

《教育行政與評鑑學刊》

2012年6月，第十三期，頁91-114

## 我國師資培育制度回顧與展望

郭淑芳

### 摘要

良師是教育成敗的關鍵人物，又良師的孕育栽成取決於師資培育制度良窳。我國師資培育制度源自民國初年的師範教育，至今走過百年歷史，曾經奠基九年國民教育成功，提升人力素質而創下七〇年代經濟奇蹟，成為「良師興國」的實證。但為因應教育變遷，於1994年將一元計畫公費制，改為多元儲備自費制；然而改革至今，師資培育品質受到諸多質疑與挑戰，再度改革聲浪蜂湧而出，爰本文以師資培育法規、政府出版之歷史文件及學者文獻探究我國師資培育制度的沿革，了解過去制度設計與改革的理想目標，分析其實施行生的質疑與問題，從探究制度沿革以見證過去，反省現在，據以鑑往知來，找尋未來制度興革之展望。

**關鍵詞：**師資培育、師資培育制度、師範體系

---

郭淑芳：教育部簡任秘書

電子郵件：kuofun@mail.moe.gov.tw

Journal of Educational Administration and Evaluation

June, 2012, Vol. 13, pp. 91-114

## **Retrospect and Prospect of Teacher Education System in Taiwan**

Shu-Fang Kuo

### **Abstract**

An excellent teacher plays a key role in education, leading the way to success, warding against failure. Excellent teachers depend on the success and merits of the teacher education institution. However, the system in Taiwan derives from the Teacher Education System developed during Japanese' occupation of Taiwan, which was more than a hundred years ago. This system established the foundation to the successful nine-year compulsory education program, largely responsible for the prosperity of modern Taiwan. In view of the education reforms in 1994, it changed the single track planning by public expense into the multi-track talent-reservation planning by personal expense. This article quotes from government published historical documents and scholarly literature to explore the evolution of teacher education institutions, reveals the ideals of the past, and reviews the history of these institutions.

*Keywords:* teacher education, teacher education institution, teacher education system

---

Shu-Fang Kuo: Senior Secretary / Ministry of Education  
E-mail: kuofun@mail.moe.gov.tw

## 壹、緒論

國家建設靠人才，人才培育賴良師，良師興國，良師是教育成敗的關鍵人物；而良師的孕育栽成，取決於師資培育法制、政策與相關措施之貫徹(陳益興等人, 2009)。觀察我國師資培育制度從一元的師範教育體制改革成為師資培育制度，期待以多元培育、自由競爭來提升師資素質；然而至今，師資培育雖有多元管道卻未見多元優質特色，相關制度效能深受諸多質疑，檢討聲浪蜂湧而至(吳武典等人, 2005；紀金山, 2008；高強華, 2004；教育部, 2010a；陳益興等人, 2009)。其次，值此知識經濟全球高度競爭時代，各先進國家莫不以提高教育品質、普遍提升國民素質、加強人才培育，以強化國家競爭力，相關配套措施都以師資培育制度改革、提升師資素質為根本，教師品質保證已為國際教育趨勢(Lin, Wang, Spalding, Klecka, & Odell, 2010; Obama, 2011)。

是以，師資培育制度良窳攸關師資培育素質，影響國家教育績效甚鉅，然我國師資培育制度走過百年歷史，曾是「良師興國」的實證，有其優良傳統，亦有歷史沉痾，雖歷經數次改革，時至今日制度良窳仍備受挑戰。爰本文以師資培育法規、政府出版教育年鑑、年報等文件交叉分析及學者文獻探討，期以回顧我國師資培育制度，探討制度沿革、制度問題，瞭解其利弊得失，並藉優良傳承、除弊興利以展望未來，盼我國師資培育制度能再宏遠教育績效。

## 貳、我國師資培育制度的回顧

回顧制度了解沿革可以深刻連結根源感，並從歷史見證過去，反省現在，據以鑑往知來。因此，就我國師資培育制度沿革分析，一般常以簡約解釋為：一元化、計畫性、公費制、分發制，轉型為多元化、儲備性、自費制、甄選制等。然而，從整全的師資培育體系及其運作觀察，我國師資培育制度可從師資培育法制、培育機構與管道及培育制度規準之變革等三層面探究理解：

### 一、師資培育法制之變革

我國師資培育制度雖屬殖民政治的產物，但從法制分析，顯示我國師資培育制度

早已脫離殖民政治，而有自主專業的法制體制。其歷史脈絡可從以下層面觀察：(一)民初至光復時期；(二)光復初期；(三)師範教育法時期；(四)《師資培育法》時期：

#### (一) 民初至光復時期 (1945 年之前)

我國師資培育制度源自光緒 23 年 (民國前 15 年) 於南洋公學特設「師範院」，為師範教育之始，民國元年之後法制如下 (教育部，1974)：

1. 1912 年 (民國元年)，蔡元培任教育部部長時，將優級師範學堂改稱高等教育師範學校 (培育中學師資)，初級師範學堂改稱師範學校 (培育小學師資)，我國師範教育制度至此始備。
2. 1922 年，教育部公布「六三三」學制，原有師範學校配合將前三年改稱前期師範 (培育小學師資)，後三年改稱後期師範 (培育中學師資)，另高級中學得設師範科訓練小學教師；高等教育師範學校陸續升格為大學。
3. 1932 年公布《師範學校法》之重點為：(1) 師範學校由政府辦理，並脫離中學而單獨設立；(2) 師範大學應力求合於訓練中等學校師資之目的，有別於普通大學；(3) 師範教育不收學費，並由政府供給膳宿制服書籍為原則；畢業後指派服務，期滿發給畢業證書而後始得自由應聘 (即公費分發制)。準此，確定了師範學校的地位，也成為臺灣光復之初建置師範教育的參照基礎 (師範學校法，1932)。
4. 另就臺灣推動師資培育之緣起，早在 1945 年之前，臺灣的師資培育源於日據時期，1896 年依據《臺灣總督府國語學校規則》，在國語學校設置師範部培育國小部師資，成為師資培育濫觴。

是以，臺灣的師範教育肇基於日據時期之殖民教育政策需求，雖有其殖民政治意義，但對我國近代師範教育制度之開創與發展時有奠基作用，有其歷史上的意義 (教育部，1984，1996)。

#### (二) 光復初期——依據《師範學校法》時期 (1945~1979 年)

臺灣光復後為因應國民教育需求，政府積極推動師資培育政策，並建立師範教育體制，尤其在 1949 年政府退守台灣之後，以日據時期所建置的師範體制基礎，並延續適用大陸時期之法制，但亦隨之漸進修正與重建而有台灣自主之法制體系。其過程如下 (教育部，1974，1984，1996)：

