

* 師資培育文獻回顧 *

英國和挪威師資培育政策目標的比較研究

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士生)

當代西方各國的政府，投注更多的經費在教育上，而這讓政策的制訂者更加關心教育經費的投資效益 (value for money)，使得那些與教育相關的領域 (如師資培育)，面臨了史無前例的中央管控，以落實國家目標的達成。本文作者，比較了英國和挪威兩國由政府中央管控的「學士後教育證書」(postgraduate certificate of education, PGCE) 課程內容，以瞭解兩國師資培育政策的優缺點，及政策背後的執政者意圖，而文末作者也提出「跨國政策學習」的可能性，寄望一個臻於理想的師資培育藍圖，供兩國的執政者參考借鏡。

一、英國的「師資訓練」vs.挪威的「師資培育」

英國、挪威兩國的政府，在職前師資培養的方案上，都扮演著中央管控的角色。本文作者比較兩國的 PGCE 課程後發現，英國傾向於一種師資訓練 (training) 的模式，要求受訓教師具備「班級經營」、「教授國定課程」及「設計家庭作業」的技能，以營造一個有效能的教室。挪威則傾向於一種師資培育 (educative) 的模式，幫助職前教師習得與實務相關聯的教育理論，指導學生學習國定課程，提倡挪威本土文化，進而成為一個班級的領導者及專業性的關懷工作者 (a caring profession)。

在英國和挪威，位於權力結構上層的政治菁英 (political elites)，設定了師資培育的國家規準 (national criteria)，並藉由教育經費的掌控，來要求師培機構達到政府預設的目標，體現出一種國家資助 (state-sponsored) 的機構轉型，以減少改革過程所面臨的阻力。雖然兩國政府的師培規準，都旨在建立並維持「有效能」的學校教育，但是因為兩國文化脈絡的不同，致使實際的做法也就有所差異。英國的初任教師訓練 (initial teacher training, ITT) 強調教學的實用技巧，近似於 Weber 在《Economy and Society》一書中所提及的「專門化訓練」(specialized training)

的概念。挪威的初任教師培育（initial teacher education, ITE）則注重職前教師道德和責任感的培養，這近似於 Weber 在《Economy and Society》一書中所提及的「教化」（cultivation）概念。

英國大學的傳統文化，重視「學術教育」甚於「實務訓練」，使得過去的 PGCE 課程，教育的理論知識，是佔有很大的比重。但是近年來，英國的師培課程大幅縮減「理論面」，則當下 PGCE 的申請者（大學畢業生），勢必面臨更嚴苛的「實務」挑戰。挪威的 PGCE，稱為 Praktisk Pedagogisk Utdanning（Practical Teacher Education），與字面上的意義相反，「Practical Teacher Education」課程相當重視教育理論，它將師資培育視為一種人格陶冶和文化充實的過程。該課程的申請條件較英國寬鬆，並不侷限於大學畢業生，一般的工商人士也可以申請，因此，它不只是一種「學士後的教育證書」，也是一種「離業後的教育證書」（post-occupational certificate of education）。

二、英國和挪威兩國的政經背景

英國的國家主義，在維多利亞時代的後期達到鼎盛，雖然在 20 世紀初略顯衰退，但近年來又再次興起，這是因為英國政府欲透過公眾事物的社會操控（social engineering），挽救自身在全球市場上的經濟頹勢。1980 年代，英國柴契爾政府一方面鬆綁自由市場，另一方面又介入公共教育及衛生政策，這股潮流一直持續到 21 世紀的 Blair 政權。因為「教育」是 Tony Blair 的重要政策訴求，中央政府自然不可能把管控教育運作的權力，下放至地方的教育單位，而是集中在少數政治人物的手裡，統籌規劃英國學校教育的內容及未來教師所要扮演的角色，例如：「國定課程」及「ITT」，重視教師工作的效能。而新工黨執政後，繼續合法化英國政府的標準化運動（Standards Movement），致使師資培育的課程更加「輕理論、重實務」，並且透過外在的指標來評鑑學校老師的工作表現，由上而下地掌控學校教學活動的品質，教師職能也就被去智識化（deintellectualize），淪為工具性的執行角色。

