

我國師資培育制度的 比較教育學分析

王家通

壹、前言

民國83年2月7日師資培育法公布實施以後，我國中小學師資培育制度進入了一個嶄新的階段。爲了配合新師資培育制度的實施，政府亦陸續公布了多項相關法令，但由於在我國師範教育史上，這次變革幅度甚大，因而不免遭遇諸多困難，引起許多爭議。而這些困難與爭議有時一時還很難解決。例如一般大學的教育學程是否應該由教育部規定其課程內容；師範校院學生與一般大學學生是否應有不同的待遇；師範校院的學生是否應該強制其修習教育學程或教育學分；教師初檢與複檢是否應該舉行考試，或只憑教育學分及實習成績即可認定；實習方式應該如何，實習期間是否應該給予薪資待遇等等，雖然目前大都已經公布法令做相當程度之規定，但是這些規定是否合理，是否會有窒礙難行之處，仍有待討論。

當我們在討論教育問題或遭遇改革困境時，往往會想，那麼其他國家到底如何在解決類似的問題？外國的作法往往可以提供我們思考

的方向，而避免閉門造車。而且，由於我國這次師資培育有多元化的改革方向，落後其他主要國家甚遠，他們的經驗應該有許多值得借鏡，固然不能全盤移植，也不應該完全不予理會。

基於以上的理由，又鑑於新師資培育制度的有關法令大都均已出齊，在此時刻，如能將我國新式師資培育制度，與其他主要國家做一比較分析與討論，相信對於現存的問題，以及應走的方向，會有更清楚的瞭解，因此乃著手撰寫本文。

具體而言，本文擬將我國師資培育法通過以後所實施的新師資培育制度，分成職前教育、檢定制度與實習制度三個部分，分別闡述其特色，並就這些特色，與主要國家的作法，進行分析比較及討論，最後歸納成結論，供將來改進之參考。又有關師資培育的職前教育、檢定制度及實習制度，各國作法並不相同，特色所在也不一樣，因此，比較時將就各國之間較有特色的部分提出來與我國做比較討論，不完全採取均衡並排的分式進行比較。

貳、職前教育

就職前教育而言，民國83年公布的師資培育法與原來的師範教育法比較起來有下列兩個重要特色：第一，採取開放式的培育制度；第二，將中小學、幼稚園教師的學歷統一規定為四年制大學畢業。以下即針對這兩項重點與其他主要國家做比較討論。

一、開放式師資培育制度（註1）

根據師資培養法第四條規定，師資培育機構及培育方式如下：師資及其他教育專業人員之培育，由師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學實施之。

前項各校院之教育學分及課程，應針對中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育師資類科之需要，分別訂定。

第一項所稱教育學程係指大學校院所規劃經教育部核定之教育專業課程。

大學校院教育學程應置專任教師，其師資及設立標準由教育部定之。

依本條規定來看，所謂師資培育機構，包括三類，一為師範校院，二為設有教育院、系、所之大學，三為設有教育學程之大學。可是事實上，這三種大學校院裡面，只有師範校院才是以師資培育為主要目的而設立，其餘兩類均非以師資培育為主要目標；其與師資培育有關的部門只是教育學程，最多也只包括教育院、系、所而已；何況教育院、系、所與師資培育亦無直接關聯。因此接下來第十條規定：師資培育課程包括普通科目、教育專業科目及專門科目；其內容與教學方式，應注重道德品格之陶冶、民主法治之涵泳，專業精神及教學知能之培養，即很有問題。因為這些大學除了教育院、系、所或教育學程以外的各系所或共同科的課程與教學均非以師資培育為目的，如何要求他們應注重道德品格之陶冶、民主法治之涵泳、專業精神及教學知能之培養？固然，大學教育本來也應該注重道德品格的陶冶，注重民主法治的涵泳，但究竟不是從師資培育的觀點所做的要求，至於

專業精神與教學知能的培養，除了教育學程或教育院、系、所以外的各系所或共同課程，更是無從要求。因此，師資培育法第四條及第十條不無邏輯上欠通之處。

那麼爲什麼會產生這種矛盾呢？原因在於未能擺脫傳統的師範教育觀念而與開放式師資培育的精神糾纏不清的緣故。蓋在傳統的師範教育制度底下，姑不論其實際效果如何，就理論上講，對於教育專業科目、共同科目或專門科目，都可以要求其注重道德品格、民主法治、專業精神及教學知能的培養等等。教學方法也相同，可以做類似的的要求。但是師資培育多元化後，除了師範校院以外，其他一般大學，最多只能在教育學程或教育院系所的課程或教學方法中要求，至於專門科目有關的系所或共同課程則無法做到。因此，採取開放式師資培育制度以後，應該放棄師範教育主流化的心態，將師範校院等同一般大學校院，一律設置教育學程，而在此學程中要求教師專業應該具備的條件即可。事實上採開放式師資培育制度的國家，率多如此規定。茲以日本、美國爲例說明如下：