##### 1. 國小師資培育

主要依據 1932 年制定的《師範學校法》及 1933 年公布《師範學校規程》，政府

於 1945 至 1957 年於臺灣之北中南東設立九所師範學校，招收初中畢業生，以養成國民小學之健全師資；1960 年起又陸續將臺灣省各師範學校改制為三年制師範專科學校，招收高中高職畢業生在校修業 2 年，在校外實習 1 年；1963 至 1967 年再陸續改制為五年制師範專科學校，招收初中畢業生修業 5 年（詳表 1）（教育部，1974，1984，1996）。

## 2. 中學師資培育

主要依據 1938 年頒行之《師範學院規程》，1946 年設立臺灣省立師範學院為中學師資培育機構，招收高中高職畢業生修業 4 年；1948 年公布《大學法》，依《大學法》及相關的法律與行政命令為主。其後，為教育品質的提升與革新，政府於 1955 年將臺灣省立師範學院改制為臺灣省立師範大學，高雄師範學院與彰化教育學院也先後完成改制。至此，因有法出多元的情形窒礙師範學院的健全發展，爰有制定《師範教育法》的呼聲，於是促成 1979 年《師範教育法》之立法通過及頒布實施，奠定我國師範教育的法源依據，使得師範教育制度更趨健全、完備（詳表 1、表 2）（教育部，1974，1984，1996，2010b）。

### （三）《師範教育法》時期（1979~1994 年）

1979 公布施行《師範教育法》，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；同時將幼稚園、小學、中學的師資培育提升至四年制大學的程度，其過程為 1987 年，9 所師範專科學校 1 校改為臺北市立師範學院，其他 8 校全部改為省立師範學院；1991 年除臺北市立師範學院之外，全部改隸中央為國立師範學院，俟後有嘉義、臺南、臺東整併或改制為一般大學；2005 年 6 所師範學院再改制為教育大學，2008 年花蓮教育大學與東華大學整併。至此，培育小學師資的師範體系剩下 5 校。至於中等師資培育，於 1980 年前完成設立北、中、南各一所師範大學或學院，並於 1989 年完改制為師範大學。

綜觀我國師範教育體制已有百餘年的歷史，期間由於光復初期國民教育需求，1968 年實施九年國民教育，當時都面臨師資數量嚴重缺乏，師資的補充與培養實為教育工作的重要課題。因此，在政府有計畫的培育政策，積極擴充師範學校，建置專業而有特色的師範教育體制（詳表 1、表 2）（教育部，1984，1996）。

### （四）《師資培育法》時期（1994 年至今）

《師範教育法》實施十餘年後，正值歐美主要的社會思潮、教師的工作特質、結

構性失業等政治因素、傳統因素各種思潮的衝擊，同時亦因我國社會快速的變遷，政治上的解嚴、經濟上的自由化、教育的市場化取向、以及社會多元價值的發展，使得政府的師資培育政策及其所維護的師範教育體系，受到嚴厲的質疑與挑戰（陳奎熹，1998，頁 5）。因此，教育部為順應教育潮流，特將師資養成方式結合師徒的傳授、能力本位的要求及證照的落實等三方面力量融合，提出修正《師範教育法》；惟歷程經立法院委員會審查過程將其更名為《師資培育法》，並於 1994 年公布實施。自此，我國師資培育制度改變師範教育一元培育制度，進入師資多元培育的新里程碑（立法院，1979a，1979b）。

綜上觀察，我國師資培育法制，源自大陸時期的師範法制及日據時期所建置的師範體系，雖有殖民政治色彩及民族國防教育意涵，但因政府積極的教育建設、陸續修法、重建法制，至 1979 年公布《師範教育法》，完備建置了一元公費分發的師範教育體制；其後，1994 年續修正為多元自費儲備制的《師資培育法》，至今修法 11 次。是以，我國已然建置了自主本位而有特色的師資培育法制，我國師資培育機構由師範學校、師範專科學校、師範學院、師範（教育）大學乃至一般師資培育之大學，培育師資學歷從高中、專科（三專、五專）漸進提高到大學，我國師資學歷亦有逐漸提高。

## 二、培育機構與管道之變革

我國師資培育機構源自師範體系，並於 1994 年改為多元管道培育，開放一般大學參與師資培育，概要其變革如下：

### （一）師範體系階段

我國師範體系負責中等師資培育，概指北、中、南的臺灣師範大學、彰化師範大學及高雄師範大學等 3 所師範大學，自始即以大學階段培育師資。至於國小、幼教師資培育之師範體系，概指 9 所師範學院，其發展過程包括以高中階段培育師資之師範學校時期、以五專階段培育之師範專科學校，乃至以大學培育之師範學院、教育大學，九所學校亦因教育部政策規劃；其間，有嘉義、臺南、臺東等師範學院及花蓮教育大學，因整併或改制為一般大學而退出師範體系，現存 5 所教育大學，其發展詳如表 1、表 2（教育部，1984，1996，2012）。

表 1  
我國師範體系—教育大學成立與沿革

現今校名 年	國立臺北 教育大學	國立新竹 教育大學	國立臺中 教育大學	國立嘉義 師範學院 2000年退出	國立臺南 師範學院 2003年退出	國立屏東 教育大學	國立臺東 師範學院 2003年退出	國立花蓮 教育大學 2008年退出	臺北市立 教育大學
1895	芝山巖學堂								芝山巖學堂
1896	日據時期 頒布《臺灣總督府國語學校規則》								
1896	臺灣總督府 國語學校								臺灣總督府 國語學校
1899					臺南 師範學校				
1918					臺灣總督府 國語學校 臺南分校				
1919					臺灣總督府 臺南師範學校				
1920	臺灣總督府 臺北師範學校								臺灣總督府 臺北師範學校
1923			臺灣總督府 臺中師範學校						
1927	臺北第二 師範學校(分)								臺北第一 師範學校(分)
1932	大陸時期 頒布《師範學校法》								
1940		臺灣總督府 新竹師範學校				臺灣總督府 屏東師範學校			
1943	臺北師範 學校 (併)		臺灣總督府 臺中師範 專門學校						臺北師範 學校 (併)
1945	臺灣光復								
1945	省立臺北 師範學校(分)	省立臺中師範 學校新竹分部	省立臺中 師範學校						省立臺北女子 師範學校(分)
1946		省立新竹 師範學校			省立臺南 師範學校	省立屏東 師範學校			
1947								省立花蓮 師範學校	
1948							省立臺東 師範學校		
1957				省立嘉義 師範學校					
1961	省立臺北師 範專科學校								
1962					省立臺南師 範專科學校				
1963			省立臺中師 範專科學校						
1964								省立花蓮師 範專科學校	省立臺北女子 師範專科學校
1965		省立新竹師 範專科學校				省立屏東師 範專科學校			
1966				省立嘉義師 範專科學校					
1967							省立臺東師 範專科學校		臺北市立女子 師範專科學校

