

1994年后我国台湾地区教师教育质量保障机制的演进

黄嘉莉¹, 桑国元²

(1. 台湾师范大学 师资培育学院, 台北 10644; 2. 北京师范大学 教师教育研究中心, 北京 100875)

摘要:随着各国教师教育机构的多元化发展,教师教育质量保障机制已由机构保证转向制度管理。为了提升教师素质、确保教育质量,我国台湾地区实行了教师教育机构认证和教师资格证书制度,以排除不具备教师资格者,形成“社会藩篱”,使教师的专业性被社会所信任。研究以历史发展为脉络,以“社会藩篱”论(建立社会信任)为依据,探究台湾地区教师教育质量保障机制中机构认证和教师资格证书制度的发展历程。由此可知,质量保障机制与教师数量的扩张和紧缩有关,并随社会变迁而发生变化。教师教育质量保障机制应以师范生学习成效为核心,通过多元的评价方式考核师范生真实的教学能力。

关键词:社会藩篱;教师教育质量保障;教师教育评估;教师资格证书

中图分类号:G40-011.8 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2019)01-0037-08

自1980年代以来,国际上的教师教育政策莫不以提高教师素质为目标。在新自由主义所强调的市场、竞争、绩效、私有化背景下,教师教育发展模式趋于多元化。学校自主选聘专业教师,其结果更能激励受聘者及培养机构,形成机构培育师资质量佳以及学校有优质教师的双赢局面;反之,未被聘用者则失去竞争的能力。此即为“新公共管理”(new public management)中的选择和管理概念的运用,通过“为消费者增权”和“管理生产者”的策略,以提升效率^[1]。消费者通过选择权,可直接表达对管理体系的“声音”,促使管理者必须依据消费者的喜好或需求而作出调整或改变;相对的,管理者作为管理生产者,通过界定工作内容、统计成果、奖惩制度、职务升级、薪资待遇等管理与控制措施,使产品符合消费者的需求。为了让消费者能有持久的满意度,企业必须以质量保证作为消费者对产品信心的基础,并通过管制措施获取市场的美誉度^[2]。因此,质量取决于目的,而质量保障则依赖管理措施的落实,包括对生产程序以及产品确认的控制。

企业生产是通过管理策略来获得消费者信任的。为了获取社会对教师素质的信心,1980年代后各国从提升教师教育质量着手,对新管理模式和质量控制标准进行改革^[3]。教师教育质量(quality of teacher education)中的“质量”是依据“目的的適切性”(fitness for purpose)而定^[4]。根据对质量的界定,评估包括目的、质量标准、落实标准的策略等内容。对教师教育而言,可以从“精

收稿日期:2018-06-11

作者简介:黄嘉莉,教育学博士,台湾师范大学师资培育学院教授。

桑国元,教育学博士,北京师范大学教师教育研究中心教授。

基金项目:北京师范大学校内项目“北京师范大学教育学部-悉尼大学教育和社会工作学院国际联合研究”(312231103),项目负责人:桑国元。

进证书”(advanced certification)、“执照标准”(licensing standards)、“课程标准”(curriculum standards)、“联盟”(alignment)、“认证”(accreditation)、“专业发展学校”(professional development schools)和“标准委员会”(state standards boards)七个方面着手来提高教师教育质量^[5]。整体检视前述策略可以看出,运用标准来带动证书检核制度的发展,通过对相关人员进行培训或审核,从成果绩效中获得对质量的确认,并由专门机构负责此事,这是一种管理生产者的策略。因此,从管理生产者的策略来看,教师教育质量保障机制,要必备目的、标准、机制和专责机构等要件。

Whitty 曾将“质量保障”(quality assurance)概念运用在对教师教育的建议中,主要包括组织相关人员的合作、界定和确认教师所需的能力、监控教师教育课程与实践的关联情况等^[6],这些都是针对培育与检核成员能力的管理策略。更为明确的管理机制莫过于“教学和美国未来全国委员会”(National Commission on Teaching and America's Future)所指的“三支柱”(three-legged stool)概念,即认证(accreditation)、执照(license)、证书(certificates)^[7]。这也是教师专业化的历程,即通过教师教育机构认证或评估^①(简称“机构认证”),取得教师资格证书(简称“教师证书”)、在职教师的精熟证书等,以此作为教师教育与教师素质的质量保证^②^[8]。以教师专业化历程为主线,能系统掌握教师教育质量状况,国家通过证照管理制度,让机构认证与教师证书具有质量保障的双重效果,并排除不具资格者,从而产生“社会藩篱”(social closure)效应,以获得社会的认可和信赖,奠定教师职业群体的专业地位。

