

師資培育白皮書發布後師資職前培育和教師專業發展之省思

林政逸 國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程副教授

摘 要

我國 2012 年發布「師資培育白皮書」，以「師道、責任、精緻、永續」為核心價值，培養具有教育愛、專業力與執行力之新時代良師，作為發布後 10 年我國師資培育發展的施政藍圖。本文透過文獻探討及分析相關文件，從政策執行的角度來分析師資培育之相關政策與衍生之問題，檢視師資培育白皮書重點政策落實的情形，研究發現如下：一、師資培育白皮書政策已陸續實施並有具體成果。二、教師專業標準指引已發布，但內容仍有修正之必要。三、師培政策推動聚焦於師資職前培育階段，教師專業發展階段之師培政策推動較少。四、缺少教師進修研習具體內容之規範。五、師資培育公費制度朝優質化與專業化方向發展。

關鍵詞：師資培育、師資培育白皮書、教師專業標準



Reflections on the Pre-Service Teacher Education and the Teacher Professional Development after the Publication of the Teacher Education White Paper

Jeng-Yi Lin

Associate Professor, Master Degree Program of Higher Education Management National TaiChung University of Education

Abstract

In 2012, the Ministry of Education in Taiwan published the “White Paper on Teacher Education”. The White Paper took “ethics, responsibility, exquisiteness, sustainability” as the core values to cultivate in the new era of teachers with educational love, professionalism, and execution in mind. It was also served as a blueprint for the implementation of teacher education policies within the decade after the publication of the White Paper. The study conducted literature review and analyzed relevant documents to explore relevant teacher education policies, as well as analyzed the policies of teacher education from the perspective of policy implementation. The study also examined the implementation of key teacher education policies. The research conclusions are as follows: 1. The policies of the Teacher Education White Paper have been implemented accordingly and concrete results have been shown. 2. Teacher Professionalism Standards Guidelines has been promulgated, yet further revision on the details is necessary. 3. The implementation of teacher education policies focuses on pre-service teacher education, but the relatively policies concerning teacher professional development are insufficient. 4. Lack of regulations for the specific contents of in-service training for teachers. 5. The teacher education scholarship system is developing towards quality and specialization.

Keywords: teacher education, Teacher Education White Paper, teacher professional standards



壹、前言

近二十多年以來，美國、英國以及我國皆進行師資培育之革新，致力於提升師資素質。本文先分析美國、英國以及我國進行師資培育革新之背景與政策，以及本研究之動機；其次，說明本研究之目的；最後，說明本研究之範圍與方法。

一、研究動機

近年來，國際間關注教師素質的提升，視為學校教育成功關鍵所在（黃嘉莉，2011）。美國 2001 年通過《No Child Left Behind》法案強調教師素質改革，各州政府紛紛制定師資培育的課程標準。而如何招募高素質的大學生投入教育工作、如何確保每所師資培育機構都能提供「準教師」高品質的培育課程、如何確保現場教師皆為「高合格」教師，以及如何要求現職教師都可以透過教師評鑑與換照制度，進一步達成教師專業發展，為美國師資培育政策的重要議題（黃源河，2013；黃嘉莉，2011）。美國前總統歐巴馬在教育政策方面，承諾進行教育改革，在師資培育方面，主要重點有以下幾點：1. 培訓教師：要求所有學校獲認可，凡新教師須受過訓練。2. 留任教師：實施有經驗教師與新教師成對的輔導計畫，並提供誘因，讓教師能共同分享最佳教學方法。3. 獎勵教師：獎勵在偏鄉及老舊市區服務之教師，獎勵表現優異教師（教育部電子報，2009；U.S. Department of Education, 2016）。

英國教育部（Department for Education, DfE）2010 年發布《The Importance of Teaching：The Schools White Paper 2010》，強調「來自世界各國的證據向我們顯示，決定學校體系效能最重要的因素是教師的素養」（Department for Education, 2010），同時也發表了《The Case for Change》報告書，主張「優秀的教師是成功教育體系中最重要的特性」（李奉儒，2011）。

我國向來重視師資培育，師資培育政策與制度隨著社會環境變化有所調整。自 1979 年施行《師範教育法》，實施一元化、計畫式師資培育，僅有 3 所師範大學、9 所師範學院以及政治大學教育學系可以培育教師（教育部，2012）。此種情況一直到 1994 年施行《師資培育法》，產生重大改變，師資培育從一元化轉變為多元化、儲備式師資培育，大學只要有設置教育學程中心、開設教育學程皆可培育師資（秦夢群，1997；張德銳、丁一顧，2005）；一方面可以讓師資來源多元化，

另一方面也可充裕師資數量，讓中小學有更多儲備教師可以選用。惟師資培育多元化後面臨諸多重大問題：在師資培育品質方面，各大學大量申請設立教育學程中心／師資培育中心，師資培育數量大增，導致師資培育數量嚴重供過於求（吳武典，2004）；師資培育多元化未必等於師資培育卓越化，多元化之後的師資培育品質也面臨師資素質下降的隱憂（黃政傑，2006）；在師資培育政策方面，我國宜建立「專業標準本位」的師資培育政策（吳武典、楊思偉、周恩文、吳清山、高熏芳、符碧真、陳木金、方永泉、陳盛賢，2005）；在教育實習方面，實習教師在學校實習的重點大多在行政事務、教學技術和導師工作的學習上，對於教師角色的釐清、敬業精神的陶冶、專業倫理的探討和健全人格的培養比較忽略（梁福鎮，2014）；教育實習運作之實習教師、實習指導教授與實習輔導教師三聯關係不夠密切，實習機構的輔導品質參差不齊（教育部，2012），成為社會各界相當關注之焦點。

從上述可知，多元化後的師資培育雖有其優點，但在師資培育的品質與數量、教育實習以及教師專業發展等各方面，也產生許多問題。教育部為求師資培育品質的提升，2012年發布「師資培育白皮書」，為我國師資培育立下新的里程碑，具有相當之重要性。基於此，分析多元化師資培育政策之演變，探究師資培育白皮書內涵、標準本位師資培育政策、公費生制度，以及師資培育白皮書落實情形，為本研究之動機。

二、研究目的

因師資培育白皮書揭櫫我國採專業標準本位師資培育的目標，故本文採取「專業標準」、「專業化」之論點，耙梳我國師資培育政策沿革，分析制定師資培育白皮書之歷史脈絡與內涵，探究師資培育白皮書發布後，師資培育重點政策落實的情形，並提出未來師資培育政策改善之建議。本文目的如下：

（一）分析師資培育白皮書重要內涵以及標準本位師資培育政策。

（二）探析師培白皮書「師資職前教育」（含公費生培育）面向中之問題以及重要師資培育政策落實情形。

（三）探究師培白皮書「教師專業發展」面向中之問題以及重要師資培育政策落實情形。

三、研究範圍與方法

（一）我國師資培育政策沿革，可追溯自日據時代開始，但因年代久遠，為利於探討分析，故以師資培育法實施後為主要分析範圍。至於師資培育法公布之前仍簡要分析，以呈現師資培育政策的整體脈絡。

（二）本文以 2012 年師資培育白皮書發布之後的政策為主，因師培白皮書中之政策眾多，共有 4 個面向、9 大發展策略以及 28 個行動方案。受限篇幅且為利於分析，以近年政策著墨較多之「面向一：師資職前培育」及「面向三：教師在職發展」為主；「面向四：師資培育支持體系」則因我國採標準本位師培政策，故也納入分析；至於「面向二：師資導入輔導」，除 2013 年開始辦理初任教師增能研習，以及教育實習之教學演示增加聘請第三方教師參與成績評定之外，推動之政策較少，不列入分析。另外，因師培公費生制度已實施多年，且為師培白皮書多所著墨之重要政策，也列入分析。

