

教育部

再塑未來教師專業素養內涵之研究計畫

成果報告 公告版

指導單位：教育部師資培育及藝術教育司

執行單位：國立臺灣師範大學 教育研究與創新中心

計畫執行期程：民國 111 年 1 月 1 日至民國 112 年 3 月 31 日

計畫主持人：國立臺灣師範大學 陳佩英教授

共同主持人：國立臺中教育大學 林佳慧助理教授

專任助理：曾子容助理

兼任助理：廖敏伶助理

中華民國 113 年 7 月

摘要

「再塑未來教師專業素養內涵之研究計畫」由教育部師資培育及藝術教育司委託本團隊，為探討國內外教師專業發展之趨勢，精緻轉化在職與職前師資培育的增能模式，以回應當今社會關切之教育議題，並形構未來教師專業素養與能力圖像的論述。

因此計畫蒐集、分析並比較現行臺灣教師專業標準，整理中華民國教師圖像與素養指引沿革，並微調《終身學習的教師圖像》。文獻方面，則研究 Morin 複雜思維、Biesta 教育哲學、OECD 教育報告書等。

本計畫之結論如下：(1) 教師專業基礎知能仍是關鍵，以之界定教師專業的社會價值與功能；(2) 可依據教師的專業角色與職責發展「責任共治」制度；(3) 教育改革政策需為教師專業發展定錨未來；(4) 教師專業圖像的未來力提供四項能力定錨，分別為跨域創新、數位科技、文化美感與正念覺知。

針對所提出之四項未來力，提出培養教師未來力課程模組施行方向作為本計畫之建議：(1)「正念覺知」融入社會情緒素養概念；(2)「文化美感」結合「跨域創新」發展專題式學習；(3)「數位科技」融入工作坊課程中。

目錄

壹、前言.....	1
貳、文獻回顧.....	2
一、未來教育趨勢.....	2
(一) 2021 年 OECD《教育政策展望報告書》.....	2
二、未來教育之教育哲學.....	3
(一) Morin 的複雜思維.....	4
(二) 從 Biesta 的教育目的反思教師專業.....	5
(三) 複雜思維和 Biesta 的教育三目的.....	9
(四) 未來教育圖像.....	9
參、教師圖像內涵探討.....	11
一、教師圖像與素養指引之微調.....	11
(一) 中華民國教師圖像與素養指引沿革.....	11
(二) 研究團隊教師素養指引修改歷程.....	13
(三) 中華民國《終身學習的教師圖像》之問卷調查結果.....	14
(四) 研究團隊微調之素養指引版本.....	17
肆、結論與建議.....	20
一、結論 20	
(一) 教師專業基礎知能仍是關鍵，以之界定教師專業的社會價值與功能.....	20
(二) 可依據教師的專業角色與職責發展「責任共治」之概念.....	20
(三) 教育改革政策需為教師專業發展定錨未來。.....	20
(四) 教師未來力.....	21
二、建議 22	
(一)「正念覺知」融入社會情緒素養概念.....	22
(二)「文化美感」結合「跨域創新」發展專題式學習.....	22
(三)「數位科技」融入工作坊課程中.....	22
伍、參考書目.....	23
一、中文文獻.....	23
二、英文文獻.....	25

壹、前言

新冠肺炎疫情的發生，使社會各個領域皆受到極大的影響。在教育中，雖然遠距教學能夠提升部分大眾的科技媒體素養，然而其帶來的負面影響對教育現場也帶來許多限制和挑戰，不管是學校面臨停課的風險處理、教師對於遠距授課的壓力，抑或是學生面對科技落差的危害，都顯示出新冠肺炎所帶來的負面價值影響。這種新型的經驗更讓教育工作者體認到，教與學的基礎模式和學校日常不再只是一種模態，而是具有平時與疫時兩種脈絡。當教師在兩種模態下，就不能只重視原有的教學素養能力，更需加強數位公民素養能力，才可能因應疫情導致的快速變動，有效處理教育系統所面臨的恐慌和危機。

而對於此動盪情形，VUCA (volatile, uncertain, complex, ambiguous) 一詞開始興起，代表著變動性、不確定性、複雜性和模糊性的社會現況，用來描述疫情後的複雜環境，以及人們該如何應對此種複雜的生活模式（張文權、范熾文，2022）。VUCA 顯示出當今社會身處的挑戰，各國開始重視 VUCA 時代下所面對的衝擊，並思索得以解決問題的策略方針。因此面對全球知識經濟與疫情高風險的 VUCA 時代，素養導向的終身學習與成長型心智成為未來人才培育的關鍵能力。隨著 21 世紀的來臨，全球諸多國家對於教師專業的知能開始轉變，逐步地去建立出教師專業標準以及評鑑等方式，其中又特別重視教師同儕合作與學習、教師專業學習社群，以及行動研究等議題。透過強化教師因應多變的環境、學教彈性互轉，及同儕相互領導和系統協作之能力，期能回應變動的時代，據以培育未來的人才。

再者，臺灣於 108 課綱實施後，其中有關跨領域素養課程設計、探究教學與實作評量等知能，對於不論是職前或是在職的教師，仍需再增能與培訓，以具備適當能力去培養學生進行終身學習及探索未來。為有效達成此目標，促進教師素養的提升就更為重要，因而有必要發展具槓桿效力的素養導向課程與教學模組，使教師專業知能和教學實踐得以有效發展。此課程模組，可以從在職教師增能培訓的成功經驗中，轉化關鍵要素與模式，建構出適合教師的精緻素養系列課程。

綜上，本計畫為探討國內外師資培育的教育發展趨勢，精緻轉化在職的教師培育之增能模式，以回應當今社會關切之教育議題，形塑出未來教師專業素養與能力圖像。

貳、文獻回顧

一、未來教育趨勢

(一) 2021 年 OECD《教育政策展望報告書》

2020 年新冠疫情於全球爆發，人們的生活受到極大影響，日常生活近乎停擺，生活的各個層面都有了「新日常」，教育系統也不例外。世界會不斷地改變，是疫情教會人類的其中一件事，而如何在不斷改變的世界中適應與生存，似乎便成了教育要解決的重要課題之一。2021 年 OECD 的《教育政策展望報告書》主題為：在不斷改變的世界中形塑具回應性與韌性的教育（Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World）。後疫情時代，「Resilience」這個詞被大力探討且重視。