2017年,Ingvarson和Rowley的一项研究中以教师教育质量保障机制来对国际数学成绩进行推论模型分析^[9]。在机制评比分数中,中国台湾地区的教师教育质量保障机制,在17个国家或地区中得分最高,表明台湾地区的经验有一定的参考价值。因此,本文以职前教师取得教师证书的历程为主线,以机构认证与教师证书为分析对象,依据“社会藩篱”观点检视台湾地区教师教育质量保障机制的演进,为设计与建立教师教育质量保障机制提供参考。

一、教师教育质量保障的观点：“社会藩篱”论

(一)“社会藩篱”论的内涵

“社会藩篱”是通过限制特定的机会或条件,造成成员与一般社会大众在资质与能力方面的差异,由此产生社会距离并形成区隔,使获得资格者与未具资格者之间形成界线,从而为集体职业者争取到最大化报酬或利益的一种方式^[10]。此报酬或利益可以是经济,权力,社会的尊荣、认同、信任等多个方面^[11]。新韦伯论者(neo-Weberian)运用此论点,主张“藩篱”的界定和进入“圈子”的条件是形成阶级的基础,通过限制机会与排外策略,淘汰未具资格者,建立符合条件者的职业群体专业地位,才能确保成员质量居于标准门槛之上^[12]。排外策略包括控制教育训练、设定执业标准、规范正式成员的行为等^[13]。这些排外策略同样是一种管理生产者的机制,促使生产者具备较高的素质。

(二)“社会藩篱”论与教师教育质量保障

专业主义是一种控制自我管理的体系,且设有严格的管理机制,以确保成员具有一致的条件,

① 认证(accreditation)是指通过非官方的学术团体采取同侪评鉴的方式,检视自愿申请机构院校是否达到自设目标的历程。同时,也可以指一个学术机构公开承认且保证另一机构达到特定标准的过程。认证具有评价标准的保证意义。评估(evaluation)是判断质量程度的过程,所以是一种规划、搜集描述性数据以及决定结果的过程。此过程中,各种材料都必须与设定的理想标准进行对比,并判断其间差距,最后赋予价值判断。评估可以是认证过程的一部分,由于台湾地区采取的是评估方式,在本文中,则以机构认证指称台湾地区教师教育评估制度。机构认证与师范类认证概念雷同。

② 机制和制度在本文交互使用,其概念都是指转变现有状态的一种方式。

与一般大众产生区隔,形成“社会藩篱”效应^[14]。为建立教师职业群体专业地位,根据“社会藩篱”观点,应对教师教育历程与教师教育质量进行必要的管理,限制教师资格的取得,从而形成质量保障管理体系,以资格换取社会大众的信任^[15]。在政府有效管理的前提下,机构认证与资格授证行为都具有了合法性与正当性^[16]。因此,教师教育质量保障是由主管部门通过机构认证与教师证书机制,向大众宣称机构培育的师资质量达到了规定的标准,以获取社会大众的信任。

二、1994年后台湾地区教师教育质量保障机制的演进

台湾地区自1994年师资培育机构多元化后,教师教育质量保障机制便由师资培育的机构保证转向制度管理。

(一)1994年前台湾地区教师教育质量保障机制:师范校院的机构保证

回顾历史,教师教育的政策与制度从清朝时期的遴选人才、公费培养、课程要求等措施就已奠定了基础。然而,以培育师资为唯一目标的模式,是以机构中培育方案作为质量保证的机制。1979年,台湾地区公布了有关师范教育规定,确立了师范教育的地位,规定师资由“当地政府设立之师范大学、师范学院及师范专科学校养成”,其中教育专业科目则由“师范校、院、教育学院及设有教育系、所之大学办理为限”^[17],在封闭且有限的师范教育体系中,教师教育的内容除了重视教育知识的传递与教育理念的养成之外,还重视环境熏陶与师范生生活习惯的养成,主要包括生活训练、道德教育及品格陶冶等,以使教师专业表现符合社会与政府的要求与期待^[18]。因此,1994年前台湾地区是以师范院校的机构保证作为教师教育质量的管理机制。

