

教育資料集刊第二十二輯
—師資培育專輯—

國立教育資料館 編印
中華民國八十六年六月

教育資料集刊第二十二輯
—師資培育專輯—

國立教育資料館 編印
中華民國八十六年六月

合卷

國立教育資料館教育資料 集刊

第二十二輯

目 錄

- 一、我國師範教育的回顧伍振鷺、黃士嘉(1)
- 二、師資培育研究應走的方向及關心的課題——
以1960年以來英國師資培育理論的發展為例但昭偉(27)
- 三、師資培育的理念與目標詹棟樑(41)
- 四、師資培育的理念取向與典範之評析饒見維(59)
- 五、師資培育與教師專業承諾研究劉春榮(85)
- 六、師資培育法及相關法規內容評析吳清山(97)
- 七、我國師資培育機構之組織與行政林天祐(119)
- 八、新制師資培育制度之建立卓英豪(133)
- 九、國小師資培育制度和課程的改革歐用生(155)
- 十、我國中學師資培育制度與專業教育課程湯維玲(179)
- 十一、特教師資培育制度與課程林寶貴(207)
- 十二、多元化師資培育中的潛在課程張芬芬(235)
- 十三、我國師資培育制度現代化的展望吳明清(255)
- 十四、教育資料集刊各輯總目錄本館(269)

我國師範教育的回顧

伍振鶯 黃士嘉

【作者簡介】

伍振鶯，江西省九江人。曾任師大助教、講師、副教授、教授、系主任、所長，現任文化大學教育學程中心主任。

黃士嘉，台灣台北人。曾任小學教師，現任省教育廳股長。

壹、前言

我國新式師範教育制度的建立，始自清光緒二十三年（一八九七）上海南洋公學的師範院，至今適有一百年的歷史。在此之前，一般為人師者雖未接受正式的專業教育，但「尊師重道」的觀念一直是我國固有文化中優良的傳統。

我國尊師的觀念雖發源甚早，但對師資的來源，卻從未有計畫的培育；直至滿清末造，在外力逐漸入侵的危機意識下，才肇始了中國的新教育。而由於各地普設中小學堂，教師的需求量急遽增加，師資培育的問題乃正式被提出討論，於是師範教育亦得以在教育領域中嶄露頭角，爭取應有的定位。

自光緒二十三年迄今，我國百年的師範教育發展，約可分為七個時期：第一期：自光緒二十三年上海南洋公學成立，設「師範院」以培養外院的教員，迄清末為止；第二期：自民國成立至十一年（一九二二）為止；第三期：自十一年新學制公布施行起至十六年（一九二七）為止；第四期：自民國十六年國民政府奠都南京起至二十六年（一九三七）止；第五期：自二十六年抗戰軍興起至勝利復員為止；第六期：自勝利復員起至三十八年（一九四九）為止；第七期：自民國三十八年底中央政府播遷來臺起，至八十三年（一九九四一月十八日「師資培育法」公布實施為止。

貳、清末的師範教育

一、師範教育的濫觴

我國師範教育制度萌芽於清末，當時整個外在的客觀環境是受了中日甲午戰爭慘敗的刺激，震驚於日本在明治維新後的急速發展，乃痛定思痛從事教育的改革。在朝野議論興學之際，梁啟超所著「變法通議」起了極大的作用，尤其「論師範」一篇，更是促成師範教育制度創建的重要文獻。

梁啟超〈變法通議〉發表後，盛宣懷於同年的十二月便有於京師、上海籌建達成館及南洋公學之議，專治法政、交涉，以應時務所需。光緒二十三年二月，盛宣懷派委三品銜分省補用知府何嗣焜，總理南洋公學事務，考選成材之士四十名，先設師範院，為中國師範學堂之肇端。（註一）

光緒二十四年（一八九八），總理衙門〈籌議京師大學堂章程〉第一章第四節中亦有設「師範齋」之議，然只是擬議中的構想，並未付諸實行。

二、師範教育制度的建立

光緒二十八年（一九〇二）七月十二日，頒布欽定學堂章程（即壬寅學制），為我國正式學制之濫觴；其中有關師範教育之規定如下：「京師大學堂內附設『師範館』，高等學堂應附設『師範學堂』一所，皆以造就各中學堂教員；中學堂應附設『師範學堂』，以造成小學堂教習之人才。」至此，中央政府始對師資培育的設施有明文的規定。雖然師範教育建立了機構，卻不是獨立的組織，而只是附設大學堂、高等學堂及中學堂內，居於一種附屬的地位。

光緒二十九年（一九〇三）十一月二十六日，頒布奏定學堂章程（即癸卯學制），將壬寅學制予以修改，也使得師範教育取得獨立的地位。學制中規定：設初級師範學堂，以養成小學堂教習之人才；設優級師範學堂，以造就初級師範學堂及中學堂之教員、管理員；另於農、工、商大學或高等農、工、商實業學堂內附設實業教員講習所，以養成各該實業學堂及實業補習普通學堂、藝徒學堂之教員。癸卯學制對師範學堂的定位，不僅代表政府逐漸重視師範教育，更於普通教育外，特別重視實業教育師資的養成，可謂一大進步。

其後，光緒三十二年（一九〇六），設優級師範選科，以養成初級師範學堂及中學堂教員為宗旨。光緒三十三年（一九〇七），學部奏設女子師範學堂，以養成

女子小學堂教習外，「并講習保育幼兒方法，期於裨補家計，有益家庭教育為宗旨。」（註二）將女子師範教育正式定位。

至宣統二年（一九一〇），學部咨各省師範學堂，自本年始一律停招優級師範選科及初級師範簡易科；咨文曰：「兩級師範本以完全科為正辦，其選科、簡易科，只屬一時權宜之計，而非經久不易之規。」（註三）此項規定，明白顯示清廷已知師範絕無速成之理。惟同年三月九日，又規定優級師範可附設補習班，亦可見當時辦理師範教育之困境。

宣統三年（一九一一），為預備立憲，普及各級教育的急切需要，擬於初級師範另設臨時教員養成所及單級教員養成所；惟當年武昌起義成功，已不及興辦。

以下再分述本期重要設施：

（一）初級師範學堂

為了建立普及小學教育的基礎，必須先普設初級師範學堂，以造就小學師資，因此章程中規定「須限定漢州、縣必設一所」。但初辦之際，礙於師資缺乏，無法立即推展，只得「先於省城暫設一所，俟各省優級師範學堂畢業有人，再於各州、縣逐漸增設。」（註四）此乃為因應現實需要而採變通辦法。

初級師範學堂之設置，各省城除設完全科之外，為了應急需求，應別置簡易科，俟完全科畢業生足敷需要，再斟酌裁撤簡易科。另各州、縣未設初級師範學堂之前，應首先急設師範傳習所，由省城初級師範學堂簡易科畢業生前往教授。除此之外，並再設預備科，使欲進學堂學習但學力不足者，先行補習；設小學師範講習所，使由傳習所畢業且為小學教師，願再補充學力者有再學習的機會。（註五）

（二）優級師範學堂

京師及各省城應各設一所優級師範學堂。惟因初辦之際，為應急需，可與初級師範學堂共置一處。俟各州、縣普設初級師範學堂後，則將省城初級師範增高其程度，併於優級師範辦理之。（註六）

優級師範之學科，分為公共科、分類科、加習科等三種。公共科為學生共同必修之科目；分類科則為學生就其所長分別選擇一類而專研之；加習科則由學生自願再學習管理法、教授法一年，以補足學力，並不強迫。且於光緒三十二年因中學教師缺乏而招收選科生，又於宣統二年以「選科生無法勝任中學教師」之由停辦，然准附設補習班。（註七）

（三）實業教員講習所

實業教員講習所之設置，乃清政府首次將職業教育納入教育體系內，表現出教育改革的歷程中對職業教育的重視。但與初、優級師範學堂不同的是，其設置包括

農、工、商業教員講習所三種，乃附設於農、工、商大學或高等農、工、商業學堂之內，並非單獨設立的機構。初辦之際，各行省先暫特設一所，養成實業教員，以為擴充實業學堂之基。（註八）

(四)女子師範學堂

女子師範學堂之設置，限定每州、縣必設一所。惟以初辦之際，可暫於省城或府城由官籌設一所，其餘地方再斟酌實情增設之；並可酌設預備科，使欲入師範科而學力不足者先行補習各種學科。另地方公正士紳，如提出詳細設學辦法稟明提學使（清末省教育行政主管），經確認與章程相符者，即准開辦。（註九）

以上為本期師範教育的重要設施，至其成效，自癸卯學制正式將師範學堂加以定位後，後續的幾年當中，各省均奉旨辦理各類師範學堂，據光緒三十三年調查，全國各省初級師範學堂簡易科及師範傳習所、講習科之學堂數達四五五所，約佔全國師範學堂數的84%；學生數二五、六七七人，亦約佔71%。宣統元年，各省初、優級師範學堂完全科已有畢業生數萬人，可暫紓師資不足之困境，故簡易科及傳習所、講習科之學堂數雖仍約佔71%，但學生已銳減至約佔52%。（註一〇）此一現象，一方面代表師資素質的提昇，同時也顯示出其時對師範培育的重要性已有較明確的認識，即速成的師資絕非長久之策。

叁、民初的師範教育

民國元年（一九一二），臨時政府成立於南京，即設教育部，以蔡元培為教育總長，並於同年七月初十日至八月初十日召開臨時教育會議於北京，討論有關學校系統及一切法令規章。（註一一）會中討論學校系統案，經二讀通過，於七月十七日全案成立。九月初三日教育部令第七號，正式公布學校系統令（王子學制）；其中有關師範教育之規定：師範學校本科四年畢業，預科一年；高等師範學校本科三年畢業，預科一年。（註一二）

民國元年，曾公布「師範教育令」、「師範學校規程」；次年，又公布「高等師範學校規程」，成為民國初年推行師範教育的重要法令依據。

以下分述本期重要設施：

一、師範學校

師範學校以造就小學校教員為目的，女子師範學校以造就女子小學校教員及蒙養園保姆為目的。師範學校規定為省立，由省行政長官確定地點及校數，報告教育

總長分別設立。縣因特別情況，依師範教育令之規定，由省行政長官報告教育總長許可，得設立師範學校，為縣立師範學校。私人或私法人依師範教育令之規定，經省行政長官報告教育總長許可，亦得設立師範學校，為私立師範學校。

師範學校學生免納學費，並由本學校酌給校內膳宿費及雜費；得收自費生，各地方並得酌量實際情形，減給前項費額之半數，是為半自費生。學生因事故退學或自行告退，在公費者，應令償還學費及給予各費，在自費者，應令償還學費，但得酌量情形，免其一部或全免之。前項償還學費之數，以中學校學費為標準。

師範學校分本科、預科：本科分為第一部、第二部，但第二部視地方情形可以不設；本科修業年限，第一部為四年，第二部為一年。預科為欲入本科第一部者施以必須之教育，修業年限為一年。

預科及本科入學資格，需身體健全、品行端正，並具有下列各項學歷之一者：①在高等小學校畢業，或年在十四歲以上與有同等學歷者，得入預科。②在預科畢業，或年在十五歲以上與有同等學歷者，得入本科第一部。③在中等學校畢業，或年在十七歲以上與有同等學歷者，得入本科第二部；入學後，須試習四個月以內。

本科畢業生應在本省小學校服務，其期限自受畢業證書之日起算，第一部公費生七年，半自費生五年，自費生三年，第二部生二年。女子師範學校本科畢業生應行服務之期限，第一部公費生五年，半自費生四年，自費生三年，第二部生二年。

(註一三)

二、高等師範學校：

高等師範學校以造就中學校、師範學校教員為目的；女子高等師範學校以造就女子中學校、女子師範學校教員為目的。高等師範學校定為國立，由教育總長通計全國，規定地點及校數，分別設立。

高等師範學校學生免納學費，並由本學校酌給校內膳費及雜費。預科均為公費生，但得酌量情形，收錄自費生。專修科及選科俱為自費，但專修科生亦得視特別情形給予公費。學生因事故退學或自行告退，在公費者，應令償還學費及給予各費，在自費者，應令償還學費，但得酌量情形，免其一部或全免之。前項償還學費之數，以專門學校學費為標準。

高等師範學校分預科、本科。本科分國文部、英語部、歷史地理部、數學物理部、物理化學部、博物部，修業年限三年。預科修業年限一年。研究科，就本科各部擇二、三科目研究之，修業年限一年或二年。

預科及專修科入學資格，需身體健全、品行端正，在師範學校、中學校畢業或

與有同等學歷者，由行政長官保送，並由妥實之保證人具保證書，送校長試驗收錄。研究科公費生，由校長在本科及專修科畢業生中選取之，在本國或外國專門學校畢業及從事教育有相當學識、經驗者，經校長認可，得以自費入學。

本科公費生之服務期，自受畢業證書之日起，以六年為限；但經教育總長特別指定職務及服務於邊遠之地者，得減至四年。專修科公費生之服務期，自受畢業證書之日起，以四年為限；但經教育總長特別指定職務及服務於邊遠之地者，得減至三年。本科、專修科之自費生，其服務期限均視公費生減半。（註一四）

三、實業教員的培育

實業教員養成所，以培養農、工、商職業科教員為目的，收錄中學畢業生，修業四年。但與師範學校、高等師範學校不同者，在於其設置係附屬於專門學校內，無獨立的組織體系。另民國二年八月四日教育部令第三十五號，公布實業學校規程，第三、四條對於實業學校教員之資格有詳盡的規定。

此外，有關教員資格的規定，中小學教員之培育，除設立高等師範學校及師範學校能竟其功外，茲因師範畢業生人數有限，無法因應實際需要，故於師範學校外，另行規定教員之資格，並採用檢定方式考選之。如教育部民國元年九月二十八日令第十二號，公布小學校令，對於小學校教員之資格即有詳盡之規定。（註一五）第十三號令，公布中學校令，第十二條亦規定中學教員以經檢定委員會認為合格者充之。（註一六）

民國五、六年（一九一六、一九一七）間，教育部經分別頒行「檢定小學教員規程」及「施行檢定小學教員辦法」，規定各地得舉辦無試驗檢定及試驗檢定，前者只審查其畢業證書、辦學經驗，並就其身體、品行檢查之；後者除審查其畢業證書及品行、身體外，並予以考試。惟對於中學教員尚無檢定辦法，致人人可充任中學教員。（註一七）

至於成效之討檢，舊高等師範學校由原省立為原則，改以國立為原則，並於二年將全國劃分為六大師範區：直隸、東三省、湖北、四川、廣東、江蘇等。惟至四年（一九一五），高等師範改為國立者僅武昌、北京兩校，其餘直隸、山東、河南、江蘇、湖北、四川、江西、廣東等八校仍為省立。七年（一九一八），省立高等師範學校多已停辦；此時高師計有北京、南京、武昌、成都、廣州、瀋陽、直隸（後停辦）等七校。八年，北京女子高等師範學校成立，又增為八校。（註一八）

至於師範學校的發展，根據元年至五年（一九一六）的教育統計資料，學校數與學生數列表如下：（註一九）

年度	學校數	學生數
元年	二五三	二八、六〇五
二年	三一四	三四、八二六
三年	二三一	二六、六七九
四年	二一一	二七、九七五
五年	一九五	二四、九五九
十一年	三八五	四三、八四六

由上表得知，民國初年的師範學校，無論校數或學生數，均呈現時進時退，盤旋而不穩定的狀態，此似與民初政局的混亂有關，和國家現代化的進程亦吻合。

肆、新學制公布後的師範教育

民國十一年十月十一日，第八屆全國教育會聯合會於濟南召開，討論學制改革案。十一月一日，由大總統以教令第二十三號，頒布施行學校系統改革案，採「六三三」制，或稱「新學制」，又稱「壬戌學制」；其中對於師範教育之規定如下：

(註二〇)

- (1)高級中學設師範科。
- (2)為推廣職業教育計，得於相當學校內酌設職業教員養成科。
- (3)師範學校修業年限六年。
- (4)師範學校得單設後二年或後三年，收受初級中學畢業生。
- (5)師範學校後三年得酌行分組選修制。
- (6)為補充初級小學教員之不足，得酌設相當年期之師範學校或師範講習科。
- (7)師範大學修業年限四年。
- (8)依舊制設立之高等師範學校，應於相當時期內提高程度，收受高級中學畢業生，修業年限四年，稱為師範大學校。
- (9)為補充初級中學教員之不足，得設二年之師範專修科，附設於大學校教育科，或師範大學校；亦得設於師範學校或高級中學，收受師範學校及高級中學畢業生。

新學制公布後，高等師範與大學合併，中等師範與中學合併，對於師範教育產生相當程度的衝擊，其主要不良影響如下：

一、破壞高等師範教育制度

依據學校系統改革案規定(8)，應將高師升格為師範大學。惜值其時改大運動風行一時，除北京高等師範學校正式升格為師範大學外，其餘各校均陸續被改組或歸併於普通大學，而在大學設教育學院、教育系或教育科，於是高等師範學校遂逐漸被裁併，原有獨立體系至此幾乎破壞殆盡。(註二一)

二、實施中等師範納入中學

依據學校系統改革案說明第十二條：「高級中學分普通、農、工、商、師範、家事等科。但得酌量地方情形，單設一科，或兼設數科。」如此規定，雖無明文取消師範學校之制度，但予以高級中學設科時相當大之彈性，各省主管教育行政機關自可不必然設立師範科，對於師資培育的衝擊不可謂不大。

三、修訂新制師範學校課程

六年制師範學校，課程分為社會科、語文科、算學科、自然科、藝術科、體育科、教育科等七類三十二種科目，並以學分為核計單位。(註二二) 三年制高中師範科，課程分為公共必修科、師範必修科與三組選修科、教育選修科、純粹選修科等，至少應修習一百四十四學分。(註二三)

由於新制課程中教育科目學分減少，於教師的專業陶冶有不利的影響。

四、取消師範生公費待遇

新學制公布後，師範科系與其他科系同地位，其他科系學生未享受公費待遇，取消師範生公費待遇自屬理所當然。民國十二年(一九二三)以後，大多數的省份已停止師範生公費之待遇，甚至浙江省教育行政會議提案，倡議根本廢止師範教育。(註二四)

至於本期成效之檢討，新學制實施前，民國十一年之師範學校計三八五校，學生四三、八四六人，實為民國成立後之師範教育的巔峰狀態。但新學制實施後，受師範科併入高級中學規定之影響，民國十四年(一九二五)的師範學校即減少至三〇一校，學生三七、九九二人；十七年(一九二八)更減至二三六校，學生二九、四七〇人(註)。如以「衰落」形容此時期的師範教育，亦不為過。(註二五)

伍、國民政府奠都南京後的師範教育

民國十六年，國民政府奠都南京後，一般教育界人士深悟前非，「以為師範生所需要之訓練，確與中學各科學生有別，合併辦理，對於師範生專業精神之訓練，實有莫大之障礙。」（註二六）乃積極推行師範教育的各項改革工作。十九年（一九三〇）第二次全國教育會議所通過的「改進師範教育方案」，對於師範獨立已有明確的決定；二十一年（一九三二）十二月，中國國民黨第四屆中央執行委員會第三次全體大會舉行於南京，關於師範教育更有六項重要決議：（註二七）

- (1)中等師範教育機關，分簡易師範學校、師範學校等，均由政府辦理。
- (2)師範學校應脫離中學而獨立。
- (3)現有之師範大學，應力求整理與改善，使其組織、課程、訓育各項，均合於訓練中等學校師資之目的，以別於普通大學，且與師範學校力謀聯絡。
- (4)大學設師資訓練班，凡大學畢業生願任教師者，應入該班加修教育功課一年，以備中等學校教師之選。
- (5)師範學校與師範大學概不收學費，師範學校應以由政府供給膳宿制服為原則。
- (6)師範學校及師範大學學生修業完畢後，由教育部或省教育廳、市教育局指定地點派往服務，期滿始發給畢業證書，始得自由應聘或升學，其有規避服務或服務不盡力者，取消資格，並追繳費用。

前項決議，大部份均呈現於二十一年十二月十七日國民政府公布的「師範學校法」，及二十二年（一九三三）訂頒的「師範學校規程」中。依據上述法令規定，小學教育的師資培育機構有師範學校、簡易師範學校、簡易師範科等。

至於高等師範教育制度，於民國十九年訂頒「籌設各級師資訓練機關計畫」，成為建立高等師範學制的重要依據。茲將本期高等師範教育機構略述如下：

- (1)師範大學、普通大學教育學院和教育學系：招收高級中學畢業生，修業年限四年。
- (2)師範專修科：招收高級中學畢業生，修業年限二年，為補充初級中學教師之不足而設。
- (3)大學附設師資訓練班：係依據中國國民黨三中全會的決議而設，招收大學畢業生，修業年限一年，雖僅中央大學招生一次，惟開師範學院已設第二部之先聲。（註二八）

綜合言之，本期的師範教育係就新學制實施後的弊端加以改革，其重要改進事

項如下：

一、師範學校恢復獨立設置

民國十六年後，政府已決定「師範恢復獨立」的教育方針，「各省亦鑒於中師合併試行失利，同時深念師資訓練良否，影響國民教育前途甚鉅，乃紛紛改絃易轍，冀矯前非。」十八年（一九二九）湖南湖北兩省首先恢復師範學校之獨立，二十（一九三一）年浙江省訂定整理師範教育方案，創設獨立之師範學校及鄉村師範學校，中學內之師範科停止招生。（註二九）爾後各省聞風仿倣，數年間，師範教育再度恢復獨立建制，使師資訓練工作更為專業化，對提昇師資素質實有相當程度的助益。

二、師範學校由政府分區設置

依據二十一年十二月，中國國民黨第四屆中央執行委員會第三次全體大會「關於師範教育的重要決議」第一條規定：「中等師範教育機關，分簡易師範學校、師範學校等，均由政府辦理。」暨「師範學校規程」第十條規定：「各省教育廳得依各該省情形，將全省劃分為若干師範區，每一師範區，得設師範學校及女子師範學校各一所。」如此分區設置的規定，顯現政府有計劃地設置師範學校，對於師資素質的提昇與師資數量的管制，均曾發揮極大功效，於國民教育的推展裨益更多。

三、恢復師範生公費與加強服務管制

二十一年十二月，國民黨三中全會「關於師範教育的重要決議」第五條規定：「師範學校與師範大學概不收學費，師範學校應以由政府供給膳宿制服為原則。」「修正師範學校規程」第八十七條規定：「師範學校學生一律免收學費，各省市應斟酌情形，免收學生膳費之全部或一部。」又國民黨三中全會「關於師範教育的重要決議」第六條規定：「師範學校及師範大學學生修業完畢後，由教育部或省教育廳、市教育局指定地點派往服務，期滿始發給畢業證書，始得自由應聘或升學，其有規避服務或服務不盡力者，取消資格，並追繳費用。」「修正師範學校規程」第九十二條亦規定：「師範學校畢業生服務年限，一律定為三年。」第九十五條更規定：「師範學校畢業生在規定服務期內，不得升學或從事教育以外之職務。」再度給予師範生公費待遇，並嚴格規定其服務年限，使師範生享受權利之後，亦能盡其義務。

四、修訂師範學校課程

針對新學制公布後的師範學校課程，出現過於強調教育理論、方法，內容不切實際、雜蕪空泛之缺失，教育部乃著手進行課程之修訂。十九年十一月公布「高級中學師範科暫行課程標準」，廢除學分制改為教學時數制；二十二年十月，公布「師範學校與簡易師範學校教育科目及時數表」，二十三年（一九三四）九月，公布「師範學校課程標準」，就暫行課程刪繁就簡，並力矯過去空談專業課程之流弊。二十四年（一九三五）四月，公布「簡易師範學校課程標準」，發展至此，師範學校課程已漸近完備。（註三〇）

五、鄉村師範漸受重視

民國十七年（一九二八）第一次全國教育會議，對於鄉師制度與辦法，已有詳細的規劃。至十八年國民政府公布教育宗旨及其實施方針，更明定「盡量發展鄉村師範教育」之政策。十九年第二次全國教育會議通過「改進全國教育方案」，議定各級鄉村師資訓練機關之年限程度，自初中以至大學均有規定。關於普及義務教育所需養成之一百四十萬小學教師中，有一百二十萬人擬由鄉師培育，其重要性可想而知。（註三一）又「師範學校規程」第九、一二九條均規定，師範學校及簡易師範學校，應於可能範圍內，多設在鄉村地方。足見政府有擴充鄉村師範之決心並提出具體辦法。

關於此期成效之檢討，由於恢復師範校院獨立設置，且師範生得再度享受公費待遇，因此本期的師範教育有急速的發展。民國十七年，師範學校數僅二三六校，學生數二九、四七〇人，但僅一年時間，因為教育宗旨及其實施方針的影響，十八年即增至六六七校，學生六五、六九五人，可見師範教育政策的制訂已呈現初步成效。自十九年起，學校數即維持在八百餘校，學生數亦達八萬二千餘人，至抗戰前民國二十五年（一九三六），學校數有八一四校，學生八七、九〇三人。

至於高等師範教育的發展，似乎不如中等師範教育受到教育界的重視，亦無相關規定限制私人興辦師資訓練機構。學生數自十七年至二十二年，大致上雖在逐年成長，但二十三年卻呈現銳減現象；二十三年全國各大學設有教育院系的共有十校，國立者二校，省立者三校，私立者有五校。（註三二）

陸、抗戰時期的師範教育

民國二十六年七月七日，日本發動侵華戰爭，八月十三日，上海戰事又起，全面抗戰已無法避免。教育部於八月二十七日，特制頒「總動員時期督導教育工作辦法綱領」，二十七年（一九三八）四月，中國國民黨臨時全國代表大會制頒「戰時各級教育實施方案綱要」，內容詳實，俾適應戰時之需要。（註三三）

因為社會環境變遷，師範教育做為一切教育之根本，為適應時代的特殊需求，應當採取因應措施。茲將本期師範教育的重要設施敘述如下：

一、重建高等師範教育制度

「戰時各級教育實施方案綱要」要點第三條規定：「對師資之訓練應特別重視，而亟謀實施。各級學校教師之資格審查與學術進修之辦法，應從速規定，以養成中等學校德智體三育所需之師資，並應參酌從前高等師範之舊制，而急謀設置。」教育部乃據此綱要，擬訂「戰時各級教育實施方案」，於二十七年七月，經國民參政會第一屆會議通過，有關師範教育之建議：「中等學校師資之訓練，應視全國各省市之需要，於全國劃分若干區，設立師範學院，施行德智體三育所需專業師資之訓練。」並於同月二十七日訂頒「師範學院規程」，以為實施高等師範教育之準則；規定「師範學院由國家審視全國各地情形，分區設立，藉以培養中等學校之健全師資。」當時除訓令國立中央大學等五校，自二十七學年度起，教育學系擴充改組為隸屬於大學的師範學院外，並於湖南地區設置國立師範學院一所，二十九年度，又於四川江津白沙鎮設立女子師範學院一所，並於四川大學內增設師範學院。（註三四）於是中斷近十五年的高等師範教育制度至此再度恢復，也使抗戰時期的中等師資素質，藉此維持在一定的水準之上。

二、推進中等師範教育

抗戰發生後，教育部即先後設立十四所國立師範學校，其目的在使師範教育由中央統籌規劃，以發揮維護民族精神及固有文化的使命。民國二十七年，教育部頒布「確定師範教育設施方案」，以為辦理中等師範教育之依據；要求各省教育廳，師範學校應以分區設立為原則，並視各該省所需師資人數，以定校數班數之多寡，簡易師範學校則由縣設立。對於小學師資應予以限制，凡完全小學、初等小學教員，必須師範學校或鄉村師範學校畢業生，方可充任；短期小學教員則由簡易師範學

校畢業生充任之。(註三五)

民國二十八年(一九三九)，國民政府頒布「縣各級組織綱要」後，即開始實施新縣制，教育部為因應推行國民教育實際需要大量師資，乃制訂各項法令規定。於民國二十九年二月二十九日第五九八二號令公布「特別師範科設置辦法」，以補充培養民小學師資；三月制訂「國民教育實施綱領」，計劃培育大量師資，以應未來需求；並修訂各類師範課程，頒布「初級中學三年級增設師資訓練科目辦法」；五月制訂「各省市國民教育師資訓練辦法大綱」，同時在師範學校及簡易師範學校實施「訓練實習間期制」，師範學校學生訓練二年，實習二年或一年，再回校訓練一年，簡易師範學校學生訓練三年，實習二年或一年，再回校訓練一年。擘劃周詳，以求師資之足用。(註三六)

三、重視教師的在職進修、輔導與工作保障

民國二十七年教育部頒布「戰時各級教育實施方案」，以因應抗戰時期特殊的教育任務；其第五條規定教師在職教育如下：「各省市中小學教師，平時由主管教育行政機關予以有關教育之定期指導，通訊研究，俾有進修之機會。於暑期中舉行講習會，由各該區之師範學院及師範學校主持辦理之。」又規定：「各地師範學校為師範區內小學教師之輔導中心機關，各師範學院為其區內中等學校教師之輔導與研究中心機關。」(註三七)

至於教師的工作保障，在「戰時各級教育實施方案」亦有明確規定：「凡受檢定合格及受過完全訓練之中小學教師，應予保障，不得無故辭退。」「凡小學教師應提高其待遇，俾能維持其最低限度之家庭生活。」「全國專科以上學校教資格，應由教育部審定，以重師道，而示保障，其教員待遇及等級，應令促各校院一律遵照規定辦理。對於服務有成績之教員，應予以在國內外進修研究之機會。」(註三八)

四、特別師範科及簡易師範科的設置

教育部為因應各省市大量造就國民教育師資起見，於民國二十九年二月二十九日以第五九八二號令公布「特別師範科及簡易師範科暫行辦法」，規定特別師範科及簡易師範科，以附設於師範學校為原則；但公立中學及公立高級中學內，得附設特別師範科，公立中學及公立初級中學內，得附設簡易師範科。(註三九)

五、舉行師範教育運動週

民國三十年（一九四一）春，中國國民黨第五屆八中全會，決議改善師範教育，並指定「於全國做師範教育之運動」。是年十二月，教育部通令各省市：「自三十一年度起，應於每年三月二十九日起，舉行師範教育運動週」。自此以後，成為定例，每年均舉行。其所以選定三月二十九日開始，至兒童節完成者，乃因三月二十九日為革命先烈紀念日，使師範生明瞭其責任，應將革命先烈建造家之精神，負責傳遞至下一代國民，象徵以先烈之鮮血，灌溉民族之幼苗。（註四〇）

六、師範學校新生保送入學的規定

教育部為使有志從事教育工作的青年，能有入學的機會，並配合各地區國民教育師資需求起見，乃採取新生保送入學辦法。自民國三十二年（一九四三）起，頒布各項規定要求各省市配合辦理。此項師範學校新生保送入學的規定有其優點：(1)師範生來源較廣；(2)藉此可提高師範生的素質；(3)師範生服務地點分配問題，較易解決。（註四一）

七、師範畢業生保送升學的規定

民國二十八年（一九三九）八月，教育部頒布「修正師範學校畢業生服務規程」其第三八條規定：「省市教育行政機關每年得於師範學校及簡易師範學校畢業生中，選擇服務期滿成績優良有志升學者若干人，報經教育部核准，保送師範學院初級部及師範學校肄業。」（註四二）此項措施對於資質優良、有學術研究能力之國民學校教員，無異是任教過程中最大的鼓舞。

八、師範生實習辦法之訂定

教育部於三十年（一九四一）十二月六日訂頒「師範學校（科）學生實習辦法」，規定實習的範圍應包括「參觀」、「見習」、「教學實習」及「行政實習」四項（註四三）；並要求各師範學校（科）對於師範生之實習，應組織實習指導委員會，負責計劃及指導學生實習，從事訂定有關實習各項章則、應用表式、實習時間表、審核與實習有關各項報告、評核學生實習成績（實習成績不及格之師範生不得畢業）等工作。

在成效檢討方面，本期雖時值對日抗戰期間，是國家最艱困的時期，但由於政府對師範教育的重視，無論師範學院或師範學校，均呈現穩定之成長。（註四四）

本期高等師範教育的發展：二十七學年度全國僅六所師範學院，由於「師範學院規程」的公布實施，以後逐年增加，至三十四學年度已達十一校。學生數，由二十七學年度之九九六人，至三十四學年度已達九、〇六二人，增加近十倍。畢業生數，則由二十八學年度之四四人，至三十四學年度高達一、三八六六人，增加更達三十倍。

至於師範學校的發展，二十六學年度因抗戰爆發的影響，無論是學校數、班級數及學生數均急速減少，其後由於政府重視師範教育，則逐年增加。二十八學年度以後，因日軍敗象已露，戰事逐漸形成膠著狀態，因而增加幅度加大；師範學校數，二十六學年度三六四校，三十四學年度已增加至七七〇校；學生數，二十五學年度八七、九〇二人，三十四學年度則增加至二〇二、一六三人，成長幅度幾近三倍。由中等師範教育之發展，已足證明政府發展師範教育的政策已顯現高度成效。

柒、勝利後的師範教育

抗戰勝利以後，師範教育著重在復員的工作上，政府為求師資培育工作的正常發展，乃停辦各類簡易師範及短期師資訓練機構。另臺灣於三十四年（一九四五）光復後，其師範教育的發展亦值得一提，以下分述之。

一、簡易師範及短期師資訓練機構的停辦

簡易師範學校（科）及短期師資訓練班，原是一種應急的措施；抗戰期間，後方推行國民教育，師資供不應求，因之各省市多設置臨時、因應性質的師資訓練機構，以應急需。但此期間政府亦積極發展師範教育，所以在抗戰勝利後，小學師資已經足夠，為使師範教育得以正規式的發展，教育部乃於民國三十七年（一九四八）十一月六日訓令各省市裁併此類短期師訓機構。（註四五）

二、臺灣光復初期的師範教育

光復初期的師範教育，最主要的任務，在於積極培養國民教育的師資，並輔導已在國民學校服務多年的臺籍教師。

(一)師資的補充

各級學校教員之補充，採徵選、甄選及考選等三種方式辦理，並對甄選合格之教員，分別予以短期訓練及講習。

1. 徵選

抗戰勝利後至三十五年（一九四六）九月底止，已由省外各地徵選來臺國民學校教員約六百餘人，中等學校教員約在四百人以上；以國文、公民、史地教員為多。另於三十五年九月初，在平、滬兩地設立教育處駐平滬徵選教員臨時辦事處，負責辦理平滬兩地教員徵選事宜，計徵選中小學教員四百人。

2. 甄選

教育處為甄選合格教員，即於三十四年十一月十七日公布「臺灣省中等、國民學校教員甄選委員會組織規程」，二十二日公布「臺灣省中等、國民學校教員甄選辦法」（註四六），規定中等及國民學校教員應一律先經教員甄選委員會甄選合格後，始得正式任用。至三十五年九月底止，申請甄選為中等學校教員者計一、〇八六人，合格者計六七〇人，由各縣市初審後送會複審之國民學校教員計七、五九二人，合格者計四、四七四人，均經分別發表，分派就任。（註四七）

3. 考選

三十五年八月十五日舉辦國民學校國語教員考選，計錄取一〇九人，施予短期講習後（實際參加講習者九十二人），分發至各縣市國民學校擔任國語教員；另訂「臺灣省中等、國民學校教員試驗檢定辦法」以考選富有國文造詣而無適當證件，或資歷稍差而具有中等、國民學校教員之學識能力，因限於法令關係，申請甄選未能合格者。（註四八）

4. 訓練

中等學校教員之訓練，由臺灣省地方行政幹部訓練團辦理，於三十五年一月十四日、五月初旬分別舉辦二次。國民學校教員之訓練，於三十五年遵照教育部所頒計畫，並參酌本省實際情形，訂定「臺灣省各縣市三十五年度小學教員暑期訓練實施辦法」（註四九），由各縣市設立暑期講習班辦理。

5. 講習

中等學校教員自上海招考及徵聘來臺者，曾於三十五年三月二十五日起辦理講習會一週，講習科目增加「臺灣教育概況」一科目，以增進省外來臺教員對臺灣教育現況之瞭解；講習完畢，普遍分發本省各省立中等學校服務。（註五〇）

國民學校教員自廈門來臺者，先後共有三批，計九十六人，辦理二次講習會；講習科目為國語推行概論、國語教學法、國音練習、國語發音學、國語與閩南語之比較。講習完畢，派充國民學校教員及國語推行員。（註五一）

(二)師範院校的發展

1. 師範學校的接收與擴充

臺灣光復後，共有四所師範學校，即臺灣總督府臺北、臺中、臺南師範學校，

以及專為宣揚皇民化而設的彰化青年師範學校，另有新竹及屏東等兩所師範預科。教育處於接收後，積極進行改制與擴充的工作，在財政極度困難的情形下，民國三十五年增設臺北女子師範學校、新竹師範學校、屏東師範學校，三十六年增設臺東師範學校、花蓮師範學校，連同原接收時之三校，共計八所師範學校。

2. 師範學校制度的改革

接收後的師範學校改為中學程度，但教育處為因應現制，對於日制師範學校各科學生，決定於不違背我國教育宗旨精神前提下，則仍因其舊，直維持至其畢業為止，並於三十五年一月間，訂定「臺灣省師範學校舊制學生處理辦法」（註五二），以為處理之依據。至於新招學生，教育處遵照教育部公布之「師範學校法」、「修正師範學校規程」，並適應本省實際情形，分設普通師範科、簡易師範班、師資訓練班。

3. 師範學校制度的確立

第一次全省教育行政會議之討論，確立師範學校制度，其要點如下：（註五三）

- (1) 師範學校應以省立為原則（簡易師範除外）。
- (2) 各縣市請求設立簡易師範學校者，需具備下列條件：
 - ① 相當之校舍設備；
 - ② 固定之經費來源；
 - ③ 有迫切需要。
- (3) 各縣市已設簡易師範者，應力求充實。
- (4) 簡易師範，至適當時期必須取消，或由省籌設普通師範學校。

這種師範學校設立原則的確定，可謂本省師範教育之特點，以後各縣市如有請求設立師範學校者，遂可有所遵循。

4. 師範學院的設立

關於中等學校師資的培養，因三十五年三月間，奉令日僑均須遣送回國，留用者限制甚嚴，由於中等學校教員多為日人，遣送返國後，各科師資，均得補充，除臨時設法甄審徵選外，並應積極從事培養。乃有設立省立師範學院的計畫；經擬訂設立原則，除本科外，兼設各種專修科，以應急需，並於三十五學年度開始招生。

光復初期師範教育成效的檢討：臺灣光復初期的師範教育，班級數由八十二班擴增至一三〇班，學生數亦由二、八八八人，增加至五、〇八三人，幾近二倍的成長。且全省國民學校的教師合格者，三十四學年度僅三、九八三人，約占教師人數一四、九一四人的百分之二六·七一，至三十八學年度已增加至一三、二七〇人，

約占全部教師數一九、〇〇〇人的百分之六九·八四。

另師範學院的創設，對於其後臺灣地區中等教育的發展，具有頗大助益。

捌、政府遷臺後的師範教育

民國三十八年底，大陸淪陷，中央政府播遷臺灣，痛定思痛之餘，決心積極改革教育，以為復國建國之準備。教育部為配合時代需要，乃於三十九年（一九五〇）六月十五日，頒布「戡亂建國教育實施綱要」。惟改革教育必先改革師範教育，所以「師資第一，師範為先」遂成為教育工作的中心目標。茲將本期重要舉措撮述如下：

一、師範學校的改制

民國四十年代，政府為提高國民教育就學率，供應增校增班所需師資，先後增設高雄女子師範學校及嘉義師範學校。五十六年又將高雄女子師範學校改為培養中學師資的高雄師範學院，所以共有省市立師範學校九所。

依據教育部於民國四十四年（一九五五）所頒布「提高國民學校師資素質實施方案」之規定，為充實師資訓練機構，應「增設師範專科學校，在學童就學率已達百分之九十以上，同時高級中等教育亦相當發達之地區，得由教育廳辦理以培養國民學校教師為目的之二年制師範專科學校，藉以提高國校教師之素質；並得斟酌經費情形，辦理五年制師範專科學校，招收初中畢業生，予以五年之專業訓練。」（註五四）臺灣省政府教育廳乃計劃逐年將師範學校改制為師範專科學校，以提高國民學校教師素質，提昇教育成效。

民國四十九年（一九六〇）八月十五日，指定省立臺中師範學校試辦，五十年（一九六一）八月，指定省立臺北師範學校改制為省立臺北師範專科學校，加入試辦行列，五十一年（一九六二）八月，省立臺南師範學校亦改制為省立臺南師範專科學校。試辦三年後，各試辦學校提出建議：因二年制師專學生在校僅二年，時間太短，不足以培養教育專業精神。故自五十二年（一九六三）起，臺北、臺中、臺南三所師專遂逐年改為五年制師專，五十三年（一九六四）花蓮師範、臺北女子師範學校改制，五十四年（一九六五）新竹、屏東師範學校改制，五十五年（一九六六）嘉義師範學校改制，五十六年（一九六七）臺東師範學校改制，至此全省九所師範學校均已改制為五年制師範專科學校。（註五五）

五十六年七月，省立臺北女子師範學校改隸臺北市，並於六十八年（一九七九

) 八月奉准更名為臺北市立師範專科學校。七十六年(一九八七)八月,為提高小學師資素質,使其學歷至大學畢業,乃將九所師專改制為師範學院,至此小學師資素質遂得與中學師資等量齊觀。八十年(一九九一)八月,臺灣省八所師專再奉准改隸中央,更名為國立師範學院。八十一年七月先於國立臺北、臺中、臺南師範學院及臺北市立師範學院設初等教育研究所,至八十三學年度其他各師範學院亦均陸續成立初等教育研究所。

二、師範大學制度的恢復與升格

臺灣光復初期,為培養中等學校健全師資,乃於三十五年(一九四六)成立臺灣省立師範學院,設有教育等七個學系、四年制公民教育等九個專修科及二年制國語專修科。於三十六年(一九四七)、三十七年(一九四八)、四十二年(一九五三)更陸續擴增各學系及專修科,並於四十四年(一九五五)六月,為貫徹「師資第一,師範為先」之政策,改制為臺灣省立師範大學,分設教育、文、理三學院。並於五十六年(一九六七)七月正式改隸中央,更名為國立臺灣師範大學。(註五六)

臺灣省政府為配合九年國民教育之實施,以加速培養國民中學及一般中等學校之師資,於五十六年六月,奉准設立臺灣省立高雄師範學院,初設國文、英語、數學等三個學系,復經歷年之擴增與發展,於六十九年(一九八〇)七月正式改隸中央,更名為國立高雄師範學院(註五七),並於八十年改制為國立高雄師範大學。另臺灣省政府為提高中等學校師資素質,促進中等教育之革新,遂利用前省立進德教育實驗中心之舊址,於五十八年(一九六九)一月創設臺灣省中等學校教師研習會,並於六十年(一九七一)八月就已有規模,擴展成立臺灣省立教育學院,設輔導學系、科教育學系及職業教育學系,均為自費生,六十九年七月正式改隸中央,更名為國立臺灣教育學院(註五八),八十年再改制為國立彰化師範大學。

三、師範生公費待遇的規定

三十三年(一九四四)十月行政院公布「全國師範學校學生公費待遇實施辦法」,於五十九(一九七〇)年六月由教育部修正為「師範生公費待遇實施辦法」,依據本辦法,師範生除保證金外,免繳學費、宿費及圖書、體育、醫藥衛生等雜費,並由學校供給膳食費。前項辦法於七十一年(一九八二)三月,經教育部修正為「師範院校公費學生公費待遇實施辦法」,刪除保證金之繳納,及畢業生分發旅費之補助。並規定師範院校公費生無故退學、經勒令退學或被開除學籍者,應追繳所

受領之全部公費。(註五九)

四、師範生訓練的加強

教育部為貫徹「提高國民學校師資素質實施方案」之決定，依據師範教育目標及國民學校業務實際需要情形，分析歸納，於四十七年（一九五八）一月，製成「師範學校學生訓練標準」（註六〇），期能達成七大訓練目標，提高國校師資素質，達成師範教育使命。

五、教師檢定制度的加強

四十七年（一九五八）七月，教育部為提高中等及國民學校教師素質，乃訂頒「中等學校教師登記及檢定辦法」、「國民學校教師登記及檢定辦法」各一種；五十八年（一九六九）二月，為配合九年國民教育之實施，修正前二項辦法；嗣後又經過六十二年（一九七三）、六十六年（一九七七）之修正，使中小學教師之登記、檢定制度更臻完善，並於七十年（一九八一）九月，依據高級中學法第十九條、國民教育法第十八條及職業教育法有關規定，將二項辦法合併修正為「中小學教師登記及檢定辦法」，嚴格規定凡未具本辦法規定登記資格或未經檢定合格者，均不得充任中小學教師。(註六一)

六、在職教師進修工作的推進

教育部於三十九年（一九五〇）八月發布「中等學校及國民學校教員學術研究獎勵辦法」，以鼓勵在職教員注意學術研究，增進專業精神。四十五年（一九五六），臺灣省政府教育廳為配合部頒「提高國民學校師資素質方案」，成立「臺灣省國民學校教師研習會」，為我國教育史上首創的國校師資在職進修機構。五十六年（一九六七），教育部於師範專科學校內逐年增設暑期部，提供現任國校教師進修機會。五十八年（一九六九），臺灣省政府教育廳設置「臺灣省中等學校教師研習會」，以提高中等學校師資素質，並革新教材教法及改進其他有關中等教育問題。六十九年（一九七〇）八月，教育部將師大、師院及彰化教育學院夜間部改制，停止辦理招收高中生之擴充教育，改招在職中小學教師，提供在職進修三至四年，授予學士學位文憑。(註六二)七十年（一九八一），臺北市於陽明山成立「臺北市教師研習中心，肩負中小學教師研習之責。」七十四年（一九八五）十月，教育部依師範教育法第十九條規定，公布「中小學教師在職進修研究辦法」。

七、訂頒師範教育法

教育部為確立師範教育體系，俾利師範教育之發展，爰依據現代師範教育理論，參考世界主要國家培養師資制度之優點，衡酌目前我國師資供需情況及今後發展之趨勢，於六十八年（一九七九）四月提出「師範教育法」草案，送立法院審議，於同年十一月二十一日，由總統明令公布「師範教育法」，並廢止「師範學校法」。本法案之公布，確立師範教育為國家精神國防之教育，係師範教育實施的重要依據。

八、九年國教國中教師職前訓練班

為配合九年國民教育政策，造就大量國民中學師資，並提高師資素質，建立儲備制度，教育部乃依據「九年國民教育實施條例」第九條之規定，於民國五十七年（一九六八）四月三日以臺57中字第9327號令公布「國民中學教師儲備及職前訓練辦法」，以為辦理國民中學教師之調查、儲備登記、甄選、訓練及介聘等工作之依據。（註六三）規定國中教師職前訓練分教育專業訓練及專門科目訓練兩種，教育專業訓練需修滿十八學分，專門科目訓練需修滿二十學分。

在成效檢討方面，政府遷臺近五十年來，由於社會環境甚為安定，經濟亦逐漸發達，各級師範教育在此良好環境下，無論就校數和學生數而言，均有相當的擴展，其間的消長主要受下列三種因素影響：(1)師範學校的升格；(2)九年國民教育的實施；(3)人口的增加和控制。（註六四）而教師合格人數的增加與教師學歷的提昇，則是師範教育進步的表徵。以八十一學年度而言，臺灣區公私立中小學（包括國民中、小學，高級中學及高級職業學校）教師數計一七三、一二三人，其以本科系或相關科系檢定合格者共一五〇、五一〇人，約佔86.9%，未登記者六、三〇八人，僅佔3.6%；其餘實習教師、試用教師及登記中者，約佔9.5%，亦得視為合格。至於教師的學歷，國小教師數計八四、〇五二人，以師專畢業者四七、八四八人最大，佔56.9%，大學以上學歷者亦有三二、八六八人，佔39%，二者合計約佔95%。而中等學校教師數計八九、〇七一人，大學以上學歷者共七五、一二五人，約佔84.3%。（註六五）

玖、結語

綜觀本文對於我國師範教育發展各段之敘述，可歸納出我國師範教育在「師資

培育法」實施以前，發展上的幾項特點：

(一)師資培育機構的設置上公立為主：如此措施，顯示我國將師範教育視為精神國防教育，蓋因藉由政府力量，不僅可以進行計劃教育，控制師資數量，對於師資素質亦可嚴格品質管制。

(二)師範生均給予公費待遇：此一措施，其目的在藉此吸引清寒優秀學生報考師範學校，並使師範生於就學期間無經濟負擔，專心向學，對於師資素質之提昇，有莫大助益。

(三)中小學師資分途培育：就實際需要情形而言，中等學校因以學科取向為主，故其教師的培育過程應著重學科能力之培養。而小學因學科分化不甚明顯，且小學生身心狀況較未成熟，需要教師更多的協助與照顧，小學教師實應注重教育專業知能之培養，所以中小學師資分途培育的作法較為合適。然因分途培養，小學師資培育機構的師資大部份來自中學師資培育機構，即師範大學所培育的師資可以任教中等學校，亦可以任教師範學院。但師範大學畢業生遇師資缺額不足分發時，亦可分發至小學任教，而師範學院畢業生，卻只能任教小學，毫無彈性。影響所及，小學教師長期處於社經地位較中學教師為低之情況，於其服務精神有不良的影響。

至於「師資培育法」施行後，師資培育機構不限於師範校院，而選讀「教育學程」的學生亦以自費為主，公費為輔，且取得教師資格的學生，其就業也不再分發的保障，而由市場供需決定，其未來成效如何，則尚有待觀察，非本文所可論及。

附 註

註一：南洋公學首先創設者為師範院，其宗旨在造就師資，以推廣新教育，故設立外院後，即派師範院生兼任教職。計師範生初次考取及續取插班肄業，先後共七十二人。（參見楊耀文：本校四十年來之重要變遷。原刊〈交通大學四十週年紀念刊〉，轉引自陳學恂（民75）。**中國近代教育史教學參考資料（上）**（頁317）。北京市：人民教育出版社。）

註二：學部總務司編（民75）。**學部奏咨輯要（第三卷）**（頁223）。臺北縣：文海出版社。（原出版年：清）

註三：原刊〈大清法規大全續編〉卷五·教育部·師範學堂。頁三。轉引自璩鑫圭、唐良炎（民80）。**中國近代教育史資料匯編**（頁570）。上海市：教育出版社。

- 註四：張之洞纂（民55）。**奏定學堂章程（湖北學務處本）**（頁267）。臺北縣：文海出版社。
- 註五：同上註。（頁270）。
- 註六：同上註。（頁215～216）。
- 註七：優級師範學堂附設補習班，係考選二年以上初級師範學堂簡易科畢業生，課程照初級師範學堂後三年科目辦理，定三年為限。期滿只准以考試及格之由升入優級師範學堂公共科肄業，不得援初級師範畢業生例請獎出身。
- 註八：同註四。（頁331～332）。
- 註九：同註二。（頁224）。
- 註一〇：學部總務司編（清）。第一、二、三次教育統計圖表。轉引自同註一書。（頁301、319、336）。
- 註一一：《政府公報》，元年五月。轉引自同註三書。（頁637）。
- 註一二：《教育雜誌》第四卷第七號，元年十月十日。轉引自同註一書。（頁651）。
- 註一三：師範教育令原刊《教育雜誌》第四卷第八號，元年十一月。轉引自同註三書。（頁660、661）。
- 師範學校規程原刊《教育雜誌》第四卷第十二號，二年三月十日。轉引自前書，（頁676～690）。
- 註一四：高等師範學校規程原刊《教育法規匯編》第五類普通教育，（頁230～234），八年五月印。轉引自同註三書。（頁714～717）。
- 註一五：小學校令原刊《政府公報》命令，元年九月二十九日第一五二號。轉引自同註三書。（頁656）。
- 註一六：中學校令原刊《教育法規匯編》第五類普通教育，（頁182至183），八年五月印。轉引自同註三書。（頁659）。
- 註一七：孫邦正（民70）。師範教育。**中華民國開國七十年之教育**（頁516）。臺北市：廣文書局。
- 註一八：鄭世興（民70）。**中國現代教育史**（頁154）。臺北市：三民書局。
- 註一九：同上註。頁155。
- 註二〇：學校系統改革案，原刊《政府公報》命令，十一年十一月二日第二三九三號。轉引自同註三書。（頁990～993）。
- 註二一：林本（民73）。師範教育七十年。「**教育思想與教育問題**」（第三集）。臺北市：中國文化大學出版部。頁110。

(2)同註一八。(頁154)。

註二二：張植珊(民79)。師範教育。國史館(主編)，**中華民國史教育志(初稿)**(頁120)。臺北市：國史館。

註二三：同上註。(頁120、121)。

註二四：同註二一(1)。(頁112)。

註二五：同註一八。(頁155)。

註二六：同註二一(1)。(頁112)。

註二七：同註一七。(頁518)。

註二八：同註一八。(頁232、233)。

註二九：(1)同註二一(1)。(頁114)。

(2)同註一七。(頁521)。

註三〇：(1)同註二二。(頁122、123)。

(2)同註一八。(頁235)。

註三一：同註二一(1)。(頁116)。

註三二：同註一人。(頁237)。

註三三：李亞白(民79)。教育行政。國史館(主編)，**「中華民國史教育志(初稿)**(頁4)。臺北市：國史館。

註三四：(1)同註二一(1)。(頁116)。

(2)同註一七。(頁522)。

(3)伍振鸞(民74)。**中國大學教育發展史**(頁188~189)。臺北市：三民書局。

註三五：同註一七。(頁525)。

註三六：(1)同註二一(1)。(頁118)。

(2)同註一七。(頁526)。

註三七：(1)同註二一(1)。(頁120)。

(2)同註一七。(頁526)。

註三八：同註二一(1)。(頁120)。

註三九：臺灣省政府教廳(民76年6月)。師範教育篇(上冊)頁57。**臺灣教育發展史料彙編**。臺中市：臺灣省立臺中圖書館。

註四〇：同註一七。(頁527)。

註四一：同註一七。(頁528)。

註四二：同註三九。(頁196)。

- 註四三：同註三九。(頁191~193)。
- 註四四：(1)同註二二。(頁112)。
(2)同註一八。(頁311、312)。
- 註四五：同註一七。(頁529)。
- 註四六：臺灣省行政長官公署公報，第一卷第二期(三十四年十二月五日)。
- 註四七：臺灣省行政長官公署教育處編(民35年11月)。臺灣一年來之教育(頁8)。
臺灣省行政長官公署宣傳委員會發行。
- 註四八：(1)同上註。(頁9)。
(2)何清欽(民69年4月)。光復初期之臺灣教育(頁13)。高雄市：復文圖書出版社。
- 註四九：臺灣省行政長官公署公報，三十五年夏字第九期(民35年4月)。(頁139~141)。
- 註五〇：臺灣省行政長官公署教育處編(民35年5月)。臺灣教育概況(頁67)。
- 註五一：同上註。
- 註五二：同註四七。(頁32、33)。
- 註五三：臺灣省行政長官公署公報，三十五年冬字第二十一期(三十五年十月二十六日)。(頁347)。
- 註五四：臺灣省政府教廳(民44年10月25日)。十年來的臺灣教育(頁271)。
- 註五五：同註二二。(頁127)。
- 註五六：同註一七。(頁538)。
- 註五七：臺灣省政府教廳(民76)。師範教育篇(下)(頁481)。臺灣教育發展史料彙編。臺中市：臺灣省立臺中圖書館。
- 註五八：同上註。(頁486)。
- 註五九：同註三九。(頁231、232)。
- 註六〇：臺灣省政府教廳第一科編印(民68年8月)。高等、師範教育有關法令彙編。(頁177~195)。
- 註六一：臺灣省政府教廳(民76)。教育行政篇(頁494~514)。臺灣教育發展史料彙編。臺中市：臺灣省立臺中圖書館。
- 註六二：同註五七。(頁888至935)。
- 註六三：同註五七。(頁579、580)。
- 註六四：同註一八。(頁400)。
- 註六五：國立教育資料館(民83年2月)。我國師範教育發展現況與評估之研究

(26) 26 教育資料集刊第二十二輯

(頁 103~106) 。臺北市：國立教育資料館。

師資培育研究應走的方向及關心的課題

——以1960年以來英國師資培育理論的發展為例

但昭偉

【作者簡介】

本文作者，湖北省人，台北立市師範學院副教授兼初等教育系主任。

I

我對於台灣的教育學術發展現況非常的不滿意。我的不滿是基於下列的三個理由。

第一，教育學常常被列為是社會科學的一支。即便是在教育學術圈子裡的人，都忽略了教育學的理论基礎除了是屬於社會科學的心理學和社會學之外，還有哲學和歷史學，而後二者絕不是社會科學。（註一）教育學被視為社會科學是個不健康的現象，也是件不幸的事。我說這是不健康的現象，是因為教育學在被視為是社會科學的情況下，漸漸地阻絕了哲學和歷史學在教育學術圈裡的發展，教育學的發展由是而漸趨窄化。我們可以由教育心理學獨大的現況看出這不健康的端倪。（註二）我說這是不幸的事，是因為沒有史學和哲學當做活水源頭，教育學術的實用性會大打折扣。假如我們相信教育學術的目的不僅只是好玩，而是在促進教育活動的圓滿合理而順當，（註三）那麼「要建設新教育必須先了解舊教育」及「教育活動須經得起理性的檢驗及批判」這兩個基本認識，（註四）就應受到教育學術圈裡的人的支持。換句話說，教育史學和教育哲學的研究必須受到重視，否則圓滿合理而順當的教育不可能會出現。

第二，教育學研究的沒有本土化。我在前些時候發表的一篇論文中，批評教育學術圈裡的同仁常常以外國人的理論或觀點當做我們研究的出發點或架構，我認為這樣的作法會使得我們的教育研究成果「變得生硬、難以消化、實用性低、甚至危及我們文化生態的平衡」。（註五）很遺憾的，但也不意外的，我的這篇文章有如

石沈大海，沒有獲得任何的回應。我在這裡因此還想就這個以洋理論馬首是瞻的現象多說上兩句。假如我們承認「教育學是應用的學門」及「教育學研究成果有其地域性」，那麼我們就必須認清「教育學的發展最好要緊扣教育問題或教育實務」，由此我們就可以進一步說「台灣的教育學術的發展最好要緊扣台灣的教育問題或台灣的教育實務」，假如不如此的話，教育活動的進行無法獲得教育學術的恰當支持，長久下來就不會進行的圓滿而合理。但假如我們教育學術的發展現況雖然是扣著我們的教育問題或教育實務，但這種扣緊的方式是一種很奇怪的方式，那麼結果同樣的不會令人滿意。什麼樣的怪法呢？就好像是一個中國的心理醫師運用「心理分析法」(psychoanalysis)來替一個篤信佛教的人來診療病情一樣的怪。試想，假如我們想借用以佛洛伊德理論為基礎的心理分析來試圖解決台灣精神病人的問題，我們的嘗試可能會成功嗎？從台灣精神醫學發展的現況來看，答案應是否定的。在這樣的了解下，我們怎能期望以西方人觀點開展出來的台灣教育學術來解決台灣的教育問題或協助台灣教育實務的合理圓滿呢？台灣教育學術的不能夠本土化，使得台灣教育學術不斷的跟在洋人後面跑，就好像夸父追日一樣，到最後精疲力竭，沒有好結果。

第三，可能是教育史哲的不受重視和教育研究的不能本土化交互影響的結果，在過去十幾年來，台灣教育學術圈子較熱門的討論往往集中在對外國理論或實務的引介、試圖從外國理論中找出對我國教育的啟示、比較中外教育實務或制度等。我們比較少看到從教育哲學或教育史學的觀點來探索台灣教育的文章，我們也比較少看到教育學者從本土化的角度系統性的來探討一些重大而基本的問題。這些我所謂重大的問題包括有：台灣社會所需要的人是什麼樣子？一個理想的台灣人應有什麼樣的條件？在西方文化的挑戰下，理想台灣社會中的教育是什麼？教育活動在培養理想的人和營造理想社會的工作上應如何着力？教育理論和教育實務的關係為何？假如我們很難看到這些重大問題的討論，我們當然不會看到以辯證的方式來討論這些問題。但這些問題的釐清和辯證討論都是我們在追求理想圓滿的教育活動過程中不可或缺的參考架構，缺了這些參考架構，我們的教育政策乃至今天走紅的改革都將只會是「失根的蘭花」。

我以上交代了我對台灣教育學術現況不滿的三個理由。我的不滿既然是針對台灣教育學術圈的一般現象而言，師資培育研究的現況自然也是我不滿的對象之一；台灣這十幾年來的師資培育研究也犯了如我上述所說的幾個毛病。我利用電腦資料庫查詢了從民國七十一年到八十四年台灣有關師資培育教育的期刊論文資料一百廿多篇。在這些東西裡，我們可以很明顯的看出一九八〇年代前後在美國流行的能力

本位師範教育 (competency - based teacher education) 佔了很重的份量，學者們或者介紹這東西，或者試圖以此為基礎來規劃台灣的師範教育。除此以外，介紹各國的師範教育、乃至比較師範教育制度的研究也不少；用史學觀點來探討師範教育的雖然有，但不多，和台灣當前教育實務也似乎沒有緊密的結合。零零星星討論師資培育教育中的問題也有（如公費問題、學生次級文化問題、師範生任教意願等），但談不上系統化。用哲學觀點來處理師範教育的論文則絕無僅有。在這種情況下，我們很難期待會有以辯證的方式來討論有關師範教育的基本而重大的議題。（註六）結果呢？我們可以看到的是，在外力的壓迫下，師資培育的方式已經有大幅度的變革，但我們到現在為止除了非常清楚的知道打破舊制的主要理由是「鬆綁」和「師資培育機構的多元化」外（多元化之後各大學就有擴張的可能，學生的出路又多了一條），我看不出有什麼積極的理由來打破現制，因為師資培育場所的多元化不代表培育方式的多元化，鬆綁也不當然表示教育素質的提高。糟糕的是，「我們將要採行的師資培育的理論基礎為何？」的問題並不見系統的討論。我們應當可以預見，所謂師範教育的改革頂多只是換湯不換藥的局面，假如真能有所進步，這絕不是在我們掌控之下的改進，而是瞎打誤撞的結果。持續性的改進在這樣的情況下就不是一件可能的事了。

基於對一般教育學術發展現況的不滿及對師資培育研究的批評，我在以下的篇幅中要介紹英國（尤指英格蘭和威爾斯）自一九六〇年以來師資培育的理論基礎的轉變及發展。我希望從這樣的交代中，我們可以找出改進當前台灣教育學術研究的方法或方向，然後間接的促進教育活動的圓滿及合理。

II

師資培育教育的理性主義模式 (1960~1990)

英國在這一個時期當中的師資養成教育有幾個重要特徵。第一，它以理性主義 (rationalism) 為理論基礎；其二，養成教育的目標是在培養具有專業自主能力的教師；第三，在實務活動中，認定只有透過教育理論的指導才會有像樣子的教育活動；第四，在師資養成教育的各階段中（職前教育，初任教師的訓練及在職訓練），職前訓練最為重要；第五，職前教育主要是在大學或師範院校當中進行。

假如我們以這幾個特徵來比對現行台灣的師資養成教育，我們幾乎可以說我們現在的這一套東西在骨子裡就是一個理性主義的模式。我以下交代理性主義的梗概、預設及其在教育上的主張。（註七）

理性主義之為近代西方主要思潮之一，在對心靈 (mind)、人性 (human nature)、人的特質 (the idea of person)、知識 (knowledge)、什麼是好的生活 (What is the good life?) 及社會 (society) 均有特定的看法。

在「人的心靈結構是由什麼組成？」及「人是什麼樣的一個存在體？」這些問題上，理性主義主張人的心靈是由三個部份組成，分別是：認知 (the cognitive)、情意 (the affective) 及意志 (the conative)。在心靈的這三個部份中，理性主義認為認知能力是最重要的，因為人的情意及意志部份的運作、活動及表現原來是受控於人所掌握的概念、信念及知識；而人的概念、信念及知識的形成及運作都是受制於認知能力，是認知的結果。在這樣的情況下，人的心靈雖然可分為三部份，但扮演關鍵角色的却是那認知部份，也就是理性的那一個部份。

在設定「人」是如此這般的情況下，我們不難想見在理性主義的理論架構中，一個理想的人就是一個理性發達的人，一個好的生活就是理性當家的生活。但我們怎麼能成為一個理性的人？怎麼能有一個理性的生活？理性主義者的答案是：我們要發達我們心靈中的認知能力。在認知能力所可能有的功能中，建構概念體系 (conceptual schemes) 是其中最重要的部份，因為只有在概念體系取得及確立的條件下，我們才得有經得起考驗的信念、理性的行動及理性的情緒。若有人再問：概念體系如何建立？那麼理性主義者會回答：只有透過知識的取得，概念體系才能夠建立。換言之，我們若要能成為理性的人、理想的人，乃至過著一個理性及理想的生活，非得透過知識的取得不為功。

假如有人再問：我們為什麼要過一個理性的生活？為什麼一個理性的生活就是一個我們應該去追求的好的生活？那麼理性主義的支持者會說：從你問這個問題的本身來看，你的行動已經肯定了理性的價值，事實上你已經在追求一個理性的生活；我們由此可以看出追求理性生活的正當性及可欲性。再者，理性主義支持者會說，由理性來指導的生活必然會是一個有秩序、能滿足個人要求的幸福生活。如此的生活誰曰不宜？

在前面，我已說明了在理性主義的架構中個人心靈的組成結構及其與幸福生活之間的關係，在說明這兩者的過程中，我已提到知識的攝取是建構理性生活的必要條件，因為知識攝取的最後結果會讓個人去形成自己的概念系統 (conceptual schemes)，然後理性的信念、理性的行動及理性的情緒才得由產生，理性的生活或幸福的生活才可能達成。在知識扮演的角色如此重要的情況下，有人不禁會問：知識究竟是如何形成？在諸多知識的種類中，何種知識最為重要？關於這兩個問題，理性主義者會認為，知識的建構乃是個人認知的心能 (cognitive capacities) —

——即理性——去認識客觀世界之後所得的結果；由於人的認知能力可不受情感、意志乃至他人不當的汙染，故其認知結果具有普遍性及恆常性。理性認知客觀世界所形成的知識大路上有兩種，一種是有關事實的知識(knowledge - that)、或命題式的知識(propositional knowledge)；另一則是有關技能的知識(knowledge - how)，這種知識雖然不能化諸為文字或命題，但其之存在確毫無疑義，如騎腳踏車的人在騎腳踏車時確實知道怎麼騎，但他的這一部份知識卻是無法化為語言文字的。在這兩種知識中，命題式的知識顯然重要許多，這是因為命題式知識乃是由具體之概念透過某種嚴謹的邏輯關係所形成的，其之對個人概念體系之形成有絕大的關係；相形之下，有關技能的知識關係到的並不重要，與個人概念體系的建構似乎沒有太大的關連。

在我們了解心靈的結構、知識的形成及種類，理性生活（幸福生活）及其間的關係之後，還應該要交代的有兩件事，一是理性生活究竟是怎麼過的，二是在理性主義的架構中，一個理想的社會究竟是何種情狀。理性的生活究竟是怎麼過的？理性主義者認為，在理性充份表達的狀況下，個人的一舉一動、一事一物均受理性之光的指導與節制。首先，個人會以自己的知識及理解(knowledge and understanding)為基礎，然後運用理性來訂定行動之目的，如此定出來的目的必然是理性的目的，當然也是好的目的；目的一旦底定，贖下來的就是決定手段和方法，在理性之光的普照之下，達成行動目的的手段和方法當然也是好的、合理的、合乎道德的手段和方法。在目的和手段均決定後，理性的個人然後會運用其本所擁有的意志力、技能、習慣及情性來達成目的。這就是一個理性的人所過的理性生活。在理性主義的社會觀方面，理性主義者認為社會只是個人的一個集合，一個理想的社會就是一群理性的個人所形成的一個組織，只要理性的個人遵憑理性行事，理想及理性的社會就可以水到渠成。

交代完理性主義的基本觀點之後，讓我們來看看基於這樣觀點所建立起來的教育究竟是什麼樣子。可提的大略有幾點：

- 一、教育的目的是在造就理性且能獨立自主之個人
- 二、教育的內容是讓受教育者學得各式各樣的命題式知識
- 三、教育實際活動的規劃與設計可以完全是一種由理性來指導規劃的活動，我們可以根據理性來規定實務活動的目標，然後再找出達成目的之方法。

在我們了解了理性主義的基本主張及其教育理念後，讓我們來看看理性主義架構下容許一個什麼樣的師資養成教育。可分幾點來說。

第一，師資養成教育的主要目標是在培養獨立自主的教師。所謂獨立自主的老

師是指老師有能力視情況來選擇教材及教法以達成教育目標。英國統一的國定課程 (national curriculum) 的制定及實施，顯然的讓具有獨立自主也習於獨立自主的教師無用武之地。國定課程也不是理性主義教育觀的產物。

第二，理性主義認為一個獨立自主的人是透過知識的攝取而造就出來的。同樣的，一個具有專業自主能力的教師的培養也是透過相類似的過程。在這樣的認定下，師資養成教育就要看重教育學當中重要理論學科的學習；除了學科知識（如數學等）及教材教法的掌握外，教育理論中的教育哲學、教育心理學、教育社會學乃至教育史學都是重頭戲。因為只有後者才能讓準老師們知道自己在整個教育活動，乃至在整個人類社會中所扮演的角色及所居的位置，而這正是專業自主的最低限度的要求。（註八）

第三，由於專業自主的能力主要是透過知識的攝取而獲得的，所以師資養成教育的主要場所是在高等教育學府當中。到中小學裡的見習或實習或向現場中小學教師的請益當然也重要，但相較之下，在高等學府當中的知識學習更形重要。

第四，由於知識扮演了重要角色，而知識的攝取又可在一定時間內完成，故理性主義的師資養成教育特別強調職前教育，只要職前教育成功，任教者自然而然的能在實際教學活動中精進自己的專業知能；在職訓練相對而言就不那麼重要了。（註九）

III

師資養成教育的社會市場模式(1990~)

前述的理性主義模式在八〇年代開始，遭遇到了質疑與嚴重的挑戰。這些質疑和挑戰的來源有多端。

有些理論家質疑的是理性主義的合理性。他們認為在人類社會生活當中，理性所扮演的角色並不如理性主義者所想像的那麼重要，所以在教育活動中，教育的目標不應是個人理性的培養，知識的傳授也不應是最重要的教育內容。根據這樣對理性主義的批評，以理性主義為理論基礎的師資養成教育就有兩個令人不滿意的地方。其一，這樣的模式太強調知識的傳授，以為在職前教育中的學生掌握了各種知識（教育理論的知識、學科知識或教材教法的知識）就會自然而然的將之運用在教育實務上；其實，單是掌握了這些理論知識並不會讓準老師們自然的成為優秀的教師，優秀教師的培養要經過嚴格的現場磨練。其二，這樣的模式過於偏重職前訓練，忽略了初任教師的訓練及在職老師的在職訓練。（註十）

但真正對理性主義模式有推枯拉朽作用的是英國政治意識型態的轉變。在二次大戰後的英國，主流的政治意識型態是社會主義。不管是什麼政黨執政，政策的重心和理想是在提供一個讓每一個人都能安居樂業的福利國，所以在社會政策上有公辦的公醫制度和社會福利制度；在教育政策上，也建立了以公辦學校為主的十一年國民義務教育。「社會主義和平權主義(egalitarianism)攜手，試圖來扭轉資本主義所帶來的惡果」是英國戰後政治的寫照。

