

## 附 錄 二：歷次焦點團體訪談會議記錄

### 附錄二

#### 壹、第一次焦點團體訪談會議記錄

面對面溝通研究計畫與討論焦點團體的議題並確立之，安排每次團體訪談的日期與時間。

### 附錄二-1

#### 貳、第二、三次焦點團體訪談會議記錄

「建立教師終身進修制度」之研究焦點團體討論會議記錄(880529、  
880530)

日期: 88年5月29日

88年5月30日

地點: 國立台灣師範大學 教育學系

主席: 王秋絨教授

記錄: 謝美慧

出席人員: 楊深坑、周蓮清、李奉儒、汪履維、梁忠銘、舒緒緯、湯  
維玲、陳勤惠、呂小陸

本次討論主題: 1. 教師在職進修政策  
2. 教師在職進修法令  
3. 教師在職進修機構 (含各種教師組織、民間團體)

#### 一、日本 (報告人: 梁教授忠銘)

1. 法令規定: 日本「教師公務人員法」立初任教師研究標準。教師分為國家公務人員 (如大學附小) 與地方公務人員 (縣市町村)。教育基本法中並沒有明訂教師研修問題，接而衍生的學校教育法亦無。教育公務人員特例法則補充研修權利，分成自主權利與行政義務等兩部分。行政研修為必要的，而自主研修則屬自願性。
2. 進修要求: 助教諭是乙種教師資格，助教諭要升到教諭通常不會有太大的問題。但是如果是教諭要升教頭就通常要累積多少的進修時數、要校長推薦。日本並沒有一個罰責促使教師升級，要靠教師本身對自我的要求。在研修當中最不受教師歡迎的是行政研修，教師認為進修是權利不是義務，應該要自我上進，而不是被推上去的。特別有好感是特別研修，覺得特別受惠的是校內研修，因為老師與老師之間的溝通促進專業職能比較重要的。
3. 進修內容: 文部省委託類似於自主研修與行政研修中間的研修，年齡在

35-40 歲，準備升上教頭，研修是校長指派的有希望升上教頭者去參加研修，一星期五天，從早上八點半到晚上九點半，整天的、集中的、行動受限、自費的，相當 1000 台幣的費用。日本講習是委託大學來辦理居多。

4. 長期研修問題(周教授蓮清)：一般在職進修多半是很即興的，是否有長期性的？日本在職進修最高可以留職留薪兩年。資格受到平日考核、當老師的年限、教育委員會初級的甄試。在德國小學老師教書十年就可以休假一年，休假的一年剛好可以進行在職進修。但是日本沒有這個制度，日本長期進修是相當好的條件。進修資格中勤務績優、身心健康是由校長第一關評鑑、在經過教育委員會的甄選，通常包括兩個階段，一個是筆試，一個是面試。希望可以得到各種研修的條件、誰來審核這些條件、在運作的過程當中，是否有發現一些問題，他們是如何解決等相關資料。通常自主研修沒有太大問題的，而行政研修因為是長期研修，其問題在於經過研修之後更想要往上一層爬或是因為結婚不想再教了，在研修名額、研修時間與經費的浪費，在行政教育法規中幾乎沒有罰則，但比例不多。
5. 研修經費：日本在職進修經費方面，自主研修包括自費與公費，一般行政研修都是不自費的，學校費支出有出差費，一半自主研修一半行政研修教育團體研修通常是自費。單位進修課程請教授的經費一部份來自地方教育委員會的預算，另外是文部省的補助，第三種是從老師收費自行運用。如果完全個人自費，費用相當高，文部省會補助，還要自己付某些吃住的費用、還有某些問題專家的授講費，行政研修主辦單位通常是文部省的單位，所以不必付場地租借的費用，除非是私人的學會來辦。所以自主研修結束後還是會發給證明，可以累積升等資格，各縣市教育委員會有內規說明如何累積升等的辦法，在法令規章的外規上找不到。所以行政研修與自主研修結束都可以當做是升等的資格，但是行政研修是要突破教諭一定要參加的研修基本條件，自主研修如果是補充的一個特別的講座，就是升等的特別關鍵。
6. 教師分級(舒研究員緒偉)：日本在職進修對未來的生涯規劃有幫助。教師分級制是按照時數的，依照職位、教學專業化而有不同。高等教育通常與初中等教育的教師分級不太一樣，高等教育教師分成助手、講師、助教授、教授四級，愈高級所擔任的課程愈少、薪資也愈高。中小學教師的分級共五種：講師（短期兼任，不在編制內）、助教諭、教諭、教頭(需經選考制度-教頭考試、校長（或有副校長），其中教師基本薪資是一樣的，教頭以上屬行政職務，薪資有行政加級。另外，資格分級與職等有關、與薪資無關，說明如下：
  - (1) 免許狀
  - (2) 專修：研究所碩士以上

- (3) 甲種 (一種)：教頭與教諭需有此資格；
- (4) 乙種 (二種)：助教諭需具此資格；(可通過講習而升級)
- (5) 特別免許：沒有學歷但是有專業技能的講師資格。
7. 代課教師進修(湯教授維玲)：代課教師沒有明文規定，代課教師要成為正式教師一定要透過教育委員會。代課教師可以有資格，也可以沒有資格。代課教師沒有統一分派的機構，代課教師沒有進修。代課教師是正式教師出去進修，選進學校代課而已，他們有辦法透過進修變成正式老師，變成正式教師的唯一途徑就是參加教師甄選考試。英國政府是可以補助學校請代課教師的費用，日本地方是由縣市政府與中央政府各出一半的教育經費，沒有特別為代課教師編列預算。學校有教師進修請代課教師的費用是學校裡面自己另外在編列出來的經費，所以學校不鼓勵教師出去進修。因此，日本的長期研修是由縣來甄選，由縣的教育經費支出。日本沒有像台灣強制教師在一年之內要進修 18 小時，每個縣、市對於進修的規定不一樣。有 90%的實習教師要擔任導師，比台灣 88%還高，大部分在擔任三、四年級的導師。
8. 教師甄選與調動(湯教授維玲)：現在每年一所大學修完教師學分，平均可以當老師的只有 14 位。因為現在日本的師資培育是採開放制，有很多人都修有教育學分，但仍需要通過教育委員會的甄選才有教師資格。教師甄選委員會的組成包括現場老師代表、家長代表、學士份子(高等教育機構的教授)、地方士紳四種。以縣或直轄市為單位，由縣統一來徵選教師，要經過兩次實際試驗、兩次面試試驗的嚴格考試，才有辦法當小學老師。第一一年要接受初任者研修，其實通過教師的甄試，初任者研修只是個形式，幾乎沒有被去除資格的可能，除非犯了人身傷害的刑法。在這個過程當中，由縣統一選取、統一分派，分派前三年會讓教師在市區裡面大規模的小學或中學任教，三年以後外放，從外面在慢慢的調回市中心，由不得教師自由遷調，教師可以提出自己想要去的學校，但是通常是由教育委員會統一分發，不是一輩子都待在同一個學校。

## 二、英國 (報告人：李教授奉儒)

1. 「與技術與職業教育方案相關的在職訓練」TRIST 方案：英國所有政策的形成都很有條理，先有調查，寫成報告書，再形成一份具體的白皮書，經過社會大眾討論，最後才會送到立法院正式立法，正式立法之後才推動。這是值得台灣學習的，免得有些方案才公佈，還未正式實施，就被打掉。英國政策實施的籌備非常久遠歷史，通常一個政策要實施，一般來說在社會上都已經有共識，新的方案和舊的方案以都有延續性。1983 年的「與技術與職業教育方案相關的在職訓練」(TVEI Related In-Service Training, TRIST)

是整個導引英國目前教師在職進修走向學校本位的重要方案。特別是其中比較重要的有幾點：首先是在職進修的重心已經轉移到學校本位，例如：倫敦大學負責教師在職進修的機構只剩下一個人負責，所以必須要和外面的講師聯繫，因此重心都已經轉移到學位本位了。「技術與職業教育方案」(Technical and Vocational Education Initiative, TVEI)最初是要配合技職教育，可是學校有沒有這方面的人才，所以就到外面求才。而這些人，無論是在技職中心也好，或是在某個地方，會實際進入教學情境中和老師講，有實際的結果，包括他們的評鑑，是以這些參加講習老師所教出來學生的錄取資格作為評鑑標準，所以真實程度很高。

2. 1986 年第六號通諭：英國在職進修制度到 1986 年有一些改變，改變的原因主要是受到經濟力量的侵入，value for money 即希望投入一分錢要有兩分錢的價值回收。因此在要求 value for money 觀念的時候，是希望每一分錢的投入都能夠得到最佳報酬率，所以他們會強調短期課程，而不是長期課程，這些是對他們在職進修走向的影響。
3. 1987 年的教育白皮書：1987 年的高等教育白皮書後來形成高等教育法，這個白皮書再進一步強調品質、效率、合作與合約。要求的是把原來允許多科技術學院為大學、他們不再是地方教育局所管的，地方在職進修的部分也來是會還給他們，以便做一個平衡，本來是繼續教育技術學院提供相關的在職訓練課程，但是 1992 年的白皮書到高等繼續教育法之後做了很大的改變。
4. 地方教育局訓練基金制：目前前述的 TVEI 制已經不用了，目前真正在運作的是地方教育局訓練基金制 (Local Education Training Grants Scheme, LEATGS)，但是 1993 年就已經改名了，改為「標準基金」(Standard Fund)。這是中央把要撥給在職進修的經費透過 LEATGS 地方教育當局撥給他們，可是中央也不是全部都不管，他們還是會管。中央要管制地方如何運用他們所撥付的教師在職進修經費，每年會頒布了通諭規定 LEATGS 優先補助的領域，例如 87-88 年會列出教職進修這筆經費要投入到哪個領域是最理想的。學校若有提出有上述強調領域的進修計劃時，國家會優先撥款補助，每個學校也可利用這筆經費回饋到學校的學校本位在職進修。學校本位教師在職進修基本上是隨著 1998 年教育改革法，一開始是要求以學校為焦點，後來才發展成學校為本位。要求學校好的教師一年要有五天的在學校在職進修活動，稱做專業發展時間。因此，可見 LEATGS 非常強調實務性，主題也很明確。目前在職進修經費補助是四種兩軌，一種是由中央撥給地方教育當局，一種是教師訓練署(Teacher Training Agency, TTA)撥給地方教育當局，一個是由中央的 DFEE 撥款給大學，相對 TTA 的經費比較多，所以基本上教師在職進修的經費是從 TTA 的 Standard Fund 來撥款。雙

軌制的另外一種是 DFEE 的撥款，DFEE 雖然撥款給大學，但是大學基本上來是向學生收學費的，有經費將在職進修的焦點放在學校本位。但是後者已經慢慢萎縮，甚至強調預期明確的教育，多批判以前在職進修的團體課程。認為教師進修是教師個人的受益，和他們在學校的教學沒有實際的相關。例如：他們的長期課程學分可以累積取得學位，因此 DFEE 要撥款大學，因為他們的在職進修是長期課程，而學校本位的在職進修課程是短期、立即的、一個星期五天。

5. 進修機構：基本上為學校本位運作，教師進修之機構大以學校、大學為主，少有民間的專業組織。1996 年 'Excellence in school' 白皮書提到在公元 2000 年要新設立「教學總會」General Teaching Council, GTC，教師也新設一級 AST(Advanced Skill Teacher)，AST 在澳洲也曾經實施過，是呼應學校本位理念的做法，由政府撥付經費學校，請學校內比較優秀的教師提供巡迴各校，提供教學經驗。GTC 在 1965 年於蘇格蘭已經有在做，而且做好久了，只是英格蘭和威爾斯模仿蘇格蘭而已。GTC 是聯絡 Teacher Union 等單位，有些專業組織也可以加入進來，除了 TTA 之外，全國幾乎所有的民間與教師相關的組織都加入，有評估教師登記的權限。

6. 校長進修：

(1) 英國：英國的校長也是老師，屬於教師在職進修的一部份，校長是由學校中教師挑選出來的，不一定要職位很高的，而是被判斷有潛力的，就受聘進入國家校長進修課程。進修的方式，有的別學校提供課程，有些是根據學校自己的需要自己規劃課程。英國教師沒有明顯的教師職級制度，只有薪資表呈現不同教師薪資的差異。

(2) 美國：美國的校長是專職的，他不需要有教職。當校長，需要有校長的執照，但是不需要有教師的執照。接下來，他們也參加不同的團體 (union)，在學校來說校長和老師是處於不同的地位，一個是管理者，一個是受僱者。所以校長不可以參加教師的團體。

(3) 日本模式：透過研修以取得晉級之資格，甚至可透過研修以補學歷之不足。

(4) 教師分級制迄今仍有爭議，目前無法形成共識；因將進修與分級並論，關鍵在於如何考評？並且進修的目的應在於增進職能，應研究如何評斷成效；職級若伴以加減薪資，也有可能造成打擊士氣的結果。

