

## 第二章 文獻探討

### 第一節 教師終身進修的理論探究

#### 壹、前言

綜觀世界先進國家，師資培育方案越來越重視教師在職進修，其主要背景，係源自師資培育理論及社會、專業實踐因素的挑戰與影響。就師資培育理論而言，教師專業成長從過去的階段性培育，演變到注重「終身式」的長期培育；因之，教師在職進修影響師資的素質，也影響學生學習的成效與品質。但由於功利主義橫流，教師職前培育成效未作嚴格品質把關，形成教師專業表現能力的低落。就專業實踐因素而言，主要受到後現代思潮反專業化傾向，及進修文化未健全發展之影響。後現代反專業的潮流，使得教師素質之專業化要求變得較不受重視，專業規準及專業行為不是社會人士注重的焦點，甚或部分專業社群人士及社會人員都不認為專業訓練是培育師資的充要條件。因之，師資素質在這種反專業的浪潮下，出現集體品質低落的危機。

教師進修文化未健全，主要包括教師工作環境穩定挑戰不大，如教材固定、考試固定、教師次級文化保守、學校行政文化僵固等因素。此外，教師專業發展的有三分之二仍處在他律階段，需有外在誘因才會進修，而外在誘因規定零散，未有系統。再次則是教師進修制度未完整建立，教師進修活動又缺乏評鑑機制，上述種種因

素的影響下，教師進修文化未見積極形成。

由上述分析瞭解到：教師進修與外在社會變遷有很大的關係；從理性化到反理性化的歷程中，已由專業化逐漸解構，甚或出現反專業化的現象，值得觀察、反省與批判。反省與批判的途徑之一，是從教師終身進修理論的觀照處著手；再次，瞭解教師進修的實際現象。本節先就理論方面分析之。為釐清教師終身進修理論，本文擬運用理論建構及比較教育方法加以分析之。

## 貳、專業社會發展與教師終身進修的意涵

由於社會變遷迅速，加上資訊及知識的日新月異，知識的產量有如網路躍進一樣迅速，根據統計，人類每分鐘出現幾百本書，每年出現幾萬種新概念。除了知識進步快速，知識及資訊累積量之外，知識在迅速競爭的壓力之下，半衰期縮短，尤以科技、自然科學知識，其半衰期遠比人文、社會科學來的短。在這種資訊、知識急增，知識半衰期日短的發展脈絡中，身兼促進知識學習角色的教師，如何在職前訓練之後，不斷進修，以免以一日所學應付一生的教學，實為刻不容緩之事。

為了說明教師終身進修的動態發展，無論就教師進修的性質、速度、領域、內容、方法，均需隨教師專業的變遷階段，社會變遷兩大勢力的動態影響，而有不同的變化，本部分將依此架構，說明社會變遷與學校教師終身進修意涵之間的關係。



## 一、 師資培育階段變遷對教師終身進修的影響

從世界各國的師資培育發展脈絡來看，可發現師資培育從師徒經驗傳承訓練期，演變到專業培訓期，再演變到目前的後現代萌芽及專業培育相爭期，其間對師資終身進修的看法，也隨專業培育性質的看法，而有所不同。

就師徒經驗傳承訓練期而言，教師的養成講究學徒訓練，認為新教師之養成，係透過合格教師優良經驗的觀察、明確指點，以及做中試驗模型而成。在此觀點下，教師終身進修是在所謂「基爾組織」(Guild)的集體合格人員的傳承下，慢慢琢磨，也就是所謂的「一日為師，終身為父」的「玉不琢，不成器」的長期雕琢之學，學習成為良好教師的行為，以及教學技巧的訓練。

到了專業培訓期，約自一九六〇年代左右之後的事，英美法德等先進國家，對於師資培育開始提倡以理論指導實踐，強調以紮實的學術理論來建構系統的教師知識，以期在教學實務中，能靈活運用整體的知識。當時教師知識分為三大領域：通識能力、專門知識與專業知識。在早期，通識能力及專業知識特別受到重視。台灣由於師承中國儒學文化，強調人師的精神，對通識能力及專業知識特別重視，然而一九八〇年代之後，由於通識能力及專業知識廣泛、抽象，負責師資培育的師範專科學校及師範大學，並未能使這兩方面能力，具有說服專業社群及大眾的成效，而引發師資培育成效備受挑戰，再加上來自失業率的衝擊，部分為選民爭取更好就業機會的委員，代表了大眾對師範生就業條件的覬覦，而產生師資專責與開放的論戰，而自一九九四年採取開放制。

在開放制中，師範體系的教授為了自省師資培育的品質，大量

專業人力投入「師範教育」的研究，從國科會近十年來，教育類科申請的研究案中，可發現其比率比以前增加至少十倍以上。可見學者對此問題研究甚力。在研究中，深受美國師資培育學者 Shulman 影響，主張建構有系統的教師知識，普遍受到研究者提倡。同時，許多教育研究者也發現，即使職前教育階段，師範生學了學富五車的教師知識，也無法變成一個好老師，因為理論與實踐充滿了鴻溝。因之，有人據此提倡教師無須專門而長期的培育，只要對從事教育有興趣的人，施予短暫的訓練即可。在英國有所謂的 article-teacher 培育方案，台灣則提倡教育學程及學士後教育學分班的設立，而開設了後現代思潮衝擊下的反專業化階段的崛起。

一九八〇年代之後，由於經濟狀況不佳，再加上師資培育學程專業成效有不敷期待水準的落差，教師的學術化、實踐理性等專業主義都受到無窮的挑戰，以自然科學為典範的系統化師資培育知識系統，受到專業社群及大眾的不斷質疑，而出現了後現代影響下的反專業主義。主張師資培育只要吸引具有熱忱、有教學興趣者，加以短期講習，在當上教師後自然可以把書教好，於是出現動機及人格論說取代專門長期有系統的專業訓練之說。此時期的教師終身進修又回到類似學徒制的角色自然社會化，教師從「做中學」各憑本事及反省需要，來學習教師角色行為。

後現代不講求專業知識、行為的理性與系統培育，使得教師教學行為各本其事，良莠不齊，於是又出現統合專業要求與教師個性需要的專業多元主義，是楊深坑所提出的新專業主義（楊深坑，2000）。新專業主義不認為後現代主義衝擊下的反專業權威是合理的，主張在反專業理性邏輯建構下的專門知識系統的權威之外，重



新建構教師權威，舉出深具支配性的理性權威大旗之外的「協商共識」權威。然而協商共識中一直存在著專業社群中的專業準則與大眾民主的緊張、衝突，形成專業發展中的弔詭。為了解決專業判斷、倫理與大眾庸俗期待，多數壓力戕害專業準則的危機，作者認為新專業主義的思維仍以平面歷史的視野提出論見。如果為了真正解決挑戰的緊張拉力，平面歷史脈絡很難解決師資專業與大眾化的緊張關係，如以多元歷史、空間的關係，建構立體多元的專業視野，以後設專業評鑑，以日常語言和專業性未太強的學生、行政人員與家長等對話，堅持實踐專業原則，自然可以在通俗媒介與語言中，成就專業目標，是為所謂的「後設專業主義時期」。

綜上所述，各國師資培育發展階段已從「學徒訓練期，歷經理性專業發展期，反智反專業化期」，並逐漸出現學者預測的「新專業主義」，或「後設專業主義期」。每個時期在先進國家並非排他性的存在，而是有主流與支流相互參雜的存在，也就是如理性專業發展期建立時，仍存在少數「經驗觀察實做」的學習，及反專業權威、反理性邏輯知識系統。而在每個專業性質不同的專業實在

（professional reality）的流轉，教師終身在職進修，其意義、性質、提升教師品質的速度是有所不同的，教師進修領域、內容、方法也有其差異性，也有少部分相同或相似。以下以表 2.1 從不同師資培育發展階段，說明各個發展階段的教師終身進修的意涵。

表 2.1：不同師資培育專業發展階段教師終身進修意涵

發展階段/	意義	性質	速度	領域	內容	方法
一、準專業	技藝之觀察、 模仿之學	練習率	慢工 琢磨	個人技能 專業技能	教學技巧	模仿、練 習
二、專業化	理論內涵之認 知理解、運用	專業認 知發展	快速 認知	專業知識 專業倫理	教學知識 自我瞭解	講授、討 論
三、反專業 化	甄選、淘汰	天生潛 能開展	快速	自我覺察 適配能力	平面智慧	自我反省 成長團體 研習會
四、新專業 主義期	反省、實踐	實踐藝 術	溫和	自我反省		
五、後設專 業主義期	多元價值判斷 實踐	智慧實 踐	溫和	專業價值 判斷 通俗教學 語言	多元智慧	體驗學習 角色模範 學習 價值澄清

## 二、 教師在職進修專業文化發展階段下的教師終身進修意涵

從前述師資培育的發展階段，可發現教師在職進修，隨著師資培育的專業發展階段，歷經幾個重要的發展階段：

1. 低專業化階段
2. 專業化階段
3. 反專業化階段
4. 新專業主義或後設專業主義階段

以下分別敘述不同發展階段，教師終身進修的意涵。

### (一) 低專業化階段



一九六〇年代之前，教師培育專業理論未系統化，僅有實務工作依職業中的學徒制，及少數學者的提倡，實務工作比理念倡導更蓬勃發展。教師在職進修偏重實務，並無系統理論，也無長期的規劃與實踐，所有教師的進修，端看實務過程中，較資深的老師，非正式的引導或經驗傳承，是一種非正式的偶發事件，呈現了低專業化，未有理論基礎，及長期系統的做法。

## （二）專業化階段

在師資專業化時期，教師終身進修在理性邏輯影響下的系統知識觀，主要經過兩階段迥然不同的專業化階段。剛開始，師資培育在系統性教師知識的要求下，祭出「能力本位教師、認知建構教師」培育觀。在此影響下，教師終身進修也出現了融合教師生涯發展論中的「階段論、循環論、週期論」、組織效能、人師論等、班級經營效能等觀點，出現了有系統的團體學習方式為主的教師進修。世界先進國家紛紛成立的教師進修中心，如英國的教師中心、美國教師研習中心、法國的 MFPEN、德國的教師研習中心。我國也先後設立了國民學校教師研習會、台北教師研習中心、高雄教師研習中心（今納入「人力資源發展中心」、豐原的中等學校教師研習中心等，都是師資培育提倡教師進行專業化的產物。

專業化的終身進修，由於教師「自傳理論」的興起，教師終身進修已出現垂直的統整，包括教師自幼到進入專業職前教育的受教階段，以及專業教育階段完成之後的在職進修階段。也出現影響人師人格涵育的自我成長、組織學習、專業知能等三領域之統合。此時，教師終身進修理論已因進修時間的統整、進修內涵的統合，臻至終身進修的模型。然而，由於教師專業進修文化仍然處於他律階