（三）本文採取文獻探討方式加以探究，並分析師資培育相關文件，例如：師資培育白皮書、師範教育法、歷年之師資培育法、中華民國教師專業標準指引、中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準、師資培育公費助學金及分發服務辦法等，分析其制定背景、重要內容，以及產生之影響。

貳、我國師資培育政策沿革及師資培育白皮書制定背景

我國師資培育可追溯自日據時代開始。1896 年日本總督府成立國語學校師範部，1899 年台灣總督府頒布《台灣總督府師範學校原則》，作為日本人為殖民統治而設立的國語學校師範部，可視為台灣正式師範教育之始（吳文星，1983）。1932 年國民政府頒布《師範學校法》，確立師範學制地位，規定師範教育由政府辦理、師範學校應脫離中學而單獨設立。1949 年國民政府遷台，仍採取單一、公費的師培政策，並沿用《師範學校法》。之後因原有的師範教育相關學則已不能符應當時社會發展需求，1979 年發布《師範教育法》，確立了師範教育一元化的法律基礎。此時培育師資的機構係指各師範院校，凡是師範院校的學生皆不必繳交學費，全為公費生，畢業後直接分發至學校實習與服務（賴清標，2003）。此

種一元化與公費制的師培政策具有充分掌握教師需求、避免人力浪費、易於掌控師範生素質等特色，但是一元化的師資培育制度亦有其弊端，如單一化的師資培育制度由於將師資培育的權力集中於師範院校體系，因此容易使師資培育陷入壟斷市場的流弊，易使師資培育機構產生老大心態，而無法適時回應社會與時代的變遷，此對師資素質的維持與提升無異是明顯的阻礙（吳清山，2010）。

1980 年代台灣經濟快速發展，1987 政府宣布解嚴，解除黨禁與報禁，政治民主化、社會多元化、經濟自由化浪潮一波波衝擊師資培育思維（林新發、鄧珮秀，2012；符碧真，2000）。為符應當時社會、政治與時代潮流的轉變，教育部遂於 1987 成立「師範教育法專案研究小組」，開始研議修正《師範教育法》，終至 1994 年立法院三讀通過《師資培育法》（林新發、鄧珮秀，2012）。

我國師資培育制度從《師範教育法》到《師資培育法》，這期間是一個連續發展的歷程，而師資培育法自實施以來，至 2017 年修正已修法 12 次。本文參照《師資培育法》之實施與修正，將多元化師資培育的發展分成三個階段，以下分述之。

一、第一階段：1994 年起實施《師資培育法》

此時培育師資的機構除原有的師範院校外，另包括了設有教育院、系、所之大學院校，這使得我國的師資培育，從一元化朝向多元化發展（秦夢群，1997）。教育部依據師資培育法，於 1995 年訂定「大學校院教育學程師資及設立標準」，做為各校申請設置教育學程之依據，至此多元化師資培育政策正式啟動（吳清山，2006）。在修畢教育部規定的教育學分後，學校即發給學分證明書，此時的師資培育生改以自費為主，教師資格採初檢及複檢，此種開放與多元化的師培政策破除了師範生獨佔教師市場的現象，具有自由競爭的特色亦讓師培政策從原本的計畫性走向競爭性，師資培育同時轉為儲備制。

二、第二階段：2002 年通過《師資培育法》修正案，2012 年發布師資培育白皮書

此階段主要特色有：師資培育法就實習和檢定的部份加以修改。各大學若欲培育師資必須成立師資培育中心，教育實習由原本的一年改為半年，且不發給實習津貼，此外，每年舉行一次教師資格檢定考試，初檢及複檢程序則予以廢除。此時期的師資生與準教師的數量驟增，但中小學學生數卻沒有相對的增加，反而

是逐年驟降，儲備教師的問題十分棘手，師資培育供需失調相當嚴重，師資培育量最高峰為 93 學年度的 21,805 個名額（教育部，2012）。

師資培育多元化之後，不僅師資培育供需失衡，培育成效也不理想。王聰輝（2005）進行師資培育多元化成效意見調查，發現中小學校長對於師資培育多元化後「師資素質」的成效並不滿意，特別是教師的專業精神與態度方面。因應師資培育嚴重失衡與成效不佳的問題，教育部對於師資培育數量的政策隨之啟動，例如：2004 年度實施「我國師資培育數量規劃方案」，減少師培數量，緩和師資培育供過於求之問題；2012 年進行「師資培育數量第二階段規劃方案」，主要在透過督導師培大學及師資培育評鑑，提升培育品質。2005 年起包括國立臺北、新竹、臺中、屏東、花蓮與臺北市立等 6 所師範學院改名為教育大學，師資培育量在 3 年內需完成減半的目標，僅佔總招生人數的 3 成至 4 成 5；至於一般大學的教育學程 3 年內減招 50%，而學士後教育學分班的招生名額亦大幅減少。

為因應師資培育多元化之後師資培育供需失衡以及師資培育品質下降的問題，教育部 2010 年召開第 8 次全國教育會議，會議重點之一是研訂發布「師資培育白皮書」，規劃師資培育發展藍圖。為落實該次會議結論與建議，教育部於 2010 年著手研訂並於 2012 年發布「師資培育白皮書」。因世界各先進國家皆致力於師資培育改革，我國亦不例外，為因應全球化、資訊化、終身學習社會、高齡化與少子女化、政治民主化、社會結構改變，以及學校與家庭生態迥異之社會變遷，我國透過研訂師資培育白皮書，培育優質師資，精進教師專業發展（教育部，2012）。

三、第三階段：2017 年《師資培育法》修正案

2017 年師資培育法修正，主要是呼應師資培育白皮書「方案 22：完備法令規章方案」中，提及檢討「師資培育法」，以及專業標準本位之師資培育政策（教育部，2012）。

方案 22 中提到修正「師資培育法」中舊有先實習後檢定之教育實習制度，改為先檢定後實習。原因在於 2005 年至 2015 年，每年約 4 成考生未能通過教師資格檢定考試，如改為先進行教師資格檢定考試後實習，實習學生數量將可大幅減少，相對減輕教育實習機構及師資培育之大學在教育實習輔導上負擔，實習資源較能有效利用（教育部，2017a），此項政策也是師資培育白皮書「先檢定後實習」

的落實。

其次，標準本位師資培育政策成為 1990 年代後，各國師資培育政策的革新方向（吳清基，2016），此次師資培育法修法授權中央主管機關訂定教師專業素養指引、師資職前教育課程基準，以發揮引領師資職前培育以及教師專業發展之功能（教育部，2017a）。

因應 2017 年師資培育法修正之變動，教育部已於 2016 年發布《中華民國教師專業標準指引》，希望能發揮引導師資培育作用，精進各階段教師的表現，（教育部，2016a），彰顯教師工作者之專業性，逐步落實理想教師圖像（教育部，2017a）。

我國教師專業標準的發布，不僅符應師資培育白皮書揭櫫我國師資培育採標準本位的師資培育（即行動方案 19：制定教師專業標準及教育專業者證照制度方案），也有助於提升教師專業形象與地位。教師專業標準的訂定，是讓政府對於師培機構的管理做法，在面對 1990 年代的放任各校自主與 2000 年代的轉向嚴格管控，此兩極端作法中找到一個合理的平衡點；政府在訂定主要標準與規範，以確保國家整體師培品質的前提下，給予各校在課程規畫與教學上有合理的彈性與自由（周愚文，2016）。

