

銘傳教育電子期刊

第二期 2010 年 7 月 頁 1 - 19

## 美國康乃狄克州教師素質政策及其對臺灣的啟示

黃嘉莉

國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處副教授

### 摘要

本文旨在透過文件與文獻的探討，瞭解康乃狄克州自 1970 年代以來的兩波教師素質改革，即第一波教師素質提昇政策，第二波標準本位的改革，以資瞭解教師素質政策發展的脈絡以及機制。研究結果發現，康乃狄克州教師素質政策的特色包括根據學生學習核心能力發展教師教學核心能力標準、運用證照作為治理教師素質的方式、發展表現本位評量方式、兼顧跨州性組織的教師能力標準、系統性支持教師專業發展、調整教師薪資以為誘因等。根據研究結果，本文提供可作為臺灣教師素質革新之建議。

關鍵字：康乃狄克州、教師素質、表現本位評量、教師證照

銘傳教育電子期刊

第二期 2010 年 7 月 頁 1 - 19

## **A Study on the policy of teacher quality in Connecticut and the suggestions to teacher policy in Taiwan**

Huang, Jia Li

Associate professor, Office of Teacher Education and Careers Service for  
National Taiwan Normal University

### **Abstract**

The aim of this paper is to understand the development of teacher quality policy in Connecticut and make some suggestions for policy of teacher quality in Taiwan. There were two waves development of teacher quality policy in Connecticut. The traits of teacher quality policy in Connecticut were the common core of teaching was according to common core of learning, teacher certificate was used to excluded others, performance-based assessment was to evaluate teachers' teaching ability, teacher professional standards was blended with the standards of across states organizations, the systemic context was used to support teacher professional development, and to raise teachers' payment for incentive. Some suggestions were made to Taiwan's policy for governance of teacher quality.

Keywords: Connecticut, teacher quality, performance-based assessment, teacher certification.

## 壹、緒論

美國 1980 年代起教育改革便是政府的核心項目之一，第一波是針對學生的學業成就，包括課程與統一測驗等措施，第二波教育改革則針對教師素質的提升，包括 1986 年的 Carnegie Task Force 出版《準備就緒的國家：二十一世紀的教師》(A nation prepared: Teachers for the 21<sup>th</sup> century)、Holmes Group 出版《明日教師》(Tomorrow's teachers) 兩篇報告書後，美國師資教育和教學專業的改革備受重視 (Wiggins, 1986:56；蔡清華，1993：48)。至 1990 年代許多民間與官方報告書與法案，致力於提升教師素質，影響美國最大的是「教學與美國未來國家委員會」(National Commission on Teaching and America's Future) 發表《什麼最重要：為美國未來而教》(What matters most: Teaching and America's Future) 報告書 (Darling-Hammond, 2000:165-168)。該報告書 (1996:5) 指陳，美國自 1980 年代以來教育改革並非不成功，而是革新焦點未正中改革的需要，學校教育改革的成功，必須重視教室中的學習過程，以教師的教學以及學生特質相關的知識為核心，視教師素質的改善為學校改革的重點。至 2001 年布希政府《帶好每一位孩子法》(No Child Left Behind)，集結 1996 年後的各項提高教師素質的措施，具體界定高素質教師之基本條件包括取得學士學歷、擁有各州政府的證書以及證明學科教學能力。

根據教學與美國未來國家委員會的規劃，教師素質的管理是奠基在三個支柱工具，即將教師素質管理視為是一連續歷程，包括師資培育職前階段、導入階段、教師在職進修階段，經過師資培育的認證 (accreditation)、官方教師資格授證 (licensing)、教師在職進修證照 (certification) 三個重要的關卡，是確保教師能力的三個支柱工具 (NCTAF, 1996:29)。在美國各州自主運作的國情下，如能以特定州作為瞭解三支柱工具的連結以及運作在管理教師素質上，將能更具體理解教師素質管理政策的落實。

在教學與美國未來國家委員會《什麼最為重要》報告書中，將康乃狄克州的成功例子作為管理教師素質的標竿；Wilson、Darling-Hammond 和 Berry 於 2001 年發表《成功的教學政策實例：康乃狄克州長期改善教學和學習》(A case of successful

