

## 第二章 文獻探討

### 第一節 我國的師資培育

#### 一、國小師資培育沿革

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，迄今已有百餘年的歷史（湯維玲，1997）。而臺灣地區的師範教育，更可以追溯到1896年（明治二十九年）的日據時期，臺灣總督府為培育國語傳習所及小學校教員，所設置的教員講習所及國語學校師範部（臺北師範前身）（李園會，1997；吳文星，1983）。

近四十年來，臺灣對國小師資培育曾進行多次改革。民國四十九年，由三年制的師範學校，改制為五年制的師範專科學校；又於民國七十六年，將九所師範專科學校，提升為授予學士學位的師範學院，招生方式亦由單獨招生改變為參加大學聯招；使我國國小師資的養成教育，邁向新的紀元（毛連塏、湯梅英，1993；沈姍姍，1996；陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜，1996）。其後，嘉義師院於民國八十九年合併他校為嘉義大學、台東師院於民國九十二年轉型為台東大學以及臺南師院於民國九十三年轉型為臺南大學，而其他六所師院則於九十四年八月一起更名為教育大學（何福田，2005）。而國民小學的師資培育多元化則是從民國八十三年二月七日公布師資培育法後，才使師資培育不僅僅限於師範院校的管道而已。

教育部於八十三年二月七日公布施行師資培育法後，立即依據該法之授權，積極研訂各種相關之法規。先後於八十四年二月二十二日訂定發布「師資培育法施行細則」、八十四年五月十一日訂定發布「教育部師資培育審議委員會設置要點」、八十四年六月十四日訂定發布「師資培育自費、公費及助學金實施辦法」、八十四年六月二十六日訂定發布「大學校院教育學程師資及設立標準」、八十四年十一月十六日訂定發布「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」、八十五年六月二十七日訂定發布「師資培育機構公費生償還公費實施要點」、八十五年八月十四日訂定發布「師資培育機構從事地方教育輔導辦法」、八十五年十月二日訂定發布「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」等八項相關法規，從而建構完成師資培育多元化之法制基礎（全國法規資料庫，2008；蔡炳坤，2002）。

就國小師資而言，多元化的師資培育是解決長年以來國小師資供需失衡下的途徑之一。民國七十年代末期起，由於社會變遷快速，我國小學常出現教師不足之現象（陳鏡潭、陳炯彰、黃偉蓉，1994）。主要原因，可大致分為以下二類，第一：教育系統內因素，例如增班、班級學生人數調整等；第二：教育系統外的因素，例如經濟狀況、社會價值觀等，都會影響教師留職任教或轉業、改行或升學深造的抉擇，對教師離職產生相當的影響力，造成實缺增加（謝慧珍，1994）。而師範院校培育師資動輒數年，根本緩不濟急。以民國七十八年為例，全省國小師資不足額即高達六千人以上（陳鏡潭等，1994）。

由於師範院校的師資培育過程需耗時數年，無法適時滿足社會快速變遷下所需的國小師資缺額，各縣市政府為了解決此一問題，每年均舉辦代課教師甄選。然而代課教師素質不易掌握，其優劣又關係國民教育成敗的關鍵，一方面為了解決教師需求的問題，但又不希望降低教師專業素養的前提下，教育部及教育廳乃於民國七十七年暑假，研議決定嘗試於各師院進修部成立國小師資班，招收一般大學畢業而有意於從事國小教學工作者（陳鏡潭等，1994）。

另一方面，基於早期師資不足的現實考量，以及為了提振代課教師士氣，也陸續開辦了高中及專科學歷代課師資班，提供給有多年經驗的代課教師進修學位，以獲得候用教師甄選資格（現已停辦）（王明仁，2005）。

此措施自民國七十八年四月正式實施，至八十三年約培訓了一萬一千多人，其中絕大多數皆擔任國小教師，約佔全國所有小學教師的八分之一，影響力可謂相當深遠。而自八十三年二月七日公布施行師資培育法後，86年開始，才由靜宜大學開始設立國小教育學程3班，招收150人。此後，逐年有新的大學開設國小教育學程，加入培育國小師資的行列。累計至九十五學年度，計開設了22個國小教育學程，培育出10,114位具有國小教師資格者。86年以後，國小師資班改為學士後教育學分班，至94年培育了15,210位具有國小教師資格者。