段，未臻自律的成熟時期，很多進修活動雜亂而未統整，且因進修的強制要求，出現形式化的狀況。再加上教學科技的挑戰，教師進修的非正規形式：資訊導向的學習（resource-based learning）逐漸興起，非正式形式的成效益受重視，強調正規、團體的進行成效備受質疑與挑戰。以研究者最近的研究，發現不僅世界各國因上述因素的影響，使專業化的教師進修逐漸式微，我國教師進修也充滿懷疑及改進的熱切期望（王秋絨，2000）。中小學教師及學者一致認同我國教師進修辦法中規定每年進修九十小時，形同虛設，教師真正所需的專業內容，不一定學到，倒是有些專業內容，但符合教師興趣之進修，較吸引教師的興趣。換言之，目前我國教師進修未能真正符合教師知識系統的要求，雜亂未統整、徒具形式及最低量要求，未能深具專業品質水準，造成日後反專業化教師進修理論的興起。

### （三）反專業化階段

教師進修成效受到質疑，在加上後現代主義思潮的衝擊，教師進修出現反專業理性、反系統規劃的進修，出現了個性化的非正規、非正式進修之提倡。此時的教師，終身進修較重視個人成長的進修活動，於是專業要求與個人需求的進修優先問題，成了教師進修最弔詭的問題。

### （四）新專業主義或後設專業主義階段

教師是一個專業人，但同時也是一個人。雖然在扮演專業角色之際，專業的角色成分較重，但一般人的需求仍然存在，並非等於零。因之，教師在行使專業角色之秋，專業要求與個人需求之差異、對立、衝突隨時隨地可能存在。解決其間的差異、對立、衝突，在



反專業化階段，被訴諸直線的時間平面空間脈絡中，加以理解、詮釋及解決。因之，其間的對立一直無法動態處理。然而，新專業主義或後設專業主義，秉持時空及專業因素高度動態發展的「因緣辯證觀」，企圖以其時空及專業視野，建構不依後設知識系統，而建基於專業新倫理的專業主義。

後設專業主義則不落入後設知識系統直線性的正反對立，主張專業價值、規準、原則、程序、行為，需重新從教師個人生命史，服務學校組織專業程度，發展文化，整體社群發展階段及文化，找出邁向專業價值的最大有利時空及措施，才能在最大價值及最大反省性中，邁向專業的逐漸實踐，避免落入專業疏離的境地。

以後設專業主義及新專業主義的觀點來看，教師終身進修不必陷入後設及反後設之爭，而可以多元動態的觀點，說明教師進修的內容，無論是個人成長、組織效能、專業知識，都非單一呈現，而是隨著專業文化條件，動態的交織存在某些時空，各有所偏重的進修內容。在進修方式上也不單一倚賴正規、非正規和非正式，而是三者在某些專業條件下，或者三者均有但其中之一、二為主，或者三者輪替出現，但都以最大的專業價值及品質為最後運用的判斷依據。

綜上所述，各個專業文化發展階段，對教師知識的內涵及邏輯系統性看法不同。因之，影響教師在職進修的理念：低專業時期，教師終身進修偏重以非正規及非正式方式，進修偏重個人成長的進修。專業化時期，積極主張以邏輯理性架構教師專業的所謂學術理論發展階段，教師在職進修主張由專家，依據系統知識，由專門機構提供有關專業知能及組織效能之學習方案。晚期，實踐反省知識

崛起，開啟了教師真正統合正規、非正規、非正式、以成就統整個人成長及專業知能，組織效能的反省性實踐知識。

反專業時期，教師終身進修注重滿足教師個人需求的成長活動，包括正規、非正規、非正式，但偏重短而淺薄之活動，雜亂而無系統性，只要老師喜歡就可以。後設專業主義及新專業主義，主張多元動態的統合專業價值觀，企圖建構永遠有平衡點及最大專業價值的進修活動，其內容及方式儘管多元，但隨時隨地平衡地統整成一個好的活動。



## 第二節 教師終身進修的問題分析

### 壹、教師終身進修的意義與重要性

終身學習的目的在使每一個人在人生的每一個階段，都有適合其需要的學習機會。學習的機會與途徑包括家庭教育、學校教育與社會教育的聯結，正規教育、在職進修教育與非正式教育的銜通。

由於科技日新月異、經濟快速成長，知識的積累與發展產生變化，往往在三、五年後便成為原來的數倍，各行各業人士接受教育的需求與日俱增。若從整體的教育發展而言，僅賴學校的教育或傳統的方式已不能滿足終身的學習需求；面對廿一世紀，因應科技變化、資訊爆炸、社會多元和全球經濟競爭所帶來的急遽變遷，現今的教育環境勢必有所改變，以提供國人更多更廣的學習機會。綜觀全球教改趨勢，可歸納如下（資訊工業策進會，民88）：

- 1.由知識導向，走向強調手腦並用、學以致用的能力導向教育，不僅注重教師教些什麼，更強調學生學到些什麼，因此必須打破學校時空的藩籬，重新思考隨時隨地的終身學習。

- 2.互動學習已成為廿一世紀教學的新趨勢，啟發學生的創造力、解決問題的能力和自動學習的能力，為目前當務之急。在新的知識世紀裡，人與人的關係將躍居成為主角，對物質產品的依賴減少，對軟體與文化精神的需求增加。因此，與自己相處、與他人相處、與自然相處的能力，將融入新一代的教學內容中。

- 3.教學資源的運用將起新的革命。社區中的學習資源、高科技多媒體教材的運用、傳統教學與戶外教學的搭配，以及網際網路的新

世紀教育工具，都將提供學習者更多元化的學習方式。因此，教師的教學資源應用能力將受到更大的挑戰，如何加強老師彼此之間的合作，以及老師與社會的對話，將是另一個重要的課題。

準此，每一位教師在教師生涯的每一階段都應有不斷學習與進修的意願與行動，以符應教育變革和終身學習的需求。而教師進修的定位除以改善學校教育為最終目的外，教師進修也是教師的義務，政府與學校皆有輔導或協助教師進修的責任(陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜，民 85)。

## 貳、教師終身進修的問題

行政院教育改革審議委員會於 85 年 12 月出版的「教育改革總諮議報告書」中指出：教師進修攸關教師的素質，是為教師專業生涯所必須進行的終身教育，同時也是教師的權利與義務；但是目前國內教師進修面臨教師進修管道狹窄（尤其是國小教師和代理代課教師）、方式單一、內容無法反映教師實際需求的困境，因而建議應建立較完整的進修制度(行政院教育改革審議委員會，民 85, 54)。國內學者如歐用生（民 85，153-155）檢討我國國小教師進修教育有五大問題，分別為：進修制度尚未制度化、偏於教育行政機關或師範校院主辦的正式進修、教師進修意願不強、研習課程無完整安排與研習方式偏於講解，以及缺少專業發展的中心概念等。

在中等學校教師進修的研究報告方面，蔡培村等人(民 85，153-160)調查臺灣地區的中等學校教師對在職進修內涵與體系規劃的意



見。從研究結果得知中等學校教師在職進修的問題有：缺乏系統性與整合性、進修活動窄化、忽略自發性進修活動的價值與功能、課程不符合需要且滿意度低。教師的進修需求與課程教學方面：教師對長期性教育專業學分與學校本位進修需求性高、對碩博士學位進修需求較低；教師參與學校自辦進修機會最多、但缺乏專門或教育專業學分進修機會。又有助於教學效益的進修活動為：學校自辦研習、研究所四十學分班進修、閱讀相關刊物、觀賞教學媒體與學位進修。對於師資水準與進修效益滿意，但對進修名額與課程設計滿意度低。

該研究報告依據上述結果所提出的具體建議如：(1)採多元與動態的教學型態；(2)研究所四十學分班過於學科本位，建議兼顧專門、教育專業與一般知能的課程內涵；(3)依據進修活動性質與功能不同，委由不同層級單位協同辦理；(4)暑假辦理長期或專業性高之進修，寒假辦理中短期研習或研討會，平日的夜間週末則辦理研究所四十學分班；(5)帶職帶薪、公假、晉級加薪、記功嘉獎、給予積分均可成為參與在職進修的獎勵；(6)課程性質與辦理機構方面，專門與專業知能以大學辦理為宜，一般知能以學校自辦較佳；(7)各級教育行政機關擔負的職責方面：中央層級規劃長期、整體性的進修制度，統合資源運用；大學與師範校院協助發展第二專長特殊類科與技藝專長之進修，提供資源設備；省市層級制訂進修發展措施、平衡城鄉差距，以及加強教師研習中心設置推廣；縣市層級發展進修特色與鄉土教材，並普設在職研習中心；鄉鎮發展區域性的教師研習組織與各科教學輔導團。另外焦點學校以自辦進修活動；企業與

民間機構以協助政府的角色開辦一般知能進修活動。

饒見維(86)也提出我國教師在職進修的問題：如教育行政單位較常以由上而下的方式推動教育活動，調動教師協助，影響教學；國小安排週三下午教師進修時間，但國高中則闕如；未安排暑假的「專業發展日」；進修型態被動單一化，偏重進修研習，未強調教師的主動研究。王家通等人(民86)於86年5月調查台灣省國民中小學教師參加在職進修的現況、評價、需求與意見。研究建議：提供更多的學位與學分進修；進修的動機首要為提昇教學及行政效果，因此，師範院校進修內容應予配合；創設教師專業成長日，使教師得以參加學校安排的進修活動；建議調查進修需求的科目；促使各縣市政府成立「教師進修審議委員會」規畫與審議進修事宜；運用各種獎勵方式，鼓勵進修；研究以教師著作折抵進修時數；補助各校進修經費；提昇校內進修效果；推展各校對進修活動的自我評鑑。該研究已為轉型中的師資在職教育，奠定良好的研究基礎，可以在此基礎之上再深入分析，以建立較完善的在職進修制度。

教育部統計處於87年12月31日至88年1月29日期間，共20場次的「跨世紀對談」，4666位填答問卷的中、小學教師代表，從統計結果得知進修問題與急待進行的事項(教育部統計處，民88，4-5)。研究結果顯示現行教師終身進修活動中，最需改進之處有：近半數的受試者認為「進修活動過於零散，缺乏制度化與系統化」(49.49%)、「缺乏鼓勵進修機制，無法引起教師自發進修」(18.26%)、「參加進修所學對實際從事教學的助益有限」(15.41%)、「進修機會不足或進修途徑過少」(14.66%)等均是目前教師在職進修的問題。



至於建立教師終身進修制度策略中，最迫切要進行的事項有「增闢教師進修途徑，以學校為中心的進修方式」(29.96%)、「落實教師終身進修理念，配合教師生涯需求」(26.45%)、「修訂教師進修法令，建立教師終身進修法則」(22.20%)、「整合教師終身進修組織，建構教師進修體系」(19.74%)；鼓勵教師終身學習的最大誘因則是「自我充實或自我實現的感受」(35.71%)、「反映在教學品質或學生學習成就」(32.98%)、「反映在考績或昇遷」(17.40%)、「培養第二專長以備不時之需」(12.84%)。

