

美國專業發展學校 對我國新制師資培育制度之啓示

符碧真

師資培育法公布施行後，加強落實實習教師的教育實習工作成爲新制師資培育制度的重要課題。新制實習制度採取美國專業發展學校的精神，強調大學與中小學締結特約實習學校，建立伙伴關係，以培育優秀師資。本文將專業發展學校的源起與發展、目的與特性、形式與型態、發展階段與成功的特徵、推動時遭遇的困難及對我國實施新制教育實習制度的啓示，加以說明，以供師資培育機構及教育實習機構參考。

關鍵字：專業發展學校

Keywords: Professional Development Schools

壹、緒言

師資培育法於八十三年公布施行後，師資培育制度面臨重大變革，除了師資培育管道多元化、師資培育以自費爲主、建立教師證照制度等特點外，最重要的就是要加強落實教育實習工作。回顧師範教育法時代，師範校院學生在校修習四年課程後，分發至中、小學校實習，實習教師在乏人指導下，只有自求多福，常有很深的挫折感，教育實習於是流於形式。雖然自八十一年起，教育部爲加強落實大學第五年教育實習輔導工作，在各師範大學增置大五實習指導教師五十八位，但因實習教師分散於全國各地，指導教師必須長途跋涉，赴各地指導實習教師，不但疲於奔命，而且研究報告顯示輔導成效也有限（康自立、郭秋勳，民82）。因此，如何落實實習教師的教育實習工作便成爲新制師資培育制度的重要課題。

教育部八十四年公布的「中華民國教育報告書」（教育部，民84）提及師資培育法公布施行後，實習教師勢必激增，如無妥適對策，將使實習輔導更爲困難。有鑑於此，教育部採取美國Holmes Group倡議「專業發展學校」（Professional Development Schools）的基本精神，要求師資培育機構與中小學締結特約實習學校（即類似專業發展學校），藉由大學與中小學的共同合作，協助實習教師由學生角色過渡至正式教師，以落實教育實習制度。因此，在師資培育法授權訂定的「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」三十九條條文中，有二十三條與教育實習有關。尤其是專業發展學校強調的「大學與中小學的伙伴關係」（University-

School Partnership) 在上開辦法中處處可見，例如大學與臨近中小學或幼稚園締結實習學校（第九、十條）、合組實習輔導委員會共擬輔導計畫（第十三條）、共同協助實習教師訂定實習計畫（第十九條）、實習教師每月返回師資培育機構參加研習（第二十一條）、大學與中小學共同參與實習教師的平時及學年評量（第二十三、二十四、二十五、二十六、二十七、二十八條）等等，皆是新制教育實習制度的創舉及特色。惟國人對「專業發展學校」強調的大學與中小學伙伴關係可能很陌生，茲將專業發展學校的源起與發展、目的與特性、形式與型態、發展階段與成功的特徵、在美國推動時所遭遇的困難及對我國教育實習制度的啓示略述於後，以供參考。

貳、源起與發展

專業發展學校之於師資培育機構的關係，就如同農場之於農學院；教學醫院之於醫學院，供畢業生實習之用。具體而言，在教學醫院裡，實習醫師在醫學院教授的指導下，從醫療病患的過程中，加強理論與實務的結合，學習怎麼樣當個稱職的醫師。同樣的，在專業發展學校裡，實習教師在大學專門學科(subject matters)、教育專業學科教授及中小學教師及行政人員的指導下，從教育學生的過程中，結合理論與實務，學習怎麼樣當個稱職的老師(Holmes Group, 1995)。

一九八〇年Smith著有『教學學校之設計』(A Design for a School of Pedagogy)一書，建議大學畢業擬任教職者，應在教學學校（類似專業發展學校）修習兩年，專研教材教法，學習『如何教學』(learning how to teach)，學成後授予「教學碩士」(Master of Pedagogy)學位(Smith, 1980)。嗣後，受Smith的影響，相繼有Carnegie基金會(1986)提出的『臨床教學學校』(Clinical Schools)、Holmes Group(1990)的『明日的學校』(Tomorrow's Schools)、Goodlad(1990)倡議的『教學學校』(School of Pedagogy)及Holmes Group(1995)的『明日的教育學院』(Tomorrow's Schools of Education)等著作出版。這些著作對一九八〇、九〇年代蓬勃發展的專業發展學校有催化的作用。

專業發展學校一詞或許新穎，但早在Dewey任教於芝加哥大學時，該校附設的實驗學校就已蘊含了專業發展學校的概念，認為實驗學校應作為培訓新教師及實驗研究的場所，並且由大學的教育學院及中小學校共同管理、經營(Colburn,1993)。一九六〇年代實驗學校的發展達到巔峰，但不可諱言的，這些實驗學校已偏離了Dewey當初的理想，只偏重新教師的培訓，而忽略了實驗研究的功能。一九七〇年起，因教師需求量大增，實驗學校無法容納大量實習教師作為培訓師資的場所，而漸趨式微。

