再思「培」「用」之間—幼教師資培育與教師專業成長的連續性

黃月美
臺灣首府大學幼兒教育學系助理教授

一、前言

1994 年師資培育法修正實施之後，臺灣幼兒教育師資培育走過「補足式」(透過在職進修取得合格教師或教保員資格)的歷史，邁向全面化「職前培育」階段，也從一元、計畫制的師範教育，邁向多元、儲備制的師資培育；以個人自費為主、甄選制的師資培育取代政府公費、分發制的師資培育。2011 年幼托整合之後，教保員培育和幼教師資職前培育的課程架構，更體現幼托整合的精神，兼顧教育和保育品質，培育幼教師具備對服務對象的了解、教保任務的執行以及教保職場的認識等教保專業知能，並進而具備教育基礎原理、發展與輔導、課程與教學原理、教學基本學科知識、教學實務能力以及教師志業職務等教育專業知能(盧美貴、黃月美，2010；盧美貴、黃月美，2014)。

目前臺灣幼教師資培育雖朝向精緻化發展，但在幼教職場卻也衍生出教保員和教師職涯轉銜與職涯發展等議題，加上實施在即的新制度，從以往「先實習後參加教師檢定考試」的程序，改為「先通過教師檢定考試再進行實習」的過程，「培」「用」之間的差距就更令人關注了。在培育的實務上是否會造成以通過教師檢定考試、著重理論認知的教學導向，值得進一步觀察。要拉近「培」「用」之間的差距，一方面在於師資培育課程和培育過程是否能夠提供貼近現場的情境，讓師資生在真實的教學脈絡中理解、進而運用專業理論，另一方面則是師資培育機構是否能延續其影響力和進修場域，提供教師樂於專業成長的資源和動力。本文從幼兒教育場域的獨特性出發，分析幼教師資職前培育的現況和問題，並嘗試提出整合職前培育和專業發展的可能，以接合幼教師資職前教育和在職專業成長的連續性。

二、師資培育的共通性與幼兒教育場域的獨特性

有關師資培育的基礎架構以及教師專業能力分析， Shulman(1987)將之畫分為學科知識、一般教學知識、課程知識、學科教學知識、學習者的知識與特質、教育情境知識、教育目標等七類型。Turner-Bisset(1999)則指出專家教師教學知識基礎包含學科知識、綜合學科知識、學科信念、課程知識、一般教學知識、教學方法知識、學習者的認知知識、學習者的實徵知識、自我知識、教育脈絡知識以及教育目的知識等十一項。另外，Darling-Hammond(2006)則認為師資培育的專業課程內容必須涵蓋學習者的知識、社會脈絡中的發展、教學知識以及學科知識和課程目標。分析上述三位不同時期學者對教師能力的要求，雖然有些差異，但是都包含了

教育目標(理念、情意與認同)、教育情境知識(文化與環境因素)、課程與學科知識(教學內容、課程組織方式)、學習者特質(學習者如何學)以及教學方法知識(教師如何教)等，其共同點更指出在師資培育過程，不僅要提供理論學習，更需要協助師資生澄清自身的教育價值並進行理論與實務的轉化與運用。

然而，幼兒教育師資培育有其獨特之處，不僅因為幼兒階段在人類發展的過程中，是社會情緒、身體動作以及認知發展的關鍵時期，更因為在此階段幼兒開始形成其人格特質、生活習慣以及溝通技巧，因此幼教師的培育除了兼顧幼兒教育和保育的專業知能 (盧美貴、黃月美，2010；盧美貴、黃月美，2014)之外，還需重視教師本身的特質。因為在幼教場域，教師提供深刻的模範作用，幼兒透過觀察，學習情緒的表達並建構其思考和行為模式，因此，稱職的幼教師需要具有某些特別的人格特質，包括較外向、高覺察度、對各種經驗抱持開放，以及低神經質(Vorkapić & Puljić, 2013)等特質。綜合上述，具專業的教師信念、對幼教實踐的省思能力、適合從事幼教的人格特質等，都是培育教師專業能力過程中的重要考量(Aldemir & Sezer, 2009；Caudle & Moran, 2012; Han & Neuharth-Pritchett, 2010; Nolan & Sim, 2011)。

