

各國師資培育制度 與教師素質現況

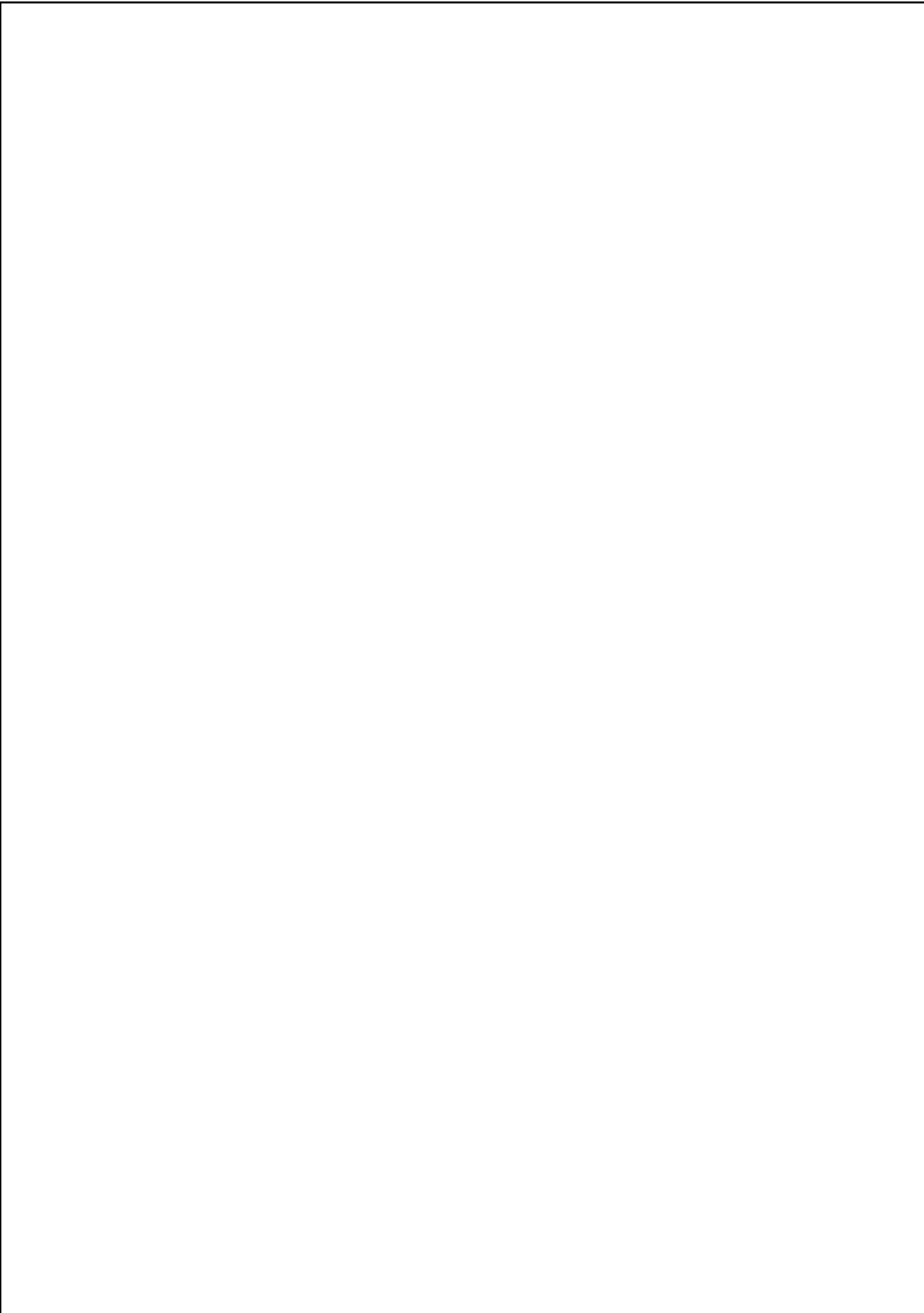
楊深坑、黃嘉莉 主編

王秋絨、李奉儒、李家宗、李詠絮、林子斌、洪雯柔、梁忠銘
黃嘉莉、楊洲松、楊深坑、董宜佩、鄭勝耀、謝斐敦、羅天豪

聯合編撰



教育部



序

「國家的未來，關鍵在教育；教育的品質，奠基於良師」，優良的師資素質，是教育成功的關鍵。面對新世紀、新教育的需求，如何精進師資培育與教師專業發展，儼然成為當今教育重要的課題，亦為教育部應允的新承諾。《詩經·小雅》有言：他山之石，可以為錯；他山之石，可以攻玉。為掌握國際師資培育發展趨勢，提升我國教師素質，教育部特委請國立臺灣師範大學就教師專業能力、專業教育、專業發展及管理機制等層面，針對師資職前培育與教師專業發展之制度現況進行國際比較，經由借鏡英國、德國等 10 個先進國家及歐盟與中國大陸培育優秀師資之作為，精進我國師資培育制度。


本書探究分析各國最新官方政策資料與相關研究文獻，綜觀多數國家係透過公共論辯凝聚理想教師圖像，據以訂定教師專業標準並建立研究導向之師資培育課程模組，經政府或公正獨立機構認證後，由大學訂定各項甄選學生修習課程之嚴謹措施，確保學生具備擔任教師之特質與性向，並分階段進行實習課程，深化學生教學相關知能與批判反省能力。在教師職前培育歷程層面，先進國家或檢核教師實習真實表現，或分階段審核教師證書取得資格，或建立完善之師資培育評鑑制度，保障培育品質；在教師專業發展層面，則強調學校本位、設定多元模式並重視專業學習社群，同時辦理教師評鑑以為調整薪資、職級與教學工作之參考。質言之，近年來先進國家均積極推動師資改革，以培育優秀師資、提升教育品質與國家競爭力。

我國師資培育自民國 83 年修正《師範教育法》為《師資培育法》後，建立多元、儲備、甄選制度，為優質適量培育高級中等以下學校及幼稚園師資，

教育部推動師資培育數量規劃方案、師資培育素質提升方案及中小學教師素質提升方案等多項措施。今（100）年發布之《中華民國教育報告書》，提具精緻師資培育與專業發展策略，同時積極研訂《師資培育白皮書》，以擘劃師資培育藍圖、引領師資培育發展；配合政府組織改造，規劃創設「師資培育及藝術教育司」，以統合師資培育業務；推展師資培育優質適量，以確保師資素質；推動教師專業發展法制化，以確立教師專業地位。教育部殷切企盼藉由各項方案策略之推動，建立專業永續之師資培育制度，進而培育優秀卓越之師資，以實現「提供一個優質的教育環境，讓孩子可以快樂成長；培養社會好國民、世界好公民，讓國家更有競爭力，人民生活更美好」之教育願景。

欣逢建國百年、我國師資培育邁向嶄新時代之際，承蒙國立臺灣師範大學楊講座教授深坑及其研究團隊，殫精竭慮、群策群力，使本書得以順利付梓，謹代表教育部致上最深摯之敬意與謝忱。本書內容非常豐富，可謂集先進國家師資培育政策智慧之大成，惟如仍有不足之處，敬祈教育先進不吝賜教，期望透過專業對話與意見交流，促使我國師資培育制度更臻精進，共同為打造師資培育的黃金十年而努力！

教育部部長

The image shows a handwritten signature in black ink, which reads "吳秉基" (Wu Fengqi). The signature is written in a cursive, calligraphic style.

謹誌

中華民國一〇〇年十二月

編輯說明

《學記》有言：「君子既知教之所由興，又知教之所由廢，然後可以為人師也。」稽諸《學記》，嫻熟教育過程之興廢是成為教師之先決條件。影響教育過程興廢之因素，非止一端。政治、經濟、社會文化及科技的新發展為其中犖犖大者，尤以時序進入 21 世紀以後，在新興科技的衝擊下，全球政、經、社會文化丕變，教育必須巨幅改革，方足以培育立足本土、跨越疆界、前瞻未來之新世紀公民。為培育高瞻遠矚之新世紀公民，教師的角色亦宜有所調整，教師不能僅滿足於課程與教學的改進而已，更應主動積極參與整體性的教育改革，進而走出教室、走出學校，進行社會批判，成為 H. A. Giroux 所稱的具有改變社會能力的知識分子（transforming intellectuals）。

為因應教師角色的轉化，師資培育體制必須進行革新，方足以培育高素質的教師。近年來世界各國的教育改革多以師資素質之提升為重點。歐盟（European Union）為提升歐洲各國教師素質，建立「歐洲師資培育政策網絡」（Teacher Education Policy in Europe Network），其 2009 年和 2010 年年會即分別以「師資培育素質」（Quality in Teacher Education）和「發展師資培育中的素質文化」（Developing Quality Cultures in Teacher Education）為主題，進行研討。美國聯邦教育部（U.S. Department of Education）和經濟合作暨開發組織（Organization of Economic Cooperation and Development, OECD）於 2011 年 3 月 16-17 日聯合召開史無前例的「國際教學專業高峰會議」（The International Summit on the Teaching Profession）也以「高素質的教學專業之建構」（Building a High-Quality Teaching Profession）為會議的主題。由此可見，提升教師素質為近年來各國教育改革之優先策略措施。

我國近年來對於教師素質提升之努力亦不遺餘力。1994年《師資培育法》公布後，迭經修訂，莫不以教師數量之調整與素質之提升為修法考量的重點。教育部為了檢討近年來師資培育政策之優劣得失更於2005年委託中華民國師範教育學會研擬《師資培育建議書》。教育部依其建議，從2006年開始推動為期4年之《師資培育素質提升方案》，為落實該方案教育部組成由各司、處及中部辦公室相關人員之工作小組，研商提升教師素質之具體策略，而於2009年頒行《中小學教師素質提升方案》，以25項具體的執行策略，冀以達到師資培育優質適量、專業發展及精進效能之目標。

教育部更以積極任事的態度，希望對於過去師資培育修法與政策措施結果進行全面性的評估，以為擬具未來提升師資素質規劃之參考，因而有〈師資培育法公布施行後教師素質評估及未來提升師資資格規劃之執行計畫〉研究案之推出。本書主編榮幸承接本研究案之執行，承命以來即以臨淵履薄之戒慎態度，先就師資素質控管相關理論進行分析，提出一個評估教師素質之概念架構，據以比較各國師資素質控管機制實際運作情形。最後，綜合理論架構與國際比較結果，對我國師資素質進行評估。

有關國際比較的部分，選定歐盟主要的考慮在於其近年來推出相當多的提升教師素質與歐盟各國師資流動的政策方案。至於英、德、法、芬蘭、美、加、日、中國大陸、新加坡、澳、紐等國均為教育制度運作有優越成效（high-performing education systems, PISA 測驗及 GDP 排名前 10 名）的國家，其師資素質管控機制，均值得做為我國之借鏡。本部分特請楊深坑教授過去二十多年來合作無間的整合型研究團隊成員，加上對相關國家素有研究之專家，對各國師資素質管控機制行深度研究，本書即是這項研究的成果。本整合型團隊成員均為熟悉各國師資培育之一時之選，過去的整合型研究也以師資培育相關議題為主軸。研究成果除了國際會議論文及期刊論文發表而外，並已輯為《各國實習教師制度比較》（1994）、《各國中小學教師在職進修制度比較研究》（2001）、《各國教師組織與專業權發展》（2003）、《中小學教師素質管理制度比較研究》（2008）、《各國師資培育認證制度比較》（2011）等專書出版，

均曾對我國師資培育理論研究與政策實務發揮相當重要的影響作用。本書的出版，深信亦能廣續各篇作者幾近二十年的合作與研究特色，對各國師資培育與教師素質有精審獨到的分析，足以提供我國從事師資培育相關議題研究及政策方案擬定與執行者之重要參考。

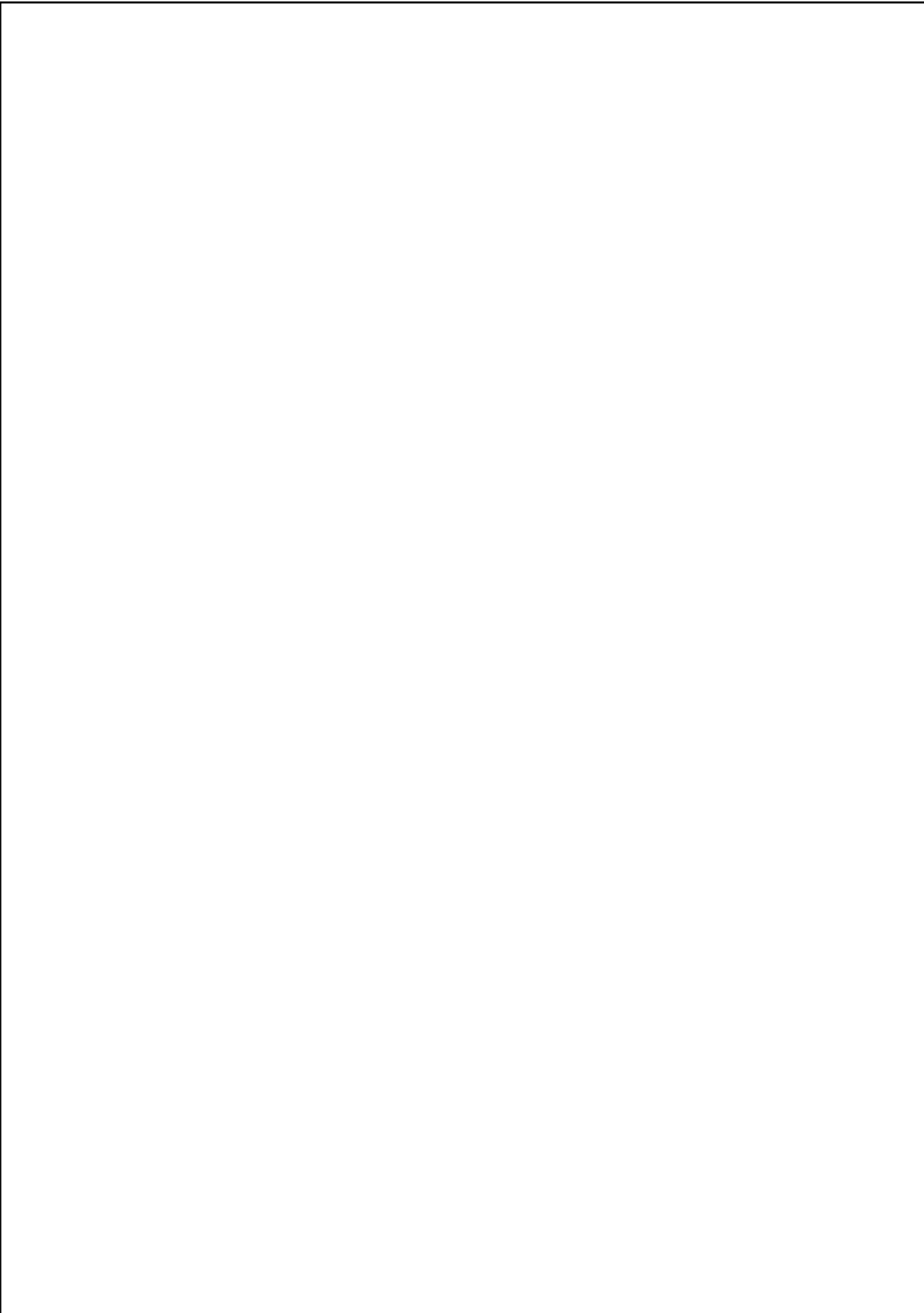
本書之完成首先必須感謝教育部提供經費，並允准本書之出版。撰稿作者在百忙之中仍不厭其煩數度修訂，並參與研究專案之討論，對本書架構及呈現方式提供甚多寶貴意見，謹此致謝。本專案研究之研究助理羅天豪、李詠絮、姚佳雯及楊深坑教授之專任助理姚皖淳在本書進行期間居間聯繫、校稿，備極辛勞，併此致謝。

楊深坑
黃嘉莉 謹誌

中華民國一〇〇年十二月

目次

序	i
編輯說明	iii
第一章 各國師資培育制度與教師素質之理論分析 / 黃嘉莉	1
第二章 歐盟 師資培育制度與教師素質 / 羅天豪	15
第三章 英國 師資培育制度與教師素質 / 李奉儒	43
第四章 德國 師資培育制度與教師素質 / 謝斐敦	93
第五章 法國 師資培育制度與教師素質 / 王秋絨	121
第六章 芬蘭 師資培育制度與教師素質 / 李詠絮	141
第七章 美國 師資培育制度與教師素質 / 鄭勝耀	177
第八章 加拿大 師資培育制度與教師素質 / 董宜佩、李詠絮	203
第九章 中國大陸 師資培育制度與教師素質 / 楊洲松	225
第十章 日本 師資培育制度與教師素質 / 梁忠銘	243
第十一章 新加坡 師資培育制度與教師素質 / 林子斌	277
第十二章 紐西蘭 師資培育制度與教師素質 / 洪雯柔	297
第十三章 澳洲 師資培育制度與教師素質 / 李家宗	333
第十四章 各國師資培育制度與教師素質現況之比較分析 / 楊深坑、黃嘉莉	353
附錄 各國師資培育與教師素質比較一覽表	402
名詞索引	408



第一章

各國師資培育制度與 教師素質之理論分析

黃嘉莉

國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處副教授

壹、緒論

隨著 1980 年代國際紛紛關注到學校教育與學生學習成就的革新，教師素質的革新與提升被視為學校教育成功的關鍵。就如美國「教學與美國未來國家委員會」(National Commission on Teaching and America's Future, NCTAF) (1996: 5) 便曾指出美國學校教育革新之所以不成功，在於忽略教師層面的議題，且未強化教師配合教育改革的能力。而根據 Goodlad (1991: 5) 的觀察，在美國境內的多數教師是無法提供學校教育改革所需之能力。於是在 1990 年代後，美國在學校教育革新風潮後，轉而投入提升教師素質為政策方向。

以美國為例，各種提升師資培育制度與教師素質的建議，如雨後春筍般紛紛出爐。最為有名的是 1986 年 Carnegie Task 的《準備就緒的國家：21 世紀的教師》(A nation prepared: Teachers for the 21st century) 和 Holmes Group 的《明日教師》(Tomorrow's teachers)，兩份報告書皆提供許多改進措施，包括建立「全國教學專業標準委員會」(National Board for Professional Teaching Standards)、精進師資培育課程內涵、教師進階制度、建立「專業發展學校」(Professional Development School, PDS) (黃嘉莉, 1998: 134-138) 等策略，都是目前美國強化師資培育制度，以提升教師素質的策略。其他國家諸如歐洲、亞太、北美等國家 (詳見本書各國介紹)，在全球化趨勢下，各國彼此師

法，也將教師素質視為是學校教育革新成功的關鍵，進而採用各種措施健全師資培育歷程以提升教師素質。為了解本書各國或國際組織在教師素質與師資培育制度的革新方向與措施，本文旨在建構分析、比較各國或國際組織經驗架構的理論基礎，俾系統性地進行比較。而為達此目的，本文以 E. J. King 所主張的比較方法，先分析師資培育問題的概念，包括教師素質概念的釐清及教師專業社會學論點的探討，以此為理論基礎，進而具體呈現概念的表現形式、制度或篩選機制，建構比較各國教師素質與師資培育制度之架構。

貳、研究議題概念釐清

本書旨在了解各國教師素質與師資培育制度的內涵，俾利提供相關措施供後續研究或相關政策之參考。因此，本書將研究問題置於探究教師素質的意義以及教師專業社會學理論的立論內涵，提供後續具體化概念表現形式或制度項目。

一、教師素質的意義

(一) 教師素質能提升學生學習成就

教師素質 (teacher quality) 的內涵，在 1970 年世界教師組織聯合會代表大會主題「教師素質」的決議文中，便明確指出教師素質不易界定的困難。該會從「專業的與學術的」、「倫理的與道德的」、「社會與社區關係」三向度來界定教師素質如下 (中國教育學會，1971：226-228)：

1. 教師的培育應包括智慧的、學術的與專業技術以及人格素質的發展；
2. 教師的素質在其專業執行期間應不斷增進；
3. 教師個人應具有高度智慧或品德之特質。

但究其界定意涵，係從專業、學術、倫理、道德、社會、社區等層面剖析教師應有之作為，以及師資培育應是連續發展教師應具備的智慧、學術、專業技能、人格特質，實屬概略性界定教師素質概念，尚未提供教師素

質的實質內涵。另外，Mortimore（1992: 24）也曾運用經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）的說法，指出素質或品質¹的用法有四種：

1. 特質或定義的本質（defining essence）；
2. 具有相當程度的價值；
3. 某種事務很好或卓越的描述用詞；
4. 非量化的特質。

如以 OECD 對素質的界定，係以描述方式指出素質的用法，但此界定仍難以具體化界定教師素質之內涵。惟相較於世界教師組織的界定，OECD 的用法說明，除賦予教師素質內涵具有正向價值外，也讓教師素質指稱具有「特質或定義的本質」。是以，教師素質是特質或定義的本質，即教師素質必須是共識且受到定義或規範的內涵。除了教師素質是共識且受到規範外，再如 OECD（2005: 2）所指出的，教師素質對改善學生學習是重要的關鍵，雖對何謂教師特質，缺乏一致的共識，然教師如能夠清楚傳遞知識、營造不同學習能力程度學生都能學習的積極環境、培養積極性師生關係、熱誠且具創造力及能與同儕和家長合作，對學生的學習都會有正向成效。由此可知，從 OECD 所界定的教師素質而言，具有素質的教師，實踐其應有的作為以及應具有的專業知能與態度，則能改善學生的學習。而能改善學生學習的價值意涵，亦與 Mortimore 有相同的見解。

Goldhaber 和 Anthony（2004: 5）曾分析教師素質相關詞彙，包括教師資格（teacher credentials）：係指學歷、修習學分數等；教師特質（teacher attributes）：係指有愛心、有責任心等態度；教師特徵（teacher characteristics）：係指性別、種族、年齡等等個人表象項目。但是 Goldhaber 和 Anthony（2004）認為無論是教師資格、教師特質、教師特徵都無關於提高學生學業成就。究其界定，是從學生學習的觀點切入，教師素質可提高學生學業成就。Hanushek（2002）則更具體說明教師素質的意涵，他指出，教師

1 本書在意指 quality 時，對人則以「素質」行之；對事或對物，則以「品質」行之。

素質是指一位教師能夠提升班級學生學業成就，而不具教師素質者則無法提升學生學業成就。一位教師的表現如為一所學校所有教師表現的 85% 等級，那麼其能在一年後提高學生學業成就達 7% (Hanushek, 2002: 3)。當然以數量呈現能相當具體代詮釋教師素質的內涵，但卻也出現了如何評估教師素質，如何排比百分等級等問題。Darling-Hammond (2000) 曾探究教師素質與學生學業成就的關係，經過統計與個案研究分析比較美國 50 州影響學生學習成就的因素，結果發現無論是量化或質化研究，都顯示出教師素質與能力最能影響學生學業成就。綜上所述，Darling-Hammond (2000)、Hanushek (2002)、Goldhaber 和 Anthony (2004) 等都指出教師素質是學校教育中預測學生學業成就最重要的因素，而且教師素質是提升學生學業成就重要的因素之一。是以，在教師素質內涵中，教師必須具備已獲共識且已受規範的專業知能與態度，但當今更重要的是，教師必須有能力提升學生學習成就。

(二) 教師素質的具體要件

耙梳教師素質概念發展，已從能夠提升學生學習成就的觀點界定教師素質，而教師素質係指教師有能力發展成功的教學，使得測量教師素質必須以教師提供學生學習機會的品質而定 (Ingvarson & Rowe, 2008: 15-16)。如以提供學生學習成就切入了解教師素質，Darling-Hammond (2000) 以學生學習成就做為檢核的依據，教師素質概念包括一般能力與智能、學科知識、教學知識、證照別、教學行為等；Goldhaber 和 Anthony (2004) 則將教師素質概念的指標界定為學歷、教學與學科內容知識、教師執照、年資、學術知識專精程度。

美國政府的《帶好每位孩子法》(No Child Left Behind of 2001) 中將「高素質教師」(highly qualified teacher) 界定為有學士學歷，取得州政府核發的執照，以及通過學科能力測驗等。另外，美國「教育測驗服務社」(Educational Testing Service) (2004) 界定教師素質為「知道教學內容」(knowing content) 以及「知道如何及可以教」(knowing how and being able to teach)。國際教育科學暨文化組織 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (UNESCO, 2006: 50) 則以教師學歷以及證書做為評估世界各國教師素質狀

況。綜上所述，評估教師素質的要項，包括教學知識、學科知識、教學行為、學歷、證書等，前三項係為教師應知道的知識、技能與態度，而後兩項則為檢核教師能力程度的機制。歸納上述研究內容，得以瞭解到在附加教師素質能提升學生學習成就的價值上，教師素質不僅包括具有能夠擔任教師工作的專業知能與態度，且是官方規定的檢核內容（如學歷、證書）。

誠如 Mortimore（1992）、Pring（1992）、Whitty（1992: 45,47）等學者，在釐清素質或教師素質時，運用全面品質管理（total quality management）的概念，即強調重視品質或素質的持續改善，且運用各種實踐性的技術，用以測量、評估、改善、解決問題的標準程序等來定義、監控與改善品質，教師素質是可以管理與監控的，且此亦符合前揭教師素質內涵是共識且可規範之概念。當以全面品質管理的概念運用在師資培育政策，以提升教師素質，就如 M. Foucault（1978/1991）的治理性（governmentality）概念，運用各種策略來擺置，以達到預定的目的（黃嘉莉，2008a：135）。換言之，如果教師具有素質是師資培育政策革新的目的，則在全面品質（或素質）管理的概念上，勢必運用各種策略，妥適安排運用策略或檢核機制的時機，促使在此一歷程，培育一位具備素質的教師。當教師素質概念內涵不僅包括具有能夠擔任教師工作的專業知能與態度，而且必須是通過規定機制者（如學歷、證書），同時參照近年國際間朝向以教師學歷、教師證照別、教學年資、學科知識與能力等做為評估教師素質程度的趨勢，各國為達革新與提升教師素質的目的，則勢必妥適安排教師素質管理的機制。這些教師素質的管理機制都屬於 Hanushek（2002）所提的「投入政策」（input policies），即為一種規範性（regulation）的管理，是一種品質把關的管理。

換言之，教師素質雖係指教師專業知能與態度，且能提升學生學習成就，但因政府的法令、規定與經費皆關照且投入在各種管制措施（如獎懲），故即使培育師資歷程多元而彈性，仍可為教師素質進行把關。相對而言，政府為教師素質所設置的管理機制，遂使通過政府管制機制者，可視為具有教師素質者，具備了教師工作所需的專業知能與態度，並具提升學生學習成就的能力。

綜上所述，教師素質是影響學生學習的關鍵因素已是國際共識，雖然教師素質的內涵仍無法具體界定，但卻有方向性的共識，即：教師必須運用專業知能與態度，提供學生完善且成功的學習環境，以提升學生學習成就。此外，為保證教師能具有素質，各國政府設置管理教師素質機制，雖然管理機制不盡相同，卻是各國共同的作為。

由於教師素質的概念已發展為擔任教師工作應具有共識且規範的專業知能與態度，並通過政府設置的管理機制，具教師素質者即被視為具有能力可以提升學生學習成就者。也由於各國國際共識方向及教師素質改革制度，視教師素質為一個連續且系統發展的概念，以教師職前教育、導入階段教育、教師資格證書核發、專業發展、晉級證書等機制為控管教師素質的關卡，使得各國在對教師素質的概念界定，以及設置相關制度或措施，有其比較的價值性與重要性，而可做為我國進行提升教師素質與規劃相關措施之借鏡。

二、教師專業社會學理論的分析

（一）專業特質論

在探究教師素質的理論基礎上，最早為區分專業的特質，以 Flexner (1915/2001: 156) 為首，他指出專業有六項指標，包括：

1. 在專業人員負責的工作範圍內操作智能；
2. 智能係以科學為基礎，並且必須要經由學習方能習得；
3. 專業人員所習得的智能都必須能夠運用在實際情境上，且具有目的性；
4. 專業人員是以專業術語進行溝通；
5. 專業人員必須有自我管理的組織；
6. 專業人員必須是無私的。

延續 Flexner 路線探究專業與職業差異的專業特質論，也曾提出區分專業與非專業之別，並列舉下列各項以界定專業特質 (Stinnett, 1968: 3; Lieberman, 1956: 2-6)：

1. 專業工作是屬於心智型 (intellectual) 的活動，並具有個人責任；
2. 此種工作是習得的 (learned)，是建基於知識，而非例行工作；
3. 此工作是實踐性且有明確的目的 (practical and definite end)，而非學術或理論；
4. 其工作是運用習得的技術 (technique)，是經由專業養成教育而培養出來的；
5. 專業具有強大的內部組織 (organized)；
6. 專業是利他 (altruism) 導向的工作，以社會的善為宗旨；
7. 專業的個人與社群在實踐歷程上具有自主性；
8. 專業人員必須為專業判斷負起責任。

從傳統教師專業特質論的觀點來看，身為專業的教師應具備專業的知識、技能與態度。在專業知識與技能上，教師要學習的專業知識是導向於實踐過程並能進行專業自主判斷，且是可教導的、是心智活動、是必須學習的；而在專業態度上，教師則必須不斷自我精進、具有品格、能負起責任等。

(二) 專業互動論

整體而言，專業特質論具體指出教師具備專業的條件（包括專業知識、技能及態度）以及專業的工作特性（如實踐性、自主性、責任制等）。但從專業特質論的界定，僅將專業的面向聚焦在職業屬性的差異，對於個人與職業之間的關係未多加詮釋，且有倒果為因及過於簡化之缺失（姜添輝，1999：263；黃嘉莉，2008b：130）。相較之下，與專業特質論不同探究取向的互動論，則著重在探究個人追求專業職業以及職業自身如何維持專業地位的論點。Hughes（1984：378）主張個人及職業集體取得專業聲望與地位的條件如下：

1. 建立系統化與科學化的知識體系，以做為解決實際問題的基礎；
2. 建立教育訓練制度，特別是在大學教育中占有學術地位；
3. 吸引有才能的人進入訓練的歷程；
4. 建立授予證書的標準。

而相對於專業職業而言，專業團體若為凝聚成員共識，促進職業升級，Hughes（1984：378）則認為必須滿足下列條件：

1. 施予成員教育，以便作為進入該職業的基本條件；
2. 以職業內部標準來判定成員進入職業與否，並做為判定工作表現的優劣；
3. 將例行公事的工作或打雜工作交付次級工作人員；
4. 尋求介入或參與界定與其工作有關的公共事務或決策。

如從互動論的觀點來看，由於專業職業在社會中建立的專業聲望與地位，使得個人須不斷追求專業界定的理想圖像所需要的條件或資格，而此顯示出專業建立理想圖像的重要性，引導有志者依循。當個人取得成為專業人員的條件或資格後，履行專業職業所規範的作為，便能彰顯身為專業職業人員的聲望與地位。相對而言，專業職業為維護專業的地位而對成員界定各種條件，包括職業教育、授予證書、界定工作表現等等，作為界定專業人員的標準。

綜合專業特質論與互動論，可以發現兩者均強調教師專業地位之取得，必須具備學術地位的專業知識、專業教育、證書制度、職業的專業行為規範等，而這些要素項目不僅是專業的特質或條件，也影響著個人對於專業職業的認同（黃嘉莉，2008b：130）。如將特質論與互動論的專業觀點置於現今市場競爭的脈絡，則更應強化專業職業及專業成員與其他非專業者的界線，新韋伯論（New Weberism）中的地位群體（status groups）與社會藩籬（social closure）的概念，則能適用現今脈絡。

（三）新韋伯論

新韋伯論主張，為了讓同屬一群體的成員擁有合法獨占工作與物質的機會，且具有特定的生活形態（Murphy, 1988: 17），地位群體透過保留機會的過程，保障及維護自身的利益（黃嘉莉，2008b：130；Roth & Wittich, 1968: 935）。因此，地位群體必須擁有及管理資產的權力，包括決定成員是否進入市場，以及決定交易的特定條件（Murphy, 1983: 633），使得特定地位群體成員享有區隔圈內人與圈外人的社會藩籬現象，所帶來的獨占利益。

為建立社會藩籬現象，專業職業必須具有排外性及建立必須經由特殊途徑方能取得的專業知識，此專業知識不僅做為專業行動的意義來源與正當性，

亦為可與社會市場做交換的資產 (Smelser, 1991: 43-45; Larson, 1977: 15-16)。就此而言，專業知識乃是專業「認知排外性」(cognitive exclusiveness) 且是地位群體建立獨占關鍵 (Larson, 1977: 24,38)。當專業知識是建構專業市場服務的基礎，也是專業人員提供服務、工作內容、薪資、專業自信的關鍵 (Torstendahl, 1990: 46)，專業就必須為專業人員規劃取得知識及提供服務的管道。因此，為取得專業人員所需的資產及拒絕不具資格者的進入，專業人員必須通過一系列的關卡，包括取得進入修習專業知識的機會與符合修畢專業知識的資格。除此之外，為控制局外人進入專業服務市場，除管控專業知識的取得外，地位群體成員證明能力的象徵形式以及資格條件的控制，包括專業教育、考試、證書，即是成為專業控制市場服務的關鍵。新韋伯論建立社會藩籬的機制，與前文教師素質概念——以各種機制的設置篩選符合得以提升學生學習成就的教師——不謀而合，而成為建構教師素質與師資培育制度的比較架構之基礎。

綜合專業特質論、互動論與新韋伯主義理論論點可以發現，任一專業理論莫不以建立專業在社會或是市場中的形象與地位為宗旨，不僅做為欲成為專業成員者追求的目標，也是專業取得相對應聲望、地位與薪資的基礎。雖然三種專業理論從不同面向切入探究專業概念，但卻也提供專業職業管制人員素質的要件，其中包括專業教育、考試、授予證書、不斷訓練等。而這些管制專業人員的要件，對於於當今對教師素質的規範性界定，有著相同的見解，皆以管理措施做為檢核成為教師的機制，此不僅是成為教師的界線，也排除不具資格者進入教職。因此，上述管制專業人員的措施，儼然成為一種具排外性界線，同時也賦予教師具有專業知能與態度以提升學生學習成就之專業責任。

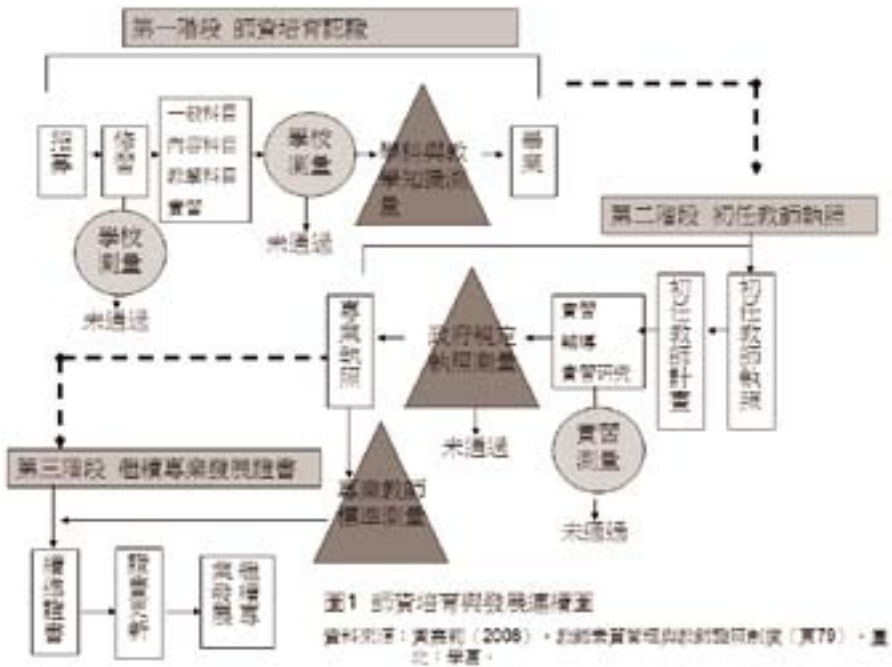
參、具體表現形式與制度：比較模式之建構

不可否認地，當關注到教師素質如何管控時，即意味著要運用何種策略以監控師資培育的歷程，使得提升教師素質與師資培育歷程（包括職前階段、導入階段、在職階段）形成莫不可分的緊密關係。對於建立教師專業的

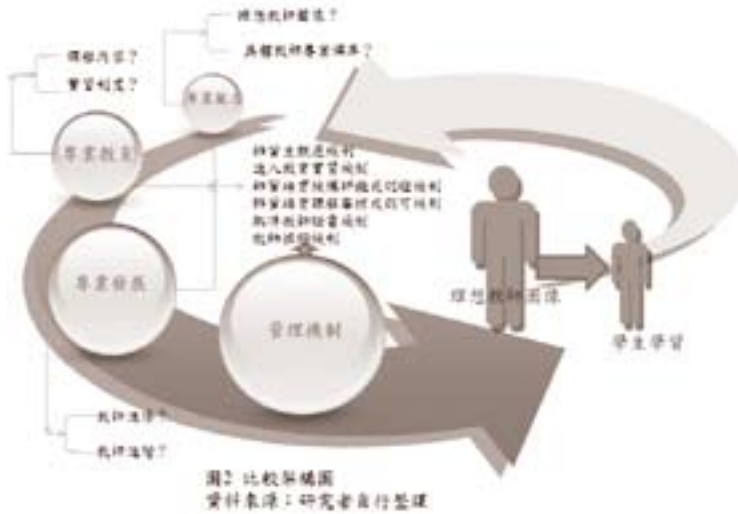
藩籬而言，師資培育的監控機制必須具有建立藩籬的基礎，並且可以具體區隔局外人進入教職，而這樣的結果端視監控機制的嚴謹程度。尤其當教師素質成為提升學生學習成就的關鍵時，教師素質的培育、優質教師的留任、有效教學教師素質的維持與專業成長等，都成為各國達到每間教室都有優質教師的目的（Lasley, Siedentop, & Yinger, 2006: 14）。

近年各國從管理的概念界定教師素質，從運用各種規劃方式（包括執行、評估、資源有效運用等），確保可以達到目的品質控制（quality control）（Whitty, 1992:44），而教師專業社會學也成為管控教師素質可加以運用機制的理論依據。如前文所提，符應 Foucault 的治理性概念，則在提升教師素質的目的下，政府便可以各種機制或策略為改善教師素質的治理進行規劃與設定。而當政府規劃設定各種治理教師素質的機制或策略，便藉由這些機制或策略適時檢核教師素質的程度，是否符合政府規範。早在 1977 年，Arnold、Denemark、Nelli 和 Robinson（1977）便提出師資培育歷程中可以有八處是可作為檢核教師素質的時機點，包括：大學入學、進入師資培育學程、教學實習及其他實習、完成職前教育課程、州政府設置取得證照機制、雇用、在職進修（如留任教師的考慮點）、專業發展等。

歸納教師素質近年與學生成就的關聯性、教師專業社會學、教師素質管理論點等，以及 Arnold 等人（1977）之建議，美國「全國師資培育認證協會」（National Council for the Accreditation of Teacher Education, NCATE）所建構之師資培育與發展連續圖，具體化教師素質管控措施之時間點（引自黃嘉莉，2008c：79），圖示如下：



如圖 1 所示，師資的培育與發展是一種連續的概念，更重要的是，政府可在養成專業知識、技能與態度的職前教育與導入階段、教師專業發展的連續歷程中，安排教師素質控管的機制（包括是否可以進入修習專業教育、是否可以修習教育實習、是否可以取得教師證書、師資培育機構是否可以培育師資、師資培育課程是否可以培育優良教師、教師是否可以換證等）。然而，圖示內容所欠缺的是，教師專業理論提供必須建置理想專業圖像之論點，因此，比較各國對教師素質與師資培育的管控，必須加上理想圖像的探究。有鑑於此，本文建構比較各國的教師素質與師資培育制度內涵之架構如圖 2 所示：



如將比較架構圖轉化為各國比較表格可如表 1 所示，並且成為本書中各國分析探究教師素質與師資培育制度的關注焦點，俾便作為最後一章各國比較與歸納。

表 1 比較架構表

向度	教師素質篩選機制
專業能力	良好教師圖像
	具體教師專業標準
專業教育	職前教育師資培育職前課程
	導入階段 -- 教育實習安排與評量方式
專業發展	進修制度
	進階制度
管理機制	師資生甄選機制
	師資培育機構評鑑或認證機制
	師資培育課程審核或認可機制
	取得教師證書機制
	教師換證機制（如教師評鑑）
	不適任教師處置

資料來源：作者自行編製。

參考文獻

- 中國教育學會（主編）（1971）。**教師素質研究**。臺北市：臺灣商務。
- 姜添輝（1999）。結構功能主義專業特質論之評析。載於中華民國師範教育學會（主編），**師資培育與教學科技**（頁 251-272）。臺北市：臺灣書店。
- 黃嘉莉（1998）。美國師資培育之發展—1980 年代至 1990 年代相關報告書之探究。載於單文經（主編），**美國教育研究—師資培育及課程與教學**（頁 129-164）。臺北市：師大書苑。
- 黃嘉莉（2008a）。英國教師素質管理政治理性的轉變：治理性的分析。**中正教育研究**，7（2），129-161。
- 黃嘉莉（2008b）。教師專業制度的社會學分析。**師大學報：教育類**，53（3），125-151。
- 黃嘉莉（2008c）。**教師素質管理與教師證照制度**。臺北市：學富。
- Arnold, D. S., Denmark, G., Nelli, E. R., Robinson, A., & Sagan, E. L. (1977). *Quality control in teacher education: Some policy issues*. ERIC Clearinghouse ED 137222.
- Belden, N., & Plattner, A. (1999). *Teacher quality: A review of existing survey data*. Washington, DC: Teacher Commission of the State.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986). *A nation prepared: Teachers for the twenty-first century*. New York: Carnegie Task Force on Education and the Economy.
- Carnegie Task Force on the Future of Teaching (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York, NY: Carnegie Corporation of New York.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of State policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Educational testing Service (2004). *Where we stand on teacher quality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Flexner, A. (1915/2001). Is social work a profession? *Research on Social Work Practice*, 11, 152-165.
- Goldhaber, D., & Anthony, E. (2004). *Can teacher quality be effectively assessed? National Board Certification as a signal of effective teaching*. Seattle, WA: Center on Reinventing Public Education. Retrieved January 20, 2011, from http://www.urban.org/uploadedpdf/410958_NBPTSOOutcomes.pdf
- Goodlad, J. (1991). Why we need a complete redesign of teacher education. *Educational Leadership*, November, 4-10.
- Hanushek, E. A. (2002). *Teacher Quality*. In L. T. Izumi & W. M. Evers (Eds.), *Teacher quality*

- (pp. 1-12). California: Hoover Institution, Stanford University.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Hughes, E. C. (1984). *The sociological eye*. New Brunswick: Transaction. (Originally published: Chicago: Aldine-Atherton, 1971)
- Ingvarson, L., & Rowe, K. (2008). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5-35.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Lasley, T. J. II, Siedentop, D. & Yinger, R. (2006). A systemic approach to enhancing teacher quality: The Ohio model. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 13-21.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a profession*. New York, NY: John Wiley.
- Mortimore, P. (1992). Quality control in education and schools. *British Journal of Educational Studies*, 40(1), 23-37.
- National Commission on Teaching & America's Future (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York, NY: Author.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers (overview)*. Retrieved, June 4, 2010, from <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>
- Pring, R. (1992). Standards and quality in education. *British Journal of Educational Studies*, 40(1), 4-22.
- Roth, G., & Wittich, C. (Eds.)(1968). *Max Weber: Economy and Society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Smelser, N. J. (1991). *Sociology* (4th ed.). CA: Prentice-Hall.
- Stinnett, T. M. (1968). *The profession of teaching* (4th ed.). New York: The center for Applied Research in Education.
- Torstendahl, R. (1990). Essential properties, strategic aims and historical development: Three approaches to theories of professionalism. In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *The formation of profession: Knowledge, state and strategy* (pp. 44-61). London: SAGE.
- UNESCO (2006). *Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- Whitty, G. (1992). Quality control in teacher education. *British Journal of Educational Studies*, 40(1), 38-50.

第二章

歐盟師資培育制度 與教師素質

羅天豪

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

壹、緒論

歐洲為了整合與重建二次大戰後的經濟狀況，於是時任法國外交部長舒曼（Robert Schuman, 1886-1963）在 1950 年 5 月 9 日公布旨在實現歐洲煤鋼聯營的《舒曼宣言》（Schuman Declaration），且 1951 年 4 月 18 日，法國、聯邦德國、義大利、荷蘭、比利時及盧森堡等六個國家在巴黎簽署《歐洲煤鋼共同體條約》（European Coal and Steel Community, ECSC）（又稱《巴黎條約》（Treaty of Paris）），次（1952）年 7 月條約生效，歐洲煤鋼共同體正式成立，為歐洲聯合邁出了第一步（王堅，2010）。

之後，法國等六個創始會員國在 1957 年 3 月 25 日簽署，於 1958 年 1 月 1 日生效的《羅馬條約》（The Treaties of Rome），成立「歐洲經濟共同體」（European Economic Community, EEC）和「歐洲原子能共同體」（European Atomic Energy Community, EURATOM）；1967 年 7 月，歐洲煤鋼共同體、歐洲經濟共同體與歐洲原子能共同體正式進行合併為「歐洲共同體」，組成一個單一委員會（Commission）、一個部長理事會（Council of Ministers, the Council）以及歐洲議會（European Parliament, EP）；1991 年 12 月歐洲部長理事會在荷蘭的馬斯垂克（Maastricht）舉行「歐洲高峰會」，通過「歐洲聯盟條約」之草約，1992 年 2 月會員國簽署《馬斯垂克條約》（The Treaty of

Maastricht)，並於 1993 年 11 月 1 日正式生效，歐洲聯盟（歐盟）（European Union）宣告正式成立（楊瑩，2008）。歐盟的擴張主要可分為三個時期：首先是 1973 年至 1986 年間，丹麥、愛爾蘭、英國、希臘、葡萄牙、西班牙先後加入歐洲共同體；再來是 1995 年歐盟正式成立後，芬蘭、瑞典和奧地利的加入；最新一次則是 2004 年至 2007 年間，歐盟往東歐地區的擴張，共有 12 個國家加入歐盟，此亦為歐盟史上規模最大的一次擴大（見表 1）。迄今（2008 年），歐盟經歷 6 次擴大，成為一個涵蓋 27 個會員國，總人口超過 4.8 億人、國民生產總值高達 120 兆美元的當今世界上經濟實力最強、一體化程度最高的國家聯合體（楊立傑、劉淑萍，無日期）。

表 1 歐盟擴大會員國時間一覽表

加入時間	加入國家
1951 年	六個創始會員國：法國、德國、義大利、荷蘭、比利時與盧森堡。
1973 年	英國、丹麥與愛爾蘭加入。
1981 年	希臘成為第 10 個會員國。
1986 年	葡萄牙與西班牙加入。
1995 年	奧地利、瑞典與芬蘭加入。
2004 年 5 月 1 日	賽普勒斯、拉脫維亞、立陶宛、匈牙利、馬爾他、波蘭、捷克、斯洛伐克、斯洛伐尼亞與愛沙尼亞等 10 個國家加入。
2007 年 1 月 1 日	保加利亞與羅馬尼亞正式加入。

資料來源：作者整理自 Wikipedia（2011）。

為使歐盟經濟優勢得以領先全球，建構學習社會實屬必要，因此知識與技能占有極為關鍵的角色，歐盟會員國優先改善教師素質與師資培育，在歐洲 600 萬名教師的知識、技能與態度是極為重要的。歸根究底，教師的教學品質對於學習者的成就水準和經驗有著直接的影響（European Commission,

2010a)。歐盟執行委員會在 2007 年提出一系列計畫來改善師資培育的品質，其中包括 (European Commission, 2010a)：一、確保所有教師擁有更有效的知識、態度與教學技巧；二、確保教師培育和專業發展是相互合作、連貫性和具有充分資源；三、促進教師間具有反省實踐與研究的氛圍；四、提升教學專業的地位與認識；五、支持教學專業化。根據上述背景，本文首先論述歐盟師資培育改革脈絡與典範之轉移；第二，探討歐盟理想教師圖像；第三，探討歐盟師資培育制度；第四，探析歐盟職前課程之內涵；第五，討論歐盟教師專業發展；最後提出作為我國師資培育參考之建議。

貳、師資培育改革脈絡與典範轉移

過去幾十年的歐洲社會遭逢重大社會、文化經濟和技術上的改變與挑戰，因此，各國皆認為「教育與訓練」(education and training) 即將扮演關鍵角色 (key role) 以充分地符應這些改變以及具有前瞻性 (pro-actively) 的挑戰 (Buchberger, Campos, Kallos, & Stephenson, 2000)。自從十九世紀初期，教育與訓練成為許多歐盟會員國的優先政策。藉由聚焦在人力資本理論 (human capital theories)，強調廣泛和連貫的經濟人力資源發展以及後工業資訊社會所帶來的社會繁榮之間的關連性，「教育政策」日益成為經濟與社會政策之間不可或缺的部分 (integral part) (Buchberger et al., 2000)。

從歷史檢視歐洲師資培育的發展大致經歷四個階段 (洪明，2002)：一、十八和十九世紀中等層次的師資培育機構的創建與發展；二、獨立的後中等教育層級的職前師資培育機構之規模日漸擴大；三、將後中等教育層級各類職前教師教育機構整合為高等教育機構；四、將獨立設置的高等教師教育機構合併為高等職業教育或大學教育的一部分。

而在《歐盟條約》(Maastricht Treaty，又名馬城條約)¹ 提到歐洲共同體應

1 1992 年 2 月 7 日由當時歐洲共同體 12 個會員國於荷蘭馬斯特里赫特 (Maastricht) 簽署此條約，1993 年 11 月 1 日生效。這條約催生了歐洲聯盟 (歐盟)，以取代歐洲共同體，並為會員國加入歐洲貨幣聯盟 (Economic and Monetary Union, EMU) 確定了條件以及時間表 (路透中文網，2011)。

該對於教育品質的發展有所貢獻，並且會員國之間需彼此合作採取行動，包括：一、透過教學以及會員國語言的傳播來發展歐洲面向的教育；鼓勵學生和教師的流動性，並且承認學位與學習階段；促進教育機構之間的合作；發展會員國的教育系統中資訊和經驗的交換；鼓勵發展青年交流與社會教育教師交流；鼓勵遠距教育的發展（引自 Hudson & Zgaga, 2008: 8）。

除了在《歐盟條約》提及對於教育的關照點之外，歐洲師資培育協會（Association of Teacher Education of Europe, ATEE）² 聚焦在教師和師資培育者的專業發展；歐洲貿易聯合教育委員會（European Trade Union Committee for Education, ETUCE）也出版《歐洲的師資培育：ETUCE 政策報告》（Teacher education in Europe: An ETUCE policy paper）一書，其中處理師資培育的內容、歐洲面向與流動性、教師專業化、平等機會與跨文化教育等議題（ETUCE & CSEE, 2008）；歐洲師資培育學術網（Thematic Network on Teacher Education in Europe, TNTEE）是專門致力於師資培育的網絡，它主要關注的焦點在於：專業培訓的文化與政治；師資培育機構、學校和教育服務之間共同的創新策略；促進終生學習以及藉由師資培育開發專業發展模式；創造一個有力的師資培育學習環境；學科教學的專業程度；發展出教師工作中的反省性實踐（reflective practice）；師資培育中的跨文化教育；性別與師資培育（Hudson & Zgaga, 2008）；還有「歐洲師資培育政策網」（European Network of Teacher Education Policies, ENTEP）旨在增強歐洲教育不斷進行合作，並且發展師資培育的政治面向。

關於「知識歐洲」（Europe of knowledge）之討論，「高品質教育與訓練」已經成為一項有力的中心主題（European Commission, 1997）。高品質教育與訓練之所以受到重視，有下列五項原因（Buchberger et al., 2000: 2）：

- 一、為了建構「知識歐洲」；
- 二、為了將歐洲社會轉型為動態的學習型社會；
- 三、為了促進歐洲整合的過程；

2 是一個知名的歐洲非官方組織，其由來自於超過 40 個國家的 600 名會員所組成（Hudson & Zgaga, 2008）。

- 四、為了經濟繁榮 (economic prosperity)；
- 五、為了社會凝聚力 (social cohesion)。

基於上述原因，建構知識歐洲乃是現今歐洲各國極為迫切達成的國家政策。要如何形塑知識歐洲的圖像，歐盟執行委員會 (European Commission, EC)、歐盟會員國的教育部長們以及許多教育專家皆認為高素質教師 (high quality teacher) 以及高品質的師資培育 (high quality teacher education) 乃是扮演其中的關鍵角色，例如教育與訓練之組織結構的改革、課程改革、在學習歷程中有效使用新的資訊與溝通技術 (information and communication technologies, ICT) (Buchberger et al., 2000)。另外在歐盟執行委員會的跨歐洲比較研究——「Sigma 計畫」(Sigma Project) 亦是同意師資培育的重要，在「Sigma」計畫的目標是：一、提供歐洲經濟區 (European Economic Area) 的會員國評鑑現行師資培育的狀態。二、發展適當的觀點讓師資培育能符合改變與新的挑戰 (Sander, Buchberger, Greaves, & Kallo, 1996)。

由於教師被預期達成許多新穎、快速改變的任務與角色，因此，師資培育的重大興革似乎是迫切必要的。質言之，為了高品質教育與訓練的「高品質師資培育」乃是教育政策中另一項核心主題 (Buchberger et al., 2000)。

在教師與其培育之間的重要關連性有著密切關係，並且在過去幾年歐盟執行委員會和許多會員國試圖改善師資培育。³ 尤其，各個會員國更是強調教學與師資培育中的「專業化」(professionalisation)，並認為其已成為衡量改善師資培育中影響教育領域角色觀點改變的修正策略 (modification strategy) 的指導方針。

教育與訓練脈絡中實質的改變 (例如：價值改變、生活和經濟全球化、勞工組織、新穎的 ICT 等) 已經在專業任務和教學專業角色產生效果，並且要求

3 歐盟執行委員會提出大量支持改進師資培育的嘗試，例如在針對高等教育的 ERASMUS 行動計畫中特別支持初任師資培育、COMENIUS 計畫中關注學校教育以及教師的在職教育、LINGUA 計畫提及外國語教師、在開放與遠距學習計畫 (the open distance learning scheme, ODL) 中介紹師資培育關於資訊與溝通技術或是努力建立「歐洲學分轉換系統」(the European Credit Transfer System, ECTS)；另外，歐盟許多會員國在師資培育也有一定程度但性質不同的改變，例如芬蘭、法國或是葡萄牙提出「新專業主義」(new professionalism) 概念、英國和威爾斯提出「最低能力模式」(minimum competency model) 等 (Buchberger et al., 2000)。

更多的實質改革：一、一般的教育與訓練（教學與學習的課程與內容、組織形式）；二、特別的師資培育（目的、課程、學習環境、結構等）。

歐盟會員國對於現行師資培育情況有著極為不同的意見和信念：有些觀察家對於師資培育與其效能上表現出尖銳性批評（sharp criticism）；另外有人則持相反看法；在關於不同的師資培育系統與模式之效果和情況仍缺乏較有深度的研究。例如，在 Houston（1990: IXFF）就提到師資培育的現況與可能的未來：

關於以概念與研究為基礎的師資培育決策從未如今日一樣有力；雖然已經有顯著的發展，但是研究基礎在於培養國家教師這樣重要的任務上，仍然是非常的薄弱；為了完成一貫的目的及持續發展的領域，我們需要基於研究和實務來了解現行師資培育。

參、理想優良教師素質

一、歐盟教師圖像

今日的歐洲教師乃是為了讓學生成為明日成功的歐洲人，故一位歐洲教師需要具備融合不同認同感、不同於學校概念的現代技術，以及實踐理論的能力（European Teachers Synthesize, n. d.）。事實上，教師素質乃是影響學生成就當中最重要因素。優秀的教師（quality teachers）並非簡單的無中生有（appear out of thin air），他必須承受最完整的專業預備工作或訓練，因此，高品質的最初訓練能提供未來教師具備學術知識以及教學方法的經驗（Farquharson, 2005）。所謂的好或優秀教師的特性為何？根據經濟合作暨發展組織（the Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）的定義，建議優秀教師是具備（引自 Farquharson, 2005: 7）：

- （一）實際領域和內容的知識；
- （二）教學技巧，包括使用教學策略技能的能力；
- （三）自我批判的反省與能力——此為教師專業化的特徵；
- （四）承認他者尊嚴（dignity）的同理心與承諾；

(五) 教師在班級內外皆須具備管理能力。

今日的歐洲已逐漸增加其在世界上的參考價值，因此，對於身為歐洲教師 (European Teacher, ET) 更是有責任為未來歐洲時代做好準備，依照歐洲執行委員會於 2000 年所提出《里斯本策略：2000-2010》(Lisbon strategy: 2000-2010)，其中委員會認為該策略最主要的目標乃是使得歐盟能在 2010 年成為世界上最具競爭力及動態的以知識為基礎的經濟，並且具備更多、更好的工作和社會凝聚力之持續經濟成長能力 (Europe Unit, 2011)。由此得知，健全的師資培育制度與優秀的教師素質實屬其中的關鍵要素。是以，為達上述目標，身為歐洲教師必須擁有任何良好教師皆具之基本能力 (Perrenoud, 1999，引自 Farquharson, 2005: 8)：

- (一) 組織學生的學習機會；
- (二) 管理學生的學習發展；
- (三) 處理學生異質性；
- (四) 發展學生投入在工作和學習；
- (五) 能在團體中工作；
- (六) 參與學校課程和組織發展；
- (七) 促進家長和社區投入學校；
- (八) 在每日的實務中使用新技術；
- (九) 處理專業責任和倫理兩難；
- (十) 管理自身的專業發展。

除了上述能力之外，歐洲教師對於學生在學習過程與結果皆須具備不同的能力，以因應學生各種表現，以下分別說明之 (Schatz, 2004)：

- (一) 在學生學習過程具備的能力：
 1. 學生人數：處理他們社會、文化與族群異質。
 2. 教學環境：(1) 能夠組織有力的學習環境；(2) 整合 ICT 在正規的學習情況；(3) 能與教師和其他專家團隊合作；(4) 能在以學校為主的課程、組織發展和評鑑中工作。

- (二) 在學生學習結果具備的能力：
1. 提供學生和接受訓練者公民教育；
 2. 促使學生 / 接受訓練者在知識社會中發展能力；
 3. 連結發展出學科學習中新課程的能力。

二、教師素質的基本要求

由於近年來師資培育的品質已經成為一項關鍵議題，且歐盟在「2010 教育與訓練計畫」(Education and Training 2010) 中亦強調教師與訓練者的重要性，例如：確認教師和訓練者應該具備的技能；提供適時的支持，包括初任和持續專業發展；選擇具有吸引力與彈性進入專業的途徑之僱用條件等 (Finnish Institute for Education Research, 2009)。此外，根據歐洲執行委員會 (European Commission, 2010b) 所提之改善教師素質的要點，包括下列十項：

- (一) 促進教學專業中專業價值與態度；
- (二) 改善教師能力；
- (三) 讓聘用與選擇更有效率，並且促進品質教育；
- (四) 改善初任教師培育 (initial teacher education, ITE) 的品質；
- (五) 向所有新進教師介紹導入計畫 (induction programmes)；
- (六) 提供所有教師監督支援；
- (七) 改進教師持續專業發展 (continuing professional development, CPD) 的品質與數量；
- (八) 改善學校的領導關係；
- (九) 確保教師培育者 (teacher educators) 的素質；
- (十) 改善師資培育系統。

自 1990 年後期的歐洲師資培育所圍繞的關鍵討論不外乎於「專業化」(professionalisation)、「能力」(competences)、「文憑資格」(qualifications)、「提高品質」(quality enhancement) 以及責任感 (accountability) 等概念，甚至獲得大學中的師資培育者的迴響，尤其在職前師資培育應該更以「專業實踐」

(professional practice)、「專業精神」(professionalism)、「專業化」及「專業能力」等概念為培育方向以英國為例，在師資生接受師資培育之後，應達到的標準有下列十四項 (Sander, 1999: 6-7)：

- (一) 刺激善於理解的好奇心，並對於所教授的科目表現出熱情，還有促進學生熱情與維持他們的動機；
- (二) 找到符合學科內容所使用的方法以及學生該學的內容；
- (三) 良好的結構性資訊，包括勾勒出課程內容與目標、符號式轉換，以及重點整理；
- (四) 能清楚闡述核心理念的內容，且使用適當的特定學科字彙，並選擇合宜的例證與範例；
- (五) 能夠清楚教學和演示 (demonstration)，以及精確富節奏感的解釋；
- (六) 能符合課程進度與方向有效的問問題，並確保學生能參與其中；
- (七) 仔細注意學生的錯誤和錯誤的概念，並協助補救；
- (八) 為了促進學生學習，要仔細聆聽、分析他們的反應，並且提出建設性的回答；
- (九) 選擇與編定好用的教科書、資訊科技，以及其他學習資源，以符合所教授的學科；
- (十) 在班級和透過論點明確 (well-focused) 的作業中，以增強和開發學生鞏固他們知識的機會；
- (十一) 運用機會來改善學生在文學、算術和資訊科技的基本技能，另外個別和合作的學習技巧對於有效學習是需要的，例如：從圖書館、文本或其他資源去檢索資訊；
- (十二) 運用機會讓廣大的學生素質教育發展上有所貢獻，包括他們個別的、精神上、道德上、社會與文化發展；
- (十三) 儘管學生有個別差異，對於他們皆須設定高度期望；
- (十四) 提供機會讓學生發展出與學習和工作相關的知識。

但是師資生即使具備上述十四項標準，卻仍然無法有效的面對、處理教育

現場中所出現的挑戰與轉變。

觀諸歐洲議程中對於初任教師培育的專業向度的重視以及部分國家師資培育計畫和機構也在檢討其重要性，其中引起關注的是如何最佳的定義出一位教學專業合格的教師所需具備的能力與資格。然而，在許多國家近來的改革中，初任教師培育在許多方面仍然無法為今日複雜的教師工作做好適當的準備 (ETUCE & CSEE, 2008)。歐洲貿易聯合教育委員會 (European Trade Union Committee for Education, ETUCE) 更是強烈相信師資培育計畫的時間長度與內容對於教師素質會帶來重要的影響。故，教師的地位必須源自於他們自身的學歷文憑、技巧與能力 (ETUCE & CSEE, 2008)。

相關研究指出教師素質是影響學生表現最重要的學校因素，而且為了讓教師能預備好高度的教學品質，以面對今日歐盟教育與訓練系統中顯著的挑戰，歐洲貿易聯合教育委員會認為所有的教師都必須具備碩士學歷 (ETUCE & CSEE, 2008)。教師須擁有碩士資格，歐洲貿易聯合教育委員會主張的理由有六點 (ETUCE & CSEE, 2008: 8)：(一) 提供所有相關科目具深度的條件，包括學科知識實踐以及橫向的教學能力；(二) 以研究為基礎，具有高度的學術標準；(三) 包含顯著的研究要素及成為反省性的教師；(四) 給予教師發揮高度專業自主以及判斷的技巧，是為了能夠適合於學生的需求；(五) 提供正確的理論與學科知識實踐之間的結合以及師資培育機構和學校之間夥伴關係的想法；(六) 鼓勵教師在不同的教育系統層級與領域流動，並且提供適時的重新認證 (re-qualification)。

肆、師資培育制度

1998 年德、法、英、義等四國的教育部長共同簽署《索本宣言》(Sorbonne Declaration)，希望能夠建構歐洲的知識整合。1999 年 6 月 19 日，15 個歐盟及 14 個非歐盟歐洲國家的教育部長或高等教育負責人在義大利波隆納 (Bologna) 歐洲 29 國教育首長共同簽署《波隆納宣言》(Bologna Declaration)，以推動各國高等教育學程與學位一致化，並希望於 2010 年建立「歐洲高等教育區域」

(European higher education area)。為達此目的，共同決議下列策略措施（楊深坑，2006：128）：

- 一、引進可供比較之學位制度（學士 / 碩士學位）及額外補充文憑；
- 二、引進兩個階段的畢業制度；
- 三、成立可以累積且可轉移的學分制度；
- 四、解除障礙，鼓勵師、生、大學人員之流動；
- 五、透過共同課程和大學之間的焦點合作，促進高等教育歐洲層面之完成。

是以，高等教育的改革對於師資培育也產生一定的影響程度，尤其是在歐洲高等教育區所採用的學歷文憑架構，2005年5月在挪威卑爾根（Bergen）舉行「歐洲部長為高等教育負責」會議（Conference of European Ministers Responsible for Higher Education），會中決議採用歐洲高等教育區的學歷文憑總體性架構，其中將歐洲學歷文憑分為三種階段：學士、碩士及博士，並且各國部長要求各國的學歷文憑皆要與歐洲高等教育區的學歷文憑架構相容（compatible）⁴（European Higher Education Area, 2010）。上述三種學歷文憑的內涵如表2所示：

表2 歐洲高等教育區之學歷文憑架構一覽表

階段	成果	歐洲學分互認體系 (European Credit Transfer System, ECTS) 學分
第一 階段 學歷 文憑	<ol style="list-style-type: none"> 1. 已經能夠說明在普通中等教育以上的某一領域內的知識和理解，以及同時在高級程度教科書支持下的一般程度，其中包括某些主要的知識； 2. 能在方法中應用知識和理解力來指出其工作或職業中的專業步驟，並且其能力可以典型表現在藉由學習領域當中策劃和維持討論，以及問題解決； 3. 具備蒐集和解釋相關資料的能力（通常是在其學習領域內）以作出合宜判斷，包括在社會、科學或倫理議題的看法； 4. 能與專家和非專業聽眾溝通資訊、想法、問題以及解決方式；5. 已經發展出他們具有高度自主來持續從事進修之必要的學習技巧。 	基本包含 180-240 個 ECTS 學分，通常授予學士學位。

4 兩者的對應表請參見附錄表1。

表 2 歐洲高等教育區之學歷文憑架構一覽表（續）

階段	成果	歐洲學分互認體系 (European Credit Transfer System, ECTS) 學分
第二階段 學歷文憑	<ol style="list-style-type: none"> 1. 已經可以說明的知識和理解是高於及擴大於第一階段學歷，並且對於研究脈絡中發展和應用概念之原創性提供基礎或機會； 2. 在新的或不熟悉的廣泛或跨學科（multidisciplinary）環境下，能應用其知識和理解以及問題解決能力； 3. 具備在不完整的或有限的資訊下，能整合知識、處理複雜問題，並作出判斷的能力，還包括對於社會和倫理責任提出看法； 4. 能對專家和非專家聽眾清晰而明確地溝通其結論與知識，並且合理的鞏固這些結論與知識； 5. 具有給予他們用自我導向或自發性的方式持續學習的學習技巧。 	基本包含 90—120 個 ECTS 學分，最少為 60 個 ECTS 學分；通常授予碩士學位。
第三階段 學歷文憑	<ol style="list-style-type: none"> 1. 已經能說明在所學領域內系統性的知識與理解，以及掌握該領域內的研究技巧和方法； 2. 已經能基於學術誠信（scholarly integrity）來構思、設計、進行和採用一種有實際價值的研究歷程； 3. 已經透過原創性研究提出貢獻，亦即擴展知識新領域，開發有重大價值的工作，其中某些出版品在國家或國際被引用； 4. 對新的和複雜的想法有批判性分析、評估和綜合的能力； 5. 能與同儕、更大的學術社群溝通以及與讓他們的專業領域普及於社會中； 6. 在一個知識本位的社會中，預期有能力促進學術和專業範圍、技術、社會或文化的進步。 	不受改革後體系之影響，通常授予博士學位。

資料來源：整理自 European Higher Education Area (2010: 1-2)。

依照表 1 中所陳之內涵，各國可依循學歷文憑架構進行文憑之認證，進而提高歐洲各國的師生之流動性、促進學術認可，且各國之間也能相互合作。

伍、職前課程

根據學校階段來看，歐洲教師職前教育制度可分為兩類：一類是對小學和中學教師的實行相同的職前教育，而對高中教師職前教育則是採用各種不同的形式；另一類則是初等教育階段教師與中等教育教師分別接受不同的教育。倘若從教師職前教育機構角度，又可將歐洲師資培育體制分為三類：一、將所有師資培育均合併到大學中進行，這類國家，包括英、法、德、芬蘭等；二、部分歐洲國家堅持在不同的機構中為不同類型的教師提供不同的教育；三、不同類型學校的教師可以在處於不同教育階段，擁有不同地位的機構中取得教師資格（洪明，2002）。

歐盟為了能夠在日益全球化的世界中增加其競爭力，師資培育之素質乃是其中一項關鍵要素（Finnish Institute for Education Research, 2009）。歐洲執行委員委請芬蘭約瓦斯曲萊大學（University of Jyväskylä）芬蘭教育研究學院（Finnish Institute for Education Research, FIER）進行「歐盟師資培育課程」計畫（The teacher education curricula in the EU），該計畫乃是植基於歐洲執行委員會的「教育與訓練 2010」工作計畫，其中主要聚焦在歐盟文獻所提及的教師教學專業中的技能與關鍵能力，不外乎學科、教學法能力或統整理論與實務等（Finnish Institute for Education Research, 2009: 7）。由於在 2005 年歐盟大約有 600 萬名（15%）18—24 歲的年輕人過早脫離教育，並且處於知識社會中的危險邊緣，歐洲執行委員會希望能夠在 2010 年將該比例降低於 10% 透過該計畫（Finnish Institute for Education Research, 2009: 36-37），歐盟希望藉由建構完整的師資培育課程架構，以支持年輕人察覺和規劃他們的未來生活以及教育目標，進而達成知識歐洲的知識社會。

一般而言，歐盟會員國中的師資培育系統是由教師的初任師資培育（teachers' initial teacher education）所組成，是一種新式合格教師的導入階段，故又稱為「職場合格階段」（on-the-job qualifying phase）（Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009: 149）。雖然各會員國有各式組成方式，但通常皆包含普通和專業部分，前者係指提供適用於普通教育的課程，以及教授一門或更多特殊學科；後者則是提供職前教師（prospective teachers）成為一位教

師所需的理論與實務技能 (Finnish Institute for Education Research, 2009: 39)。上述兩種主要模式在初任師資培育過程中可有所區分也可加以合併呈現之。通常在歐盟會員國當中，初任教師培育是在大學階段，但是少數國家尤其是在學前與小學師資培育是安排在非大學機構 (non-university sector)，通常是在師資培育學院或是理工學院。表 3 呈現歐盟會員國在不同學校層級師資培育的時程。

表 3 歐盟會員國初任教師培育時程一覽表

後期中等教育教師 (Upper secondary teachers)
<ol style="list-style-type: none"> 1. 所有會員國，初任教師培育皆在大學層級的機構； 2. 18 個會員國至少 5 年 (包括：比利時荷語區、捷克、丹麥、德國、愛沙尼亞、法國、匈牙利、馬爾他、荷蘭、義大利、盧森堡、奧地利、波蘭、葡萄牙、斯洛維尼亞、斯洛伐克、芬蘭、英國)； 3. 10 個會員國少於 5 年 (包括：比利時法語區、保加利亞、希臘、西班牙、愛爾蘭、賽普勒斯、拉脫維亞、立陶宛、羅馬尼亞、瑞典)； 4. 5 個會員國超過 5 年 (包括：丹麥、德國、義大利、盧森堡、奧地利)。
前期中等教育教師 (Lower secondary teachers)
<ol style="list-style-type: none"> 1. 所有會員國，初任教師培育皆在高等教育 (tertiary level) 機構； 2. 除了比利時和奧地利普通初中 (AT Hauptschulen) 之外，大部分國家初任教師具有大學資格； 3. 12 個會員國至少 5 年 (包括：德國、愛沙尼亞、法國、義大利、盧森堡、奧地利、波蘭、葡萄牙、斯洛維尼亞、斯洛伐克、芬蘭、英國)； 4. 13 個會員國少於 5 年 (包括：保加利亞、捷克、丹麥、希臘、西班牙、愛爾蘭、賽普勒斯、拉脫維亞、立陶宛、匈牙利、馬爾他、荷蘭、羅馬尼亞)。
小學教師 (Primary teachers)
<ol style="list-style-type: none"> 1. 大部分國家，初任教師培育在大學層級；只有 4 個國家在非大學高等教育機構 (包括：比利時、盧森堡、奧地利、羅馬尼亞)； 2. 7 個會員國訓練至少 5 年 (包括：德國、愛沙尼亞、法國、波蘭、芬蘭、斯洛維尼亞、英國)； 3. 15 個會員國訓練至少 4 年 (包括：保加利亞、捷克、丹麥、希臘、愛爾蘭、義大利、賽普勒斯、拉脫維亞、立陶宛、羅馬尼亞、匈牙利、馬爾他、荷蘭、葡萄牙、斯洛伐克)； 4. 5 個會員國訓練至少 3 年 (包括：比利時、西班牙、盧森堡、奧地利、瑞典)。

資料來源：整理自 Finnish Institute for Education Research (2009: 39)。

根據表 3 可知，歐盟各會員國在不同教師培育階段的時間有著明顯的差異，不論前期或後期中等教育，大部分國家培育時間至少 5 年，而在小學階段初任教師培育的時間就較短。不論培育時間對於初任教師應該具備之教學技巧與能力之整全度是否會產生差異，歐盟各會員國皆希望能夠藉由改善教師素質以增進聯盟間的教育品質與效能，根據歐洲執行委員會於 2004 年在《歐洲教師能力與資格共同原則》(common European principles for teacher competence and qualifications) 中指出的原則包括 (Commission of the European Communities, 2007: 12; European Commission, 2004: 2-3)：

- 一、大學畢業以上的專業性：所有教師應該畢業於高等教育機構或是同等學歷，並且每位教師為了發展教學能力，應該擁有繼續他們的研究到最高層級的機會；
- 二、終身學習脈絡中的專業性：教師的專業發展應該在他們的職業中不斷持續進行，而且在全國性、地區性或是地區層級的連貫系統中給予他們支持與鼓勵；
- 三、流動的專業性：在初任及繼續教師培育計畫中，「流動性」(mobility) 屬於其核心部分，因此，為了符應專業發展目標，應該鼓勵教師在其他歐洲國家進行流動。另外，在不同教育層級和專業教育機構也有流動的機會；
- 四、基於夥伴關係的專業性：機構應該提供師資培育與學校、工廠、工作為基礎的訓練提供者以及其他利害關係人 (stakeholders) 具有合作夥伴關係。師資培育本身應該是學習和研究的目標，上述原則乃是確保教學專業性的吸引力和地位。

為了符應上述原則，教師需具備下列能力 (Finnish Institute for Education Research, 2009: 66-72)：

- 一、學科能力：管理、結構與重構學科知識；統整學科知識和教學法技巧；應用建設性策略處理學科知識。
- 二、教學法能力：使用教學策略的範圍；支持學生自動學習；使用不同教學方法；

促發學生「社會—情感」和道德發展；鼓勵尊重與理解多元文化等。

- 三、統整理論與實務：研究與實踐的統整；使用以研究為基礎的學習；使用指導式教學實踐；學習知識取得與知識發展等。
- 四、互助合作（co-operation）與共同作業（collaboration）能力：在學生、同事、家長與學校之間，能與地方社區及利害關係人進行有效率的合作；支持溝通技巧；使用合作學習方法等。
- 五、品質保證能力：了解和應用評量原則有助於品質保證系統，並使用評量結果來評鑑和改善教學與成就標準。
- 六、流動性能力：支持學生和教師在歐洲與國際接觸，並鼓勵學生轉換、學習與使用歐洲語言，還有學習與理解不同的歐洲文化。
- 七、領導能力：為了發展機構和學習環境，故支持教師具備在職員發展、策略、教學法等領導能力。
- 八、持續與終身學習的能力：學生在終身學習中獲得支持和做好準備，且教師能了解在職業中持續專業發展的重要性。

是以，倘若教師必須具備上述能力以達成促使歐洲社會進步、提升學生學習力的教育目標，在師資培育課程的設計與安排就必須考量其中所關心之教師技巧與能力的內涵。

為了讓初任教師能在師資培育課程中及早獲致上述能力，歐盟對於初任教師的課程有兩種基本模式（Finnish Institute for Education Research, 2009: 84-85）：

- 一、官方制定：歐盟會員國中有 24 個國家皆屬於此類模式（參見表 4），該師培課程模式乃是由教育部或具有相同權力的機構來決定初任教師的課程準則與架構，各師範大學或師培機構皆各自依照該準則定義其師培課程。在上述國家中，全國性、部定版文件只提供組織師資培育的一般性準則。這些準則中大多關注於學位（academic degree）方案的定義以及完成學位的

架構，例如不同學位的時數與學分數。

二、師培機構自行制定：只有 3 個國家—希臘、盧森堡與馬爾他（見表 4）由師資培育機構自行定義其課程內容。

表 4 初任教師培育課程的定義層級一覽表

國家	課程定義	模式	
		師培機構自訂	官方制定
澳洲	大學/邦的教育學院 (Pädagogische Hochschulen) 自主計劃師培課程，聯邦部會批准之。		▼
比利時荷語區	政府規則，師培機構自主於師培方案中的課程與基本能力。		▼
比利時法語區	立法架構，師培機構自主訂之。		▼
保加利亞	政府規則，另外大學自主訂之。		▼
賽普勒斯	全國性一般目標和基礎內容。機構性自由只在傳遞方法上。		▼
捷克	教育部的認可委員會 (Accreditation Commission) 所接受的課程。		▼
丹麥	議會規則，個別的師培機構/大學校院自主決定之。		▼
愛沙尼亞	師培全國性發展計畫，由大學裡師培機構實施。		▼
芬蘭	全國性一般法律，對於師培課程，機構有自主性。		▼
法國	師培課程界定在國家層級，由法國教師培育學院 (Institut universitaire de formation des maitres, IUFM) 實施。		▼

表 4 初任教師培育課程的定義層級一覽表（續）

國家	課程定義	模式	
		師培機構自訂	官方制定
德國	各邦（Länder）有所不同，但是法例條文遵循在課程要件、結構、內容、輸出標準和能力相同的一般理念。		▼
希臘	機構自主決定之。	▼	
匈牙利	政府一般性規則，機構詳述課程。		▼
愛爾蘭	全國課程與評估委員會（Ministry & National Council for Curriculum and Assessment），師培機構自主決定之。		▼
義大利	最少全國性要求，大學可自主決定之。		▼
拉脫維亞	教育科學部：法案、規則與師培機構方案合作		▼
立陶宛	政府部門決定，大學遵從之。		▼
盧森堡	盧森堡大學（University of Luxembourg）能自主決定之。	▼	
馬爾他	馬爾他大學（University of Malta）能自主決定之。	▼	
荷蘭	政府立法，師培機構有責任設計和界定課程。		▼
波蘭	教育與運動部（Ministry of Education and Sports）決定，師培機構計劃課程內容。		▼
葡萄牙	全國性法律，機構自主性。		▼

表 4 初任教師培育課程的定義層級一覽表（續）

國家	課程定義	模式	
		師培機構自訂	官方制定
羅馬尼亞	由教育研究青年暨運動部（the Ministry of Education, Research, Youth and Sports）決定，由大學在合法下設計之。		▼
斯洛伐克	60% 的師培課程是全國性，40% 為師培機構。		▼
斯洛伐尼亞	一般途徑在國家層級，不同選擇在師培機構層級。		▼
西班牙	教育部通常為全國性層級，大學的師培課程由大學聯盟與國家品質暨認可機構（Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA）所承認。		▼
瑞典	政府學位法令。		▼
英格蘭	全國性。		▼
威爾斯	全國性。		▼
北愛爾蘭	全國性。		▼
蘇格蘭	全國性。		▼

資料來源：整理自 Finnish Institute for Education Research（2009: 85-87）。

陸、教師專業發展

觀諸今日教師工作環境愈趨複雜，在歐盟師資培育中，即便是高品質的

師培機構也無法完全提供教師在職涯中必要的教學知識與技巧，而且教師亦需提供學習者具備更多的技能以因應知識社會所需，故教師除了被要求具備新式知識與技能，還要持續不斷地發展以達與時俱進之效，是以，教師需要發展更多能力中心導向的教學法，且實屬迫切需求（European Union, 2010）。

雖然在許多歐洲國家和地區，專業發展視為教師的專業責任，例如：法國、冰島、紐西蘭、瑞典等（Eurydice, 2003, 2008; European Commission, 2009）。然而，教師並不清楚參與專業發展活動是必要的，在盧森堡、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克、斯洛伐尼亞與西班牙等國的教師持續專業發展雖非強迫性質，但是明顯與職業成就與增加薪水有連帶關係；另外，賽普勒斯、希臘和義大利等國家對於新任教師的持續專業發展是一種義務（European Commission, 2009; Eurydice, 2008）。

由於初任教師培育過程無法完整提供教學生涯中必要的知識與技巧，因此對於每位教師而言，專業發展需視為一項終身任務。是以，理想的師資培育取向乃是提供縝密的初任教師培育、專業導入階段和終生職（career-long）持續專業發展的連續機制，其中包括正式（formal）、非正式（informal）以及非正規（non-formal）等學習機會，其意指所有教師需要（Commission of the European Communities, 2007: 12-13）：

- 一、在他們第一個三年後期參與一項有效的導入計畫；
- 二、透過有經驗的教師或是其他有關的專業中獲得結構性指引與指導；
- 三、在他們工作的單位中參加其訓練和發展所需的經常性討論。

固然教師參與持續繼續教育在歐盟許多國家是一種責任，但是對於教師本身而言，若無誘因或是鼓勵，教師會表現的興趣缺缺，因此歐盟部分國家對於教師參加持續專業教育的誘因不外乎：增加薪資、晉升與策略性政策等（見表 5）。

表 5 歐盟國家中教師參加持續專業發展的誘因一覽表

國家 \ 內容	增加薪資	晉升	策略性政策
比利時德語區		●	
保加利亞	●	●	
捷克	●		
瑞典			●
英國（英格蘭等）			●
挪威			●

資料來源：整理自 European Union (2010: 47)。

另外，教師持續專業發展訓練計畫的建構，大多符合中央當局所依據的教師能力與技巧，而且訓練計畫也是學校發展計畫中的一部分（Eurydice, 2008）。

柒、結論

在瞬息萬變的全球化社會中，教師必須持續性的改變，以因應各式各樣的文化、社會變遷等情勢所帶來的挑戰，而且為了符應歐盟建立「歐洲知識」的理想，是以，目前歐洲師資培育表現出下列八項發展趨勢：

- 一、教師職前教育的高等教育化或大學化：現在歐盟會員國，除了奧地利之外，皆將小學教師培育納入到高等教育體系，並且所有歐盟國家高中階段科任教師的職前教育皆是由大學所組織，最低年限為 4 年。
- 二、延長教師職前教育年限：目前歐洲大多數國家要求學前教育教師和小學教師的職前教育年限至少要 3 年以上。
- 三、提高師資培育的入學標準：需接受完 12 年的學校教育，並擁有高中畢業

證書，才有資格申請中小學教師職前教育。

四、建立特殊教育系統和職業教育系統的教師職前教育制度。

五、為了提升學生的學習品質，歐盟主張教師皆須具備碩士學歷，以表現出高度的反省能力、專業自主性及判斷技巧等優質教師素養。

六、在歐洲許多國家，不同類型的教師在不同的機構接受不同的職前教育的分化情況有所減緩。

七、各國已承認教師在職教育的重要性，並且建立健全之教師在職教育制度。

八、建立歐洲高等教育之學歷文憑交流機制，如此可提高歐洲各國的學分認可制度、師生之流動性以及可累積與轉銜之學分制度。

參考文獻

- 王堅 (2010)。 **歐盟完全手冊**。北京市：中央編譯。
- 洪明 (2002)。歐洲教師教育改革的現狀與問題。 **高等師範教育研究**，14 (6)，67-71。
- 楊立傑、劉淑萍 (無日期)。 **歐洲聯盟 (歐盟)**。2011年3月20日，取自 http://big5.xinhuanet.com/gate/big5/news.xinhuanet.com/ziliao/2002-12/19/content_664530.htm
- 楊瑩 (2008)。歐盟的形成、發展沿革與現況。載於楊瑩 (主編)， **歐盟高等教育品質保證制度** (頁 35-66)。臺北市：高教評鑑中心基金會。
- 楊深坑 (2006)。國家管理、市場機制與德國近年來師資培育之改革。 **教育研究與發展期刊**，2 (1)，119-143。
- 路透社中文網 (2011年1月1日)。 **馬城條約**。2011年3月20日，取自 <http://glossary.reuters.com.cn/wiki/detail/wordMaastricht+Treaty.html>
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Sweden: TNTEE.
- Commission of the European Communities (2007). *Improving the quality of teacher education*. Retrieved March 20, 2011, from http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. Retrieved March 20, 2011, from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf
- ETUCE & CSEE (2008). *Teacher education in Europe: An ETUCE policy paper*. Retrieved March 20, 2011, from http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf
- Europe Unit (2011). *Lisbon strategy (2000-2010)*. Retrieved March 20, 2011, from http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/europe_2020_strategy/lisbon_strategy__2000_2010_.cfm
- European Commission (1997). *Toward a Europe of knowledge*. Brussels: Author.
- European Commission (2004). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Retrieved March 20, 2011, from <http://iris.pfmb.uni-mb.si/old/bologna/principles.pdf>
- European Commission (2009). *Key data on education in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2010a). *Teacher education*. Retrieved March 20, 2011, from http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm

- European Commission (2010b). *Improving teacher quality: The EU agenda*. Retrieved March 20, 2011, from http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN_Improve_Teacher_Quality_eu_agenda_04_2010_EN.pdf
- European Communities (2008). *The European qualifications framework for lifelong learning (EQF)*. Retrieved March 20, 2011, from http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf_broch_en.pdf
- European Higher Education Area (2010). *The framework of qualifications for the European Higher Education Area*. Retrieved March 20, 2011, from http://www.ehea.info/Uploads/QF/050520_Framework_qualifications.pdf
- European Teachers Synthesize (n. d.). *The European teacher*. Retrieved March 20, 2011, from <http://lehrer.diepresse.com/images/uploads/formtool/0/b/a/647354/folderetsizehrweb-110106134953-phpapp02.pdf>
- European Union (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Eurydice (2003). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report III: Working conditions and pay*. Brussels: Author.
- Eurydice (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: Author.
- Farquharson, B. (2005). *Quality teacher for quality education training for a stronger teaching force*. Retrieved March 20, 2011, from http://www.butbarbados.org/cms/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=12&Itemid=101
- Finnish Institute for Education Research (2009). *Education and training 2010: Three studies to support school policy development. Lot2: Teacher education curricula in the EU*. Retrieved March 20, 2011, from <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teacherreport.pdf>
- Hudson, B., & Zgaga, P. (2008). Introduction. In B. Hudson & P. Zgaga (Eds.), *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions* (pp. 7-15). Umeå, Sweden: University of Umeå, Faculty of Teacher Education.
- Sander, T. (1999). European teacher education in the 1990s: Updating the SIGMA report. In T. Sander (Ed.), *Teacher education in Europe in the late 1990s* (pp. 1-9). Umeå, Sweden: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Sander, T., Buchberger, F., Greaves, A., & Kallo, D. (Eds.)(1996). *Teacher education in Europe: Evaluation and perspectives*. Umeå, Sweden: Thematic Network on Teacher Education in Europe.