經蒐集整理教育部中等教育司（2004，2005）、教育部統計處（2005）、教育部電子報（2007）、公職王（2005）等資料，發現自1995年至2007年，原先舊有的師範校院管道所培育出的國小師資，共培育出60,496人（參見表2-1）。

總計至民國94年止，國小師資班及學士後教育學分班合計約培育出二萬八千位具有國小教師資格者，雖然這些人不全部擔任教職（參見表2-1）。而自九十四學年度起，學士後教育學分班則未開辦。

表 2-1 臺灣地區 1996 至 2007 年國小不同師資培育管道畢業生所佔比例統計表

單位：人(%)

年度/ 師培管道	1996 ~ 1997	1998 ~ 2002	2003	2004	2005	2006	2007	小計
師院	38500		5325	5595 (62.4)	4524 (55.4)	3865 (75.4)	2687 (64.3)	60496 (69.6)
師資班	990	10990		1980 (22.1)	2240 (27.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	16200 (18.7)
教育學程	4570			1395 (15.5)	1395 (17.1)	1260 (24.6)	1494 (35.7)	10114 (11.7)
合計	60375			8970 (100)	8159 (100)	5125 (100)	4181 (100)	86810 (100)

資料來源：研究者整理統計

最近幾年，由於國內經濟環境與少子化等因素，國小師資供需失調日趨嚴重，嚴重供過於求（吳武典，2006）。很多人取得合格教師證書，卻找不到教職，國小候用教師甄試的錄取率大多降至百分之十以下（吳武典，2005；黃政傑，2003），甚至有許多縣市政府因國小無開缺而不舉辦候用教師甄試（陳亮諭、簡慧珍，2007），導致政府開始檢討師資培育機構的退場機制（黃政傑，2003），教育部(教育部中教司，2009)核定招生的人數，也逐年遞減(參表 2-2)。

簡而言之，自 1996 年至 2007 年，臺灣地區的師範校院與教育大學共培育出 60,496 人，學士後教育學分班共 16,200 人，國小教育學程共 10,114 人，所培育出的國小師資比約為 7：2：1，如表 2-1。雖然在師資培育多元化制度下，所培育出的這些不同養成背景的國小師資無法完全投入國小教師的工作。但是無庸置疑的是，非傳統師範校院管道所培育出的現職國小教師所佔的比例已逐漸攀升，從 1994 年的 12%，提高到現在的至少 17%，而此比率可能還會提高（參表 2-1）。

表 2-2 93-98 學年度國民小學師資類別師資培育核定招生數統計表

類別	學年度		2004	2005	2006	2007	2008	2009
	招生管道							
國民小學	師資	師範/教育大學	3227	2687	1745	1105	940	920
		培育系	一般大學	1297	1178	942	432	513
	教育學程	師範/教育大學	190	180	349	464	409	379
		一般大學	1205	1080	1145	935	906	779
	學士後教育學分班	師範/教育大學	1565	0	0	0	0	0
		一般大學	675	0	0	0	0	0
	小計		8159	5125	4181	2936	2768	2565

## 二、台灣偏遠學校的師資問題

儘管師資培育的管道走向多元化，師資不足與教師流動率過高的問題卻仍然一直存在於偏遠地區（包括都市化程度較低縣市以及各縣市生活不便的偏遠地區）(王明仁，2005；王麗雲，甄曉蘭，2006；甄曉蘭、顧瑜均、周德禎、周立勳、王麗雲，2007；甄曉蘭，2007；簡良平，2008)。偏遠地區的班級數通常比都會地區低，人員編制也相對較少，使得許多教師在行政與教學的工作負荷量負擔相當重，；再加上偏遠地區學生的家庭背景與學校軟硬體設施、社會資源與其它地區相比之下較為不利，這些因素都增加教師在教學上的困難度，影響到教師深耕偏遠地區的意願 (甄曉蘭，2006；甄曉蘭等，2007)。