(二)1994年后台湾地区教师教育质量保障机制转向制度管理的原因

1994年后台湾地区教师教育质量保障机制转向制度管理,其原因有三点。

1. 计划式教师教育使教师数量失衡

在台湾地区公布有关师范教育规定的背景下,教师教育的培养采用计划且公费的方式,造成师资数量严重不足,特别是中等学校职业类科目(如护理、海事、农业、商业等)^[17]。在公立高职中,师范院校所培养的教师,仅占总数的38.40%;在私立高职中,毕业于师范院校的教师,仅占12.98%。数据显示,计划式的师资培育方式产生数量失准问题^[19]。根据纪金山所指,在修订有关师范教育规定的过程中,教师数量并非管理教师教育的重点,当教师缺员时,采用能产生大量合格教师的开放多元式师资培养方式被视为解决方案之一^[20]。

2. 公费制度使教师任教意愿受到质疑

1996年,台湾地区所谓的“教育改革审议委员会”建议开放教师培育市场。诚然,公费制度保障就业,师范生无需计划未来,学习缺乏动机,影响其心智成长^[21]。尤其是当时台湾地区经济发展快速,相对于其他职业而言,教师工作也非理想职业,公费制度相对削弱了师范生任教意愿^[22]。从实证研究结果也可以看出,强化师范生专业精神的成效并不显著,师范生普遍不认同教师角色,缺乏成为专业教师的自我期待^[21]。鉴于此,师范校院的机构保证效果令人质疑。

3. 国际教师教育政策趋势的影响

台湾地区还在修订有关师范教育规定时,许多有海外经验的政策制定者,对长期以来实行单一途径的师范教育培育方式,持有不同见解。研究者们多以日、法、德、美等国家的经验为基础,作为修订有关师范教育规定的参考^[19]。由于国际上多元培育师资已成为趋势,因此台湾地区主张“开放”“多元”的社会呼声日益高涨,许多教育界人士认为教师工作市场的开放竞争有助于提高教师质量。

1994年,有关师资培育的规定公布,取代了原有的师范教育规定。其意义在于解决了由计划培育师资方式所造成的数量缺口问题,并通过市场竞争,强化了教师任教的意愿与能力,仿效国际上的通行做法,采取多元化的师资培育模式,教师教育质量保障机制由师范教育机构保证转向制度管理。

(三)1994年后台湾地区教师教育质量保障机制:制度管理

当教师教育质量保障机制由师范教育机构保证转向制度管理时,教育主管部门对于保障教师教育质量所实行的各种管理措施开始体现在教师职前课程、教育实习、教师资格检定、取得资格证书的条件等各个方面。根据“社会藩篱”观点与教师教育质量保障“三支柱”概念,1994年后台湾地区教师教育质量保障机制的演进主要体现在机构认证和教师证书的机制设计上。

1. 机构认证

台湾地区采用评估方式对教师教育机构的质量进行管理。自1994年实行有关师资培育规定后,台湾地区教育主管部门采取“先宽后严”的策略。一般大学只要符合1995年公布的“大学校院教育课程师资及设立办法”条件,便可培养师资。其结果是诸多大学不顾师资数量、学校环境、教学设备等条件的限制,纷纷设立教育学课程或教师教育中心,作为大学招生的“诱饵”之一。

由于早期实行大学申请的开放制度,使得教师教育的质量管理变得更加重要。台湾地区于1996年开始对教师教育机构进行访视(inspection),这属于较为松散的管理方式;2002年发布的“大学校院教育课程评鉴作业要点”确立了以绩效作为教师教育机构评估的依据,这属于较为严谨的管理方式。2006年发布“大学校院师资培育评鉴作业要点”,开始将传统师范校院在内的所有教师教育机构纳入评估的对象。同时,为适应2004年与2013年教师教育第一阶段与第二阶段的发展情况,缩减了师范生数量,以评估结果为依据,调整教育机构招收师范生的数额^[23]。

