

南 華 大 學

歐洲研究所

碩士論文

臺灣教師專業發展之現況與問題：
芬蘭中小學師資碩士化之啟示

A Study on the Process and Problems of Professional
Development of Teachers in Taiwan:
A Case-Study of the Master Degree System of the Finnish
Primary and Secondary School Teacher Education

研 究 生：徐素貞

指 導 教 授：張心怡 博士

中華民國 103 年 7 月 7 日

南 華 大 學

歐 洲 研 究 所

碩 士 學 位 論 文

臺灣教師專業發展之現況與問題：

芬蘭中小學師資碩士化之啟示

A Study on the Process and Problems of Professional
Development of Teachers in Taiwan :

A Case-Study of the Master Degree System of the Finnish
Primary and Secondary School Teacher Education

研究生： 孫素貞

經考試合格特此證明

口試委員：張心怡
趙文石
楊仕榮

指導教授：張心怡

系主任(所長)：鍾志明

口試日期：中華民國 一〇三 年 六 月 二十四 日

中文摘要

本研究擬一探臺灣教師專業發展推動的現況與所面臨的問題，並藉由對於芬蘭師資培育特色中之碩士化制度深入研究，希望能為我國教師專業發展提供相關建議。其研究發現有：職前教育階段：臺灣芬蘭雖皆採兩階段遴選方式，但芬蘭之遴選制度著重心理測驗，篩選能力較佳。臺灣目前的師資培育採學程制，較之芬蘭嚴謹且以專業取向，研究導向型的師資培育制度，相對顯得深度與廣度不足。實習導入階段：較之芬蘭不論在學士階段或是碩士階段皆有教育實習，臺灣不論在時間、內容皆相對顯得極為不足。在職進修階段：兩國教師在職進修的情況自由且踴躍，但臺灣教師受到晉級加薪的利誘較熱衷學位的修習。在職進修經費之投注臺灣明顯不足。

根據本研究之結果，提出對臺灣教師專業發展建議如下：職前教育階段：增加教育專業課程之份量；落實試教及集中實習；提昇師資培育之層級；管控師資培育機構素質。實習導入階段：增加教育實習時間；教育實習的內容要紮實；注重實作；實習指導教授、實習輔導老師及實習生應緊密結合。在職進修階段：獎勵與懲處並進；暢通在職進修管道。

關鍵詞：芬蘭、教育、師資培育制度、臺灣教師專業發展

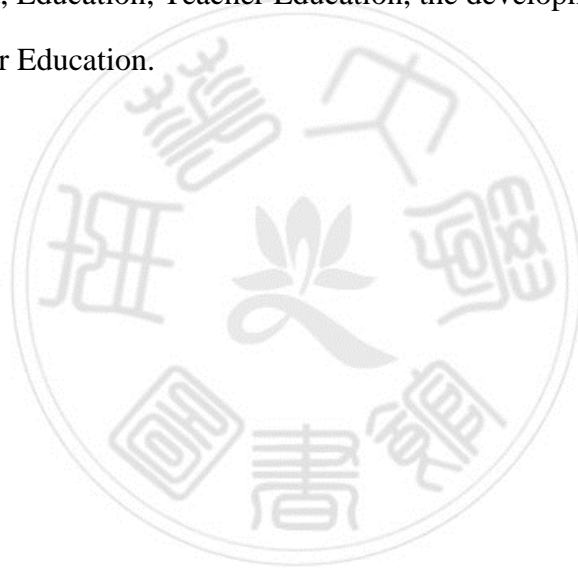
Abstract

The aim of this study is focused on the development of Taiwan's Teacher Education and the problem which it was occurred nowadays. On the basis characteristics of Finnish Teacher Education research, it could indicate the relative suggestions to the development of Taiwan's Teacher Education. The findings from this study are as follows: Pre-Service Education: Two-stage- selection is performed in both of Taiwan and Finland. As a result of great emphasis on the psychological test in Finland, the result of selection is better. However, the curriculum design of Taiwan's Teacher Education is relatively lack of the range and depth of profession compared with research-based teacher education in Finland. Practice teacher : Practical training programs is conducted via bachelor and master degree in Finland. Compared with Finland, the Practical training programs in Taiwan is ralitively disufficient in training period and contents. In-Service Education: Both of the teachers in the two countries involved in the On-the-job training vibrately. The teachers in Taiwan are attravted in teacher education due to the higher salary. However, the funds of On-the-job training in Taiwan are apparently restricted.

According to the results of this study, the following are the suggestions of the development of Taiwan's Teacher Education Pre-Service Education: 1 Increasing the portion of the Teacher Education curriculum. Actural practical teaching and practice teacher training concentrately. P romotin of the Teacher Education training level. The quality control of the Teacher Education training institute. Practice teacher: Increasing the practice training period of the Teacher Education curriculum. Enrichment of the content of the Teacher Education curriculum. Focus on practicing training. Advisors should keep in touch with practicing teacher closedly. In-Service Education: Both of

adwords and punishments should play imporant role in the Teacher Education curriculum.Increasing the entrances of On-the-job Teacher Education curriculum.

Key words: Finland, Education, Teacher Education, the development of Taiwan's Teacher Education.



目次

中文摘要	I
Abstract	II
目次	IV
第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	1
第二節 名詞釋義與文獻回顧	4
第三節 研究方法與限制	11
第四節 章節安排	13
第二章 臺灣師資培育的現況與問題	14
第一節 師範教育之歷史沿革	14
第二節 臺灣師資培育的現況	27
第三節 師資培育與教師專業	36
第四節 臺灣師資培育的問題與展望	41
第三章 臺灣教師專業發展之現況與問題	53
第一節 教師專業發展	53
第二節 教師生涯發展與專業發展階段	61
第三節 臺灣教師專業發展之現況與展望	67
第四節 教師評鑑與教師分級	83
第四章 芬蘭師資培育碩士化制度之發展與內涵	94
第一節 芬蘭基礎教育體系的發展	94
第二節 芬蘭師資培育碩士化制度之演變與內涵	103
第三節 芬蘭中小學師資培育政策之最新發展	110
第四節 芬蘭師資培育碩士化制度對我國教師專業發展之啟示	117
第五章 結論與建議	124
第一節 結論	124
第一節 建議	126



第一章 緒論

教育乃國家之百年大計，其結果不僅將影響個體成長與社會發展，亦對國家競爭力具有決定性的影響。擁有一流優質專業的師資，方能擁有一流優質卓越的教育。教師素質的良窳，乃係決定教育品質和國家實力的重要關鍵。本論文旨在瞭解我國目前在教師專業發展之現況及所遭遇的困境與問題，並汲取北歐的芬蘭在中小學師資培育碩士化制度上的成功經驗，作為我國未來在提昇中小學教師素質及專業發展上的借鏡。本章共分為四節，第一節為研究動機與目的，第二節為名詞釋義與文獻回顧；第三節說明研究方法與研究限制，第四節則為研究架構與章節安排。

第一節 研究動機與目的

一、研究背景與動機

近年來，由於國內出生率降低，少子化的衝擊使得學生數量隨之驟減，教師數量的供需面臨嚴重失衡，加上多元文化族群與新住民子女提高了學生的異質性，如何培養出符合社會需求的教師成為我國師資培育的重點。為解決以上問題，教育部於 2010 年開始推動「中小學教師素質提升方案」，明確揭示我國師資培育的目標為：¹

1. 建立標準本位師資培育政策；
2. 協助師範/教育大學轉型發展；
3. 規範師資培育之大學績效評鑑與進退場機制；
4. 增強教育實習效能；
5. 健全教師資格檢定制度；
6. 建置師資人力供需資料系統與督導機制；
7. 提高高級中等以下學校師資學歷；

¹ 教育部，〈中小學教師素質提昇方案〉
(<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1169&Page=9001&Index=2&WID=1112353c-88d0-4bdb-914-a-77a4952aa893>) 閱覽日期： 2013.11.24

- 8.強化教師專業能力；
- 9.推動表揚優良教師與淘汰不適任教師機制。

綜觀教育部所推動「中小學教師素質提升方案」之九項行動方案，顯然已經體認到現階段之社會脈動，並加入了社會關注議題，以朝向全方位提升教師素質目標、補強或調整教師專業能力等面向來發展，而其因應方式則為調控師資培育數量、強化教師進修機制，以及促進教師專業發展等措施，希望透過提供國中小學教師相關進修及專業發展之途徑，達到逐年提高教師學歷至碩士學位之政策目標。

除此之外，為了提升中小學教師的競爭力、維持中小學教師素質的水準，教育部除了提倡師資培育多元化以及師資市場擇優汰劣機制外，亦積極倡導中小學教師專業發展及教師評鑑，希望比照師資培育的國際教育發展之趨勢，逐步提升中小學教師學位與專業。²

由於教師職業是一種專業性工作，而教師則是持續發展的個體，必須透過持續性專業學習與探究的歷程，方能不斷提升其專業表現與水準，³此乃謂「教師專業發展」（Professional Development of Teacher），係指教師應奠基在原有專業的基礎之上，不斷的研究改進，換言之，透過隨時的在職進修教育，使教師的專業繼續的有所成長發展。⁴由是可知，教師的專業發展除了高品質的師資培育課程、紮實的職前實習訓練外，還需要加上與時俱進的專業在職進修，方能提昇其專業素養，以因應當前知識爆炸的時代。

北歐地區的芬蘭在教師的專業發展部分一向擁有優點的表現。舉例而言，芬蘭於 2000 年時參加「經濟合作暨發展組織」（Organization for Economic Cooperation and Development，以下簡稱 OECD）每三年舉辦之十五歲學生能力評估測驗「國際學生能力評量計畫」（The Program for International Student Assessment，簡稱

² 教育部，〈教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點〉。

〈<http://140.111.34.34/moe/common/index.php?z=578&zzz=578>〉 閱覽日期：2013.7.12

³ 饒見維，〈教師專業發展：理論與實務〉。（台北：五南，2003），頁 15。

⁴ 黃坤錦，〈教師在職進修與教師專業發展〉，《教育資料集刊》，第 28 輯，2003，頁 243。

PISA)，其分別在閱讀、自然科學、數學及問題解決四大部份的評比中表現優異，整體表現為 OCED 國家中的第一名。⁵（芬蘭青少年連續兩年在閱讀和科學兩項評比中獲得第一，數學和解決問題位居第二。）

芬蘭優異的表現吸引許多研究人員前往探究，世界各國也開始注意到芬蘭教育的內容與成效，競相探討其成功的背景與因素，同時亦關注芬蘭政府所推動之師資培育與教育政策等相關因素，而諸多相關研究發現，芬蘭中小學教師需要通過高標準的審核，且需具備碩士學歷，而此高素質的教師乃被公認為係導致芬蘭具此優異表現的最重要因素。

學者廖辰容便指出，芬蘭本國的教育學者認為「芬蘭中小學的師資培育」與芬蘭學生在「國際學生能力評量計畫」的傑出表現最為相關，且「教師教育碩士課程」的成效，對學生的良好表現有極大影響力。顯見芬蘭教育之所以成功，最重要的因素在於芬蘭中小學的「師資培育」與「教師專業」。⁶進一步探究可發現，芬蘭的中小學師資培育制度之所以能夠訓練出優良且有能力的教師，主要因為芬蘭師資培育制度促使中小學教師主動積極提升自我的專業素養，進而加快了芬蘭中小學師資培育改革的進程，而芬蘭政府在 1979 年開始，為了加強研究取向的教師專業訓練，做出了將中小學師資培育所需求的學歷提升至碩士層級之政策決定，更是其中關鍵。

進入新世紀以來，隨著社會環境變遷、出生率降低，少子化現象對教育之衝擊日趨明顯，師資培育的數量與品質問題成為社會關注的焦點。舉凡師資養成質量的管控、教育實習制度的落實、教師進用制度的改善、教師專業知能的提升、不適任教師的汰換及教師退撫機制的規劃等，皆為社會各界企盼政府著力改善之議題。筆者在小學任教，迄今服務已達十三年，基於教育專業，乃決定選擇與我國教育現況相關課題作為研究主題。而為了達到我國中小學師資培育制度改革的目的，以培養出符合我國社會需求的教師，乃選擇北歐地區的芬蘭作為師法對

⁵ 蕭富元等（著），《芬蘭教育，世界第一的秘密》。（台北：天下，2008），頁 108/頁 109。

⁶ 廖辰容，〈芬蘭(小學)師資培育改革之發展〉，《師資培育與教師專業發展期刊》，4 卷 1 期，2011，頁 53。

象，希望透過探究芬蘭在中小學師資培育碩士化的制度設計與發展過程，汲取其成功經驗，以作為我國政府在提昇中小學教師素質及專業發展上的參考與借鏡。

二、研究問題與目的

目前教育部為因應十二年國教之推動，期藉由培育卓越優秀的師資，落實有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路及優質銜接之教育理念以推動各級教育發展，並強化國家競爭力。因此積極推動教師專業發展，期能培育出與時俱進、優質的師資。惟目前第一線的教師符合當今社會的期待與需要嗎？師資生是否適量優質？教師考核及分級制度的建立？不適任教師的退場機制？以及面對知識快速變遷的時代，教師專業發展應如何達到體系化、終身化的理想？

為回答前述問題，本論文一探臺灣教師專業發展推動的現況與所面臨的問題，並藉由對於芬蘭師資培育特色中之碩士化制度深入研究，希望能為我國教師專業發展提供相關建議。據此，本論文的目的主要如下：

1. 檢視當前我國在教師專業發展上的推動現況及面臨之困境；
2. 探討芬蘭師資培育的核心價值以及其中小學師資培育碩士化的發展過程；
3. 分析導致芬蘭師資培育碩士化制度成功的內外因素；
4. 根據芬蘭經驗，提出給我國教育單位在政策擬定與實際推動上的參考建議與啟示。

第二節 名詞釋義與文獻回顧

一、名詞釋義

本論文中涉及二個重要名詞：師資培育、教師專業發展，茲分別加以界定說明如下：

(一) 師資培育

係因民國 1992 年行政院函請立法院審議修訂「師範教育法」部分條文時，經立法委員強力要求與協商，並於立法院教育法制委員會第二屆第二會期第 4 次聯席會議決議通過修法，名稱改為「師資培育法」(立法院公報，1993 年 61 期)，自此「師資培育」取代「師範教育」之名。

師資培育範圍仍同於「師範教育法」所稱培養健全師資及其他教育專業人員，並研究學術為宗旨；又於行政院 2003 年 8 月 6 日院臺教字第 0920041468 號令定自 2003 年 1 月 1 日施行之「師資培育法」，將師資培育範圍限縮僅為培育高級中等以下學校及幼稚園師資，充裕師資來源，並增進其專業知能。其培育機構包括，師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學校院。⁷「師資培育法」中明定師資培育應著重教學知能及專業精神之培養，並加強民主、法治之涵泳與生活、品德之陶冶。⁸此可視為我國師資培育之主要目標。

(二) 教師專業發展

教師專業發展 (Teacher's Profession Development) 的起源是 1966 年聯合國教科文組織針對各國發展所提的建議在其建議書中，提及聯合國各國應將教學工作建立成為一種專業，以提升教師專業能力成長以及專業地位；爾後，相關研究機構定義出專業為一種連續性且不間斷地成長與發展歷程，而教師專業發展是指針對教師在學科教學以及思維上，為了有效教學的目的所進行或獲得的內在與外在專業成長歷程，其中包含專業知能、專門知識、教學知能以及行政知能，例如：課程發展與設計、社會資源的取得、教學創新、班級經營、行動研究以及學校行政等專業能力與知能。⁹

⁷ 國家教育研究院，〈師資培育政策回顧與展望研究報告〉，2009 年 3 月，頁 3
〈http://workshop.naer.edu.tw/9/study/link5_2.pdf〉，閱覽日期：2013.7.14

⁸ 〈師資培育法〉，2005 年 12 月 28 日，〈全國法規資料庫〉，
〈<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>〉，閱覽日期：2013.7.14

⁹ 教育 wiki
〈<http://content.edu.tw/wiki/index.php/%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95>〉 閱覽日期：2013.7.15

此外，教師專業發展亦可指教師在教學生涯中，為使個人在教學知能與態度、班級經營與管理、學生輔導與管教、人際溝通與表達等與教學相關的專業知識、技能或態度，能不斷的透過各種學習進修活動，而繼續成長並運用於教學的歷程或結果。

二、文獻回顧

(一) 臺灣教師專業發展

本論文根據研究目的進行關於臺灣的教師專業發展相關文獻搜集，經初步蒐集文獻並進行整理之後，發現國內與教師專業發展有關之學術文獻數量不少，因此，僅就與本研究主題「教師專業」相關之文獻進行整理。

以「教師專業」為題的專書，首推歐用生於 1996 年出版之《教師專業成長》一書，該書由師資培育、進修研究、教師素養三大面向，剖析教師專業發展的重要。先由專業發展的理論、內涵談起(What)，再剖析為什麼需要專業發展(Why)，最後提出加強專業發展之可行策略(How)。此外，饒見維於 2003 年出版之《教師專業發展-理論與實務》一書，該書旨在探討如何給予教師必要的資源，如何協助教師持續提昇專業素養。饒見維認為教育改革的動力必須來自深切的內省，而不是外來的強迫與壓力，教師素質無法「被提昇」，而是要靠教師「自我提昇」。¹⁰高強華所著《師資培育問題研究》一書，該書的核心議題為師資素質和教學品質之提昇，高強華認為教師專業社會化是永無休止的歷程，從養成教育到實習任教，從實習引導到正式擔任教職，均是不斷的發展成長的歷程。¹¹

以「教師專業」為題或與「教師專業發展」、「教師素質」有關的期刊論文，有高強華發表於《北縣教育》之〈迎接教學生涯的新挑戰：教師專業成長面面觀〉一文，提出教師專業發展或進修活動的主要功能，高強華認為教師專業成長活動有助於教師維持其專業養成階段的知能，擴展精熟各種各類的教學技巧。¹²郭論

¹⁰ 饒見維，《教師專業發展-理論與實務》(台北：五南，2003)，頁 3-4。

¹¹ 高強華，《師資培育問題研究》(台北：師大書苑，1996)，頁 128。

¹² 高強華，〈迎接教學生涯的新挑戰：教師專業成長面面觀〉，《北縣教育》，16 期，1997，

陵則由著重實習教師之專業發展，所著〈從實習教師的社會化談師資素質的提升〉一文，收集在《新世紀師資培育的圖像》一書中，該文旨在探究實習教師社會化歷程，首先說明實習教師社會化的重要性，其次分析實習教師社會化的影響因素，最後從實習教師社會化的角度談師資素質提升之道。¹³

張德銳發表於《教育資料集刊 28 輯》之〈中小學初任教師的教學困境與專業發展策略〉一文，側重在初任教師之專業發展策略，張德銳認為學習如何教學並不是一個簡單的工作，它是一段長程、專業且困難重重的過程，需要教師自我不斷成長以及他人及時給予協助支持和輔導。¹⁴

博士論文部份則有李俊湖的《教師專業成長模式研究》及康瀚文《臺灣教師專業論述發展之研究》。李俊湖之研究旨在分析教師專業成長模式，由教師專業成長發展的歷史背景談起，再探究教師專業成長的模式，最後綜合研究發現，提出對臺灣教師專業成長之建議。¹⁵而康瀚文的研究目的在瞭解臺灣自 1994 年至 2010 年，教師專業論述的形塑與發展過程。康瀚文指出臺灣教師的專業特徵已由過去的道德教化的角色走向專業人員的角色，且教師已被社會大眾視為專業人員。¹⁶

以上文獻所探討的主題，均與本研究的主題相關，在檢閱相關文獻後發現教師專業發展主要可劃分為三階段，分別為職前師資培育階段、初任教師導入階段、勝任教師精進階段，也就是師資培育階段、實習導入階段以及在職進修階段。每個階段有不同的任務與需求，教師專業發展自有不同的途徑與內涵。

（二）芬蘭師資培育制度

頁 26。

¹³ 郭諭陵，〈從實習教師的社會化談師資素質的提升〉，《新世紀師資培育的圖像》（台北：心理，2006），頁 210。

¹⁴ 張德銳，〈中小學初任教師的教學困境與專業發展策略〉，《教育資料集刊 28 輯》（台北：國立教育資料館，2003），頁 130。

¹⁵ 李俊湖，《教師專業成長模式研究》（台北：國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，1998）

¹⁶ 康瀚文，《臺灣教師專業論述發展之研究》（台北：國立臺灣師範大學教育系博士論文，2011）

本論文的一條主軸是芬蘭師資培育制度，在初步蒐集文獻並進行整理關於芬蘭師資培育制度的學術性文獻後，整理如下：關於芬蘭教育的專書有帕思·薩爾博格（Pasi Sahlberg）所著《芬蘭教育這樣改》（Finnish Lessons）。本書作者薩爾博格教授現為芬蘭教育與文化部所屬之國際事務交流與合作中心（Centre for International Mobility and Cooperation，簡稱 CIMO）主任。過去二十年間，他分析了全世界的教育改革。本書的主題是芬蘭與芬蘭人如何將他們的教育體制從 1980 年代表現庸俗的系統轉型為目前如此傑出的典範。

除了薩爾博格教授的著作，為求得更廣泛的資料，相關專書中關於「芬蘭師資培育」與「芬蘭教育」的部份，亦列入參考範圍。主要有《芬蘭教育，世界第一的秘密》、《沒有資優班，珍視每個孩子的芬蘭教育》、《每個孩子都是第一名：芬蘭教育給台灣父母的 45 堂必修課》、《成就每一個孩子：從芬蘭到台北，陳之華的教育觀察筆記》、《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》、《北歐五國教育制度之比較》等。以上專書中，以陳之華的所著《芬蘭教育，世界第一的秘密》一書內容最豐富與真實。陳之華曾在芬蘭旅居六年，書中翔實記錄了她從南到北參訪過的芬蘭學校，與訪問過的芬蘭教育官員、學校人員與師生等，故其書之內容不僅豐富且十分實務。¹⁷而蕭富元等人也曾親自到芬蘭參訪，而且訪問過一些教育官員，也到過一些學校參訪，唯時間較短暫，數量也較少。¹⁸陳照雄教授亦曾親自到芬蘭探訪，其書內容則偏重制度面的探討，且多為資料收集，並無實地參訪。¹⁹

國內關於芬蘭師資培育制度的論文，主要有徐銘璟發表的〈芬蘭師資培育制度之研究〉一文，該論文由芬蘭師資生甄選、職前教育課程、教育實習、教師資格取得與教師甄選，五大面向來說明芬蘭師資培育現況，並歸納出芬蘭師資培育的特色。²⁰另外，陳喜月所發表〈芬蘭師資培育制度之研究〉碩士論文，則針對

¹⁷ 陳之華，《沒有資優班》（台北：禾馬文化，2008）

¹⁸ 蕭富元等，《芬蘭教育，世界第一的秘密》（台北：天下，2008）

¹⁹ 陳照雄，《芬蘭教育制度》（台北：心理，2007）

²⁰ 徐銘璟，〈芬蘭師資培育制度之研究〉（台北：國立臺灣師範大學教育研究所/碩士論文，2011）

芬蘭師資培育制度的培育目標、培育機構、培育課程、師資生遴選等制度的內涵與實施進行研究探索與分析。²¹

至於期刊論文方面，主要有沈翠蓮發表於《課程與教學季刊》之〈芬蘭師資培育課程設計之探析〉一文，該文旨在探析芬蘭師資培育的課程設計實況，了解芬蘭課程設計的法源和定位。²²此外，顏佩如、歐于菁、王蘊涵三人發表於《臺中教育大學學報：教育類》之〈芬蘭中小學師資培育碩士化制度與最新師資培育政策發展之研究〉，該文主要探究 1965 年後芬蘭中小學師資培育的演變、芬蘭中小學師資培育碩士化制度的內涵，除分析芬蘭中小學師資培育碩士化制度之內外在成功因素，更進一步探究芬蘭中小學師資培育政策之最新發展。²³

此外，廖容辰發表在《師資培育與教師專業發展期刊》之〈芬蘭(小學)師資培育改革之發展〉及〈芬蘭小學職前教師素質管理機制之探究〉二文。〈芬蘭(小學)師資培育改革之發展〉一文，歸納與分析芬蘭小學職前教師培育之歷史沿革，廖容辰發現芬蘭十分注重教師專業發展與教師素質的提升，芬蘭師資培從學歷的提高、以研究為本取向的課程規劃、評鑑的建言、師資培育的發展報告書、甚至提倡並強調「教師為終身學習者」的觀念，鼓勵在職教師不斷地參與專業進修……等，皆可發現芬蘭的努力。²⁴此外，在〈芬蘭小學職前教師素質管理機制之探究〉中，廖容辰也進一步探討芬蘭小學職前教師素質的管理機制，瞭解芬蘭在職前教師素質管理方面的措施與方法。分析芬蘭的師資培育如何透過學生篩選、課程組織與安排，以及師資培育之評鑑等手段，達成職前教師素質的管理。

25

²¹ 陳喜月，〈「芬蘭師資培育制度之研究」〉，（花蓮：慈濟大學教育研究所/碩士論文，2010）

²² 沈翠蓮，〈芬蘭師資培育課程設計之探析〉，《課程與教學季刊》，16 卷 2 期，2013，頁 115。

²³ 顏佩如、歐于菁、王蘊涵，〈芬蘭中小學師資培育碩士化制度與最新師資培育政策發展之研究〉，《臺中教育大學學報：教育類》，26 卷 1 期，2012，頁 31。

²⁴ 廖容辰〈「芬蘭(小學)師資培育改革之發展」〉，《師資培育與教師專業發展期刊》，4 卷 1 期，2011，頁 63。

²⁵ 廖容辰，〈芬蘭小學職前教師素質管理機制之探究〉，《師資培育與教師專業發展期刊》，3 卷 1 期，2010，頁 71。

外文方面資料取得較為不易，因此首先從芬蘭官方網站瞭解該國教育的特色與最新發展，並利用網路收集與芬蘭教育、師資培育相關資料。其中，由芬蘭教育部、外交部和芬蘭促進委員會共同發表製作的網站「thisisFINLAND」，內容涵蓋了芬蘭的生活與社會、商業與創新、藝術與文化、新聞訊息、活動記錄、實用資訊，還有各種統計數據。其目的在於幫助外國民眾認識芬蘭、瞭解芬蘭、親近芬蘭甚而喜愛芬蘭。

除了網站資料外尚有期刊論文，主要有 Erkki Aho, Kari Pitkänen and Pasi Sahlberg 等合著《Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968》，詳述芬蘭自 1968 年以來基礎教育和中等教育的政策制定和改革的原則。

Hannele Niemi 所著《The social factors contributing to education and schooling in Finland》，本文除對芬蘭的教育和歷史文化運動的進行簡要回顧，還介紹了為什麼教學和學習在芬蘭社會具有優先性的原因，以及師資培育如何支持教師成為高素質的專業人才。本文還指出政治意願相結合、有目的的努力、高品質的師資培育、傑出的教育系統、教師專業道德責任、社會的信任等係芬蘭教育成功的主要原因。

Hannele Niemi & Ritva Jakku-Sihvonen 合著《Teacher education in Finland》，本文從芬蘭國情分析開始，詳述芬蘭師資培育之內涵，師資培育實施的機構，學生的遴選方式，教育實習的進行，教師在職進修的現況，以及師資培育未來的展望。而 Pasi Sahlberg 所著《The Secret to Finland's Success: Educating Teachers》指出芬蘭突出的教育成就源自於芬蘭「優秀的教師」，且詳細介紹芬蘭師資培育成功關鍵要素，教師職前教育，教師專業學習和發展，教育決策制度和實踐課程及評估，最後提出芬蘭未來的教育政策等。

Pertti Kansanen 的《Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments》一文，首先回顧芬蘭師資培育改革歷程，接著分析芬蘭教育體系的基本特徵及特色，並提出足供美國參考的發現與建議。

Päivi Atjonen & Siu Cheung LI 的《ICT in Education in Finland and Hong Kong. An Overview of the Present State of the Educational System at Various Levels》，本文在於了解芬蘭和香港在小學、中學、高等教育 ICT 的使用提供一個總體框架。作者介紹了 ICT 基礎設施的數量和質量，教師的技能和對待它的態度。從學生和教師的觀點進行 ICT 在教學上使用的各種調查和研究。同時，對 ICT 未來發展的挑戰進行一些討論。

以上文獻所探討的主題，均與本論文研究的題材相關，經初步文獻回顧，本研究對於芬蘭師資培育有以下認識：自 1970 年代中小學師資之培育由八所大學負責，至少修業五年，且必須具備碩士學位；中小學教師需修習 300 個學分（學士 180 學分和碩士 120 學分）；師培生需通過兩個遴選階段；研究取向的教師專業訓練，教師擁有解決問題的能力、分析的能力、研究能力；教育工作在芬蘭社會是受人景仰之工作，吸引優秀學子參與，因此師資培育機構錄取率低。

第三節 研究方法與限制

一、研究方法

本論文為質性研究，所採之研究方法主要有二：文獻分析法以及比較研究法。

（一）文獻分析法

文獻分析法係以「系統而客觀的界定、評鑑並綜合證明的方法，其主要目的在於了解過去、洞察現在、預測將來。」²⁶換言之，文獻分析法是透過對於過去相關文獻資料進行有條理之蒐集整理，再加以檢視以及分析，進而從中了解相關

²⁶ 葉至誠、葉立程，《研究方法與論文寫作》，（台北：商鼎文化，1999），頁 138-156。

研究發現，以解釋研究現象的現況，以求更為深入且細緻的剖析，甚至預測將來之發展。為了有效運用文獻分析的研究方法，本論文首先廣博蒐集有關臺灣教師專業發展與芬蘭師資培育制度之相關資料，並依據不同主題加以整理並對文獻進行檢閱後，著手進行資料的分析以及比較。

本論文針對我國教師專業發展的現況與問題及芬蘭師資培育制度發展歷程與內涵等進行文獻蒐集。本論文所需的資料來源，在 firsthand 資料官方文獻部分，主要來自教育部我國各年度統計年鑑涉及教育的部分。其次，參考相關領域的專家學者所提出的報告或研究建議等，俾以對於資料的闕漏有所填補，其它如相關統計數字資料以及期刊文章、學術專書等二手資料，亦為本論文在進行文獻分析時採用的資料來源。

筆者盡可能的蒐集和閱讀大量的相關文獻，並加以整理歸納及分析。除透過圖書館蒐集中西文書籍，尚利用電子資料庫（華藝線上圖書館、臺灣博碩士論文知識加值系統、臺灣期刊論文索引系統、SDOL、SDOS）搜尋國內外期刊和學術論文，藉以深入了解關於臺灣教師專業發展與芬蘭師資培育制度等議題，國內外各專家學者不同的觀點與評析。

（二）比較研究法

英國歷史學家湯恩比指出，當必須在兩個或多個事件間，建構出一種關係時，便需要採取一種提綱挈領式的觀點，這便需要採用比較研究的方式。²⁷易言之，比較研究方法是對相同事物的不同方面或同一性質事物的不同種類，透過比較而找出其中的共同點或差異點，來深入認識事物本質的一種方法。因此，比較研究法之基本原理有二：「比相同」與「比差異」。比相同，在於以類似情況，做當前研究現象之比附援引，以做同因必同果式的解釋或預測。而比差異。則常為證明不同因不同果，故不能將當前研究的對象與其他對照現象混為一談。²⁸

