

論師培法令架構下之實習制度變遷與發展

*曾大千、**陳炫任

*國立編譯館副編審

**國立中正大學語言中心助理教授

摘要

中小學師資培育制度係我國教改浪潮中的主要改革重點之一，相關法制在朝向多元化變革之架構下，均不外期盼培育優質師資，以藉此達成其他教育改革理想。而在整體師培程序中，實習制度又扮演著「承理論課程之先」並「啓教育實務之後」的關鍵角色；從《師範教育法》到 1994 年修正名稱後的《師資培育法》及其多次修正，教育實習之定位與內涵即曾一再變遷，甚且未來仍有更行調整的發展態勢。然而，在變遷與調整過程中，亦不免存在若干問題與盲點；據此，本文將從法制觀點分析我國教育實習制度之變遷歷程，並在相關法令規範的整體發展脈絡下，針對過往迄今不同階段的教育實習制度進行問題討論。此外，本文並將參照國外教育實習規劃及我國其他專業領域的實習方式，以試圖對我國未來教育實習制度之運作內涵提出建言。

國立中興大學 

National Chung Hsing University

關鍵詞：師資培育、教育法、教育實習

收件日期：2010 年 11 月 22 日

修正日期：2010 年 12 月 20 日

壹、緒論

在時代變遷與社會多元發展趨勢下，我國的中小學師資培育制度，亦成為 20 世紀末教改浪潮中之變革焦點；而無論師資培育制度如何改變，其最終目的均在提升整體師資素質，並藉此實現教育所欲達成的理想與願景。就法制面向觀之，攸關我國現代師培制度的基本法規，莫過於《師範教育法》(1979 年公布，以下簡稱「師範法」)及其於 1994 年修正名稱的《師資培育法》(以下簡稱「師培法」)。師培法公布之初，除即促使師資培育管道多元化(§4 I)，更以「儲備式自費培育」取代既有「計劃式公費培育」制度(§11 I)；此外，依據第 7 條第 2 項及第 8 條第 1 項之明文，凡欲取得中等以下學校合格教師資格者，於修畢師資職前教育課程後，均須歷經初檢(取得實習教師資格)、教育實習一年、複檢(取得合格教師資格)等三項程序。相較於缺乏初、複檢的師範法而論，本諸多元開放思維之師培法，期能透過嚴密職前品管獲致中小學師資「質量兼具」的企圖，實不言可喻。

然而，在 1995 年制定公布的《教師法》中，卻規定初檢係以「學歷檢覈」方式進行(§6)，並得授權地方主管教育行政機關逕以「實習及格成績」辦理複檢後，即由教育部統一頒發教師合格證書(§7)。如此一來，遂使初、複檢頓失實質管控作用，較之師範法僅憑一年實習考成修業期滿之師範生，師培法就此則亦徒具形式而大同小異。尤有進者，當師培法以多元管道造就大批合格教師後，「質變」或將成為「量變」之必然結果，肩負師培唯一品管關卡的實習制度，其被賦予之角色功能，或已逾越本身所應與所能承擔的分際。

事實上，師培法之「多元化」與「自費儲備」等變革雖頗獲各界肯認，惟其教育實習方案卻一直存在相當多的問題與爭議(黃炳煌，1996)；為因應師資培育暨實習新制所產生的相關問題，教育部乃於 1998 年成立專案小組進行通盤檢討，並於 2002 年 7 月完成師培法全文修正公布之立法程序。此後，教育實習正式納入師資職前教育課程(§7 II)，並由一年縮短為半年(§8~§10)；而在完成師資職前教育後，亦應通過教師資格檢定考試，方能取得合格教師證書(§11 條、《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法》§2 參照)。

在整體師培程序中，教育實習具有「承理論課程之先」以「啓教育實務之後」的關鍵角色；從師範法到師培法及其後續修正，教育實習之定位與內涵，亦曾歷經形式實習、複檢依據與職前課程三個階段，惟制度變遷過程中亦分別存在若干問題。本文將針對相關文獻與法令進行論述分析，並在兼顧教育品質及師培學生權益的基礎上，試圖衡酌現行法制與實習制度之問題點，以提出較為妥適的實務發展方向；據此，本文將依序分析師範法與師培法時期的實習制度定位、內涵及變遷，而後透過問題討論形成本文之結論與建議。

貳、源流：師範教育法

1897 年，清政府於上海設立南洋公學並內分四院，其中除師範院外，另仿日本師範學校附屬小學的作法，設置「外院」以供實習之需(王鳳喈，1958)，應可視為中國師資培育與教育實習的濫觴。其後於 1902 年《欽定京師大學堂章程》與 1904 年《奏定學堂章程》中之《初級師範學堂章程》及《優級師範學堂章程》(孫培青，2000)，除均設師範學堂專責培育中、初等學校師資，亦規定須於第四學年以後進行實習，並規定其時數應占總課時數的 10%，教育實習制度至此更為明確(孫冬梅、尹麗麗，2007)。

民國成立後，壬子學制(1912 年)再次確認中央培育中學師資、省培育小學師資之基本原則；1922 年，依據仿自美國的新學制架構，(高等)師範學校除可單獨設立，亦可在中學附設師範科或在大學附設師範學院。清末以來深具獨立性質的師範教育遂趨向開放，加以各省財政吃緊，乃逐年停止師範生既有公費待遇；喪失「獨立性質」與「公費待遇」後，不但使師範生數量呈現萎縮，亦間接降低師範教育地位與師資培育的水準。為匡其弊，國民政府遂於 1929 年發布的教育實施方針中，具體宣示師範教育須以培育健全師資為要，並應儘可能獨立設置(國立編譯館，1982)。

據此，1932 年教育部頒布之《師範學校法》，乃將獨立設置、分區公辦、公費培育等師範教育原則，均進一步落實於法規範中；1941 年，並首次針對教育實習制度訂定發布《師範學校(科)學生實習辦法》，除藉此重申實習之重要性，亦詳細規定實習時間、內容、組織、考核及評定等事項。依據本辦法規定，實習範圍包括參觀見習、教學實習與行政實習三項，並分別占實習總時數(4,500 分鐘)之 30%、40%及 30%，可謂是範圍廣、時間長、要求全面化的教育實習制度(于述勝，2000)。1942 年，《師範學院規程》復將「單獨設置」與「大學附設(院、系)」並列，但仍維持分區設立、計劃招生與公費培育，且分就待遇、實習、服務、成績考核等事項均設專章規範。至此，我國法規範中的教育實習制度已然初具體系與規模，而獨立設置、分區公辦與公費培育，亦成為日後師範教育的三項基本原則。

一、臺灣師資培育之初期發展

日治時期，全臺僅有臺北、臺中、臺南等三所培養小學師資的師範學校(相當於高中)；1945 年 9 月，教育部在重慶召開「全國教育善後復員會議」決議增設臺灣地區師校數目。此後，臺灣於 1946 至 1971 年間，陸續增設 10 所師範校院(內含 1967 年改制為高雄師範學院的高雄女師)，其中 7 所培育小學師資、3 所培育中學師資(國立編譯館，1996)；而期間在臺復校的國立政治大學教育系，亦應納入師範教育體系之範疇(師範法§2 II 參照)。1960 年起，原屬高中層級的各師範學校陸續升格為專科學校(原置二專、1963 年改制為五專)；1987 年，師範專科學校再度改制為師範學院，我國中小學師資培育乃一律提升至學士程度。