日本類似我國師資培育法的法律應該是「教育職員免許法」(1949制定，1993最新修訂)(註2)。此項法律係戰後爲了配合師資培育多元化而制定的。可是就其性質而言，卻與我國師資培育法有很大的不同；我國稱爲「培育法」，他們則稱爲「免許法」。所謂「免許」，就是政府許可的意思，而經政府許可之後授與的證書，稱爲「免許狀」，也就是合格證的意思。教師的合格證就稱爲「教員免許狀」。依此解釋，則日本的「教育職員免許法」，大致可譯爲「教師檢定法」(日本所稱「教育職員」，就是「教員」的意思，並不包含我們所稱的「職員」；我們所謂職員，日本稱爲「事務職員」，或「事務員」)，也就是相當於我國的「中小學教師檢定辦法」，不過

他們將其提昇到法律的位階。

根據上述「教育職員免許法」的規定，日本中小學教師所應具備的資格，如表一所示。由表中規定可以看出，日本中小學及幼稚園教師的基礎資格為大學的學歷，具備了基礎學歷，再要求任教學科及教育專業科目的學分；如果是特殊教育的教師，尚須修習特殊教育的學分。另外，日本的中小學教師資格係採分級制；其中，小學校、中學校及幼稚園分成三級，高等學校分成兩級。最低的一級為「二種免許狀」，其基礎學歷為獲有準學士學位（亦即短期大學畢業），中間一級為「一種免許狀」，基礎學歷為獲有學士學位（亦即四年制大學畢業），最高一級為「專修免許狀」，其基礎學歷為獲有碩士學位（亦即研究所碩士班畢業），除了基礎學歷不同以外，三種免許狀所要求的任教學科及教育專業科目學分數也有差異（參照表1）。

其次，關於教育專業科目的修習方法，在上述免許法的施行規則裡面也有規定，詳細狀況如表二所示。

由表二可以看出所謂教育專業科目可分成五類，即表中第二至第六欄；其中第一欄及第六欄為各級各類學校所共同，第三欄及第五欄為小學校、中學校及高等學校所共同，而第四欄則為幼稚園所特有。值得注意的是表中修習方法除了教育實習以外，並未列出具體科目名稱而以領域別說明。例如第二欄中，「與教育本質及目標相關之科目」；「與幼兒、兒童或生徒之身心發展及學習過程相關之科目」等等。各校可在此領域內開設相關課程，彈性相當大，不像我國教育部在教育學程的課程中，具體列出科目的名稱。

表1 各類普通免許狀所應具備之資格

免許狀種類		所需資格	在大學所修專門科目最低單位數			
			基礎資格	有關教科者	有關教職者	有關教科或教職者
小學校教諭	專修免許狀	具有修士學位	18	41	24	
	一種免許狀	具有學士學位	18	41		
	二種免許狀	在大學修業二年以上並修滿62單位以上	10	27		
中學校教諭	專修免許狀	具有修士學位	40	19	24	
	一種免許狀	具有學士學位	40	19		
	二種免許狀	在大學修業二年以上並修滿62單位以上	20	15		
高等學校教諭	專修免許狀	具有修士學位	40	19	24	
	一種免許狀	具有學士學位	40	19		
盲學校教諭	專修免許狀	具有修士學位，並取得小學校、中學校、高等學校或幼稚園教諭普通免許狀。				47
聾學校教諭或養護學校教諭	一種免許狀	具有修士學位，並取得小學校、中學校、高等學校或幼稚園教諭普通免許狀。				23
	二種免許狀	取得小學校、中學校、高等學校或幼稚園教諭普通免許狀。				13
幼稚園教諭	專修免許狀	具有修士學位	16	35	24	
	一種免許狀	具有學士學位	16	35		
	二種免許狀	在大學修業二年以上並修滿62學分以上	8	23		

資料來源：教育職員免許法（平成元年，1988最新修訂），別表第一。

表2 各類教師資格所需教育專業科目最低必修單位數

第 欄	最低必修單位數												
	第一欄				第二欄			第四欄			第五欄		第六欄
教育專業科目 免許狀種類	有關教育本質與目標之科目	有關幼兒、兒童或學生身心發展及學校過程之科目	與教育有關的社會、制度或經營事項的相關科目	有關教育方法及技術(含資訊機器及教材之活用)之科目	有關教育法之科目	有關道德教育之科目	有關特別活動之科目	有關一般性教育課程之科目	有關保育內容之科目	有關指導方法之科目	有關學生指導及諮商之科目	有關學生指導、諮商及進路指導之科目	教育實習
小學校 教 諭	專修免許狀	12			22						2		5
	一種免許狀	12			22						2		5
	二種免許狀	6			14						2		5
中學校 教 諭	專修免許狀	8 (5)			6 (3)						2		3(1)
	一種免許狀	8 (5)			6 (3)						2		3(1)
	二種免許狀	6 (5)			4 (2)						2		3
高等學 校教諭	專修免許狀	8 (5)			4 (3)						2		3(1)
	一種免許狀	8 (5)			4 (3)						2		3(1)
幼稚園 教 諭	專修免許狀	12						18					5
	一種免許狀	12						18					5
	二種免許狀	6						12					5

資料來源：教育職員免許法施行規則（平成元年，1989最新修訂），第六條附表。

以下再以美國為例，說明其取得教師證書（Certificate）的條件（註3）。

美國中小學教師的資格認定，各州之間要求不同，不過大原則卻沒有太大的差異。例如至少要大學畢業，獲得學士學位；所修課程應該包括三個方面，一為共同課程，二為任教學科的相關課程，三為教育專業課程。這是幾乎各州所共同要求的。另外，將教師資格分成不同等級的情況也逐漸普遍起來。以下以阿拉巴馬州（Alabama）為例，說明其狀況（以下稱美國者即以阿拉巴馬州為代表）（註4）。

