

我國師資培育制度 變革之分析

陳奎熹

【作者簡介】

本文作者，台灣省彰化縣人。曾任中小學教師、台灣師大助教、講師、副教授，現職台灣師大教育系教授。

摘要

自「師資培育法」於民國八十三年公布施行以後，我國師資培育制度產生重大的變革：確立了我國師資培育多元化的制度。本文旨在探討我國師資培育制度變革的發展過程。首先，回顧我國師資培育制度變革的歷史；其次，從政治、經濟、與文化三個層面分析我國師資培育制度變革之背景；再次，探討相關改革文獻的重要內容；最後，對今後師資培育制度的發展作一綜合評析。

關鍵詞：師資培育、師範教育、教育實習、在職進修。

前言

自「師資培育法」於民國八十三年及「教師法」於民國八十四年相繼公布施行後，我國師資培育制度邁入一個新的里程。這次有關師資培育的重大變革，確立了我國師資培育「多元化」的制度，除原有的師範校院外，其他一般大學校院亦得設立教育院系或教育學程，培育中小學校及幼稚園教師，從此師資培育進入多元競爭的時代。

除了師資培育「多元化」外，其他變革包括：師資培育以「自費」為主，教師資格取得將「檢定制」，教師培訓採「儲備制」，而教師任用則改為「聘任制」，均為其特色。由於這是一種前所未有的變革，許多新制並無前例可循，教育行政主管機關、師資培育機構以及中小學校的有關同仁只能在不斷的摸索與嘗試之中，逐

步累積經驗，克服困難。回顧三年來的努力，我國師資培育制度，在革新的路上固然獲得相當可喜的成效，但也同時面臨許多亟待解決的問題。

本文旨在探討我國師資培育制度變革的發展過程。首先，回顧我國師資培育制度變革的歷史；其次，從政治、經濟、文化三個層面分析我國師資培育制度變革之背景；再次，探討相關改革文獻的重要內容；最後，對今後師資培育制度的發展作一綜合評析。

壹、我國師資培育制度變革之歷史回顧

在民國八十三年新制「師資培育法」公布以前，我國師資培育制度幾乎等同於師範教育制度。在民國七十年代，教育部進行「師範教育法」修訂時，與會的專家學者，對於未來師資養成方式的看法，始終意見分歧，爭論激烈，並出現所謂一元閉鎖與多元開放的拉鋸戰。民國八十三年，「師範教育法」更名「師資培育法」公布後，師範教育乃成為師資培育制度的一部分。因此，這種變革，顯示了師範教育與師資培育之間的區別性。雖然如此，我國師範教育與師資培育制度之間，仍有密不可分的关系。究竟我國師資培育制度緣起為何？發展過程歷經那些變革？而其間師範教育所扮演角色與影響又如何？茲從台灣光復以後，師資培育制度的變革歷程略加分析。

一、台灣光復初期師資培育制度

台灣光復初期師資培育制度，一則承續大陸時期的師範教育制度，二則將日據時代師範學校更名，或新設師校，以求健全師資培育。為提高師資素質，充實師資來源，原日據時代總督府台北、台中、台南三所師範學校改為省立台北、台中、台南師範學校。民國三十五年，省教育當局鑑於國校師資需要迫切，乃將台中師範學校新竹分校及台南師範學校屏東分校，分別擴充改為省立新竹與屏東師範學校。（汪知亭，民67，頁219）新設師範學校部分，則包括民國三十四年於台北市設立女子師範學校，三十七年省立台東及花蓮師範學校亦分別成立。至於中等學校教師的養成機構，則於民國三十五年在台北市創立台灣省立師範學院（為國立台灣師範大學前身）。所有師範校院均為公立，師範生均享受公費待遇，並有服務義務。

在民國三十四年至三十八年間，政府遷台前，為解決嚴重「師資荒」現象，乃採取徵選、考選、訓練與講習……等速成管道，以補充師資之不足。（李園會，民73）

二、政府遷台三十年間的師資培育制度

政府遷台後仍維持師範校院公立、公費的制度。此時師資培育速成的窘況有了改善，除了發展正規師範教育為主外，並致力於中小學教師素質之提昇。民國四十三年增設高雄女子師範學校，民國四十四年台灣省立師範學院改為台灣省立師範大學，國立政治大學設立教育學系。（教育部，民63，頁9）民國四十六年又增設嘉義師範學校。民國四十九學年度起，師範學校陸續升格為三年制師範專科學校、招收高中（職）畢業生；民國五十二年，則相繼將三年制師範專科學校，改為五年制師範專科學校，招收初中（職）畢業生，培養小學師資。民國五十六年台灣省立師範大學改制為國立，省立高雄女子師範學校改制為師範學院，民國六十年增設彰化教育學院，培育中學師資。總之，台灣此期有九所專門培養小學師資的師範專科學校，及二所師範（教育）學院、一所師範大學、一所普通大學教育系，用以培養中等學校師資。

民國五十七年因九年國教倉促實施，中學師資需求量遽增，教師素質再出現參差不齊的情況。民國五十六年教育部指定台大、政大、成功及中興大學開設教育選修科目，並規定只要修滿教育科目十六學分以上者，即可擔任中等學校教師。此外，師大（院）並對擬任國中教師卻未曾修習教育專業科目者，施以職前訓練。總之，九年國教的驟然施行，加劇了中學師資培育速成的情況，有礙我國師資培育制度邁向專業化的努力，且降低了師資的素質。此種負面影響，在往後逐年中學師資數量呈現飽和，及民國六十八年「師範教育法」公布實施後，才稍為獲得改善。

三、「師範教育法」公布後的師資培育制度

以往台灣師範教育的發展，主要是依據國民政府民國二十一年制定的「師範學校法」，民國三十六年修正公布的「師範學院規程」，民國三十八年的「大學法」，及其他各相關的法律及行政命令。師範教育有其培育師資的獨特功能，但在法出多源的情況下，卻有礙師範教育功能的彰顯。例如：師範學校改制為師專時，是比照專科學校辦理。因此，各方有單獨為師範教育立法的呼聲。

教育部於民國六十五年開始籌劃師範教育法，於民國六十八年經立法院通過，總統公布施行。該法全文二十三條，其要點如下：(1)師範教育由政府設立之師範校院及其他公立教育院系實施之。（第二條）(2)師範校院課程應著重民族精神之涵泳、道德品格之陶冶、專業精神及教學及知能之培養。（第十三條）(3)師範校院學生免繳學費，並以給予公費為原則。（第十五條）(4)師範校院公費生修業期滿成績及

格者，由教育行政機關分發實習及服務；在規定服務期限內，不得從事教育以外之工作或升學。（第十六、十七條）(5)師範校院及教育院系得招收大學畢業生，施以一年之教育專業訓練。（第五條）(6)師範校院應與教育行政機關合作，輔導該區內之中小學及幼稚園。（第十四條）(7)加強教師在職進修活動。（第六、十九、二十條）。

有人批評「師範教育法」乃基於一元閉鎖理想，欲師範校院及教育院系囊括師資培育，事實上亦有其困難。因為師範教育並無法承擔各級學校各類科所有師資培育事宜。就師大而言，為擴增師資培育管道，乃採取第二部方式，招收普通大學畢業生，施以一年的教育專業訓練，以應實際需求。直至民國八十三年師資培育多元開放以前，各師範校院歷年均透過教育學分進修，招收非師範生，以彈性遞補中小學各類科所需師資。

在民國七十年代，為提昇師資素質的實際行動，則包括民國七十一年實驗、民國七十二年於八所省立師範專科學校實施的「能力本位」師範教育，以及民國七十六年九所師範專科學校（八所省立、一所市立）改制為師範學院，使往後初等教育師資學歷，提昇至大學程度。民國七十八年，高雄師範學院與彰化教育學院分別改又為高雄師大與彰化師大，民國八十年，八所省立師範學院改為國立，使師範教育的經費更為充裕，而師資培育素質亦大為提昇。

