

大學文化與教育學程的教學研析

林生傳

基於教育學程為依據「師資培育法」與「大學教育學程設置標準」甫設置於大學校院的制度，本研究擬探討各大學如何接受涵融教育學程於其傳統與組織文化裡面的實況及其對教育學程教學所發生的影響。兼顧量與質的研究典範，採用訪視晤談、文件資料分析、電子媒體動態資料分析、及問卷調查，交叉驗證。共訪視十四所教育學程，並對各校教育學程第二年學生共480位實施問卷，所得資料，先作質性的論述分析外，並利用ANOVA、MANOVA、PATH ANALYSIS 作量的統計分析。結果發現各大學由於文化的差異，對教育學程如何設置及運作發生有相當的作用。在大學校園裡面，文化因素決定教育學程的教師人力配置、教師地位與權力、教學環境的佈置、上課時間場所的安排、教育學程與主修課程之競值衝突、對學生選修教育學程的態度等，從而影響教育學程教學的實施及教學效果。因此，欲求教育學程有效，必先致力大學校園教育專業文化的建設，並精緻化教育學程的經營，以質取勝，而在量的擴充方面採取較為保守的策略。

關鍵字：教育學程、大學文化、組織文化、師資培育教學

Keywords: Pedagogical Program, University Culture, Organizational Culture, Pedagogical Teaching

壹、緒論

大學組織除綿延大學傳統的精神與功能外，一所大學組織創辦者的哲學理念及其領導，大學與國家政治、經濟的關係，大學之科系結構，大學的學術發展取向，教師的特質及學生的素質及大學行政人員的特性，大學的課程特色，大學所處的社區與環境設計，大學的教學環境及設備，大學的標幟及符號等，以及大學成員的認知及互動的過程與結果，使各所大學形成不同的組織文化。

今各大學增設教育學程是一新的制度，學生雖然大表歡迎，卻事出突然，在學校來說是全新的設置，未必能很快地融合於學校組織文化模式之中。參證於先進國家的經驗，教育學程是較為新鮮奇特的課程，欲求有效實施，則有待組織文化的融合與調適。且因大學是一個多元次級文化的組織，理工科與人文社會學科對於教育學程的文化之接受也會有本質的不同與工具上調適的差異；各學系政策不同，是否歡迎學生選修教育學程也有正反兩面不同的作法與程度的差別。新聘教育學程教師與一般學系教師，是否存有教育專業文化與學術專門取向文化的衝突，某種程度

以上的衝突與競值，可能影響教育學程的教學。凡此皆有待探討。

基於此，本文擬由大學文化的觀點探討教育學程設置運作及其教學的效果。以確保多元化所以能提昇教育的專業化，其主要目的包括：

第一、調查並詮釋教育學程運作的文化因素。

第二、探討文化因素如何影響教育學程教學的實施。

教育學程仍在摸索且不斷在成長的階段，所以除了定時訪視及參考靜態資料外，並利用網路蒐集資料，長達四個月。故本研究的教育學程資料只限於該特定時間內的真象。有些教育學程日新月異，「現在」實況不一定符合本研究所稱之「現況」。惟本研究目的在求其成敗優劣之道，而非比較高低，這種不一致並不影響本研究的結果與價值。

貳、理論與文獻

大學文化，可以從兩個方面來分析：一是大學綿延不斷的特有精神與功能，一是大學組織的文化。兩方面對於教育學程的教學實施及效果都有相當重要的關聯。

大學(university)成立於中古世紀的歐洲，原本為學者的組合，藉以互相攻研切磋學問，享有很大的學術自由，以「研究」為務。德哲雅士培(1965)以為「大學是使自由不羈的思考和純正的知識能在學術世界獲得現實化的場所。」(Jaspers, 林生傳, 民62)。德國大學之父洪保爾特(W. V. Humboldt)在籌設柏林大學的時候，是以學術研究及學術自由之維護為大學之主要任務，也是大學之能為德國盡最大的貢獻之憑藉。他認為大學是以學術本身為目的之社會，一種能夠隔離外在世界，依循本身邏輯生存的一種社會，人人獨立思考，自由創作，能夠反映而不必決策，觀察而不必參與，批評而不必改革(Ashby, 1966, p.226)。所以大學是維護學術自由，發現真理，生產知識，促進人類文明的主要場所。科學的進步，大學居功厥偉；而隨著學術的發展，大學在研究上所扮演的角色，與時俱增。

大學原來成立之初，受到當時「基爾特」(Guild)組織的影響，視教授如師傅，學生為學徒，師徒一起浸淫於知識的授受當中，這是教學的功能。大學建立至今，七、八百年來，擁有一貫的精神，大學向來從事「教學」與「研究」，其教學的功能旨在實施智慧心靈的訓練，培養社會的文人(cultured man)，並培養專門人才，成為各界的領導人物。大學的教學，包括博雅教育(liberal education)與專門教育(specialized education)。就前者而言，如賀欽斯(Hutchins)以為所謂「大學教育的目的……在培養人類的智慧，藉此發揮仁性，以成仁人，其目的是人格，不是人力。」；又說「大學的目的在窺察知識、生活、世界、或真理的全貌，在集思廣益，從事學術的試探，互相批判，矯正偏執與狂妄。」(Hutchins, p.VIII, 林生傳, 民62,

p.223)。

大學雖然向來從事「研究學術」，並兼具「教學」的功能，惟此種「教學」是在培養專門人才，成為大學的教授，或文、哲、神、法、醫的專業人才，而不在培育中、小學教師。國民教育，中、小學是另類教育，中、小學教師並非仰賴大學來培育。俟後來，教育漸漸形成專業的時候，另外建立師範教育體系來培育。大學、大學預備學校與國民教育、後來的中、小學教育各自形成不同的體系，中、小學的師資培育機構也與大學明顯區隔。

這種大學與中、小學師資培育釐然分立的情形，不僅在傳統文化包袱沈重的歐洲法、英是如此，在新大陸地區何嘗不是。美國早期設置許多師範學校(normal school)培養中、小學教師。後來大學教育隨著社會變遷及青年就學意願的上升，大學需求數量激增。大學所擔負的功能，除傳統的「研究」與「教學」外，並加入「社會服務」的功能。惟新設的大學與傳統大學在「研究」、「教學」、「社會服務」上所承擔的功能各有輕重和程度的分別。傳統大學仍然以研究、教學為務，新興的大學則可能以教學與輔導為務，也可能也為社區提供較具實務性的服務功能。因之，大學漸漸類分為研究型大學、教學型大學、社區型大學或技術大學等不同的類型。

