

教育研究集刊
第七十輯第二期 2024年6月 頁33-70

臺灣1990年代後師資培育改革的 本體論政治初探：一種非工具性 思維的觀點



王俊斌

摘要

本研究除分析我國自1994年以來之師資培育發展，諸如從解除管制、標準本位到證據本位之變化，更採取後結構取向之本體論政治觀點，指出主流師資培育研究方法的工具性思維傾向，進而透過「師資培育理念的矛盾化」、「師資素質管理的技術化」，以及「師資培育課程意識型態的再概化」等議題之討論，開展非工具性思維的觀察與批評。最後，本研究從師資培育政策轉折與現況、當前政策的下一步挑戰，以及後結構取向教育研究之價值等提出結論與後續研究建議，期能為我國師資培育改革30年回顧與展望提供不一樣的視角。

關鍵詞：本體論政治、後結構主義、師資培育、師範教育、教育改革

王俊斌，國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授

電子郵件：chunping@mail.ntue.edu.tw

投稿日期：2023年08月09日；修改日期：2023年11月13日；採用日期：2024年04月11日

A Study of Ontological Politics of Teacher Education Reform Since the 1990s in Taiwan: A Perspective of Non-instrumental Thinking

Chun-Ping Wang

Abstract

This study first analyses the development of teacher education in Taiwan since 1994, such as the changes from deregulation, standards-based to evidence-based, and adopts a post-structural perspective of ontological politics to point out the instrumental thinking tendency of mainstream teacher education research methods. Secondly, non-instrumental thinking is examined and criticized through discussions on topics such as “the contradiction of teacher education ideas,” “technicalisation of teacher quality management,” and “re-conception of teacher education curriculum ideology.” Finally, this study presents conclusions and follow-up suggestions regarding the transition and current situation of teacher education, the future challenges of current teacher education policies, and the value of post-structural education research. The author anticipates providing a different perspective on Taiwan’s teacher education development in the past 30 years.

Keywords: educational reform, normal education, ontological politics, post-structuralism, teacher education

Chun-Ping Wang, Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications
Technology, National Taipei University of Education

Email: chunping@mail.ntue.edu.tw

Manuscript received: Aug. 09, 2023; Modified: Nov. 13, 2023; Accepted: Apr. 11, 2024.

壹、前言

受到歐美推動教育改革以及我國解嚴後社會變遷之影響，臺灣從1990年代後陸續推動教育法規、師資培育、入學考試制度、課程與教學等不同層面的教育改革，像是社會民主化帶動民間教育改革團體的成立，透過「民間團體教育會議」對當時教育弊病提出建言，也才有後來1994年的「四一〇教改」大遊行。為回應民間訴求，教育部因而召開「第七次全國教育會議」，在「教育的改革是當務之急」的演講中，時任中央研究院院長的李遠哲指出：

[近期]發生的一系列的有關教育的不幸的事情與對這些事情的處理的不同看法，導致民間改革團體與以師範學院為主的教育官方系統之間在教育議題上，對立越來越尖銳，雙方立場之間的巨大裂痕，卻也令人非常憂心。……許多教育改革團體……展現了社會上一股教育改革的強大的力量與迫切感，同時也累積了不少對教育改革的寶貴意見。（教育部，1994，頁31）

根據第七次全國教育會議的共識，行政院進一步籌組「教育改革審議委員會」，針對國家未來教育政策走向，廣邀民間團體參與研議（教育部，1994），其中有關師資培育問題，當時提出應以「人民為教育主體」，要求應落實「小班小校」以減輕教師負擔，同時應透過師資培育與任用制度的權利下放，由大學自主師資培育課程（四一〇教改聯盟，1996）。從法制化角度觀之，原有《師範教育法》係依《憲法》第158條，由政府設立師範大學、師範學院及師範專科學校，1994年則將該法修正為《師資培育法》，並規定由「師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學校院實施之」。自此之後，臺灣師資培育「從一元、計畫制的師範教育，邁向多元、儲備制的師資培育，個人自費為主、甄選制的師資培育取代公費、分發制」（教育部，2006）。臺灣師資培育呈現出從「國家控制」（state control）到「自由市場化」（liberal marketization）之制度變革，舉凡培育機構設立之規範、師資生甄選、職前培育課程規劃、教育實

習制度，乃至於正式教職取得等，整體制度體現開放競爭的市場化模式（Wang, 2016）。

若從1994年算起，臺灣師資培育改革已近30年，源自經濟自由的教育自由化論述並未改變，像是「應充分尊重市場調節機能之自由化主張，政府要減少不必要的干預與管制，同時也應尊重學生及其家長作為一種消費者的選擇權利」（教育部，1994，頁59），只是受到「新自由主義」（neo-liberalism）與「新專業主義」（neo-professionalism）之影響，更強調以標準本位與表現本位來強化師資素質管理（黃嘉莉，2013）。為配合2014年十二年國民基本教育之推動，教育部再次修正《師資培育法》，並訂定《教師專業素養指引與師資職前教育課程基準》，將制度改革擴及師資培育課程的調整（王俊斌，2021，2023；湯家偉、王俐淳，2021）。此外，為解決市場化所衍生師資素質良莠不齊問題，教育部於2002年公布《大學校院師資培育評鑑作業要點》，推動以六年為一週期的師資培育機構評鑑。最新一期評鑑聚焦於「師資需求減少」以及「少子化衝擊逐漸失去優勢與特色」之威脅，要求師資培育大學應「落實證據本位（evidence-based）師資培育決策」（財團法人高等教育評鑑中心基金會，2023）。整體來看，不論是在政策與法規、培育模式核心理念、職前階段培育課程架構，或者是培育機構的品質控管，30年來的師資培育呈現出極大變化。

有關教育改革之研究，楊深坑（2006）在〈教育改革研究方法論的回顧與前瞻〉乙文中指出，教育改革問題之方法論模式包括教育借用邏輯、教育改革社會文化分析、教育發展法則分析、社會認識論以及考古學與系譜學分析，若僅以統一法則來解釋教育改革問題，不免會有流於西方中心或理性中心的危險。Ball（1993）也採類似觀點，他認為在分析複雜的社會問題或政策方案時整合不同的觀點，可能比僅選擇單一種理論來得更為恰當。與上述主張多元方法或整合視野之開放性態度類似，Biesta（2022）在《以世界為中心的教育：當前的觀點》（*World-Centred Education: A View for the Present*）中直言批評當代教育問題即在於有多到數不清的模型和方法，它們都承諾能一次到位就「修正」所有教育問題，在尋求單一理論解釋的可能性之際，不免會有過度簡化，甚至失之武斷的毛病。縱使多元整合的開放性視角有其特色，但在普遍重視問題有效解決的線性思維模式之前，多元或開放卻也意指著某種「不確定」，不免會被批評是無方向

或令人無所適從的，同時又更強化針對能夠掌握部分的選擇。就此觀之，Biesta認為原本教育的意義在於關注「學習生存」（learning to be）之問題，現在則在主體化治理技術的驅使下，為了形構為一個可被具體解決的問題，問題被轉成了「學習以具有生產力與就業能力」（learning to be productive and employable）。可以想見，這樣的轉化不僅讓「教育」或「學習」的本質變成一種不穩定的術語，也將之變成一種流動且複合的概念（James, 2020）。

然而，有關政策分析之研究，多數選擇將關注焦點放在政策工具或手段的規劃，再據此評估政策推動之具體效益。與之相較，近期興起一種「本體論政治」（ontological politics）之政策分析觀點，此觀點源自對後結構與解構方法的再次重視，它與主流截然不同，「非工具性思維」（non-instrumental thinking）觀點主張政策分析應從社會、文化和倫理之整合視角來理解，不能只重視政策的直接效果，應同時兼顧政策的內在價值及其長期影響，若能將倫理維度和社會變遷等間接因素納入決策思考，將會更有益於社會福祉與教育公平的促進（Carusi, 2017, 2021; Carusi et al., 2018; Osberg & Biesta, 2021）。因此，本研究不採取較常見的政策評論、論述分析、問卷調查或個案訪談等研究取徑，而是選擇本體論政治的非工具性思維，期能迴避「理論和實踐」、「正確和錯誤」的「二元對立或二者擇一」的主流模式，嘗試探求跳脫框架的思考，據以陳顯多重角度的可能性（王俊斌，2022；鐘程，2022），企圖以非工具性思維來思考我國師資培育之問題，並選擇師資培育理念的矛盾化、素質管控的技術化，以及課程意識型態的再概念化等非目的性探究，期能提供我國師資培育改革30年的不同思考。

貳、近30年我國師資培育變革簡述

一、師資培育政策與制度

我國師資培育改革與社會變遷密切相關，像是政府在1968年為解決國民學校畢業後的升學需求，同時也為提升國民素質，倉促實施九年國民教育，致使師資需求短期內急遽擴增，整個中學師資培育陷入混亂，只能先大量招收大專畢業生施以短期職前訓練後即分發國中任教，繼而又在臺灣大學、政治大學、中興大

學、成功大學等四所國立大學，開設教育學分，修過教育學分之一般大學畢業生，即可成為合格之中學教師。這些應急的權宜措施雖能解決一時師資需求，卻是以犧牲師資素質為代價（張春興等，1989）。為完備師資培育制度以及提升師資素質，政府遂於1979年公布施行《師範教育法》，明定師資應由「政府設立之師範大學、師範學院及師範專科學校養成」，而在《師範教育法施行細則》中也規定教育專業科目之教授僅能由「師範校、院、教育學院及設有教育系、所之大學辦理為限」，自此確立由12所公立師範校院與政治大學教育學系作為全公費計畫培育模式之專責機構（黃嘉莉，2008）。《師範教育法》的重要性在於明確師資培育制度的一元化，以及保障師範生任教機會（李國會，2001），也確立中小學教師分流培育原則、全公費師範生培育制度，以及教師在職進修制度（楊思偉等，2011），中小學教師進修或補修教育學分僅能由師範教育機構辦理（張春興等，1989），自此體現由師範體系獨占培育管道和教育專業課程開設之封閉系統（Wang, 2016）。

