微觀中浮現

宏觀。

這一個階段的課程偏重認知成份，但已略含情意成份，因為各科系統性知識以及科際整合的成果雖然是以認知成份為主，但其中涉及價值觀、人性觀及宇宙觀的部份，則含有情意成份。

## 階段（二）

第二階段的重點在以「問題一索解」(problem-solving)為導向，培養師資生具有解決教學問題的具體知識和能力。因為追求具體化，所以許多人文關懷、價值觀、與科學理論開始轉化成行為目標與具體教學方案；因為追求實用，所以許多哲學態度與科學通則開始針對常見的教學問題情境提出處方性的具體建議。

在這一個階段的課程，不妨採取能力本位的方式，依重要性順序條列教師專業所需具備的各種能力，儘量以可觀察、可評估的語詞描述這些能力，然後設計微型教學(micro-teaching)教導這些能力；微型教學很講究教學能力的成份分析，再透過小團體互動與練習，來讓師資生模擬演練之，所以微型教學頗能避免傳統教學中「只重理論」、「抽象難解」、「大而無當」等毛病。師資生透過微型教學中的訊息迴饋、心理支援、與具體技能分析，可以更有效地習得教學技術與能力。然而，微型教學的技能分析方式，似乎仍將焦點放在一些跨領域的技能，如「舉例技巧」、「發問技巧」、「講解技巧」等等，隱隱約約假定普通教學法的存在，忽略「不同學科內容需要不同教學方法」，也就是忽略「不同教學方法適用不同教學內容」，例如，語文科的教學法與自然科的教學法便有很大的不同，即使同在自然科之中，數學科、物理科、與生物科之間的教學法也有很大的不同，忽略這些不同，將使師資生對教學技能的養成仍然非常有限。換句話說，教學技能當中有部份可能是跨領域的，但有更大的一部份是領域特定的(domain-specific)，所以，使用微型教學的科目絕不能限於「教學原理」、「班級經營」等科目，而應該將重心放在「分科教材教法」。

總之，這一個階段的課程在使師資生習得解決教學問題的具體知識與實用能力，是一個著重微觀知識的課程；希望透過前一個階段與本階段的課程，師資生能獲得較完整的認知能力，包括宏觀與微觀、抽象與具體、理論與實際等等，以便能夠「見樹又見林」。

### 階段（三）

第三階段的重點在透過熱情而理性的辯證歷程，培養師資生探究的精神與對話的能力；有了探究的精神，才能發現新的教育／教學問題，並探索可能的解答；有了對話的能力，才能懂得尊重與容忍，並透過多元的角度，反思所學的各種知識；有了探究的精神與對話的能力，才能對自己的所學以及對教育／教學問題具有批判的能力，甚至對教育系統所處的廣大社會脈絡具有批判能力；有了批判能力，師資生在教育專業領域才算有了獨立思考能力，有了獨立思考能力，師資生的專業知識才有校正、成長、與發展的可能。

這個階段的目標在幫助師資生擺脫保守的心態，擺脫權威的心態，擺脫服從的心態，擺脫默守成規的心態，使師資生勇於挑戰別人，勇於挑戰知識理論也勇於挑戰社會現實，勇於發掘問題並深入探究，所以，這一個階段的課程可將各式各樣的教育現象、教學問題、行為問題以及師資生見習觀摩時所發現的問題等等，做成個案，讓師資生深入討論與辯論，類似法學院養成教育中將各種案例具體化為法庭情境，讓那些「學生律師」們從事辯論，以便體會法律的詮釋性、系統性、矛盾性、時代性與道德性等等。

由於探究的、對話的、與批判的歷程，很容易讓師資生投入與認同教育領域，並發展出自己的觀點與立場，因此，這是一個培養情意的良好歷程；換句話說，這是一個培養「理性熱情」(rational passion)的良好歷程。

### 階段（四）

第四階段的重點在將所學到的一切知識與態度化為試驗性的行動，由於教學行動是由一連串教學決策所組成，每一堂課的教學歷程中充滿著上百個甚至上千個決策，而每一個決策的適宜性都不一樣，它對學生心靈的影響難以估計，所以，教學實習不宜冒然開始，而必須在經過前面三個階段的陶冶之後，才能小心地展開；準備的程度不一樣，行動決策的適宜度也必然不一樣。