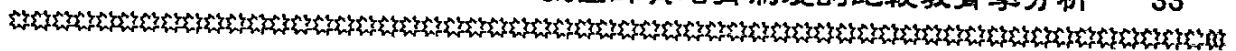
阿拉巴馬州的中小學教師資格分成B級（Class B）及A級（Class A）或AA級（Class AA）。B級的基本學歷為大學畢業，獲有學士學位；A級所要求的學歷則為獲有碩士學位；至於AA級則為修到大學第六學年。

至於其應修課程的要求如下：

A、幼兒教育（N-3）及小學教育（1-6）

（一）一般課程（B級）

1.人文學科.....	15學分
2.社會科學.....	12學分
(1)含經濟學3學分	
3.自然及物理科學.....	21學分
(1)含數學9學分及科學12學分	
4.保健與體育.....	3學分
5.選修.....	9學分
計.....	60學分



(二) 教學領域及專業研究 (B級)

1.教學領域.....	27學分
(1)不得與一般課程重複	
2.基礎課程.....	12學分
(1)含特殊教育3學分	
3.閱讀教學.....	6學分
4.課程、教學、一般科技.....	12學分
5.教學評鑑.....	3學分
6.實習.....	9學分
計.....	69學分

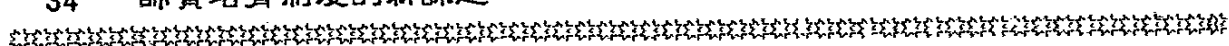
(三) 高級專業研究 (A級或AA級)

1.教學領域.....	12學分
2.課程與教學.....	6學分
3.專業研究的基礎課程.....	6學分
(1)先前未修特殊教育者含3學分特殊教育	
4.教學評鑑.....	12學分
5.選修.....	3-6學分
(1)已修特殊教育者減為3學分	
計.....	33學分

B、中間學校 (4-8)

(一) 一般課程 (B級)

1.人文學科.....	15學分
-------------	------



2.社會科學.....	12學分
(1)含經濟學3學分	
3.自然及物理科學.....	12學分
(1)含數學	
4.保健與體育.....	3學分
5.選修.....	18學分
計.....	60學分

(二) 教學領域及專業研究 (B級)

1.教學領域.....	39-60學分
(1)含有關教學領域或綜合性教學領域的課程27學分；或單一學科的家政48學分；或中間學校學科領域的單一教學科目39學分。	
2.基礎課程.....	12學分
(1)含特殊教育3學分	
3.閱讀教學.....	6學分
4.課程、教學、一般科技.....	9學分
5.教學評鑑.....	3學分
6.實習.....	9學分

(三) 高級專業研究 (A級或AA級)

1.單一教學領域	
(1)教學領域.....	12學分
①語文、一般科學，及社會科學中至少在兩個領域中各選修一科目	

~~~~~

- (2)課程與教學..... 6學分
- (3)專業研究的基礎課程..... 6學分
  - ①B級證書未修特殊教育都應補修3學分...0-3學分
- (4)教學評鑑..... 3 學分
- (5)選修.....3-6學分
- 計..... 33學分
- 2.兩個教學領域
  - (1)教學領域.....9+9學分
  - (2)課程與教學..... 3學分
  - (3)專業研究的基礎課程.....3-6學分
    - ①B級證書未修特殊教育者應補修3學分。
  - (4)教學評鑑..... 3學分
  - (5)選修.....3-6學分
  - 計..... 33學分

## C、中學 ( high school )

### (一) 一般課程 (B級)

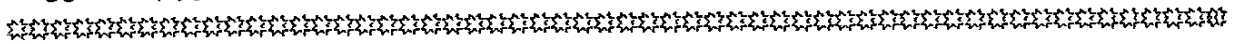
#### 1.同中間學校一

計..... 60學分

### (二) 教學領域及專業研究 (B級)

#### 1.教學領域.....39-60學分

(1)含兩個27學分教學領域或一個綜合性教學領域；或一個單一教學領域48學分；或一個高中單一教學科目，39學分。



|                   |      |
|-------------------|------|
| 2.基礎課程.....       | 12學分 |
| (1)含特殊教育3學分       |      |
| 3.閱讀.....         | 3學分  |
| 4.課程、教學、一般科技..... | 6學分  |
| 5.教學評鑑.....       | 3學分  |
| 6.實習.....         | 9學分  |
| 計.....            | 33學分 |

由以上日本與美國（阿拉巴州）的教師認可制度可以看出幾點共同之處，而與我國作法有異。

首先，日、美兩國均以課程領域及學分數來認定教師資格；包括一般課程（日本以大學畢業認定其已修一般課程，因此在表中未再列一般課程）、專門課程及教育專業程的學分數。有意從事教師工作者，只要依此規定在大學修習應修學分即可。

如果我們將上述日美兩國教師資格的檢定方法與我國比較可以看出其間有幾項差異，茲分述如下：

日、美兩國均只規定取得教師資格所應修習的課程名稱及其學分數，並不要求如何培育，且完全未列出學校的名稱；不像我國仍有師範校院主流化的觀念。日、美國在師資培育多元化以前也有師範校院的存在，但今天已經完全予以改制。雖然日本今天仍有「教育大學」或「學藝大學」的存在，但那是爲了確保義務教育階段教師的充足供應，以免產生短缺現象，其畢業生在教師資格的認定上，與一般大學並無不同，都是用同一套辦法。我國的所謂教育學程係只針對一般大學而言，師範校院仍有自己的一套設計。爲了消除這種兩套設計的差異，近來立法院已開始著手修法。首先被提出來修的是師資培育法第七條第一款。按師資培育法第七條規定如下：

