

專業發展學校理念與實踐： 以師資培用為例

新竹縣政府教育處。沈靜濤。科員

國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處。張素貞。助理教授

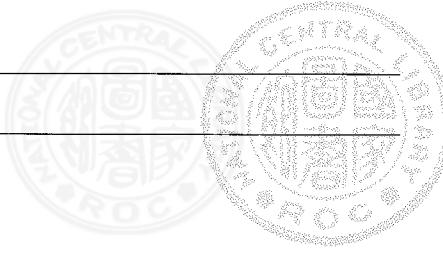
國立臺灣師範大學教育學系。羅天豪。博士候選人

摘要

培養高素質的教師，師資培育機構扮演極為重要的角色，「專業發展學校」聯繫師培機構與學校之間，是整合理論與實務的場所，裨益於師資培育與教師專業發展。本文從教學現場的觀察反思「師資培用」連結的可能性，理念層面探討「專業發展學校」的緣起、功能、特徵、類型與運作，進而分析影響其運作的因素，並以我國「師資培用」的實例探究「專業發展學校」的實踐，如：師資培育課程的協同、教育實習階段的轉化、在職教師的專業成長等，期能對於「專業發展學校」理念的應用與實踐提高可行性。

關鍵詞：專業發展學校、師資培育、師資培用

收件日期：2011/2/19 修訂日期：2011/3/21 接受日期：2011/3/21



Rationale and Practice of Professional Development School: A Case Study of Teacher Training and Appointment

Jing-Tao Chen ◦ Section Assistant, Department of Education, Hsin Chu County Government

Su-Chen Chang ◦ Assistant Professor, Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University

Tien-Hao Lo ◦ Doctoral Candidate, Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

Teacher training institutions play an important role of training high quality teachers. "Professional Development Schools" that link between teacher training institutions and schools, are the places where rationale and practice integrated and teacher education and the professional development of teachers benefited from. This article seeks the possibility of a link from the observational reflection of "Teacher Training and Appointment" in the classrooms. Rationale level of the study explores the origin, function, characteristics, types and operation of "Professional Development Schools" in order to analyze factors that affect its operation. By using the examples of "Teacher Training and Appointment" in our country to study the practice of "Professional Development Schools", like the collaboration of teacher education curriculum, the transformation of teaching practicum stage, professional growth of in-service teacher, etc. hoping to improve the feasibility of the rationale application and practice of "Professional Development Schools".

Keywords: professional development schools, teacher education, teacher training and appointment

Manuscript received: Feb 19, 2011; Modified: Mar 21, 2011; Accepted: Mar 21, 2011

壹、前言

觀諸西方師資培育制度與理念的早期發展，其乃冀望透過實際教學歷練的過程以培育優良教師需具備的教育智慧。晚近各國師資培育改革藉由師資培育制度的轉型，以期設計更有效的實習計畫規劃來幫助未來準教師有效適應與因應實際教育現場。易言之，為了培養高素質的教師，師資培育機構扮演極為重要的角色，「專業發展學校」便是聯繫師培機構／大學與中小學兩者之間的型態，是整合理論與實務的場所，裨益於師資培育與教師專業發展。

本文的作者為師資培育及縣市政府教育局（處）工作者，從現場的觀察反思師資培用連結的可能性，探討專業發展學校的理念，涵蓋緣起、功能、特徵、類型的探究，進而分析影響其運作的因素，也試以我國「師資培用」為例，如：師資培育課程的協同、教育實習階段的轉化、在職教師的專業成長等，期能對於PDS的應用與實踐提高可行性。

貳、專業發展學校理念探究

專業發展學校理念探究涵蓋緣起、意涵、功能、特徵、類型等，茲分述如下：

一、專業發展學校的緣起與意涵

「專業發展學校」（Professional Development Schools，簡稱PDS）乃是二十世紀八〇年代末期在美國興起，由大學的教育學院與地方公立中小學或學區合作來進行師資培育之型態。1983年在美國「全國優質教育委員會」（National Commission on Excellence in Education）出版《危機中的國家：教育改革執行要點》（A nation at risk: The imperative for educational reform）報告，成為美國教育改革的濫觴。該報告主要內容乃是對於教師素質問題，並且進一步要求學校強化其教學標準，以及針對教師進行專業能力評鑑（U.S. Department of Education, 1999）。

美國為因應此一國家師資素質低落的危機並體認到師資改革之於教育革新的重要性，專家學者們建議除了須將師培生的學歷提升至研究所程度外，更應重建一種新型態的師資培育合作機構，此即所謂「專業發展學校」的理念，專業發展學校的落實將使教師職業如同醫師、律師、建築師等，成為名符其實的專門職業。中小學與師資培育機構共同組成為夥伴關係的概念一時蔚為主流（劉美慧等，

2006）。脫胎於相關報告書的新學校型態，如古拉德（J. I. Goodlad, 1917-）在八〇年代提出的「關鍵學校」（Key schools）、1986年卡內基基金會（Carnegie Corporation）提出的「臨床學校」（clinical school）、1988年M. Levin提出的「專業實踐學校」（professional practice school），以及美國荷姆斯小組（Holmes Group）於1986、1990及1995年分別發表名為《明日教師》（Tomorrow's teachers）（Holmes Group, 1986）、《明日學校》（Tomorrow's schools）（Holmes Group, 1990）皆提出「專業發展學校」概念以及具體作法，均致力於改革師資素質、促進教學專業化以提高學生的學習表現（喻浩，2008；蔡清華，2005；孫志麟，2002；符碧真，1997）。