四、「師資培育法」公布後的師資培育制度

民國七十六年政治解嚴之後，台灣社會除了承續多元開放之外，更加强自由化傾向。正如前述，由於師範校院無法培育職業類科師資，加以普通大學若干科系畢業生出路未臻理想，他們也想「分享」師資培育的權益，故極力爭取開放。（黃光雄，民84）民國七十六年送立法院審議的「師範教育法」修訂草案，經過七年的延宕，待政治體制變革大致底定後，立委們將之改頭換面，新制「師資培育法」終於在民國八十三年三讀通過，並經總統公布施行。

「師資培育法」全文共計二十條，其主要特色，可歸納為下述四個重點：(1)師資培育管道「多元化」：以往高中以下學校師資多由師範校院及教育院系培養。現在一般大學均可申請設立教育學程，共同參與師資培育工作。(2)師資培育以「自費」為主：過去師範校院以公費培育師資，現在改以自費為主。公費生則以就讀師資類科不足之學系，或畢業後自願至偏遠地區學校服務學生為原則。(3)教師資格採「檢定制」：以往師範校院學生結業後分發至中小學實習一年，成績及格者，即可登記為合格教師。現在修畢師資職前教育課程後，均須經過初檢、實習一年、複檢，

始能取得教師資格。(4)師資培育採「儲備制」：以往師資採取公費計畫培育方式，以期達到師資供需平衡。現在採自費的儲備方式培育，藉由市場機能調節師資供需。

師資培育法之主要精神在開放、自由化、多元化、市場導向，以及自費原則。在法案討論過程中，除專家學者之外，民意代表、各種國會遊說團體、民間組織、社會輿論，皆積極表達意見或爭取介入。師資培育由一元閉鎖制轉為多元開放制，在歷經充分討論後已取得共識。但觀諸法案前後變革之過程，則因社會、政治、經濟背景的變化，使其在短期之內，形成大幅更張。因此，變革後成效如何，則有待施行一段時間後，加以評估。

總之，我國師資培育制度歷經了師資不足階段、師資補足與素質提昇階段及師資來源充足階段，其間多次的變革，除了在尋求制度本身的健全成長之外，亦必須隨時反映當時社會對教育的需求與期待。以台灣師資培育的發展歷程而言，至民國八十年代的趨勢，顯然已由一元閉鎖邁向多元開放，由公立轉向公私立，由公費為原則改為自費為主，由計畫培育轉變為市場導向。在研析台灣師資培育制度的變革時，除了探討制度本身的發展之外，也必須注意師資培育制度變革過程中，其所存在的社會背景（包括政治、經濟、文化因素）。這些背景因素，確實具有相當的影響力。

貳、我國師資培育制度變革之社會背景

研究我國師資培育制度，除了瞭解其歷來變革的現象，探討其相關的變革措施，尚須將其變革置諸各時期特殊的環境脈絡中，亦即探究其政治、經濟、文化背景，才能瞭解師資培育制度產生變革的緣由。

過去幾十年來，台灣師資培育制度，包括職前教育、實習、任用、在職進修…等，向來是一種由教育部主導，以師範校院為主體的所謂「一元閉鎖制」。但是隨著社會快速變遷，政治上的解嚴、經濟上的自由化、教育的市場化取向，以及社會多元價值的發展，使得政府的師資培育政策及其所維護的師範教育體系，受到相當嚴厲的質疑與挑戰。民國八十三年「師資培育法」的公布實施，就是這種社會背景下的產物。

影響台灣師資培育制度變革的因素不外兩大類：一類是師資培育制度本身的因素；另一類是師資培育制度以外的因素，亦即社會結構的因素：如政治、經濟、傳統價值等。（翁福元，民85）茲分別從政治、經濟、文化三方面探討台灣師資培育

制度變革之原因。

一、政治背景

從政府播遷來台至民國八十年代，台灣政治情勢的發展，約略可以分為三個時期來說明：一是戒嚴時代早期（民國三十八年至民國六十年）；二是戒嚴時代後期（民國六十一年至民國七十六年）；三是解除戒嚴以後的時期（民國七十六年以後）。每期政治情勢不同，對師資培育制度的影響亦異，茲分別略述如下：

（一）戒嚴時代早期台灣政治背景及其對師資培育制度的影響

戒嚴時期台灣的師範教育，基本上被認為是一種「精神國防」。薛光祖（民69，頁46）在其所撰的「當前師範教育問題之研討」一文中，有如下的一段話：「教育為推行政治及發展經濟最有效的方法，視師範教育為精神國防教育，教師為國家文化政策的鬥士，所以教師應如軍事國防幹部一樣，由國家以公費來培育。」

政府遷台早期全力準備反攻大陸，必須團結內部、安定社會秩序以備戰，於是首先於民國三十八年頒布戒嚴令，限制人民的言論、出版、講學、集會、結社等自由。原本相當慌亂的國內外局勢，隨著國民黨政權的順利掌控及國際韓戰爆發，美國協防及援助台灣，而漸漸穩定下來。由於政局轉趨安定，才使師資培育制度在速成、彌補師資不足的階段，卻能致力於發展並改進專業培育師資的師範教育。

無可諱言的，由於國內外反共立場的一致與強化，當時的師範教育的確擔負重要的政治功能。執政黨的政治意識型態，在憂患時局中，受到相當的合理化與強化；所有師資培育制度（師範教育為其主流）皆負有服務政治的工具性角色。易言之，師範教育負有重要的「政治社會化」（political socialization）的任務與功能。（Lipset, 1960）

當時總統蔣中正認為大陸失敗的主要原因在未能樹立三民主義的中心思想。因此，政府透過他的訓詞、手令、談話，以及各種文宣管道及文教法令，強力推行三民主義的教育政策。而師範教育既屬教育的一環，其所培育的人才將是教育工作的落實者，自然受到極大的重視。民國四十四年蔣中正要進一步提出「師資第一，師範為先」的口號，明確指出師範教育的重要地位。民國四十七年教育部遵照此一指示所頒的「師範學校學生訓練標準」中，所規畫的德智體群目標，即密切結合政治背景的期望與需求。早期師資培育制度在目標、法令、課程、生活教育各方面均顯現政治社會化的特色；而整個師資培育制度所樹立的師道、師表等社會形象與社會聲望，皆在政治體制的期望下，有計畫地加以塑造，並以當時強人總統的指示作為政策決定與施行的藍本。政治因素影響師資培育制度，固然有其可議之處，但是

當時政治背景重視師範教育，而政府亦將提昇師資素質，作為施政目標之一，則是事實。因此政治力的介入，在一定程度上，是幫助師範教育不斷改善的支柱。例如，政府為安定師範生的經濟生活，使其能安心於學業，因此維持一貫的師範生公費政策，並隨時調高公費。政治因素的考慮，對早期亟待振興的師資培育制度提供了一個安定的有利環境，助其重建與發展；而政治背景為師資培育制度樹立的聲望與地位，則有助於優秀人才的吸引，也是另一種貢獻。

(二)戒嚴時代後期台灣政治背景及其對師資培育制度的影響

民國六十一年蔣經國擔任行政院長，民國六十四年蔣中正逝世，民國六十七年蔣經國繼任總統，民國七十三年蔣經國提名台籍學者李登輝競選副總統。此期政治本土化的政策，已開始使國民黨領導階層產生「量變、質變」的效果，使政治過程更能反應台灣的民意取向。（彭懷恩，民79，頁170）

在教育方面，此期政治因素透過一元閉鎖的師範教育，對於師資培育制度的政治化，仍具有相當的干預力。不過一人獨裁的政治風格已略有改變；此期師資培育制度的變革也顯現由一人決策改趨集思廣益的決定過程，因此有助於師資培育制度發展與變革的民主化與週延性。例如，民國五十九年第五次全國教育會議中，曾有儘速研訂「師範教育法」的建議，由於各方不斷反應，政府乃於民國六十五年成立「師範教育法研訂小組」積極謀求解決師資培育的法令問題。民國六十七年，師範教育法研訂小組完成草案，隨即送立法院審議。民國六十八年完成立法程序，而我國此期師資培育政策，亦因而確立於法規中。