伴隨政治解嚴前後的民主化氛圍，教育改革如火如荼地展開，其衝擊程度遠勝於以往，「教改列車」受到社會普遍支持（林生傳，2004）。根據教育改革審議委員會第一期報告書，為順利達成教育現代化的目的，「教育鬆綁」自然是改革的首要工作（行政院教育改革審議委員會，1995）。從反威權與落實民主化之角度，源自經濟學的「鬆綁」（deregulation）一詞成為教育改革的核心理念，它也被譯為「解除管制」，或是直接當成「自由化」的另一種說法，意指放任自由市場的供需關係來決定商品價格，同時減少政府不必要的干預（行政院教育改革審議委員會，1995）。然在教育場域使用「鬆綁」概念時，應符合以下原則（朱敬一、戴華，1996）：（一）管制必須遵循（而非違背）社會正義準則；（二）管制是要擴大（而非限制）人的選擇機會，如此才能在平等的基礎上提升人民的福祉；（三）管制本身只是手段（而非目的），人的尊重與福祉才是目的，管制必須是「人本的」；（四）管制是要改善立足點（而非結果）的平等。依據核心理念與「鬆綁」之實踐原則，針對「中小學師資素質之發展」，行政院教育改革審議委員會強調民主化與多元化將是必然發展方向，故師資培育與進修制度應符合未來社會需求，即應轉向「多元而卓越師資培育管道」：

例如師範大學可利用現有資源發展專業領域並尋求自我定位；國小師資之校院應重視創造發展與自我成長能力之培養，並須在課程規劃上配合國小包班的制度；一般大學則可設置教育學程，惟須重視教育理念之培育，而政府更應在員額編制與經費上給予一般大學支持，以利師資培育多元化制度之推行。（行政院教育改革審議委員會，1995，頁48）

檢視上述文獻觀點與諮議報告書之改革建議，所謂的「鬆綁」論述，一方面以自由平等與社會正義為名，企圖建立推動改革的正當性基礎，另一方面卻也達成批判保守師範體系，以及反對僵化一元化師範獨占教職市場不當利益之目的（李奉儒，2008；周愚文，2000；Wang, 2016）。

二、師資培育機構數量

由於《師範教育法》實施後的問題一一浮現，諸如師資供需失調、職校或國中某些類科師資缺乏、師範生分發困難且難以因材施教、結業生實施輔導未能充分落實、師範生轉業或升學的限制，再加上一年教育實習占正式教職缺額，造成實習流於形式，制度性困境促使《師範教育法》不得不修訂（楊思偉等，2011）。無庸置疑地，教育變革無法迴避社會因素的影響，面對當時社會主流意見，原本「師範教育法修正草案」也就進一步被更名為《師資培育法》（黃嘉莉，2008），更成為我國師資培育改革的重要轉折點（王家通，1998；伍振鶯，1995；李建興，2016；黃嘉莉，2008；楊思偉，2015；楊思偉等，2011；楊深坑，2000；歐用生，1998；謝卓君，2015）。對比1994年前後的《師範教育法》與《師資培育法》，其重要區隔如下：

《師範教育法》確立我國一元化師資培育的正式法源依據，其架構與特色包含……一元化的計畫式師資培育，由師範教育機構負責培育中、小學師資為主；公費制度的確立；中小學教師分途（分校）培養；以及計畫式的師資培育制度。……在此多元化階段的《師資培育法》……政策重點包含師資培育管道多元化，各大學經申請並獲教育部核准即可設立教育學程中心培育師資生；推行師資生公自費制度並行，但以自費為

主……採儲備式培育方式，培育大量具有資格的教師，並藉由市場機能調整師資供需。（楊思偉，2015，頁4-6）

師資培育政策開放多元培育後，根據《中華民國師資培育統計年報（94年版）》，當時除三所師範大學與六所教育大學之外，設有師資培育相關學系之大學為九所，設有師資培育中心之大學為65所，合計共有83所（教育部，2006）。然受少子化問題衝擊，為解決師資供需失衡問題，教育部發布《我國師資培育數量規劃方案》，規定師範校院以93學年度大學部師資培育招生數為基準，要求三年內減少大學部師資培育招生數達50%以上、研究生修習教育學分比例維持在40%以下，大幅刪減全國每年師資培育招生數（教育部，2012a）。此外，又為解決市場化之後師資培育品質不一問題，2002年公布《大學校院師資培育評鑑作業要點》，規定師資培育中心應採專案評鑑模式，並針對不同師資類科辦理實地訪評，後續又發布《我國師資培育數量第二階段規劃方案》、《我國師資培育數量第三階段規劃方案》，目標在於維持各類科師資「教師安全儲備量」，維持師資培育大學之最適經營規模，以確保優質師資供給（教育部，2019）。由於市場化培育模式未能發揮效果，再加上以評鑑手段來引導減量或退場，111學年度計有49所師資培育之大學，包括五所師範與教育大學、11所設有師資培育相關學系之大學（含同時設有師資培育中心之大學10所）、33所設有師資培育中心之大學。

三、師資培育課程

臺灣在2014年公布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，為配合新課程實施以及解決師資培育課程架構問題，2017年修正《師資培育法》，明定師資職前教育課程包括「普通課程」、「教育專業課程」及「專門課程」等三類，並以「教師專業素養指引及師資職前教育課程基準」引導師培大學自主課程發展。配合十二年國教推動與《師資培育法》之要求，教育部在2018年公布《中華民國教師專業素養指引——師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》，其中，「教師專業素養」係指一位教師勝任其教學工作，符應未來教育需求，在人文博雅知識基礎上應具備任教學科專門知識、教育專業知能、實踐能力與專業態度；「課程基準」則指政府評估各師資培育之大學規劃師資職前教育課程，包括普通課

程、教育專業課程及專門課程，確保其能培育教師專業知識、技能與態度（教育部，2018）。然而，雖「課程基準」期能透過前端師資職前教育階段課程之改革，強化未來教師有關素養導向課程、教學與評量之專業能力，以利落實學習者中心之全人教育目標，因受限師培單位教師人力與甄選配套問題，課程改革投入程度仍有落差（王俊斌，2021；湯家偉、王俐淳，2021）。

四、教育實習資格

2002年《師資培育法》修正版本調整修業時間、實習及教師檢定制度及方式，由形式書面文件檢覈之檢定形式，轉向實質考試之資格檢定，並於2005年4月舉辦了第一次教師檢定考試，考試科目包括國語文基本能力、教育原理與制度、課程與教學、發展與輔導，每科滿分100分，及格標準需四科平均成績達60分、任一科不得為零分、且至少三科分數達到50分（教育部，2006）。簡言之，1994年之教育實習制度大抵仍維持以往師範教育實習模式，實習教師完成實習且成績複核及格即可取得教師證書。2002年的變革重點在於教育實習年限改為半年，教師證書的取得則必須在完成實習後參與教師資格檢定考試，且教師資格檢定考試及格者始可取得教師證書。若將2002年的教育實習與資格檢定考試制度界定為「先實習後考試」，2017年的師資培育變革則被稱為「先考試後實習」之新制教育實習。《師資培育法》第10條規定，2018年2月1日起取得師資生資格者，必須先通過教師資格考試後，始得參加教育實習，故將教師「資格檢定考試」修正為「教師資格考試」，法規調整資格考試與實習順序係考量全國每年教育資格考通過比例約為五至六成，為回應考生合理生涯規劃訴求，減少機會成本壓力，「教師資格考試」僅為申請實習門檻，之後半年的教育實習表現與成績才為取證關鍵（如表1）。

參、我國師資培育研究課題與取向評析

一、文件分析與發展分期相關研究

有關師資培育制度與法規訂定、課程架構與基準、公費培育制度、教師資格

表1

1994年以來重要師資培育制度變化之比較

項目	師資培育改制	教育實習舊制	教育實習新制
法規版本	1994年	2002年	2017年
取得師資生資格	制度修正為多元化、儲備性、自費為主之甄選制的師資培育。培育來源區分師範／教育大學、設有師資培育系所之一般大學、師資培育中心和學士後教育學分班	2003年8月起修讀教育學程、教育學分班學員及2003-2004學年度起入學的大一新生	2018年2月1日《師資培育法》公告施行後取得師資生資格者
修課	師資培育課程包括普通科目、教育專業科目及專門科目	修畢專門課程、教育專業課程、普通課程	修畢專門課程、教育專業課程、普通課程
修習師資職前教育實習	教育實習資格	取得學士學歷	
	實習期間	全時半年	
	實習身分	實習教師	
	實習津貼	無，並需依各校規定繳交學分	
經教師資格初檢合格者，取得實習教師資格		取得修畢師資職前教育證明書	

(續下頁)

項目	師資培育改制	教育實習舊制	教育實習新制
法規版本	1994年	2002年	2017年
教師資格檢定 ／考試	教師資格檢定 ／考試	參加教師資格檢 定考試（先實習 後考試）	參加教師資格考試 （先考試後實習）
	實習階段		通過教師資格考試後
	實習期間	—	全時半年 代理二年抵 免實習
	實習身分	—	實習學生 實習學生
	實習津貼 ／薪資		無 主管機關規 定
教師證書取得	實習成績複檢及格	教師資格檢定及 格	實習成績 及格 教師資格考 試通過七年 內，代理教 師任教累計 滿二年，經 評定成績及 格

註：整理自中華民國師資培育統計年報（94年版），教育部，2006；中華民國師資培育統計年報（110年版），教育部，2022，<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/relfile/7805/87052/6fbc92df-34ff-4a48-b877-1ec7240c9cf3.pdf>

與證照制度或教育實習等改革研究文獻十分豐富，其中多數研究者選擇採取文件分析方法，即根據相關政策文件或報告檔案，提出不同歷程的階段劃分，檢視變化過程及其差異。例如：郭淑芳（2012）透過師資培育相關法規、政府出版歷史文件以及學者研究評論，探究師資培育制度的沿革及其衍生之問題，進而提出未來政策制度興革之建議。李建興（2016）同樣根據重要法規訂定或修正過程作為劃分階段依據，諸如1994年《師資培育法》立法公布後歷經多次修正，至2005年的11年之間，該法共修正條文11次，他因而將紛繁多變的中小學師資培訓政策與制度區分為師範學校基礎期（1945-1979年）、《師範教育法》時期（1979-1994年）、《師資培育法》時期（1994-2002年）、《師資培育法》再修正時期（2002-2015年）。學者們參照《師資培育法》重要修訂時間點，並以重要文件與檔案來分析不同師資培育發展階段問題（吳清基等，2011；李建興，2016；黃

