

# 實務導向師資培育之倡議、困境與解決途徑

賴光真

東吳大學師資培育中心副教授

## 一、前言

師資培育之目的在於培育既能掌握教育理論知識、又能勝任教育實務工作的教師。雖然理論實務結合且並重的觀念被普遍認同，但過往師資培育偏重理論的教導，實務相對忽視或薄弱，理論與實務經常脫節，某些實務工作者甚至產生輕蔑嘲諷教育理論的態度。這樣的現象，與師資培育理論實務結合並重的理念大相逕庭。

為矯正師資培育偏重理論的現象，實務導向的師資培育（practice-based teacher education）受到重視。本文論述實務導向師資培育相關倡議，闡述師資培育理論與實務間的關係與優先順序，回顧我國師資培育實務相關內涵的發展，分析其面臨的侷限或困境，並提出可能的解方，以提供未來師資培育做為課程設計與實施的參考。

## 二、實務導向師培課程的倡議

很早之前，SchÖn（1987）即已指出大學存在實務問題解決能力與專業知識之間落差的問題，主張應顛覆翻轉，改為先從複雜、不確定的實務範疇出發，從中習得專業日常生活的有用實務技能，再進一步形成專業知識。

晚近實務導向師資培育的倡議，主要包括 Korthagen 與 Russell（1999）提出的「現實的師資培育」（realistic teacher education），Grossman 等人（2009）提出的「實務導向師資培育模式」（practice-based teacher education model），以及 Benedict 等人（2016）提出的「實務導向準備的師資培育」（practice-based preparation in teacher education）。

Korthagen 與 Russell「現實的師資培育」認為，應該安排教師未來日常實務工作情境會遭遇到的真實或具體問題，引導師資生開展學習，形成自己的情境知識（situated knowledge），以縮小或消弭理論與實務之間的差距，解決理論到實務的應用遷移（transfer）問題。Korthagen 等人（2001）進一步提到三項原則，包括應從師資生內在需求來激發其學習教育專業知能，應以師資生的經驗為根源，以及應引導師資生反思其經驗的具體細節。

Grossman 等人的「實務導向師資培育模式」，建議找出核心實務，重新思考與建立師資培育實務教學的架構，並指出教學實務專業教育的三個關鍵概念：呈

現（representations）、解析（decomposition）及趨近（approximations），指引實務導向師資培育首先應讓師資生直接觀察教學實務或由師培教師示範呈現之，其次將相關實務分解成較小且可學習的成分，然後設計情境引導師資生練習而獲取知能（Grossman, 2018）。

Benedict 等人則主張在整個師資培育歷程中，充分安排聚焦、持續、連貫的高品質實務導向機會，讓師資生反覆練習和精熟應用學科重要內容和教學方法，產生真實經驗，認知學校內部種種關係，以及與學生合作互動等，再輔以他人回饋與自我後設省思，幫助師資生逐漸發展、內化並自動化其教學知能。Benedict 進一步指出，高品質實務導向機會必須具備示範、分期學習（spaced learning）、多樣化學習、從旁教練與回饋、分析與省思、鷹架支持等五項特徵。

綜觀之，實務導向師資培育強調聚焦於教育核心實務，以教師教育實務工作會遭遇到的問題或情境為出發點，引發師資生內在需求，經過解析為較小單元，透過儘早、長期、持續且連貫的課程安排以及師生同儕教練輔助，讓師資生觀察或見聞而產生經驗，並對這些經驗進行省思，必要時反覆練習，從而獲取、內化或精熟教育理論與實務知能。

強調師資生儘早進入教學現場或接觸實務的師資培育，已在若干師資培育大學實施。例如美國華盛頓大學師資培育課程第一學期的課程，除學分修習之外，必須在中小學現場大約60小時，並且逐年增加（張雅芳，2019）。芬蘭師資培育課程安排有20學分以上的實習課程，在師資生進入學程即開始採取交融螺旋的方式修習（王麗雲、徐銘璟，2015）。

