

調 查 報 告

壹、案由：近年來教育現場面臨網路科技發展，翻轉教學的期待、教育落差的平衡，究教育部是否訂定適切的教師專業標準，導引教師在職進修建立完整的學習體系；另現行教師在職進修機制是否周妥，且主管機關有無完整規劃與推動以引導教師因應環境與教育變革、增進有效教學，落實教育成效，實有深入查明之必要等情案¹。

貳、調查意見：

一、我國中小學正式教師，係經職前教育、教育現場實習、資格檢定與公開教師甄選等一系列培育、篩選程序而予養成，進入此行業專業門檻之高與人力素質之優良均足認定。惟現有法規對於教師專業標準仍未清楚規範，且教育部自100年研擬教師專業標準草案迄今，仍未能完備相關法制並建立共識，恐不利引導教師專業持續成長；教育部允宜積極確定並落實教師規準，以利教師專業品質提升及促進教師與時俱進。

(一)從事我國中小學教師一職者，須經師資職前教育，其修業期限以4年為原則，課程內容包含普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程²；修習師資職前教育課程成績及格者，取得師資職前教育證明書；復經教師資格檢定通過後，由中央主管機關發給教師證書；取得教師證書欲從事教職者，應參加教師公開甄選（師資培育法第7、8、10、11、

¹茲以師資培育法為教師在職進修法源之一，且該法適用對象為高級中等以下學校及幼稚園教師，本案調查範圍限於高級中等以下學校及幼兒園階段之相關制度。

²依師資培育法第8條規定略以，成績優異者，得依大學法之規定提前畢業。但半年之教育實習課程不得減少。

14條參照)；換言之，我國中小學教師，於職前須經特定程序加以培育、篩選，復以教師資格檢定具有相當淘汰比率³，以及近年受少子化衝擊，各地方政府紛紛控留教師缺額預為因應，導致教師甄選競爭激烈⁴等，欲進入中小學教師行業之列者，其專業門檻不可謂不高，人力素質堪認優良。

(二)凡謂專業者，皆應與時俱進並終身學習予以維持及確保，教師專業亦同。查教育部為因應國內外教育環境劇烈變化，確保師資品質，於95年公布「師資培育素質提升方案」，宣示教師專業標準本位的師資培育政策方向；99年第8次全國教育會議決議發布《中華民國師資培育白皮書》，以「教師專業標準」及「教師專業表現指標」統攝師資培育政策；其後，該部於100年研擬教師專業標準（草案）⁵，其具體指標內涵如下表：

專業標準	專業表現指標
1. 具備教育專業知識並掌握重要教育議題	1-1 具備教育專業知能（與涵養）。
	1-2 了解學生身心特質與學習發展。
	1-3 了解教育階段目標與教育發展趨勢，掌握重要教育議題。
2. 具備領域/學科知識	2-1 具備任教領域/學科專門知識。

³依103年中華民國師資培育統計年報，103年教師資格檢定通過率為61.50%。

⁴依103年中華民國師資培育統計年報，103年我國中小學以下學校，教師甄選錄取率為9.32%。

⁵參照教育部師資藝教司網頁，係依據該部100年發布「中華民國教育報告書」伍、精緻師資培育素質方案，三、具體措施：2-1-1成立教師專業標準及表現指標專案小組，規劃推動師資職前培育及在職教師專業表現檢核基準；2-1-2依據「教師專業標準」及「專業表現指標」，落實師資生特質衡鑑及輔導機制，精進師資培育課程、教育實習及教師資格檢定，發展教師專業成長、教師評鑑檢核指標。中等學校（含國民中學、高級中學及高級職業學校）教師專業標準及專業表現指標研發作業由國立臺灣師範大學負責；國民小學教師專業標準及專業表現指標研發作業由國立臺中教育大學負責；特殊教育教師專業標準及專業表現指標研發作業由國立嘉義大學負責；幼兒教育教師專業標準及專業表現指標研發作業由國立臺東大學負責。資料來源：

(<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3324&Page=26716&WID=1112353c-88d0-4bdb-914a-77a4952aa893>)