嘉莉，2013；楊思偉，2015；謝卓君，2015），縱使每位學者關注點不同，階段劃分仍大抵一致。

謝卓君（2015）回顧了《師資培育法》公布後衍生的問題，再依據法規控管強度的特性區分為「1994-2001年寬鬆擴張期」以及「2002-2014年管控緊縮期」，認為我國多元化師資培育制度無法跟上社會的腳步與期待，法規調整過程顯示政府雖採多元開放方針，但培育過程缺乏專業自主、自費為主的培育制度無法發揮原有促進弱勢階級流動的功能，同時促發師資供需市場失衡，迫使師資培育制度面臨「專業品質」和「供需平衡」之困境。黃嘉莉（2006）根據政府公報、法規、研究成果與報紙新聞等文件資料，同樣採分期做法，將1990年代臺灣教師證照的發展區分為「教師證照政策形成前期」、「1994年教師證照政策形成後期」以及「2002年教師證照政策形成期」，據以指出臺灣證照制度發展體現「教師證照的概念從文憑資格轉變到證照資格」、「供需問題成為影響教師證照發展主要因素」、「政府在制定教師證照制度過程中具有絕對主導權」、「未修習教育學分者與未取得教職者成為被排除者」、「教師證照的區隔功能愈趨鬆散」等特色。

二、訪談與問卷調查之實徵性研究

熊瑞梅與紀金山（2001）採取關係人角度之政策分析方法，即透過《師資培育法》修訂過程的重要事件、關鍵行動者（如政府技術官僚、師範體系校長與教授、立法委員、教改團體等）對議題事件的看法，並以事件結果來分析影響師資培育法案走向的槓桿效果。潘慧玲與洪秋瑋（2020）採取量化研究方法，一方面建構行動與改變之理論模式，另一方面應用問卷調查蒐集研究對象在課程實施、實踐反思、專業表現之落實情形，並嘗試分析課程實施成效（專業表現）受到實踐反思可能之中介情形。湯家偉與王俐淳（2021）則是採取訪談研究方法，選擇以中等師資培育機構為符合課程基準之新課程規劃為研究主題，透過立意抽樣選取訪談研究對象，探討不同師資培育機構實施課程基準之做法、問題以及因應策略，進而檢討相關變革的實施現況。

整體而言，上述文獻提供問題的不同理解與思考，若不是為明晰師資培育過程的客觀事實，就是採權力批判或論述分析來揭露知識與權力關係。縱使不同研

究採取的方法各異，期待能對師資培育問題有更具深度的理解，乃至於提出問題解決之建議或行動策略，其企圖與立場仍是相近的。然若從後結構的角度觀之，這樣的思維與方法取徑仍可能在有意或無意間增強教育的運作效能文化（culture of performativity），即以一種以技術有效性（technical validity）來取代規範的有效性之教育文化，它可能將教育品質目標與各種指標簡化為品質本身，同時也混淆「重視我們所測量的事物」（valuing what we measure）與「測量我們所重視的事物」（measuring what we value?）的差異，最後更會遺忘對於「好的教育應由什麼構成」之重要問題的持續思考（Biesta, 2010）。因此，為有別於主流教育研究的線性因果思考取徑，本研究採取本體論政治的非工具性思維，期能有助於我國師資培育政策研究視角與方法的擴展。

肆、本體論政治：教育研究的非工具性思維

根據〈什麼是政策？文本、軌跡和工具箱〉（What is Policy? Texts, Trajectories, and Toolboxes）一文，Ball（1993）建議分析複雜社會問題（例如政策）時，應避免僅採單一理論觀點，因為面對政策分析可能涉及對國家運作的旨趣、對實踐的脈絡性，以及對於政策分配結果的關注，若仍企圖僅以單一理論來建立全面解釋的可能性，這將是難以達成的任務。Ball認為，對於「事物」的描述很大程度上是取決於人們賦予它的意義，這會影響人們「如何」研究以及如何解釋其發現，只是某些行動的形式和概念或許看起來尷尬，實不因其其在理論上具挑戰性或困難度而排除它們，反而更應嘗試接受後現代主義的局部複雜性理論方案，更可將政策研究的視角區分為「政策即文本」（policy as text）以及「政策即論述」（policy as discourse）。前者涉及政策文本的解讀與詮釋，以及不同解讀立場之衝突與競爭關係；後者則是應用Foucault的知識與權力觀點，將市場、管理、評估以及績效等層面之政策整體視為「真理政權」，人們透過它來管理自我和他人。這是基於真／假區分實踐進而產生、轉變並發生影響，進一步得以重新從教育「問題」的生產與運作來思考，尤其像是標準化、規訓、教學品質或者資源的有效利用等教育主張（Ball, 1993）。

本研究以師資培育改革為核心，考量多數研究採用政策文本分析，針對政策

文件與文獻進行階段性劃分，並對整體師資培育預設單一實體的假定，期待找出更合理或更優質的師資培育方向。然而，這樣的問題假定與方法應用雖展現出工具性思維特色，卻也同時簡化了政策問題脈絡的複雜性。舉例來說，Molla與Nolan（2020）認為，「專業化」一般與地位提升、培訓歷程以及工作條件改變等相關，而教師專業主義也就會與教學品質、自主性以及教師社會地位相關，故不能僅就特定議題來處理，而是要從整體性生態系統角度來思考：

教師並不是具備知識、技能、態度與價值就一定會展現出專業。相反地，專業的展現是個人為了達成特定目標，因而與他人或外在環境等不同條件交互作用，專業能動性必也要加入時間性向度（即過去、現在、未來），專業能動性發展是在時間性與空間性之下的。（Priestley et al., 2015）

從1950年代政策分析成為一門研究以降，政策及教育政策研究一直受到工具論的影響，而工具論的主流地位更一直到近10年才逐漸鬆動，原因在於「非工具性」取向挑戰原有的線性因果思維，原本對理想模式或完善制度的期待，正好強化了「工具性」思維的合理性與必要（王俊斌，2022）。透過「工具性」的中介，教育政策主張才得以成為介乎「想像的現實」與「想像的未來」之間的橋梁，並為改造「舊世界」、通往「新世界」提供目標、手段和措施（鐘程，2022）。就此而言，Carusi（2021）在〈教育政策的本體論修辭：一個非工具性的理論〉（*The Ontological Rhetorics of Education Policy: A Non-instrumental Theory*）一文中，將追求客觀事實以及期待更好政策之預設立場稱之為「工具性」觀點。因此，所謂「非工具性」（non-instrumental），並非是為了特定外在目的，而是從後結構主義的角度，選擇將批判和創造結合起來，企圖徹底地從「理論和實踐」、「正確和錯誤」的二元對立，或者僅能二者擇一的傳統模式中跳脫出來，並從相關政策文本或觀點之中找出可能矛盾及其後果，進而開展新可能（Carusi, 2021）。

Osberg與Biesta（2021）在〈在課程之外：非工具教育理論的基礎〉（*Beyond Curriculum: Groundwork for a Non-Instrumental Theory of Education*）一

文中，也以問題化（*problematizes*）的態度來檢視當前教育的思考方式。其實教育問題不會只是一個單純的社會學或政治學問題，它不能僅僅只關心教育目的應是什麼？又是為什麼？而是要從結構性問題角度來思考教育，亦即，教育不應被理解為一種僅是為了促進某個外在目的之工具，這種工具性觀點必須被挑戰，而是要將教育視一種浮現現象（*emergent phenomenon*），它不僅僅是為了達成某種目的，而且還生成了它所意料之外的目的（Osberg & Biesta, 2021）。然而，該如何理解所謂的「浮現」以及「非工具性」？Carusi等人（2018）在〈證據和政策實施的本體論政治〉（*The Ontological Politics of Evidence and Policy Enablement*）之中使用「多重實在」（*multiple realities*）一詞來描述本體論政治的教育問題思考：

最近，教育政策研究轉向本體論政治，主要關注實在（或更準確地說，多重實在）於教育政策建構時所扮演的推動和實踐的角色。……本體論政治在教育政策研究中的不同之處在於，認為不應將政策視為加諸學校所做的事情，而是要關注實踐之中的政策，它們如何引導教師、行政人員和學生表現出政策要求的表現或行動樣態。……從本體論政治對多重實在理解之角度，將能發現不同對象之間存在著複雜的關係，故很難以單一方式確定其本體論狀態，……多重實在即在於表明所謂事實會是已經被完成和被實踐的，而不是被觀察到的……能得到的將不是真正得到某種「事實」，而是「不同版本」、「不同表現」、「不同實體」的當下共存。（Carusi et al., 2018, p. 346）

若以Biesta（2009, 2017）對當前教育現象的觀察為例，他認為伴隨著國際評比、排名、績效責任（*accountability*）、證據本位以及優質教育（*good education*）等概念愈來愈常被提及，這種方法謬誤以及手段與目的的錯置，稱之為「評量時代」（*an age of measurement*），更提出當前對於「學習概念重視程度的顯著增加，教育概念的相對衰退」的「學習化」（*learnification*）新語彙之後結構反思。換句話說，當前重要的教育改革主張，諸如素養導向、學習者中心、證據本位或是大數據分析，它們實已具備強大運作效能以及強制力，以學校

現場需求來要求並重新界定教師專業能力，並且再進一步連結職前教育階段的師資培育課程基準以及對於師資生的跨領域學習期待，這無非都印證了Biesta所描繪的「學習化」現象。如同李奉儒（2008，頁10-11）指出，無論支持或反對教改，教育改革最核心的理念就是「鬆綁」，其目的是要解除政府的過度管制，讓民間發揮蓬勃的教改力量，但是，把「鬆綁」當作教改核心理念或首要目標若不是一種誤導的概念，就是一種根本錯誤，只是矯枉的手段實不宜作為教改的目的。正因如此，紀金山（2008）同樣也批評解嚴初期的教育改革論述是在社運菁英參與和政治結盟關係下來終結師範教育，並以自由與開放的「鬆綁」論述來合理化利益重分配。如同「鬆綁」論述從原先的政治正確，反而變成只是一種「矯枉」或「利益重分配」的手段，若從多重實體的本體論政治觀點來思考師資培育改革30年以來的發展，特別是近期師資培育改革所強調的素養導向和證據本位，其目的雖是為對接國際趨勢與十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）推動的需求，卻又該如何避免重蹈過去「把手段當目的」的錯置？也就是說，如何避免過度放大「素養導向」或「證據本位」等單一視角可能偏誤？又如何不再重複對於師資培育改革歷程的單一化線性思維，提供跳脫框限的多維視角？此即為本體論政治觀點的特色。

