

我國教師專業發展的現況、問題與對策

梁福鎮¹

國立中興大學師資培育中心

教 授

摘 要

面對二十一世紀國際激烈的競爭，各國爲了提高學校教育的成效，無不開始重視教師的專業發展。本文採用構成現象學的方法，去除個人偏見的影響，從原初狀態來探究我國教師專業發展的現況，發現當前我國的教師專業發展有下列幾項問題：(一)教師專業發展研究機構設置不足；(二)教師專業發展缺乏專責機構；(三)教師專業發展法規與制度不夠周延；(四)教師專業發展機構尚未規劃完整的課程；(五)教師專業發展的網絡不夠暢通；(六)教師專業發展缺乏評鑑與獎勵的措施；(七)尚未整合各種教師專業發展的資源。在這種情況下，我國政府應該採取下列措施：(一)在大學院校廣設教師專業發展研究所(組)；(二)成立教師專業發展的專責機構；(三)訂定教師專業發展的法規和制度；(四)規劃符合教師需求的專業發展課程；(五)暢通各種不同的教師專業發展網絡；(六)建立教師專業發展評鑑與鼓勵的制度；(七)成立「教師專業發展委員會」，統籌各種教師專業發展的資源，共同的推動教師專業發展的活動，才能促進我國教師專業領域的發展。



關鍵詞：教師、專業發展、學校教育

¹ 德國柏林洪保特大學哲學博士，專長領域為教育哲學與歷史。

壹、前言

聯合國教育、科學、文化組織(United Nations Educational, Scientific, Cultural Organization, UNESCO)1966年秋在法國巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」中即決議採納「關於教師地位之建議」，強調教師的專業性質，認為教學應被視為專業。二十世紀以來，雖然對於教師專業的爭論不斷，但是教師應該朝向專業發展則是不爭的事實。教師專業發展是指教師在教學工作中逐漸增長專業知能，發揮效率與功能，扮演成功的角色，成為自我實現者。以生涯發展的觀點來看，由職前教師、實習教師、初任教師到資深教師；由教學生手到專家教師，均是不斷成長的歷程。以師資培育的觀點來看，則職前教育、教育實習、在職進修、生涯晉升等過程的貫串統整，均應視為教師專業發展培育優良教師的必然途徑，也是以終身學習的觀點來經營教師專業發展應有的作法(高熏芳，1998：1)。到了二十一世紀，國際競爭益加激烈，各國為了提高學校教育的成效，無不開始重視教師的專業發展。韋登(M. F. Widdén)認為教師專業活動具有下列五項特性(Widdén, 1987)：(一)協助教師改進教學技巧的訓練活動。(二)學校改革的整體活動，以促進教師個人最大成長，營造良好的氣氛，提升學習效果；(三)是一種成人教育，增進教師對其工作和活動的了解，不僅提高教學成果而已；(四)利用最新教學成效的研究，以改進學校教育的一種手段；(五)專業發展本身就是一種目的，協助教師在受尊敬、受支持的、積極的氣氛中，促進個人的專業成長。

英國自1972年詹姆斯委員會提出《師範教育和訓練》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)，採用績效制對教師進行評鑑，作為調薪的依據(蘇永明、李奉儒，2001：20-24)。美國在2002年1月8日布希(George Bush)總統簽署「2001年不讓孩子落後法」(No Child Left Behind Act of 2001)後，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的要求，教師進修與評鑑是達到此要求的重要手段(楊深坑等人，2002：131-132)。法國中小學教師在職進修機構自1998年9月1日起由「師資養成學院」(Institut Universitaire de Formation des Maitres, 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定進修教育政策，並由全體督學、人力資源主管、師資養成學院校長、學校校長、進修教育講師、大學校長、教師公會代表等相關人員，研究該學區之需求，以形成每年度進修課程計畫，並由師資養成學院執行進修課程(楊深坑等人，2002：132)。德國教師具有公務員身份，在聯邦法令中明定公職人員的權利與義務，在職進修是教師的基本義務。另外，在學校教育令中亦明訂在職進修為中小學教師的義務，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重要的一環(楊深坑等人，2002：132)。日本自1949年起，以憲法及教育基本法為依據，在教育公務員特立法及教育基本法中，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，使得日本的在職進修體系得以建立。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、海外研修等型式(楊思偉, 2001: 190)。

我國教育部也在 2006 年 3 月提出「試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊」暨「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」, 其目的在「協助教師專業成長, 增進教師專業素養, 提升教學品質」; 同時, 教育部更積極提出「精進教師課堂教學能力計畫」, 做為相關配套措施。基此, 教師要成爲一種專業, 必須不斷的從事進修, 追求專業的發展。事實上, 教師需要專業發展的原因有三(歐用生, 1996): 一爲課程和知識基礎的增加與改變; 二在教師自我革新的需要; 三是社會對學校教育的要求。因爲教師不僅是學校教學的尖兵, 同時更是學校教育改革的執行者。如果要提升教師專業發展的水準, 達成學校教育預定的目標, 就必須了解我國教師專業發展的現況, 發現教師專業發展的問題, 而且提出解決問題的對策, 才能促進我國教師專業的發展。因此, 個人想要對我國教師專業發展的現況與問題進行研究, 然後提出一些適當的對策, 提供各級學校教師和教育行政決策者作爲參考。