三、美國（報告人：汪教授履維）

1. 在職進修系統：美國的教職進修系統並不是一個單純的制度，非常複雜。要看美國的在職進修，至少必須從四個層次來看：聯邦、州、學區、學校。學校的層次是相當受到重視的，被動的部分相當少。傳統來說，美國的在

職進修教育也都是州及地方學區的職權為主，聯邦對地方在職進修干預的很少。最近幾年，根據聯邦政府的資料可以發現，他們透過一些間接的手段，干預一直在增加。當然聯邦政府干預的方式主要是透過撥款及地方會申請一些補助(grants)。聯邦政府所主導的教師在職進修是透過下列三個主要途徑，其中兩個是透過聯邦教育部，另外一個透過國家科學基金會(NSF)。

2. Title One：聯邦教育部的部分，一個是 Title One，就是那些文化、經濟不利家庭比例比較高的學區學生，教師優先在職進修，經費主要是從 Title One 而來，國會在撥款的時候是專門針對 Title One。所謂 Title One 指的是 1960 年代的初等與中等教育法案，其中 Title One 就是針對文化不利學生的補助。這個法案在 1994 年重新被國會在授權，改成「改進美國學校的法案」(Improving American School Act)。在這個法案當中，仍然授權針對文化不利的學生有很多相關的措施，其中包括這些地方教師的訓練。美國一般來說這類的學生大都集中在大都市地區，大都市的師資素質一般來說比較差、薪水待遇也較差。因為師資素質比較差，所以這些老師要接受比較多的補充訓練。而且長期以來，中小學的老師大多都是白人女性，而且來自中產階級家庭，生活背景相當的單純，跑去教「和他不一樣的孩子」(Other people children)，膚色、家庭、文化、成長背景、語言都不一樣，所以這些老師根本不了解這些學生，也不太會教，所以這一部份的補充訓練對教師的教學改進來說非常重要，這筆經費也是針對這個需要做專門用途(set aside)。
3. Title Two：第二種 Title Two 是針對目前的師資訓練，根據國家公元 2000 年的教育目標的第六項特別針對教師在職進修，強調數學與自然科學教師為主的訓練計劃。雖然這個訓練計劃雖然還是針對文化不利的地區，但是規定比較鬆。根據最近從 AERA 所拿回來的資料，這個部分比較多就放來教一般學生的教師訓練，而不特別是針對文化不利地區，要不然教一般學生的教師訓練授聯邦支持的機會就非常的少，這個就是 Title Two。Title Two 的經費是從 EPDP，EPDP 計劃可以分成好幾類，有一類是主要透過聯邦政府直接撥款到學區到學校來進行計劃。名義上是要由地方學區來申請，實際上絕大多數都有一筆經費已經在那邊，所以有申請經手都會過。威斯康辛大學這次在 AERA 有發表這個計劃的發展，還不是完整的資料。
4. 透過國家科學基金會 NSF 撥款：這部分主要是補助數學與自然科學教師的進修，然後這部分主要是將研究與課程教學的改革結合在一起。換句話說，老師透過參與研究或課程與教學改進或課程發展工作，來進行進修的活動。這是在聯邦政府的層次，因為聯邦政府對於在職進修都屬於間接的參與，所以影響並不是很多，也不是美國各項教師在職進修的主力所在。另

外聯邦政府分區設立研究推廣中心，他們經常做一些貼近實務的研究，然後把這些研究結果放到所負責的學區來試辦，要求一些優秀的老師來參與他們的研究工作，研究推廣中心也會到學區學校舉辦實務研習會(workshop)，利用暑假的時候舉辦(因為美國的教師在暑假不用上班，也沒有薪資)，多半是五天到一星期。

5. 州層次的在職進修：州的層次是比較有強制性，會透過證照的規定，一定要有若干的進修，不然不可以被重新授證，特別是在初任的前幾年內。多但是規定 5-6 年之內，要累積一定數量的大學畢業以後學分，然後才可以取得正式教師的證書。這部分比較有強制性，但是進修的型態就比較複雜，州裡面要推動某種教育改革的時候，會某種程度的強制在職進修，但是強制的方式是透過各種考評。例如：州政府要推動學生的考評測驗，每到四年級與七年級要考試，那麼當然老師就要來受訓，了解考試的內容與形式是什麼、如何命題、如何幫學生準備。如果教師不知道上述這些東西，學生就會考得很遭，學區會被批評、學校校長會被撤職、教師也會被解僱。所以州政府是透過這樣的機制迫使教師想要積極了解教育改革，州政府也會有一些自己的研究發展工作進行。
6. 地方學區層次：地方學區層次也會辦很多的研習，或者州政府會委託地方辦理研習、地方學區也會聯合起一起舉辦教師研習的活動。另外，某一些州特別有 ISD (Intermediate School District)，ISD 雖然是 school district，但是沒有真正的學生主體、特定的學生，事實上它也不辦學校，類似我國教師研習中心。因為美國有些學區基本上都很小，很多學區從 K-12 的學生加起來只有幾百個人，有 3000 多個學生的學區就算大了。所以一個學區如果要維持本身的成立教師研習中心是不划算的，所以就是 ISD 的機構解決，ISD 服務的對象就有好幾個學區的學生，有一部份是來自州政府的補助，有一份是來自學區分攤經費，甚至有些經費是來自所服務地區的 County，從地方捐分攤經費。另外，他們也要寫經費申請計劃書(Grants)到很多學校單位要經費，他們會接受主動辦理或學區的委託辦理研習活動，有時候也會和一些高等教育機構或其他相關研究發展公司合力辦研習活動。
7. 學校層次的進修：學校層次的進修也有類似英國的「專業發展計畫」(Profession Developments Plan)，一個學年每個地方差別不大，不過比較多數的是集中在 2-4 天，也有多到一個星期的時間，不是集中、而是分散，可能是一個下午，學生半天上課，半天學校課能會請一個外國人來做全校性的演講，多半強制教師參與，有事情請假也沒有太大關係。大多教師還是會主動參與，因為裡面會討論到很多都是和學校實際上權益、立即需求有關。在學校層次的教師在職進修活動最近的趨勢是它不再是以單人去參

與為基礎，要做專業發展學校，將整個學校變成大的學習社群，是由許多小的學習社群所組成，例如：每一個班級就是一個小的學習社群，所以的老師和他所有的學習資源又是一個學習社群，學生也可以跨班級、跨年級組成各種小的學習社群，整個學校就是以很多社群組織起來的團體，這是一種生態的形式，不是個別的。因為教師進修若只是每個教師個別學到什麼東西，每個人學的都不相關聯，他學他的、我學我的，對整個學校的發展沒有什麼幫助，所以整個學校要發展一個可以幫助教師成長與發展的場所。在傳統來說，學校強調的是學生學習的地方，而現在強調老師要變成學習典範。這個方式從 1980-1990 年代做了很多，實際上效果是如何，經過評估之後，還有一些不足的地方，例如：多半專業發展計劃都是和高等教育機構、大學整合在一起，而傳統的大學參與的在職進修方式限制在舉辦研習會或開課程讓老師去修。大學對於學校裡面直接的參與較少，現在的專業發展計劃是大學直接參與到小學，形成夥伴合作關係。透過合作關係，大學教授與小學教師知識彼此增長，這是交互的作用。

8. 在職進修型態：在職進修型態與種類非常多，分長兩大類型有長期的（到大學修課），另外一類就是非大學修課，絕大多是半天到一天的研習活動，除此之外也有 2-3 天的活動或短期課程（一天之內的研習活動為最普遍）。另外，美國也有很多專業團體或一些商業機構在舉辦教師在職進修的活動。專業團體有：西密西根大學有訓練處理家人發生糾紛的團體，NEA。學校也多半支持教師參與工會或專業團體所舉辦的教師在職進修活動，這些都稱作為 NGO。美國官方所支持的教師在職進修活動都不是由政府直接辦的，是由政府委託 NGO 來辦的，這樣可以減少政府機關的負擔，其實他們並沒有很多由政府直接設立的教師研習會，多委託民間團體、公司或個人辦理。
9. 進修制度問題：美國模式也有其不足之處，如短期研習研習效果不彰，研習的內容往往只注重簡單技能而不具發展性，老師最多拿回來以後都會機械式的使用，可能變成四不像，沒有達到真正的效果。特別是在 1990 年代，整個非常強調教師的認知、概念的轉變(concept change)，教師相關的研習活動都只是學到一些技巧而已，而沒有達到概念的轉變，難以學校本位的課程轉化到這種概念轉變的課程。目前 90 年代對教師在職進修的重點比較忽略的，過去受到有效教學模式(effective teaching model)的影響，大部分的師資培訓重點都方在如何改進教學技巧。90 年代之後就將進修的重點放在學科知識的充實。
10. 發展進修課程機構：州政府提供的進修課程會在各科比較平衡一點，但是也是有限，主要還是以老師為主。聯邦透過「重視教育標準的運動」訂定全國性課程標準，各州也要透過全國性的課程標準。美國的全國性課



程標準和台灣的不一樣，是種自願性的課程，是由聯邦政府支持一些學會或若干學會整合發展出來的課程標準。例如：數學科是最早的、不是聯邦政府支持，但是它很早就具有全國性的地位；科學的部分是後來聯邦政府支持的；歷史是 UCLA 做的，到 1996 年完整版推出；體育、健康教育、藝術；語言科聯邦政府本來有資助，由美國英語教師學會作、IRA(International Reading Association)，因為進度一直落後，聯邦政府就不再給經費資助，想要補助其他的機構做。但是他們就發動國會不讓聯邦政府補助其他機構，結果聯邦政府不補助他們做，也不補助其他的機構來做。結果他們受到這個刺激之後，反而語言科的課程標準就做出來了。這些全國性課程標準定出來了以後，各州也陸陸續續幫助自己州訂定課程標準，自己州的課程標準就有強制性，州的課程標準還會化成學區的課程標準。要實施這種 Standard based education，接下來就有 Standard based assessment。因為要評估標準達成到多少，所以就有這個評量。因此，老師要了解這個 Standard 及如何將這個 Standard 傳達給學生。因此，老師若有想要了解 Standard 的需要，表示在學科知識就有不足，所以老師就覺得要做補充訓練，也比較願意參與有關學科知識充實的進修活動。透過一些要求做誘因，迫使老師主動去參加進修，美國人是不喜歡講強制進修。目前台灣教師在職進修課程與研討會因為學術專家與實務工作者的語言、能力有落差，造成進修效果不彰，實在有必要研究台灣研討會的功能和性質。

#### 11. 對我國情形具體的建議：

- (1) 決策層級的問題：對於教師在職進修或終身教育政策形成應該分成若干層次，中央政府與地方各應有其負責的權限，例如：中央政府應該倡導某些改革，聯邦政府負責有關幾個改革重點的經費補助，除此之外，縣市政府要想辦法規畫所負責區域的教師在職進修課程。事實上，即使以縣市為單位的在職進修課程設計範圍也還過大，應可以在各縣市在畫分成比較小的區域，鄰近的鄉鎮組成一個研習區，接下來他們來規劃比較適合他們的一些教師研修的活動，或理念相近的學校或聯合方式形成合作關係設計進修，學校層次對進修的內容有若干的決定權。
- (2) 教師進修分類：教師進修應分類成為若干不同型態。例如：日本的行政研修是和國家的教育政策有關的、強制的、國家出錢來做。例外包過第二專長、專精性、補充性、個人發展的(和教學品質無關，和教師個人生活品質有關)應由教師自費參加。政府的資源來自納稅人，應該是要用在刀口上，其中一部份的經費應該由老師自己想辦法，特別是和教師未來升遷、職位有關的進修活動，更應該由教師自費參加。從投資回收的觀點來看，要大家負擔個人得益的部分是沒有道理的。

#### 12. 問題討論：

- (1) 進修的效果：美國在職進修效果較差的原因是因為教師職前教育的品質本來就較差，教師地位也比其他行業低、整體來說美國老師的職業聲望不高，專業性也少，教育界內部的人一直強調只有教育要拿執照要在大學修哪些課程，由非專業的人來規定專業的人要修哪些課，基本上是對教育專業的不信任，所以專業地位沒有辦法建立。所以應該如何現代學習承繼的認證來考量教育學程的學習成果，不管修了哪些課，只要具備基本能力，透過檢定考試，理解確實有教學的能力，就可以出去當老師。問題是有這樣的資格是否到學校能夠有相同的教學表現，如何判斷教學能力也是問題。
- (2) 基礎教育以公平正義為原則，教師研修的目的在於促進教師職能與教學品質，前提是國家教育政策的貫徹。如果研修的單位太小，是否會支離破碎，達不到國家教育政策的基本要求？台灣教師甄選很大的問題在於教師甄選雖然採開放，但是還是已傳統的師範為原則，而且在教師甄選的過程是以學校為單位。這兩種教師甄選的不同會對教師理念造成很大的衝擊，因此要完成提昇教師的知能目標，又能貫徹國家教育政策。建議不同層次規劃不同的教師在職進修，不同階層也有不同的問題存在，不應該所有的教育政策中央政府統籌一切。因為現在台灣地方政府有百分之九十的經費來自中央，所以中央還是可以統籌地方的一切，未來是建議中央與地方應協商決定很多事情。中央政府主導的優點是做事情很快、很容易成功，但是缺點是其他單位或教師就被動反應就好。
- (3) 美國師資培育最大的問題是地區貧富不均。過去美國教育主要是透過地方的財產稅，後來就改降財產稅、加州稅 20%，撥給沒錢的學區。

