

教 育 論 壇

主題：中小學教師職級制度的實施展望

我國實施教師職級制度 可行性研究

引言人：蔡培村

國立高雄師範大學教授兼教育學院院長

壹、緒論

教師職級制度的構想，源自於教師生涯進階(Teacher career ladder)的理念，主要在規劃一系列的教師職務進階，使教師能夠依據本身的興趣、性向、能力與表現，發展教師個人的潛能，促進教師專業知能的提昇。美國自 1960 年代以後，感受到教師生涯能力與專業知能的提昇，必須透過適當的績效控制與職等劃分，來激發教師在專業發展上的動機，並促動教師專業表現的良好競爭，因此，美國各州、日本、德國紛紛提出各種教師職級的改革制度以因應教師生涯發展的未來潮流。

以美國為例，教師職級制度的計畫與專案報告自 1980 年代以後，在各週如火如荼地展開。在理論研究面，包括 Woodring(1983)、Gideonse(1982)、Schlechty 和 Vance(1983)、Goodlad(1984)、French(1983)、Stedman(1983)、Ebmeier(1992)、Hart(1992)、The Association of Teacher Educators(1994)、Carnegie Forum on Education and the Economy(1986)、Holmes Group(1986)以及 National Commission on Excellent in Education(1983)等多位學者與研究團體均不約而同地探索中小學教師分級與實施職級制度的理論基礎，期而提出完善的教師職級制度或配合措施，以增進中小學教師生涯的專業發展，由此可見，教師職級制度已經成為改革師範教育的重要主題之一。

我國目前正面臨師範教育的重大變革時機。由於師資培育多元化與開放化已經成為時勢所趨，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，重新檢視我國教師生涯的專業發展現況，探討中小學職級制度的實施可行性，此其時矣。所以，如何因應我國的教育現況，建立一套符合我國教育體系的

教師專業晉升管道，不但可以強化中小學教師的專業知能與形象，以彌補因師資培育因開放後所面臨專業化程度不足的缺失；同時，亦可透過教師生涯進階的規劃，激勵中小學教師的成長動機。因之，對於教師職級制度的研討實屬必要。

本文試就我國實施中小學教師職級制度的可行性與相關問題，予以深入討論。首先，探討實施教師職級制度的理論基礎；其次分析美國、日本與大陸等國實施教師職級制度的基本概況；再次，將筆者接受教育部中教司委託之「中小學實施教師職級制度的基本概況」對中小學教師實施調查與訪問，分析我國教師生涯進階與等級劃分之研究」對中小學教師實施調查與訪問，分析我國教師對於職級制度相關問題的看法；然後則依據我國的現況提出實施教師職級制度的基本構想。最後結論以做為推動我國實施中小學教師職級制度的參考依據。

貳、職級制度的理論基礎

自 1950 年 Super 等人拓展「生涯發展」的研究領域以來，以生涯為題、並嚐試生涯規劃的研究便蓬勃發展。迄 1960 年代以後，以生涯發展為主題的研究更進入教育研究的領域，而使得生計教育、生涯輔導的呼聲漸高；但直到 1970~80 年代，有關教師生涯發展的研究乃陸續展開，而教師的生涯規劃始逐漸受到重視。1983 年「國家在危機」(A Nation at Risk)報告指出教師專業能力低落的隱憂，認為欲提昇教師素質必須以更優渥的待遇、專業的競爭和能力本位的晉升管道來吸引優秀的教育人員(Kauchak,1984)。影響所及，美國各州開始提出提昇教師專業發展的各項計劃，其中最令人矚目者乃是田納西州(Tennessee)州長 Alexander 所提出的「生涯進階」(Career ladder)方案，隨後，以生涯進階方案來規劃中小學教師生涯、提昇教師專業素質的風潮，便逐漸在美國各州興盛起來。為便於分析相關理論與研究，茲分別從教師生涯發展與生涯規劃二個部份，統整本研究之相關文獻。有關教師生涯發展的理論，可以將之區分為三種研究取向：週期論(Phase theory)、階段論(Stage theory)、循環(Cycle theory)。