*teaching policy: Connecticut's long-term efforts to improve teaching and learning*) 報告，則將康乃狄克州主力於教師素質政策改革，透過招募、培育、支持教師的管道，建立教師和學生在知識與技能上精進的成就；Darling-Hammond (2003)〈標準和測量：所處何地以及所需何物〉(*Standards and assessment: Where we are and what we need*)一文，也將康乃狄克州的教師政策，作為說明績效與評量能達到平衡，並因而產生佳績的實例；另外，Darling-Hammond (2004)在〈標準、績效與學校改革〉(*Standards, accountability, and school reform*)一文也將康乃狄克州列為參考的對象。Darling-Hammond 在(2008:38)〈reshaping teaching policy, preparation, and practice: Influences of the National Board for professional teaching standards〉一文中，也提到康乃狄克州導入階段的初任教師系統之典範。另外，教學和政策研究中心(Center for the Study of Teaching and Policy)在〈康乃狄克州的故事：教學政策的典範〉(*Connecticut's story: A model of teaching policy*) (2001:7)，也推崇康乃狄克州的成功之因，在於長期穩健推動教師政策，堅持以推動證照制度作為提升教師素質的目標。因此，瞭解康乃狄克州教師素質管理政策的發展，有助於瞭解美國在強調市場與績效的教育改革脈絡下，特定州的作法與推動狀況，以供臺灣進行教師素質政策之參考。

## 貳、康乃狄克州教師素質政策的發展<sup>1</sup>

美國教師素質政策的發展脈絡中，從聯邦政府界定高素質教師之基本條件為取得學士學歷、擁有各州政府的證書以及證明學科教學能力，以及教學與美國未來國家委員會的師資培育的認證、官方教師資格授證、教師在職進修證照三個重要的關卡，可以發現到關鍵的概念包括了教師證照、教師能力證明、以及能力標準等等。以下便針對康乃狄克州發展這些政策的發展，以資瞭解教師素質之政策。

康乃狄克州於1974年受Horton v. Meskill法案影響，政府立法公立學校財務系統，必須提供所有兒童高品質的教育環境。1981年州教育廳長Mark Shedd委託委

---

<sup>1</sup> 有關康乃狄克州乃修改自作者《教師素質管理與教師證照制度》第五章部分內容，並增加且更為詳盡介紹該州之作法。

員會檢視教師專業發展歷程，針對招募、職前培育、導入、繼續專業發展等四個階段提供建言，之後成立五個委員會（即 Distinguished Citizens Task Force on Quality Teaching、Certification Advisory Council、Committee on the Revision of Procedures and Standards for Program Approval、Professional Development Committee、Committee on Teacher Standards and Assessment）規劃並執行教師素質政策（Wilson, et., al, 2001:7-8）於 1985 年州長授權由 A. Wise 主持的「教育品質和卓越委員會」

（Commission on Equality and Excellence in Education, CEEE），發表《今日與明日教師》（Teachers for Today and Tomorrow）報告書，建議教師激勵誘因與標準取向兩端作法，激勵誘因部分建議全州提高薪資、教師認可學程、縮短教師城鄉薪資差異、教師進階制度、人事差異待遇、初任教師的導入、教師學位進修等；而標準部分則包括證照條件的改變、全州教師評量、地方教師評鑑等等，相關內容也納入 1986 年《教育增進法》（Education Enhancement Act）（Iwanicki & Rindone, 1995:71; Wilson, et al, 2001:9; Youngs, 2002:9）。自此康乃狄克州開始長期推動教師素質管理的政策。康乃狄克州歷年的政策如表 1 所示：

表 1：康乃狄克州歷年有關教師素質改革政策一覽表

年度	重要政策
1974	法院決議政府必須有效運用學校教育經費。
1983	州長投入提升教師素質的標準與薪資所需經費
1985	州教育局發展預備教師的基本技巧測驗，之後為教育服務社 Praxis I 所取代。
1986	州議會通過《教育增進法》（Education Enhancement Act），增加教師薪資、提供「初任教育者支持與訓練計畫」（Beginning Educator Support and Training Program, BEST）以及三層級教師證書系統，即初任（beginning）、預備（provisional）、專業教師（professional certification）。
1987	建立 4、6、8 年級學習核心能力（common core of learning）。教師學科考試「全國教師考試」（National Teacher Exams），之後為 Praxis II 所取代。
1993	《系統改革促進法》（Systemic Reform Initiative of 1993）；10 年級學生學習核心能力
1996	州教育局運用檔案評量取代教室觀察

	發展教師專業標準，標準結合學生學習需要
1997	發展 10 種學科學生課程架構與表現標準
1999	發展教學核心能力 (common core of teaching)，以確定學生是否達到規定標準
2000	「初任教師支持與訓練計畫」(BEST) 計畫要所有第二年教師必須完成檔案評量，通過者第三年取得臨時證書(provisional certification)

資料來源：作者整理自 Connecticut's story, p.3, Center for the Study of Teaching and Policy, 2001.