伍、我國師資培育問題的本體論政治探究

面對教育問題的思考，後結構主義論設定了一種不穩定、矛盾、一直處在過程中的主體，強調在每一次思考、說話以及參與社會而有所行動時，研究者應該要問的是教育改革所指涉的主體是如何被建構的（卯靜儒，2004）？而不是僅關心政策作用的對象是誰？也不是只關心政策效果是什麼？因此，Foucault主張知識中含有權力成分，而真理生產的政治學即所謂真理政權（regime of truth），自然應否認單一旦普遍的客觀真理，在面對既有體制的難以突破時，採取跳脫框架的解構（即非工具性）思考，自然是必要的（蘇永明，2014）。以下即以後結構主義的本體論政治觀點，採取非為特定目的與問題解決之「非工具性思維」，期待透過政策文本或觀點論述找出可能矛盾或意料之外的後果，據此將批判、非線性關係、不確定性，以及意義建構等結合起來，並聚焦於師資培育理念的矛盾

性、師資培育素質管理的技術化，以及師資培育課程意識型態的再概念化等面向之討論，期能陳顯跳脫主流框架的不同思考。

一、師資培育理念的矛盾化：從能力本位、標準本位到學習化導向

我國在師範教育階段的小學師資培育主要採「能力本位」(Competency-Based Education, CBE)模式，此一模式源自第二次世界大戰期間的美國，當時為能快速訓練士兵與飛行員等人力，極度講求效率與精確，故將期望能力全部訂成具體的行為目標，並組合成單元，再設計操作練習方式，而後透過評量系統取得反饋訊息(吳璧純、詹志禹，2018)。能力本位師資培育受到行為主義的影響，認為構成行為基礎者是個體的反應，集合多數個體反應即可得知行為的整體，同時也重視客觀和測量之方法，因此主張將教學工作分析為簡單的組成成分，然後依此技術性分析建立師資培育學程以培育師資(吳清山，2006)。由於行為主義的培育取向不符一般對於專業自主的期待，故參照歐盟、美國、英國、加拿大、澳洲與新加坡等國家做法，以標準化作為培育優質師資的目標方向，主張國家應積極介入師資培育的規劃與評鑑，明確界定我國理想教師圖像，並訂定清楚的教師專業標準以維繫教師素質(黃嘉莉，2013)。在這樣的脈絡下，2006年公布的《師資培育素質提升方案》便提出建立標準本位師資培育(standards-based teacher education)之行動方案，希望訂定師資培育機構、學程、課程之標準以確保師資品質(孫志麟，2009)。後來，教育部公布《中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人》，即以建構兼具「專業標準本位」與「師資培用合一理念」的師資培育體系為目標，期能培育出符合快速時代變遷所需求之教師(教育部，2012b)。綜合來看，師資培育的改革從原先「輸入」模式轉向「輸出」模式，更加重視績效表現。能力本位偏重教師應具備可觀察、可測量教學行為之要求，而標準本位則是以標準來引導制度規劃、專業評量與證照授予，同時也重視師資生學習的脈絡性與歷程性(王俊斌，2015；孫志麟，2009；黃嘉莉，2013)。

縱使標準本位有其優點，然若仍是自上而下的標準本位改革，仍不免會對專業自主與個別特色發展有所侷限，像是標準的定義與指標內涵有可能會與專業自

主矛盾，也有可能讓教師專業表現被固著化，像是在面對教學現場問題時，若教師需要更大的創造性思考空間來突破教學難題，「標準本位」便很難有助於教師教學實踐智慧的展現（王俊斌，2015）。再者，由於「標準本位」必須以特定理念為其基礎，作為師資培育的核心理念卻仍受到質疑，像是在《中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人》中即以我國傳統「傳道、授業、解惑」之師道來期許教師，又指出社會變遷與專業化發展下，教師角色產生了根本改變，亟需「清楚描繪教師的理想圖像以及師資培育的理想圖像，落實於師資培育課程中，並協助教師發展因應時代新需求的知能」（教育部，2012b）。然而，若以「師道」為核心，期待「透過尊師或敬師的活動，……營造社會尊師文化，並使社會大眾與師資生體會教育與教師對於國家社會的重要性，以傳承文化道統及尊師重道精神」（教育部，2012b，頁47），對照師資培育改革的「鬆綁」論述，教師工作應透過市場開放與自由競爭等機制來確保教師素質，再加上校園民主化的發展，教師團體組織的成立以及契約化的教師聘任制度，這便讓教師成為一種工作選擇，淡化了教師角色的傳統權威與社會地位，選擇帶道德訴求形式的「師道文化」，自然不免又有朝向保守「師範典範」（paradigm of normal education）回歸之虞，更會招來「師範復辟」的質疑（王俊斌，2011）。

由於「標準」的功能具有兩面性，一方面具有正向引導教師專業發展的功能，另一方面則是具有知識合法化的政治性功能，也就是將教師教學表現的「標準」檢核轉變為一種控制機制（黃嘉莉，2009）。持平而論，「標準本位」是以控管並檢核師資素質為目的，它僅能作為提升教師專業地位的手段之一，該如何強化專業引導，同時減少限制專業自主的管控作為，這才是重點所在。回歸專業工作應有的特質，某項工作能否被視為「專業」之判定，除應有較長時間的教育，較高的自主性、付出高於報酬的倫理要求，再加上取得特定文憑或證照的排他性門檻，具備這些特質與否，即為某項工作能否為「專業」的關鍵。面對我國教師職業聲望與社會地位不若以往，問題起因於師資培育的「鬆綁」，師資來源多元以至於衍生師資素質不一之問題，故須以「標準本位」來管理師資素質，又期待教師角色應保有道德高度與專業地位，企圖以教師能表現出專業來說服社會大眾。雖然前述政策都著眼於師資培育制度的問題解決，不免仍囿於工具性思維，沒能從系統性思考的角度來回應社會變遷下的教師專業內涵及其角色定位的

差異。

除此之外，經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）在《2030年教育和技能的未來：OECD 2030年學習羅盤》（*Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*）中強調為能協助學生面對不確定的未來，應以學習者為中心，提供其應具備的各種能力（包括各類型知識、技能、態度與價值），建立學習者的轉化性能力（transformative competencies），期能使其適應未來社會（OECD, 2019）。在國際潮流影響下，我國十二年國教課綱同樣認為應以「學習者能力發展為核心（即所謂「素養導向」）：「一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度……彰顯學習者的全人發展」（教育部，2014），學校教育必須從學習內容轉向學習成效、從教師中心轉向學習者中心，更要從知識傳遞轉向素養與能力的提升。從反思意義本質的角度，Biesta（2017）在《從新發現教學》（*The Rediscovery of Teaching*）中指出，當代教育論述高舉「學生學習成效」的知識生產，卻不經意地忽略了「教師教學」面向，致使教育關係（即教與學之間的關係）被窄化為「學習化」（learnification）。Biesta認為，「學習」可以是一種「意義建構」（sense making）行動，也可以是一種「理解」（comprehension）行動，因此「學習」可以從認識論與存有論的角度來看，若是認識論層次的問題，會涉及如下的區別：作為建構過程（字面意義上的意義生產）的知（knowing）及理解（meaning making）以及作為接受過程的知及理解；若是存有論問題，則涉及如下的區別：即作為建構者而存在於世界，以及作為接受者或「面向他者言說的人」而存在於世界（Biesta, 2017, p. 23）。當前的「學習化」教育論述迫使許多教育問題被邊緣化：

關於「用學習的語言來論述教育的問題」的現象，……像是把學生、兒童與成人稱之為「學習者」，把學校稱為「學習環境」或「學習場所」，又把教師看成「學習促進者」（facilitators of learning），更把「成人教育」領域轉變成「終身學習」領域，這些都是「學習的新語言」（new language of learning），這些說法愈來愈被廣泛地接受和使用，這種狀況正如「教與學」一詞無所不在一樣。（Biesta, 2017, p. 27）

綜合上述討論，師資培育理念呈現出不同時期的差異，當「能力本位」被批評是過時的行為主義，接續的「標準本位」卻又未必能與教師專業能力提升具必然關係，至於目前將焦點從教師教學轉移至學生學習，「學習化導向」卻可能將使「學習成為一種義務」，更可能讓「學習的自由」（freedom to learn）的空間被壓縮、甚至消失（Biesta, 2017）。

二、師資培育素質管理的技術化：從師資評鑑與退場到證據本位管理

在行政院教育改革審議委員會（1995，頁17）《第一期諮議報告書》中即已明確主張，採取多元化師資培育體系，透過更開放及更高水準之教師培養，將可改變學校文化，並促成社會進步。而在《總諮議報告書》中更從師資專業素質管理的角度，建議「應鼓勵各校院辦理具有特色之師資培育課程，教育部應尊重各校開設具有特色的師資培育課程，並提供充分誘因，改善教學、實習及進修制度」（行政院教育改革審議委員會，1996，摘14）。朱敬一與戴華（1996）認為，師資培育從原本「一元、閉鎖、管制、公費」轉向「多元、開放、自由、自費」之政策方向，自是教育鬆綁的一環，即透過打破壟斷性特權，並以立足點公平的競爭關係來取代。

從機會公平的角度來論述師資培育市場開放的必要性，表面看來合理，其所伴隨而來的結果卻是師資素質參差的難題。與此相較，原本計畫性培育採取入學考試篩選（如師範專科學校獨招或大學聯招校系選填），並以全公費培育模式吸引優秀學生報考，中等學校師資由對應學科專業之學系培育，國民小學師資則採包班教學模式培育，並輔以基本能力測驗，期能從入口端就控管師資來源之素質，並從過程中逐步強化教育專業與學科知能。從入口端做第一層把關，並以適當誘因來吸引具競爭力的人才投入，這樣的師資素質管理機制具有一定效果。就如同芬蘭的師資培育，是由特定大學的師資培育學系負責培育，報考的學生大約為全國當年畢業學生的前10%，同時又具備正向人格特質與良好的人際互動能力，縱使教師職業在芬蘭並非待遇最優渥的工作，然仍因其學力表現與專業自主能力而受到社會肯定（Sahlberg, 2012）。