對照國際幼兒教育學會(The Association for Childhood Education international, ACEI)於2011年國際兒童教育協會全球指南評定量表第三版—幼兒教育與保育評量方案(AECI Global Guidelines Assessment- An Early Childhood Care And Education Program Assessment, GGA)提出具有全球化意義且質量並重的76項指標，包含知識與表現(knowledge and performance)、個人與專業特質(personal and professional characteristics)、倫理/道德規範(moral/ethical dimensions)三大項，專業能力(理論基礎與實踐能力)、專業態度和特質以及專業倫理，都是深受期待之幼兒教保師資水平的重要面向。

因為幼兒教育階段的獨特性，幼教師資培育除了需要一般師資培育所強調的教育目標、教育情境知識、課程與學科知識、學習者特質以及教學方法知識之外，更強調個人與專業特質以及倫理/道德規範。因此，幼教師資培育不只是教育專業知識的獲得，也需要在培育過程引導師資生形構其專業信念和身分認同，並透過「培」「用」之間的合作，持續在職教師專業發展的理念和行動。

三、再思「培」「用」之間的差距和可能性

前文審視幼教師獨特的專業能力和專業特質，其專業素養並非獲得學術的孤立過程，不能只透過大學教師的教學和學術活動來獲取幼教相關學術知識，而是需要將理論知識與真實且自然的情境緊密結合，在這個過程中讓師資生可以有意義的建構和應用理論知識，並且有能力在經驗學習的基礎上進行專業的發展(Beleslin & Vujić, 2013)。

從國內外學者對幼教師資專業能力的期待，可以發現這些專業能力必須在真實的幼教情境中展現，這也讓我們需要深入省思臺灣幼教師資培育課程架構之理論與實務銜接的議題，例如黃月美等人(2015)的研究指出，在幼教師資培育課程中，「幼兒教育概論」之類的綜論式課程會介紹幼兒教育的理想和圖像，然而實習生對幼兒教育的實際體會，除了來自理論課程，還有更多來自本身的教育經驗以及見習和實習的現場體悟，其研究亦發現實習生進入實習場域之後，對「幼兒園」概念產生了理論和現實上的衝突以及重新建構的過程。因此，除了現行幼教師資培育「從理論到實務」(theory-to-practice)的課程架構之外，「在實務中學習理論」(theory-in-practice)則是幼教師資培育課程可參考的另一種思維—運用幼教現場豐富的實務資源，建構社群合作的師資培育模式，在進行師資培育同時，也能增進現場教師的省思能力和專業發展。

從師資生到初任教師、爾後成為專家教師，是一段連續性的身分認同和專業成長過程，除了自身的動力，還需要社群的支持。Illers(2006) 指出教師有條理的專業技巧包括三個不同面向的群組：第一是對此專業意義化的能力，也是個人在專業氛圍中展現職能的基礎，包含知識、技能、態度和信念(內容)；第二是心智和身體運作平衡的能力，也是對此專業的感知力以及促進專業發展的動力，包括動機、情緒和意志(熱情)；第三則是結合上述兩項互動，成為社會存在的主體以及對其所屬社群的認同，包含溝通合作和互動的能力(行動)。此論點除了上述強調專業能力、態度和倫理之外，又更進一步闡述高品質的教保需要建構學習社群，社群成員彼此相互分享與支持。

臺灣的師資培育之大學若能在職前培育的過程，透過與幼教場域合作，提供真實的教學脈絡，讓師資生得以在實務中學習理論，同時也能協助在職教師建立專業社群，與師資培育者、同儕和師資生進行對話，在真實的教學脈絡中進行專業成長，不啻為可以進一步思考的途徑。尤其目前臺灣幼教場域「市場化論述」和「公共化論述」的角力，衝擊著教師的專業定位和角色認同，若能建立並發展專業社群，不僅提供學界和與幼教師合作的空間，也能透過對話，共同建構幼教師的專業立場和定位。

