

<https://doi.org/10.53106/199356332025123803001>

生態互動觀點下臺灣師資培育政策治理的 歷史回顧與未來展望

黃嘉莉*



自 1994 年《師資培育法》施行以來，臺灣師資培育政策治理已歷經 1994 年模式轉變、2002 年質量調控及 2017 年後體制調整三階段。然而既有研究多偏重單一角度，難以揭示政策演變背後的多重影響與互動關係。爰此，本研究以 Bronfenbrenner 生態系統理論為出發點，關注生態互動與動態調適，將師資培育政策視為一個由外部條件、治理協調與現場實踐所構成的動態互動系統，透過政策文本與相關研究成果，探討政策治理的歷史發展與演化規律。研究發現，臺灣師資培育政策治理在數量與品質雙軸線上，是由國際趨勢、多方利益博弈、政府主導的治理邏輯、師資培育之大學專業自主，以及政策回饋機制等多重因素交互形塑而成。基於此，本研究提出未來發展方向，包括深化對國際經驗的理解與內化、推動多元協作的網絡治理、強化師資培育之大學的專業自主與差異化發展，並運用數據科技構建動態回饋機制，以提升臺灣師資培育政策治理的韌性與永續性。

關鍵詞：生態互動觀點、生態系統理論、政策治理、師資培育

* 黃嘉莉：北京師範大學教育學部教師教育研究院教授
(通訊作者：carriehng0802@gmail.com)

Retrospective and Perspective on Policy Governance of Taiwan's Teacher Education: An Ecological Interaction Perspective

Jia-Li Huang*

Since the Teacher Education Act of 1994, Taiwan's teacher education governance has progressed through three phases: institutional liberalization (1994), quality and quantity regulation (2002), and structural adjustment (post-2017). Previous studies have often adopted single perspectives, overlooking the multi-level interactions that shape policy change. Building on Bronfenbrenner's ecological systems theory, this study advances an ecological interaction perspective, viewing teacher education governance as a dynamic system integrating external conditions, governance coordination, and practical enactment. Through analysis of policy documents and research, it explores the historical development and evolving logic of teacher education governance in Taiwan. The study finds that the governance of teacher education in Taiwan is shaped by the interaction of multiple forces—including international trends, multi-actor interest negotiations, a government-led governance logic, limited institutional autonomy in teacher-education universities, and the persistent lack of an effective policy feedback mechanism—along the dual axes of quantity and quality. This study proposes future development directions: deepening the understanding and internalization of international experience, promoting multi-faceted collaborative network governance, strengthening the professional autonomy and differentiated development of universities in teacher training, and utilizing data technology to construct a dynamic feedback mechanism to enhance the resilience and sustainability of Taiwan's teacher education policy governance.

Keywords: *ecological interaction perspective, ecological systems theory, policy governance, teacher education*

* Jia-Li Huang: Professor, Institute of Teacher Education, Faculty of Education, Beijing Normal University (corresponding author: carriehug0802@gmail.com)

生態互動觀點下臺灣師資培育政策治理的 歷史回顧與未來展望

黃嘉莉

壹、緒論

自《師資培育法》實施至今逾 30 年，隨著職前師資培育模式開放大學參與，師資培育學生（簡稱師資生）的培養亦面臨新挑戰。師資培育政策治理既是各國提升基礎教育品質的全球策略，也是教師素質受關注的焦點（Darling-Hammond, 2000；Goldhaber, 2016；Snoek & Zogla, 2009；Stronge et al., 2008）。聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）自 1995 年公布《教師素質》（Teacher Quality）揭示教師素質的重要性後，於 2024 年《教師全球報告：教師缺額與專業的轉型》（Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortage and Transforming the Profession）中，提出解決教師缺額及專業化轉型的行動方案，開啟了對師資培育政策的新治理，顯示全球師資培育政策正進入再設計的新階段。在 2015 年的歐洲教育研究學術研討會（European Conference on Educational Research），學者指出師資培育治理被視為是一項重要的「政策議題」（Zgaga, 2015）。其後，《師資培育的歐洲化》（Europeanisation in Teacher Education）一書更從歐洲角度審視奧地利、希臘和匈牙利三國的案例，分析師資培育政策在鉅觀、中觀和微觀層次的執行過程和內容，揭示政策治理在不同文化和政治背景下的複雜性與差異性（Symeonidis, 2021）。

當全球對師資培育的系統性治理日益關注時，Gideonse (1993) 早已指出師資培育政策與實踐的諸多問題，包括教師市場、師資培育任務、權威與資源和改革一致等四個面向 12 個子問題。這些問題錯綜複雜，很難僅以單一、局部解決方案應對。在臺灣，吳清基等人（2011）歸納，師資培育政策面臨的問題包括數量與品質、師資職前培育課程、師資專業能力檢定、師資培育評鑑、教師專業發展、教師

評鑑、專責單位的設置等問題。周祝瑛（2009）也從教師培育過程、教師資格檢定及實習等環節進行問題分析。儘管以上研究已指出師資培育政策治理的多重問題，但這些議題不僅涉及政策層面的規範和資源分配，還牽涉到多元主體（如師資培育之大學、政府、社會組織）以及外部環境（如時代背景和技術變革）之間的複雜作用。然而，目前研究多聚焦於單一層面或個別主體，例如紀金山（2002）著重於制度權力與政策轉向分析，黃嘉莉等人（2021）探討師資培育品質保障的調整，卻未能揭示多層次因素交織與互動的整體樣貌。此一侷限性正反映出師資培育政策治理的互動性特徵（如黃嘉莉、張建成，2020）。

生態互動觀強調從時間的週期性變化觀察穩定的「緩慢累積」和變化的「快速釋放」規律，從而審視治理在穩定與變動之間的自我調適與演化（Holling, 1973）。基於此，本研究以此觀點分析臺灣自《師資培育法》施行 30 年來的政策發展，回顧問題形成、影響因素與治理回應，以探索歷史規律與未來方向。

貳、文獻探討

為系統性分析臺灣師資培育政策治理，本節探討師資培育政策治理的概念及其生態互動觀點內涵。

一、師資培育政策治理的概念

治理（governance）是指政府透過規則設計、資源分配與權力協調，以有效實現政策目標，其特徵是過程性、非官方角色與權力行使，以及政府權威的去中心與分散（Sending & Neumann, 2006）。依循此定義，治理蘊含對達成目的的過程操控與規則制定，完成某種社會協調與整合的模式或秩序（Kjaer, 2004）。基本上，治理是各國頂層政策的表現，是跨部門與多層級的利害關係人間互動的能力（Müller et al., 2023），治理的要素包括政策達到的目標、達成目標共同行動的主體與角色、行使的權威與權力、制度與規則。

「治理」概念已被應用在多個研究領域，包括「全球治理」（global governance）、「永續治理」（sustainable governance）、「善治」（good governance）等。例如，英國成立「教育標準署」（Office for Standards in Education,

Ofsted)、「師資培訓署」(Teacher Training Agency, TTA)和「教師專業總會」(General Teaching Council, GTC)，分別用以評估教師素質、管理培育並設定資格，展現治理實踐(黃嘉莉，2008)。即使這些組織後續有所調整，但都是以培養高素質教師為目標，透過英國政府制定的制度和規則來維繫著教師、師資培育機構、教育行政部門及相關組織等利益相關人的主體行動，同時以制度和規則的實施、監督和評估，來檢視政策執行的績效，以達到政策目標。由此可見，治理可適用於師資培育政策，成為可分析的對象。

據上，本研究所指的師資培育政策治理，是指政府為培養高素質教師的目標，透過權力的行使，協調及整合多元主體(例如師資培育之大學、中小學、師資生等)，政策和制度的實施、監督與評估，以及主體間的協調與管理，形成資源流動和回饋機制，以確保政策目標的實現。

二、生態互動觀點的內涵

生態學(ecology, ökologie)是由“oikos”和“logos”所組成，是一門研究住所的學問，也就是研究有機體與其周遭環境關係的學問(彭璧玉，2006)。生態學原理與方法運用在教育領域，可從鉅觀的教育和環境關係或微觀的學校環境進行研究(范國睿，2000)。然而無論是鉅觀或微觀的生態學角度，均以生態系統與生態平衡為本質，在一定時間內，當系統內、各子系統之間、系統與外部環境之間，達到高度適應、協調和統一的狀態，便是生態平衡(ecological balance)；反之，當系統內、外任何一事物的改變，導致整個系統的不穩定，即是生態失衡(ecological imbalance)。生態系統會透過「自我調節機制」(self-regulation mechanism)，在失衡時恢復新的平衡(范國睿，2000)。誠如 Holling(1973)所指，生態系統發展經歷「穩定—破壞—重組—再穩定」的變化，同樣地，教育系統中政策治理的穩定與變革也可視為一種動態調適過程。

教育領域已有研究將生態系統理論應用於學校改革、學習發展、家庭與學校互動等議題(如范國睿，2000；黃嘉莉、張建成，2020；Guile & Griffiths, 2001)。在探討臺灣師資培育政策治理的歷程與機制時，生態視角提供一個理解複雜互動關係的有力框架。Bronfenbrenner(1976)提出的生態系統理論，原用以說明個體發展如何受到多層次環境脈絡的影響，強調個體與環境間的持續互動，揭示了外在環境與個體行動之間的關聯性，這對理解教育現象中的系統動態具有啟發性。然而，當研

究焦點由個體發展轉向政策治理時，原理論中的層級劃分（如微系統、中系統、外系統、鉅觀系統）不再能充分明確制度之間的權力運作與回饋調節機制，其靜態的層級結構難以呈現政策演化中非線性的動態調整過程。基於此，本研究引入生態系統理論中互動性與動態關聯論點，發展出生態互動觀點。此觀點將師資培育政策治理視為一個多層級之間持續協調與反饋的「政策有機體」，強調不同層面之間的功能性互動，而非靜態層級。這種轉化不僅拓展了生態系統理論在政策分析領域的應用，也有助於揭示在不同歷史階段中師資培育政策與環境條件的互動關係與演化軌跡。