在師資培育政策採多元培育政策之後，教育部為能管控師資培育品質，遂於

2002年公布《大學校院師資培育評鑑作業要點》，規定師資培育中心依培育類科區分，並採實地訪評方式辦理評鑑。面對師資供過於求的嚴重失衡狀況，教育部於2003年公布《我國師資培育數量規劃方案》，規劃於2004學年度起三年內減少師資培育總量50%（即師培減半政策），以解決師資培育過量之問題，也因為此一方案，傳統師範校院就不再以培育師資為學校唯一目標。面對師資供過於求以及素質良窳不一之問題，教育部以「優質適量、保優汰劣——建立師培中心進退場機制」為目標，委託財團法人高等教育評鑑中心基金會以六年為一期辦理評鑑工作。第一週期師資培育評鑑（2006年至2011年），以「提升辦理師資培育績效、管控師資培育品質、輔導師資培育單位」為目標，評鑑結果採取「等第制」（財團法人高等教育評鑑中心基金會，2022）。第一週期評鑑後有29所大學停辦（教育部，2012c）。第二週期評鑑（2012年至2017年）目標增加「發展機構特色與資源整合」，並改採「認可制」，評鑑後計有四所大學停辦。第三週期評鑑（2018年至2023年）重視引導師資培育機構評鑑的自主性與特色發展，辦理方式大幅轉變，將評鑑對象區分為「自訂評鑑」（含自評與準自評），以及不符合自訂評鑑條件之「分年評鑑」，並依品質控管訂定「基本指標」及「關鍵指標」，評鑑結果仍採分項認定。檢視第三週期受評師資類科評鑑報告，結果發現學校師資培育功能有被弱化之虞、師資生教師資格考試通過率偏低，由此可反映學生程度以及培育成效不佳、報考教育學程之人數減少，進而影響可遴選之學生人數與素質（〈111年度上半年大學校院師資培育評鑑結果公布〉，2022）。

第四週期評鑑（2024年至2029年）之重點為「品質改善導向、結合校務研究機制、落實證據本位（evidence-based）師資培育決策、落實師資生教師專業素養與核心能力之作為與成效」。與以往相較，新週期評鑑明顯更加強調大數據分析之校務研究，企圖引導師資培育之大學更加注重大數據化與客觀化之證據本位決策機制。在證據本位的政策方向上，教育部師資培育暨藝術教育司於2023年公布之《補助師資培育之大學辦理精進師資素質及特色發展計畫（113-116年度）》同樣指出：

數據治理是重要發展趨勢，透過數據分析，可以掌握辦學狀況與方案成效，建立師資培育之特色，或解決師資培育所面臨之問題。……師資培

育之大學若可透過具體量化的數據分析與研究，將相關數據資料納入校務研究（IR）系統，從校務資源投入師資培育情形、人力支持、師資生甄選、個人學習表現、教師資格考試情形、教育實習、就業情形等進行系統性掌握，以助於提出精進之策略方法，改善實務教學人力不足、不易吸引優秀學生投入教職等問題。（教育部，2023，頁2）

從問題化的角度來看，評鑑與證據本位的控管手段雖以導向品質改善為目的，然數據化與客觀化手段未必與品質改善具必然關係。就此問題，在《測量時代的良好教育：倫理、政治與民主》（*Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*）中，Biesta（2009）提出一個極富深思的提問，即「重視的是我們所測量的事物？還是測量我們重視的事物？」。Biesta認為實證本位和客觀測量已對教育文化產生深遠影響，同時也促使國際評比、學校排名、績效責任和有效教學等概念日益受到重視，它們在教育議題討論中出現的頻率愈來愈高。然而，這種思考方式存在兩個問題：第一個問題在於儘管做出決策時被建議應以事實為主臬，但什麼才是該做的事，卻不能從現實中進行邏輯推演，而這其實就是哲學常提的「實然—應然問題」（is-ought problem）。第二個問題則是測量的效度問題，也就是方法推論的問題，它不只是測量中的技術性效度問題而已，例如：從教育政策研究者到學校教師所進行的測量可能不是他們想測量的，原因在於若缺少對測量規範性效度的關注，這便涉及所測量的是否是真正被重視的事物？還是僅測量能被輕易測量且能被評估的東西？不容諱言地，教育文化中「運作效能」的興起，測量方法的普遍化便是重要的推力，致使測量的手段直接被當成教育的目的，技術性效度取代了規範性效度，測量的目標和標準被錯當成教育品質本身，最後造成測量中規範性效度被技術性效度所取代。誠如Biesta的教育本質與目的之問題化思考，有關師資素質問題可以有不同的路徑，一個是重新建構新培育制度，若不選擇這條路，另一條路則是採制度的修正或強化的方法。事實上，證據本位的績效控管只是技術性效度，至於什麼才是師資培育應為之事？這個問題便屬於規範性效度問題，若忽略這個層次問題的關注，結果將是技術理性的過度膨脹。質言之，當下一階段師資培育發展引入證據本位的數據治理要求之際，如

何優先（或者至少同步）關注規範性問題？這才是衡度技術效度是否合理的前提。

三、師資培育課程意識型態的再概念化：從統一管制到引導特色發展

在《師範教育法》實施時期，中小學教師師資培育主要採分流培育，當時係由九所師範專科學校（於1987年）負責國小師資，以全公費方式招收國中畢業學生，前三年培育課程除一般高中學科（如國文、英文、數學、生物、化學、物理、地理、歷史、公民等），同時學習教育專業課程（如教育概論、兒童發展心理學等）與教學基本學科（如國音及說話等），後二年則以教育專業課程為主（各科教材教法與教學實習）。為提升師資學歷，五年制師範專科學校於1987年升格為師範學院，改招收高中畢業學生。至於中學師資培育，當時因推動九年國民義務教育之人力需求，政府於北、中、南選定三所學校改制為師範學院，招收高中畢業學生，同樣採學系專長之全公費方式培育，三所學院後來也陸續改制並升格為師範大學，除負責中等師資人才培育外，同時參與教育研究與學校教師進修等工作。

若以國小教師師資培育為例，原有的九所師範專科學校在改制為師範學院後，重組原有師範專科教師之專長結構，分設初等教育學系、語文教育學系、數理教育學系和社會科教育學系，同時以培育國小級任教師應有之包班教學能力為主。另設有特殊教育學系、音樂教育學系、美勞教育學系和體育系，以培育國小科任教師為主。隔年，增設幼兒教育學系以培育幼兒教師（毛連塏，1990；國立教育資料館，1994）。為符合《大學法》及其施行細則畢業學分要求，師範學院的總畢業學分數為148學分，因缺乏彈性開課空間，原本師專教育之書法與四書仍以零學分方式保留。面對課程結構僵化問題，因而在1993年推動新制課程架構，並將課程結構明確劃分為三類：（一）普通課程：包括「大學共同必修科目」以及語文學科、社會學科、數理學科及藝能學科等要求之「學系必修科目」；（二）教育專業課程：包含「教育基礎課程」、「教學原理課程」、「教育實習」等培養國小教師必備的專業知識、技能和專業精神之課程；（三）專門課程：專門科目：包括學系與跨系（組）之必修和選修課程（毛連塏，1990；國

立教育資料館，1994）。

1994年《師資培育法》公布施行時，即已要求一般大學開設教育學程之課程需經中央主管機關核定。2002年6月20日公布之《師資培育法》修定版本更明確表列大學設立師資培育中心的「設立條件與程序、師資、設施、招生、課程、修業年限及停辦等相關事項之辦法，由中央主管機關定之」，並將組織名稱改為「師資培育中心」。從法規的變化來看，由上而下的治理模式已十分明顯，更與《總諮議報告書》原初建議「應鼓勵各校院辦理具有特色之師資培育課程」之期待存在落差。面對師資培育大學開課亂象，像是開課單位、課程名稱、科目學分數、開課時間點（正常學期內、夜間或寒暑假）等，教育部在2003年公布《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》，要求師資培育大學僅能開設經教育部核定師資類科之教育學程，且教育專業課程必須包括「教育基礎課程、教育方法課程、教材教法與教學實習課程以及選修課程」。各師資培育大學開設各類科教育專業課程，修業年限應至少二年，並應依不同類科規劃學程最低學分數。同時，教育部也公布「師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表」，明定各類教育專業課程應有科目名稱與各類課程應修最低科目數，並依不同師資類科特性要求實地學習之最低時間（教育部，2013）。從防弊與品質把關的角度，中央加強統一管制的力道，目的是為了解決師資培育市場化亂象，像是師資培育大學以校內其他課程認列為教育學程課程學分，或者淪為增加未來就業管道的選擇，未能符合理想與標準之期待。坦言之，從教育學程修習制度規劃初始，師資養成的本質已傾向是一種「職業進路」，而學分化課程造成學習「零碎化」與「速食化」，「經教育部核定」之要求則是形成全國一致現象，這自然會衍生「教育部師資培育大學」的批評。

為配合十二年國教之推動，2017年公布之《師資培育法》即明定教師應具備以學生為主體之教育專業，為達成此一師資培育之目標，故以「課程基準」明定「中央主管機關對各師資培育之大學規劃師資職前教育課程（包括普通課程、教育專業課程及專門課程）最基本、必要及共同的規範」（教育部，2018）。也就是要以「最小化」之課程管制來達成師資培育之「鬆綁」，鼓勵各師資培育之大學「依專業自主與學校特色，自行規劃課程之名稱及學分數，並鼓勵提高學分數，開設跨指標、跨類別、跨領域／學門課程，惟所開設之課程應能對應教師專

業素養指標」（教育部，2018）。從表面來看，課程基礎的提出不只是為了支持新課綱的實施，同時也是回應管制過緊之意見。在課程基準實施之後，期待中的「最小化」課程管制之目標是否達成？受限於師資培育大學教師人力結構與教師開課習慣的侷限，不論是規劃科目名稱及其教學方式，與以往相較，實際狀況並沒有太多改變（王俊斌，2021）。

