

教師在職進修與教師專業發展

黃坤錦

【作者簡介】

黃坤錦，台灣省桃園縣人，美國奧瑞岡大學教育博士。現任國立交通大學教育研究所教授兼所長。

摘要

教育專業不斷的更新變化，教師在短暫的職前教育之後，需接受在職教育，才能達成教育專業發展。本文首先檢討我國多年來教師在職進修對教師生涯，提供了什麼實質的助益？其次探究在近年教育改革中，教師需要什麼樣的在職進修，以及先進國家教師在職進修有那些可供參酌改進？以促使我國教師在職進修能有助於當前的教育改革和教師專業發展。本文建議：

- 一、教師在職進修宜明確指定機構、制訂整體規劃。
- 二、中央和地方教育經費中，宜明確編列教師在職進修之經費。
- 三、教師證每隔五至十年換證一次，換證時宜至少提供十至二十學分證明。
- 四、採行教師分級制，且每一級別晉級的年限，宜逐級延長；進修學分數，宜逐級增加，以確保教師專業的嚴謹性。
- 五、立法強制規定教師在職進修的責任與義務。
- 六、修正現制的考績辦法，落實教師在職進修之政策。
- 七、鼓勵大學廣設在職進修課程，以滿足教師進修需求。
- 八、在職進修管道採開放式多元化認可之管道。

關鍵詞彙：教師專業、在職進修、教育政策

Key Words：Teacher Profession, In-service Education, Educational Policy

壹、前言

「人活到老，學到老」，「生有涯，而學無涯」就已經揭示了所有各行各業的人生活在世上，都必須不斷的學習和接受教育。教師從事教育專業，教育的內涵、對象、範圍、方式，不斷的更新變化，更需在短暫有限的職前教育之後，隨時接受長期的在職教育，才能達成教育專業發展，這種情況，在我國近年來日新月異、變化多端的教育改革風潮中，尤其顯得迫切而重要。

然而，教師專業在我國已經體認了很久，而教師在職進修，也已經實施了很長一段時間，到底教師在職進修是否確實增益了教師專業發展，或者更具體地說，多年來的教師在職進修對教師教學生涯，到底提供了什麼實質的助益？在這一波的教育改革中，教師真正需要的是什麼樣的在職進修？先進國家的教師在職進修有那些可供我們參酌改進？瞭解分析上述問題之後，如何促使我國教師在職進修能不但有助於當前的教育改革，而且更有益於教師專業發展？以上是本文所擬探討的問題。

貳、專業發展與在職進修的關係

Carr-Saunders (1933) 可能是最先有系統的分析專業的社會科學家，他說：「所謂專業是指一群人在從事一種需要專門技術的職業。專業是一種需要特殊智力來培養和完成的職業，其目的在於提供專門性的服務」(1933, P3-4)。根據這個定義，Carr-Saunders 指出除了傳統上最早的牧師、律師、和醫師這三大專業之外，新的專業不斷興起。

Greenwood (1957) 曾經嘗試去界定和描述專業的基本要素，他強調所謂專業必須具備：1.完整而有系統的知識，2.被顧客所公認的知能權威，3.同行間的制裁和讚許，4.具有嚴格的職業倫理規範，5.成立正式的專業組織。Kornhauser (1962)選出四個專業的標準：具備知識才能的專門能力、充分的自制、強烈的職業道德、和運用專門才能的責任感與影響力。Corwin (1970)主張一個成熟的專業是指「一群有組織的工作團體，他們具備獨特的知識，以建立自行吸收並管理成員，並運用獨特的知識和技能去解決社會的問題」(1970, P.43)。Raelin (1986)認為專業人員「必須具備高度的智能訓練，維持優異的水準，並擁有堅強的組織」(1986, P.9)，此外，相當多的資料文獻 (Corwin, 1970; Hoy & Kiskel, 1982) 描述專業的原則或特徵為：1. 具有系統的學理基礎，2.具有高度的知識權威，3.必須經由長期的訓練培養，4.擁有一套

服務、客觀、公正無私的行事規範，5.有同事取向的（colleague-oriented）的參照團體，6.忠實於所屬的專業組織和服務對象，7.擁有高度的專業自治，8.依據專業知識和標準而訂立的行規倫理。

依據上述「專業」的定義、特徵、原則而言，到底教師是否為一項專業，曾有過相當長時期的爭論。聯合國教育、科學、文化組織（UNESCO）在1966年秋於法國巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」（Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers）中即決議採納「關於教師地位之建議」（Recommendation Concerning the Status of Teachers），該建議強調教師的專業性質，認為「教學應被視為是專業（Teaching Should be Regarded as a Profession）：它是一種服務公眾的型態，它需要教師的專門知識和特殊才能，這些都要經過長期持續的努力與研究，方能獲得並維持。此外，它需要從事者對於學生的教育及其福祉，產生一種個人的以及團體的責任感」（第三章第六節），此一教育專業史的重要文獻，可說是第一次經由國際間的教育學者和政府人士共同討論與合作，對於各國的教師地位，給予了專業的確證和鼓勵。

自1966年UNESCO確證和鼓勵教師為專業以來，歷經近四十年來人類知識的快速成長和多元變化，因而教育內容變得廣大精深，教學方法更要與時更新，教育目標又要準確釐訂，教師係一種專業已得到絕大多數人的承認。

