

從「精神國防」到「流浪教師」：臺灣師資 培育制度史的歷史社會學考察

林仁傑

國立臺灣體育運動大學師資培育中心

摘要

本文從目前社會出現一個奇特現象「流浪教師」，為文分析此現象產生的社會背景因素，其中最主要的原因為 1994 年所公布的《師資培育法》所造成的衝擊。接著從蘇峰山（2003）〈教育市場化論述分析：教育鬆綁的雙重詮釋〉一文中，所討論的教育鬆綁兩種論述「市民社會」與「市場化」來進行分析，並對於臺灣師資培育制度進行探討。共得到兩項結論：一、透過歷史社會學的研究取徑，探討從日治時期到現今的師資培育制度的發展，可以發現：國家控制著師資培育制度發展的力量一直是強而有力的進行著，時至今日依然如此。二、1990 年代對於師資培育的改革方向，政府將重心擺在「讓師資培育走向市場化」而非「讓國家這隻看得見的手從師範教育中抽離」。市場化的結果也造成今日的「流浪教師」現象。

關鍵字：精神國防、流浪教師、師資培育、臺灣、歷史社會學

通訊作者：林仁傑

E-mail：vincentlin@ntupes.edu.tw

DOI：10.3966/2226535X2018060702002

※如果我們不追尋制度的歷史演進，我們不可能瞭解今日所做的選擇。

——D. North, 《制度、制度變遷與經濟成就》

壹、前言

一、研究動機

國內關於「師資培育」、「師範教育」的議題，一直都是教育學者所關注的研究焦點之一。單以「中華民國期刊論文索引影像系統」中，「關鍵詞」一欄輸入「師資培育」即可找到 457 筆資料；輸入「師範教育」也可找到 56 筆資料。再者，從「全國博碩士論文資訊網」中，「關鍵詞」一欄輸入「師資培育」即可找到 88 筆資料；輸入「師範教育」也可找到 22 筆資料。從以上的數據顯示出此議題的研究一直算是相當熱門。

如果針對這些研究成果再深入分析之後更可發現，近幾年的研究有一大半都是針對 1994 年所公布的《師資培育法》之後，對於我國舊有的師資培育機構的衝擊、整個國內教師的供需機制影響，甚至師範院校的發展多所著墨。這當中不乏例如舒緒緯（1998）研究關於整個師資培育法的修訂過程及其條文的分析。足見 1994 年所公布的《師資培育法》，以及隨後 1995 年所公布的《大學設立師資培育中心辦法》，對於這 10 年來臺灣整個師範教育造成相當大的衝擊，這當中包括了流浪教師問題、教師甄試制度，以及師範院校的生存等相關重大議題。

另外一方面，「全球化」(globalization)、「市場化」(marketization) 的理論、概念近幾年來蔚為風行，臺灣許多學者運用「市場化」的概念到教育領域中進行研究。當然，這不是一面倒的現象，當中也有學者提出反省、質疑的，例如蘇峰山（2003）〈教育市場化論述分析：教育鬆綁的雙重詮釋〉一文，即深刻探討究竟在 1990 年代的教育改革活動，訴求的「教育鬆綁」究竟是不是等同於「教育市場化」？蘇峰山從「市場經濟」與「市民社會」兩條軸線來作論證，對於這股「市場化」的熱潮，提供了我們另一種思考的方向。

同樣的，過去羊憶蓉（1990）探討了臺灣從解嚴前後，政府在教育發

展上扮演的角色，及至謝卓君（2005）論證，臺灣於 1990 年代開放師資培育後，市場化對於師培政策所造成的深度影響。國內對於臺灣師資培育發展的最新著作，《臺灣師資培育：國家控制與市場化之論戰》（Teacher education in Taiwan: State control vs marketization）同樣也是從國家控制與市場化此二角度論述臺灣師資培育的發展（Yang & Huang, 2016）。

回過頭來，1990 年代中期教育改革對於「師資培育訴求從一元化走向多元化」的理由，或許從以下文字當中可以看出（陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜，1996，頁 29）：

以往的師資培育制度著重整齊畫一，培育機構集中於少數師範院校，中小學師資分流養成。培育機構的環境相肆、科目學分相同，如此培養出來的教師在價值與文化上具有高度的同質性。