²⁷ 陳曉林譯，Arnold Toynbee 著，《歷史研究》（A Study of History），（台北：遠流，1984），頁 91-96。

²⁸ 王玉民，《社會科學研究方法原理》，（台北：洪葉文化，1994），頁 247。

本論文在運用比較法上，首先將本論文的主題予以陳述、規範，並蒐集相關文獻；解讀文獻後，進而了解我國教師專業發展的現況與問題，芬蘭師資培育碩士化的發展及內涵；最後要把並列後資訊作比照研判，找出其共同處與差異處，藉以擷長補短，以為未來國內推動教師專業發展提出建議。

二、研究限制

本論文主要的研究範圍側重在我國中小學教師專業發展的內涵、推動現況及困境，以及芬蘭中小學師資培育制度、師資碩士化之演進。關於我國各級教育制度、教育政策及芬蘭各級教育制度、教育政策及皆不在本論文研究範圍內。

無法親自到芬蘭探訪，訪談相關教育人員，以獲得第一手資料，無法閱讀中、英文以外之文獻，是本論文最大的限制。為補充第一手資料之不足，筆者透過多方管道查閱較為重要的官方文件與英文文獻，並輔以國內學者之研究發現，期建構出芬蘭師資培育制度完整面貌。

第四節 章節安排

在章節安排部分，第一章為緒論，說明研究動機、目的，並對既有文獻進行回顧，最後說明所採取的相關研究方法與研究限制；第二章從歷史沿革、現況、問題與展望等三方面切入探討當前我國師資培育制度，第三章則以臺灣教師專業發展為主軸，分析臺灣教師專業發展的現況、問題與展望；第四章以北歐地區的芬蘭為研究對象，深入探究芬蘭師資培育碩士化之演變與內涵、芬蘭中小學師資培育政策之最新發展及芬蘭學生之教育表現；第五章則為結論，主要針對前述相關研究發現再次進行整理，並加以完整論述，分析芬蘭中小學師資培育上的作為如何可供臺灣未來在教師專業發展方面參考借鏡，最後提出對臺灣教師專業發展之建議。

第二章 臺灣師資培育的現況與問題

臺灣原有優良的師範教育傳統——計畫性的公費培育制度，吸引了臺灣社會中低社經背景的優秀學生入學；嚴格的生活教育涵育了重視品德且能謹守本分的中小學教師。¹自 1994 年修正「師範教育法」為「師資培育法」後，師資培育制度發生了重大的變革。「師範教育」為「師資培育」所取代，從一元走向多元，由公費制走向自費制，由計畫式走向儲備式，由分發制走向市場制。²本章預備從歷史沿革、現況、問題與展望等三方面，切入探討當前我國師資培育制度在教師專業發展上的推動現況及面臨之困境。

第一節 師範教育之歷史沿革

臺灣師範教育已有百年的歷史，百年中面臨幾次重大轉折，例如改朝換代、新學制之實施及新教育法令之公佈等變遷過程，社會、文化產生差異、教育政策改革的需要、師資培育制度與課程內容修正的挑戰等。

本節預計將臺灣之師範教育歷史劃分成三個時期，一、日本殖民統治時期（1895-1945 年）；二、師範教育一元化時期（1945-1994 年）；三、師範教育改革開放時期（1994-迄今）。並依教育法令、師資培育機構、教育目標、課程特色四大面向，進行整理探討。

一、日本殖民統治時期（1895-1945 年）

1895 年中日甲午戰爭，清廷戰敗，簽訂了馬關條約，將臺灣、澎湖割讓給日本，臺灣自此畫入日本版圖，展開了日本對臺灣長達五十年的殖民統治。

¹ 吳明清，〈師資培育與專業發展的問題及對策〉，《臺灣教育》，664 期，2010，頁 3。

² 吳武典，〈師資培育正思與迷思〉，《臺灣教育》，638 期，2006，頁 2。

臺灣師範教育發展歷史往上可追溯至日本殖民時代初期，1899 年臺灣總督府頒布了「台灣總督府師範學校規則」，而為殖民統治而設的「國語學校師範部」，則可視為臺灣正式師範教育之始。³

將臺灣島上居民視為蕃民的日本政府，主張除了用武力外，同時也施以教育政策，以便開發殖民地的資源。因此，日本倣效滿清政府設立撫墾局，一方面給予一定土地，使其耕種就業，漸次感化，另一方面則設置學務部，以推行日語教育為教育方針，使臺灣人了解並貫徹日本旨意為首要，達到當時統治目標：將台灣人同化成日本人。⁴

(一) 教育法令方面：

日本治臺五十年間，相繼發布教育法令，尤其著重初等教育及師範教育之教育辦法，除了頒布「國語學校規則」與「師範學校規則」，作為訓練基本師資之依據外，在 1919 年公佈「台灣教育令」，自此確立臺灣人教育學制方針與施設綱領。其中影響教育的重要法令有「台灣教育令」、「國民學校令」、「師範學校規則」等，而與師範教育有關的法令為「台灣教育令」及「師範學校規則」，其主要精神與影響分述如下：⁵

1. 台灣教育令

1919 年「台灣教育令」的頒布，將臺灣人所受的教育分為普通教育、實業教育、專門教育及師範教育，在師範教育方面，規定：

(1) 教育之目的：特以注重德性之涵養、養成可充任公學校之教員。

(2) 師範學校：設置預科與本科，規定修業年限、入學資格等。

³ 曾建元，張菁芳，〈現行師資培育法實施概況之探究〉，《中華行政學報》第二期，2005，頁 111。

⁴ 解惠婷，〈台灣國小師資培育制度與其課程演變之研究〉，（台東：國立台東師範學院教育研究所/碩士論文，2002），頁 29。

⁵ 前揭註，頁 30。

2. 師範學校規則

頒布「國民學校令」後，為配合養成國民學校師資，推展皇民化運動，台灣總督府於 1941 年及 1943 年兩度修正頒布「師範學校規則」，使師範學校課程能配合國民學校的學習科目、教學活動，以及 1943 年實施義務教育後小學師資的大量需求。歸納「師範學校規則」有以下特色：

(1) 取消師資分流培育藩籬：將小學師範部和公學師範部改設普通科和演習科。

(2) 依皇國之道養成國民學校教員為目的：在「台灣總督府師範學校規則」規定中，明白指出師範學校，教育學生應闡明國體之本義，啟發皇國民之使命，貫徹至誠盡忠精神。

(3) 配合國民學校戰時體制之教學：為配合國民學校教學，師範學校將原本小學師範和公學師範整合為本科和預科。教學科分為基本教學科目和選修教學科目，基本科目均分為國民科、教育科、理數科、體練科、藝能科，另外男生部加上實業科，女生部加上家政科；選修科目則比基本科目多出外國語科。這些教學科目的規劃完全為了配合「國民學校令」頒布後，戰時體制總動員而設計的教學課程，經由教學科目設計，以掌控師範生的認知意向與培養任教小學的能力。

(二) 師資培育機構：

日本殖民統治時期師資培育機構的演變，大致可為三期，第一期為教員講習所，第二期為國語學校師範部，以及第三期的師範學校。⁶

1. 教員講習所：

⁶ 林天祐等編撰，《台灣教育探源》，（台北：國立教育資料館，2000），頁 60。

它是臺灣最早的教員養成機關。創設於 1896 年台北士林芝山巖，它是臺灣最早的師資養成機構，為一短期速成的教育，僅僅受訓六個月。在汪知亭所著《臺灣教育史料新編》一書中明白指出，該所純係速成的性質，以養成各地小學校、公學校的教員、校長及國語傳習所的所長、教員為目的。而入所資格，規定需具有內地（指日本）小學教員的資格；身體強壯；口詞清晰。講習所的制度，自 1896 年起施行，到 1901 年停辦為止，六年中先後辦理七屆，畢業生計 262 人，而且全部都是日本人。⁷

2. 國語學校師範部：

1896 年 5 月，總督府在台北設立國語學校，同時在該校之內設置師範部，這是臺灣正式師範教育之始。初期僅供日本人就讀，只允許具有日本尋常中學校四年級學歷的日本人入學，修業年限二年，但是當時旅臺的日人不多，學生人數頗感不足，於是在 1902 年後將師範部改為師範部甲科、乙科。甲科招收日本人，一切規定與之前的師範部相同，即具有日本尋常中學校四年級學歷的日本人，修業年限二年。乙科招收臺灣人，只需要公學校畢業的學歷，修業三年。1905 年再修正國語學校規則，將師範部甲科的人學資格提高中學校畢業，修業一年，同時因認為臺籍師範生的程度不足，而將乙科的修業年限延長為四年。1910 年國語學校的規則再度修改，分設四年制的公學師範部乙科，招收公學校畢業生，又另設一年制小學師範部，以及公學師範部甲科，招收中學校畢業者。⁸國語學校師範部的制度一直到至 1919 年臺灣教育令頒布之後，乃由師範學校所取代。

3. 師範學校：

1919 年「台灣教育令」公布後，規定實施師範教育的機構為師範學校，並於同年制定了「台灣總督府師範學校規則」，依據該規則的規定，師範學校的修業年限為預科一年，本科四年，共計五年。此外，還另設公學校教員講習科，除

⁷ 汪知亭，《臺灣教育史料新編》，（台北：臺灣商務印書館，1978），頁 98。

⁸ 徐南號，《台灣教育史》，（台北：師大書苑，1993）頁 35-37。

培育臺籍公學校教員外，並提供公學校現職的臺籍教員講習必需的課程。⁹至於日籍教師之培育，則是在師範學校附設日本人就讀之公學師範部或小學師範部，修業年限均為一年，入學資格為 17 歲以上 25 歲以下，具有中等學校畢業或同等以上學歷之日本人。¹⁰

(三) 教育目標：首重日語及師範教育

日本統治台灣，在經濟上是藉由日本的資本主義化，在教育上則藉由日本語的近代教育化，台灣總督府對臺灣人開創近代式日本教育的是學務部長伊澤修二，採取使用日本語的方針，擬由語言的同化達成民族的同化。¹¹

換言之，日本為能順利統治、開發臺灣以及利用島上的經濟、人力資源，乃首重臺灣人的日語教育，目的在使臺灣人能貫徹日本旨意，同化臺灣人為日本子民，到了統治後期，甚至為了讓戰爭能順利進行，而進行了皇民化政策，將日本本土的教育政策用於臺灣，使臺灣在日本南進戰爭中成為重要的據點。因此日本殖民統治時期的教育目標有四：¹²

1. 向臺灣人傳授日語，使其成為溫馴良順的日本臣民。
2. 讓有意在臺灣擔任官衙吏員或從事其他公私業務的日本人學習臺語。
3. 臺灣的教育建設，以普及普通教育為優先，故應致力於培育從事普通教育的教師。
4. 將臺灣人的教育和日本人的教育分開實施。

(四) 課程特色

1. 重視語言課程：

⁹ 李園會，《日據時期臺灣師範教育制度》，（台北：國立編譯館，1997），頁 115-116。

¹⁰ 李園會，《臺灣師範教育史》，（台北：國立編譯館，2001），頁 20。

¹¹ 許極燉，《台灣近代發展史》，（台北：前衛出版社，1996），頁 290 附錄：台灣近代發展史年表。

¹² 李園會，《臺灣師範教育史》，（台北：國立編譯館，2001），頁 7-8。

日本殖民統治時期，秉持「語言通，思想就通」的原則，日本人就讀的「國語學校師範部」與「國語學校師範部甲科」特別重視台語及漢語教學，相反地，供臺灣人就讀的「師範學校」與「國語學校師範部乙科」則把重點放在日語教學上面。¹³

2. 重視技能與實業科目：

日本統治臺灣時期，各師範學校有關音樂、美術、勞作、書法、體育、家事嚴格。所以此時期的師範學校畢業生，大體上都能彈、能唱、能畫、能寫、能舞（兒童的舞蹈）。¹⁴

3. 注重見習實習：

日本統治臺灣時期，師範學校最後的一學期計有：教育見習一週，基本實習八週，他方實習二週，綜合實習一週，整個一學期皆忙於見習與實習的活動。¹⁵

4. 教育專業科目不受重視

日本統治臺灣時期，僅需將臺灣人建設成為日本子民，且具有勞動生產能力，因此在課程的設計上，非常著重師範生的語言能力，日本人加強台語能力、臺灣人加強日語能力，對於教育專業科目完全不予重視。教育專業科目份量極少，而且觀點陳腐，甚至於，在教材內容上，還攙雜許多與教育無關的東西。¹⁶

二、師範教育一元化時期（1945-1994 年）

今日臺灣師範教育的發展，主要根據係緣自中華民國國民政府在 1932 制定的《師範學校法》，及 1978 年經立法院三讀通過並由總統公佈施行的《師範教

¹³ 解惠婷，〈台灣國小師資培育制度與其課程演變之研究〉，（台東：國立台東師範學院教育研究所/碩士論文，2002），頁 56。

¹⁴ 汪知亭，〈臺灣教育史料新編〉，（台北：臺灣商務印書館，1978），頁 111。

¹⁵ 前揭註，頁 113。

¹⁶ 前揭註，頁 115。

育法》，確定了師範教育一元制的法律基礎。爾後因應社會多元開放的需求，1994年通過當前實施的《師資培育法》，從此開啟了多元師資培育管道。¹⁷

（一）教育法令：

在1994年《師資培育法》之前，中華民國師範教育法律，有1932年的《師範學校法》及1978年的《師範教育法》。

1、師範學校法

1932年國民政府公布《師範學校法》，指出師範教育仍應由國家辦理，確立師範學校的地位。第一條：「師範學校，應遵照中華民國教育宗旨及其實施方針，以嚴格之身心訓練，養成小學之健全師資」。

《師範學校法》立法之初正值訓政時期，表現著黨國對於教育角色的期待，為國民政府首度正式制訂有關師範教育的法律，為師範教育的母法，規定黨國對於師範教育的壟斷。¹⁸

2、師範教育法

《師範教育法》於1979年由總統公佈施行，其中第二條：「師範教育，由政府設立之師範大學、師範學院及師範專科學校實施之。」規定師範教育，由政府設立師範大學、師範學院、師範專科學校實施之；第三條：「師範大學、師範學院以培養中等學校或國民小學教師及其他教育專業人員為目的，並兼顧教育學術之研究。教育院、系以從事教育學術之研究為目的，並兼顧培養中等學校教師及其他教育專業人員。」¹⁹

¹⁷ 曾建元，張菁芳，〈現行師資培育法實施概況之探究〉，《中華行政學報》第二期，2005，頁110。

¹⁸ 曾建元，張菁芳，〈現行師資培育法實施概況之探究〉，《中華行政學報》第二期，2005，頁111。

¹⁹ 李園會，《臺灣師範教育史》，（台北：國立編譯館，2001），附錄：師範教育法，頁407。

自此確立我國師資培育的一元化。該法公布施行後，師範教育將逐漸自成體系，包括師範專科學校、師範大學、師範學院、教育院系及其研究所；其教育目標為培養健全師資及其他教育專業人員，並負責研究教育學術。《師範教育法》之內容包含下列各要點：²⁰

(1)為強調國家重視師範教育，對於師資訓練之共同目標，應詳為列舉，務期對師範施以嚴格之身心訓練與專業教育，俾能造就健全之師資，以發揚我國固有之 師儒精神。

(2)各級學校師資訓練之機構：師範專科學校及師範學校為培養國民學校師資的機構。

(3)師範生一律公費。

(4)師範生服務年限應有明確規定。

(二) 師資培育機構：

1、省立師範學校

光復初期，省教育處將臺灣原有台灣總督府台北、台中、台南師範學校改設為省立台北、台中、台南師範學校。另增設新的師範學校：新竹、屏東、台東、花蓮、高雄女師及台北女師都在當時陸續成立，至 1957 年又增設了嘉義師範學校。由於師範學校的大量擴充，乃大幅地改善了國民學校的師資素質。²¹

2、三年制師範專科學校

臺灣省教育廳為了要改進國民教育，順應各國師範教育的潮流，除積極充實各師範學校的教學設備，加強學生的訓練，並將高中程度的師範學校，逐年改為

²⁰ 解惠婷，〈台灣國小師資培育制度與其課程演變之研究〉，（台東：國立台東師範學院教育研究所/碩士論文，2002），頁 65。

²¹ 徐南號，《台灣教育史》，（台北：師大書苑，1993），頁 46。

師範專科學校。²²師範學校改制為三年制師範專科，招收高中高職畢業生，在校肄業二年，實習一年。此外，師範學校畢業生也可以依照規定報考師範專科學校。而為了顧及學生背景之不同，師範專科學校在報名及考試時，分類報名錄取，師範學校畢業生報考甲類，其餘高中高職畢業生或具同等學力者報考乙類。²³

3、五年制師範專科學校

三年制師範專科學校雖將臺灣的師範教育提升到專科程度，但也招致諸多批評：一、在校年限過短，不足以培養師範生專業之精神；二、對師範學校學生而言，課程多屬重複，影響學生興趣；三、選修科目過少，亦難適應多數學生之志趣；四、優秀之高中畢業生，不願投考三專。於是在台中師範專科學校試辦三年後，提議將三年制改為五年制的師範專科學校。自 1963 年開始陸續將師範專科學校及師範學校改制為五年制師範專科學校，直至 1967 年全部改制完畢。五年制的師範專科學校招收初級中等學校畢業生，以培養國民學校專科師資及幼稚園師資，修業年限五年，且必須修習一般必修、專業必修與選修科目三類，共 260-280 學分。²⁴

4、師範學院

1975 年的全國教育會議中，與會學者已提議將國民小學的師資提高至大學程度。但直至 1986 年，行政院才克服困難，一舉將 9 所師範專科學校改制為師範學院。²⁵

行政院在 1987 年將 9 所師範專科學校一律改制為省（市）立師範學院；招收 18 歲以上品格端正，體格健全的高中、高職畢業生或師範學校畢業服務期滿者，畢業後授予教育學士學位，服務四年。此外，並辦理國小教師在職進修工作，

²² 汪知亭，《臺灣教育史料新編》，（台北：臺灣商務印書館，1978），頁 249。

²³ 李園會，《臺灣師範教育史》，（台北：國立編譯館，2001），頁 113-114。

²⁴ 徐南號，《台灣教育史》，（台北：師大書苑，1993），頁 46-47。

²⁵ 前揭註，頁 46-47。

讓尚未具有學士學位的現職國小教師，進入各師範學院附設的進修部，取得大學畢業資格，以提高國小教師的素質。²⁶

1991 年教育部鑑於大專學校教師資格審查，均由教育部學審會負責，而且每年招生名額及學生入學資格，均由教育部核定，同時省政府教育經費短絀，各師範學院也都能切實而有效的掌握地方教育輔導功能，遂將 9 所省立、市立師範學院改隸屬於教育部，除台北市立師範學院外，其餘 8 所省立師範學院改名為「國立師範學院」。另於 1992 年增設研究所，凡師範校院畢業或一般大學科系畢業且有正式任教經驗者，或原師範專科學校畢業且有若干年教學經驗者，均可報考。²⁷

（三）教育目標

1. 師範學校之教育目標：²⁸

首重民族精神教育。「民族精神教育」就是在政府遷台後，頒布「戡亂建國教育實施綱要」等，救亡圖存的政治目標影響各級教育下，應運而生。從中華民國教育宗旨、中華民國憲法、戡亂建國綱要，或台灣省師範生訓練實施方案，甚至從「生活教育方案」之目標：「在一般知識技能教育之外，著重從生活實踐中，培養國民具備發揚民族文化，及實行三民主義之知能與修養，並注意國民優良品德之養成。」又「各級學校在實施生活教育時，應注意有系統的發揚民族精神，恢復固有道德，並促進民族文化。」皆足見在師範學校階段民族精神教育之重要。

2. 師範專科學校之教育目標：²⁹

²⁶ 李園會，《臺灣師範教育史》，（台北：國立編譯館，2001），頁 220。

²⁷ 前揭註，頁 221。

²⁸ 解惠婷，〈台灣國小師資培育制度與其課程演變之研究〉，（台東：國立台東師範學院教育研究所/碩士論文，2002），頁 63。

²⁹ 前揭註，頁 68-69。

師範專科學校時期的教育目標不外乎：特別注重精神教育和生活教育，並且以民族主義教育為基礎，復興中華文化，為反攻復國作準備。師範專科學校時期的教育目標：

- (1) 復興中華文化。
- (2) 重視師範生的生活教育。
- (3) 推動能力本位教育

臺灣省立師範專科學校於 1982 年辦理「能力本位教育實驗科目教學觀摩會注意事項」中，明確指出其目的為建立明確之教學目標及客觀評量標準，以改進師專現行教學內容及方法並探討實施能力本位教育之模式，作為推廣實施之依據，特指定各師專擇科定期辦理能力本位教育實驗科目觀摩會，藉以溝通觀念，集思廣益，交換作業經驗與心得。

3. 師範學院之教育目標：³⁰

- (1) 具有文化使命感及愛護國家，服務社會的觀念。
- (2) 具有健全的身心及優良品德。
- (3) 具有廣博的知識基礎
- (4) 具有專業和專門知能及專業精神。
- (5) 具有研究創新的態度和能力。

(四) 課程特色

1. 師範學校教育特色：³¹

³⁰ 李園會，《臺灣師範教育史》，（台北：國立編譯館，2001），頁 229。

³¹ 前揭註，頁 105-106。

(1) 重視生活教育

師範學校對學生採軍事化管理，要求服從守紀律，並規定學生合部住校，生活作息非常有規律。

(2) 重視軍訓教學

自 1951 年四十學年度開始，師範學校普通師範科教學科目，即設有軍訓一科，每週教學時數 1 至 4 小時，且在軍訓課程方面，教官要求嚴格，連女同學也要持槍操練。

(3) 重視教育實習

實習是師範生接受業訓練中應有的過程，也是專業課程中最重要的部分。依據 1955 年修正公布的「師範學校普通師範科教學科目及每週教學時數總表」實習一科排在第二學年第一、二學期，每週均為 2 小時，第三學年第一學期，每週為 8 小時，第二學期每週為 10 小時。可見實習一科佔有重要地位。

2. 師範專科學校教育特色：³²

(1) 重視生活教育

(2) 重視成績考查

(3) 基本能力要求嚴格

(4) 重視教育實習

(5) 加強師專畢業生的進修

3. 師範學院之教學特色：³³

³² 李園會，《臺灣師範教育史》，（台北：國立編譯館，2001），頁 206-213。

³³ 前揭註，頁 222-225。

(1) 依國小課程的分科原則設系培養

師範學院旨在培育健全的國小師資，故應符合國民小學的需求，以培國民小學級任教師為要務。此外，為了適應未來國民教育發展的需要，必須培養具有前瞻性，具有各科學術研究能力的專業人才，因此應就國小課程的分科原則設系培養。

(2) 博雅教育

由於我國師範學院教育目標明定：「師範學院以嚴格之身心陶冶及專業教育，培養國民小學及幼稚園之健全師資。」為使師院學生足為「經師」、「人師」兼備之優良師資，臺灣省教育廳特於 1988 年函頒「師範學院博雅教育實施計畫」，將改制後之師資培育提升至更開闊之境界。所謂博雅教育（Liberal education），就其教育目的而言，是種生活預備的通才教育。故教育內涵較廣博，注重人文學藝的素質。

三、師範教育改革開放時期（1994-迄今）

自 1994 年修正《師範教育法》為《師資培育法》後，師範教育進入了改革開放時期。1987 年解嚴之後，接著在 1991 年春通過「終止動員戡亂時期」，在國內逐漸走向開放與政黨政治之際，教育改革的呼聲也愈來愈高。教育部於是在 1987 年成立「師範教育法專案研究小組」，經多年研議後於 1992 年送交立法院審議，立法院則於 1994 年 1 月 30 日將《師範教育法》修正為《師資培育法》後三讀通過並於同年 2 月 7 日由總統明令施行。³⁴

《師資培育法》之修定乃為因應時勢變遷、順應教育思潮，從一元化、計畫性、公費制、分發制改為多元化、儲備性、自費制、甄選制，這項政策改革期待

³⁴ 曾建元，張菁芳，〈現行師資培育法實施概況之探究〉，《中華行政學報》第二期，2005，頁 111-112。

能符應民主開放的社會發展，更期待透過自由競爭市場機制，期能提升師資養成的專業素養。

關於此一時期的師資培育之演變及現況，將於第二節「師資培育的現況」詳細論述，故不贅言。

第二節 臺灣師資培育的現況

一、教育法令：師資培育法

自 1994 年教育部為配合教育改革開放師資培育管道，乃提案修正《師範教育法》，該法修正案在朝野關注下，不僅法案內容大幅變革，最後連名稱也變更為《師資培育法》。新法明訂了大學教育學程中心培育機構的法源，開創師資培育多元開放的新風貌。

(一) 修法背景

1987 年 7 月 15 日，蔣經國總統宣布解除戒嚴，這是臺灣民主發展的重要里程碑，臺灣整體的社會與政治環境大幅朝向民主化與自由化的方向發展。解嚴對臺灣的政治、社會與經濟等面向產生很大的影響。

就政治面向而言，臺灣從 1986 年起發動的解嚴、解黨禁與解報禁等民主化措施，為政黨體系的發展提供動力，使政黨體系從一黨獨大的壟斷局面，發展到多黨並存的競爭性政黨體系。³⁵

就社會面向而言，臺灣也從解嚴前的壓抑型社會，轉型為解嚴後的對抗型社會。解嚴後隨著威權體制瓦解，社會運動與日俱增，其訴求很多元，包括政治

³⁵ 臺灣民主基金會，〈臺灣解嚴前後的歷史〉，〈民主教育網站--民主的歷程〉，〈<http://www.tfd.org.tw/idemocracy/s3-4.htm>〉。閱覽日期：2014.2.27

性（如校園民主運動）、社會性（如農民抗議運動）、經濟性（如消費者運動）等等。³⁶

就經濟面向來看，臺灣在解嚴前的經濟體制為黨國資本主義，國民黨有許多黨營事業，並且掌控公營企業。解嚴之後，除了各種特許市場逐步開放，市場自由化加速。³⁷

在改革開放自由多元的氛圍下，由師範校院完全壟斷的中小學師資培育在1980年代後期逐漸引起社會各界的批評，紛紛要求教育部開放師資培育管道。

行政院教育改革審議委員會在《教育改革總諮議報告書》中亦指出：「長久以來，我國師資培育係採計畫教育，由師範校院負責，既無法反映現實社會及市場需要，又因師範生長期受到過分保障的結果，缺乏競爭及學習激勵，教育專業精神未能提升，造成師資素質未臻理想」。³⁸因此，1994年《師資培育法》的公布實施，就是這種社會各界殷切期盼改革下的產物。

（二）法案特點

1. 師資培育多元化：

過去僅有師大師院及政大的教育系具有師資培育的資格，修法後各大學校院均可設立教育學程培育師資。《師資培育法》第5條規定「師資培育，由師範校院、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學為之。」這項規定使得過去由師範校院獨佔之中小學師資培育政策完全被推翻。由從前一元化閉鎖制的師資培育方式，改為多元開放的師資培育方式。³⁹

³⁶ 臺灣民主基金會，〈臺灣解嚴前後的歷史〉，〈民主教育網站--民主的歷程〉，〈<http://www.tfd.org.tw/ideocracy/s3-4.htm>〉。閱覽日期：2014.2.27

³⁷ 臺灣民主基金會，〈臺灣解嚴前後的歷史〉，〈民主教育網站--民主的歷程〉，〈<http://www.tfd.org.tw/ideocracy/s3-4.htm>〉。閱覽日期：2014.2.27

³⁸ 教育部，〈行政院教育改革總諮議報告書〉，《中華民國教育部部史網站》，頁54
〈http://history.moe.gov.tw/important_list.asp?sort=15〉。閱覽日期：2014.2.26

³⁹ 李園會，〈臺灣師範教育史〉，（台北：國立編譯館，2001），頁340。

2. 規範教師資格檢定及教育實習方式

《師資培育法》第 7 條：「師資培育包括師資職前教育及教師資格檢定。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。」第 8 條：「修習師資職前教育課程者，含其本學系之修業期限以四年為原則，並另加教育實習課程半年。」第 9 條：「修畢規定之師資職前教育課程，成績及格者，由師資培育之大學發給修畢師資職前教育證明書。」第 11 條：「依規定取得修畢師資職前教育證明書者，參加教師資格檢定通過後，由中央主管機關發給教師證書。」為保證教師的品質，《師資培育法》規定準教師必須經過初檢、實習、複檢的過程方能獲得教師證書，才能參加教師甄選。⁴⁰確立了教師資格檢定及教育實習的法源依據，並建立了教師證照制度。⁴¹

3. 師資培育以自費為主

《師資培育法》第 13 條：「師資培育以自費為主，兼採公費及助學金方式實施，公費生畢業後，應至偏遠或特殊地區學校服務。」過去師範校院的學生不僅不需繳交學雜費，尚可領取公費，但相對的畢業後有服務的義務，如今除了師資不足的領域或偏遠地區的師資仍以公費培育外，其餘的教師均以自費方式培育，以減少國家的負擔。⁴²

4. 重視教育實習輔導

《師資培育法》第 15 條：「師資培育之大學應有實習就業輔導單位，辦理教育實習、輔導畢業生就業及地方教育輔導工作。」

5. 強化師資培育機構在職進修的責任

⁴⁰ 楊朝祥，〈教育學程先考再讀，違反師資培育法的精神〉，《財團法人國家政策研究基金會》，2007.3.19，〈<http://www.npf.org.tw/post/3/1404>〉。閱覽日期：2014.2.9

⁴¹ 李園會，《臺灣師範教育史》，（台北：國立編譯館，2001），頁 340。

⁴² 楊朝祥，〈教育學程先考再讀，違反師資培育法的精神〉，《財團法人國家政策研究基金會》，2007.3.19，〈<http://www.npf.org.tw/post/3/1404>〉。閱覽日期：2014.2.9

《師資培育法》第 19 條有關提供教師進修之機構及課程規定之規定。包括單獨或聯合設立教師進修機構；協調或委託師資培育之大學開設各類型教師進修課程；經中央主管機關認可之社會教育機構或法人開辦各種教師進修課程。⁴³

6. 建立教師聘任制度

《師資培育法》第 14 條：「取得教師證書欲從事教職者，除公費生應依前條規定分發外，應參加與其所取得資格相符之學校或幼稚園辦理之教師公開甄選。」師範生過去享有公費，相對的也有服務的義務，其服務的學校均由教育行政主管機關分發，但新法通過後並配合《教師法》的實施，服務的學校由準教師自行參加甄選。⁴⁴也就是說，《師資培育法》公布施行後，取得教師證書的自費生，不表示就可擔任教職，還必須參加公開甄選自覓教職。