其次，師資培育大學可自訂師資職前教育課程，原因在於教育部考量 1994 年起開放多元師資培育多年，培育方式接近會計師或律師採認相關科系與限制必修學分之培育制度，在師資職前教育課程基準規範下，採放寬與彈性，師資培育大學依師資職前教育課程基準自訂職前教育課程，課程改為備查制（教育部，2017a）。「師資職前教育課程基準」是以「教師專業標準指引」為基礎，配合 12 年國民基本教育課程綱要以核心素養為本，依據各學科的核心知能來規劃課程基準，在「師資職前教育課程基準」的規範下，師培大學可自行設計課程（教育部，2016d）。

除前述之外，近年來我國師資培育重點因應 12 年國民基本教育之實施，朝向「素養導向」方向發展。12 年國民基本教育課程綱要強調要培養學生具有 9 項核心素養，師資培育政策配合加以落實，例如：國教署進行 12 年國教總綱宣講種子教師培訓，國教署及各縣市選取中小學做為 12 年國教前導學校，國教院開始進行教師資格考試之素養導向評量命題研發等（國家教育研究院電子報，2018）。

四、多元化師資培育政策比較

探究影響多元化師資培育的理念，乃是受到新自由主義「市場化」思想的影響，以及「多元化等於卓越化的迷思」之影響。紀金山（2008）探究師資培育一元化改為多元化的背景，認為受到教育改革團體，運用市場調節理論和師資培育新的開放典範，引入經濟自由化的論述，以市場調節的多元開放論述取代了既有黨國和師範體系的壟斷論述，欲建構出一個具有市場化特質的師資培育制度，成為日後我國教育市場化的伏筆。而在面臨師資培育多元化產生質與量上的問題，有關強化國家對師資培育制度治理的規則，包含對師資培育中心組織的審議、教師資格的檢定等，不斷出現有關建立制度治理機制的論述，最終仍將國家調控力量放入師資培育制度之中。

其次，師資培育白皮書的發布以及 2017 年師資培育法修正，確立我國師資培育走向標準本位政策。1990 年代以後，各國師資培育政策導向標準本位，美國、日本、澳洲以及英國等皆訂定國家層級的教師專業標準；我國師資培育在 2017 年師資培育法修法中加以落實，透過教師專業標準的引領，確保師資培育的品質。

綜合上述，師資培育不能完全市場機制化（吳武典，2004），市場私有化的教育政策應該進行修正，即便在強調開放的改革論述中，最終仍不能缺少國家制度性的調控力量，確保政策追求卓越目標的達成。在一元化變成多元化之後，政策的重心在秉持「開放中有節制，自主中有責任」的原則，審慎規劃師資培育量，讓師資儲備量能從「過量」到「適量」；之後，師培政策的重心轉為強調師資培育品質的提升，使師資素質從優質提升到卓越。茲將多元化師資培育政策沿革，以表 1 呈現進行比較：

表 1 我國多元化師資培育政策比較

	第一階段	第二階段	第三階段
法令	1994 年師培法	2002 年師培法修正案 (2012 年發布師資培育白皮書)	2017 年師培法修正案
培育特性	儲備制	儲備制	儲備制
實習階段	畢業後	畢業後	畢業後
實習時間	一年（兩學期）	半年（一學期）	半年（一學期）

（續下頁）

表 1 我國多元化師資培育政策比較（續）

	第一階段	第二階段	第三階段
法令	1994 年師培法	2002 年師培法修正案 (2012 年發布師資培育白皮書)	2017 年師培法修正案
大學修業時間	四年	四年半	四年半
實習身分	實習之師資生	實習之師資生	實習之師資生
實習津貼	每月八千元	無	無
教師資格取得 方式	初檢和複檢及格	檢定考試通過 先實習後檢定	檢定考試通過 先考試後實習
適用對象	2003 年 8 月 1 日以前 已在修讀教育學程、 教育學分班、師資班 或正在實習者	92 學年度入學的大一新生、8 月 起修讀教育學程、教育學分班、 師資班的學員	增列適用新舊法之過 渡條件

資料來源：3 階段師資培育法及教育部（2017a）

參、師資培育白皮書內涵及標準本位師資培育政策

師資培育白皮書為我國師資培育之重要藍圖，因此，先分析其研訂背景與理念；其次，探究多元化後師資培育產生之問題及師資培育白皮書重要內涵；最後，因師資培育白皮書強調師資培育網絡之建立以及標準本位師資培育政策，亦加以分析探究。

一、師資培育白皮書研訂背景與理念

師資培育白皮書之研訂背景，主要是為因應師資培育多元化之後師資培育供需失衡以及諸多重大問題，如：中小學教師供需失調、產生眾多儲備教師（吳武典，2004）；公費制度改變，師資生入學程度低落，學生兼修教育學程造成普遍的學術水準低落（林志成、張淑玲，2010；黃政傑，2006）；公費生至學校任教之實際表現，沒有發揮楷模典範作用（鄭崇趁，2015）；中小學教師專業發展缺乏生涯進階、證照、評鑑（林新發、鄧珮秀，2012）等。其次，師資培育白皮書研訂之另一背景，是要落實 2010 年第 8 次全國教育會議的決議，研訂師資培育白皮書，發展具高品質的教育。

師資培育白皮書願景為「培育新時代良師以發展高品質教育」，培育「具備教育愛、專業力、執行力的新時代良師」（教師圖像），同時，建構兼具「專業標準本位」與「師資培育理念」的師資培育體系（教育部，2012）。「教育愛、專業力、執行力」的教師圖像強調教師能愛護學生，具有願意為教育付出的教育志業心；教師也具有教育專業知能，且能不斷與時俱進；同時，教師能協助學生發展潛能，具有實際教育成效。

特別的是，教育部於 2019 年另外公布「終身學習的教師圖像」，強調該圖像是引導我國師資職前培育與教師專業發展，教師應以終身學習為核心，具備「教育愛」，持續成長的「專業力」，以及擁有面對新時代挑戰的「未來力」（教育部，2019）。

細究「教師圖像」與「終身學習的教師圖像」的差異點主要有三：第一，因強調教師的終身學習，將「教師圖像」改為「終身學習的教師圖像」；第二，將「執行力」改為「未來力」，內涵為「創新與挑戰、文化與美感、跨域與國際視野」；第三，「教師圖像」與「終身學習的教師圖像」兩者之內涵各有異同，相同點如「教育愛」都強調教師要有熱情與熱忱；不同點則如「國際觀／國際視野」，在「教師圖像」屬於「專業力」內涵，但在「終身學習的教師圖像」，則屬於「未來力」內涵，如表 2 所示。

表 2 教師圖像及終身學習的教師圖像內涵表

教師圖像		終身學習的教師圖像	
出處：2012 年師資培育白皮書		出處：2019 年教育部函	
教育愛	洞察、關懷、熱情	教育愛	熱忱與關懷、倫理與責任、多元與尊重
專業力	國際觀、批判思考力、問題解決力	專業力	專業與實踐、溝通與合作、探究與批判思考
執行力	創新能力、合作能力、實踐智慧	未來力	創新與挑戰、文化與美感、跨域與國際視野