綜上，本研究將生態系統理論中的「個體」進行轉化，並非指單一師資生或教師，而是將「師資培育政策治理」作為分析的有機體。政策治理具備與個體發展相似的互動和調適特質，能在外部壓力下經歷不穩定—調整—再穩定的循環。因此，本研究將政策治理視為嵌入於多層系統中的主體，強調其與不同層級間的互動關係，以凸顯其歷史演變與制度轉折的特徵。

三、師資培育政策治理的生態互動與動態調整

首先，本研究界定分析邊界，從歷史演進探索臺灣師資培育政策治理的發展。以 1994 年《師資培育法》的頒布及其後續在 2002 年和 2017 年較大幅度的修訂作為關鍵節點，並結合林新發等人（2007）、黃嘉莉等人（2020）以及謝卓君（2004）等研究，將臺灣師資培育政策的治理劃分為三大阶段：（一）1994 年模式轉變，展現了政策由封閉走向多元開放的嘗試，並將培養師資的綜合大學稱之為「教育學程之大學校院」（第 4 條）。（二）2002 年的質量調控，進一步修正稱之為「師資培育之大學」（第 3 條），並聚焦在市場化與專業化的平衡。（三）2017 年的體制調整，強調標準本位的落實與專業素養的提升。這三大阶段對於培養高素質教師的政策方向各有側重，展現了臺灣師資培育政策治理的連續性與調適性。臺灣自 1994 年《師資培育法》以來，相關政策文本詳見表 1，為本研究分析對象之一。

表 1
師資培育政策治理相關政策文本

階段	法規	內容
第一階段 1994-2002 年		《師範教育法》、《師資培育法》、教育專業課程科目及學分對照表、《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法》
第二階段 2002-2017 年		《師資培育法》、我國師資培育數量規劃方案、《師資培育統計年報》、我國師資培育數量第二階段規劃方案、師資培育素質提升方案、中小學教師素質提升方案、協助師範／教育大學轉型發展、補助師資培育之大學精緻特色發展計畫、《大學院校師資培育評鑑作業要點》、《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》
第三階段 2017 年迄今		《師資培育法》、《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》、《師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法》、我國師資培育數量第三階段規劃方案、我國師資培育數量第四階段規劃方案

註：作者自行整理。

生態系統理論最具啟發性的部分並非其層級劃分，而是對系統間互動與動態調適的理解。據此，本研究在政策研究的脈絡下，將生態系統理論進行功能性轉化：以「師資培育政策治理有機體」為分析核心，重點不在界定微、中、外、鉅觀系統的邊界，而在於揭示各主體（政府、師資培育大學、中小學、社會組織）如何在政策設計與執行過程中形成互動網絡。此一生態視角強調三項分析原則：一是互動原則：即各層級系統之間並非靜態分層，而是透過資源、權力與規則的動態交互而形成治理樣態；二是適應性原則：強調治理在外部衝擊下呈現「不穩定—調適—再穩定」的循環，與 Holling (1973) 的韌性觀點相呼應；三是歷史性原則：指出時間系統不只是分期，更凸顯出制度演進中的轉折與路徑依賴。這三項原則為本研究分析各階段政策治理的依據。

其次，為確立師資培育政策治理的分析架構及其要素，本研究參考 Guile 與 Griffiths (2001) 的「學習生態系統」（learning ecology）概念，將師資培育政策治理視為一個動態互動的生態網絡。此網絡以「師資培育政策治理有機體」為中心，透過政策設計與執行，連結多層級行動者、資源與組織間的互動關係。不同於 Bronfenbrenner (1979) 對生態系統的層級劃分，本研究採取功能性轉化的方式，以主體間互動的角色與權責分布作為依據：政府（教育部及其相關業務單位）在此治

理生態中扮演協同與資源配置的核心角色，師資培育大學與師資生為培育實踐單位，中小學（實習機構）為理論與現場的連結場域，而社會組織（如教育團體、民間組織等）則提供外部資源與回饋。此外，科技發展、社會變遷、國際趨勢、價值觀與文化價值等外部環境因素，構成影響治理體系調整的關鍵條件，督促政策行動者在權力協商中進行調整。由此可見，師資培育政策治理的生態系統並非靜態層級的疊加，而是一個隨政策變化而持續重組的互動網絡，透過制度設計、權力行使與回饋機制，形成具動態適應性的治理結構。

再者，本研究針對師資培育政策文本及相關研究成果進行互為文本分析，找出時間演進中較為突出的因素進行探究，從而理解師資培育政策治理的問題、影響因素及其彼此間相互關係。

參、時間系統下臺灣師資培育政策治理的發展

本研究在每一階段的分析，將蒐集到的政策和相關研究的文本相互對照，從而探究治理邏輯的轉變，並提出三階段突出的師資培育政策治理事件與問題及其受到的因素影響。

一、師資培育模式轉變階段（1994-2002 年）

1994 年《師資培育法》改變了臺灣師資培育模式，從過往以師範院校為主的封閉式模式，走向綜合大學都可以參與的多元式模式（吳清山，2006；吳清基等人，2011；林新發等人，2007）。師資培育模式的轉變意指許多法令、制度與參與主體的不同。

（一）政策理念從封閉走向開放多元

師範院校自成立以來，便專責為基礎教育培養教師。1979 年《師範教育法》的制定是為了因應通盤規劃師範教育體系，以適應時代的需要，提升中小學教師素質（李園會，2001）。當時的師範教育體系包括 12 所師範院校以及政治大學教育學系和中興大學農業教育學系，而且不僅培養公費師範生，也培養自費生（陳舜芬等人，1996）。可見，當時的師範教育體系並非完全封閉。這種以師範教育培養師資

的堅持是為了「培育健全師資」，以系統性規劃職前、實習、在職生涯晉升的教師職業發展（林清江，1994）。《師範教育法》的立法權威保障了教師工作的專業性，然而，這種專業性在社會開放風氣和國際趨勢的推動下經歷了顯著的轉變（林新發等人，2007）。

（二）師資培育政策治理的生態互動分析

在社會條件的推動下，1987 年政治解嚴後的社會風氣逐漸鬆動。「師範」的黨國集權與教育官僚意象，在社會要求多元開放風氣的壓力下逐步失去正當性（紀金山，2002）。同時，全球教育改革的浪潮也成為治理變遷的重要外部推力。教育部中等教育司（1991）完成《世界各主要國家師資培育制度比較研究》，匯集日本、法國、德國、美國等國家制度經驗，確認了「開放多元」是全球的共同趨勢。張春興等人（1989）借用美國、英國、法國、西德、日本等國家經驗，建議完善教育專業科目的審核與認可、教師專業檢定考試制度等。黃炳煌（1989）引用美國、日本、英國、西德、法國等經驗，支持開放師資培育市場。這些跨國比較的成果為《師範教育法》走向《師資培育法》的修訂，提供了正當性與政策依據。

在外部行動者與社會力量的影響下，民意機關和教育改革團體成為政策變革的重要推手。解嚴後，立法院與教育部的互動標誌著政策民主化下的權力重組。而民間團體的積極陳情，迫使政府開放封閉的師資培育市場，以回應社會的要求（顏國樑，2002）。這些外部壓力促使政府不得不重新界定師範院校的角色，開放由綜合大學培養師資，以增加學校選擇教師的機會，從而提高教師素質並加速師資代謝（薛曉華，1996）。換言之，外部壓力使師資培育的開放成為不可逆轉的趨勢。

在政策調整層面，教育部為回應外部環境變化，於 1994 年制定《師資培育法》，確立師資培育多元化的法律基礎，並在行政院教育改革審議委員會（1996）的建議下，引導師範院校整合或轉型。教育部作為治理網絡的核心，透過制度設計與資源配置，協調多方行動者之間的利益關係，形成師資培育多元化政策的制度條件。

在執行政策的現場，1994 年《師資培育法》的制定，不僅標誌著政策開放，更代表當時師範體系的政黨意象和教育官僚的保守性。解嚴後，教育改革需求高漲，使政策聚焦在多元開放，數量調整遠大於品質關注（紀金山，2002），導致師範院校培養師資的實際問題未受關注。例如，師範院校無法培育諸如護理、海事、農業、商業等中等學校職業類科專業師資（伍振鷺、黃士嘉，2002），同時無法準確

計算學校的教師需求，使師範院校培育的教師有超額分發或分發不足額的現象（張春興等人，1989）。除此之外，還有公費生制度的升學限制無法讓師範生樂業（黃炳煌，1989）、任教意願低落（張春興等人，1989），以及職業保障欠缺競爭與變革（行政院教育改革審議委員會，1996）等問題。

雖然多元開放的政策設計象徵師資培育體制的重大突破，但教師專業素質與師資供需平衡並未建立相應的制度配套。正如紀金山（2002）所指，《師資培育法》的立法過程反映國家官僚、學者和民間團體之間的勢力與角力，使制度設計在創新與路徑依賴之間形成張力。對照《師範教育法》第 1 條與 1994 年《師資培育法》第 1 條，可見兩者都揭橥「以培養健全師資及其他教育專業人員，並研究教育學術為宗旨」。其中「其他教育專業人員」是指從事教育行政、學校行政、心理輔導及社會教育等工作人員。雖然兩部法都延續「培育健全師資」的宗旨，但新法更著力於擴大參與主體，使師資培育從封閉走向多元化。例如，《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」，第 16 條規定高級中等以下學校、幼稚園及特殊教育學校應配合師資培育之大學辦理全時教育實習，第 9 條至第 12 條則詳列了課程類型、實施年限、證明書與檢定考試等制度設計。這些條文顯示政府在管控師資培育過程中著重在參與培育主體的擴展，對於培育內容的專業化、標準化要求及師資培育品質保障，則相對欠缺明確規範。可見，外部開放的社會氛圍與國際趨勢提供了改革契機，政府部門成為制度轉型的主導者，而師範院校與教育現場則在新的制度環境下進行調適。這樣的生態互動結構，呈現出政策開放背後的多重力量協商與制度再定位。

