

基于学生发展的师资培育变革：以台湾为例

Teacher Education Reform Based on the Student Development: Taking Taiwan as an Example

丁志权(嘉义大学教育学系教授兼图书馆馆长)

摘 要

师资培育制度之目的在培养优质教师，以增进学生之学习与发展。具备良好专业知能与专业态度良好的优质教师，是提升学生学习成效的关键因素。

台湾 2017 年 6 月公布《师资培育法》明定：「师资培育应落实以学生学习为中心之教育知能、专业精神及品德陶冶」，希望再强化师资培育与学生发展之关联。

其次，台湾又于今(2018)年 6 月发布《教师专业素养指引-师资职前教育阶段与师资职前教育课程基准》(简称职前教育专业素养与课程基准)，将于今年 12 月施行。因此，台湾师资培育已正式进入标准本位师资培育(Standard-based Teacher Education, SBTE)时代。

本文采文件分析法，除缘起外，分别探讨美英两国与两岸之教师专业标准内涵、标准本位师资培育的基本概念，再以台湾师资培育制度为例，分析其导入标准本位师资培育发展现况(包括课程、资格考试与实习)，最后，归纳 10 项结论。

关键词：教师标准、标准本位师资培育、台湾师资培育

一、缘起

师资培育制度之目的在培养优质教师，以增进学生之学习与发展。具备良好专业知能与专业态度良好的优质教师，是提升学生学习成效的关键因素。师资培育机构，如何培养出契合中小学所需求的优质师资？是经常被讨论的问题。

台湾 2017 年 6 月公布《师资培育法》(简称师培法)第 4 条明定：「师资培育应落

实以学生学习为中心之教育知能、专业精神及品德陶冶，并加强尊重多元差异、族群文化、社会关怀及国际视野之涵泳。」又规定，师资培育课程「应符合高级中等以下学校课程纲要、幼儿园教保活动课程大纲之教学能力，并符合各项重大议题。」宣示未来师资培育变革，应再强化其与学生发展之关联。

其次，《师培法》第4条第2项规定，为达成上述师资培育之目标，主管机关应订定教师专业素养指引及师资职前教育课程基准。依此规定，政府于今(2018)年6月发布《教师专业素养指引-师资职前教育阶段与师资职前教育课程基准》(简称职前教育专业素养与课程基准)，将于今年12月施行。因此，台湾师资培育已正式进入标准本位师资培育(Standard-based Teacher Education, SBTE)时代。

本文采文件分析法，首先分析美英两国与两岸之教师专业标准内涵，其次分析标准本位师资培育的基本概念，再以台湾师资培育制度为例，分析其导入标准本位师资培育发展现况，最后，归纳10结论。

二、美英两国与两岸教师专业标准文件分析

(一)美国教师专业标准

美国1990年代进行第二波中小学教育改革，聚焦在教师素质议题，因此，开始倡导证照制度的标准本位师资培育(Standard-based Teacher Education, SBTE)。1996年「教学与美国未来委员会」(National Commission on Teaching & America's Future, NCTAF)提出「甚么最重要：为美国未来而教」(What Matters Most: Teaching for America's Future)报告书，该报告书明确指出，提升教师素质是中小学教育改革的关键，并将学生标准与教师标准关连在一起，提出以标准为基础的系统性改革架构。该报告书同时提出「课程认可、资格考试、职涯证书」的三支柱架构(three-legged stool)，该架构指的是三个机构：(1)师培课程认可委员会(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)，(2)教师评估和支持联盟(Interstate Teachers Assessment and Support Consortium, InTASC)，(2)专业教学标准委员会(National Board for

Professional Teaching Standards, NBPTS)(黄嘉莉, 2013; Cari L. Klecka, Sandra J. Odell, Robert W. Houston, and Robin Haskell McBee, 2009)。

隶属于各州教育厅长委员会(Council of Chief State School Officers, CCSSO)的教师评估和支持联盟(InTASC)于 2011 年 4 月发布所提出的标准(teaching standards)分成四个层面 10 项标准。

1.在学习者与学习(The Learner and Learning)层面:

(1)学习者发展(Learner Development): 了解学生的成长与发展,认识学习与发展
的个别差异,并设计与提供合宜的学习经验。

(2)学习差异(Learning Difference): 了解学生的个别差异与多元文化,营造包容
性的学习环境(inclusive learning environments),让每位学习者都能达到较高的标准。

(3)学习环境(learning environments): 教师协同相关人员营造学习环境,以便于
个别或小组进行正向的社会互动与主动学习。

2.在学科知识(Content Knowledge)层面:

(4)学科内容知识(content knowledge): 了解任教科目的核心概念、学习工具,并
规划学习经验,以便于学习者进行有意义的学习。

(5)应用学科内容(application of content): 引导学生运用学科知识,并从不同观点
培养思考力与创造力,并对于当地与全球性议题,参与合作式的问题解决。

3.在教学实施(Instructional Practice)层面:

(6)评量(Assessment): 运用多元评量方法,引导学生自我成长;并依据学生进步
情形,提供教师与学生之做决定之参考。

(7)教学计划(Planning for instruction): 教师以教学计划整合学科知识、课程、跨
学科知能、教学法,以及学生与小区特性,以支持每位学生达到所定学习目标。

(8)教学策略(instructional strategies): 运用多元教学策略,引导学生进行深度了
解学科知识,以及运用学科知识。

4.在专业责任(Professional Responsibility)层面:

(9)专业学习与道德实践(Professional Learning and Ethical Practice): 不断的进行专业学习与持续评估实践成果(包括对学生、家庭、同侪与小区), 以配合学生需求。

(10)领导与合作(Leadership and Collaboration): 寻求适当的领导角色与对学生学习的责任, 并与学生、家长、同事、小区合作, 增进学生学习与提升自身专业。

每一项标准均再分别从知识(knowledge)、心态(dispositions)与表现(performances)等三方面衍伸多项细项指标。前述 10 项标准中, 直接关连到学生发展者, 例如: (1)学习者发展, (2)学习差异, (3)学习环境; (6)评量, (7)教学计划, (8)教学策略。