(續下頁)

表 1 (續)

現今校名 年	國立臺北 教育大學	國立新竹 教育大學	國立臺中 教育大學	國立嘉義 師範學院 2000年退出	國立臺南 師範學院 2003年退出	國立屏東 教育大學	國立臺東 師範學院 2003年退出	國立花蓮 教育大學 2008年退出	臺北市立 教育大學
1979	頒布《師範教育法》								
1979									臺北市立師 範專科學校
1987	省立臺北 師範學院	省立新竹 師範學院	省立臺中 師範學院	省立嘉義 師範學院	省立臺南 師範學院	省立屏東 師範學院	省立臺東 師範學院	省立花蓮 師範學院	臺北市立 師範學院
1991	國立臺北 師範學校	國立新竹 師範學院	國立臺中 師範學院	國立嘉義 師範學院	國立臺南 師範學院	國立屏東 師範學院	國立臺東 師範學院	國立花蓮 師範學院	
1994	頒布《師資培育法》								
2000				國立嘉義 大學 (併)					
2003					國立臺南 大學 (併)		國立臺東 大學 (併)		
2005	國立臺北 教育大學	國立新竹 教育大學	國立臺中 教育大學			國立屏東 教育大學		國立花蓮 教育大學	臺北市立 教育大學
2008								國立東華 大學 (併)	

資料來源：整理自(1)教育部(1996)。第五篇——師範教育。載於教育部教育編纂委員會(編著)，*中華民國教育年鑑——第六次*(頁1069-1144)。臺北市：正中。(2)各校網站。

表 2

## 我國師範體系——師範大學成立與沿革

年	校名	國立臺灣師範大學	國立彰化師範大學	國立高雄師範大學
1946		臺灣省立師範學院		
1955		臺灣省立師範大學		
1967		國立臺灣師範大學		臺灣省立高雄師範學院
1971			臺灣省立教育學院	
1980			國立彰化師範學院	國立高雄師範學院
1989			國立彰化師範大學	國立高雄師範大學

資料來源：整理自(1)教育部(1996)。第五篇——師範教育。載於教育部教育編纂委員會(編著)，*中華民國教育年鑑——第六次*(頁1069-1144)。臺北市：正中。

(2)各校網站。

## (二) 多元培育階段

依據 1994 年《師資培育法》，所謂多元培育包括機構的多元、管道的多元。本文以 1994 年「多元培育制度改革」、2004 年「多元培育達高峰」、2011 年資料比較分析之(教育部，2012)。



### 1. 機構多元

係指師資培育之大學，包括師範體系、設有師資培育學系或設有師資培育中心之大學。在機構的數量上，在 1994 年以前由 12 所師範體系學校及政治大學教育系所培育師資，逐年擴增至 2004 年最多有 75 校，復因少子女化、教師甄選獲聘率降低，培育機構退場後 2012 年剩 55 校（詳表 3）。又觀察核定培育數量，至 2011 年，一般大學（含科技大學）47 校，幼稚園師資核定培育 607 人（占 66%）、國民小學師資核定培育 1,101 人（占 47%）、國民中學師資核定培育 2,674 人（占 58%）、特殊教育師資核定培育 345 人（占 41%），總數核定培育數量 4,727 人（占 54%），已超過半數；師範體系 8 校，幼稚園師資核定培育 317 人（占 34%）、國民小學師資核定培育 1,243 人（占 53%）、國民中學師資核定培育 1,910 人（占 42%）、特殊教育師資核定培育 504 人（占 59%），總數核定培育數量 3,971 人（占 46%），仍占相當比率（詳表 4）（教育部，2012）。

表 3

師資培育之大學數量一覽表

	合計	師範體系	師資培育學系	師資培育中心
1994 年以前	13	12	1	0
2004 年	75	9	9	57
2011 年	55	8	10	37

資料來源：整理自教育部（2012）。師資培育統計年報——2011 年（頁 335~347）。臺北市：作者。

### 2. 管道多元

我國師資培育於 1994 年以前由師範教育體系以學系培育，學生於學校教育的唯一目標即為擔任教師；然 1994 年修訂《師資培育法》，師資培育管道亦有多元性，包括以師資培育學系（大學入學就讀四年）、教育學程（招收大學二年級以上至其少修讀二年）、學士後學分班（招收大學畢業生修業至少一年）等三種管道。又修法初期師資培育仍以學系培育為主（占 63.6%），教育學程（占 22.5%）及學士後學分班（占 13.9%）為輔。但觀察我國於 2004 年受少子女化衝擊後，政府運用各項策略減少師資培育數量，至 2011 年師資培育減量相較 2004 年，師資培育學系管道減少 59.8%，而教育學程減少 34.9%，學士後學分班依《師資培育法》係屬「得視實際需要」而培

表 4

93~100 學年度各類科師資培育核定師資培育之大學招生名額與比率

年	總計		幼稚園		國民小學		國民中學		特殊教育											
	師範體系	一般大學	師範體系	一般大學	師範體系	一般大學	師範體系	一般大學	師範體系	一般大學										
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%										
93	10,502	48	11,303	52	903	29	2,195	71	4,982	61	3,177	39	4,033	42	5,473	58	584	56	458	44
94	7,528	45	9,130	55	562	24	1,829	76	2,867	56	2,258	44	3,596	44	4,559	56	503	51	484	49
95	6,495	45	7,847	55	536	26	1,490	74	2,094	50	2,087	50	3,329	47	3,791	53	536	53	479	47
96	4,384	41	6,231	59	401	26	1,136	74	1,569	53	1,367	47	1,880	36	3,414	64	534	63	314	37
97	4,184	43	5,573	57	349	32	738	68	1,349	49	1,419	51	1,966	39	3,061	61	520	59	355	41
98	4,059	44	5,064	56	322	32	676	68	1,299	52	1,220	48	1,914	40	2,819	60	524	60	349	40
99	3,991	45	4,834	55	317	33	636	67	1,256	53	1,105	47	1,914	41	2,748	59	504	59	345	41
100	3,971	46	4,727	54	317	34	607	66	1,243	53	1,101	47	1,910	42	2,674	58	501	59	345	41