實驗學校因具有與一般中小學大不相同的特殊性，以及其經營成本的昂貴，而招致批評。在實驗學校就讀的學生多為大學教授的子女，學生的組成與一般中小學大不相同，加上實驗學校的經費充裕，不是靠政府負擔經費的一般中小學所能比擬，所以在實驗學校培訓的「準教師」，畢業後到一般中小學去任教，常因情境與實驗學校大不相同，而適應困難。而且在實驗學校實驗的結果，也很難類化到一般學校，加以應用。實驗學校的發展顯現了集合師資培訓、表現模範教學及教育實驗研究等目的於一身的困境。專業發展學校的精神與實驗學校相同，均強調大學與中小學的伙伴關係，但作法不同。專業發展學校與一般中小學一樣，接受同樣的經費，學生的組成也無特殊性，所以「準教師」在專業發展學校的訓練，將可類化至未來任教的一般中小學。

一九八〇年代中期大學與中小學間的「伙伴關係」(partnership)，有「關鍵學校」(Key Schools)(Goodlad,1984)、「臨床學校」(Clinical Schools)(Carnegie,1986)、「專業發展學校」(Professional Development Schools)(Holmes Group,1990,1995)及伙伴學校(Partner Schools)(Goodlad,1990)等名稱。儘管名稱不同，但都有一個共同點，那就是大學教授應走出學術的象牙塔，與中小學教師共同合作，解決教學所面臨的問題。

回顧大學與中小學伙伴關係發展的歷史，早在十九世紀末期，美國十人委員會(Committee of Ten)曾召開會議討論教育改革之道，與會者建立了大學應更積極參與中小學教育的共識。全美教育學會(National Education Association)也積極的倡導大學與中小學應加強合作，但這些努力僅止於倡議，彼此的合作關係並未真正建立。十九世紀末至第二次世界大戰期間，大學與中小學間的合作關係見諸於大學提出入學的要求、應修習的課程並辦理入學考試；而中小學則試圖去滿足大學的要求。一九五〇年代的嬰兒潮(baby boom)造成教師需求的大增，加上蘇俄發射Sputnik的成功，促使美國教育界重新反省其中小學數學及科學教育的缺失，於是大學與中小學的伙伴關係再度出現，兩者合作研究、修改數理課程，但僅止於短期的合作，並未觸及大學與中小學本身的根本改革。接下來的二十多年，大學與中小學伙伴關係因預算移至其他部門，而漸式微。後來美國學生的數理成績，在多次國際競賽中表現欠佳；國民生產力在國際市場上漸漸失去競爭力，於是一九八〇年代雷根政府提出如警鐘般「危機中的國家」(A Nation at Risk, 1983)的報告後，各種教育改革的報告書如雨後春筍般的出現。教育改革的第一波(the first wave)，政府訂定學生應修習更多的課程、學分，延長上課時數、天數，提高畢業的條件等規定，這種「由上到下」(top-down)的革新，幾年下來，並未達到預期的效果。許多學者認為教育改革要能成功，必須先要有健全的師資，於是強化基層教師專業自主能力(teacher empowerment)第二波(the second wave)「由下到上」(bottom-up)的教育改革呼聲四起。尤其是加強大學與中小學的伙伴關係更成為改革師資培育的新趨勢且

已蔚然成風。1983-1984年約有17%的中小學與大學發展出伙伴關係（約有42,200所），但到1987-1988年已有40%的中小學發展為伙伴學校（約140,800所）(Su, 1990)。

參、目的與特性

專業發展學校的目的是融合最好的理論、研究與實務，以創造一個培訓師資的絕佳場所。Colburn(1993)指出專業發展學校的特性有六：

- 一、專業發展學校結合學科專家(content specialists)、教育專家(education specialists)及中小學教師(practitioners)的力量，共同努力，改進教學，以期提昇教學效果。
- 二、專業發展學校提供了一個類似實習醫師實習的「臨床」(clinical setting)場所，讓實習教師有結合理論與實務的「臨堂」（課堂之意）機會與經驗。在專業發展學校，非常強調實習課程(field work)的安排，須與職前教育的課程(course work)相配合。
- 三、專業發展學校是教育研究的場所。經由大學與中小學合作探索「教」與「學」的過程，有助於教育新知的發現。可以預期未來以學校為單位的研究(school-site research)及行動研究(action research)在專業發展學校將漸漸成為風氣。
- 四、專業發展學校鼓勵參與的成員，從事研究、創新，並嚐試各種新的作法，因此不斷的實驗並評估實驗的成果，成為學校不可或缺的部份。
- 五、專業發展學校是教師專業發展的地方。在這裡，學生、實習教師、合格教師、實習輔導教師、教育行政人員及大學教授都是學習者。專業發展學校成為該等人員觀察、實驗、專業成長的實驗室，旨在培養具有批判思考能力的教師。
- 六、專業發展學校是教學專業化必要的過程。在這裡，教師不時的扮演不同的角色，擔負著不同的責任，例如學習下列事項：訂定目標、解決問題、作決策、評量學生學習成效、教師職前準備、排課及專業發展等。