教師專業發展（Professional Development）是奠基在原有專業的基礎之上，不斷的研究改進；或者說，也只有在隨時的在職進修教育（In-Service Education）當中，教師的專業才能繼續的有所成長發展。在前述專業的原則或特徵中，指出「獨特而系統的學理，高度的知識權威」，需要「長期的培育訓練」，所謂「長期的培訓」亦即專業必須有不斷的、隨時的、長期的在職進修教育。

在知識論的理性主義而言，知識與能力的獲得，固然要有先天的理念和能力，以奠定理論基礎或核心，但是基本理論形成之後，仍需經由後天環境和實踐中獲取印證和修訂，以求將原初的理論予以實際的體悟，內容的增加；而在知識論的經驗主義來講，固然主張知識來自於外在環境的適應及後天的習得，但切要注意這些習得，必須是對個體與社會有助益者，新知識能力的增廣必須有益於生存發展。

在知識論上理性主義和經驗主義的對立與調合，在教育哲學中論述已多，而且最強調其相互的調適，方可以得到既能符合原初理想又能注意環境適應的發展。教師專業和在職進修的關係，正如同理性主義和經驗主義，原初專業的理念學理，必須經由實際職場的不斷適應。然而，在所謂不斷的適應當中，最需注意慮及的也正是這些改變適應，是否的確對教師個人與學校社會有所助益，而不致於因適應改變

卻反而失去了原先的理念目標，這是教師專業發展歷程中宜時刻省思的。

專業發展，需要不斷地在職進修的理由，近年美國學者（Hawley & Valli, 1999）綜合出美國教師普遍的四種共識：

1. 近年有關學校改進（School improvement）的各項研究，均明確而強烈地指出教師必須隨時在職進修。
2. 學生近年快速的身心改變，期望能深刻瞭解學生，必須不斷地在職進修。
3. 各種教與學的研究，均在結論或建議中，大力要求教師要在職進修，才能符合專業的要求。
4. 許多研究均發現，以往的教師在職進修教育，常常未能滿足教師真正的需求，未能促成專業發展，急待改進。

教師的專業發展，如今已是教師終生教育的主軸，也是未來我國教師分級制中不可或缺的歷程，正如美國「教師生涯的生命圈層」(Life Cycle of the Career Teacher) (Steffy et. al. 2000) 中指出，教師生涯，無論從最初的實習教師（Novice teacher）歷經初任教師（Apprentice teacher）、專業教師（Professional teacher）、專家教師（Expert teacher）、傑出教師（Distinguished teacher）直到名譽退休教師（Emeritus teacher），每一個階段圈層，都有不同的專業發展策略（Professional-development strategies），真正體悟到「生有涯，學無涯」，而樹立「活到老，學到老」的教師風範。

尤值一提的是，在教師生涯的終生教育，或不斷的在職進修當中，擔負師資培育主要機構的大學，應承擔從初學教師到榮譽退休教師所有階段圈層的師資教育，此中情形，在羅師（Robert A. Roth）1999 年主編的「大學在師資培育的角色」(The Role of the University in the Preparation of Teachers) 一書中，對各階段教師專業發展的主張和誠摯的呼籲。

參、我國現況

一、在職進修之法令

民國八十四年二月教育部發表「中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育遠景」，其中第八章師資培育，有關教師進修的兩項措施為：「強化教師在職進修制度，提高教師教學知能；建立在職進修網路，落實教師終身教育的理念。」民國八十五年教育部根據「師資培育法」和「教師法」分別公佈了「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」和「教師進修研究獎勵辦法」，使得我國教師在職進修有

較完整的法令規定。

依據教師法，目前教師在職進修是教師的權利也是義務，教師法第二十二條規定，各級學校教師在職期間應主動積極進修與其教學有關之知能；第二十三條規定，教師在職進修得享有帶職帶薪或留職停薪之保障；其進修之經費得由學校或所屬教育行政機關編列預算支應。教育部依此法訂定「教師進修研究獎勵辦法」，該辦法第四條規定，目前教師進修可區分為帶職帶薪或留職停薪進修二類，其中帶職帶薪又可細分為全時進修、部分辦公時間進修、休假進修、及公餘進修四類，除全時進修因進修期間保留職務並照支給薪資，影響層面較大而需要上級機關主動薦送或指派外，其餘各類進修除經薦送或指派外，經服務學校或主管教育行政機關同意，亦可參加。此外，教師參加進修研究之資格、條件及程序，則依主管教育行政機關之規定辦理；如為教師出國進修，則尚需符合公教人員出國進修研究實習要點之規定，其中，大專院校部分授權各校自定規則，高級中學以下學校則依教育部制訂之「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」之規定，該辦法第九條規定教師在職期間每一學年需至少進修十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分。

二、在職進修之假別

目前教師進修，無論參加全時進修或部分時間進修，只要是經服務學校或主管教育行政機關主動薦送、指派或於事先同意者，均予以公假登記，對於不符前述條件而參加部分時間進修者，在經過服務學校或主管教育行政機關核准後，亦可以事假或休假方式處理。又，教師經選派出國進修者，得准予帶職帶薪一年，期滿後主管機關認為業務所必要，得依公務人員留職停薪辦法申請留職停薪延長進修。