一、教師生涯發展的理論依據

(一)教師生涯發展的週期論

教師生涯發展的週期論係以教師年齡或教學年資為指標和劃分的依據，來探討教師的生涯發展週期中的專業的教學生涯需求、特徵。其系統是以直線的(lineal)時間觀念來架構的。運用週期論的理論模式來研究教師生涯發展的學者，以 Burden(1981)、Newman(1980)與 Peterson(1979)等人為代表。

(二)教師生涯發展的階段論

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，其劃分標準如同附件。

(三)教師生涯發展的循環論

此派論者擬從動態或多重途徑的方法來說明的教師生涯發展的情形，以及生涯發展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之中所面臨的各種環境和變遷，且發展也並非是靜態的、一成不變地重覆生物個體的生命週期現象而已，更包括了一種動態

的、複雜的、循環的發展模式。運用循環論的理論模式來研究教師生涯發展的學者，以 Fessler(1985)、Demoulin 與 Guyton(1988)等人為代表。

二、教師生涯發展階段之研究

為始能清楚、簡要的了解教師生涯發展的相關研究成果，本文將之摘要於下表：

研 究 者	研究指標	研究方法	研 究 對 象	主 要 結 果
Unruh 和 Truner(1970)	專業表現特徵	訪談法	本校同儕	教師生涯發展有四個時期： 1.職前期 2.任教初期 3.安定期 4.成熟期
Katz(1972)	教學關注	訪談法	幼稚園教師	教師生涯成長有四個時間： 1.生存階段 2.穩定階段 3.創新階段 4.成熟階段
Gregorc(1973)	專業發展	訪談法	高中教師	教師生涯有四個發展階段： 1.形成階段 2.成長階段 3.成熟階段 4.完全專業階段
Fuller(1969) Bown(1975)	生涯關注	訪問法	公立中小學教師	教師生涯發展包括四個階段： 1.教學前關注階段 2.早期生存關注階段 3.教學情境關注階段 4.關注學生階段
Spivey(1976)	自我觀念的發展	自陳法	中小學教師	教師自我觀念的發展有三個階段： 1.階段一：重視學生表現與師生關係，理想不明確，時而衝突。 2.階段二：重視學術訓練和認知，具專業知識和能力。 3.階段三：活用教學技術、充滿自信，落實教育理念於工作。

Peterson(1979)	年齡 教學態度	晤談法	50 名已退休的中小學教師	教師教學態度的發展有三個時期： 1.初期(年齡 20-40 歲)：是教學承諾、工作士氣的調整期。 2.第二期(40-55 歲)：具有高度的教學承諾和工作士氣。 3.第三期(55 歲－退休)：教學承諾和工作士氣逐漸降低。
Burden(1979)	專業知覺	訪問法	15 位教學年資 4-28 年的國小教師	教師專業知覺的發展有三個時期： 1.任教第一年：缺乏專業的能力和識見。 2.任教 2-4 年：教學能力、技術已有進步，並逐漸產生自信。 3.任教 5 年以上：專業能力趨於成熟、嚐試探索新的教學方法。
Field(1979)	專業態度	訪談法	小學教師	教師生涯發展有三個階段： 1.第一階段：生存 2.第二階段：發展 3.第三階段：成熟
Newman(1980)	專業發展	訪問法	10 年資 19-31 年的公立學校教師	教師的專業發展有三個時期： 1.任教前 10 年：尋求適應工作。 2.任教第二個 10 年：保持穩定的教學職位。 3.任教第三個 10 年：採用非正式的方式處理學生問題。
Yarger 和 Mrtens(1980)	專業發展	訪談法	小學教師	教師生涯發展有六個階段： 1.第一階段：職前訓練 2.第二階段：生涯決定 3.第三階段：進入學校工作 4.第四階段：改善教學能力 5.第五階段：發展與成長 6.第六階段：專業成熟
Christensen(1983)	生涯態度 專業特徵	訪談法	小學教師	教師生涯發展分爲三時期： 1.早期：發展教學能力 2.中期：成熟與承諾 3.晚期：轉換