Holmes Group(1995)則認為專業發展學校對教育學院有以下三項意義：

- 一、過去大學教育學院與中小學缺乏交流，以致學生在教育學院所學的知識、技能，與中小學實務所需有很大的落差，這是以大學為主體(university-based)培育師資方式的弱點。美國都會區學校(inner city schools)教育問題嚴重，如果這些學校與大學教育學院建立伙伴關係，成為教育學院的專業發展學校，不但是培育師資的最佳場所，教育學院也可利用其人力及資源「將這些學校帶上來」。
- 二、專業發展學校強調自我反省，不斷嘗試創新，這對新手教師及資深教師都有很

大的幫助。此外，專業發展學校拉近了大學教授與中小學教師之間的關係，雙方以系統的研究方式發現新知，並應用於實際教學情境，看看是否有效。因此，專業發展學校是以中小學校為主體 (school-based) 的培育師資方式。

三、過去以選擇題、簡答題甄選教師的方式，因無法保證教師的教學能力，也無法確知師資職前教育的效果，而遭人詬病。近來時興的實作表現 (performance-based exercises)、檔案記錄 (portfolios) 等評估教師的方式亦迭受批評。因此，發展合宜的甄選工具，以遴選出適任教師便成為當前重要的課題。專業發展學校可比擬作大學教育學院周圍的衛星，可作為建立甄選工具架構初期研究 (pilot study) 所需資料的蒐集點，同時研究的結果在專業發展學校實際運作後，不斷的修正，以臻完善。

肆、形式與型態

Schlecty 和 Whitford(1988) 將大學與中小學的伙伴關係分成三種形式。第一種是一方「施與」(give)，另一方「收受」(receive) 的合作關係 (cooperative relationship)。例如大學將其畢業生安置至中小學實習，並由中小學的教師 (cooperating teacher) 指導這些新手教學。自第二次世界大戰起，大學送師範生至中小學任教是大學與中小學最早期、也是最基本的合作關係。雖然合作關係已行之多年，但長久以來都是大學掌握主導權，中小學鮮有被諮詢或提供意見的機會。第二種是雙方互有「施與」，互有「收受」的共生關係 (symbiotic relationship)。例如中小學提供大學畢業生實習機會；大學提供中小學教師研習及進修機會。第三種是雙方均有強烈意願與動機，共同解決雙方共有的特定問題，稱為有機關係 (organic relationship)。例如下部份談到的波斯頓大學與 Chelsea 學區共同合作，解決學區所面臨的危機。Schlecty 和 Whitford 認為專業發展學校的關係應是有機的關係。

Goodlad(1991) 則持不同的看法，認為大學與中小學只有在共生關係產生時，伙伴關係才能成功。他並且對共生關係作以下的闡述。專業發展學校是培訓師資的場所，是中小學教師與大學教授創造教育新知，並將這些新知付諸實踐的場所，因此專業發展學校的特點是將大學與中小學緊密的扣在一起。大學旨在培養新教師和發現新知；中小學旨在教育中小學生。優良的中小學需要優良大學培養的優秀教師，才能成就其優良；而優良大學需要優良的中小學作為修畢師資職前教育課程者實習的場所，才能培養優秀的師資。當雙方都有這種共識時，有效的伙伴關係才能產生。在這種共生關係之下，雙方都以對方利益的滿足為己方利益滿足的基礎，因此雙方共同的目標不只是在平等的基礎上合作，更重要的是能互利、互惠。平等互惠遂成為專業發展學校成敗的關鍵。

