

教師職級制度的內涵及 實施取向

蔡培村、鄭彩鳳

【作者簡介】

蔡培村，台灣省台東縣人，曾任國立高雄師範大學成人教育研究所所長、進修部主任、教育學院院長、教務長，現任國立高雄師範大學成人教育研究所教授兼副校長。鄭彩鳳，台灣省屏東縣人，曾任高雄市政府教育局股長、屏東科技大學副教授，現任國立高雄師範大學教育學系副教授兼研究生教務組長。

摘要

本研究之主要目的，在探討我國教師職級制度規劃之內涵架構及其實施的取向。全文共分規劃教師職級制度之內外在問題背景、相關文獻探討、我國教師分級制度之規劃內涵、及研提我國實施教師職級制度之取向與建議。

文獻中分從美、日、中共等國家或地區有關教師級別與名稱、各級教師職責、教師分級評鑑人員組成、教師分級審查與評鑑項目、及教師晉級之獎勵措施等層面加以分析。其次則以研究者所受教育部委託規劃，並公布之「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法」說明我國教師職級制度之規劃內涵，最後並提出結論與建議做為實施時應行考量之重點及配套措施。

關鍵字彙：中小學教師、教師職級制度

Key Words：teacher career ladder program, elementary and high school teacher

問題背景

中小學教師採行分級制度，不論是從國內教育現勢及國際間之教育發展趨勢來看，有其實施上的價值，茲將教師職級制度規劃之問題背景敘述於下。

一、符應教師專業化發展之需求與趨勢

我國中小學教師之社會地位與專業權威不若大學教師，正是因中小學教師缺乏分級制度，無法經由客觀評量肯定專業表現以建立教學權威之專業性。自師資培育法修正公布以來，師資培育多元化與開放已為時勢必然，中小學教師素質在開放多元的師資市場中，即將面臨專業化與社會化不足之危機(蔡培村,1994 蘇進榮,1997)。教育部推動教改後的鬆綁政策，衝擊了中小學教師教學與學校行政體系，從學校發展、課程規劃、教學理念乃至教材選擇，已朝多元化發展，教師的專業自主意識逐漸提升之時，卻也是教師們最感無所適從之時。

環顧其他國家，教師專業化確為國際性教育改革之趨勢與重要議題。美國於1986年若干教育改革報告陸續發展，此番改革風潮即所謂「第二波教育改革」，其基本主張是：必須先改善教師的地位與權力、促使教學專業化，才能改善教育的品質(郭玉霞，1992)。師範教育學者 Skilbeck 比較了 OECD(Organization for Economic Cooperation and Development)會員會師範教育後亦發現有四點共同的發展趨勢：即擴充教師教學知能有關之知識基礎、追求教師職業之專業化、強調教師在達成社經目標過程中之角色以及重視教師間之合作能力。尤以德國教師專業品質的維持，係依賴教師終身進修教育觀念，已超越了教師職級制度誘因，強調教師專業自主，足提供我國參考反思(陳惠邦,1995)。

二、建構教師分級制度為教育改革重點

第七次全國教育會議「改進師資培育」分組研討中，在教師資格檢覈證照制度乙項討論中，獲得兩項相關重點：即配合教師資格檢定，規劃建立中小學教師分級或進階制度，以提高教師生涯規劃能力。此外，行政院教育改革審議會第二期報告書中，有關「提昇教師專業素質」方面指出：應及早實施教師進階制度以滿足終生以教師為志業之教師在各階段生涯發展之需要，並鼓勵地區教師中心以及學校本位之在職進修；該會復於總報告書(1996)中提及：應速建立教師進階制度，並提供多元管道協助教師生涯發展。有關建立教師職級制度的議題，無論在政策理念的共

識推動或本土性學術研究，都已累積了一定的成果。進一步規劃落實推動中小學教師職級制度的辦理，已是適當時機。

三、中小學教師生涯發展過程呈現危機

中小學教師的教學生涯向被誤認為「無階段」或「無生涯」之職業，當其經歷不同考試與甄選正式擔任教職之後，在長達二十年以上的職業歷程中，無論其教學專業成就是否有所差異，皆必須接受數十年如一日的社會地位與社會評價。事實上，就教師個人而言，在數十年的教學工作生涯中，不論在專業知識，技能或態度上的需求或實際表現均呈現階段性的變化與特定模式的發展，而且此發展為可預測的（Burden,1982;張德銳,1996；蔡培村,1994）。教師工作缺乏生涯發展機會，所導致的結果包括：對於教學成效較好之資深教師缺乏肯定以致穩定遲滯；對於久任教職欠缺主動性的教師缺乏激勵以致挫折衰退，甚或產生未能與時俱進之保守工作態度（Fessler,1985;McDonald,1985;張德銳,1996；蔡培村,1995）。

依據生涯發展理論與教師生涯發展相關學者看法（Fessler,1985；Burke,1987;Burden,1990），教師各階段發展皆需要內在動機的滿足與自我肯定，以完成階段任務。歸納學者就教師生涯發展階段的觀察（Fessler,1985；Burke,1987;Burden,1990；蔡培村,1995），教師生涯發展至少可劃分為適應探索期、學習成長期、專業成熟期、穩定停滯期與挫折衰退期等五個階段。國內實證研究亦顯示：我國國民中小學教師生涯發展現況，普遍陷入穩定停滯與挫折衰退的危機（孫國華,1997）。教師是決定教學品質的核心要素，如何協助教師配合教學經歷及個人發展需求，規劃安排自身階段性的生涯發展成長，為重要課題。

四、進修制度與專業成長需求明顯落差

我國目前的教師在職進修機構欠缺統整，主要分別由師範校院、省（市）教師研習會、各縣市教育輔導團、及教師專業團體辦理，師資培育法修正公布後，師資培育機構範圍始擴及一般大專校院。辦理教師在職進修之上述機構，分別以辦理學位課程、研究所課程、學分課程、分科專業知能教學研習等為主。進修機構間未整合分工，加上學校對於教師進修未因應生涯發展需求建立制度化選派進修程序，使能進修機會資源分配失調，進修課程內容亦未能與教師教學生涯發展需求相契合（蔡培村,1994）。

依據教育部委託研究「中等學校教師在職進修內涵與進修體系規劃研究」（蔡培村,1996）中發現，中等學校教師在職進修內容與教師專業成長需求呈現落差：中

等學校教師在職進修缺乏系統化與整合化的制度與體系，進修機構的角色與功能有待釐清整合；在職進修課程內涵不符合需要，且教師對進修課程設計滿意度偏低；教師對在職進修活動認知窄化，忽略自發性進修之價值與功能；教師認為學分進修課程應以專門知識為主，輔以教育專業知能並應兼顧一般知能；教師在職進修現況參與長期性教育專業學分進修需求最高，實際參與之進修以學校自辦活動最多，最缺乏教育專業學分進修機會；教師在職進修最大障礙為資格限制與內容不符合需要；教師期望進修輔以公假進修、晉級加薪、敘獎等措施。是以，建構與教師專業生涯發展需求相配合的教師進修體系，為當前教師在職進修政策的發展方向。

五、促進教師生涯發展及專業知能提升

教師職級是一種教師職位進階的設計，此種規劃主要的功能與目的在於為教師提供一個升遷的管道，使教師在教學生涯中，能因其能力、特殊貢獻、表現或服務績效而獲得職位、地位的升遷或酬賞與回饋。基本上，教師進階設計是為了提昇教師的專業發展，激勵教師自我成長，滿足教師的自我實現所規劃的教師升遷制度(歐用生,1995;蔡培村,1996)。

教師職級的劃分雖然會造成教師間的競爭，但是適度且良性的競爭卻能砥礪教師努力追求自我實現，藉此提升個人教學知能，學校得以形成適切的良性切磋與進修風氣。社會各界對於保守傳統的教學方式多所批評，認為許多教師終其一生援用相同的教學方法、輔導策略，無視教育學理、知能與教學技術隨著學術及科技、社會整體發展而更迭。而教師能以不變應萬變，主要正是教師生涯欠缺發展規劃與目標，導致遲滯衰退的倦怠(蔡碧璉,1995;蔡培村,1995)。實施職級制度，將產生良性競爭，引導教師專業成長，進而助益於教學品質之提升(孫國華,1997；蔡培村,1996;羅文基,1995)。

六、國內外相關研究與實證調查之成果

目前有關中小學教師分級制度之重要研究及研討成果，有「中小學教師生涯進階與等級劃分可行性之研究」、「我國實施中小學教師職級制度之研究」、「中等學校教師在職進修內涵與進修體系規劃研究」、「高級中學教師生涯能力發展之研究」、「中小學校長生涯研修之規劃研究」、「中小學教師職級制度研討會」、「國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究」、「國小教師生涯階梯制度規劃與評審指標之研究」、「台灣地區中小學教師分級制之實證研究」、「國中教師對分級制度知覺之研究」等。