挪威是個厲行平權主義的福利國家，其特徵是高稅率、高品質的社會福利、免費的大學教育及慷慨的失業給付。就目前來說，挪威仍是一個強調「社會正義」





的凱因斯經濟體 (Keynesian economics)，新右派的政治思想，尚未滲入挪威的政府運作。與英國相同的是，挪威的政府當局也尋求由上而下地操控學校教育的過程和內容。不同的是，挪威政府所期待的教師角色，是具有「道德」的成分在內，亦即老師在教導學生時，需心存基督教所提倡的人性價值，如平等、仁慈和團結。挪威政府企盼「教職」成為一個專業性的關懷工作，落實「學生中心」的教學方法。這是因為在挪威，上至官員，下至老師，都相信倫理德行 (moral virtue) 是教學活動的最重要面向，它是市民社會 (civitas) 的基礎。

1998年，英國和挪威各自頒布了該國的 PGCE 課程，雖然日後皆有小幅修正 (英國在 2002 年，挪威在 2003 年)，但是兩國課程最大的差異在於，英國始終維持中央管控的型態，而挪威卻日漸給予地方 ITE 機構更多課程上的自主權。

三、英國脈絡下的 PGCE 課程

長久以來，英國 ITT 課程內容的編擬，是師培機構教育學者的責任。但在 1992 年，英國教育部打破沈默，頒布了一系列的能力標準 (Standards)，要求 PGCE 的學生在進入「中等學校」執教前必須達到。該能力標準透露出一個訊息：受訓教師今天在師培機構課堂上所習得的知識，明天就必須能夠應用到實際的學校教學裡。

2003 年，英國政府頒布《Qualifying to teach》報告書，規定所有 PGCE 的受訓教師 (中等學程和小學學程)，都要達到國家預設的能力標準 (Secretary of State's Standards)，始能獲得教師資格證書 (Qualified Teacher Status, QTS)。《Qualifying to teach》報告書附有一本有關於「QTS 標準」和「ITT 規定」的《指導手冊》(the Handbook of guidance on QTS standards and ITT requirements)，詳細闡述了英國政府對於 ITT 機構的基本要求。就內容看來，該《指導手冊》其實是一本《標準手冊》。

英國針對 PGCE 所頒布的標準 (Standards)，有著「重實務、輕理論」的特徵，而且理論和實務的界線不易區分，這些「標準」可分為三個面向：

1. 專業價值觀和實踐 (Professional Values and Practice)。
2. 知識和理解：中等學程的受訓教師「必須」(must) 瞭解該階段的學科知識。



3.教學：受訓教師「必須」(must)能夠獨立地教授國定課程，並從事與工作有關的學習。

綜觀而言，英國 PGCE 的「標準」充斥著「必須」(must)的用語，給職前教師留下極少量的專業自主空間。另外，《Qualifying to teach》報告書也很少提到特定學科的教學方法(例如，如何教好歷史?)，而是強調一般性的教學原則(例如，如何經營一個班級?)。

四、挪威脈絡下的 PGCE 課程

在挪威，中央控管的師資培育已有悠久的歷史。1821 年，挪威政府通過一項法案，設立負責師資培育的神學院 (seminaries)。這些早期的師資培育學院，提供的課程包括基督宗教、母語、寫作、算術、歷史、音樂和自然科學。在 1990 年代中期以前，挪威政府對 ITE 的涉入，是「引導」多於「命令」。但 1998 年，事態發生轉變，挪威教育部頒布了 PGCE 的課程綱要 (national framework)，而這些綱要後來出版成為官方文件《Practical Teacher Education》。

《Practical Teacher Education》報告書厚達 208 頁，前兩章概示了該國 QTS 的取得途徑，及哪些機構有提供國中、高中和成人教育的 PGCE 課程。其最重要的部分是，挪威政府所期望的教師圖像：博學的專家 (learned professional)、協同工作者 (co-worker)、學生的模範及關懷者 (carer)。第三章，則提及有關教育理論、教育實務和各科教學法的一般性準則。無論職前教師日後要從事哪一學科的教學，他們都必須修習教育理論和參與 12~14 週的教育實習。