二、師資培育質量調控階段（2002-2017 年）

（一）師資培育政策理性的市場化與專業化並行

《師資培育法》的立法代表師資培育政策治理進入一個新階段，明確了市場化方向，透過市場競爭來提升教師素質。然而，在擴充師資來源的同時，卻忽略學齡人口減少導致師資過剩的問題。隨著市場化帶來的數量失衡逐步擴大，以「專業化調整市場化偏差」的政策浮現，形成了市場化與專業化共存的政策治理格局。

專業化推進早見於行政院教育改革審議委員會（1996）的建議：放寬教育學程的限制，並合理設計初檢和複檢的內容和標準，以確保師資素質。學者們（如張春

興等人，1989；黃炳煌，1989）也建議應定期或不定期對師資培育機構的師資、課程與設備進行評鑑，並對師資生的能力進行嚴格測驗（實施會考或辦理教師執照考試）。然而，1994 年《師資培育法》開放綜合大學參與，實質運作仍受監管拘束。若以 A. Smith 式自由經濟理念理解「市場化」，其意涵在於政府應以最少的干預，讓市場以「競爭」機制達到資源最適配置與獲得較大公共利益，僅有市場失靈時才介入（許立一，2011）。《師資培育法》表面雖採行市場化方向，實際上路徑依賴仍繼承傳統培育模式並以法令監管，顯示「市場化」僅止於語義層次，政府始終處於絕對主導角色（黃嘉莉，2006）。

（二）師資培育政策治理的生態互動分析

外部環境方面，《師資培育法》實施期間，政府為了平衡城鄉教育資源差距、配合新設學校及分校建設、推動教師優惠退休專案及小班制政策等，讓教師缺額大幅增加。這表面上的缺額，擋不住臺灣於 1985 年起總生育率 1.88 已低於人口替代率的少子女化趨勢（內政部，2024），導致取得教師證書人數大增，引發供過於求的師資過剩現象（黃嘉莉，2006）。社會行動者方面，首先，儲備教師組成社會團體，以陳情和示威爭取獲取教師資格證書的權益。其次，監察院針對教育部在師資培育模式轉變中，對同意為代理代課教師開設教育學分班以及未能及時管控師資過剩的不當行政管理提出糾正案（監察院，2000，2004）。在此背景下，教育部委託中華民國師範教育學會進行研究，比較美國、加拿大、英國、紐西蘭、澳洲、德國、法國等國家經驗，提出《師資培育政策建議書》，擬定師資養成、實習與檢定、教師甄選以及專業發展的系統方案（吳武典等人，2005）。綜觀之，師資培育問題呈現多因素交織的複雜治理議題，治理取向逐漸在數量治理（市場化）與品質治理（專業化）之間形成相互調節。

1. 市場化：師資培育政策的數量治理

數量治理最明顯的是「三年減半」策略，表現在 2004 年實施《我國師資培育數量規劃方案》。該方案的目標是在 2007 年將師資培育招生數量減少至 2004 年的 50% 以下，並將研究生修習教育學分的比例控制在 40% 以下。為達到此目標，政府採取多項措施，包括減少招生數量、透過評鑑保優汰劣、逐年核減學士後教育學分班，並建立公費生培育提報制度（李奉儒，2008）。

除了減量外，政府還進行數量的監控與調控。2005 年起發行《師資培育統計年報》，建立長期數位指標系統，提供政策規劃資訊（李奉儒，2008）。為延續師資培育數量規劃的做法，政府制定第二階段規劃方案，在師資培育審議委員會的審議下，設定了最低培育總量為 6,000 人，並且根據各師資類科儲備情況調整比率至 25%（教育部，2012a）。這是考量維持既有市場規模和減少牽動下，所制定出最低基準的安全培育總量（周愚文，2012）。

從這一系列措施可以看出，師範院校的轉型、師資培育評鑑及減量政策的一系列績效導向的政策調整，對政策執行現場層面的整體品質和數量造成了顯著影響。

2. 專業化：師資培育政策的品質治理

品質治理的核心在於提升師資培育的整體品質。首先，2006 年教育部推出《師資培育素質提升方案》，旨在以標準本位師資培育政策為基礎，系統性地提高師資培育的品質（教育部，2006）。該方案為期四年，聚焦在師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄試和教師專業成長五大層面，並制定九項行動方案。該方案不僅長期且具系統性，也為臺灣師資培育政策治理立下重要里程碑。該方案的制定，是以中華民國師範教育學會（2005）《師資培育政策建議書》為基礎，提出多項師資養成與專業標準建議，並由師資培育審議委員會審議通過，奠定後續政策方向（林新發等人，2007）。2009 年教育部啟動第二輪四年期的《中小學教師素質提升方案》，進一步擴大範圍，涵蓋在職教師的專業發展、退休、獎勵和淘汰不適任教師（教育部，2009）。第二輪的方案顯示職前與在職教師專業發展的統籌規劃，並在「精進師資培育制度」層面中，著重於強化養成、實習及檢定的具體措施，為師資生的遴選、課程設計和實踐活動提供了清晰的政策指引。2012 年教育部發布《師資培育白皮書》，系統性地規劃未來十年政策藍圖，明確強調標準化及專業素養發展方向，內容涵蓋師資職前、在職教師及相關教育人員的全面規劃和策略，其中特別強調招生總量控制、教師資格檢定標準、教育實習成效指標、教師專業標準研發等具體方案（教育部，2012b）。這些內容不僅為政策設計提供清晰指引，也使臺灣師資培育政策在數量管控與品質保障上達到新的高度。《師資培育白皮書》中明定的「以標準本位強化師資專業」及「建立科學化師資供需調控機制」，不僅是文件宣示，從中亦展現了教育專業學術團體與政策制定者之間協作的制度化成果。

其次是實施兼顧師資培育數量和把關素質的教師資格檢定考試。2005 年政府開始實施年度式教師資格檢定考試，針對四大師資類科進行共同科目和專業科目的筆

試，並將考試通過率納入師資培育評鑑的基礎指標之一。此一措施旨在促進師資培育之大學加強師資生的素質把關（林新發等人，2007），並將教師資格檢定考試連結師資培育評鑑制度的協作。

再者則為教師專業標準的制定。《師資培育政策建議書》建議建立「教師專業標準本位」作為多元師資培育政策的基礎，包括對師資生素質的篩檢、教育專業知能與態度的引導、教育實習內容的架構、教師資格的檢定、教師專業的發展等產生引導作用（吳武典等人，2005）。此一倡導，各種教師專業標準油然而生，包括第一波制定的各師資類科專業標準（中華民國師範教育學會，2006）、國民中小學教師教學專業能力指標¹（潘慧玲等人，2004）、教師專業發展評鑑規準（曾憲政等人，2007），以及第二波教師專業發展評鑑標準（潘慧玲等人，2008）、高級中等以下學校教師專業標準（甄曉蘭等人，2014）。這些與師資培育有關的教師專業標準，多直接與職後教師專業發展相關，但與師資培育學程的認可（accreditation）、初任檢定（licensing）以及進階認證（certification）或教師評鑑（evaluation）的網絡關係則尚未建立（潘慧玲，2014）。

此際，執行現場層面的回應與調適也同步展開。首先，數量調控與監控治理的推行加速了師資培育機構的轉型。在「三年減半」的調量重質政策目標下，師資培育之大學和師範院校均面臨師資培育數量減半的挑戰。為實現減量目標，師資培育評鑑管控機構發展的核心機制：獲評一等者可維持招生名額數量並列為經費補助對象；獲評二等者須減少招生名額 20% 並列入隔年續評對象；獲評三等者則停止招生。至 2007 年，教育部已核定 23 所大學 30 個教育學程自動申請退場（李奉儒，2008）。例如，國立臺灣師範大學國民小學師資類科教育學程自 2006 學年度起停招、幼兒園師資類科教育學程於 2007 學年度停招。部分師資培育之大學因評鑑三等或自願停招，反映政策淘汰與自主調整並存。

其次，在數量調整的背景下，師範院校經歷了深刻的變革。行政院教育改革審議委員會（1996）建議，師範院校設校條件不如一般大學，在追求較大效益的前提下，應進行歸併、整合或轉型。不僅如此，師範院校之教學研究資源有限、教師教學及實習輔導、在職進修沉重負擔、研究環境和成果普遍不佳，可謂大學院校中的

¹ 「能力指標」主要界定師資生應具備的核心素養；「專業標準」則規範教師任職的專業資格與行為規範；「評鑑規準」用以檢核師資培育大學之課程與實習品質。

弱勢學校（林新發等人，2007）。即使經歷轉型，師範院校在師資培育統計年報中仍呈現較高錄取率（教育部，2016），並持續扮演培育師資的核心角色（吳武典等人，2005）。在招生大幅減少的背景下，政府對師範院校並未給予持平的對待（張鈿富等人，2010），而是在資源上與一般綜合型大學進行差異化配置，師範院校因歷史定位常被視為改革的優先實驗場，在資源投入與政策要求上均與一般大學不同。此階段，教育部對師範院校提供了額外財政的支持。例如，2005 年《教育部推動師範校院轉型發展補助要點》（教育部，2005a）補助三所師範大學與六所師範學院進行轉型發展，提升競爭力（張德銳、李俊達，2006）。除此之外，2003 年起《教育部補助師資培育機構發展卓越師資培育作業要點》及 2010 年更名的《教育部補助辦理卓越師資培育特色議題計畫作業要點》均繼續提供經費予師範大學、教育大學和師範院校轉型之大學，促進發展師資培育特色及其素質和效能。其後，2011 年教育部《補助師資培育之大學精緻特色發展計畫作業要點》將經費補助對象擴大及通過師資培育評鑑，且師資資格檢定考試通過率達同一類科全國通過率平均值以上之師資培育大學（教育部，2017a），提供競爭性經費，促進師範院校仍具有一定地位與任務。