### 三、師資培育理論與實務的關係

實務導向師資培育並非僅偏重實務技能的訓練，其真正意涵仍然強調理論與實務的結合與並重。例如 Grossman 等人反對能力本位模式，即認為此種模式未能發展支持師資生有效運用這些技能背後的知識與教學思考（Grossman, et al., 2009）。由此可見，實務導向師資培育仍相當重視理論的學習與獲得。

理論與實務兩者本即一體兩面，理論基本上都是累積眾多實務觀察，經過探究之後所抽取獲得的普遍性原理原則，而建立理論的目的則是訴求能夠指引實務的實施，使其有所參考或依循。教育領域的理論與實務更是如此，借用杜威名言之語法，兩者應呈現「教育理論是教育實務的普遍原理，教育實務是教育理論的實踐場域與實驗室」之關係，兩者相互為用，鄙視理論或輕忽實務都並非妥當。

從哲學知識論的觀點來看，無論理性主義、經驗主義、實驗主義或建構主義，

任何一種知識論的終極目標仍然都是訴求人們能夠掌握原理原則，獲取共通的或形成自己的理論知識。就如數學教師不會帶學生算盡天下所有實務例題，而是訴求學生能掌握屬於原理或公式，據以處理未來可能面對的各種情境變異。師資培育亦然，實務導向並非只重精熟教學技巧，而是訴求透過實務經驗，同時更能強化師資生對理論的學習與理解。如果僅重視實務訓練而輕忽理論習得，師資培育頂多養成「巨匠」型的教師，無法讓教師臻於「大師」境界。教育若自許為一門專業，則即使是基層工作者亦不宜輕忽理論的學習與理解。

在理論實務並重的前提下，實務導向師資培育最主要的特徵在於改變傳統師資培育多先以理論為先，其後才導入實務的接觸與學習之模式，轉為強調以教師實務工作會遭遇到的問題或情境為出發點，亦即「實務先行」，以引發師資生的內在學習需求，其後才獲得理論知識的理解或建構。羅寶鳳（2020）即指出師資培育課堂教學效果不彰，相當程度肇因於師資生對教育現場真實問題欠缺了解。因此以實務為先，儘早接觸實務，可能更能裨益教育理論知識的學習。

#### 四、實務取向師資培育遭遇的問題

長期以來，我國師資培育理念與制度上即認知理論與實務的結合並重。晚近例如民國 83 年師資培育多元化時強化教育實習制度，103 學年度起規定師資生必須前往學校或幼兒園從事 54-72 小時以上的實地學習（教育部，2013），106 年「職前教師專業素養指引暨師資職前教育專業課程基準」則規定「教育實踐」類課程應占教育專業課程總學分數至少三分之一以上（教育部，2017）。除此之外，為彌補教師資格考試偏重以紙筆測驗學理知識，不但增加情境題、綜合題等題型，也推動「教學實務能力檢測」。師資培育評鑑亦納入：輔導師資生組成多元團隊赴教學現場進行學習服務或社會服務，教師/實習指導教師具中等以下學校實際或臨床教學經驗或中等以下學校相關研究經驗人數比例，以及師培機構與夥伴學校合作關係（安排/接受師資生參訪見習、教學實習、教育實習、教學專業成長活動、課程與教學實驗與創新、學生學習促進）等實務背景與內涵相關指標（教育部，2020）。

前述種種努力，顯示教育行政主管機關以及師培大學相當程度的重視師資培育的實務內涵。然而，各項措施執行的過程卻也遭遇若干限制與困境，致使成效未能臻於理想。

第一，師資培育體制仍會將學生置於大學課堂。即使主張實務導向的師資培育，不會是也不該是採學徒制，直接讓師資生先到教育現場當學徒，觀察累積經驗之後，再回到學校反芻經驗，從而獲取教育相關理論知能。甚至也不會採建教合作模式，一段時間待在師培大學，一段時間進入教育現場，往往返返兩個場域