從上表可知，康乃狄克州推動歷程來看，教師素質的推動並非僅止於教師，也納入考量學生，連結學生的學習；其次，歷經十餘年，康乃狄克州並沒有因為州政府領導政權的轉移，而改變提升教師素質的初衷。上述兩點，也是 Wilson 等人 (2001:8) 所著《成功的教學政策案例：康乃狄克州長期改善教與學的努力》推崇康乃狄克州的理由。

根據 Wilson 等人 (2001:10) 的劃分，康乃狄克州推動教師素質政策可分為兩波，第一波為教師素質提升的政策；第二波為標準本位的改革。在第一波教育改革，可自 1985 年州政府投入提升教師薪資開始至 1993 年州政府制訂學生學習核心標準止。第二波為 1993 年制訂學生學習核心後，發展出結合學生學習標準的教師教學核心與標準，並且與「全國師資培育認證協會」(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)、「州際新教師支援與評量協會」(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTSAC)、「全國專業人員教學標準局」(National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS) 標準相結合的證照制度。康乃狄克州教師素質管理政策的發展，可如下所述。

而在兩波提升教師素質政策之前，康乃狄克州自 1974 年便執行《教師評鑑法》(Teacher Evaluation Act of 1974)，由地方教育當局評鑑教師，而評鑑教師旨在協助教師專業成長並且促進學校教育改革。雖然學校每年必須根據政府所規定的引導原則進行評鑑，且評鑑結果不結合任職，但是仍有成效未明、校長抵制，以及未發揚引導原則所欲革新學校教育與聚焦學生學習之目的 (Iwanicki & Rindone, 1995:66-70)。由於實施教師評鑑的政策脈絡，使得至 1986 年《教育增進法》便以

激勵教師提升教師素質，作為康乃狄克州重要的政策方向。

(一) 第一波改革：提升教師素質 (1985-1993 年)

1986 年《教育增進法》設置「生涯激勵與教師評鑑委員會」(Commission on Career Incentives and Teacher Evaluation)，旨在根據學校教師評鑑與生涯激勵計畫分配資源，以及調整發展教師評鑑與生涯激勵計畫的規定，使得康乃狄克州結合教師評鑑與激勵政策，以提升教師素質 (Iwanicki & Rindone, 1995:71)。在 1985 年起康乃狄克州便開始激勵教師，便大幅提昇教師薪資，從 1986 年教師年薪為美金 29437 元，至 1991 年已提高年薪為美金 47823 元 (American Federation of Teachers, 2001:2)。除此之外，州政府為了讓所有學校都聘僱擁有證照的教師，而成立「薪資基金」(salary grants) 以撥款額外的薪資給持有合格證書的教師。而且為了讓較為貧窮學區的學校聘用合格教師，州政府也撥款較多的經費讓學校得以較高的薪資聘用合格教師 (Youngs, 2002:10)。

除教師薪資的提升外，州教育局建立標準的證照制度，包括初任、預備、專業等證書 (Iwanicki & Rindone, 1995:72)。此階段康乃狄克州要求所有教師候選人都必須通過 Praxis I 的測驗，以證明自己基本教學技能與知識之能力。其次，中學教師必須通過 Praxis II 的學科知識測驗；而小學教師則必須通過康乃狄克州自行研發的「康乃狄克州小學教師證書測驗」(Connecticut Elementary Certification Test, CONNECT)，以證明教師候選人具有學科的知識。1989 年後康乃狄克州更名原有半結構式的訪談，為「康乃狄克州教師評量中心計畫」(Connecticut Teacher Assessment Center Project, CONNTAC)，期能擴展訪談之外，以表現本位評量概念出發，發展能真正評估初任教師能力的形式，諸如檔案評量等 (Pechenoe & Carey, 1990:115)。

通過上述測驗者取得第一年「初任教育者證書」(Initial Educator Certificate) 後，必須參與「初任教育者支持與訓練計畫」(Beginning Educator Support and Training Program, BEST)<sup>2</sup> 所有初任教育者都必須接受評量者 (通常是有經驗的教師、行政

<sup>2</sup>康乃狄克州的「初任教育者支持與訓練計畫」(BEST) 曾獲得 2000 年國家教育委員會傑出教育革新獎 (Education Commission of the States Award for Outstanding Innovation in Education) (Connecticut