資料來源：研究者繪製

二、師資培育白皮書重要內涵

師資培育白皮書共有「師資職前培育」、「師資導入輔導」、「教師專業發展」及「師資培育支持體系」4 大面向、9 項發展策略及 28 個行動方案，主要有兩項

重要內涵，強調師資培育大學與中小學策略聯盟與夥伴關係之建立；以及建立標準本位師資培育政策（教育部，2012）。

（一）建立師資培育網絡：師資培育之大學與中小學培育策略聯盟與夥伴關係

1990 年 Holmes Group 提出《Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development》報告書後，專業發展學校（Professional Development School）成為美國教育改革的一種辦學特色和發展趨勢（Holmes Group, 1990）。當前國際推動課程改革與教師專業發展的重要趨勢之一即是大學與中小學建立專業夥伴合作關係，將師資培育和中小學的改革連結，強調彼此之間的夥伴關係，以提昇實習教師、初任教師及資深教師的專業素質（孫志麟，2002）。

我國當前師資職前培育課程較被詬病的問題在於，課程內涵與授課方式偏重教育學及教學原理等知識內容的傳授，較缺乏實務經驗的累積以及教育活動的實踐。師資培育白皮書強調師資培育網絡的建立，由師資培育之大學與中小學建立夥伴關係，共同進行課程設計、學科教學、教育問題研究，或進行教材教法研究與推廣，師資生至學校參訪或進行實地學習等方式，增進師資生實務經驗與實踐，強化師資生學科內容知能（CK）與學科教學知能（PCK），精進其教學力，並引導師資生對個人教育行為進行批判性反省、分辨自己在教學行動時所根據的思維方式，以有效提升師資職前培育的成效。

（二）標準本位師資培育政策內涵及評析

1. 美國、英國及我國標準本位師資培育政策內涵

1990 年代以後，各國師資培育政策導向標準本位，例如：美國「全國教學專業標準委員會」（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）1989 年第一次提出，並於 2016 年更新的教師專業 5 項核心標準（Five Core Propositions）（1）教師必須致力於學生和他們的學習；（2）教師必須了解其所教的學科，以及將學科內容教給學生的方法；（3）教師必須負責監控學生的學習；（4）教師能系統地思考自己的教學實務，並從經驗中學習；（5）教師應是學習社群中的成員（NBPTS, 2016）。英國教育部 2011 年發布英國教師標準，分為個人與教學層面，以及個人與專業層面兩大部分，共有 11 項標準：1. 為學生設定激勵及具挑戰的期望；2. 促進學生良好的學習成果；3. 展現出優異的課程知識；4. 規劃和教好具結構性的單元；5. 依據學生的優點與需求進行適性教學；6. 正確且有效的使用學習評量；7. 有效管理並確保良好和安全的學習環境；8. 落實專業責任；

9. 在校內外維護教師專業，獲得公眾信任，保持高標準的職業道德行為。10. 教師應關注學校風氣、政策及措施，並準時出勤和守時。11. 教師必須在法定的專業職責規範內行事（U.K. Department for Education, 2011）。

教育部發布 10 項教師專業標準以及 29 專業表現指標，10 項教師專業標準內涵包括專業知能、專業實踐及專業態度。「專業知能」強調教師應該具備教育基礎理論、領域／學科專門知識、領域／學科教學知能等，了解國內外教育發展趨勢及重要教育議題。「專業實踐」指教師能具有課堂教學能力，包括課程與教學設計、教學方法與策略、多元學習評量之能力，以及因應學生學習差異與需求，營造支持性學習環境。教師亦要具備「專業態度」，具備教育專業責任及倫理，進行終身學習，與同儕、家長及社區建立合作夥伴關係（教育部，2016a）。這 10 項標準適用於師資培育各階段的专业化歷程，也希望能夠引領師資職前培育與教師專業發展。

2. 我國標準本位師資培育政策內涵評析

學者對於教育部發布教師專業標準表示肯定，周恩文（2016）認為《中華民國教師專業標準指引》雖非法律，但具有政策方向性，不僅可引導師資職前培育、教師導入輔導以及教師專業發展各階段的發展，同時，透過教師專業標準的訂定與推動，有助於我國未來教師的自我定位與專業地位的提升；其次，周恩文還認為我國教師專業標準與各國標準比較，特別強調教師專業精神與熱誠，則是美國、德國所沒有的，此亦為我國師資培育之特色。張新仁（2016）認為這 10 大教師專業標準可用於檢視師資培育各階段的具體實踐程度，有其價值性與引導性。

雖然我國採「標準本位」師資培育政策，然而，學者提出一些執行上的問題。第一，我國標準本位師培政策是否真能落實？吳清基（2016）指出雖然我國高倡標準本位師資培育政策方向，亦曾於 2006 年以函發形式知會師資培育之大學各師資類科教師專業標準，但後續既無作為，也無具體相關配套，無任何引導或約束作用，相較於國際師資培育政策之實踐實有落差；2016 年教育部發布《教師專業標準指引》予師資培育機構，宣導之作法如 2006 年。第二，師資培育標準指引之規範性強度？標準本位政策如何落實？楊思偉、陳盛賢（2016）指出《中華民國教師專業標準指引》特殊性在於加上「指引」兩個字，降低了原有標準之規範性質；而沒有進一步區分各階段及各類型教師之專業標準內容，也沒有更進一步公布更下層之表現水準，對於未來如何真正落實，能保有相當之彈性空間，是優點也是

缺點。潘慧玲（2014）從西方國家的發展經驗，認為專業標準在新自由主義的影響之下，是否會成為政府管控的一項利器？特定的標準在管理主義之下，是否會加劇「控制」之實？專業標準的功能除了問責（規範性用途）之外，更應成為促進教師專業發展的觸媒（發展性用途）。

其次，研究者發現標準本位師培政策在法規上也出現法規重疊與內容不一致之問題。師資培育白皮書強調以「教師專業標準」及「教師專業表現指標」統攝師資培育政策；而《中華民國教師專業素養指引-職前教育階段》第一項目的卻又說明：「引導師資培育大學發展師資職前教育課程，培育師資生具有教師專業知能與態度」。依照法規之位階而言，「教師專業標準」位階較高，然而，仔細比較兩者，研發過程完全獨立，但都強調要引導或統攝師資培育政策，出現了法規重疊性之問題。其次，專業素養指引研發之目的強調是為能有效測驗師資生是否具備所公布之 5 大素養及 17 項專業素養指標，教師資格考試之評量架構亦需要相應修訂，並非依據教師專業標準指引。再細究兩者內容，前者有 10 項教師專業標準，但後者卻僅有 5 項教師專業素養，且兩者內容無法完全對應，出現內容不具一致性的問題。

另外，教師專業標準亦有其侷限性，無法完全呼應 12 年國教核心素養導向之教學以及現行教學現場的需求。張新仁（2016）認為教師專業標準與教師專業表現指標，尚不足完全顧及新時代教學現場的需求，包括：以學習者為中心的教學；核心素養導向的教學；因應佔我國國小超過半數以上之小校（12 班以下）混齡教學；加註與進修第二專長；原住民與新住民母語師資培育等，顯示未來《中華民國教師專業標準指引》仍有滾動式修正之必要。黃嘉莉（2016）也認為為了讓標準更符合實務需求，不斷調整修正標準內容，成為一種國際性的常態。另外，因教師專業化最終受惠對象是學生之學習，故未來可考量將學生學習評量納入標準並作為教師專業發展規劃參考（徐慧如，2016）。

綜合前述，雖然目前我國採標準本位師資培育政策，惟因目前國家教育研究院刻正研究 2021 年教師資格考改採素養導向評量，且如要配合 12 年國教強調中小學採核心素養導向的教學與評量，師資培育未來可研議採取「素養導向的師資培育」，如此，師資培育大學的職前培育與中小學教師用人需求才能契合，也才能達到師培白皮書強調的「培育」與「致用」合一之理念。