~~~~~

具下列情形之一者，為修畢師資職前教育課程：

一、師範校院大學部畢業者。

二、大學校院教育院系所畢業且修畢規定教育學分者。

三、大學校院畢業修滿教育學程者。

四、大學校院或經教育部認可之國外大學校院畢業，修滿教育部規定之教育學分者。

上述四款的內容其實很單純，就是規定大學校院畢業生，只要修畢教育學程，即可參加初檢。可是由於「師範」、「教育學程」、「教育學分」等三種不同的教育專業培育狀況，使本條條文變得相當複雜。為什麼師範校院要分開來規定？原因是教育部希望其學生全部都修教育學分，所以在師資培育法施行細則裡面特別規定師範校院大學部學生應修畢規定教育學分始准畢業（註5）。除此之外，教育部又將「教育學程」與「教育學分」分開處理；且規定「教育學分及教育學程」，由教育部另定之。可是我們只看到教育部公布「大學校院教育學程師資及設立標準」（民84、6、26），卻一直未見所謂「教育學分」的公布。而事實上，教育部似乎是認為所謂「規定教育學分」只要比照教育學程所定教育專業科目的學分即可；因為在民國84年11月14日，教育部曾經發出書函給三所師大及政大，說84年以後進入師大研究所之非師範大學畢業生，如欲擔任中等學校教師，「均應比照中等學校教育學程，修習26個教育專業科目學分」（註6）。

為了簡化這些繁複的規定，使「完成師資職前教育」的定義更為簡明，立法院的數十位立法委員最近曾經連署提出師資培育法第七條條文的修正案，其修正條文如下（註7）：

師資培育法第七條條文修正草案：

大學校院或經教育部認可之國外大學校院畢業且修畢教育部規定

之教育學程者，得參加教師資格初檢；合格者取得實習教師資格。

此項修正草案，將原來四款不同內容的規定合併成一項；這樣除了統一做簡明規定外，也可以解決師範校院學生是否必須修習教育學分的問題。

不過，此一條文亦有部分問題，而此一問題正是辦理教育學程的各大學所爭議的，就是教育學程的課程究應由教育部規定或由大學規劃，然後報部核定？根據師資培育法第四條第三項規定，所謂「教育學程係指大學校院所規劃經教育部核定之教育專業課程」；可是本法施行細則第四條卻規定「本法第四條、第六條、第七條所稱教育學分及教育學程，由教育部……另定之」，第六條又規定「本法第十條所稱教育專業科目名稱及各科目學分數由教育部定之」（註8）。而在「大學校院教育學程師資及設立標準」第九條第二項也規定「前項各類教育學程之科目及學分數，由教育部定之。」（註9）；奇怪的是接下來在第十一條卻又規定「各校開設經教育部核定之教育學程，其科目及學分數之變更，應報教育部核定」。另外在「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」又規定「教育專業科目：係指教育部依本法施行細則第六條第二項所訂高級中等以下學校及幼稚園教育專業科目學分數對照表之規定」（第二條第五款）（註10）；突然又跑出一個什麼「教育專業科目對照表」，不知教育部什麼時候公布此項對照表？是否即指大學校院教育學程師資及設立標準的附錄「各類教育學程之科目及學分」？

總之，師資培育法規定教育學程應由大學規劃，再經教育部核定，可是許多子法的規定卻常與其抵觸，而且相當混亂。今如果依立法委員建議案，修改第七條規定，則可能又會與第四條第三項產生矛盾的現象。

那麼教育部爲什麼執意要規定教育學程的內容呢？其中原因可能是擔心如果不規定，將無法約束各大學所開設的教育學程的內容。於是我們將需進一步考慮，到底政府有無必要規定擔任教師必須修習的課程？關於這一點，如果我們參考其他主要國家的先例，如前述日、美兩國的規定，則可瞭解的確有其必要。但是這時如何避免被批評違反大學的自主權呢？最好的方式是不要在師資培育法或「大學校院教育學程師資及設立標準」中規定，而在「教師資格檢定辦法」中規定（教育實習辦法最好單獨訂定，不要與檢定制度混在一起）。這樣，一方面可以確保教師應有的水準，也可以間接約束大學教育學程的開課方向。對於大學，教育部只要核定其教育學程的師資及設立標準即可，不必去管他們的開課內容。而在大學方面，基於學術自由，固然可以開設各色各樣的課程，但如果其學生將來有意擔任教師，則至少要提供「教師資格檢定辦法」所要求的課程。或曰：這樣不是間接控制大學的自由了嗎？其實也不盡然；「教師資格檢定辦法」所規定的是作爲一個教師最起碼的要求，大學可以在這上面開設更多，更深的教育課程供學生選修，進而發揮各校的特色。如果說連最起碼的要求都不能規定，而應放任給各大學自行決定，則並非負責任的態度，這一點只要參考其他國家的作法，如前述日、美兩國，即可瞭解。不過如果仿照日本的先例，將「教師資格檢定辦法」提高到法律的位階，則更有公信力；同時「教師資格檢定辦法」（或檢定法）不應該只規定教育專業課程，任教學科的專門課程也應該列進去，不要再用「對照表」之類的行政措施。有關這類課程內容的問題，將在下面進一步分析。