2. 教师证书

台湾地区取得教师证书的过程包括修习职前培育课程、参加教育实习、完成教师资格考试等环节。有关师资培育规定公布以后,教师教育课程中教育专业课程必须依照“教育专业科目及学分对照表”的规定进行授课,专业课程也必须经过审核。另外,根据1995年“高级中等以下学校及幼儿园教师资格检定及教育实习办法”,师范生修完职前课程、学分审核初检合格后,可取得一年教育实习的资格。教育实习成绩评定及格即通过复检,由教师教育机构向地方政府核报,以便师范生取得教师资格证书。一方面由于初、复检趋于形式化,另一方面为配合政策调整(2004年开始大幅减少师范生的数量),台湾地区实行教师资格检定考试制度。师范生先要完成职前培育课程,然后经过半年教育实习,随后参加考试,如通过,便可取得教师资格证书。自2005年施行至今,教师资格检定考试通过率约为50%~60%,每年淘汰一定数量的师范生。

由于职前培育课程由地方政府管理,再加上教师资格检定考试制度的实施,并未让大学自主发展课程,以培育具有市场竞争力的特色专长教师,因此,从本质上来讲,台湾地区仅存一种教师教育模式,充其量仅是培育师资机构的多元化^[24]。2017年为促进大学自主发展教师教育课程,有关师资培育的规定再次修订,将教师专业素养标准与课程基准,既作为地方政府管理职前师资培育课程的依据,又作为发展大学自主培育特色师资的根据。

三、教师教育机构多元化模式下台湾地区教师教育质量保障机制经验

1994年,有关师资培育的规定开始实施,这是在各方“势力”竞逐妥协下,仓促完成的产物^[24],其目的在于顺应教师教育发展趋势,打破师范体系垄断教师教育市场的局面,解决师资数量不足且

公费生教学态度远离社会期待等问题。从历史演进的角度来看,台湾地区在实行教师教育机构的多元化模式后,教师教育质量保障机制有如下特点和经验:

(一)质量保证机制的演进与教师数量密切相关

开放大学培育教师,是为解决师范院校培育师资不足的问题。自1994年后,培育机构从原先的12所师范院校增至75所,但2017年又减为51所;培育师资的数量也由扩增至单一年度的减少,如2004年取得教师证书人数由17362人降到2008年的8315人,占2004年度取得教师证书总人数的47.89%。自2011年起,每年取得教师证书的人数维持在一个比较固定的数量,大约5500人。在欠缺完备的质量保障机制情况下,教师证书持有者数量的扩增,导致社会舆论对于取得教师证书却不具备教师专业能力的教师有较多质疑,加深了社会对教师证书保障效力的不信任^[15]。因此,为确保教师教育质量,台湾地区通过实施教师资格检定考试、机构认证、师范校院转型等措施,以达到减少教师数量的目的。

教师数量的扩张与紧缩现象,在1970年代的英国也曾出现过,数量扩张后,随之而来的是英国中小学教师素质的下滑,由此地方政府有管理或介入的必要^[25]。在台湾地区,无论是计划公费式师范教育还是开放多元式的教师教育,都存在教师数量供需失衡的问题^[26]。大量核发教师证书,造成“通货膨胀”(credential inflation),贬低了证照的价值。当证照大量增加时,会导致诸多持有证书者无法获得教师工作,提高了机会成本,证照对持证者的价值不复存在;反之,当持有教师证书人数不足时,未具资格的不符合条件人员也可能有机会从事教师工作,让学校现场出现不合格教师上岗教学的现象,这有损教师队伍的整体形象^[27]。这种证照危机,来自于长期以来教师证书持有者的数量与教师职位供需之间的矛盾,即与教师数量有关^[28]。换句话说,证照用以区隔合格与不合格者的功能消失,过多持有教师证书者无法获得教师工作,其原因多为教师工作市场紧缩而非其能力不足,但社会信赖感会因此而受到影响^[29]。

2004年以来,从大幅减少教师数量来看,无论是机构认证或是教师资格检定考试,都体现了以减量为主、确保教师教育质量为辅的特点。由此可见,台湾地区教师教育质量保障机制的发展与教师数量有密切关系。