貳、研究方法與步驟

本文採用「構成現象學方法」(Method of Constructive Phenomenology), 進行教師專業發展現況、問題與對策的研究。構成現象學方法的具體步驟如下(Spiegelberg, 1982: 682-696): (一)研究特殊的現象: 主要的目的在研究事物特殊的現象。首先採用現象學還原法, 抱持反省批判的態度, 回到初始狀態, 全神專注地觀察被研究的對象, 以擺脫感官經驗偏見的控制。其次, 運用現象學分析法, 將現象的成分與結構分析出來, 然後應用現象學描述法, 說明現象的性質, 並且探討它們與鄰近現象的關係。(二)探討普遍的本質: 主要的目的在歸納出特殊現象的普遍性質。我們在研究過事物的特殊現象後, 可以依特殊現象的性質加以排列, 觀察圍繞在核心事物的相關現象, 分析它們之間的關係, 並且歸納出這些特殊現象普遍的本質。(三)理解本質間的基本關係: 主要的目的在探討現象之間的關係。現象學方法不僅在分析現象的結構, 同時強調現象中一些本質之間關係的理解。這些本質之間的關係, 可以是一個本質內的關係, 也可以是幾個本質之間的關係。(四)觀察現象呈現的方式: 主要的目的在於從不同的角度觀察現象呈現的方式, 以正確地掌握事物的本質。因爲事物的現象往往隨著觀察角度的變化而產生不同的結果, 如果想要理解現象的本質, 必須從不同角度詳細觀察現象呈現的方式, 才能更完整地掌握到事物的真相。(五)觀察現象在意識中的構成: 主要目的在分析現象如何在意識中構成。根據胡塞爾的看法, 人類具有「意識作用」(Noesis), 能夠經由意識作用認識到內在和外在的事物, 被認識的事物稱爲「意識對象」(Noema), 人類的意識具有「意向性」(Intentionalität), 「意向性」是指每一個意識動作都朝向某一個事物, 它能夠統合意識作用與意識對象。經由現象學描述法說明現象如何在意識中構成, 可以使我們理解現象的本質。(六)存在信念的存而不論: 主要目的在於應用存而不論的方法, 幫助我們去除偏見, 在理性客觀的態度下, 探討現象的本質。胡塞爾存而不論的方法來自於數學, 他應用括弧法的方式, 將不能證明真假和含有偏見的說法加以保留, 以免影響人類認識活動的客觀性, 是一種對未知現象懸而不決的審慎態度。(七)詮釋現象的意義: 主要目

的在詮釋現象中所存在的本質。事實上，在詮釋現象的意義時，已經完成現象學方法的所有步驟，至於意義的說明則須運用詮釋學方法來進行。本研究的步驟如下：首先探究我國教師專業發展的現況，接著指出我國教師專業發展的問題，最後提出解決問題的對策，提供教育主管當局和各級學校，作為規劃教師專業發展方案的參考，以促進我國教師專業領域的發展。

參、我國教師專業發展的現況

近年來有關教師專業發展的研究論文逐漸增加，由此可見教師專業發展已成為教育研究的重要課題。但是有關教師專業發展的意義見解不一，有的學者主張教師專業發展是指教師從職前師資培育階段、經歷在職教師階段，直到離開教職為止，在整個過程中都必須持續學習與研究，不斷發展其專業內涵，逐漸邁向專業圓熟的境界(饒見維，1996)。有的學者則認為教師專業發展是指教師充實專業成就的歷程，包括由專業協會、專業發展協會、當地或外地教師協會、以及課後所參加的研習，諸如到大學修讀與課程或教學相關的進修等等(Tindill & Coplin, 1989)。有的學者認為教師專業發展不僅是知識的獲得，同時也是一種動態的學習歷程，藉以增進對教育工作環境的瞭解，而且強化教師反省的能力(Duke, 1990)。有的學者則認為教師專業發展包括職前培訓與在職進修兩個階段，其中職前培訓著重在職前專業能力的養成，而在職進修則強調取得職位之後的進修或研習；兩者共同的目的在於增進教師的專業知能，進而有助於學生的學習(Williams, 1985)。儘管在教師專業發展的意義上有爭議，但是教師專業發展的重要性則無庸置疑。因為教師是人才培育的關鍵，唯有不斷的提升專業發展，才能適應社會快速的變遷，為社會培養優秀的成員，進而提升國家的競爭力。所以，教師的專業發展非常重要。教師專業發展產生的背景有下列幾項(饒見維，1996：29-43)：(一)體認到師資培育的功效有限；(二)初任教師導入階段的影響深遠且有待努力；(三)體認到教師進修教育與訓練的有限；(四)教育改革的呼聲愈來愈高且教育績效責任逐漸受重視；(五)教師專業自主性的呼聲愈來愈高；(六)有關學校效能與教師專業發展的研究愈來愈多。費斯勒(R. Fessler)與克利斯頓森(J. C. Christensen)將教師生涯週期分為職前、導入、能力建立、熱切與成長、生涯挫折調適、穩定停滯、生涯低落和生涯結束等八個階段(Fessler & Christensen, 1992)，這八個階段就是教師專業發展的整個歷程。根據相關文獻資料的分析發現，我國教師專業發展的現況如下：

