

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

各國師資培育認證制度比較研究與我國未來師資培育認證
機制的規劃--我國師資培育課程與教學認證標準之規劃研
究

研究成果報告(精簡版)

計畫類別：整合型
計畫編號：NSC 97-2410-H-343-023-
執行期間：97年08月01日至99年01月31日
執行單位：南華大學教育社會學研究所

計畫主持人：王秋絨
共同主持人：吳培源、湯維玲、楊洲松

報告附件：出席國際會議研究心得報告及發表論文

處理方式：本計畫可公開查詢

中華民國 99 年 04 月 30 日

我國師資培育課程與教學認證標準之規劃研究

王秋絨

壹、研究背景與研究目的.....	1
貳、文獻探討.....	11
一、師資培育課程與教學專業化理論基礎.....	11
二、各國師資培育學程認證比較.....	19
參、研究設計.....	33
一、研究方法.....	33
二、研究步驟.....	35
肆、訪談結果.....	35
一、貼國外結果.....	35
二、國內師資培育學者專家訪談結果.....	38
伍、研究結論與建議.....	42
參考書目.....	44
附件一.....	50

壹、研究背景與研究目的

一、研究背景

本研究計畫為整合型計畫：「各國師資培育認證制度比較研究與我國未來師資培育認證機制之規劃研究」的第二年計畫：「我國未來師資培育認證機制的規劃」的第四個子計畫。

在第一階段，本整合型研究團隊已深入比較各國師資培育認證與評鑑機制研究，以作為本年度第二階段之研究基礎。

延續第一年之研究成果，本計畫之研究背景、重要性及目的如下：

一、師資品質為各國教育競爭力核心，需要持續儲備與創新

根據 Morrison (1996) 的看法，一個專業品質的提昇，一方面需要依據專業知識與文化持續穩定發展，另一方面則需不斷迎向專業的變遷環境，不斷創新。這種概念也成為晚近世界各國在經營師資培育品質的重要理念，美國在二〇〇二年布希教育政策上，也以把「每個學生帶上來」的教育法案 (No Child Left Behind Act)，做為回應教育機會均等，不放棄任何在學習上弱勢的學生。歐盟議會在二〇〇四年二月二十六日在里斯本 (Lisbon) 的會議中，也決定將教師的能力及資格列為歐盟國家重要改革的共同事項。(EC, 2007: 1)。歐盟的具體行動呈現在二〇〇二~二〇〇四年一系列對歐盟各國教師各種能力、資格的彙整、比較報告上，以及如何提高各種工作吸引的條件，以確保二十一世紀的優良師資。(EURIDICE: 2002, 2003, 2004)

我國自一九九四年實施開放性的師資培育，也積極在師資開放多元、自由市場機制中，力求師資培育品質的提昇。重要的措施包括一九九五年核定，二〇〇三年教育部修正發佈的「大學設立師資培育中心辦法」，其中規定各校如欲申請設置師資培育中心，必需提出申請，並經過教育部「師資培育審議委員會」就師資、圖書設備、課程內容等加以審議。然而因審核只限於書面的形式資料，是否可達到原來核可教師培育方案的最低條件，值得再檢討改進。(教育部，2003a)

接著教育部在同年也發布「師資培育審議委員會設置辦法」(教育部，2003b)，企圖以明定該委員會的八項任務，從「政策建議，師資培育中心審議」及「師資培育專業課程」等方面，協助師資品質的提昇。

此外，教育部並參酌中華民國師範教育學會在二〇〇四年所提的「師資培育政策建議書」，廣為徵詢各方意見，並經上述「師資培育審議委員會」審議通過「師資培育素質提昇方案」，於二〇〇六年二月二十三日公佈提昇師資培育素質的五大層面，九個實施方案，以實際的各種行動方案，預期於二〇〇六年到二〇〇九年，能夠完成以下三項總目標。(教育部，2006a)

1、確立「教師專業標準本位」之師資培育政策，以落實「優質適量、保優汰劣」之要求，促進國家教育永續發展。

2、建構師資培育機構、課程、教學及教育人員之專業標準運作體系，確保師資專業化。

3、兼顧師資職前培育及在職進修之整全通貫行為，強固師資優質化。

為了達成上述三項師資培育「專業化」與「優質化」目標，在「師資養成」層面推動三項方案中，以下列二項為最重要的師資培育品質「擇優汰劣」的實施方案：

1、建立「標準本位」師資培育政策—包括五項目標：

- (1) 訂定教師專業表現標準，確保教師專業素質。
- (2) 訂定師資培育課程標準，確保師資養成教育內容品質。
- (3) 訂定師資培育機構設立標準，確保師資培育機構專業化。
- (4) 訂定師資培育學程之審查標準，確保師資培育歷程專業化。
- (5) 訂定學士後教育學分班標準，確保師資培育歷程專業化。

2、規範師資培育之大學績效評鑑與退場機制

- (1) 建構師資培育之大學自我檢核與評鑑機制。
- (2) 建立師資培育之大學退場機制。

由此可知，教育部積極以「標準本位」及「評鑑」制度，長期推動有計畫的師資素質提升方案。

有關評鑑方面，自一九九六年即開始進行學程評鑑工作；二〇〇四年，教育部委託國立教育研究院籌備處辦理「大學校院教育學程評鑑」，以提昇「師資培育大學」之師資培育品質。二〇〇五年則又委託社團法人台灣評鑑協會辦理「大學校院師資培育中心」評鑑，一方面發現師資培育中心的問題，另一方面擇優汰劣，關閉評鑑未通過之學程。(吳清山，2006：28)

綜上所述，我國積極以實際的行動進行師資的品質培育，顯示對師資培育品質的養成及創新，已與世界先進國家接軌。然而，由於我國師資培育由一元走向多元培育的政策，比英、美、日更晚，如何迎向世界潮流，及維持教育專業化的穩定持續發展，仍需加強。

二、良好的「師資培育課程與教學」規劃，是師資培育品質的關鍵因素

先進國家如英、美在師資培育認證上，對於培育好教師的「課程與教學」方案，無論就內容、課程結構及教學層面，各自反映不同的課程觀。其反映的課程觀雖然不同，然而卻有共同的特質：都相當重視師資培訓課程。就英國二〇〇六年 TDA (Traing and Development Agency for Schools) 所頒布的「教學資格」(Qualifying to Teach) 中有關於職前師資培訓的方案品質，規定至少達到「教育標準署」(Ofsted: Office for Standards in Edu.) 所規定的「滿意」品質。(TDA, 2006) 其培訓方案的內容，則需符合教師資格三大標準領域：(TDA, 2006: 5)

1、專業價值與實務 (professional values and practice)

係指依「英格蘭教學總會」(General Teaching Council for England)所規範的做一個教師要具備的專業倫理 (professional code)。

2、知識與理解 (knowledge and understanding)

教師必須對教學科目有充分的理解與自信，同時對如何使學生學習進步有充分的掌握能力。

3、教學能力 (Teaching)

包含運用「專業價值、實務」與「知識、理解」能力，所形成的「計劃、監督、評量與教室管理」的技巧。

美國一直扮演師資培育標準認證的主要單位：「全國師資培育認證委員會」(National Council for Accreditation of Teacher Education)，自一九五四年負責師資培育認證以來，也不斷透過每五年一次的檢討，試圖以認證標準去引導師資生必須具備的教學知識體系，主要包括兩個層面：(黃嘉莉，2007：14)

1、新教師所必須知道的知識。

2、新教師所必備的各項能力。

國外重要的學者如 L.S.Shulman、P.L.Grossman、R.Marks、R.S.Schwartz 等人的研究，對培育教師學科教學能力的看法如表 1。

表 1、不同學者對「學科教學能力」層面的看法

學者	「學科教學能力」內涵分類
Wilson, Shulman, & Richert (1987)	1、轉換學科內容的各種教學表徵。 2、教學推理。 3、有關學習者的知識。 4、課程知識。 5、情境知識。 6、教學法知識。
Grossman & Richert (1988)	1、學生學習的知識。 2、課程的知識。 3、教學策略的知識。 4、教學目標的知識。
Marks (1988)	1、學科知識。 2、學生的理解。 3、教學媒體。 4、教學歷程。
Grossman & Wilson (1989)	1、教師對所教學科目的知識與信念。 2、對學生在學習該學科的理解。 3、概念和錯誤概念的理解。 4、特定主題的課程知識以及水平和垂直的課程知識。

	5、教導某一概念或主題之教學策略與表徵知識。
Grossman (1989)	1、學科教學的知識與信念。 2、課程知識。 3、教學策略與教學表徵的知識。 4、對學生的理解力。 5、概念與錯誤概念的認識。
Marks (1990)	1、理解所要教授學科內容的知識。 2、瞭解學生在該學科內容理解情形的知識。 3、瞭解教學時所使用教材的知識。 4、有關學科內容教學歷程的知識。
Cochran et al. (1991)	1、教學知識。 2、學科知識。 3、了解學生的知識。 4、教學情境的知識。
Geddis, Onslow, Beynon, & Oesch (1992)	1、有關學生先前概念的知識。 2、能修正學生錯誤概念的策略。 3、能有效表徵學科概念的各種方式。
Cochran, King, & DeRuiter (1993)	1、教學知識。 2、學科內容教材知識。 3、有關學生特質的知識。 4、學習環境脈絡的知識。
Schwartz & Lederman (2002)	1、科學本質的知識。 2、學科知識。 3、教學知識。

資料來源：饒見維（2003：31）

從表 1 各個不同學者的看法，可看出他們對教師學科能力的看法有其相同之處，也有不同的看法。在相同的部份，是指「學科內容知識、課程知識、理解學生、教學法知識、學習情境的知識」；不同的部份在於如 P.L.Grossman、S.M.Wilson 等人，主張除了上述之外，還要重視教學目的及信念方面的涵育。（饒見維，2003）

此外，我國的學者如饒見維（2003：3），也指出師資生學科教學能力的內涵需要包括課程設計能力、教學設計能力、課程與教學改進能力、課程評鑑與課程改進能力。謝秀月和郭重吉（2002）的研究顯示：一個老師的教學知識需包括「學科知識、學生學習知識、教學策略知識、課程知識、評量知識與情境脈絡知識」。王秋絨（1997）的研究也說明：一個好的師資培育學程要以終身教育的理念，強

調規劃出適合培育師資生教學哲學、課程、教學設計能力，並重視學程內涵的多元化，以適性涵育師資生的個別差異。

綜上所述，可知如何運用優良的「師資培育課程與教學」的規劃，培育一個好老師，是師資品質的重要議題。

三、師資培育學程的「專業性建構」與師資培育課程與教學「認證」的標準之間存在著弔詭現象

根據表 1 所列各個學者，對學科教學能力內容的比較，可看出為了培育一個專業的教師，所涉及的内容包含層面的複雜性。這些複雜的知識、技巧與能力，如何組織成一個具有較佳學習「歷程」與「效果」的學程，由於各國師資培育專業發展，以及社會文化背景的差異，而有不同的發展：

根據歐盟的調查發現，歐洲師資職前教育的方案內容，最主要包括普通教育（general education）與專業訓練、實地學習。這三類方案的組織又分為三個模式：

- 1、同時模式（Concurrent Model）。
- 2、階續模式（Consecutive Model）。
- 3、二者兼具。

上述三類方案組織模式何種較能將「普通教育、專業訓練、實地實習」統合，以發揮方案的功能，是各國師資培育研究者及實務工作者共同關心的課題。

我國教育學程組織方式為同時模式與階續模式。主要的課程包括「普通課程」、「專門課程」、「教育專業課程」及「教育實習」四大類。而中等師資學程課程內容主要包括「教育基礎課程、教育方法學課程、教材教法、教學實習」。國小及幼稚園的課程內容則包括「教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法學課程、教材教法及實習。」（教育部，2003a）上述課程由設有「師資培育學程中心」的大學之二年級以上學生及碩、博士班學生經甄試合格者修習之。凡大學生修習者為同時模式，凡碩、博士班學生修習者與國外的接續模式相似。

在師資培育學程的實施目標中，最困難的是實習。實習的安排方式、長度、督導、過程與方法，輔導老師的專業能力，都直接影響實習的品質。

我國新修定的師資培育法將實習由一年改為半年，是否能在短短的實務中，產生仿同學習，以及具備初步從實務中「反省」學習的能力，實值得檢討。反觀法國的實習無論在量及品質上，隨著二〇〇三年所舉辦的教育大辯論以及二〇〇五年頒定的「未來學校導向及課程法」（Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école，Loi no.2005-308 du 23 avril 2005），中的第五章有關師資培育「理論」與「實務」交替培育的原則，法國師資培育比以前更重視實習；不但在進入「師資培育學院」（IUFM：Institute Universitaire de Formation des Maitres）之前，就要求申請者先要有實務見習，以增加申請者對實務的了解與學習興趣，在 IUFM 第五年增加實習時數：IUFM 學生經過會考後，需參加中小學實習（王秋絨，2006，2007a，2007b； Wang Yang，2007；駐法國代表處文化組，2004，

2005；郭為藩，2007)

除了增加實習時數之外，如何協助學生從實務反思中，將教學知識與實務能力統合，在 Fish (1989)、Elbaz (1981)、Shulman (1987)、Shön (1983, 1987)、饒見維 (2003)、王秋絨 (1991)、吳清山 (2006: 27) 等人的研究中，都表示有效地落實實習制度，講究實習的「學、思、行」歷程，運用個案研究、學習檔案、行動轉化學習、情境學習等，可以提供學生從實務中反思各種教學、教育知識，涵育日見邁向圓融的教學智慧表現，是強化師資培育課程與教學成效的重點工作。

綜上所述可知，有效且合乎專業價值、倫理的師資培育學程建構，有其教師知識所含蘊的學習理論哲學基礎與社會文化發展、創新的目標。這樣複雜的學習課程結構與學習方案，是否會受認證標準的有限性及項目化的影響，實值得深究。因為不管世界先進國家如英、美、日、歐盟各國或我國，師資培育學程的認證項目、層面、指標都仍需不斷改進，才能發揮認證對於管控師資培育績效及方案品質的功能，而不致於受到認證的圍限或牽制。

四、歐盟及先進國家的師資培育課程與教學認證標準值得參照

師資培育品質的認證是全球化過程中，世界各國為了培育優良師資的方式之一，唯各國國家師資培育制度互異，其認證的模式、內涵、方法論、指標，也各自因應其各國需求而有不同。歐盟在二〇〇六年，提出對歐洲師資教育品質保證的報告，其中建議職前師資培育方案的外在評鑑共有十三個項目：
(EURYDICE, 2006)

- 1、內在評鑑，
- 2、師資培育課程內容，
- 3、教學方法，
- 4、評量的實施，
- 5、專業訓練與普通課程的平衡，
- 6、實習學校的安排，
- 7、與實習學校的合夥關係，
- 8、人力資源經營，
- 9、師生比率，
- 10、學生表現，
- 11、學生態度與動機，
- 12、學生對學程的意見，
- 13、資源設備。

表 2、歐盟各國職前師資培育外在評鑑項目

評鑑項目 \ 國家	比利時 德語區	比利時 荷語區	德 國	法 國
1、內在評鑑	●	●	◎	◎

2、師資培育課程內容	●	●	●	○
3、教學方法	●	●	◎	□
4、評量的實施	●	●	◎	□
5、專業訓練與普通課程的平衡	●	●	◎	○
6、實習學校的安排	●	●	○	◎
7、與實習學校的合夥關係	●	●	◎	◎
8、人力資源經營	●	●	○	◎
9、師生比率	□	●	○	◎
10、學生表現	●	●	◎	◎
11、學生態度與動機	□	●	◎	○
12、學生對學程的意見	●	●	◎	○
13、資源設備	●	●	○	◎

●必要項目 ○選擇項目 ◎建議項目 □未包括在評鑑內

資料來源：EURYDICE，2006：21。

從表 2 的資料可發現歐盟國家如比利時、德國，將「師資培育課程」內容列為外在評鑑的「必要項目」，法國則將該項列入選擇項目。在上述十三項評鑑中，其中以比利時荷語區的課程與教學的外在評鑑項目最完整，值得參考。法國部分，歐盟積極建議改善下述幾項評鑑內容：(EURYDICE，2006：21)