專業標準	專業表現指標
及相關教學知能	2-2具備任教領域/學科教學知能。
3. 具備課程與教學設計能力	3-1參照課程綱要與學生特質明訂教學目標，進行課程與教學設計。
	3-2依據學生學習進程與需求，彈性調整教學設計及教材。
	3-3統整知識概念與生活經驗，活化教學內容。
4. 善用教學策略進行有效教學	4-1運用適切教學策略與溝通互動技巧，幫助學生學習。
	4-2運用多元教學媒介、資訊科技與資源輔助教學。
	4-3依據學生學習表現，採取補救措施或提供加深加廣學習。
5. 運用適切方法進行學習評量	5-1採用適切評量工具與多元資訊，評估學生能力與學習。
	5-2運用評量結果，提供學生學習回饋，並改進教學。
	5-3因應學生身心特質與特殊學習需求，調整評量方式。
6. 發揮班級經營效能營造支持性學習環境	6-1建立班級常規，營造有助學習的班級氣氛。
	6-2安排有助於師生互動的學習情境，營造關懷友善的班級氣氛。
	6-3掌握課堂學習狀況，適當處理班級事件。
7. 掌握學生差異進行相關輔導	7-1了解學生背景差異與興趣，引導學生適性學習與發展。
	7-2了解學生文化，引導學生建立正向的社會學習。
	7-3回應不同類型學生需求，提供必要的支持與輔導。
8. 善盡教育專業責任	8-1展現教育熱忱，關懷學生的學習權益與發展。
	8-2遵守教師專業倫理及相關法律規範。
	8-3關心學校發展，參與學校事務與會議。
9. 致力於教師專業成長	9-1反思專業實踐，嘗試探索並解決問題。
	9-2參與教學研究/進修研習，持續精進教學。
	9-3參加專業學習社群、專業發展組織，促進專業成長。
10. 展現協作與領導能力	10-1參與同儕教師互動，共同發展課程與教學方案，展現協作與領導能力。
	10-2建立與家長及社區良好的夥伴合作關係。

專業標準	專業表現指標
	10-3 因應校務需求，參與學校組織與發展工作，展現領導能力。

資料來源：教育部。

- (三) 查教育部補助高級中等以下學校及幼兒園教師在職進修作業要點，將教師生涯發展課程納為重點補助項目，且該要點明定：「教師生涯發展課程：應依教師專業標準，就不同教師生涯發展階段縝密規劃」。併詢據教育部表示，規劃師資培育將以教師專業標準及專業表現指標為上位概念，發展師資培育課程基準、核心素養及評量等，顯示教師專業標準以維持確保教師專業品質為鵠的，對於我國教師職前教育及在職教育，扮演指引之關鍵角色。
- (四) 併有本院諮詢專家學者意見指出：「教師專業標準有2個功能，其一為目標之設定，其二為評量之基準。持有教師證者，必須要繼續維持持有教師證的價值或資格採取的是類似教師評鑑方式，另一種則是肯定教師的作法，此為honor（榮耀）教師的方式，亦為教師進階制度。」、「教師專業標準是最上位之概念，屬於國家層級，此概念下轄三個教師專業化階段，分別為職前階段、導入階段及在職階段」、「很多國家已訂有教師專業標準，專業標準的重要性有數項：1. 教師專業能力與學生學習是有關的，訂定教師專業能力指標後，對於師資培育是有助益的。2. 可作為師資培育課程檢核之依據，教師專業能力指標可與師培課程對照連結，以進一步檢核規劃之課程。3. 不同教師生涯階段，所需要學習及能力也是不同的，因此需要訂定教師專業能力指標，引導專業持續發展，像是律師、醫師之專業成長一般。4. 專業是需要進行認證的，教師專業能力指標可以

作為教師認證之參考依據。5. 教師專業指標可作為教師檢定考試命題之依據。6. 可以激發教師在職進修之動機。7. 可作為推動教師進階制度之參考。」等語，益證教師專業標準之施行，不僅符合世界潮流，更能對於整體教師專業品質之確保制度發揮引領之效。

(五) 惟查，教育部於100年完成中華民國教師專業標準（草案）後，迄至本院104年8月立案調查時，該草案尚未上路；函詢該部說明：「中華民國教師專業標準（草案），將納入刻正修正之師資培育法草案」、「師資培育法修正草案第26條訂有教師於任職期間，應持續進修、進修方式、內容、每年應進修時數、學分數及其他應遵行事項等，期作為後續教師在職進修辦法訂定之法源依據……」。師資培育法修正草案提經該部104年8月11日第1785次、9月18日第1794次法規會審議修正草案至第17條。預定105年送行政院循立法程序辦理」。復有該部主管人員至本院接受詢問時說明：「教師專業標準勢必將來要公布，未來除了透過教師法的努力之外，也同時努力跟外界溝通，希望達成共識。教師專業標準草案已經準備好了，陸續跟相關團體溝通中」等語，顯示我國教師專業標準之推動，尚缺乏法律明確規範，且未達成共識，落實期程尚難預期。