上述之相關研究中有些是參諸國外實施現狀，對於中小學教師職級制度的理念

及我國教育體系中的發展條件，提供了各種規劃的考量面向，甚且已具實施構想與規劃雛型。然而，建立一項影響深遠的教師職級制度規範之時，規劃及決策過程應採取多元開放、多元參與的彈性歷程，並持續的接受檢視以期推動過程順利且具有預期成效。依據既有研究成果廣徵規劃建議，並完成可實施的具體方案規劃，乃本規劃研究案的目的。

七、現階段整體規劃方向與考量之原則

教師分級制度之規劃與推動實施，除教育部門既有法令、組織、及行政運作體系需進行調整外，亦需協調相關政府行政單位及機構配合推動。教師分級制度之理念宣導與規劃方案之實際施行，涉及社會整體條件的成熟，是以現階段之制度規劃原則，除應具學理外，並應參照國內教育體系現況及既有條件加以整合。

相關文獻探討

壹、教師生涯發展的理論與內涵

我國目前由於師資培育多元化與開放化的機制已經確立，而且將來中小學師資素質可能面臨專業化與社會化不足的危機，因此，重新檢討我國教師生涯的專業發展狀況，有其必要性。

以我國的教師專業生涯發展現況而言，中小學教師除了在學校行政體系上的晉升之外，幾乎被誤認為「無階段」或「無生涯」的職業。然而，根據多位國內外學者的研究結果來看，不論在專業知識、技能或態度上的實際表現或需求而言，教師專業生涯皆呈現階段性的變化與特定模式的發展，而且此發展是可預測的(Burden, 1982; Sikes, 1985; 蔡培村, 1994; 張德銳, 1996)，以下就教師專業生涯發展的相關理論與研究加以歸納建構。

一、教師專業生涯發展的相關理論

有關教師專業生涯的理論，可區分為三種取向，包括週期論 (phase theory)、階段論 (stage theory) 與循環論 (cycle theory) 等三種：

(一) 週期論

教師生涯發展的週期論係以教師的年齡或教學年資為指標和劃分的依據，來探討教師在生涯發展週期中專業的教學生涯需求、特徵。其系統是以直線

(lineal) 的時間觀念來架構的。運用週期論的理論模式對教師生涯發展加以研究的代表學者如 Burden(1990)等。

(二) 階段論

教師生涯發展階段論不以教師年齡作為生涯發展的劃分階段，而以一些具有共同心理特徵、態度、需求等作為劃分生涯發展的依據。階段論者認為，教師生涯發展的順序雖然大致相同，但是教師自身的發展速率卻有顯著的個別差異，因而針對年齡發展論的限制，提出了以階段劃分生涯發展的架構。運用階段論模式來研究教師生涯發展的學者，如 McDonald(1985)為代表。

(三) 循環論

教師生涯循環論的論者擬從動態或多重途徑的方法來說明教師生涯發展的情形，以及生涯中所牽涉到的各種情境因素。發展不單是個體的事，而牽涉到發展個體在環境中所面臨的各種環境和變遷，且發展也非是靜態的、一成不變的重複生命個體的發展模式。在每一個生涯發展的階段中，個體都會經歷探索適應、學習成長，而後專業成熟，終至穩定遲滯的歷程，當個體面臨穩定遲滯的過程時，必須進行調適與再成長，如此則可能順利的往下一個生涯階段發展，並在下一個階段中，再一次的經歷探索適應、學習成長、到穩定遲滯的歷程。運用循環論的理論模式來研究教師生涯發展的學者，如 Fessler(1985)等。

從以上的歸納分析中，可以發現教師生涯週期論以年齡或年資來區分教師的生涯發展實有其限制，因為每位教師都是個別的個體，有其獨特的身心特徵，實不宜一味地以年齡或年資來作為劃分教師生涯的標準。而階段論者則以不同生涯發展階段教師有其特殊的心理特徵、態度與需求，因而試圖以此為劃分教師生涯的標準，以修正週期論者僅以年齡或年資為劃分標準的限制，此理論模式注意到教師生涯發展的順序雖然大致相同，但其發展速率卻存在著個別差異，因而以心理特徵作為劃分之標準。

雖然教師生涯發展的階段論者注意到了各生涯發展階段教師的不同心理特徵，也強調教師間存在著個別差異，因而無法有一致的發展速率，但卻忽略了教師在每一個生涯發展階段中，事實上也經歷了一個從生澀、學習、到成熟、穩定的歷程，而這個歷程在教師進入一個新的階段時，將會再循環重現。循環論者即就此提出教師生涯發展循環論的觀點，認為教師生涯發展是一個動態發展的過程。基於此，本研究結合階段論與循環論的觀點，將教師生涯發展在職前養成後大抵分為初階級、中階級、高階級及顧問級四個階段，然而，從一個階段晉升到另一個階段的過程中，

年齡並不是主要因素，因此，階段間的並非直線式的。再者，不論在哪一階段，教師在階段與階段之間的發展皆需歷經「探索適應」、「學習成長」、「專業成熟」、「穩定發展」的歷程，期間可能會有挫折與危機出現，教師則應該加以調適與再成長。

貳、主要國家教師分級制度之內涵

教師分級制度在國內外均有許多的探討(Furtwengler, 1985; Hawley, 1997; Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 1994; Neave, 1992; 中共國家教育委員會, 1987; 白雲霞, 1995; 劉英杰, 1993; 楊思偉, 1995; 蔡培村, 1995; 蔡碧璉, 1995; 鄭彩鳳, 2001、2002a; 蘇進棻, 1997)。以下將就美國、日本及中共等國家或地區的教師分級之「教師級別與名稱」、「各級教師職責」、「教師分級評鑑人員組成」、「教師分級審查與評鑑項目」、及「教師晉級之獎勵措施」等層面，參考前述之文獻，以表列方式加以探討，便於相關重要問題之呈現。此外，對於教育部所公布之中小學教師分級制度之內涵亦予以整理歸納，做為研究工具編擬之參考。

一、教師級別與名稱

表 1 教師級別與名稱一覽表

級數	國家與地區	名稱
三級	美國 密蘇里州	第一級教師、第二級教師、第三級教師
	美國 紐約州 羅徹特市	初階教師、專業教師、領導教師
	日本	二級免許狀、一級免許狀、專修免許狀
四級	美國 加州 天波市	初級教師、中級教師、高級教師、主任級教師
	美國 德克薩斯州	第一級教師、第二級教師、第三級教師、第四級教師
	美國 俄亥俄州 阿靈頓學區	第一級教師、第二級教師、第三級教師、第四級教師
	中國大陸	三級教師、二級教師、一級教師、高級教師
五級	美國 田納西州	試用教師、實習教師、一級教師、二級教師、三級教師
	美國 俄亥俄州 託來渡學區	推薦級教師、模範級教師、第一級教師、第二級教師、第三級教師
六級	美國 北卡羅萊納州 夏洛克/麥克蘭堡學區	臨時教師、提名教師、候選教師、一級教師、二級教師、三級教師

資料來源：研究者歸納整理。

從上表中可知，就國外教師分級的實際情況而言，教師專業分級從分為三級到六級皆有國家或地區施行，但以分為三級、四級的地區較多。

二、各級教師職責

表 2 各級別教師主要職責一覽表

國家 地區	教師級別與主要職責
中共	三級教師：教學+研究+思想教育 二級教師：教學+研究+思想教育+班主任 一級教師：教學+研究+思想教育+班主任+指導二、三級教師 高級教師：教學+研究
美國 加州 天波市	初級教師：教學 中級教師：教學 高級教師：教學+指導初、中級教師+學術評議會成員 主任級教師：教學+支援與辦理教師進修
美國 田納西州	一級教師：教學+監督與協助實習教師及試用教師 二級教師：教學+協助特殊需要的學生 三級教師：教學+協助特殊需要的學生+協助實習教師及一般教師

資料來源：研究者歸納整理。

由上表對各國教師級別與功能、職責的探討，可以歸納出各級教師之功能與職責應有所區隔與規範。而教師的主要專業表現與任務即在於教學工作，因此全體教師皆應具備並承擔此一職責與任務。此外，各級教師的職責與任務一方面可以配合教師本身的意願或經驗，一方面亦應考量各校的教師人力資源分佈情況而予以調整。