1、使內在評鑑做為外在評鑑的主要依據，

2、評鑑宜考慮的項目：包括「實習學校的安排、IUFM 與實習學校的合夥關係、人力資源經營、師生比率、學生表現及資源設備等。」

德國部分，歐盟也建議將以下幾個項目列入評鑑：「內在評鑑、教學方法、評鑑實施、專業訓練與普通課程平衡、加強實習學校的安排、與實習學校的合夥關係、學生表現、學生態度與動機、學生對學程的意見。」

上述這些共同的外在評鑑項目，一方面是基於二〇一〇年歐洲高等教育區的建立目的，企圖發展共同的認證內涵與標準，以完成歐盟各國師資培訓的相互轉換與認可。(Lindeberg，2002)

另一方面，從表 2 中有些評鑑項目是可選擇的，甚至沒有列入評鑑項目，也可看出歐盟各國師資培育評鑑文化及立論的差異。

美國師資培育認證委員會 (Teacher Education Accreditation Council) 認為好老師的規準有二點：(Murray，2005：309)

1、符合最新的研究所提出的標準，

2、師資畢業生具有教學能力、關懷行為 (caring)、以及符合合格教師的資格規定。

更詳細地說，TEAC 的品質原則在於使師資畢業生具備以下幾項重要能力：(Murray，2005：309)

1、了解所任教科目，

- 2、運用合適教學方法，
- 3、具有關懷行動，
- 4、理解多元文化，
- 5、具備資訊科技素養，
- 6、自主學習的能力。

在各國不同的品質保證項目及標準中，可見各國師資培育專業的品質內涵及標準有共通處，也有差異性，需進一步了解其背後立論的教師知識論、學習方法論，方足以深入評析各國師資培育課程與教學的優缺點，以提供我國規劃專業化的認證標準之參考。

五、我國師資培育課程與教學認證標準宜不斷改進與創新，以使其評鑑標準充分專業化

截至目前為止，我國共有七十所大學設有師資培育中心與十八所大學設有師資培育相關系所，提供師資培育學程。(鄭勝耀：2007)然而，由於少子化的衝擊，師資培育供過於求，教育部遂在二〇〇四年十二月公佈「師資培育數量規劃方案」(教育部，2005)，希望透過評鑑結果，做為師資生減招或停招的調整，預計明年減招一半。

在這種減招的發展趨勢中，師資培育學程的評鑑遂積極扮演在量及質上的師資培育品質保證。二〇〇五年由教育部委託社團法人台灣評鑑協會辦理大學師資培育中心評鑑，包括以下九項評鑑項目：(鄭勝耀，2007)

- 1、教育目標與發展特色，
- 2、組織、定位與人力資源，
- 3、學生之遴選及輔導，
- 4、圖書、儀器、設備、經費、空間等資源之運用效益，
- 5、教師員額、師資素質、教學及研發成果，
- 6、課程與教學，
- 7、實習與就業輔導之成效，
- 8、地方教育輔導、教師在職進修之規劃與推動，
- 9、其他相關事項。

根據上述九項標準的評鑑結果，發現有百分之三十二左右(19個)的師資培育學程可依原來員額繼續招生，約有百分之五十九·三三(35個)需減招五分之一，並於次年接受再評鑑，約有百分之八·四七的師資培育中心停辦。

二〇〇六年五月二十三日，教育部修正二〇〇五年四月十六日發布的「大專校院教育學程評鑑作業要點」，及「大專校院教育師資培育中心評鑑作業要點」，規定師資培育中心的實地評鑑每年舉辦乙次，其主要評鑑項目為以下八項：(教育部，2003c)

- 1、教育目標與發展特色，
- 2、行政組織、定位與運作，

- 3、學生遴選與輔導，
- 4、圖儀設備、經費、空間等資源運用，
- 5、教師員額、師資素質及研發成果，
- 6、課程與教學規劃及實施，
- 7、教育實習與就業輔導，
- 8、地方教育輔導或教師在職進修之推廣。

該辦法中並包括評鑑程序、評鑑機關、評鑑評量成績及結果之處理。對於評鑑的實施，具有規範的作用。

然而，教師專業的標準如何？課程與教學要如何規劃、實施，師資培育的「課程與教學」評鑑標準要如何配合教師專業的標準？以及師資培育的課程結構與教學實施，俾共同完成師資培育專業品質的控管，值得進一步研究。高薰芳(2004)，曾淑惠(2006)，張新仁、方德隆(2007)，王保進(1998)，王秋絨(2007)等人都指出，我國師資培育專業化及以認可或評鑑，確保師資培育「課程與教學」的品質，亟待進一步檢討，以躋專業化目標。

就體制而言，許玉齡(2007)指出，以往教育部所辦理的師資培育評鑑，其目的主要是檢視績效，藉由獎懲的方式希望能為師資培育的品質把關，其並不包含協助機制，真正的改善卻還是要師資培育機構本身去進行。要包含協助機制的話，必須藉由品質保證制度的方式，將師資培育當成是一個系統的方式，從角色定位到檢討改進完整的進行，並給予學習的機會與時間才能表現出評鑑協助改善課程與教學品質的功能。

就師資培育課程與教學認證內涵而言，目前的評鑑內容偏重教學品質，難以兼顧「專業品質」。財團法人高等教育評鑑中心基金會所發展的關於「課程設計與教師教學」的建議評鑑內涵，主要包括課程規劃架構、課程設計兼重理論與實務、教學目標、內容、教材教法改進等。並根據上述內涵層面建議九項評鑑指標(財團法人高教評鑑中心基金會，2007)。從這九項指標中，可發現其課程教學的評鑑主要強調課程的結構條件，對於課程的實施歷程並未加以評量。此外，每個評鑑的內涵是否具有不同的比重，也值得討論。

就評鑑倫理而言，高教評鑑中心基金會雖有規定，評鑑人員要遵守各項倫理規範，包括迴避原則，但是在重視人情脈絡的我國文化社會，仍難以避免評鑑的非專業人情涉入，實宜從學術社群的文化，加以研究。此外評鑑人員的專業訓練也不夠專業化，急需再檢討。

最後，做為一個老師最需要的專業倫理是否可從評鑑中完成，也極待再研究改進。

梁福鎮(2005)認為，師資培育課程在規劃課程時，需要將專業倫理的課程包含在內，最好是可以直接將「教育倫理學」列為必修科目，不然就是在不同的科目之中融入教育本質、人權倫理與教育專業倫理的觀念，進而平衡教育專業知能與專業倫理之間的比例，以培養健全的各級學校教師。

除了上述有關評鑑本身問題的改進外，師資培育課程與教學的後設評鑑，

以及師資審議委員會對課程的審議如何與評鑑相輔相成，發揮更專業化的功能；師資培育的認證如何配合頒佈的中小學教師專業標準，都是值得再研討的重點。

簡言之，我國師資培育品質評鑑，比起先進國家發展較晚，仍存在著很多問題，尤其如何從師資培育的理論與實務，進行不斷的研究改進，是當務之急。而在師資培育品質評鑑的核心項目：課程與教學，更是需要更多的研究與改進，以達到優良的師資培育課程與教學評鑑的鵠的。

二、研究重要性

綜上所述，本研究計畫者了解到社會在全球化及人力資源品質不斷提昇的社會文化發展中，重視師資品質為各國卯足勁努力的目標。為了重視品質，進行師資培育品質的認可或評鑑，是其中一個方法，也是全球化的教育現象。這個教育現象需要不斷研究，促使其專業化，才能避免評鑑指標僵化、評鑑技術化、認可機制符應化、工具化的危機。爰此認識，本計畫之研究具有幾個重要性：

一、深入剖析師資培育「課程與教學」的理論基礎及專業化發展因素，藉以洞視良好的師資培育「課程與教學」的主要內涵，以做為規劃本研究師資培育「課程與教學」認可評鑑的主要內涵依據。如此可避免評鑑流於技術化，評鑑內涵違反教師專業之弊病。

二、師資培育課程與教學的專業性發展，深具多元且動態，涉及的教師知識論、學習方法論也具有多元動態的性質。這種性質與教育部積極倡議「標準本位師資培育」政策下，訂定的「教師專業表現標準」之間的關係，亟需釐清。釐清之後，才能將師資培育課程與教學的認證內涵與標準，建立在「教師專業表現標準」上。如此，師資培育課程與教學的認證才能與其他師資培育品質確保方案，在專業上形成整體的聯繫，分工合作完成師資培育的卓越目標。

三、師資培育課程與教學認證規劃宜與時推宜，不斷檢討改進，方具有專業化的品質保證功能：師資培育的課程與教學之認證，是師資培育品質認證的一部分，實施以來仍有前述許多缺失，需不斷研究，才能以適當的師資培育課程認可規準、師資培育課程與教學認證規劃標準、師資培育課程與標準認證之專業文化及規範之形成，達到認證之專業化功能。

三、研究目的

本研究主要目的在於探究我國師資培育學程中的「課程與教學認證」標準的規劃內涵、方法論，以達成提昇師資品質的功能。具體而言，本研究之主要目的如下：

(一) 探究我國師資培育中的「課程與教學認證」在師資培育品質保證中的地位與功能。

(二) 研析各國師資培育課程與教學的理論基礎，以提出我國未來教師專業標準。

(三) 比較各國師資培育課程與教學認證的理論依據與模式。

(四) 了解我國目前師資培育課程審議及評鑑的優缺點。

(五) 研擬未來我國師資培育課程認可與「課程教學」評鑑方法論：包括認證的哲學基礎與理論基礎，認證的模式，認證的內涵、項目、指標與證明，認證方式與程序，後設認證等。

(六) 綜合前述研究結論，研提未來我國師資培育課程與教學認證標準規劃之建議，以使其認證標準更合理化、專業化，俾提昇我國師資培育品質。

貳、文獻探討

一、師資培育課程與教學的專業化理論基礎

根據王秋絨 (1991、1997、2006、2007b)、吳清山 (2006)、饒見維 (2003)、陳美玉 (1997、1999、2000、2003、2005、2006)、Elbaz (1981)、Fish (1989)、Freire (1970, 1973)、Furlong (2000)、Polany (1962)、Schön (1983)、Shulman (1987)，可發現「師資培育課程與教學的專業化理論基礎」有不同的取向。

王秋絨在「我國國中師資培育學程之建構」一書，指出師資培育學程專業化的歷史淵遠流長，自十九世紀英美各國源自只重視類似學徒模仿的訓練，一直到學術化培育時期，以及爾後主張理論與實務的統合之專業化時期，晚近更出現了反專業化的後現代主義的師資培育思潮，於是重視實務經驗等的變通方案，如英國「試用教師培育方案」(Liscensed Teacher Scheme)、「契約教師培育方案」(Article Teacher Scheme)，及後來發展的中小學與大學合夥培育師資的「學校中心師資培育方案」(School-Centered Teacher Education)，美國的「變通師資培育方案」(Alternative Teacher Education Program)，法國師資培育學程改革特別重視教育實習等，都充分反映出反正統師資培育學程，抗拒教育學程的理論之特色。

在淵遠流長的社會不同發展階段下，師資培育的專業課程理論主要有五個取向：

- 1、能力本位理論取向
- 2、學術訓練取向
- 3、人文涵育取向
- 4、個人建構取向
- 5、反省批判取向

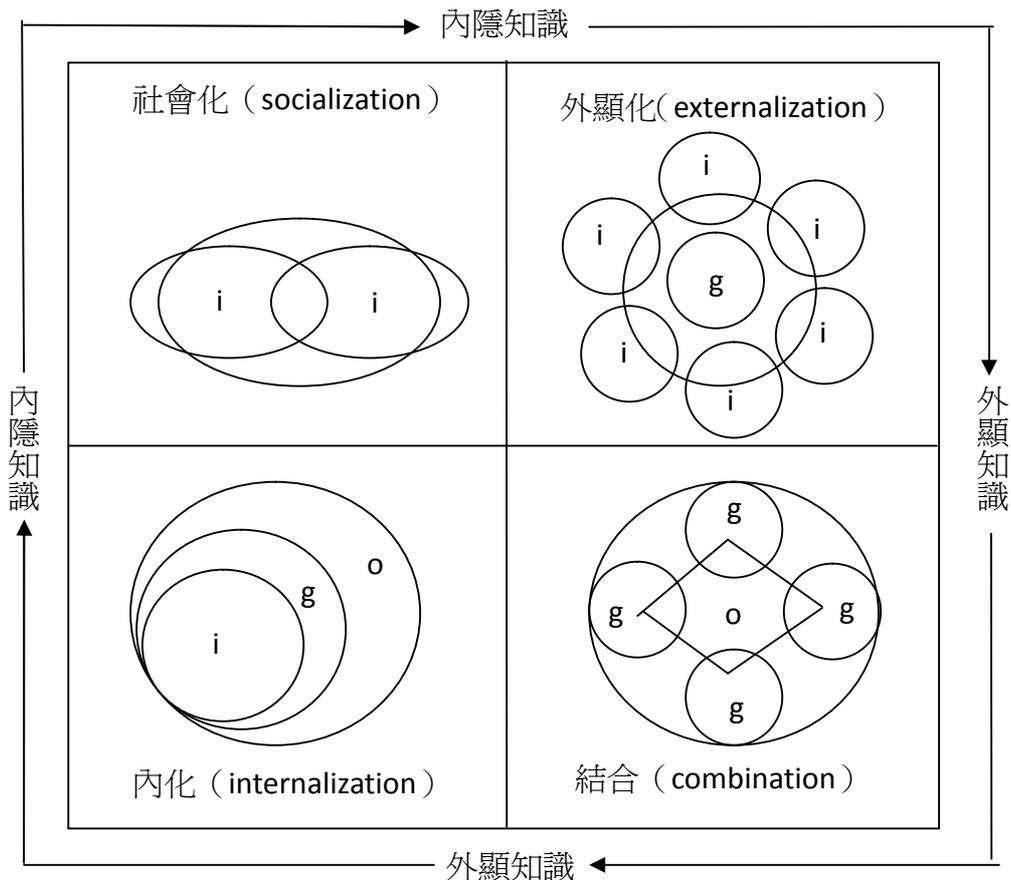
上述五個理論取向各有其思想背景，與師資培育觀、師資培育課程牽涉到的知識論假定。

如就每一種理論取向產生的背景，及其呈現的師資培育觀，師資培育課程的知識論角度加以比較分析，可發現廣為各國普遍採用的五種師資理論取向是動態

發展的：它們在特別的社會、文化、教育因素的多元互動中產生，也在某些特別的脈絡中被運用，而發揮其功能，也顯示出其限制。當這些理論取向的發展、運用、限制脈絡關連時，師資培育在追求高品質的學程設計時，依據的理念，就無法依理論本身的特色與限制當作唯一援用的依據。更重要的是置諸理論產生的背景因素，並考慮師資培育學程的目標、學習資源的狀況、師生特質、學程內容或科目性質，而予以彈性運用。

爾來世界各國的師資培育所實施的品質保證機制，包括認可與評鑑標準，即呈現「能力本位理論取向」強調「績效」、「品質的色彩」。如美國的「全美師資培育認證委員會」(National Council For Accreditation of Teacher Education)及「師資培育認證協會」所提出的教師資格認證領域、項目及標準。英國 TDA (2006: 5) 所頒布的教學資格之三大領域以及各項領域的技巧。

我國自一九九六年開始啟動的師資培育評鑑、二〇〇四年、二〇〇五年所進行的「大專校院教育學程評鑑」、「大專校院師資培育中心之評鑑」，其所訂的「課程與教學」建議評鑑指標等，都充分反映師資培育課程偏重「能力本位取向」。此種取向強調「績效」、「品質」的觀念，其好處是教學內涵明確，然而卻使師資培育學程的建構統一化，無法因學生特質不同，而發揮其特色。陳美玉對此曾有所批判，她在一九九九年所著的「教師專業學習與發展」一書，曾就教師的學習觀，申論個人內隱知識的發展與探究。依據 Polanyi (1962) 的個人知識觀點，內隱知識具有高度的脈絡性，且常在複雜的情境中展現，需透過如 Schön (1983) 所提出的從複雜的實務情境中加以反省，或經由 I.Nonaka 所提出的知識轉換模式，經由社會化的歷程，才能使內化於心的內隱知識轉化成外顯知識如圖一。(陳美玉，1993) 也就是說，個人內隱知識會影響 Calderhead (1988) 所指出的教師推理、思考，進而影響其專業作為。



i：個人 g：群體 o：組織

圖 1、知識轉換之模式

資料來源：陳美玉，2006：9

內隱知識可運用 Argyris (1993) 的行動學習，Freire (1970) 的批評性實踐行動，學習社群分享，自傳、生命史分享，個人知識管理檔案等方法加以探究運用。陳美玉 (2005) 的研究指出有系統地運用知識管理個人知識，在引導職前師資生專業學習的功能如下：