但在這樣政治意識型態指導下的英國，很快的就發現她的經濟發展成就不能和其它工業國家相比。從整體經濟發達的程度和人民物質生活水準兩項指標來看，英國都難和美、法、日、德相頡頏，「歐洲病夫」之名不禁揚起。曾為世界首強的英國自然嚥不下這口氣。反映在不願屈居人後的具體事例就表現在八〇年代「鐵娘子」柴契爾夫人(Mrs. M. Thatcher)的政策上。

柴契爾夫人的首要目標就是在恢復大英帝國的原有光景。她施政的藍圖是所謂的右派自由主義(libetarianism)。這個主義摻雜了十八世紀的資本主義和個人主義。它的主要訴求是：一、政府或國家的任務僅止於保國衛民，而儘量不要干涉人民的社會生活，個人的自由和選擇要受到尊重；第二，人性都是自私的，在個人為自己利益的盤算下，經濟的成長乃至繁榮富庶的社會自然的會形成。

柴契爾夫人的教育政策則表現在看似衝突的兩點上。一是由中央政府負責來主導中小學教育的目標、內容、方法及品質，這一點可由一九八八年公佈的教育法案中看出端倪；而隨著中央掌控大權之後的結果，則是原來擔負教育實務活動的地方政府、校長及老師喪失了他們原有的權力。二是有意的把教育看做是經濟活動中的一環，是生產與消費系統當中的一項活動和商品(或財貨)。在教育是一項商品的大架構中，與教育有關的事項就要受到市場法則的約束；換句話說，只有在教育能有效地滿足消費者的條件之下，它才能存活。也就是在這樣的觀點下，英國政府企圖讓每一所中小學把自己變成商品，來服務消費者，以換取學校的生存。

我前面提過，上述柴契爾夫人政府所採行的兩大教育政策看起來似乎是衝突的，因為假如我們把教育看做是商品的話，那麼根據右派自由主義的觀點，這個商品的價值或存活就應完全依市場機能來決定，政府應儘量避免干涉。但從一九八八年通過的教育法案來看，英國中央政府却史無前例的將中小學的教育主導權放在自己手上，(註十一)不僅如此，在這個法案中，有許多原本屬於地方政府和中小學權限的事務——如考試的方式、評鑑老師的辦法、教師的薪資——全被中央奪去。(註十二)而這一切的一切看起來都與柴契爾夫人口頭倡導的右派自由主義的精神不合。但我認為，假如我們從較大的歷史脈絡來看柴契爾夫人的這兩項教育政策，這

兩個政策並不衝突，因為在柴契爾夫人旺盛的企圖心的驅引之下，她所領導的中央政府有責任將英國從經濟的泥沼中救出，而具體的方法則是透過教育來提高人力的素質，以使得英國能有強大的競爭力。所以中央政府的直接管轄原屬地方權限的教育和右派自由主義並不衝突，兩者都是英國求富求強的工具。

在這樣的大方針及實際政治演變的事實上，近年來英國中小學教育產生的具體變化就有下列：

1. 課程內容由中央政府來規定，為確保教育品質，學生要在七、十一、十四及十六歲接受測驗。結果也要公佈。

2. 打破學區制，父母有權將孩子送到任何他們認為好的學校，辦學績效優良的學校會獲得最多的預算補助。

3. 原來公辦中小學接受地方政府管轄，但現在可選擇脫離地方政府的控制，直接由中央政府支持，中央政府並鼓勵中小學直接受中央節制。

4. 各中小學要為自己辦學績效負起責任，中央政府則加強學校的評鑑。

在中小學教育生態的大規模轉變的情況下，原來以理性主義為基礎的師資養成教育就沒有辦法維持下去了，取代原有模式的就是所謂的社會市場模式。在把教育看做是商品的前提下，英國當前的師資養成教育有著下列的趨勢。

一、師資養成教育的主要目標不再是培養具有專業上能獨立自主的老師，因為自一九八八年國定課程實施後，中小學老師根本不需要具備有選擇課程、教材和教法的能力了。

二、既然老師所需的能力是執行國定課程的能力，這能力的培養就不是以攝取知識為主，而是透過到中小學現場的方式，觀察和模仿第一線教育人員的作為為主。如此，師資培育應該進行的場所不應是大學或大學中的教育學院，而是在中小學的現場；而主要擔負起訓練責任的也不再是大學裡的先生們，而是中小學裡的資深老師。

三、由於中小學要負起本身辦學績效的成敗責任，故師資養成教育的主導權是在個別學校的手上，大學或師範院校頂多只是提供人力支援或教師資格的認定。

四、由於中小學老師要負責人力的培養及其素質，師資養成教育中的職前教育的重要性不如以往。初任教師的導入訓練及一般老師的在職訓練應受到重視，因為這種訓練的投資報酬率較高，也能配合社會及時的需要。

五、理論上言，這個新的模式肯定的是能力本位的想法和行為主義的精神。

自一九九三年起，英國部份中等學校教師已採用社會市場模式來培養，預計自一九九五年起，小學師資培育也要以這種方式來進行。（註十三）

IV

第三條路子——以實踐理性為中心的師資養成教育

在前面的交代中，我略為介紹了英國六〇年代至九〇年代實施的師資養成教育，我說明了這階段的師資養成教育是以理性主義為基礎。我也交代了自八〇年代起英國政治意識型態的激烈改變，及其對師資養成教育的影響。我有這裡要介紹的是師資養成教育的第三個可能的模式。

這第三個模式的產生起源於前兩個模式的缺陷。簡言之，不管是以理性主義或右派自由主義為指導的師範教育，在他們實施前或實施後都遭受了許多的批評，而這些批評累積到某一程度就足以被用來當做發展另一套教育模式的素材。對理性主義模式和社會市場模式批評得非常中肯的，當推教育哲學家赫斯特(P.C. Hirst)，赫氏也因此對師範教育應該如何進行有他獨特的見解。(註十四)當然，也有其它教育理論家發展出有別於上述模式的東西，其見解也頗值得稱道，但限於篇幅，在此不交代。(註十五)

赫氏對前述兩個教育模式的批評不僅是基於他豐富的實務經驗(他擔任劍橋大學教育系主任十八年)，更是基於他的哲學觀點。赫氏曾在六〇年代極力支持理性主義及其所發展出來的教育模式。但近十年來，他的哲學觀有了很大的轉變。

赫氏從他的實務經驗出發，認為以理性主義為基礎的師資養成教育並不能培養出適任的老師，因為這樣的教育模式過於重視理論知識(knowing that)的傳授，而忽略了實踐知識(practical knowledge)的重要性，因為真正會讓一個教師表現出良好教學能力的是他的實踐知識而不是理論知識。在另一方面，赫氏認為社會市場教育模式則太過忽略理論知識的重要性，其對師資養成所造成的傷害，就正如理性主義模式因為過於看重理論知識而無法培養出任適教師一樣，同樣的不可取。

從哲學觀點出發，赫氏對「人」和「幸福生活」的認定，對「理性」及「理性是否能促成幸福生活」的看法，乃至對「個人與社會之間的關係」的假定上，都與理性主義和右派自由主義的看法不同。

在對「人的基本性質為何？」及「什麼才是幸福生活？」這兩個問題上，赫氏以為理性主義把人的認知能力放在人所有能力當中的首位及認定認知能力的發展是求得幸福生活的樞紐是錯誤的。赫氏以為，人有各式各樣的需求及因要滿足需求而產生的各式各樣的能力。在人的諸種能力當中，認知能力只是其中的一種，除了認知能力之外，人還有感受、參與各種社會活動、與人建立關係、組織社會活動的種

種能力，而這些能力不盡然的受到認知結果的節制。而人既然有諸多的需求和能力，幸福的生活就是人的各種需求的均衡、整體和長期的滿足；而為了要求幸福生活的達成，人所要發展的不單是認知能力，更是其它種種的能力。

在對「理性」及「理性在扮演促進幸福生活中的功能為何？」這兩個問題上，赫氏認為，人的理性其實又可細分為「理論理性」(theoretical reason)及「實踐理性」(practical reason)。實踐理性的作用在於發展社會活動來滿足人類的各種需求，如發展各種娛樂活動來滿足人追求安逸享樂的需求，發展學術活動來滿足人求真求知的需求。而理論理性則在幫助我們來了解我們所處的自然世界、社會人文的世界和自己內心的世界，在利用命題來客觀的、不滲入個人感情的來描述各種世界的實狀。赫氏主張，在追求幸福生活一事上，主其職者是人的實踐理性而不是理論理性，理論理性當然在人追求幸福生活的過程中扮演著一定的角色，如我們在自然科學上的成就幫助了我們在物質生活上的追求及滿足。但赫氏提醒我們，不要因為如此我們就高估了理論理性的重要性，能幫助我們各種社會生活圓滿順當進行的是實踐理性；因為要讓社會生活圓滿順當，我們靠的不是工具性的知識，而是在實際生活中，人類對自身價值體系及信念體系的了解及掌握。

在個人與社會的關係上，赫氏認為理性主義及右派自由主義都認定個人好像是原子般的獨立存在，只有在為了一己之利的前提下，才會與他人產生關聯。赫氏認為這個觀點有問題，因為人生活在社會中，無論在生理上或心理上都依賴其他人，人的生活從一出生起就有社會性。人的生理、心理乃至社會的需求都受到社會的影響；我們的飲食習慣、身體動作及人際關係都受到我們所處社會的影響；我們用來了解這世界，使得生活產生意義的概念也不是自己發生的，這些概念是在社會生活中形成，透過一代又一代的語言文字和社會活動而傳下來。從一個生物體發展到一個人的過程，就是接受那為了滿足個人需求所發展出來的社會活動的過程。我們不僅在本性上就是社會的動物，在成為「人」的過程中，我們徹頭徹尾的就受到社會文化的影響。我們的思想、情緒、行動、欲望、需求和興趣都是在社會文化影響下形成的。而我們的生活只有在與其他人產生恰當關聯之後才可能順當的進行，幸福生活的追求一定是在人群中實現。

在上述哲學的認定下，赫氏認為，所謂的教育活動的目標及內容其實是在導引學生能認識、了解並接受那各種不同性質且能滿足我們不同需求的社會活動；在這樣的教育活動中，理論知識的傳授並不是最重要的，雖然它們在教育活動中仍然保有一席之地，重要的是均衡發展學生的各種能力，讓學生具備有各種能力，使他們將來能夠過一個需求能均衡、整體且長期滿足的生活。假如要能有成功的教育活動

，擔任教師的一定是那能充份掌握能滿足人類各種需求社會活動的人。

在師資養成教育應如何進行這問題上，赫氏認為我們先要了解教學活動的基本特性。他指出，教學活動基本上就是一種社會活動，具有所有社會活動的性質。良好合理的教學活動絕不是教學者根據一套理論就能順利進行的，而是在實際教學活動中嘗試錯誤之後的結果；在嘗試錯誤中，教學者要不斷的調整教學目標及方法。簡單的說，假如要讓教學活動合理圓滿，教師要相當清楚的掌握相關知識及技能。赫氏主張，要讓教學成功的主要條件是教學者要具備相當的實踐理性；在實踐理性發達狀況下，理論理性才能發揮其作用，反省活動才有可能。

在赫斯特對教學活動有上述看法之下，師資養成教育應如何進行呢？他主張可以分二個階段進行：

第一階段是師傅帶領徒弟的階段。在這一階段中，學生要學習「師傅」的作為及態度，因為師傅之所以為師傅正在於師傅已經是充份掌握現有合理教育活動的人。學生應亦步亦趨的跟著師傅，並揣摩師傅可能採取的行動和態度，但這也不是說學生是完全的模仿師傅，因為每個人的個性及能力不同，有些事情也不可能模仿的起來。扼要言之，學生要向師傅學的，師傅要展示的有下列的能力：師傅本身的教學專業能力、師傅在教學活動中反省的能力、師傅在教學活動後的反省能力。師傅本身不僅需要展現這些能力，更要能帶領學生體會及揣摩、進而能表現這些能力。這個階段的重點是了解、掌握及進行教學專業活動，在這過程中，學生要能習得專業的能力、和相關的知識。這樣形式的學習一定要在相當穩定的學習環境下，由一群有經驗的實務工作者帶領下進行。但這樣的學習有其侷限性，因為即使在某一教學專業領域（如數學教學）中，成功的教學實踐活動都很多，師傅本身的能力及經驗都有限。

在第二階段中，師資培育機構（如大學、教育學院）中的教材教法老師（如數學科教材教法的老師）要擔任主要的角色。因為只有這樣的教材教法專家才能讓學生的眼界拓寬，知道在某一專業領域中究各種教學活動。這個階段的教育目標放在學生能夠用批判性的眼光來比較自己在第一階段學習的東西和在第二階段所知悉的各種教學活動。

在第三階段中，重點是放在理論知識的學習。前兩階段主要是培養學生實踐理性，希望學生能利用實踐理性來掌握專業活動，了解專業活動的目標及方法。但這不夠，因為任何的實踐活動都有其預設，教學的活動有著對「人性」、「幸福生活」、「個人與社會的關係」的認定。假如學生對這些預設毫無所知，那麼他將無法理性的來執行專業工作。故在這一階段的教育中，重點是放在教育哲學、心理學、

和社會學的學習。目標是希望學生能利用學科知識來了解且批判實踐活動，以求將來才能精進實踐活動的發展。

要能培養學生這種能力只有借助於在師資培育單位或高等教育學府中的各學門專家，如教育哲學工作者、教育社會學家等等。

這三階段的師資培育教育究竟應如何進行？赫氏以為，這問題基本上是一個實踐的問題，不是理論的問題。但在這裡可以指出兩點。第一、在引導學生掌握教學實踐活動的階段，應在中小學當中進行。第二、在三階段個別擔任主角的實務工作者、各科教材教法的老師、教育基礎學科知識的老師中，扮演關鍵角色應是各科教材教法的老師。因為他們的實務經驗豐富，也較有能力來認識各種理論知識，所以可以扮演實務工作者和學科知識專家中間的橋樑。

我們由上面的敘述可以清楚的看出，赫氏所提出的新方案實際上包括了理性主義模式和社會市場模式的特色。他認為師資養成的場地不應偏向於中小學的現場，但也不應侷限於大學機構；第一線的中小學老師和教育院校之間應有合作的關係；在養成教育中，理論知識和實踐知識都須包括，但後者較前者重要。

V

我以上很粗略的介紹了英國自六〇年代以來師資養成教育的發展過程及其理論背景。值得注意的有兩點：

一、師資養成教育的設計基本上是根據理論而來的。當然，這些理論的來源或許不同，但在這些理論當中都包括有對重大議題的清楚認定，不管是前述理論當中的哪一套，都對「幸福生活是什麼？」「如何達成幸福生活？」等基本問題有所討論，也有其清楚的立場。

二、由於師資養成教育的設計是以理論為基礎，所以在理論遭受到批評的情況下，往往可以辯證式的產生出有系統的新理論，而根據新理論又可以設計出新師資養成教育的藍圖。如此的發展可以說是一種理性的發展。

相較之下，我們教育學術社群通常不重視教育理念的探討。我們在許多重大議題上都似乎沒有自己的立場，學者也沒有花太多的心思在這上面。我們似乎忙著引介外國人的想法及作法，忘了我們的出發點其實不可能不是我們的歷史文化，我們的理想也不可能不具備中國文化的特質。也可能是我們沒有把心力放對地方，我們師資養成教育的發展總是在黑暗中摸索前進。要避免這樣的摸索，最應努力的是看重本土教育理念的探討，教育哲學家和教育史學家在這工作上尤其有貢獻的空間。

只有當我們教育學術社群能走上這條路，我們的教育實務活動才可能有清明的一天。

附 註

註一：我的朋友張德銳就有這樣的想法。

註二：教育心理學獨大的現象表現在師範學院的課程表上；國內修習教育心理學學者的人數也遠較修習教育哲學或教育社會學的人為多。

註三：詳細的論述請參見 但昭偉 (民83)。教育理論之建議及教育實作。**初等教育學刊**，N.3。

註四：我是依著樑漱溟的口氣來說「要建設新教育必須先了解舊教育」。「教育活動須經得起理性的考驗」是我們接受西方教育理念之後的一項共識。

註五：請參見 但昭偉 (民84)。教育研究的三部曲及其可能的謬誤。**初等教育學刊**，N.4。

註六：饒見維曾經抱怨過有關師資培育的討論往往停留在課程結構的討論，忽略了理念取向的討論。參考饒見維 (民84)。從師資培育的理念取向探討師資培育專業化的可能途徑。**師資培育專業化研討會**，台北市立師範學院。

註七：我對理性主義及其教育觀的說明主要是基於英國學者赫斯特 (Paul H. Hirst) 的觀點。請參見 但昭偉 (民83)。赫斯特博雅教育和課程理論研究。**國科會專題研究成果報告**。

註八：參見 R.S. Peters (1977). *Education and the education of teachers*. London: RKP.

註九：參見 John Elliott (1993). The assault on rationalism and the emergence of the social market perspectives. in John Elliott (Ed.), *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer.

註十：同前註

註十一：我是從牛津大學的 Richard Pring 得到這樣的觀點。

註十二：請參見 David Pimm & Michelle Selinger. The Commodification of Teaching. in M.F. Wideen & P.P. Grimmett (Eds.), *Changing Times in Teacher Education*. London: The Falmer.

註十三：同前註

註十四：參見 P.H. Hirst (民84年12月)。Teacher education and practical

(40) 14 教育資料集刊第二十二輯

reason。台北市立師範學院國際研討會。台北市立師範學院。
註十五：參見 John Elliott 的觀點，見前引書。

師資培育的理念與目標

詹棟樑

【作者簡介】

本文作者，台灣省新竹縣人，現任國立台灣師範大學社教研究所兼任教授、行政院新聞局編譯。

師資培育各國都非常重視，因為良師可興國，良好的師資才能教出好的下一代，所以重視師資培育是理所當然的事，也是要努力完成的事。

我國立法院相繼通過「師資培育法」與「教師法」，並經總統公布實施。使我國的師資培育進入新紀元。這兩種法律的通過，顯示了我國對教師的培育有了重大的改變。

在我國，教師被認為是傳道、授業、解惑的人，在古代就占有重要的地位，在學校中扮演著重要的角色。在古代的觀念中，教師角色的重要性有如父母一樣，於是有「天地君親師」的觀念，及「一日為師，終身為父」的觀念。

教師的行業在我國是受人尊敬的行業，在社會上被認為是清高與崇高的行業。因為這種行業所做的工作是啟發人的心靈。因此，教師是啟發人的心靈的人，也是社會大眾的導師，他把他的知識與能力傳授給學生，並以愛心去對待學生，希望學生能長大成人，貢獻出自己的力量。因而教師成為學生身心發展的幫助者，即在幫助學生去作良好的發展。

過去我國在科舉時代，教書是讀書人最好的出路，在科舉考試時無緣上榜的人，只好回去教書，上榜的人邁向仕途，有些人在仕途不順或告老還鄉也去教書。因此，教書與科舉有密切的關係。然而現在變了，要教書必須經過師資培育的過程才行。

一、師資培育的理念

師資培育的目的在於培育出良好的師資，因此對於師資培育的理念應該建立。師資培育的重要理念有：

(一)專業的理念

在民國八十三年二月七日公布的師資培育法中，其中第一、二、三條均撰及教

師為專業人員。如此一來，就確定了教師的性質與地位。所謂「專業人員」，就應具備專業知識、專業道德、專業精神等三要素。於是教師的培育就要變成專業訓練，與其他的專業人員訓練相同。

1. 專業的意義

每一種專業皆應具備專門知識與技術，甚至要符合科學性。顧名思義就是在某一職業領域中之執業者有其專門的職業知識。

在近代的觀念中，教師為專業人員，不必再懷疑。因為教師需要專業知識和能力。不過，近些年來，很少人注意到專業精神。因此，教師的專業態度不佳。就一般情形而言，教師如沒有良好的專業精神，就不可能具有完備的專業能力。也就是說，有專業精神的教師，會尊重他們的專業工作以及他們專業的特殊責任和義務。專業精神就是基本道德態度。一般稱之為「專業態度」(Professional attitudes)。如果教師能以積極的態度面對專業義務，並且熱誠的執行他的專業義務，同時又能夠本乎自己的良心完成他的專業地位所要求的義務，則教師就具有一種良好的專業精神(沈六、民八四，二八一)。

由以上論點可以得知，教師的培育，越來越邁向職業專業化，就是教師的培育必須經過專業訓練，沒有經過專業訓練就不能成為合格的教師。

2. 教師專業能力的效用

在實際的教學中，教師與學生共同扮演著教者與被教者的角色。為扮演好兩者各自的角色，教師以其專業能力應用在教學方面，期望能達到良好的效果，學生則努力學習，期望能對自己有所裨益。

教師為善盡職責，必須把專業能力應用在教學方面，所運用的領導方式要能兼顧達成教學目的與維護良好的師生關係。因此，教師專業領導必須具有專業自主的實際表現。在教學實際中，因為一位教師負責一個班級或一門學科的教學，整個教學活動進行都掌握在他的手裡，所以他必須有自主性。

一般社會人士也頗支持教師應享有適度的專業自主性，這種觀念意味着：隨著教學專業自主的事實所作的主張(顏秉嶼，民八一，一)。

教師有其專業精神，那麼他對於職業性質就應有自我體認，了解他在職業當中應能發揮的作用。其主要作用為：

- (1)教學責任：以教學責任為其應盡的義務。
- (2)互動溝通：師生關係的維護與感情的交流。
- (3)研究創新：教師不能墨守成規，應有所突破(林清江、簡茂發，民八一)。

以上的專業自主性會隨着專業化程度的提昇而趨高，亦可能隨着教學的年資而

提昇，即資格深的教師對於教學過程的掌控，能隨心所欲而不逾矩。

3. 專業精神的傳動

教師在教學時，將其專業能力應用在教學方面，這是在師資培育時就應注意的，然當教師經過專業訓練以後，其專業精神就如德國教育家賀恩 (R.Horn) 所認為的：在「實際結構」(Dachstruktur) (教學實際) 與「心理結構」(Psychotuktun) (心理狀態) 之間「傳動」(Iibungriiliertiagung)。由於教師對學生的幫助，而使學生的學習能成功 (成功的學習) (Horn, 1972,17)。

在這傳動的作用中，可以產生傳動的功能，首先產生：

- (1) 在教學實際中發生傳動。
- (2) 透過教育的傳播過程以形成學生的體驗能力。
- (3) 學生對整個傳動反應過程有實感。

然後教師對學生的學習過程，為了使其達到學習的目的，所掌控的功能為：

- (1) 計畫的功能 (Planunrgsfunktion)。
- (2) 學習組織的決定 (Bestimmung der Lernorganisation)。
- (3) 學習目的序列的安排 (Bildung von Lernzielsequenzen)。
- (4) 根據時間的耗費情形來對學習目的作區分 (Gliederung von Lernzielen mach zeitlichem Lesaufwand)。
- (5) 控制的功能 (Kontrollfimktion) (Roysl, Minsel, 1973,49)。

教師匯集以上的功能加以調配，可以形成在其教育職業中極為重要的概念：「掌控」(Operationalirierung)。這種概念在教育實際中獲得，在價值評估方面，成為教師重要的訴求 (Roysl, Minrel 1973,49)。以上所說的「掌控」，係指教師對學生學習的目的及學習過程的掌控。此外，尚需掌控的為：

- (1) 對象的掌控：學生學習動機的掌控。
- (2) 自我的掌控：教師教學態度的掌控。

4. 專業成長

教師以其專業精神發揮教學自主性的功能，以得求教學水準的提昇，教師素質的改善，與教育績效或功能的發揮。為了達到以上的理想，應從「教師專業成長」(Professional growth of teacher) 的觀點著手。例如教師的在職進修，教師生涯發展的規劃設計等。

其實教師的專業成長，受其夥伴 (同事) 的影響很大，這是一般人所忽略的問題。因為教師與其同事經常相處，一定會發生影響，就是有教育問題或教學問題，也會互相討論，以取得專業上的認同或共識。這種專業成長的原則稱為「夥伴原則」。

(Partnerschaft)。它的功能是在於尊重教師個人的「自我責任」(Dellcrtuer-antiontlichkeit)，並且有責任去關心對方，這個關心是教育上合作的基礎。換句話說，「夥伴原則」就是教師們合作而促進專業成長相互學習的一種有利方式。

(二)多元化的理念

過去對於師資的培育是一元化，必須透過師範校院來培育，應是民國八十三年二月七日所公布的師資培育法，將師資培育的管道開放了，從一元化變為多元化。該法其中第四條規定：「師資及其他教育人員之培育；由師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學校院實施之。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。」又該法第六條規定：「師範校院及設有教育院、系、所之大學校院得視實際需要招收大學校院畢業生，修業一年，完成教育部規定之教育學分，成績及格者，由學校發給學分證明書。」

在多元化的理念之下，師資的培育是多管道的，按照師資培育法的規定，其重要管道為：

1. 師範校院大學部畢業者。
2. 大學校院教育院、系、所畢業，且修畢規定教育學分者。
3. 大學校院畢業修滿教育學程者。
4. 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。

前項人員經教師資格初檢合格者，取得實習教師的資格。

經以上規定便可以知道師資培育的管道是多元化了，過去的師資培育是以師範校院大學部的畢業生為主。現任由於普通大學的畢業生出路較窄，認為教書是不錯的行業，值得去爭取。於是立法院在修訂師範教育法時，給了立法委員壓力，要立法委員開放師範教育系統，於是原來的師範教育法被修訂成「師資培育法」，變成了師資培育的多管道，使著非師範系統的大學畢業生也有管道實現教書的願望。

我國的師資培育法的性質，幾乎是採取了德國的師資培育的型態。德國的師資是在普通大學培育，在大學中沒有教育系所，畢業後可以到中小學教書。德國大學之學生的入學是只要申請，獲得允許後，就可以入學，不必經過考試，然而有些大學為了對欲進入教育系所者採取比較嚴格的措施進而舉行測驗。

德國在戰後所設立的師範高等學校，或譯為教育高等學校(Padagogische Hochschule)，這種學校是專門培育小學師資的，現在紛紛與大學合併，成為大學的

一部分，於是其師資培育的大學數量也就更多了。

師資培育的管道多元化以後，師資來源不會欠缺，也給與青年人更多的就業機會。不過，是否可達到專業化的理想則有待考驗。

(三)實習的理念

師資的培育，世界各國都很重視實習，因為師資的培育並不是短暫就可以達成的，必須經過一段比較長的時間的磨練才能完成。這種磨練就是教育實習。

根據民國八十三年公布的師資培育法第七條規定：「經教師資格初檢合格者，取得實習教師資格。」又第八條規定：「依前條(第七條)規定取得實習教師資格者，應經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格。教育實習辦法，由教育部定之。」

前述之第七、八條條文的精神，與德國實習教師制度精神標似。在德國，修畢教育學科、一至二科專門學科及專科教材教法，在學期間之實習課程者，才能參加第一次國家考試，通過者取得教師候選人資格，此為各部統一規定。第一次國家考試由那教育所長所指派的考試官署組成考試委員會為之。考試包括論文、筆試與口試。論文以擬任教學科為範圍，口試則由兩位教授及一位學校教師組成。考試及格者可取得實習教師資格，不及格者只能補考一次。取得實習教師資格者成為教師候選人，並進入實習教師研習班實習。實習教師研習班為有明文規定的組織，包括班主任、組主任、專門學科主任等。實習時間為兩年，第一年為導引階段，第二年為試行教學階段。實習期滿可到加第二次國家考試。

第二次國家考試是取得教師資格之唯一必經過程，故實習教師在第二學年的下半年均傾全力於準備第二次國家考試。

第二次國家考試之考試權責單位：經教育部長所任命組成的考試機構委員，其成員包括：主任、副主任及事務組長之高級學校視導機構官員及低層視導單位官員；教師研習班主任及副主任；分組主任及副主任；分科主任；由教育部長聘任五年一任的專家，例皆為大學教授。考試內容為：兩篇分屬兩個專門科目教學領域的論文；兩個專門科目的試教；口試等。

1. 論文審查：論文題目需於實習結束前決定，內容以未來擬任教學科之教學計畫、執行與評鑑為主，需經組主任及學科主任同意。論文送請兩位專家評定成績。

2. 口試：時間六十分鐘，卅分鐘時間口試有關教育理論及教育問題；卅分鐘口試兩個專門科目的內容與問題。

3. 試教：由組主任建議試教時間，至於班級、科目單元則由受試者自行選擇，以試教一節課為原則，分數則由前述委員會委員共同決定。

前述之考試各訂有評分的比例，及計算成績的方式。

第二次國家的考試為十分重要的一次考試，及格後即可取得正式教師的任用資格，成為國家的公務員，享有國家公務員的保障。

第二次國家考試不及格者只能補考一次。

對於教師的實習同樣重視的還有瑞士，因為瑞士有一半以上的國民講德語，其教育制度受德國的影響非常深，也是採取有經驗的教師輔導新進教師的方式。

我國對於教師實習的情況大致為：

1. 師範生臨畢業前的實習

師範生臨畢業前有一段時間的實習，實際去體驗一下教書的滋味，其情形為：

(1)師大的學生實習的時間為四個星期，由一位教師帶隊，找一個離學校不太遠的國中實習，如有問題由帶隊教師解決，學生在上課時間到校進行實習。

(2)師院的學生實習的時間為三個星期，由一位教師帶隊，找一個離學校較遠的小學實習，住在學校裡，如有問題由實習的學校協助解決。

以上的實習均為指導性的實習，因為師範生所就讀的學校的老師予以輔導，有問題隨時可以請教，可以說是比較有效果的一種實習。

2. 師範生畢業後的實習

師範生畢業後被分發到國中或小學實習，這種實習又稱為「大五的實習」。他們到了國中或小學以後，名義上為實習教師，然其教學工作又與其他教師無異。因此，被認為實習教師與正式教師無異。

在實習教師與正式教師無異的情況下，就失去了實習的意義。因為實習教師也跟正式教師一樣在教學，並沒有什麼差別，沒有人指導他，就是有問題也沒有地方問。最近台灣師大設有大五的班導師，但也發揮不了什麼作用，因為在中南部的實習教師有問題要向大五的班導師請教，似乎遙不可及！

3. 教育實習的性質

教育實習在性質上應是——練習。也就是說，越練習就越純熟。因此，教師的教育實習，等於是提供了實習教師一年的練習機會。

對於以上論點，如何培養教學的實際技能，美國著名的教學設計學教授布里格斯(L.J.Briggs)提出了具體意見：

(1)每學習一項技能，就應及時練習。先分析實例，然後獨自嘗試設計一個實例，並與原有的實例作比較，請有經驗的教師提供意見。

(2)初次演練，不要怕失敗。有些技能往往需要經過多次練習以後才能掌控。

(3)經小處着手進行實驗。一開始，不宜進行一門完整課程的設計，應先練習對

一節課進行教學設計。

(4)選擇需要多方面合作的設計項目進行練習。演練中與其他教師加強交流，並進行協調活動。

(5)虛心聽取不同意見，特別是反對意見，客觀地接受批評與建議。

(6)教師要認真地和試用對象合作，一起研究試用過程中的反應(Briggs, 1977, 15 - 16)。

從以上論點可以了解到：教師在實習時應該利用機會好好地練習，有充分的練習，一年後才能成為良好的教師。尤其是實習應該落實，以養成良好的教學習慣，此習慣成為以後教學的基礎。所謂「良好的教學習慣」，就是能嚴守職分。我國在民國八十年公布的教師法第十七條第六款指出：「嚴守職分，本於良知，發揚師道與專業精神。」其本我就是在嚴守職分之後，在教育時本乎良知或良心，這樣才能發揮師道與專業精神。

(四)提高教學知能的理念

現代教育講求的是有效的教學，有有效教學的知能才能成為一位好教師。教師扮演什麼樣的角色去處理教育問題，是現代教育哲學所要思考的問題。教師扮演著教學的人的角色，其對象主要是學生。教學不僅是一種技術，也是一種藝術，在不同的時間與空間裡，有其不同的處理方式。因此，精熟的教學方式，運用之妙，存乎一心！

在現代的社會裡，教師所扮演的角色，愈來愈重要，過去的教師並不一定受過專業訓練，可以「以吏為師」，但是現在就不行了，現在公務員很多不具教師資格，不能任教師，因為現在的教師需要受專業訓練，使具有專業知識、專業道德與專業精神，所以比過去是嚴格多了。

根據民國八十三年公布的師資培育法第十條：「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，應着重道德品格之陶冶、民主之涵泳、專業精神及教學知能之培養。」的規定，因此在師資培育時，應着重教學知能之培養。

德國教育家寇林(Bernhand Koring)認為要提高教師的教學知能，必須對教學與學習的品質作一種新的設計，即對教學方法有正確的闡釋與對教學表現有深入的認識(Koring, 1989)。

教師最重要的工作之一就是教學，而教學必須具有知識與能力，才能對工作勝任愉快，而教師的教學知能必須不斷地自我成長。

教師要透過教學的方式將其所知者能教給學生，而教學並不是一件容易的事情

，必須講求方法和技巧，才能達到教學的目的，否則縱有滿腹經綸，還是沒有辦法傳遞出去。因此，要達到良好的教學效果，還是要有熟練的教學方法才行。

1. 講求教學法的理念

教學法為教育方法中最重要的部分，即有好的教學法才有助於教育的成功。早期教學法的理論比較貧乏，而且也不太講求教學法，教學的工作只是傳統式的傳授，所以成效不彰；現代的則新式教學法不斷地出現，甚至是科學的方法的應用，對於教育成效的達成更有幫助。

由於以上的原因，因此方法論顯得更有意義，在今天，教學要講求方法，教師要了解教學方法，成為一種必然的現象，任誰也不能否認。

2. 教學方法應用的基本前提

在教育的範圍裡，教學方法的使用是最基本的前提，因為它可以處理有計畫的教學過程，使整個過程具有理性的結構。因此，對於教學方法的採取，教師應該每天思考，透過成功的教學的多方面經驗來決定。因此，教學方法在使用後達到目的，並不能以「偶然」去解釋，而是在範圍內的「規則」發揮了作用，有了結果，所以要學習方法的使用。方法應用的基本前提為：

(1)注重生活的因素：教育與生活有密切的關係，由於生活中的一些因素會阻礙教學的進行。同時，不同的生活方式，就要使用不同的教學方法，才能達到教育的目的，這一些都是要兼顧到的問題。

(2)需要教育的思考：教師在採用教學方法時應多加思考，考慮到可能發生的問題，以及價值問題，即採取何種方法最有效、最有價值、最能控制學習過程，這些問題都要考慮進去。

(3)調整教育的觀點：教師的教育觀點影響到教育方法的使用，有時會因教育觀點的認定而造成教育方法的偏差，那麼就要隨時修正，而且教育的施為應該是以目的取向較為恰當(Schwagger, 1970, 93)。

3. 教學方法應用的原則

教師對於教學方法的應用存乎一心，才能得心應手的使用。教學方法的應用，雖然有些原則存在，但是尚可靈活應用，因為方法之為用，貴能伸縮自如，有效地解決當前的問題，並迅速地能實現所期望的目的。教學方法的應用最好能秉持下列原則：

(1)基於過去的經驗：教師的教學法可以自由運用，基於個人過去的經驗，把它運用在適當的時機，效果當會良好，就如醫師依過去經驗而處方一樣，當能起人於沈疴，比新行醫者全憑個人的診斷，更直接有效。經驗老道的教師在教學方法的掌

控方面，也比新任教師強。

(2)活用吸收的新知：教師不斷地吸收新知，將吸收而來的新知運用在教育方面，尤其是一些探討教育方法或教學方法的新知，更應該吸收，以做為改進教學知能的參考。目前教學的新方法有時會見諸報章雜誌，成為可以蒐集的資料。再就是進修，成為獲得教學新方法的便利途徑。

從以上兩種原則可以了解到：要提昇教師的教學知能，應着使教師熟稔教學方法。教師本身也需要學習，經由學習而了解教學方法，使他能以教學方法來完成傳道、授業，解惑的工作。

(五)提高教師素質的理念

教師的素質應予提高，因為有好的教師，才能教出好的學生。

基於以上原因，民國八十四年九月八日公布的教師法，其中第二十一條規定：「為提昇教育品質，鼓勵各級學校教師進修、研究，各級主管教育行政機關及學校得視實際需要，設立進修研究機構或單位。」這種規定對於提高教師的素質有幫助。

提高教師素質的方法有：

1. 增廣知識

一個高素質的教師必須有廣博的知識，才能教給學生更多的知識，即把他所知傾囊相授。知識在教育中占最重要地位，一個學生從小學到大學畢業要花十六年的時間，其主要時間花在知識的獲得上，如果不是在教育上要求有更豐富的知識，則不必花這能長的時間在求學的過程上。因此，知識的多寡與受學校教育的時間成正比。也就是說，個人在社會中享受到成功的程度，是視他耗費在學習的量而定，那就是個人耗費在學習的量越多，則他所獲得的「知識庫存」(Knowledge stock)越多，這種「知識的資本主義」(Knowledge—Capitalism)的理念，已經為工業社會所接受(李錦旭等譯，民八十，五六五)。

在知識的內涵方面，它本身是結構的。因此，知識理論是由各種科學理論所構成。德國教育家活爾梅(Gehard Vollmer)針對以上的理論，提出了「進化的知識理論」(Erkenntnis Hreonie)的觀點，認為知識的結構是像進化一樣地在進步，現在人們所具有的知識比過去的人寬廣而且深入(Vollmer, 1990)。

以上的觀點可以了解到：「現在人們所具有知識比過去的人寬廣而且深入」，何況是教師呢！教師要教導學生各種知識，就更需要有寬廣而且深入的知識，否則就無法勝任愉快了。

2. 吸收專業知識

教師在培育的過程中，不能忽略專業知識的養成，師資培育特第十條訂有明文。就是教師的在職訓練，也不能忽略專業知識的獲得，因為專業知識是從事教學的必要條件—成功的教學有賴於專業知識的活用。

最近德國大學中，對於教育學術的研究著重在「教學法」(Didaktik)的研究方面，而研究如何經由教學法的運用而達到教學的目的。尤其是法蘭克福學派(Frankfurter & Schule)的重要代表人物哈伯馬斯(Siirgen Halermas)所提倡的「溝通行為」(Kommunikatine Handlung)最受人重視。他所認為的溝通包括知識、思想、意見等方面的溝通，使達到知識交流的目的。目前德國對於教師養成在專業知識方面的改革觀念為：

- (1)專業知識的研究與教育研究組合。
- (2)理論與實際的緊密配合。
- (3)每一階段的教師學術養成都具有相同的價值(Weiss, 1976, 73)。

經以上的改革觀念可以了解：教師成該具有專業知識，而要提高教師素質，更應該要求教師具備專業知識。專業知識的獲得靠研究，惟有不斷地研究才能有進步，而且教師也應該不斷地研究才能充實自己。

教師素質的提高，有待良好的師資的培育，能提高教師素質，則學生有福了。

二、師資培育的目標

根據民國八十三年公布的師資培育法第一條：「師資培育，以培養健全師資及其他教育專業人員，並研究教育學術為宗旨。」的規定，指出師資的培育，以培育健全師資及研究教育學術為兩大目標。

(一)培育健全師資

健全師資的培育，除了前面所述的專業知識與廣博知識以外，尚需具備下列要素：

1. 完整的人格

教師應具有完整的人格，才能有利於教學及成為學生的楷模，而且對於教師人格的要求，比其他行業的就業人員要高。

「人格」(Personality)係指一個人的心靈稟賦及其持久傾向的整體組織。由於人的心靈稟賦及傾向又與價值及意志取向等有關，因此人格的內涵又加入了價值及意志的因素，使人格再成為與倫理道德有關。

人除了有其個體以外，尚有由個體所負載的人格。人格必須有個體的負載，否則人格無法存在。這種情形就如人的精神需由身體來負載的情形一樣。而且組成人

格的三要素為身體、心靈、精神。因為人格是完整的，所以以上三種要素構成了三合一的人格理論。

近年來，教師的社會地位並不是很高，也不一定受到人們的尊重(毆打老師之事時有所聞)，但是對於教師之人格完美的要求卻越來越高。

教師應具備完整的人格，可分為積極方面與消極方面兩部分：

積極方面：

- (1)身心健全。
- (2)樂觀進取。
- (3)行為正當。

消極方面：

- (1)無犯罪記錄。
- (2)無不良記錄。
- (3)無受禁治產之宣告。
- (4)無行為不檢而損師道。
- (5)無精神病。
- (6)無教學不力或不能勝任工作的情形(教師法第十四條的規定)。

2. 教育的良心

教育事業是一種良心的事業，也就是教師憑良心來教導學生。偽為一位教師不憑良心教導學生，上課馬馬虎虎，不認真教學，這樣就成為一位失職的教師。

平常一位教師上課，並沒有其他第三者監督他，他是與學生面對面進行教與學的工作，這時候他的教學認真與否，全憑他的良心了。

教育在培養學生有「良好的良心」(Guter Gewissen)，因此教師應先有良心，才能培養學生亦有良心，於是教育在培養具有良心的人。或許人們要問：這種教育行為的意義是什麼？用最簡單的話回答是：良心是一個複合體，它在決定時，能依道德的要求，也能成功地依道德的價值作判斷。所以常可以聽到有人說：「良心的呼喚」，那麼良心就有一種聲音了，有聲音才能呼喚。這種聲音稱為「良心的聲音」(Stimme des Gewissens)，它是來自知識、感覺、意志的驅力等方面的綜合，可以使人興奮、可以喚醒、可以指導，可以採取警告或懲罰。

良心與教育的密切關係在於：良心具有教育的性質，因為教育在使一個人具有良心的取向，規範和價值判斷，並且養成獨立、有道德的人格。

要養成健全的教師，就要培養教師的良心，在專業訓練時就要告訴準教師或正式教師，在進行教育施為時就要秉持自己的良心，從事有責任的教學。有了良心的

以後，相對地使教師具有責任感，隨時隨地警惕自己要全力以赴地負起其教育所應盡的責任。

良心的特性為：

- (1)良心是人過去的生活經驗與社會經驗的總和。
- (2)良心是來自人的形上的自我，良心的感召的產生常是心靈引發其作用。
- (3)良心是在衝突裡能作正面的要求。
- (4)良心是用來做為判斷之用，並具有超越我的價值 (Spranger, 1948, 80 - 81)。

3. 教育的熱情

教師在教育態度上必須是熱情的，偽為教師沒有熱情，又為何去幫助學生呢？現在的教師跟過去不同，過去的教師可以冷漠、可以不苟言笑，現在的教師就不能再冷漠了，也不能板起臉孔對待學生，因為冷漠與板起臉孔對待學生，會被認為不關心學生。

德國文化學派的教育家諾爾 (Hesnan Nohl) 提倡「教育熱情」(Teidenschaft der Engiehung)，成為其教育理論的中心。他認為「教育熱情」是建立師生關係最重要因素，因為師生關係靠它來維繫 (Klafki, 1971, 58)。

熱情是促進心靈接觸有效的觸媒，因為一個人的心靈中都有其親近的人或物，透過喚醒而作心靈的接觸，尤其是師生的接觸，具有喚醒的作用。這種接觸是富有教育意義的，具有時空連繫作用。因此，精神生活在形而上的境界裡有其根本的存在，例如「精神的熱情」(Teidenschaft des Geistes) 是一種形上的驅力，在心靈中是一種能力。教師就是要具有這種「精神的熱情」，他才能積極地貢獻於他的工作。

教育的熱情有如下的特性：

(1)教師以熱情來對待學生，常有美的成分，即心靈的內在美。內在美由內在的力量使人高貴化，並由美的生活引導，使學生有美的理想；其次是善，教師使學生發現善的意義，有了善才能使心靈向上提昇，並且善是一種光輝，保持秩序的和諧；再次是真，真情的流露，毫無隱藏，它本身有能力成為「愛的翅膀」(Fliigel des Enos)；最後為聖，含有宗教的契機。熱情就是美、善、真、聖各方面統合的要素。

(2)與熱情相對的是冷漠，冷漠如存在於學校，就會顯出師生關係的疏離，彼此互不關心，於是整個教育系統就會發生問題。教育本來就是存在於師生關係的交互影響，而這種交互影響也是以熱情為基礎；否則影響無由產生。

(3)現代的師生關係越來越淡薄，師生的感情也無法融洽，為了避免上述情況的發生，教師應該有熱情，抱着一份教育的熱情，才能主動地接觸學生，幫助學生，為學生解決問題。

從以上的論點可以了解：做一個熱情的教師，就是有樂觀的積極態度，把教育的責任視為己任：以關心的態度去面對學生。這種兢兢業業地從事教學的工作態度，對陶冶一位健全的教師有幫助。

4. 教育愛

一位健全的教師是具有教育愛的，教育愛是利用愛的感情以發現「意義的內涵」(Sinngehalte)與「價值的內涵」(wertgehalte)，並以此兩者做為教育的中心去啟發與培養學生的各種能力與創造力，使學生能「超越自己並邁向前」(über - sich - hinaus - sein)，這對於學生生活經驗的提昇很有幫助。

教育愛具有春風化雨的力量，使學生因沐於春風而行為發生良好的改變。而且教育愛所扮演的角色是一種愛的付出。在許多的教育情境中，教師利用機會來教導學生，具有一種無形的力量，促使學生的行為慢慢地發生良好的改變而逐漸地向善。

教育愛具有「完整的本質」(Ganzheitsgualitat) (Derguin, 1961, 130)。因為教育愛是教師全心全意的付出，所以具有完整性，而這種完整性是一種完美，斯普朗格(Eduard Spranger)稱它為「美的重點」(ästhetisches Gtundzug,) (Spranger 1962, 88, 90)。而且它是與道德發生關聯的，可以說是在追求道德的完美。

教育愛最大的力量是具有「在教育關係中搭橋的功能」(Line Briickenfunktion in pädagogischen Bezug)，也就是說，它架起了師生關係中的一座橋樑，可以達到教育溝通的目的。尤其是「教育的意向性」(Pädagogische Willigkeit)可透過橋樑來溝通，以實現並完成教育的目的。

教育愛的作用主要為：

(1)教育愛的施予必須打破自我中心主義：也就是教師將其愛推廣到教育上。因此，所有的教育成就，只有浸潤在愛的氣氛中才能達到，並且教育愛成為在教育範圍中行為與思想之間發生作用的酵母。由於教育愛是廣布的，因此它在鼓勵每一個學生有勇氣去參與活動，與環境接觸，了解世界上存在事物的客觀性。教育愛從喚醒到教育活動的參與，都是扮演著重要的角色。尤其是在教育關係中具有「決定性的力量」(entscheidende Kraft) (Schäffer, 1964, 29)。

(2)教育愛是促使學生行為改變的良方：教育所產生的作用可以使學生的行為發

生改變。斯普朗格認為教育愛除了促使行為正常的學生繼續發展以外，對於有創傷而致心靈枯萎的學生也能逢春發芽，獲得愛的滋潤。這種教師對學生的幫助，發揮了宗教家的精神。因為學生有時也有消極的時候，教師必須用深邃心理學(Tiefpsychologie)的方法來指導學生，幫助學生克服心理上的障礙。這種教育愛是屬於特別的幫助與特別的作用方面。

一位健全的教師一定是充滿愛心的，他愛他的學生就如愛自己的子女一樣。因此，一切所作所為一定是以愛為出發點。而且這種教育愛的付出，是不求回報的，跟其他的愛不一樣。教師以其教育愛施之於學生，在於感動學生，化頑冥於誠服，使這種愛的作用成為教育理想中的高層境界。

(二)研究教育學術

教師應該要研究教育學術，因為教育學術是專業知識的來源，而且教師惟有不斷地研究才能有進步，也才能充實自己。

1. 研究的方式

教師進行研究有兩種方式：

(1)自行研究：勤於讀書，充實自己，以讀書心得轉知學生，這樣除了提昇自己的知識水準以外，對於教學才會更有幫助。同時也帶動學生產生求知的慾望。

(2)共同研究：由教師們共同組成研究團體，對於教育問題或知識問題共同討論與磋商，提出解決問題的辦法，教師因而獲得教育的經驗，因為討論就是教育經驗的互相提供。

對於以上的情形，德國教育家辛克內希將(Jeans Sienknecht)認為「教師研究的自我經驗」(Selbsterfahrung in Lehrerstudium)非常重要，他認為培育研究所採取的步驟為：

(1)問題的溝通。

(2)經驗的分析。

(3)發現解決問題的方法(Sienknecht, 1976)。

以上三個步驟是教師從事研究時值得採行的，有利於研究的進行以及專業知識的獲得。

2. 研究與新知的吸收

教師必須不斷地研究與進修才能獲得新知，也才能有利於教學，如果教師不研究，也不進修，一樣會落伍，因為過去所學的，不足以應付現時的情況。如果教師沒有新知傳授給學生，那麼這樣的教師就是不稱職的教師，也不會所受到學生的歡迎，想當然的是其教學的內容必相當的貧乏，或了無新意！

就一般情形而言，教師的教學不會只講課本上的，因為課本上的內容有限，不必花很多時間就可以講完，餘下的時間可以講一些與課本內容有關的知識，甚或與課本內容無關的知識。而這些知識是學生較不容易獲得的經驗，但亦為學生所需要者，例如做人做事的道理。這樣對學生亦甚有幫助。新知亦是學生所需要的，如教師能將新知告知學生，省得學生花很多時間去摸索與追尋。

時代在變，教育的方式也在變，但有不變者，那就是知識的獲得，古今中外皆把它看成是實施教育的要務！從事工作的人應有豐富的教育知識與新知，對於教學很工作才能勝任愉快；就學的學生無不希望獲得豐富的知識及各種新知，以為生活與繼續學習之需。

教師應吸收新知其原因為：

(1)目前是「知識爆炸」(explosion of Knowledge)的時代，大量知識湧現，這些浩為煙海的知識，如何去選擇而接受，實在是費思量。教師憑他的經驗了解何種新知最有價值，最值得學習，於是教師除了告知學生以外，還協助學生去作有利的選擇。

(2)教育在提供「資訊」(information)與「訊息」(message)給學生，這是在現代社會中最普遍的做法。在學校中的學生，他們不斷地接觸到各種「資訊」、「訊息」以後，對他們不斷地產生刺激，由刺激而發為對新知的追求，在共同出發點的情形下，教師也應隨同追求新知和研究教育學術，這樣教學觀念才會新穎。

從以上的論點可以得知：教師再也不能故步自封，不想主動追求新知或研究學術，無論是主觀的需要，或是客觀的需要，新知與研究對於教師而言，是不可或缺的。

英國著名的社會學家與教育家伯恩斯坦(Basil Bernstein)認為可以建立「訊息體系」(message system)，將知識經由「符碼」(Code)傳遞出去，而使受教者獲得新知(陳伯璋，民六七，一三十)。

在獲得新知的管道越來越多的今天，不管是伊立希(Ivan Illich)所說的「網路」(Network)也好，或伯恩斯所說的「符碼」也好，皆證實了獲得知識之路的多元化。經教師研究教育學術的觀點去看以上的現象，可以體認到：教師從事教育學術研究，對於教師吸收專業知識的管道而言，是一條有效的管道。

教師應由各種管道吸收知識來提昇自己，包括閱讀、進修、討論、研習、參觀等等，做一個有效的安排。學校固然是傳播知識最重要的場所，但社會也是許多知識來源的管道，特別是大眾傳播時代的來臨所發生的影響。教師是知識的傳遞者，必須是以日新月異的新知傳遞給學生，而不是以炒冷飯式的將舊知識、舊觀念傳遞

給學生。

三、結語

時代在進步，教育也在進步，當然教師也要跟著進步，也培育教師的方式，更要跟著進步。而培育教師的方式要進步，就應提高教師的素質，才有健全的師資。因此，如何提高教師的素質，成為今日教育的主要課題。尤其是要辦好教育，必須有良好的師資來從事教育的工作，才能使教育較為完善，減少教育問題的發生。現今各進步國家無不在努力培養良好的師資，為他們自己的國家貢獻心力。

要培育良好的師資，提高教師素質，首先應該建立師資培育之良好的管道和過程，例如把師資培育提昇至大學階段，便是良好的措施。

培養良好師資的理念，首先要把教師視為是專業人員，既然是專業人員，就應有專業知識、專業道德與專業精神，把全心全力投入教育事業。同時，教師也應該扮演好自己的角色，把教育事業看成是神聖的事業，以專業知識、專業道德與專業精神去從事樹人的工作。

其次為教師應具備廣博的知識，雖然教師並不一定萬事通，樣樣精通，但教師應具有普通的知識與專業的知識，在教學上對於其所具備的知識運用自如，是任何人所不能否認的一種事情！

再次在師資培育過程中，必須教給想任教的人了解教育方法，了解教育方法，才能熟能生巧，駕輕就熟。

最後為要培養教師有積極的態度，秉持自己的良心去教學，擁抱熱情，化解冷漠，付出教育愛，關注學生！

參考文獻

一、中文參考文獻

沈六（民86）。教師的專業道德。中華民國師範教育學會（主編）：**教師權力與責任**。台北市：師大書苑。

教育理論（民80）。（李錦旭等 譯）。台北市：師大書苑。

林清江、簡茂發（民81）。**我國教師職業聲望與專業形象之調查研究報告（第三次）**。教育部。

陳伯璋（民76）。**教育思想及教育研究**。台北市：師大書苑。

顏秉嶼 (民81) 。教育專業一書序。中華民國師範教育學會 (主編) : 教育專業。
台北市: 師大書苑。

二、西文參考文獻

- Briggs, L.J.(Ed.).(1977) *Instructional design: principles and applications*.
Engle-wood Cliffs, N.J.: Educational technology publications.
- Derguin, Niloals C.A.(1961) *Padagogik, Zur Besinnung auf das Phanomen
der Erziehung*. Dusseldorf: Anonymous.
- Horn, R. (1972) *Lernziele und Schulerleistung*. Publisher: Aloys Henn
Weinheim.
- Klafki, Wolfgang u.a.(Ed.). (1971) *Erziehungswissenschaft (Vol.3)*.
Frankfurt am main: Fischer.
- Koring, Bemhard (1989) *Enc Theorie padagogischen Handelens*. Deuoscher
Studien: Weinheim.
- Royl, Wolfgang & Walf-Rudiger Minsel (1973) *Teacher-training, Beitrage
zur Praxis innovativer Lehrerfortbildung*. Berlin: Hermann
Schroeder.
- Schaffer, Arnold (1964) *Uher den Erzieher*. Ratingen: Aloys Henn.
- Schwagger, Karl Heinrich (1970) *Methode und Methodenlehre*. In Josef
Speck & Gehard Wehle (Eds.) *Handbuch padagogischer Grundbe-
griffe (Vol.3)*. Kosel: Munchen
- Sienknecht, Jeans (1976) *Selbsterfahrung in Lehrerstudiem*. Berlin: Urban
& Sch-warzberg Munchen.
- Spranger, Eduad (1948) *Philosophische Grundlegung der Padagogue*. In
Otto Friedrich Bollnow & Gottfried Brauer (Eds.). (1973) *Philoso-
phische Padagogik*. Hei-delberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, Eduard (1962) *Der geberene Erzieher (3rd Ed.)*. Heidelberg:
Quelle & Meyer.
- Vollmer, Gehard (1990) *Evolutionare Erkenntnistheorie (Vol.1&2)*. Stutt-
gart: S. Hizel.
- Weiss, Wolfgang W. (1976): *Lehrerbildung zwischen Anspruch und Wirkli-
chkeit*. Berlin: Urban & Schwarzenberg Munchen.

師資培育的理念取向與 典範之評析

饒見維

【作者簡介】

本文作者，台灣省台中縣人，美國印第安那大學教育學院哲學博士，美國亞利桑那州立大學教育科技碩士，國立清華大學工業工程學系學士，曾任省立海山高工機械製圖科教師（三年）、美國印第安那大學教學系統分析師（四年）、初教系系主任（三年），現任花蓮師院初等教育學系教授兼實習輔導處處長，研究專長為教學設計、認知心理學、教師專業發展等。

摘要

本文分析、比較、整理世界各國許多師資培育學程，並歸納出八種師資培育的理念取向：人本取向、師範取向、博通取向、學術取向、實務取向、技術取向、社會取向、省思取向。由於各種理念取向所強調的重點不一樣，對知識、教學、或教育的本質採取不一樣的看法，對「教師」這個概念也賦予不同的角色印象，因此不管在課程結構、課程內容、或教學活動設計上都呈現出不同的面貌。本文除了探討這八種理念取向之精神與意涵外，並分別介紹各種理念取向中一些具有代表性的師資培育學程，做為各種理念取向的典範，然後對各種理念取向做簡單的評析。

壹、前言

「師資培育法」在立法院三讀通過之後，我國未來的師資培育制度即將進入一個全新的里程碑。師資培育法基本上確立了「師資培育多元化」的大方向，這不僅意謂著師資來源管道的多元化，更意謂著師資培育方式的多元化。尤其是「新大學法」通過之後賦予各大學更多的自主空間，而「課程自主」則是一個無法避免的趨勢。此外，立法院正在審議的「教師法修正案」，其中有關教師資格的取得與任用都有重大變革，例如：教師資格檢定制度、教師聘任制度等。在這三個相關法案之

影響下，可以預見的是，未來各師範校院以及有意設立師資培育學程的一般大學，都必須面臨一個重大挑戰：如何規畫發展具有特色的師資培育課程與教學？如何培養出優秀、勝任的中小學教師以便適應日益競爭的環境？由於各校擁有適度的自主空間，就必須自行負起師資培育的成敗責任，而不能歸咎於僵硬的課程結構。本文將在這個背景下比較世界各國的師資培育理念取向，並介紹各種理念取向中代表性的師資培育典範。

「師資培育」(teacher preparation education) 指的是「任何培養中小學師資的教育活動」，類似我國過去所謂的「師範教育」。由於未來我國師資培育的管道不再限於師範校院，而且「師範教育法」在立法院已被修改為「師資培育法」，因此本文採用「師資培育」，而不用「師範教育」這個傳統的名稱。以下本文的分析也將指出：廣義的「師資培育」涵蓋許多不同的理念取向，而「師範教育」只是其中的一種而已(即師範取向)。同時，本文將以「師資生」這個名詞來指稱「選習師資培育學程並準備將來擔任教師的學生」(prospective teachers)，相當於以前所謂「師範生」或「師院生」，但是涵義則更廣，因為「師資生」可以涵蓋所有準備成為教師的學生，而「師範生」或「師院生」則專指師範校院的學生。

綜觀當今世界各國的師資培育學程(teacher education programs)，我們可以立即發現到一個很明顯的事實：師資培育學程之間的差異相當大(教育部中教司，民80)。其中又以美國各地的師資培育學程之差異更為顯著，不但各州、各大學、各學院之間都呈現出豐富多樣的面貌，有些大學甚至在同一個教育學院內就同時存在著數個不同的師資培育學程。例如，在美國師資培育的研究重鎮「密西根州立大學的教育學院」(College of Education at Michigan State University)裡就同時擁有五種不同的師資培育學程(Howey & Zimpher, 1989, p.167)。這些不同的師資培育學程之設計與運作乃是基於不同的師資培育「理念取向」。Feiman-Nemser (1990, p.220) 將之稱為師資培育的「概念取向」(conceptual orientations)。高敬文(民81, p.167) 將之稱為「師資培育派典(paradigm)」。本文則統稱為「理念取向」，用以表達「理想的意念」之意。

由於世界各國的師資培育學程有極大的差異，我們可以推知：師資培育的理念取向並非唯一，而且也找不到一個最理想的理念取向。每一種師資培育理念取向所強調的重點不一樣，對知識、教學、或教育的本質也有不一樣的看法。在不同的理念取向之下，師資培育的課程結構、課程內容、與教學活動設計也因而呈現不同的面貌。此外，師資培育者對「教師」這個概念所賦予的角色印象，對師資培育的課程規劃有深遠的影響，不同的理念取向對教師也因而有不同的角色印象(Elliott,

1989, p.239)。因此，當我們探討不同的師資培育理念取向時，應特別注意每一個理念取向究竟以什麼樣的角色印象來看待教師的工作性質。

筆者經過整理有關師資培育之研究與文獻後發現，我們可以將師資培育歸納成八個主要的理念取向：人本取向、師範取向、博通取向、學術取向、實務取向、技術取向、社會取向、省思取向。值得注意的是，這八個理念取向只是師資培育學程所顯現的重點特徵。有些師資培育學程非常明顯地採用某一個單一的理念取向，而有些師資培育學程則同時兼具數個理念取向的特色。有些師資培育學程乃是以某一個理念取向為主，而以某幾個其他取向為輔。因此這些理念取向並非彼此互相排斥的理念取向。本文只是為了討論的方便，而將這八個理念取向一一分開來看待。筆者將首先釐清八種師資培育理念取向的意義，然後簡單介紹這些理念取向中的典範，最後對這些理念取向做簡單的評析。

貳、人本取向

一、意義

人本取向 (personal orientation, Feiman-Nemser, 1990, p.225) 的師資培育理念把教師與學生置於教育歷程的核心。「學習如何教學」被認為是一個「學習如何理解自我、發展自我、使用自我」的歷程。在此理念取向中，教師的個人發展 (personal development) 是師資培育的中心課題。一個好的老師首先必須是一個人——一個擁有個性，且致力於自我實現的人。而學生基本上也享有此種基本驅策力，用以邁向自我充實與自我提昇。在這個觀點之下，教學與其說是一種規定和塑造，倒不如說是一種鼓勵和協助的行為。教師只不過是一個能創造出有利於學習條件的促進者。為了要達成這個目標，教師必須明瞭個別的學生，選擇適宜的素材或設定適宜的學習目標，以符合個別學生的興趣、需要、和能力。

人本取向的提倡者所偏愛的教室型態，其學習活動是以學生的興趣為主導，並以學生積極、自發的探索為主要的學習形式 (Feiman-Nemser, 1990, p.225)。他們強調個人意義，並重視思考與感覺的交互為用。教師必須體認到學生們都是個別的人，也要讓學生們體認到他們的老師也是人。

人本取向的師資培育理念乃是根源於發展心理學 (developmental psychology)、人文主義心理學 (humanistic psychology)、及知覺心理學 (perceptual psychology)。其中又以人文主義心理學的影響最為深遠。人文主義「強

調人性的積極面，人是有理性的，道德是人最重要的特質，人有基本需要，但精神層次需要比物質生理需要更重要」（郭為藩，見黃光雄主編，民 72，p.15）。以人文主義心理學為主導之師資培育強調「教人比教書重要」（p.17），且「強調教師人格的重要性」（p.23），強調通才教育，教師必須具備廣闊的視野，有邏輯表達能力，評量判斷的能力。因此不太重視教育技巧、教學方法的訓練。此種取向重視「環境孕育個人」的觀念，不重視灌輸和塑造。教師不應給予學生重重限制，也不要學生被動的接受，而應把他們當做一個人——有文化、有價值、有能力、能創造、能主動、會思考、會判斷的人（郭為藩，引自黃政傑，民 77，p.186）。高敬文（民 81，p.167）將此理念取向稱之為「人本學派的師資培育」。他強調師資培育的主要目的是要培養器識恢宏、通情達理的知識分子。要成為一個真正教師之前，他必須是一個獨立自主，充分發展的人。

二、典範

「人本取向」師資培育學程的典範是 APBSC（Advisement Program at Bank Street College, Feiman-Nemser, 1990, p.225）。APBSC 的目標在於提倡一種與學童相處的理念，而此學程本身就是此種理念的化身與比喻。在這個學程裡，師資生得以體驗一種特殊的學習機會及人際關係，並希望他們將來會與學童們分享此種學習機會與人際關係。APBSC 是數個成分의 交匯點：正式課程、實習體驗、與同學的非正式意見交換、發展個人的教學風格。顧問們協助師資生們整合這幾個成分，並協助他們針對他們各個時刻的所學與經驗進行省思。顧問們在三個場合協助師資生：實習場所、每週的小組討論會、個別面談。在實習場所，顧問們協助師資生執行教學實習的工作，並把實習的經驗與課堂所學加以聯結。師資生把教學實習時發現的問題在每週的小組討論會中提出來與同學及顧問一起討論。在個別面談中，顧問則與師資生討論比較個人的問題，並扮演類似諮商員的角色。

整個 APBSC 學程的關鍵在於顧問們與師資生的關係之品質。他們的關係可以如此描述：「個人的，但不是親密的；支持的，但不是像母親的；非教誨的，但是也不是放任的」（Shapiro, 1988, p.28）。每一個顧問一方面對優良的教學持有某種特定的觀點與承諾，另一方面又期望師資生能尋找出自己的教學風格。顧問們必須在此兩者間取得一個平衡。

三、評析

人本取向的師資培育並非依賴正式課程，因為此種取向的成敗關鍵在於師資培

育者和師資生之間的平日互動與潛在課程，在這些點點滴滴的時刻師資培育者都要展現出人本主義的精神，否則無法培養出具有人本精神的教師。因此，如果一個師資培育機構要實施此種取向，師資培育者彼此要有高度的共識、理念一致。因此，此種理念取向非常不容易在綜合大學裡實施，比較適合在小而精緻的學院裡發展，師生人數都不宜過多，彼此比較容易互相呼應。

由於人本取向的師資培育過程非常著重師生之間的互動品質，而互動是無法大量複製的，成本必然比較高。因此，人本取向的師資培育學程在世界各國都屬於鳳毛麟角。但是，此種取向非常符合開放教育的精神，在未來的教育改革潮流裡，應是一股不可忽視的教育思潮。即使如此，人本取向必須依賴有識之士紮紮實實地加以體現，具體展現其魅力，才能點點滴滴地擴散其影響力，不能停留在理念的層次，或是純粹依賴理念的宣傳。就如同我國的「森林小學」，透過實際的行動來展現其理念，歷經數年的努力才得到社會的重視，並逐漸獲得許多人的認同。未來如果有人想要實現此種師資培育理念取向，也必須結合少數志同道合者，紮實地做才有可能在我國的師資培育裡佔有一席之地。

叁、師範取向

一、意義

「師範取向」的師資培育理念是我國傳統師資培育的主要理念取向。此理念與我國傳統文化中「尊師重道」的觀念有密切的關係。儒家思想在中國傳統文化中扮演相當重要的角色，而儒家思想中對教師的看法也代表了我國一般大眾對教師的印象與期望。韓愈的名言：「師者，所以傳道、授業、解惑也」更代表了中國人對教師的典型印象。在這個角色印象中，「老師」意謂著在道德、學問、文章均足以為人表率的人。而一般人也期望教師能為人師表，能做學童的表率與模範。在此種角色印象與期望之下的師資培育就被稱為「師範教育」，此種師資培育理念取向因而可以稱為「師範取向」。

師範取向強調對師資生的生活教育、人格修養、及品格禮儀的陶冶。因此必須對師範生施以順服、被動、統一的管理，使師資生的行為、品格皆能符合某種標準或典型，能符合社會的典範或常態（normal）。在這種理念取向之下，「師範生」通常在行為規範上受到比較多的約束與相當高的期望，且會被要求正確的做事方法，及一板一眼的做事態度。

此外，師範取向的師資培育通常很重視教育工作的神聖意義，視教育工作為「志業」，而非「職業」，強調教育的奉獻與熱誠，強調認真敬業的精神，強調教育工作的「清高」。凡此種種都顯示了師範取向重「人師」，輕「經師」的特性。在此種理念的影響之下，師資培育的學程則比較注重「潛在課程」，以及「社會學習論」(social learning, Bell-Gredler, 1986, pp.234-273)中所強調「楷模學習」(modeling)。

二、典範

師範取向的師資培育學程以我國各師範校院最具代表性。我國各師範校院一向強調發揮全校的「境教」功能，希望利用潛移默化的方式來培養未來的教育工作者的教育精神。美國早期的「師範學校」(normal schools)也具有一些師範取向的色彩。近年來美國亦有少部分學者在提倡一種「道德取向」的師資培育理念，把教學視為「道德科學」(teaching as a moral science, Elliott, 1989, p.239)。此種角色印象是基於教師的特殊身份與地位，教師站在一個非常有影響力的地位，他的各種決定必然會影響到許多學生的命運與福祉，而且教師經常必須從不同的目標與方法中做最恰當的抉擇(價值判斷與價值抉擇)。因此教師的各種決定都具有道德的意義，都可以說是某種道德決定與道德判斷。在此種印象下，師範教育課程強調廣博嚴謹的智育訓練，使教師能作縝密的道德思維與決定，並具備高尚的道德情操與道德關懷，並配合學徒制的方式來發展教學的技藝。由於此種師資培育理念強調教師的品格與情操，因此可以被歸為「師範取向」的一類。

三、評析

隨著社會的演進，師範取向的師資培育理念似乎已逐漸受到了衝擊。師資培育多元化的呼聲中，我國許多大學校院都想加入師資培育的陣容。美國許多傳統的師範學校都已逐漸變成結合大學中的教育學院。其他國家的師資培育也已逐漸由一般的綜合大學來主導。因此師範取向的理念似乎愈來愈薄弱。例如，我國各師範大學中的「中等學校教師教育學分班」以及各師範學院的「學士後國小師資班」都代表了師範取向的逐漸退卻。因為，既然一般大學畢業生修畢一定的教育學程之後就能成為中小學教師，又何必需要接受漫長的「師範生」培育方式？師範取向中所強調的「教育專業精神」(如：服務、犧牲、奉獻、品格等)在這些「教育學分班」裡似乎沒有多大的著力點，因為教育的精神無法以「修學分」的方式來學習到，而往往必須依賴漫長的「潛在課程」來培育。未來我國各師範校院是否仍能維持「師範

」的傳統實在令人懷疑。

肆、博通取向

一、意義

博通取向的師資培育理念強調培養出具有廣博知識基礎的教師。此理念對於教師的印象是「有教養的全人」(educated person)。博通取向的師資培育學程來自幾個非常接近的教育理念：「文理教育」(liberal arts education)、「通才教育」(liberal education)、或「通識教育」(general education)。這幾個教育理念非常接近，也很難做嚴格的區分。至於究竟什麼樣的教育才構成「文理教育」或「通識教育」至今也沒有一致的看法。一般而言，廣博的文理教育或通才教育有別於學術取向的專門教育或技術取向的專業教育、職業教育，而通識教育則是為了擴充接受專門教育或專業教育的學生之視野而設。為了統攝這幾個理念，本文乃以「博通」兩個字來通稱這幾個理念。不管用什麼字眼，這些理念的基本旨趣都很接近。誠如黃政傑(民77, P.152)所言：「通識教育旨在培養學生了解人類在各個領域上的成就，且能欣賞和重視這些成就，這包含了人文、藝術、社會科學、和自然科學方面。通識教育提供給學生廣博的視野和全面理解，使他們成為有識見的人。在小學師資培育上，通識教育也具有專門教育的作用，使學生廣博地學習各領域有關的知識，以便勝任各科教學。」這段話可以說為博通取向的師資培育理念做了最佳的詮釋。

二、典範

博通取向的師資培育理念以路德學院(Luther College)的師資培育學程最具代表性(Howey & Zimpher, 1989)。路德學院具有典型的文理學院傳統，因此其師資培育學程也就自然地以廣博的文理課程為基礎，然後再加上教育課程(36到40學分)，以及卅學分的主修學科以及一個副修。結果形成一個結合文理課程、專門學術及教育課程的師資培育學程，並標榜著下列十個教育目標：

- (1) 在所任教的科目中具有學術能力。
- (2) 成為成熟、平衡且泰然自若的人。
- (3) 熟悉有效教學的原理與技術。
- (4) 理解兒童、青少年的成長與行為。

- (5) 洞悉學校、社區、與民主社會的功能。
- (6) 理解教育專業的社會責任。
- (7) 理解學校、家庭、教堂、社區之間合作的重要性。
- (8) 培養出對工作、學生、及同事的專業態度。
- (9) 熱衷且致力於服務及專業成長。
- (10) 發展出一個教育的哲學理念。