在形式上師資培育制度呈多元化，然而，在實際上，則因大學類型之為研究型大學、教學型大學、社區服務型大學的不同，或像英國大學之為古典型大學與現代型大學，地方型大學的區分，對師資培育課程的接受程度及其實施徹底與否，而有很大的差別，其合流程度有很大的不同。此一隱含在底下的爭論，至今仍是師資培育教育最大的問題。這種文化衝突的問題，在研究大學最感嚴重；使從事師資培育課程的大學教授，至今仍然徘徊困惑於兩種文化的衝突當中。

美國名教育家 J. I. Goodlad 說：「在大學校院為這個國家的中、小學培育教師的教授們徬徨於兩種文化之間：一是高等教育的文化，一是中、小學教育系統的文化。」(1990, p.154) 中、小學文化與大學文化不同，卻勉強大學教授去培育中、小學教師，如同教蘋果樹生出橘子來，此中所感受的角色衝突與緊張，非常人所能領會。

英美國家探討過去大學院校兼負師資訓練效果不佳，而普遍排斥大學獨佔師資訓練的專利，最近且正對如何改弦易轍躍躍欲試。美國在 1997 年 AERA 會議當中提出許多學校本位研究及師資訓練的嘗試與構想。有不少學區試圖將師資訓練的實際責任從大學校園移出一大部分給中、小學本身。英國則鑑於大學師資培育課程效果不彰，部份正嘗試把職前師資訓練由大學校院移出交給中、小學，使理論能與實踐切實整合，使在實踐中反省教學，培養真正有效的教師。(Vulliamy, 1997) 雖然為數尚少，但是一葉知秋，大學文化能否及如何才能培養真正的教師，是值得思考並加

揚勵的。

學者預測未來英國師資訓練可能循兩方面；一是走出大學院校，由中、小學自己訓練，一是讓大學院校繼續師資職前訓練，但必須加強與中、小學合作形成夥伴關係 (partnership)，不再視中、小學只是供實習教師實習，而是教師養成的場所之一。大學師資訓練遵循政府規定統一的教師訓練課程，並加強評量，以確保所訓練出來的教師之品質 (Vulliamy, 1997) (Lunt, Onckenzie & Powell, 1993)。

大學文化的另一構面是學校組織文化的問題。大學是一個正式組織 (formal organization)，各有其自己組織的文化。同屬大學，因同受大學傳統精神與文化的影響，形成共同的大學文化。然而，各個大學，由於其創辦的歷史沿革，學術取向不同，辦學的理想，領導風格與社區不同背景的差異，各個成員的認知及期許及其他的因素的交錯影響，必會孕育發展，蔚成特殊的文化。這種文化對教學也可能發生相當的影響。所以七十年代以來，學者對組織研究，提出「組織文化」這一新的概念，對組織的知識與理解貢獻不少。尤其對組織合併之後，所衍生出來的問題，可以作充份的解釋，並可進一步據以探討解決補救的辦法。

學者認為「組織文化」是一個組織特殊的信念 (belief)、價值系統 (value systems)、行為模式 (behavior norms)、處理業務的方式 (way of doing business) 構成的結叢 (a general constellation)，是用以組織行動 (organizing actions)。至於文化的內容或層次應包含的要素不止一端，Craig C. Lundberg 分析組織文化包括：一、可見的人造的實物及符號象徵 (artifacts)：如器物、飾物、徽章、語言、儀式等。二、觀點 (perspective)：組織社會的共識與規範。三、價值 (values)：組織成員用以判斷的評價值標準。四、假定 (assumption)：成員對組織的認同，各成員對自己及互相之間連結的認知之前提及信念。Stainhoff & Owens (1989) 則認為組織文化包括：一、價值、信仰；二、傳統、儀式；三、歷史；四、故事、迷思；五、英雄典範；六、行為規範。組織文化是組織為處理內在的工作，適應外在環境，在時間的長流當中，為圖生存並為發展漸漸形成的一套基本預設、價值系統、思考方式及行為模式，經流傳不替的集合體。所以學校組織文化是學校員、工、生所共有的理想目標、價值系統、思考方式、行為模式，以及所有用以表現的儀式符號。組織文化強調其共有性、持久性、一致性與有效性，認為文化是全體成員共有的，經長時間累積下來的結晶，也將持久不變的延續下去，用以表現全體成員的行動，並增進組織的效率。

Barley(1991, p.39) 與 Schein(1985, p.3) 以研究組織文化應深及核心，不應只就其行為、或行為者所認為的價值去分析，而應去觸及其後面的深層的核心，亦基本預設 (basic assumption)。此種基本預設在一個文化系統當中是一致的，少有變異 (variation) (p.18)。此等理論採「統整論的觀點」 (integration perspective)，強調組織文

化的共享性、一致性與統整性。

Joanne Martin 歸納組織文化理論，認為可區分為三種不同的觀點，除上述「傳統理論觀點」外，尚另有「異化論觀點」(differentiation perspective) 與「混沌論觀點」(fragmentation perspective) (Martin, 1992)。

「異化論」(differentiation perspective) 對傳統論的強調一致性、統整性深感不以為然。異化論者主張：

第一，組織文化內的次級文化(subculture) 普遍存在；

第二，次級文化內才具有一致性(consistency)，應懷疑組織整體文化一致性的存在；所謂一致性只可能存在於次級文化間的邊陲地帶或交界區域；

第三，只有次級文化才具明晰性(clarity)。

學校是一個結合鬆散的系統(a loosely coupled system)，如同 Karl Weick(1978) 所論析的。異化論用來理解學校組織文化應有相當的用處。尤其大學各學系之間壁壘分明，所尊崇的價值觀念系統有很大的不同，努力的方向也有很大的差異，甚至傾軋衝突，行政人員與學術人員衝突，研究取向與教學取向各有偏執，教師與學生也常見衝突。

混沌論觀點(fragmentation perspective) 分析組織文化，既不同意統整論的一致性、共同性、與統整性，也不同意異化論的不一致性、衝突、及次級文化對立的見解。因為前面兩種論點皆認為組織文化是明確的，統整論觀點視組織文化為明確的一元文化；異化論觀點視組織文化分成若干不一致的、對立衝突的、明確的次級文化；混沌論的觀點，所見的卻是混淆不明、曖昧不清的文化。曖昧不明(ambiguity)，成為混沌論觀點的基礎(Martin, 1992, p.130-150)。於是混沌論對焦於曖昧不明性、關係複雜性(complexity of relationships)，解釋的多樣性(multiplicity of interpretations)，因此，混沌論也很難對組織很清楚的解析(Martin, 1992, p.130)。這也是三種理論觀點中最新崛起的觀點。