「雖然從大一到現在上了這麼多課，可是大部分的時間都是在接受知識，缺乏自己思考、反芻的機會。然而，我覺得再好的理論、再精采的課程內容，如果沒有經過自己的大腦重新整理，東西就不是自己的。現在經過個人知識管理，看到自己所整理出來的個人知識內容，所有的概念都變得有系統起來了。」(陳美玉，2005：188)

上述主張教師個人知識的發展，主要受自傳式師資培育觀、教師生命史及後現代敘述經驗影響。有關教師到底要具備哪些知識，才能具有好的實務能力，一直是一個複雜的概念，立論基礎也不同。有名的美國教育學者 Sulman (1987) 即主張教師要教好書，固然要有優良的教學知識基礎，但他所主張的知識基礎不是如前述各國師資培育發展史上出現的博雅教育知識，或專門學科知識，而是教

育性的的知識。所謂教育性的知識，Sulman 根據其觀察，發現教師要教好書，首先要能妥善地運用某些基礎知識來加以推理，因之，他主張教學是一連串推理與行動循環的實踐推理（practical reasoning）過程，包括教師理解教材，轉化教材，以便使學生了解、教導評鑑、反省及新的理解等推理與活動過程。

Sulman 主張教師的學識基礎除了教育的內容之外，還需要有課程內容的知識（Calderhead，1988：81），其知識主要包括四種來源，三個範圍，並以三種形式表現出來，如圖 2。

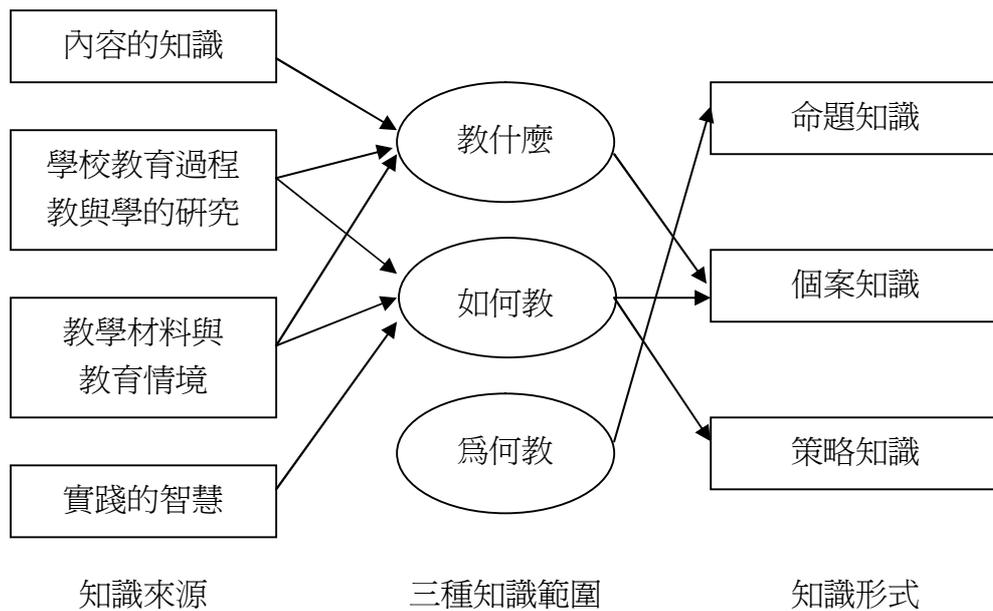


圖 2、L.S Sulman 的教育知識形式

資料來源：Calderhead：1988：81

Sulman 在教什麼上又指出教師需具備「學程內容知識」、「教育環境知識」。如何教是指教師需具備「一般教學知識」、「課程知識」、「學科內容教學知識」、「學生及其特性知識」、「教育環境知識」。為何教是指教育環境知識，包括教室情境、學校財務、學區管轄、社區背景、文化特質等。(Sulman，1987：1-22) 因之，教育的推理能力須具備上述七類能力。

從上述的表可看出，在知識的來源上，Sulman 將內容知識與實踐智慧以及經驗研究混在一起，顯然將經驗知識與教育知識的規範結構混為一談。在如何教方面，Sulman 雖重視學生的推理、理解等過程，但仍以「教什麼」的知識結構為主，較忽略學生如何在被教中建構知識的問題。

Sulman 一直受到挑戰的教師知識如何建構問題，英學者 M. Fullan、

Calderhead (1988)；美國學者 Shön (1983)、Elbaz (1981)、A. R. Tom 及 L. Beyer 等人，以及我國學者楊深坑、汪履維、張芬芬、陳麗華、湯維玲及研究者等也積極關注到底教師需要怎樣的知識？理論－實務；理念－技術；專門－專業；事實－價值；理性－情感；通識－專家等有關建構教師知識的相對概念，一直成為學者論辯的概念架構。(王秋絨，1997：50)

關於師資培育的典範，吳清山 (2006) 也提出「能力本位、知識本位、省思實務、標準能力」等派典。其中所謂的知識本位即是王秋絨 (1997) 提出的學術訓練取向。省思的實務派典，是指 D.Schön 的在實務脈絡中反省。標準能力派典是由 R.A.Roth 提出，比較傾向於綜合各個派典的內容，主要包括三項要素 (如圖 3) (吳清山，2006：8)

- 1、標準，
- 2、評量，
- 3、能力。

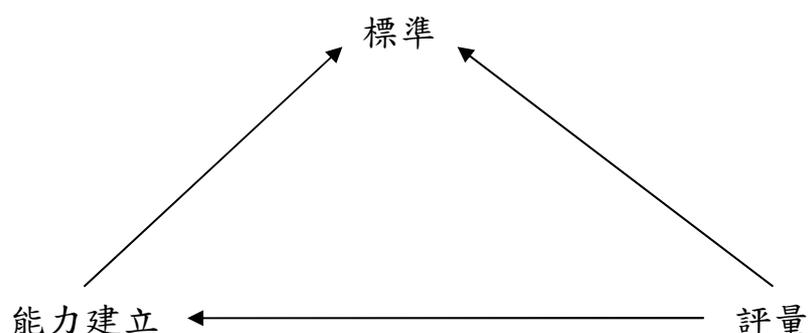


圖 4、標準能力模式

資料來源：吳清山 (2006：8)

這三項要素的關係，根據吳清山 (2006：8) 所解釋的標準能力模式，如圖 3。

「標準是模式的核心，代表著願景和提供教師及教學的概念，它是此系統中績效因素的一部分，所有的課程都當以標準中各要素負起績效責任，當然它也提供課程設計的依據。評量是此模式的第二績效責任要素，用來測量標準的達成情形，也是能力是否達成標準的指標，亦可提供回饋、改進與修正之參考。至於能力乃是課程是否符合標準的情形，亦包括課程資源、設計、執行和評鑑等因素」 (吳清山，2006：8)

上述這些標準可作為討論「優良師資素質」的內涵，包括知識、能力和道德層面。根據簡茂發、彭森明等的研究，教師基本素質包括：普通素養、專業知能、專業態度、人格特質、專門學科素養等。(吳清山，2006：8) 吳清山 (2006：

25) 則提出如下圖 4 所示的四大知識、六項能力、四項道德。

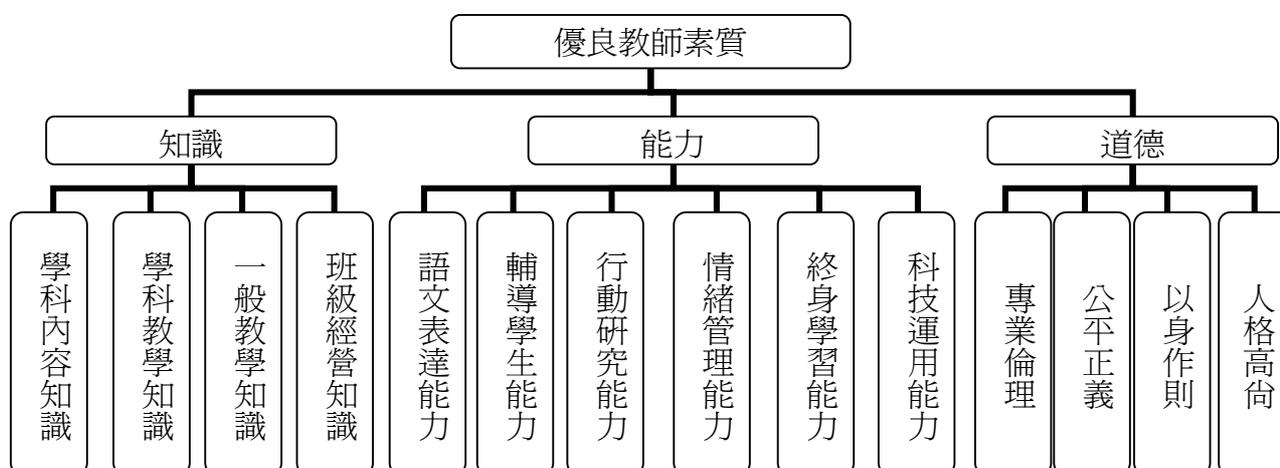


圖 5、優良教師素質之內涵

資料來源：吳清山（2006：25）

有關國外師資培育的內涵，如郭為藩（2007：29）則指出法國 IUFM 的理論課程，包括『學校功能的認識（12h）、教學專業知識的加強（班級管理、教育優先、家長關係（80h）、教學器材的運用（視聽教育，24h）、學科教材教法（290h）、教學實習（357h，分為三梯次）』。這些課程是在 IFUM 第一年實施，第二年則重視教學觀摩。法國中學師資培育職前訓練主要包括四個部分：

- 1、教育基本訓練課程
- 2、專業訓練課程
- 3、實習課程：包括企業實習或國外實習
- 4、行動研究

王秋絨（2007）的研究也指出，依照法國「教育導向法」的規定，要申請進入 IUFM，無論準備當小學或中學老師，一律需具有學士學位（licence）；亦即需在獲得高中會考文憑後，至少在大學受教三年，並通過學位考試，才得以申請進入 IUFM；IUFM 為二年期的師資訓練課程，分為一般教育課程（即我國的教育專業課程）與專門訓練課程（亦即我國之專門科目）；修習學生必須在第一學年結束時參加教師會考，如果未能通過，通常會轉往大學續修碩士學位；IUFM 的設立意味著教育專業知識與學科專門知識的結合，第一學年偏重學科能力的發展及教育理論的研究，第二年除了繼續第一學年的課程，並專注於學校實務的實踐性研究（吳武典等，2004）。

實習是法國師資培育的主要內涵之一，除了 IUFM 的第一學年有實習的課程外（唯時數較少），第二學年當學生通過教師會考後，即取得實習教師（les

professeurs stagiaires) 資格及準公務員資格，可支領公費，進行實習工作。實習生或實習教師在第一學年及第二學年的實習，主要接受下列四種人員的輔導或視導：(1) IUFM 的實習輔導教授及論文指導教授；(2) 班級及學校實務輔導人員；(3) IUFM 所聘的學科輔導教授；(4) 地區督學。法國學科輔導教師的督導相當確實；甚至於 1993 年開始在教育部附設訓練學院專門儲訓督學，以提高督導品質 (吳武典等，2004)。

根據前述在 IUFM 中除了重視學科知識與教育學 (pedagogic) 之外，特別強調教室實際的難題，如教與學的策略、引起動機等。法國 IUFM 之設立，是為了提供有效能與完善的師資，不僅是訓練學生通過教師會考，也能考慮學生的需求，重視有效掌握學科知識、學科與教學技巧的結合；同時也進行班級經營、動機、兒童心理學、以及如何促成學生學習等之研究 (Foster, 2000)。

其實，法國師資培育隱含著一個基本假設：教學能力的獲得主要來自於實踐，因此實務性訓練是法國師資培育課程的核心。在 IUFM 成立後，理論與實踐的結合是其課程結構和內容設計的主要依據。整體而言，IUFM 具有師資培育機構理論與實務結合的功能，不像過去師資培育機構與地區訓練教育中心 (CPR) 分別擔任理論與實務的能力的培育工作 (王秋絨，1997)。

二〇〇一年教育部長 Jack Lang 於二〇〇一年二月二十七日，提出 IUFM 的「再改革」計劃，以解決 IUFM 的發展困境，增加師資生專業訓練的廣度、深度及多科目教學能力培養。二〇〇二年教育部長 Luc Ferry 上任時，更加重視教師實踐技能的培育。英國 TDA (2006:5) 所頒佈的合格教師資格三大標準領域：專業價值與實務、知識與理解、教學能力，以及美國 NCATE (2006) 主張教師的知識基礎，宜包括「理論、研究、實務智慧、教育政策」，並要符合專業、州政府、培育機構所設的標準。

Reynolds (1989) 分析教師的學科能力包括「學科知識」與「學科技能」兩方面。學科知識包括：

- 1、內容知識 (content knowledge)，即各學科裡的事實、概念、原理、理論等。
- 2、實質知識 (substantive knowledge)，即該學科領域的主要詮釋架構與概念架構。
- 3、章法知識 (syntactic knowledge)，即該學科領域裡新知識被引入的方式、此學科的學術根源、研究者探究該學科知識的標準與思考方式等。
- 4、有關學科的信念 (beliefs about subject matter)。

國內學者饒見維 (2003) 運用 P. checkland 的系統思考法 (systems thinking) 從一個系統的「根定義」(root definition) 及概念圖 (如圖 6)，演繹出教師專業工作的系統生態中，據以釐清教師的工作環境，這些概念可提供本研究探究我國教師專業知識論及教師專業素質。

又其中所需要的角色與能力。此外，他並運用歸納法，將九年一貫課程的十大基本能力，統整成教師基本能力與教師基本通用能力。教師基本能力又包括如

圖 7 所示的「學科能力、課程與教學基本能力」等七項能力。教師通用能力則包括如圖 7 所示的「人際互動與溝通表達能力、問題解決與省思探究能力」等七項能力。(如圖 7)

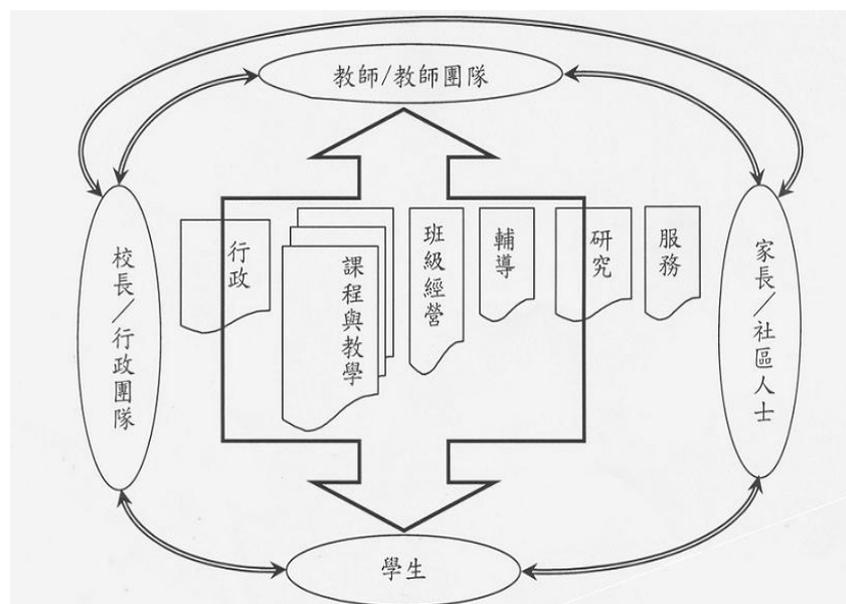


圖 6、教師的專業工作系統之概念圖

資料來源：饒見維（2003：5）



圖 7、教師必備之各種「基本能力」與「通用能力」的內涵及其關係

資料來源：饒見維（2003：6）

上述這些文獻的探討，對於教師的必備知識、能力、技能所涵蓋的範圍，各國學者的看法有共同點，也有不同之處。共通的部分是有關教師的變通能力，學科內容知識，學生知識，教學情境知識，包括教育革新的知識。不同的是對整體師資培育學程內涵要依何種知識形式，何種課程組織結構，何種教學歷程、策略及方法，才能協助師資生充分具備未來教學的最基本能力，是值得本研究再依