人員、師資培育者) 等的觀察和評鑑，而評量者必須接受觀察能力與其他能力的訓練。初任教師必須經過初任教育者支持與訓練計畫為期兩年的訓練，除了觀察之外，第一年教師必須參加三小時的臨床教學課程，第二年教師則必須參與為期一年十五小時的研習，讓初任教師得以反省自己的教學，並且準備通過初任教育者支持與訓練計畫的評量 (Wilson, et al.,2001:12-13) 評量證據為學習檔案，內容包括 5 到 8 小時教學單元過程、教案、上課錄影帶內容、回饋學生作業的樣本、教學反省札記等等 (Singh, 2006:2)。由初任教育者支持與訓練計畫來看，初任教師不僅從與有經驗教師身上學習其經驗與智慧，也讓初任教師反省自己的教學實踐，當然也引導初任教師準備評量，以取得「預備教育者證書」(Provisional Educator Certificate)。而公立學校必須聘用持有初任教育者證書擔任教職。

## (二) 第二波改革：標準本位改革 (1993 年-)

康乃狄克州在 1993 年後，特別強調教師教學能力必須和學生學業成就標準相結合，尤其是《系統改革促進法》(Systemic Reform Initiative of 1993) 的立法，康乃狄克州整合教師專業發展、教師評鑑與學校改革，使得將整體改革聚焦在學生的學習上 (Iwanicki & Rindone, 1995:77)。1997 年康乃狄克州發表《養成康乃狄克州傑出的學生》(*Nurturing the Genius of Connecticut's Students*) 政策，視學生的學習直接受到教師能力的影響，而確認教師證照和持續的發展是關鍵因素 (Wilson, et al., 2001:20)。因此，教師評鑑、支持與專業發展為整合教師素質之重要環節。州政府所採取的策略包括將初任教育者支持與訓練計畫、教師評鑑和專業發展、繼續教育單位等視為教師專業發展歷程，且具體呈現在康乃狄克州 1999 年的《康乃狄克州對卓越教師的承諾：第二代》(*Connecticut's Commitment to Excellence in Teaching: The Second Generation*) 政策報告書中 (Wilson, et al., 2001:21)。因此，1993 年後康乃狄克州的發展重點在於：1. 結合學生與教師能力標準；2. 以各學科的教學檔案取代教師教學觀察；3. 融合教師和師資培育認證標準；4. 發展教師繼續專業發展證書。

首先州政府發展學生的「學習核心能力」(common core of learning)，用以瞭解



學生的能力，包括：1.基本技巧與能力，如閱讀、寫作、說話、聽力、觀點、量化、問題解決、推理、合作與獨立等；2.學科與科際的理解和運用能力，包括語言藝術、數學、科學、社會研究、世界語言、藝術等；3.特質，包括責任與正直、努力和堅持、好奇心、尊重、公民、社區意識等。而教師「教學核心能力」(common core of teaching)，則依據教師必須引導學生符合學習核心能力的的能力，而發展出來。

教師「教學核心能力」主要在於確保教師能夠擁有讓學生學習，以及學生傑出表現所需的知識、技巧與能力，內容包括基本技巧與能力以及學科專業標準 (Connecticut State Board of Education,1999:3)。

### 1.基本技巧與能力

- (1) 教師知識：包括教師知道學生、學科內容、教學等知識；
- (2) 教師運用知識的能力：包括計畫、教學、評量、調整等；
- (3) 教師專業能力：包括專業與倫理實踐、反省與繼續學習、領導與合作等。

### 2.學科專業標準

依據不同層級與學科，如小學、英語、數學、音樂、體育、科學、社會研究、特殊教育、視覺藝術、世界用語等學科的專業標準。

根據 Wilson 等人 (2001:23) 的分析，康乃狄克州的教學核心能力著重在評量和診斷學生的需求與學習，以做為教師決定的基礎。而且教師評鑑的標準是連結學生學習而非單指教師行為。整體而言，教學核心能力為教師評鑑的依據時，其目的不在於教師本身的行為表現，而是整合教學和學習，以作為進一步教學安排之依據。

其次，為讓教師符合教學核心能力，康乃狄克州發展教師評量與支持系統。初任教師在第一年與第二年仍舊參與初任教育者支持與訓練計畫，初任教師必須在二年內評量。而教師評鑑則採用全國專業人員教學標準局的檔案評量方式，來取代過去教室觀察。檔案評量內容包括課程記錄、教學錄影帶、教師記事、學生作品等，透過檔案內容以瞭解教師的教學是否包含了學科知識的瞭解、評量學生方式、反省