7. 採取儲備式的師資培育方式

舊的《師範教育法》時代師資是計劃性的培育，每年需要多少師資都事先規劃，畢業後分發教學。⁴⁵《師資培育法》施行之後，修完教育學程也不一定有機會從事教職工作，也就是採取「儲備式」的師資培育政策。此種「儲備式」師資培育政策，可以隨時提供所需之師資，不致產生師資缺乏的情況。⁴⁶

綜上所述，《師資培育法》是因應時勢變化的產物，依循自由與多元的理念採取改革與開放的作為。使我國師資培育由一元閉鎖邁向自由多元，師資培育不再由師範校院獨佔，因此各類師資培育機構便如雨後春筍般紛紛湧現。

二、師資培育機構

⁴³ 教育部，《師資培育法》，《教育部主管法規查詢系統》，〈<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008769>〉。閱覽日期：2014.2.9

⁴⁴ 楊朝祥，〈教育學程先考再讀，違反師資培育法的精神〉，《財團法人國家政策研究基金會》，2007.3.19，〈<http://www.npf.org.tw/post/3/1404>〉。閱覽日期：2014.2.9

⁴⁵ 楊朝祥，〈教育學程先考再讀，違反師資培育法的精神〉，《財團法人國家政策研究基金會》，2007.3.19，〈<http://www.npf.org.tw/post/3/1404>〉。閱覽日期：2014.2.9

⁴⁶ 李園會，《臺灣師範教育史》，（台北：國立編譯館，2001），頁 341。

自 1994 年《師資培育法》公布後，和以往最大的不同，是培育中小學師資機構管道的開放。根據 1995 年《師資培育法施行細則》之規定，各公私立大學得以報請教育部核准設立教育學程。也就是說一般大學生只要在校期間修滿教育部規定的教育學分並通過初檢複檢，也和師範院校學生一樣，可以獲得合格教師資格。因此，目前臺灣的師資培育機構已擴充為師範校院、設有教育院系所之大學與設有教育學程之大學等 3 種。⁴⁷整體而言，師資培育機構分為三種類型：⁴⁸

1. 師資培育學校

是指師範大學或是教育大學而言。

2. 師資培育系所

是指一般大學經教育部核可之後所設立的教育相關系所，其設立教育系所之目的是為了培育師資。

3. 師資培育中心

未被教育部核定為師資教育系所之學校，大部分被歸類為師資培育中心，是指一般不具有教育相關系所之大學，經教育部核可之後所設立的師資培機構。此種師資培育機構是三種類型之中，數量增加幅度最明顯的。

根據教育部所編之《中華民國師資培育統計年報 2012》統計資料，101 年度師資培育機構教育專業課程開課情況，師範/教育大學共 8 所，設有師資培育相關學系大學共 10 所，設有師資培育中心大學共 36 所。

三、國民小學師資培育現況

⁴⁷ 李園會，《臺灣師範教育史》，（台北：國立編譯館，2001），頁 376。

⁴⁸ 周祝瑛，〈台灣地區師資培育政策之檢討與展望〉，《中等教育季刊》第 60 卷第 3 期，2009，頁 15。

根據教育部 2012 年公布之《中華民國師資培育統計年報 2012》，該年報中所載諸多與師資培相關之統計資料，分析目前臺灣小學師資培育現況。

（一）師資職前教育

1. 師資生職前教育階段現況

101 學年度各師資類科依核定師資生招生人數總計 8,746 人，實際學生數總計 8,131 人。國民小學師資類科實際學生數有 2,207 人，其中師資培相關學系之國民小學師資類科實際學生數有 1,284 人，師資培育中心之國民小學師資類科實際學生數有 923 人。⁴⁹

2. 師資生教育實習現況

101 年度各師資類科可於 101 年度 2 月、7 月、8 月參加全時全年教育實習之師資生人數共有 6,907 人。國民小學師資類科 1,644 人，其中師資培育相關學系人數為 1,113 人，師資培育中心人數為 531 人。⁵⁰

（二）教師資格檢定與教師甄選

1. 教師資格檢定現況

101 年度教師資格檢定考試之報考與通過情形：應考人數 9,439 人，到考人數 9,077 人，通過人數 5,608 人，通過率為 61.78%。國民小學師資類科到考人數 2,450 人，通過人數 1,478 人，平均通過率為 60.33%。⁵¹

2. 教師甄選現況

⁴⁹ 教育部，《中華民國師資培育統計年報 2012》，《教育部全球訊網》，頁 20。

〈<http://www.moe.gov.tw/pages/detail.aspx?Node=1052&Page=16924&Index=1&WID=6635a4e8-f0de-4957-aa3e-c3b15c6e6ead>〉。閱覽日期：2014.2.9

⁵⁰ 教育部，《中華民國師資培育統計年報 2012》，《教育部全球訊網》，頁 23。

⁵¹ 前揭註，頁 24。

101 年度公立高級中等以下學校及幼兒園辦理之教師甄選計有 49,718 人次，國民小學階段報考人數為 15,966 人，錄取人數為 1,295 人，錄取率為 8.11%。⁵²

(三) 在職教師

1. 國民小學教育階段在職教師基本現況

(1) 國民小學教育階段在職教師人數與公私立學校人數分配

101 年度高級中等以下學校及幼兒園之合格正式編制在職教師共有 196,346 人。國民小學在職教師總數為 92,079 人，約佔 46.9%。101 年度高級中等以下學校及幼兒園之全體在職教師中，任教於公立學校的教師共 172,854 人，任教於私立學校的教師共有 23,492 人。國民小學在職教師中，任教於公立學校者為 90,673 人，任教於私立學校者為 1,406 人。公立國民小學教師人數占全體國民小學在職教師總數的 98.47%。⁵³

(2) 在職教師年齡與性別

依照教育部 2012 年公布之《中華民國師資培育統計年報 2012》所統計之數據顯示，女性教師共有 133,873 人，佔全體在職教師的 68.18%，男性教師共有 62,473 人，僅 60 歲以上男性教師所佔比率 50.85% 大於女性教師。各個年齡層女性教師所佔比例大幅超前男性教師，但隨著年齡增長女性教師所佔比例有逐漸下滑的趨勢，22-29 歲的女性教師佔 79.32%，30-34 歲的女性教師佔 71.77%，35-39 歲的女性教師佔 69.79%，40-44 歲的女性教師佔 65.64%，45-49 歲的女性教師佔 66.67%，50-54 歲的女性教師佔 63.65%，50-59 歲的女性教師佔 55.73%，60 歲以上的女性教師佔 49.15%。

另外，在職教師的年齡層與各教育階段現況，101 年度高級中等以下學校及幼兒園在職教師總人數為 196,346 人，國民小學階段 22-29 歲之在職教師為 3,728

⁵² 教育部，《中華民國師資培育統計年報 2012》，《教育部全球訊網》，頁 25。

⁵³ 前揭註，頁 27-28。

人，佔該年齡層在職教師總人數的 26.27%；30-34 歲為 15,369 人，佔該年齡層在職教師總人數的 43.80%；35-39 歲為 20,882 人，佔該年齡層在職教師總人數的 48.46%；40-44 歲為 23,498 人，佔該年齡層在職教師總人數的 54.09%；45-49 歲為 19,103 人，佔該年齡層在職教師總人數的 52.17%；50-54 歲為 6,867 人，佔該年齡層在職教師總人數的 43.48%；55-59 歲為 2,042 人，佔該年齡層在職教師總人數的 34.72%；60 歲以上有 590 人，佔該年齡層在職教師總人數的 26.34%。⁵⁴

2. 在職教師學歷現況

101 年度高級中等以下學校及幼兒園在職教師中取得專科學歷有 1,468 人，大學學歷有 106,847 人，碩士學歷有 85,899 人，博士學歷有 2,132 人。公立國民小學取得專科學歷有 477 人，大學學歷有 51,030 人，碩士學歷有 38,394 人，博士學歷有 772 人。私立國民小學取得專科學歷有 30 人，大學學歷有 984 人，碩士學歷有 387 人，博士學歷有 5 人。⁵⁵

(四) 依 83 年《師資培育法》培育與核證師資人員

依據教育部統計，依 83 年《師資培育法》培育與核證師資人員總人員自 86 年度累計至 101 年度共有 174,803 人，分別為在職教師 95,302 人，公立學校合格代理代課教師 17,717 人，師資儲備人員 61,784 人。依 83 年《師資培育法》培育與核證師資人員（不含升學之博士、碩士全職學生與無就業紀錄者）進入職場就業者計有 154,867 人，其就業率為 88.60%，相較於 100 年度就業率 87.37%，微幅增加 1.23%。⁵⁶

(五) 代理代課教師與離退職教師

1. 代理代課教師現況

⁵⁴ 教育部，《中華民國師資培育統計年報 2012》，《教育部全球訊網》，頁 30-32。

⁵⁵ 前揭註，頁 33。

⁵⁶ 前揭註，頁 49-50。

101 年度公立高級中等以下學校及幼兒園合格代理代課教師人數為 189,098 人，佔全體公立學校教師總數 190,952 人（其中公立學校正式教師 172,854 人，合格代理代課教師 18,098 人）的比例為 9.48%。國民小學合格代理代課教師人數為 9,345 人，佔該教育階段公立學校教師總數 100,018（其中公立學校正式教師 90,673 人，合格代理代課教師 9,345 人）的比例為 9.34%。⁵⁷

2. 離退職教師現況

101 年度公立高級中等以下學校及幼兒園離退職教師總數為 5,306 人，其中國民小學階段為 2,654 人，且以 50-54 歲年齡層的 1,497 人人數最多。⁵⁸

（六）教師在職進修

1. 教師進修活動場次數量現況

101 年度教師進修活動數量總計為 189,166 場次，國民小學辦理 84,080 場次，佔總辦理場次的 44.45%，是各類學校或單位辦理教師在職進修活動的總場次最多者。若依各教育階段學校或辦理單位所屬縣市來看，國民小學階段以新北市 20,752 場次最多，佔全國讓教育階段學校辦理總場次的 24.68%，台南市 8,771 場次次之，佔全國讓教育階段學校辦理總場次的 10.43%。⁵⁹

2. 教師參與進修活動時數現況

101 年度高級中等以下學校及幼兒園正式合格編制在職教師總數為 196,346 人，實際參與進修研習者為 193,856 人，其參與進修活動總時數為 14,809,463.7 小時。國民小學教師參與進修活動之研習時數總計為 9,348,352.2 小時，佔全國教師參與進修活動研習總時數的 63.12%。⁶⁰

⁵⁷ 教育部，《中華民國師資培育統計年報 2012》，《教育部全球訊網》，頁 55。

⁵⁸ 前揭註，頁 57。

⁵⁹ 前揭註，頁 59。

⁶⁰ 前揭註，頁 63。

第三節 師資培育與教師專業

一、落實師資培育法，提昇教師專業素質

1994 年公布的《師資培育法》改變了我國師資培育的傳統。自此，我國師資培育由封閉走向開放，由一元走向多元，由單一的師範院校培養走向一般大學共同培養，由公費培養走向公費自費併行。這些變革勢必對我國中小學的師資素質產生相當大的衝擊。《師資培育法》的立法宗旨，並不在為更多的大學生找到教職找到出路，而是為國家培育更多優良的中小學教師。⁶¹《師資培育法》自 1994 年至 2005 年，共修正了 11 次，教育部更在 2006 年發布《師資培育素質提升方案》，2009 年續而修正發布《中小學教師素質提升方案》，以積極回應各界對於優質教師的期待。

根據《師資培育法》第 7 條規定：「師資培育包括師資職前教育及教師資格檢定。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。」也就是說，職前教育與教育實習都是合格教師必備的條件。由於教師是一種專業的工作，因此教師必須具備專業的知識與能力，才能勝任教師的工作。教師的培養，除了在師資培育機構，接受職前教育課程的理論薰陶外，還必須有參與教育實習的實務經驗。⁶²另外，依《教師法》第 16 條第 3 項規教師有參加在職進修、研究及學術交流活動的權利。第 17 條第 5 項規定教師有從事與教學有關之研究、進修的義務，在職進修是教師的權利也是義務。⁶³因此，要培育健全的中小學師資，職前教育、教育實習及在職進修三者環環相扣，缺一不可。職前教育、教育實習為師資的主要養成教育，而在職進修則為往後教師專業成長的途徑。依據師資培育的歷程，欲提昇教師專業素質的理想做法茲分述如下：

（一）強化選才育才，加強職前教育

⁶¹ 張德銳，《師資培育與教育革新研究》，（台北：五南，1998），頁 3。

⁶² 楊百世，《師資培育的理論與實際》，（高雄：復文圖書，2000），頁 70。

⁶³ 教育部，《教師法》，《教育部主管法查詢系統》，

〈<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008447>〉閱覽日期：2014.3.2

1. 強化選才

師資教育的成敗部分取決於師資培育單位入學生既有的人格特質職業取向智力水準學業水準等先備條件，所以選拔優秀學生接受師資教育當是師資教育成功的開始。⁶⁴在現行多元化師資培育的情形下，首要之務為確保各師資培育之大學所培育出的師資皆具有高素質，不僅具有教育愛與教育熱忱，也具備專業素養及不斷專業成長的動力。為達成此項目標，必須從強化師資生遴選，激勵優秀學生修習教育學程，並提升品德教育，精進師資職前培育課程，增進各教育階段師資專業能力等方面著手。並落實師資生基本能力檢核，以確保師資培育素質。⁶⁵

2. 加強職前教育

誠如《師資培育法》第 7 條的規定，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。前項專門課程，由師資培育之大學擬定，並報請中央主管機關核定。第二項教育專業課程，包括跨師資類科共同課程及各師資類科課程，經師資培育審議委員會審議，中央主管機關核定後實施。換句話說，中小學師資之培育除原有之師範校院外，還可由設有教育院、系、所或教育學程之一般大學院校實施。而師資培育之專門科目，則由師資培育機構自行認定。國內學者張德銳曾提出加強職前教育的理想做法：⁶⁶

(1) 充實課程內涵

- ① 師資培育機構應從科際整合教育基礎學科，從學校的政治經濟文化和歷史的多元觀點，指導學生探討教育問題。
- ② 師資培育機構應體認職前教育實習的重要性，及早安排學生足夠的教育參觀、見習、假試教、集中試教的經驗。

⁶⁴ 張德銳，《師資培育與教育革新研究》，（台北：五南，1998），頁 4。

⁶⁵ 教育部，《教育部師資培育白皮書》，《教育部全球資訊網》，頁 33-34
(<http://www.edu.tw/pages/list.aspx?Node=1255&Index=9&wid=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>)。閱覽日期：2014.3.2

⁶⁶ 張德銳，《師資培育與教育革新研究》，（台北：五南，1998），頁 5-6。

③ 師資培育課程內容應力求配合中小學實際教育工作的需求。

④ 重視潛在課程，發揮潛移默化的作用。

(2) 改進教學方法

師資培育者必須充分體認到自己是「教師的教師」之角色，也就是，自己採用的教學方法和策略，將成為準教師學習與認同的楷模。因此，師資培育者如果要求其學生在未來教學時能夠生動、活潑又清晰，師資培育者在教學時就要力求教學策略技巧、媒體使用的多元化和清晰性。

(二) 健全實習體制，落實教育實習

教育實習階段是教師專業化歷程中結合理論與實務的重要歷程，因此，發揮教育實習功效，建構實習學生優質學習環境，是培育良師的關鍵工作之一。優質教育實習環境的內涵中，包括實習機構的實習輔導教師、實習機構規劃的實習內容，以及師資培育之大學的實習指導教師。教育部在《中華民國師資培育白皮書》中，對於健全實習體制提出以下作法：⁶⁷

1. 研訂實習指導教師的條件，並提供實習指導教師誘因與規劃各種有效措施，以支持實習指導教師進行實習指導。
2. 透過認證的流程，建立實習輔導教師與實習機構建構認證標準，以掌握教育實習環境的品質，提供實習學生具有品質保證的實習環境。
3. 為獎勵高級中等以下學校及幼兒園辦理實習活動，對於實習輔導教師，由師資培育之大學提供誘因與專業成長機會，推動教育實習輔導知能研習，並且規劃認證教育實習輔導的標準與流程，以確保實習輔導教師具有輔導知能，提升教育實習的品質。

⁶⁷ 教育部，《教育部師資培育白皮書》，《教育部全球資訊網》，頁 37-38。
(<http://www.edu.tw/pages/list.aspx?Node=1255&Index=9&wid=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>)。閱覽日期：2014.3.2

4. 為保障實習輔導教師的權益，以及獎勵與宣揚優質實習輔導教師，須於相關法規中規範實習輔導教師的職責與權益。

(三) 建立系統化與實踐本位教師在職進修

教師在職階段的持續學習是培育優質教師及永續教師專業發展的重要一環，為促進教師專業發展及落實教師終身學習理念，應規劃並推動各項符應教師專業發展所需的在職進修方案，以協助教師持續精進專業知能所需的支持。教育部積極倡議教師在職進修研習宜以實務應用為導向，研習的實施宜融入實用、實作、適性、多元、創新、創意等元素。研習型態、方式、時間及途徑宜以多元化、多樣化及彈性化為原則，以符應教師在職進修更趨於教育現場所需。此外，透過整合當前的教育資源，重視資源的合理分配，以及採取多樣化策略支持教師持續進修，致力營造有利於教師持續學習的環境，透過建構充裕公平的學習環境，支持教師終身學習，亦為重點任務。⁶⁸

二、精緻師資培育與專業發展

教育部第八次全國教育會議，提出我國教育發展的十項中心議題「現代公民素養培育」、「教育體制與教育資源」、「全民運動與健康促進」、「升學制度與十二年國民基本教育」、「高等教育、功能類型與發展」、「多元文化、弱勢關懷與特殊教育」、「師資培育與專業發展」、「知識經濟人才培育與教育產業」、「兩岸與國際教育」及「終身學習與學習社會」等十大中心議題，其中第七個議題為「師資培育與專業發展」，當中揭示「提升教師素質，建立新世紀良師典範」為此中心議題之精神所在。並以「我們如何確保教師素質良善？」作為問題分析的起點，並將傳統文化中「傳道、授業、解惑」的人師、經師模範為基礎，以培育能理解新時代學生心理及回應社會變遷需求之教師為理想圖像。分為五大子議題探討：一、孕化教育志業良師，型塑師道專業典範；二、確立教師品

⁶⁸ 教育部，《教育部師資培育白皮書》，《教育部全球資訊網》，頁 39-41。
〈<http://www.edu.tw/pages/list.aspx?Node=1255&Index=9&wid=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>〉。閱覽日期：2014.3.2

保機制，宏觀發展師資質量；三、整合師資培育資源，導引創新師培模式；四、建構充裕公平環境，優化偏鄉教師素質；五、強化教師進修機制，促進教師專業發展。⁶⁹

教育部又根據第八次全國教育會議之結論與建議事項，結合學者專家、行政主管與民間團體匯聚心力，提出「推動十二年國民基本教育與幼托整合」、「健全教育體制與厚植教育資源」、「精緻師資培育與專業發展」、「促進高等教育轉型與發展」、「培育知識經濟人才與創新教育產業」、「發展多元現代公民素養」、「推展全民運動與健康促進」、「尊重多元文化、關懷弱勢與特殊教育族群權益」、「拓展兩岸、國際教育與海外僑教」、「深化終身學習與學習社會」等十項發展策略，⁷⁰關於「精緻師資培育與專業發展」的具體策略有：⁷¹

1. 擘劃師資培育藍圖，引領師資培育發展
2. 創設「師資規劃及培育司」，統合師資培育業務
3. 推展師資培育優質適量，確保師資素質
4. 推動教師專業發展法制化，確立教師專業地位

近年來在教育改革的風潮下，中小學教師的專業受到社會各界的關注。歐用生指出教師需要專業發展的主要原因有三：一為課程和知識基礎的增加；二是教師自我革新的需要；三是社會對學校教育的要求及不滿增大。⁷²事實上，「教師專業發展」是一個漫長的歷程，包括職前師資培育階段、實習教師的導入階段以及在職教師持續發展階段。⁷³如何培育優質適量的師資，是我國現階段師資培

⁶⁹ 教育部，《第八次全國教育會議實錄 2》，《教育部全球資訊網》，頁 100
(<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1052&Page=10320&Index=2&WID=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>) 閱覽日期：2014.3.2

⁷⁰ 教育部，《中華民國教育報告書》，《教育研究委員會》頁 3，
(<http://140.111.34.34/main/common/index.php?z=583&zzz=583>) 閱覽日期：2014.2.8

⁷¹ 揭前註，頁 24-25。

⁷² 歐用生，《教師專業成長》，（台北：師大書苑，1996），頁 100-102。

⁷³ 饒見維，《教師專業發展-理論與實務》，（台北：五南，2003），頁 5。

育的重要課題。由於資訊科技帶來的學習型態變化及知識更新加速，教師專業之養成非僅靠職前教育階段即能達成。因此，必須透過教師在不同生涯階段持續專業成長與終身學習，始能因應教學現場新的挑戰與需求，回應社會的期待。而面臨挑戰的師資培育及教師專業發展，應朝向優質精緻方向規劃，以教師專業標準為核心理念，建立專業永續之師資培育政策體系，精進教師素質，孕化以教育為志業的良師。⁷⁴

第四節 臺灣師資培育的問題與展望

一、師資培育的問題

臺灣師資培育制度自 1994 年《師資培育法》公布以後，進入了多元開放的新紀元，這是順應世界潮流，也是回應國內社會改革的要求。隨著時間進展，臺灣師資培育制度產生不少變化與問題，至 2005 年為止《師資培育法》共經過 11 次幅度大小不同的修定。國內學者對於師資培育法實施之後的師資培育問題研究頗多，綜合國內學者的研究結果，我國師資培育制度的問題，分述如下：

1. 供需失衡

(1) 量的失衡

師資供需失衡是長期存在的問題，在 1978 年延長國民教育為九年，師資便嚴重不足。之後在師資培一元化的師範體系下，大致維持著需求大於供給，不足的部份由其他管道進用。⁷⁵《師資培育法》公布實行以後，師資培育的管道不再侷限於師範體系，一般大學也可依相關規定設立教育系所或師資培育中心，開設教育學程，培育師資。學者楊朝祥指出，《師資培育法》實行以後，國內各大學紛紛設立教育學程以及學士後教育學分班，而當教師培育數量越來越多之際，

⁷⁴ 教育部，《中華民國教育報告書》，《教育研究委員會》頁 24。

〈<http://140.111.34.34/main/common/index.php?z=583&zzz=583>〉閱覽日期：2014.2.8

⁷⁵ 張鈿富，〈師資培育政與供需機制建立之探討〉，《師資培育的政策與檢討》，（台北：學富文化，2002），頁 61。

卻又恰逢國內生育率逐漸下降，生源急速緊縮，也就是少子化現象。在培育多，需求少的情況下，師資供需不平衡的現象自然產生。⁷⁶師資供過於求不但是人力資源的浪費，同時也可能造成新的社會問題，流浪教師問題，便是其一。

(2) 類科的失衡

除了量的不足外，一般中小學主要抱怨是分發來的師範生未必是學校需要的教師。1979年《師範教育法》施行後，限由師範院校培育師資，形成師資培育一元化的局面。一元化後，師資供需體系中，師資培育與分發類科間供給不適切，時有所聞。⁷⁷《師資培育法》施行後，師資培育管道多元，學校進用管道也多元，然因現實環境的嚴苛，如隔代教養與新台灣之子的增加，他們在學校適應的問題，包含了來自身心狀況、智能、語言、文化、家庭社經地位等因素的影響。除了特殊教育外，相關教育與文化融合問題，也應成為中小學教師培育的重點。⁷⁸臺灣地區的師資培育養成課程仍未能適度回應上述社會發展之需求，多侷限在許多傳統的領域中，比較缺乏多元、新興的專業，如：培養與結合心理諮商師、特殊兒童物理治療專長、多種外語、網路學習、及閱讀等多樣化的跨領域專長，以因應新一代學生的網路學習等需求。⁷⁹

2. 教師專業尚待建立

師資素質的良窳不僅關係到國民教育的成敗、決定明日公民的素質，也關係著國家競爭力的強弱。我國為因應民主開放的社會發展，提升師資素質，於1994年通過《師資培育法》，隨後1995年通過《教師法》，希望藉由法令規範力量將原本一元化、計畫性、分發制、公費制的師培政策轉變為多元化、儲備性、甄選制、自費制，師資來源由中央控管品質走向市場擇優汰劣機制。鑑於教師角色

⁷⁶ 楊朝祥，〈中小學師資供過於求之成因與因應之道〉，《財團法人國家政策研究基金會-國政研究》，2007.3.29，〈<http://www.npf.org.tw/post/2/1725>〉，閱覽日期：2014.2.9

⁷⁷ 張鈿富，〈師資培育政與供需機制建立之探討〉，《師資培育的政策與檢討》，（台北：學富文化，2002），頁61。

⁷⁸ 周祝瑛，〈台灣地區師培育政策之檢討與展望〉，《中等教育季刊》第60卷第3期，2009，頁14。

⁷⁹ 前揭註，頁15。

的重要性，以及在社會變遷與知識急速汰換下，大眾對教師專業素養的殷切期望，如何促進教師專業發展成為主要的教育課題。由於資訊科技帶來的學習型態變化及知識更新加速，教師專業之養成非僅靠職前教育階段即能達成。因此，必須透過教師在不同生涯階段持續專業成長與終身學習，始能因應教學現場新的挑戰與需求，回應社會的期待。⁸⁰ 尤以現階段師資職前教育課程最多修習 40 學分，加上一學期實習及檢定考試通過，即可取得各類科教師證，此等師資培育程過似乎以取得教師資格為目的，於教師專業助益甚小。⁸¹

3. 教育實習未落實

教育實習是培育以教師為志業之合格教師必經歷程。旨在使學理與實際相互印證，讓實習教師能學以致用，尤其注重教學相長。惟實施現況，常有師資生抗議實習學校將他們當作免費人力、實習場所固定某處室，或有實習學生請長假照樣及格、邊讀書工作邊實習等為不專業規定，又教育部在 2001 年將教育實習由一年改為半年納並入師資職前教育課程。⁸² 致使許多實習學校不知該如何輔導處置為期僅半年的實習教師，而擔任輔導教師的各實習學校教師更不知該如何將畢生所學與經驗傳授給實習教師，往往造成實習教習妾身未明或淪為打雜救火隊的角色，另一方面，培育實習教師的師資培育機構也常常因為地理位置距離的關係，無法適當地發揮督促實習學校和實習教師的功能。⁸³ 教育實習師資培育的重要過程，是教師社會化的重要段階，也是影響教師素質的關鍵因素。然目前教育實習卻無法發揮其預期的效用，最為人垢病。

4. 教師檢定流於形式

⁸⁰ 教育部，《中華民國教育報告書》，《教育研究委員會》，頁 23。

⁸¹ 林坤燦，〈當前臺灣國民小學師資培育情境分析〉，《國立教育資料館教育資料集刊 37 輯》，2008，頁 12。

⁸² 李麗玲等，《師資培育政策回顧與展望研究報告》，（台北：國家教育研究院籌備處，2009），頁 56。

⁸³ 曾建元，張菁芳，〈現行師資培育法實施概況之探究〉，《中華行政學報》第二期，2005，頁 117。

根據現行《師資培育法》第 11 條規定：「取得修畢師資職前教育證明書者，參加教師資格檢定通過後，由中央主管機關發給教師證書。」依規定完成師資職前教育者，經過教師資格檢定考試，即可獲得教師證書，但教師資格檢定考試僅考教育專業科目，如此，所核發教師證書之儲備教師，是否符應「教師」專業能力本位，深受學者、教育現場教育伙伴質疑。⁸⁴

5. 典範的失落

長期以來我國的師資培育強調「教育第一，師範為先」，教師是一種志業非普通行業，然而隨著國際化的腳步教師工作逐漸行業化，隨著《師範教育法》被修定為《師資培育法》，師範教育一詞在法制上走入歷史，師範精神似乎也逐漸跟著走入歷史。⁸⁵過去師範體系培育出的教師，在長期師範教育的洗禮，無論在顯著課程或潛在課程，均孕育一定的優質教師文化與對教育的使命感。師者，所以傳道、授業、解惑也。一般大學缺少師資培育的經驗，若沒有專業背景的師資，或中小學教學實務經驗，其教材教法、教育實習等課程，能否達成專業理想？⁸⁶多元化的師資培育管道，為教育選擇提供了更多的開放自由與寬鬆自主，但是集身教與言教並重，境教與制教齊備之大成的師範校院，如果不能奠定師表楷模，如何能奢望 26 至 40 個教育學分的選修，能達到提升師資素質的理想？⁸⁷

二、師資培育政策的檢討與對策

因應社會對於以教育為志業的良師需求殷切，教育部著手推動「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。

⁸⁴ 周祝瑛，〈台灣地區師培育政策之檢討與展望〉，《中等教育季刊》第 60 卷第 3 期，2009，頁 57。

⁸⁵ 吳武典，〈師資培育正思與迷思〉，《臺灣教育》，638 期，2006，頁 3。

⁸⁶ 黃淑馨，〈從新世紀教師教學知能探析我國新師資培育制度〉，《現代教育論壇》，第 6 卷，2002，頁 365。

⁸⁷ 高強華，〈新世紀師資培育的願景及其建構〉，《新世紀師資培育的圖像》，（台北，心理），2006，頁 7。

為傳承師範學校優質師資培育典範及教育競爭力，教育部於 2005 年 8 月同意師範學院正式改名為教育大學。為確保優質而專業的師資素質，2006 年發布《師資培育素質提升方案》，針對《師資培育法》的五大層面訂定九項行動方案。於 2009 年修正發布《中小學教師素質提升方案》，就教師職涯從師資培育、教師進用、教師專業、教師退撫、獎優汰劣等五個層面，規劃師資養成、教育實習等十大重點。⁸⁸

1. 師資培育數量規劃方案

教育部為準確掌握培育數量，妥善調節師資供需，2004 年 12 月函頒《我國師資培育數量規劃方案》，96 學年度核定師資培育數量較 93 學年度減量 51.3%，達成減半目標，101 學年度核定培育總量計 8,521 名，減量更達 60.92%；為積極因應人口少子女化趨勢並健全高級中等以下學校及幼兒園教師結構，2012 年 11 月發布《我國師資培育數量第二階段規劃方案》，優質適量培育師資。⁸⁹

2. 師資培育素質提升方案

為確保優質而專業的師資素質，教育部於 2006 年 2 月 23 日以臺中(二)字第 0950026850 號函公布《師資培育素質提升方案》針對師資培育的五大層面：訂定九項行動方案，分別為：1.建立標準本位師資培育政策，2.協助師範/教育大學轉型發展，3.規範師資培育之大學績效評鑑與進退場機制，4.增強教育實習效能，5.健全教師資格檢定制度，6.建置師資人力供需資料系統與督導機制，7.提高高級中等以下學校師資學歷，8.強化教師專業能力，9.推動表揚優良教師與淘汰不適任教師機制。希藉由該方案之推動，在「優質、適量」原則下，使我國師資培育制度朝向專業化、優質化及卓越化的目標邁進。⁹⁰

⁸⁸ 教育部，〈重大教育政策發展歷程-師資培育〉，《教育部部史網站》，〈<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=5>〉閱覽日期：2014.3.8