Fessler(1985)	專業發展	調查法	中學教師	教師生涯發展有六個階段： 1.前備階段：專業角色的準備，亦是指師資培育系統中的學生。 2.引導階段：初任教職的適應期。能力建立：期建立教師專業能力。 3.熱心與成長階段：教師專業能力的成熟與顛峰期。 4.生涯挫折階段：對教學工作懷有挫折感和幻滅。 5.穩定但停滯階段。 6.生涯低落階段。 7.生涯結束階段。
McDonald(1986)	專業發展	訪問法	公立學校教師	教師專業發展有四個階段： 1.轉變階段 2.探索階段 3.發明和實驗階段 4.專業教學階段
DeMoulin & Guyton(1988)	生涯態度	調查法	公立學校的校長與教師	教師生涯發展有四個階段： 1.預備階段 2.發展階段 3.轉換階段 4.衰退階段
Huberman(1989)	專業發展	訪談法	中小學教師	教師生涯發展有七個階段： 1.生涯初階段 2.穩定階段 3.試驗與行動階段 4.評估階段 5.平淡階段 6.保守階段 7.撤離階段
Cohen 和 Klink(1989)	年齡 留任意願 教師關注	調查法	75 名中小學教師	教師生涯發展階段有二： 1.30 歲以下：留任意願低、自我關注高、易受外在影響。 2.35 歲以上：留任意願高、自我關注低、不易受外在影響。

Webb 和 Sikes(1989)	專業特徵 年齡	調查法	中學教師	教師生涯發展可分為三個時期： 1.探索和社會化時期 2.轉換時期 3.穩定時期
Vonk(1989)	專業發展	訪談法	中小學教師	教師生涯發展有五個發展時期： 1.職前訓練時期 2.入門時期 3.專業成長時期 4.轉換時期 5.衰退時期
林幸台(民 78)	生涯現況	調查法	國小教師	性別、年齡和服務年資在教師生涯發展上有顯著差異，但仍不足以了解教師的生涯發展現況。
蔡培村等(民 82、83)	專業發展 服務年資	調查法 訪談法	公私立中小學教師	教師生涯發展有六個時期： 1.適應期(任教第 1 年) 2.建立期(任教 2-5 年) 3.成熟期(任教 6-15 年) 4.穩定期(任教 16-20 年) 5.轉折期(任教 21-30 年) 6.後發展期(任教 31 年以上)
曾慧敏(民 82)	工作需求 生涯關注	調查法	小學教師	教師生涯發展有五個階段： 1.成長期 2.成熟期 3.穩定期 4.轉折期 5.挫折期
劉明秋(民 83)	生涯態度	調查法	小學教師	教師生涯發展狀況會因生涯迷思之不同而改變。
林慧瑜(民 83)	教師關注	調查法	小學教師	教師生涯發展有五階段： 1.自我關注階段 2.紀律關注階段 3.教學工作階段 4.學生學習與福祉階段 5.校園與社區關注階段

從上述的相關研究與文獻中可以清楚地了解，教師的生涯發展是一個動態的發展歷程。教師生涯的研究學者如 Burden(1981)、Newman(1979)、Peterson(1979)、Fuller(1969)、Bown(1975)、McDonald(1985)、Spivey(1976)與 Fessler(1985)等人的研究雖然對教師生涯發展階段的劃分頗不一致，但是，他們卻一致認同教師生涯發展是一個動態的發展歷程。換言之，教師的生涯並非是平靜的、靜態的、沒有發展性的、無階段的、平坦的，反而是一種變化的、動態的、複雜的發展歷程。本研究探討教師在生涯發展，並接受「階段性發展與變化」的論證，從事教師生涯發展的研究。

教師生涯發展的研究在循環論者的提倡之下，學者對於教師生涯發展的觀點已經逐漸採取動態循環與成長的態度。所以，教師的生涯發展是可以透過在職進修、專業成長方案等來予以提昇或改進的。過去，學者對於教師生涯發展階段較具有不可逆性的觀點，認為教師的生涯發展一旦進入挫折衰退階段，教師就可能會遭遇離職、解聘或退休的命運，但是，近年來的教師生涯研究學者卻提出新的見解，認為只要透過在職進修的活動與專業成長的方案，也可以促使教師再成長、再學習，進而消滅教師挫折衰退的特徵，提昇教師生涯發展的潛能。故透過系統化的教師生涯規劃，教師生涯的發展則將可以或進一步的提昇。因此教師生涯發展具有可變性與可塑性，近來學者提倡專業成長、專業發展、成員發展計畫等促進教師的生涯發展。