資料來源：整理自教育部（2012）。師資培育統計年報——2011 年（頁 363~366）。臺北市：作者。

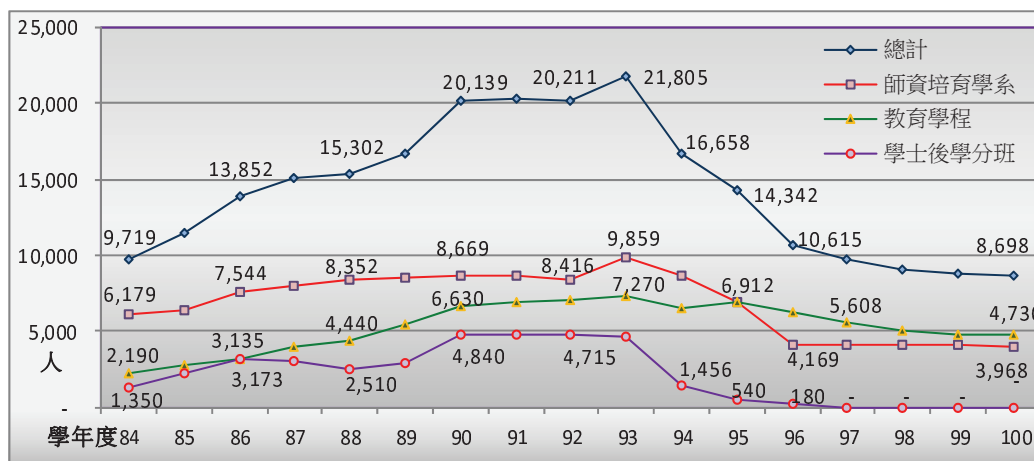


圖 1 84~100 學年度各師資培育管道核定招生名額

育管道（師資培育法，2005），雖因少子化而暫停培育，惟法源依據仍在，仍為管道之一；各管道減少趨勢詳如圖 1。至 2011 年師資培育管道以教育學程培育占 54.4% 為主，以學系培育占 45.6% 為輔（詳表 5）。

表 5  
各師資培育類別核定招生名額與比率

年度	小計		師資培育學系		教育學程		學士後學分班	
	人數	比率	人數	比率	人數	比率	人數	比率
1995	9,719	100%	6,179	63.6%	2,190	22.5%	1,350	13.9%
2004	21,805	100%	9,859	45.2%	7,270	33.3%	4,676	21.4%
2011	8,698	100%	3,968	45.6%	4,730	54.4%	—	—
2004~2011	-13,107	-60.1%	-5,891	-59.8%	-2,540	-34.9%		

資料來源：整理自教育部（2012）。師資培育統計年報——2011年（頁367）。臺北市：作者。

我國師資培育機構與管道之變革，從培育機構、培育管道觀察，我國多元師資培育制度已然確立，既符合民主社會價值與教育潮流，亦為不可逆之制度；然而，多元培育不是唯一目標，多元優質特色培育才是制度規劃之價值。觀察我國師資多元培育之發展有二項值得我們深思之處：（1）師資培育機構之消長：從表 3 看出近年因少子女化趨勢，師資培育機構有退場跡象，這應驗了趙金祁次長（立法院，1993）所言，師資培育數量受社會環境變遷仍須有穩定力量的來源；（2）培育管道的變遷：觀察我國師資培育制度發展，改變了過去以師資培育學系為主，而今已然以教育學程培育為主軸，但教育學程的設立並未規範應有設立教育相關系所，未符《大學法施行細則》（2006）第八條規定：「大學設學分學程或學位學程，應有相關系、所、院為基礎」，且相較各國都以加強教師職業專業化為趨勢，而我國師資培育之專業學術要求居然弱於其他高等教育人才培育，這十足讓人匪夷所思，且與各種專門職業人才培育之專業養成理解有甚大落差。

### 三、培育制度規準之變革

我國師資培育制度規準，係指師資培育於法規所訂的準則，可從 1932 年《師範學校法》、1979 年《師範教育法》、1994 年及 2003 年《師資培育法》等分析理解；因此，經探究謹述其變革重點如下：

#### （一）培育教師的圖像：越趨明確而完整

教師圖像係指「教師」工作應有的專業特性。我國師資培育法制擬培育師資的圖像，包括，《師範教育法》（1979）規定師資培育之宗旨，強調依中華民國憲法第 158 條之規定，應發展國民之民族精神、自治精神、國民道德、健全體格、科學及生活

智能，以培養健全師資，又《師資培育法》（1994、2003）宗旨，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；師資培育宗旨從沿革雖有文字不同，但綜整意涵均為：1. 以培養健全師資：加強培養民主、法治之涵泳與生活、品德之陶冶（人師）；2. 增進其專業知能：著重教學知能及專業精神（經師）；3. 教師在職進修：教師應進修研究與其教學有關之知能（專業化）。準此，我國師資培育制度均以培養兼具「人師」與「經師」的「良師典範」，期教師能以「傳道授業解惑」為終身志業，並持續專業發展，以便「傳承與創新」教育使命（詳參：《師範教育法》（1979）第1、13、19條；《師資培育法》（1994）第1、3、10、16條；《師資培育法》（2003）第1、2、19條）。

#### （二）培育的教師專業標準：圖像與標準缺乏實踐策進作為

師資培育各法制均提及培育所應具之教師圖像、教師專業之特性，並依其理念、價值擬定培育規準、專業標準，以引導教師從事教育工作應有的專業知識、技能與態度；爰教育部於2006年委託研究完成：1. 建立各師資類科教師共同專業標準；2. 建立各師資類科教師個別專業標準（吳清基等人，2007），惟目前尚未見其策進效益（詳參：《師範教育法》（1979）第13條；《師資培育法》（1994）第4、10條；《師資培育法》（2003）第6、7條）。

#### （三）師資培育的對象：從宏觀到窄化

依《師範教育法》及1994年《師資培育法》，師資培育對象有三：（1）培育師資：包括中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育學校（班）各類科師資；（2）其他教育專業人員：指從事教育行政、學校行政、心理輔導及社會教育等工作人員；（3）在職教師：應進修研究與其教學有關之知能。觀察該項法制思維有三：（1）視教育為專業學門，從業人員都需專業培育；（2）以服務對象「學生」為本位，學生在學校受教品質乃校園所有師長共同營造教學活動、環境教育、師表模範等結果，是以，中小學學校教職人員均應有教育行政專業培育；（3）視教師為專門職業，教師應持續成長進修，提升專業知能以增進學生學習效能更為必要；此項思維符應了聯合國教育科學文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization〔UNESCO〕）所定義教師的專業特性：從業人員對於學生的教育及福祉產生一種團體及個人的責任感（吳清山、林天祐，2004）。但是，這種以中小學學生為本位、師資培育包括教師職前培育與在職進修及其他教育人員的專業培育制度，於2003年修正《師資培育法》而瓦解，該法第七條刪除培育其他教育專業人員、