截至一九八八年美國已有十四萬所專業發展學校，在這些學校裡，大學與中小

學的伙伴關係大致可以分爲以下五種型態(orientations)(Su,1990)：

- 一、教育專業人員導向的伙伴關係(staff-oriented partnership)：十九世紀末大學與中小學的合作，旨在增進教師專業的社會化過程及教師專業的發展。這種伙伴關係強調如何幫助新手經過社會化的過程，成爲具有專業知能的教師；如何維持現職教師的教學熱忱，並鼓勵其接受新的挑戰；以及如何增進中小學教師與大學教授間全面性、持續性的接觸與合作。一九八六年加州州立大學及加州教育廳合作設計出「綜合師資培育機構」(Comprehensive Teacher Education Institutes)，將學區、各專門學系及教育學院結合在一起，發展出伙伴關係。藉由共同研究，找出有效改進師資職前教育，結合臨堂教學並配合新任教師學習需求的方法，以培育優秀師資。截至一九九〇年止，已有六所加州州立大學及一所加州大學在執行「綜合師資培育機構」的計畫。一般教育專業人員導向的伙伴關係，只著重大學教授與中小學教師專業發展的品質，而加州「綜合師資培育機構」計畫不僅止於此，進一步更希望作爲實質改變(programatic change)的催化劑。但事實上，若不對大學與中小學教育作長期的投入及徹底的改造，實質的改變將難以達成。
- 二、學生導向的伙伴關係(student-oriented partnership)：藉由大學與中小學的合作，以提昇學生的成就動機及學業表現，尤其是針對有特殊需求及學習障礙的學生，給予協助。這種伙伴關係曾以三種方案出現。第一種是針對高中生：大學與中小學共同合作，創造機會，找出誘因，以鼓勵高中生在學業上努力學習。此外，還提供大學教育的資訊，各種生涯的探索機會，及各行各業成功背後所需的努力與投入，以供高中生作爲未來生涯規畫的參考。第二種是針對弱勢學生：大學與中小學合作協助弱勢學生發展思考、解決問題及讀書技巧等能力，以增進其學習成效；提供適切的諮商、補救協助及真實的工作經驗，以改進其對工作的態度；改善診斷及篩選學生的過程，以期及早發現需要特別協助的學生。第三種是針對資賦優異的學生：這種方案通常除了大學與中小學外，還有政府及工商產業界的參與，以使資優生的潛能得以發揮。根據美國全國大學與中小學伙伴關係手冊(Wilbur, et al., 1987)的記載，有百分之四十的學校屬於學生導向的伙伴關係，且行情有漸漸看漲之勢。美國教育部已對這種伙伴關係的各種方案提供獎勵措施：例如(一)協助低收入家庭的弱勢學生，提高其學習成效；(二)提供支援方案以改進公私立中學學生的學術技能、增進他們繼續升學的機會或改進其就業的前景。一九八三年加州大學Irvine分校與有百分九十二弱勢學生(如低社經地位、非白人)的Santa Ana學區合作，從幼稚園至高中，提供周全且持續的課程指導，以提昇該等學生的學習動機及成就表現。此外，還隨時告知家長其子女學習的情形，並施以親職教育，強調家庭教育須與學校教育配合，才能有助學生的學術發展。這種合作關係成效良好，深獲全美

的好評。

三、工作任務導向的伙伴關係 (task-oriented partnership)：此種伙伴關係不像前兩種是以「人」為導向，而是以「工作任務」為導向。具體的作法包括大學與中小學合作發展課程、為新任教師準備更好的教學材料、召開研討會或座談會來檢視各科課程、研擬課程大綱、提供初任教師教學材料、改良學習評量的方式、設計評估教學成效的方法等。也有些伙伴關係是協助高中生順利進入大學、技職體系或工商業界就業。一九八三年加州通過教育改革法案，隔年通過補充法案，旨在加強高中生進入大學之前的準備度，以提昇學習成效。嗣後加州學術伙伴關係方案應運而生 (California Academic Partnership Program)，即在改進高中課程，充實學生的知識技能，俾便學生升入大學後有更佳的表現。另外，還開發大學入學的數學及英文的診斷測驗。多次評鑑報告顯示，上項方案提昇了加州高中學生，尤其是弱勢學生的學業表現，而頗受肯定。這種伙伴關係著力於片斷的改革，無助於教育根本的改革。

四、機構導向的伙伴關係 (institution-oriented partnership)：旨在改進或全盤改革整個教育機構，但改革的對象為中小學而非大學，隱含著不平等的關係及單向的改革。假設某所中小學面臨危機，需要指導，以求生存，而某所大學願意接手認養並加以管理與經營，雙方合作，共同解決中小學所面臨的危機，此即為機構導向的伙伴關係。Chelsea 在一九七三年經大火焚燒後，變得非常貧窮，居民對該學區的教育已經失去信心與希望。這時波士頓大學義無反顧的與 Chelsea 學區簽訂一紙十年合約，想好好整頓這個約有三千六百名學生的學區。雙方合作藉由加強教師在職進修，以提昇教師教學的能力；加強親職教育與學童健康教育，以提昇學生學習的能力；確立學生應學習的基本知識，以期學生踏出校門後，具有相當的基本能力。除了大學之外，有時其他機構諸如報社、廣告公司、保險公司、銀行、中小企業，甚而美國海軍亦積極參與這種伙伴關係，例如對學生及教師專業發展提供講演、辦理研習營，漸漸蔚為全國性的運動。但是獲益的通常只有中小學，而非大學或其他機構。顯而易見的，這種伙伴關係對教育改革影響有限。