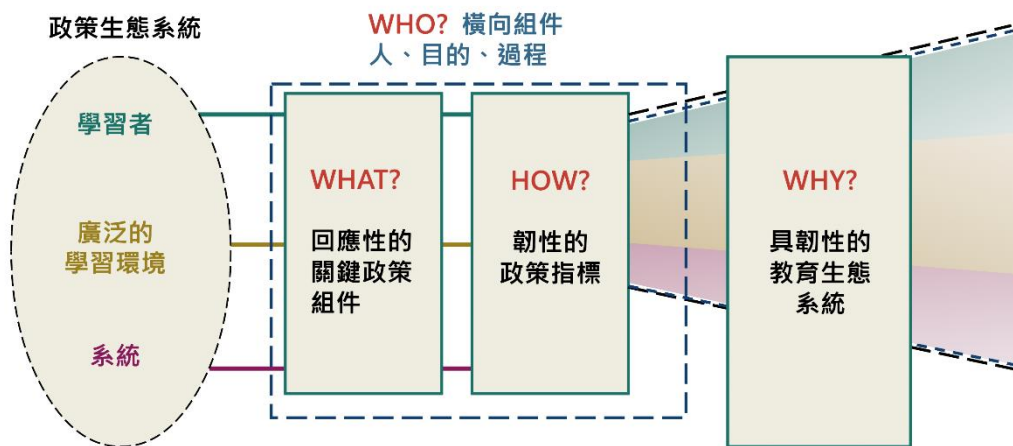
Resilience 的解釋多元，其中文可以翻作韌性、彈性、適應力，也有些人說是復原力，然而，也有人認為復原力算是韌性的其中一部分而已。正向心理學家定義 Resilience 為「能夠在逆境中適應的能力」，它不只是指復原，而是有可能你現在還持續生活在逆境之中，但你如何適應得好，不只是忍耐而已，而是可以接納（adopt）（劉軒，2021）。

美國心理學會（American Psychological Association [APA], 2020）對於 resilience 的定義：「resilience 是指在面對逆境、創傷、悲劇、威脅或重大壓力源，諸如家庭與關係問題、嚴重的健康問題，或職場與財務的問題，卻能展現出適應良好過程的能力，也就是能從困難經驗中反彈回來的能力。復原力涉及從這些困難經歷中反彈，也涉及深刻的個人成長。」綜上可知，resilience 具有多重意義，然而皆與生活於逆境、適應、從谷底反彈等意象有關。

OECD（2021）認為 resilience 培養的是在現代化和中斷（disruption）間找到方向，調和新目標與舊結構以促進創新，同時認識到教育系統固有的保守性，利用現有能力發揮潛力並重新配置空間、人員、時間和技術，為了學習者的未來而教育，而非我們的過去。於是，此報告中提出一個全新的回應力及韌性架構（the Framework for Responsiveness and Resilience），此架構使個人、機構和系統「韌性」的概念在政策方面具有可操作性，並匯集了來自世界各地 40 多個教育系統的證據和專業知識。

圖 1

回應力及韌性架構 (the Framework for Responsiveness and Resilience)



註：翻譯自 *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World* (pp. 18), by OECD, 2021, OECD Publishing.

於此同時，他們也提問：(a) 如果學習者能夠在自己的時間和規則下學習，而不是在成人的時間和規則下學習會如何呢？(b) 如果政府能夠轉化、提高教師作為有價值之專業人士的意識，使他們成為大膽構想的新結構和流程下，值得信賴的專業人士，將規則轉化為指導方針和良好實踐，並將良好實踐最終轉化為文化，會如何呢？(c) 如果教育系統可以從一種合規矩和標準化的文化，轉變為建立在創新、嚴謹和反思性評估思維基礎上，以支持系統設定和實現新目標的文化，會如何呢？

OECD (2021) 認為在疫情之後，教育政策制定者需要努力加強學習者、學習環境和系統，此三方面的回應力和韌性，因此對於當前和未來的準備度也變得至關重要。只有為「中斷」做好準備，能夠抵禦不利事件並從中恢復韌性的教育系統，才能在任何情況下實現受教育的基本人權，並在短期和長期內培養成功經濟體所需的人力資本水平。與此同時，韌性強的教育系統才有辦法培育能夠適應日常挑戰、在社區中發揮積極作用，並應對日益動盪、不確定和模稜兩可的全球格局之韌性強的個體。

二、未來教育之教育哲學

在疫情發生之前，人類或許認為自己能運用科技預測未來、掌控命運，然而，人類社會面臨的挑戰從未停歇，也預告高風險社會的來臨。疫情再次讓人們認識到生命是極其複雜且充滿未知與不確定性，當一切不得不暫停之時，人們發現自身缺乏能夠面對精神的平和、安在、反思的行動，以及能夠回應內在需求的感知。當代教育迫切需要的不僅僅是科技技術，還有全面性的思維、生命的轉化與創新，和時刻的反思與改動。於此之際，法國學者 Edgar Morin 的

複雜思維以及荷蘭學者 G. J. J. Biesta 所提之教育三目的，皆是面對未來教育可資思考之哲學思想。

（一）Morin 的複雜思維

1. 複雜思維再現

新冠肺炎的肆虐，導致各行各業受到極大的影響，教育也面臨諸多挑戰，也迎來開創與改變的契機。科技媒體素養、因遠距教與學而產生的，對於心理健康的再關注，學校面對變動的危機處理能力，皆為教育工作者解決與面對因疫情隨之而來的問題所需裝備之能力。在此情境下，VUCA（volatile, uncertain, complex, ambiguous）一詞於疫情時代興起，四個字母分別代表著變動性、不確定性、複雜性和模糊性，用來描述疫後的複雜環境，以及人們該如何應對複雜的生活模式（張文權、范熾文，2022）。VUCA 的處遇引發各界對於「複雜性」、「複雜思維」等複雜相關議題之討論，然而，世界的複雜性其實一直存在，只是「簡約典範」佔據人們的思維，導致人們忽視「複雜性」的真實存在。因疫情衝擊所帶來的不安與變動，才重啟了人們對存在「複雜性」的關心。法國學者 Edgar Morin 長期致力於複雜思想之研究，其所深耕的複雜理論，可做為理解現今世界多變性之框架，而其所提之複雜性課程，則可以做為後疫時代教育之指引與反思。

Morin 指出，簡單化的思想無法處理思想的單一與多重之間的矛盾與複雜性（unitasmultiplex），倘若將現象的理解趨於一致，則有可能排除了多樣性，或者是只考慮多樣性卻沒顧慮到一致性，最後將導致二元對立。因此，Morin 認為，形塑一種具複雜性的思維有其必要性，以便人們在辨別事物時，可以加以連結而非加以拆解，能整合事物而非將之簡化，並且能夠學習與不確定性共存（施植明，1993；洪崇淵，2016）。

