

教育研究集刊

第四十八輯第二期 2002年6月 頁 113-156

我國中小學教師在職進修制度規劃 之研究

楊深坑、楊銀興、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉

摘要

本研究以文件分析、實地訪談為方法，針對各國的教師在職進修政策與制度進行深度了解；並以問卷調查、文件分析等研究法，剖析臺灣教師在職進修政策與制度之良莠，經過各國的比較研究與臺灣政策的分析，以建構適合臺灣的教師進修制度。經研究結果獲得下列結論：

- 1.教師生涯發展理論、新教師專業主義論點、制度系統理論以及知識管理系統，提供建立教師在職進修制度的理論基礎。
- 2.從世界主要國家教師進修體制的比較研究中發現有以下共同趨勢：教師進修制度法制化、設置常設在職進修機構、發展自發性的進修活動、進修內容結合理論與實務、進修與專業生涯發展密切配合、進修制度與專業發展或教師職級制度結合、發展學校本位進修內容。

本文作者為楊深坑：國立臺灣師範大學教育學系教授；楊銀興：國立台中師範學院初教系副教授；周蓮清：國立台中師範學院社教系講師；黃淑玲：國立暨南國際大學教育學程中心助理教授；黃嘉莉：國立臺灣師範大學教育系博士班研究生。

通訊之電子郵件為：t04010@cc.ntnu.edu.tw

投稿日期：2002年1月31日；採用日期：2002年3月28日

3.我國教師在職進修制度具有下列缺失：專責機構未建立、相關單位未整合、進修法規未周延、進修課程未能符合教師需求、進修評鑑與獎勵系統未建立等，亟需建立一較完整之教師在職進修系統。

根據研究結果，本研究提出下列七項建議並建構適合臺灣的教師進修制度，作為改進我國中小學教師在職進修制度的參考：

- 1.強化「師資培育審議委員會」的職權與功能，統籌師資養成、實習與進修政策之擬訂、進修單位之考評以及經費預算之編擬等任務。
- 2.強化縣市教師研習中心組織、結構與功能，並與附近大學與成人教育機構密切合作，共同推動教師進修事宜。
- 3.修訂進修獎懲辦法並暢通進修管道，建立定期換證制度與教師學習檔案。
- 4.建立專責單位審慎評估中小學教師進修需求。
- 5.審慎規劃進修內容與進度。
- 6.建立諮詢與認可系統，促進多元進修活動。
- 7.確立進修考評制度，以確保進修的品質。

關鍵字：教師在職進修、制度化

Bulletin of Educational Research

June, 2002, Vol.48 No.2 pp.113-156

Towards the Institutionalization of In-service Education for Teachers in Taiwan, R.O.C.

**Shen-Keng Yang, Yin-Hsin Yang, Lian-Ching Chou,
Shu-Ling Huang, Jia-Li Huang**

Abstract

This study attempts to propose a well-designed system of in-service education for teachers in Taiwan through theoretical construction, comparative analysis and questionnaire survey. After careful investigation into theories of teacher professional development, knowledge management and social institution, a questionnaire of institutionalization for teacher in-service education was developed. The questionnaire was administered to 940 stratified randomly sampled respondents to collect their opinions about the

Shen-Keng Yang: Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University; Yin-Hsin Yang: Associate Professor, Department of Elementary Education, National Tai-Chung Teachers College; Lian-Ching Chou: Lecturer, Department of Social Studies Education, National Tai-Chung Teachers College; Shu-Ling Huang: Assistant Professor, Center for Teacher Education, National Chi Nan University; Jia-Li Huang: Doctorate, Department of Education, National Taiwan Normal University.

E-mail address: t04010@cc.ntnu.edu.tw

Manascript received: Jan. 31, 2002; Accepted: Mar. 28, 2002

well-designed system of teacher in-service education. The following results were reached:

1. A well-designed system of teacher in-service education, based on the theories of Archer's morphogenesis and Luhmann's social system, can be equipped with potentialities to encourage teacher's continuing professional development.
2. The common trend of teacher in-service education in France, Germany, Japan, U.K., and U.S.A is the establishment of institutionalized organizations promoting teachers' professional development, though concrete measures vary from country to country.
3. Most respondents of the survey questionnaire advocate the establishment of well-designed system for teacher in-service education to improve the teachers quality.

Based on the above findings, this study proposes an ideal model of teacher in-service education for the continued betterment of teacher quality in Taiwan.

Keywords: teacher in-service education, institutionization

壹、緒論

一、研究背景、動機與目的

1996年聯合國教科文組織（UNESCO）的「國際二十一世紀教育委員會（International Commission on Education for the Twenty-first Century）」在J. Delors的主持下刊行《學習：內在的寶庫》（Learning: The Treasure Within）（1996）報告書，進一步闡釋1972年E.Faure《終身教育》（Learning to Be）報告書的理念，認為「終身學習」是為進入二十一世紀之鎖鑰。在「終身學習」的理念下，傳統的「職前教育」（initial education）和「繼續教育」（continuing education）的界線將漸漸消逝，而代以一種鼓勵終身學習社會之建立。

在這種學習社會理念下，教師的角色亦宜重新釐定。教師與學習者的關係，宜由獨唱者（soloist）轉為伴奏者（accompanist），教師工作的重點已不再是分派知識給予學習者，而是幫助學習者追求、組織並管理自己的知識（UNESCO, 1996: 144）。質言之，教師是引導者，而非形塑者。在這種教師角色轉換的過程中，教師更宜不斷進修，才能協助學習者不斷成長。尤其面對知識、訊息快速膨脹的新世紀，教師不進修便難以發揮引導學習者不斷學習的功能。以此，世界各國莫不重視教師的在職進修教育。

面向二十一世紀各國政治、經濟、社會、文化等隨著科技的進步、生活素質的改善，歷經了劇烈的改變。面對社經的改變，各國莫不以提升教育為社會進步的基礎。職是之故，學校教育便負起社會進步的重擔，教師專業之提升成為學校教育品質優劣的關鍵，制度化的教師進修成為教師專業成長之先決條件。因為教師在職進修係為師資培育三階段中的最後亦是最長的一個階段，由於時間長，可以較有餘裕在教學過程中不斷的檢視反省職前教育所習教育理論，從實際教學活動中形成睿智的專業判斷。然而，如果沒有制度化的進修制度，易使教學流於因循，不易創新，更難以因應

二十一世紀快速的社會變遷。因此，教師在職進修體制亟待建立，方能促使教師維持不斷更新專業知識和技巧，擴展教育視野。

就臺灣近年來的學校教育改革而觀，更急需相應的教師進修制度來加以配合。從民國82年公布《國民小學課程標準》起，到民國90年教育部公布實行國民中小學「九年一貫課程綱要」，國民中小學階段的課程改革次數相當頻繁，學校及教師可因應的時間卻是非常匆促，往往易使教師因不知改革內涵，而在實際教學中忽略了改革精神。尤其，九年一貫課程之改革，給予各校有權發展獨具特色之課程，更賦予教師自行發展課程、編輯教材之責，如不進修殊難因應教育改革之要求。因此，建立教師在職進修制度，實為當前教育改革當務之急。

回顧臺灣有關教師在職進修的規定，民國31年頒布「各省市辦理中心學校及國民學校教員進修辦法」，為教師在職進修立法之始；同年公布「教育部獎勵中等學校教員休假進修辦法」，為獎勵中學教師的在職進修建立模式，爾後教育當局便不斷推行教師在職進修活動。為因應新世紀教師在職進修之新需求，我國「教師法」及「教師法施行細則」均有有關教師在職進修之相關規定。民國85年10月2日教育部訂頒「高級中學以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」，對於教師在職進修機構、內容、方式、時間、學分等有較為周詳的規定。惟徒法不足以自行，有關於教師進修的主管機關進修場所、課程規劃、獎懲、職級制度、專業發展、績效評估等仍有待於審慎研究，以建立適合我國國情之可行的教師在職進修制度。

本研究基於上述考量，試圖透過理論分析、比較研究及問卷調查，建構一個鼓勵永續進修的教師在職進修制度。具體言之，本研究之目的如下：

- (一) 探究建立教師在職進修制度的理論基礎。
- (二) 比較美、英、法、德、日等國家地區中小學教師在職進修的具體作法。
- (三) 調查相關人員之經驗與意見，以評估臺灣教師在職進修制度之實施。
- (四) 參酌各國體制，規劃具體可行之臺灣教師在職進修制度。

(五)歸納研究結果，提出我國中小學教師在職進修模式，供相關單位辦理教師在職進修之參考。

二、國內教師在職進修相關研究

教育部因應民國83年於台北舉行的第七次全國教育會議的討論結論，於民國84年出版《中華民國教育報告書——邁向二十一世紀的教育遠景》一書，書中強調教師在職進修應配合終身學習社會的來臨，並強化教師教學知能，其途徑包括推廣「以學校為中心」的進修制度、鼓勵教師專業團體辦理在職進修活動、在職進修活動與中小學教師進階系統結合、教師分級制度與定期換證，以及建立在職進修網路（教育部，1995：124-125）。自此之後，教師在職進修的研究便集中於這些途徑之探討。