因應變遷迅速、價值多元的社會，師資培育機構宜開放，公私立大學在充足的環境條件下均可培育師資，中小學師資可以在同所機構中合流養成，各機構應有相當程度的自主性以訂定教育科目與學分，教育學程可以彈性開設於大學部或學士後。原有單獨設立的師範院校亦可考慮與鄰近大學合併或合作、甚或改為一般大學，俾能在系所領域的設置上不致受限於中小學的科目，增進校內學習環境的多樣性，提供師生更廣闊的視野與發展空間。

但是 1990 年代末期，以市場化觀點支持師資培育改革的學者則承接上述的論述，提出交由市場法則、進場/退場機制來決定師資培育這塊市場的分配。教育部似乎也接受這套說法，最初是規定全國各大專院校修習教育學程的學生比率上限，最近則開始對於各校教育學程中心作評鑑，評鑑結果以作為限縮修習教育學程人數的依據。然而，這裡其實又引發了一個相當吊詭的問題，假若支持全由市場來決定師資培育這塊大餅的話，為何最後還是由教育部出手？或許我們可以看出從 1990 年代至今，國家這隻幕後的黑手對於教育的掌控始終沒有鬆脫過。

從正面來看，對於開放師資培育進而引發流浪教師等問題，教育部終於肯出面解決；從負面來看，當初這項政策施行時，並沒有全盤去規劃考量，導致如今出現且戰且走，收拾善後的窘境。這不禁另筆者去思考幾個問題：

- (一) 如果時光倒流回到 1990 年代中期那個教育改革喊得漫天價響的年代，我們要作的是：讓國家這隻無形的手抽離對於師資培育的控制，還是讓師資培育全交由市場來決定？
- (二) 回顧整部臺灣師資培育制度的發展史中，師資培育究竟是否全由師範院校壟斷？國家對於教師的供需市場有無全盤性的規劃？
- (三) 國家在臺灣師資培育制度發展過程當中，究竟扮演了什麼樣的角色？

二、 研究方法

基於上述三個問題，筆者認為必須從整個臺灣的師資培育發展史當中來找答案。一般社會學者常忽略時空因素，誠如 Smith (1991) 所言，一些社會學家缺乏「歷史意識」：在經驗方面，他們忽略過去；在觀念方面，他們既不考慮社會生活的時間維度，也不考慮社會結構的歷史變遷。Tilly (1990) 也提到，在社會學家所建立的學科規範中，時間和空間只是被當成一種方便的座標，而非有系統的分析主體，或是變異當中的永恆基礎。因此筆者藉由「歷史社會學」的研究取向，試圖從過去所遺留下的檔案史料裡頭，歸納出整個臺灣師資培育制度發展的模式，尤其是國家在這之中所扮演的角色。

Abrams (1982) 所言，歷史社會學的研究取向不以呈現過去到現在關係的演化發展為滿足，也不僅是要將過去視為現在的歷史背景。而是要去瞭解個人活動及其經驗形成之間的關連性，以及社會組織隨著時間的存在而產生持續性的建構。歷史社會學使得社會分析的焦點，集中在建構的持續性過程。正如 Mills 對於探討歷史社會學的研究目標時，說道 (Mills, 1959, p.192)：

我們研究人類決策的結構限制，乃是為了找出有效的干預點，以便知道，如果要擴大某些決策在歷史創造上所扮演的角色，必須以及可以在結構上改變些什麼？我們對歷史的興趣，不是出於未來是無可避免地要受過去束縛。

以下筆者將臺灣的師資培育制度發展分成三個階段，並進行分析：第

一階段的師資培育模式：「控管」和「疏導」(1895-1945)；第二階段的師資培育模式：威權體制下的精神國防(1945-1994)；第三階段的師資培育模式：市場化的取向(1994年迄今)。前兩個階段的畫分是依據政權的更迭，後兩階段的畫分則是依據1994年教育部所公布的《師資培育法》。

貳、第一階段的師資培育模式： 「控管」和「疏導」(1895-1945)

臺灣早在日治時期已有一套完整的師範教育體系，當然，內容更動頻繁也是它的特點之一。此外，這裡必須提出兩點：一、1904年日本在日俄戰爭中大獲全勝，使得來臺日人增加，造成學齡兒童連帶增加，對於師資培育也造成影響；二、從這套制度可以看出日本有打算永久統治臺灣的企圖，但最後隨著中日戰爭的爆發，功效才消滅下來。