## 五、臺灣（報告人：舒研究員緒緯）

1. 目前台灣中小學教師進修最大的問題在於他們覺得那些進修課程沒有用，希望實際可以運用的知識，例如：學生不乖要如何處理，而不是深層的知識。雖然有規定一年要有 18 小時的進修，對於老師來說太簡單了，因為有週三下午進修就夠了，就沒有動機或意願到外面學新的東西，或許電腦研習還多一點人參加，若課程研習就很少人會報名，還有很多家長會參加身心障礙的研討會，教師被派來參加的也少有發言。教師專業文化背後的一般文化也是會影響其學習文化。
2. 過去重養成式的師資教育使得教師忽視終身教育，這是吾人今日所欲破除的；因而有師資教育開放；然而亦產生專業性降低的問題故政策也鼓勵教師進修。
3. 教育部應先回到起點思考：為何要做進修？其意義為何？釐清進修之意義

與性質—是否為「專精」或「更新」或「補充」教師養成教育中不足部分。  
並釐清每一類型的進修中，教育部應扮演的角色與干預的程度。

4. 應重新思考：我們所提供的進修是否為教師所需要的？或者我們應引導教師的「需要」？
5. 提議進修的設計應考慮：
  - (1) 使想成長者能夠自我實現；
  - (2) 使徬徨者能找到方向；
  - (3) 拯救自我墮落者。

## 附錄二-2

「建立教師終身進修制度」之研究焦點團體討論會議紀錄(880619、880620)

日期: 88年6月19日

88年6月20日

地點: 國立屏東師範學院 初等教育學系 會議室

主席: 王秋絨教授

記錄: 陳勤惠

出席人員: 周蓮清、李奉儒、汪履維、梁忠銘、蔡清華、湯維玲

本次討論主題: 1. 各國進修教育的課程

2. 各國進修的教學

3. 各國之教師進修途徑如何?

### 一、德國

周蓮清教授:

#### (一) 進修法令政策

德國教師在職進修政策大致是，他們非常清楚區分教師在職進修跟教師繼續進修這兩個途徑各有不同之重點與強調。

1 教師在職進修：老師在其職務內加強教學能力，維護教學品質，所進行的為專業知識，例如教育，心理，學科知識充實其教育能力，通常是為期3-7天，取得不計學分，不涉及學歷的升級，分為國家級的，省級的或者學校級的教學研究會。

2 教師繼續進修：是指老師為取得較高一級的職務所需的專業能力（如我國的校長，主任儲訓）或第二教學專長；與大學互相結合，大學專門為中、小學老師開闢第二專長，或為更進一級學校任教所設相關的進修學分課程。一般在職進修都是在教師研習機構進行，不過近年有很大的變動，我今年一月去漢堡與法蘭克福，都在進行大力整頓，尤其法蘭克福重新整理過。

#### (二) 進修體系分為三級

1. 在中央級部份：除柏林（直接託給負責學校、職業教育與運動的專門委員 Senator für Schule, Berufsbildung und Sport）外，各邦皆設有邦立教師在職進修機構（staatliche Einrichtung der Lehrerfortbildung），尤其Baden-Württemberg就有四個在職進修機構，工作者通常在邦立的教育中心以工作人員的身份來進行籌畫，他們是直屬聯邦教育部來指揮，各邦在職進修機構也有統合在不一樣的學校或教育機構裡面，所設立的數目也不一致。

2. 地方級：由中央機構規劃、或委託分支機構、部門、或  
或由中級的學校視導單位（Schulaufsichtsbehörden auf der mittleren Ebene）、地方政府（Bezirksregierung）、政府首長（Regierungspräsident）執行。在巴伐利亞（Bayern）邦依學校類別分由專案任務委託單位（Ministralbeauftragte）或由

地方政府辦理。他們在地方即有所謂之區域級，把他稱為 lokale，lokale 與地方級的區分是叫令我們混淆的，向在巴伐利亞這一邦在德國是比較特殊，因其為南德的一個大邦，跟北德在政治上經常成為一對立之局面，他們在邦內另外有其區分形式，不過除了中央級，地方級，區域級還有各級的教師公會，學術研究會以及教會，這些都是比較屬於地方級式特殊型的地方級教師研究機構，最值得我們注意的是，德國老師他們還透過遠距教學進行在職進修，在 Tübingen 大學有一遠距教學，不但規劃全國遠距教學計畫，也提供教師在職進修機會。

3.校內級：德國現在非常重視學校級的進修，我從教學研習機構所知資料都在強調學校發展。由各學校自行舉辦校內教師在職進修。宗教課程教師則由教會機構辦理教師在職進修。

### (三)權責區分

凡例行性的由中央交地方處理，中央級的教師在職進修機構在其所屬之轄區可以盡其所能，不受限制，而中央與地方級的區別則在例行性職務研討或學科會議，他們經常開學科研討會，每個教師研習機構都出版刊物，等於是一手冊，通知今年度準備辦哪些課程，或哪些課程規劃通通由這些刊物公告，像漢堡是一年從頭規劃到尾，法蘭克福亦是一年期。在教師研習的形式上，他們的學校是導人員也要參加進修，所以他們也舉辦地區性的會議，學校級通常是自己辦理，不過有一邦是由教師研習機構來策劃與實施，部份省區由教育部公布進修內容與時間，部分則由邦屬機構與學校視導和校內規劃小組相互合作。

在 Niedersachsen 將地區性研習重新組織規劃，各地區研習活動的協調則由中央研習機構負責，協調任務包括：

- 在職進修職務委託諮詢、地方研討活動的協調；
- 授課教師資格的訂定；
- 地方與中央及研習活動措施的區隔；
- 在地區性進修需要前提下，進一步發展在職進修教學理念。

教師在職進修機構通常是因應社會變遷所遇到的各種問題而提供不同的主題，每次研討會都有一主題在不同的時段內讓老師自由參加，如果與職務之升遷有關通常也會由學校來推薦委派。

### (四)教師進修途徑

#### 1.執行機構與措施：

例行性的教師在職進修通常由邦立在職進修機構或其分支機構負責，向法蘭克福就有六個分支機構，在地方級通常他會彼此分工合作，例如有時候地方級在其能力不足時也會協調教會機構或其他社區機構來支援，所得社區機構也包括民眾高等教育學院，在教育進修方面他們有很多名稱例如：教育中心

(pädagogische Zentren)、學校心理(諮詢)服務處(schulpsychologische Dienste)以及一些外國機構如英國領事館(British Council)、法蘭西學院(Insitut

Français)、或其他學會 (Gesellschaft) 如 Carl-Duisburg-Gesellschaft。

2. 授課人員及場所：通常由 (資深) 教師、大學教師、校長 (Schulleiter)、專題研究主持人、學科教學群 (Fachkräften：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士。教師在職進修機構皆提供講習及住宿場所。教師在職進修也透過遠距教學方式辦理 (如 DIFF：das Deutsche Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen)。

### 3. 參與教師在職進修資格

不同活動項目規定皆有別，參與教師在職進修資格均規定在各項活動項目手冊中，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。通常每位教師只要符合基本要求，法律上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，不過各邦差假、薦派、與甄選資格規定均有不同，或由校長、駐區督學決定或由主辦單位設限。

### 4. 教師在職進修措施與形式

教師參與在職進修制度化的一般形式包括以教學學程 (Lehrgang)、工作小組 (Arbeitsgemeinschaft)、會議 (Tagung) 多日 (mehrtägig) 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。教師在職進修活動通常在下午、晚間分別以數小時分數日方式、或在連續數個週末舉行、或以兩天半至五天 (全天候) 方式舉行，校內則在下午或晚間、或以每學年一至二天方式進行；所安排的活動項目以學期或學年方式刊載於教師進修刊物中。進修方式通常為專題研究，也有以工作小組 (Arbeitsgemeinschaft) 方式、或以會議 (Tagung)、教學參觀 (Studienfahrt)、專題討論 (Kollquien) 形式；在區域性層次 (regionale Ebene) 則多半有住宿進修團體與視導進修團體 (Hospitations-und Supervisionsgruppen) 方式。

### 5. 教師在職進修課程內涵

德國教師在職進修課程包括以下四個重點：

- 與任教學科相關的 (fachbezogen 例：動物園中的生物教學)
- 與任職學校型態相關的 (schulformbezogen 例：職業學校的標準軟體)
- 與本身職責相關的 (aufgabenbezogen 例：環保教育)
- 與個人人事際遇相關的 (personbezogen 例：Lehrgang für Drogenkontaktlehrer 與藥物有接觸教師的學程)

## (五) 教師在職進修機構實例

### 1. 教師研習機構

#### (1) 法蘭克福教師研習機構組織與執掌

A. 法蘭克福教師研習機構 (HiLF) 現已與其他教育機構合併為赫森邦立教育所 (Hessisches Landinstitut für Pädagogik 簡稱 HeLP)。本是一個教師研習機構，現成為一負責整體教育規劃的機構。為因應德國邁向歐洲共同體所作的趨勢而

重新組合而成的整體機構。

B. 赫森邦立教育所直接隸屬於聯邦教育署 (Hessisches Kultusministerium)。

#### 組織概況

赫森邦立教育所本身區分為六個教育所 (Pädagogisches Institut 簡稱 PI)：

(1) 北赫森教育所 (PI Nordhessen)：設在 Fudatal 的 Rheinhardwaldschule，同時也是業務領導群及各項會議召集所在，另有四個區域分支機構。

(2) 中赫森教育所 (PI Mittelhessen)：會議召集所在，另有三個區域分支機構。

(3) 法肯斯坦教育所 (PI Falkenstein 原為成人教育機構所在)：分為兩個區域分支機構。

(4) 法蘭克福教育所 (PI Frankfurt a. M.)：僅有一區域分支機構。

(5) 威斯巴登教育所 (PI Wiesbaden)：僅有一區域分支機構。

(6) 史塔肯堡 (PI Starkenburg)：僅有一區域分支機構；另有一分支機構尚在規劃中。

#### 業務簡介

(1) 學校品質的維護與提升 (*Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Einzelschule*)

- 支持學校自我管理及品質發展
- 提供學校系統諮詢
- 支持並協助學校擬定和實施發展計畫
- 支援校內及校外評鑑
- 提供學校家長諮詢及進修研習機會
- 媒體教育諮詢與研發

(2) 人事制度化與人事發展 (*Personalentwicklung und Personalisierung*)

- 提供教師在職及繼續進修機會
- 偕同教師培訓及成人教育機構共同規劃學校發展計畫

(3) 學校發展 (*Schulentwicklung*)

- 激勵、伴隨、評鑑學校組織及實質內涵的發展
- 評量及蒐集準備教育計畫 (Bildungsplanung) 相關措施與文獻 (Daten, Instrument und Dokumentation)

(2) 漢堡教師研習機構組織與執掌

原為【自然科學教學諮詢處】，1926 年改為為漢堡區教師提供進修機會的【高級學校督導署】，為德國最早的教師在職進修機構。

#### 任務

- 以專題研究、工作小組、專題演講、會議、住宿 (Hospitation)、及參觀訪視的方式，為在職教師、實習教師、以及其他學校系統的職業教師提供進修和再教育機會；

- 提供漢堡地區所有學校諮詢服務並協助校務發展計畫；
- 執行上級為整體學校領域所規劃的措施；
- （此點教特殊）提供漢堡區學校家長再教育並提供有關校務發展與家長參與校務工作和委員會的諮詢服務。（學校法明定家長有參與學校事務權利）

王老師：德國親職教育的內容為何？

周老師：會再去詳查

王老師：德國教師在職進修會與社區資源結合，如：博物館、動物園，機構彼此的連繫，包含人員，哪些資源如何結合？請具體說明。以動物園為例：是動物園派人來或請專家老師應用動物園的設備、教材或連人員都是由他們提供？

周老師：會再去詳查

周老師：德國的在職進修組織機構運作大抵沿用一九八七年的架構，新的組織架構仍在規劃中。目前約有一百五十名左右的工作人員，分別來自九種不同的專業：專職人員、技術人員、管理階層（Verwaltungskräfte）、助理、圖書館員、動物訓養師（Tierpfleger）等等…。其中三分之一為專職人員、三分之二由學校人員襄助業務或參與專題研究計畫之兼職。人事組織的最主要特色是媒介系統（Moderatorsystemen）的建立（類似種子教師系統），使教師有機會將實務經驗傳授他人，使教師在職進修與學校實務緊密結合。

本教師在職進修機構大抵分為三個部門：（不同）學校類型的在職進修、科在職進修、行政管理與圖書部門，所有計畫方案皆須經由理監事（Kuratorium）諮詢認可。每一部門各自代表其在職進修領域與場所，有其自身職務行使範圍。過去數年間所增加的事務有：