路德學院相當強調數百年來人類文化的傳承、傳統文化的價值、及人類共享的智慧。包括：語文、歷史、倫理學、音樂、體育、美術、藝術、外語、自然科學、社會科學、人文、宗教、哲學等。而且不但要認識自己的文化傳承，也要認識他人的文化。在這個廣博的基礎下，對於師資生則特別強調人際關係與溝通的能力，以及讀、寫、算、思考、及研究的基本能力。此外，路德學院很重視培養師資生的使命感及服務的人生觀，尤其是以西方的宗教信念為基礎的奉獻的精神。總之，他們理想中的教師不但要具備教學的策略及教室經營的能力，也要有充分的學科知識，又具有一顆關懷的心及認真敬業的工作態度。

我國各師範學院傳統的課程結構也反應出博通取向的精神。師範學院的課程結構包含三個主要成分：普通課程、專業課程、專門課程。其中，普通課程又包含了人文學科、社會學科、數理學科、藝能學科，一共七十學分（見師範學院八二新課程標準），佔了總學分的百分之四十七。這個比例相當高，也具有博通取向的師資培育理念。

三、評析

具有文理學院傳統的師資培育機構比較可能採取博通取向的師資培育學程，也比較強調培養廣博的人文素養，而不看重教育專業知識。因此，在師資培育機構裡，通識教育與專業教育之間的緊張關係一直持續不斷。來自文理學院的教授經常會要求減少教育學分，而要求增加歷史、語言、藝術、或宗教等課程。這個現象不僅發生在前述的路德學院，也發生在我國的師範學院。我國各師範學院的師資培育學程雖然有某些博通取向的形式，事實上卻沒有博通取向的精神，因為目前師範學院的師資培育學程往往是因妥協的結果而造成「大雜燴」式的師資學程，此種學程並非根植於博通取向的理念。師範學院的師資培育學程在過去的發展過程裡，往往充滿了妥協的色彩或排課權的爭奪，缺乏理念上的論辯。持平而論，根據目前我國教育部所規定的「國小、幼稚園教育學程之科目與學分」，內含「教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法學課程、教育實習課程」四大類，幾乎都是以「教育科

目」為主體，幾乎已經排除了博通取向的空間。顯然，教育部當初訂立「大學校院教育學程師資及設立標準」時，已經把「師資培育學程」等同於「教育學程」來看待。可以預見的是，由於法令上的引導，我國未來大概很難發展出博通取向師資培育學程。

伍、學術取向

一、意義

學術取向 (academic orientation, Feiman-Nemser, 1990, P.221) 的師資培育學程關心的是知識的灌輸與理解的發展。這個取向一向與傳統的文理教育和中學教學有密切的關聯，而且通常被用在培育中等學校的教師，只有少數學校採用在小學的師資培育學程。在這個理念取向中，教師通常被視為「智能領導者」、「有專門學問的學者」或「學科專家」。這個取向的支持者強調要培育出具有豐富學科知識的教師。他們的基本立論是，教師的主要任務是在傳授知識，因此如果一個人不具備豐富的學科素養，必然不能成為一位優良的教師，即使他的教學技巧再好、教學能力再好也無濟於事。因此，此種取向的支持者通常倡言要減少教育學方面的課程，而要增加學科知識的傳授與研究。但是愈來愈多的人已逐漸體認到，教師真正需要的學科知識並不能僅僅從學術的研究來獲得。

然而，在這個取向中，人們對於什麼才是「優良教師」也有許多不同的印象。有些人認為優良教師就是能把學生引入不同的認知與思考方式的人；有些人認為優良教師是能正確地報導學科知識結構的人；有些人認為優良教師是能促進學生對學術內容的有意義理解的人。由於這些不同的解釋，對同一個學科究竟要如何教就導致不同的看法。

二、典範

學術取向的師資培育學程，以密西根州立大學 (Michigan State University, MSU) 的「學術學習」師資培育學程 (Academic Learning, Howey & Zimpher, 1989, p.179) 最具代表性。MSU 的「學術學習」強調要培育出能有效地任教學校裡各學科，並把焦點集中在一個學門的學術需求及心智上的基柱。這個理念取向的基本假設是，教師們需要愈來愈紮實的學識基礎，以便在教導某一科目時，能夠知道並選擇適當的技能、概念、與原理，同時又能在他們任教的學門中探

索知識的邊界與條件，以及本學門與其他學門的關係（p.179）。依據他們的看法，教學的主要目的是：精通學術內容。因此，此理念取向的整個目標乃是要師資生能精通四個領域的學術內容：英語／語言、科學、社會科、數學。

此師資培育理念除了強調學習學科的知識結構外，也強調學科知識與教學方法的結合。因此，在此學程中，師資生要學習三個層面的知識：有關各種學科的學術根源之知識、有關學童如何學習各種學科的知識、促進概念理解的有效教學策略及學習環境。他們認為一般性的教學方法行不通。語文的教學方法與科學的教學方法不一樣，也不同於數學的教學方法。他們也認為，如果一個教師要教某一個學科，他必定要知道這個學科的內容。教師必須理解一個學門裡相關概念、原理、規則、程序的發展。並能掌握學生在學習一個學門時可能有的天真理論（naive theory）或錯誤概念（misconception）。此師資培育學程使師資生直接面對這一類的錯誤知識，並教他們如何教出正確的知識。

三、評析

全世界各國的大學師資及大部分的中等學校師資培育都有強烈的學術取向色彩。他們的基本預設都一樣：要當一個好老師，只要在任教的學科具有專精的知能就好，其他一切都不是很重要。這種基本預設造成許多師資培育機構中，任教專門學科的教授往往不信任或排擠任教教育科目的教授的。此種排擠的態度有時演變成活生生的權利鬥爭，造成彼此之間緊張對立的關係。這種現象不僅發生在我國各師範大學，各師範學院內這種情形也已逐漸出現。

事實上，許多人雖然在某學科擁有高深的學問，但是卻不是一個很好的老師，這種例子充斥在許多大學或中學裡。易言之，要成為一個好老師的條件很多，學術上的造詣絕非充分條件。學術取向的基本預設顯然很成問題，尤其在幼兒教育師資或初等教育師資更是顯而易見。對於大學教師或高中教師來說，即使教學方法不怎麼高明，對學生的傷害比較小，畢竟大學生或高中生已經逐漸發展出自己的學習方法，面對不同的教師也比較會自我調適、自我努力。但是，一個教師在面對年幼的學童時，如何運用適當的教育方法就成為非常重要的課題，學術上的造詣反而其次。

陸、實務取向

一、意義

實務取向 (practical orientation, Feiman-Nemser, 1990, p.222) 的師資培育理念集中注意力在技藝精湛的教師們在教學中所展現的技巧、技術、或藝術才華。此種取向體認到教師們隨時在處理各種獨特的狀況，而且他們的工作充滿了模糊與不確定性。長久以來，這個理念一直延用「師徒相承」的訓練方式，並把經驗當做是知識的主要來源。在此理念取向中，「優良教學」通常是以一個教師是否展現出個人的藝術才華、適應力、或變通力來界定，而教師則被視為「藝術家」(teacher as artist)。此種角色印象強調下列各項特性：教師的實際表現、創造力在成功的教學中的重要性、教師的敏感與專注、教師是否能因時因地制宜靈活變通、教學工作的不可預測特性等。在此種印象下，優良的教師具有某種與生俱來的特質，因此師資生的先天性向被視為一個決定性的因素。師資培育學程則強調學徒制的方式，以大師來涵養學生的藝術氣質。師資生經由實際教學經驗，並與師承和同事們針對各種問題狀況進行互動，以便逐漸學習如何教學，並進入實務的世界。

實務取向的師資培育理念深受美國有名的專業教育理念家 Donald Schon (1983) 之影響與鼓舞。Schon 研究有關專業實務的本質，發現到各種勝任的專業人員在工作中展現一種藝術才華：在工作中，他們能在內心裡與所面對的狀況進行對話，引用不同的印象或理論，考慮不同的解釋或行動方案，然後逐漸調整，逼近最適宜的反應。Schon 把專業人員所展現的此種才華稱之為「行中思」(reflection-in-action) 或「行中知」(knowing-in-action)。而傳統上一般人對專業人員的印象是：「專業人員就是能把許多理論知識應用在實務中的人」，Schon 認為那只是一種「技術理性」(technical rationality)，並不是專業工作的全貌。實務取向的師資培育理念認為，勝任的教師亦應具備「行中思」與「行中知」的才華，在面對各種頗具挑戰性的教學狀況時，能展現出高度的應變能力、適應能力、變通能力，並能創造獨特的解決方案或教學策略。這正是實務取向的師資培育理念的最高目標。

二、典範

此種理念取向的典型例子乃是阿拉斯加大學 (the University of Alaska in

Faribanks) 的 TRA (Teachers for Rural Alaska) 師資培育學程。TRA 把教學看成一種「設計活動」(design activity)。TRA 中含有一系列的「個案研究」討論會，在資深教師的帶領下，師資生練習審思各種不確定的問題狀況或不同的實務難題，練習考慮不同的行動方案與策略。TRA 也含有一系列的設計計畫，也是在資深教師的帶領下，針對某種特定學生狀況及文化脈絡，師資生進行實際的設計活動，包括：設定課程目標、探索教學資源、發展教學計畫等，並依據各種已知的資訊來辯護自己的各項決定。師資生在教學實習時，資深教師也會從旁協助他們思考各種可能的行動方案。

三、評析

實務取向的師資培育學程在世界各國也是鳳毛麟角，原因倒不是因為此種理念不好或此種理念有問題，主要是因為當代教育制度已經幾乎等同於「學校教育」，而學校教育又進一步窄化為「有系統的知識傳授」。師資培育者也自然而然地採用「傳授有系統的知識」來思考並規劃師資培育的課程與教學。更有甚者，這種思考方式幾乎已經在世界各國全面地被制度化、機構化，使得實務取向的師資培育理念幾乎沒有生存與發展的空間。因為，實務取向會令人產生疑慮的地方就是「沒有系統」，也使得此種理念取向不易受到當代社會的接納。

實務取向乃是建立在「做中學」的基本理念上，此種理念的確有迷人之處，因為多數人都有「做中學」的體驗，沒有人能否認經驗對學習的重要性。因此，許多人自然會把教學經驗視為要學習成為好老師的最重要條件。我國許多小學代課教師，完全沒有受過專業訓練，只是從漫長的教學經驗中自我摸索教學方法。結果，有些代課教師居然也成為有相當專業水準的教師，深受許多校長的歡迎。當然，有更多的代課教師素質實在成問題。這種現象也顯示，一方面實務經驗對於師資培育的確相當重要，但是另一方面光有豐富的實務經驗似乎是不夠的，好像還要有其他因素的配合，實務經驗才能轉化成專業的知能，例如：個人不斷的省思與檢討、持續參加各種研習或自修、持續向別人討教、請別人給予回饋等。

柒、技術取向

一、意義

技術取向 (technological orientation, Feiman-Nemser, 1990, p.223) 的師

資培育把焦點集中在教學的知識與技能，其主要目標是要培育出能熟練地執行教學工作的教師。這種理念強調針對教學進行科學的研究，以便推演出各種教學的原理與方法，並設法使師資生習得這些原理與方法。因此技術取向的師資培育理念通常與尋求「教學的科學基礎」(scientific basis of teaching) 攜手並進。此理念的支持者相信，必須經由科學知識的累積與應用來改進教學實務，也才能使教學發展成為一個專業。許多研究者執行了無數「有效教學的研究」(effective teaching)，探討學生的學習成就和教師的行為與策略之間的關聯性，並推演出教師所應採用的各種有效教學行為或教學方法。於是有些師資培育者就認為，這些有效的教師行為或教學方法可以成為師資培育學程的內容，並做為評估教學能力的準繩。

持此種觀點者基本上把教師看成一種「技師」(technician)。有些師資培育者則把教師看成「決策者」(decision maker)。他們認為，這些經由有效教學的研究所獲得的教學原理或程序，可以做為教師們下決定或解決問題的依據。這兩種觀點都把專業知識看成「程序性知識」(procedural knowledge)，也就是達成特定目標或解決類似問題的各種方法。有些人則把教師視為「應用科學家」(teacher as applied scientist)。此種角色印象是建立在一個基本信念上：經由嚴謹的實證研究，研究者可以找出在教學策略與教學結果之間的規律。因此，教師的工作乃是把研究者所生產之可靠且有效的知識應用在每日的工作上。在此種印象下，師資培育學程則強調理論性專業知識的傳授，並透過臨床實習來使學生驗證這些理論。

二、典範

技術取向的師資培育學程以「能力本位師資培育」(competency-based teacher education, 以下簡稱 CBTE) 最為有名。CBTE 是在一九六七年時由美國聯邦教育署研究局所發起，然後在六〇、七〇年代的美國的師資培育界風行一時，遍及北美洲大陸(黃昆輝，見黃光雄主編，民 72，p.27)。目前的 CBTE 學程已經風光不再，但是在美國仍然有許多大學繼續在延用 CBTE 學程，最具代表性學校為 University of Teldo 的 CBTE 學程(Howey & Zimpher, 1989, p. 77)。University of Florida 的 PROTEACH 學程(Feiman-Nemser, 1990, p.224)。此外，最近美國許多州的立法，要求初任教師必須通過一般性的教學原理與教學能力的評鑑。因此許多大學紛紛修改他們的師資培育學程，也多少採用了一部分 CBTE 的精神。CBTE 強調，一個勝任的教師必須具備一些基本能力。師資培育的目標就是要把這些基本能力界定出來，然後用有系統的方式來發展

課程、教材及教學活動，使師資生學習到這些能力。在這個基本精神之下，CBTE 具有下列幾個特色（黃昆輝，見黃光雄主編，民 72, p.30）：

(一)明確的目標導向

由於受到行為學派的影響，所有的能力本位教育（competency-based education）方案都非常講究界定出明確的教學目標，而且通常是可觀察的具體行為目標（observable behavioral objectives）。CBTE 既然是屬於廣義的能力本位教育方案之一種，當然也非常重視這一點。為了要界定出明確的教學目標，則必須對小學教師的工作進行分析，以便決定出基本能力項目（competency list）。

(二)講求客觀的評量

由於所有目標都訂定明確、客觀的評量標準。因此師資生自認為夠水準時，隨時可以接受老師的評量。認知、技能領域的評量比較容易達到客觀的評量，而情意領域的評量則較難達到客觀。但是可以透過師資生表現在外的態度與行為加以考評，而且通常要經由長期、密集的觀察來反映師資生的學習真相。

(三)強調品質管制

CBTE 要求每個單元結束後，立即給予評量，若有某一單元未能達到目標，可立即給予補救。此種過程強調密集式的品質管制，而不是到了學期終了才一次驗收。可以說是「精熟學習」（mastery learning）的一種具體展現與應用。

(四)把握補救教學

由於 CBTE 強調品質管制，因此在某些師資生沒有學好或是遇到學習困難時，也要隨時給予適當的補救教學。補救教學通常透過個別指導，或是針對有困難的一群師資生（三、五個，七、八個都可以）一次講解或矯正。也可以透過優秀的同學互相協助來進行補救教學。

(五)加強學生的自我學習

CBTE 重視學生的自我學習責任，因此學生除了正常的課程之外，必須額外花時間來加強練習自己比較弱的技能。由不熟而熟，由熟而生巧，並達到融會貫通的地步。為了要使學生能自我學習，一般的 CBTE 方案皆運用有系統的方式來發展教材及教學活動，並形成一系列的教學基本單元（instructional modules），使學生依照自己的能力及學習速度，來個別化地學習，以達成指定的能力目標。因此，師資生在 CBTE 學程的進展是依據個人所展示的能力來決定，而不是由他們完成的課程來決定。

三、評析

技術取向的師資培育理念有一個基本假設：好老師的技巧與能力可以被辨認出來，而且可以被傳授給準老師，並進一步發展成「表現本位」(performance-based) 或「能力本位」(competency-based) 的師資培育課程與教學。此種理念取向在當代科技社會的確相當吸引人，也曾經造成許多人對此種理念的過高期望。

此種取向的主要問題是，把教育工作過分化約為技術的堆積。事實上，教學與學習都涉及複雜的心智努力，無法被轉換為技術而不會失去對情境與脈絡的理解 (Applegate, 1989, p.86)。教育的歷程不純粹是技術的考量，許多時候是道德上的考量、社會價值的考量。易言之，有效率或有功效的教育方法不見得是符合人性的方法。

此外，此種理念取向過分看重「教育方法」，而且誤以為可以找到最佳的教育方法。實事證明，方法可以不斷創新，方法之間並沒有取替性，一個好的方法出現之後，不見得要取代其他的方法，每一個方法都有其優點、缺點、適用性與侷限性等。我們永遠無法找到唯一的最佳方法。即使以純科技的觀點來看，教育所處理課題，其複雜度也遠非科學方法學所能處理，不僅變數多，個別差異多，個體又不斷在變遷中，使得所有科學方法學上的變項控制與實驗幾乎成為奢求。

純粹技術取向的師資培育學程在目前已經逐漸沒落，但是有些師資培育學程仍然殘存一部分技術取向的痕跡，例如，我國目前各師範學院仍然有「基本能力抽測」的制度。值得注意的是，技術取向在未來並非完全不可能死灰復燃，如果一個國家採用技能檢定方式來決定教師資格。可以預見的是，師資培育機構必然非採用技術取向的師資培育學程不可。然而，許多國家的教師資格檢定的方式已經開始重視教師的專業知識、專業省思的能力或解決問題的能力，技能的檢定則只佔一小部分而已。畢竟，教育工作並非純技術工作。

捌、社會取向

一、意義

社會取向 (critical / social orientation, Feiman-emser, 1990, p.226) 的師資培育理念帶有改革的社會觀，並積極地批判學校教育。他們一方面樂觀地相信，

教育的力量能塑造新的社會秩序；另一方面又悲觀地體認到，學校已經變成保存社會既存的不平等之工具。在一切都為了創造出更公平更民主的社會之大方針下，師資培育也是整個方針之一部分。因此，此理念的提倡者認為，教師在社會改革中扮演重要的角色，而師資培育者的角色更是不容忽視。在此理念取向中，教師被視為教育家，也是一個「政治實踐者」（political activist）。在教室裡，教師透過團體的問題解決歷程，創造出一個「學習社區」（learning community），以提昇民主的價值與實施。在學校裡，教師參與課程的發展與政策的決定。在社區裡，教師透過社區的參與和政治活動，致力於改進學校狀況和教育機會。

二、典範

社會取向的師資培育理念以威斯康辛大學的 Student Teaching（Feiman-Nemser, 1990, p.227）學程最具代表性。此學程強調，教師要針對學校結構與教學方法所隱含的道德意義和政治意義加以省思，並且要參與課程的發展和教育政策的制定。此學程的特色呈現在下列五個要素中：①教學實習：逐漸增加並結合教室責任與課程發展。②探究報告：把焦點放在學校與教室的文化脈絡，以及與更大的政治氛圍之關係。③每週的討論會：幫助師資生擴大他們的觀點，並考慮不同的教室結構或教學方法之立論依據，並評估他們自己對教學正在發展中的觀點。④省思札記：有系統地對自己的成長歷程，以及自己在教室與學校中的各種行動加以省思。⑤視導會議：強調分析教室結構，焦點放在師資生自己的意向與信念，教學的社會脈絡，教學的內容，以及潛在課程。

密西根州立大學的教育學院（Howey & Zimpher, 1989, p.167）也有兩個師資培育學程，都具有社會取向的色彩，但是又各具特色。因此值得在此略加介紹。

（一）「異質教室」（Heterogeneous Classroom）

此學程強調，教師必須能適應一個典型班級中多樣化的學生之各種需要。教師必須能照顧到在多元化的民主社會中的學生，這些學生處在學校裡複雜、且異質的群體中。教師應如何公平地對待班級中各種背景且資質不一的學生，是一個相當大的挑戰。而這正是「異質教室」的師資培育學程所關心的基本課題。理論上而言，經由此種學程培養出的教師應較能面對這種挑戰。

「異質教室」學程的中心焦點是放在學生，尤其是有著不同背景及資質的學生，而不是老師。在此學程的一開始就強調學生的個別差異與公平的問題，然後在整個學程裡一直反復圍繞類似的主題。在學程的結束時又指向社會上與公平有關的課題。基於這個基本關切點，「異質教室」學程強調使教師具備有關多樣化學生的知

識，並能對學生的個別差異（不管是文化背景上的差異或學習能力上的差異）有高度的敏銳力與洞察力。在教學法上同樣也反應出此種基本的關切點，教師要能針對不同的學生採用不同的教學法，以及教學態度。值得注意的是，他們把特殊教育的理念充分應用到對待所有的學生，而不是在培育特殊教育的師資，因為從某種角度來看每一個學生都是獨特的。

「異質教室」學程在專業課程裡共有五十四個學分，包括下列幾個科目：教室中個別差異的教育心理學（Educational Psychology of Individual Differences in Classroom）、社會中的學校（School in Society）、閱讀教學、兒童文學、數學教學法、社會科教學法、自然科教學法、學習環境評量、公平與刻板印象（equity and stereotypes）、特異兒童（exceptional children）。在實習經驗方面，師資生一共有六個學期必須到學校去實習，從開始的每星期一個上午，然後逐漸增加到學校去實習的時間與責任，最後則在密切的督導下進行集中實習。實習的經驗也強調讓師資生能有機會接觸多樣化的學生。

(二)「學習社區」（Learning Community, p.181）

這是 MSU 的第二個社會取向師資培育學程。此學程強調，教師在有效地教導學校裡的各學科時，也同時要把焦點集中在提昇學生們個人的與社會的責任（personal and social responsibility）。此學程乃是建立在一個假設上：在一個複雜的民主國家裡，學校在發展公民的素質上必須負起愈來愈多的責任。因此，師資培育者要使未來的老師們能在教室裡創造機會，讓學生進行個人的與合作的學習。基於這個觀點，他們對於學校課程、學習環境、個人責任、社會責任，採取下列觀點：對於教學過程採取一個整體性的觀點，把教室管理與教學結合起來。尋求學科內容的整合，以作為課程的基石。利用學校與社區的資源來作為教學與學習的資源。

三、評析

一個社會要進步當然要靠社會上所有人都能不斷的反省與批判現狀，因此社會取向的師資培育理念看起來非常吸引人，因為如果我們能培養出具有批判心靈的教師，就能透過他們也培養出具有批判心靈的下一代。在一個多元化且開放的社會，很自然地會產生此種師資培育學程，但是在一個比較封閉且強調權威與標準的社會——例如我國社會，就不容易產生社會取向的師資培育學程。依照我國教育部所訂立的「大專校院教育學程師資及設立標準」，先天上就已經排除了社會取向的師資培育理念。因為社會取向本身就帶有反抗標準化的傾向，和「教育學程師資及設立

標準」有本質上的衝突。所以，在可見的未來，我國根本不可能產生完全依照此種理念取向來規劃的師資培育學程，除非某個大學校院能成功地挑戰教育部所訂定的「教育學程師資及設立標準」。

玖、省思取向

一、意義

省思取向的師資培育理念在美國師資培育界最近十年以來已經形成一個風潮。幾乎每一個師資培育者都在談論如何培育出「省思的教師」(reflective teachers, Zeichner & Tabachnick, 1991, p.1)。這個現象與六十、七十年代的「能力本位師資培育運動」形成鮮明的對比。此取向又可稱為「探究取向」的師資培育(inquiry-oriented teacher education, reflective practice, Zeichner & Tabachnick, 1991)。不管如何稱呼，此理念取向都強調培養師資生的專業知識、技能、及意向，使他們能針對他們的教學或教學情境進行主動的省思探究活動(Tabachnick & Zeichner, p.ix, 1991)。

嚴格說來，省思取向的師資培育理念並非一個單純的理念取向。這個理念取向可以進一步細分成四個類型：學科知識型、技術效率型、自然發展型、社會重建型。這四個類型分別來自四個不同的傳統，對於師資培育也有不一樣的著重點(Zeichner & Tabachnick, 1991, p.3)。茲一一分析如下：

(一)學科知識型

「學科知識型」強調，教師的身分乃是學者或學科專家，因此強調培養出能針對教學的學科內容加以省思的教師。教師必須能把學科知識適當地轉換，並以適宜的方式來表徵，以促進學生的學習。這一型的代表人物是 Shulman (1987) 及 Buchmann (1984, pp.29-50)。他們認為教師除了需要擁有學科知識之外，還需要一種「學科教學知識」(pedagogical content knowledge)。此種知識既不是學科知識，也不是教學知識。在任何一個學科的教學中，教師必須知道不同年齡學童們對此學科可能會有的錯誤概念或學習困難點，並知道如何把教材以不同的形式、不同的比喻、不同的例子、不同的示範、不同的表徵形式來呈現，以適應不同年齡階段的學童。因此，在學科知識型的省思取向中，教師的省思重點主要是教學的學科內容。推論其根源，此類型與前述之「學術取向」有密切的關聯。

(二)技術效率型

此類型強調，教師要能審慎地把特定的教學策略加以應用。這些教學策略通常是從「有效教學」(teaching effectiveness)的科學研究衍生出來。技術效率型的代表人物包括 Zumwalt (1982, pp.215-48) 及 Ross & Kyle (1987, pp.40-4)。他們認為，有效教學的科學研究已經提供我們充分的知識，足以做為師資培育的課程之基礎。師資培育的主要目的乃是使得師資生具備與有效教學有關的知識與能力。師資培育者更要促使師資生們能判斷自己是否適當地應用研究者所建議的教學技能；在面對特定的教學目標與學童時，是否能選用最佳的教學策略。因此，在技術效率型的省思取向中，教師的省思重點是，自己的教學行動是否符合研究者對有效教學的研究所得。推論其根源，此類型與前述之「技術取向」有密切的關聯。

(三)自然發展型

此類型強調，教師對學生的興趣、思考及發展階段要有敏銳的知覺。此型的基本假設是，學生的自然發展乃是教師們決定要教什麼及要如何教的基本依據。一方面教師被視為自然主義者，能隨時且深入地觀察學童的行為發展與興趣，並據以決定或調整教室裡的課程與教學；另一方面，教師又被視為研究者，能以實驗的態度對待自己的行動，並能持續探討學童的學習狀況以做為改進自己的參考；最後，教師也被視為藝術家，致力於創造出引人入勝的學習環境，以便打動學童的心。此型的代表人物是哈佛大學的 Eleanor Duckworth (1987)。他認為，教師的最主要任務是要引導學童與各種環境及現象進行互動，並從中理解學童如何追尋意義、建構意義，以做為自己下一步的行動依據，而不是從一開始就拚命地為學童解釋這個、解釋那個。因此，在自然發展型的省思取向中，教師的省思重點是學生的發展、學生的興趣、或學生的需要。推論其根源，此類型與前述之「人本取向」有密切的關聯。

(四)社會重建型

此類型強調，教師要能對學校的社會及政治脈絡加以省思，並能經常評估自己的教室行動對於社會的公平、正義或人道狀況是否有所貢獻。對內，教師要經常省思自己的教學實務；對外，教師則要省思教學的外在社會狀況。此型的代表人物是 Elliott (1990) 及 Freedman, Jackson & Boles (1986)。他們認為，教師必須能對自己及組織時時加以批判，目的是要消除那些破壞了學校的教育潛能及道德基礎的社會狀況，諸如教科書中的性別歧視與種族偏見，或不平等的教育機會。因此，在社會重建型的省思取向中，教師的省思重點是自己的行動與社會公平、正義之關係。推論其根源，此類型與前述之「社會取向」有密切的關聯。

這四種類型的省思取向師資培育理念都圍繞著一個核心概念：省思的教學（

reflective teaching)。只是他們對於如何才構成省思的教學各自有不同的著重點。但是不管如何，他們都非常強調幫助師資生省思自己的活動或行動，並致力於使未來教師能夠且願意進行省思的活動。為了達成這個目標，師資培育者通常透過與師資生的溝通與對話來激發他們的省思活動。各行各業的專業人士通常都有他們做事的原因，但是有時他們要有時間來省思，因為他們的理由已經被內化，而無法被立即回憶起來。師資生在進行教學實習時也常會有類似的現象。透過問他們為何如此做、那樣做，希望師資生能闡述他們做某些事的理由，並促使他們覺察到一些先前沒有注意到的角度，或是他們的行動與理由之間的差距。有時亦可規定或鼓勵師資生寫作省思札記（reflective journal），以發展他們的寫作與思考能力，並作為與教授溝通或其他師資生溝通的基礎，同時作為促進他們瞭解自己的手段。而所有這些活動的目的，都是希望師資生養成有意識的省思習慣，以便在他們日後的教師生涯中能持續進行省思，自我精進。

省思取向的師資培育理念也非常強調專業決策與專業知識。因而教師被視為「專業決策者」（teacher as decision maker）。此種角色印象強調，教師經常要作各種決定，並執行其決定。教師要能在各種不同的狀況中作下恰當的決策，並從各種回饋訊息中調整自己，以作為下次決策的參考依據。在此種印象下，師資培育的學程強調，使師資生深刻地理解到教師在各種狀況下做決策的角色，並提供師資生各種幫助做決定的概念框架，包括有關學科教學的知識、對學生的看法、對學校的看法、與其他專業人士的互動關係、道德倫理的問題等。臨床訓練方面則強調培養省思與分析的能力，及高層次的認知歷程，而非技能的模塑。透過這些磨練，希望教師們不僅覺得自己擁有某些專業知識來指導他們的學童，更覺得他們自己已經把那些知識內化、且融會貫通。由於依賴這些專業知識，他們會有某種程度的專業自信，並經常傾向於採取某些方面的做法。就這方面而言，此種理想基本上與其他的「專業教育」學程（如：醫學教育、律師教育、企管教育）並沒有多大區別。

二、典範

省思取向的師資培育學程，以密西根州立大學（Michigan State University, MSU）的「多重觀點」（Multiple Perspectives, Howey & Zimpher, 1989, p.171）學程最具代表性。此學程的中心主題是「教師乃決策者」（teacher as a decision-maker）。教師經常要做出有關下列各方面的決策：教學設計與教學活動、個別差異、團體的發展。由於社會對學校有許多相互競爭的要求，此學程期望未來的教師能在它們之間求得平衡點，這些要求包括：學術知識的學習、個人

的與社會的責任、對於多樣化社會中的學生之尊重與賞識。「多重觀點」學程強調，師資培育者及師資生都必須實際進入小學工作或教學。使大家在實際情境中面對與一般老師同樣的問題與壓力，以便在實際工作中共同檢視學校裡許多相互競爭的目標、目的、或功能。師資生因而學習到學校的多重功能與教師的決定之間的關係。

三、評析

近年來，省思取向的師資培育理念已經日漸受到重視。自從 Schon (1983) 提出「行中思」這個概念之後，許多專業教育領域（如建築師教育、企管教育、法律教育、工程師教育等）都多少受到他的影響，紛紛加進「省思取向」的精神。近年來，師資教育學者也不約而同地倡議「省思教學」(reflective teaching) 或「探究取向的師資教育」(inquiry-oriented teacher education, Tabachnich & Zeichner, 1991)，使得「省思」一詞儼然成為八十年代教師專業發展界的風尚。許多學者都主張，如果要改進教師的專業判斷和決定，教師必須有系統地針對實務情境加以省思。Rudduck (1988, p.205) 主張，如果要讓教師致力於改變，教師必須針對自己的學校經驗、高等教育經驗、教學經驗，以及由於這些經驗而產生的知識觀等加以省思。Tickle (1989, p.94) 認為，依據「教師即研究者」(teacher-as-researcher) 這個觀念，教師的長程自我發展包含三個主要活動：練習做專業判斷、進行批判性省思、有系統地自我分析。Pink & Hyde (1992, p.285) 認為，教師專業發展計畫必須包括理論、研究、實務工作人員的省思，以便決定出適合特定脈絡的學校革新。Smyth (1989, p.220) 主張，有教育風範的學校領導者，會設法培養教師的能力，使他們能夠針對自己的所作所為尋找出意義，並經由理解自己的工作，引導自己省思所面對的各種極限，並省思如何克服各種限制他們選擇範圍之因素。Calderhead (1988, p.9) 認為採用省思取向的師資教育有許多理由：以專業自居來促成自我引導式的成長、促進教育理論與實務的聯結、協助闡明教師的專才並使其置於批判性的評鑑、使教師在他們自己的專業績效責任上採取更積極的角色。王秋絨 (民 80b, pp.328- 329) 則提倡營造批判的專業文化，以協助教師專業自主性的辯證發展；唯有使師範生或教師，樂於注意問題的存在，並勇於面對，才能增加自我批判能力及批判意識。所有這些學者的主張都指出，「省思取向」是教師專業化的一個重要關鍵。

省思取向的重要性還涉及到教師專業工作的複雜度問題。教師工作屬於一種高度複雜與變化的工作，教師所面臨的問題雖有一些例行的成分，但是一般而言仍以

多變與多樣的為主。教師所可能面臨的教學工作及行政工作類型更是繁雜多樣、不一而足。隨著學校人事的變動，教師的任務分配可能就需要跟著調整與變動。教師在面對此種工作特性時，不僅要能解決特定的問題或執行例行的工作，更要能在變遷與複雜的教育實務世界中進行獨立思考、獨立判斷，並尋找最適宜之行動策略與行動方案。一個教師在面對各種問題時，不能總是依賴別人告訴他該如何做，而必須知道如何設法解決、如何進行個案研究、或必要時知道如何尋找適當的協助與資源來解決問題。省思取向才能幫助師資生培養問題解決與個案研究的能力，以便師資生在將來面對複雜的教學工作時，能從容應對各種實際的問題，並透過持續的省思與檢討，不但迅速適應教學工作，更能迅速提昇自己的專業知能與表現。問題解決（problem-solving）及個案研究（case study）的能力乃是一種高層次的心智能力（high level intellectual skills）。專業的教師必須具備此種能力，否則無法應付日益複雜的工作挑戰。

當一個教師遇到問題，並感到困難無解時，許多人就會歸因於師資培育課程之缺失。因此不斷提議應該在師資培育課程裡增加各種與小學實務工作有關之課程。Schon 認為這是一種「技術理性」（technical rationality; Schon, 1983）的觀點，此種觀點把問題的解決視為技術問題，似乎只要使實務人員於職前訓練中學會各種相關的知識，事到臨頭時自然就會把知識應用到所面臨的問題上。在此種觀點的影響下，往往造成課程的不斷膨脹與龐雜，而師資生在研習此等課程時也往往覺得消化不良、興趣缺缺。相對而言，省思取向的師資培育學程則不強調於職前灌輸大量的專業知識，也沒有企圖讓師資生在師資教育學程裡就學會處理各種未來可能面臨的問題。畢竟，教師在其生涯中將一直不斷面臨新的問題與新的挑戰。與其事先培養與灌輸各種專業知識，倒不如強調省思的態度，培養基本的問題解決與個案研究能力。一個教師如果具備問題解決的能力，他就可以接受多樣化工作的挑戰，能夠由「做中學」。否則，如果每個項目都要依賴師資培育課程，恐怕會造成師資培育課程的過度龐大，而且課程也很容易脫離現實情境。

事實上，許多教育學者已經發現，省思取向的師資培育理念並非一個單純的理念取向。一個教師在其專業工作上可以有不同的省思重點，也可能在不同的時候省思不一樣的重點。因此，省思取向必須結合其他的理念取向，才能使教師的省思有焦點，否則教師的省思內容難免顯得空洞、沒有方向。把省思取向和其他的理念取向結合之後，師資培育的著重點就不一樣（Zeichner & Tabachnick, 1991, p.3）。例如，如果把省思取向結合人本取向，教師的省思內容會著重在如何幫助學生個人的成長，如何滿足學生身為一個人的需求與興趣；如果把省思取向結合師範取

向，教師的省思內容會著重在如何修養自身的身心與行為；如果把省思取向結合博通取向，教師的省思內容會著重在如何持續充實自己各方面的知識；如果把省思取向結合學術取向，教師的省思內容會著重在學科知識以及學科知識的轉換問題；如果把省思取向結合技術取向，教師的省思內容會偏向於教學的方法與技術；如果把省思取向結合社會取向，教師的省思內容會著重在對學校與教育各種現象的批判改進。而所有這些理念取向又必須結合「實務取向」，因為省思的能力與習慣必須配合實務問題與實務經驗來練習與培養。

由以上分析可知，各種理念取向之間其實也有匯通之處，也必須互相配合。而省思取向與實務取向似乎可以做為各種理念取向的匯通點與膠合劑。師資培育的理念取向雖然很多，但是卻可以用「省思取向」為核心，來結合其他各種理念取向。也就是說，師資培育者不管採取什麼理念取向來規畫其師資培育學程，多少必須同時採取省思取向的精神。「省思取向」足以發揮統攝各種理念取向的功能，值得所有師資培育者的重視。

壹拾、結論

筆者在本文中一共探討八種理念取向，目的不在於形成對立，而是做為師資培育者彼此瞭解與溝通的基礎。如果師資培育者能透過這八種理念取向，經常進行理性的溝通與討論，才能逐漸提昇我國的師資培育水準。筆者的另一個目的是要使師資培育者重視這個課題，並使這些理念取向成為彼此溝通與論辯的思考工具，開始廣泛討論與溝通彼此的理念取向，甚至成為建構出別的理念取向之基礎，或是藉由理念取向的討論，協助師資培育者逐漸形成共識。

過去師資培育者之間的許多討論與爭議往往停留在課程結構的層次，忽略了背後理念取向之差異，結果總是淪為各說各話。例如，目前各師範校院裡，教育系所和非教育系所之間往往對於「教育專業課程」和「學科專門課程」的比重與價值觀有相當大的價值。教育系所通常強調教育專業課程的重要性，而非教育系所則通常強調任教學科的專門課程之重要性。長久以來，這個爭議一直持續不斷，造成師資培育者之間的門戶對立與本位主義。由於理念取向的不同，對於如何課程結構當然會有重大的爭議。其實，爭議的背後乃是由於隱而未顯的理念取向在作祟，如果師資培育者能把理念取向攤開來溝通討論，擴展每一個師資培育者的思考角度，彼此互相瞭解，不但瞭解別人的理念之優點，也看一看自己的理念之缺點，才能互相尊重，並減少衝突與爭議，甚至能逐漸形成共識。即使無法形成共識，也能盡量兼容

並蓄各種理念取向，而不是造成彼此的心結與歧視。

師資培育者可以思考的是：究竟自己的理念取向是什麼？這個理念取向有何優點、缺點？是否可以從別的理念取向中得到一些啟示？是否可以從不同的理念取向中截長補短？如何具體實施自己的理念取向？釐清了這些問題之後，不僅可以幫助自己對師資培育過程的行動決定，也可以幫助師資培育者的溝通與協調。如果對於自己的理念取向混沌不清，或是師資培育者之間理念嚴重對立，不但努力會互相抵消，師資生也會無所適從，又如何能培養優良的師資？此種情形事實上已經發生在目前的師範校院裡。不同的學系之間互相攻擊，彼此輕視對方的課程。許多時候都是因為不清楚彼此的理念，無法尊重別人的理念，更無法從別人的理念中吸收長處，彌補自己的缺點。

最後，值得我們注意的地方是，目前我國教育部所訂的「教育學程師資及設立標準」已經把一些理念取向的可能性加以排除，例如：人本取向、博通取向和社會取向。這是值得檢討的地方，畢竟這些理念取向也有相當的價值。筆者相信，只要某些師資培育者願意全心致力於某種理念的實現，必然可以培養出優秀的師資。根據 Howey & Zimpher (1989, p.223) 的分析，所有成功的師資培育學程似乎都有一個共同的特色：師資培育者必須熱心投入於他們自己所設計的師資培育學程，而且能相互支援，相互聯絡，以落實每一個科目的教學成效。這些師資培育者也都能對他們自己所提倡的師資培育學程有所承諾、奉獻、並感到驕傲。因此，一個師資培育學程的成敗關鍵，不在其課程與理念取向的合理性，而在於師資培育者對其學程所擁有的驕傲感，及本身的全力以赴。教育部與其規定僵硬的設立標準，倒不如讓所有有意開設師資培育學程的學校，甚至各學系，各自努力發展出有效的師資培育學程。各校或各系為了對自己發展出的學程負責，必須深入研討、設計並且必須持續檢討、改進其課程架構與教學成效。此種持續的投入與努力，不但能契合師資培育者本身的理念取向，更能使師資培育者不斷提昇本身的學養，促進師資培育者本身的專業發展，實在是一舉數得。

參考文獻

一、中文參考文獻

中華民國師範教育學會主編 (民 81)。教育專業。台北：師大書苑。

何福田與羅瑞玉 (民 81)。教育改革與教師專業化。載於中華民國師範教育學會

主編，**教育專業**。台北：師大書苑。

高敬文（民 81）。**未來教育的理想與實踐**。臺北：心理出版社。

教育部中教司（民 80）。**世界各主要國家師資培育制度比較研究**。臺北：正中書局。

黃政傑（民 77）。**教育理想的追求**。臺北：心理出版社。

黃光雄（民 72）。**能力本位師範教育**。高雄：復文圖書出版社。

簡紅珠（民 82）。**師範學生學科與學科教學的知識基礎**。論文發表於八十一學年度師範生專業素養學術研討會，一九九三年六月十五日，十六日於國立臺東師範學院。

饒見維、楊基銓、王筱篁、王玲珍（民 83）。**國小教師資格檢定項目之研究**。國立花蓮師範學院初等教育學系。

二、英文參考文獻

Andrews, Theodore E. & Barnes, Susan. (1990). Assessment of teaching. In Houston, W. Robert (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan.

Bell-Gredler, Margaret E. (1986). *Learning and instruction*. New York: Macmillan.

Calderhead, J. (1988). (Ed.) *Teachers' Professional Learning*. New York: The Falmer Press.

Clark, David L. & McNergney, Robert F. (1990). Governance of teacher education. In Houston, W. Robert (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan.

Duckworth, E. (1987). *The having of wonderful ideas*. New York: Teachers College Press.

Elliott, John (1989). Teacher evaluation and Teaching as a moral science. In Holly, Mary L. & McLoughlin, Caven S. (Eds.) *Perspectives on Teacher Professional Development*. New York: The Falmer Press.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and concept alternatives. In Houston, W. Robert (Ed.) *Handbook of Research on*

- Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan.
- Freedman, S., Jackson, J. & Boles, K. (1986). *The effect of teaching on teachers*. Grand Forks, North Dakota: North Dakota Study Group on Evaluation.
- Howey, Kenneth R. & Zimpher, Nancy L. (1989). *Profiles of pre-service teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Ross, D. & Kyle, D. (1987). Helping pre-service teachers learn to use teacher effectiveness research. *Journal of Teacher Education*, Vol. 38.
- Roth, Robert A. & Piphon, Chris. (1990). Teacher education standards. In Houston, W. Robert (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan.
- Schon, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books Inc., Publishers.
- Shapiro, E. (1988). *Teacher : Being and becoming*. New York: Bank Street College.
- Shulman, Lee S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp.1-23.
- Tabachnick, B. Robert & Zeichner, Kenneth (1991) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. New York: The Falmer Press.
- Zeichner, Kenneth & Tabachnick, B. Robert (1991). *Reflections on reflective teaching*. In Tabachnick, B. Robert & Zeichner, Kenneth (Eds.) *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. New York: The Falmer Press.
- Zumwalt, K. (1982). Research on teaching: Policy implications for teacher education. In Lieberman, A. & McLaughlin, M. (Eds.) *Policy making in Education*. Chicago: University of Chicago Press.

師資培育與教師專業 承諾研究

劉春榮

【作者簡介】

本文作者，台灣省嘉義縣人。政治大學教育學博士，曾任台北市立師院副教授兼總務長，現任台北市立師院國教研究所教授。

近二十年來有關師資培育之研究，倘加以概分，重要方向包括有：師資需求的推估、師資多元培育的方式、師資培育的實習制度、師資培育課程、師資任用的程序、以及師資培育的專業精神等六大類目。在專業精神方面的研究，則以教育專業認知、任教意願、與教師專業承諾三個項目較受重視。本文謹就多年來有關教師專業承諾的研究加以敘述分析，並引申說明此項研究在師資培育上的意義。

一、專業承諾的意義

承諾 (commitment) 的研究始於 1960 年 Becker 提出承諾的概念。Becker (1960) 認為承諾是一種造就人類持續職業行為的機制 (mechanism)。Sheldon (1971) 認為承諾是對職業的正面評價及達成工作目標的意圖。Mitchell (1979) 指出承諾是個人對組織的忠誠、認同與投入。Wiener (1982) 則認為承諾是個人內化了的規範壓力，以表現合乎組織目標的凝聚力與行為。Wiener 和 Vardi (1980) 認為職業同時受到不同的工作內容與不同程度承諾的影響，而影響工作結果的承諾有工作承諾 (job commitment)、事業承諾 (career commitment) 及組織承諾 (organizational commitment)。

Morrow (1983) 整理 1969 至 1980 年間有關文獻，歸納出六種主要的承諾型式：1. 以價值取向 (value focus) 的承諾，如工作倫理。2. 以事業取向 (career focus) 的承諾，如職業生涯承諾、專業承諾、職業生涯成就。3. 以職業取向 (job focus) 的承諾，如職務投入、自我投入、核心生活興趣、工作依附程度。4. 以組織取向 (organization focus) 的承諾，如組織承諾、組織認同。5. 以工會取向 (union focus) 的承諾，如工會承諾。6. 混合型的承諾 (combined dimensions of commitment) 如職業投入、工作價值、組織投入、職業生涯取向

。綜上所述承諾包括價值、事業、職業、組織……等取向承諾，它是一種個體內化的規範壓力，而表現出的凝聚力與行為（劉春榮，民 85）。

闡述專業承諾的意義，概有二種方向，其一是由組織承諾的探討衍申而得（Aranya, Pollock & Amernic, 1981; Aranya & Ferris, 1984; Mowday, Streets & Porter, 1982; 黃國隆，民 75）。另一是自創專業承諾的面貌（Taylor, 1988; 李新鄉，民 82）。Aranya, Pollock 與 Amernic（1981）根據 Porter 等人（1974）對組織承諾所下的定義，直接引用到其針對公共會計人員的專業承諾驗證上，他們認為專業承諾包含了三種成分：1. 堅定的信仰與接受所從事專業的目標與價值；2. 願意為所從事之專業付出更多的心力；3. 渴望繼續維持專業行業的一分子。Hall（1979）在其「組織承諾，理論與測量」一文中所分析的二層面的承諾結構，亦被 Aranya 與 Ferris（1984）採用作為說明專業承諾的組成要素，他們認為專業承諾包含了態度和行為意向兩個層面：1. 態度部分包括：(1) 對於專業的認同，亦即接受所從事的專業工作目標，乃是專業承諾的基礎；(2) 對專業工作角色的投入；可以評估個人繫屬（attach）於專業的程度；(3) 對專業的忠誠與關心：產生於個人對其所從事之專業的評價之結果。2. 行為意向部分包括：(1) 願意為所從事之專業付出更多的心力；(2) 渴望繼續維持專業成員的身份。Aranya 與 Ferris 即根據此兩層面之結構，進而從專業認同、留在專業的意願、接受專業的規範及目標三個層次來測量專業承諾。

Becker & Carper（1956）則發現專業承諾和三種經驗有密切關係：1. 投資。2. 為加強專業價值與同僚涉入程度。3. 專業技能之利益增值與技巧發展。當獲得正向的激勵或報酬時，即引發個體對專業的認同與投入，這種認同與投入便是專業承諾。Mowday, Streets 和 Porter（1979）亦由組織承諾中，引申出專業承諾是個人對某特定專業認同與投入的程度。它表現在以下三方面：1. 對專業目標與價值能堅定的信仰與接受。2. 願意為專業付出更多的心力。3. 渴望繼續成為專業的一份子。黃國隆（民 75）研究組織承諾與專業承諾，就把專業承諾界定為專業認同、努力意願及留業傾向三個向度。

Taylor（1988）跳出組織承諾的模式，建立新的專業承諾面貌，認為專業承諾應包括專業角色、專業關係及規範三個層面。Taylor 並依據這三個層面提出六項專業承諾內容，包括有 1. 認同。2. 積極投入。3. 歸屬。4. 專業規範。5. 專業角色內化。6. 專業關係。Blau（1988）認為專業承諾是個人對專業所指的態度，是構成專業核心的特質。Morrow & Goetz（1988）認為專業承諾就是專業精神。李新鄉（民 82）界定專業承諾為個體對其所從事的專業工作之專業規範、信

條、倫理和價值的認同和投入的心理作用,具有導向性、目標性及一致性的心理特質。

綜上所見,專業承諾是一種經由信念而產生的態度,包括對專業的認同、積極投入、對專業的關注並願繼續在這一行業工作的內在傾向(劉春榮,民85)。

二、教師專業承諾的真義與內涵

Dreeben (1970) 提出教學承諾的概念,認為教學概念就是教師視教學為終生工作,並終生引以教學為傲的堅持感。Firestone (1988) 認為教學承諾是教師對教學內容、技巧和結果有正向的依附。Tyree (1990) 認為教學承諾是教師願意在教學準備和學生活動上付出額外的投入,並強烈的認同教學目標、學業優異性和學生的成長與發展。李新鄉(民82) 認為教師專業承諾乃教師對於所從事的教育工作所表現出來的認同與投入作用的相對力量。沈翠蓮(民83) 認為教師教學承諾是教師對教學的投入及對教學目標的認同,前者指教師願意付出額外的時間,投入教學規劃與師生的互動以協助學生學生並獲得良好的成長;後者指教師認同教學目標,以使學校朝更有效能的目標發展。周新富(民80) 認為教育專業承諾乃是教師對教學目標的接受程度及為教學奉獻、犧牲的意願。林清江(民73) 對教育專業精神提出三項特性:1.長期奉獻於教育工作。2.能力的充分發揮。3.具有歷史參與的文化使命感。黃國隆(民75) 認為教師的專業承諾感就是教師獻身教育專業及對教育專業的認同感。賈馥茗(民60) 認為教育專業精神就是以傳統的服務精神為基礎,維持敬業、專業的志趣。

由以上文獻所見,教育專業承諾和教育專業精神有相同的意義,與教學承諾也有著相似的內涵。我們可以將教師專業承諾界定為教師認同於教育專業的價值與教育專業規範和信條,願意為教育專業努力,全心投入的一種態度或行動傾向(劉春榮,民85)。

教師專業承諾的內涵可以由學者或研究者對教師專業承諾的定義中得知,也可以由學者專家對教師專業承諾的評量中歸納獲得。Grady (1988) 認為教師教學承諾包括認同教學目標、行為投注及留職意願。Rosenholtz (1989) 認為教師專業承諾包括:工作投入程度、工作表現滿意感、出席率及渴望留在專業的程度。Sheldon (1985) 認為教師教學承諾指教師:1.對教學專業的認同。2.教學的內在滿足。3.工作上的投入。沈翠蓮(民83) 認為教師教學承諾包括1.認同教學目標。2.師生互動的投入。3.教學規畫的努力。4.努力教學的意願。周新富(民80) 界定教師專業承諾的內涵有五:1.內在滿意。2.專業責任。3.專業認同。4.對工

作的投入。5. 接受專業訓練。黃國隆（民 75）認為教師專業承諾的內涵有三：1. 對教育專業正向的評價。2. 為教育專業努力、奉獻的意願。及 3. 繼續留在專業工作的傾向。黃昆輝（民 69）則指出教育專業信念應由 1. 教育認定。2. 教育成長。3. 專業服務。4. 專業訓練。5. 專業責任。6. 專業道德等六個因素中去探討。鄭照順（民 77）認為教師專業態度可以由以下層面測量 1. 專門知識與技能。2. 專業倫理。3. 專業自主能力與權力。4. 專業服務態度。5. 長期不斷的研究進修。劉真（民 61）以師道的重要內涵來說明教師專業精神 1. 以仁愛為本。2. 有教無類。3. 因材施教。4. 以身作則。5. 教學相長。6. 樂道自得。李新鄉（民 82）綜合國內外學者的見解，提出教師專業承諾的六個層面：1. 教育專業認同：教師對教育專業工作、目標及本質的評價。2. 樂業投入：教師樂於投入工作，對教育專業具有歸屬感。3. 研究進修：教師願意為所從事的教育專業付出更多的心力。4. 教育專業關係：教師與同仁樂群服務，與學生之間有濃厚的教育愛。5. 教育專業信念：教師對教育專業的任務與功能所具的堅定信仰與樂觀態度。6. 教育專業倫理：指教師願參與教育專業組織與信守教育倫理規範。

三、教師專業承諾的模式

教師專業承諾模式的探討分二個階段為探討，首先探討專業承諾的模式，再討論教師專業承諾模式。

(一)專業承諾的模式

專業承諾模式介紹 Aranya, Pollock 和 Amernic 的專業承諾模式及 Taylor 的專業承諾模式。

1. Aranya, Pollock 和 Amernic 的專業承諾模式

Aranya, Pollock 和 Amernic（1981）由態度與結構兩方面著手，將影響專業承諾的因素歸納為組織承諾、專業組織衝突及酬賞的滿足（見圖 1）。組織承諾對專業承諾有最強的預測力；專業組織衝突對專業承諾具有反衝擊；酬賞的滿足對專業承諾有正面的影響（李美珍，民 82；秦富珍，民 79）。

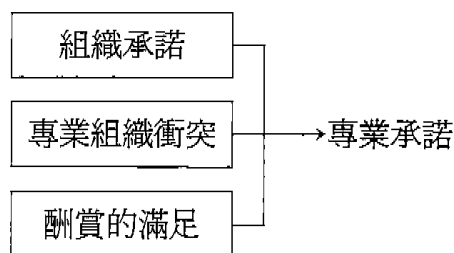


圖 1 Aranya, Pollock 和 Amernic 專業承諾模式

資料來源：“An examination of professional commitment in public accounting” by N. Aranya, J. Pollock and J. Amernic, 1981, *Organizations and Society*, 6, P.272.

2. Taylor 的專業承諾模式

Taylor (1988) 認為專業承諾是社會化的歷程之預期成果，而社會化歷程受到專業化歷程的影響，同時社會人口變項和人格變項，也會影響到社會化及專業化的歷程，以及承諾的發展（見圖 2）。

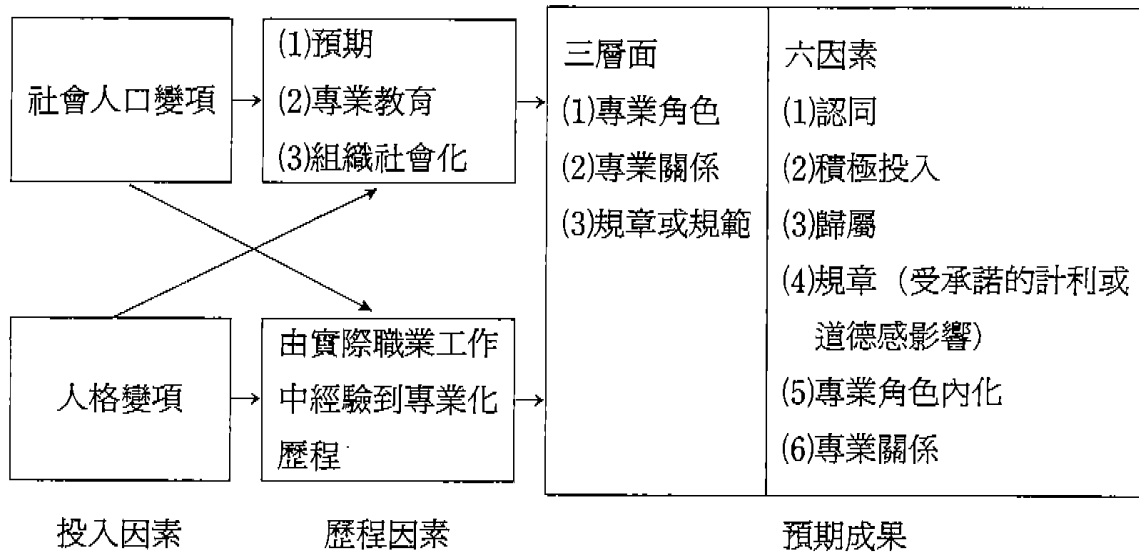


圖 2 Taylor 的專業承諾模式

資料來源：國小教師教育專業承諾及其相關因素之研究（44 頁）李新鄉，民 82。

由圖 2 可知原具有人口變項和人格變項的個體，在進入現實工作世界後，便需面對專業化歷程以及社會化歷程。專業化歷程指個人經由實際工作中，學到的角色行為，價值觀念等，經內化、認同形成其專業化的特色，以及與專業化角色相符的期望。社會化歷程則指個體受隸屬的專業工作世界的影響，諸如專業機構的文化、規範等社會化經驗，以及專業角色認同、內化等專業化歷程，和經由此歷程所參生的專業化工作經驗，於是表現出預期產生的專業承諾。專業承諾有專業角色、專業關係、專業規範三個層面，再可細分為專業認同、積極投入、歸屬、規章、專業角色內化及專業關係六個因素。

(二)教師專業承諾模式

教師專業承諾模式介紹 Maehr 的教師專業承諾發展模式、李新鄉的教師專業承諾模式、及劉春榮的教師專業承諾模式。

1. Maehr 的教師專業承諾發展模式

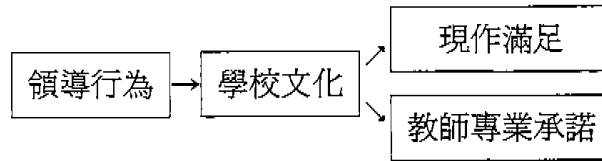
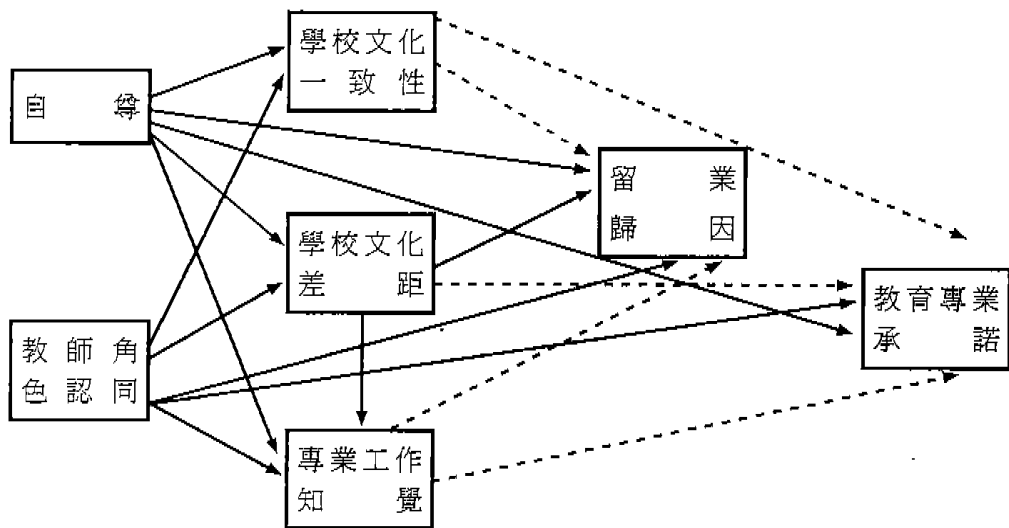


圖 3 Maehr 的教師承諾發展模式

資料來源：*Teachers commitment and Job satisfaction: The role of school culture and principal leadership*, (P19), by M. L. Maehr, 1990.

Maehr (1990) 認為依教師本身的知覺判斷、學校文化、和工作滿足與教師專業承諾有關聯。Maehr 的學校文化包括：1. 強調成就與認可。2. 強調關係與同事情誼。3. 權力。(見圖 3)。由圖 3 得知領導行為可以影響學校教師的工作動機及整體學校文化，同時影響到成員的工作滿足及教師專業承諾。

2. 李新鄉的教師專業承諾模式



註：虛線表示影響力未達顯著水準之路徑

圖 4 李新鄉的教師專業承諾模式

資料來源：國小教師教育專業承諾及其相關因素之研究(221頁)李新鄉，民82。

李新鄉(民82)認為教師的自尊及對教師角色的認同，會影響到學校文化一致性，學校文化差距和教師對專業工作的知覺，透過學校化的一致性、差距及教師的專業工作知覺，再影響至教師的留業歸因，最後形成教師專業承諾。

3. 劉春榮的教師專業承諾模式

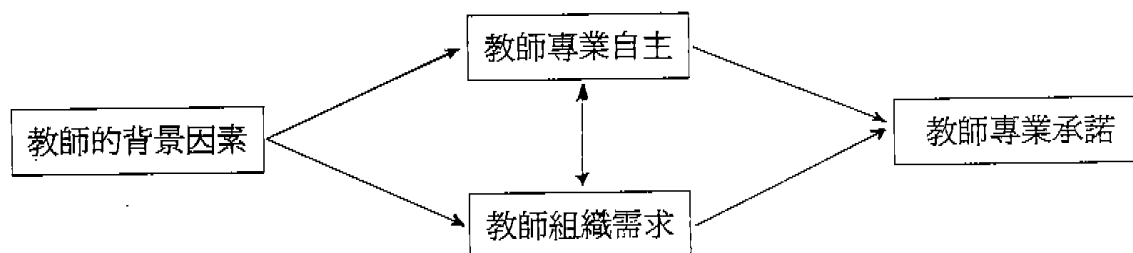


圖 5 劉春榮的教師專業承諾模式

資料來源：國民小學教師專業自主知覺、教師組織功能需求與教師專業承諾研究（57 頁），劉春榮，民 85。

劉春榮（民 85）認為教師專業承諾受教師背景因素、教師專業自主及教師組織需求的影響，而表現在教育專業認同、樂業投入、研究進修、教育專業關係、教育專業信念、及教育專業倫理等方面。其中教師對教育專業自主的知覺及其對教師組織發揮功能的需求，有相當程度的關聯。

本模式以教師背景因素為基礎，認為教師本身的特質及環境的條件，影響教師在教師專業自主的知覺；這種知覺配合著教師對教師組織的期待，而產生教師專業承諾。

四、教師專業承諾在師資培育上的意義

教師專業承諾是對教育目標與價值的認同與接受，願為教育專業付出更多心力的歷程（Mowday, streers & Porter, 1979）。在師資培育階段，它是培育教師內在精神的基石，也是促使學生投入教育工作的發動力量，故教師專業承諾概念在師資培育上，顯現有下列的意義：

1. 宜強化教育專業認知

教師專業承諾的形成，首在對教育專業內容的瞭解，再由知識的累積，形成情感的喜愛與行動的投入。師資培育宜在知識層面上，使學生瞭解為人師的基礎，建立在高度的專門知識之上。現在的師範教育課程內容分為通識課程、專業課程及專門課程，期能培養廣博而又具專門知能的教育人材。基本的構想是正確的方向，只是在比例上仍有斟酌的地方。教育是專業當然需要長期培養，對教育專業內容的深入瞭解，才能由知識而情感，由情感而行動地形成教師專業承諾。

2. 可涵育教育專業關係

教育專業關係包括教師與教師間、教師與家長間、及教師與學生間三類的關係。教師與教師間的關係又包括學校行政人員與教師間、及教師同仁間的關係。這類

關係指在達成學校教育目標之下，教師相互成長、相互支援、協同教學的狀況；教師與家長間的關係，指家長參與學校教學活動或教師與家長間為孩子的學習所作聯繫、討論及交換所建立的成熟往來；教師與學生間的關係則是教育專業關係的核心，指一種指導、關心、付出、不求回報的關係，這種關係建立在教師對兒童的喜愛、對教育的執著、對兒童成長所獲得的心理滿足。師資培育宜在教育專業關係上宜有所教導、示範或啟發，使有志教育者，不僅誓為教師，也願為人師。

3. 能導引教育專業認同

教育專業認同指教師對教育工作目標或價值的信仰或接受。認為教育是有價值、有希望、值得去努力的工作，也以能投入教育為榮。這種對教育工作價值內化的歷程，在學生進入師資培育機之前最好能擁有，或者在接受師資培育的階段也能建立。許多研究指出，教育專業認同是成就優良教師的重要內在促動力量（Grady, 1988；Shelton, 1985；李新鄉，民82；劉春榮，民85）。師資培育在重新建構課程的同時，宜把教育專業認同作為重要因素加以思量。如何透過師資培育階段，形成或加強學生對教育專業的認同。

4. 應誘發任教意願

教師專業承諾也表現在教師任教意願上。任教意願包括外在因素，諸如認為教育工作是安定的職業；或囿於現實的原因，必須投入教師工作市場。但主要核心概念則在認為教育是有意義的，認為教育合乎自我本身的工作興趣。對教育工作認為有意義，才能理性的投入工作；認為教育是本身的工作興趣，才能快樂的投入工作。一般認為對教育的專業認知引發任教意願，高度任教意願成就教育行為。新近的研究進一步的發現，任教意願雖與對教育專業認知有關聯，但並不以對教育專業認知為先決條件（劉春榮等，民86）。教師專業承諾於師資培育歷程中，所滲透出在任教意願的誘發，具有深刻的意義。

5. 宜陶融教育專業倫理

學校教師組織在法制化後，風起雲湧。對於教師願意參與教師組織，並遵守教師規範的教育專業倫理，更顯得重要而有意義。師資培育階段宜陶融學生的情操，引導其認識教師組織，賦予教師組織新的價值，並願接受教師組織所共識的教育專業倫理規範。

參考文獻

一、中文參考文獻

- 沈翠蓮 (民 83) 。國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究。高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 李新鄉 (民 82) 。國小教師教育專業承諾及其相關因素之研究。政治大學教育研究所博士論文，未出版。
- 李新鄉 (民 83) 。教育專業承諾發展模式之研究。嘉義師範學院學報，八期，第 95-144 頁。
- 周新富 (民 80) 。國民小學教師專業承諾、教師效能信念與學生學業成就關係之研究。高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 林清江 (民 73) 。教師職業聲望與專業形象之調查研究。載於中國比較教育學會主編：世界師範教育改革動向。台北市：幼獅文化事業公司。
- 黃昆輝 (民 69) 台北市高職教師態度與教學問題之調查分析。師範大學教育研究所集刊，22 輯，第 189-327 頁。
- 黃國隆 (民 75) 。中學教師的組織承諾與專業承諾。政治大學學報，第 53 期，第 55-84 頁。
- 賈馥茗 (民 60) 。教育專業道德規範。載於中國教育學會主編：教師素質研究。台北市：台灣商務印書館。
- 傅瑜雯 (民 82) 。我國教師組織之研究。台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 鄭照順 (民 77) 。國中教師專業社會化之研究。高雄市：復文圖書出版社。
- 劉春榮 (民 85) 。國民小學教師專業自主知覺、教師組織功能需求與教師專業承諾研究。高雄市：復文圖書出版社。
- 劉春榮、吳清山、陳明終、林天祐、方慧琴 (民 86) 。一般大學選修教育學程與師範校院學生對教育專業認知及其任教意願研究。台北市：國立教育資料館。
- 劉真 (民 61) 。師道。台北市：中華書局。

二、英文參考文獻

- Aranya, N. & Ferris, K. R. (1984). A reexamination of accountants' organizational-professional conflict. *The Accounting Review*, 54 (1), 1-15.
- Aranya, N., Pollock, J. & Amernic, J. (1981). An examination of professional commitment in public accounting. *Accounting, Organizations and Society*, 6 (4), 271-280.
- Becker, H. S. (1960). Note of the concept of commitment. *American Journal of Sociology*. 66. P132-140.
- Becker, H. S. & Carper, J. (1956). The elements of identification with an occupation. *American Sociology Review*, 21, 38-47.
- Blau, P. M. & Scott, W. R. (1962). *Formal organizations: A comparative approach*. California: Chandler Pub.
- Dreeben, R. (1970). *The nature of teaching: Schools and the work of teacher*. Glenview, Ill. : Scott, Foresman.
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building Commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 285-299.
- Grady, T. L. (1988). *Identifying determinants of commitment and turnover behavior*. (ERIC No. ED 303594).
- Hall, D. T. (1979). *Organizational commitment: Theory, reseach and measurement*. Northwestern University Press.
- Maehr, M. L. (1990). *Teachers commitment and job satisfaction: the role of school culture and principal leadership*. Unpublished doctoral disseration, Illinois State University at Champaign.
- Mitchell, T. R. (1979). Organizational behavior. *Annual Review of Psychology*, 30, P243-281.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundantly in organizational research: The case of work commitment. *Academy Management Review*, 8(3), P486-500.
- Morrow, P. C. & Goetz, J. F. Jr. (1988). Professionalism as a form of work commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 32(1), 92-112.

- Mowday, R. T., Steers, R. M. & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 420-439.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and Involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administration Science Quarterly*, 16, P110-142.
- Sheldon, S. R. (1985). An analysis of the relationship between secondary school teacher absenteeism and the theoretical dimensions of professional commitment. *Dissertation Abstracts International*, 46(4A), 867.
- Taylor, L. E. (1988). *Professional commitment: the influence of the process socialization and professionalization and selected socio-demographic factors in Canadian social work*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Tyree, A. K. Jr. (1990). *School effects on the commitment of high school teachers in the United States*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), P418-428.
- Wiener, Y. & Vardi, Y. (1980). Relationships between job, organization and career commitment and work outcomes- An Interactive approach. *Organizational Behavior and Human Performance*, 26, P81-96.