雖然教育部採取將公費生分派到偏遠地區的作法來解決這些區域師資不足的問題，但是由於法令規範中偏遠地區學校的定義與實際狀況有所落差，使得此政策的落實成效有限。除此之外，由於偏遠地區的人口數稀少，學校教師來自原鄉的機率很小，再加上如上所述偏遠地區學校在軟硬體資源的限制，都使得許多教師以偏遠學校作為跳板，有機會便調往都會地區或教師的原鄉，因而促使偏遠地區教師流動率過於頻繁(甄曉蘭，2007；簡良平，2008)。王明仁(2005)的研究也顯示出偏遠地區（例如臺東縣）的國小教師申請調往外縣市的國小教師人數比例都很高，即使當年未能成功調校者，也大多盡力逐年累積個人積分，等待隔年的申請機會。

教師流動率高使得偏遠地區的教師團隊組合不穩定，教學經驗不容易傳

承，且因為經常面對不同的教師，導致學生需要更多學習適應時間，再加上因應裁併小班小校的政策，很多學校雖有懸缺，卻仍聘任代課或代理教師，影響到偏遠地區學生學習的成效(甄曉蘭，2007；簡良平，2008)。教師因有隨時會離開的預期心理，所以大部分教師是以消極的心態只做基本的教學；而學生也抱持著「反正我明年就會換老師」的心態，而使得偏遠地區的教學與管教無法貫徹(簡良平，2008)。因此，藉由降低教師流動率來提升學生的學習成效，應該是有效而且是可以立即著手進行的方向。

然而，目前台灣有關偏遠地區師資流動率過高的研究有限，針對國小階段此問題做相關的研究更是稀少。偏遠地區一向是學習的弱勢區域，而國小階段又是國民教育的起點與學習基礎奠定的重要階段，因此更顯出本研究欲探討台灣偏遠地區國小師資流動率的問題與解決方法的重要性及必要性。

## 第二節 芬蘭的師資培育

芬蘭教育部 (Ministry of Education) 掌管教育、研究、文化、青少年問題、體育及高等教育機構。其所屬的國家教育委員會 (National Board of Education) 則掌管義務教育、職業教育和成人教育。

七〇年代初，芬蘭的教育委員會決定採用「綜合學校」(comprehensive school) 的模式，讓七歲到十五歲的中小學生，不分年級，都在同一所學校中學習，16歲畢業後，再根據學習性向決定接受學術教育或職業教育。在長達九年的教育中，不論是學生的課本、交通和午餐費用，全部免費。經費來源則由中央政府負擔 57%，地方政府負擔 43%，至今已實施 30 年 (蕭富元，2008)。

芬蘭的綜合學校不僅是一項制度，也是代表一項重要的教學哲學與實務。此項哲學的內在要素是公平原則 (principle of equity)，並成為芬蘭教育政策的前提。影響所及，芬蘭各項教育努力措施旨在提供芬蘭所有的區域和人口群體公平的教育機會 (equal education opportunities) (王如哲、陳欣華，2008)。

芬蘭的教育核心價值，是「一個也不能少」的平等精神。六十萬的中小學生，分佈在近 4 千所綜合學校，平均每校約 150 人，班級人數不超過 20 人。不同於其他國家將大量經費投資在高等教育的菁英教育，芬蘭投資在初級中學學生的經費最高，每人平均達八千兩百美元 (蕭富元，2008)，是台灣的 2 倍多。

除了上述的教育核心價值、教育改革與適當經費挹注外，教育要成功，師資的精良當然是極其重要的環節。在芬蘭的文化中，教師專業被視為是社會上最重要的專業之一，有不少資源持續投入於師資教育。教師獲得信賴並成為最真實的教育專業人員。芬蘭教師受到信任而擁有班級上相當大的教學獨立自主性（王如哲，陳欣華，2008）。以下即說明芬蘭如何改革其師資培育。

### 一、芬蘭師資培育的沿革

早期芬蘭中小學的師資培育是由師資訓練學院（teacher training college）來負責，不過由於 1960 年代開始，綜合學校不斷興起，師資缺乏。因此至 1970 年代，中小學的師資培育改由大學負責，修業年限為 4~5 年，並且必須具備碩士學位。由此可知，若要在芬蘭擔任中小學的教師，至少需要經過 15 年的教育，包括基礎教育、高中、大學及碩士班（陳照雄，2007）。

