

美國教育學院歷史發展之探究

黃嘉莉

【摘要】

隨著我國師資培育途徑多元後，其可能產生之問題值得注意。因此，本文即在探究美國教育學院的歷史發展中所面臨的問題。美國之師資培育工作，因社會歷史與學術因素，使得教師及師資培育工作在社會與學術的地位上不高；其次，眾人對教育學術的疑慮，以及師資培育課程安排之模式等，在在使美國教育學院的發展歷史，產生許多來自社會與學術的爭議。本文旨在藉由探究美國教育學院歷史發展中的問題，提供我國未來師資培育方向之參考。

關鍵字：美國、教育學院、師資培育

壹、前言

美國教育學院 (Schools, Colleges, Departments of Education, SCDEs) 發展迄今的組織型態演變途徑可約分三種：第一、由師範學校 (Normal School) 改革為師範學院 (Normal College 或 Teachers College)，而後由師範學院再併入大學，成為大學中的學院，如哥倫比亞大學 (Columbia University) 師範學院；第二、於大學中成立教育學院，如愛荷華大學 (University of Iowa) 教育學院；第三、本身為師範學校或師範學院，後因所需擴充學院成為大學，如中央州立大學 (Central State University)。

當一機構成立之時，其建立的目地必依循一特定需求。而「有其師就有其校」(As is the teacher, so is the school.) (Herbst, 1989:21) 即為建立師範學校之時撼動人心的運動口號，此句口號也反映了美國師範學校成立之初，學校教育品質不佳，社會對教育的殷切期待的情形。換言之，美國學校教育的惡化，主要是因為教師品質低劣，而教師素質之提升則有賴於師資培育機構之建立，教育學院之發展也就在這種訴求中，逐漸形成現在的組織型態。然而，從美國教育學院的歷史演變中可以見到，教育學院欲擠身知識專業地位的企圖，以及以教學專業作為提升學術地位的主導角色 (Judge, et al., 1994:101)，皆為提升師資地位與教育學術所做的努力。以下便探究美國教育學院在歷史發展過程中所遭遇過的問題。

貳、師資培育地位低落的問題

一、社會層面——人口與市場機制

在美國初設公立學校時，並未將教師培育列入教育的對象，只有在阿卡德米 (academy) 以及師資培育所 (teacher institutes)，提供學校所需的教師。然而，隨著中小學校數量的激增，急需大量的教師，學苑、教師訓練所、中學的師範部都無法提供足夠的教師。為符合美國社會對中小學的品質水準，則須培育大量的教師以符應這樣的需求，因此「需發展公立的訓練機構，可

以吸收完成八年小學教育的女性，給予半專業的訓練，之後送她們回小學教書」（Jencks & Riesman, 1968:79）。提供師資是師範學校成立原因之一，而且只要有學科知識，擁有小學以上學歷者都可以擔任教師（Ducharme & Ducharme, 1996: 693）。該培育機構提供讀、說、算等基本技能，教師只要將以前受教時所經驗過的技巧，重複使用、照本宣科就可以應付教學，所謂的教学品質在此時並不受重視。

由於人口激增造成學校擴充以及教師數量不足，使得教師的篩選過程草率，而且西方社會教職地位本來就比其他職業來得更低，教師對大眾來說根本談不上專業，相對的，培育師資機構也跟著不受重視。誠如Borrowman（1975: 57）認為美國1860-1930年代，大量的中小學數量的增加是造成師資培育以及教育系教授成為次專業的時期。由於學生數量急速增加，使得教師數量的不足成為當時首要解決的問題；再者，這時期來自歐陸的大量移民充斥於社會行業中，這些移民帶來與美國大大不同的習俗；再加上經濟科技的增進，使得社會快速的變動。在變動的時期，教師品質很難受到注意，也很難控制教師的素養。

隨著學校的擴張，學生數的增加，教師數量的需求也應運而生。除為提供中小學的教師，師範學校也提供學生可繼續教育的途徑，以滿足學生在社會中流動的教育需求。因此，Weaver（1983:2）認為教師數是為解決學校教師不足的困境，而忽略教師品質則是影響學校教育品質的關鍵要素。當社會經濟不佳時，如經濟恐慌期或者當嬰兒出生率的減低，而教師需求降低時，所能預料的是教師數量隨需求而變化，而教師品質則為眾人所忽略（Reagan, 1975:35）。教師一職常是隨著社會經濟或其他因素波動的職業；且在改變中小學學校型態時，教師的教育品質也鮮少被列入考慮。教育學院以入學低標準的方式來吸引就讀學生，更可以說明為何以學術研究為傲的文理學院教授，會對教育學院在招生上的舉止感到反感（Schneider, 1987: 214-215; Roemer & Martinello, 1982:219）。

另外，在傳統對教學不必具備任何技能的觀念影響下，也因教師一職的性質關係，大眾對進入師資培育的學生能力的期待從來就不高。教師在大眾的心中是缺乏聲望、責任、威嚴，而且在學校中，教師只進行一些機械的例行公事（mechanical routine）（Powell, 1976:4）。任何人不可能任意成為醫生或律師，但是相反的，任何一個人都可以成為教師（Judge, et al., 1994: 136），教師成為容易進入的職業領域（Powell, 1976:18）。教學不需具備才華、對教學是否為專業的概念也不確定、也很少有複雜技巧和知識的教學專

業課程，因此形成「每個人都能教」(Anybody can teach.)的現象(Judge, et al., 1994:134)。

因此，在文化、社會及經濟的影響下，培育師資的教育學院受到忽略，然而教育學院或許可以以學術與專業培育改變這種情況。然而，整個演變歷史的發展結果，教育學院卻也無法阻擋社會需求。所有為提升教師與教育學院地位所做的努力，多在人口激增與經濟等因素的影響下，失去預期的效果。大量的人口與職業市場機制等因素的影響，是任何精心策畫的師資培育學程，也無法解決教師數與教師品質之間失衡的問題，而教師品質常在市場機制運轉下被忽略的層面(Powell, 1976:15)。

從師範學校到師範學院到教育學院的改制過程中，皆與社會需求息息相關。學校的經營策略和教育政策與師資培育之間，有如商品般的條件交換而非傳統的文化傳承的功能。Powell(1976:15)認為當教育成為一種社會流動的工具時，人民在乎的是教育機會的增加與否，但卻不在意教學或教師的專業水準。尤其標榜民主、自由的美國社會中，在以人民需求為重的文化下，教育學院似乎沒有強而有力的立足點，在社會需求、立法者、社會輿論等的要求與專業發展上，朝著預定目標前進。

二、學術層面——教育學院在研究與師資培育兩種功能之間搖擺不定

美國社會文化中教師地位普遍不高，因此培育教師的師資教育也受到忽視，培育師資教育被視為是次要的工作(Herbst, 1989:187)。這與師資培育機構在高等教育中地位低落，以及教育學院欲以學術研究來追求它在大學中的地位，兩者彼此之間的消長有極大的關係。在歷史發展過程中，重視學術而忽略培育，使得師範校院與教育學院不乏成為師資培育地位低落的另一助因。