(二)英国教师专业标准

英国采多元化的师资培育制度, 包括授予教育学士学位的教育课程、以学校为中心的培育模式。教育标准署(Ofsted)和师资培训署(TTA)于 1996 年即共同订定了《师资职前培育的质量和标准之评鉴架构》(Framework for the Assessment of Quality and Standards in Initial Teacher Training), 用以对所有的师资培育机构进行评鉴(李奉儒, 2011)。教育部又于 2008 年发布「合格教师专业标准与师资职前教育条件」(Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training) (黄嘉莉, 2013)。

英国现行教师标准(Teachers' Standards)是教育部于 2011 年 7 月发布, 2013 年 7 月修正。其法源依据是 2003 年教师资格办法(The Education (School Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003), 以及 2012 年教师评鉴办法(The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations)。适用对象为师资生、在职教师与教师评鉴。目前师资培育之主管机构为「教学与领导学院」(National College for Teaching and Leadership, NCTL)。英国现行教师标准分为教师教学(Teaching)、个人与专业行为规范(personal and professional conduct)二部分 11 项指标(Department for Education, 2011)。

1.在教师教学方面, 包括 8 项标准:

- (1)为学生设定高期望(high expectations)鼓舞学生。(包括 3 项表现指标)
 - (2)促进学生良好的进展(good progress and outcomes)。(包括 5 项表现指标)
 - (3)展现出良好的学科和课程知识(Demonstrate good subject and curriculum knowledge)。(包括 5 项表现指标)
 - (4)计划周延的教学单元(well structured lessons)。(包括 5 项表现指标)
 - (5)因应学生的优点与需求，实施适性教学(adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils)。(包括 4 项表现指标)
 - (6)善用学习评量(accurate and productive use of assessment)。(包括 4 项表现指标)
 - (7)有效的管理行为，并确保一个良好的学习环境(to ensure a good and safe learning environment)。(包括 4 项表现指标)
 - (8)履行专业责任(professional responsibilities)。(包括 5 项表现指标)
- 2.在个人与专业行为规范方面，包括 3 项标准：
- (9)应维护专业的公众信任，并保持职业道德和行为(maintain high standards of ethics and behaviour)。(包括 5 项表现指标)
 - (10)应关注学校风气(ethos)、政策及措施(policies and practices of the school)，并准时出勤(attendance and punctuality)。(未再细分表现指标)
 - (11)应了解并履行各项法定的专业职责(the statutory frameworks which set out their professional duties and responsibilities)。(未再细分表现指标)

前述 11 项专业标准之下，除第 10,11 项外，各项教师标准均又再衍伸 3-5 项细部指标，共有 40 项表现指标。又前述 11 项标准中，直接关连到学生发展者，例如：

- (1)为学生设定高期望，鼓舞学生，
- (2)促进学生良好的进展；
- (5)因应学生的优点与需求实施适性教学，
- (6)善用学习评量，
- (7)有效的管理行为，并确保一个良好的学习环境。

(三)大陆教师专业标准

教育部于 2012 年 2 月公布三份教师专业标准：《小学教师专业标准(试行)》、《中学教师专业标准(试行)》、《幼儿园教师专业标准(试行)》，作为教师培养、导入、培训、考核等工作的重要依据。三份教师专业标准的内容架构金包括三段：(1)基本理念，(2)基本内容，(3)实施建议。

以《小学教师专业标准(试行)》为例，该标准在基本理念方面，提出师德为先、学生为本、能力为重、终身学习等四项理念。在基本内容方面，包括三个层面 13 项标准如下：

1.专业理念与师德：(1)职业理解与认识，(2)对小学生的态度与行为，(3)教育教学的态度与行为，(4)个人修养与行为。

2.专业知识：(5)小学生发展知识，(6)学科知识，(7)教育教学知识，(8)通识性知识。

3.专业能力：(9)教育教学设计，(10)组织与实施，(11)激励与评价，(12)沟通与合作，(13)反思与发展。

上述 13 项教师标准又分别各衍伸 3-9 项不等的细部指标，共计 60 项，以利落实。又前述 13 项标准中，直接关连到学生发展者，例如：(9)教育教学设计，(10)组织与实施，(11)激励与评价。

第三段的实施建议方面，提出四项建议：(1)各级机关将《专业标准》作为小学教师队伍建设的依据，(2)师范校院将《专业标准》作为小学教师培养培训的主要依据，(3)小学要将《专业标准》作为教师管理的重要依据，(4)教师要将《专业标准》作为自身专业发展的依据。

(四)台湾教师专业标准

台湾于 1994 年开始采多元化师资培育，并设立教师资格检定制度，以管控质量。但由于多元化师资培育造成师资供过于求，再加上少子化的冲击，2006 年首先发布

《师资培育素质提升方案》「以教师专业标准本位」为核心理念，确保师资培育专业化与优质化，以达到「优质适量、保优汰劣」之政策目标(孙志麟，2009)。

台湾于 2016 年 2 月 15 日发布《教师专业标准指引》，提出下列 10 项标准，每一专业标准之下再列出 2-3 项专业表现指标：

- 1.具备教育专业知识，并掌握重要教育议题。(包括 3 项表现指标)
- 2.具备学科或领域知识及相关教学知能。(包括 2 项表现指标)
- 3.具备课程与教学设计及教材调整能力。(包括 3 项表现指标)
- 4.善用教学策略，进行有效教学。(包括 3 项表现指标)
- 5.运用適切方法，进行评量诊断。(包括 3 项表现指标)
- 6.发挥班级经营技巧，营造支持性学习环境。(包括 3 项表现指标)
- 7.掌握学生差异，进行相关辅导。(包括 3 项表现指标)
- 8.善尽教育专业责任。(包括 3 项表现指标)
- 9.致力于教师专业成长。(包括 3 项表现指标)
- 10.展现协作与领导能力。(包括 3 项表现指标)

前述 10 项专业标准之下，再细分为 29 项表现指标。10 项标准中直接关连到学生发展者，例如：(4)善用教学策略，进行有效教学。(5)运用適切方法，进行评量诊断。(6)发挥班级经营技巧，营造支持性学习环境。(7)掌握学生差异，进行相关辅导。