- 法定半日學校 VHGS：（Verlässliche Halbtagsgrundschule）：在全漢堡地區引進半日學校的協助計畫；
- 校內教師在職進修辦事處（目前台灣所沒有的）：為提高教師在職進修需求，作為提供進修現場，協助諮詢及實施各項校內教師在職進修的代理機構（Agentur）；
- 為在教育體制內各類型學校的領導階層及其新秀提供繼續進修機會（類似我們校長、主任進修）；
- 依照漢堡新學校法，提供親職教育，以為學校發展的要素。

現今的任務

- 學校發展策劃：依照漢堡新學校法協助策劃校務發展。
- 校內教師在職進修事務處：提供諮詢、中介（可告訴老師哪些機構、工作坊提供了哪些服務）、以及各項校內教師在職進修必要支援。
- 為基礎學校引進適度的英語教學提供取得合格教師資格課程。



- 為適度引進法定半日學校提供師資培育計畫。
- 高級中學以及中等職業學校發展的教師在職進修以取得資格（類似我們國小英語教師進修培訓）。
- 依照漢堡學校法第五條的職務領域（Aufgabengebiete nach § 5 des Hamburger Schulgesetz）資格培育（Qualifizierung）。
- 統合班（Integrationsklassen）以及統合後的 Regelklassen 之教師資格之取得（Qualifizierung für Integrationsklassen und integrative Regelklassen）。
- 支援漢堡學校上網行動（Initiative “Hamburger Schulen ans Netz”）。
- 新的學校教學形式以及教師在職進修。
- 在學校評鑑發展方面給予學校支援。
- 在新的職業領域方面提供培養合格教師的機會。
- 尋求新的教學形式及教師在職進修機會。
- 對上述校內教師在職進修方案處理結果的評估與後續執行。

#### (六)德國教師在職進修制度之特色

##### 1 明訂教師在職進修為法定義務：

德國教師為國家公務員，其權利與義務均受法令保障。德國教師培育制度規定合格教師必須通過兩階段（理論與實務）訓練以及國家考試，故教師已取得國家公務員身份。

##### 2 清楚區分在職進修（Fortbildung）與繼續進修（Weiterbildung）：

在職進修明訂為：充實改善教學智能，以利學生學習並保障學生受教權益；至於基於職務上的升遷需要，或為提升個人就業能力與機會的繼續進修，則視教學績效、個人意願與客觀環境的實際需要而定（後者與大學合作，由大學開設專班提供進修機會）。

##### 3 教師在職進修機構也提供學校發展（Schulentwicklung）諮詢：

德國近年來，非常重視學校本位的發展，不但相關理論書籍很多，教師在職進修機構同時也肩負督導、協助策劃、提供諮詢之責任；在所開設的課程或研習計畫中，均列有相關主題或專題演講活動。

##### 4 教師在職進修機構同時兼顧家長及實習教師的需求：

家長在校務發展上扮演不可缺少之角色，在校務發展規劃過程中有表示意見的權利（明訂在各邦學校法中），故（至少在赫森邦）研習活動也顧及家長需求；在漢堡教師研習機構的規劃中，實習教師也因研習活動的開放而有機會被接納。

##### 5 教師在職進修善用社區資源結合成人教育：

包括與鄰近大學的研究與教學計畫；結合社區植物園、動物園、博物館以及民眾高等學校（Volkshochschule），提供多元化的課程。

李老師：英國以前有教師中心，現改為教師專業發展中心。1992-93年，依師資培育法而改制，1988年有教育改革法，1989年要求教師每年須有5天的專業發展日。1992年政府撥費至學校，辦理 school based 在職進修。中央級方面：委託給大學，大學則委託在職進修中心；school based 方面：學校自己辦，若學校規模小則與附近學校一起辦理跟鄰近的 professional developmental center 借場地辦。

汪老師：這就好像高雄市教師中心併到公務人員人力資源培訓中心底下。

李老師：school-based 邀請外面學者專家，提出計劃，採競標方式屬於市場導向，類似獨立教師服務中心，LEA 也可採我們替你們設計課程，因為現在都有錢直接撥給地方教育局。

王老師（問周老師）：不同的課是否針對不同老師而有不同？

周老師：會再詳查

湯老師：剛提及的漢堡博物館、動物園它們是放在教師研習中心？

周老師：漢堡教師研習中心的人員編制內包含了動物訓養師，但法蘭克福可能不一定……德國的組織非常靈活。

梁老師：德國在職進修與繼續進修之間的區分性強不強？進修升遷管道關係？

周老師：這個問題很難回答，因兩國的文化背景、學制不一，德國無學士學位，直攻碩士，高中四年級便類似我們的大一，而現在已有最低學期數限制，他們的(master)類似我們的 master degree；diploma 類似我們的專技、技士。如：教育學有(master)和 diploma（現以後者較吃香），也就是說，德國的師資培育與我們不同，不致使教師藉進修之名，為自己的利益著想，為得到學分跳槽進入其他學校。

汪老師：教師研習機構有無提供長期或只有短期的進修？

周老師：一般是短期的，若與大學合作或研究計劃則長期可能會被提到？若取得第二專長，這屬於教師的資格性（但仍要通過國家考試），只有在大學才有學分可修，一般研究機構則無。冬季學期（較長）10-2月，夏季學期：（較短）4-7月

汪老師：進修在學期中、後或全年都有？

周老師：1-12月都有，中小學中間會有一段休息，與大學的時間不是很相似，有無像英國那樣休假進修則不清楚。

梁老師：不同體系的老師是否會一起研修？

周老師：針對不同類型學校，老師的在職進修有不同部門、體系在規劃，按學科有不同的研究群，運作則由行政部門協調、統一，分為兩個方向：行政中心和學科群。

王老師：進修政策如何確立，是否有法令依據？在中央層級是否有什麼樣的法令來規範，有些國家是地方分權，地方分權是否有幾個 sample 供參考，其法令

如何？負責之機構如何，機構間是否有連繫？有些是公家機構，有些是私立機構，其中間用何方法聯絡起來？從各位熟悉的國家來看台灣在職進修制度上有哪些不夠，架構不清楚或哪些值得深思與改革的地方，在法令上有哪些規定不周全之處？

課程誰制定？提供何課程？是否有較嚴謹之課程規劃，規劃之重點是否有領域之區分？

周老師：為向歐洲共同體市場發展，每個學校都有第二外語專長之老師，會與各地區外師資機構進行合作舉辦文化認識專題研討，或直接與該國家之老師進行交換比劃。德國從小學至大學皆不需學費，連教師進修大部分亦是公費。

王老師：我們應該考量，教師在職進修之財政負擔。

周老師：德國在職進修是一種義務；權利的話可能是在選擇權上

汪老師：美國在職進修是一種權利也是義務；

梁老師：日本在職進修基本上是一種權利，義務很受爭議；

李老師：英國在職進修是一種義務。以前教育局還 record 每七年就要讓老師有一學期的帶職帶薪去進修，現在可能有修改，我不清楚是否有明文訂定是否為一權利，實際上他們可以申請在職學位的累積多少個學分就得什麼的學位，所以是權利也是義務。

王老師：現在我們來談課程

## 二、美國

汪履維教授

汪老師：課程：像德國繼續進修之性質屬於長期進修，基本上政府不作規劃，大學如何要求就怎樣學。這跟大學不一樣，職前養成教育在給教師資格時會規定要修多少個相關的語文科學分規定等等，在職進修的部份就沒有，每個大學理念不同，故其課程差異很大。例如：NA 它就規定教師碩士要修三年，它會有一些核心課程是強調理論與實務結合。美國教育為市場導向，如果課程無法符合需要，到的人就很少。美國教師在職進修主力是碩士課程，但也是整個計劃中，老師素質最差的，通常是年紀較老，通常沒有作什麼研究的人在教，故不鼓勵學生到美國修教育碩士。

在職進修所補助的在職教育多半與課程內容無關，與這個學期所提供之其他相關 program 有關，也就是說，學校提供之 program 必須符合聯邦之某些規定，通常大學是透過哪些人來訂定這些課程？

Master 課程是由學生之 master 規劃委員會，博士有博士規劃委員會，大學有大學規劃委員會，課程規劃委員會成員為教授與學生代表，一般學生有二至三人，教師有五人，但會議是公開的，所作之決定要向系主任報告，系主任有最後決定是否採用的權利，然後每系派一代表，將該課程送審，如初審不過則退回，

通過則被編入課程。

短期進修大部分由主辦單位來規劃課程，較市場導向，規劃太差就沒人來，故其會朝需求面來規劃，請來之老師通常有實際操作之經驗而非純理論。

進修管道非常多元：有大學辦理有 ISD 辦理，有學區辦理，有州政府辦理、也有商業機構、學會來辦理，老師可請假參加研討會，但學區必須同意，學區認為合適會給公差、公假讓他進修，或配合老師在下午放學時，稍早離開或排課讓其他老師代替，美國碩士以上的在職進修課程，多半排在晚上進行。

湯老師：美國方面，有無可能排有實務的老師來上，如演講方式？

汪老師：妳能想像的教學方式都有，有講解、實作、workshop....

王老師：有無研究何種方式是較好的？

汪老師：最近沒有看到這樣的研究，最近較流行的就是 school-based 形式，老師自己規劃自己將來要學的方向，也強調像 item research、profession research 實務工作者對他自己的工作作有系統的探討。

李老師：英國最近大力推動進行校長資格之培訓，不一定要服務年資久的，學校自己推選出有發展潛能可擔任校長職務的人將其送去進修。

王老師：如何評鑑其為有發展潛能的人？

李老師：不是很清楚，會再詳查，可能各中小學的規準不一，目前中小學在職老師裡對他們展望性最高的是傳統學分學費進修那種，school based 有很多不同方式進行，它可以接受地方教育局提供的進修方式，也可以是私人組織的，也可以邀請鄰近學校有經驗的老師，LEA 裡面本來就有 advice teacher，負責給中小學教育意見諮詢，這些教可與地的，原則來講就是些地方教育局、大學合作，提供說我們今年來安排一個什麼樣的進修方式服務，也會收費。這也不是學校給的，學校透過地方教育局向中央申請，再撥給學校，支付他們。經費也會依據每年所公布的教育優先區域，如 1988 年剛頒佈國定課程，所以我今年國定課程方案、國立課程實施、評鑑，地方教育局轉上來時，如學校要辦這個，我就先撥款給它們，如其他的進修課程無關的，就可能拿不到錢了。目前較有競爭性的課程，以台灣為例：以九年一貫課程來看，我教育部撥錢給某幾個大學來辦，某幾個大學，以倫大來講，它就只有一個人負責，並不是他上所有的課，是他去找人來上的課，開給各個學校的人知道，所以是自動送人來，不同主題，不同價錢。請的老師價錢也不一樣。大致分三種方法：第一 School-based，一個透過大學中心，另一是政府主動辦的，傳統型的就是修學分的，大學的還有一個好處，它們可以累積學分到一程度後，可以申請一個學位，就是一個認證制的。

王老師：有無規定累積多久的時數、時效性，有無一基本要求？

李老師：這得看你怎麼修？我第一個學季？很忙，我就第一個 term 只修兩個 modules、第二個 term 我修四個 modules，他們沒有限制，但如果你今天要拿

要一個學位？的話，你就要修課再加一個行動研究，他們會規定這個要件，但不會規定你要修多少時數。若規定時間的話，可能也有點困難啦。因老師他能利用的私人時間不多，因學校不一定願意派你去參加，有點說是條件交換，英國不像台灣，台灣實習輔導教師沒有錢，英國是有錢的，教師也不接拿到錢，是直接撥給學校，學校再撥給他們，變成他們一種回饋性質，政府給你學校錢來辦理實習輔導教師，我實習輔導教師付出相對時間，你學校出我去進修的錢，你要去聘 supply teacher，我不在時他可以幫我上課，我可以去進修，這時間也不是很好配，所以他們乾脆就是用的方式，基本上是預定兩年要修完，拿到一個 mentorship MA 的 degree。

### 三、日本

梁忠銘教授

#### (一)進修法令政策

梁老師：談到日本的教師在職進修應先認識日本的社會環境（與德國、美國很不一樣），途徑很單純，無繼續進修概念，屬在職進修的一環，進修還需學校許可，非你想要就可以，進修的概念可講成是行政研修，進修只是在勤務時間有在干涉以外，（所謂勤務時間就是八點到傍晚五點之間），勤務外是不干涉的，日本少有夜間大學，晚上幾乎不上課的，日本老師很少有碩士的，在中小學幾乎找不到博士學位的，進修是培養一個優秀的教師，提升他的職能之外，也在培養一個管理人才，日本什麼都一板一眼，自己管好自己的事就好，協調性不高，初任教師的在職進修，在校內幾乎任何一個老師都可以當他的輔導老師，如當教學主任時，個人品質都會到達某一水準，校外研修，在教師研習中心有另外一個資格，稱為指導主事，屬於資深老師經過研習之後拿到一個的資格，一個是教師資格，一個是指導主事，也算是進修的一個資格拿了這資格離開研修中心以後百分之九十九他們都能當教頭或當校長他們在校外能指導那些老師，也是很優秀的老師，基本上他們基本上研修就是跟他們升遷有關係的，研修是一種權益不是義務，雖然法則還很受爭議，如你不去進修怎麼辦呢？在其他方面還是很鼓勵，如教師是國家公務人員，公立小學教師是屬於地方公務人員，公務人員法還規定他，你若不去研修參加所謂的行政會議，對升遷還是不利。雖不是志願的，但為了升遷他們還是會去參加進修的管道。