(一)師範校院與教育學院在師資培育工作上之爭

大學中教育學院及師範校院間對師資培育工作的爭議，呈現在兩方面：一、教育學院教授從事教育研究，或將教育研究活動提升至研究所層級，這種現象使得師範校院(normal schools and teachers colleges)的教授深覺必須和大學具有相同的機會與權勢，不然將會失去吸引力以及優勢的地位(Herbst, 1989:187)；另一方面，基於傳統社會文化對師資培育工作的漠視，

師資培育並不是教育學院用以提升專業地位的策略（Powell, 1976:5）。因此，遂產生了師範校院以及教育學院之間在師資培育上的爭議。

1890年代伊利諾州立大學校長J. M. Gregory認為大學應避免進入培育師資的領域。因為師範學校是提供師資培育的機構，而大學則應從事教育研究，發展教育專業知識。教育研究只是教育知識的一部分，並不須包括師資培育。伊利諾大學教育系教授A. Tompkins對培育教師沒興趣，曾強調教育學院的教授應該從事教育學思考層次的工作。其後繼者E. G. Dexter也認為師範學校培訓小學教師，必須在大學層級的指導下進行實務工作，因此，教育學院應該從事的是比培育師資更高層次的研究工作。這使得伊利諾大學遠離同州師範學校的師資培育工作（Herbst, 1989:151-152）。

1930年代哈佛大學校長A. T. Lowell 則強調教育學院的工作應該在學術研究上，而不認同大學部有提供教師培育的需要（Herbst, 1989:177）。教育學院除強調著重研究之外，他還認為教育學院的教授並不是只關注公立學校，其工作核心還應擴及國家、州、地方等教育的問題，處理這些議題也是教育學院必須包涵的研究內容（Herbst, 1989:153; Powell, 1976:11-12）。

社會環境急需教師，大學自不能從此股師資培育潮流中隱退。然為保持優勢地位，大學中的師資培育層級上也有所不同。約1910年堪薩斯州立大學設立教育學院培訓中學教師以及行政人員，堪薩斯州立大學不願意讓師範學校培育中等教師和行政人員（Herbst, 1989:154）。教育學院期能與師範學院過去只強調教學技巧保持距離，並為提高教育學院的地位，因而藉培育有教學經驗和有行政野心的教師，以及中學階段各種專門類科的教師，來維持其較師範校院優越的地位（Powell, 1976:5）。

師範校院培育小學教師，而大學培育中學教師、其他各類科教師與行政人員的制度，也遭受質疑。1900年代愛荷華州立師範院校長H.H. Seerley懷疑大學培育優秀中學教師的可能性，他認為學生的人格、適應、精神、身心均衡、從幼兒到成熟對人發展的了解，以及教學方法、教學實際上的反省和頒予學位都為同等重要。只要師範學校對所有各層級的教學特性與需求有深度的了解、不缺乏文化背景、具有頒予學歷的權力，以及具備實際教學經驗的基礎時，就有培育優秀的中學教師的實力，也就能挽回培育師資的次要地位的形象。對Seerley而言，所謂教學的專業應包括各層級的技術或專業教育，中小學中所有的科目內容都應充實，並且需要以教師需求為研究中心（Herbst, 1989:155-156）。

相對的，1920年代哈佛大學（Harvard University）教育研究院院長H.

W. Holmes卻批評教育學院忽略教育專業課程，他認為教育學院以教師往上流動，以及為配合中學各類科教師的需求為理由，來開設教育課程。在課程內容缺乏智能上的實質內涵；而且課程的安排，主要是以各種職業所需且直接相關價值為主要考量，並非培育學生的智能，這造成了師資培育的表面化，教育學院成為教師淪為次要角色的共謀者。Holmes認為教師是教育改革中不可忽略的主要關鍵，不應將教師視為例行工作者，而應給予教師專業的培育教育，使教師成為教學專業人員。因此，Holmes認為教育學院的失敗在於忽略學生人格、推理、價值等轉化的課程，而這種培育過程的涵養，卻可以在師範校院單一培育師資目標中尋獲，師範校院比教育學院更能形塑出成功效教學的教師，並提升教師水準（Powell, 1976:12-13）。而且J. Dewey（1904:161）也認為師範校院單一培育師資，重視教師的教學，比起大學中的教育學院專研於教育學術，更有機會可以提升師資水準和改進教育方法。

1913年伊利諾州立師範大學（Illinois State Normal University）教授D. Felmey，強調教育專業以及教學領域之間的不可分割性，這種論點直接切入學院和大學的培育與研究與地位衝突。Felmey認為中學教師應與小學教師在同一環境接受培養教育，因為中學教師與小學教師皆應對孩子有相同的關愛、對兒童發展上的問題有相同的認知。如果在不同師資培育學校培育師資，將會有不同地位和理念之間的落差，這將導致理念、方法以及在小孩過渡到中學的個性上發生嚴重的斷層。他還認為「傳統學院的婆羅門階級（Brahminical pundits）和大學的傲慢態度」，使得中小學師資培育的連接上，因層級的差異而中斷，阻礙了師資教育的進步（Herbst, 1989:149）。

整體而言，師資培育機構單獨設立的師範學校，必須面對大學的地位優勢以及學術等級的權力。師資培育的地位在學術權力之壓力下被漠視與忽略，專業教學科目也跟著不受重視。而大學批評師範學校主要的理由多為其在學術上的低地位、狹隘的教學技術技能認知等（Schneider, 1987:215; Urban, 1990:61）。然而，當師範校院成為歷史名詞時，對師範校院狹隘的技能之批評，也轉至教育學院身上（Schneider, 1987:215）。

（二）教育學院的研究成果居邊陲地位

二十世紀初大學中的教育學院為求專業的地位，而期能使教育成為有學術尊嚴的事業，並發展一套知識體系、培育教育界的菁英等等的理想（Feiman-Nemser, 1990:215）。但是，這只是個理想，實際上教育學院的培育師資工作與教育研究工作在大學的校園中並不受重視。

爲想在大學中獲得地位，教育學院須以大量的研究成果獲得其他學院的認同。但是教育學院的研究成果，在大學中並不引人注目，而且在其他學院教授眼中，教育研究並不具深度。根據Harry & Goldner（1972:47-59）對教授研究以及學生教學內容的調查研究，發現沒有足夠的證據支持教育研究與教師教學之間具有相關。而且研究結果中發現，學術著作出版是獲得學術地位的主要方法，但是教育學院教授所出版的研究結果並不受到重視，因爲這些作品被認爲是平凡、不足爲奇，一般人也可以想到的結果；而教育學院的應用研究結果品質更是談不上卓越，在文理學院教授眼中，對教育研究成果甚爲輕視。