Schratz, M. (2004). *What is a“ European teacher”?: A discussion paper European Network on Teacher Education Policies (ENTEP)*. Retrieved March 20, 2011, from http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf

Wikipedia (2011). *Member state of the European Union*. Retrieved March 20, 2011, from http://en.wikipedia.org/wiki/Member_state_of_the_European_Union

附錄

附表 1 歐洲學歷文憑架構 (European Qualifications Framework) 八項等級概述
一覽表

	知識 (knowledge)	技術 (skills)	能力 (competence)
定義	「知識」係指理論性及(或)真實性。	「技術」乃是指認知性(邏輯的運用、主動與創造性思考)與實用的(涉及操作熟練度以及方法、材料、工具與儀器的使用)。	「能力」植基於責任感與自主性。
第 1 級 第 1 級學習成果	基礎普通知識。	完成簡單任務所需的基本技巧。	結構性脈絡中，能在完全監控下工作或學習。
第 2 級 第 2 級學習成果	工作或學習領域之基礎實務知識。	使用相關資訊以執行任務及利用簡單規則與工具解決例行問題所須必備的基礎認知與實用性技巧。	在有些許自主性的監控下工作或學習。
第 3 級 第 3 級學習成果	工作或學習的實務、原則、程序、普通概念等知識。	必須具備一些認知的與實用技術，俾能完成任務及藉由選擇與應用基礎方法、工具、材料與資訊來解決問題。	負起責任完成工作或學習任務。調整個人行為以解決問題。

附表 1 歐洲學歷文憑架構（European Qualifications Framework）八項等級概述
一覽表（續）

第 4 級 第 4 級學習成果	工作或學習領域內廣義的實務與理論知識。	必須具備一些認知的與實用技術，俾能對工作或學習領域之特定問題提出解決之道。	在通常可預測但可能改變的工作或學習情境之指導方針內自我管理。指導別人的例行工作，對工作或學習的評鑑與改進負起一些責任。
第 5 級 ⁵ 第 5 級學習成果	具有工作或學習領域內全面性的、專業化、實務的及理論的知識，及具有知識界限的意識。	具備完整認知的與實用技術，俾能對抽象問題研擬創造性的解決方案。	於無法預測變化之工作或學習活動情境執行管理與指導。評鑑與發展自我與他人的表現。
第 6 級 ⁶ 第 6 級學習成果	工作或學習的先進知識，涉及理論與原則關鍵性了解。	具備先進技術、操作熟練與創新，以解決工作或學習專業化領域複雜且不可預測的問題。	執行複雜的技術或專業性活動或計畫，負責不可預測的工作或學習情境的決策。
第 7 級 ⁷ 第 7 級學習成果	高度專業化知識，有些為工作或學習領域最尖端的知識，可作為原創思考的來源。具有一領域知識議題批判性意識，且處於不同領域的介面。	研究及（或）創新必備的專業問題解決技術，以研發新知識與程序，並整合不同領域的知識。	管理及轉型複雜、不可預測且要求新策略方法的工作或學習情境。負責對專業知識與實踐作出貢獻，且（或）負責評鑑團隊重要表現。

5 從聯合品質行動網絡（Joint Quality Initiative, JQI）發展出作為波隆納歷程一部分的高等教育短期階段（short type，通常與第一階段相關）的學習成果，其對應於歐洲學歷文憑架構第 5 級。

6 歐洲高等教育區域學歷文憑架構第一階段（first cycle）對應於歐洲學歷文憑架構第 6 級。

7 歐洲高等教育區域學歷文憑架構第二階段（second cycle）對應於歐洲學歷文憑架構第 7 級。

附表 1 歐洲學歷文憑架構（European Qualifications Framework）八項等級概述
一覽表（續）

<p>第 8 級⁸ 第 8 級學習成果</p>	<p>具有工作或學習領域最先進的知識。</p>	<p>具備最先進與專業化的技術與技巧，包括綜合與評鑑，以解決研究與（或）創新方面之重大問題，及擴大且重新界定既有知識或專業實務。</p>	<p>對包括研究在內的工作或學習領域最重要的新觀念或歷程發展，展現相當的權威、創新、自主、學術與專業正直，及一貫的允諾。</p>
--	-------------------------	--	--

資料來源：整理自 European Communities（2008: 12-14）。

8 歐洲高等教育區域學歷文憑架構第三階段（third cycle）對應於歐洲學歷文憑架構第 8 級。

第三章

英國師資培育制度 與教師素質

李奉儒

國立中正大學教育學研究所教授

壹、緒論

英國「教育部」(Department for Education, DfE)於2010年11月發表了《教學的重要性：2010 學校白皮書》(The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010)，主張中小學校校長與教師是學校進步與學校鬆綁的核心人物。本白皮書首先強調的是如何提升修讀師資培育課程學生的水準、增進師資培訓課程與提升教師繼續專業發展的品質、淘汰不適任教師，以及政府將賦予教師在教室中更多的權威、學校及校長更多的自主，並撤除不必要的干預、指導與規範等 (DfE, 2010a)。可見英國教育政策的改革走向將是，從中央集權模式轉而釋權於地方學校，各校校長與教師被期許成為領導學校運作的主要力量，得以免除種種限制，改善專業地位與權威，並且將更佳的績效展示予家長及地方教育團體，期待個人獲得最佳的發展。要言之，誠如首相 David Cameron 及副首相 Nick Clegg 在本白皮書的序言中所說的 (DfE, 2010a: 4-5)，

本白皮書指出中小學的一項激進改革。我們別無選擇，如果我們的企圖心是要成為世界頂級的，就必須激進。那些最成功的國家早已結合了教學專業的高地位、學校的高度自主、綜合的與效率的績效責任體制、以及對於所有兒童的強烈抱負。

教育部長 Michael Gove 也指出：「教育改革是我們這個時代能最進步的原因」(DfE, 2010a: 6)，

教育容許個人選擇最能滿足的工作，形塑環繞個人周圍的社會，豐富個人內在的生活。教育給予我們所有人成為我們自己生活故事的作者。(DfE, 2010a: 7)

Gove 又接著說：

我們的學校應該是社會流動的引擎，協助兒童克服來自出身與背景的偶然，以獲得遠超過他們原本所能想像的。(DfE, 2010a: 7)

在這啟動社會流動的教育工程之核心，

是將教師視為我們社會中最为珍貴的价值。……與教學相比，沒有任何的呼喚是更為高尚，沒有任何的專業是更為關鍵，且沒有任何的服務是更為重要。(DfE, 2010a: 7)

英國「教育部」2010年同時發布的報告書《改變的時刻》(The Case for Change)，特別引述美國 Obama 總統指出的：「今日那些教學凌駕於我們的國家，明日的競爭力將凌駕於我們之上」(DfE, 2010b: 4)。亦即，眾多受過教育的人口是國家興盛的重要生機。教育可開展出學生的天賦、潛能與優點，使其實現目標，讓生活更為充實，且對於生活有更好的掌握。根據2006年國際學生成就評量計畫(Programme for International Students Assessment, PISA)的國際研究結果顯示，教師的素質是決定學生表現的最主要原因(DfE, 2010a)，因此，《改變的時刻》報告書即主張：「好教師是一成功的教育體系之最重要的特性」，「一所學校能為其學童所做的最重要事情是提供好的教學，學童的學習進步，更多是依賴教學的品質」(DfE, 2010b: 6)。

總之，鑑於教師處於實際的教育工作情境中，英國教育決策單位認為具備高品質的教師將更能提供具體可行的專業性實務經驗與建議。《教學的重要性：2010學校白皮書》更是強調：「來自世界各國的證據向吾人顯示，決定學校體系的效能之最重要因素是教師的素質。」(DfE, 2010a: 19)因此，教師素

質對於整體的教育發展具有舉足輕重的影響力，而這必須整合健全的師資培育理念與課程、教師資格取得之理想模式、教師甄選與任用制度、教師專業發展模式、教師評鑑與獎勵，以及不適任教師之輔導與處理等，以確實地提升與管理中小學教師之素質，期使國民教育環境更為完善，並大幅提升學校教育成效。

本文期待藉由探究英國的師資培育政策與教師素質管理機制之啟示，有助於我國未來教育決策者規劃良善師資培育措施，以提高教師的教育專業素質、促進教師專業的文化素養、提升教師專業的有效運作、以及發揮教師專業發展品質的功能，進而增益學校教育品質邁向卓越。

貳、師資培育改革脈絡與典範轉移

英格蘭和威爾斯（下簡稱英國）的師資培育制度近三十年來的變化相當劇烈，不論是在政策、制度、課程、實習、檢定、評鑑等方面均「有基本地變革，以創造出 21 世紀所需要的教師專業主義」（Furlong, 2002）。在 1980 年代中期之前，教學可說是在分離且隱私的教室中進行，教師免於他人的觀察與批評，及其可能帶來的壓力、爭議或衝突等。教師基本上不願意承認與分享專業上的問題，才不會給人不夠專業的印象，這是一種個人主義的教學文化，美其名為「專業自主」或「專業獨立」（Hargreaves, 1994: 425）。有些新右派人士如 A. O' Hear（1988）則是批評所謂的專業自主只是在保護自身的利益和迴避績效責任，或是為了自身的方便而不是回應消費者（如家長、雇主和學童）的要求。然而，不論是改革的範圍和速度都是相當地激烈，致使英國中小學教師跟其他國家一樣，處於各種令人不知所措的巨大變革旋風之中（Hargreaves, 1994: 423）。英國官方在 2001 年頒布的《學校：獲致成功》白皮書（Schools-Achieving success）中，更是直陳以往對於低成就的教育系統之所以能夠容忍，是因為當時仍有許多非技能和半技能的工作；但面對 21 世紀競爭的全球經濟，英國「教育與技能部」（Department for Education and Skills, DfES）指出必須提升教師的教學素質與投入（DfES, 2001a: 1）。教師不能再躲在個人主義或專業自主的保護傘之下，而是需要共同努力來集體防

衛外來的批評，發展出專業互賴的新文化。其時執政的工黨「教育與就業部」(Department of Education and Employment, DfEE)在其綠皮書中將這種教師的新專業文化稱之為「新專業主義」(new professionalism)，要求當代的教師需配合彈性的工作實務，以回應變遷中的國家優先性(DfEE, 1998a)。

英國政府對於各項師資培育政策與教師素質管理機制的建立，均經過系統的先導研究與調查分析後，發表政策報告書，隨之訂定法令由相關權責機構負責落實。主要的政策如1983年教育與科學部提出《教學素質》(Teaching Quality)白皮書後，其政策改革走向即著重於提升師資素質，如1984年設立的「師資培育認證委員會」(Council for the Accreditation of Teacher Education, CATE)，負責審核各師資培育機構提出的培育計畫，以確保準教師的品質；《1988年教育改革法》公布之後，英國的學校與教師更是成為主要的改革對象；而根據《1994年教育法》成立的「師資培訓署」(Teacher Training Agency, TTA)，取代1984年設立的「師資培育認證委員會」，加強了教育國務大臣對於教師素質的管理，尤其是著重於教師在職進修與專業發展。

1998年的《教師：迎接改革的挑戰》綠皮書(Teachers: Meeting the challenge of changes)，強調英國政府意欲使師資職前培訓更為全面和嚴格，規劃新的教師評鑑措施，以激勵教師有高度且持續的能力、成就和投入(DfEE, 1998a)。綠皮書所列舉的各項改革議題，隨即由同年公布的《1998年教學與高等教育法》(Teaching and Higher Education Act 1998)(DfEE, 1998b)規定實施，師資職前培訓更有彈性且更為嚴格，以確保新教師在開始其教學生涯時已經熟練所需要的知識與技巧。根據《1998年教學與高等教育法》，而於2000年成立的「教學總會」(General Teaching Council, GTC)，更是強制公立中小學教師必須加入登記，且由教學總會負責教師資格的審核，以維繫和提升教師的專業素質(李奉儒，2008)。

「師資培訓署」成立十年之後，根據《2005年教育法》的規定，於2005年9月1日改組為「學校訓練與發展署」(Training and Development Agency for Schools, TDA)，目標在於：(1) 有助益於提升教學與其他由學校教職員所執行的活動品質，(2) 促進學校教職員的生涯發展，(3) 提升所有進入學校

成為教職員的管道之品質與效能，以及（4）確保學校投入在所有與學校初任教師培訓之相關的課程與計畫方面，反映出了此一機構在全體學校教職員的訓練與發展上所扮演的角色（李奉儒，2008）。

Whitty (1992: 45) 在〈師資教育的素質控制〉一文中，主張「全面品質管理」的概念可以引進師資素質的管理上，但對於政府全面地介入師資培育課程，不信任教育專業人士的作法也相當不以為然；他主張政府、高等教育（師資培育）機構和中小學之間是要加強夥伴關係，而不是由誰來完全控制師資培育的素質，或是排除高等教育機構原本在師資培育中的重要性。David Hargreaves (1994: 424) 指出英國保守黨政府發動的系列教育改革政策，影響教師的價值與實務，且是一種對於教師的「去專業化」和「去技能化」；但他認為也產生一些雖然不是有意向的但非常正面的結果，如從個人主義走向互信合作的文化，他稱之為教師的「新專業主義」或稱擴展的專業主義。在新教師專業理念的主張下，教師有必要發展出合作學習的態度，將以往的知識傳遞者的角色，轉變為知識的生產者。師資培育課程的設計可以加強準教師自我導向的探究與不斷學習的精神，發展本身的專業知識和實務水準；教師必須秉持不斷學習的專業責任，因應各種知識與資訊的產生，據以將之結合於教學過程中，俾能符應資訊網絡中知識消費者的需求（李奉儒，2003）。

有關師資培育有許多不同理念的衝突，如在專業與專門科目間的取捨，中小學教師之培育應以專門科目為主，培育一個具有學術專精的學者，還是養成一個具有教育專業的教學者等。這種理念上的差異，往往會影響整個國家師資課程的設計，進而影響國家教師素質的品質。值得注意的是，在政府的官方用詞上，從 1984 年使用的師範教育 (teacher education) 到 1994 年就改用師資培訓 (teacher training)。這種用詞的改變不只是語意上的差異，實質上也跟著改變了 (Adams & Tulasiewicz, 1995: 19)，也造成了師資培育機構的重新組織，中小學在師資培育過程中扮演日益重要的角色。師資培育這種轉向實務經驗而反對教育理論課程的巨大轉變是受到新自由市場主義者，特別是保守黨首相 M. Thatcher 和 J. Major 的鬆綁策略影響，容許中小學加入師資培育市場，如採取「學校中心」的師資培育模式，以及其後的「在職本位」師資培育模式等，可以招募沒有受過師資培育專業訓練的教師在學校接受藝

徒式的訓練等（李奉儒，2008，2011）。

參、理想優良教師素質

一、理想優良教師圖像

1997年重新上台執政的工黨政府，在其第一份教育綠皮書中提倡「新專業主義」，從中可看出其優良的教師圖像，包括：（一）對他們自己和所有學生有高度的期待，（二）接受績效責任，（三）負起個人與集體責任來改善他們的技能和學科知識，（四）尋求證據來決定何者在本國與國際的學校中最為有效，（五）跟其他學校同事共同合作，（六）歡迎家長、企業界和其他校外人士對於學校成功所做的貢獻，以及（七）擁抱變革與促進革新（DfEE, 1998a）。這種新專業主義驅動教師遠離傳統的專業權威和自主，而朝向在跟同事、學生和家長之間的關係中發展出新的形式，一種更為密切的、合作的關係，包括在角色與責任上更為明確的協商，以及專業發展上更為複雜的模式與實務。這種新專業主義是在改革的騷動和國際競爭壓力之下逐漸形成的，教師雖然感受到各種變革帶來的痛苦，但也體驗到解放與賦權的喜悅，讓他們有更多的專業自尊與自信。教師彼此願意分享理念、尋求協助和進行聯合的課程規劃（李奉儒，2008）。

英國於2007年成立的「兒童、學校與家庭部」（Department of Children, Schools and Families, DCSF）在2009年6月發表了一份教育白皮書《您的孩童、您的學校、我們的未來：建構一個21世紀的學校系統》（Your Child, Your Schools, Our Future: Building a 21st century schools system）（DCSF, 2009）。該白皮書在其第6章〈受到良好引導與擁有高度技能的受雇人員〉勾勒出、適合未來學校教育的教師形象為：能夠將自己對於教學的熱情傳達於日益精進的結果中、充分投入於與學生相關的教育與支持性活動之中；並且，這些教師將會是受到良好引導、擁有高度技能，以及展現出充分的動機與效能。為了協助教師達致上述圖像，工黨政府除了已於2009/2010學年度開始實施的「教學與學習碩士」（Masters in Teaching and Learning, MTL）機制外，也宣

示將引進新的「教學證照」(license to teach)系統。每一位教師必須每5年更新其所擁有的教學證照,以便能繼續擁有教學的資格。而這項教學證照機制將於2010年9月起首先適用在新進合格教師與重新回到教學工作中的教師。

二、教師專業指標

自2002年9月1日之後,所有師資培育機構為其師資生準備的職前養成課程,必須符合新的「合格教師地位授予標準」,分成三類相互關連的規準(TTA, 2002g):第一類是「專業價值與實務」(professional values and practice),根據「英格蘭教學總會」所頒布的專業守則(professional code)而來,區分成8個標準。第二類是「知識與理解」(knowledge and understanding),分成8個標準。第三類是「教學」(teaching),又細分成3.1「規劃、期待與目標」(5個標準),3.2「檢視與評量」(7個標準),以及3.3「教學與班級管理」(14個標準),所有要取得合格教師地位的師資生,必須展現其已經具備這些標準。

2007年由「學校訓練與發展署」公布新的「教師專業標準」(professional standards for teachers),同樣分成三類相互關連的規準:專業特性(professional attributes)、專業知識與理解(professional knowledge and understanding)、及專業技能(professional skills)等。每一類之下都再細分成數個標準,並詳細說明這一標準之合理依據、範圍、有待考量的問題、交互參照、證據來源、及參考文獻等(TDA, 2007b)。

第一類「專業特性」包含4分項、9標準,分別是「與兒童及青少年的關係」、「架構」、「與他人溝通及工作」、及「個人專業發展」等分項(TDA, 2007b: 7-8);在「與兒童及青少年的關係」分項下,包括:「對於兒童及青少年有高度期待,願意確保他們能夠發揮全部的教育潛能,並與他們建立公平、尊重、信任、支持、及建設性的關係」(Q1),以及「展現他們對於兒童及青少年所期待的積極的價值、態度與行為」(Q2)等2標準。「架構」這一分項下僅只有1個標準,但又細分成2個子標準,分別為「察覺教師的專業責任及教師工作所依據的法律架構」(Q3a)以及「察覺職場的政策與實務並為了

實踐所要分享的集體責任」(Q3b)。「與他人溝通及工作」這一分項下又分成 3 個標準，分別為「與兒童、青少年、同事、家長與照顧者等有效率地溝通」(Q4)、「認知並尊重同事、家長與照顧者對於兒童與青少年的發展與福利以及提升成就水準所能做出的貢獻」(Q5)、以及「願意投入互助與合作的工作之中」(Q6)。「個人專業發展」第 4 分項包括 3 個標準，第 7 個標準分成兩個子標準，一為「反省並改善實務，能負起責任來辨明及符應自身專業需求」(Q7a)，另一為「在導入期脈絡中能辨明自身在早期專業發展上的優先性」(Q7b)；第 8 個標準為「對於革新能持有創造性地、建設性地批判取向，當已經辨明優點與改善之處時能夠準備好調整實務」(Q8)；以及第 9 個標準「依據建議與回饋來行動，並對訓練與檢視能開放接受」(Q9) 等。

第二類「專業知識與理解」包含 6 分項、12 標準，分別是「教學與學習」(Q10)、「評量與監督」(Q11)(Q12)(Q13)、「學科與課程」(Q14)(Q15)、「識讀、算術與資訊科技」(Q16)(Q17)、「成就與多樣性」(Q18)(Q19)(Q20)、及「健康與福祉」(Q21) 等分項及標準 (TDA, 2007b: 8-10)。

第三類「專業技能」包含 6 分項、12 標準，分別是「規劃」(Q22)(Q23)(Q24)、「教學」(Q25a)(Q25b)(Q25c)(Q25d)、「評量、監督與給回饋」(Q26)(Q27)(Q28)、「檢視教學與學習」(Q29)、「學習環境」(Q30)(Q31)、以及「團隊工作與合作」(Q32)(Q33) 等分項及標準 (TDA, 2007b: 10-12)。

肆、師資培育制度

誠如英國教育部在其 2010 年《改變的時刻》報告書中所承認的，在教師具有高地位的國家中，中小學師資主要是藉由大學的長期課程來培育，但在其他國家，包括英國，則需要開展更多元的管道 (DfE, 2010b)。例如，近年來實施的在職本位 (employment-based initial teacher training, EBITT) 的培育管道提供了 20 % 的新教師，且其申請者的素質高於其他管道的師資生。最近的政策是要轉變其培育管道的比例，以吸引更多優秀的大學畢業生加入教師行列。《教學的重要性》白皮書宣告新的聯合政府將在傳統的學院本位

(college-based) 培育模式之外，大量擴充師資培育的多元管道，如延續工黨政府的「教學第一」(Teach First) 在職師資培育模式，也正規劃「教學次一」(Teach Next) 的新師資培育管道，以招募具有良好人際關係技巧的職業轉換者，更提出「從軍隊到教師」(Troops to Teachers) 的新管道，鼓勵自軍隊退伍者加入教學陣營 (DfE, 2010a)。

一、師資培育管道

師資培育管道可分成傳統的學院本位與新近的在職本位兩種主要模式，亦即所有準備成為教師者，可選擇大學學位 (B.Ed., B.A., B.Sc.) 途徑及學士後教育證書 (Postgraduate Certificate in Education, PGCE) 途徑；或是在職本位途徑，同時「受僱」任教於學校，支領薪資，並接受有經驗的教師之教導，也可能安排至大學或高等教育學院中上課，以完成師資職前培育課程。此外，也可在家中上網完成師資培育，這是由空中大學 (Open University) 提供的網路課程，特別適合已有工作或家庭事務，但想要轉換至教職的學習者。後文分別說明前兩種主要的師資培育管道。

首先，大學學位的師資培育管道又分成教育學士 (Bachelor of Education, B. Ed.) 學位、文學士 (Bachelor of Arts, B. A.) 學位、理學士 (Bachelor of Science, B. Sc.) 學位、以及學士後教育證書 (Post-Graduate Certificate in Education, PGCE) 等幾種途徑。教育學士學位的師資培育機構是設於一般大學之中的「教育學院」，屬於高等教育的一環。目前高等教育機構在師資培育中的地位已實質地降低，大學等對於師資培育的競爭和經費的減少，使得大學的教育系逐漸減少培育教師。教育學士學位課程可同時取得「教育學士」學位和完成「合格教師地位」的師資職前培育，學程進一步分成小學與中學教師兩種。這類課程有 4 年與 3 年兩種全時修讀，也有 6 年的部分時間修讀課程。有些師資生如已有大學部學分，也可能提前在 2 年內完成。申請入學的資格會依據師資培育機構的要求而相異，但至少要有兩種精進級 (A-level) 證書。教育學士學位課程在每年的 9 月或 10 月開始，擬就讀者可以在前一年的 9 月至隔年的 1 月期間，向「大學與學院入學服務處」(University and Colleges Admission Service, UCAS) 提出申請。至於可獲致「合格教師地位」

的文學士學位及理學士學位課程，其規定相同於教育學士學位課程。

英國於 1988 年推動「學士後教育證書」的師資培育模式 (Office for Standards in Education [Ofsted], 1993a)，由各大學、學院及空中大學，或是由「以學校為中心的師資職前培育」(School-Centred Initial Teacher Training, SCITT) 聯盟等提供者，招募已經具有大學學位者。由於申請者已經具備學科專長，因此課程重點是發展教學技巧，但如果該學科與未來要擔任教師的學科專長不完全符合，還需補修學科知識加強課程。此一學程分成小學與中學教師兩種，為期一年的全時修讀，也有兩年的部分時間修讀課程。申請者同樣需具備「中等教育普通證書」(GCSE) 的英文 C 級和數學 C 級以上的成績，如要任教的是小學或關鍵階段 2 至 3 (7 至 14 歲) 教師，則科學也需要達到 C 級以上。「學士後教育證書」課程在每年的 9 月或 10 月開始，擬就讀者可以在前一年的 9 月中旬至隔年的 6 月期間，向「學士教師培訓註冊處」(Graduate Teacher Training Registry, GTTR) 提出申請；但有些師資培育機構則要求擬受訓者向其直接申請。申請中等教師學程者，可至多向四所師資培育機構提出申請；申請小學教師學程者，至多兩校，兩種途徑都需要排優先順序。

其次，「學校本位的職前培訓制」(school-based initial training scheme) 強調以學校為本位的教學實務經驗。這是根據皇家督學對於師資職前培育所做的調查報告書《學校的品質：師資職前培訓》(Quality in school: The initial training of teachers) (Her Majesty's Inspectors [HMI], 1987) 之建議。報告書中發現了師資生在中小學的學校經驗品質不佳。英國「教育與科學部」(Department of Education and Science, DES) 因此陸續發布有關師資職前培育的各項通諭 (circulars) (DES, 1984b, 1989a, 1989b, 1992; DfE, 1992, 1993)。教育部從 1993 年 9 月開始實施「以學校為中心的師資職前培訓」，由學院及鄰近中小學組織成立可導引至具備合格教師資格課程的 6 個「學校本位的職前培訓」聯盟 (consortia)，招收已經具有學士學位的師資生 (Ofsted, 1995)。目前，威爾斯地區沒有「學校本位的職前培訓」聯盟。本學程是為期一年的全時培訓，結束後，大多數的但並非全部的「以學校為中心的師資職前培訓」模式，可給完成培訓者由高等教育機構授權的「學士後教育證書」。申請的資格跟其他管道的要求條件是一樣的。課程在每學年度年的九月開始，擬就讀

者可以在前一學年向「學士教師培訓註冊處」提出申請或直接向部分師資培育機構申請。申請可至多向 4 個聯盟提出申請，並列出優先順序。

學校中心的師資培訓更著重在地方的教學需求，不是只擴展教學的時間，而是師資職前培訓的設計、組織與管理之基本改變。對於師資生教學能力的評量，已轉移到中小學校中的資深教師和培訓管理者手上。學校利用其知識來使新教師變成在設計與經營課程中的主動夥伴，讓師資生有更多的時間在中小學裡。師資生會安置在聯盟的「中心學校」學習有效教學所需的班級技巧，觀察學校教師並與其一起工作，跟教師、大學教授和其他師資生共同討論班級實務，其教學實習則到聯盟的其他學校進行。

英國走向學校中心的師資培訓，改由中小學校完全負起培訓師資的角色，大幅地增加中小學校在師資培育中的角色與功能，且其課程不用再經高等教育機構的認可。上述各項規定在在顯示師資培育管道越趨多元，課程重心漸轉移至由學校優秀教師安排設計的教育實習，即所謂的「從實務中學習」(learning through practice)，力求師資培育在學術研究和學校實際經驗之間保持平衡。

英國近年來發展出三種在職本位的師資培育管道，受訓者需負擔培訓經費（也可由僱用的學校支付），並由「學校訓練與發展署」補助師資培訓的部分經費，有些方案中的部分學校還可由「學校訓練與發展署」提供給學校支付這類教師的部分薪資。第一種是「學士師資培育學程」(TTA, 2002e)，自 2000 年 7 月之後，對於師資缺乏的特定學科，允許學校聘任未獲教師資格者，可以在其工作崗位上同時進行教學和接受師資養成訓練，稱之為「在職本位的師資培訓」。受訓者同時要在大學或學院的「學士後教育證書」課程中註冊。受訓者接受個別化的學程，以符合教育國務大臣所設立的「合格教師地位」標準。受訓者要負責教學，因此可支薪，但其薪資屬於「非合格教師」的類別（大多數由「學校訓練與發展署」提供薪資基金）。申請者除了大學學位之外，同樣需具備「中等教育普通證書」的英文 C 級和數學 C 級以上的成績，如要任教的是小學或關鍵階段 2 至 3（7 至 14 歲）教師，則科學也需要達到 C 級以上。本學程特別適合已有實際教學經驗者，受訓者必須滿 24 歲，

除非他們已在海外獲得教師資格。訓練的時間長短和內容皆可彈性選擇，並依個人先備能力（成就）決定採取何種訓練內容。學程通常費時一年，但已有教學經驗者可能只需一個學季的訓練。若非全時的受訓者，則可能需要更久的時間。這一年中，小學教師學程需有 18 週的學校經驗，中學教師學程則是 24 週。

第二種在職本位的培育管道是提供海外（歐洲經濟區之外）教師有機會在英格蘭成為合格教師。申請者可在英格蘭的學校先擔任暫時的、不合格的教師至多四年，以取得「合格教師地位」，如在威爾斯則需參加上述的「學士師資培訓方案」。申請者如在一所學校取得教職之後，這一「海外培訓的教師方案」（Overseas Trained Teacher Programme）提供個別化的培訓與評量方案協助申請人最終取得在英格蘭永久任教的資格，其薪資由學校負責，最後的資格評量所需經費則由「學校訓練與發展署」提供。「海外培訓的教師方案」為期最長為 1 年的全時制，端視申請者所需要的額外培訓的時間而定。

第三種結合學術研究與工作本位的師資培育模式，稱為「註冊教師方案」（Registered Teacher Programme）。這方案是針對那些曾接受高等教育卻沒有大學學歷者，可能想要擔任教師卻又需要在受訓時能有收入的人，他們可一邊支薪教學，並同時完成學位和取得合格教師地位。「註冊教師方案」針對受訓者的需要來設計個別化課程並引導至合格教師地位所需具備的條件。培訓機構跟當地的高等教育機構共同合作，以確保受訓者的學科知識方面能接受適當的教育來達到學位程度。這一方案甚受歡迎但僅適用於英格蘭（威爾斯地區於 2007 年以後廢除），要求申請者自行找到願意用非合格教師身分（2011 年的起薪為 15,817 英鎊，折合新臺幣約 80 萬元）聘僱的學校，「學校訓練與發展署」則會提供至多兩年 9,100 英鎊（折合新臺幣約 45 萬元）的經費補助學校的培訓花費。獨立學校（如公學）也可招收這類非合格教師，但政府不補助其花費。本方案為時 2 年，如受訓者先前已有教學經驗，則可減少培訓時間。申請者需接受過至少 2 年（或相當於 240 學分）的高等教育，以及中等教育普通證書英文 C 級和數學 C 級，如要任教的是小學或關鍵階段 2 至 3（7 至 14 歲）教師，則科學也需要達到 C 級以上。在任何時間，申請者首先自行找到願意雇用並支持其培訓的學校，其次向在職本位的培育提供者直接申請，

由他們判斷申請者的資格，並決定申請者需要接受哪些符合合格教師地位標準的培訓。

最新的「教學第一」在職師資培育模式是獨立的作業體制，透過「領導資質發展方案」(Leadership Development Programme)，針對英國各地較有困難且高挑戰性的中小學校，招募高能力、高動機的大學畢業生來擔任教師及未來的學校領導者。這類學校藉由夥伴學校、業界和大學的支持，以培訓出高效能的教師和學校領導者，期待在這些教育不利地區的學校中，短期內就能極大化學生的學習成就、傾向及可轉化的技能。本師資培育模式為期兩年，受訓者需要在開始其師資培訓之前先參加六週提供膳宿的暑期班以學習教學的基本條件，新學年度內成為支薪的教師，同時教學、觀摩其他教師的教學、被觀察、受訓、接受指導並發展領導才能，成功完成「領導資質發展方案」將成為「教學第一特使」(Teach First Ambassadors)，繼續在校內外、班級內外發揮教育影響力。

2010年共有5,000位大學畢業生競爭為數僅有560位的「教學第一」在職培訓教師，不僅準教師的素質相對地提高，且受完訓後仍有60%的繼續擔任教師；因而，未來在這一任聯合政府的期限內將每年增加「教學第一」在職培訓教師到1,140人(DfE, 2010a: 21)。自2011年開始，在原本Yorkshire、西中部、東中部、大倫敦、西北部等五地區之外，新增加東北部地區。申請者需要具備幾項條件：一是大學2:1學位(second-class Honours, upper division)或相等於300大學學分(不包括通識學分)，二是具有擬任教學科的學位或精進級(如是科學學科需有兩個精進級)，三是中等教育普通證書英文C級和數學C級，四是可以有彈性地在上述的艱難地區工作，五是願意投入為期兩年的「領導資質發展方案」。此外，申請人還需具備如下特質或才能：謙遜、尊重、同理心，互動，知識，領導，規劃與組織，問題解決，彈性，以及自我評鑑等。

二、師資生甄選至證書授予歷程

教育部認為改善學校效能，可藉由系統地改善準教師的招募與甄選。《改

變的時刻》報告書指出，在國家層級如要提升教師素質，可採行三種已經有證據來證明是有效的策略：一是招募更多有效能的準教師，二是改善職前培育與導入階段，以及三是改善教師專業發展的體系（DfE, 2010b: 7）。本文將依此報告書之訴求，逐一分析英國近年來提升教師素質之改革措施，分別為教師的招募、培訓與實務發展等關鍵要素。

2010《教學的重要性》學校白皮書指出，學生表現傑出的國家中，其師資生的來源是來自成績優異的大學畢業生，南韓招募到前 5% 的畢業生，芬蘭則是吸引前 10% 的畢業生（DfE, 2010a: 20）。換言之，未來提升教師素質之首要的策略乃是改善師資生的招募與甄選以提升未來教師的水準，確保他們是具備學術背景、語文及數學知識、人際溝通技能，以及強烈的學習意願與教學動機等。

（一）師資生甄選機制

國際研究的結果顯示，教師的素質是決定學生表現的最主要原因；2006 年在 PISA 結果中表現傑出的芬蘭、南韓、加拿大等國，其教育體系從頂尖的畢業生中招募教師、嚴格地培訓他們，並且重視教室中的實際教育狀況（DfE, 2010a）。當前的聯合政府認為成為好教師有四項特質可以辨明：1. 高程度的語文與數學，2. 良好的人際關係與溝通技能，3. 學習的意願，以及 4. 教學的動機（DfE, 2010b: 7-8）。上述特質可作為師資培育招生的規準。如新實施的「教學第一」模式，不僅考慮準教師的學術成就、也同時考量他們的語文、數學，及人際溝通技能，特別是要有強烈擔任教師的意願，願意在高挑戰性的艱困學校中任教。

所有擬接受師資培育的申請人，需考量其所欲擔任的學校教師類型是中學或小學，以及所要教導的學生階段如關鍵階段 2 至 3（指 7 至 11 歲及 12 至 14 歲），且至少需要有「中等教育普通證書」（General Certificate of Secondary Education, GCSE）的英文 C 級和數學 C 級以上的成績，如要修讀的是小學或關鍵階段 2 至 3（7 至 14 歲）教師學程，則其科學成績也需要達到 C 級以上。

《教學的重要性》白皮書中有計劃地提升師資生的申請條件（DfE, 2010a:

21)：首先，自 2012 年 9 月的新學年開始，對於學士後教育證書培育管道的申請者，其大學學歷將由原來的 2：2 學位 (second-class Honours, lower division) 提高到 2：1 學位；且不具 2：1 學位的師資生不再能獲得教育部師資培育基金的補助。其次，對於師資專長科目欠缺的領域如物理、化學及數學等，將提供財力上的誘因如獎學金或是代償就學貸款等，以吸引最為優秀的大學畢業生 (擴展「教學第一」的管道) 或是具有才能的其他職業從業者，亦即 2011 年新增的「教學次一」(Teach Next) 的管道 (預估到 2013 年 9 月將有 200 位非常有才能的職涯轉換者)，來加入教學行列。第三，原本是修完師資職前培育課程後所需要通過的語文與數學、資訊溝通科技等能力測驗，也改為要進入師資培育的先備條件；最後，考慮實施如同芬蘭、新加坡等國的性向、人格與彈性的測驗，作為師資生甄選的過程之一，以提升教師的素質 (DfE, 2010a)。

(二) 教師證書授予條件

師資生除了完成必要的課程修讀與教學實習之外，「師資培訓署」規定自 2001 年 5 月起，所有要取得「合格教師地位」者，必須先參加並通過「語文和數學電腦化技巧測驗」(TTA, 2002f)；這項測驗原本是每年舉行 4 次，但自 2001 年 7 月之後改為無限制，所有的師資生都可以一考再考，直到通過。2002 年 5 月 1 日以後，師資生與準教師則是必須先通過數學、語文以及資訊傳播科技等三類的技能測驗。這些資格檢定測驗都是使用電腦來進行，受訓者可在網路上登記報名，並自行至英格蘭的 50 個地方測驗中心參加測驗，通過測驗的人數並無數量的限制，如未通過也可以重考 (李奉儒，2008)。

教師資格檢定測驗中的第一種「語文測驗」，是要測驗師資生的理解能力以及標點符號、拼字和文法的基礎，項目包含理解、標點、以及拼字與文法等三項。第二種「數學測驗」是要測驗師資生的數學能力，項目包含心算、解釋和使用統計知識，以及一般數學知識等三項。第三種「資訊傳播科技測驗」則是測驗師資生的網際網路資料庫和軟體的使用能力，項目包含研究和分類、發展，以及表達和傳播等三項。這三種測驗的通過標準為答對題數達到總題數的 60%。受測者可以依據自身的能力來排定測驗的種類和優先順序，

或是在同一天內完成；測驗中心也會在考生完成考試之後，給予列印的測驗成績（李奉儒，2008）。

李奉儒（2008）指出，英國的準教師在師資培育課程結束之前參加且通過全國性的教師語文、數學和資訊傳播科技測驗，如要獲得合格教師地位者必須符合「任教資格：師資職前培訓的要求與合格教師地位之專業標準」(TTA, 2002g) 中所規定之頒發標準；再由師資培育機構向教育部推薦其可以取得合格教師地位，並交由「教學總會」審核發給書面證書。獲頒合格教師地位者可以向中小學申請教職，在成為學校的新任合格教師後，還要接受、完成和通過一年的導入期，通過者向教學總會登記成為合格教師，可以合法地在公立中小學從事教學工作。而在「城市技術學院」(City Technology Colleges)、「藝術與技術學院」(Colleges for the Technology of the Arts) 及繼續教育機構 (further education institutions) 等學校中任教的教師，雖未明文規定，但常亦被要求需要合格教師地位。若無合格教師地位者，則只能被以有限的身分受聘，如短期教師。

2010年《教學的重要性》白皮書主張三個重要領域是英國教師所需要具備的：學科知識與學術預備、語文與數學知能、以及個人與人際技巧使能在教室中成功地與學生互動 (DfE, 2010a: 20-21)。

三、師資培育機構認證與評鑑

師資培育機構的認證制度可以從一開始就努力確保師資培育的品質，而非等到不適合的師資培育機構已經培養出眾多無法勝任教師或不具專業能力的準教師後，再來減量或要求其退場。英國近三十年來受到新右派思想的影響，以及因應1999年《Bologna宣言》而來的歐洲高等教育區發展與變革，其師資培育機構認證與評鑑制度的改革可說是相當顯著，包括認證的政策與相關法規、權責機關與成員、實施方案及結果之運用等，逐項說明如下：

首先，英國師資培育認證政策受到新保守主義與新自由主義對於師資培

育制度的嚴格批評而屢次進行修訂。保守黨在 1979 年執政之後，師資培育日益變成政治論辯與爭鬥的主要戰場，這時的師資培育政策改革就是在新保守主義的嚴厲批判下展開的；Thatcher 政府依據《1984 年教育法》及第 3 號通諭「師資職前培訓：課程的認可」，設立「師資培育認證委員會」(Council for the Accreditation of Teacher Education, CATE) (DES, 1984a, 1984b)，規範了實施師資培育課程認證的要點以達成其控制師資培育的目的 (Wilkin, 1996: 148)。到了 1990 年代，新自由主義者的影響也變得不可忽視 (Furlong, 2001: 124-129)。不論是新自由主義或新保守主義的觀點，均主張高等教育機構的師資培訓僅具有次要的地位，因為教學本質上就是一種實務的活動，師資生需要的是實際地進行教學的工作，除此之外別無其他的學習方法，自也不能坐在教室中冥想理論的學科。

其次，英國師資培育認證的權責機構與成員隨著政府的集權化而迭有變遷，成員所代表的教育專業性格逐漸弱化，這跟英國師資培育逐漸走向實務有關，卻也是令人遺憾的發展趨勢。1984 年成立的「師資培育認證委員會」係首度由政府設立來審核與認證師資培育課程，該會主要的任務就是在審核全國師資培育機構的課程或學程，經此一單位認證後，畢業的師資生才能取得合格教師地位。保守黨政府根據《1994 年教育法》在 9 月 1 日成立了新的「師資培訓署」(Teacher Training Agency, TTA) 來取代「師資培育認證委員會」的功能，使教育大臣對師資培育的控制更為嚴厲 (Adams & Tulasiewicz, 1995: 15)。「師資培訓署」除了負責師資培育機構的經費撥款，目標在致力於「建立教學標準、提升教學專業、改善教學專業之品質與效能、確保學校參與教師培訓的課程與方案，以及確保教師受到良好的訓練等」(DfE, 1994: 1)。其後，根據《2005 年教育法》的規定，「師資培訓署」於同年 9 月 1 日改組為「學校訓練與發展署」。該署比照原「師資培訓署」設立「認證委員會」以對師資培育機構的認證和撤銷認證提出建議。要言之，英國從「師資培育認證委員會」、「師資培訓署」，至今日的「學校訓練與發展署」等權責機構，並配合「品質保證署」和「教育標準署」等外部評鑑機構，以確保師資職前培訓的品質與未來教師的專業素質。

第三，英國師資培育機構在提出認證申請時，必須說明其硬體層面的規

劃。2010年5月「學校訓練與發展署」的「認證委員會」發布「評量規準」，作為擬申請認證的新師資培育機構提出計畫的依據。這一申請計畫書必須包含9項說明：1. 合理依據、目的與目標；2. 與中小學的夥伴關係；3. 住宿、設施與資源；4. 師資培育生的招募；5. 師資培育的結構與內容；6. 師資培育生的評量；7. 師資培育學程的品質保證；8. 管理與教職員；以及9. 財務行政（李奉儒，2011：67；TDA, 2010）。上述第3項的「住宿、設施與資源」，特指學生的宿舍安排、圖書館運用、上課與研究空間，以及資訊科技資源等，以作為申請認證者的參考。

第四，英國師資培育認證的軟體層面如師資、課程與教學漸採能力本位模式，目前主要的依據是師資職前培育國定課程以規範未來教師的證照標準和國家指標。「師資培訓署」據此發展出新的師資訓練「標準」，特別是英文、數學、科學、資訊科技等師資培育的「國定課程」，申請師資培育認證的機構必須依此來規劃課程和教學，在申請書中載明以通過「師資培訓署」的認證。

第五，英國師資培育認證的實施程序有明確規範，必須經過相當仔細的外部評量才能獲得「認證」，教育國務大臣於1992年發出「師資職前培訓改革」的諮詢文件（DES, 1992），重新安排師資培育學程的認證程序（請參見李奉儒，2011：70）；在師資培育機構通過認證的5年期間內，只要是在核准的計畫範圍內，通過認證的師資培育機構有權引進新課程或是對課程加以變革，而毋需再次呈報計畫給「師資培育認證委員會」。自2004年7月之後，「學校訓練與發展署」對於申請師資培育認證的新提供者，更有系統地安排一個整年度的認證程序，共分成「啟動、執行摘要、大綱計畫與完整計畫」等四個階段、12個步驟來循序漸進，並由申請認證者在各個階段提交相關資料以順利進入下一階段（TDA, 2007a）。「學校訓練與發展署」及其認證委員會跟申請機構密切互動，同時進行線上與面對面的諮詢，並有實地訪視過程，可讓申請認證的機構能清楚地依照規範來進行準備（李奉儒，2011）。

最後，英國師資培育機構的申請認證結果，包含通過或不通過申請，以及重新認證等；即使通過認證也可能在其後的評鑑中被撤銷機構認證。「師資培訓署」在1999年通過了「機構認證的撤銷程序以及請求重新考量的機制」

(TTA, 1999)，且沿用至「學校訓練與發展署」未改(TDA, 2007a)。當「師資培訓署」有證據顯示提供者的課程並未「沒有遵守」(non-compliance)教育國務大臣所規定的規準或要求，或當提供者停止了所有師資職前培訓課程的開設時，「師資培訓署」會考量撤銷認證(TTA, 1999)。當一所師資培育提供機構有證據顯示其「沒有遵守」的情形時，一般會將其擺到最低的類別(不滿意)，針對其「沒有遵守」的學科/階段來分配師資培訓生的數目。任何師資培訓生的數目分配只是暫時的，可能還會有進一步的分配。未來有關預算分配的決定，提供者的分配類別是由做出分配決定當時可獲得的視導證據來決定。

「教育標準署」(Office for Standards in Education, Ofsted)與「師資培訓署」在1996年即共同訂定了《師資職前培育的品質和標準之評鑑架構》(Framework for the Assessment of Quality and Standards in Initial Teacher Training 1996/97)(Ofsted & TTA, 1996)，用以對所有的師資培育機構進行外部評鑑。換言之，「師資培訓署」和後來的「學校訓練與發展署」不僅是師資培育認證的權責機構，同時也是師資培育的評鑑機關，但同時也需和「教育標準署」共同進行評鑑。

師資培育機構評鑑所根據的最新法令是由「教育標準署」於2005年4月頒發的〈合格教師地位授予的師資職前培訓視導架構2005至2011年〉(康萃婷、李奉儒, 2007)，規範合格教師地位的標準以及師資職前培訓機構必須遵守的要求，以確保師資職前培訓品質的公共績效(Ofsted, 2005)。「學校訓練與發展署」透過教育標準署的評鑑結果，當有證據顯示師資培育機構並沒有遵循認證的規準時，可以不通過其認證的申請，對於已經通過認證者，如有上述的不遵守情形或是不再提供職前養成課程時，可以「撤銷」其認證(亦即退場)，由提供者所提供的任何課程，在這之後都不能授予「合格教師地位」；沒有通過認證或是被撤銷認證的師資培育機構可以提出再認證的申請。

伍、職前課程

「教育與就業部」(DfEE) 在 1997 年的第 10 號通諭中，首度引進「師資職前培育國定課程」(ITT National Curriculum)，要求小學英文與數學教師必須依此規定來培育 (DfEE, 1997a)；此後陸續增加小學科學暨中學英文、數學和科學的師資培育規定，以及對於小學的英語和數學教師，另外增加「國家語文和數學策略」(National Literacy and Numeracy Strategies) 的課程要求。

一、教育專業課程

(一) 課程安排理念

新任教師在第一年的導入與實務訓練時，最能發展出教學所需要的大多數技能。根據一項調查結果顯示，「在職本位」管道所培育出的新任合格教師，對其師資培育中的教學專業持有相當肯定的態度（高達 63%），比起「學士後教育證書」培育管道（53%）、及「教育學士」管道（48%）都更為滿意 (DfE, 2010b: 7)。特別是 46% 的「教育學士」教師認為其職前培訓課程過於理論，這比率遠高於培育小學師資（33%）和中學師資（19%）的「學士後教育證書培育」教師的意見，反而，「學士教師制」的新任教師，對於其培育課程的理論化持很低的看法，小學師資為 12%，中學師資則為 10%。可見「在職本位」的師資培育課程，更能重視準教師的教學實務需求。

(二) 教育專業與教學專門課程結構

「教育與就業部」在 1997 年的第 10 號通諭中，首度引進並規範「師資職前培育國定課程」標準，要求小學英文與數學教師必須依據「合格教師地位」(Qualified Teacher Status) 的授予標準來培育 (DfEE, Circular 10/97)；隨後「師資培訓署」在 1997 年 2 月頒布了最新的課程標準，取代了原先教育部 9/92 通諭（中學部份）和 14/93 通諭（小學部分），以及「教育與就業部」在 1996 年所頒發的第 1 號師資訓練函 (TTA, 1997)。1998 年「教育與就業部」的第 4 號通諭 (DfEE, Circular 4/98) 則是新增對於小學科學，以及中學英文、數學和科學的師資培育必須符合「師資職前培育國定課程」的要求 (DfEE,

1998d)，於 1998 年 9 月 1 日起開始實施。自 2000 年 9 月 1 日起，師資培訓署除了要求師資培育機構必須提供「師資職前培育國定課程」之外，新增「學童的新國定課程」；對於小學的英語和數學教師，也另外增加「國家語文和數學策略」的課程要求。換言之，師資生必須完成課程內容、計畫、評鑑、教學策略與持續專業發展的能力指標，並通過檢定考試之後，才能獲得合格教師地位。

二、教學實習制度

英國由高等教育或師資培育機構著重學術導向的職前培育，轉成從實務中學習以學校為本位或中心的教育實習或在職訓練；亦即，強調所有的師資訓練課程均須包含教育實習在內，且除非修課學生亦能在實際教學等方面達到要求之標準，否則不頒給渠等任何學位證書或文憑，且不能取得合格教師的地位。

（一）實習內容安排

英國的師資培育機構之課程沒有兩所是完全一樣的，師資培育提供者不論是大學、學院或中小學校，都呈現出相異的特質、優點與入學要求，其課程結構與內容也有很大的不同。因此，教育實習內容也相差很多。唯一共通的是，必須有效地引導師資生獲得「合格教師地位」的各項標準。

（二）實習時程安排

所有的師資生在其學校經驗（教育實習）的課程中，都要在真實的班級中來觀摩教學與被教，且至少必須在兩所以上的學校實習。依據不同型態的師資培育模式，其實習的時間至少為（DfE, 2010b）：

1. 四年制大學學位管道：為期 160 日（32 週），
2. 二至三年制大學學位管道：為期 120 日（24 週），
3. 中等學程的學士後教育證書管道：為期 120 日（24 週），
4. 小學學程的學士後教育證書管道：為期 90 日（18 週），
5. 在職本位的培育管道：由各種培育方案決定，基本上都已在中小學校進行教學與接受有經驗的教師之指導。

(三) 實習制度的夥伴關係

英國早在 1983 年皇家督學的一份諮詢文件《學校中的教學：師資職前培訓的內容》(Teaching in Schools: The contents of initial teacher training) 中就指出：

職前培訓所能賦予未來教師的專業技巧端視培訓歷程的重點。學校經驗與教學實習是專業訓練的穩固基礎，因為這是觀察技巧熟練的教師，跟這類教師合作來試教，分享他們的教學規劃，以及討論如何組織教學工作。……職前培訓機構和中小學校之間的夥伴關係必須加強。(HMI, 1983: 10)

1992 年第 9 號通諭關於教育實習部分只做最少的要求，其餘有關組織的與實務的細節，則留給個別的高等教育機構和其夥伴學校來斟酌決定。

教育與科學部 1989 年第 24 號通諭正式陳述有關選擇師資培育的夥伴學校之重要性 (DES, 1989a)。教育部接著在 1992 年第 9 號通諭的「附錄 B」中，再次要求師資培育機構在申請師資培育課程認可的程序中，要說明其選擇夥伴學校之依據 (DfE, 1992)。夥伴關係可區分為兩種主要的類型：一種是基於「平等」(equivalence) 的基礎，兩個夥伴平等地分擔職責；另一種則是「互補」(complementarity) 的關係，其中的職責是根據專門知識來分配，但維持全面地平衡。

陸、導入階段

英國師資培育制度中的導入階段，必須區分成師資生與新任合格教師兩種身分來加以說明。首先，新任合格教師方面，根據 1998 年《教師：迎接改革的挑戰》綠皮書 (DfEE, 1998a)，英國政府為了確保新教師在開始其教學生涯時已經熟練所需要的知識與技巧，並規定新任教師者必須有法定的導入年。這一規定隨即由同年公布的《1998 年教學與高等教育法》(DfEE, 1998b) 賦予法源，規定所有在 1999 年 5 月之後獲頒「合格教師地位」的新任合格教師，

都必須完成三個學季的「導入期」(induction periods)，以創造有能力的開始者。師資培訓署據此對於整個新任教師導入期有詳細的規定 (TTA, 2002d)：首先，新任教師為了要確保教學品質，必須考慮自己的計畫是否適當、是否能得到所需的支持以及評量的過程是否公平。其次是導入輔導教師 (mentors)，要確定讓新任教師知道和了解自己在這階段中的角色和責任，完整告知新任教師在個別的計畫中監督與支持之內容與目的，以及完整告知評量的本質與目的。校長則是根據新任教師在整個過程中的評量，決定其是否符合導入標準，並呈報至地方教育當局。同時，也有責任確保所有新任教師擁有適合及符合全國要求的導入計畫。最後則是地方教育當局負責監督、支持與諮詢，實施新任教師的評量，以及決定新任教師是否完成導入階段 (李奉儒，2006)。

新任教師進入職場之後，亟須支援系統的協助，以處理教學、班級經營、學生行為等現實的震撼。《1998 年教學與高等教育法》規定每位新教師均安排 1 位「導入輔導教師」來指導教學。學校對於新教師的支持，包括每年應重新檢視導入制度的安排情況，像是設計更有效率的計畫、記錄、監督和評鑑制度與過程；確定所有員工和行政人員都知道相關法規的安排，並盡可能地支持使導入制度更有效能。學校也要維持學校中所有成員對新教師的一致性，提供支持、協助與合作，尤其是導入輔導教師的專業發展計畫、評量安排等 (TTA, 2002d: 13-16)。

從 1999-2000 學年開始，每位新任合格教師在導入階段結束時都應符合全國性的標準：1. 計畫、教學與班級經營，2. 監督、評量、記錄、報告與績效，以及 3. 其他的專業要求 (DfEE, 1999) 等。在第三學季末的導入評量會議之後，校長要向地方教育當局推薦新任教師是否達到導入標準，而地方教育當局則以此作為決定的基礎。

其次，就師資生而言，導入階段分布在整個師資培育過程，詳如下述：

一、實習地點

師資培育機構選擇夥伴學校的依據之一，首要考慮的是該校的校長 (Corbett & Wright, 1993: 221)。校長扮演很重要的角色，因為主要是由他負責

來挑選實習輔導教師；而且校長必須願意訓練和支持實習輔導教師，使能履踐其職責。因此，師資培育機構選擇夥伴學校時，會考慮該校校長的管理型態能否適合實習輔導教師制度。這類管理型態必須是種開放的、反省實踐的學校，並有強力的專業發展政策。如果一所特約實習學校不習慣教師的經常質疑或尋求解答，將會對師資生造成困擾。夥伴學校的校長也要參與師資培育機構提供給學校實習輔導教師的導入和訓練課程。提供師資生不同的學校經驗是以學校為本位的師資培育制度之基本精神之一。

然而，英格蘭一地每年約有 46,000 位師資生至中小學實習，使得安排實習的夥伴學校成為師資培育機構的艱辛任務之一。除了上述對於實習學校校長的考量之外，還需要考慮實習學校的距離、教學成效、教師的意願、實習輔導教師的條件；而在中學的實習課程中也需考慮學科配對及經費開支的問題，為了節省各項實習經費的龐大花費，大多數的師資培育機構往往只能與鄰近的中小學校建立夥伴關係。

英國許多教育實習方案係由高等教育機構與中小學共同平等地合作，不但使得實習教師獲得充分的協助，也鼓舞了中小學教師士氣，同時也提供了實習教師、實習輔導教師與實習指導教師三者在教學情境中對話的機會，使渠等共同探究實踐性理論，促成教學理論與實踐趨於一致。

2010 年《教學的重要性》白皮書中提出了發展全國的「教學學校國家網絡」(National Network of Teaching Schools) 的訴求，以改善師資職前培育的品質，且被視為是取代政府干預、協助學校校長與教師專業發展的主要力量。近來於倫敦與大曼城地區逐漸發展出「教學學校」的模式，參考自「教學醫院」(teaching hospitals) 模式的「教學學校」是由表現傑出的校長所領導，能夠提供鄰近地區學校在提升學生表現、引導教師專業發展等項目上所需要的專業協助。在規劃之中，「教學學校」將成為該地區主要負責確認師資培訓成果品質的單位。

二、實習輔導教師

許多學校本位的夥伴關係將師資職前培育視為四種關鍵人物的職責，他

們的角色有各種不同的術語。例如，就上述「平等」的夥伴關係而言，可以 Warwick 大學之實習指導教師和實習輔導教師的不同角色為例。其中學校裡的實習輔導教師又再細分為：專業實習輔導教師（professional mentor）和學科實習輔導教師（subject mentor）。大學裡的實習指導教師（tutor）也「相對應」分為專業與學科實習指導教師（Brooks & Sikes, 1997: 43）。另一種「互補」的夥伴關係則可以 Reading 大學與其夥伴學校的關係來說明：夥伴學校中是專業實習輔導教師（professional tutor）和學科實習輔導教師；大學本身則對應有「補充研究」（complementary studies）的實習指導教師和「教材教法」（methods）的實習指導教師（李奉儒，1999）。

專業實習輔導教師必須跟大學實習指導教師和師資生共同規劃「導入方案」，並諮詢學科實習輔導教師與大學（或師資培育機構）的學科（教材教法）實習指導教師的意見，以視導師資生的進步情形。鑑於專業實習輔導教師的角色，要求有能力來處理全校性的事務，並對教育議題保持寬廣的觀點，所以其人選經常是有廣博經驗的資深教學行政人員。專業實習輔導教師的角色經常是由副校長或偶而由校長來擔任，較少由學校中相對資淺的教師來負責。專業實習輔導教師的職責，主要有下列四大項，包括（Brooks & Sikes, 1997: 48-50）：作為「資源的提供者」如師資生（實習教師）的導入，「專業發展的促進者」如參與學校和大學的實習輔導方案，「同儕的視導者」如擔任學校實習輔導小組的領導人，以及「學習的評量者」如協助師資生完成教育實習並加以評量。

學科實習輔導教師也被稱為學校實習輔導教師、數學（科學等）實習輔導教師、教師的指導教師、實習輔導教師、學科指導教師、學系實習輔導教師、共同實習指導教師、指定的實習輔導教師，以及實習教師的實習輔導教師等。學科實習輔導教師是安排在實習教師進行學校經驗和教學實習的專門學科部門（如英文科、歷史科等）中（李奉儒，1999）。雖然學科實習輔導教師是學校中某位被指定的教師，但是，整個學科部門的投入來協助師資生他們是相當重要的。接受師資生實習的部門，其所有的教師成員必須對於投入實習輔導工作有積極的態度。學科實習輔導教師負責將師資生導入其學科部門和學科領域的教學，發展師資生的專門學科知識、技巧和應用。學科實習輔導教

師很少同時負責兩位以上的受訓者，因為很少學科部門大到足以容納過多的實習教師。這個學科部門是師資生在學校實習期間的「本家」(home base)，且由學科實習輔導教師來全權負責其培訓課程，但這學科部門所屬的其他教師也要分擔部分工作。學科實習輔導教師特別關心師資生發展如下的能力：建立有效的班級實務，著重在某一特別學科的技巧、知識與應用等，故其職責有如下三大項 (Brooks & Sikes, 1997: 51-52)：可區別為「精神的支持者」和「資源的提供者」如師資生 (實習教師) 的導入，「專業發展的促進者」如參與學校和大學的實習輔導方案，以及「教學的示範者」和「學習的評量者」如協助師資生完成教育實習並加以評量。

學科實習輔導教師的角色要求是要綜觀整個學科部門的工作、政策與程序，其職責在於發展師資生的班級經營能力，要能夠安排觀察、討論和教學實習的方案，將師資生導入其學科部門的各種教學型態和實務。學科實習輔導教師跟師資生有密切的與經常的接觸，並每天處理他們的發展和需求，所以其人選往往是負責學科部門行政工作的經驗豐富的教師，像是學科主任或是副主任等中層的教學行政人員 (李奉儒，1999)。McIntyre 與 Hagger (1996) 也指出，大多數學校在任命學科實習輔導教師時以自願 (willingness) 為主要因素，(例如，Esmee 個案研究的 85 位中有 58 位係自願的) 或是由各校學科主任決定，但可挑選的人數有限，往往只能挑次佳人選 (number 2)，因學科副主任有實習輔導的經驗，大都是指定其擔任學科實習輔導教師。最後在沒有自願者的情形下，往往由學科主任自己擔任實習輔導教師。

實際而言，當要挑選實習輔導教師時，並沒有多少機會和空間。大多數的情況是，學校中只有少數幾個學科被要求來接受師資生的實習，因為高等教育機構本身並不培訓所有學科的師資生。此外，有些因素也會加劇選擇的狹隘：像是小的學科部門，時間表的限制，考試的衡量，個別教師的投入，以及其他實務性事務等，都會導致只有不太「理想」的候選人，如教學經驗或技巧有待磨練的或是有人格特質問題 (獨斷、猜疑等) 的教師 (李奉儒，1999)。

柒、教師素質管理

一、教師甄選與任用

英國教師甄選與任用是授權個別學校的校長與管理委員會負責，教師必須具備合格教師地位，否則只能擔任短期或代課教師。當學校有教師出缺時，大致上由學校在報紙、網路和教師的相關網站上登出所需教師的數目、學科專長、任教條件、工作條件等。應徵者必須填寫申請表、檢具相關學歷證明和履歷說明，學校會在 3 週之內通知面試，並由校長和學校管理委員會之委員負責面試。如通過面試，應聘教師一般是在學校開學的九月開始教職。實際的運作情形，還包括由校長直接通知其認為適任的人來申請，不一定對外公開招募；像是倫敦大學教育學院的「學士後教育證書」師資生，大都是在取得合格教師地位之後，由其進行教學實習所在的中小學校直接招募成為該校的新任教師（李奉儒，2008）。

二、教師評鑑

英國自 1970 年代晚期即將教師評鑑列入政府的議程當中，教育與科學部和皇家督學處陸續發布相關的報告書，如 1983 年公布《教學素質》白皮書，強調要對中小學教師實施教學評鑑，以確保教師的專業能力可以持續提升與發展（DES, 1983）。1985 年發布《較佳的學校》（Better Schools）白皮書，要求地方教育當局必須對教師工作進行定期的正式評鑑，以提高教學的質與量（DES, 1985a），隨之又公布《學校中的素質：評鑑與評估》（Quality in Schools: Evaluation and appraisal）（DES, 1985b），並成為《1986 年教育法》的一部分。據此，英國政府於 1987 年將教師的服務條件加以修正，要求教師必須參與評鑑，並在 6 個地方教育當局中進行實驗（McMahon, 1992: 20）。皇家督學處則是在 1989 年出版的視察報告《教師評估的發展》（Developments in the Appraisal of Teachers）中，指出準備教育改革的有效途徑，是對教師的評鑑（HMI, 1989）。教育與科學國務大臣 Kenneth Clarke 在 1990 年宣稱，對於教師的「定期評估將有助於發展教師的專業主義，因此能改善他們學生的教育」（引自 McMahon, 1992:19）。

英國教師評鑑制度設立的重要里程碑，就是 1991 年發布的「教育（學校教師評鑑）規程」，並於同年 9 月 1 日起實施之「全國學校教師評鑑機制」(DES, 1991a)。該規程要求在 1995 年月 1 日之前，所有在英格蘭與威爾斯公立學校的校長和教師都必須至少接受一次評鑑，且之後每 2 年為一期來接受評鑑（目前則是每年進行）（李奉儒，2006）。1991 年「教育（學校教師評鑑）規程」第一條說明教師評鑑的主旨有二：一是增進教師的專業發展，另一是提供管理的資訊給雇主；在第二條條文中指出立法的旨意：「改善學生受教育的品質，藉由協助學校教師實現他們的潛能和更有效率地執行他們的責任」（DES, 1991a）。該規程第三條並具體指出六項「目的」：

- （一）認知到學校教師的成就，並幫助他們辨明改善技巧與表現的途徑；
- （二）幫助學校教師、管理委員會和地方教育當局決定，是否責任的改變將幫助學校教師的專業發展和改善他們的生涯展望；
- （三）辨明教師的生涯發展潛能，目的在幫助他們如有可能的話接受適當的在職訓練；
- （四）幫助表現有困難的學校教師，透過適當的諮商、輔導與訓練；
- （五）告知那些負責教師任用的人相關資訊；
- （六）改善學校的經營。

教師評鑑在 1991 年的教育規程中只有大略提及程序的要素，教育與科學部則是在同年據以頒發的第 12 號通諭中提出詳盡的說明（DES, 1991b）：

- （一）評鑑的循環持續 2 年為一期；
- （二）評鑑的第 1 年，教師至少要有兩次的觀察教學；
- （三）評鑑者如果沒有先諮詢過受評鑑的教師，則不能從任何人那裡取得跟教師表現相關的書面或口頭資訊；
- （四）評鑑者在第 1 年結束之前必須跟教師進行評鑑的訪談，以檢視教師的工作，辨明成就和未來發展中可欲的層面，辨明訓練與發展的需

求，並設定剩餘的評鑑循環的行動目標；

- (五) 在評鑑訪談之後，評鑑者在知會教師的情形下必須準備一份書面的報告，記錄訪談中得到的主要結果和任何的行動目標；
- (六) 書面報告必須送交校長，並在教育局長的要求下提供副本，至於行動目標在管理委員會主席的要求下，也必須提供一份副本；
- (七) 在第 2 年的循環結束之前，評鑑者與教師必須再度開會來檢視評鑑報告和修正行動目標。

1991 年通過的「全國學校教師評鑑機制」是一種學校本位的程序，由專業人士來進行評鑑，亦即是由學校校長或其指定的人選擔任教師的評鑑者，這些人原本就對教師負有管理的責任，能確保評鑑能夠符合教師和學校的需求。不過，並沒有排除同儕評鑑的可能方案。受評鑑的教師不能選擇誰來評鑑，但如認為某位評鑑者對其有任何可能的歧視時，則可要求更換評鑑者 (DES, 1991a)。

英國近十多年來則是將教師評鑑與學生的學習成果更密切地結合。1997 年上臺的「新」工黨政府採取一種管理主義，為了強調教師的績效責任，建立新的付薪系統之計畫，以獎勵高表現的教師。在《1998 年教學與高等教育法》中，採用市場機制對教師進行年度評鑑，以作為調薪之依據 (DfEE, 1998b)。

1998 年《學校標準架構法》(School Standards and Framework Act) 頒布之後，由學校管理委員會負責對校長及教師之任免與考核，以及對學校教師進行評鑑 (DfEE, 1998c)。因此，學校管理委員會必須訂定學校的評鑑政策，並負責評鑑工作的實施。內部評鑑由校長負責執行，外部評鑑由教育標準署負責，其根據是「表現管理架構」(performance management framework)。這是設計用以促進教師的素質，期能提升教師標準、增加工作滿意度以及發展專業 (李奉儒，2006)。

自 2000 年以後，所有的中小學都採取「表現管理機制」，表現管理架構包括計畫、督導與檢覈等三個階段，由學校教師組成不同的小組，依據學校

所擬定的管理政策，每年重覆各階段循環一次（DfEE, 1998c）。在「計畫」階段，各小組領導人（Teacher Team Leader）與教師們共同討論決定出各教師該年的工作，並依據各人特質與學生需求設定工作目標。「督導」階段是整年持續性地注意整個過程，學校可能運用各種不同的督導方法，如短期非正式的討論、課堂觀察等。最後是年終檢查的「檢覈」階段，教師和小組領導人可藉此機會全面地反省教師的表現（李奉儒，2006）。績效表現管理最後的檢覈結果可用以決定教師的薪資。

底下進一步說明英國教師評鑑的觀察目標、時機和方式等。首先，觀察的目標包含：（1）提供關於教師在教學與互動過程中的豐富資訊來源；（2）刺激教師與其他成員間的對話，澄清教學重點；（3）幫助找出教師在教學中所需發展的長處和範圍，以便專業發展計畫更符合個人需求；（4）幫助教師設定、監督與檢視目標；以及（5）幫助監督與確定繼續專業發展的範圍（TTA, 2002b: 5）。觀察的時機，是由評鑑者對於教師的教學，每半個學季都至少有一次觀察。觀察方式則可以採取如下幾種取向（TTA, 2002b: 8）：（1）高度結構化的取向，使用先設計好的觀察表和詳細規準；（2）教師和學生的活動記錄，包括學生的反應，以及和觀察重點相關的內容；（3）開放的取向，包括在未給予明確分類情況下的詳細註記。

對於在職教師的評鑑方式包括四個方面：（1）教室觀察；（2）面談會議；（3）與校長和對教師的工作有深入了解的人討論；以及（4）書面資料審查，包括申請表和生涯發展檔案（Career Entry Profile）。生涯發展檔案須包括以下各項資料：支持學生成績表現的資料、支持該師具備良好學科知識的資料、支持良好教學表現的資料、支持良好評量與教學計畫的資料、能與他人有良好合作共事的資料。上述的第一種教室觀察最為常用，這是一種臨床視導模式的運用；面談會議或是評鑑訪談是提供雙方真正對話的機會，必須在觀察之後盡快舉行，以保持資料的新穎，但也要容許評鑑者有時間來反省這些資料並撰寫書面陳述，而另外的面談會議則往往是在學期和學年結束之前舉行。至於第三種從其他人那裡蒐集資訊固然對於教師評鑑提供額外的幫助，但是必須謹慎地運用，相關法令規定必須先取的受評鑑教師的同意才可以。最後的書面資料蒐集，主要是教師的自我評鑑和生涯發展檔案，包括以下各項資

料：支持學生成績表現的資料、支持該師具備良好學科知識的資料、支持良好教學表現的資料、支持良好評量與教學計畫的資料、能與他人有良好合作共事的資料。至於新任教師評鑑的證據形式有：(1) 觀察與專業檢視會議的記錄；(2) 新任教師自我評量的結果；(3) 正式與非正式兒童作業評量記錄的分析；(4) 新任教師的計畫與課堂評鑑之樣本；以及(5) 新任教師與家長、同事往來的資訊 (TTA, 2002c)。

根據教師的新專業主義 (Goodson, 1999: 16-17; Hargreaves & Goodson, 1996: 20-21; Hargreaves, 1994)，教師評鑑的目的旨在增加教師更多的機會與責任，促使教師在教學、課程與學生的照顧等問題上能作明確的判斷，並鼓勵教師之間建立合作的文化，與同事共同致力於運用專業知識來解決實際的問題，亦即激勵教師能夠秉持自我導向的探究與不斷學習的精神，發展本身的專業知識和實踐標準。換言之，教師評鑑的目的在於尊重和支持教師的專業主義，確保他們的專業發展獲得正確的支持，持續提升與發展教師的專業能力，發揮最佳教學技術與能力，提高教學的品質，使能有效落實教育改革的各項措施，並為其決定負起責任。教師於接受觀察評鑑後，觀察者仍須和教師就觀察事項進行專業的對話，其過程必須是誠實且有建設性，依據明確的證據，以支持開放的專業探索和減少恐懼感，給予積極正面的建議，指出其優點和成就，同時也指出應加強和發展的範圍，以及未來將採取的行動 (TTA, 2002b: 13-15)。

三、不適任教師之處置

(一) 不適任教師的界定

不適任教師是指教師出現了無法接受的專業不良行為和嚴重的專業「能力不足」(incompetent)，或已有明確犯罪行為等。2003年的「教育(禁止跟兒童教學或工作)規程」的第4條規範了在職教師如果因為犯罪或不良行為(如對學生施以暴力、發生性關係、吸食或買賣毒品、偷竊學校財產等等)、醫學原因或是不適合與兒童在一起等理由，可以撤銷其教學資格 (DfES, 2003b)。

(二) 處置規定與單位

1991 年「教育（學校教師評鑑）規程」的第 4 條和第 14 條陳述評鑑的程序不應該成為紀律的或解聘的程序之一部分，但評鑑的相關資訊仍有可能為校長或教育局長所用，以「提供忠告給那些負責學校教師晉升、解聘或紀律的人，或是作為任何裁量薪資的用途」（DES, 1991a）。

對於教師的外部評鑑模式包括師資培訓署和教育標準署，以經費、證照、視導、評鑑等方式來維持師資培育的素質，使能達到國家所設定的標準。根據 1992 年《教育視導法》的規定，每一所中小學每隔 4 年接受教育標準署督學的視導，以評鑑學校在教學與行政上的效能，進而提升教育水準與學生的學習成果。督學小組會將視導結果做成報告書，並將教師教學評比為「優等」到「極差」的 7 個等級，作為學校改進之參考，甚至關閉學校或解聘教師之依據。「教育標準署」的評鑑內容包括學校提供的文件檔案、學生參加全國評量和考試的成績、對教師與學校人員的訪談、以及教師班級教學的觀察（李奉儒，2008）。

在新任合格教師導入年的第 3 學季來舉辦最後一次正式評量會議之前，學校至少已經對新教師有 6 次的觀察和 6 次的專業檢視會議，蒐集新教師在工作上和整個過程中的表現，並確定新任教師的缺失之處，安排另外的支持和監督。如果正式評量會議決定新教師未符合導入標準，需要完成評量格式，並在 10 個工作天內寄至地方教育當局，以告知該新教師未達到標準。地方教育當局必須在 20 個工作天內做出決定，接著在 3 個工作天內將結果告知新教師、校長、教育與技能部和教學總會。如果判定的結果是新教師未完成導入階段，新教師不能繼續在公立或非公立的學校任教，新教師若不同意判定的結果則是可以向教學總會提出上訴。

對於現職教師，英格蘭教學總會可以根據《1998 年教學與高等教育法》第一章第 3 條第 3 款和第 2 附件「紀律命令」（a disciplinary order）的授權，對於確認有無法接受的專業缺失行為和嚴重的專業「能力不足」，或已有明確犯罪行為的已註冊教師，可取消該位教師在教學總會註冊名單上的登記。

（三）輔導方式

為了確保新任合格教師的教學品質，根據《1998年教學與高等教育法》第三章的規定（DfEE, 1998b），所有在1999年5月獲頒「合格教師地位」的新任合格教師，第一年都必須完成3個學季的「導入期」。對於不適任教師之處置則由學校校長或資深管理階層人員從旁加以輔導，並要求其參與在職進修，以改善教學表現。倫敦大學教育學院院長 Whitty 指出，大致上，如果現任教師有教學不認真投入、學科知識沒能充實、教學方法不夠創新等問題出現，只能由校長、副校長或學科主任等資深行政人員從旁輔導，協助其發覺與克服教學上的難題，要求參與在職進修以改善教學，鼓勵其表現出良好的專業精神與教學技能（引自李奉儒，2008）。

當新教師首次進入學校即開始專業發展，對於那些無法順利完成導入階段的新任教師，校長和導入輔導教師會採取以下步驟：（1）確定問題何在，並儘早向地方教育當局提出報告；（2）蒐集支持判決的清楚證據；（3）一旦找出困難，即提供新任教師適當的建議和專業發展機會；（4）設定與新任教師本身相關的目標；以及（5）記錄、監控和評鑑整個過程和採取的行動。在證據（各種事件的紀錄資料存檔）的蒐集與使用方面，對於新任教師評鑑的證據形式有：（1）觀察與專業檢視會議的紀錄；（2）新任教師自我評量的結果；（3）正式與非正式兒童作業評量紀錄的分析；（4）新任教師的計畫與課堂評鑑之樣本；以及（5）新任教師與家長、同事往來的資訊（TTA, 2002c）。

（四）退場機制

英國對於專業上「能力不足」教師的處理並沒有立法明文規範，使得各校在處理上有許多的差異。Kirton 認為能力不足的教師一開始就不應該成為教師，而他們的不適任也往往會為學生知覺，使得其在教室中很難以生存（引自李奉儒，2008）。英國對於不適任教師的處理，著重在協助其改善教學，而不是將其自學校驅逐。一個重要的理由是，正如 Davis 所指出的，如果不是基於法定原因，要解僱一位「不適任」教師相當不容易，往往需要花費許多時間、精神和金錢來跟該教師興訟（引自李奉儒，2008）。

但是，基於教學品質及效率的要求，以及保護學童學習權益的前提，淘汰不適任教師是不得不為的措施。隨著社會競爭的壓力，教師可能會因壓力過大而造成精神方面的病症，導致不可預期的危險。再者，教師囿於安適的教學環境而無法跟上教育環境的轉變，且可能不思進修而導致不適任的情形發生。但解僱不適任教師並不容易且需慎重，必須有一套合理可行之處理模式，因而有必要透過客觀周延的教師評鑑結果作為強力依據，以激勵教師發揮教師專業精神、知識和技能，並藉以督促教師能專心投入於百年樹人的教育工作（李奉儒，2006）。

要言之，英國除了法有明文規定得以解雇的教師之外，著重於由校長等管理階層人員督促不適任教師投入在職進修，並想方設法協助其改善教學表現。這有部分原因是考量到解雇教師時將往往糾扯到曠日廢時、所費不少的法律訴訟程序。

捌、教師專業發展

英國早在 1944 年的《McNair 報告書》（Board of Education, 1944）中就指出「一般說來，在教師之間總有一些教師直到在正式的學校環境中，且有實際的教學經驗之後，才能了解他們任教學科的意義；因此，如果每 5 年的教學經驗之後就有一個學季（在職訓練）的課程，對他們將有無可評量的價值」。從 1954 年起，在職教師可以帶職帶薪參加較長時間的進修，像是半年全時制、一年全時制，後者在結業時可以授予學員專門的證書或文憑，並藉此取得較多責任的職位。教師進修的課程也不只是由高等教育機構提供，地方教育當局也逐漸設立「教師中心」（Teachers Centres）來提供教師進修的機會。「教師中心」原先是為了進行數學科和初級科學等教材實驗的事宜，經過 1964 年成立的「學校委員會」（School Council）建議後，各地方教育當局在 1967 年才將它擴充為教師進修的機構（李奉儒，1997：356）。1960 年代晚期，英國各地區的「教師中心」越來越多，成為教師在職進修的另一重要基地。例如，Townsend 在 1967 年的一項綜合調查發現，超過一半的在職課程是由地方教育當局組織的。它們提供的主要課程有短期課程、一年的補習課程、一年的深

造課程、一個學季的課程，或者以取得更高資格為主的部分時間制課程（DES, 1970）。這說明了教師在職進修型態可有不同的組織、運作方式。英國的教師享有相當多的課程自主權，「教師中心」也提供了教師們對課程所需的支援，但是在「國定課程」(National Curriculum)於1988年頒布後，此一功能即萎縮。再者，因教師進修政策的改弦更張，使得其「教師中心」走上關門的命運（李奉儒，1997：359）。

1972年12月，James委員會提出報告書，名為《師範教育和訓練》(Teacher Education and Training)。該報告書的基本假定是：教師是培養的而非天生的，反對任何師資訓練可以一勞永逸的想法（DES, 1972a: 1）。所以，教師在教學生涯中必須接受繼續的訓練和再教育。《James報告書》發表時，正值國際上終身教育思想提出和迅速傳播時期，政府和社會各界普遍支持該報告書對於教師在職進修的探討和建議；並且擴大中小學、師資培育機構、地方教育當局和教育研究部門之間的聯繫，提高教師在職進修的質與量（蘇永明、李奉儒，2001）。Dowling（1988: 10）曾評論說，教師在職進修成為一項實質的教育議題，主要是《James報告書》的成果。

1985年的《較佳的學校》白皮書更指出：

良善的教學非常依賴教師的資格和經驗，以及任教學科之間的合理配合，……但現在約有1/5的中學有這種（不能配合的）問題……（DES, 1985a: 7）

所以要「改進教師的專業效能和教師人力的管理」(第29節)。不論如何，這些改進措施都必須有妥善的教師在職教育的配合。然而，為適應教育發展的不同需要，在職進修的方向和內容也必然呈現多樣化，僅僅是依賴單一的形式和途徑是不切實際的作法。

Cordingley、BellRundell及Evans（2003）發現教師的專業發展有幾項關鍵特質，將是有助於學童的較佳學習效果：1. 教學觀察；2. 對教師的回饋；3. 在學校本位的進修時引進外部的專家；4. 教師辨明自身的繼續專業發展焦點的範圍；5. 強調同儕的支持；6. 對於專業對話的鼓勵、拓展與結構化；以及7. 長

期且持續的繼續專業發展以使教師能運用至班級實務之中。換言之，教師不需以大學為唯一的專業成長場所，相反的，教師可以於學校內與其他教師合作發展，或以資訊網路學習相關知識，以充實教師專業發展的需求，提升教師的專業素質。透過教師的在職進修與專業發展，鼓勵其與同事共同合作，在教學、課程與關懷學生等議題上能夠作出明確的判斷，促使教師投入教學以及社會和道德的目的和價值，並且能夠公開地、合作地與影響學生學習深遠的社區合作（李奉儒，2005）。然而，根據 Nias（1989）的調查發現，小學新任教師很少在第一年任教時去觀摩有經驗的教師之班級教學。

強力的教師專業發展文化有助於提升教育水準。教育部《教學的重要性》白皮書要確保教師在其生涯發展中可以接受到有效的專業發展（DfE, 2010a: 9）。另一報告書指出，有堅實的證據顯示，「班級觀察的文化」是創造有效的與有用的教師專業發展之必要部分（DfE, 2010b）。國際比較的證據（OECD, 2009），也確認關於班級教學的評估、反省、評論與回饋等，對於教師有非常正面的影響，可進而獎勵良好的表現，並提供教師專業成長所需的發展機會。但英國最新的調查發現，仍有許多學校將教師之專業成長侷限於離開教室去參加研習，且是相當被動的（DfE, 2010b: 11）。

一、在職進修規定

1944 年的《McNair 報告書》建議教師在任教五年後，有一學季帶職帶薪的進修機會。按規定，這些課程是由大學或師資培育機構來提供（Williams, 1991:2），稱做「補習課程」（refresher course）（李奉儒，1997：350）。

1985 年的《較佳的學校》教育白皮書（DES, 1985a）第 178 節指出，所有的教師都需要參加有關他們專業需求與發展的在職進修，但這主張仍較少受到學者或研究者的注意。教師在職進修往往只是宣傳或建議的題材而已，而沒有大規模實施，也沒有相對配合的必需經費預算來執行。

1985 年的「技術與職業教育方案」（Technical and Vocational Education Initiation, TVEI），將教師的進修放進這個方案裡，稱為「技術與職業教育方案相關的在職訓練」，代表中央集權的趨勢和做法，以及「學校本位」的進修

方式逐漸受到重視（李奉儒，1997：364）。

1986年教育與科學部頒發的第6號通諭「地方教育當局訓練基金計畫：1987/1988」(Local Education Authority Training Grants Scheme, LEATGS)(DES, 1986)，列出教師在職進修的四項主要目的如下：(1) 提升教師的專業發展；(2) 對教師在職進修提出系統的和有目的的規劃；(3) 促進教師人力的有效管理；以及(4) 針對被列入全國優先性的特別領域加強訓練(DES, 1986)。1986年第六號通諭一方面使得教師在職進修能夠確切落實，但在另一方面，也使得地方教育當局喪失主導權，變成只是中央教育部和地方教育當局所管轄的學校間的中間人角色，要協助所管轄學校去向中央政府競標，才能要到經費；而地方教育當局也必須將一定比率的經費直接撥給學校去執行。

1987年保守黨政府通過《教師薪資與條件法》，規定教師必須每年有5天的「專業發展日」(30小時)，強迫教師進修(李奉儒，1997，2002；蘇永明、李奉儒，2001)。政府在教師的任用契約中加入教師要進修以更新教學技巧的責任，且作為年度教師評鑑歷程的一部分，使教師生涯和專業發展能夠正式化和系統化。

英格蘭於1991年開始實施由「地方教育當局訓練基金計畫」轉變成的「教育贊助與訓練基金」(Grants For Educational Support and Training, GEST)，地方教育當局必須將「教育贊助與訓練基金」經費轉移到各學校去。在1994-1995年度的經費分配中，有57%用於國定課程與評量方面，21%關於學校經營與評估，9%用於特殊教育(李奉儒，1997：378)。

「師資培訓署」的網站於1999年10月1日掛出「教師在職進修」的專頁(TTA, 1999: inset)。其中「TTA在職進修基金」(TTA INSET funds)每年約有100萬英鎊用於已取得合格教師地位者之進修。其使用的原則是：

- (一) 此項經費應使用於教師專業的長期發展。
- (二) 此項經費的使用，最終應反映在學校水準的提升。
- (三) 此項經費的提供係以提升教育品質為目的，並以明確、公開為原則。

在 2000/2001 年的申請項目下，規定了以下的標準：

- (一) 經由改善學校教師的專業知識、理解、技能和效能，及校長的領導及管理能力來改善學生的成績表現。
- (二) 滿足訓練和發展的需要。
- (三) 能經由內在和外在的品質管制來確認它對學校專業措施的改進。
- (四) 能導致教師取得大學以上階段的專業認定或學位。
- (五) 符合某些學校的特別需要，且有助於這些學校的發展。
- (六) 能經由研究和視察來反映，且能發展出學校教師的研究能力。

英國自 2009/2010 學年度開始實施的「教與學碩士」(Master of Teaching and Learning, MTL) 則是以初任教師的前 5 年者為對象。工黨執政時於 2007 年的《對兒童的規劃：建構更光明的未來》(The Children's Plan: Building brighter futures) 報告書中就有此一提議，要打造教學成為一個碩士層級的專業 (making teaching a masters profession) (DCSF, 2007: 83)。然後在 2008 年的《給兒童最好的：在教與學發揮才能》(Being the Best for Our Children: Releasing talent for teaching and learning) (DCSF, 2008) 報告書中，將此一計畫做更明確的規劃。2009 年 2 月，發布了由「學校訓練與發展署」所規劃的「教與學碩士的全國架構」(The National Framework for Masters in Teaching and Learning) (TDA, 2009)，以下說明其主要規劃內容：

- (一) 學位性質：教師在職進修。
- (二) 適用對象：年資 5 年內的現職合格教師，以在導入期和核心期的教師為主。
- (三) 修業年限：希望能在 3 年修畢，但得延長年限。
- (四) 提供單位：高等教育機構與服務學校基於平等地位，共同合作。高等教育機構設有導師 (tutor)，服務學校有輔導教師 (coach)，針對學生的特性來規劃與指導。以實作本位及個別化的學習為主。進修的教師要具有反省與批判分析能力。

- (五) 研讀內容：分為教與學、學科知識、兒童與青少年發展、以及領導與管理等領域。
- (六) 時程安排：分成三階段，(1) 就既有的師資培育基礎繼續發展，(2) 加廣，及 (3) 加深。
- (七) 衡量標準：根據「學校訓練與發展署」公布的「教師專業標準」及「高等教育品質保證署」(The Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA) 規定的碩士層級之標準。

二、專業發展機制

自 1988 年國定課程實施之後，對於中小學教師的「專業」發展產生更複雜的觀念，對於學校機構的發展也有更強烈的投入，兩者形成一種新的綜合，其特徵之一是由教師「在職進修轉向專業發展」(Hargreaves, 1994: 425)。以往的教師在職進修是新教師的個人選擇，且是在學校之外的高等教育機構中進行，課程偏向社會科學的學術內容，只是教師個人受益，而不是著眼於學校的需求，偏向「學位進修」。1988 年之後的專業發展的觀念採取「學校本位的模式」，重視專業能力的習得和實務問題的解決，認為教師有終身的專業需求，必須定期且持續的專業發展才能成為有效能的實做者 (李奉儒, 2008)。

2000 年 2 月 11 日發布的《專業發展：教與學的支持》(Professional Development: Support for teaching and learning) 諮詢文件 (DfEE, 2000)，開章明義地指出教師進修是把教學變成是「一個學習的專業」(a learning profession)，並據此訂出 10 大原則 (第 4 條)：

- (一) 一個有效能的教師應以專業發展為優先要項，並積極參與，且學校和教師有共同的責任在政府的支援下，進行教師的專業發展；
- (二) 專業發展應以提升教室的教學水準為要務，因此，在進修的過程一方面是與其他人學習專業智能，另一方面即在增進學生的學習效能；
- (三) 應提供廣泛的學習機會來滿足各種不同的需求；

- (四) 專業發展的過程也要兼顧機會的均等；
- (五) 教師應該從工作中和能力強的人學習，在教室中有機會與其他專業人士學習；
- (六) 應不斷努力去找出時間和資源，以進行專業發展；
- (七) 「資訊溝通科技」(ICT) 應該扮演主要的角色，以方便個人在不受時間和空間的影響下進行學習；
- (八) 專業發展的提供必須是高品質的，而且教師和學校也應該是挑剔的消費者；
- (九) 良好的規劃和評鑑是成功的專業發展活動成功的要件；
- (十) 應用「資訊溝通科技」的潛力，儘量提供各種成功和失敗的經驗使教師們能共享。

這 10 大原則不只是規範了教師應參與進修，也要求提供進修活動的單位要提供高品質的進修機會，並指出進修的目的是要回到教室裡來改進教學。再者是強調「資訊科技」在教師進修中所扮演的重要角色（蘇永明、李奉儒，2001）。

2002 年 9 月至 10 月期間，教育與技能部在全國各地舉辦 11 次有關「持續專業發展」的座談會，藉以凝聚有關教師專業發展策略的共識（GTC, 2003）。英格蘭教學總會根據對教師、教師組織與工會、師資培育者、地方教育當局的顧問、以及其他支持教師學習者的深度諮詢結果，在 2003 年公布「教師專業學習架構」(Teachers' Professional Learning Framework)，說明教師專業的理念、具體內涵、運用以及支持方案，並列出所有教師的專業發展權利（GTC, 2003）。

「教師專業學習架構」提供學校與教師專業發展經驗的地圖，以作為他們協助規劃專業學習的工具；鼓勵教師發展多樣化的方案，所有的教師、小組與持續專業發展設計者，都可用它來規劃小組的、各科的或學校的學習計畫；也能夠用來辨明與支持教師在不同生涯階段之進步與持續（李奉儒，2008）。要言之，英國對於願意終身奉獻教育的教師，仍要求必須持續地專業發展，以提升教師素質。

三、在職進修方式

中小學教師從《James 報告書》發表後的 1973 年到 1982 年間的主要進修方式如下（李奉儒，1997：361-363；Erant & Seaborne, 1984: 176-192）：

- （一）取得大學第一學位課程（first degree courses）：《James 報告書》要求每位教師要有大學的程度，主要的進修管道有「空中大學」（Open University）和大學的「教育學士」（B.Ed）課程。英國的「空中大學」在 1971 年開播，就讀學生中有 40% 是在職教師，到 1982 年降為 14%。一般大學要求先修「銜接課程」（bridging course）之後，再就讀四年制的教育學士課程的最後一年。
- （二）大學以上學位（higher degrees）：由於已有更多在職教師具有大學學歷，所以想進修大學以上的學位。英國碩士學位有兩種，一種是獨立研究（research degree），不必上課，完全以論文寫作為評量標準，所得到的學位為哲學碩士（M. Phil）。另一種為修課學位（taught course degree）即修足規定學分，只要寫簡單的論文即可取得碩士，論文一般只是經書面審查，必要時才口試，所得到的學位為碩士（MA）或教育碩士（M.Ed.）。這兩種學位都開放給教師進修，在 1977/8 學年度，16% 的全時進修教師和 33% 的部分時間進修教師選擇哲學碩士學位。
- （三）文憑課程（Diploma courses）：「教育學士」（B.Ed.）和「教育碩士」（M.Ed.）雖然有相當的吸引力，然而這種正式學位規定較多。「文憑課程」則較有彈性，而且也有各種相當於大學畢業或碩士學位的文憑，所以各式各樣的文憑名稱也一直難以統一（例如有：diploma in education, advanced diploma, postgraduate diploma, diploma in the advanced study of education, diploma in professional studies in education 等），有的相當於學士學位，有的相當於碩士學位。文憑課程相當有彈性，所以較能配合教師的需要，可以只針對教育學中的某一主題來開課，如「輔導」、「課程」、特殊教育等。碩士程度的文憑課程也常可免除寫論文，比正式的碩士或教育碩士優待些。

1998年12月《教師：面對變革的挑戰》綠皮書(DfEE, 1998a)一開始就以提升教師地位和教學品質的「新專業主義」為目標。在教師進修方面，每位教師都有一份「個人學習紀錄」(Individual Learning Accounts)，而且也鼓勵學位課程的在職進修(即獲得碩士或博士學位)(DfEE, 1998a: 50)。整個在職進修也要配合跨越前述的生涯里程碑。在進修的途徑，還配合資訊科技，利用網路來建立「虛擬教師中心」(Virtual Teacher Centre)，並在教育與就業部成立「標準站」(The Standards Site, <http://www.Standards.dfee.gov.uk>)的網站，提供如何提升學校表現的各種做法及其他訊息(DfEE, 1998a: 51)。在進修方式上，並且考慮一向只有大學教師才有的「帶職帶薪進修」(study leave)、「休假進修」(sabbaticals)和「以研究者的身分進修」(teacher researcher)(DfEE, 1998a: 52)，也就是中小學教師也可以進行上述的進修方式。

工黨執政後，教育與就業部在2000年發布諮詢文件《專業發展：教與學的支持》(DfEE, 2000)，除了延續專業發展日及資助教師修習碩士學位之外，規劃學校本位在職進修的新方式，包括：2001年9月前設置1000所明星的「燈塔學校」(Beacon Schools)，以提高整個地區的學校水準；2003年9月前擴充到500所的藝術、語言、運動、和科技等四種「特殊專長學校」(Specialist Schools)；針對教育水準較差地區給予較多支援的25個「教育行動區」(Education Action Zones)並任用較多的「精深技巧教師」，以領導教師進修的活動；改善都市地區教育水準的「都市學校卓越計畫」(Excellence in Cities)，設置只需從事本職的50%工作和時間之「學習輔導員」(learning mentor)，以到各校「傳播成功的經驗」；以及只需從事教學80%時間的「高級技能教師」(Higher Skilled Teachers)，以規劃和帶領校內教師的在職進修，並推廣到其他學校和師資培育機構；或是鼓勵「精深技巧教師」能與對新任教師、新學科主任、或小型學校教師分享經驗的「同儕聯線」(Peer Networks)；更自2000年9月開始實施「教師的國際專業發展」(Teacher's International Professional Development)，每年選派5,000名教師到海外的學校觀摩教學；設立「最佳教育範例研究獎金」(Best Practice Research Scholarships)，鼓勵教師以實際教學上或各種教育措施的實例進行研究。此外，尚有由校內外教師結合起來，以6到12人為一團隊來共同研討某一問題的「專業學習團隊」(professional

learning teams)；透過「交換教師」或參訪其他行業做為互相學習的方式；以及配合資訊科技，利用網路建立「虛擬教師中心」(Virtual Teacher Centre)的「全國學習網路」(National Grid for Learning, NGfL)等(蘇永明、李奉儒，2001：39-40)。

玖、結論

英國過去三十年來面對國際政治的強烈競爭、社會經濟結構的劇烈轉變、以及新自由主義市場邏輯的主導，教育決策者更為重視教師的素質和強調教學的重要性，冀以有效能地提升中小學生的學習成果及在國際教育成就測驗中的表現。要言之，其師資培育政策與教師素質管理有兩項重要的變化。

首先是重新界定師資培育的目標，提倡新教師專業主義，改變新一代教師的專業理念，以有助於鼓舞教師充實專業發展，加強教師的專業責任心，配合專業發展架構與教師評鑑措施，使其應秉持不斷學習的責任，因應各種知識與資訊的產生，據以結合於教學過程中，以進行有效的教學和提升教育的水準。

其次，解除高等教育機構對於師資培育的主導權利，重建國家的師資培育國定課程，開展更多元的在職本位及學校中心的師資培育管道，更為強調教學實務在師資培育中的重要性。正如上述所分析的，英國的師資培育轉由「師資培訓署」及其後改組的「學校訓練與發展署」負責所有師資培育機構的認證，可見國家介入師資培育的程度是逐漸增加的，並透過師資培育經費補助的分配來影響培育課程結構和內容。

英國政府自 1997 年提出新專業主義之後，驅動教師遠離傳統的專業權威和自主，從個人主義走向互信合作的文化，朝向在跟同事、學生和家長之間的關係中發展出新的形式，一種更為密切的、合作的關係，包括在角色與責任上更為明確的協商，以及專業發展上更為複雜的模式與實務；教師彼此願意分享理念、尋求協助和進行聯合的課程規劃。如教師評鑑的目的在於尊重

和支持教師的專業主義，確保教師的專業發展獲得正確的支持，持續提升與發展教師的專業能力，發揮最佳教學技術與能力，提高教學的品質，使能有效落實教育改革的各项措施，並為其決定負起責任。

在理想優良教師素質方面，本文發現 1997 年重新上台執政的工黨政府在其第一份教育綠皮書中，從「新專業主義」主張中提出其優良的教師圖像。自 2002 年 9 月後，所有師資培育機構的職前養成課程，必須符合新的「合格教師地位授予標準」，分成三類相互關連的規準，包括「專業價值與實務」、「知識與理解」，以及「教學」等，所有取得合格教師地位的師資生必須展現其已經具備這些標準。2007 年新的「教師專業標準」也分成三類相互關連的規準：專業特性、專業知識與理解、以及專業技能等，藉以建構出專業的教師素質。至 2009 年 6 月的教育白皮書《您們的孩童、您們的學校、我們的未來》中，再度勾勒出適合未來學校教育的教師圖像為：能夠將自己對於教學的熱情傳達於日益精進的結果中、充分投入於與學生相關的教育與支持性活動之中；並且，這些教師將會是受到良好引導、擁有高度技能，以及展現出充分的動機與效能。

在提升教師素質的改革上，英國主要是採行三種策略。首先是招募更多有效能的準教師，又可分為精進師資生甄選機制及提高教師證書授予條件等兩項措施。其次是改善職前培育與導入階段，包括了實施師資培育機構的認證與評鑑、引進「師資職前培育國定課程」、廣開在職培育的師資培育管道、推動「教學學校」全國網絡、以及重視新任合格教師的導入等五項。第三，在改善教師專業發展的體系方面，分別為實施教師評鑑機制、推動教師專業學習架構、支持教師專業發展的各種措施、以及推行碩士學位的在職進修等。

最後，值得注意的是，2010 年上臺的聯合政府連續發布的白皮書與報告書中，有別於先前保守黨與工黨先後執政時期的新保守主義與新自由主義的政策導向，反而更為強調教育機會均等，將進行更為激烈的教育改革，「協助兒童克服來自出身與背景的偶然，以獲得遠超過他們原本所能想像的」，重新重視「教育給予我們所有人成為我們自己生活故事的作者」之力量，將教育改革視為國家進步的原因。這些政策主張跟批判教學論學者對於教育是人性

化的工程，旨在人的解放與轉化社會不公不義結構之訴求頗為相近。然而，教育部卻也認為賦予教師權威、給予學校及校長自主，跟有效率的績效責任體制是可以相容的，這使得未來英國師資培育政策與教師素質改革，在作為促進社會流動的引擎與確保學校教育成效的績效責任保險閥之間，似有正反兩股力量的拉扯。

參考文獻

- 李奉儒 (1997)。英國教師在職進修制度的回顧與展望。載於國立花蓮師範學院 (主編), **進修推廣教育的挑戰與展望** (頁 347-390)。臺北市: 師大書苑。
- 李奉儒 (1999)。英國實習輔導教師角色、職責、特質與甄選之研究。**暨大學報**, 3 (1), 127-155。
- 李奉儒 (2002)。我國中小學教師在職進修型態與方式之調查研究。**比較教育**, 53, 1-28。
- 李奉儒 (2003)。英國教師職前培育、素質管理與專業發展的新趨勢。**臺灣教育**, 623, 34-45。
- 李奉儒 (2005)。英國中小學教師素質管理機制之研究。**比較教育**, 58, 135-171。
- 李奉儒 (2006)。我國中小學教師評鑑機制規劃之芻議: 英國的經驗與啟示。**教育研究與發展期刊**, 2 (3), 193-216。
- 李奉儒 (2008)。英國中小學教師素質管理制度之研究。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒 (主編), **中小學教師素質管理制度比較研究** (頁 17-49)。臺北市: 高等教育文化。
- 李奉儒 (2011)。英國師資培育認證制度之探究。**教育研究與發展期刊**, 7 (1), 53-81。
- 李奉儒、蘇永明、黃淑玲 (1998)。英國實習輔導教師制度研究 (NSC86-2413-H-260-003)。國科會專題研究計畫成果報告。臺北市: 國科會。
- 康萃婷、李奉儒 (2007)。英國 2005-2011 之合格教師地位授予的師資職前培訓視導架構。**比較教育**, 63, 192-205。
- 蘇永明、李奉儒 (2001)。英國英格蘭地區中小學教師在職進修制度研究。載於楊深坑 (主編), **各國中小學教師在職進修制度研究制度比較研究** (頁 1-52)。臺北市: 揚智。
- Adams, A., & Tulasiewicz, W. (1995). *The Crisis in Teacher Education: An European concern?* London, UK: Falmer Press.
- Alexander, R., Craft, M., & Lynch, J. (Eds.) (1984). *Change in Teacher Education: Context and provision since Robbins*. London, UK: Holt.
- Board of Education (1944). *Teachers and Youth Leaders. (The McNair Report)*. London, UK: HMSO.
- Brooks, V., & Sikes, P. (1997). *The Good Mentor Guide: Initial teacher education in secondary schools*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., & Evans, D. (2003). *The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning*. London, UK: EPPI-Centre IOE, University of London.
- DCSF (2007). *The Children's Plan: Building brighter futures*. London, UK: Author.

- DCSF (2008). *Being the Best for Our Children: Releasing talent for teaching and learning*. London, UK: Author.
- DCSF (2009). *Your Child, Your Schools, Our Future: Building a 21st century schools system*. London, UK: Author.
- DES (1966). *Further Training for Teachers*. (DES Report Education No.28). London, UK: HMSO.
- DES (1970). *Survey of In-Service Training for Teachers 1967*. London, UK: HMSO.
- DES (1972a). *Teacher Education and Training: A Report by a Committee of Inquiry. (The James Report)* London, UK: HMSO.
- DES (1972b). *Education: A framework for expansion*. London, UK: HMSO.
- DES (1983). *Teaching Quality*. London, UK: HMSO.
- DES (1984a). *Education Act 1984*. London, UK: Author.
- DES (1984b). *Initial Teacher Training: Approval of courses (Circular 3/84)*. London, UK: Author.
- DES (1985a). *Better Schools*. London, UK: HMSO.
- DES (1985b). *Quality in Schools: Evaluation and appraisal*. London, UK: HMSO.
- DES (1986). *Local Education Authority Training Grants Scheme: Financial year 1987-88 (Circular 6/86)*. London, UK: Author.
- DES (1989a). *Qualified Teacher Status: A consultation document*. London, UK: HMSO.
- DES (1989b). *Initial Teacher Training: Approval of courses (Circular 24/89)*. London, UK: Author.
- DES (1991a). *The Education (School Teacher Appraisal) Regulations*. London, UK: HMSO.
- DES (1991b). *School Teacher Appraisal (Circular 12/91)*. London, UK: HMSO.
- DES (1992). *Reform of Initial Teacher Training: A consultation document*. London, UK: HMSO.
- DfE (1993). *The Initial Training of Primary School Teachers: New criteria for courses (Circular 14/93)*. London, UK: Author.
- DfE (1994). *Education Act 1994*. London, UK: Author.
- DfE (2010a). *The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*. London, UK: Author.
- DfE (2010b). *The Case for Changing*. London, UK: Author.

- DfE/WO (1993). *The Government's Proposals for the Reform of Initial Teacher Training*. London, UK: DfE/WO.
- DfEE (1997a). *The Initial Teacher Training National Curriculum (Circular 10/97)*. London, UK: Author.
- DfEE (1997b). *General Arrangements for the Standards Fund (Circular13/97)* London, UK: Author.
- DfEE (1998a). *Teachers: Meeting the challenge of change (Green Paper)*. London, UK: SO.
- DfEE (1998b). *Teaching and Higher Education Act 1998*. London, UK: SO.
- DfEE (1998c). *School Standards and Framework Act*. London, UK: Author.
- DfEE (1998d). *Requirements for Courses of Initial Teacher Training (Circular 4/98)*. London, UK: Author.
- DfEE (1999). *The Induction Period for Newly Qualified Teachers (Circular 5/99)*. London, UK: Author.
- DfEE (2000). *Professional Development: Support for teaching and learning*. London, UK: SO.
- DfES (2001a). *Schools- Achieving success (White Paper)*. London, UK: SO.
- DfES (2001b). *The Induction Period for Newly Qualified Teachers*. London, UK: SO.
- Dowling, M. (1988). Unanswered questions about Inset: James plus fifteen. *British Journal of In-service Education*, 14(3), 180-186.
- Eraut, M. & Seaborne, P. (1984). In-service teacher education: Developments in provision and curriculum. In R. J. Alexander, M. Craft, & J. Lynch (Eds.), *Change in Teacher Education: Context and provision since Robbins*. London, UK: Holt, Rinehart & Winston.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition: Re-forming professionalism?* Buckingham, UK: Open University Press.
- Furlong, J. (2001). Re-forming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In R. Phillips & J. Furlong (Eds.), *Education, Reform and the State: Twenty-five years of politics, policy, and practice* (pp.118-135). London, UK: RoutledgeFalmer.
- Furlong, J. (2002). Ideology and reform in teacher education in England: Some reflections on Cochran-Smith and Fries. *Educational Researcher*, 31(6), 23-25.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The growth of professional knowledge*. London, UK: Routledge.
- Gilroy, D. P. (1992). The political rape of initial teacher education in England and Wales: A JET

- rebuttal. *Journal of Education for Teaching*, 18, 5-22.
- Goodson, I. (1999). *Towards a principled professionalism*. Paper presented in International Conference on New Professionalism in Teaching: Teacher Education and Teacher Development in a Changing World, in Hong Kong, Institute of Educational Research & Faculty of Education. Jan. 15-17, 1999.
- GTC (2003). *Commitment: The teachers' professional learning framework*. London: Author.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London, UK: Cassell.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Hargreaves (Ed.). *Teachers' Professional Lives*. London, UK: Falmer.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-437.
- HMI (1983). *Teaching in Schools: The content of initial teacher training*. London, UK: DES.
- HMI (1987). *Quality in School: The initial training of teachers*. London, UK: DES.
- HMI (1989). *Developments in the Appraisal of Teachers*. London, UK: HMSO.
- McIntyre, D., & Hagger, H. (Eds.)(1996). *Mentors in Schools*. London: David Fulton.
- McMahon, A. (1992). Teacher appraisal: Development and accountability. *Journal of Teacher Development*, 1(1), 19-28.
- OECD (2009). *Education at a Glance*. Retrieved November 13, 2011, from <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>
- Ofsted (2005). *Framework for the Inspection of Initial Teacher Training for the Award of Qualified Teacher Status 2005-2011*. London, UK: Author.
- Ofsted (1995). *School-Centred Initial Teacher Training 1993-1994: A Report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Scotland*. London, UK: HMSO.
- Ofsted (1993a). *The Articled Teacher Scheme*. London, UK: HMSO.
- Ofsted (1993b). *The Training of Primary School Teachers*. London, UK: HMSO.
- O'Hear, A. (1988). *Who Teach the Teachers?* London, UK: Social Affairs Unit.
- Pimm, D. & Sellinger, M. (1995). The commodification of teaching: Teacher education in England. In M. F. Widen & P. P. Grimmett (Eds.). *Changing Times in Teacher Education: Restructuring or reconceptualization?* (pp. 47-66) London, UK: Farmer.
- TTA (1995). *The Annual Report of the Teacher Training Agency 1994/1995*. London, UK: HMSO.

- TTA (1997). *Training Curriculum and Standards for New Teachers*. London, UK: Author.
- TTA (1999). *Procedures for the Withdrawal of Institutional Accreditation and Mechanisms for a Request for Reconsideration*. London, UK: Author.
- TTA (2002a). *Supporting Induction: Part 1 Overview*. London, UK: Author.
- TTA (2002b). *Supporting Induction: Part 2 Support & Mentoring of the Newly Qualified Teacher*. London, UK: Author.
- TTA (2002c). *Supporting Induction: Part 3 Assessment of the Newly Qualified Teacher*. London, UK: Author.
- TTA (2002d). *Supporting Induction: Part 4 Quality Assurance of the Induction Arrangements*. London, UK: Author.
- TTA (2002e). *Delivering the Graduate Teacher Programme in England: Guidance for designated recommending bodies and trainees*. London, UK: Author.
- TTA (2002f). *2001 QTS Skills Test in Numeracy and Literacy Report on National Results*. London, UK: Author.
- TTA (2002g). *Qualifying to Teach: Professional standards for Qualified Teacher Status and requirements for initial teacher training*. London, UK: Author.
- TDA (2007a). *Procedures for Addressing Non-compliance in Initial Teacher Training and the Withdrawal of Institute Accreditation*. London, UK: Author.
- TDA (2007b). *Professional Standards for Teachers*. London, UK: Author.
- TDA (2009). *The National Framework for Masters in Teaching and Learning*. London, UK: Author.
- TDA (2010). *Guidance to Accompany the Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. London, UK: Author.
- Whitty, G. (1992). Quality control in teacher education. *British Journal of Educational Studies*, 40(1), 38-49.
- Wilkin, M. (Ed.)(1996). *Initial Teacher Training: The dialogue of ideology and culture*. London, UK: Falmer.
- Williams, M. (1991). *In-service Education and Training: Policy and practice*. London, UK: Casse.