混沌論觀點超越統整論的一致性(consistency) 與異化論的不一致性(inconsistency)，重新建構這些關係的一、多重性(multivalent terms)，與二、隨機聯結(random connection) 的新概念。這樣建構比前兩種觀點的建構更為複雜，也更有發揮的空間。混沌論觀點也進一步超越共識(consensus) 的穩定性，發現隨著資訊的增加，與思考互相激盪，無論認知與行為都可能不斷變化，文化、次文化都非固定不變。因此，將組織文化重建構於意義的多樣性(multiplicity of meanings)。

所以如此一來，文化不再是統整的，也不是不變的結構，而是較為鬆散的結構。文化也非組織內全部的人所共同具有，而是組織背景因素、組織成員相互經驗、所經歷過的事件互相激盪的結果形成的。文化之所以使一群人結合在一起不再

於因其有相同一致的價值觀念，而是在於運用共同的參照架構(a common frame of reference)或對有關問題都在進行認知(a shared recognition of relevant issues)，重點並不在於所作的評價之為正負是否相同，而是在於他們是否都關注此等問題(Feldman, 1991, p.154)。

混沌論觀點注意組織文化的複雜性、多面性、應變性、隨機性、與變化性。「視一個組織文化是個人的網絡，因他們在面對不同的問題所採取的立場與若干人而非所有成員連結在一起，或緊密的、或零散的、或鬆弛的，並不確定。他們的涉入，他們的次文化認同(subculture identities)，他們的自我認定(self-definitions)，視當時機是何種問題在主導而有所別。」(Martin, 1992, p.117, p.153)

大學是一個綿延幾個世紀的組織，是一個多元分化的組織，裡面因課程而有高度的分化，且大學學生皆已是青少年，自有其成熟的認知能力，因此統整論可解釋其文化的共同性、統整性、一致性；異化論也可以詮釋其次級文化的明晰性及衝突、對立。混沌論觀點卻可以進一步說明今天大學面對急遽變化的現今社會，如何回應，而面對大學的新要求，組織成員如何迎拒。各種理論觀點都可以用以理解複雜的大學組織文化。

大學的組織當然比一般企業與學校組織還複雜。由於大學背負長久以來大學使命的十字架，又要迎接當今社會的新形勢的挑戰，且大學又非直接生產的單位，又不能以直接收益來衡量組織的效能，且大學是一個鬆散的多元的組織，不僅適用統整理論的觀點，也適用異化論及混沌論的觀點，大學組織的文化更形複雜。在這樣複雜而多元的大學文化環境，就加蓋的教育學程如何受其制約，如何適應，是頗值得深究的問題。

參、研究方法與程序

一、研究對象

本研究主要在了解各大學設置的教育學程。由於各大學目前設置的大多屬於中學教育學程，故本研究的教育學程以中學教育學程為主。為便於了解一般院校開辦教育學程之實施情況及其效果，又顧及其實際開設過程的累積經驗，本研究所訪視之大學院校以教育學程設立已有第二年經驗的學程為對象。

依教育部提供的名單中，選取中興大學、中山大學、台灣大學、台灣工業技術學院、成功大學、中正大學、文化大學、靜宜大學、東海大學、清華大學、交通大學、淡江大學、中央大學、中原大學等十四所大學為本研究對象，接受訪視及問卷調查。

就訪視的對象方面，全部對象計十四所，接受晤談及參觀。晤談的對象為教育學程中心主任及教育學程專任教授一至三位，其人數分配如下表：

學校	中興	中山	台大	台灣工技院	成功	中正	文化	靜宜	東海	清華	淡江	中央	中原
學程主任		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	
教授	3	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	2	1

就問卷調查方面，除交通大學因時間無法配合外，其他各校皆接受「師資培育多元化制度之實問題卷」之調查。教育學程的學校隨機抽已修教育學程一年以上的學生一班。各校之樣本依性別、班級、學院、年級分配如下表：

變項	學校	中興	中山	台大	台灣工技院	成功	中正	文化	靜宜	東海	清華	淡江	中央	中原
人數		38	49	32	44	31	24	29	43	48	36	30	45	31
性別 1.男		16	24	11	35	13	10	14	5	14	10	10	21	16
2.女		22	25	21	9	18	14	15	38	34	26	20	24	14

二、研究方法

一種有效合用的師資養成教學，包括方法、策略、對象選擇、組織、課程與完整的系統，必須符合理論，合乎需求，順應趨勢與潮流並能有效回應挑戰，且合乎設計原理。因此，本研究除利用理論分析法外，並利用調查法、訪視研議法來完成研究的目的。

第一、問卷調查法：參考理論文獻，設計問卷，調查目前新制師資培育多元化施行起始階段的實況及所面臨的問題，並徵詢目前大家對師資養成制度的需求。

第二、文件資料分析法：靜態資料所分析的文件，除了在各校訪視晤談時，所提供的書面資料及教學綱要外，亦兼以「教育部八十五學年度師資培育機構教育學程及學士後教育學分班訪評計劃」中，各校所擬訂之實施概況說明書為參考資料。為追蹤動態資料，並抓取電子網路資料，以為補充並做交叉印證。

第三、訪視研議法：赴各大學訪問教育學程相關人員等，確實瞭解教育專業訓練的需求與標準，各校教育學程的設計及運作，教學策略運用及教學組織的建立運作等。

三、研究程序

為了解各校教育學程的實施實況，研究小組移尊就教，與研究主持人、教授代表作面對面會談，並藉機會觀摩學程環境及文化氣氛。

依照先行洽定的行程，在計劃主持人的領導下，分赴各校，分別與各校的教育學程主任（或負責人）以及一至三位的學程專任教師作深度晤談，並對該校的學程學生實施問卷調查。訪談後亦至該校參觀學程的相關設備。整個行程從民國八十五年十一月二十七日至八十六年一月九日，計長達一個半月的訪談時間。