#### (二)教師進修的途徑

研修的類別：

1. 指定研修：

新任教師的進修：

中堅教師的進修（十年、二十年教師不得不去參加）雖無法則規定一定要去，但不去可能會認為自己不是很優秀。

各種主任的進修：經過3、5、10年的進修後，當上主任自然會參加主任的進

修

(1)管理職的進修：教人如何發揮領導才能，可見日本的進修是級任化的、規律化的。

(2)教科領域別的進修：

(3)教育一般，學校經營，課題，教育相談

2.進修類型：

(1)短，中期進修：短期進修指一個月內的進修；中期指的是一到三個月的進修，一天以八小時計算，即240小時以內的進修算是短期進修。而且短中期的進修是你不得不去的，所謂的行政研修。

(2)校內進修：自主研修居多，分為兩類：一是校長領導型的，一是教務主任領導型的，愈大規模的都市多是以校長在統籌，規模小的則以教務主任為主。

王老師：所謂校長主導是指課程決策權是在校長手裡嗎？如何統籌規劃？

梁老師：以校長為中心、統籌，研修內容由校長來發號施令做為一領導。參與決策者可能也有其他人，這方面需再找資料詳查。基本上，日本老師的任用是以縣為單位不是以校為單位，研修內容是每個縣有他們的標準，委員會有訂出一個標準，經過標準再訂出研修內容，若以較物主認為中心型的話，如新課程怎麼辦、學校管理的改善、教學執行的問題、教師間教學方法的交流。

(3)長期進修：三個月以上的進修稱之。通常教師自己有某些需要，得留職停薪，還可得到公差費，算是給自己一緩衝、充電時間，並不是自己想要參加便可，需校長同意，教育委員會的許可，若是六個月以上，還需大學申請的協調，參加大學碩士班一年以上的話，必須經過考試，基本上人數不多你是中堅老師，你到那個時間，平均他們的一年內，男性比女性多，男性大概是6-7天，女性大概是4-5天，新任教師除外，新任教師一年平均要參加九十天的研修。60天屬於校內，30天是屬於校外。

進修的主辦單位：以文部省為主，委託大學、民間主辦，如：以一個大學為例，指導者課程有五天，每天十二小時密集式訓練，基本費由文部省負擔，住宿費由受講者負擔。有些甚至是校長都還必須偷偷摸摸指定人去參加，好像說他覺得這人有發展的潛能，私下再跟你協調，代表經過此受訓後，你有機會往上爬。縣教育中心通常由縣單位來負責，你不須付費便可參加，短、中期為以學校為中心，大學部份有短期也有長期，短期就是委託研修，日本較無繼續進修的概念，因日本教職是終身，日本老師很少做到一半便不作的，要當校長也不是說很年輕就可以，你必須經過長期奮戰才行，因他們是以縣為單位，先從偏遠地區慢慢往都市發展，大概過四十歲之後經過一些考試，如教頭考試、校長考試。若要當校長必須先參加校頭考試。

**(三)進修課程與教學**

## 1 課程內容

- (1) 教育活動：各教科、領域的教材研究（教科、道德、生活指導三領域）、教育機器的活用與使用方法、授課的方法、生活指導、學童的指導、教育評價的方法、教育課成的編成理論、教課外活動的實施方法。
- (2) 教師的態度、地位：教師的使命、教育觀的確立、研究、研修的方法、教師的服務。強調教師的人格性，經常強調如何作好一個好教師？教學內容固然重要，對學校的熱忱更重要
- (3) 學校的組織的運營：班級經營的理論與方法、學年的經營的理論與方法、學校經營的理論與方法、學校法規的理解、各種事務。處理的方法、校內研修的技劃與運營、小規模學校經營、校務分掌的企劃。
- (4) 個別問題、課題：現代的教育問題（校內暴力、不良行為）、人權、差別教育、障礙兒教育、環境教育、產業教育、國際理解教育、性教育、凌虐教育、中輟問題、逃學問題、學習障礙問題。
- (5) 進修課程的實施方式：授課、演講、討論、實地實驗實施、示範參觀、視察、野外教育活動、海上研修。

新任教師的進修由文與其他的指定研修基本上是不一樣的，部省訂出來的初任教師的一個標準，各個教師第一年是正式職老師也不是實習老師，有義務先接受一些置先研習計劃之後，才會被認可。課參考我附的講義。通常評價的問題很難評價，通常是做一個報告，好壞就不置可否，不會很嚴格去追究。

王老師：看起來好像比較第一年注重專業的部份，專門的部份比較少，學科的進修較少。

梁老師：基本上都會顧到，但以教科為中心，每個縣的研修不太一樣，基本構想是一樣，如教職五年研修、教職十年研修、教職二十年研修、教職三十年研修，可供各位參考。這就屬於指定研修。日本老師大致是一輩子就當老師，很少中途跑掉的。

王老師：請各位對各國的內容、設計、處理、課程的過程對我國教師終身進修制度看有什麼可參考的地方？從您不同國家的角度來看。

汪老師：基本上美國的教師進修的課程、途徑是非常彈性而活潑的，基本上來說它不是一個很完整的體系，它是一堆散漫的綜合體，這樣的架構對國內來說是有一個參考體，感覺上來說，將來的制度不需要是一個單一的、非常完整的體系，特別是在實施的方式，舉辦的單位，整個是配合老師的需要來進行的，國家政策發展的需要來作一個彈性的處理，可能會比較好。

王老師：為什麼你覺得一個彈性的方式會比較好。

汪老師：因為基本上來說，整個國家正走上一個多元的社會，政府能夠管制的部份，政府能夠主動提供的事實上是較有限的，如果要強制去干預，政府要去 provide 一些東西的話，那政府就要出錢了，事實上顯然的將來教師進修不可能

有太多額外的經費，可能就是以現有的經費下再多花一點點錢來作，教師在職進修的工作應是教師追求成長的一種文化，教師自己願意去投資的財貨，他要自己去負擔這個財貨成本，很多教師在職機構也不可能都要求它都是公務方式來設置，很可能將來我們可招募那些考研究所的補習班，轉形成為一部份是教師在職的機構，它要能夠商業化、自給自足，不斷推陳出新隨時因應需要，這樣是可能較可行的方式，就是市場會決定大部分的情形，政府的管制也就愈少愈好，以我們現有的資源來說好了，這不是一個 desirable 的東西，它卻是一個必然要走的趨勢。在此情況下，我們來看政府怎樣透過一些措施把這些散漫的東西統整起來。

王老師：也就是說政府要作的是組織的角色或認定的角色就好了，是嗎？

汪老師：對，政府的經費可能是作重點式的，像英國、美國那樣，美國是根據兩千年的教育目標，訂出這樣的優先社區，提供重點補助。

王老師：有價值不見得有需要的東西是交給政府來作，有需要的不見得有價值的是交給老師去花錢去處理的。請問梁老師的部份呢？

梁老師：基本上制度上台灣處於美國和日本的中間，教師在日本是終身雇用，跟台灣一樣，在教師採用部份不一樣，在日本他們教育委員會是以縣為單位，台灣是以一個學校為單位。如果以學校為單位的話，我們就考量導如何讓老師在自己的學校內研修，如果是以行政研修的話，就要教育部作短期、中期、長期誘導他們來研修，有計劃性的，並不是每個老師都很主動也有的很被動，如何讓他們得到一個平衡點

王老師：不知有無有關內在動機進修的老師大概佔幾%？外在動機進修的老師大概佔幾%？

汪老師：我想應和主題有關，你究竟是在進修些什麼？所以教師進修的研究必需持續來進行教師研究機構，官方所設置的教師研究機構性質的定位究竟是什麼？如板橋教師研習會它現在等於是一個公務機關的架構，一般行政人員的比例遠高於研究人員的比例，將來這些官方的機構的定位是一個教學機構還是一個研究機構購貨公務機構，那可能會影響它將來的運作。

王老師：機構的定位、性質將來應要清楚些，透過一些研究或再討論的方式讓它的定位會更清楚。請問周老師德國部份？

周老師：我覺得德國人非常擅長組織。像是教師研習機構，他們可以把它弄得很有系統，跟我們的民族性很不同，不過德國現在他們教師在職進修不單只是為老師他們的成長，也為整個學校發展作為參考，教師在職進修的領域現在已可統合學校發展，像是他們的 program 幾乎都是在想怎樣幫助學校的發展，但由於文化背景差異很大，我想可能就只能作參考。學校本位發展同時兼顧到家長的需求，結合成人教育，讓學校成為發展中心，發展成人教育。教師在教學的過程當中，他也學會怎麼去接觸社區，他一方面充實自己所學，再與社區的



成人，包括家長，一起拉進來，提供他們一些學校的溝通，除了教育實務的主題之外，還有一些社會發展、生活情況改變的問題，如環保問題、垃圾處理問題、休閒。這些特別值得我們來借鏡。

附錄二-3

「建立教師終身進修制度」之研究焦點團體討論會議記錄(880821、880822)

日期: 88年8月21日

88年8月22日

地點: 國立台灣師範大學 教育學系

主席: 王秋絨教授

記錄: 謝美慧

出席人員: 楊深坑、李奉儒、梁忠銘、舒緒緯、顏慶祥、湯維玲、陳勤惠、羅美娟

討論主題: 1. 教師進修制度與革新  
2. 教師專業進修與課程發展  
3. 教師職級制度與教師進修專業發展的可能關係

一、教師進修制度與革新

1. 日本部分 (報告人: 梁教授忠銘)

- (1) 進修是準義務性質: 日本進修制度是有斷層的, 所謂斷層指的是 1945 年戰敗, 接受美國教育的直接改造, 所以日本教育制度分成戰前與戰後來講。戰前的教育制度很少所謂年輕的概念, 當然也是有。戰後的概念大概是放在研修制度中的進修潛力, 這個進修潛力從另外一個角度來看成了準義務性的。日本教師養成從 1945 年開始和台灣一樣, 放棄師範制, 完全採開放制。日本在採開放制的時候, 強調要有配套措施, 這配套措施包括職前養成教育、採用制度。採用制度既然開放, 針對不是師範體制培育出來的老師有另外一種採用制度。採用之前還有職前職能的養成與在職的研修。
- (2) 不連續的進修制度: 師資培育分成職前、採用與研修制度, 職前養成教育、採用制度、在職教育基本上再意義與功能都是一個獨立的制度, 不是連貫性的。保守制較師範制在採用的時候是連貫性的, 但是在養成教育、選考與研修是完全不同。因為是完全不同的階段, 所以三個制度的責任問題也不一樣, 因此教師養成的好壞與採用的學校是沒有關係的, 學校判定教師教得好不好只是看他的努力。責任機關是完全不一樣, 但是職前養成階段是屬於教育機關; 採用與研修制度是屬於教育行政機關。一般來講, 這裡所指的教育行政機關中小學老師是屬於縣市政府的教育委員會, 教育委員會統一以縣為單位。養成機構包括四年制的大學與二年制的短大。換句話說, 師資養成和採用在制度上是完全沒有連續性的。
- (3) 普遍性的進修: 在教育系統上, 日本的教師的養成教育是屬於普遍性的預備教育, 不是專業性的, 在研修是屬於職能教育, 有相當大的部

分是屬於精神教育與人格教育。日本在界定教師制度的時候，因為學生與教師的身分完全不一樣，所以他們並不認為可以單靠學校系統的教師進修來加強教師的生涯教師職能，但是他們認為具有理想專業性與豐富魅力的人性教師，所謂有魅力的人性教師就是希望避免教師一成不變教學所產生的職業病，要不斷充實與注重教學精神與方法的研究。因此，在制度上是沒有辦法也不可能連續的，但是在教師專業職能的發展上是必需要連續性的。所以，要提供所有教師生產他的生涯教育，參加有必要的研修機會，至於是哪些有必要的研修機會，教師可以自行判斷。第二個就是說有必要讓他們參加有必要的研習、進修機會，還有國家、地方政府各階段的研修應該形成一個系統互相有關聯，而不是各自為政。第三個要素就是社會的發展，不斷的修訂研修的內容，並應給予計劃性、有意圖的機會，才能夠達到普遍性。這裡很強調普遍性，日本認為教師本來就是個人的能力，同樣的教材與教學環境，最主要的是不同的教師達到不同的教學效果。如果達到教師普遍提升的效果，才是發展教師進修制度必須要注意的。