深究從中央統一治理模式到特色發展的課程鬆綁，問題便是受困於實踐的自我矛盾之中，一方面宣稱解除管制以引導特色發展，另一方面卻又要求品質管理以確保師資素質。簡言之，若師資培育大學提供的教育專業課程是一種商品，顧客的接受度和滿意度，自然是該商品是否有存在價值的判斷標準，這便是期待師資培育大學能有特色發展的原因之一。教育部採取科目名稱與學分對照表之規格化手段，若只是為了讓顧客享有更好的商品價值，這或許還說得通，只是管理性手段介入，似在宣告師資培育不能夠完全照著鬆綁論述的經濟學思維，修讀教育學程不會只是一個單純消費行為，這個選擇意味著未來必須為他人負責的可能。平心而論，師資培育依循自由化與市場化的指引，雖能作為要求改變的理由，充其量只是符合自利原則的考量，不必然會得出符合教育價值的專業表現。再者，速食化與學分化的教育學程培育模式，要求修習者必須取得教育專業與專門之課程學分，這樣的規範雖能確認師資生至少修過哪些課程，卻受限於學分數的盤算，像是跨不同領域的學科知能與教材教法就僅能選擇修習，也可能沒有機會修習差異化教學或學習評量，致使師資生教學能力的準備度不足。若再退一步，師資培育縱使可以培育出能授業解惑的「經師」，又該如何涵育具教育熱情的「人師」？學程化的課程結構忽略了非正式課程與潛在課程的功能，為能解其弊，或許該對師資培育的「課程觀」重新再概念化了。

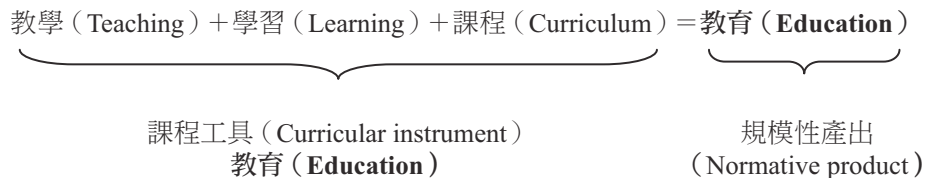
Osberg與Biesta（2021）以「非工具」思維模式重新思考「課程」，他們對比「浮現」（emergence）與「機械主義」的本質性差異，「浮現」可以被概念化為「一致性原則」（coherence principle），意指不同的低階行為或表現被組織和協調，進而共同導向一個更高層次。若以八哥鳥的群體飛行關係來解釋「浮現」，八哥鳥群在沒有任何事先協調或特定八哥鳥的引導下表現出集體俯衝與旋轉的飛行樣態，這樣的飛行行為可以是自然卻又意外的美學現象。簡言之，除了其本身之外，沒有任何目的。換句話說，它的設立並不是為了服務於外部目標：

希望挑戰機械論的假設，即教育只能在功能意義上被理解，作為一種被動工具，其存在主要是為了實現其設計者所期待的目的。與之不同，教育不僅可以，而且更應該從自然和情感的意義上來理解，即應被視為體現獨特審美品質的存在。雖然企圖利用「浮現」概念來挑戰占主導地位的工具性教育觀點，但這不僅是相信「浮現」可以提供重新思考目前所設想的種種教育過程的概念性工具，更是期待「浮現」可以再現一種與目前理論化教育截然不同的視野。……這樣的理論觀點將會含有情感性實體（affective entities）的意涵，而不會只是現在的被動再現。也就是說，理論是可以展現「自我生命」（a life of their own）的屬性，不會永遠只能是被動地再現實在。（Osberg & Biesta, 2021, p. 59）

師資培育（teacher education）是一個整體性的系統思維，它與「師資培育課程」（curriculum of teacher education）不同，“education”一詞不只意指與課程手段相關的教育機制（educational mechanism），若僅關注課程手段便會是「機械主義」，“education”更意指教育產出的結果，故必須避免「課程」與「教育」之間的混淆，原因在於「課程」不只是由某種意圖所促成教學形式和學習內容，它更是達成教育目標的意識型態動力（Osberg & Biesta, 2021, p. 62）（如圖1）。

圖1

課程即教育（*education as curriculum*）



註：引自 *Individual and Societies for the IB MYP4 & 5 (MYP by Concept 4 & 5)* (pp. 12-13), by A. Dailey, D. Farmer, E. Giles, and R. Woodburn, 2020, Hodder Education.

從師資培育多元化以來所進行的職前教育課程改革能看出，明顯仍囿於課程架構或教學手段的思考，如何從整全角度（即包括教學、學習與課程）來思索教

師的養成？問題看來又被拉回師資培育市場化模式與技術化治理的制度性根源。

陸、結論與建議

自1994年將《師範教育法》修正為《師資培育法》之後，我國終結師範一元化的培育，改以多元與儲備的師資培育來取代。後來，師資培育遇到種種難題，諸如多元儲備後的供需失調與流浪教師問題、師資培育機構品質不一以及衍生的評鑑與退場問題、教育專業課程架構的統一管制與課程基準尚無法引導多元特色發展、擔心教師素質下滑影響學生學習因而衍生加註專長與學科知能測驗等補強措施、市場化機制失靈無法吸引優質人才卻凸顯學程已是職業進路而非志業投入、教育實習制度從原本專業臨床培育轉變成歷程性的資格檢核。回顧我國近30年來的變革，狀況如同「穿著衣服改衣服」的無奈，師資培育一直處於不斷被迫解決新問題的窘境。

綜合前述討論，本研究提出以下總結：

一、面對《師範教育法》實施後出現的師資供需失調、職校或特定類科師資缺乏、師範生分發困難、師範生轉業或升學限制，以及教育實習流於形式等問題，原本研議的《師範教育法修正草案》進一步更名為《師資培育法》，我國師資培育自此轉向多元儲備之市場化培育模式。

二、從1994年以降，臺灣師資培育的自由化與市場化之政策並未改變，在原本「鬆綁」或「解除管制」的基礎上，近期又受到新自由主義與新專業主義之影響，更加強調標準本位與表現本位之師資素質管理。

三、2002年《師資培育法》變革重點在於教育實習年限改為半年，教師證書的取得則必須在完成實習後參與教師資格檢定考試，且教師資格檢定考試及格者始可取得教師證書。而2017年的變革則是「先考試後實習」之新制教育實習，也將資格檢定考試修正為教師資格考試。

四、由於少子化問題與市場化機制無法發揮作用，教育部公布《大學校院師資培育評鑑作業要點》，也陸續推動不同週期之《我國師資培育數量規劃方案》，透過減少核定培育師資生數量以及評鑑手段來引導減量或退場，目前整體規模已從2005年高峰的93所師資培育大學，降至2022年的49所。

五、就師資素質管理的角度，第四週期評鑑強調「落實證據本位師資培育決策」，藉以引導師資培育大學更加注重數據化與客觀化之證據本位決策機制。雖然數據治理是當前重要趨勢，然從非工具思維的角度，應該留意如何不混淆手段與工具？如何避免技術性效度的過度膨脹以致壓縮規範性效度？又該如何不把測量目標和標準視為教育品質本身？這將是未來的挑戰之一。

六、配合十二年國教的推動，教育部在2018年公布《中華民國教師專業素養指引——師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》，期能透過前端師資職前教育階段課程之鬆綁，強化未來教師有關素養導向課程、教學與評量之專業能力，卻受到師培單位教師人力與甄選配套等因素限制，課程改革投入程度與實際運作課程仍有落差存在。此外，受到素養導向與學習者中心之國際潮流影響，非工具性思維則反映出如何避免過度的「學習化」趨向之問題，此一問題攸關我國未來教師圖像與角色的定位。

七、就教育改革的研究方法而言，多數會採取政策文本、制度變革歷程分析、量化調查或個案訪談取徑。與此相較，後現代的非工具性思維企圖跳脫主流研究的線性因果思維，由於大量研究文獻早已提出師資培育改革的歷程分析或政策建言，選擇多重實在的本體論政治觀點，這對師資培育問題的多重思考尚屬於初步發展。

本研究不選擇政策分析、批判論述或意識型態批判作為研究方法，嘗試開展變革論述的非工具性視角，針對後續研究議題提出以下建議：

一、為配合素養導向與學習者中心之課程理念，教師角色被界定為「學習的陪伴者」或「學習的促進者」，然潛在的「學習者即顧客」之類比卻已有「學習化導向」的風險。未來的政策修訂或研究，若自由化與市場化的師資培育政策基調不變，應更強化教與學關係的平衡，並重新思考教師的角色與任務，建議未來研究可關注此一議題。

二、雖然師資素質與學生學習品質密切相關，對師資培育機構培育品質認可或對師資生專業能力表現評估，採取證據本位的數據治理手段，當然有其必要性。然而，應該避免讓較重視客觀證據的數據治理成為新型態霸權或意識型態，這樣的發展趨勢亟待更深入的觀察。

三、相較於線性因果的工具化政策分析模式，如何理解所謂的「浮現」以及

「非工具性」？如何應用本體論政治開展教育問題的多重思考？後結構的思維取徑與方法的研究與應用，如何更接近理論與實務的距離？後結構方式對於教育政策研究會是一個新興領域，具創新研究視野之價值。

DOI: 10.6910/BER.202406_70(2).0002

參考文獻

- 111年度上半年大學校院師資培育評鑑結果公布（2022）。大學校院師資培育評鑑資訊網。https://proj.moe.edu.tw/tece.heeact/News_Content.aspx?n=3117&s=10059
- [The results of teacher education universities' evaluation in the first half of 2011. (2022). Teacher Education University Evaluation Information Network. https://proj.moe.edu.tw/tece.heeact/News_Content.aspx?n=3117&s=10059]
- 毛連塏（1990）。師範學院目標及課程研究。載於中華民國師範教育學會（主編），*師範教育政策與問題*（頁83-122）。師大書苑。
- [Mao, L.-W. (1990). A study of teachers college objectives and curriculum. In Chinese Teacher Education Society (Ed.), *Teacher education policies and issues* (pp. 83-122). Lucky Bookstore.]
- 王俊斌（2011）。「良師典範」理念之合理性析辨。*教育資料與研究*，**102**，19-44。
- [Wang, C.-P. (2011). An analysis of the legitimate foundation of the “Mentor model”. *Educational Resources and Research*, **102**, 19-44.]
- 王俊斌（2015）。符合「標準」就是專業？關於「標準本位」的理念迷思及其實踐吊詭。載於吳清基、黃嘉莉（主編），*《師資培育法》：20年的回顧與前瞻*（頁141-167）。中華民國師範教育學會。
- [Wang, C.-P. (2015). Does meeting “standards” mean professional? Regarding the conceptual myth of “standards-based” and its practical paradoxes. In C.-J. Wu & J.-L. Huang (Eds.), *Teacher Education Act: Review and prospect over the past 20* (pp. 141-167). Chinese Teacher Education Society.]
- 王俊斌（2021）。師資培育課程基準改革之後：素養導向、能力發展與新教師專業。*台灣教育研究期刊*，**2**（6），55-77。
- [Wang, C.-P. (2021). After the curriculum benchmark reform of teacher education:

Competencies-orientation, capabilities approach, and new teacher profession. *Journal of Taiwan Education Studies*, 2(6), 55-77.]