以上四種伙伴關係已在全美各地的學校廣泛進行，開啓了新的視野，開發了新的方案。但都只集中片面改革，無法為教育創造新的、整體的遠見。且改革的對象為幼稚園到高中，未觸及大學的改革。而大學教授到中小學蜻蜓點水般的講演後，又回到象牙塔內研究學問，不願傾聽中小學校園中的問題，更重要的是忽略大學本身也需要改革。

簡而言之，上述四種伙伴關係只是頭痛醫頭，腳痛醫腳，修補 (repair) 現存學校的困境。問題是當教育在結構及組織上有了嚴重的缺失時，修補已是無

效，而是要重建(rebuild)，並且要大學與中小學同時的重新改造，方可竟其功，因而有第五種全面改造的伙伴關係誕生。

五、全面改造的伙伴關係(simultaneous renewal partnership)：強調大學與中小學間應建立長期或永久的伙伴關係，長久經營之後，這個觀念便自然而然的成為雙方學校教育的功能之一。在這種關係之下，雙方會重新思考教育在民主社會中應扮演的角色、學校教育的功能、目標與內容、共同追求教育的公平性及卓越的表現、研商達成理想目標的策略等。截至一九九〇年止，在教育改造全國網路(National Network of Educational Renewal)中已有十四個全面改造的伙伴關係在進行，提供教育改革的寶貴經驗。而這個構想的肇始者Goodlad於一九八五年促成華盛頓大學和十四個附近學區建立了伙伴關係。一九九〇年評估該項實驗成效，雖然稱不上是全面改造伙伴關係的典範，卻是提供了一個同時改造大學與中小學相當有效的案例。其他幾個類似的實驗均告失敗，主要原因是改造大學要比改造中小學難的多。例如史丹福大學的實驗證明，改造該校教育學院的課程及師資培育的結構與內涵，遭遇到相當的阻力，因為該校教師們對這樣全面的改造意見不一，有些人認為這樣的改造偏離了該校長久以來以研究為導向的傳統，而對這種改革持保留態度。正是因為改造大學要比改造中小學難得多，華盛頓大學的案例就彌足珍貴。

伍、發展階段與成功的特徵

Trubowitz(1986)將大學與中小學伙伴關係的發展分為八個階段：(一)排拒伙伴關係或對伙伴關係抱持懷疑態度(hostility and skepticism)；(二)雙方雖建立合作關係，但互信基礎薄弱(lack of trust)；(三)執行合作計畫，並加以追蹤、紀錄(period of trace)；(四)檢討執行成果，利弊互見(mixed approval)；(五)修正缺點後，雙方均能接納合作關係(acceptance)；(六)雙方合作一段時間後，遭遇瓶頸，無法突破，以致合作關係倒退(regression)；(七)更新合作計畫，以突破瓶頸(renewal)；(八)瓶頸獲得解決，伙伴關係持續進步(continuing progress)。每個階段都可能有高原期的停滯現象，且發展的過程不一定是直線的進展。他並指出如果大學與中小學對這些發展階段沒有清楚的認知，雙方將對結果感到失望、挫折，甚而導致伙伴關係的破裂。反之，如果有透徹的瞭解，雙方可以預知下一個階段的發展情形，而有妥善的心理準備，以資因應。

Jones & Maloy(1988)進一步指出改進伙伴關係的四個關鍵點如下：

第一個關鍵點是大學與中小學能否瞭解各自追求的利益不同，因為這層體認關係著日後互惠關係的發展與共識的建立。既然雙方追求的利益不同，第二個關鍵點便是能否經由折衝、協調，在互惠的前提下，就追求不同利益的方法達成共識。第

三個關鍵點是在落實伙伴關係時，是否注意到過度投入 (overcommitment) 或經費不足 (underfunding) 可能增加執行的複雜性。最後一個關鍵點是雙方是否能對未來努力的方向，預先取得共識，以避免彼此的摩擦與衝突。

專業發展學校發展有年，Van de Water(1989) 檢視相關文獻歸納出成功的伙伴關係以下的特徵：(一)雙方在合作過程中都能互利，並且追求共同的目標 (mutual self-interest and common goals)；(二)互相信賴與尊重 (mutual trust and respect)；(三)共享決策過程 (shared decision-making)；(四)合作的重點明確 (clear focus)；(五)具體可行的時程表 (manageable agenda)；(六)領導者起帶頭作用 (commitment from top leadership)；(七)充足的經費支援 (fiscal support)；(八)長期的投入 (long-term commitment)；(九)互動情形良好 (dynamic nature)；(十)資訊共享 (information sharing)。但有些學者如 Goodlad 認為這些特徵還不夠，還需要大學與中小學(一)建立未來發展的共識 (shared vision of the future) (二)體認共生的關係 (symbiotic mutualism) (三)同步的革新 (simultaneous renewal) (四)不斷的形成性評量 (ongoing process of evaluation) 等條件的配合才能成功 (Su, 1990)。

