

# 實踐智慧導向的師資培育之研究

陳美玉

二十一世紀的師資培育，受到後現代思潮以及建構主義知識論的衝擊，將面臨更高難度的挑戰。唯有培育兼備技術、反省、情境理解與再學習等後設認知潛能的實踐智慧型教師，才足以因應強調充滿個別性與高不確定性時代的要求。此種實踐智慧導向的師資培育，除了應先掌握未來的後現代社會特性，配合建構主義知識論的理解外，更應由大學與中小學校建立起合作夥伴關係，尋求理論與實踐有效的整合。研究者透過反省札記、研究取向的教學、開放性的論辯，以及合作學習等教學方法，在師資培育過程，將課程目標、未來教師的能力，進行統整與實踐。實踐智慧導向的師資培育，期能養成高調適潛能，有能力處理多元與高變異性，不斷開展個人實踐理論，最終能主導未來社會演進的有效教師。

關鍵字：實踐智慧、後現代、建構主義、師資生

Keywords: Practical Wisdom、Postmodern、Constructivism、Student Teacher

## 壹、緒論

「學校教學」難學，至今仍是一廣被接受的不爭事實。儘管研究者鍥而不捨的在探尋有效培育師資的最佳途徑，然而，研究報告卻不斷顯示，目前「以大學為中心」的師資培育(university-based teacher education)效果不彰的結論(陳美玉，民85；Colvin, 1996; Eisner, 1995；Hargreaves & Jacka, 1995)。學術成份極濃的師資培育方式，僅與真實的日常教學活動，具有表面的關聯性(Kupferberg, 1996)。一再突顯出新手教師學習教的不易，初嘗教學滋味的苦澀經驗(陳美玉，民85)，以及如何快速放棄原來抱持的理想與原則，去迎合學校既存價值的要求(Hargreaves & Jacka, 1995)，導致理論的不堪一擊。此種師資訓練與現實教學需求間的落差，在社會邁向後現代之際，因教師所需專業認知的基礎益加複雜與缺乏律則，而越顯嚴重。I. Cornford 乃以嚴詞警告說：國際上有一種未來師資培育的積極趨勢，即是將其主要場所由大學移向學校。他認為此乃對原有師資培育效果的一大質疑，也是對師資培育者失去信心的悲哀(Colvin, 1996)。

長期以來，無論是中外的師資培育，皆共同面臨此種無法協助學生教師，順利進入教學現場，進行有效教學的困境。反觀在大學教學中，理論卻始終居於主導的優勢地位，師資培育者亦多以學術講述的型態教授「教學法」(pedagogy)，界定何

謂「好教師」，以及什麼是「有效的教學」(Kupferberg, 1996)。然而，理論卻常在學生教師成爲真正的新手教師，進入真實的班級情境中，因不能應付快速變化、無法預期的教學事件，而被宣告無用。理論的無能，及其與實際教學活動的脫節，在新手教師的初始經驗中，尤爲明顯。此種現象確已造成許多經驗教師，對教師職前課程的鄙視與排斥，進而影響新手教師對理論的不當壓制(Hargreaves & Jacka, 1995)。理論在教學場境中，遭到束諸高閣的命運，早已成爲屢見不鮮的現象。

反映理論無用的教學現場，卻更一元化的強化師資培育的「實用性」知識論基礎，否認教師職前基礎教育的功能。師資教育內容與學校教學所需的不一致，助長理論與實踐的分離，反而催化大學爲主的師資教育與技術理性的知識觀相互結合，促成教學技術觀的盛行，產生教學僅是一種「技術」(craft) 應用(Beckett, 1995)之普遍觀念。此種完全排除理論，僅關心專業標準、教學技術與實際應用的作法，基本上即是將師資培育視爲「職業訓練」，目的乃在將教師訓練成一有能力的「技術人員」(Beyer, 1988: 174)。從個人層面看，教師訓練的觀念，限制了教師成長與發展的可能；從組織的層面看，則會忽視教室經驗的複雜性；從政治層面分析，則會養成教師不批判，無知覺於政治偏見與意識型態的存在(p.174-176)。學術導向的師資教育，不但未使理論性知識在學校教學情境中，得到絕對主導的優勢，反而因與不可預測、缺乏結構的真實世界關聯性太低，而被認爲僅能用於教授的講述廳內(Kupferberg, 1996)。