除了上述文獻，尚有荷姆斯小組的《明日的教育學院》（Tomorrow's schools of education）（Holmes Group, 1995）、卡內基基金會的「準備就緒的國家：二十一世紀的教師」（A nation prepared: Teachers for the 21st century）等教育改革報告書亦認為唯有透過師資培育制度的改革，才能改進教師的品質；而唯有教師素質的提升，才能解決當時學生成就與學習意願普遍低落的現象（蔡清華，2005）。

全美師資培育認證委員會（National Council for Accreditation of Teacher Education，簡稱NCATE）主張「專業發展學校」是通過專業教育學程與中小學合作關係所組成的創新機構。「專業發展學校」的任務是提供相關人員在準教師專業預備、專業能力發展以及研究指引實踐上的改善，並因此改進學生的學習（NCATE, 2001）。NCATE於2001年制定全國認可的「專業發展學校標準」，其中共有10項核心概念（NCATE, 2001, pp. 3-5），分別為：

- (一) 專業發展學校成立前的準備階段：大學與學校之間需要有至少1年的準備協調期。
- (二) 藉由調查方法進行專業性與學生學習的整合。
- (三) 以學生利益作為專業發展學校的核心任務。
- (四) 在實際教育實踐場域中進行學習。
- (五) 可跨越大學與中小學之間的界線。
- (六) 整合各類教育資源。
- (七) 主要合作夥伴與機構夥伴之間的合作關係。
- (八) 擴大學習社群。
- (九) 以專業發展學校作為地方及全國教育標準之基準。
- (十) 發揮專業發展學校影響力。

美國師資培育大學協會（American Association for College of Teacher

Education，簡稱AACTE）認為PDS在許多地區建立一種有效的學校與大學機構的夥伴模式，提供學術的內容與教育學的課程，形成一種廣泛、密切視導、監督與實踐的整體在校臨床實習經驗（National Association for Professional Development Schools, NAPDS, 2008）。而NAPDS（2008）則描述PDS為一種大學與中小學合作培育師資的夥伴關係。

Holmes Group（1986）將「專業發展學校」定義為：「是一類似醫學院附屬教學醫院的機構，能結合在職教師、大學教授，以及行政人員共同改善教學與學習」（引自郭玉霞、高政英譯，1995）。在《明日的學校》報告書中，更是明確指出「專業發展學校」並非僅為大學研究用的實驗學校，亦非各界所宣稱的模範學校，更不是單單用於師資培育的實習場所，應是一個融合上述三者於一體，且強調教師專業成長與學生學習成效的綜合性教育場域設置（Holmes Group, 1990）。Darling-Hammond在《有力的師資培育》（Powerful teacher education）（2006:163）指出「專業發展學校」中是以發展中小學實踐以及師資生的個人實踐，其涵蓋師資生、學校行政人員、教師等，皆因「專業發展學校」重視課程與教學研究以及師資培育，而增進教師專業發展與課程研究。國內學者孫志麟（2010：122）歸納多位學者的研究，認為專業發展學校「是整合理論、研究與實務的場所，強調師資培育機構與中小學的夥伴關係，致力於教學改革，勇於嘗試、實驗、冒險和創新」，並透過學校本位研究及行動研究的推動，擴展教師專業知識基礎。

質言之，「專業發展學校」可歸納為三項要旨：（一）PDS為兼具師資培育、專業成長與校園革新等功能的師培合作類型；（二）PDS強調建立完善的中小學教職員、大學教授、地方學區、家長及其他教育相關人員關係網絡；（三）PDS係讓教師透過目標訂定、問題解決、研究進行與學生成就的評量等方式，達成其專業化的教學品質。

二、專業發展學校的功能

由於「專業發展學校」的設置乃是基於「環境脈絡本位」（context-based），其實施目標會根據所處之地理環境、種族、經濟等因素來進行調整（Abdal-Haqq, 1997，引自蔡清華，2005），質言之，專業發展學校亦會隨著不同的學校位置、合作夥伴產生出不同的功能與目標，以下說明相關文獻中提及的PDS具備的功能：

根據美國師資培育大學協會的分析，對於專業發展學校的建立，提出四項功能（AACTE, 2003）：

- (一) 提升學生成就並促進學生的最佳表現；
- (二) 對初任教師和其他現職教師可以進行完善的培育；
- (三) 讓初任教師、在職教師及其他教育人員皆可獲得專業發展和成長的機會；
- (四) 對於教育實際問題進行探討，以增進教師實務經驗的累積。

在荷姆斯小組提出的報告書中亦明確的指出「專業發展學校」之功能，其可以：（一）提供高品質的師資培育；（二）促使中小學與師資培育制度的持續更新；（三）促進學校教育能夠符合社會公平性、個人差異性以及文化的多元性；（四）進行高學術水準的探討與研究；（五）讓中小學及大學教師皆能獲得專業成長；以及（六）能提供政策制定之參考（Holmes Group, 1990）