陸、推動的困難

美國專業發展學校負有改進師資培育，繼而促進教育改革的重任，但相關文獻顯示在推動的過程中，遭遇到不少困難。主要的困難是發展伙伴關係需要大學及中小學雙方付出相當的時間及心力。但是中小學教師認為他們平日已被教學工作忙昏了頭，焉有餘暇或體力再投入專業發展學校的工作。其次，大學與中小學兩者的文化不同，很難取得教育改革的共識，而成爲伙伴關係發展的障礙。茲將兩者文化的差異略述如下 (Su,1990; Colburn,1993)：

- 一、工作步調 (work tempo) 不同：大學教授主要的工作在於研究、追求新知。在探索新知的過程中，常需要相當長時間的反省思考 (reflection)、分析與消化。而中小學教師迫於現實的需要，常必須對教學情境中發生的問題，作出立即的回應。所以當大學教授們說某個教育問題需要一、二年時間的研究才能解決時，中小學教師常會覺得緩不濟急，而顯現出沒有耐心等待的樣子。
- 二、教育專業的重心 (professional focus) 不同：大學的文化是以探索、研究爲導向 (inquiry-oriented culture)，而中小學的文化是以實務、行動爲導向 (action-oriented culture)。大學教授在學術界「發表文章，否則走路」(publish or perish) 的強大壓力下，只得埋首在他的象牙塔內鑽研學問，而中小學教師則不同，他們鎮日思考的是課堂上要用什麼教材，安排什麼活動，以及要怎麼解決教室內發生的事件。

- 三、追求報酬的方式不同 (reward)：大學教授視著作發表、取得研究專案經費、獲得學術界的認可及取得學校終身聘任 (tenure) 為最佳報酬。中小學教師則視學生學習的成功為最大的成就。換言之，大學教授較傾向於外在的肯定，而中小學教師則較在乎內在的報酬。此外，大學教師的報酬主要是依賴研究、著作，但鑽研中小學教育的研究，常被視為不夠學術性，對其報酬並無多大助益，因此也就無法吸引大學教授投入中小學教育的實驗與研究。
- 四、學術自由 (academic freedom) 的程度不同：大學教授本諸學術自主，可以自行安排設計課程。中小學教師則須受制於中央辦公室 (central office)，依循規定的課程從事教學，不被鼓勵嚐試新的教學或教法。
- 五、對職前教育 (pre-service) 的看法不同：大學教授強調培養學生對教學的批判、分析、思考能力，及理論與實務的結合。而中小學教師則傾向以師徒制的方式培養教師，認為大學教授的教學太過理論，未能讓學生體會帶領一個班級三、四十位中、小學生的真實情形。
- 六、權力 (personal power) 的大小不同：在美國的教育史中，中小學教師與大學教授從未被人等量齊觀 (Su, 1986)。大學教授被視為學術專業 (academic profession)，中小學教師則被視為教學專業 (teaching profession)。大學教授是個專業多年來無人置疑，但中小學教師是不是個專業卻是學術界長久爭議不休的話題。大學教授被人以專業人員來對待，他們也自視自己比中小學教師來得更專業，有較大的權力及較高的地位。此外，教授們常是自己管自己。若擔任主管時，不但有用人權，並對其他教授的升遷有決定權。但中小學教師則受制於學校行政人員，被該等人員所考評。

以上是美國推展專業發展學校所遭遇的困難，前車之鑑足供我國深思與注意。

柒、對我國的啓示

依筆者淺見，美國專業發展學校的經驗對我國新制教育實習制度（要求大學與中小學締結特約實習學校）有以下的啓示：

- 一、教育改革以師資培育的改革為先：美國自一九八〇年代雷根政府發表「危機中的國家」報告書後，教育改革的呼聲不斷，第一波「由上至下」的教育改革，並未達到預期的效果，學生學業成就的表現在多次國際的比較研究中，未見起色。有鑑於此，第二波「由下至上」的教育改革，強調教育改革繫乎健全的師資，唯有從事教育工作的尖兵對教育改革有深切的體認，並發揮教育專業自主的能力，教育改革才有希望。這樣的發展與我國長久以來「教育第一，師範為先」的觀念不謀而合。尤其是近年來，教育改革的呼聲甚囂塵上，教育改革要

能成功，站在第一線的教師扮演著關鍵的角色。在師資培育法及教師法公布施行後，師資培育制度作了全面性的變革，希望藉由師資培育的職前教育、實習及在職進修，培養出具有專業自主能力的教師，以肩負起教育改革的重任。