再者，在品質治理方面，專業化的推進使得師資培育過程逐漸趨於一致化，但此一制度化是政府透過法規、評鑑與行政權力建立起品質管控的主導，同時也使專業自主的空間逐步收斂，形成以國家制度為核心的品質治理模式。2007 年起《大學校院師資培育評鑑作業要點》擴大評鑑對象至師範院校（包含教育大學）以及師資培育相關學系，強化自我檢核與外部評鑑雙軌品質保證（教育部，2007）。此一評鑑機制不僅涉及到師資培育課程、教育實習，還包括其他培育活動，都在政府規劃下進行（黃嘉莉，2013）。另外，2005 年開始實施的《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》，則增強教育實習過程的品質，包括認證實習輔導教師和專業發展學校，以及教育實習績優三獎（教育部，2005b）。諸如 2009 年《中小學教師素質提升方案》以及 2012 年《師資培育白皮書》，均顯示教育部以法規、評價、經費的政策工具組合，推動培育過程的標準化、規範化、可監測化，使臺灣在數量管控和品質保證上形成彼此制衡又相互支持的政策組合。

三、師資培育治理邏輯轉變（2017 年至今）

（一）政策治理確立標準本位師資培育雛形

在師資培育招生數量穩定與品質機制明確的背景下，2017 年《師資培育法》重點調整師資培育過程的流程順序和把關節點，將教師資格考試作為進入教育實習前的必要條件，確立教育實習成為最終能力檢驗與情境性評估的關卡（教育部，2017b）。同時，師資培育課程由對照表控管轉為基準制，賦予師資培育之大學在師資培育課程設計上的創新特色發展空間（黃嘉莉等人，2020）。整體而言，本階段主要致力於落實 2006 年《師資培育素質提升方案》與 2012 年《師資培育白皮書》標準本位師資培育政策的制度化與流程化，特別是在師資職前課程及教育實習階段，透過明確的標準設置進行引導與評估。

（二）師資培育政策治理的生態互動分析

在外部環境中，科技技術的介入成為重要變因。以「教育實習資訊平臺」為例，過去僅作為資訊公布工具，直到 2018 年實施《師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法》，全面要求實習學生上傳檔案、實習紀錄與評量資料（黃嘉莉、武佳瀅，2021），方大幅提升行政效率與政策調整依據。科技所帶來的實質效益，包括大學對實習生成果的即時監控、對各校實習數據的整合管理，以及用於政策調整的證據依據。這不僅是技術的堆疊，也是政策治理的重要變革契機。此外，包括師資培育統計年報、師資培育追蹤資料庫等大數據的收集，以及人工智能的運用，也預示了未來師資培育政策治理的新挑戰（顏于智、李宜航，2023）。

治理協調方面，受 2019 年《十二年國民基本教育課程綱要》的核心素養方向、《國家語言發展法》的雙語教育等教育改革影響，進而調整相關制度。首先，是設置職前教育階段教師專業素養。早於 2006 年《師資培育素質提升方案》就已提出「建立標準本位師資培育政策」行動方案，並於 2012 年《師資培育白皮書》再被強調，包括教師專業標準的研發，乃至於落實於教師專業發展評鑑。2017 年《師資培育法》的修正重點之一，便是改變傳統由「教育專業課程科目及學分對照表」來限制課程的做法，以教師專業素養引導大學自主發展課程（教育部，2017b）。直到立法委員認為師資培育應與課綱的核心素養趨勢一致，才將原來送案的「教師專業標準」改為「教師專業素養」，用以規劃師資培育課程（立法院，2017）。核心素養

的推動，使教師專業標準在更名後正式獲得合法地位。同時，教育實習制度也在教育實習標準引導下，建立了表現本位的評量模式，引導實習學生學習並且評估其能力表現（黃嘉莉、武佳瀅，2021）。整體而言，此階段逐步形成了以標準為核心的師資培育政策治理網絡。此外，2030 雙語國家發展政策也對師資培育政策治理產生影響，且範圍涵蓋師資培育課程、教育實習、教師證書、授課教師、聘用等多個層面（黃政傑，2022）。綜觀此階段，政府在推動中小學教育改革的同時，將師資培育納入課程改革與教師專業標準的制定過程，兩者緊密連結。

執行現場方面，數量治理邏輯仍以動態配額、安全儲備、彈性調整的方式運作。2019 年《我國師資培育數量第三階段規劃方案》引入「師資儲備比」，考量教育政策、學齡人口趨勢、初任教師數與教師資格考試等因素推估，以將 2019 年以前的 0.5 以下提升到 2，意在以 2 倍儲備因應市場波動與政策需求（教育部，2019）。2024 年《我國師資培育數量第四階段規劃方案》中則是差異化設定儲備基準，並允許師資培育之大學可自行評估「寄存」名額，爾後待有需要可申請「釋回」原名額的彈性做法（教育部，2024b）。招生名額由年度核配走向條件化授權與自我調節，顯示師資培育之大學對於招生名額擁有動態調整的權限。

綜上三階段，臺灣師資培育政策治理，隨著社會和全球脈絡而演進。1990 年代解嚴後，社會多元化與民主化呼聲高漲，促使封閉的師範體系開放多元參與。2000 年代後，全球化與新自由主義影響下，教育治理強調標準化、績效與問責。2017 年起，數位化與 AI 技術進入治理場域，政策焦點轉向數據治理且制度彈性。這些政策轉折雖促進了多元化與制度創新，但也埋下了制度表淺借用、各方博奕產出政策治理、政策對師資培育過程的掌控與實施反饋不足、師資培育之大學深受政府規範而未能有自身專業能力等隱憂。統整三個歷史階段的生態互動分析（如表 2），可看出外部環境、政策協調與現場實踐間的動態連動。

肆、臺灣師資培育政策治理的挑戰

當政策問題演變成難解問題（wicked problem）時，單一的解決策略往往無法全面應對，而需要從生態互動的結構角度出發，探討要素之間的連動與調節（Borko et al., 2009）。由臺灣師資培育政策治理的三個階段（見表 2）發現，師資培育政策治理的轉向並非線性發展，而是不同層面間互動與調適的動態演化：第一階段的不平衡狀態主要源於外部環境因素的政治和社會發展因素，轉向師資培育市場開放；第

表 2

臺灣師資培育政策治理三階段互動

歷史階段	外部環境因素	治理協調層面	執行現場層面	治理特徵與 互動關係
1994-2002 模式轉變	1. 社會民主化、多元 化呼聲上升 2. 國際開放趨勢推動 教師教育市場化	1. 教育部主導制定《師 資培育法》 2. 建立多元培育機制， 開放綜合大學參與	1. 師範院校與大學 調整招生與課程 2. 教師供需失衡問 題浮現	
2002-2017 質量調控	1. 全球化與新自由主義思潮興起 2. 少子化壓力加劇	1. 政府強化標準化、績效與問責 2. 推動《素質提升方案》《白皮書》 3. 實施教師資格檢定	1. 師資培育大學依 評鑑結果調整名額與課程 2. 師範院校轉型與競爭性補助	市場化與專業化並行的雙軌治理
2017 至今 體制調整	1. AI 與大數據技術介入 2. 課綱改革與雙語政策影響師資需求	1. 修正《師資培育法》 確立標準本位體系 2. 教育實習資訊平臺 3. 彈性名額制度	1. 大學實施基準制 課程設計 2. 表現本位評量	標準導向與彈性調整的動態格局

註：作者自行整理。

二階段的不平衡主要來自社會行動者與監督機構（監察院、立法院）的共同作用，轉向兼重師資數量調控和品質掌控；第三階段的不平衡狀態主要順應治理協調層面回應中小學教育改革趨勢，轉向透過師資職前課程和教育實習的標準引導推動大學的專業自主。

自 1994 年《師資培育法》實施以來，臺灣的師資培育政策在過去 30 年，經歷了由穩定走向不穩定的發展過程。這一轉變主要受到外部環境、社會行動者、政策協調的多重影響，政策治理正逐步從應對外在變化的修復功能，轉向探索非傳統培育的創新可能性，並開始借助科技進步開啟質變的契機（何躍、王爽，2017）。面對未來的發展，必須正視臺灣師資培育政策治理的發展規律與值得深入探討的挑戰。

一、外部環境因素的國際趨勢影響與挑戰

根據研究結果，國際趨勢是臺灣師資培育政策治理重要的借鏡來源，時間發展中呈現出兩波重要的國際借鏡與制度回應。第一波是教育市場化的國際趨勢。當 1994 年《師資培育法》開放之後，行政院教育改革審議委員會以及當時學者都指出師資培育開放多元培育，採取競爭來提高教師素質，主要呈現出由封閉轉向開放。

當時社會民主化與教育多元化壓力，促使原本以師範體系為主的單一模式開放予綜合大學參與，但師資供需政策仍屬政府主導的管理性市場化。第二波是標準本位師資培育的國際趨勢。在多元開放的師資培育方向上，2006 年《師資培育品質提升方案》宣稱標準本位師資培育政策，自此開展為控制數量而採行師資培育評鑑、教師資格檢定考試、《師資培育統計年報》等制度性品質治理機制。此階段的治理特徵更接近日本及德國的中央控管型治理特徵，而非英美式的自由市場機制。英美強調多方市場參與和地方自治，而臺灣師資培育治理仍以政府主導為主，由教育部透過法規與審議機制掌控，呈現形式借鏡但非深度融合的特徵。

在這兩波的國際借鏡中，無論是第一波的多元開放或第二波的標準本位師資培育政策治理，都有著形式借用的特徵。以兩波國際借鏡都引用的英國為例，該國師資培育政策治理經驗的多元，來自於不同比重的理論和實務設計，而且培養機構除了大學還有中小學（Furlong, 2001）。在市場化下，英國師資培育仰賴多元主體的協作，包括師資培育的管理、評鑑、發證等，都是在官方授權下由代理人進行管理，其各自專業獨立且彼此相關而形成多元協作的網絡治理（黃嘉莉，2008）。由英國的經驗反思臺灣師資培育政策的治理，臺灣由財團法人高等教育基金會進行師資培育評鑑，由國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心負責教師資格考試以及教師證書核發服務系統，由國立彰化師範大學負責全國教育實習資訊平臺，政府同樣也透過法規的法制治理來主導師資培育，各主體可謂是政策的行政執行者。