Holmes Group (1986) 將「專業發展學校」定義為：「是一類似醫學院附屬教學醫院的機構，能結合在職教師、大學教授，以及行政人員共同改善教學與學習」（引自郭玉霞、高政英譯，1995）。在《明日的學校》報告書中，更是明確指出「專業發展學校」並非僅為大學研究用的實驗學校，亦非各界所宣稱的模範學校，更不是單單用於師資培育的實習場所，應是一個融合上述三者於一體，且強調教師專業成長與學生學習成效的綜合性教育場域設置（Holmes Group, 1990）。Darling-Hammond在《有力的師資培育》（Powerful teacher education）(2006:163) 指出「專業發展學校」中是以發展中小學實踐以及師資生的個人實踐，其涵蓋師資生、學校行政人員、教師等，皆因「專業發展學校」重視課程與教學研究以及師資培育，而增進教師專業發展與課程研究。國內學者孫志麟（2010：122）歸納多位學者的研究，認為專業發展學校「是整合理論、研究與實務的場所，強調師資培育機構與中小學的夥伴關係，致力於教學改革，勇於嘗試、實驗、冒險和創新」，並透過學校本位研究及行動研究的推動，擴展教師專業知識基礎。

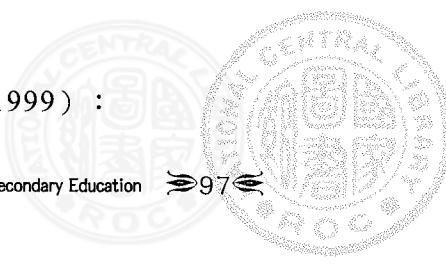
綜合上述探討，「專業發展學校」主要功能在培育中小學教師、促進中小學教師的專業成長，其主要功能在於增加教師臨床教學的機會、營造教師研究氛圍、建立專家與教師的夥伴關係以及進行創新教學的研究，以引領學校教師終身學習、永續專業成長，進而促進學校和大學的發展。

三、專業發展學校的特徵、類型與運作

(一) 特徵

綜合學者對於PDS的定義，分析PDS的特徵，茲說明如下：

Abdal-Haqq (1992) 認為PDS應具備以下特徵（引自許以平，1999）：



1.PDS的角色在改革實務、培育教師；2.是全體參與而非單一角色參與；3.PDS是環境取向，反映地理、種族、不同社會經濟背景的學生需求；4.PDS的建立與運作是大學與地方學校的合作結果。

Colburn (1993) 指出專業發展學校有六項特性（引自符碧真，1997；孫志麟，2002）：1.PDS結合學科專家、教育專家及實務工作者的力量，共同努力於改革教學；2.提供一個類似教學醫院的實習場所，讓實習教師整合理論與實務；3.PDS是教育研究的場所，經由大學與中小學的合作探究教學及學習歷程，有助教育新知的發現、進行學校本位研究和行動研究延伸師資培育教育的知識基礎；4.PDS鼓勵參與的成員，從事研究、實驗，並勇於嘗試和創新，不斷的實驗評估其成效；5.PDS是一個長期專業發展中心，學生、實習教師、一般教師、實習輔導教師、教育行政者及大學教授都是學習者；6.專業發展學校是教學專業化的必要過程，是專業整合的地方，教師參與及進修，從而獲得新角色，以促進專業發展。

楊棠焱（2007）則指出「專業發展學校」應該具有四項特徵：1.由傳統學校的重建與改組而成兼具師資培育；2.專業成長與校園革新的多功能學校；3.教育相關人員建立合作關係，透過彼此的合作與努力，達成專業發展學校的各項目標；4.專業發展學校係讓教師透過目標的訂定、問題的解決、研究的進行與學生成就的評量等，以達成教學專業化的必要過程。

綜合上述，「專業發展學校」的概念包含師資培育、教育實習、教師專業發展、大學與中小學間的整合連結、理論、實務與研究的結合，因此，PDS具有以下六項核心特徵：1.強調合作共生的夥伴關係；2.具有不同社群連結的形式；3.是一種整合理論、實踐與研究創新的過程；4.是教育專業發展臨床與研究的實境；5.是對教師教育專業成長的追求，以提升學習為目的；6.是不同階段的同步改革與發展。

（二）類型與運作

Goodlad (1995) 認為PDS強調學校間的夥伴關係，從字義上夥伴關係隱含了合作（collaboration）、社群（community）、結合（connectedness）、共生（symbiosis）等四種特質，PDS要將大學與中小學緊密的結合，「平等互惠」的關係形態是PDS成敗的關鍵（引自許以平，1999）。而雙方必須要有互相成就的共識，要形成所謂的共生關係，有效的夥伴關係才能產生（符碧真，1997）。

Colvin (1996) 亦表示在師資培育的具體表現，理論與實務之間的結合可透過師資培育機構與中小學建立起適當的教育夥伴關係來加以實現，而且，唯有雙方能緊密的整合起來，才能使未來教師的學習更有成效。是以，在此合作過程中，不論是中小學或師資培育機構，皆須成為教師與師資培育者交換教學知識與觀點的場所。

就「專業發展學校」成立的方式來看，大致上可將其運作模式分為兩種，一種是由上而下（up-down）的合作模式；另外一種則是由下而上（down-up）的運作形式，如表1（許以平，1999）。

表1 PDS運作的模式表

模式	教育用語	
由上而下 (up-down)	大學的主管單位主導→與附近的中小學建立合作關係→協助成為PDS。	PDS是合作目的。
由下而上 (down-up)	學校教師的實務問題或執行專案計畫→與大學教授有所聯繫→擴大參與合作→建議學校主管建立PDS。	PDS是合作後產物。