⁸⁹ 教育部，〈重大教育政策發展歷程-師資培育〉，《教育部部史網站》，〈<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=5>〉閱覽日期：2014.3.8

⁹⁰ 《師資培育素質提升方案》，中華民國 95 年 2 月 23 日教育部臺中(二)字第 0950026850 號訂定發布《植根法律網》〈<http://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080061003000-0950223>〉

《中小學教師素質提升方案》擬以四年為期，從職前師資培育至教師進用、淘汰等面向整全規劃五大方案層面、十大方案重點、25 項執行策略，期透過本方案之推動，達到優質適量、專業發展及精進效能之終極目標。茲將《中小學教師素質提升方案》之五大方案層面、十大方案重點、25 項執行策略整理如下表：

各方案層面、重點及執行策略

方案層面	方案重點	執行策略
精進師資培育制度	養成	1.落實師資培育適量政策
		2.強化師資培育品質
		3.精進公費生培育制度
		4.發展重點師資培育大學機制
	實習及檢定	5.完備教育實習制度
		6.精進教育實習內涵
		7.精進教師資格檢定制度
完備教師進用制度	甄選	8.落實透明公正之教師甄選
	兼任代理代課	9.推動國小教師證照加註專長制度
		10.建立中小學教學支援教師制度
	偏遠教師	11.落實兼任代理代課教師規定與人力運用
		12.提升偏遠離島地區教師素質
	13.推動偏遠離島地區教育服	
促進教師專業發展 ，提升教師專業知能	進修及進階	14.建構中央、地方、學校教師進修整合體系
		15.提升校長及教師專業能力
		16.建立多元進修制度
	17.建立教師進階制度	
評鑑	18.中小學教師專業發展評鑑	

合理教師退休及撫卹制度	退休及福利	19.合理教師退撫權益 20.規劃教師待遇福利制度 21.建立關懷教師制度
獎勵優秀教師及汰換不適任教師	獎優	22.表揚優秀教師 23.辦理良師交流活動
	汰劣	24.落實不適任教師啟動、查詢 25.完備不適任教師處理機制

資料來源：《中小學教師素質提升方案》

三、師資培育的展望

師資培育的未來，教育部於 2011 年發布《中華民國教育報告書》，提出「精緻師資培育素質方案」及「優質教師專業發展方案」，企盼藉由各項方案策略的推動，振興師道典範、建立專業永續的師資培育制度。續於 2012 年發布《師資培育白皮書》，透過「師資職前培育」、「師資導入輔導」、「教師專業發展」及「師資培育支持體系」4 大面向，擬定 9 項發展策略與 28 個行動方案，整全規劃辦理各級各類師資培育。

(一) 中華民國教育報告書

教育部根據第八次「全國教育會議」之結論與建議事項，結合學者專家、行政主管與民間團體匯聚心力，提出「推動十二年國民基本教育與幼托整合」、「健全教育體制與厚植教育資源」、「精緻師資培育與專業發展」、「促進高等教育轉型與發展」、「培育知識經濟人才與創新教育產業」、「發展多元現代公民素養」、「推展全民運動與健康促進」、「尊重多元文化、關懷弱勢與特殊教育族群權益」、「拓展兩岸、國際教育與海外僑教」、「深化終身學習與學習社會」等十項發展策略，進一步針對未來十年應發展的重點教育事項擬定具體行動方案，明確列出方案的目標、方法、具體措施，共計提出「訂定期程實施十二年

國民基本教育方案」、「健全教育法制與體制方案」、「優質教師專業發展方案」等三十六項行動方案，一起構成《中華民國教育報告書》內容。

《中華民國教育報告書》係針對教育重要議題進行分析，並提出有效解決問題或改進方案的政府報告書，目的在讓教育人員、社會民眾、上級及相關單位瞭解未來的教育政策與規劃，並進一步認同和支持。將做為我國未來十年教育施政的重要指針。期望達成國家「黃金十年」的政策發展目標，不僅引領教育制度的革新，而且帶動社會價值觀的轉變，使我國未來教育邁入一個新的境界。⁹¹《中華民國教育報告書》在「精緻師資培育與專業發展」未來十年應發展的重點及發展策略分述下：⁹²

1. 擘劃師資培育藍圖，引領師資培育發展

- (1) 透過揭櫫良師典範的教師圖像，研訂《師資培育白皮書》
- (2) 以確保教師素質為核心規劃推動教師職前培育、進用、專業發展、獎優汰劣等具體作為。
- (3) 輔以修正《師資培育法》、《教師法》及《教育人員任用條例》等相關法規，以健全並落實執行師資培育及教師專業發展政策。

2. 創設「師資規劃及培育司」，統合師資培育業務

- (1) 規劃辦理各級各類師資培育與相關業務事項，整合地方政府主管教育機關、師資培育之大學及中小學力量共同培育優秀師資。
- (2) 建立綿密精緻的「師資培育網」，並增加師資培育經費及資源，補助師資培育之大學邁向卓越，

⁹¹ 教育部，《中華民國教育報告書》，《教育研究委員會》，頁3。

⁹² 前揭註，頁24-25。

(3) 提高師資生及教師專業發展的投資，進而帶動師資培育制度專業化及永續發展。

3. 推展師資培育優質適量，確保師資素質

(1) 推動「師資培育數量規劃計畫」，完善師資供需評估，暢通就業進路。

(2) 精進師資培育歷程，強化師資生之特殊教育、多元文化及弱勢關懷等知能，透過成立教師專業標準及表現指標專案小組，規劃推動師資職前培育及在職教師專業表現檢核基準。

(3) 協助師資培育之大學與中小學建立夥伴關係，推動「專業發展學校」。

(4) 辦理師資培育大學評鑑、建立師資培育精緻大學機制、推動各類教師獎優活動，以確保師資培育品質，形塑尊師重道文化。

4. 推動教師專業發展法制化，確立教師專業地位

(1) 配合教師專業標準及生涯發展修法賦予中小學教師進修、進階、評鑑及換證等法源依據。

(2) 建構以教師為主體之多元進修模式，規劃符應教學現場需求之專業進修課程。

(3) 發展教師專業學習社群及專業組織等支持系統。

(4) 藉由系統性及制度化的專業發展及評鑑回饋，推動教師品質保證機制。

《中華民國教育報告書》除了上述的發展重點及發展策略外，擬定具體行動方案，「精緻師資培育素質方案」明確列出方案的三大目標、七大方法及 25 項具體措施，及「優質教師專業發展方案」明確列出方案的三大目標、六大方法及

18 項具體措施，詳見附錄一「精緻師資培育素質方案」及附錄二「優質教師專業發展方案」。

（二）師資培育白皮書

近年適逢政府組織改造，教育部統合師資培育及藝術教育業務，於 2013 年創設「師資培育及藝術教育司」，並承續過往師資培育成果，凝聚社會各界共識，研擬《師資培育白皮書》。從國內社會變遷、國際趨勢及現行相關政策進行分析，提出師資培育十大挑戰與契機，並結合黃金十年國家發展藍圖，以「師道、責任、精緻、永續」為核心價值，從「師資職前培育」、「師資導入輔導」、「教師專業

發展」及「師資培育支持體系」四大面向，擬定 9 項發展策略與 28 個行動方案，期建構兼具「專業標準本位」與「師資培用理念」的師資培育體系，擘劃未來十年的師資培育施政藍圖，培育富教育愛的人師、具專業力的經師、有執行力的良師，進而實現「培育新時代良師以發展全球高品質教育」之願景。其中 9 項發展策略分別為：⁹³

1. 強化選才育才以確保優質專業師資
2. 培育特定師資以符應國家社會需求
3. 健全實習體制以落實師資培用作為
4. 協助初任與偏鄉教師以完善任職環境
5. 建立系統化與實踐本位教師在職進修
6. 激勵專業教師與推動教師評鑑制度

⁹³ 教育部，《師資培育白皮書》，《教育部全球資訊網》，2013，頁 33-48。

〈<http://www.edu.tw/pages/list.aspx?Node=1255&Index=9&wid=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>〉

閱覽日期：2014.3.10

7. 統合組織與資訊以革新師資培育行政
8. 支持師資培育之大學以深化師培功能
9. 建構教育人員體系以精進學校教育品質

檢視《中華民國教育報告書》及《師資培育白皮書》，不難發現教育部對於未來師資培育的規劃，除仍依循《師資培育法》的多元與開放外，將朝向更精緻更專業的方向邁進，期能與世界潮流接軌。其具體做法有：

1. 師資培育職前教育階段：

- (1) 推動「師資培育數量規劃計畫」，管控師資培育數量，避免人才及資源浪費。
- (2) 增加師資培育經費，挹注師資培育大學及提高師資生的每生培育成本。
- (3) 推動師資培育大學評鑑。
- (4) 培養師資生及現職教師第二專長，強化就業競爭。
- (5) 設立獎學金吸引優秀人才投入教職行列，穩定偏遠及特殊地區專業優質師資。
- (6) 強化普通課程、專門課程、專業課程，師資培育課程之涵養並強化課程所需重大議題（人權、法治教育、特殊教育、教學實務、輔導管教等）
- (7) 強化師資生擔任教師職責、遵守教師倫理與職業規範涵養。

2. 教育實習

- (1) 推動教育實習機構暨實習輔導教師認證制度。
- (2) 強化師資培育之大學、教育實習機構及實習學生三方緊密結合。

3. 教師檢定

- (1) 精進教師資格檢定考試考科內容。
- (2) 推動國際師資認證制度。

4. 教師在職進修—教師專業發展

- (1) 建立教師主體多元進修模式。
- (2) 發展教師專業學習社群，形塑學校本位專業成長機制；
- (3) 發展教師專業成長、教師評鑑檢核指標。
- (4) 研擬教師進階及換證制度。

臺灣的師資培育肇始於日本殖民統治時期，迄今已有百年的歷史，百年中面臨幾次重大轉折，例如改朝換代、新學制之實施及新教育法令之公佈等變遷過程，社會、文化產生差異、教育政策改革的需要，致使師資培育制度與課程內容產生不少修正與變化。自 1994 年修正《師範教育法》為《師資培育法》後，臺灣的師資培育從一元化、計畫性、公費制、分發制改為多元化、儲備性、自費制、甄選制，這項政策改革期待能符應民主開放的社會發展，更期待透過自由競爭市場機制，期能提升師資養成的專業素養。

未來配合《師資培育法》的修正及《教師在職進修辦法》的訂定，將賦與教師更多的自主權利，但相對的也要求教師承擔更多的責任。世界各國為了提高國家競爭力無不致力於提升教育品質，提高教師素質，推動教師專業成長，臺灣當然也能自外於這股世界潮流。推動教師專業發展，教師專業評鑑是臺灣現階段推行的重點，也是未來努力的方向，期能藉由教師專業發展達成精進教師素質，提升教育品質，達到提高國競爭力的最終目標。

第三章 臺灣教師專業發展之現況與問題

教師專業發展是目前國內外相當重視，並極積研究、討論的重要教育議題。隨著時代的變遷，知識的爆炸，科技的進步，教師的專業知識也應隨之轉變，不僅課程內容要隨時代更新，教學方法也要創新，更由於資訊科技的日新月異，對於教學媒體的應用與數位科技的掌握，自是不可缺少。肩負教育重任的教師，只有透過不斷的進修成長，以獲得專業的知識與技能，才能與時俱進，順利完成教育的重責大任。

第一節 教師專業發展

一、何謂教師專業發展

專業發展經常與專業成長（professional growth）、教師發展（teacher development）和教師在職進修（in-service education）等名詞經常交互使用。¹而教師「專業發展」與「專業成長」多數時候用語同義，在相關文獻中也常交替使用。不管哪種說法，教師專業發展皆指教師在教職生涯中，透過不斷進修，達到專業成長的過程。

教師專業發展的一項基本假設是：教師職業是一種專業性工作，教師是持續發展的個體，透過持續性專業學習與探究的歷程，進而不斷提升其專業表現與水準。也就是說，一名教師不論是在職前師資培育階段，進入在職教師階段，直到離開教職為止，整個教學生涯都必須持續不斷的學習成長，不斷的精進研究，不斷的進行專業發展。因此，「教師專業發展」乃是職前師資培育與教師在職進修的整合與延伸。²

¹ 歐用生，《教師專業成長》（台北：1996），頁 94。

² 饒見維，《教師專業發展-理論與實務》（台北：五南，2003），頁 15-16。

意即，教師是一專業人員，也是一成長中的個體，自然需要不斷的進行研究，以獲得專門的知識或特殊的技能，才能提供最好的服務，達到教育的目的，期能提昇學生的能力，改善國民素質，最後達成提升國家競爭力的終極目標。

二、教師專業發展的背景因素

教師專業發展這個課題受到重視的背景因素很多，除了來自教育界本身的反省外，還有來自社會各界的期許。國內學者饒見維在其著作《教師專業發展-理論與實務》一書中便明確指出，教師專業發展產生的背景因素有：³

（一）職前師培育的功能有限

許多教育界的研究者已經逐漸體認到，職前師資培育並無法全面解決教師的素質問題。許多問題必須從教師專業發展的整個歷程來看，不能單單只把問題放在師資培育階段來處理。短短的師資培育學程很難培育出優秀的師資，甚至，有許多國家師資培育課程只是為了核發及取得證照，並無法真實呈現專業學習歷程。

臺灣自 1994 年《師資培育法》公布施行後，師資培育管道由一元變為多元，且修畢師資職前教育學程者需經過實習並通檢覈，才能取得合格教師資格。由於是採取資格檢覈的方式，只是檢覈是否已修完所規定的教育學程，並把師資的檢定考覈與任用下放到地方行政機關，缺乏國家性統一的師資檢定考試，因此無法對教師的品質進行把關。

（二）初任教師導入階段的影響深教遠且有待努力

由於初任教師剛進入教師生涯，需要適應、學習的地方還很多，協助這個階段的教師專業發展是一個很重要的工作。初任教師導入階段的專業發展十分重要且將響初任教師往後執教的成效與態度，可說是影響深遠。應該要深入研究教師

³ 饒見維，〈《教師專業發展-理論與實務》〉（台北：五南，2003），頁 29-44。

在這個階段的發展與學習，才能提供最適切的協助。如何協助初任教師的專業發展是一個未來有待努力的方向，也是一個逐漸受重視的課題。

（三）教師進修與訓練的有限

不管是進修或訓練，都將教師視為被教育或被訓練的對象，教師僅被動的接受知識。教師本身也認為，上級有義務提供資源協助自己成長，而無法主動追求自我成長，且未將專業成長當成自己的義務。

教師們參加進修、研習，常常是為了得到獎勵，在研習過程中只求輕鬆過關，不見得能獲得真正的專業成長，可說是收穫有限。且教師們往往各自進修，教師之間彼此缺乏溝通、互動，難以發揮相加相乘的效果。

對教師個人而言，所參加的研習進修都是一個點、一個點，難以聯結成線，甚至擴大成面，因此不易與自己的教學實務緊密結合，自然不容易看到研習或進修的整體效果。

（四）教育改革的呼聲愈來愈高

從國外推動教育改革的經驗中，可以得到一個非常重要的啟示：任何教育改革必須配合教師的專業發展，才會成功。沒有讓教師參與改革，未帶動教師專業成長，往往是教育改革推動不易的主要原因。臺灣由於教育環境與教育品質不高，以致教育改革的呼聲愈來愈高，至 1994 年達到最高點，「四一〇教育改革」的推動與「教育改革審議委員會」的成立，都表達出社會大眾對學校教育更高的期望。

（五）教師專業自主性的呼聲愈來愈高

教師專業自主性是進入教師專業發展之路的門檻。臺灣的中、小學教師長期以來，一直被視為國家教育政策的執行者，缺乏專業地位與專業自主性。使教師缺乏專業發展的自我要求，阻礙了教師專業素質的提昇。因此，想要提高教育品

質，就必須激發教師的潛力，協助教師進行專業發展，並將專業發展當成一種持續的努力目標。

（六）有關學校效能與教師專業發展之研究愈來愈多

不管在臺灣或是世界各國，教師專業發展的概念日益受到重視，有關於學校效能與教師專業發展之相關研究也愈來愈多。臺灣在教師專業發展的起步雖較晚，但有急起直追之勢，不論政府單位或是教育學者，無不致力推動教師專業發展，不僅大量吸收世界各國的經驗，也分析各國相關的學術研究，期能擷長補短，以提升臺灣教師素質。

三、教師專業發展的功能

「教育部中小學教師專業發展整合平台」⁴指出教師專業發展最直接的功能或目的，便是要幫助教師獲得和擴展其教學所需的知識與技能。更希望透過教師專業的成長，使得教師個人和其服務的學校能夠發展和適應他們的實務範圍；反省他們的經驗、研究、以及實務；滿足學生個別的和整體的需求；對學校的專業生活有所貢獻，並與學校社群和外組織進行互動；隨時掌握目前的教育思潮，以維持和發展好的實務；對於教育政策提供批判的建言，特別是在提升學習標準方面；擴展對於社會的了解，特別是在資訊和溝通科技方面。

而國內學者高強華綜合國內外學者的看法後指出，教師專業發展或進修活動的主要功能，主要包括下列七項要點：⁵

（一）維持教師養成階段的知能

（二）教學技巧的擴展與精熟。

⁴ 教師專業發展的功能，《教育部中小學教師專業發展整合平台》。
〈<http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Article/ArticleDetail.aspx?proid=A-2&aid=19>〉
閱覽日期：102.10.26

⁵ 高強華，〈迎接教學生涯的新挑戰：教師專業成長面面觀〉，《北縣教育》，16期，1997，頁23-28。

(三) 專業知能的分化探究與融會貫通。

(四) 幫助教學的適應、彈性與創意。

(五) 激勵教師的自我意識與專業責任。

(六) 消除教學壓力和問題解決。

(七) 瞭解最新資訊和法令政策。

四、教師專業發展的途徑

「教育部中小學教師專業發展整合平台」上，提供諸多教師專業發展的途徑，不同學者對於教師專業發展的途徑、方式或模式，各有不同的分類方式，茲分述如下：

如 1993 年，Bolan 將專業發展活動區分成四種類型：實務人員發展 (Practitioner development)、專業教育 (Professional education)、專業訓練 (Professional training) 以及專業支持 (Professional support)。Zepeda 則於 1999 年提出教師專業發展的模式包括：RPTIM 模式—準備(Readiness)、規劃(Planning)、訓練(Training)、執行(Implementation)、以及維持(Maintenance)。個人引導模式 (Individually Guided Model)。問題本位學習模式 (Problem-Based Learning Model)。學習小組/群組模式 (Study Group/Cluster Model)。行動研究模式 (Action Research Model)。2000 年，Robb 另提出教師專業學習的可行方式包括：學習小組 (Study group)、同儕教學輔導方案 (Peer-mentoring program)、教師組織的學習小組 (Teacher-organized study group)、同儕指導或由校外顧問指導 (Peer coaching or coaching by an outside consultant)、研究所或繼續教育班 (A graduate or continuing-education class)、後續網絡 (Follow-up network)、同儕評鑑 (Peer evaluation)。⁶

⁶ 教師專業發展的途徑，《教育部中小學教師專業發展整合平台》。

〈<http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Article/ArticleDetail.aspx?proid=A-2&aid=21>〉 閱覽日期：102.10.26

學者高強華則認為教師專業成長的具體途徑，包括：專家對話、課程發展、同事督導、同事切磋、行動研究等五項。⁷國內學者歐用生，在其所著《教師專業成長》一書提出加強專業發展的六項途徑：⁸

（一）加強教師的職前教育

師資培育包含了職前教育、實習及在職進修三階段，亦即，專業發展始於職前教育，經導入階段實習）進入在職教育階段，形成一連串連續不斷的過程，只有在職前教育和導入階段奠定堅實基礎，專業發展才能落實於教師的生涯。

（二）發揮導入教育的功能

實習階段是實習教師導入教育的核心，在許多研究中發現，實習教師的第一年是最焦慮、惶恐也最孤立的一年，也是理想與現實落差最大的階段。實習階段若只是提供教學技藝的練習，便失去專業能力的涵養功能。因此應將實習當做教師與實務經驗對話的實踐行動，藉由引導使教師不斷拓展能力並自我成長。

（三）加強質的研究

質的研究有別於量的研究，不需要昂貴的設備和高深的統計知識，也不需要嚴密的實驗控制，也不受理論或方法論的知識的影響。質的研究只要參與活動、觀察事件、晤談訪問者，因此有利於教師使用。教師可以透過俗民誌研究、行研究或個案研究的結果，增進教學技能，提升研究能力，促進專業發展。

（四）落實學校本位的課程發展

學習本位課程發展，是學校內的校長、主任、教師、學生以及社區內的家長、社會人士等，經討論、計畫、試驗和評鑑的過程，發展出適合各個學校的課

⁷ 高強華，〈師資培育問題研究〉（台北：師大書苑，1996），頁 275-276。

⁸ 歐用生，〈教師專業成長〉（台北：師大書苑，1996），頁 102-108。

程策略，使課程能適時回應學校的挑戰，適合學生需要，因此，教師也應盡其能參與課程發展。

（五）實施伙伴視導

伙伴視導是指教師與外來者，組成伙伴，共同研究教師的教學實際工作，並藉由專業對話以改進教學。其目的在於對特定教室中的教學情境加以統整的解釋，教師與伙伴共同發展關於教室中值得探討的問題的洞察力。

（六）培養批判的反省能力

傳統的師範教育培養出的教師往往是被動、保守、順從的，缺乏批判與思考的能力，自然不利於專業成長。加強教師批判性的反省力，使教師成為積極的作用者，並意識到自己是教育的實踐者，才態提升專業發展。

五、教師專業發展的內涵

不同的學者對於教師專業內涵的劃分方式並不盡同，國內學者饒見維教授蒐集、分析國內外學者關於教師專業內涵的研究後，提出教師的專業發展內涵體系：

（一）教師通用知能（general knowledge and generic skills for teachers）：⁹

所謂「教師通用知能」是指適用在各種情境的一般性知識與能力，又分為「通用知識」與「通用能力」二大類。

1. 通用知識（general knowledge）

意即利用通識教育所獲得的通用知識，通用知識的廣圍非常廣泛，包括語文、歷史、音樂、體育、藝術、外語、自然科學、社會科學、人文、宗教、哲學

⁹ 饒見維，〈教師專業發展-理論與實務〉（台北：五南，2003），頁 173-187。

等。也可說是包含了人類文化傳承中的各個層面，且不僅要認識本國文化也要認識他國文化。

2. 通用能力 (generic skills)

通用能力是指能應用在各種實務情境的一般性能力。通用能力無法透過短時間的正式課程獲得，需要透過非正式課程與活動，以及在實務情境中長時期的磨練來培養。重要的教師通用能力有下列六項：

(1) 人際關係與溝通表達能力

(2) 問題解決與個案研究能力

(3) 創造思考能力

(4) 批判思考能力

(5) 情緒涵養

(6) 資訊素養

(二) 學科知能 (subject matter knowledge and skills) :¹⁰

學科知能是教師任教某一學科時，對該學科內容所具備知識與技能，且能整體掌握學科精髓，以及能深入淺出幫助學生發展出相關的知識與技能。教師對於所任教科目的學科知能，必須比通用知能的層次還要深入，且與任教的年級呈正相關。國小中年級教師比低年級教師需要更專門的學科知識，高年級教師比中年級教師需要更專門的學科知識，國中教師比國小教師需要更專門的學科知識。而教師需要具備「多少學科」的學科知能，才能勝任教師工作？一般而言，教師所任教的年級愈低，所需學科數目便愈多，教授年級愈高，所需學科知能愈少，對於沒有任教的科目只要具備通用知能即可。

¹⁰ 饒見維，〈教師專業發展-理論與實務〉(台北：五南，2003)，頁 188-190。

（三）教育專業知能：¹¹

「教育專業知能」是中、小學教師特別需要強調一項專業內涵，也是衡量中小學教師專業水準高低的依據。教師必備的教育專業知能必須根源於教師面對的實務情境，因此檢視教師實務工作情境後，教育專業知能應包括下列五項知能

1. 教育目標與教育價值的知識
2. 課程與教學知能
3. 心理與輔導知能
4. 班級經營知能
5. 學校行政與教育環境脈絡的知識

（四）教育專業精神：¹²

「教育專業精神」是指教師對教育工作產生認同與承諾之後，在工作中表現出認真敬業、主動負責、熱誠服務、精進研究的精神。

第二節 教師生涯發展與專業發展階段

一、教師生涯發展

（一）教師生涯發展的意義

生涯發展是指個人預備或選擇某一行業，決定進入此一行業，適應行業中的種種規定或要求，以及在此行業中扮演和學習各種角色，逐漸由較低層級昇遷發展，成長進步到較高的地位歷程。¹³

¹¹ 饒見維，《教師專業發展-理論與實務》（台北：五南，2003），頁 191-206。

¹² 饒見維，《教師專業發展-理論與實務》（台北：五南，2003），頁 206。

¹³ 高強華，《師資培育問題研究》（台北：師大書苑，1996），頁 17。

教師生涯發展是指教師於從事教職工作時，其個人特質、需求與時空條件交互作用，而使教職生活呈現出動態、彈性的發展過程。生涯發展是一個人終其一生所扮演各種角色的過程，含有自我認知、自我肯定、自我成長，以促成自我實現目標的達成。¹⁴

（二）教師生涯發展的內涵

教師生涯發展具有兼顧教師個人成長與學校組織進步發展雙重目的。國內學者高強華在《師資培育問題研究》提出關於教師生涯發展的具體內涵，從教師個人與學校組織兩方面來探討：¹⁵

1. 對於教師個人成長

- （1）精熟專門知能與教學方法，有助教學革新。
- （2）發展良好的人際或師生關係。
- （3）掌握資訊，發揮熱誠與專業精神。
- （4）建立理想的生活方式，塑立獨特的風格。

2. 對於學校組織的進步發展

- （1）建立適當的學校職務分類和教師職業生涯階梯
- （2）教師人力資源的規劃
- （3）配合成人發展階段規劃教師在職進修
- （4）將個人的生涯發展動機與組織創新進步結合

¹⁴ 曹翠英，〈國民中小學教師生涯發展與教學效能之探討〉，《國教之友》，59卷1期，頁50。
47-54。

¹⁵ 高強華，《師資培育問題研究》（台北：師大書苑，1996），頁23。

(5) 鼓勵教師參與組織革新

(三) 教師生涯發展階段

國內學者蔡培村歸納國內外學者的看法，認為教師生涯發展至少劃分為五期，分別為適應探索期、學習成長期、專業成熟期、穩定停滯期與挫折衰退期，不同的生涯階段其專業成長的重點也不相同。¹⁶

1. 適應探索期：著重重點在班級經營、教學技術、學科知識、學生輔導等。
2. 學習成長期：著重重點在教學技術、學生輔導、班級經營、學科知識等。
3. 專業成熟期：著重重點在教育新知、生活知能、學生輔導、行政知能等。
4. 穩定停滯期：著重重點在行政知能、生活知能、教育新知、學生輔導、專業態度、教學技術、學科知識、班級經營等。
5. 挫折衰退期：著重重點在生活知能、行政知能、學生輔導、專業態度、學科知識、班級經營、教育新知、教學技術等。

二、教師專業發展階段

國內學者饒見維將教師的專業發展階段劃分為三階段，分別為職前師資培育階段、初任教師導入階段、勝任教師精進階段，每個階段又細分成二個時期，共六時期。¹⁷現將理想的教師專業發展進程分述如下：

(一) 職前師資培育階段

職前師資培育階段乃是一個教師正式踏入教職前的求學階段，通常是指大學時期的職前師資培育階段，這個階段又可劃分成探索期和奠基期。¹⁸

¹⁶ 李俊湖，《教師專業成長模式研究》(台北：國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，1998)，頁84。

¹⁷ 饒見維，《教師專業發展-理論與實務》(台北：五南，2003)，頁125。

1. 探索期：這個時期是從高中時期一直延續到大學一年級左右

(1) 主要特性：探索教師的工作特性，並試探是否符合自己的性向。

(2) 核心發展需求：

- ① 探索教師工作的特性與知能要求
- ② 瞭解自己的人格特質、性向與趣能力等
- ③ 瞭解自己所就讀的學校之設施與環境
- ④ 確立從事教職的決定與承諾
- ⑤ 奠立廣博的學識基礎

2. 奠基期：這個時期大約是從大學二年級到大學四年級

(1) 主要特性：奠立成為教師所需的基本專業知能與基本學科知能。

(2) 核心發展需求

- ① 透過正式課程中基礎教育科目及教材教法研究，奠定基礎教育專業知能
- ② 透過初步的實際任教經驗及參觀見習等，提早體會教育實務情境
- ③ 透過廣泛的非正式課程，加強培養一般性的基本能力
- ④ 奠立基礎的教育理念、教育理想及基本的教育判斷能力
- ⑤ 發展和任教學科有關的專門學科知能

(二) 初任教師導入階段

¹⁸ 饒見維，〈教師專業發展-理論與實務〉(台北：五南，2003)，頁 127-131。

初任教師導入階段乃是一個教師從任教第一年開始約至第四年止，這個階段又可劃分成適應期和發奮期。¹⁹

1. 適應期：這個時期是教師從完成師資培育學程後，成為實習生開始，到獲得合格教師資格為止

(1) 主要特性：求適應、求生存

(2) 核心發展需求

- ① 理解教學活動與實際工作環境的複雜度
- ② 理解各方面人員對教師的期望
- ③ 理解教師之基本權利、義務、責任、限制以及各種相關法令
- ④ 理解學生的學習特性以及問題本質
- ⑤ 發展出基本的教室管理與班級經營技巧
- ⑥ 適切掌握任教學科之基本教學內容
- ⑦ 發展出任教科目的教學技巧
- ⑧ 調適自己的教育理想與教室內的現實情境之間的差距

2. 發奮期：約從獲得合格教師資格後，正式任教開始到任教第四年

(1) 主要特性：發奮圖強、大量學習以便盡快成為一個勝任教師

(2) 核心發展需求：

- ① 在任教學科上能有效運用各種教學技巧

¹⁹ 饒見維，《教師專業發展-理論與實務》(台北：五南，2003)，頁 131-137。

- ② 能有效規劃並管理班級教學活動
- ③ 能與學生互動
- ④ 理解並掌握任教學科領域的教學內容
- ⑤ 能敏銳地回應教室活動中出現的任何教學機會
- ⑥ 理解教育的目的、教學的本質、教育歷程中教師的角色期望
- ⑦ 清楚瞭解自己所能與不能之處
- ⑧ 掌握學生在各個學習階段或各種學習主題的學習需求與學習困難
- ⑨ 獲得同事以及學生的接納
- ⑩ 發展出批判性的判斷能力
- ⑪ 能規數週的工作內容

(三) 勝任教師精進階段

勝任教師精進階段約從任教第五年開始到離開教職為止，此時期又劃分成創新期與統整期。²⁰

1. 創新期：約從任教第五年開始到任教第九年或十年

(1) 主要特性：不斷自我創新、自我檢討

(2) 核心發展需求

- ① 能創造出新的方法、策略、態度與角色

²⁰ 饒見維，〈教師專業發展-理論與實務〉（台北：五南，2003），頁 137-146。

- ② 能擴展新的任教學科或新的專精領域
- ③ 能檢討有關自己、別人、學科、環境、教學目標、教學方法、教材、教學評量方法等各方面的觀念
- ④ 樂於嘗試並改變自己扮演的角色
- ⑤ 能充份運用各種資源
- ⑥ 發展出省思探究的能力