湯維玲、顏慶祥、李鴻章等人(民89)在民國八十八年對台灣地區現職國中小學教師、師資培育機構教師、教師進修機構人員與教育行政人員為調查對象，研究結果發現：(1)國中小學教師與專家行政人員對進修制度現況與需求的認知不同；(2)教師認為目前給予研習證書，來鼓勵進修的效果不彰；(3)教師研究成果換算成進修時數、教師職級制度與進修護照等措施，未獲得大部分教師的支持，反而專家與行政人員較為支持這些措施；(4)充實專業知能是教師參加進修的主要目的；(5)教師研習機構是最適合舉辦教師進修的機構與地點；(6)專家和行政人員較為樂觀認為教師參加各機構辦理的進修活動對教學有所助益；(7)進修課程最需要辦理的是資訊電腦、輔導知能與鄉土教學；(8)資訊科技運用與終身學習能力是教師終身學習最需要的知能；(9)互動式的研討與教材教法研習是較佳的進修方式；(10)週三下午、平時上課與寒暑假是教師實際參加進修活動及理想上的進修時間；(11)擔任進修研習的講師應聘請學有專精和熟悉目前教學狀況的教師；(12)教師本身認為中小學舉辦的進修活動尚能符合教師時間安排，但進修內容能否滿足教師個別需求，

或對教學的助益仍有限，且教師參加學校自辦的進修活動意願不高；(13) 教師進修最大困擾是進修效果不佳、進修內容不符合實際需求；(14) 忽略教師個別差異與過於理想化的教學情境是教師進修制度最主要的問題。

該份研究報告提出的具體建議為：(1)修訂教師進修辦法與相關法令，暢通進修管道，加強進修制度與辦法的宣導；(2)釐清教師進修的意義乃是首要之務；(3)應廣設教師研習機構，滿足教師進修需求；(4)教師進修管道應多種類、多樣式、多元化與組織化；(5)應先調查學校教師需求，據以設計課程，且評鑑進修效果，逐步建立教師學習檔案；(6)教師終身學習最重要的知能，應著重在資訊科技運用、終身學習能力與批判反省能力上，近期需要辦理資訊電腦、輔導知能與鄉土教育的進修課程，以因應教育改革需要；(7)應以互動式的研討與教材教法研習為主要的進修方式；(8)教師進修的安排應避免影響正常教學活動的進行，多利用週三下午進修時間、寒暑假與不影響教學的平時上課時間進修；(9)擔任研習講授師資應有教育理論與實際兼顧之特質；(10)改進與推展「學校為本位」的教師進修模式，以教師為焦點的進修內容應是首要之務；(11)教師職級制度、教師進修護照、研究著作換算進修時數等措施，應在實施前透過多重管道宣傳與討論，方能確保教師對於各項教育進修改革的瞭解與信任，不宜貿然實施。

歸納上述文獻結果，目前我國教師進修有下列的問題：

- (一) 進修制度缺乏系統性，如研習活動零散，缺乏專業生涯發展概念。
- (二) 進修制度偏向正式進修，忽略自發、主動性進修活動。



- (三) 進修管道狹窄，較侷限於大學校院、教師研習機構的進修或學校為本位的短期進修型態，較少朝向專業團體、民間企業團機構或團體的學習型進修機制。
- (四) 進修課程零碎，未經整體的設計，且課程內容未符合教師需要。
- (五) 教學方式偏於講解式，單向性的傳授。
- (六) 進修時間方面，中學教師無特定進修時間，缺少如國小教師週三下午專業發展或進修時間。
- (七) 學校自辦的進修活動，教師參加的意願不高，助益有限。
- (八) 進修效果不佳，忽略個別差異及過於理想化教學情境。

從上述研究所得的建議，研究者綜合如下：

- (一) 「進修管道多元」：大學校院、研習機構、中小學、教育專業團體、民間企業機構等機構與進修管道多元性。
- (二) 「教學型態多元」：互動式研討、教材教法研習等，著重雙向與多向式教學型態。
- (三) 「進修需求設計課程」：資訊科技、終身學習、批判反省能力的促進，加強資訊電腦、輔導知能與鄉土教育之研習。
- (四) 「專業發展日」：國小教師多利用週三下午、寒暑假進行之；國中教師於平日無課其間進修，或利用週六日、寒暑假，或可另闢一專業發展日進行之。
- (五) 「獎勵」：引發教師進修動機，鼓勵進修。進修的最大誘因為「自我充實或自我實現的感受」與「反映在教學品質或學生學習成就」。

上述建議較缺乏法令、經費與進修評鑑機制的探討。是故，本

研究分從「進修政策、法令與機構」、「教師進修途徑、進修課程與教學」、「教師職級制度與教師專業發展的可能關係、教師專業進修與課程發展、教師進修制度與革新」三大主題進行文獻探討，以期歸結前人的智慧成果，開展新的視野。



### 第三節 教師進修政策、法令與機構的現況

#### 壹、台灣地區教師進修政策與法令

攸關多元化師資教育品質及教師專業發展的「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」已於民國 85 年 10 月 2 日由教育部頒訂（教育部，民 86）。該辦法第四條條文明訂辦理教師在職進修的機構包括：學校機構（中小學、幼稚園、特殊教育學校）、師資培育機構、教師在職進修機構，以及主管教育行政機關委託、認可或核准之學校或機構。這類教師在職進修機構可以辦理經教育行政機關核准的學分進修或學位進修，並依規定發給學分證明書、結業證書或授予學位。且規定教師須服務滿一年以上始得進修學位（辦法第八條）；辦法亦規定每位在職教師每一學年至少須進修十八小時或一學分，或在五年內累積九十小時或五學分（辦法第九條）。倘若教師自行從事與本職工作或專業發展相關之研究、著作、翻譯、創作，且表現優異者得依相關法令由學校報請主管教育行政機關酌予獎勵，協助出版、製作或推廣（辦法第十條）。上述所言均是進修辦法所規定的主要內容。

另於同年 85 年 10 月 9 日教育部訂定「教師進修研究獎勵辦法」（教育部，民 86），對於教師在國內、外學校或機構修讀與職務有關之學分、學位或從事研習、專題研究等活動有具體的規定，如給予公假、獎勵方式、補助費用與服務義務等。從該辦法的立場分析之，係採取獎勵的立場鼓勵教師在職進修。

近年有關師資教育政策方面的研究，以教改會委託陳舜芬等人進行師資培育與教師進修的檢討為例，陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜（民85）提出教師進修制度的發展方向：（1）從發展性師資培育觀點來看，在職進修是成為專業教師養成過程中必不可缺的活動；（2）從學校辦教育的觀點來看，教師進修目標應在改革學校的教育；（3）教師進修應作整體規劃，並在學期開始前即提供各校教師進修資訊；（4）教師進修的安排應避免影響學校正常活動的進行。在教師進修的方式方面，則強調拓寬對教師進修活動的認定，改變教師進修經費的支用方式，讓教師部分支付研習費用，方能珍惜進修的機會。

另一調查研究結果在宣傳與經費上與上項研究呈現共同的趨向。湯維玲、顏慶祥、李鴻章（民89）調查台灣地區國中、小學教師、專家學者與行政人員對教師在職進修制度意見，該研究報告中發現：有必要提供教師充分的進修資訊，建立進修資訊網；另對於進修所需經費的處理方式有三種，一是由上級全額補助，其次由上級、學校與參與教師共同負擔，也可由上級與學校共同分擔。國中小教師組傾向「應由上級全額負擔」和「由上級、學校、參加教師共同負擔」為原則，而專家與行政人員則贊成由上級、學校、參加教師共同負擔為最多。

## 貳、台灣地區教師進修機構

國中小學教師除了參加國中小學校為中心的「校內進修」包括自我進修、同儕團體進修，而在職進修之外，最主要的進修機構有公辦與民辦兩大類（陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜，民85，45）；所謂



公辦的機構，包括大學校院、教師研習會（中心）、中小學等，研習時數可累計積點，作為升遷參考；民辦進修活動多須自費參加。至於教師個人自我成長的進修活動已存在多時，未被認為屬「進修性質」。

台灣地區負責教師進修且已實施有年的機構簡介如下：

#### 一、三所師範大學與九所師範學院

十二所師範院校是台灣地區辦理教師在職進修的最主要場所（政大教育系所也分擔部分工作），尤其是辦理頒授學分學位的進修活動，幾乎由這些學校包辦。三所師範大學分別為：台灣師範大學、高雄師範大學、彰化師範大學；九所師範學院則是：市立台北師範學院、國立台北、新竹、台中、嘉義、台南、屏東、花蓮、臺東師範學院等九所。88學年度嘉義師院與嘉義技院合併改稱「嘉義大學」但仍繼續負有師資培育與教師進修之責。

#### 二、二個研習會與二個研習中心

台灣地區最早成立的教師在職進修機構是1956年5月10日創立於板橋的「台灣省國民學校教師研習會」，辦理國小教師在職進修、國小主任校長儲備訓練、國小課程實驗研究及教材開發、接受教育部委託審查國小教科用書等，而目前該會改稱「國立國民學校教師研習會」。台灣省中等教師研習會在1987年12月3日創立於豐原，主要工作為：中等學校各科教師在職進修、推展諮詢服務工作等。該會更名為「國立中等教師研習會」。

至於台北市立教師研習中心在1981年9月28日（教師節）創立於陽明山，主要工作為：辦理台北市各級學校教師在職進修、推展諮詢服務工作等。高雄市政府公教人力資源發展中心是由高雄市

政府在 1997 年將「公務人員訓練中心」與「教師研習中心」裁併而成。任務為：辦理教師在職進修、舉辦學校行政人員儲備訓練等活動。

除了四大研習會（中心）辦理各種教師在職進修活動外，師範院校辦理各種班別的教師在職進修活動相當受到歡迎，以下將台灣地區三所師大九所師院在 1998 年所舉辦的中、小學教師在職進修近況簡述如下(何福田，民 87)：

#### (一) 三所師大辦理中等學校教師在職進修情形

三所師大所辦班別計有：碩士課程四十學分（暑期班、夜間班、週末班、巡迴班）、中等學校輔導學分班、軍訓教官護理護士班、特殊教師專門科目班（啟聰班、啟智班、啟明班）、特殊專業人員班、台灣省第二專長班（集中式日間班、分散式週末班）、各科三週班、高中職體育教師體育科評量班、特殊學校行政電腦網路應用班、特殊教師電子計算班、文化事業行政人員研習班、國小自然保育研習班、原住民母語教學研習班、中等學校技藝教師班、社區總體營造研習班、高職圖書館管理班、二年制工業教育學士班、學士後國中師資教育學分班（夜間班、暑期班）、推廣教育班（金工基礎班、蠟模鑄造班、珠寶設計繪圖班）、中等學校代理（課）教師教育學分班、學士後中等學校教師教育學分班、中等學校試用、合格偏遠地區教師教育學分班、B C C 國中教師進修班、B C C 國小教師進修班、進修推廣教育班（學士學位夜間班、推廣教育學士班、長青學苑班）等 25 大類。