1967 年，為配合實施九年國教所需之大量師資，教育部先後訂定《公立大學及獨立學院設置教育選修科目試行辦法》及《國民中學教師儲備及職前訓練辦法》，除指定臺灣大學(文理學院各學系)、政治大學(文學院各學系)、成功大學(文

理學院各學系)及中興大學(中文系、化學系、植物系、數學系)開設教育科目 16 學分,使各該校系學生以加修學分方式取得中學合格教師資格並分發任教(沈亞梵,1995;陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜,1996)。同時規定,具有下列資格之一而志願擔任國中教師者,得免參加教育實習並得由學校逕行任用:

- 1.大學或獨立學院教育系畢業者。
- 2.大學或獨立學院各學系畢業,曾修習教育選修科目 16 學分以上並經教育部認可者。
- 3.大學或獨立學院研究所畢業,獲有碩士以上學位者。
- 4.經中等學校教師登記或檢定合格,其合格證書尚在有效期限內者。

此外,凡專科以上學校畢業者,亦可向省(市)教育行政機關辦理儲備登記,經甄選及參加職前訓練合格後,即得就聘擔任國中教師。在計劃式師範教育制度下,此等局部開放的師資培育管道,僅為急切解決大量師資需求問題之權宜措施;不但規範內容極其寬鬆,所謂「相關」科系亦甚為牽強(黃芳玫,2001)。事實上,幾乎等同開放所有大專畢業生均得擔任國中教師,教育課程及實習均非必備要件,故自難期待其整體素質;及至 1979 年制定公布師範法後,前述職權命令即不再適用,我國師培制度亦回歸計劃培育之封閉模式。

二、師範教育法之實施與內涵

1945 年以來,臺灣的師範教育一直在穩定成長下維持體系封閉、中小分流、公費培育及培用合一等傳統特色(歐用生,1996);故前述師範法之制定,充其量僅是再次以法律確認獨立設置(§2 I)、分區公辦(§4 I II)及公費培育(§15)等既有原則,而對我國師培制度並無任何實質創設效果。此外,其第 2 條第 2 項雖有「公立教育學院及公立大學教育學系」之準用條款,惟事實上當時全國僅有「省立臺灣教育學院」及政大教育系得以適用此一條文,況前者向以師範校院自我定位,並於 1989 年改制為「師範大學」(國立彰化師範大學,2010)。就此觀之,隨著師範法的公布實施,我國中小學師培制度可謂更明確趨向師範一元體系;惟相較於其他師範校院,彰化師範大學與政大教育系雖亦同屬師範法界定下之師範體系,然卻以「公自費並行」的方式招收學生,另政大之非教育系學生,在學期間亦得申請修讀教育輔系課程,並於畢業後依《教育人員任用條例》第 13 條第 3 項之規定,取得合格中等學校教師資格。

因此,師範法於 1994 年修正為師培法之前,臺灣的中小學師資市場與培育權力,大抵均由師範校院所獨占。然而,根據 1995 年的教育統計資料,受過正式師資職前教育之中小學教師(即適用師範法§2 者),平均仍僅達 56.79% (國小 81.06%、國中 51.21%、高中 38.54%)(黃炳煌,1996);換言之,即使是在計劃式的師資培育政策下,亦仍有超過四成以上之「計劃外」師資需求。

三、師範教育法到師資培育法

如前所述,師範法意欲透過三所師大、九所師專(師院)及政大教育系,以計劃、封閉的一元化制度培育中小學師資;此一企圖在小學階段尚且相去不遠,惟

在中學部分則有相當落差。其原因約可歸納如下：

- 1.小學階段：臺灣於日治時期即設有師範學校培育小學師資，而《私立學校法》(1974：§2)及《國民教育法》(1979：§4)亦均規定「國民教育以由政府辦理為原則」，致使私立小學之數目甚少(1994 年之統計資料詳如表 1)，故計劃式師資培育制度，基本上較能獲致預期成效。
- 2.中等教育前期：自 1968 年起，中等教育前期亦屬「國民教育」階段，故其私立學校比例亦屬偏低(詳如表 1)；然而，由於九年國教倉促實施，致使師資培育計畫難以配合，故前述局部開放非經師範校院培育而得充任國民中學教師之作法，亦屬可以理解的因應措施。
- 3.中等教育後期：高中、職校因非國民教育，故私立學校比例甚高(詳如表 1)，計劃式師培制度若僅著眼於公立學校師資需求，自然無法同時滿足私校所需。此外，職校科目類別本具多樣性，其師資更非既有師範教育體系所能涵括；基於此等現實因素，中等教育後期的師資來源，遂不免呈現多樣化傾向。

表 1 1994 年(83 學年度)臺灣公私立中小學數量暨比例對照表

學校級類	總校數	公立學校	私立學校	私校比例
國民小學	2517	2495	22	0.87%
國民中學	711	702	9	1.27%
高中職校合計	402	188	214	53.23%
高級中學	196	93	103	52.55%
職業學校	206	95	111	53.88%

資料來源：教育部統計處(2010)。

由以上分析可知，即使是在師範法規劃架構下，中小學師資來源管道仍無法完全單一化，而所謂「視師資之需要，做有計劃之招生」(師範法§4Ⅲ後段)，亦不過是一種理想上的宣示；即便計劃得宜，充其量亦僅能因應公立學校師資需求。茲依據當時法規相關內容，將 1979 年(師範法公布)至 1994 年(修正為師培法)期間之中小學師資來源，大致區分為下列五類：

- 1.師範教育體系正規培育之公費生(師範法§2 I)。
- 2.師範教育體系正規培育之自費生(師範法§2 II)：包括彰師大及政大教育系招收之自費生，其所修習的課程與同班公費生同學均無差異，惟因並未受領公費，而有後續權利、義務之別。
- 3.師範校院(三所師大、九所師院)各研究所及政大教育研究所畢業者(《教育人員任用條例》§13(1)(2))。
- 4.政大非教育系之大學部學生，於在學期間依規定申請以教育系為輔系(修習科目及學分均同時符合當時中等學校教師資格有關選修教育科目及學分之規定)者(《教育人員任用條例》§13(3))。
- 5.其他大學或研究所畢業，除符合專門科目學分規定外，並修習教育專業科目學

分(以中等學校教師資格而言，學士需修習 20 學分、碩士以上則僅需修習 10 學分)者(《教育人員任用條例》§13(3)、《中小學教師登記及檢定辦法》§8、§9、§11)。

其次，當時因偏遠地區及私立學校師資仍有不足，故教育部另就此擬定下列二項解決方案：

1. 偏遠或特殊地區教師：依《偏遠或特殊地區學校校長暨教師資格標準》第 6 條、第 6-1 條、第 7 條規定，略以降低該等地區教師資格標準，並得登記為「偏遠或特殊地區合格教師」；俟其取得《教育人員任用條例》及《中小學教師登記及檢定辦法》所定一般合格教師資格時，始得轉任一般地區。
2. 試用教師：依《中小學教師登記及檢定辦法》第 14 條之規定，凡具備中等學校正式教師學歷資格，但未修習教育專業科目學分者，經應聘擔任中等學校教師時，得登記為試用教師；但須比照前述第五類師資修習教育專業科目學分，方得成為正式教師。在實務上，絕大多數試用教師均任教於私立學校，俟其取得正式教師資格則又多轉任公立學校，私校因此須再新聘試用教師；此等現象循環不已，致使私立中等學校之師資條件較難普遍健全。