參、先進國家實施教師職級制度的概況

教師的職級制度是規劃教師生涯的主要方式，依據 Murphy(1985)的說法，所謂「職級制度」，是爲了提供給教師一個昇遷的管道，使其在教學生涯中能因能力、特殊貢獻或服務而獲得職位、地位的昇遷或酬賞與回饋，因而設計一系列的職務階段，以提高教師留任的動機並促進教師專業成長與發展。簡言之，教師的職級制度是一種職位進階的設計，正如一般公司中有職員、課長、經理等序列的職位設計一樣。教師職級制度中的不同階段（職位），各有其角色和工作，同時也擔負不同的責任和任務。

一般而言，大學院校的教師昇遷已有明確的設計，其階級大致可以劃分爲講師、助理教授、副教授與教授。但在一般中小學中，對於教師泰半沒有明顯的分級。到 1970 年代以後，美國中小學教師的職級制度規劃已漸爲發展趨勢，至 1992 年爲止，美國共有四十一個州實施教師生涯階梯的獎勵計劃(incentive program)。可見職級制度爲中小學教師設計並提供一系列的生涯進階(progressive stage)以成爲教育改革策略之一。

對於教師進階與職級的設計，其晉升的階段劃分的級數是一個極爲重要的議題。蓋因國民中小學教師生涯進階的分級倘若過少，則將缺乏職級制度設計的功能，反之，若教師生涯進階的劃分過多，則可能過於繁瑣而缺乏實用性，甚至形成曲高和寡的窘境。從表 1 中，我們可以發現有關中小學教師職級劃分級數的一般概況，同時也可以了解各國或各州對於教師職級劃分的差異性是非常顯著的。事實上，造成教師職級劃分級數差異的主要因素，主要是受到各國政府或各州政府爲有效因應該國或該地區的教師生涯發展需求，或是政府與相關部門的教育政

策，相關法令、經費預算與專案研究報告的建議，對於教師職級制度劃分級數的影響。

表 1 先進國家教師職級制度之比較

三級制的教師職級劃分		四級制的教師職級劃分		五級制的教師職級劃分		六級制的教師職級劃分	
實施國家或地區	劃分級數與名稱	實施國家或地區	劃分級數與名稱	實施國家或地區	劃分級數與名稱	實施國家或地區	劃分級數與名稱
美國密蘇里州(Missouri State) 註：該州職級制度的實施，係依據「密蘇里生涯發展與教師卓越計劃」施行，本方案於1985年經州政府立法通過。	1.初階教師 (stage 1) 2.中階教師 (stage 2) 3.高階教師 (stage 3)	美國加州天波市(Temple city, California)	1.初級教師 (associate teacher) 2.中級教師 (staff teacher) 3.高級教師 (senior teacher) 4.主任級教師(master teacher)	美國田納西州	1.試用教師 (probationary teacher) 2.新手教師 (apprentice teacher) 3.教職一級證書 (career level 1 certificate) 4.教職二級證書 (career level 2 certificate) 5.教職三級證書 (career level 3 certificate)	美國北卡羅萊納州夏洛特／麥克蘭保 (Charlotte-Mecklenburg, NC)	1.臨時教師 (provision teacher) 2.教職提名教師 (career nominee) 3.教職候選教師 (career candidate) 4.教職一級教師 (career level 1) 5.教職二級教師 (career level 2) 6.教職三級教師 (career level 3)
美國紐約州羅徹斯特市(Rochester city, New York)	1.初階教師 (teacher) 2.專業教師 (professional teacher) 3.領導教師 (lead teacher)	中國大陸	1.三級教師 2.二級教師 3.一級教師 4.高級教師				
日本	1.二種免許狀 2.一種免許狀 3.專修免許狀						