\*\*問題討論：(主持人：王教授秋絨)

- (4) 進修兼顧理想與實際：日本教師進修制度是有計劃性、普遍性，又兼顧理想專業性與社會變遷需要。其中維持這個持久不變的大目標與希望培養專業又有魅力教師的高理想，在實踐的過程當中，同時研修體系中也設計了「特別研修」的教師進修方式，來因應或滿足社會文化的快速變遷與階段性發展需要。例如：在 1980 年代的電腦教育中，最大的問題是現場小學老師沒有辦法使用電腦，那時就透過共同社群的特別研修，讓老師進行校內與校外的教育，利用特別研修或專門研修的方式，讓他們達到不斷因應社會快速變遷需要的目標。所以日本的在職進修教育除了兼顧兩個理想性的目標之外，也在進修課程中馬上反應社會變遷的需要、將需要納入課程內容。
- (5) 校內研修的內容與方式：日本經常會透過校內研修加強教師與校長的人格涵養。校內研修經常是因校而異，很難找出一個標準的代表，但基本上很類似，可以參考所附資料第五頁初任者教育「體驗的研修」實際範例報告。政府通常會事先列表規劃一年 12 個月要上的研修課程內容，例如：四月的研修內容主要鎖定在學校教育目標，四月幾日邀該做什麼內容也都會列出來。然後，每個縣市的教育委員會會編製研修手冊，列出一年校內研修的計劃與項目，包括學校目標、家庭訪問、課程研究、對課程的理解與學生的輔導。研修完會有一張報告單，撰寫研修中所學到的重點、研修的地方、老師。所有校內研究也有專門的校內研修手冊，每一個縣和直轄市的做法不一樣，依據文部省所公

佈的版本作為參考，大同小異。可參考楊思偉教授所著一篇「初任者/實習教師的研修」的文章，這篇文章對日本者的實習有較詳細的說明，但是整體研修上還有不一樣。不一樣的地方在於把初任者研修訂為義務，一般教師校內研修定成準義務的(權利的)。

## 2. 法國部分(報告人：楊教授深坑)

- (1) 制度重大變革：1998年9月取消國家教育人員培訓委員會(Mission Academic A' La Formation Des Personnels Des L'E'ducation nationale, MAFPEN)，轉入師資養成所(Institut Universitaire De Formation Des Maitres, IUFM)的新機構。最初是在四個大學區進行實驗，至1991年全面實施，在所有大學區都有這樣和大學結合的機構，類似英國的PGCE，大學會協助IUFM教育專業科目的課程。全面將原先所有師資培育機構(例如：MAFPEN、高等師範學校、教師中心等)都整合到IUFM中。
- (2) 法令依據：1989年公佈的「教育基本法」。
- (3) 革新背景：新任的教育部長的教師進修的理念就是中小學教師的進修就是要學術化。其實這個觀念有一點問題，因為專業化並不等於將課程學術化。
- (4) 革新重點：由師資養成所(IUFM)來負責師資培育工作將會使教師進修更具有專業化。設定職前與在職進修教育課程統整有延續性，教師的個人規劃就會有一貫性，但是其實政治因素還是會影響教師養成的一貫性。
- (5) 革新方向：教師進修制度的改革趨向和其他國家有很大的不同，離學校本位的理念愈來愈遠。

## 3. 臺灣部分(報告人：舒教授緒緯)

- (1) 進修重點：在教育權下放的時代中，教師在學校決策中扮演重要角色。以往的教師進修分成學分進修與專業職能進修兩種。但是學分或學位的進修與教學效能並不一定有關係。以往和教學實務工作有關的職能進修，往往會涉及學校需求評估的問題，例如：教育中有什麼事情該做、哪些人該做、學校中請誰來做。但是往往針對教學需要的評估與評鑑的連結，就少有人注意了。教育革新的目的是希望改革之後做得更好，更狹隘的是老師的教學效能的提昇，那麼教師的在職進修是否該扣在實際情境，提昇教學必要的智能與技能，即知識、能力與技術。這就常常套論到教師的進修是否能夠符合教師的需要。

### \*\*問題討論：(主持人：王教授秋絨)

- (2) 進修課程內容：教師進修需要是個很重要的問題，例如：台北市、高雄市、豐原的、板橋的教師研習中心，其實他們已經慢慢考量到老師

的進修不只是教學專業的部分要加強，還考量到與較學專業有關的個人成長部分，這個部分可以引起很大的迴響，例如：可以玩，或是有關保健的課程。若說這些課程與教學專業完全沒有關係，那到也未必。那麼兩者的關係到底有多大、是否有做過評鑑？沒有。因此也需要真正進入情境的實證研究加以佐證，例如有些人是經過進修之後教學專業更有用的。因此，在思考教師進修制度如何配合教育革新時，考慮教育革新是否會產生比較好的目標，那個在這些目標之下，教師進修要分成那些重要的內容，例如：像日本就很清楚的指出教師進修兩個持久性、普遍性的目標。那當然在這裡有許多價值觀都會影響教育理念，例如：圓熟的教育智慧。

#### 4. 英國部分(報告人：李教授奉儒)

- (1) 在職進修政策：英國把教師進修分成三個層次，就是全國性的(nation), 學校(school), 教師(teacher)。全國性的就是教學老師加強在學科教學中利用資訊、溝通技術(ICT)能力，列入第三級學校中學(six form)百分之百的要求部分。再來是學校的，學校的部分是來自學校本位的，每人都要提名，一樣在學校發展計劃，希望達到行政目標。每年教育部的視導都會要求學校提出行動方案。個人的部分是根據教師發展的需求，結合每個地方對教師專業的要求。至於教師進修是為個人，或是為教育革新，英國是國家、學校、教師個人三者兼顧。基本上國家來講，所設計的進修課程是撥付百分之百的經費配合國家教育政策，地方配合國家教育政策有可能是百分之百或百分之五十的經費，由每個學校的管理委員會視學校的情況而定。所以，英國教師進修課程可以分成配合國家教育目標的部分，以及配合學校本身實際需求的部分。
- (2) 國家學習網絡：為了加強教師運用資訊的能力，英國設立國家學習網路，將國家教育法令、通諭放上教育與科學部網站上，並教導教師如何利用電腦使用學習網路。
- (3) 教師契約中的進修要求：英國教師在職進修制度較大的變革就是在教師契約中加入教師進修的義務，規定教師有責任每年更新其教學技巧。國家標準局也會每年針對教師的教學技巧進行評估。
- (4) 連續的進修制度：由於對教師專業要求，使得教師個人進修有連續性。
- (5) 教師進修綠皮書：英國教育與就業部於 1998 年 12 月公佈「教師：迎接改革的挑戰」(Teachers: meeting the challenge of change)綠皮書，旨在改善教學的專業，包括有校長、教師進修等資料。(詳細內容請參閱李教授所提供之附件)

#### 5. 綜合討論(主持人：王教授秋絨)

- (1) 市場化機制影響：台灣的教育改革受到市場化、自由化機制的影響，

對於中小學教科書開放影響很大，很多教師反應書商所提供的進修能夠更直接符合他們的需要。例如：在推行建構式主義教學的時候，教育部在開學一學期之後調訓教師好幾次，但是書商很早就提供相關進修課程，因為它們一定要藉此推銷出版教科書，所以可以提供進修的次數都比較密集、且符合需要。所以台灣教育在整個自由化的市場發展趨勢之下，整個進修課程不但不是以專業化為訴求，甚至有時候會有反專業化的傾向。

(2) 進修內容的轉變：台灣教育因為受到學校本位管理觀念的影響，學校的教師在快速的教育改革聲浪中，樂於參加書商所設計的進修課程，因為比較能夠符合教師個人進修的需要。書商所提供的進修課程多數以增加教師個人修養、生活的內容，例如：親子關係、請口足畫家來談談生涯發展的理念。這些進修課程都是和教師個人涵養有關的，並不一定和教學有直接的相關。但是教師進修最主要的目的就是要提昇教學效能，所以必須要仔細考慮哪些課程是與提昇教師教學效能直接相關，那些是間接相關的，這是優先次序的問題。

(3) 進修課程的比例：另外需要考量的是教師進修應該到什麼樣水準的時候，可以設計有關於教師個人涵養的課程。例如：百分之九十五的人專業技能都很好，可能就可以有更多的比例去做個人涵養的學習。另外，在規劃教師在職進修制度的時候，也需要配合獎懲的評鑑制度與效標，希望以這些配套措施淘汰不適任教師。

## 二、教師專業進修與課程發展

### 1. 法國部分(報告人：楊教授深坑)

(1) 學術化進修課程：支持 IUFM 制度的凡爾賽師資養成所主任(director)認為教師進修的課程是由 IUFM 調查教師進修的需求，依據教育部的政策方向，經過學區督學的認可，透過學區總長公佈所形成。因此法國學術化的教師進修理念對照 IUFM 所調查獲得的教師實際進修需要就形成了其進修課程。

(2) 課程內容規劃：IUFM 雖然是一個課程規劃的機構，但是他們課程實施需要許多實際老師來幫忙。因此，法國雖然教師進修的機構是 IUFM，但是教授來自實際教學者，很類似德國的 Seminar，有許多來自中小學的教師協助教學。所以，法國的教師進修課程中的老師有來自中小學的實務工作者，但畢竟已經脫離了學校實際教學情境。

(3) 楊教授日後將再補充法國教師在職進修課程的相關資料。

### 2. 日本部分(報告人：梁教授忠銘)

(1) 課程兼顧專業與人文：日本的教師在職進修課程強調專業與人格教育

的相互結合，注重教師人性化的涵養。

(2) 不強調進修評量：日本認為教師進修不需要評量，即使經過進修評量的教師，也不見得能夠運用新知教導學生。因此國家只負責在教師研習的時候提供資訊，無法控制教師是否能夠吸收新知。站在行政的立場來講，國家要經常的提供教師新的訊息。至於評量的部分，因為在教育行政機關牽涉到人與人之間的情感部分，因此不需要要求教師做一些無意義的量化評量。國家為教師所提供的進修訊息包括教材教法的變化，這是做一個好教師所必備的專業技能，最重要的還是教師是否有對教育的熱忱、教育愛。所以在研習的時候，除了專業部分，另外一個就是人性部分，及教師精神、人格教育。在人性部分的進修課程，評量反而是其次的問題，注重如何做一個在各方面、整體上都能夠勝任教學的教師，而不只是在專業智能的提昇。

(3) 嚴格甄選制度：比進修量化評量更有必要的是在甄選、採用階段，用最公平、公正的制度，來徵選最適任的教師。日本透過嚴格的教師甄選制度確保教師的專業水準，因此國家可以少費心力在教師的進修之上。

### 3. 英國部分(報告人：李教授奉儒)

(1) 進修課程：英國教師的進修課程也受到國家、學校、個人三個層級的影響，國家每年都會調整進修課程的內容(李老師有份發表在花師的文章上有整理出來)。例如：英國今年要強調全國課程，因為他們要實施國定課程，也就是全國性進修的優先領域。如果要進修其他領域國家也不反對，但是只要是和優先領域有關的進修課程百分之百都可以去進修，包括支援學校在教師進修時另外請代課教師的費用。這些進修優先領域每年都會變動，例如校長的進修，它在 87-88，88-89，90-91 年列為最優先，但是 89-90 年就沒有列為優先。另外像國定課程一樣，在 87-88 年還沒有實施，在 1988 年在公佈，90 年在開始實施，所以在 88-89 年沒有列為優先，但是到 89-90 年就列為優先。現在國家要加強運用資訊能力(ICT)，就列為進修優先領域。

(2) 精進技巧教師：英國在 1998 年在「教師在職進修白皮書」提到要設立精進技巧教師(Advanced Skill Teacher, AST)，這類教師的工作的諮詢者，也就是諮詢教師。政府並不強制學校設經進技巧教師，學校可以像地方教育當局提供是否要設立精進技巧教師，目標是在公元 2000 年的時候達到每個地方有 100 位 AST。精進技巧教師的職務、薪資皆與學校班級教師有所區別，但是還是需要做班級教師的工作。

(3) 專業發展：英國教師的專業發展是法律規定的，政府會從年度評估歷程中評鑑教師是否有提昇其專業知能。教師進修的課程可以到大學進

修或請大學的教授到中小學講課。

- (4) 進修費用與時數：教師進修費用是依照天數而有所不同，通常是一天 40-60 英鎊，二天到六天的都有，這些都稱做短期課程。一般而言，只是可以轉換算成正式學位的學分課程費用就比較高，至少都 200 英鎊。例如：倫大教育學院所開設的進修學分可以轉換成高級文憑，要取得這張高級文憑總共需要修 120 個學分(修課 240 個小時)，其中 30 個學分要在倫大修，另外 60 個學分可以到其他學校修課，其中也有 10-40 學分可以用學校本位的研究來折算。教師的進修與薪水無關，只會影響未來候選學校校長的資格。因為英國的校長是用申請、應徵的，要當校長的話，學校管理委員會會看過去的經驗、是否參加進修、有學位證書。
- (5) 借鏡之處：在教師契約中明定中小學教師每年有進修時數要求與更新教學技巧的責任。