三、教師分級評鑑人員組成

表 3 教師分級審查之組織成員一覽表

國家 - 地區	審查人員
中國大陸	教育行政部門領導、校長、教師、專家組成委員會
日本	資格檢定後由督道府縣教育委員會辦理複核
美國 田納西州	校長、教師及學區行政單位各一，觀察一年
美國 北卡來羅納 夏洛克/麥克蘭堡學區	1. 校長、教務主任、同儕教師協助個人釐定發展目標 2. 由學區遴派 12 位觀察員組成委員會
美國 紐約 羅徹特市	由行政人員與教師代表共組委員會
美國 密蘇理州	由行政人員與教師代表共組委員會
美國 德克薩斯州	2 位區評鑑委員及 1 位學區督學
美國 俄亥俄州 託來渡學區	行政人員、教師代表人數比例依不同階段而異
美國 俄亥俄州 阿靈頓學區	指派評鑑委員

資料來源：研究者歸納整理。

從表中得知美國、日本、及中國大陸施行教師分級制度的國家或地區，對於教師之晉級，皆係採分級審查的制度設計。以美國密蘇里州的審查組織與人員為例，係由地區教育董事會視學區大小將成立一個或多個委員會，其組成人員為行政人員及教師代表；所謂教師代表係由學區中的教師所推選，其所負責的工作便是審查教師申請晉級的申請書，核准該教師的階段生涯發展計畫，及對地區教育董事會提出是否讓該教師晉級的建議。

四、教師分級審查與評鑑項目

表 4 教師分級審查項目與資格一覽表

國家 - 地區	審查項目與資格	評鑑項目
中國大陸	1. 教學年資 2. 服務成績考核	1. 政治思想 2. 專業知能 3. 服務成績 4. 責任 5. 品德修養
日本	1. 教師證書 2. 教學年資 3. 學歷業 4. 畢學分要求 5. 在職進修學分 6. 畢業學分需與工作相關	審查學歷、年資與進修學分，合格後即頒發進階免許狀
美國 田納西州	1. 教師證書 2. 教學年資 3. 符合能力本位計劃標準	1. 教學準備 2. 有效的評鑑 3. 基本溝通能力 4. 班級經營 5. 使用合適教學內容、目標、策略與程序
美國 北卡來羅納--夏洛克/麥克蘭堡學區	1. 教師證書 2. 教學年資 3. 符合能力本位計劃標準	1. 教學能力指南所定標準 2. 學習檔案(portfolio)
美國 紐約羅徹特市	1. 教師證書 2. 介紹函 3. 教學年資 4. 符合能力本位計劃標準	1. 教學能力指南之標準 2. 學習檔案(portfolio) 3. 教學生涯計畫
美國 密蘇理州	1. 教師證書 2. 專任契約 3. 教學年資 4. 生涯計畫 5. 符合能力本位計劃標準	1. 與同事合作 2. 學校社區參與 3. 個人專業成長 4. 能力本位計畫各標準
美國 德克薩斯州	1. 學歷 2. 符合能力本位計劃標準 3. 教學年資 4. 規定時數之在職進修	1. 教學策略 2. 學習情境 3. 教學內容呈現 4. 成長與責任 5. 教室經營與組織.
美國 俄亥俄州 託來渡學區	1. 教師證書 2. 教學能力考核 3. 學歷 4. 畢業學分與工作相關	1. 教學過程 2. 教室經營 3. 學科知識 4. 個人特質 5. 專業責任

資料來源：研究者歸納整理。

從表 4 中可發現教師分級審查項目與升級評鑑之內涵頗為接近，只是在升級審查時增加了訪查與問卷調查。中共教師升級之審查除專業層面外，注重思想品德之考量；日本則主要針對學歷、年資與進修學分之審查；而美國的教育專業階梯制度的評鑑審查分為二個部分，其一是生涯發展計畫，其二則為專業表現。所謂生涯發展計畫，其內容係由教師本身選定的責任組合，即完成責任應有的具體行為、以及預定的時間表。而專業表現則分為（1）教學過程；（2）教室經營；（3）人際關係；（4）專業責任等四大領域，每一個領域並規定其若干指標與規準。

五、教師晉級之獎勵措施

表 5 教師晉級之獎勵措施一覽表

國家 - 地區	獎勵措施	備註
美國 - 加州 - 天波市	初級：工作 10 個月 中級：工作 10 個月 高級：工作 11 個月 主任級：工作 12 個月	工作月份越多，支薪越多
美國 - 密蘇理州	第一級：年新增 1500 美元 第二級：年新增 3500 美元 第三級：年新增 5000 美元	
美國 - 田納西州	第一級：年新增 1000 美元 第二級：工作十個月+年新增 2000 美元或工作十一個月+年新增 2000 美元 第三級：工作十個月+年新增 3000 美元或工作十一個月+年新增 2000 美元或工作十二個月+年新增 2000 美元	
美國 - 德克薩斯州	第二級：年新增 2000 美元 第三級：年新增 4000 美元 第四級：年新增 6000 美元	第一級不加薪
美國 - 俄亥俄州 - 託來渡學區	第一級：年新增 2000 美元 第二級：年新增 3200 美元 第三級：年新增 4300 美元	
美國 - 俄亥俄州 - 阿靈頓學區	第一級：本俸 1.46 倍 第二級：本俸 1.4 倍 第三級：本俸 1.4 倍 第四級：本俸 1.4 倍	

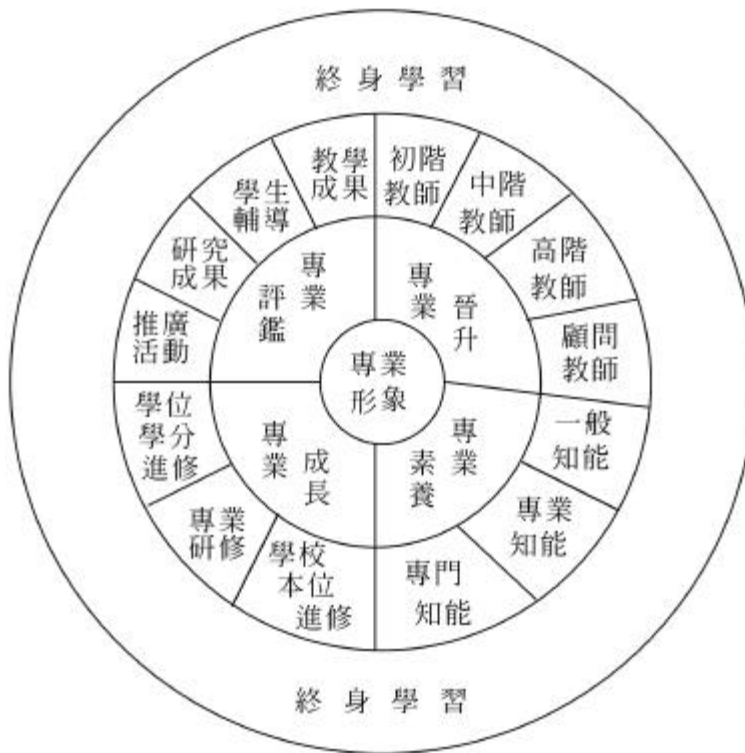
資料來源：研究者歸納整理。

由上表中可發現薪資之增加是教師分級的重要機制，隨著級數之上升，將需有相對之獎金做誘因，因此財源之籌措亦為此制度實施前應妥為規劃的重要議題。

教師分級制度之規劃內涵

壹、規劃架構

為建立我國高級中等以下學校及幼稚園教師級職制度，其主要架構圖示如下(鄭彩鳳，2002b)：



教師級職制度規劃概念圖

貳、教師級職制度草案之內涵

教育部在委託國立高雄師範大學進行「建立我國高級中等以下學校及幼稚園教師分級制度專案規劃」中(蔡培村、鄭彩鳳，2000)，結合「教師生涯發展之相關理論」、「我國目前教師晉升現況」及「各國教師分級情況」等三方面之探討所得。經由分區專家座談會及公聽會的舉行廣徵專家學者及基層教師之實務意見，提出「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法」，茲呈現如下，俾利於教師級職制度內涵之瞭解。