#### (二) 九所師院辦理國小教師在職進修情形

九所師院辦理的班別有：國民教育研究所在職學分班、國小教



師學士學位班、國小教師輔導學分班、幼稚園教師學士學位班、學士後國小師資教育學分班、學士後特殊教育師資教育學分班、學士後幼稚園師資教育學分班、國小師資儲備班（大學畢業代課）、初等教育學系轉學生班（專科畢業代課）、初等教育學系轉學生班（高中畢業代課）、國小師資班結業生教育實習輔導班、台北市政府委辦托兒機構保育人員、緬甸僑校師資班、亞洲華文幼教師資研習班、公務人員外與進修班等 15 類。

中學教師在 1998 年就有 379 班 15224 人在三所師大進修，進修人數比率約為現有中學教師的 16%；小學教師在 1998 年有 455 班 17907 人在九所師院進修，進修比率為現有的小學教師的 20%。進修班別方面，幾乎都有學位或學分，沒有學位或學分的進修活動則多在中小學與研習會及各縣市研習中心，僅計進修「時數」。

民國八十五年教育改革總資議會報告書，指出建立回流教育制度，以建立終身學習的社會，乃是教育改革的方向之一（行政院教育改革審議委員會，民 85）。為回應此一建議，教育於八十七年六月二十九日頒發「大學辦理研究所、二年度在職進修專班及大學先修制度共同注意事項」，鼓勵各大學辦理回流教育（高教法規，民 89）。各師範校院遂開辦在職進修碩士班，招收現職教師與教育行政人員，表 2.1 為各師範校院八十八年度的開辦情形。

表 2.1 八十八學年度師範校院研究所在職進修專班開設情形一覽表

學校	開設系所	班數	招收人數	上課時間	備註
高雄師大	成人教育研究所：文教行政人員碩士學位 在職進修專班	1	30	夜間	
國北師院	1. 國民教育研究所：教育行政碩士學位班	1	25	夜間、假日	
	2. 課程與教學研究所：教育行政碩士學位班	1	25	夜間、假日	
嘉義師院	家庭教育研究所：在職進修碩士學位專班	1	25	星期五、六	
屏東師院	國民教育研究所：教育行政碩士學位班	1	30	夜間	
台東師院	1. 兒童文學研究所：碩士學程 在職進修專班	1	25	夜間	
		1	25	暑期	
	2. 國民教育研究所：教育行政碩士學位 在職進修專班	1	25	夜間	
市北師院	1. 國民教育研究所：教育行政碩士學位 在職進修專班	1	20	夜間	
	2. 應用語言文學研究所：在職進修碩士學位班	1	30	夜間	

合計：6 校 10 班 260 人（本表引自教育局高教法規網站）

辦理在職進修機構出現的問題，湯維玲等人（民 89）研究報告中發現：教師較願意參加研習機構、大專校院與中小學學校等機構舉辦的進修，以及研習機構為最適合舉辦進修的地點其他所舉辦的活動，其次為大專院校。從上述教師進修機構的介紹與調查瞭解學



分學位的大學校院進修機構雖仍為教師參與進修的主要場所，但是教師研習會的研習為教師所願與所愛之研習場所，並逐漸重視學校為本位的進修地點，以獲得快速，便利的進修機會。不過屬於教師個人或學習型組織專業成長型的進修尚未獲得法定的地位與認可，是值得注意與發展的地方。

### 參、世界主要國家教師進修制度介紹

以下就日本、英國、德國、法國與美國的在職進修制度的政策、法令或機構層面說明之。

一、日本法令規定教師為公務人員，教師進修為權利與義務兼具之性質

日本界定教師為公務人員，稱作「教育公務員」，1949年「教育公務員特例法」及「教育職員免許法」制訂公布以後，教師制度的法律基礎已確立，其中提及進修是教育公務員的職責，保障教師的進修機會，是權利也是義務。另外日本的教師政策，一直秉持「教師是一項專業」為其理念主軸。謀求教師職業的現代化與專業化（楊思偉，民89）。

#### （一）進修時間

1. 職務研修：接受教育委員會或校長的職務命令而參加，為應做的職務。
2. 職專免研修：「專務專念免除研修」，於上班時間不妨礙教學的情況下參與研修活動的進修活動。
3. 時間外研修：上班時間之外，於自由時間所進修的進修活動。

## (二) 進修場所

1. 校外研修—校外參與進修。
2. 校內進修---校內參與進修。

## 二、英國教師進修採市場策略，規劃教師生涯

英國在 1998 年 12 月發行綠皮書 (green paper) 「教師：面對變革的挑戰」(Teachers: Meeting the challenge of change) (DfEE,1998) (簡稱教師綠皮書)諮詢時間到 1999 年的 3 月 31 日，在政策方面，提及幾項主要的教師進修策略 (蘇永明、李奉儒，民 89)：

(一) 採用市場策略，對教師進行評鑑，並據以調薪，將教師生涯規劃成五個里程碑

英國教師生涯規劃分成下列五個階段：

1. 取得合格教師資格(Qualified teacher Status, QTS)；
2. 進入引導期(induction)；
3. 申請越過關鍵評量(threshold assessment)；
4. 取得「高級技術教師」(advanced skilled teacher) 資格；
5. 成為校長。

(二) 甄選「高級技術教師」及其評量標準

英國綠皮書建議在 2000 年前設 5000 名「高級技術教師」，到 2002 年以前設置 10000 名，「高級技術教師」年薪達 4 萬英鎊，突破目前年薪上限 23000 鎊。而「高級技術教師」需接受下列六項的評量：

1. 所教學生成績表現優良；
2. 擁有良好的學科或專業知識；



3. 有良好的規劃能力；
4. 有良好的教學、管理、和訓練學生的能力；
5. 良好的評量和評鑑學生的能力；
6. 能有效教導和支持其他教師。

### (三) 強調校長領導的重要性

「教師綠皮書」以校長表現來核薪，表現優良年薪可達7萬英鎊。校長有三種培訓與進修，包括準校長、初任兩年內的校長、以及現職校長，採用集訓的方式，提供給優秀的校長以休假的方式來學院。

「教師綠皮書」的建議與相關措施已經開始實施，特色在於將教師進修與教師生涯發展結合，除了用大量的鼓勵方式，也提升了教師的地位。

目前英國師資培訓局採取的教師在職進修措施如下（蘇永明、李奉儒，民89）：

#### (一) 「TTA 在職進修基金」(TTA INSET funds)的運用原則與標準

此基金每年有一百萬英鎊以取得教師資格者的進修，使用的原則有下列三項：

1. 此項經費應使用於教師專業的長期發展；
2. 此項經費的使用，最終應反映在學校水準的提升；
3. 此項經費的提供係以提升教育品質為目的，並以明確、公開為原則。

而且在2000/2001年的申請項目中，規定以下的標準：

1. 經由改善學校教師的專業知識、理解、技能和效能，及校長的領導及管理能力的來改善學生的成績表現；

2. 滿足訓練和發展的需要；
3. 能經由內在和外在的品質管制來確認它對學校專業措施的改進；
4. 能導致教師取得大學以上階段的專業認定獲得學位；
5. 符合某些學校的特別需要，且有助於這些學校的發展；
6. 能經由研究和視察來反映，且能發展出學校教師的研究能力。

## (二) 教育標準局(OFSTED)對教師在職進修的外在評鑑方面

1998年起師資培訓局支助的資金實行情形，由教育標準局來進行外部評鑑，受支助者可選定最能反映在職進修成效的項目以供評鑑。

英國的教育與就業部(Department for Education and Employment, 簡稱 DfEE) 於 2000 年 2 月 11 日發佈的諮詢文件「專業發展：教與學的支持」(Professional development support for teaching and learning)，諮詢時間到 2000 年 4 月 20 日。這篇報告指出把教師進修變成是「一個學習的行業」(a learning profession) (第一條)，並訂下十大原則 (第四條) (蘇永明、李奉儒，民 89)：

1. 一個有效能的教師應以專業發展為優先要項，並積極參與，且學校和教師有共同的責任在政府的支援下，進行教師的專業發展；
2. 專業發展應以提升教室的教學水準為要務，因此，在進修的過程中一方面是與其他人學習專業智能，另一方面即在增進學生的學習效能；
3. 應提供廣泛的學習機會來滿足各種不同的需求；



4. 專業發展的過程也要兼顧機會的均等；
5. 教師應該從工作中和能力強的人學習，在教室中有機會與其他專業人士學習；
6. 應不斷努力去找出時間和資源，以進行專業發展；
7. 「資訊科技」(Information and computer technology, ICT)應該扮演主要的角色，以方便個人可在不受時間和空間的影響下，進行學習；
8. 專業發展的提供必須是高品質的，而且教師和學校也應該是挑剔的消費者；
9. 良好的規劃和評鑑是成功的專業發展活動成功的要件；
10. 應用「資訊科技」的潛力，盡量提供各種成功和失敗的經驗使老師們能共享。

三、德國教師進修由各邦負責，主要由教師研習機構策劃與執行

德國教師進修體系中，中央僅負責統籌基本架構，實際規劃由各邦自行負責，主要策劃與執行單位為教師研習機構，近年來學校本身舉辦教師在職進修也蔚為一股主要風氣。德國教師具有公務員身份，聯邦法令也明訂公職身份，近來學校法令更明訂中小學任教的教師，皆有在職進修的義務，與在職年資無關，也不涉及升遷問題（楊銀興，周蓮清，民 89）。

德國各邦在教師進修執行機構方面，儘管大格局與基本架構雷同，但各邦展現不同組織與執行方式，是德國教師在職進修體制的一大特色。例行性的教師在職進修通常由邦立教育機構（教師在職進修分支單位或部門），或獨立的邦立教師在職進修機構負責，某些省分（如 Bayern、Rheinland-Pfalz）則由區域性、地方性或中下

層教育視導單位負責；各層級或中央與地方以及獨立機構間的相互合作也經常發生（楊銀興，周蓮清，民 89）。

詳細在職進修體系方面的介紹如下（楊銀興，周蓮清，民 89）：

- （一）中央級：各邦設立的教師在職進修機構名稱不一致、數目也不同，視各邦教育制度發展情況而定。大部分幅員較大的邦皆設有獨立的邦屬教師在職進修機構一至四所不等，視各邦教育制度發展背景、財務狀況，以及對教師進修重視的情況而定，協調其他相關教育行政機構，統籌規劃邦內所屬機構辦理中小學教師在職進修。
- （二）區域級：中央機構統籌規劃、或委託分支機構、部門規劃，由中央的學校視導單位、地方政府與政府執行。
- （三）學校級：為求教師在職進修落實，近年來逐漸重視由各學校自行舉辦的校內教師在職進修活動，且有逐漸成為主流的趨勢。