總之，此一階段的目標在培養師資生的臨床教學技能，但並不希望培養出「教書匠」，而是希望培養出能反思自身的決策與行動的人。

以上描述了四個階段的重點與特色，總結如下：

(一) 各個階段的劃分並非是質的、類別式的、或階梯式的截然劃分，而是漸變的、互有重疊的劃分（參考圖4最上方的圖示），例如，理論導向雖然在第一階段最突出，但是第二至第四階段還是必須涉及到部份理論問題，而不會把理論問題完全排除；再如，辯證導向雖然在第三階段最突出，但是第一、第二、及第四階段也多多少少會運用到辯證的精神與技巧，來促進教學效果，而不會把辯證精神單獨只保留在第三階段；同理可推，各個階段的特色都將延伸到其它階段當中。此一重疊性也意涵著；鄰近階段中所開的科目可以有部份科目在時間上重疊。

(二) 本模式嘗試兼顧理論與實際、兼顧知識與價值、兼顧宏觀與微觀、兼顧法學院式與醫學院式的陶冶、兼顧認知／情意／技能、兼顧各種典範，但是，典範之間會不會有不可共量性(incommensurability)，以至於「兼顧」的結果造成內在矛盾？其實，任何知識系統都多少有些內在矛盾，初學者與精進者所體會到的矛盾程度也不一樣，學習的目標之一就在發現與覺察這些矛盾，並且努力嘗試溶解這些矛盾，以建構個人的知識系統；在此模式之下共同學習的師生，其成長應該特別深刻與長久。

## 二、教育專業科目安排方案

根據上述四階段模式，師資培育課程可以在潛在課程、課外活動以及正式科目安排方面做許多種設計，本文僅以培養一般中學教師的教育學程為假想情境，以正式的科目安排為主要焦點，從學程設計者以及修習學程的師資生的觀點出發，建議一個可行的方案做為例子，提供大學開課以及學生修課之參考，但不建議教育部以此統一全國的教育學程。

### <參考方案>

從教育學程提供者的眼光來看，如果師資有限，應從下列科目中優先開設打△符號的科目，如果行有餘力，則可考慮加開其它未打符號的科目；從師資生的觀點來看，如果時間有限，應從下列科目中優先選修具有△符號的科目，如果行有餘力，則可考慮選修其它未標示任何符號的科目。所有標示△符號的科目，除「教學實習」四學分之外，若其它科目為二學分，則總學分為28學分。不過，當中有些科目的學分與性質具有彈性，將補述於後。

階段（一）

- △ 教育學
- △ 教育心理學
- △ 教育社會學
- △ 教育哲學
- 教育史
- 比較教育
- 教育行政學
- 課程設計

階段（二）

- △ 分科教材教法（參見說明第 6 點）
- △ 教學原理
- △ 青少年心理
- △ 輔導原理與實務
- △ 班級經營
- △ 測驗與評量
- 視聽教育（或「教學媒體」）
- 電腦輔助教學
- 中等教育
- 教育法令
- 學校行政實務
- 發展心理學
- 學習心理學

階段（三）

△ 教學見習與討論

△ 教育研究法

教育統計學

教室觀察法

行動研究法

學生個案研究與討論

當代教育問題探究

階段（四）

△ 教學實習

< 說明 >

1. 第一階段的課程應該是以「教育學」為核心探索教育的本質與範圍，以心理學、社會學及哲學為三大基礎，形成「教育心理學」、「教育社會學」、及「教育哲學」三層必備觀點，行有餘力時則透過「教育史」申展時間向度的視野，透過「比較教育」伸展空間向度的視野。有些師資生也許打算循教育行政系統發展，則可考慮選修「教育行政學」。

系統化的「教育學」應是教育領域發展的目標，但是由於目前教育領域的系統化程度不足，系統界限不明，以至於「教育學」常轉化為「教育概論」或「教育導論」，將焦點放在教育實務及教育問題上面，此時，「教育概論」或「教育導論」或許較適宜安排於「問題一索解」導向的第二階段中。不過，教育領域發展的最終目標仍需建立系統化的「教育學」（詹志禹，1995）。