因此，臺灣的治理呈現各自運作且執行之行政狀態，此回應到歐洲對於師資培育治理的國際經驗之反思（Zgaga, 2015），亦即國際借鏡不應僅止於形式移植，而應重視理念內涵與治理邏輯（聯合報編輯部，2011）。臺灣的政策治理若要深化，應在保留本土制度慣性的前提下，強化理念層的再詮釋與自主設計，關注理念的理解而非手段的移植。

二、政策制定過程中的多方利益博奕

本研究結果顯示，臺灣之師資培育政策治理具複雜性且非單一理性可以使然，凸顯其在市場化與專業化的權衡。此發現與謝卓君（2004）的研究一致，亦即，1994 年《師資培育法》後，臺灣師資培育政策出現分權化、彈性和限制共存；而 2002 年後則出現集權化、明確化和簡化的政策特徵。若將政策文本置於當下社會脈絡來看，這些變化可理解為在供需失衡和品質把關的雙重壓力下，由政府、師資培

育大學、社會團體與專業組織等多方利益者彼此協商與妥協的結果。名義上多元開放，但在師資供需失衡時，政府透過法規、評鑑與檢定等工具形成專業化管控。這既與政策決定者的專業視野有關，也反映出市場邏輯與公共教育治理之間的明顯落差：受到教育品質與薪資制度的結構性特徵限制，師資培育難以完全市場化（吳武典，2004；張鉅富，2002；黃嘉莉，2015；謝卓君，2005）。相較於承擔完全市場化的政策風險，由政府確保品質的持續性與穩定性，並接受學術專業的支持，應為較合宜的治理選擇（Darling-Hammond, 2016），於是治理逐步走向以專業標準與流程把關為核心的管制模式。

總結上述，過去 30 年的市場化是一種多方協商下的話語資源：在缺額時，市場化論述中之「開放多元」、「自由選擇」和「績效責任」成為改革師範教育體系與補足教師缺額的主張；在超額之際，受到民間團體等社會壓力，政府轉以「優質適量」和「品質保證」收斂。類此教育博奕不僅限於專業化與市場化，也牽動專業自主與中央管控、公平與菁英導向等多重張力。與其說政府再度介入市場（謝卓君，2005），不如說是政府從未退出師資培育治理，只是在不同時局下，採用何種論述更能迎合或凌駕特定主張，以贏得社會的理解與認同。

三、治理協調層面的權力關係與治理模式：契機與挑戰

從歷史進程來看，政策多在外部需求、學術證據和國際參照三股力量的交互作用下實現。這意味著偶然性成為政策治理的「契機」，時機性往往決定了制度是否啟動。例如，1994 年《師資培育法》實施之際，便有學者提到必須加強品質控制（張春興等人，1989），但直到因應師資培育數量的過量才見減量與管控的具體作為。又於 2006 年《師資培育提升方案》確立標準本位政策方向，即使 2016 年教育部發布《教師專業標準指引》被認為具有政策引導價值，但因其未具法律定位，該標準指引只是象徵作用。直到 2017 年中小學教育改革強調核心素養且與《師資培育法》修正的時機契合，才公布具有法律基礎的《教師專業素養指引——職前教育階段》，引導師資職前課程；同時，在教育實習上也透過表現指標規範實習過程與評量，標準本位的治理網絡始告成形。

這種時機驅動而非連續性專業的永續主張，讓政府憑藉法令規範或經費補助等合法—規範性權力形塑制度，卻也讓師資培育之大學逐漸形成組織惰性（黃嘉莉、張建成，2020；謝卓君，2005）。同時，政府體制內部的結構限制，也深刻影響師

資培育政策治理。例如，師資培育與藝術教育司作為主管機關，組織規模與人力資源相對有限，經常無法對師資培育政策做出跨部門整合性規劃，包括高等教育政策亦缺乏與師資培育政策相互連動的規劃，導致政府內協作不足。長期的積累所形成的組織惰性，即便賦予師資培育之大學課程自主設計與名額寄存／釋回彈性，實施初期仍難以達到政策治理目標。師資培育之大學如何回應來自政府的善意，雖然已有學者指出具體做法（如楊智穎，2019），但更關鍵的是，大學在回應政策時的同時，須維護專業自主與制度規範，以累積可持續的治理邏輯。

四、執行現場層面的專業角色與自我調整

《師資培育法》實施 30 年以來，師資培育之大學能展現的專業裁量空間相對有限。理想狀態下，師資培育之大學應依自身培養理念設計課程、教學和評量，能與合作單位和人員共同設計、落實和評估培養成果（Gideonse, 1993）。但是三階段中，政府都透過法令和行政命令指導師資培育過程，同時也透過經費支持激勵師資培育之大學朝向政府設立的指標行事，這是一種法制治理（legal governance），與市場治理模式強調企業競爭與管理原則有所不同（Howlett, 2009）。然而，法制治理對師資培育之大學而言，無論是法律、制度或者經費，都是控制技術。澳洲經驗亦提醒，由上而下的標準指引與評量易形成權威限制，形成所謂「完全標準化」（total standardisation）的師資培育體制（Savage & Lingard, 2018）。雖然澳洲的國情與臺灣有所不同，但是同樣都是由上而下的治理模式，師資培育之大學能彰顯的自主性不高。

不可否認地，《師資培育法》及其相關配套（包括教育專業課程科目與學分數對照表、教育實習辦法或作業要點、師資培育評鑑等）都是運用公權力來使師資培育之大學順從（謝卓君，2016）。雖然《師資培育中心自我評鑑指引》鼓勵各師資培育中心，根據各校辦學特色、社會市場需求等不同條件，找出自我定位，發展自我特色，以提升整體辦學素質（李奉儒，2008），但是，師資培育評鑑關注教師資格檢定考試通過率，以及對課程學分數與科目名稱的限制，真正推升師資培育之大學發展多元優質特色的空間有限。因此，師資培育之大學在政府管控下，透過市場邏輯來競爭優質師資的做法深受質疑（郭淑芳，2013）。這樣的治理形成具有惰性特徵的環境，使師資培育之大學過度仰賴政府規範形式，阻礙創新的可能（湯家偉、王俐淳，2021；黃嘉莉、張建成，2020）。亦如 Goodlad (1990) 所言，美國

29 所師資培育機構為了配合州政府的規範，機構本身就少了自身的特色；也如同 Wilson 與 Youngs (2005) 所言，對師資培育機構的對待雷同以及期待其能發展特色，本是一種自相矛盾的現象。因此，師資培育之大學需要的不僅是基本的經費資源，還包括用於教師專業發展、課程設計創新、實習場域整合以及數據回饋的多元支持。此外，大學必須能夠依據在地需求與教育政策目標調適的專業判斷，靈活地調整培育策略、課程設計與評量機制的能力。然而，這些資源與判斷力有助於強化師資培育機構的自主性，卻仍難以完全化解教師資格考試與市場競爭所帶來的結構性矛盾。這仍須依賴更高層次的政策與制度改革，例如建立多元化的教師資格評量方式，推動新計畫式的數量調控，以及將師資培育與教師專業發展制度相銜接，以確保制度調控與專業成長並重。

五、時間發展中呈現政策實施的系統性挑戰與回饋機制

從時間演變來看，1994 年《師資培育法》以來多次重大調整，多屬回應外部環境條件，包括社會民主化與國際趨勢引發開放、少子女化壓力推動減量與供需調控。自此之後，師資培育數量一直都是政策治理的焦點，包括 2012 年第二階段、2019 年第三階段和 2024 年第四階段數量規劃，無不透過對師資培育數量的「未來」進行掌控與調控。這呼應了在少子女化趨勢下需採取新計畫式的數量調控的主張，以減少供過於求的問題並維持多元競爭（吳武典等人，2005；黃嘉莉，2009）。然而，臺灣師資培育政策實施的過程並未有其他系統性的評估與回饋機制。

檢視《師資培育法》實施以來，政府設置有關政策實施的評估與回饋機制，包括 2008 年設立師資培育長期追蹤資料庫（後下設於 2013 年建置「中小學師資資料庫」中）、2005 年《師資培育統計年報》、2005 年全國教師在職進修資料網、2012 年全國教育實習資訊平臺等，其功能在於數量蒐集與培育資訊的發布，並未對政策實施提供系統性的證據評估與回饋，即便有，也未能透明向社會展示。其次，即使自 2003 年成立師資培育審議委員會，用以審議師資培育政策和師資培育之大學相關的審議事項（教育部，2003），也未將政策實施的評估與回饋列入審議任務。再者，師資培育評鑑是重要評估師資培育之大學，而且是政策落實的回饋機制，但主辦師資培育評鑑機構僅限於公布相關作業進程或評鑑結果的公布，對政策的成效評估並不明確，在系統性評估與回饋的機制上較為欠缺。此種欠缺，也出現在科技只運用於資訊蒐集與結果公布，缺乏與師資培育課程改進、教師專業成長或長期追蹤

相結合的設計。若能將科技應用至形成性評量、個別化支持與政策回饋，才能真正增強師資培育自我調適機制，減少對外部環境過度依賴。

伍、臺灣師資培育政策治理的未來發展

本研究採用生態互動觀點，意在強調師資培育政策治理並非靜態層級中的「有機體」，而是嵌入多重制度、社會與專業的網絡中，透過持續的互動、協同與回饋而運作的動態關係場域。此觀點將政策視為一種功能性生態互動過程，它連結外部環境的政治與國際脈絡、治理系統的政策設計，以及執行現場的專業實踐，並隨著時間在回饋中調整與重構。基於此觀點，本研究關注 Bronfenbrenner 生態系統論中的「互動」和「動態調適」，從外部環境、治理協調與現場實踐的三個互動連接面向，重新詮釋臺灣師資培育政策治理的運作機制。這種互動式理解不僅能揭示制度之間的連動，也更能解釋治理過程中出現的非線性與回饋效應。