(一) 學校本位的教師專業發展：學校本位教師專業發展的概念起源於歐美，隨即影響到世界各國，後來引起學者專家對學校本位教師專業發展的關注。布萊德雷(H. Bradley)在提出的報告書中，從三方面定義學校本位的教師專業發展：(1)需求(Needs)：學校本位教師專業發展既不代表教師需求的調查，也不代表學校的主要需求，而是經由學校人員專業地評估其需要，並且計劃如何達成這些需求。(2)實施(Implementation)：在學校人員規劃出活動後，可衡量實際需要要求外界援助。教師必須藉由在職的進修和教育，充實教學知識和技術，而且讓他們感受到努力是值得的。(3)評估(Evaluation)：學校必須讓教師了解學校專業發展的目標，促使教師確立需求，而且修正實施的過程。我國教師專

業發展的第一種模式就是學校本位的教師專業發展，目前學前和中小學大多利用週三下午或其他時間，針對學校教師的需求，安排教師在職進修的活動，來促進教師的專業發展。這些在職進修的活動往往從學校本位的觀點出發，根據學校教師專業發展的需求，敦聘學者專家、社會人士或學校教師進行演講或實作，以增進學校教師專業的知能。國內有些學者就主張教師專業發展活動，應該儘量配合學校教師的需求，而且藉由教師專業發展活動，來解決各種教學實際問題，增進教師的教學效能(周水珍，1996；蔡芸，1997；饒見維，1996)；而有些學者則認為教師專業發展活動，應該儘量以學校為教師專業進修的主要場所，結合各類專業發展機構的資源，暢通教師參與的管道，建立由下而上的草根模式(歐用生，1994a；蔡芸，1997；饒見維，1996)。根據蔡芸(1997)的研究指出學校本位教師專業發展的主要方式有下列幾種型態：(1)傳統進修研習課程：包含演講、教學觀摩、教育參觀、教室觀察、週三研習、小組討論等方式。(2)互助式進修：包含讀書會、討論問題、研究主題等。(3)個別式研究：包含研究個案、閱讀寫作、進修學位等。目前我國各級學校教師有部分透過這種模式來進行教師專業發展，以增進自己的專業倫理、專業知識和專業能力。

(二) 校外進修的教師專業發展：校外進修的專業發展是指教師出於自願或是在教育主管當局的要求下，到中小學教師研習會、教師研習中心、委託的進修機構或大學院校相關研究所，從事在職進修的教師專業發展模式。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願景」，其中第八章師資培育有關教師進修的兩項措施是：「強化教師在職進修制度，提高教師教學之能；建立在職進修網站，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與義務。「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兩類，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，其餘各類進修經服務學校或主管教育行政機關同意，學校教師亦可自由參加。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訂規則，高級中學以下學校則依教育部制定之「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」之規定辦理(黃坤錦，2003：4-5)。目前我國各級學校教師有部分經由這種模式來進行教師專業發展，以取得專業的教師證照、研習證明或較高學位證書，以增進自己的專業倫理、專業知識和專業能力。