第四章

德國師資培育制度 與教師素質

謝斐敦

崑山科技大學幼兒保育學系副教授

德
國

壹、緒論

德國師資培育制度嚴謹著稱，在國家強力地掌控以及篩選嚴格的情況之下，在德國要成為一位教師實屬不易。然而，近年來因歐洲整合之風，通過《波隆納宣言》(Bologna Deklaration)來建立高等教育的整合，對於德國的高等教育造成衝擊。其次，在「國際學生評量計畫」(Programme for Internal Student Assessment, PISA)多次評量結果，德國學生的成就表現不盡理想，引起德國對於師資培育制度的反省與改革。換言之，德國近期的師資培育制度與以往不甚相同。以下從德國師資培育的改革脈絡、理想優良教師素質、師資培育制度、職前課程、導入階段、教師素質管理與教師專業發展等面向分述之。

貳、師資培育改革脈絡

一、《波隆納宣言》的影響

《波隆納宣言》的源起可溯自西元 1998 年 5 月 25 日，德、法、義以及英的教育部長於參加法國 Sorbonne 大學 800 年的校慶時，簽署了一份所謂的《索本宣言》(Sorbonne Deklaration)，冀望鼓勵學生流動並建立一個可互相承認

的結業證書 (BMBF, 2007)。

接著 1999 年歐洲 29 國的教育部長或代表在波隆納 (Bologna) 發表了一篇共同宣言〈歐洲高等教育區〉, 期望 2010 年之際可以建立一個歐洲共通的高等教育制度。該宣言內容主要為六大點: (一) 引進比較容易理解和可比較的畢業證書; (二) 建立二階段 (學士和碩士) 的修讀體系; (三) 引進學分成績制度, 亦即「歐洲學分轉換制度」(European Credit Transfer System, ECTS); (四) 促進大學師生與職員的流動; (五) 在資格確認的這一部分, 提供歐洲共同合作; (六) 推動高等教育培育的歐洲面向 (Der Europäische Hochschulraum, 1999)。

稍晚, 歐洲各國又簽署數份公報, 來實現《波隆納宣言》的目標, 2001 年 5 月 19 日歐洲 33 國代表在布拉格 (Prag) 發表了《布拉格公報》(Prager Kommuniqué), 2003 年 9 月 40 個歐洲國家代表簽署《柏林公報》(Berliner Kommuniqué) 宣言, 2005 年 5 月歐洲各國代表則簽署《柏根公報》(Bergen-Kommuniqué) 與 2007 年 5 月 18 日 46 國代表簽署的《倫敦公報》(Londoner Kommuniqué)。這些公報皆在推動歐洲高等教育的改革, 實現《波隆納宣言》的目標。是故, 這一整個推動的過程亦稱之為「波隆納進程」(Bologna Prozess)。從原本的 29 國教育部長或代表簽署的《波隆納宣言》, 到最近 2007 年的《倫敦公報》, 已有 46 國參與 (BMBF, 2007)。

德國高等教育長久以來有其固有傳統, 高等教育學制與其他國家並無法完全接軌。是以, 為達成《波隆納宣言》歐洲高等教育區的理念, 德國高等教育的改革勢必得進行。於是「各邦文教部長常設會議」(Ständiger Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK) 從 2000 年開始, 針對學士與碩士二階段、學分制度以及修讀的模式, 陸陸續續發表了諸多共同決議 (Hochschulrektorenkonferenz[HRK], 2007a)。除了 KMK 針對德國高教體制的調整做了決議外, 德國「大學校長會議」(Hochschulrektorenkonferenz, HRK), 也訂定了一些決議和規定, 諸如有關 ECTS 的計算認證、師資培育在高等院校的未來等 (HRK, 2007)。

《波隆納宣言》的目標中, 將整個修讀時程分為學士和碩士二階段、採用

ECTS 的學分制度、素質的確保與相互認證，這幾項主張對於德國高等教育的衝擊甚鉅，逼迫高等教育的結構必須有所調整。原本德國高等教育的修讀架構中，並未有「學士」此一學位，大學的修讀時程約為 12-13 學期，學生修完後通常直接取得「文憑」(Diplom)、「碩士」(Magiester) 或者取得國家考試 (Staatsexam) 的資格。此外，高等校院的修讀也未採取學分制，而是以「修課證明」(Schein) 的取得，來算計畢業的資格。換言之，德國高等教育學制的改革自然對於師資培育產生了重大的影響，整個師資培育的制度也必須跟著高教的改革而調整。

二、PISA 國際學生評量的衝擊

除了《波隆納宣言》對德國師資培育制度的改革形成影響之外，學生學業成就降低，亦使得教師素質開始受到質疑，進而引起對師資培育制度改革之呼籲。

早在德國參加「第三次國際數理研究」(Third International Mathematics and Science Study, TIMSS) 就摧毀了德國學生成績優異的幻象 (Prenzel & Drechsel, 2003)。後來「經濟合作暨發展組織」(Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) 在 2000 年公布了 PISA 的結果，共有 28 個會員國參與，德國學生閱讀能力的排名落後芬蘭、加拿大等 17 個國家；數學方面的排名落後於日本、韓國等 21 個國家；自然科學落後日本、芬蘭等 8 個國家 (Baumert, Artelt, Klieme, Neubrand, Prenzel, & Schiefele, 2002)。雖然 PISA 的報告係針對會員國學生的閱讀、數學與自然能力進行的評量。但這份評量的出現，在各會員國當中引起反省的聲浪，探究學生程度低落的原因。其中，對於德國學生程度下降，學生程度的低落，引起大眾對教師的素質的懷疑，是否與教師的素質有關。

誠如前述，對於教師專業能力提升的關注，在 OECD 多次公布 PISA 報告之後，引起諸多探討。於是 OECD 預計對會員國實施教師的 PISA，進行教師的知識與能力進行評量。在 2002 年 3 月，OECD 公布一份《吸引、發展與留任有效能的教師－活動的設計與實施計畫》(Attracting, Developing and

Retaining Effective Teachers- Design and Implementation Plan for the Activity) 計畫書，書中針對會員國的情境，說明影響教師專業的社會因素。這些因素諸如政治環境更迭、人口的變動、經濟條件與勞動市場的趨勢、媒體對教學的影響等。此外並揭櫫四大議題：(一) 吸引有能力的人進入專業；(二) 教育、發展與教師；(三) 招募、選擇與派任教師；(四) 在學校中重新訓練有效能的教師 (OECD, 2002: 8, 11)。為因應 OECD 的活動計畫，德國 KMK 即於 2003 年 9 月提出德國一份《吸引、發展與留任有效能的教師：德意志共和國國家背景報告》(Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country Background Report for the Federal Republic of Germany) 的報告書。其中在報告書的第四章與第六章的部分，特別指陳德國教師應可在職場中發展專業能力，透過在職訓練與進修教育來達成專業發展的目的，並特別呼籲著重教師專業能力的培養 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [SKMK], 2003)。而德國的各邦，亦紛紛提出各邦的相關計畫。例如 Baden-Württemberg 邦的「文化、青年與運動部」(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) 亦提出該邦的《吸引、發展與留任有效能的教師》(Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers) 報告書，描繪該邦教師工作的現狀，提出吸引年輕人進入教職的方案，說明教師專業發展的重要，並解釋現今正在實行的方案計畫 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2003)。

不僅 KMK 大力呼籲教師素質與專業發展的重要，就連教師組織「教育與學術同業公會」(Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GEW)，亦大力贊同 (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2002; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW], 2002)。另外，受到 PISA 的衝擊，德國內部開始反省檢討，懷疑是否教師本身的素質良莠不齊，而導致學生程度的低劣。提到教師素質的問題，於是反省師資培育的過程。例如，課程上，在高等校院的師培研讀缺乏實務課程。(Wissenschaftsrat, 2001) 還有，職前階段、實習階段與進修階段等三個階段的師培階段間無法協調一致 (Oelkers, 2000; Wissenschaftsrat, 2001; Rotermund, 2001; Terhart, 2002; Wildt, 1996)。例如在高等校院的師培過程中學一次，可是在實習階段的研習班可能又學了一次，重疊性甚高 (Etzold,

2001)。究而言之，這些政策正是教師「專業」勢力的抬頭，以專業的考量來評鑑教師的能力。

綜合前述背景因素，促使德國師資培育制度進行改革，首先是因為歐洲高等教育的統合，讓師資培育制度改為學士、碩士二階段制；而因為學生在PISA 國際評量表現不佳，也牽動德國對師資素質的反省，進而對於教師專業發展投注更多心力。

參、理想優良教師素質

一、理想優良教師圖像

到底優良教師的圖像為何？德國有些學者提出不同的觀點。H. Lenhard 在〈Das neue Bild von Lehrerin und Lehrer?〉一文曾分析，教師這個角色本身即存在著一些矛盾。首先，教師一方面為社會契約下的行動代理人，但另一方面在學生面前又是教育者。其次，教師的生活與學生的生活極為不同，因此教師與學生之間要形成有意義的溝通，相當困難 (Lenhard, 1999)。Prim (1999) 發表的〈Lehrerrolle im Wandel: Vom Einzelkämpfer zum Teamworker und Organisationsgestalter?〉一文，指陳教師職業結構中的性質以及教師職業與其他結構不同之處，期望以溝通的文化氣氛來解決。所以，教師要解決角色本身的矛盾，就已經不易。再加上社會變遷，在新學習文化開放、獨立自主與個人化的需求下，教師角色必須調整為學習的顧問與陪伴者，必須組織、安排與引導學習 (Winter, 2002) 另外，學校組織型態趨向獨立的運作形式，亦迫使教師必須要轉變其角色 (Volkholz & Wunder, 2002)，參與校務的決策與推展。

前述各家對於教師的圖像有不同的主張，「各邦文教部長常設會議」的主席、「德國手工業聯盟」(Deutscher Gewerkschaftsbund)、「公務人員聯盟與稅務聯盟」(Beamtenbund und Tarifunion) 在 2000 年發表一項決議〈今日教師的任務－學習的專家〉(Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute

für das Lernen)，該項決議揭櫫了教師的圖像如下（SKMK, 2009）：

- （一）教師是學習的專家，教師的主要任務是根據知識的屬性來設計、組織與反應學習過程，並進行有系統的評量教師傳授基礎的知識以及準備好的東西，運用因材施教的方法。
- （二）教師是可以自己覺察，學校教育的任務與課程和學校的生活緊密相關。教育是對年輕族群的人格發展進行意識且有企圖的影響。
- （三）教師在課程上有其自我評價的任務，並有責任心。因須具備高度的教育心理與診斷能力，方可以成功地跟學生溝通。
- （四）教師要持續發展其能力，並且進行足夠的進修和繼續教育，以便可以獲得最新的學術知識應用在其職業場域中。就像其他的職業一樣，持續不斷地進修是職業專業的重要成分。
- （五）教師應該要參與學校發展，以及形成一個促進學習的學校文化，一個有學習動機的氛圍。
- （六）教師要支持內部與外部的評鑑，這類評鑑包括教學與學習過程、學校計畫與學校生活的形成。
- （七）教師可以擴大支持系統，這樣公眾、家長、經濟、高等院校與媒體方可承接一些任務。

接續 2000 年將教師視為專家的觀點，2006 年 10 月 KMK 與教育公會共同發表〈輔導與促進－教育政策、家長、學校與教師的挑戰〉（Fördern und Fordern – eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte），這一個聲明教師職業的圖像如下（SKMK, 2009）：

- （一）及早認識每一個學生的優缺點；
- （二）專業的環境，在學習團體漸增的異質性下；
- （三）以外部與內部評量結果建構的環境；
- （四）結構的建立與保護，與其他教育機構、訓練職場、學校團體等交流；

- (五) 內部網絡的工作，可以一起引導課程與教育的各種專門知識；
- (六) 工作導向的跨邦教育標準與其考核；
- (七) 從這些評量來導出促進素質與確保教育機會的措施；
- (八) 一個可以改變的時間管理，同僚共同合作與參與學校的整體發展；
- (九) 終生學習的準備。

綜合前述的觀點，教師應該關注的面向，不僅僅在於教學，以及提升個人的專業能力。更應該擴大關心的面向，對於學校之外的社區，亦該建立聯繫的支持網絡。

二、教師專業指標

2004年12月KMK通過一項決議〈師資培育標準：教育科學〉(Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften)，當中指出教師應具備的11個能力(楊深坑、黃嘉莉、黃淑玲、謝斐敦，2009)：

- (一) 教師會依學科與實質教學內容進行教學計畫與實際教學。
- (二) 教師能塑造學習情境，支持學生學習。教師激勵學生並使學生能夠聯結新、舊學習，產生新的學習。
- (三) 教師能促進學生具有自發性學習與工作的能力。
- (四) 教師能認識學生生活的社會與文化條件，並在學校架構下，藉之以影響學生個體發展。
- (五) 教師能傳輸價值與規範，並支持學生自主的判斷與行動。
- (六) 教師能在學校與教學的衝突與困難情境中發現解決之道。
- (七) 教師能診斷學生的學習準備度及其學習過程，促進學生目標導向，並為學生及其家長提供諮詢。
- (八) 教師在透明化的判斷基礎上，記錄學生的學習成就。

- (九) 教師覺知教師工作的特殊要求。教師了解作為公務員之特殊責任與義務。
- (十) 教師了解其職業是一種具有持續性學習之任務。
- (十一) 教師參與學校設計與計畫之規劃與改革。

為達成前述指標的理想，教師能否具備上述的能力與專業發展，師資培育過程的專業課程的設計與實習制度的規劃則愈形重要。

肆、師資培育制度

一、師資培育管道

在德國欲從事教職的人，在高等校院入學登記時，就可以選擇修習「教育學程」(Lehramt)。基本上，師資培育大致分為以下六種類型：第一類：基礎學校或初等教育階段的教師 (Lehtämter der Grundschule bzw. Primarstufe)、第二類：初等教育階段或是中等教育第一階段的教師 (Übergreifende Lehtämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I)、第三類：中等教育第一階段的教師 (Lehtämter für aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I)、第四類：中等教育第二階段教師 (普通類科) 或文理中學教師 (Lehtämter für die Sekundarstufe II[allgemein bildende Fächer] oder für das Gymnasium)、第五類：中等教育第二階段 (職業類科) 或職業學校教師 (Lehtämter für die Sekundarstufe II[berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen)、第六類：特教教師 (Sonderpädagogische Lehtämter)。不同類型的師資培育，具有不同的修業年限，第一類的教師修業年限需七學期，第三類為七至九學期，其餘多為九學期 (SKMK, 2009)。

自《波隆納宣言》頒布後，德國師資培育最重要的改革就是引進銜接式新學制 (konsekutives Studium)：即六學期的學士 (Bachelor of Art, BA) 及四學期的碩士 (Master, MA)。2002 年 KMK 頒布一項〈引進學士 / 碩士結構至

師資培育) (Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen) 該決議指出，每一個邦可以自行決定採用舊制或是新制進行師資培育，只要師資培育過程符合以下的標準即可：(一) 過去高等校整合式至少二個主修的學制或是學士 / 碩士的學制；(二) 基礎階段或學士的研讀以學校實務為主；(三) 確保七至九個學期的研讀時間 (不含實習)；(四) 學程以專精化的研修與結業為主；(五) 透過國家考試確保國家要求師資培育應具備的條件 (KMK, 2002)。

延續前面的決議，2005 年 2 月 6 日 KMK 為了提升教師的素質，針對全德各邦的師資培育做了重大的正式決議。大致可以分為二個重點，一是有關師資培育的架構，各邦可以自行決定採用原有的方式，或分為學士 / 碩士二個階段；二是為了維持標準化，將致力於核心課程以及模式化的訓練，以提高教師能力 (KMK, 2005)。而德國高等教育校長會議亦大力支持將師資培育分為二階段以提升教師的素質。(Hochschulrektorenkonferenz, 2005)。由是觀之，德國的師資培育將改變以往在高等校院修習 6 年的模式，改成二階段的修業模式。關於德國現行師資培育階段，在高等校院中的學習部分，改革後的形式，茲以 Rheinland-Pfalz 邦為例說明，如圖 1 所列：

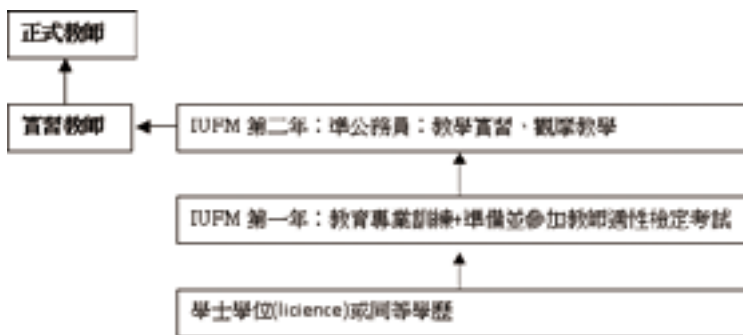


圖 1 Rheinland-Pfalz 邦師資培育架構圖

資料來源：出自 Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, & Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (2005a)。

二、師資生甄選至證書授予歷程

(一) 師資生甄選機制

原則上，「高中畢業資格」考試即為一項篩選的機制，凡通過 Abitur 考試，取得「普通高等學校成熟證書」(Allgemeinen Hochschulreife) 者即可申請進入大學，選擇修讀師資培育學程 (Lehramtstudium) (SKMK, 2009)。不過有些邦認為光只有證書的入學資格並不足夠，如 Baden-Württemberg 邦要求高中文憑成績中等以上才可申請；有些邦須經性向測驗或於進入師資培育學程前在學校見習一段時間，以決定自己是否適合教師工作 (楊深坑、謝斐敦，2008)。

(二) 師資培育過程品質管控機制

師資培育的過程包含兩個階段，第一階段是在高等校院接受教育相關課程，第二階段是實習。第一階段的師資培育課程在下述高等校院中完成：大學、技術學院、科技大學、教育學院或者藝術與音樂學院。學生於高等校院修完相關課程後，必須參加第一次國家考試，通過者方可實習。實習完畢後，必須參加第二次國家考試，方可取得正式的教師資格。換言之，德國在整個師資培育的過程當中，藉由二次的國家考試的嚴格篩選，以剔除不良的師資。

1. 第一次國家考試

經過 6 至 8 個學期的師資培育學程，學生須通過第一次的國家考試才能取得實習教師 (Lehreranwärter 或 Referendar) 的資格。第一次國家考試由邦教育廳長所任命的考試官署組成考試委員會為之，包括論文、筆試與口試。論文以任教學科為範圍，口試則由兩位教授及一位學校教師組成 (楊深坑，1994)。《波隆納宣言》(Bologna Deklaration) 後，師資培育改為學士、碩士兩階段，部分邦第一次國家考試改由碩士學位論文取代。從最新的德國教育制度報告書中可以看出最近的發展，第一次國家考試包含 (SKMK, 2009)：

- (1) 一個第一或第二個課程科目或教育學的學術論文。
- (2) 一個專業科目的筆試與口試。

- (3) 教育學的考試。
- (4) 音樂或技術科目的術科考試。

以 BW 邦為例，第一次國家考試分為二大部分，筆試部分考一個專業科目的教學法，時間差不多四小時。口試部分則是考教育學（普通教育與學校教育）、教育心理學。教育心理學口試時間差不多 20 分鐘，教育學差不多口試 30 分鐘（Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen(GHPOI), 2003）。

2. 第二次國家考試

實習期滿方可接受第二次國家考試，此次考試的權責單位係由邦教育廳長所任命的考試官署，其成員包括主任、副主任及事務長、高級學校視導官員、實習教師研習班主任及副主任、分科主任、由教育廳長聘任 5 年一任的大學教授。考試內容包括兩篇分屬兩個任教專門學科教學的論文、兩個專門科目的試教及口試。這些成績連同試教成績，各占一定比例及加權分數，即為第二次國家考試成績。國家考試不及格僅能補考一次，且其成績影響將來教職之申請，故實習教師均不敢掉以輕心（楊深坑，1994）。《波隆納宣言》後，部分邦改由教育專業學科，教學專門學科之教師專業標準考試取代。

總言之，第二次國家考試分為四大部分（SKMK, 2009）：

- (1) 有關教育學、教育心理學或專業科目教學法之論文；
- (2) 術科考試；
- (3) 教育學、學校與公行法、學校行政或基礎考試；
- (4) 有關專業科目教學與方法的考試。

根據 BW 邦的辦法，每一項成績皆會如下一一來評估：1. 學校校長的評量；2. 學校法的考試；3. 口頭報告；4. 教育學的口試；5. 課程實務的評量；6. 教學法的成績。前述成績如果沒有拿到四以上，考試就是不及格（Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen, 2007）。

(三) 教師證書授予條件

通過第二次國家考試的就可以取得教師證書，證書上會載明專業科目與考試的成績。以基礎學校和主幹學校教師為例，該證書上載明「國家基礎與主幹學校教師考試合格證書」(Staatlich geprüfte Lehrerin für Grund- und Hauptschulen sowie Werkrealschulen« oder »Staatlich geprüfter Lehrer für Grund- und Hauptschulen sowie Werkrealschulen«) (Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen, 2007)。

三、認證與評鑑

(一) 師培機構認證與評鑑

在改革後的師資培育體制下，為維繫師資培育品質、為確保學生修畢學程有足夠的能力達到就業市場需求，也為了確保師資培育學程能符合《波隆那宣言》所揭建立歐洲高等教育區品質管理之需求，德國《聯邦大學基準法》1998年的修訂案第九條就已經規定聯邦與各邦須共同負責保證各大學之間學位、考試與資格之間的等值與互相承認與轉銜。「各邦文教部長會議」並於2002年3月1日議決《德國跨越各邦與各大學之品質保證之未來發展》即已決定應建立認證制度。2005年2月15日正式立法成立「德國學程認證基金會」(Stiftung zur Akkreditierung von Studiengänge in Deutschland)。

這個基金會的組織如下(引自楊深坑、謝斐敦，2008)：

1. 認證委員會 (Akkreditierungsrat)：由大學代表、邦代表、職業團體代表、學生代表、外國專家及執行評鑑單位代表組成。
2. 理事會 (Vorstand)
3. 基金委員會 (Stiftungsrat)：各邦代表及大學校長會議代表。

這個基金會的主要職權如下(引自楊深坑、謝斐敦，2008)：

1. 定期認證與對執行認證機構的再認證。
2. 綜合各邦共同性的，以及各邦的特殊性結構問題送交認證執行單位，成為其認證應考量的問題。
3. 規範認證的最低條件及限制。
4. 監督認證執行機構之認證過程。
5. 保證各認證執行機構的公平競爭。
6. 依照歐洲品質保證的發展，透過外國機構的做法，確立認證之條件。
7. 促進認證與品質保證之國際合作。
8. 定期向各邦報告，學程轉化為學士 / 碩士學位學程的發展動態及認證架構下的品質發展情形。

實際考評師資培育學程則交由基金會所認證的認證執行單位 (Akkreditierungsagenturen)，採用同儕評鑑，用客觀化、標準化的評鑑表為之。通過評鑑，由基金會給予證明，作為品質之保證。根據這些認證辦法，「德國大學校校長會議」(HRK, 2005) 於 2005 年 2 月 15 日決議《依聯邦大學基準法改變各邦共同結構計畫以認證學士 / 碩士學程》，這項決議建議了未來由傳統師資培育要轉型為學士 / 碩士師資培育學程，須經評鑑、認證。2005 年 KMK 接著通過《師資培育學位互相認證要點》(Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden)，使得師資培育認證有了法制化基礎。未來師資培育學程透過評鑑與認證，將更易於確保品質，也更易於互相承認而逐漸邁向國際化 (楊深坑, 2006: 134-135)。

(二) 師培課程認證與評鑑

2003 年各邦文教部長會議頒布〈跨邦學士與碩士共同認證架構〉(Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen)，該決議規定學士學位不得少於 180 學分，至於碩士學位，連同之前學士修習的學分不得少於 300 學分。學士學位與碩士學位皆須書寫論文，學士論文為 6-12 學分，碩士論文為 15-30 學分 (KMK, 2003)。

KMK 於 2004 年 9 月首先公布一份〈高素質教師的招募、職業發展與留任〉(Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern-Länderbericht: Deutschland-) 文件, 當中提及應該要縮短師培第一階段的年限、強化實務能力、打破各邦間教師流通的限制 (KMK, 2004a)。在這個原則下, 12 月 KMK 通過一項決議〈師資培育標準: 養成〉於此項決議中, 教育的能力更為多面向。

2008 年, KMK 會議通過〈各邦師資培育專業與專門教學之共同內容原則〉(Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung), 企圖建立未來認證與評量各師資培育單位的標準 (KMK, 2010): 1. 研讀階段培育專業的基本能力: 如專門知識與工作方法, 以及專門教學方法; 2. 準備階段傳授課程實務能力; 3. 在職階段發展職業角色教師該具備的任務。

換言之, 在這些協議之下, 各邦和各大學可以發展自己的重點與特殊之處。根據決議上載明, 各大學的師資培育的修讀者必須具備以下的標準 (KMK, 2010): 1. 使用銜接的專業知識; 2. 使用專業的知識與工作方法; 3. 使用銜接的專門教學知識。

綜合前述資料, 整個師資培育改革有以下五個方向 (SKMK, 2009):

1. 加強培訓過程的實務導向。
2. 強化每一個訓練階段之間的連結。
3. 所謂職業導入階段的特別意義。
4. 導引修讀伴隨而來的考試。
5. 改善教師診斷與方法能力的措施。

伍、職前課程

一、教育專業課程

(一) 課程安排理念

在高等校院的學習包含 (SKMK, 2009)：

1. 一個教學專門部分 (包含教學法)，至少二個專門科目或是專門學群；
2. 一個教育專業的部分，教育學與教育心理的必修，以及加修哲學、社會學 / 政治、方法學；
3. 數週的學校見習。

(二) 教育專業與教學專門課程結構

於整個師資培育過程欠缺實務的課程，某些學者建議師培模式採用職業教育二元制的方式 (Wildt, 1996)。「專門教學法學會理事會議」(Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften, KVFF) 在 1998 年發表一份〈專門學科教學法的研究與學術〉(Fachdidaktik in Forschung und Lehre) 聲明，提及專門學科教學法的重要，可藉由專門學科教學來增加學術成長的實務經驗，建議師培機構的課程應該協調一致，以及應將課程的學科分類改為領域，發展領域教學法，以及知識反省性的研究 (KVFF, 1996, 1998)。而 Hamburg 邦採用核心課程 (Kerncurriculum) 將專門科目、專門學科教法與教育學的重要內容融合一起 (Behörde für Schule & Jugend und Berufsbildung, 2001)，以主題領域的方式學習 (Etzold, 2001)。至於教師組織「教育與學術同業工會」(Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GEW) 更建議讓老師具備自我負責的能力、社會與普通教育的行動能力、專門教育行動能力、專業科目與跨學科的組織能力。

「德國教育學會」(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGFE) 於 2001 年建議在各學制的教育系設置核心課程 (Kerncurriculum)，規定共同的教育學授課內容，同時給予各校保留自己特色及各自發展重心的彈性空間。核心課程的設計適合各學制的教育系，它具有延續性，無論在學制中的基礎階段 (BA) 或主要階段 (MA) 皆應修習教育及社會學研究學和研究方法概論，學士階段必修三大模式課程 (Modul)：1. 一般教育；2. 教育學的社會、政治與法律層面，包含國際化的觀點；3. 研究方法。碩士階段則延續學士的課程作更深入的研究。為師資培育所設計的教育學核心課程亦包括三大模式課程：

1. 教育學基本概念及研究方法；2. 教學思維及行動；3. 教育學的社會、政治與法律層面，包含國際化的觀點。學士主修教育的學生在 6 學期中需修業 120 學期時數，包含 8 週的實習附實習報告及 7 至 8 週寫論文時間，符合此條件者即可獲學士學位。銜接式的 4 學期碩士學程則包含 60 個學期時數修業時間，加上 8 週實習及 15 週時間完成畢業論文，符合此條件者即可獲碩士學位（楊深坑、謝斐敦，2008）。

由此可見，教育專業科目在師資培育階段中日益受到重視。以 Rheinland-Pfalz 邦為例，該邦將教育專業科目分學士與碩士為以下幾種模式，而且還明訂該模式中的內容，企圖建立出教育的標準，詳見表 1。

表 1 Rheinland-Pfalz 邦教育專業科目之模式表

碩 士		
模組	主題	相關內容
模組一： 學校研究		學校制度中的學校形式與升級各種學校類型的教育資格各類教育學程的分化教師的資格要求。
模組二： 教學與方法	學校與課程學習環境的講授方法之型塑。	教學情境的反省與評價精選教學法多元溝通過程的敏感度網路學習講授的真實化。
模組三： 學習、診斷與輔導	學校與課程的學習、診斷與輔導。	學習、知識與可能教學成就的評鑑學校與課程研究個人輔導與諮商的概念。

表 1 Rheinland-Pfalz 邦教育專業科目之模式表（續）

學 士		
模組	主題	內容
模組一： 學校研究	兒童與青少年在學校內外的學習、發展與社會化。	語言發展的認知、情意與社會社會化學習與動機。
模組二： 教學與方法	機構化過程的教育與陶冶。	兒童與青少年的歷史與理論價值教育理論教育與陶冶的合法化全日制學校作為一個學習與生活場所發展的特殊考量。
	學校課程學習環境的塑造。	課程方法基礎教學情境的準備與型塑教學理論。
	以媒體科技創造一個反省、自我肯定與創造力環境。	陶冶與媒體能力媒體概念、發展與媒體教育之理念溝通與媒體。
	溝通與互動作為教學的基本要素。	溝通與互動之理論訊息之編碼與解碼非平行與平行溝通小心控制建設性的衝突處理與暴力預防。
模式三： 診斷、分化與整合	個別學習過程的診斷與輔導。	學習過程診斷個別輔導與分化成就陪伴與成就測量。
	學校與課程的異質性與文化多元。	教育與學習的跨文化與社會差異學校特殊教育的任務融合教育。

資料來源：出自 Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, & Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (2005b)。

由此可知，德國師資培育意圖透過核心式的教育專業科目，並且明訂各模式、主題與相關內容，將詳細條目一一列舉，企圖以此來掌握師培課程的品質，以維持教師的素質。

二、教學實習制度

(一) 實習內容安排

2008年，KMK會議通過的〈各邦師資培育專業與專門教學之共同內容原則〉中指出，在師資培育的準備階段，必須傳授未來的教師以下的能力：1. 規劃與形塑專業的學習；2. 克服課程情境的複雜性；3. 促進學習的持久性；4. 擁有專業的成就評量能力（KMK, 2010）。由是觀之，在實習階段無疑應培育教師未來適應環境的能力，並可以持續不斷的學習，以擁有專業度。

候選人通過第一次國家考試（Staatsexam）後，方接受第二階段在教師研習班（Studienseminar）的實習學程，作為成為一個學校教育工作者（Schulpädagoge）的準備，時間長達2年。在職前教育階段各邦均要求師資生具備學校實習及見習之經驗，如法蘭克福大學即要求在大學期間須有10週的學校實習。考試及格後，師資生憑及格證書及相關文件向權責單位，申請進入實習教師研習班參加為期1年半到2年之實習（楊深坑、謝斐敦，2008）。

以BW邦為例，在實習階段中，師資生在研習班上的課程為：1. 教育學；2. 專業科目的教學方法；3. 學校法、行政法以及與學校有關的青少年與家長法；4. 其他（Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen, 2007）。

(二) 實習時程安排

實習階段負責培訓的機構為「國家教學與師資培育研習班」（Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung）。兩年的實習中，第1年為引導階段和試教階段，由見習開始，至4週以後才在實習指導老師的指導下試教。通常上午見習或試教，下午在研習班檢討。第2年師資生開始獨立試教，第2年後半年則專心於準備國家考試。實習期間每週必須在研習班參加3個小時的教育科目的研討（Hauptseminar）以及2個或3個任教專門學科的研討（Fachseminar）。實習成績的評定，學校的實習指導老師將評鑑報告送交研習

班的組主任及學科主任作參考，組主任和學科主任並依據定期訪視形成評鑑報告，是項分數占第 2 次國家考試的 30%（楊深坑，1994）。在實習期間與初任公務員一樣，應受公務員法的規範，實習教師並須受教師研習中心的評鑑，評鑑項目包括計畫、行動與反省能力。

每一個教育學程的實習幾乎都為二個階段，原則上為 2 年，但也依各邦或學程不同的要求到研習班上課。有一些邦的實習縮短到 18 個月（SKMK, 2009）。以 BW 邦為例，實習階段分二大階段，第一階段為半年，師資生同時在研習班和學校學習，第二個階段維持一年，師資生可以自己教學。最後半年則是讓師資生專心準備國家考試（Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen, 2007）。

（三）實習制度的夥伴關係

德國師資培育大學、實習機構之間原本存在著一些問題，例如師資培育學與實習教師研習班之間的關係不夠密切，而且課程重疊或相互矛盾。其次，師資培育大學內部各專科之間缺乏協調，且欠缺職涯輔導的功能。另外，師資培育大學與邦和地方政府的關係疏離。為了弭補這些缺失，改善師資培育大學、實習學校以及實習輔導機構的關係，各邦開始成立「師資培育中心」（楊深坑，2007）。

換言之，德國實習制度的夥伴關係係透過「師資培育中心」來進行協調，「師資培育中心」為大學的一級單位，和各學院與專科進行統整，協助建構核心課程，並對各專科領域提出修業的建議。其次，「師資培育中心」還有一項重要的任務，為大學和中小學以及師資培育相關機構合作關係的建立。再者，「師資培育中心」也積極和地方政府聯繫，對地方政府教育政策提出建言（楊深坑，2007）。

陸、導入階段

實習生兩年的實習中，第1年為引導階段和試教階段。在這個階段中，並不是一開始就讓實習生直接教學，而是前2週至4週為定向導引階段，讓實習生可以逐漸將大學的理論應用於實際教學之中，至4週以後才在實習指導老師的指導下試教（楊深坑，1994）。

一、實習地點

這一個階段通常上午在實習學校見習或試教，下午在研習班檢討（楊深坑，1994）。

二、輔導機制（實習輔導教師）

實習生實習時，與其有關的為校長與實習輔導教師。前者負責分配實習輔導教師、試教的班級，後者則是為實習生示範教學、批改實習生的教案、傳授教學技巧與班級經營的經驗（楊深坑，1994）。

柒、教師素質管理

一、教師甄選

國家考試及格後，憑國家考試及格證書向地方教育局申請教職。除少數私立學校外，公立學校只能向地方教育局報請其所需求的教師類別，但無法任用某一特殊的個人。所有教師職位悉由地方教育局統籌分發，故決定一個人是否能得到教職全取決於其國家考試成績、各校所需求的教師類型及其選填的志願（楊深坑、楊銀興，2003）。

二、教師任用

初任教師需接受資深教師之輔導，試用期差不多為2.5-3年。經地方教育局督學及校長定期考評，合格後才能取得永任的國家公務員資格（Beamte）（SKMK, 2009）。至於原東德各邦的教師無公務員資格。此一考

試通過後，先取得候用（auf die Probezeit）教師資格；此時僅具有相當於我國約聘僱職員資格（im Angestelltenverhältnis），正式教師資格的取得則需再經2年或至少1年半的試用教師（Vorbereitungsdienst），通過相關主管單位的（oberste Dienstbehörde）考核評鑑（Beurteilung）後，方取得國家公務員（Beamtenverhältnis），終身受到相關法令的保障（楊深坑、楊銀興，2003）。

三、教師評鑑

德國教師依其所任教學校性質與型態基本上可分為基礎學校、主幹學校、實科中學、文理中學、綜合學校、職業學校與特殊學校六大職務類型，每一類型均有不同的培育管道與任用資格限制，其薪資待遇與評鑑考核重點也有所差別（楊深坑、楊銀興，2003）。雖然教師取得永任國家公務員，但仍須接受定期（4-6年一次）的評鑑，評鑑由地方教育局的學校為之，包括實際到教室察訪教學、檢視教案及學生作業的分派及批改。經與教師面對面溝通後，督學撰寫評鑑報告給地方教育局，內容包括教師的學科知識、教學表現、專業行為及其對學校及社區的貢獻等，教師可以對評鑑報告加以回應。這些評鑑報告對於教師專業生涯發展相當重要，尤其文理中學教師的分級較細，影響其升遷甚大（Milotich,1999: 207-208）。

原則上，德國教師評鑑考核的法令依據為《教師考核評鑑準則》（Beurteilungsrichtlinien），重點放在初任教師，即候用教師階段，主要為資格的檢核、勝任程度與專業成就。經由與教師的交談以及校長的評價（考評基準）各邦教育行政官員進一步測試教師的專業知識與能力（包括教學計劃、課程引導和班級經營等）。隨著教師在職進修專業發展的日益蓬勃，進修結果的評鑑也逐漸受到重視；然而教師專業能力評鑑牽涉因素相當複雜，至目前為止，只要教師盡忠職守，不涉及違法事務，能隨時代變遷調適自己並提升自身專業能力，其職務仍受國家法令的相當保障。（楊深坑、楊銀興，2003）

四、不適任教師之處置

（一）不適任教師的界定

在德國所謂的不適任教師係指：未能履行教師對國家的盡責與忠誠義務、

怠忽職守、處理事務拖泥帶水曠日廢時、執行公務中有酗酒行為、教學準備不周、對學生施以體罰、收受賄賂等，經由相關人士主管單位判定之後，即構成撤銷教師國家公務員身份的理由。所以如果候用教師觸犯上述規定，則無法獲得正式教師資格（楊深坑、楊銀興，2003）。

（二）退場機制

至於評鑑不合格，礙於其公務員資格，也無法使其去職，這是德國教師素質管理上的盲點（Milotich,1999: 207-208）。

捌、教師專業發展

一、在職進修規定

德國教師雖具公務員的身分，受到法令的保障，但是聯邦法令亦明定公職身分所需付的權利與義務。各邦學校法令皆明定，凡是在中小學任教的老師，都有在職進修的義務。不過進修與在職年資無關，也跟升遷無關（楊銀興、周蓮清，2001）。

二、專業發展機制

在教師的專業能力方面，在德國已經有許多學者提出專業的概念以及建構專業的策略。例如以小組的形式共同合作、教師在個人與團體間尋求之平衡點、教師視自己為學習者與研究者等（Bauer, Kopka, & Brindt, 1999）；學校應讓學校教師更有彈性、更多時間的自主權（Altrichter, 2000）；師資培育發展的方向，如學習分為模組化、舉行考試與分級的師資培育，以培育教師的專業能力（Hans-Dieter Rinkens, 2001）；或是透過知識、實踐互動形成的「專業行動模式」，以及 Bauer 宣稱的「專業自我模式」等（Blömeke, 2002）。從政策面來看，KMK 在《德國師資培育的願景》（*Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*）的決議，以及在《吸引、發展與留任有效能的教師：德意志共和國國家背景報告》（*Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers:*

Country Background Report for the Federal Republic of Germany) 的計畫書中所宣示的策略，皆強調在師資培育的過程中發展專業能力，或是透過在職訓練與進修教育來達成專業能力提升的目標 (KMK, 2003; KMK, 2000)。接續 OECD 的活動，德國 Baden-Württemberg 邦的「文化、青年與運動部」(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) 亦提出該邦的《吸引、發展與留任有效能的教師》(Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers) 報告書。該報告書除描繪該邦教師工作的現狀，提出吸引年輕人進入教職的方案，說明教師專業發展的重要，並解釋現今正在實行的方案計畫 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2003)。

三、在職進修方式

為因應教育改革及教學計畫的改變，教師定期進修是必然的需求，尤其是年輕的教師應學習如何安排時間、與家長溝通及教學技巧、教學如何現代化等，而且教師必須研習其他相關的科目多元學習。教師進修可包括三個階段：(一) 由經驗豐富的教師帶領新進教師作校內進修；(二) 地區性的進修由教育專家或顧問授課；(三) 在學術性機構 (Akademie) 進修。近年德國成立的師資培育中心亦是教師進修的一個地方。至於進修的內容是否要標準化，則由各大學代表之間決定 (楊深坑、謝斐敦，2006)。

玖、結論與建議

綜觀德國教師培育制度與教師素質的管理相當完整，足以提供我國改進師資培育制度以及教師發展專業素質之參酌。以下為德國值得我參採之處：

- 一、德國教師素質的掌控過程嚴謹且完整德國師資生之選擇相當審慎，有些邦除了大學入學資格而外，尚輔以性向測驗，及學校實際體驗。而且兩次國家考試設計周密，考試內容兼重理論與實務，且包括實習成績。
- 二、德國為確保師資培育學程品質，採取事先認證，並定期進行評鑑之制度，認證與評鑑分別由獨立單位執行，以確保嚴謹、獨立、客觀。德國實習

制度相當完備，不僅由專人指導，且從實務經驗中進行反省及檢討。

三、德國教師的任用有試用的階段，初任教師必須通過任用期方可取得永久的國家公務員資格。

然德國經驗亦有一些限制，值得我國引以為殷鑑。例如德國基於法律層面，受到教師終身保障制的牽制，以致要解僱不適任教師遭遇重重困難，往往需要耗費大量時間及金錢才能解僱一名不適任教師。由於德國教師具公務員資格，因此評鑑結果即使不合格，仍難對不適任教師作合理處置，此點值得我國借鑑。

參考文獻

- 楊深坑 (1994)。德國的實習教師制度。載於楊深坑、歐用生、王秋絨、湯維玲 (合著)，**各國實習教師制度比較** (頁 93-116)。臺北市：師大書苑。
- 楊深坑 (2007)。德國師資培育中心歷史發展與組織結構。**教育研究與發展期刊**, 3(1), 35-55。
- 楊深坑、黃嘉莉、黃淑玲、謝斐敦 (2009)。Comparing Accreditation and Evaluation of Teacher Education — **德國師資培育認證制度之研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC 96-2413-H-003-075-)。臺北市：國立臺灣師範大學教育學系。
- 楊深坑、楊銀興 (2003, 8 月)。德國教師專業素質與發展。論文發表於國立臺東大學舉辦之「教育論壇東區」討論會，臺東市。
- 楊深坑、謝斐敦 (2006)。德國中小學教師角色與專業實踐之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC93-2413-H-194-030-)。臺北市：國立臺灣師範大學教育學系。
- 楊深坑、謝斐敦 (2008)。德國中小學教師素質管理制度之研究。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒 (主編)，**中小學教師素質管理制度比較研究** (頁 81-104)。臺北市：高等教育。
- 楊銀興、周蓮清 (2001)。德國中小學教師在職進修制度，載於楊深坑 (主編)，**各國中小學教師在職進修制度比較研究** (頁 125-173)。臺北市：揚智。
- Altrichter, H. (2000). Schulentwicklung und Professionalität. In S. Reh & C. Schelle (Eds.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (pp.145-163). Opladen: Leske + Budrich.
- Bauer, K-O., Kopka, A., & Brindt, S. (1999). *Pädagogische Professionalität und Lehrerbearbeit*. Weinheim und München, Germany: Juventa Verlag.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., & Schiefele, U. (2002). *PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Berlin, Germany: Leske+Budrich.
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (2001). *Senat entscheidet über Reformvorschläge der Expertenkommission*. Retrieved November 29, 2004, from <http://www.elternkammer-hamburg.de/prbsjb/lehrerbdg.htm>
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, Germany: Julius Klinkhardt.
- BMBF (2007). *Der Bologna-Prozess*. Retrieved November 28, 2007, from <http://www.bmbf.de/de/3336.php>

- Der Europäische Hochschulraum* (1999). Retrived October 15, 2007, from http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf
- Etzold, S. (2001). *Die Lehrerausbildung soll verbessert werden*. Retrived November 19, 2004, from http://www.zeit.de/2001/06/Hochschule/200106_lehrerausbildung.html
- Hochschulrektorenkonferenz (2005). *HRK-Plenum fordert mehr Lehrkapazitäten für Bachelor- und Masterstudien*. Retrieved September 30, 2005, from http://www.hrk.de/de/presse/95_2610.php
- HRK (2007). *HRK Beschlüsse zur Studienreform*. Retrieved November 20, 2007, from <http://www.hrk-bologna.de/home/3096.php>
- KMK & HRK (2008). *Zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistung des Vorbereitungsdienstes*. Retrieved January 10, 2011, from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2000_06_12_Masterabschluss_Lehrerbildung.pdf
- KMK (2002). *Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen*. Retrieved January 10, 2011, from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_03_01-Bachelor-Master-Lehrer.pdf
- KMK (2003). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen*. Retrieved January 10, 2011, from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- KMK (2004a). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern -Länderbericht: Deutschland-*. Retrieved January 11, 2011, from http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_Country_Note_Endfassung_deutsch.pdf
- KMK (2004b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Retrieved January 10, 2011, from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KMK (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in studiengängen, mit denen die bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. Retrieved January 10, 2011, from, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf
- KMK (2010). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die fachwissenschaften*

und fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Retrieved January 10, 2011, from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

KVFF (1996). *Zur Lehrerbildung an Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen*. Retrieved August 22, 2007, from <http://www1.jsse.org/lehre/bildung/krff-1.htm>

KVFF (1998). *Fachdidaktik in forschung und lehre*. Retrieved November 30, 2004, from <http://www1.ku-eichstaett.de/hp/13kvff.htm>

Milotich, U. E. (1999). *Teachers and teaching profession in Germany*. In M. A. Ashwill (Ed.), *The educational system in Germany: Case study findings*. (pp.187-238). Washington, DC : U.S. Department of Education.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers*. Stuttgart, Germany: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (2005a). *Duales Studien- und Ausbildungskonzept*. Retrieved September 30, 2005, from <http://www.mwwfk.rlp.de/>

Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (2005b). *Curriculare Standards des Faches Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung*. Retrieved September 30, 2005, from http://www.mwnfk.rlp.de/Lehrerbildung/Reform_der_Lehrerbildungswissenschaften.pdf

OECD (2002). *Attracting, developing and retaining effective teachers- Design and implementation plan for the activity*. Retrieved December 10, 2003, from <http://www.oecd.org/dataoecd/20/36/1839878.pdf>

Oelkers, J. (2000). *Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung*. Retrieved November 19, 2004, from <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehre/bildung/oelkers.htm>

Prenzel, M., & Drechsel, B. (2003). Schulleistungsforschung und Lehrerbildung: Folgerung nach TIMSS und PISA. *Die Deutsche Schule*, 7(2003), 32-53.

Rinkens, H. -D. (2001). *Entprofessionalisierung der Lehrer-Ausbildung?* Retrieved November 11, 2003, from http://www.plaz.upb.de/aktuelles/download/Publikationen/Stellungnahme_Zum_Expertenrat_200/pdf

Rotermund, M. (2001). Lehrerbildung für eine neue Schule- Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 47(4)*, 577-595.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers: Country*

background report for the federal republic of germany. Bonn,Germany: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

SKMK (2009). *Das bildungswesen in der bundesrepublik deutschland 2008:Darstellung der kompetenzen, strukturen und bildungspolitischen entwicklungen für den informationsaustausch in europa.* Bonn, Germany: Author.

Terhart, T. (2002). *Lehramtsstudiengang, im H-U. Otto & T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.). Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium, 45-56.* Opladen,Germany: Leske + Budrich.

Volkholz, S., & Wunder, D. (2002). *Professionalität und ethos-plädoyer für eine grundlegende reform des lehrberufs.* Retrieved November 16, 2003, from <http://www.boell.de/downloads/bildung/doku-profession-ethos.pdf>

Wildt, J. (1996). *Reflexives lernen-wissenschaftliches wissen und handlungswissen in einer reformierten lehrerbildung.* Retrieved November 19, 2004, from <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/wildt.htm>
<http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/wildt.htm>

Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung.* Retrieved November 13, 2004, from <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf>

第五章

法國師資培育制度 與教師素質

王秋絨

南華大學教育社會學研究所教授

法
國

壹、緒論

法國是世界上最早成立師資培育專責學校的國家。遠自 1883 年《基佐法案》(La Loi Guizot) 催生成立師範學校 (Ecole normale)，奠定了師範教育的基礎。1879 年又為了實施義務教育，在每個省 (département) 設立男女師範學校各一所，直到 2008 年負責培育中小學師資的「師資培育學院」(Institut Universitaire de Formation des Maîtres, IUFM)，併入一般大學，專門培育中小學教師的專責機構—IUFM 從此走入歷史，僅存 4 所「高等師範學院」(Ecole normale supérieure)，與德國併為世界上存有單獨師範學院的國家，其師資培育制度變成一般大學與高等師範學院並存的國家，對世界其他師資培育教育影響深遠，值得研究。

法國最近最大的師資培育改革是為了因應歐盟 2010 年歐洲高等教育區的學位學分轉換制，而進行改革的師資培育學院併入大學，並實施師資培育「碩士化」的政策。這些規定最主要是由 2005 年 4 月 23 日頒布之《未來學校引導規劃法》(Loi d'orientation et de programme) 及 2007 年 1 月公布，9 月開始施行的《國家師資培育任務指南》(cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres) 所訂定。這些規定形成中小學師資培育由一般大學負責，與英美兩國相同。最具法國特色的師資

培育政策因歐盟因應全球化知識經濟下的教育政策之競爭而幡然改途，這樣的改革與我國師範院校的消失非常類似。這在師資培育品質的培育上，是好的改變，抑或是不好的改變，值得探討。

貳、培育制度改革脈絡與典範轉移

法國師資培育的創立甚早，至今已有二百多年的歷史，如果從過去革創的「師範學校」開始算起，一直到今年大學碩士化的革新，可發現其歷年的重大改革，包括學歷不斷地提高，從師範到師範專科，到大學加1年，到大學加二年的碩士；另外，就是在培育內容上的實務與理論的爭辯；負責培育機構的多元化或一元化；專業發展的三段論或二段論之論辯。為了說明這些歷年改革的脈絡，以更深入釐清目前改革的脈絡，及在此專業發展歷史脈絡的優缺點，本部分將分為三個大時期，加以敘述法國師資培育改革的歷史，一為多元培育時期，二為一元培育時期，三為大學碩士化時期，以下分別加以說明。

一、多元培育時期：1833年至1989年

自1833年基佐法案規定成立二年制的「師範學校」之後，開始將師範學校提升到相當於我國師範專科的程度，也就是直到1959年第五共和之前，法國的師範學校入學資格分為兩種，一種為念到中學的第三年級生，通過考試後再接受5年的師資培訓課程。另外一種是已通過高生會考（Baccalauréat）的畢業生，再修讀專業課程2年（郭為藩，2007：3）。

1941年設有培育中學教師之證書：初級中學教師適性證書（Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges, CAEC），1950年改稱中等學校教師適性證書（Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire, CAPES），並將國民中學的教師基本學歷提升到學士（licence）的程度，由一般大學培養，開始了法國多元師資培育的先河。1957年為了應急，並在一般大學開創「中等教育師資培育所」（les instituts de préparation à l'enseignement

secondaire, IPES)，但於 1979 年廢除（郭為藩，2007：3）。

1952 年，法國為督導師資生實習，創設「地區教學中心」(Centres Pédagogiques Régionaux, CPR)。1960 年為了因應日益增加的教師需求量，在師範學校附設初中教師職前訓練中心，培育普通學科教師 (les professeurs d'enseignement général de collège, PEGC)；1987 年為提升 PEGC 學生地位而廢除。

綜上所述，法國在 1833 年到 1990 年師資培育學院 (IUFM) 創立以前，國中小教師的培育分流培養，同時有不同的機構培育，是為多元培育時期。在此期間，於不同階段的改革中，可看到為了增加師資培育品質，教師的學歷與日提昇，由原來師範專科的程度提升到大學程度。

二、一元培育時期：1990 年到 2009 年

1989 年，社會黨執政，並擬定《教育導向法》(loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989)，其中規定在每一個大學區設置一所 IUFM 負責培育中小學教師。如此的改革，使中小學教師合流培育，同時將師資學歷由改革前的大學程度提升到大學畢業後的二年專業教育，其培育制度為加蓋式的專業課程，證照考試如圖 1。這樣的改革，一方面使中小學教師專業地位趨於平等，另一方面也使原來多元機構的培育時期結束，進入一元化培育時期。

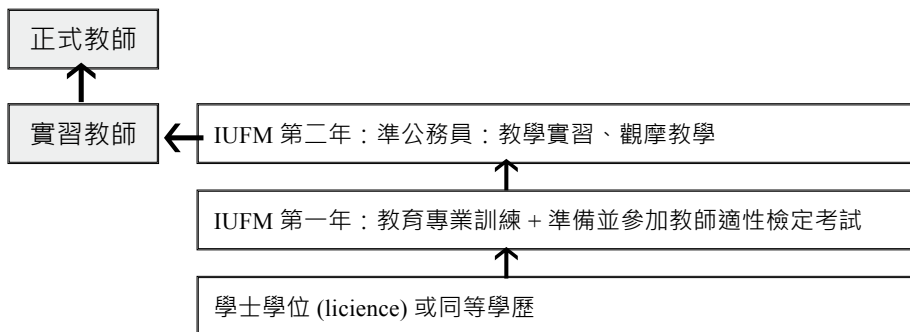


圖 1 師資培育養成過程與證照考試過程

資料來源：出自楊深坑等 (2009：267)。

三、碩士化時期：2010 年迄今

為了因應 2010 年歐盟國家所實施的歐洲高等教育區學分學位的轉化系統，自 2008 年底，依 2005 年訂定的《未來學校引導規劃法》(Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école) 的第 45 條及 85 條規定，將 IUFM 併入學區內的大學。

併入大學的師資培育課程提升到碩士階段，也就是大學生完成大學學位，取得學士 (licence) 之後，再修一般大學的教育碩士或大學內的 IUFM 之碩士二年 (如圖 2)。

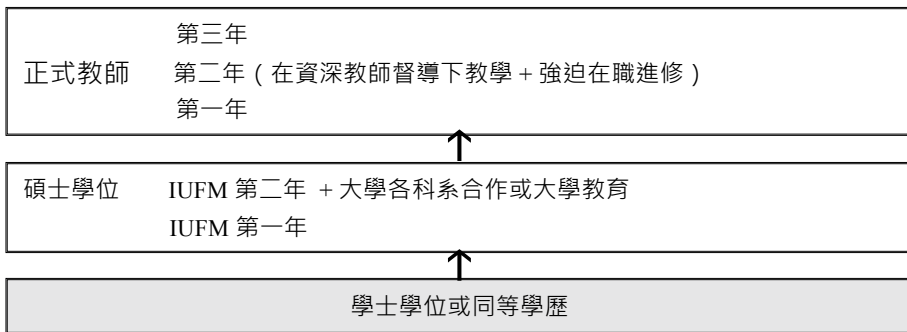


圖 2 師資培育養成過程與證照考試過程

在 2007 年元月公布的《國家師資培育任務指南》(張國蕾, 2009 : 9 ; Ministère de l'Éducation nationale, 2007) :

法國政府將師資培育這個光榮的工作委託於大學，今後由各地合併了「師資培育學院」的大學，擔起法國境內師資培育品質管制的責任，各地「師資培育學院」併入學院後，將成為其中的一個學院。若情況需要，大學之間也相互合作，在符合《國家師資培育任務指南》的規定之下，制定合適的規定之下，判定合適的師資培育計畫。

根據 2006 年 10 月公布的「教師專業能力參考指標」(Le référentiel des compétences professionnelles des enseignants) 教師要具有十種專業能力：

- (一) 教育公共服務的責任與倫理能力 (compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public de l'éducation)。
- (二) 法語能力 (compétence en langue française)。
- (三) 任教科目及文化能力 (compétence disciplinaire et culturelle)。
- (四) 教學組織能力 (compétence à concevoir son enseignement)。
- (伍) 對不同學生之間差異的理解能力 (compétence à prendre en compte la diversité des élèves)。
- (六) 班級管理的能力 (compétence à gérer la classe)。
- (七) 評量學生的能力 (compétence à évaluer les élèves)。
- (八) 具備資訊科技及溝通能力 (compétence en technologies de l'information et de la communication)。
- (九) 與學校其他成員合作的能力 (compétence à travailler en équipe et à coopérer avec tous les partenaires de l'école)。
- (十) 對教學具備自省、創新和自學的能力 (compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former)。

此外，在《國家師資培育任務指南》中另加入三項重要能力：

- (一) 了解法國教育制度 (connaissance du système éducatif français)。
- (二) 了解當今法國文化的多樣性 (comprendre la diversité culturelle de la France d'aujourd'hui)。
- (三) 實習教師要了解身心障礙學生及相關的支援系統 (formation et stage d'initiation à la prise en charge du handicap complétant les premiers acquis dispensés aux professeurs stagiaires)。

由上述國家師資培育任務指南中規定的教師十種能力，另加三項能力，可見大學碩士化的培育典範，從課程到培育的目標都以上述十三項能力為主要鵠的，使法國師資培育邁入一元化的能力本位時期，以迎接全球化知識經濟脈絡下的師資培育之挑戰。

參、理想優良教師素質

世界先進國家如英、美、法、德在全球知識經濟的強大挑戰脈絡，及教育追求卓越與正義的思維中，莫不對影響國民素質的中小學教育品質列為教育改革的核心。為了提升中小學的教育品質，師資培育品質的提高，亦是各國師資培育改革的關鍵。法國在此脈絡中，師資培育的改革脈絡及典範，也如前述，產生很大的變革。在此變革中，理想的優良教師素質之圖像也產生三種類型的改變，以下加以說明。

從 1883 年到 1989 年多元化師資培育時期，小學教師的圖像為注重培育人師之「人格影響力」之人，中學教師則為具有陶冶「文化人」(cultured person) 能力的培育(王秋絨、湯維玲, 2008: 109)。1990 年到 2009 年一元化師資培育時期，傳統的人師、文化人的教師圖像，轉變為具有教學實務能力的專業人(王秋絨、湯維玲, 2008: 3)。所謂專業人是指教師是一個對教學實務具有專業處理能力的人，包括學生的學習困難及行為問題，尤其是校園暴力等處理能力。2009 年之後的一元化碩士化師資培育時期，為了面對愈來愈複雜的教學環境，法國教育部部長 Luc Chatel 及高教部部長 Valerie Pecresse 於 2009 年 11 月 17 日在《法國世界報》(Le Monde) 共同發表法國大學碩士化的師資培育課程之改革要旨，在於將師資培育實習延長為 3 年，以實用性及專業性的課程，增進教師面對校園現況能力(駐法國臺北代表處文化組, 2011)。同時，為了因應歐盟的學分轉換及教師流動，特別重視教師的外語能力及終身學習能力。因之，碩士化的學程比 IUFM 的課程更重視教師負起教學及培育歐洲公民的社會責任能力之培養。也就是說，改革後的教師專業圖像在於教師至少要具備 2006 年教師專業能力的十項核心能力，再加上多元文化處理能力及對教育制度的了解等十三項核心能力。

總之，法國教師圖像由古典重視教師個人影響力、文化傳承之專業形象，轉變到能教導各種不同背景、不同學習及行為問題的學生，並確實了解國家教育制度，負起教育良好的國民及歐洲公民的社會責任。根據前述《國家師資培育任務指南》所規定的教師十項核心能力，再加上後來增加的三項核心能力，其中包括教師做為一個公務人員所需具備的專業知識、性向、態度與

責任，更具體的說，教師的專業素質至少包括五大面向：一為做為一個國家公務人員的社會責任，二為精通母語的能力，以便做教學與溝通，三為精通專業學科，以具備教好書的能力，四為處理班級管理及了解學生個別差異的能力，五為自學、進修、創新的能力。這五項能力融合做為一個專業的教師所需要的教師知識、性向與態度、責任。其中將「性向」做為一個當好一個老師的專業考慮因素，是法國師資培育的一大特色。

肆、師資培育制度

法國師資培育制度在 2009 年之後的師資培育改革主要由《未來學校規劃導向法》(Loi d'orientation et de programme pour avenir de l'école) 及根據此法訂出的《國家師資培育任務指南》(cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres) 所規範。

《未來學校規劃導向法》於 2005 年 4 月頒布，該法在第 45 條規定 IUFM 將併入所屬教育學區內的大學，成為大學中的一個學院 (école)。第 L230-1 及 L230-2-3 規定成立教育高等委員會 (Haut Conseil de l'éducation, HCE)，其中一個功能是對總統提出有關師資培育的建議，第 625-1 則規定可根據該法訂定並公布《教師培育任務手冊》(cahier des charges de la formation des enseignants) (Ministère de l'Education nationale, 2005)。該建議書中對師資培育的諸多建議，廣為納入《教師培育任務手冊》(張國蕾，2009：5)：

- (一) 有系統地統合 IUFM 第二年的大學培育課程與實地實習；
- (二) 延長 IUFM 的第二年；
- (三) 具備所有專業能力才得以獲得教師資格；
- (四) 教師最基本需具備十種專業能力；
- (五) 在職進修為強迫性質。

在上述高等教育對總統師資培育的建議之下，確立了 2010 年之後的新教師培育制度。以下分為師資培育管道，師資生甄選及證書授予歷程與評鑑三部分，加以說明法國新制的師資培育制度。

一、師資培育管道

法國中小學教師的培育主要是以大學的 IUFM 學院所提供的二年師資培育專業課程為主，其性質很像英國的 PGCE (Post-graduate Certificate Education) 學程，唯課程的安排不像 PGCE 一樣完全採取加蓋式的方式，而是與一般大學課程教替進行。

除了 IUFM 學院提供碩士學位的課程培育中小學一般師資及特殊教育師資之外，法國的特殊教育師資亦可到「國家特殊教育高等研究與訓練學院」(Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Education des Jeunes Handicapés et des Enseignement Adaptés) 研修，修業時間為一年 (郭為藩，2007：30)。由此可知，法國目前師資培育制度以一般大學 IUFM 提供的碩士學位為主，另有特殊教育師資除了在 IUFM 培育外，亦有特定的訓練機構加以培養。

二、師資生甄選至證書授予歷程

(一) 師資生的甄選機制

新制的法國師資培育以「性向、態度、知識」的選擇與培育為主要的合格教師授予條件。因之，適合當老師的性向及態度是 IUFM 學生選擇的最主要考量。

一般大學 IUFM 學生對師資生的選擇條件有二種：

1. 學歷條件：一般大學畢或等同學歷；
2. 性向條件：需附實習證明，以充分了解當教師的性向及興趣。

法國教育部在 2007 年 1 月公布的《國家師資培育任務指南》的第 2.2 項指出 (張國蕾，2009：12)：

有志從事教職的學生，必須在其學士 (licence) 及準備教師甄試的階段，完成一個或多個「觀察實習」，以藉由發現今日學校現況及各種不同面貌，而確認自己的選擇是否正確，是否真的適合教職工作。在學生報

名「教師入學會考」時，必須提出已完成這類實習的證明。

（二）師資培育過程品質管控制機

併入大學並與新制的大學一碩士—博士課程融合的師資培育碩士課程，與2010年未改革前的IUFM培育制度的相同之處，在於師資培育過程品質機制仰賴以下幾項措施（王秋絨，2007：447）：

1. 高品質的國家公務人員考試：法國教師為公務人員，至少要經過二次嚴格的筆、口試，才能成為IUFM的學生。
2. 注重實習：在舊制的IUFM即非常重視實習，實習分為學校實習與企業實習。就以馬賽學區的IUFM而言，全責的學校實習要有216小時，在實習輔導教師指導下實習占40小時，企業實習為160-320小時。初任教師前2年，可享有研習輔導員協助進行研習進修，第1年為3週，第2年為2週（古力新，2004）。新制的IUFM學院，規定實習包括學校實習及企業實習二種。小學教師，在IUFM的第2年要有2星期的實務訓練。中學教師則是在第1年有4個星期，第2年2個星期。企業實習則至少3個星期，且將教育實習延長為3年。其中責任實習至少288小時，任教體育至少要360小時，欲教外語者，至少要在母語國居住4週，且將實習成果由負責實習小組撰寫成「實習情況報告」，以做為評定是否可成為合格教師的條件之一（Ministere de l'Education nationale, 2007）。
3. 注重試探教學性向的觀察實習。在舊制的IUFM，學生需在申請入學前完成觀察實習，以了解自己是否有擔任教師的興趣與性向。

新舊制不同之處在於新制具有以下幾項特別的措施：

1. 師資培育教師要具有實務經驗，近幾年，法國師資培育因有感於中小學教學現場中常出現很多問題，如學習動機、學習困難、學生的衝突班級管理、校園暴力，學生背景的差異及文化不同，主張培育中小學的師資必須與中小學的實際情境接觸的教師來培養（張國蕾，2007：9）。

2. 以基本能力作為師資培育課程的基礎，大學內的 IUFM 的課程必須符合 2007 年 1 月公布的《國家師資培育任務指南》的前述十項基本能力，由此可見法國的師資培育能力，也以英美的能力本位為基礎，提出教學、評量、資訊溝通、班級管理、了解不同文化背景學生的差異、精通法語，與家長合作及向我不斷成長等基本能力。

（三）教師證書授予條件

獲得合格的教師證書的第 1 年為實習公務人員（Fonctionnaire stagiaire），之後則為法國正式的公務人員。其獲得證書的主要條件如下：

1. 修畢 IUFM 二年包含教師十項基本能力的課程，或取得教師資格證書者受聘後，再以在職進修取得碩士。
2. 通過二次嚴格的國家考試，第 1 次在修完 IUFM 第 1 年結束時，稱為實習老師。第 2 次在修完 IUFM 第 2 年參加的考試，稱為實習公務人員。
3. 經由口試及實習報告的審核。

三、認證與評鑑

法國的師資培育課程設計必須符合《國家師資培育任務指南》的十項基本能力，每個大學中的 IUFM 學院需根據那十項基本能力設計課程，再由 2008 年 3 月成立的「高等教育研究評鑑處」（Agence d'Evaluation de la recherche et de l'Enseignement supérieur, AERES）核可。

至於評鑑也由「高等教育研究評鑑處」依歐盟高等教育區於 2005 年 2 月所發展的《歐洲地區高等教育品質保證標準指引》（Standards and guidance for quality assurance in the European higher education area）（ENQA, 2005）。

每 4 年針對法國師資培育機構行政、課程、師資、圖書設備、空間、經費等項目等以評鑑（王秋絨，2010）。

伍、職前課程

一、教育專業課程

(一) 課程安排理念

法國改革後的教育專業課程理念主要採取理論與實務並重，同時特別注重探就教師教學性向的實習及做為一個教師所需的實習。從 2007 年 1 月公布，9 月實施的《國家師資培育任務指南》中發現，為了提高師資培育品質，師資培育中的教育專業課程主要根據四個原則安排：

1. 連續原則：師資培育採取連續原則，為配合歐盟國家 2010 年的歐洲高等教育區中的三段學制 (Licence-Mastre-Doctor) 及「歐洲學分轉換系統」(credit-ECTS)，併入大學的 IUFM 師資培育遊學是延續到碩士學位。在大學可先開以下四個領域的課程，讓將來想從事教職的人選修 (林貴美、劉賢俊，2009：255)：(1) 科學知識；(2) 教育史；(3) 教學法；(4) 教育專業與教育行政服務專業。

在研究所碩士班則採用模組方式排課，IUFM 的碩一課程以教育專業理論為主，碩二課程以實習為主。

在課程安排上採取學士，教育人員考試－教育實習等連續原則。

2. 交替原則：為了使理論與實務並重並互動，所有師資培育需由大學的 IUFM 學院與實習中小學的參與。在《國家師資培育任務指南》中對師資培育的專業訓練的交替原則，做了很清楚的說明 (張國蕾，2009：9)：

教師的專業訓練必須以「交替」的方式，也就是在就讀大學及實習的學校內同時進行。有鑑於與現實脫節的理論知識對於師資培育而言是無效的，所有實習中準教師們在實習課堂上碰見的各種狀況，均有賴於培訓教師藉助「理論工具」、「學術研究」及「個人經驗」。

此外，《國家師資培育任務指南》，也規定考上初等教育（le premier degré）或中等教育師資資格的學生，第1年至少要有50小時，在IUFM中上課。同時，為了增加實務的學習，並規定凡師資培育的教師都要對任教學校的實務環境與問題有最新的了解。

1. 評量原則：教學實習需由負責實習的學校教師，實習學校主任師資培育學院教授共同評量其結果，同時需對責任實習寫成「實習報告」，以提供師資資格評審團，作為評審大學碩士畢業生是否能成為正式教師的審核文件之一。此外，評審團還需要針對畢業生的學業及性向，以面試來決定學生是否具有 良好的教學十項基本能力，合適的教學性向及專業態度。師資培育的評量需包含教師專業能力獲得的評量及師資培育品質的評量。
2. 延長實習：教育實習由舊制的2年延長為3年，由各學區教育主管，大學校長及主任秘書共同簽保證書，以確保有效地養成處理學校諸予難題的實務能力。

（二）教育專業與教學專門課程結構

法國教育專業與教學專門課程修習的結構採取漸進連續原則，並有「準加蓋式」的師資培育課程結構方式。前者係指教學專門課程是由學士階段的專業科目及自由選修大學內 IUFM 所提供的前述四類有關教育專業的科目。IUFM 的碩士課程則主要提供教育專業理論及教育實習課程，並強調無論理論或實習課程均採漸近連續原則（如圖3）。

碩二	教育專業理論（480h）	責任實習（288h）+ 企業實習
碩一	教育專業理論（486h）+ 選修	觀察 + 見習
學士	教學專門課程	教育專業基礎課程

圖3 師資培育碩士課程結構圖

以巴黎 Créteil 大學區的 IUFM 為例，其碩士課程有 85% 是教學相關及教師測驗相關課程，15% 是在大學區其他四個大學的跨校選修課程。

碩一上下學期各修習 30、31 必修學分，另有 84 個學分提供選修。其科目為教育基礎、教育理論及教師甄試的準備。碩二上下各修習 30 學分的教學理論、分科課程實習與教學，另有 18 學分為論文準備課程（IUFM de l'academic de Créteil, 2009）。

二、教育實習制度

舊制的 IUFM 的教育實習除了碩二平時的教學與企業實習，另有試探教學興趣與性向的觀察實習，外加畢業後第 1 年的導入階段的實習教師階段，而新制的大學內部的師資培育碩士課程則包括畢業前 2 年的教學與企業實習，以及畢業後的 1 年實習，共 3 年，但導入階段的支薪實習教師階段則被取消。

有關實習的規定，《國家師資培育任務指南》規定實習包括三方面：

- (一) 教師教學性向的試探實習：為了使想進入 IUFM 碩士師資培育的學生，能真正了解自己的職業性向，必須在學士或準備教師甄試階段，進行教室觀察實習，並成為教師入學會考的證明檔案之一。
- (二) 漸進式的教育實習：師資碩士生需在就讀學校區內任何一家「公立」學校，進行「觀察實習、見習」及至少 288 小時的全時責任實習，要在中學任教體育者則需實習 360 小時，畢業後第 1 年至少需上 50 小時課程，4 週的在職責任實習，第 2 年 2 週的在職責任實習。
- (三) 三星期的企業實習，為了確保教師具有引導學生認識「社會經濟現況，就業市場及行業間」的不同，所有老師必須有企業實習，才得以獲得正式任教資格。

就以 Créteil 學區的碩士課程為例，其實習的規定如下：

- (一) 實習包括一般學校或經認可的校外機構。
- (二) 實習的方式包括碩士的第一學期的觀察實習及第二學期的見習，第三學期的專業試教，第四學期的陪同全責實習。

(三) 實習過程中，每名實習教師均有輔導教師負責。

(四) 實習分數的評鑑乃依據實習教師之學習歷程紀錄，包括教學內容、學習檔案、心得報告及相關文件等。

實習成果的評量依《國家師資培育任務指南》中規定，由 IUFM 教授，實習學校主任及實習輔導教師共同評量。碩一的觀察實習及見習沒有酬勞，但為了鼓勵優秀學生任教，對於家境清寒之學生，每年給予 1,424 歐元助學金。對於碩二學生，可依其成績及年收入，提供各個學科一定名額的獎助金，最高可得 2,500 歐元。至於責任實習則給予 108 小時的報酬：3,000 歐元 (Ministere de l'Education nationale, 2010)。

陸、教師素質管理

法國教師素質管理機制透過三個機制來完成，一為甄選具有教學興趣及性向之教師，二為嚴格執行二次教師會考，包括教師十大基本能力及增加以下三種測驗 (黃國蕾，2009：19)：(一) 任教專門科目文化的評量；(二) 規劃及組織教學的能力；(三) 對法國教育制度的了解。三為具有碩士學位，四為評審團的綜合評量之口試，才能成為正式的老師。

以下依教師資格獲得的甄選、任用、評鑑過程及不適任教師的處理詳加說明。

一、教師甄選

法國獲得正式教師資格之前須經過形成性及總結性評量，才能獲得教師資格。形成性評量是指實習評量小組根據長期累積的實習經驗所撰寫成的「實習情況報告書」，以及二次的教師會考之筆試。小學教師會考筆試包括法文及人文文化 (文學、史地、藝術史、公民道德教育) 以及數學、科技文化，各考四小時，各占 2 分。筆試通過後，再接受師資資格授予委員會 (由一個政府官員主持，委員包括教育部督學、大學區督學及區域性教育督學) 的口試委員就教育專業、教學法等，組織教學領域進行 1 個小時的口試，通過者給

予 3 分。接著就實習文件之審查，以及對教育制度之了解及對教學之性向、公共服務之價值及要求之評估。此外，需有不得少於 50 小時教學的證明、急救證書、資訊考試 C2 等級的證書，在歐盟指定正式語言中，C1 外國語等級的證書。

中學教師之筆試主要包括任教科目之認識論及歷史，各花 5 小時，各占 2 分。筆試完得參加二個口試，一為教育專業之能力，歷時 1 小時，占 3 分。接著就教育制度之了解，教學性向及對公共服務之價值及要求認識之綜合評估，歷時 1 小時，占 3 分。

總結性評量是指口委的第一次及第二次口試，考完筆試及口試才授予正式教師資格。

二、教師任用

2011 年之後，法國新制的碩士師資培育制度以多元、儲才方式取代計劃式的培育。因之，在碩士第二階段時成立一個師資授予資格委員會，負責審核教師的正式資格，然後將具有中學教師資格名單送到教育部，將具有小學教師資格名單送到大學區，由教育部及大學區區長各負責中小學教師聘用事宜。

聘用依據主要按照以下 4 項算積分，共分十等級分發（王秋絨，2008：121）：（一）會考成績；（二）任教者所填的六個志願區順序；（三）任教科目、年級；（四）任教年資及教學經驗

任用後，教師為正式國家公務人員，如不因不適任轉職，小學教師則可一直教到 55 歲，中學教師可教到 60 歲退休。

三、教師評鑑

合格教師每年必須接受評鑑，以做為敘薪及不適任教師的處理依據。教師評鑑分為兩部分，40% 由校長等行政部門評分，每 3 年評分乙次，60% 由

督學經由訪查後評分，每年評分。如教師不服評鑑之結果，可由大學區總長提出申訴覆查。

教師評鑑可分十一級，均有 30% 會得「甲等」(grand choix)，有 50% 左右會得「乙等」(petit choix)，每年升一級的人數約只占 1/5。

四、不適任教師之處理

正式教師如經訪查不適當教師，會有 1 名督學再做一次深度調查報告，根據報告有消極及積極兩種處理方式如下：

- (一) 消極處理：分為調整工作及轉業或休假。調整其擔任行政工作或遠距教學，或由國家轉向適合他的性向及能力之其他行業。另如健康有問題，則可申請休假，最長休 3 年，休假期間領一半的薪水。
- (二) 積極處理：輔導不適任者接受各學區或專門課程之研習，或參加國立大學的暑修（王秋絨，2008：125）。

柒、教師專業發展

教師取得正式任教資格後，前 2 年的任教時間由任教學區的 IUFM 負責。新任教師基於師資培育中的「連續原則」，初任教師任教的前 2 年，需由資深教師陪同繼續深化其教學實務能力。因之《國家師資培育任務指南》內規定初任教師的前 2 年必須在指導下完成在職的責任實習（張國蕾，2009：14-15）：

準教師的實習，及任教職的前二年，未來必須在同一「教育學區」內完成，以確保師培訓練的同質及一貫性。此外，新任教職者將享有「第 1 年 4 週，第 2 年 2 週」在職的責任實習。

由此可見，新制的師資培育取消 1 年的有薪實習教師階段，代之以接受輔導的帶職實習，以為新任教師繼續專業發展的主要措施。

捌、結論與建議

綜上所述，可見法國一向發展最早的師資培育，一直到以專責獨立機構培養專業品質甚高的師資，卻在全球化高等教育制度趨同，以及教育經費萎縮中，由計畫性的一元化師資培育，轉向多元化的儲才式師資培育，其中無論職前教育課程內容及教師品質管理機制，都產生很多的變革。本文綜合前述分析，獲得以下幾種結論：

- 一、師資培育自 2011 年開始，成為大學的專業碩士學程之一，主要培育具有專業學科任教能力，以及了解法國教育制度，並具有當一個公務人員的性向、態度與倫理。
- 二、師資培育以十三項有關做為一個好教師的基本能力為主，形塑公共的教師形象。
- 三、教師素質的管理機制，主要包括合適教學且願意教學的學生甄選，良好的專門及專業知識與實務能力的長期培養嚴格的教師會考，合格教師的選擇，任用規範與專業發展與淘汰制度等。
- 四、IUFM 學院的學生，必須以具有教學性向的且負責培育之教師，要有最新的教務試探性實習，是法國師資培育的一大特色。
- 五、職前課程強調「理論與實務」課程的輪替實施，可使師資培育的理論論述與實務反省得以統合，可培育具有實踐性知識的優質教師。
- 六、注重持續性的多元實習，可拓展師資生的實務實踐能力的廣度與深度。
- 七、加強新任教師實務能力的督導，可解決出任教師的任教焦慮與疑難問題。
- 八、不適任教師的處理以先進修再輔導轉業，符合人性化的處理，較易使教師樂於面對自己不適任教書的挫敗感。
- 九、師資培育缺少導入階段的實習教師時期，使新任教師的專業社會化階段將承受太多「事實震撼」的困難，影響教學品質。

十、師資培育併入大學後，不再具有培育「實踐性」理論的優勢，容易流於「學術性的形式理論」，無法開展師資生的優質實務能力。

基於上述之結論，爰擬以下七項建議：

一、法國師資培育注重教學性向及良好的教師素質的有效機制，值得繼續保存，並為其他國家之參考：如理論與實務並重的職前課程、嚴格的教師會考、合格教師的綜合評量及完整的任用規則、強迫性的新任教師進修及不適任教師的淘汰制度。

二、務實的教學性向試探實習為各國師資培育中的特色，值得為師資生甄選及合格教師授予的關鍵條件之一，值得我國參考。畢竟專業性向、能力與態度是專業品質的三大核心因素。

三、宜恢復實習導入階段，以協助教師順利專業社會化：根據世界各國之比較研究，導入階段是教師任用後，專業社會化的關鍵階段，除了需要有專業的人員協助之外，更需要有足夠的時間長度，才能涵育初任教師將理論與實務反省進行初步對話，奠立良好的教學能力及態度。法國因師資培育經費短缺而取消實習教師一年的專業社會化階段，對師資培育的品質影響很大。為顧及專業需要及擲節培育的經費需求，至少須保留半年的實習導入階段較適合。

四、師資培育併入大學，成為碩士化課程，其師資培育方案的評鑑及教師評鑑應以「實踐性」理論為主，不宜與其他強調理論的大學科系一樣具有相同的評鑑規準，以避免師培學程太理論化。

五、漸進式的實務能力培育及歷程檔案的實習評量，是各國及我國值得借鏡之處。

六、所有師培老師，需具備最新教學實務能力及初任教師由資深優良輔導老師協助其教學困難之解決，值得我國參照。

七、合理而人性的教師淘汰及輔導研修機制，值得各國及我國借鏡參考。

參考文獻

- 王秋絨、湯維玲 (2008)。法國中小學師資素質管理制度之研究。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒 (編), **中小學教師素質管理制度比較研究**。臺北市: 高點教育。
- 王秋絨 (2008)。歐盟影響下的法國教師專業發展改革方向。**教育研究月刊**, 168, 1-13。
- 王秋絨 (2010)。2008 年以前法國師資培育評鑑制度評析。**比較教育**, 69, 35-60。
- 古立新 (2004)。法國教師培育學院 (IUFM) 評介。**廣東教育學院學報**, 24 (3), 52-57。
- 林貴美、劉賢俊 (2009)。法國近期中等教育改革—達克斯教改的主軸。**教育資料集刊**, 42, 243-272。
- 張國蕾 (2009)。法國《國家師資培育任務指南》之研究。**教育資料集刊**, 44, 145-168。
- 張國蕾 (2007)。法國《未來學校引導規劃法案》對其師資培育制度影響之研究。**教育資料集刊**, 36, 233-246。
- 郭為藩 (2007)。法國師資培育制度的轉型。**教育研究與發展期刊**, 3 (1), 21-34。
- 駐法國台北代表處文化組 (2009 年 12 月 10 日)。法國師範新制, 增進教師面對校園現況能力。**教育部電子報告**, 388。2011 年 2 月 1 日, 取自 http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=4774
- ENQA (2005). European quality assurance standards. *Jolite declaration of the European Ministers of Education*. Retrived March 20, 2011 from <http://epaper.edu.tw/windows.aspx?>
- IUFM de l'academic de Créteil (2009). *Les enseignements de cette specialite de master comprennent*. Retrived March 20, 2011 from <http://www.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/COMMUNICATION/pdf-brochures/2010-2011/masterpremiereannee2010V3.pdf>
- Ministere de l'Education natoinale (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'ecole no 2005-380 du 23 arril 2005, Paris, Jouranal fficiel.
- Ministere de l'Education nationale (2007). Bulletin officel n du 4 janvier 2007-Cahier des charges de la formation des maites en Institut Univeritaire de Formation des Maites Paris
- Ministere de l'Education nationale (2010). *Les nouvelles conditions de rucrutement des personnels enseignement et d'education*. Retrived October 1, 2010 from <http://www.education.gouv.fr/cid25081/les-nouvelles-conditions-rucrutement-des-personnels-enseignements-education.html>

第六章

芬蘭師資培育制度 與教師素質

李詠絮

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

壹、緒論

芬蘭是一個新興的民族國家，原是一群定居於斯堪地納維亞（Skandinavien）的蒙古人後裔，11世紀時受到瑞典基督教文化教化，於1815年隸屬於瑞典，1808年被俄國佔領，成為俄屬自治大公國，直到1917年俄國發生10月革命，芬蘭乘機宣布獨立，並於1919公布憲法成為民主共和國至今（許智偉，2002：101）。芬蘭面積約338,000平方公里，地跨北緯60度至70度之間，南北長達1,100公里，東西最寬處540公里，最窄處200公里，69%土地屬於森林帶，6%為耕地，全境有超過188,000個湖泊，因此又有「千湖國」之稱（王世英、張鈿富、葉兆祺、謝雅惠、吳美清、張雲龍，2007：183）。

依芬蘭《憲法》規定，國家立法權由議會和總統共同行使，總統為國家元首，任期6年，連選得連任。國會採一院制，由選民直接選出200位議員組成，任期4年，主要任務為立法、監督政府與財政。芬蘭的森林資源極其豐富，使芬蘭擁有「綠色金庫」的美稱，其在林業、造船、機械上獨樹一格，近年來又開創無線通訊手機（最廣為人知者即為Nokia）享譽全球，資訊科技競爭力與國家總體競爭力被「世界經濟論壇」（World Economic Forum）同列為全球第一，另外，芬蘭人民及朝野政黨將守法務實奉為主臬，故國家清廉

度也被國際透明組織 (Transparency International) 評鑑為世界第一 (王世英等, 2007: 185)。

教育上, 所有芬蘭剛滿 7 歲的學生都會在該年 8 月, 開始接受 9 年的完全義務教育。義務教育分為兩階段, 一是以班級為基礎的 6 年小學教育, 後 3 年則是國中教育。而這 6 年的小學教育為所有芬蘭公民提供了高品質的教育基石, 芬蘭的研究者認為, 在小學進行基本知識和技能的投資, 可使學生日後擁有更好的態度與學習技能, 使之能夠終身學習, 而得到更正面的整體成果 (Shahlberg, 2009)。此外, 根據經濟合作暨發展組織 (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) 所主導的國際學生成就評量計畫 (Programme for International Students Assessment, PISA), 首次於 2000 年針對 32 個國家年滿 15 歲的學生進行閱讀、數學及科學素養的調查, 芬蘭在此次 PISA 測驗中三項表現都居於全球之冠, 使得芬蘭教育系統及特色成為各國爭相取經之地, 而 2003 年的 PISA 結果公布後, 芬蘭的綜合學校教育繼續拔得頭籌, 2009 年芬蘭的 PISA 成績依舊是所有 OECD 國家之冠。如此傑出的教育成果表現, 使得各國教育學者開始尋找芬蘭學生成功表現的原因, 而其中最重要的因素, 歸因於傑出的芬蘭教師以及優質的師資培育 (王世英等, 2007; Simola, 2005)。

貳、師資培育改革脈絡與典範轉移

芬蘭中、小學師資之培育, 依芬蘭之《師資培育法》(Teacher Education Act, 芬語為 Opettajankoulutuslaki, 844/1971) 規定由其國內 8 所大學培育, 此 8 所大學即赫爾辛基大學 (University of Helsinki)、歐埠大學 (Åbo Akademi University)、土庫大學 (University of Turku)、鄧珮大學 (University of Tampere)、約瓦斯曲萊大學 (University of Jyväskylä)、烏洛大學 (University of Oulu)、約書大學 (University of Joensuu) 和拉普蘭大學 (University of Lapland), 其中歐埠大學主要為培育瑞典語之師資, 而各大學均設有教育學院培育師資 (陳照雄, 2007: 203)。依芬蘭國家教育委員會 (Finnish National Board of Education) 2005 年的調查中指出, 小學教育中幾乎所有老師都是合

格教師，在中學教育中也有超過 91% 的教師是合格教師，但芬蘭教師的薪資水平僅略高於 OECD 國家的平均值，即使從芬蘭國內的薪資結構來看，教師薪資也非最高（Finnish National Board of Education, 2005），但芬蘭教師的社會地位相當高，而且在社會中無論何種階層的人們都相當尊重教師的工作，Simola（2005）在其文章中提到芬蘭的家長非常滿意綜合學校式的學校教育，而不喜歡以市場為導向，強調競爭與資優的學校教育，在此氛圍下，超過六成的家長對教師的態度持正面評價；另外，從高中學生的職業選擇來看，教職是芬蘭大學生中最受歡迎的工作之一，而且明顯凌駕於醫師、律師、心理學家、工程師或記者等職業之上（HS Gallup: Teaching most popular profession among school-leavers, 2004）。芬蘭的教育學者認為，教師地位提升的最主要因素，就是他們格外要求專業化，特別經過獨立內戰和二次大戰抵抗蘇聯的兩次戰役，讓芬蘭人相信社會和族群不能自我區隔，只有落實教育與生活上的平等教育，才能在國際社會中求得生存（Simola, 2005）。也因為這樣的文化氛圍，芬蘭的教育政策是「不讓一個人落後」，教師對需要特殊輔導教育的學習緩慢學生，不斷投入關心和教育資源，這種不放棄相對弱勢學生的精神，使得芬蘭教育被全球評鑑為最平衡的國家（陳之華，2008），也因為芬蘭教育逐漸受到肯定，無形中也增加了學生對教育工作的嚮往，投入教職工作的人不斷升高，教師的甄選機制也相對嚴苛，這都是讓教師地位得以提升的因素。

一、芬蘭師資培育改革發展脈絡

教師在芬蘭一直是很受歡迎的職業，但直到 1979 年的師資培育改革前，很少人覺得教師需要額外的訓練。芬蘭的第一所專門訓練小學教師的教師訓練學校是 1863 成立的約瓦斯曲萊學院（Jyväskylä College），高中畢業生只要接受 2 至 3 年的教學實務訓練，就可直接到小學上課（OECD, 2011）。課程設計主要依據瑞士（Swiss）和德國（German）模式，特別受到盧梭（Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778）、裴斯塔洛齊（Joham Heinrich Pestalozzi, 1746-1827）等人的影響，著重於教育理論和實務之間的調和，實用科目如手工藝等都在課程設計中占有一席之地。1974 年基本教育改革後，綜合學校和後期中等教育之師資培育提升至大學階段，同時，每一所大學也設立了教育及師資培育學院，教育學院的功能主要集中於一般教育研究和教育行政和計畫的問題；師

資培育學院成立時間較晚，主要任務涵括師資培育和教學的研究（Kansanen, 2003, 2007）。1979 年的高等教育改革，使得修習師資培育學程的學生可以在畢業後取得和大學中其他不同領域的學生一樣的學位，在這項改革之後，師資培育科系的學生都能擁有碩士學位，其中小學教師的主修為教育，中學教師則是以其主要教學的科目來取得學位（Kansanen, 2007；Simola, Rinne, & Kivinen, 1997）。此外，依據芬蘭國家教育政策所示，學術教育是奠基於科學性研究和專業的教學實務，課程和研究方案必須提供學生成為領域中獨立的專家和發展者所需之知識和技巧，依此目標，所有大學所提供的小學師資培育之專業課程，不但使學生成為各項決定的執行者，更是決定過程中的主動參與者（Krokfors, 2007）。此舉不但大大提升了教育研究在教師培訓裡所扮演的角色，導致教育迅速成為一門學術科目（Simola, 2005），更使得師資培育的訓練趨向學術化，教師在芬蘭被視同是與醫師、律師一樣具有專業性（Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006）。

芬蘭最近一次的教育改革是受到 2005 年歐盟 Bologna 歷程（Bologna process）所提出的高等教育改革影響，這項名為「教育科學與師資訓練國家層級學位發展合作計畫」（The National Level Coordination of Degree Programme Development in Teacher Training and the Sciences of Education），主要的目的是統一歐洲的高等教育系統，增進歐洲國家的教育彈性和跨文化師資的流動。根據這項計畫，芬蘭小學教師必須修習 300 個學分（European Credit Transfer System, ECTS）並取得碩士學位，而研讀的過程則分為 3 年的學士課程和 2 年的碩士課程（Krokfors, 2007）。

二、芬蘭師資培育制度典範轉移

與國際比較，芬蘭師資培育課程以其深度與廣度聞名（Jussila & Saari, 2000; Westbury et al., 2005），課程設計主要是教導年輕教師如何達到理論與實務的平衡，幫助他們掌握不同的教學方法，與有效教學和學習的技巧。芬蘭師資培育教育的基本理念是為教育系統培育出有能力的教師，和確保教師能在教學生涯中具備終身學習的專業品質。從歷史發展來看，芬蘭師資培育改革的典範約可分為二個階段：1970 年代尚未進行教育改革之前，芬蘭屬於中

央集權的國家，教育基本上是為國家服務，1970年代綜合學校改革時期，師資培育雖然在大學中進行，但仍舊採用高度標準化的必修課程與學習計畫，維持著類似中小學般的程序，綜合學校的官方標準版課程成為師資培育課程中教學法（*didactics*）發展的重要框架，教學法的目的在於呈現一套用以實現既定課程的方法，且與全國性課程相連結，以致於它無法被理解為一門單純的教育科學或教學理論，而被視為是規範性與政治性的指導機制（*Simola, Rinne, & Kivinen, 1997*）。即便到了1985年全國性的教育改革推行，還是保留了這種中央控制的模式，學校受到中央機關嚴格的控制，利用詳細的規定和命令來管理教師每日的工作（*Sahlberg, 2009*）。

1985年後，行政權開始下放給地方教育當局，教育部及國家教育委員會只提供課程綱要，地方教育當局則依課程綱要做為學校課程設計的框架。1994年芬蘭教育部只給了教學科目一個廣博的教育目標和內容綱要，而由地方教育當局和學校依國家核心課程訂定他們的課程（*Niemi, 2009*）。*Sahlberg*（2009, 20）認為芬蘭等北歐國家的教育改革和全球教育改革行動的方向是不同的，其指出當前全球教育改革的行動主要來源有三：一是從八〇年代開始的學習典範將教育改革的重點逐步從教學轉移到學習，學校教育的結果更強調概念的理解、解決問題、情感、多元智慧以及人際關係的技巧，並同時提供讀寫與數理能力；二是確保學生能有效學習大眾需求，多方面的教育安排與共同學習標準的引進；三是教育責任制，強調學校和教師應對工作負責任，導致教育標準的引進、教學與學習基準指標的設定、以及評量、考試與指定課程的制訂。他把北歐國家的教育改革稱為另類的改革行動，其特色是採取寬鬆標準，為學校本位課程設定清楚而有彈性的全國性框架，主要鼓勵全國的目標，為全民創造最理想的學習機會；重視廣大且有深度的學習，教學與學習的重點在給予個體的個性、道德角色、創造力、知識和技能成長等所有面向相同的價值；鼓勵冒險與創造，以學校本位課程與教師自己發展的課程，來促進教學與學習方法的創新，並鼓勵學校和教師承擔教學與領導活動所面臨的風險和不確定性；最後，塑造責任與信任的文化，這種文化能珍視教師及其對學生的專業判斷，決定什麼是對學生最好的，從而報告他們的學習進度，教學的重點放在資源與支援那些趕不上的學校或學生。綜上所述，芬蘭八〇年代的改革開始逐漸信任學校和教師，九〇年代初期，一個以信任為基

礎的學校文化時代正式在芬蘭展開，這表示教育當局相信教師、校長、家長和社區知道如何提供最佳的教育給他們的孩子與青少年。

至此，培育中小學教師的責任完全轉由大學負責，而這個轉變的目的是統一中小學學校教育的核心項目，並使未來的教師具備一個高標準的學術能力。師資培育課程的改革集中於教學的（pedagogical）研究，於此開始，芬蘭的師資培育被定位為以研究為本的師資培育，著重教師批判的科學識讀（scientific literacy）和使用研究方法的能力。此種研究的目的是訓練學生找出並分析日後工作可能面對的問題，師資培育必須使教師具備以研究為本的知識、發展教學、在學校中與人合作，以及如何與父母及其他相關人士溝通的技巧與方法。

參、理想優良教師素質

在芬蘭，家長們相信教師是教育的專家，教師在課堂中也有相當的自主性來選擇最適合孩子們的教學方法。特別是在教育當局決定採用地方分權後，認為學校應當對學習成果負起責任。因此，學生的學習評量都以教師做的測驗為基礎，而不是統一的校外測驗，教師可以根據學校的特殊資源安排教學，也可以在國家課綱範圍內自由分配教學活動，這種高度信任的文化，使得教師能夠盡其所能的發揮其在訓練過程中的品質。

一、理想優良教師圖像

與 OECD 國家比較起來，芬蘭學校的教師上課時數是相對少的，國中教師的上課時數是一年 600 個小時，平均一天上 4 堂課，一堂 45 分鐘，約上 800 堂，相較於美國中學教師一年要上 1,080 小時，或一個星期要上 6 天，每堂 50 分鐘的課比較起來，芬蘭教師的上課時數是非常少的。這是因為芬蘭的國家核心課程主要是一個課程的框架，而非課程進度，因此，教師需要花費大量的精神與時間在詮釋課程框架，選擇教科書和適當的教材，設計教學活動。雖然部分學校會由教學團隊來進行上述的課程編排與設計，但小型學校

則必須完全依賴教師個人完成（OECD, 2011）。在芬蘭教育分權的情形下，教師展現了高度的品質和學術及倫理上的專業，在教學上扮演主動的提出問題的角色，教師將自己視為是公眾的知識份子，是民主價值和正義的執行者、思考者和實踐者，作為專業人士，教師不僅是政策決策的執行者，更是政策發展的參與者，因此，教師被期待成為扮演對學習環境進行評量與提升的主動角色，他們也被期待成為一位不斷精進專業技能，與家長和其他教育工作進行合作，並能成為一位主動的公民的角色（Niemi, 2009）。

二、教師專業指標

芬蘭國家教育委員會於 2007 年開始推動能力為本的《技職教育法》（Polytechnics Act），教師的能力也受到很大的注意。依芬蘭《教師法》（Decree On the Qualifications of educational staff 986/1998，芬語為 Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998）的要求，師資培育課程的目的是提供修習的學生能夠引導不同學童進行學習的知識和技能，願意將教學融入不同職業和工作生活之中。依此目的，教師的核心能力有四：促進學習、新學習環境的挑戰、合作與互動及持續終身學習，以下進行說明（Maunonen-Eskelinen, Mutka, & Kaikkonen, 2007）：

（一）促進學習是教師工作的核心

此為教師的主要能力，教師被認為可以找出新的方法來促進學習，學習即是教學和指導的中心現象，而良好的教學品質和學習與發展的促進是建基於學習的科學理論，了解知識如何被建構，人們如何學習和如何發展自己的能力。而為了擁有學習過程的知識，教師被期待能夠成為理解各式學習者的專業人員，而學生文化背景的多元性也促使教師必須依據個別學習者的需求隨時修正學習方法，這都仰賴教師不斷持續的分析學習者的需求和調整課程的彈性之能力。

（二）新學習環境的挑戰

教師應努力開展其工作的環境，例如，發展課程的技能、參與確保工作

機構品質的機會、規劃和實施各項工作方案，以及專業發展和合作的各項技巧。因此，教師專業是一種整合研究和發展，具備更寬廣的網絡能力和合作技能。廣義來看，教師的工作環境是由國內與國際化的網絡組合而成，因此，了解全球趨勢的發展和專業領域及社會的變遷，也是教師能力很重要的部分。

（三）合作與互動

合作與互動常常與前面兩項能力有關，而且這兩種能力彼此相互關聯，合作是指在機構層級裡有能力形成網絡，並和不同層次的群體形成關係，而且還能與不同機構和工作生活的他人形成跨機構的合作。此外，教學是一種社會活動，永遠需要與人互動，而學習者若能具備積極的互動能力則更能成為促進學習的基石。而除了傳統的人際互動模式外，教師也被預期是一位願意開展新的互動模式以促進學習的人，特別是資訊科技基礎建設的發展使得不同的線上教學策略得以發展以支持學習過程，教師在面對新科技的挑戰，需要的不僅是 ICT 技巧，還有能覺知到社會及學習過程性質的變遷的能力，使網路溝通技巧作為發展學習社群的新行為成為可能。

（四）終身學習的能力

基本上，芬蘭社會高度認同終身學習是一種實體（reality），並需要在所有教育層級中進行推動。持續學習是教師的基本核心能力，被認為是後設資格（metaqualificatoin）和後設認知技能，而為了能讓教師發展自身的教學和工作環境，他們必須有自我評量及反省的能力，反省的概念是總合各種領域的能力，並使教師能夠持續發展他們的工作和教學實踐。

肆、師資培育制度

一、芬蘭師資培育的管道

芬蘭的師資培育在 1970 年代轉向以研究為導向，職前教師的培育主要整合了理論、研究與實踐，強調師資培育必須走向高品質的學術傾向。特別在

是 Bologna 歷程之後，對於師資培育的要求轉向於如何培育出「未來教師」，特別是能培育出專家式的師資 (Asunta, 2006)，以利未來教學時可以面對國際化和全球化趨勢等問題的教學情境。這種專家式的師資培育是一種與時俱進的教育，強調中小學和大學之間的合作，發展不同形式和彈性的學習，並利用資訊溝通技術來確保學校和家長的合作效率等。

芬蘭所有的師資培育均由前述 8 所大學負責，而依據 Bologna 歷程，芬蘭的師資培育主要採取兩階段學位的方式來培育中小學的合格學科教師及技職體系的一般學科教師。另外，幼稚園教師從 Bologna 歷程後，要求至少需具備教育學士學位，修習 180 學分 (ECTS)，其餘教師則必需具備碩士學位 (學士 180 學分和碩士 120 學分，1 個學分約需上 27 小時課)。透過碩士階段的專業培育，以產生高專業及高素質的師資 (Eurydice, 2010)。

另一方面，芬蘭教育部預期在數學、科學、英語師資將出現缺額，因此開始提出另類師資培育管道。主要招收擁有大學學位的學生，例如工程或是 ICT 領域學位的學生，再接受 2 至 3 年的專業發展課程，即可獲得教師資格。課程同樣是由學科研究、教學研究和教學實習等組成，通常是週末課程，以及大量的獨立作業，學生的個人研究計畫則由教授和學生共同決定。以 2006 年為例，約有超過 100 名教師，由此管道取得教職 (Asunta, 2006)。

二、師資生甄選至證書授予歷程

主要可分為師資生甄選、成績考核及教師資格取得等三方面進行說明。

(一) 師資生甄選機制

芬蘭大學採限額制，大學生的數量由教育部控管。一般來說，只有 1/4 的應試者有機會上大學。教師的工作在芬蘭的年輕女學生之間非常熱門 (HS Gallup: Teaching most popular profession among school-leavers, 2004)，在男學生之間則較少，小學和中學教師的招生情況有所差異，主要是因為大部分的學生傾向以小學教師為進入教育學程的第一志願，中學教師通常需要先修習個別的科系，並大約在 2 年後才能申請進入師資培育學程 (Kansanen, 2003)。

因此，申請小學教師的者通常是錄取名額的 5-6 倍，只有 10-15% 的應試者可以進入小學師培學程 (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011)，而且許多人在落選後仍會繼續申請 (Malaty, 2007)，以求能進入師資培育的行列。中學教師目前也是越來越受到歡迎，申請者也越來越多，大約 15% 的人得以錄取進入中等學程就讀。但師資生的錄取率有科目上的差異，通常以生物科目的應徵者最多，因此只有極少數的人可以進入就讀，但像數學、物理和化學及部分的外語科目近來則很難吸引到優秀的學生進入就讀，因此，大學師資培育學系為了招募上述科目的學生，特別將招生策略由以往的「排除方式」(elimination approach) 改為「招募方式」(recruitment approach)，除此之外，還包括了儘可能在研究時間上給予彈性，和安排臨時的入學測驗，通常是一年三次，以吸引學生進入就讀 (Meisalo, 2007; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2009; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011)。

小學教師的甄選分為兩個階段 (Mikkola, 2000; Kansanen, 2003)：第一階段屬於全國性徵選，申請者需提出大學入學許可測驗 (the Finnish matriculation examination) 成績，及高中結業證書，先前的學習成績，以及相關工作證明，特別是曾經有過與兒童相處的工作，較易有機會通過第一階段；第二階段大致可分為三種不同的元素，一是相關考科用書範圍內的測驗，二是賦予一個可被觀察到社交互動及溝通技巧的任務，三則是申請人對於成為教師的理由陳述之訪談。中學教師的篩選原則上與小學教師相同，當學生完成主科及教育學程之後，參與試教和個人訪談，以成為師資生。爾後仍要進行學科研究和教育研究，通常需要再花 2 年的時間。

但從 2008 年開始，芬蘭又開始了一波教師招考制度及培育計畫的改革，芬蘭的教育界認為「教育系的學生必須擁有可以被教導的潛能 (educability)、合適的人格特質 (personality) 和學習動力 (motivation) 等條件」(陳之華, 2008: 277)，為了找到符合這項工作特質的學生，芬蘭各大學的教育系不斷地進行思考與研究，試圖找出真正具備「好老師」特質的學生進入教育系統。特別是在 2007 年發生在芬蘭的高中校園槍擊案 (陳之華, 2008: 281)，更讓芬蘭的教育學者覺知到舊有的師資培育不足以因應快速變化的社會，特別是以往以高中成績來做為師資生遴選的第一道關卡的結果是，這些高中時期學

業表現優異的孩子，在校期間多半唸書成績一向很好，所以很難體會書念不好的窘境，當了教師以後，不見得能對學習能力或成績較為落後的學生產生同理心，而難以發揮「有教無類」的精神（陳之華，2008：280）。於是從多方研究與觀察，以及因應未來世界的趨勢，芬蘭最新擬訂的招生政策是，鼓勵更多成績中等的學生、更多的男性來參加教育系所的初選。首先，教育系所先舉辦聯合會考，會考的目的在於了解學生的理解能力與思考觀念，考試內容及範圍會預先公布在網站上，考題則經過心理和性向學家設計過，能夠測出跨學科知識，以及教育與人際潛能的申論題。這種不考量高中畢業生的會考成績，而是以整合測試的方法，評估學生是否具有廣泛閱讀與常識能力，能否具體表達自我觀點和思想成熟度，以避免招收到成績好但不一定適合教師的學生（陳之華，2008）。

通過第一階段測驗者，需要參與各大學所提出的性向測驗，另外在面試前面 20 分鐘會給應試者一份書面資料，面試時主要是了解應試者對於教學專業的態度，互動技巧和呈現深厚學理意見的能力，以及對於先前所給資料的觀點（Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011）。換言之，他們認為「教育系所最需要的是可塑造的學生，是要能處理各類衝突的老師，有同理心、能与他人合作分享、會面對與處理危機、以孩子為中心、協助創造輔導不同學習能力等的學生」（陳之華，2008：282）。

透過新制而招收進來的師資是否能如芬蘭教育界所預期的，達到快速處理與應變學生學習和人際的各項問題，其結果尚不得而知，但至少芬蘭勇於投資教育的魄力是值得我國稱許與學習的地方。

（二）師資生成績考核方式

師資生的成績評量主要是通過筆試或是指定的學習作業，通常是及格或不及格（Eurydice, 2010），也有以 0-5 等第的方式作為成績評分標準（University of Jyväskylä, 2009），教學實習的評分方式則是以通過 / 須再實習作為評量依據，當學生完成所有學分即可獲得碩士學位文憑，而成為教師。

(三) 教師資格的取得條件

芬蘭的教師資格取得基本上是以完成小學或中學教師師資培育課程，並取得碩士學位，就可以得到教師證書 (Ministry of Education, 1998b)。

三、認證與評鑑

(一) 師資培育機構評鑑

芬蘭師資培育評鑑約始於 1992-94 年，主要由教育部委託芬蘭教育評鑑中心 (Finnish Education Evaluation Council, FEE) 來進行，主要強調四個階段：師資培育學門的自我評鑑、師培學院的實地評鑑、國際評鑑及國家評鑑研討會，其中實地評鑑的部分是由教育部和教育評鑑中心負責評鑑。隨後出版的報告書強調出以大學培育師資的維持和更進一步發展的重要性，同時也強調課程發展的重要、完備師資生招募標準、以及更進一步的師資培育評鑑。1998 年教育部又委託芬蘭高等教育評鑑中心 (Finnish Higher Education Evaluation Council, FINHEEC) 再進行一次評鑑，主要來在評估 1992-94 年的評鑑結果對師資培育學院的影響。過去 15 年所作的評鑑對師資培育的發展有相當大的貢獻，評鑑結果也明確指出芬蘭的教師訓練有很多的優點 (Mehdinezhad, 2008)。