理論與實踐應如何調和於師資培育的教學上？大學與學校應成爲怎樣的伙伴關係等兩難困境，一直都是師資培育研究者與改革者的熱衷議題。尤其我國社會正隨著政治民主化的腳步，快速由現代進入後現代思潮之過程，「絕對的真理」終將爲「多元化的真理」所取代。因此，格外需要兼備技術、反省、情境詮釋與理解，知識的再學習與再建構等後設認知能力，以及以實踐智慧(practical wisdom)將知識、經驗與學科產生有意義聯結的教師(Kourilsky et al., 1996)。此種師資方足以應付教室內外紛繁的互動，解析學校教育的社會學、政治學(Beyer, 1991; Hargreaves & Jacka, 1995; Powell & McGowan, 1996)與生態學(Eisner, 1988; 1995)的深層意涵。

具備實踐智慧的專業教師，已不能僅依賴大學爲主的技術理性知識觀，或是學術導向的理論傳授足以勝任。亦無法全由以經驗爲主的學校「學徒模式」(apprenticeship model)加以擔任，不免影響反省、開放自我與批判性對話之發展(Phelan et al., 1996)，使教師淪爲「技術人員」或「管理者」(Beyer, 1991: 113)。因此，重新釐清與再概念化後現代社會的師資形貌，破除「教學即知識的傳遞」，「學習即知識的接收、儲存與消化」等傳統的灌輸知識觀。探討一種助於教師不斷成長的認識論基礎，將理論與實踐結合於大學與學校的緊密合作下，培養學生教師的實踐智慧，乃因應未來多元與快速變遷的二十一世紀來臨，教育改革成功的最重要關鍵。



## 貳、後現代與師資培育

許多教育研究者與改革者都已強烈感知到後現代時期的來臨，造成社會全面性的嚴重衝擊與質變（馬信行，民85；Aronowitz & Giroux, 1991; Hargreaves, 1994; Hargreaves & Jacka, 1995），使得原本以追求理性為依歸的現代化行動，不再能獨享既有的合法地位。後現代主義下，固定的真理與絕對理性，以及大一統式的巨事敘述（grand narratives）等都面臨被質疑與解構的命運。個人的主體性與特殊性，得到最高程度的包容，允許混亂、不確定性與模糊不清。後現代社會中的質變，具有內在性、自然性與無限性（馬信行，民85），因為主體能自發的對外在情境，進行知識的主動建構與互動，使社會結構自然產生質變，並超越既定架框的限制，成就無限的可能。

由於後現代主義者的大力鼓吹個別性、差異性、動態性與自主性，加上科技蓬勃發達與資訊大量流通的推波助瀾，使人類社會頓然成為商品與媒介物充斥的大戰場。Hargreaves (1994) 稱此種現象為「結構二元論」(duality of structure)，意指社會結構同是人類互動的結果與媒介。亦即後現代促成人類特定互動的可能，而且後現代社會結構的存在，亦有賴這些互動與商品化現象加以鞏固。後現代社會結構，雖然作為特定行動的架構，具有極高的效力，然而若思圖透過這些行動達到有效改變的目的，卻反而顯得脆弱(Hargreaves, 1994: 42)。由此可見，後現代本身同時具備「有潛力的」(potent) 與「脆弱的」(vulnerable) 二種特質，使得在強調自我解放的過程，容易導致極端的個人主義與自我放縱；反對控制，則常流為高度混亂與脫序；強調個異表現，終究淪為假象文化。此乃印證了後現代主義學者所說的一句話：後現代並存著危機與生機。

怎樣的師資培育取向，足以回應後現代思潮的社會整體需求，使社會在後現代的強力衝擊之下，能免於解體的命運，化危機為生機，實是近十年來考驗師資培育改革者的最重要議題。我國目前則已跨出成功的第一步，使師資培育管道多元化，不再完全由師範校院掌控師資培育的責任。後現代主義反對集中化與支持多元化的特性，在此改革行動中，確實展露無遺。另外，西方國家最引人注意的改革案當中，1980年代起，則陸續強化地區學校在師資培育上的功能，不斷增加師資生在臨床經驗與現場研究上的學習時數(Evertson, 1990; Munro, 1993; Phelan et al., 1996)。尤其在此邁向二十一世紀的倒數計時之際，關心師資培育者大聲疾呼：學校是職前與在職教師專業能力建立發展的主要場所，學校應組織成為教師進行教與學的地方(Colvin, 1996; Eisner, 1995)。以學校為中心的實踐取向師資培育觀，在後現代思潮的刺激下，更強化教師專業發展的地區化與情境化，並成為後現代師資培育的改革重點。