教學與學生學習狀況，其中最重要的是教師是否做出在教學上的最佳判斷。

再者，融合教師和師資培育認證標準，2003年州政府採用「全國師資培育認證協會」(NCATE)的標準，並且結合「州際新教師支援與評量協會」(INTSAC)與康乃狄克州的「教學核心能力」，以及「全國專業人員教學標準局」(NBPTS)的標準，而發展成教師評量系統。所有參加初任教育者支持與訓練計畫前的教師候選人，都必須經過「全國師資培育認證協會」(NCATE)認證的師資培育機構培育<sup>3</sup>，通過者取得初任教育者證書，證書的有效期限為三年。所有經過認證的師資培育機構都必須證明，其培育出的教師都能瞭解學習核心能力與教學核心能力的內容，而初任教師的授證也須展現其能力不僅達到教學核心能力，也能讓學生達到學生學習標準 (Pecheone & Stansbury, 1996:164)。經過初任教育者支持與訓練計畫，並參加測驗通過者取得「預備教育者證書」(Provisional Educator Certificate)，有效期限為八年。持有「預備教育者證書」者，經過三十個月學校教學，並且通過規定者，可取得「專業教育者證書」(Professional Educator Certificate)，有效期限為五年。

第四、持有專業教育者證書教師，配合地方學區每年的高素質專業發展課程，即「繼續教育單位」(Continuing Education Units, CEU)，或等同於研究所階段大學或學院一學期的學分(相當於1.5個「繼續教育單位」)，每五年展現自己專業發展的情形<sup>4</sup>。除此之外，教師繼續進修的方式，還可以包括自願取得全國專業人員教學標準局的證書和教師評鑑等。

從康乃狄克州第二波的標準本位改革來看，在面對該州學生與學區情形差異大之下，州政府透過檔案評量、支持系統、標準整合、教師證照制度等持續提升教師素質，讓康乃狄克州學生與教師的能力為社會所肯定，顯示出康乃狄克州長期推動教師素質政策的績效。

### 參、康乃狄克州教師素質政策的特色

回顧康乃狄克州的教師素質政策的發展，可以瞭解到其政策有下列之特色：

---

<sup>3</sup> 資料來源：<http://www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?a=2613&q=321240>。

<sup>4</sup> 資料來源：<http://www.ctcert.org/cert1.html>。

第一，康乃狄克州的教師素質政策因應學生學習成就而發展，Wilson 等人（2001:18）指出，州政府為促進學生閱讀成就的進步，首先界定具體的目標，即1987年界定康乃狄克州建立教學核心能力，展現學生應該具有的基礎技能，而教學核心能力部份反映出康乃狄克州精熟測驗（Connecticut Mastery Tests）內容，包括閱讀、語言藝術、四、六、八年級的寫作。康乃狄克州即以依據學生應具有的能力，評估教師素質的素質與能力。1993年第二代的康乃狄克州精熟測驗，包括簡答題和作文。在1993-1994年間，增加十年級康乃狄克州學術表現測驗（Connecticut Academic Performance Test），包括數學、科學、語言藝術、跨學科評量。為配合全國教育進步評量（National Assessments of Educational Progress）的評量，各校也必須提供開放性反應題目、寫作與作品等證據為學校教學檔案，以結合精熟測驗和學術表現測驗等，證明學生的學習情形。由此可見，學生進步情形的證據呈現，不僅僅只有分數，學生在校的作品、寫作等也都是學生進步情形的證據。

雖然康乃狄克州強調學生具體進步情形，但是對於學校和教師層面則是提供資訊與支持性專業且系統性學習的績效環境。在學校層面上，州政府建立各種學生學習的資料庫，以具體的學生學習證據，提供學校資訊與資源，用以分析與投入提升學生學習之策略（Youngs, 2002:9）。在教師層面上，則進行專業發展，包括密集的工作坊、協同教學、教學輔導等方式；在師資培育課程與授證資格上，也朝向以培育具有提升學生學業成就的能力為主，而所需的證據都有真實的證據，包括寫作、使用策略記錄、作業分析、讀寫代表作等等（Wilson, et al., 2001:18）。由此可見，康乃狄克州教師素質政策的目標係以學生的學業成就為的鵠，且以整合學校系統的組織脈絡以進行全盤革新。

第二，康乃狄克州為確保學生與教師都能夠達到州政府所期待的標準，除為學生進行各項能力測驗與評估外，教師也必須進行評量以實際瞭解教師符合標準的程度，並作為授證與否之依據。Pecheone 和 Stansbury（1996:164-165）指出康乃狄克州教師評量的方式，取得初任教育者證書者前，必須通過教育測驗服務社所規定的Praxis I的讀、寫、數學能力，以及PraxisII的學科能力，取得初任教育者證書後必

須參加初任教育者支持與訓練計畫的訓練，三年內必須通過評量，評量的方式包括教室觀察以及檔案評量。而在職教師則必須參加教師評鑑以及繼續教育單位的取得。而康乃狄克州作為授證的依據，如初任教育者支持與訓練計畫與教師評鑑等，係以表現本位的評量結果為依據。