(三) 自我導向學習的教師專業發展：由於知識爆炸、社會變遷及人類價值的改變，教

師所面臨的專業工作情境不斷會有新的狀況與挑戰，教師在任何時刻所具備的專業內涵，不見得能解決所面臨的處境與問題，因而亦不斷產生專業發展的需求。專業發展是指有系統的維持、改進與擴充技能，並且發展個人的才華，以履行個人工作生涯中專業的和技術的任務，專業發展可以使專業人員的技術與能力不會停滯不前，而能夠賦予專業生命力，得以向上發展和成長(王正彥，1995)。自我導向學習(self-directed learning)的事實由來已久，但是自我導向學習的實證研究始於1970年代諾爾斯(Malcolm Knowles)和托夫(Allen Tough)的努力才開始受到矚目(Knowles, 1975; Tough, 1989)。自我導向學習就是自我主動學習、獨立研究或自我教育，自我導向學習的教師專業發展可以有下列幾項做法(蕭錫錡、陳聰浪，1996：36-37)：(1)建立輔導教師制：初任教師對教材、教法和班級管理最感困擾，學校選出有經驗的教師，來輔導初任教師，作為自我導向學習的促進者，提供初任教師各種諮詢和學習資源，以利初任教師能夠自我導向學習，而輔導教師也有自我充實的壓力。(2)加強教學研究會的功能：教學研究會是每位教師所應參加的會議，每次會議應由教師輪流報告自己研讀教育專業書籍或是教學的心得，以刺激教師自我學習。(3)成立讀書會：由數位興趣相投的教師組成讀書會，每位教師根據自己的需要和興趣，廣泛進行自我導向學習，並且安排定期或不定期的聚會，由每位教師報告自己的學習心得，分享學習的成果。(4)提供充分的學習資源：學習資源是自我導向學習不可或缺的媒介，學校宜充實圖書設備，並且與鄰近的圖書館、文化中心、教育資料中心...等連線，豐富學習資源，以利教師進行自我導向學習。(5)發行教學研究刊物：教師根據自己的需求和興趣，研讀相關資料，並寫讀書報告或文章，學校宜定期發行教學研究刊物，使教師有發表的空間，以激勵教師自我導向學習。(6)獎勵專題研究：鼓勵教師針對教育問題進行實證研究或理論探討，亦可資助其至大學選修學分，學校宜給予行政支持和經費補助，以喚起更多的教師從事自我導向學習。(7)學分學位進修：教師也可以透過甄選或考試，到大學院校從事學分或學位的進修，來進行自我導向的學習，以促進教師專業的發展。目前我國各級學校教師有部分透過這種模式來進行教師專業發展，以增進自己的專業倫理、專業知識和專業能力。

肆、我國教師專業發展的問題

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，更須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(黃坤錦，2003：242)。根據韋登的看法，教師專業發展的興起受到三個因素的影響(Wideen, 1987)：(一)教育生活和教學知識基礎的增加；(二)學校所處社會的複雜和多元；(三)教師自我更新的不斷要求。而饒見維(1996：29-43)則指出教師專業發展產生的背景有下列幾項：(一)體認到師資培育的功効有限；(二)初任教師導入階段的影響深遠且有待努力；(三)體認到教師進修教育與訓練的有限；(四)教育改革的呼聲愈來愈高且教育績效責任逐漸受重視；(五)教師專業自主性的呼聲愈來愈高；(六)有關學校效能與教師專業發展的研究愈來愈多。受到歷史發展的影響，專業主義會因時空的不同而有所改變，所呈現的是動態

而非靜態的歷程(Freidson, 1987: 16; Hoyle, 1997:47)。

在傳統教師專業主義中，教師專業具有特殊的知識基礎或共享的技術文化，同時強調服務倫理以符合學生的需求，並且由同儕控制的自律取代科層管理(Hargreaves & Goodson, 1996: 5)。但是專業化是一種試驗的過程，並沒有單一成功的途徑，而且也沒有明確的機制或客觀的標準可以維持專業的地位(Abbott, 1988)。因此，教師已不再是單純扮演維持社會和諧的專業人員，教師專業也成爲一種意識型態，足以在市場中作爲交換的籌碼。尤其在教師與政府之間，教師專業成爲教師爭取薪資與改善工作條件的理由，但卻同樣也是政府說服教師勿參與社會運動的策略，以及成爲政權輪替後避免教師投效其他政黨的工具(Ozga & Lawn, 1988: 323-324; Ozga, 1995: 26)。因此，教師專業已不再是中立的概念，而是蘊含權力建構與交換概念，可以作爲操弄意義與價值的符號(黃嘉莉, 2003: 56)。到今天，市場管理的運作邏輯也改變傳統專業主義的特性，傳統專業主義理論知識已由管理技巧所取代，同時專業人員的成功與其個人利益有關，失去傳統利他服務的原則(Hanlon, 1998:50)。在後現代的思維下，由經濟資本與政府權力建構複雜且去中心的社會關係，已經形成斷裂的社會。因此，教師專業不再以增進自我地位爲目的，也不以技術能力和個人實踐反省爲目標。相反的，新教師專業必須以社會政治事業爲目的(Hargreaves & Goodson, 1996: 20)。

今天已進入後現代的世紀，後現代主義強調後設敘事的質疑，由於敘事是一種相互關係的價值網絡，對於後設敘事的價值網絡進行質疑，即在對於構成此價值網絡的權力結構質疑，加上質疑權力關係所形塑的行動，會促進啓蒙的反省力，因此後現代思潮所強調以反省作爲問題解決的機制，有別於傳統理性主義強調以「技術」做爲最有效率完成事物的機制，他們所形塑的教師專業定位也將有所不同。基於此，後現代思潮所建立的教師專業架構，包括應建立合理的社會權力關係、促進社會關係的變化生成及展示社會關係反省的熱情，同時教師專業發展的途徑應該注重以批判爲本的職前教育、以經驗爲本的在職進修和以行動研究爲本的教學歷程(黃乃熒, 2003: 8-16)。教師在職進修是教師專業發展重要的一環，從構成現象學的觀點來看，經由事物現象的觀察可以洞察其本質。因此，從教師的在職進修可以看到教師專業發展的一些問題。根據相關文獻資料的分析發現，我國由於教師專業發展的起步較晚、教師專業團體的認知不足和教育資源的整合不夠，逐漸產生下列幾項問題：