三、在職進修之獎勵

「教師進修研究獎勵辦法」第八條，教師參加國內進修，如係經服務學校或主管教育行政機關基於教學或業務需要，主動薦送或指派參加者，給予全額補助。另，如係經服務學校同意，參加與教學或業務有關之國內進修，得由服務學校視經費預算，給予半數以下之補助。前述所稱之進修費用，包括依主管教育行政機關訂定之收費標準所收取之學費、雜費、學分費及學分學雜費等。進修人員應於學期或進修階段結束後，憑成績單及繳費收據申請補助；不及格科目，不予補助。此外，公立學校教師國外進修費用，由服務學校依相關法令規定辦理；而私立學校教師進修所需費用，得由各校視經費情形酌予補助。

除補助進修經費外，依據「教師進修研究獎勵辦法」第七條，教師進修尚得以

下列方式鼓勵之，如依規定向機關、機構或團體申請補助、改敘薪級、協助進修成果出版、發表或推廣、列為聘任之參考及列為校長、主任遴選之資績評分條件等；此外，進修成果經採行後，如對教學或服務學校業務有貢獻者，依規定給予獎金、請頒獎章或推薦參加機關、機構或團體舉辦之表揚。

四、進修期滿之義務

為落實教師進修制度與教學發展緊密結合，教師進修研究獎勵辦法訂有教師進修服務義務之規定，其中，參加全時進修者，其服務義務期間為帶職帶薪時間之二倍；留職停薪進修或部分辦公時間以公假進修者，其服務義務期間為留職停薪或公假進修期間之相同時間。

肆、國際比較

鄭博真（民 89），針對近年世界主要國家教師在職進修制度有過詳實分析，茲摘述如下：

一、美國教師進修制度

（一）主管和辦理機構

教師在職進修係由地方學區負責，其下設有安排教師進修活動的專責單位，如：師範教育科(Department of Teacher Education)、教學科(Department of Instruction)、教育人員發展科(Department of Staff Development)、或繼續教育處(office of Continuing Education)等。辦理教師進修的機構主要有：大學院校、學校、電視傳播機構及教師團體。近年來在聯邦教育署推動下，各地紛紛設立教師教育中心、教師在職教育中心、或教育服務中心。這些中心有些設在大學，以教育學院為中心；有些由學區設立，大學提供協助。

（二）進修規定

少數的州如紐約、密西根和佛羅里達等州，有明確的中小學教師在職進修教育的立法。但其餘多數各州則和聯邦政府一樣，多半以專案計畫的方式，把進修教育的活動包含在內。凡有明確中小學教師在職進修教育立法的各州，都採教師中心的結構，或與地方主動辦理的進修活動有關連。教師資格檢覆和登記的立法、換證制度，都與中小學教師在職進修教育有密切關連。

（三）進修類型與方式

類型可歸納為五種：1.長期且相互關聯的課程，與取得大學學位有絕大關連；2.長期的課程，多半與取得教師資格及薪級提昇有關；3.短期的課程；4.個人式的支持，採個別諮詢和個別指導形式；5.自導式的學習。其方式相當多元化，有研習會、暑期學校、大學或校外推廣課程、空中教學課程、函授課程、研討會、參觀示範教學、實地旅行、定期修假進修、工作體驗、參加社區組織等等。

(四) 進修課程內容

聯邦政府贊助的在職進修課程，多半附屬於為了特定目的撥款補助的較大規模計畫中。地方學區安排的進修課程多半與學區目的有直接關連。曾有調查指出美國大學辦理教師進修的課程內容，可分為五類：專業教育課程、教學方法課程、特殊教育課程、教育行政或輔導人員學位課程及學術性課程

二、英國教師進修制度

(一) 主管和辦理機構

在七十年代詹姆士報告書提出後，學校教育委員會和地方教育局相當重視教師專業發展的問題，教師中心迅速擴張。但自從1986年實施「地方教育局訓練補助計劃」(LEATGS)以來，其教師進修已由中央控制模式轉為社會市場模式，即以學校為本位的模式。教師中心有的面臨裁撤，有的則改為「教師專業發展中心」。地方教育局因為委託預算制度，而逐漸成為教育部在教師進修方面的代理機構。實施在職進修的機構包括：學校本身、高等教育機構及開放大學等。

(二) 進修規定

英國1988年公布的「教育改革法案」，每位教師每年有五天上課時間參加專業發展課程的規定，稱為「專業發展日」。依研習辦法，可分散及累積研習。

(三) 進修類型與方式

類型主要分為校外和校內在職進修兩大類，前者包括長期課程(20天以上)三種，即長期文憑課程、長期非文憑課程和學校教育研究員制度；短期課程(20天以下)，則有教育科學部地區課程等。校內的在職進修則有夜間研討會、週末討論會、各種研究訪問活動、參觀旅行等。另外開放大學教學方式有三種：電視廣播教學、函授教學、暑期講習。由於經濟不景氣，英國教師進修方式轉趨以校內或區域性研習活動為主。