2. Morin 複雜思維概念

複雜性包含一些令人擔心、難以預測的特質，像是突發狀況與不確定性等等，而具備複雜性的思維模式即是設法面對這些變幻莫測的特質。Morin 思想中的複雜性，其主要張力來自於秩序、混亂、互動與組織所形成的關係，其中包含自動組織與主體性等概念，且以在宏觀概念下開展的對話、組織循環與全息圖像等三個原則為核心（施植明，1993；洪崇淵，2016）：

- (1) 對話的原則（principe dialogique）意指個體的存在是相輔相成也是互相對立的，就如同秩序與混亂看似是兩個敵人，彼此想消弭對方，不過在某些情況下卻又互相合作，一起創造出組織與複合性；對話的原則使我們能夠在統一性之中掌握雙重性，結合相輔相成與互相對立的兩種情況。

(2) 組織循環原則 (principe du recursion organisationelle)，此原則可用「社會」作為例子來理解，社會是由個體之間的互動而產生，不過社會一旦產生之後便反過來影響個體，且如果沒有社會、文化、語言與知識傳承，人類社會無法傳衍，人將不可能成為人。Morin 進一步闡釋，世界上所有事物都相互干涉，沒有事物真正與其他事物分離，因此理解整體也必須要具備對部分的認識，不認識部分也無法了解整體；部分並不單純是整體的縮影，而是每個部份都保留自己的獨特性，就如同一個整體一般。

(3) 全息圖像的原則 (principe hologrammatique)，Morin 以物理學的角度切入闡釋：「在物理光學全息圖像中，構成全息圖像的影像中最微不足道的點也幾乎能呈現出整體對於個體的全部訊息」，不只局部處於全部之中，而且全部也含在局部之中，亦即整體不僅僅是由各個局部組成，而是兩者相互影響、相互依存的關係。

對話、組織循環與全息圖像三個原則於本質上交織在一起，我們可以透過認識整體以增加對於部分的認識，並且從對於部分的認識增進對於整體的認識（洪崇淵，2016）。

綜整上述，人類與社會的複合關係是 Morin 思想之核心，因為「全部是在位於全部之中的局部裡」，具備此複雜思維，才能幫助人們清楚覺察自己所處的社會以及社會所在的系統；也因為所有思想系統是開放性，故觀察者與構思者需擁有後設的觀點與具複雜思維的視框，並融入觀察與構思之中才有可能「看見」。Morin 的「複雜典範」可提供複雜性思考開展的一種取鏡，以便人們辨別事物時能加以連結與整合事物而不是拆解或同化，並且保持開放，並與不確定性共存。

（二）從 Biesta 的教育目的反思教師專業

1. G. Biesta 對於現今教育的批判

(1) 測驗與評量文化的隱憂

近二十年來，許多關於學生學習成就的國際大型測驗與評量（international large-scale assessment，簡稱 ILS）成為各國注目的焦點，例如國際數學與科學教育成就趨勢調查（Trends in Mathematics and Science Study，簡稱 TIMSS）、國際閱讀素養研究（Progress of International Reading Literacy Study，簡稱 PIRLS）、國際學生能力評量計畫（Program for International Student Assessment，簡稱 PISA）等。教育測評文化的興起，使教育現場強調循證反饋的風氣愈加蓬勃。隨著資訊科技以及研究方法的革新，大型評量的施測方式、評量項目、指標等不斷擴充與進展，進而帶動了新教育政策的制定以及教育資源的重新分

配（林于仙，2014）。

Biesta（2010）指出，評量所測得的僅為工具價值（instrumental value）而非教育的最終價值（ultimate value）；且現今的教育現場往往只重視短期成效，然而，教育只看短效（effectiveness）是不夠的，應該要去思考，為何要達成所擬定的成效、而此成效的追求又是為了達成什麼，以促使個體再去思考更優質的教育會是如何的樣態？

（2）學習化教育（learnification of education）

教育的語言已讓位給學習的語言，教育已被描述成學習機會或學習經驗的提供，教學也被界定成為促動學習（G. Biesta, 2010）。大量教育相關概念被改以學習的語言來表達，例如：將教師稱為學習的協輔者、教育是學習機會或經驗的提供、教學稱為學習引導、學校稱為學習場域、學生稱為學習者等。此風潮不但凸顯出學習概念長期依附在教育思維架構下所造成之教學目標錯置，因而引發種種在此架構下無法解決的學習問題（如被動、淺層學習、缺乏創意與解決問題能力等），更顯示跳脫此框架回歸學習本質，深刻理解學習歷程與機制的重要性（曾正宜，2015）。新的學習語言雖然一掃過去制式、權威之教育，但也衍生新的問題。其一是將學習視為個人化現象，其二是忽視教育過程與實踐當中的機構人員間的互動與互賴關係（簡成熙，2019）。

Biesta（2009）提醒我們，應注意學習化教育（learnification of education）的現象，教育不應成為商品或技術導向的活動，學習的內涵應由社會共同賦予意義和目的。我們希望成為怎樣的人？我們與社會的關係為何？這都是應思考的問題。

綜上所述，Biesta 提出對於證據為本的質疑以及提醒教育工作者們教育學習化的危機，並認為應探詢教育之目的為何？其認為教育之目的有三：資格化（Qualification）、社會化（Socialisation）與主體性（Subjectification），以下針對 Biesta（2009，2017，2020）所述之教育三大目的進行討論。

圖 2

Biesta 所提的教育三大目的



註：引自 “The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom,” by Biesta, G. (2017). In: Peters, M., Cowie, B., Menter, I. (Eds.), *A Companion to Research in Teacher Education* (pp. 443). Springer.

2. Biesta 的教育三大目的

Biesta 認為，教育的目的可從三大向度來思考（2009，2017，2020）。而我們在教育中所做的事情，對資格化、社會化、主體化三個領域均會產生影響，因此三個領域不是分開的，而是互有重疊。例如，在職業教育的特定技能教學便是在過程中幫助學生進行技能學習而社會化的歷程；考試以及考試造成的壓力可能是提高學生資格化成就較有效率的方式；若是教導學生競爭比合作好，則可能對其主體化產生負面影響（G. Biesta, 2017）。

(1) 資格化（Qualification）

資格化（Qualification）在於培養學生的知識、技能和理解能力，使其獲取基本知識或生活技能，也經由接受專業培訓，在未來能夠從事特定工作。另外，資格化的功能，不僅僅是為未來的職場做準備，也尚具備其他重要功能，如公民素養、文化素養，是須奠基在知識技能的學習和理解。