(一) 教師專業發展研究機構不足：根據個人的調查結果顯示：目前我國在教師專業發展研究機構的設置上還相當不足，只有國立中興大學成立教師專業發展研究所，國立臺中教育大學教育學系規劃有教師專業發展的師資培育，太葉大學設立教育專業發展研究所；但是在國立教育研究院籌備處規劃成立的研究中心裡並沒有這個領域，而且我國大學院校教育相關研究所博士班也沒有朝這方面發展的跡象，這在教師專業發展的研究上可以說相當不利，從事教師專業發展研究的學者和研究生還太少，雖然有些教育學者發表教師專業發展方面的論文和著作，但是缺乏系統的探討和長期的研究，而且這個領域沒有專門的學術刊物，難以凝聚相關學者的力量，因此教師專業發展問題的研究成果有限，不僅無法建立具有我國特色的教師專業發展的理論，而且不能有效的解決教師專業

發展實際的問題。

(二) 教師專業發展缺乏專責機構：我國雖然有多種教師在職進修辦理機構，而且不同的機構提供不同的進修內容，但是在進修機構日趨多元化時，應加強各辦理機構的聯繫與分工。綜觀國內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構為主要缺失，造成辦理進修系統化失調的問題(何福田，1998：10；郭丁熒，1993：2；歐用生，1994b：4；楊深坑等人，2002：141-142；鄭博真，2000：52)。根據楊深坑等人(2002)的研究顯示：多數受試者認為教育部和縣市教育局在制定有關教師在職進修的法令與政策中應扮演積極的角色，而且教育局應負責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。如果教師是教育改革的關鍵時，那麼在職進修觀念的建立、相關研究的進行、教育經費的撥付、進修活動的評鑑等等，就必須有一個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。教師在職進修是教師專業發展的一環，因此教師專業發展也需要專責的機構來負責。

(三) 教師專業發展法規與制度不夠周延：我國教師在職進修的研究，多半指出教師在職進修缺乏規劃，導致教師在職進修機會不公平、進修動機較為被動等缺失；而且國內傳統由上而下的進修制度，造成教師與行政人員產生認知上的差異，使得教師不支持換算進修時數、教師職級制度和進修護照等措施(湯維玲、顏慶章、李鴻章，2001：311)。根據楊深坑等人(2002)的研究顯示：教師在職進修法令不夠周延。因此，有必要對我國在職進修法令做整體性的規劃，以確定教師在職進修的義務、責任、方式、評鑑、內容等等法規與制度，增進教師對在職進修制度的認識，以促進教師的專業發展。因此，不僅教師在職進修，就是教師專業發展也需要建立一套周延的法規和制度。

(四) 教師專業發展活動課程不符合需要：根據楊深坑等人(2002)的研究顯示：我國教師在職進修的相關規定，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%)。而且在職進修的課程內容、進修教師教學工作的處理方式，在職進修研習活動訊息的公布方式、採計進修時數的單位等，均因受試者身分的差異而造成不同的意見。因此，反映出在職進修或專業發展活動不符合教師的需求，必須再做進一步的調整，才能滿足教師在職進修與專業發展的需要。

(五) 教師專業發展的網絡不夠暢通：在教師生涯發展和教師專業主義的影響下，學校本位為改革基礎的理念上，我國中小學教師卻不認為學校本位是理想的進修型態，而教師研習機構最為學校教師所認同(湯維玲、顏慶祥、李鴻章，2001：313)。探究其背後的原因是由於學校本位的進修型態多傾向於演講，而且個別的討論不被認為是一種教師進修活動；而且學校本位的進修活動，常傾向於政策形式的執行，缺乏可以諮詢的單位。根據楊深坑等人(2002)的研究顯示：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實際問題。因此，教師在職進修機構應具備可提供諮詢的功能，

而且使各種教師專業發展的網絡能夠暢通，才能有效的促進教師專業的發展。

(六) 教師專業發展缺乏評鑑與獎勵制度：根據楊深坑等人(2002)的研究顯示：我國教師在職進修缺乏評鑑與獎勵制度，因此影響教師在職進修的意願，這對於教師專業發展相當不利。教育行政機構應該邀請學者專家組成評審委員會，透過評鑑提供在職進修機構或單位擇期績效。評鑑結果有助於呈現客觀的資料，提供教師在職進修機構作為核可進修活動和撥付經費的標準。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。其次，許多受授者支持已在職進修作為教師換證的依據，教師個人的評鑑結果不僅可以作為換證的依據，同時也可以激勵教師在職進修的意願，促進學校教師專業的發展。