近六年來，探討臺灣教師在職進修政策或制度或現況者，如呂錘卿於民國84年發表〈國民小學教師在職進修現況及影響因素研究〉一文，該研究係以臺北市合格教師為抽樣樣本進行問卷調查，最後提出研習進修活動、學分進修、學位進修、進修制度與觀念等建議；王家通、丁志權、蔡芸及李惠明於民國86年發表〈臺灣省國民中小學教師在職進修現況與需求調查結果分析〉，該研究係以分層隨機抽樣方式進行問卷調查，主要由進修實況分析、進修效果分析、進修需求分析三部分，最後亦針對前述三部分提出建議。湯維玲、顏慶祥、李鴻章於民國90年發表〈臺灣地區中小學教師在職進修制度研究——現況與問題調查〉一文中，係針對臺灣地區現職國民中小學教師、師資培育機構教師、教師進修機構人員與教育行政人員為研究對象，進行抽樣的問卷調查，最後提出教師在職進修制度、教師需求、進修活動、進修內容、進修方式等建議。上述研究皆顯示出教師在職進修的重要性與問題，並且經由教師與相關人員的問卷調查，了解到目前教師在職進修制度的不足。然而，上述研究亦顯現出單以問卷調查為方法，未汲取其他國家教師在職進修的經驗，就完善的進修體制之建立而言，顯然有所不足。其次，這些研究亦忽略了教師在職進修攸關教師個人專業發展

之與學校或整體教育事業間的互動，對於教師選擇進修途徑的影響甚大，因此，研究範圍應包含教師個人與在職進修制度的整體視野。再者，教師在職進修的內容、方式、途徑、獎勵等應進行反省，但是如何整合這些內容，使之成為制度化結構的教師在職進修制度，而激勵教師終身不斷進修，成為因應新時代、新需求當務之急。

三、研究方法與設計

有鑑於教師在職進修活動的重要性，而完善的進修制度又亟待建立；國內有關教師進修之研究，主要又以問卷調查為主，對於整體制度之建立，難謂為周全。本研究因而融貫理論分析、比較研究及問卷調查，以建立足以促進教師專業永續成長之制度架構。本研究進行為期兩年的整合型研究，第一年進行各國教師在職進修的了解與移地研究，以文件分析、實地訪談為方法，了解針對各國的教師在職進修政策與制度。第二年為進一步了解國內教育界人士對教師在職進修的政策與制度規劃的看法，乃編製「中小學教師在職進修政策與制度之模式」問卷，進行調查研究。問卷編製的理論基礎係基於教師生涯發展的理論、教師專業理念的變遷、制度規劃的理論及知識管理系統。教師生涯發展理論認為教師在職進修能夠促使教師成為自我導向的學習者，能自我決定、自我管理與自我教育；而教師專業理念的變遷則認為教師應有自我導向的探究與不斷學習的精神，以改變教師的角色，使教師角色由傳統知識的傳遞者成為知識的生產者與創造者；至於制度規劃的理論則把教師進修視為教育制度的重要次系統，從法令、規章、機構、進修內容、考評等層面建立一個具有自我生成發展的制度性結構；知識管理系統理論認為教師必須成為知識工作者，教師們必須進行教師彼此之間知識與經驗的交流，將教師個人的隱性知識轉化成為顯性知識，促進教學知識的成長。本研究問卷除基於前述理論外並參酌國外先進國家的作法，將問卷編成下列七個向度：在職進修的政策與法令；在職進修的目的、課程與內容的安排；進修經費；進修人員的遴選與參與方式；辦理

的機構；進修成效的評鑑；其他配套措施等。全部問卷共二十題，茲將各層面包含的題數、題號表列如下：

向 度	原 始 題 號	題 數
在職進修的政策與法令	第1. 3題	2題
在職進修的目的、課程與內容的安排	第2. 4. 5題	3題
進修經費	第6題	1題
進修人員的參與方式	第7. 8. 9題	3題
辦理的機構	第10. 11. 12. 13. 14. 15題	6題
進修成效的評鑑	第16. 17. 18題	3題
其他配套措施	第19. 20題	2題

調查對象方面，為求樣本具有代表性，調查對象共包含下列四類人員：教育行政人員、師大（院）及設有教育學程之大學的學程教師、教師研習會（中心）業務相關人員、中小學教師等。其中教育行政人員主要考量是其負有制定教師在職進修的政策、制度以及監督教師在職進修執行之責；師大（院）及設有教育學程之大學的學程教師，則時常擔任教師在職進修課程之講師，對在職進修內容及相關進修問題有相當深入的了解；教師研習會（中心）業務相關人員則直接負責教師進修業務之承辦，有時亦負責規劃教師在職進修之課程內容；至於中小學教師則為教師在職進修之當事人，對於進修問題了解最為透徹。職是之故，故選擇此四類人員作為調查對象。抽樣人數為：教育行政人員中，教育部主管中小學之中教司及國教司官員各4人，教育部中部辦公室、北高兩市教育局主管中小學業務之官員各6人，其餘各縣市教育局官員各3人，共89人；師大師院每學系及各大

學教育學程中心各1人，共141人；國民學校教師研習會4人、中等學校教師研習會3人、臺北市教師研習中心3人，共10人；中小學教師按各縣市教師在全國總教師人數的比例，採分層隨機抽樣的方式抽取中學教師（含行政人員）300人、小學教師（含行政人員）400人，合計總樣本人數為940人。回收問卷為731份，回收率為77.76%，剔除廢卷後可用問卷為705份。有關抽樣人數及回收情形如表一所列。

表一 抽樣人數及回收情形

人員別	取樣人數	回收份數	可用份數
教育行政人員	89	57	54
大學教師	141	85	84
教師研習會（中心）人員	10	7	7
中學教師	300	233	222
小學教師	400	349	338
合計	940	731	705

問卷回收後及進行統計分析，為了解各類人員在進修政策與制度上意見的差異情形，採用平均數、百分比及排序等統計方法進行分析。除此之外，並經由理論分析，發展教師個人層面與協助教師在職進修制度層面的理論基礎，以作為教師在職進修模式的基礎；並經各國的比較研究與剖析臺灣教師在職進修政策與制度的分析，以建構適合臺灣的教師在職進修制度。

貳、教師在職進修相關理論探討

為因應時代變遷，教師在職進修活動應成為教師與教育變革所需的支援系統。若教師在職進修成果必須是長久地影響教師個人與學校，則規劃教師在職進修活動者，就必須思索如何將教師個人的學習經驗融入學校組織中，以進行有效率的教育革新。據此，下文擬從社會變遷的角度出發，探討現今教師個人層面與制度層面足以成為教師在職進修的理念或理論，期能藉其精神或原理提供教師在職進修的可行模式。教師個人層面包括教師生涯發展理論與教師專業理念的變遷；制度層面可包括制度系統的產生與知識管理系統理論。

一、教師生涯發展理論

有關生涯發展如S. Freud、E. Erikson、C. Gilligan、L. Kohlberg等提出甚多的相關研究，然而要將生涯的觀點轉而研究教師生活上，也是近幾十年的潮流（Huberman, 1992: G122），而掀起探討教師的專業生涯發展熱潮的關鍵，在於教育改革中希冀以教師授證策略維持教師品質的計畫（Christensen & Fessler, 1992: 1）。從離開職前教育的初任教師到經驗老到的教師，整個過程的變化之研究，有助於了解教師的發展軌跡，俾便提供能夠配合政策發展的支援系統。綜觀有關教師專業生涯發展的理論，其觀點可歸納為二種取向：

(一)階段或週期觀點

此種策略係以教師生涯中不同時期或不同階段的特色或任務為核心，探求教師於該時期或階段的特色與任務，而尋求可轉換至另一時期或階段的可能因素或條件。基本上持本觀點進行探究者，諸如F. Fuller（1969）針對教師關心的焦點，進行訪談研究，最後歸結出四個階段，分別為：教學前階段（preteaching concerns）、早期關心生存階段（early concerns

about survival）、教學情境階段（teaching situations concerns）及關心學生階段（concerns about pupils）。最具規模莫過於俄亥俄州研究（The Ohio State Studies）於1979年由K. Ryan、R. Flora、P. Burden、K. Newman、A. Peterson等人共同進行結構性的訪談，提供實徵的累積性資料，為教師生涯發展的理論發展提供了穩健的基礎，其研究結果發現初任教師專業發展的隱含因素，包含管理與組織知能的了解、合理的學校性計畫、清楚且可接受的表現標準、可支援的系統、使教學更具創造力的技術及資料，其中課程／委員會運作被視為好的在職進修。而有經驗教師專業發展的隱含因素，包括需要承認教師和學生的角色改變、教師必須學習成人發展階段與了解發生的因素等（Fessler, 1992: 25-6）。

由教師生涯時期與階段論的研究來看，時期或階段論者皆含括所有生涯發展的特色，但卻忽略了教師間的差異性。其次，本觀點的研究者多以訪問法進行研究，研究對象局限於少量的樣本，較難推論到其他非具所陳述的特質的教師身上，也不適用於廣大範圍教師身上（Fessler, 1992: 24）。再者，本觀點所歸納出的時期或階段說，持的是直線的觀點，一時期或階段完成後，再進入另一時期或階段，較難說明教師生涯發展的複雜性（蔡培村，1999：111；Fessler, 1992: 30）。於是，促動教師生涯發展循環論的觀點。

（二）循環觀點

循環觀點一改生涯發展的時期或階段觀點，而是一種具有可循環、可重生、非依序發展的系統，勝過於傳統直線式發展模式（Huberman, 1992: 137）。本觀點的學者如M.Huberman（1992），歸納出教師專業生涯的模式是從「生存與發現」到「穩定」，「實驗或自我懷疑」到「沈穩或保守」，「離職或懷怨」。Huberman提供了教師專業生涯的循環觀點，強調階段或時期發展的複雜性與變換性，任何一階段均無法肯定確保下一階段的發展方向。

另一重要的學者是R. Fessler自1984年開始與J. C. Christensen及P. Burke合作，發展出教師生涯循環論。在Fessler的循環論中，教師的生涯發展非時期或階段發展，而是可重生、可跳躍不同時期或階段；並且以社會系統理論說明了教師生涯發展的影響因素，包括個人因素與組織因素，生涯發展是動態與彈性的（Fessler, 1992: 35）。