研究結果發現，臺灣師資培育政策治理並非單一因素的主導，而是由社會需求、專業知識與國際引入三股推力所共同形塑。30 年來，《師資培育法》從量變驅動質變的過程中，雖解決當下問題，卻引發更多錯綜複雜的後續挑戰。這些歷史經驗反映出政策在回應供需壓力時的自我調節，也顯露出治理結構中持續的挑戰：國際借用、利益協商、權力主導、自主不足與回饋缺乏等問題。未來師資培育政策治理的發展需超越問題回應的被動模式，邁向結構優化的主動治理，提供以下重點建議。

一、掌握國際趨勢的治理邏輯，避免形式借鏡

國際趨勢是臺灣師資培育政策治理的重要依據，但過往多流於制度層面的介紹，而忽略其背後的治理邏輯。未來應在國際比較中超越形式借用，透過政策轉譯的角度，理解不同國家的政策如何在特定文化與政治脈絡下被內化。臺灣可從這些經驗汲取治理邏輯而非僅是模仿機制，進一步建構符合本土社會背景的制度韌性，促進永續發展。

二、推動網絡化治理，形成多方協作平衡

臺灣的師資培育政策治理常由教育部主導，雖具合法性卻容易陷入單向治理。

由於師資培育之大學極度仰賴政府的指揮與規定，施展專業能力的空間有限。未來可透過建立多方協作的政策網絡治理模式，促進政府、師資培育之大學以及社會力量間的互動協作。此外，亦可開發數位公共諮詢平臺，廣納教師社群和社會意見，提升政策制定的透明性與包容性。唯有如此，才能在多元利益間形成協商平衡，化解市場化與專業化、中央管控與地方自主之間的張力。

三、展現師資培育專業能量，形成差異化特色

長期以來，師資培育之大學深受法規與規範化限制，專業特色未能充分展現。未來應鼓勵差異化與在地化發展策略，例如，師範大學可專注基礎教育師資的專業培養，綜合大學則發展跨學科或在地化特色，回應雙語教育、偏鄉教育或數位素養等在地需求。各校可藉由強化中小學課程與師資培育課程的創新、發展特色實習模式、地方合作計畫、重視職前與職後發展的連結等策略來展現專業能量，避免陷入一體適用的僵化局面。部分成功案例還可作為示範，形成互補的格局。

四、增強師資培育之大學自我調適，強化專業自主

在長期的中央管控下，師資培育之大學形成一定程度的組織惰性。未來應賦予其更多自主空間，同時配合激勵機制。例如，經費補助和評價不僅應看重教師資格檢定通過率，也應將課程創新、實習品質、跨校合作與研究成果納入指標。大學可逐步建立自我評鑑制度，減少對中央評鑑的依賴。如此，才能兼顧制度規範與專業成長，讓大學具備真正的自我調適能力。

五、發揮科技潛能，構建動態回饋與循環調控機制

目前科技應用仍停留於資訊蒐集，未來應進一步發展趨勢研判與政策支持功能。例如，以 AI 和大數據建構教師供需預測模型，串聯教育實習平臺、師資培育統計年報、在職進修平臺，建立教師專業發展全生命週期資料庫。此外，亦應注意數據倫理與教育公平，避免技術治理淪為工具理性。若能將科技應用於形成性評量、個別化支持與政策回饋，便能真正增強師資培育的自我調適機制，提升治理效率與永續性。

誌 謝

本研究為「二次數據驅動的高質量教師教育體系建設研究」（22JJD8800008）部分成果。

參考文獻

中華民國師範教育學會（2006）。各師資類科專業標準之研究（教育部委託專案研究報告）。作者。

[Chinese Society for Teacher Education. (2006). *Study on professional standards for various teacher education categories* (Research report commissioned by the Ministry of Education). The Author.]

內政部（2024）。總生育率及嬰兒初生登記數。<https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>
[Ministry of the Interior. (2024). *Total fertility rate and number of newborn registrations*.
<https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>]

立法院（2017）。立法院第 9 屆第 3 會期教育及文化委員會第 19 次全體委員會紀錄。立法院公報，106（52），375-376。

[Legislative Yuan. (2017). Minutes of the 19th meeting of the Education and Culture Committee, 9th Term, 3rd Session. *Legislative Yuan Gazette*, 106(52), 375-376.]

伍振鸞、黃士嘉（2002）。臺灣地區師範教育政策之發展（1945-2001）。載於中華民國師範教育學會（主編），*師資培育的政策檢討*（頁 1-28）。學富。

[Wu, Z.-Z., & Huang, S.-J. (2002). Development of teacher education policy in Taiwan (1945-2001). In Chinese Society for Teacher Education (Ed.), *Review of teacher education policy* (pp. 1-28). ProEd.]

行政院教育改革審議委員會（1996）。*教育改革總諮詢報告書*。行政院。

[Executive Yuan Education Reform Committee. (1996). *Comprehensive report on education reform*. Executive Yuan.]

何躍、王爽（2017）。論自組織機制的創新性本質。系統科學學報，25（3），15-19+63。

[He, Y., & Wang, S. (2017). On the innovative nature of self-organization mechanisms. *Journal of Systems Science*, 25(3), 15-19+63.]

吳武典（2004）。師資培育與教師專業的挑戰。載於中國教育學會與中華民國師範教育學會（合編），*教師專業發展問題研究——理念、問題與革新*（頁 3-24）。學富。

[Wu, W.-D. (2004). Challenges of teacher education and teacher professionalism. In Chinese Educational Association & Chinese Society for Teacher Education (Eds.), *Research on teacher professional development: Concepts, issues, and reforms* (pp. 3-24). ProEd.]

吳武典、楊思偉、周惠文、吳清山、高熏芳、符碧真、陳木金、方永泉、陳聖賢（2005）。*師資培育政策建議書*。中華民國師範教育學會。

[Wu, W.-D., Yang, S.-W., Chou, Y.-W., Wu, C.-S., Kao, X.-F., Fu, B.-Z., Chen, M.-J., Fang, Y.-C., & Chen, S.-X. (2005). *Policy recommendations for teacher education*. Chinese Society for Teacher Education.]

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), 1-31。

[Wu, C.-S. (2006). Philosophy and practice of teacher education. *Journal of Educational Research and Development*, 2(1), 1-31.]

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's teacher education policy. In National Academy for Educational Research (Ed.), *One hundred years of education in Taiwan: Review and prospects* (pp. 1-20). National Academy for Educational Research.]

李奉儒（2008）。師資培育。載於國立教育資料館（編），*中華民國 96 年教育年報*（頁 225-274）。國立教育資料館。<https://doi.org/10.6483/RCEY.200911.0241>

[Li, F.-R. (2008). Teacher education. In National Institute for Compilation and Translation (Ed.), *2007 Annual report on education in the Republic of China* (pp. 225-274). National Institute for Compilation and Translation. <https://doi.org/10.6483/RCEY.200911.0241>]

李園會（2001）。*臺灣師範教育史*。南天。

[Li, Y.-H. (2001). *History of teacher education in Taiwan*. Nantian.]

周祝瑛（2009）。台灣地區師資培育政策之檢討與展望。*中等教育季刊*, 60 (3), 2-8。

- [Chou, C.-Y. (2009). Review and prospects of teacher education policy in Taiwan. *Secondary Education Quarterly*, 60(3), 2-8.]
- 周愚文（2012）。建立我國師資培育最低基準量芻議。臺灣教育評論月刊，1 (3)，89-10。<https://doi.org/10.6791/TER.201201.0008>
- [Chou, Y.-W. (2012). Discussion on establishing minimum standards for teacher education in Taiwan. *Taiwan Education Review Monthly*, 1(3), 89-110. <https://doi.org/10.6791/TER.201201.0008>]
- 林清江（1994）。師範教育的危機與轉機。載於國立教育資料館（主編），**開創師資培育新局：談師範教育的危機轉機（教育問題座談會專輯）**（頁 23-32）。國立教育資料館。
- [Lin, C.-J. (1994). Crisis and opportunities in teacher education. In National Institute for Compilation and Translation (Ed.), *Opening a new era for teacher education: Proceedings on the crisis and opportunities of normal education* (pp. 23-32). National Institute for Compilation and Translation.]
- 林新發、王秀玲、鄧珮秀（2007）。我國中小學師資培育現況、政策與展望。教育研究與發展期刊，3 (1)，57-80。
- [Lin, X.-F., Wang, X.-L., & Deng, P.-X. (2007). Current status, policy, and prospects of teacher education for elementary and secondary schools in Taiwan. *Journal of Educational Research and Development*, 3(1), 57-80.]
- 紀金山（2002）。**師資培育制度變革的社會學分析**。南華教社所。
- [Chi, J.-S. (2002). *A sociological analysis of reforms in Taiwan's teacher education system*. Nanhua Institute of Education and Society.]
- 范國睿（2000）。**教育生態學**。人民教育。
- [Fan, G. (2000). *Educational ecology*. People's Education Press.]
- 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。<https://doi.org/10.6251/BEP.19890601.2>
- [Chang, C.-H., Chang, F.-F., Chang, J.-Y., & Tang, W.-L. (1989). A survey on reform opinions for teacher education systems in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 22, 23-48. <https://doi.org/10.6251/BEP.19890601.2>]
- 張鈞富（2002）。師資培育政策與供需機制建立之探討。載於中華民國師範教育學會（主編），**師資培育的政策與檢討**（頁 51-72）。學富。

[Chang, D.-F. (2002). Teacher education policy and mechanisms of supply-demand balancing in Taiwan. In Chinese Society for Teacher Education (Ed.), *Teacher education policy and review* (pp. 51-72). ProEd.]