四、美國教師進修係屬各州教育權利，聯邦教育部層次以經費支援美國方面，美國憲法第十條修正案規定：「凡憲法未受與聯邦，而又禁止各州行使的權限，均保留餘各州或人民。」因此教育之最高權利分屬各州；美國教育部如要動任何教育政策，必須從國會著手，由國會議員在參、眾兩院通過相關法案之後，才能在教育部編列相關經費以執行該項政策（蔡清華，民 89）。

五、法國教師進修由教師養成院負責

法國方面，法國教育行政採中央集權，由中央教育部統籌運作，中小學教師在職進修由「國家教育人員培訓委員會」（Mission



Academique a la Formation des l` Education Nationale, 簡稱 MAFPEN) 改由教師養成院(Institat Universitaire de maitres, 簡稱 IUFM)承擔。有關法國教師進修將由 MAFPEN 轉移到 IUFM 和大學區合作的政策轉移，官方文件殊少見及。以下根據翁福源、楊深坑（民 89）訪談資料及 1998 年 6 月 18 日 Strasbourg 大學區總長 Marc Debene 和 Strasbourg IUFM 校長 Denis Goeldel 所簽署的「特拉斯堡大學區與師資養成學院關於教育人員修教育組織協議」規定事項說明如次：

#### （一）大學區總長與 IUFM 聯合之目的

- 1.使進修教育和師資養成教育合作，以延續養成教育；
- 2.強化進修教育之大學層面，使各級教育人員能適時更新其知識，符應現實需求，在教育與學術上均能有所發展；
- 3.拉近中、小學在職進修課程；
- 4.使參與進修人員更具多樣化、進修內容更豐富。避免某一教師將某一全部時間完全投入進修之情況；
- 5.適應教師、學校及學術機構之需求，並連結專業實務與進修課程；
- 6.在 IUFM 中提供各類教育人員生涯發展所需的學術、教學及各種不同文化環境，並與各類型的進修教育之教學人員合作。提供教學技術與工具所需的相關文獻。

基於上述目的，大學區總長須與 IUFM 合作，共同規劃與執行教師進修教育。

#### （二）進修課程之訂定與執行

### 1.進修教育政策之擬定

大學區總長須為學區內教育人員釐定進修教育政策，以形成每年的年度進修課程計畫。年度課程計畫之擬定須考慮為工作適應、實務及職業發展、與任教機構環境相關、國家需求以及職位晉昇相關等提供進修課程。

### 2.進修課程計畫之形成

學區內進修課程計畫之擬定由大學區總長總其成，並由全體督學會同人力資源主管、IUFM 校長、學校校長、進修教育講師、大學校長、教師工會代表等研究本學區之需求完成課程計畫。

### 3.課程計畫之推動

大學區內之進修方向、優先目標、學員類型、進修速度及財務來源等由大學區總長負責。至於課程計畫之細部工作，如架構、目標、內容、教學方法、授課教師及實施日期、時間、地點等均由 IUFM 加以明確的訂定，交由大學區總長處印行，而由學區督學及省級所屬主管發送各單位。

#### (三) 進修課程之實施

有關課程實施方面，大學區總長彙整進修人員名單及其資格，送到 IUFM，並編擬經費。IUFM 選擇進修課程之講師，並依課程性質，運用不同教學方法進修教學。並於課程結束後將課程實施結果及實際支用經費送交大學區總長公署。

#### (四) 進修行政與經費

有關進修所須行政人員及經費，由大學區總長編列預算，以符



應 IUFM 之需求。預算如不符所需，由大學區總長向教育部建議，提高預算。至於各區所需設備亦由大學區總長公署編列。

#### (五) 進修之評鑑

進修評鑑由大學區總長組織對進修教育之總體評鑑，針對課程效果、年度內進修的實施情形、學員及其任教學校對於進修的滿意度等進行總體性的評估。IUFM 有責任將上述資料提供大學區總長公署，IUFM 亦須完成一份年度進修教育之分析報告，提供大學區總長公署，作為改進進修教育之參考。

## 第四節 教師進修途徑、課程與教學的內涵

### 壹、教師進修途徑

#### 一、台灣地區

「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」規定(教育部，民 86)：教師的在職進修須與其本職工作或專業發展有關(辦法第三條)，其方式有：參加研習、實習、考察、進修學分或學位、或者教育行政機關認可的進修研究；進修的範圍則須與教學訓輔、課程教材發展、教學評量、學校行政、教育研究等專業與專門之知能有關。進修時間則以寒暑假、夜間、週末、特定時間實施為原則(辦法第七條)。臺灣地區教師進修的現況乃是針對全體教師進行的進修，也將學位進修列為第一優先，由教育機構負責兼辦進修事宜。

分析進修途徑後，管道暢通與廣佈是現代教師得以接受終身進修的先備條件。對教師而言，宣傳終身學習資訊的最有效管道，依序為「大眾媒體(如報章雜誌、電視、廣播)」(31.01%)與「透過學校行政體系直接宣傳或發送資料」(27.75%)，再次是「網際網路(如設立網站或寄發個人電子信件)」(21.35%)，以及「舉辦研討會或座談會」(17.79%)等(教育部統計處，民 88，6)。是故，進修訊息透過多管道廣為流通，甚為重要。

湯維玲等人(民 89)調查台灣地區國中小學教師與專家、行政人員對進修制度意見發現：參加進修的人員最好是依參加者自己的興趣做決定，以及依據參加機會的公平原則作為遴選的參考。而決定參加人員最好的前兩種方式是「自由報名」與「輪流參加」。因



此自由報名與興趣原則，成為重要的選擇依據。而且值得肯定的是大部分（近七成）的學校行政人員或校長是鼓勵教師參加在職進修活動的，至於「不鼓勵也不反對」二成四左右比例的學校行政人員，也是需要注意的部分。

## 二、大陸地區

大陸地區中小學教師進修方式，一般以業餘進修、自學、函授、短期培訓為主，以脫產離職進修的中、長期培訓為輔。教師在職進修的方式主要有六種（唐玉光，1995；張松田，民 87；劉問岫，1993；顏慶祥，民 87）：

- （一） 教師自學：無合格學歷中小學在職教師利用業餘時間自學，最後可參加大陸「自學考試」。考試合格一科，即取得一科合格證書，合格學科累計到某一「專業」所規定的全部課程，即取得學歷證書。
- （二） 學校本位在職進修：目前中國大陸比較發達的地區嘗試進行學校中心的在職進修方式（亦即在中小學校內進行研修、討論等），邀請優秀且富經驗的中小學教師或學科專家蒞校講座和討論或進行教學觀摩。
- （三） 短期進修：如各地教育學院、教師進修院校或教研室，舉辦教材教法短訓班，這一類短訓班一般有兩種情況，一種是為不能勝任教學工作的教師舉辦的；一種是為講授新教材有困難的教師學習新教材而舉辦的。
- （四） 舉辦講座或報告會：如各地教育行政部門或教育學院、教師進修院校、教研室，舉辦專題講座或報告會，組織教師學習

新知識，了解教育發展的新成就。

- (五) 學位進修：這種培訓班由各地教育學院、教師進修院校舉辦，有離職進修和業餘進修兩種形式。其主要在進修學位課程，學員結業，若考核合格，發給學歷證書或其它有關證書，可以此享有與全日制高等師範、中等師範畢業學生同等待遇。
- (六) 其它方式：如夜大學、函授、廣播電視教學等。函授教育之培訓形式多用於廣大農村地區在職教師的培訓；大中城市則有為中小學教師開辦夜大學、電視大學、廣播電視大學等。

### 三、日本

日本的進修體系，將「在職進修」以「研修」代替。在進修內容上有幾項區分（楊思偉，民 89）：

- (一) 基本研修：依據教職年資區分為初任者研修、教職經驗研修（五年、十年、二十年）。或依據職位研修分為校長、教頭、教務主任、學生指導研修等。
- (二) 專門研修：專門研修分成兩類，一類為學科的研修，如國語、數學等學科的進修。另一類為教育課題的研修，如資訊教育、國際理解教育，以及學生指導等課題的研修。
- (三) 學位研修：在新教育大學或一般教育系統研究所的學位進修。目前改革強調要取得「專修免許狀」，以進修研究所取得學位為原則。

### 四、英國

英國教師進修的方式如下（蘇永明、李奉儒，民 89）：

- (一) 目前每年五日的貝克日(Baker's Days)將繼續，可能再增加一



天，以用於「成效管理」

1987年訂定「教師與薪資條件法」(Teacher's Pay and Condition Act)規定教師一年必須履行1265小時的教學契約(姜添輝,民87),中間包括五天的「專業發展日」(professional development days)。由於當時的部長是Kenneth Baker,所以又稱為「貝克日」(Baker's days),這些也列入「標準基金」(Standards Fund)的補助項目。

## (二) 資助修習碩士學位

1965年起,英國開始頒給教師在職進修的碩士學位。目前如在中小學擔任實習教師的輔導老師(mentor)可以同時以行動研究的方式,一邊在大學教育系修習如何指導實習教師,一邊實際指導實習教師,至指導結束,自己也修到了碩士學位。

(三)經由「燈塔學校」(Beason Schools)、「特殊專門學校」(Specialist Schools)、「教育行動區」(Education Action Zones)、「都市學校卓越計畫」(Excellence in Cities)、和高級技術教師的管道來學習。

## 五、德國

德國教師在職進修途徑可區分為兩種情形(楊銀興、周蓮清,民89):

### (一) 教師在職進修

這項進修目的是為增進教師的專業能力。為了適應社會變遷及加強教師勝任學校職務的能力,多由學校本身或教師在職進修機構來安排進行,主要在增進教師的專業能力(包括教育、心理、學科知識以及學科教學能力),舉辦期限通常為三至七天,不記學分,也不涉及學歷的升級。

## (二) 教師繼續進修

這項進修是協助教師取得勝任較高層級職務的專業能力（如我國的校長、主任儲訓），或第二教學專長，通常與大學互相結合，大學專門為中小學教師開闢大二專長，或為更進一級學校任教所設相關的進修學分課程。

## 六、美國

美國中小學教師在職進修制度的推動機制，主要建立在教師證書的發給上。透過教師證書發給的種類與有限年限的方式，讓中小學教師有繼續進修的動力。目前全美有 40 個州對於中小學教師設計有兩種以上的證書，其中有 27 州規定中小學教師必須在取得「第一階段教師證書」(first-stage certificate)若干年之後必須取得「第二階段教師證書」(second-stage certificate)，才能繼續執教。在換證的過程中，教師必須提出專業成長的證明，亦即參與在職進修之相關證明，才能換證。

美國中小學教師在更新教師證書時所應檢附的專業發展證明應包括：1.繼續教育學分或時數 2.服務年資 3.教學或進修時數，其中以繼續教育學分或時數為最普遍，大多要求六學分，其次是服務年資，亦即檢核的時程，又以每隔五年檢核一次最為普遍。專業發展活動的提供單位以大學最受青睞，其次是地方學區（地方教師中心），再其次是州教育廳（蔡清華，民 89）。