在Huberman與Fessler的論點中，均提及社會影響教師發展的因素。如Huberman認為「更新」（renewal）因素，即結構性的改革對教師的影響，對教師後續發展可能產生正面、防禦與理解的發展趨向（Huberman, 1992: 129）；另外Fessler在組織性因素中所指陳的社會期望，便是指外在環境影響教師和學校的因素（Fessler, 1992: 39）。社會趨勢雖未受忽略，但是近年來教師生涯受到教育改革與社會趨勢的影響甚鉅，不得不加以了解。

綜合上述生涯發展的觀點與影響教師生涯發展的趨勢，可歸納為下列三種層面：就個人層面而言，在社會與科技發展迅速的知識社會中，教師必須成為一位自我導向的學習者，能夠自我決定、自我管理與自我教育，教師在職進修必須具有能促使教師成為一位自我導向者的可能。就學校組織層面而言，學校必須成為一個能夠讓教師在實際教室中進行教學技巧與策略實驗的學習型組織。就社會環境層面而言，教師必須順應及引導社會與科技的進步，在知識社會的時代中進行系統性、目的性與持續性的學習。

二、教師專業理念的變遷

1990年代全球政治經濟劇烈的變遷，後現代思潮、市場經濟邏輯影響全球人民的生活，彰權賦能（empowerment）、學校本位、家長選擇權、多元文化與知識經濟等理念瀰漫在社會中，教師專業也受到了新時局的影響，為發展一種新的教師專業文化，提供了良好的契機。尤其在教師生涯發展理論剖析下，社會環境的變遷不僅影響學校教育的發展，更影響到教師個人專業圖像。就在後現代思潮衝擊、後福特主義（post-Fordism）管理模式的影響、新科技發展的突破、全球政經新情勢之矛盾、多元文化的影

響與地球村理念和本土化意識的對立等情勢之際，更是促使師資培育面臨新的挑戰（楊深坑，1999：29-34）。同樣的教師專業也面臨到衝突與瓶頸，而尋求發展新的專業文化，不能再以傳統追求社會地位或技術能力的增進作為後現代的教師教學觀（Day, 1999: 8），也不能以教師是一位專業人員（*being a professional*）為滿足，相反的教師應以舉止像專業人員（*behaving as a professional*）為目的。A. Hargreaves 及 I.Goodson (1996: 20-21) 也具體提出新專業主義的主張，認為新專業應該具有以下七點特色：

- 1.增加教師更多的機會與責任，促使教師在教學、課程與學生的照顧等問題作明確的判斷。
- 2.賦與教師更多的機會與期望，促使教師參與教學價值和社會及道德價值之論辯。
- 3.建立合作的文化，與同事共同致力於藉用專業知識來解決實際的問題，而非聽命於他人。
- 4.教師不應躲在自我保護傘下，而應公開地與影響學生學習深遠的社區合作。
- 5.教師應主動積極的照顧學生，而非僅提供服務而已。
- 6.教師應持有自我導向的探究與不斷學習的精神，發展本身的專業知識和實踐標準。
- 7.確認教師工作的高度複雜性，給予相對應的地位與酬償。

在新教師專業理念的主張下，教師應持有自我導向的探究與不斷學習的精神，將以往的知識傳遞者的角色，轉變為知識的生產者與創造者，並以多元學習方式進行專業發展，俾使教師能在科學化知識社會中發展本身的專業知識和實踐標準。

三、制度規劃理論

前述專業理念變遷的分析顯示，隨著政經情勢之變化及新科技的發展，教師專業的角色已經不單純是知識的傳遞者，更是知識的生產者；教師更

須不斷提升專業知能，和學生以及社區共同學習，共同參與新知識的開創。

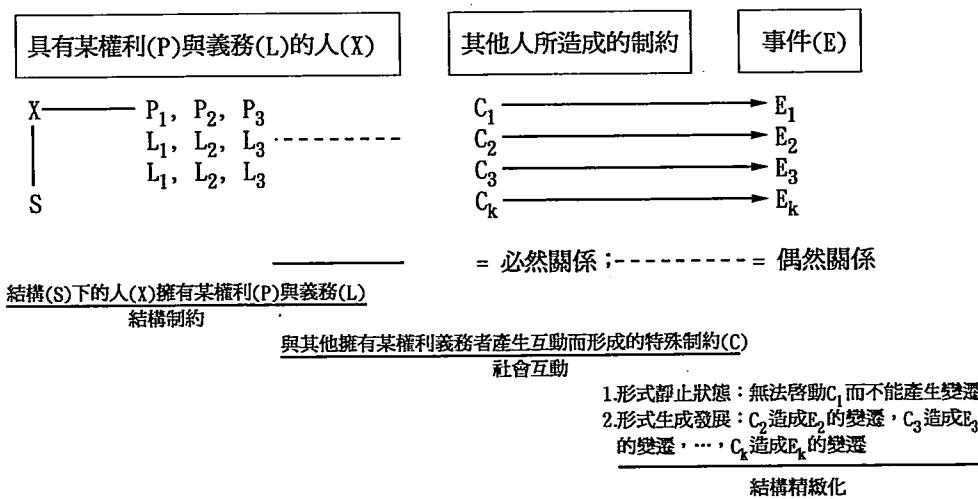
為了使教師能夠踐履新專業角色，規劃制度化的進修結構實屬必要。

E. Freidson (1986: 2-3, 209-210) 就將專業知識視為一種理性化的形式知識，須賴制度形式才能使知識轉化為實際的行動。由於專業權之運作與專業知識之化為實際的行動，影響所及不僅是政策之形成，也對政策的實施有所影響。就教師專業權之施展而言，一種制度化的進修體制之建立，以促使教師開拓專業知識，琢磨實踐能力尤顯重要。

正如葉啓政 (1991: 123-124) 的分析，制度是人為設計有關人類行為之規則形式，用以規範、制約和定義人際關係及在種種人際關係中的行為。有關制度之研究可以追溯到E. Durkheim (1962) 在1894年所刊行的《社會學方法論》(The Rules of Sociological Method)，將社會學視為研究制度的科學。制度指的是諸如風俗、習慣、迷信、政治體制、法律組織等事實。這些事實獨立於個體之上，對個體具有事實與規範的拘束力。1950年代的結構功能論 (Structural Functionalism) 的社會學者主要仍採Durkheim的社會優先性的基本思考路線，將社會視為一個平衡體系，在此體系中所有規範與行為模式均其特定功能，社會秩序也就意味著個人動機與行為，個人角色透過社會規範與制度所要求的角色整合在一起，正如T. Parsons 所云：「制度是角色關係制度化的叢結 (complex)，這些角色關係對於相應的社會體系而言，具有策略性的意義」(Parsons, 1951: 39)。對於此種結構優先性的觀點，互動論者則表反對的立場，以為制度不是先在的體系，而是某一社會成員對於某社會情境的共同反應 (Mead, 1934)。質言之，制度是有組織的社會行為。

上述的制度化理論，Durkheim, Parsons 偏於結構優先性，Mead 則較偏個人優先性。在制度化的過程中兩者之間如何取得平衡，實為探討制度規劃相當重要的課題。M. Archer的形式生成探究途徑 (morphogenetic approach) 和N. Luhmann的系統理論 (systemtheorie) 均嘗試在結構與個人之間進行不偏不倚的處理，頗值作為制度規劃之立論依據。

Archer (2000: 306-308) 認為社會結構與個人的主動行動者和社會之間有密不可分的關係，其所提出的形式生成探究途徑就想要澄清結構條件如何影響社會互動，而進一步促成社會結構的改變，導向更進一步的精緻化。形式生成發展探究途徑的基礎工作，就在於確定社會結構下的人，視為一種主動的行動者，到底有何因果作用力來對社會情境加以省察，並對社會情境採取個別的或集體的反身（reflexively）活動，以促進社會的進一步改變，或維持原狀，也就是Archer所謂的形式靜止狀態（morphostasis）。Archer (1995: 160) 在《實在論者的社會理論》（Realist Social Theory）一書提出了下列的分析架構圖（如圖一）：



圖一 形式生成發展實在論與形式生成／形式靜止取向圖

資料來源：Archer, 1995, p. 160.

在某一結構下的條件賦予人的權利與義務而與其他人互動，有些互動關係不會產生改變，有些產生改變，而使結構更精緻化。

早在1979年的《教育制度的社會起源》（Social Origins of Education System）一書，Archer就以英國、丹麥、法國和前蘇聯四個國家為例證，

說明不同社會結構下，各種主動行動者，如政府統治精英、利益團體、專業社團等之間的磋商、互動或主動的促發過程，而促進制度的變遷。就教師進修制度之演化而言，與整體教育制度之結構特性有極為密切的關係，如何在當前制度形式下，透過立法，賦予各個制度形式下的主動動因，形成適當的互動，有利於教育的產出。也就是透過制度的規劃，使得教師在制度結構的條件下不斷的進修，教育品質不斷的提升的形式發展過程。

自系統理論的觀點來看，教師進修體制的制度化即在於進一步的在師資培育制度內在行分化（Ausdifferenzierung），而使進修制度獲得更進一步的自我生成的自主性（Autopoietische Autonomie），促進教師在不斷進修中保持教育過程源源不絕的活力。魯曼系統理論的出發點在於肯定系統為真實的存在，而非人類思想之人為建構。在他的主要著作《社會系統》（Soziale System）一書，魯曼開宗明義就說：「下述思考的出發點是系統是存在的。」（Luhmann, 1984: 30），更明確的說「自我指涉的系統（selbstreferentielle Systeme）存在」（op. cit.: 31）。系統的運作透過保存其自身的元素或事件（Ereignis）而與自身產生關係，在運作的過程中與其他作為環境的系統有所區分（Differenz）。系統內部的分化，形成不同的次級系統，而承擔不同的特殊功能。