張鈞富、吳慧子、吳舒靜（2010）。問題建構分析臺灣師資培育政策之規劃。*教育研究與發展期刊*, 6 (2) , 207-230。

[Chang, D.-F., Wu, H.-T., & Wu, S.-J. (2010). Problem construction analysis for planning Taiwan's teacher education policy. *Journal of Educational Research and Development*, 6(2), 207-230.]

張德銳、李俊達（2006）。師資培育。載於國立教育資料館（編），**中華民國 94 年教育年報**（頁 225-274）。國立教育資料館。

[Chang, D.-R., & Li, J.-D. (2006). Teacher education. In National Institute for Compilation and Translation (Ed.), *2005 Annual report on education in the Republic of China* (pp. 225-274). National Institute for Compilation and Translation.]

教育部（2003）。**師資培育審議會設置辦法**。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=FL025630#lawmenu>

[Ministry of Education. (2003). *Regulations for the establishment of the Teacher Education Review Committee*. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=FL025630#lawmenu>]

教育部（2005a）。**推動師範校院轉型發展補助要點**。<https://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080061001900-0940531>

[Ministry of Education. (2005a). *Guidelines for subsidizing the transformation and development of normal universities*. <https://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080061001900-0940531>]

教育部（2005b）。**師資培育之大學辦理教育實習作業原則**。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002178>

[Ministry of Education. (2005b). *Principles for universities implementing educational internship operations for teacher education*. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002178>]

教育部（2006）。**師資培育素質提升方案**。<https://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080061003000-0950223>

[Ministry of Education. (2006). *Teacher quality enhancement plan.* <https://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080061003000-0950223>]

教育部（2007）。大學校院師資培育評鑑作業要點。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?hid=194450&id=FL008668>

[Ministry of Education. (2007). *Guidelines for teacher education program evaluation for universities.* <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?hid=194450&id=FL008668>]

教育部（2009）。中小學教師素質提升方案。<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/userfiles/%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E7%B4%A0%E8%B3%AA%E6%8F%90%E5%8D%87%E6%96%B9%E6%A1%88.pdf>

[Ministry of Education. (2009). *Teacher quality enhancement plan for elementary and secondary schools.* <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/userfiles/%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E7%B4%A0%E8%B3%AA%E6%8F%90%E5%8D%87%E6%96%B9%E6%A1%88.pdf>]

教育部（2010）。教育部補助辦理卓越師資培育特色議題計畫作業要點。https://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg016227/ch05/type2/gov40/num9/Eg.htm

[Ministry of Education. (2010). *Guidelines for the “Excellence in Teacher Education” thematic project.* https://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg016227/ch05/type2/gov40/num9/Eg.htm]

教育部（2012a）。我國師資培育數量第二階段規劃方案。<http://www.edu.tw/userfiles/file/2.pdf>

[Ministry of Education. (2012a). *Second-phase national teacher education enrollment quota plan.* <http://www.edu.tw/userfiles/file/2.pdf>]

教育部（2012b）。師資培育白皮書。<https://eric.naer.edu.tw/wSite/PDFReader?xmlId=1904593&fileName=1488835404223&format=pdf>

[Ministry of Education. (2012b). *White paper on teacher education.* <https://eric.naer.edu.tw/wSite/PDFReader?xmlId=1904593&fileName=1488835404223&format=pdf>]

教育部（2016）。中華民國師資培育統計年報（104 年版）。<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/elfile/7805/51139/a1f2218f-a458-49b8-89d0-a64bfe64d7fb.pdf>

[Ministry of Education. (2016). *Statistical yearbook of teacher education in the Republic of China (2015 Edition)*. <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7805/51139/a1f2218f-a458-49b8-89d0-a64bfe64d7fb.pdf>]

教育部（2017a）。廢教育部補助師資培育之大學精緻特色發展計畫作業要點。
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL024842>

[Ministry of Education. (2017a). *Abolition of guidelines for subsidizing universities' Refined and Featured Teacher Education Development Program*. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL024842>]

教育部（2017b）。師資培育法。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?hid=93663&id=FL008769>

[Ministry of Education. (2017b). *Teacher Education Act*. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?hid=93663&id=FL008769>]

教育部（2019）。我國師資培育數量第三階段規劃方案。https://phpweb.nutn.edu.tw/cte/download/teachingFile_20211028173454.pdf

[Ministry of Education. (2019). *Third-phase national teacher education enrollment quota plan*. https://phpweb.nutn.edu.tw/cte/download/teachingFile_20211028173454.pdf]

教育部（2024a）。中華民國師資培育統計年報（112年版）。

[Ministry of Education. (2024a). *Statistical yearbook of teacher education in the Republic of China (2023 Edition)*.]

教育部（2024b）。我國師資培育數量第四階段規劃方案。<https://teachernet.moe.edu.tw/storage/files/V2CDTvHrIVEShiU1KP0ymAnChldktsBvL8BEG7RW.pdf>

[Ministry of Education. (2024b). *Fourth-phase national teacher education enrollment quota plan*. <https://teachernet.moe.edu.tw/storage/files/V2CDTvHrIVEShiU1KP0ymAnChldktsBvL8BEG7RW.pdf>]

教育部中等教育司（1991）。世界各主要國家師資培育制度比較研究。正中書局。

[Department of Secondary Education, Ministry of Education. (1991). *A comparative study of teacher training systems in major countries worldwide*. Cheng Chung Book.]

許立一（2011）。從形式參與邁向實質參與的公共治理：哲學與理論的分析。行政暨政策學報，52，39-86。<https://doi.org/10.29865/PAP.201106.0002>

[Xu, L.-Y. (2011). From formal participation to substantive participation in public governance: Philosophical and theoretical analysis. *Journal of Public Administration and Policy*, 52, 39-86. <https://doi.org/10.29865/PAP.201106.0002>]

郭淑芳（2013）。我國師資培育數量規劃政策實施之效能分析。*測驗統計年刊*，**21**，61-86。

[Kuo, S.-F. (2013). Effectiveness analysis of Taiwan's teacher education quota planning policy implementation. *Statistical Yearbook of Educational Measurement*, 21, 61-86.]

陳舜芬、丁志仁、洪儻瑜（1996）。師資培育與教師進修制度的探討。*教育研究集刊*，**37**，39-100。[https://doi.org/10.6910/BER.199603_\(37\).0003](https://doi.org/10.6910/BER.199603_(37).0003)

[Chen, S.-F., Ting, C.-J., & Hung, L.-Y. (1996). Study on teacher education and professional development mechanisms. *Bulletin of Educational Research*, 37, 39-100. [https://doi.org/10.6910/BER.199603_\(37\).0003](https://doi.org/10.6910/BER.199603_(37).0003)]

彭璧玉（2006）。組織生態學理論評述。*經濟學家*，**5**，111-117。

[Peng, B. (2006). Review of organizational ecology theory. *Economist*, 5, 111-117.]

曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡（2007）。高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準（教育部委託專案報告）。國立新竹教育大學。

[Tseng, H.-C., Chang, X.-R., Chang, D.-R., & Hsu, Y.-L. (2007). *Professional standards and performance indicators for secondary school teachers (Including special education teacher categories)* (Research report commissioned by the Ministry of Education). National Hsinchu University of Education.]

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](https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29(2).0003)

[Tang, C.-W., & Wang, L.-C. (2021). Impacts, challenges, and responses to the implementation of the “Teacher Professional Competency Guidelines and Pre-Service Teacher Education Curriculum Standards”: Perspectives of secondary teacher education institutions. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 29(2), 61-94. [https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29\(2\).0003](https://doi.org/10.6151/CERQ.202106_29(2).0003)]

黃政傑（2022）。從雙語政策看中小學雙語師資培育。*臺灣教育評論月刊*，**11**（6），1-10。

- [Huang, C.-C. (2022). Bilingual education policy and the cultivation of bilingual teachers. *Taiwan Education Review Monthly*, 11(6), 1-10.]
- 黃炳煌（1989）。**教育與現代化**。文景。
- [Huang, B.-H. (1989). *Education and modernization*. Wenjing.]
- 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) , 63-91。
- [Huang, J.-L. (2006). Development of Taiwan's teacher certification system after the 1990s. *Journal of Educational Research and Development*, 2(1), 63-91.]
- 黃嘉莉（2008）。英國教師素質管理政治理性的轉變：治理性的分析。**中正教育研究**, 7 (2) , 129-161。https://doi.org/10.6357/CCES.200812.0129
- [Huang, J.-L. (2008). Transformations in the political rationality of teacher qualification governance in the United Kingdom. *Chang Jung Journal of Educational Studies*, 7(2), 129-161. https://doi.org/10.6357/CCES.200812.0129]
- 黃嘉莉（2009）。超額教師現象對師資培育之啟示。**中等教育**, 60 (3) , 32-46。https://doi.org/10.6249/SE.2009.60.3.03
- [Huang, J.-L. (2009). Implications of surplus teachers for teacher education policy. *Secondary Education*, 60(3), 32-46. https://doi.org/10.6249/SE.2009.60.3.03]
- 黃嘉莉（2013）。我國師資培育評鑑之研究：品質保證的觀點。**教育行政與評鑑學刊**, 15 , 57-84。
- [Huang, J.-L. (2013). A study on teacher education evaluation in Taiwan: A quality assurance perspective. *Journal of Educational Administration and Evaluation*, 15, 57-84.]
- 黃嘉莉（2015）。臺灣師資培育制度市場化與專業化之回顧與省思。載於吳清基、黃嘉莉（主編），《**師資培育法** 20 年來的回顧與前瞻》（頁 103-140）。中華民國師範教育學會。
- [Huang, J.-L. (2015). Marketization and professionalization in Taiwan's teacher education reforms: A 20-year review and reflection. In C.-J. Wu & J.-L. Huang (Eds.), *Twenty years of the Teacher Education Act: Review and prospects* (pp. 103-140). Chinese Society for Teacher Education.]
- 黃嘉莉、周鈞、劉夢婷（2021）。新管理主義下臺灣師資培育品質保證機制研究。**臺灣教育研究期刊**, 2 (6) , 27-53。

[Huang, C.-L., Chou, J., & Liu, M. (2021). Quality assurance mechanisms of Taiwan's teacher education under new managerialism. *Taiwan Journal of Educational Research*, 2(6), 27-53.]