依照芬蘭的「師資培育法」規定，中小學的師資培育由 8 所大學負責，此 8 所大學為赫爾辛基大學、歐埠大學、土庫大學、鄧珮大學、亞萬士克大學、烏洛大學、約書大學、拉普蘭大學，各大學中均設有教育學院來培育師資（許智偉，2002）。

目前，芬蘭擁有幾乎是全球最嚴格的師資標準。自 1979 年開始，教育委員會就定調，中小學教師屬於「研究型」，必須具備碩士學歷。高中生畢業申請師範學校就讀時，除了要看在校成績之外，還必須通過層層面試，確認其有教學熱誠及創新思維，才能擠進 10%錄取率的師範窄門（蕭富元，2008）。

### 二、芬蘭師資培育的課程

依照芬蘭教育法令之規定，要成為小學合格教師必須修完 160 學分，中學教師則必須修完 160 學分。前者修 4 至 5 年，後者為 5 年。小學教師必修科目為 55 學分（各種教育研究科目）、輔修 70 學分（不同科目及特殊一門或二門科目）、碩士論文（20 學分）、其他研究 10 至 20 學分（語言與溝通及開放之課程）、教育實習 20 學分。

中學教師必修科目為 50 至 60 學分（在不同中學任教之科目）、輔修 65 學分（一或二門任教科目 30 學分、教育課程 35 學分）、碩士學位（20 學分）、其他研究 10 至 20 學分（語言與溝通及開放之課程）、教育實習 20 學分。

### 三、芬蘭師資培育的目標與特色

芬蘭中小學教師的待遇雖然不高，和大學畢業生差不多，比先進國家和歐盟都低。不過芬蘭年輕人最嚮往的行業就是當老師，中小學教師受民眾敬重的程度甚至超過總統和大學教授（蕭富元，2008）。

芬蘭師資培育的目標有二項，一為培育教育專業知能，使其成為一教育專家；二為發展教師之生涯規劃，以確保教師生涯能持續進步（陳照雄，2007；蕭富元，2008）。

芬蘭師資培育的特色為（陳照雄，2007）：

- （一）教師的離職率低。
- （二）學生在教育學院修習時，很少中途輟學。
- （三）教育學院之學生，一生以教育工作為志業。
- （四）學生的態度積極進取。

#### 四、芬蘭中小學的師資評鑑

芬蘭積極推展師資培育的評鑑工作，從 1989 年開始，就進行了六次的重要評鑑。其所呈現的師資培育優缺點簡述如下（Niemi, 2000;轉引自陳照雄，2007）：

（一）優點：

- 1. 師資培育辦學卓越，吸引高水準學生就讀。
- 2. 小學師資培育課程吸引學生嚮往。
- 3. 師資培育學生錄取率約在 10%左右。
- 4. 研究所畢業學生較具有教學技能與專業知能。

（二）缺點：

- 1. 中學師資較不吸引學生就讀。
- 2. 由於教師提早退休、學校不良工作條件等因素造成師資缺乏。
- 3. 學校、教師、社區或師資培育機構等伙伴間缺乏合作。
- 4. 不同文化資訊社會中，學生的學習品質及專業知能有待加強。

除此之外，芬蘭的中小學學生沒有進行全國一致性的聯合評量，官方也不進行教師評鑑與學校評鑑（蕭富元，2008）。在前述嚴格的師資品質前提下，老師和學校擁有最大的教育自主權。除了教育委員會與教育部每四年制訂核心課程綱要外，其他如徵聘師資、學校的經營管理等，由各校自治；而由老師決定要教什麼、怎麼教、以及選用什麼教科書等（蕭富元，2008）。

從 2000 年、2003 年、2006 年三次 PISA 全球性測驗評比中可以看出，芬蘭學生在科學、數學及閱讀領域中都名列前茅，表現極為突出。在最近一次 2006 年 PISA 測驗評量結果，芬蘭學生在科學領域中保持第一，在閱讀與數學領域排名第二，台灣則在科學領域排名第四，數學領域第一，閱讀領域第十六（教育部中教司，2008；Centre for Educational Assessment, 2006）。