2000 年的師資培育評鑑主要採「溝通式評鑑」(communicative evaluation)，重點在於個人的溝通，目標在促進師資培育成員之間的合作。而師資培育機構的評鑑主要關注於師資生的甄選、師資培育內容評鑑、師資培育的持續以及決定師資培育的需求量，藉由上述四個面向來提升師資培育。從評鑑結果來看，國際比較的部分顯示芬蘭大學的師資培育具有高標準，同時也顯示師資培育大學所提供的課程發展是一個可以開放討論的主題。從報告中也可得知，師資培育與工作生活的連結需要再增強，特別是與其他不同形式社會生活之間的連結，因為教師的中心工作是幫助學童將學習材料整合到有意義的生活中。綜言之，師資培育評鑑的目的在促進各大學師資機構之間的合作，再者，也可以促進各師資培育大學資訊的傳播。而受評鑑的教師也可以從評鑑中學習到，如何更敏銳地注意到那些學習困難或是資賦優異的

兒童，而適時地給予幫助。評鑑也提供一個絕佳的機會給參與的大學和教師，包括各種優勢與改善建議，以作為更進一步發展教師即研究者的師資教育（Jussila & Saari, 2000）。

（二）師資培育課程評鑑

另外，土庫大學於 2008 年自行舉辦的師資培育課程評鑑，藉由訪談大學生和研究生對師資培育的看法，以了解師資培育課程的品質和教學效能的程度。同時藉由此研究了解課程的效能和進行方案評鑑，結果顯示學生對於師資培育課程多半抱持正面態度，特別是在知識、態度和技能的發展上，同時也覺得自己所接受的課程是品質卓越的。而從課程方案的品質、重要性和效率來看，研究生和大學生之間是沒有差別的，此項結果顯示背景變項和課程評鑑之間有少許明顯關聯，研究生較大學生年長，修習課程的時間也較長，明顯較重視課程的品質，女性比男性對於效能的看法更積極。但學生也表示有關課堂管理是其在師培課程中較不易掌握的部分，而有關於課堂中的評量問題，特別是班上有學習需求學生的評量也是師培課程的挑戰等（Mehdinezhad, 2008）。

由前述可知，芬蘭的評鑑制度基本上完全採自評式，每所學校都可根據自己的特色進行課程的評量，即使是國家評鑑中心所作的實地評鑑，或是高等教育評鑑中心所做的國際評鑑，也是基於讓學校了解自己的特色，以及如何補強師資培育的課程與發展，而非進行學校排名，因此，教師和學校對於評鑑的結果均相當重視，而且視為師資培育制度不斷進步之因。

伍、職前課程

芬蘭的師資培育目標在責成大學提供學生具備在教育職場獨立一面的知識和技能，使其成為教師、輔導者和教育者。師資培育課程主要可包括教學研究（pedagogical studies）、主修學科研究（research studies in major）和教學實習（teaching practice）三部分。

一、教育專業課程

在課程規劃上，大學必須提供目前綜合學校核心課程中有關各學科與跨學科議題、特殊教育、諮商輔導專業能力之課程以供學生修習。教師教學研究是一種教學取向的教育科學課程，包含教學實習的引導，並使學生在其任教的階段嫻熟運用。中學教育課程除了教學學科本身之精進外，還要追求各階段課程的共同處。教育學程的課程由大學院校提供，至少需有 60 學分，教學實習則由大學實習學校或其他由大學院校所認可的教育機構進行實習 (Ministry of Education, 2004)。

(一) 課程安排理念

自 1971 年起中小學教師的培育全都移轉至大學，大學擁有高度自主權來決定課程，沒有一套師資培育課程可以涵蓋芬蘭各大學的師資培育，但課程規劃是依賴教育部及教育學門或是師資培育學門的教授共同規劃。基本上，芬蘭教育部對大學的師資培育成效是相當有自信的 (Meisalo, 2007)。

以研究為基礎的師資培育意指所有課程都與研究相互整合，目的在教導出自律性與反省性的教師，使其能夠將研究運用到教學中，而且能夠成為教學思考型的教師。因此，學生有機會自我導引反省以及在教學過程中發展個人的實踐理論。另外，此種師資培育課程也要求實習教師在學士及碩士階段發展自己的研究主題，此目的不僅是為了培育研究者，更在於提供學生完成自身研究、觀察學童及分析他們的思考所需要的技能與知識 (Toom et al., 2010)。簡言之，以研究為基礎的師資培育課程應依據三項條件 (Niemi, 2005; 2009) 進行規劃：

1. 教師應具備其教學科目最新且最近研究之知識。此外，還需熟悉如何教授與學習這些知識，以及各學科在學科和教學內容知識的研究，為發展教學方法提供基礎，以適應不同學習者的需求。
2. 師資培育本身也應成為學科和研究的目標。此研究應提供那些藉由不同方式、不同文化脈絡中所實施的師資培育，以獲取更具效率及品質的知識。

3. 課程目的在於使教師能將研究導向的態度內化於工作中，即教師在工作中能理性分析並保持開放態度來面對他們的工作，根據觀察與經驗描述結論，並以系統的方法來發展教與學環境。

2003 年受到 Bologna 進程的影響，師資培育課程也開始產生變革，芬蘭教育部於 Helsinki 大學建立了一個支援系統來幫助這個進程，稱為「福開計畫」(Vokke project 2005)，建立將近 20 個學科的網絡，包括數學、科學、人文、社會科學、教育科學及師資培育、科技、法律、經濟、心理學、醫學及健康科學等。每一個學科都被整合到新學位的主要內容的基礎分析中，做為學術課程核心分析。主要分為三個理念 (Aronen, 2005; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006)：

1. 須知 (must know)：核心學科是學生精通於未來研究的觀點，理解這些主題以確保能獲取更基礎且廣博技能與知識。
2. 應知 (should know)：補充資訊係指引進更寬廣的理論細節，提供不常需要的應用之洞察。
3. 樂知 (nice to know)：特殊資訊係指深化特殊領域的精熟。

此計畫主要是希望教育科學的國際網絡和師資培育能夠調和兩階段學位方案的實施，使兩者可以更生動的互動以及在師資培育單位之間進行知識分享。此運作的結果，是所有大學均可分享師資培育課程的共同結構。新的課程結構大致可分為下列幾項 (Aronen, 2005; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006)：

1. 學術科目：任何在學校、教育機構或教育科學中所教的科目，學術科目可以是認證所需的主修或副修。以學士學位來看，其中學科基本研究占 25 學分，排除學士論文後，至少需修 60-90 學分。
2. 研究探究：所有方法論研究，含學士論文和碩士論文。學士論文總共需要 6 學分，碩士論文最少需要 20 學分，最高不超過 40 學分。
3. 教學研究：至少 60 學分，且每個老師都需修習，包括教學實習。
4. 溝通、語言和 ICT 研究也是必修。其中語言課程至少 10 學分，包括

母語（芬蘭語及瑞典語）和其他第二外語。ICT 研究至少 5 學分，主要是為了讓學生能夠在大學中提高研究的效能。

5. 個人研究計畫的準備是芬蘭大學新的課程元素，功能在引導學生發展個人有效的方案，以及生涯計畫，並輔導他們達成目標。其中學士階段需有 1-3 學分，碩士階段需有 1-2 學分。
6. 選修涵蓋不同的課程，是學生用來描繪研究和資格的輪廓。

（二）教育專業與教學專門課程結構

芬蘭師資培育的中心元素是理論、實踐和經驗，教學實習的主題是 1. 自我知識，2. 教學和學習的理論和實踐原則，3. 教學的可能性和研究內容的限制，和 4. 專業性。小學教師（class teacher）的教育包括教學研究（60 學分）加上至少教育科學其他研究的 60 學分，理論研究則有必修和選修，小學教師課程提升到教育科學碩士學位，並有機會提升到博士研究（University of Jyväskylä, 2009）。

基本上，整體師資培育課程以「教育主修學科課程」以及「副修學科課程」為主軸，兩者總和已達 260 學分，教育主修學科中教育研究課程為 70 學分，教育文化、心理學與教學基礎課程 50 學分，副修學分中的學科教學研究課程是依據國民學校學科課程而定，副修選修課程則提供學生依興趣可再修習的各學科教學研究課程的彈性，而選修課程 15 學分，再加上副修選修課程 60 學分，共計 75 學分，約占總學分 300 學分的四分之一，詳細課程規劃請見表 1。

表 1 芬蘭師資培育課程

碩士學位	溝通定向課程（communication and orienting studies）		25 學分
	教育主修課程（main subject studies in education） 140 學分	教育文化、心理及教學基礎課程	50 學分
		教育研究課程 研究方法 學士論文 碩士論文	70 學分
		教學實習（teaching practice）	20 學分

表 1 芬蘭師資培育課程（續）

	副修學科課程（minor subject studies）120 學分	學校各學科之教學研究	60 學分
		副修選修課程	60 學分
	選修課程（optional studies）		15 學分
	合計		300 學分

資料來源：出自 Kumpulainen (2007)。

小學教師培育課程修課範圍有七大類，學士學位需修習 180 學分，碩士學位需修習 120 學分，詳細學分內容請見表 2。

表 2 小學教師培育課程學分內容

	學士學位	碩士學位	合計
課程內容	180 學分	120 學分	300 學分
溝通與定向課程	20 學分	5 學分	25 學分
教育基本研究	25 學分	—	25 學分
教育科目研究	35 學分	—	35 學分
進階教育研究	—	80 學分	80 學分
學校各學科教學研究	60 學分	—	60 學分
副修學科	25 學分	35 學分	60 學分
選修	15 學分	—	15 學分

資料來源：出自 University of Jyväskylä (2009)。

但各大學的師資培育學系所規劃的課程會因學校特色而略有不同，在此以 Helsinki 大學小學教師培育課程為例 (University of Helsinki, 2008)，說明其小學教師培育之課程內容：

1. 溝通定向課程

包含課程計畫基礎、語言與溝通技巧及資訊與通訊技術研究等三部分，其中語言包括母語、外國語及第二官方語。課程設計的目的主要是使學生能在大學中就奠定自行研究的技巧，並具備能與家長和學校同儕溝通的能力，和掌握資訊識讀能力、教學科技使用能力等，以充分在教和學情境中靈活運用資訊及溝通科技。

2. 教育主修課程

由教育文化基礎、教育心理基礎、教育教學基礎、教育研究及教學實習所組成，並與特殊教育學生一起上課，主要在了解教育及教學的關係，實踐科學思考和討論教育和歷史的發展。

芬蘭的義務教育採用核心課程概念，除了教科書以外，教師還需要自編教材，因此，師資培育訓練應使教師能夠回應未來知識社會的挑戰，還要主動使學習者變成終身學習者 (Niemi, 2005)，課程設計特重教育研究課程，使學生能夠依據科學研究法則規劃研究計畫，並與實際的實踐連接起來。教學實習主要是檢驗學生的理論知識並在實際情境中深化理論與實務。

3. 副修課程

副修課程包括副修學科課和副修選修課程，副修學科主要以各科教材教法為主，務必使學生精熟小學階段各科教學，以符合小學包班制的精神。副修選修課程則是讓學生依興趣選課，使其對各科教學教法有更深一層的理解。詳細課程內容見附錄 1。

中學教師 (subject teacher) 的教育學程包括了一個主修學科 (120 學分) 和碩士論文，此外，還需要完成至少 60 學分的一至二個副修學科，並接受研究法教學和關於主修學科範圍內的研究，同時也要熟悉教學方面的教育和研究課程 (60 學分)。

中學教師師資培育學程所包含的內容如下 (Hiemi & Jakku-Sihvonen, 2009)：

1. 學術學科 (academic disciplines)：指在國民學校或教育機構中所教導的學科，學術研究可以是主修或副修端依所要求的資格而訂。基本的中等教師學程的科目有：

- (1) 外語
- (2) 數理科學，包括數學、物理和化學、電腦科學 / 科技
- (3) 母語 (芬蘭語或瑞典語)
- (4) 生物 (植物學、動物學和遺傳學) 和地理
- (5) 社會科學，包括歷史和經濟
- (6) 宗教和哲學
- (7) 家庭經濟學
- (8) 紡織手工藝
- (9) 科技手工藝 / 科技
- (10) 藝術與音樂
- (11) 運動

2. 研究法，包括研究法、學士論文和碩士論文。

3. 教學研究 (至少 60 學分) 是所有教師必修課程，包括教學實習和教育研究定向。

4. 溝通，語言和 ICT 研究均為必修。

5. 個人研究計畫準備，是 2005 年開始大學研究的新元素，主要是引導學生發展具效率的方案和生涯計畫，並引領他們達到目標。

6. 選修則涵蓋不同的課程，讓學生能夠配合他們的研究和資格來修課。

教學研究的目標在於創造一個學習教學互動、如何發展自身教學技巧和學會計畫、教學和評鑑課程、學會和學校團體，不同年齡及學習能力的學生相處的機會。教學研究是成為一個教師的必修課程，不管是小學教師和中學教師都是一樣的。教學研究的模組是中學教師培育課程的主修，主要有 60 個學分，大致可分為以下四種 (Niemi & Jaku-Sihvonon, 2009)：

1. 課程的主要元素是教育理論，約為 25 到 40 學分。
2. 教學實習管理約 12 到 25 學分
3. 閱讀研究約 3 到 12 學分。
4. 選修部分至少 10 學分。

教育理論裡主要的科目有教學法、教育心理學、教育社會學、教育哲學、教育史和比較教育。教學法是裡面比重最大的課程，約為 9-20 學分，教育心理學約為 3-11 學分，教育社會學約為 1-12 學分，其中 8 門課裡，教育哲學則為必修。教學法的課程內容主要在如何針對不同的學習者進行教學，此即所謂教學內容知識 (pedagogical content knowledge) (Kansanen, 2007)，主要探討學習研究、學術科目研究和教學方法。師資培育的目的是使教師能將教學思考的態度內化，而教學定性研究的任務是教導教師能夠研究和發展自身以研究為本的實踐，因此，行為研究課程是所有中學教師的必修課。芬蘭的師資培育課程要求師資生必須修習量化與質化的研究方法，目的是訓練學生能夠在未來的工作中找到並分析問題。

主修學科研究的目的是使中學教師能夠掌握高層次的內容知識，表現在學科的碩士論文上，論文寫作是為了幫助教師接近研究導向的工作，並強調如何在其教學和學習的領域創造新的知識。中等教師師資培育學程的課程規劃如表 3 所示。

表 3 中學教師培育方案主要課程一覽表

中學教師培育方案	學士階段 (180 學分)	碩士階段 (120 學分)	合計 (300 學分)
教學研究 (主修) - 基礎教學方法和評鑑 - 不同學習者的支持 - 教學和學習的最近研究結果與方法 - 與不同夥伴和關係的合作	25-30 (含教學實習管理)	30-35 (含至少 15 學分的教學實習管理)	60

表 3 中學教師培育方案主要課程一覽表（續）

中學教師培育方案	學士階段 (180 學分)	碩士階段 (120 學分)	合計 (300 學分)
不同學科的學術研究 1 主修	60 (含學士論文， 6-10 學分)	60-90 (含碩士論文 20-40 學分)	120-150
不同學科的學術研究 1-2 副修	25-60	0-30	25-90
語言和溝通研究，含 ICT - 工作生活實習 - 準備及更新個人研究計畫 - 選修課程	35-40	0-30	35-70

資料來源：出自 Niemi & Jaku-Sihvonen (2009)。

二、教學實習

教師的教學研究也包含了教學實習的管理，主要的目的是支持學生努力習得在教學和學習過程所應有的研究、發展和評鑑的專業技能。此外，學生也應該能夠批判性反省他們在教學和學習情境中的實踐和社會技巧。在教學實習過程中，學生會遇到不同社會背景與心理狀態的學童以及有機會根據實習課程內容進行教學。教學實習是能夠與師資培育各階段互相整合，由大學教師、大學的教師訓練學校教師或當地學校教師依據實習階段共同管理。

Krokfors (2006: 152) 指出教學實習隨著課程改革的推進，在理念上有所轉變。在 1980 年代還未實施以研究為基礎的師資培育課程改革前，實習被認為僅是研究方案中的教學練習，主要做為教育理論的應用。但在採用以研究為基礎的師培課程後，教學實習被認為應該分為兩個階段來進行，除了是教學練習外，也意指所有活動都蘊含研究和探究的成份，而這種理論與實踐整合的教學實習也就成為以研究為基礎的師培課程的核心。簡言之，現今談到

有關於教學實習的教師專業有兩種取向：其一是一般的教學實習；其二是探究或研究自身或他人的教學和學習，而這兩種取向被視為是需要技能和理論的認識、推理和理解。

（一）實習內容與時間的安排

實習的原則是越早開始越好，並支持實習教師朝專家教師成長，一開始是引導實習教師從教育的觀點來觀察學校生活和學童，再來是聚焦與特殊學科領域和學童學習的過程，最後是支持實習教師自己負起教學和學校事務的所有責任，而這個時期會與他們自身的研究和碩士論文結合在一起。各階段的實習內容詳見下述：

1. 初階實習

第一年的實習主要是讓師資生到大學附屬的教師訓練學校，去觀察學校生活和不同年紀的學生學習的情形，在此階段中，實習是沒有學分的，身分比較類似於我國的實習學生，是教學團隊的一員，在教學的過程中和不同班級及年齡的學生互動。此階段實習是不列入實習學分計算，實習的內容主要是了解教師工作的各個方面（Kansanen, 2006; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2009）。

2. 中階實習

第二學年和第三學年起，芬蘭的師資生需到大學附屬教師訓練學校進行中階實習，實習的內容是由小單元開始進行教學，再慢慢變成獨立教完一科。中學教師和小學教師在此階段的教學實習有所不同，小學因為是包班制，故小學教師需要了解不同科目之間的問題，並了解所有學生的發展。中學則採分科制，因此中學教師必須擁有相當堅實的教學內容知識能力，以及與小學教師一樣關注不同年齡學生表現的能力（Kansanen, 2006; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2009）。

中階實習一共 12 學分，先讓實習教師從領域學科開始教授幾個學科，再慢慢朝向以學生為中心的取向進行教學，並要求師資生擬定自評目標。實習期間為 7 週，一週 10 堂，總共 70 堂課，實習教師約可教授 5-6 個科目，以兩個人一組的方式進行教學，及擔任實習指導教師的助理。評量方式為師資生

自評、互評、實習指導教師的回饋以及大學學科教學法教授的回饋，以檢視師資生是否達到其於實習前所訂之目標（顏佩如、歐于菁、王蘊涵，2011）。

3. 進階實習

第四及第五學年的實習可以選擇到附屬教師訓練學校，或是其他地方當局轄屬下，與學校合作的領域學校實習。進階實習共 8 學分，除了進行學科教學的活動外，還需學習班級事務經營，發展專業知能，負起教學和學校的全部責任。通常這個時期的實習會與其教學研究及碩士論文緊密連結（Kansanen, 2006; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2009）。

實習時間為 5 週，每週 20 堂課，以兩個人一組的方式進行，除了上課外，還要上班級老師的職務，評量方式與中階實習相同，最後還需繳交一份書面的自我評量報告書，才算完成實習（顏佩如、歐于菁、王蘊涵，2011）。詳細實習工作請見圖 1。



圖 1 芬蘭師資培育課程各階段教學實習

資料來源：出自 Niemi & Jakku-Sihvonen (2009)。

(二) 實習制度的夥伴關係

師資培育大學中的實習學生接受實習訓練的學校稱為大學教師訓練學校或師範學校 (Normal school) (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2009)，在芬蘭的師資培育系統中占有很重要的位置。師範學校的教師具有雙重身分，一方面他

們教導中小學的學童，一方面他們管理與輔導大學中的實習學生。芬蘭 8 所師資培育大學中均設有師範學校，這些師範學校不是位於大學中，就是在鄰近地區，並且直接隸屬於大學，其教師成員也被當成大學教職員的一部份，同時他們也是最直接將國家核心課程教導給中小學生的人。與其他國家不同的是，師範學校的教師與大學教授共同分享教學實習的責任，主要任務有 (Stewart, 2008)：

1. 規劃實習學生輔導方案。
2. 引導與管理教學實習期間實習學生的專業發展。
3. 發展中小學課程與教學：
 - (1) 和國家教育委員會 (FNBE) 合作進行實驗方案；
 - (2) 參與發展專案和研究工作。
4. 提供中小學教師短期的在職訓練和為教師所設的新課程，如 ICT 課程。

陸、教師素質管理

師資生完成師資培育課程，取得碩士學位後，即可成為合格教師，參與教職的甄選。

一、教師甄選與任用

依芬蘭《基本教育法》(Basic Education Act) 規定，學校有聘僱教師的職責，且決定未來所需之教師數量與種類 (Ministry of Education, 1998a)。大部分的教師為全時工作且為終身職，若學校有需要可以僱用時薪教師 (hourly-paid teacher) 或是班級助理。教師徵聘的職責主要由校長負責，通常會在遴選過程中提出可供觀察的遴選規準，若無自訂規準者則使用地方當局的規定或是其他學校的規定；參與遴選的教師必須符合《教師法》中所規定的擁有碩士學歷，並修畢教育學程中的各項課程，以及通過遴選學校所設立的資格後才能取得教職 (Eurydice, 2010)。

二、教師評鑑

芬蘭自 1999 年立法朝向去集權化後，教育管理的職責就從中央轉移到地方當局，教育部和國家教育委員會的功能是每 4 年制定並公布核心課程綱要，其他如教師甄聘、經營管理則由各校自訂，而教師則可決定上課的內容、自行決定教材與教法，顯示教育體系對教師能力的信任（Niemi & Jakkusihonen, 2009）。主管教育的中央教育部或地方政府，並不實施學校評鑑，而是給予參與教育的校長、教師、學生同等的學習成長機會和動力養成，依《全國教育核心課程綱要》（National core curriculum for basic education），自行訂立自己的教學目標與預期成果，無形中更符合人性的價值（Finnish National Board of Education, 2004）。教師同樣不用接受評鑑，而是與校長共同討論，自行訂出一整年的教學目標與教學方法，並研擬下一階段的教學計畫，從實際教學的狀況、對現在和未來的構思與規劃，再加上回顧過去的教學的討論方法，讓老師自己找到生涯規劃的真諦，找到自我成長、策勵的動力，教師在學期間會到收到不同意見與滿意度資料，主要是讓教師了解校方、家長、學生等各方反應，使其對自身的教學有全盤的了解與省思，並了解教學方法和內容會引起什麼效果與迴響（陳之華，2008：89-90）。換言之，芬蘭的教育理念是不以競爭來刺激品質。

柒、教師專業發展

芬蘭的師資培育主要的目的是在培育有能力的教師，並確保教師能在其生涯中持續進步，換言之，芬蘭的教師必須要有終身學習的意願和能力（Asunta, 2006）。在職訓練部分也跟其他國家不一樣，教師被當成是一種專業，每位教師有權每年參加 2-3 天的在職訓練，這項權利同時也被認為是教師的工作項目之一。根據此項協議，學校主管可以強迫某些不適任（reluctant teachers）教師去參加在職訓練，如果教師不願意參加，主管可以扣 2-3 天的薪水（依學校而訂）。但以實際情況來看，芬蘭的教師非常願意參加 2 天的在職訓練課程，但受限於學校經費，不是每位教師都可以參加所有的課程，而是由各學校的教師工會批准後才能參加。

在職訓練課程主要由學校、國家教育委員會、國家教育專業發展中心、師資培育學門或其他大學學門來安排，主要目的是提供最新、現代化的教學和與學科有關的知識給教師，特別是在學校課程改革期間，上述單位為教師及師資培育者安排了許多在職訓練課程，例如當 ICT 和多媒體應用成為學校教學的一部分時，許多教師就很願意參與此類課程的在職訓練。以今日芬蘭的教育現況來看，教師也有意願發展統整課程和其他與此有關的訓練和同儕會議等。

師資培育部門對於在職訓練方案的態度是年年更新，然而也提供某些常態性課程，如學科式多元學科研究、基礎教育主題式跨課程研究以及多元文化諮商網絡來發展團體合作。另外，為有效分享專家知識，以建立不斷發展的在職訓練課程，最新的在職訓練型態是，讓學校教師依據其每日教學的知識來「知會」(train) 大學教授，而大學教授則依據其研究發現，告訴學校教師不同的學習或方法論方面最新的研究。這種合作式研討會及教學日每年都會安排在一起，教師和師資培育者同時是受訓者也是參與者，學校教師參加這些工作坊和演講可以獲得認證，而這些認證可以做為日後學位結構的一部份，且也可做為日後教師的學士後研究或強迫性在職訓練的學分抵免之用 (Asunta, 2006)。

捌、結論與建議

由於芬蘭重視教育且教師的工作受到尊重與認同，投身於教職的青少年相當踴躍，再加上各大學的師資培育課程相當強調以研究為基礎的精神，並強調教師的專業素養，所有的綜合學校都需具備碩士學位，讓教師成為教室中的規劃者、執行者和實踐者，不斷進行問題探討與解決問題的研究途徑，以促使學生成為具備終身學習能力的公民。簡言之，芬蘭師資培育制度具有以下幾點特徵：

一、師資培育主要以大學培育為主，而且所有的師資生都必須取得碩士學位

自 1980 年代起所有的綜合學校的師資培育均由大學負責，所有的師資生都必須修完規定的 300 學分，以取得碩士學位得到教師資格。大學擁有高度自主性以決定師資培育課程，因此，沒有一個所謂的師資培育課程可以涵蓋所有的師資培育大學的課程。教育部對於大學所培育的師資感到非常滿意，芬蘭國內的家長對於教師之專業也相當有信心，這可從芬蘭沒有一套全國統一的學生能力評量來評估學生成效，所有學生的學習評量完全依賴教師於平日課堂中的測驗所得來評估學習，但芬蘭學生在 PISA 的評量中仍可名列前茅，顯見芬蘭教師品質之優異，足以贏得社會大眾的肯定。

二、師資生的甄選條件主要由各大學自訂，師資生甄試相當激烈

因為教師工作在芬蘭社會受到肯定與尊重，導致師資培育課程的甄選相當激烈，約只有 10-15% 的應試者可以通過甄選進入教職行列，近來為了選擇最適合而非最優秀的學生進入教職，各大學除了筆試之外，紛紛輔以訪談、試教等多元評量方法，再加上性向測驗，希冀能找出真正適合教育工作，並能快速反應及處理各種教育現場的問題的教師，以落實不放棄每個孩子的教育理念。

三、課程組織以研究為基礎，所有課程都融合研究

芬蘭師資培育的主要理念是教育出有能力的教師，並發展出具備終身學習的專業品質。為了培育教育現場的教學專家，師資培育課程都與研究相結合，此種以研究為基礎的課程不僅教育出專業的研究者，還能使教師反思研究知識如何與工作產生關聯。師資培育課程涵括教育專業課程、學科研究課程、教學研究課程、溝通、語言和 ICT 課程及副修課程，透過這些課程的安排使教師理解研究方法，並能在每日的教學工作中實踐。

四、師培課程的目標是發展教師的教學思考，相當重視教學實習活動的安排

為了在日常教學工作中發展出研究思考的特質，以使教師能成為實踐

者—研究者的理想，其基本概念就是在修習課程的過程中將理論整合到實踐中，因此，芬蘭的師資培育相當重視教學實習。每一個學期都有教學實習課程，安排原則是越早開始越好，一開始先讓師資生熟悉校園及教學工作的運作，再讓學生在實習過程中慢慢建立教學理論和實務的關係，主要目的是讓學生從實習中學會教學內容知識，並逐漸將教學內容知識從單一領域擴展到全部教學工作，使教師成為教學場域中的實務專家。

綜上所述，芬蘭的師資培育制度之所以能享譽全球，成為各國取經的對象，主要來自於深植於文化傳統中的務實個性，再加上歷經戰火的洗禮，芬蘭社會普遍認為唯有教育的力量可以改變其命運，70年代傾全國之力朝向知識經濟社會的努力，創造出普世驚豔的 Nokia 奇蹟，讓芬蘭在世界舞台展露頭角，在教育政策上轉而朝向鬆綁，賦權給地方教當局及學校，教師被賦予培育能夠終身學習，能與國際接軌的公民的責任，而 PISA 測驗中芬蘭中學生優異的表現，無疑地是對芬蘭的教育改革注入一劑強心劑，確立了以學生為中心的教育核心觀念，這也為我國的師資培育政策提供了一個學習的典範。

參考文獻

- 王世英、張鈿富、葉兆祺、謝雅惠、吳美清、張雲龍 (2007)。主要國家教育發展資料蒐集與分析。臺北市：國立教育資料館。
- 許智偉 (2002)。北歐五國的教育。臺北市：國立編譯館。
- 陳之華 (2008)。沒有資優班—珍視每個孩子的芬蘭教育。臺北市：木馬文化。
- 陳照雄 (2007)。芬蘭教育制度：培育高品質之國民，建立平等、安全、福利之社會。臺北市：心理。
- 蕭富元 (2008)。芬蘭教育，世界第一的秘密。臺北市：天下雜誌。
- 顏佩如、歐于菁、王蘊涵 (2011, 5月)。芬蘭師資培育碩士化制度與最新師資培育政策發展之研究。論文發表於朝陽科技大學師資培育中心舉辦之「99 學年度『師資培育』」學術研討會，臺中市。
- Aronen, P. (2005). *Bologna Process at the University of Helsinki: Policies for the bachelor's and master's degree programmes*. Helsinki, Finland: University of Helsinki Administrative Publications.
- Asunta, T. (2006, February). *Developments in teacher education in Finland: in-service education and training*. Paper presented at Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context, Ljubljana, Slovenia.
- Eurydice (2010). *Organisation of the education system in Finland*. Retrieved January 8, 2011, from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf
- Finnish National Board of Education (2004). *National core curriculum for basic Education*. Retrieved April 8, 2011, from http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education
- Finnish National Board of Education (2005). *Quantitative educational indicators*. Retrieved April 8, 2011, from http://amgali.pangea.org/finlandia/International_comparisons_Finland.pdf
- HS Gallup: Teaching most popular profession among school-leavers (2004). *Helsingin Sanomat*, Retrieved May 8, 2011, from <http://www2.hs.fi/english/archive/news.asp?id=20040211IE2>
- Jussila, J., & Saari, S. (2000). *Teacher education as a future-moulding factor: International evaluation of teacher education in Finnish universities*. Helsinki, Finland: Higher Educational Evaluation Council.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new development. In M.

- Moon, L. Vlasceau, & L. C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within high education in Europe: Current models and new developments* (pp.85-108). Bucharest, Romania: UNESCO-Cepes.
- Kansanen, P. (2007). Research-based Teacher Education. In R. Jakku-Sihvonen, & H. Niemi, (Eds.), *Education as a societal contributor* (pp.131-146). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Krokfors, L. (2007). Two-fold role of reflective pedagogical practice in research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen, & H. Niemi. (Eds.), *Education as a societal contributor* (pp.147-159). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Kumpulainen, K. (2007). *Teacher education in Finland*. Retrieved January 8, 2011, from http://www.slidefinder.net/t/teacher_education_finland/professor_kristiina_kumpulainen/1969331
- Malaty, G. (2007). *What are the reasons behind the success of Finland in PISA?* Retrieved January 8, 2011, from http://smf4.emath.fr/en/Publications/Gazette/2006/108/smf_gazette_108_59-66.pdf
- Maunonen-Eskelinen, I., Mutka, U., & Kaikkonen, L. (2007). *Teachers' competences in the light of new demands and opportunities in Finland*. Retrieved January 8, 2011, from http://www.jamk.fi/download/25611_AOKK_TK_Kiinanartikkelilhetetty.pdf
- Mehdinezhad, V. (2008). *Evaluation of teacher education programs by students and graduates*. Retrieved April 8, 2011, from <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/38831/diss2008valmeh.pdf?sequence=1>
- Meisalo, V. (2007). Subject teacher education in Finland: A research-based approach—The role of subject didactics and networking in teacher education. In R. Jakku-Sihvonen, & H. Niemi (Eds.), *Education as a societal contributor* (pp.161-180). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang,.
- Mikkola, A. (2000). *Teacher education in Finland*. Retrieved October 21, 2010, from http://entep.unibuc.eu/portugal/reports/NAT_REP_FINLAND.DOC
- Ministry of Education (1998a). *Basic Education Act, 628/1998*. Retrieved January 8, 2011, from http://host.uniroma3.it/progetti/cedir/cedir/Lex-doc/Fi_Bas_Ed-98-04.pdf
- Ministry of Education (1998b). *Decree on the Qualifications of educational staff 986/1998*. Retrieved January 8, 2011, from <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986>
- Ministry of Education (2004). *Government Decree on University Degrees 794/2004*. Retrieved January 8, 2011, from <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2004/en20040794.pdf>
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2006). In the front of the Bologna process: Thirty-years of research-based teacher education in Finland. In Posodobitev pedagoških študijskih

- programov v mednarodnem kontekstu (Ed.) *Modernization of study programmes in teachers' education in an international context* (pp. 50-69). Helsinki, Finland: University of Helsinki Press.
- Niemi, H. (2005). Future challenges for education and learning outcomes. *Wingspan*, 1(1), 5-12.
- Niemi, H. (2009, June). *Why Finland on the top? Reflections on the reasons for the PISA success*. Paper presented at the 3rd Redesigning Pedagogy International Conference, Singapore.
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2009). *Teacher education curriculum of secondary school teachers*. Retrieved January 8, 2011, from http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_08ing.pdf
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. In M. Valencic Zuljan, & J. Vogrinc (Eds.), *European dimensions of teacher education –Similarities and differences*. Retrieved April 8, 2011, from http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States: Strong performers and successful reformers in education* Retrieved March 8, 2011, from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- Sahlberg, P. (2009). *A short history of educational reform in Finland*. Retrieved April 8, 2011, from <http://192.192.169.112/filedownload/%E8%8A%AC%E8%98%AD%E6%95%99%E8%82%B2/A%20short%20history%20of%20educational%20reform%20in%20Finland%20FINAL.pdf>
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Simola, H., Rinne, R., & Kivinen, O. (1997). Didactic closure: Professionalization and pedagogic knowledge in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 877-891.
- Stewart, G. (2008). *The teaching profession and teacher education in Finland*. Retrieved January 8, 2011, from http://www.transversal.org.uk/core/core_picker/download.asp?id=185
- Toom, A., Kynaslahti, H., Krokfors, L., Jyrhama, R., Byman, R., & Stenberg, K. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344.
- University of Helsinki (2008). *Curriculum for class teacher education 2008*. Retrieved January 8, 2011, from <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/classteacher/curriculum%20for%20class%20teacher%20education%202008.pdf>

University of Jyväskylä (2009). *The curriculum (2007-2009) of the Department of Teacher Education* (p4). Retrieved January 8, 2011, from <http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/en/curriculum/curriculum%20pdf/view>

Westbury, I., Hansén, S.-E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485.

附錄 1 Helsinki 大學小學教師培育學程課程表

科目	學分	學士	碩士
溝通定向課程	25		
課程計畫基礎	5	3	2
語言與溝通技巧	14		
母語			
言談溝通與互動技巧		4	
技術寫作		4	
外語		3	
第二官方語		3	
資訊與溝通技術研究	3	3	
媒體教育導論	3		3
教育主修學科課程	140		
教育文化基礎	15		
教育科學導論		3	
教育變遷與持續		7	
個別面臨的改變		5	
教育心理基礎	15		
成長發展及學習		5	
了解學生		5	
特殊需求教育及學生福利服務		5	
教育教學基礎	20		
教學法 (didactics)		7	
學前教育理論與教學		3	
課程理論與評鑑			3

附錄 1 Helsinki 大學小學教師培育學程課程表 (續)

科目	學分	學士	碩士
教學知識與個實務理論建構			7
教育研究	70		
教育研究導論		3	
教育研究方法		7	
學士論文 (含討論 4 學分)		10	
教學研究			5
進階量 (質) 化研究方法			5
碩士論文			40
教學實習	20		
副修學科教學實習			12
主修學科教學實習			8
副修學科課程	135		
綜合學校各學科與跨課程議題	60		
母語與文學教育	8	8	
數學教育	7	7	
藝術與技能教育	13		
藝術教育		3	
手工藝教育		4	
自然科學教育		3	
音樂教育		3	
人文學科教學	6		
歷史教育		3	
福音 - 路德宗教教育或非宗教之倫理教育		3	
環境與科學科目教學	12		

附錄 1 Helsinki 大學小學教師培育學程課程表 (續)

科目	學分	學士	碩士
地理教育		3	
生物教育		3	
物理教育		3	
化學教育		3	
選修課程	14		
藝術教育		4	
手工藝教育		4	
自然科學教育		4	
音樂教育		4	
歷史教育		3	
福音—路德宗教教育		3	
非宗教倫理教育		3	
地理教育		3	
生物教育		3	
物理教育		3	
化學教育		3	
副修選修課程	75	40	35
合計	300		

資料來源：出自 University of Helsinki (2008)。

第七章

美國師資培育制度 與教師素質

鄭勝耀

國立中正大學課程研究所副教授

壹、緒論

如何培育與提升教師素質是現今教育改革中相當重要的一環，教師素質的良窳深深地影響國家的未來發展與競爭力，因此，世界各國莫不努力地進行師資培育改革，期望藉由培育優質的教師來帶動與引導學生向上學習的動力（鄭勝耀，2008；Howe, 2006）；而自 1980 年以來，圍繞在師資培育的一系列改革已在美國蔚為風潮，因為不管是政策方案或是官方報告書，皆明白清楚指出：要有卓越的學生須仰賴優質的教師（Feiman-Nemser & Buchmann, 1985; NCATE, 2008）。

前任美國聯邦教育部秘書長 Margaret Spellings（2006: 1）即強調「教師素質」是學生成就的基礎（Teacher quality is essential for student achievement），因此，如何招募高品質的大學生投入教育工作、如何確保每一所師資培育機構都能提供未來「準教師」有品質的師資培育課程、各州如何在教師資格檢定考試把關以確保教學現場教師都「高合格」，與要求現任教師都可以透過教師評鑑與換照制度進一步達成「教師專業成長」（teaching professional development），成為美國師資培育政策的重要關鍵議題。

美國聯邦教育部秘書長 Arne Duncan 在其 2009 年《第六次秘書長對於教師素質年度報告：讓每間教室都有高合格的教師》（Secretary's Sixth Annual

Report on Teacher Quality: A Highly Qualified Teacher in Every Classroom) 中亦揭櫫：

雖然有許多因素會影響中小學生在學校教育中的表現情形，但學生是否能有機會接觸到合格 (qualified)、有能力 (competent) 與有心 (motivated) 的教師是其中最關鍵的環節。(U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2009: ix)

上述的宣示也與 2001 年所修正《初等與中等教育法》(Elementary and Secondary Education Act of 1965, ESEA) 中第一章 (Title I) 與《帶好每個學生法》(No Child Left Behind Act of 2001, NCLB) 所強調的師資培育重點遙相呼應，主張以提供「高品質」(High Quality) 與「高合格」(Highly Qualified) 教師作為美國未來師資培育政策重要施政主軸。

反觀我國，自 1994 年《師資培育法》公布後，師資培育政策從一元化、計畫性、分發制改為多元化、儲備性、甄選制，師資培育的開放、多元，促成了各大學設立學程培育中小學師資，¹ 目的雖為培育多元師資人才、開放市場自由競爭機制，但廣設師資培育機構的結果卻與學齡人口減少產生的連鎖效應，造成了師資培育「供給」與「需求」的失調。吳清山 (2005: 23-26) 談及，國內採用多元化師資培育政策已有十多年之久，但因社會變遷、科技發展、人口結構改變與師資培育機構大量開設等影響，使得師資培育面臨空前未有的困境，如人口少子女化減緩中小學師資需求、過量的師資生無法消化、師資培育機構辦學素質良莠不齊與實習制度難以確保品質等挑戰。而張鈿富、王世英與周文菁 (2006: 141-142) 也指出，師資培育多元化與供需呈現大量開教學程造成「一位難求」現象、供需失衡與一元政策師資多源的問題。職是之故，近年來在我國關於「師資培育政策」的相關研究與討論上，師資培育「量」與「質」的對話以及如何培育具有專業素質且充分符合資格的好教師，遂成為師資培育改革的重要政策議題。

前述研究背景的闡釋指出，在全球化與資訊快速流動的年代，師資培育

1 原名教育學程中心，2003 年以後改為師資培育中心。

教育所面臨的不僅是理念與典範的轉變，更面臨師資培育教育「中」與「後」所實踐的課程與品質保證問題。本文的架構主要透過作者先後於 2005、2007 與 2010 年三次前往美國與教育現場的行政官員、校長、教師與教育研究者進行對話，先了解美國師資培育改革的脈絡以及理想教師的圖像，接著進一步探究美國師資培育教育政策與職前課程，而後探討美國師資培育教育中的教師素質管理與專業發展，最後根據上述研究結論，進一步歸納出對目前美國師資培育制度的省思。

貳、師資培育改革脈絡與典範轉移

自 1980 年開始，師資培育教育成為美國教育改革中重要的政策之一，改革因素主要受到以績效責任為主之議題和師資培育教育之權力移轉的影響，前者主要涉及學生學習成就和優質教師培育，後者則涉及師資培育機構的評鑑。

一、績效責任、學生成就與教師素質

在 1989 年，當時的布希總統與各州州長及美國關心教育的社會賢達共同商議後，將「提供高素質的教師及最新的教學技能」列為 7 項主要目標領域之一，希望藉此政策能提升教師與學生的績效責任 (Macpherson, 1996)，這政策也同時影響了各州對學生學習採用新標準，也使得教師素質受到重視 (National Commission on Teaching and America's Future, 1996)，並使得全美超過 25 個州制定法律來提升教師招募、師資培育、教師證照與專業發展 (Darling-Hammond, 1997)。根據 2002 年全美教育統計中心調查，有近 70% 的四年級都市學生無法在全國基本程度閱讀測驗中有好的表現，而中等階段的國際數學與科學測驗，整體上也僅高於國際平均數而已 (Bush, 2002)。

2001 年，美國聯邦政府制定與宣布《帶好每個學生法》，此舉不僅教師素質提升受到更廣泛的討論與要求，也使得學生的學習成就更受重視。《帶好每個學生法》一方面要求準教師能至少具備碩士學位，完整取得州政府規定的任教學科執照，以及能證明具備任教學科的專業能力而成為「高合格教師」，

另一方面則希望針對學生進行「基線評估」(baseline assessment)，在高效能教師的教學努力下，學生學業成就能「適當地逐年進步」(adequate yearly progress, AYP) (Tucker & Stronge, 2005)。

爰此，教師不僅有責任與義務提升與強化自身的教師資格與素質要求，也須對學生學業成就之績效負起責任，Duncan (2011) 更進一步強調「美國有需要招募最棒與最聰明的青年來成為下一個世代的卓越教師」(the United States needs to recruit the best and brightest young people to become the next generation of outstanding teachers)，職是之故，績效責任、學生成就與教師素質成為美國師資培育改革的三大重要議題。

二、師資培育典範的轉移

在十九世紀以前，「社區」(community) 享有認證 (certify) 教師的權力，也就是教師素質管理的權力與責任是落在「社區」的身上，因此，每一個社區都可以有「權」決定誰可以成為一位老師，而當時大多數社區居民主要關注的部分都在於這位準教師是否能擁有成為教師適當的「道德素質」(moral fiber)。1840 年，大多數美國教師將會依據他們在一個標準測驗中的表現，收到來自各州教育局的一份教師資格認證文件；上述的標準測驗包括準教師的性格、學科知識、教學方法與兒童發展等 (Sedlak, 1989)。隨著時代的變遷，教師素質管理的權力與責任逐漸轉移到國家或州層次，不過仍屬針對「教師」本身的「人員認證」部分，關於職前師資培育課程的「師資培育機構認證」仍未發生。

但這樣賦予地方教育行政機構教師資格的認證系統 (certification system) 所代表的教師素質管理機制也被發現潛藏許多弊病，如濫用與自己親近的教師候選人及作為政治上的酬庸工具。當累積反對的能量到達一定程度以上，上述的教師素質管理機制開始受到來自社會大眾、州政府與教師本身的挑戰，他們都指出提升教師素質管理機制的重要性，而州政府或國家除了在準教師的人員認證之外，也必須肩負建立師資培育機構認證的責任 (Tamir & Wilson, 2005: 333)。Murray (2005) 也進一步附和：來自於聯邦的認證過程將揭示一

個開始重視教師素質管理機制的師資培育時代來臨。

近年來，美國聯邦政府與各州州政府努力地分析相關類型與指標來強化與建立符合時代潮流的師資培育政策以進行教育改革。1998年美國華盛頓大學（University of Washington）的教學與政策研究中心（Center for the Study of Teaching and Policy, CTP）進行一項名為「各州政府提升教學品質政策之研究」（What States are Doing to Improve the Quality of Teaching）的研究計畫，並在2001年以1998年的標準重新檢驗三年來美國各州政府對提升教師素質的相關師資培育政策，藉以找到轉變的類型及共同的趨勢（Hirsch, Koppich, & Knapp, 2001: 5）。CTP以五個向度來分析各州之間提升教師素質的政策，試分述如下（Hirsch et al., 2001: 11）：

- （一）發展與倡導「教」與「學」的高標準指標。
- （二）吸引、獎勵與留住符合教師專業的人才。
- （三）支援高品質的師資培育機構。
- （四）激勵與支持教師在職專業成長。
- （五）提供友善的學校工作環境。

綜合上述，美國師資培育教育改革的脈絡與典範仍受到績效責任概念的影響，然而，近年來美國師資培育改革政策不再一味地強調「個人」層級的表現成就與品質提升，而是將責任部分訴求於「國家或各州政府」層級，讓準教師在高表現水準的師資培育機構中接受專業的教育、證照與專業發展。

參、理想優良教師素質

一、理想優良教師圖像

在師資培育職前教育的內容部分，到了1990年，美國社會輿論已逐漸形成共識，美國的教育必須做適度的改變來迎合即將來臨的資訊社會（NCATE, 2006: 3）。以美國為例，「為美國未來而教國家委員會」（National Commission

on Teaching for American Future, NCTAF) 在 1996 年即提出應以培養「有能力」(competent)、「教育愛」(caring) 與「符合資格」(qualified) 的教師做為所有師資培育機構所應努力的方向 (NCTAF, 1996), NCATE (2008: 1) 除重申上述三種理想優良教師圖像外, 並強調「協助所有學生學習的重要性」。

二、教師專業指標

在《高等教育法》的報告中則規定, 教師必須具備下列六項能力 (Spellings, 2006: 13): 基本能力 (Basic skills)、專業知識 (Professional knowledge or pedagogy)、學科內容知識 (Academic content, like Math, English, and Biology)、其他生活相關領域知識 (Other content areas, like business education, career education, and health education)、特殊需求學生的教學能力 (Teaching special populations, like special education and English language learner) 與學生表現評估 (Performance assessments)。

2008 年的 NCATE 認證標準裡亦特別提到畢業於認證通過師資培育機構的「新專業教師」(new professional teacher) 必須具備下列六項能力 (NCATE, 2008: 4): 幫助所有從學前階段 (pre-kindergarten) 到高中階段, 也就是 P-12 階段的學生都能夠學習、依據專業組織所制訂的學生學習標準進行 P-12 的教學、依照研究結果或實踐智慧來決定最適合的教學方法與途徑、採取有效率的教學方法來教導來自不同發展階段、學習型態 (learning styles) 與成長背景的學生、針對教學經驗進行自我回饋與反省, 及有效將資訊科技融入教學。

為確保不管在教育學院接受 4 年「傳統式」的師資培育課程, 或是大學生畢業後接受一年到兩年「非傳統途徑」的師資培育課程, 所培育出的準教師都能符合上述 NCTAF 所規定的有能力、教育愛與符合資格等要求, 美國多數州都希望或規定師資培育機構能夠通過「全美師資培育認證委員會」(National Council for Accreditation on Teacher Education, NCATE) 或是「師資培育認證審議會」(Teacher Education Accreditation Council, TEAC) 的相關認證程序。以 2006 年為例, 全美有 34 州與華盛頓特區使用 NCATE 的師資培育機構認證與人員標準, 要求所有「準教師」擁有教學應具有之「知識技能」

(knowledge skills)、「現場經驗」(field experiences)與「教學臨床實務」(clinical practice)。有 16 州與 Virgin Islands 使用「州際初任教師評估和支持協會」(Inter-state New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC)來規範新任教師的「關鍵知識」(core knowledge)、「專業態度」(disposition)與「表現標準」(performance standards)；另有 6 州允許師資培育機構擁有任選 NCATE 與 TEAC 的標準來進行認證的自由 (U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2009: 14)。

肆、師資培育制度

一、師資培育管道

美國的師資培育管道大致可以分為兩個部分來加以理解，一種為「傳統式」(traditional)，另一種則為「非傳統途徑」(alternative route)。所謂「傳統式的師資培育課程」是由教育學院所提供針對大學階段為期四年的培育方案，主要將培育的重點放在學科知識與教學方法；至於「非傳統途徑的師資培育課程」則是只著重在教材教法與教學現場的經驗累積，因為參與非傳統途徑師資培育課程的學生都已大學畢業，理論上已具備至少大學階段的學科知識。以 2005 年為例，美國的非傳統途徑的師資培育課程仍有 50% 由一般大學與學院負責，而其他的 21% 由學區負責運作執行、6% 由地區性的教育中心與 5% 由州教育局負責 (Spellings, 2006: 5)。非傳統途徑的師資培育模式主要的訴求 (Spellings, 2006: 7-10) 在於聚焦在針對已獲得學士學位的大學畢業生投入師資培育的招生、職前培育課程與證照的取得、強調教學現場經驗、重視與教學相關的課程與經驗、初任教師第 1 年的教學視導、嚴格的篩選機制與所有教師候選人都必須符合高表現標準。

以 2003/2004 年為例，81% 的師資生由傳統師資培育機構所培育，另外 19% 則由非傳統途徑師資培育課程所提供。值得注意的是，從 2000/2001 年到 2003/2004 年短短四年間，非傳統途徑的師資培育模式成長了 40%，從 29,671 位師資生成長到 40,925 位 (Spellings, 2006: 7-10)。在 2006/2007 年，有 96%

的師資生通過師資職前檢定考，研究發現畢業於傳統師資培育途徑的師資生與接受非傳統師資培育途徑的師資生在通過師資職前檢定考的比例上沒有差異（U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2009: x）。

二、師資生甄選至證書授予歷程

（一）師資生甄選機制

美國教師素質管理機制是以教師專業發展生涯來進行設計與規劃，首先由提高教師待遇與提供類似我國以前所施行的獎學金（Loan Forgiveness）來招募優質的師資生加以培育；美國第二大學區洛杉磯聯合學區（Los Angeles United School District, LAUSD）便已推行「提早決定教師甄選計畫」（Early Deciders Teacher Recruitment Program, ED TRP），希望選取「高合格」的十一年級生與大學新鮮人來加入師資培育的行列，特別是在特殊教育與科學教育方面，來招募高品質的教育新血輪（LAUSD, 2011）。

在甄選標準方面，學業成績（Grade Point Average, GPA）在甄選師資生時扮演相當重要的角色。以加州為例，大學部或是碩士層級申請者的 GPA 都必須超過 2.67 以上，或是過去所修習超過 60 個大學學分的 GPA 必須超過 2.75，在加州大學系統（University of California, UC）或是包含南加大（University of South California, USC）在內的私立大學通常都會要求超過 3.0 以上的 GPA。此外，45 個小時的職前實地工作經驗（early field work experience）也是必要的，其中包含以電子檔案（e-portfolio）形式呈現 20 個小時的教學現場觀察，及 30 個小時的教學現場工作，並建議在 K-12 的教室中擔任助教（teacher assistant），² 與鼓勵中小學階段的志工服務經驗（UCLA, 2010）。

（二）師資培育過程品質管控機制

2 根據洛杉磯聯合學區（LAUSD）與《帶好每個學生法》的規定，要擔任 TA 或是輔助專業人員（paraprofessional），必須擁有高中文憑，並通過學區精進測驗（District Proficiency Test），再至少擁有下列條件之一：完成 60 個學期學分（semester units）/90 個學季學分（quarter units）、擁有藝術方面的副學士（Associate in Art degree）與通過教學助理測驗（instructional Assistance Test）（UCLA, 2010）。

在師資培育過程的品質管控部分，藉由 NCATE 與 TEAC 等師資培育認證機構的把關，將未來準教師在職前培育階段的知識、技能與態度、評鑑系統與學分評量、現場經驗與臨床練習、多元性、授課教師的資格與學分管理與資源做一評估，以確保不管是「傳統式」教育學院的培育課程或是「非傳統途徑式」教育學分班所培育的師資生，擁有「能力」、「教育愛」與「符合資格」。

在師資培育機構方面，《高等教育法》第二章（HEA Title II）特別強調要建立指標來有效地評鑑出「低表現水準」（low-performing）的師資培育機構。在 2005 年，在超過 1,000 所師資培育機構中只剩下 17 所被州政府評為「有危險」（at risk）與「低表現水準」（low-performing）（Spellings, 2006: 2）。而另一個注意的重點是，為了求 100% 的教師資格考試的通過率，有些師資培育機構會將通過教師資格檢定考試訂為完成師資培育課程的最後一道關卡（Spellings, 2006: 14）。

（三）教師證書授予條件

各州選用教師時會要求每一位教師通過由「州際初任教師評估與支持協會」所制定的標準，並擁有由 ETS 與 NES 所提供接近 1,100 種的教師資格證照考試，以確保每一個教室都有高品質的教師；最後，在教師在職專業成長部分，各州透過教師專業證照換證、教學相關補助款優先計畫、教師部分免稅額、新任教師加薪、獲得國家委員會認證教師的專業加給與教師退休金等教育政策，一方面確保教師的素質藉由專業進修可以與時俱進，另一方面可以藉由相關的教師激勵方案減少優秀教師離職的機率（U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2010）。

以加州為例，初任教師必須至少具備學士文憑，並完成師資培育學程（單科、多科或是特殊教育文憑學程）、通過加州基礎教育技能測驗（California Basic Education Skills Test, CBEST）、在加州教師學科測驗（California Subject Examination for Teachers, CSET）³ 中展現學科能力、完成英文能力課程（

3 CEST 分為單科（single subject）與多科（multiple subjects）兩種。值得注意的是，在 2004 年 7 月 1 日後，根據《帶好每個學生法》，所有初等教育師資必須通過 CEST in Multiple subjects。

4 此課程中包含閱讀指導課程（reading instruction course）。

English Language Skills courses⁴)、完成或通過美國憲法課程、完成基礎電腦科技課程 (basic computer technology course) 及通過閱讀指導能力評估 (the Reading Instruction Competence Assessment, RICA) (UCLA, 2010)。

三、認證與評鑑

(一) 師培機構認證與評鑑

目前在美國最大的民間師資培育機構認證的負責機構 (agent) 是成立於 1954 年, 由 33 個全國專業組織成立的「全美師資培育認證委員會」(NCATE), 其成員包括了 2 個教師組織、2 個師資培育組織、3 個全州與地方決策者組織、25 個各類專業協會, 以及 1 個全國專業教學標準局 (黃嘉莉, 2008); 不過另一個較新的師資培育認證組織—「師資培育認證審議會」(TEAC) 亦於 2000 年成立, 成立時間雖短但影響力亦不可小覷 (Cochran-Smith, 2005: 299)。

NCATE 的標準主要分為兩個部分: 一為師資生的表現標準 (candidate performance), 即標準一與標準二, 另一則為培育單位的能力 (unit capacity), 即標準三到標準六。NCATE 的認證評分標準 (unit standard) 在概念架構上可分為六類 (NCATE, 2008: 12-13): 標準一: 師資生的知識、技能與態度、標準二: 評鑑系統與學分評量、標準三: 現場經驗與臨床練習、標準四: 多元性、標準五: 授課師資的資格、表現與成長與標準六: 培育單位的管理與資源。

TEAC 與 NCATE 對於師資培育機構認證抱持不同的觀點, TEAC 認為師資培育機構認證的重要核心便是任教於師資培育機構的教授能否提供足夠的證據, 來支持該機構的教學能幫助修習的同學理解專業的教育課程。TEAC 的標準, 亦即 TEAC 的品質原則 (quality principles), 要求提供學生在了解他們的任教科目、教學方法、教育愛、多元文化的理解、資訊科技素養與自主學習的能力。除了提出準教師在接受師資培育課程所具備能力的「事實」之外, TEAC 還要求任職於該機構的教授提供足以證明該師資培育機構具有協助學生學習的優秀課程、教師團隊、研究出版、學生服務與政策。此外, TEAC

4 此課程中包含閱讀指導課程 (reading instruction course)。

的認可過程主要透過「學術稽核」(academic audit)的方式,進行審查機構是否做到有效的品質管制,包含監控品質與解決問題(Murray, 2005: 309)。

針對「表現不佳」(low-performing)與「高危險」(at-risk)的師資培育機構,《美國高等教育法》(Higher Education Act, HEA)第2條(Title II)要求各州都要負起監督的職責,在2006年全美國便有31所師資培育機構被認定為「表現不佳」與「高危險」,相較於2005年的17所明顯高了許多(U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2009: x)。以North Carolina為例,該州將「與公立學校關係與參與」(service to and involvement with public schools)、「教師資格檢定考的通過率」(the performance of program completers on licensing examinations)與「師資生與雇主的滿意度」(the satisfaction of program completers and their employers)列為評定「表現不佳」與「高危險」師資機構的重要參考指標;若師資培育機構在1年中有兩項指標未通過,或是在3年中有一項指標兩次未通過,還是3年中每一年都有一項指標未通過,都被認定為「表現不佳」與「高危險」的師資機構(U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2009: 17)。

(三) 師培課程認證與評鑑

根據NCATE(2008: 47-48)的師資培育學程認證標準規定,大致可分為電腦科學、幼稚前期教育、教育領導、教育科技、教育科技領導、初等教育、英語教學、環境教育、外語教育、資優教育、健康教育、數學教育、中等教育、體育、閱讀專業、圖書媒體專業、學校媒體與教育科技、學校心理專業、科學教育、社會教育、特殊教育、TESOL與科技教育等23種教育學程,每一種學程還須經過各特殊專業協會(specialized professional associations, SPAs)的認證,並符合NCATE的標準一:師資生的知識、技能與態度。

綜合上述,在美國要成為一位理想優良教師(如圖1),除了要求師資培育機構具備良好的師資培育機制之外,也希望能培養出充分合格且優質的教師;而教師本身方面,在評鑑優良的師資培育機構中接受足夠的專業課程與訓練後,不僅要通過各州所制定的教師檢定標準,更要能參與專業進修而成為與時俱進和了解學生需求的教師。

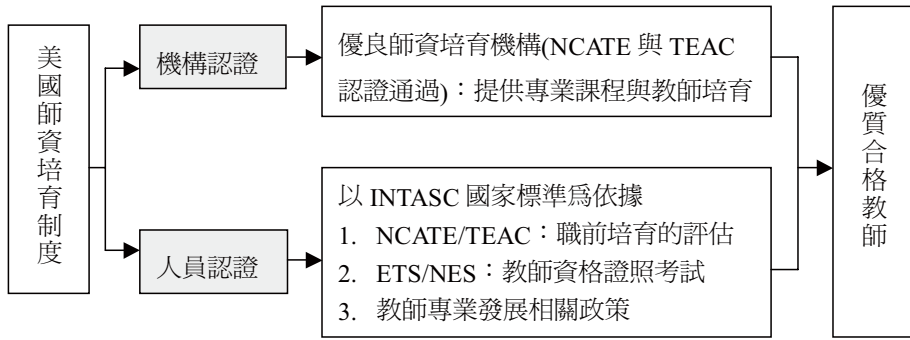


圖 1 美國師資培育制度圖

資料來源：作者自行繪製。

伍、職前課程

一、教育專業課程

(一) 課程安排理念

以 NCATE (2008: 54-55) 所規定的初等教育學程課程標準為例，涵蓋下列五大面向：兒童發展、學習與動機 (Development, Learning, and Motivation)、課程 (Curriculum)、教學 (Instruction)、評量 (Assessment) 與專業主義 (Professionalism)。在課程的面向包括讀寫與口語表達 (Reading, Writing, and Oral language)、科學 (Science)、數學 (Mathematics)、社會 (Social Studies)、藝術 (The Arts)、健康教育 (Health Education) 與體育 (Physical Education)；在教學方面則涵蓋結合與運用知識於教學 (Integrating and Applying Knowledge for Instruction)、因材施教 (Adaptation to Diverse Students)、發展批判思考與問題解決能力 (Development of Critical Thinking and Problem Solving)、對學習的主動投入 (Active Engagement in Learning) 與促進合作的溝通 (Communication to Foster Collaboration)；在專業主義方面則指涉專業成長、反思與評鑑 (Professional Growth, Reflection, and Evaluation)

及與家人、同事與社區的合作 (Collaboration with families, Colleagues, and Community Agencies)。

(二) 教育專業與教學專門課程結構

再以數學教育學程為例來說明教育專業與教學專門課程結構。數學教育學程的主要標準由全美數學教育委員會 (National Council of Teachers of Mathematics, NCTM) 提出，主要依據專業分為三個層面：初等數學教育專業 (Elementary Mathematics Specialist)、初中數學教育專業 (Middle Grades Mathematics) 與中等學校數學教育專業 (Secondary Mathematics)。

之後再依據過程標準 (process standards)、內容標準 (content standards)、教學標準 (pedagogy standards) 與現場為本的經驗 (field-based experiences) 等課程內容設計來進行教育專業與教學專門課程的思考 (NCATE, 2008: 61-62)。

二、教學實習制度

(一) 實習內容安排

在美國，師資生除了在師資培育機構中接受職前課程的訓練，重視師資生對於教育專業知識的內化，也兼重教育專業知識的外顯化，即必須將所學或為行動而運用於教學現場中。根據調查，至少有 24 州政府要求各師資培育機構減少對「輸入」(input) 的重視，也就是不要只看到職前師資培育課程的設計與發展，應該將重點放在「輸出」(output)，也就是強調教學演示與教學能力 (Hirsch et al., 2001: 8)。而為了提供更好的教學環境以提升教學品質，有許多州嘗試進行下列的措施 (Hirsch et al., 2001: 9)：增加現場學校相關的自主權、鼓勵學校建立學校層級的改善計畫與直接將資源分配給學校層級。

(二) 實習時程安排

教育實習 (Internship/student teaching) 大多是在完成師資培育學程的最後一個學期進行，通常是要求一個完整的學期 (也就是至少 15 週)，並分基礎證照與進階證照兩種。在基礎證照階段，又可分為「教育實習 I」(student

teaching I) 與「教育實習 II」(student teaching II) 兩個部分：前者為三學分，實習生被要求必須在 15 週內每一個工作天都在學校教學現場，最少必須累積有 300 個小時的現場經驗，其中有 150 個小時為試教；後者也為三學分，實習生必須在教學現場的實習輔導教師的協助下進行教學，同樣至少必須累積有 300 個小時的現場經驗，其中有 150 個小時為試教 (UCLA, 2010)。

而在進階證照方面則可分為行政實習 (Internship: Admin/Supervision) 輔導實習 (Internship: School Counseling) 與特殊教育實習 (Internship: Program Specialist) 三個部分：在行政實習部分分為小學、中學、高中、學區辦公室與其他教育機構等 5 種場所進行，在實習過程中至少必須有 320 個小時的教學現場經驗，其中有 120 個小時必須在正式實習前完成，同時必須擁有在受認證學校中服務 3 年的經驗；在輔導實習部分，則分為學前教育到小學與初中到高中兩種方式來進行，至少必須累積 300 個小時，其中必須至少同時在學前教育到小學教育及初中到高中兩個階段實習 100 個小時，並具備有連續 2 年在受認證學校中擔任全職教師或是相關的輔導工作；而在特殊教育實習部分，則分為幼兒教育初期、資賦優異、數學或是閱讀等四項專長，至少必須累積 200 個小時，並具備有在受認證學校中進行 3 年數學或是閱讀的教學經驗。此外，尚有「非證照途徑」(non-licensure track)，則至少要累積 120 個小時 (UCLA, 2010)。

(三) 實習制度的夥伴關係

NCATE 所倡議的「專業發展學校」(Professional Development Schools, PDS) 即是一種透過師資培育機構與 P-12 的教學現場學校所建構的夥伴關係；其主要任務包括師資生的專業準備 (professional preparation of candidates)、實務上的探索與追尋、教師成長 (faculty development) 與促進學生學習 (NCATE, 2001: 1)。NCATE 特別強調 PDS 的目的有三：確認與貼近學生的學習需要、加速實習生的學習與決定教師專業發展的策略，並主張真正的「實習」(student learning intern) 是發生在真實的學校教學情境中。

Carrol (2006: 3-4) 提出所謂的「合作績效責任」(joint accountability) 的概念，其認為師資培育方案應當提供預備教師更多現場教學學校當中的學習

時間。然而，由於大學教師無法花費太多的時間在教室當中指導職前教師，因此必須要了解如何「與現場教學學校中的實習輔導教師共同合作，使他們在師資養成教育的過程中成為優秀的實習輔導教師與夥伴」(NCTAF, 1996)。如果僅僅只是花費更多的時間在現場教學學校當中，並不能確保職前教師獲得高品質的學習 (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985; Zeichner, 1990)，也不能確保職前教師具有面對日漸多元教室情境挑戰的能力 (Sleeter, 2001)。

Carrol (2006: 4) 更進一步的指出，為了確保職前教師在現場教學學校中的學習具有教育性，師資培育大學的教授必須要透過現場教學學校的實習輔導教師，建立實習輔導教師的績效責任概念，以確保實習輔導教師對於職前教師的學習責任 (Goodlad, 1990; NCTAF, 1996, 2003)。也因此，師資培育大學教授與實習輔導教師之間的夥伴關係相當的重要。事實上，實習輔導教師在師資培育過程中的參與，長期以來均受到忽略，蓋因於教育理論缺乏對於實習輔導教師任務的概念化 (鄭勝耀、蔡清田, 2008a)。

爰此，Carrol (2006: 9-10) 認為建構師資培育大學與現場教學學校之間在師資教育的雙向績效責任制度，能夠幫助實習輔導教師建構學校本位的師資教育者的身分認同，而獲得更加深入的了解。假若實習輔導教師能夠具有師資教育的績效責任感，且他們也需要建構身分認同的機會，那麼透過師徒制實習輔導工作的參與，是一種獲得該認同的方式 (鄭勝耀、蔡清田, 2008b)。

陸、導入階段

一、實習地點

當師資培育大學、學區辦公室與現場教學學校建立合作關係後，實習地點為依據師資生所欲獲得證照的不同，而選擇不同的現場學校與學區辦公室 (UCLA, 2010)。

二、輔導機制（實習輔導教師）

在輔導機制方面，基礎證照中的「教育實習 I」的實習輔導教師為「合作教師」（Coop Teacher），實習生必須繳納 200 美金的學分費給輔導教師；「教育實習 II」的實習輔導教師則為「現場輔導教師」（On-site Mentor），實習生也同樣必須繳納 200 美金的學分費給輔導教師。而在進階證照的實習輔導機制方面，實習生也必須給予「現場輔導教師」200 美金的實習輔導費用（UCLA, 2010）。

三、實習機構認證

NCATE 針對「專業發展學校」提出五項指標來進行認證：學習社群（learning community）、績效責任與品質保證（accountability and quality assurance）、合作（collaboration）、均等與多元（equity and diversity），及結構、資源與角色（structures, resources, and roles）（NCATE, 2001: 4-6）。在五項指標之下，NCATE 又提出發展綱要，如在學習社群方面，又細分支援不同的學習者（support multiple learners）、工作與實踐奠基在對於學習的探索（work and practice are inquiry-based and focused on learning）、發展一種針對教與學的共享研究與實踐知識（develop a common shared professional vision of teaching & learning grounded in research and practitioner knowledge）、作為改革的中堅（serve as instrument of change）與延伸學習社群（extended learning community）等重要概念（NCATE, 2001: 17-19）。

柒、教師素質管理

一、教師甄選

教師個人認證部分則主要由「州際初任教師評估與支持協會」所制定的標準來確保初任教師的基本能力達到國家標準的最低要求，在 2010 年有接近 1,100 種類型的教師證照考試為教師任教科目的相關資格進行把關（U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2010）。

二、教師任用

美國教師的任用多是由學區所決定，以美國第二大的學區洛杉磯聯合學區為例，首先必須完成線上申請手續，接著申請者必須先符合學區事先公布的任用指標，並與學區的人事部門（Human Resource）進行面談，在通過學區人事部門的面談後，該名應徵者再視學區內學校的實際缺額情形進行現場學校的第二次面試；第二次面試由學校現場面談小組（school site interview committee）與該名應徵者進行面談，並做成最後決定，若決定任用該名教師，該名教師則必須親自到學區辦公室進行教師專業證照的確認、身體健康確認（包含結核菌測試）、指紋、簽約與薪水的協商等相關事宜（LAUSD, 2010a）。

三、教師評鑑

美國教師評鑑工作主要亦是由學區負責，擁有臨時證照（provision）或是實習證照（probationary）的教師以一年進行一次教師評鑑為原則，擁有正式證照的教師則是以兩年一次為原則。以 LAUSD 為例，擁有臨時證照的教師必須要完成 1022 表格，⁵ 而正式證照與實習證照的教師則是以完成 Stull 表格⁶ 作為教師評鑑的標準（LAUSD, 2010b）。

教師評鑑的程序分為下列五項：通知受評者、召開評鑑前會議來決定評鑑相關事宜、進行正式與非正式的教師觀察、召開評鑑後會議（包含提供觀察回饋、確認教學細節與提供重要的建議）及做成最後決定（LAUSD, 2010b）。

四、不適任教師之處置

美國不適任教師之處置，主要是由學區職員關係辦公室（Office of Staff Relations, OSR）來進行處置，試以 LAUSD 為例說明如下（LAUSD, 2010b）：

5 1022 表格適用於 Waiver 實習前（pre-intern）與緊急證照（emergency credential）的教師。

6 Stull 表格則適用於短期契約（temporary contract）、大學實習、學區實習、實習證照與永久教師。

(一) 不適任教師的界定

經由 1022 表格與 Stull 表格中所規定的指標，並透過教學觀察前會談、教學觀察與教學觀察後會談等程序來決定教師的適任與否。1022 表格主要的指標為計畫與準備 (planning and preparation)、教學技巧 (teaching skills)、專業能力 (professional competence)、個人能力 (personal quality) 及出席情形 (attendance and punctuality) 等五個向度，在每一向度又分為三個等級：不滿意 (less than satisfactory)、表現符合基本要求 (meets standard performance) 與表現超越基本要求 (exceeds standard performance)，若被評為「不滿意者」，則需記錄相關事實。

在 Stull 表格中則規定教學成果 (achievement of instructional objectives)、準備與計畫 (preparation and planning)、課室表現 (classroom performance)、專業技巧 (general professional skills)、出席狀況 (punctuality and attendance) 與評鑑總分 (overall evaluation) 等六個面向，只有分為表現符合基本要求 (meets standard performance) 與表現低於基本要求 (below standard performance)，若評鑑結果為表現低於基本要求則需附上相關證據與說明。

(二) 處置規定與單位

針對「潛在不適任教師」(potential unsatisfactory employee) 通常是交由職員關係辦公室來處理。

(三) 輔導方式

輔導方式為先召開初始計畫會議來確認需要特別關切的面向，接著進行正式與非正式的教室觀察，之後舉行觀察後會議，並針對課室教學中特別需要協助的部分進行輔導。視教學的改善情形重複上述的輔導措施，若仍未改善將召開年中評估會議 (mid year assessment conference) 告知該名教師評鑑結果低於平均值。

(四) 退場機制

若在期限內且上述的輔導措施仍未見效，該名教師將不予續任教師工作。

捌、教師專業發展

一、在職進修規定

以康乃迪克州的教師證照（如表 2）為例，該州在 1986 年開始推行「教育促進法」（Education Enhancement Act），經過一段試行階段之後，目前以全面實施一種將教師專業生涯分為三級的「初任教師支援與訓練計畫」（Beginning Educator Support and Training, BEST），希望可以透過該項措施來幫助初任教師的專業成長，並做為評鑑新任教師的標準之一（Hirsch, et al., 2001: 15）。初任教師在通過「學科專長測驗」（subject-specific exam）之後，可以獲得「初始證照」（initial license）；如果教師希望可以從初始證照轉換到短期的「臨時證照」（provisional license），他們必須接受 BEST 計畫的訓練，在實習輔導教師的監督下完成為期一年的實習工作，並建置每一個人完整的教學檔案。州政府會指派評鑑人員針對新教師的教學檔案與教學演示影帶進行評估，評估的分數從最低的 1 到最高的 4；成績不理想的新任教師則必須在第 3 年重做一次評估，如果再失敗則失去教師資格。每一年大約有 16% 的新任教師第一次接受測驗時會被評為最低分，或要求需要額外的實習輔導協助。值得重視的是，隨著各州逐漸提高教師證照考試的要求標準，隨之而來的便是教師短缺的情形日益嚴重，或是允許越來越多的代理代課老師或是未達教師證照標準的教師進入教室授課，而這樣的情形也在其他州出現，造成「教師素質」與「師資短缺」之間兩難的問題。

表 2 紐約州、紐澤西州、賓州與康乃迪克州的教師證照規定

州名規定	紐約州	紐澤西州	賓州	康乃迪克州
初級教師執照名稱	Initial Certificate	Certificate Eligibility	Instructional Certificate	Initial Educator Certificate
取得教師執照條件	1. 大學學歷。 2. 教育及專業學分。 3. 紐約州教師資格考試。	1. 大學學歷。 2. 教育及專業學分。 3. 紐澤西州教師資格考試。 4. 衛生生理學考試。	1. 大學學歷。 2. 教育及專業學分。 3. 賓州教師資格考試。	1. 教育及專業學分。 2. 康州教師資格考試。
大學學歷要求	大學成績應需達 GPA 2.5。	大學成績應需達 GPA 2.75。	需有大學學歷。	N/A。
修習學分要求	需完成 30 個通識學分、21 個教育學分與 30 個專業科目學分，或完成紐約州核可之教師培訓課程。	需具有 30 個專業科目學分及至少 3 個外語教學方法學分，或完成紐約州核可之教師培訓課程。	需具有專業科目證明或完成賓州核可之教師培訓課程。	需具有專業科目證明或完成康州核可之教師培訓課程。
考試要求	紐約州教師資格考試 (NYCTE)。	ETS PPST (Praxis Pre-Professional Skill Tests) 之 Praxis II /NTE 專業科目考試。	ETS PPST Praxis I。	ETS PPST Praxis I 或取得 ETS 之檢定證明 (如 SAT、TOEFL)。

資料來源：出自 U. S. Department of Education (2005)。

二、專業發展機制

美國師資培育制度改革聚焦在教師素質證據的提出與改善，舉例來說，有許多州將教師證照考試視為一種確保教師表現可以與教師專業標準的承諾一致的重要依據（見表 3）。在 2000 年，有超過 20 個州採用 INTASC 所制定

的標準來提升初任教師的基本能力。傳統而言，教師證照被視為一種基本能力的最低標準；但目前教師證照已奠基在更為嚴格的標準，越來越多州將「表現本位標準」(performance-based standard)，也就是確保初任教師在更多元的知識與技能的要求下，更能具備更多樣的教學能力(Hirsch et al., 2001: 15)。根據《高等教育法》(HEA)的報告，在2006年約有接近1,100種不同類型的師資證照考試，其中有超過40州選擇以美國兩個重要的測驗服務公司進行相關教師資格把關工作，其中有32州使用教育測驗服務社(Educational Testing Service, ETS)所提供的相關測驗，而另外有10州則以國家評鑑系統(National Evaluation Systems, NES)所提供的評量方式為主(Spellings, 2006: 12)。

這樣的表現本位標準也被用來做為不同證照(credentials)類型之用，更進一步做為專業生涯發展中階段的區分。在2006年，全美國有112種初任教師證照發放，其中有102種要求新任教師需要進行「教學實習」(student teaching)，99種要求「教學實務工作」(pedagogy course work)，而91種則要求必須先通過州所要求的師資職前測驗。

表3 州教育政策與教師專業標準執行情形一覽表

標準 / 教育政策	執行的州數 ⁷
設立從幼稚園到高中的課程內容標準。	53
州政府是否針對準教師發展一套表現標準來決定發給初任教師證照。	50
教師資格檢定考試的標準與學生的表現標準結合。	40
有相關團體針對教師表現標準提供建議或研究報告。	18
有相關的報告或建議針對教師資格檢定考試與學生表現標準進行結合。	37
針對報告或建議有設定實行的期限。	41
成立執行報告與建議的工作小組。	37

資料來源：U. S. Department of Education (2005)。

7 除美國50州外，尚包含華盛頓特區、波多黎各、關島與維京群島。

三、在職進修方式

有許多的州更進一步將教師分為三級：第一級為初始教師執照（an initial/provisional license）或稱 Type A 或 Level I，第二級為教師執照、專業證照（a professional license）或稱為 Type B 或 Level II 教師執照，以及第三級為專家教師（a master teacher designation）或稱 Type C 或 Level III 教師執照⁸；在 2006 年全美國所發放 230 種的教師證照中，有 112 種屬於初任教師證照，其中 88 種為 Type A，另外 24 種為 Type B。值得特別注意的是，專家教師的資格必須通過「美國全國教師專業標準委員會」（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）的相關標準才能獲得（U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2009: 38-39）。

玖、結論與建議

美國聯邦教育部秘書長自 2001 年《帶好每個學生法》公布後，每一年都會針對教師素質提升的情形進行年度報告，希望可以在 2005-2006 學年時，可以達成「在每一個教室都有高品質的教師。」（A highly qualified teacher in every classroom）（Spellings, 2006: ix），因此如何重新建構更專業與更具績效責任的教師素質管理機制，成為歷任聯邦教育部秘書長的重要工作之一；舉例來說，原先不納入教師素質考量的委辦學校 / 特許學校（Charter Schools）教師，也在 2006 年在其主責機構地方教育當局（local education agencies, LEA）的要求下，規定委辦學校的任課教師也需具備合格教師證照，因此，全美國在一年內增加了 15,500 位合格教師（U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2009: x）。

美國師資培育政策最大的特色在於其認證制度，又可細分為機構認證與人員認證兩個面向，並從提供獎學金與公費制度等教育政策來招募優秀師資生作為素質提升的第一步，再藉由師資培育認證機構 NCATE 與 TEAC 針對

8 通常要求任教超過 27 個月方能申請（U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2006）。

師資培育機構所提供的師資培育課程的內容、方式與教育情境進行品質管控；之後，在各州任用教師時則要求各個應聘教師通過由 ETS 與 NES 所制訂的近 1,100 種教師專業證照考試，以確保初任教師符合 INTASC 所規定的種種「表現本位標準」；最後，在教師在職專業成長部分，則透過「初始證照」、「臨時證照」、「專業證照」與「專家證照」等教師證照的區分與換發，進一步對教師專業生涯的素質管理進行把關。

不過，看似「完美」與「周延」美國教師素質管理機制也存在一些難題需要克服，如在 20 世紀末，有近 20,000 名麻州的中小學教師到麻州州政府前示威抗議，這群教師將 1999 年視為「教師羞辱年」(a year of teacher bashing)，因為之前麻州州政府發言人將「準教師」(prospective teacher) 參加一項教師資格檢定測驗所獲得「慘不忍睹」(dismal) 的成績表現公諸於世，而此樣的作法被認為是宣告麻州的教師與師資培育機構教授的「愚蠢」(idiot) (Cochran-Smith, 2000: 13)。而 Schrag (1999) 更進一步指出從事師資培育工作的教授往往是「狀況外」(out of sync)，無法與社會變動、學校發展配合，更無視於美國目前希望教育品質提升的輿論力量。

而被評鑑為「低表現績效」的全美師資培育機構，雖然在 2006 年從 20% 降為 17% (Spellings, 2006)，且經由「傳統式師資培育課程」與「非傳統途徑師資培育課程」所培養出來的新教師，在教師資格檢定考試的及格率上並沒有顯著差異；但更值得注意的是，雖然大部分州的師資檢定考試及格率都超過 90%，可是其及格分數是遠低於該檢定考試的平均數 (Spellings, 2006: ix-x)，因此，教師素質管理仍有努力的空間。此外，值得注意的是，在 2010 年時，因為研究中普遍發現學科知識的重要性，所以美國大部分的州已不接受由教育系畢業生來擔任中學以上的教師工作 (U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2009: 39)。

其次，「合格」教師短缺的問題在美國非常嚴重，特別是像數學、科學、英語教學、雙語教學與特殊教育等學科領域很難找到合格的教師進行教學；再加上地域性差異十分大，特別是相當貧窮的學區，問題也顯得更加嚴重，因此，如何針對未具備教師資格的代課教師 (waiver)⁹ 的數量掌控，並進一

步希望逐年降低未通過教師職前教育課程與未具有正式教師證照的在高貧窮學區¹⁰ (high poverty school district) 的任教比例也成為聯邦教育部的重要施政重點 (U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, 2006, 2009: 54)。

最後，由於 NCATE 與 TEAC 兩所師資培育認證機構的先後成立，造成師資培育認證標準合理性與合法性的爭議，加上認證規準差異過大，很容易形成「比價式認證」(accreditation shopping) 情形的產生，對教師素質管理機制的長遠發展恐有負面的影響。

9 Waiver 一詞，根據 HEA Title II 的規定，意指所有持暫時性 (temporary, provisional, or emergency)

10 教師證照 (permit/ license) 進行課堂教學的臨時代課老師。之後修正為「低收入與貧窮地區」(Small Area Income and Poverty Estimate, SAIPE) 計畫。

參考文獻

- 吳清山 (2005)。師資培育發展的困境與突破。 **研習資訊**，22 (6)，23-29。
- 張鈿富、王世英、周文菁 (2006)。師資培育的供需問題與平衡機制探討。 **教育資料集刊**，31，139-155。
- 黃嘉莉 (2008)。NCATE 師資培育認證制度之問題探討。 **教育政策論壇**，11 (3)，111-142。
- 鄭勝耀 (2008)。美國中小學教師素質管理制度之研究。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒 (主編)，**中小學教師素質管理制度比較研究** (頁 53-78)。臺北市：高等教育。
- 鄭勝耀、蔡清田 (2008a)。師資培用策略聯盟之理念與實踐。 **香港教師中心學報**，7，68-85。
- 鄭勝耀、蔡清田 (2008b)。師資培用策略聯盟可行性指標之研究。 **當代教育研究**，16 (1)，41-76。
- Bush, G. W. (2002). *No child left behind*. Retrieved March 28, 2010, from <http://www.ed.gov/nclb>
- Carroll, D. M. (2006). Developing joint accountability in university-school teacher education partnerships. *Action in Teacher Education*, 27(4), 3-11.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher accreditation: An update. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 299-300.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. The National Commission on Teaching and America's Future.
- Duncan, A. (2011). *Recruiting the next generation of outstanding teachers*. Retrieved April 11, 2010, from <http://www.ed.gov/blog/2011/04/recruiting-the-next-generation-of-outstanding-teachers/>
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-66.
- Hirsch, E., Koppich, J. E., & Knapp, M. S. (2001). *Revisiting what States are doing to improve the quality of teaching: An update on patterns and trends*. Seattle, Washington: Center for the Study of Teaching and Policy at the University of Washington.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- LAUSD (2010a). *Teacher application process*. LA: Author.
- LAUSD (2010b). *Teacher evaluation*. Los Angeles: Author.
- LAUSD (2011). *Early deciders teacher recruitment program*. Los Angeles: Author.
- Macpherson, I. (1996). Teaching curriculum studies in teacher education programs as a basis for teachers to engage in transformative curriculum practice. *Queensland Researcher*, 12(1), 17-37.
- Murray, F. (2005). On building a unified system of accreditation in teacher education. *Journal of Teacher*

- Education*, 56(4), 307-317.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Author.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) (2003). *No dream denied: A pledge to America's children*. Washington, DC: Author.
- NCATE (2001). *Standards for professional development schools*. Washington, DC: Author.
- NCATE (2006). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and department of education*. Washington, DC: Author.
- NCATE (2008). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and department of education*. Washington, DC: Author.
- Schrag, P. (1999). *Who will teach the teachers*. *University Business*, July/August, 29-34.
- Sedlak, M. (1989). Let us go and buy a school master: Historical perspectives on the hiring teachers in the United States, 1750-1980. In D. Warren (Ed.), *American teachers: Histories of a profession at work* (pp. 257-290). New York: Macmillan.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Spellings, M.(2006). *Secretary's fifth annual report on teacher quality: A highly qualified teacher in every classroom*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Tamir, E., & Wilson, S. (2005). Who should guard the gates? Evidentiary and professional warrants for claiming jurisdiction. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 332-342.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- U. S. Department of Education (2005). *Higher education act title II reporting system*. Retrieved January 22, 2007, from <http://www.title2.org>
- U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education (2006). *Higher education act, title II: Reporting reference and user manual*. Washington, DC: Author.
- U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education (2009). *The secretary's sixth annual report on teacher quality: A highly qualified teacher in every classroom*. Washington, DC: Author.
- U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education (2010). *The secretary's seventh annual report on teacher quality: A highly qualified teacher in every classroom*. Washington, DC: Author.
- UCLA (2010). *Teacher preparation advisement guide*. Los Angeles: Author.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990's. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.

第八章

加拿大師資培育制度 與教師素質

董宜佩

加拿大麥基爾大學教育心理學博士

李詠絮

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

壹、緒論

根據加拿大統計局的資料 (Statistics Canada, 2006)，加拿大的總人口數約為 3,160 萬人，是來自超過 200 個族裔，其中母語非為英、法語者占了 19.7%。除了人口的增加，資訊與科技的進步、特殊教育、人權與社會公平等議題，更讓教育人士思索著一個深度的問題：師資培育的目的是什麼 (Gambhir, Broad, Evans, & Gaskell, 2008) ？

根據 2007 年加拿大教育協會 (Canadian Education Association) 的調查，加拿大人對於教師的滿意度相當高，尤其是對於國小到高中公立學校的教師，有高達 70% 的滿意度。但卻不滿意學校，從調查中可見加拿大人對於公立學校極具有信心，但滿意度只有 45%；另外，在各省方面，分數最高 (61%) 的是魁北克省，特別重視教育的安大略省則為各省最低分 (36%)。這些統計資料顯然也影響了各省的課程和學校結構的改革，而教師身份在學生學習和教育政策實施中扮演了相當重要的角色 (Gambhir et al, 2008)。另一方面，從加拿大學生的學習表現看來，2009 年的國際學生成就評量計畫 (Programme for International Students Assessment, PISA) 加拿大 15 歲的學生在閱讀排名第 6 名，數學排名第 10 名，科學排名第 8 名 (OECD, 2010)；再者，加拿大人接受大

專教育的比例，與其他國家相比名列第 2 名（OECD, 2011），顯示加拿大的教育系統值得其他國家學習。

因加拿大的教育屬於省或地方政府管轄，而非中央政府之權責，因此，各省或是地方對於其課程或學校教育改革，以及師資招募或是培育均有其因應當地需求的規範，本文以筆者較為知詳的魁北克省為例，說明加拿大的師資培育制度。

貳、師資培育改革脈絡與典範轉移

幅員廣大的加拿大包含了十個省與三個地方，因應各省發展先後不一，各省與地方的教育部會因應地方之需要來設定相關的教育目標，或相關單位，如：教師專業學院（College of Teachers）、區教育局（District School Boards）、教育學院（Faculty of Education）、專業協會（Professional Associations）等機構與組織來統整省或地方內的各項教育事務。除此之外，在一些省份也有獨立的天主教教育局，如：安大略省（Ontario）、亞伯達省（Alberta）和薩克其萬省（Saskatchewan）；在原住民為主的地方也有其獨立的教育單位。

加拿大最早是英國的殖民地，第一所師範學校是由當時位於上加拿大的安大略省政府於 1847 年設立的多倫多師範學校（Toronto Normal School），設立者是當時的教育廳長萊爾森（Edgerton Ryerson）也是目前安大略教育機構（Ontario Institute School of Education, OISE）的前身。自此以後，從 1847 到 1905 年之間，加拿大各地開始仿效多倫多師範學校開始設立培育小學的師範學校（臺中教育大學教師教育電子報，2011）。

加拿大早期的教育受到宗教影響頗深，連帶師資培育也是如此，如紐芬蘭省（Newfoundland）的師資培育就呈現了各宗教派別之間的平衡，例如 1851 年衛斯理教派於聖約翰斯市（St. John's）成立日間師範學校，1855 年英國國教派也在同一個城市成立中心學校供應師資。1858 年紐芬蘭立法成立高等教育諮詢委員會，其成員包含羅馬天主教、英國國教、衛理教會、長老會及浸信會等教會代表，一直到 1920 年，紐芬蘭教育廳才建立無宗教色彩且

永久性的師範學校（臺中教育大學教師教育電子報，2011）。魁北克省的情形也大致相同，該省以法語人口占多數，學校語言多以法語為主，教育的發展也因宗教的發展而使得師資培育也分為天主教學校教師（法語）和新教學校教師（英語）兩個途徑來發展。魁北克的英語大學為麥基爾大學（McGill University），該校為 1821 年由蘇格蘭裔皮革商人 James McGill 所成立，而教育學院則是源於 1857 年成立的麥基爾師範學校，該校於 1862 至 1863 年間，與當時的魁北克政府訂定了師生法規以規範教師與學生之行為。1864 年麥基爾師範學校成立加拿大第 1 個專業教師組織「新教教師大學學會」（Provincial Association of Protestant Teachers, PAPT），直至 1907 年，該校一共提供 5 種學位證明：小學、中學、幼稚園、師範學校及大學，同時更名為教師學校（School for Teachers）併入位於蒙特婁市的麥當勞學院（Macdonald College），爾後成為現今魁北克省重要的英語師資培育重地的麥基爾大學（McGill, Faculty of Education, 2007）。

自 1901 年間到 1956 年間，教師的職前培育被定位為大學階段的教育，各省教育行政單位紛紛退出師範學校的辦理，轉而由學術取向的大學教育學院接手，至此，加拿大的師資培育從政府所辦，非頒授學位、獨立的師範學校或師範學院，轉移至由頒授學位的大學的教育學院或學系來培育，此種轉變基本上是受到美國的師資培育理念之影響，將師資培育學術化，使職前教師擁有更精湛的學術內容，但此舉也讓師資培育減損了實踐性（Connelly & Clandinin, 2001），故魁北克教育部於 2001 年開始將職前教師的實習成果列為師資培育改革的重點（Quebec Ministry of Education, 2001）。

迄今，加拿大所有師資培育皆由境內 55 所大學的教育學院提供，每年培養出超過 18,000 名教師。課程的改變主要為研究主導的學術內涵，搭配上實習課程，並與各城市教育局合作。師資培育的主導，從原本的教育部，轉移到各大學的教育學院，這樣的轉變，試圖將教師培育從政府主導推展到專業知識與技能的培養。

參、理想優良教師素質

一、理想優良教師圖像

因應近年來的社會環境改變，教師的理想特質也被重新定義過，包含下列主要能力：計劃、教學、評估、了解青年發展與學生學習、有效溝通能力、了解專業與倫理特質、並且對持續的專業發展有興趣（Quebec Ministry of Education, 2001）。

二、教師專業指標

根據魁北克省教育部提出的具體指標（Quebec Ministry of Education, 2008），一共有 12 條，在此，簡述如下：

（一）基礎

1. 傳授知識與文化時，教師是個專業的繼承人與評論家。
2. 在不同環境教學時，能明確溝通的教學語言；在口頭和書面上，應使用正確的語法。

（二）教學活動

3. 以學生為主的觀點，來制定教學與適當學習情況，並針對專案來發展學生的能力。
4. 以學生為主的觀點，關心學生興趣與學習狀況，以發展相關能力的學習活動。
5. 評估學生學習進展的題材內容和掌握其相關的能力。
6. 以計劃、組織、監督等方式，來促進學生的學習和其社會發展。

（三）社會與教育脈絡

7. 針對學生的學習障礙，社會失調或障礙等特點，調整教學以適應並配

合學生學習。

8. 透過整合電腦通訊 (ICT)，來提供教學 / 學習活動和教學管理和專業發展之目的。
9. 配合學校的工作人員，家長，社區和合作夥伴以及學生，一同追求學校的教育目標。
10. 配合教學團隊成員執行相關任務，在涉及開發和評價的能力目標的方案時，同時考慮到相關學生。

(四) 專業認同

11. 將專業發展整合至個人表現及與他人共處上。
12. 展現道德和職業行為中的責任及職務上的表現。

肆、師資培育制度

一、師資培育管道

首先，需要進入有政府認可的師資培育課程的教育學院，申請進入課程的要求依照各學院規定有所不同，有的如同一般大學申請，有的視需要先拿到學士學位，才能申請。在魁北克省，師資培訓課程為單一學位模式，為四年 120 學分，高中或同等學力畢業生申請大學時，同時指定教育學士課程。

在魁北克省提供師資課程的學校有十三間，以英文授課的，如：麥基爾大學 (McGill University)、康考狄亞大學 (Concordia University)、主教大學 (Bishop University)，其他的法文大學，如：蒙特婁大學 (Université de Montréal)、雪布克大學 (L'Université de Sherbrooke)、魁北克大學蒙特婁分校 (L'Université du Québec à Montréal, UQAM) 等。

加拿大的師資教育因各省有所不同，其課程結構一共可分為四類 (Gambhir et al, 2008)：

- (一) 連續模式 (Consecutive model)：先取得學士學位後，再修習教育學士學位取得第二個學位。通常教育課程會需要八個月到兩年的時間來修習，此課程結構較適合多元化的學生來源，特別是能考慮到其年齡、社會經驗與其他專長等不同優勢。安大略省就有此課程，然而，此種模式也受到時間受訓較短的批評 (OCT, 2006)，另外，教育課程的涵蓋主題與深度也成為考量點之一。
- (二) 並進模式 (Concurrent model)：此模式下，學生同時取得教育學士與其他學士的學位，如：理學士 (Bachelor of Science)，可能耗時為四到六年，因此，現階段不少大學嘗試將兩個學士學位的課程做連結，讓學科知識與教育專業科目能互相结合，可能課程如：數學教法 (Math for Teachers) 或科學教法 (Science for Teachers)。
- (三) 研究生模式 (Graduate model)：在修讀教育學士時，同時完成碩士學位，如：藝術 (Arts)、教育 (Education) 或幼兒教育 (Child Studies)。課程通常為兩年，包含修課與實習。
- (四) 單一學位模式 (A sole degree model)：魁北克省與北部地區提供四年制的教育學士課程，此模式與美國三到四年制的教育課程類似，修畢即可，不需再取得另外的學位。以麥基爾大學為例，一共需要修畢 120 學分。

二、師資生甄選至證書授予歷程

(一) 師資生甄選機制

師資生的入學條件依不同的課程需求而有所不同，基本上是由各省的師資培育機構自訂，以下分別說明各項入學條件 (Crocker & Dibbon, 2008)。

從學位要求來看，最明顯的區別是在並進模式和連續模式中，以連續模式來說，入學的條件是必須具備大學學位；而並進模式則無學位要求的限制，並且可在任何階段入學，例如高中畢業生，魁北克省特別要求必須完成普通與職業教育課程 (Collège d'enseignement général et professionnel, College of General and Vocational Education, CÉGEP)，或是在大學一年級或二、三年級才

能申請。但因為部分機構是兩種模式並存，所以很難統計到底有多少學校是要求必須具備學位證明。

從成績要求來看，只有極少數（40 所裡只有 11 所）的學校要求需提供成績，而要求成績的學校中，會對特別的科目如英語、法語、或是任教的科目設立標準，分別是低於 65%，65%，70% 或高於 70%，或是給予描述式說明，如具競爭力或高於平均，但很難判斷這種說明式的標準是否真的能夠篩選出適合的學生。

從特殊學科要求來看，此種要求是跨越機構和課程的，最常見的是語言能力的要求，以魁北克省來看，法語區的學校通常會要求法語能力，英語區的學校通常會要求英語能力。此外，部分特殊培育學程如運動科學、音樂、數學或科學也會特別要求必須具備省級以上的證書。而部分連續模式的大學也會要求學生在入學時繳交特殊學科的證明。

另一主要的非成績要求是工作經驗、論文或個人檔案、推薦信和面試。以工作經驗的要求最常見，有此項要求的學校所指的工作經驗是指有與兒童或青少年一起工作的經驗。論文與個人檔案常常與工作經驗結合在一起，主要的內容是請申請者說明為什麼想當教師或是教師如何面對今日學校的挑戰。推薦信的要求只在大西洋地區（Atlantic Region）的 5 所大學，要求面試的學校則更少。除此之外，有些大學會要求申請者必須附上無犯罪證明或是少數民族證明書等。

通常大學在接受學生的教育學程申請時，平均會要求前述標準中的三項，最常被要求提供的是成績、特殊科目要求以及至少一項的非成績式要求。以魁北克省為例，如同一般大學申請，需附上歷年中學成績及高中省考成績，依個人意願申請入讀，申請時需要附上個人學習計畫書、過往相關經驗與推薦信，藉此了解申請學生成為教師的意願與動機。

總言之，加拿大的師資生甄選機制較美國或其他歐洲國家來說要求更多，也更嚴格，因為他們堅信入學的條件過低會使專業發展產生問題，藉由高標準的入學標準也較能甄選出優秀之師資生，以培養具備專業性之教師。

（二）師資培育過程品質管控機制

師資生在修讀教育學程的過程中需依照學校內的規定完成學分。其評分方式由各大學自行規定。而在教學實習階段則需要進行評鑑，方式包括實座談會、自我評鑑、形成性評鑑等來了解教學實習的狀況。此外，透過評鑑的方式也讓實習教師自行評斷教學情境和自我教學成效，以促進其專業能力之發展。

（三）教師證書授予條件

基本上，除了安大略省以外，各省的師資生只要完成四年教育學士課程與實習後，即可將修畢學分的成績單及實習評鑑證明書，在學院內完成檢核，再由個人送到教育部進行認證後即可取得教師證書。

20 世紀晚期在美國、英國、澳洲及加拿大吹起一股要求教育機構擁有學術標準和績效的潮流，為了確保個人具有足夠進入專業職業的知識與技能，安大略政府於 2001 開始發展安大略教師檢定考試（Ontario Teacher Qualifying Test, OTQT），2003 年後所有師資生必須在完成教育學程後，通過檢定考試以取得教師證書（Childs, Ross & Jaciw, 2002: 457）。

除了安大略和魁北克以外，其餘各省的教師取得教師證書後可以到任何教育階段（K-12）的學校任教，而安大略省的教師證書在教師任教科目上有非常嚴謹的要求，相關資格認證與檢定的內容多半為大學裡所教授的科目。教師證書的年限則從永久有效、初任兩年後永久有效到只有 5 年有效。除此之外，還有簡化流程且快速使合格教師進入教學現場的變通認證方式，但與美國相比，加拿大的變通認證的教師只占公立學校極少的比例，通常這種以授權函（letters-of-permission）或同意函（letters-of-agreement）取得教職的教師，都是在特殊時間因某些特殊科目或地區有缺額產生時才產生（Phillip, 2002）。

三、認證與評鑑

隨著時代的變遷，教師素質管理的權力與責任逐漸轉移到省的層次，各

省的大學，其師資培育課程獲得授權，學生修習完課程，即可獲得教師資格。其中，以不列顛哥倫比亞省（British Columbia）與安大略省，分別設立於1987年與1997年，成立「師資培育機構認證」機制，稱為「教師學院」（College of Teachers），此機構具有針對「教師」本身的「人員認證」與「師資培育機構認證」的權限與法規（Young, Hall & Clarke, 2007）。

整體而言，加拿大的師資培育由各大學的教育學院提供課程，並與各級學校合作，以聯結理論與實務，形成培育、研究與訓練三者合一的專業。師培機構認證並無特定機構，而是由各省教育部所決定，但近年來，各大學教育學院院長成立院長協會（The Association of Canadian Deans of Education, ACDE），透過定期開會的過程，將各學院所提供師資課程，進行相關的對應與整合，並公布師資課程的方針（Principles of Initial Teacher Education），讓加拿大各省的教師有水準一致的培育。

魁北克省中，一共有12所的英法語大學提供師培課程，課程皆為魁北克教育部所認可核准，學生修畢學分與完成實習要求後，獲得實習輔導教師的推薦信後，才可送出教師證之申請。

伍、職前課程

一、教育專業課程

（一）課程安排理念

依加拿大「教育卓越促進學會」（The Society for the Advancement of Excellence in Education, SAEE）的研究指出，師資培育課程的目標是培育出以知識為基礎的高效能實踐者，課程內容主要為課程與教學、學校法規、課堂管理、教育心理學、學校社會學及專業發展為主要的主题，希望培育出有能力的專業人員，以維持社會正義和公平（Gambhir et al., 2008）。課程的目的為訓練出專業的老師，保持專業邏輯（Professional Logic）以互動模式來進行學習，並能透過這些課程展現出專業能力（Professional Competences）。此外，

也非常著重教學實務訓練，採取方案取向（Program-based Approach），同時因為加拿大的種族眾多，因此師資培育課程也特別要求具備多元文化理念，強調讓教師在教學與互動中，能留意到文化是目標、是關係，才能真正達到培育理論與實踐兼備並有多元觀點的教師。