大學基礎教育中的先設理論，及其所教授的教學法則，在後現代主義的師資培育觀點中，顯得份外膚淺而不際實用，不足以用作理解教學真實脈絡的基礎。因為在真實世界中的教學實踐，問題總不會依既定的方式出現(Kupferberg, 1996)，故大型理論很難用以理解真實問題的發生。同時，後現代的多元主義，則不斷使大理論的權威性遭受打擊，但也突顯出未來教師批判性思考能力養成的重要性。另外各種局部性理論以及個人理論之建構，將可體現後現代主義主張人是知識與理論的主動架構者的觀點。故教師個人的專業實踐理論的發展，終將成為後現代教師的必備條件之一。因此，在後現代的師資培育發展中，並無捨棄所有理論而偏執實用性之意味，而是在尋求理論與實踐更高層整合的努力。亦即未來的教師都應能折衷理論，作為分析、反省與自我實踐的基礎(Elliot, 1993: 70)，另一方面也能將理論進一步的轉換，與經驗相融合，終能變成自我理論的一部份，引導實踐的進行，展現後現代教師的實踐智慧。

由此可見，能滿足充滿不確定性的與多元的後現代社會之師資培育，其目標應在養成具備自主意志而理性的實踐智慧型教師，不但能批判反省，同時也能鼓勵自我表現、欣賞差異，並能進行團體的合作與協商，有能力不斷再學習。然而，應特別留意的是，後現代的文化、教育商品化特質，在師資培育多元化後，是否使師資培育的設計，越走向一種短期的誘導，提供的儘是些偽裝的情境，使學校現場變成一專業發展的「迪斯耐世界」(Hargreaves & Jacka, 1995)。如此看來，未來師資培育的實施，不僅無由讓學生在一完全脫離現場的理論講述廳中學習，更不應在一充滿偽裝不真實的學習場所進行，鼓勵師資生以追求短暫的成功為滿足，而忘卻真正足以打敗新手教師的學校結構因素之省察與改變。

正如J. Baudrillard 所說：我們確實是生活在一充滿誘惑的時代。這個世界不再由權力所驅動，而是吸引力；不是產品，而是誘惑(Hargreaves & Jacka, 1995)。此話亦提醒了師資培育上的努力，應更真實而深入，更強調實踐智慧的發展，而不是教學知識的傳遞。不再以表面絢爛的理論，標準化而不涉及學校的政治學、生態學與社會學的現場經驗，型塑學生教師不實的個人知識與理論，造成師資準備與現實間的過大差距，教學現實終將令新手教師感到震驚與措手不及。存活的問題，可能馬上先於其他專業問題的面對，成為質疑或打敗師資培育效果的最嚴苛而無情的因素。

## 參、建構主義的知識論

怎麼樣的教師足以因應二十一世紀的多元與快速變動？此一問題的回答，實與師資培育者所持的知識論息息相關。因為個人所持的知識觀，影響其所應運用的教材、教法、師生互動方式以及對課程的界定。因此，後現代主義所主張的建構主義



知識論，必然適用於培育具備實踐智慧的師資。

反觀傳統實證主義將知識論的重點置於認知內容，亦即認知的「客體」，強調知識是客觀的、普遍的與確定的。因此，可以藉由語言為媒介，將知識傳遞、灌輸或拷貝給學習者，而學習者則可順利取得並吸收所傳遞的知識。此種知識觀乃將學習者視為知識的被動接受器，故極容易導致知識本身及知識持有者的權威性(Hendry, 1996)，影響知識的生成與流通。因此，實證主義知識論所主張的客觀性、絕對性、明確性與一致性，皆是後現代主義欲極力破除的，也是容易形成封閉性知識的概念。

建構主義的知識論認為知識是自由個人所創現與建構成成的，絕非經由教師、同儕或教科書，逐字地將內容貯藏在學習者的心靈內(Sutton et al., 1996)。知識的獲得是個體與外在世界不斷互動的結果，「自我」在此認知過程，扮演最為核心的主動角色，也是不可或缺的主要成份。因此，知識的生成，永遠指向個人的、開放的、持續的、不確定的、脈絡的與再建構的特質(Hendry, 1996; Sutton et al., 1996)，故應成為後現代的知識建構基礎。建構知識的來源，主要來自個人的先前經驗、認知以及對於當時情境的理解，換句話說，知識的發生，乃個人基於本身已具備的認知條件，透過個殊的知覺(perception)，對情境進行折衷的詮釋作用，並配合適當行動的採行，所建構成的自我知識。依此開放的認知迴圈，個人得以不斷經歷認知的失衡與尋求新的平衡過程，進行知識的補充與再建構，對於變動不定的外界環境，隨時保持高度的可調適狀態。