涵之瞭解。

高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法

第一條 為提升教學品質，促進教師專業成長，並建立終身學習之分級制度，爰依據 法第 條有關規定訂定本辦法。

第二條 本辦法適用對象為公立高級中學、職業學校、國民中學、國民小學、幼稚園以及各級特殊學校之專任教師。

第三條 教師之分級，以建立教師生涯發展階梯及鼓勵教師終身進修為目的，配合學術研究加給之支給實施晉級審查。

各級教師學術研究費之支給標準，由教育部訂定公布之。

第四條 教師之本薪及年資採計提敘，分別依「公立學校教職員敘薪辦法」及「公立學校教師暨助教職務等級表」之規定辦理。

第五條 教師按其專業發展階段，分為初階教師、中階教師、高階教師、顧問教師等四級，各級教師應持續進修並於專業表現符合規定，通過晉級審查後，始得依序晉級。

第六條 各級教師定義如下：

- 一、初階教師：指取得合格教師證書，初任教師未滿八年。
- 二、中階教師：指具初階教師資格，其進修與專業表現符合規定，並通過晉級審查者。
- 三、高階教師：指具中階教師資格，其進修與專業表現符合規定，並通過晉級審查者。
- 四、顧問教師：指具高階教師資格，其進修與專業表現符合規定，並通過晉級審查者。

第七條 教師之職責以教學、學生輔導為主，並應依專業發展階段按其級別，從事教育研究暨行政服務等工作。

各級教師之職責，依下列原則辦理：

- 一、初階教師：執行班級教學、班務經營、學生輔導等教學及輔導工作，並按專業能力發展參與教材教法的改進與擔任導師工作，或擔任與能力相符之校務工作等。
- 二、中階教師：除擔任初級教師所任工作外，應積極從事教材教法的設計與開發，並得擔任與能力相符之校務工作等。
- 三、高階教師：除擔任中階教師所任工作外，應積極從事課程與教學的研

究，並得擔任與能力相符之行政工作等。

四、顧問教師：除擔任高階教師所任工作外，應積極從事以教育革新相關議題的研究工作，並或參與學校改革、教育實驗、社區資源整合等校務發展事項。

前項所列各級教師之職責，學校得依所在地區特殊屬性及其實際發展需要調整之。

第八條 各級學校為進行教育研究、學生輔導、教學輔導或社區服務等事項，得依據教師之經驗及專長，酌減教師授課時數，其方式按左列方式辦理：

一、高階教師：配合學校規劃，擔任教育研究、指導實習及新任教師、學生輔導等工作者，得減授一至二節課。

二、顧問教師：應配合學校規劃，擔任教育研究、學生輔導、指導實習及新任教師或提供校務與社區諮詢之服務等工作者，得減授三至四節課。各級主管教育行政機關為統籌人事預算相關作業，得考量各級學校屬性、區域差異及各級教師結構等，另訂實施要點。

第九條 校(園)長回任教師者，按其年資比照同級教師予以聘用。

學校為推動重要校務發展，得請回任教師之原校(園)長提具教學輔導、教育研究與服務計畫，其經審查通過者，授課時數得予以酌減以推動相關服務。

第十條 教師申請晉級，應按其級別依本辦法第四條所列教師分級順序辦理，並以申請較現有資格高一等級之審查為限。

第十一條 教師申請晉級審查，應具備下列資格：

一、連續擔任同一級別教師年資達八年以上。

二、參加完成教師專業發展相關之進修與研習，其進修研習內容、時數及專業表現等相關事項符合本辦法之規定。

第十二條 教師連續擔任同一級別教師年資達四年以上，於教學及教育相關研究著有成效貢獻或特殊優良表現，並經主管教育行政機關核可者，得申請晉級，不受前條第一款年資八年之限制。

前項特殊貢獻及表現之認定。其相關要點由主管教育行政機關另訂之。

第十三條 申請晉級為中階教師及高階教師者，應由教師檢具下列文件，向服務學校提出申請：

一、服務年資資料。

二、進修或研究內容及時數資料。

三、專業表現評定成績證明文件。

各級主管教育行政機關得依前項訂定申請要點。

申請晉級為顧問教師者，除由教師檢具前項所列文件向學校提出外，學校並應於初審後將資料及初審說明呈送主管教育行政機關複審。

第十四條 教師申請晉級審查未獲通過者，得於次年依規定程序再提出申請。
教師收受未晉級通知，得於一個月內檢具說明文件及相關資料，向原受理晉級審查單位申請覆查。

第十五條 初階教師、中階教師及高階教師擔任同一級別職務逾十一年未通過晉級者，得列為學校教職員成績考核之參考。
擔任高階教師及顧問教師屆滿八年，應接受專業進修時數之審查。其專業進修未達規定時數者，前經核准之教學時數減授應予撤銷。
私立學校對於逾時未晉級之教師得依據本條第一項及第二項之原則處理。

本條第二項所規定之審查，由各級學校辦理並報請主管教育機關複審。

第十六條 教師經依師資培育法取得合格教師證書並擔任專任教師未經任何晉級審查者，逕由聘任學校以初階教師聘任之。

第十七條 教師晉級事項之審查，依左列規定辦理：
晉級為中階教師及高階教師之審查，由各級學校依規定辦理。審查通過後，應造具名冊報請主管教育行政機關備查。
晉級為顧問教師之審查，由各校依規定審查通過後，報請主管教育行政機關複審。

第十八條 各級主管教育行政機關依前條受理顧問教師之晉級審查時，為尊崇顧問教師榮譽，或考量預算及特殊需要，限制顧問教師之比例。
前項比例，以顧問教師佔所轄區域內教師之百分之十至百分之十五為範圍，各級主管教育行政機關並得於本辦法實施五年內逐年達到所訂比例。

第十九條 為辦理中小學教師晉級審查，主管教育行政機關及各級學校應成立教師晉級審查委員會（以下簡稱審查會）。
審查會以每年六月召開為原則。

第二十條 各級學校之審查會，置主任委員一人由校長兼任之，委員八至十四人，由教師（含兼任行政之教師）、家長代表、學者專家等聘兼之。委員聘期一年，期滿得續聘。其中兼任行政之教師及家長代表人數不得逾半數。
各級主管教育行政機關之審查會，置主任委員一人，由機關首長指派兼

任之，委員六至十二人，由學校行政人員代表、教師代表、家長代表、學者專家、主管機關相關業務單位代表等聘兼之。委員聘期一年，期滿得續聘。

各級學校或主管教育行政機關召開審查會時，應有學校或機關之人事單位代表列席。

學校因規模較小，得與鄰近它校聯合，由數校共同依第一項規定組織審查會。

第二十一條 各級學校或地方主管教育行政機關，應將審查會之審查結果以書面方式通知申請人及其所屬學校。

教師離職或異動時，得向原服務學校申請出具教師級別證明文件及學校內進修研習證明。

第二十二條 審查會之審查委員應客觀公正執行權責。

審查會之委員與申請人具三等親以內之親屬關係者，各級學校及主管教育行政機關不得聘請其參與該申請人之晉級審查。

審查委員於發現與申請人具前項親屬關係時，應主動聲請迴避。

審查委員為無給職，惟會議期間得依規定支給審查費。

第二十三條 依法借調至教育行政機關服務之教師，其借調年資得予併入晉級申請年資之計算。

借調教師擔任各級別教師期間應實際從事教學達四年以上始得申請晉級。

第二十四條 教師晉級之專業審查項目分為專業進修與專業表現二項。

專業進修，係指由主管教育行政機關認可或由各級學校主動規劃辦理之進修活動。

專業表現，係指教師之教學成果、學生輔導、教學相關研究著作及教育服務推廣等。

第二十五條 教師晉級之專業進修與專業表現二項目，其審查標準如下：

一、專業進修：教師於每一級別期間從事專業進修之學分或時數，以每一學分折合十八小時計，至少達十六學分或二百八十八小時。

二、專業表現：教學績效、學生輔導、教學相關研究著作及教育服務推廣等四項內容分別採百分計分法計算。申請晉級為中階教師及高階教師者，其參與評鑑之各年度成績應達七十分以上且各年平均應達八十分。申請晉級為顧問教師者，其參與評鑑之各年度成