2. 統整期：約自任教第十年開始

- (1) 主要特性：統整與建構，逐漸邁向專業圓熟的境界
- (2) 核心發展需求
 - ① 建構出個人專業理論
 - ② 完全發展出某一個特別的專長領域
 - ③ 發展出專業智慧，掌握豐富知識，對事物有既深且廣的理解
 - ④ 對自我及他人發展出比較複雜、精緻、統整的理解
 - ⑤ 發展高層次的概念並能承認個別差異
 - ⑥ 發展出高層次的道德判斷
 - ⑦ 成為一個功能完全的人

第三節 臺灣教師專業發展之現況與展望

一、臺灣中小學教師專業發展之沿革

（一）1945-1960 年（師範學校時期）

此時又可分為臺灣光復初期（1945-1949），政權交接之際，原本在臺灣擔任教師的日人，大量遣返日本，不僅造成師範學校師資缺乏，小學教師也出現教師荒，師資大量補充成了當時教育的重要工作。然因師資大量補充，致使教師素質參差不齊，小學教師竟有不少是濫竽充數的。在政權轉移過程中，許多不重實際教學知能，重視人情關係謀取職位的現象，充斥教育圈。²¹ 此時，教師專業發展著重職前師資培育階段，要迅速且大量的補充教師員額，解決小學師資荒，還要提昇教師素質。所以，師範學校在政權轉移的過程，扮演著推展與協助小學教育任務的角色，除了透過甄選、徵選、考選、訓練、講習等策略外，還開設了師資訓練班、簡易師範班、預科等特殊班，以因應小學師資荒。²²

1949 年國民政府退守臺灣，整個社會混亂無序。1950 年 6 月教育部頒布行政命令「戡亂建國教育實施綱要」成為國家的教育方針，該綱要指出「務使全國教育設施皆以戡建為中心，而發生偉大之新力量」。²³，由於厲行戡建教育使得三民主義國家教育思想推展至各級學校教育，且以執政黨的教育方針成了學校教育重點。

（二）1960-1987 年（師範專科學校時期）

為提昇小學師資素質，1960 年開始逐年將師範學校改制三年制師專，其後更將三年制師專改制為五年制，使師資培育由高中層級提升至專科層級以提升教師專業素質。為了提升教師專業成長，除了提高教師職前教育層級外，更需激勵教師專業進修，規劃多元適切的進修途徑，增進教師教育專業知能，提升小學教育品質，為此時期重要任務。師範專科學校時期的教師進修相關規劃有：訂定「特別師範科及國校師資進修班暫行實施要點」，並據此要點辦理特別師範科、國校師資進修班，目的在使現職合格教師、主任、校長補受教育專業訓練，以提昇師

²¹ 沈翠連，《臺灣小學師資培育史》（台北：五南，2004），頁 55。

²² 沈翠連，《臺灣小學師資培育史》（台北：五南，2004），頁 55-59。

²³ 周志宏，〈戡亂建國教育實施綱要〉，《文化部臺灣大百科全書》，2009.9.24

資素質。此外，創設師專夜間部、開設師專暑期部、師專空中教學等，旨在全面提昇師資水準。²⁴此時期推動在職進修有三大任務，一是在於使教師素質能夠獲得提升；而另一個因素則是希望透過在職進修讓教師可即時獲得研習新知、與時俱進，以提升教師的專業知能。²⁵

（三）1987-迄今（師範學院時期）

1987 年九所師範專科學校改制為師範學院期滿授予學士學位，同時提供國小教師進修四十學分碩士學位課程。自 1994 年《師資培育法》公布後，明確界定師資培育包含了職前教育、實習及在職進修三階段，且明文規定教師有進修之義務。此時期的教師專業發展除進一步提升職前師資培育階段的層級至大學，更開始透過法令的完整規劃，將教師的專業發展推向更加完善的層級。更因受到終身學習理念、學校本位進修潮流、市場機制及教育鬆綁等影響，使此時期教師在職進修具有以法令明確規範，教師在職進修成為提升學校品質的關鍵，學校對於教師在職進修擔負更大的責任，明確規範教師在職進修專業成長的內容等特色。²⁶師範學院時期對於教師在職進修雖有相當的規定，但卻是而非強制性的，有許多教師並未主動參與進修活動，使得教師在職進修功能未能發揮到最佳境界。教育部於 1996 年頒布《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》，在第九條中規定：「教師在職期間每一學年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。」²⁷。教師法第十六、十七條中及二十一~二十三條中規定，在職進修為教師的權利及義務。²⁸同年教育部根據《教師法》相關規定制定了《教師進修研究獎勵辦法》，除規定教師進修之條件與獎勵外，更在第十條規定：「學校辦理教師進修、研究成效，應列為學校評鑑之重要項目。」

²⁴ 沈翠連，《臺灣小學師資培育史》（台北：五南，2004），頁 104。

²⁵ 舒緒緯，〈臺灣地區中小學教師在職進修制度之沿革〉，《各國中小學教師在職進修制度比較研究》（台北：揚智，2001），頁 222。

²⁶ 黃嘉莉，〈臺灣國民中小學教師在職進修政策專業典範轉移之分析〉，《願景與承諾：展望新世紀的師資培育》（台北：台灣書店，2000），頁 65-66。

²⁷ 高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法

²⁸ 教育部，《教師法》，《教育部主管法查詢系統》，

〈<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008447>〉 閱覽日期：2014.2.7

二、臺灣中小學教師專業發展之現況

(一) 職前教育階段

在解除戒嚴之後，臺灣的師資培育制度擺脫精神國防的形象，趨於自由與開放。1994 年通過《師資培育法》後，師資的培育是多管道的，包括傳統師範校院、設有教育院系所或教育學程之大學校院。師資培育多元化是社會各界的期望也是世界潮流，在新制下，任何大學均可培育教育專業人員。期使教資培育課程與教學更具效能，教師專業素質表現更理想。在檢閱我國師資培育的歷史，不難發現我國的師資培育重視專業形象的提升，其主要作法論述如下：

1. 職前教師之遴選

基於教師專業化的理念，師資培育的歷程涉及入學的選擇、職前教育、教師檢定、教師在職進修五個環環相扣的階段。選擇優秀學生接受師資教育是師資培育成效的基礎，因此如何遴選出優秀且具有潛力的人才進入師資培育課程就讀，是當前師資培育機構提升教師素質的重要課題。

關於職前教師的遴選方式，依據學者高熏芳針對臺灣師資培育機構中小學職前教師遴選之實證研究發現：在中小學教育學程學生遴選中，大多數師資培育機構採取兩階段遴選程序，初審階段先對候選人進行資格審查，通過後再進行複審，複審階段則採取筆試或面試。目前中小學教育學程學生的遴選方式中最常被採用的五種方式，依序為學業成績、面試、操行成績、教育常識測驗及自傳。²⁹

2. 課程規劃與設計

臺灣光復初期，以去日本化為教育首務，著重在國語的推廣與教育。此時，師範教育課程均來自大陸師範教育，師範學校與師專的國語文教育成了最主要的

²⁹ 高熏芳，《師資培育職前教師教學系統發展》（台北：高等教育，2002），頁 64-66。

科目。另外，與黨化教育與軍國民教育亦為光復初期的教育重點，因此，公民與道德、三民主義、軍事訓練與勞動課程受到重視。³⁰

隨著政治與社會開放，政治化的課程逐漸減少，教育專業科目的範疇因教師職前教育學歷的提升而逐步增加，另外教材教法與教育實習日受重視，形成了現行中小學教育學分制度。

教育部為執行《師資培育法》第六條及第七條第四項規定，特訂定《師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點》，³¹做為各師資培育之大學擬定各類科師資職前教育課程之教育專業課程之依據。各大學開設各類科教育專業課程，修業年限應至少二年，其應修學分數：中等學校教師師資職前教育課程教育專業課程科目：至少二十六學分；國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目：至少四十學分。

(1) 中學教育學程：教育基礎課程、教育方法課程、教材教法與教學實習課程及選修課程。教育基礎課程，應修至少 2 科 4 學分，須包含教師專業倫理、十二年國民基本教育及德智體群美五育之內涵。教育方法課程，應修至少 5 科 10 學分。教材教法與教學實習課程，應依師資生擬任教學科修習，應修至少 2 科 4 學分。選修課程由各校就師資培育理念、條件及特色自行規劃。

(2) 小學教育學程：教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法課程、教材教法與教學實習課程及選修課程。教學基本學科課程，應修至少 10 學分，至少修習 4 個領域，並以非主修領域優先修習；各校課程規劃，應就領域均衡開設。教育基礎課程，應修至少 2 科 4 學分，須包含教師專業倫理、十二年

³⁰ 康瀚文，〈臺灣教師專業論述發展之研究〉，（台北：國立臺灣師範大學教育系博士論文，2010），頁 124-125。

³¹ 師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點，教育部 102 年 6 月 17 日臺教師(二)字第 1020077866B 號令頒布

國民基本教育及德智體群美五育之內涵。教育方法課程，應修至少 5 科 10 學分。教材教法與教學實習課程，應修至少 10 學分，其中教材教法必修 3- 4 領域至少 8 學分，教學實習、國語教材教法與數學教材教法為必修，至少各 2 學分。選修課程由各校就師資培育理念、條件及特色自行規劃。

（二）實習導入階段

實習導入階段中的教育實習是教師專業發展歷程中的關鍵，良好的教育實習經驗，有助於新手教師們的成為一個稱職教師，也會深切影響日後專業發展。反之，若在導入階段遭遇過多的挫折或太多不愉快的經驗，可能會讓這些新手教師提早退出教育職場。因此，實習是將教育的理論與實際經驗相結合、相印證的歷程。

臺灣目前師資生自職前師資培育機構畢結業之後，依規定必須進入學校現場進行教育實習。在 2003 年《師資培育法》修正之前，教育實習辦法由教育部訂定，師資生在修畢規定之普通科目、專業科目及教育專業科目後，經初檢合格便取得實習教師資格，經一年教育實習，經複檢合格便取得教師資格。此時師資生的身份是實習教師，身份是「正式教師」，每月得領取 8000 元實習津貼。在《師資培育法》修正之後，實習辦法由各校自行訂定，與之前實習制度最大不同在於師資生修畢教育學程後，進行半年的教育實習，再經教師資格檢定考試合格，方取得合格教師證書。此時，師資生的身份仍是「學生」，不但無法領取實習津貼，還需另外支付學分費。

教育部為執行《師資培育法》第十六條所定之督導事宜及提升師資培育半年教育實習課程之品質，增進教育實習輔導之效能，特訂定《師資培育之大學辦理

教育實習作業原則》。³²該原則規範了教育實習的作業原則、教育實習內容及實習生之職責，分述如下：

1. 教育實習之目的：

- (1) 瞭解班級教學情境，演練教學知能。
- (2) 瞭解教育對象，演練班級經營管理知能。
- (3) 見習並參與學校行政工作，瞭解學校運作。
- (4) 體認教師職責及角色，培養專業精神。

2. 教育實習的內容：

- (1) 實習生參與教育實習課程應包括教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動；其中以教學實習與導師（級務）實習為主，行政實習及研習活動為輔。
- (2) 教學實習占百分之四十五、導師（級務）實習占百分之三十、行政實習占百分之十五、研習活動占百分之十為原則。

3. 實習生之職責：

- (1) 實習生應全時參與師資培育之大學與教育實習機構規劃之教學實習、導師（級務）實習、行政實習及研習等活動。
- (2) 實習生應於教育實習開始前，與實習輔導教師及實習指導教師研商後，擬訂教育實習計畫，包括教育實習機構概況、實習目標、實習活動、預定進度及評量事宜，以作為輔導及評量之依據。

³² 教育部，〈師資培育之大學辦理教育實習作業原則〉，《師資培育及職涯發展中心》
(<http://cte.utapei.edu.tw/files/15-1012-17464.c244-1.php>) 閱覽日期：2014.5.5

(3) 實習生之教學實習，應以循序漸進為原則。開學後第一週至第三週以見習為主，第四週起，實習學生每週教學實習時間，中等學校：不得超過編制內合格專任教師基本授課時數之二分之一。國民小學：不得超過十二節。

(4) 中等學校教學實習內容應涵蓋主修之學科（領域、群科）專長；國民小學教學實習內容應涵蓋七大學習領域。

(5) 實習生應參加師資培育之大學及教育實習機構安排之座談或研習。

(6) 實習生應於教育實習期間繳交師資培育之大學規定之教育實習作業或報告，並於期末整理成個人實習檔案，繳交實習指導教師及實習輔導教師評閱。

(三) 在職進修階段

1. 在職進修的現況

(1) 相關行政措施

關於教師在職進修的相關辦法，主要有 1996 年公布的《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》，該辦法乃是依據《教師法》第二十二、二十三條以及《師資培育法》第十六條：

教師法第二十二條：「各級學校教師在職期間應主動積極進修、研究與其教學有關之知能；教師進修研究獎勵辦法，由教育部定之。」

教師法第二十三條：「教師在職進修得享有帶職帶薪或留職停薪之保障；其進修、研究之經費得由學校或所屬主管教育行政機關編列預算支應，其辦法由教育部定之。」

師資培育法第十六條：「高級中等以下學校、幼稚園及特殊教育學校（班）應配合師資培育之大學辦理全時教育實習。主管機關應督導辦理教育實習相關事宜，並給予必要之經費與協助。」

之相關訂定的，該辦法除明白指出該法適用對象包括公立或已立案之私立中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育學校（班）編制內按月支領待遇之校（園）長及依法取得教師資格之教師。且規定教師在職進修，須與其本職工作或專業發展有關，其進修方式有：一、參加研習、實習、考察。二、進修學分、學位。三、其他由主管教育行政機關認可之進修與研究。而辦法中所稱與本職工作或專業發展係指教學與訓輔、課程與教材發展、教學評鑑、學校行政、教育研究等專業與專門知能。教師在職期間每一學年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，明確以法令規範教師在職進修是一種權利也是一種義務。

同年為鼓勵教師進修又公布了《教師進修研究獎勵辦法》，該辦法除了規定了教師進修機會（第四條）與獎勵方式（第七條），更於第十條規定，將學校辦理教師進修研究成效列為學校評鑑之重要項目。

致使一般教師對於學位進修較為熱衷，故省教育廳於 1998 年另公布《臺灣省高中學以下學校及幼稚園國內在職進修學位實施要點》，以明確規範進修條件、進修程序、進修期限及進修人員之義務。³³

（2）進修機構

我國在職進修最高指導單位為教育部，在地方上則由各縣市政府教育局負責，辦理在職進修的機構依據《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》第四條規定有四，一、中小學、幼稚園及特殊教育學校。二、師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院。三、各級政府設立、核准設立之教師在職進修機構。四、各級主管教育行政機關委託、認可或核准之學校、機構。

³³ 舒緒緯，〈臺灣地區中小學教師在職進修制度之沿革〉，《各國中小學教師在職進修制度比較研究》（台北：揚智，2001），頁 234。

(3) 進修管道

國內在職進修的管道相當多元，包含國外研習、國內短期研習、學位進修、校外民辦、校內研習等方式。³⁴

三、臺灣中小學教師專業發展之問題與展望

(一) 職前教師專業發展之問題與展望

1. 職前教師專業發展之問題

教部育於 2011 年發布《中華民國教育報告書》，提出「精緻師資培育素質方案」及「優質教師專業發展方案」，企盼藉由各項方案策略的推動，振興師道典範、建立專業永續的師資培育制度。

我國向來重視師資培育，強調尊師重道、良師興國。1994 年，為充裕高級中等以下學校及幼兒園優質師資來源，將《師範教育法》修正為《師資培育法》，師資培育制度由一元化、計畫性、分發制改為多元化、儲備性、甄選制。《中華民國師資培育白皮書》指出自採行多元化師資培育政策後，推動師資儲備制，師資數量大增，師資培育品質因競爭而卓越，但也因社會變遷而有新需求，因此目前對於師資職前數量供需差距過大，以及教育品質的新期待，而有下列挑戰。³⁵

(1) 職前教師之遴選

師資培育供過於求，不易吸引優秀學子投入教職。在師資職前培育階段，因為教師缺額減少，師資生畢業後擔任教職不易，參加師資生遴選的人數銳減，優秀學生投入教職意願不高，師資生遴選很難挑選到最優秀的人選，不利於教師素質與專業的提昇。

³⁴ 楊深坑等，〈我國中小學教師在職進修制度規劃之研究〉，《教育研究集刊》，48 卷 2 期，2002，頁 133。

³⁵ 教育部，《中華民國師資培育白皮書》。台北：教育部，2012。頁 20-22。

(2) 職前師資教育課程有待系統化整合

目前職前師資培育課程多採學程制，在較少的學程學分規劃下，教育專業課程的實務教學內容不足，學科專門知能與中小學教材內容結合度不足，學科教學知能的課程設計不足，另外，教育專業知能、學科專門知能與學科教學知能之間未能充分整合，各階段師資培育課程的教育專業知能未能系統化與整體化。

(3) 各教育階段師資專業能力亟待再強化

現行國民小學採包班制，擔任導師機會很多，必須負責國語、數學等數個學習領域的教學。目前小學教育學程雖規定必修三至四個學科領域之教材教法，共需修習八個學分，但仍無法培育出能勝任國民小學包班教學的師資。其次，部分國民小學教師面對程度與背景差異日益加大的學生，以及各種學生偏差行為，常有力有未逮之感，亟需提昇班級經營及溝通技巧之專業能力。

在中學教育學程方面，各師資培育之大學開設的教育學分科目，與各專門學科專業相關的科目及學分數較少，以致培育出專門學科教學能力較弱的中學教師。

2. 職前教師專業發展之展望

面對社會的不斷變遷，我國師資培育不論是在職前師資培育、實習導入、教師在職進修等各方面皆面臨不少挑戰。《中華民國師資培育白皮書》規劃未來十年我國的師資培育發展方向。

(1) 強化選才育才以確保優質專業師資

為確保各師資培育之大學所培育出的師資素質，必須從強化師資生遴選，激勵優秀學生修習教育學程，精進師資職前培育課程，增進各教育階段師資專業能力等方面著手，並落實師資生基本能力檢核，以確保師資培育素質。此外，在師資生培育的階段，必須協助發展師資生學習檔案系統，透過不間斷省思的歷程，

協助師資生對於教育以及教師職務能有更完整的瞭解，也確切瞭解師資生學習歷程與精進情形。同時，也要建立師資生基本能力檢核機制及師資生培育過程的淘汰機制，以瞭解師資生是否具備專業素質與能力，達成培育高素質教師的終極目標。³⁶

(2) 培育特定師資以符應國家社會需求

近年來，面臨全球化與國際化的世界趨勢，對於我國社會的發展產生重大影響。面對社會快速變遷發展所產生的特殊需求，師資培育政策應加以回應，以培育各類教師。現行因社會變遷發展所產生的特殊需求教師有原住民族師資、新移民師資、海外臺灣學校師資、僑校師資、華語文師資，以及大陸臺商學校師資等。最後，因我國學生在國際學生評量中成績名列前茅，未來可經由簽署國際合作協議，培養具備英語教學能力的數理專長教師，以輸出師資，進行跨國教學。³⁷

(3) 支持師資培育之大學以深化師培功能

為確保師資培育大學之教學品質，規範師資培育之大學應具備的基本條件，例如：規範教師員額基準，研議導引建構以教育相關院系所為主軸的師資培育之大學體制，並建立教育學程的課程發展與支援機制，鼓勵師資培育之大學教師組成專業學習社群，以對話合作等各種方式進行教師專業發展等。以達到「管道多元、條件專業、獎優汰劣」的目的。³⁸ 其具體作法如下，為落實教師專業標準並兼顧各師資培育之大學特色發展，應規劃教育專業課程範疇，培育具有多領域教學能力(含各項才藝)的小學師資，並強化輔導管教、性別平等教育等相關專業知能，以因應未來教學需要，培育學科能力、輔導知能及實務經驗兼備的中學師資。

³⁹

(二) 實習導入

³⁶ 教育部，《中華民國師資培育白皮書》。台北：教育部，2012。頁 33-35

³⁷ 前揭註，頁 35-36。

³⁸ 前揭註，頁 47-48。

³⁹ 前揭註，頁 56-59

1. 實習導入階段專業發展之問題

實習導入階段是連結職前教育與在職教育的關鍵期，也是確保師資素質的重要階段。國內關於實習導入階段，實習生進行教育實習的研究，顯示出國內實習生進行教育實習，所面臨的問題有：

(1) 實習學校未能善待實習生

依據教育部《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》之規定，實習生之教育實習主要內容為教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動，以增進期教學與行政的實務知能。其中以教學實習與導師（級務）實習為主，行政實習及研習活動為輔。然而，部份中小學未能遵守該項原則，視實習生為免費勞工，常常要求他們從事過多打雜工作，剝奪實習教師教育實習的時間。

(2) 教育實習只著重於制度層面的規範，未兼顧實習生的需求

實習生在教育實習機構裡的權利與義務十分模糊，在檢視《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》，關於實習生之職責著重在實習生的義務，如教育實習內容、教學時數、研習與座談、作業與檔案等，對於實習生之專業發展需求並未明確規範。

(3) 實習指導教師實習輔導功能不彰

師資培育機構中的實習指導教師，多為大學教授，平日忙於教學、研究，而擔任實習指導的學生少則十數位，多則數十位，而且可能分散在全國各地，致使實習指導教師往往分身乏術，無法落實實習輔導工作。此外，一般大學教授，專精於專業領域中，卻可能從未具有中小學實務教學經驗，在實際指導時確有其困難。⁴⁰

⁴⁰ 郭諭陵，〈從實習教師的社會化談師資素質的提升〉，《新世紀師資培育的圖像》（台北：心理，2006），頁 210。

(4) 實習輔導教師能力不足

實習學校中實習輔導教師會影響實習生之專業發展，實習輔導教師之素質與專業能力，現階段理解有限，甚至欠缺對實習輔導教師進行有系統的培訓。國內外學者研究結果顯示，許多實習輔導教師並不知道如何輔導實習生，而這將嚴重影響實習生專業發展的可能與機會。⁴¹

2. 實習導入階段專業發展之展望

學習如何教學並不是一個簡單的工作，它是一段長程、專業且困難重重的過程，需要教師自我不斷成長以及他人及時給予協助支持和輔導。⁴²實習導入階段是整個師資培育階段中最重要且最有幫助的學習活動，關於實習導入階段教師專業發展的未來，國內學者林信榕、郭諭陵提出以下的建議：

(1) 對於教育行政單位的建議

教育行政單位應明訂實習輔導教師的遴選與獎勵辦法，以提高資深優良教師擔任實習輔導教師之意願。⁴³此外，應有計畫的針對實習輔導教師舉辦研習活動以提昇其能力，增進其輔導實習生之知能，強化實習輔導功能。⁴⁴對於進行教育實習的機構也應有一套篩選標準，為實習生把關，期能獲得更札實更專業的成長。

(2) 對於師資培育機構的建議

師資培育機構除了利用嚴謹的遴選方式甄選出優秀合適的師資生外，也要調整所開設的課程，不應只偏重理論課程，應開設更多實務課程，給實習生更多實

⁴¹ 孫志麟，〈實習輔導教師培訓方案的設計：師資培育機構與實習學校的行動指引〉，《教師專業發展與規劃學術研討會論文集》。（台北：輔仁大學師資培育中心，2005）。頁 89。

⁴² 張德銳，〈中小學初任教師的教學困境與專業發展策略〉，《教育資料集刊 28 輯》（台北：國立教育資料館，2003），頁 130。

⁴³ 郭諭陵，〈從實習教師的社會化談師資素質的提升〉，《新世紀師資培育的圖像》（台北：心理，2006）。頁 206-207。

⁴⁴ 林信榕，〈影響中等學校實習教師教育實習成效相關因素研究〉，《願景與承諾-展雍新世紀的師資培育》（台北：台灣書店，2000），頁 230。

作及練習機會。同時也應強化實習指導教授的實習輔導功能，宜由專人負責實習輔導工作或是增聘人才投入實習輔導工作，都是合適的做法。⁴⁵

(3) 對於教育實習機構的建議

首先，教育實習機構除了要善待實習生，不應視實習生為免費勞工，忽略其專業成長的需求。其次，要慎選稱職且有意願的實習輔導老師。實習輔導老師的甄選除了考量實習輔導老師的專業能力、豐富經驗及人格特質外，首要條件應是甄選「有意願」的第一線教師擔任。

(三) 在職進修的問題與展望

1. 在職進修的問題

國內教師專業發展的議題已討論許久，教師發展的概念也存在許多，教師在職進修不但行之有年，期間歷經許多改革與變遷，近年更是頗受重視。然學者研究發現，除了少數可供敘薪晉級的學位學分進修，教師參與進修的態度並不積極。綜合國內學者的研究發現，目前教師在職進修制度的缺失主要有以下幾點：

(1) 在職進修缺乏完整規畫與整合

目前的教師在職進修缺乏系統性的規劃，常常是一人把號各吹各的調，而各單位所舉辦的活動多屬政策性，不僅應景且零散，缺乏聯繫，效果有限。⁴⁶

(2) 法令不夠嚴謹

〈高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法〉中規定教師在職期間每一學年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，雖明確以

⁴⁵ 郭諭陵，〈從實習教師的社會化談師資素質的提升〉，《新世紀師資培育的圖像》（台北：心理，2006）。頁 211。

⁴⁶ 舒緒緯，〈台灣地區中小學教師在職進修制度之沿革〉，《各國中小學教師在職進修制度比較研究》（台北：揚智，2001）。頁 243。

法令規範教師在職進修是一種權利也是一種義務。但缺乏監督與評鑑，成效令人存疑。⁴⁷

(3) 進修活動的規劃缺少教師的參與

目前中小學教師進修活動之規劃往往只考量到主辦單位的便利性、需要性，並未考量教師之需求與意見。進修課程往往由少數人來規劃，教師普遍缺乏參與決定的權力。⁴⁸

(4) 進修制度與績效考核制度欠缺關聯

目前教師的薪資依服務年資進級，其績效考核無關乎在職進修。

(5) 缺乏鼓勵教師專業發展的自我內在動機

教師工作有保障且職務上無分級設計，教師進修動機不強，國內關於教師進修之相關規定亦重獎勵輕懲罰，缺乏鼓勵教師專業發展的自我內在動機。

2. 在職進修的展望

教師職前教育，在目前專業快速變遷的時代，至多只能使用三至五年，即知識半衰期縮短，因此，必須不斷的進行在職進修才能維持教師專業知能。依據上述各項缺失，提出對未來教師在職進修的方向與可行做法：

(1) 針對教師在職進修做整體性的規畫，避免資源浪費。

(2) 透過立法的方式強制規定教師進行在職進修。

(3) 提供更方便多元的進修管道。

(4) 落實學校本位教師進修。

⁴⁷ 舒緒緯，〈台灣地區中小學教師在職進修制度之沿革〉，《各國中小學教師在職進修制度比較研究》（台北：揚智，2001）。頁 242。

⁴⁸ 前揭註，頁 242。

(5) 實施教師分級制與評鑑機制，增強教師專業成長的內在動力。

第四節 教師評鑑與教師分級

一、教師評鑑與教師專業發展

教師的素質影響了教育的成效，在教育改革中也扮演了極為關鍵的角色。因此如何提昇教師素質及專業自主形象，成了現階段教育工作者努力的目標。國內外學者指出實施教師分級與教師評鑑制度，可以提昇教師素質與專業，進而提昇教學績效。

國內外近年來對於教師評鑑制度的討論及研究頗重視，除了致力於將評鑑制度與教師效能的研究密切連結，並運用評鑑結果，作為教師專業發展與成長的依據或是作為診斷教師教學的工具。⁴⁹

(一) 教師評鑑的意涵與目的

1. 教師評鑑的意義

教師評鑑是一種對教師表現作價值判斷和決定的歷程。其步驟為根據教師表現的規準，收集一切有關訊息，以瞭解教師表現的優劣得失及其原因。⁵⁰教師鑑評是一個連續性的系統化的過程，運用現有或組織自訂的一套規準蒐集教師一切有關訊息，以瞭解教師表現優缺點及其原因，作為改進教學自我成長或達成其他教育性及行政性目的活動。⁵¹

2. 教師評鑑的目的

學者高強華在檢視國內外學者對教師評鑑目的的看法後歸納出以下幾點：⁵²

⁴⁹ 高熏芳，《師資培育職前教師教學系統發展》（台北：高等教育，2002），頁 211。

⁵⁰ 張德銳，《我國中小學教師評鑑的規劃與推動策略》<http://163.27.110.2/103EVA/103EVA.pdf>
閱覽日期：2014.5.5

⁵¹ 高熏芳，《師資培育職前教師教學系統發展》（台北：高等教育，2002），頁 212。

⁵² 高強華，《師資培育問題研究》（台北：師大書苑，1996），頁 261-264。

- (1) 提供學校行政或視導人員與教師們適當的制度規準方法和歷程，以提昇教學成效。
- (2) 提供制度化的歷程、經驗或措施，有計畫地協助新進的或教學有問題的教師。
- (3) 提供有關教師之職務調整、升遷或解雇等決定的合理程序。
- (4) 提供有關教師之加薪、分級、深造進修機會等決定的判斷基礎。
- (5) 提供規劃教師在職進修研習活動等課程之有效資訊或知識基礎。

一般而言，教師評鑑的目的可以分為形成性目的和總結性目的，形成性的目的在於幫助教師改進教學以及促進教師專業成長。而總結性目的則在判斷教師表現水準的優劣程度，以便作為教師聘任、晉級、嘉獎以及處理不適任教師的依據。綜上所述，為協助教師專業成長，形成性評鑑是比較合宜的方式。

(二) 教師評鑑與教師專業發展

教師在整個教改工程中扮演執行者的角色，教師專業能力對教改工作成敗扮演著關鍵的角色，提昇教師專業能力，也成為各界關注的議題。國內在協助教師專業成長，維護學生學習權益，提升教學品質的目標下，開始推行中小學教師評鑑政策。

建立全面性的教師評鑑，是一種促進教師專業發展的有效途徑，教師評鑑與教師專業發展的關係可由以幾個角度來說明：⁵³

1. 建立教師工作表現回饋的機制，瞭解教師在學校工作的優缺點，作為改進工作的參考。

⁵³ 顏國樑，〈從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略〉，《教育資料集刊 28 輯》(台北：國立教育資料館，2003)，頁 263-。

2. 強化教師專業形象，教師的工作是一種專業性的工作，自應接受合理的評鑑，受到社會的認同，以提昇專業形象。
3. 提升教師的工作品質，透過教師評鑑的方式對教師工作表現作適當的評鑑，找出教師工作表現的弱點，以提供教師當的在職進修課程和計畫，以確保教師的工作品質。
4. 促進教師專業知識分享與對話的機會，教師評鑑中提供許多同儕對話、分享的機會，如課室觀察，於教學前後教學者與觀察者不斷的進行教學專業知識的分享與對話，促進彼此的專業發展。