未來師資培育的方向，必須能適應專業知識的多元性與變動性，已是不可抵擋的潮流。故唯有以建構主義知識論的觀點，規劃師資培育的課程與教學，才足以培育出有能力主導後現代社會的教師。因此，未來所謂有能力、具有實踐智慧的教師，其基本意涵乃在於教師對於情境具有高度的理解與精確的詮釋能力，並且能依自己對情境的真實理解(real understanding)發展概念，或進行理論的檢證(Prawat, 1996)，賦予概念更豐富的意義。自我知識及個人理論的獲得，則在與特定脈絡不斷互動及聯結的過程發生。職此之故，建構主義認為情境與社會互動型塑理解，正如許多心理學家所主張：學習發生在學習者所經驗的世界中，而且當他們能有機會處理問題，面臨更真實的情境時，所學會更多(Nicaise & Barnes, 1996)。

建構主義知識論下的師資培育，事實上早已摒棄實證主義的理論取向作法，積極主張現象學取向或是脈絡取向的觀點，將學生視作現實的社會建構者。因此特別重視師資養成過程，鼓勵學生反省自己的經驗、情感與信念，尤其是與教學有關的旁觀習藝經驗(陳美玉，民85；Sutton et al., 1996)。儘量使師資培育課程內容與舊有經驗，產生有意義的聯結，建構個人的專業知識與理論。或是提倡師生的合作探究，使職前教育能在一資訊豐富的情境下實施，藉以多元化學生個人知識的內

涵，增進認知的彈性心能。因此，此種師資培育的型態，必然強調社會性的論辯 (social discourse)(Nicaise & Barnes, 1996) 與理性溝通能力的養成 (馬信行, 民 85 )，奠定未來教師再建構個人知識的基礎。

在相關的教育改革與研究中，建構主義的知識論正以典範轉移的方式，逐漸取代實證主義的絕對知識觀，將知識建構的基礎，置於強調自我反省、真實經驗、個人的知覺與行動以及社會互動的重要性，並提出「知識共享」的觀念(Hendry, 1996)，使個人知識的生成，能體現異中求同，同中兼容異質色彩的特性。我國在此師資培育制度進行大幅革新之時，參與改革者當能體察新知識論典範的形成，及其在因應未來社會的必要性。對於大學與學校間的角色功能、實習制度、課程設計、教學方法、教材內容以及師生關係等，都應重新界定，如此才能使未來的師資培育，足以主導社會的演進。

## 肆、大學與學校的角色功能

傳統的師資培育因過於學術取向，太強調師資培育機構（即大學）的功能，造成嚴重的理論領導實踐，實踐淪為理論的技術應用等現象。許多實徵研究證明，以往的師資培育課程，極少發揮促進教師教學成效的功能，反而不及教師早年生活經驗史的影響程度（陳美玉，民 85; Goodson, 1992; Knowles, 1992）。事實上，正如 Eisner(1995) 所言：理論引導教學實踐確有其限制，因為理論僅描述理念間的關係，故不足作為個別教師在特定教室中，處理高脈絡性與個殊性的專業決定依據。

近十年來，各先進國家皆更努力將師資培育的重點，轉移到地區學校，加重學校在師資培育上的功能與責任，形成所謂的「學校為中心的」(school-based) 或是「實踐取向的」(practice-oriented) 師資培育趨勢。然而，不管是過於強調「以學校為中心」或是「實踐取向」，都不易精確掌握住理論與實踐結合的師資培育精神，而且亦可能流向反理論的一端，強化學徒制的色彩，使師資培育再次走入技術與職業訓練的狹隘發展觀。

二十一世紀的師資培育走向，必然應更著重在理論與實踐整合的努力，才能培育出具有實踐智慧的師資。基於此，必須建立起大學與學校間的合作伙伴關係，使二者各司所長，並在良性的互動、互補下，共同為未來更有效的師資培育，發揮不同的角色功能。

### 一、理論與實踐結合的師資培育取向

學術理論對於師資培育之重要性，在本質上，並非如一般實徵研究中所發現「理論無用」（王錦珍，民 82；Weber, 1990），與教學實際存在微弱關係。事實



上，在適當的引導下，理論實可作為行動者概念化本身經驗與內在價值，界定個人理論之工具（陳美玉，民85：192-193）。同時，理論也可以用來激勵實踐者對自己的行為進行反省、分析，刺激對話，彈性化個人想法，產生新而寬廣的實踐觀等功能（陳美玉，民85；Munro, 1993）。理論對於教學實踐，確是協助教學者獲得高層的反省能力所必備，故是一個具有實踐智慧的教學者，不可或缺的認知基礎。

J. Bruner 認為認知可以分成二種類型：一是可例證的知識，二是描述的理解。前者是理論的，有賴科學的解釋而生成，後者是實踐經驗的，可透過故事 (Eisner, 1995) 的方式加以增進。職此，理論的內容確有無法與強調經驗性的教學實踐，不能完全切合之限制，故多元的知識，文學性的與藝術性的描述，目前已變成研究者理解教學活動，教師改進教學的重要資料來源。雖然理論不能取代脈絡的、知覺性的判斷，也不必將之當作至上不變的法則加以遵守。但是，正如上述的發現，理論卻仍是教學者極為有用的工具。換句話說，在師資培育的規畫上，處理理論與實踐的關係，應採取更相容的觀點，使二者能在相互辯證的過程，互補視野與深度上的不足，進而得到不斷修正與開展。理論與實踐結合的努力，仍應被視為最為有效的師資培育途徑。