另外，Schwebel（1982:225-239）進行教育學院教授與其它學院教授的研究作品的比較研究時，陳述教育教授在研究或理論性的學術作品中，沒有足夠的數量與卓越的學術品質，可以與其它學院教授相提並論。教育學院教授的研究作品的特色是範圍廣泛而且混亂。在教育領域中，如教育心理學、教育哲學等的研究都應屬於原學科的研究內容中，並非教育領域。另外，在其它學院教授眼中，教育領域的研究雖然廣泛但卻不具深度。而且在1960年代至1970年代間的教學研究的實踐取向，更是不具任何理論內涵可言，而是一種缺乏一般理論基礎和不能適切地在實際上應用的教育研究結果。和其它學院比較起來，教育學院教授的論文作品數量明顯少於其它學院教授，雖然在市面有關教育書籍的數量多於其它學院教授，但還是呈現出教育學院教授在一般與教育理論知識上的缺乏。

在Schwebel的調查報告中也提到教育教授擔任教學的負擔多於其他學院。教育研究的成品在數量以及深度上都不及於其他領域，而且教育學院教授負擔過多教學事務而少投入理論的深度研究，都是其他學院教授忽視教育研究成果的原因之一。

美國有句嘲諷教師的雙關語「能者幹；不能者教；不能教者，教別人如何教」（He who can, does; he who can't, teaches; and he who can't teach, teaches others how to teach）（林玉体譯，民79:637）。教育學院的教授在大眾的眼光中，似乎是個不起眼的小丑，玩弄不出任何把戲。大眾對教育學院教授的印象是「誠實、有愛心、善良、工作勤奮、所知不多、所學不多，和一群沒有效率的男女」（Koerner, 1963:37）。大學中其他學院對教育學院教授的評價低，使得教育學院整個運作的情形猶如Koerner（1963:242）所言：一群微弱的教授運作著一個不具說服力的學程，吸引一群缺乏能力的學生。整個師資培育在大學中是個地位低落的事業，但卻又受制於因市

場機制——如果擁有一個學院，最好有師資教育（If you have a college, you'd better have teacher education.）（Clark & Marker, 1975:77）。因為公立學校龐大的數量，使得教師數量的需求不因經濟變動而有所中斷，若要使得學院永續發展，培育師資的教育學院是個良好的設置選擇。因此，儘管師資教育不受歡迎，美國大學中仍有超過1200所教育學院培育師資（Ducharme & Ducharme, 1996:697）。

然而，當教育學院要成為大學內的研究單位時，即產生聲望與地位的問題（Schneider, 1987:219）。但，教育學院的功能在歷史的演變中大多傾向於研究而非師資培育（Herbst, 1989:187）。教育學院進入大學的領域內，進行學術研究，然卻無法獲得其他學院的認同（Urban, 1990:66）。另一方面，教育學院在大學中所承擔的角色絕不只是師資教育，而且在Judge等學者的看法中（Judge, et al., 1994:108），教育學院對整個師資培育也並未提供的應有的專業教育。由歷史發展來看師資教育至少不是大學中心的工作，而是在大學中處於邊陲地帶的角色（Goodlad, 1990a:21;25）。

另外，專業學院中的研究，總離不開實際場所，教育學院為調整為學術以及專業的角色，藉由學術研究而忽略師資的培育（Feiman- Nemser, 1990:215）。如，大學中的名學校哈佛大學、哥倫比亞大學、芝加哥大學的教育學院，都從它們所關心的專業中剔除師資培育（Herbst, 1989:187），而以教育學術研究為中心（Powell, 1976:16）。Clifford & Guthrie（1988:119）認為當教育學院離教室實際越來越遠時，其專業地位也跟著越低。如此，既無法盡責培育教師，又無法研究出令其他學院教授信服的教育研究成果，而且其成果與教師的教學實際情境相差甚遠，在三方面都無法獲得滿意的結果，因此教育學院在大學中的角色與功能就難免受到質疑。

參、教育學院在大學中的地位問題

在師範校院消失之後，教育學院肩負師資培育與教育研究的重要功能。然而，教育學院長期在大學卻居次要地位，其影響原因可包括教育學院本身的教育課程內容、教育學實質內涵不明確等等。以下分述之：

一、教育學院的師資培育問題

(一)師資培育課程內容

師資培育課程內容所受到的批評，約可分為兩個部分：二十世紀初期專業教育與博雅教育之間的爭論，即學科教育與技能教育之爭論；另一，教育學院在師資教育學科內涵之爭，這影響教育學院的師資教育課程內容的深度與廣度，以及大學中師資培育架構。

1. 博雅教育與專業教育之爭

美國師範學校主要授予的課程是教師教學技巧。從短期的訓練，到形成兩年制的課程，其課程如讀、寫、拼音、地理、文法、教育史、教育科學、心理科學等（Urban, 1990:61-62），主要都是教學法的課程（Conant, 1963:141）。當文理學院與大學也參與師資培育後，教師該不該只接受教學法以及教學內容的課程，在教師必須兼具博雅教育的理念下，師資培育課程的內容熱絡地被討論。其中以Bestor在1953年出版「教育的荒原」（Educational Wasteland）一書最引人注目。Bestor認為未來的教師，尤其是在大學階段，應接受博雅教育（liberal arts and science）。博雅教育的理想是要培育人類成為具有紀律的心靈、激發興趣、有廣泛的基礎知識、批判思考等等。而這理念繼Bestor後亦有學者如Borrowman、Feiman-Nemse等認為教師比其他職業更需要博雅教育（Bestor, 1953:138; Borrowman, 1966:2; Feiman-Nemse, 1990:214）。因為，當師資培育教育強調教師的教學實用性時，其博雅教育的價值就會降低（Borrowman, 1966:6）。

師資教育的課程應該立基於博雅教育上，而非只限於教學技能，優良的師資培育是能給予學生思考的教育，以發展學生心靈，如此才能挽回大眾對師資品質的信心，並進入另一嶄新的境界。除此之外，教師也須接受任教科目之學科知識，教師必須能夠清楚了解任教科目內容，並同時進行理性的思考判斷（Borrowman, 1966:2）。而Bestor也認為四年的博雅教育，以及高水準的任教科目之學科知識，是改善教學為專業形象的關鍵。如此，教師不僅了解自己教學的科目內容，還可以以自己的任教學科為榮，並同時可以抵制威脅到學校教育的反智主義（anti-intellectualism）。除此之外，另外還有利於教師個人的職業與知識的未來發展。所以，教師首先「需要正確的知識……而且為成長的需要，大學應該提供各種學科進修的管道」（Bestor, 1953:147）。因此，師資教育的課程內容，除了教學法外，還須具備學科知識以及

博雅教育的科目。Silberman (1970:380) 也認為師資教育方向的錯誤，是因為師資培育過程給予教師過多的教學技能，而未能讓教師能思考教育的目的、過程與教育的目標和手段。

雖然，博雅教育與專業教育之爭，隨著單獨設立培育師資的師範校院消失，而塵埃落定，且讓教師應具博雅教育以為大多數從事師資培育者的共識。然而，有關教育學院師資培育課程的問題，尚包括大學中文理學院與教育學院在師資培育課程主導權上的爭議。