據上述文獻，深入比較後做為探究我國專業知識論及師資專業素質的參考。

有了師資專業素質的建構，才能規劃出本研究擬完成的師資培育課程與認證的標準。

此外，根據上述所參考文獻中，王秋絨（1991）（1997）所使用的理論分析法、批判詮釋學方法、比較教育研究方法；P.Checkland 的系統思考法（饒見維，2003），可提供本研究對於研究方法設計的參考。理論分析法與批判詮釋學將用以分析、詮釋、批判各種不同取向的師資培育課程與教學的理論基礎，各國師資培育課程與教學認證的理論基礎。比較教育研究方法採取 G.Z.F.Bereday 的比較教育研究模式，比較各國師資培育課程與教學認證的理論依據與模式。（詳見本研究計畫「研究方法與原因」部分）

二、各國師資培育學程認證比較

（一）美國的現況與評析

近年來，在以標準作為評斷是否取得教師證書的教育改革浪潮中，師資培育單位的認證，也成為師資培育改革中的一環。一九九八年美國國會修正高等教育法（Higher Education Act），要求教育部必須決策是否認可認證機構，以提升學生學業成就（Dill, 1998: 15）。且在布希政府《帶好每位學生法案》（No Child Left Behind Act）中強調要有高素質的教師，才能促進學生有效的學習。因此，只要取得教育部認可的認證機構，即可獲得聯邦政府的補助（Jacobson, 2005: 1）。

從機構上看，美國的師資培育認證主要由「全美師資培育認證委員會」（National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE）和「師資培育認證協會」（Teacher Education Accreditation Council, TEAC）執行，均為非官方機構。以下將分而述之。

NCATE 是美國教育部（the U.S. Department of Education）核可，負責審查全美中小學師資培育機構與培育學程；NCATE 在其組織中定位「為師資培育的專業品質控管機制」（the professional quality control mechanism for teacher preparation）（NCATE, 2007a）。NCATE 組織的宗旨是對師資培育機構的品質，提供專業的判斷，並且藉由 NCATE 所制定的認證標準，以及訪視評鑑的過程，鼓勵培育機構不斷改善品質；期使受認證的師資培育機構能提供高品質的專業教育，以培養畢業生符合教育專業學術水準，也具有教學實務的能力（NCATE, 2007a）。

NCATE（2007b）的專業標準，乃是對於專業人員的知識、技能與氣質之期望，共分為六個層面，每個層面的標準均有三個組成要素：第一要素為對此一標準的說明；第二要素為標準之下的細則（rubrics）與三種效標，分別為不能接

受 (unacceptable)、可接受 (acceptable)、與達成目標 (target)；第三種要素是標準的敘述性例證。達成目標之前，必須先被評鑑為可接受。二〇〇七年修訂專業標準時，消除候選人表現與機構表現效率之區分 (NCATE, 2007c)，

標準一：候選人的知識 (knowledge)、技能 (skills) 與氣質 (dispositions)，之下共有七項細則 (NCATE, 2007d)：

- 1、教師候選人的內容知識 (content knowledge)
- 2、教師候選人的教育學內容知識與技能
- 3、教師候選人的專業、教育學知識與技能
- 4、教師候選人促進學生學習的知識與技能
- 5、學校專業人員的知識與技能
- 6、學校專業人員促進學生學習的知識與技能
- 7、所有候選人的專業氣質

標準二：評量系統和師資培育單位的評鑑

- 1、評量系統
- 2、資料蒐集、分析與評鑑
- 3、運用資料改進學程

標準三：實地經驗和臨床實習

- 1、機構與學校的合作性
- 2、實地經驗和臨床實習的設計、實施與評量
- 3、候選人的知識、技能與專業氣質的發展，並能用以協助所有學生學習

標準四：多樣化

- 1、設計、實施與評鑑課程與經驗
- 2、與多樣化教授共同工作的經驗
- 3、與多樣化候選人共同工作的經驗
- 4、與多樣化，從幼稚園前至十二年級學生共同工作的經驗

標準五：教授的資格、表現和發展。

- 1、符合資格的教授
- 2、教學上示範最佳的專業實踐
- 3、學術研究上示範最佳的專業實踐
- 4、服務上示範最佳的專業實踐
- 5、單位評鑑專業教育教授的表現
- 6、單位促進專業發展

標準六：單位的管理和資源

- 1、單位的領導與權威
- 2、單位的經費
- 3、人員
- 4、單位的支持性
- 5、單位的資源包括科技

美國教育類學程的認證原由 NCATE 負責辦理。但從 2001 年開始，「師資培育認證審議會 (Teacher Education Accreditation Council, 簡稱 TEAC)」已經獲得美國「高等教育認可協會」(CHEA) 認證，成為另一個合格的師資培育學程認證機構。不同於 NCATE 針對「機構」進行品質保證，TEAC 主要以「學程」(programs) 認證來提供社會大眾有關教育專業學程品質的資訊。TEAC 宣稱其認證目的為：公開地保證師資培育者是足以勝任的 (competent)、關懷教育事務的 (caring) 以及合格的 (qualified) (TEAC, 2007a)。而 TEAC 的認證程序為：認證資格確定、辦學理念及辦學理念提案資料的建立、協會訪視與報告、意見交流與溝通、訪評建議、認證評等，及年度報告的呈現 (自評)。

TEAC 師資培育「學程」的認證包含三個原則 (principle): 學生學習 (student learning)、學生學習評量 (valid assessment of student learning)、組織學習 (institutional learning); 而其對學程的品質保證標準包含七個面向 (TEAC, 2007b):

- 1、課程規劃 (curriculum)、
- 2、人員素質 (faculty)、
- 3、設施及支援系統 (facilities, equipment, and supplies)、
- 4、學生輔導系統 (student support services)、
- 5、行政運作和經費使用 (fiscal and administrative)、
- 6、招生行政作業及組織行事曆、出版品 (recruiting and admissions practices, academic calendars, catalogs, publications)、
- 7、學生回饋機制 (student feedback)。

2007 年 3 月的「美國師資培育學院協會」(American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE) 在年會中，以 158 票對 151 票通過尋求單一的認證體系之提案，他們希望兩個認證單位 (即 NCATE 和 TEAC) 可以一起討論單一標準的建立，而將整個師資培育機構都能連結為一個整體，將教學視為是一個專業 (Honawar, 2007: 7)。雖然此投票結果並未顯示美國認同哪一個組織可以成為認證的單位，但卻獲得以認證來確保師資培育的品質的共識。(Jacobson, 2005: 2)

從美國師資培育認證機構對於認證標準修正的發展趨勢可知，師資培育的品質管控需考量機構或學程的組織管理、課程設計、學生遴選、教學實習等多元面向；除此之外，美國師資培育透過對「機構」或「學程」在多元層面的認

證來確保師資培育的品質，此精神和作法值得借鏡和參考。然而，美國在師資培育品質認證的最新趨勢顯示，將從多元認證走向單一標準的建立，此潮流或有其特殊文化背景和教育理念、最重要是其背後的師資培育專業知識體系之建立，因此若要研擬我國師資培育課程與教學認證標準的規劃，得審慎考量我國教師專業知識和師資培育認證制度之間錯綜複雜的關係，方得以建置適於我國國情和知識背景的師資培育課程與教學的認證原則、策略和方針。

(二) 法國的現況與評析

學位化的師資培育改革方向是歐盟國家，為追求全球化的國家競爭力，向原來一直有很強競爭力的英美看齊的一種學術全球化現象。法國為因應 2010 年的歐洲高等教育區的共同目的，也擷取知識經濟下終身學習的理念，企圖將「師資培育學院」(Institute Universitaire de Formation des Maîtres，以下簡稱 IUFM)的專業培育理念、制度、品質控管，轉化成大學學位化的師資培育制度(王秋絨，2006)。

為探討法國的師資培育課程與教學認證標準，本研究先了解歐盟高等教育評鑑相關文件，接著再研析「歐盟與法國師資培育評鑑報告」。因為法國的師資培育為了因應歐洲教育改革，其師資培育機構：IUFM 將併入大學。IUFM 既然屬於大學的一部分，其評鑑則依歐盟高等教育品質保證標準而定。

1. 歐盟高等教育評鑑相關文件如下：

- (1) *The Bologna Declaration of June 1999*
- (2) ENQA: *European Quality Assurance Standards*
- (3) Hamalainen, K. et al (2001) . *Institutional Evaluations in Europe*.
Helsinki : European Network for Quality Assurance in Higher Education.
- (4) CNE (2002) **Rapport D'évaluation de l'institut universitaire de formation des maîtres de l'académie d'Aix-Marseille.**
- (5) Eurydice (2005) . *Key Data on Education in Europe 2005*.
- (6) Eurydice (2005) . *Focus on the Structure of Higher Education in Europe*.
The Information network on education in Europe.
- (7) ENQA (2005) . *Regulations of the European association for Quality assurance in higher education*.
- (8) European association for Quality Assurance in higher Education. (2005) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki

2. 歐盟與法國師資培育評鑑報告如下：

- (1) CNE(Comite National D'Evaluation des établissements à caractère

- scientifique,
cultural et professionnel). *Evaluation des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres : Guide pour l'évaluation interne*. Paris : Autorité administrative indépendante
- (2) European Commission (2005). *Testing Conference on the Common European Principles For Teacher Competences And Qualifications*.
- (3) European Commission.(2006). *Common European Principle for Teacher's Competences and Qualifications*. <http://europa.eu.int/comm/dgs/education/culture>.
and Qualifications.
- (4) Eurydice(2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. The information network on education in Europe.

依據前述之報告書，可知法國師資培育學院：IUFM (Institute Universitaire de Formation des Maîtres) 的課程與教學產生以下幾項革新：

1.師資培育理念朝向專業化與個人利益辯證

法國的師資培育理念在傳統重視「文化人、專業人」的長期專業文化中，重視專業目標及教師個人利益的調和。

2.培育多元文化素養的能力

為了配合歐洲公民的培育，法國師資培育在歐盟教師培育及任用交流的宗旨下，一九九五年成立了蘇格拉底方案 (Socrates Program) 康米紐斯行動 (Comenius Action) 語言交流行動，伊拉姆斯 (Erasmus) 做為教師培育交流的重要方案 (Romano, 2002)。這些措施都是因應歐盟為了培育歐洲公民，完成知識經濟的目標，所規劃的推動方案，尤其在二〇〇二年里斯本的歐盟議會 (European Council) 討論認可議題 (Recognition issues in the Bologna process)，主張透過波隆納宣言所提議的相互認可，品質保證機制發展，學生交換流動等機會，促使學生可以在知識經濟目標的指引下，進行更具有競爭力的良好品質之學習。2005年柏根 (Bergen) 會議也提出歐盟需關心歐洲大學迎向二十一世紀的高等教育的品質競爭，成為世界上最具競爭力的知識社會 (王保進, 2006)。

總之，法國師資培育在歐洲強調「平等、統整、融合、文化、科技整合、多元化及差異化」的文化中，被期待在歐盟這種文化生態中，培育教師具有多元文化及建立知識經濟的能力，俾使其可以達成培育法國與歐洲公民的能力。

3.強調終身學習的專業發展

歐盟將「教師角色」、「終身學習」、「生涯發展」視為達成歐洲 2010 年經濟社會的目標之重要工作。在此目標下，歐盟希望教師成為具有培育自主性終身學習能力及習慣的教學者，因之，教師培育成為終身學習脈絡下的專業。(EURYDICE, 2006) 法國深為歐盟國家的核心強國之一，更積極秉持已有的終身學習師資培育理念，重視教師的終身學習的培育能力。

4.更加重視教師教學實務能力

IUFM 第一年的學生甄選要求其先觀察過學校實際活動，此外，在新任的實習教師也增加二十小時，或正式老師也新增許多實務研習時數，以提昇教師的學校教學實務處理能力（王秋絨，95）。

5.重視師資培育大學與實習學校之夥伴關切

歐盟在 2005 年哥本哈根宣言（Copenhagen Declaration）訂定下「歐洲品質架構」（European Qualification Framework），其中在「歐盟的師資能力及資格共通原則」（Common European Principles for Teacher competences and Qualification）指出歐盟國家的師資培育是一種伙伴合作的專業。

從前述的文件中，可發現法國的師資培育是一種判斷式的總結性評鑑，為一種質性評量，主要參考內在評鑑，作為外在評鑑的參考，主要目標包括機構、方案、學習者、學習設備及學習成效之評鑑。其外在評鑑的主要目的在於使師資培育得以在績效控制，遵守品質評鑑的要求。

雖然歐洲認證協會（European Consortium for Accreditation）據之提出後設認證的「優良實務手則」（Code of good Practice）（European Consortium for Accreditation：2004），但法國並未未來參與協會，將來是否會因評鑑品質的提昇而引用，不得而知。但是，即使運用，以法國人重視人脈，權力角力的文化習性，是否能將影響評鑑品質的非專業因素降到最低，仍是一大疑難之處。具體地說，評鑑雖然可以促進師資培育某些部分的改進，但以法國以總結性評鑑為主，缺少真正形成性的專業發展模式，還使評鑑在勞財勞力的狀況中，發揮使師資培育卓越的功能，應是相當困難，充其量只能使師資培育機構濫竽充數者減少，而某些辦學校不好的 IUFM 會變得好些而已。

根據歐盟高等教育協會(European Association For Quality Assurance in Higher Edu.)2005 年所提出的「歐盟高等教育品質標準與指引」(Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)，以及 CNE 所規定的評鑑模式及制度，可發現法國的課程與教學外在評鑑制度，主要包括師資培育課程中的主要要素：教師、學生、課程、教學、行政、支援等。

而根據 Eurydice(2006)的報告建議法國師資培育課程與教學評鑑，未來要加強以下的評鑑項目(如本計畫表 2)：

- 1.使內在評鑑正式做為外在評鑑的依據，不像現在只當外在評鑑參酌而已。
- 2.專業訓練與普通課程平衡。
- 3.增加 IUFM 與實習學校的夥伴關係。
- 4.人力資源經營。
- 5.師生比率
- 6.學生表現
- 7.資源設備

法國 IUFM 評鑑是因應歐洲這五項品質保證目標法國(NEQA，2005a，2005b，2006)以後，為了確保師資教育品質，提升其在全球性知識經濟競爭中的法國教育在歐洲及全球的競爭力，希望透過總結性評鑑確保教師品質，其評鑑目標如下：

1. 確保師資培育績效
2. 提升學生學習品質
3. 提升教師自身學習的專業發展品質

根據這樣的總結性評鑑目標的確可以保證中上以上的師資培育品質。然而根據 Shulman 楊深坑(1999)等的研究指出教師專業工作係要融合教育知識融貫了理論、實務與技術而成為一個整合的知識形式。因之，教育知識的產生應是教育知識結構的整個之同意與睿智的價值判斷力，和圓融教育專業人格的陶冶。(楊深坑，1999) 其中有關立基於學生學習特質及其所成長的社會文化脈絡，所顯露出來的學習適應問題及行為如前述所提及暴力等問題的實際處理智慧，則很難從重視績效，依據成果來評鑑的目標中完成。有關我國目前師資培育課程與教學評鑑的相關研究，主要以課程評鑑、師資培育評鑑研究的文獻為主，直接針對師資培育課程與教學評鑑之研究相對而言較少。以下就課程評鑑、師資培育評鑑研究及師資培育課程與教學評鑑相關研究加以說明和評述，並簡要說明和評析國內外師資培育課程與教學認證之現況，以作為本研究之參考。必須輔以更好的專案策略，如增加師資培育工作者的多元彈性及實務智慧導向的教育方式，如提高教師專業及社會地位、改善教師工作條件等，以吸引優秀學生入學就讀，並增加實習當中的學習成效與品質。(Cedelle，2006；Cros：2004)