社會系統之功能分化促使次級系統的自我組織與自我生成的自主性成為可能（Luhmann, 1995: 39）。教育制度只有在和其他自主性的社會次級有所區隔，才能產生其本身的特殊形式，而有助於教育體制的創生功能，這或許就是Archer所指稱的形式生成發展。教師進修制度是師資培育制度之次系統，而師資培育制度又是整個教育制度的次系統。教師進修的制度化也就在於強化制度本身的自我生成（Autopoiesis）動力，從而活絡整個教育體制的運行，而有助於提升教育品質，培育健全人格。

本研究因而兼採Archer和Luhmann的制度理論，將教師進修視為教育制度重要的次系統，從法令、規章、機構、進修內容、考評等各層面審慎建立一個具有自我生成發展活力之制度結構，使得教師不僅能不斷自我成

長，也有能力促進教育及社會的不斷革新。

四、知識管理系統

教師進修的制度化，從管理學的角度來分析，也就在於對教師素質及其知識生產方式，做有效的管理。西方管理的傳統認為組織是處理資訊的機器，唯一有用的知識是正式且系統可量化的資料、系統化的程序、普遍適用的原則等（Drucker, 1998/2000: 26）。而國家或企業的成功即在於有形資產的擁有，以有形資產的差異化，如品質、成本、經濟規模、顧客服務、大量廣告等作為企業競爭力的後盾。但是現今這種有形的資產，已漸漸為知識的無形資產所取代（Drucker, 1998/2000: 4）。企業經營趨勢已從傳統的「人的管理」轉化為「知識管理」，使「人力成本」轉換成企業的「知識資本」，期以網路型學習組織提供開放的資訊環境，累積並整合智慧資本（Arthur, 1999/2001: XIV）。在建立知識資本為基礎的學習組織中，如何將隱性知識成為顯性知識成為知識經濟的關鍵，而重要的關卡便是如何有系統地創造新知、如何將創新的知識分類編碼，以供查詢、加速知識的擴散、擴散新知識，以及配套的誘因機制（Drucker, 1998/2000: 5-7）。

在進行知識管理的策略時，首先需要讓組織內對於組織現況與未來目標有所了解，因此可藉由舉辦各種演講形式、訪談形式、問卷評量形式等方式進行現況的調查，以確認組織內所需改變的因素與可行的措施，並且評估改變對於組織與成員的幫助。其次，為與個人了解改變的需要，舉辦研討會讓成員了解組織未來的發展，以及未來改變的途徑。經由實際導入改變的措施，並且評估實踐後的成果與缺失。透過這個管理的過程，可以清楚了解到成員對於改變的知覺程度，並藉由檢測分析成效與缺失。

D. C. Lortie在研究教師社會化的現象時，曾以「自我的社會化」（self-socialization）（Lortie, 1975: 79）來說明教師的個人主義表現在獨立的教學空間，由自我價值來自動篩選學習的內容。這種獨立的個人性格，使得學校文化內較缺乏專業性的論辯與互動。然而，就現今的知識價值而言，

教師教學知識的獨立性，無助於教學知識的更新。為配合時代的趨勢，教師必須成為知識工作者，使得教師們必須進行教師間的知識與經驗的交流，將教師個人的隱性知識轉化成為顯性知識，促進教學知識的成長。再者，知識管理系統的運作也凸顯出教師在職進修的性質與傳統的政策有極大的差異，需轉化成支援與促進教師知識累積與創新的角色。透過整合的管理模式，期能有效的促使在職進修制度運作成功。

參、世界主要國家教師在職進修制度比較分析

為了解各國教師在職進修制度的實況，以吸取各國的經驗，以下便以各議題為綱進行探討，期為臺灣教師在職進修制度模式的建立有所助益。

一、教師在職進修政策與制度

在重視知識經濟的二十一世紀，各國教育改革風起雲湧，而提升師資素質為各國教育品質之首要任務，為促進教師專業發展，各國在教師在職進修政策上有不同的作法。美國自1980年代教學專業化的教育改革之後，提高教師的授證標準為教師在職進修主要的改革措施。雖然美國國情的多元性與歧異性，造成改革的步調不一，但至少在1997年時已有十一州共同致力於建構中小學教師的專業證照與生涯進階之整合體系（李新鄉，1999：29）。1999年7月美國國會通過「提升教師能力法案」（Teacher Empowerment Act），讓各州及地方教育機關能更有彈性的採取各項策施以改善師資素質，除了通過國會立法直接辦理教師進修活動外，更運用教師證書發給的種類與有效年限的方式，推動中小學教師在進修活動（蔡清華，2001：114）。基本上，中小學教師在取得「第一階段教師證書」（first-stage certificate）之後若干年內必須取得「第二階段教師證書」（second-stage certificate），才能繼續任教，在換證的過程中，教師必須提出在職進修證明（蔡清華，2001：116）。2002年1月8日布希（G. Bush）總統簽署「2001年把每個學生帶上來法案」（No Child Left Behind Act of

2001) 更責成地方與州政府在2005-2006年要將中小學教師素質提升達到高水準(Highly qualified)的要求，教師進修與評鑑是達到此要求的重要手段。

英國自1972年James委員會提出《師範教育和訓練》(Teacher Education and Training)報告書強調教師專業發展的重要性後，主要訴求之一便在促進教師在職進修的機會與品質(蘇永明、李奉儒，2001：11)。1987年通過教師薪資與條件法案，強制性規定五天學校進修日。1998年發表教育綠皮書《教師面對變革的挑戰》(Teachers: Meeting the Challenge of Change)，採用績效機制對教師進行評鑑，作為調薪之依據(蘇永明、李奉儒，2001：20-24)。

法國中小學教師在職進修機構自1998年9月1日起由「國家教育人員員培訓委員會」(Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale, 簡稱 MAFPEN)改由「師資養成學院」(Institut Universitaire de Formation des Maîtres, 簡稱 IUFM)負責，使教師進修能夠延續養成教育，但又不忽略大學區整體需求及教師的個人需求(楊深坑，2001：175)。大學區總長須為學區內教育人員擬訂進修教育政策，並由全體督學、人力資源主管、IUFM校長、學校校長、進修教育講師、大學校長、教師工會代表等相關人員，研究本學區之需求，以形成每年度進修課程計畫，並由IUFM執行進修課程。

德國教師具有公務員的身份，在聯邦法令中明訂公職人員的權利與義務，在職進修為教師之基本義務，另外，在學校教育令(Schulgesetz)中亦明訂在職進修為中小學教師之義務，在職進修與教師升遷無關(楊銀興、周蓮清，2001：142)。在法令明確的規定下，形成完整的教師在職進修體系：中央負責協調統籌基本架構，各邦負責規劃活動，教師研習機構實際執行進修活動，教師在職進修已成為師資培育的重要一環。

日本自1949年起，以憲法及教育基本法為依據，在教育公務員特例法及教育基本法中具體規範教師進修是權利也是義務，並且規定教師在職進

修制度，使得日本建構了一完整的在職進修體系（楊思偉，2001：190），包括行政研修、民間研修、初任者研修、年次研修、主任及組長研修、管理研修、海外研修等形式。

我國於85年10月2日公布「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」明定教師進修為教師的義務與權利，規定教師在職期間每一學年至少進修18小時或1學分，或五年內累積90小時或5學分，進修管道更多元化，包括國外研習、國內短期研習、學位進修、校外民辦、校內研習等方式。

從世界主要國家教師在職進修制度中可發現，世界主要國家皆以法律規章規範在職進修制度，視在職進修為教師之權利及義務，並配合調薪、評鑑、換證等機制，以落實教師在職進修，進而促進教師專業發展。

二、教師在職進修機構

為推動教師在職進修活動，世界主要國家教師皆設立不同形式的在職機構推動在職進修活動。

英國教師在職進修訓練機構包括師資培育局、地方教育當局、教師專業發展中心、高等教育機構，並以師資培育局（Teacher Training Agency, TTA）負責教師在職進修撥款，地方教育當局將教育贊助與訓練基金為目前英格蘭教師進修的主要經費來源。

法國中小學教師在職進修機構自1998年9月1日起由「國家教育人員培訓委員會」（MAFPEN）改由「師資養成學院」（IUFM）。由大學區總長與IUFM合作共同規劃與執行教師進修教育。

德國教師進修分為國家、各邦（省）、校內教學研究會三個層級，在中央設有邦屬教師進修機構（staatliche Einrichtung der Lehrerfortbildung）一至四不等，部分邦除專設教師研習機構外，另設有「邦立教育中心」（das staatliche padagogische Zentrum）進行教學計畫的發展、檢核與修正，並與其他相關教育單位合作。為方便各地教師參與，教師進修機構常設分支機構；在地方或學校亦辦理教師進修活動。此外，教師聯盟所從事

之研討活動為德國最早的教師在職進修形式之一。

日本1948年設立國立教育研究所，結合全日本各教育研究所，主管的行政機關，中央為文部省，地方為都道府縣委員會，市町村教育政策委員會只負責督導獎勵；在民間的研修機構以日教組的教研活動規模最大，另中央提供補助金予日本教育研究連合會，辦理各種進修活動；此外日本民間教育研究團體聯合會為教師團體辦理自發性的研究活動，以自編課程為研修重點。

從世界主要國家教師在職進修機構的發展及演變過程中可發現，設立常設性的教師在職進修機構及發展自發性的進修活動為主要趨勢，其中自發性的進修活動包括學校本位在職進修、教師團體的專業成長活動；此外，結合高等教育之師資培育機構，使師資培育課程與教師專業生涯發展可以緊密結合，亦是各國教師進修制度之主要發展趨勢之一。