綜觀美國與日本的中小學教師職級制度與實施案例，本研究有下列幾點觀察：

- 一、此項或其他攸關教師專業發展、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。1960 年代教師「職務區分」的改革措施之所以無法持續，教師工會之消極抵制可說是一主要原因(English, 1972)。McLaughlin 等人觀察 1980 年代前期各項與教師有關教育改革之所以成效不彰，認為原因在於「教師從未處於關鍵地位，亦即大都由政治人物、教育行政人員主導，然後要中小學教師背書，無怪乎教師們對這些所謂的改革顯得意興闌珊！」(1985)此點看法與蔡清華對美國 1980 年代師範教育改革策略的發現不謀而合（民 82 年）。該研究在與紐約州兩大教師工會領導人士訪談時發現，中小學教師同儕平等的傳統使其對教師生涯階梯的疑慮頗深，他們甚至認為這是教育行政人員（即他們眼中的資方）所玩的把戲，目的在於分化教師群體的團結，消弱其抗爭的力量。
 - 二、如何區別優秀的教師則是另一個爭論的話題。教學既是一種藝術，則欲將其化約成一系列眾人同意的「基本能力」(competences)將很難成立。其次，何人評量又是一極為敏感的問題。全由行政人員進行已不多見，那麼該由哪些人負責？教師或大學校院之教授之主場可能較為客觀，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。如像北卡羅來納州夏洛特／麥克蘭堡學區的作法，另行培訓一批專業評鑑的觀察員卻又所費不貲。評鑑的頻率多寡亦是值得考慮的問題，以田納西州如此密集、漫長的評鑑過程，許多受評教師已坦承壓力極大。這些問題如未能解決，教師生涯階梯的構想將甚難落實、持續。
 - 三、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。1960 年代教師「職務區分」試辦的失敗經驗早已告訴我們，儘管事先對於各階段教師置有定額，唯實施日久，人事費用往往非既有教育財源所能負荷。因此，經費問題宜先未雨綢繆，預備足夠財源以備實施之後年年增加之經費壓力。
 - 四、不同生涯階梯教師之激勵措施。有些地方設置不同的教師證書頒給各級教師，有些則僅是用來作為敘薪之依據。敘薪方面，有些地方已依其設計之教師級別建立各級教師的明確敘薪標準，有些則僅以增加幾千元之薪資作為激勵措施。至於工作內容方面，大多數的方案多已注意到不同生涯階段的教師對於教職持有不同的期望，因而設計獨特的工作項目，供其發揮。
- 總之，教師生涯階梯之所以在美國師範教育史上不斷出現，自有其道理。其符合人性力爭上游的特性並克服了教職在競爭人才上長久不利的障礙，使教職呈現工商界競爭激烈之挑戰性。可是其在實施過程中的一些極難克服的技術性問題，使得其推廣上顯然困難重重。國內少有學者從此一角度思考解決教師教育問題之方向（王家通，民 83 年；蔡培村等人，民 82 年），殊為可惜。其實，如能確實調查國內各級學校教師對此問題之看法，再鼓勵教師參與設計可行方案，再由教師行政當局擇優授權試辦，不失為一改善教師工作條件的良方。