回顾近年来台湾师资培育制度的发展，归纳其导入标准本位师资培育理念主要原因有以下五项：

1.多元化师资培育：以「教师专业素养指引」引导各种管道师资培育的课程与实施，也作为教师资格考试命题，以及实习期间辅导与评量之依据。

2.连结中小学课程改革：《十二年国民基本教育课程》将于 2018 年实施，该课程实施成败的关键因素是教师。

3.社会对教师绩效责任的要求：教师优质教学是影响学生学习成就的因素，教师专业发展应着重改善与评量学生学习成果。

4.因应少子化的冲击：在少子化的年代，师资供过于求，依据专业标准，以达到「优质适量、保优汰劣」之政策目标。

5.响应师资培育大学争取课程自主：以更具有弹性的课程核心内容，提供课程设计方向，取代原有的科目名称与学分规范，有利课程设计创新。

综合上述，美英与两岸四份教师标准文件，提出七项要点如下：

1.美国教师标准由民间团体提出，而英国、大陆与台湾的教师标准则是政府提出。其次，英国与台湾的教师标准具有法规依据。

2.教师标准的内容方面：虽然四份教师标准文件内容的呈现方式上有所不同，但主要包括学科知识、教学知能、学习环境、专业责任等四项。

3.学校层级方面：美英台三件教师标准适用于各级中小学，大陆则分别订定幼儿园、小学、中学教师标准。

4.四份教师标准文件适用的对象，均涵盖教师生涯发展各阶段，包括职前、实习、在职教师。

5.层面划分方面：美英与大陆三件教师标准均分为 2-4 个层面不等，台湾 10 项教师标准则未加以归类。

6.型式方面：四件教师标准均分别再衍伸为细部指标，以发挥引导实施的功能。

7.美国教师标准事由民间组织提出，而英国与海峡两岸的教师标准都是由官方提出。此外，英国与台湾的教师标准(教师专业素养指引)，具有法规依据。

三、标准本位师资培育的基本概念

(一)标准本位师资培育的意义

标准(standards)是判断是否合格的依据，也具有引导个人表现朝向预定的目的。标准本位师资培育所称的「标准」，除了引导个人或师资培育机构培育师资的方向外，也是检核教师素质或师资培育质量，授予证书的依据(黄嘉莉，2012)。从前述美英与两岸四份教师标准文件可以发现教师标准具有三项特性：

1.重要性：所列出的教师标准是有意义且重要的，并展现所要达到的目的。

2.普遍性：所列出的教师标准是跨脉络性的，可适用于教师的工作情境。不能过于详尽，也不应以行为为单位。

3 综合性：所列出的教师标准的内涵除教学以外，还包括环境设计、同侪合作等。

在「标准本位师资培育」的意义方面，孙志麟(2009)认为「标准本位师资培育」就是指以标准为基础或以标准为驱动力量的师资培育；亦即师资培育的课程、教学与评量，都要符合标准的要求。黄嘉莉(2013)标准本位师资培育系指在理想教师图像的目的上，以教师专业知识为基础，建立蕴含社会期待的理想教师图像条件，作为引导教师专业发展历程的规划，并以表现评量掌握教师真实教学专业知能与心态符合理想图像条件程度，作为后续授证之依据。

台湾于 2016 年发布《教师专业标准指引》指出，所谓「教师专业标准」系以理想教师图像为引导，以重视学习个别差异，并关注学生学习成效为目标，勾勒以学习者为中心的理想教师图像，应具备十大专业知能及态度，作为引导教师专业化历程，以及精进各阶段教师表现之依据。

(二)教师标准之建立及其功能

运用标准本位师资培育之理念，首先必须先建立适切的标准，从相关文献得知，在建立标准的策略方面，主要可以从三方面着手(黄嘉莉，2013；InTASC，2013)：

1.教师的工作场域和职责分析：

研订教师专业标准前，必须先了解教学现场的工作的特性教师职责，这方面的信息，可从学校所定教师职责项目，或参阅相关研究文献而得。

2.教师的表现或行为分析：

建立标准也可以从教师的表现或行为，特别是优质教师的表现或行为着手，先分析教师行为，进而归纳整理出教师所需专业能力的组合。

3. 社会对理想教师期待的分析：

教师标准也应纳入社会或家长对教师的期待，因此，在建构教师标准过程中，也应邀请相关利害关系人参与讨论。包括中小学教师、师资培育机构教授、研究者、政府部门的政策领导者。

在标准本位师资培育制度中，所建立的标准可以发挥下列四项主要功能（黄嘉莉，2013；孙志麟，2009）：

1. 指引性功能：在标准本位师资培育中，提供的教师专业标准，以较周延与高的期望引导机构与师资生发展的方向。

2. 一致性功能：包括师资培育与中小学教育标准的一致，以及师资培育课程、资格检定、实习等要素的一致。

3. 系统性功能：包括师资职前教育、在职教师专业发展，以及中小学教育系统的配合与改革。

4. 实践性功能：教师专业标准的订定，应参考实际教学情境中教师表现的能力；同时，在师资职前教育过程中，也应着重对师资生教学实践能力的要求。

台湾教师专业标准指引，期望能发挥五项功能：(1)引导师资培育大学规划职前师资培育课程。(2)引导师资培育大学与中小学/幼儿园安排师资生实习辅导与评量。(3)协助教育主管机关办理教师甄选及精进教师专业成长措施。(4)协助办理教师专业发展单位规划教师专业成长活动。(5)鼓励教师终身学习及落实教师专业成长。

(三) 师资培育四种取向

1. 能力本位取向：

能力本位师资培育(competence-based teacher education)盛行于 1960 年代，乃是将教学工作分析为简单的组成成分，然后依此技术性的分析建立师资培育学程，以培育师资。此种策略的优点是目标明确、绩效评估容易、可以及时回馈、个别化学习及课程设计有规则可循、较为单纯等。其缺点则是那些是教师需要的能力，难有