美國在職進修的途徑有下列幾項（蔡培村等人，民 85）：

- (一) 大學或學院全部時間制課程：此種課程乃提供帶職帶薪休假之中小學教師入學上課，為期一年或一學期。
- (二) 大學或學院之暑期班和夜間班：大學利用暑期或夜間開設



進修課程，以供中小學教師在職進修，教師可選修學分獲進修學位。

- (三) 校外推廣課程：此課程乃由大學指派各科合格教學人，輪流到校外的推廣中心授課，使教師能利用下班後的時間到附近的推廣中心選修大學學分課程。
- (四) 空中教學：有些大學利用學校附設的教育電視台開辦學分課程以供在職教師進修，這些學分課程包括各種學科、新教材與新教學方法。
- (五) 研習會：一般研習會分為「有學分的研習會」(credit workshops)與「無學分的研習會」(noncredit workshops)兩種，前者多由學區與大學合作，通常是每週下午或晚上研習三至五次；後者時間較短，大約是七至十天，有些由大學辦理，有些由學區辦理。

Neil(1986)分析美國自十九世紀以來有十一類傳統在職進修方式：

- (一) 研習機構：補充模式或發展模式，均源自學術傳統充實專門能力，或專業傳統視博雅教育學習原理原則。
- (二) 讀書會：在教師協會或教育廳協助下成立之合作性小組，共同閱讀，寫回饋心得分享，屬於半自願性、證書可更新或升級。
- (三) 暑期學校：自願參加。
- (四) 督導
- (五) 教室(學)觀察(摩)/示範
- (六) 課程改變(發展)

(七) 工作坊 (研習會)

(八) 行動研究

(九) 教師研習中心

(十) 休假進修

(十一) 至大學校院進修

由上述可見美國教師進修的方式的多元性與彈性，除研習機構與大學校院機構之外，課程發展、觀摩、讀書會、工作坊、行動研究等均是教師進修，提升專業能力的方式。

## 貳、教師進修課程與教學內涵

教師進修的內涵可分為「專門知能」、「專業知能」與「一般知能」。其中「專門知能」包括學科知識、教材發展和研究知能；「專業知能」涵蓋教學技術、教育新知、班級經營與學生輔導；「一般知能」則不外人生修養、家庭婚姻、身心健康、休閒理財與人際管理等(蔡培村，民 85，164)。以下分述台灣地區與主要國家教師進修課程與教學的內涵，包括開設的課程、開設的時間、教學的方式、教學的師資等。

### 一、台灣地區

根據吳明清等人(民 84，129-136)調查研究國小教育人員意願與需求，以及師範校院初等教育研究所(後改稱國民教育研究所)四十學分班的課程與辦理方式，研究發現結果得知：國小教師進修活動內涵以輔導知能、教育理念和專業精神之類者居多，進修時間為一



週及一週內者為多，教學方式以專題演講最多、其次教學觀摩、實際操作最少，進修困擾為時間無法配合或名額有限。至於進修的目的是為增加專業知能；期望的教學方式以實際操作為主，專題演講與教學觀摩為輔；進修的報酬為未來更換教師證書，不一定需要獎勵。如以四十學分班對課程安排的期望為「電腦知能與應用」、「班級經營」之類的知能，課程開設符合教師需求為優先，以解決教育問題的能力培養和教學方法技術為主，也建議分組設計課程，內容包含各科系專門課程。

陳舜芬等人（民 85）提出在教師進修的時間上，應規劃短期為主，且不要影響學期中的教學活動；另建立「休假進修」或「減課進修」的制度。在教師進修品質的提升方面，提供給教師全學期教師進修的資訊；進修課程應於事前進行需求評估，事後進行評鑑；進修師資的安排與課程安排避免與職前教育重複；特教研究所應提供特教教師進修深造而非職前培育。

再從教育部統計處(民 88，4-6)舉辦的「跨世紀對談」問卷統計結果得知：認為有效增強教師教育專業、提昇教學品質的進修方式為「舉辦互動式研討、研習活動」(51.05%)，其次才是參加學位班進修(20.77%)、參加學分班進修(17.77%)、舉辦專題演講(7.12%)等；而教師終身學習最迫切的需求依序為：「充實各種電腦應用知能」(48.65%)、「進入大學修讀學分或學位」(17.21%)、「加強文化藝術新知」(16.89%)、「學習外國語文與鄉土語文」(10.78%)等進修內涵。

湯維玲等人（民 89）調查研究報告中發現課程與教學方面：「充實專業知能」是教師參加進修的最主要目的；若能事先公佈進修行事曆、或透過行政體系宣導發送，及以網際網路建立教師終身學習

的宣傳管道，讓基層教師瞭解進修的資訊，方有助於教師進修的規劃。至於建立教師終身學習所需之知能有「終身學習能力」、「資訊科技運用」、「未來社會知能」、「批判反省能力」和「加強外語能力」；目前進修課程可朝向增進教育新知、教學技能、課程設計與發展、學科教材教法、班級經營、與輔導知能著手，以增進教師的能力。若從最需要辦理的研習科目思考，分別是：資訊電腦、輔導知能和鄉土教育。在進行課程設計時的依據方面，教師實際需求、依上級經費多寡，以及過去承辦經驗為多，反而依舉辦研習的目的為最少，此乃設計課程者需要加以改進之處。至於學校舉辦進修活動進修課程認定問題，研究發現贊成由學校核定送教育局核備乙項居多。就教學而言，互動式研討、教材教法研習、參觀演示等進修方式，最能增進教師專業知能。實際進修時間：國中小學教師選填目前教師參加進修活動的實際時間，較集中安排在週三下午、平時上課時間、寒暑假，以及週六日。理想進修時間與理由認為以寒暑假、周三下午和平時上課時間為最多。而選擇進修時間最主要考慮的依據，其順序是以不影響正常教學、不影響個人作息和自己較有時間為最多。對研習主題學有專精，以及具有中小學教學經驗，熟悉目前教學狀況是較佳的師資人選條件。整體而言，為了擴大進修效果，將研習資料影印發給全體教師、做書面資料影印發送與教學演示是受試者認為最能推廣的三種方式。

綜合言之，目前教師進修課程在師範校院與研習機構多舉辦專門與專業課程的研習、學分或學位班；而逐漸重視的學校本位教師進修活動，可提供短期與快速的進修課程；目前教師對電腦應用知能課程的需求頗為殷切，也希望聘請學有專長與瞭解教育現場的師



資，以多型態的教學方式進行進修，。

## 二、日本

日本的進修制度從內涵、時間、機構來說明（楊思偉，民 89）：

### （一）進修內涵

1. 行政研修：義務研修，由行政機關所辦的研修活動。
2. 民間研修：自主研修，由教師個人或團體自發自動的研修。

### （二）辦理進修機構

1. 國家（中央）辦理：管理層研修，包括教職員等中央研修講座，是一種以全部教師為對象的研修。
2. 縣（都道府縣）辦理：依據教師經驗長短的研修方式（初任者研修、五年、十年、二十年經驗者研修）；也有依職位功能所進行的研修（校長、教頭及教務主任研修）；專門研修（學科指導、教法、特別活動、學生指導等）；長期派遣研修（大學、研究所、民間企業之派遣研修）；教育研究團體或教師組織辦理研修（自主性的教學研究會、課程研究會等）。
3. 民間團體辦理：教師組織分為三類，一為職員團體：由教師團體所組成的日本教職員組合（日教組）、日本高等學校教職員組合（日高教）等都是這類團體。第二類教員職能團體：以意識、行動、生活利害等共通性為基礎，如：校長會、教頭聯合會等團體。第三類教育研究團體：教師以研究教育學術為目標的團體。上述三類團體均可辦理教師研修活動。

### （三）研修人員

1. 初任者研修：新任教職工作者，1989 年起實施為義務性質。
2. 中堅教師研修：徵調年資五年、十年或二十年以後的教師

參加研修。

3. 管理職的研修：教頭（副校長）、校長之新任者或任期經過一段時間後，安排參加研修。

### 三、德國

德國教師在職進修課程，德國各邦多經由聯邦部長常設會議（KMK）的協調，訂定課程內涵重點與主要類目的基本架構，其內涵分述如下（楊銀興、周蓮清，民 89）：

#### （一）課程形式：

1. 大型會議（Tagung）：以大型研討會方式邀請專家學者或教育行政人員，演講有關教育政策、重要教育法令或相關政治議題。
2. 專題研究（Seminar）：大多數課程以此形式進行，可針對不同學科或跨越學科形式的統整教學。
3. 活動安排（Veranstaltung）：課程安排的準備、開始、合作與系統活動，教師研習機構與其他支援系統或其他社會機構的合作。
4. 工作圈（Arbeitskreis）或工作群（Arbeitsgruppe）：在大型會議或專題研討中，按題目重點成立專題工作小組，多方並深入蒐集與組織資訊。

#### （二）課程內涵：

課程通常以理論與實際的結合為前提，分門別類安排之。

1. 一般教育理念與教育工作的共同需求，例如：「學校如何與社區結合」、「學校本位發展」或「邁向健全運作的學校」等。
2. 不同年齡階段學校教師的特定教學，例如：「討論中的國小



- 實務課程」、「國中階段的外語教學」或「高中生的升學抉擇」。
3. 對學科需要的專門知識，例如：「歐洲的外語，溝通與合作的關鍵」、「青少年的天文知識」或「青少年的藝術修養」。
  4. 從個別學校類型，提供相關知識的專題演講，例如：「國小的外語課程」或「聽障學生的口語教學」。
  5. 針對社會變遷，教師面對青少年問題所需要的各種生活專題知識（藥物、急救、交通等），例如：「青少年，社會與政治」、「認識毒癮與藥物」、或「心肺復甦術的運用」。
  6. 個別教師本身實際教學生涯要面對的知識，例如：「教師如何面對班級學生的衝突」或「多媒體與網路的運用」。

### （三）課程的實施

1. 結合社區資源，教師研習中心與民眾高等學校。
2. 遠距教學及網際網路的運用，大部分的教師研習機構均已設有網站，提供各項資料，尤其課程的選擇方面。

### （三）授課人員及場所

通常由（資深）教師、大學教師、校長、專題研究主持人、學科教學群（研習機構及視導機構內專職人員，或由學校資深教師兼職），校內進修也可禮聘這些人。教師在職進修機構皆提供講習及住宿場所，也可透過遠距教學方式辦理。

### （四）參與教師在職進修資格

參與教師在職進修資格在各項活動項目手冊中均有規定，通常活動項目性質因學校類型而異，參與資格也因此有所限制。教師只要符合基本要求，不論年資深淺，依據法律皆有權以公假或公差方式參與各項與本職相關的教師在職進修並享有其附帶權益。

#### (五) 教師在職進修實施方式

教師參與進修制度化的一般形式包括以教學學程、工作小組、會議、多日方式由教師在職或繼續進修機構籌畫進行，各學校也以半日或全天方式在校內自行實施，近年來由於校內教師在職進修備受重視，活動項目與形式有相對增多。