(七) 尚未整合各種教師專業發展的資源：根據楊深坑等人(2002)的研究顯示：在各國比較的經驗中，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，為常與邦屬機構合作。法國進修執行單位為 IUFM，為由大學區總長統籌，並且與人力資源單位及附近大學合作。各種不同的教師在職進修機構具有不同的任務，應該將大學、中小學、教師專業團體、教師研習中心和其他民間團體的資源整合起來，推展教師在職進修活動，促進教師專業領域的發展。

除此之外，陳伯璋認為教師專業發展計劃十年前就開始，當初走的比其他國家快，但是現在相較於其他國家來說反而慢，這跟國內教師團體、其他的社運團體和政治氣氛都有關，因為它一直在很不穩定的情況中發展，例如教師團體的想法，是不是真正代表教師們的聲音，似乎也有很多人有不同的看法，所以大家對於教師會的期待，除了爭取教師權力外，重要的是幫助教師作好專業提升的工作，真正落實教師以教育專業達到工作自主的目標。因此，就教師專業發展而言，剛開始需要由政府來引導，但是最終還是得教師自己來，教師的自我學習很重要，如果自己不動起來，效果還是很有限。由上而下的引導固然重要，但是由下而上的自我學習，才是專業成長的根本，如此才可以真正的促進教師的專業發展(高薰芳，2004：102)。

伍、我國教師專業發展的對策

根據教師專業發展相關的研究顯示：我國如果要解決前述教師專業發展的問題，至少必須做到下列幾點(高薰芳，2004；楊深坑等人，2002)：

(一) 廣泛的設立教師專業發展研究機構：我國教育主管局如果想要解決教師專業發展研究機構不足的問題，應該在中央研究院、國家科學發展委員會、國立教育研究院籌備處和大學院校廣泛的設立教師專業研究機構，或是在教育相關研究所設立教師專業發展組，鼓勵教育學者和研究生從事教師專業發展問題的研究，補助教師專業發展刊物的出

版，才能凝聚相關學者的力量，促進我國教師專業領域的發展。特別是國立教育研究院籌備處應扮演更具前瞻和整體性的角色，例如在教師專業發展中，需要什麼樣的測驗與評量工具、什麼樣的課程和教材內容，遠距教學應該怎麼做，應該由一個可以累積長期的和研發的單位來完成，這樣才能擬訂一些符合我們教育需要的東西。雖然目前國立教育研究院的功能尚未完全建立，但是希望未來在教師專業發展方面可以發揮其研究、發展和執行的功能。

（二）成立教師專業發展專責機構或單位：我國教育主管當局如果想要解決教師專業發展沒有專責機構的問題，應該在教育部、國立教育研究院籌備處、縣市教育局和全國教師會成立專責機構或單位，負責教師專業發展活動的規劃，整合全國教師專業發展的資源，制訂教師專業發展的政策，進行長期系統的研究，以作為教師專業發展設計、執行和評鑑的參考。

（三）訂定周延的教師專業發展法規制度：我國教育主管當局如果想要解決教師專業發展法規與制度不夠周延的問題，應該檢討現行法規和制度的缺點，提出解決問題的辦法，對我國教師專業發展的法令做整體性的規劃，以確定教師專業發展的義務、責任、方式、評鑑、內容等等法規與制度，增進教師對專業發展的認識，以促進教師的專業發展。

（四）規劃符合需要的教師專業發展課程：我國教育主管當局如果想要解決教師專業發展課程不符合需要的問題，應該調查學校教師的需求，分析教師專業知能的內涵，了解學校教師需要的專業知識與技能，作為規劃教師專業發展課程或活動的依據，這樣才能滿足學校教師的需求，解決學校教師遇到的教育問題，提高學校教師教學的成效。

（五）暢通各種不同的教師專業發展網絡：我國教育主管當局如果想要解決教師專業發展網絡不夠暢通的問題，應該將各種不同的教師專業發展網絡，包括學校本位、校外進修和自我導向的教師專業發展模式連貫互通起來，讓學校教師能夠根據自己的需求，選擇適合自己的專業發展模式，參加各種在職進修的活動，提升學校教育的效果，達到教師專業發展的目標。此外，大學與中小學應該建立夥伴關係，這不僅可以讓大學教授獲得教學理論實踐的經驗，同時對大學本身的形象有莫大的助益。經由合作關係的建立，可以增加學習觀摩的機會，檢驗實踐的成果，促進專業的發展。