### 三、教師職級制度與教師進修專業發展的可能關係

#### 1. 英國部分(報告人：李教授奉儒)

- (1) 教師薪資系統：英國教師薪資系統是依表現標準設立門檻，教師的薪資除了會參考政府每年所公佈的薪資表之外，另外還會受到年資、地區及學校大小影響而有所差別，類似台灣的偏遠教師加給。校長的薪水依據 1998 年的最新資料，如果是在第一類型的學校，薪級是在 3 到 15 級，薪水是從 21000 到 36000。如果副校長同樣是在第一類型的學校，薪級是從 1 到 8 級的範圍，薪水是從 25881 到 28000。因此，所以所擔任的行政職務不一樣，薪水範圍也不一樣，和學校種類也有關係。英國把學校類型分成六種，同樣一個校長在第一類型的學校薪級是 3-15 級，在第六類型的學校薪級會跳到更高。
- (2) 校長進修：在公元 2002 年的時候，如果要當校長，一定要參加校長進修。英國目前針對要當校長的是從學校內挑選優秀的教師，經過國家校長資格訓練，才有資格申請校長的職位。因為如果今天沒有參加這個課程，有意願當校長者即使年資夠了、也有各方面的實務經驗、其他學校也有校長缺額，還是不能夠申請校長的職位，一定要有這個進修課程才可以。中小學校長如果要進修，學校或其他單位不會另外支付其進修費用，只有教師參加進修才有補助，可能是因為校長的薪資等級較高的原因。學校的副校長不是法定的(以前是法定的，現在已經廢掉了)，由學校管理委員會決定該校需要一個或是數個副校長。副校長的工作多和班級教師類似，但是對外可以代表校長，學校可以自行決定副校長授權的大小。



- (3) 教師進修誘因：英國目前在推動教師進修的快速(fast)管道，教師如果通過表現門檻之後，薪水的差距就會拉大，且可以成為候用校長，這對於教師來說是個優渥的條件。
- (4) 教師生涯檔案：英國也推出教師生涯登錄檔案，紀錄教師本身的觀念與發展需求。如果有這個生涯登錄檔案，就可以從中了解有受哪些方面的講習、更新那些教學技巧與紀錄老師的關鍵發展需求，不受年資限制進修的機會。另外也設立教師個人學習帳戶(account)，所進修的時數未來可以到大學抵免成學分。從 1999 年 9 月開始要求初任教師撰寫「法定導入卡」，屬於生涯登錄檔案性質，一直登錄到退休為止。
- (5) 學校本位進修理念：英國和日本普遍進修理念不同，強調學校本位的教師進修，以提昇教師專業能力為基本理念，提供薪資誘因，希望吸引許多他行優秀的兼時教學助理人才到學校教學。

## 2. 歐洲各國(報告人：楊教授深坑)

- (1) 職級制度：在 Teacher nations 報告書中，將校長(head teacher)也列為教師職級制度中的一級。歐洲國家中教師職級等級最多的國家是愛爾蘭，教師升級並設有年限。(詳細內容請參閱楊教授所提供市北師院研討會之相關資料)
- (2) 德國教師資格：德國和日本一樣，教師在實習與進修階段皆是支薪的，在實習階段的準教師是領公務員一樣的薪資，但是一旦實習結束就喪失公務員資格，需要自己再到學校去找工作。台灣早期建立師資培育制度，也像要仿效德國的公務員制度，但卻畫虎不成反類犬。其實德國教師制度已經有一百多年的歷史，已經很具制度化了。因為德國的教師都是公務員，要經過兩次的國家考試，意即德國教師在第一次國家考試(類似台灣的高考)錄取之後，到國家訓練所經過國家訓練，必須再經過國家第二次考試才能夠獲得教師資格，就像台灣的司法官考試。

## 4. 台灣部分(報告人：舒教授緒偉)

- (1) 教師職級制度相關研究：蔡培村所研究的教師職級制度標準有考績、專業研修、專業表現、特殊表現與其他，其中和教師進修有關係的就是專業研修。
- (2) 教師進修的誘因：教師職級制度是否一定要和教師專業發展有關係。從人性的角度來看，由於師專改制師院，有許多退休老師小學教師根本不想進修，因為和退休金一點關係也沒有，薪資年功奉已經到頂了，所以他們認為就修只是浪費時間，對實質利益沒有幫助。另外，以前也有人說四十學分班是百萬學分班，因為修完四十學分般之後，可以晉級加薪到百萬的收入，因此加薪變成最大的進修誘因。所以，在教師進修制度上，分級還是有必要性，但是並非這麼單純。

#### 4. 日本部分（報告人：梁教授忠銘）

- (1) 資格制度：日本和英國類似，並沒有明顯的教師職級制度。在教師資格部分，教師只需要具備基本資格就夠了，因為教師制度是採開放制，只要修滿幾單位的學分，就可以拿到所需要的教師資格。但是這個教師資格並不是每個學校都可以接受。任何學校如果要辦理教師資格的進修，因為層次相當高，一定要依據教育職員免許法，規劃作為教員與教頭所必修的基本學分與課程。依據教員的資格與種類可以區分教師資格為普通免許狀、特別免許狀、臨時免許狀。其中特別免許狀是頒給沒有普通免許狀，但是它有特殊的技能的老師，其學歷至少要短大畢業。臨時免許狀是頒給有教師資格但是教科不同的教師，例如：社會科的教師想要擔任國語科的教師時就需要臨時免許狀。另外，免許狀依據學歷區分成專修免許(研究所畢業)、一種免許(大學畢業)與二種免許(短大畢業)。在大學裡面也有可能拿到二種免許，並不是所有的大學都可以發一種免許狀，依照教師免許法而定。
- (2) 免許法認定講習：拿到免許狀，並不一定可以當老師。有二種免許狀者雖然可以當教師，但是必須在十年之內進修學分，補成一種免許狀，成為教諭。講師的資格特別的，不在一般教師的分類裡面，分成臨時免許與特別免許，不是常態的教師。常態的教師分成助教諭、教諭、教頭與校長。如果要當教頭，除了要有一種免許狀之外，還需要有五年以上的教育經驗。所需要的學歷，講師只要高校畢業即可；助教諭需要兩年制短大畢業；教諭需要四年制的大學畢業；教頭也是需要學士以上。上述的教師資格根據學校教育法 28 條與學校教育法施行細則第 48 條第 2 項而來。校長考試資格：教師的資格是配合年資、考試，例如：如果要當教頭，除了要有一種免許狀、五年以上的教育經驗，另外還需要經過教育委員會的甄試。如果這三個條件都符合，才有可能當校長。當校長除了專修免許狀、一種免許狀、五年以上的教育經驗，另外也必須要教頭的經驗，才可以考校長。所以要考校長，除了年資的限制之外，還要經過考試。所以日本並沒有明顯的職級制度，但是一旦升級之後解不會再降級。
- (3) 專修免許狀：專修免許狀必須在大學院才可以拿專修，條件必須寫得非常清楚，例如：拿一般的教育科目，有關教育科目、教師科目、學校教育專攻有多少學分。換句話說，一個人如果在大學修愈多的學分，可以拿到愈多的證照，對未來的發展也愈好，在大學中也愈容易拿到一種免許狀。例如：在大學裡面可以拿到幼稚園、中學的教師資格，小學教師的資格就比較不一樣，因為包括術科，所以在音樂、體育或工藝中至少要會兩科才可以拿到資格，這和教師的職級制度也有一些

關係。1989 年師範教育的改革中提到設立專修的目的在於，考慮因應未來校者的應考、甄選資格雖然有一種免許狀就夠，但是如果有專修免許的資格可以優先錄用，所以是考慮未來規劃的問題。現在立法的時候專修幾乎沒有人，但是研究所畢業的教師會愈來愈多。另外，老師們也會到大學據緒進修，在日本老師不管是學士或碩士薪水都不加的，不晉級不加薪，但是和未來考教頭、考校長會有現在間接、未來直接的關係。

- (4) 校長進修課程：日本政府會特別為校長開設在職進修課程，但是大部分的校長進修課程都是校長與校長之間私底下的自主研修(不是正式的、聯誼性質的)，脫離行政研修較少。雖然政府有替校長開設進修課程，但這並不是校長一定要去修的，且沒有針對校長特別設計與製作研修手冊。
- (5) 借鏡之處：教師的進修不可以完全靠利誘的方式來增強進修的動機，應從權利的角度出發。因為一直用利誘的方式，教育財政不見得可以負荷這個誘因，所以如何讓老師可以自動的去進修是較重要的。這時政府就需要替教師事先安排好教師進修時程與地點，進修課程內容是每年可以更換的，教師的生涯規劃可以依照這個方式事先規劃一年或幾年的進修時程。
- (6) 改變教育認知：對初任教師影響最大的是他的校長，影響最小的是兼任講師。另外，對於整年研修的時間、項目與地點有都有事先有規劃。當老師的年齡層與來愈高，例如：有一年日本教育大學畢業的學生考上教師的只有 3 位。學校的說法是師資培育開放制本來的用意就是讓他要有教育的知識，並不是要培養他們當老師。愈多的人對教育愈了解，就不會對教育盲從、對新的教育制度也比較不會恐慌。換句話說，有愈多人預備教師的資格，就容易分辨真正教育的好壞。

#### 4. 綜合討論(共同主持人：湯教授維玲)

- (1) 英、日、台校長任用資格比較：英國與台灣的校長考試與任用是分開的，考上校長之後，必須經過訓練之後，才能夠到學校擔任校長一職。在英國，是要經過相修過相關的課程之後，才可以應徵校長；在日本是考上校長後就可以直接到學校就職，就職之後再慢慢進修；在台灣，考上校長之後，必須經過儲訓，才可分配到學校就職。

#### 附錄二-4

「教師終身進修制度」焦點團體會議記錄 (881219、881220)

地點：台灣師範大學教育大樓七樓七〇五會議室

主席：王秋絨教授

紀錄：羅美娟

出席人員：王秋絨、汪履維、李奉儒、湯維玲、楊深坑、梁忠銘 (尊稱略)

討論主題：整合歷次焦點團體會議問題

王老師：專業發展過程中九年一貫的問題，終身進修制度如何與九年一貫制配合，以國際觀的角度，看看其他國家的做法，是否我們可以先從各國文化背景看他們的進修制有什麼特色？請大定提出來討論。

#### 美國

汪履維教授

以美國的文化背景而言其進修制度是著重個人發展的角度出發但他們卻不覺得這樣是一種浪費。

美國的教育工作原屬地方分權的方式。教育工作者起源自不同的原住民所形成的社區發現有教育的需求，起而辦理教育，到了18、19世紀，才形成公共教育產生 normal school 而師資的培育則仿歐洲作法。由於採地方分權制，聯邦政府對教育、師資培育並不積極的介入，至卡特總統時才設教育部。故並沒有系統性的規劃。

1983年國家在危機中報告書之中討論中小學教育的缺失，聯邦政府才透過撥款、倡導的方式對師資培育多所注意。

王老師：台灣和美國相反，最近才讓地方多一點權利，但教育部和師資培育機構間如何分工？以台灣而言，應如何劃分權責？應由行政單位負責？或是進修單位...等？

汪老師：教育部未來負責政策規劃，而非執行者的角色，在廢省前，要老師在10年之內要參加板橋教師研習會的課程，但現在不一定要中央來辦理，應由各個縣市自行辦理。目前教科書開放或可由教師專業團體如教師會來辦理。而政府則扮演品質管制的工作。

個人並不贊成教師進修和教師分級相互為用，應在受訓過後予以考驗，以證明能力如電腦運用能力、對實習教師的指導能力等，可更積極鼓勵教師進修。

王老師：未來可能有家長會參與教師的進修機制。

汪老師：教師和家長應一起成長，可協同辦理或參與目前有很多學校已實施，如台東故事媽媽是學校晨間請義工媽媽來講故事，且利用非週休的週末舉辦研修。

王老師：政府單位和課程單位如何劃分權責？

汪老師：基礎性研修含新任教師研習、推動新政策、宣導新法令等應由政府統一規劃；其他可由民間辦理含：

- 1.教材研發(與大學相關科系)
- 2.教師一定時間更新知識(教師會)
- 3.教師自發成長(大學院校、學術機構)和教育本身成長無關
- 4.進階性研習(大學或研究所)

王老師：那麼汪教授反對教師分級制和教師進修結合的原因是什麼？

汪老師：如果教師分級，也可能退級嗎？教師應每年去努力競爭升級，一旦教師取得高級，不會降級，這對教師專業聲望、地位不見得有幫助。

再者會造成家長認為我的小孩為什麼要讓二級教師教的反應。再者在中、小學找不到一個令人信服的評斷標準，如 70-80 年代班級管理主張能力本位，90 年代以後，認知心理學興起主張建構教學。