三、教師進修內容與方式

就教師進修內容與方式而言，英國教師進修的方式包括學位進修、帶職帶薪進修、休假進修（研擬中）、以研究者身分進修，並規定每年五日的專業發展日為強迫進修課，學生不用上課；再者，結合師資培育課程，使初任教師經由導入期繼續教師生涯發展；就進修課程內容而言，強調資訊科技的進修，以期教師具備基本的資訊科技能力。

德國教師在職進修的形式包括教學學程（Lehrgang）、工作小組、會議、多日進修方式，由教師在職進修機構籌畫進行，各學校以半日或全天方式在校內自行實施。校外教師在職進修活動通常在下午、晚間，以數小時分數日完成或連續在數個週末舉行，或以兩天半至五天方式舉行（楊銀興、周蓮清，2001：150）。在課程內容方面則以結合理論與實際為前提，針對不同層次、不同階段、學科、學校類型、社會變遷的青少年問題等進行研討（楊銀興、周蓮清，2001：162），宗教課程則委託教會團體進行。

日本在職進修課程按照教師生涯規劃，分成初期（教職1至3年），中

堅期（4至26年），指導期（27至44年）三期，初期以教養內容為主，中堅期以指導及行政內容為主，指導期以特殊議題為主；1988年修改證照法，增設「專修免許狀」，提供教師在大學中進修碩士及博士課程，以培養兼具理論與實務的學科專家；此外，為了解民間企業體驗經營管理等方法，日本自1996年起開始實施教師「長期社會體驗研修」。

從世界各國在職進修內容中可發現資訊課程為各國教師進修之重點，同時透過體驗教學，使理論與實際結合之課程，成為進修的主要方向，進修內容之教學方式也多樣化。

四、各國教師進修的特點

美國中小學教師在職進修制度的推動機制主要建立在教師證書的發給上，透過定期換證，可以促進中小學教師繼續發展專業活動。

英國結合進修制度與教師生涯發展，透過甄選「高級技術教師」並與不同的薪資待遇，以提高進修意願，以高級技術教師帶領學校教師專業成長。此外，英國每位教師都有一份「個人學習紀錄」，紀錄個人進修的各項種資料，並利用「虛擬教師中心」，提供進修訊息與課程，加速進修課程的推廣。再者，英國績效管理之教師進修制度、學校本位的專業發展取向、教學總會在教師專業發展中扮演重要角色、短期性在職進修採累計制、專責的機構負責統籌與評鑑教師在職進修的實施，可提供我國規劃在職進修制度之重要參考。

法國進修教育政策之擬訂，走向國家統合的模式，使進修課程更符合國家整體的需求與地區受教者的利益。

德國明訂在職進修為教師之義務，並明確區分職業專業成長進修與個人學位進修或第二專長進修，以及密切聯繫師資培育機構與在職進修機構，值得我國參考。

日本師資培育制度中將養成教育、初任教師研修、及在職進修教育做整體的思考，使教師進修體系與教師生涯進階做緊密的結合，再者，以教

師自己研修為起點，配合官方的研修活動、民間團體之研修活動、自主的研究團體研修、校內研修、大學的長期研修，使官方與民間緊密連結的進修網路，值得我國學習。

綜合上述，結合專業發展與教師職級制度、加強民間自發性之進修活動、發展學校本位進修課程、密切聯繫師資培育機構等，為我國未來規劃教師在職進修制度應努力的方向。

肆、實徵調查結果

本研究經第一年對世界主要國家教師在職進修制度之探討與比較分析後，為進一步了解國內教育界人士對我國中小學教師在職進修政策與制度規劃的看法，乃針對各項教師在職進修的議題進行問卷調查。茲將調查結果依照在職進修政策與法令，進修目的、課程內容與安排，進修經費，人員遴選，辦理機構，成效評鑑及其他配套措施等方面說明如後（註：該題若未註明者，則該題為單選題）。

一、在教師在職進修的政策與法令方面

(一) 在教師在職進修各項措施的檢討方面

對目前國內進修的相關規定，認為最應該改進的事項，在所列的八個項目中，最迫切需要檢討的前三項依次為：政府應廣設教師研習中心以利各地教師在職進修（24.01%），教師在職進修法令欠周延（18.00%），教師在職進修課程不符合實際需求（15.66%）。

(二) 在鼓勵教師在職進修所採取的項目方面

在鼓勵教師進修措施的項目中，最受歡迎的前四項依次為：提敘薪級（68.39%）、給予公假（63.64%）、補助進修經費及列為教師聘任的重要參考（55.02%）（本題為複選題）。

二、在進修的目的、課程與內容的安排方面

(一)教師在職進修目的方面

在中小學教師在職進修的目的認定方面，在所列出的七個項目中排名最高的前三項為：提升教學品質以符應學生受教育的基本權利（31.22%）；為提升教師在各行各業競爭中的專業地位（15.97%）；協助教師解決學校裡的各項疑難雜症（12.95%）。

(二)教師在職進修所應提供的內容方面

在中小學教師在職進修最迫切需要提供的課程內容方面，在所列的六個項目中，被選次數最多的前兩項依次為：提供課程設計、教材編選以及改善教學方法的知能（31.45%）；開設心理輔導、班級經營、學校行政等課程以協助教師解決實際問題（26.72%）。

(三)教師在職進修課程的規劃方式方面

教師在職進修課程規劃的原則，在所列的四個項目中，被選次數最高的前兩項依次為：由教師向學校提出進修需求計畫報到教育行政單位核可後實施（50.65%）；由教育行政單位將課程做原則性的規劃，再由研習單位擬訂詳細進修內容（26.85%）。

三、在進修經費方面

在教師在職進修所需經費的分配及運用方式方面：

在教師在職進修經費分配及運用的方式方面，比較多數的受試者贊成下列兩項方式，依次為：經費依教師人數多寡分配至全國各中小學，學校可以此經費自行辦理研習活動，或由學校繳費讓教師選擇參與適當的進修活動，以此激勵各承辦教師在職進修業務機構之績效（40.35%）；除教育行政機構或學校統一要求之進修公費外，教師必要時得自費參與各種進修

活動（36.87%）。

四、在進修人員的參與方面

(一)在教師參加在職進修活動的遴選方式方面

在有關教師參與在職進修的遴選方面，在所列的五個項目中請受試者按所認定合適的方式排列優先順序（最合適列5，依此類推最不合適項目為1），依其平均數的高低次序前三項為：開放教師自由報名（平均數4.41）；依進修性質內容輪派（平均數4.35）；依教師已參加或未參加進修情況指派（平均數3.92）。

(二)在教師在職進修時間及差假的處理方面

在教師參加在職進修時間及差假的處理方面，在所列的五個項目中被選次數最多的前兩項依次為：在職進修的期間儘量以假日、夜間或寒暑假為主，其餘則無論長短期一律公假進修，代課教師及費用由學校統一處理（34.05%）；屬於因公調訓之進修者公費公假，其餘自願進修者在一定時數內公費公假，超過者自費請假（31.46%）。

(三)在教師進修訊息的公告方面

有關教師在職進修活動訊息的公告方面，在所列五個項目中，受試者們選擇最多的前三項依次為：列於各校的行事曆中（39.08%）；在電腦網際網路公告（27.56%）；由中央及縣市政府發文通知或登載公報（17.32%）。

五、在進修辦理單位方面

(一)教育部在教師在職進修所應扮演的角色

本項調查中有84.27%受試者認為教育部在教師在職進修中所扮演的角色應該是「制訂有關教師在職進修的法令與政策」。

(二)教育局在教師在職進修所應扮演的角色

本項調查有68.50%的受試者認為教育局在教師在職進修中所扮演的角色應該是「監督教師在職進修政策的執行」；也有58.53%的教師認為教育局在教師在職進修中所扮演的角色應該是「規劃教師在職進修的課程內容」（本題為複選題）。

(三)在設立辦理教師在職進修的專責機構方面

在如何設立辦理教師在職進修的專責機構方面，有52.87%受試者認為應該「在教育部、縣市教育局中設立專責單位，負責規劃教師在職進修政策，而實際執行仍由學校機構、師資培育機構、及教師在職進修機構負責」。

(四)在各辦理進修單位適合辦理何種進修項目方面

本題所列之辦理進修單位有六個，包括一般大專院校、師範院校、教師研習中心、中小學校、教師專業組織、教育行政單位認可之民間組織，各單位各適合辦理何種進修項目，調查結果如下：（本題為複選題）

1. 在提供進修學位方面，前兩項排名依次是：師範院校（86.64%）；一般大專院校（77.01%）。
2. 在提供任教學科專門知識方面，前三項排名依次是：師範院校（68.68%）；一般大專院校（66.09%）；教師研習中心（57.18%）。
3. 在提供教育基礎知識方面，前三項排名依次是：師範院校（77.59%）；一般大專院校（63.79%）；教師研習中心（33.05%）。
4. 在提供教學方法與技術領域知識方面，下列四項選擇人數較高，其排名依次為：師範院校（65.07%）；教師研習中心（64.80%）；教師專業組織（48.56%）；中小學校（35.49%）。
5. 在提供輔導學生偏差行為知能方面，下列四項選擇人數較高，其排名依次為：教師專業組織（56.61%）；師範院校（55.32%）；教師

研習中心（50.86%）；中小學校（42.82%）。

- 6.在提供班級經營、學生秩序管理等知能方面，下列四項選擇人數較高，其排名依次為：中小學校（60.20%）；教師專業組織（57.18%）；教師研習中心（56.96%）；師範院校（46.55%）。
- 7.在提供增進教師身心健康方面，前三項被選次數較高的依次為：教育行政單位認可之民間組織（62.64%）；教師專業組織（52.59%）；教師研習中心（47.41%）。