民國六十八年的「師範教育法」正式確立閉鎖式的師資培育制度；師範教育的特色，包括：公立分區設校、計畫招生、師範生公費培育、鼓勵教師在職進修、但師範畢業生任教義務年限內不得從事教育以外的工作或升學，師範課程除重視專業科目，並加強民族精神教育。

大體而言，此期台灣師資培育制度仍然擔負著政治功能；政治持續穩定，亦有助於師資培育制度的改進。尤其「師範教育法」的公布實施，使師資培育在實施時有較週詳的法律依據。然而教育界對於師資培育制度的變革，仍處於被動接受，而政策上全然一元閉鎖的師資培育構想，有違實際的可行性，引起各方爭議。（嚴育玲，民84，頁55-56）於是民國八十年代激起了師資培育多元開放的呼聲。

(三)解除戒嚴以後台灣政治背景及其對師資培育制度的影響

民國七十六年解除戒嚴之後，民國八十年總統宣告終止動員戡亂時期，國家統一委員會通過「國家統一綱領」，兩岸關係進入交流互動階段。此期台灣政治更趨民主、開放，政黨政治開始運作，多黨興起取代一黨獨大。人治的色彩逐漸褪去，

依法而治的政治體制則取而代之。人民在言論、出版上，亦獲更多的自由。民間團體興起，人民政治參與則轉趨活絡。（張茂森，民81；陳陽德，民81）

此期師資培育制度的重大變革，是民國八十三年「師資培育法」的實施，確立了師資培育多元化的制度。

雖然早在民國七十六年教育部已開始進行「師範教育法」的修訂工作，但從民國七十六年至民國八十三年，法案在立法院被凍結了七年之久。其後隨著政治體制上紛爭的解決，在開放、多元、民主法治的共識下，民國八十二年六月，終於進行師範教育法的審議。（教育部，民82a，頁47）

由於過去師範教育擔負精神國防、配合執政黨政策的角色受到疵議。自民國八十一年國會改選後，來自立法院及大學教育改革團體，要求廢除師範教育法的聲音愈來愈強烈。（李瓊月，民82，4版）最後教育部主動與審案的立法委員進行協商之後，民國八十二年十月才以「師資培育法」取代「師範教育法」，解決法案保留問題。（教育部，民82b，頁38）初審通過的「師資培育法」，在內容方面充滿許多妥協與讓步的色彩。例如：開放一般大學設置教育院系或教育學程及設立附屬學校，師資培育以自費為主兼採公費及助學金，民族精神之涵泳改為民主法治之涵泳，以及相關職前、實習、在職進修機構的開放等。（教育部，民82c，頁33）民國八十三年立法院終於三讀通過「師資培育法」。

總之，民國八十年代以後，台灣師資培育制度，已經不再擔負政治任務，擺脫意識型態、精神國防的形象。在要求開放與多元的呼聲下，師資培育制度朝向多元化進行，就某種政治意義看來，可謂新興政治勢力與執政顯得勢力爭取權力重新分配的結果。師資培育制度的變革似乎也是促進各個政治勢力互相制衡的一種手段。伍振鸞（民84，頁50）認為：台灣師資培育制度或政策的改革，是政治的考量壓倒學理的主張；而且他相信這樣的改革，使教育專業化的理想遭到嚴重的挫折。顯然，有些學者對於這種變革仍持質疑的態度與看法。要之，「師資培育法」雖在民主開放社會中產生，卻也是妥協、磋商下的政治產物。由於台灣立法與專業素養不足、壓力團體對專業團體的干預、以及其間利益分配的制肘，使協商後法案的合理性、可行性與利弊得失，皆有待以後加以評估。

二、經濟背景

台灣經濟發展背景對師資培育制度的影響，可分：(1)戒嚴時期與(2)解嚴以後，兩個階段加以說明：

(一)戒嚴時期台灣經濟背景及其對師資培育制度的影響

第二次世界大戰後，台灣所採取的經濟發展政策，具有所謂「國家統合主義」(statist corporation)的色彩：即國家（政府）在形成權力分配及指導經濟發展方面，扮演了優勢且自主的角色。此種政策不是源於補救資本主義施行後的弊端，而是源於滿足人民期望經濟改善的需求。這種追求經濟發展的國家統合主義，往往採取威權政治(authoritarianism)，即以政治過程來控制經濟發展方向，並反對自由貿易政策。（彭懷恩，民79，頁67）這種具有保護色彩的經濟政策，直到政治解嚴之後，才轉變為開放競爭的自由市場。

從民國三十八年至七十六年，台灣經濟發展有下面四個特色：(1)由殘破至茁壯的過程；(2)受政治主導的經濟計畫；(3)不同時期的經濟背景對人力需求有顯著的差異；(4)長期成功地維持相當的國民所得水準，貧富差距不大。（嚴育玲，民84）這些經濟因素對師資培育制度的影響如下：

1. 經濟發展階段不同，影響師資培育的水準：早期民間經濟能力較差，多數國民沒有機會接受高等教育，因此國小師資的教育水準，無法提昇；僅以師範學校或師範專科學校，招收初中（國中）程度學生，施以三年至五年的教育。民國七十年代後期以後，由於民間經濟富裕，接受高等教育的人口增加，而且高學歷就業市場競爭，因此國小師資水準，得以提昇至大學程度。

2. 社會經濟的寬裕程度，影響公費的作用與意義：社會普遍貧窮時，師資培育制度中師範生的公費待遇，顯然有助於師範校院吸收優秀的清寒學生就讀。但是，在社會經濟普遍趨於寬裕時，公費對多數學生而言，則猶如錦上添花。而且享受微薄的公費後所須承擔的義務，反而被視為升學或轉業的障礙。因此，社會經濟富裕之後，顯現出公費的負面作用；給予全面公費的意義既已喪失，公費制度的存廢或改革，乃引起廣泛的討論。

3. 經濟發展快速，暴露出師資培育政策的若干缺失：茲以職校師資培育問題為例，民國五十、六十年代，各級各類職校配合經濟發展而大量設立時，即出現職校師資嚴重不足問題。及至民國七十年代，經濟發展對職業技術人才益加需求時，師資培育制度對此問題仍然無法妥適解決，而僅以師範校院第二部方式，勉強應付。因此，隨著經濟發展的情勢，凸顯一元化師資培育制度，無法滿足各種不同師資需求問題，加上此時高等教育大量擴充，畢業生就業困難，謀求教職也是出路之一，因此，有開放師資培育管道的呼聲。

4. 經濟景氣的良窳，影響師資供需的推估：民國六十年代以前，台灣經濟尚在起步階段，各種初級產業或輕工業之待遇水準與工作條件，尚不及教職，所以師資不易流失，其供需推估亦無困難。但是民國六十年代以後，隨著經濟的蓬勃發展，

社會上其他工作的吸引力，超過教職；教師改行轉業的可能性增高，因而影響師資供需的推估。尤其在金融投機、股價狂飆的時期，更影響師資培育制度在供需上的推估。

(二)民國七十六年解嚴以後經濟發展及其所對師資培育制度的影響

民國七十六年至八十三年，台灣經濟發展有下面的特色：(1)民國七十年代經濟面持續多年的不景氣；(2)經濟政策大幅採行市場競爭的作法；(3)逐漸採行由公營轉向民營或公營開放民營的政策；(4)經濟發展多樣化，使職業類別再加多元化；(5)經貿、金融自由化、國際化；(6)加強科技產業升級。（嚴育玲，民84）這些經濟發展因素對師資培育制度的影響如下：

1. 經濟不景氣，工作難求，要求師資培育管道開放的呼聲增高：此一時期台灣高等教育一直持續的穩定成長，其學生數也不斷增加。雖然政府不斷努力創造就業機會，可是大學畢業生的失業率仍然有逐年升高的趨勢，產生結構性失業的問題。