此外，為佐證上述各種方式所蒐集到的各種資料，並蒐集BBS上各教育學程師生透過電腦網路所表達的真相，加以補充，務其對各教育學程能獲得較深入的瞭解。

四、資料整理及變項代號

本研究利用上述方式獲得的資料，經整理後得到下列變項。為便於分析，本研究在分析當中均使用英文代號，其意義如下：

代號	意 義	資料來源
CNFT	學程學生所感受到的課程衝突	調查問卷分析
COFT	認知取向教學效能信念	調查問卷分析
COG	認知取向教學實施	調查問卷分析
CUL	校園文化	調查問卷分析
DFT	修課困擾	調查問卷分析
HDCM	潛在課程	晤談分析
HMST	大學學術取向	網路文件分析 書面文件分析 晤談分析
RFFT	省思取向教學效能信念	調查問卷分析
RFT	省思取向教學實施	調查問卷分析
SLZ	社會化取向教學實施	調查問卷分析
SLZFT	社會化取向教學效能信念	調查問卷分析
SPRT	校方支持	書面文件分析 晤談分析
TCFT	技能取向教學效能信念	調查問卷分析
TCH	技能取向教學實施	調查問卷分析
TCHFT	SZFT+TCFT+COFT+RFFT	調查問卷分析
TRPW	學程教授所感受到教師權力及地位焦慮	晤談分析
TSAC	師生互動	晤談分析
UTYP	大學功能類型	網路文件分析 書面文件分析
VLCN	課程競值衝突	晤談分析 深度晤談分析 網路文件分析

肆、結果分析

一、大學文化與教育學程關係的分析

(一)質性的詮述

各大學的傳統與沿革有很大的不同，表現出文化與價值的差異，決定了對所設教育學程的認知、評價、接受與企畫的發展，而影響到教育學程的教與學及其支持的系統。下列是顯然的例子：

有一所大學在受訪時表示：

「本校校長重視教育學程，但校長權力有限，校務會議不太重視教育學程。」
(AA大學)

「各系教授對教育學程不重視，甚至有系主任對教育學程全不明瞭，學校行政單位或人員對教育學程也不重視。各系認為二、三流的老師，才會到教育學程授課，所以，教育學程的教師有被排擠的感覺，是來自各系本位主義的阻力。」
(AA大學)

「資源—空間及經費分配極為不均，至今場地仍向其他研究所租用，還簽有租約，期限五年，租期屆滿還得搬遷。各系所唯恐新增單位搶分業務發展基金大餅，對教育學程，甚至增設教研所不太支持。」(AA大學)

另一所大學在受訪時說：「校長非常重視教育，且一直對教育領域有興趣，具有創見且願意落實，全部精力投注。主持人說學程要什麼（只要說得過去）就有什麼，學程的辦公室，及相關硬體非常新又好，令人人很羨慕。有視聽教室、微教學系統、和多媒體教學系統。」(RV大學)

這兩所大學雖然校長同樣重視教育學程，可是由於文化與傳統的差異，顯然兩所大學對設置的教育學程的態度與評價有很大差異。

「教育學程的教師在學校沒有決策權。去年是臨時任務編組，由數學教授當召集人。今年由學程中心規劃，才真正獨立，資源比照學系。和通識中心一樣，受到尊重和升等並不是很高。各系雖非專業，亦可審查，所以不是非常自主。雖然學校和校長支持教育學程，可是各學院院長的觀念仍難扭轉。」(JL大學)

由受訪教授的談話可以描繪出來，大學傳統文化影響到教師對課程專業決定的自主性，更進一步也會影響到有關課程決定的專業自主。

「本大學理工取向比較濃，且基礎文化較具傳統，對於新增之教育學程，每因各系有其本位主義而不能真心的支持，甚至有些排斥，尤其在設立之初，即表示絕不辦師範校院的教育學程，而是數學系的教育學程、化學系的教育學程……，

可是又設計不出什麼具有特色的課程，使得教育學程在設計之初，無論是行政結構或是課程規畫，即缺乏自主性，尤其教授的升等、聘用就缺乏自主性，故其傳統文化環境頗不利於教育學程的發展。」（JL大學）因此呼籲能夠多給一點尊重。

「教育學程的壓力愈來愈加重，資源又有限，希望能多一些尊重。雖會做最大的努力，卻不敢奢望。」

部份大學由於學術研究至上，對於教育的學術權威感並不看好，不願放手聘足教師，因此若干大學只聘一位專任教授，有的私立大學則因資源缺乏，至今尚未有學程的專任教授。

AA大學教育學程只有新聘一位專任教授，其餘均為兼任，由相關學系提供名額支援，大多靠主任情面關係，主任換人，許多教授就不再支援了。將來擬採互惠辦法，不支援就不提供該系學生機會。

WW大學在受訪時表示：「教授關心自己的研究，在溝通上頗為困難，資源的爭取需靠自己。不想增班，也不可能增班，因目前的工作量已太大，教務長擔心以後學生熱潮過後，會對教育系統產生蠻大的衝擊。對於教師校長欲聘正教授，以研究為主。加上工作量大，且共同科異質性大升等困難。對於教育學程未來的發展不表樂觀。」

以至於學生在BBS上面訴求學校增加足額

WW大學學生在BBS上：

「請問校長，教育學程要停辦嗎？」

教育學程今年即將有300名學生修習，七月以後將有近100名學生要去各國、高中實習一年，但現今學程僅有一名專任老師，僅讓一名專任老師在毫無專屬職員及辦公的情況下，去輔導即將成為第一批的近100名國、高中實習老師的同學們。面對如此不合情理的繁重工作（師生比1：300），已讓學程老師有意停辦。」

有的大學由於資源分配不到教育學程，至今訪談的沒有固定經費預算，也沒有一位專任教授，連中心主任都是由他系的教授或副教授兼任。（YY大學）大學的文化不僅影響到教師員額的聘用，也在有形無形當中，帶給教師不同的壓力與衝突。

「TR大學因為人力有限，老師的負擔量大。教育學程教師覺得教師負擔量大，不希望教師完全在教學，也需要有研究成果，因此教師有研究上的壓力。」WW大學被問起在工作上是否感到特殊的困擾方面，回答「覺得地方輔導工作量大，若老師太重研究，學程將無法投入。新進副教授（列為副教授A），六年後

再 review 。

因此，有的大學（如 WW 大學）乾脆在聘用教師時，限聘為正教授者，以免將來無法升等。」

大學的組織文化決定對課程的評價，在安排課表的順序上也顯露無遺，教育學程的課往往安排在邊緣的時間，週一或週六及下午正課下課後的時間，及夜間上課。

YS 大學受訪教授表示：「學程安排上課的時間採 U 型排課方式，也就是，週一下午、週六上五及夜間正常上課時間。此外，學程補課不容易。」

SU 大學受訪教授表示：「學程安排上課的時間大致排在七、八、九、十節。週六則排在第三、四節。教師任課方面，一人授課約 3 班，以專長取向。教師任課負擔的輕重還好。」