資料來源：許以平（1999）。

另外，根據肯薩斯州教育部（Kansas State Department of Education）的PDS模式標準，在師資培育中運作PDS夥伴關係可以達成三項目標（Kansas Coalition of Professional Development Schools, 2008）：

1. 提供關於PDS夥伴關係的任務與重要性的學習論壇；
2. 促進合作精神以及提供在PDS夥伴關係中理念轉換和最佳實踐；
3. 支持努力增進「PreK-12」（相當於臺灣幼稚園至高中三年級）學生的成就。

至於「專業發展學校」的運作階段從相關文獻之探討可略分為：

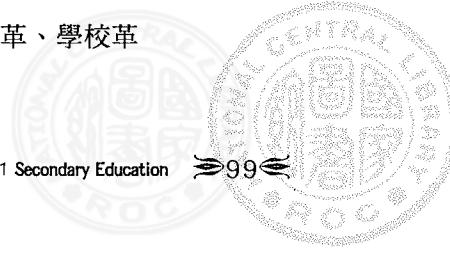
1. 初期階段

在專業發展學校理念提出之初，其成立方式以由上而下的合作形式居多，此一形式又包含兩種途徑，一種是由大學的主管單位主導，積極與附近的中小學建立合作關係以協助其成為專業發展學校；另一種則是大學與中小學高階主管共同商議、討論，待學校高層決議成立專業發展學校後，雙方再將合作理念與事務向下傳達至學校教職員（許以平，1999）。

2. 潛藏危機

Duffy (1994) 指出此種由上而下的成立方法存在著四項潛在的危機（引自許以平，1999）：

- (1) 以大學或學校主管單位主導的運作模式，常讓教師處於被動狀態，無法依自己的需求進行專業成長，往往造成教師意願不高的情形。
- (2) 在大學主導的情況下，中小學教師對於大學教授引領教育改革、學校革新的期望甚高，亦使教授背負重大壓力而降低其參與意願。



(3) 由大學主導的合作模式，因為攸關學校聲譽，使學校沒有「失敗的空間」，導致許多大學不願承擔風險或採取保守的態度，致使創新思維無法發揮。

(4) 由於在商議過程中身為要角的基層教師並未參與，無法掌握「共同合作」(collaboration) 及「社群」(community) 之精髓，容易產生防衛心。

3. 發展階段

有鑑於Duffy所憂心的危機，由基層教師發起的「下而上」運作模式漸漸被重視。此種模式大多是學校教師遇到實務問題或執行專案計畫而開始與大學教授有所聯繫，然後逐漸擴大參與合作的人員，待彼此擁有共同的默契、熟悉彼此溝通合作與運作的模式後，才進一步向學校主管單位討論專業發展學校建立的可能性。此一典範的主要特徵乃是將合作關係與專業發展學校建立的先後順序做一調整，使專業發展學校成為合作之後的產物，而非為了成立專業發展學校而產生合作關係。

4. 執行運作

Teitel (1997) 認為為了達到「地位平等」的合作關係、擴大成員參與，聯繫溝通、了解彼此的理念及目標、化解文化與結構上的衝突雙方必須創設不同的學校角色及組織結構作為轉驛站（引自許以平，1999）。

無論各校在組織結構上有多少大的不同，其核心想法仍是期望透過增加相關成員對話的機會，使彼此意見能夠交流、成員能更積極參與，以促進專業發展學校理念與目標的推行（蔡清華，2005）。一般大致可歸納出三種常見的決策管理機制，包括：

(1) 最簡單的聯絡員 (liaisons) 設置。

(2) 以單一學校為主的學校指導委員會 (school or site-based steering committees)。

(3) 跨校指導委員會 (Multisite coordinating councils)。

Davis (1999) 認為除了上述三種較常見的組織結構外，其他相關職位的設置還包括專司實習視導的教師促進者 (teacher facilitator) 或顧問教師 (consulting teacher)，以及負責家長參與事務、家長知能提升及社區活動推行的家長代表 (parent coordinator) 等（引自蔡清華，2005）。

「專業發展學校」運作的核心概念為「夥伴關係」，因此，「專業發展學校」的型態不同，實質上是夥伴形式的差異（孫志麟，2002）。「專業發展學校」的教育夥伴關係是指合作雙方彼此資源互享、彼此交流，藉以促進學習、提升專業，使合作雙方皆能在此關係中獲利的運作狀況，合作關係並非短期建立，而應是合作



雙方努力維持並穩定的長期發展（楊棠焱，2007）。如前所述，可以根據Schlecty與Whitford（1988）的觀點進一步說明PDS中大學與中小學的夥伴關係類型（引自孫志麟，2002）：

- (1) 「施與」（give）與「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，並由中小學教師指導這些新手教學。
- (2) 雙方互有「施與」和「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進修及研習機會。
- (3) 雙方具強烈意願及動機，解決共同問題的有機關係（organic relationship）。例如：波士頓大學與麻省切爾西（Chelsea）學區簽訂合約，共同整頓約3,600名學生的學區。