共识；能力项目多且零碎，忽略认知与态度层面，欠缺证据显示能力与学生学习成就的关联(吴清山，2006；黄嘉莉，2012)。

2.表现本位取向：

表现本位师资培育(performance-based teacher education)是能力本位的一支，表现本位强调以师资生的实际表现，作为教学能力的评量对象，反对以学分制(credit-course-degree)检视师资生能力。根据 George E. Miller (1990)的能力金字塔(pyramid of ability)理论，临床能力的养成，分为四个层级(引自许秀玲、许国忠、蔡清华，2012)：

(1)知识(知道)(knowledge, knows)，(2)知道如何(know how)，(3)展现(shows)，(4)行动(做) (action, does)。如图 1 所示。黄嘉莉(2013)专业人员除须了解实践所需知识外，还必须知道如何执行，并进一步展现作为(show how)，而采取行动(action)。较低层的测量，无法预测上一层的展现。专业人员除须了解实践所需知识外，还必须知道如何执行，并进一步展现作为(show how)，而采取行动。较低层的测量，无法预测上一层的展现。

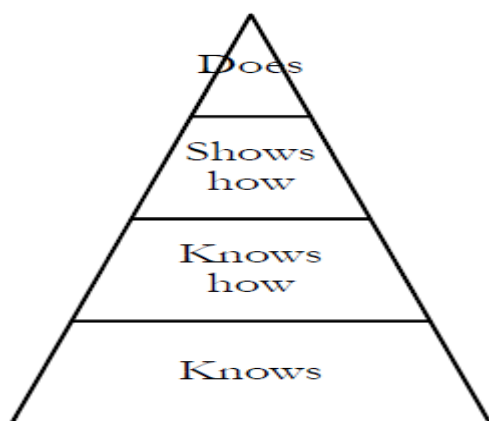


图 1 临床能力的养成金字塔

3.知识本位取向：

知识本位师资培(knowledge-based teacher education)认为教学专业与其他专业一样，须具备相当程度的专门知识。1980 年代以后广受许多学者讨论，舒曼(L Shulman)

认为教学知识应该包括 7 项：内容知识、一般教学方法知识、课程知识、学科教学知识、学习者知识、教育脉络知识、教育目的与价值知识(引自吴清山，2006)。

4.省思实务取向：

省思实务(reflective practice)由 Donald Schon 于 1987 年提出。Osterman 和 Kotterkamp(1993)将省思性实务界定为实务工作者对于其表现的意义和影响能够引发较大的自我察觉，这种知觉有助于其专业成长。而省思性实务要达到其效果，合作与有效的沟通是很重要的策略，他必须与同侪或指导者(coach)相互合作(引自吴清山，2006)。

四、台湾师资培育制度概述

(一)《师资培育法》修正重点

台湾于 2017 年 6 月 14 日修正公布《师资培育法》，修正重点主要有以下六项：

1.确认师资培育三阶段：指出专业教师之培养，包括师资职前教育、教育实习及教师在职进修(第 3 条第 1 项)。

2.订定教师专业标准指引及师资职前教育课程基准(第 4 条第 2 项)；并规定该课程基准，应符合高级中等以下学校课程纲要、幼儿园教保活动课程大纲之教学能力，并符合各项重大议题(第 4 条第 3 项)。

3.师资培育大学自定义师资职前教育课程；各类科培育内容及名额，应报中央主管机关核定(第 7 条)。

4.先通过资格考试，再参加半年教育实习(第 10 条第 1 项)。

5.于偏远地区之学校及海外台湾学校任教二学年以上，可折抵实习(第 22 条第 1,3 项)。

6.加入原住民相关规定：相关审议会委员应纳入原住民族代表(第 5,13 条)，公费生培育者，应开设原住民族文化、语言及教育之必修课程(第 14 条)，开设原住民族语言、文化或多元文化教育等进修课程(第 20 条)。

(二)四个类科与三种管道

《师培法》第7条第1项第1款规定，师资职前教育分为四个类科：(1)中等学校师资(简称中教类科)，(2)国民小学师资(简称小教类科)，(3)幼儿园师资(简称幼教类科)，(4)特殊教育师资(简称特教类科)。本文探讨的重点在中教与小教。

在职前教育阶段，《师培法》第8条第1项规定，各大学「师资培育相关学系」之学生，其入学资格及修业年限，依大学法之规定(一般为四年)。同条第2项规定，设有师资培育中心之大学，得甄选大学二年级以上及硕、博士班在校生修习师资职前教育课程。如图2所示。第10条第1项规定，教师资格检定，包括教师资格考试与教育实习。又规定师资生通过教师资格考试者，始得向师资培育之大学申请半年全时教育实习。

其次，由图2可看出，进入师资培育管道主要有三，第一种管道是经由大学申请入学或考试分发等管道，招收师资培育学系学生，修业4年，外加教育实习半年。第二种管道是甄选大学二年级以上及硕、博士班在校生修习师资职前教育课程。第三种管道是硕士专班，招收大学毕业生。

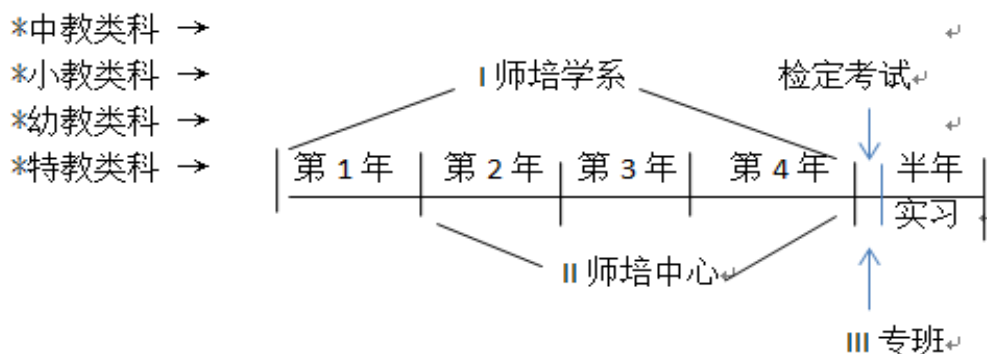


图2 师资培育类科与流程

(三)师资培育机构分类与任务

《师培法》第3条第2款规定，师资培育之大学包括师范大学、教育大学、设有师资培育相关学系或师资培育中心之大学等四类。如表1所示，2017年各师资培育大学共设置86的学程数，其中以中教类科的42个学程最多，其次是小教类科17个学程与幼儿园16个学程；而中学特殊教育有4个学程，小学特殊教育有10个学程。