(六) 此外，本院進行調查後，教育部於105年2月15日⁶檢送「中華民國教師專業標準指引」供各師資培育大學、各直轄市政府教育局及各縣市政府、該部國教署，供做規劃師資培育及在職專業發展之參考，該函說明各該主管機關可選用部分標準及表現指

⁶ 教育部臺教師（三）字第1050018281號函。

標，適用或融合校本或在地特色，以協助教師達到專業形象。惟該部此舉，顯為師資培育法修正案授予教師專業標準實施法源前之因應措施，仍無法確保教師專業標準落實情形，且教師專業標準因近年之延宕，未再施予檢討評估，該部於本院調查後刻以一紙公文請各主管機關參考上開指引，實欠周延。

(七)綜上，我國中小學教師專業地位之建立，於職前一連串之訓練與篩選下，實有良好基礎，惟教師專業之維持，應與時俱進並推動教師終身學習；其中，教師規準之建立，可勾勒專業教師圖像，對於教師資格培育、在職專業成長，甚或對於教師進階或分級等制度之建立，均有關鍵影響力，重要性無庸置疑。惟教育部自100年研擬教師專業標準（草案）迄今，仍無法完備相關法制作業並謀求各界共識，影響所及，此期間我國師資培育與教師在職進修投入之資源，效益皆有折損之虞，教育部允宜加速推動教師專業標準之重新檢視及落實，以確保教師專業品質，有效協助教師專業形象之建立。

二、教育部曾於99年組成高級中等以下學校及幼稚園教師專業成長工作小組，研擬教師生涯發展體系與進修架構，惟於100年考量該部組織擬將改造，相關運作與研討成果嘎然而止，教師在職進修政策無法連貫落實，且組織改造迄已3年餘，教師在職進修政策現況仍缺乏整體規劃與完整架構，實有欠當。

(一)教師專業標準應為教師在職進修制度之上位概念，其重要性前已述及；另依教育部函稱，教師專業發展評鑑產生之專業成長分析，可供教師在職進修之統計分析進行對照分析，進而了解我國各縣市教師之專業標準能力之成長情形及其有效教學情形。意

即，在教師專業標準之引領下，發展教師專業評鑑規準，可做為評估「教師專業與成長需求」之工具；且在教師專業標準之引領下，建構教師在職進修內容，可做為實現「專業教師」之策略。惟詢據教育部主管人員到院說明時表示，整體教師進修制度過去確實沒有好好討論過，以及最上位概念確實不清楚等語，顯示我國教師專業標準、教師在職進修範疇及教師專業發展評鑑，尚未整合，能否發揮相輔相成功能，不無疑義。

(二)查我國教師在職進修活動發生在前，教師專業發展評鑑實施在後，教師專業標準尚未施行；茲略述如下：

- 1、教師在職進修內容部分：教育部表示，99年委託國立政治大學陳木金教授研究團隊執行「推動中小學教師專業發展計畫」，規劃「中小學教師在職進修研習範疇、課程內涵及細項統整表」(內容如下表)；經103年、104年6次諮詢會議、2次縣市及全國教師在職進修網(以下簡稱教師進修網)合作單位召開登錄協調會議及相關宣導會議協調溝通後，該統整表於104年8月1日正式於教師進修網⁷啟用。惟該部並表示，該統整表之訂定係為了瞭解教師進修情形，並非教師在職進修法定範圍與項目；換言之，教育部委託研究教師在職研習進修範疇目的之一，係為教師進修網登錄與統計教師在職進修課程，與立於教師專業標準之基礎上規劃教師專業進修課程之理想，實有落差。

⁷ 教育部委託國立高雄師範大學建置，網址為<http://www1.inservice.edu.tw/index2-3.aspx>。由研習單位於該網站進行課程性質(依照課綱科目進行區分)、課程時段、開課地區、參加對象教育階段、對象類別等資料之填列。

進修範疇類別	課程內涵
課程、教學及評量	1-1學生身心發展與學習理論。 1-2課程與學習、教學。 1-3評量。 1-4特殊教育。 1-5重要議題融入課程。 1-6課綱重大議題、其他新興議題。
班級經營與輔導	2-1班級經營。 2-2學生輔導。 2-3兒童健康與照護。
專業精進與責任	3-1教學研究。 3-2教師專業學習社群。 3-3教師專業發展評鑑。 3-4敬業精神與態度。
新興教育政策	-
學校行政與領導	-
實用知能與生活素養	-