教師在職進修，修正成為「師資培育包括師資職前教育及教師資格檢定」，師資培育制度僅做教師職前培育工作，教育行政人員、教師專業發展均排除，似乎窄化了、缺乏積極的理想性（詳參：《師範教育法》（1979）第 1、2、6 條；《師資培育法》（1994）第 1、2、3 條；《師資培育法》（2003）第 1、7 條）。

#### （四）師資培育的機構：一元走向多元

我國師資培育機構，由師範教育體系之一元培育制度，至 2004 年修改《師資培育法》，培育機構包括師範校院，及各大學核定設有師資培育系、師資培育中心，最高計有 75 校（詳表 3），顯見，我國多元師資培育制度已然確立；然是否為多元優質特色培育有待商榷。相關培育規準並未規範大學設置教育學程培育師資，應設有教育相關系所，這與《大學法施行細則》第八條規定：「大學設學分學程或學位學程，應有相關系、所、院為基礎」，且與各種專門職業人才培育之專業養成理解有甚大落差（詳參：《師範教育法》（1979）第 2 條、《師資培育法》（1994）第 4 條、《師資培育法》（2003）第 3 條）。

#### （五）培育機構的法定任務：由完整退為部分

依《師範教育法》及 1994 年《師資培育法》，師資培育法制賦予培育機構任務包括：1. 培育師資：含師資職前培育、教育專業人員、教師在職進修；2. 強化教學實踐能力的教育實習；3. 研究教育學術、地方教育輔導；其中，教育專業人員、教師進修之培育工作及研究教育學術等任務於 2003 年修法刪除。回顧 1994 年修法，趙金祁次長於立法院答詢時強調教育學術研究與發展的重要性，他認為師資培育制度裡，包括師資的特性、性向、興趣、培育、課程、教學、實習，及擔任教師等過程，每一個因素都必須做很縝密地研究發展，如果這項教育的研究發展有所偏廢，將來師資培育勢必無法推行（立法院，1992）。因此，師資培育機構於專業師資培育法定任務已由完整退為部分，倘任由各大學自主發展，是否能兼顧整全而專業的師資培育制度，恐無法確保。

#### （六）師資培育的課程：從規範到自主又到審定

師資培育課程是教師圖像、教師專業與特性的養成教育，是以，師資培育法制均規範師資培育課程；於《師範教育法》時期，教育部訂頒「中等學校各學科教師本科系相關科系及專門科目學分照表施行要點」為教師登記任教科目之依據，為標準規範課程；至 1997 年，由於立法委員認為大學有辦學自主及負責態度，爰修正為「專

門科目，由師資培育機構自行認定之」，屬下放大學自主課程（立法院，1996）；其後，師資培育之專業規劃由各校自主認定，續因擔任國民中小學課綱教學效能之師資素質深受社會質疑，復於 2002 年修法（2003 年實施）時，立法院審查會為確保師資職前教育之素質，決議修正將師資職前教育課程由師資培育之大學規劃，並報請中央主管機關審查核定後實施（立法院，2002）。由此觀之，師資培育大學辦理師資培育係為培育中小學以下師資，就培育課程而言，最基礎的是必須足以實踐國民中小學課綱教學效能之「目的性」的教育，它不同於當前高等教育市場化、完全自由競爭之概念。

（七）教育實習：從一年到半年、從有實習津貼到繳交學分費

教學工作是一種將知識、情意轉換為技能，對學生高度專業的服務型態，其實踐涉及教師的人格特質及意志；因此，教育實習工作除了學習理論轉換實務之實踐能力，尚應有協助學生探究未來任教之意向。因此，師資培育向來重視教育實習工作，長期均規定教育實習應全程實習一年，並享有實習津貼；然而至 2002 年適逢經濟不景氣，爰修正教育實習為職前教育課程之一，改由學生負擔 4 學分費，政府免支出教育實習津貼以節省財源。

（八）取得教師證書之過程：從書面審查之初檢、複檢到教師檢定考試

《師範教育法》及 1994 年《師資培育法》所訂定取得教師證書之過程，除了修畢師資職前教育課程外，其取得教師證書制度應依序通過教師檢定初檢、複檢。初檢重視理論學習，修習課程科目，通過發給實習教師證書；經過一年教育實習教學、級務、行政、研習四種能力，以及理論轉換實務之實踐能力。複檢著重教學能力及師表模範，通過發給教師證書。至 2003 年修正為發給修畢師資職前教育課程證明書及教師檢定考試。

（九）師資培育數量評估：由師範校院規劃到無規劃的供需背離又到政策規範數量減半

有關師資培育數量評估，於《師範教育法》規定師範校、院，視師資之需要，作有計畫之招生，因此，培育數量由師範校院依現場需求控制；但 2003 年修正《師資培育法》，均未提及師資培育數量之評估，尤其多元儲備制後，培育數量以儲備制為由，呈現微管控狀態。時至 2004 年培育大學有 75 校，最高可培育 2 萬多名師資生（教育部，2005）；此際，逢少子女化趨勢衝擊，師資培育供需背離問題浮現，號稱

「流浪教師」上街抗議，教育部於 2004 年實施「師資培育數量規劃方案」，要求師資培育三年減半政策。又依表 5 顯示，至 2011 年師資培育學系管道減少 59.8%，而教育學程僅減少 34.9%未達減半。

(十) 建立師資培育儲備制法制化：從行政規則到法律，符合「涉及人民權利義務以法律定之」之法制

2003 年《師資培育法》第 14 條，乃首次於法明定：取得教師證書欲從事教職者，應參加教師公開甄選。這是儲備制有別於過去以適用《教師法》規定、於檢定及教育實習辦法定之的情形，這項規定可以減少儲備教師訴求分發教職之爭議。

(十一) 導向「培用合作」之師資培育：從師資培育機構責任增列地方政府、學校責任，並應結合共同辦理

2003 年修訂《師資培育法》，規範師資培育之大學辦理地方教育輔導工作，應結合各級主管機關、教師進修機構及學校或幼稚園共同辦理；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。此為師資培育單位、人才進用的單位應協助、共同辦理之「培用合作」，有助於理論與實務交互檢證之發展，亦為我國師資培育進步之策略。