此外，在 1989 年至 1993 年間，除九所師院曾辦理國小師資班及代課教師班外，三所師大及政大教育系更早自 1968 年起即針對試用教師、偏遠或特殊地區教師、代課代理教師或一般大學畢業生，陸續開設各種教育學分班(陳舜芬等，1996)，使無緣進入計劃式師範體制而卻有意擔任中小學教師者，仍可經由此等管道成為合格正式教師。

四、師範實習制度之規範內涵

有關師範法時期之教育實習制度，乃係教育部透過《師範教育法施行細則》(師範法§22 授權教育部訂定)第 11 條自我授權訂定《師範校院學生實習及服務辦法》(以下簡稱「實習服務辦法」)，實習及服務辦法第 2 條再次自我授權訂定「實習內容及實習標準」，教育部並據此另行發布《師範校院結業生教育實習準則》。其中，涉及教育實習之規範條文，主要有師範法第 5、11、12、16 條及施行細則第 11 條與實習服務辦法等，茲將其主要內涵歸納如下：

1. 依實習服務辦法第 2 條規定，實習雖包括「修業期間之參觀、見習、教學及行政實習」與「結業後之教學與行政實習」二大項，但對照師範法所稱「分發、實習」及施行細則之「實習、服務」等並稱用語，一般顯仍以結業後的一年實習為重。當師範公費生修業期滿(成績及格)後，即以「結業」資格由各級主管教育行政機關分發至中小學實習一年，實習期滿(成績及格)方能同時取得「畢業證書」及「合格教師證書」。
2. 「結業後一年實習」的規範對象為受領公費待遇之三所師大、九所師院及政大教育系學生，至於彰師大及政大教育系之自費生雖不適用，但「修業期間之參觀、見習、教學及行政實習」部分，則基於課程同一性而無法豁免。此外，師範法第 5 條第 1 項有關「招收大學畢業生，施予一年教育專業訓練、另加實習一年，以培養中等學校教師」之構想，則因並未納入實習服務辦法規範內涵，

故亦無從具體落實。

- 3.公費生於實習一年期間雖名為「實習教師」，然其薪級標準與核薪手續均比照正式教師辦理(實習服務辦法§7)，畢業後並留任原實習學校繼續服務(§10)；凡此，在在均使「實習」等同「服務」，可謂徒有實習之名。
- 4.公費生若能獲得與各該科系同性質之機構錄用(如留校擔任助教)，則得「視同」實習(實習服務辦法§5)；換言之，即使結業後並未實際進行教學實習(§2)，亦得順利完成法定實習程序，此除違反常理遷就現實外，更由此顯見教育實習並未受到應有重視。

就法制層面觀之，師範法時期的教育實習制度，至少存在下列三項問題：

(一) 規範幅度不足

師範法第 16 條僅將公費生納入教育實習制度之規範對象，亦即前述五類中小學師資來源中，僅有第一類必須進行職前教育實習一年；此外，實習服務辦法第 5 條更留有「視同實習」之管道。理論上，教育實習應係提升師資素質的重要環節，惟在規範幅度明顯不足之情況下，卻似乎自我限縮為受領公費者的對價義務之一，而令人無法確認其制度目的。

(二) 實習定位不清

師範法及相關子法內容與法規名稱，除一再出現「實習及服務」之用語，在實習服務辦法相關條文內涵中，更具體落實「實習即服務」的規範意旨，其除使「實習」徒具虛名，在職務內容與實質待遇上亦等同正式「服務」。此於師資匱乏之年代，或可被視為師範公費生的對價義務；惟當師資缺額逐漸飽和之際，則卻似乎反向成為渠等受領公費的附加紅利。

(三) 法制內涵紊亂

前揭相關法令中，僅有師範法屬於法律位階，其餘皆為授權命令或職權命令，其法制內涵上可能存在以下問題：

- 1.授權方式欠妥：師範法本身並未規範或具體授權訂定教育實習事項，至於施行細則亦僅應規範本法施行所涉及之細節性、技術性事項(吳庚，2010)，故即使在施行細則中逕行規範教育實習事項亦屬不妥，自更遑論藉此自我授權訂定「實習及服務辦法」之法制謬誤。
- 2.可能逾越母法：師範法論及教育實習者，僅稱「分發」實習「一年」(§11、§12、§16)，即使「實習及服務辦法」係屬合法授權訂定，惟其將非屬社會通念中之教學實習創設為「視同實習」(§5)，另逕將實習教師「比照」正式教師(§7)，均可能有逾越母法之虞(司法院大法官釋字第 380、479、532、586 號解釋參照)。
- 3.不符比例原則：師範法雖未明文規範實習一年之目的，然應不外乎以培養健全師資為要旨(師範法§1)；據此，暫不論「一年」時間配置是否必要且適當，「占缺、全薪」的實習方式，似與既有目的之達成顯難衡平，甚或已然逾越「實習」的既有文義。較之爾後師培法規範下的實習制度，則更凸顯其未盡妥適之處。
- 4.有違平等原則：循前所述，結業後實習一年若非屬健全師資之必要措施，則「公費生必須實習一年」顯已不符比例原則；又若實習一年確屬必要，則「自費生

無須實習一年」的消極規範效果，不但將使其教師專業生涯發展陷入相對不利地位，對於受業於此類教師的中小學生而言，亦將連帶承擔制度上之不利益。凡此，均不符禁止差別待遇及教育機會平等的意旨。

綜合而論，師範法時期之教育實習制度，不但在量的向度無法含括所有師資來源、在質的方面更有不符實習本旨之嫌；此外，其法制體系未盡嚴整，除有授權方式欠妥及逾越母法的疑慮外，實習制度相關設計亦可能不符比例原則與平等原則。

參、變革：師資培育法

由前述可知，我國的中小學師資來源管道，似乎早已呈現一種「非單一」之既成事實；惟就法規觀點而論，迄 1979 年師範法公布前，允許非師範體系培育師資之規範均屬行政規則，並大致傾向於補充性或暫時性的權宜措施。邁入憲政法治時期後，師範法此一主要法規仍設定為一元化師資培育管道，有關非師範體系而得擔任中小學教師之規定，則僅見諸《教育人員任用條例》或《中小學教師登記及檢定辦法》等周邊法規。換言之，臺灣在師培法時期前所形成的「師資來源多樣化」現象，充其量僅是一種社會事實，一種決策者超乎預期而未及掌控的計劃外狀態。

因此，1994 年以前的假性多元表象，係肇因於現實壓力之不得不然，乃是一種急就章的「補正」結果；而師培法則是配合時勢，並期藉此引導師培朝向多元發展之架構性規範。然而，我國師培制度卻未因此真正步入多元；觀諸師培法初始條文，處處可見「師範校院」領銜用語及專設條文，師範校院儼然成為多元師培形式中的主流與霸主。及至 2002 年，師培法再度全文修正而成為現行規範基礎，方才更形展現師培多元發展面貌；其中，教育實習及其密切相關的資格檢定制，亦同時成為主要關注焦點。就此，本文將在前揭師範法的基礎上，分析 1994 年、2002 年師培法兩次全文修正後之基本特色、教育實習制度與資格檢定的相關內涵。