### 第三節 美國的師資培育

美國最早的公立師範學院成立於 1839 年。而現今的師範院校除了師資培育本身的壓力外，還面臨如一般大學重視研究導向的壓力，迫使其轉向以從事研究工作為發展重點，進而忽略師資培育之任務（黃茂樹，1999）。另外，現今的師範院校已完全改制，改以學分制為主，只規定取得教師資格所應修習的課程名稱及學分數，並不要求如何培育。

在全球化浪潮衝擊下，美國在師資培育方面，推動實施「全球視野」(global perspectives)教育與「全球教育」(global education)。藉著透過多重觀點來看待世界與幫助學生，面對全世界議題時能使用批判性的世界觀。培育具備全球視野的教師與學生，可以促使其具備全球與地方接軌的知識、技能與態度，進而達到全球教育所欲達到的目標(Risinger, 1998)。

布希總統簽署 2001 年中小學教育法「帶好每一個兒童」(No Child Left Behind)後，美國中小學教育開始進行積極的改革。改革的主要目標在於全面提升美國公立學校的教學品質，希望能大幅提高美國學生的學業成績，要求全體學生的閱讀、數學和科學成績在 2014 年以前必須達到熟練水準(大約相當於 A, B, C, D 等級中的 B 等)。因此，擁有“高品質教師”便成為美國對中小學教師的一種普遍要求。

新聘任的小學教師標準為自 2002-2003 學年起，所有新聘到公立小學的教師，必須符合具有學士學位與州認可的教師資格證書，並且通過嚴格的州級考



試（禹旭才，2008）。

總之，美國初任教師要成為專業教師，必須經過全面學習通識課程、擇優進入教師培養計畫、獲得教育學專業學位與預期任教科目的專業學位、教學實習、通過考試獲得教師資格證書、參加職前培訓等 6 個階段。

現今美國中小學也遭遇師資缺乏的窘境。師資缺乏的原因，首先是因為戰後嬰兒潮在 60、70 年代進入職場，而在最近幾年，有不少有經驗的合格資深老師紛紛退休；另外則是因為新進教師有高達 46% 在任教五年之後離職（美國教育快遞，2006）。

不過，根據伍德羅·威爾遜全國獎學金基金會所做的調查顯示，美國受過大學教育的 24 至 60 歲的人中，有 42% 的人願意考慮以教師為職業，包括已有工作但願意改行的人。由於教師退休、工作轉換以及入學人數增加，從現在到 2020 年，美國學校需要招收 290 萬至 510 萬名教師。根據美國聯邦政府教育部的一份報告指出，2005 年，有將近 20% 的新教師是透過替代的資歷取得任教資格，仍有 32 個州，仍然要求教師需具有所教專業的學歷，也有一些州已允許擁有替代資歷的人當老師（胡樂樂譯，2008）。

美國師資除了離職率高，其師資短缺之問題則較常發生在都市中的貧民窟。如 Kozol(1991:51-52) 在《野蠻的不平等》一書中描述芝加哥體系中因教師薪資太低，無法維持年輕有幹勁的老師，導致必須仰賴低給付的代理教師，甚至連代課教師還經常短缺，平均每個早上有五千七百名學生找不到老師。

#### 第四節 英國的師資培育

英國的小學師資培育起源於十九世紀初的「導生制學校」(Monitorial schools)。英國的師範院校在 1974 年前，主要招收對象為高中畢業生，修業年限為 3 年，學校主要提供「普通教育」與「專業教育」課程，畢業後可以取得「教育證書」。

1975 年以後，師範院校(College of Education)紛紛被迫轉型，除了極少數被大學整併外，多數被併入「擴充教育」(Further Education)領域，更名與調整其功能性（陳奎熹，1989）。至 1977 年，五所師院與大學整併、三十多所與多元技術學院整併，六十多所與其他學院合併成「高等教育學院」(Colleges of