資料來源：彙整自教育部查復資料。

- 2、教師專業評鑑規準部分：教育部係依92年9月13、14日該部全國教育發展會議結論及建議事項，訂定「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」。按此要點，參與之教師應配合學校推動進程實施自我評鑑（自評）及接受校內評鑑（他評），評鑑內容之實施得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等層面。評鑑規準由該部師資藝教司負責研議訂定，內容詳如下表：

規準面	指標內容
A. 課程設計與教學	A-1 參照課程綱要與學生特質明訂教學目標，進行課程與教學設計。
	A-2 運用適切教學策略與溝通技巧，幫助學生學習。
	A-3 運用適切的評量方式與多元資訊，評估學生能力與學習。
	A-4 運用評量結果提供學生學習回饋，並調

規準面	指標內容
	整教學。
B. 班級經營與輔導	B-1 建立課堂規範，並適切回應學生的行為表現。 B-2 安排學習情境，促進師生互動。 B-3 了解學生差異，協助學生適性發展。 B-4 促進親師溝通與合作。
C. 專業精進與責任	C-1 參與教育研究、致力專業成長。 C-2 與學校事務，展現協作能力。

資料來源：彙整自教育部查復資料。

- 3、教師專業標準部分：教師專業標準自教育部100年研擬迄今，因故未能施行，則如前述。
- 4、據上小結，依各該指標規準發展歷程，顯示我國在職進修政策確實欠缺上位概念之指引，亦缺乏整體性規劃。

(三)此外，本案調查發現，教育部曾於99年5月14日訂定「高級中等以下學校及幼稚園教師專業成長工作小組設置及運作要點」(詳如附件一)，該要點揭示：為促進學校教師專業成長，完成學校教師終身學習目標，特設高級中等以下學校及幼稚園教師專業成長工作小組；該工作小組工作項目為：「1. 學校教師整體進修方向及改革之規劃。2. 學校教師進階體系規劃及意見之諮詢。3. 學校教師專業發展及策略之建議。4. 其他學校教師專業發展相關議題之協助及發展。」併有調查諮詢專家學者意見指出：「教育部曾成立高級中等以下學校及幼稚園教師專業成長工作小組，惟現今已停止運作.....99年中教司時期，該工作小組曾討論如何訂定規範教師於不同階段時，需要有何種課程及研習時數，然而教育部成立國教署之後，中教司原本的工作內容，沒有延續進行」等語同證，顯示教育部推動教師進修

專業成長工作歷時已久，惟因故中斷、延宕。

- (四) 本院復調閱上開工作小組會議紀錄，發現該工作小組當時即已提出「應優先建立教師專業標準，以作為各期教師能力或指標界定之參據」、「建構教師生涯發展體系是可行方向；分期略有探索期、發展期、成熟期及精進期等，可釐清各期定義與能力內容」、「應研擬專業化教師在職進修政策」、「教師在職進修應朝向網路學習型態，並應納入中央層級教師進修推動策略，惟相關時數認證應妥善規劃」、「中央、地方、學校各層級之任務、責任及辦理內容應明確界定；地方層級應納入國教輔導團、學校層級應納入教師會」、「教師進修架構可檢視教師專業標準、教師進修內容、教師支持系統及教師品質保證等工作是否納入」、「建議可比照美國，建立教師個人進修規劃制度，建立審查機制，審查通過後，教師證書持續有效」……等具體規畫意見予教育部參考，然未見後續執行。
- (五) 對此教育部表示：「100年度考量行政院即將進行組織改造，教師專業成長相關業務主政單位尚未定案，爰未再召開相關會議，續因101年確定分工原則為配合課綱修訂或因應重大議題，所需辦理學分班、授予學位之學位班等長期性、系統性進修工作，由師資藝教司規劃辦理。所需辦理之研習或工作坊等短期性、具有時效性進修工作，由各業務單位，為符應現況已無實務推動之需求，且本部就各項業務均作定期檢討與推動，爰擬將該要點辦理廢止事宜。」等語，顯示因應該部組織改造，高級中等以下學校及幼稚園教師專業成長工作小組設置及運作要點暨所屬工作小組之運作嘎然而止，教師在職進修政策故有進展亦付東流，無法連貫，且迄