(二)质量保障机制的建立随社会变迁而发展

从历史观点来看,台湾地区教师教育保障机制的发展并非在1994年发布有关师资培育规定时就已全盘规划完毕。其实,早在1989年,张春兴等人进行国际比较研究时,便提出各国应致力于建立教师专业主义制度的建议,包括教育专业科目的审核或认可、建立教师资格检定考试制度等^[29]。在当时并未被接纳,但现在看来,这却是教师教育质量保障机制建立的重要节点。

就“社会藩篱”观点而言,为排除未具资格者,教育主管部门可实施的排外策略包括控制教育训练、实行执业资格制度、规范正式成员行为等。这些排外策略本应体现在质量保障机制的规划中,即建立机制时就应有系统的蓝图,但在台湾地区,直到2006年,“师资培育素质提升方案”公布后,才有系统规划的态势。这与当时政策的制定者与决定者所持有的教师教育质量保障理念有关。该方案提出对教师教育机构采取奖励与管制并行的办法,如“发展卓越师资培育计划”与“大学校院师资培育评鉴”等;同样,对师范生个人也有奖励,如“卓越师资培育奖学金”“史怀哲服务计划”等。然而,此方案与1994年有关师资培育规定的实施间隔十多年,若不是当时政策制定者缺乏远见,便是教师教育的专业性在当时政治社会氛围中未受到重视。况且诸如自由主义、新自由主义等词汇,成为当时政策治理的重要语言,而师范生真实专业能力检定、证照制度等,在教师职业专业地位的机制中相对被忽略^[30]。由于教师教育质量保障体系没有回归到原有目的,系统规划所链接的各环

节,包括机构认证与教师证书等重要内容被忽略,因此随着社会的变迁再度发生变化。

(三)质量保障机制依其目的应以师范生学习成果为核心

若质量是依据“目的的适切性”而定,那么教师教育质量保障机制就应以培育优质的专业教师为目的,无论是机构认证还是教师证书,都应是确保教师专业素质不断提高的机制。1994年,台湾地区多元培育师资模式出现后,教师教育质量保障机制经历了一系列演变:2002年确立机构认证绩效制度,2004年确立教师资格检定考试制度,2016年公布教师专业标准,2017年宣布师资职前培育的教师专业素养与课程标准。

标准既引导目的的走向,也是作为评量的准则^[31]。教师标准是社会与专业对理想教师应具备的专业能力的一种形式表征,以师范生的学习情况作为教师教育成果的判断依据。对“社会藩篱”论而言,专业服务必须是能够与社会产生交易的行为,并且提供有质量保障的服务表现,才为大众所信任,这种专业能力表现,是质量保障机制的目的。但台湾地区直到2017年,才以行政规定的形式予以公布,这样,有关教师专业素养的规定才有了根据。随之而来的问题便是厘清“教师专业标准”与“教师专业素养”两者之间的关系与位阶。除此之外,当质量保障是以培育专业教师为目的时,各种保障机制包括机构认证与教师证书都应以提高师范生学习成果为旨归。

(四)质量保证机制应采取多元评价方式以确认师范生真实的教学能力

在传统师范教育模式中,是以课程学习和学分作为保障教师素质的措施;在多元培育师资模式出现后,是以一系列管理制度作为保障教师素质的手段。但所采取的制度,能否体现师范生真实的教学能力,却令人质疑。例如:修完教育专业知识科目和学分即具有教育理念了吗?通过教师资格检定考试即具有教学能力了吗?机构认证强调资源与历程,投入即达到培育质量成果的标准了吗?这些都是具有争议的问题^[32]。

诚如 Shulman 所指,判断一位教师是否具有专业能力,应采取多元评价方式,而且应配合长时间的考察,仅有学习科目、学分以及笔试测验成绩,还不足以完整地展现师范生专业能力的真实情况,应补足实习评价、档案评价等表现评价的相关内容^[33]。即使是教育实习,根据大数据取得的“决定教师工作的关键因素”研究结果表明,教育实习成绩是无法判断师范生的真实教学能力,也无法预测教师工作的效力^[34]。2017年,有关师资培育的规定提出先考试后实习的机制,使教育实习成绩成为取得教师证书的前提,这是一种高风险的评价方式。至于教育实习成绩是否具备区辨功能,还值得探究。以“社会藩篱”论观点来看,无论是教育实习成绩还是教师证书,设置多种方式评价师范生真实的教学专业能力,让获取教师资格具有难度,有助于提高社会大众对教师专业能力的信任度。