而且調、補課相當困難，學生在 BBS 上訴說衝堂的嚴重性。

ML 大學 BBS 「教育社會學改至星期二晚上 F、G 時段，選課時要注意！我覺得我越來越像是念夜間部的人！」（ML 方向站，Wed Jan 22 1997），另外就是「衝堂」的問題，「上學期是週三，衝堂，這學期雖然換週二，可是我還是衝堂……要兩年準時修完，實在是好困難的事」

KK 大學 BBS 「來修教育學程的同學皆來自不同的科系，如果任意調課將嚴重影響其他同學的權益，還請三思。調課的原因是有些學程必修課程一直是開在同樣時間，如此只是因為一個科目，而需要延畢，我想適當的反應意見應該是對的！」（Jun 18 1997）

「這兩門課我已經連衝兩年了，系上的課又一次都開一學年 我看真的要繼續留大六才能修得到了！」（Jun 20 1997）

「我反對調課！我堅決反對調課！」（Jun 23 1997）

大學的學術文化與教育專業文化的衝突，反映在主修課程與教育學程課程的衝突當中，SU 大學有一位教授反應，學生面臨考試時，會向她請假說：「我主修課要考試，請老師給我假。」這種重視主修課，以致忽略學程課的情形很普遍，多數大學不少受訪者表示，期中、期末考考期快到的幾個星期，蹺課的就多起來，進一步反而批評學程課要求太多了，與原先以為隨便就可敷衍過去的期望相反。

KL 大學學生在 BBS 上說：「教學原理的課程雖然老師講述的內容十分生動活潑但家庭作業似乎多的不合理吧！」（Jun 10 1997）

「雖然上課時間只有二堂課，兩個學分的課，作業份量竟可抵四學分的學科」

「以前期末報告也沒這麼趕吧，更何況我們的總學分幾乎快要三十個，這學期的報告一共有七份，還不包括期中報告及作業，我從十一月中就開始打報告打到現在，呵……只希望老師對報告的要求不要過高，分數不要給得太低，因為我們真的沒太多時間做一份極為精緻的報告！還請原諒！」(Dec 27 1997)

大學文化也會對教育學程採取排斥的的態度。AA 大學鑑選學生要附推薦信，可是主科學系的教授不願意推薦。學生在 BBS 上說：「今年想修學程，本來是要找 xx 老師寫推薦信，結果被老師訓了二十分鐘，說什麼不務正業，沒有志氣的話。……。」而且不只一位，不只一系。

有若干大學的學程也成立教育專業性的社團或學會，舉辦各種活動，有的辦得很成功，但也有的表示，在主流文化的主導下，同學會興趣缺缺。

YS 大學「今天晚上的演講真是慘不忍睹，才寥寥幾人，老師大為震怒，所以呢？請大家多多來聽，畢竟我們是以後要當老師的人，多增加一些學識不是更增加競爭力嗎？所以，星期一，3 月 17 日，晚上 7:00 ~ 9:00，學術研討會。導師說一定要到，否則要請假，不請假者，後果自行負責。以及八十六年五月一日也有人提到唉！來的人好少喔。沒來的人一定會後悔。不知演講者，如何想？我想我們大概『只是』『想修教育學分』而已。」

大學傳統與組織文化滲透了新設的教育學程人力配置，資源的分配，軟硬體的利用，課程設計，專業決定，教師的地位，教師的參與決策權，上課時間的安排，與主修課程的衝突，學生入學的推薦，學生社團活動等等，致各校教育學程的規畫與實施產生很大的變異，教育學程的展望並不被看好，有的大學以為學程只是滿足（或應付）學生一時的興頭，幾年以後，熱度降低了，就是教育學程壽終正寢的時刻。有的以為教育學程是一時應急，他們的期待是增設教育所、教育系、或教育學院，到時候教育學程只是聊備一格而已，當然也有的看好教育學程，只是受限於教師人力，還是希望維持在原有的規模。

(二)問卷的反應發現

由學生在問卷上的反應，也可與上面由實訪及各項資料所作的實質分析，互相印證與互相補充。學生在問卷上對教育學程的文化層面量表 (CUL)、學程安排的困難與適應量表 (DFT)、及教育學程與主修課程的競值與衝突量表 (CNFT) 個題項的反應如表一、二、三。可以發現在許多問題上學生的反應偏向負向反應，亦即認為或感覺在該題項所述說的印象或事實確屬學程表現不理想或同感困擾所在。

在 CUL 量表的問題（表一），有 83.5 % 的回答者對「本校常舉辦教育性活動」持負向反應，亦即對此不以為符合實況。有 80.6 % 的回答者對「本校行政人員支持並瞭解教育學程的實施」不敢苟同。而有 70.1 % 的回答者不認為「本校大

多數的老師都非常重視教育的相關問題」。有70.9%的人不以為「本校大多數的老師都非常支持教育學程的設置」。72.5%不同意「本校有許多教學媒體設備供教師使用」。對「本校師生關係非常和諧」、「本校非常重視教師的教學表現」不以為符合事實的分別有64.8%及63.2%的回答者。至於認為各系教師大多數不具有中、小學任教的實務經驗者更高達91.9%。從此等反應上面可以窺察教育學程運作文化環境與文化氣氛。雖然學生對自己所屬大學的一般文化環境仍具好感（看題102、103），惟就上述具體的題項上的反應上來詮釋，教育學程的教育專業文化環境並不利於教育學程的設置與實施。這與上面由訪視、文件、BBS資料所做的詮述分析異曲同工，結果一致。

在DFT量表上面各題項的反應情形（表二），有三題項反應的結果呈現負向的反應較為多數，反應者多數覺得上課時段不佳（57.1%），以為圖書館設備不足，常常找不到教育相關資料（61.8%），以為學校設備不足，以致教育學程學習有困難（54.3%）。

見表三，代表教育學程與主修課程的衝突（CNFT），有72.9%的回答者對「主修科系的師長鼓勵學生修習教育學程」認為與事實相左，而以為「主修課程與教育學程的要求時有衝突，使我顧此失彼」的有超過一半以上的人（56.7%）。難怪對「教育學程的學習，與我主修課程相輔相成」不以為然的竟有71.5%之多。從問卷上CUL、DFT、CNFT三量表上的反應，可以知道教育學程文化環境及價值衝突及緊張壓力的一般，此與前面由訪視、文件分析，及網路動態資料所做的值性論述不謀而合，可以互相佐證。