日本政府所制訂的這套師資培育制度，筆者認為可從「控管」以及「疏導」兩個層面來看。而「控管」又可分為兩部分：「巨觀的政策」以及「微觀的學校生活」。

政策方面，最初日人治臺在1898年設置公學校、1899年設置培育臺籍師資的師範學校(師範學校後來變為國語學校師範部乙科)。就人數上來說，國語學校的臺籍學生一直比日籍學生來得多，到後來國語學校幾乎成為臺籍學生的天下。但是這時的師範教育實施日臺人差別教育，即採取雙軌制度(同校不同科)，程度上日籍學生也比臺籍學生來得好。1919年總督府制訂「臺灣教育令」，情形仍是如此，唯獨國語學校名稱改為師範學校。要到1922年修正臺灣教育令之後，除了初等教育以外的學校均實施日臺共學制，因此師範學校也走向一元化(除了小學師範部)。但是從資料中發現，到後來原本培育臺灣學生為主的師範教育，竟已變成培育日籍學生為主(1923年，日：臺=8.09%：91.91%；1940年，日：臺=78.47%：21.53%)(李園會，1997)。

1941年小學校、公學校依據「國民學校令」，改稱為國民學校，師範學校中的小學師範部也被打散，從此師範學校確定為一元化。此時師範學校所招收的學生，幾乎是以日籍學生為主了(1944年，日：臺=81.86%：

18.07%) (李園會, 1997)。尤其二次大戰結束前幾年, 日本政府不斷更改法令, 將學生送往戰場、軍事工廠, 學校教育幾乎完全停頓。

從這裡可以看出日本政府對於師範教育的作法: 一、並無考慮到教育機會均等的問題, 尤其到後來師範學校幾乎以培育日籍學生為主; 二、「政治」目的高於「教育」目的, 藉由透過師範學校所培育的臺籍教師, 進入學校教導臺灣學生學作「日本人」。但是這種成效究竟有多大, 恐怕令人質疑。

因此從以上的說明可以看出, 日本政府對於師範學校中的臺籍學生, 除了在政策上的不平等之外, 在學校生活也歧視這些學生, 這在非師範性質的學校亦是如此, 而且對於學生數量也一直控制在範圍內。這是對於「控管」部分的說明。

今人的研究, 多放在「控管」的部分, 筆者認為日治時期的師範教育還有「疏導」的功能, 試說明如下。

誠如矢內原忠雄(1985)所言, 日本統治臺灣最初的25年間, 統治的權力大部分放在經濟方面, 對於教育並不重視。當時供臺灣人念的學校不但少且收容人數有限, 因此臺灣的資產家對子弟教育熱心的人, 就把達到學齡的子弟逐漸送到日本就學。根據《警察沿革誌》記載, 早在1901年留日的風潮即已開始, 且逐年增加, 直到1922年為止總數已達2400餘名(王詩琅, 1988)。

這些留學生在日本受到當時民主主義思想的薰陶, 以及中國留學生的影響, 因此不少人開始批評臺灣教育的不完善, 甚至批評總督的專制統治, 這後來也催生了「臺灣教育令」的誕生(李園會, 1997)。雖然如此, 日本政府在臺灣學生接受高等教育的同時, 只開放工、農、醫、商、師範學校, 卻嚴格規定不准修習法政類科, 因此優秀的學生不是進入了臺北醫專, 就是臺北師範學校。尤其是臺北師範學校, 日人無不希望臺籍學生將來畢業後, 進到學校成為日本政府灌輸意識型態的工具。

從以上的說明中, 筆者試圖論證日本政府對於臺籍學生進一步教育的安排, 疏導他們進入師範學校或其他性質學校。不管這樣的疏導其目的性為何、是好或是壞, 但是就某種程度來說, 對於日本政府至少解決了一個棘手問題, 不然臺灣學生若是到日本留學回國, 恐怕不見得會比較好。因此就目的性與工具性來說, 日治時期的師範學校是具有「疏導」色彩的。