- 二、實驗學校不等於專業發展學校：美國大學附設實驗學校學生多為大學教授的子女，且實驗學校內的情況與一般中小學不同，有其特殊性，所以在實驗學校實習的準教師，踏出校門後，常難以適應一般學校的教學情境。專業發展學校與一般中小學相較，在學生組成、經費、設備上無太大差異，所以準教師在專業發展學校所學，可以類化至一般中小學。我國十二所師範校院及政大教育系附設有實驗中小學，另為特殊需要，也設有若干所國（省）立實驗學校。不可諱言的，這些學校的經費、設備充裕，亦有其特殊性。我國新制教育實習制度，強調大學與中小學締結特約實習學校的概念，與美國專業發展學校相同，旨在經實習學校培訓的教師，一旦成為正式教師時，因為實習學校與一般中小學教學情境差距不大，可避免所學難以類化之苦。
- 三、大學教授應走出學術的象牙塔，投入中小學教育：專業發展學校旨在鼓勵大學與中小學發展伙伴關係，不論雙方以教育專業人員導向、學生導向、工作任務導向或機構導向等任何型態呈現，均是強調大學教授應走出學術的象牙塔，投入中小學教育的改革與實驗。這個觀念與諾貝爾獎得主李遠哲先生所提出的「大學教授應走出大學，參與社會服務」的意見不謀而合。過去我國主管教育行政機關雖有補助經費請大學教授參與中小學教科書的編纂、中小學教育的研究，但都不是大學與中小學之間直接的伙伴關係。新制教育實習制度改變了大學與中小學的教育生態，鼓勵大學與中小學之間直接的合作關係，使得中小學校以往增添了學術味，大學也較以往更務實些。
- 四、專業發展學校是師資培育的場所：美國早期大學與中小學的伙伴關係多是大學將師範生送到中小學校去實習。由於師資培育機構的大學教授鮮少走出學術的象牙塔，到中小學校去瞭解實際的教學情境，所以常遭人批評見解太過理論，不切實際。師範生在這些教師的薰陶下，一旦踏出校門，很難應付每班三、四十名學生真實的教學情境。有鑑於此，美國專業發展學校集合大學學科專家、教育專家及中小學教師的力量，提供了一個真實臨堂的教學情境，使實習教師在實習指導老師及實習輔導老師的指導下過渡至合格、稱職的教師。尤其是推動專業發展學校相當成功的楊百瀚大學，教授親自至小學（專業發展學校）教導小學生，作為實習教師教學的榜樣，令人印象深刻（Schlichtemeier,1996）。反觀我國師範教育法時代，學生在校所學與真實教學情境相距太遠，畢業後一年的實習，因實習指導教授的指導不是遠水救不了近火，就是提供蜻蜓點水般的輔導，屢遭人詬病。美國專業發展學校培育師資的經驗，對我國新制教育實習

制度，大學與中小學締結實習學校的合作關係應頗具參考價值。

五、平等互惠為伙伴關係成功的關鍵：專業發展學校成敗的關鍵在於大學與中小學能否立足於平等互惠的基礎上。在平等方面，大學不再以其為高等教育 (higher education) 而自視甚「高」；中小學 (lower education) 不再自卑而採「低」姿態，彼此在對等、相互尊重的立場上合作。在互惠方面，大學以其研究能力及豐厚的研究資源，可協助中小學研究解決學校教學的問題；中小學提供真實實習的場所，培養兼具理論與實務的教師，彼此互利。不可諱言的，長久以來，美國大學與中小學存在著不平等的地位，且大學多只將畢業生送到中小學去實習，鮮少涉獵中小學教育。我國與美國一樣，大學與中小學之間一直存在不平等的地位。另外，我國大學與中小學之間彼此鮮有互惠的觀念與經驗。「平等互惠」的觀念與態度是師資培育機構與中小學締結實習學校的過程中應銘記在心的。

六、熟知專業發展學校成功的特徵及發展階段，可減少合作過程中的挫折感：美國的經驗顯示專業發展學校的發展階段包括(一)敵對、懷疑(二)缺乏信賴(三)追蹤(四)贊成(五)接納(六)倒退(七)更新(八)持續進步。而專業發展學校成功的特徵為(一)互利且追求共同的目標(二)互信與尊重(三)共享決策過程(四)合作重點明確(五)具體可行的時程表(六)領導者起帶頭作用(七)充份的經費支援(八)長期的投入(九)互動情形良好(十)資訊共享(十一)建立發展共識(十二)體認共生關係(十三)同步革新(十四)不斷的形成性評量等。我國在實施新制教育實習制度，師資培育機構與中小學締結伙伴關係初期，雙方均在摸索、實驗。合作過程中可能會經歷高峰期，也可能會陷入低潮期。如果大家能汲取他國的經驗，熟知這是必經的階段，坦然的面對。甚而及早預期下個階段會發生什麼情況，而有周全的心理準備，並且試圖去達成專業發展學校成功的特徵，當可減少挫折感，而使伙伴關係順利的推動。