Higher Education)，有些則關閉停辦、少數則不受影響。

1978 年後，依據教育科學部規定，師範生必須改修教育學士課程，以提升國小師資至大學以上程度，並且需具備相當程度之英文與數學。1983 年規定所有小學教師均需經由「教育學士」課程或「學士後教育教育證書」課程兩種途徑之一，才能取得教師資格。

以往的師範院校在現今的英國師資培育中已無獨立地位，而是將師資培育工作分散在高等教育機構之中，包括大學教育系與公共部門的高等教育機關，政府只規定小學教師所必須具備的資格與條件。只要在大學或學院中取得大學學位文憑，即可依循一年制的「學士後教育資格」，或是研讀三或四年制的「教育學士學位課程」—包括合格教師身份的文學學士或科學學士管道，即可成爲合格的小學教師。

英國的合格教師專業標準是由英國師資培訓署和英國教師標準局共同提出的，前者爲培訓機構，後者爲監督部門。英國 20 世紀 90 年代的教育改革以《1988 年教育改革法》的頒佈爲標誌，建立了全國標準課程和統一的評審制度，凸顯了中央的權力。《英國合格教師專業標準與教師職前培訓要求》是由英國教師標準局(Office for Standards in Education，簡稱 OFSTED) 和英國師資培訓署( Teacher Training Agency，簡稱 TTA) 在 2002 年頒發的一項重要文件，旨在提高教師的專業標準（夏惠賢、嚴加平、楊超，2006）。

## 第五節 日本的師資培育

日本在第二次世界大戰後，爲了避免高等教育機構集中於大都市和實現教育機會均等的理想，在全國一級行政區全部設有師資培育機構（即學藝大學／學部，後改制爲教育大學／學部），以因應教師質量上的需求（李隆盛，2006）。

日本的師資培育程序爲有意擔任教師者須在大學接受職前訓練（包含 2 至 4 週的實習），師資培育機構大都同時培育中小學教師，小學教師須具多學科教學能力，中等學校教師須具分科教學能力。準教師畢業取得教師證書後須通過甄試才能進入學校任教。教師證書依「教育職員免許法」規定，由各都道府縣教育委員會發給，分爲幼稚園、小學、初中、高中、養護、盲校、聾校、養護學校等八類（李隆盛，2006）。

1980年代起，日本由於少子化現象導致學齡兒童減少，教師供過於求，因此許多大學藉由減少師資培育數量或開設非師培系來因應（賴清標，2005）。雖然有部分師資培育機構轉向培育師資以外人才，但仍保留師資培育功能，所以仍可通稱為「教員養成學部」。

不過自 2001 年起，東京都、大阪府和愛知縣大都會區的公立學校師資需求增大。例如名古屋市的愛知縣於 2000 年需求員額為 540 名，2004 年增為 1,370 名，2007 年預估為 1,870 名。因此，文科省已宣布將教師從招生員額被列管的名單中刪除，以利擴大招生（李隆盛，2006）。

20 世紀 90 年代是日本教師專業化快速發展的時期，教師資格證制度已經逐步完善起來。對教師資格證制度的完善主要側重於教師的養成、任用、進修三個階段，並把這三個階段綜合起來進行考慮（李國慶，2006）。為了加速改革，日本中央教育審議會於 2005 年 12 月宣告師資培育的三大改革方向是：提高師資培育課程品質、2008 年起預定設置師資培育研究院（稱為「教職大學院」）和導入教師每十年換證制（李隆盛，2006）。

## 第六節 荷蘭的師資培育

荷蘭的師範教育機構由高等職業教育組織（HBO）和大學（研究生）兩部分構成。師範教育有三個層次：小學教師教育、初中教師和職教教師教育，以及高中教師教育。中小學教師培育由高等職業教育組織負責，高中教師教育則在於大學（研究生）；師範學院的學生來源主要來自應屆高中畢業生。