（三）教師專業發展發展評鑑

教育部為協助教師專業成長，維護學生學習權益，提升教學品質的目標下，開始推行中小學教師評鑑政策。1993 年教育部召開全國教育發展會議，作出重要之結論與建議事項，其中一項即為推動「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」。依據此項結論與建議事項，1995 年通過《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》。

計畫中明定教師專業發展評鑑之目的為「協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質」，辦理方式採自願原則，鼓勵學校申請試辦。此外，該實施計畫，規畫了教師專業發展評鑑內容、評鑑方式，現分述如下：⁵⁴

1. 評鑑內容：包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等。各試辦主管機關及學校可於實際推動評鑑時採因地制宜，每年可選一個層面或數個層面進行。
2. 評鑑方式：

⁵⁴ 教育部，《高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊》，《教師專業發展評鑑資源網》
〈http://www.ntnu.edu.tw/fp/teacher/0701_06.htm〉 閱覽日期：2014.5.12

(1) 教師自我評鑑：由受評教師根據學校自行發展之自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以瞭解自我教學工作表現。

(2) 校內評鑑：由學校教師專業發展評鑑小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑。評鑑實施時應兼重過程及結果，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理。採教學觀察實施時，由校長召集，以同領域或同學年教師為觀察者，必要時得加入學校教師專業發展評鑑小組所推薦之教師或學者專家。

(3) 謹守保密原則：評鑑完成後，評鑑人員應將評鑑資料密封，送交評鑑推動小組審議；評鑑推動小組彙整評鑑資料後，應與評鑑人員（代表）共同審議認定評鑑結果是否達到規準。評鑑推動小組應將個別受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密，非經教師本人同意，不得公開個人資料。

3. 實施流程：分學校及教師兩個層級

(1) 學校方面

- ① 參與試辦宣導說明會
- ② 召開校內試辦說明會
- ③ 成立評鑑推動小組
- ④ 徵詢有意願的教師參加
- ⑤ 擬定試辦計畫
- ⑥ 參加推動知能研習

- ⑦ 參加評鑑人員初階研習
- ⑧ 確立評鑑指標並決定評鑑方式及期程
- ⑨ 正式實施教師自評與他評
- ⑩ 撰寫評鑑綜合報告表
- ⑪ 評鑑結果之審議
- ⑫ 擬定專業成長計畫

(2) 教師方面

- ① 向學校表達參與試辦意願
- ② 參加相關研習
- ③ 參與評鑑指標討論
- ④ 評鑑解讀之共識
- ⑤ 評鑑前準備
- ⑥ 自我評鑑與改善
- ⑦ 進行校內評鑑(他評)
- ⑧ 評鑑綜合報告表
- ⑨ 評鑑結果與後續
- ⑩ 擬定專業成長計畫
- ⑪ 成為教學輔導教師

⑫ 接受教學輔導教師協助

4. 評鑑指標

國立臺灣師範大學教育研究中心於 2002 年至 2004 年接受教育部委託，進行「發展國民中小學教師教學專業能力指標」之專案計畫，透過文獻分析、小組研討建立起初步的指標系統，最後進一步修訂完成「高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊」，評鑑指標在整體架構上分成 4 項評鑑內容、12 項評鑑向度及 35 項評鑑指標，以及六項評鑑工具（含教師自評表、教學觀察表、教學檔案檢核表、教師訪談參考單、綜合報告表及專業成長計畫）。

(1) 評鑑內容：包括 1.課程設計與教學；2.班級經營與輔導；3.研究發展與進修；4.敬業精神與態度。

(2) 評鑑向度：包括 1.課程規劃；2.教學規劃；3.教材呈現；4.教學方法；5.學習評量；6.班級經營；7.資源管理；8.課程評鑑；9. 教學評鑑；10.專業成長；11.自我發展；12.專業態度。

(3) 評鑑工具：包含教師自評表、教學觀察表、教學檔案檢核表、教師訪談參考單、綜合報告表及專業成長計畫

從九十五學年度開始辦理試辦教師專業發展評鑑，辦理期程為二至三年，藉由試辦的過程推廣教師評鑑，並研擬適切的教師評鑑辦法，也揭示我國教育改革工程已正式進入教師專業發展評鑑階段。

二、教師分級與教師專業發展

(一) 教師分級制度推動背景

我國中小學教師之社會地位與專業權威不若大學教師，正是因中小學教師缺乏分級制度，無法經由客觀評量肯定專業表現以建立教學權威之專業性。⁵⁵中小學教師長久以來普遍缺少昇遷發展的機會，以致教師在其任教的第二天所承擔的工作和責任，和退休前的工作責任差異不大。⁵⁶因此，中小學教學的教學生涯呈現無階段或無生涯，不利教師專業發展。

依據教育部委託研究「中等學校教師在職進修內涵與進修體系規劃研究」中發現，中等學校教師在職進修內容與教師專業成長需求呈現落差。除了進修機構缺乏統整，進修課程內容未能契合教師生涯發展需求外，教師主動進修的意願也不高，進修制度與專業成需求出現明顯落差。⁵⁷師資培育多元化之後，我國教師的素質差參不齊，教師缺乏專業發展的積極性。只要是正式教師幾乎是終身職，缺乏不適任教師的退場機制。若我國能落實教師分級制度，必能促使老師主動進修。提昇整體教師素質，增加國家競爭力。

有鑑於此，國內諸多學者乃建議建立中小學教師分級制。教育部為了促進教師專業發展，於 2000 年委託國立高雄師範大學教育學院蔡培村教授等人研擬《高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法草案》，推動教師進階制度的建立。2004 年國立教育研究院籌備處受教育部委託，再次針對《高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法草案》進行修訂，至 2005 年底，教育部將原本以教師分級為名的教育政策正名為教師進階，並積極研擬《高級中等以下學校及幼稚園教師進階制度實施辦法草案》。⁵⁸

（二）教師分級制度的內涵

⁵⁵ 蔡培村、鄭彩鳳，〈教師職級制度的內涵及實施取向〉，《教育資料集刊 28 輯》（台北：國立教育資料館，2003），頁 320。

⁵⁶ 張德銳、丁一顧，〈教學輔導教師方案的實施與三級制教師分級之規劃構想〉，《教師專業發展與規劃學術研討會論文集》（台北：輔仁大學師資培育中心，2005），頁 21。

⁵⁷ 蔡培村、鄭彩鳳，〈教師職級制度的內涵及實施取向〉，《教育資料集刊 28 輯》（台北：國立教育資料館，2003），頁 321。

⁵⁸ 陳中稜，〈萬向教師專業成長之路—從教師分級辦法到教師進階制度〉，《北縣教育》，59 期，2007，頁 85。

1. 目的

依據《高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法草案》第一條：「為強化教師專業能力，落實教師終身學習，促進教師專業成長並提升教學品質。」第三條：「教師之分級，以建立教師生涯發展階段及鼓勵教師終身進修為目的，配合教師之年資給專業進修及專業表現等，實施晉級審查。」教師分級制度的目的主要係依據教師生涯發展階段學理，強制教師在職進修，以達到提升教學品質之目的。

2. 教師級別

《高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法草案》第五條：「教師按其專業發展階段，分為初階教師、中階教師、高階教師、研究教師等四級，各級教師應持續進修並於專業表現符合規定，通過晉級審查後，始得依序晉級。」第六條及第七條，規定各級教師定義與職責如下：

- (1) 初階教師：指取得合格教師證書，初任教師尚未晉階為中階教師者。其主要職責為執行班級教學、班級經營、學生輔導等教學及輔導工作，並按專業能力發展參與教材教法的改進與擔任導師工作，或擔任與能力相符之校務工作等。
- (2) 中階教師：指具初階教師資格，其進修與專業表現皆符合規定，並通過晉級審查者。中階教師的主要職責，除擔任初級教師所任工作外，另需從事教材教法的设计與開發，並應擔任與能力相符之校務工作等。
- (3) 高階教師：指具中階教師資格，其進修與專業表現皆符合規定，並通過晉級審查者。高階教師的職責，除擔任中階教師所任工作外，另需從事教學輔導、課程與教學研究，並得擔任與能力相符之校務工作等。

- (4) 研究教師：指具高階教師資格，其進修與專業表現皆符合規定，並通過晉級審查者。研究教師的主要職責，除擔任高階教師所任工作外，另需從事以教育革新相關議題的研究工作，並參與學校改革、教育實驗、社區資源整合等校務發展事項。

教師分級制度之規劃係將教師生涯分為四階段，各階教師，以循序漸進之方式進階。而各階教師之晉級，係以年資與進修為基本條件，符合審查標準並通過審查者，得以晉級。

3. 晉級審查

關於教師晉級之相關規定，於《高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法草案》之第十條及十一條，為晉級審查之申請；第十三條，規定審查程序；第十八、十九條為審查組織；第二十三及二十四條規定審查項目與標準。

- (1) 晉級申請：教師具備下列資格得申請晉級審查，連續擔任初階教師年資達三年以上，連續擔任中、高階教師年資達五年以上；參加完成教師專業發展相關之進修與研習，其進修研習內容、時數符合本辦法之規定；專業表現符合本辦法之規定。考量特殊成就優良教師另於第十二條規定，教師於教學及教育相關研究著有成效與貢獻或具特殊優良表現，經主管教育行政機關認定者，得提前兩年申請晉請。
- (2) 審查程序：申請晉級為中階教師及高階教師者，應由教師檢具服務年資資料；進修或研究內容及時數資料；專業表現評定成績證明文件，向服務學校提出申請。申請為研究教師者，除由教師檢具前項所列文件向學校提出外，學校應於初審後將資料及初審說明報請主管教育行政機關複審。

(3) 審查組織：於各級主管教育行政機關成立教師晉級審查委員會，由學校行政人員代表、教師代表、家長代表、學者專家、主管機關相關業務單位代表等組成。學校的教師晉級審查委員會，由教師評審委員會負責，由教師代表家長代表及學者專家組成，其中家長代表及學者專家人數，不得低於總委員數的四分之一。學校因規模較小，得與鄰近他校聯合，由各校組成聯合審查會。

(三) 教師進階制度實施的問題

教師分級制的立意良善，但是，對於中小學教師的傳統教學方式，勢必產生巨大的衝擊。學者張德銳分析臺灣現況，提出預期中小學實施教師分級制可能產生的問題有：⁵⁹

1. 立法曠日費時：

欲推行教師分級制度必須有法源基礎，但我國立法速度緩慢，恐將曠日費時。因此，目前教師分級制仍缺乏法源支持，不利制度推動。

2. 經費預算問題：

實施教師分級制需要鉅額財政支持，所需經費龐大。所需經費包括研發費用、行政訓練費、激勵教師的薪金，然目前經濟不景氣財政困難，預算緊縮並不是實施的好時機。

3. 教師反對的問題：

教師反對實施教師分級，其原因不外教師認為實施分級將帶給教師極大的心理壓力、造成不穩定與不安全感；增加教師進修研習的工作負擔和費用；另外，大部分教師滿足現行制度，認為現行考績與獎懲制已經足夠，懷疑教師評鑑的公

⁵⁹ 張德銳，〈我國中小學教師分級制度可能面臨的問題與因應策略〉，《教育資料與研究》，31，1999，頁 27-28。

正與公平性。教師同儕平等及教師依年資晉升的觀念，教師工作過度保障及孤立的處境，也是至為關鍵的因素。

4. 教師評鑑的問題：

教師是否晉級取決於教師的工作表現，因此，是否有正確的評鑑觀念？是否有公正合理的評鑑系統？評鑑人員是否專業？是目前亟需建立的。

5. 教師進修制度的配合問題：

規劃中的教師分級制，教師晉級與否，除了考量教師的專業表現外，還需考量教師專業研修，但目前教師專業進修無論在質或量的方面均顯不足，且未能配合生涯發展所需。依據蔡培村教授調查與研究結果指出，教師在概念上均能接受教師分級制的規劃設計，但是有關分級制的可行性、合理性、公平性才是教師們能不能接納的重點。⁶⁰因此，教師分級的制度規劃是否完美、配套措施是否完善，並且合乎教師的意願和需求，才是教師分級制成功實施的關鍵因素。

⁶⁰ 蔡培村，〈我國實施中小學教師職級制度的基本構想〉，《教師生涯與職級制度》（台北：儒林，1996），頁 182-183。

第四章 芬蘭師資培育碩士化制度之發展與內涵

芬蘭命運多舛，強鄰環伺。長期受外族統治，直至上世紀中仍戰火連年，幾經輾轉終於在 1917 年後，完成獨立建國的大業。為擺脫強鄰俄國的侵擾，付出極大的代價，不僅人民傷亡慘重，失去將近國土 1/10 的土地，還需要付擔巨額賠款。然芬蘭未被擊垮，反而淬鍊出不屈不撓的民族性。經過一連串的政治、經濟、教育的改革後，使芬蘭不僅成為福利社會的典範，也因學生的傲人表現而躍上國際舞台，成了許多國家借鏡取經的對象。

第一節 芬蘭基礎教育體系的發展

二次世界大戰後的芬蘭，雖面臨政治動盪與經濟轉型，卻也讓新的社會理念與政策得到發展空間。從開始 2000 年開始，「經濟合作發展組織」針對全球四十餘國中學生，進行每隔三年舉行一次的「國際學生評量計畫」（Programme for International Student Assessment, PISA），芬蘭從 2000 年、2003 年及 2006 年的 PISA 綜合評量總成績中名列前茅，不只在閱讀、解決問題能力的評比中表現優異，在數學自然科學等項，也和亞洲學生不分軒輊。¹芬蘭 15 歲青少年的屢屢成功及其能力水準引起了國際社會的廣泛關注。讓位於苦寒北地的小國，躍上國際版面，成為國際媒體及全球教育工作者注目焦點。國際開始注意到芬蘭教育的成功與驚豔，其卓越的教育成就始自於二次世界大戰後的教育改革與政策。

一、二次世界大戰後的遽變

二次大戰讓芬蘭耗盡國力，戰後的芬蘭不但要重建因戰爭而滿目瘡痍的家園，還要在重建家園的同時，擠出大量重工業產品送往蘇聯抵債。從 1945 年至 1952 年，芬蘭只花了七年便還清了蘇聯巨額的賠款，讓芬蘭再次確信，國力的基礎要靠自己建構，唯有教育，才能使芬蘭重生。²第二次世界大戰後，芬蘭被迫向蘇聯支付巨額戰爭賠款，迫使芬蘭由農業社會開始快速工業化。當時蘇聯希

¹ 陳之華，《沒有資優班》（台北：禾馬文化，2008），頁 68。

² 前揭註，頁 60。

望賠款的大部分以金屬工業產品的形式繳付，如輪船、火車頭、發動機、機械、工具等，外加 30 座裝備齊全的工廠。芬蘭因此被迫加快發展金屬工業，以至於到 1949 年時，芬蘭的船塢和鑄造車間在整個斯堪的納維亞半島上技術水準最為先進。³

除了經濟需要提升，芬蘭也同時在進行民主化，左派政府在國會勢力更大，非常重視教育公平和社會公平，這是芬蘭社會政策的核心，教育公平更是其中的關鍵。⁴政治上，芬蘭的共產黨由地下恢復公開活動且成為合法的政治團體，數個芬蘭國內政治協會卻反遭查禁，社會平等成了核心的政治目標。而戰後新的政治環境也激勵了原有的勞工階級家庭，讓他們堅持孩子應當在公共教育中獲得平等的教育機會。⁵

1960 年代芬蘭在第二次世界大戰後啟動規模最大的教育改革，也就是綜合學校改革（comprehensive school reform）或稱為基礎學校改革（basic school reform）。⁶因為，1960 年代，芬蘭的農業社會開始快速工業化，綜合學校系統成為必要的先決條件。另外，1960 年代中期，中央黨支持左翼，形成創立綜合學校系統所必需的政治力基礎。⁷

二次世界大戰後的遽變中，芬蘭出現了三個重要的政治教育委員會，為日後的出現的綜合學校提供堅實的基礎。

（一）小學課程綱要委員委（Primary School Curriculum Committee）

³ Vesa Kytöj, "Finnish forest industry, part 1 Forests form the trunk of Finnish trade," *this is FINLAND*, January 2013, <<http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=263506&nodeid=37602&culture=en-US>> 閱覽日期：2014.3.28

⁴ 蕭富元採訪整理，〈一個也不能少 芬蘭教育的核心價值〉，《芬蘭教育世界第一的祕密》（台北：天下，2008），頁 164。

⁵ 林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，《芬蘭教育這樣改！》（Finnish Lessons）（台北：商周，2013），頁 80-81

⁶ Erkki Aho, Kari Pitkänen and Pasi Sahlberg, *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*, (Washington, DC: World Bank, Education Working Paper Series 2, 2006), pp. 34-35.

⁷ 洪蘭譯，Ilkka Taipale 主編，《芬蘭的 100 個社會創新》（100 social innovation from Finland）（台北：天下，2008），頁 53。

於 1945 年設立，由馬帝·柯斯肯尼耶米（Matti Koskenniemi）教授擔任該委員會主席。首先，該委員會致力於制訂定嶄新的教育目標，讓芬蘭教育擺脫既有的德國式教育理念傳統，認為教育應當教導年輕人，讓他們成為完整的個體，擁有追求進階教育的內在動力。把芬蘭的教育重點從過去的重視授課大綱移轉到重教育目的、教育過程以及學習效果評估。該委員會的政策特質：系統化的教育目標、以學童為中心的廣泛視野、豐富的教育內涵與現代化的教育呈現方式、強調教育的首要目標是社會凝聚力。⁸

（二）教育體制委員會（Education System Committee）

設立於 1946 年，主責管制芬蘭的義務教育政策與普遍的結構性政策。委員會成員包括當時所有主要政黨代表，主席則由國家教育局局長耶若·魯託（Yrjö Ruutu）擔任。提出兩大主張，第一，芬蘭教育體系的基礎應為 8 年的義務教育。第二，無論任何社經地位的孩童皆可享有受教育的權利。⁹

（三）教育校務規畫委員會（School Program Committee）

於 1956 年在雷諾·亨瑞克·奧丁南（Reino Henrik Oittinen）的領導下成立，目的在於統一芬蘭的教育體系，並且整合轉化和種不同的教育部門，使其能夠具備完整的一致性。並於 1959 年發表了教育建言書，其中建議芬蘭未來的義務教育應當以九年的市立綜合學校作為基礎，並依循下列結構而創立：第一，一到四年級的教育必須普及於所有學生。第二，五、六年級將形成「中介教育體系」（Middle school），讓學生可以專注於實踐科目或者外國語言。第三，七到九年級將有三種類組：技職與實踐、一般外文組、主修雙外語組。¹⁰

綜上所述，芬蘭的綜合學校發展的過程漫長，並非一步到位。當時啟動教改之際，也曾引起社會輿論一片譁然。綜合學校（comprehensive school）的設立，

⁸ 林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，《芬蘭教育這樣改！》（*Finnish Lessons*）（台北：商周，2013），頁 81-82

⁹ 前揭註，頁 82。

¹⁰ 前揭註，頁 84-85。

打破了原來的雙軌學制，而高年級分流教學亦於 1985 年正式廢除。事實證明，當年的教改之路雖漫長卻夠扎實，成就了芬蘭今日傲人的教育表現。

二、教育體系的變革

（一）1970 年代以前

1970 年代以前國民義務教育採行德國式的十歲分流制，即學生於七歲進入國民學校，接受四年的小學教育，再根據學生小學教育的學業成就表現分校就讀，高學業成就學生進入文法學校接受五年的學識教育，畢業後成為社會的中階主管，或繼續就讀高等教育學程；低成就學生則進入市民學校接受三到五年基本教育，畢業後大都投入勞力市場成為藍領階級。¹¹當時的芬蘭教育體系將 11 至 12 歲左右的學生分成兩種獨立的發展方向，是升學？還是技職？自此開始沒有交集，只要學生已經決定方向，就沒有實際更換跑道的機會。¹²

（二）1970 年代以後

新的綜合學校體系在 1972 年順利推行，這波改革從芬蘭最北部拉普蘭開始，一路向南推動，並預計在 1978 年完成。在過去，當學生完成四年小學教育以後，就必須選擇進入文法學校或市民學校體系，即必須面對學、職兩軌的抉擇。在新制度下，這種分流教育已經結束了。無論居住地點社經背景或學習興趣，所有學都會進入由當地教育主管機構所營運的九年基礎教育體系，讓基礎教育更趨於平等，讓孩子們人人都能接受一套完整的教育。

《國家綜合教育綱要》在此時開始指引全國教育的內容、組織與路徑。《國家綜合教育綱要》對不同能力與人格特質的學生群提供了不同的指導方針，設立不同層級的課程。1979 年，芬蘭南部最後一所市立學校也成功轉型為新興的綜

¹¹ 王湘婷、李育齊，〈芬蘭國民教育改革及對台灣教育之啟示〉，《學校行政雙月刊》，59 期，2009，頁 202。200-215

¹² 林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，《芬蘭教育這樣改！》（Finnish Lessons）（台北：商周，2013），頁 86。

合學校。1985 年，芬蘭全國學校都廢除了能力分班，自此以後，所有的學生都能學習同一份教育綱要與課程大綱。也更關注學習落後或有學習障礙學生的彈性學習空間。¹³

三、綜合學校

在北歐各國中，芬蘭是最後一個實行義務教育的國家，丹麥早在 1814 年便開始推行七年制的國民義務教育。挪威在 1839 年公布國民義務教育法，更於 1889 年推行七年制的強迫教育。瑞典則是繼丹麥和挪威之後，於 1942 年頒行國民義務教育法，並於 1950 年率先將國民教育延長為九年。冰島於 1907 年公布教育法，強迫 10-14 歲的少年必須入校就讀。¹⁴芬蘭遲則 1922 年才開始實施義務教育，並於 1970 年代，廢除了傳統的十歲分流制，取而代之的是現代化的九年一貫基礎教育—綜合學校。¹⁵

（一）綜合學校的改革

1. 重組基礎教育

1970 年代以前，芬蘭基礎教育實行雙軌制。學生 7 歲入學，接受完 4 年小學教育後會進行分流。根據學業表現，各年齡階段的學生會有選擇性地一部分進入文法學校（Grammar School）就讀（包含五年中學教育與三年高中教育），一部分進入市民學校（civic school）。1968 年，芬蘭開始了小學和中學的自上而下的教育改革。¹⁶1968 年，芬蘭國會通過一條法律，保證所有兒童、青少年無論家住哪裡、父母有沒有錢，都能接受九年的高水準基礎教育。¹⁷ 1968 年的學校制度法

¹³ 陳之華，《沒有資優班》（台北：禾馬文化，2008），頁 63。

¹⁴ 許智偉，《北歐五國的教育》（台北：國立編譯館，2002），頁 43-123。

¹⁵ 陳之華，《沒有資優班》（台北：禾馬文化，2008），頁 61。

¹⁶ Erkki Aho, Kari Pitkänen and Pasi Sahlberg, *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*, (Washington, DC: World Bank, Education Working Paper Series 2, 2006), p5.

¹⁷ 洪蘭譯，Ilkka Taipale 主編，《芬蘭的 100 個社會創新》（100 social innovation from Finland）（台北：天下，2008），頁 53。

(The school System Act of 1968) 要求每個城市要制定計劃，執行其相關條文，包括如何重組利用當地的學校系統。¹⁸

芬蘭很多重要政策都是由政府與勞工組織達成協議，勞、資、政三方協議是芬蘭勞資關係的基本依據，也是讓芬蘭名列世界上競爭力最強國家之林的重要因素。¹⁹因此，教改計畫與決定幾乎都是透過勞、資、政三方面協議達成共識。勞方代表為教師工會，資方是市政區三大組織（城區、郊區與瑞典語區），政府部門則由教育部及財政部主導。經多方協商後，為避免原文法學校教師有專業降級之虞，七到九年級劃分給文法學校教師，一到六年級由原小學與市民學校教師負責授課。²⁰所有公私立小學市民學校文法學校合併改制成九年綜合學校，一到六年級為小學階段（primary school）或稱低年級，七到九年級為國中階段（lower secondary school）或稱高年級。²¹

2. 實施九年一貫

芬蘭的基礎教育是九年，九年的時間都在同一所學校學習，而芬蘭當地的國民或是居住在芬蘭的外籍小孩都必須完成九年的基礎教育。芬蘭經由 1970 年代的教育改革，已廢止傳統的雙軌學制，而將國民中小學改成單軌制的綜合學校（The Comprehensive School）。²²在綜合學校，前 6 年由同一個班主任帶課，教授所有課程。後 3 年，不同的課程會由專門的老師教授。低年級學生的所有或者大部分科目都由同一位教師教授，他們負責為學生們提供情感支持以及安全感。這種做法還能夠確保和諧的課堂氛圍，避免出現歧視和擾亂。²³而上了國中後，就

¹⁸ Erkki Aho, Kari Pitkänen and Pasi Sahlberg, *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*, (Washington, DC: World Bank, Education Working Paper Series 2, 2006), p6.

¹⁹ 洪蘭譯，Ilkka Taipale 主編，《芬蘭的 100 個社會創新》（100 social innovation from Finland）（台北：天下，2008），頁 6。

²⁰ 張家倩，〈芬蘭教育改革的歷史與現況〉，《教育資料集刊第三十二輯》（台北：國立教育資料館，2007），頁 204。

²¹ Tim Moore, "FINNISH EDUCATION SYSTEM" *Re-search Paper 46/08*. P.2
〈<http://archive.niassembly.gov.uk/io/research/2008/4608.pdf>〉 閱覽日期：2014.3.25

²² 白如蘭，〈芬蘭基礎教育現況探討〉，《網路社會學通訊》，第 75 期，2008。
〈http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/75/75_14.htm〉 閱覽日期：2014.3.22

²³ Salla Korpela, "School in Finland The key to the nation's success" *this is FINLAND*, May 2012,

沒有固定上課教室，而是採取科目制，在不同的科目時間，前往不同學科老師上課的教室去學習。²⁴

3. 發展學校本位課程

1991 年芬蘭全國教育委員會開始著手發展國民基本教育的新課程，先由內閣決定不同學科間的差異後，再交由全國教育委員會發展核心課程，最後，將小學階段總授課時間的 10%，與國中階段總授課時間的 20%讓學校自行設計課程內容，發展屬於學校特色或需求的學校本位課程。教師的教學在國家核心課程架構與學習目標下具有相當的教學自主和專業，教師可以自行選擇教學方法與學習教材。²⁵

4. 改變評量方式

1999 年新的基本教育法(Basic Education Act) 規定所有學校教育活動必須遵守國家核心課程架構，並且廢除所有具有排名性質或競爭性的學習評量方式，學生的學習表現由班級或學科教師以 4 至 10 分來作評量，即 10 與 9 分為優等、8 與 7 分為滿意、6 與 5 分為通過、4 分則為不及格。²⁶

(二) 綜合學校的特色

1. 免費的義務教育

綜合學校的教育由孩子的居住市提供，小學的分佈網點非常密集。教學和所有基本的教學材料（教科書）都是免費提供的。此外，還包括每天一頓熱熱的免

〈<http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=247183&nodeid=41807&culture=en-US>〉

閱覽日期：2014.3.25

²⁴ 陳之華，《沒有資優班》（台北：禾馬文化，2008），頁 83。

²⁵ 王湘婷、李育齊，〈芬蘭國民教育改革及對台灣教育之啟示〉，《學校行政雙月刊》，第 59 期，頁 204。

²⁶ 張家倩，〈芬蘭教育改革的歷史與現況〉，《教育資料集刊第三十二輯》（台北：國立教育資料館），頁 205。

費午餐，學校的保健（醫療保健、牙齒保健），甚至為居住偏遠，無法通過走路或公共運輸工具到達學校的孩子提供交通費。²⁷

2. 均質、人人平等的教育

2009 年 PISA 國際評比的研究重點為閱讀能力。在這一科目上，芬蘭 15 歲的學生在 33 個經合組織國家中排名第二，僅比名列榜首的韓國相差幾分。韓國得分為 539，芬蘭為 536。在全體 65 個參與國中，芬蘭名列第三。

芬蘭在 2009 年 PISA 國際評估比第二部分，即數學和科學能力上也獲得不錯的成績。在數學方面，芬蘭在 OECD 國家中排名第二，在全體 65 個參與國中排名第六。在科學方面，芬蘭在 OECD 國家中排名第一，在全體參與國中排名第二。²⁸

2012 年的 PISA 側重於數學能力測試，最新結果顯示，芬蘭繼續保持躋身於全球排行榜前列國家的穩固地位：在數學方面，芬蘭學生在歐洲國家中名列第五，在 OECD 國家中名列第六，在所有 65 個參與國中名列第十二位。在閱讀能力測試中，芬蘭在歐洲排名第一，OECD 國家中名列第三，在所有 65 個參與國中名列第六。芬蘭學生在科學能力上也繼續保持領先地位，在歐洲排名第一，在 OECD 國家中名列第三，在所有 65 個參與國中名列第五。²⁹

根據 PISA 調查結果顯示，為芬蘭教育提供有力的數據，為芬蘭教育模式的有效性，及「是否達到公平的教育」提供鐵證。芬蘭學校系統的優勢在於，無論學

²⁷ Salla Korpela, "With free, high-quality education for all," *this is FINLAND*, March 2009, <<http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=162939&nodeid=41807&culture=en-US>> 閱覽日期：2014.3.22

²⁸ Salla Korpela, "With free, high-quality education for all," *this is FINLAND*, March 2009 <<http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=162939&nodeid=41807&culture=en-US>> 閱覽日期：2014.3.25

²⁹ Peter Marten, "Twas the night before PISA in Finland," *this is FINLAND*, November 2013 <<http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=293516&nodeid=41807&culture=en-US>> 閱覽日期：2014.3.25

生的社會背景如何，學校保證他們具有同等的學習機會。學校的重點不是在於學生之間的比較，而是為具有特殊需要的學生提供輔助和指導。³⁰

3. 尊重每個獨立自主的個體

芬蘭的教育體制非常尊重每一個孩子，同時也認知到每個學生的理解進程本來就不同，所以希望在正常教學時程之中讓同一課程但學習進度不同的學生，採取彈性分組，以因材施教的方式，鼓勵學生們按照自己的學習能力、學習速度，一同邁向最後學習成果的目標。芬蘭憲法也明訂了人民有受教育的權利，而政府有提供教育的義務。因此在芬蘭的教育裡，有為特殊學生設置的中長短期的教育輔導，為特別的學生安排的個別輔導課程，甚至量身訂作，且高度尊重多元文化，強調重視母語等。³¹「以人為本」是芬蘭教育的最基本概念，芬蘭教育裡一向都不將學生視為孩子，他們將學生已經視為一個獨立的個體。從尊重每位孩子的差異開始，落實「因材施教」的教育。