一、師培變革之基本特色

師培法最大變革之處，係將既有體系封閉、分區公辦、公費制度及培用合一等師範教育傳統原則予以變革；相較於師範法，其主要特色約有下列四項：

1. 開放、多元的師資培育制度(1994：§4、§6、§7；2002：§5、§9)。
2. 以自費為主的師資培育制度(1994：§11；2002：§13)。
3. 確立師資培育之內涵：1994 年時，明示包括職前教育、實習及在職進修三項 (§3)；2002 年全文修正後，僅包括師資職前教育及教師資格檢定二者，惟教育實習則成為師資職前教育課程之一部分 (§7)。
4. 確立教師證照制度：1994 年時，原欲以初檢、複檢取代既有之登記制度 (§7、§8)，惟因仍屬流於形式；2002 年，再度修正為必須通過實質資格檢定，方得核發教師證書 (§7、§11)，而將有助於建立具公信力之教師證照制度。

1994 年之師培法就上述前二項大致皆能落實，第三項的實習部分，則因教育部於《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》(以下簡稱「檢定實習辦法」)中設有「折抵」規定(§32、§33)，此與前述師範法時期之「視同」實習(實習服務辦法§5)，實有異曲同工之謬；另第四項的初、複檢，則因 1995 年《教師法》提出「初檢學歷檢覈」、「實習成績複檢」之補充規定，致使實質上與原本的登記制幾無差異。進一步而言，在過去封閉式的師範法時期，至少尚能藉由統一課程的標準規制，促使師資品質維持相當程度；及至多元開放後，若再缺乏一套足以落實評鑑的檢定制，則其整體素質勢將良莠不齊(王家通，1996)；換言之，提升師資素質，不啻為師培制度朝向多元化發展之際，所須強調且應格外關注的關鍵重點。

二、實習制度之規範內涵

如前所述，師培法於 1994 年及 2002 年二度全文修正，並均導致實習制度發生重大變革；據此，本文將就其規範內涵比較分析如下：

(一) 1994 年師培法實習制度

依 1994 年師培法明文規定，所有修畢師資職前教育課程並初檢合格者，取得實習教師資格(§7)；復經教育實習一年並複檢合格，方能取得合格教師資格(§8)。與師範法時期相較，本時期教育實習制度之主要變革，計有下列三項：

1. 畢業後全時實習一年：修畢師資職前教育課程並經初檢取得實習教師證書者，應自當年七月起至翌年六月止，依規定在同一教育實習機構全時實習一年(檢定實習辦法§6、§7、§9、§13、§23)；另相對於師範法之公費生需實習後方得畢業，本時期之教育實習，則係安排於畢業後進行。
2. 實習期間得支領津貼：相對於師範法的實習教師得比照正式教師支領全薪之規定，本時期實習教師於一年實習期間，則得支領每月八千元之實習津貼(檢定實習辦法§29；教育部，1998)。
3. 實習事項與實習者定位：與師範法時的「結業後之教學與行政實習」(實習服務辦法§2)相較，本時期之教育實習事項包括教學實習、導師(級務)實習、行政實習及研習活動，並以前二項為主、後二項為輔(檢定實習辦法§18)。此外，由於師範法時期之實習教師仍屬「大五在學階段」，且同時占實缺、領全薪而與一般教師工作內容無異，故其身分定位可謂「亦師亦生」；至於本時期之教育實習，實習者均已畢業離校，不但未占缺、未支薪，並應於實習輔導教師指導下從事教學實習(§23 I)，在身分定位上實屬「非師非生」，致其法律地位及權利義務均陷入不確定狀態。

事實上，師培法對教育實習的規範幅度亦尚稱嚴密；然而，教育部於依法授權訂定的檢定實習辦法中，卻也順應民意納入「就地合格」條款(§32)，並同時開啓「等同實習」管道(§33)，致使法定實習制度出現行政允許之漏洞：

1. 檢定實習辦法第 32 條：1994 年之際，有不少任教多年卻仍未取得合格教師資格的「偏遠或特殊地區教師」及試用、代理(代課)教師；渠等依本條文之規定，於初檢合格取得實習教師證書後，便得立即以最近十年內之二年任教(成績優

良)年資，折抵師培法第 8 條第 1 項所稱之教育實習一年(成績及格)。換言之，此係將已任教多年的非合格教師，使其於修畢師資職前課程後即行「就地合格」；較之過去師範法時期無須實習之非公費生，該等教師則僅有「損失二年可提敘年資」的些微差異，此實令人無法理解實習制度究應如何呼應「培養健全師資」之立法目的(\$1)。

- 2.檢定實習辦法第 33 條：相對於前項人員係先擔任教職而後修習師資職前教育課程，本條文則適用於修畢職前課程方任代理教師(或技術及專業教師)者。依本條文規定，是類人員若連續任教二學年(服務成績優良經評定為 80 分以上者僅需一學年)，則得折抵教育實習一年，並據以取得合格教師資格。此等「代課等同實習」的方式，已使此類人員與師範法時期之公費生實習(占實缺、領全薪)相去不遠，實屬嚴重違反師培法的立法意旨與變革精神。

進一步而論，檢定實習辦法第 32 條實可謂以「金錢(二年之可提敘年資)換取時間(一年實習)」，抑或以「時間(全薪教學二年)換取金錢(一年的無薪資實習)」；至於第 33 條的適用對象，若其修畢職前課程時能自由選擇「全薪代理」或「無薪實習」，絕大多數應會選擇前者。師培法教育實習制度之被架空，實莫此為甚。相較而言，師範法採取培用合一制度，故相關法規時有併稱「實習、服務」，致使實習與服務之界限易趨模糊；然而，師培法本屬培用分離的制度設計，教育實習僅係純粹師培程序，其與服務儘管具有接續關係，但應無模糊空間。惟相對於前揭師範法時期之「實習即服務」，在檢定實習辦法的操弄下，1994 年師培法卻也呈現「服務即實習」之離奇面貌。

而就檢定實習辦法之內涵而論，師培法雖概括授權訂定法規命令(\$8 II：教育實習辦法，由教育部定之)，惟其內容應僅止於細節性、技術性等教育實習規範事項，若實質法效力已然排除實習之適用，則顯非妥適。更確切地說，除非師培法授權內容更改為「教育實習辦法及其免除條件，由教育部定之」等類似內容；否則，相關條文不但無助於達成實習所欲目的，甚且嚴重限縮師培法的實習規範幅度，顯已該當逾越母法而應無效之評價。

(二) 2002 年師培法實習制度

2002 年，師培法再度修正全文，教育實習進一步成為師資職前教育課程的一部分(\$7)，此亦為我國現行教育實習制度。較之前揭 1994 年師培法的實習制度，本時期制度上之主要變革，則有下列三方面：

- 1.教育實習職前課程化：如前所述，1994 年師培法之教育實習，係獨立於師資職前課程的後續程序(\$7)，本時期則將其納入職前課程之一(2002：\$7)，並與教育專業課程合稱教育學程(施行細則\$3 II)；在法制調整上，原檢定實習辦法亦於 2003 年廢止，而使教育實習相關規範事項，直接回歸師培法及其施行細則。
- 2.畢業前全時實習半年：因教育實習課程化，故實習時點乃自畢業後隨之變更更為「修業期間」，並由既有的「全時實習一年」調整為「全時實習半年」(師培法\$16，施行細則\$3 I (4)、\$4)，起訖期間則為每年八月至翌年一月或二月至七月(施行細則\$5)。此外，亦因教育實習課程化，故參加實習者不但無法支領