師資培育法及相關法規 內容評析

吳清山

【作者簡介】

本文作者，台灣省雲林縣人，曾任台北市政府教育局秘書、台北市立師範學院初等教育系副教授兼主任，現任台北市立師範學院國民教育研究所教授兼所長。

壹、研究重要性與目的

我國師範教育實施之法令依據，最早可追溯於光緒二十九年（一九零四年）所頒布的「奏定初級師範學堂章程」和「奏定優級師範學堂章程」；分為立學總義章，學科程度章，考試入學章，畢業效力義務章，屋場、圖書、器物章，教員、管理員章等六章（黃士嘉，民83），內容規定翔實完備，可惜行之未久，民國成立後，即被廢止了。

由於師範教育之成敗，直接影響到師資的良窳；也攸關教育的興衰，故政府乃於民國二十一年頒布「師範學校法」，翌年教育部訂定「師範學校規程」，民國二十七年又制定師範學院規程，到了民國六十年代，師範專科學校相繼改制與設立，一直缺乏法源依據；而且原有的師範教育相關法規，亦不符社會之需求，於是教育部乃於民國六十五年十二月成立「師範教育法研訂小組」，該小組於六十七年十月完成「師範教育法」草案，教育部隨即將該草案呈送行政院審議，復經行政院於六十八年四月二日第一六二四院會決議通過；同年四月十一日行政院將「師範教育法草案」函送立法院審議，立法院於六十八年十一月六日完成三讀會，隨後總統並於同年十一月二十一日明令公布施行，成為我國師範教育史上的一件大事。

「師範教育法」實施十多年之後，由於社會結構和政治結構的改變以及時代潮流的轉變，原有的若干規定已不能適應社會實際需要，於是教育部乃開始著手研議修正，修正完成後，並依法律案修正程序，函請行政院院會審議決議通過後，送請立法院審議，於八十四年一月三十日三讀通過，完成修法程序，將「師範教育法」修正為「師資培育法」，並咨請總統公布，隨後總統並於同年二月七日明令公布施

行，由於「師資培育法」之內容與「師範教育法」差距甚多，改寫師資培育新的歷史，成為劃時代的大事。

「師資培育法」，確立了我國師資培育的政策，影響我國師資培育發展至為深遠。因此，對於「師資培育法」之探究極為重要；由於「師資教育法」也授予教育部訂定各相關法規，形成了政府執行師資培育政策之重要依據，所以「師資培育法」各相關子法，亦有加以分析之必要。

基於以上之研究重要性，故本研究主要目的有三：

- (一)了解「師資培育法」修訂之發展沿革
- (二)分析「師資培育法」及其子法之內容重點，並加以評述。
- (三)根據結論，提出建議，以供主管教育行政機關未來修法之參考。

貳、研究方法及範圍

本研究主要採內容分析法 (Content Analysis)，由研究者對於文件內容進行深入、客觀的探究，以了解其實質和隱藏的意義。一般而言，教科書、論文、報紙、小說、雜誌、詩歌、演講稿、廣告和圖畫，都可作為研究的素材 (Fraenkel & Wallen,1996)。

因此，本研究係根據所蒐集的資料，如立法院的公報、立法院秘書處出版的「師資培育法案」、教育部公報、以及相關文獻，作為內容分析之依據。

本研究之範圍僅限於「師資培育法」及其依法授權之子法；其他如教師法及其相關子法，雖然部份子法與師資培育法有關，但僅做參考，不在本研究範圍之內。

叁、師資培育法修訂沿革

師資培育法之修訂係從七十六年五月成立「師範教育法修訂小組」開始，至總統明令公佈施行，其間長達八年的研擬與討論，過程不可不謂慎重。茲分修訂緣由、修訂重點和修訂經過說明之。

一、修訂緣由

根據行政院於民國八十一年三月二十六日臺八十一教字第一零七零七號函請立法院審議「師範教育法修正草案」來看，「師範教育法」修訂緣由主要有兩項：

- (一)社會結構急劇變遷，政經文教亦有相當大之改變，其中若干規定已不能適應

當前實際需要，極需通盤檢討適應。

(二)順應世界教育思潮及符合我國中小學教育發展之所需。

因此，「師範教育法」之修訂緣由可歸納為三點：

(一)適應社會變遷：社會結構急劇的改變，使得社會大眾對於師資培育有多元的需求。因此，師範教育法必需有所回應，否則將會增加民眾的不滿。

(二)順應教育潮流：採取一元化及公費制的師資培育制度之國家，已是愈來愈少，但是一元化及公費制的師資培育制度，卻是原有「師範教育法」的特色，顯然與教育潮流不太符合，因此必須加以修正。

(三)切合教育需求：提高師資素質，是師資培育重點之所在。過去對於師資檢定規定不嚴、教育實習及教師在職進修流於形式，深深影響師資素質，有必要給予更明確的規定。

二、修訂重點

根據前揭行政院函送立法院「師範教育法修正」文，修正後之師範教育法草案，計有十九條。其中修正條文九條，現行條文保留三條，新增條文七條。其修正重點如下：

(一)師資培育多元化：將現行僅限「師範校院」培養師資之規定，修正為「師範校院、設有教育院系所或教育學程之大學校院」均可培育。

(二)建立教師資格檢定制度：分初檢及複檢兩階段行之。初檢及格者取得實習教師資格；經實習一年及複檢合格者；始能取得合格教師資格。

(三)公自費並行：將現行以「給予公費為原則」之師資培育政策，修正為「得採公費、自費及助學金等方式實施」，並規定公費生以遴選成績優良，自願獻身教育工作之學生為限。

(四)加強教育實習：將現行僅限師範校院結業生「另加實習一年」之規定，修正為凡修畢師資職前教育課程經教師資格初檢合格而欲取得合格教師者，都必須經過實習一年。

(五)加強辦理教師在職進修：為落實教師在職進修，明定師範校院及設有教育院系、所或教育學程之大學校院得設專責機構辦理。

三、修訂經過

師範教育法之修訂過程極為艱辛，鄭淑玲（民81）在「師範教育法修正草案終於底定了」一文中，對於「師範教育法修正草案」送至立法院審議前有詳細說明。

茲將修訂經過說明如下：

(一)教育部研議時期一七十七年至八十年

教育部「師範教育法修訂小組」於七十七年六月十五日召開第一次專案小組委員會議，商議修訂方向及進度，爾後並聽取「美、英、日、法、德等國師資培育制度比較研究」、「我國師範教育制度檢討與改進研究」及「修訂師範教育法問卷調查專案研究」報告。七十八年四月二十八日邀請「教師法」、「教育人員任用條例」研修小組舉行聯席會議。七十八年五月十六日核定「修訂師範教育法起草小組工作計畫」，委由蔡保田博士主持，筆者及羅文基博士亦為研究成員之一，進行修訂草案起草工作，八月底完成初稿，提供修訂小組審議。七十九年二月至三月舉行「師範教育法」修訂意見座談會，提供專案小組參考。為求慎重起見，亦並於七月二十一日舉辦師範校院校院長及教務長「對師範教育法修正草案」意見座談會。此外，為使法案更趨周延與完善，教育部成立修正草案潤飾小組，分別就修正草案文字上潤飾。

七十九年九月六日經教育部法規會審查修正通過，九月十七日提請教育部主管會報討論，決議送師範教育法專案小組研議後再提會討論，後經一次學術研討會及公聽會，專案小組參酌這些會議之意見，再就草案加以修正，至八十年四月二十二日再提教育部主管會報確認通過報院，教育部研議「師範教育法修正草案」暫時告一段落。

(二)行政院審議時期一八十年至八十一年

「師範教育法修正草案」經教育部主管會報通過後，乃以八十年五月函報請行政院轉請立法院審議，行政院院會提示一些修正意見，教育部專案小組研商行政院院會所提意見，再函報行政院，八十一年三月十二日第二二七零次行政院院會：「決議，送請立法院審議。」

(三)立法院審議時期一八十一年至八十三年

行政院遂以民國八十一年三月二十六日臺八十一教字第一零七零七號函請立法院審議「師範教育法修正草案」。

立法院教育和法制委員會四月二十九日開始審議，至八十二年十一月十日止，共舉行五次聯席會議對「師範教育法修正草案」進行審查，完成一讀會程序。

八十三年一月十八日立法院院會進行第二、三讀會，分別審議教育和法制委員會所提「師範教育法修正草案」，三讀決議：「師範教育法名稱修正為師資培育法並將條文通過。」（立法院秘書處，民83）。隨後，立法院於八十三年一月三十一日咨請總統公佈。

肆、師資培育法之重要內容及評析

「師資培育法」經總統明令公布施行，計有二十條，茲分重要內容及評析兩部分說明之。

(一)重要內容

1. 師資培育多元化：

舊有的「師範教育法」對於師資培育之規定為：「師範教育，由政府設立之師範大學、師範學院及師範專科學校實施之。公立教育學院及公立大學教育學系（以下簡稱教育院、系）學生，修習教育專業科目與師範大學（學院）相同，其志願於畢業後任中等學校教師者，準用本法之規定。」（第二條），此外第三條亦規定：「師範大學、師範學院以培養中等學校或國民小學教師及其他教育專業人員為目的，並兼顧教育學術之研究。教育院、系以從事教育學術之研究為目的，並兼顧培養中等學校教師及其他教育專業人員。師範專科學校以培養國民小學教師、幼稚園教師及其他教育專業人員為目的。」依此規定，高級中等以下學校師資之培育，集中於師範大學、師範學院、師範專科學校、公立教育學院及公立大學教育學系身上，可謂「一元化」之師資培育方式。可是在「師資培育法」第四條第一項規定：「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校院實施之。」依此規定，師資培育不在僅限於師範校院等校，一般大學設有教育學程亦可培育師資，也就是所謂「多元化」師資培育方式。

2. 規範教師資格檢定及教育實習方式

舊有的「師範教育法」對於教師資格檢定及教育實習並無詳細規定，只在十一條第二項規定：「師範大學、師範學院修業年限四年，另加實習一年。」由於該法並未授權行政機關制定實習辦法，使得實習常常被批評流於形式，無法收到實際的效果，所以在「師資培育法」特別新增教師資格檢定及教育實習的規定，主要有兩條，分別是第八條：「依前條規定取得實習教師資格者，應經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格。教育實習辦法由教育部定之。」，第九條：「教師資格檢定辦法，由教育部定之。」確立了教師資格檢定及教育實習的法源依據。

3. 師資培育以自費為主，兼採公費及助學金方式

舊有的「師範教育法」對於師資培育的規定係採公費制，其中第十五條規定：「師範校、院學生在校肄業期間免繳學費，並以給予公費為原則。教育院、系學生

依第二條第二項之規定辦理。」，第十六條規定：「師範校、院及教育院、系公費生修業期滿成績及格者，由教育部或省（市）主管教育行政機關分發實習及服務。」，第十七條：「師範校、院及教育院、系公費生，於畢業後之最低服務年限，以其在校受領公費之年數為準。在規定服務期限內，不得從事教育以外之工作或升學。」「師資培育法」則將此條文加以修正為：「師資培育以自費為主，兼採公費及助學金等方式實施。公費生以就讀師資類科不足之學系或畢業後自願至偏遠或特殊地區學校服務學生為原則。」（第十一條），與過去的「師範教育法」之規定極為不同。

4. 強化師資培育機構在職進修責任

雖然「師範教育法」也規定師範校院應負責教育專業在職進修之任務（第十二條），但並無明確規定應提供教師在職進修工作。在「師資培育法」則有詳細之規定，例如第十五條規定：「師範校院及設有教育院、系、所之大學校院得設立各科教育研究所，著重各科教育學術之研究，並提供教師在職進修。」第十六條第一項亦規定：「師範校院及設有教育院、系、所之大學校院得設專責單位，辦理教師在職進修。」明訂師資培育機構應負起教師在職進修責任。目前各先進國家為了提高教育品質，特別重視在職進修的重要性，例如：霍姆思小姐（The Holmes Group'1990）所提出的「明日學校」（Tomorrow's School 報告書中的「專業發展學校」Professional Development School）特別提出教師終身學習的重要性（P. 56），美國克林頓總統所提出的「二千年目標：教育美國法案」（Goals 2000: Educate America Act）的目標四：師範教育與專業發展，也相當重視教師在職進修（邱兆偉，民86）。

(二)評析

觀諸「師資培育法」之內容，的確有其價值及特色，不僅順應社會需求；而且革新師資培育方式，具有時代的意義。不可否認的，「師資培育法」仍有一些內容值得大家來思考。

1. 師資合流培育方式

依前述「師範教育法」第二條及第三條之規定，顯然意味著「師範大學」培育中等教師，而「師範學院」（原師範專科學校改制）培育小學教師，這種「分流」培育方式，與主要國家師資培育機構採取中小學教師「合流」培育方式（黃宗顯，民85）截然不同。這種規定實在不符師資培育發展方向，所以在「師資培育法」第二條之規定，已揚棄過去採「分流」培育方式，凡是師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學校院，均等培育中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育之師

資（第二條第二項），此為一種進步的作法。雖然「師資培育法」已有上開之規定，但是教育部尚未准於師範學院培育中等學校師資，尤其教育部函令各師範學院之「國民教育研究所」也只能培育小學師資，是否抵觸法律之規定，不無疑慮。

2. 師範校院自費生修習教育學分

依前揭「師資培育法」第七條第一款規定：師範校院大學部畢業者，為修畢師資職前教育課程。依此精神，凡是師範校院大學部之學生，不管是公費生或自費生，均需修習教育學分，由於未顧及自費生是否意願擔任教職，引起很多的爭議，所以部份教育界人士建議修正第七條條文，後經立法院於八十六年四月七日三讀通過將第七條第一款修正為：師範校院大學部畢業且修畢規定教育學分者，為修畢師資職前教育課程。換言之，師範校院自費生可不必修教育學分，此項爭議才告平息。

3. 部份內容與教師法重疊

一般而言，「師資培育法」應以規範師資養成教育為主，但師資素質常常會涉及到教師在職進修，故「師資培育法」對於教師在職進修亦有所規定（第十六條）。可是在「教師法」亦列「進修與研究」專章，顯然與「師資培育法」之規定有重複之處。同樣的內容，卻出現在不同的法條上，就教育法規定之統整性，的確不夠周延；而且亦有其可議之處。是故，行政院教育改革審議委員會（民85）的「教育改革總咨議報告書」建議將「師資培育法」併入於「教師法」中。

4. 部份條文偏重於宣示性

法律為施政之準繩，任何法律的規定若是過於抽象，不夠具體，常常會流於爭議。若是屬於宣示性的條文，則其法律的效果可能更差。例如：「師資培育法」第十條之規定：「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，應著重道德品格之陶冶、民主法治之涵泳、專業精神及專業知能之培養。」在師範校院負責培育師資的時代，這項規定可能較易遵守；可是在師資培育多元化的時代，又如何能夠有效的規範各大學校院教育學程的課程呢？其教學方式更不用說。萬一各學校不遵守，教育行政機關恐怕也很難找到約束的力量。此外，第十三條規定：「師資培育及進修機構得設實習輔導單位，辦理學生及實習教師之實習輔導工作，其組織由教育部定之。」此條文之引起爭議，在於「進修機構」及「得」字，其中進修機構涉及省（市）政府之人事結構，而且又有「得」字，省（市）政府可將其作為護身符，不在進修機構設置實習輔導單位，以免增加政府人事經費支出。

5. 有些條文規定流於形式

法律之規定，要能夠徹底執行，加以落實，使具有價值。可是觀諸近三年（師

資培育法公佈之後) 教育部所核准各師範校院及設有院、系之大學研究所, 除了國立臺北師範學院的「課程與教學研究所」略與各科教育研究有關外, 幾乎很少核准設立各科教育研究所。這項作法顯然不符第十五條規定之精神: 「師範校院及設有教育院、系、所之大學校院得設立各科教育研究所, 著重各科教育學術之研究, 並提供教師在職進修。」顯示主管教育行政機關執行此項政策不夠積極, 可能是「得」字所害。此外, 第十七條規定設有教育學程之大學應從事地方教育輔導工作, 這種強制性的規定, 依目前設有教育學程之大學, 恐怕無能為力, 又是流於形式罷了。

6. 部份條文文字欠當或內容矛盾

法律經過嚴謹立法的過程, 不管是文字或內容, 都不會有任何缺失。可是, 仔細閱讀「師資培育法」內容之後, 卻仍有一些值得商榷之處。例如, 第二條第一款之規定「高級中等學校」, 可是第四條第二款之規定, 卻少了「高級」; 第十五條規定: 「……設有教育院、系、所之大學……得設立各科教育研究所……。」其中「所」又如何設「所」, 除非更名, 顯然條文內容本身有自相矛盾之處; 此外, 在整個「師資培育法」條文中, 同樣一種意思, 卻有兩種寫法, 最常見一種寫法為: 「師範校及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院。」(第五條、第十四條、第十五條、第十六條); 另一種寫法即少了「及」字, 其文字內容為: 「師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學校院。」就整個立法過程而言。不無美中不足之處。

7. 委任立法之法條過多

法規可分為三大類: 憲法、法律和命令。其中命令又可分為委任命令和職權命令。委任命令係由法律授權行政機關制定的行政規章; 職權命令係由行政機關基於其職權所制定的命令。所以, 委任命令的效力介於法律和行政命令之間, 但不管如何, 委任命令和行政命令均不得牴觸法律; 否則無效。綜觀「師資培育法」的二十條文中, 委任立法高達八條之多, 計有第四條(大學校院教育學程之設置)、第八條(教育實習辦法)、第九條(教師資格檢定辦法)、第十一條(師資培育自費、公費及助學金實施辦法)、第十三條(師資培育及進修機構得設實習輔導單位)、第十六條(教師在職進修辦法)、第十七條(地方教育輔導辦法)、第十九條(師資培育法施行細則), 這在其他法令算是很少見, 顯示立法過程不夠嚴謹, 且流於粗糙。

伍、師資培育法相關子法內容重點及評析

「師資培育法」為了有效實施，必須有賴於其他相關子法的發布。依「師資培育法」之規定，法律授權命令有八項之多，但依教育部中教司（民86）所出版的「師資培育法規問與答彙編」，卻少了「師資培育及進修機構設置實習輔導單位辦法」，主要原因是在「師資培育法施行細則」第八條已有所規定。因此，僅就「師資培育法施行細則」、「大學校院教育學程師資及設立標準」、「師資培育自費、公費及助學金實施辦法」、「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」、「師資培育機構從事地方教育輔導辦法」、「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」等子法說明之。

一、「師資培育法施行細則」內容重點及評析

「師資培育法施行細則」係依「師資培育法」第十九條規定訂定之，計有十九條，主要在於闡釋或補充「師資培育法」之規定，內容要比「師資培育法」具體明確，其重點如下：

(一)公自費制定之處理方式

「師資培育法」第十一條第一、二項曾規定公自費原則，但並未說明處理方式，所以在施行細則第七條第一項特別再加以規定：「師資培育採公費者，依本法第十一條第二項之原則，由教育部檢討實施之。師資培育採自費者，經教師資格檢定合格後，由主管教育行政機關建立教師人力資源庫備用。」

(二)規定師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院、主管教育行政機關設置之教師研習進修機構得設實習輔導處（室）組。

依該細則第八條之規定，師範校院得設實習輔導處；設有教育院、系、所或教育學程之大學校院得設實習輔導室、主管教育行政機關設置之教師研習進修機構得設實習輔導組，負責實習輔導工作。

(三)附屬或實驗學校或幼稚園之設置

依該細則第九條及第十二條之規定，師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院所設置之附屬或實驗學校或幼稚園，必須是報經主管教育行政機關核轉教育部核准設立。

(四)規定師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院得設進修研習單位。

依該細則第十條之規定，師範校院得設進修部；設有教育院、系、所或教育學

程之大學校院得設教師研習中心，辦理教師在職進修工作。

(五)保障本法修正施行前已在職，且修正後仍繼續任教之試用教師繼續擔任教師資格之取得。

法律具有不溯既往原則，因此「師資培育法施行細則」第十三條之規定即在於保障本法修正施行前已在職，且修正後仍繼續任教之試用教師、合格偏遠或特殊地區教師證書尚在有效期間者之教師資格取得。

(六)規定設置「師資培育審議委員會」，審議師資培育事項

依該細則第十四條之規定，教育部為審議師資培育事項，得組成委員會辦理之，確立位置「師資培育審議委員會」之法源依據。

「師資培育法施行細則」在於補充母法之規定，就其條文而言，具體明確，尚無逾越最初母法（八十三年二月七日總統公佈）之嫌，但仍有下列值得思考之處：

(一)部份條文文字尚須增補

第三條規定「大學校院得依學校特色及師資需要規劃開設教育學程，…」，似乎師資需要中少了「培育」兩字，才不致於遭致誤解；此外，第七條第二項之「師資類科不足之學系由省市主管教育行政機關定期調查推估，…」，宜將省市修正為省（市），否則很容易誤解為省和縣市。

(二)部份條文執行略有困難

第八條第三項：「主管教育行政機關設置之教師研習機構得設實習輔導組，置組長一人，由具有教師實習專業知能之人員充任之。」此項規定有兩大問題，一是教師進修機構人員除研究員、工友等外，都必須是具有公務人員資格，由教學實習專業知能人員充任，可能與公務人員任用法有些抵觸；二是只有組長一人，沒有其他組員協助，等於有將無兵，業務難以推動，最後可能由研習機構之輔導組兼辦而已。第十條、第十一條所規定進修單位專任教師若干人，立意甚佳，可是政府財主單位常常有於財政短缺或員額太多，難以執行，最後不了了之。

(三)部份條文已不符實際

隨之「師資培育法」之修訂，第五條所規定的師範校院大學部學生應修畢規定之教育學分，始准畢業之規定，已抵觸「師資培育法」第七條之修正條文；此外第六條第三項亦有類似情形，這些都有刪除或修訂之必要。

(四)部份條文似不宜列入施行細則

第八條所規定師資培育及進修機構得設實習輔導單位，在「師資培育法」第十三條規定由教育部定之，由於母法未明確規定另定，因此乃於八條加以規定：嚴格來說，似不宜只在施行細則規定，應另行定之。此外，在施行細則的規定，亦未指

出法源依據，也有所損失。

二、「大學校院教育學程師資及設立標準」內容重點及評析

「大學校院教育學程師資及設立標準」係依「師資培育法」第四條第四項規定訂定，計有十八條。主要內容如下：

(一)教育學程設立之目的

依該標準第三條之規定，教育學程設立目的在以培育高級中等學校、國民中學、國民小學、幼稚園、特殊教育師資。

(二)規範教育學程之師資，學生數及教育類圖書

依該標準第五條第二項之規定，各類教育學程應置三名以上與任教學科專長相符之專任教師。第六條規定學生數，每班以五十人為原則。第七條規定各校設立教育學程至少須有教育類圖書一千種三千冊、教育專業期刊二十種。

(三)規定各類教育學程內容及學分數

依該標準第八條之規定，中等學校教師教育學程內容包括教育基礎課程、教育方法學課程及教育實習課程。國民小學及幼稚園教育學程內容，包括教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法學課程及教育實習課程。特殊教育學程內容包括一般教育專業課程、特殊教育共同專業課程及特殊教育各類組專業課程。至於各類教育學程應修學分數，依第九條規定為中等學校二十六學分，國民小學教師教育學程四十學分，幼稚園教師教育學程二十六學分，特殊教育教師教育學程四十學分。

(四)學生申請修習教育學程及學分數上限之規定

依該標準第十三條之規定各校學生（含碩、博士班學生）在校期間申請修習教育學程，每學期修習教育學程學分數之上限，由各校定之；至於學生申請修習教育學程，亦由各校自行定之。

(五)規定教育學程證明書之發給

依該標準第十五條之規定，凡是修畢教育學程之學生，經成績考核及格，由各校發給該類教育學程證明書。

綜觀「大學校院教育學程師資及設立標準」之內容，規定尚稱明確具體，可議之處不多，主要有兩項：

(一)每班學生人數之問題

依該標準第六條之規定，修習教育學程之學生數，每班以五十人為原則。這項規定，可能顧及到學生成本效益的問題。但是班級學生人數太多，影響教學及學習品質，則是事實。所以，每班學生數五十人，可能嫌多了些。

(二)各類教育學程應修學分數之問題

依該標準第九條之規定，各類教育學程應修學分數，不盡相同，中等學校為二十六學分、國民小學為四十學分、幼稚園為二十六學分、特殊教育為四十學分。各類之教育學程應修學分數為二十六學分或四十學分；而不是三十學分或其他學分，其立論基礎何在，不得而知。再則，小學應修學分數要比中等學校、幼稚園為多，是否小學採包班制，故學分應多修些，亦難以論斷。

三、「師資培育自費、公費及助學金實施辦法」內容重點及評析

「師資培育自費、公費及助學金實施辦法」係依第十一條第三項規定訂定之，計有十八條，其重點如下：

(一)界定公費生和自費生的意義

依該辦法第二條規定，公費生係指就讀師資類科不足之學系，或畢業後自願分發至偏遠或特殊地區學校服務享有師資培育公費待遇之學生；而自費生係指未享有師資培育公費待遇之學生。

(二)確定師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院之公費生

依該辦法第四條規定，師範校院及設有教育院、系、所之大學校院之公費生錄取方式、名額及其權利義務之規定，應載明於招生簡章；至於設有教育學程之大學校院則在教育部核定名額內自行辦理公開甄選。

(三)規定公費來源及項目

依該辦法第六條規定，公費由教育部編列預算支應；而項目包含學雜費、書籍費、制服費、住宿費、生活津貼和教育實習參觀；至於標準由教育部報行政院核定。

(四)規定公費年限及償還公費之條件

有關規定公費年限及償還公費之條件分別見於第七條、第八條、第九條、第十一條和第十二條，其中第七條規定公費年限為四年；至於償還公費之條件一是因轉學、轉系而喪失公費生資格；二是公費生肄業期間，被勒令退學、開除學籍或無故不就學者；三是公費生受領公費期滿二年內，未修畢師資職前教育課程者；四是公費生於修畢職前教育課程後四年內，未依規定取得教師證書者；五是未依規定年限連續服務期滿者，應一次償還其為服務年數之公費。至於因死亡、重大疾病等情事者，可免償還已受領之公費。

(五)規範公費生之義務

依該辦法第十二條規定，公費生取得教師證書後，由省（市）主管教育行政機

關依各縣市及直轄市教師缺額，分發至偏遠或特殊地區或師資不足類科學校服務；此外，該法第十三條對於服務年限亦有所規定，凡是公費生取得教師證書後，其最低服務年限以在校受領公費之年數為準。但有重大疾病或事故者，得辦理展緩服務。

(六)規定助學金之設置及經費來源

依該辦法第十五條規定，公立學校學生助學金，由各大學校院自行編列預算支應；私立學校由教育部按年度編列預算酌予補助。

「師資培育自費、公費及助學金實施辦法」規定周延，的確有其可取之處，但亦有下列問題存在：

(一)偏重於公費實施辦法

在十八條的條文中，其中有關公費之規定佔了十四條，助學金佔了兩條，自費幾乎沒有，只在第二條第二項對「自費生」做了界定，顯然與條文名稱不太相符。

(二)公費生之權利義務規定簡略

有關公費生之權利義務之規定，僅在於第四條第一項略加規定於招生簡章明定之或定甄選實施要點（教育學程之大學院校），由於權利義務涉及學生權益甚鉅，似不宜在招生簡章或要點中規定。

四、「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」內容重點及評析

「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」係依「師資培育法」第八條和第九條規定訂定之，計有六章三十九條。其主要內容如下：

(一)確立教師資格檢定組織及任務

依該辦法第三和第四條之規定，省（市）政府教育廳（局）為辦理教師資格檢定工作，應設教師資格檢定委員會；必要時，得授權縣（市）政府設教師資格檢定委員會，辦理複檢工作。除置主任委員外，並聘請相關學者、專家、資深教師、社會公正人士及教育行政人員為委員。至於省（市）檢定委員會之任務為1. 學歷、經歷證件之審查；2. 國外學歷之查證認定；3. 科目學分疑義之認定；4. 教育實習成績之審查；5. 複檢實施方式之審查；6. 其他有關檢定事項。其中第四項和第五項得授權縣（市）複檢委員會辦理。

(二)規定初檢方式及程序

依該辦法第六條之規定，凡是修畢師資職前教育課程者，可依規定參加教師資格初檢。其方式為：1. 中等學校教師：採分科教學檢定；2. 國民小學及幼稚園

教師：採教育階段別教學檢定；3. 特殊教育教師：採類別、科別及教育階段教學檢定（第七條）。初檢合格者，由省（市）政府教育廳（局）核發實習教師證書。

(三)規定教育實習方式、時間及評量

依該辦法第九條規定，應屆畢（結）業生，由原畢（結）業師資培育機構及負責輔導至訂約之教育實習機構，參加教育實習；至於應屆畢（結）業生或國外畢業生，則依省（市）政府教育廳（局）於每年五月底公告之教育實習機構及名額，自覓教育實習機構參加教育實習。有關教育實習機構之選定原則為：1. 辦學績效良好者；2. 具有足夠合格師資者；3. 地理位置與師資培育機構距離不遠，易於就近輔導者（第十條）。至於教育機構實習機構擔任實習輔導教師者，以合格教師為限，其遴選原則為：1. 有能力輔導實習教師者；2. 有意願輔導實習教師者；3.

具有教學三年以上及擔任導師三年以上經驗者（第十七條）。而師資培育機構擔任實習輔導工作之實習指導教師，每位以指導二十五名實習教師為原則，並可酌減授課時數二至四小時，其遴選原則為：1. 有能力指導實習教師者；2. 有意願指導實習教師者；3. 具有在中等學校、國民小學、幼稚園、特殊教育學校（班）或其他教育機構一年以上之教學經驗者（第十八條）。

至於實習教師之時間為一年，且應在同教育實習機構實習，其期間自七月一日起至翌年六月三十日止（第十二條）。且在實習開始後一個月內，與實習輔導教師研商後，擬定實習計畫，內容包括：實習重點及目標、主要實習活動及實習方式、預定進度及完成期限（第十九條）。此外實習教師應參加教師研習進修機構辦理之研習活動，為期至少七天（第二十條）。

實習教師之教育事項計有：教育實習、導師（級務）實習、行政實習和研習活動；但以教學實習及導師（級務）實習為主（第十六條）。實習教師每週教學實習期間：1. 中等學校：不得超過編制內容合格專任教師基本授課時數之二分之一；2. 國民小學：不得超過十六節；3. 幼稚園：不得超過教學活動之二分之一；3. 特殊教育學校（班）或其他教育機構；依前三項辦理（第二十二條）。

實習教師實習成績評量分為平時評量（含品德操守、服務態度及敬業精神、表達能力及人際溝通、教學能力及學生輔導知能、研習活動表現）和學年評量（由師資培育機構邀集教育實習機構，共同就實習教師所撰寫之實習計畫、實習心得報告或專題研究報告，以口試及試教方式評量），其中平時評量成績之計算為：1. 師資培育機構：50%；2. 教育實習機構：40%；3. 教師研習機構：10%；而學年評量成績計算為：1. 師資培育機構：50%；2. 教育實習機構：50%。兩項評量成績均達到六十分者，為實習成績及格，並以二項成績之平均數為其實習總成績（

第二十四條至二十八條)。若是實習不及格者，得自覓教育實習機構或重新在原機構參加教育實習(以一年為限)(第二十九條)。

至於實習教師得發給實習津貼，其標準由教育部擬定，行政院核定，以一年為限(第三十一條)。

(四)規定複檢方式

複檢之規定頗為簡單，由師資培育機構彙整實習教師之各項實習成績，並將實習成績及格者造具名冊，函報教育實習機構所在地之省(市)政府教育廳(局)複檢合格後，轉報教育部發給合格教師證書(第三十二條)。至於試用教師、代課教師、代理教師之複檢方式，在第三十三條、第三十四條亦有所規定。

「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」，內容豐富，但就其實質效果而言，可謂大而不當、重看不重用。這項辦法可議之處計有：

(一)條文名稱略有瑕疵「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」

條文名稱為「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」，大略觀之，似無問題；但仔細再看，將會發現條文名稱有兩個「及」，此在一般法規條文中，是相當少見的，也許是兩個辦法合身為一個辦法所致，但總是有所缺憾。

(二)部份條文與事實不符

第二條第六款所界定的專門科目，與立法院所修訂的「師資培育法」相互抵觸，必須加以修正。

(三)檢定委員會組織規定不夠翔實

依第四條規定設立之省(市)檢定委員會、縣(市)檢定委員會，只規定成員性質，卻無委員人數之上下限；而且只設委員卻無執行人員，這項工作誰來執行，至少也要一位執行秘書才行。

(四)初檢方式稍嫌不足

依第三章第六條、第七條、第八條之規定，初檢方式係依修畢師資職前教育課程來認定，合格者，不必舉行任何考試，即可取得實習教師證書，此項過程難以確保品質，引起很多質疑。

(五)實習輔導教師和實習指導教師不易區別

在第四章教育實習中，對於實習輔導教師和實習指導教師曾有所規定，前者係指實習機構輔導實習學生的教師；後者係指各師資培育機構指導學生實習的教師。若不是法令之區隔，一般人可能很難加以釐清，此在立法技術上似乎應加以考慮，以免造成混淆。

(六)複檢方式流於形式

依第三十二條規定，只要實習及格者，即可取得複檢合格，並由教育部發給合格教師證書，這張證書全國適用。這項規定，並無任何的考試，將使複檢流於形式，教育品質堪憂。

(七)代理代課教師年資之折抵

依三十四條之規定，代理代課教師修畢師資職前教育課程，且連續三個月以上，累計滿二年，可折抵教育實習一年。此項規定，對於連續代理代課二學年者不利，因為未足二年，所以仍無法折抵教育實習一年，所以有加以修訂之必要。

五、「師資培育機構從事地方教育輔導辦法」內容重點及評析

「師資培育機構從事地方教育輔導辦法」係依「師資培育法」第十七條第二項規定訂定之，計有十三條。其主要內容如下：

(一)明訂輔導區之劃定

依該辦法第四條第一項之規定：「師資培育機構輔導地方教育應依其特色，以教育階段別及分區辦理為原則，並由教育部協調各師資培育機構及地方主管教育行政機關會商劃分輔導區。」因此，各個師資培育機構可依所屬輔導區從事地方教育輔導工作。

(二)規定地方教育輔導委員會之成立及會議

地方教育輔導區劃定之後，為使地方教育輔導工作順利推動，在第四條第二項規定：「…輔導區內各師資培育機構應選出召集學校，並由召集學校邀集同一輔導區其他校院、教師研習機構及省（市）、縣（市）教育輔導團，共同組成地方教育輔導委員會。」，這個委員會必須擬定年度輔導計畫（第五條）；而且地方教育輔導委員會召集學校應於學年度結束後二個月內，召開輔導會議，檢討該學年度地方教育輔導工作（第十一條）。

(三)規定省（市）、縣（市）教育輔導團之位置

為了配合地方教育輔導工作，在該辦法第五條第二項規定地方主管教育行政機關得成立省（市）、縣（市）教育輔導團，確立輔導團成立法源依據。

(四)確立地方教育輔導方式

地方教育輔導方式，依該辦法第八條之規定，主要有五項：實地輔導，諮詢服務，資料提供，研習活動和其他相關教育輔導。

(五)明訂地方教育輔導工作經費

經費充裕與否，會影響業務工作之推動。故在該辦法第九條特別規定：「師資培育機構應寬籌經費，從事地方教育輔導工作；各級主管教育行政機關應視需要籌

措經費配合辦理，所屬學校並得編列預算與師資培育機構辦理合作計畫。」

「師資培育機構從事地方教育輔導辦法」，確立了師資培育機構善盡地方教育輔導的責任，是有其實質的意義；但是是否能夠發揮立法的效果，有些人持存疑的態度，最主要的問題在於設有教育院、系、所或教育學程之大學校院沒有足夠的人力和時間從事地方教育輔導工作。除此之外，下列二項亦值得檢討之處：

(一)地方教育輔導小組與地方教育輔導委員會組織成員規定欠週詳

依該辦法第三條之規定，師資培育機構應組成地方教育輔導小組；第四條第二項也規定成立層級較高的地方教育輔導委員會，可是誰來擔任小組召集人；以及誰來擔任委員會之主任委員，並無規定，結果可能導致無法順利運作。

(二)部份條文執行可能遭遇困難

依該辦法第五條規定：「地方教育輔導委員會，…配合學校需要，擬定學年度教育輔導計畫，並於每年六月報教育部備查。」此項條文執行之困難在於配合學校需要以及六月報部；前者新的學年度由於人事變動，需要可能會有所改變；後者六月報部，由於難以掌握學校需求，即使報部，也會流於形式。其次，第九條規定師資培育機構應寬籌經費，從事地方教育輔導工作，對於公立學校可能有約束力，私立學校則很難加以要求，所作的規定就無法落實。

六、「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」內容重點及評析

「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」係依師資培育法第十六條第二項之規定，計有十一條。其主要內容如下：

(一)規定教師在職進修方式

依該辦法第三條之規定，教師在職進修須與教學及訓輔、課程及教材發展、教學評鑑、學校行政、教育研究等專業及專門知能有關。其方式有三：1. 參加研習、實習、考察；2. 進修學分、學位；3. 其他由主管教育行政機關認可之進修與研究。

(二)確立辦理教師在職進修機構

依該辦法第四條之規定，辦理教師在職進修機構有四：1. 中小學、幼稚園及特殊教育學校；2. 師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院；3. 各級政府設立、核准設立之教師在職進修機構；4. 各級主管教育行政機關委託、認可或核准之學校、機構。

(三)明訂教師在職進修時間

依該辦法第六條之規定，主管教育行政機關或學校，得視實際需要，薦送、指派或同意教師參加在職進修；惟教師應自行參加各項進修未經事先報准，應利用公餘時間，不得影響教學或行政工作。至於進修機構辦理教師在職進修，以利用寒假、暑假、夜間、週末或其他特定時間實施為原則（第七條）；而且教師需服務滿一年以上始得進修學位（第八條）。

(四)強制教師在職進修

過去教師在職進修係採自願性，效果不夠顯著。此次規定改採強制性，在該辦法第九條特別規定：「教師在職期間每一學年至少進修十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分。」

(五)獎勵教師優良作品

教師除了強制進修外，對於有優良的作品，亦需要加以獎勵，故在第十條特別規定對於教師自行從事與本職工作或專業發展相關之研究、著作、翻譯、創作成績優良者，得由學校依相關法令報請主管教育行政機關酌予獎勵，亦得協助出版、製作或創作。

「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」，對於鼓勵教師在職進修，提升教育品質，的確有其積極的意義，但此辦法亦有下列三項，值得思考：

(一)條文內容與「教師進修研習獎勵辦法」有重複或不符之處

「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」與「教師進修研習獎勵辦法」兩個辦法，均由教育部發布，只是它們法源不同，前者係依「師資培育法」；後者則依「教師法」。綜觀這兩個辦法之內容，彼此之間有些重複或不符之處。重複之處，例如：辦法適用對象（都是第二條），除了「教師進修研習獎勵辦法」包括大專學校教師外，其餘大致相同；「高級…辦法」第三條規定教師進修方式，類似「教師……獎勵辦法」第三條但是敘寫內容卻不一致，個人認為「高級……」辦法第三條規定教師進修方式，應該屬於進修的類形，其方式應該是類似「教師…獎勵辦法」第四條所規定的四種進修方式：全時進修、研究，部份辦公時間進修、研究，休假進修、研究，公餘進修、研究。此外，這兩個辦法的內容第六條也有雷同之處，但是更妙的是，一者規定主管教育行政機關訂定辦法，一者卻無此規定，不知學校或主管教育行政機關該如何遵循呢？其他彼此不符之處，就是獎勵的規定不同，「教師…獎勵辦法」要比「高級…辦法」更為明確。

(二)教師是否能在國外進修規定不詳

一般而言，教師進修地點應不僅限於國內學校或機構；教師有能力赴國外進修者，亦應鼓勵；可是在該辦法卻無規定。此乃顯示，立法過程可謂尚未盡周延之處

。

(三)進修學位經核准者未能明確給予公假之規定

第六條規定主管教育行政機關或學校，得視實際需要，薦送、指派或同意教師參加在職進修。在此條文中，未能明確規定經核准者是否給予公假；而且其實施要點，由各主管教育行政機關訂定，常常會限制過嚴，影響到教師進修權益，曾有部份縣市規定主任不可進修碩士或博士學位，即為一例。

陸、結論與建議

一、結論

根據以上的分析，可以做成如下的結論：

(一)師資培育方面

師資培育法計有二十條，所展現出的開放多元的精神應予肯定，其內容重點以：師資培育多元化、規範師資資格檢定及教育實習方式、採取自費為主的師資培育方式、強化師資培育機構在職進修責任等，均有其時代的意義；可是由於規定為盡周延，公佈迄今，已經過兩次修訂，顯示立法過程仍有些瑕疵。而且還有下列缺失：部份內容與教師法重疊、部份條文偏重於宣示性、有些條文規定流於形式、部份條文文字欠當或內容矛盾、以及委任立法之法條過多。

(二)師資培育法相關子法方面

師資培育法委任立法所訂定的子法，計有：師資培育法施行細則，大學校院教育學程師資及設立標準，師資培育自費、公費及助學金實施辦法，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，師資培育機構從事地方教育輔導辦法，高級中等以下學校及幼稚園在職進修辦法。這些子法之特色及需檢討之處歸納如下：

1. 師資培育法施行細則

師資培育法施行細則計有十五條，除了闡釋或補充「師資培育法」之規定外，最大特色在於確立「師資培育審議委員會」設立之依據。在此法條中，仍有一些缺失，如：部份條文文字有小疏漏、部份文字執行略有困難、部份條文已經抵觸修正過的師資培育法、部份條文似不宜列入施行細則。

2. 大學校院教育學程師資及設立標準

大學校院教育學程師資及設立標準計有十八條，確立教育學程設置的目的，規

定各類教育學程內容及學分數，但仍有二項可議之處：每班學生人數過多，以及各類教育學程學分數差異之立論基礎何在。

3. 師資培育自費、公費及助學金實施辦法

師資培育自費、公費及助學金實施辦法計有十八條，規定公費生的內涵、確立公費來源及項目，規範償還公費之條件及公費生之義務、以及助學金之設置等方面，但卻有偏重於公費之規定，以及公費生權利義務之規定簡略等缺失。

4. 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

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計有六章三十九條，對於初檢、實習及複檢均有明確的規定，但確有不少缺失，如：條文名稱略有瑕疵、部份條文與修正過之師資培育法牴觸、檢定委員會規定不夠翔實、初檢和複檢方式流於形式、代理代課教師之教育實習折抵等。

5. 師資培育機構從事地方教育輔導辦法

師資培育機構從事地方教育輔導辦法計有十三條，內容具體明確，明定輔導區設置、地方教育輔導小組和地方教育輔導委員會之成立，均有其價值；但是規定設有教育院、系、所或教育學程之大學，負起地方教育輔導之責，可能執行會遭遇困難；此外規定師資培育機構應寬籌經費，從事地方教育輔導工作，對於私立學校恐有執行上的困難。

6. 高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法

高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法計有十一條，規定教師在職進修方式、明定辦理教師在職進修機構及時間、強制教師在職進修、以及獎勵教師優良作品，均有其可取之處；但是部份內容與「教師進修研習獎勵辦法」有重複或不符、以及國外進修規定不詳，仍有其缺失。

二、建議

根據以上之結論，茲提出下列之建議：

(一)師資培育法可列入教師法之專章

師資培育法與教師法之內容重疊之處不少，故在相關子法上也會出現內容重複或矛盾。為使法案趨於完整如周延，不妨設立「師資培育法和教師法」聯合修法小組，針對其重複或矛盾之處，加以檢討，並研究兩法合併為教師法之可行性。

(二)師資培育法之委任立法可再檢討

師資培育法之委任立法過多，並不是好現象，委任立法有時會擔心逾越母法，必須格外小心，較妥善之處，乃是該由法律規定者，盡量不要委任立法；尤其涉及

到教師或學生權益時。所以，師資培育法之委任立法可再加以檢討，使其更周延。

(三)修訂不適宜或不完整之條文文字內容

1. 師資培育法第十一條第三項之「師資培育自費、公費及助學金實施辦法，由教育部定之。」建議改為「師資培育公費及助學金實施辦法」，因為學生自費似乎無規範之必要。其次，第十五條內容中之「所」字宜刪除，以免文句自相矛盾。此外在師資培育法涉及到條文都是「師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院」，最好不要省略「及」字，力求統一，以展現法的完整性。

2. 師資培育法施行細則第三條之「大學校院…及師資需要規劃…」建議在「師資」之後增加「培育」，以求明確。此外，第五條與修正過的師資培育法相互抵觸，宜加以刪除。第七條第二項之省市宜修正為省（市）。第八條第三項之「由具有教學實習專業知能之人員充任之」建議修正為「由具有教學實習專業知能或相當職級之人員充任之」，俾利行政機關人事之運用；此外，宜再「置組長一人」之後增加為「職員若干人」，以利業務推動。

3. 大學校院教育學程師資及設立標準第六條之「每班以五十人為原則」建議修正為「每班以不超過五十人為原則」。第九條各類教育學程應修學分數之規定，建議由教育部委託一個「專案小組」研究之。

4. 師資培育自費、公費及助學金實施辦法宜修正為「師資培育公費及助學金實施辦法」；此外，公費生之權利及義務也應一併加以明確規定。

5. 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宜修正為「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定與教育實習辦法」，避免條文名稱有兩個「及」字。第二條第六款與修正過的「師資培育法」抵觸，宜加以廢止或修正。第四條第一項宜增委員之上下限及執行秘書一人，由主管科長兼任之；第二項宜增委員上下限執行秘書一人，由教育局局長兼任之。初檢或複檢過程中，宜增加筆試、試教或口試，以確保品質。此外，第三十四條有關代理代課年資折抵教育實習，建議改為「學年」為計算單位。

6. 師資培育機構從事地方教育輔導辦法宜將地方教育輔導小組及地方教育輔導委員會之組織宜再加作明確規定，亦即組成人員多少人及由誰來擔任主任委員，最好加以規定，以利業務推動。第十條第二項之「地方主管行政機關」建議修正為「地方主管教育行政機關」。

7. 「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」與「教師進修研習辦法」重疊之處不少，建議兩個辦法通盤檢討，力求一貫；必要時，建議修正「師資培育法」或「教師法」，由於它們是法源的依據。然而修訂「師資培育法」和「教師

法」，可能茲事體大，權宜之計，就是先修訂「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」較為不妥之處，例如：增加國外進修、公假等規定，使該辦法更趨於完整和周延。

參考文獻

立法院秘書處（民83）。**師資培育法案**。臺北市：作者。

邱兆偉（民86）。美國全國教育目標經緯與國內教育改革目標檢討。**比較教育通訊**，43，1-25。

教育部中教司（民86）。**師資培育法規問與答彙編**。臺北市：作者。

黃士嘉（民83）。**清末師範教育制度研究**。臺北市立師範學院初等教育研究碩士論文（未出版）。

黃宗顯（民85）。挑戰與因應——師範學院未來的發展及其困難問題探討。**初等教育學報**，9，443-455。

鄭淑玲（民81）。「師範教育法修正草案終於底定了！」。**師說**，45，40-48頁。

Frenkel, J.R. Wallen, N.E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. New York: MacGraw-hill.

The Holms Group (1990). *Tomorrow's School*. EastLning, MI: The Author.

我國師資培育機構之 組織與行政

林天祐

【作者簡介】

本文作者，台灣高雄縣人，美國紐約州立大學水牛城校區教育行政學博士，曾任國中教師、台北市政府教育局科員、股長、專員等職；現任台北市立師範學院初等教育系、國教所副教授。

我國師資培育組織始於清光緒二十三年(1897年)所創建南洋公學的師範院，該學院分上、下兩院，分別培育中小學師資(陳伯璋，民80)。百年來，歷經六次重大變革(黃政傑，民80)，目前已進入多元開放的嶄新發展階段。回顧我國師資培育百年發展歷史，雖然在培育組織及行政措施方面迭有變更，但其朝向組織健全化、行政制度化的努力卻從未間斷。展望多變的二十一世紀，我國在多元師資培育政策下的組織及行政，應如何因應調整，以提升師資培育品質，將是一個重要的課題。本文旨在透過歷史的回顧瞭解我國師資培育的經驗，並分析當前師資培育組織與行政的現況，再根據我國國情及世界先進國家的經驗，提出改進建議，以供教育決策參考。

壹、歷史的回顧

我國自南洋公學設置師院以來，至民國八十三年公布「師資培育法」前，雖然在師資培育組織及行政上迭有變更，但究其發展，師資培育組織大體以「師範教育」體系為主，師資培育行政則以「國家負責」、「公費培育」、「中小學分流培育」、「提高師資學歷」為原則，其主要發展如下：(林本，民69；陳伯璋，民80；黃政傑，民80)

一、清末時期的師範學堂體系

清末除南洋學堂設置的師範院之外，其後京師大學堂也設置師範齋(後稱師範館)。光緒二十八及二十九年先後頒布的新學制，正式規定各級政府設置師範學堂

，優級師範學堂、初級師範學堂等師資培育組織，便成為我國師範教育體系的先驅。優級師範學堂師範學堂學生就學以受領國家公費為主，公費畢業生視就讀類科，必須服務四至六年。另外，還設置實業教員講習所，培育職業科目師資。

二、民國初年師範學校體系

民國建立之後，國民政府把優級師範學堂改為國立高等師範學校，培育中學師資，初級師範學堂改為省立師範學校，培育小學師資。師範學校系統包括全公費、半公費、以及自費生，畢業生依據享有公費待遇的多寡服務一定的年限。其中國立高等師範學校的「選科」，以及省立師範學校的「第二部」，均屬為補充教師不足所開設的另類師資培育組織，可說是現制「學士後師資班」的濫觴。而實業教員講習所也改為實業教員養成所。

三、民國十一年的開放體系

民國十一年公布的新學制，在師資培育方面採開放的政策，主要的培育組織包括培育中學師資的師範大學及一般大學教育科，以及培育小學師資的師範學校、高級中學師範科、師範講習科等。因為經費的困難，師範生一律自費，也無服務年資的限制。整體來說，本時期的師資培育組織為多元、開放下的產物，其中一般大學教育科及高級中學師範科，與現制的多元師資培育制度，在精神上有許多雷同之處。本期培育中學師資的單位已提升至大學程度，唯新制並無職業科目師資培育組織。

四、全國統一後的師範教育體系

北伐成功全國統一之後，學者開始倡議恢復公辦師範教育，國民政府遂於民國二十一年頒布師範學校法，將師範學校與普通高中分開，恢復獨立的師範學校教育體系，但師大與一般大學及其他教育院系仍併存。此時期的師資培育組織，包括高級師範教育以及初級師範教育系統，前者培育中學師資，後者培育小學師資。高級師範教育系統包括師範大學、一般大學教育院系，另為配合師資需求，亦設置師範大學專修科、鄉村師範學院及專修科師資訓練班。初級師範教育系統包括師範學校、鄉村師範學校、簡易師範學校，師範學校為小學師資的主要培育單位，設有附屬小學，鄉村師範學校以培育鄉村小學師資為目的，簡易師範學校以培育師資不足地區之小學師資為主。本期師範生尚未恢復公費制度，但學費及膳食費已全部或部分免費，並有服務年限的規定。師資培育組織以正規的師範大學及學校為主，而輔以

變通性的專修科與簡易、鄉村師範學校。

五、抗戰時期的師範院校體系

自民國二十六年起，我國進入全面對日抗戰時期，政府一面抗戰一面進行建設。抗戰時期的師資培育組織仍維持高級及初級師範教育系統，但兩級師資培育系統均改為獨立的師範教育體系，其中高級師範教育系統改由獨立師範學院或大學師範學院，培育中學師資，初級師範教育系統仍維持前期的師範學校體系，培育小學師資。本時期的師範生又恢復公費待遇，由政府全額補助，也有服務年限的規定，也奠下了政府遷台後的師範教育體系。

六、政府遷台以後的師範及教育院系體系

民國三十八年政府遷台之後，我國師資培育系統進入全盛時期，除維持師範院校負責公費培育中小學師資外，期間政治大學教育系以及台灣教育學院參與部分公、自費師資培育行列，形成「教育院系」的另類師資培育系統。民國六十八年「師範教育法」公布之後，公立大學設有教育學院或教育學系亦可培育師資，民國七十五年起師範院校陸續辦理學士後教育專業班，補充培育中小學師資，我國師資培育的組織愈趨多元化。本時期的中、小學師資仍由不同師資培育系統負責培育，中學師資由台灣師範大學、高雄師範學院、台灣教育學院及政治大學教育系負責培育，小學師資由師範學校負責培育，隨後，高雄師範學院及彰化教育學院陸續改制為國立師範大學，師範學校則先改制為師範專科學校、後改制為師範學院，至此，我國中小學師資均達到大學以上程度，而在民國七十八年，九所師範學院除台北市立師範學院外，全部改隸國立，師範院校系統更形完整。本時期師資培育單位畢(結)業的公費生，由政府分發學校實習，實習期滿後直接辦理教師登記，成為正式合格教師，並依規定服務一定的年限。大體而言，本時期的師資培育是以公辦、公費以及師範院校為主，自費及教育院系為輔。

七、民國八十三年多元開放的師資培育體系

民國八十三年，立法院三讀通過「師資培育法」，規定：(1)中小學師資由師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學實施，(2)教師資格的取得分為初檢及複檢兩個階段，(3)師資培育以自費為主，公費及助學金為輔。從此，我國中小學師資培育體系中，增加開設教育學程之一般大學，使得師資培育系統日趨龐大、多元化，而公費名額減少之後，自費生因不再由政府分發實習，因此，師資培育

系統有朝向市場導向的傾向。

貳、現況分析與討論

師資培育法公布實施後，我國師資培育體系主要包括四個系統，分別是(1) 師範校院一般學系，(2) 設有教育院、系、所之一般大學，(3) 設有教育學程之一般大學，(4) 學士後教育學分班，由於目前學士後教育學分班由師範校院進修部負責，因此，整體而言，我國現行師資培育機構可歸納為兩大類，即師範院校以及設有關育院、系、所或教育學程之一般大學。但師資培育機構的形式及內容仍必須受到有關教育部的審議及評鑑，因此，在分析師資培育機構的組織與行政之前，有必要先瞭解教育部師資培育的規劃與審議、評鑑組織。以下分就師資培育的規劃與審議、師範校院、設有教育院系所之一般大學等三方面，進行分析與討論。

一、規劃與審議組織方面

我國現行師資培育教育行政組織主要包括教育部中等教育司以及師資培育審議委員會，其組織及行政運作問題如下：

(一)師資培育教育行政組織作業困難

我國現行師資培育體系規劃與審議的行政運作，主要由教育部中等教育司負責。教育部中等教育司實際負責師資培育的單位為第二科，全科僅五人，人員不足，加上師資培育機構包括一般大學，不僅為數眾多而且跨越高等教育司等單位，加上中等教育司必須負責中等教育業務，因此在行政作業上相當困難。

(二)師資培育審議組織工作負荷繁重

教育部有鑑於本身在師資培育行政組織的缺乏，因此，在師資培育法施行細則第十四條規定：教育部得組成委員會以審議師資培育法所定有關師資培育事項，據此教育部訂定「教育部師資培育審議委員會設置要點」，並成立師資培育審議委員會。師資培育審議委員會的主要任務，在於審議師資培育的計畫及發展方向、師範校院系所之設立及變更、一般大學教育院系所及教育學程之設置，以及師資培育之輔導、評鑑、政策之研究諮詢，因此，舉凡師資培育之規劃、審議、評鑑等事項，均屬師資培育審議委員會的權責範圍。

師資培育審議委員會的組織包括主任委員、委員、執行秘書、及其他工作人員組成，每三個月舉行一次會議。師資培育審議委員會依規定置委員十九至二十三人，包括學者專家若干人以及其他相關人員，任期兩年均屬兼任。

從組織與行政的觀點來看，師資培育審議委員會屬於任務編組性質，對於日益龐大的師資培育系統能否做整體、有效的規劃及審議，值得深思。

二、師範校院方面

我國現行師範校院系統包括三所師範大學、九所師範學院，分別是國立台灣師範大學、國立高雄師範大學、國立彰化師範大學等三所師範大學，國立台北師範學院、國立新竹師範學院、國立台中師範學院、國立嘉義師範學院、國立台南師範學院、國立屏東師範學院、國立台東師範學院、國立花蓮師範學院以及台北市立師範學院等九所師範學院。其組織及行政運作現況分析如下：（方德隆，民 85；毛連塏等人，民 83；吳清山等人，民 86；沈翠蓮，民 86；黃榮村，民 84；劉源俊，民 85）

(一)師範大學各學系為文理導向

我國現行三所師範大學所設置的學系大致以中學所需師資類科為依據，整體來看，以培育中學師資為主的師範大學設有教育學系、心理與輔導學系、國文學系、英語學系、數學學系、生物學系、體育學系、美術學系、音樂學系……等不同學系。從現有學系分析，大體以人文以及理學為主，缺乏工業、商業、管理、社會學、法學、哲學等方面的學院或學系，較難提供整合性的學習課程，以培育學生面對日漸複雜的中學主、客觀環境。

(二)師範學院各學系為分科導向

以培育小學師資為主的各師範學院設有初等教育學系、語文教育學系、數理教育學系、社會科教育學系、體育教育學系、特殊教育學系、音樂教育學系、美勞教育學系、幼兒教育學系等學系。從系別分析，師範學院仍以教育領域為設系標準，且有培育科任教師的發展取向，對於強調生活教育、道德教育、統整教育的小學教育而言，似乎不盡契合。

(三)師範校院組織規模無法顯現特色

師範校院除實習輔導單位外，其餘的組織及編制與一般大學並無大差異，包括校長、學院、學系、研究所、研究中心，以及教務處、學生事務處、總務處、圖書館、體育室(組)、軍訓室、秘書室、人事室、會計室等學術及行政單位。師範校院既以師資培育為主要職責，宜在學術及行政組織上充分顯現教育特色，以發揮應有的「師範」功能。

(四)教師教育專業背景大幅提升

師範校院教師專業背景，因學校的不同而有所差異，但整體來說有明顯的提升

跡象。如以教師學歷來看，目前師範校院現有師資以具有博士學位者居多，約佔百分之四十，與一般大學大致相若。如以個別學校來看，各校教師的學歷背景也不相同。值得一提的是，師專自改制為師範學院之後，教師的學歷大幅提升，與過去師專時期大不相同。惟就未來整體發展而言，仍有必要繼續提升教師整體教育專業背景，使教師以具有博士學位為主。此外，師範校院師資正處新舊交替頻繁之時，新進教師有高學歷少實務經驗的現象，值得重視。

(六)師範學院研究所數量及類科不足

目前九所師範學院除均設置一所國民教育研究所外，其餘各增設一至二個研究所，如視覺藝術研究所、課程與教學研究所、測驗與統計研究所、資訊教育研究所、多元文化教育研究所等，但中小學最需要的各科教育研究所，各校並無設置，而小學教師的進修需求殷切，以現有的數量及類科實不足以符應教師需求。另外，師範學院尚未設置博士班，歷年畢業之大量碩士班學生，並無適當之進一步進修管道，形成一股無形的壓力，值得注意。

(七)進修部學生進修人次過於龐大、頻繁

目前師範校院日間部以中小學教師需求為招生人數的依據，各師範大學以台灣師範大學超過六千人為數最多，其餘師大在一千至兩千人左右，各師範學院平均約有千人左右。但各師範學院進修部學生包括日、夜間及暑期班，幾乎為日間部學生人數之兩倍(毛連塹等人，民 83；吳清山等人，民 86)，但是進修部並無獨立的教師編制，所有課程不是由日間部教師兼任，就是由外聘教師兼任，由於教師均屬兼任性質，因此在凝聚力上難免有所不足，影響教學品質。同時，由於日間部教師既要忙於教學，又要忙於兼課，在日間部教學及研究的品質也會受到影響。

(八)學生單位預算偏低

校院的經費相當拮据，根據調查(毛連塹，民 83；吳清山等人，民 86)，八十三年度及八十六年度師範校院的總預算中，除三所師範大學達到一般大學的水準外，其餘學校遠低於一般大學及獨立學院。如以學生為單位，師範大學每生所分配到的預算(含公費)也與一般大學及獨立學院相差甚遠。如果想要達到師資培育法開宗明義第一條「培養健全師資」的目標，政府有必要對於師範校院做進一步的投資，尤其師範校院並非「生產性」大學，缺乏額外的收入，如政府單位不設法協助其健全體質，影響所及恐非僅金錢所能計及。

(九)圖書設備及經費仍待充實

師範校院的圖書設備以國立台灣師範大學最具規模，其餘學校均仍待加強，惟各校最近在圖書設備及其他相關設備上，有逐漸改善趨勢，如資訊作業系統、網路

系統、國際百科系統的建立等。但如就學生單位冊數來看，與一般綜合性大學仍有一段差距（毛連塏等人，民 83；吳清山等人，民 86）。目前多數師範校院學生往往必須利用有限的週末時間，前往台灣師範大學查閱圖書資料，阻礙學生讀書及研究學術的動機，如何提供師範校院學生良好的學術研究環境，是另一重要課題。

(十)實習輔導組織及功能有待重整

師範校院的實習輔導組織相當具有歷史，在行政運作上也累積相當豐富的經驗，不論就在校期間之集中實習、結業後之教學實習，以及對於地方教育輔導的推動，均建立一定的運作制度與程序。但師資培育法公布後之新制教育實習辦法與舊制相去甚遠，依據教育部「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」，師資培育機構必須與中小學、教育行政機關、教師研習進修機構共同合作，進行定期性、實質性、全面性的輔導，要達到輔導的成效，各師範校院勢必動員龐大的人力及物力，以師範校院現有的條件，實在困難重重。如何充實實習輔導組織，以發揮教育實習輔導功能，為師範校院今後的重點工作之一。

三、一般大學方面

設有教育院、系、所或教育學程的一般大學，在師資培育法公布之後，已達二十九所，形成師資培育體系的一個重要系統，為今後我國的師資培育工作注入新血，其組織及行政概況分析如下。

(一)以開設中學學程為導向

目前設置教育系所的一般大學有政治大學、中正大學及暨南大學，開設教育學程的大學則有中央大學等三十所，四十五班中學學程、三班小學學程、三班幼稚園學程。其中除政治大學計畫開設國小師資教育學分及靜宜大學開設中小學及幼稚園教育學程，中國文化大學、實踐設計管理學院、屏東技術學院同時開設中學及幼稚園學程外，其餘均以培育中學師資為目標（參見表 9）。但以現階段中學師資過剩，小學及幼稚園師資缺乏的情況來看，會不會造成教育浪費的現象，值得關切。

表 9 一般大學教育系所及開設教育學程概況

校別	系、所或學程別	班級數	學生數
國立政治大學	教育系	/	/
國立中央大學	中等學程	2	100
國立成功大學	中等學程	3	150
國立中山大學	中等學程	1	50
國立台灣工業技術學院	中等學程	2	100
國立中正大學	中等學程	2	100
	成教所	/	/
國立暨南大學	比較所	/	/
國立清華大學	中等學程	2	100
國立中興大學	中等學程	2	100
國立海洋大學	中等學程	1	50
國立台灣大學	中等學程	3	150
國立台北技術學院	中等學程	1	40
私立中原大學	中等學程	1	50
私立逢甲大學	中等學程	1	50
私立靜宜大學	中等學程	2	100
	小學學程	3	150
	幼教學程	1	50
私立淡江大學	中等學程	3	150

私立中國文化大學	中等學程	2	100
	幼教學程	1	50
國立體育學院	中等學程	1	50
國立屏東技術學院	中等學程	1	50
	幼教學程	1	50
國立交通大學	中等學程	2	100
國立中興大學法商學院	中等學程	2	100
私立輔仁大學	中等學程	2	100
	幼教學程	1	50
私立實踐設計管理學院	幼教學程	1	50
	中等學程	2	100
私立東海大學	中等學程	3	150
私立大葉工學院	中等學程	1	50
國立台灣藝術學院	中等學程	1	50
私立東吳大學	中等學程	3	150
私立中華工學院	中等學程	2	100
私立銘傳管理學院	中等學程	3	150
國立雲林技術學院	中等學程	1	50
私立高雄工學院	中等學程	1	50
私立華梵人文科技學院	中等學程	1	45
合 計	/	63	3,135

(二)試驗新的師資培育模式

開設教育系所或教育學程之一般大學，與現行師範校院的性質差異相當大，包括頗具規模的綜合性大學以及文理之外的獨立學院。此類大學培育師資的模式，跳出現有師範教育體系的框框，嘗試建立自己的風格與體系，如能有效建立起新的師資培育模式，對於整體師資培育體系將有不可磨滅的貢獻。

(三)教育學程專責單位人單勢孤

各大學為辦理教育學程，依規定得設專責單位，並由現有員額中調配運用。各大學目前大體以設置二級單位的學程中心做為規劃推動教育學程的專責單位，由於位階較低且人員稀少，易流於其他學術及行政單位的支援部隊，影響教育專業的自主性。

(四)教育學程學生具有高異質性、高動機性的特徵

由於各校教育學程名額開放給所有院、系所的學生，因此，進入學程的學生來源多元化，形成高異質學生群。另因教育學程名額有限，想要修習學程的學生眾多，經過競爭之後進入學程的學生，具備相當高的學習動機。這群高異質性、高動機性，且與師範校院體系學生背景不同的畢業生，未來投入教師工作行列之後，將於中小學注入一股新的動力。

(五)尚未有效從事地方教育輔導工作

依據師資培育法第十七條之規定，師範校院及設有教育院系所或教育學程之大學，應從事地方教育輔導工作，亦即對中小學、幼稚園、特殊教育學校(班)，進行課程與教學及學生輔導等輔導工作。輔導方式包括實地輔導、諮詢服務、資料提供、研習活動。惟目前地方教育輔導工作仍由師範校院負責，未來設有教育院系或教育學程的一般大學，宜積極投入地方教育輔導行列，發揮師資培育機構的服務功能。

叁、結論與建議

依據歷史的回顧以及現況的分析與討論，並參考相關文獻(林清江，民84；馮朝霖，民84；歐用生，民85)，本文綜合歸納以下八項結論及五點建議：

一、結論

(一)我國近代中小學師資培育的組織與行政運作源遠流長，並經不斷的改進而進入多元開放的系統

我國師資培育組織自清光緒二十三年(西元一八九七年)於南洋學堂設置師範院以來，迄今已有百年的歷史。百年來，我國師資培育系統在政府的重視之下，不斷適應社會變遷的需要，進行必要的調整與改進，目前已進入多元併進、改革開放的階段，以培育二十一世紀的中小學師資。

(二)我國現行師資培育教育行政組織及功能亟待重整

我國新制師資培育系統主要由師資培育審議委員會負責規劃、審核及評鑑，由教育部中等教育司負責相關行政業務。自師資培育法公布以來，此二組織迅速完成相關子法及行政準備，績效卓著，但就長遠發展的觀點來看，師資培育審議委員會屬任務編組性質，較難進行系統性的分析規劃，而中等教育司職司中等教育及師資培育工作，人力相當有限，影響師資培育規劃、執行、考核工作的進行。

(三)師範校院體系對於師資培育的理論與實務，累積豐富的經驗與成果

我國近代師範校院的發展歷史，大體上可以代表我國近代師資培育的歷史。師範校院不僅積極參與師資培育的規劃，且落實執行師資培育工作，進行地方教育輔導，提供教師研習進修機會。多年來理論探討與實務工作的累積經驗，可說是一本師資培育的活字典，一部師資培育的工具書。

(四)教育學程師資培育系統，開啟多元開放的師資培育管道

多所開設教育學程的一般大學參與師資培育行列之後，由於這些大學的性質與師範校院大不相同，而且學生的背景、動機也與師範校院學生不同，因此，在師資培育的過程及結果，預期將與師範校院不同，多元開放的新制師資培育系統於焉展開。

(五)師範校院的行政與學術組織亟待調整

自師資培育法公布以來，師範校院面臨多元開放的師資培育新制，已展開一連串自我改造運動，或從未來發展，或從課程與教學，或從教育實習等角度，分析未來的改進途徑，並已獲致具體成果。惟在行政組織與學術組織的發展方面，由於受到教育行政機關政策性決定的限制，尙無突破性的進展。

(六)師範校院人力及經費結構處於調整時期

我國師範校院除國立台灣師範大學外，其餘學校的教師及經費結構並不理想。但即使是最理想的台灣師範大學，與一般大學相較，亦覺遜色。目前師範校院的教師具有博士學位者雖不在少數，但仍以副教授為數最多，急需提升教授人數以發揮主導教育學術教學、研究、推廣等工作。至於經費結構方面，多數師範校院也呈現拮据的景象，不論就總經費或圖書經費方面，都遠低於一般大學。

(七)師範校院教師在職進修機構仍待充實

師範校院特有的教師進修機構，一直是中小學教師進修的重要管道，也因此師範校院的進修業務一直處於高度繁忙的狀態。加上「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」發布後，中小學及幼稚園教師依規定必須強制進修，未來教師進修的類型及數量將因而大增。但以現有師範校院進修機構之組織與人力，實無法有效應付未來的需要，師範校院進修機構如欲發揮預期的功能，必須從組織、人力等方面積極加以充實。

(八)教育學程師資培育系統積極建立新的師資培育模式

設有教育系所或教育學程的大學，拋棄師範校院的歷史包袱，正朝向建立師資培育的新模式邁進。未來各校的培育模式建立之後，我國的師資培育系統才真正進入多元化的境界，而經由多元比較的結果，正可以激勵不斷改革的情勢與氣氛，對於我國師資培育的發展與改進措施，預期將會有重大的影響。

二、建議

(一)以歷史為鑑，作為發展與改進我國師資培育組織與行政之參考依據

綜觀我國師資培育組織的發展，是以師範教育體系及國家辦理為主，期間因經費的不足而有多元開放的短暫時期。我國目前的多元開放師資培育組織及行政，主要採自西方國家，是否能在我國發芽生根，成長茁壯，值得政府當局及所有關心師資培育之人士，持續給予關注，俾利於師資培育組織的健全發展。

(二)成立師資培育司或師資培育委員會，專責師資培育的規劃、監督與考核

我國主管師資培育的教育部中等教育司以及師資培育審議委員會，其組織及人力均顯不足，過去在單一師資培育制度下，尚屬單純，師資培育多元化之後，師資培育系統已明顯複雜化，為有效提升師資培育的品質，政府有必要成立正式的專責單位，從事系統性、持續性的規劃與推動。

(三)開放師範校院組織發展空間，發揮師範校院的經驗結晶

師範校院對於我國師資培育的長期投入，已累積豐富的經驗，但由於受到主客觀的條件限制，無法充分的施展。如師範學院校地狹小，經費不足，設置系所或規劃設置教育學程受到層層限制等，這些都限制了師範校院發展的空間，進而抹煞了師範校院寶貴的經驗。

(四)協助開設教育學程之大學，有效開創新的師資培育模式

開設教育學程的大學擁有豐富的人力、物力及外在資源，且在原有學術領域著有績效，對於開創師資培育另類模式具備先天的有利條件。但相對的，在中小學師資培育的實務經驗上卻明顯不足，因此，教育行政當局及師範教育系統應提供經驗

作為參照的依據，共同參與開創新的師資培育模式。

(五)成立師資培育論壇，進行綜合性的學術與實務對話

展望未來，我國師資培育系統在師範校院及一般大學共同參與的情形下，將進入一個多元、複雜、創新的境界。師範校院具有豐富的師資培育經驗，教育學程學校呈現創新改革的企圖，兩者如能攜手合作、相互激勵，必能將我國的師資培育系統帶領到理想的境界。因此，建立師資培育論壇，透過相互對話的過程，以激發新的改進途徑，是一個值得思考的方向。

參考文獻

- 方德隆 (民 85)。師資培育多元化之挑戰。**教育資料文摘**，37(2)，75- 83。
- 毛連塏、林永喜、張德銳、但昭偉、楊龍立、張芬芬、詹寶菁 (民 83)。我國師範教育發展現況與評估之研究。台北市：國立教育資料館。
- 吳清山、林天祐、劉春榮、張芬芬、陳明終、鄭望崢 (進行中)。我國師資培育現況及改進意見調查研究 (手稿)。國立教育資料館委託之專案研究計畫。
- 沈翠蓮 (民 86)。現階段師資培育問題與作法探析。**台灣教育**，553，2-5。
- 林清江 (民 84)。多元與卓越 [師資培育]。**師友**，335，35-40。
- 馮朝霖 (民 84)。「教育學程」發展檢討。**國家政策(動態分析)**，127，16-17。
- 陳伯璋 (民 80)。我國師範教育政策與制度之發展與檢討。載於教育部中等教育司 (主編)，**世界主要國家師資培育制度比較研究** (頁 141- 161)。台北市：正中。
- 黃榮村 (民 84)。師資培養與教育學程。**國家政策(動態分析)**，127，2-4。
- 黃政傑 (民 80)。我國師範教育入學制度與學生待遇。載於教育部中等教育司 (主編)，**世界主要國家師資培育制度比較研究** (頁 163- 184)。台北市：正中。
- 歐用生 (民 85)。開放與卓越—台灣師資培育的改革與發展。**初等教育學報**，6(1 / 2)，1-10。
- 劉源俊 (民 85)。從大學學程制談師資培育與教育研究。**教改通訊**，19，45-46。

新制師資培育制度之建立

卓英豪

【作者簡介】

本文作者，台灣省高雄縣人。東吳大學法學士，文化大學法學碩士，美國邁阿密大學法學碩士，美國史丹福大學教研所進修；曾任教育部科長、桃園縣教育局長、台北市教師研習中心主任、行政院文化建設委員會處長、教育部參事兼大陸事務工作小組執行秘書。現任教育部中教司司長。

壹、前言

師資培育法公布實施後，確立了我國師資培育多元化的制度，除了原有的師範校院外，其他一般大學校院亦得設立教育學程，培育高級中等以下學校以及幼稚園教師。教育政策須依法行事，首先，我們先談法律與教育的關係，以及教育改革與法律的關係。對法律有了初步認識，我們再談第二部分，有關新師資培育制度之重要法規簡介，除了母法師資培育法之外，也將介紹其他七個子法，特別強調將來教師資格檢定及教育實習的規定。最後則作一總結。