(2) 社會化（Socialization）

教育並不只有涵攝知識、技能兩方面，社會化（Socialization）的功能在於使我們成為特定社會、文化和政治「脈絡」成員的一部分。社會化為教育的具體化「效果」之一，因為教育從來都不是中立的，而總是代表某種社會意識，並以特定的方式表現出來。教育機構被賦予積極推行社會化的任務，例如傳遞特定規範和價值觀、延續特定文化或宗教傳統。簡單來說，教育社會化的目標就是把新來者「鑲入」既存的秩序（the orientation is on the “insertion” of newcomers into existing orders）。

(3)主體化 (Subjectification)

於教育三大目的中，Biesta 認為最重要的是主體化

(Subjectification) 功能。主體化 (Subjectification) 與人的主體性 (the subjectivity of the human person) 及自由 (human freedom) 有關，若社會化是我們如何成為維護既存秩序的一份子，對集體產生認同，從而獲得一個身份；那麼，主體化則是關於我們如何在秩序之外還能生存下去。

Biesta (2020) 試圖針對教育的主體化功能提供更為細緻的闡釋。主體化教育並非強迫人們呆站原地，而是鼓勵人們嘗試在世界上實踐生活的「渴望」(encouraging an “appetite” for trying to live one’s life in the world)，同時也是關於喚起人們想要擁有屬於自己生活的希望；然而主體化雖強調個人主體性 (subjectivity) 的呈現，但不希望陷入主體的認知獨斷 (簡成熙，2019)，因此並非教導學生認為自己居於世界的中心。Biesta (2020) 提出，人們須學會遵循「暫停」原則——放慢速度、給予時間，如此一來才能遇見世界，遇見與世界互動的自己，以身體感官「體驗」一切，進而成為自己生命的主體 (being a subject of your own life)。

3. 闡揚教師主體色彩

Biesta 所提的教育三大目的，資格化以及社會化的功能可從教師專業標準中窺見，在專業知識層面，要求教師需熟悉學科知識、了解學習者特性、以適切的教學策略進行教學等，這些作為皆是為了幫助學生習得面對未來世界所需的知識以及專業技能，也滿足其資格化的功能；在專業實踐層面，教師應創造具支持性的環境、鼓勵學生尊重差異和多元文化、進行合作學習，希望教師能幫助學生串接學習、生活以及未來工作的技能等，教師一部分的教學實踐是為了使學生融入課堂學習，使其漸進融入社會，由此看來，社會化的功能也能被滿足。

然而，主體化的部分在教師專業標準中則較少看見，一部份原因或許是因為其概念不如資格化以及社會化這麼具體。Biesta (2020) 如此闡釋主體化：主體化 (subjectification) 並非我是誰 (identity) 的概念，而是我將如何 (subject-ness) 的問題，亦即，我將如何存在、我將如何嘗試過我的生活、我將如何嘗試回應和參與我生活中遇到的事情；主體化不是學生必須達成且被測評的一件事，其概念也不應被理解成負起責任。雖然人們當承擔責任時，個人的能動主體、或個人作為主體的存在才發揮作用，然而學生/個體是否「承擔」所遇的責任，或者是否「逃避」所遇的責任，應完全取決於學生自己。綜整上述，主體化可視為個體精神的持續發展，教育應可讓個體展現一己之獨特性，又能兼重責任，做出好的決定。

（三）複雜思維和 Biesta 的教育三目的

Biesta 希望能帶領教育工作者思考教育的三大目的（任務），亦即資格化、社會化及主體化的提升，然而，現今社會卻過度強調資格化與社會化，過度重視學生的學習產出，亦即過度學習化（learnification）現象。此種現象其實仍是循著資本主義的商業邏輯在發展，未能真正促進學生主體的成長。主體性的價值，重視的是主體之存在且與他者相連，亦即 Morin 所述之宏觀概念。以複雜的思維、宏觀的角度去思考及生活，自我的主體性才有可能開展，也隨之促成身旁的人開展一己之主體性。

學習化現象可能使教師在教學上淪為協助學習的促進者，因此，教師須時刻回望來時路、反思一己之教學實踐並展望未來。Morin 鼓勵教師發展更具包容性的視角與心智，而 Biesta 則鼓勵教師在教育情境中，與學生共同探索教育目的與人生方向的選擇和意義（簡成熙，2022）。Morin 與 Biesta 兩大哲學之對現今教育之詮釋與反思，帶給以教育為志業的教師、未來師資培育及教育工作者，對教育產生新的啟發和想像。

（四）未來教育圖像

研究團隊應用 Morin 的複雜思維和 Biesta 所提出之教育三目的，以資格化、社會化與主體化之角度，闡釋屬於教師之未來教育圖像。

站在教師之立場，資格化體現了教師應具備之專業與技能，即使強調創新與未來，專業知能仍是作為一位稱職教師的基礎，同時必須與時俱進，更新實踐知識和反思，才能夠繼續保持教師的專業資格；社會化則代表教師作為職業團體，教師應遵守的專業倫理與道德。然而社會化對教師的期待不僅止於遵守既存的行為規範與倫理關係，還需打破過去單打獨鬥（教室裡唯一教學者）的圖像，透過協力工作、同儕合作去面對近未來不斷產生的挑戰。如何透過專業學習社群促使教師願意走出舒適圈、跨越侷限和持續專業成長，已經變成教師專業發展的重要課題。然而除了專業學習社群的專業支持外，相信亦有其他可能性會逐漸浮現。再者，現今的教師也不僅僅是教學者，學校中各項事務，諸如親師合作、課程發展、教學領導、與社區溝通等皆與教師工作息息相關，教師的角色變得多元，需願意與人溝通、協調，做負責任的個人與群體的決定。

教師的主體化超越了資格化與社會化的範圍，從關注自我與集體的認同來確認教育工作的價值，並促成學生的全人發展。因此，教師工作具備「利他」精神，然而「利他精神」卻無法透過訓練來養成，而是需要在教學生涯中持續透過實踐與反思而形塑，亦是教師主體之體現。再者，教師如何在理論與實務之間，在整體觀看與局部視角之間理解自身

與教學的關係，關乎投身的決定與價值；亦即，教師如何在世界中遇見自己，在自己之中看見世界，決定了教師主體的存在價值。這些問題皆與教師的教學工作有很密切的關係，亦為主體化所強調的重要價值。



參、教師圖像內涵探討

一、教師圖像與素養指引之微調

(一) 中華民國教師圖像與素養指引沿革

目前中華民國教師適用的素養指引有：為導引教師專業學習發展的《終身學習的教師圖像》，以及其延伸發展出的《中華民國教師專業素養指引》，另外還有為師資職前教育而設置的《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》。