## 二、大學與學校的合作伙伴關係

理論與實踐的結合，具體表現在師資培育上，可由大學與學校間建立起適當的合作伙伴關係加以實現，而且，也唯有大學與學校的師資培育功能，能緊密的整合起來，才能使未來教師的學習更有成效。在此過程，不管是學校或大學，都應成為教師與師資培育者交換教學知識與觀點的地方 (Colvin, 1996)，使所有參與師資培育者，都能從中得到挑戰與專業成長。

J. Tomlison 綜歸相關的研究發現，師資培育的形式約可以四個層次，說明大學與學校的角色分工 (Husbands, 1994: 121-122)：

第一層次—直接經驗……包括透過教室內直接、第一手的實務經驗，所發展出來的理解性判斷與技能。

第二層次—間接經驗……在培育機構內所習得的教室內理解性判斷與技能。

第三層次—包括實踐原則的批判研究與使用。

第四層次—學術理論：從理論與研究的觀點，進行實踐的批判性探討。

在以上模式中，第一個與第三個層次，乃適合學生與教師在學校中進行的學習內容；第二及第四個層次，則需要在師資培育者的協助之下，進行專業能力發展的部份。另外，第二層次與第三層次，則更適合透過學校教師與大學教授合作，以理論與實踐交互辯證、對話的方式，教導學生習於結合理論與實踐的觀點，處理專業

問題。依上述模式亦可以進一步確認，師資培育必須在大學與學校的妥善分工合作下，由大學提供基礎性的條件，學校提供終身發展教學能力的情境脈絡，以及教師成長為反省性的專業者之理智環境 (Eisner, 1995)，才可能獲得預期的目標。換言之，大學教授與學校教師確需更多專業合作與對話的機會，使理論與實踐間的互動更為頻繁，打破目前大學與學校在師資培育過程，各持一套信念，或由大學閉門造車，完全主導師資培育制度實施之作法。

從國內目前師資培育的革新動向來看，仍有傾向過度倚重師資培育機構角色功能之發揮，對於學校的責任要求與賦予，則顯得相對的薄弱。值得注意的是，師資培育過程若不能積極將學校納入權責範圍，或輕忽大學與學校合作伙伴關係之建立，使學校多處於被動配合的角色。則多元化的師資培育管道，恐怕仍難以養成有能力的未來成功教師。

## 伍、實踐智慧取向師資培育教學的實施方法

教師實踐智慧的發展，基本上，乃是種情境詮釋理解能力的養成，由於關涉著高度的脈絡性、經驗性、社會性互動，以及價值關聯的倫理性，故對於師資培育的課程、教學的設計與實施，確是一高難度的挑戰。師資培育有關的研究者已陸續發現，培養具有良好的情境理解能力的未來教師之有效方法，必須兼用多元途徑，協助未來教師養成反省、協商、社會論辯、合作學習、研究等能力與習慣，並有能力架構個人理論，甚至是個人理論自動修正機制的形成（陳美玉，民85；Elliot, 1993; Knowles et al., 1994; Kourilsky et al., 1996; Munro, 1993; Nicaise & Barnes, 1996; Sutton et al., 1996）。足以見得，教師實踐智慧的獲得，不但應從理論加以吸取，更重要的是得自實踐經驗與專業道德的融會，正如 Carr & Kemmis(1983)所指稱 "praxis" 的原字義是：理論與實踐相互反省之意。而且有能力依特定的脈絡，與個人的倫理信念，作成最佳的判斷 (Beckett, 1995)。

發展未來教師之實踐智慧潛能，作者透過技術學院的教育學程課程之教授，結合相關教育研究心得，配合行動研究之發現，介紹幾種師資培育的教學方法。用以兼顧學生教師之理論與實踐能力之獲得，及其終身專業之發展，奠定堅實的基礎。

### 一、反省札記

反省札記可提供給學生將特定的成長經驗或生活史予以記錄，或深入而有系統的反省個人所持之教育理念與哲學，並加以修正。由於反省札記的敘寫，可以促進職前教師的自我對話，並作為與他人（包括同儕、大學教授、學校指導教師等）對話的素材，故特別適於教師準備的教學 (Knowles, 1994: 33)。