（翁福元，民85）尤其在經濟不景氣，工作難求的情況下，大學畢業生對從事教職有強烈的意願。因此，要求師資培育制度多元化的呼聲，受到相當的重視與支持；尤其是一般大學教育改革人士都主張要開放師資培育管道。

2. 採取自由市場理念規畫新的師資培育制度：台灣舊制師範教育係由國家（政府）主導，中小學師資多由公立師範校院以公費採計畫式培育，以期力求師資供需穩定平衡。此期（新制）師資培育制度則逐漸受商業化社會、著重市場競爭等觀念的影響，改趨市場導向的作法；新制師資培育採自費為主的「儲備制」方式，藉由市場機能調節師資供需。（陳奎熹，民85）一般認為師資市場開放，大家公平競爭；師資培育機構大量培育師資，在「供應」大於「需求」的情況下，才有篩選師資、去蕪存菁的可能。不過，也有人認為太過強調市場取向，而放棄其應有理想，可能產生不利師資培育制度的後果。

3. 經濟水準提高、大眾生活富裕，公費制度失去吸引力：生活富裕的環境，提高了人民接受高等教育的能力，不需依賴公費即可順利升學就讀。加上政府的公費預算龐大，但分給所有公費生後，每人所得為數十分微薄。因此，此期師資培育制度欲繼續以公費吸引優秀學生的效果不彰，修訂師資培育公費政策，乃勢在必行。

4. 經濟發展國際化、多樣化，職業類別增多，促成師資培育多元開放的必要性：由於台灣經濟邁向國際化、多樣化，擴充了發展的格局。以產業結構而言，自民國七十七年起，新興服務業顯然已成為國內最大產業，而策略性工業的發展，亦繼續受到政府的大力推動。此期各類人才需求孔急，而各級職校在設科、新增教師的專長上，也因此有多元的必要性。此期師資培育制度必須正視此一現象，才能配合

經濟發展的需求。易言之，多元開放的師資培育制度始有能力培育足夠的合格職校師資，徹底解決長期以來職校師資缺乏、素質不齊的問題。

5. 人民生活品質提高，教師專業形象亦受重視：由於人民生活品質提高，對師資素質的要求隨之提昇。因此，一般認為僅完成職前教育課程的經歷，尚不足以勝任教師工作。為提高教師專業化形象，此期新制師資培育對於教師的實習、資格檢定、證照取得、在職進修等均有較明確與嚴格的規範，用以維持教師素質，提昇教師的專業地位，並凸顯了對教師在職期間專業成長與生涯規畫的重視。

三、文化背景

台灣文化發展背景對師資培育制度的影響，亦可分為(1)戒嚴時期與(2)解嚴以後兩個階段，加以說明：

(一)戒嚴時期台灣文化背景及其對師資培育制度的影響

民國三十八年政府遷台後，為積極配合反共抗俄的政治目標，除了加強國語推行之外，政府對台灣的文化重塑亦趨積極，使台灣的文化背景在政治力的大幅介入下，凸顯策略一元文化的特色。此期政府的文化政策包括：(1)加強認同中國，重視民族精神教育；(2)推行中華文化復興運動，係針對民國五十五年中共發動「文化大革命」而發起；(3)十二項建設中增加文化建設，計畫在五年內，分區完成每一縣市的文化中心；（陳奇祿，民70，頁70）(4)三民主義結合中華文化再生運動，以推行三民主義教育為台灣文化再生的指標。

與上述改革導向的文化背景相對應的是一種大眾文化(mass culture)的產生。根據宋明順（民77，頁157-8）的描述，台灣大眾文化產生的背景，包括：(1)新中產階級（白領階級）大量出現，並扮演重要角色；(2)國民教育水準提高，產生對文化的新需求；(3)科學技術的高度發展，生產力提高，一般大眾開始享受閒假生活；(4)大眾傳播媒介迅速發展，大量提供知識與娛樂內容；(5)民主政治的推行，形成大眾民主制度，輿論展現舉足輕重的地位；(6)高度的生產技術，實現大量生產(mass production)時代的來臨。總之，台灣社會文化在六十年代之前，在政治力的規範下，政策性文化一直佔有強勢的地位，隨後由於大眾文化的產生，遂使文化的發展逐漸轉趨活絡與多元。

此期文化背景對師資培育制度的影響如下：

1. 師資培育制度負有「文化再製」的工具性任務：政策性一元文化以政治上的意識型態為文化發展的目標，其推廣落實的對象之一，即是擔負精神國防的中小學教師。因此，透過課程的安排與生活教育的施行，政策性一元文化影響了師資培育

制度實施的內涵，從師資培育制度在三民主義教化的最高目標下，扮演執政黨意識型態再製的工具性角色。例如：課程方面，歷年師範校院課程均在共同必修科目中列有三民主義（後來改為國父思想）、四書、國音、中國近代史……等；生活教育方面，民國四十七年公布「師範學校學生訓練標準」，以後陸續公布各種民族精神教育與生活教育方案……等。這些措施都是透過當時的師範教育體系從事政治意識型態的形塑，因此，戒嚴時期的師資培育制度，實負有政策性「文化再製」（cultural reproduction）的重要任務。（Bourdieu, 1973）

2. 大眾文化背景的變遷對師資培育制度的變革影響有限：台灣在民國六十至七十年代，由大眾文化所帶來的正面貢獻，大致可列舉如下：(1)享有大致相同經驗與價值觀的大眾，較易取得共識與共感；(2)關懷鄉土、反應現實，貼切生活環境的文化發展，較政策性文化更易引起共鳴，引發多元文化的發展；(3)輿論逐漸擺脫政治灌輸的影響力，有助於減少政治力在文化發展上的干涉。不過，由於此期師資培育政策仍由執政黨主導，在政治力操控下，此種大眾文化背景對師資培育的影響卻十分有限。這種缺乏自主性、反省性的師範教育，顯示當時師資培育制度不但無法領導時代文化的變遷，甚至必然處在落後於時代文化的困境。

3. 傳統注重師道的觀念仍影響師資培育制度：政策性一元強勢文化，雖對師資培育過程有保守封閉、思想僵化的負面評價，但從另一個角度而言，它卻有其正面的貢獻：在政治對儒家傳統倫理道德思想的大力提倡下，對尊師重道觀念的培養，卻有一定程度的效果。此外，在師資培育措施方面，對師範生活禮儀規範的重視、對教師專業形象的塑造，則有助於校園倫理的增進，對提昇教師社會地位，並吸引優秀青年從事教育工作，也有正面的貢獻。

4. 形成「閉鎖式」師資培育的合理化藉口：我國「天、地、君、親、師」的文化背景對教師賦予崇高的人格期許、職業神聖的地位。一般認為教師人格陶冶必須要從認知及日常生活著手，也就是要透過培育良師的文化環境作用，逐漸潛移默化才能達成。因此，專門負責培育師資的師範校院，顯然較能達成如此的目標。易言之，此時文化背景有助於「閉鎖式」師資培育制度的施行。

(二) 解嚴以後台灣文化發展及其對師資培育制度的影響

一九五〇年代世界各國族群問題並不嚴重，政治文化理論是崇尚「國家整合」的年代。但是，隨著一九六〇年代西方世界族群意識的逐漸增強，並造成日益尖銳的種族衝突之後，西方各國與學者便開始重新檢討一元文化與文化同化的整合觀。一九七〇年代以後，文化多元主義的理論，已逐漸取代一元整合理論。（葛永光，民80，頁4-7）透過國際文化交流的影響，多元文化的觀念在台灣也逐漸獲得民間

的重視呼籲與政府的積極迴響。

民國七十六年台灣解嚴以後，多元文化的發展環境，出現了大幅的改善。尤其大眾文化的蛻變，呈現新的風貌，其中並包含了新的困境。

解嚴以後台灣文化發展的特色，概括言之，包括：(1)大眾多元文化蓬勃發展；(2)精神與物質文化發展失調；(3)比諸經濟發展水準，精神與物質文化的內涵皆有待提昇；(4)缺乏本國特色的文化發展。（嚴育玲，民84，頁176-7）此期文化背景對師資培育制度的影響如下：