其次，就課程而言，日、美兩國係以所修課程及學分數作爲專門科目（即任教學科）的認定標準，而我國則以所謂「本科系或輔系」

來認定（註11）。那麼，究竟日、美兩國的認定方式較合理還是我國的方式？筆者認為日、美兩國的方式應該較為合理。因為第一，我國現行規定排除了相關科系，而相關科系的專門程度，有的可能比輔系更高，例如應用數學系為數學系的相關科系，而其「數學」的專門程度則可能比20學分即能取得的數學輔系更高，可是卻不能取得數學教師的資格。在新制實施以前，相關科系尚被認定可當教師，但在新制底下卻被取消；其原因可能是因為「相關」的界線難定，但是這個理由似乎不能使人心服，因為這樣有一點因噎廢食。第二，輔系只要求20學分；做為一個中等學校教師，尤其高中，只修20個專門科目的學分，實在過於寬鬆。依上述日本的規定，要取得中學校、高等學校教師的一種免許狀，專門科目需要40學分。美國則無論中間學校或中學，均為39-60學分，其最低標準（39學分）與日本大致相同。

其實在我國，教育部於民國78年所公布的「中等學校各學科教師本科系相關科系及專門科目學分對照表暨施行要點」（註12），已經列有「中等學校普通科教師專門科目學分對照表」及「職業學校專業學科教師專門科目學分對照表」，教師檢定時只要依此二表，並定出其最低必修學分數（例如比照日、美兩國，規定最低必須修滿40學分；其中包括部分必修及部分選修，即很理想）即可，不必有本科系、輔系或相關科系的規定。同時，這些對照表應該列在上述「教師資格檢定辦法」或「檢定法」之中。這樣，可能較為理想。

再者，日、美兩國均未直接規定大學教育學程的具體科目，而我國則在「大學教育學程師資及設立標準」中，規定大學所應開設的各類教育學程之科目及學分數（第九條第二項），一方面違反大學自主的精神，另一方面大學開課亦較無彈性，如果依照日本、美國的做法，只在檢定辦法中規定範圍較大的領域別，則可避免僵化。

二、學歷的提昇與師資培育制度的統合

中小學師資學歷的提昇與其培育制度的統一，有三個問題可以提出來討論。一為小學師資水準的提昇；二為教師的分級制度；三為中小學師資培育制度的統合。

就第一個問題而言，目前主要國家，幾乎都將中小學幼稚園教師資格提高到大學畢業。前述日本至今仍有短大畢業資格的二種免許狀，可以擔任幼稚園、小學校、中學校教師的規定，算是學歷資格較低的國家。我國則自師資培育法通過之後，原則上已將幼稚園及中小學教師資格提高到大學畢業的程度。上述美國的B級證書，也規定其學歷資格為大學畢業，獲有學士學位。歐洲方面，法國小學師資的培育機構師範學校傳統上程度很低，大致上相當於高中或專科學校的程度。惟經過1970年代及1980年代的改革（註13），最後於1989年7月10日公布「教育定向法」（la Loi d'orientation sur l'education）（註14），規定自1990年9月以後，幼稚園、中小學教師均在大學附設的師資養成機構（Instituts Universitaires de Formation des Maîtres；簡稱IUFM）培養。此一機構招收修畢大學第三學年獲有立尙文憑（Licence）的學生，修業年限二年；第一學年偏重學科能力的發展及教育理論的研究，第二年除了繼續第一學年的課程外，並專注於學校實務的實踐性研究（註15）。由此可知，法國近二十年來小學師資的學歷水準提高很多，1990年以後，已經提高到碩士以上的程度，而與日本的專修免許狀及美國A級證書大致同等的水準。由此可知我國中小學師資的學歷，大致已達到國際水準。

其次就第二個問題而言，隨著教師進修風氣的提昇，終身教育的

普受重視，教師的學歷亦隨之提高，於是教師分級制度也日漸普遍起來，前述日本自戰後實施開放式師資培育制度以後一直將中小教師分成兩級，到了1989年修訂教育職員免許法，又在兩級證書上面再加一級，成爲三級。美國也隨著教師學歷的提高，大多分成大學畢業程度及研究所畢業的兩級證書，有的甚至在第二級證書上面再加一級成爲三級（註16）。

歐洲方面，前述法國中學教師主要分成兩種資格，一種可稱爲「中學證書教師」（Professeur Certifié），另一種可稱爲「中學高級教師」（Professeur agrégé）。中學證書教師爲數最多，其資格爲先修畢大學第三學年，獲得立尙文憑（Licence），再參加證書教師全國會考（Concours national du CAPES）的競爭考試，通過後進入地區教育中心（C. P. R.）接受一年的理論及實踐性訓練，通過實踐考試後，即可獲得中學教師教學能力證書（CAPES），而成爲中學證書教師，簡稱爲「證書教師」（Certifié）。中學高級教師水準較高，主要由高等師範學校培養，在高等師範學校修業三、四年，或在大學修完第四年，取得碩士學位（maîtrise）者，參加中學高級教師全國會考（concours national de l'agrégation），及格後可取得中學高級教師的資格，簡稱爲「會考教師」（agrégé）。這兩種教師的資格自1990年以後，與小學教師相同均納入IUFM的制度裡，唯其名稱繼續存在。