黃嘉莉、武佳瀅（2021）。表現本位教育實習成績評量制度之建構及其試辦成果分析。**教育科學研究期刊**，66（1），1-38。[https://doi.org/10.6209/JORIES.202103_66\(1\).0001](https://doi.org/10.6209/JORIES.202103_66(1).0001)

[Huang, J.-L., & Wu, C.-Y. (2021). Construction and pilot study of performance-based evaluation for educational internship outcomes. *Journal of Educational Science Research*, 66(1), 1-38. [https://doi.org/10.6209/JORIES.202103_66\(1\).0001](https://doi.org/10.6209/JORIES.202103_66(1).0001)]

黃嘉莉、張建成（2020）。危機中的師資培育機構：基於組織群體生態學觀點之分析。**教育研究月刊**，314，101-115。<https://doi.org/10.3966/168063602020060314007>

[Huang, J.-L., & Chang, C.-C. (2020). Teacher education institutions in crisis: An organizational population ecology perspective. *Journal of Educational Research Monthly*, 314, 101-115. <https://doi.org/10.3966/168063602020060314007>]

黃嘉莉、陳學志、王俊斌、洪仁進（2020）。師資職前教師專業素養與課程基準之建構及其運用。**教育科學研究期刊**，65（2），1-35。[https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65\(2\).0001](https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65(2).0001)

[Huang, J.-L., Chen, H.-C., Wang, J.-B., & Hung, J.-C. (2020). Construction and application of professional competencies and curriculum benchmarks for pre-service teachers. *Journal of Educational Science Research*, 65(2), 1-35. [https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65\(2\).0001](https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65(2).0001)]

楊智穎（2019）。回應新課程政策變革的師資培育課程發展。**臺灣教育評論月刊**，8（4），51-57。

[Yang, C.-Y. (2019). Curriculum development in teacher education in response to curriculum reform. *Taiwan Education Review Monthly*, 8(4), 51-57.]

甄曉蘭、陳佩英、胡茹萍、楊世瑞、陳清誥（2014）。**103 年度中等學校教師類組（含特殊教育師資類組）專業標準及專業表現指標相關內涵暨配套措施計畫**（教育部委託專案結案報告）。國立臺灣師範大學教育學系。

[Chen, H.-L., Chen, P.-Y., Hu, R.-P., Yang, S.-J., & Chen, C.-K. (2014). *Professional standards and indicators for teacher categories (Including special education)* (Final report commissioned by the Ministry of Education). Department of Education, National Taiwan Normal University.]

監察院（2000，3月22日）。監察院教育及文化委員會為教育部同意修畢師資職前教育課程，以代理及代課教師連續任教一學年之年資折抵教育實習一年，違反教育實習制度之精神。**監察院公報**。

[Control Yuan. (2000, March 22). Education and Culture Committee investigation report on MOE's approval of counting substitute teaching experience toward internship requirements. *Control Yuan Gazette.*]

監察院（2004，10月20日）。監察院教育及文化委員會為教育部推動國民教育九年一貫課程，在師資培育、教師在職訓練均未完備之際，匆促實施。**監察院公報**。

[Control Yuan. (2004, October 20). Investigation report on premature implementation of Grade 1–9 curriculum despite insufficient teacher education and in-service training preparation. *Control Yuan Gazette.*]

潘慧玲（2014）。探思教師專業標準之發展與應用。**教育研究月刊**，243，5-19。
<https://doi.org/10.3966/168063602014070243001>

[Pan, H.-L. (2014). Reflection on the development and application of teacher professional standards. *Journal of Educational Research Monthly*, 243, 5-19. [https://doi.org/10.3966/168063602014070243001\]](https://doi.org/10.3966/168063602014070243001)

潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如（2004）。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。**教育研究資訊**，12(4)，129-168。

[Pan, H.-L., Wang, L.-Y., Chien, M.-F., Sun, C.-L., Chang, S.-C., Chang, X.-X., Chen, S.-H., Chen, S.-M., & Tsai, B.-J. (2004). Development of teaching professional competency indicators for elementary and secondary school teachers. *Educational Research Information*, 12(4), 129-168.]

潘慧玲、張新仁、張德銳（2008）。臺灣中小學教師評鑑／專業標準之建構：成果篇。載於潘慧玲（主編），**教師評鑑理論與實務**（頁 281-298）。國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。

[Pan, H.-L., Chang, X.-R., & Chang, D.-R. (2008). Construction of teacher evaluation/professional standards for Taiwan's elementary and secondary schools: Results. In H.-L. Pan (Ed.), *Teacher evaluation: Theory and practice* (pp. 281-298). NTNU Evaluation and Development Research Center.]

聯合報編輯部（2011）。給臺灣的 12 個新觀念：借鏡國外，提升臺灣。聯經。

[United Daily News Editorial Board. (2011). *Twelve new ideas for Taiwan: Learning from abroad. Linking.*]

薛曉華（1996）。台灣民間教育改革運動：國家與社會的分析。前衛。

[Hsueh, H.-H. (1996). *Taiwan's grassroots education reform movement: An analysis of state-society relations*. Avanguard.]

謝卓君（2004）。我國師資培育法之政策文本分析。*教育政策論壇*，7（2），1-28。

[Hsieh, C.-C. (2004). Policy text analysis of Taiwan's Teacher Education Act. *Education Policy Forum*, 7(2), 1-28.]

謝卓君（2005）。對師資培育政策中市場化論述的批判反省。*臺灣教育社會學研究*，5（1），119-157。

[Hsieh, C.-C. (2005). Critical reflection on marketization discourse in teacher education policy. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 5(1), 119-157.]

謝卓君（2016）。師資培育制度變革與師範校院轉型：社會制度論的分析與反思。
教育科學研究期刊，61（2），29-56。[https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(2\).02](https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).02)

[Hsieh, C.-C. (2016). Institutional changes and transformation of normal universities in Taiwan: A sociological perspective. *Journal of Educational Science Research*, 61(2), 29-56. [https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(2\).02](https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).02)]

顏于智、李宜航（2023）。AI 教師跟傳統人師的競與合：兼論未來臺灣師資培育的展望。載於楊洲松、黃嘉莉、王俊斌（主編），*人工智能時代的教育發展與挑戰*（頁 141-169）。學富。

[Yan, Y.-Z., & Li, Y.-H. (2023). Competition and collaboration between AI teachers and traditional human teachers: Implications for Taiwan's future teacher education. In C.-C. Yang, C.-L. Huang, & J.-B. Wang (Eds.), *Educational development and challenges in the age of artificial intelligence* (pp. 141-169). ProEd.]

顏國樑（2002）。我國教育政策合法化的過程影響因素及其啟示：以「師資培育法」為例。*新竹師院學報*, 15, 1-36。

[Yan, K.-L. (2002). Influential factors in the legalization of education policy in Taiwan: A case study of the Teacher Education Act. *Hsinchu Teachers College Journal*, 15, 1-36.]

Borko, H., Whitcomb, J., & Liston, D. (2009). Wicked problems and other thoughts on issues of technology and teacher learning. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 3-7.
<https://doi.org/10.1177/0022487108328488>

Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Teachers College Record*, 78(2), 157-204. <https://doi.org/10.1177/016146817607800201>

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91.
<https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>

Furlong, J. (2001). Re-forming teacher, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In R. Phillips & J. Furlong (Eds.), *Education, reform and the state: Twenty-five years of politics, policy, and practice* (pp. 118-135). Routledge Falmer.

Gideonse, H. D. (1993). The governance of teacher education and systemic reform. *Educational Policy*, 7(4), 395-426. <https://doi.org/10.1177/0895904893007004001>

Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most. *Education Next*, Spring, 56-62.

Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. Jossey-Bass.

Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113-131. <https://doi.org/10.1080/13639080020028738>

Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1-23.

Howlett, M. (2009). Governance modes, policy regimes and operational plans: A multi-level nested model of policy instrument choice and policy design. *Policy Science*, 42, 73-89. <https://doi.org/10.1007/s11077-009-9079-1>

Kjaer, A. M. (2004). *Governance*. Polity Press.

- Müller, R., Sankaran, S., & Drouin, N. (2023). Introduction to the. In R. Müller, S. Sankaran, & N. Drouin (Eds.). *Research handbook on the governance of projects* (pp. 1-6). Edward Elgar.
- Savage, G. C., & Lingard, B. (2018). Changing modes of governance in Australian teacher education policy. In N. Hobbel & B. L. Bales (Eds.), *Navigating the common good in teacher education policy: Critical and international perspectives* (pp. 64-81). Routledge.
- Sending, O. J., & Neumann, I. B. (2006). Governance to governmentality: Analyzing NGOs, states, and power. *International Studies Quarterly*, 50(3), 651-672. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2478.2006.00418.x>
- Snoek, M., & Zogla, I. (2009). Teacher education in Europe: Main characteristics and developments. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (pp. 11-27). Springer.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2008). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 165-184. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9053-z>
- Symeonidis, V. (2021). *Europeanisation in teacher education: A comparative case study of teacher education policies and practices*. Taylor & Francis.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>
- Wilson, S. M., & Youngs, P. (2005). Research on accountability process in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on teacher education* (pp. 591-643). American Education Research Association.
- Zgaga, P. (2015). *Policy, governance and quality in teacher education systems: An ECER 2015 Discussion*. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/35274/>

投稿收件日：2025 年 03 月 04 日

第 1 次修改日期：2025 年 06 月 03 日

第 2 次修改日期：2025 年 11 月 16 日

接受日：2025 年 11 月 17 日