2. 專門學科教育與專業教育之爭

1950年代教育學院教授與文理學院教授之間的爭議達至高峰 (Conant, 1963:5)，兩學院教授的爭議主要在於：教育學院教授的學科知識背景之深度與廣度值得懷疑。經過博雅教育理念洗禮後，教師除具備任教科目的內容知識、教學法外，還需具備廣博知識，能夠針對學校問題以及教育現象進行批判與反省。

Bestor (1953:144) 認為典型的教育學院應建立其他系所已經具有的科目，認為此類科目將有助於教師教學。如，教授們相信教師應該有哲學的素養，但卻不聘任哲學專家來授課，反而設立教育哲學一科。Bestor 指責其結果並非使得教師擁有寬廣的哲學心靈，反而狹窄只限於「教育」的窠臼。另外，Conant (1963:127) 也曾提出在師資教育中，所提供的基礎教育專業科目，如教育哲學、教育社會學、教育史等，多來自哲學、社會學、歷史領域知識，而擔任的教授卻未充分具有原來科目的知識，而且多半教授都是只具有表面而非具深度的學科知識。例如，教育哲學家若以哲學家的擔任，哲學家將會針對教育問題給予學生邏輯上的思考判斷，而不像教育哲學教授只讓學生認識理性主義、實用主義等專有名詞 (Conant, 1963: 129-130)。這些都將導致一個知識窄化的教育學院，使師資培育課程只提供一些教育學原理 (the general principles of pedagogy)、視導實習教學 (supervising practice teaching)，或者提供繼續教育給無教學經驗的教師 (Bestor, 1953: 146)。

另外，Koerner (1963:51) 認為如果以醫生和教師接受過的專業教育作比較，醫生運用在實際情境中的是專業知識；但是，教師運用在實際教學情境中的絕不是教育專業知識，而是教師所擁有博雅教育的涵養，以及任教科目的知識內容，甚至是以往受教的經驗。而且也沒有任何測驗，可以測量出教育科目以及教師實際表現有極大的關係。因此，在Koerner的觀念中，教育專業科目是可以不須存在，而強調任教學科知識是教師教學的重要關鍵。

1960年代美國哈佛大學設立的「教學碩士」(Master of Art of Teaching, MAT)即融合調和學科與專業教育之間的鴻溝(蔡清華, 民85:19)。然而, 教學碩士制度並不能清楚的讓學生理解學科教學知識, 以及學科教學新概念, 學生在文理學院所接受的教育是以一個研究者或者學者為目標, 雖然可在實習學校進行教學經驗的學習, 但是經Feiman-Nemser (1990:217)的研究後, 發現擁有教學碩士的教師, 還是不能夠清楚的理解如何組織任教科目內容, 以及了解教學過程中的問題。

因此, 教育學院在師資培育的課程安排, 處於教師應接受教育專業知識或是學科知識的爭議。學科知識是教師任教科目所必備, 然而, 懂得學科知識並未代表即會教學; 而教師若只懂得教學過程或教學法, 在任教科目的知識內涵上也顯得不足, 從此爭議中可知教師應接受哪些知識仍是個疑問。

(二)教育學院與其他學院在師資培育中的權責分配

1. 師資培育的課程分配問題

就教育專業科目的數量來說, 1960年代哈佛大學校長Conant抨擊教育專業課程份量上太重, 造成教師浪費大量的時間在修習教學法的科目, 而應該從文理學院得到普通知識以及堅實的學科基礎, 然後才能知道要教什麼(Conant, 1963:73)。過去只重視教師的教學技能, 而忽略教師的任教學科知識, 使得教師知道怎麼教, 卻不知到要教什麼(蔡清華, 民85:22), 這成為大眾對教育學院的抨擊點。

從教學科目內容來看, Conant曾以文學院以及教育學院針對英語教師所設計的課程做分析比較, 他的結論是教育學院的課程「顯然不充足、薄弱、缺乏可以作為好的、堅固的主修內容」(Conant, 1963: 105)。教育學院所培育各科的教師, 所安排的學科內容不比文學院來得深入。

教育學院的課程安排與實質內容之間的差異, 也遭批評。Conant在1963年「美國教師教育」(The Education of American Teachers)一書中評論認為培育教師需要三種科目: 方法科目、基礎科目與實習課程。但是, 教育學院所給予的方法科目(methods course): 發展教學技巧, 常常無法實際運用於實際情境中。基礎科目(foundations course)是來自歷史、哲學、政治理論、社會學、教育學意識的零碎補丁, 而且並非原科系的教授教導, 所以應該減少方法或基礎科目, 以免為教育學院招致惡名。而實習課程(practice teaching)雖然這是一個教師專業訓練的主要關鍵, 但卻常由年輕的教授或助教視導, 因而無法發揮實質的作用(Conant, 1963)。而且並沒有任何證

據可以證明接受過專業教育的教師，會比沒有接受過專業教育的教師優秀（Korner, 1963:51）。因此，師資培育課程中所謂的專業教育是缺乏堅實內容的課程，而且還會斷害學生的智能發展（Schneider, 1987:214）。因此，教育學院所安排的師資課程，不具可使他人信服為專業的理論依據。

2.文理學院和教育學院在師資培育中的角色問題

過去師資教育品質不良，多數都將責任推及教育學院。但事實上，Silberman（1970:377）指出教師的品質並不一定全都是教育學院的責任，為使教師具備充分學科知識，學生必須修課三分之二到四分之三的文理學院的科目，其他才是教育學院開設的課程。師資教育在大學中主要由文理學院所負責，而不只是單由教育學院擔任師資培育的工作。

Clark & Marker（1975:54）經研究發現教育學院負責培育教師，在中學師資方面只佔全部師資來源的百分之20，小學師資佔百分之40；相反的，文理學院，主要職責並不是師資培育，卻負責百分之33的小學教師，以及近百分之40的中學教師。教育學院在師資培育中雖是個負責師資培育的組織，但事實上，中學教師在教育學院修課的時間並不多，只佔百分之15到20的課程時間，而且學生不認同教育院所開設的教育專業課程（Clark & Marker 1975:75），可見教育學院在培育師資的數量與課程比重上少於其他學院。

隨著單獨設立培育師資的師範校院消失，師資教育的控制轉移至綜合大學中的教育學院。但是，因為教師需具備各類學科的知識內容，結果使得師資教育散落至大學各個角落中，Miller & Young（1981:146-147）認為師資教育的權力明顯控制於文理學院教授手中，任何想要培育教師的各類科系都可以擁有各類科的師資教育。

文理學院以研究的優越角色居於大學校園之中，大部分的文理學院的教授不認同師資培育是個專業訓練。文理學院的教授對師資培育有興趣，或者參與問題解決，或者修改對教師有用的知識，可以運用在教學情境上，但這些教授同樣卻受到同儕的猜疑多於增強（Clark & Marker, 1975:60）。文理學院在師資培育制度的制度上，變成師資培育的畸形單位，一方面師資培育工作在文理學院中是次要功能、附屬的事業（Clark & Marker, 1975:59;75）；另一方面，文理學院並不重視學校教育中所發生的問題，因師資教育非文理學院的主要關注的對象（Conant, 1963:4），然而卻提供大部分的師資培育課程的內容。