綜上，我國師資培育制度規準的變革有愈趨進步與完善之處，包括：1. 培育教師的專業圖像越趨明確而完整；2. 持續發展建置教師專業標準；3. 師資培育機構走上多元培育，符合民主潮流；4. 師資培育的課程從標準規範到大學自主、到審定機制，以聚焦於法制之專業目的，又有大學課程的彈性；5. 取得教師證書需通過檢定考試，符合專門職業證照制度；6. 導向「培用合作」之師資培育，有助於理論與實務交互檢證之發展。其次，我國師資培育制度規準變革，筆者認為部分是未來可以再檢討之處，例如：1. 師資培育的對象：從宏觀到窄化，未來是否擴及其他教育人員的培育，以利發展專業學校；2. 教育實習從一年縮短為半年，應衝擊專業人員養成的臨床實習及師徒傳承；3. 師資培育過程的專業管理，如：培育大學申請、培育數量、學生甄選培育、學生修習課程、教育實習、檢定考試、或教師甄選……等，都應有合理而專業的規劃與檢核。

## 參、我國師資培育制度實施的問題與因應

制度是行政的依據與框架，許多教育改革所衍生的問題未必是制度設計錯誤，而是執行過程產生了落差。觀察我國師資培育制度變革，從培育的法制、機構與管道及規準變革至今，制度設計有其社會背景需求，亦有逐漸完善與進步之處，惟許多學者認為制度變革執行後呈現諸多問題。筆者從師資培育歷程歸納之，包括：(一) 進入師資培育機構時的「選擇階段」：如師資培育機構審定寬鬆、培育數量供需過度失衡；(二) 在師資培育機構學習的「專業教育階段」：如培育課程過於理論化、職前培育課程與學校實際需求出現落差與斷層；(三) 介於師資培育機構與實習學校之間的「導入階段」：如教育實習流於形式、先實習再檢定增加困擾、檢定科目缺乏專業檢證之爭議性、教師甄選市場結構失衡、教師甄選市場資訊欠缺；(四) 將來正式進入教職後的「專業發展階段」，如教師進修誘因不夠、進修效益受質疑、偏遠地區教師進修缺乏有力資源、教師職涯發展制度未臻健全、不適任教師未能有效處理等(方永泉，2009；吳明清，2010；周祝瑛，2009；邱素青，2005；高強華，2004，2006；張茂源，2009；陳益興等人，2009)。以上多諸多問題，已有許多文獻論述，本文不再重述。惟觀察這些問題非全然是制度設計而使然，其中存在實施面設計的核心價值不彰，包括：良師志業價值模糊、教師職業仍處半專業、多元未見核心穩力、師資培育於高等教育中被邊緣化、尚無「質量供需評估機制」。是以，針對前揭核心價值的提振，僅提出以下因應措施，以利振興師資培育制度。

### (一) 良師志業價值模糊：應喚起志業良師，積極提振教師社會地位

師資培育之名稱於1993年10月27日之立法院教育法制委員會正式將「師範教育」名稱修定為「師資培育」(立法院，1993)，自此「師表模範之教育」簡化為「師資的培育」，從理想的專業教育轉化為工具性的培育，師資職前培育就在市場化、學分化、理論化、速成化與邊緣化等「五化」現象下，「志業」與專業倫理精神淡然(陳益興等人，2009)。然而教師是「教化人」的工作，要完成這份使命，教師的價值必須是以學生最佳學習效益為思考(Vasumathi, 2010)，並要有以教師為志業(vocation)的理念(吳明清，2010)；因此，師資培育應培育兼具「經師」、「人師」的志業良師，並能發揚師道、重建教師的專業地位與形象，這是未來的重要課題。

### (二) 教師職業仍處半專業：應以專業標準本位建置教師專業化制度



依據聯合國教育科學文化組織於 1966 年「關於教師地位之建議案」(*Recommendation Concerning the Status of Teachers*) 中所提：「教職必須被視為專業」，因為教學是一種服務公眾的型態，需要專門知識和能力，且需要長期努力和研究；此外，教學也須從業人員對於學生的教育及福祉產生一種團體及個人的責任感 (UNESCO, 1966)。其次，1983 年代美國卓越教育委員會 (National Commission on Excellence in Education [NCEE]) 出版「危機中的國家」(*A Nation at Risk*) 報告，追求卓越成為國家教育目標，要讓教育邁向卓越，提升學生學習成就，必須培育更具專業的教師 (吳清山、林天祐，2004；NCEE, 1983; Townsend, 2011)。準此，在「應然」上，教師被期待是專業，惟時至今日，在「實然」上，教師的地位仍被認為只是半專業 (張德銳，2001，頁 441；許籐繼等人，2010；Berry, 2008; Etzioni, 1989; Romano-ski, 2011)。其次，在建立教師專業化制度時，應以教師標準本位為基準，因為，教師專業標準是基於教師工作職責和要項而發展一套有系統的尺規，這套標準才能契合重點地引領教師的專業發展方向，協助教師自我反省與惕勵，同步提升教師自我成長意識，為教師素質把關 (吳清山，2011)。

### (三) 多元未見核心穩力：應建置師資培育的中堅穩力，加強多元整合與交流

郭為藩認為教師這一個職業需要有穩定的來源，太多太少都不利該職業的專業品質 (立法院，1992)；又陳益興亦呼籲師資培育要有中堅穩力、典範傳承 (教育部，2006；陳益興，2005)；又優質師資的穩定來源的建構應包括培育機構、典範傳承、師資提供、專業研究及專業成長等「質」與「量」的中堅穩力樞紐。這項穩力早期由師範教育大學擔綱，惟因應民主社會發展多元開放儲備制度，然教師專業標準本位尚未建立，師資培育多由大學自主，核心穩力已不復見。因此，為建置師資培育的中堅穩力，教育部應整合各師資培育機構，就其個別的優良培育示例、教育研究等資源整合，形成資源中心並擴散交流，以發揚典範傳承。

### (四) 師資培育於高等教育中邊緣化：政府應積極扶植師資培育學門發展

「教職必須被視為專業」在教育領域長期被討論而廣泛認同，惟何謂「專業」又在大學自主中各自理解與作為。因此，師資培育之「教職任務之目的化」被解讀為符應「自由競爭之市場化」，師資生要任教須依甄選競爭，師資培育大學辦學要看績效；然適逢少子女化趨勢，師資培育大學發展受限，招生倍增辛苦，於是，部分師資培育大學選擇退場；師範教育大學被要求與一般大學整併，或者僅存保留「師資培育中心」辦理。長期如此，師資培育在高等教育中資源稀少，學術地位不足，明顯被邊緣化，

其品質將堪慮。觀此，教師如同是「國家的建設者」(teachers are known as “nation builders”)(Obama, 2011)，政府應有積極的責任，提供資源，大力扶植師資培育學門發展，讓師資培育大學有更多的能量培育優質師資。