(四) 進修課程內容

進修內容主要有五類：補習課程，提供小學教師專攻某學科，以充實學科知識與教學能力；高級研究文憑課程，比較偏重理論，目的在對教育某特殊領域從事專精研究，包括教育理論科目與教育專修科目；教育學士學位課程，使師範學院畢業的中小學老師，有獲得學士學位的機會；教育碩士學位課程，提供大學畢業或非中小學教師攻讀，偏重教育理論和教材教法的研究；短期課程分成全國性和地區性課程，教師研習後可獲得證書。

三、德國教師進修制度

（一）主管和辦理機構

德國由十六個邦組成聯邦制，共有，有關教育、進修由各邦自行規定。各邦教育行政機關是邦教育文化廳(局)，教育文化廳設有「師範教育科」掌管師資訓練有關事宜。在職進修實施機構大致有：邦教師進修教育中心或研究所、地方政府所屬教師進修研究所和教育中心、非官方教師進修中心、教師進修學院、教會宗教教育研究推廣機構、大學推廣課程單位、空中大學及空中教學機構、教師自主性團體及教師任教之學校等。

（二）進修規定

凡試用教師都需參加由教育行政區辦理的「進修會」，由督學負責聘請講師大學教授或有經驗教師擔任。這類進修約每月一、二天，有的邦規定一學期十天，或每週六小時，始能取得常任教師資格。近年來各邦紛紛通過法律，將強迫性進修教育作為師資養成的第三階段。

（三）進修類型與方式

以西伐利亞邦為例，其師範教育法明訂有關教師進修條文，類型有二：在職教育，屬義務性進修教育，旨在使教師認識教育學術的新研究成果，教學方法新趨勢、社會政治現況及教育的關係等。繼續教育，屬志願性帶職帶薪的進修教育，為取得校長、督學、學校輔導員資格，教師可申請到大學或獨立學院補修學分，或攻讀碩博士學位。其他還有學術研討會、觀摩教學、校內研習會、休假及免費大學課程等。

（四）進修課程內容

再以西伐利亞邦為例，在職進修課程有共同科目，及配合分科分校性質的專業科目。以往較重視分科教學，近來較重視一般科目的加強。也有一些教師本身問題的課程，如壓力解除課程。此外，德國的一大特色是進修教師代課問題。德國每位教師在教師生涯中必有一年擔任代課教師。每區有一群代課

教師，全邦有三千多名代課老師，由編制內教師輪流擔任。該邦教師進修學院每年出刊兩次進修課程手冊，介紹開課情形。各校教師在報名單上寫明進修科目與進修原因，進修學院再依照各類型學校比例進行甄選。

四、法國教師進修制度

（一）主管和辦理機構

法國教育行政制度採中央集權制，以往小學教師進修機構大都為中央政府所設立，在職進修由中央教育行政機關統治辦理。目前狀況已有所改變，中央訂定原則性問題，計畫則依地方需要而訂定。法國中央、大學區、省等三級教育行政機關都各設專司負責。實施機構包括：各級教育資料中心、大學或高等教育機構、國立教育研究所、國立廣播教育中心。自 1982 年起，每學區設立教師在職進修機構，提供現職教師免費訓練，也與學區內師資培育學院合作安排學生實習。

（二）進修規定

法國視進修為教師的權利。教師依據意願去進修，只有當督學覺得必要時才有強迫的進修。每位教師有一年進修時間的權利，可分段分時去進行。小學教師強迫性進修算在一年之內，中學教師不算在一年內。進修全部免費。

（三）進修類別和方式

類別可分為四類：傳遞教育改革的訊息，多半是以教育部督學為中心，在巴黎實施，由各地選派教師參加，再回學校擔任講師辦講習會；認定教師資格，可分成未取得教師證書者，及想取得上級學校教師資格者；其他研習會，教育機構固定開設一些研習會，教師可志願前往進修；進修會議，每年秋季舉行一次教育會議，各校教師皆可參加，對某一科目作深入探討。實施方式有：為期三個月的長期進修、四至六星期的中期進修，及短期進修。

（四）進修課程內容

學區教師在職進修機構，由研習機構內人員與大學教授及各科專家共同設計課程。通常在一年前將進修計畫發送各校，供教師參考報名，機構經審查決定是否錄取，並在學年度開始前發通知，以便各校安排代課教師。

五、日本教師進修制度

（一）主管和辦理機構

教育行政分中央、都道府縣及市町村三個層級。教師在職進修主要由中央文

部省及各都道府縣教育委員會辦理，有時也和地方「教育研修中心」合辦。中央文部省設有負責中小學教師在職進修的單位，「初等中等教育局」，督導自辦或協助都道府縣教育委員會辦理各級各類科教師在職進修。教師在職進修機構有：大學、教育委員會、教育中心(在中央者為國立教育會館，在地方者為教育研修中心)、教育專業團體和學校。

(二) 進修規定

教師有職級制，例如中學校(國中)教師分為臨時證教師、二級證教師、一級證教師及專修證教師。把在職進修和職級晉升相連，在職進修是權利也是義務。在「教育公務員特例法」及「地方公務員法」對教師進修也有明文規定。