Borrowman（1956）指出早期的師範學校創立一個專業教學的課程而忽略通識課程；而1930年代後，所強調的學科知識則是因應社會與學生個人的

需要（Su, 1986:30），所謂的教育專業科目很難界定。然而，如果按照Bestor以及Conant所言進行師資課程規畫，各科教學法應回歸該學科領域。教育哲學由哲學系教授擔任，教育心理學由心理學教授授課，教育社會學由社會學教授指導，教育行政由行政學教授開課，那麼教育學系教授能教授些什麼科目？是否只剩下教學原理、教材教法的課程？Broudy（1980:442）也曾懷疑若教育學院教授各科教學法，此時，學科教授又會起而抗議，因為各科學科本質不同，如英語、物理等，不是以教育學院教授所研究的教學程序或教學法就能應付，如此，教育知識剩下什麼？教育專業科目又將會是什麼？

Conant認為教師只要知道他自己的任教科目內容，就會是一個好老師，這種說法很值批評。教師誠然需具有任教科目主科知識，但是否就可以有好的教學品質仍值懷疑。教學是一個高度複雜的過程，教學過程以及人類發展過程的知識與任教科目內容同等重要；同時也需要對教育目的與目標有所批判與了解、教育的社會脈絡、人際關係的發展技巧（Rich, 1974: 62）。因此，教師應具有的知識不僅需有學科知識，還應包含其他知識內容。

Feiman-Nemser（1990:217）也指出學術界認為教育科目不嚴謹，以及教師認為教育科目缺乏與實際相關的內容。這樣的論點以為師資培育課程內容，應該回歸原屬科系。然而，雖然大多數的教師來自學術性的學院，但是其他學院卻很少注意到師資培育。因此，即使師資培育在大學部中消失，對教育科目的爭論情形仍會繼續存在。因此，Feiman-Nemser 認為真正該進行的是重新思考師資培育課程，而不只是一味擴張師資教育的課程內容，而應重視課程內容架構的品質。

而Haberman & Stinnett（1973:1-2）也認為發現新知識與將知識運用在實際情況的轉化是不一樣。師資教育課程主要的目的是將新知識形式化以便實踐者可以運用，而不是裝飾文理學院學科內容的價值。師資培育課程的組成，使得教育學院必須借用其他學科的知識內容，轉化成教學所需的知識。

另外，就學生在文理學院和教育學院所接受的課程時間比例以及教師數量比來看，事實上，文理學院的培育師資責任多於教育學院，究竟誰能須對教師的教育品質把關？（Clark & Marker, 1975:76; Feiman- Nemser, 1990: 217）。教育學院並不能全然解決回應教育問題解決的需求，而且也無法獨立解決。基本上，大學中師資培育的架構需重新檢視，而且師資培育課程的安排也須再進一步探究其組成的依據。

二、教育學院的實質內涵受到懷疑

(一)教育知識領域不明確

大學擬培育中學教師以及行政人員因而進入師資培育市場，使大學中的文理學院教授卻極力反對，因為在文理學院教授的眼中，根本就沒有「教育」科目存在，而且反對教育學院作為研究的場所。教育學是教育學院研究的領域，然而教育學根本就不是一門值得在大學研究中生存的學問，因為教育學的發展並不是從一種單一學科而建立的，相反的，教育學的建立是從其他傳統學術學科中漸漸分支發展出來（Schneider, 1987:214）。

教育學登上學術領域之時，是從哲學領域中分出（Roemer & Martinello, 1982: 207），1890年之前教育學最多也只是屬於道德哲學的一支，1890年以後，教育學為自己的存在地位努力（Johanningmeier & Johnson, Jr., 1975:6）。若將教育與原屬科目的領域內容結合，則教學思考的研究隸屬於教育心理學，而道德與倫理則屬於教育哲學，但沒有任何學科能夠回答「如何教」的問題。這種該如何教的問題，使得師資教育必須將教育學與教學技能的技術層面聯想在一起，因此，教育學就必須定義成教學知識（Schneider, 1987:214; Roemer & Martinello, 1982:208）。

從歷史發展來看，十九世紀教育學主要強調教師的教學技巧，當時盛行兩種訓練方式。首先，是班長制教學法：主要訓練教師的教學技巧與班級管理；其次，是目標教學法：如福祿貝爾的教學理論，以物體的象徵與精神意義做為目標引導教學活動的進行。二十世紀初期，則以赫爾巴特教學法與兒童中心研究為主。赫爾巴特教學法主要強調教學過程中，以邏輯的角度將教學過程細分，教學有明確的步驟可依循，使得教育學具有科學性。而兒童中心研究則反對以邏輯角度探究人類學習本性，而應以觀察兒童為核心工作，收集有關兒童在學校的活動資料，藉一系列有關教學過程的陳述，分析兒童可能的動機、行為等（Brauner, 1964: 17）。十九世紀強調教學技能的師範學校與學術分離，並強調從做中學或從生活中獲得應證。師範學校將實際教學方法作為目標時，很容易讓當時的大眾接受教育學僅是教學技能的觀念。這種教學應用性使得大眾對教育學的研究價值存疑。

教育學院升格或併入於大學時，學術研究就是教育學院的核心任務。但是，從二十世紀初期，從當時各大學發表大量的教育研究期刊來看，如「愛荷華大學期刊」（Bulletin of the State University of Iowa; 1911）、「教

育研究」(Studies in Education; 1913)、「哈佛牛頓期刊」(Harvard-Newton Bulletins; 1914)等等,研究結果紛紛為教學所產生的問題提出解答的策略,許多研究的焦點集中在教學的技能上(Schneider, 1987:217)。如同 Lanier & Little (1986:534)對教育研究的觀察,發現多半是以一種實用的知識(utilitarian view of knowledge)來看待教育學研究。這種以教學應用性的角度理解教育研究,事實上,容易忽略教育知識的實踐性。

尤其,當教育學博士學位列為大學頒授的學術學位時,新的教育學者加入了舊制的學術領域,這新興的教育學科,受到了哲學、心理學、歷史學家的質疑,教育學的嚴謹性與整合性受到了挑戰,因為教育哲學、教育史、教育心理學都只是原屬科目的應用學科,並不是純研究學科,而教育方法學則是應用學科與簡單的技能。事實上,教學方法的教授應該對教室實際教學進行研究,這使教育學更不容易被認為是專業。或許研究成果可以促及實際情境上的有用性,但是學術的合法性仍受到懷疑(Roemer & Martinello, 1982: 208-209)。