1. 多元文化發展帶動師資培育制度多元化趨勢：民國八十年代以後，台灣多元文化的發展趨勢至為明顯：從多種來源、多種類型、多種管道的文化發展看來，大眾文化已顯現多元、包容、與活絡的特質。舊制師範教育與這種多元文化價值顯得格格不入，它無法配合此期文化豐富而多樣的需求。師範教育常被認為可能培養出同質性高的師資，不符教育改革的時代潮流。當時，社會大眾多數接納多之開放的社會價值，對師資培育一元閉鎖的認同程度，不如往昔。而民國八十三年對師資培育制度的大幅變革，從文化觀點而言，也就其來有自了。

2. 激發舊制師範教育的批判與反省：舊制師範教育以公費公辦為原則，這種制度在過去曾發揮相當的功能，如：幫助許多清寒優秀學生完成師範教育；師範校院能吸引成績優秀高中畢業生……等。但這種制度也有一些後遺症：(1)部分性向不宜或無意擔任教職者，考進師範校院後，一律享受公費，頗不合理。(2)師範校院師生受到過度保障，缺乏競爭與反省的動力；長期累積的若干缺失，沒有加以質疑與挑戰。多元文化既然在內容上趨於豐富多樣化，因此，新的價值觀念與新的思維模式，必然對於過去習以為常或認為「理所當然」的事情，加以質疑。如此看來，多元文化的發展對師資培育制度從事批判反省，具有相當的裨益。

3. 過度強調外國文化移植，相對忽略本國特色的變革：由於此期文化發展仍在眾多紛擾的階段，尚未在多元價值中，凝聚出適合我國的新模式。因此，許多開放論者在引入國外所重視的自由、開放、平等、兒童本位、學生權……的同時，對傳統的師道觀少予珍視。他們舉出世界先進國家的師資培育制度多採開放制為例，認為多元開放為師資培育的世界潮流，相對忽視本國傳統重視師道、教師職業聲望高於西方國家的事實。（林清江，民84；陳奎熹，民79）要之，國外制度與經驗作為我國教育制度改革的參考有其必要，但在未深入瞭解國內教育情況，又未釐清國外之所以施行之理由與條件，就大力提倡國外的作法，相對輕忽本國自我特色，這種改革常易引起許多爭議。（黃光雄，民84）

4. 多元價值社會對師資培育制度的變革，常有爭議：民國八十三年公布的「師

資培育法」，確立師資培育多元化制度，一般多持肯定的態度。唯新制師資培育是否保留過去師範教育的特色？則有不同的看法。市場導向的師資培育，是否會帶來功利傾向？多元開放的師資培育，如何有效落實教師資格檢定制度，以確保師資水準？今後師資培育制度的規畫，是由各大學自主，或仍由教育部主導？也都有見仁見智的看法。總之，新制師資培育的多元開放精神已經由「師資培育法」的公布，確立了制度。唯有關師資培育的細部規畫，仍待進一步解決。雖然教育部陸續頒布各種法規，但在多元價值的現代社會中仍會有許多爭議性問題，不斷出現。任何變革，均須兼顧世界潮流與國內文化背景；多元開放並非自由放任，如何建立共識，進而追求「多元而卓越」的師資培育理想。（林清江，民84）才是大家是關心的課題。

叁、相關改革文獻的探討

自民國八十三年二月七日「師資培育法」公布施行以後，政府陸續發表和師資培育制度有關的文件，包括：(1)第七次全國教育會議，有關「改進師資培育」的研討結論（民83、6、25）；(2)「中華民國教育報告書」（民84、2）；(3)行政院教育改革審議委員會「第一期諮議報告書」（民84、4、28）(4)行政院教育改革審議委員會「第二期諮議報告書」（民84、11、4）；(5)行政院教育改革審議委員會「第三期諮議報告書」（民85、6、28）；(6)行政院教育改革審議委員會「總諮議報告書」（民85、12、2）。茲分別加以摘要敘述如下：

一、「師資培育法」（民83、2、7）

「師資培育法」全文二十條，其主要內容包括：師資培育的宗旨（第一條）、師資及其他教育人員的界定（第二條）、師資培育的過程（第三條）、師資培育的實施機構（第四條）、師資培育的課程（第十條）、師資培育的方式（第十一條）、教師資格的取得（第七、八條）、教育實習的機構（第十三、十四條）、在職進修的機構（第十五、十六條）及地方教育輔導（第十七條）。如果將過去「師範教育法」和「師資培育法」作一比較，新制師資培育有下述特色：(1)從一元化的師資培育制度到多元化的師資培育制度；(2)從以公費為主的師資培育到以自費為主的師資培育；(3)從教師的登記制到教師證照制度；(4)從教師派任及介聘制到教師聘任制；以及(5)從進修部無設立法源到進修部法制化。（卓英豪，民84，頁2）

教育部原來只是希望對「師範教育法」做部分修訂，但是立法院教育和法制兩

委員會卻認為「由於社會結構急遽變遷，政經文教大幅改變，其中若干規定已不能適應當前實際需要；通盤加以檢討修正，誠屬必要。」（立法院，民83，頁3）由此可知，立法院之所以把教育部所提之「師範教育法修正草案」全盤改為「師資培育法」，是因為社會結構和政經文教變遷的緣故。易言之，社會多元價值觀念促成師資培育制度多元化。

二、第七次全國教育會議有關「改進師資培育」的研討結論 （民83、6、25）

第七次全國教育會議分兩階段進行，第一階段分區座談，有關改進師資培育議題，共分五個場次舉行。第二階段則於六月二十二至二十五日在台北市召開，第四分組議題「改進師資培育」研討的結論，包括：(1)建立師資培育多元化制度，因應中小學教育發展需要；(2)研究發展師資培育課程，教育具有專業知能之優秀師資；(3)建立教師資格檢覈證照制度，提昇師資素質；(4)強化教師實習制度，增進教師專業成長；(5)強化教師在職進修，提高教師專業精神；(6)加強大專暨職業學校教師實務經驗，提昇教學品質，以配合國家經濟發展。

由於第七次全國教育會議的召開適值「師資培育法」公布不久，而其施行細則及相關子法仍待研訂，所以各方均寄以高度關切。其中具體的重要結論，就師範校院方面而言，包括：「加強師範校院師資培育任務之調整與多元發展之規畫，以發揮師範校院之特色」、「在多元化之師資培育制度中，宜保留過去計畫性培育制度之特色與優點」。在一般大學方面，則建議「審慎規畫一般大學設立教育院系所或教育學程，以培育優秀之中小學師資」。在教師資格檢定方面，「初檢、實習、複檢應有效管制，以確保專業水準」。此外，並建議在教育部成立「師資培育司」與「師資培育審議委員會」。（陳奎憲，民84，頁7-12）這些建議對於以後師資培育法施行細則及相關子法之訂定，均具有一定的指標作用。

三、「中華民國教育報告書」（民84、2）

教育部於民國八十四年二月發表「中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育遠景」（簡稱教育白皮書）。其中第八章師資培育，教育部舉出十項重要措施：(1)建立師資培育多元制度，因應中小學教育發展；(2)成立師資培育審議委員會，釐訂師資培育政策；(3)研訂大學校院教育學程師資及設立標準，樹立師資培育專業制度；(4)發揮師範校院特色，強化教育研究功能；(5)規畫特約實習學校，落實實習輔導制度；(6)建立教師資格檢定制度，確保師資素質；(7)強化教師在職進修制度，提