王俊斌（2022）。社會變遷下「未來」臺灣學校教育想像——後全球化狀況的觀察。載於楊洲松、王俊斌（主編），**2050臺灣教育願景——教育價值與學校功能的重建**（頁85-118）。學富。

[Wang, C.-P. (2022). “Future” imagination of Taiwan school education under social changes context— An observation of post-globalization conditions. In C.-S. Yang & C.-P. Wang (Eds.), *Vision of Taiwan education in 2050— Reconstruction of educational values and school functions* (pp. 85-118). Pro-ED.]

王俊斌（2023）。配合108課綱職前師資培育課程基準的階段性問題。**臺灣教育評論月刊**，12（3），1-3。

[Wang, C.-P. (2023). Problems of pre-service teacher education course benchmarks in line with curriculum guidelines of 12-year basic education. *Taiwan Education Review Monthly*, 12(3), 1-3.]

王家通（1998）。我國師資培育問題的比較教育學分析。載於沈慶揚、陳慶瑞、蔡清華、顏素霞（主編），**師資培育與教育研究**（頁1-28）。復文圖書。

[Wang, C.-T. (1998). A comparative analysis of teacher education issues in Taiwan. In C.-Y. Shen, C.-R. Chen, C.-H. Tsai, & S.-H. Yen (Eds.), *Teacher education and educational research* (pp. 1-28). Fu Wen Books.]

卯靜儒（2004）。從新馬克斯到後結構主義——課程社會學研究的再概念化。**教育研究集刊**，50（1），119-142。https://doi.org/10.6910/BER.200403_(50-1).0005

[Mao, C.-J. (2004). From neo-marxism to post-structuralism: Reconceptualizing sociological studies of curriculum. *Bulletin of Educational Research*, 50(1), 119-142. https://doi.org/10.6910/BER.200403_(50-1).0005]

四一〇教改聯盟（1996）。四一〇教改聯盟致教改會政策說帖。國家文化記憶庫。https://memory.culture.tw/Home/Detail?Id=312830&IndexCode=Culture_Event#&gid=pswg-forced&pid=1

[410 Educational Reform Alliance. (1996). *410 educational reform alliance's policy statement to the Educational Reform Commission*. National Cultural Memory Bank. https://memory.culture.tw/Home/Detail?Id=312830&IndexCode=Culture_Event#&gid=pswg-forced&pid=1]

伍振鶯（1995）。「師資培育法」的變革與衝擊。載於中華民國師範教育學會（主

編），教師權利與責任（頁1-31）。師大書苑。

[Wu, Z.-J. (1995). The changes and impact of the “Teacher Education Act”. In Chinese Teacher Education Society (Ed.), *Teachers’ rights and responsibilities* (pp. 1-31). Lucky Bookstore.]

朱敬一、戴華（1996）。教育鬆綁。遠流。

[Zhu, C.-Y., & Dai, H. (1996). *Educational de-regulation*. Yuan-Liou.]

行政院教育改革審議委員會（1995）。行政院教育改革審議委員會第一期諮議報告書。

https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=645&mp=teric_b&xItem=2048369&resCtNode=454&OWASP_CSRFTOKEN=607C-VM4N-DQAP-ZXRK-IAHY-AYKJ-X622-FQM6

[Executive Yuan Education Reform Review Committee. (1995). *The first consultation report of the Executive Yuan Education Reform Review Committee*. https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=645&mp=teric_b&xItem=2048369&resCtNode=454&OWASP_CSRFTOKEN=607C-VM4N-DQAP-ZXRK-IAHY-AYKJ-X622-FQM6]

行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=645&mp=teric_b&xItem=2048389&resCtNode=454&OWASP_CSRFTOKEN=607C-VM4N-DQAP-ZXRK-IAHY-AYKJ-X622-FQM6

[Executive Yuan Education Reform Review Committee. (1996). *General advisory report of education reform*. https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=645&mp=teric_b&xItem=2048389&resCtNode=454&OWASP_CSRFTOKEN=607C-VM4N-DQAP-ZXRK-IAHY-AYKJ-X622-FQM6]

吳清山（2006）。師資培育的理念與實踐。《教育研究與發展期刊》，2（1），1-32。

[Wu, C.-S. (2006). The ideas and practice of teacher education. *Journal of Educational Research and Development*, 2(1), 1-32.]

吳清基、黃嘉莉、張明文（2011）。我國師資培育政策回顧與展望。載於國家教育研究院（主編），《我國百年教育回顧與展望》（頁1-20）。國家教育研究院。

[Wu, C.-J., Huang, J.-L., & Chang, M.-W. (2011). Review and prospects of Taiwan teacher education policies. In National Academy for Educational Research (Ed.), *Review and prospects of centenary education in Taiwan* (pp. 1-20). National Academy for Educational Research.]

吳璧純、詹志禹（2018）。從能力本位到素養導向教育的演進、發展及反思。《教育研究與發展期刊》，14（2），35-64。<https://doi.org/10.3966/181665042018061402002>

[Wu, P.-C., & Chan, J.-C. (2018). Reflecting on the perspective transformation of competency-

- based education. *Journal of Educational Research and Development*, 14(2), 35-64. <https://doi.org/10.3966/181665042018061402002>
- 李奉儒（2008）。臺灣政治解嚴以來的教育改革論述分析。載於蘇永明、方永泉（主編），*解嚴以來臺灣教育改革的省思*（頁1-29）。學富。
- [Lee, F.-J. (2008). Analysis of the discourse on educational reform in Taiwan since the lifting of political martial law. In Y.-M. Shu & Y.-C. Fang (Eds.), *Reflections on Taiwan's education reform since the lifting of martial law* (pp. 1-29). Pro-ED.]
- 李建興（2016）。質量並進：中小學師資培訓與發展（1997-2015）。載於*臺灣教育發展史——見證百年樹人的希望工程*（頁218-245）。天下文化。
- [Lee, C.-H. (2016). Moving forward with quality: Teacher training and development in primary and secondary schools (1997-2015). In *Witness the hope project of educational cultivation for a century* (pp. 218-245). CommonWealth.]
- 李園會（2001）。*臺灣師範教育史*。南天。
- [Lee, Y.-H. (2001). *A history of teacher education in Taiwan*. Nantian.]
- 周愚文（2000）。影響我國近百年教育發展的重要教育改革評述。載於中國教育學會（主編），*跨世紀教育的回顧與前瞻*（頁1-19）。揚智。
- [Zhou, Y.-W. (2000). A review of important educational reforms over the past century in Taiwan. In China Education Society (Ed.), *Review and prospects of the education development for next century* (pp. 1-19). Yang-Chih Books.]
- 林生傳（2004）。台灣近期教育改革的透視與省思。*教育學刊*，23，1-35。
- [Lin, S.-C. (2004). A retrospection and reflection on recent education reform in Taiwan. *Educational Review*, 23, 1-35.]
- 紀金山（2008）。臺灣師資培育制度改革論述的社會分析。*臺灣教育社會學研究*，8（2），47-85。
- [Chi, C.-S. (2008). The social analysis of the discourses on teacher education in Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 8(2), 47-85.]
- 孫志麟（2009）。師資教育的未來：政策與實踐。學富。
- [Sun, C.-L. (2009). *The future of teacher education: Policy and practice*. Pro-ED.]
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2022）。111年度大學校院師資培育評鑑規劃與實施計畫。https://tecs.otecs.ntnu.edu.tw/upload/psls/01_psls_plan/psls_plan_03/psls_plan_03_11008.pdf
- [Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan. (2022). *The university*

- teacher education evaluation plan and implementation (2023)*. https://tecs.otechs.ntnu.edu.tw/upload/psls/01_psls_plan/psls_plan_03/psls_plan_03_11008.pdf
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2023）。**113年起實施第四週期大學校院師資培育評鑑規劃與實施計畫**。 <https://tece.heeact.edu.tw/AnnualPlan.aspx?EvaluationType=1>
- [Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan. (2023). *The fourth cycle (starting in 2024) of university teacher education and evaluation plan and implementation*. <https://tece.heeact.edu.tw/AnnualPlan.aspx?EvaluationType=1>]
- 國立教育資料館（1994）。我國師範教育發展況與評估之研究。
- [National Education Archives. (1994). *Research on the development and evaluation of norm education in Taiwan*.]
- 張春興、張芬芬、張景媛、湯維玲（1989）。中小學師資培育制度改革意見之調查研究。 *教育心理學報*，22，23-48。
- [Chang, C.-H., Chang, F.-F., Chang, C.-Y., & Tang, W.-L. (1989). A study of the opinions regarding primary and secondary school teachers' training system. *Bulletin of Educational Psychology*, 22, 23-48.]
- 教育部（1994）。第七次全國教育會議實錄。
- [Ministry of Education. (1994). *Proceedings of the 7th National Education Conference*.]
- 教育部（2006）。中華民國師資培育統計年報（94年版）。
- [Ministry of Education. (2006). *The Republic of China yearbook of teacher education statistics (2005)*.]
- 教育部（2012a）。我國師資培育數量第二階段規劃方案。 <https://tec.ntut.edu.tw/var/file/22/1022/img/88/127467987.pdf>
- [Ministry of Education. (2012a). *The second phase of the program for the number of teachers education in Taiwan*. <https://tec.ntut.edu.tw/var/file/22/1022/img/88/127467987.pdf>]
- 教育部（2012b）。中華民國師資培育白皮書。 https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=645&mp=teric_b&xItem=1904593
- [Ministry of Education. (2012b). *White paper on teacher education in the Republic of China*. https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=645&mp=teric_b&xItem=1904593]
- 教育部（2012c）。中華民國師資培育統計年報（民國100年版）。
- [Ministry of Education. (2012c). *The Republic of China yearbook of teacher education statistics (2011)*.]
- 教育部（2013）。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。 <https://>

edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001133#lawmenu

[Ministry of Education. (2013). *Implementation directions of educational profession subjects and credits comparison table for pre-service teacher education courses*. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001133#lawmenu>]

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要——總綱。

[Ministry of Education. (2013). *Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines.*]

教育部（2018）。中華民國教師專業素養指引——師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002163>

[Ministry of Education. (2018). *Guidelines for teachers' professional competence in the Republic of China— Pre-service teacher education stages and curriculum benchmarks*. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002163>.]