反省札記可以每週或每日敘寫，要求學生將所習得之專業理論、學習心得或問題，作非結構性地發揮，使學生可以立即性地將所學與生活經驗相聯結，或進行轉換與反芻，具體化個人理論，釐清自我價值信念。反省札記因可以直接將學自理論的概念，當作反省的語言及工具，故可以強化學生的反省能力，使反省的內容跳脫原有範圍，加廣、加深思考的層次，提升反省品質。

## 二、自傳法

由於教師逐漸發展出的個人理論，有極高程度是其生活史，或是來自學生時代「旁觀習藝」(apprenticeship of observation)經驗的反映(陳美玉，民85；Lortie, 1975; Goodson, 1992; Knowles, 1992; Powell, 1996)。因此，透過自傳法(autobiography)的應用，可以有系統的將個人的成長史或重要的經驗「事件」(events)，重新帶進理性的探討範疇，進行自我或同儕與師生間的合作反省。此種方法確有助於個人對許多習焉不察的價值認知，或早已成爲直覺的行爲反應，再次面對理性的質疑與疏理，而產生再概念化與再體驗的效果(陳美玉，民85：194-200)，以卻除不理性的行爲，發展成熟的個人理論。

自傳法在師資培育教學上的應用，則可以較具結構性的方式進行經驗描述。學生教師可將影響其選擇教學爲職業的重大事件，或是將其成長史分爲幾個重要階段，以深入探索之方式，分爲三部份敘寫，一是經驗的描述，二是經驗的分析與反省，三是個人理念的確認。經過描述、分析、反省與個人理念抽繹，或以自傳爲媒介，催化集體經驗分享與合作反省的進行。在作者的相關研究中(陳美玉，民85)，證明確能引導「自傳者」(或稱說故事者)形成極有用的自我歷史觀。而「聽故事者」藉由替代性經驗進行學習與省思，拓展個人的視野。

## 三、個案法

個案法(case study)則可運用於教學現場(field)的個殊案例之探討，使學生教師在未成爲真正的教師之時，即有機會配合相關課程內容的安排，初步與現場個案接觸。不但可以此進一步試探修習教育學程者的任教意願，亦可讓學習者及早體驗未來施教對象的可能問題。因此，例如個案法配合「教育心理學」或「輔導理論與實務」課程之實施，與所謂「以學校爲中心」的專業發展，或是強調理論與實踐的結合，大學與學校的伙伴關係之建立等，都能得到充份的相互輝映。而且研究也證明，個案研究確能促進教師教學的有效性(Kourilsky et al., 1996)，同時，也能增進師資生深入分析教育問題與實踐行動的邏輯之能力。

研究取向的師資培育途徑，日後終將成爲師資養成教學的重點，尤其在建構主

義的刺激下，教師經由自己的探究活動，建構起個人的實踐知識與理論，當是實踐智慧取向的師資養成教學的核心精神所在。個案研究乃教師洞察教學問題的有用途徑之一，可用以協助未來的教師掌握情境需求，是發展實踐智慧的教師所不可或缺的能力。

事實上，個案研究不限於獨特的個人問題之探討，也可是一個具有代表某一類型事件的例子。因此，個案研究在師資養成教學的應用，亦可達到生動、多元而真實的效果，或用以分析、反省事件背後所代表的特殊意義，故常可當作學生論辯的主要素材。

#### 四、人種誌研究

應用人種誌研究於師資培育的教學過程，與個案研究具有許多類似的目的，一方面在養成未來教師的行動研究能力，二則在於設法讓學習者能以逐步的方式，涉入教學現場，避免新手教師因緩衝時間不足，產生轉換理論困難的窘境。在此過程，首先強調將所學理論置於實際脈絡做一對照與相互解釋，並發現理論與實際不一致之處，作為現場觀察、訪問，或與大學教授、學校教師、同儕進行對話的主題。人種誌研究的教學應用，目的乃在提供給師資生，檢證正式理論與自己所發展出的行動假設，作為轉換正式理論與建構自我理論之基礎。因為真正的理解，建立在概念的檢證上 (Prawat, 1996)。

教師的實踐知識因是教師基於個殊脈絡需要之理由所建構出來，因此，人種誌研究的能力，亦能幫助學習者發展自我理論，使專業認知與信念得到真正的自主與成熟。一般而言，人種誌研究的教學應用，大多從簡單的現場觀察、記錄及訪問做起，並依資料的系統整理與分析結果，抽繹出重要的概念，與現有理論相互印證，獲取特定脈絡下的意義解釋。依循此種由簡而繁的步驟，最後再要求學生進入較複雜的問題分析與資料搜集。人種誌的探究對於未來教師的敏銳觀察力，或對教學脈絡發展直覺式的理解能力 (Powell, 1996)，豐富與更寬廣個人的視野，都能發揮極佳的效果 (Knowles, 1994; 34)。