與上述國家比較，我國情況略有不同。雖然近年來已有越來越多的人提出教師分級制度的主張，但似乎仍停留在討論階段。

最後就第三個問題而言，前述日本及美國早已將中小學師資混合在同一所大學裡面培養，而以課程的內容及檢定所要求的不同條件來加以區分。連一向採取中小學師資分別培養歷史最長的法國，在1990年採取新的培育制度以後，亦廢除培養小學師資的師範學校及培養中

學師資的地區教育中心，而將中小學師資的培育過程統一起來。只有我國，雖然師資培育已走向多元化，但是中小學師資仍分成不同管道在培養。

叁、檢定制

檢定制是師資培育多元化以後，認定教師資格的一項重要過程。因此在我國師資培育法及教師法中，都有頗詳細的規定。

根據師資培育法及教師法規定，我國新制下的教師資格檢定分為初檢及複檢。茲分別討論如下：

一、初檢部分

依師資培育法規定，修畢師資職前教育課程，「經教師資格初檢合格者，取得實習教師資格」。由此條文看起來，似乎應該在修畢師資職前教育與取得實習教師資格之間，還有一個所謂「初檢」的過程，而不是審查學歷證件而已。於是大家開始高興，以為我國師資培育走向開放以後，檢定的過程將更加嚴格，而行政機關尤其教育部，亦經常宣稱我國將來教師檢定會更加嚴格，初檢合格後須要經過一年的實習，實習過後還有複檢把關。可是等到民國84年8月9日「教師法」公布，才使部分人士，尤其教育學者大失所望。因為教師法第六條規定初檢採「檢覈」方式（註17）。於是很多人開始批評立法院把「初檢」變成「檢覈」。如此一來，整個初檢過程，與以往的作法似乎並無兩樣。過去的師範校院結業生，雖無初檢之名，但同樣需要四年的大學課程修完才能取得實習教師資格，與新制的所謂初檢所需資格完

全相同。因此花了那麼多時間設計出來的初檢，實無任何的實質意義。

關於教師資格的檢定，主要國家之間有兩種不同的模式，一種是不需考試，如日本；一種是需要考試，如德國。日本戰後模仿美國，師資培育採開放制，大學生在就學期間兼修所謂「教職課程」（大致相當於我國教育學程）及任教學科的規定課程，即可取得免許狀，成為中小學合格教師，並無初檢、實習（教職課程裡面也有實習，但非初檢後之實習）、複檢的制度，亦無考試的過程。至於德國則較嚴格，大學生在大學就讀三至四年以上，可以參加中小學教師資格第一次國家考試，及格後分發至教師研習機構實習一年半至二年，再參加第二次國家考試，及格後才能取得正式教師的資格（註18）。

上述日本及德國兩套檢定辦法中，德國的兩次考試及嚴格的實習制度最為其他國家所推崇。我國既想提高中小學教師的水準，則在進入實習以前的初檢，也應該就任教學科及教育專業知識加以考試。如此中小學教師方能真正進入專門職業的行列。

或曰：參加初檢者既已大學畢業，修滿教育專業科目的學分，則表示已獲教授認可，何需再來一次考試。不過筆者認為多一次考試總比不加考試嚴格，否則醫師、律師也都大學畢業，為什麼他們要參加一次考試？尤其今後師資培育走向多元化，且在大學自主的理由底下，各大學所開課程可能五花八門，此時，初檢的考試可能發揮把關的任務。至於考試科目應該包括專門科目及教育專業科目。

日本雖無教師資格檢定的考試制度，但其任用過程相當嚴格，即要參加一般科目、任教學科及教育學科的甄選考試，及格後才能被任用。我國今後中小學，每一學校均需組成教師評審委員會，來遴選教師，甄選教師變成由各校單獨辦理，每一學校是否都能嚴格考選，實令人懷疑。因此在資格取得的過程中，需要加強篩選的工作；而篩選

的方式，最好就是採取考試。近年美國教師證書的頒發。除了前述採取學分認定以外，大部分的州也都需要舉行測驗。（註19）。

二、複檢部分

教師法中只規定初檢採檢覈方式辦理，複檢則未規定如何實施，而只說取得實習教師資格者，參加實習一年成績及格，得申請中小學教師資格複檢（第七條）。有人即將此一規定解釋為初檢不必考試，複檢則可加以考試。從而主張初檢採證件審查，而在複檢時再舉行考試。這一點需要稍做討論。