## 第五節 教師進修制度改革與教師專業發展的探索

### 壹、教師進修制度改革

學校本位(school-based)的教師專業發展是近來歐美教育改革與教師專業發展重視的趨勢。「學校本位」的教師專業發展意指教師的專業活動應儘量配合學校的需要推動，儘可能利用學校場所進行，同時師資培育機構也將教學和研究活動盡量移至中小學，和學校實務情境結合，直接協助學校推動專業發展；至於專業發展活動型態則有參觀與觀摩、協同成長團體、協同行動研究、引導式自我探究、一般專案研究、個人導向式學習等六大類(饒見維，民 86，80-81)。國內實際的例證有國立花蓮師範學院和花師附小的「協同行動研究」。另吳明清(民 86)對教師進修的政策目標與制度規劃的建議中，也提出進修制度需重視學校的進修功能並加以發揮，賦予學校適當的權責與充足的資源，方能營造學校為專業的社群，成就學習型組織的願景。

外國的改革趨勢以日本為例說明之(楊思偉，民 89)，日本對於現職教師的進修，已逐漸擴大進修研究所的機會，可從下列兩項作法看出，分別是 1996 年度起東京學藝大學與兵庫教育大學合組「連合大學院」設置博士課程，與 1998 年 6 月 23 日，日本教育職員養成審議會中的「大學院等特別委員會」發表一篇「有關積極利用碩士課程以培養師資的應有作法」報告，前者為教師養成系統大學最早的博士課程，具有象徵意義；後者強調為提升教師資質，應提供教師利用全職或在職進修的方式，攻讀碩士學位。而日本長期

研修的派遣地點和實施的狀況，發現派往研究所（大學院）、研究機構或海外的人數逐漸佔有較大比例，其他派到民間企業體驗經營管理等方法亦逐年增加中；另外 1988 年修改證照法（免許法），增設「專修免許狀」使得有更多的教師想到各大學大學院進修。

英國方面，於 1998 年 12 月教育與就業部(DfEE)提交國會的「綠皮書」，乃是改進教學專業的計劃，對於校長、教師的表現與潛力給予發展與獎勵，同時也對所有學校教職員試驗「個人學習帳戶」(Individual Learning Account)，增強在職訓練；這種較佳的訓練目標即是使表現良好的教師在其專業快速提昇地位，也訂定以專業發展持續投入作為教師生涯的核心(李奉儒，民 88)。

英國另一改革趨勢則為學校本位(school-based)走向的進修、在職進修日益市場化的取向、進修方式的多樣化（蘇永明、楊銀興，民 89）。在學校本位走向的進修上，英國整體進修趨勢，從原先以師資培育機構為中心，或是以補修學位的方式，逐漸走向學校本位的教師進修；Stenhouse 在劍橋發展出課程研究行動研究模式，帶動此一風。在職進修日益市場化的取向上，英國目前已把教師進修與調薪結合在一起，經由「成效管理」，讓教師能（薪水）快速跳級，事實上以形成教師分級，教師分級也是訴諸市場法則的管理方式；另外進修方式的多樣化方面，如 Stenhouse 的行動研究方式，五天的「貝克日」，「教師綠皮書」中又計畫用網站做為教師進修的媒介，都是英國在教師在職進修上的創舉。

德國在職進修的未來趨勢，除了由各校自行規劃主導外，將整合師資職前培訓、實習制度與在職進修成為互相銜接發展的完整體系（楊銀興、周蓮清，民 89）。



美國的在職進修趨勢近來有以下五方面(Abdal,1989)：

(一) 以研究為基礎，省思重要的改革趨勢並促進學校的改革，該模式以成人學習模式和發展階段為基礎。

(二) 在職進修的目的在培養教師檢視與評估自己的教學，使自己成為具有探究、反省的實踐者。

(三) 在職進修強調集體合作，教師通力合作，同儕領導。

(四) 在職進修目的在培育教師參與學校各種議題，並具有決定的權力與能力，以改變原有的科層體制結構。

(五) 以多樣不同的教育人員方案增進專業，提升教師品質。

## 貳、教師專業發展

### 一、教師職級制度與教師專業發展的可能關係

由於目前我國教師專業尚未建立生涯進階制度，各級學校資深優良教師能發揮督導或提昇教育專業水準的機會不多，因此國內教育學術界有部份學者倡議建立「教師職級制」引發教師專業發展動力(饒見維，民 86a；歐用生，民 88)。不過教師職級之劃分涉及的不僅是薪資報酬、工作負擔、職位晉升與待遇公平合理等問題，也涉及對教師專業性質的認定(楊深坑，民 88，27)。

根據顏慶祥(民 87)的研究，中國大陸中小學教師採職務分級制，將中小學教師主要分為四個等級，名稱為：小學高級教師、小學一級教師、小學二級教師、小學三級教師；初中：中學高級教師、中學一級教師、中學二級教師、中學三級教師；高中：中學高級教師、中學一級教師、中學二級教師、中學三級教師。從一個職級晉升到另一個職級所需的條件(標準)通常要有合格的學歷和一定的

教學年資；如小學教師須有中師或高中畢業學歷，初中教師要有師專或專科學歷，高中教師要有師院、師大或大學學歷。從一個職級晉升到另一個職級一般需要3至5年，有特殊貢獻者可以直接晉升，不受年限限制。不同職級的最大區別在於待遇上，如中學二級教師和中學三級教師每月薪資平均相差十餘元；中學一級教師和中學二級教師每月薪資平均相差三十餘元；高中教師不同等級相差約五十元一個檔次。此外，職級越高，各方面條件也越優先，高級職稱的教師擔任校長主任的機會比較大。教師進修與教學表現是評定職級升遷的主要依據。

蔡清華（民85）發現1980年代以來美國中小學實施的中小學教師職級制度，多著重於制度層面。

#### 一、制度層面之成效

根據美國「南方各州教育委員會生涯階梯資料中心」(Southern Regional Education Board Career Ladder Clearing House)的調查，多數的州均不斷增加該項方案之經費。例如，猶他州在1984/85年編列一千五百萬元預算，其後每年均增為四千一百萬元(蔡清華，民85)。

#### 二、對教師之影響

教師生涯階梯方案最基本之目的即在增進教師對教學工作之認同，猶他州在1985年及1991年曾針對教師進行調查，得到下列幾項發現(蔡清華，民85)：

1. 該州有絕大多數的教師認為生涯階梯方案使得教學工作更富吸引力；
2. 百分之九十八的教師參予該方案而且希望繼續參加，尤其是任教十年左右的小學教師；
3. 許多教師認為該方案對其教學方式有正面影響並且對學校之



教學氣氛有正面影響；

4. 有百分之九十的教師認為該方案提供教師有機會嘗試各種不同的任務，如擔任師傅級教師或教師生任等；
5. 教師認為該方案最有吸引力的是每年教師聘約延長(由十個月延為十一或十二個月),對教師士氣的提昇最有助益；
6. 將近百分之八十的教師認為優秀教師確實能在該方案中得到肯定並獲得實質獎助。

### 三、對學校效能之影響

有關生涯階梯計畫對學校效能的影響，一項以猶他州五所學校(三所小學、一所初中、一所高中)為對象完成的質的研究，比較其在「達成目標」、「維持素質」、「持續調適」等三項活動上之表現，結果有下列三點發現(蔡清華，民85)：

1. 個別學校領導者(校長)與該校教師互動的情形，影響生涯階梯計畫在該校落實之程度。
2. 生涯階梯計畫在各校實施與調整的方式影響到其對改善該校教育素質之成果,而這也受到該校教師對生涯階梯計畫的知覺影響。
3. 不同的學校對於教師工作內容之調整常可反應該計畫實施的成功與否。

### 四、對學生學習成就之影響

任何提昇教師素質之努力，其最終目標即在改善學生之學習成就。不過，近來有許多研究主張在規劃教師職級制度之前，應先做好學生的「需求評估」(needs assessment)，以使多出的教師資源做更切合學生需求的運用。

五、從美國中小學教師生涯階梯的代表性實施案例，有下列幾點發現（蔡清華，民 85）：

- 1.攸關教師專業權益的教育改革如能由教師主導，則其成功之可能性將大增。
- 2.教師或大學校院之教授來評鑑可能較為客觀，唯其大多未曾接受有關觀察評鑑之專門訓練，其評鑑結果之信度與效度頗令人懷疑。
- 3.所需經費之籌措亦是影響教師生涯階梯制度能否實現的關鍵。
- 4.以學校為對象的激勵方式在九〇年代之後似乎有增多的趨勢。不過最近又發現，為使教師資源作更有效之運用，規劃之初即應做好該學區或學校學生之需求評估，然後再據而設計各級教師之工作內容。

台灣地區對此教師職級的瞭解與分劃為何，近年來有學者積極投入研究。蔡培村曾調查中小學教師的生涯發展，並據此規劃教師的職級制度，分為初任教師、中堅教師、專業教師與資深教師四個階段(蔡培村主編，民 85)。若詳細說明中小學教師職級可分成下列幾級：(1)初任教師：實習教師通過甄選，成為合格教師者；(2)中堅教師：初任教師任職滿六年以上者，即可申請升等中堅教師的審查，通過者即為中堅教師；(3)專業教師：中堅教師服務滿五年以上者，即可申請升等專業教師的審查，通過者即為專業教師；(4)資深教師：專業教師服務滿五年以上者，即可申請升等資深教師的審查，通過者即為資深教師。蔡氏對於教師職級晉升的審查標準包括：(1)考績；(2)專業研修：包括教育知能、學科知能與行政知能；(3)專業表現；



(4)特殊表現以及(5)其他。至於教師職級晉升各階段專業研修的時數規劃詳如表 2.1。

表 2.1：教師職級晉升各階段專業研修的時數

研修機構 時數 教師職級	校內研 習	區域進 修	縣市教育 局委辦進 修	省市教師 研習中心 進修	師範校院或 其他學術機 構進修	合 計
初任教師→ 中堅教師	54 小時	22 小時	65 小時	32 小時	43 小時	216 小時
中堅教師→ 專業教師	43 小時	22 小時	43 小時	65 小時	43 小時	216 小時
專業教師→ 資深教師	43 小時	22 小時	43 小時	65 小時	43 小時	216 小時

資料出處：蔡培村主編（民 85）。**教師生涯與職級制度**。高雄：復文。頁 170。

蔡氏等人的研究乃是系統性地從「教師生涯進階」規劃進修的內涵、類型、場所與時間、獎勵措施以及應排除的進修障礙(蔡培村，民 85；蔡培村等人，民 85)，也試圖從教師的職級生涯發展進階，尋繹教師專業發展的軌跡。