潘慧玲(2014)將臺灣研發教師專業標準的努力歸納為，第一波：從教師專業能力指標到教專評鑑規準的發展，以及第二波：教師專業標準的研訂。第一波努力為因應九年一貫課程之實施，教育部委託國立臺灣師範大學教育研究中心於2002年7月至2004年6月研發國民中小學教師專業能力指標；後為因應教專評鑑的推動，此系統以評鑑的四大層面（課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度）歸類原有指標，以供學校編修校本規準之參考。第二波努力則是因為過去之研發，未能著力於「標準」層次，僅關注「標準」下的規準或指標，故國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心，在教育部推動的大學五年五百億頂尖中心計畫下，於2006年6月至2007年12月啟動了教專評鑑政策脈絡下的研發工作。於此後續，教育部為因應2010年第八次全國教育會議的籲求，以及落實2011年發布的《中華民國教育報告書》之具體措施，再度於2011年委託國立臺灣師範大學教育學系甄曉蘭教授之研究團隊，及國立臺中教育大學教師教育研究中心楊思偉教授之研究團隊進行為期三年的中學及小學教師專業標準之研訂。該標準以「教師專業精神與素養」為核心價值，參考澳洲標準，以「專業知能」、「專業實踐」及「專業投入」等三大向度勾勒教師應有的專業表現。

而我國師資培育政策與制度隨著社會環境變化亦有所調整，1994年施行之《師資培育法》，為師資培育環境帶來重大改變，師資培育從一元化轉變為多元化、儲備式師資培育。多元化後的師資培育雖有其優點，但在師資培育的品質與數量、教育實習以及教師專業發展等各方面，也產生許多問題。教育部為求師資培育品質的提升，2012年發布《師資培育白皮書》，為我國師資培育立下新的里程碑，具有相當之重要性（林政逸，2019）。

2012年發布的《師資培育白皮書》願景為「培育新時代良師以發展高品質教育」，培育「具備教育愛、專業力、執行力的新時代良師」（教師圖像），同時，建構兼具「專業標準本位」與「師資培育理念」的師資培育體系（教育部，2012）。「教育愛、專業力、執行力」的教師圖像強調教師能愛護學生，具有願意為教育付出的教育志業心；教師也具有教

育專業知能，且能不斷與時俱進；同時，教師能協助學生發展潛能，具有實際教育成效。而教育部於2019年另外公布「終身學習的教師圖像」，強調該圖像是引導我國師資職前培育與教師專業發展，教師應以終身學習為核心，具備「教育愛」、持續成長的「專業力」，以及擁有面對新時代挑戰的「未來力」（教育部，2019）。

林政逸（2019）整理「教師圖像」與「終身學習的教師圖像」的差異點：第一，因強調教師的終身學習，將「教師圖像」改為「終身學習的教師圖像」；第二，將「執行力」改為「未來力」，內涵為「創新與挑戰、文化與美感、跨域與國際視野」；第三，「教師圖像」與「終身學習的教師圖像」兩者之內涵各有異同，相同點如「教育愛」都強調教師要有熱情與熱忱；不同點則如「國際觀／國際視野」，在「教師圖像」屬於「專業力」內涵，但在「終身學習的教師圖像」，則屬於「未來力」內涵，如下表所示：

表 1
教師圖像及終身學習的教師圖像內涵表

教師圖像		終身學習的教師圖像	
出處：2012 師資培育白皮書		出處：2019 教育部函	
教育愛	洞察、關懷、熱情	教育愛	熱忱與關懷、倫理與責任、多元與尊重
專業力	國際觀、批判思考力、問題解決力	專業力	專業與實踐、溝通與合作、探究與批判思考
執行力	創新能力、合作能力、實踐智慧	未來力	創新與挑戰、文化與美感、跨域與國際視野

註：引自「師資培育白皮書發布後師資職前培育和教師專業發展之省思」，林政逸，2019，*教育研究與發展期刊*，15（1），頁11。

《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》包含5項教師專業素養及17項教師專業素養指標。師資培育之大學應依據師資培育法所揭櫫培育教師具博雅及教育志業精神之共同課程上，規劃教育專業與專門課程，以培養各項教師專業素養（教育部，2022）。湯家偉、王俐淳（2021）發現目前國內多數學者對此次變革所關注的面向有二，其一為偏向探究教師專業素養的意涵及指標的建構；其二則以個案的方式論述其師培大學實施《教師專業素養暨課程基準》之歷程與建言。

另外，林政逸（2019）發現標準本位師培政策在法規上出現法規重疊與內容不一致之問題。師資培育白皮書強調以「教師專業標準」及「教師專業表現指標」統攝師資培育政策；而《中華民國教師專業素養

指引—職前教育階段》第一項目卻又說明：「引導師資培育大學發展師資職前教育課程，培育師資生具有教師專業知能與態度」。依照法規之位階而言，「教師專業標準」位階較高，然而，仔細比較兩者，研發過程完全獨立，但都強調要引導或統攝師資培育政策，出現了法規重疊性之問題。細究兩者內容，前者有 10 項教師專業標準，但後者卻僅有 5 項教師專業素養，且兩者內容無法完全對應，出現內容不一致性的問題。

此外，許多學者也對教師專業標準提出相關建言，例如：教師專業標準與教師專業表現指標，尚不足完全顧及新時代教學現場的需求；為了讓標準更符合實務需求，不斷調整修正標準內容，成為一種國際性的常態；以及徐慧如（2016）提出，因教師專業化最終受惠對象是學生之學習，故未來可考量將學生學習評量納入標準，並作為教師專業發展規劃的參考。綜上可知，我國教師專業標準須定期進行滾動式修訂，《教師專業素養指引》與《終身學習的教師圖像》間之關聯性與適用性也有待確認。

而於此研究計畫中，研究團隊著手進行微調的為 2019 年教育部所發佈之《終身學習的教師圖像》及其後所開展之指引。

（二）研究團隊教師素養指引修改歷程

研究團隊自研究計畫展開之時便著手進行各國教師專業標準之搜集與翻譯，資料之搜集國家包括：美國、英國、蘇格蘭、加拿大、澳洲、紐西蘭、南非、新加坡等國家，以了解世界各國對於教師的期待以及研訂教師標準之用途，於計畫之後半段更加入荷蘭以及歐盟進行綜合比較及分析；2022 年 7 月期中報告結束後，研究團隊則著手開始進行中華民國《終身學習的教師圖像》之微調，並將重點置於教師之「未來力」。