如果按照兩次檢定的邏輯，初檢的目的應該是檢查其進入實習以前，應該具備的知識是否已經具備，如果檢查結果，確定其已具備，則可讓他進入實習階段，使其知識在實踐過程中，能轉換為教學能力。反之，如果檢查結果發現其知識尚不足夠，則不應讓他進入實習。一旦進入實習，經過一年實習期滿，成績及格，則複檢應該即算合格，無需再經過一次「考試」。再者，既稱此一階段為「實習」，則實習成績及格，當然即算完成任務。我們總不能在實習完畢之後，再來考專門學科或教育學科的知識吧？因為如果這些成績不及格，根本不能參加實習。就如同律師一樣，必須律師考試及格，才能進入實習，實習成績及格，即取得律師資格。或者有人會說，複檢的考試，並不是考初檢所考的科目，而是考綜合性的應用能力。可是這樣的解釋，也有兩個主要的困難，一個是考試時如果發現其應用能力很差，說不定就是其應該具備的知識不夠的緣故，是則為什麼不在初檢時先考查其應該具備的知識是否足夠，再讓他進入實習呢？另一個困難是既然考的是應用性和綜合性能力，則其答案不可能太客觀，從而其評

分也不可能太公平，也許甲認為應用的能力不錯，而乙卻認為很差；如此以主觀的判斷認定其及格不及格，而且已經實習完畢，則不是一件很合理的事情。其實所謂應用性與綜合性能力，與其用考試，不如觀察實習過程的實際狀況，更為有效。

一般人不敢同意只要實習成績及格，複檢即算通過，其中有一部分原因可能是受到過去師範校院結業生實習成績評分過程草率、有名無實的刻板印象所致（註20）。其實實習成績的範圍應該更為廣泛；具體而言應該包括：實習指導教授的評分；實習學校的指導老師、教務主任及校長的評分；參加教師研習機構研習的成績；舉行一次教學演示所得的成績；必要時還可以讓實習教師撰寫一篇論文，報告其一年來的實習，如何將專門科目及教育事業和目的知識融合轉換為教學能力。如果將這些項目的成績總合起來，做為複檢成績，應該不會有人批評其為草率才對。

其實如果我們將檢定過程較為嚴格的德國教師資格第二次國家考試拿來分析，即可發現大致上也與上述筆者所稱實習成績的評分過程與內容相同。具體而言，德國的教師資格第二次國家考試內容包括：論文審查、教學演示（兩科目）及口試（註21）。其中口試一項在我國恐怕不容易實施；其原因可能牽涉到民族性及歷史傳統的因素。其他論文及教學演示應該可行。以上實習成績的評量過程，如果有人要把它稱為「考試」，如同德國，或稱為「複檢」其實均無不可。重要的是初檢與複檢的性質應該區分清楚，不要把應該在初檢考的，拿來複檢考。

肆、實習制度

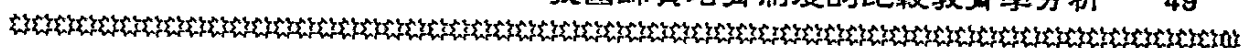
我國自師資培育法及教師法陸續公布以後，教育部又於民國84年11月16日公布「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」，對於新制實習辦法做詳細的規定。主要內容包括：實習的實施方式、實習的輔導方式、實習成績的評量方式。其中實習成績的評量方式在前面複檢部分已經做了討論，在此擬就實習的實施方式及輔導方式加以論述。

在實習的實施方式方面，教師研習機構的地位似乎並不十分重要，而比較重要的則是師資培育機構及教育實習學校。這種設計，可以稍做比較討論。以前述德國而言，與我國的作法可說截然不同。德國在第一次國家考試通過後，實習教師即被分發至實習教師研習機構實習，而與原就讀的大學脫離關係；實習的有關業務即由該研習機構全權處理。法國過去中等學校教師也在大學取得立尙學位之後，通過第一次考試（理論考試），然後即到「地區教育中心」接受實務性訓練，而與大學脫離關係。但是自1990年以後建立大學附設的師資培育機構（IUFM）之後，又有一點與大學若即若望的關係，其目的是想藉由大學的協助，提高師資培育的學術地位（註22）。不過與我國不同的是他們雖將原來的「地區教育中心」（相當於實習教師的研究機構）併入IUFM 裡面，但研習機構仍然存在。日本雖無教育實習的年限，但最近卻開始實施所謂「初任者」研修制度，而在其制度中，教師中心也發揮很大的功能（註23）。

與上述國比較，我國教師研習機構在教育實習這一年，顯然未能

發揮其應有功能。辦法中規定平時評量中，教師進行機構所佔在教育實習這一年，比例只有10%，而師資培育機構及教育實習機構則分別佔50%及40%。其中原因可能由於我國教師研習機構太少所致。目前我國比較制度化的教師研習機構，只有台灣省的板橋國民學校教師研習會、豐原中等學校教師研習會、台北市及高雄市各一個教師研習中心。其中高雄市教師研習中心且計畫併入公務員訓練中心。如果要教師中心發揮其應有功能，台灣省顯然也不夠，以其他主要國家的現況來看，台灣省實應在各縣市成立教師研習中心，而且應大幅度充實其內涵。