簡言之，加拿大的師資培育課程主要是培育出具有尊重多元性（Diversity）和反省性（Reflective）的教師（Gambhir et al., 2008）。

（二）教育專業與教學專門課程結構

加拿大的師資培育課程通常具有三個主要成份：內容課程、教學課程和實習。內容課程主要是學生未來想要任教科目的課程；教學訓練讓教師可以順利地與學生相處，教學課程主要是關於教學過程本身，通常包含方法論、兒童和青少年發展、學習理論、教育評量和測驗，另外還有些基礎課程如教育社會學或教育史學、多元學生需求回應、創造性評量和課堂管理。簡言之，一個可以被接受的師資培育課程應包括：1. 人類發展與學習；2. 教育基礎（歷史、哲學和社會學）；3. 課程與教學；4. 診斷及提供個別學生的教育需求；5. 評量與測驗（Phillips, 2002: 42）。

以魁北克省為例，其教育部為因應社會之改變與需求，一共規劃了六種教育學士課程，讓學生們可以依個人興趣選擇主修，此六種課程分別為：幼兒教育與國小教育、一般中等教育、藝術教育、體育與健康教育、第二語言（英語、法語）、特殊教育。課程結構中，包含五種專業領域及其包含的各個科目，詳列如下：

1. 語言領域：英語或法語，以英語（法語）為第二語言，第三語言。
2. 數理領域：數學、科學與科技。
3. 藝術領域：視覺藝術、音樂、戲劇與舞蹈。
4. 社會科學領域：歷史、地理與當代社會。
5. 個人發展領域：體育、健康教育、倫理與宗教文化、道德教育、天主教、基督新教等宗教教育。

二、教學實習制度

（一）實習內容安排

實習的階段在師資培育課程中扮演相當重要的角色，特別是在中小學實習的經驗，主要是提供學生工作場所的實際觀點，和藉由學校和課堂經驗的交流所產生的知識增進專業發展。實習最主要是讓學生準備進入職場，讓學生實際參與中小學校園生活的全部，熟悉教師的日常工作事務，並學會如何與其他學校相關人員及家長合作（Quebec Ministry of Education, 2008）。

以麥基爾大學為例，教育學士課程 120 學分中，包含四次的實習（Field Experience），師資生必需完成四次實習才能拿到教育學士之畢業證書。修課期間，學生可以進行前兩次的實習，直到學科相關學分修畢之後，才可以進行第三次的實習。學生必須在實習開始前三到四個月註冊實習課程，並指定實習學校。送交學校名單後，等候學生實習中心的通知，並且準備好各實習學校所要求的無犯罪的良民證明（Certified Criminal Record Check），此證明是由個人向加拿大皇家騎警單位（Royal Canadian Mounted Police）申請，申請過程需要按壓指紋，以確認其無犯罪紀錄。另為因應來自各省與各國的學生需求，可以申請安排在省外進行第四次實習，前往非魁北克省的學校實習，以利於未來就業申請（McGill, 2011）。

（二）實習時程安排

加拿大的師資培育課程中規定所有學程都必須有在校經驗的形式，包含教學實習（Practicum）、教育實習（Internship）和試教（Student Teaching）。以實習時間長短來看，需配合學校的行政模式，主要是一週 5 天來計算，而從連續和並進模式來看，實習時間大約在 51-70 天和超過 120 天的範圍內。這主要反映在安大略省和魁北省兩省的情況，安大略省的大學大都採取 51-70 天的實習，但魁北克省的大學幾乎都採用最長的實習時間，且在校實習的時間必須有 700 個小時，以符合魁北省教育局的要求（Crocker & Dibbon, 2008; Quebec Ministry of Education, 2003）。

以麥基爾大學為例，教育實習（Field Experience，或稱 Stage）是在完成

師資培育學程的每個學期進行，通常是要求 120 小時（也就是至少三週），實習的時間可能是學期中，實習生被要求必須在每週內至少有四小時在學校教學現場，四年內最少必須累積有 700 個小時的現場經驗（McGill, 2011）。

（三）實習制度的夥伴關係

Russell、McPherson 和 Martin（2001）在探討加拿大傳統師資培育課程及新式師資培育課程中，提到傳統師資培育課程最大的問題在於培育和實踐及理論和實務之間有著相當大的鴻溝，因此，學校和大學都應建立在一種建構知識論的基礎上，用以展現教和學的過程所呈現的多種複雜性的目的和性質。

而為了提升教師的教學品質，魁北克政府從 2001 年起就開始針對教師訓練提出改進方案，並提出教師能力標準，2008 更針對實習部分提出改革方案，強調師資生到中小學實習的重要性（Quebec Ministry of Education, 2008），以下分述三者的關係。

1. 實習教師（Student Teacher）

實習教師在學校實習的過程中不僅僅只是學習而已，對於學校教育方案也有貢獻，他們可以和實習輔導教師分享新的教學方法，參與教學、社團和社交活動、參與不同的會議等等，這些學習活動和經驗都被視為發展專業能力的機會，同時和實習指導教授和學校實習輔導老師進行討論其活動，並接受他們的評鑑。

實習教師是實習最重要的人員，在實習過程中要求他們需要具備專業自主（Professional Autonomy）的能力，他們常常是學校設計活動和發展策略的主要運作者，如此一來，他們可以和其他大學、學校中的實習教師、教師、機構中的專業人員、校長或行政主管、家長或其他與訓練有關的人員建立關係，並在接受輔導的過程中建立他們的專業認同。

2. 實習輔導教師（Cooperating Teacher）

依魁北克《教育法》第 22 條第 6 項第 1 款的規定，教師必須與正在受訓的未來教師合作，並且輔導新進教師。因此，實習輔導教師的責任就是輔導

和監督實習教師，除了輔導以外，也允許他們去發現他們自己的教學風格和發展反省能力，支持他們發展專業能力，幫助他們整合在大學所學到的各種資源和適當地運用，也幫助他們和學校裡的各種團隊進行合作，以提供活動的回饋和評量學生的教學能力的方式積極參與實習學生的評鑑。

基本上，實習輔導教師屬於自願參與，其基本要件是必須擁有卓越的教學經驗，教學年資必須是5年以上者，同時精熟專業能力，受過適當地訓練，具有反省分析的能力和對改革的開放性，並有合作的能力。簡言之，做為實習課程中最重要的輔導角色，實習輔導教師必須是合格且在其領域中是有經驗、能力並受過良好訓練的，可以向實習教師展現其合作和創意的技能，並具備批判及反省分析能力，能夠及時掌握教育改革的脈動。

3. 實習指導教授 (University Supervisor)

另一個監督和評鑑實習教師的重要角色就是大學的實習指導教授，其是作為實習教師和實習輔導教師之間的媒介。實習指導教授主要是作為實習教師和實習輔導教師的支持者，並確保實習的目標能夠確實的執行，並且和實習輔導教師針對實習教師的實習進行評鑑，最主要是提供活動或計畫的回饋，以進行評量和確認實習教師的成長和教學能力的提升。此外，實習指導教授也是大學和各級教育機構之間的聯絡人，因此，他們必須熟悉實習計畫的目的，並知道每一個專業能力的發展，並且和實習輔導教師討論實習教師的表現。

陸、導入階段

在加拿大，教師的導入階段是各省和地方的責任，而安大略省在1980年代晚期開始就已經注意到必須有一個支持初任教師的系統，但1991年的全省調查中只有81%的學校提供很少的正式課程，62%的學校有導入課程，並且安排有經驗的教師進行輔導，從執行面來看，成果其實不太理想。2003年由安大略教師學院 (Ontario College of Teachers, OCT) 針對初任教師所做的調查顯示，18%的初任教師指出在任教的第一年間沒有收到教育局的任何導入課

程，不到 1/4 的教師曾受過正式的輔導課程，而且滿意度極低。2005 年安大略教育部宣布「新任教師導入方案」(New Teacher Induction Program, NTIP)，內容包含輔導、增加專業發展機會和提供職前教師進入職場第一年的各項支持資源 (Glassford & Salinitri, 2007)。

以安大略的導入方案來看，大致上可以分為：一、到校前的介紹課程，二、初任第 1 年的介紹課程，三、基本協助與支持，四、持續協助與支持等四個部分，除此之外，還可以發展其他課程，如學校和班級的基本介紹、教育局介紹、輔導的要素、初任教師與輔導教師專發展機會等等以讓初任教師得以發展其專業。整體而言，安大略的導入方案包含的內容有以下幾項：一、目標：包含進學生學習、吸引及再訓練新進教師、幫助新進教師增進其教學實務、使新進教師能夠融入學校文化、提供專業發展的機會、提供合作的學校環境及讓新進教師向公眾展現其技能並支持他們成為有效能的教師。二、與教師專業和倫理標準聯結在一起：其最終目的是提升學生學習的品質，其專業標準奠基在對學生和學生學習的保證、專業知識、教學實務、領導和溝通以及持續的專業發展等，並遵守教師學院提出的倫理守則，如維持和學生的專業關係、肯認和尊敬師生關係中的特質、對所有學生的學習需求和能力能夠一視同仁地對待等等。三、介紹課程：包含教育局和學校的介紹課程，教育局的介紹包含使命、政策、結構、及各項專業發展的方案；學校的介紹則包含學校文化、政策、程序、慣例以及認識學校同儕及職員，而更重要的是認識其輔導教師。四、支持：行政人員必須確保新進教師都能得到其所需要的課程以及能夠和其同儕利用各種管道進行接觸，最重要的是不要讓新進教師因為額外的活動而造成負擔過重。五、輔導：輔導教師主要是指導員、資訊提供者、提醒者、角色模範及支持者，因此，輔導教師必須是經過學校或教育局認證、有非常好的溝通技巧、能夠保證新進教師的專業發展、卓越的班級經驗、及持續專業發展的能力。六、專業發展：提供新進教師和輔導教師更多專業發展的機會；七、減授鐘點：新進教師和輔導教師都需要時間參與導入方案，輔導教師有 8 天的時間作為輔導活動以及 4 天的專業發展時間，但也有利用假日、課後時間或是國定假日作為方案時間，並且由教育局提供補助。八、認證：由省政府或教育局發給輔導教師及新進教師證書，以作為專

業發展的證明。九、評鑑：導入方案每年必須接受評鑑，以了解經費使用情形、新進教師和輔導教師參與的人數等等，評鑑的方式主要是依據新進教師和輔導教師的反省報告，讓教育局作為其成效的評估（OCT, 2003）。

一、實習地點

基本上，導入階段的實習均在初任或是新進教師聘任之學校，主要是增進學生學習，並可以保留優秀的師資（Government of the Northwest Territories, 2008）。

二、輔導機制（實習輔導教師）

實習輔導教師（Mentor Teacher）對於導入方案是最有力和最有效的因素，輔導教師主要是協助初任教師了解其特質，教師發展的階段及需求，以及幫助初任教師發展其課堂管理的技巧，如安排座位、規劃教學的原則和程序、安排學生工作、建立積極的班級氣氛、支持學生的良好行為、教學指導和規劃教材。

輔導教師的責任為一旦初任教師被僱用後立即用 e-mail、電話等工具與其連絡，並帶領初任教師認識學校中的各個學會，確保初任教師在介紹課中能夠掌握學校文化，參與基礎訓練計畫以及後續的計畫，幫助初任教師了解學校的作息、程序、資源和設施，給予初任教師鼓勵並有時間與其討論其實務和反省，了解初任教師的需求和挑戰，幫助他們發展自身的教學策略，和其他教師發展出一對一溝通的方式，發展出各式協助初任教師自我發展的策略，參與西北地區課程和教學策略等等（Government of the Northwest Territories, 2008）。

但魁北克地區的初任教師並無專門的導入課程，而是在教育學程的實習中完成其教育實習。在實習期間，大學教育學院的實習導師會安排前往參觀其教學，並與實習指導老師私下會面，討論學生在校實習之行為與專業表現，並完成實習評鑑報告，以決定是否順利完成實習（McGill, 2011）。

柒、教師素質管理

一、教師甄選

在教師甄選過程，加拿大各省尊重各地方的教育局，訂定因地制宜的規定，故各省與地方都沒有相同的教師甄選制度。魁北克省的公私立教育局大致符合魁北克的教育法規，然而，私立教育局能有其共同協定（Collective Agreement, CA, s.5-1.01），也與公立教育局有不同的規定。

修習完教育學士的課程與完成實習，拿到終身教師證之後，準教師們如同一般大學畢業生，各自丟出履歷與教學檔案，向有開缺的學校申請，通過面試與教學演練，取得工作機會。工作多為一年一聘，如工作表現符合專業預期後，通過試用期後（各校針對試用期有不同的規定），才會陸續轉為正式永久職缺。

二、教師任用

拿到教育學士是成為教師的第一步，在實習階段，《教師行為法》對於教師的言行舉止都有規定並要求遵守，順利通過各省教師證書的核准後，以魁北克省為例，是終身有效；也可以在加拿大其他各省使用，加拿大以外的國家，如法國，也接受同等學歷證明，可以換證進行教學。

取得符合魁北克教育部之教育法規（Education Act, EA, s.23）的教師證，為在各層級任教的第一步，然而，除了全職教師缺之外，兼任教師與代課教師的僱用也必須要符合教育法規（EA, s.25）。

過去的教師任用多有施行取代等待換證的過程。兩年的觀察期，待教師表現符合專業水平與教育社群之期待，才能取得終身教師證。然而，師培課程中的 700 小時實習施行後，透過及早讓師培生進入學校環境，在四年師培課程中進行教學，此作法確保在取得教師證前，能有實際的教學經驗，故取消了兩年的觀察期的規定。

三、不適任教師之處置

當教師專業表現出現不適宜時，如在與學生互動時，使用不適宜的話語或肢體碰觸等行為，皆屬不適任教師。安大略省在2011年4月上旬，公布「使用社交媒體的專業行為規範」，除了正面肯定使用科技有助於教學外，更提出教師不可在臉書上與學生互加朋友（OCT, 2011），以維持其專業身份與學生互動的行為。

加拿大對於不適任教師之處置，由各省政府的教育部與教師聯盟（Teachers' Association）共同負責。以魁北克省為例，針對有爭議的教師行為，將首先跟教師進行反應，如不調整，再投訴到學校或教師教育指導委員會（Comité d'Orientation de la Formation du Personnel Enseignant, COFPE，英文為Committee of Teacher Education）或是各教師聯盟來處理。若在期限內，上述單位建議的輔導措施仍未見效，該名教師將被解聘或不予續聘擔任教師工作，主要權限來自於學校校長與教師指導委員會的共同協商。

捌、教師專業發展

以魁北克省為例，教師教育指導委員會（COFPE）體認到教學是一個專業的職業培訓，需要深入且具體能力。因此，針對教師培育與專業發展，提出方針，以供教育部參考。教師培訓過程包含了三個相互聯繫的階段：基礎訓練，教師職業，和專業發展（Quebec Ministry of Education, 2002）。

一、基礎訓練

配合社會之需要，魁北克政府於2003年就師資培育的基礎課程進行了重新設計，以加強未來教師的書面和口語能力，提高其文化水平，並提供更明確定義的能力指標，以確保更好的教學和訓練的專業知識之培訓。

教師培訓的改革提供了一個機會，擴大和加強實務訓練，提供更好的監

督的實習，實習學校和大學院系建立夥伴關係。大學本科教育有 120 學分，約四年完成。重點放在實務的培訓，有利於提高個人的教學專業。

2001 年，學校和社區大學，就未來方向的教師培訓計劃和能力進行了協商，使新開發的教育學士課程有一致的目標。因應改革的小學和中學教育，教育部長頒布了新的教師培訓方向，重新確定的方向，進行修訂後的教材型教材，尤其是針對中學教學水平，未來學生的專業能力將隨著基本教師培訓計劃有所改變。所有未來的師資培育畢業生，從現在培育一般國中小教育，未來也將培訓中等教育畢業生進行成人教育。學科方面，也將從單一學科轉會為跨學科，並且重視文化的教育方針。

二、教師職業發展

過去曾經要求教育學院的畢業生任教兩年才能獲得他們的教學文憑，如今，此法令已經廢除，也因此，教育文憑將證明他們的專業能力，進一步的專業發展是必要的。

實習與任教的學校系統，構成了第二階段的教師訓練改革的進程。雖無特定政策，但在學校內，在每月的進修日 (Pedagogical Day，簡稱 ped days)，實施培訓或訓練活動是由學校或教育局自行安排，因應不同的需要來規劃，並聘請專家、講師來進行授課或分享。訓練與研習等費用，則由學校向當地教育局申請補助。

三、專業發展

第三個部分是教師培訓過程中呈現的專業發展。培訓教師必須掌握其整個職業生涯，以維持或發展專業能力。COFPE 將專業發展活動劃歸成三個標題：專業發展，組織發展和個人發展。

政策的主要目標是提高教師培訓的水平，以確保高品質的教學，這也確保學生教育的成功，也是延長基本訓練的投資。COFPE 強調，教師在工作上，必須獲得行政支持和資源協助，讓教師成為一個有價值的成功實踐者，才能

順利履行職責，並教育成功的學生。

每位初任教師開始其教學生涯時，都必須面對兩個挑戰。首先，他們必須達到機構整合，並必須加入專業社群，此成為《教育法》規定的程序，並詳細列出群體和地方協議。他們還必須熟悉自己工作單位的文化、傳統與組織氣氛。其次，他們必須迅速調整本身既有的知識和技能，來配合受教的學生。

玖、結論與建議

以加拿大的魁北克省為例，師培的課程著重文化與專業能力的訓練，實習課程之安排也因應學生個人志願與興趣來媒合，對於文化的重視，來自於當地省政府力求保留法語的堅持與努力。因此，以麥基爾大學的教育學士課程中，多重選擇的語言教育部分，配合此省份有英、法語學校及教師之需求，開設英語及法語為第二語言的教育學士課程，另外，法語大學的師資課程也替加拿大各省提供了許多法語老師的來源。

另外，將實習分為四次的規劃，也讓學生們在大學四年中，縮短時間但增加次數地與實務作連結，一方面增進與社會互動的機會，也提高學生未來就業市場的機會，實習學校選擇上的高度開放，增加了學生實習中心的安置責任外，也增加實習導師與各級學校的互動，有利於學術研究與實務結合的多元性，而非只是單一學校受惠（如：各大學附屬的實驗中小學）。

通過課程與訓練的相關認證，在本省所取得的教師證，除了加拿大全國皆可接受外，也被英國與法國接受，魁北克省教育部此舉為當地畢業的年輕教師，提供更多國際教學經驗的可能性；就筆者所認識的幾位教師，在剛畢業時，都曾經到北歐、英國及亞洲教學數年，除了增加教學實務經驗外，也拓展視野，了解不同文化，教師所能獲得的國際教學經驗，有利於移民眾多的國情。就各國少子女化的情況，如能將我國師資教育及教師證推向更多國家所認可，除可提高就業機會之外，亦可增加文化交流，藉此提升教師的國際經驗，盼有更豐富寬廣的思維與教育專業表現來教育下一代。

加拿大為一移民社會，來自世界各地不同語言、文化背景的移民，對其社會帶來許多影響。因此，對其組成份子之多樣性的理解與包容，此態度需要即早在教育中培育。因此，加拿大的師資培育課程，因應社會與國情之需要，特別著重：如何尊重各組成份子的多樣性，重視各族裔的平等、包容，和維持社會正義，議題如：宗教、英法語關係、原住民自治、加拿大與美國關係、日益增加的移民等，都將在加拿大的社會中繼續被討論。因此，必須透過具有程序且適當的方法，徵詢社會中各社群與委員會的建議，以確保對特定主題、文化與族群的理解，增加如：反種族歧視教育，尊重多元文化等的教學與課程。總而言之，多樣性的教育將成為師資教育中重要的一環。為能吸引和保留了多樣的人力資源，這將成為加拿大的教師們需要繼續努力與提升的專業能力之一。

最後，本文撰稿時間短暫，故僅以一省為例做深入介紹，實有不足之嫌，未來需要再多加補充教育發展完整的安大略省（Ontario）與移民人數眾多的英屬哥倫比亞省（British Columbia），以提供我國教育工作者、研究人員更完整的加拿大師培制度之介紹。

參考文獻

- 臺中教育大學教師教育電子報 (2011 年 8 月 1 日)。加拿大師資培育簡史。臺中教育大學教師教育電子報。2011 年 8 月 1 日，取自 http://192.83.167.156/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=13
- Acker, S. (1997). Becoming a teacher educator: Voices of women academics in Canadian faculties of education. *Teaching and Teacher Education, 13*, 65-74.
- Child, R.A., Ross, M., & Jaciw, A.P. (2002). Initial teacher certification testing: Preservice teachers' experiences and perceptions. *Canadian Journal of Education, 27*(4), 455-475.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D. J. (2001). Exploring the landscape of Candian teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development, 4*(1), 1-11.
- Crocker, R. & Dibbon, D. (2008). *Teacher education in Canada*. Retrieved August 30, 2011, from http://sae.ca/upload/Teacher_Education_in_Canada.pdf
- Glassford, L. A., & Salinitri, G. (2007). Designing a successful new teacher induction program: An assessment of the Ontario experience, 2003-2006. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 60*. Retrieved August 30, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ806975.pdf>
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., & Gaskell, J. (2008). Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues. A report prepared for the International Alliance of Leading Education Institutes. Toronto: OISE, University of Toronto.
- Gaskell J., & Mullen, A. (2006). Women in teaching: Participation, power and possibility. In C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (Eds.), *The SAGE handbook of gender and education* (pp. 453-468). London: SAGE publications.
- Government of the Northwest Territories (2008). *NWT Teacher Induction*. Retrieved August 30, 2011, from http://www.newteachersnwt.ca/Web%20PDFs/NWTTeacherInductionBinder_May2008_ENG.pdf
- McGill, Faculty of Education (2007). *150th anniversary of teacher education*, Retrieved April 11, 2011 from <http://education150.mcgill.ca/>
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Retrieved August 30, 2011, from <http://www.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf>
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Retrieved September 30, 2011, from <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>
- Ontario College of Teachers (2003). *New teacher induction growing into the profession*. Retrieved August 30, 2011, from http://www.oct.ca/publications/pdf/induction_white_paper_e.pdf

- Ontario College of Teachers (2006). *Preparing teachers for tomorrow: Initial teacher education in Ontario*. Survey report. OCT: Toronto, Ontario.
- Ontario College of Teachers (2011). *Professional Advisory on the Use of Electronic Communication and Social Media*. OCT: Toronto, Ontario.
- Ontario Ministry of Education (2004). *Teacher excellence unlocking student potential through continuing professional development. Vol. 2*. Report for the Education Partnership Table. Toronto.
- Phillips, S. M. (2002). *Teacher quality in Canada*. Kelowna, British Columbia: Society for the advancement of excellence in education.
- Quebec Ministry of Education (2001). *Teacher Training: Orientations. Professional Competencies*. Retrieved April 11, 2011, from http://www.mels.gouv.qc.ca/dftips/interieur/pdf/formation_ens_a.pdf
- Quebec Ministry of Education (2002). *Inheriting a Teaching Tradition - Brief on induction into the teaching profession submitted by the COFPE*. Retrieved April 11, 2011, from <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1680>
- Quebec Ministry of Education (2003). *Attraction, Developing, and Retaining Effective Teachers in Quebec*. Retrieved August 30, 2011, from http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/AttirerFormerRetenueEnsQualiteQuebec_a.pdf
- Quebec Ministry of Education (2008). *Teacher Training - Orientations for Practicums in a School Setting*. Retrieved April 11, 2011, from <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1665>
- Quebec Ministry of Education.(2011). *Basic school regulation for preschool, elementary and secondary school education: Education Act*. Retrieved August 30, 2011, from http://www.mels.gouv.qc.ca/legislat/Regime_ped/projet_regime_ped/epps_a.pdf
- Russell, T., McPherson, S., & Martin, A.K. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Canadian Journal of Education*, 26(1), 37-55.
- Statistics Canada. (2006). *Canada's ethnocultural mosaic, 2006 census*. Retrieved September 1, 2011, from <http://www.statcan.ca>.
- Young J., Hall, C., & Clarke, T. (2007). Challenges to university autonomy in initial teacher education programs: the cases of England. *Manitoba and B.C. Teaching and Teacher Education*, 23, 81-93.

第九章

中國大陸師資培育制度 與教師素質

楊洲松

國立暨南國際大學師資培育中心主任

壹、緒論

20 世紀 90 年代末以來，中國大陸不斷在師資培育（中國大陸稱為「教師教育」（teacher education））制度上進行改革，以為中國培養優秀專業的中小學教師。而為了提升教師素質，中共中央 1993 年公布《教師法》（1993 年 10 月），首先全面性地對教師教育的各方面進行法律上的規定；1995 年 12 月頒布的《教師資格條例》，則進一步對教師資格條件、資格考試、資格認定等方面作具體的規定；2000 年 9 月，中共教育部進一步頒發《教師資格條例實施辦法》，並自 2001 年起正式全面地實施教師資格的制度化工作，逐步建構與完善教師資格的法律法規體系。

除了前述直接關係到教師資格的相關法律外，1999 年《中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》的頒布，也對中國大陸的教師教育產生兩項重大影響：一是鼓勵有條件的非師範院校辦理師範學院，參與師資培育；二是實行教師資格證書制度（彭萬英，2005）。2001 年中共中央公布的《國務院關於基礎教育改革與發展的決定》正式以「教師教育」（teacher education）取代「師範教育」（normal education）一詞，標示教師職前培養、入職教育與在職進修為一整體（馬嘯風，2003：70）。2003 年中共教育部師範司在「教師教育改革與發展研討會」上進一步提出了新時期的教師教育體制

應該是一個以高水平大學為先導，眾多師範院校為主體，其他高校廣泛參與，學歷教育和非學歷教育相互溝通、相互促進的教育新體系（湯瀟林，2005），這宣示了中國的教師教育體制逐步由獨立封閉走向多元開放。

有鑑於中國大陸與臺灣具有同樣淵源與脈絡的文化與教育傳統，同時其近年來也對中小學師資培育制度又有較多的變革與發展，故本文將以中國大陸中小學師資培育政策方案制度之變革為主題進行探討。

貳、師資培育改革脈絡與典範轉移

1949年中共建政後，旋即於1950年頒布《關於改革北京師範大學的決定》與《北京師範大學暫行規程》，開始進行師範教育的改革。其中在中等師範教育階段，1951年頒布的《師範學校暫行規程（草案）》中，以獨立定向制的精神規定：1. 師範學校的任務是培養具有馬列主義、毛澤東思想的初步基礎，中等文化水平和教育專業的知識、技能，全心全意為人民教育事業服務的初等教育和幼兒教育的師資；2. 學制三年，招收初級中學畢業生或具有同等學歷者，另有一年速成班及函授班；3. 師範學校除了師範學院附設的師範學校外，均由省、市、縣人民政府設立，私人或團體不得設立師範學校或任何師資訓練機構；4. 規定有課程計畫、成績考察、升留級、轉學等事項；5. 實施人民助學金制度，畢業後分配工作，畢業生必須服務3年，此期間不得升學或擔任其他職務；6. 實施校長負責制，可設副校長，另有教務處、總務處；7. 師範學校的經費由省市支應。

隨後在1956年前後，中共教育部進一步頒布《師範學校規程》、《師範學校附屬小學條例》和《師範學校教育實習辦法》等法令，更加確立了師範教育的辦學方針。唯1966年開始的文化大革命，使得師範教育的發展幾乎完全停擺，要到1971年才逐漸恢復。1978年中共教育部頒布《關於加強和發展師範教育的意見》，明確提出建設一支又紅又專的教師隊伍的目標。1980年則陸續頒布《關於辦好中等師範教育的意見》、《中等師範學校規程（試行草案）》、《中等師範學校教學計畫（試行草案）》、《幼兒師範學校教學計畫（試

行草案)》，使得中等師範教育逐漸步入制度化的階段（黃葦，2002：49）。

在高等師範院校方面，1950年所頒布的《北京師範大學暫行規程》，規定師範大學的首要任務在培養中等學校師資，其次是培養教育行政幹部。1951年第一次全國師範教育會議中決議：1. 每一大行政區至少建立一所健全的師範學院，由大行政區教育部直接領導，以培養高級中等學校師資為任務。各省和大城市設立健全之師範專科學校一所，以培養初級中等學校師資為任務；2. 對現有之師範學院加以整頓與鞏固；3. 現有大學中的師範學院或教育學院，以逐漸設置為原則；4. 根據需要和條件，以個別大學之文理學院為基礎，改組為獨立的師範學院；5. 規定師範學院教育系的主要任務為培養師範的教育學、心理學等科目的教師；6. 將有條件的學校改設一兩所幼兒師範專科學校。

根據前述會議的決議在1952年頒布的《關於高等師範學校的規定（草案）》，更進一步規定：1. 高等師範學校分師範學院和師範專科學校；2. 師範學院培養高級中學及同等程度的中學師資，師範專科學校培養初級中學及同等程度的中等學校師資；3. 師範學院修業年限為四年，師範專科學校修業年限為2年；4. 高等師範學校由教育部統籌辦理；5. 大行政區的師範學院由大行政區文教部直接領導，省市設立之師範學院及師範專科學校由省市教育廳（局）直接領導；6. 要制定各系科教學計畫，並將參觀與實習做為課程重要組成；7. 對學生招收與分配作了原則上的規定；8. 制定人民助學金制度（黃葦，2002：50）。

1953年第一次全國高等師範教育會議通過《政務院對改進與發展高等師範教育的指示》，其中規定：1. 有計畫與預備地發展高等師範教育，並提出綜合大學也有培養中等學校教師的任務；2. 根據實際狀況，按照教育部頒布之教學計畫擬定教學計畫，送中央教育部審核批准，教育部並組織編寫教學大綱與教科書；3. 高等學校由中央統一領導，地方直接管理。至此，高等師範教育制度正式形成（黃葦，2002：51-52）。

1980年在北京召開的全國師範教育工作會議，通過了《教育部關於辦好中等師範教育的意見》、《政務院對改進與發展高等師範教育的指示》、《中等師範學校章程（試行草案）》、《中等師範學校教學計畫（試行草案）》、《幼兒

師範學校教學計畫（試行草案）》（蘇中，2005），明確了師範教育在整個教育事業中的重要地位；同時也重申了各級各類師範學校的辦學方向：高等師範院校本科主要培養中等學校師資、師範專科學校在培養初級中等學校師資、中等師範學校和幼兒師範學校在培養小學師資和幼稚園師資。1985年頒布之《中共中央關於教育體制改革的決定》強化了師範教育體制的重要性，其要求建設一支有足夠數量、合格的、穩定的師資隊伍，是實行義務教育、提高基礎教育水平的根本大計。

到了20世紀90年代以後，隨著改革開放的浪潮，教師教育體制也逐漸採取開放制，允許大量非師範院校參與教師培育工作；而大量教育學院則併入其他類型的高校。更隨著高等教育的快速擴張，綜合型大學也積極地參與教師教育的工作，使得教師教育形成一個開放競爭的環境；而一些高水平的師範大學也開始走向綜合大學的轉型之路。20世紀90年代以來，中國的教師教育體制遂逐步由封閉而獨立走向開放而多元。

整體而言，20世紀90年代之後，中華人民共和國的師資培育制度有以下特色與趨勢（黃葦，2002：55-61；蘇中，2005；楊洲松、紀佳琪，2008）：

一、國家管制逐漸傾向市場機制

20世紀90年代以前，中國大陸的師資培育制度基本上依然是屬於國家辦學的制度，國家辦理師資培育制度主要在三方面：（一）師範教育機構之審批、變更或終止都必須經過國家有關機關批准；（二）師範院校辦學經費由國家投資；（三）對學生學費實施減免，有一定助學補貼。但自1993年後，自主籌措財源逐漸增高與多樣，師範生必須繳交學費，畢業後也必須面向市場自主擇業，政府不再保證就業。

二、政府監管逐漸走向自主辦學

中國大陸在改革開放以前，政府是學校的主管部門，學校僅管教學，其餘一切由政府負責。此種狀況在1985年《中共中央關於教育體制改革的決

定》頒布之後逐漸轉變，其具體提出了擴大高等院校辦學自主權、可試行校長負責制度、除了按照計畫招生外，也可以招收定向生、委託培養生等。而在 1993 年的《中國教育改革與發展綱要》中規定，高等教育逐步形成以中央、省（自治區、直轄市）兩級政府為主、社會各界參與的新格局。並逐步建立政府宏觀管理，學校面向社會自主辦學的體制。1995 年頒布的《教育法》與 1998 年的《高等教育法》也均鬆綁了政府對於高等教育機構的管制，這些也都適用於師範院校。

三、獨立定向轉向綜合多元

早期中國大陸師資培育制度主要是定向培養制度，「獨立」指的是各級各類師範院校獨立設置，「定向」指的是定向培養，畢業生到學校及其他教育機構服務。但在 1999 年中共教育部《關於師範院校布局結構調整的幾點意見》中就提出了要拓寬中小學教師來源渠道，並鼓勵高水平綜合大學參與培養中小學教師。與此同時，師範院校不僅繼續培養師範類學生，也開始培養非師範類學生，獨立定向逐漸轉向綜合多元。

四、三級師範向二級師範過渡

中國大陸長期以來實施本科師範教育、專科師範教育與中等師範教育的體制，分別培養高級中等學校、初級中等學校與小學、幼稚園的教師。但隨著基礎教育與高等教育的發展，對師資水平的要求也逐步提升，而有向二級制過渡的改變。尤其在都市地區，更要求高中教師要具備有碩士學位，初中教師要具有本科學歷。在 1999 年中共教育部《關於師範院校布局結構調整的幾點意見》，就明確提出了從三級制向二級制教育過度的要求。

參、理想優良教師圖像

依據中國大陸教育部《中小學教師職業道德規範》（2008 年修訂），對於教師的要求如下：

- 一、愛國守法。熱愛祖國，熱愛人民，擁護中國共產黨領導，擁護社會主義。全面貫徹國家教育方針，自覺遵守教育法律法規，依法履行教師職責權利。不得有違背黨和國家方針政策的言行。
- 二、愛崗敬業。忠誠於人民教育事業，志存高遠，勤懇敬業，甘為人梯，樂於奉獻。對工作高度負責，認真備課上課，認真批改作業，認真輔導學生。不得敷衍塞責。
- 三、關愛學生。關心愛護全體學生，尊重學生人格，平等公正對待學生。對學生嚴慈相濟，做學生良師益友。保護學生安全，關心學生健康，維護學生權益。不諷刺、挖苦、歧視學生，不體罰或變相體罰學生。
- 四、教書育人。遵循教育規律，實施素質教育。循循善誘，誨人不倦，因材施教。培養學生良好品行，激發學生創新精神，促進學生全面發展。不以分數作為評價學生的唯一標準。
- 五、為人師表。堅守高尚情操，知榮明恥，嚴於律己，以身作則。衣著得體，語言規範，舉止文明。關心集體，團結協作，尊重同事，尊重家長。作風正派，廉潔奉公。自覺抵制有償家教，不利用職務之便謀取私利。
- 六、終身學習。崇尚科學精神，樹立終身學習理念，拓寬知識視野，更新知識結構。潛心鑽研業務，勇於探索創新，不斷提高專業素養和教育教學水準。

綜合《中小學教師職業道德規範》之規定，中國教師作為專業知識傳授的「經師」是基本的要求，除此之外，更有作為高道德「人師」的追求標準，這都是優良教師所應具備之圖像。但列為第1點之「愛國守法。熱愛祖國，熱愛人民，擁護中國共產黨領導，擁護社會主義。」顯然就是政治過度干涉及凌駕教育，教育成為政治附庸，教師作為政黨工具，對於教師專業形象有負面影響。

肆、師資培育制度

有關中國大陸教師資格的取得，主要規定在 1993 年公布的《中華人民共和國教師法》，其中第 10 條規定：

中國公民凡遵守憲法和法律，熱愛教育事業，具有良好的思想品德，具備本法規定的學歷或者經國家教師資格考試合格，有教育教學能力，經認定合格的，可以取得教師資格。(中華人民共和國教育部，1993)

在第 11 條中更具體的對教師資格有明確的說明，強調必須具備教師法規定的學歷，經規定的程序認定合格後，方可取得教師資格，由國家頒給「教師資格證書」。而不具備教師規定的教師資格學歷者，申請獲取教師資格，必須通過國家教師資格考試。

有關學歷的部分，根據中國大陸《教師法》第 11 條的規定，若要取得小學教師資格，應具備中等師範學校畢業及其以上之學歷；要取得初級中學教師資格、初級職業學校文化、專業課教師資格，應具備高等師範專科學校或者其他大學專科畢業及其以上學歷；要取得高級中學教師資格和中等專業學校、技工學校、職業高中文化課、專業課教師資格，應當具備高等師範院校本科或者其他大學本科畢業及其以上學歷；要取得中等專業學校、技工學校和職業高中學生實習指導教師資格應當具備的學歷，由國務院教育行政部門規定。

而若不具備《教師法》所規定有關教師資格學歷的公民，要申請教師資格，則應該通過國家舉辦的或者是認可的教師資格考試。國家教師資格考試根據《教師資格條例》第 9 條的規定，教師資格考試科目、標準和考試大綱由國務院教育行政部門審定。其條例說明：

教師資格考試試卷的編製、考務工作和考試成績證明的發放，屬於幼稚園、小學、初級中學、高級中學、中等職業學校教師資格考試和中等職業學校實習指導教師資格考試的，由縣級以上人民政府教育行政部門組織實施；屬於高等學校教師資格考試的，由國務院教育行政部

門或者省、自治區、直轄市人民政府教育行政部門委託的高等學校組織實施。(中華人民共和國教育部, 1995a)

《教師資格條例》第 10 條並說明, 幼稚園、小學、初級中學、高級中學、中等職業學校的教師資格考試和中等職業學校實習指導教師資格考試, 每年進行一次。參加教師資格考試之科目全部及格者, 發給教師資格考試合格證明; 當年考試不及格的科目, 可以在下一年度補考; 經補考仍有一門或者一門以上科目不及格的, 應當重新參加全部考試科目的考試。而根據不同教師資格, 其考試基礎科目也略有不同:

- 一、高等(包括本科、大專、高職)學校教師資格人員: 考試科目為高等教育學概論、心理學概論、高等教育方法概論、教學技能。
- 二、高中、中專、中職、初中、小學的教師資格證人員: 考試科目為教育學、教育心理學。
- 三、幼稚園的教師資格證人員: 考試科目為幼稚教育學、幼兒心理學。

通過前述考試及格後, 根據《教師資格條例》第 15 條規定, 可以申請認定教師資格。認定時應提交下列資料: 教師資格認定申請表; 身分證明; 學歷證書或教師資格考試合格證明; 教育行政部門或受委託辦理的高等學校所指定之醫院出具的體格檢查證明; 戶籍所在地的街道辦事處、鄉人民政府或者工作單位、所畢業的學校對其思想品德、有無犯罪紀錄等方面情況的鑑定及證明材料。若申請人提交的證明或者資料不全的, 教育行政部門或者受委託的高等學校應當及時通知申請人於受理期限終止前補齊。另, 教師資格認定申請表由國務院教育行政部門統一格式。除了備齊上述資料外, 在進行教師資格認定時還會通過「說課」, 即「試講及面試」。「說課」時需就選好之級別和科目(如: 想教小學或初中階段, 數學、語文之類的科目), 說課 30 分鐘; 分為試講 15 分鐘和面試 15 分鐘。以北京言之, 說課是在每年 4 月和 10 月, 資料備齊審核通過並通過「說課」就可以拿到教師證書。

伍、職前課程

一、教育專業課程

早期中國大陸師資培育專業課程之結構基本上是四大部分：專業必修課、公共必修課、選修課、教育實踐課。但自從大陸地區施行基礎教育後，對教師教育就提出了較高的要求。在《基礎教育課程改革綱要（試行）》中指出：師範院校和其他承擔基礎教育師資培養和培訓任務的高等學校和培訓機構應根據基礎教育課程改革的目標與內容，調整培養目標、專業設置、課程結構、改革教學方法（中國教育報，2001）。自《基礎教育課程改革綱要（試行）》後，有學者便提出應以基礎教育課程改革的六項具體目標去設計教師教育體系。這些新課程的改革有二大重點：一是加強高師院校的職業課程，亦即師範性課程的設置。包括兒童的發展理論和學習理論、職業道德與法規、新課程改革下的職業技術理論等；二是加強現代教育技術課程設置，提高師學生搜集資訊和運用資訊的能力，為能掌握現代化的教學技能，高等師範院校應大力加強電腦資訊等現代教育課程（陳愛民，2005）。

以北京師範大學《北京師範大學本科教學計畫—2004 總卷》所列為例，其教師教育課程模式包括四類課程和教育實習。四類課程如表 1（楊洲松、紀佳琪，2008）：

表 1 大陸地區教師教育課程表

課程	學分	說明
教育學	3	
教育心理學	3	
學科教學論	3-5	可結合不同學科特點開設
教育技術基礎類	3	
小計	12-14	

資料來源：北京師範大學教務處（2004：5）。

另以上課程是包括教育學—3 學分、教育心理學—3 學分、學科教學論—3~5 學分、教育技術基礎類—3 學分，共計 12~14 學分。其中後兩類課程（學科教學論及教育技術基礎類）可結合不同學科特點開設。教育實習學分為 6 學分，該學分可抵專業實習學分。

更詳細地以天津師範大學初等教育學院 2010 年的課程為例，該校專門培養小學教師，以小學教育（中文方向）的課程而言，可以分成校通修課 50 學分和專業課 113 學分兩種，合計 163 學分；其中校通修課分成必修課 38 學分，占總學分比 24%；選修課 12 學分，占總學分比 7%。專業課分成院通修課 42 學分，占總學分比 26%，方向必修課 51 學分，占總學分比 31%，選修課 20 學分，占總學分比 12%。必修課程內容大致包括：思想道德修養與法律基礎、中國近現代史綱要、馬克思主義基本原理、毛澤東思想 - 鄧小平理論 - 三個代表重要思想概論、軍事理論、軍訓、行政與政策、心理健康、社會實踐、大學英語、電腦應用基礎、體育等。另外，英語採分層教學的方式，分成 3 個學期來教授，總占 12 個學分，比例相當重，由此可知，天津師範大學非常重視學生的英語能力；電腦應用基礎課程主要教授電腦基礎知識、Windows XP 的基本操作、輸入法與文件管理操作、認識 Word、Excel、電腦網路基礎與應用、常用工具軟體和系統性能與安全等知識。體育課程採授課和實訓 2 種方式教學，分成 4 個學期來教授，總占 4 個學分。專業課分為院通修課、方向必修課和選修課三大類。院通修課指的就是專業課程（教育理論課），也就是初等教育學院學生必定修習的課程，大致包括四部分：第一部分為教育類課程，主要有小學生心理發展、小學教育心理學、德育與班級工作、教師成長與專業發展、教育原理、課程資源開發、教學設計與實施、教育科研方法、小學生心理健康教育、綜合實踐活動指導；第二部分為文化通識類課程，主要有電腦輔助教學、藝術欣賞等；第三部分為小學教師職業技能類課程，主要有硬筆書法、教師教學語言等。第四部分為學校課程，主要有教育實習、教育見習、學年論文、畢業論文等。

二、培育模式

在培育模式方面，目前大陸地區的教師教育出現幾種模式（蘇中，2005）：

（一）3 加 1 模式：學生除接受一般本科教育外，再選修一學年的教師教育

模塊（模組），取得教師入職資格。

（二）4加1模式：學生取得本科學歷後，再到教師教育機構接受一學年的教師教模塊，取得教師入職資格。

（三）4加2模式：在應屆本科畢業生中直接招收教育碩士學生，經2年學習取得教育碩士後始擔任教師。

北京師範大學已經全面展開4加2的人才培養模式。此不僅在培養高素質師資，也有助提高學術水準，並對師範院校轉型為綜合大學亦有相當重大意義（楊洲松、紀佳琪，2008）。

三、教學實習制度

有關教學實習制度，茲以徐州師範大學歷史專業為例說明：實習採用集中與分散相結合的方式進行。基於學生就業的需要，允許學生自己聯繫實習單位，學校依據回執情況將其統一分配至各大市分散實習，學院派實習指導教師定期到各實習學校檢查實習情況。根據教學計畫安排，教育實習一般安排在第七學期，時間為6周。其中第1周為教育見習，第2至5周進行教學實習、班主任實習和教育調查，第6周為實習總結。教育實習的考核由院教育實習工作領導小組、實習指導教師、實習小組和實習學校共同組織實施，採取定性和定量評鑑相結合方法予以評定（《徐州師範大學-歷史專業實習大綱》，2010）。

而有關教育實習成績評定的方法，首先由實習生書寫個人實習小結，並將其填入《教育實習鑑定表》；實習小組將小組意見填入《教育實習鑑定表》；院系和實習學校指導教師結合實習生表現評分、寫出評語；實習學校對實習生綜合能力給出評語；院教育實習工作領導小組根據上述評語作出實習鑑定，填入《徐州師範大學教育實習鑑定表》。實習生實習成績考核內容為：教學工作實習成績、班主任工作實習成績、教育調查成績和實習行為表現。它分別占實習總成績的60%、20%、10%和10%。四項總成績加數為實習的總成績，百分制與等第制對應關係是：優（90-100）、良（80-89）、中（70-79）、及格（60-69）、不及格（60分以下）（《徐州師範大學-歷史專業實習大綱》，2010）。

陸、教師素質管理

一、教師甄選與任用

中國大陸的教師任用制度形成於 1950 年代，彼時教師的錄用、任命和調配等管理工作都是透過計劃和行政的形式進行，這種任用制度對於大陸早期的教育發展是有助的。但是隨社會主義市場經濟的發展和教育改革的要求，開始逐漸採行聘任制（林成格，劉東明，2000）。《教育法》第 17 條中就規定

學校和其他教育機構應當逐步實行教師聘任制。教師的聘任應當遵循雙方地位平等的原則，由學校和教師簽訂聘任合同，明確規定雙方的權利、義務和責任。實施教師聘任制的步驟、辦法由國務院教育行政部門規定。（中華人民共和國教育部，1995b）

這是大陸地區第一次對教師實施聘任制有明確的法律規定，也是教師任用制度的一大突破。在《中華人民共和國教育法》中也明確規定：「國家實行教師資格、職務、聘任制度…」此為教師聘任制提供更明確的法律保障。推行教師聘任制是以鄧小平的教育理念及《中華人民共和國教育法》、《中華人民共和國教師法》為依據，落實《面向 21 世紀教育振興行動計畫》和第三次全國教育工作會議精神「按需設崗、公開招聘、平等競爭、擇優聘任、嚴格考核、合約管理」的原則，建立促進教師資源合理分配的管理制度（林成格、劉東明，2000；陳永明，2003:15-16；楊洲松、紀佳琪，2008）。

以教師聘用而言，公辦 / 民辦學校有幾種方式：

- （一）正式教師：需參加當地人事局考試通過，待遇按照國家的相關標準執行，故歸屬當地教育局與學校管理。
- （二）學校自聘教師：即是所謂的合同教師。學校採用自主招聘形式進校使用，與應聘合格者簽定勞動合同，待遇需視學校的規定，但現在大多數學校的自聘教師和正式教師的待遇都差不多。
- （三）兼職教師：無基本工資，以鐘點費計算。

中小學主要是由縣級統籌，所以中小學招聘教師也是以縣為主。而省級教育行政部門只是掌握區域內中小學教師編制情況。《關於進一步做好中小學教師補充工作的通知》說明，「從 2009 年開始，各地中小學新任教師補充應全部採取公開招聘的辦法」。而「省級教育行政部門」是「要統一掌握本行政區域內中小學教師編制需求情況」，「加強統籌協調，調整和使用本地區中小學教職工編制」等。

二、不適任教師之處置

有關不適任教師之處置，依據中國大陸《教師法》第 14 條與《教師資格條例》第 18 條之說明：受到剝奪政治權利或者故意犯罪受到有期徒刑以上刑事處罰的，不能取得教師資格；已經取得教師資格的，喪失教師資格。不能重新取得教師資格，其教師資格證書由縣級以上人民政府教育行政部門收繳。此外，《中華人民共和國教師法》第 37 條也有說明，教師有下列情形之一的，由所在學校、其他教育機構或者教育行政部門給予行政處分或者解聘：（一）故意不完成教育教學任務給教育教學工作造成損失的；（二）體罰學生，經教育不改的；（三）品行不良、侮辱學生，影響惡劣的。教師有前款第 2、3 項所列情形之一，情節嚴重，構成犯罪的，依法追究刑事責任。而《教師資格條例》第 19 條也有相關陳述，有下列情形之一者，由縣級以上人民政府教育行政部門撤銷其教師資格：（一）弄虛作假、騙取教師資格的；（二）品行不良、侮辱學生，影響惡劣的，如有上述情形被撤銷教師資格者，自撤銷之日起 5 年內不得重新申請認定教師資格，其教師資格證書由縣級以上人民政府教育行政部門收繳。

柒、教師專業發展

中國大陸中小學教師專業發展主要透過教師評鑑與在職進修兩種方式進行：

一、教師評鑑

中國大陸之教師評鑑（也稱教師評價或教師評估）主要以《中華人民共和國教師法》為依據，因為其中對於教師之權利義務、資格和任用、培養和培訓、考核及待遇等都有明確規定。此外還有《關於中學教師職務試行條例》及《教師資格條例》等，都是教師評價的法規依據。因教師素質包括思德、知識及能力等方面，故德、能、勤、績等是教師評價的重點。以下關於教師評價簡單說明（蘇慧桃，2001；楊洲松、紀佳琪，2008）：

- （一）教師評鑑人員：教師評鑑的組織有三級管理：1. 學校領導為組長；2. 行政人員、年級組長任副組長；3. 教師、家長及學生代表為組員。以上三方組成評估小組。
- （二）評鑑方法：有優秀、良好、合格及不合格四等級，並有綜合評語。
- （三）實施步驟：1. 學期初發給教師目標評鑑表及評鑑細則。2. 學期結束前一個月由教師自評後再由小組及年級組長等初評，最後由校領導評。3. 透過評鑑訊息的回饋，讓教師得以調整自我教學質量，增進自我素質。
- （四）教學評鑑指標：1. 德：思想修養、師德修養、敬業愛生、為人師表。2. 能：教育能力、信息能力、書寫能力、表達能力、教學能力。3. 勤：遵章守法、工作負荷、課外輔導。4. 績：創新教學、教學特色、輔導獲獎、本人獲獎。以上四項為一級評鑑指標，其下之子項為二級指標。

教師評鑑有二種不同模式，一是以核定教學效能為目的的傳統教師評鑑，一是以促進發展專業為目的的發展性教師評鑑。前者是用以刺激教師改進自我科研活動，這種傳統性的教學評鑑常用於決定教師的留任、晉升和獎懲，較難提升教師之主動性與創造性。所以自 1980 年代後，興起了發展性教師評鑑，此乃一形成性評鑑，評鑑目的不在於獎懲而是為診斷教學中存在的問題，以利改進教師工作，為其提供培訓和自我發展的機會（楊洲松、紀佳琪，2008）。發展性評鑑之機制從 2004 年開始展開，其內容主要有三：一是制定崗位職責；二

是建立全面激勵機制，設置獎勵項目；三是建立多元評鑑體系，採取自評、互評、學校評、家長評、學生評等方法，讓教學評鑑成為大家共同參與的交互活動。然而，雖說近年來教師考核之風逐漸興起，其觀念、方法及技術都有變化，但是在評鑑方法的信效度研究仍有待加強（辛志勇、辛玲華，2005；何宗煥，2006）。

此外，中國大陸早在 1986 年公布《中學教師職務試行條例》和《小學教師試行職務》後，即開始實施中小學教師的《專業技術職務聘任制》。而此制度就是將中小學教師之職務分設高級、一級、二級、三級教師等四級。各級教師可依規定年資或學歷改任，高級教師中優秀者甚至可依規定評選為特級教師。此教師分級的主要依據有四方面：一是年資；二是畢業學校的水平（本科、專科、中師大約 5 年晉升一次，本科原本起點較高）；三是教學研究，越高等級的教師教學研究比例越高；四是班主任（楊洲松、紀佳琪，2008）。

二、在職進修

中國大陸中小學教師在職進修方面，主要是透過教育學院和教師進修學校進行。教育學院有省級和地市級教育學院，教師進修學校一般都屬於縣（市或區）級。教育學院是一個獨立於普通高等院校，也獨立於普通高等師範院校的機構；教師進修學校也獨立於普通師範學校。各級教師進修院校是培訓中小學在職教師和學校行政管理幹部的基地。省及教育學院或教師進修學院相當於師範學院，地（市）級教育學院或教師進修學院相當於師範專科學校，縣級教師進修學校，相當於中等師範學校，享有同等地位與待遇。按照規定，教育學院與進修學院主要任務在對於中小學教師進行培訓。但由於中國大陸不合格教師眾多，因此省級教育學院多負起高中教師學歷「補課」（學歷補償教育）的任務，招收專科畢業或相等於專科水平之教師，給予 2 年教育，授與本科文憑；各地市教育學院主要招收具有中等師範學校畢業文憑之教師，經兩年教育授與大學專科畢業文憑。而教師進修學校主要針對不具有中等師範學校畢業文憑之小學教師進行「學歷補償教育」。而此任務在 20 世紀 90 年代後基本完成，教育學院與進修學校的任務轉向了繼續教育。此轉向就跟師範院校的任務有所重疊，因此許多地市級的教育學院被合併到當地的學院或大學中（黃崑，2002：53-54）。

而根據《中華人民共和國教師法》第7條第6項中規定，教師有參加進修或者其他方式的培訓之權利。大陸中小學教師在職進修，在發達地區主要是以繼續教育為主，如上海、北京、天津等；在不發達地區則側重學歷達到基本規定的教育。教師進修是學校聘任、晉升教師職務的依據之一。凡參加進修的教師在一定的時間內要完成一定學時的進修培訓。

大陸地區中小學教師在職進修的方式，主要有以下五種（林新發，1996）：

- （一）教師自學：教師利用課餘時間自學，參加國家舉辦的自學考試，考試合格一科，取得一科合格證書，合格學科累積到某一專業所規定的全部課程，即可取得學歷證書。
- （二）學校自培：學校依教師實際情況，採取以有經驗教師帶新任教師、互教互學、教學研究等方法，提高教師的文化與教學水準。
- （三）短訓班、報告會：各地教育學院或教研室，根據教學的需要，舉辦教材教法短訓班、專題演講或報告會。
- （四）培訓班：主要在進修學歷課程，學員結業後，進行考核，考核合格後發給學歷證書。
- （五）其他方式：如函授、廣播教學，進行助學輔導，此種方式，對於鄉鎮及農村教師很有實際助益。

除此之外，近年來，中國大陸也逐漸建立「教師發展學校」的組織，透過大學教育工作者與中小學教育工作者的相互合作，以促進教師的專業發展，提升中小學教育的質量（李孔珍，2005）。例如首都師範大學教育科學院自2001年起即在北京市建置首批的教師發展學校，四年下來，獲致四項成果：1. 建立大學與中小學的合作關係；2. 激發中小學教師的主體與研究意識；3. 探究了一條實踐與意義取向的教師專業發展途徑；4. 形成一種中小學教師職前職後教育一體化的新型教師教育（王長純，寧虹，2005）。

自2010年起，中共教育部與財政部於更開始全面實施「2010-2012中小學教師國家級培訓計畫」，簡稱「國培計畫」，是提高中小學教師（特別是農村教師）隊伍整體素質的重要政策措施。國培計畫包括「中小學教師示範性培訓項目」和「中西部農村骨幹教師培訓專案」兩項內容。「中小學教師示範性培訓專

案」是由教育部直接組織實施面向各省（區、市）的中小學教師示範性培訓，主要包括中小學骨幹教師（種子教師）研修、培訓團隊研修、中小學教師遠程培訓、班主任教師培訓、中小學緊缺薄弱學科教師培訓等示範性專案。專案將為全國中小學教師培訓培養種子教師，並開發和提供一批優質培訓課程教學資源，為「中西部農村骨幹教師培訓專案」和中小學教師專業發展提供有力支援。而「中西部農村骨幹教師培訓專案」主要包括農村中小學教師短期集中培訓、農村中小學教師遠程培訓。而在對中西部農村義務教育教師進行有針對性培訓的同時，引導地方完善教師培訓體系，加大農村教師培訓力度，提高農村教師的教學能力和專業水準。

捌、結論與建議

綜上所述，近年來中國大陸的教師教育改革已經逐漸與世界主要國家同軌，亦即朝向綜合與多元的方向改革，以因應新世紀要求新能力素養所帶來之課程變革對教師教育的衝擊（楊洲松、紀佳琪，2008），其改革趨勢及路線與台灣師資培育改革頗為相似，亦符應了世界潮流。

然而，雖說中國大陸近年來的確在教師角色與專業實踐的提昇中作了許多的努力，也已經逐步看出一些成果，但是比起其他先進國家，仍存在著以下的問題（劉捷，2002：281-292）：第一，知識結構比例失調，從教能力顯的不足；第二，專業道德危機潛伏，師德建設仍須加強；第三，教師學歷明顯偏低，專業訓練亟待強化；第四，在職進修形勢緊迫，專業發展任重道遠；第五，專業自主受到限制，專業權力名不副實；第六，教師組織力量薄弱，活動時空餘地有限等。這些都有待進一步正視面對與持續地進行改革。接下來幾年，為進一步加強教師隊伍建設，中共教育部正在研究制定《中小學教師專業標準》、《教師教育課程標準》、《教師教育機構資質標準》、《教師教育品質評估標準》，將更加健全教師教育標準體系。

唯其改革中如多樣化的師資培育模式、教師分級制、國家級中小學教師培育計畫等，倒頗值得台灣在進行師資培育改革時的參考。

參考文獻

- 中華人民共和國教育部（1993）。**中華人民共和國教師法**。
- 中華人民共和國教育部（1995a）。**中華人民共和國教師資格條例**。
- 中華人民共和國教育部（1995b）。**中華人民共和國教育法**。
- 中華人民共和國教育部（2000）。**中華人民共和國教師資格條例實施辦法**。
- 王長純、寧虹（2005）。教師發展學校建設四週年的回顧。**教育研究（大陸版）**，9，4-15。
- 北京師範大學教務處（編）（2004）。**北京師範大學本科教學計畫—2004 總卷**。北京市：北京師大。
- 何宗煥（2006）。評價的魅力—關於教師評價的對話。**焦點關注**，6月號，11-13。
- 李孔珍（2005）。教師發展學校的核心功能。**教育研究（大陸版）**，9，16-23。
- 辛志勇、金玲華（2005）。我國基礎教育人力資源發展研究現狀及發展趨勢。**教育理論與實踐**，25（5），17-21。
- 林成格，劉東明（2000）。教師任用制度的重大改革。**國家高級教育行政學院學報**，55，22-24。
- 徐州師範大學歷史文化與旅遊學院（2010）。**歷史教育實踐大綱**。2011年3月15日，取自 <http://lwl.xznu.edu.cn/s/14/t/1078/9d/79/info40313.htm>
- 馬嘯風（2003）。**中國師範教育史**。北京市：首都師範大學。
- 陳永明（主編）（2003）。**國際師範教育改革比較研究**。北京市：人民教育。
- 陳愛民（2005）。新課程理念下的教師教育改革。**青海師範大學學報**，111，129-132。
- 彭萬英（2005）。教師教育實施模式改革研究。**瀋陽師範大學學報**，29（2），141-144。
- 湯瀟林（2005）。論新時期高等師範院校的可持續發展。**湛江師範學院學報**，26（1），124-126。
- 黃歲（2002）。**教師教育體制—國際比較研究**。廣州市：廣東高等教育。
- 楊洲松、紀佳琪（2008）。中華人民共和國中小學教師素質管理機制之研究。載於楊深坑（主編），**各國中小學教師素質管理機制**（頁25-38）。臺北市：高等教育。
- 劉捷（2002）。**專業化：挑戰21世紀的教師**。北京市：教育科學。
- 蘇中（2005）。轉型時期對我國教師教育的幾個問題。**青海師範大學學報**，108，122-124。
- 蘇慧桃（2001）。中小學教師評估的探討。**教育導刊**，13，45-46。

第十章

日本師資培育制度 與教師素質

梁忠銘

國立臺東大學附屬體育高級中學校長

壹、緒論

本文從師資培育管道，師資生甄選至證書授予歷程、甄選機制，師資培育過程品質管控機制，教師證書授予條件，師培機構認證與評鑑，師培課程認證與評鑑，教育專業課程、安排理念，教育專業與教學專門課程結構，教學實習制度、內容、時程安排，實習制度的夥伴關係（師培大學、實習學校、實習輔導機構）、實習地點，輔導機制（實習輔導教師），實習機構認證，教師甄選、任用、評鑑，不適任教師之界定、處置，處置規定與單位，輔導方式，退場機制，在職進修規定，專業發展機制，在職進修方式等研究面向，希望釐清日本師資培育政策改革脈絡等內涵，歸納出以下研究重點：

- 一、分析日本有關「師資培育改革脈絡與典範轉移」。
- 二、分析日本有關「理想優良教師素質」。
- 三、分析日本有關「師資培育制度」。
- 四、分析日本有關「師資培育職前課程」。
- 五、分析日本有關「師資培育實習模式」。
- 六、分析日本有關「教師素質管理」。
- 七、分析日本有關「教師專業發展」。

透過文獻分析，掌握日本師資培育制度與教師素質的各項相關內涵。為

確實的掌握正確的資訊，本文的資料將使用日本官方政策文書資料、教育相關委員會諮詢報告、教育研究期刊、專書論著議會檔案及諮詢報告書資料，以期對日本師資培育制度與教師素質提出結論與建議。

貳、師資培育改革脈絡與典範轉移

一、改革脈絡

日本師資培育制度與我國相似，其師資培育開放制自 1947 年實施，1980 年代末開始，教師採用的人數持續十數年間，呈現大規模減少（山崎博敏，2003），直接的原因當然是少子化的持續進行，使得教育大學（學部）畢業生的教師就職正取率無法提升（2002 年為 12%）。以往的對策，是將學生核定名額的一部轉移至新課程（例如 1998 年度開始 2000 年度為止的 3 年之間，削減入學核定名額 5000 人，2001 年 3 月為止約全體的 40%）。因此 2001 年 11 月 22 日，發表「有關國立大學的再編、統合的基本思考方案」，督促各大學進行檢討，提出具體的意見。同時主導「國立教員養成系大學學部的方案懇談會」，公布「有關今後國立的教員養成系大學學部的方案（報告）」，具體的提出徹底實施大學重點化，推行大學再編統整的提案，並從 2003 年度開始，從可能實施的大學（學部）開始逐漸的實施改革。也就是說日本高等教育發展方針，直接明確指示教育大學（學部）的發展，為使組織的活性化（八尾坂修，2006），將進行跨校與地區性的統整合併。2002 年開始運作至今（2005 年），國立大學整合編併了 13 組 27 所大學（文部科學省，2005a）。整併成功的主要因素是以異質互補、同一區域的大學為主。例如筑波大學與圖書館情報大學的整合可視為成功的案例。但是，以「教員養成大學、學部」的整合存廢為主軸的大學整合編併，在各地已經出現難題因此，直至今日日本國立大學教育學部的再編、統合，實際上無法很順利的進行。特別是從 2001 年開始日本各縣的教師需求，有明顯的增加，甄試比率也都有明顯的升高（清水一彥代表，2006）。2005 年大學總數有 726 所，國立有 87 所，2010 年大學總數有 778 所，國立則從 2008 至今維持在 86 所（文部科學省，2011a）。可知日本大學數仍持續再增加，主要公立的大學和私立，國立的大學校數自 2008

年後則維持在 86 所，也就是說大學的整合編併陷入停滯不前的現況。

日本政府的方針，在各都道府縣至少會設有一所以培育師資為主的教育大學或學院（文部科學省，2000），國立大學擔負有師資培育的責任。一般來說，學校規模與都市規模的大小有很大的關係，人口少的縣市其國立大學的規模大多屬於小規模，學院的組成也大部分在三個以下。

近年為達提升教師資質，其教育主管機構文部科學省，從 2005 年度已開始進行「提高教員資質養成推進計畫」（Good Practice, GP），獎勵對已經通過認定教員免許（資格）課程的大學、研究所，提出提升「有特色且優質的教師培育方案」，每年度獎勵約為 30 件。其 2005 學年度的預算為 5 億 5,000 萬日圓，2006 學年度更提高獎勵預算為 9 億 2,500 萬日圓。

值得注意的是，2004 年 4 月日本文部科學省導入「認證評鑑制度」，將所有的大學、短期大學、高等專門學校有義務接受文部科學大臣所認證的評鑑機關「獨立行政法人大學評鑑」（National Institution for Academic Degrees and University Evaluation, NIAD-UE）、「學位授予機構」的評鑑。期望透過建構第三者評鑑機構的客觀公正的評鑑，維持大學教育品質的提升與向上（文部科學省，2005b），並促使加速國立大學整合編併的時程。認證與評鑑的政策勢必影響未來師資培育機構的發展。故此，發展客觀公正的認證與評鑑機制以作為共識與認知的基礎基準，可能是關係到未來成功與否的重點，值得認真的思考。整體上的發展趨勢來看，日本與臺灣在現況與政策上，有類似的情形顯現。

另外，2006（平成 18）年 7 月，由中央教育審議會提出《有關今後教員養成免許制度（答申）》的諮詢報告書。提及「關於大學的教職課程（師資培育課程），從專門的見解進行後續評鑑，認為有問題的情況，有必要思考建立一種機制，來提出改善勸告或者取消認定合格等措置的可能機制（文部科學省，2006）。

為使教職課程的教育水準向上，各大學必須持續的自我評鑑檢測，並應促進校外學者對於評鑑結果的檢證是有必要。

有關教職課程認定的審查，對於教員養成理念或教職課程設置的宗旨等都應列為審查的對象是有其必要性。據此，日後認定教職課程，應更加強實地視察和整充實課程認定委員會的體制。此處的「認定」可以說是所謂「認證」，是指一個機構或學程滿足一組參照標準，這組參照標準可能是透過國家層級或國際層級來加以界定。

同時，在此次的諮詢報告書中，亦具體的提及「教職課程認定審查和事後評鑑機能的充實」三大建議方案：

第一，今後，課程認定大學的教職課程是否有依照法令或審查基準做適切的營運，必須定期的視察，對於促進改善機制的整備是重要且必要。更具體的指出對於已經通過「課程認定大學」，對於其教育課程內容和師資組成，必須定期的提出報告，並基於所提出的報告，依據專門的見解實行事後評鑑。評鑑結果，如果被認為有問題的情況，將會提出改善的勸告，倘若未能明顯看出改善之處，則取消其「教職課程」認定措置的機制是有必要的。

第二，各大學應持續的自己檢測、評鑑，其結果有必要經由校外者（保護者、學校現場、地方教育行政單位）來加強驗證，以提升「教職課程的教育水準」。大學應該積極的採納教師的採用單位的「教育委員會」和「學校」單位的意見來提高其客觀性、實效性的評鑑。

第三，為提升教職課程的品質，有必要充實有關於認定教職課程的審查。具體而言，今後對於大學教員養成的理念或設置教職課程的宗旨，責任的指導編制等列為審查的對象。另外，也應確認包含教職相關的科目，有沒有連貫為一個體系。例如提出適當授課講義的概要。關於認定後的教職課程品質的維持與向上，目前，教員養成部會之下設置課程認定委員會，實施實地訪視也很大的意義。因此，建議今後有必要充實課程認定委員會，加強對於師資培育機構的認證制度體制。

二、師資培育典範轉移

日本教師培育機構的發展過程中，重要的整合編併過程時期有密切的關

聯。在整合編併過程時期來看，第一次為第二次世界大戰結束（1945）後日本新教育制度實施（1947）後的數年間，第二次為 1970 年代經濟復甦開始至 1980 年代後其泡沫經濟發生前後的數年間。同時，面對資訊化、國際化、全球化的潮流。進行所謂的「教養學部」改組的與先端科技人才培育的時期。第三次即為進入 21 世紀開始後至今仍然持續的進行當中。第一次的整合編併，主要是因為戰後美國強力介入進行高等教育的全面統整。第二次的整合編併可以說是要因應國際化。第三次則是基於高等教育的效率化與競爭優質化。三次的整合編併的時機，主要因素，目的、理念，均有其特殊的背景與目的，整合編併的模式也不盡相同。

2002 學年度當時，日本的國立大學有 99 所大學之中，除了 4 所研究所大學（沒有學部的大學），三個學院以下的大學有 55 所。單科大學有 38 所，二個學院的大學有 9 所大學，三個學院的大學有 8 所大學。其中以師資培育為主的學院來看，11 所獨立的教育大學，36 所綜合大學，4 所新構想教育大學，6 所舊帝國大學系統，共有 55 所設有教育學院，也就是說基本上，都道府縣至少會設有一所以培育師資為主的教育大學或學院（文部科學省，2006）。一般來說，學校規模與都市規模的大小有很大的關係，人口少的縣市其國立大學的規模大多屬於小規模，學院的組成也大部分在三個以下。依據大學的規模其性格分類可歸納為都市型大規模綜合大學、地方型大規模綜合大學、地方型小規模綜合大學、單科大學與新構想的大學（築波大學）及舊帝國大學系統的重點大學等類型。

日本戰後的新制大學，完全是以美國的教育制度模式建立，將「教養（通識）教育」與「專門教育」分離實施。1960 年代中期以後，保守勢力曾經針對戰後新教育制度單純化的高等教育，強烈的建議應重新思考大學的機能與重新整合大學的系所，雖然因為石油的危機與經濟的停滯，使此時期的高等教育沒有產生預期的變革，但也促使學藝學院的更名運動與設置近 20 所新構想大學，直接使日本高等教育的經營模式與課程結構趨向多元化。而 1980 年代的整併，其實可以說是延續 1970 年代。但是 1990 年代以後則是因為國際化、少子化、多元化三個主要發展趨勢（文部省，1990），同時因應教師需求的減少與飽和，使得大學的內部不得不加以整合編併。特別是針對缺乏明確

競爭力和教育機能與目的之學院，進行檢討與改組，因此此時期的改革，主要就是針對新制大學教養學部的改造。結果就是將「教養教育」與「專門教育」分離型的方式，轉換為「融合型」的大學教育，實施學部「四年一貫教育」的理念（全國大學高專教職員組合，2001）。

另外，因應大學機能的變化，對於設施的老朽化與過密化的系所院校，應該重新規劃、開發或是移轉、整合，讓大學確實保有良好教育環境與靈活運用的研究空間。例如，大阪教育大學、廣島大學、金澤大學進行的遷移整合計畫，電氣通信大學、東京醫科齒科大學等校地的再開發規劃（文部省，1990）。

在1990年代前後以教養學部為主的大學改組整合編併過程，整體的結果來看，教育學部呈現若干的擴編現象，但同時牽動部分教育學院的重組。例如，1992年度，神戶大學對教育學部進行整合編併，放棄以培育師資為主要目的，將教育學部改為發達科學學部。另外，也有將教育學部的目的擴張，1996年度佐賀大學將「教育學部」，改組為「文化教育學部」，此種思維還不在少數。除此之外，有若干大學將教育學部改以複合名稱的學院。但是這些學部並沒有廢除教師培育的目的，仍然是維持以教師養成為目的，設有「教師養成課程」為其特徵。另外，2000年度的廣島大學，從1978年度將教育學部，區分為教育學部與學校教育學部，再度的整合，使其成為結合教育理論與教育實踐的教育學部（文部科學省，2001a）。

歸納此時期的整合編併，主要是隨著教養學部的廢除，同時調整教育學部，將原有的師資整合編併至相關的系所，其特徵有三（文部科學省，2001b）：

- （一）屬於「自發式」的改造：可以說是學校內部主動的整合編併。視社會的發展需求進行學院系所的調整，所以可以在短短數年之內，完成整合編併的業務。
- （二）發展「教養型的教育學院」：即是發展可取得教育學士學位，但可以不必要參加實習與取得教師資格即可畢業。同時發展以教師研修業務為主的教育大學或學院。

- (三) 充實「研究所」階段的教育：一為提升專業素質能力的「教育研究體制」，同時開發能培育出具有實踐教育理想的「教育課程」。其次則以因應少子化面臨減招的危機與教師市場需求的飽和。

進入 21 世紀，更積極的進行各種行政組織再造。在國立大學部分，2001 年 11 月 22 日，發表「有關國立大學的再編、統合的基本思考方案」，督促各大學進行檢討，提出具體的意見。同時主導「國立教員養成系大學學部的方案懇談會」，公布《有關今後國立的教員養成系大學學部的方案（報告）》，具體的提出徹底實施大學重點化，推行大學再編統整的提案，並從 2003 年度開始，從可能實施的大學（學部）開始逐漸的實施改革。主要的要點歸納如下（文部科學省，2001a）：

（一）再編、統合的基本思考方向

1. 發展有特色的教育研究，實現營造有活力的大學、學部，並能積極的因應解決新的教育問題。
2. 進行再編、統合，將一個學部的學生數或教員組織成適當的規模。並應當考量該當地區教員需求供給的未來預測與學生流動的狀況等，進行都道府縣鄰近複數縣市為適當單位的教員養成學部的再編、統合。
3. 再編、統合完成後的國立教員養成學部的機能，特別是小學校教員的養成所提供的機能，必須考慮全國性教師養成體制的均衡，避免偏向特定地域。

（二）再編、統合的基本規模與形態

1. 學部整合型：也就是複數的大學（學部）統合方式。此種型態的整合編併之後為數個教員養成學部充實強化最明確的方法。然而會發生部分都道府縣的教員養成學部（院）的消失，因此對於現職教員的在職進修教育等，有必要加強與教育委員會之間的聯繫。
2. 中學校教科分擔型：各大學繼續小學校教員養成機能，但以中學的十教科為例，分別由文系、理系、技術系複數的大學來分擔中學教師養成機能。其結果可能會發生與以前一個學部具有各種教科的中學

教員養成的機能，產生變化。將會使得學院必須偏向於某個部分的教科，無法兼顧完整的教科領域。

3. 教員養成機能分擔型：區分基幹大學（「教員養成責任大學」）與其他的大學（一般大學）兩種類，在一定區塊設置一個「教員養成責任大學」，該當大學實施全學校種類教員養成，其他的大學就僅以小學校教員養成為限。這種型態至少維持各個都道府縣，有小學校教員養成的機能。但是，此種大學的教員養成學部的學生數、教員數與教育內容均須縮小規模。同時，也不能取得中學校教員免許狀（資格）。此外，可取得教員免許狀的種類的基幹大學（「教員養成責任大學」）與其他一般大學發生相互比較，形成孰為優劣的情形。

如上所述，再編、統合的三種型態，雖然各有其優缺點，但是這一次的整合編併的理念，是基於充實強化每個教員養成學部為主，基本上的思考是依據第一種型態來進行整合編併。整合編併後基本的規模，大約是以一萬人規模的體制來考量，分別區分為擔任設有教員養成課程的「教員養成負責（擔當）大學」與排除教員養成課程的「一般大學」，各自分擔其主要的功能，發揮每個大學的個性與特色。

當然在進行教育大學學部跨學科的整合編併之同時，也必須解決教師研習、進修的問題，各附屬學校的問題。

（一）教師研習、進修的問題：因為教員養成學部的再編、統合，使得教員養成學部裁撤的都道府縣，突然少了一個各級教育人員重要的研習、進修機構。因此都道府的教育委員會之間的提攜協力的體制的建立，現職教員在研究所的在職教育體制的整備，有必要加強，中央也有必要予以支援。

（二）附屬學校的問題：附屬學校的問題依據其性質可區分為三種（文部科學省，2001a）：

1. 整合編併後的教育大學、學院之附屬學校，適當的調整其規模繼續存續。

2. 整合編併後被裁併的教育大學或學院之附屬學校，視情況可有三種解決的方案，一是成為整合後教育學院或學部的附屬學校，適當的調整其規模繼續存續。二為依據實際狀況考慮階段性的移管地方或廢校。三為如果認為確實存在有教育研究上的需要，也可成為一般大學的附屬學校。
3. 成為獨立採算制的附屬學校，如果認為可脫離大學獨自營運之時，也可檢討成為法人制的獨立附屬學校。

日本文部科學省強調國立大學的整合編併，並非只是為了削減大學數目而已。實際上經過 1980 年代開始持續進行將近 20 年的大學內部系所改組，校內的再編統合之結果，在新自由主義風潮之下，強調自由競爭原理、依據評鑑分配國家資源，產官學聯繫、效率化等原則（森部英生，2002），似乎已經無法達成日本政府的期待。因此日本政府試圖脫離從來的各大學（學部）的架構，來做教育或研究等根本的改革與發展，透過跨校際與區域性的整合編併的過程，創造出具有強力國際競爭力的重點大學（羽田貴史，2003），並能培育出維持科學技術創造立國的人才，營造出對社會有積極的貢獻，確實獲得國民的支持，以達到國立大學整體再生與新的發展方式（文部科學省，2002）。

在實施國立大學的再編、統合之時，不是一律的模式，文部科學省的立場是尊重各大學內部檢討，進行積極的支援與意見提供，並依據其檢討狀況，歸納整體的整合編併的計畫，在各項準備調整完整之後，以階段性的，並且迅速的進行（文部科學省，2003a）。在進行整合編併時可區分為內部與跨學際、校際的整合編併，主要以兩種方式同時並交錯的進行。

參、理想優良教師素質

日本自明治維新開始（1868 年）至第二次大戰（1945）結束以前，日本教師向隨著國家的發展與社會制度的轉換，對於教師圖像的期望亦隨之轉變。從明治初期對於教師應擔負「文明開化」、「富國強兵」、「社會啟蒙」的機能，

期望教師成為類似天職「聖職者」的形象。同時，也應成為學童們典範之「師範」。第一次世界大戰以後，日本國際地位高漲，經濟景氣，物價暴騰，教師們不甘薪資待遇的低落和生活的慘澹。不願無條件的奉獻，鼓吹教師等同「教育勞動者」。至第二次大戰前夕日本進入軍國主義的時代，「師範生」畢業後同時也必須服兵役，體驗軍人的精神和學習國防及軍備的知識，隨時可穿上軍服成為天皇的軍隊。因此，教師可以說是「穿西裝的軍人」。

第二次世界大戰以後，日本知名學者唐澤富太郎與長尾氏於 1955 年針對愛知縣現任校長及退休的教職員為對象，針對二次世界大戰前被推舉為模範教師的特質為理由，歸納出十個特質（唐澤富太郎，1984；石村卓也，2010）：（1）熱心教育研究、（2）勤勉努力、專心校務、（3）調和圓融的個性、（4）不追求名利遵從教育天職觀、（5）得到父兄的信賴、（6）照顧後進晚輩教師、（7）關心學童得到學童的敬愛、（8）經常自省、具有修養內涵、（9）教職員管理能力卓越、（10）頭腦敏銳清楚。可視為 1950 年代日本期待教師具有特質。

教育職員養成審議會「有關迎向新時代教員養成改善方策（第一次答申）」（1997 年 7 月 28 日）之中提示。「教員所要求之資質能力」有兩個階段，一為「任何時代均要求教員的資質能力」：教育者的使命感、深層理解有關人間的成長與發達、對幼兒・兒童・學生教育的愛情、教科等相關的專門知識、寬廣豐富的教養、依據以上的實踐指導力。二為「今後特別被要求的資質能力」：擁有地球的視野行動之資質能力、時代變化能生存之社會人之資質能力、能夠遂行教員職務之資質能力。

2005 年 10 月文部科學省發表其中央教育審議會的諮詢報告書「創造新時代義務教育（答申）」，強調要確立對於教師的信賴不可動搖－提升教師資質的向上，並具體的歸納出優良教師的要素有很多條件，大致上可歸納出最重要的 3 項要素（石村卓也，2010）：

一、對於教職有強烈的熱情。也就是對於教育工作的使命感與對學童的愛情關懷和責任感。同時對於因應變化迅速的社會和學校，教師應該經常保持著持續學習和自我向上提升的心情。

二、確實具有教育專門家的力量。具體來說就是理解學童的能力、學童的指導能力、團體指導的能力、班級經營的能力、學習與授課的能力、製作教材與教材說明解釋的能力。

三、總合的人間能力。教師關係著學童的人格發展甚鉅，因此具有豐富的人性和社會性、常識與教養、各種禮儀等人際關係和溝通能力的人格特質是必備的條件。

另外，對於其他教師、行政事務職員，也就是學校整體教職員工與同僚相互的合作能力也是應被要求。同時，對於培育學生的、「學力」、「豐富的同情心」、「健康的體魄」、「生存能力的養成」、霸凌、中輟等學校教育面臨的各種問題因應的能力來看，具備優秀資質能力和具有魅力的教師，將是越來越重要（文部科學省，2007a，2011a）。

肆、師資培育制度

一、師資培育管道

現行的教師培育方式大致上可分為兩種方式，一為直接養成方式。就是設置以教師養成為目的教育大學或教育學院，在此大學或學院畢業的學生基本上全部都必須取得教師資格，才可畢業。1990年代以後教師需求飽和，所謂的教育大學也可選擇「零免許課程」（不必修教師資格所需學分和參加教育實習）的畢業方式，1987年以後陸續成立，稱為「新課程」，目前除了上越、兵庫、鳴門等新構想的教育大學與群馬大學以外，其餘的教育大學或學院均設有「零免許課程」（江川玟成編，2005）。二為間接養成方式，即所謂開放式的教師培育方式，就是將各種取得教師資格所需的條件（學分）公布，任何高等教育機構，只要有足夠的師資，開設足夠的教師資格學分供學生選擇，學生可依自己的意願取得所需的學分之後，經由地方的教育委員會認定之後取得教師資格（皇晃之、若井彌一，1996）。因為，「零免許課程」的成立，於1998年的3年內，將教師養成的總名額從15,000人削減至10,000

人，2004 年為止已有 6 個大學不設置小學或中學的師資培育課程（江川玫成，2005）。

日本的師資培育依據教職員免許（教師資格證照）法，教育大學基於傳統的師範教育特色，一般大學在開放制的原則之下，實施教師養成之課程（日本教師教育學會，2008）。2008 年為止日本國內 700 多所國公立大學之中，有 93.9% 的國立大學、63.0% 的公立大學、80.0% 的私立大學設有教員免許（教師資格）課程。另外，在短期大學與研究所及通訊函授暨養成機關亦可取得教師資格。

小學教師為包班制，所以小學教師的資格不分科別。中學與高中的教師資格則是依據各教科別所需的基本學分來授與其教師的資格，在教師取得資格之後原則是 10 年有效。

2006 年 7 月 11 日文部科學省公布「有關今後教員養成免許制度方案（諮詢結果報告）」，基本上的方針是將導入「教員免許更新制」。具體的將講習時間訂為 30 小時，並在有效期限前 2 年就可接受講習。另外對於未任教師但擁有教師免許狀（證照），日後若有再取得教員免許狀之時，必須接受更新講習，修畢者將可重新恢復教師資格（文部科學省，2007a）。值得注意的是日本將確定導入教師資格更新制，主要著眼於提升教師專門性向上，確實保持教師的專業性，同時對於提升教師的信任關係有相當大的意義（文部科學省，2006）。

無論是以直接養成方式或間接養成方式取得教師資格，都需要通過教職員採用甄試及格後才可成為正式的教師（文部科學省，2007c）。

二、師資生甄選至證書授予歷程

日本對於師資生甄選機制，並沒有嚴苛條件的限制。正確來說，應該是採取放任和寬鬆的政策。師資培育採取多元的管道培育。日本根據教育職員

免許法實施教師免許（教師資格證明書）主義。前文述及教師培育採行開放式的教師培育方式，只要在高等教育機關或研究所修滿《教育職員免許法》所定的學分（包括教育實習），即可取得教師免許狀（教師資格證明書），修畢課程也無檢核考試機制，常被批評為濫發教師免許狀（王家通，2003），其資格（免許狀）與學歷、學分的關係，請參考表 1。

日本教師資格，在形式上依據學歷與取得學教育學分的多寡，可區分為全國有效的教師資格免許，有「2種」、「1種」、「專修」等三種資格，由都道府縣的教育委員會所認定頒發，目前教師生涯的發展與免許狀的資格並沒有直接關係，但是有密切的關聯。另外還有在各都道府縣承認的「特別免許狀」與「臨時免許狀」，兩種區域性的教師資格證書（楊思偉，1999；清水一彥，2006）。一般的「教諭」只須「一種免許狀」，「助教諭」只要求具有「二種免許狀」。「講師」為短期兼任，則只需要臨時免許狀或特別免許狀。臨時免許狀或特別免許狀制度式，是為了廣泛的任用各行各業的社會傑出人才，於1988年開始實施（筑波國際教育研究會，1998）。具體教學的內容包括、漆器、藍染、和太鼓（日本大鼓）、茶道、花道、有氧舞蹈、點字、手語、陶藝、柔道、劍道、箏曲等特殊技能專長之科目等（文部省，1998）。

在師資培育過程品質管控機制上，只要是透過學校取得足夠的學分，和通過 2 至 4 週的教育實習，透過所屬大學，向當地的教育委員申請教師證書，即可順利取得相關的教師證書。

表 1 普通免許狀的取得，必須修完以下的基礎資格與學分一覽表

免許狀種類	所要資格	基礎資格	最低修得學分數					合計
			教科相關科目	教職相關科目	教科和教職相關科目	特殊教育相關科目	其他（註）	
小學校教諭	專修	碩士	8	41	34		8	91
	一種	學士	8	41	10		8	67
	二種	短期大學學士	4	31	2		8	45

表 1 普通免許狀的取得，必須修完以下的基礎資格與學分一覽表（續）

免許狀種類	所要資格	基礎資格	最低修得學分數					
			教科相關科目	教職相關科目	教科和教職相關科目	特殊教育相關科目	其他（註）	合計
中學校教諭	專修	碩士	20	31	32		8	91
	一種	學士	20	31	8		8	67
	二種	短期大學學士	10	21	4		8	43
高等學校教諭	專修	碩士	20	23	40		8	91
	一種	學士	20	23	16		8	67
盲學校學校養護學校教諭	專修	幼、小、中、高教師的免許狀				47		47
	一種	幼、小、中、高教師的免許狀				23		23
	二種	幼、小、中、高教師的免許狀				13		13
幼稚園教諭	專修	碩士	6	35	34		8	83
	一種	學士	6	35	10		8	59
	二種	短期大學學士	4	27			8	39
營養教諭	專修	碩士	管理營養士免許			24	24	
	一種	學士	管理營養士免許			22	22	
	二種	短期大學學士	營養士免許			14	14	

註 1：其他的科目為日本國憲法，體育，外國語溝通，情報機器的操作。

註 2：其他，有養護教諭及營養教諭的資格。

資料來源：出自文部科學省網站（2011）。

在教師證書授予條件部分是依據《教育職員免許法》規定，教師培育採用開放的教師養成方式，只要在高等教育機關或於研究所修滿教育職員免許法所定的學分（包括教育實習），經過各地方（縣）教育委員會的認可，即可

取得教師免許狀（教師資格證明書）。

日本的師資培育程序如圖 1 所示，有意擔任教師者須在大學接受職前訓練（含 2—6 週實習；各縣市教育委員會規定不盡相同），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須通過甄試才能進入學校任教。教師證書由各都道府縣教育委員會發給，除分為幼稚園、小學、初中、高中、養護、盲校、聾校、養護學校等八類（見圖 1）。



圖 1 日本師資培育程序圖

資料來源：出自李隆盛（2006）。

依據《教育職員免許法》第 9 條之 2，僅有「二種免許狀」的教師，有努力取得相當一種免許狀資格義務，為了使其可取得一種免許狀所需要的學分，或者是對於只有「普通免許狀」卻擔任各種特殊教育學校的教師，使其可取得盲學校，聾學校或者是養護學校的特殊教科教諭免許狀。另外，為始養護助教諭和養護職員能取得正規的資格為目的，實施「免許法認定」的講習。都道府縣指定都市的教育委員會，可依據《教育職員免許法》施行規則第 5 章之二的規定，開設有關課程的講習，並可獲得文部科學省補助若干的經費。

三、認證與評鑑

日本之「師資培育認證」可分三個部分。第一部分為籌設師資培育課程的認證過程；第二部分為師資培育課程成立之後的評鑑認證。第三部分為評

鑑機構如何取得認證資格。第三部分評鑑機構取得認證的資格，通常是由中央組成相關專門委員會來評估認定其資格。目前取得第三部分評鑑機構取得認證的機構，會因其領域不同而會有不同的認證領域。取得最多認證資格領域為「財團法人大學基準協會」、「獨立行政法人大學評價、學位授與機構」和「財團法人日本高等教育評價機構」等三個法人機構。

第二部分的師資培育課程成立之後的評鑑認證，就是由第二部分的評鑑機構進行認證（與評鑑是同樣概念），通常是由受認證（評鑑）單位自己選擇合格評鑑機構進行認證。

另外，第一部分的認證就是籌設師資培育課程的認證過程。也就是各高等教育機構，要成立各種師資培育課程的認證。則必須依據日本文部科學省所訂定「大學要取得教員免許狀授予所要資格的課程認定申請書之手引」，所需提出申請書的內容。備妥申請的相關資料，提交「初等中等教育分科會教員養成部會」進行審核。

申請大學經由日本文部科學省的中央教育審議會所屬「初等中等教育分科會教員養成部會」進行審核。該部會主要職責為：（一）教育職員養成與維持資質向上相關重要事項的調查審議。（二）依據《教育職員免許法》（昭和24年法律第147號）的規定，處理中央教育審議會權限所屬事項。該委員會的組織構成人員有委員7名、臨時委員10名、專門委員27名共有44名成員（其中含特殊領域2名、專門委員9名、營養教諭專門委員7名），一般來說經常會議的委員數為約30名（文部科學省，2011b）。

委員包括國公私立的大學校長、教授；幼稚園、小學、中學校長或理事長；家長教師協會（Parent-Teacher Association, PTA）會長、行政官僚、財經界專才和博物館館長等。而在以上的委員當中，推選出擔任屬於「教員養成部會」的常設部會「課程認定委員會」，專責審議「教職課程（師資培育課程）」的相關事項。主要審查項目包括：（一）審查大學申請認定教員免許狀（教師證）授與所要資格的相關事項。（二）接受課程認定的大學之實地視察相關事項。（三）大學認定課程水準的維持及向上等相關事項（文部科學省，2009）。

新設的課程認證程序可分為兩大部分。一部分是書類的審查。另一部分是實地視察。

（一）書類的審查

日本的教師培育組織的認證，則是依據《教育職員免許法》實施教師免許（教師資格證明書）主義。依據該法，日本申請師資培育課程認定之認證程序如下（文部科學省，2011b）：

1. 申請認定師資培育教科、學校種類的決定。
2. 申請程序（審查基準等）的確認。
3. 申請書案的製成。
4. 申請書案事前諮詢商談（通常為5月至8月）。
5. 提出申請書。
6. 申請書的審查：申請書樣式等是否齊全再確認、課程認定委員會進行審查（每年冬季）。
7. 認證結果的通知。

公私立學校向文部科學大臣提出申請，文部科學大臣委由「中央教育審議會（教員養成部會小組）」審查諮詢，中央教育審議會再託付給「師資培育課程認定委員會」審議認定，該委員會再向中央教育審議會提出結果報告，由其將結果報告向文部科學大臣答覆。

（二）教員免許課程認定大學實地視察

實地視察業務是由中央教育審議會初等中等教育分科會教員養成部會負責。其目的是實地視察，取得教師證照所需要的課程內容與維持認定時課程之水準。

實地視察的重點如下：

1. 全體的事項（對於大學的教員養成全般的狀況）；
 2. 個別的事項（每項具體的評鑑等）；
- （1）對於教員養成理念、設置目的和宗旨。

- (2) 教育課程（教職有關科目等）、履修方法及課程大綱。
- (3) 教育實習的情形。
- (4) 學校現場體驗，學校志工活動等相關措施情況。
- (5) 教職指導及其指導體制情形。
- (6) 教員養成課程委員會等全學校組織的狀況。
- (7) 施設、設備（包含圖書）的情形。

3. 總括的事項（指導概要）。

（三）師培課程認證與評鑑

2004年4月導入「認證評鑑制度」，所有的大學、短期大學、高等專門學校有義務接受文部科學大臣所認證的評鑑機關「獨立行政法人大學評鑑、學位授予機構」（National Institution for Academic Degrees and University Evaluation, NIAD-UE）的評鑑。期望透過建構第三者評鑑機構的客觀公正的評鑑，維持大學教育品質的提升與向上，並促使加速國立大學整合編併的時程（文部科學省，2005b，2005c）。

其實1998年前後，日本開始進行各項的大學改革。透過國家行政機構的重組整併進行「獨立法人化」與「大學的整合編併」（文部省，1998）。以實現1998年學審議會的諮詢報告書「關於21世紀的大學像與今後的改革方策——在競爭的環境之中個性閃耀的大學」，所指的大學改革方針，強調大學的發展機制，將透過競爭、評價、個性（特色）與強調科學技術的立國，採取重點的財政分配、管理營運體制的修正。也就是將「競爭原理」全面徹底的導入。同時將「知識體系企業化」，以是否有「市場價值高的知識、技術」的學院為優先發展的原則（全國大學高專教職員組合，2001）。同時要實現能因應全球化、資訊化，具有「國際競爭力」的體制（文部科學省，2003a，2003b）。因此，延續1990年代初期廢止教養學部，同時配合教育學部入學定員大幅的削減，進行以教育學院為主的整合編併。

文部科學省於是在2001年6月中發表「大學（國立大學）構造改革的方針」（又稱為遠山計畫），具體的提出國立大學構造改革計畫三個方針：1. 國立大學再編、整合的推進；2. 將民間經營手法之思考方式導入國立大學；3.