四、结 语

从“社会藩篱”的排除未具资格者的观点来检视教师教育质量保障机制,可为教育部门提供一种确保教师教育“专业化”与教师素质“优质化”的思路,更为管理教师证书制度提供了合理性。排外机制的区隔效应主要体现在机构认证制度和教师证书制度上。通过实施教师教育保障机制,一方面使教育主管部门向社会大众担负起保障教师素质水平的责任,另一方面也让教师专业能力赢得社会的信赖,这对于提升教师职业群体的专业地位大有帮助。

1994年后,台湾地区顺应教育发展趋势,走向多元培育师资的道路,但在开放多元的市场条件下,教师教育质量保障机制并非循其初始的规划蓝图而发展;相反,而是随着社会变迁逐步构建起来,主要包括机构认证制度、教师证书制度,以及与教师数量管理密切相关的制度,这显示出“质”与

“量”均衡化发展的政策考量。

首先,从“社会藩篱”论来看,当教师证书数量过于膨胀时,严格把未具资格者排除在外,会使教师证书产生社会信任效益。其次,对于“社会藩篱”论中各种排外机制应有系统规划。只有随着社会变迁以及政策制定者与决定者改变观念,才能完善质量保障机制并使之系统化。再次,在“社会藩篱”论中,行政主管部门对其排外机制的设计,应秉持以师范生专业教学表现作为换取社会信任基石的旨归。虽然目前台湾地区正趋向于以师范生专业表现为质量保障机制发展的目的,但仍需有更多的证据或研究表明,教师专业标准与课程基准等都是以师范生学习成果为导向而设立的。最后,“社会藩篱”论支持为取得证书设置难度以排除未具资格者。就确保师范生专业教学能力而言,以多元方式评价师范生专业教学表现,是可获得社会信赖的重要资本。

参考文献:

- [1] BOTTERY M. The challenge to professionals from the new public management: implications for the teaching profession[J]. Oxford Review of Education, 1996, 22(2), 179-197.
- [2] FEIGENBAUM A V. Quality and business growth today[J]. Quality Progress, 1982, 15(11): 22-25.
- [3] WHITTY G, POWER S, HALPIN D. Devolution and choice in education: the school, the state and the market[M]. Melbourne: The Australian Council for Educational Research, 1998.
- [4] PRING R. Standards and quality in education[J]. British Journal of Educational Studies, 1992, 40(1): 4-22.
- [5] WISE A E. Creating a high-quality teaching force[J]. Educational Leadership, 2001, 58(4): 18-21.
- [6] WHITTY G. Quality control in teacher education[J]. British Journal of Educational Studies, 1992, 40(1): 38-50.
- [7] NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE. What matters most: teaching for America's future [EB/OL].(1996-09)[2018-05-13].<http://www.namodemello.com.br/pdf/tendencias/whatmattersmost.pdf>.
- [8] DARLINGHAMMOND L. Standard setting in teaching: changes in licensing, certification, and assessment[M]//RICHARDSON V. Handbook of research on teaching.(4th ed.). Washington: AERA, 2002: 751-776.
- [9] INGVARSON L, ROWLEY G. Quality assurance in teacher education and outcomes: a study of 17 countries[J]. Educational Researcher, 2017, 46(4): 177-193.
- [10] WEBER M. Economy and society[M]. Berkeley: University of California Press, 1978:342.
- [11] MACDONALD K M. The sociology of the professions[M]. London: SAGE Publications, 1999:27.
- [12] PARKIN F. The social analysis of class structure[M]. London: Routledge, 2001:3.
- [13] LARSON M S. The rise of professionalism: a sociological analysis[M]. Berkeley: University of California Press, 1977:8-10.
- [14] PARRY N, PARRY J. Social closure and collective social mobility[M]//SCASE R. Industrial society: class, cleavage and control. London: George Allen and Unwin, 2015:111-121.
- [15] 黄嘉莉. 1990年代后台湾教师证照制度发展之分析[J]. 教育研究与发展, 2006, 2(1): 63-91.
- [16] LARSON M S. In the matter of experts and professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid[M]//TORSTENDAHL R, BURRAGE M. The formation of professions: knowledge, state and strategy. London: SAGE Publications, 1990: 24-50.
- [17] 伍振鹭, 黄士嘉. 台湾地区师范教育政策之发展(1945-2001)[M]//台湾师范教育学会. 师资培育的政策检讨. 台北: 学富文化, 2002: 1-28.
- [18] 汤梅英. 师资培育回顾与展望: 结构与理念之探讨[C]//师资教育回顾与展望国际学术研讨会论文集. 台北: 台北市立师范学院, 1995: 309-327.
- [19] 张春兴, 张芬芬, 张景媛, 等. 中小学师资培育制度改革意见之调查研究[J]. 教育心理学报, 1989(22): 23-48.
- [20] 纪金山. 师资培育制度变革的社会学分析[M]. 嘉义: 南华大学教育社会学研究所, 2002.
- [21] 张春兴. 从台师大学生的求学心态检讨师教规定“加强师范生专业精神”构想的成效[J]. 教育心理学报, 1983(16): 1-28.
- [22] 熊雪梅, 纪金山. 师资培育规定形成的政策范畴影响力机制[J]. 台湾社会学, 2002(24): 199-246.
- [23] 郭淑芳. 台湾师资培育数量规划政策实施之效能分析[J]. 测验统计年刊, 2013(21): 61-86.
- [24] 黄嘉莉. 台湾师资培育制度市场化与专业化之回顾与省思[M]//吴清基, 黄嘉莉. “师资培育”20年来的回顾与前瞻. 台北: 台湾师范教育学会, 2015: 103-140.