任何薪資或津貼，師資培育之大學尚得向「學生」收取相當於四學分之教育實習輔導費(§12)。

3. 實習事項與實習者定位：本時期之教育實習事項與 1994 年師培法相同，而均包括教學實習、導師(級務)實習、行政實習、研習活動四者(施行細則§3 I (4))，惟不再強調主、輔之別。此外，相較於師範法時期之「亦師亦生」與 1994 年師培法之「非師非生」，本時期的實習者已褪去「實習教師」之稱，其身分亦可完全定位為修習師資職前教育課程的「學生」。

2002 年師培法實習制度，既已成為「師資職前教育課程」，理應具備極其嚴密之規範幅度；然而，為顧及法律安定性及保障「非一般合格」現職教師的工作權，本法除針對已修習師培課程者(§20)及代理教師在職專班(§21 I)設有四年、六年或十年不等的適用舊法落日條款，並專為符合一定條件之代課及代理教師(§21 II)，設定附帶期限的免修教育實習課程適用條款(§21 III)。此外，並以專案辦理師資職前教育課程之方式，保障繼續擔任教職之合格偏遠或特殊地區教師(§22)及護理教師(§23)，得依舊法取得一般地區教師資格或合格教師資格。其中，除使護理教師仍得以任教年資二年折抵教育實習外；2004 年，更進一步修正第 22 條，明定合格偏遠或特殊地區修畢規定之教育專業課程者，得免參加資格檢定及參加教育實習(第 2 項)，任教職累積五年以上者，甚至不用修習任何教育專業課程，即可逕行換發一般地區教師證書(第 3 項)。

換言之，在教育實習制度變遷過程中，各階段或多或少均存在規範密度上的漏洞；及至今日，相關漏洞應已隨著時間條件完成而獲得填補，惟做為人民行為準則之法令，若因利益團體陳情、施壓即動輒「網開一面」，不但不符合社會正義與憲法平等原則，亦將因此影響受益對象的合法權利。質言之，教育實習雖係日後實際教學之預備，惟實習制度乃是經由縝密規劃的導入過程，其與嘗試錯誤之經驗法則非但全然不同，甚且正是為求避免嘗試錯誤所可能產成的社會成本與偏差信念。進一步而論，因具實際教學經驗者或已存在偏差信念或教育迷思，故較之毫無經驗的師培生，可能必須付出更多努力、更多時間，才能達成實習制度所預設的目標。因此，基於一般法理及保障學生學習權、受教育權(《教育基本法》§8 II)之考量，此等「實習可抵、免」的思維邏輯仍有檢討之必要。

三、資格檢定之變革

中小學教師做為一種專業，除應透過教育實習整合理論與實務外，建立制度檢核相關人員之專業能力，亦具有相當的重要性；因此，在我國師培法制變遷過程中，資格檢定不但同屬變革焦點，與教育實習制度亦存在密切關連。而如前所述，依 1994 年師培法之規定，師培畢業生必須通過初檢、實習、複檢及格才能成為合格教師(§7、§8)，惟復依《教師法》(§6、§7)及檢定實習辦法第 31 條規定(實習成績由師資培育機構彙總，並將及格者函報所在地之教育主管機關複檢合格後，轉報教育部發給合格教師證書)，除初檢制度係採學經歷檢覈(凡修畢規定學分並由師資培育機構造冊送申請初檢，即屬初檢合格而得領取實習教師證書)，複檢亦僅為形式上之檢覈(實習成績及格即為複檢合格，而得領取合格教師證

書)，致使初檢、複檢制度均未落實而流於形式，並遭監察院糾正在案(監察院，2004：15-16)。

就此，2002 年師培法乃修正由教育部辦理實質資格檢定，據以核發教師證書(§7、§11)；原檢定實習辦法亦於 2003 年廢止，而同時另訂《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法》(以下簡稱「資格檢定辦法」)，規定以筆試行之、每年辦理一次為原則(§2)，參加對象則為修畢師資職前教育課程者(§3)，並採取預設及格標準之效標參照評量模式(§8)。此等將資格檢定考試明文化的作法與方向，對過去初、複檢「假檢定之名、行登記之實」的制度弊端，當具有一定程度的矯正效果；在師培管道多元化的同時，亦可藉此確保師資素質應有的基本水準。然而，現行法律仍將教師資格檢定考試劃歸教育部辦理，實有未盡妥適之處；質言之，考試院為我國獨創的中央行政機關，舉凡公務人員任用資格與專門職業及技術人員執業資格，均應經考試院依法考選銓定(憲法§86)；又公務人員各項考試、專門職業及技術人員高普考試、特種考試及檢覈筆試、檢定考試等，本屬考選部職掌範圍(《考選部組織法》參照)。

事實上，依前述師培法相關規定，教師自該當《專門職業及技術人員考試法》第 2 條所稱「依法規應經考試及格領有證書始能執業之人員」，其施行細則納入包括律師、會計師、醫師，甚至不動產經紀人、導遊人員、領隊人員等 46 種專門職業及技術人員(§2 I (1)-(13))，惟教師卻不在其列，著實有失允當；本文認為，即使在既有法規下，亦可逕依概括條款(§2 I (14))將教師資格檢定納入專門職業及技術人員之國家考試，對於教師專業地位的彰顯，應有相當程度之助益。

肆、問題討論與展望

自師範法時期後，我國的全時教育實習制度，迄今歷經 1994 年、2002 年二度師培法全文修正，其制度內涵亦先後產生各面向之實質變動；本文茲據前述，分就實習時點、實習期間、實習定性、薪資或津貼之有無、實習者定位、實習事項、規範幅度及其與資格檢定之關連等八個層面，比較師範法、1994 師培法及 2002 師培法三個時期的制度內涵差異，並列如表 2。



表 2 師範教育法及師資培育法教育實習制度內涵對照表

時期區分 觀察向度	師範法	1994 師培法	2002 師培法
實習時點	結業後(畢業前)	畢業後	修業期間
實習期間	1 年	1 年	半年
實習定性	職前訓練	職前訓練	職前課程
薪資(津貼)	支領全薪	支領津貼	(需繳學分費)
實習者定位	亦師亦生	非師非生	學生
實習事項	教學實習、行政實習 (形式實習)	教學實習、導師(級務) 實習、行政實習、研 習活動	教學實習、導師(級務) 實習、行政實習、研 習活動
規範幅度	僅公費生	一體適用(惟針對偏遠 或特殊地區教師、試 用、代理代課教師設 有抵免條款)	一體適用(惟針對已修 習師培課程者、代理 教師、偏遠或特殊地 區教師、護理教師設 有落日條款及折抵或 免修條款)
資格檢定	(無)	初檢→實習→複檢 (形式檢定)	實習→檢定考試

資料來源：本文依據相關法規自行整理。

依表 2 所示，依據 2002 師培法所實施的現行制度，其實習事項與 1994 師培法時期雖無差異，惟因性質係屬必修職前課程，故參加實習的「學生」不但不得支領薪資或津貼，且尚需繳交學分費。本文認為，相對於實習在前兩個時期的職前訓練定性，立法者依其立法形成自由，既將本時期「教育實習課程」納入「師資職前教育課程」之一，則繳交學分費修習相關課程即屬合乎法、理的妥適規範；至於實習期間之長短(一年、半年或其他期間)，自亦屬立法者所得裁量或授權行政機關依專業判斷並設定的範疇。此外，有關實習制度之規範幅度部分，其折抵或免修條款雖顯然未盡妥適且有違反憲法平等原則等疑慮，惟相關漏洞迄因期限屆滿逐一填補，逝者已矣而無探討實益，故就此不再細究。本文所欲商榷者，乃「外加式全時教育實習課程」及「先實習後檢定之程序安排」二者，茲述如次：