三、我國目前師資培育課程與教學評鑑相關研究與評析

(一) 課程評鑑的研究情形與評析

從評鑑對象的角度來看，師資的「課程和教學」的評鑑是師資培育中的最核心部分。因此，以下先探討關於課程評鑑的概念和新近發展情況，以了解課程評鑑的模式和歷程，作為師資培育認證與教學標準規劃之參考。

吳美美(2007)於《教育資料與研究》發表〈大學數位教學設計課程模式與課程評鑑〉。該文以大學教師在職進修課程—數位學習作為課程評鑑研究的對象,透過評鑑研究的過程了解和改進課程進行的狀況。研究結果包括課程模式分析、多元學習評量分析、課程困難及建議等項目。

李子建(2005)於《教育資料與研究雙月刊》發表〈課程改革下的課程評鑑:議題與挑戰〉。該文指出課程評鑑是課程改革的有效策略,「課程評鑑不只是為了判斷績效,更重要的是為了發展課程或是改進課程,使其更趨於理想和完善」(黃政傑,1999:141)。依據Stufflebeam(2000)的分析,依評鑑目的的不同,認為有九種適合未來使用和發展評鑑的取向,其中認證取向是以改善為目的,用以判別機構、學程和人員是否符合專業領域的要求,是否配合社會的特定功能,以及發展如何改善其表現的機制。若依課程評鑑的焦點來劃分,課程評鑑大致可分為「產品(效能)」、「過程(教學藝術)」兩大取向,產品取向強調管理為導向,以及視教育作為一種「傳遞的服務」,要求教師按課程目標和計劃「忠實地」傳授給學生;而過程取向則傾向教師擁有專業自主權,處理教學內容、學習者和教師之間的互動關係。

黃嘉雄(2004)於《教育資料研究集刊》發表〈課程評鑑概念分析〉。該文定義分別就課程與評鑑兩概念分析說明,再整合兩者觀點提出課程評鑑的意義為:「乃針對某一課程範圍,就其發展、實施與結果等層面之一部分或全部,採系統化探究方法蒐集、解釋、報告和運用其相關資料,進而判斷其內在品質和效用價值以增進評鑑委託者、課程發展者和該課程範圍利害相關人士之理解與做決定的過程」。

郭昭佑(2002)於《現代教育論壇》上發表〈教師如何從事課程評鑑:從賦權增能評鑑理念談起〉。該文援引第四代評鑑中的賦權增能評鑑(empowerment evaluation)的理念探討教師從事課程評鑑的理念與實際,首先從賦權增能課程評鑑的理念探討教師作為課程評鑑者的基礎;其次,分析教師從事課程評鑑的步驟;再次,提出教師從事課程評鑑的參考指標與運作方式;最後,對教師從事課程評鑑提出下列具體建議:1、建立教師的評鑑專業知能,2、對課程評鑑進行指標意義化與脈絡化的過程,3、透過「做中學」建立評鑑的專業與課程發展的能力,4、課程評鑑融入教師的生活。

從上述國內的課程評鑑研究文獻來看,課程評鑑指涉的範疇主要是中小學課程,並沒有將師資培育的課程與教學列入討論,僅有吳美美(2007)以大學教師數位課程作為課程評鑑的討論對象,但僅是透過課程評鑑的方式來改進大學裡的課程,和本研究所欲探究的師資培育課程與教學有所差異;郭昭佑(2002)〈教師如何從事課程評鑑〉所提及的增能賦權模式意欲使評鑑的概念融入教師教學之中,然而,此種作法是否適用於師資培育的課程與教學可以再進一步討論;李子建(2005)則將認證視為是諸多評鑑取向的一種,並沒有強調評鑑與認證之間的

差異。

從前述研究背景及重要性來看，師資培育的課程與教學是教師專業化的重要核心，師資培育的課程安排和教學進行的認證是確保未來師資的專業素質的基石。從課程評鑑的角度來看，進行課程評鑑主要是了解課程模式是否達成課程目標，同時蒐集評鑑回饋意見，以作為日後課程設計的借鏡和參考。因此，師資培育課程與教學評鑑，應首先了解師資培育的目標，再藉由評鑑的過程改進師資培育課程與教學。一般而言，內部評鑑者較適於進行形成性評鑑，謀求方案之改進。而外部評鑑者則較適於總結性評鑑，以了解方案的整體成效（潘慧玲，民91）。然而，從 Kells（1983：9-10）對認可（accreditation）的定義來看：「透過非官方的學術團體，採行同儕評鑑，以檢視被認可之院校，是否已遠成自我評鑑中自訂的目標，並符合評鑑標準的一個自願（voluntary）過程。」評鑑和認證實屬兩個相近及有差異的概念，因此，對於師資培育課程與教學認證應是參考其評鑑的結果，以「確保」師資培育課程結構與教學活動具有一定的品質。換言之，師資培育課程與教學認證指的是：提供負責師資培育之機構達成既定教育目標或標準的「品質保證」（quality assurance）方式。

綜上所述，可知課程評鑑的精神與模式運用於師資培育的課程與教學固然有可取之處，但是由於評鑑的目的和功能並非在於「確保」師資培育的專業品質，而僅能作為教學活動結果的了解與改進，因此本研究認為可以再進一步深究師資培育課程認證工作及相關研究。

（二）師資培育評鑑的研究情形與評析

1、師資培育體系評鑑及認證之相關研究

國內師資培育機構是屬於高等教育體系的一部分，因此，其評鑑往往受到大學評鑑的直接影響，例如張新仁、何希慧、方德隆、丘愛鈴等於2007年3月進行的「大學院校師資培育中心自我評鑑」即是參考大學評鑑模式中的自我評鑑（self-evaluation）進行評鑑工作（張新仁，2007）。該評鑑工作先經由文獻分析、專家諮詢、公聽會等結果，進而完成《大學院校師資培育中心自我評鑑指引手冊》，成為現行師資培育中心評鑑、自我評鑑與專家實地訪評的重要依據。由於國內師資培育體系存在於高等教育之內，對於師資培育體系的論述往往直接類比、等同於高等教育，而較少針對師資培育體系的特殊專業性質予以深入地探討。

然而，高等教育體系內的專業範疇相當廣泛，各領域的專業知識體系從理工科學到社會人文皆有，因此是否可以以大學評鑑的模式類推於師資培育體系實有待商榷。同時，師資培育品質優良與否，決定未來教育品質優劣，而師資培育機構則是培育優秀師資關鍵之所在。因此，如何確保師資培育的品質以及了解、改進師資培育機制可以說是師資培育研究的重心之一。因之，我國師資培育評鑑的相關研究不管在數量或主題上都還可以有發展和擴充的空間。

2、師資培育課程與教學評鑑或認證研究多元化層面之相關研究

師資培育評鑑或認證研究：

張新仁等（2007）於《高雄師大學報》發表〈師資培育機構評鑑：美國師資培育認可委員會的評鑑制度及其啟示〉。該文採學者專家諮詢座談與焦點團體座談二種方法蒐集資料。首先，採文獻分析探討美國師資培育認可委員會評鑑制度在評鑑目的、評鑑歷程、評鑑標準、評鑑人員、評鑑報告及評鑑結果的運用；其次，透過學者專家諮詢座談、焦點團體座談檢討我國師資培育機構評鑑制度之現況與問題；最後提出我國師資培育機構評鑑政策與實務之啟示。

吳清山（2006）於《教育研究與發展期刊》上發表〈師資培育的理念與實踐〉。該文旨在探究師資培育相關理念與實踐策略，以提供改進師資培育參考。該文認為師資面。根據 UNESCO 揭櫫的「教學應視為一種專業」(teaching should be regarded as a profession) 來看，師資培育機構應致力於發展教師專業素質，以提升師資培育的成效；然而如何有效評量師資培育體系的成果，則有賴評鑑與認證等措施，以判定和確保師資培育的品質、彰顯師資培育的功能所在；然而由於時代變遷、師資培育多元化，師資培育的績效必須同時落實到機構和個人，相互刺激和成長，以改善和強化體質和學習水準。

張金淑（2006）於《當代教育研究》發表〈師資培育中心評鑑〉。該文旨在評析大學校院師資培育中心評鑑的適切性，並提出建議供教育部參酌。採文獻分析、調查與訪問方法，調查受評師培中心主任，有效問卷四十二份，回收率為百分之七一·一九；訪問八名評鑑委員與被評為一至三等的師培中心主任。提出結果與建議為：多數師培中心主任與評鑑委員認同評鑑可達成瞭解師資培育績效、建立退輔機制、檢驗多元化師資培育政策的目標，然宜更強化績效責任與改善的任務。所有受訪者均認同評鑑方式，然宜改善追蹤評鑑、納入後設評鑑。九成五受調查者與六成受訪者認同評鑑程序，然宜擴增實地評鑑時間為兩天、增加準備時間與作業更人性化。六成受調查者與受訪者均認同評鑑委員專業與用心，然宜強化行前研習與專長符合度。七成受調查者與受訪者均認同評鑑項目與配分，然宜強化學生表現、詳列評鑑指標、定義與優劣標準。約六成受調查者與受訪者均不認同結果採三等第量法，宜改為四等或五等。受調查者與受訪者均僅半數認同結果處理方式，宜增加等第並讓處置差別化，且不同師資培育類別處理方式應有所差異。八成受調查者與近九成受訪者認同申復機制，然過程宜更透明即時。六成受調查者與受訪者均認同評鑑結果公正客觀，然宜規畫兼顧認可制、績效責任制的制度。

林劭仁（2005）進行國科會研究案「我國師資培育後設評鑑標準建構之研究」，基於後設評鑑具有評估方案評鑑整體績效及提供改進建議的功能，企圖建構一套適合我國師資培育評鑑之後設評鑑標準，用以協助評估我國現行師資培育評鑑制度之施行成效。研究方法主要先以文獻分析法探究師資培育後設評鑑的相

關理論，並配合國內師資培育現況發展出後設評鑑標準初稿。其次利用三次德懷術調查整合專家學者的智慧與共識，據以修正評鑑標準，最後再舉行專家座談會，以完成師資培育後設評鑑標準的建構。研究結果提出之「我國師資培育後設評鑑標準」可分三個層級，第一級標準有四個層面，第二級標準再分有十五個層面，第三級標準則共有八十項後設評鑑標準。

高熏芳（2004）《教育資料集刊》發表〈師資培育評鑑的反省：一些尚待探討的實務與研究課題〉。該文嘗試運用美國教育評鑑標準聯合委員會（The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, JCSEE）所訂定的學程評鑑標準—實用性（utility）、可行性（feasibility）、合宜性（propriety）、正確性（accuracy）來檢視我國師資培育評鑑的作為，並建議國內對於師資培育機制未來可以朝向下述幾種作法：

- 1、訂定師資培育機構（institution）之標準，以確保師資培育機構之專業化
- 2、訂定師資培育學程（program）之標準，檢討各類師資培育學程之規劃要件，確保師資培育歷程之專業化
- 3、訂定師資培育課程（curriculum）之標準，以確保師資養成學習內容之品質
- 4、訂定教育人員專業表現之標準（performance），以確保教師及各類教育行政人員之素質。

張瑞村、鍾任琴（2003）的《以 CIPP 模式建構師資培育機構之績效指標》一文係以 CIPP 模式的架構，建構師資培育之績效指標，指標內容包含四部分：（一）背景評鑑指標；（二）輸入評鑑指標；（三）過程評鑑指標；（四）成果評鑑指標。

王保進與王麗芬（1998）於《國民教育研究學報》上所發表的〈美國「全國師範教育認可審議會（NCATE）」認可模式對我國師資培育評鑑的啟示〉一文係在探討 NCATE 之評鑑模式；其研究結果發現，NCATE 的二十項評鑑標準及六十九項指標具備了七項特色：

- 1、反應多元文化的教育政策
- 2、強調多元化教學評量及教學策略
- 3、強調教師實務經驗之重要性
- 4、反應批判取向之師範教育思潮
- 5、確定績效責任之師資培育結果
- 6、重視電腦科技之影響

7、強調形成性自我評鑑之重要。

近年來師資培育評鑑相關的研究大多著重於師資培育評鑑的指標、標準或規準之建構（如張新仁等，2007；張瑞村、鍾任琴，2003；林劭仁，2005），然而，師資培育應有哪些明確的評鑑內容，本研究認為應該重視師資培育過程中，學生從入學到其完成實習的整體學習內容研究。意即從評鑑的主體、對象而言，師資培育的評鑑的項目包括對機構、課程、教學、師資培育人員的的評鑑，不單單只是偏重於「機構」的運作層面。如 Clark 等人（1988）即提出師資培育評鑑的內容應包括下列六個項目：

1、組織及單位：包括師資培育的組織條件（硬體與設備）、一般性政策（認可標準）、及組織氣氛等。

2、入學條件：指學生的入學背景（性別、社經背景、學術性向、學業成績），智力、動機、及人格特質等。

3、學程課程結構：包括教學目標、課程規劃與內容、師資、教學評量方等。

4、學程結果：指結業生的知識能力、安置記錄、參加國家教師考試結果任教生涯時間等。

5、追蹤評鑑：指結業生之實習表現，包括教學過程、班級經營能力、及人際關係等。

6、學生學習結果：指結業生任教班級之學生學習表現。

高熏芳（2004）〈師資培育評鑑的反省〉一文提出兩大問題：「師資培育的機構或學程評鑑的制度應該如何以確保師資培育過程的品質」以及「職前教育的認可是否足以確保師資的品質」可以作為本研究的問題意識及發展方向。

另一方面，師資培育評鑑研究的內容仍舊偏重在師資培育評鑑的可行性、理念、程序進行等初步工作上（吳清山，2006；張金淑，2006；王保進、王麗芬，1998），至於有關師資培育的「課程」、「學科」、「學程」該以有何種結構或內容則鮮少從教師專業（profession）與實踐（practice）知識的角度加以深入研究。然而，根據前述研究背景及文獻所提及的教師專業知識體系，師資培育學程的結構及課程的內容應依循教師專業知識/能力的內容、內涵各層面建置，而不是強調進行師資培育課程評鑑之重要性或調查受評者的心理感受即可以深入地理解。因此，從教師專業知識理論著眼，來進行師資培育課程與教學評鑑或認證研究是一個可行的方向和研究主題，也是本研究的研究重點。

（三）教師專業理論和師資培育認證關係之研究情形

張新仁（2003）於《教育研究月刊》發表〈加強教師培育及專業成長以提升教師素質〉中指出教育部為因應提昇教師素質之社會需求和潮流，提出調整師

資職前課程架構、從嚴緊縮師資培育政策等多項方案及法規修訂。其中與本研究主題相關的部份為「調整師資職前課程架構」，該文在此部份提出下列看法和建議：

1、根據九年一貫課程教師專業知能，修訂調整中等學校、國民小學教師專業科目及學分審核原則。

2、國中七大學習領域任教專門科目學分明顯不足，師資培育應加強專業科目學習課程。

3、中小學師資合流培育宜從嚴審查，包括開設課程、圖儀設備等，以確保師資培育的品質。

林新發、王秀玲、鄧珮秀（2007）於《教育研究與發展期刊》上發表〈我國中小學師資培育現況、政策與展望〉中曾建議師資培育應在「課程與教學」上有下列辦法，以改善國內師資培育的現況：

1、分析有關國家地區教師專業標準及國內研究文獻、訪談資料，修訂師資培育教育專業、專門課程及規劃設計通識課程，並採校際合作方式培育師資，適度開放學生校際選課，以共享資源，相互支援。

2、研議推動師資生參加九年一貫課程教學基本能力鑑定和學習護照制度，並鼓勵學生選修輔系、學位（學分）學程或雙主修，讓學生除了擁有教育的背景外，能再搭配第二個領域專長，藉以提升學生的競爭能力。

3、建議欲轉型之師資培育系所訂定學分學程相關設置要點，並規劃非師資培育之多元且具特色的學程，以供學生選修，使學生能具備第二專長，增強學生的職場就業能力。

高熏芳、陳素蘭（2003）於《課程與教學季刊》發表〈職前教師專業服務學習課程實施之成效評鑑：以淡江大學為例〉。該文以師資培育課程裡的「專業服務學習課程」為評鑑研究的對象，採問卷調查法隨機抽取職前教師一八一人做為研究對象，研究結果顯示專業服務學習課程對職前教師之學習成果有正面之影響，不同學程類別、專業服務學習內容、服務對象以及反省的型態等因素對專業服務學習課程之成效影響有顯著差異。據研究結果提出下列建議：