(三) 進修類別和方式

中小學教師在職進修實施方法很多。以時間分有長期與短期進修兩種，長期性教師進修多由地方教育委員會與大學合辦，短期性教師進修多由地方教育委員會與教師研修中心合辦。以主辦單位分有文部省、大學、教育委員會、學校自辦等。文部省舉辦的有：校長教頭研修講座、中堅教員研修講座。大學舉辦的有：認定講習，參加講習教師考試合格，提論文或書面報告，經審查成績合格者，即授予學分證明書；通信教育，修畢課程考試合格，或提論文、書面報告，經審查通過者，即授予學分證明書；單位修得考試，偏遠教師自我進修，考試合格之科目，可獲學分證明書；以及夜間部、專題研究、碩士學位課程等。各級教育委員會辦理的有：校長教師研修、初任教師研修、教職經驗者研修、中堅教員研修講座。經常性校內進修大多利用下午時間，全體教師參與，方為研究會議。此外，每年也選派教師到國外研習。日本教師進修按照資歷分別辦理各種在職修，如校長主任、初任教師、中堅教師，能因應不同資歷教師的需求。

(四) 進修課程內容

各地教育委員會和教育研修中心舉辦的在職進修課程內容主要有：學校行政、學科教材教法、教育專業、特殊教育。文部省舉辦的中堅教員研修講座，課程可分為：學校行政、教學內容與方法、教育專業科目、普通教育科目。

六、中國大陸教師進修制度

(一) 主管和辦理機構

中國大陸中小學師資的職前教育與在職教育，主要分由獨立設置的培育與培訓(進修)機構負責。教師進修一般由專門的進修機構(教育學院、教師進

修院校)、高等師範院校函授部、夜大學部、廣播電視大學和教師任職學校負責辦理。省級教育學院以培育在職高中教師為主、市級教育學院以培訓初中在職教師為主、縣級教師進修學校以培訓小學教師為主。此種師資培育機構與進修機構分離,可能不利於教育規模效益的提高;教育學院、教師進修院校本身師資、辦學條件不如師範院校。目前大陸正朝向師範教育一體化的方向努力。

(二) 進修規定

將教師進修與教師分級相結合,在職進修是升級的必要條件之一。1995年頒布教育法明確規定:建立和完善終身教育體系。1996年頒布教師法明確指出:教師接受繼續教育是教師的權利和義務。如上海市規定初級、中級職務教師進修時間每五年累計不少於240學時,高級教師不少於540學時;北京市規定在5年內,初級教師需接受180學時進修,中級教師240學時,高級教師360學時。

(三) 進修類別和方式

教師進修工作重心,已由學歷補償教育轉向繼續教育。繼續教育的類別主要有:新教師試用期培訓,試用期一年,期滿考試合格者轉為正式教師,職務定為三級教師;教師職務培訓,分為初級(一級教師)、中級(二、三級教師)、高級(高級教師)職務三類,按學科不同分科分類進行;骨幹教師培訓,對有培養前途的中青教師按教學骨幹要求的培訓和對現任骨幹教師按更高標準進行培訓;教師基本功訓練,主要加強教學的基本專業技能。此外還有各種形式短訓班、單科班、教學研究班;幹部培訓班等。教師的進修方式,主要有六種:教師自學、學校進修、舉辦講座或報告會、學歷培訓班、其它方式如函授、廣播電視教學。參加自學考試,考試合格一科,即可取得一科合格證書,合格學科累計規定的全部學程,即取的學歷證書。

(四) 進修課程內容

中國大陸的教師進修是依教師教學專業及中小學課程採分科進行。「中小學教師繼續教育課程開發指南」編入的課程可分為八大類:思想政治教育與職務道德修養類、教育教學理論研究類、現代教育技術類、中小學教學大綱與教材分析類、教育教學專題研究類、知識更新與擴展類。小學教師基本功培訓的五方面內容為:口語表達、寫字(粉筆字、毛筆字、鋼筆字)、結合課文設計,繪製簡筆畫、使用教具,組織教育活動。

經過上述的介紹分析,進行各國教師在職進修的主管和辦理機構、法令規定、

類型和方式，及課程內容方面之比較，討論我國和世界主要國家的差別，並指出其中值得我們參考之處如下：

一、教師進修主管和辦理機構

美、日、德、法等國都設有教師在職進修的專門單位，例如美國在地方學區設有「師範教育科」、日本在中央文部省設有「中等初等教育局」、德國各邦教育文化廳設有「師範教育科」。這些機構掌管教師進修的事宜，負責規劃和協調全國性或地方性的教師進修活動。反觀國內，在中央教育部和縣市教育局都缺乏專門負責部門，教師在職進修業務分散在不同單位，造成多頭馬車，難以對進修活動作全面性有系統的規劃。例如在縣市教育局，學管課、國教課、社教課、體健課、督學室都可下公文要教師參加進修研習，並沒有專司部門或負責人員來統籌協調安排。美、日、英等國在地方都設立教育中心、教師在職教育中心、教育研修中心、資源中心或教師專業發展中心，負責辦理教師進修業務。國內目前各縣市也都設有教師研習中心或國民教育輔導中心來辦理此項業務。但由於仍是非獨立機構，人員編制和設備都不足，因此，各種研習活動還是經常委託學校承辦，難以發揮教師進修的功能。