肆、師資職前培育問題、因應政策與改善情形

針對師資培育白皮書「面向一：師資職前培育」所提之問題進行探析，並分析教育部之因應政策與問題改善情形；其次，公費生制度是我國師資培育一項具有悠久歷史之特色，且師資培育白皮書中對於公費生培育制度也多所宣示及規劃，如：第四章當前師資培育的挑戰與契機「玖、公費生與特定師資的培育」發展策略，提及未來將朝向「競爭型的公費制度」方向改進；以及行動方案四提及「年菁英公費生」，故也針對公費培育制度演變加以說明並評析。

一、師資職前培育：師資職前培育數量與品質的問題主要有以下三項（教育部，2012）

（一）師資培育供過於求，不易吸引優秀學子投入教職

師資培育過量，加上少子女化趨勢，導致教甄錄取率偏低，不易吸引優秀學生投入師資培育行列。

（二）師資職前培育課程有待系統化整合

例如：教育專業課程中之學校實務不足，各學科專門知能與中小學教材內容契合度不夠。

（三）各教育階段師資專業能力亟待再強化

例如：在中等教育師資方面，教育學分科目與各專門學科專業相關的科目及學分數較少，導致培育出之中等學校教師專門學科教學能力偏弱；國民小學師資方面，無法培育出能勝任國民小學包班教學之師資。

關於我國師資職前培育實務課程不足，或是師培理論與實務斷裂的情形，在跨國研究中也可發現。The International Association for the Evaluation of Educational Achievement 進行之 Teacher Education and Development Study in Mathematics，研究發現我國師培大學所教與中、小學教學現場的契合度（coherence），在 15 個國家中，排名落居第 13 及 14 名（Hsieh, Wang, Hsieh, Tang, & Chao, 2010），因此，強化師資職前培育實務課程，以及師資生教學實務能力，必須優先改善。

二、師資職前培育因應政策與問題改善情形

針對前述第一個師資培育供過於求，不易吸引優秀學子投入之問題，教育部

之因應政策為 2012 年起提升國民小學教師編制，由原本每班 1.5 人，逐年提高至 1.65 人（教育部，2017b），吸引優秀學生投入教職。其次，近年來透過實施卓越師培獎學金計畫以及增加公費生名額，亦可吸引優秀學子投入師資培育行列。

第二個問題師資職前培育課程調整部分，師培大學也有因應策略進行調整。在強化教育專業課程的實務內容部分，師培大學可透過爭取相關師培計畫，如《教育部補助師資培育之大學辦理精進師資素質及特色發展計畫》經費（教育部，2017c），邀請中小學／幼兒園優秀校長（園長）、主任或教師進行實務經驗分享；或是透過至中小學／幼兒園進行參觀見習、實習等方式加以強化。

在各教育階段課程方面，幼教師資政策方面，因應 2012 年幼托整合教育政策，幼教師資、教保員需同時擔負教育及照顧責任，兩者的培育課程也應整合，因此，教育部將幼教師資課程納入教保專業知能課程，教保員及幼兒園教師皆必須修習「教保專業知能課程」，幼兒園師資類科應修學分數從 26 學分調整為 48 學分（行政院公報，2012）。小學師資方面，國立臺中教育大學於 2010 年進行精緻師資培育機制實驗計畫，特別加重小教師資生應修習學分數，從教育部所訂 40 學分增加至 60 學分，其中，強化國小包班教學 12 學分（國語、數學各 3 科 6 學分），目的在使師資生未來至小學擔任導師時，能勝任國語及數學之教學。中學師資師培政策方面，則是強化中學教師的教學能力，其次，教育部也希望能降低中學教師「非專長授課」之比率。

另外，第三個問題師資專業能力強化部分，亦有相關政策、計畫或課程規範，例如：教育部規範自 103 學年度起，教育專業課程應涵蓋至高級中等以下學校「實地學習」54 至 72 小時，包括實習、見習、補救教學、課業輔導、試教或服務學習，以強化教育專業課程與未來任教學科專門課程之銜接。

在師資生學習成效評估方面，近年教育部有以下政策規範（張新仁，2016）：1. 改變教師資格檢定考試命題方向，用以檢視師資生是否具備教師專業標準第 1 條：「具備教育專業知識並掌握重要教育議題」。2. 研發「國小教師學科知能評量」（國語、數學、社會、自然與生活科技等領域），用以了解師資生（或國小教師）是否符合教師專業標準第 2 條：「具備學科／領域知識及相關教學知能」。3. 研發「師資生教學實務能力檢測總計畫」，建立完善教學實務能力檢測機制，並補強紙筆測驗無法檢核師資生專業實務知能之限制。另外，教育部也將全面推動師培大學施測國民小學師資類科包班學科知能評量，由各師培大學自行

評估評量結果做為師資生畢業門檻並自訂門檻標準，2020 年起開放縣市教師甄試可配合採用（教育部 12 年國教新課綱審議及推動專案辦公室，2018）。

我國師資培育白皮書發布之後的師資職前培育政策，與其他國家有相似之處，例如：德國透過師資培育中心學生遴選方式的改善，加強學生輔導的措施，訂定師資培育標準，以進行教育學科、專門科目和教材教法等課程的改革，以強化師資培育的品質（梁福鎮，2010）；美國近年來師資培育改革重點則有提升師資生的入學門檻、強調有課堂實教能力的教師、修訂師資培育課程標準及職前最低學歷層級、提昇各州師資認證的標準（黃源河，2013）。

三、師資培育公費制度發展與分析

教育部對於公費制度培育品質，歷年來之法規皆朝向更加嚴謹方向訂定。

（一）師資培育公費制度演變

1995 年教育部公布《師資培育自費、公費及助學金實施辦法》，2003 年改為《師資培育公費助學金及分發服務辦法》，至今經過 4 次修改。該辦法中，師資培育公費分成三種管道，一為透過大學甄選入學、指考入學或四技二專統測入學方式取得公費生資格，俗稱甲案；另一為透過校內所辦理之公費生甄選錄取而取得公費生資格，俗稱乙案；以及經由師資培育之大學公開招生入學之碩士級，俗稱丙案（教育部，2011），委由國立臺中教育大學採取碩士階段培育公費生，屬於新的變革，也是師培白皮書「方案 4：擴大教師缺額與年年菁英公費生方案」所提及研議試辦教學碩士專班之落實（丙案於 2015 年已併入乙案）。

師資培育公費制度可幫助家境清寒的學子，吸引優秀清寒學子投入擔任教職的作用，另外，亦可充裕偏遠地區或稀少類科師資。然而，過去對於師資培育公費生並無相關要求與規範，再加上少部分公費生因具有分發保障，在校學習表現不佳，或未確實履行分發服務義務，不僅招致外界批評，且有損教育部設立師資培育公費制度之目的。教育部為回應外界對於公費生培育制度之期待，分別發布「師資培育公費助學金及分發服務辦法」、「師資培育之大學辦理師資培育公費生培育與輔導方案」。以下分別分析此兩項法規中，關於精進公費生品質之相關作法。

1. 師資培育之大學辦理師資培育公費生培育與輔導方案（2014 年發布）

本方案重大之改變為增加對於公費生之教育專業課程以及教學能力要求，如：

公費生應增廣修習師資職前教育課程；參加教學實務研習；通過教學基本能力檢定（如：琴法、說故事、白話文朗讀）；教育實習成績必須達 80 分以上，畢業前提交課程教學專題報告。