- [25] TAYLOR W. The national context, 1972—1982[M]//ALEXANDER R J, CRAFT M, LYNCH J. Change in teacher education: context and provision since Robbins. London: Holt, Rinehart and Winston, 1984:16-30.
- [26] 黄嘉莉. 1949年后台湾取得教师资格制度——历史制度论的观点[J]. 中正教育研究, 2014, 13(1):1-43.
- [27] BROWN P. The opportunity trap: Education and employment in a global economy[EB/OL].[2018-05-13].<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2003.2.1.4>.
- [28] COLLINS R. Crises and declines in credentialing systems[M]//COLLINS R. Sociology since midcentury: essays in theory cumulation. New York: Academic Press, 2013: 191-217.
- [29] 黄嘉莉. 中小学教师证照制度的社会学分析: 社会藩篱论观点[J]. 台湾教育社会学研究, 2016, 16(2):65-103.
- [30] 黄嘉莉. 英国教师素质管理政治理性的转变: 治理性的分析[J]. 中正教育研究, 2008, 7(2):129-161.
- [31] INGVARSON L, ROWE K. Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues[J]. Australian Journal of Education, 2008, 52(1): 5-35.
- [32] 吕锤卿. 新一周期大学校院师资培育评鉴问题所见[J]. 台湾教育评论月刊, 2012, 1(13):29-31.
- [33] SHULMAN L S. A union of insufficiencies: strategies for teacher assessment in a period of education reform[J]. Educational leadership, 1988, 46(3): 36-41.
- [34] 黄嘉莉, 叶怡芬, 许瑛韶, 等. 取得中学教职的关键因素: 运用判定树探勘师资培育历程[J]. 教育研究科学期刊, 2017, 62(2): 89-100.

Development of Teacher Education Quality Assurance Mechanisms in Taiwan Since 1994

HUANG Jiali¹, SANG Guoyuan²

(1. College of Teacher Education, Taiwan Normal University, Taipei 10644, China;
2. Research Center for Teacher Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: With diversified development of teacher education institutions in different countries, the teacher education quality assurance system has transformed from "institution assurance" to "policy management". In order to improve the quality of teachers and education with "social closure", institution accreditation and qualification certification have been developed in Taiwan. "Social closure" can improve professionalization of teachers through "eliminating" non-qualified persons. Based on "social closure theory", this research explores the process of teacher education quality assurance system in Taiwan. We claim that teacher education assurance system is related to expansion and contraction of numbers of teachers, and to social development. The core aim of teacher education quality assurance should be student teachers' performance and effectiveness which is evaluated by diversified strategies.

Key words: social closure; teacher education quality assurance; teacher education evaluation; teacher certificate

责任编辑 邱香华