依據第三者評鑑、導入競爭原理（文部科學省，2001c）。透過由專家、民間人士的參與策劃，導入第三者評鑑的系統，「大學評鑑、學位授與機構」。並將評鑑結果公布，根據評鑑的結果，將資金做重點的分配。

伍、職前課程

依據日本《教育職員免許法施行規則》提及《免許法》第6條的規定，師資培育課程結可分為三類：一為教科相關科目、二為教職相關科目、三為教科且是教職相關科目。教科相關科目相當於我國的專業科目，教職相關科目，類似我國的專門科目。教科相關科目意指「教科的內容關於學問領域的專門的知識和技能」。例如，要取得中學校社會的教師資格，就必須取得日本史及外國史、地理學（包含地誌）、或「法律學、政治學」、「社會學、經濟學」、「哲學、倫理學、宗教學」相關科目其中的一個科目。

所謂的教職相關科目是指，教科指導、學生指導等科目，在學校教育活動推展上必要的知識及技能及有學習關教職的意義、教師功能。具體的內容如：「教師的職務內容」、「教育理念與教育相關歷史及思想」、「幼兒、兒童及學生心身發達及學習的過程」、「教育課程的意義及編成的方法」、「各教科指導法」、「教育方法及技術」、「學生指導理論」、「教育相談」、「進路指導」等科目。

另外、教職相關科目之中、實際上在學校現場參與的機會有、教育實習。教育實習不僅是為了培養實踐的指導力，同時也是對於生涯發展上是非常貴重的機會。

平成22年度（2010）入學生開始、最終學年必須學習的科目新設有「教職實踐演習」。教職實踐演習是為了確認，成為一個教師最小限度所必須具備資質能力的修得的科目。

另外，教科且是教職相關科目：是指類似或等同於教科相關科目和教職相關科目之科目。

幼稚園、小學校、中學校及高等學校教諭的普通免許狀（教師資格）的授予之時，教職相關科目學分的內涵概要，相關專業、專門課程學分最低門檻數、實習時間歸納如表 2 所定。

表 2 日本各類普通教師資格所應具備之教育學分與實習時數一覽表

第一欄	最低修得學分數											第五欄	第六欄								
	第二欄			第三欄			第四欄														
教職相關科目	教職的意義等相關科目			教育基礎理論相關科目			教育課程及指導法相關科目					學生指導、教育相談及進路指導等相關科目		教育實習	教職實踐演習						
右項各科目包含必要事項	教職的意義及教員功能	教員職務內容（包含研修服務及身分保障等）	提供進路選擇各種機會等	教育的理念並教育相關歷史及思想	幼兒、兒童及學生的心身發達及學習過程（有障包含幼兒、兒童及學生心身的發達及學習過程）	教育相關之社會的、制度的及經營的事項	教育課程的意義及編成方法	各教科指導法	道德指導法	特別活動指導法	教育方法及技術（包含情報機器及教材的活用）	教育課程的意義及編成方法	保育內容指導法	教育方法及技術（包含報機器及教材活用）	學生指導的理論及方法	教育相談（諮商相關基礎知識）的理論及方法	進路指導理論及方法	幼兒理解理論及方法	教育相談（諮商基礎的知識）理論及方法		
幼稚園教	專修	2		6								18					2		5	2	
	一種	2		6								18					2		5	2	
	二種	2		4								12					2		5	2	
小學校	專修	2		6				22						4					5	2	
	一種	2		6				22						4					5	2	
		2		4				14						4					5	2	
中學校	專修	2		6 (5)				12 (6)						4 (2)					5 (3)	2	
	一種	2		6 (5)				12 (6)						4 (2)					5 (3)	2	
	二種	2		4 (3)				4 (3)						4 (2)					5 (3)	2	
高等學校	專修	2		6 (4)				6 (4)						4 (2)					3 (2)	2	
		2		6 (4)				6 (4)						4 (2)					3 (2)	2	

備註：括弧內數字、表示免許法別表第一備考第九號規定的適用接受者所應該修得學分數。

資料來源：出自〈教育職員免許法施行規則〉(2008)。

依據表 2 所呈現的內涵，值得注意的是，日本的教育實習期間幼稚園、小學、中學的實習時間為 5 個學分。高中為 3 個學分。實習時程的安排幾乎由大學的相關機構安排至其實習合作的學校進行。如果是有大學附屬的幼稚園、小學、中學則會在其所屬的附屬學校進行實習課程。

陸、教師素質管理

一、教師甄選

日本文部科學省每年為了了解與改善教員採用的過程，每年度對於各都道府縣（47）和指定都市（19）的教育委員會實施「有關公立學校教員採用選考試驗的實施方法」，並將其概要公表。2010 年度日本 66 縣市，除了 1 個縣市以外，大多進行兩階段的甄試（也有一個縣市進行 3 階段）。第一階段為筆試。實施時期大多集中在 7 月初旬。第二階段為實技，大多集中在 8 月份進行。合格發表大部分在 9 月發表。

教員採用確保其擁有教育者之使命感、豐富人性與社會性、擁有各種的體驗和確實具有指導能力之優秀人才，必須重視人格品性特質之甄選制度。各縣市之中，受試者的資質能力、適性必須做多方面的評鑑。實施在教養、專門性的筆試之外，外加面試、實技、作文、論文、模擬授課等多種的甄試的方法。概況如下（文部科學省，2011b）：

（一）實技考試

小學校受試者實施實技考試內容有，在 66 個行政單位中，採用游泳的有 56 縣市、音樂 50 縣市、圖畫工作 10 縣市、外國語活動 14 縣市。在中學校受試者主要是以英語、保健體育、音樂、美術為中心；66 縣市所有中學校都實施上述四項實技。高等學校受試者以英語、音樂、美術為主。

（二）面試

66 縣市之中大多都實施某種形式的面試。概要如下。有 65 縣市進行個人

的面試。53 縣市實施集體面試。面試負責人主要是以教育委員會事務局職員和現職的校長和教頭（介於校長和主任之間的行政職務）。有 61 個縣市另外加入了民間企業的人事負責人或臨床心理士等民間人士的參與。

面試內容如果是個人面是的話主要是自己介紹、模擬授業、場面指導、教員的適性判斷的質詢問答等。集體面試主要是以集體討論的方式進行的縣市為多。

（三）其他作文、小論文、模擬授業、場面指導、指導案作成、性向檢查

在 66 縣市之中有 48 縣市實施作文或小論文的考試，51 縣市實施適性檢查。另外，實施各種教科授課和班級活動等模擬授課的有 52 縣市、教案作成的有 23 縣市、在學校生活種種場面的假設之場面指導的有 41 縣市。

此外，66 縣市沒有年齡限制的有 15 縣市。其餘 51 縣市都有年齡限制。51 歲～58 歲有 1 縣市。41 歲～50 歲有 14 縣市。36 歲～40 歲有 32 縣市。30 歲～35 歲有 4 縣市。

二、教師任用

無論是以直接養成方式或間接養成方式取得教師資格，都需要通過教職員採用甄試及格後才可成為正式的教師。而在教師的養成、採用、研習制度的階段，其教育責任歸屬方面，分屬於行政管理系統與教育行政系統兩大不同的系統。在養成階段其責任為高等教育機構，國立大學法人則屬於文部科學省，公立（都立、縣立、市立）與私立則屬於地方行政首長。而採用階段，公立學校其責任則為地方教育行政機關（教育委員會）。與養成機構（短大）無直接關係。在研習階段大多是由中央或地方教育行政機關主導，與養成機構的大學或短大等在制度上並沒有直接的連續性關係。大多歸屬地方教育委員會或中央機構的文部科學省有直接的關係。但是、教師在大學或研究所從事在職再教育也與養成機構有密切關係。在教育的性質方面，養成階段為開放、普遍的性質，屬教師的職前預備教育。教師研習階段則為提升職能之專門性質的教育。除此之外、在身分上也有所不同。養成階段其身分為學生，

進修階段時只限於現職教師，是完全相對的身分。因此為防止種種的矛盾，在規劃教師進修制度時，並不是利用學校來企劃其研習的教育課程。而採取利用各種不同的教育設施與機構來因應教師職業發展所需，以達成提升教師專業能力的目的。

日本教師的任用制度，包括採用（甄選）、升任、轉任，僅限於有需要時纔實施。在教師任用時，採用所謂的教師免許狀（資格證書）主義。即是教師需要有教師免許狀（資格證書）才可正式採用。否則在參加教師甄選時即使錄取，也將因為不具有教師免許狀（資格證書）其錄取資格將會被取消。

教師的採用（甄選）通常將是以縣或者是直轄市為單位，統一由都道府縣或是直轄市的教育委員會統籌甄選，並統籌分配調派。

在實施教師採用甄試時，採取多階段的甄選方式。主要是考慮到教師在各方面的合適與否的問題。因此，除了筆試測驗外，加入面試、實技測驗、體力測驗、性向適性測驗，同時諸如社團活動、社會志工服務活動經驗、教育實習的履行狀況等多方面的表現也都列入評價選考的參考，期望能達甄選出在資質、能力各方面均衡俱佳的教師（筑波國際教育研究會，1998）。此外，對於教師的任用條件通常會比一般的公務人員來得嚴格，若依據其《教育職員免許法》第5條的規定有如下條件者：未滿18歲者、沒有高中畢業者、禁治產者、被判監禁以上刑責者、被判定取消教師資格證書未滿2年者、加入或創立主張以暴力破壞政府的政黨或團體者，不能成為教師（森隆夫，1996）。

所有的教師任用在第1年均是有附加條件的採用，在這期間其勤務表現優良者才給予正式的聘用。如果是初任教師，還必須接受為期1年的初任者研習的義務（筑波國際教育研究會，1998）。

2008年整體的教師錄取的競爭倍率整體為6.5倍（約為15.4%）（見表3）。依據日本文部科學省義務教育課管理課的資料顯示，近年來小學教師的競爭倍率有降低，錄取率有逐漸提升的傾向（文部科學省，2009）。

表 3 應徵者數，考試者數，採用者數，競爭率（2008 年為止採用數）

區分	應徵者數	考試者數		採用者數		競爭率（倍率）	
		全體	女性	全體	女性		
小學校	57,312	51,763	32,113	12,430	8,128	4.2	24%
中學校	68,139	59,879	30,179	5,118	2,527	11.7	8.6%
高等學校	40,368	35,593	13,677	2,674	1,020	13.3	7.5%
盲聾養護學校	6,679	6,012	4,011	1,480	1,001	4.1	25%
養護教諭	9,210	8,196	7,913	835	833	9.8	10.2%
合計	181,708	161,443	87,893	22,537	13,509	7.2	14%

資料來源：出自日本文部科學省網站（2011）。

三、教師評鑑

日本文部科學省於 2006 年度實施公務員制度改革，同時對於全國全都道府縣・指定都市教育委員會，進行新教員評價系統的調查研究（文部科學省，2011b）。依據 2010 年 4 月 1 日的調查結果顯示。日本全國有 65 教育委員會，全已經針對教師實施「教員評價制度」。有關實施的方法有 56 教育委員會實施能力評價，60 教育委員會實施業績評價，33 教育委員會實施其他的評價。

學校的教師因為擔任的職務不同，自我評鑑的項目內容也會有所不同。也會因為各縣的教育委員會的相關規定不同，評鑑項目內容也會有所差異。大致來說評價項目可區分為自己目標的設定及勤務評價、職務內容、自己管理、職務執行所需的態度。就以一般教師其評價項目具體的內容包含有學習指導有關內容如：教科指導、「道德的時間」的指導（小中學校、特別支援學校小中學部）、「總合的學習時間」的指導、自立活動（特別支援學校、小中學校特別支援學級）、學習指導有關之研究、研修。學生指導、進路指導有關內容如：學生指導、進路指導、學生指導、進路指導相關研究及研修活動。

學校運營有關內容如：校務職掌、學年、班級經營、特別活動、社團活動（小學校為課外活動）、學校運營有關之研究及研修活動。

四、不適任教師之處置

(一) 不適任教師的界定

近年來對於指導力不足教師的處置，不僅中央的文部科學省，地方的教育委員會都積極的擬定對策。2007年6月，隨著《教育職員免許法》及《教育公務員特例法》的部分修定。公立的小學校，中學校，高等學校，中等教育學校，特別支援學校及幼稚園的教師，助理教師及講師的任命權者之教育委員會，被認定對於兒童，學生「指導不適切」之教師，有實施指導改善研修的義務。2008年2月提出日本文部科學省也針對不適任教師的問題和處理，提出對於指導不適切教員人事管理制度的指標。同年4月1日全國各教育委員會依據《教育職員免許法》及《教育公務員特例法》，制定人事管理系統，以確保全國的教育水準（文部科學省，2008）。

所謂的「指導力不足教員」，就是指罹患疾病以外的理由，對於學童教育缺乏責任感和積極的態度，依據日本文部科學省依據2008年2月提出日本文部科學省，提出「對於指導不適切教員人事管理制度的指標」和日本東京都所制定的「有關處理指導力不足教員要綱」之中，具體的歸納如下：(1) 無法適切的實施學習指導的教員、(2) 無法適切的實施學童指導的教員、(3) 無法適切的實施學級經營的教員。

(二) 處置規定與單位

日本的公職人員基本上在法律上並無明確和嚴密的懲處相關法規。在教師的任免、薪資、懲處、服務、研習等相關規定，主要依據的法規為《教育公務員特例法》，及其相關法規「教育公務員特例法施行令」。此外依據此兩法，各地方的教育委員會訂定相關的懲處。但所定的懲處基準未必相同，也未必有完整的法規，依據日本文部科學省網頁公布的調查資料顯示，47都道府縣教育委員會及13個指定都市教育委員會，2004年年4月為止，有制定完整的懲戒處相關基準規定的只有11個教育委員會，制定一部分的有35個教育委員會，14個教育委員會則無制定懲戒處相關基準規定，而將懲戒處相關基準規定公開的也不是全部的教育委員會。前文提及2008年2月提出日本

文部科學省，提出「對於指導不適切教員人事管理制度的指標」，成為各教育委員會做為處理不適任教師處理模式的指標。一般來看可分為幾大部分來看，如服務情況、財產管理、個人違法行為、監督管理責任等。以懲處規定來看，依其處分的程度可分為免職、停職、減薪、告誡等四種。

透過「不適任教師判定委員會」的方式來認定教師不適任的程度。判定委員會的構成人員，為了認定指導不適切教員，依據訂定教育委員會規則，包含具有教育學、醫學、心理學及其他對於兒童等指導相關專門的知識者及保護者之意見的聽從（《教育公務員特例法》第 25 條之 2 第 5 項）。判定委員會的構成成員如下：

醫師（58 位教育委員會）、律師士（54 位教育委員會）、教育學專門家（41 位教育委員會）、心理學專門家（17 位教育委員會）、保護者（64 位教育委員會）、臨床心理士（20 位教育委員會）、民間企業關係（20 位教育委員會）、教育委員（3 位教育委員會）、大學教授（41 位教育委員會）、其他（退職教員、校長會關係者、地區教育長關係者等）。

（三）輔導方式與退場機制

東京都於 2000 年導入教師的「人事考核制度」，進行「自我評鑑」、「業績評鑑」。文部科學省也在 2001 年進行「有關新教員人事管理方案的調查研究」，檢討「指導力不足教員的人事管理」與「優秀教師的表彰制度」的制度化，特別是對於指導能力不足教員的人事管理系統提出幾項方案，包括強化取消教師資格事由（勤務績效不良者、身心、精神有問題、執行勤務有障礙者、適應性有問題者、懲罰免職者一律取消教師資格）；業績不良者處以降任、免職、休職、調降薪資，不同職種的調職制度等。

依據 2008 年 2 月提出日本文部科學省，提出「對於指導不適切教員人事管理制度的指標」來看，被認定為不適任之教師，經過輔導講習後，成效良好者將會回到學校現場。認為需要再進步加強改善者，會再重新接受指導改善。重新指導改善後，如過再度被認定為沒有成效者，將會處以免除職務、或者調整職務內容等措施（文部科學省，2008）。

捌、教師專業發展

特別是再度的強調對於確保教師適當性，建議建構對於指導力不足教師人事管理系統、強化取消教師證照的事由、採行重視人格特質的教師甄選方式，等項具體重大教師相關政策的改革措施，持續改革方向的進行。

一、在職進修規定

日本在規劃教師進修制度，基本上是考量教師的專業能力的發展，確保其有機會接受必要的進修活動。同時根據各縣市教育的現況和課題，學習指導要領的宗旨，教師的經驗年數，設計出可提升每位教師在專業上相關的能力，區分為「基本研習」與「專門研習」兩大系列。研習性質又可歸納如下：第一種是屬於「職務命令」的進修、可視同為與職務（勤務）內容的一種，如教師拒絕履行的話，即可能成為懲戒處分的對象。但是因必需專於其職務的執行，可免除其職務研習（指在教育《教育公務員特例法》第 21 條第 2 項之規定，即擔任初任者教師的指導教師）。但是，在事前需要經過學校管理者的衡量，決定其可否免除。另一種則是勤務時間外的研習，為自己的意思，自由參加教育研習的行為（日本教育學會教育制度研究委員會，1991）。

日本對於教師在「行政研習」部分之相關法規在其《教育公務人員特例法》之第 4 章與「教育公務人員特例法施行令」有明文規定，其性格表面似以保障教育公務人員的研習機會，但實際上與升遷及懲罰相關聯，應該可以看成是「準義務性」。此外，各種的職務進修在事前均需要經過學校校長或代理人的同意。如果勤務時間外的進修，則屬自由參加性質的教育研習，學校行政似乎無管理的權責。對於教師的自主研習行為傾向保守與否定的立場（日本教育學會教育制度研究委員會，1991）。同時對於公立學校的教員也限制其從事政治的行為（《教育公務員特例法》第 18 條），這是因為自主研習的大部分課程是由各種的教師組織（工會團體）所主辦，而各種的教師組織團體經常又帶有濃厚的政治色彩的緣故。即使如此、各種研究顯示各種教育團體所主導之自主性的研習活動，基本上是一種「反體制」，「反文部科學省」，但對於追求教育的自主性及教師的專業性地位有其不可忽視地貢獻（楊思偉，

2001)。

二、專業發展機制

歸納日本教師研習的特質，首先則為其研習雖然是以「權利」為著眼的研習體系，而同時對於自主研習性質之研習活動傾向保守與否定的立場。其次為教師研習行政體系構造之間也顯示出不鼓勵自主研習的傾向。這點與上面所提及的特質是互相關連成為表裡一體。也就是透過強化行政研習的方法達到都、道、府、縣教育委員會主導行政研習。再者則是透過行政研習體系的健全，來抑制自主研習的過度發展。前言所提及教師進修形式之一的「初任教師研習」，即可視為務性「法定行政研習制度」的呈現（教育公務員特例法第 23 條）。此制度是由其文部科學省於 1987 年開始試辦（楊思偉，1998）。1991 年開始包括高中階段，所有新任教師第 1 年，皆需接受每週 2 日的校內研習（年約 300 小時）及校外研習（教育中心教育事務所等）所舉辦的各種研習，內容包括有基礎研習（服務、倫理）、教科研習、兒童學童理解研習、人權教育研習、總合時間研習、諮詢教育研習等，1 年合計 60 天以上的研習，以集中講授、討論、實習、教育機構設施參觀、企業參觀、志工體驗活動、生態自然體驗等方式實施，歸納為四方面（清水一彥，2006）：

- （一）教育活動：涵蓋各教科、領域的教材研究、教學媒體的活用與使用方法、教學方法、生活指導、學童的輔導、教育評鑑的方法、課程設計理論、教科外活動的實施方法。
- （二）教師的態度、地位：內容包括教師的使命、教育觀的確立、研究的理論與方法、學校經營的理論與方法、教育法規的理解、各種事務處理的方法、校內研習的計畫與營運、小型學校的經營、校務分掌的企劃等。
- （三）學校的組織營運：包含班級經營的理論與方法、學年經營的理論與方法、學校經營的理論與方法、教育法規的理解、各種事務處理的方法、校內研習的計畫與營運、小型學校的經營、校務分掌的企劃等。

- (四) 個別問題、課題：現代的教育問題（校內暴力、不良行為）、人權、個別教育、特殊教育、環境教育問題、產業教育、國際理解教育、性教育、凌虐問題、中輟問題、逃學問題、學習障礙問題。

此外，前文提及的「行政研習」，即是在職務必須參與進修的課程者稱之，又可分為「指定研習」與「校內研習」兩類。其中又以「指定研習」為最重要的研習，主要由各個地方教育行政機構（教育委員會）主導，其型態、方式、內容不盡相同（參考附錄 2，日本教師生涯研習體系圖），大致可分為三類（清水一彥，2006）：

- (一) 基本研習（依據職級、任教年資區分課程性質）：

1. 初任教師的研習。
2. 中堅教師的研習，包括各種年資（5、10、20 年）、主任的研習、管理職的研習（教頭、校長）。

- (二) 專門研習：有關各教科及各領域的進修，內容涵蓋國語、社會、公民、算數、數學、理科、生活、音樂、美術、圖畫工作、體育、技術、英語、道德、特殊教育等；其中又可分為新任人員研習、經驗者研習、指導者研習與職務者研習。

- (三) 特別研習：有關教育課程、學科領域、一般教育、學校經營、特定課題、或教育論壇等 3 至 12 個月不等的專題研究。至於校內研習責由學校依據其實際需要自行規劃，自主研習則為教師個人自願性進修為主。

三、在職進修方式

由於日本教師的養成教育、採用（選考）與進修階段的機構、其功能與責任歸屬不同。在養成階段，屬普遍性質，為職前的預備教育，學習者皆為學生身分，是教育機關的責任。但是採用與研習階段則是屬於專門性質的職能教育，參與進修者為教師身分，在責任歸屬上此時乃是教育行政機關（教育委員會）的責任，與養成機構（大學或短大）關係並不密切，在制度上並沒有絕對的連續性。所以日本的教師在職進修制度並不採用完全利用學校，

來企劃一貫性的教師進修教育課程來發展教師生涯，以達成所有教師進修的目的。

在職進修主要是為了教師在執行其職責之時所必備的知識、技能、教養等能力不斷的提升，做有計劃性且必要的努力。依其類型並未有一定的形式，大致可歸納如下（筑波國際教育研究會，1998）：

- （一）自主進修、校內研習、各種團體的研習。
- （二）教育行政機關的研習。
- （三）大學實施的研習。

若以期間的長短來考量，短、中期進修是以學習各種教育新知與資訊為主要目的。長期進修，進修的期間在3個月以上，對於特定的教育課題以研究的立場，從事有計畫性的研習，以確立教育專業為目的。校內的研習則是以對目前教育面臨的問題尋求共同的想法，學校經營的改善、教學資訊的交流、教師之間的教學方法或研究成果共享等，教師同仁之間相互的溝通與理解為目的（辻信吉，1977）。

日本教師進修所涉及的主辦單位包括：文部科學省（舊稱為文部省）、都道府縣的教育委員會、教育中心、市町村教育委員會、大學、教師組合（工會）、教師團體（校長會、教頭會）以及其他教育研究組織。整體而言，日本教師進修的體系，基本上可大分為兩大類：一為職務上或職務內的「行政研習」，包括指定研習與校內研習；另一則為勤務外的「自主研習」（辻信吉，1977）。至於在支持教師研習的費用負擔的部分，如屬於經過考核或甄試、考試性質的在職進修者，最多可以留職留薪1至2年。指派性質的「行政研習」一般有出差費，但也可能因為學校的經費拮据，自費也不無可能。自主進修或研習則以自費為多。

玖、結論與建議

一、結論

近年來日本對於其教師教育展開連續性的改革構想。在這數次修正的教

育改革計劃之中，提出如教師資格制度的加強改善、教師研習休業（留職停薪）制度創設、活用衛星通信來充實教師研習、初任者研習制度的改善、善用社會人士與地域人才參與學校經營、教師養成採用方法與研習連繫性的圓滑化等，具體的擬定師資培育與進修政策改革的方向與方法來提高現有教師與未來師資素質的水準。

此外，在提升教育的制度、內容、方法等，所有教育「質」的轉換過程之中，強調教師的積極參與是不可忽視。特別是在教師的認知方面，需要有教育者的使命感與豐富的教育愛為根本，以實踐其指導的能力。因此，教師需要具備寬宏的氣度、豐富的人性與專門的知識。並指出今後的教師師資必須能具有地球村的視野、因應時代變化的資質能力、熱忱教職的信念，培養理論與實務結合的教師。

另外，教育行政相關單位也要注意社會環境與自然環境的變化影響到學童生活意識的社會的變化。除了有必要使教師關心社會、國家的現實情況，並依據社會變化，修訂師資培育的課程。

但是，無論如何為了提高教師的資質，除了在培育階段加強其教師專業知識的充實，務使志在為人師表的學生有足夠的預備教學能力。在採（任）用方面，加強教師性格、個性之適性、適任的考量。而在採用後，落實現職教師的進修與研習機會的需求，規劃出培育、採用、進修等相互連結一體的教師養成制度。此外，教師的教育熱忱意識的覺醒與教師專業的自我提升，自我評鑑，不適任教師的管理、教師資格的更新制、教師的公開徵募制等，更是近年教師教育改革所呈現出不同的特色。

此外值得注意的是，在近年數次強化教師專業職能相關政策的改革之中，提出如為了改善教師免許（資格）制度，導入教師證照更新制度。為了提升教師的素質，改進教師甄試的方式、加強初任者研習的制度、活用社會人士與地域人材，導入教師自我評鑑，對於「問題教師」與「優秀教師」的獎懲制度化。特別是對於指導能力不足教師的人事管理系統提出幾項方案，包括強化取消教師資格事由（勤務績效不良者、身心、精神有問題、執行勤務有障礙者、適應性有問題者、懲罰免職者一律取消教教師資格）；業績不良者處

以降任、免職、休職、調降薪資，不同職種的調職制度。2008年4月針對現職教員及優秀的大學畢業生特別目的開設「專門職大學院」，都是突破以往改革的思維方向與方法，來提高現有教師與未來師資職能的水準。

二、建議

本國的教師培育制度與日本的教師培育制度有類似的情境，如開放制（師資培育學程）與教育專門大學同時實施，發展出多元的師資培育制度，同時面臨師資的飽和，採用的減少，師資的過剩。教師在法律上，處理不適任教師與問題教師，極端的困難。對於教師專業知識的維持、教育熱忱的低下等也面臨類似的問題。因此在教師素質管理機制的建構，有共同的相似性與需要性，其具體的可參考的方案如下：

- （一）導入教師資格更新制度的可能性：為保持教師對於教職的使命感與熱情，擁有與學童們有信賴關係的性格，在教科指導與學生指導等專門性的維持與向上，有必要定期檢驗。
- （二）確保教師的適任性與專門性：教師採用制度應修正以學力測驗、面試為主的選考制度，多重視以人格特質的評量方式的開發，建立有條件教師採用制度。對於現任的問題教師、勤務實際考績不良者，建構教師的免職、停職、調降薪資、調職的制度。

同時，實施現職教員專業能力向上的制度，擴大長期社會體驗研習，加強視野的擴大，對人關係能力的提升，上級教師資格的取得研習（上進制度）的加強。

- （三）建構公平公正的教師評鑑指標，建構大家可認同的公正「能力評量」與「業績評量」的教學成效的評量制度。同時實施教師「自我評鑑」制度，教師自我設定目標，檢驗教育的成果，導入反映教師能力、職責、業績的薪資分級制度。

參考文獻

- 王家通 (2003)。比較教育。高雄市：麗文。
- 李隆盛 (2006)。日本師資培育機構的改革動向。師資培育專業通訊，3，6-7。
- 楊思偉 (1999)。日本教育。臺北市：商鼎。
- 楊思偉 (2001)。日本中小學教師在職進修制度研究。載於楊深坑 (主編)，日本實習輔導教師制度之研究。臺北市：揚智。
- 八尾堀修 (2006)。現代日本の教育。日本：東信堂。
- 山崎博敏 (2003)。21 世紀における學校教員の養成と確保。教育學研究，70 (2)，70。
- 中央教育審議會 (2005)。我が国の高等教育の将来像 (答申)。日本：文部科學省。
- 文部省 (1990)。我が國の文教施策。日本：大藏省。
- 文部省 (1998)。我國の文教施策。日本：大藏省印刷局。
- 文部科學省 (2000)。今後の國立の教員養成系大學、學部の在り方について (案)。日本：作者。
- 文部科學省 (2001a)。今後の國立の教員養成系大學、學部の在り方について。日本：作者。
- 文部科學省 (2001b)。國立大學構造改革の方針。日本：作者。
- 文部科學省 (2001c)。國立大學構造改革の方針。日本：作者。
- 文部科學省 (2002)。今後教員免許制度的在り方。日本：中央教育審議會。
- 文部科學省 (2003a)。今後の學校管理のあり方について。日本：中央審議會。
- 文部科學省 (2003b)。文部科學白書。日本：財務省印刷局。
- 文部科學省 (2005a)。創造新時代義務教育 (答申)。日本：中央教育審議會諮詢報告書。
- 文部科學省 (2005b)。我が國の高等教育の将来像 (答申)。日本：中央教育審議會。
- 文部科學省 (2005c)。我が國の高等教育の将来像 (答申)。日本：中央教育審議會。
- 文部科學省 (2006)。今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)。日本：中央教育審議會。
- 文部科學省 (2007a)。平成 18 年度公立學校教員採用選考試験の實施狀況について。日本：文部科學省初等中等教育局教職員課。
- 文部科學省 (2007b)。指導力不足教員の人事管理に関する取組等について。日本：作者。

- 文部科學省 (2007c)。有關今後教員給与(薪資)的應有方案(答申)。日本：中央教育審議會。
- 文部科學省 (2008)。指導が不適切な教員に対する人事管理システムのガイドライン。日本：初等中等教育局初等中等教育企劃課。
- 文部科學省 (2009)。平成 20 年度公立學校教員採用選考試験の實施狀況について。日本：作者。
- 文部科學省 (2011a)。魅力ある教員を求めて。日本：作者。
- 文部科學省 (2011b)。教員評價システムの取組狀況について。日本：作者。
- 文部科學省網頁 (2011)。2011 年 5 月 23 日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/toushin.htm
- 日本教育學會教育制度研究委員會 (1991)。教師教育改革總合的研究。教育制度研究委員會報告第 9 集。日本：日本教育學會。
- 日本教師教育學會 (編) (2008)。日本の教師教育改革。日本：學事出版。
- 石村卓也 (2010)。教職論：これから求められる教員の資質能力。日本：昭和堂。
- 全國大學高專教職員組合 (2001)。國立大學の改革と展望。日本：日本評論社。
- 江川政成 (編著) (2005)。教育キーワード (第 11 版)。日本：時事通信社。
- 羽田貴史 (2003)。高等教育の再編成と教員養成大學、學部の統合。教育學研究，66 (2)，70。
- 皇晃之、若井彌一 (1996)。教職專門。日本：金港堂。
- 唐澤富太郎 (1984)。図説教育人物事典中巻。日本：ぎょうせい。
- 清水一彦 (2006)。A DATABOOK OF EDUCATIONAL STATISTICS。日本：時事通信社。
- 森部英生 (2002)。大學統合と教員養成學部。教育學研究，69 (4)，95。
- 森隆夫 (主編) (1996)。96 學校小六法。日本：協同出版。
- 筑波國際教育研究會 (主編) (1998)。EDUCATION IN JAPAN。日本：學習研究社。
- 栃木縣教育委員會網頁 (2004)。2004 年 6 月 15 日，取自 <http://www.pref.tochigi.jp/kyouiku/index0.html>
- 辻信吉 (1977)。教職の歴史と展望。日本：行政出版。

第十一章

新加坡師資培育制度 與教師素質

林子斌

新加坡國立教育學院政策暨領導學系助理教授

壹、緒論

新加坡位居東南亞被馬來西亞與印尼兩國圍繞，是東南亞區域唯一以華人為主體的國家，2010 年是新加坡脫離馬來西亞獨立建國 45 週年。國土面積為 710.3 平方公里，約為新北市的 1/3，2010 年官方統計新加坡居民（含公民與持有永久居留身分者）為 507 萬人。¹ 國內有四個族群，分別為：華裔（74.2%）、馬來裔（13.4%）、印度裔（9.2%）與其他（3.2%）。由族群與文化的多樣性來看，新加坡實為一多元族群、多元文化之國家。正由於族群多元的特色，新加坡規定官方語言共有四種：分別為馬來文、華文（書寫採用簡體字）、撻米爾語（Tamil，新加坡境內印度裔所使用之主流語言）與英語，前三者為各族群之母語而英語則是不同族群間用以溝通之共同語言。

新加坡在 1965 年獨立建國後，以不到 50 年的時間，從失業率高的第三世界國家一躍成為東南亞人均所得最高的已開發國家。此外，根據 2010 年的世界競爭力年報（World Competitiveness Yearbook 2010），新加坡首次超越美國位居全球最具競爭力國家之首（The World Competitiveness Center, 2010）。新加坡國土面積有限且境內沒有任何自然資源，如何創造出這樣的成果呢？對於這個問題，新加坡官方的說法相當一致：因為新加坡有成功的教育，而

1 新加坡國家統計局：<http://www.singstat.gov.sg/stats/themes/people/popnindicators.pdf>。

教育的成果是優質的「人力資源」，這一向被新加坡政府視為新加坡競爭力的基礎（Ministry Of Education, 2010）。新加坡前兩任總理李光耀、吳作棟與現任的李顯龍，在每年新加坡的國慶演說中，勾勒教育願景與報告教育成就是不可或缺的內容。

前任教育部長 Tharman Shanmugaratnam（2008）更直指教育是新加坡國家發展的核心且新加坡的教育奠基於三個重心：教師的招募與培訓、發展優秀的學校領導人才、適才適所的安排。新加坡人普遍接受的基本邏輯是有優秀的教師，才能有優質的教育（Salleh, 2008）。因此師資培育一向為新加坡教育部施政之重點。

獨立之前新加坡為英國殖民地，正因此歷史背景，故其教育體制基本上類似英國制度。雖然在獨立建國後這 45 年間的發展，加上 1979 年與 1997 年兩次主要教改風潮的影響，讓新加坡的學制變得多元且較具彈性，但是仍有明顯英國學制之影子。由其基本學制而言，可簡單區分如下：小學 6 年、中學 4 至 5 年、大學預科階段 2 至 3 年、大學 3 至 4 年。大學一般修習 3 年，但是修習第 4 年且通過者可取得「傑出」（honor）成績。

新加坡有下列四項基本考試：

- 一、小學六年級有「小學離校考試」（Primary school leaving examination, PSLE）；
- 二、中學四年級有 GCE 'N' level；
- 三、中學四或五年級有 GCE 'O' level（根據學生所選擇的升學路徑而有不同）；
- 四、大學預科階段結束後有 GCE 'A' level。

整體而言，學生在受教育過程經過層層篩選，因此學生學業壓力大是個普遍存在的社會現象。舉例來說，小學畢業考試的成績對學生能選念的中學有著重要影響，而能否升上明星中學，又會影響未來升大學的機會。目前新加坡有兩所綜合型國立大學：新加坡國立大學（National University Singapore,

NUS)、南洋理工大學(Nanyang Technological University, NTU), 兩所專門國立大學: 新加坡管理大學(Singapore Management University, SMU)、新加坡科技與設計大學(Singapore University of Technology and Design, SUTD)。此外, 尚有5所理工學院與3所藝術學院, 負責培養實務人才。新加坡教育主管單位為新加坡教育部(Ministry of Education, Singapore), 負責新加坡全境所有教育訓練相關事務。新加坡的師資培育係全由隸屬於南洋理工大學下之國立教育學院(National Institute of Education, NIE)負責。

貳、師資培育改革脈絡與典範轉移

新加坡的師資培育肇始於英國殖民的年代, 於1950年成立的「教師訓練學院」(Teachers' Training College, TTC)是新加坡歷史上第一所正式師資培育機構。而在教師訓練學院成立之前, 英國殖民政府對新加坡的教育與師資培育並沒有投注太多心力(Kho, 2010)。新加坡於1965年脫離馬來西亞獨立之後, 如何提升國內的教育水平這一議題成為李光耀執政初期的一大挑戰。

正由於教育成為獨立初期亟須處理的問題, 同時為了提升國民的教育程度, 教師訓練學院由初期的培養小學教師的角色, 迅速轉變到要培養足夠的師資來應付一般教育的需求。在短時間內必須迅速培養出足夠的師資, 在重教師數量的情況下, 教師的品質就難免被犧牲。而在這個時期, 新加坡的師資培育受到英國師培典範的影響, 但是同時又參雜來自中國的影響。因為英語教師係多由採用英國制度之本國機構培訓, 但是中文教師則主要是來自中國, 雖然部分中文教師由在地的華文學校進行校內在職培訓, 但是數量有限。一般而言, 此時的師資素質良莠不齊, 許多未經訓練、不具教師資格的教師在新加坡學校中任教。

在1970年代初期, 新加坡開始意識到教師素質的問題, 因此對師資培育課程進行改革。1973年教師訓練學院更名為「教育學院」(Institute of Education, IE), 教育學院的成立使新加坡的師資培育邁向一個新時代。在教育學院時期, 主要的教育核心課程統一以英語授課(Chen, 2010), 而個別的

母語教師（例如：中文、馬來語與捷米爾語）才有母語授課課程。這也是標示著新加坡語言教育由四語（英語、中文、馬來語及英語）並列走向英語為主。在教育學院時期，師資培育不再是唯一任務，進行教育研究也成為教育學院的工作之一。從此，師資培育開始利用在地的教育實證研究基礎來支持。

教育學院與體育學院（College of Physical Education, CPE）在 1991 年合併，成立「國立教育學院」（National Institute of Education, NIE）並將其併入南洋理工大學中（Lin, 2010）。國立教育學院的成立，將新加坡中小學各科師資培育推入新階段，由小學到初級學院（Junior College, JC 為中學四年後的大學預科）的各科師資培育都由國立教育學院負責。相較於教育學院時期，國立教育學院的成立宗旨中，清楚地標示新加坡的師資培育著重培訓、專業發展與教育研究的多元角色，同時新加坡的師資培育教育正式地被納入大學的體制之內，而不再只是學院位階的高等教育機構（Chong & Ling, 2010）。

參、理想優良教師素質

自從 1997 年，當時新加坡總理吳作棟提出新一波教改願景：「會思考的學校、學習型的國家」（Thinking Schools, Learning Nation, TSLN），教育部與國立教育學院便開始就培育 21 世紀的師資進行研究，因此在過去這十幾年，新加坡的師資培育課程與專業發展課程內容有很顯著的變化。

國立教育學院於 2009 出版一份報告，名為：《21 世紀的師資培育：21 世紀的師資培育模式》（TE21: a teacher education model for the 21st century）。該份報告旨在回應教育部的新政策。因為當時新加坡教育部正準備提出 21 世紀新加坡學生該具備的能力，而教師也必須具備 21 世紀的能力，如此才有可能培育出具備 21 世紀能力的學生。

在此份報告中，國立教育學院提出教師應具備的「三個價值、技術與知識」（New values 3, skills and knowledge, V3SK）（National Institute of Education, 2009: 45）及 21 世紀教師需具備的素養，這是目前在新加坡對於教師素養、能力之最新定義。三個價值所代表的是：以學習者為中心（Learner-centred

values)、教師認同 (Teacher identity)、服務教師專業與社群 (Service to the profession and community)，上述三項價值構成師資培育的核心，而這三項價值與技術、知識所代表的內容如表 1。

表 1 教師所需具備的價值、技術與知識一覽表

價值	1. 以學習者為中心：同理心、相信每位孩子都能學習、有協助每位孩子發展其潛力之承諾、重視多元。
	2. 教師認同：努力邁向更高的標準、具有探究的心、努力做到更好、熱忱、具有適應性與堅忍度、符合教師倫理、專業。
	3. 服務教師專業與社群：合作學習與訓練、建立師徒制、社會責任與參與、服務性。
技術	反思技術與思考特質、教學技巧、人群管理技巧、自我管理技巧、行政與管理技術、溝通技巧、協助技巧、科技技能、創新與企業技術、社會與情緒管理智商。
知識	對自我的了解、對學生的了解、對社群的了解、對專業科目知識的了解、對教學法的了解、對教育基礎理論與政策的了解、對課程的了解、對多元文化素養的了解、對全球現狀的了解、對環境的了解。

資料來源：National Institute of Education (2009: 45)。

目前國立教育學院的各個教學研究單位正依照學院所提出之 V3SK 願景，開始檢視與規劃新一代之師培課程，希望能夠在師培課程中培養師資培育生具備表一中的各種價值、技術與知識。而教育部用以評鑑教師能力的主要指標如下 (Salleh, 2008)：一、核心能力：培養全方位的學生 (nurturing whole child)；二、知識的陶冶：精熟學科知識、分析性思考能力、進取心、創意教學；三、贏得支持：對環境之理解、協助大眾之發展；四、團隊合作：與家長建立夥伴關係、團隊合作；五、自我認知與了解他人：自我調和、真誠、理解他人與尊重他人。

因此除了 V3SK 的大架構外，這些指標也成為國立教育學院在培養師培生的過程中所著重的大方向。前四項指標與教師專業能力息息相關，分別代

表師生關係與互動、教師的教學專業、親師互動與教師同儕關係，第五項則是與教師個人與其專業發展有關。

肆、師資培育制度

新加坡是個幅員不大的城市國家，因此行政單位層級不多，在教育上係採中央集權的方式管理，而對師資培育管道、師資培育生之甄選皆有教育部直接參與其中。此外，國立教育學院為新加坡唯一師資培育機構，因此在師培機構的認證過程、師培課程之結構設計皆是由教育部與國立教育學院直接透過雙邊開會對話來決定。簡言之，新加坡的師資培育制度相對於其他幅員比較廣大的國家來的單一與直接。

一、師資培育管道

如前所述，新加坡教育體制受英國影響甚深，而其整體師資培育課程與教師專業發展課程亦是如此（請參考 Hogan & Gopinathan, 2008）。經作者整理，國立教育學院所提供的師培課程有下列數種，詳細錄取方式、資格等，請參見表 2。

表 2 國立教育學院之師資培育課程種類一覽表

	錄取方式	修業年限	課程內容主要方向
學士後教育文憑 (Post Graduate Diploma in Education, PGDE)	大學成績、英語 能力證明、教育 部面試	1 年	1. 教育科目 2. 課程研究 3. 專業科目 4. 實習 5. 精進語言能力
教育文憑 (Diploma in Education, DipEd)	大學預科成績	2 年	1. 教育科目 2. 課程研究 3. 專業科目 4. 實習 5. 精進語言能力

表 2 國立教育學院之師資培育課程種類一覽表（續）

	錄取方式	修業年限	課程內容主要方向
學士後體育教育文憑 (Post Graduate Diploma in Physical Education)、 體育教育文憑 (Diploma in Physical Education)	學士後： 大學成績、英語 能力證明、教育 部面試 教育文憑： 大學預科成績	2 年	1. 教育科目 2. 課程研究（含體育 與第二專長課程） 3. 專業科目（含體育 及第二專長課程） 4. 實習 5. 精進語言能力
教育學士 (BA/BSc in Education)	大學預科成績 (若選讀教授母 語（馬來、華語 與撻米爾語）之 教師，必須具備 英語能力證明)	4 年	1. 學術科目 2. 教育科目 3. 課程研究 4. 課程內容 5. 必修科目 6. 精進語言能力 7. 實習 8. 一般選修

資料來源：作者自行整理。

（一）師資生甄選機制

除了學士後教育文憑與學士後體育教育文憑需經過教育部面試之外，其他的師資培育課程皆是以申請者的 GCE 'A' level 或者其他相關的考試成績來申請。面試通常為每人 10 分鐘，由教育部官員（1 至 2 名）、現職校長（1 至 2 名）與國立教育學院教師（1 至 2 名）組成的面試委員會進行面試。然而，面試委員組成是具有彈性的，除了教育部官員之外，校長與國立教育學院教師並非必要之委員。通常的作法為，教育部官員搭配一位校長或者一位國立教育學院教師，但在某些情況下會三方皆有。面試通常詢問一些基本的問題，例如：為何想從事教職？你認為理想教師之特質為何？

所有師資培育生有下列任一情況者，必須參加國立教育學院舉辦之入學考試：1. 無英語能力證明（例如來自馬來西亞、中國或其他地區的申請者）或者持同等學歷者（例如持理工學院（polytechnics）文憑者）；2. 教授母語科目（馬來語、華語與撻米爾語），而非相關科系畢業者且無相關母語能力證明

者需參加考試；3. 修習體育教育，而無相關證照、資格者。前述的各種入學考試皆包含紙筆測驗與口試，參加考試為自費。

修習學士後體育教育文憑以及體育教育文憑除體育專業外，必須修習第二專長科目，因此，學士後體育教育文憑不同於其他一年制學士後教育文憑課程，其修業期限為兩年。一般而言，教育文憑以及體育教育文憑課程係提供有志成為小學師資的師資培育生，學士後教育文憑、學士後體育教育文憑和教育學士這三者皆有區分小學、中學與大學預科（主要只將來至初級學院（Junior College, JC）任教之教師）等三種不同班別。除小學師資與中學母語師資之外，其餘師資必須有第一專長與第二專長，兩個專長通常是相近之課程領域，例如：師資培育生第一專長為英語教學或英國文學，第二專長可能為歷史。小學師資培育生雖然也須有一專長，但是必須同時具備跨領域教學的基本能力。對小學師資而言，通常必備英語、數學兩科教學能力，再加上科學社會科學其中一科的教學能力。

一旦獲教育部錄取，所有師資培育生必須與教育部簽訂合約。自合約生效日開始，師資培育生即被視為教育部聘用人員，可以開始支領初任教師之薪資。此外，師資培育生之學費是由教育部負擔。但是，若是師資培育生無法在規定的時限內修習完畢且完成實習，而需要重修某些科目或者重新實習，重修期間無法支薪且須自費返回國立教育學院重修未通過之課程。根據不同合約內容，師資培育生於取得教師資格後需在學校服務 2 至 5 年不等。若是違約，需賠償所有領用之薪俸與學費等支出給教育部。最極端的個案，若是連師資培育課程都無法完成，師資培育生也必須賠償教育部所有支出。

此外，新加坡教育部有重點培育之獎學金生，在新加坡當地稱為「A star」，代表著菁英中的菁英。他們通常是那些在 GCE 'A' level 表現優異之學生，若有意願投入教職或教育行政（例如至教育部服務）行列，教育部會簽約並提供全額獎學金送至新加坡兩所國立大學（新加坡國立大學、南洋理工大學）或英、美兩國之頂尖大學（劍橋、牛津、哈佛、耶魯與史丹佛等名校），主要是以國外大學為主。並且依照個人意願修習大學至博士課程，返國後若想從事教職，再至國立教育學院參加學士後教育文憑課程。

（二）資培育過程品質管控機制暨證書授予條件

新加坡教師資格的取得並無相關紙筆測驗、面試等評量，師資培育生修習並通過師資培育課程，且順利完成實習，即可成為正式教師。雖然沒有最終的考試，不過在整個師培的過程中，師資培育生需接受國立教育學院與實習學校之考核。

在新加坡，目前取得教師資格的最低學歷為小學師資中修習教育文憑者，然而，新加坡教育部已逐漸減少教育文憑之比例。現職小學教師持教育文憑學位者，可以申請回國立教育學院補修 2 年課程，以便轉換成學士文憑。至於中學以上教師，皆持有大學（含以上）學歷。

三、師培機構與課程之認證與評鑑

新加坡唯一之師資培育機構為國立教育學院，其肩負全國之師資培育與進行教育研究之雙重角色，提供由文憑（diploma）、大學、碩士、博士（包含哲學博士（Ph.D.）與教育專業博士（EDD））一系列之完整課程，同時新加坡之教師在職進修、主任與校長培訓亦全由國立教育學院負責。國立教育學院目前擁有十二個學部（Academic Groups, AGs）分屬於教育、人文藝術、體育與科學等四大學群，這十二學部分別為：亞洲語言與文化學部（Asian Languages and Cultures）、課程與教學學部（Curriculum, Teaching and Learning）、幼兒教育與特殊教育學部（Early Childhood and Special Needs Education）、英語與文學學部（English Language and Literature）、人文與社會科學學部（Humanities and Social Studies Education）、學習科學與技術學部（Learning Science and Technologies）、數學與數學教育學部（Mathematics and Mathematics Education）、自然科學與科學教育學部（Natural Sciences and Science Education）、體育教育與運動科學學部（Physical Education and Sports Science）、政策與領導學部（Policy and Leadership Studies）、心理學學部（Psychological Studies）、視覺與表演藝術學部（Visual and Performing Arts）。此外，除個學部負有教學與研究功能之外，國立教育學院尚有一個教育研究處（Office of Education Research, OER），下轄有四個研究中心。

新加坡的師資培育有三類單位參與其中，分別是教育部、國立教育學院與各實習學校。根據官方說法，這三方是合作的夥伴關係（National Institute of Education, 2009），然而教育部為整個新加坡的教育主管機關及教育經費提供者，自然有較大發言權。國立教育學院則是新加坡唯一師資培育機構，其作為一師培機構的認證是來自教育部，而師資培育課程的審核也有教育部參與其中，步驟如下：教育部聽取學校意見、檢視學校課程發展以及考量新加坡國家發展需要之後，會將教師需具備之能力與專業知識彙整交由國立教育學院作為編制課程之參考。教育部的基本立場是相信國立教育學院之師資培育專業，因此僅就大方向進行指導，細部的課程規劃、設計，全係由國立教育學院內部來安排。不過，教育部會隨著不同的需求，在任何時候要求國立教育學院在師資培育課程上做出相對應的更動。

伍、職前課程

一、教育專業課程

作者將根據國立教育學院 2010 年入學教育學士（小學）課程的課程架構為例，說明新加坡師資培育課程的基本架構（見表 3）（National Institute of Education, 2010b）。教育實習亦為一必要項目，但將分節敘述。

表 3 教育學士（小學）課程的課程架構一覽表（2010 年入學）

課程領域	課程內容	備註
教育科目：教育研究（一）	教育基礎原理與概念	課程領域與課程內容並非實際課程的名稱，課程名稱可能隨各系所自主授課需要有所更動。各個課程領域都有數門課程。
教育科目：教育研究（二）	教學之社會學分析 課程發展原理 教育科技	

表 3 教育學士（小學）課程的課程架構一覽表（2010 年入學）（續）

課程領域	課程內容	備註
課程研究	各科教學方法。	
專業科目（一）	各個學科之專業知識，這是師資培育生申請入學之時，所提供之專長領域。	
專業科目（二）	各科專門領域以及相關科目之教學方法（例如該師資培育生之專長為數學，相關科目可能為科學）。 提供小學師資之基本配套：英語、數學、科學，但是師資培育生可以選擇將前述三個科目之一代換成社會科學、特殊教育或資優教育。	
必修科目（三項）	如何在小學教育中整合藝術、音樂與戲劇。教育研究之方法論。必修二選一：a. 行動研究；b. 跨學科整合教學法，師資培育生必須由這兩項中擇一進行個案研究。	
精進語言能力	增進師資培育生之寫作、口語表達能力，以利其在師培課程中的學習以及未來任教之表達能力。	

教育科目主要由國立教育學院之政策與領導學部、心理學部、學習科學與技術學部以及課程與教學部所提供，各科目之課程研究、專業科目等則由各學科之相對應學部提供。而師資培育生一切事務（包含下節所提之實習）皆由國立教育學院之師資培育處（Office of Teacher Education, OTE）來辦理。

二、教學實習制度

(一) 實習內容安排與時程安排

根據師資培育生選讀的師培課程不同，實習之次數、內容也隨之不同。對於各種類型的實習，有一個共同的規定，實習生在到校的第 1 週，必須將學校方面實習輔導團隊的聯絡資訊填入國立教育學院所提供的表格，在第 1 週結束前以電子郵件或傳真方式繳交給國立教育學院之實習輔導教師。而該教師收到相關資訊後，必須親自前往或以電話方式與實習學校校長（Principal）或副校長（Vice-Principal）聯繫。

以下就根據不同的課程所需的實習要求，進行說明：

1. 學士後教育文憑：實習次數一次，在修畢所有課程後實施，為期 10 週，稱為教學實習（Teaching Practice, TP）（National Institute of Education, 2010a）。10 週內必須繳交數次的省思札記、準備教學檔案、提供批改學生作業之樣本、進行 10 次之教學演示。國立教育學院安排一位實習輔導教師（通常為各學部之副教授、助理教授）給每位實習生，學校方面則是由校長指派一位實習輔導導師（school coordinating mentor, SCM），實習輔導導師則會根據要到該校實習的實習生們之任教科目，提名數位有經驗之實習輔導教師（cooperating teachers, CTs），經校長同意後正式組成學校之實習輔導團隊。10 次教學演示皆需分別準備不同教案、教具等，其中 8 次由學校方面進行評量，兩次由國立教育學院之實習輔導教師進行評量，學校對實習學生所進行之教學演示評量不可與國立教育學院之教學演示評量重疊。意即學生不可以準備一個教學演示同時提供給學校與國立教育學院之實習輔導教師進行觀察與評量，學生必須進行整整 10 次不同的教學演示。評量的細項是根據國立教育學院提供制式表格供學校與國立教育學院之實習輔導教師們填寫。根據學生的省思札記、教學檔案、教案與演示等等，在實習結束後，由整個實習輔導教師群（包含學校與國立教育學院）加上實習學校之校長或副校長開會決定實習結果。實習結果有四個，分別為：「傑出」（distinction）、「優秀」（credit）、「通過」（pass）與「不通過」（fail），若是任何一方在實習前

六週發現該實習生可能是「傑出」或是「不通過」的個案，必須立刻通報國立教育學院之師資培育處，該處會指派另一位國立教育學院之實習輔導教師（moderator）前去評量該個案。實習結束後，校方與國立教育學院之實習指導教師需分別提出一份總結性報告（2至3頁），其中必須明確指出該實習生之優點與待改進之處。

2. 教育文憑課程：2年內實習2次，分別在各學年結束時。第一次為期5週，稱為教學助理實習（Teaching Assistantship, TA），基本上無需進行教學演示，除非實習生經過實習輔導教師同意，而進行教學演示。5週內，實習生必須觀察教師教學、班級經營、學校行政運作等等層面，每週需繳交省思札記，必須依照國立教育學院的既定格式來進行反思。學校方面一樣有實習輔導團隊，負責輔導實習生。國立教育學院也會指派一位實習輔導教師，每週閱讀省思札記，給予學生反饋。5週期間該實習輔導教師至少要到校訪視一次。至於實習成績的決定，也是由校方與國立教育學院之實習輔導教師開會決定，但是只有兩種結果，分別為「通過」、「不通過」。第二次實習，則為10週，基本流程同學士後教育文憑之實習過程。
3. 教育學士：4年內需進行4次實習，分別在各學年即將結束之際。第1年實習為期兩週，主要在體驗學校生活與經驗（School Experience）（National Institute of Education, 2010b）。第二次實習為5週，會在第一次實習之學校進行，基本流程同前述教育文憑課程之5週實習流程，為稱為教學助理實習（TA）。第三次的實習則稱為教學實習（一）（Teaching Practice 1, TP1），為期5週（National Institute of Education, 2010b），僅需進行兩次教學演示，由學校與國立教育學院各評量一次。最後一次實習期間為10週，會在第三次實習同所學校，基本流程同於前述學士後教育文憑10週實習之流程。因此修習教育學是課程之師培生，在四次實習的過程中會到兩所不同的學校，通常最後兩次實習的實習學校就是師培生日後會分發任教之學校。

簡言之，5週的實習是讓師資培育生能更了解學校的生態與觀察有經驗教師之教學與班級經營，而10週的實習則是讓師資培育生能有實際的教學、班

級管理的經驗。

（二）實習制度的夥伴關係

在新加坡，實習學校的安排與分配是屬教育部權限，實習最高主管單位為教育部，國立教育學院的師資培育處則扮演雙重角色，一方面為實際處理行政業務的單位，另一方面亦為輔導機構。而學校則是提供每年可能需要多少教師的資訊給教育部，教育部則會基本上依照實習生住家的遠近來分配實習學校，當然並非所有學生都能到住家附近之學校實習，因為各級學校有多少缺額每年會有變化。

在國立教育學院內部，會依照各學部教師人數及專長，分派實習生至各學部。在各學部有位實習負責人（Practicum coordinator），依照該學部每位教師的工作量分派每年需輔導之實習生人數，同時處理相關在學部這一級之實習相關行政業務。實習生若需請假，必須告知學校與國立教育學院之實習輔導教師以及實習輔導處，若是病假，醫院證明需於病假結束後 48 小時內送給校方與實習輔導處。簡言之，實習最高負責單位為教育部，專責實習機構則是國立教育學院之實習輔導處，其隸屬於師培機構之下，與實習學校為合作關係。

陸、導入階段

一、實習地點

新加坡由於國土幅員不大，全境 300 多所學校幾乎都有機會收到實習生，並無所謂實習專門學校。目前實習制度內有個不成文之規定，通常實習生是由教育部統一分發至各實習學校，各實習生進行實習的最後一所實習學校通常就是該實習生將來要任教的學校，雖然還是有極少數例外。這樣的規定，主要目的是讓所有學校認真看待該校所接受之實習生，而不會讓不適合的實習生輕易過關。此外，除了教育部統一分發這個管道，實習生亦可自行找實習學校，若該校有缺額且校長同意，可以行文教育部，要求將該生分發至該

校實習，不過最後之同意權仍在教育部。由學生自行尋求實習學校同意的這種作法，該實習生通常是該校的校友。

二、輔導機制（實習輔導教師）

實習輔導機制可分為兩方面：一為實習學校、另一為國立教育學院。實習生到學校實習之前，國立教育學院會舉辦實習前之說明會，提醒實習生相關注意事項並且告知國立教育學院實習輔導教師之名單，其他相關文件（如實習手冊、各類表格）則是全數上網，學生可以在任何時候下載。在實習開始前一週，國立教育學院之實習輔導教師會與學生見面，進行半小時至 1 小時之討論並提醒學生實習注意事項。而在實習過程中，實習生需每週與國立教育學院之實習輔導教師聯絡，若實習過程中發生任何與實習學校相關的議題，一方面可向實習學校反映，另一方面必須通知國立教育學院之輔導教師。至於在實習學校方面，通常是由教務副校長（VP Academic）負起照顧實習生在校實習的責任。實際輔導的責任是落在實習輔導導師（SCM）與各科目之實習輔導教師（CTs）。通常學校的教務副校長或實習輔導導師會與國立教育學院之實習輔導教師保持每週一次的電郵或電話聯絡。

柒、教師素質管理

一、教師甄選與任用

教師的甄選與任用在新加坡並沒有這方面的議題，絕大多數的新加坡教師都是在接受師資培訓之前篩選的。而教師的分發，正如前所述，是由教育部根據各校上報之各科的缺額統一分發教師，各級學校並無自行甄選教師的過程。

二、不適任教師之處置

新加坡教師的考核係由校長負責，若是一位教師連續三年拿到 D 的等第，

代表這位教師為不適任教師，此時教育部有權與該名教師解除合約。若是校長給校內教師 D 等第，校長必須寫報告，具體陳述該名教師得 D 的原因。而通常一位教師拿 D 等第對該名教師會帶來級大的危機感，學校也會積極介入輔導，因此，這樣的情況近幾年在新加坡並未發生。此外，若是教師犯罪，教育部的作法是馬上解約。至於不適任教師的處置單位，基本上是學校呈報至該「校群」(cluster) 給校群督導 (Cluster Superintendent)，再向上呈報至教育部。

捌、教師專業發展

一、教師職業發展路徑與在職進修規定

(一) 教師職業發展路徑

新加坡教師可以照專長與興趣並參考主任與校長給予的評價選擇其職業發展路徑 (career tracks)，總共有三種發展路徑：² 教學 (teaching track)、學校領導 (leadership track) 與高級專業 (senior specialist track)。教師尋求晉升必須申請且接受嚴格評鑑與考核過程，以教學路徑為例，初任教師若對教學、教學法有興趣，可以朝向教學路徑尋求晉升：由教師 (teacher)、高級教師 (Senior teacher)、領導教師 (Lead teacher)、專精教師 (Master teacher) 至主要專精教師 (Principal master teacher)。個別教師的薪資除了根據年資與每年表現進行加薪與提供考績獎金 (bonus) 之外，若是得到晉升，薪資也會隨之升級。

(二) 教師進修規定

新加坡之教師專業發展並沒有明確區分所謂自願進修或強迫進修，教育部僅規定 1 年內需參加 100 小時之教師專業發展 (Salleh, 2008)，但是若是教師未達到此一需求，倒也沒有明確之罰則。對教師專業發展可區分為兩個領域，分別為：教師專業發展、學校領導之專業發展。

2 資料來源：<http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/>。

二、專業發展機制

（一）教師專業發展

教師專業發展有三個途徑：研習進修、學位進修與學校本位進修。新加坡中小學課程通常到下午就結束：小學約在 1 點半左右就結束一天的課程、中學約在 3 點左右結束，因此教師在下午的時間除了處理教務之外，較有可能參加各類進修活動。教育部、國立教育學院、新加坡教育研究協會（Education Research Association Singapore, ERAS）與各級學校都提供許多專業發展機會（包含專業發展課程、工作坊、研討會、論壇等），例如：教育部每兩年舉辦一次給教師之研討會，而新加坡教育研究協會則與教育部的研討會錯開，也是每兩年舉辦一次研討會。除了每年有的研討會之外，尚有為數眾多之論壇與工作坊。此外，教師也可以申請國立教育學院提供在職教師之教學碩士班（master of teaching）與其他各種類之碩士課程，修業期間為 3 年。而學校本位進修則是因應教育部政策，在發展學校本位課程的過程中，各校會舉辦講習、工作坊等等。

（二）學校領導專業發展

教育部每年會根據校長與校群監督之推薦，分為兩梯次選送總共 300 至 360 名學校各科主任（Subject heads）、學年主任（Level Heads）、部門主任（Head of Department, HoD）與教育部中階官員至國立教育學院進修，這個專業進修課程稱為「學校中的管理與領導」（Management and Leadership in Schools, MLS）。參加這個課程所有學員皆為留職帶薪進修，整個課程為期 17 週。課程內容包括：領導與管理、課程理論 2 門必修課程，還有約 30 門選修課，每位學員可依照個人興趣選擇 6 門修習（National Institute of Education, 2010c）。除了在國立教育學院之課程之外，還有為期 1 週之海外參訪（亞太地區國家）行程。學費與海外參訪費用皆由教育部負擔。

至於學校副校長（Vice-Principal, VP）部分，教育部每年一次亦會挑選有潛力之副校長約 30 至 40 名，送至國立教育學院修習「教育領導學程」（Leaders in Education Programme, LEP），這是副校長將來晉升至校長的必要條件之一。

進修期間為留職帶薪進修，進修期間為 6 個月，這個課程共有 11 門與領導、管理、人力資源、測驗評量與教育科技相關之必修課，沒有任何選修。除了在國立教育學院之課程之外，還有為期兩週之海外參訪（全球皆可，由各組學員自己選定參訪國家）行程。學費與海外參訪費用皆由教育部負擔。

玖、結論——新加坡師資培育的特色

新加坡平均國民所得（2009 年為 36,537 美金）³ 為臺灣（2010 年為 16,269 美金）⁴ 的 2.24 倍，而初任教師之每月薪資約為新臺幣 55,000 元，僅為臺灣的初任教師薪資（以新臺幣 40,000 計算）的 1.3 倍，因此薪資並非吸引新加坡學生想成為教師的原因。對很多師資培育生來說，作為教師只是一種職業的選擇，而不是像臺灣目前很多人仍想修習教育學程，等著擠進教職的窄門，甚或不惜冒著成為儲備教師的風險。而很大比例之新進教師會在與教育部之合約結束後（年資在 5 年之內的教師才有此種情況，5 年以上年資的教師離職率就很低）⁵ 選擇其他的行業，尤其在新加坡整體經濟環境大好之時，常常會有教師轉業的風潮。相對的，在經濟大環境表現不佳時，也會有原先從事其他行業，後來選擇教職而到國立教育學院修習學士後教育文憑的現象發生。

而另一方面，新加坡仍是以中央集權為中的師資培育機制，每年名額係由教育部統一規劃，並未服膺市場機制。由於教育部、國立教育學院與學校三方緊密的夥伴關係，因此讓師資培育的課程彈性加大，透過對師資培育課程與專業發展課程之經常性的檢視與修正，新加坡希望能夠建立一個符合 21 世紀新加坡之師資培育模式。同時，採用中央集權模式控制合格教師數量，因此從未發生儲備教師過剩的情況。

3 資料來源為新加坡國家統計局：<http://www.singstat.gov.sg/stats/themes/economy/natac.html>

4 資料來源行政院主計處：<http://www.dgbas.gov.tw/public/Attachment/0111816343671.xls><http://www.dgbas.gov.tw/public/Attachment/0111816343671.xls>。

5 參考資料來源，新加坡教育統計：<http://www.moe.gov.sg/education/education-statistics-digest/files/esd-2010.pdf>。

除了三方夥伴關係這個特色之外，明確規範師培生應具備的能力並且由師培機構進行師培課程之改革也是另外一個特色。師培機構並非被動地等教育部指揮，而是根據教育部提出關於 21 世紀學生所需具備能力之政策，主動地規劃師培課程，期能培養出具有 21 世紀能力、素養之教師。

最後，新加坡教育部對教師職業發展路徑有清楚的規劃，教師進入教職體系後，可以依照個別的專業興趣，在學校教育系統中尋著相關路徑從事專業發展並且獲得晉升。利用有效的分級制度並與教師薪水掛勾作為誘因，讓教師會持續其專業發展。而不會一進入教職體系後，就沒有任何追求發展與升級的誘因。

參考文獻

- Chen, A. Y. (2010). Introduction to the Institute of Education (1973-1990). In A. Y. Chen & S. L. Koay (Eds.), *Transforming teaching, inspiring learning: 60 years of teacher education in Singapore 1950-2010* (pp. 51-55). Singapore: The National Institute of Education.
- Chong, S., & Ling, L. E. (2010). "Universitising" of initial teacher education. In A. Y. Chen & S. L. Koay (Eds.), *Transforming teaching, inspiring learning: 60 years of teacher education in Singapore 1950-2010* (pp. 133-145). Singapore: The National Institute of Education.
- Hogan, D., & Gopinathan, S. (2008). *Knowledge management, sustainable innovation, and pre-service teacher education in Singapore. Teachers and teaching: Theory and practice, 14*(4), 369-384.
- Kho, E. M. (2010). Post-war teacher training: The colonial experience (1945-1957). In A. Y. Chen & S. L. Koay (Eds.), *Transforming teaching, inspiring learning: 60 years of teacher education in Singapore 1950-2010* (pp. 5-14). Singapore: The National Institute of Education.
- Lin, T. (2010). Defining teacher competencies in the 21st century: A study of the TE 21 Report in Singapore. In Y.-M. Su & Y.-C. Fang (Eds.), *The reform of curriculum and teaching in a global era* (pp. 241-278). Taipei: ProEd publisher.
- Ministry of Education (MOE)(2010). *About us*. Retrieved December 25, 2010, from <http://www.moe.gov.sg/about/#our-mission>
- National Institute of Education (2009). *TE21: A teacher education model for the 21st century: A report by the National Institute of Education, Singapore*. Singapore: Author.
- National Institute of Education (2010a). *Handbook of postgraduate dipoloma in education Jan-Dec 2011*. Singapore: Author.
- National Institute of Education (2010b). *Handbook of bachelor of arts (education), bachelor of science (education) 2010-2011*. Singapore: Author.
- National Institute of Education (2010c). *MLS handbook for participants*. Singapore: Author.
- Salleh, H. (2008). Teacher professional development in teh TSLN era: Current challenges and future direction. In J. Tan & P.-T. Ng (Eds.), *Thinking schools, learning nation: Contemporary issues and challenges* (pp. 87-103). Singapore: Pearson.
- Shanmugaratnam, T. (2008). Foreword. In S. K. Lee, C.-B. Goh, B. Fredriksen & J. P. Tan (Eds.), *Toward a better future: Education and training for economic development in Singapore since 1965* (pp. ix-x). Washington, DC: The World Bank.
- The World Competitiveness Center (2010). *The world competitiveness yearbook 2010 (press release)*. Lausanne, Switzerland: IMD.

第十二章

紐西蘭師資培育制度 與教師素質

洪雯柔

國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

壹、緒論

為回應全球化的經濟發展與國家處境之需求，1989年成為紐西蘭教育的重要分水嶺，標示了紐西蘭教育自此邁向分權、市場競爭的新自由主義路線，與世界各國教育有著更為同質的發展取向，日益淡化了原先的社會福利國家特色與強調公平正義的社會意識型態色彩。師資培育亦不例外。

然而，紐西蘭的師資培育與對教師素質的期盼，仍有著紐西蘭人自稱為「鄉村人」的特色，以「人」為主要關懷、以「實用」為主要考量，也許少了許多制度面的強制規定、少了許多制式化標準的建置，卻更多了「以人為本」的特質，強調教師作為一引導者、關懷者的人格特質與發展，強調「以學生為中心」、兼重歐洲與毛利文化的教學。此一特色也正是公共電視於2007年拍攝「紐西蘭尋羊記」一片作為教改系列之一以反省我國教育現況的原因。本文希冀藉由對紐西蘭師資培育與素質的介紹，提供我國不同的反思觀點。

貳、師資培育改革脈絡與典範轉移

紐西蘭的師資培育歷經幾個不同的發展階段：19世紀的教師培訓學院（Teachers Training College）乃為中學階段，強調教學技能的培訓；20世紀

初期逐漸將師資培育的教育層級提升至大學階段，先有教師學院 (teachers college)，之後更改名為教育學院 (College of Education) (陳玉珊，2010；McGee, 1982)；《1989 年教育法》(Education Act 1989) 之後則將原本單一管道、由大學教育學院與獨立教育學院負責培訓教師的方式，開放為多元管道培訓，為現今的新制師資培育奠定基礎；而將所有教育學院整併為大學之教育學院，亦是此一波改革的重點。種種典範的轉移，反映的是不同時期的脈絡影響以及國家政策在此的轉變。以下聚焦於 1980 年代末期此一巨幅的師資培育改革。

在 1980 年代末期以前，師資培育經歷幾個轉變。19 世紀的師資培育機構為教師培訓學院，屬於中學階段。1940 年代，教師學院開啟了實用主義傳統與教育理論之爭，而自 20 世紀初期便開始提倡的師資培育提升至大學層級、師資生可跨校選修大學課程等議題，直至 1940 年代戰後終於開始落實。1960 年代，教師學院的兩年制課程開始擴展為三年制，而且與鄰近大學開始提供聯合的教育學士學位。而在 1970 年代開始，隨著毛利教育基金會的成立以及毛利語言文化的重視，教師學院中開始教授毛利語言相關課程 (Lee & Lee, 2001; Prebble, 1976)。

雖然紐西蘭師資培育歷經前述轉變，然而，直到 1980 年代末期開始的教育改革前，其乃由中央教育部所掌控，強調中央對師資培育機構之入學規定、課程內容、組織結構、經費等的控制與一致化規範 (Lee & Lee, 2001)，以及單一管道師資培育的政策。此一特色直到教育改革才有所改變。

自 1984 至 1993 年，為回應經濟發展的萎縮、高失業率、欠缺高級技術人才、鉅額的外債、極為有限的國際貿易夥伴，以及知識與資訊社會的興起，當時新執政的工黨政府推動新右派 (New Right) 政策，如自由市場與鬆綁政策以提升經濟競爭力，紐西蘭遂經歷巨幅的經濟改革，從保護性、管控性且國家宰制的資本主義民主社會，轉向開放性、競爭性與自由市場的經濟體制。以往的社會福利國家路線亦因之有所調整，納入更多新自由主義 (neoliberalism) 的特質 (Dale and Robertson, 2002; Openshaw, 1999; Perris, 1998)。

伴隨著上述社會與經濟改革之推展，也為回應紐西蘭社會轉型為知識社會，教育體系有必要更加彈性且具有回應能力，以往「一體適用」(one size

fits all) 的統一教育措施已不適用，教育改革因之如火如荼地開展。循此新自由主義發展脈絡，紐西蘭總理於 1990 年宣布也可適用於教育政策的政策原則：公平、自立、效率，與較大的個人選擇空間。教育改革開始推動，改革的主要核心主題為：追求績效、鬆綁，並建構半自由市場的教育體系。自此，紐西蘭教育體系經歷許多改變（洪雯柔，2004，2008a）。

一連串的教育改革濫觴於 1987 年的《教育檢視》(1987 Education Review)、1988 年 Picot 領軍之「教育行政檢視任務小組」(Task Force to Review Education Administration) 所提出的《皮卡特報告書》(Picot Report)，繼之，紐西蘭教育部於 1989 年提出教育白皮書－《明日學校》(Tomorrow's Schools) 開始正式推動教育改革，其焦點在於強化學校與社區的連結、權力由中央下放給學校、學校成為競爭市場、企業主義 (entrepreneurialism) 引領教育體系發展、對國際測驗的重視、貿易導向的語言與素養、重視監督與標準之建構、出口教育的發展等。而 1989 年教育法的頒布，更奠定了此波教育改革的法源基礎（洪雯柔，2004，2008a）。在此波改革下，屬於高等教育階段的師資培育，一方面因為政策鬆綁而獲得更大的自主權，另一方面卻又因為紐西蘭學歷資格審定局 (New Zealand Qualifications Authority, NZQA) 設定之國家教育成就證書¹(National Certificate of Educational Achievement, NCEA)、國定課程架構 (New Zealand Curriculum Framework, NZCF) 等品質控制機制，而面臨更大的競爭壓力。復因國定課程與國家教育成就證書增設新學科、強調技能與單位知識，師資培育的本質遂因而改變 (Keown & McPherson, 2004)。

1989 教育改革以前，各階段的師資培育屬於單一管道式培育，亦即，僅由教育學院與大學的教育系開授，其中又以教育學院為主。1990 年之後，逐漸走向多元化師資培育的方向，多元技術學院、大學、毛利學校與私立訓練機構也投入師資培訓的行列。1990 年的 6 所教師學院遂在 1997 年巨幅成長為 16 所各類師資培訓機構，其中更有 3 所機構提供線上的遠距師資培育課程。這主要是因為紐西蘭教育政策的鬆綁與競爭取向，以及撥款方式的改變

1 國家教育成就證書乃是一種標準化資格體制，其乃是一兼採外部考試與內部考試而獲得證書的機制（洪雯柔，2011）。外部考試乃是由國家統一所舉辦，內部考試則由各任課教師所施行。

² (Kane et al., 2005; Keown & McPherson, 2004)。此外，此波教育改革促使師資培育邁向科技官僚現代化路線 (technocratic modernization)，開始成本效益 (Openshaw, 1999)。換言之，此波教育改革改變師資培育的本質，師資培育必須面對市場化的競爭趨勢，一方面必須自籌部分經費，且積極爭取政府部門的競爭型經費；一方面必須提升品質，以提升自己在師資培育市場裡的競爭力。

自 1999 年開始，紐西蘭教育部推動多項新教育政策與措施，教育改革的焦點轉向有效的教學與學習，立基於研究與證據本位，至於教師與研究的專業發展，也運用新評量工具與科技的創新應用。此波教育改革更明確地聚焦於教育成就的提升（尤其強調識字素養與數學能力的提升）、強化溝通能力、快速與批判思考的能力、問題解決能力、面對挑戰與危機的能力，與小組合作的能力等，以培養紐西蘭社會與全球世界的公民，貢獻其力量於紐西蘭社會與全球。這些趨向反映的是政府對於知識社會與全球世界來臨的回應，以及政府未來十年政策制定的三大優先主題：經濟轉型、家庭（年輕人與長者）、國家認同。此波教育改革於師資培育的具現乃在於 2007 年所有教育學院完成整併，成為綜合大學中的教育學院；以及教育部、教育審查署 (Education Review Office, ERO) 等各單位對有效教學、優質教學之要素的界定。藉此，紐西蘭政府意欲藉此促進教學相關研究的進行，以提升教學的有效性，使師資培育與教學皆邁向研究本位取向 (research-based)；也提升整體教師的素質，使師資培育提升至大學層級，使所有教師至少擁有大學學歷，同時增加師資培育機構間的合作且減少政府的財政負擔 (Keown & McPherson, 2004; Ministry of Education, 2007; Roberts, 1999; Strathdee, 2007)。

二十多年來新自由主義路線的教育改革，致使紐西蘭教育體系歷經市場化帶來之校內社會階級兩極化、地方特質之解構、分權與市場化政策導致不利學校更不利等問題，而在融合本土化 (localization) 的新自由主義策略（或稱之為新自由地方主義 neo-liberal localism）後，紐西蘭的學校成為新自由學校的典範，為他國所仿效 (洪雯柔, 2008a)。

2 高等教育機構的經費，以往乃由國家全額補助，今日則有部分經費成為競爭型經費。競爭型經費乃依照各校在研究方面的表現來給與經費補助，亦有由競爭型計畫爭取而得的經費。

迄今，紐西蘭教育政策仍依循新自由地方主義路線。2007年教育部則依例提出新的教育目的規範，標舉出未來的政策取向，更加著眼於教學與學習，旨在藉由研究與證據本位的成果，投入教師的專業發展、研究、新評鑑工具與科技的革新性應用（洪雯柔，2008a）。

參、理想優良教師素質

一、理想優良教師圖像

紐西蘭對教師所需具備之條件的相關規定，可見於紐西蘭教師協會（New Zealand Teachers Council, NZTC）所訂定的教師註冊基本水準，諸如「令人滿意的教師面向」（Satisfactory Teacher Dimensions）與「教師畢業標準」（Graduating Teacher Standards）。

綜而論之，紐西蘭對理想優良教師圖像的描繪如下：在教學的場域，由專業的領導者證明其在教學／學習場所、學習中心、社區，和教學專業領域，四個領域的工作都表現優良。並在每一個面向都與學習者、父母／家庭（whanau）／照顧者、雇主，及同事產生互動。此外，還必須隨時保持高度的可信度、可信賴、敏感性、同理心、尊重他者、想像力、熱忱、願付出、善溝通，及健全的身心（New Zealand Teachers Council, 2009b）。

二、教師專業指標

「令人滿意的教師面向」一如前述，乃是紐西蘭教師協會對教師所應具備之專業的明確規範，亦可視為教師之專業指標。「令人滿意的教師面向」將教師之專業指標分為專業知識、專業實踐、專業關係與專業領導等四面向。分別介紹如下（陳玉珊，2010；New Zealand Teachers Council, 2009b）：

(一) 專業知識：

知識面向	涵蓋要素
現有的課程、教授的科目和學習理論	<ul style="list-style-type: none"> • 顯示所教授的知識內容以使之與其他學科聯結； • 顯示有關課程官方文件的知識； • 規劃和實踐，而且此規則與實踐能反應對主題與概念的理解； • 教學的實踐能反映出現今最佳實踐的相關研究。
窪坦頤協定 ³ 、毛利語與毛利傳統	<ul style="list-style-type: none"> • 規劃和實踐能反映出其認知到毛利傳統文化的重要性； • 課程知識包含《窪坦頤協定》(Treaty of Waitangi)； • 教學顯示出落實融合毛利學生的作法； • 規劃和實踐顯示對毛利語與傳統的支持。
學生們的特性及進展	<ul style="list-style-type: none"> • 顯示一個年齡組的發展特性，以及例外的一般模式； • 利用各種不同的學習方式於教學規劃； • 顯示每個學生的知識的技能，知識，能力和特殊需要； • 顯示每個學生的興趣和文化背景。
適當的教學目標	<ul style="list-style-type: none"> • 代表被認可之課程的目標； • 目標能顯示對學生的高度期望； • 目標之陳述及以學生學習並允許健全的評估； • 目標能反應團體中所有學生的需求； • 目標反應出不同類型的學習（思維和知識）和建立學生重要學習的方案。
適當的技術和資源	<ul style="list-style-type: none"> • 知悉學習中心和社區可用於教學的資源； • 知悉學習中心和社區可供學生利用之資源； • 於方案上有計劃的使用資訊科技。
適當的學習活動、方案和評量	<ul style="list-style-type: none"> • 擁有能使學生進步的學習活動； • 提供能支持目標和鼓勵學生參與的材料和資源； • 在適於目標時，採用學生分組達成目標。 • 符合實際的學習和時間分配； • 確保評量是有效、可靠和公平的； • 通過計劃評量大多教學目標；• 使用評量結果以規劃個人和團體的進階學習。

3 窪坦頤協定乃是紐西蘭立國的基礎文件，且確保了毛利族群與文化的獨特平等地位（Timperley, Wilson, & Fung, 2007）。

(二) 專業實踐

1. 學習環境	涵蓋要素
營造尊重和理解的 良好環境	<ul style="list-style-type: none"> • 以溫暖、關懷和尊重和學生互動； • 創造一個能使學生體貼與尊重的環境。
建立珍視且促進 學習的高度期望	<ul style="list-style-type: none"> • 展現於工作上的熱情並使學生珍視他們此熱誠； • 堅持優質的工作使學生在這項工作上感到自豪； • 有目標，活動和互動來表達對學生成就的高期望； • 促進學生自我導向的學習。
管理學生的 學習歷程	<ul style="list-style-type: none"> • 為個人和團體籌畫任務以有效的促使學生投入學習； • 有效的利用時間以促成管理過程順暢的轉銜； • 管理材料和用品的例行工作，以及執行行政職責時，皆使學生分擔部分職責； • 確保家長志工和小老師都各司其職。
積極正向地管 理學生行為	<ul style="list-style-type: none"> • 和學生共同建立明確對學生行為標準的期望； • 使用微妙、建設性的方法，監督和管理學生的行為； • 適當和小心的回覆學生的不良行為。
經營一個安全 的身心靈環境	<ul style="list-style-type: none"> • 依據協定的學習中心程序，提供一個安全的學習環境； • 巧妙地利用物質資源，使所有的學生能學習。
2. 教學指引	涵蓋要素
清晰、精確地以 一種或兩種紐西蘭 官方語來進行溝通	<ul style="list-style-type: none"> • 給予學生明確的指令或解釋； • 所用的口語和文字是明確的、正確的且適合學生的年齡和興趣。
運用多種教學 方法取向	<ul style="list-style-type: none"> • 提出優質的問題並給予學生時間回答； • 讓學生承擔討論的責任。
使學生參與學習	<ul style="list-style-type: none"> • 使教學內容與學生的知識和經驗有關； • 確保活動和任務適合學生的年齡和背景； • 使用的教材和資源能促使學生投入； • 以結構化的學習使活動有組織和良好的節奏； • 確保學生有機會開展自己的學習和設立自己的目標。

提供學生回饋和評量其學習	<ul style="list-style-type: none"> • 給予一貫的優質回饋； • 及時回饋，使學生可以及時使用； • 使學生參與自我評估； • 鼓勵學生自我評量和規劃。 • 與學生溝通評估準則和標準
落實彈性和回應性	<ul style="list-style-type: none"> • 進行調整以適應規劃好的學習順序； • 在適當的時候可包容學生的問題和自發性的活動； • 對於有學習困難或需要延長學習的學生，有耐心地尋求方法和策略。

(三) 專業的關係

教師在發展關係的任務	涵蓋要素
反省教學以期改善	<ul style="list-style-type: none"> • 樂意質疑方案的有效性，以在某種程度上實現其目標； • 諮詢同事且尋找新的想法，也許下次能如此改善； • 將反省納入未來的規劃，以促進教學和學習。
維持正確的記錄	<ul style="list-style-type: none"> • 記錄每個學生主要學習任務的相關紀錄； • 建立系統以有效地記錄有關學生學習方案的訊息。
和家庭與主要照顧者溝通	<ul style="list-style-type: none"> • 常常適當的提供家人有關於學習方案的訊息； • 定期溝通個別學生進步狀況，並敏感地對照顧者的需求與關注擔心予以回應； • 促使家庭參與學習中心提供的學習方案。
投身於學習中心	<ul style="list-style-type: none"> • 中心的同事一起規畫、支持和合作； • 參與並推動學習中心的活動來提高學生在其他學習地點的學習； • 參與社區活動和中心計畫。
發展專業	<ul style="list-style-type: none"> • 尋找專業發展機會，以加強內容的知識和教學技巧； • 直接或間接地通過文字和分享等方式，參與協助其他教師； • 在工作人員發展方案中願意分享專業知識和技能。
堅持保密、信任和尊重	<ul style="list-style-type: none"> • 在滿足學生的需要方面顯示出積極的興趣； • 當價值觀發生衝突時，做出對學生最有利的選擇； • 對所負之責任擔負績效責任； • 努力確保所有學生都享有公平的機會獲得成功； • 在團體或中心之決策中扮演領導角色； • 決不從學生之特權關係中獲益。

(四) 專業的領導

教師展現領導能力	涵蓋要素
落實彈性和適應性	<ul style="list-style-type: none"> • 在計畫和方案做出調整，以確保和學習中心的合作； • 依以往的經驗修正活動，計畫和方案； • 創造機會傾聽別人訴說關於學習中心的教學與學習和適當地調整政策。
以教學和學習為焦點	<ul style="list-style-type: none"> • 模擬最新的課程知識、學習理論和方案評估； • 挑戰同事和社區，以使其了解和欣賞學習中心提供的方案； • 確保中心的教育目的乃是各項政策，程序和活動的核心； • 模擬學習中心的共同理想和使命。
領導和支持其他教師	<ul style="list-style-type: none"> • 增權賦能以使教師發展和展示自己的領導才能； • 時常與廣泛地與工作人員溝通； • 闡明教育價值觀有助於學習中心的未來； • 充分諮詢教育決定的關鍵。
顯示道德行為和責任	<ul style="list-style-type: none"> • 提升學習中心的行為標準和以保持專業標準和中心的政策； • 了解和回應影響學生之社會、文化、經濟和政治因素。
認知並支持群體和個人的多樣性	<ul style="list-style-type: none"> • 領導學習中心去採用窪坦願協定於其方案和政策中； • 確保方案和政策給予所有的學生，不論其種族，性別，年齡或能力以公正和公平的對待； • 協助教師發展能促進所有學生成功的方案； • 諮詢家庭和社區，有關學習中心如何將雙文化和平等問題納入其結構和方案。
鼓勵他人且參與專業發展	<ul style="list-style-type: none"> • 進行專業發展以提高專業課程領導技能； • 提供專業發展機會和支持予教師； • 反省個人的表現成效，和監督並反省其他教職員的技能； • 與其他教職員保持專業對話。
安全且有效地管理資源	<ul style="list-style-type: none"> • 利用現代資訊科技和專家的意見； • 在學習中心保持身體和心理安全的環境並符合法律要求； • 確保教職員有資源進行學習方案； • 有效率且公平公開地管理財務資源； • 根據人事政策和法律要求管理和聘用教職員； • 對用人當局報告教職員對其負責之行政和學習方案之效能。

肆、師資培育制度

一、師資培育管道

1989 教育改革以前，各階段的師資培育僅由教育學院與大學的教育系開授，其中又以教育學院為主。1990 年之後，逐漸走向多元化師資培育的方向，多元技術學院、大學、教育學院、毛利大學與私立訓練機構也投入師資培訓的行列。2007 年所有教育學院完成整併，成為綜合大學中的教育學院。自此，教育學院成為歷史名詞（洪雯柔，2009；Kane et al., 2005）。紐西蘭政府意欲藉此促進教學相關研究的進行，以提升教學的有效性；也提升整體教師的素質，同時減少政府的財政負擔。

因之，師資培育機構在開放初期有大幅成長，之後則持平，甚至有小幅縮減。在 2011 年，現有的 25 所師資培育機構乃由 8 所私人訓練機構、7 所多元技術學院、7 所大學與 3 所毛利大學組成，提供 85 種教師資格課程，其中有 9 所機構提供中等教師資格課程，15 所提供初等教師資格課程，21 所提供幼兒教育教師資格課程。大學是幼兒與中小學教師主要的培育機構，根據 2005 年的資料，其培育的師資生占中學師資生的 96%、小學師資生的 90%。例外的是，大學僅培育幼兒教育師資生的 45%，其他 50% 則由私人訓練機構與多元技術學院提供。而毛利大學培育之師資生僅占 3%（Kane et al., 2005；Ministry of Education, 2011a, 2011b, 2011c）。

二、師資生甄選至證書授予歷程

（一）師資生甄選機制

在紐西蘭，師資生的篩選機制中，對於成為師資生的條件規範各校有不同之規定，要言之，學科成績、面試、推薦書等為主要篩選方式，藉此了解學生所具備之學術能力、個人特質、相關背景經驗、溝通技巧等。其較為特殊之考量在於申請者是否具備成為教師的特質，而此往往必須藉由面試與推薦書方可看出，因此面試與推薦書在篩選機制中扮演重要角色。以下就各項篩選機制加以介紹：

1. 師資生入學成績：

- (1) 進入大學，但 20 歲以下的學生若欲申請進入師資培育學程，必須符合紐西蘭學歷資格審定局所規定之大學入學要求。如初等教育師資培育學程的要求為，獲得 42 個達到國家教育成就證書 (NCEA) 第 3 級水準的學分數，其中至少有 14 學分為算數相關學分，8 學分為識字相關學分。中等教育師資培育則要求學科相關的學分數 (Ministry of Education, 2011a)。
- (2) 20 歲以上的學生，其入學標準的規定則無要求：部分師資培育機構，對於 20 歲以上紐西蘭公民或具有永久居留權者的入學申請者，不要求達到大學入學的學歷資格，而以其他方式篩選 (洪雯柔，2009)。例如：奧克蘭大學提供的「體育學士學位」(Bachelor of Physical Education) 對於 20 歲以上紐西蘭公民或具有永久居留權者，沒有學歷資格的要求。坎特伯里大學教育學院提供的「體育學士學位暨中學學士後教學與學習文憑」(Bachelor of Education with Specialisation in Physical Education and Graduate Diploma in Teaching and Learning – Secondary)，對於 20 歲以上紐西蘭公民或具有永久居留權者，必須提出最近在高等教育學習的經驗 (陳玉珊，2010)。
- (3) 進入學士後學程者：若欲進入學士後學程或研究所學位學程，則需有畢業文憑或學位 (洪雯柔，2011)。學士後教學文憑方面，幾乎都需具有學士學位或相等學歷，如在「國家教育成就證書」達到第 7 級，而且其至少有兩種與中學學科相關的學分，一個科目須達到大學三年級課程的水準；另一個達到大學二年級的水準 (陳玉珊，2010)。

表 1 學歷資格與 NCEA 各級水平對照表

水平	名稱		
10	博士	文憑	證書
9	碩士		
8	研究所文憑與證書 榮譽學士學位 (Bachelor degrees with honours)		
7	學士學位 畢業文憑與證書		
6	文憑		
5			
4	紐西蘭獎學金 (New Zealand Scholarship, 2004 年開始)	證書	
3	NCEA 第三級 (2004 年開始)		
2	NCEA 第二級 (2003 年開始)		
1	NCEA 第一級 (2002 年開始)		

1. 面試：幾乎所有師資培育機構都要求在甄選過程中需要面試，透過推薦信內容及面試過程，及其他備審資料，評斷申請者是否未來能達到紐西蘭教師協會公布的「適合成為教師」(fit to be a teacher)及「令人滿意教師面向」的相關規定。其人格特質必須符合教學專業之要求。以奧克蘭大學為例，其希冀面試之學生具有良好的溝通能力與人際關係、具幽默感、誠實正直、值得信賴、具有熱忱與能量、具備適切的人生與工作經驗 (洪雯柔, 2011; Ministry of Education, 2011a)。
2. 筆試：紐西蘭近年教育政策強調學生應擁有讀寫能力與算術能力，因之教師也應具備此兩種能力，此亦反應於師資培育入學篩選方面，為確保師資培育機構培育出來的師資生具有讀寫與算術能力，在小學教師師資培育入學篩選幾乎都採計讀寫與算術能力，但在中學教師師資培育部分，算術能力幾乎沒有特別強調，但讀寫能力仍然為篩選機制之一，師培機構多要求入學生需要參加讀寫能力測驗。

3. 性向測驗。
4. 其他：幾乎所有中學師資培育機構都要求入學申請者需要有二到三封推薦信。入學遴選委員通常從推薦信中通常能獲得以下跟申請者相關的訊息：(1) 申請者的人格特質是否適合學習此學程；(2) 從社區服務等證明其是否具備領導才能；(3) 與小孩青少年等學習者相處的情況 (Involvement/work with children/young adults for other learners)；(4) 學術研究的能力 (陳玉珊，2010)。

一般而言，師資培育機構要求師資生能具有以下能力 (洪雯柔，2011；陳玉珊，2010；Ministry of Education, 2011a)：

1. 達到教師註冊所要求之「良好品格」(good character) 及「適合成為教師」(fit to be a teacher) 的標準。

「良好品格」乃指入學申請者需要附上是否曾經因為犯罪判刑確定 (criminal convictions) 的資料，師資培育機構亦會向警察機關確認相關資料。其中一個師資培育機構「紐西蘭教育研究院」(New Zealand Graduate School of Education) 明確指出如果曾有因為犯罪判刑確定者，很難通過紐西蘭教師協會的註冊登記，所以將此規定納入入學標準。

「適合成為教師的人格特質」部分，幾乎所有中學師資培育機構都要求入學申請者需要 2 到 3 封推薦信，並且在甄選過程中需要面談，透過推薦信內容及面談過程，與其他備審資料，評斷申請者是否未來能達到紐西蘭教師協會公布的「適合成為教師 (fit to be a teacher)」及「令人滿意教師面向」的相關規定，因為這與未來是否能通過教師註冊登記相關。

2. 學歷達到學士學位或學士後教學文憑。
3. 能使用英語或毛利語清楚溝通，並且語言的使用能成為學生學習的典範。
4. 外籍教師和非以英語為母語者，雅思 (IELTS) 的英語檢定需要達到平均 6.5 級以上，其中言說能力至少需有 7.0 級，其他項目亦不得低於

6.0 級。

5. 達到國家（教師協會）所訂定之「令人滿意教師面向」。
6. 申請者亦需要提出身心健康與障礙狀況資料，事先告知任何生理、心理或學習方面的問題，以確保參與師資培育學程後，不會因為身心健康狀況而對學生產生危險或是教師亦不會在未來危及受教學生。身心健康狀況也是評斷是否參與師資培育的因素。

（二）師資培育過程品質管控機制

紐西蘭教師協會規定，修習完師資培育學程之師資生需符合其所訂定之「教師畢業標準」（Graduating Teacher Standards），由各師資培育機構審核。但並無特別之能力考試，亦無針對師資培育過程所進行之特定品質管控機制，其皆由各師資培育機構進行。

（三）教師證書授予條件

就取得教師證書之學歷而言，取得教職之最低學歷乃為學士。學生必須修完以 3 年課程為期的「教學文憑」（Diploma of Teaching）或「教學學士學位」（undergraduate teaching degree）、3 到 4 年課程為期的「教育學士學位」（Bachelor of Education）。大學畢業生也可參與為期 1 年的全時初等或中等教育學程以獲得研究所教學文憑（Graduate Diploma of Teaching）（洪雯柔，2009），類似我國的學士後教育學分班，而其文憑則相當於研究所，即表 1 當中的第 8 級。

就成為教師該具備之能力而言，其包括一般教學技能（包括任務規劃、評鑑、評估等），與多元背景學習者（包括毛利、太平洋島裔、特殊學生、新移民群體）建構積極正向關係的知識，以及對課程內容與目的的深入了解。其中尤其重要者在於，畢業自初任師資培育的學生必須對毛利期望（aspiration）有確切的文化了解與實踐，並且提供對應的教學風格。雙語與浸潤班⁴師資生除上述條件外，亦應改善其毛利語知識與第二語言習得之教學方

4 浸潤班乃是以學生母語進行教學的班級，一般開設給毛利或太平洋島裔的學生。希望藉由浸

法，了解來自七大毛利教學課程（Maori-medium curricula）的新毛利語，以及毛利文化傳統（洪雯柔，2009）。

就教師註冊之標準而言，雖然教師協會有權決定教師註冊的標準，且明訂其以新「教師畢業之標準」（Standard for Graduating Teachers）為認證與再認證學程的標準。然而，迄今紐西蘭教師協會授與暫時註冊教師資格的條件，僅為「修畢初任師資培育學程之畢業生」。其假定教師協會既已負責認證師資培育學程，便足以確保各學程之品質及其畢業生之素質（洪雯柔，2011）。

而所謂「教師畢業標準」，其規定師資培育畢業生必須具備能夠提升學生學習的相關能力。此標準分為教師專業知識、實踐、價值觀與關係等三面向，分述如下：1. 教師專業知識（Professional Knowledge）：（1）標準一「畢業教師知曉進行何種教學內容」：教師知曉適合學生與該學習領域的知識內容、教學相關知識/技巧，知曉紐西蘭課程文件中的相關內容，亦知曉如何教導「英語為其額外語言」（English as an Additional Language, EAL）之學生的教學知識/技巧。（2）標準二「了解學習者及其學習進程」：知曉有關教學、人類發展與學習之相關理論與研究，知曉評鑑與評量之目的、原則與相關理論，知曉如何為不同學生發展出適合的後設認知策略，知曉如何為不同學生與學習脈絡選擇適合的課程內容。（3）標準三「了解脈絡因素如何影響教學與學習」：了解複雜個人、社會與文化因素對師生的影響，具備毛利語言與文化知識以有效地在紐西蘭雙文化脈絡中進行教學，了解紐西蘭雙文化、多元文化、社會、政治、經濟、歷史脈絡中的教育。2. 教師專業實踐（Professional Practice）：（1）標準四「畢業教師知道如何運用其專業知識以規劃一安全且優質之教學與學習的環境」：在規劃教學與進行評鑑時能夠運用所學之知識與教學知識，能夠合乎順序地運用學習經驗以提升學習者學習成就，對所有學習者抱持高度期望、關注學習、認知到且珍惜多樣性，皆能流暢地運用英語/毛利語、數學、ICT 於教學上，在適切狀況中運用毛利語與毛利知識，關注且運用策略以提升學習者的心理與生理安全性。（2）標準五「運用證據以提升學習」：系統且批判地、基於研究證據而反省與精鍊其教學實踐，蒐集、分

淫在母語的環境中，提升學生的學習成效，亦肯定與傳承其族群語言與文化。

析與運用評量訊息以改善學習與教學規劃，知曉如何與學習者及其父母、教職員溝通學生的評量訊息。3. 教師專業價值觀與關係 (Professional Values & Relationships)。(1) 標準六「畢業教師能夠與學習者、學習社群中的成員建立積極正向的關係」：認知到不同的價值觀與信念會影響學習者及其學習，具備有效與同事、家長、家庭與社區有效溝通與合做的知識，與學習者建構有效的關係，提升學習文化，尊重毛利語與毛利傳統知識。(2) 標準七「教師能投入專業發展」：支持紐西蘭教師協會的「倫理規章」(Code of Ethics/Ngā Tikanga Matatika)，了解教師的倫理、專業與法律責任，與相關人士合作以共盡維護學習者學習與福祉的責任，能連結個人與專業哲學 (New Zealand Teachers Council, 2007)。

就教師身分的轉換而言，修完師資培育學程之師資生在畢業後成為暫時註冊教師 (provisional registration teacher)，其至少需要經過 2 年暫時註冊教師的專業標準評估，才能達到完全註冊 (full Registration) 的標準，發給教學執業證書 (Practising Certificate)。完全註冊意味著暫時註冊教師的專業能力已達基本水準，一般多在導入階段後兩年獲得。紐西蘭教師協會對註冊品質的決定乃由校長與學校經理 (manager) 做成，此階段關注的焦點在於建議與引導歷程的管理，而未評鑑教師註冊申請者的技能、知識與特質 (洪雯柔，2011)。

教師註冊的最高等級就是成為一名完全註冊教師。申請為完全註冊教師需要達成以下標準：1. 達到「令人滿意的教師面向」；2. 證明適合成為教師：在教學的場域，由專業的領導者證明其在教學 / 學習場所、學習中心、社區，和教學專業領域，四個面向的工作都表現優良。並在每一個面向都與學習者、父母 / 家庭 (whanau) / 照顧者、雇主，及同事產生互動。此外，還必須隨時保持高度的可信度、可信賴、敏感性、同理心、尊重他者、想像力、熱忱、願付出、善溝通，及健全的身心；3. 具有良好的人格特質：證明沒有因為任何犯罪被判刑；4. 教學方面具有效率 (New Zealand Teachers Council, 2009b)。

另外，針對學前、初等教育、中等教育教師的完全註冊，各有其不同的倫理要求 (code of ethics) (New Zealand Teachers Council, 2009b)。

就換證的要求而言，為維持教師之知識、技能與特質的品質，紐西蘭教師必須定期更新其教師執業證書與註冊。教學執業證書有效期限為3年，紐西蘭教師協會將通知教師換證時間。該協會將依據其最近的教學經驗是否令人滿意（服務學校的校長、資深教師或學校董事會認證達到紐西蘭教師協會規定的「令人滿意教師面向」的要求），5年內從事教學工作至少2年時間，決定是否重新發給教學執業證書（洪雯柔，2009）。

三、師培課程認證與評鑑

由於紐西蘭並無特別針對師培機構進行之認證與評鑑機制，本小節僅論及課程核可與評鑑機制。

就師資培育學程與課程之核可機制而言，從2003年起，紐西蘭學歷資格審定局、紐西蘭多元技術學程委員會（New Zealand Polytechnic Programmes Committee, NZPPC）、教育學院認證委員會（Colleges of Education Accreditation Committee, CEAC）與紐西蘭教師協會共同簽訂了備忘錄（Memorandum of Understanding），其中規範了教師協會與學歷資格審定局一與ITP品質處（ITP⁵ Quality）、教育學院認證委員會、大學學術學程委員會（Committee on University Academic Programmes）、學歷資格審定局之核可、認證與督察單位（Approvals, Accreditation and Audit unit）合作一有權限核可與認證教師註冊的相關課程。教育學院認證委員會則於2007年教育學院整併後不再是審核機構。

奠基於上述備忘錄之原則，紐西蘭學歷資格審定局、紐西蘭教師協會與多元技術學院品質處（2004）訂定《教師註冊登記之師資培育課程與資格提供者的指導綱領》（Guidelines for Providers of Teacher Education Courses and Qualifications that Lead to Teacher Registration），以規範各類師資培育機構所設計的學程（洪雯柔，2009）。

就師資培育學程與課程之核可機構而論，「紐西蘭學歷資格審定局」的地位尤其重要，中等教育以及中等教育後之各級各類教育方面，各校授與學歷

5 ITP 全名為 Institutes of Technology and Polytechnics。

之資格的統整與標準（即國定學歷資格架構 National Qualifications Framework）的監督由其負責，各校課程編排與素質標準必須依照紐西蘭學歷資格審定局所設定的標準來審核，該局負責發展一套系統將紐西蘭所有教育機構的學歷資格予以整合。換言之，在高等教育階段中推行的師資培育學程必須符合學歷資格審定局所設定的標準（洪雯柔，2011）。

紐西蘭教師協會則是國家負責教師註冊登記的單位，包含學前教育、初等教育、中等教育、高等教育與其他教學職務之教師的註冊與登記。其亦對於教師註冊的資格訂定清楚的標準，規定師培學程的核可（approval）中有一部分將有賴於其「落實（demonstrate）現行課程、教導之學科的知識」，這包含有關教授內容的知識，以及了解課程相關官方文件的知識。此外，對於教師行為與表現等議題，它亦扮演重要角色（洪雯柔，2009；MOE, 2009）。

而就核可或認證程序而論，其程序如下：

- （一）師資培育課程需要經過初次核可（initial approval）與重新核可（re-approval），第一次核准稱為初次核可。
- （二）紐西蘭學歷資格審定局、紐西蘭教師協會、紐西蘭多元技術學程委員會的多元技術學院品質、大學學術學程委員會等的共同核可，這些教育機構便可開設師資培育學程。

通常每 5 年需要接受重新審核。未通過核可 / 認證之後續規定：如果重新審核沒有通過，此課程則不再是通過核可的課程，則無法繼續招生（洪雯柔，2011）。

伍、職前課程

一、教育專業課程

- （一）課程安排理念

整體而言，紐西蘭師資培育強調實用性，因此實用課程多，理論、基礎

課程相對偏少，而且強調在中小學教育現場的實習，是一種強調學校本位的師資培育學程（school-based teacher education）。此外，近年隨著證據本位（evidence-based）教育政策取向的強調，研究本位的（research-based）師資培育更成為現今師資培育課程的核心安排理念。

而研究本位的師資培育意味著師資生在其修習課程期間，進行更多教育理論與研究文獻的探討與分析。此亦意味著實習輔導教師必須具備足夠的理論背景與研究相關之知識，以將學生的學習狀況加以理論化，並將此經驗傳承給師資生。而大學師資培育單位的教授也必須提供紐西蘭的教育相關研究結果，以提升與改善教育現場的教育實務工作（Thornley, Parker, Read, & Eason, 2004）。另外，研究本位的師資培育搭配著表現本位的研究經費撥放方式，促使師資培育偏重研究而輕忽實務（Strathdee, 2007）。

（二）教育專業與教學專門課程結構

一般師資培育學程之課程多半可分為三類課程：「教育專業課程」（Professional Studies courses）、「學科專門課程」，以及「實習」（Professional Practice courses），此外，則是對毛利語與文化、窪坦頤協定之了解的相關課程。而所有課程皆須符合國家教育成就證書的學歷資格架構，符應其標準本位的評鑑模式，而將師資培育課程分為 20 種相對應的能力。關於三類課程，實習課程將在下一小節專門介紹，以下分別介紹教育專業與學科專門課程（洪雯柔，2009；陳玉珊，2010；Keown & McPherson, 2004；Ministry of Education, 2011）：

1. 教育專業課程：又稱為「教育研究」，包含教育目的、學生如何學習、人類發展、教學與學習、融合教育（inclusive education）、文化與社會多樣性（diversity）脈絡之理解、窪坦頤協定在教育和教學的角色、資訊科技相關技能、溝通技巧、當代教育議題討論等。「基礎的」教育研究包含教育史、教育哲學和教育社會學等。
2. 學科專門課程：此即教學專門課程的設計（含各科教材教法）：包含「課程研究」與「學科研究」。

- (1) 課程研究：包含課程期望 (curriculum expectations)、必要條件 (requirements)、教育學的內容知識、在特殊課程領域內的取向和評量。課程研究在學士學位方面可分為兩種類型：
 - a. 通才者學位，如在奧塔哥大學和懷卡托大學，其學生可能研究一個廣泛領域的學科 / 課程。
 - b. 在某一領域學科－專門者學位 (Subject-specialist degrees in a single area)，如奧克蘭大學 (體育學士學位)、基督城教育學院 / 坎特伯里大學 (體育學士學位與表演藝術學士學位)，和梅西大學 (體育學士學位、視覺藝術與科技學士學位)
- (2) 學科研究：目的在培養師資生擁有專門學科知識的進一步研究。教學專門科目方面，通常要求一個主修，需達到國家教育成就證書 (NCEA) 300 水準 (Level) 和一個副修達到 200 水準的教學專門學科。300 水準指相當於大學三年級的程度，200 水準則相當於大學二年級程度。

二、教學實習制度

(一) 實習內容安排

紐西蘭的實習乃是師資培育學程中的一部分。其包含實踐教學與學習所需的知識與技能、社區對教師期望的相關認知、回應學生個別需求之相關能力的養成等。就此段在學期間的實習而言，其實習的主要內容為教學經驗的批判反省、教師的發展、倫理和法律上的責任。教育專業研究課程和實習是所有中學師資培育核心成分。所有機構的課程都重視師資生如反省性實踐者、一般教育知識，及學校組織、結構和系統的實際運作知識 (Ministry of Education, 2011a; White, 2009)。

以坎特伯里大學 (University of Canterbury) 教育學院為例，其第一次的 3 週實習活動乃以觀察中小學之實習輔導教師與學生的教學與互動為主，而且在可能的情況下，此種教學觀摩盡量以兼具小組教學與大班教學的活動為焦

點。此外，師資生亦被要求進行只少 3 節課的教學，並獲得學校的實習輔導教師與師資培育機構的實習指導教師的回饋（White, 2007）。梅西大學的教育學院則是將小組教學與大班教學的相關實習經驗分散在每學年的實習課程中（Ministry of Education, 2011a）。

在此實習的歷程中，實習輔導教師與實習指導教師被鼓勵提供具體的教師行為表現與教學技能建議給師資生；此外，亦引領師資生展開反省性實習歷程，引導其針對所觀察的與自己的教學、實習中所遇見之事件等，進行深度的反省，也從其他角度來檢視學習經驗（White, 2007）。

（二）實習時程安排

總體而言，在學期間的實習共 14 – 28 週不等。一般多在 14 週左右。一般一次的實習長度為 2 週到 6 週，散布在一年級至三或四年級。以維多利亞威靈頓大學（Victoria University of Wellington）的模式為例，其每學期（10 週）的課程安排如下：4 週大學師資培育課程、5 週中小學學校實習、1 週大學課程（洪雯柔，2009；陳玉珊，2010）。