高教師教學知能；(8)建立在職進修網路，落實教師終身教育的理念；(9)加強培育特殊類科師資，實現有教無類理想；(10)完成訂定教師法，樹立教師專業地位。

從以上十項重要措施的內容加以分析，可見「中華民國教育報告書」對師資培育的改革，規畫了頗為週詳的藍圖，從教師的培育、實習、檢定、進修、及生涯發展都做了詳細的討論。此一報告書延續第七次全國教育會議有關結論與建議，對現有師範校院仍然採取保護政策，以發揮師範校院的特色；此一保護政策，有人認為不僅未能達到其目標，反而限制了師範校院的發展。（翁福元，民85，頁14）

四、行政院教育改革審議委員會「第一期諮議報告書」 （民84、4、28）

行政院教育改革審議委員會（簡稱教改會）第一期諮議報告書有關師資培育政策的建議，包括：(1)對教師素質的要求，建立正確的專業共識與標準；(2)建立多元而卓越的師資培育管道；(3)建立合理的進修制度；(4)建立合理的校長遴選及任期制度；及(5)各校設教師審議委員會，處理任用及相關事宜。（行政院教育改革審議委員會，民84a，頁48-9）

從以上的介紹歸納，行政院教改會「第一期諮議報告書」對師資培育改革建議，集中在：師資素質、師資培育管道、教師進修、校長遴選與教師聘任。前三項都在教育部教育白皮書中可以找到，而且是政府經常在推動的工作。第四項與第五項是新的構想，其中第五項在民國八十四年八月九日公布的「教師法」中已有各校設「教師評審委員會」的規定。

五、行政院教育改革審議委員會「第二期諮議報告書」 （民84、11、4）

行政院教改會「第二期諮議報告書」有關師資培育的重點在探討教師專業素質的提昇。（行政院教育改革審議委員會，民84b，頁57）這一期報告書指出：幾十年來台灣師資培育問題的癥結所在——極端中央極權化及一元化的教育政策和行政運作。它們使「自主性」和「專業化」對教師而言是一種奢侈品，也使得教師們養成「萬能政府」的心態，或對於「教育鬆綁」的趨勢，感到茫然不知所措。本期諮議報告書建議從啟發師範生的專業自覺、教育行政部門應將權力下放、鼓勵教育人員成立各種自主性的專業團體、及修訂統整與師資教育與任用有關之各種法令，來重建教師之自主性。另外，從師範校院之招生，專業教育課（學）程、教育實習、及教師生涯發展等方面，討論教育專業化的重建。

六、行政院教育改革審議委員會「第三期諮議報告書」 (民85、6、28)

行政院教改會「第三期諮議報告書」有關師資培育改革的重點在：確定師範校院的發展方面，改進一般大學教育學程。該報告書首先分析台灣當前師資供需的現況及問題，其次探討前面的問題對師範校院的影響以及可能面臨定位及轉型的問題，最後檢討一般大學開設教育學程之後所產生的問題及因應之道。

至於具體的改革建議，在師範校院方面：(1)教育部宜在短期內寬列師範校院經費及增加員額編制，以改善其體質；在中長期方面，則主動規畫並協助其整合或轉型。(2)師範校院可採另類招生，而不參加大學聯招，招收以教學為職志之學生，以提昇教師專業精神。在大學教育學程方面，(1)教育部宜寬列經費主動補助公私立大學，鼓勵及協助各校對教育學程的內容隨時檢討、修正，以利教學品質的提昇。(2)一般大學教育學程宜搭配兩種以上教育學程，中小學師資可合流培育。(3)對一般大學師資培育規範宜採「先寬後嚴」策略，對教育學程的課程規範應予放鬆。(行政院教育改革審議委員會，民85a，頁84-6)

總之，行政院教改會「第三期諮議報告書」之建議主要在落實師資培育多元化，主張師範校院教育資源之統整與一般大學教育學程功能之發揮，並建議中小學師資合流培育。

七、行政院教育改革審議委員會「總諮議報告書」 (民85、12、2)

行政院教改會之「總諮議報告書」中提到目前師資培育的問題主要有三：

第一、過去師資培育一元化的時代，無法反應現實社會及市場需求；而目前師資培育多元化之後，師範校院地位不明，又受經費及法令諸多限制，功能不易發揮。至於一般大與所設教育學程，亦面臨著課程缺乏彈性，學校配合措施不夠，經費與員額編制不足等問題。

第二、過去的實習制度由於師範校院實習指導教授負擔太重，很難做好實習輔導與督導工作，以致實習輔導制度流於形式；現今公布施行之「師資培育法」及相關規定，雖圖對此一缺失有所改進，但相關的配合措施並不夠，如經費及員額編制不足的問題，對實習學校的補助與誘因不足，這些使得實習制度顯得不夠落實。

第三、進修對於教師生涯發展，教學成長及學生之學習皆相當重要，而且有關法令也都強調進修的重要性。但是目前教師的進修管道不夠寬廣，進修課程內容也

無法反應教師的實際需求，因此教師進修管道亟待改善。（行政院教育改革審議委員會，民85b，頁54）

該總諮議報告書，在最後，就「提昇教師專業素質」提出具體建議如下：（頁58-59）(1)鼓勵各校辦理具有特色之師資培育課程；(2)強化實習制度；(3)合理規畫教師檢定辦法，確保教師素質；(4)建立教師進階制度，提供多元進修管道；(5)鼓勵師範校院的整合或轉型，以發揮師範教育的功能。

肆、今後發展的綜合評析

一、確立師資培育多元制度，因應教育發展需求

我國自民國八十三年「師資培育法」公布施行以後，已確立了師資培育多元化的方向。此不僅因應社會變遷、政治、經濟、文化發展的時代背景，同時也反映師資供需調整的客觀需求，實有利於師資培育制度的健全發展。今後師範校院與一般大學共同擔負中小學師資培育的任務。兩者相輔相成，並作良性競爭。如果師資培育是一種權利，則權利大家共享；如果是一種責任或義務，則責任大家分擔。因此，各方認為師資培育多元開放，是一個必然而正確的方向。

一般大學現行教育學程，因係我國師資培育的革新性首創，在開辦初期，確有許多缺失亟待改進。例如：教育學程的組織與定位、師資與經費、課程與教學、學生甄選、實習輔導……等方面，均有值得檢討改進的地方。（王九達，民85；楊景堯，民85；黃坤錦，民85）不過各校教育學程負責人對未來的發展，多抱樂觀的看法和進取的態度（約佔85%）看來，前程頗有可為。（黃坤錦，民85，頁76）一般大學開辦教育學程後，申請進入教育學程學生非常踴躍；目前已有三十三所大學開設四十一個教育學程，學生共約八千人，可見新制師資培育具有相當的號召力。教育學程的優點是：(1)學生均經挑選，有一定的水準；(2)辦理彈性大，每可調整人數；(3)自主性強，可依本身條件與理想，培育另具特色的師資。惟教育學程亦有其困境：(1)師資不足，課程難以妥適安排，（尤其是分科教材教法與教學實習課程）；(2)類科分散，經費負擔重，甚至無以為繼；(3)除教學與實習，又要分擔地方教育輔導與在職進修，學程教師深感心餘力絀；(4)由於對就業前景具有不確定感，若干學生無意獻身教育工作，只是謀求多一種就業機會而已。

除了上述問題亟待改善以外，今後教育學程的課程設計，如何在專門學科知能中結合教育專業素養、教學方法與技巧，甚至在校園文化的潛在課程中，塑造具備

敬業精神的良師，都是值得深思的問題。否則，如果只是為了解決大學畢業生就業問題，勉強湊足二十幾個教育學分，以便於他們謀得教職，在強調教育專業的時代，實在是一大諷刺。

就師範校院師生而言，面對新制的衝擊，在觀念上必須有所調整，必須有「讀師範不一定拿公費，唸教育不一定當老師」的體認，放棄「精神國防」的保護傘，以開闊的心胸與作法，接受新的挑戰。（陳奎熹，民85）目前台灣共有三所師大、九所師院，似嫌過多；從資源有效運用來看，一方面將若干院校予以合併、整合，（如改為教育大學，或併入一般大學為教育學院），另一方面則考慮轉型為綜合大學，皆不失為因應之道。（行政院教育改革審議委員會，民85a，頁84）師範校院雖然整合或轉型，但在教育學術研究領域，仍應建立其領導地位。