（六）建立教師專業發展評鑑與獎勵制度：我國教育主管當局如果想要解決教師專業發展成效不彰和意願低落的問題，應該儘快的建立教師專業發展的評鑑制度，讓教師經由評鑑了解自己不足的地方，進而積極的從事教師專業發展的活動；而且儘快設置教師專業發展的獎勵制度，讓教師從專業發展活動中獲得實質的效益，例如：給予公開表揚、升遷調動、薪級晉升或教師換照的鼓勵，這樣才能提高教師從事專業發展的意願，促進學校教師專業領域的發展。

(七)有效的整合各種教師專業發展資源：我國教育主管當局如果想要解決教師專業發展資源尚未整合的問題，應該在教育部成立「教師專業發展委員會」，統籌縣市教育局、中小學教師研習會、師資培育機構相關單位、教師專業發展研究機構、各地教師研習中心、全國教師會、各縣市教師會和其他教師專業發展機構的資源，由「教師專業發展委員會」進行整體性的規劃，縣市教育局相關單位負責監督執行，注意彼此之間的協調聯繫，實施資源共享的合作計畫，共同的推動教師專業發展的活動，才能有效的整合相關的資源，促進我國教師專業領域的發展。

除此之外，在教師專業發展上應該營造有利的社會氣氛，兼顧由上而下和由下而上的模式，發揮教師專業團體的功能，不僅應該爭取教師個人的權利，而且應該善盡教師的義務，注重教師的專業發展，才能提高整體教師的素質，達成學校教育的目標。

陸、 結語

面對二十一世紀國際激烈的競爭，各國爲了提高學校教育的成效，無不開始重視教師的專業發展。本文採用構成現象學的方法，探究我國教師專業發展的現況，發現當前我國的教師專業發展有下列幾項問題：(一)教師專業發展研究機構設置不足，教師專業發展問題的研究成果有限，所以我國教師專業發展的理論與實際仍然有許多問題。(二)教師專業發展缺乏專責機構，造成國內教師專業發展各自爲政，彼此缺乏有效的聯繫，造成人力物力的浪費，使得教師專業發展的成效不彰。(三)教師專業發展法規與制度不夠周延，讓各級學校教師在從事專業發展時無所適從，不知道應該遵守哪些法令的規定，依循何種制度進行教師專業的發展。(四)教師專業發展機構尚未規劃完整的課程，無法滿足教師專業發展的需要，難以落實教師專業發展的理想。(五)教師專業發展的網絡不夠暢通，各種教師專業發展機構的網絡林立，但是彼此之間缺乏聯繫溝通，因此無法滿足教師專業發展的需求。(六)教師專業發展缺乏評鑑與獎勵的措施，不具有規範督促的作用，影響教師在職進修的意願，這對於教師專業發展相當不利。(七)尚未整合各種教師專業發展的資源，造成教師專業發展機構資源的浪費，無法發揮教師專業發展機構的功能。在這種情況下，我國政府應該採取下列措施：(一)在各大學廣設教師專業發展研究所(組)，鼓勵研究生從事教師專業發展的研究。(二)成立教師專業發展的專責機構，負責教師專業發展政策的制定。(三)檢討現行法規和制度的缺點，提出解決問題的辦法，以促進教師的專業發展。(四)調查學校教師的需求，分析教師專業知能的內涵，了解學校教師需要的專業知識與技能，作爲規劃教師專業發展課程的依據。(五)將各種不同的教師專業發展網絡連貫互通起來，讓學校教師能夠根據自己的需求，選擇適合自己的專業發展模式，參加各種在職進修的活動。(六)儘快的建立教師專業發展評鑑與鼓勵的制度，讓教師經由評鑑了解自己不足的地方，進而積極的從事教師專業發展的活動。(七)教育部應該成立「教師專業發展委員會」，統籌各種教師專業發展的資源，共同的推動教師專業發展的活動，才能促進我國教師專業領域的發展。