至組織改造後已近4年，教師在職進修整體政策、教師專業標準，甚或教師生涯發展體系等，均未見進展，實有欠當。

(六)綜上，在教師專業標準之引領下，發展教師專業評鑑規準，可做為評估「教師專業與成長需求」之工具；建構教師在職進修內容，可做為實現「專業教師」之策略，應優先建立教師專業標準，殆無疑義。惟我國教師在職進修整體政策，包含建立教師生涯發展體系與進修架構此等核心任務，竟隨政府組織調整而牛步化，且導致教師在職進修活動發生在前，教師專業發展評鑑實施在後，教師專業標準尚未施行之不合理現象，允由教育部積極檢討改善，以為彌補。

三、教師在職進修依法令規定既是權利亦是義務，惟其架構、範圍與具體內容未有明確規範，不符職業專業標準之潮流，且致難以落實進修活動，不利強化教師專業能力與提升教師專業地位，亟待檢討。

(一)教師法第16條第1項：「教師接受聘任後，依有關法令及學校章則之規定，享有下列權利：……三、參加在職進修、研究及學術交流活動。」同法第17條第1項：「教師除應遵守法令履行聘約外，並負有下列義務：……五、從事與教學有關之研究、進修。」同法第22條規定：「各級學校教師在職期間應主動積極進修、研究與其教學有關之知能；教師進修研究獎勵辦法，由教育部定之。」同法第23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、研究之經費得由學校或所屬主管教育行政機關編列預算支應，其辦法由教育部定之。」是教師接受聘任後參加在職進修，既是權利亦是義務，法已明定。

(二)惟教師在職進修之權利義務，其範圍與具體內容究竟為何？查83年01月18日修正之師資培育法，原定義師資培育包含在職進修，並授權教育部訂定教師在職進修辦法⁸，故有85年發布之「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」（以下簡稱教師進修辦法）⁹，明文規定教師在職期間每1學年須至少進修18小時或1學分，或5年內累積90小時或5學分等。然教育基本法於88年施行，該法第8條規定：「教育人員之工作、待遇及進修等權利義務，應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。」教師進修辦法遂因未符合法律保留原則，於91年修正師資培育法時，原第16條條文修正，92年則廢止教師進修辦法；復以教師法修法作業未能納入教師進修之法源依據文字，目前教師在職進修係依師資培育法第19條：「主管機關得依下列方式，提供高級中等以下學校及幼稚園教師進修：一、單獨或聯合設立教師進修機構。二、協調或委託師資培育之大學開設各類型教師進修課程。三、經中央主管機關認可之社會教育機構或法人開辦各種教師進修課程。前項第2款師資培育之大學得設專責單位，辦理教師在職進修。第1項第3款之認可辦法，由中央主管機關定之。」做為各主管機關辦理依據，至進修內容、方式、最低時數或要求等事宜，迄未明確；此併有本院諮詢專家學者意見指出：「教師之研習時數過去是曾經有5年90小時的規定，之後因未符法律保留原則，也就沒有規範，……。教師法的法定進修義務，目前散在各種法令中，像是性別平等教育

⁸ 83年01月18日修正之師資培育法第3條：「師資培育包括師資及其他教育專業人員之職前教育、實習及在職進修。」同法第16條第2項：「教師在職進修辦法，由教育部定之。」

⁹ 教育部85年10月2日台參字第0920127414A號函發布，92年8月29日已廢止。

法。……目前對於教師研習制度，沒有很明確法律規範，如果提升到法律層面制定規範，會較能夠執行教師權利與義務」等語可證。

(三)學者黃富順、吳淑娟、林雅音¹⁰指出：「師資培育的範圍應從職前教育至在職進修，且師範教育大學亦宜負責教育專業在職進修之責任，惟現行師資培育法對教師進修只在第19條中規定提供進修方式，顯然過於薄弱。整個師資培育法，過於偏重培育部份，忽略進修層面，未能課以師資培育之大學推動進修責任，流為各校自主辦理，政府部門只能鼓勵，顯屬為法制規範的不足。」復證我國教師在職進修法制規範不足，不利落實教師在職進修義務與權利之保障。