根據Su（1990）1986年至1990年間的資料整理，美國師資培育機構與中小學教育夥伴關係，可分為五種夥伴關係的型態，茲說明如下：

1. 教育人員導向（staff-oriented）的夥伴關係

強調如何增進教師專業社會化過程及教師專業發展，幫助新手經過社會化的過程，成為具有專業知能的教師：

- (1) 維持在職教師的教學熱忱，並鼓勵其接受新的挑戰；
- (2) 增進中小學教師與大學教授全面性及持續性的接觸、合作。
- (3) 藉由夥伴間共同的合作研究，找出改進師資職前教育、結合臨床教學、配合新任教師學習需求的有效方法，以培養專業的師資。

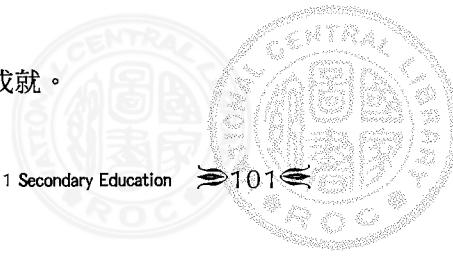
(4) 依互動關係可區分為學術聯盟與中心及方案兩種方式：

- a. 學術聯盟：是為了促進在職教師、大學教授的專業發展，在學術領域及研究方向上建立分享的一體感。
- b. 中心及方案：是為了促進中小學教師、行政人員和大學教授彼此間互動，並在學校中創造、分享資源。

2. 學生導向（student-oriented）的夥伴關係

強調藉由大學與中小學的合作，以提升學生的成就動機與學業表現，尤其是針對有特殊需求及學習障礙的學生給予協助。

- (1) 此種型態的建立，在一些美國城市都會地區的學校尤為明顯。由於學生多為黑人或少數族裔，或由於學生社經背景較低，學生學習動機及學業成就普遍低落。
- (2) 通常是以解決學生的困難處境為優先，以增進學生的學習成就。



- (3) 根據NCATE 與中小學夥伴關係手冊的記載，約有40%的學校屬於學生導向的夥伴關係，其實施成效良好，深獲全美的好評。
- (4) 此種夥伴關係以三種方案出現：針對一般高中生；針對弱勢學生；針對資賦優異的學生。

3.任務導向 (task-oriented) 的夥伴關係

不以「人」為主，而是以「工作」為主軸。此種夥伴關係著力於片斷的改革，比較無法達成教育根本的改革。

- (1) 具體的做法包括：師資培育機構與中小學合作發展課程、為新任教師準備更好的教學計畫、召開研討會或座談會來檢視各科課程、研擬課程大綱、提供實習教師教材、改良學習評量的方式、設計評估教學成效的方法、協助高中生順利進入師資培育機構等等。
- (2) 霍特高中 (Holt Senior High School) 和密西根大學建立夥伴關係，自1989 年起，共同進行語文、數學、科學教育計畫等協同研究，以及教師教育研究與實驗（楊思偉，1994）。

4.機構導向 (institution-oriented) 的夥伴關係

在於改革整個教育機構，但改革對象為中小學，而非大學，隱含著不平等的關係以及單向的改革。

- (1) 例如：某所小學面臨危機，需要指導以求生存，而某所大學願意接手認養並加以經營管理。
- (2) 雙方藉由加強教師在職進修，以提升教師教學的能力；加強親職教育與學童健康教育，以提升學生學習的能力；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。
- (3) 此種型態即為機構導向的夥伴關係。由於此種型態獲益的只有中小學，而非師資培育機構，對教育改革影響有限。

5.全面更新 (simultaneous renewal) 的夥伴關係

強調師資培育機構與中小學應建立長久的夥伴關係，包括：雙方在民主社會中應扮演的角色、學校教育的功能、目標與內容、共同追求教育公平性及卓越表現、研商促成理想目標的發展策略等。

- (1) 截至1990年止，在美國教育更新網絡 (National Network of Educational Renewal) 中已有14個全面更新的夥伴關係進行，提供教育改革經驗。
- (2) 相較於其他四種關係型態，此一型態的PDS，則是追求中小學和師資培育機構全方位的教育改革，是所有教育人員的永續成長與學習，是在小規模的試辦過程中累積建構學校的經驗。



(3) 前四種都是頭痛醫頭腳痛醫腳；第五種是全面改造、長久合作的夥伴關係（符碧真，1997）。

綜合上述五種型態之說明，可得知在師資培育機構與中小學全面性的合作下，對於推動師資培育擔任極為重要之關鍵。是以，經由師資培育機構提供完善的師資培育內容，中小學乃提供發展師資生獲致實際教學經驗的第一線教學情境，進而，培養師資生能夠具備理論與實務兼具的教育專業者。

參、專業發展學校運作的影響因素

由上述可知，「專業發展學校」主要功能在培育中小學教師、促進中小學教師的專業成長，其主要功能在於增加教師臨床教學的機會、營造教師研究氛圍、建立專家與教師的夥伴關係以及進行創新教學的研究，以引領學校教師終身學習、永續專業成長，進而引領學校及，實為一種學習型、發展型、專業型的學校組織型態。

同時，就運作的型式而言，專業發展學校係為透過大學與中小學之間的合作，促進教師專業成長與革新的新型態校園。然而，此種由傳統改變為跨大學與中小學的協同合作關係，勢必在發展階段遭遇實際運作上所產生的困難（楊棠焱，2007：67）。