- 1、進行更完善之專業服務學習課程規劃
- 2、整合專業服務與學習
- 3、發展有效專業服務學習課程之實施原則
- 4、推廣專業服務學習課程
- 5、注重職前教師之反省活動

6、與鄰近地區學校建立互助、互惠及長遠之夥伴關係。

楊深坑（2002）於《教育研究月刊》發表〈從專業理念的新發展論我國師資培育法之修訂〉，該文從各國日漸興起的新專業主義（New Professionalism）的觀點探討師資培育在制度下可行的策略、方針，並以此觀點分析國內舊有的師範教育法到新修訂之師資培育法，其中指出關於師資培育課程與教學評鑑、認證的問題有以下幾點：

- 1、師資培育機構定位不清
- 2、師資培育審議委員會組織結構無法發揮功能
- 3、師資培育學程仍有審慎的規劃
- 4、教師資格檢定仍難檢測專業知能。

因此，該文指出可行的因應策略為：

- 1、強化師資培育審議委員會之結構與功能
- 2、師範院校與大學師資培育中心建立分工合作的關係
- 3、系所與師資培育中心通力合作縝密規劃師資培育學程
- 4、慎選實習學校及實習指導教師規劃之實習活動
- 5、審慎規劃教師資格檢定機構、內容及方式。該文呼籲藉上述策略，或可滿足近年來我國師資培育改革的社會需求，同時也符合師資培育制度朝向專業理想的規劃，使得師資培育學程之評鑑與課程認證有所依據。

上述的師資培育評鑑研究，多以系統觀的評鑑模式作為理論基礎，配合文件分析或問卷調查，而較少以其它方式，如實地或深入訪談等質性研究方式進行師資培育課程與教學內涵的了解，另一方面，

（四）我國師資培育課程與教學認證現況評析

目前我國師資培育課程與教學之缺失，值得改進，以做為使師資培育課程與教學認證符合專業化之規範與價值的探討，以下依相關的法令，實際的評鑑現況說明其缺失：

1、師資培育學程立法徒具形式要件

教育部師資培育審議委員會設置辦法（教育部，2003）第二條中指出「教育部師資培育審議委員會」之任務包括「師資培育專業課程之審議事項」。而其審議的標準依據係依二〇〇二年公布之《大專校院教育學程師資及設立標準》第

四條之規定：「各類教育學程應置三名以上與任教學科專長相符之專任教師」，以及第六條「各校設立教育學程至少須有教育類圖書一千種三千冊、教育專業期刊二十種……」。由此來看，我國對於設置教育學程的條件在課程與教學面向上只是形式要件，並未深入探究師資培育學程的課程與教學內涵，失去當初評鑑或認證師資培育學程之立法意涵。

2、師資培育的「評鑑」和「認證」概念使用混雜

財團法人高等教育評鑑中心於2006年受教育部委託，辦理大專院校系所評鑑。其評鑑內容包括1、目標、特色與自我改善，2、課程設計與教師教學，3、學生學習與學生事務，4、研究與專業表現及5、畢業生表現等五個評鑑項目，再根據各系所自行調整評鑑項目配分標準的上下限來評算評鑑分數。而系所評鑑之結果宣稱採認可制精神（財團法人高等教育評鑑中心，2006），將評鑑結果分為「通過」、「待觀察」、及「未通過」三類。

我國師資培育「評鑑」與「認證」的概念和機制使用相當混淆，前述課程評鑑研究的部份已有稍作解析，除學術研究領域之外，在實務運用上也有類似情形，例如上述法令規定關於師資培育學程之設立、高等教育評鑑中心實施現況而言，國內對於評鑑與認證機制的的使用含糊不清，楊深坑（2006）曾建議，師法德國認證與評鑑分離之制度設計，將現有師資培育審議委員會改組為法人組織，強化其功能，專司認證與後設評鑑之責。實地訪評則委由現有之財團法人高等教育評鑑中心負責。

參、研究設計

一、研究方法

本研究採用文件分析、移地研究、深度訪談、及比較教育研究等方法，以達成下列研究目的：

（一）文件分析

為了掌握我國師資培育機構認證形成之結構制約、社會互動以及結構精緻化的改革過程，須掌握相關的重要公報、法案及各學術社團的報告書。本研究初步計畫擬分析下述重要文獻：

- 1、師資培育相關法規，如教育基本法、師資培育法、教師法、大學法等。
- 2、教育部公報、近年與師資培育評鑑與認證相關的重要政策與行政命令文件，
例如：大專校院師資培育中心評鑑作業要點、教育部師資培育審議委員會設置辦法、大學設立師資培育中心辦法等。
- 3、高等教育評鑑活動記錄：
 - (1)「大專校院師資培育中心自我評鑑指引手冊」、
 - (2)「大專校院系所評鑑實施計劃」、

- (3)「大學校院教育學程評鑑概況說明書」、
- (4)「試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊」、
- (5)教育部委託高等教育評鑑案等與師資培育評鑑與認證相關之文件。

4、有關建立「標準本位」師資培育正策的教師專業標準，課程規定等：

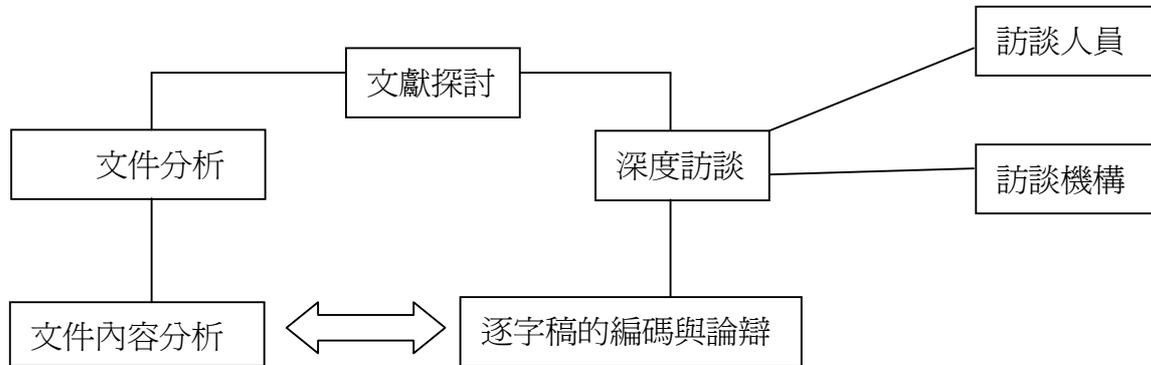
- (1)「幼稚園教師專業表現標準」。
- (2)「國民小學教師專業表現標準」。
- (3)「國民中學教師專業表現標準」。
- (4)「高級中學教師專業表現標準」。
- (5)「職業學校教師專業表現標準」。
- (6)「特殊教育教師專業表現標準」。
- (7)中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育教師師資教育專業課程規劃指引。
- (8)「中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育教師師資職前教育專業課程科目及學分一覽表」。

(二) 專家深度訪談

為深入了解我國師資認證制度培育課程與教學之發展及走向，訪談師資培育課程與教學評鑑研究的專家學者與財團法人高等教育評鑑中心基金會執行長實屬必要。本研究依據研究目的，擬定師資培育課程與認證規劃之意見訪談表。並由研究者親自訪談，深入當前師資培育教育脈絡中，我國師資培育課程與教學認證制度規劃的改進措施及可能途徑之專家意見。

訪談的對象包括師資培育機構的教授、研究師資培育課程與認證之重要研究學者，一方面了解其對我國師資培育課程與教學認證改革之意見，另一方面也有助於本研究對於運用文件分析、焦點團體訪談、專家深度訪談、批判俗民誌等方法所得之質性資料，進行三角檢證(triangulation)，增加本研究的信效度。由於前述文件分析法獲得的研究資料屬於較為靜態的層面，而更核心的焦點應為我國師資培育機構對於師資培育課程與教學認證制度的研擬、運作過程、改革研議，因此，實際推動或研究者成為研究資料的關鍵提供者。再者，接觸實地場域研究的核心概念在於深入了解並掌握獨特當前社會文化情境對師資培育中心課程與教學所形成的文化脈絡，因此，對專家進行深度訪談法成為一項獲致本計畫重要研究資料的有效方法。主要的訪談對象為(1). 師資培育的研究人員，擬以國家教育研究院籌備處、一般大學教育學院系所與師範院校，各選取一位對師資培育課程與教學有一定了解程度的教授或研究員；(2).教育實務工作者：擬以資深教師及初任教師或實習教師各一位作為訪談對象。

二、研究步驟



肆、訪談結果

一. 國外認可與評鑑機構訪談

1. 訪談比利時法語區教育部評鑑單位報告

本研究計畫名為「我國師資培育課程方案」評鑑制度之研究，為了從比較教育的觀點，了解我國師資培育課程方案評鑑支優缺點，遂選取「比利時法語區教育部」(Ministère de la Communauté française de la Belgique) 以及「高等教育品質評鑑署」(Agency for the Evaluation of Higher Education Quality)，歐洲大學協會 (European University Association, EUA) 茲將訪談過程及成果敘述如下

一、訪談過程及紀要

(一) AEQES 的訪談過程及紀要

民國九十九年一月十一日訪問「比利時法語區教育部」署主任：Mrs. Caty DuyKevrts。

Mr. Guillaume 先介紹比利時高等教育品質保證，如何受到歐盟高等教育區品質保證政策等形成過程的影響。他從歐盟高等教育品質保證機制的發展史，說明歐盟高等教育努力從歐盟本身的四十六個國家，以及歐盟之外的國家之交換分享，學習建立一個具有全球化品質競爭得大學制度。

Guillaume 指出自一九九八年波隆那宣言以來，一九九九年就有二十九個國家參與「歐盟高等教育區」到了 EHEA (European Higher Education Area) 成立時，

已有四十六個國家參與，比 EU 的組織更大，但歐盟四十六個國家本來由個國教育部長簽署，將完全實踐 EHEA 的歐盟高等教育區的行動。但到了二〇一〇年，只有少數幾個國家達成其所千數的行動計畫，故二〇一〇年又成立 BFOG(Bogna Follow Up Agenda)，將歐盟高等教育的品質保證機制延續推動，並重視「品質」與「績效」的可行途徑。

除了歐盟國家的品質保證的自我提昇之外，自二〇〇九年起，歐盟品質保證協會並積極與歐盟之外的國家如巴西、日本等國家分享品質保證的經驗，期使歐盟新的一波品質與績效提昇活動，發揮其功能，避免品質要求中的一切缺失。

Mrs. Caty DuyKevrts，指出法語區的品質保證機制有一大部分是 Follow Up 歐盟的高等教育品質保證的原則與策略，但細節部份仍保有自己的主要特色。

他指出在機構評鑑方面，系十年計畫二次五年實施一次，主要運用 SWOT 分析 (Strengths、Weaknesses、Opportunities、Threats)。SWOT 分析的內容包括以下幾點重點：

1. 機構及其行政運作
2. 大學學習方案的目標與內容：尤其對每個大學的共同所有訪評委員接受一天的專業集訓，然後做 2~3 天的實地訪評。被評鑑機構二年前就被通知要接受評鑑及實地訪評。

評鑑機構：AEQES(Agency for the Evaluation of Higher Edu. Quality)自二〇〇二年十一月成立，完成六十九個審核方案，自評報告、同輩評鑑及文件報告。第二階段由二〇〇八年同時提出十年的計畫，包括如何做自評、他評報告，如何出版報告並追蹤，每五年實施一次機構評鑑。

AEQES 的主要任務有如下七項。

1. 確認大學所提供的學習方案規則性地被評鑑。評鑑的主要任務，在於確認方案的優缺點及待解決的問題
2. 完成外在評鑑程序；
3. 透過利害關係人的合作，提升高等教育的品質。
4. 提供政府、利害關係人、學生全球高等教育品質資訊。
5. 提供決策者提昇全球高等教育品質改進的建議。
6. AEQES 透過自發及政府要求，擬定完成任務的任何計畫；
7. 代表比利時法語區參與國家及國際性的高等教育品質保證會議。

為了達成上述七項任務，AEQES 的組織如下：

1. 執行委員會：共有 25 人，包括高等教育的學術界、行政界代表、學生、業界聯盟代表、公共教育當局、僱主代表、一般人士，其中百分之七十五是機構代表，百分之三是一般人士及僱主代表。
2. 理事會：設理事長、副理事長、高等教育主任及 AEQES 主任及成員。
3. AEQES 成員：AEQES 主任、辦公人員及秘書等數人。

AEQES 的評鑑方式如下：

1. 沒有外在品質保證評鑑的認可，

2. 只進行方案品質保證，
3. 只做碩、學士的品質保證，
4. 類似方案同時被評，以做比較分析，
5. 報告內容包括六項：
 - (1) 機構及其行政
 - (2) 方案的內容與目標，
 - (3) 學生，
 - (4) 人力及物質資源，
 - (5) 合作及國際關係，
 - (6) SWOT 分析及策略計畫，
6. 品質保證結果不分級打分數

(二.)歐洲大學協會 (EUA) 參訪紀要

2010 年元月 11 日下午三點前往比利時 Brussels 訪問「歐洲大學協會」，由該會「機構評鑑處處長」Tia Loukkola 接受訪談。她指出「歐洲大學協會」是個完全獨立自主的大學品質保證機構，經費完全由會員的會費支應。現有會員包括 800 所大學及 34 個各國的大學協會(national university associations)，會員的分佈橫跨 46 個國家。

這個協會的主要任務在於替會員大學向各個所屬政府發聲，同時也透過各項工作坊、研討會共商大學校長與高級行政主管解決各項管理以及大學經營問題。

這個協會也進行大學評鑑工作，評鑑係以機構評鑑為主，不涉及教學與研究。評鑑也由受評鑑大學自行申請，經費自理。評鑑結果，只是做為大學自行診斷其組織結構，營運方式、經費運用是否合理有效。並不作排序(ranking)，也無認證(accreditation)的功能。

2.研究訪問行程表

日期	活動記要
99 年 1 月 09 日 至 99 年 1 月 10 日	從台北起程飛往比利時布魯塞爾
99 年 1 月 11 日	訪問比利時法語區教育部國際觀係主任 Kevin Guilanme 及品質保證署主任(Director of quality assurance agency) 訪談問卷如附件一
	訪問歐盟高等教育品質保證協會(European Association for

99年1月11日	Quality Assurance in Higher Edu.)
99年1月12日	謄寫 DQAE.ENQA 做逐字稿確認，並進一步釐清訪問位清楚部份
99年1月13日	謄寫 DQAE.ENQA 做逐字稿
99年1月13日	再訪 DQAE.ENQA 做逐字稿確認，並進一步釐清訪問位清楚部份
99年1月09日 至 99年1月10日	從赫爾辛基飛回台北

二、國內師資培育學者專家訪談結果

(一)、訪談法

1. 受訪者背景：

- (一) 國立大學教育研究所研究師資培育評鑑教授乙名
- (二) 國立大學師資培育中心教授主任兩名
- (三) 國立大學師資培育中心教授乙名

2. 訪談內容：

本研究運用結構性的訪談法，蒐集師資培育認可及評鑑的改進及規劃意見其訪談內容主要包括以下三項內容：

- (一) 師資培育課程與教學認可與評鑑的理論或理念：
(詳見附件一，第壹部份一到三題)

- (二) 目前師資培育學程設置狀況的檢討：

1. 包括目前我國師資培育的課程與教學的審議及評鑑的優缺點與改進之道，以及認可與評鑑方式及程序的改革途徑。(詳見附件一，第貳部份一到三題)

- (三) 師資培育學程認可及評鑑的方法論：

主要在於了解認可及評鑑實施方法論中的下列項目：

1. 認可及評鑑實施目標
2. 認可及評鑑實施模式
3. 認可及評鑑實施指標建立
4. 認可及評鑑實施評鑑機構與人員

3. 資料處理與詮釋：

(一)、 記錄並繕打逐字稿：

每位受訪者由有受過訓練之訪員，進行訪談至少三小時，並將訪談結果繕打成逐字稿，以供命名詮釋用。

(二)、 概念命名系統：

表二 資料概念化命名

意義單元編碼	訪談內容
9803241001	可僱用核心能力

(980324 代表訪談日期為 98 年 3 月 24 日)