一、外加全時教育實習之調整

我國現行教育實習制度實有如美國師資培育過程的一般作法；在美國，教育權限係屬各州所有，州政府可決定課程內涵、教師資格、評量方式及其他教育事務(Nieto, 2010)，故各州相關規範均有所差異。以內華達州(Nevada)為例，凡欲申請中小學教師執照者，除應於該州受認證之大學校院取得學位並修習規定的教育

課程，另須完成一定時數的教學實習；就此，各校在全州統一的規範框架下，亦得訂定超越基本標準之有關規定。以內華達大學雷諾分校(University of Nevada, Reno)而言，即規定實習前必須完成所有課程、維持一定程度的學業平均成績、取得內華達州代課教師證及通過教師資格檢定考試(Praxis II test)；此外，實習前一學期需先提出申請，並經教育學院實習辦公室審核通過後，安排進行長達 14 週(雙主修則需兩個 10 週)的全時實習(實習 14 週可取得 12 學分、20 週則為 16 學分，作息均比照實習學校一般教師的上下班時間)(University of Nevada, Reno, 2010)。最後，實習結果經評量合格後，方得進一步申請內華達州教師執照；一般而言，取得執照者亦均能順利進入學校任教。

而在我國各階段師培發展歷程中，向來亦均採取外加式的全時教育實習，凡欲進入教育就業市場者，均需在原系所既有修業期限外，另加一年或半年的教育實習期間；此於師範法保證就業或師培法初期供需均衡之前提下，以外加方式進行全時實習，對當事人或尚具有報酬上的合理期望值，而可吸引優秀人才進入時間成本較高的教育儲備市場。據監察院(2004：15)糾正案文指出，自 1994 年確立多元化、儲備式師培政策後，一般大學為提供學生多元進路積極申設教育學程；然因開辦門檻低(僅需專任師資三名、必要圖書儀器若干)，全國迄 2004 年已有七十五校師資培育機構(含師範校院 9 所、一般大學設教育學程 64 校及兩所設有教育院、系、所之大學)，共設立九十四個教育學程(含中等教育學程 53 個、國小教育學程 22 個、幼稚教育學程 16 個及特殊教育學程 3 個)。1995 年各校師培名額為 9,719 人、2004 年增至 19,390 人，期間共計培育 162,185 名師資(含師範校院 79,000 人、一般大學教育學程 49,850 人及學士後學分班 33,335 人)，惟相對之教師缺額僅約三萬多人，累計全國近有十二萬名具合格教師資格者，無法如願進入學校擔任正式教職。此外，自 83 學年度至 92 學年度間，國民教育階段學生人數又減少將近三十四萬人，各縣市因而大幅減班，致使合格教師之任教機會更顯雪上加霜。

由表 3 彙整資料顯示，迄 2009 年止，依師培法多元培育管道產生的中小學師資，其領有合格教師證者(發證人數)之總在職率僅達 62.57%，擔任編制內正式教師的比率更僅有 53.64%；對照 2008、2009 年公立學校教師甄選之 2.76%、2.39% 超低平均錄取率(教育部，2010a：260)，多年來持續累積的「儲備教師」人數，已使取得合格教師資格後順利任教之門檻不斷提高，原本規劃銜接教育理論與教學現場的全時實習制度，似亦出現檢討與調整之空間。

表 3 依師培法培育之中小學師資發證人數及其在職率年度彙整表 (1997-2009)

發證年度	發證人數	正式在職	代理代課	在職率(正式在職率)
1997	999	800	9	80.98(80.08)
1998	2,631	1,887	40	73.24(71.72)
1999	7,220	5,310	98	74.90(73.55)
2000	11,384	9,253	209	83.12(81.28)
2001	16,483	13,479	304	83.62(81.78)
2002	15,929	11,611	662	77.05(72.89)
2003	17,693	10,750	1,293	68.07(60.76)
2004	17,362	9,054	1,464	60.58(52.15)
2005	18,726	7,043	2,120	48.93(37.61)
2006	17,561	6,779	2,195	51.10(38.60)
2007	13,319	3,796	2,153	44.67(28.50)
2008	9,677	2,823	1,833	48.11(29.17)
2009	7,382	1,294	1,583	38.97(17.53)
總計	156,366	83,879	13,963	62.57(53.64)

資料來源：本文整理自教育部(2010a：145)統計資料(單位：%)。

事實上，與我國同樣存在師資供過於求及少子化問題的日本(劉欣宜，2009)，即未採行外加式之全時教育實習；戰後，日本師培制度由原本的公費、封閉培育制度，變革為自費、開放的養成制度，除在培育過程中修習規定的教育學分外，並無教師資格檢定考試。因此，只要取得二年制學院以上學歷、修習足夠的專門及教育領域學分，即可依學歷不同取得二種免許狀(兩年制學院)、一種免許狀(四年制大學)或專修免許狀(碩士學歷)之教師證。至於在實習方面，則僅於就學期間內進行大約兩週的學校現場教學實習(高敏嘉，2009)。惟自 1989 年起，日本採行「初任者研修」制度，依日本法律規定，公務員任用最初六個月為試用期間，地方公務員並得依法將六個月的試用期間延長為一年；在日本，教師被視為公務員，故比照公務員相關任用辦法進行初任者研修。而依教育公務員特例法之規定，初任中小學教師者均須歷經一年的附帶條件任期，初任教師所屬學校，應任命指導人員負責指導該初任教師在此一年中的研修(楊思偉、陳盛賢、汪志正，2008)，故較類似職前訓練或職場導入訓練之性質。

質言之，基於整體社會資源、教育實習效益及學生時間成本之考量，現實條件既無法容納多數師培生順利進入教育就業市場，當前實習制度顯已缺乏銜接理論與實務的目的正當性；此外，即便師範法時期之實習輔導工作，由國家主導並運用龐大資源，其實際成效仍不盡理想(黃炳煌、陳奎熹，1996)，則更遑論現行師培法架構下所需面對的數倍人數。因此，「外加式全時教育實習」若實質上已成爲「純粹」取得教師資格之先備條件，除徒然虛耗整體社會成本外，以師培生的權益角度而言，此等規劃亦顯然無法通過適當性、必要性與衡量性等比例原則的檢驗(《行政程序法》§7)。

事實上，除師範法時期有「修業期間」之參觀、見習、教學及行政實習(實習服務辦法§2)，師培法時期的師資職前教育課程中，亦有類似教材教法等名稱之實習科目，相關課程若能適度增加時數並避免偏重講授、教導或僅模擬教學情境(秦夢群，1997)，同時搭配參觀、見習、試教甚至弱勢課輔服務及假期實習模式等多元設計，除或更具課程整合實踐效果，就實習時間成本與生涯發展彈性而言，亦應較有利於修習師培課程學生。故本文建議，衡酌整體社會現況及師培課程內涵，外加式全時教育實習似應有所調整，或至少不應成為唯一選項。