近來，美、日等國都相當重視學校本位的教師進修，由學校依教師的實際需求來規劃進修活動，再由中央或地方政府專款經費補助。日本的學校本位教師進修建立了「計畫、實施、評鑑」的模式，美國推行了「教師專業發展學校」，英國則採行「社會市場模式」。國內近幾年來也有朝向學校本位教師進修方式發展的趨勢，許多學校週三下午學生不上課，安排教師進修活動，但仍有許多未能確切落實的學校，該時段反而成為教師的「小週末」。學校本位教師進修具有許多優點，我們可參考其它國家的作法，檢討改進。

二、教師進修規定

美、日和中國大陸教師在職進修制度與教師換證、職級晉升緊密結合，教師在換證或升級之前必須參與某些規定的進修活動，否則不能取得新證或晉級，這對教師來說是一大誘因和激勵，真正落實了教師在職進修是權利也是義務的規定，在國內目前教育部仍委託學者研議當中。有關進修時數的規定，國內目前每學年須至少進修 18 小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分，並未因為服務學校層級、教師職務或教學年資而有所差別。英國教師每年需參加五天專業發展日的進修研習，大陸地區如北京市規定五年內，初級教師需接受 180 學時，中級教師 240 學時，高級教師 360 學時。可見我們和其它國家比較起來教師進修時數仍屬較少。這

對我國正在大力推動教育改革之際，教師的專業發展，仍有待加強。此外，大陸地區能根據不同的教師職級，愈上級的教師因其職權和職責愈重，而規定的進修時數愈多，是非常值得學習的。

美國教師服務滿六年或七年可休假進修一年或一學期，英國服務七年可休假進修一學期或十二星期。我國在職進修獎勵辦法，有補助費用、改敘薪級、授予學位等，但目前中小學教師仍無休假進修制度(公立專科以上學校才有)。此外，美、英、德、法、日等國都非常重視試用或實習教師進修研習，但是我國「高級中等以下及幼稚園教師在職進修辦法」及「教師進修研究獎勵辦法」適用對象僅限於取得教師資格之教師，似乎把實習教師及代理代課教師排除在進修行列之外，值得考慮改進。

三、教師進修類型和方式

德國將教師進修分為義務性進修教育和繼續教育。法國分為認定教師資格和進修會議。日本把教師在職進修分為基本研修、專門研修、特別研修，基本研修是教學達某一年限的強迫性進修或初任教師進修，特別研修係較長期的研修活動。大陸的繼續教育類型有新教師試用期培訓和教師職務培訓等等。以上國家的進修類型，有屬義務強制性進修，規定教師必須參加某類進修；有屬升級，換證或取得某種資格須參加的進修；有的則是擔任某職務須參加的進修。如此依據不同的功能來分類，教師進修的目標和目的較為明確，意願也會較強烈。而我國的教師進修目前尚未能做如此周延嚴謹的設計。

上述國家的進修方式也比我國多元有彈性，例如：英國開放大學有電視廣播教學、函授教學、面授討論等。大陸教師可以自學方式進修，參加考試及格即可取得該科合格證書，累計規定的全部學程即可獲頒學歷證書。日本偏遠地區教師自我進修，考試合格科目即可取得學分證明；有的由大學教授指導針對某研究專題，進行數個月至一年的進修。其他如專家到校服務、參加社區組織、實地旅行、職務交換、與大學協同研究、集體研究方案等等，在在顯示國外的教師在職進修觀念比我國更廣義，方式也更活潑多元，較能因應教師個別需求，可提供國內參考。

四、教師進修課程內容

美國教師進修課程內容，有教師個人生涯發展、溝通技巧、班級經營實務。英國有整合團隊發展知識、協調溝通能力培養、諮詢技巧、課程設計與評論。日本有學校教育方針與目標、教育法規。而我國近來較多辦理各科教學、輔導知能、電腦等方面的研習。相形之下，以往國內對於課程發展與設計、教師個人發展、溝通協

調領導能力、教學研究等則比較不重視。然而這些正式目前國內進行教育改革，推動九年一貫課程，教師極需要具備的重要專業知能，因此以後應該多加納入規劃安排才是。英、日、大陸地區等教師進修課程內容都依對象不同而有所區隔。如日本按教師資歷，針對校長主任、初任教師、中堅教師、分別安排不同課程內容，進行各種在職進修。大陸則依教師教學專業和中小學課程採分科進行。反觀國內，不管主任、教師及教學年資經常都參加同樣內容的研習。大學師資職前養成教育和暑期、夜間在職進修教育，甚至研究所的課程重複不少。近來各師院開辦所謂的「教學碩士班」，其課程設計是否真能有助於參與進修教師的「教學」？進修教師所提畢業論文是否能真的與本身「教學」有關？值得教育主管單位加以重視，進一步追蹤評鑑，以免造成名不符實。

德、法等國在職進修的課程內容，事先由學校人員和大學教授共同設計安排，然後編印成冊發送學校參考，教師依規定提出申請，再由辦理機構審核後通知，以便及早安排代課教師及級務。相較之下，國內辦理研習單位經常是在某項研習辦理前數天，匆忙發函到學校要求指派教師參加。明顯缺乏事先妥善規劃的觀念與效率，似乎有為核銷預算才辦理研習之嫌，既未能重視個別教師實際需求，又不顧研習成效如何，亟需極力改進。