參、第二階段的師資培育模式： 威權體制下的精神國防（1945-1994）

1945 年國共戰爭，國民政府最終戰敗來臺，統治臺灣。1947 年 2 月 28 日爆發二二八事件，政府隨即在 1949 年 5 月 20 日實施戒嚴，1949 年 6 月 20 日頒佈〈懲治叛亂條例〉，直到 1987 年 7 月 15 日政府宣布解嚴，1991 年 5 月 1 日終止動員戡亂時期，因此這 40 幾年來臺灣處於戒嚴時期。另一個原因則是發生在 1949 年臺灣省立師範學院的「四六事件」。吳文星曾訪談兩位當時的師大學生，關於四六事件之後的校園。其中一位涂炳榔回憶道（吳文星，2001a，頁 155）：

劉真來整頓後的「師大」與以前大不同。以前的「師大」不論在課堂上或學生的生活都是非常自由，但事件後劉真馬上規定「師大」的學生每天早上要開朝會、朝會時還會派教官一個個點名，後來甚至連上課都要點名。劉真又因陳誠的關係，爭取到經費，也為方便管理學生，便大量擴建「師大」的學生宿舍。記憶中後來「師大」的學生一律要住校的樣子，整個學校的校風似乎變得非常有規律。

師大人文學社（1997）認為：

四六之後，師大的校園戒嚴正式開始，師大校風由原先積極關心社會的自由開放，改變為保守，從此師生在高壓控制下，改革的聲音較少浮上檯面。

臺灣師大長期以來被社會認為是臺灣大學院校中，最為保守的校園之一，無論是在校園自身的改造過程中，或是在學生運動、社會運動的社會積極參與上，昔日都籠罩在低壓下。。

四六事件的影響或許沒有如師大人文學社那樣大，因為當初沒有四六事件的話，師範教育也難逃脫控制的命運。當時政府為了要塑造給臺灣人所謂「國共不兩立」的集體記憶，因此除了在軍事國防之外，也必須借重精神國防，即鞏固師範教育。

此外，綜觀我國師資培育的發展，陳伯璋（1991）歸結了五項政策：

一、確定師範教育為精神國防的重要工作；二、提升師範教育的素質；三、師範教育一元化的轉化；四、維持公費的原則；五、中小學教師分途培養。從第一、三、四項，以及上面的說明可以發現，戰後臺灣的師資培育發展，國家扮演了一個相當集權的控制角色，導致師範教育帶有極高的「集體性」色彩。其中關於一元化、集體化，葉啟政（1990，頁 397）認為：

集體式之教育所助長的普遍概化和集中化乃有助於在權者之教化控制更為有效，也更徹底。再者，只有在時空範疇（尤其空間）被侷限與明確化的情形下，人口才可能有系統、有組織的集中，使集體監視和教化更形便利，可以在同一個時間內，把系統化、標準化的文化內容，有效地烙印在一大群人的腦海裡。這是學校教育能夠發揮有效之控制契機的關鍵所在，高等教育自也不例外。

在這裡看出了國家所扮演的角色之後，我們還必須去回答一個問題：師範院校在這個時期是否壟斷了整個師資培育市場。從檔案記載中發現，終戰後師資培育均由師範院校所壟斷，直到 1967 年教育部為了要籌備九年國民義務教育的師資，乃公布「公立大學及獨立學院設置教育選修科目試行辦法」，由臺大、中興、政大及成大四所學校辦理，使一般大學生在 1980 年以前均可透過此途徑取得教師資格。1979 年「師範教育法」公布，其中第二條第一項規定：「師範教育由政府設立之師範大學、師範學院及師範專科學校實施之。」此後，我國的師資培育均由師範院校以及政治大學教育系辦理。1987 年開始，師範院校辦理「學士後教育專業班」，招收非師範院校畢業的一般大學生，修習教育學程。直到 1994 年公布「師資培育法」才改變這個現象。

從陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜（1996）《師資培育與教師進修制度的檢討》一書中，藉由分析 1992 學年度臺灣各級學校教師學歷、登記檢定資格統計表可發現，雖然國民小學、國民中學、高級中學和高級職校的教師，師範院校畢業的大約佔 4 到 5 成，但是其餘的教師普遍也是透過修習學士後教育學分才取得教師資格。由此足以證明這幾十年來師範院校壟斷了整個教育師資市場。