第三，運用證照作為治理教師素質的最佳方式，州政府為管理教師素質，運用證照作為雇用教師的條件，也規劃教師能力標準與評量，作為授證與否之依據，同時州政府依據證照規劃差異薪資的架構，以促使教師持續不斷的專業成長。Pecheone 和 Stansbury (1996:174) 即指出康乃狄克州在 2000 年前將輪替一半的教師，多數合格教師乃因參與初任教師培訓而投入於教職，也因初任教育者支持與訓練計畫之故，讓 40% 的教師成為評量者、教學輔導教師、合作教師等角色，整體提昇教師素質。

第四，發展表現本位評量方式以增進教師能力，此評量整合師資培育階段、導入階段、在職階段的標準，且以表現本位的方式，包括內容知識測驗、教室觀察、教師檔案等為依據 (Pecheone & Stansbury, 1996:175)，促使職前階段、導入階段、在職階段成為一整體性教師素質發展之概念。

第五，康乃狄克州教師素質標準與跨州性質的標準相符，尤其與全國師資培育認證協會、州際新教師支援與評量協會、全國專業人員教學標準局的標準相結合，使得康乃狄克州兼顧地方與全國的標準，檢核教師真實的能力 (Youngs, 2002:20)。

第六，系統性持續支持初任教師與教師在職專業發展，Wong (2004:49-50) 在分析導入階段的結構因素中，肯定康乃狄克州在進行初任教育者支持與訓練計畫時，不僅進行初任教師的培訓，同時也系統性提供教學輔導教師、評量教師、合作教師，展現出康乃狄克州支持與協助初任教師以及在職教師專業成長的方向。

第七，先求全面性或最低門檻的標準要求，再求具有差異的激勵結構，如全面提升教師薪資、在依據表現給予不同的證書，因證書的不同而有不同的報酬。而且根據 Youngs (2002:5) 研究康乃狄克州針對 Bristol 和 New Britain 學區進行輔導教

師與初任教師政策之評估，研究結果發現導入階段、教師評鑑、薪資是影響新教師經驗和留任的重要因素，尤其是薪資是影響教師輔導初任教師的關鍵因素。由此可見，鼓勵教師以及給予教師實質之激勵，也是管理教師素質不可忽略之因素。

#### 肆、康乃狄克州教師素質政策對臺灣教師素質改革政策之啟示

康乃狄克州自 1970 年代以來教師素質政策的發展，顯現出康乃狄克州將教師視為是教育改革的關鍵因素。因此，州政府長期且系統性規劃支持與評量教師的標準與工具，同時提供專業發展機會與提高教師薪資，使得康乃狄克州的教育改革成果，具體表現在學生各種測驗成就的提升，以及新教師的留任。

現今臺灣教師素質政策，從 1994 年《師資培育法》實施後，多元途徑充裕師資來源的目的，在少子化的社會趨勢下早已達成，同時也產生教師供需失調的現象。為控制教師數量，政府於 2004 年開始推動「師資培育數量規劃方案」以來，採用師資培育機構的評鑑退場機制、教師證書的考核制度改為檢定考試制、各師資培育機構減招、緊縮九十四學年度學士後教育學分班的開設等策略，控制教師培育數量的階段性目的儼然達成。然而，隨之而來的是臺灣教師素質的維持與提升問題。在維持與提升教師素質上，政府於 2006 年推動四年期的「師資培育素質提升方案」，2009 年公布四年期「中小學教師素質提升方案」，在「優質、適量」原則下，政府期以方案經費的投入，提昇教師素質。兩方案之推動內容，可如表 2 所示：

表 2：「師資培育素質提升方案」與「中小學教師素質提升方案」比較表

師資培育素質提升方案		中小學教師素質提升方案		
五大層面	九項行動方案	層面	方案重點	執行策略
師資養成層面	方案一：建立標準本位師資培育政策	精進師資培育制度	養成階段	1.落實師資培育適量政策
	方案二：協助師範/教育大學轉型發展			2.強化師資培育品質
	方案三：規範師資培育之大學績效評鑑與進退機制			3.精進公費生培育制度
				4.發展重點師資培育大學機制