（三）實習制度的夥伴關係

在此實習階段，師資培育機構乃與中小學合作，允許師資生於學期中前往各中小學進行實習。紐西蘭師資培育的實習機構並無特別的遴選方式或認證，然較多是教育學院的附屬中小學。除了師資培育機構附屬的師範附小（normal school）或模範學校（model school）外，一般初任師資培育機構多與個別學校或毛利教學學校、幼兒教育服務機構等合作，提供其經費，以讓師培生得以進入學校中實習。在此時期，師資培育機構之教師乃是指導師資生的主要教導者，每位師資生至少有一位來自師培機構的實習指導教師負責造訪與觀察實習生的教學活動、檢視相關文件以了解師資生的實習狀況，並根據所觀察到的情況給與師資生適當的回饋（洪雯柔，2009；Keown & McPherson, 2004; Ministry of Education, 2007; White, 2009）。其必須定期前往各中小學觀察與指導實習的進行，也與實習學校的相關人員針對師資生於實習期間的表現進行討論。

而在實習學校，則有一位資深行政人員擔任師資培育的「安置協調員」(placement coordinator)，負責安排師資生於該校的實習，並招募適合的校內教師來擔任實習輔導教師 (associate teacher，或 mentor) 的角色。安置協調員負責協調師資生在該校所涉及校級事務，實習輔導教師則輔導該師資生的班級事務與學科知識、技能等 (Keown & McPherson, 2004)。

而中小學教師由於面臨教育改革帶來的各項要求，如教育審查署對教師績效責任的要求、國定課程施行標準本位的評量體系 (standard-based assessment system)、學歷資格體系的頒布等，復以師資培育機構成長帶來的師資生與實習時數負擔增加等問題，降低中小學教師投入實習輔導工作的意願。面對此困境，師資培育機構遂提供各種實習輔導相關訓練、手冊、機動性問題解決者等，以支援中小學的實習輔導工作 (Keown & McPherson, 2004)。

陸、導入階段

導入階段 (induction) 乃是教師在暫時註冊教師階段的專業發展歷程。換言之，在成為完全註冊教師之前，其所任教之學校、所就讀之師資培育機構等必須提供優質的輔導方案、校內各類資源、校外相關網絡、形成性評量等，以協助其進行專業學習與發展，並進而達到成為完全註冊教師所需具備的能力。在此階段中提供輔導與協助的實習輔導教師 (mentor teacher) 亦必須精通成人教育的知識與技能，同時兼具初任師資培育學程講師的角色 (洪雯柔，2009；New Zealand Teachers Council, 2009c)。

(一) 實習地點

紐西蘭之教師在成為正式教師前的兩年為暫時註冊階段，此時乃在各中小學任教，為導入階段。在此暫時註冊時期，各實習學校必須為之安排導入課程。

(二) 輔導機制 (實習輔導教師)

暫時註冊乃是成為正式獲得教學職業證書前的專業發展形成階段，此時其

仍為高等教育機構中的學生，由高等教育機構與學校中的實習指導教師（tutor and supervising teacher）與實習機構中的實習輔導教師（mentor）共同提供指導，而在中小學機構中的實習輔導教師通常由各校資深教師或校長擔任（洪雯柔，2009）。

輔導教師必須扮演以下角色：支援暫時註冊教師扮演教師角色、與暫時註冊教師討論所面臨的挑戰並支持其根據證據來發展其教學技能、協助暫時註冊教師發展出有效的學習方案、觀察暫時註冊教師之教學並提供具體回饋、協助暫時註冊教師蒐集與分析學生學習相關資料以進一步改進教學、指引暫時註冊教師發展其在專業社群中的領導能力、提供針對該暫時註冊教師所進行的正式評量、建議適合暫時註冊教師專業發展需求的專業發展機會、示範有效的教學、傾聽並協助暫時註冊教師以解決問題（New Zealand Teachers Council, 2009c）。

從事第一年教學的暫時註冊教師，可獲得 0.2 單位的全時制教師教學時數（0.2 full-time teacher equivalent, FTTE）之減授鐘點的時間補貼，即每週授課時數不超過 15 小時，並且每週有 5 小時的時間接受導入輔導計畫（advice and guidance programme），還有 5 小時非接觸時間（non-contact time）用來從事個人工作上的義務；第 2 年教學的暫時註冊教師，可獲得 0.1 單位的全時制教師教學時數之減授鐘點的時間補貼，即教學時數每週不超過 17.5 小時，並且每週有 2.5 小時的時間接受導入輔導計畫，還有 5 小時非接觸時間用來從事個人工作上的義務。這些減授鐘點時間補貼的經費由教育部支付，目的協助中小學提供初任教師導入輔導計畫。

初任教師在和校長或輔導教師磋商後，可運用減授鐘點的時間從事以下活動：1. 計畫和準備工作內容；2. 取得、評估與發展教學相關的資源；3. 發展工作相關的技巧，如：資訊融入教學；4. 評量所教授學生的作品，確認學生進一步學習的需求，並且提供回饋；5. 從事專業的閱讀；6. 熟悉評量的資訊、技巧和學習報告；7. 填寫學習報告給家長；8. 與特殊教育需求的協同者會談，以提供個別的特殊學生適合的學習設計與評鑑計畫；9. 評估教學單元、做筆記，並因應未來之發展而進行調整；10. 與輔導教師或協同者的開會討論；

11. 尋找其他教師，包含中小學校的學校顧問，他們可以提供課程進階的知識與理解、班級經營和評量；12. 參與大學科系、中小學或外面專業發展的機會；13. 觀察其他教師的班級；14. 觀察自己的班級，或其他教師對自己班級的教學；15. 與自己的輔導教師或其他教師從事協同教學；16. 熟悉當地社區的資源，如：博物館、圖書館，和科學與資源中心；17. 檢視專業學習與持續撰寫教學日誌；18. 與學校或社區的支持者聯繫，如：指導諮商員、學年主任、母語非英語的英語教師、閱讀資源教師、學校護士、或其他專長的教師；19. 設定個人的目標並創造朝向專業的個人學習行動計畫；20. 準備學校的工作，如：露營、參訪，和家長日；21. 熟悉學校的政策與程序（陳玉珊，2010）。

一個成功的導入輔導計畫能保證暫時註冊教師。其目標如下：1. 培養能力完備且有效能的教師，能改善各類學習者的學習成效；2. 增加暫時註冊教師的能力以符合完全註冊的要求；3. 能提供工作職場創新的想法與教學方法取向；4. 建構堅實的基礎以進行自我反省與持續的專業發展；5. 樂在教學並堅守工作崗位（New Zealand Teachers Council, 2011）。

紐西蘭教師協會將「令人滿意的教師面向」（Satisfactory Teacher Dimensions）運用於暫時註冊教師的管理，但是此一篩選的管理權限乃是委託給聘任暫時註冊教師的學校或幼兒教育服務機構來管理（洪雯柔，2011）。

此外，關於實習輔導教師的培訓，是紐西蘭政府近年關注的焦點。由於以往的研究，如《教師專業學習與發展：最佳典範合集》（Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration），顯示實習輔導教師在初任教師之教學成效提升上扮演關鍵角色，紐西蘭政府遂開始推動「在職教師教育實務」（Inservice Teacher Education Practice, INSTEP）。其乃是紐西蘭教育部刻正推動的方案，用以提升在職教師教育體系（inservice teacher education system）之策略與一致焦點，並建立在職師資培育者 / 實習輔導教師（inservice teacher educators）的能力，藉由提供在職教師更為優質的服務，提升在職教師的教學品質與學生的學習品質（Sankar & Jenkins, 2009）。

「在職教師教育實務」的成功要素如下：研究與發展取向、由國家級實習輔導教師所組成的核心領導團隊、實踐社群採取行動研究 / 探究取向、在教育

部內設立方案團隊以處理行政管理事宜、學習材料的一致性發展，以及透過線上社群、研究輔導教師、國際講者等方式獲得額外支援（Sankar & Jenkins, 2009）。

（三）實習機構認證

紐西蘭師資培育的實習機構並無特別的遴選方式或認證，然較多是教育學院的附屬中小學。

然而，除了師資培育機構附屬的師範附小、模範學校或附屬中學外，一般初任師資培育機構多與個別學校或毛利教學學校、幼兒教育服務機構等合作，提供其經費，以讓師資生得以進入學校中實習，一般一次的實習長度為 2 週到 6 週。而師範附小與模範學校雖未接受來自師培機構的經費，卻有義務提供實習機會，因為其接受來自政府單位的額外經費（洪雯柔，2009）。

柒、教師素質管理

教師協會也在紐西蘭教師行為與表現扮演重要角色（MOE, 2009）。

一、教師甄選與任用

依據 2001 的《教育標準法》，所有公私立學校與幼稚園都僅聘任擁有教師證書的教師，並未擁有教師證書之教師的教書權限將會受到限制（洪雯柔，2004）。

教育部與紐西蘭學校董事會協會（New Zealand School Trustees Association）、幼兒教育諮議委員會（Early Childhood Advisory Committee, ECAC）合作，提供有關暫時註冊教師聘僱的額外管理指引（洪雯柔，2004）。教師的聘僱權則在學校董事會。

在《1989 教育法》通過之前，國立學校集中由教育部與教育部在地方的分支單位所管控，1989 年之後，國立中等學校的所有管理事宜乃由各校所選

出的學校董事會負責。董事會通常包含 3 到 7 位成員，分別為由學校家長選出的家長代表、學校校長、學校教職員選出的教職員代表，此外，在中等教育學校中更有一位學生代表。私立學校則或由委員會（committee）、董事會或管理委員會（management board）來代替擁有者管理私立學校（洪雯柔，2004）。

董事會的職責包括制定學校管理與營運的規章（charter），其涵蓋學校所欲達成的宗旨與目標（Ministry of Education, 2000）；並且回應《1989 教育法》以及《國家教育綱領》（National Education Guidelines）之各項相關規定，這意味著董事會有著雇主的身分，必須為校長與教師的表現、課程的有效落實、學校財務與財產等負起監督與管理之責，而這包括對校長專業表現的檢視，以及對於學校各項目標之達成成果施行自我評估。校長的指派與聘任、教師的聘任屬學校董事會的職權（洪雯柔，2004）。

二、教師評鑑

教育審查署（ERO）依據《1989 教育法》而設置於 1990 年，負責監督中小學教育的品質保證，其亦負責提出中小學以及幼兒中心之教育與照護報告；此外，該單位亦取代以往的督學而進行個別學校與幼兒中心、在家教育的督察檢視，整體學校與幼兒中心的檢視、教育議題的全國性評鑑等。而教育審查署對學校教育成效的檢視主要是透過對學校管理人員與專業人員的檢視與報告（洪雯柔，2004）。

除教育審查署對各幼兒教育機構進行年度評鑑時，幼兒教育教師的評鑑亦為其中重要的一環。而對師資培育素質的掌控，主要仍由學程篩選與評鑑機制來進行（洪雯柔，2011）。

三、不適任教師之處置

（一）不適任教師之界定（New Zealand Teachers Council, 2004, 2009a）：

1. 依據「教師協會不適任行為報告與抱怨提出規則」（New Zealand Teachers Council (Making Reports and Complaints) Rules 2004），不適任行

為指稱教師的不當行為與能力的不適任。

- (1) 嚴重的不適任行為 (misconduct)：對兒童或青年的身體虐待，對兒童或青年的性虐待，對兒童或青年的心理虐待（這可能包括身體虐待、財產損害、威脅、騷擾、給予打擊等），與 16 歲以下人員有不當關係，與學生有不當關係，對自己教導之學生的疏忽或未加善待，欺騙或詐欺，介入任何與管制毒品或藥品相關之行為（如製造、種植、供應、販售、使用），允許或默許兒童或青少年使用管制毒品或藥品，在校園內觀看、傳播或持有色情書畫，觀看、傳播或持有描繪兒童或人獸性行為之色情書畫。在校內違反學校有關飲酒的規定，任何被告發並罰以監禁 3 個月以上刑罰的罪刑，及其他任何足以破壞專業的行為。
- (2) 無法勝任之教師：在能力上無法勝任之教師，若其引發嚴重關切，則稱之。

2. 依據下述「教師協會教師損害行為處理規則」(New Zealand Teachers Council (Impairment Process) Rules 2009)，所謂「損害行為」乃指影響教師發揮其教師職責的情況，包括因飲酒或藥物 / 毒品所致的行為。

(二) 法令規定或其他方式規定 (New Zealand Teachers Council, 2004, 2009a)

紐西蘭政府依據「1989 教育法」，於 2004 年通過「教師協會不適任行為報告與抱怨提出規則」；2009 年，通過「教師協會教師損害行為處理規則」。

(三) 不適任教師之處置單位 (New Zealand Teachers Council, 2004, 2009a)

1. 針對嚴重不適任行為：由雇主處置，雇主可做出解聘或辭退的決定。
2. 針對無法勝任之教師：先提報抱怨給雇主；雇主若未處理，或未能處理得令人滿意，則可提交教師協會處理。
3. 針對損害行為，其處置單位為教師協會或紀律機構 (disciplinary body)

(四) 不適任輔導機制 (前述三類不適任行為皆類此) (New Zealand Teachers Council, 2004, 2009a) :

1. 協調員指派：當特定單位提出證據指出特定教師有損害行為時，教師協會或紀律機構必須指派一名協調員 (coordinator)，負責提供建議給當事人 (損害行為教師)。
2. 委員會組成：協調員必須組成「損害行為處理委員會」(impairment committee)。委員會至少須由 3 人組成，其中至少 1 位為健康相關專業人員 (但不可 3 人皆為健康專業人員)，至少 1 位為註冊教師 (不可為當事人，亦不可 3 人皆為教師)，1 位為教師協會的成員 (但不可為紀律機構之人員)。協調委員必須徵詢當事人對上述組成成員的意見，當事人有否決權，但必須敘明理由。協調委員若認為當事人之理由正當，得以重組委員會。委員會在當事人無異議下開始運作。
3. 釋出訊息：(1) 協調委員必須提供當事人有關其損害行為之各類訊息，以供當事人了解，並要求當事人針對這些指控提出說明，也可提出相關的有利訊息。(2) 協調委員亦需提供上述種種訊息給委員會成員。
4. 委員會運作：委員會必須調查當事人是否有損害行為，若是，則須調查：(1) 損害行為是什麼；(2) 此損害行為對教師執行教師職責的不利影響或可能不利影響是什麼；(3) 教師已經處理或將處理損害行為的方式為何；(4) 如果有任何預防措施，哪些預防措施是當事人可以勝任且安全地進行的；(5) 當事人若需要任何協助，所需的協助有哪些。委員會必須給予當事人合理的機會以代表自己 (或由他人代表) 陳述其說法 (紙本或當面)。
5. 尋求健康相關專業人員之建議：委員會必須諮詢健康相關專業人員的建議，請其針對所有訊息進行其健康專業評估，亦可在當事人許可下對當事人進行健康評估。而若委員會採納健康專業人員之建議，其必須在當事人或其代表在場的公聽會 (hearing) 中進行。
6. 委員會提出報告：委員會必須就損害行為處理過程的結果進行報告，並呈交給所有相關人員。其報告必須包含：損害行為處理委員會處理

過程的簡要報告，委員會查出教師確有損害行為所用的方法、健康專業人員所提供的任何建議、健康專業人員所提出的任何評估，以及下述聲明：(1) 委員會是否發現當事人確有損害行為；(2) 教師亦同意其確實有前述損害行為的同意書；(3) 委員會對此損害行為對教師執行教師職責的不利影響或可能不利影響的評估；(4) 對教師已處理或將處理前述損害行為的方式進行簡要報告；(5) 描述委員會認為有必要進行的預防措施，以確保當事人能勝任且安全地進行；(6) 描述委員會認為有必要提供以處理損害行為的各種協助。

(五) 不適任退場機制 (New Zealand Teachers Council, 2004, 2009a)：針對嚴重不適任行為，雇主可做出解聘或辭退的決定。

捌、教師專業發展

(一) 在職進修規定

1989 年新自由主義教育改革後，原本由中央制定的全國性政策，轉由各校董事會 (board of trustees) 與校長決定。學校可決定是否參加全國性的教師專業發展機會 (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007)，學校亦可決定是否要求教師需有一定之教學專業發展時間與方式。

(二) 專業發展機制

一般教師專業發展乃由學校自辦或國家委託辦理。各級學校每週皆有教師專業發展時間。

(三) 在職進修方式

紐西蘭教師的在職進修可分為一般進修與學位進修。

就學位進修而言，自 1990 年代開始，由於師資培育管道的開放，4 年的教育學士學位學程大幅成長，激起原先僅擁有 3 年教學文憑之在職教師的進

修意願，希冀透過學位進修而獲得學士或碩士學位。因而帶動一波以取得學位為目的的教師進修風潮（Williams, 2005）。

一般進修有屬於學校本位進修者。一般學校皆有每週三早上的全校教師專業發展時間，另各領域亦有其每週之教師專業發展時間。

此外，廣受歡迎的教師專業發展方式則是以一日為期的、學校本位的工作坊或會議，期間邀請顧問、國內外講者針對新教學技巧等具體專業知識進行分享（Timperley et al., 2007）。

前述於「實習」處提及的「在職教師教育實務」，實為教師專業發展的一環，乃屬國家層級。

教師專業發展更是紐西蘭教育部近幾年強力推行的政策，有諸多相關方案，如「Te Kotahitanga 方案」、「Te Kauhua 方案」、「中學數學素養方案」（Secondary Numeracy/Pangarau）、「中學識讀素養方案」（Secondary literacy）、「學校與學生支持方案」（Schools and Student Support）與「初任與候用校長方案」（First-time and aspiring principal programmes）（洪雯柔，2011）。

「Te Kotahitanga 方案」在透過文化回應性教學與有效關係之建構而提升毛利中學生的教育參與與成就；「Te Kauhua 方案」則透過教師表現與毛利語言能力的改善以強化教師與毛利家庭的關係；「中學數學素養方案」透過改善教師的內容知識與教學而提升中學生的數學素養；「中學識讀素養方案」透過提升學校在識讀教學的有效推動而提升學習弱勢學生的識讀素養；「學校與學生支持方案」則是紐西蘭國家課程的跨領域課程支持服務；「初任與潛能校長方案」提供給初任校長或有潛能成為校長者獲得領導能力的培訓方案（洪雯柔，2011）。

在教育人力諮詢小組（Education Workforce Advisory Group）（2010）提交給教育部的「教學專業願景」（A Vision for the Teaching Profession）報告中，建議了未來紐西蘭教師專業發展的願景：

1. 透過工作坊的在職進修方面：（1）增加彈性以支援、推薦與酬賞教學

- 優越與教育領導者；(2) 更將焦點聚焦於支援教育領導而非行政管理。
2. 在強化專業領導方面：(1) 建立候用校長與初任校長的強迫訓練與發展，而且更聚焦於校內領導；(2) 建構校長的專業輔導體系，以支援校長的專業討論與發展。
 3. 在組織部分，強化教師協會作為教師專業發展的專業組織角色，使其負起責任以建構下述各項標準或資格要求，如進入教師 / 校長專業、持續專業發展、校長的倫理績效等。

玖、結論與建議

紐西蘭師資培育的特色如下所述：

- 一、教育學院全部整併進綜合大學。
- 二、研究本位的師資培育。
- 三、師資生篩選機制強調對「具備成為教師之人格特質」的篩選。
- 四、政府對師資培育入學機制與學程審核機制的評鑑、規準、範圍與品質監督頻率等，並未清楚界定：例如其並未訂定最低限度的實習要求，亦未訂定師資培育學程等相關面向的品質標準。此外，紐西蘭教師協會對註冊品質的決定乃由校長與經理做成，關注於建議與引導，而未評鑑教師註冊申請者的技能、知識與特質。
- 五、兩年期的導入階段使得教師能在成為完全註冊教師前獲得較多的教導與協助。
- 六、日益重視實習輔導教師的相關培訓與能力提升。
- 七、師資培育機構強調有關毛利等少數族群之語言、文化與學生學習特質的課程，且培養教師具備文化回應性教學的相關能力，以使教師能更有效地教導毛利與其他族裔的學生，減少文化與經驗落差帶來的不利影響。
- 八、學校本位的教師專業發展方式較能因應各校發展需求且凝聚校內共識。
- 九、損害行為處理委員會至少由 3 人組成，其中至少 1 位為健康相關專業人員，

至少 1 位為註冊教師（不可為當事人，亦不可 3 人皆為教師），1 位為教師協會的成員（但不可為紀律機構之人員）。

對我國師資培育之建議：

- 一、師資生篩選機制可納入面試與性向測驗，以招募更適合擔任教師之人選。
- 二、研究本位的師資培育，可能一如紐西蘭之情況，導致偏重研究而偏廢實務。
- 三、以兩年為期的導入階段與較少的授課時數，可為初任教師做好任教的準備。
- 四、實習輔導教師應具備成人教育之相關素養與教師專業，並接受相關培訓。
- 五、師資培育課程應將對各族群語言、文化、學生學習特質之課程納入必修課程。
- 六、學校本位之教師專業發展方式對於日益重視校本課程規劃的我國而言，頗具參考價值，不但能提升校內教師專業成長氣氛，亦能符應各校的發展需求。
- 七、損害行為處理委員會之組成委員的規定值得參考，尤其是身心健康專業人士的納入，是我國較為欠缺的考量，若能納入，或能更掌握不適任教師之身心狀態，做出正確判斷。
- 八、少數族群師資的培育，教師之多元文化素養。

參考文獻

- 洪雯柔 (2004)。紐西蘭中等教育。載於鍾宜興 (主編), **各國中等教育比較** (頁 411-464)。高雄市: 復文。
- 洪雯柔 (2008a)。紐西蘭中小學新教育政策之核心概念—個人化學習 (Personalising Learning)。 **比較教育**, 64, 157-167。
- 洪雯柔 (2008b)。紐西蘭毛利語言教育政策與語言課程綱要草案初探—一個全球化下的本土化教育。 **課程與教學季刊**, 11 (2), 79-99。
- 洪雯柔 (2009)。紐西蘭幼兒師資之培育與多元文化素養的養成。載於周梅雀、謝斐敦、賴誠斌 (主編), **幼兒師資與多元文化教育研討會論文集** (頁 15-42)。臺南市: 崑山科技大學。
- 洪雯柔 (2011)。紐西蘭中等教育制度。載於王如哲 (主編), **各國中等教育制度**。臺北市: 高等教育。
- 陳玉珊 (2010)。 **紐西蘭中等教師職前培育之研究**。國立暨南國際大學比較教育學系碩士論文, 未出版, 南投縣。
- Dale, R., & Robertson, S. (2002). Local states of emergency: Contradictions of neo-liberal governance in education in New Zealand. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 463-482.
- Education Workforce Advisory Group (2010). *A vision for the teaching profession*. New Zealand: Ministry of Education.
- Kane, R. G., Burke, P., Cullen, J., Davey, R., Jordan, B., McMurphy-Pilkington, C., Mansell, R., MacIntyre, L., Scrivens, C., Simpson, M., Stephens, C., Waiti, P., Butler, P., & Godin-McKerras, L. (2005). *Initial teacher education policy and practice-- Final report*. Retrieved August 21, 2006, from http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl11103_v1/ite-final-v3.pdf
- Keown, P. A., & McPherson, D. G. (2004). Emerging models of pre-service teacher education in New Zealand. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(2), 160-170.
- Lee, G., & Lee, H. (2001). Teacher education in New Zealand, 1920-1980: Curriculum, location, and control. *Education Research and Perspectives*, 28(1), 83-104.
- McGee, C. (1982). New Zealand teachers colleges and the continuing education of teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 10(1), 57-62.
- Ministry of Education (2007). *Becoming a teacher in the 21st century*. Wellington, NZ: Author.

- Ministry of Education (2009). *Ministry of Education annual report*. Wellington, NZ: Author.
- Ministry of Education (2011a). *Primary teacher education qualifications 2011*. New Zealand: Author.
- Ministry of Education (2011b). *Early childhood teacher education qualifications 2011*. New Zealand: Author.
- Ministry of Education (2011c). *Secondary teacher education qualifications 2011*. New Zealand: Author.
- New Zealand Teachers Council (2004). *New Zealand Teachers Council (making reports and complaints) rules 2004*. New Zealand: Author.
- New Zealand Teachers Council (2007). *Graduating Teacher Standards: Aotearoa New Zealand*. New Zealand: Author.
- New Zealand Teachers Council (2009a). *New Zealand Teachers Council (Impairment Process) Rules 2009*. New Zealand: Author.
- New Zealand Teachers Council (2009b). *Towards full registration: A support kit*. New Zealand: Author.
- New Zealand Teachers Council (2009c). *Draft guidelines for induction and mentoring programmes and for mentor teacher development in Aotearoa New Zealand*. Retrieved January 10, 2011, from <https://sctnz.wikispaces.com/file/view/draft+guidelines+for+mentoring.pdf>.
- New Zealand Teachers Council (2011). *The Guidelines for Induction and Mentoring and Mentor Teachers*. Retrieved June 10, 2011, from http://www.teacherscouncil.govt.nz/prt/PL_approved__Draft_final_V2.pdf.
- Openshaw, R. (1999). Forward to the past in New Zealand teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 25(2), 111-122.
- Perris, L. (1998). *Implementing education reforms in New Zealand: 1987-1997*. Retrieved April 4, 2003, from <http://www1.worldbank.org/education/globaleducationreform/pdf/perris.pdf>
- Prebble, T. K. (1976). Trends in New Zealand Education. *History of Education Quarterly*, 16(3), 361-366.
- Roberts, P. (1999). The future of the university: Reflections from New Zealand. *International Review of Education*, 45(1), 65-85.
- Sankar, M., & Jenkins, M. (2009). *Evaluation of the Inservice Teacher Practice Project (INSTEP): Report to the Ministry of Education*. New Zealand: Ministry of Education.

- Strathdee, R. (2007). School improvement, pre-service teacher education and the construction of social networks in New Zealand and England. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 19-33.
- Thornley, C., Parker, R., Read, K., & Eason, V. (2004). Developing a research partnership: Teachers as researchers and teacher educators. *Teachers and Teaching*, 10(1), 20-33.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration [BES]*. New Zealand: Ministry of Education.
- White, S. (2007). Investigating effective feedback practices for pre-service teacher education students on practicum. *Teaching Education*, 18(4), 299-311.
- White, S. (2009). Articulation and re-articulation: Development of a model for providing quality feedback to pre-service teachers on practicum. *Journal of Education for Teaching*, 35(2), 123-132.
- Williams, R. (2005). The role of academic study in teachers' professional development. *Journal of In-service Education*, 31(3), 455-470.

第十三章

澳洲師資培育制度 與教師素質

李家宗

國立臺中教育大學事業經營研究所助理教授

壹、緒論

在重視學生學習成效的今日，教師素質不僅比數量來的重要，也較過去來的關鍵。因為教師素質會影響教師個人的信念與教學技巧，連帶影響教學成效與學生學習成果，進而影響教師專業地位與發展。而良好教師圖像的建立，則有賴於師資生自我特質的探索、職前課程的完善整合以及實習訓練制度的確實與符合實際教學現場，再加上專業教師標準的制定與多元的在職進修管道，每一個師資培育制度的環節都會影響到教師素質。以澳洲為例，在過去的師資培育制度中，澳洲政府對於教師專業並無全國統一的要求標準，學校教師的相關規定及聘任係屬各州及領地政府的職責，各州及領地政府依其不同的教育制度與政策對於教師的相關規定亦不相同。但現在的師資培育制度中，大多數的州及領地對於教師的資格要求已趨向一致性，如至少需具有四年大學階段的職前師資教育（pre-service teacher education）（AEI, 2008）。

貳、師資培育改革脈絡與典範轉移

為了提升教學與學校領導之品質，達成教師專業水準與學生最佳產出成效，澳洲政府在 2005 年輔導成立了「澳洲教學中心」（Teaching Australia）獨

立全國性法人組織，做為聯邦政府執行師資培育政策與品質控管的最佳夥伴。其任務在於支援與強化教學與學校領導品質，並建立教師專業。「澳洲教學中心」主要的功能與成果說明如下：一、訂立教學與學校領導標準：澳洲教學中心為了訂立全國專業標準，歷經多次的會議與全國性工作坊後，分別在 2006 年與 2009 年提出政策白皮書。自 2006 年起，澳洲教學中心也被指定為移民教師審核機構，根據 1994 年移民規定（Migration Regulations）審核澳洲幼教及中小學技術移民教師資格，並與移民局合作降低技術移民教師限制，確保教師人力素質；二、專業學習：澳洲教學中心提供選擇性的目標專業發展學習活動，使政府與就業主管機關的專業發展成果顯著，並在 2010 年前拓展為「國際性專業發展方案」（International Professional Development Program, IPDP）；三、研究與交流：澳洲教學中心所扮演的重要角色之一便是做為深化教學與學校領導品質的研究基地，建立專業發展與師資教育品質提升的研究價值，透過資訊科技做為大學與學校的夥伴與溝通橋樑；四、提升教學專業－澳洲教學中心致力於透過提升教師專業品質來提升教師的社會地位與續航力，降低教師的流動率藉以維持學校教學質量；五、職前師資教育認證－澳洲教學中心為了建立嚴謹的國家認證制度，在教師專業標準的發展進程具有顯著貢獻（APPA, 2009; Teaching Australia, 2011）。

2008 年，「澳洲教學中心」結合 34 個全國性教師專業協會，推動設立「澳洲教學網絡」（Teaching Australia Network），此網絡正式連結澳洲教學中心以及具有多樣化與專業性的教師、校長、教授協會，並著重從幼教到高中的教學與學校領導實務。2009 年 8 月，澳洲教學中心再進一步舉辦「網絡論壇」（Network Forum），論壇會議中也確認幾項建議政府強化專業導向激勵的重點領域，包括：一、發展教學與學校領導可達成的專業化標準；二、提供標準本位的學習機會；三、提供國定課程、評鑑與報告制度的專業知識；四、針對不同的工作內容與學生團體，建立有根據與可傳達的資訊系統；五、彰顯卓越的專業表現；六、運用專業知識協助大學規劃、塑造與支援師資培育制度，並連結學生與實習學校達成最佳實習成果；七、運用數位科技，分享教學與學校領導創新與有效之實務經驗（APPA, 2009）。歷經澳洲教學中心 2005 年至 2009 年間的諸多功能發揮與規劃，為澳洲師資培育政策奠定良好基礎。

2010年1月，師資培育相關業務轉由新設立的「澳洲教學與學校領導研究中心」(Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL)負責，此研究中心是由澳洲聯邦政府補助3,000萬澳幣經費，教育、就業與職場關係部長(Minister for Education, Employment and Workplace Relations)為唯一股東，並依據2001年《聯邦公司法》(Commonwealth Corporations Act)所設立的有限公司。澳洲教學與學校領導研究中心成立後便成為聯邦政府、州與領地政府在促進教學與學校領導卓越與專業的專責機構，其主要職責如下：一、發展和維持嚴謹的全國教學與學校領導標準；二、根據上述標準執行全國教師認證制度；三、透過專業標準、專業學習和全國認可的職前師資教育課程，促進和推動教學和學校領導的專業品質發展；四、致力於教學實務的國際研究與創新發展；五、管理每年全國教學和學校領導獎項；六、與公立學校、教育機構、教師協會、社區或其他相關組織合作；七、落實移民教師審核機構角色，評估澳洲幼教及中小學技術移民教師資格(AITSL, 2011a)。

歷經近幾十年來社會、經濟及科技的改變，澳洲教師主要的挑戰轉為資訊科技的快速發展、需具備彈性技能的要求、力行終身學習、澳洲社會受到各種領域的影響及如何回應各領域的強烈需求(澳大利亞代表處文化組, 2006)。澳洲公共政策智庫格拉頓(Grattan)研究中心主任B. Jensen便認為政府多將經費撥在降低班級學生人數，但與其他已開發國家比較，澳洲學生學習表現或國際評比成績均未如預期提升。因此，他主張投資經費在師資培訓制度才是最好的解決方式。透過改善師資，不但可幫助學生吸收知識，也可有效增加經濟成長與發展，同時降低教育成本。他並提出5項改善師資效能的機制：一、提升教師申請者專業品質；二、提升教師實習與訓練品質；三、評估並提供反饋給到校任職之教師；四、認可及獎勵績優教師；五、鼓勵非績優教師參加專業發展課程，以期改善教學表現(Jensen, 2010)。因此，從上述分析可知現今澳洲在師資培育、專業進修與資格審核方面，主要致力發展教師及學校領導階層人員之專業水準，並確保教師在大學職前養成教育之品質。

參、理想優良教師素質

一、理想優良教師圖像

理想優良教師圖像的建構可分為兩種形式，一是由師資生對優良教師圖像的自我認同，一是師資培育制度下期待形塑的專業形象。在師資生自我認同部分：澳洲有些研究將教師自我認同（self-identity）區分為下列三大面向：（一）專業認同；（二）社會地位認同；（三）個人認同（Carrington, Deppeler, & Moss, 2010）。而要探究師資生自我認同之前，就必須先分析師資生想成為優良教師的動機。

一般而言，師資生選讀教育學士或修習教育學程的動機或理由因人而異，不僅受到成長背景、求學歷程、個人特質、自我認同所影響，也會受到外在教師社經地位、待遇福利、職場變遷而改變。澳洲青年研究中心（Youth Research Centre, YRC）2002年則是針對墨爾本（Melbourne）大學內修習中小學教育學士與教育學程的兩組學生共883人進行焦點團體調查，其中包括了離開職場再進修教育課程的成人（mature-aged）學生及一般生，藉以了解這些學生想從事教育工作或成為教師的意向或原因。主要研究結果顯示（Tyler & Stokes, 2002）：

（一）在吸引學生從事教學工作的原因部分，主要包含個人與專業兩大面向：1. 個人面向：（1）更換工作；（2）繼續升學；（3）喜愛與青年或學童相處並信任他們；（4）以前從事過相關教育工作，如家教、教練或才藝教師等；（5）受到求學過程中老師的激勵；（6）學校相對其他工作安全；（7）教師工作與薪資相對穩定；（8）有機會出國任教；（9）教師被視為成功人士的出發點；（10）來自教師世家。2. 專業面向：（1）獨特的使命感；（2）社會服務的終極形式；（3）透過教育提供青年脫離貧窮的選擇；（4）教學工作能回饋社會；（5）能教導、輔導與培養學生。

（二）在學生對教職的期望部分，也如同上述主要包含個人與專業兩大面向（Tyler & Stokes, 2002）：1. 個人面向：（1）對教職引以為傲；（2）

從事有價值活動；(3) 持續對學習的熱忱；(4) 具有獨特性；(5) 透過提升學生的自尊與自信，協助學生達成目標；(6) 建立與學生的關係與互信；(7) 成為學術社群的一分子；(8) 要求工作與財務穩定；(9) 未來進修選擇；(10) 出國任教機會；(11) 工作滿意度與符合生活模式。2. 專業面向：(1) 良好師生關係的建立，藉以激勵學生；(2) 設計與發展科學創新課程；(3) 發展改善學生學習困難的技能；(4) 實際教育情境中具有包容性；(5) 傾聽、接納不同類型的學生；(6) 提升在學校的專業地位。

在師資培育制度下期待形塑的專業形象部分：Mantei 和 Kervin (2011) 認為透過澳洲職前師資課程與實習反思制度，希望達成下列理想優良教師圖像：(一) 在教師的複雜角色中，展現自我反思特質下的知識與認知；(二) 透過自我反思，認同、批判與表達專業決策與挑戰；(三) 認知在未來專業實務中，扮演持續反思的角色。因此，他們也認為教師對其角色與本質所持之圖像，會影響其學習經驗類型與班級經營環境。

二、教師專業標準

澳洲過去並未制定全國性的教師專業標準，直到 2009 年才由「教育、幼兒發展與青少年事務委員會」(the Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, MCEECDYA) 資助發展，2009 至 2010 年間並由「澳洲教育、幼兒發展與青少年事務顧問室」(Australian Education, Early Childhood Development and Youth Affairs Senior Officials Committee, AEEYSOC) 進行研究。2010 年 7 月時，「澳洲教學與學校領導研究中心」(AITSL) 負責「全國教師專業標準」(National Professional Standards for Teachers) 制定與完成，2010 年 12 月經「教育、幼兒發展與青少年事務委員會」簽署同意，並於 2011 年 2 月經澳洲教育部長正式公布 (AITSL, 2011b)。

「全國教師專業標準」包含知識 (knowledge) 專業、實務 (practice) 專業與志業 (engagement) 專業等三大面向共七項的教師專業標準，其中專業研究與課程研究大致符應知識專業標準的內涵，而實習訓練則符合實務專業

標準的要求，因此教師志業專業中所要求澳洲教師必須致力於專業學習成長以及對同僚、家長、學生與社區的投入，則將成為澳洲中小學師資培育課程結構改革的參考依據。而其中依照教師職涯發展所區分的剛畢業（graduate）、精熟（proficient）、高度實現（highly accomplished）以及領導（lead）等四階段，也成為教師專業素質發展循序漸進的依循標準。茲整理如表 1。

表 1 澳洲全國教師專業標準表

專業領域	專業標準	重點項目
知識專業	1. 了解學生以及學生如何學習	1-1 了解學生的身體、社會、智力發展與特質； 1-2 了解學生如何學習； 1-3 了解不同語言、文化、宗教與社經背景的學生； 1-4 了解原住民或其他領地學生的教學策略； 1-5 了解特殊學習需求學生的個別差異化策略； 1-6 了解身心障礙學生的完全參與輔助策略。
	2. 了解內容並知道如何去教	2-1 了解教學領域的內容與教學策略； 2-2 了解內容的選擇與組織； 2-3 了解課程、評估與報告； 2-4 了解與尊重原住民或其他領地學生，並促成各族群學生間的認同； 2-5 了解語文與數學策略； 2-6 了解資訊科技。
實務專業	3. 實現有效教學與學習的規劃	3-1 建立學習挑戰目標； 3-2 學習方案的規劃、結構與結果； 3-3 運用教學策略； 3-4 選擇與運用資源； 3-5 運用有效的班級溝通； 3-6 評估與改善教學方案； 3-7 在教育過程中使父母 / 照護者能投入。

表 1 澳洲全國教師專業標準表（續）

專業領域	專業標準	重點項目
實務專業	4. 創造和維持支持與安全的環境	4-1 支持學生參與； 4-2 管理課室活動； 4-3 管理挑戰行為； 4-4 維持學生安全； 4-5 運用資訊科技需注意的安全、責任與倫理。
	5. 學生學習的評估、回饋與報告	5-1 評估學生學習； 5-2 提供學生學習的回饋； 5-3 提供持續且可比較的評比； 5-4 詮釋學生的資料； 5-5 提供學生成果報告。
志業專業	6. 致力於專業學習	6-1 專業學習需求的認同與規劃； 6-2 致力於專業學習與實務提升； 6-3 致力於同事合作與實務提升； 6-4 專業學習應用與提升學生學習。
	7. 與同事、家長 / 照護者以及社區共同致力專業	7-1 達成專業倫理與責任； 7-2 遵守法律、行政與組織要求； 7-3 與家長 / 照護者共同投入； 7-4 與專業教學社群和社區共同投入。

資料來源：出自 AITSL (2011b)。

肆、師資培育制度

一、師資培育管道

1960 年代中期是由高等教育學院 (College for Advanced Education, CAEs) 負責澳洲師資的培育，不過後來多數高等教育學院併入專業的師範學院

(Teacher Colleges)，1970 年代初期便不再核發高等教育學院教師證書。之後，澳洲小學與中等教育前期教師主要是由師範學院所培養，大部分的師範學院都是公立的，只有少部分由宗教或非宗教團體所經營的非公立學院。在 1990 年代初期之前，這些師範學院提供為期 3 年的教師文憑課程，包括幼教、初等、中等教師文憑。在這些師資培育課程中，幼教與初等教育師資合格需修習 2 年全時課程，中等教育前期師資合格資格則需修習 3 年全時課程。這種為期 3 年的教師文憑課程後來便被四年制的教育學士或更高階的碩士師資培育課程所取代，高等教育學院也提供 1 年期的學士後師資培育課程，但從 1989 年起高等教育學院便完全併入大學體系內 (AEI, 2008)。現今澳洲則有 43 所認可的高等教育機構，其中有 25 所大學與認可的非公立學院都有提供各級教師培育相關課程 (Teaching in Australia, 2011)。修畢師培課程可取得大學教育學士學位，學士後在職進修則可依時間長短，分別獲得教育碩士證書、文憑或教育碩士學位。

二、師資生甄選至證書授予歷程

有意成為澳洲學校教師的學生，必須依第三級教育的入學考試成績向校方提出申請，各校再根據所分配師資生名額決定成績篩選標準或舉行面試，外籍生通常還必須提供語言能力證明。大學提供 3 年的教學學士 (Bachelor of Teaching) 學位，或是再增修 1 年取得教育學士 (Bachelor of Education, BEd) 學位。

三、認證與評鑑

過去澳洲教師認證權屬於地方政府，各州有自己的合格教師標準，州與州之間的教師不能隨意流動任用。但是自澳洲前教育部長 B. Nelson 在 2004 年 11 月啟動澳洲全國語文教育普查，並於 2005 年 12 月提出普查報告結果。報告中首先指出培養高成效教師的關鍵，不在於課堂教學活動，而是教師是否掌握刺激學習的技巧與態度以及整合教學資源的能力，著重完整的教學實務技能。有鑑於普查報告中對教師語文能力與教學技巧之質疑，聯邦政府收回了全國教師認證權，從 2011 年起初任教師必須接受澳洲教學與學校領導

研究中心全國一致的認證機制，包括通過語文能力標準審核（AITSL, 2010）。因此，澳洲目前有兩種主要的教師註冊型式，一是透過澳洲教學與學校領導研究中心的聯邦註冊型式，另一種就是原本的州或領地註冊局型式，但是海外教師要取得長期註冊資格仍需先通過澳洲教學與學校領導研究中心的教師專業技能檢定與移民簽證審核（Teaching in Australia, 2011）。

伍、職前課程結構

一、教育專業課程

澳洲各州的中小學師資培育課程結構均有所不同，以維多利亞州（Victoria）墨爾本（Melbourne）大學教育學院 2010 年的四年制小學教育學士師資培育課程為例，四年課程結構主要區分為三大部分：實習經驗（school experience）、教育專業與學科專門（domain）領域，其中學科專門領域是依據維多利亞州基本學習標準（Victorian essential learning standards, VELs）而訂定，各年級詳細修課內容與特色整理如表 2（MGSE, 2010）：

表 2 墨爾本大學教育學院四年制小學教育學士師資培育課程內容與特色表

年級	課程內容	課程特色
大一	綜合： 藝術、健康與體育、語言與文學、數學、科學與科技、社會與環境	<ol style="list-style-type: none"> 1. 新生分組學習並由學校教職員帶領； 2. 安排社會或教育專題演講； 3. 每週舉行小組討論會 4. 實習指導教授會評估學生是否具有小學教師特質與志趣
大二	學科專門：藝術、健康與體育、語言與文學、數學 教育專業：教育理論與實務、澳洲原住民研究、小學教室電腦教學 實習經驗：20 天	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生可從教育專業研究中了解現今教育實務、特教學童發展與福利、弱勢族群與性別教育； 2. 探索適合原住民社會的教學認知、態度與策略； 3. 探索現今教學模式與學習成果脈絡下的課程教材評估

表 2 墨爾本大學教育學院四年制小學教育學士師資培育課程內容與特色表 (續)

年級	課程內容	課程特色
大三	學科專門：語言與文學、數學、科學與科技、自由選修一門 教育專業：課程與教學 實習經驗：30 天	1. 透過工作坊方式舉辦定期演講，輔助學生發展小學策略規劃、教學與評量能力 2. 透過學校實習，提供學生團體合作與負責的機會
大四	學科專門進階課程：語言與文學、數學、科學與科技、研究計畫、自由選修一門 教育專業：課程整合與教育 實習經驗：3 周獨立教學	1. 學生透過課程整合，學習規劃、執行、評估與評量學校本位課程的概念架構； 2. 學生透過學科專門進階課程，學習熟悉運用多媒體資訊科技教學技能

資料來源：出自 MGSE (2010)。

在澳洲中學師資培育課程結構方面，一般而言主要包含三大部分：(一) 專業研究 (professional studies)：學習教師專業所應具備的理論知識與技巧，如社會教育、青少年成長及發展、青少年心理學、教學方法及學習技巧；(二) 課程研究 (curriculum studies)：著重在學科知識與教學技巧，如英文、數學、生理及生物科學、歷史、地理、經濟、商業、第二外語學習、健康教育及體育。另外亦有選修課程如：電腦、多媒體、環境科學、農業、英文為第二外語學習、創造及應用藝術、音樂、戲劇、法學、圖書管理學、政治學、社會學、及心理學等；(三) 實習訓練 (practical training)：根據不同的師資培育階段，進行為期 12 週至 20 週不等的教學專業實習後，才可獲得學位 (澳大利亞代表處文化組，2006；AEI, 2008)。

為了陶冶教育學士的信念、知識與技能，澳洲大部分大學與學院進行師資培育課程改革，主要提出三項方案 (Carrington, Deppeler, & Moss, 2010)：(一)「服務學習方案」(service-learning program) — 此方案著重於拓展師資生對於社會背景與價值的經驗與認知，並在法律與道德架構下發展與工作，而促進教育的多樣性、公平性與包容性。在此方案下，所有師資生都會反省教

學經驗的有效性，並預想初任教師之後如何增進學習的方法；(二) 2001-2005 年的「社群網絡學習提升方案」(learning improves in networking communities project) — 此方案源自教師在教學歷程中的反思，以及對教學法的發展與改變之影響，目的在於確保教育背景不利的學生能在長期學習過程中追上其他同學，並避免受到負面的歧視，而提升教師的教學法便是最有效的方式。此方案也強調培養教師彼此的專業合作與相互研究，藉以提升教學成效與公平；(三) 維多利亞 (Victoria) 州推行的「學習與教學準則」(principles of learning and teaching) — 此方案目的在於提供教師著重專業學習的課程架構，主要的準則奠基於過去數年間相關大學的研究結果，並可做為教師透過實習檢視改善教學的依據。此方案並不會提供教師所謂正確的教學方式，而是透過教師間的合作逐漸形成共識。「學習與教學準則」主要有下列六項內容：(一) 學習環境是具支持性與創造力；(二) 學習環境能提升獨立性、互信與自我激勵；(三) 學習方案中能反映學生的需求、背景、觀點與興趣；(四) 學生能挑戰與被支持去發展更深層的思考應用能力；(五) 實習評鑑是學習與教學不可或缺的部分；(六) 學習應與教室外的社區緊密結合。

二、教育實習制度

雖然澳洲各州與領地的教育主管機關對於教師資格要求已逐漸形成共識，但實際上各校的教育實習制度仍有所差異。以墨爾本 (Melbourne) 大學教育學院 2010 年的小學師資實習課程 (practicum) 為例，由大學專業實習處 (The Professional Practice Coordinator) 負責決定實習分發 (placement) 學校，學生需先上網確認分發學校，實習時間規劃是大三從第一學期的 5 月 3 日開始先進行 3 週教育實習，第二學期結束後的 10 月 4 日再進行三週教育實習。大四時有 10 週每週 2 天的學校本位 (school-based) 課程，7 月 12 時再展開為期 3 週的教育實習，2 年內共進行 9 週的教育實習，由大學專業實習處 (The Professional Practice Coordinator) 根據實習教師在分發學校的表現給予督導與評分。每位學生實習年度中都會配置 1 位大學實習指導教授 (University Supervisor) 到分發學校進行訪視，實習過程中也需要和大學實習指導教授保持聯繫 (MGSE, 2010)。

而澳洲臥龍崗 (Wollongong) 大學教育學院在教育相關課程的最後一年內，實習教師則是必須修習「實習反思」(Reflective Practice) 課程，每週採工作坊方式進行 3 小時，為期長達整學期 13 週。目的在於透過反思活動協助實習教師專業發展，並藉此課程提供實習教師檢視每天所做的教學決策和新進教師所應了解的專業責任 (Mantei & Kervin, 2011)。同時也希望藉此達成下列良好教師圖像：(一) 在教師的複雜角色中，展現自我反思特質下的知識與認知；(二) 透過自我反思，認同、批判與表達專業決策與挑戰；(三) 認知在未來專業實務中，扮演持續反思的角色。不過，師資生、實習教師與指導教授都存在著相當大的心理壓力。Gardner (2010) 研究中便指出實習教師在參與學校實習教學時，為了達到工作需求會出現較大的壓力，當然也包括專業要求，如時間管理、經費、科技、資源、學生行為管理、課程管理、測驗等。

為了提升師資品質，改善教學實習成效，澳洲聯邦政府也提出「提升教育實習制度」計畫 (Improving the Practical Component of Teacher Education, IPCTE)，並相繼於 2008 年投入 1,802 萬澳幣、2009 年投入 1,880 萬澳幣經費給高等教育機構，藉以確保師資培育學生能獲得高品質的實習專業經驗。從 2010 年之後，「提升教育實習制度」計畫經費已移轉至高等教育「聯邦補助經費方案」(Commonwealth Grant Scheme) 項目之內。在此計畫中，高等教育機構可運用補助經費提升師培生教育實習專業經驗，主要內容包含如下 (DEEWR, 2011a)：(一) 教育實習的管理與組織；(二) 與學校及其他專業場所的夥伴與關係；(三) 學生實習校園與在校學習經驗之連結；(四) 提供澳洲偏遠地區、原住民社區與教職員不足學校實習生協助；(五) 提供有家庭或工作考量的實習學生彈性與協助；(六) 協調州、領地政府與非公立學校調整職前教育課程與人力規劃需求。由於提升師資職前教育實習目前為澳洲政府的優先政策，因此聯邦政府投入了 5.5 億澳幣推動「智能學校—提升全國師資素質協議」(Smarter Schools – Improving Teacher Quality National Partnership agreement)，在此協議中便包含了職前師資教育改革，如採用全國一致的師資培育課程評鑑以及特定教育實習評量制度。

陸、教師素質管理

一、教師任用

中學教育屬各州或領地之教育局之權責，而各州及領地對於中學教師任用資格取得皆有一定規定，取得之作法可略分二類簡述如下（澳大利亞代表處文化組，2006）：

- （一）昆士蘭（QLD）、南澳（SA）、維多利亞（Victoria）及塔斯馬尼亞（Tasmania）等州－欲成為合格中學教師者，須有認可之學歷及其他必要資格條件，至相關單位註冊，並取得教師資格，方可在學校任教。根據昆士蘭州之規定，凡欲在中學任教者，須先在該州之大學完成師資養成教育或在澳洲其他州或領地之大學完成4年與教育相關之學程，取得教育學士或教學學士之學位。大學畢業後，可先註冊成為臨時教師（provisional registration），待有一年教學經驗，即可註冊成為正式教師（full registration）。南澳州：中學教師須完成與教育相關之學程，取得學位，並有教學實習之經驗；或取得非教學或教育之學位（例如：文學士、理學士或音樂學士之學位），並另修習一年教育碩士文憑之學程，其中須含教育實習。具備以上條件者，可至相關單位註冊成為合格教師。維多利亞州：欲成為合格中學教師者，必須取得包含師資培養訓練學程之1. 四年制教學教育學士學位；2. 主修教學教育以及其他學科之雙學位（如文學士及教學學士）；3. 非教學教育之學士學位，再修習額外專業課程（例如：科技、科學、文學或音樂等不同領域之課程）符合上述學歷資格者，得向相關主管單位註冊，成為合格教師。塔斯馬尼亞州：中學教師須在塔斯馬尼亞大學修習由該州政府認可之預備教學教育課程或在其他州大學修習至少四年之預備教學教育課程，包括2年之專業課程；或2年研究所預備教學教育課程畢業之人士並在該州相關單位註冊取得教師資格。

- （二）澳洲首都領地（ACT）、新南威爾斯州（NSW）、西澳州（WA）及北領地（NT）－這些州規定凡完成與教育相關之大學教育（4年），或

曾修得教育相關碩士文憑（Diploma）課程（1 至 2 年），並有實習教師經驗者，不經註冊制度，得直接至州或領地之教育主管單位應徵錄取成為合格教師，至公立中學擔任教職。

二、教師註冊與評鑑

原本教師註冊（registration）是州和領地政府的權責，主管機關為州和領地教師註冊局（registration boards），主要決定教師就業情況與資格要求。各州會依據不同的學校結構、授課方式、評鑑方法所需的教學技能，而有不同的資格要求。除了澳洲首都領地（ACT）外，各州皆要求教師在應徵報到前先完成註冊。大學與學院的師資培育課程發展過程也會徵詢州和領地教師註冊局的意見，部分課程甚至會要求通過州和領地教師註冊局的認證，因為之後的就業也是由州和領地教師註冊局所負責（AEI, 2008）。但是此情況在澳洲教學與學校領導研究中心（AITSL）成立後已有所改變，聯邦政府也收回教師註冊的權力。

三、不適任教師處置情形

澳洲公共政策智庫機構格拉頓（Grattan）研究中心於 2010 年 5 月針對澳洲教師教學成果評估發表一份報告，表示目前在校教學優秀表現的教師無法適時得到認可與獎勵，並向聯邦教育部提出應徹底改革「教師評鑑和發展系統」（Systems of Evaluation and Development），使學校教學優良的教師應得到適當獎勵與認可，而教學表現不佳的教師也應受到適當的懲罰，現行各校實施的教師評鑑和發展系統並未達到任何教學評鑑和發展的實質意義。依據報告有 92% 的教師表示在其所任職的學校沒有減少教學表現不佳教師的薪資，近 3/4（71%）的教師表示學校並未解雇屢次有教學表現不佳紀錄的教師。前教育部長 J. Gillard 表示澳洲政府正致力於建立更好的教師評鑑和獎勵機制，並發展全國教師專業標準（澳大利亞代表處文化組，2010）。格拉頓研究中心學校教育研究主任 B. Jensen 則表示，澳洲近年來對教學品質的考核皆集中考量學生成績和設定教師標準，加上現有的評估和發展系統只涵蓋學生對教師的滿意度、教師的進階制度、以教學任期給予薪資並非以教師的教學品質來

做評估，這些準則並不能提高學校教育品質。一個有意義的教師評估和發展系統必須要能體現教師的強項與弱項，給予教師認可並提高他們的教學空間以利幫助學校提高好的教學品質。

柒、教師專業發展

澳洲在教師專業發展方面主要致力發展教師及學校領導階層人員之水準，並確保教師之品質。教師專業發展主要可分為兩種模式：一是政府所主導的提升教師專業品質計畫，另一種則是教師自發性的具有學分證明或學位的在職進修。在第一種模式中，政府會透過大學經費補助來支持教師培育，2000年時澳洲聯邦政府便提出「高素質教師計畫」(Australian Government Quality Teacher Program, AGQTP)，用以提高教師專業地位，提高教師素質(教育部，2010)。澳洲教育、就業與職場關係部逐年推動並修正「高素質教師計畫」，在最新的2011-2013年「高素質教師計畫」中首先便指出主要三大目標為：一、使澳洲教師具備21世紀教師應有的技能與知識；二、針對高度優先需要教師專業學習地區提供全國性指導；三、提高學校教師與領導者的專業地位(DEEWR, 2011b)。

2011-2013年「高素質教師計畫」也希望達成下列成果：一、針對校長、教師與學校領導者的角色與學校環境提供有效培訓；二、促使學校教師與領導者在職涯中強化教學技能與知識發展；三、使教師具備協助學生達到讀寫算基本標準與提升至各階段的能力；四、支援2011年2月制定的「全國教師專業標準」(National Teacher Professional Standards)之推動，其中包含了知識(knowledge)專業、實務(practice)專業與志業(engagement)專業三大面向共七項的教師專業標準；五、支援「澳洲國定課程」(Australian Curriculum)之執行；六、使教師與學校領導者具備有效管理學生在校行為的能力，包括霸凌事件之處置(DEEWR, 2011b)。此計畫係針對十年或更久前取得教師資格之教師、兼職或臨時教師、重新進入教育市場之教師及偏遠及原住民區之教師而制定之計畫，旨在加強教師的技能及對學校各科目之了解。

同時，教師每年須填報專業成長計畫，並需依所報之計畫完成專業進修。教育主管當局也必須在契約中載明申請者的成果報告撰寫義務，報告並須據實呈現教學品質、學校領導以及學生產出的提升成果。計畫執行期間為每年 1 月 1 日至 12 月 31 日，教育主管當局於前一年 11 月 1 日之前向教育、就業與職場關係部提出「活動計畫」(activity plan) 經費申請，經通過後開始執行，並於 7 月 1 日時提出「期中報告」(progress report)，說明半年內活動與預算執行情形。最後於隔年 2 月 28 日之前提出「年度報告」(annual report)，說明年度內活動、預算執行、學校參與以及成果提升情形。

在第二種模式中，澳洲各校提供的在職進修學分證明或學位課程架構均有所差異。以雪梨大學為例，提供短期的學士後之教育碩士證書 (Graduate Certificate; GradCert)、碩士文憑 (Graduate Diploma; GradDip) 與正式的教育碩士學位 (Master of Education; MEd) 等三種課程給中小學教師申請在職專業進修。茲整理如表 3 (USYD, 2011)。

表 3 雪梨大學教育碩士在職進修課程一覽表

課程種類	申請條件	修課時間	課程特色
教育碩士證書	1. 語言能力：各項英語能力檢定標準，如雅思 6.5，托福紙筆測驗 577 分或電腦測驗 233 分。 2. 學歷資格 (至少一項):(1) 具教育學士學位；(2) 三年制教學學士或教育學士文憑；(3) 三年師資訓練資格與相關實務經驗。	4 單位 (24 學分)	短期進修－取得證書後仍可再進修教育碩士學位，並抵免學分。
教育碩士文憑		6 單位 (36 學分)	短期進修－取得文憑後仍可再進修教育碩士學位，並抵免學分。
教育碩士學位		8 單位 (48 學分)	正式學位課程。

資料來源：出自 USYD (2011)。

捌、結論與建議

一、結論

(一) 聯邦政府逐漸強化師資培育的主導角色

澳洲聯邦政府過去對教師專業並無全國統一的標準，學校教師的相關規定及聘任也係屬各州及領地政府的職責。但現在的師資培育政策中，大多數的州及領地對於教師的資格要求已趨向一致性，聯邦政府不僅新制定「全國教師專業標準」，也透過設立澳洲教學與學校領導研究中心，逐步收回教師註冊的權力。

(二) 建立實習教師自我探索與良好教師圖像

澳洲在大一生修習師培課程時，會透過高等教育機構中教職員的輔導與協助，先探索自身是否具有教師特質與適合教職。而部分學校設計的「實習反思」課程工作坊，不僅可透過反思活動協助實習教師專業發展，並藉此課程提供實習教師檢視每天所做的教學決策和新進教師所應了解的專業責任，也有助於實習教師對自身良好教師圖像的建立。

(三) 提供多元師資培育課程選擇與進修管道

澳洲諸多學校均同時設有兩個階段以上的師資培育課程，提供學生修習師資培育課程的多元選擇，如墨爾本大學教育學院便同時提供幼兒教育以及小學教師培育課程，雪梨大學教育與社會工作學院則提供學士階段的幼兒教育、小學以及中學教師培育課程。在教師在職進修部分，雪梨大學教育與社會工作學院更提供多種學士後的進修管道，包括短期的教育碩士證書、文憑課程，或是正式的教育碩士學位課程，甚至是大學教師的在職進修課程。短期進修的教育碩士證書與文憑課程完成後，隨時仍可再攻讀正式的教育碩士學位，並可以抵免學分。

(四) 著重於澳洲教師專業素質與自我進修

「全國教師專業標準」不僅將成為澳洲中小學師資培育課程結構改革的參考依據，更會成為教師專業素質發展循序漸進的依循標準。而在 2011-2013 年「高素質教師計畫」中，教師每年需填報專業成長計劃，並自我完成專業進修，藉此提升管理學生在校行為的能力，包括霸凌事件之處置。

二、建議

（一）成立或提升政府對師資培育制度的專責機構層級

澳洲聯邦政府近年來對於師資培育制度非常重視，不僅積極建立諸多全國性標準，更成立專責認證與評鑑機構，積極參與師資素質管控。我國可以思考設置如高等教育評鑑中心般的專業獨立機構負責師資培育課程認證與機構評鑑，甚至是提高管理位階，在政府部門中設置師資培育的專責部門。

（二）重視師資生的自我特質探索與建立優良教師圖像

近年來教師角色與社會地位遭受諸多質疑與挑戰，不但打擊現有教師士氣，也衝擊師資生的信心。因此，師資課程規劃中應在初期加重師資生的自我特質探索，也設計與輔導無相關特質學生轉系或轉校管道，透過優良教師圖像的形塑，建立師資生自我認同與自信。

（三）制定全國性的教師專業標準

建立教師專業地位，有賴於專業標準的制定，不僅做為師資生培育的參考依據，也可成為現行教師的專業發展依歸。透過全國性教師專業標準的討論與制定過程，也可凝聚全民對教師角色與專業能力的共識，避免無謂爭議。

參考文獻

- 澳大利亞代表處文化組 (2006)。澳洲教育制度。2010 年 12 月 10 日，取自 http://www.cultural.teco.org.au/2005/latest_ch/education_02_first.htm
- 澳大利亞代表處文化組 (2010)。澳洲教師教學表現評估未受重視。2010 年 12 月 10 日，取自 http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/windows.aspx?period_num=&windows_sn=5742&page
- 教育部 (2010)。師資培育與專業發展。2010 年 9 月 10 日，取自 http://www.edu.tw/people_join_content2.aspx?sn=13&pages=1
- AEI (2008). *Country education profiles—Australia 2008*. Retrieved December 26, 2010, from <http://aei.gov.au/AEI/CEP/Australia/Default.htm>
- AITSL (2010). *Teaching australia-aITSL2009-10 annual report*. Retrieved January 1, 2011, from <http://www.aitsl.edu.au/ta/webdav/site/tasite/shared/About%20Us/AITSL%20Annual%20Report%200910.pdf>
- AITSL (2011a). *About us*. Retrieved January 10, 2011, from <http://www.aitsl.edu.au/ta/go>
- AITSL (2011b). *National professional standards for teachers*. Retrieved March 20, 2011, from http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/AITSL_National_Professional_Standards_for_Teachers.pdf
- APPA (2009). *Teaching Australia-overview of achievements*. Retrieved January 10, 2011, from <http://www.appa.asn.au/index.php/appa-business/news-items/829-teaching-australia-overview-of-achievements>
- Carrington, S., Deppeler, J., & Moss, J. (2010). Cultivating teachers' beliefs, knowledge and skills for leading change in schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 1-13.
- DEEWR (2011a). *Improving the practical component of teacher education*. Retrieved January 10, 2011, from <http://www.deewr.gov.au/Schooling/QualityTeaching/professionalexperience/Pages/home.aspx>
- DEEWR (2011b). *AGQTP funding recipient guidelines 2011-2013*. Retrieved January 10, 2011, from <http://www.deewr.gov.au/Schooling/QualityTeaching/AGQTP/Documents/AGQTPGuidelines11to13.pdf>
- Gardner, S. (2010). Stress among prospective teachers: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 18-28.
- Jensen, B. (2010). *Investing in our teachers, investing in our economy*. Retrieved December 26, 2010, from http://www.politiquessociales.net/IMG/pdf/t3_057_report_education_investing_teachers

- Mantei, J., & Kervin, L. (2011). Turning into teachers before our eyes: The development of professional identity through professional dialogue. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 1-17.
- MGSE (2010). *2010 Manual bachelor of education(primary)*. Retrieved January 20, 2011, from http://www.edfac.unimelb.edu.au/currentstudents/profprac/manuals/primary_manual_10.pdf
- Teaching Australia (2011). *Teachers*. Retrieved January 10, 2011, from <http://teachingaustralia.com.au/>
- Teaching in Australia (2011). *Teaching Australia ebook*. Retrieved January 10, 2011, from <http://www.teaching-australia.com/members/>
- Tyler, D., & Stokes, H. (2002). *Teacher education: Students' views about their intentions to teach: A review of teaching and teacher education*. Retrieved January 10, 2011, from http://www.dest.gov.au/archive/schools/teachingreview/documents/students_views.pdf
- USYD (2011). *Postgraduate coursework*. Retrieved March 26, 2011, from http://sydney.edu.au/education_social_work/future_students/postgraduate/index.shtml

第十四章

各國師資培育制度與 教師素質現況之比較分析

楊深坑

國立臺灣師範大學國家講座教授

黃嘉莉

國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處副教授

壹、緒論

本章旨運用本書第一章所建立的比較架構，針對歐盟及英國、德國、法國、芬蘭、美國、加拿大、日本、中國大陸、新加坡、紐西蘭、澳洲等十一國的教師素質改革與師資培育政策內涵，進行比較分析。誠如本書「編輯說明」所指，各國政治體制與文化傳統差異甚大，且深刻影響到各國教師素質與師資培育政策內容。且因為理解過去是困難的，且理解另一時空文化同樣困難（Khôi, 1990: 112），使得本書探究各國教師素質與師資培育政策必須透過比較規準或欲驗證假設建立比較點（*tertium comparationis*）（洪雯柔，2000：80）。尤其本書各國與國際組織在政治體制、國情、文化傳統等截然不同，如德國、美國、加拿大、澳洲等國家，各地依其地方需要有著不同的師資培育模式；又如英國、中國大陸、新加坡等，在師資培育管理上政府有相對較大的權力，但卻也進行多元途徑的師資培育，可見比較點的建立，有助於本書降低各國國情差異，逕行比較師資培育制度。

本書第一章建立比較架構，包括專業能力、專業教育、專業發展、管理機制，先對研究問題概念進行分析（即教師素質與師資培育政策方向），進而呈現概念之具體表現形式或制度（如篩選機制）進行比較，已為 E. J. King 所

主張的比較方法（吳玲娟，1999：76）。因此，在 King 的比較方法基礎上，本章以第一章所建立的架構層面為依據，並列比較各國與國際組織教師素質篩選機制，以了解各國教師素質與師資培育政策之差異。最後依據歸納分析後所得結果提出相關建議，以供後續研究或我國師資培育政策之參考。

貳、各國教師素質與師資培育制度並列比較

根據第一章所建構的專業能力、專業教育、專業發展、管理機制等四層面，以下進行各國並列比較，以觀察各國的作法。

一、專業能力

如第一章所述教師素質的定義，且提升教師素質已成為各國師資培育制度的改革方向，各國理想教師圖像攸關專業能力，且攸關師資培育歷程的規劃。在界定專業能力上，國際組織或各國也進行理想教師圖像的凝聚。歐洲國際組織，如經濟合作暨發展組織（the Organization for Economic Cooperation and Development, OECD），特別強調新時代教師專業標準與能力的重新建構，而界定優秀教師的能力包括學科知識、教學技巧、自我批判的反省與能力、承認他者尊嚴（dignity）的同理心與承諾、管理能力。具體而言，歐盟建立教師的基本能力，包括：組織學生的學習機會、管理學生的學習發展、處理學生異質性、發展學生投入在工作和學習、能在團體中工作、參與學校課程和組織發展、促進家長和社區投入學校、在每日的實務中使用新技術、處理專業責任和倫理兩難、管理自身的專業發展等能力（羅天豪，2011）。

英國政府在教育改革脈絡下，於 2009 年發布《您們的孩童、您們的學校、我們的未來：建構一個 21 世紀的學校系統》（Your child, your schools, our future: building a 21st century schools system）白皮書，並勾勒出教師是能夠將自己對教學的熱情具體表現在平時精進、充分投入於與學生相關的教育與支持性活動中，且受到良好引導、擁有高度技能，以及展現出充分的動機與效能等新教師專業圖像。在此教師形象之下，英國政府「學校訓練與發展署」

(Training and Development Agency for Schools, TDA) 也建立「教師專業標準」(Professional standards for teachers)，從專業特質、專業知識與理解、專業技能等內涵，以建立新教師專業形象(李奉儒，2011)。

德國在 2000 年以後，進行一連串的教師專業改革，2000 年「各邦文教部長常設會議」(Ständiger Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK) 發布《今日教師的任務－學習的專家》(Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen) 決議書，將教師視為是專家，具備自我學習、自我覺知、自我評價與責任心、持續發展、參與學校發展、支持內部與外部評鑑、擴大支持系統等面向的能力，而類似的觀點也見諸 2004 年〈師資培育標準：教育科學〉(Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften) 決議文指出，教師應具備的 11 種能力，包括學科知識與教學、營造學習情境、促進學生學習能力、認識學生、支持學生、問題解決、診斷學生學習問題、記錄學生學習成就、了解教師獨特責任與義務、持續學習、參與學校的改革等(謝斐敦，2011)。

法國的教師圖像由重視教師個人影響力、文化傳承之專業形象，轉變到能教導各種不同背景、不同學習及行為問題的學生，並確實了解國家教育制度，負起教育良好的國民及歐洲公民的社會責任。教師的專業素質包括五大面向：一為做為一個國家公務人員的社會責任，二為精通母語的能力，以便教學與溝通，三為精通專業學科，以具備教好書的能力，四為處理班級管理及了解學生個別差異的能力，五為自學、進修、創新的能力。這五項能力融合為專業教師所需要的知識、性向與態度、責任。其中將「性向」做為一位教師專業考慮的，是法國師資培育的一大特色(王秋絨，2011)。

芬蘭在 2007 年《職業資格法》即指出，教師應是具有專業知能且具有倫理的知識分子，而且是民主價值和正義的執行者、思考者和實踐者，在教學上扮演主動的角色，不斷精進專業技能，並與家長和其他工作人員進行合作。在此教師圖像下，教師的核心能力為：精進學生的學習、發展教育環境、合作與互動，以及終身學習的能力(李詠絮，2011)。

美國則在 1990 年代後，2001 年美國聯邦政府制定與宣布《帶好每位學生

法》(No Child Left Behind Act, NCLB)，具體界定所謂合格教師的內涵，包括至少具備學士學位，完整取得州政府規定的任教學科執照，以及能證明具備任教學科的專業能力而「充分符合教師資格」(highly qualified teacher)(鄭勝耀，2011)。

加拿大從強化師資培育的學術特質到強化專業知能與技能的發展中，所建立的理想教師圖像，是具有計畫、教學、評量、了解青年發展與學生學習、有效溝通能力了解，且具專業與倫理特質，能持續專業發展。因此，加拿大教師不僅能夠了解自身教學知識，並能與其他人員共同合作，以及不斷發展自身專業知能(董宜佩、李詠絮，2011)。

日本文部科學省 2005 年發表《創造新時代義務教育(答申)諮詢報告書》，強調以提升教師素質為目標，且理想教師是必須對教職有強烈的熱情，具有教育專門家的力量、統整人際互動能力。在此三層面上，教師必須具有的能力包括能對學生有關懷與責任心、理解學生、指導學生、班級經營、教學、製做教材、解釋課程等，並具有認知多元社會、常識與教學、人際關係與溝通能力的人格特質(梁忠銘，2011)。

中國大陸教育部於 2008 年修訂之《中小學教師職業道德規範》，對於教師的要求為：(一)愛國守法；(二)愛崗敬業；(三)關愛學生；(四)教書育人；(五)為人師表；(六)終身學習。綜言之，中國教師作為專業知識傳授的「經師」是基本的要求，除此之外，更有作為高道德「人師」的追求標準，是為優良教師所應具備之圖像(楊洲松，2011)。

新加坡的教師主要見諸國立教育研究院於 2009 年出版的《21 世紀的師資培育：21 世紀的師資培育模式》(TE21: A Teacher Education Model for the 21st Century)。在這本具有前瞻性的報告書中，強調教師必須和學生一樣，都必須具有 21 世紀的能力。具體而言，21 世紀的教師必須具有三個價值、技術與知識(New values 3, skill and knowledge, V3SK)，包括以學習者為中心、教師認同、服務教師專業與社群的三個價值；具有反思技術與思考特質、教學技巧、人群管理技巧、自我管理技巧、行政與管理技術、溝通技巧、協助技巧、科技技能、創新與企業技術、社會與情緒管理智商等技術；對自我的了解、對

學生的了解、對社群的了解、對專業科目知識的了解、對教學法的了解、對教育基礎理論與政策的了解、對課程的了解、對多元文化素養的了解、對全球現狀的了解、對環境的了解等知識（林子斌，2011）。

紐西蘭則由紐西蘭教師協會（New Zealand Teachers Council, NZTC）界定教師註冊條件，理想優良教師是能在教學/學習場域、學習中心、社區和教學專業領域等面向表現優良。而且在每一面向上，教師都能和相關利益人員，如學習者、父母家庭/照顧者、雇主及同事互動良好。具體而言，教師在專業知識、專業實踐、專業關係與專業領導等四向度上，都能符合規範的要素（洪雯柔，2011）。

澳洲在 2010 年澳洲教學與學校領導研究中心發展出教師專業標準領域，包括知識專業、實務專業、志業專業，蘊含成為一位理想教師應該具有的專業知能與態度。在此三項專業領域下，又分為七項專業標準，包括了解學生以及學生如何學習、了解內容並知道如何去教、實現有效教學與學習的規劃、創造和維持支持與安全的環境、學生學習的評估、回饋與報告、致力於專業學習，以及與同事、家長/照顧者以及社區共同致力專業。整體而言，澳洲的理想教師圖像是以一位專業教師作為規劃，並且以學生的學習為核心，並且可以不斷自我精進與其他相關人員進行合作（李家宗，2011）。

各國的理想教師及其核心能力，可比較如表 1。

表 1 專業能力層面：各國理想教師圖像及其核心能力

國家	理想教師圖像	核心能力或條件
歐盟	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學科知識。 2. 教學技巧。 3. 自我批判的反省與能力。 4. 承認他者尊嚴 (dignity) 的同理心與承諾。 5. 管理能力。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 組織學生的學習機會。 2. 管理學生的學習發展。 3. 處理學生異質性。 4. 發展學生投入在工作和學習。 5. 能在團體中工作。 6. 參與學校課程和組織發展。 7. 促進家長和社區投入學校。 8. 在每日的實務中使用新技術。 9. 處理專業責任和倫理兩難。 10. 管理自身的專業發展。
英國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能夠將自己的教學熱情表現於日益精進的結果中。 2. 充分投入於與學生相關的教育與支持性活動中。 3. 受到良好引導、擁有高度技能。 4. 展現出充分的動機與效能。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 專業特質。 2. 專業知識與理解。 3. 專業技能。
德國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師視為是專家。 2. 具備自我學習、自我覺知、自我評價與責任心。 3. 持續發展。 4. 參與學校發展。 5. 支持內部與外部評鑑。 6. 擴大支持系統。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學科知識與教學。 2. 營造學習情境。 3. 促進學生學習能力。 4. 認識學生。 5. 支持學生。 6. 問題解決。 7. 診斷學生學習問題。 8. 記錄學生學習成就。 9. 了解教師獨特責任與義務。 10. 持續學習。 11. 參與學校的改革等。

表 1 專業能力層面：各國理想教師圖像及其核心能力（續）

國家	理想教師圖像	核心能力或條件
法國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能教導各種不同背景、不同學習及行為問題的學生。 2. 了解國家教育制度。 3. 負起教育良好國民及歐洲公民的社會責任。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 做為一個國家公務人員的社會責任。 2. 精通母語的能力，以便做教學與溝通。 3. 精通專業學科，以具備優質的教學能力。 4. 處理班級管理及了解學生個別差異的能力。 5. 自學、進修、創新的能力。
芬蘭	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有專業知能且具有倫理的知識分子，是民主價值和正義的執行者、思考者和實踐者。 2. 在教學上扮演主動的角色，並與家長和其他教育工作人員進行合作。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 精進學生的學習。 2. 發展教育環境、合作與互動。 3. 終身學習的能力。
美國	符合合格教師的條件。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 至少具備學士學位。 2. 完整取得州政府規定的任教學科執照。 3. 能證明具備任教學科的專業能力。
加拿大	專業實踐能力教師。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 計畫。 2. 教學。 3. 評量。 4. 了解青年發展與學生學習。 5. 有效溝通能力。 6. 了解專業與倫理特質。 7. 持續專業發展。
日本	<ol style="list-style-type: none"> 1. 必須對教職有強烈的熱情。 2. 具有教育專門家的力量。 3. 統整人際互動能力。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能有學生關懷與責任心。 2. 理解學生。 3. 指導學生。 4. 班級經營。 5. 教學。 6. 製作教材、解釋課程。 7. 具有認知多元和社會、常識與教學、人際關係與溝通能力。

表 1 專業能力層面：各國理想教師圖像及其核心能力（續）

國家	理想教師圖像	核心能力或條件
中國 大陸	作為專業知識傳授的「經師」與高道德的「人師」。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 愛國守法。 2. 愛崗敬業。 3. 關愛學生。 4. 教書育人。 5. 為人師表。 6. 終身學習。
新加坡	具有三個價值、技術與知識之教師。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 反思技術與思考特質。 2. 教學技巧。 3. 人群管理技巧。 4. 自我管理技巧。 5. 行政與管理技術。 6. 溝通技巧。 7. 協助技巧。 8. 科技技能。 9. 創新與企業技術。 10. 社會與情緒管理智商。 11. 對自我的了解。 12. 對學生的了解。 13. 對社群的了解。 14. 對專業科目知識的了解。 15. 對教學法的了解。 16. 對教育基礎理論與政策的了解。 17. 對課程的了解。 18. 對多元文化素養的了解。 19. 對全球現狀的了解。 20. 對環境的了解。
紐西蘭	表現優良的面向： <ol style="list-style-type: none"> 1. 教學 / 學習場域。 2. 學習中心。 3. 社區。 4. 教學專業領域。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 專業知識。 2. 專業實踐。 3. 專業關係。 4. 專業領導。

表 1 專業能力層面：各國理想教師圖像及其核心能力（續）

國家	理想教師圖像	核心能力或條件
澳洲	1. 知識專業。 2. 實務專業。 3. 志業專業。	1. 了解學生以及學生如何學習。 2. 了解內容並知道如何去教。 3 實現有效教學與學習的規劃。 4. 創造和維持支持與安全的環境。 5. 學生學習的評估、回饋與報告。 6. 致力於專業學習。 7. 與同事、家長 / 照護者以及社區共同合作。

資料來源：作者自行整理。

二、專業教育

各國在師資培育改革政策上，著眼於提升學生學習成就，在此改革趨勢下，各國所建立的理想教師圖像，具體陳述教師應具有的能力，而各國也因強調的焦點不同，所進行改革措施也不盡相同。為建立嚴謹的教師專業形象，以下綜合歸納各國改革趨勢。

歐盟為建立「歐洲高等教育區域」(European Higher Education Area) 以及促進各國學歷的互相採認，各國的學歷文憑都要與歐洲高等教育區的學歷文憑架構相容，因而建立歐洲教師能力與資格的共同原則，包含大學畢業以上的專業性、終身學習脈絡的專業性、不同教育層級與機構流動的專業性。而為使所有的教師都具有碩士學歷，讓教師擁有深度學科知識與教學能力、研究能力、反省能力、判斷能力、聯結理論與實務能力等，以培育回應學生學習需要，歐盟會員國家中師資培育課程，相當重視教師教學專業技能與關鍵能力，包括學科能力、教學能力、統整理論與實務、互助合作、品質保證能力、流動性能力、領導能力、持續與終身學習能力等的養成，同時也強調學校教學現場的培訓機會（羅天豪，2011）。

英國為回應市場機制的教育改革衝擊，並為形塑教師新專業形象，建立「教學與學習碩士」(Masters in Teaching Learning) 體制，引進新的教學證照

系統，教師必須每 5 年更新教學證照，以便繼續擁有教學資格。雖然英國培育師資的管道多元，甚至包含在學校現場的培育師資管道，但是師資培育歷程，包括師資生甄選機制、教師證書授予條件、師資培育機構認證等等關卡，都是利用測驗、考試、評量、評鑑等能掌握教師真實能力的機制，並結合證照的授予，使英國政府得以掌握教師素質，即使是個別學校的校長或管理委員會，都能招募適合的教師。而在教育實習上，所有的師資生為符合「合格教師資格」(Qualified Teacher Status, QTS)，都必須經歷兩所以上學校實習，且在真實的班級中觀摩教學及試教，師資生在學校的時間亦都有規範。現今英國強調教學學校 (teaching schools) ——與教學醫院類似——的設置，師資培育機構與鄰近中小學需建立夥伴關係，強調師資生在實習過程中應有實習輔導教師的協助，實習輔導教師也參與大學的實習輔導方案，並提供教學的示範以及評量師資生 (李奉儒，2011)。

德國各邦文教部長常設會議於 2005 年針對全德各邦的師資培育共同決議，分為兩個重點：一為各邦可自行決定採用原有的方式或新制 (即學士 / 碩士結構) 進行師資培育，且鼓勵支持師資培育分為兩階段；另一為維持標準化，致力於核心課程以及模式化的訓練，以提高教師能力。為促使聯邦和各邦共同負責保證各大學之間學位、考試與資格條件之間的等值、互相承認與轉銜，德國師資培育機構都必須經過認證與評鑑程序。同時德國相當重視師資培育課程的理念，為實施二階段師資培育，且讓各邦得以轉銜，特別發展標準化的課程模組，教育學核心課程包括：1. 教育學基本概念及研究方法；2. 教學思維及行動；3. 教育學的社會、政治與法律層面，包含國際化的觀點等三大模組課程。無論在學制中的基礎階段 (BA) 或主要階段 (MA) 皆應修習教育及社會學研究學和研究方法概論，學士階段必修三大模組課程 (Modul)：(一) 通識教育；(二) 教育學的社會、政治與法律層面，包含國際化的觀點；(三) 研究方法。碩士階段則延續學士的課程作更深入的研究，包括學分數、8 周實習、15 周時間完成畢業論文。德國師資培育有意透過核心式教育專業科目，明定訂各模組、主題與相關內容，詳列教授內容，以掌握師資培育課程的品質，以維護教師素質。當師資生完成師資培育課程後，通過第 1 次國家考試者，方可實習 (謝斐敦，2011)。

在實習制度上，師資生在職教育課程時即參加 8 周至 10 周的實習，主要

是以見習與學校實習。通過第一次國家考試後，師資生必須接受為期 1 年半至 2 年的實習，第一階段約半年，師資生在「國家教學與師資培育研習班」的安排下，在中小學先行見習，第 4 周後才試教；第二階段約為 1 年，師資生獨立教學；第三階段約為半年，師資生專心於準備第二次國家考試。在進行第二次國家考試前的實習安排，主要由教師研習班所負責，除實際接觸教學環境外，另安排實習研習課程，主要為教育學、專門科目教學、學校法、行政法、青少年與家長的相關法令等，以期能夠符合《各邦師資培育專業與專門教學之共同內容原則》規定，培養師資生規劃與形塑專業學習、克服課程情境的複雜性、促進學習的不斷發展、專業評量等能力。在實習期間，師資生為公務員，接受公務員法規的規範。另外，為修正研習班經營上與師資培育之大學、解決邦政府和地方疏離的缺失，各邦成立師資培育中心，以協調各學院與專門課程的統整、建構核心課程、與大學、中小學、師資培育相關機構建立合作關係，以及對地方政府提出教育政策建言（謝斐敦，2011）。

法國在 2005 年《未來學校規劃導向法》將一元化培育的師資培育學院（*Institute Universitaire Formation des Maîtres, IUFM*）併入一般大學，成為大學中的學院，且配合《國家師資培育任務指南》以及因應 2010 年歐盟國家實施的高等教育區學分學位轉化系統，將教師學歷提升至碩士學歷。由於在法國具有師資生資格即具有公務人員資格，因此取得師資生資格相當嚴格，至少須經過筆試與口試，才能成為師資培育學院的學生。而其師資培育課程，則根據《國家師資培育任務指南》，強調十項能力，包括教學、評量、資訊溝通、班級經營、學生多元背景、法語、與家長合作、自我不斷成長等能力。而實習則是法國相當重視的部分，尤其是招收師資生時的觀察實習，到成為師資培育學院學生時的學校與企業實習、教育實習。實習成績則由負責實習小組撰寫成為「實習情況報告」，以了解學生是否具有成為合格教師的條件（王秋絨，2011）。

芬蘭為聯結歐盟師資培育架構，其師資主要採取兩階段學位方式培育。除設定招生測驗、師資生成績考核、教師證書取得審核等關卡以維護教師素質外，芬蘭相當重視師資培育課程的安排。由於芬蘭各大學自主，使得芬蘭並無一套共同的師資培育課程，而在強調研究為基礎的政策下，師資培育課

程必須具備三項條件，包括教師應具備教學科目最新且最近研究之知識、師資培育本身應成為學科和研究的目標、教師能將研究導向的態度內化於工作中。在此條件下，芬蘭各大學可自行規劃師資培育課程內容。基本上，芬蘭師資培育課程可概分為學術科目、研究探究、教學研究、溝通、語言與 ICT 研究、個人研究計畫、選修課程。而碩士學位課程則包括溝通定向課程（25 學分）、教育主修課程（140 學分）、副修學科課程（120 學分）、選修課程（15 學分）（李詠絮，2011）。

由於芬蘭相當強調師資生接觸學校現場機會，因此在兩階段都有實習課程，從整合理論研究的實習、到學科實習、到結合碩士論文的實習，都有其進程與完成內容，以支持師資生運用研究、發展和評鑑的專業技能，並批判反省教學和學習情境中的議題，同時認識不同社會背景的學生。由於芬蘭強調研究本位的師資培育課程，使得教學實習的安排，除了教學練習外，也包含研究與探究自身或他人的教學與學生學習。在此理念下，芬蘭師資培育教學實習係分階段進行：初階實習在第 1 學年，進行主要是觀察與見習學校生活與學生學習；中階實習在第 2-3 學年進行，係於大學附屬教師訓練學校進行學科教學，除教學外，師資生也必須針對學生的學習以及學科之間的教學進行分析與探究；進階實習在第 4-5 學年進行，則由師資生到其他合作學校進行實習，除教學外，也必須進行班級事務、發展專業知能，並與教學研究及碩士論文緊密連結（李詠絮，2011）。

美國在《帶好每一位學生法》中規範每位教師必須具備學士學歷、各州所設置的證照與證明。為管控證照，美國善用機構認證與人員認證的管制功能，以了解各層面的績效（鄭勝耀，2011）。在機構認證上，強調師資培育機構必須經過認證程序，而成立於 1954 年「全美師資培育認證委員會」(National Council for Accreditation on Teacher Education, NCATE) 即強調各師資培育單位都能培育出具有素質的教師，以追求每位學生都有具關懷、有能力且高素質的教師（黃嘉莉，2008：119）。在人員的認證上，美國則由「州際初任教師評估與支持協會」(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC) 透過學科知識測驗、教學知識測驗、實際教學評量等方式，了解初任教師的教學真實能力，尤其是十項核心能力。在師資職前課程中，各州相

當重視職前師資培育課程的設計與發展必須能養成師資生的教學演示與教學能力。在教學實習上的安排，各州大多在完成師資培育學程的最後一學期，規定師資生必須進行至少 15 周教學現場的試教、教學等學校現場經驗；在進階實習上，則多加入行政實習（至少 320 小時）、輔導實習（至少 300 小時）。美國各州相當重視學校現場的支持，師資培育機構與中小學關係建立合作績效責任的氛圍，共同培育優秀的師資（鄭勝耀，2011）。

加拿大師資培育亦採多元機構、多元途徑方式進行，其課程配合培育途徑而有所差異，為培育具專業實踐力及尊重多元性與反省性的教師，其課程主要分為學科內容課程、教學課程與實習三大類型。加拿大各省也會針對區域特色，而增添課程內容，如魁北克省特別強化教師的語言課程。至於在實習課程則是 2001 年後師資培育改革的重點，採階段式共 120 學分或 700 小時進行，四次實習皆必須在學校場域進行，各師資培育之大學時間安排不一，前兩次實習較傾向於見習或觀察，待修畢學科教學課程後，方可進行第三次實習，而第四次實習則可擴及到未來任教省份或區域。而學校場域的實習，必須由實習輔導教師和實習指導教師合作輔導與評量，通過後師資生方可取得完成實習之證明（董宜佩、李詠絮，2011）。

日本師資培育思維的走向，從遵照事前規範型態的行政模式，轉換成事後救濟型的社會改革模式，教師必須對自己的行動負責。因此，教師必須具備教學專業能力，促使社會產生對教師產生信任感。為此，日本導入教師證照制度，為確保教師的專業性與適格性，即使是直接管道養成或間接管道養成取得教師資格，要成為教職員都必須通過甄試及格。日本師資培育課程係依據文部科學省所列教師資格取得條件（學分），而由高等教育機構開設學分由學生選擇修習所需學分後，再向當地的教育委員會申請取得教師資格（梁忠銘，2011）。

中國大陸近年來為配合實施基礎教育，特別強調師資培育在新課程上的改革，包括加強師範性的課程及提升教師蒐集資訊和運用資訊能力中的現代教育課程。而這些課程基本上都是以《基礎教育課程改革綱要（試行）》為依據。中國大陸雖然在各階段上要求教師的學歷不一，但是如北京師範大學除傳統 3 加 1 模式的一般本科再選修一學年教師教育，及 4 加 1 模式取得本科

學歷程在接受一學年的教師教育外，也已開展 4 加 2 模式應屆本科畢業生中直接招生培養教育碩士學生，提升教師學歷至碩士層級。在師資培育課結構上，包括專業必修課、公共必修課、選修課、教育實踐課（楊洲松，2011）。

自《基礎教育課程改革綱要（試行）》後，針對基礎教育課程所需革新師資培育課程，加強師範性課程的開設（包括兒童發展理論和學習理論、職業道德與法規、新課程改革下的職業技術理論）並加強蒐集資訊和運用資訊的能力。具體而言，師資培育課程包括教育學、教育心理學、學科教學論、教育技術基礎類等科目。在實習課程上，採教育見習、教學實習、導師實習和教育調查等階段性進行，成績項目包括教學實習、導師實習、教育調查、實習表現分別占總成績的 60%、20%、10%、10%，由教育實習工作領導小組、實習指導教師、實習小組與實習學校共同評定（楊洲松，2011）。

雖然師資培育管道一元化，新加坡為達到二十一世紀教師的圖像，針對中小學學校意見、學校課程發展需要、國家發展需要，凝聚教師應具有的能力與專業知識，由國立教育學院做為課程實施之參考，而師資培育課程也可能隨著各系所自主授課需要而有所更動。因此，在師資培育課程上，除教育實習外，師資生（以小學為例）則必須完成教育科目（教育研究一、二）、課程研究、專業科目（一）、（二），必須科目、精進語言能力等課程。教育實習學校的安排與分配由教育部進行，國立教育學院的實習輔導處負責行政業務，也處理輔導業務（林子斌，2011）。

但為因應 21 世紀學生所需具備能力之政策，師資培育機構也主動規劃師資培育課程，以期培養具有 21 世紀能力的教師。在實習制度的安排上，則依據師資培育管道的課程而安排不同進程的實習課程，如學士後教育文憑者，則僅為期 10 周的實習，實習必須繳交省思札記、教學檔案、批改學生作業樣本、10 次教學演示，其中 10 次教學演示中有 8 次直接由學校評量，2 次由國立教育學院之實習指導教師進行評量，實習成績則由實習輔導教師群、校長或副校長、實習指導教師共同開會決定成績：傑出、優秀、通過、不通過，並且有一份總結性報告。如在學生實習前 6 周發現學生如為傑出或不通過，則國立教育學院則會另派 1 位實習指導教師協助輔導。如學生為教育文憑者，則必須經過兩次的實習，第 1 次為 5 周，第二次為 10 周，第 1 次主要進行教

學助理實習，觀察教師教學、班級經營、學校行政運作等省思札記，實習指導教師除每周批閱札記外，必須到校訪視一次。第2次10周實習，則與學士後教育文憑相同。而學生為教育學士者，則必須進行4次實習，分別為2周體驗學校生活與經驗實習、5周教學實習助理實習、5周教學實習，進行兩次教學演示、10周實習，學生會經歷兩所實習學校，且5周的教學實習和10周實習課相同學校（林子斌，2011）。

紐西蘭根據1989年《教育法》，多元培育機構都可進行師資培育，由教師專業指標的引導，發展出具有自身特色的師資培育。在師資培育課程上，強調實用性課程，但相對基礎理論課程少，並隨著研究本位的教育政策取向，師資培育課程也重視研究本位的核心精神，重視教育研究、課程研究與學科研究等課程。在教學實習課程上，則強調教學經驗的批判反省、持續發展、倫理和法律責任等能力與態度的養成。當師資生完成師資培育課程且經審核通過，可以向紐西蘭教師協會註冊登記為暫時註冊教師，俾便進行導入階段。在導入階段之實習安排上，則由實習輔導教師與實習指導教師合作，輔導師資生的學科知識、技能與班級事務等能力。實習時間約在14-28周不等，實習時間長度也依據師資培育機構不同而所不同，且分散到修習師資培育課程年限中（洪雯柔，2011）。

澳洲在1989年高等教育學院併入大學後，培育師資的管道包括三年的教學學士學位、四年的教育學士學位、一年的學士後師資培育課程、碩士師資培育的學位或證書。而師資培育課程結構依各州或領地規定而有差異。整體而言，教育學士學位的課程內容可包括教育專業課程、學科專門課程、實習經驗。大二的實習經驗為20天、大三實習為30天、大四實習的獨立教學則有3周。另為強化教育學士學生的教育理念，澳洲的師資培育課程也有三項方案，包括服務學習方案、社群網絡學習提升方案、學習與教學準則方案，增進學生的反省能力、對學習與教學效能分析能力、提升學習環境效能的共識等等。而實習制度雖然各州規定有異，但或從大三或從大四便從參與學校生活中的反思，了解到身為教師的專業與責任。為促進實習效能，澳洲政府從2008年起投入經費於改善實習，包括教育實習的管理、夥伴關係、大學課堂與校園經驗的聯結、偏遠地區實習、實習學生學費協助、教育實習評量制度等（李家宗，2011）。

表 2 各國專業教育內涵比較表

國家	培育途徑 / 學歷層級	職前課程內容	實習制度
歐盟	多元機構、多元培育。 碩士學歷	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師教學專業技能與關鍵能力，包括學科能力、教學能力、統整理論與實務、互助合作、品質保證能力、流動性能力、領導能力、持續與終身學習的能力。 2. 學校現場的培訓機會。 	依各國而定。
英國	多元機構、多元途徑。 教學與學習碩士	中小學英文、數學、科學教師必須符合「師資職前培育國定課程」。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在真實的學校班級中觀摩教學與試教。 2. 必須經歷兩所以上的學校實習。 3. 任一管道都有其實習時間規定。 4. 教學學校與實習輔導教師協助。
德國	多元機構、多元途徑。 採用原有的方式或新制（學士 / 碩士結構）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育學核心課程包括（1）教育學基本概念及研究方法；（2）教學思維及行動；（3）教育學的社會、政治與法律層面，包含國際化的觀點等三大模組課程。 2. 學士階段必修三大模組課程（Modul）：（1）通識教育（2）教育學的社會、政治與法律層面，包含國際化的觀點（3）研究方法。 3. 碩士階段則延續學士的課程作更深入的研究，包括學分數、8 周實習、15 周時間完成畢業論文。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 職前課程 8 周至 10 周的學校實習。 2. 1 年半至 2 年的教育實習以養成所規範的能力。 3. 師資培育中心統整與協調任務。

表 2 各國專業教育內涵比較表（續）

國家	培育途徑 / 學歷層級	職前課程內容	實習制度
法國	碩士學歷	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師資生資格即具有公務人員資格。 2. 以十項基本能力為師資培育課程內容。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 申請加入 IUFM 時的觀察實習。 2. IUFM 學生時的學校與企業實習。 3. 教育實習，實習成績則由負責實習小組撰寫成為「實習情況報告」。
芬蘭	碩士學歷	<p>核心課程：學術科目、研究探究、教學研究、溝通、語言與 ICT 研究、個人研究計畫、選修課程。碩士學位課程：溝通定向課程、教育主修課程、副修學科課程、選修課程。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 進行初階（0 學分）、中階（12 學分）、進階實習（8 學分）等階段實習。 2. 先觀察與見習，中階以教學為主，進階以教學、班級、教學研究為主。 3. 結合碩士論文的實習。
美國	多元機構、多元途徑。學士學歷	<p>知識技能、現場經驗、教學臨床實務、核心知識、專業態度等（以 NCATE 和 INTASC 為例）。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教學實習，共兩階段，分別至少 300 小時。 2. 進階實習，行政實習（至少 320 小時）與輔導實習（至少 200 小時）。
加拿大	多元機構、多元途徑。學士學歷	<p>學科內容課程、教學課程與實習。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 120 學分與 700 小時。 2. 分四次階段性實習。
日本	學士學歷	<p>依據文部科學省所列教師資格取得條件（學分）。</p>	<p>幼稚園、小學、中學實習 5 學分，高中 3 學分。</p>

表 2 各國專業教育內涵比較表（續）

國家	培育途徑 / 學歷層級	職前課程內容	實習制度
中國大陸	多元途徑。依據任教階段不同而有差異。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 小學師資 - 中等師範學校畢業及其以上學歷。 2. 初級中學師資、初級職業學校、專業課 - 具備高等師範專科學校或其他大學專科畢業及其以上學歷。 3. 高級中學教師、中等專業學校、技工學校、職業高中文化課、專業課教師 - 具備高等師範校院本科或其他大學本科畢業及其以上學歷。 4. 專業必修課、公共必修課、選修課、教育實踐課。具體包括教育學、教育心理學、學科教學論、教育技術基礎類等科目。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 採教育見習、教學實習、導師實習和教育調查等階段性進行。 2. 成績項目包括教學實習、導師實習、教育調查、實習行為分別占總成績的 60%、20%、10%、10%。
新加坡	單一機構、多元途徑。學士學歷	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育實習。 2. 教育科目（教育研究一、二）。 3. 課程研究。 4. 專業科目（一）、（二）必要科目。 5. 精進語言能力。 	<p>依據不同管道實習要求亦有所不同：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 學士後教育文憑：10 周； 2. 教育文憑課程：兩年實習兩次，為 5 周和 10 周； 3. 教育學士：4 年內進行 4 次，分別為 2 周、5 周、5 周、10 周。
紐西蘭	多元機構、多元途徑。學士學歷。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 實用性課程，但相對基礎理論課程少。 2. 研究本位的核心精神，包括進行教育研究、課程研究與學科研究課程。 3. 教學實習課程。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 實習課程時間約 14-28 周。 2. 強調教學經驗的批判反省、持續發展、倫理和法律責任等能力與態度的養成。

表 2 各國專業教育內涵比較表（續）

國家	培育途徑 / 學歷層級	職前課程內容	實習制度
澳洲	多元機構、多元途徑。教育相關學士學歷。	至少兩年專業研究與課程（學科教學）研究，再加 1 年教學實習。	各州實習制度不一。近年澳洲投入經費於強化實習效能。大二的實習 20 天、大三 30 天、大四 3 周的獨立教學。

資料來源：作者自行整理。

三、專業發展

就如 Feiman-Nemser (2001: 1013-1014) 以社會文化的觀點指出，當要提升學校品質與學生學業成就時，就必須提供教師更多且強而有力的學習機會，而在提升教師素質方面，教師專業發展活動與資源也都必須聚焦在學校內。因此，在教師素質政策革新與新教師專業的角色期待下，在職教師勢必回應社會與改革的需要，而傳統教師專業發展的零散與孤立模式，也勢必隨之改變。

在教師專業發展上，延續理想的師資培育構想，歐盟建議將初任教師培育、專業導入階段、終生職的連續性，藉由正式、非正式與非正規的學習機構，透過初任教師三年期的導入計畫，且在有經驗或有結構性的引導下，使教師獲得各種能力中心教學方法。而在以學校為本位的基礎上，學校應讓教師有經常討論教學問題或訓練經驗的機會。為促使教師持續不斷專業發展，歐盟更建議以增加薪資與晉升機會做為引導教師學習的誘因，同時建議各國政府以政策規範強制教師不斷進修（羅天豪，2011）。

英國師資培育機構將完成課程並通過全國性測驗師資生名冊，向教育部推薦且由教學總會（General Teaching Council, GTC）審核發給證書，可以向中小學申請教職，進行新任合格教師的一年導入期專業發展。在導入輔導教師的支持協助下，新任合格教師了解自己的角色與責任，並在計畫、教學與

班級經營、監督、紀錄、報告與績效、其他專業要求等向度通過導入評量標準之要求後，由校長呈報地方教育當局（李奉儒，2011）。

2009/2010 學年度起，取得合格教師五年者，根據教師專業標準以及「高等教育品質保證署」（the Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA）之規定，可以碩士學位_{在職進修}方式繼續進修，提升教師的學歷層級。除學位進修外，還包括讓中小學教師進行帶職帶薪、休假進修、以研究者身分進修。此外，英國延續 1987 年「教師薪資與條件法」的規定，教師每年必須有 5 天專業發展日（30 小時）之強迫進修，並自 2000 年起，政府更規劃學校本位的進修方式，包括燈塔學校的設置、特殊專長學校、精深技巧教師、學習輔導員、高級技能教師、同儕聯線、國際專業發展、專業學習社群、交換教師、虛擬教師中心全國學習網絡等，提供多元且方便教師在校專業發展的管道（李奉儒，2011）。