2. 第二階段的課程應該是以「分科教材教法」為核心，深信「教學方法具有領域特定性」的人，甚至可以用「分科教材教法」取代「教學原理」，亦即加重前者的學分並取消後者；認為教學方法仍有部份是跨領域的，亦即認為有普通教學法存在的人，則仍可保留後者。至於其它科目之選擇，則是考量師資生到中學教學時所「必備」的程度。例如，因為在中學教學時，必須瞭解教學對象，所以應修「青少年心理」；因為教學時不只是要「教學」還要「教

人」，所以應修「輔導原理與實務」；因為教學時無可避免地要面對班級管理等問題，所以應修「班級經營」；因為教學歷程中無可避免地將使用到某種型式的評量或評鑑，所以應修「測驗與評量」。當然，其它幾個選修科目也相當重要，如果未開設或選修之，則應將其部份知識統整入前面幾個優先科目中。

3. 第三階段的課程應該是以「教學見習與討論」為核心，一方面讓師資生在實習之前有見習的機會，另一方面藉由見習觀察問題，培養探究精神；最後，則可透過討論與辯證歷程培養批判思考能力。當然，有了探究精神，還要有探究方法，才能將精神化為行動，所以「教育研究法」之存在也是很有必要的。至於其它選修課之設計，則是將教師視為一個「行動研究者」的角色，所推論出來的重要科目。

4. 第四階段的課程當然是以「教學實習」為核心，並以「反思性教學實習」為方式（參第二章第二節），時間需要至少八週。

5. 本方案只適用於培育中學一般教師的教育專業課程設計，但是它所根據的精神——也就是前述的「四階段模式」，應該可以適用小學師資、特殊教育師資等的培育課程設計。

6. 「分科教材教法」涉及到許多學科（如國文、英文、數學、物理、化學、生物、音樂、美術、體育等），所需師資員額龐大，絕非一個教育學程或教育系所能負擔，最好將「分科教材教法」納入學科專門領域，例如，國文科教材教法就納入國文系，英文科教材教法就納入英文系；各學系的學生當中如果有人希望成為教師，則該學系應該至少聘請一位具有「學科教學知識」專長的教授，來開設「△△科教材教法」；如果將「分科教材教法」置於教育學程當中，則限於員額編制，教育學程將只能開設少數科目的教材教法，或是將許多科目合併成一個大科目，必然無法符合師資生的需求，造成「學非所長」、「用非所學」。

7. 本方案只考慮正式科目，且總分數約在 28 學分左右。若根據本研究之調查結果，則總學分數仍有增加之空間，且以外加於 128 學分之上為原則。將來各系可考量學生之生涯規劃，讓部份科目內含於 128 學分之內，部份外加於 128 學分之上。

### 三、師資培育之認可與評鑑

師資培育機構之認可與評鑑，應由客觀、獨立的專業團體（如教育學術團體）負責。短

期來說，教育部可召集組成評鑑小組，暫代評鑑之責；長期來說，教育學術團體應發展成客觀、公正、獨立的團體，以便接受教育部委託或甚至主動負起認可與評鑑之責。

負責評鑑的機構，不管是教育部或教育學術團體，基本上都必須採委員會制，評鑑委員必須具有代表性、代表公私立中小學教育人員（可由教師會推派）、公私立師資培育機構之學者專家、教育學術團體、民間教育團體、教育部、評鑑專家、及地方教育行政機關，前述列舉次序反映代表比例大小的次序。

認可與評鑑方式中，不能只重書面審查，必須有實地訪查。美國 NCATE 的認可與評鑑程序相當週全，幾個要點如下：

1. 評鑑標準的制定必須有民主化及擴大參與的制定歷程。
2. 自我評鑑與訪問（實地）評鑑並重。
3. 評鑑小組必須接受行前訓練。
4. 實地訪查時間不可過短，3~5天為宜。
5. 受評鑑單位得以答辯及申覆。