七、結合大學教授的研究及中小學的教育實驗，彼此互蒙其利：美國大學教授主要工作是研究、著作，投入中小學教育對其學術升等並無助益，所以大學教授不願意、不樂意花時間在中小學教育。專業發展學校強調大學與中小學合作，從事以學校為單位的實驗、研究 (school-site research)。這樣的實驗、研究一方面協助中小學解決現實的教學問題，提昇教學品質，另一方面近來大力鼓吹伙伴關係亦應作為大學教授學術升等的依據，以求彼此互蒙其利。美國專業發展學校的經驗告訴我們，未來我國師資培育機構與中小學締結實習學校後，中小學可以提供大學教授研究的場所及素材，作為其升等的依據，且研究結果旨在解決中小學教育問題，提昇教學品質，極具實用價值。

八、專業發展學校成立初期宜採小規模發展：大學與中小學伙伴關係有多種形態，美國楊百瀚大學專業發展學校成功的經驗顯示，開始施行之初，雙方都在摸

- 索、試探，尋求最佳的合作模式，應採小規模辦理 (Schlichtemeier,1996)。一旦實施成效良好，再擴大辦理。否則，力量分散，效果可能大打折扣。我國現在要求師資培育機構全面的實施特約實習學校制度，辦理成效將為隱憂。
- 九、教育改革須大學與中小學根本改革的配合：美國第二波教育改革強調師資培育的改革為教育改革的基礎，尤其是大學與中小學合作的伙伴關係更是成敗的關鍵。相關文獻顯現「教育專業人員導向」、「學生導向」、「工作任務導向」、「機構導向」等四種伙伴關係只是片面的改革，而且只侷限於中小學的改革。師資培育及教育改革要能竟其功，須全面的改革及大學與中小學根本改革的配合。汲取他國經驗，為落實李總統於八十五年就職誓詞五大改革中的教育改革，師資培育的改革，尤其是大學與中小學在本質上與心態上全面的改變，才能奏效。
- 十、參考美國專業發展學校推動的經驗，可避免重蹈覆轍：美國推動專業發展學校多年，發展出多種伙伴關係的型態、也找出伙伴關係發展的階段與成功的特徵、更研究出推動時所遭遇的困難，這一路走來的經驗對剛剛實施特約實習學校制度的我國，彌足珍貴。如果我們能夠汲取經驗與教訓，將可避免重蹈覆轍。

參考書目

- 教育部 (民 84)，**中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育遠景**。台北市：教育部。
- 康自立、郭秋勳 (民 82)，**中等教育師資培育機構教師擔任大五結業生實習輔導工作之研究**。教育部中等教育司委託國立彰化師範大學研究。
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. Report of the Task Force on Teaching as a Profession. NY: Carnegie Forum.
- Colburn, A.(1993). *Creating professional development schools*. Fastback 352. Phi Delta Kappa Educational Foundation. Indiana: Bloomington.
- Goodlad, J. I.(1984). *A place called school*. NY: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I.(1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I.(1991). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holmes Group(1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, Mich.: Holmes Group.
- Holmes Group(1995). *Tomorrow's schools of education*. East Lansing, Mich.: Holmes Group.
- Jones, B. L & Maloy, R. W.(1988). *Partnerships for improving schools*. Westport, CT: Greenwood Press Inc.
- Schlechty, P. C. & Witford, B. (1988). Types and characteristics of school-university collaboration. *Kappan Delta Pi Record* 24 (3). pp.81-83.

- Schlichtemeier, K. (1996). *Creating school-university partnership for educational renewal: A case study of the Brigham Young University-public school partnership*. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Los Angeles.
- Smith, B. O. (1980). *A design for a school of pedagogy*. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office.
- Su, Zhixin (1986). *Teacher education reform in the U.S. (1890-1986)*. Occupational Paper No. 3. Seattle, WA.: Center for Educational Renewal, University of Washington.
- Su, Zhixin (1990). *School — university partnerships: Ideas and experiments (1986-1990)*. Occupational Paper No. 12. Seattle, WA.: Center for Educational Renewal, University of Washington.
- Trubowitz, S. (1986). Stages in the development of school-college collaboration. *Educational Leadership* (February). pp.18-21.
- Van de water, Gordon B. (1989). *The governance of school-college collaboratives: Lessons learned from the college-board's educational equality project models program for school college collaboration*. NY: The College Board.
- Wilbur, F. P., Leo M. Lambert and M. Jean Young. *National directory of school-college partnerships : Current models and practices*. Washington, D. C.: American Association for Higher Education, 1987.

符碧真，現任國立台灣大學教育學程中心副教授