一、法律與教育：「法律」是國家立法機關透過立法的程序，所制定的一種規範，而這種規範具有強制性，使所有的國民都能接受其約束。即使不同政治體制的國家也需要法律，共產國家將法律視為一種統治的工具，而民主國家則建立在民意基礎上制定法律，其目的皆在便於國家行政管理，以及確保行政機關有效的運作。而「教育」係透過師資、課程、教材、教法與設備等，一方面傳授基本知能、充實專業知識；另一方面，在潛移默化中來陶冶學生人格。由此可知，教育是提昇國民知識水準的最好方法。吾人觀乎世界上已開發國或開發中國家，無不致力於教育的普及與發展，這就是最佳的例證。所以一個國家要想建設成進步、安定、有秩序的社會，就必須以「法律」與「教育」做為基礎。

二、教育改革與法律：目前我國正進行三項改革—教育改革、政治改革和司法改革。政治上的憲政改革已大致完成，目前最迫切的就是司法改革與教育改革。我們談教育改革，若沒有以法律為基礎，那必然會落空。故基本上，一定要透過立法的程序，才能落實教育改革。民主國家一個重要的理念即是以法為治，教育改革一定要

透過法律的規範，才能落實主權在民的教改觀念。就教育的量方面來看，我國教育之普及，從教育統計資料顯示，我國國小、國中就學率已接近百分之百，較先進國家毫無遜色，各級政府機關公務員及教育人員素質相當高，碩士、博士人才濟濟。但不可諱言，我們教育的制度有僵化的一面，為了更適應時代潮流，符合社會需求，故必須從事教育改革。在民間有四一〇教育改革聯盟，以及其他的民間教改團體，教育部亦曾召開第七次全國教育會議，分八個主題討論國家未來教育發展趨勢和改革方向。另仿照日本成立教育改革審議委員會，由李遠哲院長擔任召集人，歷經二年研議，提出教育改革諮議報告書，這種種的跡象顯示，教育改革的時機已經成熟，但如何落實改革，則必須透過法律的規範來達成任務。

貳、新師資培育制度之重要法規簡介

自師資培育法於八十三年二月七日公布後，確立了我國師資培育多元化的發展方向，本法授權教育部訂定的相關法規計有：師資培育法施行細則（第十九條）、大學校院教育學程師資及設立標準（第四條）、教育實習辦法（第八條）、教師資格檢定辦法（第九條）、師資培育自費、公費及助學金實施辦法（第十一條）、教師在職進修辦法（第十六條）及地方教育輔導辦法（第十七條），所有法規皆已研訂完成，並發布實施。另外，教育部為審議師資培育法所定有關培育事項，成立了師資培育審議委員會，根據師資培育法施行細則第十四條之規定，訂定教育部師資培育審議委員會設置要點。以下先介紹師資培育法，然後再逐項說明其他已完成訂定的相關法規：

一、師資培育法：總統83.2.7華總(一)義字第〇六九四號令公布。86.4.23華總(一)義字第八六〇〇〇九五五八〇號令公布修正第四條、第七條及第十條條文。85.7.30華總(一)義字第八五〇〇一九〇一七〇號令公布修正第六條條文。其立法主要內容，略述如下：

(一)師資培育多元化：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校院實施之。（第四條）原本只有師範院校可以培養教師，轉變為一般大學亦可開設教育學程，共同擔負培育師資之責任。

(二)師資培育以自費為主：兼採公費及助學金等方式實施。公費生以就讀師資類科不足之學系或畢業後自願至偏遠或特殊地區學校服務學生為原則。（第十一條）即使是師範校院各學系，招收學生以自費為主，公費為輔。

(三)透過教育實習取得合格教師資格：修畢師資職前教育課程者，經教師初檢合

格，取得實習教師資格。(第七條) 實習教師應經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格(第八條)，欲取得合格教師資格須經初檢、教育實習及複檢，確立了教師證書制度。

(四)師範校院大學部自費學生可不必修教育學分：師範校院大學部畢業，且修畢規定教育學分者為修畢師資職前教育課程，因此師範校院大學部學生除公費生外，可自己選擇是否修習教育專業學程。(第七條第一項第一款)

(五)師資培育課程內之專門科目由師資培育機構認定：專門科目，由各師資培育機構自行認定(第十條第二項)，持國外學歷者，其專門科目之認定，由辦理初驗之單位送請培育機關認定之。(第十條第三項)

二、師資培育法施行細則：行政院於84.1.25台(84)教字第○三○八九號函核定，教育部84.2.22台(84)參字第○〇八一二三號令發布施行。本法之主要內容，略述如下：

(一)大學校院及師範校院均可依規定開設教育學程：大學校院得依學校特色及師資需要規畫開設教育學程，經教育部核定後實施。師範校院得依校際互選課程之規定，報經教育部核定後，為當地區其他大學校院學生開設教育學程。(第三條)

(二)師範校院大學部學生必修教育學分：師範校院大學部學生，無論公、自費，應修畢規定之教育學分，始准畢業。(第五條) 惟師資培育法第七條修正後，本施行細則第五條亦須修正。自費生可不必修教育學分。

(三)師資培育採儲備方式辦理：師資培育採公費者，由教育部研訂計畫並定期檢討實施。而師資類科不足之學系由省市主管教育行政機關定期調查推估，報經教育部並公告之；偏遠或特殊地區學校，由各級主管教育行政機關認定之。另外，師資培育採自費者，經教師資格檢定合格後，由主管教育行政機關建立教師人力資料庫備用。(第七條)

(四)師資培育機構得設立實習輔導單位：師範校院得設實習輔導處，置處長一人，由校長聘請具有教學實習專長之副教授資格以上教師兼任之。設有教育院、系、所或教育學程之大學校院得設實習輔導室，置主任一人，由校長聘請具有教學實習專長之副教授資格以上教師兼任之。(第八條)

(五)師資培育機構得設立教師進修單位：師範校院為辦理教師在職進修，得設進修部，其員額編制由學校擬定，報請教育部核定。設有教育院、系、所或教育學程之大學校院得設教師研習中心，其員額編制由學校擬定，報請教育部核定。

(六)保障本法施行前已在職之教師資格：師資培育法修正施行前已在職，且修正施行後仍繼續任教之試用教師、合格偏遠或特殊地區教師證書尚在有效期間者，其

教師資格之取得，仍適用本法修正施行前各該有關之規定。（第十三條）

(七)授權教育部成立師資培育審議委員會：教育部為審議師資培育法所定有關師資培育事項，得組成委員會辦理之。（第十四條）同時教育部亦訂定教育部師資培育審議委員會設置要點。

三、教育部師資培育審議委員會設置要點：行政院84.04.13台(84)教字第一二四二六號函核定；教育部84.05.11台(84)師字第○二一五八六號函發布施行。其主要內容分述如下：

(一)委員會之任務：1.師資培育計畫及重要發展方案；2.師範校院、系、所設立、變更及停辦；3.大學設置教育學院、系、所或教育學程；4.師資培育評鑑或輔導；5.師資培育政策之建議與諮詢；以及6.其他有關師資培育之審議事項。（第二條）

(二)委員會編制：本會置主任委員一人，由部長指派次長一人兼任；委員十九至二十三人，由部長聘任，聘期二年，期滿得續聘。（第三條）

另外，置執行秘書一人，由部長指派主管業務司長兼任之；所需工作人員由教育部業務相關人員調派或調兼之。（第四條）

(三)委員會運作：本會每三個月舉行會議一次，由主任委員擔任主席，必要時得召開臨時會議。

四、師資培育自費、公費及助學金實施辦法：行政院84.05.22台(84)教字第一八一六號函核定；教育部84.06.14台(84)參字第○二七四七八號令發布施行。其主要內容分述如下：

(一)公費生名額之分配原則：公費生名額由教育部根據省（市）主管教育行政機關調查推估之師資缺額及各大學校院專業課程之特色，分配至師範校院及設有教育學院、系、所或教育學程之大學校院。（第三條）

(二)公費生之招考方式：各師範校院及設有教育院、系、所之大學校院公費生錄取方式、名額及其權利義務事項之規定依據，應於招生簡章明定之。設有教育學程之大學校院依教育部核定之公費生名額自行辦理校內公開甄選，其甄選實施要點由各大學校院定之。（第四條）

(三)公費生應填具自願書及保證書：公費生於受領公費前，應填具自願書及保證書，以履行服務義務。（第五條），其格式另訂之。

(四)償還公費情況之規定：公費生肄業期間，因轉學、轉系而喪失公費生資格，或放棄公費者，以及被勒令退學、開除學籍或無故不就學者，應一次償還已受領之公費（第八條），及其他喪失公費生資格之規定（第九、十一、十三條），亦應一

次償還已受領之公費。

(五)公費生缺額可由自費生遞補：公費生之缺額，得由各大學校院訂定有關規定，由自費生遞補，受領公費自遞補日起至修畢師資職前教育課程為止。(第十條)

(六)師資培育助學金之設置：為獎勵家境清寒或成績優異之自費生，師範校院或設有教育院、系、所或教育學程之大學校院，得設立師資培育助學金。(第十五條)

(七)保障師資培育法施行前師資培育機構之公費生權益：師資培育法修正施行前已入學之師範校院及設有教育院、系、所之大學校院公費生，仍適用舊法「師範校院公費學生公費待遇實施辦法」之規定。(第十七條)

五、大學校院教育學程師資及設立標準：行政院84.06.15台(84)教字二一二四九號函核定；教育部84.06.26台(84)參字第○二九七九六號令發布施行。其主要內容，分述如下：

(一)教育學程行政與教學組織：行政組織方面，各校為辦理教育學程得設專責單位，所需員額由各校現有員額調配運用。教學編制方面，各校應置三名以上與任教學科專長相符之專任老師。(第五條)

(二)教育學程之人數：每班以五十人為原則。(第六條)

(三)各類教育學程內容之區別：中等學校教育學程內容包括教育基礎課程、教育方法學課程及教育實習課程。國民小學及幼稚園教育學程內容，除上述三種外，另加上教學基本學科課程。特殊教育學程內容包括一般教育專業課程、特殊教育共同專業課程及特殊教育各類組專業課程。(第八條)

(四)各類教育學程應修學分數：中等學校及幼稚園，二十六學分；國民小學及特殊教育，四十學分。(第九條)

(五)洽定教育實習機構之必要：各校擬設立教育學程者，應經所在地區主管教育行政機關同意，洽定中等學校、國民小學、幼稚園、特殊教育學校(班)或其他教育機構供其學生實習。(第十二條)

(六)修習教育學程之資格：各校各學系二年級以上及碩、博士班學生在校期間得申請修習教育學程，每學期修習教育學分之上限，由各校定之。各校亦得訂定學生修教育學程之申請規定。(第十三條)

(七)修習教育學程之證書：由開設教育學程之學校發給教育學程證明書。(第十五條)

(八)師範校院亦得為他校開設教育學程：應依其原有師資、設備及培育師資類別提出申請，並報經教育部核定後實施。(第十六條)

六、高級中等以下學校及幼稚園師資格檢定及教育實習辦法：行政院84.11.07台(84)教字第三九五五九號函核定；教育部84.11.16台(84)參字第○五六三二二號令發布施行。本辦法係整合原訂教師資格檢定辦法及教育實習辦法等兩項法規彙整而成者，以其同為規範教師之資格之取得。茲分述其主要內容分述如下：

(一)透過教育實習，實施教師資格檢定：師資培育法第八條及第九條授權教育部訂定教育實習辦法及教師資格檢定辦法，由於教師資格的取得須經初檢及複檢，初檢合格之實習教師必須透過教育實習一年，方得參加複檢，取得合格教師證書，遂將教育實習及教師資格檢定訂於同一辦法中。

(二)統一規範高級中等以下及幼稚園之教師資格檢定及教育實習：根據教師法第八條之規定：「高級中等以下學校教師資格檢定辦法由教育部定之。」故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，適用對象擴大，俾便統一規範。

(三)確定教師資格檢定委員會之組織：省（市）政府教育廳（局）應設教師資格檢定委員會，辦理教師資格檢定工作；必要時，得授權縣（市）政府設教師資格複檢委員會，辦理複檢工作。（第三條）

(四)規定教師資格檢定及教育實習行政作業流程：

1. 成立實習輔導委員會：各師資培育機構應邀集教師研習進修機構、教育實習機構及教育實習機構所屬主管教育行政機關，組成實習輔導委員會，規畫實習教師整體輔導計畫，並於每學年度開學二個月前，彙總報請教育部核定後實施。（第十三條）

2. 申請初檢：國內畢業生修畢師資職前教育課程者，由其所屬師資培育機構造具名冊，向師資培育機構所在地省（市）政府教育廳（局）申請；國外畢業生，由申請人檢具申請表、學歷與經歷證件及成績單（或學分證明書），向戶籍所在地之省（市）政府教育廳（局）申請初檢。合格者，由省（市）政府教育廳（局）核發實習教師證書。（第八條）

3. 參加教育實習：應屆畢（結）業生，由原畢（結）業師資培育機構負責輔導至訂約之教育實習機構，參加教育實習；具有兵役義務者，俟服役期滿後，由原師資培育機構輔導至教育實習機構，參加教育實習。非應屆畢（結）業生或國外畢業生，依省（市）政府教育廳（局）於每年五月底公告之教育實習機構之名額，自覓教育實習機構，參加教育實習。（第九條）

4. 申請複檢：實習教師之各項實習成績，由師資培育機構彙總，並將實習成績及格造具名冊，函報教育實習機構所在地之省（市）政府教育廳（局）複檢合格後，轉報教育部發給合格教師證書。（第三十二條）

(五)規定實習教師應行注意事項：

- 1.教育實習期間自七月一日至翌年六月三十日止。(第十二條)
- 2.具有兵役義務之應屆畢(結)業生，須役畢再由本校輔導參加教育實習。(第九條)
- 3.實習教師支領之實習津貼以一年為限，其標準由教育部擬訂，報行政院核定。(第三十一條)
- 4.七月三十一日前與教育實習學校之實習輔導教師研商後，擬訂實習計畫(包括實習重點及目標、實習活動及方式、以及預定進度及完成期限)。(第十九條)
- 5.實習期間應參加教師研習修機構辦理之研習活動，為期至少七天。(第二十條)
- 6.每月至少返回師資培育機構集中參加座談或研習。(第二十一條)
- 7.授課時數：在中等學校實習以不超過編制內合格專任教師基本授課時數之二分之一。除教學外，應全程參與教育實習學校之各項教育活動。(第二十二條)
- 8.撰寫實習心得報告或專題研究報告。(第二十三條)
- 9.實習成績分為平時評量及學生評量兩項，兩項均達六十分為及格，其平均為實習總成績。

(1)平時評量項目：品德操守、服務態度及敬業精神、表達能力及人際溝通、教學能力及學生輔導知能，以及研習活動之表現。(第二十五條、二十六條)

(2)學年評量項目：實習計畫、實習心得報告或專題研究報告，以口試及試教方式評量。(第二十七條、二十八條)

七、師資培育機構從事地方教育輔導辦法：教育部85.8.14台(85)參字第八五五〇四一四號令發布施行。其主要內容分述如下：

(一)師資培育機構應從事地方教育輔導：師資培育機構應組成地方教育輔導小組，從事地方教育輔導工作。(第三條)

(二)分區辦理輔導：地方教育輔導以分區辦理為原則，並得視實際需要進行跨區輔導工作，輔導區內各師資培育機構應共同組成地方教育輔導委員會。(第四條)

(三)需訂定學年度輔導計畫：地方教育輔導委員會應擬定學年度地方教育輔導計畫，於每年六月報教育部備查。地方主管教育行政機關為配合地方教育輔導工作得成立教育輔導團。(第五條)

(四)輔導方式：地方教育輔導方式為實地輔導、諮詢服務、資料提供、研習活動及其他相關教育輔導。(第八條)

(五)經費編列：師資培育機構、各級主管教育行政機關及所屬學校應寬籌經費辦

理地方教育輔導工作。

(六)評估與評鑑：師資培育機構應切實執行年度輔導計畫、評估輔導績效、檢討改進。(第十條) 教育部視需要辦理地方教育輔導工作評鑑(第十一條)

八、高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法：教育部85.10.2台(85)參字第八五五〇四四一七號令發布施行。其主要內容，分述如左：

(一)適用對象擴大：適用對象包括幼稚園教師，原中小學教師在職進修研究辦法，僅限於中小學教師。(第二條)

(二)教師在職進修界定在與本職工作或專業發展有關。(第三條)

(三)辦理教師在職進修機構範圍擴大：擴及中小學、幼稚園、特殊教育學校，實施以學校為中心的進修制度。(第四條)

(四)教師自行進修：教師自行參加各項進修未經事先報准，應利用公餘時間，不得影響教學或行政工作。(第六條)

(五)進修機構辦理進修期間：進修機構辦理教師在職進修，以利用寒假、暑假、夜間、週末或其他特定時間實施為原則。(第七條)

(六)進修學位之限制：教師須服務滿一年以上始得進修學位。(第八條)

(七)落實教師在職進修是義務與權利：教師在職期間每一學年須至少進修十八小時或一學分、或五年內累積九十小時或五學分。(第九條)

叁、教師資格檢定及教育實習新舊兩制之比較

教師資格檢定及教育實習辦法為教師取得法定資格之重要法規，其影響至為深遠。茲為更深入瞭解新舊教師資格檢定及教育實習之異同，乃彙整如下表(表一、表二)，請參閱。

表一 新制與舊制教師資格登記及檢定制度的比較彙整表

項次	項目	新制	舊制
一	法規名稱	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	中小學教師登記及檢定辦法

二	依據	師資培育法第八、九條及教師法第八條規定訂定	高級中學法第十九條、國民教育法第十八條、職業教育法及教育人員任用條例有關規定訂定
三	辦理機關	省市政府教育廳局應設教師資格檢定委員會，辦理教師資格檢定工作，並得授權縣市政府設資格複檢委員會，辦理複檢工作。	由省市主管教育行政機關辦理，並得組織中、小學教師登記及檢定委員會。
四	辦理程序	<p>修畢師資職前教育課程，其課程符合高級中等以下學校及幼稚園教師教育專業科目及學分對照表及高級中等以下學校及幼稚園教師本科系及輔系對照表之規定者，擬任教職者，依下列規定辦理初檢，初檢合格者，由省市政府教育廳局核發實習教師證書：</p> <p>一、國內畢（結）業生：由其所屬師資培育機構造具名冊，向師資培育機構所在省市政府教育廳局申請初檢。</p> <p>二、國外畢業生：申請人檢具申請表、學歷與經歷證件及成績單（或學分證明書）向戶籍所在地之省市政府教育廳局申請初檢。</p> <p>取得實習教師證書者，應配合其檢定之教育階段別、科（類）別參加教育實習一年，實習</p>	<p>中小教師之登記依其任教之階段分別符合中小學教師登記及檢定辦法第八條（高級中學各該學科、職業學校各該普通學科教師資格）、第九條（國民中學教師資格）、第十條（國民小學教師資格）、第十一條（職業學校專業學科教師資格）等各該條款之規定者，由學校通知教師於到職後三個月內檢具左列證件，經由服務學校報請省市主管教育行政機關審定：</p> <p>一、申請書</p> <p>二、現職聘書或派令</p> <p>三、學經歷證件</p> <p>四、每週任教科目及時數證明書</p> <p>經登記或檢定合格之中小學教師，由省市主管教育行政</p>

		成績合格者，由師資培育機構造具名冊，函報教育實習機構所在地之省市政府教育廳局複檢合格後，轉報教育部發給合格教師證書。	機關分別發給教師登記或檢定合格證書。
五	中等學校教育專業科目及學分、各學科教師專門科目之規定	分別依： 1.高級中等以下學校及幼稚園教師教育專業科目學分對照表 2.高級中等以下學校及幼稚園教師本科系輔系對照表 配合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之訂頒，中等學校教師專門知能之認定分兩階段辦理： 第一階段：暫用原「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」 第二階段：自86學年度起由師資培育機構自行認定。	中等學校教育專業科目及學分： 一、必修科目及學分：教育概論四學分、教育心理學四學分、教學原理四學分、分科教材教法及教學實習四學分 二、選修科目及學分：教育哲學二學分、教育社會學二學分、教育與職業輔導二學分、視聽教育二學分、德育原理二學分。 專門知能：係依「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」之規定
六	加科登記或檢定之規定	中等學校合格教師，於繼續擔任教職期間，修畢他科之專門科目者，得檢具合格教師證書、成績單（學分證明書），向服務學校所在地之省市政府教育廳局申請加註他科教師資格，免再申請資格檢定及參加教育實習。	經登記或檢定合格之教師，得依規定申請另一科目教師之登記或檢定，但總計不得超過三科，並以同級同類之學校教師為限。

七	取得合格教師證書後，連續脫離教職達十年以上	經登記或檢定合格之教師，未曾擔任教職或脫離教學工作連續達十年以上者，應重新申請資格檢定及參加教育實習。但其未擔任教職或脫離教學工作期間，係擔任教育行政工作者，不在此限。	經登記或檢定合格之教師，脫離教學工作連續達十年以上者如重任教師時，必須重新申請登記或檢定。
八	各階段教師相互轉任之規定	中等學校、國民小學、幼稚園各類教師，於繼續擔任教職期間，轉任同一階段特殊教育教師者，於修畢特殊教育師資職前教育課程時，由師資培育機構造具名冊，報請師資培育機構所在地之省市教育廳局審查合格後，轉報教育部發給特殊教育合格教師證書，免再申請資格檢定及參加教育實習。至於各階段教師之相互間轉任均應重新參加資格檢定及教育實習。	各階段別教師相互間轉任均應符合各該資格條件後，重新登記。
九	過渡條款規定	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施行前之左列人員，於該辦法施行之日起十年內，其教師資格之取得，得依該辦法施行前之法令，以登記方式辦理之，屆期未辦理者，其教師資格之取得，悉依該辦法之規定辦理： 一、於師範校院及設有教育院、系、所之大學，已修習或修畢教育專業科目之大學畢業生。	無明文規定。

	<p>二、師範學院進修部各類學士學位班畢（肄）業生。</p> <p>三、師範學院進修部幼稚教育專業學分班結（肄）業生。</p> <p>四、具有教師資格，尚未辦理合格教師登記者。</p>
--	--

表二 新制與舊制教育實習制度比較彙整表

項目	項目	新制	舊制
一	法規名稱	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。	一、師範校院學生實習及服務辦法。 二、師範大學、師範學院結業生教育實習實施要點。
二	依據	師資培育法第八、九條及教師法第八條規定訂之	師範教育法第五、十一、十二、十六、十七條及師範教育法施行細則規定訂之。
三	教育實習機構	經遴選供教育實習之高級中等學校、國民中學、國民小學、幼稚園、特殊教育學校（班）或其他教育機構。	有缺額之中小學
四	實習教師名額	教育實習機構提供各科實習教師名額如下： 一、中等學校：不得超過各該學（類）科編制內合格教師人數。 二、國民小學及幼稚園：不得超過該校（園）編制內合格教師總人數。	依縣市所屬學校實際缺額提供實習教師名額

		三、特殊教育學校(班)或其他教育機構：依前二款規定辦理。	
五	實習期間	自每年七月一日起至翌年六月三十日止，為期一年。	自每年八月一日起至翌年七月三十一日止，為期一年。
六	實習輔導委員會之設置	各師資培育機構應邀集教師研習進修機構、教育實習機構及教育實習機構所屬主管教育行政機關，組成實習輔導委員會，規劃實習教師整體輔導計畫。	師範校院公費結業生由各師資培育機構及教育實習機構給予輔導，並未設置實習輔導委員會。 師資培育機構：實習指導教師教育實習機構(實習學校)：設實習指導小組及實習輔導教師。
七	實習及服務	由師資培育機構輔導至實習學校實習	由主管教育行政機關分發實習及服務
八	實習教師是否得支領薪資	實習教師於教育實習期間得發給實習津貼，其標準由教育部擬訂，報請行政院核定。實習教師支領之實習津貼，以一年為限。	其薪級標準與核薪手續均比照正式教師辦理。
九	成績評量	實習教師實習成績分為平時評量及學年評量二項，二項成績均達到六十分者，為實習成績及格，並以二項成績之平均數為其實習總成績。 平時評量成績計算方式： (甲) 師資培育機構：百分之五十	一、師範大學部份： 師資培育機構佔百分之四十 實習學校佔百分之四十 寒假研習佔百分之二十 二、師範學院部份： 師資培育機構佔百分之五十 實習學校佔百分之五十，以六十分為及格。

		<p>(乙) 教育實習機構：百分之四十</p> <p>(丙) 教師研習進修機構：百分之十</p> <p>學年評量成績計算方式：</p> <p>(甲) 師資培育機構：百分之五十</p> <p>(乙) 教育實習機構：百分之五十</p>	
十	研習進修—由教師研習進修機構辦理之研習活動	實習教師實習期間，應參加教師研習進修機構辦理之研習活動，為期至少七天。其研習成績佔平時評量成績百分之十。	師大公費結業生於寒假參加教師研習中心（會）辦理之研習活動，其成績佔實習成績百分之二十。 師院公費結業生並無研習進修活動。
十	返校座談或研習	為加強師資培育機構對實習教師之輔導，師資培育機構應規劃實習教師每月至少返校一次，集中參加座談或研習。	並無規範。
十二	實習教師任教時數	實習教師應在教育實習機構，由實習輔導教師指導下，從事教學實習。 實習教師每週教學實習時間如左： (甲) 中等學校、(幼稚園)：不得超過合格教師授課時數(教學活動)之二分之一。 (乙) 國民小學：不得超過十六節。	由國立師範大學實習輔導教師配合實習學校指導教師共同對結業生進行教學活動指導，惟此項作法並未完全落實。 實習教師任教時數比照正式教師辦理，實際上單獨授課。

十三	實習教師資格	修畢師資職前教育課程，並經教師資格初檢合格者，由省（市）政府教育廳（局）核發實習教師證書，參加教育實習。	師範校院應屆公費結業生
十四	合格教師證書之發給單位	由教育部發給合格教師證書	由省（市）政府教育廳（局）發給合格教師證書。

表三 新制與舊制地方教育輔導制度比較彙整表

項次	項目	新制	舊制
一	法規名稱	師資培育機構從事地方教育輔導辦法。	師範校院輔導中小學教育辦法。
二	依據	師資培育法第十七條第二項規定訂定。	師範教育法第十四條規定訂之。
三	參與輔導之機構	師範校院及設有教育院系、所或教育學程之大學校院。	師範校院。
四	輔導的對象	高中、高職、國中、國小、幼稚園、特殊教育學校（班）。	高中、國中、國小、幼稚園。
五	負責地方教育輔導機構之組織	師資培育機構應組成地方教育輔導小組，從事地方教育之輔導工作；地方教育輔導區劃定後，輔導區內各師資培育機構應選出召集學校，並由召集學校邀集同一輔導區內其他校院、教師研習進修機構及省（市）、縣（市）教育輔導團，共同組成地方教育輔導委員會。	師範大學由中等教育輔導委員會負責，師範學院由實習輔導處負責。

六	年度教育輔導計畫之擬訂	地方教育輔導委員會為策劃地方教育輔導工作，應與輔導區內主管教育行政機關協調，配合學校需要，擬訂學年度教育輔導計畫，並於每年六月報教育部備查。	各師範校院應於每學年度開始前一個月協調輔導區內主管教育行政機關，依據中小學之需要擬訂下學年度中小學教育輔導計畫。
七	地方教育輔導之內容	師資培育機構應視輔導區內地方教育之需要，辦理課程與教學、學生輔導等輔導工作；並參與地方主管教育行政機關所設之教師研習進修機構及省（市）、縣（市）教育輔導團之相關工作。	師範校院應衡酌輔導區內中小學之需要辦理左列各項中小學教育之研究輔導工作： 一、學校環境之規劃設計與改善之研究輔導。 二、學校行政事項之研究輔導。 三、各項教學設備及置備、製作、使用、修護與保養之研究輔導。 四、教學方法之研究及教學觀摩之輔導。 五、課程、教材之研究改進。 六、學校訓導工作之研究輔導。 七、學生輔導工作之研究輔導。 八、教師進修研究之輔導。 九、教育評鑑工作之輔導。 十、輔導性刊物之編印。 十一、其他有關中小學教育之調查、研究與輔導

八	地方教育輔導之形式	(一)實地輔導 (二)諮詢服務 (三)資料提供 (四)研習活動 (五)其他相關教育輔導	並未規定
九	輔導經費之編列	師資培育機構應寬籌經費，從事地方教育輔導工作；各級主管教育行政機關應視需要籌措經費配合辦理，所屬學校並得編列預算與師資培育機構辦理合作計畫。	各師範校院辦理中小學教育輔導工作所需經費，應由各師範校院按實際需要，編列年度預算。
十	輔導教育實習機構	師資培育機構可將所訂約之教育實習機構納入學年度教育輔導計畫中，從事有關輔導工作。	並未規定
十一	參與輔導人員之誘因	師資培育機構擔任地方教育輔導工作之教師，得依規定支給輔導鐘點費或酌減授課時數。	並未規定
十二	地方教育輔導工作之檢討與評鑑	各地方教育輔導委員會召集學校應於學年度結束後二個月內，召開輔導會議，檢討該學年度地方教育輔導工作，並將辦理情形與改進建議報教育部備查。 教育部得視需要辦理地方教育輔導工作評鑑，對於績效卓著之單位或個人應予獎勵。	各師範校院應於每學年結束後二個月內，將該學年度中小學教育輔導工作辦理情形與成效函報有關教育行政機關備查。 惟對於辦理地方教育輔導工作績效卓著之單位或個人並未規定予以獎勵。

【附表】 師資培育機構地方教育輔導區規劃一覽表

一、中等學校部份

區別	校別	輔導區域	備註
北區	國立台灣師範大學	基隆市	召集學校
	國立政治大學	台北市	
	國立台灣大學	台北縣	
	國立台灣海洋大學	宜蘭縣	
	國立中興大學法商學院	花蓮縣	
	國立台灣工業技術學院	連江縣	
	國立台北技術學院	金門縣	
	國立台灣藝術學院	桃園縣	
	私立輔仁大學	新竹市	
	私立東吳大學	新竹縣	
	私立淡江大學	苗栗縣	
	私立中國文化大學		
	私立銘傳管理學院		
	私立實踐設計管理學院		
	國立體育學院		
	國立清華大學		
	國立交通大學		
	國立中央大學		
私立中原大學			
私立中華工學院			
中區	國立彰化師範大學	台中市	召集學校
	國立中興大學	台中縣	
	國立雲林技術學院	南投縣	
	私立東海大學	彰化縣	
	私立逢甲大學	雲林縣	

	私立靜宜大學 私立大業工學院		
南區	國立高雄師範大學 國立成功大學 國立中山大學 國立中正大學 國立屏東技術學院	嘉義縣 台南縣 台南市 高雄縣 高雄市 屏東縣 台東縣 澎湖縣	召集學校

二、國民小學部份

校別	輔導區域	備註
台北市立師範學院	台北市	
國立台北師範學院	基隆市、台北縣、宜蘭縣、金門縣、連江縣	
國立新竹師範學院	桃園縣、新竹縣、新竹市、苗栗縣	
國立台中師範學院	台中市、台中縣、彰化縣、南投縣	
國立嘉義師範學院	嘉義縣、嘉義市、雲林縣	
國立台南師範學院	台南縣、台南市、高雄市、澎湖縣	
國立屏東師範學院	高雄縣、屏東縣	
國立花蓮師範學院	花蓮縣	
國立台東師範學院	台東縣	

表四 新制與舊制教師在職進修辦法之比較表

項次	項目	新制	舊制
一	法規名稱	(一)高級中等以下等學校及幼稚園教師在職進修辦法。 (二)教師進修研習獎勵辦法。	中小學教師在職進修研究辦法。
二	立法目的	鼓勵教師在職進修，提昇教育品質。	未規定。
三	法源	(一)師資培育法第十六條第二項訂定。 (二)教師法第二十二條、第二十三條規定訂定。	師範教育法第十九條規定訂定。
四	適用對象	中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育學校(班)編制內按月支領待遇之校長及依法取得教師資格之教師。	中、小學教師(中小學校長準用)。
五	「在職進修」「帶職帶薪進修」「自行進修」之界定	明文規定。	未規定。
六	辦理教師在職進修之機構	(一)中小學、幼稚園及特殊教育學校。 (二)師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院。 (三)各級政府設立、核准設立之教師在職進修機構。 (四)各級主管教育行政機關委託、認可、或核准之學校、機構。	(一)師範大學、師範學院、教育院系、師範專科學校。 (二)教育部指定或核准之公私立大學校院 (三)教育部設立或教育部核准設立之教師進修機構。

七	進修之方式	(一)參加研習、實習、考察。 (二)進修學分、學位。 (三)其他由主管教育行政機關認可之進修與研究。	(一)進修學分。 (二)進修學位或資格。 (三)參加有關之研習、實習、考察。 (四)從事有關之研究、譯作、創作。 (五)主管教育行政機關認可之其他有關進修研究方式。
八	教師在職進修實施要點由各主管教育行政機關訂定	明文規定。	未規定。
九	明定教師在職進修義務	每學年至少十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分。	未規定。
十	進修經費之編制	學校及各級主管教育行政機關得視需要編列預算。	未規定。
十一	進修機構辦理進修時間	利用寒、暑假、夜間、週末或其他特定時間辦理為原則。	得利用假期、週末或夜間辦理。

肆、結論

師資培育多元化制度的建立是具有符合先進國家的教育趨勢、適應本國社會需要，以及提昇國內教師素質的三大特色。新制師資培育制度建立的精神，不僅保持傳統師範教育的優點，而且又開放一般大學校院培育師資，符合了先進國家，如：美國、日本等，在大學培育中小學師資的趨勢。就適應社會實際需要方面而言，師資培育多元化的做法亦符合自由開放社會中，市場供需的原則。師資培育從原來計畫式的培育，轉變成儲備式的培育，不僅使師資可以維持一定的水準，同時更給各校聘用教師時，有更大的選擇空間。師資來源多元化後，使大學校院培育不同學校

風格與學識的學生，至中小學任教，一方面期能帶動課程、教材、教法的革新，促進教育的進步；另一方面，透過健全的教育實習制度，建立教師證書制，以期全面提昇教師素質。

師資培育制度於今踏入新的里程，社會大眾正翹首以盼師資水準及教育品質的提昇，往後各大學校院，師範校院畢業生任教機會將互有消長，各有志於教職者，在修習師資職前教育課程時，就應具備適合的教學性向，畢業並完成初檢、實習、複檢而取得合格老師資格後，不但能勝任教職，而且在順應世界教育潮流的認知與行動上，都能顯露使人擊節讚賞的表現，而形成多采多姿的校園文化。

國小師資培育制度 和課程的改革

歐用生

【作者簡介】

本文作者，台灣省高雄縣人，曾任中小學教師、國立台北師範學院教授兼教務長、台灣省國民學校教師研習會主任。現任國立台北師範學院校長。

壹、前言

自第二次世界大戰以來，臺灣的師範教育一直穩定地成長，並維持下列的傳統和特色。第一，採封閉制，只有師範大學或師範學院才能培養師資，其他一般大學不能擔負師資培育工作；第二，中小學教師分流培育，師範大學培育中學師資，培育國小和幼稚園師資的機構原為師範學校，後改制為師範專科學校（民國五十一年），又改制為師範學院（民國七十六年）；第三，公費培養，師範生在學期間給予公費，包括學、雜費、膳費、書籍費、服裝費等，並提供住宿，但畢業後有服務一定年限的義務；第四，培養與任用合一，師範生畢業後，立即由政府分發至中小學校實習，占教師缺，支領教師薪水，實習一年成績及格後，即成為正式教師。

四十餘年來，臺灣師範教育培育了許多優良師資，默默地奉獻教育，為國家安定和社會進步奠定了基礎，功不可沒。但爾來，由於社會激變，導致師道變質，師範教育面臨了前所未有的挑戰。在一九八〇年代末期，師範教育成為台灣教育改革的爭議焦點。經過了各界和各種勢力的激烈角力和攻防以後，「師範教育法」被修訂為「師資培育法」，於一九九四年二月正式公布，「師範教育」將從此成為歷史名詞；「教師法」通過登場，也於一九九五年八月公布實施。這兩個法案徹底改變了師範教育的制度和結構，由封閉的師資培育走向開放；由單一的師範院校培養走向多元；由公費培養走向公自費並行；由培養和任用合一走向分途；教師任用由派任制改為聘任制等等。這些巨大的變革，搖撼師範教育的傳統，重組師資培育的制度，應該嚴肅地面對這些問題，慎加思考，謀求因應，期使師資培育邁向新的境界。

本文分成四部分：首先依據師資培育法令及其有關規定，分析國小師資培育制度和課程的內涵；其次探討國小師資培育和課程的現況；第三檢討制度及課程的問題；最後展望師資培育制度和課程，期師資培育邁向新境界。

貳、師資培育制度和課程的新架構

依據師資培育法、教師法及其有關子法的規定，修畢師資培育課程的學生，經初檢後，到教育實習機構（中小學或幼稚園）實習一年，複檢及格，取得教師證書，經中小學或幼稚園教師評審委員會通過後，聘任為教師。茲將師資培育制度和課程的主要內涵加以說明：

一、師資培育多元化

師資培育法規定，師資之培育「由師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學校院實施之」。即師資培育機構除傳統的師範院校外，也開放給一般大學校院。一般公私立大學校院只要師資、設備、資源合乎條件，都可依據學校特色，申請設立教育學院、教育學系、教育研究所或教育學程，參與師資培育工作。教育學程分為中學、小學、幼稚園教育和特殊教育四種，供大學及研究生修習，中等教育和幼稚教育學程應修二十六學分，國小及特殊教育學程應修四十學分。修畢規定之教育學分或學程者，和師範校院畢業且修畢教育學分者一樣，有申請擔任教師之資格。而師範院校學生亦可不修教育學分。

二、公自費並行

師資培育法規定，師資培育以自費為主，兼採公費及助學金等方式實施，但公費生以就讀師資類科不足之學系或畢業後自願至偏遠或特殊地區學校服務學生為原則，取得教師證書後，由教育部分發至學校服務，其最低服務年限以在校受領公費之年數為準。公費項目包含學雜費、書籍費、制服費、住宿費、生活津貼、教育實習參觀費用等。公費生若因轉學、轉系、受處分等而喪失公費生資格，或放棄公費，或未依規定取得教師證書者，均應一次償還已受領之公費。

此外，為鼓勵家境清寒或成績優異的自費生，設有助學金，以工讀方式實施。

三、課程規劃和設計

依據「師資培育法」第四條訂定：「……各校院之教育學程，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，應著重道德品格之陶冶、民主法治之涵泳、專業精神及教學知能之培養。前項之專門科目，由各師資培育機構自行認定之。」師範院校的課程均準此原則設計。

另在「大學校院教育學程師資及設立標準」第八條規定：「國民小學教育學程內容，包括教學基本學科課程，教育基礎課程、教育方法學課程及教育實習課程。」在同一規定第九條明定國民小學教育學程應修學分為四十學分。第十三條規定，每學期修習教育學程學分數之上限，由各校定之。

教育部除了公布上述「標準」之外，也公布了各類教育學程之科目及學分」，以國民小學教育學程為例，必修科目共計二十學分，選修科目共計二十學分，同時詳列必修科目名稱、選修科目參考名稱。大學校院開設的教育學程則依此原則設計課程。

四、檢定制度的

教師法規定，「高級中學以下學校之教師採檢定制」，其「資格之檢定分初檢及複檢二階段行之，初檢合格者發給實習教師證書；複檢合格者發給教師證書。」其中初檢係以檢覈方式實施，修完師資職前教育課程者向主管教育行政機關繳交學歷證件即可辦理。

至於複檢工作則授權地方主管教育行政機關，成立縣市教師複檢委員會辦理。凡取得實習教師證書，且經教育實習一年，成績及格者，均可申請參加複檢，複檢方式法中並未規定，複檢合格者，則由教育部頒發教師證書。

五、教育實習

師資培育法規定，修畢職前教育課程人員，「經教師資格初檢合格者，取得實習教師資格」，取得實習教師資格者，應經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格」。師資培育機構要遴選1.辦學績效良好，2.具有足夠合格師資，3.地理位置近，易於就近輔導的教育實習機構（中小學或幼稚園），推薦實習教師去實習。實習教師在特約實習學校實習一年，不占實缺，不支薪，僅支實習津貼，每月7183元。

教育實習機構要遴選教師一名，作為實習輔導教師（即mentor師傅），原師資培育機構則需遴選教授乙名，為實習指導教師，與師傅共同指導、輔導實習教師。師徒三人要共商實習目標、重點、實習活動、方式和進度，作為輔導和評量依據

。實習教師的實習事項以教師實習和導師（級務）實習為主，行政實習及研習活動為輔，其中教學實習時間在中等學校不得超過專任教師基本授課時數二分之一；國民小學不得超過十六節；幼稚園不得超過教學活動之二分之一。且應全程參與教育實習機構之各項教育活動，應撰寫實習心得或專題研究報告，並參加教師進修機構的研習至少七天，參加師資培育機構的研習或座談每月至少一次。

至於實習成績的評量則分為平時評量和學年評量二項，採百分計分法，二項評量成績均達到60分者，為實習成績及格，並以二項成績之平均數為其實習總成績，平時評量由師資培育機構、教育實習機構和教師進修機構負責，其比率各佔50、40和10%。學年評量由師資培育機構和教育實習機構共同實施，以口試及試教方式評量，成績比率各佔50%。

整體之實習輔導計畫由師資培育機構邀集教師進修機構、教育實習機構及其主教育行政機關組成實習輔導委員會規劃之。

六、進修與研究

師資培育包括職前教育，實習和在職進修三個階段，在職進修教育已成為師資培育過程中統整的一部份，是教師終其一生的工作，應予以加強。因此，教師法規定，進修研究是教師的權利，也是師的義務，教師在職期間要參加與其本職工作和專業發展有關的進修，如參加研習、考察；進修學分、學位；從事研究、著作或課程發展等。每一學年須至少研習十八小時或進修一學分，或五年內累積九十小時或五學分。

教師在職進修得享有帶職帶薪及留職停薪之保障，前者主要有四類，即全時進修、研究；部份辦公時間進修、研究；休假進修、研究；公餘進修、研究。教師參加進修、研究，得按下列方式予以獎勵：1. 依規定補助進修、研究費用。2. 依規定向機關、機構或團體申請補助。3. 依規定改敘薪級。4. 協助進修、研究成果出版，發表或推廣。5. 列為聘任之參考。6. 列為校長、主任遴（甄）選之資績評分條件。7. 核給獎金、請頒獎章或推薦參加機關、機構或團體舉辦之表揚活動。

叁、國小師資培育制度和課程的實施現況

這種師資培育的新架構，無論在觀念上和作法上，與傳統的師範教育都有極大的差異，因此實施以後，產生許多扞格和調適上的困難。茲簡述國小師資培育和課

程的實施現況，並加以檢討。

過去，小學師資培育均由國、市立九所師範學校負責。多元化政策實施以後，私立靜宜大學也自八十六學年起設立小學教育學程，料必有更多大學校院將加入小學師資培育行列。

九所師範學院原來為師範學校，五十一年起分別改制為師範專科學校，七十六年改制為師範學院，八十年始由省立改隸國立。一般而言，校地（不含新校區）均不大（約十甲左右），分別設立七至九個學系，二、三個研究所（碩士班），學生約一五〇〇人至二三〇〇人，每年預算約僅四億元。所以，太小、太窮、太短、太淺和太舊正是師範學院的現況和目前面臨的困境。（吳明清，民85）

各校課程大抵分為普通課程、專業課程和專門課程三類，總學分數均為一四八學分，但課程結構和內涵及各校有極大差異。國立台北師範學校（民85）的架構如表一所示：

表一：師範學院課程架構

類別	初等、語文、數理、社會 科 教 育 學 系		音樂、美勞、體育、特教 、 幼 兒 教 育 學 系	
	學分	百分比	學分	百分比
普 通 課 程	70	47.3	56	37.9
專 業 課 程	40	27	40	27
專 門 課 程	38	25.7	52	36.1
總 計	148	100	148	100

其中，普通課程旨在陶冶並奠定廣博的知識基礎，作為修習專門和專業教育的準備，除大學共同必修科目和通識課程外，分為語文學科、社會學科、數理學科和藝能學科四類，學生均須修習，以配合國民小學級任制教學，提高任教各科的能力。其架構如表二所示：

表二：普通課程架構

類別	初等、語文、數理、社會 科 教 育 學 系		音樂、美勞、體育、特教 、 幼 兒 教 育 學 系	
	學分	百分比	學分	百分比
大學共同必修科目	20	28.6	20	35.7
通 識 課 程	8	11.0	8	14.3
語 文 科 目	8	11.4	6	10.7
社 會 科 目	12	17.2	6	10.7
數 理 科 目	14	20.0	6	10.7
藝 能 科 目	8	11.4	10	17.9
其 他	0	0	0	0
總 計	70	100	56	100

另外，為紓解國小師資不足之壓力，各師範學院奉准於民國七十八年起招收國民小學師資班，招收大學畢業生，修業乙年（其中二期為半年），至民國八十三年止，共有七期，培育了國小師資的一萬一千餘名。

國民小學師資班學生所需修習課程，分為教育專業科目與國小教學基本學科二部分，共計29學分。前者21學分，必修科目17學分，選修科目4學分，如表三所示。後者為8學分，文、法、商組學生必選數學和自然，理工組學生必選語文和社會科。此外尚有音樂、美術、國音等三科為必修，但是不算學分。

表三：國小師資班教育專業科目表

	科目名稱	學分數	備註
必修科目	輔導原理與技術	2	共17學分
	兒童發展	2	
	初等教育	2	
	教育心理學	2	
	課程與教學	2	
	教育實習	2	
	國小語文科教學研究	1	
	國小社會科教學研究	1	
	國小數學科教學研究	1	
	國小自然科教學研究	1	
國小藝能科教學研究	1		
選修科目	教學評量	2	任選4學分
	教育研究法	2	
	教育哲學	2	
	教育社會學	2	
	學校行政 (含班級經營)	2	
	教學媒體	2	
	資訊教育	2	
	其他	2	

又據推估，國小教師仍有不足，八十五學年度起，各校又招收國小師資班，該班依師資培育法規定，修業二年，修教育學程四十學分，結業後需參加初檢和實習一年，複檢及格後取得國小教師證書。其科目表如表四所示：

表四：國民小學教育學分班科目表

必修課程		選修課程	
課程名稱	學分數	課程名稱	學分數
國音及說話	2	普通數學	2
寫字	1	自然科學概論	2
音樂與鍵盤樂	1	社會科學概論	2
美術與勞作	1	兒童文學	2
體育	1		
初等教育	2	教育哲學	2
教育心理學	2	教育社會學	2
兒童發展	2		
輔導原理	2	諮商技術	2
學校行政	2		
國民小學教育實習	2	教學原理	2
國民小學語文科教材教法及實習	2	教育研究法	2
		班級經營	2
		電腦在教育上的應用	2
		教育測驗與評量	2
		課程設計與評鑑	2
		教學媒體	2
		國小鄉土教學研究	2
		特殊教育導論	2

		國民小學數學科教材教法及實習	2
		國民小學自然科教材教法及實習	2
		國民小學美勞科教材教法及實習	2
		國民小學音樂科教材教法及實習	2
		國民小學體育科教材教法及實習	2
		國民小學社會科教材教法及實習	2
		國民小學道德與健康科教材教法及實習	2
		國民小學輔導活動及實習	2

又師範學院（含其他師資培育機構）研究生修教育學程者得酌減教育專業科目及學分，如國小教育學程者的教育專業科目學分為二十六學分，含必修二十學分及選修六學分，其科目性質若與研究所中開設的教育專業類課程相同者，得由各師資培育機關認定，予以抵免。

私立靜宜大學將自八十六學年度起設立小學教育學程，加入小學師資培育行列，這是大學校院設定的第一個國小教育學程，將招收三班一五〇人，凡前一學期學業總成績平均在該學系前百分之五十者均可報考，參考自傳（含訪問一位國小教師之報告）、生涯興趣測驗，學程考試（含時事、教育理念及短篇作文）和口試等資料，予以錄取。其開課計畫如表五所示：

表五：靜宜大學國小教育學程開課計畫表

第一學年	上學期	必修課程	教育心理學	四學分	
			閱讀發展	二學分	
			兒童發展與輔導	二學分	
			兒童文學	二學分	
		選修課程	國音及說話	二學分	單年開課
			社會科學概論	二學分	雙年開課
	青少年心理學		二學分	單年開課	
	下學期	必修課程	教學原理	四學分	
			普通數學	二學分	
			教育測驗與評量	二學分	
		選修課程	寫字	二學分	雙年開課
			死亡教育	二學分	
			自然科學概論	二學分	單年開課
教育哲學			二學分	雙年開課	
第二學年	上學期	必修課程	班級經營	二學分	單年開課
			國民小學語文科教材教法	三學分	單年開課
			國民小學社會科教材教法	三學分	雙年開課
	選修課程	初等教育	二學分	單年開課	
		輔導原理與實務	二學分	雙年開課	
		音樂	二學分	雙年開課	
		組織領導與實務	二學分	雙年開課	

第三學年	下學期	必修課程	國民小學數學科教材教法	三學分	雙年開課
			國民小學自然科教材教法	三學分	單年開課
		選修課程	教育問題研究	二學分	雙年開課
			行為改變技術	二學分	單年開課
			鍵盤樂	二學分	單年開課
		上學期	必修課程	國民小學教育實習	二學分
	選修課程		國民小學音樂科教材教法	三學分	單年開課
			國民小學美勞科教材教法	三學分	雙年開課
			環保教育	二學分	單年開課
			資訊教育	二學分	雙年開課
			教學媒體與操作	二學分	單年開課
	下學期		課程設計	二學分	雙年開課
			美術	二學分	單年開課
		體育	二學分	雙年開課	
	勞作	二學分	單年開課		
	教師生涯發展與更新	二學分	雙年開課		

肆、國小師資培育制度及課程的問題

上述國小師資培育新制的實施，為我國師資培育邁向了多元的境界，但由於與傳統的師範教育，差距太大，實施以來，已產生了許多問題和困難，有些問題雖隱而未現，但終將面臨。茲從制度方面，先加以說明：

一、師範院校何去何從

師資培育新制對現有十二所師範校院衝擊很大，因為過去師範校院學生在學享有公費待遇，畢業後又可分發就業的優勢，吸引不少資質甚佳而家境較差的學生，進入師範校院就讀。這從師範大學某些學系能進入聯招排行榜的十名之內，以及改制前師專招生的競爭激烈，可以概見。如今優勢盡失，師範校院已喪失過去的吸引力，能否再招到素質好的學生，值得懷疑。

例如，九所師範院目前係公自費各半，各學公費生的成績均高於私費生二十分以上，甚至超過三所師大的自費生，可見公費仍是師範院校吸引學生的重要條件之一，日後師資培育以自費為原則，師院生不再享有公費，則師院的素質必將大受影響。而且未來師範校院的處境將極為尷尬，因為設校的目的與功能：已為一般大學校院所取代，今後何去何從？令人憂心？（伍振鷺，1996）

各師範校院對這些衝擊議論頗多，有的擬改制為綜合大學，教育大學或教師進修大學；有的主張併入一般大學，或數校合併等等，但這些僅止於討論階段，尚待建立共識。

二、教育學程前途未卜

師資培育法公布實施後，公私立大學校院紛紛申請開放教育學程，至目前為止，共有三十所大學通過申請，開設三十個中等教育學程，五個幼稚教育學程，一個小學教育學程，一共六十三班，修習學生三一三五人，由於修習學生過於踴躍，各校均以成績優異者優先考慮，再透過面試或測驗等方式篩選學生，且一半以上均為研究所學生，這對將來師資素質的提升，可以樂觀其成。

但依估計，目前中學教師缺額有限，而小學教師缺額甚多，然而大多數大學均設中學教育學程，設小學學程者只有一校，可預見中學教師即將供過於求，學校開設和學生修習動機是否降低？而且一般大學缺少師資培育的經驗，若沒有專業背景的師資、教材教法、教育實習等課程，能否達成專業的理想？如何輔導實習教師？

如何參與地方教育輔導工作？學校行政和資源如何配合？這些都是開設教育學程的大學要考慮的。

例如靜宜大學在其國小教育學程計畫書（民84）中，特別強調將要求生活教育之落實，透過潛在課程之安排及義工制之推行，達到成熟人格教育之目標，進而發展到關懷社會，關懷人類前途，關懷公眾事務之生活態度，理想十分高遠。唯誠如該校學程中心主任鍾丁茂（民85）所言，私立學校經費之來源有限，大多依賴學雜費之收入，辦理教育學程各校都必須投入許多人力、物力、設備及時間，在私立學校經費短絀的狀況下，因辦理教育學程而帶來的經費壓力，使得私立學校在多方考慮下，可能犧牲若干教育理念。此誠為教育學程的一大隱憂。（黃坤錦，民85；楊景堯，民85）

三、教育實習流於形式

師資培育多元化以後，教育部原欲藉嚴格的關卡，以管制產品，以維持師資品質，所以設計了初檢、實習和複檢的制度。但是受到輿論的影響，尤其是立法過程中的扭曲，制度已走樣變質，品管精神全失。初檢只採形式檢核，只要修完職業教育課程，就能取得實習教育證書；而複檢也將流為形式檢核，只要實習成績合格，就能取得合格教師證書。這與歐洲國家實施嚴格管制的情形迥然不同。

因此師資的品質管制全賴一年的教育實習，但目前情況看來，情形並不樂觀。如何使有教育理念、教學認真的學校願意成為特約實習學校？如何使有「能力」的優秀教師，有「意願」擔任實習輔導教師？如何使有「能力」、有專業背景的師院教授，有「意願」擔任實習指導教師？如果誘因不足，動機不強，則一年的教育實習將與目前的實習沒有二樣，仍然任由實習教師嘗試錯誤，自生自滅。

尤其是，實習教師不占缺、不支薪，只領實習津貼七一八三元，實無法安定他們的生活，如何讓他們安心學習？尤其是實習教師已自師資培育機構畢業，不再是學生，也不是實習學校的正式教師，但要接受二方的考核，非生非師，半生半師，妾身不明，身分尷尬。況師徒三人，難免三重奏變調，實習教師被置於權威底層，左右為難，將無所適從。（歐用生，民85(2)）

四、進修制度有名無實

政府一再宣稱，進修和研究是教師的權利也是義務，並訂有各種法令鼓勵在職進修，但缺少制度上、行政上和經費上的實質措施，進修制度將有名無實。

目前實施教師進修的主要機構，如台灣省國民學校教師研習會、台北市教師研

習中心和各縣、市教師研習中心，定期辦理各類各科教師研習，較有系統地實施教師在職進修教育，但因數量有限，無法全面提供教師進修機會；師範院校也提供各類進修課程，供教師進修，但除師院學士學位班外，各班次名額有限，尚須經過激烈的考試，始能入學，進修管道仍極封閉。教師主要是參加教育行政機構或學校提供的進修管道，參與進修，自我進修的情況尚不普遍。因此今後如何提高教師進修意願，將是國小師資培育上的重要課題。

至於在課程上，則有若干問題值得討論。

一、專業課程與專門課程的爭論

師資培育要重視專業性或專門性，一直是爭論不休的問題，師資培育課程中，普通課程、專門課程和專業課程各應占多少比例，也無定論。在師範學院改制初期，專門和專業之爭十分激烈，最後分別以七十、四十四和三十八學分定案，（音樂、美勞、體育、特教等為五十六、四十四和五十二）各占47.3%、27%和25.7%。這種課程結構符合世界主要國家初等教育師資培育課程的發展趨勢。美、日、歐洲國家普通、專業、專門三類課程的比例約為30~45%，35~45%，15~30%。事實上，普通課程包含了語文、社會、數理和藝能等科目，也可以說是一部分的專門課程。

大學院校的國小教育學程和國小教育學分班的學分雖為四十學分，也包含了教學基本學科課程，如語文、數學、自然、藝能等。

教育專業科目的重要性在理論上無庸置疑，但在實際實施上，卻面臨了極大的挑戰。部分師生認為，各系專門科目太少，以致影響專門教育的素質，因此應減少教育專業科目。有一些實徵研究結果發現：師範院校學生均不喜歡教育科目，而且認為教育科目可以培養人師、經師者比例不高，雖然這些研究的理論和方法遭受到質疑，但這些資料更成為攻擊教育專業科目的藉口。（歐用生，民80）

因此教育專業課程的設計和實施，應確實加以檢討。黃政傑（民86）分別從外部問題和內部問題對師範大學的教育專業課程提出檢討和批判，前者如三類課程的統整、課程組織、科任制、現場的實用性；後者則如課程目標、科目的整合、設計和評鑑、成效評估等，這些論點亦應用於師院教育專業課程的檢討。

二、分科教學和包班教學

目前我國中學和小學，無論在施教對象、教學型態及行政生態等方面，均迥然不同，其中最顯著的是，中學實施分科教學，小學則為包班制教學。因此師範大學

可依分化之學問領域而設系，專門課程也佔較大的比例；但師範學院的課程設計仍以適應包班制教學為前提，因為無論從理論或實際來看，國小實施分科教學仍有困難。

師範學院一四八學分中，教育專業課程就占了四十四學分，普通課程包含語文、社會、數理和藝能四類，國語文、社會、數學、自然、音樂、美勞、體育等科教材教法或教學研究均列為必修，每一學系學生均要修習，並設有「國語」、「書法」、「鍵盤樂」、「美術」、「勞作」等科目，以培養包班教學必備的能力。

但由於教育環境的改變，最近有人提出研究國小實施分科教學的可能性。國小實施完全的分科教學事實上不可能，理論上亦不適當；但完全包班亦有待商榷。如何折衷分科，有待研究，作為課程設計的依據。例如現行國小課程概分為語文、社會、數理和藝能四類（藝能可再細分為音樂、美勞、體育），新制師院學生可否就前三類中選二類或一類，就藝能類中選一類主修，以備實施部分分科教學？

三、課程組織的問題

師資培育課程的基本架構分為普通（一般）課程、專業課程和專門課程，其組織方式則有兩種類型，一為接續性的（consecutive），另一為併行式的（concurrent），前者是指先教授普通教育和專門教育課程，在這些基礎之上再教授教育專業課程；後者是指同時學習這二個領域，唯普通和專門教育隨年級遞減，而專業教育隨年級而遞增。

這兩種類型，優劣互見。目前師資培育課程組織採取接續性的組織，先教授普通課程和專門課程，在這些基礎之上再教導其專業課程；專業課程則先教導教育基礎科目，再實施教學實習。這種組織結構易忽視課程的繼續性、程序性和統整性，不利於專業精神的培育，加深理論和實際的乖離；尤其是先教教育基礎，再安排實習，使專業科目陷於空泛的理論，遠離教學實際，教學實習則被架空，流於空洞無力。（王立行、饒見維，民81）

若以我國師資培育特性而言，課程組織仍以採併行式為宜。即普通科目、專門科目和專業科目都從一年級起逐年安排，唯前二者逐年減少，而專業科目則逐年增加，使三類課程交互作用，發揮「相乘」的作用，而非「相加」的作用，以增強學習效果。

四、教育實習的課程

師資培育的新觀念強調：師範教育始於職前的「準備教育」，經過「導入階段

」的教育，加強「在職教育」，並包括教師的整個職業生涯，形成一個連續性的、統一的過程，職前教育和在職教育應成為有機的整體。而「導入階段」的主要課程是「教育實習」。因此教育實習是聯接職前教育和在職教育的韌帶，是結合教育理論和教學實際的主要途徑。師資培育法第三條也規定：「師資……之培育包括職前教育、實習和在職進修」，對實習十分重視。

目前師範院校的教育實習包括「教育實習」課程、「各科教材教法」的實習、「集中實習」和「實習教師」的實習等四類。但實習學分多少才夠？從那一年級開始實習？則有許多爭論。日本新成立的師資培育大學之一的兵庫教育大學的課程設計頗值得參考。該校教育實習共十四學分，學生從一年級至四年級都有實習課，一、二年級實施「實地基礎教育實習」各一學分，二年級有教育工學實習二學分，三年級有普通教育實習四學分，特殊教育實習二學分，四年級則有普通教育實習二學分，專門教育實習二學分，及中學教育實習一學分。不僅教育實習學分多，而且從一年級起即有實習課程，及早進入教育現場，了解國民小學教學實際，對專門科目、專業科目的修習和專業精神的培育，均有裨益。

至於「實習教師」一年的實習已如前述，不再贅敘。

五、潛在課程的配合

師資培育課程，除了前述的一般（普通）科目、專門科目、專業科目等「顯著課程」之外，還要依賴許多「潛在課程」的配合。師範教育之所以能發揮獨特的功能，之所以能培養人師、經師，除了教師的「言教」、「身教」以外，還要依賴「境教」和「制教」的潛移默化。

前述「教育學分班」或「教育專業班」的課程設計，認為在一般大學的專門科目上，堆積若干的「教育專業科目」，就是理想的師資培育課程，就能培養專業精神。這種想法過於簡易，忽視了「潛在課程」在師資培育上的角色和功能，這也是這些班受到質疑的主要原因。

我國師範院校和一般院校相比，除了設有教育專業課程以外，其教學環境的設計，制度的安排，自有獨特處。如早期師範或師專時期，要全體住校，晨起清掃做操，早晚自習，參與社團活動；其他如升旗、典禮、儀式等都具有教育意義。

一般大學校院之教育學程皆宣稱，校園優美、領域完整、師資多元，自有其優點，但如何營造師資培育的「潛在課程」則有待大家努力。

伍、國小師資培育制度和課程的改革

近年來，社會激變，師道質變，師資培育，無論是制度或課程，也非改革不可。今天已踏出了改革的第一步，雖然是顛簸搖擺，曲折晦暗，我們若能以經驗為師，向歷史學習，自能突破陰霾，迎向光明。僅提出下列途徑，藉供參考。

一、轉換師資培育典範

傳統的師資培育的典範依據職業訓練和準備的假定，偏重行為目標、班級經營、有效教學等技術性能力的培養，其專業社會化的要求來自於解決實際的問題，而非探究的結果或學術領域。這種訓練觀偏於標準化的、規律化的訓練，限制教師實驗、探究和反省的經驗，將阻礙其成長和發展；而且忽略了課程與教學的政治性、社會性和意識型態，將合法化現存制度，使學校和社會的不民主、不公道繼續維持下去。

這種師範教育典範及其隱含的工具理性意識型態，已受到學者嚴重的檢討和批判(Giroux, 1988a; 1988b; Popkewitz, 1987; Zeichner, 1987)。他們強調，工具理性的意識型態把權力、文化、意識型態和霸權(hegemony)等概念從課程中抽離出來，「課程」和「教學」成為空的概念，師範生或教師漸漸被「無產階級化」，被「解除技能」(deskilled)或「重新賦予技能」(reskilled)(Apple, 1986)終究「被解除能力」(disempowerment)，淪為「藝匠」或「技術員」，師範教育淪為技術訓練。(黃光雄，歐用生，民83)，因此要根本地加以轉換。

最近受到重視的新典範如：研究本位的師範教育(Tickle, 1987)，探究導向的師範教育(Zeichner, 1991)，實踐的師範教育(Beyer, 1988)，詮釋觀的師範教育(Elliott, 1993)，社會重建的師範教育(Liston and Zeichner, 1991)等。他們都強調，師資培育要加強師範生的反省能力和道德責任，培養反省批判的意識，加強實踐行動的能力，使教師成為一個有轉化能力的知識分子(transformative intellectual)，成為「解放的公民」(emancipatory citizen)。

二、協助師範院校轉型

我國三所師大和九所師院長期以來，一直擔負師資培育之大責重任，師資培育多元化後，師範院校仍應為師資培育的主流，但師範教育環境的激烈改變，已大大地壓縮了師範院校發展的空間。教育部(民84年)也體認到師範學院發展的困境，

在中華民國教育報告書上指出：「面對激烈競爭，又無特殊優厚條件吸引學生的情況下，未來師範院校發展何去何從，確為亟待突破之問題。」也指出了發展方向，「可集中人力、物力發展成精緻化的師範學院……進修大學，……或准予增設系所，朝綜合大學發展。」近幾年來，各師範學院無不兢兢業業、戮力以赴，各校均就其長期發展的脈絡、特色，研議具體可行之校務發展計畫，以期走出瓶頸與困境，惟至今均未獲得政府相關部門，尤其是教育部在政策及實質上的協助，教育部應擬訂「師範學院發展與轉型五年計畫」，並成立師範轉型工作小組負責推動，配合各師院校務發展計畫，逐年增設系所、擴增員額，以專款補助各師院軟硬體設施，協調相關單位解決各師院校產、房舍及校地取得等問題。

各師範學校更要配合時代趨勢，改變體質，在師資、人力、課程、教學、行政管理等方面作質的提升，並發揮傳統師資培育的優點，在教育實習、能力鑑定、生活教育、潛在課程上強化師資培育和在職進修的功能。

三、健全教育學程發展

師資培育是開放了，開放的含義是多元、鬆綁和參與，但開放只是手段，只是過程，師資培育多元化是要達到「卓越」的理想，其含義為專業、自主和增權（empowerment）。（歐用生，民85）教育非僅一般行業，而是一項專業；教師工作不單是職業而是志業，教育學程不是只開設學分供學生來選課，讓其有一個就業機會而已。教育學程負責教學，研究，推廣和服務的功能，各大學必須在辦理教育學程時，有其嚴肅的教育理念和宏大的社會使命感。

因此各大學校院必須依其辦學的理念和對中小學教育的使命感，在甄選學生、課程設計、教育實習、地方輔導等各方面，運用各校的資源，發揮各校的風格，以展現各校的特長，同時在政策和實際上全力支援，如健全教育學程中心，充實人力、聘請足夠之教育專業師資、經費，並隨時自我評鑑，提昇品質（黃坤錦，民85）。

教育部更要負責監督和把關之責，例如修改法令、嚴格實施初檢和複檢，而非只實施形式檢核，定期評論各學校實施成效，予以適當之獎懲；定期舉辦研討或實施研究，擬訂合宜的師資培育政策。

四、發揮實習及實習輔導的功能

師範院校的教育實習包括「教育實習」課程、各科教材教法的實習、「集中實習」和「實習教師」一年的實習，應予以統整。即實施階段式的發展式的教育實習

制度。大一新生剛入學，即施以一週的「教育實習」，了解教師的日常實際，試探其性向；二年級則利用課餘自行觀察一所學校的運作情形或經由社團參加小學服務工作；三年級則配合各科教材教法，實施一週的集中實施；四年級則安排外埠參觀和三週的集中實習（台北師範學院四十年來一直實施集中駐校實習）。則學生很早就進入教育現場，而且以現場為探討，分析和研究單位，理論和實際更能結合，其他教育科目也應加強與中小學課程的銜接，參觀、見習、試教等，以體驗理論，累積經驗。各類教育學程和學分班更要增加教育實習和實踐，並徹底實施。

其次，新教育實習制度的制度設計，實習機構是各中、小學和幼稚園，而師資培育機構與實習機構間並無行政上的督導指揮關係，若缺乏主管教育行政機構的有效配合，恐怕未來實習輔導組織體系的運作會面臨困難。因此，要釐清各機關的權責和分工，加以統整，建立實習輔導網，發揮輔導功能，如為：教育部統籌師資培育與教育實習的政策與協調，省（市）教育廳局和縣市政府負責教師資格的檢定；師資培育機構和其所召集之實習輔導委員會負責擬定實習輔導計畫，並協調該計畫之執行，各教育實習機構執行輔導計畫；教師研修機構負責實習教師的集中研習與進修，尤應加重為地方教育行政機關的責權以求落實。

五、加強學校本位的師資培育

學校本位的 (school based) 的師資培育是強調師資培育大學要和中小學密切合作，加強伙伴關係，但這種關係不是學徒式的關係，而是共同參與師資培育，提高師範生專業能力。學校提供特定的情境，支持學生發展和磨練專業技能和品質，成為明智、有反省能力的教師；大學提供物理的空間，讓師範生共同陳述和比較經驗，兩者一起提供理論的架構，對學校、教室和教學工作，發展批判性的了解，而且要漸漸地增加學生在中小學的時間，從教學中學習，師傅的角色自然更為重要。(Acland, 1994; Field, 1994)

這是師範教育的重組，而且是師資培育的重新概念 (Wideen, Grimment, 1995)，即學院和學校都要改變觀念，學院已不能獨立培育師資，師資培育方案必須是學院本位和學校本位結合的，學校分享師資培育的權利，且願意分擔這個責任。伙伴的雙方互助合作，一起發展課程，共同授課，使課程更為統整，更有益於理論與實際的整合。

因此每一位教師都要有師資培育者的意識 (teacher as educator)，要強化其擔任實習輔導老師的動機和意願，並培養其師資培育者的能力，扮演師資培育社區的一分子的角色。

六、建立進修教育制度

目前的進修教育政出多門，宜予統整，應以縣市政府教育局為進修輔導單位，縣市政府設立教師中心，統整教師進修事宜，而以學校為進修的主要場所，以教師個人為進修的主要單位。即加強學校本位的在職進修，學校成為教師成長的主要場所，可共同發展課程，改進教學，實施專業研究，教師為主要的參與者，選擇自己有興趣的主題和方式，教師不是只當觀眾，而是自己參與賽程；不是只被作為研究對象，而是自己要實施研究。

同時要積極鼓勵教師進修，在制度上、政策上、行政上和經費上配合，落實進修教育的理想。其中主要的有：

1. 法令修訂：目前關於教師進修的法令，限制極多，不僅要取消限制，而且要積極的鼓勵，提供誘因，引起教師進修的意願和興趣。

2. 擴充進修管道：所有的進修管道要對每一位教師開放，使每一位教師都有平等的機會接受各種進修班次，如設立進修大學或研究所，使教師接受更高學位；各縣市設教師中心，偏遠地區要設巡迴班或實施巡迴輔導，使他們便於進修；進修時間應有彈性，可安排於下班後、夜間、週末、日，或寒暑假，使每一位教師都有機會利用。

3. 調整薪資結構：目前依服務年資進級的薪資結構，應該加以調整，改為依職級晉升，而且拉大職級之間的差距，鼓勵教師升級。

4. 嚴格實施教師評鑑：要明確規定升級的標準和程序，平時利用各種方式和工具，實施教師評鑑，搜集資料作為升級與否的依據。

5. 配合分級和證照制度實施：分級和證照制度較具強制性，若能配合實施，更能收到效果。

七、充實師資培育課程內涵

師資培育的專業課程，除教育基礎科目，即教育哲學、教育社會學和教育心理學之外，應大力充實。師範生不能只熟悉休曼(Shulman, 1987)所謂的「知識基礎」，即學科內容知識、學科教學知識和課程知識，更要了解學校的文化、政治、經濟和社會中的特定問題，超越傳統學科的缺點，以科際整合的語言，綜合歷史、社會學、哲學、政治經濟學和學校政治學等，尤其要精研學校文化社會學，潛在課程，知識和權力的政策，國家和學校關係的哲學，教學社會學等。他們要發展研究能力，探究方法和詮釋教育問題的理論。

因此要加強這些科目，而且特別強調權力、語言、歷史、文化等概念，要能反映不同的知識傳統和學術觀點，不管是保守的、進步的或急進的。如此才能使師範生自己獲得能力、自我建構，成為積極的政治、道德的主體。

尤其是傳統的師資培育隱藏了課程的政治性和社會性，應加以強調，如把社會爭議問題列入課程內容之內，社會科或歷史科課程要以社會歷史的概念為核心，除了呈現男性、漢族、政治領袖、軍事英雄、工商鉅子的觀點外，更要納入女性、少數民族、勞工、庶民等弱勢團體的聲音。政治、階級、種族、多元文化教育、核能政策……等的爭議都可成為課程的主要內容。

八、調整課程組織

師資培育課程組織應予調整，改為併行式組織。即一般科目，專門科目和專業科目都從一年級起逐年安排，使三類課程交互作用，發揮相乘的作用。理論課程，尤其是教育基礎科目更要與教學現場充分關聯，產生理論與實務互動的實踐效應，例如「青少年發展」科目，除提供理論文獻讓學生閱讀外，更要學生及早進入現場，如針對一個青少年作深入訪談，以檢視郭爾保(L. Kohlberg)、吉力根(C. Gilligan)的道德理論，皮亞傑的認知理論，或其他的發展理論；並利用這些閱讀和訪問資料，共同討論，作成報告。

教育基礎課程的結構是科際整合的，多層面的，避免過度分化和孤立，從各種不同的觀點檢討爭論問題。要重視批判和孤立，從各種不同的觀點檢討爭論問題。要重視批判和反省，能批判性的考驗科目或領域蘊含的理念、假定和原理原則，把這些當作檢討的主題，思考其爭議問題與廣泛的規範性問題的關係，探討教育及其社會脈絡的關聯，檢視其政治、道德、意識型態的意涵。這種反省、探究、研究和實踐導向的課程典範要反映在師範院校的任何課程之內，才能使師範生有別於「藝匠」或「技術員」，成為具專業的實踐者。

教學實習課程尤應調整，以發揮其功能，實施階段式的、發展式的教育實習制度，和教育專業科目搭配在一起，而且從一年級起就實施，使學生及早進入教育現場，體驗教學實際，使理論和實際相互關聯。而且教育實習，除參觀、見習、試教等外，還要包括五個課程要素，即教學、研究、研討、書寫和視導(Liston and Zeichner, 1991)，如此實習也成為反省、思考的關鍵場所，才能產生「實際的智慧」。

九、加強理論與實際的結合

理論與實際的乖離是師範教育的迷思之一。一般認為，理論與實際是個別的活動，先建立好的理論，才具有專業，才能有效的實踐。但新的專業理論強調，理論與實際是相互關聯的，而且在實際情境中兩者是合一的，實際可先於理論，而且理論化是實踐的一種形式，因為實際不僅只知道理論，或者作一些例行性的反應，它是判斷、反省、思考、作決定的歷程。(Fish, 1989)這種實踐的過程，能生產合法的、有價值的知識，就是「實際的理論」或「實際的智慧」。

因此師範院校的教學，要讓學生及早與教學現場接觸，使他在教學實際中考驗理論，統整理論與實際。例如「自然科教學研究」的理論應該是學生試驗關於教學的假定或命題後所產生的了解。教學時考驗科學教育的問題，閱讀自然科教學的文獻：進一步分析這些文獻的論題，把這些作業帶到中小學教育中，透過各種自然科教學策略加以試驗，並加以批判性的反省，歸納出自己的自然科教學理論，並將這種實際的理論和文獻中的理論以及自己的實際經驗加以對照、關聯。

學生在教學實踐過程中，並非把學術研究者生產的理論毫無批判地加以實施，而是加以質疑，並在自己的教室中考驗。文獻中的理論可能並非好的教學理論，只是供試驗的命題，好的理論是學生自己試驗出的「實際的理論」。

十、重視「潛在課程」

師資培育課程除「顯著課程」外，尚需仰賴「潛在課程」的輔助，如制度設計、學校文化、典章制度、典禮儀式、師生關係、校園布置等都具有教育的意義，發揮潛移默化的作用。尤其是短期的師資培育，或其他機構培育教資更要注意「潛在課程」的影響。

師範院校教師的教學，更要成為學生的模範，使學生將來教學時也能採用這種過程。以「講述法」來教「探究教學法」，以記憶、背誦的方式來教「價值澄清法」，均可能產生負面的「潛在課程」。如果師資培育工作者要求師範生的教學能統整各學問領域的內容和理念，則師資培育課程本身必須是統整的；如果要求師範生能在教室中採用合作學習，則師範院校教師的教學要採用合作學習的結構；如果要師範生能反應他們的教學及學校的社會情境，則師範院校教師要能反省自己的教學及師範教育的脈絡，並不斷的修訂和改革師範院校的課程和教學。

這種潛在課程的影響雖無所不在，但因為是潛在，不易被覺識或質疑。因此要培養學生敏感、反省和批判，使「潛在課程」暴露於陽光之下，予以控制。例如將

教育課程視為一種探究的形式，或一種策略的行動，可隨時修正和批判，而且要鼓勵師範生參與修正或批判的過程，課程本來就是學生反省其經驗而建構的。師範生參與課程發展過程，不僅能覺知潛在課程，師院教師更能利用學生的經驗，修正師院課程內容，統整理論與實際。

參考文獻

- 王立行，饒見維（民81）。教育專業化與教育實習的實施。載於中華民國師範教育學會主編。**教育專業**。台北：師大書苑。
- 私立靜宜大學（民84）。**私立靜宜大學申請設立國民小學教育學程計畫書**。
- 吳明清（民85）。師範學院的發展與出路。「師範學院定位與發展」研討會引言論文，國立台南師範學院。
- 黃光雄、歐用生（民83）。師範院校課程與教學改革。「開創師範教育新局」研討會引言論文，國立台灣師範大學。
- 黃坤錦（民85）。現行教育學程的檢討與展望。載於中國教育學會等主編，**師範教育的挑戰與展望**。台北：師大書苑。
- 教育部編（民84）。**中華民國教育報告書**。台北市：教育部。
- 楊景堯（民85）。我國現行教育學程之檢討與展望。載於中國教育學會等主編，**師資培育制度的新課程**。台北：師大書苑。
- 歐用生（民80）。我國中小學師資培育課程的檢討與改進。教育部中教司主編，**世界主要國家師資培育制度比較研究**。台北：正中書局。
- 歐用生（民85）。開放與卓越—台灣師資培育的改革與發展。「基礎教育師資培育國際學術研討會」專題演講稿，香港中文大學。
- 歐用生（民85(2)）。新教育實習制度的盲點與突破。載於中國教育學會等主編，**師資培育制度的新課程**。台北：師大書苑。
- 鍾丁茂（民85）。私立大學「教育學程」面臨的挑戰。載於中國教育學會等主編，**師範教育的挑戰與展望**。台北：師大書苑。
- Ackland, J.M. (1995) Teacher Education through Collaborative, School-based Curriculum Evaluation, in G. Harvard. P. Hodkinson (1995). *Action and Reflection in Teacher Education*. N.J.: Ablex, pub.
- Apple, M.W. (1993). *Official Knowledge: democratic education in a conservative age*. N. Y :Routledge.