教育部（2019）。我國師資培育數量第三階段規劃方案。<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C1E56C80575D06437EEACE9798D1BD12F320293CF67ED43DC38C7C489F3BA17362944C52A5D14EEF8B463E1FEB94AF759A828029CD1B2C365&n=E98924F16D81AF7041E4CBEB4FF2246010BB20D082802DA7EA56F50E7088C9045D6EF92625DE1C88C2515FEB60A554FE75F71ED42A5B15DAEF8D3096BFFD339746BEAB6D430BE33810A71619B3CD7FAF06F33FE532DE12AC>

[Ministry of Education. (2019). *The third phase of the program for the number of teachers education in Taiwan*. <https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C1E56C80575D06437EEACE9798D1BD12F320293CF67ED43DC38C7C489F3BA17362944C52A5D14EEF8B463E1FEB94AF759A828029CD1B2C365&n=E98924F16D81AF7041E4CBEB4FF2246010BB20D082802DA7EA56F50E7088C9045D6EF92625DE1C88C2515FEB60A554FE75F71ED42A5B15DAEF8D3096BFFD339746BEAB6D430BE33810A71619B3CD7FAF06F33FE532DE12AC>]

教育部（2022）。中華民國師資培育統計年報（110年版）。<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/relfile/7805/87052/6fbc92df-34ff-4a48-b877-1ec7240c9cf3.pdf>

[Ministry of Education. (2022). *The Republic of China yearbook of teacher education statistics* (2022). <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/relfile/7805/87052/6fbc92df-34ff-4a48-b877-1ec7240c9cf3.pdf>]

教育部（2023）。補助師資培育之大學辦理精進師資素質及特色發展計畫（113-116年度）。師資培育暨藝術教育司。

- [Ministry of Education. (2023). *Subsidy program for teacher education universities improve teaching quality and feature development (2013-2016)*. Department of Teacher and Art Education.]
- 郭淑芳（2012）。我國師資培育制度回顧與展望。《教育行政與評鑑學刊》，13，91-114。
- [Kuo, S.-F. (2012). Retrospect and prospect of teacher education system in Taiwan. *Journal of Educational Administration and Evaluation*, 13, 91-114.]
- 湯家偉、王俐淳（2021）。《教師專業素養指引與師資職前教育課程基準》實施之影響、挑戰與因應：中等師資培育機構之觀點。《當代教育研究季刊》，29（2），61-94。https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29(2).0003
- [Tang, C.-W., & Wang, L.-C. (2021). The influence, challenges and coping strategies of the “standard for pre-service teacher education curriculum” from the perspective of secondary school teacher education institutions. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 29(2), 61-94. https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29(2).0003]
- 黃嘉莉（2006）。1990年代後臺灣教師證照制度發展之分析。《教育研究與發展期刊》，2（1），63-92。
- [Huang, J.-L. (2006). An historical analysis of teacher certification in Taiwan since 1990s. *Journal of Educational Research and Development*, 2(1), 63-92.]
- 黃嘉莉（2008）。臺灣政治解嚴以來中小學師資培育的變革。載於蘇永明、方永泉（主編），《解嚴以來臺灣教育改革的省思》（頁241-272）。學富。
- [Huang, J.-L. (2008). Changes in teacher education in primary and secondary schools since the lifting of martial law in Taiwan. In Y.-M. Shu & Y.-C. Fang (Eds.), *Reflections on Taiwan's education reform since the lifting of martial law* (pp. 241-272). Pro-ED.]
- 黃嘉莉（2009）。加州初任教師支持與評量系統之研究。《教育研究與發展期刊》，5（1），130-163。
- [Huang, J.-L. (2009). A study on California's beginning teacher support and assessment. *Journal of Educational Research and Development*, 5(1), 130-163.]
- 黃嘉莉（2013）。《標準本位師資培育理念與實踐》。國立臺灣師範大學出版中心。
- [Huang, J.-L. (2013). *The concept and practice of standard-based teacher education*. National Taiwan Normal University Publishing Center.]
- 楊思偉（2015）。20年來臺灣師資培育政策之回顧與檢討。載於吳清基、黃嘉莉（主編），《師資培育-20年的回顧與前瞻》（頁1-31）。中華民國師範教育學會。
- [Yang, S.-W. (2015). A review of Taiwan's teacher education policy over the past 20 years. In

C.-J. Wu & J.-L. Huang (Eds.), *Teacher Education Act: Review and prospect over the past 20* (pp. 1-31). Chinese Teacher Education Society.]

楊思偉、陳盛賢、林政逸（2011）。我國師資培育政策變遷之研究——以師範校院為主。載於中國教育學會（主編），*百年教育的回顧——傳承與創新*（頁97-118）。學富。

[Yang, S.-W., Chen, S.-H., & Lin, C.-I. (2011). Research on changes in Taiwan teacher education- Focusing on normal colleges. In China Education Society (Ed.), *A century of education review-inheritance and innovation* (pp. 97-118). Pro-ED.]

楊深坑（2000）。新世紀師資培育之前瞻。載於中國教育學會（主編），*跨世紀教育的回顧與前瞻*（頁21-46）。揚智。

[Yang, S.-K. (2000). Forward-looking teacher education in the new century. In China Education Society (Ed.), *Review and prospects of the education development for next century* (pp. 21-46). Yang-Chih Books.]

楊深坑（2006）。教育改革研究方法論的回顧與前瞻。*教育研究集刊*，**52**（4），141-171。https://doi.org/10.6910/BER.200612_(52-4).0005

[Yang, S.-K. (2006). Metahistorical analysis of methodologies in education reform research. *Bulletin of Educational Research*, 52(4), 141-171. https://doi.org/10.6910/BER.200612_(52-4).0005]

熊瑞梅、紀金山（2001）。「師資培育法」形成的政策範疇影響力機制。*台灣社會學*，**4**，199-246。

[Hsung, R.-M., & Chi, C.-S. (2001). The Influence mechanisms in the policy domain of the Teacher Education Act. *Taiwanese Sociology*, 4, 199-246.]

歐用生（1998）。開放與卓越——台灣師資培育的改革與發展。載於沈慶揚、陳慶瑞、蔡清華、顏素霞（主編），*師資培育與教育研究*（頁29-56）。復文圖書。

[Ou, Y.-S. (1998). Openness and excellence - Reform and development of teacher education in Taiwan. In C.-Y. Shen, C.-R. Chen, C.-H. Tsai, & S.-H. Yen (Eds.), *Teacher education and educational research* (pp. 29-56). Fu Wen Books.]

潘慧玲、洪秋瑋（2020）。標準本位政策脈絡下師資培育改革成效之評估：應用「行動模式／改變模式圖式」分析師資培育學程。*教育科學研究期刊*，**65**（2），73-104。https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65(2).0003

[Pan, H.-L., & Hung, C.-W. (2020). Effects of teacher education reform in the standard-based policy context: Analysis of a teacher education program by applying the action model/

- change model schema. *Journal of Research in Educational Sciences*, 65(2), 73-104. [https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65\(2\).0003](https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65(2).0003)]
- 謝卓君（2015）。臺灣多元化師資培育之法規發展、演變與檢討（1994-2014年）。載於吳清基、黃嘉莉（主編），*師資培育：20年的回顧與前瞻*（頁67-102）。中華民國師範教育學會。
- [Hsieh, C.-C. (2015). Development, evolution and review of regulations on diversified teacher education in Taiwan (1994-2014). In C.-J. Wu & J.-L. Huang (Eds.), *Teacher Education Act: Review and prospect over the past 20* (pp. 67-102). Chinese Teacher Education Society.]
- 蘇永明（2014）。解構在教育研究中的運用。載於林逢祺、洪仁進（主編），*教育哲學：方法篇*（頁225-246）。學富。
- [Su, Y.-M. (2014). The application of deconstruction in educational research. In F.-C. Lin & R.-J. Hong (Eds.), *Philosophy of education: Methods* (pp. 225-246). Pro-ED.]
- 鐘程（2022）。幻象與否認：OECD《回到教育的未來》的價值取向研究——基于非工具性分析路徑。*比較教育學報*，2，47-59。
- [Zhong, C. (2022). Fantasy and disavowal: Research on value Orientation of OECD report “Back to the future of education”—Based on non-instrumental analysis approach. *Journal of Comparative Education*, 2, 47-59.]
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories, and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 3(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Carusi, F. T. (2017). Why bother teaching? Despairing the ethical through teaching that does not follow. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 633-645. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9569-0>
- Carusi, F. T., Rawlins, P., & Ashton, K. (2018). The ontological politics of evidence and policy enablement. *Journal of Education Policy*, 33(3), 343-360.

- Carusi, F. T. (2021). The ontological rhetorics of education policy: A non-instrumental theory. *Journal of Education Policy*, 36(2), 232-252. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1665713>
- Dailey, A., Farmer, D., Giles, E., & Woodburn, R. (2020). *Individual and societies for the IB MYP4 & 5 (MYP by Concept 4 & 5)*. Hodder Education.
- James, D. (2020). Is lifelong learning still useful? Disappointments and prospects for rediscovery. *Journal of Education and Work*, 33(7-8), 522-532. <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1852509>
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67-87. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. Retrieved from http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Osberg, D., & Biesta, G. (2021). Beyond curriculum: Groundwork for a non- instrumental theory of education. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 57-70. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750362>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (pp. 134-146). Routledge.
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (pp. 1-21). Routledge.
- Wang, C.-P. (2016). Two approaches of teacher education. In S.-K. Yang & J.-L. Huang (Eds.), *Teacher education in Taiwan: State control vs. marketization* (pp. 1-14). Routledge.