伍、目前問題與解決策略

我國教師專業發展的概念已有許久，而教師在職進修也已實施多年，期間固然有不少改革和進步，然而學者研究卻發現，除了少數可供晉級加薪的學位、學分進修外，教師參與進修的態度並不積極。綜合學者研究（吳政憲，民 90），可歸納成以下十點：

- 一、尚未建立教師終身進修體制：未能配合教師生涯發展的階段需求安排系列的進修課程，在職進修活動仍以零碎、即時的活動為主。
- 二、缺乏整體的規劃：在職進修機構由於缺乏協調整合，使得各自規劃各項課程，造成重複浪費與資源分配不均的情況。
- 三、進修管道狹窄：以參加師範院校學位、學分進修、聽專家演講為主，配合教育改革與資訊時代的來臨。
- 四、盛行集中式的研習：被動式聽講、缺乏多項的互動與對話，且參加教師通常是學校指派，其成效大打折扣。
- 五、課程內容無法滿足實際需求：由學者專家規劃的進修課程常偏重於理論學科，

內容與實際教學工作常相脫節，無法落實於日常的班級教學。

- 六、偏重於被動的進修：教師進修意願並不強，進修活動仍以教育行政機關主導為主，教師普遍缺乏自我導向的學習動機。
- 七、進修目的趨向功利：教師在職進修以晉級加薪為主要目的，教師視進修為福利與權利，對進修是義務的認知仍未普遍建立。
- 八、進修活動影響正常教學：學校因在職教師在校外進修，需安排代課老師，不但造成學校的困擾，連帶也影響學生的學習。
- 九、進修制度尚未完備：目前相關法令雖然明訂教師參與進修是權利也是義務，並且規範教師進修的時數或學分，然而對於未參與進修的教師並沒有罰則。
- 十、未培養教師專業發展的能力：由於長久以來，教師進修活動中常常是擔任配角的角色，接受別人安排好的進修方式與內容，其主要原因在於教師未能具備專業發展能力，以至於缺乏自我學習、自我成長、自我反省、自我更新的動力。

余民寧、賴姿伶、王淑懿（民 91），在「教師終身進修相關議題之調查研究」中，針對我國近年教師在職進修，從學者、校長、教師等各層面作大規模調查，其結果頗具代表性，其對我國目前的缺失，認為綜上所述，雖然教師進修有明文規定，既是權利也是義務，並且有明確的請假規定和獎勵措施在吸引教師從事進修，但這並不表示當前的進修現況就無任何缺失。歸納許多針對當前教師進修制度現況缺失的檢討，可以綜合成下列幾點來評述：

一、整體教師進修缺乏完整且制度化的規劃與整合

我國目前的教師在職進修制度，多由教師主動提出申請，很少由服務學校或主管機關主動規畫，缺乏一套完整周密的人力資源發展與管理的計畫，致使教師進修未能達到「學用配合」和「資源有效運用」之目的。而且，目前進修制度，缺乏給予教育行政機關公務員和學校教育行政人員的進修機會，因此，整個進修制度的規劃尚不夠完整。此外，進修機構眾多，多重複設置而功能不大，有浪費資源、缺乏整合之缺點。

二、進修機構分布不均，影響進修意願

目前辦理中小學教師進修業務的師資培育機構很多，如大學或獨立學院，但多半集中在大都市（尤其是在大台北地區），分佈十分不均勻。致使偏遠、鄉鎮、及離島地區的教師，多因舟車勞頓、往返交通不便，而大大降低其進修的意願。同時，有些人員編制較少的學校，若有教師外出進修，勢必影響該校教學與行政工作的正

常運作，而徒增學校增聘代理代課教師的困擾與負擔，因此，也間接影響到教師的進修意願。此外，當前的進修方式一定要到師資培育機構報到上課，不僅名額有限，進修方式呆版，進修管道缺乏多元化，已不服資訊世紀與數位時代的需求，也間接影響教師進修之意願。

三、財政困難進修經費不足

中央法令雖然有明文規定各校得視情況編列進修經費，但是教育經費原本就已緊縮，財政困難，目前已有許多財政困難的縣市，已經快發不出教師退休或離職金，更遑論要編列進修經費；因此，各校很難有前瞻性規劃教師進修的項目或目標。教師進修的意願和成效亦大大地受到現實環境的影響與限制。

四、與教師績效考評制度未能配合

大學院校因為有教師分級的規範，學校可以透過教師升級審查制度的設計，將教師進修制度納入考核與獎勵範圍，促使教師可以不斷保持進修的動機與成長活力，因而促進教學品質之提升。但是，中小學教師因為沒有分級制度，其績效考核或職務升遷，未必考量到該人員是否有持續進修，致使獎懲不分，考核難以落實，校園處處充滿「鄉愿」氣息，進修制度的設計與績效考評制度之間，欠缺緊密的聯結，進修未必發揮激勵成長的作用，因此，造成教育人員對進修制度抱持消極的意願與被動的態度，這是造成進修制度無法落實預期成效原因之一。