- Beyer, L.E.(1988). *Knowing and Acting - Inquiry, Ideology and Educational Studies*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J.(Ed.). (1993). *Reconstructing Teacher Education*, London: The Falmer Press.
- Field, B.,&Field, T.(Eds.). (1994). *Teachers as Mentors*. London: The Falmer Press.
- Fish, D.(1989). *Learning through Practice in Initial Teacher Training*. London: Kogan Page.
- Giroux, H.A. (1988a). *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H.A.(1988b). *Teachers as Intellectuals*. MA.: Bergin and Garvey Pub.
- Liston, D.P. & Zeichner K.M.(Eds.). (1991). *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. N.Y.:Routledge.
- Popkewitz, T.S. (1987). *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice*. N.Y.: Falmer press.
- Tabachnich, B. & Zeichner, K.M.(Eds.). (1991). *Issues and Practices in Inquiry - oriented Teacher Education*. London;N. Y.: The Falmer Press.
- Tickle, L. (1987). *Learning Teaching, Teaching Teaching: A Study of Partnership in Teacher Education*. N.Y.: The Falmer Press.
- Wideen, M.F., & Grimmett P.P. (Eds.). (1995). *Changing Times in Teacher Education Restructuring or Reconceptualization?* London: The Falmer Press.
- Zeichner, K. (1987). Preparing Reflective Teachers. *International Journal of Educational Research*. V.11N.5

我國中學師資培育制度 與專業教育課程

湯維玲

【作者簡介】

本文作者，台灣苗栗人，曾任臺北市立北安國中教師。教育部中等教育司約聘助理研究員。國立臺北師院、台北市立師院、空中大學、國立臺灣師範大學兼任講師。國立新竹師院學院兼任副教授。國科會專任助理一年。現任國立台東師範學院國民教育研究所專任副教授。

民國八十三年二月七日公布修正的「師資培育法」確立「多元化」、「開放」的師資培育制度，各大學校院紛紛設立中、小學、幼稚園、特殊教育教師教育學程，加入師資培育的行列。自此，師資培育的權責，由原師範校院、教育院系所，擴展到設有教育學程或教育院、系、所的普通大學校院。同時也確立師資培育制度為職前培育、實習階段，以及在職階段。隨後民八十五年七月、八十六年四月對師資培育法的修訂更增加設有教育學程的大學校院得招收大學畢業生，修業一年，以及師範校院大學部畢業生修畢教育學分者是為完成職前師資培育學程的規定。換言之，一般大學校院教育學程的培育功能擴增；傳統以來師範校院被視為培育師資的搖籃，在八十六年四月修正的第七條第一款中，隱含了師範校院大學部學生可不修習教育學分的意涵；易言之，師範校院除培育師資之外有轉型為綜合性大學，建立多元教育目標的可能性。

這種師範體系的師資培育機構及普通大學校院共同參與師資培育的狀況，形成多元化的師資培育制度，在中國師資培育史上並非首創。不過在師資培育發展的變革中，均有其改革背景與考量，這其間是一種無止境的對話。因此，本文嘗試從師資培育制度的歷史發展，探討我國中等學校師資培育機構，以及該時期所實施的專業教育課程，瞭解過去培養中學教師所安排的課程，其目標、課程設計、課程實施、及有關的課程問題等的更迭與改變，期能收鑑往知來之效，為師資培育史的記錄留下雪泥鴻爪。

我國清末光緒二十三年（1897年）創辦的南洋公學師範院，為中國師範學校之始，迄今已有百年的歷史。本文擬以遷臺前後做為主要的畫分點，並將現況獨立

成一節，以便詳細介紹師資培育法的內涵。清末之師範教育歸併在遷臺前，所以第一節乃就遷臺前的中學師資培育機構，分成四個時期析述之；第二節探討遷臺後，師資培育課程的修訂更變情形。上述兩節以「師範教育」為指稱以凸顯示範楷模及具國家政治意涵。第三節則以師資培育法公布前後分述現階段所實施的專業教育課程，本階段則以「師資教育」為指稱採取專業化的用詞。

第一節 遷臺前的中學師資培育專業教育課程

本節依照時間的發展，以培育機構為主，分成四個時期探討專業教育課程的設計與實施狀況。此四個時期分別是：(一)師範館、優級師範學堂時期；(二)高等師範學校時期；(三)師範大學校、大學教育院系時期；(四)師範學院時期。以下將逐一陳述其背景、課程及特點。

壹、師範館、優級師範學堂時期——

清光緒二十八年(1902年)~清宣統三年(1911年)

一、背景概述

清朝末年自鴉片戰爭後，海禁洞開，割地賠款，接踵而至，一時中國成了列強之俎上肉。有識之士乃驚覺自救，而自救需要人才，教育便是培育人才的最佳利器，清廷及其大臣如張之洞、孫家鼐、盛宣懷、張百熙等，原本即抱持著「中體西用」的論調，於甲午以後更見倡盛。因此，京師大學堂、南洋公學之創辦，均存有「中體西用」的教育思想（鄭世興，民70，頁25）。清朝於甲午以前雖設有新式學校，以培養建國人才，但多延聘西人為教師，尚無培養師資的師範學校。直至甲午以後，普興學堂、維新人士感到訓練師資為當務之急，乃於光緒二十三年（1897年），由盛宣懷奏請在上海設立南洋公學，公學分上、中、外三院及師範院，共四院，以師範院培養上、中兩院之教師。所以，南洋公學的師範院是為我國培養中等學校師資之濫觴（註一）。

不過我國正式師範學制肇始於光緒二十八年(1902年)的欽定學堂章程，即「壬寅學制」（註二）。該章程大致模仿日本學制，因為甲午以後，遊學之風日盛，為求速化，多往日本遊學，而且張之洞、劉坤一等人亦認為日本雖模仿西方國家，然而多有參酌日本國情，加以斟酌改易或刪減變通，中國若採用尤為適宜（舒新城編

，民 22，頁 91-93）。根據「欽定學堂章程」的規定，大學堂附設「師範館」（與大學預科同程度），招考舉、貢、生、監、入學，修業四年，其目標為培育中學師資（多賀秋五郎編，民 65，頁 137-139）。此章程頒布後，因遭滿蒙人士嫉忌，障礙重重，難以實施（瞿立鶴，民 68，頁 2）。直至光緒二十九年(1903 年)張百熙、榮慶、張之洞等重定學堂章程，是為「奏定學程章程」，亦即「癸卯學制」。依該章程的規定，師範教育自成系統，分優、初兩級，外有簡易師範科、師範傳習所及實業教員講習所等機構。其中「優級師範學堂」即為培養中學及師範學校師資的機構（教育部教育年鑑編纂委員會，民 63，頁 529）。至此，師範學制才自成體系，取得獨立的地位。由於此時期師範體制仿日，師範教育課程亦全盤移植，專業教育課程即為沿襲之下的成果之一。

二、課程介紹

在介紹優級師範學堂的課程之前，先概略說明「欽定學堂章程」的師範館課程設計。

優級師範學堂設立宗旨為：「造就初級師範學堂及中學堂之教員、管理員」。修業時間依學科而有不同。學科分為三階段：(一)公共科，一年，為初入學者共同修習；(二)分類科，三年，有四類專門學科（1.語文類 2.史地類 3.數理化類 4.博物類）；(三)加習科：一年，為分類科畢業後，志願留在學校一年，則加習數門求其精深之學科（多賀秋五郎編，民 65，頁 314）。所以公共科與分類科是學生入優級師範學堂，必須修習的課程。詳細分析之，公共科所安排的科目，如人倫道德、群經源流、中國文學、東語、英語、辨學、算學、體操，乃屬一般共同修習的普通課程。至於專業課程的安排，則必須進入分類科的階段才有「教育學」的出現，而且為共同修習之科目。授課內容包括：教育理論及應用、教育史、各科教授法、學校衛生、教授實事練習、教育法令（多賀秋五郎編，民 65，頁 314-322）。

由此可知：優級師範學堂的專業教育課程集中在分類科階段的後二年實施。此外，尚有心理學 2 至 4 小時，安排在分類科的第一、二年：第一年心理學教授普通心理學；第二年則教授應用心理學。

三、特點

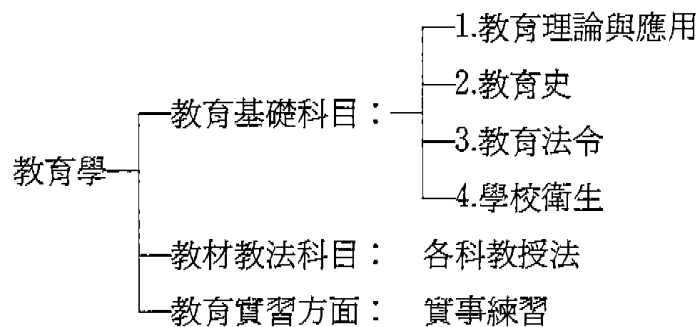
綜合上述，可以了解本時期的特點，茲列舉如下：

1.本時期課程設計多抄襲日本。如優級師範學堂的課程、係完全抄襲日本明治三十三年一月二十日文部省所頒行之「改訂高等師範學校規程」中有關課程之規定

。所不同者，以經學大綱代替該規程中所規定之哲學一科，另缺列音樂一科（林本，民 53, 頁 8）。

2.專業教育課程，以「教育學」為主，安排在入學後的第三年（每週 4 小時）及第四年（每週 8 小時），各約佔該學年上課時數的百分之十一及百分之二十二。另有「心理學」一科亦為分類科共通修習之科目，此乃優級師範學堂在課程安排上較師範館進步之處。

3.教育學之授課內容，依其性質，已可粗略分為



比欽定學堂章程中「師範館」的專業課程完備，但依然以「教育學」統稱。

4.不論師範館或優級師範學堂均在「教育學」的授課內容中列出「實習」一項，顯示我國在清末時候即將實習納入師資培育的課程中。

5.就三類課程而言，僅以優級師範學堂「分類科」三年分析之，普通課程、專門課程與專業課程三者所佔的百分比大約為 45%，44%和 11%。本時期的課程結構趨近於「分散式」的組織型態，但入學後的第一年（即公共科）則只修習普通課程。

貳、高等師範學校時期一

民國元年(1912年)~民國十一年(1922年)新學制創立前

一、背景概述

民國成立的十年之間，一切制度尚未完備，師範學制大抵沿襲前清，取法日本。如教育部在民國二年三月公布的「師範學校課程標準」恰與日本明治四十年所頒布之師範學校規程大同小異（朱元善，民 7, 頁 08301）。高等師範學校的課程亦襲自明治三十六年一月公佈之修正「高等師範學校規程」（林本，民 53, 頁 20）。但隨著西方文化的輸入，民國八年「五四運動」期間，甚至有「全盤西化」的呼

聲，歐美教育的思潮逐漸為人所重視。其次，當時仿日之學制，未經詳細的討論而且教育功效不彰，各校畢業生不能學以致用等問題（賈豐臻，民9，頁16899）。鑑於此學制的弊病叢生，因而改革學制之議起，師範體制的改革也成了其中重要的一部份。

以下將探討民國成立後至民國十一年新學制頒行前的「高等師範學校」課程並提供「女子高等師範學校」的設科情形以資參佐。

二、課程介紹

本文擬從「高等師範學校」與「女子高等師範學校」有關法令，分析專業教育課程之目標、科目名稱與每週時數。

(一) 高等師範學校

根據民國二年三月教育部頒佈的「高等師範學校課程標準」（教育雜誌，民2，頁05125～05135），分成「預科」課程表與「本科」課程表兩種。「預科」有三個學期，每週授課三十小時，是為普通課程的修習（如：倫理學、國文、英語、數學、論理學、圖畫、樂歌、體操）。「本科」則分為六部：(1) 國文部、(2) 英語部、(3) 歷史地理部、(4) 數學物理部、(5) 物理化學部、(6) 博物部。修業三年，每年有三學期，學生選習某一部以充實專科內容，是為專門課程的研讀。「本科」課程表之中有一至二科的隨意科目（即現今的選修科）。

「本科」階段之教育專業，包括心理學、教育學、教育史、教授法、學校衛生、教育法令、實地教授等：

專業教育課程為各部「公共修習科目」（即現今的共同必修科目），並隨著學年的遞增而增多教育科目與上課時數，至於實地教授（即今日的「教育實習」）則安排在「本科」第三年的第三學期。教育部不希望實習形同虛設，所以曾於民國二年四月發布「教育部通行師範教育注重實習訓令」，指示「各師範學校校長教員，對於最後學年之學生，務依照部定時間，督率指導，切實練習，使學生於教授理法，得以逐漸體會，運用自如...至高等師範學校關係益重，練習更應加意。」（教育雜誌，民2，頁05125）。縱然如此強調，但實際施行結果，依然不理想，最後實習仍流為形式。

(二) 女子高等師範學校

我國最早設立的女子師範學堂肇始於清光緒三十三年(1907年)的「初級女子師範學堂」，做為培養小學教師的機構，其訓練目標及課程和男子師範稍有不同。民國成立後，女子教育漸為人所重視，而且為了要培養女子師範學校（亦即「初級女

子師範學堂」) 及女子中學校的教師，遂成立「女子高等師範學校」，招收女子師範學校或中學校畢業者，經過預科一年，本科三年之教育，即取得任教初級女子師範學堂或女子中學校的資格。

根據民國八年三月教育部訂定的「女子高等師範學校規程」包括預科、本科、選科、專修科、研究科。其中本科之學科分文科、理科、家事科三類，課程如下（教育雜誌，民 8, 頁 15261-15264）：

(1)文科：倫理、教育、國文、外國語....樂歌、體操；(2)理科：倫理、教育、國文、數學.....樂歌、體操；(3)家事科：倫理、教育、國文、家事....樂歌、體操。

由上可知，本階段女子高等師範學校的專業教育課程，僅有「教育」一科，教學內容及時數由學校自行決定。

三、結論

本時期的學制，大抵仿日本而來。高等師範學校的分科（即分年級）、分部（即分系）與其課程內容也不例外。

高等師範學校時期有下列的特點：

1.師範教育課程仍大體仿日。與前期相較，就科系的設置而言，本期的科系劃分更為細密，將前期的四類專門學科（語文、史地、數理化、博物）分成本期的六部（國文、英語、歷史地理、數學物理、物理化學、博物）；就科目的設計而言，本期給與學生一至二科的選修機會，可謂進步之處。

2.高等師範學校的專業教育課程，不是以一門「教育學」代表之，已採分科的設計，共分成心理學、教育學、教育史、教授法、學校衛生、教育法令、實地教授等七科目，分別在「本科」一至三年內修習。由此顯示出專業教育課程的分化已形成。

3.實習課程單獨安排在第三學年的第三學期，而且是整個學期實習，其立意甚佳。但實際上並未做到，徒具形式，極為可惜。

4.就三類課程而言，僅以高等師範學校「本科」三年分析之，普通課程、專門課程與專業課程三者所佔的比例大約為 4：2：1，亦即各佔全部時數的 57%、29%和 14%。本時期的課程結構趨近於「分散式」的組織型態，但入學後的第一年（即預科）則只修習普通課程。

叁、師範大學（校）、大學教育院系時期一

民國十一年(1922年)新學制創立後～民國二十七年(1938年)

「師範學院規程」公布前

一、背景概述

歐戰結束後，民主思想勃興，美教育學者杜威、孟祿先後來華，教育思想頗受影響。民國八年以後，改革學制議起，而於民國十一年，教育部公布學制系統案，是為「新學制」。依新學制的學校系統改革令：「依舊制設立之高等師範學校應於相當時期內提高程度，收受高級中學畢業生，修業年限四年，稱為師範大學校。」新學制公布後，高等師範學校，除國立北京高等師範學校改制為國立北平師範大學外，其餘各地高等師範學校都逐漸失勢而消滅，代之而起的是各大學的教育學院或教育系（註四）。因此，培育中等學校師資的責任同時由四年制的師範大學（校）、二年制的師範專科（設立目的為補充初級中學教員的不足）以及公私立大學設立之教育科系共同負擔，開創師資多元化的先河。

民國十八年在國民黨第三次全國代表大會中，確定教育方針及實施原則。對於師範教育方面的指示是「師範教育為實現三民主義的國民教育之本源，必須為獨立之設置...。」（教育雜誌，民 18, 頁 32899）。至於民國十九年第二次全國教育會議所通過的「籌設各級各種師資訓練機關計畫」，改革重點在培養小學師資之師範學校，對於高等師範學制並有所改變（教育雜誌，民 19, 頁 34873- 34875）。直到民國二十六年，抗日戰爭發生，「師荒」極為嚴重。為適應戰時需要，中學師資之培育勢必有所更變，遂依據民國二十七年通過的「戰時各級教育實施方案」的指示「為養成中等學校德、智、體三育所需師資，並參酌從前高等師範之舊制，而急謀設置」，因而成立了「師範學院」。民國二十七年七日所頒布的「師範學院規程」中規定：師範學院由國家審視全國各地情形，分區設立，以培養中等學校之健全師資。至此我國高級師範教育復入一新的階段（註五）。

以下將逐一介紹師範學院實施前的「師範大學（校）」、「大學教育院系」專業教育課程。

二、課程介紹

(一)大學教育院系

本期的課程設計，並無具體的法令規定，均由各校自行酌定。一般而言，師範大學課程與一般大學之文理科課程並無多大差異（祝雨人，民 25，頁 43299），至於大學教育院系的課程則偏重在教育學科。包括國文、英文、歷史、心理、教育概論、黨義、軍訓、物理或化學、社會學、教育史、教育統計學、教育心理學、普通教育法、教育測驗、教育行政、青年心理及專題研究。（莊澤宣，民 24，頁 215-216）：

民國二十六年六月教育部復頒行「訓練中學師資暫行辦法」，其中規定：「(一)大學教育學院或教育學系學生，...選定其他學院之某一學系，或同學院不屬教育性質之其他學系為輔系。其輔系所修之主要專門學科須在五十學分以上。...(二)大學教育學院以外之各院學生，志願畢業後為中等學校教員者，須修習教育原理，教育心理學、普通教學法、專門學科教學法等教育學科十二學分以上。....」（教育部教育年鑑編纂委員會，民 46，頁 266）。

概此時期的中等師資培育機構甚為混亂，目標不甚明晰，尚需進一步蒐集資料方能再深入探討。

(二)師範大學（校）

我國負責培育中等學校師資的機構，以國立北平師範大學成立最早，其前身為北京高等師範學校，再往前追溯即是京師大學堂附設的師範館。北平師範大學的設置係遵照「大學組織法」及「大學組織規程」而來，惟其課程及學生畢業後服務的規定與普通大學不同，另有專業之規定（李蒸，民 29，頁 48087-48094）。以下將介紹師範大學設立的目的及其課程。

北平師範大學以「造就中等學校與師範學校師資為主，並以造就教育行政人員及研究教育學術與適用於教育之專門學術為輔。」（師大組織大綱第二條），為達成該項目標，安排了修養類、分系專門及專業科目等三類課程，其中教育專業科目如表一，三類課程，（李蒸，民 29，頁 48087-48094）：

表一：北平師範大學教育專業科目表

	學年	科目名稱(學分數)	合計	總計
專業科目	一	教育概論(4)	4	28~30
	二	教育心理(4)	4	
	三	普通教學法(3)教育測驗及統計(4)	7	

	四 主科教學法(2~4)，中等教育(3)、參觀(2)、實習(6)	13~15
--	----------------------------------	-------

本時期的課程，不論在課程設計或課程結構上均與過去有所差異，茲歸納如下：

1. 培育機構多元化，有獨自設立的師範大學，也有設立於一般大學內的教育院系。而課程方面多由各校決定，並無統一的標準。但在分歧的狀態下，大致的趨勢有以下三點：

- (1) 修業四年，無預科。
- (2) 第一年開設專業教育課程。
- (3) 普通、專門、專業課程為各校所共同安排的師資培育課程。

2. 北平師範大學的專業課程約佔全部必修課程百分之二十五弱，專門課程則約佔百分之六十強；一般大學教育院系所注重的是專業課程，若欲任教中學則需選一「輔系」修習專門課程。顯示當時北平師範大學的課程結構偏重在分系專門課程之上，可以解釋當時學者所言：與一般文理學院無甚差異之語。

3. 大學教育學院以外的各院學生，有志從事教職者，可依「訓練中學師資暫行辦法」，修習「教學原理」、「教育心理學」、「普通教學法」、「專門學科教學法」等專業課程十二學分以上，以改善當時中學師資專業素養不足之問題。

4. 就北平師範大學專業課程與前期的高等師範學校專業課程進行比較，有以下六項更革：

- (1) 以「教育概論」、「教育心理」取代之有年的「教育學」、「心理學」。
- (2) 刪去「教育史」和「教育法令」。
- (3) 增設「教育測驗及統計」和「中等教育」。
- (4) 教學法方面的課程細分成「普通教學法」和「主科教學法」兩門科目。
- (5) 實習課程劃分為「參觀」與「實習」兩科。
- (6) 將以往設置於專業課程中的「學校衛生」改納入普通課程之中，並更名為「衛生」。

上述的這些改變直接影響了以後專業課程的設置與科目的安排等，值得研究者重視。

肆、師範學院時期一

民國二十七年(1938年)「師範學院規程」公布後～

民國三十七年(1948年)遷臺前

民國二十六年發生七七事變，進入抗戰階段。在此一時期內，社會環境變遷，師範教育為適應時代之要求，於設施上頗多變革，尤其是重建高等師範教育制度。

以下就民國二十七年、三十三年及三十七年公佈的「師範學院共同必修科目表」，一起分析其專業教育課程改變的情形，參見表二。

表二：民二十七年、三十三年、三十七年師範學院、專業教育課程比較表

年度 (畢業學分數)	科目名稱 (學分數)	共計 (學分數)百分比
二十七 (170)	1.教育概論 (6) 2.教育心理 (6) 3.中等教育 (6) 4.普通教學法 (6) 5.分科教材教法研究 (8) 6.教學實習 (16)	(46)27%
三十三 (142)	1.教育概論 (6) 2.教育心理 (6) 3.中等教育 (6) 4.分科教材教法 (4) 5.教學實習 (16)	(38)26.8%
三十七 (132)	1.普通心理學 (6) 2.普通教育學 (6) 3.教育心理學 (4) 4.普通教學法 (4) 5.分科教材教法研究 (4) 6.教學實習 (3)	(27)20.5%

從表二，中可得知：本時期的專業課程分成二個部份，第一個部份是「教育基本科目」，包括教育概論、教育心理、中等教育、普通教學法等等；第二個部份是「專業訓練科目」，包括分科教材教法和教學實習兩科。民國二十七年，所公布的「師範學院共同必修科目表」與前期北平師範大學的專業課程相較之下，有三項不同：

1. 師範學院修業五年，教育實習在第四、五學年舉行。
2. 教育科目稍有更變，如刪除「教育測驗及統計」，「主科教學法」改稱「分科教材教法研究」，合併「參觀」、「實習」並改稱為「教學實習」。
3. 專業課程的學分數，由原來佔最低畢業學分的百分之二十五弱增為百分之二十七左右。

再比較二十七、三十三、三十七年的專業教育課程，除了「教育概論」曾改稱「普通教育學」，而「中等教育」和「普通教學法」曾或刪或增之外，科目的變動並不大。反而本時期的「專業訓練科目」較有特色。民國二十七年「師範學院規程」曾明文規定「分科教材教法研究」和「教學實習」的內容和措施。「分科教材教法研究」的內容分「教材選擇、教科書批評、課程標準研究、教學研究、課程組織、教具設置及應用等部分」（第二十八條）；而「教學實習」乃實際教學，須每星期教學一小時，期末經實習指導教師評分及格後，此為一學分，修滿十六學分方得畢業（第二十九條）。專業教育課程之類別與課程內容、實習方式至本時期才見其規模。不過專業教育課程的學分數逐年遞減（共同必修學分亦然），多做為增加分系必修科目之用，其目的是為加強學科之專門知能。

民國二十七年所訂定之修業年限五年，因顧慮年限過長或將影響學生來源及實習本身存有之問題，故將在校修業年限改為四年，最後一年分發至各中等學校任教，集中實習一年。此後實習之學分數雖有變更，但其方式實與今日教育實習之方式幾無差異，而當時所產生之問題，現在依舊發生，如第五年人的離校實習仍是流為形式，「無人指導、不編教案、無批評討論...等」（張文昌，民 37，頁 50201）。

民三十七年十二月修訂之師院共同必修科目表，原定三十八年度第一年級起施行，然因時局刻變，除臺灣外，其它各地恐未盡如理想實施。

第二節 遷臺後的中學師資培育專業教育課程

本節所敘述的範圍，乃以民國三十七年遷臺後至民國七十二年修訂「大學必修

科目表」之前的三十五年期間，針對中學師資培育機構雖有民國五十四年（第四次）的修訂，但師範學院的課程大體未有變動，專業教育課程亦然。

隨著在台經濟的發展，為提高國民文化水準，在先總統蔣公的指示下，於民國五十七年實施九年國民教育。臺灣省政府為配合實施，民國五十六年八月將「省立高雄女子師範專科學校」改制為「臺灣省立高雄師範學院」，培養中等學校師資（教育部教育年鑑編纂委員會，民65,頁531；高師概況，民76，頁1）。雖然師大與高師增系與學生名額，仍不敷供應大量的師資需求。故一般普通大專院校畢業生，遂成為當時國民中學教師的主要來源。教育部為解決普通大專院校畢業生多未受專業訓練，以至師資素質參差不齊的問題及為了建立教師儲備制度乃採取下列五種方式，以充份供應國民教育所需師資（教育部教育年鑑編纂委員會，民65，頁578-583）。綜言如下：

1. 訂頒「國民中學教師儲備及職前訓練辦法」：……職前訓練分教育專業訓練（須滿十六學分）及專門科目訓練（須修滿二十學分）兩種。

2. 教師之調查及儲備登記。

3. 教師之甄選。

4. 教師職前訓練：教育專業訓練須修滿十六教育學分。

5. 訂頒「公立大學及獨立學院設置教育選修科目試行辦法」：指定國立臺灣大學、政治大學、省立成功大學、中興大學開設教育選科，自民國五十六年第一學期起先行試辦。

上述有關教師職前訓練及公立大學院校設置教育選修科目，其教育學分至少需要修滿十六學分，茲合併兩者整理如表三：

表三：教師職前訓練與公立大學（學院）選修之教育專業科目表

類目	科目名稱（學分數）	必修	選修
教師 職前 訓練	1教育概論 (4)	✓	
	2心理學 (3)		✓
	3教育心理學 (3)		✓
	4普通教學法 (2)		✓
	5哲學概論(教育哲學或近代教育思潮) (2)		✓
	6分析教材教法 (4)	✓	
	7教育與職業指導 (2)		✓

公立大學 (學院) 教授選修	1教育概論	(4)	✓	
	2心理學	(6)	✓	
	3普通教學法	(2)	✓	
	4哲學概論(教育哲學近代教育思潮)	(2)		✓
	5分科教材教法	(4)		✓
	6教育與職業指導	(2)		✓
	7教學實習	(4)		✓

從表三可知，不論是教師職前訓練或者公立大學教育選修，其「必修」或「必選」的部份，所要求的學分數不超過十二學分，除「教育概論」是兩者均需修習的科目之外，其他必修的科目並不一致，甚至公立大學定為「必選」的「心理學」和「普通教學法」，在教師職前訓練的課程中卻列為「選修」。其次，「教學實習」列為公立大學教育「選修」而教師職前訓練並不開設。這種現象顯示當時只注意師資的「量」，積極擴展各種培育師資的管道，而對影響師資素質的課程卻缺乏一種「共識」，因此有此歧異出現。

民國六十年，臺灣省政府為配合當時國家政策的要求，以及省政建設的需要，乃將臺灣省中等學校教師研習會擴建為「臺灣省立教育學院」，目的是「培養優良師資，及增加專科學校畢業生進修機會」（國立臺灣教育學院編，民75，頁1）。因此省立教育學院亦以培養中等學校師資為主要目標，除採自費、無實習一年的規定外，其餘均仿師範學院制度。至此，培育中等學校教師，係以省立臺灣師範大學、高雄師範學院及省立教育學院為主體，普通大專院校畢業生志願任教者，亦得擔任中等學校教師（但需採上述五種式，方可成為正式教師）。

民國六十一年教育部進行第五次修訂大學課程，減少畢業學分數由最少142學分減為最少128學分，「師範學院各學系加修科目」亦有變動。爾後，續有民國六十六年（第六次）、民國七十二年（第七次）的修訂頒布，以及最近已著手的大學課程修訂，本文將就時間的先後次序說明之。

教育部鑒於世界各國高等教育日益進步，各科系課程的變更甚多，為配合世界學術發展趨勢，適應國家社會當前需要，提高大學教育水準，及於民國六十四年七月決定再次全面修訂大學必修科目表（教育部高教司編，民66）。其修訂重點與師範院校最為密切的，則是師範學院加修教育科目，由十六學分增至二十六學分，藉以提高中等教師素質。此次修訂結果自六十六學年度起實施是為大學必修科目表第六次修訂。

民國六十八年十一月公布「師範教育法」，其第二條規定「師範教育由政府設立之師範大學、師範學院及師範專科學科實施之。公立教育學院及公立大學教育學系學生，修習教育專業科目與師範大學（學院）相同……」，公立教育學院及公立大學教育學系遂正式納入師範教育體系（第五次中華民國教育年鑑，民73，頁603）有關師範院校課程部分，於法令中有明白規定：

「師範校、院課程應包括普通科目、教育專業科目及專門科目，並應著重民族精神之涵泳、道德品格之陶冶、專業精神及教學知能之培養。」（師範教育法第十三條）換言之，師範校院課程涵蓋了三領域、四重點，較昔日之「師範學院規程」更明確地標示出師範院校課程的特色。

師範大學、師範學院各學系培養中等學校各學科師資，係依部訂大學必修科目表內「師範學院各學系必修科目表」施教，由於並無教學內容，亦無客觀具體的程度水準要求。教育部遂於民國七十二年六月依照中華民國教育宗旨、教育政策及師範教育法的旨意，公布實施「師範大學及師範學院學生教育準則」（教育部教育年鑑編纂委員會，民73，頁605），該教育準則將課程分為三類並指示各類學科的重點，列舉如下：

- 1 普通學科：旨在增廣見聞，厚植學養，藉工具及文化陶冶學科，固其根基；
- 2 專門學科：側重研究學術，探求新知，以知識與藝能學科，窺其門徑；
- 3 專業學科：當運用知識，熟練方法，仍教育學科，資其實用。

上述三類學科最後之目的是在養成知能並蓄、德術兼修的專才，以達成「良師興國」的使命。

以下即從培育機構著眼，配合數次的課程修訂，探討專業教育課程的發展。

二、師範大學、師範學院、教育學院（系）的專業教育課程

師範學院的設置源於民國二十七的「師範學院規程」，以養成中等學校健全師資為目的，可單獨設立或於大學中附設。至於在該規程公佈前已設立的教育學院，得繼續辦理，所以在民國三十八年大陸撤守前，培育中學師資的師範學院、教育學院多達18所，台灣省立師範學院即是其中之一。遷臺後，臺灣省立師範學院經過兩次改制而成為今日的國立臺灣師範大學，再加上先後設立的高雄師範學院及臺灣教育學院兩學院，以及復立的政治大學教育系共同擔負起培育中等學校師資之責（註八）。在此期間，師資培育課程曾歷經民國四十五年、五十四年、六十一年、六十六年與七十二年數次的修訂。以下先就遷臺之初的臺灣省立師範學院，其教學科目

表稍作介紹，然後再列表比對「師範學院共同必修科目表」（或「師範學院及教育學院各學系加修教育科目」）中的專業教育課程更變的情形。

（一）臺灣省立師範學院（大學）專業教育課程之介紹——民國四十年～民國四十五年

教育部為顧及實際需要，根據民國三十七年修正頒行的師範學院科目表，將省立師範學院的教學科目與學分略予修正，並自四十年起施行（林本，民53年，頁87-88）。表四即為此時期的專業教育課程。

表四：臺灣省立師範學院(大學)專業教育課程表(民國四十年～民國四十五年)

科目名稱	學分數	學分數 合計	備 註
1. 教育學	4		
2. 教育心理學**	6		* 包括普通心理學在內
3. 普通教學法**	2~6	22~28	** 除教育系為六學分外，其餘九系均為二學分。
4. 分科教材教法***	4~6		*** 教育系改稱「教材教法研究」六學分；體育系，六學分；其餘八系均為四學分。
5. 教育實習	6		

（二）師範大學、師範學院專業教育課程之介紹

師範學院之目標，在造就中等學校各科師資，其任務與一般大學院校之任務顯有不同，因此修訂師範學院的課程以便符合上述之目的。以下列表說明民國四十五、五十四、六十一、六十六年修訂後的科目。

表六：第五、六次所修訂之「師範學院各學系加修科目」專業教育課程（註十）

時期	學分	科目		1 教育概論	2 心理學	3 教育心理學	4 普通教學法	5 教學實習	6 中等教育	合計																			
		上	下	4	6	6	2	4																					
*第五次修訂	六十一學年度第一學期起施行	第一學年	上	2	3 (心理學或		列入普通科				16 (18-19)																		
			下	2	3教育心理學)		(2-3) 選修																						
		第二學年	上																										
			下	2																									
第三學年	上																												
	下																												
第四學年	上																												
	下	2																											
*第六次修訂	六十六學年度第一學期起施行	一 — 四	1 教育概論		2 教育心理學		3 教學原理		4 教材教法		5 教學實習		6 中等教育		7 教育與職業輔導		8 教育哲學		9 教育社會學		10 視聽教育		11 心理與教育測驗		12 德育原理		13 科學教育		26
			4		4		2		4		4		2		2		2		2		2		2		2				
			必 修										任選二科																

*師範學校各學系除四年學科外，另加一年實習不計學分，實習成績不及格者不得畢業

綜合上述，可以了解師範院校之任務與一般大學有所不同，從課程的安排上得見其特色。詳細分析表四、五和六教育專業科目的演變，有以下四項發現：

1. 科目的涵蓋領域有擴展趨勢，教育領域從心理學、教學法等，逐漸顧及社會學、哲學的理論，並且配合中學之實際需要及增進教師教學能力而增設教學原理、中等教育、教育與職業輔導等必修科。

2. 教育專業科目與普通科目、專門科目的學分比重隨著歷次的修訂而有加重的

趨勢，藉以提高中學教師的素質。

3. 給與師範院校各系彈性開設教育科目的機會，依據民國六十六年公布的「師範學院各學系加修科目表」所列共有十三門科目，其中七門必修二十二學分，另外六門可任選二門修習四學分，兩者共計二十六學分，此為歷年來教育科目科目數最高者。

4. 教學實習在民國四十五年、五十四年的修訂，分別安排在第四、五學年，各佔六學分，共計十二學分。但自民國六十一年起則刪除第五年實習的學分數，改為修業四年，另加實習一年，實習成績不及格不得畢業，只留下第四年的教學實習並減為四學分。

最後分述民國六十六年施行的教育專業科目的特色以承先啟後，了解該次改革的重要性，歸納如下：

1. 「中等教育」、「教材教法」的列入，符合未來師範生任教中等學校教學上的需要。
2. 肯定輔導在中等學校的重要性，特開設「教育與職業輔導」。
3. 確立師範生修習「教育心理學」的必要性。
4. 增加選修科給與學生修習的彈性。
5. 「視聽教育」和「心理與教育測驗」的增列顯示重視運用視聽媒體、注重教學評量以增進教學效果。
6. 涵養師範生的品德而開設「德育原理」。
7. 配合時代的需求而開設「科學教育」。

由於歷年來的修定結果只公布修訂過程和各系給與的意見，最後呈現的是科目表和學分數，至於應教授何種重要的專業知識或技能以及態度如何養成則闕如。雖然留給任課教師很大的專業自主權，但是相對的也出現了一些問題，利弊得失甚難衡量。

第三節 現階段的中學師資培育專業教育課程

本節擬從師資培育法公佈前後作為分析的關鍵時期，也成為師資培育多元化的比較點。茲分兩階段敘述之。

壹、師資培育法公布前的中學師資培育專業教育課程——民國七十二年迄民國八十三年

我國在師資培育法公布前於中學師資培育機構所實施的專業教育課程，乃是根據民國七十二年教育部修訂公布的「大學必修科目表」有關師範院校、教育學院各學系加修教育科目之規定。其修定的過程是從民國七十二年春，教育部聘請師範院校郭為藩等二十三人為委員，成立「師範及藝術學院課程修訂委員會」，負責修訂師範校院及藝術學院各學系必修科目事宜。同年八月十九日，師大教務處以(72)師大教學字第七三七〇號函通知各學系：師範院校課程修訂委員會決定除了增加「資訊教育」二學分為選修科目外，其餘科目與民國六十六年教育部公佈的科目完全相同，共計二十六學分，詳列如表七，並於九月七日在師大所舉行的行政會議中正式報告（註十一）。現行的教育專業科目被視為校訂必修科目，自七十二學年度入學新生開始實施，至今已有七年。民國七十七年十二月教育部開始積極進行大學必修科目表的修訂，由師大負責師範院校的科目（國立臺灣師範大學，民78，頁26）目前仍在修訂之中。

民國七十二年所修訂的師範院校的共同必修科目，除了國立臺灣師範大學在教育專業科目選修科上增列「資訊教育」一科，成為七選二科之外，其他各校，高雄師範大學（民國七十八年八月由高雄師範學院改名為高雄師範大學）、彰化師範大學（民國七十八年八月由臺灣教育學院改名為彰化師範大學）均仍為六選二科，沒有更動，總學分數也維持二十六學分。

表七：民國七十二年修訂的「師範學院共同必修科目」專業教育課程

	科目名稱	學分數
共同必修	(1)教育概論	4
	(2)中等教育	2
	(3)教學原理	2
	(4)教育心理學	4
	(5)教育與職業輔導	2
	(6)教材教法	4
	(7)教學實習	4

選修 (至少二科)	(8)視學教育	2
	(9)教育哲學	2
	(10)心理與教育測驗	2
	(11)教育社會學	2
	(12)德育原理	2
	(13)科學教育	2
	(14)資訊教育	2
備註	依規定至少需修習26學分	

貳、師資培育法公佈後的中學師資培育學程

一、師資培育法公佈修訂的背景因素

台灣地區在七〇年代中葉面臨政治的改革，解除報禁、黨禁，再加上經濟繁榮，及經濟自由化，使社會趨於多元開放。此種多元開放的思潮對於師資培育有很大的衝擊（李園會，民 86，頁 42）。教師此一職業在社會、地位崇高、薪水及工作條件優厚，在原師範教育體制下，無法從正式學制中讓一般大學校院參與師資培育的工作，一般大學生又嚮往教職（呂溪木，民 84，頁 9 - 10）。因此對於一元化的師資培育制度有所批評，反對由師範校院「專賣」、「壟斷」師資培育市場，又基於師範校院在快速變遷的社會中無法立即調整培育的方向，兼顧職業學校師資的培育功能，因此一般大學校院紛紛爭取培育師資的權利。

又民國 68 年公佈的師範教育法採取公費分發、計畫培育政策，但是面臨公費微薄，師資供需無法平衡的狀況，亦對師範校院的發展有所限制等困境。教育部從師資培育多元化、教師素質專業化、教師供需平衡、教師資格檢定、師範校院進修部法治化等因素進行考量（吳清基，民 82，頁 9），促使教育部於民國 76 年開始進行師範教育法的修正工作，以因應多方的需求。遂委託專家學者進行有關師資培育的專案研究（教育部中等教育司編，民 80），成立師範教育法修訂小組，在期間舉辦多次公聽會與修正會議，並送請行政院審議之後，終於在民國 83 年 2 月 7 日在立法院三讀通過並更名為「師資培育法」。

二、師資培育法的內涵

「師資培育法」主要內涵及實施狀況可歸納如下（李園會，民 86，頁 53－54；教育部中等教育司編，民 84，民 86）：

1. 師資培育政策：採取多元、開放、公自費並行制。自費為主，兼採公費及助學金政策。公費生以就讀師資類科不足之學系或畢業後自願至偏遠或特殊地區學校服務學生為原則。
2. 師資培育制度：確立師資培育的歷程為職前教育、實習及在職進修；師範校院、設有教育院、系所或教育學程之大學校院均可培育中小學、幼稚園及特殊教育教師。師範校院學生之入學資格與修業年限依大學法辦理；亦即從原師範教育法的大學部學生修業五年（含實習一年）改為修業四年，取得學士學位。若欲從事教職，則取得實習教師資格。由師資培育機構輔導至教育實習機構，進行不暫實缺的實習一年。實習教師於實習期間可支領實習津貼。依據教育部 85 年 12 月 31 日台（85）師字（三）字第 85522880 號函，目前實習教師每月支領 7183 元實習津貼，並以一年為限。
3. 師資培育機構：設有教育院、系所或教育學程之大學校院方面，幼稚園、中小學教師、特殊教育教師之培育趨向合流，可由同一校培育；師範校院受過去政策上之包袱，傾向師範大學培育中學師資（含特殊教育師資），師院學院培育小學（含特殊教育師資）及幼稚園師資。
4. 師資培育課程：包括普通科目、教育專業科目及專門科目。依據「大學校院教育學程師資及設立標準」（84.6.26）對於各類教育學程應修學分數有明確的規定：
 - （1）中等學校教師教育學程：26 學分
 - （2）國民小學教師教育學程：40 學分
 - （3）幼稚園教師教育學程：26 學分
 - （4）特殊教育教師教育學程：40 學分

其中中等學校教師教育學程 26 學分，分為必修科目 12 學分，選修科目 14 學分。

茲列表如下：

表八：中等學校教師教育學程

必修科目及學分 (12 學分，採學科領域)		二、選修科目及學分 (14 學分，每一科目均為兩小時*)	
教育基礎課程 (修習兩科， 4 學分)	教育哲學 教育心理學 教育社會學 教育人類學	1.教育概論 (教育導論) 2.學校行政 3.德育原理 4.現代教育思潮 5.中等教育 6.特殊教育 7.比較教育 8.生涯發展 9.教育行政 10.教育法規 11.電腦與教學 12.課程設計 13.教育研究法	14.青少年心理學 15.視聽媒體 16.教學媒體 17.親職教育 18.心理與教育測驗 19.教育與職業輔導 20.環保教育 21.人際關係 22.行為改變技術 23.發展心理學 24.教育史 25.教育統計 26.科學教育
教育方法學課程 (修習兩科， 4 學分)	教學原理 班級經營 教育測驗與評量 輔導原理與實務		
教育實習課程 (4 學分)	分科教材教法 教學實習		

註：選修科目由各校依其師資及發展特色自行開設；必修科目未列入修習者優先列入選修。

5.教師資格檢定與實習：修畢職前師資教育課程者，依規定取得實習教師資格，應經一年實習，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格。依據教師法（84.8.9）第五、六條規定：高級中等以下學校教師資格之檢定分初檢與複檢兩階段行之。初檢採檢覈方式，向主管教育行政機關繳交學歷證件申請辦理實習教師資格；複檢由師資培育機構會同實習教師之各項實習成績並造冊，函報教育實習機構所在地之省（市）政府教育廳（局）複檢合格後，轉報教育部發給合格教師證書。教師法第七條規定得授權地方主管教育行政機關成立縣市教師複檢委員會辦理複檢工作。

從上述之歸納與分析可以瞭解到師資培育法實施之後，不論師資培育政策、制度、機構與課程均有很大的不同。至於檢定制度和實習制度更是影響師資培育的品質及教師的素質的關鍵制度，實不容忽略，也有必要從師資培育的整體及發展做考

量，從事全面性和縱長型的研究。因此，本文探討清末至民國 83 年師資培育法公佈後的制度與專業教育課程，一百年來的師資培育制度或有更迭，然其制度的形成均有其時代背景及背景下的困境與不斷思其改進之道。從歷史的脈絡中探詢，一般大學校院與師範校院也曾一度攜手共同培育師資，不論是計畫性師資或市場型師資培育，寧願相信寫下的是中國人對教師的尊崇與重視，將下一代的教育交給素質高且具教育理念的教師。目前開放與多元的師資培育正持續發展之中，吾人期待的是卓越的師資及良好教學品質，至於多元化後的各校教育學程（專業教育課程）及實施問題部份，將再專文探討之。

附 註

註一：參見：1. 教育部教育年鑑編纂委員會（民37）。**第二次中國教育年鑑**，上海：商務，頁909。

2. 瞿立鶴（民68），近三十年來我國中等學校師資之培養與進修，**教育資料集刊第四輯**，台北：國立教育資料館編印，頁1.(770)。

此外，南洋公學師範院修業一年，所修習的課程不詳，實施狀況亦未有資料顯示。

註二：光緒二十四年（1898年）京師大學堂成立，設有「師範齋」，但因新、舊黨爭權奪利，維新告失敗，以至使師範齋至光緒二十八年才正式成立，並易名為「師範館」。

註三：參見：1. 教育部教育年鑑編纂委員會（民46）。**第三次中國教育年鑑**，第五編師範教育，264。

2. 教育雜誌（民2），4(8)，頁04310-04311。

註四：參見：1. 教育部教育年鑑編纂委員會（民37）。師範教育，**第二次中國教育年鑑**，頁909。

2. 教育部教育年鑑編纂委員會（民63）。師範教育，**第四次中國教育年鑑**，頁529。

3. 祝雨人（民25）。我國中小學師資訓練制度，**教育雜誌**，26(11)，頁43296。

4. 高覺敷（民27）。大學教育學院改制問題，**教育雜誌**，28(10)，頁46465。

註五：參見：1. 多賀秋五郎編（民65）。中國國民黨：戰時各級教育實施方案綱要

，近代中國教育史科（民國編下），台北：文海，頁404。

2. 沈灌群（民36）。戰後我國師範教育之商榷，**教育雜誌**，32(2)，頁49110。

3. 教育部教育年鑑編纂委員會（民37）。師範教育，**第二次中國教育年鑑**，頁909。

註六：參見：1. 教育部教育年鑑編纂委員會（民37）。師範教育，**第二次中國教育年鑑**，頁917。

2. 教育雜誌（民27），**師範學院規程**，28(11)，頁46625-46627。

註七：參見：1. 教育部教育年鑑編纂委員會（民37）。師範教育，**第二次中國教育年鑑**頁917。

2. 教育雜誌（民27）。**師範學院規程**28(11)，頁46625-46627。

3. 大學科目表（民36）。**師範學院共同必修科目表**，上海：正中。

4. 顧嶽中（民28）。抗戰建國中我國高等教育概況，**教育雜誌**，29(9)，頁47578-47593。

（因已建立師範學院制度，又教育部著手於大學課程的整理，故於民國二十七年七月公布「師範學院共同必修科目表，」民國二十八年試行。）

5. 張文昌（民37）。怎樣解決師範學院專業訓練的兩大困難—教材教法與教學實習，**教育雜誌**，33(11)，頁50200。

註八：參見：1. 臺灣省立師範學院創辦於民國三十五年；民國四十四年教育部秉承先總統 蔣公革新教育之指示，核准改為省立師範大學。民國五十六年六月改制為國立臺灣師範大學。

2. 民國五十六年設立臺灣省立高雄師範學院；民國六十九年改制為國立高雄師範學院。

3. 民國六十年設立臺灣省立教育學院；民國六十九年改制國立臺灣教育學院。

4. 政大教育系創設於民國十八年，為中央政治學校之一系。抗戰後政校改大，教育系隸屬文學院；民國四十三年政大於木柵復校，四十四年秋政大教育系復立。

註九：參見：1. **師大課程綱要**（民48），頁1。

2. **修訂大學科目表報告書**（民54），頁279。

註十：參見：1. **修訂大學課程報告書**（民62），頁16。

2. 修訂大學課程報告書 (民66) , 頁16。

註十一：參見：1. 國立臺灣師範大學 (民75) 。**校史**，頁102-103。

2. 國立臺灣師範大學 (民72) 。**師大校刊**，250 (150次行政會議記錄)，頁32。

特別說明的是：高雄師範大學、彰化師大學所安排的專業教育科目，與民國六十六年實施的科目表相同並未加「資訊教育」一科，彼此教育選修科仍是六選二科。本研究為配合研究上的需要，在科目表上一律加上「資訊教育」成為七選二科。學分數依然為26學分。

參考文獻

朱元善 (民7) 。整理師範課程。**教育雜誌**，10，頁 08300 - 08304。

多賀秋五郎編 (民65) 。**近代中國教育史資料 清末編 (一)**。台北市：文海。

多賀秋五郎編 (民65) 。**近代中國教育史資料 民國編下**。台北市：文海。

呂溪木 (民84) 。**中華民國師資培育的改革與展望**，輯於中華民國教育學會：**師資培育國際學術研討會實錄**。台北市：中華民國師範教育學會。

李園會 (民86) 。**台灣地區師範教育的變革**，輯於國立台東師範學院編：**兩岸師範大學校院長師範教育學術交流研討會論文集**。台灣省：國立台東師範學院。頁1 - 67。

李蒸 (民29) 。師範學院與師範大學之比較。**教育雜誌**，30：5，頁 48087 - 48094。

杜源芳 (民63) 。**我國國民中學教師素質研究**。台北市：教育文物。

沈灌群 (民36) 。戰後我國師範教育之商榷。**教育雜誌**，32：2，頁 49110。

林本 (民53) 。**世界各國師範教育課程——我國師範教育課程之研究**。台北市：開明。

吳清基 (民82) 。師資培育法與師範校院發展，發表於中華民國師範教育學會：**師範教育化與師資素質學術研討會**。台北市：中華民國師範教育學會。

省立臺灣師範大學編 (民48) 。**師大課程綱要**。台北市：省立臺灣師範大學。

祝雨人 (民25) 。我國中小學師資訓練制度。**教育雜誌**，26：11，頁 43289 - 43299。

師資培育法（中華民國 83 年 2 月 7 日總統令華總（一）義字第 0694 號令公佈）

師資培育法（中華民國 85 年 7 月 30 日華總（一）義字第 8500190170 號令公佈修正第六條條文）

師資培育法（民 86.4.23 總統華總（一）義字第 8600095580 號令修正師資培育法第四條、第七條及第十條條文）

高覺敷（民 27）。大學教育學院改制問題。**教育雜誌**，28：10，頁 46465。

國立台灣師範大學（民 72）。**師大校刊**，250。

國立台灣師範大學（民 75）。**校史**。台北市：國立台灣師範大學。

國立台灣師範大學（民 78）。**師大校刊**，272（189 次行政會議記錄），頁 26。

國立台灣師範大學編（民 75）。課程、教學與實習組第一次分組研討，輯於國立台灣師範大學：**師範教育學術研討會記錄**。台北市：國立台灣師範大學。

國立台灣師範大學編（民 78）。**師大概況**。台北市：國立台灣師範大學。

國立台灣教育學院編（民 75）。**台灣教育學院概況**。台灣省：國立台灣教育學院。

國立政治大學教育學系編（民 74）。**杏壇**，40。台北市：國立政治大學。

國立高雄師範學院編（民 76）。**高師概況**。高雄市：國立高雄師範學院。

國立高雄師範大學編（民 78）。**國立高雄師範大學概況**。高雄市：國立高雄師範大學。

教育部中等教育司編（民 80）。**世界各主要國家師資培育制度比較研究**。台北市：正中。

教育部中等教育司編（民 84）。**師資培育法及相關法規選輯**。台北市：教育部。

教育部中等教育司編（民 86）。**師資培育法規問與答彙編**。台北市：教育部。

教育部高教司編（民 36）。大學科目表：**師範學院共同必修科目表**。上海：正中。

教育部高教司編（民 54）。**修訂大學科目表報告書**。台北：教育部。

教育部高教司編（民 62）。**修訂大學課程報告書**。台北：教育部。

教育部高教司編（民 66）。**修訂大學課程報告書**。台北：教育部。

教育部高教司編（民 66）。**大學必修科目表**。台北：教育部。

教育部教育年鑑編纂委員會（民 37）。**第二次中國教育年鑑**。上海：商務。

教育部教育年鑑編纂委員會（民 46）。**第三次中國教育年鑑**。台北：正中。

教育部教育年鑑編纂委員會（民 65）。**第四次中國教育年鑑**。台北：正中。

教育部教育年鑑編纂委員會（民 73）。**第五次中國教育年鑑**。台北：正中。

- 教育雜誌社主編 (民 2) 。**教育雜誌**，4：8，頁 04310－04311。
- 教育雜誌社主編 (民 2) 。**教育雜誌**，5：3，頁 05125－05135。
- 教育雜誌社主編 (民 8) 。**教育雜誌**，11：5，頁 15261－15264。
- 教育雜誌社主編 (民 17) 。**教育雜誌**，20：8，頁 31737。
- 教育雜誌社主編 (民 18) 。**教育雜誌**，21：4，頁 32899。
- 教育雜誌社主編 (民 19) 。**教育雜誌**，22：5，頁 34873－34875。
- 教育雜誌社主編 (民 27) 。師範學院規程，**教育雜誌**，28：11，頁 46625－46627。
- 教師法** (總統 84 年 8 月 9 日華總 (一) 義字第 5890 號令公佈)
- 許崇清 (民 9) 。論第五屆教育聯合會改革師範教育諸案。**教育雜誌**，12：9，頁 17307－17320。
- 陳榮華 (民 78) 。師範院校專業教育改進芻議，輯於國立台灣師範大學學術研究委員會主編：**當前師範教育問題研究**。台北：五南。頁 946－954。
- 莊澤宣 (民 10) 。再論改革學制。**教育雜誌**，13：9。頁 18715－18727。
- 張文昌 (民 37) 。怎樣解決師範學院專業訓練的兩大困難—教材教法與教學實習。**教育雜誌**，33：11，頁 50200－50201。
- 雲六 (民 9) 。現行師範學制的流弊及其改革法。**教育雜誌**，12：9，頁 17291－17299。
- 黃政傑 (民 74) 。**教育與進步**。台北：文景。
- 黃政傑 (民 77) 。**教育理想的追求**。台北：心理。
- 黃政傑 (民 78) 。中學師資培育課程改革的途徑，輯於國立台灣師範大學學術研究委員會主編：**當前師範教育問題研究**。台北：五南。頁 449－460。
- 黃政傑 (民 86) 。中學師資培育專業課程的探討—以台灣師大為例，輯於國立台東師範學院編：**兩岸師範大學校長師範教育學術交流研討會論文集**。台灣省：國立台東師範學院。頁 121－136。
- 舒新城編 (民 22) 。**近代中國教育史料第一冊**。台北：中華。
- 賈豐臻 (民 78) 。今後學制革新之研究。**教育雜誌**，12：6，頁 16899－16904。
- 鄭世興 (民 70) 。**中國現代史**。台北：三民。
- 瞿立鶴 (民 68) 。近三十年來我國中等學校師資之培養與進修。**教育資料集刊**，4。台北：國立教育資料館。
- 顧樹森 (民 9) 。對於改革現行學制之意見。**教育雜誌**，12：9，頁 17283－

(206) 28 教育資料集刊第二十二輯

17289。

顧嶽中（民 28）。抗戰建國中我國高等教育概況。教育雜誌，29：9，頁 47587

— 47593。

特教師資培育制度 與課程

林寶貴

【作者簡介】

本文作者，台北市人，曾任國立彰化師範大學特殊教育系、所教授兼特殊教育系、中心主任，現任國立台灣師範大學特殊教育系、所教授兼特殊教育系、所中心主任。

壹、特殊教育教師的重要性

近年來，特殊教育蓬勃發展，已是有目共睹的事實。欲期特殊教育成功，除應有充分的行政支援、妥適的課程規劃設計、以及家長的極力配合外，師資素質的良窳，則是重要的關鍵因素。蓋特殊教育品質是特教教師品質的反映，沒有好的特教教師就不會有好的特殊教育（王振德，民八五）。是故，如何提昇特殊兒童教育所需之高水準師資，實乃當前特殊教育最重要的課題之一（教育部，民八四）。

貳、特教教師應具備的特質與專業知能：

特殊教育的基本精神是因材施教，注重個別化的教學。為滿足特殊學生的特殊需求，須在課程與教材上講求特殊的設計，並注重啟發思考的教學方法與策略，甚至需具備特定的人格特質。故特殊教育教師除應具備一般教師的資格外，尚需具有從事特殊教育工作的志趣、熱忱、特質，並接受特殊教育專業知能的訓練，方能勝任特教教師的專業角色（蔡崇建，民七四）。

Smith 等人（一九九五）指出，為有效提供所有學生的教育、服務，特殊教育教師應具備下列專業知能：

- 一、在鑑定、評量及個別化教育方案中扮演一個重要成員。
- 二、無論學生在普通班或特殊學校（班），特教教師都必須支持、照顧特殊學生。
- 三、提供特殊兒童家長諮詢與互動。

- 四、對特殊兒童實施個別化教學。
- 五、認識並遵守聯邦與州政府規定的正確訴訟程序。
- 六、提供特殊學生教育機會均等的改革措施。
- 七、營造良好學習氣氛的環境。
- 八、訂立教室學習規則。
- 九、發展分級制教育實踐。
- 十、利用各種增強策略。
- 十一、規定家庭作業等功課。

叁、特教教師師資培育的演進

我國最早的特教師資培育可追溯自民國前二十五年（公元一八八七年），美國傳教士梅耐德女（Ms.A.T. Mills）在山東省登州府創設「啟瘖學校」，並於公元一九〇二年開設一年制聽障兒童教育師資培育「師範班」，為該校及當時我國其他各地之啟聰學校師資培育開設(一)語音學、(二)發音器官運用法、(三)貝利文字（貝爾的視話法）、(四)賴恩式表音指語（Lyon, J.的 Phonetic manual）、(五)口語法、(六)教學法等課程，為各地啟聰學校師資實施專業訓練（林賢貴，民八三）。

公元一九一六年張季直在江蘇南通設立「盲啞師範傳習所」，翌年改稱「盲啞學校」，這是我國第一所「盲聾學校」，也是第一所公立視覺障礙教育師資訓練單位（郭為藩，民六三）。其後政府為開拓視、聽障生接受高等教育的途徑，制定了高級師範部畢業的視、聽障生成績優良者免試保送國立中央大學教育學院，開啟了我國視、聽障生保送進修制度的濫觴（教育文摘資料室，民五二）。民國十六年（一九三七年）教育當局有鑑於歐美各國對盲聾教育的努力，於南京城內成立「南京市立盲啞學校」，民國二十一年增設中學部，職業部及高中師範部，訓練盲校所需之師資。師範部的課程除一般課程之外，加授教育概論、教育行政、教育心理、教材與教法（教育部，民三七），並無盲童心理與教育、定向行動、盲童日常生活訓練之類的課程，這可能與接受師資訓練的學生本身即是視障者有關（王亦榮，民八四）。

可見台灣地區特教教師培育的發展，在民國五十年代以前，沒有法令規定視、聽障教育師資之培育機構與任用資格。該時期凡具有中小學任用資格者，皆可在啟聰、啟明學校任教。特殊兒童教學所需之專業能力，如點字、手語、教材教法等則採師徒制的方式，即由資深教師指導新進教師的教學經驗傳承方式培育師資（張訓

誥，民六〇），談不上所謂的正式專業化的師資培育制度。

隨着特殊教育的發展，師範教育系統逐漸負起特殊教育師資培育的工作。民國五十四年各五年制的師範專科學校在學生四、五年級分組選修時，開設特殊教育有關課程，如台南師專、花蓮師專開設「盲童教育組」。至民國六十四年彰化教育學院（國立彰化師範大學前身）成立特殊教育系，是為國內第一所培育職前國中特教師資的機構。七十三年該院成立特殊教育研究所；七十五年台灣師大亦相繼成立特殊教育研究所。七十六年師範專科學校改制成師範學院，國立台南、國立台北、台北市立師院同時成立三個特殊教育系，正式加入培育職前國小特教教師的行列。七十九年台灣師大，八十一年高雄師大亦相繼設特殊教育系。八十年彰化師大、八十一年台灣師大更先後成立博士班。目前各師範院校設立特殊教育系（所）之狀況如下（王亦榮，民八四）：

表一：目前台灣區各師範院校設置特殊教育學系一覽表

	初等教育系	特殊教育系	特殊教育研究所	
	特殊教育組		碩士班	博士班
台灣師範大學		★	★	★
彰化師範大學		★	★	★
高雄師範大學		★	★	
.....				
台北師範學院		★		
台北市立師院		★		
新竹師範學院		★		
台中師範學院	★	★		
嘉義師範學院		★		
台南師範學院		★		
屏東師範學院	★			
台東師範學院	★			
花蓮師範學院	★			

★記號係指設有特殊教育學系的師範院校

(引自王亦榮，民84)

由表一可知目前國內有九個師範學院設有職前的特殊教育師資培育機構，每年大約可培養二、三百名的正規特教教師，這二、三百正式專業化的師資當然不敷就業市場上的需求。因此，任務式的短期在職訓練一直到八十年代今日，都仍是特殊師資培育的主要來源（陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜，民八四）。這二十餘年來，我國對特教師資的資格漸有明確的規定。民國六十八年教育部頒佈的「特殊學校教師登記辦法」中，規定特教教師的資格，除特殊教育本系組畢業外，須修習特殊教育科目十六學分以上（第十七條）。民國七十六年「特殊教育教師登記及專業人員進用辦法」重新規定特殊教育教師資格需修習特教教師專業學分二十學分，同時也增訂了特殊教育相關專業人員的專業資格，例如心理諮商人員、語言訓練人員、定向行動人員、聽能訓練人員、職能訓練人員、運動機能訓練人員等（洪麗瑜、鈕文英，民八四）。民國八十三年「師資培育法」公佈後，首度將以往由師範院校培育特教師資的公費制，開放給一般大學院校，邁入師資多元化的時代。在「大學院校教育學程師資與設立標準」中，明訂了各類特教教師的資格，將特教專業學分提高為三十學分（教育部，民八四）。

肆、特教師資培育現況

前述國內的特教師資培育機構所提供的正規訓練與在職訓練如表二所示（洪麗瑜、鈕文英，民八四），茲分述如下：

表二、國內歷年來特教師資培育機構一覽表

性質 類別	正規教育(職前訓練)		補充教育(在職訓練)
	中學教師	主修	三所師大特教系

	輔修	台灣師大心輔系、衛教系之輔系 (民82年停辦) 台灣師大特教輔系 (民82年始)	5.彰化師大特教系學士學位進修班 6.三所師大特教研究所
小學教師	主修	六所師院特教系	1.師院辦理特教學分班 2.國北師智能不足教育師資訓練班 3.嘉師啟聰教育師資訓練班 4.南師視覺障礙混合教育師資訓練班
	輔修	三所師院初教系特教組	5.台灣師大心輔系學士學位夜間進修班 6.師院特教系學士學位夜間進修班 7.偏遠地區國小特教師資訓練學分班 (1990年停辦) 8.國小代課教師班 (初教系選修特教學分) 9.國小師資班 10.三所師大特教研究所

(引自洪麗瑜、鈕文英，民84)

一、正規培育的特教師資

(一)特殊教育學系

1. 中等教師部份：共有三個學系負責培育，台灣師大特教系（民七九成立）、彰化師大特教系（民六四成立）、高雄師大特教系（民八一成立）。除彰化師大每年級招收二班外，南北兩師大各招收一班，每年約有一五〇名畢業生進入就業市場。三所師大特教系的招生對象以高中畢業生或具同等學歷者。招生管道包括「大學聯考」與「高中推薦入學甄選辦法」（入學考試中心，民八三），另外台灣師大與彰化師大並由「視聽障生大專入學保送甄試」管道每年招收二名視聽障學生（民國八十五學年度起台灣師大停招視聽障生）。特教系學生修業年限四年，修習一三八學分，再加一年實習，每人至少應修習兩組課程，其中一組輕度障礙教育或智能障礙教育組為必修，另一組為選修。各校視發展特色及教授專長開設視障教育組或聽障教育組、或資優教育組、或重度障礙教育組等供學生選修。民國八十五學年度起中原大學亦成立特殊教育系，加入培育中學階段特殊教育師資的行列。

2. 國小教師部份：共有六個特教系，分別設於台北市立師院（民七六成立）、國

立台北師院（民八十成立）、新竹師院（民八三成立）、台中師院（民八三成立）、嘉義師院（民八一成立）、台南師院（民七六成立）。有些特教系尚未有畢業生，故目前每年只有一〇〇名師院特教系畢業生進入就業市場，供不應求。

師院特教系的招生對象、招生管道、修業年限，與師大特教系大同小異，只是不招收有視聽障礙的甄試保送生，課程亦不分組，畢業前應修習一四八學分。

(二)特殊教育組（相關科系所設）

1. 中學部份：台灣師大教育心理與輔導系自民國六十八年起曾開設「智障教育組」、「資優教育組」，衛生教育系自民國六十七年起曾開設「聽障教育組」為該兩系學生分組選修，但自民國八十二學年度起，這些組已由特教系（所）開設的輔系所取代。每年選修特教輔系的學生約有三、四十名，修畢各類組所規定的特教學分，亦可取得各該類組的特教教師資格。

特教系自八十二學年度起開設特教輔系給台灣師大各系學生選修，共開設「智障教育組」、「資優教育組」、「視障教育組」、「聽障教育組」等四組。各組選修人數不等，以「智障教育組」為最多，每年均有三、四十名學生選修，該組自八十四學年度起改為輕度障礙教育組。