#### (五) 尚無「質量供需評估機制」：應建立優質適量的評鑑與評估機制

多元管道師資培育制度是國際潮流、時勢所趨而不可逆的制度；但是「多元化」或是「鬆綁」的師資培育制度改革，都只是手段，其改革的目標仍是為建立高品質的師資培育，從而建立高品質的教育。惟探究《師資培育法》修改 11 次，多次是在大學自主、教師自主的理由下修法鬆綁。Hutchins 認為，大學如果失去其自主、自治權，實無異喪失了大學最可貴、最精華的特質（黃炳煌，1997），前揭自主與自治是並存的。又依據黃炳煌（1997）所提「大學自主」並不意味「大學的完全獨立自主」，而其「學術自由應有其限制」，大學的自主應限於學術事務而不是全部校務事務，大學的自主與學術的自由必須建立在學術事務之自治、自律、自省、自我批判、自我成長、自我超越的基礎上。是以，師資培育制度不能簡約以「大學自主」，而忽略師資培育為中小學學生受教權益的教育目的。準此，多元培育制度以來，近年教育界對師資培育素質質疑，1998 年出現師資培育數量與出生人口數完全背離（儲備過剩），教育部才陸續提出相關的專業規準與評估方案，實施諸多措施至今，教師素質提升尚無獲得社會認同。因此，師資培育對於品質、數量都應有完整、專業的評鑑與評估機制，以利永續發展培育優質適量的師資。

## 肆、我國師資培育制度的展望與建議

我國師資培育制度走過百年歷史，雖經過多次變革，惟歷次改革的目的與重點，都是為了改善制度不周之處，或因應社會期待、教育思潮等而調整，據以期待培育更合格、更好的教師。觀察我國師資培育制度變革的重要特色有：一，我國師資培育制度脫離殖民、政治色彩，建立了本土特色、專業自主的師資培育制度；二，漸進提高師資學歷，以提升師資水準，奠基國民教育成功，成為「良師興國」實證；三，為順應教育思潮及充裕師資來源，由一元計畫制改為多元儲備制，打造民主多元開放的師資培育制度；四，制度規準設計融合師徒傳授、能力本位、專業證照的多元培育制度，以培訓更合格、更有學識、品德素養的「好」老師。足顯，我國師資培育是不斷改善與精進的制度。

而今，我國師資培育已然為多元儲備制，立基於過去師範教育的悠久歷史、優良傳承，並展現多元參與、市場競爭的活力與創新；惟制度在變革轉換過程難免會有過渡期的失衡；因此，我國師資培育制度倘能在固有基礎上，並就制度實施的問題能以優質精進、典範傳承、導正缺失、符應時宜，相信我國師資培育將能建構一個優質、專業而永續的師資培育制度，準此，我國師資培育制度有以下展望：

#### （一）形成兼具多元優質與穩定力量的師資培育機構合作聯盟

我國師資培育制度已然有多元師資培育大學、多元的培育管道，且近年因少子化、師資需求大幅減少，因而師資培育機構有退場現象，留存具有競爭力與教育熱忱的師資培育機構；其次，過去師範體系的師資培育仍占有相當高的比率，倘能有師範體系與一般師資培育之大學形成機構結盟、合作培育、互補專業，相信所培育的師資生既能精進專門學科知識，亦能深化教育專業知能，進而厚植師資培育的專業力，實質形成多元優質的師資培育制度。

#### （二）整全專業而永續的師資培育制度，實踐有效能的師資培育

探究我國師資培育制度法制規準變革，雖有良師志業價值模糊、弱化教育實習、師資培育於高等教育被邊緣化等典範流失，但也有培育師資圖像越趨明確與完整、形成「培用合作」導向、多元培育與活力創新的展現等優點；其次，我國自師範教育以來有長遠厚實的專業奠基。因此，我國師資培育倘能融合新舊制度，取其優補其弱，整全合宜的改革，關照職前培育、教師證照、教師甄選、老師教學、教師效能及教師留任等有整全的規劃（National Council on Teacher Quality, 2010），相信我國師資培育制度將能再蛻變與發展，形成專業而有效能的師資培育制度。

近期教育部組織改造，設置師資培育專責司（師資培育與藝術教育司，簡稱師資司），將於 2012 年 1 月 1 日正式運作，又教育部匯聚諸多學術與實務的專家，刻正研擬師資培育白皮書、研擬修正《教師法》、《師資培育法》中，可看出國人對師資培育制度的關心。又回顧制度的歷史沿革，都是不斷精進與改善；因此，期盼未來的師資司能體現師資培育之於教育的重要功能與任務。爰謹就本文所研究，深感我國師資培育制度改革之重要關鍵，提出以下建議：

#### （一）重新就師範教育大學之於師資培育的定位

多元師資培育制度形成以來，就職前師資培育數量而言，師範教育大學不再擁有絕對優勢，師資培育之教育研究、地方教育輔導、教師進修等都還甚為倚重；然而，

近年，師範教育大學逐漸傾向一般大學發展，師資培育專業流失中，而一般大學師資培育中心也有退場現象；屆時，師資培育將更為式微。是以，師範教育大學的定位、其與一般大學的聯盟合作關係，應可討論定位。

### （二）重新就多元師資培育管道之角色功能定位

師資培育各管道於制度上應各有其培育的特質，師資培育學系重視深度與廣度培育；教育學程重視專門學科知能；學士後學分班偏向短期快速培育。因此，當前必須具備包班教學知能養成者，如國小、幼兒園、特教班，須要有廣度與深度的教學專門與專業知能，建議能多以學系、四年養成培育之；至於，中等學校或可以教育學程培育之。其次，對於新興議題的高職教育或有師資不足類科應有學士後學分班儘速補充之。謹此各管道發揮其特色功能，並據以充裕教師來源。

### （三）喚回尊師重道、振興師道典範，體現專業而永續的師資培育制度

國家行政制度規準是一種具文，唯有專業的實踐者，才能通貫這些具文的理念、理想，並將其貫徹與實踐。然而近年尊師式微、教師社會地位下滑，教師士氣須要提振；因此，建議未來師資司就「喚回尊師重道、振興師道典範」能有積極策進作為。