德國因教師具有公務員身分，都有在職進修的義務。而在職進修方式包括由經驗豐富教師帶領新進教師的校內進修、由教育專業或顧問授課的地區性進修、在學術性機構進修、師資培育中心進修等，而進修內容則由大學各自決定（謝斐敦，2011）。

芬蘭教師必須具有終身學習的意願與能力，因此教師每年有權參加 23 天的在職進修。在職進修課程主要由學校、國家教育委員會、國家教育專業發展中心、師資培育學門或其他大學相關學門來安排，提供常態性有關學科課程、教學課程、與大學合作式研討、教學日、工作坊等進修方式，並可獲得認證，做為日後成為學位學分的一部分（李詠絮，2011）。

美國教師自取得正式教師證書後，部分州（如加州、康州）要求初任教師必須經過支持與培育計畫，透過資深教師的輔導與支持，完成初任教師階段的導入評量，評量通過後，方能取得正式教師證書。而正式教師的專業發展，也以各層級教師證書為依據，包括專家教師等。各種層級的教師證書必須通過全國教學專業標準局的各種評量，而證書的取得係由在職教師自行申請符合資格的證照級別（鄭勝耀，2011）。

在美國各州自主的政體下，各州仍可依據各州的需要制訂取得初任教師證書的評量方式。除州際初任教師評估與支持協會外，針對在職教師的專業發展，美國則有全國教學專業標準局（NBPTS）規劃辦理教師在職進修課程，強調「教師應該知道且可以做到的作為」（What teachers should know and be able to do），設置五項核心主張，透過證照取得的途徑，讓在職教師得以自行申請符合資格的證照級別，並透過教學檔案的評量與評量中心作業等方式，評量教師的教學表現（宋曜廷、劉俊廷，2007：60）。美國在市場改革脈絡下，無論機構評鑑或人員認證，都相當重視評鑑結果的認定與運用。

教師專業發展係為加拿大教師的工作之一，專業發展包括學位進修、政策研習、每月進修日、學校本位研習或訓練、教師專業社群等方式進行（董宜佩、李詠絮，2011）。

日本重視教師的品格及適切性，教師必須接受進修活動。依據教師專業能力可區分為基本研習與專門研習，如以研習性質而言，則可分為職務命令與自主研習，教師若拒絕參加職務研習則將受懲戒處分，而職務研習中的行政研習，則又可分為指定研習與校內研習。而行政體系較不支持教師進行自主研習，以避免身為公務人員身份的教師涉及政治活動（梁忠銘，2011）。

中國大陸中小學教師專業發展方式包括教師自學、學校自培、短訓班、報告會、培訓班、學位進修及其他方式（包括函授、廣播教學等助學輔導）。基本上，教師在職進修是教師義務。近年中國大陸已逐漸建立「教師發展學校」的組織，做為大學與中小學合作的平台，以提升中小學教師的素質。中國大陸在1986年公布《中學教師職務試行條例》和《小學教師試行職務》後，即開始實施中小學教師的專業技術職務聘任制，依據教師的教學年資、學歷、教學研究、班主任等評估，將中小學教師職務分設為高級、一級、二級、三級等四級（楊洲松，2011）。

新加坡教師專業發展可分為研習進修、學位進修、學校本位進修等，教師在下午課程結束後參加各類進修活動。教育部、國立教育學院、新加坡教育研究協會（Education Research Association Singapore, ERAS）會辦理各種研習活動，教師也可在國立教育學院進行為期三年的學位進修。學校本位進修

主要針對教育部政策，各校辦理講習、工作坊。此外，教師也可以針對學校領導進行專業發展，學費與海外參訪費用皆由教育部負擔，學員也由教育部從學校推薦名單遴選（林子斌，2011）。

紐西蘭教師專業發展可分學校本位研習與在職進修，在職進修又分為一般進修與學位進修，尤其是持有教學文憑者，可藉由學位進修取得學位。除此之外，各校董事會可決定是否參加全國性教師專業發展，但通常會規定特定日為教師專業發展日，以工作坊、會議、新教學技巧分享、研習等方式進行。紐西蘭教育部近年所推行的各種計畫或方案，增進教師專業發展的機會，其中實習輔導教師的培訓則是紐西蘭現今重視的「在職教師教育實務」方案，不僅進行實習輔導，也是提升教師專業發展之措施（洪雯柔，2011）。

澳洲教師專業發展概分為教師專業發展與學校領導層級專業發展，其中教師專業發展模式包括政府主導提升教師專業素質的計畫，以及教師自發性進修學分證明或學位模式，後者包含學士後教育碩士證書、教育碩士文憑、教育碩士學位等，而學士後教育碩士證書或教育碩士文憑皆屬於短期進修，可抵免教育碩士學位課程學分，以取得碩士學位（李家宗，2011）。

表 3 各國教師專業發展比較表

國家	內容	配套措施
歐盟	<ol style="list-style-type: none"> 1. 初任教師參與三年期導入計畫。 2. 透過有經驗教師或其他有關專業中獲得結構性引導。 3. 經常性討論教師經驗與參與的訓練。 4. 將教師專業發展納入學校發展計畫。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 增加薪資。 2. 晉升。 3. 法令規範。
英國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 新任合格教師：自己的角色與責任，並且在計畫、教學與班級經營、監督、紀錄、報告與績效、其他專業要求。 2. 合格教師前 5 年，進行碩士學位進修：教與學、學科知識、兒童與青少年發展、領導與管理等。 3. 教師專業學習架構。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 法規規定。 2. 多元方式。

表 3 各國教師專業發展比較表（續）

國家	內容	配套措施
德國	1. 校內進修。 2. 地區進修。 3. 學術性機構進修。 4. 師資培育中心進修。	公務員身分進修為義務。
法國	初任教師接受資深教師輔導。	1. 敘薪。 2. 不適任教師。
芬蘭	1. 校內研討（如教學日）。 2. 常態性課程。 3. 配合改革議題研習。 4. 與大學教授進行合作式研討會。	1. 進修為教師工作項目之一。 2. 學校可因教師不參加扣薪。 3. 取得認證。
美國	「全國教學專業標準局」讓在職教師得自行申請符合資格的證照級別。	1. 進階教師證書。 2. 任務、薪資、角色功能因階別不同而有所不同。
加拿大	學位進修、政策研習、每月進修日、學校本位研習或訓練、教師專業發展社群。	初任教師專業發展以取得合格教師證書。
日本	1. 依教師能力分：基本研習、專門研習。 2. 依性質分：職務命令（含初任教師研習，亦是基本研習）、自主研習。	升遷。 懲罰（包括取消教師證書）。
中國大陸	1. 教師自學、學校自培、短訓班、報告會、培訓班、其他（包括函授、廣播教學等助學輔導），以及學位進修等方式。 2. 教師發展學校，促進大學與中小學教師合作。	教師在職進修是教師義務。 教師進階制度。
新加坡	1. 研習進修。 2. 學位進修。 3. 學校本位進修。 4. 領域分為教師專業發展、學校領導專業發展。	1. 職業發展軌道：教學軌（教師、高級教師、領導教師、專精教師、主要專精教師）、學校領導軌、高級專業軌。 2. 薪資與晉級。

表 3 各國教師專業發展比較表（續）

國家	內容	配套措施
紐西蘭	1. 一般進修。 2. 學位進修。 3. 學校本位進修。	在職教師教育實務方案。
澳洲	1. 學位進修。 2. 學校本位進修。	2011-2013 年高素質教師計畫。

資料來源：作者自行整理。

四、管理機制

管理機制的設置係為促進師資培育品質保證，做為篩選師資生能力之關卡。如將職前教育、導入教育、在職進修的專業發展視為是一連續體，則管理機制則代表師資生是否可以進入下一階段的培育，或師資培育機構是否得以進行培育之確認，是確定目的與表現程度之「品質管控」(quality control) (Pring, 2006: 10) 的概念，且建立區隔外行人與專業人員之間的社會藩籬，從取得進入修習師資培育課程到取得教師證書歷程中，如建立各種管制措施，淘汰不符合資格者，將有助於建立教師專業地位與聲望。

在建立教師素質管制機制方面，歐盟建議由各國政府規劃，且建議以初任教師和終身教師兩階段資格取得證書方式進行。英國在招收師資生特別重視四項特質，包括流暢的語文與精熟數學、良好的人際關係與溝通技巧、學習的意願以及教學的動機，所以申請者必須具備中等教育普通證書英文 C 級與數學 C 級的成績，並參與通過師資培育機構辦理之性向、人格測驗，始能成為師資生。而師資生所參與的職前教育必須是經過「學校訓練與發展署」(Training and Development Agency for Schools, TDA) 的認證，且其師資培育課程在英文、數學、科學、資訊科技等課程，也必須根據「師資職前培育國定課程」(ITT National Curriculum) 標準來開設 (李奉儒，2011)。

此外，英國師資培育機構必須接受「教育標準署」(Office for Standards

in Education, Ofsted) 的評鑑，評鑑結果會送交學校訓練與發展署的認證委員會進行認證。而師資培育課程則必須以學校訓練與發展署所發展的師資培育標準，發展課程與教學，並列入師資培育認證的檢核。而英國在 1991 年制定《教育規程（學校教師評鑑）》，便開始實施兩年一次的教師評鑑，一來增進教師專業發展，二來提供管理資訊給雇主，資以進行績效評估；1997 年後教師評鑑更結合學生學習成就，做為績效與付薪的依據。教師評鑑過程必須包括教學觀察與會談，且教師必須提供檔案資料，以做為證據。至於不適任教師則係指教師出現無法接受的專業不良行為和嚴重的專業能力不足之表現，且 2003 年《教育規程（禁止與兒童教學或工作）》規範教師如有犯罪、不良行為、醫學原因或不適合與兒童在一起原因，都視為是不適任教師。專業能力不足雖尚未有明確界定，但考量教學品質及學生學習權益，校長等管理階層人員必須督促不適任教師的在職進修，且歷經察覺、確認、輔導、決議等歷程，淘汰不適任教師（李奉儒，2011）。

德國在招收師資生的篩選機制上，主要以高中畢業資格且取得普通高等學校成熟證書為依據，有些邦會多要求高中成績中等以上才可申請，或增加性向測驗，或進入師資培育學程前在學校見習一段時間，以決定自己是否適合教師工作。師資生為進行實習且取得教師證書，必須參加兩次國家考試。第一次國家考試由邦教育廳長任命考試官署組成考試委員會，考試內容包括論文（任教專門學科或由碩士論文取代或教育學）、筆試（專門科目教學法與教育學）與口試（教育學與教育心理學），通過第一次國家考試的師資生可以參加實習。師資生完成實習後，必須參加由邦教育廳長任命的考試官署進行考試，在《波隆納宣言》後，內容包括論文（教育學、教育心理學或專門科目教學法）、筆試（教育學與專門學科教學）、口試。有些邦（如巴登符騰堡邦，Baden-Württemberg, BW），第二次考試成績會考量師資生實習表現的評量，以及課程實務的評量，使得第二次考試係採多元來源評估成績（謝斐敦，2011）。

此外，德國為了促使各邦所培育之教師有足夠的能力符合市場的需求，並確保師資培育歷程符合歐洲高等教育區品質管理的要求，在 1998 年的《聯邦大學基準法》中即規定聯邦與各邦須共同負責保證各大學的學位、考試、

資格之間是等值且互相承認與轉銜。於 2005 年成立的「德國學程認證基金會」，進行同儕評鑑、客觀化與標準化的評鑑等，通過評鑑的師資培育機構，基金會將賦予認證的品質保證證明，使得不同邦屬師資培育學程容易互相承認且銜接歐洲的需求。在師資培育課程上，德國 2003 年《跨邦學士與碩士共同認證架構》即先界定學士與碩士的修習學分，至 2008 年各邦文教部長會議通過《各邦師資培育專業與專門教學之共同內容原則》，配合兩階段培育師資，界定認可與評量各師資培育課程，包括必須是可銜接的專業知識、運用專業知識與教學方法、可銜接的專門教學知識，並據以發展主題式的課程基模，界定模組、主題與相關內容，促使師資培育課程不僅得以銜接，也可保留各師資培育課程的獨特性（謝斐敦，2011）。

在對取得教師證書具公務員身分者，則有《教師考核評鑑準則》之規定，不僅針對試用教師有規範外，一般教師也必須接受定期（4-6 年為一週期）的評鑑，包括班級教學觀察、教案製作與作業、面談後，由督學繳交評鑑報告給地方教育當局。惟如教師無法通過評鑑，礙於教師的公務員身分，是無法去其教師職務。而不適任教師則指未能履行教師對國家的盡責與忠誠義務、怠忽職守、處理事務拖泥帶水、曠日廢時、執行公務時有酗酒行為、教學準備不周、對學生施以體罰、收受賄賂等，經相關人事主管單位判定後，可撤銷教師的公務員身分，如為試用教師，則無法獲得正式教師資格（謝斐敦，2011）。

法國政府 2009 年後師資培育碩士化，師資培育學院在招募師資生上，以學士學歷、觀察實習證明、教師入學會考、口試等方式，招收適合具教師性向及態度的師資生。在師資培育機構評鑑上，法國 2008 年後由在高等教育研究評鑑處（Agence d'Evaluation de la recherche et de l'Enseignement supérieur, AERES），針對師資培育機構行政、課程、師資、圖書設備、空間、經費等項目進行評鑑。在師資培育課程上，亦由高等教育研究評鑑處，檢視其是否符合「國家師資培育任務指南」十項能力，以核定各校提出的師資培育課程（王秋絨，2011）。

有關教師資格之取得，由於法國教師具有公務人員身分，師資生參加師資培育學院第一次會考後，取得實習教師證書，第二年再經師資培育學院第

二次會考，取得實習公務人員身分。完成口試及第一階段實習報告的審核，經第二階段實習且取得碩士學位後，再經過口試等綜合評量，並經師資授予資格委員會審核通過，取得正式教師資格。在教師甄選上，則由教育部及大學區區長負責甄選中小學教師，依據正式教師的四項積分（依序為會考成績、任教志願區、任教科目與年級、任教年資及教學經驗）進行聘用事宜。也由於法國教師具有公務人員身分，使得教師必須每年接受督學訪查、每3年校長等行政部門評分，做為敘薪及不適任教師的處理依據。如教師被評為不適合擔任教師，則會有1名督學進行深度調查，再進行消極的調整工作、轉業或休假，或進行積極的促使教師接受各學區或專門課程之研習，或參加國立大學的暑修（王秋絨，2011）。

在進行師資培育歷程中教師素質管控，芬蘭自2008年後為避免僅是招募會唸書的學生成為師資生而進行師資生招募改革，強調師資生必須具有被教導的潛能、適合的人格特質、學習動力等能力，故採會考方式，以申論題為主並應參加各校的性向測驗、面試等，以招募具有同理心、能與他人分享、能處理危機、能協助不同學習能力學生學習及以孩子為中心等特質的師資生（李詠絮，2011）。

在師資培育機構品質上，本由芬蘭教育評鑑中心（Finnish Education Evaluation Council, FEE），而1998年後又委託芬蘭高等教育評鑑中心（Finnish Higher Education Evaluation Council, FINHEEC）進行評鑑，且由師資培育機構先進行自我評鑑再進行實地評鑑。芬蘭師資培育評鑑結果除對師資培育機構提供回饋外，也針對芬蘭師資培育政策與實踐進行反省。在師資培育課程上，芬蘭係由大學自行進行課程評鑑，透過訪談資料，了解課堂教學回饋，了解與強化師資培育課程特色，以補強師資培育課程。由於大學自行辦理師資培育課程評鑑，且其評鑑目標方向明確，使得教師和學校相當重視評鑑結果，並力求進步。對教師資格檢定階段而言，芬蘭僅規範完成師資培育課程且取得碩士學位者，即可取得教師證書。具有合格教師資格教師，符合學校甄選條件後，即可由學校所聘僱。教師在校雖不用進行教師評鑑，但教師每年會針對一整年的教學目標與方法，與校長共同討論自訂目標與預期成果，並在學期中獲得來自校長、家長、學生等不同意見與滿意度的證據，俾便全盤了

解教師自身作為並修正未來教學內容與方法（李詠絮，2011）。

美國在招收師資生上，學業成績是基本條件，再佐以有實務教學經驗或志工服務經驗等，由各師資培育機構所決定。師資培育認證是美國行之有年的制度，惟師資培育認證強調自發，因此並非所有師資培育機構會經認證而保證其師資培育品質。但是在 2001 年《帶好每一位學生法》通過後，各州紛紛強調師資培育認證制度的重要性，無論是各州政府自訂、NCATE 或 TEAC，都是各州政府要求師資培育機構進行認證的品質控管機制。而師資培育課程則包括在師資培育認證歷程的項目之一，其須符合各州政府或各師資培育大學所規劃的教師專業標準（鄭勝耀，2011）。

在取得合格教師資格上，美國《帶好每一位學生法》要求教師必須具有大學學歷，而且必須取得各州的規定，如修畢師資培育課程、參加資格考試、取得證書等。由於各州規範取得教師條件不同，因此，州際初任教師評量與支持協會（INTASC）訂定 1,100 種教師證照類型考試，做為教師跨州任教的重要憑證。教師的聘任由學區所決定，而且也由學區進行教師評鑑，擁有臨時證書或實習證書之教師，進行一年一次教師評鑑，而擁有正式教師證照教師則以兩年一次為原則。至於不適任教師的界定與處置，係由各學區教職員關係辦公室（Office of Staff Relations, OSR）進行，學區教職員辦公室根據各種不同身分的教師之指標，進行教學觀察前會談、教學觀察與教學觀察後會談等程序來決定教師適任與否。當教師被認為是有潛在不適任情形，則針對不適任部分進行輔導，再提評估會議討論是否已改善，如在期限內輔導措施未見成效，則該名教師將不予續任教師工作（鄭勝耀，2011）。

加拿大師資生甄選係由各省師資培育機構自訂，但為篩選優秀師資生，一般會採用入學成績、工作經驗、論文或個人檔案、推薦信和面試等。而師資培育機構則有教師學院（College of Teachers）針對師資培育機構進行認證。對於師資培育課程，基本上由各省主管教育機關所決定，但近年則由各大學教育學院院長成立院長協會（The Association of Canadian Deans of Education, ACDE），透過定期召開會議形式，對應與整合師資培育課程內容，以求培育師資都具有相同專業知能。在合格教師取得證書上，師資生完成師資培育課程，並通過教師資格檢定考試後，即可取得教師證書。但到學校任教，則必

須接受初任教師階段的輔導與支持，經過評鑑後，方可取得學校永久教師職缺。在教師評鑑上，亦由教師學院進行，但在處理不適任教師上，則由各省教育部與教師聯盟共同負責輔導，如欲解聘或不續聘教師則由學校校長與教師指導委員會共同協商（董宜佩、李詠絮，2011）。

日本師資生修習師資培育課程是無須篩選，但要成為學校教師，除取得教師證書外，都必須通過教職員甄試及格。甄試方式相當重視教師的人格品行，所以除了筆試外，也進行實技考試、面試、或其他（如作文、小論文、模擬授業、場面指導、教案、性向檢查、社團活動、社會志工服務經驗、教育實習表現等）（梁忠銘，2011）。

為維持教師素質，日本政府辦理導入教師證照更新制度。初任教師第一年必須參加研習，此研習屬於職務研習中的法定行政研習制度。每周2日校內研習年約300小時及校外研習，研習內容包括教育活動、教師態度與地位、學校組織營運、個別問題與課題之研究與解決等。教師除透過證照制度進行素質管控外，師資培育機構也有認證制度的設置，採書面審查和實地訪視作業方式檢核師資培育機構的培育品質。由於日本並無篩選師資生的規定，所以在師資培育過程中，重視師資培育課程的認證與評鑑制度，透過書面審查與實地訪視，確保師資培育歷程的品質（梁忠銘，2011）。

日本於2010年時就已全面實施教師評價制度，根據教師擔任職務的不同，評量項目也有所不同，大致可分為自身目標的設定、勤務評價、職務內容、自身管理、執行職務態度等。而對於不適任教師，根據日本《教育職員免許法》及《教育公務員特立法》之規定，凡教師對學生的教育欠缺責任與積極態度，即為不適任教師。而不適任教師根據《對於指導不適切教員人事管理制度的指標》之規定，由不適任教師判定委員會認定教師不適任程度，經過輔導講習後，確認其改善程度，如未改善，則處以免除職務或停薪、減薪、告誡或調整職務等處置（梁忠銘，2011）。

中國大陸合格教師資格取得，必須具有任教階段規定之教師基本學歷，並通過國家舉辦或政府認可的教師資格考試（考科依據任教階段不同而有不同）、試講及面試（統稱為說課）。而中國大陸教師自1995年《教育法》發

布後便採聘用制，由縣級統籌辦理，其方式可分為公辦和民辦學校的正式教師（由當地人事局考試通過，為教育局與學校管理）、學校自聘教師（為合同教師，與學校所簽訂）、兼職教師（以鐘點費計算）。根據《教師法》、《中學教師職務試行條例》及《教師資格條例》之規定，教師必須進行德、能、勤、績等思德、知識及能力等評鑑，透過學校領導、行政人員年級組長、教師代表、家長代表、學生代表等組成之評鑑委員，進行形成性與總結性教師評鑑。而不適任教師的界定，根據《教師法》及《教師資格條例》的規定，受到剝奪政治權利或故意犯罪受到有期徒刑以上刑事處罰等，即喪失教師資格，但故意不完成教育教學工作、體罰學生、品行不良、污辱學生等可追究教師刑事責任，但如弄虛作假、騙取教師資格、影響惡劣者，則亦可撤銷教師資格，且5年內不得重新申請認定教師資格（楊洲松，2011）。

新加坡管理教師的機制，由教育部管理教師的篩選，將培育歷程交由國立教育學院，使得教育部與國立教育學院的合作互動情形，影響著教師素質的養成。分析新加坡師資培育歷程中，除師資生有明確篩選的機制外，一旦成為師資生即為準公務員，使得培育歷程重視的是輔導與評估機制。在實習課程中，實習學生接受實習學校實習輔導教師群與實習指導教師的輔導，實習學生必須繳交各式表件以及進行教學演示，做為評估其真實的教學表現。又如雖然教育部規定每名教師必須每年進修100小時，但由於教師平時表現都影響著教師是否能夠晉升，既使教育部沒有針對教師未達100小時進修訂有罰則，但教師仍根據其自身的發展與對教學的承諾進行研習。新加坡不適任教師係指教師連續三年拿到D級等第，校群督導即可上呈教育部，而教育部即有權與該名教師解除合約。而一旦教師取得D級，除校長必須撰寫報告外，學校也必須積極輔導，但教師如為犯罪行為，教育部則予立即解約（林子斌，2011）。

紐西蘭為招收具學術能力及個人特質、相關背景經驗、溝通技巧等符合擔任教職工作的師資生，各師資培育機構採師資生入學成績、面試、筆試（讀寫、算術能力）、性向測驗、推薦信等為甄選工具。培育歷程中，除學位外，各師資培育機構還重視師資生是否符合良好教師品格特質。因此，紐西蘭並無教師資格檢定考試，而是以教師畢業標準與修習課程且經師資培育機構審

核來管控。當師資生取得學歷並且修畢應修學分後或取得相當程度之文憑後，則可向紐西蘭教師協會註冊取得暫時註冊教師，經過兩年任教的專業標準評估，方可完全註冊，取得教學執業證書（洪雯柔，2011）。

紐西蘭並未特別針對師資培育機構進行認證或評鑑，但師資培育機構之師資培育課程必須經紐西蘭學歷資格審定局（New Zealand Qualification Authority, NZQA）、紐西蘭教師協會（NZTC）、多元技術學程委員會（New Zealand Polytechnic Programmes Committee）的多元技術學院品質研究中心（Institutes of Technology and Polytechnics Quality, ITP Quality）、大學學術學程委員會（Committee on University Academic Programmes, CUAP）共同審核通過後，便可開設師資培育學程，且以5年為一循環（洪雯柔，2011）。

紐西蘭教師聘僱由學校董事會所決定，但自2001《教育標準法》發布後，中小學公立學校與幼稚園都僅能聘任擁有教師證書者。對於在職教師，則由1989年《教育法》規定設置之教育審查署（Educational Review Office, ERO）透過學校管理人員與專業人員的檢視與報告進行評鑑，以掌握教師每年教學情形。另根據《教師協會不適任行為報告與抱怨提出規則》之規定，教師的不當行為（包括犯罪、虐待學生、與學生發生不當關係、販毒、違反學校色情與飲酒等）與能力不適任（含無法勝任教職等），前者由雇主做出解聘或辭退的決定，後者則由教師協會處理。紐西蘭教師協會首先指派協調人員，提供建議給當事人，並經由「損害行為處理委員會」調查與召開公聽會後，提供各種協助，如確定嚴重不適任，則雇主可做出解聘或辭退教師的決定（洪雯柔，2011）。

澳洲在甄選師資生時，是以第三級教育入學考試成績為依據，各大學再依名額決定篩選成績條件或舉行面試。而澳洲教育屬各州或領地教育局之權責，而各州及領地對於中小學教師任用資格取得皆有一定規定，取得之作法可略分二類：第一類教育相關學士（包括教育學士或教學學士）經註冊成為臨時教師，經過一年的教學經驗後，可註冊成為正式教師；如非教學或教育學士，則再修習一年教育碩士文憑之學程，包括教育實習，則可註冊成為合格教師。第二類則是具非教學或教育之學位者，如曾修得教育相關碩士文憑

課程，並有實習教師經驗者，不需註冊可直接參加公立學校教師甄試。澳洲在教學與學校領導研究中心成立前，教師必須經由註冊方能成為學校教師，而教師註冊權則在州和領地教師註冊局中，主要負責協助師資培育課程的發展、師資培育課程認證、教師分發以及教師評鑑等。但在教學與學校領導研究中心成立後，聯邦政府已收回教師註冊的權力，由中心負責。另外，近年澳洲發展全國教師專業標準，做為教師評鑑與教師進階制度的依據（李家宗，2011）。

表 4 各國管理教師素質機制比較表

國家	品質控制機制	取得證照歷程	教師證書類別
歐盟	建議由政府規範師資培育課程與學位。	1. 師資培育課程。 2. 學位。	1. 初任教師證書。 2. 終身職證書。
英國	1. 師資生甄選機制。 2. 師資培育機構認證。 3. 師資培育機構評鑑。 4. 教師評鑑制度。 5. 不適任教師處置。	1. 通過考試（全國性教師語文、數學和資訊傳播科技測驗）。 2. 一年新任教師導入教育評量通過。	1. 學校新任合格教師。 2. 登記合格教師。
德國	1. 師資生甄選機制。 2. 師資培育機構認證。 3. 師資培育課程認證。 4. 教師評鑑制度。 5. 不適任教師處置。	1. 兩次國家考試。 2. 試用制度。	國家基礎與主幹學校教師考試合格證書。
法國	1. 師資生甄選機制。 2. 師資培育評鑑。 3. 師資培育課程核可。 4. 教師評鑑。 5. 不適任教師處置。	1. 實習情況報告書。 2. 二次教師會考筆試。 3. 口試。	教師證書（第一年為實習教師，第二年為實習公務人員）。
芬蘭	1. 師資生甄選機制。 2. 師資培育機構評鑑。 3. 師資培育課程評鑑。	1. 完成師資培育課程。 2. 取得碩士學位。	正式合格教師證書。

表 4 各國管理教師素質機制比較表（續）

國家	品質控制機制	取得證照歷程	教師證書類別
美國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師資生甄選機制。 2. 「州際初任教師評估與支持協會」進行教師認證。 3. 師資培育機構認證。 4. 教師評鑑。 5. 不適任教師處置。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學科知識考試。 2. 教學知識考試。 3. 實際教學評量（亦含試用制度）。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 初任教師證書。 2. 專業教師證書。
加拿大	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師資生甄選。 2. 師資培育機構認證。 3. 教師評鑑。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 完成師資培育課程與實習。 2. 教師資格檢定考試。 	初任教師輔導與支持（試用期）轉永久職。
日本	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師資培育課程認證。 2. 師資培育機構認證。 3. 初任教師研習。 4. 教師評鑑。 5. 不適任教師處置。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 修滿教育職員免許法規定學分。 2. 無考試。 	導入教師證照更新制度。 教師資格證明書。
中國大陸	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國家批准。 2. 教師評鑑。 3. 不適任教師處置。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 任教階段的相對應學歷。 2. 教師資格考試。 3. 說課。 	教師資格證書。
新加坡	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師資生甄選機制。 2. 不適任教師處置。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 通過師資培育課程且完成實習。 2. 無考試。 	教師證書。
紐西蘭	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師資生甄選機制。 2. 師資培育課程認可 3. 教師評鑑。 4. 不適任教師處置 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學位。 2. 試用制度（學校人員評量）。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 暫時註冊教師。 2. 註冊教師（教學執業證書）。
澳洲	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師資生甄選機制。 2. 師資培育課程認證。 3. 教師評鑑。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 實習經驗。 2. 面試。 3. 註冊認證。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 暫時註冊教師。 2. 註冊教師。

資料來源：作者自行整理。

參、分析與討論

為建立教師專業地位及提升教師素質，從專業能力、專業教育、專業發展及其管理機制等層面，了解各國之作為，用以審視與討論我國現行教師素質及師資培育制度等相關做法，以為未來規劃相關制度或措施之參考。以下分述之。

一、專業能力

各國在師資培育改革脈絡中，都企圖建立本土性的教師素質內涵，做為理想教師的圖像。而此理想教師圖像的內涵中，也都具體設定教師核心能力或條件，或形成教師專業標準。各國理想教師圖像都必須具備專業知能與態度，並能對自身教職工作持有理念（包括有熱情、責任心、有所承諾等），且有能力落實其理念，尤其特別重視教師的專業精神與態度。在教師專業標準面向，除包括具備專業知識、技能與態度，並能營造提升學生學習成就的環境，及與其他利害關係人保有良好合作與互動關係，且持續自我專業精進。而這些核心能力或條件，基本上都嘗試規劃教師專業地位群體的資產與社會藩籬的條件，建置管理教師素質的機制，以建立教師的專業地位。

反觀我國在建立理想教師圖像上，受限於社會歷史發展脈絡，傳統儒家文化的尊師重道觀念，涵養教師係為「傳道、授業、解惑」教師角色之社會期待上，再加上日據時代以及國民政府遷台後，將教師以精神國防之目的進行培育（黃嘉莉，2011），形塑了教師角色的政治性與保守性。而培育師資的師範體系，在《師範教育法》的規範下，融於當時的政治氛圍，形成師資培育一元化的現象。由此觀之，此時期的教師圖像，在社會文化與政治氛圍的交融下，概以師資培育機構培育之內涵為依據。但1990年代後我國師資培育模式隨著政治解嚴也朝向多元培育為主，且《師資培育法》的立法，反應出相關利益團體和民間社會需求（熊瑞梅、紀金山，2002），顯示出師資培育朝向多元培育的方向。

自《師資培育法》公布施行後，仍以培育專業師資為方向，包括1995年《中華民國教育報告書》、1999年全國教育改革檢討會議、2001年教育改革之

檢討與改進會議、2002年《教育改革行動方案》所討論之議題，仍堅持以多元培育為方向，並進行各種可提升教師素質議題之討論，如健全師資培育機構組織、落實教育實習制度及功能、進行教師終身進修等予以討論與規劃。探其革新的議題，莫不以完備培育師資歷程為方向，但對當代理想教師圖像，仍以傳統師道為基調。至2005年中華民國師範教育學會的《師資培育政策建議書》，以師資培育的「專業化」與「優質化」為方向，研訂「標準本位」的師資培育政策，確立教育部2006年「師資培育提升素質方案」的內涵（吳武典，2005；教育部，2006）。

雖然以標準本位作為引導我國師資培育工作之方向，並定調改善與提升師資培育的「質」與「量」，且迄2009年教育部「中小學教師素質提升方案」，顧及中小學的專業發展與福利，並展現處理不適任教師的決心（吳清基、黃嘉莉、張明文，2011），但探究其革新的工作內容，都在提升我國現有師資培育歷程之專業化，而培育的理想教師圖像尚未訴諸公共論辯。尤其是我國近年學校教育改革及對在職教師進行的教師專業發展評鑑、教師專業學習社群以及各種行動研究、教學檔案、教材教法革新等皆已轉化原有孤立、保守的教師文化，再加上中華民國師範教育學會亦公開各師資類科教師專業標準及其指標，以及國際間對於建立理想教師圖像的趨勢，我國政府宜儘速將理想教師圖像訴諸於公共論辯，以形塑教師專業能力，做為發展標準本位以及相關配套措施之依據。

二、專業教育

審視各國師資職前專業課程的學歷要求及其修習課程內容，可以發現基本上各國皆是多元機構、多元途徑培育師資，雖然新加坡僅有一所國立教育學院進行師資培育，但仍以多元途徑進行。在學歷上，尤其是歐洲國家，為達到歐洲知識區的目標並革新高等教育，建立學士、碩士且互通的學制，進而促使教師必須具有碩士學歷。北美、亞太等其他國家則以大學學士學歷為基礎條件，但中國大陸則有試驗碩士學位的師資培育模式。由此可見，學士學歷已是教師基本學歷與條件，且以碩士學位為合格教師資格取得條件為趨勢。

此外，以碩士學歷為條件的國家，如英國、德國、法國、芬蘭等，相當強調研究本位與教育實務課程，並須完成實務性研究論文，同時聯結實習課程的安排。但是如新加坡、紐西蘭，雖僅規範教師應具有學士學歷，卻也非常強調教師研究能力。在培育師資的課程安排上，如以碩士學歷為教師條件之一的模式，係以課程模組方式進行，強調核心教育專業概念的培養，並強調教師能夠運用理論於實務，且具能反省及改善教學的能力。至於實習課程則為各國都相當重視的職前師資培育課程內涵，基本上採取計畫性且階段性規劃實習課程，先觀察、見習，再試教與擴充其他學校事務（如導師、學校管理等），並延續到教育實習或導入階段的實習課程，使得整體實習課程安排，具階段性、連續性與擴充性的特質。

我國自 1994 年《師資培育法》通過後，一般大學、科技大學亦可申請培育高級中等以下學校與幼稚園師資，採多元模式培育師資培育，凡通過師資培育審議委員會通過即可進行師資培育。而師資生的招收由各師資培育之大學所決定，方式可包括筆試、性向測驗、口試等，各校不一。在師資培育課程上，根據《師資培育法》第 7 條之規定，師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程，而其中專門課程由師資培育之大學擬定，報請中央主管機關核定，而教育專業課程則由師資培育審議委員會審議，中央主管機關核定後實施。

整體而言，我國師資培育課程的實施必須通過中央主管教育機關的核定。如以《中小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分》為依據，其中教育專業課程之界定，包括教育基礎課程、教育方法學課程、教學實習及教材教法課程等類別，我國師資培育課程中教育專業課程與各國師資培育課程內容趨向一致。惟以碩士學歷為教師基本條件或強調教師研究能力之國家，則以課程模組為之，雖然歐盟各國係為銜接不同國家且提升教師學歷至碩士而進行的規劃，但如新加坡、紐西蘭則強調教師的研究與反省能力，亦採模組方式為之。由此可見，各國配合教師專業標準或理想教師圖像而規劃以師資培育課程係以模組為方向，且當以模組方式行之時，可以彈性且發展各校培育之特色。相對而言，師資培育課程則必須仰賴健全的認可與評鑑制度，才能確保其品質。我國如以提升教師學歷，則各國課程設計趨勢可為我國之參考。

各國都相當重視實習制度，且聯結大學的教學實習，以階段性方式規劃之。從各國對於實習制度的規範中得以了解，實習或採小時計或採學分計，其內容先以教學為主，才擴及到其他學校生活層面。實習成績評量則由師資培育大學與實習機構共同評定，且重視實習教師的表現，以做為授予教師證書的依據。而我國師資培育亦重視實習，且根據教育部《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》之規定，教育實習包括教學實習、導師實習、行政實習及研習活動，且規定各實習項目所占成績百分比，與各國趨勢相同。然而，我國教學實習與教育實習制度並未緊密聯結，各實習層面並未規範時間數，產生行政實習占教育實習之大宗的現象。此外，我國教育實習成績雖由師資培育大學與實習機構比重各半方式評定，但其評比項目與流程則各大學與機構皆不一致，欠缺評估表現之穩定性，對實習學生的表現較難有一致性的評量。

三、專業發展

從教師專業發展來看，各國所採用的模式相當多元，除學分進修與學位進修外，也包含學校本位、工作坊、研習等方式。辦理教師專業發展機構也是多元，包括教師研習中心、學校、師資培育機構等，以符合各國政府、學校與教師的需求。從教師專業發展層面觀之，如新加坡、美國、中國大陸等，基本上將教師專業發展聯結教師進階，並透過專業發展及進階制度的規劃，使教師在自身專業生涯之規劃有所依循。此外，教師專業發展的責任與義務，與政府看待教師角色有關，如日本、德國、法國等政府視教師為公務人員，所以教師專業發展乃是教師薪資與考核的一部分，也有國家如中國大陸、芬蘭視教師專業發展為義務。但基本上，各國均將教師專業發展做為教師升遷、敘薪、扣薪、懲處的依據。

傳統上，教師視教師專業發展為執行政府任務，所以無論是政策的措施或教師角色皆是被動的，教師是否實際接且受真正運用在教學上，則另當別論。但是當教師為被動者，且專業發展與教學實際沒有關聯，也無助於解決教師在教室中的實際問題，則是一種「依從文化」(culture of compliance) (Lieberman & Mace, 2008: 226-227) 的表現。對於教師而言，即使是以工作坊

的形式進行，充其量也只算是例行性與技術性的活動（Stein, Smith, & Silver, 1999: 239; Wei, Darling-Hammond, Andree, & Richardson, 2009: 61），對於教師的幫助相當有限。誠如 Lieberman（1995: 644）所言，此種教師專業發展不僅忽略教師如何學習的問題，也忽略了教師可以自主界定其實踐過程中的能力，以及教師研發與建構自身知識的可能，甚至忽略教師工作中反省的重要性。因此，以教師為核心規劃的專業發展，應回歸到教師實際教學上。

如分析各國教師專業發展，可以了解到學校本位的專業發展是各國所重視的方式，如紐西蘭、澳洲規劃與教師教學相關的方案與計畫，以促進教師針對實際教學進行專業發展。而其中建立教師專業學習社群，亦是以學校為本位的專業發展新模式（黃嘉莉，2009）。近年我國在教師專業發展上，也有不少轉變，不少期刊專書論文如甄曉蘭（2004）、蔡進雄（2004）、高博銓（2008）、陳思玳（2008）、范信賢、陳思玳（2007）、張嘉麟（2009）等等，以及學位論文許德田（2001）、張心怡（2008）、沈靜濤（2008）等。以及教學輔導教師、教師專業發展評鑑等數年來的相關案例介紹，使得教師專業學習社群儼然成為顯學與發展趨勢。我國也推行教師專業發展評鑑制度、教學輔導教師制度，顯見我國亦以學校本位的專業發展以及建構學校教師為核心的專業學習社群為發展趨勢，與各國趨勢發展相同。而修訂教師專業發展軌道或教師進階制度，在各國發展趨勢下，明定教師的義務與相對應福利，則對我國教師專業發展提升教師素質，必然有其助益。

四、各國教師素質管理機制

各國從取得修習師資培育課程資格起，到取得教師證書的歷程中，政府可以進行的管制措施包括師資生甄選、師資培育機構認證或評鑑、師資培育課程認可、教師資格取得考試、取得教師證書兩階段審核制及教師評鑑等，這些皆可做為政府篩選的各種機制。其篩選的方式也多元，但與各國政府體制與師資培育模式有關。在各國在招收師資生上，除日本和中國大陸外，其他各國都有招募師資生的機制，其方式包括觀察實習證明、筆試、口試、性向測驗等，但分析各國經驗，如法國、芬蘭、紐西蘭等國，其目的都為招收具擔任教師的特質，且不以筆試或入學成績或考試成績為唯一門檻。在培育

師資的機構上，如英國、德國、法國、美國、日本等國都進行師資培育機構的認證，而這些國家基本上是以多元培育為模式，透過認證或評鑑的方式，確保師資培育機構的培育品質。另外，師資培育課程如德國與日本係採認證制度，而其他國家如芬蘭、紐西蘭則採認可制度，中國大陸則是由國家批准。新加坡則只有唯一 1 所培育師資培育機構，其機構與師資培育課程品質，都無評鑑或認可，強調政府與機構的直接溝通。除師資培育機構必須經過認證或評鑑，以及師資培育課程必須經過核可外，一般而言，各國在篩選取得師資生資格上，會採取的機制包括試探性觀察實習、筆試、口試、試教，目的在篩選具有成為教師的潛在能力。再者，如英國、法國、美國、日本、紐西蘭、澳洲等，取得教師證書概以兩階段方式進行，如法蘭西有實習教師與實習公務人員，美國有培訓期的設計及取得初任教師證書後還須進階取得專業教師證書，日本有導入教師證書與教師資格證書的核發，紐西蘭和澳洲有暫時註冊教師與註冊教師制度，以上有關兩階段設計都以教育實習導入時間點前後進行設計，並透過筆試（如教學知識測驗、學科知識測驗等）、口試或實習報告做為篩選的方式，而學位或學分的取得，則是基本條件。值得關注的是，法國、德國、美國、加拿大、紐西蘭、澳洲等國都有教師試用期的概念，通過試用期的評量考核者方可取得教師資格。但相對而言，對於試用期教師則有相對應的支持與輔導措施。

歸納上述國家取得教師證照制度中的機制、證書類型、最後取得證書考試形式等可以發現，如以新韋伯理論的社會藩籬現象來看，英國、德國、法國、美國設計取得教師證書歷程的管控形式多元，不僅有考試制度，也有實務評量制度，以及教師試用期等，以落實了解教師真實教學能力，可屬先寬後嚴的篩選模式。其他國家如法國和新加坡因視教師為公務人員，故相當重視取得師資生資格的篩選，修完師資培育課程學分後，新加坡師資生即取得教師資格，是先嚴後寬的篩選模式，但法國師資生在結束師資培育課程後，仍必須經過筆試、口試與實習，方能取得教師資格屬於先後皆嚴的篩選模式，而德國的教師亦為公務人員，但通過試用期的考核後，即具有終身公務人員的資格。日本和中國大陸相較而言，尚無英、德、法、美國家嚴謹的管控制度。

而對於在職教師的素質管制，教師評鑑是各國作為形成性或總結性評估

教師表現的機制，而且也是獎勵或進一步輔導教師教學的依據，更是界定不適任教師的機制之一。從各國管制教師素質機制中，教師評鑑基本上程序大致分為界定目標、教學觀察前會談、教學觀察、教學觀察後會談、繳交教師教學檔案等，並由學校管理人員、行政人員、教師代表、家長代表等組成評鑑小組，進行評鑑。經評鑑如認定為能力不足或無法勝任教學工作，則將進一步進行輔導、強迫研習或進修等措施，並視輔導成效，進行解聘或調整工作等結果決定。但是仍另有不適任教師之界定，包括犯罪、體罰或虐待學生、與學生發展不當關係、在校發生色情或飲酒等情事等，也會有小組或委員會進行調查，以做為後續結果之依據。我國亦進行形成性教師專業發展評鑑，但因採漸進性發展教師評鑑，對於淘汰不適任教師仍有其難度。根據我國《教師法》之規定，如教師不產生第 14 條規定之相關行為，要解僱教師有其難度，且處理不適任教師程序，我國亦如其他國家，都有其輔導期，視輔導期成效而決定教師後續處置。

綜觀我國從師資生甄選到取得合格教師證書歷程，也設置許多管控教師素質的關卡，包括師資生甄選、師資培育評鑑、教師資格檢定制度的等。在師資生甄選層面上，我國師資生甄選方式，包括筆試、口試或性向測驗，其目的旨在篩選學業成績程度較佳的學生，而性向測驗的運用則有助於篩選具擔任教師特質的學生，但由師資培育之大學自訂採行方式。另外，我國自 1996 年實施教育學程訪評計畫，且自 2006 年修正大學校院師資培育評鑑作業要點起，已建立評鑑等級、評鑑方式等之評鑑制度（吳清基、黃嘉莉、張明文，2011：8），並做為教育部進行績效評估之依據，亦是一種師資培育品質保證的依據。而當修畢師資培育課程後，師資生必須參加教師資格檢定考試，係以筆試方式進行。然筆試方式基本上較無法檢核教師活用專業知識程度，且也僅以學業成績較佳為依據，芬蘭近年改革即盡量避免僅招募或篩選出考試成績佳但卻不適合擔任教師的師資生或教師，所以採多元方式做為檢核的依據，如英、法、美、紐西蘭、澳洲等國家兩階段取得教師證書模式，也都是為篩選具有擔任教師特質且具有專業知能之教師而設計，對我國僅以教師資格檢定考試把關而言，是可借鏡的對象，以建立嚴謹且具信、效度的篩選教師素質機制。2009 年教育部「中小學教師素質提升方案」中增列獎優汰劣層面，將完備不適任教師處理機制，展現處理不適任教師的決心（教育部，

2009)，但整體成效有待觀察。

肆、結論

本書從教師專業社會學以及管理機制概念，建構分析師資培育歷程與各項層面，俾建立教師專業地位並提升教師素質。為進行各國師資培育各層面之比較，本文採用 King 的比較方法，並列進行各國制度與現況比較，且反思我國現行作為，提供我國師資培育制度與提升教師素質措施研議之參考。根據比較結果並檢視我國現行制度，提供以下結論供我國師資培育政策及制度研定參考：

一、各國紛紛建立理想教師圖像，做為規劃教師專業標準或核心能力之依據，而我國尚未進行論辯凝聚共識

綜觀各國師資培育政策改革趨勢，是朝向標準本位方向進行，並透過凝聚共識發展各國理想教師圖像以及教師專業標準或核心能力，且在師資培育歷程中成為引導課程或評量教師素質的依據。尤其在師資生的甄選與培育歷程中，應特別篩選具有擔任教師特質者，而此教師專業態度也是我國師資培育政策所重視。雖然我國師資培育政策亦重視師資生品德的培養，包括強化師資培育課程中的通識課程，但是我國師資培育究欲培育何種理想教師，尚未進行公共論辯。根據各國經驗，理想教師圖像是引導教師專業標準的目的，為促進教師專業標準的制訂，以及領導未來師資培育政策方向，發展符合我國國情的理想教師圖像，實有其必要性。

二、各國依其理想教師圖像所設置之教師專業標準，做為師資培育各階段之依據

綜觀各國師資培育政策改革，係以建立理想教師圖像進而發展教師專業標準之標準本位政策為方向。理想教師圖像涵蓋知識、技能與態度內涵，以作為制訂制定標準之依據。我國現有中華民國師範教育學會（2005）各師資類科教師專業標準、潘慧玲、王麗雲（2004）發展國民中小學教師教學專業

能力指標、教育部（2007）高級中等以下學校教師專業發展評鑑指標等版本，各版本有其嚴謹研發標準歷程。但是當師資培育歷程亦以標準為引導時，最上位國家層級的教師專業標準做為各活動參辦之依據就顯得相當重要。有鑑於此，我國實有需要凝聚共識，發展上位國家層級教師專業標準，界定其核心能力內涵，以引導師資培育政策與執行歷程活動。

三、各國師資培育以多元培育為導向，我國符合且須繼續朝此趨勢發展

綜觀各國師資培育管道係以多元培育為導向，無論是多元機構或多元途徑，基本上多元培育師資視為各國師資培育政策共同的特點。而我國自 1994 年《師資培育法》修正公布後，便開創多元培育師資的局面，即使如日本、新加坡、德國等國與我國有相同的少子女化趨勢，但也未改變多元培育的方向。是以，我國多元培育師資是符合各國師資培育政策發展趨勢。

四、各國尤其是歐盟，係以碩士學位為教師資格條件為方向

綜觀各國合格教師取得條件中，係以學士學歷為依據，但如歐盟為建立歐洲知識區，特別強調教師必須具有碩士學歷。具有碩士學歷的教師，在歐盟各國的規劃下，係強調必須具有研究能力與改善教學實務能力，而強調教師具有研究與改善實踐能力，亦受新加坡、紐西蘭、澳洲等國之重視。反之我國現行規定教師必須具有學士學歷，在精進教師素質的改革趨勢上，我國亦可朝向以碩士學位為方向，規劃強化教師研究與改善實踐能力的師資培育歷程。

五、各國師資培育課程各有特色，建立課程模組以適應各地特色且以研究為導向

各國規劃師資培育課程內容，均以彈性且符合實際需要為規劃特色。歐盟等國為轉銜各國師資培育課程，特別強調以課程模組的概念進行規劃，俾讓教師素質趨於一致，但卻又能包容各國師資培育政策所強調的教師特質。

而如新加坡、美國、加拿大、紐西蘭等國，亦以課程模組規劃師資培育課程，促使師資培育課程方向一致，亦保留各師資培育課程之途特性。而我國雖依據《師資培育法》將師資培育課程分為教育基礎課程、教育方法課程、教材教法與教學實習課程等，但因受限於各師資類科教師職前教育課程教育專業課程科目及學分之架構，以及教師資格檢定考試科目的限制，使得各師資培育之大學實施師資培育課程易傾向於一致，較無法從課程中彰顯各大學培育之特色。因此，我國師資培育課程規劃之方向，各國經驗可供參考。

六、各國實習制度以階段性、連續性、擴充性為規劃特色

參考各國的師資培育政策，實習是各國相當重視的層面。如法國，甚至在甄選師資生時，即要求學生必須繳交觀察實習報告，而如英國、新加坡等國也強調經歷兩所學校的實習。整體而言，各國實習課程規劃時數不一，但分階段逐步進行，從觀察、見習，到試教，再到融入學校生活的實習，體驗導師實習、輔導實習、行政實習、教育調查與研究等。我國實習課程的規劃，包括教學實習與教育實習，但兩者課程的關係，是我國可加以檢視，是否具有階段性、連續性與擴充性等特色，以適切規劃我國實習課程之內容。

七、各國教師專業發展方式與途徑多元，並重視以學校本位的實踐方式

各國教師專業發展方式包括學位進修、政策研習、教材教法研習等，都是各國共同的策略。但近年教師專業發展特色，係以學校為本位，且強調教師專業發展內容應以解決教師實際教學問題為要，或應以提升學生學習成就為主要方向，尤其是教師專業學習社群以及結合學校教師與大學教師的合作研究，則是為目前各國的發展特色。我國教師專業發展亦為多元模式，且近年所強調的學校本位研習以及教師專業學習社群方向，亦符合各國趨勢。是以，各國強調以學校本位的實踐模式，強調教師專業發展回饋到學生學習上，則是我國可以再行強化的重點。

八、各國教師專業發展性質，與設定教師角色定位有關，且規劃教師進階或發展軌道

綜觀各國對教師專業發展活動的要求，與其對教師角色界定有關。如德國、法國、日本、新加坡對其教師角色界定為公務人員，則界定教師專業發展為義務，即使是中國大陸也是教師為義務，芬蘭則將教師專業發展視為視教師工作之一，而紐西蘭、澳洲則將教師專業發展視為是提升教師素質的機制。且如新加坡為教師設計進階制度，美國亦有進階教師制度，教師專業發展成為教師提高薪資、角色、功能的重要依據。我國雖規範教師須參加進修或研習，但在規劃教師進階制度則是我國未來可加強規劃之處。

九、各國甄選師資生，重視是否具備教師特質，並以教師專業標準內涵為依據

綜觀各國在管控教師素質上，甄選師資生方式各國不一，但多採用多元方式進行，如英國、法國、芬蘭、紐西蘭等，特別重視師資生具有成為教師的特質，所以採用的方式，包括觀察實習證明、筆試、口試、性向測驗等，而具有成為教師的特質，也是教師專業標準的內涵之一。我國在甄選師資生方面，也是採多元方式，但是是否以學生具有成為優秀教師之特質，且是否考量使用適合之篩選工具，則有待加以探究。然各國甄選師資生重視其是否具有成為教師的潛力，並與教師專業標準內涵聯結，是我國可以參考之處。

十、各國為管控師資培育機構培育品質，進行師資培育機構評鑑或認證，我國亦符合此一趨勢

綜觀各國管控師資培育品質上，或採認證或採評鑑方式行之，尤其是歐盟各國在建立歐洲知識區的願景下，為互通與轉銜各國師資培育制度與齊一教師素質，師資培育機構的認證便成為品質保證的關鍵機制之一。探究各國有其專責機構進行師資培育認證或評鑑業務，並且根據師資培育的目標、課程、品質管理機制、資源投入、學生表現為評估的內容，以確保師資培育歷程可培育出理想教師。我國自 1996 年起便持續進行師資培育大學之訪視與評鑑，並做為師資培育品質管制的機制之一，有助於確保我國師資培育之大學培育教師素質的品質。

十一、各國為符合各地師資培育課程內容進行師資培育課程認可，我國則以核定行之

綜觀各國管控師資培育課程的機制，如德國與日本係採認證制度，而其他國家如芬蘭、紐西蘭則採認可制度。探究師資培育課程採取認可制，係為配合師資培育的課程模組，以確保各師資培育課程的特色，且又能達到培育理想教師目標或政府規範的基本品質。美國則將師資培育課程融入於師資培育機構認證的歷程中，而中國大陸是由國家批准，新加坡因只有唯一 1 所培育師資培育機構，強調政府與機構的直接溝通，凝聚師資培育課程的共識。我國根據《師資培育法》及《中小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分》之規定，無論專門課程或教育專業課程採核定制，核定制與認可制係為不同之審查流程，其對師資培育機構與課程內容的規範強度亦有所不同，後者較能確保各師資培育課程的特色。

十二、各國篩選教師素質的檢核方式多元，且聯結實習的表現成果

綜觀各國正式教師取得制度的作法，兩階段取得證書的設計都以教育實習或導入前後進行規劃，且透過筆試（如教學知識測驗、學科知識測驗等）、口試或實習報告作為篩選的方式，至學位或學分的取得，則是基本條件，但實習表現多列入各國政府授予證書之參考。我國《師資培育法》規定半年全時教育實習課程成績必須及格，方能參與教師資格檢定考試，亦為將實習表現視為是取得教師證書的歷程之一。惟我國教育實習成績，雖規定由師資培育之大學與實習機構共同評定之，但多各自評分，不如新加坡以開會討論方式行之，且不如美國強調以表現本位評量方式行之，使得我國教育實習成績的方式，在呈現實習學生真實表現仍有改進的空間。

十三、部分國家二階段取得教師證書方式，可供我國合格教師資格取得制度規劃之參考

檢視各國正式教師證書取得方式，部分國家以二階段取得正式或永久教師證書方式，一來檢核將取得正式或永久教師真實教學表現，二來也可了解

教師的專業態度。如英國、德國、法國、美國、加拿大、紐西蘭、澳洲等國，都有試用期教師概念，待通過試用期的評量考核後，方可取得教師資格。而第一階段與第二階段的證書取得資格，各國方式不一，然皆強調教師的真實教學表現。相對而言，對於試用期教師則有相對應的支持與輔導措施，包括教學輔導教師或輔導教師的支持、降低工作或任務時數以及研習等，以協助取得第二階段正式教師證書。而我國則先教育實習後進行教師資格檢定考試，非兩階段取得教師證書制度，尤其是試用教師概念，在我國並未實施，但各國經驗以嚴格檢核教師真實表現，可茲我國政策研定參考。

十四、各國為促進教師專業發展而進行之教師評鑑，可供我國教師評鑑、薪資調整與專業發展體制建構之參考

檢視各國教師專業發展方式，皆採多元途徑方式辦理，其中重視學校本位以及發展教師專業發展社群是近年各國專業發展的趨勢。但部分國家將教師評鑑視為教師專業發展的一部分，且為教師工作的內容，不僅具有形成性評鑑，且具有總結性評鑑的功能。我國自 2006 年試辦教師專業發展評鑑，教師評鑑漸為教師所認識，但仍侷限於形成性評鑑，對於教師表現的總結型評鑑，及聯結教師教學績效部分，有強化的空間。以各國將教師評鑑與教師薪資、工作任務、進階制度、證照制度進行連結的趨勢來看，我國可省思現行教師評鑑功能，進而規劃整體性教師專業發展制度。

十五、各國各有其法令規範不適任教師之界定與處理，我國亦發展有不適任教師之規範且處理不適任教師程序，與各國相似

綜觀各國對於不適任教師的界定，大致可分為犯罪與無法適任教學工作兩範疇，前者比較容易界定，但後者則較難界定。因此，如美國、新加坡、紐西蘭等國會透過教師評鑑結果，進行後續輔導，並以教師後續表現為最後解聘、休職、調整職務等決定。我國不適任教師程序，包括察覺、輔導、結果決定等都與各國處理程序相同，惟需透過現行教師專業發展評鑑淘汰不適任教師，則有待教師評鑑制度完備，方有落實之可能。

參考文獻

- 王秋絨 (2011)。法國師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉 (主編), **各國師資培育制度與教師素質現況** (頁 121-140)。臺北市: 教育部。
- 吳武典 (2005)。專業標準本位的師資培育制度之建構。載於中華民國師範教育學會 (主編), **教師的教育信念與專業標準** (頁 231-248)。臺北市: 心理。
- 吳武典、楊思偉、周愚文、吳清山、高薰芳、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), 臺北市。
- 吳妤娟 (1999)。**金恩的比較教育理論與方法**。臺北市: 揚智。
- 吳清基、黃嘉莉、張明文 (2011)。我國師資培育政策回顧與展望。載於國家教育研究院 (主編), **我國百年教育回顧與展望** (頁 1-20)。新北市: 國家教育研究院。
- 李奉儒 (2011)。英國師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉 (主編), **各國師資培育制度與教師素質現況** (頁 43-92)。臺北市: 教育部。
- 李家宗 (2011)。澳洲師資培育與教師素質之研究。載於楊深坑、黃嘉莉 (主編), **各國師資培育制度與教師素質現況** (頁 333-352)。臺北市: 教育部。
- 李詠絮 (2011)。芬蘭師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉 (主編), **各國師資培育制度與教師素質現況** (頁 141-176)。臺北市: 教育部。
- 沈靜濤 (2008)。**教師專業發展評鑑與專業學習社群之個案研究**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文, 未出版, 臺北市。
- 林子斌 (2011)。新加坡師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉 (主編), **各國師資培育制度與教師素質現況** (頁 277-296)。臺北市: 教育部。
- 洪雯柔 (2000)。**貝瑞岱比較教育研究方法之探析**。臺北市: 揚智。
- 洪雯柔 (2011)。紐西蘭師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉 (主編), **各國師資培育制度與教師素質現況** (頁 297-332)。臺北市: 教育部。
- 范信賢、陳思玳 (2007)。同事情誼與使能社群: 「能量」為隱喻的敘事探究。**教育研究月刊**, 155, 129-141。
- 張心怡 (2008)。**學校組織中社群之研究——以一所國民中學為例**。國立臺灣師範大學教育學系博士論文, 未出版, 臺北市。
- 張家麟 (2008)。一所富涵學習社群特質的學校——臺北市立芳和國中。**中等教育**, 59(4), 112-119。
- 教育部 (2006)。**師資培育素質提升方案**。2010年3月25日, 取自 <http://www.edu.tw/files/regulation/B0037/5668950307.doc>。

- 教育部 (2009)。中小學教師素質提升方案。2010年3月25日，取自 http://www.edu.tw/files/plannews_content/B0036/%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E7%B4%A0%E8%B3%AA%E6%8F%90%E5%8D%87%E6%96%B9%E6%A1%880910%E5%87%BD%E9%A0%92%E7%89%88.pdf
- 梁忠銘 (2011)。日本師資培育制度與教師素質之研究。載於楊深坑、黃嘉莉 (主編)，**各國師資培育制度與教師素質現況** (頁 243-276)。臺北市：教育部。
- 許德田 (2001)。國小教師數學專業成長團體之運作探討。國立臺北師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳思玓 (2008)。從錯綜複雜的教學世界到集體前行的學習社群。**中等教育**，59 (4)，102-111。
- 黃嘉莉 (2009，10月)。教師專業發展新模式—教師專業學習社群的運作與支持網絡。載於臺北市國語實驗國民小學承辦之「2009 教學輔導教師在臺北：臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案論文集」(頁 27-43)。臺北市：臺北市政府教育局。
- 黃嘉莉 (2011 3月)。1949 年後臺灣取得合格教師資格制度之研究：歷史制度論的分析。論文發表於銘傳大學教育研究所主辦之「建國百年教育學術研討會：教育政策的回顧與前瞻」，桃園縣。
- 楊洲松 (2011)。中國大陸師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉 (主編)，**各國師資培育制度與教師素質現況** (頁 225-242)。臺北市：教育部。
- 董宜佩、李詠絮 (2011)。加拿大師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉 (主編)，**各國師資培育制度與教師素質現況** (頁 203-224)。臺北市：教育部。
- 熊瑞梅、紀金山 (2002)。「師資培育法」形成的政策範疇影響力機制。**臺灣社會學**，4，199-246。
- 甄曉蘭 (2004)。中小學教師的專業成長。載於中國教育學會、中華民國師範教育學會 (合編)，**教師專業成長問題研究** (頁 53-72)。臺北市：學富。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如 (2004)。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。**教育研究資訊**，12 (4)，129-168。
- 蔡進雄 (2004)。九年一貫課程實施下國民中學教師學習社群之研究。載於中國教育學會、中華民國師範教育學會 (合編)，**教師專業成長問題研究** (頁 167-187)。臺北市：學富。
- 鄭勝耀 (2011)。美國師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉 (主編)，**各國師資培育制度與教師素質現況** (頁 177-202)。臺北市：教育部。
- 謝斐敦 (2011)。德國師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉 (主編)，**各國**

師資培育制度與教師素質現況 (頁 93-120)。臺北市：教育部。

羅天豪 (2011)。歐盟師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉 (主編)，**各國師資培育制度與教師素質現況** (頁 15-42)。臺北市：教育部。

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Khôl, Le Thành (1990). Conceptual problems in inter-cultural comparisons. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 87-113). New York, NY: Peter Lang.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 642-645.

Lieberman, A., & Mace, D.H. P. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.

Pring, R. (1992). Standards and quality in education. *British Journal of Educational Studies*, 40(1), 4-22.

Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. A. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new setting in new ways. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237-269.

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council. Retrieved September 21, 2009, from http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/nsdc_profdev_tech_report.pdf

附錄 各國師資培育與教師素質比較一覽表

指標	教師素質篩選向度\國別		歐盟	英國	德國	法國	芬蘭	
專業能力	良好教師圖像	理想特質	1. 學科知識 2. 教學技巧 3. 自我批判的反省與能力 4. 承認他者尊嚴的同理心與承諾 5. 管理能力	1. 能夠將自己對於教學的熱情傳達於日益精進的結果中 2. 充分投入於與學生相關的教育與支持性活動之中 3. 受到良好引導、擁有高度技能 4. 展現出充分的動機與效能等的教師形象	1. 教師是專家 2. 具有能夠自我學習、自我覺知、自我評價與責任心 3. 持續發展 4. 參與學校發展 5. 支持內部與外部評鑑 6. 擴大支持系統	1. 能教導各種不同背景、不同學習及行為為問題的學生。 2. 確實了解國家教育制度。 3. 負起教育良好的國民及歐洲公民的社會責任。	1. 有專業知能且具有倫理的知識份子，是民主價值和正義的執行者、思考者和實踐者 2. 在教學上扮演主動的角色，並與家長和其他教育工作人員進行合作	
專業教育	成為師資生的條件(請勾選)	成績	○	○	○	○	○	
		面試	X	○	○	○	○	
		筆試	X	○*	○	○	○	
		性向測驗	X	○*	○*		○*	
	其他		必須修畢 12 年教育，並且具有學歷證書	*2012 年開始實施	* 部分邦有	用教育觀察及見習探索師資生當教學性向的探究	*2008 年以後有	
	師資培育職前課程結構	課程安排理念	研究 / 能力本位	在職本位	能力本位	能力本位	能力本位	研究本位
		教育專業課程結構	○	○	○	○	○	○
		教育專門課程的設計(含各科教材教法)	○	○	○	○	○	○
		職前課程中的實習安排	○	○	○	○	○	○
	職前課程教育實習安排與評量方式	實習時間	依歐盟各會員國規定	18 週~32 週*	一年半到兩年	兩年	兩年	每一學期均有
實習的內容		依歐盟各會員國規定	○	○	○	○	○	
實習的程序(步驟)		依歐盟各會員國規定		○	○	○	○	
實習機構的遴選方式		依歐盟各會員國規定	○	○	○	X	○	
實習評量成績計算方式		依歐盟各會員國規定			○	○	○	
其他			* 不同的培育模式有不同的實習時間，最長 32 週，最短 18 週					

美國	加拿大	中國大陸	日本	新加坡	紐西蘭	澳洲	我國
符合合格教師的條件	具計劃、教學、評估、了解青年發展與學生學習、有效溝通能力、了解專業與倫理特質，並對持續的專業發展有興趣的人	作為專業知識傳授的「經師」是基本的要求，除此之外，更有作為高道德「人師」的追求標準。	1. 必須對教職有強烈的熱情 2. 具有教育專門家的力量 3. 統整人際互動能力	具有三個價值、技術與知識之教師	表現優良的面向： 1. 教學/學習場域 2. 學習中心 3. 社區教學 4. 專業領域	1. 知識專業 2. 實務專業 3. 志業專業	建構中
○	○	○	X	○	○	○	○
○	○*	○	○	○	○	○	X
○		○	○	○*	○		○
○*			○*		○		○*
*部分州有	*部分學校有要求。大部分學校最常要求提供成績、特殊學科（如語文能力、音樂等）及工作經驗或是個人檔案或是推薦信等	師資生需為師範院校學生。	*部分縣市需考實技	*若無英（母）語能力證明或者持同等學歷者，需通過國立教育學院所主辦之筆試	推薦信	有意成為教師的學生必須經由學校入學程序直接向校方提出申請	*依各師資培育大學規定
能力/表現本位	能力本位	能力本位	標準本位	標準本位	研究本位	學校本位	能力本位
○	○	○	○				○
	○	○	○				○
○	○	○	○				○
至少 15 週	51-70 天及超過 120 天*	6-8 週*	4-6 週	10* 週	14-28 週	12-20 週	半年
○	○	○	○	○	○	○	○
○		○	X	○		○	○
	○	○	○	○	○	○	○
	○	○	○	○	○	○	○
	○	○	○	○	○	○	○
	*魁北克省規定需完成 700 小時	*不同學校有不同的規定		*不同課程有不同的實習次數與時間。最長的單一實習時間為 10 週			

附錄 各國師資培育與教師素質比較一覽表(續)

指標	教師素質篩選向度\國別		歐盟	英國	德國	法國	芬蘭	
導入階段(教育實習)制度	是否設置專責實習機構與其性質		○	X	○	X	X	
	是否設有專門實習學校		○	○		X	○	
	專責實習機構、實習學校與師培大學三者的關係		○	○	○	X	○	
	大學教授是否涉入實習			○		X	○	
	是否有實習輔導教師		○	○		X	○	
	是否有督導機構		○	○	○	X	○	
	督導機構是否需認證		○	X	○	X	X	
	其他							
修畢師資培育能力考試之定位與方式	定位(國家或學校)		歐洲執行委員會	師資培育機構	國家	國家	國家	
	方式(請勾選)	筆試	語文知識		○	X	X	X
			專門知識	○	X	X	X	X
			教育專業知識	○	X	X	○	X
		口試			X		X	X
	試教			○	○	X	X	
其他				特別要求數學		修畢職前教育課程即可		
資格考試與證照制度	取得教師證書條件	通過()考試	依歐盟各會員國規定	○	○	○	X	
		參加面試	依歐盟各會員國規定	X		○*	X	
		通過試教	依歐盟各會員國規定		○		X	X
		其他			通過師資培育機構評量		*需經過2次面試	修畢職前教育課程即可,並取得碩士學位
取得教職的最低學歷	學士	○	○					
	碩士				○	○	○	
	其他		各國最近有將學歷提升至碩士的趨勢					
初次證照狀態(請勾選)	換證	○						
	不換證			○		○	○	
	其他				要求5年換證且自2010年9月起的新教師適用			
師培機構與課程審核或認可機制	是否設有師培機構與課程審核或認可機構	○	○	○	○		X	
	審核或認證程序	○	○	○	○		X	
	通過審核/認證之有效期限			5年		○	X	
	未通過審核/認證之後續規定						X	
	其他				認證後會有評鑑,每3年一次			

美國	加拿大	中國大陸	日本	新加坡	紐西蘭	澳洲	我國
○*	X	○	X	○	X	○	X
○*		X	○	X	X	○	X
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	X (部分)	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○		X	○	○	X	○	X
○	X	X	X	X	X		X
* 部分州有 PDS							
州	省*	國家	X	X	師資培育機構	國家	國家
○	X	○	X	X	X	X	○
○	○	○	X	X	X	X	X
○	○	○	X	X	X	X	○
X	X	○	○	X	X	X	X
X	X	○	○	X	X	X	X
	* 只有安大略省有，其餘各省只要修畢課程即可		取得學分/獲得地方教育委員會認定即可		學分取得	修畢職前教育課程即可	
○	○	○	X	X	X	X	○
○	X	○	X	X	X	X	X
○	X	○	○	X	X	X	X
			取得學分/獲得地方教育委員會認定即可	通過課程、完成實習	任教兩年且獲得任教學校之認可	修畢職前教育課程即可	
○	○	○	○		○	○	○
		可自行參加教師資格考試		Diploma			
○	○*		○		○		
	○*	○		○		○	○
	* 依各省規定				3年		
○	○	○	○	○	○	○	X
○	○	○	○	○	○	○	X
3-7年			○	○*	5年	X	X
○			○	X	○	X	X
				* 無一定期限，隨社會、學校需求隨時更動			

附錄 各國師資培育與教師素質比較一覽表(續)

指標	教師素質篩選向度\國別		歐盟	英國	德國	法國	芬蘭	
	制定僱用教師決策的官方層級(請勾選)	中央政府	○		○	○		
		州政府			○	○		
		學區						
		學校	○	○			○	
專業發展	在職進修	教學專業標準	○	○	○		X	
		自願進修	有	○	○	○		○
			無					
			進修時數					
		強迫進修	有	○	○		○	
			無					
			規定進修之任教年限	X	從新任教師的第一年即開始		○	
		進修時數		30hr			每年至少 2-3 天	
	進修方式	學位進修	○	○	○	○	○	
		研習進修	○	○	○	○	○	
		學校本位進修	○	○	○		○	
		研習中心進修		○	○			
		專責單位	X	○	○	○	○	
		其他		網路「虛擬教師中心」				
不適任教師之處置	不適任教師之界定	X	○	○	○	○		
	法令規定或其他方式規定	X	○	○	○	○		
	不適任教師之處置單位	X	○	X		X		
	不適任教師輔導機制	X	○	X	○	X		
	不適任教師退場機制	X	○	X	○	X		

名詞索引

- 「Sigma 計畫」(Sigma Project) 19
- 1984 年教育法 59
- 1986 年教育法 69
- 1987 年的《教育檢視》(1987 Education Review) 299
- 1988 年教育改革法 46
- 1989 年教育法 (Education Act 1989) 298
- 1994 年教育法 46,59
- 1998 年教學與高等教育法 46,64,65,71,74,75
- 1998 年教學與高等教育法 (Teaching and Higher Education Act 1998) 46
- 2 : 1 學位 (second-class Honours, upper division) 55,57
- 2 : 2 學位 (second-class Honours, lower division) 57
- 2005 年教育法 46,59
- 2010 教育與訓練計畫 (Education and Training 2010) 22
- ITP 品質處 (ITP Quality) 313
- James 委員會 77
- McNair 報告書 76,79
- TTA 在職進修基金 (TTA INSET funds) 79
- 二十一世紀的師資培育：二十一世紀的師資培育模式 (TE21: a teacher education model for the 21st century) 280,356
- 三段學制 (Licence-Mastre-Doctor) 131
- 三個價值、技術與知識 (New values 3, skills and knowledge, V3SK) 280,356,360
- 大衛·卡麥隆 (David Cameron) 43
- 大衛·哈葛里維斯 (David Hargreaves) 47
- 大學入學許可測驗 (the Finnish matriculation examination) 150
- 大學校長會議 (Hochschulrektorenkonferenz, HRK) 94,104
- 大學專業實習處 (The Professional Practice Coordinator) 342,343
- 大學教師訓練學校 163
- 大學與學院入學服務處 (University and Colleges Admission Service, UCAS) 51
- 大學學術學程委員會 (Committee on University Academic Programmes) 313,314,383
- 小學教師 (class teacher) 156
- 小學教師 (Primary teachers) 28
- 小學離校考試 (Primary school leaving examination, PSLE) 278
- 不適任教師 12,43,45,73,75,76,113,116,134-138, 193,194,219,-293,322,328,346,375-388
- 中央教育審議會 245,252,258,259
- 中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定 225
- 中共中央關於教育體制改革的決定 228
- 中國教育改革與發展綱要 229
- 中等教育普通證書 (General Certificate of Secondary Education, GCSE) 52,53,54,55,56,376

- 中華人民共和國教育法 236,242
- 中華人民共和國教師法 231-238,240
- 中學教師 (subject teacher) 158
- 今日教師的任務－學習的專家 (Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen) 97,355
- 引進學士 / 碩士結構至師資培育 (Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/ Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen) 100
- 文化大革命 226
- 文部科學省 244-276,356,365,369
- 文憑 (Diplom) 83,95,282,283,285,307,310,346,348
- 方案取向 (Program-based Approach) 212
- 比價式認證 (accreditation shopping) 200
- 以學校為中心的師資職前培育 (School-Centred Initial Teacher Training, SCITT) 52
- 以學校為本位 52,63,66,371,390,395
- 令人滿意的教師面向 (Satisfactory Teacher Dimensions) 301,312,320
- 加州基礎教育技能測驗 (California Basic Education Skills Test, CBEST) 185
- 加州教師學科測驗 (California Subject Examination for Teachers, CSET) 185
- 加拿大皇家騎警單位 (Royal Canadian Mounted Police) 213
- 加拿大教育協會 (Canadian Education Association) 203
- 加拿大統計局 (Statistics Canada) 203
- 幼兒教育諮議委員會 (Early Childhood Advisory Committee, ECAC) 321
- 未來學校引導規劃法案 (Loi d'orientation et de programme) 139
- 未來學校規劃導向法 (Loi d'orientation et de programme pour avenir de l'école) 127,363
- 生涯發展檔案 (Career Entry Profile) 72
- 皮卡特報告書 (Picot Report) 299
- 夥伴關係 24,29,47,60,64,66,67,111,163,190,191, 214,220,243,281,286,290,294,295,317,362,367
- 任教資格：師資職前培訓的要求與合格教師地位之專業標準 58
- 全美師資培育認證委員會 (National Council for Accreditation on Teacher Education, NCATE) 182,186,364
- 全美數學教育委員會 (National Council of Teachers of Mathematics, NCTM) 189
- 全國教育核心課程綱要 (National core curriculum for basic education) 165
- 全國教師專業標準 (National Professional Standards for Teachers) 337
- 全國學校教師評鑑機制 70,71
- 全國學習網路 (National Grid for Learning, NGfL) 85
- 共同協定 (Collective Agreement) 218
- 同意函 (letters-of-agreement) 210
- 各邦文教部長常設會議 (Ständiger Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK) 94,97,355

- 各邦師資培育專業與專門教學之共同內容原則
106,110,363,378
- 各邦師資培育專業與專門教學之共同內容原則
(Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen
für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in
der Lehrerbildung) 106
- 合作教師 (Coop Teacher) 192
- 合作績效責任 (joint accountability) 190
- 合格教師地位 (Qualified Teacher Status) 62
- 合格教師地位授予的師資職前培訓視導架構 2005
至 2011 年 61
- 合格教師地位授予標準 49,86
- 地方教育當局訓練基金計畫: 1987/1988 (Local
Education Authority Training Grants Scheme,
LEATGS) 79
- 在職本位 47,50,51,53,54,62,63,85
- 在職本位的培育 (employment-based initial teacher
training, EBITT) 50
- 多倫多師範學校 (Toronto Normal School) 204
- 安大略教育機構 (Ontario Institute School of
Education, OISE) 204
- 安大略教師檢定考試 (Ontario Teacher Qualifying
Test, OTQT) 210
- 安置協調員 (placement coordinator) 318
- 州際初任教師評估和支持協會 (Inter-state New
Teacher Assessment and Support Consortium,
INTASC) 183
- 自主研習 269,270,271,272,373,375
- 自我評鑑 55,72,152,210,245,266,268,273,274,379
- 行政研習 269,270,271,272,373,381
- 免許法 255,256,257,258,259,261,262,265,267,381,385
- 吸引、發展與留任有效能的教師 (Attracting,
Developing and Retaining Effective Teachers)
96,115
- 吸引、發展與留任有效能的教師: 德意志共和
國國家背景報告 (Attracting, Developing and
Retaining Effective Teachers: Country Background
Report for the Federal Republic of Germany)
96,114
- 完全註冊 (full Registration) 312
- 技術與職業教育方案 (Technical and Vocational
Education Initiation, TVEI) 78
- 技職教育法 (Polytechnics Act) 147
- 改變的時刻 (The Case for Change) 44
- 良民證明 (Certified Criminal Record Check) 213
- 里斯本策略 (Lisbon strategy) 21
- 並進模式 (Concurrent model) 208
- 依聯邦大學基準法改變各邦共同結構計畫以認證
學士 / 碩士學程 105
- 兒童、學校與家庭部 (Department of Children,
Schools and Families, DCSF) 48
- 招募方式 (recruitment approach) 105
- 明日學校 (Tomorrow's Schools) 299
- 服務學習方案 (service-learning program) 342
- 波隆納宣言 (Bologna Deklaration) 24,93,102
- 波隆納歷程 (Bologna process) 41,144
- 波蘭教育與運動部 (Ministry of Education and
Sports) 32

- 法國教師培育學院 (Institut universitaire de formation des maitres, IUFM) 31,139
- 知識歐洲 (Europe of knowledge) 18
- 社群網絡學習提升方案 (learning improves in networking communities project) 343
- 空中大學 (Open University) 51,83
- 肯尼斯·克拉克 (Kenneth Clarke) 69
- 芬蘭《師資培育法》(Teacher Education Act) 142
- 芬蘭《教師法》(Decree 986/1998 on Teaching Qualifications) 147
- 芬蘭高等教育評鑑中心 (Finnish Higher Education Evaluation Council, FINHEEC) 152,379
- 芬蘭國家教育委員會 (Finnish National Board of Education) 142
- 芬蘭教育評鑑中心 (Finnish Education Evaluation Council, FEE) 152,379
- 初任教師 (initial teacher) 22,27
- 初任教師支援與訓練計畫 (Beginning Educator Support and Training, BEST) 195
- 初任教師培育 (initial teacher education, ITE) 22
- 初始教師執照 (an initial/ provisional license) 198
- 初等與中等教育法 (Elementary and Secondary Education Act of 1965, ESEA) 178
- 表現本位標準 (performance-based standard) 178
- 表現管理架構 (performance management framework) 71
- 非接觸時間 (non-contact time) 319
- 前期中等教育教師 (Lower secondary teachers) 28
- 品質保證署 59,81,372
- 城市技術學院 (City Technology Colleges) 58
- 後期中等教育教師 (Upper secondary teachers) 28
- 持續專業發展 (continuing professional development, CPD) 22
- 流動性 (mobility) 29
- 洛杉磯聯合學區 (Los Angeles United School District, LAUSD) 184
- 為美國未來而教國家委員會 (National Commission on Teaching for American Future, NCTAF) 181
- 皇家督學 52,64,69
- 研究本位取向 (research-based) 300
- 研究生模式 (Graduate model) 208
- 美國全國教師專業標準委員會 (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS) 198
- 英格蘭和威爾斯 45
- 英格蘭教學總會 49,74,82
- 英國教育部 (Department for Education, DfE) 43
- 英國教育與技能部 (Department for Education and Skills, DfES) 45
- 英國教育與就業部 (Department of Education and Employment, DfEE) 46
- 個人學習記錄 (Individual Learning Accounts) 84
- 師資培育 (teacher education)
- 師資培育中心 111,115,117,169,178,225,363,368,372,375
- 師資培育評鑑 139,152,379,384,392

- 師資培育認證 10,46,58,59,60,61,88,105,117,182,185,186,198,200,201,257,364,377,380,396
- 師資培育認證委員會 (Council for the Accreditation of Teacher Education, CATE) 46,59
- 師資培育認證審議會 (Teacher Education Accreditation Council, TEAC) 182,186
- 師資培育標準：教育科學 (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften) 99,355
- 師資培育標準：養成 106
- 師資培育課程評鑑 153,344,379,384
- 師資培育學位互相認證要點 (Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden) 105
- 師資培育學院 (Institute Universitaire de Formation des Maîtres, IUFM) 121,123,363
- 師資培育機構認證 58,180,182,186,211,362,384,385,390,397
- 師資培訓 (teacher training) 47
- 師資培訓署 (Teacher Training Agency, TTA) 46,59
- 師資資格授予委員會 134
- 師資職前培育的品質和標準之評鑑架構 (Framework for the Assessment of Quality and Standards in Initial Teacher Training 1996/97) 61
- 師資職前培育國定課程 (ITT National Curriculum) 62,376
- 師範附小 (normal school) 317
- 師範教育 (teacher education) 47
- 師範教育和訓練 (Teacher Education and Training) 77
- 師範學校 (Normal school) 163
- 師範學院 (Teacher Colleges) 340
- 校內研習 270,271,272,373,381
- 校外研習 270,381
- 校群 (cluster) 292
- 校群督導 (Cluster Superintendent) 292
- 柴契爾 (M. Thatcher) 47
- 海外培訓的教師方案 (Overseas Trained Teacher Programme) 54
- 特別研習 271
- 特殊專長學校 (Specialist Schools) 84
- 紐西蘭多元技術學程委員會 (New Zealand Polytechnic Programmes Committee, NZPPC) 313
- 紐西蘭教師協會 (New Zealand Teachers Council, NZTC) 301,357,383
- 紐西蘭學校董事會協會 (New Zealand School Trustees Association) 321
- 紐西蘭學歷資格審定局 (New Zealand Qualifications Authority, NZQA) 299,383
- 能力評量 167,274
- 院長協會 (The Association of Canadian Deans of Education, ACDE) 211,380
- 馬斯垂克條約 (The Treaty of Maastricht) 15
- 高生會考 (Baccalauréat) 122
- 高合格 (Highly Qualified) 178

- 高品質 (High Quality) 178
- 高素質教師 (high quality teacher) 19
- 高素質教師的招募、職業發展與留任 (Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern-Länderbericht: Deutschland) 106
- 高素質教師計畫 (Australian Government Quality Teacher Program, AGQTP) 347
- 高級技能教師 (Higher Skilled Teachers) 84
- 高等教育法 (Higher Education Act, HEA) 185,187,197
- 高等教育品質保證署 (The Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA) 81,372
- 高等教育研究評鑑處 (Agence d'Evaluation de la recherche et de l'Enseignement supérieur, AERES) 130,378
- 高等教育學院 (College for Advanced Education, CAEs) 339
- 區教育局 (District School Boards) 204
- 國立教育學院 (National Institute of Education, NIE) 279,280
- 國定課程 (National Curriculum) 77
- 國定課程架構 (New Zealand Curriculum Framework, NZCF) 299
- 國定學歷資格架構 (National Qualifications Framework) 314
- 國家考試 (Staatsexam) 95,110
- 國家師資培育任務指南 (cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres) 121,127
- 國家特殊教育高等研究與訓練學院 (Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Education des Jeunes Handicapés et des Enseignement Adaptés) 128
- 國家教育成就證書 (National Certificate of Educational Achievement, NCEA) 299,307,316
- 國家教育綱領 (National Education Guidelines) 322
- 國家教學與師資培育研習班 (Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung) 110
- 國家評鑑系統 (National Evaluation Systems, NES) 197
- 國家語文和數學策略 (National Literacy and Numeracy Strategies) 62
- 國際性專業發展方案 (International Professional Development Program, IPDP) 334
- 國際學生評量計畫 (Programme for International Student Assessment, PISA) 93
- 基本研習 269,271,373,375
- 基本教育法 (Basic Education Act) 164
- 基佐法案 (La Loi Guizot) 121
- 基線評估 (baseline assessment) 180
- 執業證書 (Practising Certificate) 312
- 專門研習 269,271,373,375
- 專門教學法學會理事會議 (Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften, KVFF) 107
- 專門學科教學法的研究與學術 (Fachdidaktik in Forschung und Lehre) 107
- 專家教師 (a master teacher designation) 198

- 專業自主 (Professional Autonomy) 214
- 專業協會 (Professional Associations) 204
- 專業能力 (Professional Competences) 211
- 專業發展：教與學的支持 (Professional Development: Support for teaching and learning) 81
- 專業發展日 79,84,372,374
- 專業實習輔導教師 (professional mentor) 67
- 專業學習學校 (Professional Development Schools, PDS) 1,190
- 專業邏輯 (Professional Logic) 211
- 帶好每個學生法 (No Child Left Behind Act of 2001, NCLB) 178,356
- 從軍隊到教師 (Troops to Teachers) 51
- 從實務中學習 (learning through practice) 53
- 您的孩童、您的學校、我們的未來：建構一個 21 世紀的學校系統白皮書 (Your Child, Your Schools, Our Future: Building a 21st century schools system) 48,354
- 授權函 (letters-of-permission) 210
- 排除方式 (elimination approach) 150
- 教材教法實習指導教師 67
- 教育 (學校教師評鑑) 規程 70,74
- 教育、幼兒發展與青少年事務委員會 (the Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, MCEECDYA) 337
- 教育人力諮詢小組 (Education Workforce Advisory Group) 326
- 教育公務員特例法 267,268,269,270
- 教育行動區 (Education Action Zones) 84
- 教育卓越促進學會 (The Society for the Advancement of Excellence in Education, SAE) 211
- 教育委員會 141-176,243-276,365,372
- 教育法規 (Education Act) 218
- 教育科學與師資訓練國家層級學位發展合作計畫 (The National Level Coordination of Degree Programme Development in Teacher Training and the Sciences of Education) 144
- 教育高等委員會 (Haut Conseil de l'éducation, HCE) 127
- 教育部 30,43,44,52,128,135,139,145,149,152-155,165,167,200,205,206,207,212,226,227,229,240,278,280-320,356,374,379,382,389,392
- 教育測驗服務社 (Educational Testing Service, ETS) 4,197
- 教育實習 (Internship/student teaching) 189
- 教育碩士學位 (Master of Education; MEd) 348
- 教育碩士證書 (Graduate Certificate, GradCert) 348
- 教育與訓練 (education and training) 17,22
- 教育與學術同業工會 (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GEW) 107
- 教育領導學程 (Leaders in Education Programme, LEP) 293
- 教育審查署 (Education Review Office, ERO) 300,322,383
- 教育標準署 (Office for Standards in Education, Ofsted) 61,376

- 教育學士 (Bachelor of Education, BEd) 340
- 教育學院 (College of Education) 298
- 教育學院 (Faculty of Education) 204
- 教育學院 (Institute of Education, IE) 279
- 教育學院認證委員會 (Colleges of Education Accreditation Committee, CEAC) 313
- 教育導向法 (loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989) 123
- 教育職員免許法 255,256,257,258,259,261,262,265,267,381,385
- 教育職員免許法施行規則 261,262
- 教育贊助與訓練基金 (Grants For Educational Support and Training, GEST) 79
- 教員評價制度 266
- 教師：迎接改革的挑戰綠皮書 (Teachers: Meeting the challenge of changes) 46
- 教師：面對變革的挑戰綠皮書 84
- 教師中心 (Teachers Centres) 76
- 教師在職進修 46,76,77,78,79,80,81,88,113,117,239,240,271,275,285,349,373,375
- 教師在職進修型態 77,88
- 教師考核評鑑準則 (Beurteilungsrichtlinien) 113
- 教師行為法 218
- 教師協會不適任行為報告與抱怨提出規則 (New Zealand Teachers Council (Making Reports and Complaints) Rules 2004) 322
- 教師協會教師損害行為處理規則 (New Zealand Teachers Council (Impairment Process) Rules 2009) 323
- 教師的國際專業發展 (Teacher's International Professional Development) 84
- 教師研習班 (Studienseminar) 110
- 教師素質 (teacher quality) 2
- 教師訓練學院 (Teachers' Training College, TTC) 279
- 教師執照、專業證照 (a professional license) 198
- 教師培育任務手冊 (cahier des charges de la formation des enseignants) 127
- 教師培訓學院 (Teachers Training College) 297
- 教師專業成長 (teaching professional development) 177
- 教師專業能力參考指標 (Le référentiel des compétences professionnelles des enseignants) 124
- 教師專業發展
- 教師專業標準 (professional standards for teachers) 49,355
- 教師專業學院 (College of Teachers) 204
- 教師專業學習架構 (Teachers' Professional Learning Framework) 82
- 教師教育 (teacher education) 225
- 教師教育指導委員會 (Comité d'Orientation de la Formation du Personnel Enseignant, COFPE; Committee of Teacher Education) 219
- 教師畢業標準 (Graduating Teacher Standards) 301,310
- 教師註冊局 (registration boards) 346
- 教師評估的發展 (Developments in the Appraisal of Teachers) 69

- 教師評鑑 69-86,113,135-138,193,194,237,238,266,322,346,384,391,398
- 教師資格條例 225,231,232,237,238,382
- 教師資格條例實施辦法 225
- 教師學院 (teachers college) 298
- 教師聯盟 (Teachers' Association) 219
- 教師薪資與條件法 79,372
- 教與學碩士 (Master of Teaching and Learning, MTL) 80
- 教與學碩士的全國架構 (The National Framework for Masters in Teaching and Learning) 80
- 教學文憑 (Diploma of Teaching) 310
- 教學日 166,320,372,375
- 教學次一 (Teach Next) 51,57
- 教學的重要性：2010 學校白皮書 (The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010) 43
- 教學的重要性白皮書 43,56
- 教學素質白皮書 (Teaching Quality) 46
- 教學專業願景 (A Vision for the Teaching Profession) 326
- 教學第一 (Teach First) 51
- 教學第一特使 (Teach First Ambassadors) 55
- 教學實習 (Practicum) 213
- 教學實習 (Teaching Practice, TP) 288
- 教學與學習碩士 (Masters in Teaching and Learning, MTL) 48
- 教學學士 (Bachelor of Teaching) 340
- 教學學士學位 (undergraduate teaching degree) 310
- 教學學校 66,86,190,191,317,321,362,368
- 教學學校國家網絡 (National Network of Teaching Schools) 66
- 教學總會 (General Teaching Council, GTC) 46,371
- 教學證照 (license to teach) 49
- 梅傑 (J. Major) 47
- 現場輔導教師 (On-site Mentor) 192
- 移民規定 (Migration Regulations) 334
- 第三次國際數學研究 (Third International Mathematics and Science Study, TIMSS) 95
- 第三者評鑑機構 245,260
- 終生職 (career-long) 34
- 連續原則 131,132,136
- 連續模式 (Consecutive model) 208
- 都市學校卓越計畫 (Excellence in Cities) 84
- 麥可·高夫 (Michael Gove) 44
- 麥基爾大學 (McGill University) 205,207
- 麥當勞學院 (Macdonald College) 205
- 單一學位模式 (A sole degree model) 208
- 惠揚 (G. Whitty) 14,90,92
- 提升教育實習制度計畫 (Improving the Practical Component of Teacher Education, IPCTE) 344
- 提早決定教師甄選計畫 (Early Deciders Teacher Recruitment Program, ED TRP) 184

- 普通高等學校成熟證書 (Allgemeinen Hochschulreife) 102
- 普通與職業教育課程 (Collège d'enseignement général et professionnel, College of General and Vocational Education, CÉGEP) 208
- 智能學校—提升全國師資素質協議 (Smarter Schools – Improving Teacher Quality National Partnership agreement) 344
- 給兒童最好的：在教與學發揮才能 (Being the Best for Our Children: Releasing talent for teaching and learning) 80
- 虛擬教師中心 (Virtual Teacher Centre) 84,85
- 註冊教師方案 (Registered Teacher Programme) 54
- 新加坡 269-288
- 新加坡教育研究協會 (Education Research Association Singapore, ERAS) 293,373
- 新右派 (New Right) 298
- 新任教師導入方案 (New Teacher Induction Program, NTIP) 216
- 新自由主義 (neo-liberalism) 298
- 新自由地方主義 (neo-liberal localism) 300
- 新保守主義 58,59,86
- 新專業主義 19,46,47,48,73,84,85,86
- 新教教師大學學會 (Provincial Association of Protestant Teachers, PAPT) 205
- 會思考的學校、學習型的國家 (Thinking Schools, Learning Nation, TSLN) 280
- 業績評量 274
- 溝通式評鑑 (communicative evaluation) 152
- 經濟合作暨發展組織 (the Organization for Economic Cooperation and Development, OECD) 3,20,95,142,354
- 補習課程 (refresher course) 76
- 試教 (Student Teaching) 213
- 詹姆士·麥基爾 (James McGill) 205
- 跨邦學士與碩士共同認證架構 (Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen) 105
- 較佳的學校白皮書 (Better Schools) 69
- 實習 (Field Experience) 213
- 實習制度 63,64,100,110,111,163,178,189,190,213,214,235,243,288,290,316,317,343,344,362,366,367-370,387,389,395
- 實習指導教授 (University Supervisor) 215,343
- 實習教師 (Lehreranwärter) 102
- 實習輔導老師 (Cooperating Teacher)
- 實習輔導教師 (associate teacher) 318
- 實習輔導教師 (cooperating teachers, CTs) 288
- 實習輔導教師 (mentor teacher) 217,318
- 實習輔導導師 (school coordinating mentor, SCM) 288
- 對兒童的規劃：建構更光明的未來 (The Children's Plan: Building brighter futures) 80
- 碩士 (Magiester) 95
- 碩士文憑 (Graduate Diploma, GradDip) 348
- 福開計畫 (Vokke project 2005) 155
- 窪坦願協定 (Treaty of Waitangi) 302

- 精深技巧教師 84,372
- 精進級 (A-level) 證書 51
- 網絡論壇 (Network Forum) 334
- 維多利亞州基本學習標準 (Victorian essential learning standards, VELS) 341
- 語文和數學電腦化技巧測驗 57
- 認證委員會 46,59,60,104,182,186,313,364,377
- 認證評鑑制度 245,260
- 銜接式新學制 (konsekutives Studium) 100
- 領導資質發展方案 (Leadership Development Programme) 55
- 魁北克省教育局 (Quebec Ministry of Education) 205,206,213
- 德國手工業聯盟 (Deutscher Gewerkschaftsbund) 97
- 德國師資培育的願景 (Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland) 114
- 德國教育學會 (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGFE) 107
- 德國學程認證基金會 (Stiftung zur Akkreditierung von Studiengänge in Deutschland) 104
- 暫時註冊教師 (provisional registration teacher) 312
- 標準本位的評量體系 (standard-based assessment system) 318
- 模範學校 (model school) 317
- 歐希爾 (A. O' Hear) 91
- 歐洲地區高等教育品質保證標準指引 (Standards and guidance for quality assurance in the European higher education area) 130
- 歐洲原子能共同體 (European Atomic Energy Community, EURATOM) 15
- 歐洲師資培育協會 (Association of Teacher Education of Europe, ATEE) 18
- 歐洲師資培育政策網 (European Network of Teacher Education Policies, ENTEP) 18
- 歐洲師資培育學術網 (Thematic Network on Teacher Education in Europe, TNTEE) 18
- 歐洲高等教育區 25,26,41,42,58,94,104,121,124,131,361,377
- 歐洲教師 (European Teacher, ET) 21
- 歐洲教師能力與資格共同原則 (common European principles for teacher competence and qualifications) 29
- 歐洲貿易聯合教育委員會 (European Trade Union Committee for Education, ETUCE) 18,24
- 歐洲煤鋼共同體條約 (European Coal and Steel Community, ECSC) 15
- 歐洲經濟共同體 (European Economic Community, EEC) 15
- 歐洲學分轉換制度 (European Credit Transfer System, ECTS) 94
- 歐洲聯盟 (European Union) 15
- 歐洲議會 (European Parliament, EP) 15
- 歐盟執行委員會 (European Commission, EC) 19
- 歐盟條約 (Maastricht Treaty) 17
- 課程認定委員會 246,258,259

- 適合成為教師 (fit to be a teacher) 308,309
- 適當地逐年進步 (adequate yearly progress, AYP) 180
- 學士後教育證書 (Postgraduate Certificate in Education, PGCE) 51
- 學士師資培訓方案 54
- 學士教師培訓註冊處 (Graduate Teacher Training Registry, GTTR) 52
- 學位授予機構 245,260
- 學科實習輔導教師 (subject mentor) 67
- 學校：獲致成功白皮書 (Schools-Achieving success) 45
- 學校中的素質：評鑑與評估 (Quality in Schools: Evaluation and appraisal) 69
- 學校中的教學：師資職前培訓的內容 (Teaching in Schools: The contents of initial teacher training) 64
- 學校中的管理與領導 (Management and Leadership in Schools, MLS) 293
- 學校本位 (school-based) 52,315,343
- 學校本位在職進修 84
- 學校本位的師資培育學程 (school-based teacher education) 315
- 學校本位的進修 77,372
- 學校本位的職前培訓制 (school-based initial training scheme) 52
- 學校本位的職前培訓聯盟 52
- 學校委員會 (School Council) 76
- 學校的品質：師資職前培訓 (Quality in School: The initial training of teachers) 52
- 學校訓練與發展署 (Training and Development Agency for Schools, TDA) 46,376
- 學校經驗 (教育實習) 63
- 學校領導專業發展 293,375
- 學校標準架構法 (School Standards and Framework Act) 71
- 學習與教學準則 (principles of learning and teaching) 343
- 學業成績 (Grade Point Average, GPA) 184
- 導入方案 67,216,217
- 導入期 (induction periods) 65
- 導入階段 6,9-12,27,34,56,64,65,74,75,86,106,112,133,137,138,191,215,318,327,367,371,388
- 導入輔導教師 (Mentors) 65
- 導入輔導教師會 75
- 澳洲青年研究中心 (Youth Research Centre, YRC) 336
- 澳洲國定課程 (Australian Curriculum) 347
- 澳洲教育、幼兒發展與青少年事務顧問室 (Australian Education, Early Childhood Development and Youth Affairs Senior Officials Committee, AEEYSOC) 337
- 澳洲教學中心 (Teaching Australia) 333
- 澳洲教學網絡 (Teaching Australia Network) 334
- 澳洲教學與學校領導研究中心 (Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL) 335,337,346

- 燈塔學校 (Beacon Schools) 84
- 獨立行政法人大學評鑑 (National Institution for Academic Degrees and University Evaluation, NIAD-UE) 245
- 獨立法人化 260
- 優秀的教師 (quality teachers) 20
- 聯邦大學基準法 104,105,377
- 聯邦公司法 (Commonwealth Corporations Act) 335
- 聯邦補助經費方案 (Commonwealth Grant Scheme) 344
- 薪資分級制度 274
- 職員關係辦公室 (Office of Staff Relations, OSR) 193,380
- 職業發展路徑 (career tracks) 292
- 藝術與技術學院 (Colleges for the Technology of the Arts) 58
- 繼續教育機構 (further education institutions) 58
- 體育學院 (College of Physical Education, CPE) 280

國家圖書館出版品預行編目資料

各國師資培育制度與教師素質現況 / 王秋絨等作；
楊深坑、黃嘉莉主編
初版—臺北市：教育部，民 100.12
面；公分
ISBN 978-986-02-8622-9（平裝）

1. 師資培育 2. 教師
522.9 100014205

各國師資培育制度與教師素質現況

出版者：教育部

發行人：吳清基

總策劃：陳益興、張明文

主編：楊深坑、黃嘉莉

作者群：王秋絨、李奉儒、李家宗、李詠絮、林子斌、洪雯柔、梁忠銘
黃嘉莉、楊洲松、楊深坑、董宜佩、鄭勝耀、謝斐敦、羅天豪
（以上依姓名筆畫順序排列）

研究助理：羅天豪、李詠絮、姚佳雯、周仲賢

發行地址：10051 臺北市中正區中山南路 5 號

聯絡電話：(02) 7736-6345

電子郵件：jeremiahc79@mail.moe.gov.tw

出版年月 / 版刷次：中華民國 100 年 12 月 / 初版

其他類型版本說明：本書同時登載於教育部網站

（教育部中等教育司：<http://www.edu.tw/high-school/index.aspx>「刊物資訊」）

定價：新臺幣 450 元

展售處

國家書店松江門市

臺北市松江路 209 號 1 樓

電話：02-2518-0207 # 17

五南文化廣場

臺中市中山路 6 號

電話：04-2226-0330 # 820；821

國家教育研究院（教育資源及出版中心）

臺北市和平東路一段 181 號

電話：02-3322-5558 # 173

三民書局

臺北市重慶南路一段 61 號

電話：02-2361-7511 # 114

教育部員工消費合作社

臺北市中正區中山南路 5 號

電話：02-7736-6054

GPN：1010002422

ISBN：978-986-02-8622-9



本編著係採用創用 CC「姓名標示—非商業性—禁止改作 3.0 臺灣」
授權條款釋出。此授權條款的詳細內容詳見：

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/tw/>