自 2022 年 7 月至 2023 年 1 月，研究團隊內部召開 6 場以上之會議，會議主軸包括：確立修訂方向、問卷設計、修改向度之確立、焦點座談辦理方式等；2022 年 8 月到 12 月，研究團隊也進行素養指引修訂之問卷調查，以了解現場教師對《終身學習的教師圖像》的看法，詳細內容可見於下段；修訂則由研究助理彙整各國教師專業標準展開，向度、內容及字句之調整則經由協同主持人、計畫主持人之研議而逐步完成，始有 2023 年 1 月之初始修訂版本。2023 年 1 月，研究團隊籌辦 4 場焦點座談，其中三場邀請全臺大學院校之教授共 10 位參與，另一場則邀請現場教師表達其看法，以蒐集各方建議，協助團隊進行最後階段之修訂。詳細時程可見下圖。

圖 3

研究團隊教師素養指引修改歷程

年度/月份/ 工作會議	2022上半年						2022下半年-2023年						
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2
Task 1 各國教師專業標準蒐集與翻譯													
Task 2 各國教師專業標準比較與分析													
Task 3 計畫期中報告													
Task 4 召開素養指引修改討論會議													
Task 5 素養指引修改問卷設計													
Task 6 素養指引問卷調查發放													
Task 7 研究助理進行第一次修訂													
Task 8 協同主持人進行第二次修訂													
Task 9 計畫主持人進行第三次修訂													
Task 10 研究團隊分析問卷調查結果													
Task 11 辦理素養指引修改焦點座談													
Task 12 研究團隊進行最終修訂													

註：研究團隊自行繪製。

(三) 中華民國《終身學習的教師圖像》之問卷調查結果

本次調查共收到 54 份有效問卷，以下將針對問卷中之四個問題進行分析。

問題一：「您認為這個目標的重要程度？」此問題針對各指引目標，詢問調查對象對此目標的重要程度知覺，以 1 至 5 分進行填答，本研究將所有樣本所得之分數加總且平均，得到下表結果。指引目標「熱忱與關懷」為最高分 4.93，而最低分的指引目標為「文化與美感」4.54。但所有指引目標的得分差距不大，皆有 4.5 分以上。

表 2

您認為這個目標的重要程度？

目標	平均分數
熱忱與關懷	4.93
倫理與責任	4.85
多元與尊重	4.85
專業與實踐	4.89
溝通與合作	4.87
探究與批判思考	4.72
創新與挑戰	4.76
文化與美感	4.54
跨域與國際視野	4.78

問題二：「您認為此指引能用來檢視自身工作的成效」、問題三：「您認為此指引能用來檢視社群或學科領域的工作成效」、問題四：「您認為此指引，還能運用至其他學校工作中，如：教師社群、行政工作、社群、增能研習辦理等」。三個問題主要是為了了解研究對象針對指引檢視自身工作的成效、檢視社群或學科領域的工作成效，以及相關的指引運用之同意程度，以「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」五個向度進行回應。本研究將調查結果整理成下述三表，計算在不同程度中的樣本比例。

問題二：「您認為此指引能用來檢視自身工作的成效」，八成以上的教師都同意各項指引目標能檢視自身工作的成效，尤其在「專業與實踐」中，全部的教師都回答「同意」以上，而「熱忱與關懷」、「多元與尊重」、「專業與實踐」及「溝通與合作」，其「非常同意」的比例皆高於「同意」。但在「文化與美感」此指引目標中，「沒意見、不同意、非常不同意」的比例佔了兩成。

表 3

您認為此指引能用來檢視自身工作的成效

目標	非常不同意	不同意	沒意見	同意	非常同意
熱忱與關懷	0%	2%	6%	39%	54%
倫理與責任	0%	0%	9%	46%	44%
多元與尊重	0%	6%	4%	30%	61%
專業與實踐	0%	0%	0%	30%	70%
溝通與合作	0%	4%	4%	44%	48%
探究與批判思考	0%	0%	7%	57%	35%
創新與挑戰	0%	6%	0%	52%	43%
文化與美感	2%	6%	13%	59%	20%
跨域與國際視野	0%	2%	6%	56%	37%

問題三：「您認為此指引能用來檢視社群或學科領域的工作成效」，除了指引目標「文化與美感」，其餘指引目標在「同意」以上的比例皆有八成以上，但僅有「專業與實踐」在「非常同意」的比例上高於「同意」。此外，「文化與美感」在「沒意見及不同意」的比例有兩成以上。

表 4

您認為此指引能用來檢視社群或學科領域的工作成效

目標	非常不同意	不同意	沒意見	同意	非常同意
熱忱與關懷	0%	6%	7%	48%	39%
倫理與責任	0%	0%	13%	48%	39%
多元與尊重	0%	2%	7%	43%	48%
專業與實踐	0%	0%	0%	28%	72%
溝通與合作	0%	4%	6%	43%	48%
探究與批判思考	0%	2%	9%	61%	28%
創新與挑戰	0%	0%	9%	61%	30%
文化與美感	0%	7%	17%	61%	15%
跨域與國際視野	0%	7%	6%	56%	31%

問題四：「您認為此指引，還能運用至其他學校工作中，如：教師社群、行政工作、社群、增能研習辦理等」，各指引目標相較問題二和問題三，整體在「沒意見」的比例上增多，但每個指引目標在「同意」程度以上的比例皆有八成多。而指引目標於「非常同意」的比例高於「同意」的情況與問題二相同，為「熱忱與關懷」、「多元與尊重」、「專業與實踐」及「溝通與合作」在「非常同意」的比例上較高。

表 5

您認為此指引，還能運用至其他學校工作中，如：教師社群、行政工作、社群、增能研習辦理等

目標	非常不同意	不同意	沒意見	同意	非常同意
熱忱與關懷	0%	2%	11%	35%	52%
倫理與責任	0%	0%	17%	43%	41%
多元與尊重	0%	4%	6%	43%	48%
專業與實踐	0%	0%	4%	31%	65%
溝通與合作	0%	0%	9%	33%	57%
探究與批判思考	0%	2%	17%	54%	28%
創新與挑戰	0%	0%	13%	54%	33%
文化與美感	0%	4%	13%	67%	17%
跨域與國際視野	0%	4%	7%	54%	35%