對於這樣一元化的師資，國家壟斷整個市場，從正面來看，一元化政策較能掌握教師需求量，便於教師人力市場之調節控制，避免人力之浪費

(張芬芬, 1992)。但是主張師範教育應該走向多元化的人士卻不這麼認為, 張春興(1991)就強調: 在自由競爭的刺激下, 可顯現「優勝劣敗」的市場機能, 教師素質因而提升; 且在開放環境中, 更易培養出開放社會所需的多元開放性格的教師。陳伯璋(1991)也力主開放, 理由是反對師範教育受到「專賣壟斷」, 亦即是出於「師範教育大家辦」與「教師職業大家分」的市場利益所致。

在教育的領域當中, 1990年代有兩件重大的議題值得討論: 一是學生運動的風起雲湧; 二是1994年的教改大遊行, 這波由下而上的運動, 使得政府不得不提出教改策略因應, 並進而開始推動教育改革, 直至今日, 都還影響著我們目前教育的施政方針。

肆、第三階段的師資培育模式： 市場化的取向（1994年迄今）

面對1994年4月10日的教育改革大遊行, 民間發出要求改革教育的聲音, 當時政府邀請專家學者組成「行政院教育改革審議委員會」, 並於1996年提出《教育改革總諮議報告書》。在這份報告書當中, 即提到「多元師資培育體系猶待改進」(行政院教育改革審議委員會, 1996, 頁5):

教育改革之成敗, 有賴多元而專業的教師參與, 目前我國正擬以多元的師資培育體系, 培育更開放及更高水準的教師, 改變學校文化, 促成社會進步。此項改革尚待結合多元卓越的教育條件與政府經費之支援, 方能培養出高素質之師資。

在第19頁、第23頁等多處也一再提及師資培育多元化的主張。其實早先在1994年2月7日所公布的《師資培育法》即已確定師資多元化的主張, 第四條言明(教育部中等教育司, 1997, 頁31):

師資及其他教育專業人員之培育, 由師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學校院實施之。

前項各校院之教育學分及課程, 應針對中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育師資類科之需要, 分別訂定。

第一項所稱教育學程係指大學校院所規劃經教育部核定之教育專業課程。

大學校院教育學程應置專任教師，其師資及設立標準，由教育部定之。

1990 年代起，不管是從民間的聲音，例如四一〇教育改造聯盟（1996，頁 112）在《民間教育改造藍圖》一書中批評傳統的師範教育體制過於僵化，並認為：

鼓勵各大學校院廣設教育學程、院、系、所，進行多元化的師資培育及教育學術研究，才能指向現代化的教育。

朱敬一、戴華（1996）在《國家在教育中的角色》一書中，引用自由主義學者的說法，如 M. Friedman、F. Hayek、J. S. Mill、A. Smith 等人，從「小國家，大國民」的觀點，進而提出「教育鬆綁」的主張，對於師資培育的看法，即強烈認為應該開放師資培育多元化。

但是在這裡也要說明的是，當時「師範教育法」改為「師資培育法」時，時任教育部長郭為藩乃是與立委妥協下同意，也就是說教育部是被立法院推著前進（薛曉華，1996）。這裡可以看出教育部的立場應是無法接受師資培育立刻完全開放的觀點。

由於當時主張師資培育開放的聲浪大，理由也不外乎上述幾項：師資培育制度過於僵化、師範院校壟斷市場、師範教育數十年來只是淪為精神國防教育等等，支持的理由也不外乎：師資培育多元化下的老師，視野比較開闊、外國對於師資培育早已行之多年，師範院校併入一般大學之中了，多數的觀點都是從市場化的角度切入。本文「市場化」用語指涉「師資培育多元化」之說法，亦可參見薛曉華（1996）、謝卓君（2005）、蘇峰山（2003）。

1990 年代至今，師資培育市場開放之後，取得教師資格卻找不到教職的人急遽增加，社會上形成一股「流浪教師」的風潮。在輿論的壓力下，教育部除了限縮各大學修習教育學程的比例上限之外，也即將透過評鑑方式，實施退場機制，讓教育學程辦得不力的學校退出。然而，教育部當年的政策宣示對於開放教育學程將「從嚴審核」（薛曉華，1996），至今設有師資培育機構的大學仍有五十多所，每年培養數千名師培生，退場一說談