(四)就我國教師在職進修權利義務事宜，迄未具明確規範情形，教育部相關主管人員到院接受詢問時表示，教師團體主張教師進修的時數規定，涉及義務、工作條件與專業自主，需要協商，該部與其協商過程遇有阻力等，惟刻正通盤修正師資培育法，該法草案第26條已訂有教師於任職期間，應持續進修、進修方式、內容、每年應進修時數、學分數及其他應遵行事項等，期以作為後續教師在職進修辦法訂定之法源依據，並預定於105年將修正草案送行政院循立法程序辦理。綜觀我國教師在職進修法令之沿革變遷，在職進修為教師之權利與義務，殆無疑義，惟其具體執行範圍、內容與方式，看法分歧，長久未能符合教育基本法以法律明定教師進修權利義務之要求；以本院履勘訪談臺中市地區學校代表意見指出：「會去瞭解教師進修時數的時機，

¹⁰黃富順、吳淑娟、林雅音(民101)。台灣地區中小學教師在職進修教育之實施、特色與問題。成人及終身教育，40，34-44。

主要是教師欲調動時，否則平常不會去瞭解研習時數。現今亦無相關控管機制，倘教師不進行進修及研習，亦不會有任何控管機制，故應有相關配套措施，鼓勵教師進修，抑或是教師不進修時予以處理，教師專業發展才能夠提升。前開相關因素，恐怕也是對於國內中小學教師，教師專業無法建立之原因」、「教師進修制度倘無具體進修之規範，落實之效果恐怕有限」等併證，現行之教師在職進修制度無法確保落實教師相關權利義務，不利教師個人專業成長，實非教育之福。

(五)臺中市政府教育局顏○祥局長於本院調查訪談時指出，身為教師專業者，自我成長及自我進修之態度，勢必需要持續進行，才能贏得他人之肯定其專業及尊重等語。又本案調查無論諮詢專家學者或訪談現場實務教育工作人員，均表達教師進修義務之規範相較於其他職業顯得鬆散，不僅未符職業專業標準之潮流，更難以藉由進修活動而激勵、轉化教師成長動能，長期而言，將斲傷教師專業形象，不利強化教師專業能力與提升教師地位等看法。是以，本院嘗試彙整其他專門職業繼續教育之規範如下表，以各該職業之繼續教育法令規範觀之，顯見教師進修義務與其他職業進修義務已有落差；基此，教育部允宜加強與各界之溝通，積極完備相關法制作業。

職業類別	法令依據	重要之具體規範
醫事人員	1. 各類醫事人員法規，如醫師法、藥師法、護理人員法、物理治療師法、職能治療師法、醫事檢驗師法、醫事放射	1. 每6年提出完成繼續教育證明文件，辦理執業執照更新。 2. 醫事人員執業，應接受下列課程之繼續教育內容為：專

職業類別	法令依據	重要之具體規範
	師法、營養師法、助產人員法、心理師法、呼吸治療師法、語言治療師法、聽力師法、牙體技術師法。 2. 醫事人員執業登記及繼續教育辦法。	業課程、專業品質、專業倫理、專業相關法規。
會計師	1. 會計師法第 13 條。 2. 會計師職前訓練及持續專業進修辦法。	1. 採進修時數法，由全國聯合會專業教育委員會設檔登記管理。每年最低進修時數不得低於 40 小時。 2. 其中，參加全國聯合會專業教育委員會所舉辦之授課型講習會或研討型座談會，或擔任前款授課型講習會或研討型座談會之講師、主講者、與談人或主持者之進修時數，不得低於 14 小時。
法官	1. 法官法第 81、84 條。 2. 法官進修考察辦法。	1. 法官每年度應至少從事前條所定在職進修 40 小時。但司法院得視業務需要調整之。 2. 法官在職進修情形，作為法官職務評定及遷調參考。
社會工作師	1. 社會工作師法第 18 條。 2. 社會工作師接受繼續教育及執業執照更新辦法。	1. 社會工作師執業，應每 6 年接受繼續教育課程（專業知能、專業法規、專業倫理與專業品質等 4 款），其積分

職業類別	法令依據	重要之具體規範
		合計應達 150 點以上；每 6 年提出完成繼續教育證明文件，辦理執業執照更新。 2. 專業倫理與專業品質款繼續教育課程積分，合計至少應達 18 點。
法醫師	1. 法醫師法第 14 條第 4 項。 2. 法醫師繼續教育實施辦法。	1. 法醫師繼續教育之積分每 6 年不得少於 180 點，並不得連續 2 年無積分；法務部完成積分之採認後，應發給完成繼續教育證明文件。 2. 法醫師應接受下列課程之繼續教育內容為：法醫學、醫學、法醫學倫理、法醫學相關法規、法醫鑑定品質。
專利師及專利代理人	1. 專利師法第 12 條之 1 第 2 項。 2. 專利師及專利代理人在職進修辦法。	每 2 年參加與專利師專業有關之進修，其最低進修時數為 12 小時。