實習制度的另一個重要問題是，實習制度的根本理念的問題；也就是實習制度是否真那麼重要，需要那麼嚴格、複雜的問題。如果說要提高教師的專業水準，一年的實習的確非常重要，必須要嚴格執行，則該辦法第34條規定代課代理教師修畢師資職前教育課程者，得以其兩年的代課代理年資，折抵教育實習一年，應如何解釋？代課、代理老師可以領全薪，可以帶班、授課時數不受限制，而成績的考核過程與正規的實習教師卻無兩樣（見第34條）。又該辦法第22條規定，實習教師應由實習輔導教師指導下從事教學實習，而代課、代理教師卻不必，則很奇怪，邏輯也欠通。由於代課代理教師的條件，顯然比正規實習教師優厚很多，今後學校如果一有老師出缺，就聘實習教師為代理教師，讓他代理兩年，以折抵實習一年，似乎亦無不可？如此則所謂一年的嚴格實習，其意義何在，就很有問題了。雖然有關代課代理教師是一個現實問題，與其聘任一個未修教育學分者，總不如聘請修過教育學程者為優。但是實習制度的邏輯也不能不予考慮；實有必要就此問題，再做審慎的檢討。



伍、結 論

以上將我國新師資培育制度，分成職前教育、檢定制度及實習制度三個部分，針對相關法令加以檢討，並與先進主要國家做比較討論。在討論過程中也表達了個人的一些意見。茲再將其重要部分摘述如下：

一、法令繁多，缺乏統整

法令繁多可以分成兩種類型，一種是橫的方向，一種是縱的方向。橫的方向，如師資培育法、教師法及教育人員任用條例，同屬「法律」的位階而其內容則有相當大的部分重複，有時且規定得不甚一致。例如有關教師檢定，師資培育法及教師法均有規定；有關教師的任用則教師法及教育人員任用條例均有規定，而其內容則不甚一致。至於縱的方向係指委任立法。大概是基於方便或爲了避免在立法院產生爭議，師資培育法的許多條文常只做原則性規定，而將比較具體的做法委由行政命令去處理，而且行政命令底下又有行政命，不一而足，實在有必要加以統整。如能像日本，一部「教育職員免許法」及其「施行規則」即把師資培育、檢定等等相關事項統統規定進去，則較理想。

二、師範主流的開放方式，仍覺保守

我國師資培育法仍以師範主流為其基本精神，因此由許多條文可看出師範校院擁有比一般大學教育學程優厚的條件。例如師範校院可招收大學畢業生修習一年的教育學分，一般大學的教育學程則否；師範校院學生全部都可修教育學分，一般大學則有人數的限制等等。師資培育既已開放則應徹底，完全以一套制度適用所有的大學；日本、美國都是如此，只要有一套完善的檢定制度，實不必對教育學程缺乏信心。近來一般大學已發現這些不公平，而開始發動立法委員修改師資培育法。

三、未建立完善的教師資格檢定制度

師資培育走向開放以後，已經無法在培育過程中掌握其品質，因此只能在資格檢定時，做好把關的工作；如同醫師、律師一樣。可是觀諸已公布的教師法，雖然定有所謂初檢與複檢的兩道關卡，但其實際做法似乎與過去並無太大差別。過去採取封閉式的師資培育，可以透過課程的設計維持某種程度的水平，但是今後此種管制已不可能，如果沒有一套健全的檢定制度，則無法維持應有的師資水準。日本戰後師資培育受人詬病的一個原因在此。

四、實習階段缺乏教師研習機構的支援

實習制度辦得最好的可能是德國，而其特點即是實習教師研習機

構的完善。在德國，師資的職前教育在大學，到了實習階段，則由研習機構負責，不像我國，實習教師雖然已經大學畢業，卻仍須由大學負責安排實習學校，並須派員前往輔導、評鑑。如能仿照德國採取功能區分，大學負責職前教育，教師中心負責實習工作，則較為理想。但要做好這一點，教師中心須要在各學市普遍設置，否則無能為力。

附 註

註 1：參考「師資培育法」（民83）。

註 2：參考兼子仁主編（1995）：「教育小六法」。東京：學陽書房。頁506-550。

註 3：參考John Trgneski（1994-1995）：*Requirements for Certification*. The University of Chicago press.

註 4：見註3，pp.9-14。

註 5：參考師資培育法施細則（民85）。

註 6：參照民84.11.14，教育部台（84）師字第55732號書函。

註 7：參考立法院議案關係文書（民85.6.5）院總第1028號，委員提案第1454號。

註 8：參考註1「施行細則」（民84）。

註 9：參考「大學校院教育學程師資及設立標準」（民84）。

註 10：參考「高級中學以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」（民84）。

註 11：見上註，第二條第六款。

註 12：參考「中等學校各學科教師本科系相關科系及類門科目學分對照表」及施行要點（民78）。

註 13：參考拙撰（1982）：「法國、西德及日本師範教育的傳統與革新」。高雄

師大教育學刊第四期。

註14：參考「日本教育鑑」（1990）。東京：ぎょうせい。頁428。

註15：梁曉華著（1993）：「法國教育概況」。河南教育出版社。頁37-41。

註16：Torsten Husen (Editor in Chief) (1994) : *International Encyclopedia of Education*. Pergamon press, p.6544.

註17：參照「教師法」（民84）。

註18：(1)參考楊深坑等著（民83）：「各國實習教師制度比較」。台北：師大書苑。頁93-115。

(2)日本國立教育研究所（1980）：「教師教育の現狀と改革」。東京：第一法規。頁156-192。

註19：見註16。

註20：參見行政院教育改革審議委員會（民84）：第二期諮議報告書，頁61。

註21：參考註18。

註22：參註16，p.2383。

註23：見拙撰（民81）：「中日教師培育制度比較研究」。（收於「國際比較教育學術研討會論文集」。台北：師大書苑。頁110-111。