## 參考文獻

大學法施行細則（2006）。

方永泉（2009）。師培「有品」，教育「有品」——尋找師資培育機構發展的藍海策略。

**中等教育**，**60**（3），22-31。

立法院（1979a）。立法院教育、法制兩委員會審查師範教育法草案第一次聯席會議紀錄（第63會期）。**立法院公報**，**68**（67）。取自

<http://lis.ly.gov.tw/ttscgi/lgimg?@68636700;0028;0038>

立法院（1979b）。立法院教育、法制兩委員會審查師範教育法草案第二次聯席會議紀錄（第63會期）。**立法院公報**，**68**（70）。取自

<http://lis.ly.gov.tw/ttscgi/lgimg?@68637000;0031;0046>

立法院（1992）。立法院教育、法制兩委員會第一次聯席會議紀錄（第89會期）。**立法院公報**，**81**（37）。取自 <http://lis.ly.gov.tw/ttscgi/lgimg?@8103700;0260;0285>

立法院（1993）。立法院教育、法制兩委員會第二屆第一會期第二次聯席會議紀錄。

- 立法院公報，82（15）。取自 <http://lis.ly.gov.tw/ttscgi/lgimg?@821500;0450;0474>  
立法院（1996）。立法院第三屆第三會期第十二次會議紀錄。立法院公報，86（15）。  
取自 <http://lis.ly.gov.tw/ttscgi/lgimg?@861501;0046;0056>  
立法院（2002）。立法院第五屆第一會期第二十二次會議紀錄。立法院公報，91（45）。  
取自 <http://lis.ly.gov.tw/ttscgi/lgimg?@914501;0207;0242>  
吳明清（2010）。師資培育與專業發展的問題及對策：第八次全國教育會議議題評述。  
**臺灣教育**，664，2-10。
- 吳武典、楊思偉、周恩文、吳清山、高熏芳、符碧真、陳木金、方永泉、陳盛賢（2005）。  
**師資培育政策建議書**。臺北市：教育部。
- 吳清山（2011）。建立教師專業標準的重要性。**國家教育研究院電子報**，26。取自  
[http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm\\_no=26&content\\_no=683](http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=26&content_no=683)
- 吳清山、林天祐（2004）。**教育新辭書**。臺北市：高等教育。
- 吳清基、黃乃熒、吳武典、李大偉、周淑卿、林育瑋、高新建、黃譯瑩（2007）。各  
**師資類科教師專業標準結案報告**。臺北市：教育部。
- 周祝瑛（2009）。臺灣地區師資培育政策之檢討與展望。**中等教育**，60（3），8-20。
- 邱素青（2005）。師資培育制度的理論與實際。**臺灣教育**，631，54-62。
- 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。
- 高強華（2004）。當前師資培育的問題與改進。**教育資料與研究**，58，2-7。
- 高強華（2006）。新世紀師資培育的願景及其建構。載於中華民國師範教育學會（主  
編），**新世紀師資培育的圖像**（頁3-15）。臺北市：心理。
- 師資培育法（1994）。  
師資培育法（2003）。  
師資培育法（2005）。  
師範學校法（1932）。  
師範教育法（1979）。
- 張茂源（2009）。因應國小師資培育制度變革之淺析。**學校行政雙月刊**，35，189-200。
- 張德銳（2001）。**教育行政研究**。臺北市：五南。
- 教育部（1974）。第六篇——師範教育。載於教育部教育編纂委員會（編著），**中華民國教育年鑑——第四次**（頁529-584）。臺北市：正中。
- 教育部（1984）。第五篇——師範教育。載於教育部教育編纂委員會（編著），**中華民國教育年鑑——第五次**（頁599-631）。臺北市：正中。

- 教育部 (1996)。第五篇——師範教育。載於教育部教育編纂委員會 (編著), **中華民國教育年鑑——第六次** (頁 1069-1144)。臺北市: 正中。
- 教育部 (2005)。師資培育統計年報——**2004 年**。臺北市: 作者。
- 教育部 (2006)。師資培育素質提升方案。臺北市: 作者。
- 教育部 (2010a, 8 月)。師資培育與專業發展。吳清基 (主持人), **新世紀、新教育、新承諾**。第八次全國教育會議, 國家圖書館。
- 教育部 (2010b)。重大教育政策發展歷史。取自  
<http://history.moe.gov.tw/milestone.asp?YearStart=81&YearEnd=90&page=15>
- 教育部 (2012)。師資培育統計年報——**2011 年**。臺北市: 作者。
- 許籐繼、張德銳、張新仁、謝寶梅、丁一顧、黃嘉莉、張民杰 (2010)。中小學教學輔導教師制度規劃與推動策略。教育部委託之研究計畫成果報告。臺北市: 教育部。
- 陳奎熹 (1998)。現代教育社會學。臺北市: 師大書苑。
- 陳益興 (2005)。人口結構變遷之師資培育政策。國民教育, **46** (2), 32-46。
- 陳益興、郭淑芳、陳盛賢、楊思偉、連啟瑞、黃坤龍 (2009)。我國教育政策回顧與展望——師資培育政策回顧與展望。臺北縣: 國家教育研究院籌備處。
- 黃炳煌 (1997)。大學自主與大學評鑑。載於陳漢強 (主編), **大學評鑑** (頁 41-62)。臺北市: 五南。
- Berry, B. (2008). *Teacher leadership – Watch out in Fairfax, VA*. Retrieved from  
[http://teachingquality.typepad.com/building\\_the\\_profession/2008/07/index.html](http://teachingquality.typepad.com/building_the_profession/2008/07/index.html)
- Etzioni, A. (1989). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. Ann Arbor, MI: University Microfilms International.
- Lin, E., Wang, J., Spalding, E., Klecka, C. L., & Odell, S. J. (2010). Toward strengthening the preparation of teacher educator-researchers in doctoral programs and beyond. *Journal of Teacher Education*, *62*(3), 239-245. doi: 10.1177/0022487110397816
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: US Department of Education.
- National Council on Teacher Quality (2010). *Blueprint for change in Iowa: 2010 state teacher policy yearbook*. Retrieved from  
[http://www.nctq.org/stpy09/updates/docs/stpy\\_iowa.pdf](http://www.nctq.org/stpy09/updates/docs/stpy_iowa.pdf)
- Obama, B. (2011). *Barack Obama's fourth State of the Union Address*. Retrieved from

[http://en.wikisource.org/wiki/Barack\\_Obama%27s\\_Third\\_State\\_of\\_the\\_Union\\_Addresses](http://en.wikisource.org/wiki/Barack_Obama%27s_Third_State_of_the_Union_Addresses)

Romanoski, J. (2011). *Teacher unions need to change*. Retrieved from

<http://www.noomizo.com/index.php/teacher-unions-need-to-change/>

Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: New issues for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 121-137.

doi: 10.1080/02607476.2011.558263

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1966). *Recommendation concerning the status of teachers*. Retrieved from

[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13084&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Vasumathi, T. (2010). *A design for professional development of teachers — Need for new policy framework*. Available from ERIC database. (ED512828)