以下就鉅觀與微觀的角度，分別分析專業發展學校運作的影響因素（引自楊棠焱，2007：57-61）。

一、鉅觀的角度

(一) 參與人員對專業發展學校的認同感

1.教師在合作初期常會產生防備心，因此專業發展學校的設置或合作關係的建立需長期的溝通與協調才能逐漸完成。

2.另一種矛盾現象是中小學教師迫於現實的需要，在教師的觀念中，能快速解決問題的方法就是最有效率的作法。然而，專業發展學校的種種作法皆須花費較多的時間，使得教師寧可致力於實務問題的解決上，而不願參與合作計畫。

3.長久以來，大學與中小學甚少合作，部分學校與大學唯一的接觸僅發生於教育學程學生至中小學進行實習，此種傳統單方得利的關係使許多學校在合作初期並無興致投入其中。

(二) 大學與中小學文化的歧異性

中小學和大學因其工作性質的差異、關注重點的不同及位階的高低等差別而產



生不同的文化，此種文化的差異使得跨越大學與中小學疆界的專業發展學校理念在推動過程中，遭遇不少困難。

1. 對大學與中小學來說，專業成長的定義並非一致。對大學來說，教授的專業以探索性、研究性的理論基礎為導向；而中小學基於其實務現場的觀點，強調實務、行動導向的應用性知識（符碧真，1997），由此便產生合作理念的基本衝突。

2. 對職前教育、教育實習的觀點上。大學對於教師的培育多重視對教學的批判、思考能力，以及理論與實務的結合；而中小學則傾向於運用師徒制的學習方式，使實習教師透過示範與模仿來增進實務經驗，此種不同的培育模式常使教授與教師對彼此的作法產生疑慮。

3. 合作雙方位階的對等性議題。無論在國內或國外，外界對於大學教授與中小學教師的看法從未等量齊觀，大學往往被視為學術的殿堂、也保有至高無上的地位；而中小學教師雖屬教學專業，但隨著知識水準的提升，近年來有被視為半專業的跡象。此種不對等的位階關係，使得雙方在合作過程中難以平等，而容易產生不對等的關係（Miller & Silvernail, 2005），使得教師在合作關係中處於弱勢。

4. 酬賞制度的不同影響了教師與教授的參與意願（Darling-Hammond, 2005）。一般來說，大學重視教授的著作及研究數量，並以此作為報酬、聘任之標準；而中小學則以教師在教學上的表現來衡量教師的專業性，在合作過程中，易發生研究導向或教學導向之爭論。此外，以研究為標準作為評斷教授表現的依據，亦使得多數教授不願將其心力置於實習學生上，使教授參與的意願不高。

（三）人力的限制

發展學校的運作由於牽涉到大學與中小學內部結構的改變、二者之間的聯繫與溝通，以及創新計畫的實施，需要大量的人力支持因此Abdal-Haqq (1998) 將之稱為「勞力密集的事業」(labor-intensive enterprise)。然而參與人員尚未具備合作的觀念、專業成長所需的知能以及對此計畫的適應性、獎勵制度暗晦不明造成許多教師參與意願低落，人力補充不及。

（四）時間的限制

專業發展學校整合實習教師實務經驗的提升、在職教師的專業成長及實務問題的共同探究於一體，因此相關人員除須負責本身的工作外，更須投入大量的時間於合作事務上。另外，一些維持夥伴關係永續發展的細節更需參與人員撥出許多瑣碎時間於聯繫工作上，此一沉重負擔常使參與人員力不從心或中途離開，而使合作關係停擺。此外，教師需花費額外的時間了解新的觀念、學習新的技能、嘗試新的教

學方法並規劃自我的專業成長，因此時間的壓力亦常使專業發展學校的運作受到限制。

（五）經費、資源的限制

專業發展學校的運作須大量的經費投入其中，像是Clark (1997) 以兩所實際案例，指出專業發展學校在成立之初平均每年約需花費50,000 美金，且應持續兩年，而往後的運作與發展更較傳統學校的支出高出10%左右。另外，學者Abdal-Haqq (1998) 從相關文獻歸納整理，認為與專業發展學校建立所需經費的取得相較之下，欲維持此種合作關係所需的資源更是取之不易。由於大學與中小學擁有各自的計畫，預算上往往獨立運作，較少整合規劃；而外部的支持又因專業發展學校難以在短時間立即見效，使得各界多無意願長期投入。

（六）政策、制度的議題

為使專業發展學校理念更廣泛的推行與發揚，藉由相關政策的制定是最快速、有效的作法。在政策的保護下，容易吸引各界投入支持，使其獲得必要的經費與資源；然而，透過立法機關訂定法令支持專業發展學校成立的作法，亦可能對各校自行發展產生限制，而失去專業自主之本質。

二、微觀的角度

Elisabeth (2002) 也從較為微觀的角度，認為影響專業發展學校運作之因素可歸納為關係（機構內部緊張關係、機構間的目標衝突、不信任和懷疑、關鍵人物的角色、非正式會議的重要性）、情境（包括不願意合作、先前的關係、經費籌措問題）、結構（包括缺少正式化、公平與控制議題、校長的角色）及過程等層面。

由以上分析可知，牽涉到大學與中小學二者合作關係的影響因素相當複雜，從鉅觀的角度來看，大致可將影響專業發展學校運作之因素分為觀念認同、文化歧異、資源運用與政策制訂等面向；而從微觀的角度分析影響因素則在於關係、情境以及互動結構過程。鉅觀層面的因素偏向靜態制度結構，與兩個組織存在的大環境有關；而微觀層面的因素則偏向動態的互動歷程，與兩個組織內的成員互動、交互影響有關。