(五)在哪一個單位所辦理的進修最能符合進修需要方面

在辦理教師在職進修時，有50.80%的受試者認為師範院校最能符合進修需要，其次為教師研習中心（16.93%）。

(六)在哪些民間機構可以辦理教師在職進修方面

在認為可以辦理教師在職進修的民間單位方面，被選次數最多的前兩項依次為：文教基金會（58.58%）；企業機構（31.40%）。

六、在教師在職進修成效的評鑑方面

(一)在教師在職進修成效的評鑑

在教師在職進修成效的評鑑方面，以「由辦理教師在職進修的機構統一評鑑」最備受試者青睞（42.21%），其次為「研習教師自我評鑑」（18.05%）及「由授課教師予以評鑑」（18.05%）。

(二)在教育行政單位如何對辦理教師在職進修業務的機構的評鑑

在教育行政單位如何對辦理教師在職進修業務的機構的評鑑方面，調查結果被選次數最多的為「由教育行政機構邀請相關領域專家學者組成評審委員會評鑑」（47.42%），其次為「由承辦單位自評，再報主管教育行政單位複評」（26.61%），再次為「由承辦單位自評，再報主管教育行政

單位備查」（26.16%）。

（三）認定教師在職進修內容及採計進修時數的單位

在認定教師在職進修內容及採計進修時數的單位方面，被選次數最高的前兩項依次為：各縣市教育局（41.97%）；各校自行認定採計（19.54%）。

七、在教師在職進修的其他配套措施方面

（一）「教師分級制」是否有利於教師在職進修制度的實施

「教師分級制」是否有利於教師在職進修制度的實施，調查結果約有74%的受試者認為「教師分級制」會有利於教師在職進修制度的實施。

（二）把教師在職進修列為教師換證的項目

在所考慮的教師換證項目中，有高達75.58%比例的教師贊成將教師在職進修的記錄列為教師換證的條件之一。

伍、研究結果討論

結合教師在職進修的理論基礎與各國教師在職進修經驗，並配合臺灣中小學教師在職進修問卷調查結果，下文將進行綜合性討論。並且為建立一套可行的制度，則從知識的管理系統之流程觀念，整合教師在職進修的各種意見與經驗，作為建立制度模式的基礎。另外，綜觀國內學者對於教師在職進修的剖析，國內教師在職進修最根本的缺失便是缺乏統籌協調規劃的機制。若從在職進修理念的深植人心到實際執行在職進修活動以達在職進修的專業養成目的，在此過程中，對照於教師在職進修理論與各國教師在職進修狀況，可作以下教師在職進修結構層面的探討：

一、建立專責機構或整合單位

在強調終身學習的社會中，教師的生涯發展必須仰賴不斷提供在職進

修機會；其次，在建立新專業教師文化的氛圍下，教師在職進修專責機構的建立有助於教師專業形象的形塑。而Archer和Luhmann制度系統之分析顯示，越專業化的社會其功能亦更為分化。因此有需要建立專責機構或整合單位統整教師在職進修的所有功能，方具系統性與完整性。世界主要國家皆設立不同形式之在職進修機構推動在職進修活動，例如英國教師在職進修機構有師資培育局、教師專業發展中心、高等教育機構等（蘇永明、李奉儒，2001：28）；法國則設有師資養成學院（楊深坑，2001：175）；德國在中央設有邦屬教師進修機構，並在各地設分支機構以方便教師進修，在分工方面中央統籌基本架構，各幫負責規劃活動，教師研習機構實際執行進修活動（楊銀興、周蓮清，2001：138）。從前述之調查結果可知我國亦有多種教師在職進修辦理機構，中小學教師們亦認為不同的機構扮演不同的進修內容，但在進修機構日趨多元化時，應加強各辦理機構間的聯繫與分工。綜觀國內對於教師在職進修的檢討建議中，莫不以缺乏統籌協調規劃的機制為主要缺失，造成辦理進修制度的系統化失調問題（何福田，1998：10；郭丁熒，1993：2；歐用生，1994：4；鄭博真，2000：52）。尤其過去常為各國忽略的系統化進修制度，現在莫不成為教師在職進修為改革的重點（Day, 1999: 132）。本研究的調查中亦顯示，多數受試者認為教育部、縣市教育局應扮演制定有關教師在職進修的法令與政策；而且教育局應負教師在職進修政策的執行與規劃教師在職進修的課程內容。若教師專業為教育改革的關鍵時，那麼在職進修觀念的建立、相關研究的進行、經費的撥付、進修活動的評鑑等等，就亟須有一常設的專責機構或整合單位，長期研究、設計、執行、檢核教師在職進修的進行。

二、研擬教師在職進修相關法規與制度

在知識管理系統中，制度的建立有助於企業的穩定與發展。根據Archer和Luhmann的制度規劃理論，教師在職進修的制度化即在強調制度本身的自我生成動力，從而活絡整個教育體制的運作，實有助於教師專業品質的

提升。相對的教師在職進修如德國、日本等國均認為在職進修為教師之權利及義務，並且配合調薪、換證等機制的系統化與制度化，有益於教師發展生涯與教師專業的建立，各國的在職進修趨勢也往制度化的方向邁進。國內的教師在職進修的反省，多半的研究亦指出教師在職進修缺乏規劃，致使教師在職進修機會不公平、進修動機較為被動等缺失；而且將在國內傳統由上而下的進修制度，也使得教師與專家行政人員對於進修制度與需求產生了認知上的差異，同時也使得造成教師不支持換算進修時數、教師職級制度與進修護照等措施（湯維玲、顏慶祥、李鴻章，2001：311）。根據本研究對中小學教師在職進修措施的調查，結果發現教師在職進修法令亦欠缺周延。因此，本著系統管理的理念，實有需要進一步將進修法令自教師在職進修的義務、責任、方式、評鑑、內容等等法規與制度，作一整體規劃，方有助於社會大眾及中小學教師對於教師在職進修制度的認識，與建立相當程度的專業認同。

三、研發多元的教師在職進修活動

時代變遷與日俱增，進修活動理應與社會的脈動緊密相連，尤其在知識經濟的時代，則有迅速解決教師進修問題與實踐困難的優勢。此種優勢的建立，有賴不斷的針對社會變遷、教師需求、政策發展、學習理論的革新、進修活動模式、進修內容、評鑑標準等等方面進行研究與發展。如日本的教師在職進修極具完整性，以師資培育的一貫思考架構，針對各階段的需要，配合教師個人的生涯，將進修種類依照類別，以教師職種、經驗年數，分別以各種方式進行不同領域的進修（楊思偉，2001：215）。而且根據本研究之調查，在職進修的課程內容、教師參加在職進修原擔任的教學工作的處理方式、在職進修研習活動訊息的公告方式、在職進修內容、採計進修時數的單位等均因受試者的身分的差異而造成不同的意見。因此，整合各種意見進行進修活動的研究與發展實有必要。所以專責機構實有需要統籌研發在職進修的各個層面，俾便建立正當的在職進修模式。

在職進修活動的研發以及發展出的活動，皆可委託高等教育機構與其他相關單位辦理。如本研究之調查辦理各種進修項目的進修單位或機構，分別有其不同的功能，以因應教師的各種進修需求。經由專責機構或整合單位所研發的各種進修內容，可依其功能取向委託不同機構或單位辦理。唯因確保進修單位的歷年績效、教師進修滿意度等品質，委託的對象則需有另一篩選的機制。

四、整合教師在職進修網路

在教師生涯發展中以及教師專業主義的影響下，學校本位為改革基礎的理念上，國內中小學教師卻不認為學校本位是理想的進修型態，而認為教師研習機構最為教師所認同（湯維玲、顏慶章、李鴻章，2001：313）。探究其因，則來自於學校本位的進修型態多傾向於演講，且教師個別的討論活動並不被認為是一種教師進修活動；再者，學校本位的進修活動，常傾向於政策形式上執行，缺乏可諮詢的單位。根據本研究的調查，受試者認為在職進修的目的之一，即在於能夠協助教師解決學校裡的各項疑難雜症與解決實際問題。因此，教師在職進修專責機構應具備可提供諮詢在職進修活動與實際教學問題的任務。其次，日本為使教師了解民間體驗經營管理的方法，特實施長期社會體驗研修。根據本研究的調查，多數受試者認為教師可向學校提出進修需求計畫，經教育行政單位核可後便可實施。另日本亦有教師團體提供進修機會，而本研究調查結果，受試者也認為文教基金會與企業機構是可資提供在職進修的民間機構。英國由地方教育當局與教育中心發問卷至各校確定需求，有些高教機構亦設立諮詢委員會，規劃周詳之進修課程。法國進修課程之規劃由大學區總長總其成，並由全體督學會同人力資源主管、IUFM校長、中小學校長、進修教育講師、教師工會代表等研究該學區需求進行規劃，兼顧教師的內在心聲。