從歷史來看大多學者都認定教育學缺乏學術的認定,只要想在大學中求得可認定的地位,就需接受早已存在學術教授的批評(Ducharme & Ducharme, 1996:697)。批評最多的莫過於教育學缺乏高等教育必備的傳統價值—學術研究(Lanier & Little, 1986:533)。教育研究的實用性質,使得教育的學術地位並不高。

Silberman也指出教育學院最根本的問題是學院中的學者根本沒有縝密的思考(mindlessness),教育學者缺乏慎密或深層的思考教育目的與結果,師資教育的中心任務是提供師資教育目的的知覺或教育哲學。雖然研究不能在實際上發揮實際的效用,但是提升有關教育意義問題的探究內容,則須獲得所有教師的注意(Rich, 1974:67)。

綜合言之,教育學是從其他學科漸漸分離出來,對教育知識內容範圍缺乏一致的共識;其次,針對教學技能的研究,致使教育學等同於教學技術層面;再加上,教學技能的實用價值,在大眾的觀念教育學術地位並不高,種種原因使得教育學的學術性受到其他學科的質疑,實有必要探究教育學的性質與其知識領域。

(二)教育專業知識不具科學性

整個教育學研究方法的科學化潮流,為教育學研究帶來了效率與理性的新局面。比較J. Dewey和芝加哥大學的C. Judd對於教育研究的觀點,Dewey

強調在教育研究的領域裡，須以教師的需求為中心，而且教師應熟悉心理學原則、智能研究的結果與方法、倫理、歷史，而且教師必須反省教育情境，以實際教室的教學發展教育理論。經由實驗學校可以實驗教學以及改革傳統的學習，同時加強教師分析教室經驗的能力（Herbst, 1989:183）。

相反的，Judd 認為教育學院應該投入科學嚴謹性的教育研究，包括學校行政、教育測驗、學校實際歷史、教學方法與教育心理學，亦即教育研究是立於事實而非傳統或理想，在整個教育研究領域中事實的陳述重於規範的約束；而所呈現的統計結果則是使教育成為科學的一門學問。如果杜威的教育工作是以兒童與教師為焦點，Judd 則將此重心置於次要。Judd 認為教育科學必須建立於調查和研究而非實驗，這樣的科學需要獨立的資料（Herbst, 1989:183）。1922年芝加哥大學決定給予學校行政人員繼續教育時，其課程包括學校財政（school finance）、學生的行政管理（the administrative management of pupils）、教師人員的組織與視導（the organization and supervision of teachers），所有的哲學科目都排除在外（Katz, 1966:327-328）。

H. W. Holmes在1920年成為哈佛大學教育學院院長，懷疑研究教育科學（science of education）的功能，是否真有助於師資培育。教育學院所持的研究態度屬實證性科學，其研究方法係屬量的調查方法，這種量的研究方法，Holmes認為是缺乏對人類本質的探究。量的教育科學方法可以說明已存在的事實，但是卻不可能說明什麼應該存在，教育研究所得的結果，對教室中的教師卻無太大的助益（Herbst, 1989: 177）。教育學院的教育研究方法只想要符合科學的要求，以登科學的地位，但對師資培育以及處於實際情境的教師而言，並無太大的影響。

1939年哈佛大學新校長J. B. Conant將教育學院帶入不同的情勢，他建議發展以科學方法促進教育學術的發展。在Conant的領導下，哈佛教育研究所進行社會科學研究和教師訓練，特別強調心理學、統計、測驗及測量方法在進行教育研究上的使用，而忽略培育師資（Herbst, 1989: 178-179）。Katz（1966: 327）認為「大學教育者想要創立經由調查以瞭解的教育實際，並盡可能劃分細部的學科（discipline）」。科學家處理真實的世界，而不是去理想化什麼是應該作的。科學方法的運用意味著，以精確的方法處理每件細微的事情，以及以可以被瞭解的形式呈現，因此計量或量化的方法變成教育科學的主要研究技巧。

教育學院開始時是採用科學的實驗、量化方法，以符合當初大學對教育研究的認同，但因研究內容是稱不上專業的教學技能，而且數據往往不能夠

完整的代表人的心理層面，數據、實驗並不能準確表現出人的複雜性，結果使得教育學院並未如預期的提升地位或專業形象（Schneider, 1987: 216）。1930年代進步主義認為以直接觀察的方式研究，使得教學實習的重要性提高，但是強調直接觀察的結果，為教育研究帶來不科學的批評（Schneider, 1987: 217）。因此，有需要進一步探討教育研究的科學性，以澄清教育研究的價值，提升教育學術以及教育學院的地位。

(三)理論與實踐不能結合

1. 研究與實際分離使得教學知識成長緩慢

教育學術地位遭受輕視的另一項原因是教學知識成長緩慢，過去和現在的教學方法，如同電影或錄影帶重新播放，而且即使教學知識有所成長也很難運用到實際教學情境中。教育史展現出來的是，教學具有兩種特性：大量的教師勞工以及相似的教學步驟，教師們不斷的重演相同戲碼，大家以為這是簡單，因此每個人都可以不接受訓練，也能夠走進教室中進行教學（Clifford & Guthrie, 1988:327）。

傳統教師是「天生的，不是製造的」（Teachers are born, not made.）的觀念，以為教師的特質是自然天生的，一個人適合當老師就會具有老師的特質，如有愛心、有耐心、對兒童慈愛等等，但這種觀念不再被視為理所當然（Su, 1986:4）。一個教師需要此些特質，但優秀的教師，除此之外仍需其他的素養，如熟悉兒童的成長過程、精熟並能適當組織課程內容等，然而傑出教師的培育過程始終是一個謎（Rich, 1974:55）。

另一方面，教學技巧與經驗有很大的關係，而與教育理論的關係不大，而且很少的教育研究結果能夠真正實際運用在教學情境（Powell, 1976: 18-19）。教師初進教學情境時所需的是各種應急的技能，並沒時間考慮在大學所學的教學原則，實際教學情境與所學的抽象理論相差甚遠，理論與研究結果顯得無用武之處（Goodlad, 1990a: 32）。如此，教育學院陷入理論與實際間的衝突，為了減少衝突，教育學院減少了教師訓練的工作，或者將師資教育置於無關緊要的地位（Clifford & Guthrie, 1988: 49）。而且很少有證據可以證明沒有修習教育學分的教師和完成教育學分教師之間有多大的差別（Su, 1986:23）。教師的長期專業訓練，就顯得不是那麼需要。相對的，教育研究結果對實際情境的有用性（usefulness），與教育研究本身的必須性（necessity），也都是被質疑之處。

即使教育研究的成果再豐碩，如何讓學生真正體認其間道理也是問題。

就如Robertson (1992:370) 所言教育知識「很容易讓學生學習實際的教學策略，但是最難的任務是真正的智能培育，很難在機械論中看到動機以及背後事理，去分辨理念和結果，理論和實際的交互作用」。因而，須成立另一個可以作為將研究實踐的教學情境，以及在實踐中提供研究活動進行的專駐場所，教授與學校教師密切配合，以進行有關課程與教學方面的研究，但是又與學術研究的教授相聯繫，以兼顧學術研究成果，並運用在教學情境上，可以提供初任教師經驗以及回饋的實習學校。而且，也須強調教師的結合理論與實際的教育學理念。