二、先實習後檢定之程序商榷

2002 年師培法，規定以筆試進行實質資格檢定，並於 2005 年辦理第一次檢定考試(聯合新聞網，2005)。理論上，資格檢定考試除須具備鑑別度，其及格率亦不宜過高；以藉此確保師培水準及師資素質，並可同時發揮師資供需調節機制。由表 4 觀之，教師資格檢定考試迄今辦理六次，除首次辦理時有將近 92% 的及格率外，其餘均約介於六、七成之間；惟對照與教師之職業門檻、專業屬性及技術密度均較接近的律師、會計師專門職業高等考試而言，其及格率則明顯偏高，故實無調節供需機制之作用。

換言之，由於就業市場供過於求，多數人於修畢職前課程(含實習)甚或檢定及格、取得教師資格後，均無法在最短時間內正式任教，實習的銜接效果亦將大幅衰減；因此，現行「實習、檢定、任教」之預設程序模式，或亦有更加妥適的調整方向。若參照前揭日本作法並保留我國檢定考試制度，則相關程序似可朝「檢定、實習、任教」之模式變革；且其中的「實習」亦宜由目前之「職前課程」轉換為「職前訓練」性質。就此而言，我國的律師及會計師證照制度，似亦頗有提供師培領域參考之價值：

表 4 教師資格檢定與律師、會計師高等及格率比較彙整表(2005-2010)

年度別 類科別	2005	2006	2007	2008	2009	2010
教師	91.8	59.4	67.9	75.7	63.7	63.9
律師	8.1	8.1	8.0	8.1	8.1	-
會計師	13.6	18.9	18.5	20.4	20.6	-

資料來源：本文整理自聯合新聞網(2005)、教育部(2006、2009、2010b)及考選部(2010)，並統一取至小數點後第一位(及格率=及格人數/到考人數、單位：%)。

1. 律師：經律師考試及格者，由考選部報請考試院發給考試及格證書，當事人並得報請法務部核發律師證書；惟必須再向法務部申請參加為期六個月的全時性免費基礎訓練及實務訓練，俟完成職前訓練合格後，方得向各法院聲請登錄，並於加入律師公會後成為執業律師(《律師法》§3、§5、§6、§7、§11，《專門職業及技術人員高等考試律師考試規則》§21，《律師職前訓練規則》§3、§5、§8、§14、§20)。

2.會計師：經會計師考試及格者，由考選部報請考試院發給考試及格證書，當事人並得向主管機關(行政院金管會)申請核發會計師證書；惟必須完成會計師職前訓練(收費)或具會計師事務所簽證工作助理人員二年以上經驗，經設立或加入會計師事務所，再向主管機關申請執業登記及加入會計師公會為執業會員後，始得執行會計師業務。其中，職前訓練係由會計師公會全國聯合會辦理，內容包括課程訓練及實務訓練；前者應達 160 小時以上之訓練時數(必修課程不得少於 120 小時)，後者則應於會計師事務所擔任一年以上簽證工作助理或具備等同相關工作經驗(《會計師法》§3、§5、§7、§8、§12，《專門職業及技術人員高等考試會計師考試規則》§21，《會計師職前訓練及持續專業進修辦法》§2、§5、§6、§9，《請領會計師證書與申請執業登記規則》§3、§5)。

由前述律師及會計師證照制度可知，其基本程序均為「考試及格、核發證照、職前訓練、執業登記」；對照於此，我國公務人員各等級考試正額錄取者，亦均先實施四個月至一年的基礎訓練與實務訓練，俟訓練期滿成績及格後，方才發給證書並分發任用(《公務人員考試法》§20，《公務人員考試錄取人員訓練辦法》§3、§13)。爰此，我國整體師培制度，至少可考慮調整為「檢定及格、核發證照、職前實習、學校任教」，並由當事人視個人狀況及市場條件主動提出實習之申請；甚至可將現行實習制度與教育專業課程完全結合，並明確界定為教育學分之課程附屬內涵(課程實習活動)，至於全時教育實習則宜界定為充實教師專業知識、培養教師倫理觀念、增進學校實務經驗，以使其具備完成教師使命的基本能力之職前實務訓練(《律師職前訓練規則》§2 參照)，而調整為甄選錄取後、正式聘任前的試用程序。2010 年 1 月 24 日《行政院全國人才培育會議》決議，未來預計修法將實習期間由半年延長為一年，並改採先檢定、後實習的方式進行師資培育(聯合報，2010)，與本文見解似有部分相應之處；惟本文建議，修法時應一併納入師資素質與學生權益觀點，並以法規確認「課程實習」(非外加式)及「職前實習」(職前訓練)的區別與目標。

伍、結論與建議

在師培過程中，教育實習扮演著「承理論課程之先」並「啓教育實務之後」的關鍵角色，在師範法、1994 師培法、2002 師培法等時期，教育實習之內涵亦曾歷經形式實習、複檢依據與職前課程等不同定性。本文衡酌整體社會現況及師培課程內涵，在兼顧教育品質及師培學生權益的基礎上，探討各階段實習制度的問題點並提出未來較妥適的發展方向；據此，本文乃提出下列四項結論與建議：

一、宜區分並納入課程實習與職前實習

自清末民初以來，實習制度本均納入修業期間之課程內涵，乃至師範法及師培法時期，除結業、畢業後類似職前訓練性質的一年全時實習外，亦同時另有修業期間之參觀、見習、教學及行政實習，或修習教材教法與實習等教育專業科目；2002 師培法，復將原應偏屬職前訓練性質的「教育實習」納入師資職前課程，

致使課程實習與職前實習二者分際不清。本文認為，此二者之定性與目標各有不同且缺一不可，相關法規實應併同考量並予以明確界定。

二、外加式全時教育實習課程有待檢討

現行師培制度採取外加式的半年全時教育實習，在師資明顯供過於求之客觀條件下，除徒增學生的時間成本與限縮生涯發展彈性外，亦可能造成整體社會成本的虛耗。因此，現行法制之全時實習課程宜調整為「非外加」模式，並留予師培機構發展課程內涵與實施方式的適度空間；本文認為，外加式全時教育實習至少不應成為唯一選項，且應容許搭配參觀、見習、試教甚至弱勢課輔服務及假期實習模式等多元設計，使更彰顯課程整合實踐效果並有助於促進師培生權益。

三、師培程序宜調整為先檢定而後實習

由於教師就業市場明顯供過於求，多數人於修畢包含實習在內的職前課程，並經檢定取得教師資格後，均無法在最短時間內正式任教，實習後效因此難以存續；本文參照日本師培制度及我國其他專業領域證照制度之運作，認為目前師培「實習後檢定」的基本模式，應調整為「檢定及格、核發證照、職前實習、學校任教」之程序設計，且現行法中的「實習」，除宜由當事人衡酌個人生涯發展動向，主動提出申請外，亦可嘗試轉換為正式聘任前的職前訓練或試用程序。

四、整合思考教師執業之固有專屬領域

師資培育多元化後，法制雖極力塑造教師在開放社會中的專業地位，然因教師就業市場仍侷限於學校，而學校以外之教育相關領域(如補習班「教師」)，卻無須具備法制中的教師資格，致使教師專業形象難以獲得普遍肯認。相對於此，醫師、律師、會計師等專業，即使未受僱於院所，亦得依法自主或與他人合夥而執業；反之，若非具備此等專業資格者，則不得有所僭越。本文認為，基於促進教師專業發展之立場，近程應將教師資格檢定納入考選部專技人員考試範疇；長遠規劃上，更可衡酌以法制設定教師自行執業專屬領域之可行性，除可藉此樹立教師專業屬性與倫理外，更可杜絕坊間「教師」名號充斥而卻素質參差的亂象。如此而後，師資多元發展之理想，亦才有具體實現的可能。