因此，教師專業團體或民間團體或教師自行進修的活動，在共同建立教師專業文化下，亦是不可忽視的角色。因此經過專責單位核可進修活動

或委託有關單位辦理，可建立教師在職進修網絡。不僅可以系統性地擴大教師在職進修的型態，也可使長期未受重視的教師進修活動得到認同，促使進修方式更為多樣化。

五、形成教師在職進修的評鑑與獎勵制度

在知識經濟的時代中，知識的價值在於提升組織效益，而教師在職進修的辦理應責其績效。另外進修成果對於學校整體工作效益的提升或教師進修後在工作上所獲得的進步進行形成性評鑑，以補教師進修過程滿意度等過程性評鑑之不足（吳政達，1997：69）。尤其強調學校本位的在職進修，更是需要有系統的評鑑進修活動為學校所帶來的進步與學校革新過程中，教師個人在想法上與實踐上的改變（Day, 1999: 132）。英國以師資培育局為撥付經費的單位，而撥付的依據便是評鑑後的績效。教師個人的評鑑，如美國以換證的機制來評鑑教師在職進修，並且結合專業證照與生涯階段；英國以建立教師個人終身學習檔案，一方面可以建立學習歷程，另一方面可資晉級敘薪之參考。法國則由大學區總長官署總體評鑑，IUFM每年需完成進修教育之分析報告。德國各進修研習所在進修課程結束後，需完成對學員之間卷調查分析。日本教師在取得二級免許狀之後，必須進修若干學分後才能取得一級免許狀。本研究的調查亦顯示，應由教育行政機構邀請相關領域專家學者組成評審委員會，評鑑提供在職進修的機構或單位責其績效。評鑑結果有助於呈現客觀的資料，供教師在職進修專責機構核可進修活動以及撥付經費之標準。教師個人在職進修成效評鑑上，則由辦理教師在職進修的機構統一評鑑。另多數受試者支持以在職進修列為教師換證的依據。教師個人的評鑑結果，不僅可做為教師換證的依據，同時也可以激勵教師在職進修的意願。

六、建立合作共享的關係

在知識經濟的時代，強調的是扁平式的組織型態，合作共享的集體智慧。在新教師專業理念中也強調教師應發展出合作共享的精神。同樣的在專業功能亦趨分化下，更需要與其他不同功能任務的機構，發展出合作的關係。在各國經驗中，可以發現共同的趨勢之一，便是強調在職進修活動與其他單位的聯繫，尤其是與大學的合作。美國有些州進修課程可委辦，惟須經州教育局認可。德國各邦大多沒有教師研習機構，而與其他教育機構合作，各地區亦有區域性的研習機構，學校內部亦可規劃，惟常與邦屬機構合作。法國進修執行單位為IUFM，惟由大學區總長統籌，並與人力資源單位及附近大學合作。本研究的調查亦顯示出各種不同的機構所提供之教師在職進修的任務不同，因此，在職進修活動宜建立起與大學、中小學、教師專業團體、教師研習中心、其他民間團體的合作關係。

七、結論與建議

一、結論

以下分別就理論分析、比較研究、實徵研究三部分之研究結果加以論述：

(一)理論分析部分

教師生涯發展理論、新教師專業主義論點、制度系統理論以及知識管理系統，提供建立教師在職進修制度的理論基礎，以下分述之：

- 1.就教師生涯發展論而言：教師的態度決定了生涯階段的發展，教師持續在職進修以符合學習社會的需求；學校應成為能夠讓教師進修的場所，支援教師在職進修活動的進行。
- 2.就新教師專業主義而言：教師應持有自我導向的探究與不斷學習的

精神，發展本身的專業知識和實踐標準。

- 3.就制度系統理論而言：教師進修的制度化是社會結構的分化與精緻化的重要環節，有助於教師進一步專業化。也在制度結構的條件下，能夠整合各種資源，促進進修的永續發展。
- 4.就知識管理系統而言：教師在職進修的永續機制應跟隨著知識價值與科技發展而建立，管理教師在職進修流程應有效規劃。

(二)比較研究部分

經由各國教師進修體制的比較分析結果，歸納言之，有以下共同趨勢：

- 1.進修制度法制化：從世界主要國家教師在職進修制度中可發現，世界主要國家皆以法律規章規範在職進修制度，視在職進修為教師之權利及義務，並配合評鑑、調薪、換證等機制，以落實教師在職進修，進而促進教師專業發展。
- 2.設置常設在職進修機構，並發展自發性的進修活動：從世界主要國家教師在職進修機構的發展及演變過程中可發現，設立常設性的教師在職進修機構及發展自發性的進修活動為主要趨勢，其中自發性的進修活動包括學校本位在職進修、教師團體的專業成長活動；此外，結合高等教育之師資培育機構，使師資培育課程與教師專業生涯發展可以緊密結合，亦是各國教師進修制度之主要發展趨勢。
- 3.進修內容結合理論與實務，以資訊教育為重點：從世界各國在職進修內容中可發現資訊課程為各國教師進修之重點，同時透過體驗教學，使理論與實際結合之課程，成為進修的主要方向，進修內容之教學方式也多樣化。
- 4.進修與專業生涯發展密切配合：各國進修制度雖各具特色惟均與專業發展或教師職級制度結合，並發展學校本位進修內容，且師資培育機構與在職進修機構建立合作關係。

(三) 實徵研究部分

依實徵調查的結果，茲將其結論歸納如下：

- 1.在教師在職進修制度方面：在教育部、縣市教育局中設立負責教師在職進修的專責單位，教育部負有「制訂有關教師在職進修的法令與政策」之責；教育局則應負「教師在職進修政策的執行」、「規劃教師在職進修的課程內容」。且政府應廣設教師研習中心且應修訂在職進修的法令，並規定每位教師每年最低進修時數或學分數，但可因教師年資、任教學科、年籍、或兼辦行政工作之不同而有不同規定。
- 2.在辦理教師在職進修的機構方面：師範院校、一般大學、中小學、教師研習會、教師專業組織、民間文教基金會、企業機構均可參與，各辦理教師在職進修的單位可以適度的分工。
- 3.在進修課程內容方面：在職進修活動的研發以及發展出的活動，皆可委託高等教育機構與其他相關單位辦理，或由教師向學校提出進修需求計畫報到教育行政單位核可後實施；在進修內容的認定方面，由縣市教育局認定為宜。
- 4.進修人員之遴派及課務處理方面：進修人員之遴派可採開放教師自由報名、依進修性質內容輪派、依教師已參加或未參加進修情況指派三種方式；教師參加進修時，其原擔任教學工作的處理方式，為在職進修的期間盡量以假日、夜間或寒暑假為主，其餘則無論長短期一律公假進修，代課教師及費用由學校統一處理。
- 5.教師在職進修活動訊息的公告方面：可採下列方式使得教師獲得教師進修資訊：列各校的行事曆中、在電腦網際網路公告、由中央及縣市政府發文通知或登載公報。
- 6.在經費的分配及運用方面：應依教師人數多寡分配至全國各中小學，學校可以此經費自行辦理研習活動，或由學校繳費讓教師選擇參與適當的進修活動。

7. 在教師在職進修的評鑑方面：在職進修成效的評鑑方面，應由辦理教師進修的機構統一評鑑；在對辦理教師在職進修業務機構的評鑑方面，應由教育行政機構邀請相關領域專家學者組成評審委員會評鑑。
8. 提高教師在職進修意願方面：以提敘薪級、給予公假、補助進修經費、列為教師聘任的參考等，可為提高教師在職進修的意願的鼓勵措施；教師在職進修制度應結合教師分級制及教師換證制度，如此更能落實教師在職進修的成效。

二、建議

根據上述結論，提出下列七項建議，作為改進我國中小學教師在職進修制度的參考。

(一) 強化進修決策單位之功能

根據各國比較結論及實徵調查結果顯示，教師在職進修的專責機構或整合單位的建立，有助於整合在職進修制度與法規，亦有助於提升教師專業的功能。因此，建議教育部強化「師資培育審議委員會」的職權與功能，統籌師資養成、實習與進修政策之擬訂、進修單位之考評以及經費預算之編擬等任務。

(二) 促進研習中心、大學與其他團體的合作

調查結果顯示，多數人認為教師在職進修的有不同的目標差異，進修單位也有不同的任務，也必須依據進修活動績效進行委託辦理。而且各國也強調大學及其他單位、組織等的合作關係。因此建議強化縣市教師研習中心組織、結構與功能，並與附近大學與成人教育機構密切合作，共同推動教師進修事宜。

(三)建立中小學教師永續進修機制

根據教師專業發展理論及制度規劃之理論分析顯示，教師在職進修整體制度的建立，有助於教師專業地位的提升；同時教師在職進修制度的建立，也有助於循序漸進，完成生涯的各階段任務。因此為鼓勵教師終身進修，應在相關法令上明確規定進修獎懲辦法時時檢討修訂，使之具有彈性與時效性，並暢通進修管道，建立定期換證制度與教師學習檔案。

(四)審慎研究中、小學教師進修需求

時代變遷與日俱增，教師專業需求常因時代步向而有差異，教師進修政策發展、課程內容、評鑑標準等方面亦因而有待不斷研究與發展。因此，建議未來國家教育研究院成立，應有專責單位，針對國家政策轉變、社會變遷所造成教師新需求定期進行審慎評估。

(五)縝密規劃進修內容與方式

知識管理強調研發已充實新內容，各國教師比較結果也顯示各國為因應新時代的需求而更新進修內容。因此，教師在職進修的內容除必須配合課程改革外，也必須配合教師的需求，而進修方式也需配合教師工作作息與學校規定。因此，建議教師在職進修配合國家教育政策及中小學教師需求，審慎規劃進修內容。進修方式以短期性為主，並以實用性為導向。

(六)建立諮詢與認可系統

從各國經驗及實徵調查證據顯示，在職進修活動的多元化，較能滿足教師不同的專業需求。而且進修網絡的建立，有助於教學經驗的分享與流通。因此建議為促進進修活動的實施與實際教學問題的解決，應建立諮詢系統，並利用網路科技建立資料庫，有助於經驗的分享與流通。