表一 問卷反應簡表(一)－文化層面CUL

題目	偏向負向反應	偏向正向反應	平均數	標準差
102. 本校缺乏教育人文氣氛，不利於教育科目的學習。	180 (37.7%)	297 (62.3%)	3.52	1.11
103. 本校的校園環境不易發生教育的效果。	184 (38.5%)	294 (61.5%)	3.56	1.07
104. 本校常舉辦教育性的活動。	399 (83.5%)	79 (16.5%)	2.64	.97
105. 本校的行政人員支持並了解教育學程的實施。	382 (80.6%)	92 (19.4%)	2.68	1.06
106. 本校有很多教學媒體設備供教師使用。	346 (72.5%)	131 (27.5%)	3.06	.97
107. 本校大多數的老師都非常支持教育學程的設置。	333 (70.9%)	137 (29.1%)	3.10	1.00
108. 本校各系的老師，大多數有中、小學任教的實務經驗。	431 (91.9%)	38 (8.1%)	2.15	.92
109. 本校大多數的老師都非常重視教育的相關問題。	330 (70.1%)	141 (29.9%)	3.15	.95
110. 本校的師生關係非常和諧。	307 (64.8%)	167 (35.2%)	3.37	.88
111. 本校非常重視教師的教學表現。	299 (63.2%)	174 (36.8%)	3.27	.95

表二 問卷反應簡表(二)－教育學程安排適應層面 DFT

題 目	偏向負向 反應	偏向正向 反應	平均數	標準差
96. 我覺得教育學程的上課時段不佳。	273 (57.1%)	205 (42.9%)	3.03	1.14
97. 我覺得教育學程的上課教室安排不理想。	194 (40.5%)	285 (59.5%)	3.45	1.02
98. 我對教育問題的疑惑，很少有可以提供諮詢討論。	192 (40.1%)	287 (59.9%)	3.51	1.00
99. 我覺得教育學程的老師任課太多，以請教的機會不多。	133 (27.8%)	346 (72.2%)	3.70	.92
100. 學校的圖書設備不足，常常找不到教育相關資料。	296 (61.8%)	183 (38.2%)	2.97	1.21
101. 我覺得學校設備不足，以致教育學程的學習有困難。	260 (54.3%)	219 (45.7%)	3.17	1.12

表三 問卷反應簡表(三)－課程競值衝突層面 CNFT

題 目	偏向負向 反應	偏向正向 反應	平均數	標準差
112. 主修科系的師長鼓勵學生修習教育學程。	345 (72.9%)	128 (27.1%)	2.95	1.06
113. 主修科系的授課教師對教育學程頗有微詞。	130 (27.7%)	339 (72.3%)	3.71	.90
114. 選修教育學程的同學與未選修教育學程的同學不分彼此，相處融洽。	195 (41.3%)	277 (58.7%)	3.84	.93
115. 我覺得主修課程與教育學程的要求時有衝突，使我顧此失彼。	268 (56.7%)	205 (43.3%)	3.08	1.15
116. 我比較重視主修科目的學習。	267 (56.3%)	207 (43.7%)	3.13	1.09
117. 教育學程的學習，與我的主修課程相輔相成。	338 (71.5%)	135 (28.5%)	3.05	1.02

二、教育學程的文化因素對教學的影響

上述質的詮釋及量的分析所得的大學傳統與組織文化變因，來估測教育學程各層面教學，進行迴歸分析，以瞭解此等因素對學程教學的影響。其中預測變項，包括大學功能類型 UTYP，學術取向 HMST，學生反映在問卷的文化因素 CUL，訪視

中發現教師權力與地位焦慮 TRPW，質的詮釋所得的潛在課程 HDCM，師生互動 TSAC，問卷反應的課程衝突 CNFT，質的詮釋所得的價值衝突 VLCN 等八項變因；效標變項即所欲預測的教學，一為問卷調查所發現的學生知覺到教學表現層面的專業社會化取向的教學 SLZ，技能訓練取向教學 TCH，認知取向教學的 COG，省思取向教學 RFT；二為學生對各取向教學的效能信念層面的四變項：社會化取向教學的效能信念 SZFT，認知取向的教學信念 COFT，省思取向教學的效能信念 RFFT 及四變項的和 TCHFT。

計此八項文化因素共同與 SLZ、TCH、COG、RFT 依變項之複相關依次為 .3729；.3557；.4382；.3702 與 SZFT、TCFT、COFT、RFFT、TCHFT 與有關教學信念之複相關依次為 .4875；.3960；.4159；.3414；.4630。解釋量約在 24% 與 12% 之間，顯示文化因素有力預測學程教學的實況及學程教學的效能信念；且至為顯著 ($p < .001$)。一個大學的文化對於所建立學程如何評價，大學內部人員對之持以何種態度，學程與主修科構成如何的關係與教師在大學校園的地位、學生感受的文化衝突等文化變因，是影響學程教學的有力因素。學程教學成效如何約有四分之一，到八分之一決定於學校文化因素。

在此一文化模式的方程式之中，係以固定的順序投入自變項，各個別預測變因按一定順序所增加的解釋量 (R^2)，可以加入分析做個別的估量，因此可以看預測估計量的大小。所有預測在 UTPY、HMST 之後，投入學生或感受到學生察覺的文化環境 CUL，質的分析所得教師地位權力的 TRPW，學生感受到的學習的課程衝突 CNFT，幾乎全屬顯著的預測變因。此外，HDCM、VLCN 也有顯著預測。如 HDCM 預測 SLZ 與 RFT。此與文化變項對教學的預測，尤其學生中所感受到的文化 CUL，及課程文化衝突 CNFT 迴歸相當高。前者以第三順位輸入 BetaIN 約在 0.30 左右，在預測社會化取向教學效能 SZFT，BetaIN 為 .4010，在預測教學效能感得分 TCHFT，BetaIN 為 .3781。且上述各項預測皆成正值方向，與吾人假定相符，這個結果給吾人的意義是大學校園文化越支持教育學程文化，對教育學程越能相融，則教學過程越好，尤其學生對學程效能的信念愈高。

至於最先輸入的學校類型 UTPY，方向是負的，在對 COG、COFT、TCFT、RFFT、TCHFT 的預測顯著，在其他的預測不顯著。研究型大學的教育學程教學較為不利。從訪談及 BBS 也發現研究型大學師生感受到比一般型大學更多的文化壓力與競值衝突，雖然研究型大學比一般型大學也有其有利的一面，例如資源的取得較易，學生素質較高，但是這種文化的壓力，與衝突確是相當難以克服的問題，這種問題也會令學程的行政人員與教師同感無奈。