之間，藉以學得理論也習得技能。同樣強調實務實踐的其他專業，例如醫學、工程、法律、會計、社工等，其專業教育架構都仍然會先將學生置於大學課堂內，師資培育亦然，不太可能有革命性的巨大改變。因此在鉅觀層面上，實務導向強調的實務「先行」，其實更像是「並行」。而理論與實務並行較為務實或可被接受，純粹的實務先行反而行不得也。

第二，增加行政與輔導教師負擔。師資生進入教育現場實地學習、實習或實踐，師培大學、授課教師或師資生均必須取得中小學或幼兒園或其教師的同意，中小學或幼兒園必須拜託校內教師同意接納輔導，增添不少行政業務與教師輔導的負擔，僧多粥少時同意擔任輔導的學校教師必須輔導大量或多位師資生，負擔更重。

第三，侵犯大學其他課堂教師權益。師資生參與實務學習或實踐，經常因時程安排或交通往返而缺席遲到其他課堂，引發其他課堂教師深感不滿。甚至為了能否視為公假，師生之間存在歧見，爭議屢屢發生。

第四，實務介入程度與方式拿捏失當。讓進入教學現場的師資生低度介入，例如只是觀察觀摩，所學可能單薄表淺，但若讓其較深度的介入，例如試教，則又可能增添輔導教師必須善後的困擾。此外，部分學校可能安排例如整理圖書之類的勞務項目，師資生未必認同，產生廉價勞工之被剝削感，但囿於滿足規定卻又僅能勉強接受，實務學習的效益存在很大的變數。

第五，實務認定標準寬鬆或不一。由各師培大學自行辦理的教學實務能力檢測，雖有教育部委託研訂的檢測指標，但各校適用時寬嚴不一，師資生知曉其與任教資格並無太大關連，受關注程度也不如預期。此外，師培教師應具備中小學實務或研究經驗，往往只要沾上邊即可。而實務實踐相關的課程，部分教師象徵性的邀請學校現職教師蒞班演講即告了事，但也聽聞有師培教師高比例的申請經費邀請業師蒞班演講，形成以業師代替師培教師授課的異象。

第六，可能的卸責心理。師培課程區分基礎、方法、實踐三類課程，雖然納入實務實踐內涵的學科數量有所增加，但是此種劃分也可能無意間讓非任教實踐類學科的師培教師反而更不會思考實務融入的課程設計。

第七，實務接觸較晚。在傳統觀念或潛意識中，師培三類課程還是有以基礎、方法課程為先，實踐課程居後的觀念，列為建議較後年級的修讀學科，這可由各校師培的課程地圖窺知一二。

第八，師培大學及/或個別學科授課教師安排的實務學習，各自植基於特定

目的或學科，缺乏統籌規劃，點狀的實務課程安排，其間即可能造成實務學習內涵不必要重複或者疏漏。

第九，缺乏理論背景的實務學習風險。師培大學教師以理論為基礎的教學往往會引介較佳的教育理念，奠定一定的教育理想性與高度。若在師資生教育理論與理想薄弱的情況下安排其接觸教育實務，不無可能見聞教育現場某些妥協的、降格以求的、甚至謬誤的教育實務或實踐，卻視為正當合宜而加以接收，事後若沒有機會向其他師友同儕提及，獲得質疑、批判而予以反思矯正，對師資的培育確實也存在風險。

## 五、實務取向師資培育問題的解決途徑

實務導向師資培育有其必要性，但其實施卻也面臨若干侷限與困境。這些侷限或困境如何解決，本文提出四項可能的解決途徑。

第一，課程重構。師資培育職前課程的架構全盤重新思考與設計，不再以基礎、方法、實踐為分類，改以教育核心實務為綱，引導所有師資培育課程均以培育師資生獲取教育實務知能為本，環繞這些核心實務安排學習經驗、活動，以及引介理論，乃至於促進理論與實務之間的辯證連結。此種解方是最根本性的師資培育課程改革，但其困難度也最高。

第二，實務融入。無論是否重構課程，就如同中小學新課綱所提到的諸多重要議題一般，師資培育實務內涵應以融入方式，適當融入每一學科中，而非少數特定學科的專責或專利。因此，宜考慮規範性的要求師培每一學科均能證明其安排有結合課程的（coursework-aligned）實務學習內涵。安排融入的方式不限，諸如實例提供、案例討論、問題導向學習、微型教學演練、影片觀察分析、課例研究（lesson study）、方案設計等均可。