參考文獻

一、中文部分

- 于述勝(2000)。中國教育制度通史(第七卷)(民國時期：1912-1949)。濟南市：山東教育出版社。
- 中小學教師登記及檢定辦法(1987)。
- 公務人員考試法(2008)。
- 公務人員考試錄取人員訓練辦法(2008)。
- 王家通(1996)。我國師資培育制度的比較教育學分析。載於中國教育學會(主編)師資培育制度的新課題(頁 25-52)。臺北市：師大書苑。
- 王鳳喈(1958)。中國教育史。臺北市：國立編譯館。
- 司法院大法官釋字第 380 號解釋(1995)。2010/7/29 取自
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/ExContent.aspx?ty=C&CC=D&CNO=380&K1=&K2=&K3=>
- 司法院大法官釋字第 479 號解釋(1999)。2010/7/29 取自
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/ExContent.aspx?ty=C&CC=D&CNO=479&K1=&K2=&K3=>
- 司法院大法官釋字第 532 號解釋(2001)。2010/7/29 取自
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/ExContent.aspx?ty=C&CC=D&CNO=532&K1=&K2=&K3=>
- 司法院大法官釋字第 586 號解釋(2004)。2010/7/29 取自
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/ExContent.aspx?ty=C&CC=D&CNO=586&K1=&K2=&K3=>
- 考選部(2010)。專技考試統計。2010/10/12 取自
<http://wwwc.moex.gov.tw/lp.asp?CtNode=3219&CtUnit=440&BaseDSD=2>
- 考選部組織法(1994)。
- 行政程序法(1999)。
- 吳庚(2010)。行政法之理論與實用(增訂 11 版)。臺北市：三民。
- 沈亞梵(1995)。師資培育多元化與教師品管之研究。臺北市：師大書苑。
- 私立學校法(1974)。
- 律師法(1992、1997、2002)。
- 律師職前訓練規則(2009)。
- 孫冬梅、尹麗麗(2007)。我國教育實習的發展歷史和現存問題分析。煤炭高等教育，25(6)，108-110。
- 孫培青(2000)。中國教育史。上海市：華東師範大學出版社。
- 師資培育法(1994、2002、2004)。
- 師資培育法施行細則(2003)。
- 師範校院結業生教育實習準則(1983)。

- 師範校院學生實習及服務辦法(1982)。
- 師範教育法(1979)。
- 師範教育法施行細則(1982)。
- 秦夢群(1997)。教育行政：實務部分。臺北市：五南。
- 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(1995)。
- 高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法(2003)。
- 高敏嘉(2009)。現代日本師資培育制度之研究。淡江大學日本研究所碩士碩士，未出版，臺北縣。
- 偏遠或特殊地區學校校長暨教師資格標準(1990)。
- 國民教育法(1979)。
- 國立彰化師範大學(2010)。校史簡介。2010/10/10 取自
<http://www.ncue.edu.tw/front/bin/ptlist.phtml?Category=145>
- 國立編譯館(1982)。教育史(上冊)。臺北市：正中。
- 專門職業及技術人員考試法(1999)。
- 專門職業及技術人員考試法施行細則(2010)。
- 專門職業及技術人員高等考試律師考試規則(2009)。
- 專門職業及技術人員高等考試會計師考試規則(2004)。
- 教育人員任用條例(1985)。
- 教育基本法(2006)。
- 教育部(1998)。教育部 87 年 5 月 19 日台(87)師(三)字第 87051954 號函。2010/7/29 取自 <http://www.cc.ntut.edu.tw/~wwwged/rules/rulesmain-3-3.htm>
- 教育部(2006)。辦理高級中等以下學校及幼稚園教師資檢定考試。2010/10/8 取自 <http://english.moe.gov.tw/public/Attachment/732195802.doc>
- 教育部(2009)。中華民國教育部-部史網站-重大教育政策發展歷程。2010/10/8 取自 <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=5>
- 教育部(2010a)。中華民國師資培育統計年報(98 年版)。2010/10/8 取自 http://www.edu.tw/files/bulletin/B0036/98_師培年報-20100824.pdf
- 教育部(2010b)。【教育部新聞稿】99 年度高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試放榜。2010/10/8 取自 http://tft.tcte.edu.tw/news_detail.php?no=MTAwMDMx&valid=362b2ce87bfbc38b9cae5611ealclad0
- 教育部統計處(2010)。各級學校校數。2010/10/10 取自 http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/seriesdata.xls
- 教師法(1995)。
- 陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜(1996)。師資培育與教師進修制度之檢討(教改叢刊 AA06)。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- 黃芳玫(2001)。九年國民義務教育之回顧與其教育面、經濟面之影響。臺灣經濟預測與政策，31(2)，91-118。

- 黃炳煌(1996)。教育改革：理念、策略與措施。臺北市：心理。
- 黃炳煌、陳奎熹(1996)。高中以下各級學校重大師資問題之初探(教改叢刊 BB27)。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- 會計師法(2007)。
- 會計師職前訓練及持續專業進修辦法(2008)。
- 楊思偉、陳盛賢、汪志正(2008)。日本教師教育改革之研究。教育研究與發展，4，27-54。
- 監察院(2004)。監察院公報第 2493 期。2010/10/14 取自
http://www.cy.gov.tw/AP_Home/intraware/DownFile.asp?filename=/AP_Home/Op_Upload/eDoc/公報/93/0930000472493_內文.pdf
- 劉欣宜(2009)。流浪教師的夢與現實：師資培育政策變革後準教師的困境。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 歐用生(1996)。邁向師資培育的新紀元。臺北市：康和。
- 請領會計師證書與申請執業登記規則(2008)。
- 聯合報(2010，1月25日)。想當教師先檢定 實習1年沒津貼。2010/10/14 取自
http://ag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=232723
- 聯合新聞網(2005，5月10日)。高中以下教師資格檢定 及格率 91%。2010/10/8 取自 <http://ykuo.ncue.edu.tw/article/075.htm>
- 二、英文部分
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th anniversary ed.). New York: Teachers College Press.
- University of Nevada, Reno, College of Education. (2010, July). *Internship manual*. Retrieved October 11, 2010 from the Office of Field Experiences, University of Nevada , Reno. Website:
http://www.unr.edu/educ/fx/pdfs/guides/internship_manual.pdf

Examining the Student Teaching System in Taiwan under the Framework of Teacher Education Act

Dah-Chian Tseng

National Institute for Compilation and Translation

Associate Researcher

Hsuan-Jen Chen

Language Center

National Chung Cheng University

Assistant Professor

Abstract

Teacher education was a major concern of the education reform in Taiwan toward the end of the last century. Since then, related teacher education regulations have been headed toward a greater diversity in response to the education reform. Student teaching has been playing a decisive part in teacher education as it requires student teachers to integrate theory with practice. The student teaching system in Taiwan went through several transitions, and currently the term of internship has been minimized from one to half a year. Yet, there are several hidden issues behind the changes. This paper attempts to explore whether a better system exists both to promote the quality of teacher education and to guarantee the rights of the students in teacher education programs. This paper explores the existing problems in the developments and transitions of the student teaching system in Taiwan from a legal perspective. In addition, it also examines internship in other professions, as well as how student teaching is planned and organized in other countries in order to provide suggestions for further improvements of the situations in Taiwan.



National Chung Hsing University

Keywords: Teacher Education, Education Law, Student Teaching