2. 師資培育公費助學金及分發服務辦法（2015 年修訂）

本次較重大之修正處在第 8 條、第 9 條，主要在強化公費生教學實務能力，及增加公費生終止公費待遇、喪失接受分發權利及償還公費相關規範，以及縮短公費生修畢職前課程以及取得教師證之期限。

第 8 條條文第 5 款之後則為新的規範。這次辦法新增必須通過教學演示以及符合中央、直轄市及縣市要求之教育專業知能。一方面強化公費生實際教學的能力；另一方面也希望公費生能具備中央、直轄市及縣市政府的要求，如雙專長、加註英語或輔導專長等等。其次，對於原住民族公費生增加兩項規範，第一是要通過原住民族語言能力分級認證考試中級，第二是要在部落服務實習達八週。透過此兩項規範，希望原住民族公費生不僅能熟悉原住民族語言，同時，對於部落的文化、習俗、節慶、教育生態等也都能有所了解，未來如分發到原鄉部落任教，除能較快適應環境之外，也能傳承部落之文化與歷史。

（二）師資培育公費制度演變評析

在公費生數量方面，因師資培育法明定「師資培育以自費為主，兼採公費及助學金方式實施」，故自施行後公費生名額逐年遞減，99 學年度最少，全國僅有 32 位公費生，2012 年師資培育白皮書發布後幾年，已經穩定增加為每年約 200 至 300 位（教育部，2016c）。

教育部對於公費生的培育品質日益重視，從最早無任何規範，到後來重視公費生學業成績、操行、英語能力、課輔能力；在師培白皮書發布之後，也陸續修正《師資培育公費助學金及分發服務辦法》等相關法規，增加對公費生培育的要求以符應師培白皮書揭櫫的優質化與專業化的目標。其次，也增加公費生終止公費待遇、喪失接受分發權利及償還公費相關規範，公費生有淘汰機制，不再招致批評公費生被「過度保障」；再者，教育部對於原住民族公費生也要求必須具有原住民族語言能力分級認證考試中級以及進行部落服務實習。

教育部也透過競爭型計畫審查機制，要求培育公費生之師培大學必須強化公費生培育特色、課程規劃、實地實習規劃、甄選、輔導、品德培育等，俾使培育出之公費生成為中小學之優質教師。從這些規範與要求，可看出希望公費生培育

能符應《中華民國教師專業標準指引》中的 10 項標準。然而，公費生目前有甲、乙案培育方式，連同舊有之丙案，不同培育方式培育成效如何？公費生擔任教職之表現是否符合期待？皆有待未來追蹤研究。

伍、教師專業發展之問題、因應政策與改善情形

針對師資培育白皮書「面向四：教師專業發展」所提之行動方案與問題進行探析，並分析教育部之因應政策、行動方案與問題改善情形。

一、「教師專業發展」行動方案

依照《師資培育法》，師資培育包含「師資職前育、教育實習及教師在職進修」，換言之，師資培育應兼重師資職前培育、師資導入輔導，以及教師專業發展。「面向四：教師專業發展」包含 5 個方案，方案 13：建構系統化教師在職進修體系方案；方案 14：發展實踐本位教師學習方案；方案 15：建構教師支持與輔導方案；方案 16：規劃推動教師專業發展激勵方案；方案 17：規劃推動教師評鑑制度方案（教育部，2012）。

二、中小學教師專業發展問題

目前我國中小學教師專業發展體系存在下列問題：（一）教師在職進修內容未與其職涯發展階段結合；（二）教師專業學習缺乏校內外相關支持系統；（三）欠缺教師專業發展之激勵與評鑑機制（教育部，2012）。

以第一項問題而言，現行在職進修課程大都是配合政策或法令實施，例如：性別研習、環境教育研習、家庭教育研習等，並未針對不同生涯發展階段的教師有不同的規劃。第二項問題，因獲得碩、博士學位可以加薪，導致中小學教師偏重就讀研究所進修，且進修內容與課程教學或班級經營少有關聯。而中小學所辦之教師專業發展活動，大都偏重認知目標，且以短期性、講述法為主，忽略教學決定或批判反思目標、缺乏中長期之規劃，且欠缺教師之參與投入。至於第三項問題，少數教師之進修只在應付上級或法規要求，欠缺自我內在成長動機（教育部，2012）。

另外，研究者發現現行教師專業發展尚有以下問題：

（一）教師進修與研習具體內容無法律規範，亦未落實

教師之進修不僅是教師的權利，同時也是教師應盡之義務，特別是在現今知識爆炸，強調終身學習的時代。目前教師進修除教師之意願與動機有所差異之外，對於教師進修內容更欠缺規範。教師法第 16 條提及教師享有「三、參加在職進修、研究及學術交流活動」之權利，第 17 條規範教師負有「五、從事與教學有關之研究、進修」之義務，但這些僅屬於整體性的規範，對於教師進修之內容、項目、方式、辦理機構、進修時間，以及教師研習性質與時數規定及獎勵措施等，目前皆無相關法律規範，呈現「有立法，但無具體內容，且未落實」的狀態，而對於不願參加進修之教師，更缺乏監控機制。

（二）教師專業發展評鑑不僅未擴大辦理，反而加以轉型

教育部鼓勵高中以下學校實施的教師專業發展評鑑，在推動約 10 年後，由 106 學年度起「轉型」為教師專業發展支持系統（教育部，2016b）。相較於醫院、醫師、法官這些社會大眾公認專業程度更高的行業都要接受評鑑，但真正的教師評鑑在現行的社會氛圍、教師團體的反對之下不僅無法實施（羅德水，2016），甚至連教師專業發展評鑑，其目的僅屬於協助教師專業發展之形成性評鑑，不涉及教師考核、聘任等，在推動多年後，參加校數或教師數逐年增多之際，卻面臨政策要「轉型」的變化。然而，師資培育白皮書內容提及，取得教師評鑑法源，建立整體公平合理之教師評鑑制度，有效落實形成性與總結性教師評鑑，確保中小學教師專業發展。方案 15 第 1 項內容亦提及要「擴大辦理教師專業發展評鑑」（教育部，2012），但現行教師專業發展評鑑的政策「被轉型」，不僅與師資培育白皮書相扞格，且林思騏、陳盛賢（2018）亦指出，各縣市承辦人或教師對轉型後的教師專業發展實踐方案熟悉度差異很大，可能造成熟稔／陌生、熱衷／敷衍的情形發生，甚至可能出現虛應的情形。

（三）教師生涯進階制度尚未建立

教師換證早在約 30 年前即有研議，但後來因面臨相關困難不了了之。如今換成「教師進階」，師資培育白皮書：「規劃推動教師生涯進階制度，研議修正『教師法』，推動四級制的教師生涯進階制度（教育部，2012）」。然而，這項政策在目前的教育氛圍中，因涉及教師職級的改變，權利義務或是薪資待遇的調整，恐將引起教師團體的反對，恐怕和實施教師評鑑一樣，難以推動。

從以上分析可知，在教師專業發展方面，現行對於在職教師具有強制力的規

範，大概僅有 12 年國教新課綱所規範的，校長、教師每年進行一次公開課（教育部，2014）。其次，教師分級是目前主要國家的發展趨勢，如：美國、日本、德國、中國大陸等，但我國中小學教師專業發展缺乏生涯進階與評鑑等制度（林新發、鄧珮秀，2012）。

綜上，教師專業發展 5 個行動方案中，除方案 14 以及方案 15 已推動教師專業學習社群之外，其餘方案大都乏善可陳，從師培白皮書發布迄今，甚少相關政策或法規的落實推動。