另外，若得到較高級的教師會造成轉職的障礙，想要到其他的學校任教可能有困難，因為一般學校(尤其私校)不以較高的薪資來聘高級的教師。

## 日本

梁忠銘教授

自社會背景的因素來看，日本在 1872 年後有斷層，之前是漢化的科舉制度，之後則是西化（歐洲、美國）由官方主導，以發展經濟、國家為主要目的。其由教育機構主導，雖有分行政研修及自主研修但並不鼓勵自主研修，而鼓勵政府依新的社會變遷給予教師新知識的行政研修。其初任教師法中規定：一年須參加 90 天以上的行政研修，其中校外一個月，校內二個月。而對於自主研修則沒有干涉。

故可見日本在權利的劃分上文部省只做政策性的制度大綱規定，將辦理交給縣、市各自來執行。

市，是教育中心（因為是直轄市）故由教育委員會管理。縣市由一級主管和教育委員組成教育中心，研修內容和時間事先訂好，教師就依時間去進修，每個教育中心因地域性而有不同的課程。

總之，日本的教師進修由國家主導，由教師委員會辦理，教師的責任在傳遞教科書的內容給下一代，而非教師自己知識標準化的制定研修時間及內容，由政府劃政策方針但進修的課程則有地域性的差異。

在日本其教師有分級，但不浮出檯面，且不影響薪資，只是影響升為主任或校長的資格，所有研修皆以行政研修為主，再由每一縣中選取一位最優秀者，參加研修，是一種和中央溝通的教育網指派研修

在分級與證照結合方面：

呈金字塔的形式，受美國影響，日本的教師分級制自 1947 年開始，靠學歷來分級，現有教師都是甲等，代課老師則是乙等，而台灣如果實施教師分級制，

那麼現有教師怎麼辦？

日本經過團體分析，客觀評比，有教師資格的很多，但有很多人只是把它當成第二備用職業，有很多公司職員都有教師資格，認為學校只是人才的初步甄選，進了公司以後需重頭訓練，所以在學校所學並不一定等於未來職業。

汪老師：像美國的教師證照有一定年限，是專門能力的證照。

王老師：什麼樣的社會背景，會促成進修制度？

### 台灣

舒緒緯教授

在社會背景之前，應考慮教師的專業特性是什麼？

如醫生為了生活，在工作時需很小心以求安全，所以即使不強迫進修，他們也會自動去進修，而醫生的分級如駐院醫生大於實習醫生，但資深教師卻不一定優於初任教師，教了四十年的書就會比初任教師要教得好嗎？所以進修動力和壓力都不強。中國的社會、文化背景，「不患寡而患不均」故資深、優良教師獎章都是依年資來算，只要慢慢等每個人都有機會，而教師教的好不好，很難在短期內看出，所以進修的動力實在很難提高。反正都是領國家的薪水，教的又不是自己的小孩，此種觀念常導致不想得罪他人，教學平庸化因此對教師考核層級不易界定、難有客觀的依據。

再者，目前對於進修只提供誘因而沒有罰則，進修 90 小時的規定對教師來說太簡單了，教師應兼顧經師與人師，但很多教師的教學專業知識未必能運用到教學的實際情境上，教師就無法與時俱進，而常常以不變應萬變，所以教師此一職業的特色和中國的文化特色造成進修制度的不理想，進修對教學的幫助有限。

### 英國

李奉儒教授

英國全國優先領域的做法值得效法，教師進修政府全額予以補助，且這個優先領域每年都有在調，1988 年後，以國定課程的研修為重點，只要有關國定課程的進修都全額補助，所以建議教師進修和九年一貫、小班教學等教育政策、教改方向應結合，以經費為誘因，使之配合。

同時實施學校本位（先調查需求）在這方面英國採競標的方式提出師資、課程、經費需求後再由學校決定，屬市場導向的趨勢。

因此建議台灣應有：

1. 全校性教師進修需求調查與了解、再提請討論。
2. 計劃應提出到教育局，轉至中央要求補助，視其內容予以撥款。
3. 主題優先順序，（和優先領域結合經費應予全額補助）。
4. 考慮教師學術性進修需求而不只是學校本位進修需求。

TTA 有句口號：「Higher status, higher teaching」主張促進教師發展，能促進國

家發展。其將電腦能力列為各科教師甄聘基本必備能力。

進修的形式上有分加速路線和標準路線兩種。

主動提出申請，申請函的內容包含：

- 1.資格：要求學位及證照
- 2.原因
- 3.領域的自我評估

可見其考慮因素含有對目的的敘述、對領導人重要層面的自我評估。

但也應考慮為期三年的研修，可能不占缺。

程序上分：

- 1.將資料送至評量中心提出申請（屬 TTA）
- 2.至訓練與發展中心（提供一組必修課程）
- 3.課程開放學習（三組選修課程 Model，每一模組視課程主題而有不同時數和組合）。

標準路線需要三年的時間。英國目前正在規劃國家教育行政學院。

法國部分(楊深坑教授)

法國至 1998 年 6 月仍以舊法運作。在 1982 年提出政府公報，大學區總長管理大學區教育，受中央教育部指揮。1994 大學區對 MAFPEN 管制更嚴格，由大學區規劃課程、聘教師。

大學區和師資培育機構合作，其原因：

- 1.希望建立進修教育和養成教師制度的延續性使其連貫
- 2.強化大學在進修教育的層面，讓大學介入
- 3.使進修內容更多樣化(避免在某個時間集中進修)
- 4.使內容更豐富、人員更多樣
- 5.適應教師的教學與學術需求，將職務與進修課程結合

至於教師的進修評鑑則由大學區教育總長及師資養成學院形成。

在課程的訂定與執行上：

- 1.大學區內總長需為區內訂定教育政策，制定進修計畫、需同時考慮國家需求與職位的升遷。
- 2.區內課程計畫由大學區總長全權負責，會同師資養成學院的校長，大學校長、教育公會代表等合作來研究區內需求，形成課程計劃。
- 3.推動方面：區內進修方向、優先目標、財務來源等皆由總長負責架構內容、師資、時間。由教師養成學院編成手冊交由總長處付印，進而發佈執行。

在課程的實施上：

由總長負責匯整，交由師資養成學院依課程性質不同用不同的方法與師資來執行。結束以後需要將執行的情況、經費使用情形呈報大學區總長。

在評鑑方面：

由大學區總長負責，針對實施情形，學員所屬學校滿意度來評鑑，IUFM 亦形成年度報告分析，呈予大學區總長。

在法國的社會文化上是屬於中央集權的。台灣應由法案的分析開始著手，如教育基本法。

王老師：在我們的社會文化背景之下，可採用何種途徑來建構較佳的教師進修制度？可否請各位提供五年之內為基限，所適用的制度參考？

#### 美國

汪履維教授

美國部分由州政府撥款，部分由數個學區支助，因美國有些學區很小，所以共同討論出進修，過去政府提供優惠條件進修，但目前政府漸漸不再提供經費支援，教師進修的自主性提高。

再者，日本的分階規劃以台灣來講，是否亦應在不同的階段給予不同的要求與規劃？

在英國欲升其他進階的專業人員資格，需另有進修管道與機會。

#### 日本

梁忠銘教授

日本有分類型，分階級，要求機會的提供，以年資供為參考。其行政研修事先即規劃好進修的內容和時間。其進修所取得的證照是一種資格的儲備，以備晉升時的優先考慮。

所以是否能事先即計劃性的規劃好，然後公佈周知，成效是不是會較顯著呢？

汪老師：過去教師的進修皆由政府支援，但以目前教師進修的情況而言，已較由教師自費，似乎有愈來愈自發的傾向。

1. 中央與縣市政府，有補助教師申請行動研究專案，分學校與個人。
2. 長期、短期并重，長期對根本觀念的培養與改變，其成本較高，需要較長期的規劃，短期則講究立即的需求與效果。
3. 以往長期進修就等於學位獲取與薪資的提高，但在日本並不一定會加薪，只是資格的儲備，可以變成擔負另一種職位的基礎。
4. 值得討論的是教師進修和生涯應如何配合？其內容應是什麼？

#### 英國

李奉儒教授

英國則對要升任校長者，提供另一進修管道。有分加速路線和一般路線。

王老師：以目前台灣的情況而言，似乎短期進修較多，較無系統與規劃，故如何使之有系統？與生涯階段如何區分及配合？而制度是否應規定最低限？要如何規範？

#### 法國



楊深坑教授

基本需求（如九年一貫）要有計劃、系統的推動，教育部要負責規劃及籌措經費，交由縣市教育中心主動舉行辦理。應可區分為與國家的基本政策有關的及地方不同的需求。法國和台灣的差異很大，法國設有大學區總管。

建議中央有關「教育基本法」仍要主導進修，有關政策性的重大轉變，要讓老師適應，不可以任由各縣市分歧實施。應有配套措施，根據「教育基本法」各地方要設「地方教育審議委員會」在90年度設立的國家教育研究院應有全國性教師進修需求評估。因此以政策及法令的進修上，可由中央規劃再由縣市執行，中央仍應負責主導的角色。

法國在政策面由國家規劃，有關地方的需求則由地方督學來關注，針對新的課程，有計劃的調訓種子教師構成訓練的網狀組織。

王老師：法國是屬於大學區，區域性的劃分，但台灣目前是以學校為本位，那麼如「九年一貫制度，應如何有相關的配套措施？如何執行？權利應如何下放？如何兼顧政策的推動與適應不同區域的需求？

在全國性的評估上由國家教育研究院來評估，整個制度的構思應由機構、經費、內容、考評等層面，來考量從中央到地方的聯貫，再建立回饋網路、評估機制如何建構？

再者，要有法制架構，師培、教師法應如何修？有關經費、時數、辦理機構的規範上，中央與地方的職責如何劃分？

舒老師：回歸到法令的問題，進修辦法應由法令制定來提高位階而不只是行政命令。其規範性不足。因人民的權利義務應由法律定之，應放在「教師法」中，每個法律留有許多「空白權利」應由教育部定之，但現在許多子法都違背母法規定，可能要多方考量想出一個辦法。

汪老師：談到評鑑的問題：

1. 認可機構若開放由私人機構，那麼標準如何？
2. 認可後是否有 renew？如何不斷的透過自我檢驗來確保品質？
3. 學校本位，提出計劃、審核如何透過視導系統考核績效？

在個人方面：

1. 長期進修以學分學位較無問題與爭議
2. 短期進修的評量則要回去實踐才能展現成果，知道服務效能是否提昇？
3. 若為種子教師要如何將進修所得與其他教師分享？
4. 是不是可以從一年度整體的計劃評鑑？

王老師：那麼應該由誰來負責評鑑？

汪老師：

1. 在內部可由進修活動的設計者或執行者來評鑑
2. 外部則可由主管機關、學術團體、教師會、教學視導系統/輔導團、或學

校教務主任和校長等來評鑑。

3.在實施上可由視導系統及輔導團

4.客觀上則以學校表現指標

李老師：以英國而言，只有由個人回饋，並未有整體的方案評估，可以讓學員在課程結束後做評量，若未通過或對課程不滿意可以對任課教師的評量標準上訴。並沒有制定一標準化的評鑑。

梁老師：可設研修券，以代金制提供研修鼓勵，類似教育券的方式，可以當成年終獎金。

舒老師：進修後對教學的幫助如何評鑑？再者應該由誰來評鑑？若由教評會來評鑑，則負責評鑑的成員又是否真會大公無私呢？

王老師：在主任、校長、教師會中是否也包含了不適任的教師？需要教學不力，有損師道才有可能解聘，機會似乎很小。

我們的目的短期而言在建立一個適用約五年的具體可行制度方案，內容應該包含法令、組織機構、進修的範圍、內容與時數再擴充考慮到教師進修與生涯發展的配合途徑以及支援系統等。

教育部制定培育制度養成初任教師，而未來導入則交給各地的教育行政機關負責。但各地的教育行政機關是否由師院主導？

湯老師：那現在是不是形成一種共識就是

1.由中央、地方、學校、個人形成進修網

2.區分為自主研修 vs. 行政研修的層面

專業研修 vs. 自我成長的層面

3.在資訊的提供方面，需有中央單位的統籌，如英、美、日、加拿大、澳洲等的全國學習網路，專為教師設置，也專為家長設置。

李老師：在學校本位的進修制度上會產生一些問題：

1.沒有符合拿學位教師的需求

2.小學校沒有辦法辦理，如何與其他幾所學校聯合辦理？

在評鑑的標準機制上：

1.可用描述的方式說明進修結果

2.教育標準局對進修結果的評鑑含機構、方案、個人等層面。採用訪談、師培機構的課程、師生的書面文件評鑑，因此對師培機構有很大的壓力。

楊老師：在評鑑上，英、美、法皆可公布評鑑結果，但在台灣能行得通嗎？

汪老師：另一個問題是老師的自我研究是否能抵時數？其他國家並沒有此種規定，應將教師進修義務化，抵時數的方式受到爭議。

在團體進修和自我成長上應有一定的比例，義務的最低門檻應如日本的行政研修，而其他的自主研修則採鼓勵性質。

王老師：總之，我國的教師進修制度除了政策上的考量外，且含有民意的壓力。