績均應達八十分，且各年平均成績應達八十五分。

前項審查之分項要點與細目，由各主管教育行政機關另定之。

第二十六條 各級主管教育行政機關為辦理前條第一項第二款之審查，應訂定分項評鑑要點與細目，並督導所屬學校辦理教師評鑑。

第二十七條 本辦法第二十五條第一項第二款所稱教學績效、學生輔導、教學相關研究成果及教育服務推廣等教學專業表現，應於教師任職期間，由學校實施評鑑。

前項評鑑之資料應妥為保存，以供教師申請晉級審查其專業表現評分之參據。

第二十八條 專業表現評鑑之成績，以百分計算方法，教學績效佔百分之五十，學生輔導佔百分之二十，教學相關成果佔百分之十五，教育服務推廣佔百分之十五

第二十九條 各級學校應依據本辦法第二十五第一項第二款所列專業表現之項目，詳訂細目、評量指標及評量途徑與方法，製成教師自我評鑑表，供教師參照自我檢核。

第三十條 各級學校應就所屬教師之專業表現實施評鑑，應事前公告並定期辦理，每學年至少實施一次。

各級學校得組織校內評鑑小組，由校長召集之，成員由教師代表（含兼任行政工作之教師）組成之，必要時亦得聘請家長代表及相關專家學者等擔任。

第三十一條 各級主管教育行政機關，得成立教學視導小組，定期評估所屬各級學校之教師評鑑，以瞭解並輔導學校辦理教師評鑑情形。

教學視導小組相關辦法，由主管教育行政機關訂之。

第三十二條 各級別教師之專業進修與研究之方式，分為學位進修、學分進修、專業研習及學校本位進修研究等四種。

第三十三條 教師專業進修與研究，依左列方式辦理：

一、學位進修：由師資培育機構辦理。

二、學分進修：由大學校院辦理。

三、專業研習：由各級政府設立、核准 設立之教師在職進修機構及各級主管教育行政機關委託、認可或核准之學校、機構辦理。

四、學校本位進修：由中小學、幼稚園及特殊教育學校，依據教師專業成長需求研提教師進修活動計畫，經主管教育行政機關核准後

辦理。

第三十四條 辦理教師專業進修之機構，應依據不同級別之教師之專業發展需求，提供符合其級別之學分或課程。

第三十五條 依本辦法第二十一條所辦理之教師進修及研習，其課程應就一般知能、專門知能、專業知能等三類內容規劃之（如附表）。

前項所稱各類課程定義如左：

- 一、一般知能，係指得以促進教師生涯及專業發展的人文及科技素養相關知能之課程。
- 二、專門知能課程，係指與學科教材、教法、及相關知識相關知能之課程。
- 三、專業知能課程，係指與教育政策、教學、輔導、班級經營、教育研究相關知能之課程。

第三十六條 各級別教師專業進修學分或研習時數之採計原則如左：

- 一、學校本位進修之時數，不得高於所採記學分或時數總和之百分之五十。
- 二、專業知能與專門知能合計之學分或時數，不得低於所採記學分或時數總和之百分之八十。
- 三、有關特殊教育知能之研修，應至少為一學分或十八小時。
- 四、教師參與學位進修所獲之學分數得採記為教師專業發展之學分或時數。
- 五、學分或時數之採記，以教師於所屬級別期間中所研修之學分或時數為限。

前項專業進修學分或時數之認定，由審查會審議之。

第三十七條 本辦法實施前已受聘為專任教師者，其分級依左列方式辦理：

- 一、擔任專任教師累計未滿八年者，為初階教師。
- 二、擔任專任教師累計滿八年未達十六年者，為中階教師。
- 三、擔任專任教師累計滿十六年以上，未達二十四年者，為高階教師。擔任專任教師累計滿二十四年者，得為顧問教師。其晉級比例依本辦法第十八條辦理。

第三十八條 本條各項之比照審查，由各校教師評審委員會審查後分級聘任之。

現任教師雖具前項各款年資，如具特殊不良表現之事實，經各級學校教師評審委員會通過認為其比照顯有不當者，得比照前階教師予以分

級。

現任教師納入分級後，欲申請晉級者，應符合本辦法相關規定辦理。

第三十九條 本辦法實施前已受聘為專任教師者，其學術研究費之支給，依左列原則辦理：

一、初階教師、中階教師於未晉級前，學術研究費之支給，依原規定辦理。

二、擔任專任教師滿十六年未達二十年之高階教師，於未晉級前學術研究費之支給依原規定辦理。

三、擔任專任教師滿二十年以上之高階教師及顧問教師，於本辦法實施起三年內完成專業進修時數達一百零八小時或六學分以上者，得依本辦法支領學術研究費。未完成規定進修時數者，依原規定支給學術研究費。

依本辦法晉級後，教師原支學術研究費較晉級後學術研究費為高，其學術研究費得依未晉級前標準續支。

第四十條 本辦法實施前已受聘為專任教師者，經依第三十七條及第三十八條規定分級後，其晉級審查應依第二十四條及第二十五條規定辦理。

前項晉級審查有關教師專業進修時數之採計，依左列原則辦理：

一、各級別教師應服務之年資以八年為標準。

二、以本辦法實施時距離下次晉級尚需取得之年資計算，平均每年完成三十六小時或二學分以上之進修者，得申請晉級。

第四十一條 教師已依本辦法取具之級別、服務年資資格、進修採計及評鑑成績等，於教師異動時學校應予承認。

第四十二條 各級主管教育行政機關得依據本辦法另訂實施要點。

第四十三條 本辦法奉行政院核定後實施。

參、分級制度要項之規劃意旨說明

教師分級制度主要涉及級別、各階教師專業職責區隔、申請程序、審查組織、審查項目與標準之規劃訂定，以及現有教師如何納入分級等重要項目；以下分別述明各規劃要項之規意旨。

一、法源與分級目的

由於目前有關教師之分級制度尚無法源依據，故條文以 表示，有待相關法

律之修正或立法。目前適於直接修正或增列條文以使教師分級取得法源之法律，主要為教育人員任用條例以及教師法。教師分級制度之目的，主要係依據教師生涯發展梯學理，強制教師在職進修，以達到提升教學品質之目的。對象方面，則將高級中等以下學校及幼稚園之專任教師完全納入，在地理範圍並不算大的台灣，形成全國一致的教師分級制度。

二、教師級別規劃意旨

教師之分級，以建立教師生涯發展階梯及鼓勵教師終身進修為目的，配合學術研究加給之支給、各級教師專業任務區隔、以及教學時數酌減等措施，實施晉級審查。

教師之教職生涯，通常約為三十至四十年，本案分規劃係將教生涯分為四階段，平均每一階段約為八年，是以，以八年為級別規劃的年資條件。本辦法之分級制度，係就教師之專業綜合表現予以分級；有關教師其年資、職務等級及成績考核等，另依相關規定辦理。

有關級別名稱，以「階」表彰教師分級係依據生涯發展梯階而規劃，係積極性地引導措施。除依據專業發展階段予以分級，並訂定各級名稱，依序審查晉級。各階教師，係以循序漸進之方式進階，晉級條件則以年資與進修為基本條件，以專業表現之評鑑為積極條件符合審查標準並通過審查者，得以進級，是以除初階教師是以直接聘任為方式外，各階教師資格之取得，以具有前一階教師資格為限。

三、各級教師職責之規劃意旨

各級教師的職責應以教學輔導為主，並按其級別發揮不同階段之教育研究及行政等專業相關服務。教師按其級別應有之專業工作重點及教學專業角色，以助益於教師及學校運用最適人力。在初階教師方面，因其初任教職，是以在職責方面強調教學能力與專業態度之實務工作。中階教師已具有任勝教學之專業知能與實務巧，應將其教學專業能力內涵提升，以改進教材教法為其重要工作，並於熟悉教學事務後，參與校務工作。高階教師對於教學實務、教材教法之應用已達精熟，生涯階段之專業能力重點強調課程規劃與教學研究以及校務工作。顧問教師為資深教育工作人員，生涯發展之重點在於以其經驗提供教育改革之研究與實務。

另外，為使各級教師能發揮專長，爰規劃有授課時數酌減之規定，以得以將高階教師及顧問教師之人力資源置於更適宜之工作挑戰中。授課時數酌減之目的則在發揮其專業能力協助教學及行政相關校務推展。惟 時數減授並非教師取得該階教

師資格之必然，必需配合學校相關工作之推動，始得減授。此外，為考量特殊地區之學校人數較少，或多為資深教師，設若具有高階教師資格以上教師皆減授時數，可能引起學校教學人力不足之困境，是以條文訂定但書以保留彈性，因地制宜。

四、晉級申請程序之規劃意旨

終身進修為各級教師之權利亦為義務，晉級之申請亦為教師之權利與義務。由於級別係依據生涯發展理論及各階生涯發展重點有所區隔，並具有進階性，是以晉級之級階應按初階教師至顧問教師依序申請，不得跳階申請。申請晉級審查之資格為年資及進修二項已達法定要求者為限。

對於特殊成就優良教師之晉階，應予以特別考量以避免制度僵化造成限制教師發展之障礙，有違立法旨意，故在同一級別擔任四年以上且經主管機關核可者，得不受晉級資格規定有關八年年資之限制。

晉級之申請，依據所擬晉級之級別不同，應向不同單位為之。各級主管教育行政機關對於晉級資料之檢送程序以及資料之內涵，得依本辦法另訂要點，以配合行政作業所需。

五、晉級審查組織

由於教師之晉級，是依據專業進修及專業表現為晉級標準，涉及除專業進修應予以明確定義外，專業表現涉及教學方面品質之評量，其具有專業審查性質，是以晉級為審查組織之規劃，必需能符合專業審查之屬性與本質。組織成員需能符應專業審查之需求，是以在學校審查會層級，限制行政人員參與之比例。