此外，蘇錦麗、陳舜芬、葉忠達、李安明、孫立(1995)的研究結果，有更具體之實施計畫、評鑑工具、評鑑手冊及評鑑表可供參考。

在評鑑師範院校及一般大學之教育系／教育學程之時，基於其興辦歷史與基礎不同，初期評鑑可酌採不同標準（例如圖書冊數），長程來看，仍應採同樣標準。

如果每年舉行評鑑，可能必須每年有不同的評鑑重點；如果多年（例如3~5年）定期循環評鑑，則可採用綜合性評鑑；雖然調查結果傾向於前者，那是因為開放初期，大家不放心，求好心切，從嚴要求；但理論上及實務考量上，以後者較佳。

評鑑結果應該會使受評鑑單位改善其缺點，但如果要使其停辦師資培育工作，則不管負責評鑑的團體為何，其評鑑結果必須得到教育部的認可，才可能發生效力。

## 參考書目

### 中文部份

- 毛連壠(1992)，從國小教師任教情形談師範學院課程設計。收於中華民國比較教育學會及師範教育學會主編「國際比較師範教育學術研討會論文集」，頁 263~288，台北：師大書苑。
- 林貴美(1991)，法國的師範教育制度。法國教育制度，頁 343~408，台北：國立編譯館。
- 馬信行、詹志禹(1993)，「大學院校教育學程設立標準草案」之研究，教育部委託研究。
- 單文經(1992)，美國中小學師資養成教育的課程。國際比較師範教育學術研討會論文集，頁 289~331，台北：師大書苑。
- 黃炳煌(1987)，教育問題透視，台北：文景。
- 陳伯璋、謝文全、金樹人、梁恆正、楊思偉、單文經、洪仁進(1994)，中等學校教師修習教育專業科目及其學分之研究，台北：國立台灣師範大學教育研究中心專題研究報告。
- 黃炳煌、張錦富、詹志禹、馮朝霖、蔡碧璉、葉連祺(1995)，師資培育多元化後師資專業化可行方案之研究。教育部委託研究，台北：國立政治大學。
- 陳漢強(1995)，大學評鑑與品質保證模式的探討。師資培育評鑑國際學術研討會論文，台北。
- 簡紅珠(1994)，師範生學科與學科教學的知識基礎。收於中華民國師範教育學會主編「師範教育多元化與師資素質」，頁 1~15，台北：師大書苑。
- 蘇錦麗、陳舜芬、葉忠達、李安明、孫立(1995)，我國師範校院系（所）評鑑之研究。師資培育評鑑國際學術研討會論文，台北。

### 英文部份

- Adler, S. (1991) The Reflective Practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, v.17, n.2, p.139-150.
- Baba, M. (1995) Current issues in Japanese university evaluation. Paper presented in the Accreditation of Teacher Education Seminar, Taipei.
- Cowen, R. (1995) The state, the university and the accreditation of teacher education in England: tradition and contemporary conflict. Paper presented in the Accreditation of Teacher Education Seminar, Taipei.
- Freidus, H. (1991) Critical issue of teacher education programs. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Kluender, M.M. (1984) Teacher education programs in the 1980s: Some selected characteristics. *Journal of Teacher Education*, v. 35, n.4, p. 33-35.
- Menter, I. & Pollard A. (1989) The implications of the national curriculum for reflective practice in initial teacher education. *Westminster Studies in Education*, v.12, p.31-42.
- Ross, E.W. (1988) Teacher Values and the Construction of Curriculum, ERIC:ED294844.
- Tryneski, J. (1993) Requirement for certification for elementary and secondary schools. (5th ed). Chicago:

國立政治大學學報第七十五期

The University of Chicago Press.

- Wise, A.E. (1995) Professional accreditation as a quality assurance mechanism in the field of teaching.  
Paper presented in the Accreditation of Teacher Education Seminar, Taipei.
- Zeichner, K.M. & Kenneth M. (1982) Personalized and inquiry-oriented teacher education: An analysis  
of two approaches to the development of curriculum for field-based experiences. Journal of  
Education for Teaching, v.8, n.2, p.95-117.