讓初任教師有實習教學以及涵養實踐智慧的場所，也是Conant認為教育學院最可取之處——實習學校。實習教學可使學生精熟實際教學技巧與班級管理，提供學校實際情形，讓學生可在驗證教育理論的機會，並且提供觀察、學科教學等等益處 (Dewey, 1904:169)。

2. 實習學校未為成為能結合理論與實際之地

從歷史的演變過程，提供初任教師熟悉教學以及結合研究與實際的場所，名稱甚多諸如：從早期的模範學校 (model schools)、實習學校 (practice schools)、訓練學校 (training schools)、臨床學校 (clinic schools)、實驗學校 (laboratory schools)、入門學校 (portal schools)、專業實習學校 (professional practice schools)、到最近的專業發展學校 (professional development schools)，雖然名稱甚多，但卻都是提供初任教師獲得經驗的地方，而且也是驗證教育理念的地方 (Stallings, et al., 1995:598)。

實習學校的演變可分為兩股主流：一為以大學為基礎的實驗學校；另一為以中小學為基礎的專業發展學校。1896年在芝加哥大學中杜威建立實驗學校，以做為檢測教學理論，並進行研究以增加教學知識基礎的場所。實驗學校的特徵是實驗，當時大學紛紛也在校園中設立，如密蘇里大學、俄亥俄州立大學等等。但Stallings (1995:598) 等人針對實習學校研究後，發現諸類實驗學校都忽略杜威 (1904) 對理論與實際結合的理念，也忽略以實驗學校作為改善中小學學校教育典範的目標，並忽略訓練教師的批判反省能力。

1930年代當實驗學校成為初任教師實習教學技巧後，教授已不再將此實驗學校作為研究之地，而且大學中實驗學校的經驗不能與公立學校相比。Gifford (1984: 57) 曾提及很多大學教育學院的實驗學校 (laboratory schools) 的概念多半是模糊的。很多名為實驗 (experiments)，但最後都很難轉移到公立學校的實際情境，這種從大學移植到中小學學校單一方向的傳遞方式是值得探討的。因而，在1960年代後實驗學校漸漸消失，取而代之的

是學校一大學關係 (school-university partnerships) 的入門學校，作為新課程與實習的場所以提升學校品質。但是，仍缺乏研究與評鑑，而且很少有證據可以證明這樣的實習場所可以改善學校品質，因此，入門學校與實驗學校一樣，漸漸的在 1980 年代消失。實習學校的實效性仍舊被忽略，大學中的師資培育教育並沒有結合教育知識和實習，朝往專業教學的路 (Goodlad, 1990b: 37)。據此，應該強調的是實驗學校不僅提供教育實驗的場所，而且更是教育研究的資訊來源。這是一種雙向形式的連結，而非單一方向的傳遞。

Goodlad (1990a:267) 經過對師資培育的知識基礎研究，獲得師資教育的教育專業知識基礎從未被組織或被強調有用的結果，而且對實踐者而言是無法輕易達到的結論。這樣的論點在歷史發展的過程中，是最常作為批評教育學院之處，尤其理論與實際不能結合時，更顯露出教育知識的無用性。而杜威卻早已在1904年「教育的理論與實踐關係」(The Relation of Theory to Practice in Education) 的一文中，說明理論的自我活動 (self-activity)、自我控制、智能、道德等的抽象原理原則，然而，實習過程卻很少注意這些原理原則，使得理論與實際不能相結合。實習的情境可以讓教師從學生的回饋中，獲得更具想法以及靈活的教學方式，而不是獲得立即性的學生反應 (Dewey, 1904:150)。在實習的過程中，應強調的是給予實習教師能夠反省批判的機會。因此，教育理論與實習的關係並不是如Conant (1963:123) 所說的：教學實習是教師將所學習過的理論，執行於實際的情境中。而更重要的是教師能夠針對情境做理論與實際的對話辯證。

上述內容，教學實習不僅是在實際情境中驗證理論的原則，而且從實際中反省批判教育理論的論點，並且藉由實際的教學情境，豐富或啟發任教科目的教學以及教育理論。事實上，理論與實際是相輔相成 (Dewey, 1904: 143)。教育理論伴隨著教育實際問題的研究一起成長。教育理論發展過程是以教育實際基礎，而教育實際在解決問題的過程中，也運用到理論所發展出的知識。教育理論是從教育實際而產生 (Roemer & Martinello, 1982: 210-213)。

1980年代美國社會對學校以及教師品質的低落，學生素質的平庸，感到在世界各國的競爭中漸漸失去影響力，造成美國學校需追求卓越的呼聲，因此，產生專業發展學校以作為初任教師實際教學的準備，供教授研究發展之用 (Stallings, et al., 1995:598-604)。其成效如何，有待觀察。

肆、結 語

歷史、社會、文化等各種因素，造成美國社會大眾對教師以及師資培育工作的輕視，連帶著影響師資培育機構的地位。因此，基於地位的原因以及大學中本來具有的研究功能，使得教育學院以及大學其他學院忽略師資培育，教育學院中的師資培育無法得到其他學院的肯定（Goodlad, 1990a:73）。而教育學院在研究與培育上所受到的忽略，招致其他學院對教育學院所做的任何表現也甚為輕視（Mackay, 1989:64）。

在大學其他學院的教授眼光中，教育學院的各種表現皆是無足輕重。如認定教育研究是反智的（anti-intellectual），不具學術深度；而教育科目是所謂「米老鼠科目」（Mickey Mouse courses），無用於實際教學；師資教育的科目是高保護性的關稅（high protective tariff walls）（Judge, et al., 1994:114；Conant, 1963: 8;12），只是獲得證書的條件。尤其當證照成為教師的必要條件時，準教師即變成教育學院的人質，教育科目以及教學實習成為獲得教師證書的保證，存在的理由只在符合政府所規定的條件（Goodlad, 1990b: 21；Conant, 1963:8;129）。教育教授當然否認這樣的交換規則，並斷言在自己領域中的獨立專業。然而當地位低落的師資培育工作出現在研究為主的大學校園中時，這種自稱為專業與被輕視的角色衝突即會產生（Judge, et al., 1994: 114）。

教育學院也需依賴外在的權威使得自身存於大學校園中，教育學院依賴州政府對師資教育的認可，支持師資教育學程，以州政府為教師所設立的標準作為教育學院存在理由（Schneider, 1987:215）。這種依賴外力而非自身所具有的威望，也顯示出教育學院薄弱的智能基礎與對教育微弱的影響力。

當大學中成立教育系或教育講座時，大學的教授就曾反對這樣的措施，因為教育係非奧門玄義（mystery）（Brubacher, 1966: 488；林玉体譯，民79:615），而且若在傳統以研究為重點的大學中要尋求地位，就應加強學術研究，而加強研究的方法至少應符合科學的規範，但是，教育學院缺乏可以成為學術地位的理論基礎，而且教育學的特質並沒有符合科學條件，以及缺乏可讓大學中其他學院接受的專業實際（Miller & Young, 1981:150）。