第三，前導實務（advanced practice）。師資培育不太可能如學徒制般的實務先行，因此應轉向思考微觀層面的實務前導。前導實務係借用並整合 Ausubel 前導組織（advanced organizer）以及 Kolb 以實際體驗為始的四階段體驗學習循環相關概念，鼓勵師培教師在各單元教學之前均能先呈現實務情境或內涵（未必需是體驗），師資生均先觀察實務性的情境內涵，然後再探究相關的理論知能，以體會到實務與理論之間的連結，容易且願意學習，並加深印象，未來更有機會加以善用。

第四，經驗回顧連結。師資培育與大學其他許多學系學程有一點不同之處，即很多師資生已有教育/教學相關經驗，例如擔任小老師、同儕教導、家教等，

即使沒有前述經驗，至少也歷經 K-12 漫長的校園生活經驗，從學生角度見聞過無數教師的教育/教學實務，包含廣泛多樣的教材教法、班級經營、校園人際互動與現象等，無論是正面或負面，應鼓勵師培教師善用師資生已有的豐厚實務經驗，在各單元教學的課前、課中或課後，引導師資生回顧自身有無相關經驗或見聞，與教學內容或理論連結，並提出與其他師生分享，從而「擇其善者而從之，其不善者而改之」，如此兼可發揮典範學習、批判思考、同理思考、價值選擇等效益。此種其他學系學程不易擁有的教學資源，甚至可以成為 Shulman 對個別領域專業人員培育所稱的「特色教學法」(signature pedagogies) (張民杰，2012)，成為師資培育的特色教學法。

## 六、結語

師資培育應理論實務結合並重，為矯正過往過度偏向理論教學之弊，實務導向受到師資培育學者與實務界重視，強調聚焦並以教育核心實務為出發點，引發師資生內在需求，經過儘早、長期、持續且連貫的課程安排，讓師資生產生經驗並省思練習，從而獲取理論與實務知能。

然而實務導向師資培育仍必須在既有大學專業教育的慣例框架中實施，歷來不乏實務能力促進相關的努力，但遭遇諸多侷限或問題，成效未如理想。基於此，本文提出課程重構、實務融入、前導實務、經驗回顧連結四項可能的解決途徑，未來之師資培育若參採各項或部分解方進行規劃設計，應可讓實務導向師資培育更具可行性與落實，並培育理論實務兼備的優良師資。

## 參考文獻

- 王麗雲、徐銘璟（2015）。芬蘭師資培育制度特色及其對台灣師資培育之啟示。《教育實踐與研究》，28(1)，167-206。
- 張民杰(2012)。師資培育特色教學法的初步建構。《教育研究月刊》，222，46-56。
- 張雅芳（2019）。實務導向的師資職前培育：國內外案例研究。科技部補助之專題研究成果報告：MOST 107-2410-H-032-048-
- 教育部（2013）。師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點。臺北市：教育部師資培育及藝術教育司。
- 教育部（2017）。職前教師專業素養指引暨師資職前教育專業課程基準。臺北市：教育部師資培育及藝術教育司。

- 教育部（2020）。110年度大專校院師資培育評鑑規劃與實施計畫。臺北市：教育部。
- 羅寶鳳（2020）。理論與實務的連結：教育實踐課程與師資培育品質。臺灣教育評論月刊，9(5)，45-50。
- Benedict, A., Holdheide, L., Brownell, M., & Foley, A. M.(2016). *Learning to teach: Practice-based preparation in teacher education*. Washington, DC: American Institutes for Research, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability and Reform and the Center on Great Teachers and Leaders.
- Grossman, P.(Ed.)(2018).*Teaching core practices in teacher education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: Across-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Korthagen, F., & Russell, T.(1999). *Building teacher education on what we know about teacher development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canada. ED431717.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T.(2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- SchÖn, D. A.(1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