師資培育雖多元，但亦應統整；大家要共同負責：為培育良師建立共識，並形成全面性協調系統。教育部應及早成立「師資培育司」，（目前師資培育由中等教育司負責，頗不合理），而「師資培育審議委員會」也應發揮功能，協調各師資培育機構、實習學校、與各級行政機關，將職前教育、實習導入、資格取得、與在職進修，建立一貫的制度。必要時，中小學師資也可合流培育。

多元管道培育之後，師資來源大量擴充，好處是供需日趨活絡，惟師資素質是否能維持一定水準，令人擔憂。這些師資能否在質與量方面配合中小學教育發展需要，端賴師資培育課程、實習、檢定、甚至在職進修各種制度的妥善規畫。

二、建立教師資格檢定制度，確保師資素質

「師資培育法」規定，教師資格之取得須經初檢、實習、複檢等手續。其規定類似德國實習教師前後之第一次與第二次國家考試，（楊深坑，民78）以確保師資素質之意。在第七次全國教育會議的結論中曾建議：「初檢」採全國性標準考試（如美國 NTE），「實習一年」與「複檢」應該結合成為形成性評量，兼具實習輔導與資格檢定的功能。同時建議：教師資格檢定方式應包括筆試、口試，與教學演示，筆試科目應包括專門科目與教育專業科目。以上建議均主張教師資格檢定應該從嚴，以提昇師資水準。

但是，民國八十四年八月公布實施的「教師法」卻規定：初檢採「檢覈」方式辦理，而複檢得授權地方成立「縣市教師複檢委員會」辦理。教育部「教育白皮書」更具體提出以下構想以呼應「民意」的要求：（一）初檢採學歷證件審查方式……，由省市政府教育廳局辦理，審查通過者，發給實習教師證書。（2）複檢：實習教師於實習期間由實習輔導機構及實習學校負責輔導，並評定其實習成績，成績合格者，

由各該管教育行政機關造冊函報本部核發合格教師證書。

從以上措施看來，可見，所謂「初檢」與「複檢」已經流於形式上的審查手續。雖然，教育部於民國八十四年十一月公布的「高級中等以下學校，及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」第三十二條規定「複檢」手續改為「實習教師之各項實習成績，由師資培育機構彙總，……函報教育實習機構所在地之省（市）政府教育廳（局）複檢合格後，轉報教育部發給合格教師證書。」但是，對於複檢的方式，亦無任何規範。易言之，修畢職前教育的學生，不必經過任何「初檢」考試，即可取得「實習教師」證書；而一年實習成績及格者，並等於「複檢」及格，自然取得「合格教師」證書。如此一來，期望師資培育多元化後透過初檢、複檢把關，以確保師資水準的原意，已喪失殆盡。

事實上，民國八十三年黃光雄等人（黃光雄等，民83）曾接受教育部委託進行「教師資格檢定辦法研究」，綜合各方意見，該研究結論建議：教師資格檢定宜採「初檢從嚴，複檢從寬」原則。而楊龍立（民84）更進一步分析：「我國教師資格檢定辦法，雖規定了初檢與複檢，若檢定的實施都採保送式的，不是淘汰效力的檢覈方式，所謂的檢定，可說是名存實亡。最理想的檢定是初檢與複檢皆嚴格淘汰，其次是初檢嚴格而複檢較寬鬆些，再其次是初檢寬鬆複檢嚴格，最差的情形是初檢與複檢皆寬鬆。不幸的是，我國的教師資格檢定相當可能屬於較差的兩型之一。」而實際情形看來，目前所採行的是最差的一種型式。

許多有心之士，在失望之餘，乃寄望於「落實」為期一年的教師實習制度。

三、落實實習輔導制度，發揮「複檢」把關功能

師資素質的提昇，除了健全完善的職前教育課程外，更有賴於嚴格切實的實習歷練；如此才能使實習教師明智地將職前教育所習得的理論轉化為實際的教學活動，而成為稱職的教師。

晚近世界各國師資培育之改革，莫不重視實習工作之加強。美國除了採用全國性考試（NTE），並以實習輔導所作之形成性評量作為授證之依據。最近根據霍姆斯報告書（Holmes Report）的建議，更設置「專業發展學校」（Professional development school）以加強大學與中小學之專業互惠關係。（Holmes Group, 1986, 1990；楊思偉，民83）英國一九八八年教育改革法案通過後，一連串的師資培育建議報告，均強調實習的重要性。修習師資培育課程的學生在實習方面，須達到要求的水準，否則不發給文憑。（DES, 1990; Great Britain. Department for Education, Office for Standards in Education, 1993）德國行之百餘年之兩年階

段的師資培育方式，更以兩次嚴格的國家考試，與密集的實習輔導網路作為控制教師人數與素質之措施。（楊深坑，民78）

教育部於民國八十四年十一月公布「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」，全文三十九條，其中與教育實習有關者共二十三條之多，對於如何實施初檢後一年之教育實習，有相當具體而詳盡的規定。如果能貫徹實施，的確非常理想；較之先進國家的制度，毫不遜色，甚至可謂世界一流。只可惜徒法不足以自行，由於其他配套措施不如預期理想，試辦一兩年來，滋生頗多疑慮，甚至有些是難以克服的問題。例如：(1)實習教師的地位模糊，既非學生亦非教師，每月只領七千多元津貼的，其法律地位與權利義務，均尚未釐清。(2)實習輔導整體規畫，由師資培育機構負責；因各校缺乏資源與誘因，須靠私人關係尋覓特約實習學校，終非長久之計。(3)每年數千實習教師須參加為期七天的研習活動，教師研習機構無法配合，已流於形式。(4)若干特殊類科的實習，無法找到合格的實習輔導教師。(5)師資培育機構（尤其是一般大學教育學程）師資不足，經驗不夠；他們一方面要擔任職前課程，參與實習輔導，另一方面又要從事地方教育輔導與教師在職進修工作，實在力不從心。如還要從事研究，撰寫升等論文，則更有不勝負荷之感。

依照規定，師資培育機構（大學校院）要為其修畢職前教育的學生，統籌負責初檢、實習一年、複檢等手續，直到他們取得教師資格。有人從企業化觀點稱之為對其產品的「售後服務」，也許這正是新制師資培育多元開放、市場導向、與各校自主的最佳註解。

無論如何，除各校基於多元自主的理念，必須設法自行克服困難，謀求解決外，教育部似應衡酌實際困難，適度修改法令，並在經費與員額編制上，協助各校落實實習輔導工作。對於熱心參與實習輔導的中小學校教師也應給予適當的獎勵。總之，教育實習要發揮其應有的功能，作為「複檢」的把關工作，必須要落實「輔導」與「評量」的制度。雖然，師資培育機構負責統籌，但還要與教師研習機構、特約實習學校，甚至各級行政機關共同負起責任，才能確保師資素質。否則，「檢定」已經流於形式，而「實習一年」再放水，其後果不想可知了。

四、鼓勵教師在職進修，協助教師生涯規畫

教師的在職進修與職前教育，是師資培育制度上的一體兩面。唯有實施在職訓練，方能鞏固職前教育的基礎；也唯有加強在職進修，方能發揮職前教育的成效。在職進修的功能在於：(1)補充職前教育的不足，提高師資水準；(2)解決當前教學問題，謀求教材教法的改進；(3)配合科學知識的進步，適應時代潮流；(4)激發教育研

究興趣，培育專業精神；(5)透過在職進修，協助教師生涯規劃，並實現終身學習的理想。

民國八十五年十月教育部依據「師資培育法」規定，重新訂頒「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」（簡稱「教師在職進修辦法」）。依此一辦法之規定，「教師在職進修」係廣義地包括「在職進修」和「在職研究」二項。「在職進修」指進修學分、進修學位或資格而言；「在職研究」則包括：從事有關之研究、著作、翻譯、創作；此外，並包括參加研習、實習、考察等。「教師在職進修辦法」中並規定：教師在職期間每一學期須至少進修十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分。（第九條）為教師在職進修訂定了一個全國性的下限標準，讓教師有所遵循。