肆、教師職級制度的基本構想

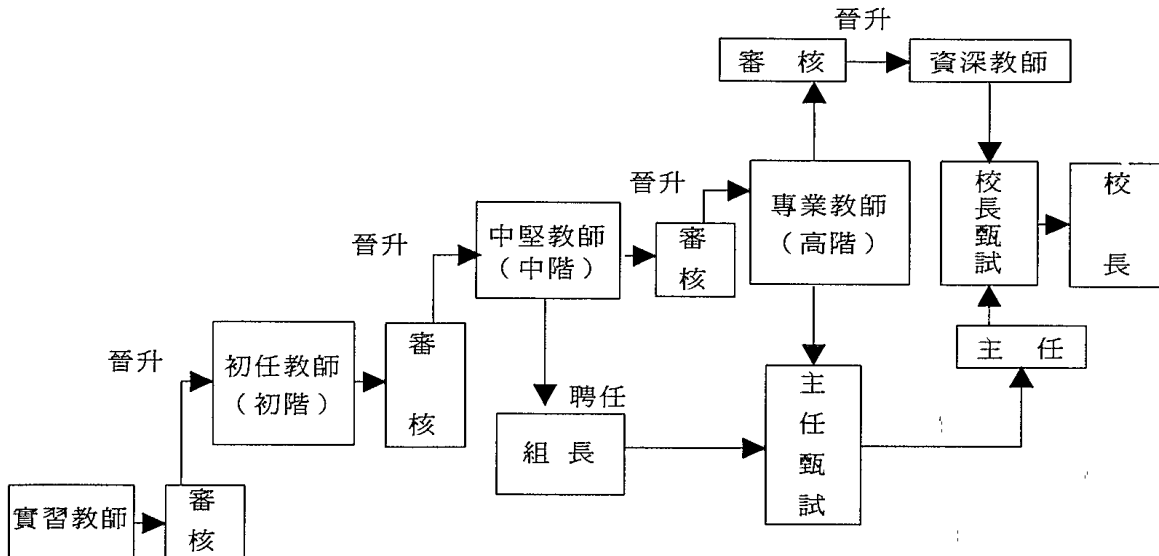
一、基本構想

對於我國教師職級制度劃分級數的相關問題，依據蔡培村（民 82，民 83a，民 84b）針對我國高級中學、國民中學與國民小學教師的教師生涯發展現況，所從事的實證調查結果顯示，教師的生涯進階與職級劃分的級數，適合劃分為四個階段（不包含實習教師在內）。此外，蔡培村（民 83c）在教育部專案委託研究「中小學教師生涯進階與等級劃分可行性之研究」中，亦採取四級制的教師職級規劃進行全省中小學教師的實證調查，以探討現行中小學教師對於教師職級制度相關問題的看法，其結果指出，將教師職級劃分為四個階段可以符合我國中小學教師生涯發展的需求，茲將各職級階段說明如下（圖一）：

- （一）初任教師階段：當實習教師通過甄選並晉用合格教師時，可任用為初任教師，此階段的教師其主要的工作是執行班級教學工作。初任教師可以獨立進行教學活動、決定班級事務、進行學校輔導工作，但仍須接受校長、主任或資深教師的指導。
- （二）中堅教師階段：當初任教師的服務年資達到六年以上時，可以申請升等中堅教師的審查，通過審查之後（有關審查項目、人員與其他相關問題容後詳述），可晉升為中堅教師階段。中堅教師的主要任務除了執行班級教學，或由學校聘用兼行政職（如組長，還必須指導學校內的學生輔導工作，並協助推展學校公共關係。另外，中堅教師可以受聘為各處室學校行政單位之組長，同時發展學校行政生涯。）
- （三）專業教師階段：當中堅教師服務滿五年（合計服務年資達十二年）以上時，可以申請升等專業教師的審查，通過審查之後，可晉升為專業教師。專業教師除了執行班級的教學任務外，同時必須擔負部份課程規劃、教材設計、教學觀摩與教學研究的責任。並得以減授教學時數一小時。此外，在學校行政系統方面，專業教師可以參加主任甄試，邁向學校行政生涯。
- （四）資深教師階段：當專業教師服務滿五年（合計服務年資達十八年）以上時，可以申請升等資深教師的審查，通過審查之後，可晉升為資深教師。資深教師的主要任務除了執行教學工作外，還必須擔任指導實習教師的工作，並擔任教學、行政、輔導的諮詢與顧問的任務，並得以減授教學時數四到六小時。另外，資深教師亦有參加校長甄試的資格，換言之，教師職級制度除了發展教師的專業生涯外，亦兼顧了行政生涯的發展途徑。

另一方面，中小學教師職級制度與目前的學校行政體系的結合方面，應朝向雙軌並進的構想去設計。亦即，中小學教師一方面可以選擇以教學專業為主的職級晉升管道；也可以選擇以學校行政為主的職級晉升管道（如組長、主任等）。教學專業的教師職級制度可推動發展教師的教學專業發展，學校行政體系則可培養專業學校行政人材，助益學校行政之推展與落實。因此，此二制度若能予以結合，則將提供中小學教師「雙專業生涯發展」的途徑，大大提昇教師專業知能，激發教學工作士氣，茲將其結果繪圖說明於下：（圖一）

教學專業生涯發展系統



學校行政生涯發展系統

階段	實習教師	初任教師	中堅教師	專業教師	資深教師
建議年資		(初階) 2-6 年	(中階) 7-12 年	(高階) 13-18 年	(諮詢) 19 年以上
職務	教學實習	執行教學 輔導	執行教學 輔導 研究	教育研究 教學觀摩示範 教材設計 專業輔導	指導實習教師 教學與輔導諮詢 學校與社區關係建立
			↓ 薦任	↓ 簡任	