肆、師資培用之分析

師資培用之「培」與「用」重要概念在於「合作績效責任」，主要係結合師



資培育大學、教育行政主管機關以及現場教學學校，希冀師資培育大學或中心之「培」與現場教學學校之「用」能兼重理論與實務達到合一之目的。

「培」與「用」在師資養成中是不斷循環與遇合的歷程，在職前師資養成的教育階段，為「培育」至「致用」之徑路，在教育實習階段為「學理」與「實證」首次遇合之重要機轉，而在「在職教師專業成長」階段則是「致用」至「培育」之輔成，各階段如同一環狀螺旋機制，不斷循環、交互影響，缺一環而不可完善（教育部，2010）。

一、師資培育職前課程

師資培育職前課程旨在培養教師的基本知識和能力，透過良好的職前教育課程對於師資培育的品質具關鍵性，然而，現況之師資培育職前課程與實際職場的運用連結受到質疑，根據張素貞與顏寶月（2010）曾對於師資培育職前課程與教師角色進行研究，其結果指出：

師資培育課程需要調整以更切合教學現場的需求，師培大學之教授應引導師培生如何轉化所學，視教學為動態歷程，強化其教學職場的應變能力。

為使師資生能夠於職前課程習得真實教學情境下所需要的解決問題能力，於師資職前課程引進教學現場卓越教師進行協同教學或擔任「師傅教師」有助於對實務的理解與呼應理論；再者，就專業發展學校的特徵，其具臨床與研究的實境而言，教材教法的課程進入教學現場學習，更有致用及教學創新的獲益，或是採用問題導向教學和案例教學，發展師資生解決問題和反思之能力（吳清山，2010）；此外，吳武典、楊思偉、周愚文、吳清山、高薰芳、符碧真等（2004）曾提及標準導向的師資培育，希冀透過研訂學校教學現場所需的「專業核心能力指標」引導師資生導向「能力」學習，將所學課程轉化為臨床教學的能力，以上之方向及作法對於師資培育職前課程的改進有引領作用。

二、教育實習階段

教育實習階段是師資培育過程重要的一環，是「學理」與「實證」首次遇合之重要機轉，更是師資培育職前課程轉化和實踐的關鍵，建立完善的實習制度對於師資生擔任教職的發展影響甚遠。實習生到實習機構進行教育實習，學習「教學」、「導師」、「行政」等，因而，選擇優質的實習機構對實習效能具影響力。目前，教育實習僅半年的時間，師培大學與實習機構應積極建立夥伴關係，朝「專業發展學校」邁進，焦點置於學校和師資培育的課程與教學之效能，從彼此互惠的立場培育實習生。

然而，優質的實習機構，除行政的支持、資源的分享等外，最關鍵者尚在實習輔導教師和師資培育大學的教授，透過專業的指導促使實習生獲得教學實務性的知識，因而，慎選實習輔導教師發揮身教的影響，從經驗驗證理論，再者，選擇具學校實務經驗的師資培育大學教授擔任實習指導老師，從理論解釋實務，理論實務的結合才會產生效果。為此，未來宜創造學校與師資培育大學雙方的互動與連繫，如：合作進行課程與教學行動研究、實習機構提供實習生之實習場域、師資培育大學提供實習機構研究資源等，此外，積極推動優質實習機構認證，一方面引領實習機構和實習輔導教師作為努力的方針，另一方面則為實習生創造更多優質的實習場域。

三、在職教師專業成長

師資培育大學擔負所培育師資到職場任教的「售後服務」，如：初任教師輔導、教師的在職進修等，其對於提升教師素質具價值性，可藉由師資培育大學教授和學校該領域或學科較資深的教師協同進行，以學校內同儕的力量為主，師資培育大學以支持和提供資源的立場為輔，相輔相成促使實習機構具有專業的氛圍，初任及資深教師相互扶持，帶動整體專業水平的提升；近來，教育部在中等以下學校推動專業學習社群，架構大學與學校合作的平台，鼓勵學校教師組織專業學習社群，以學校教師的參與為主邀請大學教授或參與教師彼此提供新知、分享專業等，裨益於在職教師的專業成長，輔成師資的優化，其與專業發展學校的理念契合，未來，實習機構能推動專業學習社群，應列為優先之行動。

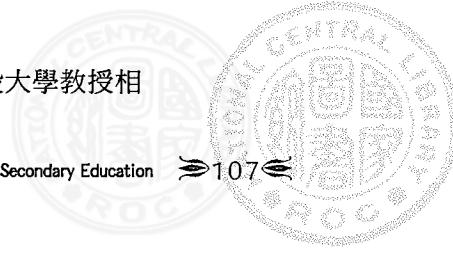
伍、省思和建議

一、推動師資培育職前課程教師的專業學習社群

社會變遷快速，教師角色多元且教職工作延伸至學校以外，整體教育環境的相關人員應有機會進行對話，以學生的有效學習為主體，共同思考師資培育課程及實施方式的變革。以師資培育職前課程而言，其修訂不易，倘能藉由推動師資培育職前課程教師的專業學習社群，透過對話、討論等方式，來因應學校的課程與教學的變革或調整，其對於師資培育職前課程無法趕上課程變革的現象應有改善之果效。