不過張德銳(民 88)指出我國實施教師分級(或職級、生涯進階)制度可能會遭遇的問題有：(1)立法修訂速度緩慢，欲納入「教師法」或「教育人員任用條例」修法將曠日費時；(2)經費預算以目前教育財政難以支持研發、行政與激勵金等鉅額支出；(3)教師可能反對此一制度，產生心理壓力與抗拒；(4)教師評鑑公平性與合理性的問題；(5)教師進修制度配合的問題。因此，教師職級制度的實施尚有待解決的問題，需周延規劃，方能防其弊、揚其利。

## 二、教師專業進修與課程發展

從建立教師生涯進修體系、規劃教師在職進修重點的角度，茲引述國內學者從不同階段的教師需求，歸納課程內容與教學方式如下(蔡培村，民 84，60-70；蔡培村、孫國華，民 86，49-50)：

1. 初階教師階段：以學科知能、教學技術、班級經營與學生輔導等進修內容為主；可學分進修、講座與研討會、教學觀摩與演示、讀書會或成長團體等類型；進修場所則以教師研習中心、學校自辦進修、教育輔導團最為方便；利用週三下午與寒暑假進行之。獎勵措施可記功嘉獎、給予積分、補助進修費用等方式。
2. 中堅教師階段：加強學科教材研究、教育新知、學生輔導與人際管理；強化學位進修、專業學分進修、有結業證書的研習、讀書會或成長團體等類型；師範校院、研習中心、空中大學、學校自辦進修為主要進修場所；利用週三下午與寒暑假進行之。獎勵措施可晉級加薪、記功嘉獎、給予積分、補助進修費用等方式。
3. 專業教師階段：研修內容應偏重在學科教材研發、教學研究發展、教育新知、家庭婚姻、休閒理財與人際管理等項目。強化學位進修、研究所四十學分班進修、專業學分進修、讀書會或成長團體等類型；進修場所以師範校院、大學、研習中心、空中大學、企業機構與民間團體所辦的進修活動為主。利用公假進修、週三下午與寒暑假參與進修。獎勵措施可休假進修、帶職進修、晉級加薪、記功嘉獎與補助進修費用等方式為之。
4. 資深教師階段：研修內容應偏重在教材研發、教學研究發展、人生修養並注重身心健康維護等進修項目。進修類型強化課程教材研



究、研究所四十學分班進修、專業學分進修、讀書會或成長團體等類型；進修場所以師範校院、大學、研習中心、空中大學、企業機構與民間團體所辦的進修活動為主。可公假進修與寒暑假參與進修。獎勵措施可休假進修、帶職進修、晉級加薪、記功嘉獎與補助進修費用等方式為之。不過上述四階段的專業研修內容也會因學校層級不同而有所差異。

另外，從蔡培村（民 83）的研究中出高級中學教師生涯研修內容規劃（表 2.2）與國民中、小學教師生涯研修內容規劃（表 2.3、表 2.4）。

表 2.2 高級中學教師生涯研修內容規劃

生涯進階		各生涯階段的進階研習內容			
		實習教師--初任教師階段	初任教師--中堅教師階段	中堅教師--專業教師階段	專業教師--資深教師階段
專業研修內容	教學技術	1.口語表達適合學生程度 2.適度掌握教學進度	1.引起學生學習動機使其樂於學習 2.依教學特殊需要設計新的活動	1.兼顧知、情、意各方面的評量 2.依教學的特殊需要設計新活動	1.兼顧知、情、意各方面的評量 2.依教學的特殊需要設計新活動
	教育新知	1.閱讀教育新知相關書刊雜誌報導 2.熟悉各種教學法程序與應用時機	1.閱讀教育新知相關書刊雜誌報導 2.熟悉各種教學法程序與應用時機	1.積極從事教學研究並發表成果 2.了解近年來教育理念與方法發展	1.閱讀教育新知相關書刊雜誌報導 2.了解近年來教育理念與方法發展

班級經營	1.有效解決教室中的各種突發狀況 2.善用懲罰的原則與技巧	1.有效解決教室中各種突發狀況 2.活用教室管理技巧	1.活用教室管理之技巧 2.善用班級的自治幹部與組織	1.能與學生同制定與執行生活公約 2.善用班級自治幹部與組織
學科知識	1.經常與其他教師討論教材教法的问题 2.適當安排補充教材	1.經常與其他教師討論教材教法的问题 2.常吸收學科相關知識與教學資源	1.常吸收學科相關知識與教學資源 2.經常與其他教師討論教材教法的问题	1.常吸收學科相關知識與教學資源 2.經常與其他教師討論教材教法的问题
學生輔導	1.幫助學生適應學校生活 2.接納學生的意見並關心其問題	1.依照學生的個別差異來輔導 2.幫助學生適應學校生活	1.適當的諮商與晤談技巧 2.接納學生的意見並關心其問題	1.接納學生的意見並關心其問題 2.經常與學生家長保持聯繫
專業態度	1.遵守教育人員的有關法規及規範 2.對教學工作感到興趣	1.將教育當作是個人的終身事業 2.具有高度的教學工作士氣	1.具有高度的教學工作士氣 2.體會自己工作對國家的重要	1.體會自己的工作對國家的重要 2.具有高度的教學工作士氣
生活知能	1.人際關係 2.心理衛生	1.家庭婚姻 2.人際關係	1.健康保健 2.休閒娛樂	1.健康保健 2.休閒娛樂
行政管理	1.公共關係 2.政策法令	1.公共關係 2.行政溝通	1.校務規劃 2.激勵與領導	1.決策 2.校務規劃

資料出處：蔡培村（民83），201



表 2.3 國民中學教師生涯研修內容規劃

生涯進 階 研修內 容	各生涯階段的進階研習內容			
	實習教師--初任教 師階段	初任教師--中堅教 師階段	中堅教師--專業教 師階段	專業教師--資深教 師階段
教學 技術	1.口語表達適合學生程度 2.適度掌握教學進度	1.引起學生學習動機使其樂於學習 2.依教學特殊需要設計新的活動	1.兼顧知、情、意各方面的評量 2.依教學的特殊需要設計新活動	1.兼顧知、情、意各方面的評量 2.依教學的特殊需要設計新活動
教育 新知	1.閱讀教育新知相關書刊雜誌報導 2.熟悉各種教學法程序與應用時機	1.閱讀教育新知相關書刊雜誌報導 2.熟悉各種教學法程序與應用時機	1.積極從事教學研究並發表成果 2.了解近年來教育理念與方法發展	1.閱讀教育新知相關書刊雜誌報導 2.了解近年來教育理念與方法發展
班級 經營	1.有效解決教室中的各種突發狀況 2.能與學生同制定與執行生活公約	1.有效解決教室中各種突發狀況 2.善用懲罰的原則與技巧	1.善用懲罰的原則與技巧 2.有效解決教室中的各種突發狀況	1.有效解決教室中的各種突發狀況 2.善用懲罰的原則與技巧
學科 知識	1.經常與其他教師討論教材教法的问题 2.精熟教學科目的內容	1.經常與其他教師討論教材教法的问题 2.常吸收學科相關知識與教學資源	1.常吸收學科相關知識與教學資源 2.利用社區資源做教材	1.常吸收學科相關知識與教學資源 2.利用社區資源做教材
學生 輔導	1.經常與家長保持聯繫 2.接納學生的意見並關心其問題	1.適當的諮商與晤談技巧 2.依學生的個別差異來輔導	1.接納學生的意見並關心其問題 2.依學生的個別差異來輔導	1.接納學生的意見並關心其問題 2.經常與學生家長保持聯繫

專業 態度	1.遵守教育人員的 有關法規及規範 2.對教學工作投入 更多時間與精力	1.對教學工作感到 興趣 2.從教學工作中得 到滿足與光榮	1.遵守教育人員的 有關法規與規範 2.從事教學時應感 到精力充沛	1.體會自己的工作 對國家的重要 2.具有高度的教學 工作士氣
生活 知能	1.人際關係 2.心理衛生	1.家庭婚姻 2.人際關係	1.健康保健 2.休閒娛樂	1.健康保健 2.休閒娛樂
行政 管理	1.公共關係 2.行政溝通	1.公共關係 2.行政溝通	1.校務規劃 2.激勵與領導	1.預算管理 2.決策

資料出處：蔡培村（民83），202

表 2.4 國民小學教師生涯研修內容規劃

生涯進 階	各生涯階段的進階研習內容			
	實習教師--初任教 師階段	初任教師--中堅教 師階段	中堅教師--專業教 師階段	專業教師--資深教 師階段
專業 研 修 內 容	教學 技術 1.口語表達適合學 生程度 2.引起學生學習動 機使其樂於學席	1.引起學生學習動 機使其樂於學習 2.熟練的操作各種 教具與教學媒體	1.兼顧知、情、意 各方面的評量 2.依教學的特殊需 要設計新活動	1.兼顧知、情、意 各方面的評量 2.依教學的特殊需 要設計新活動
教育 新知	1.閱讀教育新知相 關書刊雜誌報導 2.熟悉各種教學法 程序與應用時機	1.閱讀教育新知相 關書刊雜誌報導 2.熟悉各種教學法 程序與應用時機	1.了解近年來教育 理念與方法發展 2.探討教學上問題 並嘗試新方法	1.了解近年來教育 理念與方法發展 2.積極從事教學研 究並發表成果
班級 經營	1.有效解決教室中 的各種突發狀況 2.能與學生同制定 與執行生活公約	1.活用教室管理技 巧 2.善用懲罰原則與 技巧	1.活用教室管理之 技巧 2.能與學生同制定 與執行生活公約	1.能與學生同制定 與執行生活公約 2.善用班級自治幹 部與組織



學科 知識	1.經常與其他教師 討論教材教法的 問題 2.常吸收學科相關 知識與教學資源	1.經常與其他教師 討論教材教法的 問題 2.常吸收學科相關 知識與教學資源	1.常吸收學科相關 知識與教學資源 2.利用社區資源做 教材	1.常吸收學科相關 知識與教學資源 2.利用社區資源做 教材
學生 輔導	1.接納學生的意見 並關心其問題 2.經常與學生家長 保持聯繫	1.接納學生的意見 並關心其問題 2.經常與學生家長 保持聯繫	1.依學生個別差異 來輔導 2.適當諮商與輔導 技巧	1.接納學生的意見 並關心其問題 2.經常與學生家長 保持聯繫
專業 態度	1.遵守教育人員的 有關法規及規範 2.對教學工作感到 興趣	1.為教學工作投入 更多時間和精力 2.對教學工作感到 興趣	1.從教學工作中擷 到滿足與光榮 2.具有高度的教學 工作士氣	1.體會自己的工作 對國家的重要 2.對教學工作感到 興趣
生活 知能	1.人際關係 2.心理衛生	1.家庭婚姻 2.人際關係	1.健康保健 2.休閒娛樂	1.健康保健 2.休閒娛樂
行政 管理	1.公共關係 2.政策法令	1.公共關係 2.行政溝通	1.校務規劃 2.激勵與領導	1.決策\ 2.預算管理

資料出處：蔡培村（民 83），202