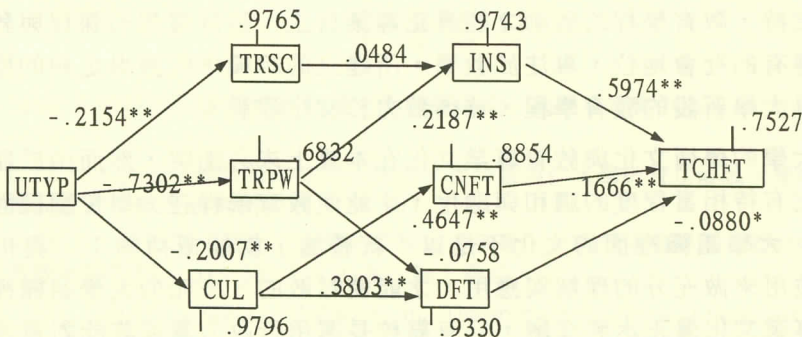
表四 教育學程教學各層面之迴歸分析—學校文化決定模式

N=468

	Step	1	2	3	4	5	6	7	8
	Variable	UTYP	HMST	CUL	TRPW	HDCM	TSAC	CNFT	VLCN
slz	MultR	.0376	.0445	.2728***	.3163***	.3478***	.3513***	.3726***	.3729***
	RsqCh	.0014	.0006	.0725***	.0256**	.0209**	.0024	.0155**	.0002
tch	MultR	.0476	.0604	.3125***	.3241***	.3242***	.3367***	.3556***	.3557***
	RsqCh	.0023	.0014	.0940***	.0074	.0000	.0083*	.0131*	.0001
cog	MultR	.1609**	.1620**	.3439***	.3619***	.3636***	.3662***	.4326***	.4382***
	RsqCh	.0259**	.0003	.0920***	.0127*	.0013	.0019	.0531***	.0048
rft	MultR	.0529	.1186*	.2859***	.2970***	.3113***	.3118***	.3690***	.3702***
	RsqCh	.0028	.0113*	.0677***	.0065	.0087*	.0003	.0390***	.0008
szft	MultR	.0608	.1059	.4058***	.4147***	.4147***	.4151***	.4860***	.4875***
	RsqCh	.0037	.0075	.1535***	.0073	.0000	.0003	.0639***	.0015
tcft	MultR	.0999*	.1000	.3357***	.3533***	.3555***	.3604***	.3953***	.3960***
	RsqCh	.0100*	.0000	.1027***	.0121*	.0016	.0035	.0264***	.0006
coft	MultR	.1660***	.1661**	.3761***	.3842***	.3848***	.3856***	.4158***	.4159***
	RsqCh	.0276***	.0000	.1139***	.0061	.0005	.0006	.0242***	.0001
rfft	MultR	.1029*	.1102	.3045***	.3096***	.3124***	.3139***	.3413***	.3414***
	RsqCh	.0106*	.0015	.0806***	.0031	.0017	.0009	.0180**	.0001
tchft	MultR	.1162*	.1203*	.3891***	.3998***	.4010***	.4022***	.4529***	.4530***
	RsqCh	.0135*	.0010	.1369***	.0085	.0009	.0010	.0433***	.0001

進一步為驗證大學文化因素對教育學程教學形成作用的徑路，乃選擇 UTYP、TRSC、TRPW、CUL、INS、CNFT、DFT、TCHFT 進行路徑的分析，參看圖一。顯示「大學類型」(UTYP)如何影響其教育學程效能的因果機制，不同「類型」的大學(UTYP)，其「文化氣氛與價值標準」不同(CUL)，對於教育學程之歡迎或排斥程度不一，尤以各主修學系教授、主修同學，對於學程課程之評價不等、接受態度不一致，致學生感受到的「課程競值衝突」(CNFT)的程度不等，方向相左，對「教學效果」造成影響。這條途徑的因徑係數依序為 .2007；.4647；.1666；全皆很顯著。在同一路徑圖中也顯示另一途徑，「學校類型」不同(UTYP)也影響教師的「人力資源」TRSC，因徑係數 .2154，更大大影響「教師地位焦慮與權力」(TRPW)，因徑係數 .7302；從而影響「教學一般表現」(INS)，因徑係數 .2187 循此去決定教育學程的教學效能，因徑係數 .5974。這條因徑係數皆很顯著，所以大學類型不同，一方面可透過教師感受到的價值衝突、地位焦慮，發生作用於教學決定其效果，另一方面可能透過校園文化氣氛，造成課程的衝突，影響學生學習以及教學效果的差異，可印證大學學術文化與教育專業文化衝突的假設。

所以影響一所大學教育學程的運作及其在教學上的表現如何，大學文化是一重要因素，這種情形與美國大學肩負師資培育的功能，許多大學所感受的相似。其間重要的是該大學是否有尖銳的文化衝突，致學生選課、上課是否難以兼顧？選排課、上課資源分配造成不平，致學程只能委屈於邊緣地位？是否有意無意之間製造一種價值標準或社會心理氣氛，教師感受到沈重的壓力與地位焦慮？有教學、輔導與研究難以兼顧的感覺？前程不被看好的憂慮？如果大學能夠避免這種文化衝突與教師地位焦慮，降低課程競值衝突，教育學程教學效果才會好。反之，教育學程只能作為短期的粉飾或虛應故事而已，長期的實質教學效果令人質疑。



圖一 路徑分析圖

伍、結論與建議

大學是一種制度，也是一種文化，綿延千年以上，有其傳統對學術的熱衷，對真理的執著。一所真正的研究型大學或多或少秉持大學一脈相傳的傳統與文化。大學是一個組織，且是正式的組織，從其創辦的理想，成長的環境、及條件，和在環境中的調適，及長久以來，師生、校友相互激盪，在歷史的時光長流中形成特有的晶體結構及流體脈絡。各大學在這兩種力量的交互作用中建立起特有的文化，形之於全體師生的理想，價值評斷，表現為認知、態度、行為、及各種關懷與決定。教育學程雖然依頒佈的法令，相繼成立，學生也為開拓就業第二途徑表歡迎。然而，教育學程的教學並不是一位教授與同學兩造之間的互動之事而已；其實是在一個系統之中，不僅依法訂制度，而且需要資源支持，要有物力、財力來配合，更需要有行動的權力和結構來推動；尤其重要的，要有文化的支持作為其支柱，才能行於人心，表於行為，用心栽培其成長，得以花實葉茂結果。

從上面質的詮釋與量的分析，可以證實大學傳統與組織文化的存在，且具相當的特殊性。各大學秉持其特殊的傳統與組織文化對教育學程系統的建立發生決定作用，決定教育學程資源分配多少，教師人力配置的虛實、教師在大學校園裡面的地位與權力，課程設計及推動，環境佈置與設備的良窳，上課時間場所的安排，教育學程與主修學系之間的平等互惠，學生修課的衝突及態度，甚至對教育社團所持的態度及參與情形也有相當作用。此等差異馴致對教育學程社會化取向的、技能取向的、認知取向的以及省思取向的教學發生其影響。據此，試提若干建議供參考。