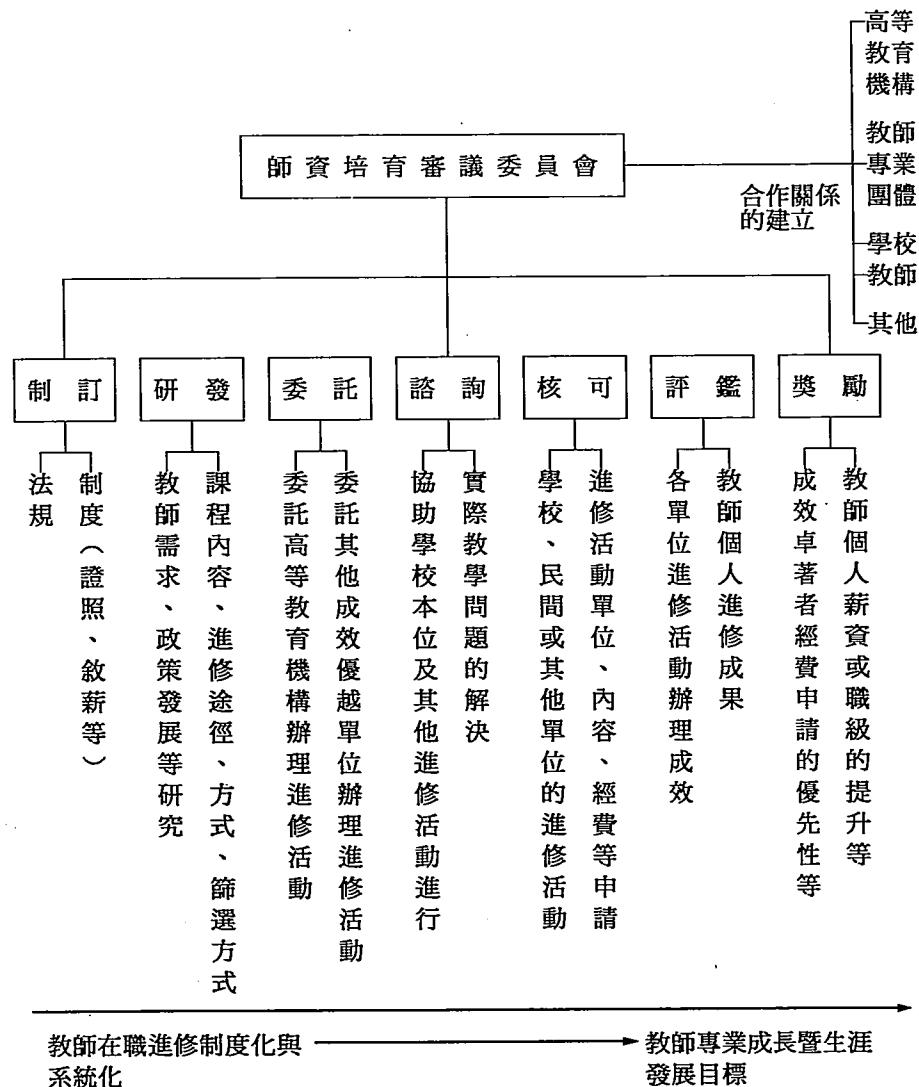
(七)確立進修考評制度

從知識系統及制度規劃理論來看，制度之永續發展，有待於健全的管

理機制，教師進修制度亦然。不僅教師個人需要進行進修的評鑑，而且辦理教師在職進修的單位也必須進行評鑑，以確保進修的品質。因此，建議對進修實施成效之施行應每年進行考評，對進修教育執行單位也應定期考評，以責成績效，並且可作為後續進修活動經費補助與核可之依據。

根據以上的結論與建議，本研究試擬建立臺灣中小學教師在職進修的體系如圖二。

在Archer和Luhmann的系統規劃理論與知識管理系統中，得以了解為因應時局的變遷以及教師的需求，教師在職進修體系制度化的規劃是必要的。也唯有制度化的規劃，方足以產生具有彈性且統整的在職進修體系，達到教師生涯發展以及新教師專業的目標。本研究中，便以完成制度化規劃的思考理路，強化原已存在的師資培育審議委員會功能，從管理系統的流程與系統規劃理論結合國外經驗與國內調查意見，整合制訂、研發、委託、諮詢、核可、評鑑、獎勵等多項功能。並且強調多元參與的民主型態，與高等教育機構、教師專業團體學校、教師及其他民間機構等建立合作關係，不僅增加教師在職進修活動的多元，同時也符合教師多元的需求。



圖二 臺灣中小學教師在職進修體系圖

本文係國科會補助研究計畫之部分成果，計畫編號NSC89-2413-H-003-024-F17，由衷感謝國科會在研究經費上的補助。本文所引用之國外資料係屬本研究案之第一年移地研究成果，該成果已彙整成書（楊深坑主編，民90，各國中小學教師在職進修制度比較研究，台北：揚智）。

參考書目

- 王家通、丁志權、蔡芸、李惠明（1997）。臺灣省國民中小學教師在職進修現況與需求調查結果分析。載於中華民國師範教育學會主編：教學專業與師資培育，頁353-391。臺北：師大書苑。
- 何福田（1998）。教師在職進修現況與展望。國教天地，130，頁4-11。
- 吳政達（1997）。教師在職進修需求評估與績效評鑑。研習資訊，14(3)，頁64-71。
- 呂錚卿（1995）。國民小學教師在職進修現況及影響因素研究。八十四學年度師範學院教育學術論文發表會論文集，頁441-471。
- 李新鄉（1999）。「美國小學教師在職進修專業發展學程之研究」簡要心得報告與建議事項。教師之友，40(3)，頁28-33。
- 姜添輝（2001）。英國威爾斯地區教師在職進修制度研究。載於楊深坑主編：各國中小學教師在職進修制度比較研究，頁53-112。臺北：揚智。
- 教育部（2000）。教師法。
- 教育部（1997）。教師法施行細則。
- 教育部（1942）。各省市辦理中心學校及國民學校教員進修辦法。
- 教育部（1942）。教育部獎勵中等學校教員休假進修辦法。
- 教育部（1993）。國民小學課程標準。
- 教育部（1994）。國民中學課程標準。
- 教育部（1995）。中華民國教育報告書——邁向二十一世紀的教育遠景。臺北：教育部。
- 教育部（1996）。高級中學以下學校及幼稚園教師在職進修辦法。
- 郭丁熒（1993）。中、美、英、法、日各國提升在職國小教師專業水準措施之評析。國立臺南師範學院初等教育學報，6，頁221-251。

- 湯維玲、顏慶祥、李鴻章（2001）。臺灣地區中小學教師在職進修制度研究。載於楊深坑主編：各國中小學教師在職進修制度比較研究，頁279-326。臺北：揚智。
- 楊思偉（2001）。日本中小學教師在職進修制度研究。載於楊深坑主編：各國中小學教師在職進修制度比較研究，頁189-220。臺北：揚智。
- 楊深坑（1999）。新世紀師資培育之前瞻。載於中國教育學會主編：跨世紀教育的回顧與前瞻，頁21-46。臺北：揚智。
- 楊深坑（2000）。迎接二十一世紀新專業主義之建構。載於中國教育學會主編：新世紀的教育願景，頁41-56。臺北：臺灣書店。
- 楊深坑（2001）。法國中小學教師在職進修制度研究。載於楊深坑主編：各國中小學教師在職進修制度比較研究，頁175-187。臺北：揚智。
- 楊銀興、周蓮清（2001）。德國中小學教師在職進修制度。載於楊深坑主編：各國中小學教師在職進修制度比較研究，頁125-174。臺北：揚智。
- 葉啓政（1991）。制度化的社會邏輯。臺北：東大。
- 歐用生（1994）。國小教師在職進修教育的檢討與改進。高市鐸聲，5(1)，頁1-6。
- 蔡培村（1999）。終身學習教師的發展與培育。教育資料集刊，24，頁101-120。
- 蔡清華（2001）。美國中小學教師在職進修制度研究——以行政機制為例。載於楊深坑主編：各國中小學教師在職進修制度比較研究，頁113-124。臺北：揚智。
- 鄭博真（2000）。教師在職進修問題與改進途徑之探討。臺灣教育，592，頁50-58。
- 蘇永明、李奉儒（2001）。英國英格蘭地區中小學教師在職進修制度研究。載於楊深坑主編：各國中小學教師在職進修制度比較研究，頁1-52。臺北：揚智。
- Archer, M. S. (2000). *Being human. The problem of agency.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (1979). *Social origins of educational system.* London: Sage.
- Arthur Andersen (1999/2001). ナレッジマネジメント。
- 許史金（譯）。知識管理——推行實務。臺北：商周。
- Christensen, J. C., & Fessler, R. (1992). Teacher development as a career-long process. In R. Fessler & J. C. Christensen (eds.). *The teacher career cycle: Understanding*

- and guiding the professional development of teachers*, 1-20. Boston: Allyn and Bacon.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of life long learning*. London: Falmer Press.
- Delors, J. (Chair) (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- Durkheim, E. (1962). *The Rules of sociological method*. New York: Free Press.
- Drucker P. F. (1998/2000). *Harvard business review knowledge management*.
張玉文（譯）。知識管理。臺北：天下文化。
- Faure, E. et al. (1972). *Leaning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fessler (1992). The teacher career cycle. In R. Fessler & J. C. Christensen (eds.). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*, 21-44. Boston: Allyn and Bacon.
- Freidson, E. (1986). *Professional power*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A Developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Goodson, I. (1999). *Towards a principled professionalism*. Paper presented in "International Conference on New Professionalism in Teaching: Teacher Education and Teacher Development in a Changing World", in Hong Kong Institute of Educational Research & Faculty of Education, CUHK, Jan.15-17, 1999.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (eds.). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (eds.). *Understanding teacher development*. 122-142. London: Cassell.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lucas, C. J. (1999). *Teacher education in america: Reform agendas for the twenty-first*

century. NY: St. Martin's Press.

Luhmann, N. (1984). *Soziale system*, frankfurt am M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1995). "Das Erziehungssystem und Systeme seiner Umwelt" in N. Luhmann & E. Schorr (hrsg.) *Zwischen System und Umwelt*, 14-52. Frankfurt am M.: Suhrkamp.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: Free Press.