二、強化師資培育教授的指導意願和實務的經驗

師資培育大學教授雖擔負師資培育的主要責任，然而，其仍與一般大學教授相



同背負學術研究的壓力，有降低其指導意願之虞，未來，倘能透過減少授課時數，或改變純學術研究取向的成果認定應有改善空間；此外，師資培育大學各師培系所聘任教授時，能否延聘具學科教學知識（Pedagogical content Knowledge,簡稱PCK）的教授，再者，以研究為標準作為評斷教授表現的依據，使得多數教授不願將其心力置於實習學生上，為此，建議對於此類的教授之評斷研議另一套標準。

三、建立實習輔導教師的專業認證和形象

實習輔導教師透過專業認證一方面肯定其能力，導引專業的發展，一方面亦建立其專業形象，是未來可行的積極作為，然而，認證單位宜選擇公正客觀的機構負責，再者，通過認證者具有實質輔導的行動和成效，建議提供津貼及擇優表揚，以鼓勵其持續的作為。

四、營造師資培育大學與實習機構的全面關係

實習是個人與實習學校的互動抑是與整個實習機構的關係？基本上，實習機構提供實習生進行教學、行政等實習，並非僅止於實習輔導教師與實習生的關係，從「互惠」的立場而言，實習生可協助實習機構輔導弱勢學生，而師資培育大學教授亦可協助學校進行在職教師專業成長；反之，實習輔導教師亦可成為師資培育大學教授的協同教學者；未來，宜營造師資培育大學與實習機構的全面關係，從「專業發展學校」的功能導向思維，發揮夥伴關係，方能達到真正的合作與互惠。

參考文獻

- 吳武典、楊思偉、周愚文、吳清山、高薰芳、符碧真（2004）。師資培育政策建議書。教育部委託研究。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 吳清山（2010）。師資培育研究。臺北市：高等教育。
- 孫志麟（2002）。專業發展學校：理念、實務與啟示。國立臺北師範學院學報，15，557-584。
- 孫志麟（2010）。師資教育的未來：政策與實踐。臺北市：學富。
- 高薰芳、宋佩芬（2000）。師資培育機構與中小學教育夥伴模式建立之研究。行政院國家科學委員會成果報告（NSC89-2413-H032-012）。臺北市：淡江大學教育科技學系（所）。
- 符碧真（1997）。美國專業發展學校對我國新制師資培育制度之啟示。教育研究資訊，5（5），31-44。
- 教育研究與評鑑中心電子報（2008年9月5日）。專題演講：中小學專業發展學校推動策略相關議題－美國經驗之分享。教育研究與評鑑中心電子報。取自：<http://epaper.cere.ntnu.edu.tw/index.php?id=109>
- 教育部（2010）。國民小學師資培用聯盟計畫。臺北市：作者。



張素貞、顏寶月（2010年6月）。師資職前培育課程與教師角色觀點之研究。「**2010年師資培育政策與專業實踐反省國際研討會**」發表論文，國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心。

許以平（1999）。美國「專業發展學校」在我國國民小學實施可行性之研究。（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院國民教育研究所，臺北市。

喻浩（2008）。專業發展學校（PDS）簡介及其對我國教師教育的啟示。*繼續教育研究*，2，164-166。

楊思偉（1994）。美國荷姆斯小組「教師專業法展學校」之探討。載於中華民國師範教育學會（主編），*師範教育多元化與師資素質*（頁17-33）。臺北市：師大書苑。

楊棠焱（2007）。我國師資培育大學與附屬高級中學合作模式之研究。國立中山大學教育研究所，高雄市。

劉美慧等（2007）。臺灣師大與儒大整合後強化未來發展計畫之第六子計畫：「中小學專業發展學校之規劃」。取自<http://www.ntnu.edu.tw/fp/study6-1.htm>

蔡清華（2005）。美國專業發展學校（PDS）之理念、緣起、運作與成效之分析研究。行政院國家科學委員會成果報告（NSC94-2413-H110-001）。高雄市：中山大學教育研究所。

Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools: Weighing the evidence*. California: Corwin Press Inc..

Clark, R.W. (1997). *Professional Development Schools: Policy and Financing*. Washington, DC: AACTE.

Colvin, G. (1996). Teacher education for the 21st century: The agony and the ecstasy. *American Secondary Education*, 24(4), 17-22.

Darling-Hammond, L.(2005). Developing professional development schools: Early lessons, challenge, and promise. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: schools for developing a profession* (pp. 1-27). NY: Teachers college press.

Darling-Hammond, L.(2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Elisabeth, H. R. (2002). The collaboration process in professional development schools: Results of a meta-ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55-67.

Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, Michigan: Author.

Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*, East Lansing. Michigan: Author.

Holmes Group (1995). *Tomorrow's schools of education*. East Lansing, Michigan: Author.

Miller, L., & Silvernail, D. (2005). Wells Junior High School: Evolution of a professional development schools. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession*, (pp. 28-49). NY: Teachers College Press.

Kansas Coalition of Professional Development Schools (2008). *Kansas model standards for professional development school*. Retrieved from http://kansaspds.soe.ku.edu/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9&Itemid=1

National Council for Accreditation of Teacher Education (2001). *Standards for professional development schools*. Washington, DC: Author.

U.S. Department of Education (1999). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>

Su, Z. (1990). *School-university partnerships: Ideas and experiments (1986-1990)*(Occupational Paper No.12). Seattle, WA: Center for Educational Renewal, University of Washington.