自民國六十八至八十一年間，台灣師大教育心理與輔導系夜間班設有特教組；彰化教大特教系自六十九至七十八年間，進修部設有特教系，供國小教師以自費在職進修，修畢特教組、特教系所規定的特教學分，可同時取得大學學歷、中等教師、與特教教師資格。選修特教組必須修習二十個特教學分，每年有三、四十名選修；特教系學生則必須修滿一二八個學分，每年招收四十五名。

2. 國小部份：有些師專生在未改制為師院前，在初等教育科中亦開設特殊教育分組選修。改制後未設立特教系的各師院初教系，繼續開設特教組培育特教師資，目前計有花蓮、台東、屏東三所師院初教系設立特教組，各校每年約有十至十五名學生選修，修畢二十個特教學分，可取得特教教師資格。

二、在職訓練的特教師資

一位合格的特教教師不但需要具備普通教師資格，同時也需要具備特教教師資格。而一位正規的特教師資養成，需要經過四年再加實習一年，合計需要五年才能畢業，每年正規班的畢業生人數又只有一、二百名。在各地區特教教師需求孔急，正規班學生又緩不濟急的情況下，教育部、廳、局只好採取短期的補充訓練方式，對有志服務特教的普通合格教師或代課教師，實施在職進修的專業訓練，這種訓練又可分為公費與自費（洪麗瑜、鈕文英，民八四），茲分述如下：

(一)訓練已具普通教師資格者

1. 公費進修的特教學分班：公費進修的特教學分班採公費、公假方式，利用學期中或寒暑假，以集中式或分散式開設特教專業課程，習稱二十學分班，師資培育法頒佈後改為三十學分班。這些學分班多由各師範院校的特殊教育系、進修部、或特殊教育中心所開設：

(1) 台灣省特殊教育師資訓練班：台灣省政府教育廳自民國五十五年起在台南師範學院設立「視覺障礙兒童混合教育師資訓練班」，簡稱「視障師訓班」。自民國五十八年起在國立台北師範學院設立「智能不足兒童教育師資訓練班」，簡稱「智障師訓班」。自民國七十年起在國立嘉義師院設立「聽障教育師資訓練班」，簡稱「聽障師訓班」，三者皆為單類型的特教師資常設機構。

(2) 三所師大辦理的特教學分班：三所師大經常不定期接受教育廳或教育局委託，辦理各該輔導區的特教教師在職訓練。三所師大主要在培養中等學校的特教教師，偶爾也兼收國小或學前班教師。各校每年招收的類別、班級數、學員數不等，視委託單位預算與各校負荷量而定。台灣師大每學期經常維持招收三班，每班招收四十名學員。

(3) 六所師院辦理的特教學分班：六所師院亦接受教育廳或教育局委託，利用學期中或寒暑假辦理特教學分班。各校每年招收的類別、班級數、學員數不定，視各校負荷量及學員需求量而定。

2. 自費進修的特教學分班

(1) 台灣師大特殊教育師資學分選讀班：台灣師大進修部曾於民國八十一至八十二年開設「特殊教育師資學分選讀班」，以自費方式提供具合格普通教師進修特殊教育學分，修滿二十特教學分後，可取得各該類特教教師資格，開設的類組有智障教育組及資優教育組。

(2) 特殊教育研究所課程：三所師大特殊教育研究所研究生如已有教育學分，畢業後除可取得碩博士學位外，亦可登記為國小特教教師。如未取得教育學分而入特研所者，則需補修十個教育學分；如欲擔任國中以上特教教師，則尚需補修大學部特教系所開設的各類組二十特教學分。目前三所師大每年約招收四十名碩士班學生，十名博士班學生，大部份學生已具特教教師資格，因此需補修教育學分及特殊學分者當在四十名以下。

(3) 特教研究所暑期四十學分班：台灣師大與彰化師大於暑期開設特教研究所四十學分班，供國中、小教師或特教教師以四個暑期進修研究所的課程，每校每年各招收國中、小各一班，每班四十人。但自八十五年度暑期起，教育部公佈師資培

育採分流制後，二所師大特研所不再招收國小教師，改由師院招收。修畢四十特教學分有志從事特教工作者，亦可取得特教教師資格。

(4)特教系學位進修班：前述彰化師大進修部於夜間開設特教系學生學位班，供國小教師及教育行政人員以自費方式進修四年，畢業後可取得學士學位及特教教師資格。惟限於人力及實習對象，該學位班只開設智能障礙教育組及資優教育組，七十八年起因分流政策已停辦。師範學院特教系或特教系特教組則自七十七年起開設這種學士學位進修班，讓師專畢業的國小教師補班學士學位並取得特教教師資格。

(二)訓練未具普通教師資格者

1. 偏遠地區國小特教師資訓練學分班：台灣省政教育廳為解決偏遠地區國小特教師資缺乏的問題，曾於民國七十年至七十九年間，委託新竹、台中、嘉義等師院，辦理「偏遠地區國小特教師資訓練學分班」，供現任未具國小教師資格的代課教師，接受四個暑期的四十學分課程，其中教育學分二十，特教學分二十，目前這種偏遠地區班已停辦。

2. 國小代課教師班：台灣省政府教育廳為儲訓合格的國小代課教師，曾於民國七十九年至八十二年間委託台中、花蓮等師院，辦理「國小代課教師班」，以高中（職）畢業學歷，每學期至少代課三個月以上連續代滿五年；或每學期代課不滿三個月但連續代滿七年的代課教師為對象，在初教系受訓五個寒暑假，其中部份學生選修特教組，修畢後可取得大學學士學位與特教教師資格，惟該班已於民國八十二年停辦。

3. 學士後學分班：教育部、教育廳為解決特教師資荒的問題，積極鼓勵師範院校開設學士後特教學分班，修業一年，實習一年，修畢後可取得中、小學教師資格及特教教師資格。民國八十二年嘉義師院曾開設一班（啟智類），招收大學畢業生四十五名，自費修習學分，首期日間上課，修業一學期，實習一年，其後改為夜間上課，修業一年，實習一年。八十五學年度，彰化師大開設二班、市立師院開設二班，新竹、台中、台南等師院各開設一班，每班招收四十五名。預期一年後，將可稍微紓解特教教師荒的問題。

伍、特教師資培育課程

師資培育法第十條規定：「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，應着重道德品格之陶冶、民主法治之涵泳、專業精神及

教學知能之培養」(教育部，民八四)。至於特殊教育教師教育學程則規定應修習四十學分，茲將一般教育專業科目、特殊教育共同專業科目、及特殊教育各類組專業科目應修的學分數及科目名稱分述如后(教育部，民八四)：

一、一般教育專業科目：十學分

(一)學前教育階段：依幼稚園教師教育學程所列教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法學程必修科目中選列。其中藝能科(美勞、音樂、體育)建議優先開設。

(二)國民小學教育階段：依國民小學教師教育學程所列教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法學課程必修科目中選列。其中藝能科(美勞、音樂、體育)建議優先開設。

(三)中等學校教育階段：依中等學校教師教育學程所列教育基礎課程、教育方法學課程必修科目中選列。

二、特殊教育共同專業科目：十六至二十學分

(一)必修科目及學分：八學分

1. 特殊教育導論：三學分
2. 特殊兒童鑑定與評量：三學分(以鑑定、評量、診斷特殊兒童之心理與教育之發展狀況，作為進一步處理之用，含理論、實務及實習)
3. 特殊教育教學設計：二學分(含教學設計原理與實務、個別化教育方案、補救教學)

(二)選修科目及學分：八至十二學分

1. 請依特殊教育法之規定、各校師資及發展特色自行開設。

2. 建議開設選修科目及學分如左：

- | | |
|---|-----|
| (1)特殊教育教學策略(含各種主要理論與多元教學策略等) | 二學分 |
| (2)特殊教育課程發展(強調特殊教育之範疇，含課程理論、課程設計、課程評鑑等) | 二學分 |
| (3)行為改變技術 | 二學分 |
| (4)特殊學生親職教育 | 二學分 |
| (5)語言發展與矯治 | 二學分 |
| (6)知覺動作訓練 | 二學分 |
| (7)資源教室經營 | 二學分 |
| (8)科技在特殊教育之應用 | 二學分 |
| (9)特殊教育行政與法規 | 二學分 |

(10)人體生理學	二學分
(11)社會工作	二學分
(12)個案研究	二學分

三、特殊教育各類組（身心障礙或資賦優異）專業科目：十至十四學分

(一)必修科目及學分：八學分，教學實習應含各教育階段別普通班及二組以上特殊教育學校（班）實習。

1. 學前教育階段：(1)某某組教材教法	四學分
(2)教學實習	四學分
2. 國民小學教育階段：(1)某某組教材教法	四學分
(2)教學實習	四學分
3. 中等學校教育階段：(1)某某組教材教法	四學分
(2)教學實習	四學分

(二)選修科目與學分：二至六學分

1. 請依特殊教育法之規定、各校師資及發展特色自行開設。
2. 建議開設選修科目及學分如左：（※為建議優先開設科目）

(1)視覺障礙組

※定向與行動	二學分
※眼科學	二學分
點字學	二學分
定向與行動實習	二學分
視障教育工學	二學分
感覺與知覺	二學分

(2)聽覺障礙組

※聽能訓練	二學分
※語言溝通法	二學分
溝通障礙學導論	二學分
聽力學	二學分
手語研究	二學分
說話訓練	二學分
感覺與知覺	二學分

(3)肢體障礙組

※復健醫學概論	二學分
---------	-----

※機能教育	二學分
義肢裝具學	二學分
復健心理學	二學分
生活訓練	二學分
(4)智能障礙組	
※行為改變技術	二學分
※生活訓練 (學前或國小階段)	二學分
※職業訓練 (中等教育階段)	二學分
溝通技巧訓練	二學分
人體生理學	二學分
科技與輔助教學	二學分
(5)語言障礙組	
※語言發展與矯治	二學分
※語言病理與治療技術	二學分
語言溝通法	二學分
溝通輔具應用	二學分
溝通障礙學導論	二學分
(6)學習障礙組	
※學習障礙導論	二學分
※學習障礙與補救教學	二學分
學習障礙兒童教學策略	二學分
神經心理學	二學分
閱讀障礙	二學分
(7)性格或行為異常組	
※偏差 (異常) 行為研究	二學分
※行為改變技術	二學分
兒童 (青少年) 精神醫學	二學分
社交技能訓練	二學分
諮商原理與實務	二學分
(8)自閉症組	
※自閉症語言溝通	二學分
※偏差 (異常) 行為研究	二學分

自閉症研究	二學分
※多重障礙研究	二學分
※多重障礙溝通訓練	二學分
多重障礙生活訓練	二學分
多重障礙照護技巧	二學分
(10)一般能力優異組	
資優學生心理輔導	二學分
領導才能訓練	二學分
創造力研究	二學分
人格發展與輔導	二學分
獨立研究指導	二學分
(11)特殊才能資賦優異組	
音樂教育與音樂行為	二學分
音樂行為評量	二學分
學生音樂基礎能力訓練	二學分
美術發展與鑑賞的心理	二學分
美術製作與技能專題研究	二學分
美學	二學分
舞蹈創作論	二學分
舞蹈美學	二學分
舞蹈生理與解剖	二學分
舞蹈傷害	二學分
營養學	二學分
動作與節奏	二學分
舞蹈編導	二學分
作品鑑賞與評論	二學分
創造力與特殊才能	二學分
動作分析	二學分
舞蹈研究法	二學分
特殊才能訓練(指導)法	二學分
特殊才能運動科學研究	二學分

以上為民國八十四年教育部中等教育司公布的特殊教育學程之科目及學分數。

另外，民國八十五年八月十五日教育部社會教育司又來函通知擬於特殊教育各類組中增列「特殊體育組」，並於(二)選修科目及學分中加列下述三科目做為特殊體育類組必選科目（教育部，民八五）：

(13)適應體育概論（含各類組）	二學分
(14)特殊體育測驗與評量	二學分
(15)特殊體育教材教法	二學分

建議擬增列「特殊體育組」的專業科目及學分數如下：

(12)特殊體育組	二學分
※體育原理	二學分
※特殊體育專題研究	二學分
※動作學習與動作發展	二學分
復健醫學概論	二學分
人體生理解剖學	二學分
運動傷害	二學分
行為改變技術	二學分
健康體適能	二學分
運動生物力學	二學分

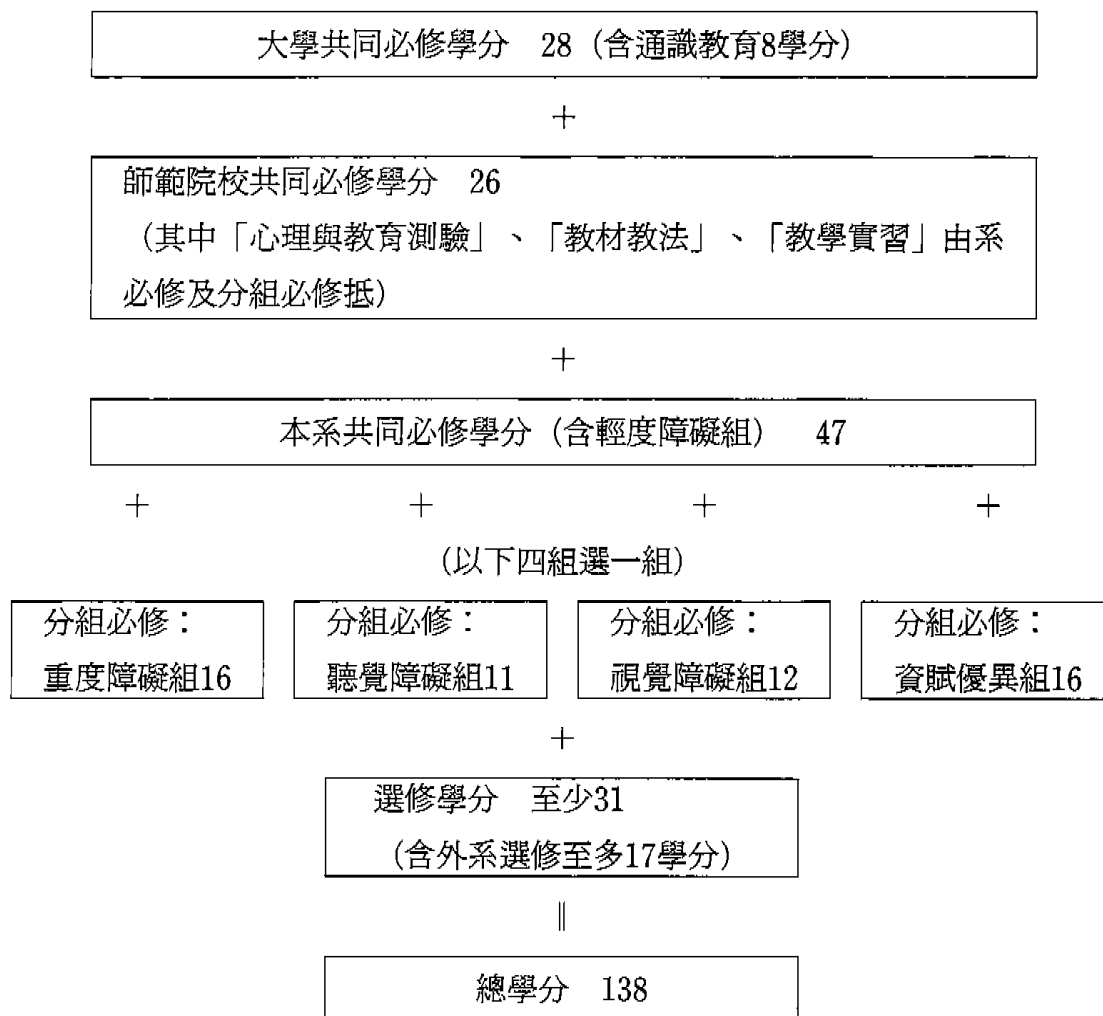
上述教育部公佈的特殊教育教師教育學程所規定的科目及學分數是為已取得一般中、小學普通教師資格而尚未取得特教教師資格的教師，若要再取得特教教師時所設計的在職進修課程。至於各師範院校特殊教育系所開設的職前特教教師課程內容又是如何，茲以國立台灣師大特殊教育系的課程規劃為例，簡述如下（台師大特教系，民八五）：

台灣師大特教系開設的課程為配合國內特殊教育發展的需要，除依教育部頒定大學院校設立教育學程中特殊教育學程之規定四十學分為主外，並依該系發展特色，大學部共規劃一三八學分（如圖一）。其中包括大學共同必修二十八學分，師範院校共同必修二十六學分，本系必修五六～六三學分（其中輕度障礙組為必修組別，其他：聽覺障礙組、視覺障礙組、重度障礙組、資賦優異組等四組任選一組）。此外，學生並可依個人興趣選修輔系課程。詳細課程結構及課程內涵如下：

國立台灣師範大學

圖一：特殊教育系課程結構

本系學生最低畢業學分為138學分，依性質分為：



註：一、本系共分五組：輕度障礙組、重度障礙組、聽覺障礙組、視覺障礙組、資賦優異組。

二、本系學生自一年級下學期起開始選組，其中輕度障礙組為必修組別，其他四組則為選修，每位同學於畢業前至少修畢2組之規定學分。

國立台灣師範大學特殊教育學系課程內涵

一、必修課程：

(一)大學共同必修科目：

科 目 名 稱	學分	開 課 年 級	備 註
中 華 民 國 憲 法 與 立 國 精 神	4	一	
國 文	6	一	
英 文	6	一	
中 國 通 史	4	一	
通 識 教 育	8	二、三	
軍 訓	2	一	(不計入畢業學分)
體 育	6	一、二、三	(不計入畢業學分)

(二)師範院校共同必修科目：

科 目 名 稱	學分	開 課 年 級	備 註
教 育 概 論	4	一	
教 育 心 理 學	4	二	
教 育 原 理	2	二	
心 理 與 教 育 測 驗	2	二	由系必修抵
資 訊 教 育	2	二	
教 學 媒 體	2	二	
輔 導 原 理 與 實 務	2	二	
教 材 教 法	4	二、三	由分組教材教法抵
教 學 實 習	4	四	由分組教學實習抵

(三)本系共同必修科目：

科 目 名 稱	學分	開 課 年 級	備 註
特 殊 兒 童 心 理 與 教 育	3	一	
心 理 教 育 統 計 學	4	一	
心 理 與 教 育 測 驗	3	二	以本系必修抵師範院校 共同必修
特 殊 兒 童 教 育 診 斷	3	二	
特 殊 教 育 專 題 研 究 一 論 題 與 趨 勢	2	四	
特 殊 教 育 專 題 研 究 一 個 別 化 教 育 理 念 與 應 用	2	四	
教 學 實 習	4	四	四年級導師擔任
特 殊 教 育 教 材 教 法 (輕 度 障 礙 組)	4	二	輕度障礙組 (必修組) (以本系必修抵師範院 校共同必修)
特 殊 教 育 教 學 實 習 (輕 度 障 礙 組)	2	三	輕度障礙組 (必修組) (以本系必修抵師範院 校共同必修)
視 覺 障 礙 研 究	2	一	輕度障礙組 (必修組)
語 言 溝 通 法	2	一	輕度障礙組 (必修組)
語 言 障 礙 與 矯 治	2	二	輕度障礙組 (必修組)
智 能 不 足 研 究	2	一	輕度障礙組 (必修組)
學 習 障 礙 兒 童 教 育	2	三	輕度障礙組 (必修組)
行 為 異 常 兒 童 教 育	2	二	輕度障礙組 (必修組)

自閉症兒童教育	2	三	輕度障礙組 (必修組)
特殊兒童認知與學習概論	2	三	輕度障礙組 (必修組)
資源教室方案	2	四	輕度障礙組 (必修組)
行為改變技術	2	二	輕度障礙組 (必修組)

資賦優異組

科目名稱	學分	開課年級	備註
資優教育專題研究 (I)	2	一	
資優教育專題研究 (II)	2	四	
創造力與特殊才能	2	二	
人格發展與輔導	2	三	
資賦優異兒童教材教法	4	三	
領導才能訓練	2	三	
資優學生獨立研究指導	2	四	

視覺障礙組

科目名稱	學分	開課年級	備註
定向與行動	2	二	
眼科學	2	一	
點字	2	二	
視障教育工學	2	三	
特殊教育教材教法 (視覺障礙組)	4	三	

(四)分組必修科目(四組選一組)：

重度障礙組

科目名稱	學分	開課年級	備註
重度與多重障礙者教育	2	二	
復健醫學	2	三	
特殊兒童家庭支援	2	四	
特殊兒童個案研究	2	三	
殘障福利概論	2	四	
特殊教育教材法 (重度障礙組)	4	三	
多重障礙溝通訓練	2	二	

聽覺障礙組

科目名稱	學分	開課年級	備註
聽力學	3	二	
特殊教育教材教法 (聽覺障礙組)	4	三	
聽能訓練	2	二	
說話訓練	2	三	

二、選修科目：

科目名稱	學分	開課年級	備註
普通心理學	4	一	
人體生理學	3	一	
心理衛生	2	四	

特殊兒童發展概論	2	二	
手語	2	一	
早期介入概論	2	四	
特殊教育電腦化教學	2	三	
特殊兒童性教育	2	三	
身心障礙者生涯教育	2	三	
特殊兒童診斷實習	1	三	本課程授課時數為2小時
特殊教育行政	2	四	
特殊教育工學	2	四	
社會學	2	三	
殘障者職業復健	2	四	
特殊教育環境規劃	2	四	
特殊教育班級實務	2	四	
優生保健	2	四	
教育研究法	2	四	
社會適應行為課程	2	四	
閱讀問題診斷與補救	2	四	

陸、特殊教育師資培育的問題

隨着國內特殊教育蓬勃發展的同時，各類特殊學校、特殊班逐年增設的結果，合格特殊教育教師及相關專業人員之需求日益殷切，再加上特殊教育教師異動頻繁，造成合格特教教師及專業人員嚴重不足，各縣市以代課教師或試用教師應急所導

致之教學服務品質問題，時為家長及各界所詬病。茲將目前特教教師培育所存在的問題歸納數點，供有單位改進之參考。

一、缺乏整體規劃：特教教師應如何培育？牽涉的層面甚廣。無論政策或法規的制定、量的需求、供需的平衡、類別的問題、分發的問題、登記的問題、培育課程的問題、培育單位的分工問題、經費分攤問題等，均需要有整體的規劃與全盤的考慮。但過去特教教師培育並未設立專責機構，對特殊教育教師的任用資格並無明確之規定。

二、供需失衡問題：前述國內培育國小階段特教師資之師院特教系目前有六所，每年畢業生約有一百名；培育中等學校特教教師之師範大學有三所，每年畢業生不超過一五〇名。但據毛連塏等、張蓓莉等、何東墀等民國八十一年之推估，八十五學師度身心障礙類特教教師各需增聘國小四二九五五人，國中三四〇八人，高中、職四六〇名（教育部，民八四）。再根據八十五年台灣省教育廳的調查，台灣省各縣市所報缺之特教教師需求人數共三九八八人，但應屆特教系畢業生只有九五五人，供需相差三、四倍。除量的不足外，類別及城鄉分佈也有不均衡的現象，啟智類、學障類、多重障礙類、及專業人員的需求最嚴重。

三、公自費問題：目前特教教師的培育，不論是職前正規班的培育或在職補充訓練的培育，均採公費方式實施。雖然目的在鼓勵有志青年從事特教工作，但這種公費制度及分發的保障，也容易造成學生或教師進入特教的動機不純正，養成鐵飯碗的依賴心理，不但影響服務品質，也可能阻礙真正有心從事特教的工作者，因此特教教師應由公費或自費培養，值得商榷。

四、異動率高：特教教師因為沒有成就感、不受學校行政人員重視、家長配合度低、工作壓力大、缺乏專業知能、容易職業倦怠等原因，流失率高。根據八十四年教育部「全國身心障礙教育會議實錄」的報告，國小、國中、高中（職）特教教師異動率分別為二四·六八%，十九·四三%，及二十五%。以類別而言，啟聲類異動率最高（五〇%），啟明類最低（九·一二%），因此造成特教教師不足的問題更雪上加霜，教師的缺額尤以啟智類最多，啟仁類次之。

五、培育與進用不配合：近年來特教系學生雖改為公費，畢業後也由教育部分發服務，但因非按專長分發，有些特教系學生分發到學校後，卻被校長挪教普通班或擔任行政工作，造成科班出身特教教師學非所用，而特殊學校（班）則聘用一些非特教專長的教師或代課教師，再送來師資培育單位接受公費的在職訓練，造成教育投資二次甚至三次（因受訓期間各校尚需付代課教師鐘點費）的浪費。

六、服務品質問題：過去培養正規特教師資的機構極少，大多以在職進修的方式

培養，但這種應急、速成的短期訓練專業水準不足，尤其難以控制受訓者之專業精神，不少教師藉此為跳板，或做為進入更高一級教育體系或進入大都會的踏腳石，而且經此方式培養出之師資，每年流失二、三成。另外，特教研究所及特教研究所四十學分班畢（結）業的教師，也可從事特教工作，但這些課程設計主要提供進修的機會，較缺乏診斷、評量、設計個別化教學計畫、教材教法、教學實習的實務經驗，容易造成理論與實務無法配合的現象，影響專業的服務品質。

七、師資的師資問題：特教師資培育的另一個品質問題，是師資的師資缺乏的問題。前述培養正規教師資的特教系極少，而教育部、廳、局又為了大量培訓短期速成的特教教師，乃委託師範院校特教系、中心、師訓班等單位，在未增加師資的師資的條件下，培養了數倍於正規特教系學生的在職進修教師。無形中造成特教系教師的工作負擔極重；而未設特教系的師範學院特教中心本來即屬無專任編制單位，負責輔導區的特教輔導、服務工作負擔已非常沈重，要再接受教育部、廳、局委託培訓特教師資更是人力缺乏。另一方面，有三個師範學院早期尚未成立特教系以前，曾先後設立三個特教師訓班，如今這三個師院已成立特教系，非正式編列的這三個師訓班階段性任務應已完成，似可將短期師資培訓的任務移給特教系，以免特教資源的重覆浪費。

八、分發問題：前述正規特教師資培育與進用不能配合的問題，是公費生結業時教育部、廳、局在分發時，不能按專長分發，而以齊頭式平均平配名額的方式分發所產生的。理論上合格的特教教師名額有限，各縣市、各特殊學校（班）到處都缺乏特教教師。每年正規特教系畢業生人數又不多，照道理應該可按他們填寫的志願分發到特殊學校（班）去任教，但實際上並不然。因為有些學校雖增特教班，但減少普通班，這時校長為自行消化減班的教師編制，只好不報特教教師缺；有些學校校長為應付人情上的壓力，即使有特教教師，卻故意蓋缺再請代課教師；有的學校遇到特教班級教師出缺時，便調一些不適任的教師充任，凡此種種造成正規培育的師資未令其學以致用，而令代課教師或試用教師充任，不但使特教師資品質難以達到專業水準，更易導致劣幣逐良幣、或喧賓奪主的現象。

九、教學評鑑與獎勵制度：要提昇特教師資服務品質及專業水準，最重要的要有適當的評鑑制度與獎勵制度，才能使認真、優良的教師獲得回饋與肯定；不認真、不適任的教師有所警惕與約束。但目前因行政單位人力有限，特教行政業務多屬兼辦性質，各類特殊學校、特殊班少有教學評鑑，致個別化教學方案無法落實，特教班教師授課時數、教材教法、教學策略莫衷一是，值得改進。

十、課程規劃問題：過去各師範院校培育短期在職進修研習課程，均以教育部頒

布的「特殊教育教師登記辦法」所規定的課程，共同必修三科目十學分，分組選修五科目十學分。各分組的課程設計是按照類別，而非按照發展階段或障礙程度，而且是以一次「全盤給予」的方式，在某階段修完規定的課程後，便無法續進修課程。不論任教的階段是國中、國小、或學前，皆給予同樣的課程，而且僅止一次。這種課程規劃方式所產生的問題是無法精益求精，實事求是。理想的課程規劃是依任教之不同教育階段、不同類別、不同障礙程度、不同工作性質等需求給予不同的訓練課程。例如視障師訓班開設的視障組課程除共同必修「特殊兒童心理與教育」、「特殊兒童教育診斷」、「特殊教育專題研究」外，尚有「眼科學」、「定向與行動」、「特殊教育教材教法」、「特殊教育教學實習」、「視障教育工學」等科目（王亦榮，民八四）。但受完訓練的教師卻不全部擔任啟明學校（班）教學，有些視障巡迴輔導員被借調到各縣（市）政府教育局兼辦特殊教育行政業務，負責規劃、執行、輔導各類特殊教育，造成學用不符現象。

柒、解決特教師資培育問題的建議

針對上述師資培育問題，謹從師資培育單位的立場，提出質與量雙方面數項綜合的解決方案如下：

一、師資培育多元化，提昇教師素質：前述我國特殊教育正蓬勃發展，身心障礙教育教師的需求量大幅增加，現有師範校院特殊教育系、所及短期在職進修二十學分班培養的師資，已無法滿足市場的需求，造成身心障礙教育師資大量不足的現象。尤其師資培育法公布實施後，特殊教育師資已進入多元化時代，未來應擴增培育管道如：

(一)各師範學院普遍設立特殊教育學系，尙未設特教系的增設特教系，已有特教系的可再增設特教班。

(二)鼓勵大學校院開設特殊教育學程：師資培育法公布後，一般大學校院申請開設中等教育學程的多，尙無一所大學校院申請開設特殊教育學程來培養有志從事身心障礙教育的在學優秀青年，教育部宜多鼓勵大家共襄盛舉。

(三)開辦學士後特殊教育學分班：各師範校院特教系學生若未選修輔系，畢業後常發生登記的問題。解決之道是招收大學畢業後有志於身心障礙教育的社會青年，開辦學士後特殊教育學分班，在完成規定的學分後，經初檢、實習、複檢及格後，授予特教教師資格。目前已有特教系開設此種學分班，若能增加師資員額編制，相信會有更多特教系願意開設此種學士後特教學分班。

(四)特殊教育系開設輔系課程：各師範校院特教系可充分利用資源，為其他校內各系學生開設輔系或雙主修課程，鼓勵外系學生從事身心障礙教育工作。惟將遭遇與學士後學分班同樣的問題，即增加現有教師的額外任課負擔，最好能增加教師的人力。

(五)鼓勵特殊教育研究所畢（結）業生從事特殊教育教學工作：特殊教育研究所除培養學術研究人才外，也兼負培育特殊教師及行政人才的任務。可惜並非所有畢（結）業生均從事特教工作，尤其特教四十學分班的結業生人數眾多，應鼓勵特研所畢（結）業生取得特教教師或特教行政人員資格，並從事特教工作。

(六)積極培育相關專業人員及特殊教育行政人員：這兩種人員是目前推展特殊教育工作最缺乏的人力。醫療單位及社政單位所培養的語言治療師、職能治療師、物理治療師、社會工作人員礙於資格限制，無法進入教育體制；高普考及格的行政人員兼辦特教業務，又未具備特教專業背景；兼辦各縣市特教行政業務的巡迴輔導員又未具特教行政背景。解決之道就是要開放專業人員進入特教體制；或鼓勵復健系語言治療組、物理治療組、職能治療組學生修習特教學分；特教系開設復健組及特殊教育行政組課程；視障師訓班開設特殊教育行政組及視覺障礙教育組兩種課程，讓受訓學員按興趣或職務的需求選修，以收學用相符之效果。

(七)加強特殊教育教師教學實習經驗：理想的特殊教育教師，應有豐富的臨床教學實務經驗，不論是普通班或特殊班的教學經驗都是非常重要的。惟目前在師資需求孔急的情況下，無法安排很多教學實習課程（過去特殊教育教學實習只有二個學分，目前已增加為四學分），只有寄望新的「教師資格檢定及教育實習辦法」實施後，規定要實習一年期間去加強特教教師的教學實習經驗！

二、充實師資培育內涵，陶冶教師專業精神：身心障礙教育工作需要有極度愛心、耐心等人格特質的教師。但歷年來，囿於整個社會大環境的變化，大學入學招生制度、課程結構、分發制度、登記辦法等的影響，我國特殊教育系（所）正規班、二十學分班、三十學分班、四十學分班、乃至學士後學分班、特教輔系課程等所培育的師資，對人格特質、專業精神等均難加以特別重視，致畢（結）業教師每年有大量流失的現象。為解決特殊教育教師因異動率過高所造成的供需失衡現象，並為發揮教育投資效率，除倡導多元化的師資培育外，宜採取下列方式解決：

(一)各師範校院特殊教育學系逐年增加「推薦甄選」名額，參酌學生在高中階段各方面成就表現，採用面談等方式，吸收志趣明確，人格特質適合的優秀青年就讀特教系。

(二)師資培育究應採用「分類」、「分流」模式？或「不分類」、「合流」模式？

見仁見智。事實上這兩種培育模式各有利弊，但無論採用那一種模式都應該加強通識教育及特殊教育基礎課程的比重，使各類別間的共通性增大。如分成輕度障礙教育組、重度障礙教育組、溝通障礙教育組、感官障礙教育組、行為障礙教育組、運動障礙教育組等大分類，使特殊教育教師有能力經營異質性逐漸增加的特殊班。至於分流與合流問題，筆者認為職前培育的正規班因牽涉畢業後的分發問題，似宜仍維持分流培育，但在職進修的研習班原則上採分流制，必要時（如開班人數不足或師資不夠）可合作培訓。但仍應加強學員的通識能力，提昇其專業精神與專業知能。

(三)調整特殊教育學系（所）、學程的課程架構，增設教育哲學課程，輔導學生參加各類公益性社團活動，使特殊教育教師在養成過程中，能兼顧顯著課程與潛在課程的重要性，以培養人師及經師。

(四)師資培育機構除應加強在職特教教師及普通班教師的特教研習外，對職前教育階段的特教系（所）學生，尚應加強其做事、做人、充實專業知能的方法。

(五)鼓勵身心障礙者、家長、社會熱心人士從事特殊教育；對從事身心障礙教育資深及有功人員（含教師、行政人員、家長、民間、團體或個人）給予表揚或獎勵，亦可達到鼓勵的作用。

三、落實師資培育實習制度，增進特殊教師實習成效：特殊教育系（所）或修完特殊教育學程的大學校院學生，於專業教育告一段落後，如何藉由教育實習的歷練，轉化為適任的合格教師，關鍵就在「教育實習」。師資培育機構為輔導實習教師做好教育實習，必須與實習學校訂定合約。由於身心障礙教育教師教授的對象特殊且障礙類別或程度錯綜複雜，為期實習制度更具成效，應特別重視下列各項：

(一)實習機構多樣化：師資培育機構可以與幼教機構、國民小學、國民中學、高中（職）、特殊學校、教養機構、醫療機構、教育行政單位等簽訂合約，讓實習教師依專長類別，訂定個人實習計畫，走入中小學、醫療機構、特殊學校、教養機構、行政單位，親自體會各人初任實習教師的經驗。

(二)實習成績採計多元化：師範校院特殊教育系（所）及修習特殊教育學程的學生，在實習期間的表現，應做為教師資格檢定的重要依據。實習教師成績的評定，除由師資培育機構的實習輔導教授評分外，並應配合其在實習單位的表現。因此，特教教師的取得，亦應參酌學生在實習機構的多樣化表現。

(三)建立實習督導制度：在各實習學校中遴選資深優良教師，施予督導訓練及特教概念，使其除能擔任示範教學外，更能導引實習教師，獲得教學經驗，改進教學技能，並強化實習教師擔任身心障礙教育教師的信心。

四、利用多元進修管道，提昇教學品質：民國八十一年教育部公布「發展與改進特殊教育五年計畫綱要」後，省市政府大量擴充特殊學校、特殊班級，加上特殊教育逐漸走向社區化與精緻化，對於只修習二十特教學分的教師，各界對特殊教育師資素質的提昇迭有建議。為因應各界對特教教師提昇質的服務要求，建議特教教師多利用下列進修管道充實自己專業知能：

(一)利用空中教學管道：公共電視常播放認識各類殘障者的成因、預防、教育、就業、生涯規劃等的教學節目，特教教師可以利用現代化的教學媒體充實教學與輔導知能。

(二)利用社區特殊教育資源：台灣省及很多縣市都成立有特殊教育輔導團，並經常巡迴各特殊學校、特殊班，解決新進特教教師教學疑難問題；也有大部份縣市設置特殊教育資源中心，特殊教育教師也可經常就近利用這些特教資源中心，借用各種特教教材、教具、測驗工具、圖書等資料，以充實專業知能。

(三)利用各特殊教育諮詢服務專線：各師範校院特殊教育中心均設有特殊教育諮詢服務專線電話，聘請特教學者、專家、資深教師、相關專業人員解決特教教師、行政人員、家長、學生有關特教的疑難問題。

(四)利用特殊教育資訊網路：國立台灣師大特殊教育中心及台灣省政府教育廳等單位已建立全國及台灣省特殊教育資訊網路，特教教師可利用資訊網路將自己的教學心得或問題在網路上與資深教師或學者專家討論，以解決教學或輔導上的問題，並獲得專業的成長。

(五)利用師資培育機構辦理的短期進修機會：各師範校院特教系、所、中心經常辦理各種學術研討會、特教專業知能研討會、專題演講等活動，供特教教師短期進修。

(六)利用出國進修、考察機會：教育部、廳、局也經常組團提供資深、優良特教教師出國進修或考察機會。有心的特教教師其實有很多機會與管道，可以充實特教專業知能，以提昇教學與服務品質。

五、充實師資培育單位的師資與設備，提昇教學品質：要提昇特教教師的服務品質，首先需要充實師資培育單位的師資陣容與圖書、期刊、測驗工具、實驗器材等軟硬體設備。目前的師範校院特殊教育系，因師資的專長不一，所開設的課程及發展的特色亦不一而足。有的以培養啟智類師資為主；有的以培養視障類師資為主；有的以培養資優類教師為主；有的以培養啟聰類教師為主；有的培養不分類的資源教師為主。固然各特殊教育系間，彼此分工合作，各發揮所長，互相支援是必要的，但同時也應兼顧就業市場的需要，即考慮各類特殊兒童不同的出現率，聘用不同

專長的師資，以便培養各類的特殊教育教師，方不致造成供需失衡現象。

另一方面，工欲善其事必先利其器。尤其在今日知識爆漲時代，各項資訊、科技的進步日新月異。社會大眾對殘障者人權及教育的重視與關懷與日俱增，對特殊教育資訊之需求亦日益殷切，從各師範院校特教中心之特殊教育諮詢專業有日漸增多之求助電話，可以發現有愈來愈多的特教教師、學生、家長、及社會人士渴望得到特教資訊以幫助殘障者。因此充實師資培育單位的軟硬體設備，讓特教系（所）學生在校期間，能有充實的教學儀器、圖書、設備可以利用；有優秀的師資來教導他們；有優良的學習環境及氣氛加以薰陶，方能陶冶出有特教理念的優秀特教教師。

捌、結語

綜合上述我國培育特教教師的制度與課程的問題與改進之建議，今後特殊教育師資的培育宜配合整體教育政策之發展，採取有效率策略，以便逐步向理想目標邁進。在師資培育方式方面，應配合師資培育法的施行，採取適切的培育模式，建立能力本位的師資培訓及檢定進用制度。

同時也需要充分發揮各大學校院的特色、資源，使各階段特教師資的供應不虞匱乏。另外，專業人員的培育制度及任用辦法也需要建立，使特殊學生能獲得必要的相關服務。

另一方面，行政單位宜依據實際需要，採多元培育途徑，以提昇合格特殊教育教師比例。開闢在職進修管道，強化現職教師專業知能的深度及廣度，以增進教學服務品質。

參考文獻

一、中文參考文獻

- 一、大學入學考試中心（民八三）。八十四學年度大學推薦甄選入學招生簡章彙編。台北市：財團法人大學入學考試中心。
- 二、王亦榮（民84）。台灣區視覺障礙教育師資培育分析。載於**中華民國特殊教育學會八十四年年會專輯**，頁125--161。
- 三、王振德（民85）。資優教育的師資培育。載於**教育資料集刊二一期**，國立教育

資料館，頁125--143。

四、台師大特教系（民85）。**國立台灣師範大學特殊教育學系簡介**，頁4--6。

五、林寶貴（民83）。**聽覺障礙兒童語言溝通法與語文教學法之研究**。教育部教育計畫小組，頁30--32。

六、洪儷瑜、鈕文英（民84）。**特殊教育師資培育之現況與改進**。載於**中華民國特殊教育學會八十四年年會專輯**，彰化師大，頁95--161。

七、教育文摘資料室（民52）。**我國盲啞教育簡史**。載於**台灣省聾啞福利協進會成立十週年紀念特刊**，頁43。

八、教育部（民73）。**第二次中國教育年鑑**。教育部教育年鑑編纂委員會，商務印書館，頁1200--1207。

九、教育部（民81）。**發展與改進特殊教育五年計畫綱要**。行政院台八一教字第三一四〇三號函同意備查，頁20--24。

十、教育部（民84）。**平衡教師供需，提昇人員素質**。載於**中華民國身心障礙教育報告書**，頁55--62。

十一、教育部（民84）。**師資培育法**。載於**師資培育法及相關法規選輯**。教育部中教司，頁1--3。

十二、教育部（民84）。**大學院校教育學程師資及設立標準**。載於**師資培育法及相關法規選輯**。教育部中教司，頁11--13。

十三、教育部（民84）。**全國身心障礙教育會議實錄**，頁27--233。

十四、教育部（民85）。**教育部社會教育司於85.8.15以台(85)社(二)字第八五五一二三〇號函調查各師範院校特殊教育系對加設「特殊體育組」的必要性與可行性**。

十五、郭為藩（民63）。**特殊教育**。台北：開山書店，頁29。

十六、張訓誥（民60）。**台灣盲童教育之革新**。台灣省視覺障礙兒童混合教育計畫師資訓練班。

十七、陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜（民84）。**師資培育與教師進修制度的檢討**。行政院改革審議委員會。

十八、蔡崇建（民74）。**特殊教育教師異動狀況及其相關因素之探討**。國立台灣師大輔導研究所碩士論文。

二、英文參考文獻

十九、Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R., and Dowdy, C.A. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive setting*. MA: Allyn and

(234) 28 教育資料集刊第二十二輯

Bacon, PP.27 -- 29 。

多元化師資培育中的 潛在課程

張芬芬

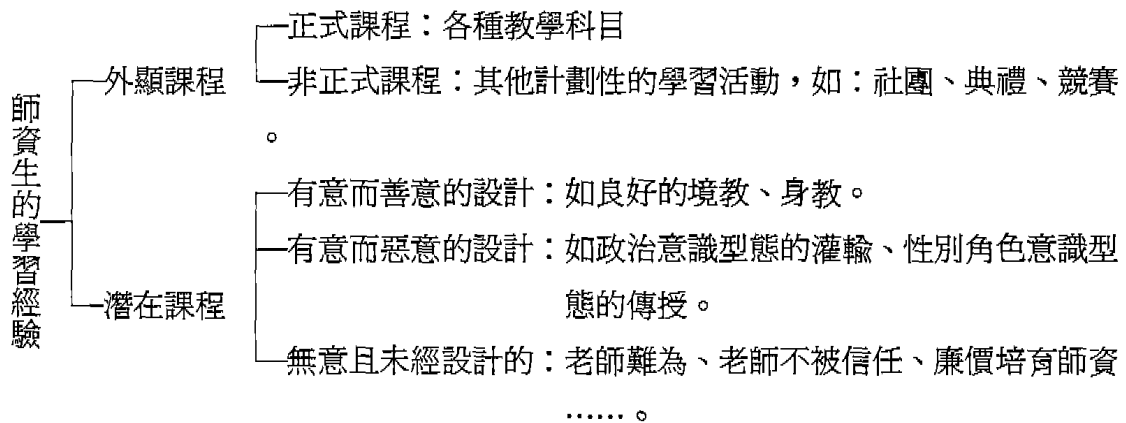
【作者簡介】

本文作者，湖南省邵陽縣人。曾任職國中、教育部，及淡江大學。現任台北市立師範學院初等教育系與國民教育研究所副教授。

壹、研究背景與研究目的

隨著政治民主化、經濟自由化、社會多元化等改革浪潮的激盪，新的師資培育法終於在民國八十三年通過了，我國的師資培育制度從此正式走向開放之路。根據教育部的資料顯示，八十五學年度時已有二十八所一般大學校院開設了三十四個教育學程，他們與原有的十二所師範校院共負師資培育之責。

正如林清江（民83，3）所指出的，「師資培育多元化的目的是找更多的教育家，而不是製造更多的教書匠。」這項目的能達成嗎？師範院校的學生和修習教育學程的學生（以下總稱為師資生 education student）究竟在培育的過程中，學到了些什麼？這些問題固然可以由師資培育機構提供的外顯課程（explicit curriculum）來尋找答案，但是事實上師資生的學習經驗不止來自外顯課程，他們還會在學校的物質、社會和文化體系中，學到非外顯課程所宣稱的知識、技能、與情意，這些也正是所謂的「潛在課程」（hidden curriculum）。潛在課程的影響甚至不亞於外顯課程。B.B. Bloom 中肯地指出了兩者的關係，他認為：「如果外顯課程和潛在課程一致，且能相互支持，學習將益為有效。如果兩者相互衝突，則潛在課程比外顯課程有效。這種說法，尤其適用於態度與價值的學習方面，因為做比說更重要。」（引自黃政傑，民75，164）潛在課程既是如此重要，本文即嘗試剖析師資培育改採多元化政策後，師資生可能學得的潛在課程。期望藉由這股潛在勢力的了解，各師資培育機構與其他相關單位能夠綢繆興革對策，裨益良師的培育。



圖一：師資生的學習經驗

潛在課程究竟有那些？圖一是由課程的角度分析師資生的學習經驗。概括而言，所有的學習經驗可分為外顯課程與潛在課程，外顯課程又分為正式課程與非正式課程等二部份，正式課程是指師資生所修習的各種科目，包括教育學程的各科，及非教育學程的各科；至於非正式課程則是指大學所提供的其他計畫性的學習活動，如社團、典禮、競賽等（黃政傑，民80）。師資生除正式課程與非正式課程之外的學習經驗，即屬於潛在課程。

圖一將潛在課程分成三部份（參見黃政傑，民80），一是有意而善意的設計，像良好的境教與身教的設計，乃是期望師資生能在潛移默化中學得、且有助於良師培育的一種潛在課程；二是有意而惡意的設計，例如在解嚴以前，執政黨為維持政治的安定，且為維該黨政權的穩定，會在師資培育過程中灌輸某些意識型態，這種潛在課程有利於某一時空下的某一政黨，卻有害於師資生習得真正的民主素養，筆者曾於民國八十一年撰文（張芬芬，民81）分析此類的潛在課程。時至今日雖然僅僅相距五年，但因這五年間國內政治形勢丕變，在政治民主化與大學學術自主等改革的呼聲中，師資培育裡此類的潛在課程已有明顯的改善，至少獨厚於執政黨的政治宣傳，已不再被師生視為理所當然地應予接受。換句話說，這種有意而惡意的潛在課程應可在現階段多元化師資培育中大幅減少，因此本文將不再分析此類的潛在課程。

圖一所顯示的第三種潛在課程，是無意且未經設計的學習經驗，易言之，師資生的有些學習經驗並不是施教者預先計畫好，而且也並非施教者樂見其習得的，這種潛在課程不利於良師的培養，且影響深遠，尤值得予以揭露，以供世人正視之，所以本文將主要探究此種潛在課程。這種潛在課程的來源甚廣，包括新制定的師資培育的各種制度、組織、課程，以及大學的環境、師資、教學，乃至於近年來各種教育改革團體與校園新聞事件中，對教師地位、教師角色、教育專業等透露出的

潛在訊息。因為筆者曾於民國八十四年，針對當時一般院校尚未開設教育學程時的師資培育情形，分析其中的潛在課程（張芬芬，民84）。本文為免內容過於重複，且篇幅過長，乃針對規劃多元化師資培育較具啟示意義者，分由五方面，進行探究。因為本文分析所用現況資料，儘量尋找師資培育開放後有關的文件，尋找其中潛藏的訊息，師資生有心成為教師，應該會關心這些與教師工作有關的訊息，因此在這些資料中發現的潛在訊息，應可推論為多元化師資培育中師資生可能習得的潛在課程。

貳、教育學程究竟是良師陶成抑是職業訓練？

師資培育方式開放後，各方學者無論當初對開放政策贊成與反對，現在都殷切期盼今後的師資水準能更為提昇，一則期望藉著競爭壓力，提高師範學校學生的學習動機，改善其學習態度。二則使高中職業類科合格師資來源欠缺的現象，得以紓解。三則使一般大學院校真正有任教意願的學生，獲得任教的可能性。四則藉較開放的學風培養出民主性格（democratic character，註一）的老師，以因應開放社會中多元價值取向的需求。

以上的四項期盼，目前因為新制實施不久，尚乏實徵研究資料予以驗證。然而依據詹志禹、陳舜芬、黃坤錦的一項調查（民85）顯示，二十八所辦理教育學程的大學中有些想法和心態是值得憂慮的。在開辦學程的動機方面，有學校明白表示：「學校在學生、家長、校長、系上教授等壓力下，不得不辦理教育學程」，「各校都開辦教育學程，本校若不開辦，則本校的聯招排行榜會下降」。另外在學生選修動機方面，也有學校明言：「學生來讀教育學程是一窩蜂」，抱持著「多了一項就業機會」的心理。也就是說，當初期望多元開放的好處未來不知道是否能實現，開放二年至今，已確定有些大學、和有些學生的確把教育學程視為職業訓練，一窩蜂地開設，一窩蜂地選修。學生在如此心態下，真的願意成為犧牲奉獻的良師嗎？

近二十年來歐美批判教育學（critical pedagogy）興起，強調教師應該是對社會轉型負有責任的知識分子（intellectual），是一道德工作者（moral craftsman），而不是技術人員（technician），此亦正符合我國古來對「人師」與「經師」的區分。而今我們的教育學程能將屬於新新人類的大學生，培育成足以負起社會責任的良師嗎？由目前教育學程的課程來看，該目標並不易達成。

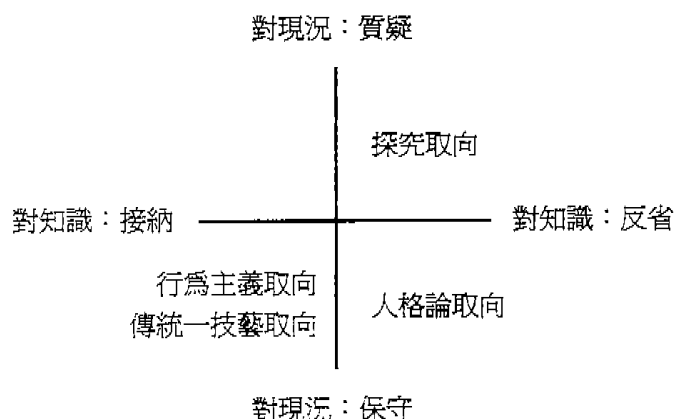
依詹志禹等人（民85）的調查發現，目前各校課程絕大部份依教育部所規定的科目與學分數來開設，少有特色或例外。細究教育部所訂教育學程的科目（民86）

，其實與師範校院現行課程相當一致，若以 Zeichner (1984) 對美國師資培育學程的四種類型（參見圖二與表一）來分析，我國的這套課程應屬於「行為主義取向」，亦即對知識持接納的態度，而非省思的態度，對現況持著保守的、而非質疑的態度，這種課程設計的哲學基礎是實徵主義 (positivism) 的知識論，以及行為主義 (behaviorism) 的心理學，將教育的過程視同是一「製造」 (production) 的過程，教授們主要的工作即是教導特定的、可觀察的教學行為，也就是說，我們的師資培育課程傾向於對師資生的心靈灌入「技術」，而不是鼓勵探詢的、開放的心靈。

由圖二與表一可知，另外的「人格論取向」與「探究取向」的二種培育課程，則較能培養出前述的「道德的工作者」與「社會的改革者」，因為「人格論取向」將教育的歷程視為「成長」 (growth)，著重師資生在培育過程中對教師的認同，將教師的風範內化，對教育工作的意義經由自我的體驗，逐步融入人格中。另一種「探究取向」的師資培育，則發揮教育的「啟蒙」 (liberate) 功能，使師資生不受權威控制，不被現況捆綁，以自主而自律的行動促進現況的改造。可惜目前我國師資培育現況中潛藏的是「製造」教書匠的訊息，而不是提供一個讓良師得以「啟蒙」與「成長」的搖籃，這樣的潛在訊息無疑是項警訊。

表一：四種師範教育典範之比較表

典範	行為主義取向	人格論取向	傳統一技藝取向	探究取向
理論基礎	實徵主義知識論 行為主義心理學	現象學知識論 知覺與發展心理學	學徒制	杜威反省性的教師
譬喻 (metaphor)	(生產) (production)	生長 (growth)	默識 (tacit knowledge)	解放 (liberation)
主要工作	• 教導特定的可觀察的教學行為	• 促進師範生對教師的認同與意義的適當轉換	• 在經驗中學習 • 名師出高徒	• 教師應改造現況促進進步 • 培養師範生的反省能力



圖二：四種師範教育典範

叁、師資培育究竟是改革基石抑是廉價投資？

萬眾矚目的行政院教育諮議改革委員會（尙下簡稱教改會）終於在去（八十五年）十二月提出研議多時的總結報告書，在諸多改革方案中，「提昇教師專業素養」被列為四大基礎項目之一（教改會，民85，73），其中反應著長久以來各方一致肯定「師資培育為改革基石」的觀點。但睽諸事實，在政府對師資培育編列的預算數字中，在私立大學對教育學程的人事與經費分配中，大家得到的訊息却是：師資培育只是一種廉價投資。

政府對十二所師範校院投入多少經費？和一般公立大學比較是多是少？張德銳（民83，57-63）調查了民國82年當時的二十八所公立大學，蒐集了各校八十一至八十三會計年度「平均資本門預算」以及「圖書採購預算」，換算成每生年度平均預算額來看（張芬芬，民84），各師範校院在全體中的排名順序見表二所示。其中可見：三所師大的預算排名情況尙差強人意，在全國二十八所公立校院中資本門預算還勉強列於前半，但圖書採購預算方面僅高雄師大排名前半，其他九所師院則全部列名後半，且集中在最後幾名。這項資料因為僅至八十三會計年度為止，八十四學年度起一般大學才開始開設教育學程，所以上項資料中一般大學被核准的預算中並不包括教育學程的經費，因此上項資料更可顯示：和公立大學預算相比，政府分配給師範校院的經費明顯偏低，其中三所師大情況勉強稱可，九所師院經費幾乎可謂「盡」陪末座。

表二 師範校院81至83會計年度「資本門預算」與「圖書預算」每生平均額度排名順序（錄自張芬芬，民84，7）

校名	資本門預算	圖書預算
	於公立院校中排名順序*	於公立院校中排名順序**
台灣師大	13	15
彰化師大	9	22
高雄師大	6	3
國北師院	-	11
北市師院	26	17
新竹師院	25	24
台中師院	23	18
嘉義師院	20	25
台南師院	24	23
屏東師院	15	26
花蓮師院	19	21
台東師院	17	27
提供資料總校數	26	28

*：此項順序是由高而低排列，提供資料的公立院校共26所，故1表示預算最多，26表示預算最少。預算計算方式為（81會計年度+82會計年度預算+83會計年度預算）÷3÷該校學生人數=每生年度平均預算額。

**：計算方式與上項相似，當時全部28所公立院校資料均齊全，故1表示圖書預算最多，28表示最少。

政府對十二所師校分配的經費明顯偏低，那麼對一般大學教育學程的補助又如何呢？就教師員額來說，依「大學校院教育學程師資及設立標準」規定，各類學程應置三名以上專任教師，而目前教育部僅依下限，給各公立校院三個名額。依黃坤錦（民85）的估計，以各系所教師員額一班二人計，設兩班（100名學生）者一年需四名教師，以兩年計至少需八名專任教師。現況與期望兩相比較，差距可謂很大，而在詹志禹等人（民85）的調查中也顯示：各校教育學程負責人普遍認為師資不足或很不足（合佔52%）。

除了公立校院教育學程被分配的師資名額不敷需要之外，政府對新的實習措施提供的經費更是少得令多方不滿（如：王九達，民85；黃坤錦，民85；鍾丁茂，民85），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」中規定實習老師可領實習津貼，但經行政院核定後，每人每月的實習津貼竟然是七千餘元，這數目不及基本工資的一半，教育部為顧及實習成效，且規定實習期間不得兼職，必須全程參與實習學校活動，試想七千餘元足以養活實習老師嗎？尤其在地價高漲的都會區，這數目可能僅夠支付房租，難道政府真的以為要成為教師的人，就必須通過苦行僧般節衣縮食的生活考驗？

如果和實習老師的實習津貼相比，實習學校的窘狀似乎更未受到教育部關注。依新制各項法規顯示，教師初複檢已淪為形式審查，真正負責實質審查的關卡，落在實習考核上；新制中也責成實習學校要負輔導與考評之責，實習學校要提供實習名額，更提供辦公空間、設備，要遴選實習輔導老師，這些實習輔導老師要花費額外的時間與心力進行輔導與考評，這些實習學校與老師的付出不可謂不多，所負責任不可謂不大，但依目前規定，政府並未對他們提供任何經費補助，結果導致一般校院在尋找實習學校時困難重重（參見王九達，民85；黃坤錦，民85；鍾丁茂，民85），此一情況尤以私立校院最為嚴重。若政府果真欲藉新制的實施，提振原已備受抨擊的實習輔導功能，怎會以如此廉價，甚至不花分文的方式來處理茲事體大的實習工作，有識者只能搖頭以對。

政府便宜辦師範教育的實例，其實不止上述數端。十二所師範校院進修部的運作方式（張芬芬，民83）又是一例，這些進修部除負責現職中小學老師的各種長短期在職進修外，且負責為代課、代理、試用教師等提供修習教育學分的工作。在近年來中小學教師大量不足的情勢下，還臨危受命地辦理各種國小師資班、學士後教育學分班，以填補大量的教師缺額；另外還有各種因階段性需求，接受委託辦理的輔導學分班、教官班……等。各種進修班別使得進修業務可謂生意興隆，但是奇怪的是：相關法規却規定這些進修業務所需經費，採自給自足方式辦理，教育部也不給予任何專任教師名額，結果在收支平衡考量下，每班學生平均四十五人以上，無論是學士階段或研究所階段的班級，皆是如此。

在這種「便宜行事」下，師校老師除要負擔大學部的教學，依其職級教授足額的鐘點數之外，他們還必須分擔進修部大量的額外教學之責，而且大部份是利用晚間、週末、乃至於暑假，這些原本應該用於研究、備課、或與家人相處的時段，竟然變成必須聲嘶力竭努力授課的痛苦時段。因為班級人服普遍高於大學部，很難與學生有個別互動，上課方式只得以講述法為主，一連四節下來，教師聲帶受損，學

生興趣遞減，教學效果可想而知。

以上實況顯示，政府明知師資培育的重要性，但却把師資培育當作廉價投資在辦理，從師校預算、教育學程經費補助、人員配置，乃至師校進修班的運作方式之中，都透露出「便宜行事」的心態。如果政府不願多支應師資培育的經費，各大學校院是否能「自立自強」把教育學程辦好呢？例如：私校董事長願意分配給教育學程較多經費，提供教育學程較多專任教師名額；而公立校院主管也可以在一定範圍內讓教育學程多聘幾位專任教師。也就是說，如果各大學校院果真體會到教育學程是為培育良師的，是任重而道遠的，他們在職權範圍內仍舊可以想出辦法多撥些錢、多聘些人，問題其實是：校務主政者果真重視教育學程嗎？如果只是「口是心非」，難怪會「在多方考量下，犧牲若干教育理想」（鍾丁茂，民85，83）。由此看來，不獨是政府對師資培育有便宜行事的心態，辦理教育學程的各校院也有一部份是將師資培育視為廉價的投資。這與 Ginsburg & Clift (1990) 分析的美國情形類似，因為在美國各大學中，教育院系所的經費也較其他院系所為少，但這與美國社會中教師地位向來不高、以及教育學的學術地位不穩均有關連。近年來美國各教育改革運動均大聲疾呼重視師資培育，對上述現象亦提出不平之鳴，我國實應引為殷鑑。

近年來政府財政吃緊，要求增加教育經費，不是會對其他公共支出產生排擠作用嗎？本研究極為贊同教改會（民85）所呼籲的：「投資教育，就是投資未來」，政府要提升國家競爭力，要進行「心靈改革」，怎能吝於在教育上花錢，尤其對教育改革的基石——師資培育？至於一般校院的主政者亦然，既要投入師資培育的陣營，便應以慎始的心情，以財源、人力支持教育學程，充實圖書設備，堅實師資陣容，陶養出優秀的師資生，建立起值得信賴的口碑，如此才真正能提高校譽；否則師資生實習時，不稱職的教學表現不是更有辱校譽？有關人士不可不慎重行事。

總之，由政府與大學對師資培育的投資中，師資生可以發現？師資培育其實並不如表面上所說的，那麼受重視，甚至具體的數據顯示：政府和有些大學只是將師資培育當作廉價的投資在辦理。

肆、教師果真受敬重抑或受挑戰？

學者們的多項研究(如：林清江，民69；陳奎熹，民79) 顯示：我國教師的社會地位與其他行業相比時，應屬相當崇高。如果和國外中小學教師低落的社會地位相對照，這種崇高的社會地位實為我國師資培育中的一項有利因素，也就是說，因

為教師在社會上普受敬重，所以可以吸引更多優秀的大學生願意從事教職。

若由近年來與教師有關的校園事件來看，教師崇高的社會地位已出現明顯鬆動，乃至下降的趨勢。師資生可以輕易的在報章上發現：這幾年教師受辱的事件層出不窮，侮辱來自學生或家長，老師被毆、被告、甚至被殺，事件多半是因管教問題而引發。在這些事件中辜且不論教師是否有錯，單就學生或家長所採取的反擊行動來看，其行動中反映著：老師不是神聖不可侵犯的！傳統社會中，老師與「天地君親」並列的絕對權威固然不可能再現，即便是過去保守社會裡，學生與家長對老師特有的那份敬重也不復存在。

這些老師受辱事件的出現，因素甚廣，每一案件亦各有其前因後果，孰是孰非，當然不能一概而論。但是這些事件的爆發仍有其警示作用，師資生從中可引發許多省思，例如：今後老師不可能再運用傳統權威 (traditional authority) 去管教學生，現在學生的偏差行為較之以往，複雜且嚴重，教師應充實自己的專業權威 (professional authority)，在教學與管理方面展現教師的專業性，這些專業性勢必得在師資培育過程中紮好根基。這樣的省思讓教師受辱事件有了積極的意義，但無論如何，這省思的背後也有著深沈的無奈與悵然——現代教師難為矣！

對教師的質疑與不友善其實不只來自家長與學生，畢竟上述事件只涉極少數的家長與學生，但另一股更大的勢力來自所謂的「民間教改團體」，其中又以「人本教育基金會」、「四一〇教改聯盟」、「大學教育改革促進會」等團體的知名度較高。細究這些團體的領導者其實均是各大學校院的學者，但屬於非師範校院的體系。在他們投入教育改革的行動中，隱然將教育體制與師範體制畫上等號，認為體制內的教育受到師範校院系統的人馬所把持，他們批評體制內的教育，批評師範校院師生，而且傾向以「全稱」肯定否定或「最高級」形容詞，來論斷教育、教師、以及師範體系。例如：大學教育改革促進會的王九達（民85，46）有如下一段慷慨激昂的陳詞（註二）：

長久以來……師範體系形成一個封閉的體系……中小學的老師們「悉」由其畢業生擔任，形成了鐵飯碗……雖然他們每日接觸的是青少年，但是他們不但自己缺乏朝氣，甚至還「時常」打擊青少年的朝氣。我國的教師，除了少數例外，可說是社會中「最」保守的一群。教育的行政當局，也「多」是師範體系出身，對教育改革心態上「多」所抗拒……教育部是政府中「最」保守的單位……從次長到小職員，「均」持有保守的心態，已「病入膏肓」。

另外「四一〇教改聯盟」第一任召集人黃武雄在「笑罷童年」（民82）影片中也說：「我們台灣的教育界，從教育當局、決策策官員以下，到整個師範系統，包

括學校的校長與教師等，却『最』為保守」。另外「人本教育基金會」更是在各種師生衝突事件中，以類似「仲裁者」的姿態為學生或家長「申冤」，在其代表刊物「人本教育札記」中常可見到這類衝突事件的報導（如：人本教育札記第77期、78期、92期），該會以「教育正常化專線」或「人本申訴專線」方式接觸到事件中的相關人員，其中對於學生或家長，他們都能非常「人本的」同情地理解其處境，詳述其痛苦的感受與掙扎的情緒，但對教師那方，卻往往只見模糊的說法，讓讀者感受到的是——這老師簡直不可理喻！甚至讓人氣憤地大罵：這老師簡直是個瘋子！事件中老師對前因後果的解釋，讀者看不到，老師的處境與感受，讀者也無從得知。但是讀者很容易從中歸結出老師的形象——保守、僵化、迂腐、權威。

這些非師範體系的學者的言語和行動，隱然透露出對中小學教師的不信任、不友善，乃至於懷疑與敵對。他們當然也知道，真正的教育改革要由這群基層的教師做起，所以也大聲疾呼：中小學教師一定要專業自主，他們的意思是說：教師在教學與管理的活動中，應擺脫來自政治與行政等非專業的干擾，而讓老師以自己的專業知能自行做主。這樣的觀點的確不錯，只是值得一問的是：老師在擺脫政治與行政的干擾之餘，如果受到的是擁有「學者」光環者不信任與不友善等等「不人本」的對待，教師的專業自主還自主得起來嗎？這些學者真的認為自己在提倡教師的專業自主嗎？這對在師資培育過程中的師資生而言，無疑又是一項弔詭的問題。

平心而論，上述非師範學者對教育的理想基本上頗有見地，對許多教育問題的針砭亦一針見血，但這些並非他們所獨見，師範體系中許多學者，中小學裡許多老師，乃至教育行政體系中許多官員，早就是人本精神的信仰者，乃至批判理論的實踐者，他們對教育問題的批判與自我的省思，並不亞於那些以「正義者本尊」出現的非師範學者。這些非師範體系的學者實在應該冷靜地認識一下師範體系中諸多的同道，更為根本地，實在不必形成「師範」與「非師範」、「體制內」與「體制外」等等兩極對立的概念。教育改革需要的是全民的支持，尤其是全體教育人員的支持乃至熱情投入。我們要以信任與善意去營造一個更吸引教師任教的工作環境，以尊重與鼓勵去激發已在覺醒中的教師，投入改革的陣營，這些信任與善意、尊重與鼓勵，才是正面的潛在課程，足以鼓舞師資生更一心嚮往地，而不是充滿疑慮地踏上講臺。

值得附帶一提的是，上述反師範體系學者的心態其實在行政院成立教改會的初期亦可發現，楊深坑（民84）當時即指出：該組織的結構與運作方式均帶有強烈的反專業主義的色彩。因為當時這個以教育改革為任務的組織中，竟然沒有一名師範體系的學者代表，直到後來發現欲深入了解盤根錯節的教育問題，並擬定具體可行

的解決方案，實在少不了教育學者們專業性的參與，所以才另行加入三名師範體系的教育學者。此一過程顯示：當今主政者對師範體系學者的教育專業性都曾一度質疑，此種當政者反教育專業主義的心態，恰恰與當前各方一致呼籲應尊重教師專業性的期望，背道而馳。師資生將如何解讀這些矛盾的訊息？

伍、師資生學到了怎樣的知識？

行政院教改會（民85，摘9）強調今後對中小學生應加強培養「學以致用的能力，可以手腦應用、解決問題、適應變遷、適性發展」。事實上，想要教出這樣的學生，一定得先問老師們是否具有這些能力，這便涉及到職前課程中師資生究竟學得了怎樣的知識，也就是課程設計者究竟預設著：對知識具有怎樣的性質，這是對師資生影響重大的潛在課程。A. Berlak 和 H. Berlak (引自 Ginsburg & Clift, 1990) 曾由三層面來分析知識的性質，本文也借用此架構，亦即：(一)知識是公共的或個人的；(二)知識是分子的或統整的；(三)知識是固定的或有疑問的。茲分析如下：

(一)公共的知識或個人的知識？

「公共的知識」是指將傳統文化中的精華累積起來而成知識，它的價值乃獨立於認知者之外的；這與 E. Eisner 所說的「學術理論取向」的課程相似，亦即由傳統決定課程知識的內容。至於「個人的知識」則預設著知識的價值乃是由此知識與認知者的關係所建立起來的；這與 E. Eisner 所說的「個人關連取向」的課程相似，強調課程知識是符合個人需要的。

我們的師資培育課程在傳授那種知識呢？有人說：「在台灣，好學生和壞學生的差別是：壞學生是在考試時已經忘了老師教過的知識，而好學生則是在考完以後才把那些知識忘掉。」不同成績的師資生，其間的差異其實也與這句話所談情況相似。教授們預設這些教育理論是一套對未來任教有用的謀生工具，師資生則主要覺察到這套知識與學期成績有關，所謂的知識，不過是記在腦中的文字，和寫在考卷上的答案，這樣的知識怎會和個人的生命有何干係？

顯然地我國的師資培育課程傾向於把知識視為是公共取向的，假定要傳授的學術理論，對每位師資生都一樣有價值；而並不是由師資生個人的角度出發，去喚起個人生命中與所授主題有關的經驗，運用理性的思維與情緒的感動，去形成此時此地這批師生共同建構起的知識，參與的師生均在這種「我的」知識中，認定知識對「我」的價值，而參與建構知識的行動則使師資生感受到「自我存在」的價值（張

芬芬，民84，頁19)。汪履維(民84)曾以「案例法」與「自傳法」應用在師資培育課程中，這正是一種「個人取向」的知識論預設，但這種試圖由課程哲學的角度來改變教學的師資培育者，畢竟仍是少數。今後我們的確需要思考：如何調整師資培育的課程哲學？那些科目適合採用「個人的知識」取向？那些教法可幫助師生由知識中萃取出生命的智慧，裨益個人的生命成長？這些都是有利於師資生的潛在課程。

(二)分子的知識或統整的知識？(molecular vs. holistic)

「分子的知識」是認為知識可以嚴格區分為不同的領域，其間的界線是明確的；「統整的知識」則主張知識是統整的，界線是不明確的。

Pruitt & Lee (1978) 認為：師資培育課程乃由許多未相連的科目組成，而要求學生自行連結起來。Ginsburg & Clift (1990) 認為一般將師資培育課程分為專門科目與教育專業科目，而各院系分別用其專門領域的語詞與符號，組織這些科目，這是最先使人覺得知識是「分子式」的原因。院分系別則更加強了知識是分子式的印象，有些師資培育還將知識分為教育學、社會學、和方法課程，實習時又分為中學與小學實習，此外增加此印象的因素還有教科書、專業組織，和一些實習評量的形式。

國外的師資培育傾向於分子式的知識，我國又何嘗不是如此？以目前我國大學院系組織、師資培育科目、以及各校開課方式來看，與上述 Ginsburg & Clift 的分析均極相似。如何能加強師資生將知識予以統整呢？歐用生與黃光雄(民83)所建議的師資培育課程結構，值得考慮，可分由四方向著手(張芬芬，民84，32-33)：

1. 普通科目：教育專業科目與專門科目三者同時開授，亦即師資生由大一即可同時修習三類科目，以形成三者的交互作用，發揮相乘的效果。

2. 教育實習課程提早自大一開始實習，由參觀、見習、助理教學、到假試教、真試教，漸次深入，且將此實務經驗與其他理論課程相互關聯，使「實習也成為反省、思考的關鍵場所，才能產生實際的智慧」(歐用生、黃光雄，民83，8)。

3. 理論課程亦應加強與實務的結合：理論的課程若完全流於抽象的概念說理，將無法發揮啟發的作用，擔任理論的教師也需精心設計實作的活動，使師範生在具體問題與行動中，理解理論的「無用之大用」。

4. 開設科際整合的課程：為打破學科間的藩籬，產生新的理解，師資培育課程宜避免分子式的組合，應加入科際整合的課程，使不同學門的學者從不同觀點檢討爭論問題，假如「教育價值有關的課程可由教育、哲學、藝術、文學、社會科學，

乃至自然科學的教師協同教學」(歐用生,黃光雄,民83,13),不同學者共享不同的觀點,形成更廣濶的視野,師資生亦在此課程中認識多元的價值觀,開闊眼界與心胸,對知識論形成更深一層的理解。

(三)既定的知識或有疑問的知識?