為考量各級教師人數眾多，且教師晉級係為專業認定事項，高階教師及中階教師之審查由學校辦理以充分授權。另外，顧問教師之晉級，具有教師生涯之最高專業榮譽屬性，其學術專加給部份之規劃擬較現行為高，因此涉及主管機關之教育人事項算，是以由學校初審，主管行政機關複審，以昭慎重。

除合格初階教師逕依規定予以聘任，並明定取得合格教師證書未經晉級審查者，以初階教師聘任之外，教師之晉級應由審查組織通過後始得晉級。各級教師之晉級，除顧問教師予以訂定晉級人數比例原則外，以不設比例為原則。

顧問教師之晉級，因可由主管教育行政機關賦予尊榮性質，其名額得以因地區特性考量予以設限，是以審查晉級為顧問教師之審查會，其組織與學校內組織有別。教師晉級申請之基本條件為年資及進修事實，故審查會之開會有必要由人事單位辦理，以提供必要資料及說明。另為考量偏遠地區小校之需要，得由數校聯合組織審

查會辦理晉級審查。

六、審查項目與標準

教師分級之審查項目，以教學專業表現及專業進修成果為依據。條文重點在於就專業進修與專業表現明確定義。在專業表現之標準設定方面，各年度成績以七十五分為基本，另考量顧問教師為教師生涯發展之最高階段，並具尊榮性，爰將其專業表現成績標準定為八十五分，晉級為中階及高階教師者其成績應達八十分，有所區隔。

為有效評量教師專業表現，各級學校及主管機關執行各級教師晉級審查，有必要建立教學視導或教學評鑑相關措施。

在專業進修的提供方面，除學分與學位由大學校院及師資培育機構辦理外，專業研習之目的相當多元化，是以其管道亦多元化考量。學校本位進修，旨在鼓勵教師從事與教學切實相關之教學改進研究進修，惟為考量作為晉級之進修，其內涵應由學校計畫，經主管機關核准者始得作為晉級標準之用。

在各級教師進修學分與時數之採計原則方面，規範意旨在避免教師僅偏於某單項研修方式造成進修內涵偏失，教學知能之全面向發展有所缺失。其中除專門知能與專業知能不易做明顯之區分，宜合併計算外，為配合特殊與一般教育合流發展，教師應修習有關特教知能。此外，學位進修之學分數納入採計訂定上限，以避免教師將所修習學分或時數累積至下一級別使用，有違終身進修之立意。

七、教師專業表現評鑑

各級主管教育行政機關為辦理教師之專業表現審查，應訂定分項評鑑要點與細目，並督導所屬學校辦理教師評鑑。專業表現分為教學績效、學生輔導、教學相關研究成果及教育服務推廣等四項，應於教師任職期間，由學校實施評鑑。

教師專業表現評鑑之資料應妥為保存，以供教師申請晉級審查其專業表現評分之參據。專業表現評鑑之成績，以百分計算方法，教學績效佔百分之五十，學生輔導佔百分之二十，教學相關成果佔百分之十五，教育服務推廣佔百分之十五。各級學校應就專業表現四項目詳訂細目、評量指標及評量途徑與方法，製成教師自我評鑑表，供教師參照自我檢核。各級學校應就所屬教師之專業表現實施評鑑，應事前公告並定期辦理，每學年至少實施一次。

各級學校得組織校內評鑑小組，由校長召集之，成員由教師代表（含兼任行政工作之教師）組成之，必要時亦得聘請家長代表及相關專家學者等擔任。各級主管

教育行政機關，得成立教學視導小組，定期評估所屬各級學校之教師評鑑，以瞭解並輔導學校辦理教師評鑑情形。

八、現任教師納入分級

為立即實施教師分級，並使現任教師於立法完成後，亦依規範參與終身學習，實踐進修活動，不宜以新舊制度並行之方面考量現行教師不予規範。亦即，現任教師之分級應以可行性為主要規劃考量重點。

現任教師納入分級制度，較為明確之方式為逕依年資比照辦理，但為維護教師分級制度之實質精神（即進修與專業表現為晉級之依據），現任教師以比照方式納歸級別後，仍需有進修事實始得依新制參加晉級。並且為避免現任教師失卻進修誘因，又顧問教師之晉級審查具高度榮譽屬性並由主管教育行政機關為之，是以對於現任教育納入教師分級，依據年資逕予對照，但仍由審查會審查後聘任之。

現任教師服務年資滿二十四年欲晉級為顧問教師者，仍應完成專業進修。現有教師經比照分級後，學術研究費之支領方式仍以原訂方式支領。如新制條件較優，教師需依新制完成進修及通過專業表現審查後晉級者，始得依新制支領較高學術研究費。現有教師未依新訂分級辦法進修晉級者，學術研究費之支給按舊法規定辦理。本辦法所訂學術研究費級距較大且支給標準較高；現有教師經依第二十五條分級為資深高階教師及顧問教師者，應於完成一定時數進修後，始適用新支給標準。

在進修義務方面，現任教師分級後之進修義務，係依比例計算其每年至少應有之進修時數。

結論與建議

教師級職制度之主要目的在於建立我國高級中等以下學校及幼稚園教師分級，以增進教師專業生涯之發展，提升我國教師之人力素質與運用。經相關文獻及各國教師分級實施現況的探討，考量我國現行之教師晉升情況，研提實施之取向與建議如下：

壹、實施取向

一、教師梯階制度有助於教師專業提升與生涯發展

我國當前教師晉升之方式以年資為主要機制，並配合教師考績制度實施之，然

而，一年晉升本薪一級加上教師考績流於形式的結果，然而，每位教師都是個別的個體，有其獨特的身心特徵，一味地以年齡或年資來晉升的制度造成我國教師「無生涯」之情況，實有改善之必要。由教師生涯專業發展相關理論與文獻觀之，教師專業生涯發展有其階段性，各階段之教師有其不同之發展任務，亦有其不同專業表現的研修需求。此外，教師梯階制度之實施亦能有助於各級教師從生澀、學習、到成熟、穩定的發展歷程。因此，教師生涯梯階制度的建立實有其必要性。

二、教師按其專業發展階段，劃分為四級為較佳之規劃

依各國教師專業分級的現況來看，從分為三級到分為六級皆有國家或地區施行。然而，就我國當前的實際情況而言，教師依其簡、荐、委任的不同而給予不同等級之專業研究加給，共分為四級，因此，將教師專業發展階段分為四級不僅在理論上可獲得支持，在實際上也有許多國家或地區施行，並且與我國當前的實際作法差異較小，因此，將教師專業發展階段分為四級應是較為可行之方式。

三、各級教師應賦予適切之功能與職責

校務之推展是一項多層次與多面向之工作，舉凡學生輔導、教材發展、教學改進、學校行政、社區資源整合、親職教育、行動研究等，皆是當前我國校務推展的重要工作，需要全體教師共同努力，有效地分工合作才能盡善盡美。從教師生涯發展的階段性及各階段教師有其不同之發展任務的觀點視之，各級教師應有其不同之功能與職責，如此不但有助於校務推展之有效分工，更能使各級教師在善盡職責時，同時增進其專業生涯發展。

四、以學術研究加給為最佳之分級機制

我國教師之基本薪資結構為本薪、加給及獎金三種，其中本薪與獎金二者涉及全體公教人員的薪資問題，不宜作為教師分級之機制，應就既有之規定辦理。而在學術研究加給方面，理論上應以教師之專業表現為依據發給，然而，我國當前之規定為依據教師之委、荐、簡任等級發給，而委、荐、簡任之等級卻又依據年資而來，無關教師之專業表現，因此，應針對此現有之相關規定加以修訂，使以學術研究加給為教師分級機制，如此不但不會增加政府之財政負擔，並有助於教師之專業表現之提升與專業生涯之發展。

五、教師分級宜同時具備賞罰機制

為鼓勵教師致力於專業生涯發展，應對各級教師給予不同之學術研究加給、並酌以減授時數，以提升教師晉升之動機。然而，從各國教師分級之現況觀之，除了獎賞機制之外，許多國家或地區對於怠於進修、惰於專業晉升之教師均兼採懲罰性之措施，包括證照期限、提高晉升門檻等措施，因此，教師分級宜同時具備賞罰機制，一方面鼓勵致力於專業發展之教師，另一方面警惕惰於進修晉升的教師。