《Practical Teacher Education》報告書的前三章，集結成挪威 PGCE 的課程綱要。與英國的「標準」有別，挪威的「綱要」，其理論和實務的內容，是分屬不同的部分，彼此界線分明。

1.教育理論的部分：

(1)學習和發展：

- ①教師能夠從事批判性的思考，發展屬於自己的教學策略。





- ②教師應有能力診斷學生的特殊需求，並採用適當的教學方法。
- (2)社會功能和價值基準。
 - (3)教學活動的計畫、實施和評量。
 - (4)如何組織、指導學生的學習。
 - (5)倫理觀和專業認同。
 - (6)研究和發展。

2.教育實務的部分

- (1)如何教學及如何指導學生的學習。
- (2)因材施教 (differentiation)。
- (3)溝通及合作。
- (4)專業角色和專業倫理。
- (5)個人發展及專業發展。

挪威「綱要」的用語，大多是「學生應該要能…」(students shall be able to)，比如說，學生應該要能從學習中獲得深刻的理解，學生應該要能積極地參與學習，學生應該要能培養有意識的、反省性的觀點。從這裡可以看出，挪威政府希望學校老師將學生培養成一個批判性的學習參與者。挪威政府容許「師培機構的學者」發展部分的 PGCE 課程，亦即中央政府的「綱要」給予了地方師培機構若干制度上的自主權 (institutional autonomy)，使其能夠發展屬於自己的 PGCE 課程。

五、英國和挪威 PGCE 課程的異同

雖然在教育政策的領域，充斥著各種不同的聲音，如教師團體、家長團體和學生組織，但是政策制訂者一手創製官方的論述，設計學校教育的藍圖，決定師資培育課程的內容，企圖打造國家未來的理想教師。尤其，兩國的政策制訂者為了確保改革順利推動，更將「政策服從與經費補助」(link compliance to funding) 扣連在一起，甚至在英國，還落實了教育視導的制度。本文作者將兩國 PGCE 課程的異同，以表格的方式比較如下。

英國和挪威的學士後教育證書 (PGCE) 課程的比較

白底欄位代表相同、藍底欄位代表差異

	英 國	挪 威
1. 國家控制	①政府制訂的訓練標準 (Standards)	① 政府制訂的培育綱要 (Framework)
	②政府補助那些符合「課程標準」的「初任教師訓練」(ITT) 機構	②政府補助那些符合「課程綱要」的「初任教師培育」(ITE) 機構
	③ITT 的提供者：大專院校及有夥伴關係的中小學	③ITE 的提供者：大專院校及有夥伴關係的中小學
	④大專院校負責「理論」，地區夥伴學校負責「實務」	④大專院校負責「理論」，地區夥伴學校負責「實務」
	⑤「Standards」設定 ITT 機構必須達到的最低基本要求	⑤政府制訂的「Framework」和 ITE 機構對「Framework」的詮釋，共同形塑出師資培育的基本要求
2. 入學資格與津貼	①為期一年的訓練 (以全職生而言)	①為期一年的培育 (以全職生而言)
	②免學雜費	②免學雜費
	③招收大學畢業生	③招收大學畢業生及各界工商人士
	④小學實習 18 週，中學實習 24 週	④12~14 週的學校實習
	⑤追蹤式課程 (rolling portfolio course)	⑤自足式課程 (self-contained course)
	⑥訓練津貼	⑥清寒補助；助學貸款
3. 預期的教師圖像	①國家代理人	①國家代理人；道德代理人
	②以身作則的模範者	②以身作則的模範者
	③學科專家	③學科專家
	④家庭聯絡員	④家庭聯絡員
	⑤時間管理者	⑤時間管理者
	⑥敏覺「文化」及「性別」的差異	⑥敏覺「文化」及「性別」的差異
	⑦班級經營者	⑦班級領導者
	⑧文化中立；無意識型態上的動機	⑧國家文化的守護者