4. 不讓一人落後

公平是芬蘭教育的核心目標，接受最好的教育是個人的基本人權。芬蘭著重起跑點式的公平，對後段和弱勢學生投入更多的心力，不讓一人落後(No Childn Left Behind)是芬蘭教育理念的精髓。在芬蘭沒有後段班只有引導班，教師會為這些需要特別照料和鼓勵的孩子，付出更多的時間和關懷。³²因為芬蘭人瞭解，共有充份落實教育與生活上的平等，小國才得以生存和長期發展。而這種不斷強化教育、輔導學習能力比較低落的孩子，是一項需要投注大量時間與金錢的工作，然芬蘭在各地學校中，從學前教育到九年級，卻是不斷的投入大量的資源。所秉持的無非就是，「唯有大家都好，社會才會好」的理念。

³⁰ Salla Korpela, "With free, high-quality education for all," *this is FINLAND*, March 2009
< <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=162939&nodeid=41807&culture=en-US> >
閱覽日期：2014.3.25

³¹ 陳之華，《沒有資優班》(台北：禾馬文化，2008)，頁 72-73。

³² 前揭註，頁 100-101。

第二節 芬蘭師資培育碩士化制度之演變與內涵

芬蘭自 2000 年後教育成果受到大家的注意。芬蘭在參與每三年舉辦，針對 15 歲學生的能力評估測驗「國際學生能力評量計畫」(The Program for International Student Assessment, PISA)，分別在閱讀、自然科學、數學及問題解決等四大部分之評比中表現優異，整體表現更是所有參與國中的第一名。此項結果讓世界紛紛開始注意芬蘭教育的內容與成效，並探討其成功的背景與因素，更往上追溯其師資培育與教育政策等因素。而造就芬蘭基礎教育如此成功的背後推手，即是其師資培育制度。芬蘭各界學者更將芬蘭教育成功因素歸功於芬蘭中小學的「師資培育」與「教師專業」。

一、芬蘭師資培育之沿革

早期師資之培育是由師資訓練學院 (teacher training College) 來擔任。1960 年代綜合學校不斷地拓展，師資缺乏，至 1970 年代中小學師資培育乃由大學來負責，修業四至五年，且必須具碩士學位。³³

在 1860 年代，芬蘭開始廣泛推行公立教育之前，是由教士與其他教會組織擔負發展大眾閱讀能力的使命與責任。根據芬蘭的傳統，男女合法婚姻的前提必須具備讀寫能力，「識字」成了芬蘭人成年的象徵。當芬蘭開始推行公立教育，此時教人識字的使命便由教師接手。

培育小學教師的「教師訓練學院」(teacher-training college)是在 1863 年設立於約瓦斯曲萊(Jyväskylä)。自約瓦斯曲萊學院設立後，其他教師訓練學院也紛紛設立。³⁴在 1960 年代，芬蘭小學教師必須就讀二至三年的師資培育課程，但授課者不是學術單位，而是能夠提供短期實習經驗的機構。³⁵

³³ 陳照雄，《芬蘭教育制度》(台北：心理，2007)，頁 203。

³⁴ 魏曼伊，〈芬蘭小學師資培育課程規劃之探究〉，《教育資料集刊第四十一輯》(台北：國立教育資料館，2008)，頁 235。

³⁵ 林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，《芬蘭教育這樣改!》(Finnish Lessons)(台北：商周，2013)，頁 179-180。

1971 年頒布《教師教育法令》(Teacher Education Act)，自此之後，芬蘭各級學校師資的養成與進修皆由大學主導。自從 1974 年開始，芬蘭即由大學從事師資培育工作，到了 1979 年後，已經形成中小學教師應由 4-5 年時間，來培育具備碩士學位高標準教師資格的核心概念，到了 1979 和 1999 年相關法案會議，更積極討論中小學教師應具備碩士學位資格。³⁶

芬蘭在 1970 年代結束以前，小學教師的培育都是由教育大學或是特殊師資培育課程負責。而初等中學與後期高等教育中學的科任老師，則是在芬蘭大學體系中的相關科目（系所）中培育。但到了 1970 年代末期，所有的師資培育學程都納入高等教育。自此，大學成了唯一的師資培育機構。

目前，芬蘭師資培育已經加入了波隆那進程(Bologna Process)³⁷ 所規範的歐洲高等教育區域，為芬蘭的師資培育帶來新一波的改革風潮。依波隆那進程規定所有師資培育學生須經過 3 年大學學士學位和 2 年碩士學位二階段學習，且學生必須先完成三年的義務大學教育，通過者才有資格攻讀碩士學位。³⁸因此，共計需要修習 5 年，300 學分並取得碩士學位，才能成為一位合格教師。

二、芬蘭師資培育之內涵

（一）師資培育的教育目標

芬蘭師資培育目標有二：一為重視人文主義理念，落實在個體與教育科學上，即師資培育學生之個人成長與教育之社會文化意義是與教師教育相互連結，

³⁶ 沈翠蓮，〈芬蘭師資培育課程設計之探析〉，《課程與教學季刊》，16 期 2 卷，2013，頁 116。

³⁷ 波隆那進程(Bologna Process)，1999 年 6 月 19 日，共有 29 個歐洲教育部長簽定「波隆納宣言」，且提出「波隆納進程」。目前共有 46 個國家加入簽署，目的在於藉由各國彼此配合協調的學位系統與 ETCS 制度，建構出「歐洲高等教育區」，提升歐洲高等教育之吸引力競爭力及品質。

³⁸ 林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，《芬蘭教育這樣改！》(Finnish Lessons)(台北：商周，2013)，頁 193。

並促進師資生終身學習；二為重視學習能力，希望師培生透過實踐教學理念的方式，使其得以發展自身觀察、反省以及分析能力。³⁹

（二）五種類型的教師：

在 Pasi Sahlberg 所著《Finnish Lessons》一書中，分析了現代芬蘭的師資培課程中的教師型式有五種類型：⁴⁰

1. 幼稚園教師：任職於幼稚園，擁有學前教育執照。
2. 小學教師：主要負責教導綜合學校中的一到六年級（低年級）。通常會任職於某年級，並且在該年級教授數種科目。
3. 科任教師：負責教導綜合學校中七到九年級（高年級），與兩種後期高等教育（高中、大學）中之特定科目。科任老師通常會負責教授一到三門科目。
4. 特殊教育教師：負責教導在小學階段或高年級階段需要特殊教育的學生。
5. 技職教育教師：技職體系後期高等教育的教師。申請就讀技職教師培育學程的條件是必須在該科目擁有至少三年的實際授課經驗。

（三）遴選與甄試

教師在芬蘭是個十分受尊敬與推崇的職業，總是吸引大批年輕學子加入，因此，競爭激烈。只有最優秀且最全心奉獻於教育的人才有可能真正實現成為教師的夢想。想要進入芬蘭大學的教育學系，必須通過兩個遴選階段：

³⁹ 魏曼伊，〈芬蘭小學師資培育課程規劃之探究〉，《教育資料集刊第四十一輯》（台北：國立教育資料館，2008），頁 235-236。

⁴⁰ 林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，《芬蘭教育這樣改！》（Finnish Lessons）（台北：商周，2013），頁 181。

第一階段：先通過教育系辦理的聯合會考，此為整合性測驗，目的在瞭解學生自主閱讀能力、常識能力以及具有自己的觀點與想法等。⁴¹此階段將依據學生的國家入學考試（National Matriculation Examination）成績、後期高等教育的學位類型、校外活動成就，以及針對教育而舉行的國家考試成績等層面進行篩選。⁴²

第二階段：心理測驗及面試，目的是要瞭解學生是否有適合擔任教師的心理素質，考慮學生的性向、動機、信念等。⁴³這場面試最重要的問題就是：「為什麼想成為教師？」目的在錄取學習能力好而且具有適合擔任教師性向的人。

（三）師資培育的課程設計

1. 修業年限

芬蘭無論是中學或小學師資培育課程設計，都以大學和碩士二階段課程設計學習內容，學士學位課程以 3 年完成 180 學分，取得學士學位；碩士學位課程以 2 年完成 120 學分，取得碩士學位。二階段課程設計修業年限和學分數共需 5 年修畢 300 學分，始能獲得教師資格，擔任中小學教師。

2. 課程規劃

（1）小學師資培育學程（Primary school teacher education program）：⁴⁴

⁴¹ 顏佩如、歐于菁、王蘊涵，〈芬蘭中小學師資培育碩士化制度與最新師資培育政策發展之研究〉，《臺中教育大學學報:教育類》，26 期 1 卷，2012，頁 38。

⁴² 林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，《芬蘭教育這樣改！》（Finnish Lessons）（台北：商周，2013），頁 184。

⁴³ 顏佩如、歐于菁、王蘊涵，〈芬蘭中小學師資培育碩士化制度與最新師資培育政策發展之研究〉，《臺中教育大學學報:教育類》，26 期 1 卷，2012，頁 38。

⁴⁴ Hannele Niemi, "The social factors contributing to education and schooling in Finland," In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi, Eds., *Miracle of education - The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (Rotterdam: Sense Publishers, 2012), P.31.

小學師資培育學程	學士學位 180 學分	碩士學位 120 學分	合計(至少) 300 學分
班級教師教育學研究 (Class teacher's pedagogical studies)	25 學分 (包括教學實習視導)	35 學分 (包括最低 15 學分的教學實習視導)	60 學分
其它教育主修 (Other studies in a major in education)	35 學分 (包括學士學位論文 6-10 學分)	45 學分 (包括碩士學位論文 20-40 學分)	80 學分
學校科目研究 (Subject matter studies for comprehensive school)	60 學分	---	60 學分
不同學科的學術研究 (副修) (Academic studies in a different discipline, minor)	25 學分	0-35 學分	25-60 學分
語言和溝通研究包括 資訊溝通科技, 選擇性研究 (Language and communication studies including ICT, optional studies)	35 學分	5-40 學分	40-75 學分

資料來源：Hannele Niemi, "The social factors contributing to education and schooling in Finland," In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi, Eds., *Miracle of education - The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (Rotterdam: Sense Publishers, 2012), P.31.

(2) 中學師資培育學程 (Secondary school teacher education program) :⁴⁵

中學師資培育學程	學士學位 180 學分	碩士學位 120 學分	合計(至少) 300 學分
學科師資教育學研究 (副修) Subject teacher's	25-30 學分(包括 教學實習視導)	30-35 學分(包括 最低 15 學分的教 學實習視導)	60 學分

⁴⁵ Hannele Niemi, "The social factors contributing to education and schooling in Finland," In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi, Eds., *Miracle of education - The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (Rotterdam: Sense Publishers, 2012), P.32.

pedagogical studies(minor)			
不同學科的學術研究(主修)Academic studies in different disciplines (major)	60 學分(包括學位論文 6-10 學分)	60-90 學分(包括碩士論文 20-40 學分)	120-150 學分
不同學科的學術研究(1-2 種副修) Academic studies in different disciplines (1 - 2 minors)	25-60 學分	0-30 學分	25-90 學分
語言和溝通研究包括資訊溝通科技, 選擇性研究 (Language and communication studies including ICT, optional studies)	35-40 學分	0 - 30 學分	35 - 70 學分

資料來源：Hannele Niemi, “The social factors contributing to education and schooling in Finland,” In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi, Eds., *Miracle of education - The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (Rotterdam: Sense Publishers, 2012), P.32 .

(四) 師資培育學校

目前，芬蘭全國各地共有八所大學負責師資培育，分別為赫爾辛基大學、歐埠大學(Abo Akademi)、土庫大學(the University of Turku)、鄧珮大學(the University of Tampere)、亞萬土克大學(the University of Jyväskylä)、烏洛大學(the University of Oulu)、約書大學(the University of Joensuu)、拉普蘭大學(the University of Lapland)。⁴⁶共包含十個師資教育單位，負責師資培育的工作。十個師資教育單位分別為：Helsinki 大學行為科學學院師資教育學系、Jyväskylä 大學教育學院師資教育學系、Eastern Finland 大學 Joensuu 校區哲學院應用教育科學與師資教育學系、Lapland 大學教育學院、Oulu 大學教育學院 Oulu 校區教育科學與師資教育學系、Oulu 大學教育學院 Kajaani 校區師資教育學系、Tampere 大學教育學院師

⁴⁶ 陳照雄，《芬蘭教育制度》(台北：心理，2007)，頁 203。

資教育學系、Turku 大學教育學院 Turku 校區師資教育學系、Turku 大學教育學院 Rauma 校區師資教育學系，以及 Åbo Akademi 大學教育學院。⁴⁷

三、芬蘭師資培育之特色

(一) 最優秀的人從事教職

芬蘭每年都可以從高中畢業生中，挑選出最優秀、傑出的人才就讀師資培育課程。教師在芬蘭是個相當受尊重的職業，由於全國普遍重視學習文化，社會信任教師專業工作之重要性，因此教師的社會地位與醫生、律師一樣崇高。芬蘭媒體經常針對高中畢業生進行職業志願調查，在這些調查中，教師經常獲選為最受推崇及歡迎的職業。⁴⁸由於芬蘭的教職是如此受歡迎，因此競爭十分激烈，總是吸引數以千計的年輕學子，錄取率很低，往往只有最優秀、最熱心於教育工作的高中畢業生、才能進入芬蘭 8 間大學的教育學系。

此外，除了競爭的人多，兩個遴選階段也顯示要進入芬蘭師資培育課程，著實不易。不但要有好成績，還要擁有積極的人格完美的人際關係，透過心理測驗，以瞭解其心理素質是否適合接受培訓，是否勝任未來教學的人格特質和能力，藉以篩選出所需的人才。

(二) 研究導向型的師資培育

在芬蘭要取得教職，需先修習師資培育學程，並取得碩士學位。1978-1979 年間，芬蘭通過了新的師資培育法案，其中規定教職應試者必須擁有一份能比擬其化學術領域水準且通過學術考核的碩士學位，才具備終身任教的基礎資格。⁴⁹一般而言，參加師資培育學程的學生必須完成教育領域的碩士論文。依師資培育課

⁴⁷ 陳喜月，《芬蘭師資培育制度之研究》（花蓮：慈濟大學教育研究所碩士論文，2011），頁 91-92。

⁴⁸ 林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，《芬蘭教育這樣改！》（Finnish Lessons）（台北：商周，2013），頁 182-186。

⁴⁹ 前揭註，頁 190。

程分析可以發現，無論在學士、碩士階段都需撰寫論文，學士論文需修習 10 學分，而碩士論文則須 40 學分。

（三）重視資訊與通訊科技及媒體教育

不論是小學或中學的師資培育學程，都有語言和溝通研究包括資訊溝通科技，選擇性研究（Language and communication studies including ICT, optional studies）這個科目，且至少要修習 35 至 70 學分。所佔學分數雖不多，但仍可發現芬蘭師資培育重視資訊與通訊科技及媒體教育的精神。

（四）重視教育實習

分析芬蘭師資培育學程，可發現不論在學士階段或是碩士階段，都需要教育實習。芬蘭師資培育體系，強調將實習整合於教育理論與教育方法論等研究領域中。通常教育實習分為三個階段：基礎實習、進階實習及最終實習。⁵⁰不論那一個階段，都需要在督導教師群與師資培育學系的教師講師的監督下進行。芬蘭學者 Hannele Niemi 和 Ritva Jakku-Sihvonen 認為教育實習的原則是應儘早開始，並支援師資培育生專業知識的成長。另一個重要的原則是理論研究和實踐的結合。在開始的時候，實際的學習引導師資培育學生從教育的角度觀察學校生活和學生們，然後他們專注於特定的學科領域和學生的學習過程。教育實習更可以緊密連接學生的研究和碩士論文。⁵¹

第三節 芬蘭中小學師資培育政策之最新發展

綜觀芬蘭教育制度的改革及師資培育發展的歷史，可以發現，芬蘭如此出色的教育制度，並不是一夕完成、一步到位，而是歷經好幾個世代的討論、爭辯、

⁵⁰ 林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，《芬蘭教育這樣改！》（Finnish Lessons）（台北：商周，2013），頁 200。

⁵¹ Hannele Niemi & Ritva Jakku-Sihvonen, "TEACHER EDUCATION IN FINLAND," Milena Valenčič Zuljan & Janez Vogrinc, eds., *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (Ljubljana: Faculty of Education; Kranj: The National School of Leadership and Education, 2011), pp.43-44.

衝突與妥協的結果。教育政策的確立、課程綱領的頒定，也不是少數幾個人的決定，而是經過長時間的討論研究並結合各方及專家的意見，才造就今日芬蘭的教育體系。

然再良善完備的制度也要靠人才能有效推動與執行。只有素質精良且訓練有素的教師才能培育出有能力具創意的學生，才能由下而上提升國民的素質、提升國家競爭力。芬蘭教育之成功，傑出的教師扮演著極重要的角色，而教師的搖籃——師資培育體系自然功不可沒。

隨著全球化的腳步，芬蘭也時時受到國際局勢影響，國內的政治、經濟、社會每每出現極大的轉變。本節將就芬蘭中小學師資培育政策之最新發展及芬蘭學生的表現進行探究。

一、芬蘭中小學師資培育的發展趨勢

(一) 未來的重要政策

學者 Pasi Sahlberg 在 2010 年指出，芬蘭通過不斷的評估和審查以改善其學校和師資培育課程。2007 年，芬蘭教育部提出以下問題作為未來重要的政策：⁵²

1. 回應不斷變化的社會

年齡層的下降和不斷增加的退休人員，讓將來培育出足夠多的新教師，成為一個挑戰。在此同時，芬蘭的學校必須適應越來越多的移民和特殊需要的學生。師資培育的教育準備工作必須不斷變化，以適應社會和文化的改變。

2. 為所有教師提供系統化的專業發展

⁵² Pasi Sahlberg, "The Secret to Finland's Success: Educating Teachers," *Stanford Center for Opportunity Policy in Education ~ Research Brief* (Stanford University School of Education Barnum Center, 2010), pp.7-8.
< <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf> > 閱覽日期：2014.3.8

師資培育和教師專業發展應該組成更強的聯結，包括所有教師終身專業發展的部分。市政府須應確保每一位教師都能獲得相關專業的發展的機會。

3. 為每所大學建立師資培育策略

每所開辦師資培育的大學應該有一個更新的，全面的師資培育策略，其中需協調學校內多個單位，並在確保學生在院校間的流動性。這些策略也應該強烈關注在加強各師資培育大學提供在職進修和教師專業發展的角色。

4. 強化教師教育研究能力

應透過更好，更協調的國家研究計劃，加強教師教育研究能力，包括進行師資培育有效教師上的研究。

（二）當前發展趨勢

1. 教師評鑑

自 1980 年代開始，芬蘭政府極力推動評鑑工作，以利師資素質之提升，師資培育程序嚴謹而且系統化。2010 年，芬蘭教育部針對全國教育人員專業能力進行評鑑，參與評鑑的對象包括師資培育機構與學校教育中的教育機構管理人員、全職教師，以及代課教師。其中，又特別針對近年來沒有參與教師在職訓練的教師，以及 55 歲以上的教師進行評鑑。

評鑑方式是以問卷及訪談進行，評鑑的內容包括同儕監督、技職教師能力、教學中資訊及溝通科技的運用、學前兒童教育及照顧、能力是否符合學校期待，以及校長的倫理領導。評鑑結果顯示，教育人員的能力大多符合社會以及學校的期待。目前芬蘭教育部在評鑑之後，已經規劃出針對不同層級的教師給予不同的資格要求，並詳列出所需修習之學分數與學位。⁵³

⁵³ 顏佩如、歐于菁、王蘊涵，〈芬蘭中小學師資培育碩士化制度與最新師資培育政策發展之研究〉，《臺中教育大學學報:教育類》，26 期 1 卷，2012，頁 47。

2. 教師的流動

芬蘭自 2005 年起，配合波隆那進程，高等教育學習成績採用「歐洲學分轉化與計算系統」(European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS)⁵⁴。將高等教育分成學士、碩士兩階段，第一階段為三年，第二階段為兩年，造就現日的芬蘭師資培育制度。不管是小學教師、中學教師、職業學校教師或是成人教育教師都適用同一套課程計畫，且由於成績計算基礎相同，使得流動較以往更容易，因而提高了學生及教師的流動性。⁵⁵

3. 科技教育

芬蘭的教育政策乃是配合建立資訊化社會 (information society) 之國家願景而制定的。一項名為「2004-2006 年資訊社會計畫於教育、訓練及研究」(The information society programme for education, training and research in 2004-2006) 的策略發展計畫中，明確指出資訊與傳播科技 (Information and Communication Technology, ICT) 在教育上的目標有四：首先，發展所有公民的資訊社會的知識和技能；其次，使教育機構在教學活動中使用 ICT；第三，在教育，培訓和研究建立以 ICT 為基礎的程序；透過使用 ICT 推動社會革新。⁵⁶1996 年「資訊化芬蘭」(Information Finland) 的 ICT 實施計畫，計畫中包含三個階段的教師在職進修，第一段階為基礎電腦技能；第二段階為數位化學習的相關技能；第三段階，教師具有組織及管理學校「資訊溝通科技」的發展能力。⁵⁷

⁵⁴ 歐洲學分轉化與計算系統 (European Credit Transfer and Accumulation System)，一個學分單位大約需要 25-30 小時的教育時間。

⁵⁵ Pertti Kansanen, "Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments," In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (Bucharest: Unesco - Cepes, 2003), pp.104-106.

⁵⁶ Päivi Atjonen & Siu Cheung LI, "ICT in Education in Finland and Hong Kong. An Overview of the Present State of the Educational System at Various Levels," *Informatics in Education*, 2006, Vol. 5, No. 2, p.184.

⁵⁷ 陳建豪譯, Jeronen E. & Jeronen J. 著, 〈資訊與傳播科技融入課程及教學之芬蘭師資培育〉, 陳文團、溫明麗、吳明珪、黃仁瑜、羅天豪編, 《芬蘭教育理論與實務》(台北:教育資料館, 2010), 頁320。

教師或實習教師會利用視訊會議系統進行小型教學活動，或是個人或小組學習。而部份單元活動也可藉由網路或是電子郵件來進行。也就是說，透過網際網路的資源，教師給予學生引導，學生參與線上的學習與評鑑，從中看到學生的學習歷程與成果與彼此的意見交流等。⁵⁸因此，教師的訓練及在職訓練中應增加對 ICT 的培訓，以期待未來教師擁有最新的知識與能力在教學中使用 ICT。

4. 專業發展

目前，芬蘭政府每年提撥給教師與校長專業發展的國家預算大約是三千萬美元，這項投資的主要目的，是在確保每一位教師都能使用精進教育專業的相關資源，特別是那些任職於弱勢學校的教師。芬蘭教育部和市政當局，計畫在 2016 年將專業發展活動的公共補助預算，提高到目前的二倍。⁵⁹多數芬蘭的教師正在非常積極地自由地學習和發展自己的專業技能。擁有碩士學位的芬蘭教師有權繼續進修，攻讀博士學位。無論是誰只要是想繼續深造的，芬蘭教育都可以提供他在教育學系裡進修。⁶⁰

二、芬蘭學生的國際表現

芬蘭在經濟合作暨發展組織（OECD）每三年舉辦一次的「國際學生能力評量計畫」（PISA）中，屢屢獲得佳績。PISA 評估的是 15 歲青少年在數學、自然科學和閱讀素養方面的能力。其中，特別值得一提的是，在所有芬蘭學生中，高分者與低分者之間的差距非常小，而且各類學校學生的能力水準都很高。⁶¹

⁵⁸ 陳建豪譯，Jeronen E. & Jeronen J. 著，〈資訊與傳播科技融入課程及教學之芬蘭師資培育〉，陳文團、溫明麗、吳明珩、黃仁瑜、羅天豪編，《芬蘭教育理論與實務》（台北：教育資料館，2010），頁 331。

⁵⁹ 林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，《芬蘭教育這樣改！》（Finnish Lessons）（台北：商周，2013），頁 204-205。

⁶⁰ Pertti Kansanen, "Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments," In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (Bucharest: Unesco - Cepes, 2003), pp.103-105.

⁶¹ Salla Korpela, "School in Finland The key to the nation's success," *this is FINLAND*, May 2012 <<http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=247183&nodeid=41807&culture=en-US>>
閱覽日期：2014.3.26

PISA 係通過測試 15 歲學生的技能與知識水準來評估世界各國的教育體系。自 2000 年該測試首次舉辦以來，芬蘭每次都能在各項目中達到或逼近最高水準，其結果令人矚目。⁶²主要針對學生的閱讀能力、科學能力和數學能力進行評估，每次測試都有一個重點。2012 年的 PISA 側重於數學能力測試，其結果已於 2013 年 12 月 3 日公佈。

2000-2012 PISA 國際排名

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012
閱	1.芬蘭 (546) 2. 加拿大 (534) 3. 紐西蘭 (529) 4. 澳大利亞 (528) 5. 愛爾蘭 (527) 6.韓國 (525) 6.英國 (523) 8.日本 (522) 9.瑞典 (516) 10. 奧地利 / 比利時 / 冰島 (507)	1.芬蘭 (544) 2.韓國 (534) 3. 加拿大 (528) 4. 澳大利亞 (525) 4. 列支敦士登 (525) 6. 紐西蘭 (522) 7. 愛爾蘭 (516) 8.瑞典 (514) 9.荷蘭 (513) 10.香港(510)	1.韓國 (556) 2.芬蘭 (547) 3.香港 (536) 4. 加拿大 (527) 5. 紐西蘭 (521) 6. 愛爾蘭 (517) 7. 澳大利亞 (513) 8. 列支敦士登 (510) 9.波蘭 (508) 9.瑞典 (507) 16.台灣(496)	1.上海 (556) 2.韓國 (539) 3.芬蘭 (536) 4.香港 (533) 5. 新加坡 (526) 6. 加拿大 (524) 7. 紐西蘭 (521) 8.日本 (520) 9.澳洲 (515) 10.荷蘭(508) 23.臺灣(495)	1.上海 (570) 2.香港 (545) 3. 新加坡 (542) 4.日本 (538) 5.韓國 (536) 6.芬蘭 (524) 7. 愛爾蘭 (523) 8.臺灣 (523) 9. 加拿大 (523) 10.波蘭(518)
數	1.日本 (557) 2.韓國 (547) 3. 紐西蘭 (537) 4.芬蘭 (536) 5. 澳大利亞 (533) 5. 加拿大 (533) 7.瑞士 (529) 7.英國 (529)	1.香港 (550) 2.芬蘭 (544) 3.韓國 (542) 4.荷蘭 (538) 5. 列支敦士登 (536) 6.日本 (534) 7. 加拿大 (533) 8. 比利時 (529)	1.台灣 (549) 2.芬蘭 (548) 3.香港 (547) 3.韓國 (547) 5.荷蘭 (531) 6.瑞士 (530) 7. 加拿大 (527) 8.澳門 (525) 8. 列支敦士登 (525)	1.上海 (600) 2. 新加坡 (562) 3.香港 (555) 3.韓國 (546) 5.臺灣 (543) 6.芬蘭 (541) 7. 列支敦士登 (536) 8.瑞士 (534) 9.日本 (529)	1.上海 (613) 2. 新加坡 (573) 3.香港 (561) 4.臺灣 (560) 5.韓國 (554) 6.澳門 (538) 7.日本 (536) 8. 列支敦士登 (535) 9.瑞士 (531)

⁶² Peter Marten, "Twas the night before PISA in Finland," *this is FINLAND*, November 2013
 < <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=293516&nodeid=41807&culture=en-US> >

閱覽日期：2014.3.26

	9. 比利時 (520) 10. 法國(517)	9.澳門 (527) 9.瑞士 (527)	10 日本(523)	10. 加拿大 (527)	10 荷蘭(523) 12.芬蘭 519)
科學	1.韓國 (552) 2.日本 (550) 3.芬蘭 (538) 4.英國 (532) 5. 加拿大 (529) 6. 紐西蘭 (528) 6. 澳大利亞 (528) 8. 奧地利 (519) 9. 愛爾蘭 (513) 10.瑞典(512)	1.芬蘭 (548) 1.日本 (548) 3.香港 (540) 4.韓國 (538) 5.列支敦士登 (525) 5. 澳大利亞 (525) 5.澳門 (525) 8.荷蘭 (524) 9.捷克 (523) 10. 紐西蘭 (521)	1.芬蘭 (563) 2.香港 (542) 3. 加拿大 (534) 4.台灣 (532) 5. 愛沙尼亞 (531) 5.日本 (531) 7. 紐西蘭 (530) 8. 澳大利亞 (527) 9.荷蘭 (525) 10.列支敦士登 / 韓國 (522)	1.上海 (575) 2.芬蘭 (554) 3.香港 (549) 4. 新加坡 (542) 5.日本 (539) 5.韓國 (538) 7. 紐西蘭 (532) 8. 加拿大 (529) 9. 愛沙尼亞 (528) 10.澳洲(527) 12.臺灣(520)	1.上海 (580) 2.香港 (555) 3. 新加坡 (551) 4.日本 (547) 5.芬蘭 (545) 6. 愛沙尼亞 (541) 7.韓國 (538) 8.越南 (528) 9.波蘭 (526) 10.列支敦士登 (525) 13.臺灣(523)
問題解決	未舉辦	1.韓國 (550) 2.香港 (548) 2.芬蘭 (548) 4.日本 (547) 5. 紐西蘭 (533) 6.澳門 (532) 7. 澳大利亞 (530) 7.列支敦士登 (530) 9. 加拿大 (529) 10. 比利時 (525)	未舉辦	未舉辦	2014 年 03 月 公布

資料來源：臺灣 PISA 國家研究中心⁶³,OECD (2013)⁶⁴

⁶³ 學生能力國際力排名，《臺灣 PISA 國家研究中心》，〈http://pisa.nutn.edu.tw/link_rank_tw.htm〉
閱覽日期：2014.3.28

⁶⁴ OECD,《PISA 2012 Results in Focus》，
〈<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>〉閱覽日期：2014.3.25

最新結果顯示，芬蘭繼續於全球排行榜上居於穩固地位：在數學能力測試中，芬蘭學生在歐洲國家中名列第五，在 OECD 國家中名列第六，在所有 65 個參與國中則名列第十二位。在閱讀能力測試中，芬蘭在歐洲排名第一，OECD 國家中名列第三，在所有 65 個參與國中名列第六。芬蘭學生在科學能力上也繼續保持領先地位，在歐洲排名第一，在 OECD 國家中名列第三，在所有 65 個參與國中名列第五。⁶⁵

第四節 芬蘭師資培育碩士化制度對我國教師專業發展之啟示

本節依職前教育階段、實習導入階段、在職進修階段三大面整理歸納芬蘭與臺灣的師資培育現況，並依據研究結果比較芬蘭與臺灣之異同，做為本論文之發現。

一、研究結果

(一) 職前教育階段

1. 遴選方式

(1) 芬蘭的遴選方式

想要進入芬蘭大學的教育學系，必須通過兩個遴選階段：第一階段：先通過教育系辦理的聯合會考，此為整合性測驗，目的在瞭解學生自主閱讀能力、常識能力以及具有自己的觀點與想法等。⁶⁶此階段將依據學生的國家入學考試（National Matriculation Examination）成績、後期高等教育的學位類型、校外活動成就，以及針對教育而舉行的國家考試成績等層面進行篩選。⁶⁷第二階段：心理