#### 五、開放性論辯

不管在師資培育的教學上，實施何種方法，開放性的論辯與對話，都是承認教師的實踐知識是個人的、社會建構的等觀點下之必要策略。論辯與對話確應成為師生發展概念，形成多元知識觀的基本途徑。正如 L. S. Vygotsky 的建構論觀點：認知的發展，有賴與他人進行有效的社會互動。社會互動引導思考與概念的形成 (Nicaise & Barnes, 1996)。



後現代主義與建構主義的知識觀點認為，個人在開放而被鼓勵參與的氣氛中，自由的論辯與對話，可以生成較寬廣的判斷視野，以及包容多元的心能（Prawat, 1996）。因為意義是社會協商的產物，故唯有透過開放的論辯，能建構出客觀性的知識，缺乏對話的知識，容易淪為宰制與獨白。

師資培育的教學實施開放性的論辯，應主動創造大學教授、學校教師、師資生、行政人員以及相關的資源人士等，為某些特定的教育議題而論辯。尤其是針對許多道德的兩難或具爭議性的問題，則應更積極鼓勵以對話方式，交換彼此的教育學知識與觀念，落實學校與大學間的合作伙伴關係。因此，開放的論辯可適用以貫穿所有的師資培育課程。論辯的主題可以是個人的自傳、反省、研究或是公共議題等，透過此途徑使教授、師資生與學校教師所進行的相關探究活動，自然成為「分享性的探究」（shared inquiry）。足以見得，未來的教師專業發展，必然是種伙伴合作的型態，學校被組織為一教與學的場所（Colvin, 1996），大學變成一開放的專業分享社區（shared community），而所有的教室，都能擁有豐富的學習資源（information-rich classrooms）（Nicaise & Barnes, 1996）。

## 六、合作學習

合作學習能力之養成，乃破除以往孤立的學校文化之主要途徑（陳美玉，民85），因此，在教師的職前教育中，應讓學生習慣於集體合作、問題討論、溝通與社會協調過程。一來可達到意義分享的目的（Colvin, 1996）與現象的深層理解，二來可激發再學習的潛能，奠定合作的學校文化之有利基礎。

在倡導合作學習的師資培育過程，首先應肯定每一學生在開放性論辯中的重要性，大學教授則應多處在「鷹架作用」（scaffolding）的立場，以建構主義作為教與學的主要模式（Nicaise & Barnes, 1996）。理解教師實踐知識是協商與建構而來，而不是由一人傳送給另一人的結果。鼓勵合作學習即是立於建構主義的觀點，要求學生經由集體探究、觀摩與反省的過程，尋獲更具客觀性、更有彈性的可用知識。

合作學習的實施，可先安排學生同儕，甚至是師生合作設計、發展課程，共同探究問題，也可以將學生自傳、經驗描述、反省札記的內容，實際試教的觀摩情況，或是實施小團體諮商等方式，作為相互評論、合作反省以及同理關懷的媒介。透過不同背景同儕間的經驗分享與觀點的激盪，不但可以創造資源豐富的教室，更足以擴大學生的批判及反省知覺（Eisner, 1995）。此學習經驗，正是用以矯正孤立的學校文化所必須，因為教師專業的發展過程，亦隨時需要來自同儕，或其他異質團體的建設性回饋及激勵，以合作的方式進行終身性的專業發展。

合作學習較高層次的行動，則可落實在課程統整的實施上，將原來學校中分化得極為零碎的學科知識，透過同儕的合作討論相關議題的探究結果，使課程的內容

有所統整與銜接。避免過多無意義的重複，或造成重要課程內容的懸缺。合作學習正可以彌補此種專業發展上的障礙，同時也適於發展專業社群意識，破除傳統學校中導致專業疏離的個人主義。

## 陸、結論

二十一世紀勢必是一個充斥著後現代主義思潮的時代，唯有培育出具備實踐智慧的教師，才能因應未來社會的高變異，以及強調脈絡的個殊化需求。故所謂實踐智慧型的教師，必須具有敏銳的情境理解與處理能力，同時兼具包容多元的彈性心態、能反省與再學習，不斷發展個人理論的潛能者，也是實踐知識有能力的建構者。培育此種充滿動態調適潛能的師資，並非單靠大學的理論傳授，或是學校的學徒式經驗即能有效的勝任。而有賴大學與學校在培育師資過程，發展教師專業能力的功能上，成為合作伙伴的關係。尤其應先扭轉傳統中漠視學校在培育成功教師所扮演之角色，並將學校視為教師終身專業發展的主要場所。如此，理論與實踐在師資培育課程的實施過程，才可能得到適當的結合。換言之，理論能提供未來教師對教學法的基本認知，刺激不斷的反省與論辯，發揮統整教學經驗的功能；實踐則可作為理論的試金石，用以檢證行動假設，發展符應特定情境需求的「脈絡理論」。