第一、教育學程系統的建立不僅是課程的開設以及組織結構的建立而已，更需要校園文化的支持。在教育專業文化環境裡面教育學程容易得到大家的認同，各系所也會熱心支持，教育學程的教師才能真正專業自主，設計理想的課程與教學；教師才能獲得應有的社會地位，專注於教學，所建立的組織才能獲得足夠的權力，運作順暢。所以大學新設的教育學程，首須致力於文化建設。

第二、大學的學術文化與教育專業文化在本質上未必衝突，然而由於歷史的原因，兩種文化有待相當程度的調和與融化，才能使教育學程在大學校園裡面立於穩固的基礎上。大學組織裡面的文化不是以「統整論」就能概括的；「異化論」、「混沌論」並用來做充分的理解與應用，才能使鬆散的、多元的大學組織裡面學術文化與教育專業文化真正水乳交融，只有靠校長運用行政力量或許能對資源做某種程度的彈性分配，仍恐不足以發揮學程的真正效果。只有各系所、各教授、甚至行政單位、以及一般同學在觀念、態度、價值與理想都能接受教育學程的新加課程的組織，才是有效的保證。

第三、在教育專業文化的肇建與植基階段，用「重要他人」發生其示範與楷模

作用，或有相當程度的幫助。部份大學，尤其是私立大學，雖資源極端匱乏，設備也十分不足，但由於延聘教育界重要人物或教育學術界傑出人士出任負責教育學程，結果由於他們在學術界的權威影響，成功的結合「教育專業」與「學術」，使教育學程也能在貧乏的物質環境裡面運作順暢，且收效不差，這種模式有啓示的意義。

第四、大學師生，尤其是教育學程的師生，走出校園，深入普通教育學校，與中、小學教師做適度的接觸，把握階梯式實習取向教學，是有助於融合大學文化與教育專業文化的策略之一。部份大學教育學程已經嘗試進行，且已收到相當效果，足為借鏡。

第五、大學各有其目的，也有辦學的方針，不是每所大學，也不是一所大學內部所有系、所的學生都適合選習教育學程，應慎重考慮明白確立其政策，何者適合，何者不適合，供師生依循。例如培養特定專門職技人員為旨的系所，以從事尖端科技研究的大學系所也不適宜開放給所有學生教育學程。如此才能真正掌握學術教育的目標，而避免窒礙教育學程的實施，也可和緩校園內部文化的衝突。部份大學設置教育學程完全集中辦理，排除各系、所參與或介入的作法，有必要重新檢討改進。

第六、不論任何大學，擬設置教育學程必須除透過正式管道，使全校各系所之間，師生之間，教學人員彼此間，教學人員與行政人員之間有效溝通，取得共識，才設置。除正式管道的溝通之外，還必須利用非正式的方式加強，也可以利用教育學術社團，教育人員的聯誼，各種集會活動，教育學程通訊的發行、BBS網路以及其他課外活動，逐漸形成教育專業文化，俾利於教育學程的目的有效達成。

參考書目

- 林生傳（民86），多元化師資培育制度下的教學研究。國科會專案 NSC 85-2745-H-017-003 R F6。
- 林生傳（民62），我國大學教育改途徑之研究—從我國現代大學教育功能論大學教育的革新。國立台灣師範大學教育研究所集刊，15，217-356。
- 陳麗華（民79），評析俄亥俄州立大學的“反省性教學”。輯於中華民國師範教育學會主編：師範教育政策與問題（313-332）。台北：師大書苑。
- Ashby, S. E. (1966). Higher Education in Tommorrow's World. quoted from Charles G. Dobbins, et al., (ed.) *Whose goal is for American higher Education*, 226.
- Ayers, W. (1988). Fact or fancy: The Knowledge bass quest in teacher edu-cation. *The Journal of Teacher Education*, 39(5), 24-29.
- Barley, S. (1991). Semiotics and the study of occupational and organizational cultures. In Frost, P., Moore, L., C., Louis, Lundberg, M., & Martin, J. (Eds.), *Reframing organizational culture* (pp.39-54). Newbury Park, CA: Sage.

- Cruikshank, D. R. (1987) *Reflective teaching: The preparation of students of teaching*. Reston, Virginia: Association of Teacher Educators. an teacher education. NY:Mac-millan.
- Feldman, M. (1991). The meanings of ambiguity: Learning from stories and metaphors. In Forst, P., Moore, L., Louis, M., Lundberg, C., & Martin, J. (Eds), *Reframing organizational cultures* (pp.145-156). Newbury Park, CA: Sage.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hutchins, R. M. (1968). *The learning society*. Quoted from 林生傳 (民62)。我國大學教育改途徑之研究—從我國現代大學教育功能論大學教育的革新。國立台灣師範大學教育研究所集刊, 223。
- Lindsey, M. (1973). Performance-Basde teacher Education: Examination of a slogan. *The Journal of Teacher Education*. 24(3).180-186.
- Martin, J. (1992). *Cultures In Organizations*. Oxford: Oxford University Press.
- Pigge, F. L. & Green, B. (1978). Teacher Competencies: Need, proficiency, and where proficiency was developed. *The Journal of Teacher Education*, 29(4), 70-76.
- Schein, E. (1985). *Organization culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- ✓ Stainhoff C. R. & Owens, R. G. (1989). Towards a theory of organization culture. *Journal of Educational Administration*, 27(3).
- Vulliamy, G. (1997). *Initial Teacher Education in Times of Chang*: The English Experience. Presented at International Conference On The Theories & Practices Of Teacher Education: Pingtung, Taiwan, May 29-30, 1997.
- Weick, K. (1978). *Education organizations as loosely coupled systems*. N Baldrige, J. V. & Deal, T. (eds.) (1983). The dynamics of organizational change in education. Berkeley, CA: McCutchan. 15-37.

本文取自本人主持的國科會「多元化師資培育制度下的教學研究」專題報告的一部份改寫而成。特別感謝國科會的經費補助。研究期間兼任專案助理謝琇玲、張俊紳、吳和堂與李佳琪諸君熱心參與該專案之行政事務、資料蒐集分析整理；各大學教育學程中心主任與教授代表接受訪談，樣本學生接受問卷調查，盡心配合；俾能順利完成，一併致謝。

林生傳，現任國立高雄師範大學教育系教授