表1 2017年师资培育机构与培育类科之学程数

	中等学校	国民小学	幼儿园	特殊教育		合计
				中学	小学	
师范大学	3	1	-	3	-	7
教育大学	-	2	2	-	2	6
师培学系大学	7	7	9	1	8	32
师培中心大学	32	6	3	-	-	41
合计	42	16	14	4	10	86

注：师资培育之大学一览表，教育部(2017)。299-307

数据源：采自师资培育统计年报。教育部(2017)。

在师资培育机构的任务方面，主要有以下三大项：

1.提供师资培育职前教育课程：《师培法》第6条第1项规定，师资职前教育及教育实习，由师资培育之大学为之。第6条第3款规定，师资职前教育课程包括普通课程、教育专业课程及专门课程。

2.安排与辅导教育实习：《师培法》第10条第1项第2款规定，通过教师资格考试者，始得向师资培育之大学申请修习包括教学实习、导师（级务）实习、行政实习、研习活动之半年全时教育实习。

3.办理地方教育辅导工作：《师培法》第16条第1款规定，师资培育之大学应有实习就业辅导单位，办理教育实习、辅导毕业生就业及地方教育辅导工作。因此，师资培育大学除了提供师资职前教育课程外，也负责学生毕业后的教育实习辅导，还要办理地方教育辅导工作。

五、职前教育专业素养与课程基准

(一)职前教育专业素养内涵分析

台湾于 2017 年 6 月 14 日修正公布《师培法》，该法第 4 条第 1 项规定：「师资培育之目标，在落实以学生学习为中心之教育知能、专业精神及品德陶冶，并加强尊重多元差异、族群文化、社会关怀及国际视野之涵泳。」同条第 2 项规定：「为达成师资培育之目标，主管机关应订定教师专业素养指引及师资职前教育课程基准。」

主管机关于 2018 年 6 月发布《教师专业素养指引-暨师资职前教育课程基准》，以教师专业素养标准，引导师资职前教育课程基准。主要采取「标准本位师资培育」(Standard-based Teacher Education)的理念，将自 2018 年 12 月 1 日起施行。所谓「教师专业素养」系指一位教师胜任其学工作，符合教育需求，在博雅知识基础上应具备任教学科专门知识、教育专业知能、实践能力与专业态度。

表 2 为师资职前教育阶段 5 项专业素养及 17 项指标，5 项专业素养包括：(1)教育发展、(1)学习者发展、(3)课程与发展、(4)学习与辅导、(5)专业伦理。依据该表提出三项要点：

1.与前述教师标准之对照：该教师专业素养指引与前述教师标准与表现指标对照，教师标准有 10 项，而师资职前教育阶段专业素养只有 5 项。但在内容上，教师专业素养指引都已纳入 10 项教师标准之内容。

2.在学科专门知识方面：显得较为不足，只有在 3-3 前段提及「具备任教领域/群科/科目所需的专门知识」。

3.在教育专业知能方面：所占比重甚高，除了第五项素养外，前面四大项素养均属于教育专业知能。

表 2 师资职前教育阶段 5 项专业素养及 17 项指标

专业素养	专业素养指标	对照教师标准与表现指标
1 了解教育发展的理念与实务	1-1 了解有关教育目的和价值的主要理论或思想，以建构自身的教育理念与信念。	1-1
	1-2 敏锐觉察社会环境对学生学习影响，以利教育机会均等。	1-3

	1-3 了解我国教育政策、法规及学校实务，以作为教育实践的基础。	1-3
2 了解并尊重学习者的发展与学习需求	2-1 了解并尊重学生身心发展、社经及文化背景的差异，以作为教学与辅导的依据。	1-2 7
	2-2 了解并运用学习原理，以符合学生个别的学习需求与发展。	
	2-3 了解特殊需求学生的特质及鉴定历程，以提供适切的教育与支持。	
3 规划适切的课程、教学及多元评量	3-1 依据课程纲要/大纲、课程理论及教学原理，以规划素养导向课程、教学及评量。	3
	3-2 依据课程纲要/大纲、课程理论及教学原理，以协同发展跨领域/群科/科目课程、教学及评量。	
	3-3 具备任教领域/群科/科目所需的专门知识与学科教学知能，以进行教学。	2
	3-4 掌握社会变迁趋势与议题，以融入课程教学。掌握社会变迁趋势与议题，以融入课程教学。	1-3
	3-5 应用多元教学策略、媒材及 应用多元教学策略、媒材及 学习科技，以促进生有效。	4
	3-6 根据多元评量结果调整课程与教学，以提升生习成效。根	5
4 建立正向学习环境并适性辅导	4-1 应用正向支持原理，共创安全、友善及对话的班级与学习环境，以养成学生良好品格及有效学习。	6
	4-2 应用辅导原理与技巧进行学生辅导，以促进适性发展。	7
5 认同并实践教师专业伦理	5-1 思辨与认同教师专业伦理，以维护学生福祉。	8
	5-2 透过教育实践关怀弱勢学生，以体认教师专业角色。	
	5-3 透过教育实践与省思，以发展沟通、团队合作、问题解决及持续专业成长的意愿与能力。	9, 10

六、职前教育课程基准分析

(一)职前教育课程基准与课程架构

《师培法》第 4 条第 2 项规定，为达成师资培育目标，中央主管机关应订定教师专业素养指引及师资职前教育课程基准。同条第 3 项规定，师资职前教育课程基准，应符合高级中等以下学校课程纲要、幼儿园教保活动课程大纲之教学能力，并符合各项重大议题。

教育部于 2018 年 6 月发布四的师资类科之职前教育课程基准，所谓「课程基准」系指中央主管机关对各师资培育之大学规划职前教课程(包括：普通课程、教育专业及专门课程)最基本、必要及共同的规范。