後現代的教師，其可能面臨的挑戰乃是前所未有的，必須面對的問題，皆關涉著社會學的、政治學的與生態學的等複雜層面。故除了應強調大學與學校的緊密的合作外，更有賴大學教授在師資培育教學與課程上的前瞻性革新，透過合作探究與實踐智慧取向的教學，尋求理論與實踐的結合，將未來師資的必備能力，充份融入課程的實施中。如本論文所介紹的反省札記、自傳法、個案法、人種誌研究、開放性的論辯以及合作學習等方法，配合不同課程內容，以統整的途徑，協助師資生儲備各種有效教師的基本能力，並能隨著情境的需要而不斷開展與調整。此乃可謂是最能符合二十一世紀時代需求，足以化解教學上的多元、變異與不可預測，展現高度實踐智慧的後現代教師。

## 參考書目

- 王錦珍（民83），國中實習教師社會化之俗民誌研究。臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 陳美玉（民85），教師專業實踐理論與應用。台北：師大書苑。
- 馬信行（民85），後現代主義對教育的影響。教育研究雙月刊，8月號，50期，頁12-23。
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1991). Postmodern education: Politics, culture and social criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Beckett, D. (1995). Professional practice for educators: The getting of wisdom? Educational Philosophy and Theory, 27, 2, 15-34.



- Beyer, E. (1988). *Knowing and acting: Inquiry, ideology and educational studies*. London: The Falmer Press.
- Beyer, L. E. (1991). Teacher education, reflective inquiry and moral action. In B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press.
- Colvin, G. (1996). Teacher education for the 21st century: The agony and the ecstasy. *American Secondary Education*, 24, 4, 17-22.
- Eisner, E. W. (1988). The ecology of school improvement. *Educational Leadership*, 45, 5, 24-29.
- Eisner, E. W. (1995). Preparing teachers for schools of the 21st century. *Peabody Journal of Education*, 70, 3, Spring, 99-111.
- Elliot, J. (1993). Professional education and the idea of a practical educational science. In J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development*. London: The Falmer Press.
- Evertson, C. M. (1990). Bridging knowledge and action through clinical experiences. In D. D. Dill and Associates, *What teachers need to know*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Goodson, I. F. (1992). Studying teachers' lives: Problem and possibilities. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. & Jacka, N. (1995). Induction or seduction? Postmodern patterns of preparing to teach. *Peabody Journal of Education*, 70,3, Spring, 41-63.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. London: Cassell.
- Hendry, G. D. (1996). Constructivism and educational practice. *Australian Journal of Education*, 40, 1, 19-45.
- Husbands, C. (1994). Integrating theory and practice in teacher education: The UEA model of action- research based teacher education. In B. Field & T. Field (Eds.), *Teachers as mentors: A practical guide*. London: The Falmer Press.
- Knowles, J. G. et al., (1994). *Through preservice teachers' eyes: Exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York: Merrill.
- Knowles, J. G. (1992). Models for teachers' biographies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Kourilsky, M. et al., (1996). Generative teaching and personality characteristics of student teachers. *Teaching & Teacher Education*, 12, 4, 355-363.
- Kupfeberg, F. (1996). The reality of teaching: Bringing disorder back into social theory and the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 2, 227-247.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Munro, R. G. (1993). A case study of school-based training systems in New Zealand secondary schools. In J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development*. London: The Falmer Press.
- Nicase, M. & Barnes, D. (1996). The union of technology, constructivism, and teacher education. *Journal of Teacher Education*. May-June, 47, 3, 205-212.
- Phelan, A. et al., (1996). Collaboration in student teaching: Learning to teach in the context of changing curriculum practice. *Teaching & Teacher Education*, 12, 4, 335-

353.

- Powell, J. H. & McGowan, T. M. (1996). In search of autonomy; Teachers aspirations and expectations from a school-university collaborative. *Teaching & Teacher Education*, 12, 3, 249-260.
- Prawat, R. S. (1996). Learning community, commitment and school reform. *Curriculum Studies*, 28, 1, 91-110.
- Sutton, R. E. et al., (1996). A developmental constructivist approach to pre-service teachers' ways of knowing. *Teaching & Teacher Education*, 12, 4, 413-427.
- Weber, S. (1990). The teacher educator's experience: Cultural generativity and duality of commitment. *Curriculum Inquiry*, 20, 2, 139-182.

陳美玉，現任國立屏東技術學院教育學程副教授