

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