(1001 代表第一個 1 為受訪者編號，001 為受訪者逐字稿編號)

(二)、 專家學者對師資培育課程與教學認可與評鑑之訪談

訪談內容的分析主要分為三個面向：1. 師資培育課程與教學認可與評鑑的理論；2. 目前師資培學程設置狀況的檢討；3. 不同面向的方法論。

壹、 師資培育課程與教學認可與評鑑的理論或理念：

1. 您認為未來我國師資培育的課程與教學認可及評鑑，宜立基於那些理論？

國立大學研究師資培育評鑑的教授認為「outcome based 的理論從教學來看學生學習來發展的評鑑指標」(98062010160)是很重要的，師培中心教授兼主任相同提出從「“input process” 到 “outcome base”為整個教育界趨勢，現在課程設計有個「倒敘設計」」(98062620132)。另一位師培中心的副教授則認為課程與教學

的評鑑重視整個課程教學設計，應無基於教育理論。

2. 進行有品質的我國師資培育課程與教學的認可與評鑑，宜有哪些哲學理念指引，才不至於淪為「技術」的迷思或意識形態的的宰制？

研究師資培育評鑑的教授認為評鑑就是要促進改進，故須著重「評鑑以成果為本位」，而非「自我評鑑」的形式化。(98062010163-165)。師培中心副教授認為需達到所謂“博雅通達”，也就是回歸人文社會的基本素養。

3. 評鑑結果運用：您認為我國未來師資培育的課程與教學認可及評鑑結果，宜如何運用才算合理？

師培中心副教授認為評鑑的重點為追蹤管制，應由教育部督學來做追蹤評鑑，學校平常也能做自我評鑑。師培中心主任提出，由於評鑑結果對大學影響甚鉅，故評審委員所受的 QAA 訓練顯得格外重要，委員需完全掌握“underline questions”(98062620086)。研究師培的教授則認為評鑑目前只有兩個走向（分級或認可制），如何運用則成為關鍵。

貳、目前師資培育學程設置狀況的檢討：

1. 您認為目前我國師資培育課程審議有何優缺點？宜如何改進？

研究師資培育評鑑的教授提出若真的要改進，須從策政及法令去看，才會把課程鬆綁。師培中心副教授提出若課程審議指的是師培審議委員會對於設置師培學程的核可，審議的標準則太過於寬鬆。師培中心主任認為課程委員會需落實檢核所有課程的開設是否值得或達到培養核心能力的標準。

2. 您認為目前我國師資培育的課程與教學評鑑，有那些優缺點？宜如何改進

師培中心副教授針對教育部對師培機構的評鑑，提出評鑑不夠深入的看法：1. 指標不清楚；2. 時間太短；3. 委員沒有時間查閱資料；4. 教學觀察不深入。研究師培評鑑的教授則認為評鑑的「認可制」的形式化。

3. 您認為目前師資培育課程與教學的認可與評鑑方式及程序的適切性為何，宜如何改革，才算適切合理？

研究師培評鑑的教授及師培中心副教授都不約而同認為需彰顯評鑑的指標，並由受評機構來反應指標。前者並進一步提出評鑑人員需加強專業培訓及素養；

後者則認為評鑑除了「環境參觀外，需比較長時間的教師觀察」(98032430156)。師培中心教授兼主任提出「評鑑學生學習成果」的重要性，優點可看出學生的學習成效並達到督促老師的作用。

參、方法論:

1. 目標：

- 您認為師資培育的課程與教學應達成那些目標？其評鑑宜包含那些重點及如何評鑑？

師培中心的副教授提出基本目標為培養學生廣博素養：1. 人文方面基礎素養；2. 數理科基礎素養；3. 藝術方面涵養 (98032430006-7)。教育專業知能方面，應俱備教育基礎知識及教育方法學 (98032430008-9)。研究師培評鑑教授認為「師資培育走向多元化，可是課程卻走向單一化」(98062010109-10)。認為課程與教學要達到什麼標準需從教師專業能力來看 (98062010115)。師培中心主任以台大為例，說明「可雇用性」的重要性，學學生應俱備以下核心能力：溝通表達、獨立思考、團隊合作及電腦素養等 (98062620007-9)。

2. 模式：

- 您認為師資培育課程與教學宜運用那些認可與評鑑模式？其優缺點如何？
- 未來我國宜使用何種認可與評鑑模式為何，才能達到師資培育品質的提昇？

對研究師培評鑑教授而言，認可模式僅有「專家意見導向」(98062010001)。並說明不論歐洲的「品質確保制度」或美國的「認可制」，都以改進學校、發展學校為宗旨，且品質一定確保，國內師培學程就是仿倣這一套 (980620125-28)。師培中心副教授認為套用什麼模式，「需先考慮投入的資源、受評對象的背景及條件及師培課程教學運作過程」(98032430084-86)。考量過後，綜合國外各種模式，通過給予「認可證明書」(98032430095-97)。師培中心主任認為提出「CIA (Curriculum Instruction Assessment) 的概念，先訂出目標，再看 Curriculum 有沒有依據目標來設計； Instruction 有沒有依據培養的核心能力來設計；最後 Assessment，學生有沒有達到這樣的能力」(98062620036-38)。

3. 指標：

- 指標內容: 您認為師資培育課程與教學的認可與評鑑宜包括那些項目？那些指標？那些證明資料？
- 指標建立機構、實施機構與人員：您認為師資培育課程與教學的認可與評鑑的指標宜由誰建立？如何建立？如此建立的理由是什麼？

師培中心副教授認為課程與教學評鑑項目及指標包括「教學前的規劃」、「教學中的實施」及「教學後的評量」(98032430126-27)。並說明教學方法靈活的重要性。研究師培評鑑教授提出「評鑑指標不只是去看學生面向，而是輸入、過程如何去連結成果」(98062010138)。以上兩位專家皆不約而同提出學生「學習檔案」的重要性。師培中心教授兼主任認為評量有以下兩大重點：1.教師本身評量學生學習；2. 學生自評學習成效，重點在於學生的學習成效 (98062620068-70)。建立指標之角色方面，研究師培評鑑教授認為「可委託學術團體來協助指標發展，若有天專責機構成立，由他們來做，這是教育部的職責」(98062010144-46)。師培中心副教授認為師培機構應邀請教育專家來集思廣益如舉辦 1. 座談會；2. 公聽會來達到認可。

4. 評鑑機構與人員：

- 您認為高教評鑑中心所進行的評鑑，其適切性、合理性及評鑑品質如何？如有需改進之處，宜如何改進？
- 我國未來師資培育課程與教學之認可及評鑑委員宜包括那些類別的專業人員？其需具備那些專業背景與資格？

針對第一點，研究師培評鑑教授認為高教中心的學門評鑑最為垢病的一部份，尤其是學門指標的問題，並無針對不同對象（公、私立學校）有所差異(98062010151-53)。師培中心副教授單提出程序應該更周全，至於評鑑品質方面，評鑑人員的專業性很重要 (98032430161-62)。關於評鑑人員，三位專家的答案皆有雷同之處，師培中心副教授提出應該由具有教育專業知能的專家來評，主要分為以下四類：1. 教育評鑑專家；2. 教育學專家；3. 學科專家(98032430162-64)；4. 學科教師(98032430170)。研究師培評鑑教授提出「專家意見導向的評鑑，就一定是專家，所謂「專家」就是要對師培了解的人員，不論是學科專家、教育專家，只要是參與過師培工作的人都較合宜」(98062010154-56)。師培中心教授兼主任認為未來師培外部評鑑可加入師資培育人員、家中方面及中小學教師(98062620130)。

伍、研究結論與建議

本研究經由文獻探討、文件分析及訪談結果，主要獲得以下幾項研究結論：

- 一. 我國師資培育中的「課程」及「成立」條件設備之審議流於形式，未能實質發揮師資培育學程的最低品質保證功能。
- 二. 師資專業專長及以培養學生能力本位為主的課程是師資培育認可及評鑑的最主要核心。
- 三. 「學生學習成效導向」為我國未來師資培育學程評鑑之主要理念。
- 四. 學程之認可及評鑑宜在尊重「學術自主權」的理念上，落實長期以「審議」為主的自我專業成長機制、證據為本的指標性評鑑是輔助。

五. 專家認可制評鑑的主要優點如下：

1. 具體可行
2. 具有明確指標
3. 由專業社群自評及外評，可免於落入學術專業「民粹」之弊。

六. 專家認可制評鑑的主要缺點如下：

1. 專家專業能力未完全受到社群信賴：如未包括教育課程、教學專家、學科專家等；受訓時間短；同儕評鑑相互過度支持的人情涉入。
 2. SWOT 的模式過於單一，未能適應所有系所評鑑的模式。
 3. 認可制參考效標容易為各校受評單位「按題答覆」，形成評鑑的「形式化」、「科技化」，只求通過，真正的專業自我反省與成長反而較少。
 4. 評鑑效標的佐證資料以投入項目居多，只有畢業生表現為結果效標，容易使評鑑「表面化」、「形式化」，使評鑑的主要精神消失，徒使受評單位忙得「人仰馬翻」。
 5. 評鑑品質無法引導受評單位以學術深思反省自我成長，因為評鑑品質的層面只涉及四部份：1) 做什麼？ 2) 如何做？ 3) 結果如何？ 4) 如何改善？；並未有為何如此做的評鑑理念及理論之省思。
- 七. 我國師資培育課程認可及評鑑缺乏「後設」認證機制，形成評鑑機制無法落實「擇優汰劣」的功能。

建議：

- 一. 學程設立宜由嚴謹的「認可」制，代替審議制。
- 二. 建立以「學生能力本位導向」的師資培育學程評鑑模式。
- 三. 研究並改進現有的 CIPP 及 SWOT 評鑑模式，融入目標模式，個案模式等形成新的本土性評鑑模式。
- 四. 師資培育課程及教學標準之規劃宜包括「為何設立該標準」、「如何設立」、「設立的內涵如何」、「設立結果如何有效」。
- 五. 強化教學及實習成效之評鑑，以確保教師具有專業實踐之行動能力。
- 六. 重視培育機構及師資培育教授社群之專業次級文化之評鑑，以加強各學程的特色。
- 七. 建立多元長期有效的師資培育課程及教學評鑑方法論：
 1. 鼓勵不同理念、使用不同模式之評鑑機構之設置。
 2. 評鑑優良之機構可依其優良程度分一次免評，一次受認可，如此可每十年再受評一次。
 3. 宜設「後設評鑑」機制，評鑑「評鑑委員」、「評鑑機構」、「評鑑模式」、「評鑑過程」的優劣。
 4. 加強目標模式、個案模式、自我發展模式，以尊重師資培育課程與教學評鑑中的「殊異性、多元性、自主性」。
 5. 建立評鑑委員人才庫，不定時予以長期訓練，提昇其評鑑品質。

6. 宜加入學科優良教師做為評鑑委員。
7. 宜加強「對話式」的質性評鑑。
8. 訪評及外在教學評鑑時間宜加強。
9. 每十年宜聘國外評鑑委員加入國內評鑑委員評鑑表現較差之學程。
10. 重新概念化「學程品質」，使學程「品質」融合學生學習「成果」及教學「潛能」。

參考書目：

- 教育部 (2005)。追求卓越師資培育品質，共創未來教育願景。2005 年 9 月 30 日公告。2006 年 8 月 21 日取自 <http://epaper.edu.tw/news/940930/940930c.htm>
- 教育部 (2003a)。大學設立師資培育中心辦法。2006 年 12 月 30 日取自 http://tece.naer.edu.tw/laws/rule_doc1.html
- 教育部 (2003b)。教育部師資培育審議委員會設置辦法。2007 年 9 月 1 日取自 http://tece.naer.edu.tw/laws/rule_doc1.html
- 教育部 (2006)。師資培育素質提升方案。2007 年 9 月 10 日取自 http://www.edu.tw/edu_web/edu_mgt/high_school/edu289001/5668/56680307c.doc
- 教育部 (2006a)。師資培育之大學辦理學士後師資職前教育課程審核作業規定。2007 年 10 月 10 日取自 http://tece.naer.edu.tw/laws/rule_doc3.html
- 教育部 (2006b)。教育部補助師資培育之大學發展卓越師資培育作業要點。2007 年 10 月 10 日取自 http://tece.naer.edu.tw/laws/rule_doc3.html
- 教育部 (2006c)。大學校院師資培育評鑑作業要點。2007 年 10 月 10 日取自 http://tece.naer.edu.tw/laws/rule_doc3.html
- 王保進 (1998)。美國「全國師範教育認可審議會 (NCATE)」認可模式對我國師資培育評鑑的啟示。國民教育研究學報 4，1—34。
- 王保進 (2003)。規劃成立辦理大學評鑑事務之財團法人專責單位案。教育部委託案。台北：台北市立師範學院。(未出版)
- 王保進 (2005)。波隆那宣言後歐洲國家高等教育品質保證機制之發展。發表於淡江大學高等教育研究與評鑑中心主辦「大學評鑑、進退場機制與提升國際競爭力」學務研討會，2005 年 4 月 24 日。台北：淡江大學。
- 王保進、王麗芬 (民 1998)。美國「全國師範教育認可審議會 (NCATE)」認可模式對我國師資培育評鑑的啟示。國民教育研究學報。4 期，1-34。
- 王秋絨 (1991)。批判教育論在我國教育實習制度規劃上的意義。台北：師大書苑。
- 王秋絨 (1997)。我國國中師資培育學程之建構。台北：師大書苑。

- 王秋絨 (2006)。歐盟影響下的法國師資培育專業改革。台北：師大教育系：社會變遷與課程改革國際研討會。2006 年 11 月。
- 王秋絨 (2007)。從角落到主角的漫漫長路—論新住民社區終身學習體系建構。載於王本壯編「社區終身學習體系的政策、理論與實務」。台北：師大書苑。
- 王秋絨 (2007a)。法國師資培育評鑑制度研究。國立台灣師範大學教育系：公義社會與教育行政革新國際研討會。96 年 11 月 23-24 日。
- 王秋絨 (2007b)。中小學師資素質管理研究。載於楊深坑、王秋絨等編，各國師資培育品質經營比較研究。台北：高教出版社。
- 吳清山 (2006)。師資培育的理念與實踐。教育研究與發展期刊，2 (1)，1-26。
- 吳清山 (2006)。師資培育的理念與實踐。教育研究與發展期刊，2：1，1-32。
- 林新發等 (2007)。我國中小學師資培育現況、政策與展望。教育研究與發展期刊，3 (1)，51-79。
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會 (2006)。大學院校系所評鑑實施計劃。台北：財團法人高等教育評鑑中心基金會。
- 高熏芳 (2007)。師資培育評鑑的反省：一些尚待探討的實務與研究課題。教育資料集刊，29，359-379。
- 陳美玉 (1997)。師資生專業實踐理論發展之研究。載於中華民國師範教育學會主編。教師專業與師資培育。台北：師大書苑。3-26。
- 陳美玉 (1999)。教師專業學習與發展。台北：師大書苑。
- 陳美玉 (2000)。以專業實踐理論發展為導向的教學評鑑之探討。載於中華民國師範教育學會主編，願景與承諾—展望新世紀的師資培育，(頁 385-400)。台北：台灣書店。
- 陳美玉 (2000)。師資生專業發展理論建構及其應用之研究。台北：五南圖書出版公司。
- 陳美玉 (2003)。從實踐知識論觀點看師資生的專業學習與發展。教育資料集刊 28，77-107。
- 陳美玉 (2005)。師資生個人知識管理及其對專業學習與發展影響之研究。師大學報 (教育類)，50 (2)，181-202。
- 陳美玉 (2006)。從內隱知識的觀點論教師學習與專業發展。課程與教學季刊，9 (3)，1-13。
- 陳美玉 (2006)。教師個人知識管理在專業發展上應用之研究--以實踐九年一貫課程為例。課程與教學季刊，9 (1)，99-122。
- 張新仁 (2007)。師資培育機構評鑑：美國師資培育認可委員會的評鑑制度及其啟示。高雄師大學報 22，1—20。
- 張鈿富、吳京玲等 (2007)。歐盟政策教育的趨勢與啟示。教育研究與發展期刊，3 (3)。