《师培法》第3条第1项第3款规定，师资职前教育课程：指参加教师资格考试前，依本法所接受之各项有关课程，包括普通课程、教育专业课程及专门课程。

- 1.普通课程：为培育教师人文博雅及教育志业精神之共同课程(@3-1-4)。
- 2.教育专业课程：为培育教师依师资类科所需教育知能之教育学分课程(@3-1-5)。
- 3.专门课程：为培育教师任教学科、领域、群科专长之专门知能课程(@3-1-6)。

在职前教育课程架构方面，表3为依据师资职前教育课程基准所规定的四类科职前教育课程架构，依据该表说明三项重点：

1.四个类科课程最低学分数最多的是特殊教育(以小教身心障碍类为例)，多达70学分，最少的是小学师资类科学分数46学分。整体来看，最低学分数比以往增加，例如：小学师资类科原来只有40学分，幼儿园师资类科原来只有48学分。

2.中学师资类科：应修毕至少「教育专业课程」20学分，其中教育基础课程至少4学分，教育方法课程至少8学分，教育实践课程至少8学分。专门课程26-50学分。

3.小学师资类科：应修毕至少「教育专业课程」24学分，其中教育基础课程至少4学分，教育方法课程至少8学分，教育实践课程至少12学分。专门课程10学分。

在36学分的教育专业课程中，教育基础课程至少4学分，教育方法课程至少8学分，教育实践课程至少12学分；另有12学分由各大学自由开设。

表3 四类师资类科职前教育课程架构

类科	最低总学分	教育专业课程(最低学分)			专门课程(最低)	普通课程
		教育基础	教育方法	教育实践		
中学	52	4	8	8	26-50	各校自订
小学	46	4	8	12	10	
幼儿园	50	15	17	14	4	
特教-以小教身心障碍类为例	70	8	8	8	18+14	
		10(小教教育专业课程)				

(二)课程核心内容与参考科目

《师培法》第3条第1项第3款规定，所谓「教育专业课程」为培育教师依师资类科所需教育知能之教育学分课程。主管机关曾于2013年6月发布《师资职前教育课程教育专业课程科目及学分对照表实施要点》，规定四类师资培育应开设之科目名称与学分数，被批评为太过僵化。2018年12月以后，师资培育课程强调以核心内容取代原有「科目」，以培育师资生具备教师专业素养为目标，提供各师培大学课程自主空间。

表4为中小学师资类科课程核心内容与参考科目对照，依据该表提出二项重点：

1.在学科专门知识方面：如同前述，3-3前段提及「具备任教领域/群科/科目所需的专门知识」。应该移至「学科专门知识」部分规定，较为恰当。因为该表所列之核心内容与参考科目均为「教育专业科目」。

2.第四项素养外，其余项目素养的参考科目均列有「教育概论」。「教育概论」的上课内容，应考虑如何与其他科目的上课内容搭配？

表4 中小学师资类科课程核心内容与参考科目对照

课程核心内容	参考科目
素养一：了解教育发展的理念与实务 1.教育本质、目的与内容 2.主要教育理论与思想 3.教育与社会变迁及进步 4.教育与社会流动及公平 5.学校与教育行政制度的理念、实务与改革 6.我国主要教育政策、法规及实务	教育概论、教育哲学、教育史、现代教育思潮、德育原理、美育原理、教育社会学、比较教育、教育议题专题、多元文化教育、教育行政、学校行政。教育法规(令)、中等教育(小教无)
素养二：了解并尊重学习者的发展与学习需求 1.主要身心发展理论及其教育应用 2.主要学习理论及其教育应用 3.主要学习动机理论及其教育应用 4.学习策略 5.身心、社经与文化等背景差异及其学习发展的关系 6.学生特质与需求的辨识 7.特殊教育学生的质与鉴定历程	教育概论 教育心理学、发展心理学、青少年发展心理学、青少年问题研究、教学心理学、学习原理、学习心理学、认知心理学 多元文化教育、文化响应教学 特殊教育导论、特殊需求学生教育、资优教育导论

8.特殊教育学生个别化计划/个别辅导计划	
素养三：规划适切的课程、教学及多元评量 1.主要课程、教学与评量的理论 2.重要议题融入课程、教学与评量 3.我国课程教学与评量的重要政策 4.12年国民基本教育素养导向(单科/跨领域统整/跨科统整)课程、教学及评量的发展实践 5.课程、教学与评量的创新及学习科技应用 6.领域/学科(或科目)/群科专门知识与学科教学知能 7.分科/分领域(群科)教材法 8.探究与实作设计与实施	教育概论 课程发展与设计、课程理论与实务、校本课程发展 教育议题专题、现代教育思潮 教学原理、分组合作学习、差异化教学、适性教学、学习策略、学习共同体与教学 学习科技与应用、计算机与教学、教学媒体、教媒体与应用、计算机辅助教学 学习评量、学习的发展与评量、心理与教育测验、教育评量与测验学习辅导、补救教学、E档案发展与设计 学科/领域专门知识 分科/分领域教材法 探究与实作
素养四：建立正向学习环境并适性辅导 1.主要辅导理论 2.辅导技巧与正向管教 3.三级辅导与资源整合 4.学生辅导伦理与主要法规 5.班级经营的意义、目内容与方法 6.学生自律与自治 7.亲师生关系	辅导原理与实务、辅导活动、行为改变技术 生涯规划、生涯辅导 班级经营 教育概论、德育原理、教育哲学、美育原理
素养五：认同并实践教师专业伦理 1.教师专业、伦理及其承诺 2.教师专业角色及其权利与义务 3.教师角色与小区关系 4.服务学习与实务体验 5.教师自我反思、沟通互动与解决问题 6.教师专业社群与终身学习	教育概论 教师专业伦理 教育哲学、德育原理、教育史、教育社会 教学实习、教育见习 教师专业社群、行动研究、教育研究法 教师专业发展

此外，除上述正式课程外，师资培育不是只修习学分而已，非正式课程与潜在课程之规划也是重点。例如：主管机关曾于2013年6月发布实施要点中，规定各类科教育专业课程应包括至拟任教类科实地学习(包括见习、试教、实习、补救教学、课业辅导或服务学习)，在中等学校至少54小时，在国民小学至少72小时，在幼儿园至少54小时，在特殊教育学校(班)依师资生修习之教育阶段规定时数。