因此，為追求專業地位的努力，教育學院在歷史發展中多受社會因素、地位、學術專業等問題而有所障礙。本文從美國教育學院的發展過程，以歷

史角度提出有關問題。雖然美國國情文化與國內有所不同，但其發展中所遭受的困境，在目前師資培育轉型中，值得國內學者借鑑。

參考書目

- 林玉体（民79）譯，J. S. Brubacher（1966）著：西洋教育史—教育問題的歷史發展。
台北市：教育文物出版社。
- 蔡清華（民85）：美國師資教育學程的發展。屏東師院學報，第九期，頁1-24。
- Bestor, A. E. (1953). *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools*. With retrospectives by C. Karier & F. McMurray (1985, 2nd). University of Illinois Press.
- Borrowman, M. L. (1956). *The Liberal and Technical in Teacher Education: A Historical Survey of American Thought*. New York: Columbia University, Teachers College, Bureau of Publications.
- Borrowman, M. L. (1966). Liberal Education and the Professional Preparation of Teachers. In M. L. Borrowman (Ed.), *Teacher Education in America-A Documentary History* (pp.1-53). New York: Teachers College Press.
- Borrowman, M. L. (1975). About Professors of Education. In A. Bagley (Ed.), *The Professor of Education: An Assessment of Conditions*. University of Minnesota.
- Brauner, Charles J. (1964). *American Educational Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Broudy, H. S. (1980). What Do Professors of Education Profess? *The Educational Forum*, May, 441-451.
- Brubacher, J. S. (1966). *A History of the Problems* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Clark, D. L. & Marker, G. (1975). The Institutionalization of Teacher Education. In Ryan, Kevin (Ed.) *Teacher Education: The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. The University of Chicago Press.
- Clifford, G. J & Guthrie, J. W. (1988). *ED School: A Brief for Professional Education*. The University of Chicago Press.
- Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. In M. L. Borrowman (1966, Ed.), *Teacher Education in America: A Documentary History* (pp.140-171). New York: Teacher College Press.
- Ducharme, E. R. & Ducharme, M. K. (1996). Development of the Teacher Education

- Professoriate. In F. B. Murray (Ed.), *The Teacher Educator's Handbook: Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers* (pp.691-714). San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternative. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: Macmillan Publishing Company.
- Gifford, B. R. (1984). *The Good School of Education: Linking Knowledge, Teaching and Learning*. The Education Review Committee, University of California Systemwide Administration.
- Goodlad, J. I. (1990a). Connecting the Present to the Past. In J. I. Goodlad, R. Soder, K. A. Sirotnik (Eds.), *Place Where Teachers are Taught* (pp.3-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (1990b). *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Haberman, M. & Stinnett, T. M. (1973). *Teacher Education and The New Profession of Teaching*. Berkeley, California: McCuthan Publishing Co.
- Harry, J. & Goldner, N. S. (1972). The Null Relationship Between Teaching and Research. *Sociology of Education*, Vol. 45. pp. 47-60.
- Herbst, J. (1989). *And Sadly Teach-Teacher Education and Professionalization in American Culture*. The University of Wisconsin Press.
- Jencks, C. & Riesman, D. (1968). *The Academic Revolution*. New York: Doubleday & Company. Inc.
- Johanningmeier, E. V. & Johnson, H. C. (1975). The Education Professoriate: A Historical Consideration of Its Work and Growth. In A. Bagley (Ed.) *The Professor of Education: An Assessment of Conditions*. University of Minnesota.
- Judge, H. (1987). Another View from Abroad. *Teachers College Record*, 88(3), pp.394-399.
- Judge, H., Lemosse, M., Paine, L., & Sedlak, M. (1994). *The University and the Teachers: France, the Unites States, England* (Oxford Study in Comparative Education, Vol.4 [1/2]). Wallingfors, England; Triangle Books.
- Katz, M. B. (1966) From Theory to Survey in Graduate Schools of Education. *Journal of Higher Education*, 37, pp325-334.
- Koerner, J. D. (1963). *The Miseducation of American Teachers*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Lanier, J. E. & Little J. W. (1986). Research on Teacher Education. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.), pp.527-570. New York: Macmillan.

- Mackay, J. (1989). Ed School: A Brief for Professional Education. *Journal of Teacher Education*, 40(4), pp.63-64.
- Miller, J. R. & Young, J. I. (1981, Jan). Professional Education: Beginning of the End, or End of the Beginning? *The Educational Forum*, 45, pp.145-151.
- Powell, A. G. (1976, Oct). University schools of Education in the Twentieth Century. *Peagody Journal of Education*, 54, pp.3-20. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 331 816).
- Reagan, G. M. (1975). Education Professoriate: The Concept, Some Problems and Some Proposals. In A. Bagley (Ed.), *The Professor of Education: An Assessment of Conditions*. University of Minnesota.
- Rich, J. M. (1974). *Challenge and Response: Education in American Culture*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Roemer, R. E. & Martinello, M. L. (1982). Divisions on the Education Professoriate and the Future of Professional Education. *Educational Studies*, 13(2), pp.203-223.
- Schneider, B (1987). Tracing the Provenance of Teacher Education. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice*, (pp.211-241). New York: The Falmer Press.
- Schwebel, M. (1982). Research Productivity of Education Faculty: A Comparative Study. *Educational Studies*, 13(2). pp.225-239.
- Silberman, C. E. (1970). *Crisis in the Classroom: the Remaking of American Education*. New York: Vintage Books.
- Stallings, J. A., Knight, S. L. & Wiseman, D.L. (1995). Laboratory and Professional Development Schools. In M. J. Dunkin (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed.), pp.598-604. Cambridge University Press.
- Su, Z. (1986). *Teacher Education Reform in the United States (1890-1986)*. Occasion Paper No.3. Washington University.
- Urban, W. J. (1990). Historical Studies of Teacher Education. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Weaver, W. T. (1983). *America's Teacher Quality Problem: Alternatives for Reform*. New York: Praeger Publishers.
- Wideen, M. F. & Grimentt, P. P. (1995). *Changing Times in Teacher Education: Restructuring or Reconceptualization?* London: Falmer Press.

The Historical Development of SCDEs in the U.S.A.

Jia-Li Huang

Abstract

With the multi-approaches of teacher education in Taiwan, attention should be given to problems which may occur during its historical development. This article aims to study the problems encountered in the historical development of the SCDEs in the U.S.A. In social and academic factors, the status of teacher and teachers education in the U.S.A. has been depressed. Furthermore, the public doubt concerning education and the arrange meat of curriculum models in teacher education, undermin and result in social and academic arguments. This study aims to explore the problems and provides reference for teacher educations in Taiwan.

Keywords : U.S.A., SCDEs (Schools of Education, Colleges of Education, Departments of Education), teacher education