- 梁福鎮 (2005)。教師專業倫理內涵與養成途徑之探究。**教育科學期刊**，5 (2)，61—77。
- 許玉齡 (2007)。以系統觀點看師資培育與其評鑑。**研習資訊**，24 (4)，23—26。
- 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—33。
- 曾淑惠 (2006)。評鑑專業化的概念與發展對我國教育評鑑專業化的啟示。**教育研究與發展期刊** 2 (3)，171—192。
- 黃嘉莉 (2007)。1990 年代後台灣教師證照制度發展之分析。**教育研究與發展期刊**，2 (1)，63-91。
- 黃嘉莉 (2007)。**美國師資培育認證制度實施之問題探討：NCATE 的挑戰**。台北：「公義社會與教育革新國際學術研討會」。國立台灣師範大學教育系：2007 年 11 月 23-24 日。
- 黃嘉雄 (2004)。課程評鑑概念分析。**教育資料研究集刊**，29，209-224。
- 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。
- 楊深坑 (2007)。**德國師資培育認證與評鑑制度研究**。台北：「公義社會與教育革新國際學術研討會」。國立台灣師範大學教育系：2007 年 11 月 23-24 日。
- 楊瑩、楊國賜、張倍禎 (2006)。歐盟高等教育品質保證之檢視。發表於淡江大學高等教育研究與評鑑中心、台灣高等教育學會主辦「大學分類、評比與品質保證」學務研討會，2006 年 4 月 24 日。台北：淡江大學。
- 楊瑩、楊國賜等 (2006)。**歐盟高等教育品質保證機制之檢視**。台北：淡江大學：「大學分類、評比與品質保證」學術研討會。2006 年 3 月 24 日。
- 潘慧玲 (2002)。方案評鑑的緣起與概念。**教師天地**。117 期，26-31。
- 鄭勝耀 (2007)。**荷蘭師資認證制度之研究**。發表於國立台灣師範大學教育系：公義社會與教育行政革新國際研討會。96 年 11 月 23—25 日。
- 謝秀月和郭重吉 (2002)。國小自然教師科學教學實徵之個案研究。**科學教育**，12，14-162。
- 饒見維 (2003)。如何培養教師之課程設計能力以因應九年一貫課程。**現代教育論壇** 11，366—386。
- 饒見維 (2003)。**教師專業發展：理論與實務 (再版)**。台北：五南圖書出版公司。
- Argyris, C. (1993) *Knowledge for action : a guide to overcoming barriers to ongnijalion change*. San Francisco : Jossey_Bass Phblisher.
- BAUMARD Maryline (2005) .“ZEP cherchent professeurs expérimentés” *Le Monde de l’éducation* , décembre2005 , p.20.

- BLIN Jean - François , GALLIS-Deulofeu Claire , VAYSSE Gérard , **Classes difficiles : Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires**
- BOUTONNET Rachal (2005) *.Journal d'une institutrice clandestine* , Éditions Ramsay , 2005
- BRIGHELLI Jean-Paul (2005) *.La fabrique du crétin : La mort programmée de l'école* , Éditions Jean-Claude Gawsewitch , 2005.
- Calderhead, J.(ed.)(1988).*Teacher's Professional learning*.N.Y: The Falmer Press.
- CÉDELLE Luc (2006) “IUEF : toujours accusés , bientôt réformés” , *Le Monde de l'éducation* , avril 2006 , p.54-56.
- Chiou-Rong Wang Yang (2007) *.The State's Role in the Innovation of the Teacher Edu. Program in France*.日本東北仙台大學：日本與台灣師資培育比較研討會。96年7月16-19日。
- Clark, P.A., Ayers , J.B.,& Gephart ,W. J.(1988).*Improving programs for the preparation through program evaluation*. The paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association, Miami Beach, FL, Feb, 24-27.
- CROS François , OBIN Jean-Pierre(2004).*Attirer , Former et retenir des enseignants de qualité* , Ministère de l'éducation nationale.
- Elbaz , F. (1981) .The Teacher's practical knowledge : Report of a case study.*Curriculum Inquiry* , 11 (1) , 43-7.
- European Commission () .*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.
- European Commission. (2007) . *Common European principles for teacher competences and qualification*. Brussel : EURIDICE.
- European Network for Quality Assurance in Higher Education.
- EURYDICE(2002) . *The teaching profession in Europe vol.3 : profile , trends and concerns Report I : key topics in education in Europe*. Retrived Dec.20 , 2007 ,
- EURYDICE(2003) . *The teaching profession in Europe vol.3 : profile , trends and concerns Report III : Working condilions and pay. general lower secondary edu*. Brussels : Eurydice. Retrived Dec.20 , 2007 , from Http : [//www.eurydice.org/Documents/key topics3/fr/frameSet1.htm](http://www.eurydice.org/Documents/key%20topics3/fr/frameSet1.htm)
- EURYDICE(2004) . *The teaching profession in Europe vol.3 : profile , trends and concerns Report IV : keeping teaching attractive for the 21st century. general lower secondary edu*. Brussels : Eurydice. Retrived Dec.20 , 2007 , from Http : [//www.eurydice.org/Documents/key topics3/fr/frameSet1.htm](http://www.eurydice.org/Documents/key%20topics3/fr/frameSet1.htm)
- Fish , D. (1989) *.Learning Through practice in Initial Teacher training*.London : Great Britain.
- Freire , P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. (2nd.) N.Y : The Sesbury Press.

- Freire , P. (1973) *Education for critical consciousness*. N.Y : The Seabury Press
from Http : //www.eurydice.org/Documents/key topics3/fr/frameSet1.htm
- Furlong , J. , Barton , L. , Miles , S.etal.(2000).Teacher Education in Transition. *Journal of Teacher Education* , 56 (4) , 307-317.
- Honawar, V. (2007). Teacher-college group presses for single accrediting body. *Education Week*, 26(26), 7.
- Jacobson, L. (2005). In stormy times, AACTE turns to new shepherd. *Education Week*, 24(34), 1-2.
- Lindeberg , T.&Kristoffersen , D. (2002) *A Method for Mutual recognition*. Helsinki :
- Morrison , I. (1996) *The second curve : managing the velocity of change*. N.Y. : Ballantine Books.
- Murray , F.B. (2005) *On building a unified system of accreditation in teacher education*. Philadelphia : Open Univ. Press.
- NCATE (2007a). *FAQs about NCATE*. Retrieved December, 18,2007, form <http://www.ncate.org/public/faqaboutNCATE.asp?ch=1#accreditation>
- NCATE (2007b). *The NCATE standard*. Retrieved December, 18,2007, form <http://www.ncate.org/documents/standards/UnitStandardsMay07.pdf>.
- NCATE (2007c). *NCATE unit standards revision*. Retrieved December, 18,2007, form <http://www.ncate.org/documents/standards/SummaryMajorChangesUnitStd.pdf>
- NCATE (2007d). *The NCATE standard*. Retrieved December, 18,2007, form <http://www.ncate.org/documents/standards/UnitStandardsMay07.pdf>.
- Polany , M. (1962) *Personal knowledge : Toward a post-critical philosophy Chicago : The Univ of Chicago Press*.
- Schön D.A. (1983) *The reflective practioner : how professionals think in action*.N.Y. : Basic Books , Inc.
- Shulman , L.S. (1987) .Knowledge and teaching : foundations of the new reform.*Howard Education Review* 57.
- Snoek M.et.al. (2003) .Reflections on Trends in Teacher Education in Europe Using the Scenario Perspective.*European Founal of Teacher Education* , 26 (1) .
- Snoek M.et.al. (2003) .Reflections on Trends in Teacher Education in Europe Using the Scenario Perspective.*European Fournal of Teacher Education* , 26 (1) , 141.
- TDA (2006) .*Qualifying to teach : professional standards for qualifed teacher status and requirements for initial teacher training*. London : TDA

TEAC(2007a) *TEAC's accreditation goal, principles, and standards for educational leadership*. Retrieved December 18, 2007, from <http://www.teac.org/educaleadership/index.asp>

TEAC(2007b) *Accreditation goal and principles*. Retrieved December 18, 2007, from <http://www.teac.org/accreditation/goals/index.asp>

附件一：

我國師資培育課程與教學認可評鑑深度訪談問卷

楊洲松、王秋絨、吳培源 暫擬 98/3/24

壹. 認可與評鑑的理論與理念

- (一) 您認為未來我國師資培育的課程與教學認可及評鑑，宜立基於那些理論？
- (二) 進行有品質的我國師資培育課程與教學的認可與評鑑，宜有哪些哲學理念指引，才不至於淪為「技術」的迷思或意識形態的的宰制？
- (三) 您認為我國未來師資培育的課程與教學認可及評鑑結果，宜如何運用才算合理？

貳. 目前師資培育學程設置狀況的檢討

- (一) 您認為目前我國師資培育課程審議有何優缺點？宜如何改進？
- (二) 您認為目前我國師資培育的課程與教學評鑑，有那些優缺點？宜如何改進？
- (三) 您認為目前師資培育課程與教學的認可與評鑑方式及程序的適切性為何，宜如何改革，才算適切合理？

參. 方法論

(一) 目標

- 1. 您認為師資培育的課程與教學應達成那些目標？其評鑑宜包含那些重點及如何評鑑？

(二) 模式

- 1. 您認為師資培育課程與教學宜運用那些認可與評鑑模式？其優缺點如何？

2. 未來我國宜使用何種認可與評鑑模式為何，才能達到師資培育品質的提昇？

(三) 指標

1. 您認為師資培育課程與教學的認可與評鑑宜包括那些項目？那些指標？那些證明資料？
2. 您認為師資培育課程與教學的認可與評鑑的指標宜由誰建立？如何建立？如此建立的理由是什麼？

(四) 評鑑機構與人員

1. 你認為師資培育課程與教學的認可與評鑑，認可的機構為何？
（教育部、專業組織…）？
2. 您認為高教評鑑中心所進行的評鑑，其適切性、合理性及評鑑品質如何？如有需改進之處，宜如何改進？
3. 我國未來師資培育課程與教學之認可及評鑑委員宜包括那些類別的專業人員？其需具備那些專業背景與資格？

訪談比利時法語區教育部評鑑單位報告

王秋絨

一、前言

本研究計畫名為「我國師資培育課程方案」評鑑制度之研究，爲了從比較教育的觀點，了解我國師資培育課程方案評鑑支優缺點，遂選取「比利時法語區教育部」（Ministère de la Communauté française de la Belgique）以及「高等教育品質評鑑署」（Agency for the Evaluation of Higher Education Quality），歐洲大學協會（European University Association，EUA）茲將訪談過程及成果敘述如下

二、訪談過程及紀要

（一）AEQES 的訪談過程及紀要

民國九十九年一月十一日訪問「比利時法語區教育部」署主任：Mrs. Caty DuyKevrts。

Mr. Guillaume 先介紹比利時高等教育品質保證，如何受到歐盟高等教育區品質保證政策等形成過程的影響。他從歐盟高等教育品質保證機制的發展史，說明歐盟高等教育努力從歐盟本身的四十六個國家，以及歐盟之外的國家之交換分享，學習建立一個具有全球化品質競爭得大學制度。

Guillaume 指出自一九九八年波隆那宣言以來，一九九九年就有二十九個國家參與「歐盟高等教育區」到了 EHEA（European Higher Education Area）成立時，已有四十六個國家參與，比 EU 的組織更大，但歐盟四十六個國家本來由個國教育部長簽署，將完全實踐 EHEA 的歐盟高等教育區的行動。但到了二〇一〇年，只有少數幾個國家達成其所千數的行動計畫，故二〇一〇年又成立 BFOG（Bologna Follow Up Agenda），將歐盟高等教育的品質保證機制延續推動，並重視「品質」與「績效」的可行途徑。

除了歐盟國家的品質保證的自我提昇之外，自二〇〇九年起，歐盟品質保證協會並積極與歐盟之外的國家如巴西、日本等國家分享品質保證的經驗，期使歐盟新的一波品質與績效提昇活動，發揮其功能，避免品質要求中的一切缺失。

Mrs. Caty DuyKevrts，指出法語區的品質保證機制有一大部分是 Follow Up 歐盟的高等教育品質保證的原則與策略，但細節部份仍保有自己的主要特色。

他指出在機構評鑑方面，系十年計畫二次五年實施一次，主要運用 SWOT 分析（Strengths、Weaknesses、Opportunities、Threats）。SWOT 分析的內容包括以下幾點重點：

1. 機構及其行政運作
2. 大學學習方案的目標與內容：尤其對每個大學的共同所有訪評委員接受一天

的專業集訓，然後做 2~3 天的實地訪評。被評鑑機構二年前就被通知要接受評鑑及實地訪評。

評鑑機構：AEQES(Agency for the Evaluation of Higher Edu. Quality)自二〇〇二年十一月成立，完成六十九個審核方案，自評報告、同輩評鑑及文件報告。第二階段由二〇〇八年同時提出十年的計畫，包括如何做自評、他評報告，如何出版報告並追蹤，每五年實施一次機構評鑑。

AEQES 的主要任務有如下七項。

1. 確認大學所提供的學習方案規則性地被評鑑。評鑑的主要任務，在於確認方案的優缺點及待解決的問題
2. 完成外在評鑑程序；
3. 透過利害關係人的合作，提升高等教育的品質。
4. 提供政府、利害關係人、學生全球高等教育品質資訊。
5. 提供決策者提昇全球高等教育品質改進的建議。
6. AEQES 透過自發及政府要求，擬定完成任務的任何計畫；
7. 代表比利時法語區參與國家及國際性的高等教育品質保證會議。

爲了達成上述七項任務，AEQES 的組織如下：

1. 執行委員會：共有 25 人，包括高等教育的學術界、行政界代表、學生、業界聯盟代表、公共教育當局、僱主代表、一般人士，其中百分之七十五是機構代表，百分之三是一般人士及僱主代表。
2. 理事會：設理事長、副理事長、高等教育主任及 AEQES 主任及成員。
3. AEQES 成員：AEQES 主任、辦公人員及秘書等數人。

AEQES 的評鑑方式如下：

1. 沒有外在品質保證評鑑的認可，
2. 只進行方案品質保證，
3. 只做碩、學士的品質保證，
4. 類似方案同時被評，以做比較分析，
5. 報告內容包括六項：
 - (1) 機構及其行政
 - (2) 方案的內容與目標，
 - (3) 學生，
 - (4) 人力及物質資源，
 - (5) 合作及國際關係，
 - (6) SWOT 分析及策略計畫，
6. 品質保證結果不分級打分數

(二). 歐洲大學協會參訪紀要

2010 年元月 11 日下午三點前往比利時 Brussels 訪問「歐洲大學協會」，由該

會「機構評鑑處處長」Tia Loukkola 接受訪談。她指出「歐洲大學協會」是個完全獨立自主的大學品質保證機構，經費完全由會員的會費支應。現有會員包括 800 所大學及 34 個各國的大學協會(national university associations), 會員的分佈橫跨 46 個國家。

這個協會的主要任務在於替會員大學向各個所屬政府發聲，同時也透過各項工作坊、研討會共商大學校長與高級行政主管解決各項管理以及大學經營問題。

這個協會也進行大學評鑑工作，評鑑係以機構評鑑為主，不涉及教學與研究。評鑑也由受評鑑大學自行申請，經費自理。評鑑結果，只是做為大學自行診斷其組織結構，營運方式、經費運用是否合理有效。並不作排序(ranking)，也無認證(accreditation)的功能。

三、研究訪問行程表

日期	活動記要
99 年 1 月 09 日 至 99 年 1 月 10 日	從台北起程飛往比利時布魯塞爾
99 年 1 月 11 日	訪問比利時法語區教育部國際觀係主任 Kevin Guilanme 及品質保證署主任(Director of quality assurance agency) 訪談問卷如附件一
99 年 1 月 11 日	訪問歐盟高等教育品質保證協會(European Association for Quality Assurance in Higher Edu.)
99 年 1 月 12 日	謄寫 DQAE.ENQA 做逐字稿確認，並進一步釐清訪問位清楚部份
99 年 1 月 13 日	謄寫 DQAE.ENQA 做逐字稿
99 年 1 月 13 日	再訪 DQAE.ENQA 做逐字稿確認，並進一步釐清訪問位清楚部份

99年1月09日 至 99年1月10日	從赫爾辛基飛回台北