國內教師的在職進修活動雖然非常盛行，但仍存在若干問題，亟待檢討改進。例如：具有濃厚的文憑主義及形式主義色彩；（王家通，民83）偏重教育專業科目的進修，相對忽略任教專門科目的進修；（黃炳煌，民83）盛行集中式的研習，以至進修成效欠佳。（林素卿，民81；張明寮，民82）此外，該進修的教師不想來或進不來，不必進修者爭著來；教師進修影響學校行政與班級教學（以致校長不樂，學生不利）；行政管理雜亂，缺乏完整進修制度……等，都常引起批評。

第七次全國教育會議的結論中曾建議：各級教育行政機關應增設教師研習中心，並推廣「以學校為中心的進修制度」，以加強自我進修的功能。同時鼓勵教師專業團體辦理教師在職進修活動，俾教師進修方式多樣化。此外，教師進修課程，應以有助於改進教學之內容為主；教師進修活動，應以不妨礙正常上課為原則。這些都是正確的努力方向。教育部在「教育白皮書」中，更以「建立在職進修網路，落實教師終身教育的理念」為目標，擬擇北、中、南、東各一所師範學院改為進修學院，專責辦理教師在職進修，並設立「教學碩士」學位課程。

為維護師資水準與鼓勵教師在職進修，似有必要實施「定期（十年）換證」制度或教師「分級制度」。這些制度的推動，在目前仍有爭議。唯如能付諸實現，將有助於提昇教師專業水準，激發教師進修動機，並有利於教師生涯規畫，落實終身學習的理想。

最後，教育部似應建立一套完備的教師進修體系（包括法令與制度），鼓勵所有師資培育機構、教師研習中心、教師專業團體、以及中小學校加強辦理在職進修工作。

結語

面對急遽變遷的現代社會，師資培育制度如何作有效的調適與革新，是非常重要的課題。本文首先探討我國師資培育制度變革的發展過程，再從政治、經濟、與文化三個層面分析變革的背景，並探討相關改革文獻的內容，最後對今後師資培育制度的發展趨勢作一綜合評析。

筆者肯定師資培育多元化是正確的、必然的趨勢，但應著眼於為下一代培育良師。最近各界對教師資格檢定的看法，則頗為紛歧；根據各種法令的規定與行政機關的規畫，想要透過初檢與複檢來確保師資素質的用意，恐將落空。唯有寄望於職前教育、一年的教育實習、與在職進修等完善的課程設計與有效實施，才有助於維護教師專業水準。

師資培育問題甚多，本文僅就較受矚目者加以討論評析。其他如：大專暨職校師資、特教師資、幼教師資……等問題均有其重要性。本文因篇幅所限，無法討論，尚請見諒。

參考文獻

王九達（民85）。一般大學中教育學程的檢討。中國教育學會等主編：**師範教育的挑戰與展望**，頁45-59。台北市：師大書苑。

王家通（民83）。突破教師進修的瓶頸。台北市教師研習中心編印：**教師天地**，68，頁23-27。

立法院（民83）。**立法院議案關係文書**。院總字1028號。

伍振鸞（民84）。「師資培育法」的變革與衝擊。中華民國師範教育學會主編：**教師權力與責任**，頁47-53。台北市：師大書苑。

行政院教育改革審議委員會（民84a）。**第一期諮議報告書**。台北市：作者。

行政院教育改革審議委員會（民84b）。**第二期諮議報告書**。台北市：作者。

行政院教育改革審議委員會（民85a）。**第三期諮議報告書**。台北市：作者。

行政院教育改革審議委員會（民85b）。**教育改革總諮議報告書**。台北市：作者。

宋明順（民77）。**大眾社會理論—現代社會的結構分析**。台北市：師大書苑。

汪知亭（民67）。**台灣教育史料新編**。台北市：商務印書館。

李園會（民73）。**台灣光復時期與政府遷台初期教育政策之研究**。高雄市：復文圖

書出版社。

李瓊月（民82）。教育部擬定「教育人員培育法」。自立晚報，10月17日，4版。

林清江（民84）。多元與卓越。師友月刊，335，頁35-40。

林素卿（民81）。國民中學教師進修課程需求之調查研究。台灣省中等學校教師研習會專案研究報告。

卓英豪（民84）。師資培育制度之變革與展望。國立台北師院編印：師資培育法規資料選輯，頁85-89。

張茂森（民81）。兩千萬人的抉擇。台北市：台灣日報社。

張明寮（民82）。台灣省國民中學師資現況暨教師在職進修問題之研究。高雄市：復文圖書出版社。

教育部（民63）。第四次中華民國教育年鑑。台北市：正中書局。

教育部（民82a）。教育部公報。224期，頁47。

教育部（民82b）。教育部公報。227期，頁38。

教育部（民82c）。教育部公報。228期，頁33。

教育部（民83）。第七次全國教育會議實錄。台北市：作者。

教育部（民84）。中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育遠景。（簡稱教育白皮書）。台北市：作者。

翁福元（民85）。九〇年代初期台灣師資培育制度改革的反省：結構與政策的對話。中國教育學會等主編：師資培育制度的新課題，頁1-24。台北市：師大書苑。

陳奎熹（民79）。教育社會學研究。台北市：師大書苑。

陳奎熹（民84）。全國教育會議有關「改進師資培育」之建言與評析。台灣教育，533，頁7-12。

陳奎熹（民85）。競爭與挑戰：新制師資培育面面觀。師大校友雙月刊，285，頁2-4。

陳奇祿（民70）。民族與文化。台北市：黎明文化事業公司。

陳陽德（民81）。台灣當前三大政治問題。台北市：自立晚報文化出版部。

黃光雄、陳奎熹、張煌熙、楊龍立（民83）。教師資格檢定辦法研究。國立台灣師範大學教育研究中心專題研究。

黃光雄（民84）。我國師資培育的動向。師大校友雙月刊，277，頁2-4。

黃炳煌（民83）。我對國內中小學在職進修的一些期盼。教師天地，68，頁13-16。

- 黃坤錦 (民85) 。現行教育學程的檢討與展望。中國教育學會等主編：**師範教育的挑戰與展望**，頁61-77。台北市：師大書苑。
- 彭懷恩 (民79) 。**台灣發展的政治經濟分析**。台北市：風雲論壇出版社。
- 楊深坑 (民78) 。西德師資培育制度之歷史回顧與展望。**國立台灣師範大學教育研究所集刊**，31，頁25-55。
- 楊思偉 (民83) 。美國荷姆斯小組「教師專業發展學校」之探討。中華民國師範教育學會主編：**師範教育多元化與師資素質**，頁17-33。台北市：師大書苑。
- 楊龍立 (民84) 。教師資格檢定之意見調查。**台灣教育**，533，頁38-44。
- 楊景堯 (民85) 。我國現行教育學程之檢討與展望。中國教育學會等主編：**師資培育制度的新課題**，頁77-88。台北市：師大書苑。
- 葛永光 (民80) 。**文化多元主義與國家整合**。台北市：正中書局。
- 薛光祖 (民69) 。當前師範教育問題之研究。中華學術院編：**教育學論集**，頁450-7。
- 嚴育玲 (民84) 。我國師資培育制度變革的社會背景分析。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.) *Knowledge, education and cultural change*. pp.71-112. London: Tavistock.
- DES (1990). *The treatment and assessment of probationary teacher*. Administrative Memorandum, No. 1 / 90.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing: The Holmes Group.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of Professional Development Schools*. East Lansing: The Holmes Group.
- Lipset, S.M. (1960). *Political man*. London: Heinemann.
- Great Britain. Department for Education, Office for standards in Education (1993). *The new teacher in schools: A survey of HM Inspectors in England and Wales*. 1992. London: [H.M.S.O.]