六、教師晉級審查組織的組成宜多元化

教師晉級的審查應由主管教育行政機關及各級學校進行之，基於教師專業發展應朝向多元化邁進的原則，教師晉級審查組織的組成亦應多元化，宜包括各級學校校長、學校行政人員、教師代表、家長代表及學者專家、及教育行政機關代表等人，如此才能從各種觀點與角度來對教師之專業表現加以衡量，使教師在教學工作之外，能就自己的興趣與資源來進行專業發展，提升專業表現。

七、教師晉級審查標準包括專業進修與專業表現

在職進修與終生學習係教師之權利與義務，亦直接關係到教師專業發展之良窳，因此，許多國家將專業進修列為教師晉升之重要考量依據，日本更將其列為年資因素之外的唯一之依據，由此可見其重要性。另外，教師之專業發展良好與否直接顯示於其專業表現上，此亦為教師晉級與否的重要指標，因此，教師晉級審查標準應包括專業進修與專業表現二者。

八、教師專業進修內涵包括一般、專業及專門知能三種，不宜偏廢

教師專業研修的目的主要包括了教育專業能力、學科專門能力的增進與培養。此外，若對教師專業研修採取一種更寬廣、更全面性的觀點，則教師專業研修的目的尚應包括一般知能，雖然一般知能對教師實際教學工作並無直接的影響，卻與教師的生活息息相關，對教學工作、教學成效的間接影響亦不容忽視。因此，教師專業進修內涵包括一般、專業及專門知能三種，不宜偏廢。惟教師之專業主要建立在其教育專業能力與學科專門能力之上，因此，二者應佔教師專業進修時數的一定比例以上，方能有助於教師之專業生涯發展。

九、教師宜透過各種不同的方式與管道參加專業進修

當前我國教師專業進修的研修類型分為「學分、學位進修」、「專業研習」及「學

校本位進修」等三類，各種進修方式的研修主題與目的皆有差異，因此，教師專業進修宜兼採各種方式，始能有助於教師專業之全面提升。另外，由於非正式與非正規的學習方式近年來頗受推廣與重視，加上教師各有其生活、工作、休閒與求知之規劃，因此，透過各種不同的方式與管道參加專業進修，亦有助於教師得以有效地調配自己時間，運用適合自己學習型態之學習方式進行學習。

十、現任教師以年資及教學表現納入分級

由於我國尚未實施教師分級制度，一旦開始實施，現任教師亦應納入分級之體系之中，惟現任教師之年資分佈甚廣，如完全依照本規劃案之分級方式辦理，資深教師之反彈勢必甚鉅，因此，現任教師宜以年資作為納入分級之過渡方式，然而，為顧及公平正義之原則，現任教師如具特殊不良表現之事實，經各級學校教師評議委員會通過認為其表現顯有不當者，得比照前階教師予以分級。

貳、建議

一、建立本土性的教師分級制度

先進國家對於教師多有按其生涯及專業發展階段規劃的晉階設計，如美國田納西州的教師在經過試用與實習階段之後，才能獲得教師專業證照，其中選擇專業階梯制度者，再予以分為三級，各級教師的資格與條件並不完全相同；日本各級教師的晉級審查係根據該教師的年資及在職進修取得的學分數或學位，作為審查的依據。晉級的標準，有些以教學成效為主要內涵，有些則以進修或年資為主。

我國教師地位受立法保護，其資格取得、晉升、薪資、聘任乃至退休等，都有法律的制度化保護，不同於美國的教師在職位取得及薪資方面以市場機制或團體協商為運作。參照先進國家的作法，最終目的仍在建立本土性的教師分級制度。舉例而言，以教學成效為主要標準的晉升評鑑制度（如美國）多半配合了證照的有效限期，這樣的制度是置放於市場機制的機會運作邏輯之下的；台灣的教師非有法律上原因不得解聘，是以在晉升的考量上，自需將教師近三十年以上的職業生涯事實納入考量，始能形成生涯梯階。此外，鼓勵進修向為教師品質提升之傳統作法，又考量教學成效為教師本質是否發揮之最明確證據，是以本案規劃建議以「年資」、「專業進修」（與教學專業相關之專業知能、專門知能及一般知能等進修）以及「專業表現」（教學成效、學生輔導、研究成果等）計三項目為晉階審查之項目。

二、增修教師法及教育人員任用條例，建立教師分級之法源依據

檢視我國當前相關法令，並無教師分級制度之適切法源依據，為建立教師分級之法源依據，本規劃案建議增修「教師法」及「教育人員任用條例」。在「教師法」方面，宜就第二條、第十七條及第二十七條加以修訂，並增列教師教學專業表現評鑑之相關法條；在「教育人員任用條例」方面，則宜於第十九條之後增列教師分級之相關條文。如此，本規劃案所擬定之「高級中等以下及幼稚園教師分級實施辦法（草案）」才得以有法源依據，教師分級制度方可能付之實施。

三、研訂教師專業表現評鑑辦法

根據本規劃案之規劃，教師晉級審查標準除年資之外，包括專業進修與專業表現二大指標，在專業進修方面，係就教師所修習的學分或時數加以審查，其標準較為明確。反觀專業表現方面，由於我國並未發展出適切的教師評鑑系統，而當前的教師考績制度則頗有流於形式之評，因此，教師專業表現評鑑勢必成為教師分級制度可否順利推展之重要關鍵，故本規劃更就教師專業表現評鑑研訂辦法：教師就其「專業表現」應逐年接受評鑑，各年之評鑑成果皆納入採計以期使教學之成效，成為教師專業工作中最重要之部分，避免僅以申請晉級前一年或二年之表現作為晉級審查；教師之專業表現，得以透過一套客觀、公正之辦法評鑑之。

四、研訂兼任教師、借調教師及代理代課教師之相關分級辦法

本規劃案所擬訂之「高級中等以下及幼稚園教師分級實施辦法（草案）」適用對象為公私立高級中學、職業學校、國民中學、國民小學、幼稚園之專任教師，其中並未包括兼任及代理代課教師。就當前高級中學以下學校任用兼任及代理代課教師的情況觀之，實有必要研訂相關辦法加以規範之，因此，本規劃案建議於「高級中等以下及幼稚園兼任教師及代理代課教師辦法」中增列教師分級相關條文，並由教育部研訂兼任及代理代課教師分級辦法。

五、修訂相關法令，以配合教師分級制度之實施

教師分級制度的實施係我國教育政策之一大變革，牽涉甚廣，因此，當前相關法令有修訂之必要，舉凡「教師法」、「教育人員任用條例」、「幼稚教育法」、「公立學校教職員敘薪辦法」、「高級中學法」、「國民中小學校長主任教師甄選儲訓遷調及介聘辦法」、「國民教育法」、「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習

辦法」、「公立學校教職員成績考核辦法」、「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」、「教師進修研究獎勵辦法」、「大專校院辦理高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修學分班計畫審查要點」等法令，均涉及教師之資格、任用、敘薪、職責、進修、考核等權利義務，宜配合教師分級制度加以修訂。

六、學術研究費應配合教師分級調整之

我國教師之學術研究加給理論上應以教師之專業表現為依據發給，然而，我國當前之規定為依據教師之委、荐、簡任等級發給，而委、荐、簡任之等級卻又依據年資而來，無關教師之專業表現。因此，本規劃案建議應就教師之學術研究費加以調整，以作為分級之機制，在調整幅度方面，可以有二方面的思考方向：首先，因現行教師之委、荐、簡任等級之晉級年資為六年，而本規劃案之建議晉級年資為八年，其學術研究費之調整宜就晉級年資加以調整，目前專案之規劃，係就現有之學術研究費支領範圍中進行調整，在顧問教師乙級之學術研究費調為較現行為高，對教師權益並無影響，甚至更為有利。另一個思考方向則可考量在我國即將終止軍教免稅的前提下，藉由學術研究費的調整，改善教師之薪資，使之獲得合理之待遇，如此一方面有助於教師分級制度之推展，另一方面亦有助於化解終止軍教免稅之阻力，實有一舉雙效之功。

七、推廣教師分級理念，加強教師分級相關措施之宣導

由於教師分級制度的實施在我國尚屬首見，現任教師、家長及社會人士，或缺乏此一理念，或具備分級理念而不知實際辦法，此均可能成為教師分級制度推展時可能之障礙。因此，有必要就教師分級之理念加以推廣，其推廣內容有三，其一，使現任教師認知終生學習與專業發展係身為教師的義務，唯有致力於專業發展之教師，才能獲得專業自主，享有專業之尊榮。其二，宣導教師分級之辦法，並詳細說明現任教師納入分級之措施，以減少現任教師之疑慮與抗拒。其三，宣導教師分級係教師專業發展的必經過程，不同級別教師間並無優劣之分，避免落入等級優劣之概念，以免造成家長、學童形成以教師等級來評判、選擇教師的錯誤觀念。