資料來源：本院彙整製表。

(六)綜上，教育基本法既已明文教師進修之權利義務應以法律定之，教師法亦規定教師接受聘任後，依法令參加在職進修，實已肯認教師在職進修之必要性，惟教師在職進修相關法制作業迄未定案，其進修範圍、方式與內容仍未標準化，不參與進修活動者之法律效果亦不明確，相較於其他專門職業而言，實難鞏固教師專業地位；教育部允應檢討、強

化與各界之觀念溝通並積極完備相關法制作業，俾利強化教師專業能力以及提升教師專業地位。

四、教育部組織法明定，該部師資藝教司職掌教師在職進修政策、制度之規劃、執行及督導事宜，惟教師在職進修政策概念未見總體性，制度規劃與執行分散由各單位辦理，現有分工原則實為遷就固有業務執行狀況而擬訂，未符事理邏輯；教育部允宜釐清確認各執行單位之資源配置與權責，以確定該部主導教師在職進修政策之負責單位，俾其領導相關政策，以竟事功。

(一)查教育部組織法第2條規定，教師在職進修為該部掌理事項之一；教育部處務規程第11條：「師資培育及藝術教育司掌理事項如下：……五、教師在職進修政策、制度之規劃、執行及督導。」；國家教育研究院組織法第2條規定，教育人員之培訓及研習為該院掌理事項之一；且教育部國民及學前教育署組織法規定，該署掌理高級中學、職業學校、國民中學、國民小學與學前教育一般教育事項之規劃、執行及督導；均負有推動執行教師在職進修活動之職責。就此，教育部表示該部師資藝教司負責整體性教師進修政策規劃及配合政策面向之系統性進修事項，其他相關單位與部屬機構自行規劃辦理主辦業務之個別性、即時性教師增能（如資訊教育、本土教育……等），各有工作推動重點與實施計畫；其分工原則與具體作法概如下表：

權責單位 分工內容	師資藝教司	各業務單位 ^a	國教院
進修內容屬性	配合課綱修訂或因應重大議題所需辦理之長期性、系統性進修。	配合課綱修訂或因應重大議題之短期性、具有時效性進修工作。	1. 學校行政人員儲訓進修。 2. 協助教育部各單位辦理教師

權責單位 分工內容	師資藝教司	各業務單位 ^a	國教院
			研習。
進修方式	學分班、授予學位之學位班。	短期性之研習或工作坊。	-
規劃辦理方式	由各業務單位調查、分析及評估後提供，再由師資藝教司協調師資培育之大學配合開班	自行編列預算併規劃辦理。	每年9月間調查各單位下半年研習需求，11月底前由該部主任秘書主持協調會議，擬定年度研習班次。
服務對象	師資培育之大學、教授、師資生及在職教師（發展）。	在職教師（訓練）。	學校行政人員、教育部各單位。
年度預算	1億5,139萬元。	國教署2億8,377.6萬元；資料司1,000萬元。	2,412.7萬元。
年度預算合計	4億6,929.3元		

註：

a. 例如：國教署、學生事務及特殊教育司、資料司、國際及兩岸教育司.....等。

資料來源：彙整自教育部查復資料。

(二)惟探究上開分工原則及各權責單位執行之進修業務，仍似混淆，諸如國教院辦理之部分研習，係以學習對象身分區分，針對學校行政人員開辦課程，然國教署針對輔導主任及輔導組長所辦理之在職進修，亦屬特定於學校行政人員之進修；國教院協助教育部各單位辦理教師研習，係採取每年度與各業務單位協調之方式開班辦理，究屬短期性研習或長期性進修？與該院設置定位及任務職掌是否相

符？並非無疑。又，師資藝教司辦理初任教師輔導研習，若屬其所謂之「在職教師（發展）進修」，而非「在職教師（訓練）進修」，則對於非初任教師之發展式進修，於目前之分工架構中，似未見系統性之規劃及明確執行單位；以及該司與其他業務單位均辦理「配合課綱修訂或因應重大議題所需辦理之進修」，分工原則亦有模糊地帶。據此詢問教育部說明，分工原則乃係101年配合行政院組織改造作業劃分；該部相關主管人員到本院接受詢問時並稱：「在組織法調整前，不會有類似的問題，但目前分工上有些分散，有些分工依身分、有些依課程」、「（教育部分工）系統表是這1年多才盤點整理出來的。最上位的概念確實不清楚，分工只是呈現實務工作情形。所以有很多是教學現場的新議題，分工當然有原則，但上位概念確實不明確。」等語，足證該部對於教師進修缺乏總體規劃，致其所屬各單位機關執行教師在職進修活動在先，釐清分工原則在後，事理未合邏輯；又該部師資藝教司於教師在職進修政策中，實非居於主導地位。