四、接合「培」「用」的連續性和專業成長

師資培育之大學和所處地區幼兒園合作，可望開展職前培育和在職專業發展的連續性。例如芬蘭的師培模式結合了大學和教師訓練學校(或是一般學校、實務學校)之間的夥伴關係，可謂具體展現了這樣的理念。

以師培端而言，王麗雲、徐銘景(2015)指出芬蘭的師資培育強調研究本位(research-based)、以證據為基礎(evidence-based)的特色，透過理論研究與實務結合，以研究促進教學省思，並展現師資生的主體性和主動性。芬

蘭強調研究本位的師資培育課程，相當重視教師個人教育學理論(personal pedagogical theory)，這也是師資培育課程的核心。因此，師資培育機構結合專屬的訓練學校，提供實際練習教學的機會。師資生自進入師資培育課程起，便開始修習至少 20 學分的教育實習課程，不僅從真實的教育場域了解教學實務、也了解自己在教學上的表現，提升其反省能力並建構個人教學知識，進而奠定研究本位專業發展的基礎。

從「培」「用」合作的觀點看來，芬蘭的師資培育是「一連串螺旋式的理論知識、實務訓練和研究導向的教學探究」的過程，在這個過程中，師資生的實務學習和夥伴學校教師的教學研究可以同時並進 (Sahlberg, 2012; kansanen, 2014)。因為在師資生成為教師的歷程中，最初的實務經驗是來自訓練學校，所以這些訓練學校的「師傅教師」和教職員需要有更優質的專業水平，以確保教學技巧、督導、教師專業發展和評量策略等專業能力。「師傅教師」必須持續精進他們的教育專業，除了需完成教學方面的專業課程之外，也必須持續接受督導訓練(Sahlberg, 2012)。「培」「用」之間的合作提供職前師資培育和在職專業發展並進的優勢。

上述芬蘭師資培育大學所提供的培育課程，並非單一在大學課堂進行理論學習或學科內容學習，而是建立在全程提供教學場域，在師資養成過程中涵育教師專業能力與教師身分認同，透過結合教學場域的學習行動與省思，不斷地理解、反思、吸收、實踐，逐步建構個人的教育學理論。

師資培育機構和教學現場的夥伴關係和深度合作，值得我國師資培育制度省思與參考，因為臺灣傳統的職前師資培育模式對於實習課程的安排，多採集中實習模式，也就是在完成大學課堂的師資培育基礎課程之後，再安排到學校場域進行一段實習課程，也就是從理論到實務(theory-to-practice)的模式，即便在學期中或有配合課程內容的見習或試教，但點狀式的觀察或參與，並無法提供完整的教學脈絡和文化。

對師資生而言，將理論學習轉化成教室實踐，這種教學實踐經驗的發展，必須來自其對真實教學場域之教育經驗脈絡所產生的認知、情緒和動機等綜合的理解與應用。尤其是在幼兒教育場域的師資培育更是如此，因為幼兒所學習和發展的知識、態度、價值、信念、情緒、溝通技巧、協商技巧以及遊戲等，並非只是單一的目的，也非獨立的學科，而是必須依靠教師在幼兒園當中的社會情境，提供真實的學習素材，並且與真實的其他幼兒互動，從真實的互動過程中才能形成幼兒的能力與經驗。

因此，對於幼教師資培育而言，提供真實的情境讓師資生將能夠了解在課堂中所獲得的理論內涵，是一種在認知上的真實性，能夠在有意義的脈絡中建立專業素養，在真實的應用中獲得專業能力。另一方面，師資生因為參與實務社群，會有確切的目