	⑨法定的照顧者 (legal carer)	⑨專業性的關懷工作者
	⑩「從做中學」的從業者 (hands-on practitioner)	⑩「通曉理論」的從業者 (learned practitioner)
		⑪多元文化包容者 (empathetic)
		⑫終身學習的提供者
4. 隱含的學生圖像	①能夠積極且獨立地學習	①能夠積極且獨立地學習
	②能夠自律	②能與老師共同合作，進行學習
	③能夠評估自己的表現	③能夠評估自己的表現
	④師生角色不同，師生關係不平等	④師生角色不同，但師生關係應平等
	⑤學生要順從	⑤學生應獨立
	⑥學生要適應學校的要求	⑥學校要尊重學生的需求
		⑦鼓勵「導生制」
5. 規定的理論	①與實務有關聯的教育理論	①與實務有關聯的教育理論
	②理論的比重較少；重視實用性的知識；理論和實務的區隔不明確	②理論的比重較多；重視學科性的知識；理論和實務區隔分明
6. 規定的實務技能	①教師能依循國家規定的課程，來進行學科的教學	①教師能依循國家規定的課程，來進行學科的教學
	②妥善規劃教學單元的能力	②妥善規劃教學單元的能力
	③能變化自己的教學方法；應用資訊傳播科技 (ICT) 的能力	③能變化自己的教學方法；應用資訊傳播科技 (ICT) 的能力
	④因材施教 (differentiate their teaching)	④因材施教 (在混合能力編班的情境裡)
	⑤考量學生在身體、性別、認知、情意及社會發展等面向的差異	⑤考量學生在身體、性別、認知、情意及社會發展等面向的差異
	⑥協助那些「英語非母語」的學生	⑥協助那些「少數族群背景」的學生
	⑦採用適當的方法，評量及記錄學生的學習狀況	⑦採用適當的方法，評量及記錄學生的學習狀況
	⑧鑑定及回應學生的特殊學習需求	⑧鑑定及回應學生的特殊學習需求

⑨在教學崗位上持續學習	⑨在教學崗位上持續學習
⑩培養學生的學習動機	⑩培養學生的學習動機
⑪鑑定及幫助那些情緒障礙及行為偏差的學生	⑪鑑定及幫助那些情緒障礙及行為偏差的學生
⑫挑戰校園的霸凌 (bullying) 事件	⑫挑戰校園霸凌事件且關懷受害學生
⑬建立正向的師生關係	⑬建立正向的師生關係
⑭和學校同僚 (colleagues) 協同合作	⑭和學校同僚、學生及家長協同合作
⑮使用實證性研究 (evidence-based research) 改善自己的教學	⑮使用實證性研究 (evidence-based research) 改善自己的教學
⑯參與專業發展，促進學校永續經營	⑯參與專業發展，不斷進行專業更新，促進學校永續經營
⑰創造一個安全的學習環境	⑰維持實驗室和工場 (workshop) 的安全管理
⑱強調共通性 (generic) 的職能	⑱強調因地制宜的專門知識 (situational expertise)
	⑲倡導融合教育 (inclusive education)
	⑳將學生的個人經驗及出身背景，視為課堂教學的資源
	㉑有能力教導成人學生
	㉒讓學生的學習成為一個快樂的經驗
㉓設計適當的「家庭作業」，作為學生課堂學習的延伸	

資料來源：引自 Stephens, P., Tønnessen, F. E., & Kyriacou, C. (2004: 119-120).