五、缺乏專業發展的自我內在導向

現有眾多的法令當中，多半是以加薪、晉級、積分與獲取學位等與個人有關的經濟誘因為出發點，做為獎勵措施的立法基礎，而幾乎沒有考量若未訂定任何補助或獎勵措施時，教師是否仍會主動為提昇自己的專業發展而進修？因此，當前的法令缺乏鼓勵教師為自己的專業發展而進修的自我內在動機。處處以經濟誘因為立法考量的重點，如此長期實行下來，教師仍然缺乏主動進修的意願，教師專業發展的理想難以實現。因此，如何在不增加國家財政負擔，又能兼顧教師教學生涯的專業發展，鼓勵教師自發性的在職進修，規劃能夠滿足教師多樣化需求的進修制度，以及制度明確又具鼓勵教師自動追求專業發展動機的法令，是當今亟需探究與克服之處。

綜合上述，前述研究者認為當前的教師進修制度未臻完善，有些缺失仍然存在，甚至連立法都缺乏學理的依據。例如，教師法中有明文規訂教師進修是教師的權利，

也是教師的義務，以作為推行教師終身進修的法源依據，甚至，在「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」中，更進一步明文規定教師在職期間每一學年至少進修十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分，以落實教師法規定教師進修是教師的權利，也是教師的義務之精神。然而，上述相關法令規範的制訂標準，其背後都欠缺學理的依據。為什麼要一年十八小時的進修？五年累積九十小時呢？其背後的學理基礎何在？多一點或少一點進修時數不行嗎？修學位或修學分的進修目的是不同的，間接也會促使教師抱持不同的進修態度來學習？進修時所要學習的新知識真的可以累積嗎？等到累積五年的時數，會不會使早先進修過的知識又變成落伍了呢？進修既然是權利也是義務，但法規中並沒有規定對不履行義務者實施任何懲罰，因此，這種僅訴諸道德勸說式的規定，能否發揮提振教師進修風氣，建立教師養成在職進修的強烈需求，以達成教師的專業發展，是當今刻不容緩的議題。

國內前述許多學者們經研究之後，有共同的結論及建議：

結論部分

- 一、大學或是師資培育機構所給予教師的職前教育，在目前專業快速變遷的時代，至多只夠使用三、五年；之後，就必須不斷地在職進修，才能維持教師專業程度和證書的繼續有效，達到專業發展的意義。
- 二、在提供多元化的進修管道中，應該以專業認可的公信力和方便性作為規劃進修課程的主要考量因素。
- 三、為確保教師的專業地位與資格，宜透過立法，採行教師證書換證和教師晉級制度等措施，以強制規定在職進修的必要性。
- 四、立法規定和採行教師分級制度，並配合修正現行的考績辦法，以鼓勵和引導教師在職進修，促進教師專業發展的內在動力。

建議部分

建議教育部在制訂教師在職進修政策時，參酌上述的國際比較結果，和近年國內許多學者之研究結論，茲建議如下：

- 一、對我國教師在職進修宜明確指定機構、制訂教師在職進修整體的規畫。
- 二、中央和地方在教育經費中，宜明確編列教師在職進修之經費。
- 三、教師證應該至少每隔五年至十年即需換證一次，每次換證時應該至少提供十至二十學分的證明。
- 四、採行教師分級制，且每一級別晉級的年限，應該逐年延長，以確保教師專業性，教師晉級每一級別所需提供的進修學分數，應該逐級增加；以確保教師專業的

嚴謹性。

五、透過立法方式，強制規定教師在職進修的責任與義務。

六、配合修正現制的考績辦法，強化落實教師在職進修的政策；

七、鼓勵各大學及師資培育機構廣設各類在職進修課程，以滿足各級教師的在職進修需求；

八、在職進修管道採開放式多元化認可的管道。

參考文獻

余民寧、賴姿伶、王淑懿，民 91：教師終身進修相關議題之調查研究，教育與心理研究，第 25 期。

吳政憲，民 90：教師在職進修的新趨勢 - 學校本位的教師專業發展，研習資訊第 18 卷第 1 期。

鄭博真，民 89：我國與主要國家教師在職進修制度之比較分析，教育研究資訊第 8 卷第 5 期，民國 89 年 9 月。

鄭博真，民 89：教師在職進修問題與改進途徑之探討，台灣教育 592 期，民國 89 年 4 月。

A.M. Carr-Saunders. 1933. The Profession, Oxford:Clarendon Press.

Corwin. Ronald G. 1970. Militant Professionalism. New York, Meredith Corporation.

Greenwood, Enrnest. 1957. "Attributes of a Profession ". Social Work, 2(3), July: 44-55.

Hawley & Valli. 1999. The Essentials of Effective Professional Development in Darling-Hammond, Linda et. al. 1999. Teaching as the Learning Profession. San Francisco, Josssey-Bass Publishers.

Hoy & Miskel. 1982. Educational Administration. New York, Random House.

Kornhauser, William. 1962. Scientists in Industry: Conflict and Accommodation. Berkeley, University of California Press.

Raelin, Joseph A. 1986. The Clash of Culture. Boston, Harvard Business School Press.

Roth, Robert A. 1999. The Role of the University in the Preparation of Teachers. Philadelphia, Falmer Press.

Steffy, Betty E, et. al. 2000. Life Cycle of the Career Teacher. Corwin Press.