標，發展歸屬感、理解以及對社群的行動力和認同，合作的夥伴幼兒園教師也會因為擔任師傅教師的角色而經歷專業成長和職涯發展。

五、結語

幼兒教育師資培育有其獨特之處，除了需要一般師資培育所強調的教育目標、教育情境知識、課程與學科知識、學習者特質以及教學方法知識之外，更強調個人與專業特質，以及倫理/道德規範的要求。而優質的幼教師資職前教育，不能只透過大學教師的教學和學術活動來獲取幼教相關學術知識，而是需要將理論知識與真實且自然的情境緊密結合，提供幼教師資生可以有意義的建構和應用理論知識，並且有能力在經驗學習的基礎上進行專業的發展。

良好的幼教品質有賴優質的職前培育以及持續的專業發展，從師資生到初任教師，進而成為專家教師，是一段連續的身分認同和專業成長歷程，不僅需要好的職前培育，也需要發展教師成長社群。藉由幼教師資培育之大學與幼教場域合作，提供真實的教學脈絡，不僅有助師資生在實務中學習理論，也能與在職教師建立專業社群。幼教師透過與師資培育者、同儕和師資生進行對話，提升其專業成長，然而此策略有待落實在培育制度、課程規劃以及教學實踐中。在臺灣目前幼教「市場化論述」和「公共化論述」相互角力的脈絡下，提供學界和與幼教師合作的空間，讓來自教育現場和理論研究的對話，開拓幼教的「專業論述」，從幼教理論和實踐的角度，建構臺灣幼教師的專業立場和定位。

參考文獻

■ 王麗雲、徐銘景(2015)。芬蘭師資培育制度特色及其對臺灣師資培育之啟示。**教育實踐與研究**，28(1)，167-206。

■ 黃月美、覃潔瑩、張愛花、陳孟秦(2015)。**幼兒園移地教育實習研究—以臺灣和廣西兩所大學合作為例**。論文發表於論文發表於2015年12月1-3z日由廣西師範學院、臺灣首府大學主辦之第一屆桂台幼教交流論壇學術研討會，並載於第一屆桂台幼教研究論壇學術研討會論文集。廣西：南寧。

■ 盧美貴、黃月美(2010)。**研擬幼托整合後幼教、幼保科系培育教保員及助理教保員學程及其審查認定辦法草案結案報告**。教育部委託研究案。

■ 盧美貴、黃月美(2014)。**臺灣幼教師資職前課程與職涯轉銜評析**。論文發表於2014年9月26-27日國立嘉義大學主辦之「幼教未來展望與教保發展」國際學術研討會。嘉義縣：國立嘉義大學。

■ ACEI. (2011). *Preparation of early childhood education teachers (ACEI professional standards)*. Retrieved from the world wide web: http://www.udel.edu/bateman/acei/prpect.html.

■ Aldemir, J., & Sezer, O.(2009).Early childhood education pre-service teachers' images of teacher and beliefs about teaching. *Journal of The Faculty of Education*, 10(3), 105-122.

■ Caudle, L.A., & Moran, M.J.(2012).Changes in understandings of three teachers' beliefs and practice across time: Moving form teacher preparation to In-Service teaching. *Journal of Early Teacher Education*, 33, 38-53.

■ Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

■ Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2010). Beliefs about classroom practices and teachers' education level: An examination of developmentally appropriate and inappropriate beliefs in early childhood classroom. *Journal of Early Teacher Education*, 31, 307-321.

■ Illers, K. (2006). *Contemporary theories of learning: Learning theorists-in their own words*. New York: Routledge.

■ Kansanen, P. (2014). Teaching as a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. In O. McNamara, J. Murray & M. Jones (Eds.). *Workplace learning in teacher education. International practice and policy*, 279-292. London: Springer.

■ Nolan, A., & Sim, J. (2011). Exploring and evaluating levels of reflection in pre-service early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 122-130.

■ Sahlberg, P. (2012). The most wanted. Teacher and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.). *Teacher education around the world. Changing policies and practices*, 1-21. Abingdon,Oxon: Routledge.

■ Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-23.

■ Turner-Bisset, R. (1999). The knowledge bases of the expert teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1), 39-55.

■ Vorkapić, S.T. (2013).Importance of students' personality traits for their future work with preschool children. *Metodički obzori8*(2013)2, No.18, 34-46.