教育實習層面	方案四：增強教育實習效能		實習及檢定	1.完備教育實習制度
	資格檢定層面			方案五：健全教師資格檢定制
教師甄選層面	方案六：建置師資人力供需資料系統與督導機制	完備教師進用制度	甄選	3.精進教師資格檢定制
				1.落實透明公正之教師甄選
			兼任代理代課	2.推動國小教師證照加註專長制度
			偏遠教	1.建立中小學教學支援教師制度
		2.落實兼任代理代課教師規定與人力運用		
			偏遠教	1.提升偏遠離島地區教師素質
				2.推動偏遠離島地區教育服務
教師專業成長層面	方案七：提高高級中等下學校師資學歷	教師專業	進修及進階	1.建構中央、地方、學校教師進修整合體系
	方案八：強化教師專業能力			2.提升校長及教師專業能力
				3.建立多元進修制度
				4.建立教師進階制度
			建立教師專業評鑑制度	1.中小學教師專業發展評鑑
		合理教師退休及卹制度	退休及福利	1.合理教師退撫權益
				2.規劃教師待遇福利制度
				3.建立關懷教師制度

方案九：推動表揚優良教師與淘汰不適任教師機制	獎優 汰劣	獎優	1.表揚優秀教師
			2.辦理良師交流活動
		汰劣	1.落實不適任教師啟動、查詢
			2.完備不適任教師處理機制

從「師資培育素質提升方案」與「中小學教師素質提升方案」的內容來看，整體上，臺灣中小學教師素質提升方案擴增教師範圍，從包含教師在職進修的師資培育到教師的退休福利，項目內容也增多。而「中小學教師素質提升方案」兼顧獎勵與淘汰機制，並且以完備管理教師相關制度為方向。但是如果「中小學教師素質提升方案」是臺灣正視教師素質問題之策略，則可從方案內容的執行策略中，檢視現今臺灣教師素質之問題。首先，「師資培育素質提升方案」的執行成效評估尚未出爐。第二，從「師資培育素質提升方案」到「中小學教師素質提升方案」，在師資培育（包含實習）階段，從強調「標準本位」，到「強化」、「完備」、「精進」等實質培育內涵，顯示出實質培育內涵是「中小學教師素質提升方案」的重點，但是是否延用「師資培育素質提升方案」的標準即為一問題，另外，充實實質培育內涵之未來教師圖像為何，尚未有共識，而且此圖像或標準與教師評鑑、教師進階有無關連亦為另一問題，有無整體教師專業發展的規劃，則又為另一問題。第三，增進實質培育內涵，需要有評估之機制，臺灣現有評估教師教學能力之機制，係為修畢學分、完成教育實習以及教師檢定考試，如教育實習採用檔案評量可謂形成性評量外，其他皆為總結性評量，這些評量是否具有效度，評估教師真實教學能力，則是為一問題。第四，建構中央、地方、學校教師進修整合體系，是未來方案執行重點，但是依循何種核心或主軸價值整合是為一問題，另外如何評估教師進修功能以及教師專業成長目的的達成，則是另一問題。最後，臺灣現行政策方向乃為完備管理教師素質之制度，但是卻欠缺強而有力的區隔合格者與未合格者之界線，雖有教師證書，但具有教師證書但仍在儲備狀況者甚多，區隔功能並不強，雖已規劃獎勵之措施，但在鼓勵性

質下，也應具有強制性之措施，以建立教師專業之地位團體。

針對上述臺灣現行教師素質政策之問題，康乃狄克州教師素質政策的發展，其為提升教師素質之政策，而未因政黨輪替而有所改變，首為臺灣之參考要點，其他要點尚包括：

一、具體結合學生學習的教學核心能力圖像：康乃狄克州結合學生學習核心能力而為教學核心能力，具體展現出教師的教學應與學生學習相連結，同時也引導與規範教師素質管理的政策與機制的發展。

二、結合跨州性組織的三階段標準：康乃狄克州不僅發展出初任教育者支持與訓練計畫，也規定師資培育機構必須取得全國師資培育認證協會的認證，並且結合州際新教師支援與評量協會以及全國專業人員教學標準局的標準與評量方式，使得康乃狄克州得以在師資培育階段、導入階段、教師在職階段進行全盤且系統性的管理。

三、整體性提供支持與評量：雖然康乃狄克州提高對教師素質的要求，但是相對而言也提供對教師專業成長的支持，包括提高薪資與提供專業成長的機會等。此作法展現出提高教師素質非一味地制訂標準與評鑑，在棒子與胡蘿蔔均重原則下，州政府提供相對應的薪資報酬與專業成長。

四、重視形成性表現本位評量以評估教師能力：康乃狄克州的教師能力檢核工具中，除了教育測驗服務社的相關測驗外，也從重視教室觀察到融合州際新教師支援與評量協會以及全國專業人員教學標準局發展出的形成性評量，從形成性評量中評估教師真實的能力，並作為頒授教師證照之依據。