參考文獻

- 王正彥(1995)。我國專業繼續教育的再出發。《成人教育雙月刊》，28，32-39。
- 何福田(1998)。教師在職進修現況與展望。《國教天地》，130，4-11。
- 周水珍(1996)。學校本位的國小教師在職教育之探討。《國教園地》，55-56，4-6。
- 高薰芳(1998)。變革社會中教師專業發展的時代意義。《教學科技與媒體》，40，1-2。
- 高薰芳(2004)。追求生命意義的教師專業發展—專訪淡江大學教育學院院長陳伯璋教授。《教育研究月刊》，126，99-105。
- 黃乃熒(2003)。後現代教育思潮與教師專業發展。《教育資料集刊》，28，1-23。
- 黃坤錦(2003)。教師在職進修與教師專業發展。《教育資料集刊》，28，241-258。
- 黃嘉莉(2003)。英國的教師專業發展與管理主義。《教育資料集刊》，28，51-75。
- 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》，6，221-251。
- 湯維玲、顏慶祥、李鴻章(2001)。台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)。台北：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)。台北：揚智。
- 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)。台北：揚智。
- 楊深坑、楊銀興、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉(2002)。我國中想學教師在職進修制度規劃之研究。《教育研究集刊》，48(2)，113-156。
- 楊銀興、周蓮清(2001)。德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 125-174)。台北：揚智。
- 歐用生(1994a)。國小教師進修教育的新境界。《研習資訊雙月刊》，11(6)，1-7。
- 歐用生(1994b)。國小教師在職進修教育的檢討與改進。《高市鐸聲》，5(1)，1-6。
- 歐用生(1996)。《教師專業成長》。台北：師大書苑。
- 蔡芸(1997)。《學校本位教師專業發展之研究—以臺灣省國中教師為例》。高雄：國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。(尚未出版)
- 蕭錫錡、陳聰浪(1996)。自我導向學習在教師專業發展上之應用。《成人教育雙月刊》，32，32-37。
- 鄭博真(2000)。教師在職進修問題與改進途徑之探討。《臺灣教育》，592，50-58。
- 饒見維(1996)。《教師專業發展—理論與實務》。台北：五南。
- 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)。台北：揚智。
- Abbott, A. (1988). *The system of profession*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bradley, H. (1978). *Towards a national and local policy for in-service training*. Paper presented at the national conference organized by ACSTT, at Bournemouth, UK.
- Duke, D. L. (1990). Setting goals for professional development. *Educational Leadership*, 47(8), 71-76.

- Fessler, R. & Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teacher*. Boston: Allyn and Bacon.
- Freidson, E.(1987). *The theory of professions: State of the art*. In R. Dingwall & P. Lewis(Eds.). *The sociology of the profession*. (19-37). London: Macmillan Press.
- Hanlon, G. (1998). Professionalism as enterprise: Service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, 32(1), 43-63.
- Hargreaves A. & Goodson, I. F. (1996). *Teachers' professional lives: Aspirations and Actualities*. In: I. F. Goodson & A. Hargreaves (Ed.). *Teachers' professional lives*.(1-27). London: Falmer Press.
- Hoyle, E. (1997). *Teaching as a profession*. In K. Watson, C. Modgil & S. Modgi (Eds.). *Educational dilemmas: Debate and diversity*. Vol. 1: Teachers, teacher education and training. (47-54). London: Cassell.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning-A guide for learners and teachers*. New York: Cambridge.
- Ozga, J. & Lawn, M.(1988). Schoolwork: Interpreting the labour process of teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 323-336.
- Ozga, J. (1995). *Deskilling a profession: Professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism*. In H. Busher & R. Saran (Ed.). *Managing teachers as professionals in school*. (21-37). London: Kogan Page.
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological Moment: A historical Introduction*. London: Martinus Nijhoff Publishers.
- Tindill, A. S. & Coplin, L. (1989). Evaluating staff development activities. *Education Canada*, 29(1), 16-23.
- Tough, A. M. (1989). Self-directed learning: Concepts and practice. In C. J. Titmus (Ed.). *Lifelong education for adults-An international handbook*. (pp. 256-260). New York: Pergamon Press.
- Wideen, M.F.(1987). *Perspectives on Staff Development* . In M.F. Wideen(Ed.). *Staff Development for School Improvement*. (1-16).New York: The Falmer Press.
- Williams, J. M. (1985). *A study of professional development practice of part-time instructors at selected leagues for innovation community colleges*. ERIC Document. ED269093.
- (匿名審查者提供許多寶貴的建議，在此表達個人誠摯的感謝之意！)

The Current Situation, Problems and Solutions about Professional Development of Teachers in Taiwan

Frank Liang
Center for Teacher Education
National Chung Hsing University
Professor

Abstract

Face the drastic international competition of 21st century all countries start to emphasis professional development of teachers for effect promotion of school education. Researcher adopts the method of constructive phenomenology to delete individual bias and from initial status to study current situation about professional development of teachers in Taiwan. I detect that professional development of teachers in our country has following problems: First, the establishment of research institutes for professional development of teachers are not enough. Second, there is no responsible institute about professional development of teachers. Third, the rules and systems about professional development of teachers are not perfect. Fourth, the institutes about professional development of teachers design still not the complete curriculum. Fifth, the networks about professional development of teachers are not unimpeded. Sixth, there are no evaluation and encourage measures about professional development of teachers. Seventh, our government combines still not all resources about professional development of teachers. In this situation, our government should apply following measures. First, builds more institutes for professional development of teachers in universities and colleges. Second, establishes responsible agent about professional development of teachers. Third, makes rules and systems about professional development of teachers. Fourth, designs suitable curriculum for professional development of teachers. Fifth, let all kinds of networks can flow without obstruction. Sixth, builds evaluation and encourage measures about professional development of teachers. Seventh, establishes commission for professional development of teachers to combine all resources, in order to engage activities about professional development of teachers. Then, our government can promote the field about professional development of teachers.



National Chung Hsing University

Keywords: Teacher, Professional Development, School Education