三、教師專業發展困境之對策

針對中小學教師進修研習之問題，未來宜規範教師進修研習之相關具體內容（如：進修研習對象、方式、項目、時數、獎勵措施或評鑑機制等），例如：落實師資培育白皮書有關中小學教師進修時數的規定，規範教師每年在職進修時數至少為 54 小時。

關於目前中小學教師專業發展之困境，除了現行的教師研習進修之外，還可透過實踐本位教師學習加以解決。實踐本位教師學習（practice-based teacher learning）指教師在教學現場的實踐與學習，藉由「反思教學」（reflective teaching）思考教學實務，協同合作與反省實踐之過程，以精進及改善教學實務（張德銳，2012）。

其次，在教師專業發展階段，師培白皮書中有關教師進修、教師證照、教師生涯進階等內容，因涉及教師權利義務、改敘或薪資，具有高度敏感性，在現行的教育氛圍中，難以推動落實，不利中小學教師專業發展與專業形象之提升。較可行的做法是執行「方案 16：規劃推動教師專業發展激勵方案」，目前中小學已有「組長 - 主任 - 校長」之「行政」進階途徑，但對於長期用心投入教學或班級經營工作之教師，欠缺「教學」進階途徑。因此，宜建立「教學軌」：「實習輔導教師、教學輔導教師 -- 縣市國教輔導團輔導員 -- 中央課程與教學輔導諮詢教師」，以利於教師教學進階的發展。

陸、結論與建議

一、結論

根據以上分析，本研究結論如下：

（一）師資培育白皮書政策已陸續實施並有具體成果

師資培育白皮書發布後，已有許多成果，例如：在法規方面，修正師資培育法；發布《中華民國教師專業標準指引》及《師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》；提高國中小教師編制等。在師資職前培育方面，研發「國小教師學科知能評量」，並加以施測；研發「師資生教學實務能力檢測總計畫」；增加公費生名額充裕偏鄉師資，並實施競爭型公費培育制度；精進教師資格檢定考試考科與題型等等。在師資導入輔導方面，辦理初任教師增能研習；改為「先資格考後實習，通過後取得教師證書」；聘請教學經驗豐富之第三方教師，參與教學演示成績評定；推動國外教育見習、教育實習及國際教育史懷哲計畫。在教師專業發展方面，推動教師專業學習社群；12年國教新課綱規範校長、教師每年必須進行一次公開課。

（二）教師專業標準指引已發布，但內容仍有修正之必要

教育部已發布《中華民國教師專業標準指引》，對於我國師資培育專業化以及教師專業地位提升具有相當大的幫助。惟未來仍需持續加以落實，並進行滾動式修正，以符應12年國教核心素養導向教學與評量，以及中小學與幼兒園之師資需求。

（三）師培政策推動聚焦於師資職前培育階段，教師專業發展階段之師培政策推動較少

觀察近幾年師資培育政策或法規，似乎僅著重於師資職前培育的專業化，不斷加重對師資生的各項要求，例如：要求師資生進行「實地學習」、通過「國小教師學科知能評量」、「師資生教學實務能力檢測」、「加註英語、輔導、自然第二專長」等等。

教師專業發展也屬於師資培育的一環，然而，近幾年師培政策對教師專業發展著墨甚少，檢視現行各項法規或政策，也很難找相關規範，相當不利於中小學教師專業之精進以及專業形象之提升。

（四）缺少教師進修研習具體內容之規範

教師法雖明訂教師進修研習是權利也是義務，但目前對於教師進修研習之具體內容，如：進修研習對象、方式、項目、時數、獎勵措施或評鑑機制等，皆付之闕如，不利於教師之專業成長。

（五）師資培育公費制度朝優質化與專業化方向發展

師資培育公費制度是我國師資培育一大特色，對於吸引優秀人才投入師培行列以及充裕偏遠地區學校教師有所貢獻，近年來師資培育公費制度朝向嚴謹方向修訂法規，希冀培育更優質及專業之公費師資，並符應偏遠地區學校師資之需求。

二、建議

以下提出未來持續精進師資培育品質之建議。

（一）未來宜持續推動師資培育白皮書內涵並定期檢視政策落實情形

未來宜根據師培白皮書內容持續加以落實，並檢視哪些師培政策尚未落實，例如：第三面向「教師專業發展」之「方案 13：建構系統化教師在職進修體系方案」、「方案 14：發展實踐本位教師學習方案」及「方案 16：規劃推動教師專業發展激勵方案」，皆有待未來落實。

其次，應檢視師培政策與師資培育白皮書是否有相扞格之處，例如：教育部不僅未能擴大辦理教師專業發展評鑑，反而轉型為教師專業發展支持系統。為避免政策與師培白皮書相互矛盾的情形發生，未來宜定期檢視以避免發生；如因時空環境變遷造成政策不得不改變，教育部亦應對外界加以說明。

（二）持續落實教師專業標準指引，並進行滾動修正

未來宜持續以教師專業標準指引為依據，檢視各項師資培育政策、計畫或措施，有哪些尚未執行？有哪些值得持續或加以深化？又有哪些做法需要加以調整或改進？例如：師培白皮書提及教育部將以「教師專業標準」為本位，規劃教師在職進修七大範疇。其次，師培白皮書亦提及教育部將以「教師專業標準」及「教師專業表現指標」作為教師評鑑的依據。這些教師進修內容或教師評鑑機制，皆有待未來進一步落實。

其次，教育部未來可公布教師專業標準下層之表現水準，或進一步研訂各階段及各類型教師之專業標準內容，以提高教師專業標準之引領性與實踐性；為了讓教師專業標準更符合中小學／幼兒園實務需求，未來也宜定期修正。

(三) 管控師培品質宜兼顧師資職前培育階段與教師專業發展階段

目前僅強化師資職前培育品質、而忽略教師專業發展的弔詭現象，對於學校教育品質恐有不利影響，未來宜兼顧兩者。

(四) 規範教師進修研習相關具體內容並加以落實，建立教師行政與教學兩軌之分軌進階途徑

未來應落實師資培育白皮書，修訂「師資培育法」或制訂「教師在職進修辦法」，規範教師在職進修規定。其次，有關教師生涯進階，目前中小學已有「組長 - 主任 - 校長」之「行政」進階途徑，未來可落實師資培育白皮書內容，建立「教學軌」：「實習輔導教師、教學輔導教師 -- 縣市國教輔導團輔導員 -- 中央課程與教學輔導諮詢教師」，以利教師教學進階的發展。

(五) 進行師資培育公費制度成效評估，並追蹤公費生教職表現

公費生為國家以公費加以培育，但公費生甲、乙兩案，以及原本的丙案三種培育模式，何者培育成效較優？公費生的表現是否符合 10 項教師專業標準之規範？或是公費生擔任教職表現如何？都有待未來進行長期的追蹤研究。

(六) 研議「素養導向的師資培育」，落實師培白皮書「培用合一」理念

因 12 年國教強調中小學採核心素養導向的教學與評量，且 2021 年教師資格考改採素養導向評量，未來我國師資培育可研議採取「素養導向師資培育」，如此，方能符應中小學教師用人需求，並落實師培白皮書強調之「培育」與「致用」合一理念。

參考文獻

十二年國民基本教育課程綱要總綱發布版（2014）。

王聰輝（2005）。中小學校長對師資培育多元化成效之意見調查（未出版之碩士論文）。淡江大學教育科技學系，新北市。

行政院公報（2012）。幼兒教育幼兒保育相關系所科與輔系及學位學程學分學程認定標準修正草案總說明，18（142）。取自 https://gazette2.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg023150/ch05/type3/gov40/num12/images/Eg01.pdf