六、英國和挪威 PGCE 課程的相互借鏡

英國和挪威兩國的 PGCE 課程各有所長，因此，作者於文末，特將兩國 PGCE 課程可供彼此借鏡之處分析如下，以供兩國的教育決策者參考。

(一) 挪威 PGCE 課程可供英國借鏡之處

- 1.鬆綁中央控制，下放些許權力予地方師培機構的教育專家。
- 2.英國的 PGCE 漠視「道德教學」及「社會正義」議題，不把學校老師視為是專業性的關懷工作者。英國的師資訓練模式過於工具性，只在乎「班級控制」和「教學效能」。因此，英國應向挪威借鏡，注重「教學精神」的培育，鼓勵職前教師為學生的教育福利而奮鬥。
- 3.英國應改變 ITT 方案的名詞，把「訓練」改成「培育」，這可能是一個好的開始，方不致讓職前師資的教育，淪為一種公式化的技能訓練。整體來看，挪威的師資培育，因為提供了與實務相關的教育內容（practice-relevant education），似乎在「訓練」和「培育」之間取得了一個比較良好的平衡點。
- 4.對於「終身學習」的倡導，英國教師所扮演的角色應該要加強。挪威的 PGCE 重視「成人教育」的師資培育，不像英國的 PGCE 只重視「義務教育」的師資培育。
- 5.«融合教育»的推動，英國的 PGCE 完全沒有提及，反觀挪威政府在這部分則投注了可觀的運作經費，且已有顯著的成果。

(二) 英國 PGCE 可供挪威借鏡之處

- 1.英國師培機構和地方夥伴學校的合作關係較出色，而挪威的 PGCE 則過度重視「理論」部分，導致實習指導老師（school mentors）的角色較弱。
- 2.挪威的「綱要」忽視職前教師對於「家庭作業」的設計能力。英國的 PGCE 則強調教師給予學生家庭作業，來拓展其在學校的學習。
- 3.英國的師資訓練，一路延伸至「初任教師」正式到學校執教的階段，它是一種「追蹤式」的訓練課程（rolling portfolio course），即透過初任教師「在校表現」的記錄和評鑑，掌控師資訓練的品質。反觀挪威的 PGCE 課程，卻只集中在 ITE 為期一年的培育階段。



七、結語

最後，本文作者企望融合兩國 PGCE 的優點，打造一個更為理想的師資培育方案，其認為日後可以加強的課程內容包括：指導職前教師適時應用「經營技巧」和「領導特質」進行班級管理；強調法定照顧 (legal care) 和道德照顧 (moral care) 的重要性，職前教師需能為學生創造一個安全溫馨的學習環境；教學所需的「一般職能」和「專門知識」應該並重；「適應」應是雙向的歷程，倡導師生互相適應 (adapt to each other) 的觀點。尤其，本文作者特別強調，雖然兩國政經脈絡存在差異，但是 PGCE 課程如何在「理論」和「實務」之間取得平衡，依然是日後兩國培育「學士後師資」時，應再三關注的重要課題。

八、省思與啟發

英國和挪威兩國所推動的學士後師資培育政策，與該國的政經背景密切相關。英國受到新右派市場化意識形態的影響，為了因應國際的競爭和國內經濟發展的需求，將「教師素質」標準化，加強對師資培育機構設置和課程內容的中央管制，進而提高初任教師的教學效能。

反觀挪威，因為受到社會主義思想的影響較深，採取「非市場」的手段推動教育政策，致使該國的 PGCE 課程具有較多的彈性空間，能夠兼重教師道德的培育。文末，作者希望兩國的師培政策可以互相借鏡，以打造一個更加健全的 PGCE 課程方案。

然而，問題來了，兩國的政經脈絡有所不同，彼此在 PGCE 課程上的長處又該如何互相挪用？兩國在師培政策上的優勢，是否看似互補，實則互斥？不可否認，在當前全球化的脈絡下，「政策借用」乃一普遍且難以避免的現象，但政策借用國如何在考量政經、文化、種族與地域差別因素的前提下，針對「被借用政策」進行整全的評估，以免除「橘逾淮為枳」的水土不合狀況，這將是教育研究者和政策制定者在政策借用時必須善加斟酌的重要課題。





導讀文章

Stephens, P., Tønnessen, F. E., & Kyriacou, C. (2004). Teacher Training and Teacher Education in England and Norway: A Comparative Study of Policy Goals. *Comparative Education*, 40(1), 109-130.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤 (2010, 3月)。英國和挪威師資培育政策目標的比較研究。臺灣師資培育電子報, 6。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=265> (註:「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)