「既定的知識」隱含的是:知識是客觀的、絕對的、非衝突的。「有疑問的知識」則意味著:知識是人所建構的、暫定的、試驗的,受政治、文化、社會所影響的。不同的預設,影響師資培育中學習的心態、師生的互動、教師的角色,乃至於師生對實踐的態度,此一影響且延續至師資生任教以後。

國外研究(Giroux, 1981; Tabachnick et al., 1978)顯示:大多數的師資培育課程均傾向將知識視為既定的,能力本位的師資培育尤其如此。惟近十餘年來,省思性師資培育(reflective teacher education)興起,鼓勵探究、質疑的各種方案(如:Schön, 1983, 1987; Zeichner & Linston, 1987)不斷被提出、採行,不過整體成效如何,尚乏具體數字說明。至於我國在民國六〇年代以後,即強調採取能力本位的師範教育,唯自七〇年代以後亦陸續出現不少提倡省思性師資培育的呼聲(如張芬芬,民73,民80;陳麗華,民79;王秋絨,民80;歐用生,黃光雄民83;饒見惟,民84;湯維玲,民84;汪履維,民84),相信這些師資培育者已在從事播種的工作,只是目前並無實徵研究資料予以說明。

無可否認地,仍然有很多師資生在學習過程中接收到的訊息是:知識是既定的,是一個自我完足的系統。這樣的潛在課程至少會產生四種影響,茲分述如下:

1. 師生的思考方式日趨僵化:知識既然是既定的,師生會將課堂上的知識當作是「標準答案」,師資生抱著尋找唯一的標準答案的心態在學習,不會去思考知識中是否潛藏著種族、性別、階級、資歷等的偏見,不了解知識在脈絡中有其社會與文化的相對意義,常此以往師生的思考方式都日趨僵化。

2. 師生不必負創造知識之責,師生的溝通即可省略:楊深坑(民79, 508)主張:「大學成員應對知識成長與學術發展,透過協調合作來承擔責任」,但「師資培育大多數的教學,乃將知識視為一自我完足的封閉體系,教師之責是將此套預設為有價值的知識,告之學生,學生則努力接收之,如此双方不必負創造知識之責,於是師生的溝通也就省略不用了」(張芬芬,民81, 398)。熟悉大學講台景象的人,對此「言之者諄諄,聽之者藐藐」的現象,當不覺陌生。只是這種景象出現在教育學程中時,它還會產生「複製」的作用——中小學的講堂裡,也是這般的「言之者諄諄,聽之者藐藐」。

3. 教師只是個課程的遞送者,沒有什麼課程決定的權力:知識如果是既定的,

師生不必負創造知識之責，那麼教師的角色不過是個「課程遞送的服務生」(curriculum - delivery service workers, Ginsburg, 1986)，我們的大學講堂裡，教授遞送的是由國外引介的原理原則，中小學教室裡教師則是遞送教科書上編寫完善的文字圖表，甚至還有成套的教師手冊（或教學指引）、學生習作，乃至各式錄影、音帶及其他教具，這套裝的課程那裡還須要老師設計課程？國內外多項研究(Beyer & Zeichner, 1987；Densmore, 1987；張芬芬，民80)均已指出：在套裝課程與官方指定的課程中，教師的能力反被削弱了(deskilled)，教師只是個遞送課程的工具。

4. 理論與實踐(praxis)的關係受到誤解：如果師資生以為知識是既定的，他不會理解理論與實踐之間存在著一辯證的關係，任何理論都需要經由實踐來檢證其效性，若經否認，則可讓理論得到一更高層次的超越，對原理論作部份的修正，而得到一較新但仍為暫時性的理論，但新理論已較原理論更接近真理了，如此理論與實踐不斷辯證，即顯現了知識的開放性，在此知識體系的動態發展中，亦同時保障了大學的學術自由。但是我們的師資生沒有這種認識，還以為理論應該是用來指導實踐的，一旦在實務中遭遇問題，如果理論沒有產生立即的「療效」他們便開始懷疑理論的「用處」，甚至大嘆「理論無用」，這在筆者（張芬芬，民80）的研究中獲得證實。

陸、實習是否學得過度現實？

實習著實重要，它是理論與實踐交戰的中途島，是師資生由學生變為老師的關鍵期，而在我國師資培育的新制度中，因為教師檢覆制度中的初複審均只具形式審查的功能，實質審查的責任便落在實習這一關卡上。但是我們期望實習能發揮那些功能呢？黃炳煌（民70）認為實習具有驗證、發展、評鑑、統整及發現等五種功能；黃政傑（民77）更進一步指出，實習不單是為了要了解現況、適應現況，更要能批判現況、改善現況。換句話說，師資生在實習時，對教育現況不應止於守成，更要有創新的意願與能力。

我們的實習老師究竟有怎樣的學習經驗呢？筆者（張芬芬，民80）以參與觀察的方式追蹤研究一年，發現實習老師主要習得五項潛在課程，一是理論無用，理想浮泛；二是老師應該依順權威、服從為尚；三是管理導向、秩序為尚；四是教學就是依照「教學指引」、傳授知識；五是行動一致、同事和諧。綜觀這五項，實習所學傾向遷就現實，理論、理想、自主、創新、正義等價值，明顯被現實打敗，亦即

實習老師有過度現實主義 (excessive realism) 的傾向。Zeichner (1980) 認為：美國的教育實習也有這種過度社會化 (excessive socialization) 的現象。

我們希望師資生在實習課程中能接觸、了解現況，但不能過度現實，以致對現況全盤照收，而應努力尋求理想與現實之間的平衡點。也就是說，採取行動時，不應受衝動、傳統、或權威的導引，而應「對任何信念與實踐的基礎與後果，作主動、持久與謹慎的思考」，此亦即 John Dewey 於1933年 (pp.9-89) 所提出的「省思行為」 (reflection action)。簡言之，省思行為就是兼顧理想與現實的一種深思熟慮。

我們期望實習老師能有省思能力，那麼首先應該問：實習輔導人員是否具有省思能力？分析新的相關法規，最主要的實習輔導人員包括二人，一是師範培育機構中的實習指導教授，一是實習學校的實習輔導老師。今後這些人員是否能改變以往強大的保守勢力？以省思的態度引導實習老師，不止以適應現況為已足，還能追求自己設定的教育理想，戮力掃除教育沈疴，以日新又新、止於至善的理念，建立更公平、正義的社會？目前新制甫行，尚無法逆料結果。以往實習中過於牽就現實的學習經驗，乃是一負面的潛在課程，需要相關人員予以正視，提升至意識層面，採取適當措施與作法，強化實習輔導人員的省思意識，引導實習老師成為兼顧理想與現實的深思熟慮者。否則，以往負面的潛在課程將繼續複製 (reproduct) 出代代默守成規的實習老師，乃至於老師。

柒、結論與建議

本文嘗試分析師範培育改革以來，師資生可能習得的潛在課程，主要是從現行法規制度、相關實徵研究 (empirical research)、各校課程教學現況、教改團體的作為、以及校園新聞事件中，去尋繹潛藏的訊息。

結果發現五項潛在課程，一是在師資培育的目標方面：由開辦教育學程的動機與學生選課動機來看，教育學程有流於職業訓練的危險，與良師陶養的理想有其差距。二在師資培育受重視的程度方面：從師範校院的經費、教育學程所獲資源、實習津貼、師校進修部運作方式等現況中，師資生得到的訊息是：政府並不真的重視師資培育，它只是一項相當廉價的投資。三在教師地位方面：近幾年來發生的校園事件，透露出教師以往崇高的地位受到挑戰，另外有些民間教改團體的領導人常對教育體制內的行政人員與老師提出全稱否定式的論斷，師資生可以從其言行中感受到：這些非教育的學者對教師們存在著明顯的懷疑、不信任，乃至於不友善與敵對

。四在課程哲學方面：由師資培育的課程與教學來看，師資生學到的知識傾向於公共的、分子的、與固定的，而不是個人的、統整的、與有疑問的。這樣的知識無補於個人人格的啟迪，且可能使師生的思考僵化，不能體會師生溝通的必要性，以為教師只是遞送課程的人，且誤解理論與實踐之間的關係。五是在實習方面，一項研究發現實習老師的學習經驗傾向於遷就現實，理論、理想、自主、創新、正義等價值，明顯被現實打敗。

既然存在著這些潛在課程，師資培育機構必須正視它們，改變其負面的影響。以下提出四項建議，供相關單位參考。

一、薰陶全人教育家，擺脫職業訓練模式

郭為藩（民70）認為：教育學是一門建立在價值哲學上的行為科學。教育學程想要將行為科學傳授給師資生，讓他們表現出合宜的教學技術，其實這不困難；最為困難的是讓師資生將一套合宜的價值哲學予以內化，從而建立起自己的教育觀，有自己設定的教育理想，願意以高度的教育熱忱，建立終身的教育志業，這種智情意兼具的全人教育家，才是多元化師資培育期望的。所有師資培育機構均應妥思對策，超越職業訓練模式，以有效的通識課程、強化的史哲課程、完善的社團活動、以及整體教育環境的設計，來薰陶出一個健全的文化人，不止是徒具一技之長的技術人。讓我們的師資生成為良師之前，先成為一個健全的人，尤其具有人之所以為人的特質，包括歷史使命感、社會正義感、批判省思力、探究好奇心、自尊自主性、能思能感等特質。

二、增加師資培育的經費，強化教育改革的基石

我們的國家有雄厚的經濟力量，有能力資助外國人民與團體，也願意花費巨額經費購置國防所需武器，但對教育所需的經費，卻始終未見大力的支持，師資培育所能分得的大餅，更是少得可憐。上位者果真能體認「投資教育便是投資未來」，就應大手筆地提供師資培育所需的經費，尤其是初創教育學程階段，對師資、圖書設備、實習學校補助等，實在應寬列預算。至於對師範校院的進修教育，以及實習老師津貼等，政府也應一改便宜行事的心態，以長遠的眼光，編列合理的預算，核准進修部的專任教師員額，提高實習津貼至一合理水準，以真正裨益良師的陶成。

三、強化師資培育教授身教的影響，示範多元化教學策略

若說師資培育是教育改革的基石，那麼師資培育教授更是基石的基石，欲發揮

基石的影響力量，師資培育者的身教便是最應加強的潛在課程。今後師資培育教授可由師生關係、教學方法等兩方面發揮其身教影響。一在師生關係方面，教授宜以師資生的「學習伙伴」自居，改變「主控者」的角色，在「無宰制的溝通」中，讓學生自在的舒展自我，不再是「敬畏有加」或「冷漠隔閡」。在不斷的鼓勵與肯定下，激發出學生主動求知的內在動機，體會真正的學習之樂。二是在教學方法上，既然我們期望師資生要投入「開放教育」，要「教學與評量改進」，要進行「田園教學」，更懂得「建構式教學」、「統整課程」……；師資培育的教授們更應以身示範多元化的教學策略，設計各種驗證理論的實作活動，尤其宜結合師資生的生活經驗，讓他們體會到「理論與實踐」的辯證，以及「化他人知識，為自己智慧」的工夫。在閱讀、討論、觀察、田野調查、自傳法、日記法、案例法、辯論法、欣賞法、詢問法等教學方法中，將師資生陶養成好奇的探索者、敏銳的研究者、主動的學習者。更重要的是，師資生在這種身教中，習得民主化的師生關係與多元化的教學方法，這些也將成為他們日後教學生涯中主要的風格。

四、調整師資培育課程的哲學，鼓勵發展各校特色

目前一般校院所開教育學程均依教育部規定，其科目與時數幾無二致，甚至與師範校院的教育專業課程亦無啥差異，其取向均近於 Zeichner (1983) 所分析的「行為主義取向」，認為教育學程即是要教給師資生一套有用的教學知能，其知識論傾向於將知識視為公共的、分子的、既定的。但其實師資培育課程可以有許多不同的取向，例如：Zeichner (1983) 分析美國存在的探究取向、傳統技藝取向、人格論取向等。我國師資培育制度上既已開放多元，何不在課程設計上亦開放容許多元？讓各校依其教育理念，調整其課程哲學，發展其課程特色，鼓勵各校進行課程實驗與課程評鑑，由此亦促進蓬勃的課程研究，各校在競爭中也彼此觀摩學習，且自負課程實驗成敗之責，貫徹大學自主的精神。課程開放後，好處甚多，各師資培育機構實應一本「陶養人師」的精神，籌謀興革之道。

附 註

註一：郭為藩（民68，28-29）曾介紹過 A. Inkles 所談的「民主性格」，其特質有四，一在自我的價值觀方面，相信每個人具有內在價值與人性尊嚴；二在對他人的導向方面，待人熱情，寬容異己，易於親近；三是對權威的導向方面，對領導者存有睿智的不信任，對權力的擴張時懷疑懼，卻非盲目反對；

四對社會的態度，相信社會應保留多樣性與紛歧性，社會應不斷變革，日新又新，社會階層間存有不同利害關係與不同興趣，並無礙於社會統協。
註二：本文所引用王九達、黃武雄的文字，其中引號部分乃是本文作者所加。

參考書目

- 人本教育基金會出版部（民84.11月）。**人本教育札記**，77期。
- 人本教育基金會出版部（民84.12月）。**人本教育札記**，78期。
- 人本教育基金會出版部（民86.2月）。**人本教育札記**，92期。
- 王九達（民85）。一般大學中教育學程的檢討。載於中國教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會主編：**師範教育的挑戰與展望**。台北：師大書苑。頁45-60。
- 王秋絨（民80）。在師資養成中應用自傳法、案例法的經驗，發表於台灣師大主辦：師資培育的理論與實務研討會。
- 林清江（民69）。教師職業聲望與專業形象之調查研究。載於師大學術研究委員會主編：**明日的師範教育**。台北：幼獅。頁521-31。
- 林清江（民83）。師範教育的危機與轉機。發表於台灣師大主辦：83年師範教育研討會
- 行政院教育改革審議委員會（民85）。**教育改革總諮議報告書**。台北：行政院。
- 郭為藩（民68）。教育的理念。台北：文景。
- 教育部中教司編印（民86）。**師資培育法規問與答彙編**。台北市：教育部。
- 陳伯璋（民79）。社會變遷中我國大學教育的「解構」。載於淡江大學主編：**21世紀高等教育的發展趨勢**。台北：師大書苑。
- 陳奎熹（民79）。**教育社會學研究**。台北：師大書苑。
- 陳麗華（民79）。反省性師範教育派典的理念與實際。**教育研究雙月刊**，14期，頁53-61。
- 張芬芬（民73）。師大結業生分發實習前後任教意願與教學態度之比較研究。國立台灣師大教育研究所碩士論文（未出版）。
- 張芬芬（民80）。師範生教育實習中潛在課程之人種誌研究。國立台灣師大教育研究所博士論文（未出版）。
- 張芬芬（民81）。我國師範教育中的意識型態。載於中華民國比較教育學會、師範教育學會主編：**國際比較師範教育學術研討會論文集（上）**。台北：師大書

苑。

張芬芬 (民83) 。在職進修。載於國立教育資料館主編：**我國師範教育發展現況與評估之研究**，頁77-88。

張芬芬 (民84) 。**師資培育中的潛在課程探討**。發表於國立台灣師大主辦：師資培育的理論與實務研討會。

張德銳 (民83) ，環境設施。載於國立教育資料館主編。**我國師範教育發展現況與評估之研究**，頁57-76。

黃政傑 (民80) ，**課程設計**。台北：東華。

黃政傑 (民75) 。潛在課程的觀念。**國立台灣師範大學教育研究所集刊**，28輯：163-81。

黃武雄 (民82) 。**笑罷童年** (錄影帶) 。台北：里巷工作室。

黃炳煌 (民70) 。師範院校教育實習之探討。**台灣教育**，372期：7、18。

黃坤錦 (民85) 。現行教育學程的探討與展望。載於中國教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會主編：**師範教育的挑戰與展望**。台北：師大書苑。頁61-78

湯維玲 (民84) 。**批判反省取向的師資培育**。發表於台灣師大主辦：師資培育的理論與實務。

楊深坑 (民84) 。**當代師範教育理論的發展趨勢**。發表於台灣師大主辦：師資培育的理論與實務。

詹志禹、陳舜芬、黃坤錦 (民85) 。大學院校辦理師資教育學程的相關政策、現況與困難。台北：張榮發基金會教育學程所面臨的挑戰。載於中國教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會主編：**師範教育的挑戰與展望**。台北：師大書苑。頁79-84。

歐用生，黃光雄 (民83) 。**師範校院課程與教學的改革**。發表於台灣師大主辦：83年師範教育研討會。

歐用生 (民85) 。師院「教學方法」課程的改革。**中華民國師範教育學會會務通訊**，16期，頁8-15。

饒見維 (民84) 。**從師資培育到教師專業發展的派典轉移**。發表於台北市立師範學院主辦：師資教育回顧與展望國際學術研討會。

Dewey, J. (1933) 。*How we think*. Chicago:Henry Regnery.

Ginsburg, M.B. & Clift, M.T. (1990) . The hidden curriculum of preservice teacher deucation. In W.R. Houston, et. al. (Eds.) *Handbook of*

research on teacher education.pp.450-465.

Giroux, H.A. (1981) *.Ideology, culture, and the process of schooling.*

Phliadelphia:Temple University.

Giroux, H.A. (1988) *.Teacher as intellectuals:Toward a critical pedagogy of learning.* MA.:Berbin & Garvey.

Grant, C.A., & Zeichner, K.M. (1984) *.On becoming a reflective teacher*

.In C.A. Grano (ed.).Preparing for reflective teaching. Boston:Allyn and Bacon, Inc.

Pruitt, K. & Lee, J. (1978) *. Hidden handcuffs in teacher education. Journal of teacher education, 29,69-72*

Schön, D.A. (1983) *.The reflective practitioners.*N.Y.:Basic books.

Schön,D.A. (1987) *. Educating the reflective practitioner.* San Fran-cisco. Jossey-Bass.

Tabachnik, B.M., Popkewitz, T.S. & Zeichner, K.M. (1978) *. Teacher education and the professional perspectives of student teachers.*

A paper presented at the annual meeting of the American Edu-cational Research Association, Toronto.

Zeichner, K.M. (1980) *. The student teaching seminar:A vehicle for the development of reflective teachers.* A paper presented at the annual meeting of the Associatin of Teacher Educators.

Washington DC, Feb. 1980.

Zeichner, K.M. (1983) *. Alternative paradigms of teacher education.*

Journal of teacher education, 34(3) , 3-9 :

Zeichner, K.,& Liston, D. (1987) *. Teaching student teachers to reflect.*

Harvard Educational Review, 57(1) , 23-48.

我國師資培育制度 現代化的展望

吳明清

【作者簡介】

本文作者，台灣省台南縣人，曾任國立台北師範學院初等教育學系主任，教育部科長、秘書，台灣省政府教育廳專員，國民中、小學教師等職；現任國立台北師範學院國民教育研究所教授兼所長。

師資培育 (teacher education) 是一項複雜而且艱鉅的任務，因此需要一個現代化的制度來執行。我國中小學及幼稚園教師之培育，基於「師範教育法」之規定，原由師範校院單獨負責，已具相當規模，也有可觀的成就。迨民國八十三年，立法院三讀通過「師範教育法」修正案，並更名為「師資培育法」，允許一般大學亦可依法設立「教育學程」，以培養中小學及幼稚園師資，自此確立我國師資培育「多元化」的制度架構。雖然師資培育法及其相關子法對師資培育的目標、範圍、機構、內容、人員、待遇、實施程序等均有明確規定，但徒法不足以自行，社會大眾對於當前的師資培育制度及其成效，仍多批評，也有殷切的期許。誠如行政院教育改革審議委員會（民85:54）在「教育改革總諮議報告書」中所指出：師資培育功能未充分發揮、實習制度有待落實、教師進修管道亟須改善。因此，繼續致力師資培育制度的現代化，以實現師資培育的理想和目標，仍為當前、以及未來教育改革的重要課題。本文展望我國師資培育制度的現代化，願就師資培育制度改革的目標、策略與重點，略抒淺見，藉供教育同仁參考，也請不吝指正。

壹、現代化的意涵與目標

從社會發展的觀點而言，「現代化」(modernization) 本指由「傳統社會」邁向「現代社會」的變遷過程 (Larrain, 1993)，故本質上是一個努力求進步的過程。因此，師資培育制度的現代化，就是要依據現代社會發展的趨勢，應用現代社會的資源，致力追求進步與卓越，以反映現代社會的精神，並滿足現代社會的需求。

由前段簡短的說明可知，欲致力師資培育制度現代化，必須先了解現代社會的特徵與需求，及其對教育發展的啟示。關於這一點，行政院教育改革審議委員會（民85:11-13）在教育改革總諮議報告書中有關「教育現代化的方向」之闡論頗為精譬，可供吾人參考。上述諮議報告書指出：「目前社會各階層、各領域都在逐步加強自主能力，主體性的追求成為現代社會的明顯趨勢，……為因應二十一世紀社會的特點與變遷方向，教育現代化更應配合主體性的追求，反映出人本化、民主化、多元化、科技化、國際化的方向。」準此而言，師資培育制度的現代化，亦應配合主體性的追求，反映出人本化、民主化、多元化、科技化、國際化的方向。

現代社會重視個人主體性，並強調人本化、民主化、多元化、科技化、國際化的發展方向，若融會於師資培育制度中，實即「專業化」（professionalization）的特徵與趨向。換言之，師資培育制度現代化的目標，就是要專業化。只要師資培育制度專業化，即能反映現代社會的精神並滿足現代社會的需求。

有關師資培育制度專業化的理念和目標，在我國教育法令和政策中已有相當程度的宣示與表達，只是落實的程度仍嫌不足。蓋師資培育法第一條揭示師資培育以培養健全師資及其他教育專業人員、並研究教育學術為宗旨；第三條明示師資培育包括職前教育、實習及在職進修；而第十條規定師資培育的課程包括普通科目、教育專業科目及專門科目，其內容與教學方式應著重道德品格之陶冶、民主法治之涵泳、專業精神及教學知能之培養。這些法條均已顯示師資培育專業化的理念與目標。如就政策而言，教育部（民84:119-130）在「中華民國教育報告書」（俗稱教育白皮書）有關師資培育部分，提示十項重要措施，包括(一)建立師資培育多元制度，因應中小學教育發展；(二)成立師資培育審議委員會，釐訂師資培育政策；(三)研訂大專校院教育學程師資及設立標準，樹立師資培育專業制度；(四)發揮師範校院特色，強化教育研究功能；(五)規劃特約實習學校，落實實習輔導制度；(六)建立教師資格檢定制，確保師資素質；(七)強化教師在職進修制度，提高教師教學知能；(八)建立在職進修網路，落實教師終身教育的理念；(九)加強培育特殊類科師資，實現有教無類理想；以及(十)完成訂定教師法，樹立教師專業地位。上述十項措施，無論是已經完成、或是尚在努力執行，均亦顯示師資培育專業化的理念與目標。

綜合上述可知，師資培育制度現代化的目標即在專業化。由於當前師資培育相關的法令和 policy 均已顯示專業的理念和趨向，故展望未來，如政府教育行政部門能堅持師資培育相關法令和政策的專業導向，且努力加以落實；而民間教育改革勢力，亦以專業理念和目標來督促行政部門的作為，則師資培育現代化的目標和理想即可早日實現。

貳、觀念重建與結構再造

現代化是一個求進步的過程，也就是變革的過程，因此在現代化的過程中，必須因應社會的變遷和發展，進行「觀念重建」(reconceptualization)和「結構再造」(restructuring)。所謂「觀念重建」，是要改變思考的型式與內容，針對舊有而且熟悉的事物、特質或現象，賦予新的想法和了解。譬如，傳統上「教師」是知識傳授者，也是文化維護者；但隨著社會變遷，我們要將「教師」想成是智能的啟發者，也是文化的創造者。這種思考和詮釋的轉變，即為觀念重建。因觀念是行動的基礎，也是行為的動力，故唯有重建新的觀念，才能導引新的行動。

「結構再造」是指結構形式和內涵的調整與改變。一般說來，一個「結構」就是一個組織，也是一個系統，是由許多「部門」(parts)依特定的「關係」(relations)組合而成。因此，「結構再造」必然涉及一個結構中「部門」及其「關係」的調整和改變。譬如，傳統的學校結構是由行政人員、教師和學生所組成，其中行政人員享有資源分配的決定權，而教師享有教學的決定權；但隨著校園民主化的發展，學生家長進駐校園，參與校務決策，教師也有較大的行政參與權。這種調整和改變，就是一種「結構再造」。透過結構再造，即可改變組織運作的方式，調整權力關係，進而引導新的行動。因此，「結構再造」是一種變革的策略，也是變革的行動。

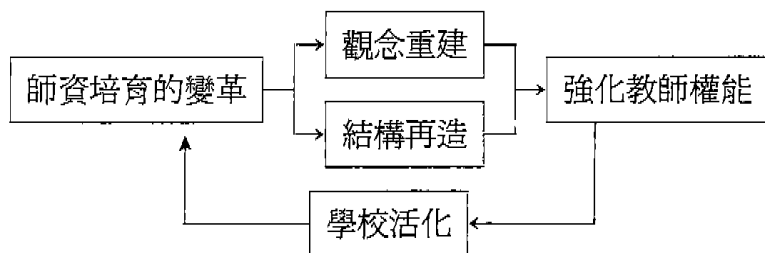
「觀念重建」與「結構再造」同為教育改革的必要策略和手段，但兩者應用於實際的教育改革行動時，卻有不同的型式，也自有不同的效果。美國教育學者 Grimm (1995)指出，「觀念重建」和「結構再造」的運用，有三種組合型式。第一型的變革是有「結構再造」而無「觀念重建」；第二型的變革是先有「結構再造」，後有「觀念重建」；第三型的變革則是先有「觀念重建」，然後才有「結構再造」。具體言之，第一型變革是由行政部門透過法令的規範或政策的執行，實施「結構再造」，但未考慮教育相關人員是否具備適切的觀念，亦未致力營造適切的觀念以資配合，因此「觀念」與「結構」扞格不合，舊觀念乃成為新結構運作的最大阻力。過去教育行政部門頗多有關大學及高中入學制度的變革，其立意雖佳，卻常遭家長和學生反對，就是「結構再造」未與「觀念重建」配合的後果。第二型變革亦先由行政部門推動「結構再造」，然後根據新結構的特徵與需求，引導教育相關人員培養適切的觀念，以因應新結構的要求。此種型式的變革，雖亦「自上而下」，但因結構與觀念終能配合，故不致於產生阻力或反彈。國民小學課程標準公布

實施後，教育行政部門致力辦理新課程講習、以培養小學教育人員正確的課程觀念，即屬第二型的變革。至於第三型的變革，是因基層人員對於教育事務或活動有了新的想法和了解，建立了新的概念架構，故而形成新的需求和動機，並進一步影響行政部門從事結構性的調整和變革，以滿足新觀念所引發的動機和需求。由於此種型式的變革係「自下而上」，具有濃厚的草根性，故變革的阻力最小，而變革的效果最大。但在教育改革的實際行動中，此型變革尚不多見。

由上述三種變革型式的說明和比較可知，第三型變革係先自基層進行「觀念重建」，然後再由行政決策部門從事「結構再造」，不但效果最佳，也最符現代化之人本和民主的精神。因此有關師資培育制度的變革，也要採用第三型的策略來進行，先就師資培育的相關概念加以檢討和修正，建立新的「師資培育觀」，然後據以調整師資培育制度中的相關結構，以期實現師資培育現代化的目標。

什麼是現代化的「師資培育觀」？雖然師資培育制度的結構複雜，相關的概念也繁多，但如掌握師資培育的主旨，並據以構思適切的方法，即不難建立基本的觀念和價值。Grimmett (1995)指出，現代的師資培育制度，應致力培育具有活力的教師，以造就具有活力的學校 (preparing revitalized teachers for revitalized schools)。所謂「有活力的學校」，具有下列特徵：(1)強調「探究歷程」，能指導學生發展智能，(2)提供合作的學習和工作環境，(3)教師具有豐富的人文情懷，樂意且熱切的指導學生學習，(4)學校行政支持教師的專業活動，以及(5)強調知識建構的歷程，而不重視記憶性知識的傳授。因此，所謂「有活力的教師」，實即具有教學專業知能和精神，而能在實際教學活動中，營造有活力的學校。據此而言，師資培育的任務不僅要充實教師的專業知識，使教師了解應該做什麼，而且要強化教師的專業能力，使教師能做他們應該做的事。

從上述的說明可知，師資培育的制度應與學校緊密結合，而師資培育制度的改革亦應滿足學校教育的需求，並帶動學校教育的進步。基於這樣的觀念，在結構上則要暢通師資培育機構與學校溝通交流的管道，並建立合作互助的機制。下圖顯示此種「觀念重建」與「結構再造」的觀點：



上圖雖然過份簡化了師資培育制度變革的細節，但可作為師資培育制度現代化

的思考架構和行動綱領。展望未來，若教育行政部門、師資培育機構、以及中小學和幼稚園三者密切配合，共同致力於觀念的重建和結構的再造，必能促進我國師資培育制度的現代化。

叁、師範校院的定位與發展

「師資培育法」的公布施行，像一顆威力無比的炸彈，粉碎了師範校院培育中小學及幼稚園師資的原有優勢，並帶給師範校院前所未有的衝擊和挑戰。有關師範校院的困境，教育部和行政院教育改革審議委員會均知之甚詳，且有生動均描述。行政院教育改革審議委員會在「教育改革總諮議報告書」(p.54)中指出：師資培育多元化之後，師範校院定位不明，又受經費及法令的諸多限制，功能不易發揮。教育部也在「中華民國教育報告書」(pp.123-124)中指出：「師資培育法」實施後，原有師範校院學生公費及畢業後工作保障等有利條件均將喪失，兼以一般大學畢業生亦將投入爭取教師工作行列。面對激烈競爭，又無特殊優厚條件吸引學生情況下，未來師範校院發展何去何從，確為亟待突破之問題。由此可知，師範校院的困境與危機，是一種現實，而非情緒上的悲觀。因此，我國師資培育制度的現代化過程，必須重視師範校院的定位與發展。

有關師範校院的定位與發展，行政院教育改革審議委員會在教育改革總諮議報告書(p.59)中建議鼓勵師範校院整合(如改為教育大學，或併入一般大學而成為教育學院)，或考慮轉型為綜合大學。教育部則在「中華民國教育報告書」(p.124)中宣示：「將積極協助師範校院保存其特色，並充實其軟硬體教學設備及相關教學資源，使其能充分運用充沛之教育專業教學與研究人員，進行師資培育學程之實驗與研究。一方面得以提供一般大學設置教育學程之參照，另一方面可集中人力、物力、發展成精緻化的師範學院，使其在課程、師資、學校內涵皆具特色。而校地發展空間較大之師範校院，得准予增設系所，可朝向綜合大學發展，內設教育學院以培育中小學師資。」這一段政策宣示，既符現實需要，也具發展遠景。若教育部確能遵照上述政策宣示，積極協助師範校院發展，則不僅解除師範校院的危機，也有助於我國師資培育制度的現代化。

師範校院的定位與發展，除有賴教育部積極指導和協助外，也應由師範校院自力更生，在制度結構和運作功能力求改善。三所師範大學規模較大，資源較多，系所的結構較為完備，故可考慮轉型為「綜合大學」，內設教育學院以培養中小學師資。九所師範學院因校地太小，而且資源不足，故宜調整系所結構、強化專業訓練

、加強學術行政、發展學校特色、並規劃改制為教育大學。以下謹依淺見，略述具體做法：

(一)調整系所結構

在不能擴大大學校規模的前提下，師範學院宜調整系所結構，以匯聚人力、並擴大資源使用效益。若依目前師範學院系所結構來看，至少有三個缺點：一是大學部科系太多，規模又小，顯得支離破碎；二是研究所規模太小，不但教育成本太高，也不易滿足有意進修者的需求；三是進修推廣部地位偏低、未能充分發揮推廣教育的功能。因此，未來師範學院調整系所結構的做法，宜兼顧「大學部」、「研究部」、與「推廣部」的均衡發展，使師範學院成為一個「三部鼎立」的結構，而且在大學部及研究部均以「學程」(program)代替傳統的「系」「所」。大學部的教育目標著重小學師資的培育，而研究部的教育目標則側重教育學術研究、課程與教學發展、學校行政與管理、兒童輔導與諮商等專業人才的培育。至於推廣部則以在職進修、親職教育、成人教育、以及社區服務為主。如果朝這樣的方向來調整，或許可以形成新的面貌，並展現新的功能。

(二)強化專業訓練

就市場中的商品而言，決定「競爭力」的主要因素是商品的「品質」與「價格」，故「物美價廉」者最具競爭力。在師資培育的市場上，由於「師資培育法」的規範，師範學院已喪失了「價格」的優勢，因此必須在「品質」方面提昇市場的競爭力。換言之，師範學院必須培育優秀的小學師資，以壓制一般大學開設教育學程的其他優勢。

雖然師範學院一向重視教育專業訓練，但是所培養出來的小學師資不能得到社會的充分信賴，卻也是不爭的事實。因此，師範學院應該致力改善師資訓練的方法與過程，強化師資培育的效果。具體的做法有三：一要重組大學部的課程結構，採「核心課程」的編制，加強「必修」課程的廣度和深度，並且嚴格考核學習結果；二要加強「教學」與「輔導」能力的訓練，著重教學實務的演練；三要加強通識教育與社團活動，在博雅的學習活動中涵養器識與胸襟。如為確保專業訓練的成效，在必修課程方面，可以考慮採用「畢業會考」；在教學與輔導技能方面，可以考慮採用「基本能力鑑定」；在通識及社團學習方面，則可以考慮採用多樣化的「表演」與「比賽」。大家一定都希望，師範學院培養出來的小學師資，具有豐富的學養和優雅的氣質，也具有熟練的技術和專業的熱忱。唯其如此，師範學院才能贏得社

會的敬重和支持，才能吸引優秀的青年入學。

(三)加強學術行政

師範學院的社會聲望與市場競爭力，不僅與師資培育的品質有關，也受學術研究的成就所影響。因此，師範學院除應致力於教育專業訓練，也要重視教育學術研究。依目前各師範學院的「學術研究」狀況來看，多屬個別教授的「單兵作戰」，而較少「團隊合作」的整合。改進之道，在於加強學術行政組織與領導，可以考慮下列做法：

1. 裁撤現有各研究中心，新設「全校性」「教育研究與發展中心」，藉以統合全校研究與發展人力，並規劃研究與發展的項目，進而爭取校外的研究資源。這個「中心」一定要有完整的結構和規模，因此要有專任的研究員，也要有兼任的研究員 (research fellows)，更要有處理庶務和文書工作的秘書。

2. 成立小學分科課程與教學研發小組，持續不斷的研究小學各科課程與教學，定期提出研究報告，使師範學院的研究成為小學課程與教學改革的主要動力。這些研發小組的成員必須是跨科系的，也要容納小學的優秀校長與教師。

3. 擴大出版組的編制與功能，甚至成立「出版部」，負責校內教師著作的出版與銷售，一則提高學校的學術聲望，再則也可以為學校開闢財源。

(四)發展學校特色

大家都能體認發展學校特色的重要，但對於「特色」這個概念的意涵卻可能有不同的理解。或許有人認為，只要是自己「有」而別人「沒有」、或者是自己「強」而別人「弱」的部分就是「特色」。這樣的詮釋固然也有些道理，但應用到學校的發展方面則未必適切。譬如說，台南師院的「特色」在那裡？如果說，因為台南師院的語文教育系師資陣容很堅強，所以就說「語文教育」是南師的特色；或者說，因為台南師院有「資訊教育研究所」，因此將資訊教育當作台南師院的特色。這樣的詮釋讓人覺得不甚貼切。如果發展學校特色是要挹注大量資源去凸顯或造就某一種強勢特質，因而相對地不利於其他特質的發展，這樣的做法是不公平的，也違背了教育的目標和原則。學校特色應指滿足學校教育的基本需求，並發揮學校教育的基本功能時所採用的不同形式、方法與過程。就像我們看建築一樣，歐式的、日式的、以及中式的建築，均各具特色，但都能滿足作為一幢建築物的需求與功能。

如果依照前段有關「學校特色」的概念討論來想，發展學校特色的做法，應以「均衡發展」為基本原則。因此，可以從校園環境的經營、師生文化的塑造、專業

訓練的過程、以及行政制度的建立等方面來努力。

(五)改制為教育大學

以上各項有關師範學院突破困境、開創新局的討論與建議，大體是以師範學院的現有制度與結構為基礎，作體制內的調整與改進。但是，因應社會變遷的挑戰，以及未來發展的需求，最好的出路應是改制為「大學」。如果改制為大學，那麼應該改為什麼樣的大學呢？或許我們可以從兩個方向來思考：一是改制為「綜合性大學」，二是改制為「教育大學」。如果改制為綜合性大學，依目前師範學院的規模與師資，恐怕短期之內不易轉型。如果轉型不成，而淪為二、三流大學，恐非大家所願。如果改制為教育大學，既可保有師範學院的傳統優勢，也可以獲得大學的額外資源，可能較有利於學校的發展。至於改制為教育大學之後的結構型態與功能目標，則須從長計議。個人淺見，改制後的教育大學，應兼重中小學師資之職前教育與在職教育，也應兼重教育學術研究與教育實務改進，更應兼重正式的學校教育與學校外的教育活動。

上述五項建議，雖係針對師範學院而發，實則其中原則與做法亦可供師範大學參考。我國師資培育制度雖已多元化，但師範校院仍負師資培育之重責大任，故當吾人致力於師資培育制度現代化之際，必須重視師範校院的定位與發展。

肆、教育學程的問題與功能

依我國師資培育現制，一般大學所設之各類教育學程亦負有培育中小學及幼稚園師資之責，故教育學程之良窳，影響師資培育功能至鉅。因此，師資培育制度現代化的過程中，應重視教育學程可能或已經面臨的問題，並充分發揮教育學程的特殊功能。

蓋一般大學教育學程之設立始於民國八十四年，為時尚短。目前約有二十三所公私立大學設有教育學程，幾乎都是中等學校師資教育學程，只有三個幼稚園師資教育學程，而無國民小學師資教育學程。選習教育學程的學生人數大約四千人，其中約有四分之一的學生係研究所研究生（此項統計資料係依據各校教育學程概況書所列資料彙計而得）。由於教育學程係依據教育部所頒「大學校院教育學程師資及設立標準」之規定設立，故在師資編制、班級規模、課程結構等方面均受到相當程度的限制，而不易發展各校的創意和特色。況且，部分大學校院未能充分支持並配合教育學程的發展需求，益使教育學程培育師資的功能受到不利的影響。因此，在

教育學程設立初期，教育部應給予充分支持，並賦予較大的發展彈性；同時，學校當局亦應全力配合，提供教育學程有利的發展條件和環境。

雖然教育學程的歷史尚短，一時難以判斷其培育師資的成效，但教育部為確保師資培育的品質，已辦理教育學程的訪視評鑑。無論評鑑的結果如何，一般成信，訪評工作將發掘教育學程的發展困境和問題，亦將激勵大學校院致力教育學程的改進與發展。若教育部能依據訪評結果，督導並支持大學校院全力改善教育學程，發揮師資培育功能，亦將有助於我國師資培育制度的現代化。

大學校院所設教育學程除具有培育師資的功能外，憑其大學的豐富資源和有利環境，亦將帶動教育學術的科際整合、創新師資培育的派典(paradigm)、激勵師範校院的因應調適，並引導教育發展的規劃取向。茲說明如下：

(一)教育學術的科際整合

長期以來，教育學術研究大都以師範校院的教師為主，係從教育的觀點和立場來研究教育。一般大學校院的教師，雖也頗多關心教育發展與改革，但受限於學術專長和職務角色，大都止於對教育的針砭與建議。唯自各大學校院設立教育學程之後，除教育學程的專任教師主修教育之外，勢須借重各系所具有不同學術專長的教授參與教育學程的課程規劃與實施，也因此勢必引發部分教授從不同學術的立場來探討教育活動。因此，似乎可以預見，未來的教育學術研究將會展現科際整合的趨勢，而此一趨勢將有助於教育學術的發展和進步。

(二)師資培育的派典轉換

中小學及幼稚園師資向由師範校院負責培育，而各師範校院培育學校師資已都有固定的型態，可稱之為「派典」(paradigm)。但是各大學校院設立教育學程之後，基於理想和現實的考量，勢必依據各校的學風和特色，建構師資培育的新模式。尤其是在學生的遴選、課程的設計、教學實習的安排等，將會顯示各校的獨特想法和個性。如果教育部放鬆對大學教育學程的限制，則各大學有充分發揮創意的空間和彈性，則師資培育的新派典將可能形成。

(三)師範校院的因應調適

師資培育多元化的現實，已突破師範校院長期以來獨攬師資培育資源的優勢。因此，當各大學校院設立教育學程之後，對已有的師範校院形成相當程度的衝擊。一般說來，市場上有競爭對手的時候，雖是一種威脅和壓力，但也常是進步和發展

的契機。我們相信，各師範校院面臨市場的競爭和挑戰時，必定有所因應和調適。因此，似乎可以預期，師範校院將在師資培育方法及教育學術研究兩方面力求精進，也會在學校結構和發展目標方面力求轉型。

(四)教育發展的規劃取向

教育發展本就應該事先周詳規劃，並依據計畫訂定相關辦法，以求制度化的永續發展。但可能由於觀念、或限於人力與時間，一般大學校院除整體性的校務發展可能訂定中長程發展計畫之外，其餘各系所的發展、或各種教育方案的發展就未必有書面的正式計畫或辦法。但是，在教育部對各大學校院教育學程的評鑑項目與規準中，要求各大學校院必須針對教育學程的目標、組織、師資延聘、實習輔導、地方教育輔導、中小學教師在職進修之協助、以及自我評鑑等，訂定辦法或計畫作為依循；而且就教育學程的發展，也必須訂定中長程發展計畫。預期未來數年，各大學校院教育學程相關之計畫和辦法將愈趨完備。而此一趨向，亦將影響大學校院其他部門發展的規劃。若風氣普及，勢將帶動師範校院的規劃與評鑑，而有利於師資培育制度的現代化。

基於上述說明可知，一般大學所設教育學程既為師資培育制度的一環，即應受到重視，也應力謀改進。展望教育學程的發展，如教育部與大學校院密切配合，通力合作，以解決教育學程資源不足、課程受限的問題，並充分發揮其功能，則有助於我國師資培育制度的現代化。

伍、教師在職進修的體系

「學會教學」(learning to teach)是無止境的發展性活動，故無論從教師的生涯發展或教學的素質提昇來看，教師的「在職進修」(inservice education)均屬必要。我國近年來有關師資培育制度的改革，已逐漸重視教師的在職進修，並賦予法定地位。「師資培育法」第三條明定師資培育包括師資及其他教育專業人員之職前教育，實習及在職進修。「教師法」第十六及第十七條則進一步確定在職進修為教師的權利和義務。同時，教育部已訂頒「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」暨「教師進修研習獎勵辦法」作為教師在職進修的依據。但是，誠如行政院教育改革審議委員會(民85:54)在其「教育改革總諮議報告書」中指出：目前教師進修管道狹窄(尤其是國小教師與代理代課教師)，方式單一、內容無法反映教師實際需求，因此亟待建立較完備之進修制度，以滿足教師終身學習與生涯發

展的需求。準此而言，教師在職進修既受重視，又有法定地位，則未來應如何以新的政策和新的制度，落實教師在職進修的效果，也是我國師資培育制度現代化的重要課題。

如何建立現代化的教師在職進修體系？茲參考近代組織與行政管理的理論，研提下列幾項建議：

(一) 塑建教師進修的共同願景

政策的訂定要有遠大的目標，制度的規劃也要有完備的藍圖。因此，教師進修的政策與制度，必須以我們的共同「願景」(vision)為導向，充分反映我們的理想和希望。「願景」不僅是未來的圖像，也是發展的理想和目標，更是具體行動的方向和力量。因此，政策訂定與制度規劃的首務，在於塑建教育同仁對教師進修的共同願景。今天，我們看到教師進修的現況，包括幾已定型的週三研習，匆促的週末進修，以及炎炎日頭下的各類暑期學分班。如果我們對現況並不滿意，那麼我們又期待明天的教師進修是何等面貌？展望未來的趨勢，專業的要求日益殷切，社群主義日趨流行，終身學習也日漸受到重視，或許我們可以共同期盼：教師成為專業社群，學校成為學習型組織，而且教師進修制度成為一個開放系統。若以此作為教師進修的共同願景，則政策的訂定與制度的規劃均將更富理想，也更為完備。

(二) 營造教師的專業社群

鼓勵教師在職進修，旨在提昇教育品質（見高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法第一條）。但傳統的教師進修政策，大都假定提高個別教師專業素質即可增進教育的整體效果，因此常以個人進修為手段，而以整體發展為目的。這樣的政策邏輯並非沒有道理，也不是完全無效。但過分強調個別教師的進修，不僅容易流於自利和偏狹，也不易發揮團體動力的積極影響。因此，補偏救蔽，未來的教師進修政策，應以營造教師專業社群為首要目標。由於社群的形成係基於社群認同和社群承諾，而專業的特徵亦在於專業的知能和精神，因此未來教師進修的內容應兼重社群意識與專業條件的培養，而教師進修的方式亦應加強個別教師間、或教師團體間的互動與交流。具體的做法是：強化現有的教師團體（如教師會），並積極發展各類教育專業學會（如語文教育學會、數學教育學會、學校行政學會等），然後要求每一位教師均須參加教師團體和專業學會，並且積極參與教師團體或專業學會舉辦的教師進修活動，使教師團體和專業學會成為主辦教師進修活動的主體，也使進修活動成為教師對所屬教師團體和專業學會的義務。這樣的做法，將有益於教師

專業社群的營造，自然也有利於教育專業素質的提昇。

(三)發揮學校的進修功能

學校的進修功能一向受到重視，可是並未充分發揮。究其原因，可能有下列數端：其一，領導者觀念有誤，以為學校教育的重點不在於教師進修；其二，學校內的進修沒有學分、也不給學位，缺少吸引教師進修的誘因；其三，學校本身專業水準不足，無法滿足教師進修需求；其四，學校資源有限，舉辦教師進修活動不易；其五，學校主事者雖有心辦理教師進修活動，卻未掌握重點，以致效果不彰。以上儘可能列出學校進修功能不彰的原因，意在強調學校辦理進修活動的複雜與困難，而不在苛責學校的錯誤和無能。由上述原因亦可看出，學校推動教師進修活動，涉及觀念、方法和資源，因此有關教師進修政策的訂定，必須重視學校的進修功能，並且賦予學校適當的權責和充足的資源，使學校不但成為一個教育專業社群，也成為一個學習型組織。因此學校在推動教師進修活動時，應儘量透過團隊學習的方式，協助教師培養系統思考的能力、增進專業精熟的水準、調整偏狹不當的思考型式，並進而塑造共同的教育願景。這樣的做法，才能使教師樂於學習、喜歡變革，充分發揮學校的進修功能。

(四)建立開放的進修系統

教師在職進修必須制度化，但不能讓制度化流為機械化，更不能由於制度化而喪失成長與發展的活力，因此我們需要一個開放的進修體系。開放系統理論指出，一個開放系統必須具備完整的結構、適切的功能，以及與環境交流互動的管道。衡諸現行的教師進修制度，雖在進修辦法中明定進修機構和進修方式，但各機構間的關係則隱晦不明，進修的方式也不夠多樣，至於如何發揮制度的功能、實現政策的目標，則隻字未提。因此，未來重建或修正教師進修制度時，一定要以開放系統的理念為架構，其具體的做法如下：(1)提供更多進修機構並強化進修機構之間的互動關係，(2)確定教師進修制度在整體師資培育制度中的位階與功能，(3)釐清教師進修制度中各個次級系統（各縣市的進修及學校的進修）的功能與地位，(4)設計適切的「內建機制」(build-in mechanisms)以強化「轉化」、「交易」、「管制」及「調適」的功能，(5)加強教師進修機構與外在環境的溝通和聯繫，並善用外在的資源。

以上四項建議，雖偏重鉅觀的制度設計導向之提示，亦不乏具體行動和做法的說明，均可供參考。現代化的師資培育制度必須包含教師在職進修，故唯有建立完

備的在職進修體系，才能促進我國師資培育制度的現代化。

陸、結語

我國師資培育制度原具有相當規模，唯於「師資培育法」公布施行後，基於「多元化」的制度架構，師範校院因喪失傳統優勢而須重新定位和發展，以求因應；而一般大學新設「教育學程」，亦須努力克服初創時期因經驗與資源不足所衍生的問題，以發揮師資培育的功能；復以台灣社會變遷急遽，民眾對教育改革的期許十分殷切，因此，致力師資培育制度的現代化，以培育優良師資，進而改善學校教育品質，乃是教育行政部門及師資培育機構責無旁貸的使命。

現代化是一個持續求進步的變革歷程，故應確定變革的目標、策略與重點。我國師資培育制度現代化的目標是要「專業化」。一方面力求師資培育「過程」的專業化，另一方面則要確保師資培育「結果」的專業化。在專業化的目標引導下，師資培育制度變革的策略應兼重「觀念重建」(reconceptualization)和「結構再造」(restructuring)。在「觀念重建」方面，宜掌握「師資培育制度」、「教師專業素質」及「學校活化」三者的關係、及其相關的概念，務期師資培育的變革和學校教育發展的需求緊密結合；而在「結構再造」方面，則要特別加強師資培育機構與中小學及幼稚園的溝通管道與合作機制的建立，以發展「學校本位的師資培育模式」(school-based teacher education)。

師資培育制度現代化的任務十分艱鉅，內容也頗為複雜。因此，在具體的改革行動方面，必須抓緊中小學及幼稚園師資的職前教育與在職進修，致力於師範校院的定位與發展、教育學程的成長與進步、以及教師在職進修體系的建立。我國師資培育制度既有優良的師範教育傳統為基礎，又有政府教育行政部門的正確政策來引導，加上社會大眾熱切的期許與支持，展望未來，若師資培育機構全體同仁能堅持專業化的理念與目標，共同致力於師資培育制度的現代化，深信我國師資培育制度將有新的風貌，而成為二十一世紀台灣社會進步與學校教育發展的樞紐和動力。

參考文獻

1. 行政院教育改革審議委員會 (民85) 。**教育改革總諮議報告書**。台北：行政院教育
改革審議委員會。
2. 教育部 (民84) 。**中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育遠景**。台北：教
育部。
3. Grimmett, P. P.(1995). Reconceptualizing teacher education: preparing
teachers for revitalized schools. In M. F. Wideen & P. P. Grimmett
(Eds). *Changing Times in Teacher Education: Restructuring or
Reconceptualizing?* (pp.202-225) London: Falmer Press.
4. Houston, R. (Ed.)(1990). *Handbook of Research on Teaching*. New
York: Macmillan.
5. Larrain, g. (1993). Modernization. In W. Outhwaite & T. Bottomore (
Eds) *The Blackwell Dictionary of Twentieth - Century Social
Thought* (pp.392-394). Oxford: Basil Blackwell.
6. Sikula, G.(Ed)(1996). *Handbook of Research on Teacher Education* (
2nd ed.) New York : Macmillan.

國立教育資料館

教育資料集刊各輯總目錄

第一輯 (民國六十五年十二月)

各國高等教育專輯

- 發刊辭——熊先舉
- 我國大學教育的社會學分析——林清江
- 英國高等教育近貌——孫亢曾
- 美國高等教育之新趨勢——王煥琛
- 聯邦德國大學制度與問題——嚴翼長
- 法國高等教育概說——費海璣
- 日本戰後高等教育制度——方炎明
- 韓國高等教育——朴致聖

書評：

- 孔孟荀教育思想比較研究——警 雷
- 學政全書——陳道生
- 民國教育記事——本 館
- 民國六十四年教育論文索引——本 館
- 行政院國家科學委員會獎助費研究專題彙編
(附：研究人研究專題編號及服務單位索引)——本 館

第二輯 (民國六十六年十二月)

各國師範教育專輯

- 我國師範教育應趨的途徑——林 本
- 我國中等學校師資養成教育之檢討——瞿立鶴
- 我國小學師資教育——陳梅生
- 英國師範教育之現況與發展趨勢——陳奎熹
- 美國的師範教育——王煥琛

聯邦德國的師範教育	嚴翼長
法國的師範教育	郭為藩
日本師範教育制度之演變及現狀	徐南號
書評：	
近十年來出版教育書刊之評介	王煥琛
民國教育記事	本館
民國六十五年教育論文索引	本館

第三輯 (民國六十七年六月)

技術職業教育專輯

當前主要國家專科職業教育發展之研究	蔡保田
技術人力培育之規畫	余煥模
我國當前工業職業教育與職業訓練	夏漢民
我國的職業補習教育與進修教育	王華林
我國建教合作情況與當前的問題	唐智
我國世銀教育貸款計畫與工業專科暨職業教育發展	劉學斌
教育部改進農業及海事(水產)教育之規畫	廖季清
論我國工業職業教育師資培育	周談輝
工業技術學院體制可行性之研究	馬道行
工業專科學校課程與教材實驗	張志良
教育書刊介紹	
我國教育史選介	陳道生
民國教育記事	本館
民國六十六年教育論文索引	本館

第四輯 (民國六十八年六月)

中等教育專輯

我國國民中學的目標、制度及行政	司琦
我國中等學校輔導工作之問題與改革途徑	鄭熙彥
近三十年我國中等學校課程之演進	呂愛珍

近三十年來我國中等學校師資之培養與進修	瞿立鶴
近三十年來我國中等學校事務管理研究	杜源芳
近三十年來我國高級中等教育之發展	
—教育目標、學制、學校行政與發展趨向	王煥琛
近三十年來我國高級職業學校教育之發展	
—教育目標、學制、學校行政與發展趨向	王煥琛
教育書刊介紹	
我國教育史選介	陳道生
特載：	
國立教育資料館教育資料管理流通辦法	本館
民國教育記事	本館
民國六十七年教育論文索引	本館

第五輯 (民國六十九年六月)

國民教育專輯

國民教育之目標與功能	黃堯仁
國民教育中的學生輔導工作	洪有義
國民教育與學生健康及學校衛生	晏涵文
我國國民中小學特殊教育的設施及其檢討	吳武興
台灣光復以來國民小學教育方法的革新	崔劍奇
我國國民教育的演進	孫邦正
近三十年我國國民教育課程之演進	司琦
近三十年我國國民教育投資之分析	梁尚勇
近三十年我國國民教育研究的成果	王煥琛
我國國民教育現況與未來展望	毛連塏
當前國民教育重要法令	毛連塏
教育書刊介紹	
我國教育史選介	陳道生
民國教育記事	本館
民國六十八年教育論文索引	本館

第六輯 (民國七十年六月)

社會教育專輯

近三十年來我國社會教育行政制度及法令	李水源
近三十年來我國的特殊教育	王振德
近三十年來我國的補習教育	黃富順
近三十年來我國的空中學校之發展	王煥琛
近三十年來我國的新聞事業	馬驥伸
近三十年來我國的廣播電視	陳世敏
近三十年來我國的音樂發展	許常惠
近三十年來我國的美術進展	王秀雄
近三十年來我國的社會體育活動	吳文忠
近三十年來我國的社會教育館	李建興
近三十年來我國的科學教育館	陳石貝
近三十年來我國的公共圖書館	宋建成
近三十年來我國的博物館	郭麗玲
近三十年來臺灣省各級學校兼辦社會教育述要	鄭騰輝
推展我國成人教育的途徑	楊國賜
教育書刊介紹	
我國教育史選介	陳道生
民國六十九年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目錄	本館

第七輯 (民國七十一年六月)

特殊教育專輯

我國特殊教育之演進及其展望	瞿立鶴
近三十年來我國特殊教育行政組織與法規	杜源芳
近三十年來我國特殊教育師資之培養	許天威
近三十年來我國特殊教育實驗研究及其成就	林寶貴
近三十年來我國特殊教育學術活動及國際學術交流	郭為藩 王振德

近三十年來臺灣省特殊教育之實施及其展望	趙幼勤
近三十年來台北市特殊教育之實施及其展望	張碧麗
高雄市特殊教育之設施及其展望	陳梅生 古萬喜
近三十年來我國出版之特殊教育圖書索引	蔡崇建
特載：	
自閉症兒童心理與教育	楊景堯
教育書刊介紹	
我國特殊教育圖書選介	王振德
民國七十年教育論文索引	本館

第八輯 (民國七十二年六月)

推廣教育專輯

我國推廣教育之演進與檢討	瞿立鶴
近三十年來我國國民小學推廣教育之實施	樊景周
近三十年來我國國民(初級)中學推廣教育之實施	丁文生
近三十年來我國高級中學推廣教育之實施	譚光鼎
近三十年來我國職業學校推廣教育	周談輝
近三十年來我國中等學校師資養成教育機構之推廣教育	瞿立鶴
近三十年來我國專科學校推廣教育	周談輝
近三十年來我國師範專科學校辦理推廣教育之概況	熊光義 陳壽航
近三十年來我國大學校院推廣教育之發展	王煥琛

特載：

清末教育行政制度之演變	雷國鼎
民國七十一年教育論文索引	本館

第九輯 (民國七十三年六月)

留學教育專輯

我國留學政策之演進	李炎
清末留學教育之演進	瞿立鶴
民國以來之留學教育	王煥琛

我國留學教育	謝文全
我國留英教育	詹火生 楊 瑩
我國留日教育	劉焜輝
我國留法教育	朱 謨
我國學生留學韓國之概要	林秋山
近三十年來我國留德教育	許智偉
土耳其歷史與教育發展之簡介及我國留土學生概況	高苓苓
政府輔導海外學人留學生回國服務措施及其成就	姚 舜
民國七十二年教育論文索引	本 館

第十輯 (民國七十四年六月)

體育專輯

近三十年來我國體育政策的演進	羅開明
近三十年來我國大專院校體育發展與現況	王同茂
近三十年來我國高級中等學校體育發展與現況	蘇雄飛
近三十年來我國國民中小學體育發展與現況	吳萬福
近三十年來國軍體育發展概況與未來之瞻望	郭 慎
近三十年來我國社會體育運動團體組織的發展	魏香明
近三十年來我國民俗體育活動發展與現況	樊正治
我國體育學術研究動向探討	許義雄
我國運動競技水準提升芻議	劉勝賢
我國全民運動的發展與現況	邱金松
我國全國各項運動紀錄	詹德基
我國參加歷屆奧運 (夏季) 、亞運概況	湯銘新
我國棒球運動的發微與展望	詹德基
我國高爾夫運動的發微與展望	楊雅雲
從臺灣省運動會到臺灣區運動會	蔡特龍
民國七十三年教育論文索引	本 館

第十一輯 (民國七十五年六月)

美術教育專輯

美術教育的功能探討	王秀雄
我國美術教育政策發展之探討與展望	張俊傑
近三十年來我國大專院校之美術教育	張德文
近三十年來我國專科學校之美術教育	張志良
近三十年來我國高級中學之美術教育	凌嵩郎
近三十年來我國高級職業學校美術教育之發展與現況	羅慧明
近三十年來我國國民中學 (含初級中學) 之美術教育	王建柱
近三十年來我國國民小學美術教育發展與現況	吳隆榮
近三十年來的國軍美術教育	吳道文
近三十年來我國博物館之美術展覽活動	沈以正
全國美術展覽的回顧與前瞻	張俊傑
民國七十四年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目錄	本館

第十二輯 (民國七十六年六月)

音樂教育專輯

音樂教育的功能與我國音樂教育政策	李永剛
我國近代音樂教育之發展及趨向	張己任
我國音樂師資培育之探討	郭長揚
我國音樂資賦優異教育	蔡永文
近四十年來我國大學院校之音樂教育	許世青
近四十年來我國專科學校之音樂教育	張大勝
近四十年來我國高級中學之音樂教育	盧昭洋
近四十年來我國高級職業學校之音樂教育	彭聖錦
近四十年來我國國民中學之音樂教育	范儉民
近四十年來我國國民小學之音樂教育	張統星
近四十年來我國學前教育階段之音樂教育	林育偉 蔡春美

近四十年來我國國軍之音樂教育	劉燕當
近四十年來我國社會音樂教育之發展	汪精輝
近四十年來我國之傳統音樂教育	董榕森
民國七十五年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目錄	本館

第十三輯 (民國七十七年六月)

幼兒教育專輯

幼兒教育理論基礎	黃迺毓	簡淑真
六國幼兒教育的目標與功能—中日美英法德幼兒教育之比較		羅淑芳
近四十年來我國幼兒教育師資之培養		蔡春美
四十年來我國幼兒教育之課程		王靜珠
近四十年來我國幼兒教育之教材及教法		盧素碧
近四十年來我國幼兒教育之環境設計		田育芬
近四十年來我國托兒事業之發展		張秀卿
日本的幼兒教育		吳貞祥
我國幼兒教育之現況分析		林惠雅
我國幼兒教育發展的途徑		陳漢強
民國七十六年教育論文索引		本館
教育資料集刊各輯總目錄		本館

第十四輯 (民國七十八年六月)

科學教育專輯

我國明日科學教育政策的走向	黃季仁
近四十年來我國國民中小學之科學教育	方炎明
科學教育目標之探討與展望	許榮富
科學教育學術研究的規劃與推展	郭允文
科學教育研究的方法論	鄭湧涇
我國小學自然、數學兩課程實驗研究	陳梅生
近二十年我國國民中學自然科學課程之發展	楊榮祥

我國國民中學數學課程之發展	陳冒海
近二十年來我國高級中學自然科學課程之發展	魏明通
我國高級中學數學課程之發展	李恭晴
我國科學教學評量的改進	黃寶鈿
科學師資培育的理念與實務設計	許榮富
我國中學數學師資培育	陳昭地
電腦輔助教學的研究與推廣展望	毛松霖
少年科學研習活動的探討與展望	黃武鎮
民國七十七年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目錄	本館

第十五輯 (民國七十九年六月)

國語文教育專輯

我國國語文教育的目標與演進	王天昌
我國國語文教育的目標、功能與特色	周何
我國國語文師資的培育與訓練	劉兆祐
作文教學的理論與實際及學生作文之評量	陳品卿
學前兒童語文教育問題之探討	鄭蕤
我國小學國語課程的演進	林國樑
國民中學國文教材的演變及檢討	董金裕
近四十年來我國高中高職國文教材教法的回顧與展望	黃錦鉉
近四十年來我國專科學校國文科教材教法的檢討	張雙英
當前大學國文教學改進之觀察與省思——以清華大學、政治大學 、台灣大學為例	何寄澎
海峽兩岸及香港地區國小、國中語文教育的比較	李威熊
近四十年來海外華僑國語教育的檢討	趙林
中共簡化漢字對語文史地教學之影響	汪學文
社會國語文教育的回顧與展望	徐漢昌
我國國語文教育未來發展之方向	李逵
民國七十八年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目錄	本館

第十六輯 (民國八十年六月)

社會(學)科教育專輯

社會科教育目標與功能之研究	黃炳煌
四十年來我國國民小學的社會科教育	屠炳春
四十年來我國國民小學社會科教科書的演進	司琦
四十年來我國國(初)中歷史科教育—以教科書的編纂為討論中心	黃秀政
四十年來我國中等學校公民科教育	陳光輝
四十年來我國的高中歷史教育	呂實強
四十多年來我國的中學地理教育	石再添 李薰楓
四十年來我國高級中等學校三民主義學科教育	朱 謨
社會科課程設計的基礎	黃政傑
國民小學社會科實驗課程主要教學方法分析	秦葆琦
我國國民小學社會科學課程發展與實驗	王浩博
我國中學社會(學)科教學方法的改進	李緒武
我國社會(學)科的教育成績考查方法	李聰明
我國社會(學)科教育的發展途徑	楊國賜
民國七十九年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目錄	本館

第十七輯 (民國八十一年六月)

視聽教育專輯

四十年來我國視聽教育的演進	陳梅生
四十年來視聽教育在小學教育中之實施與發展	陳杭生
視聽教育在中學教育中之實施與發展	崔劍奇
教學媒體在職業教育之發展	余 鑑
我國高等教育中視聽教育的發展	張霄亭
終生學習時代的社會教育與視聽教育	陳淑英
視聽教育與我國隔空教學之發展	楊家興
教育工學的理论基礎	趙美聲

教學設計的哲學省思—由客觀主義到建構主義	侯志欽
電視系統在教學上的運用	關尙仁
教學設計於在職訓練上的應用	朱湘吉
電腦輔助教學在我國的實施與展望	吳鐵雄
從電腦教學到超(串連)媒體	李世忠
教育工學在我國發展的方向—從教育科技的架構談起	顏秉瓊 沈中偉
民國八十年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目錄	本館

第十八輯 (民國八十二年六月)

商業教育專輯

四十年來我國經濟發展與商業教育的關係之剖析與檢討	康龍魁
四十年來我國商業教育政策、目標與課程發展之檢討與展望	林聰明 李然堯
四十年來我國商業教育師資培育之發展檢討與展望	孫步儀
四十年來我國商業經營發展趨勢及人才培訓之檢討與展望	吳慶堂
四十年來我國金融發展趨勢及人才培訓之檢討與展望	倪成彬
四十年來我國國際貿易發展趨勢及人才培訓之檢討與展望	許柯生
四十年來我國商業文書及秘書發展的趨勢及人才培訓之檢討與展望	張世祿
四十年來我國租稅教育之評析與展望	周玉津
我國會計師專業發展之回顧與前瞻	林維珩 鄭丁旺
我國大專及商業觀光餐旅教育發展之探討	紀潔芳 吳武忠
我國參與國際珠算文化活動概述	田餘秀
商業人力資源之培育趨勢與大專院校商業推廣教育	郭崑謨
我國商業進修補習教育之過去與未來	王紹楨
我國空中商業教育之過去與未來	吳仕漢 陳鎮
我國商業資訊化與人才培育之評析與展望	邱光輝
民國八十一年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目錄	本館

第十九輯 (民國八十三年六月)

工業教育專輯

我國技術學院教育之演進與展望	劉清田
我國工業專科教育之演進與展望	張天津
四十年來工業職校教育之演進與展望	許瀛鑑
四十年來我國工藝教育發展之沿革	葉俊偉 李大偉
我國工業教育目標之探討與展望	林聰明 李然堯
我國工業教育行政組織的探討與展望	江文雄
我國工業教育師資之培育與進修	康自立
工業教育課程發展之理論與實際	楊明恭 高明敏
我國工業教育教學評量之檢討	鍾瑞國
我國工業職業教育對職業訓練發展之影響	楊啟棟
我國工業教育建教合作教育之探討	蕭錫錡
民國八十二年教育論文索引	本館
教育資料集刊各輯總目錄	本館

第二十輯 (民國八十四年六月)

環境教育專輯

環境教育發展史	楊冠政
環境教育的定義、目標與內涵	王懋雯
環境價值教育	楊冠政
環境教育的生態學基礎	周昌弘
應用大眾傳播於環境教育—理論與實務	黃淑貞
各級學校環境教育的內容與教學法	王佩蓮
強調人文的環境教育課程發展和其架構	楊榮祥
我國現階段環境教育政策與措施	鄧銘 劉佳鈞
環境教育人才及培訓	余秀琴 孫一先
社會環境教育之推動與落實	汪靜明
環境教育理念的生活實踐	柯淑婉

幼稚園的環境教育與兒童戶外環境教育	王 鑫
環境教育之未來展望	楊冠政
環境教育與人口教育	鄭惠美
教育資料集刊各輯總目錄	本 館

第二十一輯 (民國八十五年六月)

資優教育專輯

資優教育的基本理念	毛連搵
資優學生身心特質與評量	陳美芳
資賦優異學生的鑑定與教育安置	郭靜姿
資優教育方案設計	陳長益
資優教育的評鑑——以台灣省高中數理資優教育評估為例	謝建全
資優教育研究的回顧與檢討	林幸台
資優教育的師資培育	王振德
我國一般能力資賦優異教育的回顧與前瞻	張世慧
我國數理資優教育	魏明通
國民中學「語文類」資優教育	溫怡梅 張大勝
我國音樂資優教育	范儉民 鍾萬梅
中美兩國美術資優教育實施近況之比較與問題研究	林仁傑
我國中小學舞蹈資優教育實施現況	賴秀月
特殊族群資優教育	盧台華
學前資優兒童教育	陳龍安 金瑞芝
資優生親職教育——透過家庭影響提高孩子的成就	蔡典謨
教育資料集刊各輯總目錄	本 館

國家圖書館出版品預行編目資料

教育資料集刊，第二十二輯／師資培育專輯／
國立教育資料館編，--初版，--臺北市：
教育資料館，民86
面； 公分
ISBN 957-00-9817-1 (精裝) ， -- ISBN 957-00-
9818-x (平裝)

1. 師範教育—論文等

522.607

86007335

國立教育資料館教育資料集刊 (第二十二輯)

編 者：國 立 教 育 資 料 館
發 行 人：毛 連 塹
出 版 者：國 立 教 育 資 料 館
地 址：台 北 市 海 南 路 四 十 三 號
電 話：(0 2) 3 7 1 - 0 1 0 9
印 刷 者：文 芳 印 刷 事 務 有 限 公 司
地 址：台 北 市 復 興 南 路 3 段 327 號 7 樓
電 話：(0 2) 7 3 8 - 1 7 1 7 ~ 9
中 華 民 國 八 十 六 年 六 月

ISBN 957-00-9817-1 (精裝)

ISBN 957-00-9818-X (平裝)

BULLETIN

統一編號

006339860075

OF THE

National Institute of Educational Resources and Research

Vol. X X II

~ Special Issue of Teacher Preparation ~

Contents

1. The Retrospect on Chinese Teacher Education
.....S.C. Huang, Chen - Tsou Wu (1)
2. Some Issues Concerning the Studies of Teacher Preparation Education ~ A comparative approach.....Jau - Wei Dan (27)
3. The Ideas and Goals of Teacher Preparation Education
.....Dung - Liang Jan (41)
4. The Analyses and Criticisms of the Conceptual Orientations and Paradigms of Teacher Preparation Education Jian - Wei Rau (59)
5. Teacher Preparation and Related Studies of Teachers' Professional CommitmentChun - Rong Liu (85)
6. Analyses of the Teacher Preparation Law and its Related laws
.....Ching - Shan Wu (97)
7. Teacher Preparation Organizations and Administrations in Taiwan, ROC.Tien - yu Lin (119)
8. The New Era of Teacher Preparation Systems in Taiwan, ROC.
.....Ying - Haur Jow (133)
9. A Critical Study on Teacher Preparation Education System and Curriculum in Elementary Schools.....Yung - Sheng Ou (155)
10. The Historical Perspective of Teacher Preparation System and Professional Curriculum in Secondary Schools
.....Wei - Ling Tang (179)
11. The System and Curriculum of Special Education Teachers' PreparationBao - Guey Lin (207)
12. On Hidden Curriculum in Diversified Systems of Teacher Preparation EducationFen - Fen Chang (235)
13. The Modernization of Teacher Preparation Systems in Taiwan, ROC.: An Outlook.....Ming - Ching Wu (255)

Taipei, Taiwan, R.O.C. 1997