何容易。然而，如果以自由主義的看法，從市場競爭的角度出發，讓辦學不力的師資培育機構自動退場，勢必影響學生權益。從這裡可以看出當年師資培育多元化並沒有一套很完整的全盤規劃，更是反映出時代下政策更弦易張的漏洞百出。

過去，師範教育被貼上守舊的既定標籤，但是如果從 M. Foucault 的「權力觀」來分析，「師範院校壟斷臺灣師資培育市場」此說法似乎已落入權力鬥爭的政治語言。另一方面，不管是市場化的權力觀、還是政治上的選票考量，似乎都可以清楚的看到師資培育政策在作更動時，背後相當複雜的動機與因素。回過頭來，本文一開始呼應蘇峰山（2003）〈教育市場化論述分析：教育鬆綁的雙重詮釋〉一文的想法，究竟教育鬆綁是要去除國家對教育的嚴密控管，但這是否就等同於讓市場來決定教育的一切。如果再回過頭來檢視 1994 年對於師資培育的變更，究竟「不要讓國家這隻看得見的手來控制師範教育」此立場，或是「讓師資培育走向市場化」此立場，何者才是正確的改革？

伍、結論

一、 國家始終控制教育發展

透過歷史社會學的研究取徑，探討從日治時期到現今的師資培育制度的發展，可以發現：

- （一）日治時期政府對於臺籍師範生，除了有錄取人數上的不平等、雙軌制的培育、校園中的不平等對待之外，也寄望藉由臺籍師範生來傳達母國的教育與文化，進行「日本化」。但另一方面師範教育本身又有「疏導」臺籍學生升學的功能，但日本政府本身是帶有目的性與工具性考量。
- （二）臺灣戰後政府由於「國共對立」的情形，加上強人政治因素，導致數十年的師範教育淪為一種「精神國防」教育。政府對於師範院校的控制，包含：在校園裡頭各種生活細節的嚴格規定、黨化教育的灌輸，以便師範生將來進入校園執行政府的理念；

此外，對於進入校園執教的資格必須透過師範院校才允許。但就這一點上，對於整個臺灣的師資市場無形之中卻也達成了人力供需平衡的情況。

(三) 1980 年代末期解嚴，進入 1990 年代面對一連串的教改聲浪，教育部於 1994 年公布《師資培育法》，從此確定我國師資培育走向市場化。但是在這當中，還是經常看到國家的力量在影響著政策的制訂與發展。

從以上的簡短分析可以看出，國家控制著師資培育制度發展的力量一直是強而有力的進行著。即使師培法公布至今，對於師資培育的發言論述主導權還是掌控在國家手上。

二、師資培育改革的兩種論述

如果按照蘇峰山 (2003)〈教育市場化論述分析：教育鬆綁的雙重詮釋〉一文的邏輯，1990 年代對於師資培育的改革有兩個方向：一是「讓國家這隻看得見的手從師範教育中抽離」；二是「讓師資培育走向市場化」。顯然當時的作法是以後者為先，並且這廿多年來政府對於師資培育的作法，重點是著墨以市場化為論述的發展。因此，造成今日的「流浪教師」現象。

不管如何，今後的師資培育發展勢必會繼續往市場化的方向進行發展，這也確定了教師從「公務人員」的身份終究轉向成為一種「服務業性質」的職業。正如本文一開頭引用了經濟史學者 North 所言，「如果我們不追尋制度的歷史演進，我們不可能瞭解今日所做的選擇。」然而，一旦我們知道了過去的演進，我們才知道過去是做了多麼荒謬的選擇。制度發展的每個轉折點、偶然性 (contingency) 常常都很關鍵性決定了制度本身發展的走向 (trajectory)，而且往往也無法再重頭來過，但政策決定者卻很容易忽略這個事實。