(四) 研究團隊微調之素養指引版本

此素養指引之微調版本，為研究團隊藉由各國教師專業素養指引之比較與綜整，並參考上述問卷調查結果以及數場焦點座談所得之建議（詳見附件）撰寫而成，供教育部參考：

表 6

研究團隊微調之素養指引

向度	內涵	研究團隊 新版修訂文字
教育愛 (4)	熱忱與關懷 (1)	具備充沛的教育熱忱，熱衷於教育活動和學習新知，在工作中展現活力及溫暖，並主動與積極服務；關懷學生身心健康發展與學習需求，適時給予引導與協助；能營造正向積極的學習環境與文化，且樂於幫助學生學習。
	尊重與平等 (2)	具備社會文化的敏感度、以開放心胸與尊重差異的態度，真誠對待每位學生，和欣賞學生個別的特質與長處；對不同性別、族群、宗教或能力等背景差異的學生，以同理尊重和平等的態度，促進師生之間與學生之間的互相信賴與情感交流，並能秉持公平與尊重差異原則支持學生學習和身心健康的發展。
	倫理與責任 (3)	遵行專業倫理與道德操守，忠於專業工作，具有道德敏感度及專業覺察力，恪守權責相符；以負責任的態

		度進行教學、研究與行政等工作，落實教育政策，善盡學校發展、與維繫親師生關係之責任，展現良好的教師風範。
	承諾與認同 (4)	持續致力於教育專業學習與教學實踐，履行教育承諾；基於學生的學習需求與背景差異，提供高品質的適性學習機會，促進學生的正向行為與幸福感；秉持專業信念與認同，與時俱進掌握教育發展趨勢，成為終身學習的典範。
專業力 (4)	專業實踐 (1)	持續優化專業知能，具備教育專業、學科專業、教材教法、班級經營、學生輔導、科技與媒體使用等專業能力；關注學生適性發展，了解學生背景與學習需求，發展多元教學策略以回應學生學習困境；經由教學研究會或行動研究，進行共備、觀課與議課、反思專業實踐，持續提升教學效能。
	教學領導 (2)	具備課程綱要與教育政策的轉化能力，參與不同層級的課程發展（如學校、地方或中央等），了解教育趨勢及當代重要的教育議題，參與師學習社群和課程與教學的集體探究行動，並投入學校發展事務，發揮個人和集體的專業影響力，共同形塑與實踐學校願景與目標。
	溝通協作 (3)	具備良好的溝通與協作能力、能考量受眾並以清晰且有條理地表達理念與想法，能積極聆聽，以妥善的情緒管理進行班級經營；與學校、家長與社區等建立良好的跨域協作與探究共學的夥伴關係，營造優質的學習環境與組織文化。
	思辨探究 (4)	具備思辨探究的精神與行動，理解、分析與反思教育現象背後的意義及相關理論，並關注國內外教育議題與社會重大時事，適切將議題融入課程與教學，拓展學生學習的視野，培養批判探究、獨立思考和問題解決的能力與態度。
未來力 (4)	跨域創新 (1)	面對科技高度發展、社會急遽變遷、家庭結構改變和學生背景多樣的環境，具備開闊的心胸，勇於跨越學科/領域及地域，以創新教學與行動回應環境的挑戰

		和考驗，培養學生品格、溝通、協作、創意思考、批判思考、公民教育等素養，並且主動關心全球議題與國際情勢發展，具備國際視野與前瞻思維，發展未來變革與創新能力。
	數位科技 (2)	具備應用數位科技輔助教學與融入學科學習的技能，善用數位工具與資料平臺進行同步與非同步課程、教學與評量，利用數位工具加強個人化學習、小組互動與即時回饋；建置友善的數位學習環境，培養媒體識讀與資訊安全的意識與態度，提升數位素養。
	文化美感 (3)	具備在地關懷和文化認同的涵養與信念，尊重與欣賞多元文化；能體驗在地及人文環境的美好；在生活中發現與實踐美好的事物，懂得欣賞藝術或創作，在美感體驗中豐富審美能力，並能應用於教育，提升生活品質與充實生命內涵，成為具有人文與美感的教育人。
	正念覺知 (4)	具備覺察自我狀態與專注當下的正念意識，能感知與辨識自我的情緒、想法和行為，以同理心探索多元觀點，發展正向情緒、認知彈性、與調適能力，懂的做負責任的決定，均衡身心平衡與接納自我。

肆、結論與建議

本研究旨在探析教師未來力以及研發培養在職及職前教師未來力之課程模組，藉由搜集資料、彙整、分析與比較各國教師專業標準，和閱讀跨國組織 OECD 報告書的教育趨勢概覽，並加入 Biesta 及 Morin 哲學的教育思考，以更寬更高與更遠的視野，凝視教師專業的價值、內涵、與實踐。借鏡國外思想和本國政策文件之後，將初步研究發現轉換成問題，以進一步探究在臺灣的實踐經驗，從而訪談多位在職師長與職前師培生，徵集多方意見，以多角度觀點檢視政策研究與實施的現況和對教育價值的選擇。綜合以上之研究結果與發現，在此提出結論與建議。

一、結論

（一）教師專業基礎知能仍是關鍵，以之界定教師專業的社會價值與功能

從 Biesta 所闡釋之資格化意義、各國教師專業標準內容和實施，以及與臺灣的第一線教師訪談、問卷調查和課程試行的結果中，可以發現專業的基礎知能對於教師仍是關鍵且萬分重要的，且教師的持續性專業發展有其必要，尤其關於知識內容教學、教學法與脈絡文化理解融入教學的專業判斷發展與累積，亦是不可偏廢，應是教師行業的社會價值與功能之所在，且須能與時俱進和更新教學專業。

（二）可依據教師的專業角色與職責發展「責任共治」之概念

過往教師職責僅止於傳遞所學，然而面對變動的未來，專業知識不僅用於傳遞既定、現有的知識，須能透過理解和應用，並經由協力合作與問題解決，專業實踐價值才能被顯現出來。教師的專業角色因此變得更加多元，除了學科知識教學、班級經營之外，也會擴及學生的多層次指引與指導，參與課程與教學決策的課程領導與教學領導，也包括對學校整體發展的參與等多樣角色之承擔，是教師未來不可迴避之責任。再者，教師的專業實踐需持續精進，且並非僅著眼於增進個人能力，還需要透過社群共好與協作型態，有效率的提升教師的集體認知、效能感與專業資本。面對教師角色漸趨多元，未來可根據教師身兼之不同角色發展「責任共治」之制度與作為。

（三）教育改革政策需為教師專業發展定錨未來

在 VUCA 的多變時代，未來的教育的變化更為快速，加上數位化與智慧化的發展，可能會讓教育系統的結構與組織運作發生根本性的改變，教育發展的不確定性於是變成常態。對於改變成為常態已經被現場