圖 1 中小學教師雙專業生涯發展的可行模式

二、職級制度構想的特點

- (一)建立職級晉升的制度：教師依其任教年資，研修時數或學分，及在職表現晉升職級以符合專業成長，樹立專業形象。
- (二)開拓雙軌的生涯進路：中小學教師一方面可以選擇以教學專業為主的職級晉升管道；也可以選擇以學校行政為主的職級晉升管道（如組長、主任等）。教學專業的教師職級制度可推動發展教師的教學專業發展，學校行政體系則可培養專業學校行政人材，助益學校行政之推展與落實。
- (三)連結實習與輔導的系統：初階教師可擔任校內學生的輔導工作。中階及高階教師則可配合「認輔制度」擔任個案輔導或專案輔導的工作。資深教師應可擔任實習教師的指導工作；並與師範校院指導教授相互聯繫與諮詢，有效提昇實習

指導工作的效能，並形成教師專業發展網路。

(四)促進專業研修的成長：教師必需在一定時程修習規定時數或學分並且在研修內容的規劃上，則需配合不同教師生涯發展階段的專業需求，設計促進教師專業成長、激發教師生涯潛能的生涯研修課程。

(五)結合現行人事職級：教師職級制度應與現有的人事制度相互配合，以減少實施的阻力。人事職級的晉升是以考績作為升等的依據，而教師職級卻是以專業審查作為升等的依據，所以，人事職級可保留原制度的設計，但學術研究費的支領，應以教師專業職級為依據，並排除過去通通有獎的作法。

三、職級制度之反省

從各先進國家與美國已實施教師職級制度的各州的經驗來看，實施教師生涯進階或職級制度不論對於中小學教師本身，或是學校、家長、社區及至於整個教育環境而言，都具有相當大的爭議性。但基本上，學者專家、教師與社會人士對於中小學教師應有專業晉升的管道，以維持其專業成長的動力，均抱持著肯定觀點。但對於職級制度本身的設計與規劃，則又顯得爭議不休。Gideonse(1982), Hart(1992), Schlechty 和 Vance(1983), Goodlad(1984), French(1983), Stedman(1983), Ebmeier(1992)。

從蔡培村（民 83）針對我國 32 位現職中小學教師的訪問結果與 40 位專家學者、行政人員的座談結果發現，教師在概念上均能接受教師生涯進階的規劃設計，但是有關教師生涯進階規劃的可行性、合理性、公平性是教師們能不能接納的重點。換言之，教師分級制度規劃是否完美，並合乎教師的意願和需求，是教師職級制度成功實施的最重要關鍵。

筆者歸納教師反映：現行的學校晉升管道忽略了以教學為專業導向的進階設計，而僅偏向學校行政科層體制的進階設計，因此，使得長久以來國民中小學教師的教學專業形象與地位未能受到應有的尊重與肯定。值得詬病的是，學校行政人員的權威往往大於且能控制教師的教學權威，這是因為，教學取向的教師缺乏晉升管道，以致於無法建立其專業權威或對學校行政發揮影響力，造成圖自我成長與發展的教師，紛紛走向行政人員（主任、校長）的甄選，放棄教學取向的發展與研修，如此惡性循環的結果，國民中小學教師的教學專業權威自然無法提昇。是故，若能提供一個以教學專業導向為主的進修管道，以區別學校行政科層導向的晉升管道，則更能激發教師對於教學工作與研究的熱誠與動機。

透過教師生涯專業研修課程的規劃與設計，可使教師不斷地保持進修的動機與成長的活力。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，容易使得進修的機會與資源重複或浪費，例如，某些教師可能終其教學生涯均未能有在職進修的機會；而某些教師卻可能重複參與各種進修活動或研習；此外，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，故教師專業成長與進修也應依據教師的生涯發展需求來規劃設計，並據此配合生涯進階與等級劃分的規劃，則將能使教師更有目標的、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。