七、教师资格考试

如前所述，「教师专业素养」系指一位教师应具备任教学科专门知识、教育专业

知能、实践能力与专业态度。师资生修习过师资培育课程后，是否具备任教学科专门知识、教育专业知识？主要是经由资格考试来确认。台湾从 2005 年四月第一次办理教师资格考试。

(一)资格考试科目及命题范围

依据 2018 年 1 月 11 日修正发布之《高级中等以下学校及幼儿园教师资格考试命题作业要点》第 3 点规定，各类科应试科目除国民小学类科为五科外，其余类科为四科，包括共同科目二科及专业科目二科。以国民小学师资为例，如图 3 所示，小学教师资格检定考试科目共有 5 个科目，每一考科命题范围如下：

- 1.国语文能力测验：包含国文、作文、阅读、国音等基本能力。
- 2.数学能力测验：包含普通数学及数学教材教法。
- 3.教育原理与制度：「教育原理」包含教育心理学、教育社会学、教育哲学等；「教育制度」含与本教育阶段相关制度、法令与政策。
- 4.儿童发展与辅导：「儿童发展」包含生理、认知、语言、社会、道德、人格、情绪；「儿童辅导」包含主要咨商理论或学派、辅导伦理、团体辅导、学习辅导、儿童适应问题诊断与个案研究、心理与教育测验。
- 5.国民小学课程与教学：包含国民小学课程发展与设计、教学原理与设计、班级经营、教学评量等。

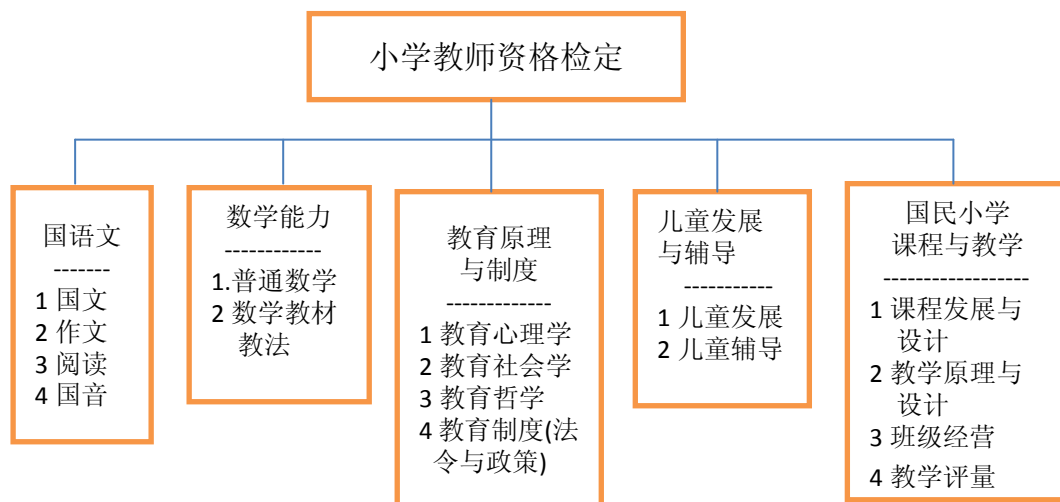


图 3 小学教师资格检定考试科目与内容

如上所述，五门考科中，语文与数学属于学科知识，其他三门科目属于教育专业知识。其次，从各考科内容可知，教育原理与制度内容过于广泛。再者，未来考试的内容应与所定课程核心内容(表 4)关联。

(二)资格考试通过率

依据 2018 年 3 月 26 日修正发布之《高级中等以下学校及幼儿园教师资格考试办法》第 20 条规定，各类科各应试科目以一百分为满分；其符合下列各款规定者为通过：(1)应试科目总成绩平均满 60 分，(2)应试科目不得有二科成绩均未满 50 分。(3)应试科目不得有一科成绩为零分。

表 5 为 2011 年各师资类科检定考试通过率，由该表可知，以中学师资的通过率最高，为 66.6%，幼儿园师资的通过率最低，为 40.8%。整体而言，通过率并不高。未来采「通过资格考试后，在申请实习」的作法，实习生将大约减少一半。

表 5 各师资类科 2011,2016,2017 年检定考试通过率

	2011 年			2016 年			2017 年		
	到考	通过	通过率	到考	通过	通过率	到考	通过	通过率
合计	9572	5641	58.9%	8306	4217	50.8%	8872	4843	54.6%
中学	4416	2943	66.6%	3954	1956	49.5%			
小学	2608	1489	57.1%	2393	1326	55.4%			
幼儿园	1775	724	40.8%	1177	496	42.1%			
特殊学校	773	485	62.7%	782	439	56.1%			

数据源：资培育统计年报。教育部(各该年度)。

八、教育实习的实施

半年全时教育实习应发挥两方面的功能，其一为链接职前教育阶段与在职教育

阶段，其二为连结理论与实务，提升实习生解决问题的执行力。标准本位师资培育的评量观点，是在情境脉络下，以实习生的具体表现为依据，评估个人在运用知识的表现，以及处理事务的心态，并且以评量的成果作为授予证书的依据，表现评量(performance assessment)(黄嘉莉，2012)。

《师培法》第 10 条第 1 项第 2 款规定，通过教师资格考试者，始得向师资培育之大学申请半年全时教育实习，将有利于实习活动的正常化。学生实习成绩及格后，才能获得教师证书。师资生半年全时教育实习，系由师资培育之大学安排前往中小学实习半年。依据《师培法》第 8 条规定，师资培育之大学应与教育实习机构签订实习契约，如图 4 所示。

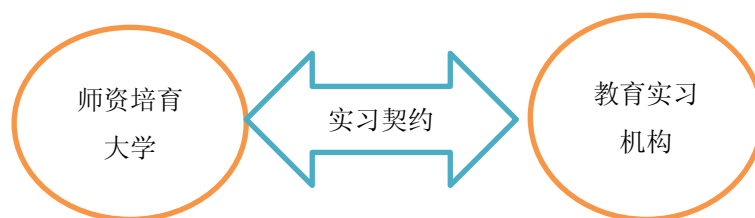


图 4 教育实习机构关系

(一)实习项目方面

《师培法》第 10 条第 1 项第 2 款规定，实习项目包括教学实习、导师（级务）实习、行政实习、研习活动等四项。同条第 4 项规定，教育实习辅导与成绩评定之办法，由主管机关定之。主管机关乃于 2018 年 7 月 24 日发布《师资培育之大学及教育实习机构办理教育实习办法》(简称教育实习办法)。