教師認識，多數教師也認為有必要去接觸和理解環境與政策的改變，甚至認為對變革的認識也應列為「專業知能」的一部分。然而未來的模糊性、不確定性、和易變性所產生的發散與流動和隨之而來的失去方向感、不安或焦慮，需要提供「隨遇而安」的認知與行為調適之指引與方法，才能讓專業成為應變的思維工具與問題解決的技能。因此政策價值與實施應當發揮引導的作用，藉由政策把脈，進行策略性的定錨與規劃，並具體轉化成教師可持續性專業發展的機會、提供必要的資源和支持，明確地引領教師們面對挑戰、在方向確立後也應允許教師根據需求去修調專業發展內容與項目，共同決定目標、組合資源和方法，以有效的方式進行專業學習和持續性的專業成長，進而可以建立自我與集體的認同。

（四）教師未來力

面對持續變動的未來，教師專業圖像的未來力提供四項能力定錨，分別為跨域創新、數位科技、文化美感與正念覺知。以下圖所示：

圖 4

教師未來力圖像



圖中之指南針比喻為政策定錨，引領教師認識未來所需具備的能力，面對科技高度發展、社會急遽變遷、家庭結構改變和學生背景多樣的環境，教師需具備「跨域創新」能力以創新課程回應環境的挑戰和考驗，培養具備未來變革與創新能力的學生；而在此後疫情時代下，教師「數位科技」能力的重要性自是不言而喻；「文化美感」則包含尊重與欣賞多元文化、在生活中發現美與在教育中實踐美的價值，期許教師能將美感融入教學、帶入學生的生活；「正念覺知」則注重教師培養身心

平衡與專業實踐的調適能力，以因應隨之而來可見與不可測的挑戰；而基礎知能與相互支持、共好的協作關係仍為教師專業發展之基本，基礎知能需要持續發展才能轉化為專業知識，社群行動的經驗則需相互分享與回饋，才能不斷積累協作文化下的基礎，使之深厚堅實，並同時奠基專業知識與技能，做好接續面對未來實踐與不斷嘗試的準備，並再次回饋到專業知識技能、協作文化，引領教師勇於面對不可知的未來。

二、建議

針對本研究所提出之四項未來力，提出培養教師未來力課程模組施行方向作為本研究之建議：

（一）「正念覺知」融入社會情緒素養概念

針對「正念覺知」部分，將發展社會情緒素養為主題之工作坊，協助教師識別情緒、培養正向心理學之概念，關照自己的身心健康，進而回饋至班級經營及教學。

（二）「文化美感」結合「跨域創新」發展專題式學習

針對「文化美感」部分，將結合「跨域創新」之概念，發展以為文化美感為基礎，結合問題導向的專題式學習（Project-Based Learning，以下簡稱 PBL）與 STEAM 的方法，設計相應的工作坊，並規劃與民間團體合作，提供教師關於 PBL 與 STEAM 創新教學方法的學習與操練，也會融入 SDGs 議題於教學設計，豐富學生的學習機會與選擇。

（三）「數位科技」融入工作坊課程中

上述工作坊都將融合「數位科技」之應用與學習，使教師能在實際操作練習中熟悉多種方法與工具。教師因此可了解多種可運用的資源網站、懂得建置資料平臺強化知識管理，或藉由科技媒介、器具的運用，活化教學和營造可促進學生個別化的學習，包括同步與非同步，多種組合的混成學習模式等，以準備回應如新冠肺炎疫情下的複雜教學環境與狀況，透過數位科技的力量，因應未來持續改變的世界。

伍、參考書目

一、中文文獻

- 佐編茶水間-佐依 Zoey (2021 年 6 月 27 日)。你知道 Resilience 是什麼嗎？如何利用正向心理學來強化內在韌性&自我修復力？ / 劉軒 [影片]。
Youtube。https://www.youtube.com/watch?v=Tus2PoipcsM&t=23s
- 吳清山、王令宜 (2017)。教師專業標準的理論與應用。《學校行政》，108，98-118。https://doi.org/h3f4
- 林于仙 (2014)。評量年代下的優質教育：從比耶斯塔的論點做思考。《臺灣教育評論月刊》，3 (5)，72-74。
- 林政逸 (2019)。師資培育白皮書發布後師資職前培育和教師專業發展之省思。《教育研究與發展期刊》，15 (1)，1-28。
- 施植明 (1993)。《複合思想導論》。時報出版。
- 洪崇淵 (2016)。E. Morin 複雜思想理論及其教育意涵之研究 (系統編號：104NCCU5332006) [碩士論文，國立政治大學]。臺灣碩博士論文知識加值系統。
- 徐慧如 (2016)。我國與英國中小學教師專業標準之比較研究 (104UT005778049) [碩士論文，臺北市立大學]。臺灣碩博士論文知識加值系統。
- 張文權、范熾文 (2022)。成為新教師：VUCA 時代的教師協作挑戰與策進作為。《教育研究月刊》，333，40-54。https://doi.org/h3jd
- 教育部 (2012)。《中華民國師資培育白皮書》。教育部。
- 教育部 (2016)。《中華民國教師專業標準指引》。教育部。
- 教育部 (2019)。《終身學習的教師圖像》。教育部。
- 教育部 (2022)。《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修正規定》。教育部。
- 許民忠 (2012)。21 世紀教師專業特質與能力—新加坡。國家教育研究院電子報。https://reurl.cc/anKlxX
- 陳振益 (2014)。教師專業標準的發展趨勢。《臺灣教育評論月刊》，3 (4)，116-122。
- 曾正宜 (2015)。學習科學之核心議題與研究趨勢。《教育研究集刊》，61 (3)，105-121。https://doi.org/h3f6
- 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。
- 潘慧玲 (2014)。探思教師專業標準之發展與運用。《教育研究月刊》，243，5-19。https://doi.org/h3f5

簡成熙（2019）。教育評價時代的危機與 Biesta 的教育美麗冒險。湖南師範大學教育科學學報，1，61-75。

簡成熙（2022）。論 G. J. J. Biesta 對學習化的批評與教學的期許：兼論對師資培育的啟示。教育研究集刊。68（2）。81-116。



二、英文文獻

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2018). *Australian Professional Standards For Teachers*. Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- American Psychological Association (2020, February 1). *Building your resilience*. <https://www.apa.org/topics/resilience/building-your-resilience>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2022). *About Us*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. <https://reurl.cc/0pMo4b>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 21, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2017). The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom? In: Peters, M., Cowie, B., Menter, I. (Eds.), *A Companion to Research in Teacher Education*. Springer.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Education Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- National Institute of Education (2010). *A Teacher Education Model for the 21st Century (TE21)*. National Institute of Education.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2021). *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>
- The General Teaching Council for Scotland (2021). *The Standard for Full Registration*. <https://www.gtcs.org.uk/wp-content/uploads/2021/09/standard-for-full-registration.pdf>