吳文星（1983）。日據時期台灣師範教育之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學歷史研究所，臺北市。

吳武典（2004）。師資培育與教師專業的挑戰。載於中國教育學會與中華民國師範教育學會（合編），**教師專業發展問題研究－理念、問題與革新**（pp.3-24）。臺北市：學富。

吳武典、楊思偉、周愚文、吳清山、高熏芳、符碧真、陳木金、方永泉、陳盛賢（2005）。**師資培育政策建議書**。教育部委託專案報告。臺北市：中華民國師範教育學會。

吳清山（2006）。我國多元化師資培育政策檢討與策進。載於黃乃熒（主編），**教育政策科學與實務**（pp. 283-304）。臺北市：心理。

吳清山（2010）。**師資培育研究**。臺北市：高等教育。

吳清基（2016）。序。載於吳清基、黃嘉莉（主編），**教師專業標準、發展與實踐**。臺北市：中華民國師範教育學會。

李奉儒（2011）。英國師資培育制度與教師素養。載於楊深坑、黃嘉莉（主編），**各國師資培育制度與教師素養現況**（pp.43-92）。臺北市：教育部。

林志成、張淑玲（2010）。師資培育的回顧省思與前瞻展望，載於中華民國師範教育學會（主編），**師資培育的危機與轉機**（pp. 1-24）。臺北市：中華民國師範教育學會。

林思騏、陳盛賢（2018）。從歷史制度論觀點剖析教師專業發展評鑑的政策變遷與延續。**師資培育與教師專業發展期刊**，11（3），61-81。

林新發、鄧珮秀（2012）。我國中小學師資培育政策的回顧與展望。載於中華民國師範教育學會（主編），**師資培育黃金十年**（pp.1-30）。臺北市：五南。

- 紀金山(2008)。臺灣師資培育制度改革論述的社會分析。**臺灣教育社會學研究**，**8**(2)，47-85。
- 周恩文(2016)。我國教師定位與教師專業標準的建立。載於吳清基、黃嘉莉(主編)，**教師專業標準、發展與實踐**(pp.1-22)。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 徐慧如(2016)。**我國與英國中小學教師專業標準之比較研究**(未出版之碩士論文)。臺北市立大學教育行政與評鑑研究所：臺北市。
- 秦夢群(1997)。**教育行政－實務部份**。臺北市：五南。
- 孫志麟(2002)。專業發展學校：理念、實務與啟示。**國立臺北師範學院學報**，**15**，557-584。
- 符碧真(2000)。師資培育制度的回顧與展望，**教育研究**，**70**，24-28。
- 符碧真、黃源河(2016)。實地學習：銜接師資培育理論與實務的藥方？**教育科學研究**，**61**(2)，57-84。
- 張新仁(2016)。臺灣教師專業標準的全方位運用、省思與展望。載於吳清基、黃嘉莉(主編)，**教師專業標準、發展與實踐**(pp.23-66)。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 張德銳(2012)。教師專業發展評鑑的檢討與展望－實踐本位教師學習的觀點。**教育資料與研究**，**108**，1-30。
- 張德銳、丁一顧(2005)。我國師資培育制度的回顧與前瞻。**研習資訊雙月刊**，**22**(6)，30-36。
- 梁福鎮(2010)。當前德國師資培育政策與改革方案研究。**教育科學期刊**，**9**(1)，107-123。
- 梁福鎮(2014)。當前我國師資培育的挑戰與對策。**教師教育期刊**，**3**，1-19。
- 教育部十二年國教新課綱審議及推動專案辦公室(2018)。對準新課綱的師資培育課程與教學啟動～與中小學夥伴攜手研發教材教法。**國教課綱向前行電子報**，**16**，取自 <http://newsletter.edu.tw>
- 教育部(2012)。**中華民國師資培育白皮書**。臺北市：作者。
- 教育部(2016a)。**中華民國教師專業標準指引**。臺北市：作者。
- 教育部(2016b)。**教師專業發展評鑑將於 106 學年度起轉型為教師專業發展支持系統**。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s

=55BD57743E88E277

教育部（2016c）。中華民國師資培育統計年報（民國 105 年）。臺北市：作者。

教育部（2016d）。提升教師專業，教育部修訂師資培育法。**教育部電子報**，743。

取自 https://epaper.edu.tw/topical.aspx?period_num=743&topical_sn=954&page=1

教育部（2017a）。教育部部務會報通過「師資培育法」修正草案。取自 http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=E6E22046F04F1C05

教育部（2017b）。國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則，取自

<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008932>

教育部（2017c）。教育部補助師資培育之大學辦理精進師資素質及特色發展計畫。

取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001598>

教育部（2019）。終身學習的教師圖像。取自 https://eb1.hcc.edu.tw/edu/pub/index_show.php?id=79663&org=1

國家教育研究院電子報（2018）。107 年 TASAL 素養導向評量設計講師培訓工作坊。取自 https://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=175&content_no=3069。

黃政傑（2006）。迅速改善師資培育公費及助學金制度。**師友月刊**，466，27-31。

黃源河（2013）。美國小學師資培育制度與教育專業課程。載於楊思偉（主編），**各國小學師資培育制度與教育專業課程研究**（pp. 128-146）。臺北市：五南。

黃嘉莉（2011）。各國師資培育制度與教師素質之理論分析。載於楊深坑、黃嘉莉（主編），**各國師資培育制度與教師素養現況**（pp. 353-401）。臺北市：教育部。

黃嘉莉（2016）。教師專業標準的發展及其運用之研究。載於吳清基、黃嘉莉（主編），**教師專業標準、發展與實踐**，101-130。臺北市：中華民國師範教育學會。

楊思偉、陳盛賢（2016）。國小教師專業標準發展過程與成果之分析。載於吳清基、黃嘉莉（主編），**教師專業標準、發展與實踐**（pp.67-100）。臺北市：中華民國師範教育學會。

潘慧玲（2014）。探思教師專業標準之發展與運用。**教育研究月刊**，243，5-19。

賴清標（2003）。師資培育開放十年回顧與前瞻。**師友月刊**，435，8-17。

鄭崇趁（2015）。教師學與新師資培育政策——一個「責任良師」造就「責任公民」的新世代。**師資培育與教師專業發展期刊**，8（2），25-40。

- 羅德水 (2016)。最有感的政策——教師專業發展評鑑退場。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/266/article/4869>
- Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: Author.
- Hsieh, F.-J., Wang, T.-Y., Hsieh, C.-J., Tang, S.-J., & Chao, G. (2010). A milestone of an international study in Taiwan teacher education — An international comparison of Taiwan mathematics teacher preparation (Taiwan TEDS-2008). Retrieved from http://tedsm.math.ntnu.edu.tw/TEDS-M_2008_International_Study_in_Taiwan_Mathematics_Teacher_Education.pdf
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1998). *Methodological challenges for comparative research into higher education*. *Interchange*, 29(2), 121-136.
- National Board for Professional Teaching Standards (2016). *Five Core Propositions of the National Board for Professional Teaching Standards*. Retrieved from <https://www.nbpts.org/standards-five-core-propositions/>
- U.K. Department for Education (2010). *The importance of teaching: The schools white paper 2010*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf
- U.K. Department for Education(2011). *Teachers' standards*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>
- U.S. Department of Education (2016). *Race to the Top Fund*. Retrieved from <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html?exp=0>