依据《教育实习办法》第 4 条规定，各项教育实习之内容与时间规定如下：

1.教学实习：以循序渐进为原则；开学后第一周至第三周以见习为主，第四周起进行上台教学或实施教保活动课程；其教学节数或教保活动课程之时数如

2.导师(级务)实习：以班级经营、辅导学生及亲师沟通为主，且以寒、暑假以外学期期间，每周三个半日为原则。

3.行政实习：以认识、协助学校行政事务及全校性活动为主，并以于寒、暑假期间实施为原则；于学期期间实施者，每周以四小时为原则。

4.研习活动：以参加校内、外教学、班级经营、学生辅导、教育政策及精进专业知能之研习活动为主；参加时数，总计应至少 10 小时。

(二)评量项目与方法

在实习评量项目方面，《教育实习办法》第 18 条规定，教育实习成绩评定，分为优良、通过及待改进三种；依序评定下列项目：

1.教学演示：由实习指导教师、实习辅导教师及具三年以上教学经验之编制内专任教师或退休教师共同评定。

2.实习档案：由实习指导教师及实习辅导教师共同评定。

3.整体表现：由实习指导教师及实习辅导教师共同评定。

上述成绩评定项目之细项指针为优良或通过达六成以上者为及格；其成绩评定项目之细项与评定及通过基准，由主管机关定之。主管机关乃于 2018 年 8 月 22 日发布《教育实习成绩评定指标与评量基准》，该基准规定评定指标分为三类：(A)课程设计与教学，(B)班级经营与辅导，(C)专业精进与服务。如表 6 所示。每项评定指标再划分为 3-5 项细项指标(共 29 项)，并提供评量等地之标尺(rubric)。依据《教育实习办法》第 18 条第 2 项规定，评定项目之细项指针为优良或通过达六成以上者为及格，亦即要有 18 项细项指标为优良或通过者，才算教育实习及格。

表 6 教育实习成绩评定指标与评量基准

评定项目	指 标	细项 指标	评 量 等 第		
			优良	通过	待改进
A.课程设计与教学	A-1 设计适切的教学方案	3 项			
	A-2 掌握教学重点并善用教学技巧	5 项			

	A-3 适切实施学习评量	3 项			
B.班级经营与辅导	B-1 辅导个别学生	3 项			
	B-2 建立有助于学习的情境	2 项			
	B-3 积极参与班级亲师生活动	3 项			
C 专业精进与服务	C-1 认识并支持学校行政	3 项			
	C-2 累积专业知能与自信	3 项			
	C-3 遵守教育专业伦理与规范	2 项			
	C-4 热忱投入教职工作	2 项			

如上所述,《教育实习办法》第 18 条规定的评定项目与《教育实习成绩评定指标与评量基准》的评定项目不同。基本上,《教育实习成绩评定指标与评量基准》的评定项目较为适切,而《教育实习办法》第 18 条规定教学演示、实习档案与整体表现,比较接近评量方法。

九、结论

综合前述标准本位师资培育理念与台湾推展现况,归纳十项重点如下:

(一)台湾已自 2017 年起,启动标准本位师资培育制度,可望在 2020 年以前展现师资培育的新风貌。

(二)教师标准内涵的实质,是以「增进学生发展」为中心,也是中小学端对师资培育绩效责任(accountability)的吁求。

(三)美英两国及两岸的四份教师标准文件,内容大同小异,可互相补充。

(四)台湾导入标准本位师资培育取向,主要来自五方面的原因。

(五)在师资培育历程中,各师资培育取向各有擅长,能发挥引导作用。

(六)主管机关规定各师资类科最低学分数,提供各大学课程自主空间。

(七)各师资培育大学课程目前仍采学科模式,各学科之授课内容亦应有所调整,以与专业素养指标及课程核心内容关联。

(八)职前教育课程实施成效,除正式课程外,仍应强化非正式课程(例如:基本能力、服务学习),并结合中小学提供参观、见习与实习机会。

(九)教师资格考试能发挥检视师资生教育专业知识的功能,以利后续各生涯阶段之发展。惟未来教师资格考试内容,也必须以专业素养指标及课程核心内容关联。

(十)教育实习辅导与评量规划尚称周延,惟未来如何落实才是挑战。

参考文献

吴清山(2006)。师资培育的理念与实践。《教育研究与发展期刊》, 2(1)。1-31。

李奉儒(2011)。英国师资培育认证制度之探究。《教育研究与发展期刊》, 7(1)。53-82。

孙志麟(2009)。《师资培育的未来: 政策与实践》。台北市: 学富文化。

许秀玲、许国忠、蔡清华(2012)。「台湾医学教育实习」的成绩评量方式应用在「国小教育实习」之可行性研究。《教育资料与研究》, 106。143-178。

教育部(2012)。关于印发《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》的通知。在线检索日期：2018/10/12；网址 http://big5.gov.cn/gate/big5/www.gov.cn/zwgk/2012-09/14/content_2224534.htm

教育部(2017)。《*师资培育统计年报*》。台北市：编者。

黄嘉莉(2012)。教育实习评量典范的探究与转移。《*师资培育与教师发展期刊*》，5(2)。1-24。

黄嘉莉(2013)。《*标准本位师资培育理念与实践*》。台北市：国立台湾师范大学出版中心。

Cari L. Klecka, Sandra J. Odell, Robert W. Houston, and Robin Haskell McBee(2009).

Visions for Teacher Educators: Perspectives on the Association of Teacher Educators' Standards. NY: Association of Teacher Educators and Rowman & Littlefield Education.

Department for Education(2013). *Teachers' Standards*. Retrieved 2018/10/12. Web:

<https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

InTASC(2013). *InTASC: Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.