八、重建教師進修體系，增加各種教師專業進修管道與機會

就本規劃案所研議之教師分級辦法中有關專業進修之規訂，將教師每年所需進修之時數由一學分（或十八小時）提高為二學分（或三十六小時），可見未來教師分級制度一旦實施之後，教師對專業進修之需求將更為殷切。因此，本規劃案建議增

加各種教師專業進修管道與機會，在「學分、學位進修」方面，可增加教師在職進修之班級數，並妥善運用網際網路、遠距教學等非正規（式）學習方式；至於「專業研習」及「學校本位進修」方面，亦可適度增開課程，以滿足教師專業進修之所需。再者，主管教育行政機關更可授權相關單位或民間組織辦理教師專業進修，使教師之專業進修更趨多元多樣，尤以週末及寒暑假增開學分班以因應進修需要為最迫切應實施之措施，以使教師具有足夠之進修管道。另外，由於教師分級後，進修應為全體教師之義務，全國教師人數眾多，進修補助之必要性與可行性應予檢討修正，以並避免國家財政負擔。

九、提供各級教師研修內容建議表，以供師資培育機構配合各級教師生涯發展所需，規劃相關課程

從教師進修需求面而言，不同生涯發展階段的教師有不同的專業發展需求，因此，教師專業成長與進修應根據教師的生涯發展需求來規劃與設計，並據此配合生涯進階與等級劃分的規劃，使教師更有目標的、有方向的選擇或接受教師進修與研習，促成專業的發展與成長。不同的教師職級階段，教師所需的專業研修重點與項目有所差異，因此，對於教師的在職進修與專業成長，實有必要配合各級教師的生涯專業發展需求，研擬一套系統化的教師生涯進修體系，以提昇中小學教師的專業知能，並促動教師專業成長。目前我國教師進修與研習，缺乏一套完整且統整的規劃系統，容易使進修的機會與資源重複或浪費。因此，本規劃案建議公布各級教師研修內容建議表，讓各教師進修辦理機構得以配合各級教師生涯發展所需，開設適當的課程。

十、配合教師課徵所得稅，考量學術研究費之配合調整

為避免教師同時面臨課徵所得稅以及實施分級調整學術研究費之衝擊，在不實質增加教師現行所得的原則下，除就現有學術研究費調整分配，配合教師級別重行設計學術研究費之支給外，考量另以分階段調整酌加之方式，為減緩教師衝擊以及提高分級制度正向誘因之方法。

十一、建立基層教師申請教學相關研究經費之辦法與機制

中小學教師係第一線之教育工作者，在其教學工作中所面臨之問題與困境，恐無法完全藉由學者之學術研究結果加以解決，因此，發展教師行動研究之能力實為教師生涯專業發展的重要目標之一。基於此，本規劃案建議在實施教師分級制度的

同時，應就基層教師申請教學相關研究經費之辦法加以考量，使教師可就切身之教學問題，以顧問教師或由顧問教師為首配合各級別教師組成教學研究團隊的方式，提出教學行動研究計畫，報請主管教育行政機關進行審查，審查通過者即提供研究經費進行研究，如此一方面有助於教師解決所面臨之教學問題，另一方面更有助於教師之專業發展。

十二、研擬各級別教師在不同縣市之遷調事宜

我國教師資格認定之層級係為教育部，因此，教師資格具有全國性之性質，教師跨縣市之遷調無論經由積分調動或各校自行甄選，在教師資格的認定上較無問題。然而，在教師分級制度實施之後，由於分級審查係由各校或地方教育行政主管機關執行，如此除了可能造成各縣市對於各級別教師認定上的差距之外，在各縣市顧問教師比例限制的情況下，亦可能影響到顧問教師調動的問題，因此，本規劃案建議教師之級別應具跨縣市之資格，以免除各縣市對於各級別教師認定差距之困擾，至於顧問教師之跨縣市遷調，則應由中央教育行政主管機關研擬規定「外縣市調入」及「本縣市內升」之顧問教師比例，以免除顧問教師調動受各縣市顧問教師比例限制之困擾。

參考文獻

- 中共國家教育委員會 (1987)。基礎教育法規文件選編。北京師範大學出版社。
- 白雲霞(1995)。美國中小學教師專業階梯制度之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 張德銳(1996)。我國實施教師職級制度所面臨的問題與因應策略，載於蔡培村主編：教師生涯與職級制度，241-266。高雄：麗文文化公司。
- 郭玉霞(1992)。簡介美國師範教育發展的主要取向。台灣教育，496，22-26。
- 孫國華 (1997)。國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 陳惠邦 (1995)。從教師專業成長論中小學教師職級制度的實施。教育部中等教育司委託國立高雄師範大學成人教育研究所辦理「中小學教師職級制度研討會」發表論文。高雄：國立高雄師範大學。
- 楊思偉 (1995)。日本教師職級制度及其對我國的啟示與借鏡。教育部中等教育司委託國立高雄師範大學成人教育研究所辦理「中小學教師職級制度研討會」發表論

- 文。高雄：國立高雄師範大學。
- 鄭彩鳳(2001)。教師分級制度對技職學校組織之影響。技術與職業教育雙月刊，65，10~14。
- 鄭彩鳳(2002a)。國中教師對分級制度知覺之研究。高雄師大學報，13，25-50。
- 鄭彩鳳(2002b)。教師進階分級制度之規劃。發表於2002,12,13/14。台灣學術團體國際學術研討會 - 中華民國師範教育學會年會，於台灣師範大學。
- 蔡培村(1994)。中小學教師生涯進階與等級劃分可行性之研究。教育部中等教育司委託專案研究。
- 蔡培村(1995)。我國實施教師職級制度的基本構想。教育部中等教育司委託國立高雄師範大學成人教育研究所辦理「中小學教師職級制度研討會」發表論文。高雄：國立高雄師範大學。
- 蔡培村、鄭彩鳳(2000)。建立我國高級中等以下學校及幼稚園教師分級制度專案規劃。教育部中等教育司委託規劃專案。
- 蔡碧璉(1995)。從教師專業成長論中小學教師職級制度的實施。教育部中等教育司委託國立高雄師範大學成人教育研究所辦理「中小學教師職級制度研討會」發表論文。高雄：國立高雄師範大學。
- 羅文基(1995)。從生涯理論論教師職級制度的推展。教育部中等教育司委託國立高雄師範大學成人教育研究所辦理「中小學教師職級制度研討會」發表論文。高雄：國立高雄師範大學。
- 蘇進棻(1997)。台灣地區中小學教師分級制之實證研究。台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 劉英杰主編(1993)。中國教育大事典(1949-1990)。浙江教育出版社。
- Burden, P. R. (1990). Teacher development. In W. R. Houson (Ed.), *Handbook of research on teacher education: A Project of the Association of Teacher educators*. New York: Macmillan.
- Burke, P. J. (1987). The teacher career cycle : Model development and research report. *ERIC. ED 200604*.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher profession growth and development. In R. Fessler & J. C. Christensen (ed.), *Career-long Teacher Education*, Illinois: CCT.
- Furtwengler, C. (1985), Tennessee's career ladder plan: they said it couldn't be done, *Organizational Behavior and Human Performance*. . 44 (7) , 24-40.
- Hawley , W.D.(1997). Designing and implementing performance-based career ladder

plans. *Educational leadership* , 56(1) , 57-61.

McDonald, J. H. (1985). A career ladder and career alternatives teachers. In Bueke,P.J.& Hoideman.R.G.(ed.).*Careerlong Teacher Education* . Illinois: CCT.

Missouri Department of Elementary and Secondary Education(1994). *Missouri's career ladder plan*. Missouri Department of Elementary and Secondary Education print.

Neave , G(1992). *The teaching nation*. Oxford : Pergamon Press.

Skilbeck, M. (1992). The role of research in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 15(1/2), 23-35.

Contents and implementation of teacher career ladder program

Pei-Tsun Tsai, Tsai-Feng Cheng

ABSTRACT

The purposes of this study were to explore the contents and implementation of career ladder program in Taiwan. The research include: issues background, the career ladder program of major countries and the related domestic studies, the contents of career ladder program of the Ministry of Education(for examples: 1.certification and classified stages, 2.responsibilities, 3.the organizations ,members, and criteria for examining the promotion of teachers, and 4.reward structures.).And then to work out the feasible and practical solutions to the touch issues.

Key Words : teacher career ladder program, elementary and high school teacher