五、系統性且持續進行教師專業成長：康乃狄克州對於初任教師與在職教師等都有相對應配套措施的專業成長。無論是輔導教師、評量教師、提供支持教師等，都有相關課程的研習，系統性提升教師素質。

六、鼓勵與給予教師誘因：從康乃狄克州的改革經驗中可以發現，政府除要求教師進行革新之外，也必須提供鼓勵與給予教師誘因，方能使教師繼續投入專業成



長。

七、以證照作為社會藩籬的工具：根據康乃狄克州的規定，初任教育者證書、預備教育者證書、專業教育者證書都有取得的歷程與期限。對於一位合格教師而言，證照是區隔非合格教師者最佳的工具，且證照是保證教師能力的具體象徵，而且證照的有效期限，更促使教師不斷專業成長之趨力。

## 參考文獻

- 教育部 (2006)。師資培育素質提升方案。2010 年 3 月 25 日取自  
<http://www.edu.tw/files/regulation/B0037/5668950307.doc>
- 教育部 (2009)。中小學教師素質提升方案。2010 年 3 月 25 日取自  
[http://www.edu.tw/files/plannews\\_content/B0036/%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%880910%E5%87%BD%E9%A0%92%E7%89%88.pdf](http://www.edu.tw/files/plannews_content/B0036/%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%880910%E5%87%BD%E9%A0%92%E7%89%88.pdf)。
- 蔡清華 (1993)。美國一九八〇年代以來師範教育改革之研究—兼論其對台灣地區師範教育改革之啟示。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- American Federation of Teachers (2001). Steady work: The story of Connecticut's school reform. Retrieved Dec. 27, 2007, from [http://www.aft.org/pubs-reports/american\\_educator/fall2001/work.html](http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/fall2001/work.html)
- Center for the Study of Teaching and Policy (2001). Connecticut's story: A model of teaching policy. *Teaching quality policy briefs*, 4, 1-8.
- Connecticut State Board of Education (1999). *Connecticut's common core of teaching*. Hartford, Connecticut: author. Retrieved Jan. 31, 2008 from [http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/Curriculum/Curriculum\\_Root\)Web\\_Folder/cteach\\_all.pdf](http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/Curriculum/Curriculum_Root)Web_Folder/cteach_all.pdf)
- Connecticut State Department of Education (2007). *A guide to the BEST program for beginning teachers 2007-2008*. Hartford, Connecticut: author. Retrieved Jan. 31, 2008 from [http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/BEST/beginningteachingguide/bt\\_guide.pdf](http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/BEST/beginningteachingguide/bt_guide.pdf).
- Darling-Hammond, L. (2000). Teaching for America's future: National Commissions and vested interests in an almost profession. *Educational Policy*, 14(1), 162-183.
- Darling-Hammond, L. (2003, Feb. 16). Standards and assessments: Where we are and what we need. *Teacher College Record*. Retrieved Nov. 18, 2009, from <http://hopper.unco.edu/hauk/med702/tcr11109.html> (ID No. 11109)
- Darling-Hammond, L. (2008). Reshaping teaching policy, preparation, and practice: Influences of the National Board for Professional Teaching Standards. In NBPTS(Ed.), *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National Board for Professional Teaching Standards, Advanced in Program Evaluation*, 11, 25-53.
- Darling-Hammond, L.(2004) .Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Iwanicki, E. F. & Rindone, D. A. (1995). Integrating professional development, teacher evaluation, and student learning: the evolution of teacher evaluation policy in Connecticut. In D. L. Duke (Ed.), *Teacher evaluation policy: From accountability*

- to professional development* (pp.65-98). Albany, NY: State University of New York Press.
- National Commission on Teaching & America's Future (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: author.
- Pecheone, R. L. & Carey, N. B. (1990). The validity of performance assessments for teacher licensure: Connecticut's ongoing research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3, 115-142.
- Pecheone, R. L. & Stansbury, K.(1996). Connecting teacher assessment and school reform. *The Elementary School Journal*, 97(2), 163-177.
- Singh, D. K. (2006). *Measuring teacher quality in Connecticut*. Retrieved Mar. 5, 2010 from [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3d/2a/fc.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3d/2a/fc.pdf)
- Wiggins, S. P. (1986). Revolution in the teaching profession: A comparative review of two reform reports. *Educational Leadership*, 44(2), 56-59.
- Wilson, S. M., Darling-Hammod, L., & Berry, B. (2001). *A case of successful teaching policy: Connecticut's long-term efforts to improve teaching and learning*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41-58.
- Youngs, P. (2002). *State and district policy related to mentoring and new teacher induction in Connecticut*. ERIC ED 472133.