此外，國民中小學教師的社會地位與專業權威均不若大學教授、醫生、律師、

法官等，這是因為中小學教師缺乏分級的制度，無法建立教學權威的專業性。所以，透過教師進階與職級制度的規劃，將有助於提昇教師的專業形象與地位。另方面，教師職級制度的實施，顯示教育界有自律、自清的作用，並經得起考驗。而取得高階教師的資格，正也代表社會大眾對其的肯定與尊崇，因此，教師職級制度的實施，有助於提昇國民中小學教師的專業地位與聲望。

上述反映雖呈現支持論點，然仍有教師認為：我國目前對於教師的考核與獎懲早已透過相關法令與實施細則詳加訂定之，例如「公務人員考績法」、「公立學校教職員成績考核辦法」、「各級學校資深優良教師獎勵暨請頒服務獎章要點」、「中等學校及國民小學教員學術研究獎勵辦法」與教職員勤惰差假管理辦法等等的措施，基本上已經足夠考核教師的教學績效，並可作為升級與提敘的依據，因此，教師生涯進階的設計無異是畫蛇添足。

教師職級的設計將會帶給教師更多的心理壓力與沈重的負擔，使得教師面對此一制度的實施時，將會產生反彈的情緒。教師進階的設計固然會獲得平日努力耕耘、默默付出心血的教師的歡迎，然不可否認的，他也會遭到部份教師的阻力，因此，教師進階與職級劃分的實施，應審慎考慮教師的態度與看法。

此外，由於教師生涯進階的設計，乃是依據教師的實際教學與研究的專業表現來作為晉升的主要根據，因此，對於專業表現欠佳的教師而言，可能終身無法獲得晉升，而形成學校教師間的階級對立，甚至引發衝突。

伍、結論

針對實施中小學教師職級制度的構想，美國師範教師協會（The Association of Teacher Educators）曾經在 1985 年提出建構中小學教師職級制度的基本假定（TATE,1985），其認為：

- 1.教師職級制度有助於改進「教」與「學」。
- 2.有助於教師改進學校、提昇教師士氣。
- 3.檢核教師能力，提昇教師工作效能。
- 4.職級制度可以啟發教師的潛能與能力。
- 5.提供教師生涯發展的機會。
- 6.教師職級制度提供教師專業發展的時間與程序表。
- 7.教師職級制度強化學校組織的結構性。
- 8.為教師區分責任的層級與薪水的標準。

依據個人多年研究，認為職級制度有下列優點：

- 1.建立教師專業形象，提昇職場士氣。
- 2.強化專業成長，促進教師終身學習。
- 3.建構「行政」與「專業」區隔的學校組織。
- 4.開發教師人力資源，提高學校效能。
- 5.強化教師專業責任，建立自我激勵制度。
- 6.增進職場知能，提昇「教」與「學」效能。
- 7.建立教師晉階指標，促進教師生涯發展。

為強化中小學教師專業知能、提高工作士氣、提供合理公平的晉升管道，開展

教師的生涯潛能與能力，以增進教學品質，提昇教學效能，推動實施中小學教師職級制度，乃是一個合理可行的措施。

筆者認為基於國內教育改革快速推展，倘若實質教育改革的靈魂人物教師，建立一套制度激勵專業成長制度。教師職級制度的建構依據蔡培村 83 年調查教師確有抗拒變革的心理，然依 86 年楊慶成的調查研究（對象國小教師）則有 81% 的支持度。可是教師職級制度有再深入研究、規劃的必要，筆者認為先成立研究小組，做詳細規劃包含相關配套措施。然後先推出以研修為主的進階制度（配合人事薪水制度研究補助費的做為指標，然後再規劃合理公平的晉階制度以激勵教師持續成長，實是當前教育改革深切省思的課題。）

成長中的教師行為特質

一位好老師應該是一個完整的個體，更是一個不斷成長的個體，而所謂一個完整、不斷成長中的個體，至少須具備以下十種的行為特質：

1. 他有肯定而正向的自我價值觀。
2. 他是平衡而統整的。
3. 他樂於接納他人。
4. 他擴大了自己的人生價值。
5. 他對未來具有敏銳的洞察力。
6. 他從錯誤中擷取成長的經驗。
7. 他對自己有明確的信念。
8. 他樂於開放自己。
9. 他富有高度的創造力。
10. 他是快樂而樂於助人的人。

摘自教育部訓育委員會編審輔導教育計劃叢書第六輯