近 40 年來，荷蘭致力於教育結構的改變，荷蘭學生在 2006 年 PISA 評量的數學類為第五名（前四名依序是台灣、芬蘭，香港和韓國同分）。但是，社會對於教育的品質還是不滿意（羅益強、史仕培、陳雅慧等，2002）。教育大臣布拉斯特克表示，近 20 年的教育改革政策反而降低了學校教學的品質，儘管學童在會話和表達上有進步，但是在基本的語文和數學水平卻下降。學校長期在「北極冰蓋融化」，和「同性戀知識」等必修課程的投注相當多的關注，反而忽略了基礎知識（胡樂樂譯，2008）。

由於中小學教師品質逐年下降，再加上報紙常出現的負面調查報告，更讓其師範教育受到關注。不過大部分的專家學者及教師認為，師範教育本身不是問題，問題在於相較於其他職業，教師較辛苦的養成過程與地位、薪資過低等

因素，無法吸引優秀的中學畢業生到師範學校就讀（世界教育訊息，2006）。

## 第七節 愛爾蘭的師資培育

愛爾蘭位於英國的西方，兩岸隔著愛爾蘭海和聖喬治海峽，北部、西部及西南部瀕臨大西洋，面積約七萬平方公里，2007年的人口數約420萬人（吳勁甫，2005；Central Statistics Office Ireland, 2008），曾被英國經濟學人雜誌評選為2005年「全球最適合居住的國家」（吳祥輝，2007）。

雖然愛爾蘭學生的表現在PISA評比中名列前茅，不過國內的報章雜誌對愛爾蘭的報導，大都集中在政經的角度（吳祥輝，2007），對愛爾蘭教育相關議題探討的期刊論文與博碩士論文也僅有寥寥數篇（蘇文宏，2006），其中對師資培育的探討則付之闕如，亟待相關研究。

愛爾蘭在教育上有著歷史悠久的優良傳統。愛爾蘭的教育系統傳統上分為三個基本層次：初等教育（8年），中等教育（5或6年）及高等教育（提供廣泛的教育機會，從專科課程到職業與技術培訓，再到全學位及最高學歷程度）。近年來，教育的焦點已擴大到包括學齡前教育、成人教育及再教育上（吳勁甫，2005）。

因為在教育領域上的持續投資，現在的愛爾蘭已成為世界上教育普及率最高的國家之一。有81%的愛爾蘭學生完成中級教育，有近60%的學生接受高等教育（愛爾蘭教育，2008）。

愛爾蘭由教育科學部(Department of Education and Science)負責教育系統，負責管理教育政策的所有方面，包括課程，教學大綱以及國家級考試(Department of Education and Science, 2005)。在愛爾蘭，六至十五歲的學生必須參加全日制教育。絕大多數學校教育是免費的，包括大學本科教育。在國家的憲法中，受教育的權利被尊為每個人最根本的權力。

愛爾蘭有不少專門培養初級學校教師的教育學院，這些學校提供三年全日制教育學士學歷，取得此項政府認可的學歷後，才可以在初等學校授課，而愛爾蘭語的熟練程度是目前初級教師教育課程的基本要求（愛爾蘭教育，2008）。

## 第八節 小結

從以上我國與芬蘭、美國、英國、日本、荷蘭以及愛爾蘭的國小師資培育與現況來看，不難發現以下幾點：

- 一、各先進國家無不投注大量經費於教育，藉以培養高素質國民，進而提升國家競爭力。而有別於其他將大量教育經費比率投注在高等教育階段，重視菁英教育的國家，芬蘭投注在基礎教育階段經費的比率比其他國家高出許多。
- 二、各國均努力提高國小師資教育程度以及專業素養，並建立教師資格與評鑑機制。其中以芬蘭要求國小教師需具備碩士學位的標準最高；而芬蘭學生在 PISA 國際評比的表現也最好。
- 三、各國的師資都有程度不等的供需失調問題。就我國而言，目前雖然沒有供不應求的現象，不過在偏遠地區，由於缺乏正式教師與教師流動率過高，對學生的學習造成相當不利的影響(甄曉蘭、王麗雲，2007)。由於，沒有公平(師資是其中一環)，教育中也就沒有真正的品質與卓越(Harris & Kendall,1990: 53)。因此，如何降低偏遠地區的教師流動率，以及吸引更多優良的正式教師前往任教，是台灣當前亟需探討的重要議題。