⁶⁵ Peter Marten, "Twas the night before PISA in Finland," *this is FINLAND*, November 2013
(<http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=293516&nodeid=41807&culture=en-US>)

閱覽日期：2014.3.25

⁶⁶ 顏佩如、歐于菁、王蘊涵，〈芬蘭中小學師資培育碩士化制度與最新師資培育政策發展之研究〉，《臺中教育大學學報:教育類》，26期1卷，2012，頁38。

⁶⁷ 林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，《芬蘭教育這樣改!》(Finnish Lessons)(台北：商周，2013)，頁184。

測驗及面試，目的是要瞭解學生是否有適合擔任教師的心理素質，考慮學生的性向、動機、信念等。目的在錄取學習能力好而且具有適合擔任教師性向的人。

(2) 臺灣的遴選方式

在中小學教育學程學生遴選中，大多數師資培育機構採取兩階段遴選程序，初審階段先對候選人進行資格審查，通過後再進行複審，複審階段則採取筆試或面試。目前中小學教育學程學生的遴選方式中最常被採用的五種方式，依序為學業成績、面試、操行成績、教育常識測驗及自傳。⁶⁸也就是說，臺灣最常採用的兩項遴選工作為學業成績及面試。

2. 課程設計

(1) 芬蘭的師資培育課程

① 修業年限

芬蘭無論是中學或小學師資培育課程設計，都以大學和碩士二階段課程設計學習內容，學士學位課程以 3 年完成 180 學分，取得學士學位；碩士學位課程以 2 年完成 120 學分，取得碩士學位。二階段課程設計修業年限和學分數共需 5 年修畢 300 學分，始能獲得教師資格，擔任中小學教師。

② 課程設計

芬蘭中學和小學師資培育學程課程設計，主要區分為：教育學研究、學科研究、學術學科研究、語言和溝通研究等四部份。芬蘭無論是中學或小學師資培育課程設計皆十分重視教育學研究和學科研究。教育學研究課程：包括基礎、應用、進階教學實習課程和教育學論文寫作。學科研究課程：包括

⁶⁸ 高熏芳，《師資培育職前教師教學系統發展》（台北：高等教育，2002），頁 64-66。

發展與學習心理學、特殊教育、教育研究方法論、行動研究、學科發展與學科教學計畫、學科教學與學習評量等。⁶⁹

(2) 臺灣的師資培育課程

各大學開設各類科教育專業課程，修業年限應至少二年，其應修學分數：中等學校教師師資職前教育課程教育專業課程科目：至少二十六學分；國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目：至少四十學分。⁷⁰

①中學教育學程：教育基礎課程、教育方法課程、教材教法與教學實習課程及選修課程。

②小學教育學程：教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法課程、教材教法與教學實習課程及選修課程。

依臺灣目前取得學士學位所需修習之學分數 128，外加中學或小學教育學程 26-40 學分，即可取得中學或小學教師之資格，亦即最多只需修習 168 學分便可擁有教師資格。

(二) 實習導入階段

1. 芬蘭的教育實習

分析芬蘭師資培育學程，可發現不論在學士階段或是碩士階段，都需要教育實習。芬蘭師資培育體系，強調將實習整合於教育理論與教育方法論等研究領域中。通常教育實習分為三個階段：基礎實習、進階實習及最終實習。⁷¹不論那一個階段，都需要在督導教師群與師資培育學系的教師講師的監督下進行。另一個重要的原則是理論研究和實踐的結合。在開始的時候，實際的學習引導師資培育

⁶⁹ 沈翠蓮，〈芬蘭師資培育課程設計之探析〉，《課程與教學季刊》，16 期 2 卷，2013，頁 126。

⁷⁰ 師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點，教育部 102 年 6 月 17 日臺教師(二)字第 1020077866B 號令頒布

⁷¹ 林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，《芬蘭教育這樣改！》(Finnish Lessons)(台北：商周，2013)，頁 200。

學生從教育的角度觀察學校生活和學生們，然後他們專注於特定的學科領域和學生的學習過程。⁷²

2. 臺灣的教育實習

臺灣目前師資生自職前師資培育機構畢業結業之後，依規定必須進入學校現場進行教育實習。依據最新修正之《師資培育法》，實習辦法由各校自行訂定，與未修正前之實習制度最大不同在於師資生修畢教育學程後，只需進行半年的教育實習，再經教師資格檢定考試合格，取得合格教師證書。此時，師資生的身份仍是「學生」，不但無法領取實習津貼，還需另外支付學分費。

目前臺灣實習生進行教育實習，所面臨的問題有：

- (1) 實習學校未能善待實習生
- (2) 教育實習只著重於制度層面的規範，未兼顧實習生的需求
- (3) 實習指導教師實習輔功能不彰
- (4) 實習輔導教師能力不足

(三) 在職進修

1. 芬蘭的在職進修

目前芬蘭的教師在職進修為自發性，芬蘭沒有明文規定教師的在職進修，但參加在職進修的義務明列在教師的員工契約中。依據契約，所有教師每年必須有

⁷² Hannele Niemi & Ritva Jakku-Sihvonen, "TEACHER EDUCATION IN FINLAND," Milena Valenčič Zuljan & Janez Vogrinc, eds., *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (Ljubljana: Faculty of Education; Kranj: The National School of Leadership and Education, 2011), pp.43-44.

三天的時間參加由當地教育局舉辦的專業發展訓練活動。其訓練時間形式及補助方案，由教師或校長自行決定。⁷³

芬蘭政府每年提撥給教師與校長專業發展的國家預算大約是三千萬美元，這項投資的主要目的，是在確保每一位教師都能使用精進教育專業的相關資源，特別是那些任職於弱勢學校的教師。芬蘭教育部和市政當局，計畫在 2016 年將專業發展活動的公共補助預算，提高到目前的二倍。⁷⁴多數芬蘭的教師正在非常積極地、自由地學習和發展自己的專業技能。擁有碩士學位的芬蘭教師有權繼續進修，攻讀博士學位。無論是誰只要是想繼續深造的，芬蘭教育都可以提供他在教育學系裡進修的機會。⁷⁵

2. 臺灣的在職進修

1996 年公布的《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》，教師在職期間每一學年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，明確以法令規範教師在職進修是一種權利也是一種義務。《教師進修研究獎勵辦法》，該辦法除了規定了教師進修機會（第四條）與獎勵方式（第七條），更於第十條規定，將學校辦理教師進修研究成效列為學校評鑑之重要項目。導致一般教師對於學位進修較為熱衷。

目前教師在職進修制度的缺失主要有以下幾點：

- (1) 在職進修缺乏完整規畫與整合
- (2) 法令不夠嚴謹
- (3) 進修活動的規劃缺少教師的參與

⁷³ 林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，《芬蘭教育這樣改！》（Finnish Lessons）（台北：商周，2013），頁 203。

⁷⁴ 前揭註，頁 204-205。

⁷⁵ Pertti Kansanen, “Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments,” In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (Bucharest: Unesco - Cepas, 2003), pp.103-105.

(4) 進修制度與績效考核制度欠缺關聯

(5) 缺乏鼓勵教師專業發展自我內在動機

二、研究發現

(一) 職前教育階段

1. 遴選方式

(1) 皆採兩階段遴選方式

在規劃遴選程序時過程嚴謹，並期透過較多遴選方式提高遴選效能，錄取優秀學生。

(2) 芬蘭著重心理測驗

芬蘭與臺灣皆十分重視學生的學習表現及面試，然芬蘭發現成績優異的學生的人並不一定能成為好老師，因此另作了心理測驗，以發掘更多考試成績不佳卻有好老師特質的學生進入師資培育機構。臺灣除少數幾所學校會進行人格或性向測驗外，其餘皆以學業成績與面試為主。由此可知，芬蘭之遴選制度，篩選能力較佳。

2. 課程設計

臺灣自 1994 年探行《師資培育法》後，師資培育由一元轉變為多元，由計劃制變為儲備制，課程學系制轉變為學程制。各大學校院皆可依規定開設教育系所或師資培育中心，學生只需按規定修習 26-40 個學分的教育學程，至多修習 168 個學分的課程，便可取得教師資格。較之芬蘭需 180 學分才能取得教育學士資格，加取得 120 學分的碩士學位後，才能取得教師資格，相對容易。此外，臺灣目前的師資培育採學程制，較之芬蘭嚴謹且以專業取向，研究導向型的師資培育制度，相對顯得深度與廣度不足。

3. 教師流動性

芬蘭自 2005 年起，配合波隆那進程，高等教育學習成績採用「歐洲學分轉化與計算系統」(European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS)。將高等教育分成學士、碩士兩階段，第一階段為三年，第二階段為兩年，造就現日的芬蘭師資培育制度。不管是小學教師、中學教師、職業學校教師或是成人教育教師都適用同一套課程計畫，且由於成績計算基礎相同，使得流動較以往更容易，因而提高了教師的流動性。⁷⁶

(二) 實習導入階段

目前臺灣的教育實習只有半年，若不是師範校院，一般大學根本無法於學程中提供學生集中實習的機會。因此，較之芬蘭不論在學士階段或是碩士階段皆有教育實習，時間、內容相對顯得極為不足。

(三) 在職進修

芬蘭的教師在職進修屬自發性，僅在教師契約載明進修為教師的權利與義務。在臺灣以《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》，明確規範教師在職進修。兩國教師在職進修的情況自由且踴躍，但臺灣教師受到晉級加薪的利誘較熱衷學位的修習。在職進修經費之投注臺灣明顯不足，芬蘭政府每年提撥給教師與校長專業發展的國家預算大約是三千萬美元。

⁷⁶ Pertti Kansanen, "Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments," In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (Bucharest: Unesco - Cepas, 2003), pp.104-106.

第五章 結論與建議

本論文首先探究臺灣教師專業發展之現況與問題，再研究芬蘭的師資培育制度之內涵與特色，最後，借鏡芬蘭為臺灣教師專業發展提供建議。經前述相關文獻整理及分析之後，歸納出下述結論，並提出相關建議，以供我國教育行政主管機關參考。

第一節 結論

經前述相關文獻整理及分析之後，茲將臺灣中小學教師專業發展的問題分述如下：

一、職前教育階段：

(一) 職前教師之遴選

1. 目前職前教師之遴選方式，無法篩選出學習能力好又具有適合擔任教師性向的人。

臺灣目前職前教師之遴選多採兩階段遴選方式，除少數幾所學校會進行人格或性向測驗外，其餘皆以學業成績與面試為主，無法篩選出學習能力好又具有適合擔任教師性向的人。

2. 師資培育供過於求，不易吸引優秀學子投入教職

自師資培育由計畫制走向儲備制，加上少子化的影響，造成師資供需失衡，因為教師缺額減少，師資生畢業後擔任教職不易，參加師資生遴選的人數銳減，優秀學生投入教職意願不高，師資生遴選很難挑選到最優秀的人選，不利於教師素質與專業的提昇。

(二) 職前師資教育課程

1. 職前師資教育課程有待系統化整合

目前職前師資教育課程採學程制，在較少的學程學分規劃下，教育專業課程的實務教學內容不足，學科專門知能與中小學教材內容結合度不足，學科教學知能的課程設計不足，且教育專業知能、學科專門知能與學科教學知能之間未能充分整合。

2. 職前師資教育課程深度與廣度不足

目前師資職前教育課程最多修習 40 學分，再加上一學期實習及檢定考試通過，即可取得各類科教師證，此等師資培育程過似乎以取得教師資格為目的，於教師專業助益甚小。較之芬蘭嚴謹且以專業取向，研究導向型的師資培育制度，相對顯得深度與廣度不足。

二、實習導入階段

(一) 教育實習時間太短

目前臺灣的教育實習只有半年（一個學期），若不是師範校院，一般大學根本無法於學程中提供學生集中實習的機會，教育實習時間太短，不利實習生專業成長。

(二) 教育實習只著重於制度層面的規範，未兼顧實習生的需求

目前實習生在教育實習機構裡的權利與義務十分模糊，在檢視《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》，關於實習生之職責著重在實習生的義務，如教育實習內容、教學時數、研習與座談、作業與檔案等，但對於實習生之專業發展需求並未兼顧。

(三) 實習指導教師實習輔導功能不彰

師資培育機構中的實習指導教師，多為大學教授，平日忙於教學、研究，而擔任實習指導的學生少則十數位，多則數十位，致使實習指導教師往往分身乏術，無法落實實習輔導工作。此外，一般大學教授，多數缺乏中小學實務教學經驗，在實際指導時確有其困難。

(四) 實習輔導教師能力不足

許多實習輔導教師並不知道如何輔導實習生，而這將嚴重影響實習生專業發展的可能與機會。

三、在職進修階段

(一) 在職進修缺乏完整規畫與整合

目前的教師在職進修缺乏系統性的規劃，常常是一人把號各吹各的調，而各單位所舉辦的活動多屬政策性，不僅應景且零散，缺乏聯繫，效果有限。

(二) 法令不夠嚴謹

目前關於教師在職進修雖明確以法令規範，教師在職進修是一種權利也是一種義務，但缺乏監督與評鑑，成效令人存疑。

(三) 進修活動的規劃缺少教師的參與

目前中小學教師進修活動多未考量教師之需求與意見，進修課程往往由少數人來規劃，教師普遍缺乏參與決定的權力。

第二節 建議

在前述的研究發現下，茲對臺灣的教師專業發展提出以下政策建議：

一、職前教育階段

1. 增加教育專業課程之份量

目前的教育學程學分數過少，無法提供足夠的教育專業課程，根本解決之道增加教育學程學分數，方能增加專業課程之學分數，以提昇師資生之專業能力。

2. 落實試教及集中實習

為減少初任教師之現實衝擊，師資培育學校應落實試教及集中實習，提供師資生實作的機會，以減少理論與實務之落差。

3. 提昇師資培育之層級

學歷的提高是目前各國師資培育改革的重要趨勢，為提昇教師素質及專業形容，應提昇師資培育之層級，以全面提昇中小學教師學歷至碩士層級。

4. 管控師資培育機構素質

為避免師資培育素質良莠不齊，對於教育學程之開設應嚴格控管，已獲准開設之大學，教育部也應定期評鑑檢核，做好品質把關，方能提昇教師專業。

二、實習導入階段

1. 增加教育實習時間

教育實習時間應由目前的一學期增至一學年，給予實習生更充裕的時間、空間進行專業成長。

2. 教育實習的內容要紮實

教育部應訂定更明確的教育實習實施辦法，規範師資培育學校及實習學校安排更具體更紮實的實習課程，符應實習生之專業成長需求及未來任教所需。

3. 注重實作

教育實習應提供實習生包班的機會，給予數週時間親自帶領一整個班，由實作中學習成長。

4. 實習指導教授、實習輔導老師及實習生應緊密結合

實習指導教授、實習輔導老師及實習生是教育實習的鐵三角，三者共同學習成長，才能提昇專業。不僅實習生需要學習成長，學習如何教小朋友，學習如何自我成長；實習輔導老師也需要學習成長，除學習如何教導實習生，也由與實習生互動過程中獲得成長；實習指導教授也應該學習成長，學習如何教導實習生及指導輔導老師，提昇教育實習的成效，提昇專業。

三、在職進修階段

1. 獎勵與懲處並進

教育部除鼓勵在職教師進修外，也應訂定懲處辦法。對於積極進行自我專業成長的教師提供敘薪晉級的獎勵外，對於進修成長不力的教師或無意願改變的教師應給予懲處，賞罰並進。

2. 暢通在職進修管道

(1) 廣開教育專業課程

為暢通在職進修管道，各大學校院尤其是各師資培育大學應廣開教育專業課程，以招納更多在職教師進行專業成長。

(2) 課程修習方式及時間應更有彈性

教師在職進修的目的不外提昇教學品質提昇專業能力，因此應避免因進修影響教學活動及學生權益。因此課程的修習應考慮在職教師的任課需求，短期的進修應配合教師課餘時間或空堂進行，長期的進修宜在寒暑假進行。課程進行方式

除學位修習、專家演講、經驗分享、社群運作，更應積極利用網路的無遠弗屆進行線上數位學習、視訊教學，讓專業成長的方式更多元，更具彈性。



參考文獻

一、中文部分

- 中華民國僑務委員會，2012。《華僑經濟年鑑101年版》，《全球僑商服務網》，
〈http://static.adm.ocbn.org.tw/website/101OCA_WEB1/〉
- 王玉民，1994。《社會科學研究方法原理》。台北：洪葉文化。
- 王湘婷、李育齊，2009。〈芬蘭國民教育改革及對台灣教育之啟示〉，《學校行政雙月刊》，第59期。頁200-215。
- 白如蘭，2008。〈芬蘭基礎教育現況探討〉，《網路社會學通訊》，第75期。
〈http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/75/75_14.htm〉
- 吳明清，2010。〈師資培育與專業發展的問題及對策〉，《臺灣教育》，664期，
頁2-10。
- 吳武典，2006。〈師資培育正思與迷思〉，《臺灣教育》，638期，頁2-6。
- 李田英，2009。〈我國師資培育的優勢與問題〉，《科學教育月刊》，第321期。
頁12-26。
- 李俊湖，《教師專業成長模式研究》（台北：國立臺灣師範大學教育研究所博士
論文，1998），頁84。
- 李園會，1997。《日據時期臺灣師範教育制度》。台北：國立編譯館。
- 李麗玲等，2009。《師資培育政策回顧與展望研究報告》，台北：國家教育研究
院籌備處。
- 汪知亭，1978。《臺灣教育史料新編》。台北：臺灣商務印書館。
- 沈翠蓮，2004。《臺灣小學師資培育史》。台北：五南。
- 沈翠蓮，2013。〈芬蘭師資培育課程設計之探析〉，《課程與教學季刊》，16卷
2期。115-134頁。
- 周志宏，〈戡亂建國教育實施綱要〉，《文化部臺灣大百科全書》，2009.9.24
- 周祝瑛，2009。〈台灣地區師資培育政策之檢討與展望〉，《中等教育》，60卷

3期。頁8-20。

林天祐等編撰，2000。《台灣教育探源》。台北：國立教育資料館。

林坤燦，2008。〈當前臺灣國民小學師資培育情境分析〉，《國立教育資料館教育資料集刊》，37輯。頁1-14。

林信榕，2000。〈影響中等學校實習教師教育實習成效相關因素研究〉，《願景與承諾-展雍新世紀的師資培育》。台北：台灣書店。206-231。

林曉欽譯，Pasi Sahlberg 著，2013。《芬蘭教育這樣改！》（Finnish Lessons）。台北：商周。

洪蘭譯，Ilkka Taipale 主編，2008。《芬蘭的100個社會創新》（100 social innovation from Finland）。台北：天下。

孫志麟，2005。〈實習輔導教師培訓方案的設計：師資培育機構與實習學校的行動指引〉，《教師專業發展與規劃學術研討會論文集》。台北：輔仁大學師資培育中心。頁87-109。

〈師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點〉，教育部102年6月17日臺教師(二)字第1020077866B號令頒布

徐南號，1993。《台灣教育史》。台北：師大書苑。

徐銘璟，2011。〈芬蘭師資培育制度之研究〉。台北：國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。

翁子雯，2006。〈師資培育法變革對提昇優質教師素質之教育實習核心策略探討〉，《學校行政雙月刊》，41期。頁176-187。

高強華，1997。〈迎接教學生涯的新挑戰：教師專業成長面面觀〉，《北縣教育》，16期。頁23-28。

高強華，1996。《師資培育問題研究》。台北：師大書苑。

高強華，2006。〈新世紀師資培育的願景及其建構〉，中華民國師範教育學會主編，《新世紀師資培育的圖像》。台北，心理。

高熏芳，2002。《師資培育職前教師教學系統發展》。台北：高等教育。

李麗玲等，2009。國家教育研究院，〈師資培育政策回顧與展望研究報告〉，

〈http://workshop.naer.edu.tw/9/study/link5_2.pdf〉 閱覽日期：2013.7.14

康瀚文，2010。《教師專業論述發展》台北：國立臺灣師範大學教育系博士論文。

張家倩，2007。〈芬蘭教育改革的歷史與現況〉，《教育資料集刊第三十二輯》。

台北：國立教育資料館。201-216。

張鈿富，2002。〈師資培育政與供需機制建立之探討〉中華民國師範教育學會主編，《師資培育的政策與檢討》。台北：學富文化。

張德銳，2003。〈中小學初任教師的教學困境與專業發展策略〉，《教育資料集刊28輯》。台北：國立教育資料館。129-144。

張德銳，1999。〈我國中小學教師分級制度可能面臨的問題與因應策略〉，《教育資料與研究》31輯。27-31。

張德銳，2004。〈我國中小學教師評鑑的規劃與推動策略〉，《現代教育論壇十》，〈http://search.naer.edu.tw/edu_paper/data_image/g0000305/0n10/20040400/p0000216.pdf〉

張德銳，1998。《師資培育與教育革新研究》。台北：五南。

張德銳、丁一顧，2005。〈教學輔導教師方案的實施與三級制教師分級之規劃構想〉，《教師專業發展與規劃學術研討會論文集》。台北：輔仁大學師資培育中心，頁20-49。

張德銳、郭淑芳，2011。〈我國中小學教師專業發展實務與研究的問題與展望〉，《師資培育與教師專業發展期刊》，4 卷2 期。頁21 - 44。

教育wiki

〈<http://content.edu.tw/wiki/index.php/%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95>〉

教育部，〈中小學教師素質提昇方案〉

〈<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1169&Page=9001&Index=2&WID=1112353c-88d0-4bdb-914a-77a4952aa893>〉

教育部，《高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊》，《教師專業發展評鑑資源網》〈http://www.ntnu.edu.tw/fp/teacher/0701_06.htm〉

教育部，〈重大教育政策發展歷程-師資培育〉，《教育部部史網站》，
〈<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=5>〉。

教育部，〈師資培育法〉，2005年12月28日，〈全國法規資料庫〉，
〈<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>〉

教育部，〈教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點〉。
〈<http://140.111.34.34/moe/common/index.php?z=578&zzz=578>〉

教育部，《中華民國師資培育統計年報2012》，《教育部全球訊網》，
〈<http://www.moe.gov.tw/pages/detail.aspx?Node=1052&Page=16924&Index=1&WID=6635a4e8-f0de-4957-aa3e-c3b15c6e6ead>〉。

教育部，《中華民國教育報告書》，《教育研究委員會》，
〈<http://140.111.34.34/main/common/index.php?z=583&zzz=583>〉

教育部，《行政院教育改革總諮議報告書》，《中華民國教育部部史網站》，
〈http://history.moe.gov.tw/important_list.asp?sort=15〉。

教育部，《師資培育法》，《教育部主管法規查詢系統》，
〈<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008769>〉。

教育部，《教育部師資培育白皮書》，《教育部全球資訊網》，
〈<http://www.edu.tw/pages/list.aspx?Node=1255&Index=9&wid=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>〉。

教育部，《教師法》，《教育部主管法規查詢系統》，
〈<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008447>〉

教育部，2012。《中華民國師資培育白皮書》。台北：教育部。

教育部，《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》，《師資培育及職涯發展中心》
〈<http://cte.utaipei.edu.tw/files/15-1012-17464,c244-1.php>〉
<http://tecs.otecs.ntnu.edu.tw/ntnutecs/images/customerFile/tecs/Laws/34.pdf>

教育部，《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》《教育部主管法規查詢系統》，
〈<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008779>〉

教師專業發展的功能，《教育部中小學教師專業發展整合平台》。

〈<http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Article/ArticleDetail.aspx?proid=A-2&aid=19>〉

教師專業發展的途徑，《教育部中小學教師專業發展整合平台》。

〈<http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Article/ArticleDetail.aspx?proid=A-2&aid=21>〉

曹翠英，2007。〈國民中小學教師生涯發展與教學效能之探討〉，《國教之友》，59卷1期，頁47-54。

許智偉，2002。《北歐五國的教育》。台北：國立編譯館。

許極燉，1996。《台灣近代發展史》。台北：前衛出版社。

郭諭陵，2006。〈從實習教師的社會化談師資素質的提升〉，《新世紀師資培育的圖像》。台北：心理。

陳中稜，2007。〈萬向教師專業成長之路—從教師分級辦法到教師進階制度〉，《北縣教育》，59期。頁85-89。

陳之華，2008。《沒有資優班，珍視每個孩子的芬蘭教育》。台北：禾馬。

陳之華，2008。《沒有資優班》。台北：禾馬文化。

陳之華，2009。《每個孩子都是第一名：芬蘭教育給台灣父母的45堂必修課》。台北：天下。

陳之華，2010。《成就每一個孩子：從芬蘭到台北，陳之華的教育觀察筆記》。台北：天下。

陳建豪譯，Jeronen E. & Jeronen J.著，2010〈資訊與傳播科技融入課程及教學之芬蘭師資培育〉，陳文團、溫明麗、吳明珣、黃仁瑜、羅天豪編，《芬蘭教育理論與實務》。台北：教育資料館。頁317-340。

陳喜月，2010。〈芬蘭師資培育制度之研究〉。花蓮：慈濟大學教育研究所碩士論文。

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》。台北：心理。

陳照雄，2010。《北歐五國教育制度之比較》。台北：心理。

- 陳曉林譯，Arnold Toynbee 著，1984。《歷史研究》（A Study of History），台北：遠流。
- 彭煥勝，2011。〈我國小學師資培育政策的百年回顧與前瞻〉，《市北教育學刊》，39期。頁79-102。
- 曾建元，張菁芳，2005。〈現行師資培育法實施概況之探究〉，《中華行政學報》第二期，頁109-119。
- 舒緒緯，2011。〈臺灣地區中小學教師在職進修制度之沿革〉，《各國中小學教師在職進修制度比較研究》。台北：揚智。頁221-247
- 黃坤錦，2003。〈教師在職進修與教師專業發展〉，《教育資料集刊》，第28輯。頁241-258。
- 黃淑馨，2002。〈從新世紀教師教學知能探析我國新師資培育制度〉，《現代教育論壇》，第6卷，362-367。
- 黃嘉莉，2000。〈臺灣國民中小學教師在職修政策專業典範轉移之分析〉，《願景與承諾：展望新世紀的師資培育》。台北：台灣書店。頁53-78。
- 楊百世，2000。《師資培育的理論與實際》。高雄：復文圖書。
- 楊深坑等，2002。〈我國中小學教師在職進修制度規劃之研究〉，《教育研究集刊》，48卷2期。頁113-156
- 楊朝祥，2007.3.19。〈教育學程先考再讀，違反師資培育法的精神〉，《財團法人國家政策研究基金會》，〈<http://www.npf.org.tw/post/3/1404>〉。
- 楊朝祥，2007.3.29。〈中小學師資供過於求之成因與因應之道〉，《財團法人國家政策研究基金會-國政研究》，〈<http://www.npf.org.tw/post/2/1725>〉。
- 葉至誠、葉立程，1999。《研究方法與論文寫作》。台北：商鼎文化。
- 解惠婷，2002。〈台灣國小師資培育制度與其課程演變之研究〉。台東：國立台東師範學院教育研究所碩士論文。
- 廖容辰，2010。〈芬蘭小學職前教師素質管理機制之探究〉，《師資培育與教師專業發展期刊》，3卷1期。71-92頁。
- 廖容辰，2011。〈芬蘭(小學)師資培育改革之發展〉，《師資培育與教師專業發

- 展期刊》，4卷 1 期。51-66 頁，
臺灣民主基金會，〈臺灣解嚴前後的歷史〉，（民主教育網站--民主的歷程），
〈<http://www.tfd.org.tw/ideмокracy/s3-4.htm>〉。
- 劉妙真，2005。〈我國師資培育之現況與檢討〉，《學校行政雙月刊》，39期。
頁201-212。
- 歐用生，1996。《教師專業成長》。台北：師大書苑。
- 蔡培村，1996。〈我國實施中小學教師職級制度的基本構想〉，《教師生涯與職
級制度》。台北：儒林。
- 蔡培村、鄭彩鳳，2003。〈教師職級制度的內涵及實施取向〉，《教育資料集刊
28輯》。台北：國立教育資料館。頁318-349。
- 學生能力國際力排名，《臺灣PISA國家研究中心》，
〈http://pisa.nutn.edu.tw/link_rank_tw.htm〉
- 蕭富元採訪整理，2008。〈一個也不能少 芬蘭教育的核心價值〉，《芬蘭教育
世界第一的祕密》。台北：天下。
- 蕭富元等（著），2008。《芬蘭教育，世界第一的祕密》。台北：天下。
- 顏佩如、歐于菁、王蘊涵，2012。〈芬蘭中小學師資培育碩士化制度與最新師資
培育政策發展之研究〉，《臺中教育大學學報:教育類》，第26期1卷。
頁31-54。
- 顏國樑，2003。〈從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略〉，《教育資料集
刊28輯》。台北：國立教育資料館。頁259-285
- 魏曼伊，2008。〈芬蘭小學師資培育課程規劃之探究〉，《教育資料集刊第四十
一輯》。台北：國立教育資料館。頁 233-252。
- 饒見維，2003。《教師專業發展：理論與實務》。台北：五南。

二、外文部分

- Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. 2006. *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, DC: World

- Bank, Education Working Paper Series 2.
- Hannele Niemi , & Ritva Jakku-Sihvonen , 2011 . “TEACHER EDUCATION IN FINLAND,” Milena Valenčič Zuljan & Janez Vogrinc ,eds., *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* .Ljubljana : Faculty of Education ;Kranj : The National School of Leadership and Education,pp.43-44.
- Hannele Niemi, 2012 . “The social factors contributing to education and schooling in Finland,” In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi,Eds., *Miracle of education – The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*.Rotterdam: Sense Publishers,pp. 18-38.
- OECD, 《PISA 2012 Results in Focus》 ,
 〈 <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> 〉
- Päivi Atjonen & Siu Cheung LI, 2006 . “ICT in Education in Finland and Hong Kong. An Overview of the Present State of the Educational System at Various Levels,” *Informatics in Education* , , Vol. 5, No. 2, pp. 183 – 194.
- Pasi Sahlberg,2010. “The Secret to Finland’ s Success:Educating Teachers,” *Stanford Center for Opportunity Policy in Education ~ Research Brief* (Stanford UniversitySchool of Education Barnum Center) ,pp.7-8.
 〈 <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf> 〉
- Pertti Kansanen, ,2003. “Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments,” In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*,Bucharest: Unesco – epes,pp.85-108.
- Peter Marten, November 2013. “Twas the night before PISA in Finland,” *this is FINLAND* , 〈 <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=293516&nodeid=41807&culture=en-US> 〉

Salla Korpela, ,March 2009 . “With free, high-quality education for all, ” *this is FINLAND*, < <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=162939&nodeid=41807&culture=en-US> >

Salla Korpela, May 2012. “School in Finland The key to the nation’ s success” *this is FINLAND*, < <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=247183&nodeid=41807&culture=en-US> >

Tim Moore ,2008. “FINNISH EDUCATION SYSTEM” *Re-search Paper 46/08*.
< <http://archive.niassembly.gov.uk/io/research/2008/4608.pdf> >

Vesa Kytöoj , January 2013. “Finnish forest industry, part 1 Forests form the trunk of Finnish trade,” *this is FINLAND*, < <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=263506&nodeid=37602&culture=en-US> >