這或許也正呼應到本文一開頭對於臺灣師資培育制度於 1990 年代起戲劇性發展的最佳註解。

參考文獻

- 王詩琅（譯註）（1988）。*臺灣總督府警察沿革誌第二編：領臺以後之治安狀況（中卷）--臺灣社會運動史（1913-1936）第1冊：文化運動*。臺北縣：稻鄉。
- 四一〇教育改造聯盟（1996）。*民間教育改造藍圖：朝向社會正義的結構性變革*。臺北市：時報。
- 朱敬一、戴華（1996）。*國家在教育中的角色*。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- 朱敬一、戴華（1996）。*教育鬆綁*。臺北市：遠流。
- 羊憶蓉（1990）。*教育與國家發展：臺灣經驗*。臺北：桂冠圖書。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。*教育改革總諮議報告書*。臺北市：作者。
- 吳文星（2001a）。附錄三--一：涂炳榔先生訪問記錄。載於吳文星（編），*臺灣省立師範學院「四六事件」*。南投縣：臺灣省文獻委員會。
- 吳文星（2001b）。附錄三--一：李淑德女士訪問記錄。載於吳文星（編），*臺灣省立師範學院「四六事件」*。南投縣：臺灣省文獻委員會。
- 周憲文（譯）（1985）。矢內原忠雄（著）。*日本帝國主義下之臺灣*。臺北縣：帕米爾。
- 紀金山（2002）。*師資培育制度變革的社會學分析：朝向組織統理的制度轉型*。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。
- 師大人文學社（1997，6月19日）。師大學風保守，四六事件的錯！師大學生會建議將四六訂為師大學生紀念日。*自立早報*，4版。
- 張芬芬（1992）。我國師範教育中的意識型態。載於中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會（主編），*國際比較師範教育學術研討會論文集（上）*（頁359-408）。臺北市：師大書苑。
- 張春興（1991）。我國中小學師資培育制度改革意見之調查研究。載於教育部中等教育司（主編），*世界各主要國家師資培育制度比較研究（頁265-309）*。臺北市：正中。
- 教育部中等教育司（1997）。*師資培育法規問與答彙編*。臺北市：教育部。
- 陳伯璋（1991）。我國師範教育政策與制度之發展與檢討。載於教育部中等教育司（主編），*世界各主要國家師資培育制度比較研究（頁141-161）*。臺北市：正中。
- 陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜（1996）。*師資培育與教師進修制度的檢討*。臺北市：行政院教育改革審議委員會。

- 舒緒緯 (1998)。師資培育法制訂過程及其內涵之研究。國立高雄師範大學博士論文，未出版，高雄市。
- 葉啟政 (1990)。高等教育與文化的關係：我國模式的探討。載於淡江大學教育研究中心二十一世紀基金會 (主編)，廿一世紀我國高等教育的發展趨勢-體制、功能與學校組織 (頁 389-411)。臺北市：師大書苑。
- 薛曉華 (1996)。臺灣民間教育改革運動：國家與社會的分析。臺北市：前衛。
- 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。
- 蘇峰山 (2003)。教育市場化論述分析：教育鬆綁的雙重詮釋。載於齊力、蘇峰山 (編)，市場、國家與教育：教育社會學的分析 (頁 1-26)。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。
- Abrams, P. (1982). *Historical sociology*. Shepton Mallet, England: Open Books.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. London: Oxford University Press.
- Smith, D. (1991). *The rise of historical sociology*. Philadelphia: Temple University Press.
- Tilly, C. (1990). Future history. In S. Kendrick, P. Straw & D. McCrone (Eds.), *Interpreting the past, understanding the present* (pp.9-19). New York: St. Martin's Press.
- Yang, S.-K. & Huang, J. L. (Eds.). (2016). *Teacher education in Taiwan: State control vs marketization*. London, England: Routledge.

From the spirit of national defense to nomadic teachers : A perspective of historical sociology on the development of teacher education in Taiwan

Ren-Jie Lin

Center for Teacher Education, National Taiwan University of Sport

Abstract

The aim of this research is mainly to explore and to analyze the origin and the development of the specific group of nomadic teachers, by re-examining the history of teacher education in Taiwan, with special reference to the reason and the impact of re-enacting the Teacher Education Law in 1994. According to the critical perspective from Feng-Shang Su, Taiwan government's numerous policies and implementations to improve education deregulation since 1994 are actually categorized into two discourses, civil society and marketization. As a result, this research totally supports two concluding remarks. First, the state always has the absolute governing power to decide the development of teacher education in Taiwan, from the Japanese colonial period to now. Second, Taiwan government advertises and embraces the discourse of marketization, rather than the discourse of building a civil society to manage teacher education blueprint from the 1990s. This status eventually produces the birth of nomadic teachers.

Key words: spirit of national defense, nomadic teacher, teacher education, Taiwan, historical sociology