(三)其次，教育部說明我國教師在職體系乃採「中央-地方-學校」3級，中央統籌與推動全國教師進修相關業務；地方政府執行中央所推動之教師進修相關業務，並統籌當地教師專業進修需求；學校除執行中央及地方所推動之教師進修相關業務，以規劃及推動學校研習課程為主。復以教師進修機構或單位之設置情形觀之，目前教師進修機構或單位包含各學校（自辦學校本位進修活動）、22個地方政府教師研習中心、52所師資培育之大學、國家教育研究院（辦理全國性進修活動）、398個社教法人機構等；換言之，「中央-地方-學校3級教師在職進修體

系」為經、「教育部橫向及其所屬單位機關分工」為緯，我國教師在職進修實務上，實有教師在職進修管道多元化、活動多樣化且主管機關分工複雜等特性。粗略估計教育部內部單位及所屬機關機構之教師在職進修年度預算為4億6,929.3元，姑且未計入地方政府與學校等2級進修體系之其他預算經費，以及地方政府獎勵教師進修核予之每學年度約3千萬元之補助經費¹¹，已能看出政府於教師在職進修活動上投入高昂成本之情形；然政府資源有限，本院諮詢專家學者以及學校實務工作人員，提及「針對經費的問題，資源是有限的，惟現今還是有疊床架屋及資源浪費之情況。」、「現今教師認為進修制度太多且雜亂，而有些教師研習內容對教學助益不大，造成沒有交集」、「現今教師研習課程太多，局裡來文或是校長指定課程，教師就要去進行研習，教師無法自我選擇，因此研習效果不大」等語，均有「教師進修經費未花在刀口上」之感嘆，顯見各級進修體系有待統合，各該進修經費配置與進修內容提供之妥適性，均有檢討之必要。

(四)此外，現行之教師在職進修內涵未有系統性整合，不僅在教育系統呈現前開各級體系疊床架屋情形，在教育系統之外，各政府部門亦有各式宣導研習零散加諸教師進修負擔；茲以本院調查期間邀請教育部主管人員共赴臺中市實地履勘時，該部人員表示：「現今教育部各單位不僅都在辦研習，如資訊科技司、國際教育司等，且各部會只要想到教育，就會辦理研習，惟部分研習對於教師不一定能夠有所幫助。未來重要之關鍵，在於研習課程品質

¹¹教育部調查各縣市依據「教師進修研究獎勵辦法」第7條規定，近3學年度核予所屬中小學及國立高中職學校獎勵教師人數為3萬6,352人，經費數共9,020萬3,691元。資料來源：教育部。

之把關及要求。……教師研習是否可以回到教育目標之達成？這是一重要課題，倘若研習結束後，反而造成教師的負擔，如同剛所述，如地震防災、反毒之課程，雖甚為重要，然而課程實施之方式，無法協助教師於教學上之助益，因此，實施方式是否為產出型，真正對於教師有所幫助，才是實質關鍵。」等語可證，後續應由教育部積極檢討把關，以教師需求為本位，回歸教師專業成長之目的，整合教師在職進修活動。

(五) 綜上，教師在職進修整體政策於教育部內應有明確負責單位，指揮其分工合作與資源分配，惟教師在職進修之上位總體計畫仍付闕如，且事權分散，導致該部內部任務之橫向分化，以及「中央-地方-學校」此3級體系之垂直整合間，均有模糊地帶，加上政府教育部門之外的各機關部會，依相關法律規定加諸於教師之進修研習義務，未必能融合於教師在職進修之需求中，形成國家投入教師進修之成本高昂，獲益卻不易評估的現象，且令教師倍感負擔亦不認同所受在職訓練與教學專業需求吻合，實為徒勞，教育部允宜整合盤點現行教師在職進修資源與課程，妥謀改善之道。

五、各地方政府教育行政機關為推動教師在職進修，成立教師研習中心辦理相關工作，行之有年，惟近年因教師專業發展評鑑計畫施行，教育部統籌補助 20 個地方政府再成立校長及教師專業發展中心，該 2 種教師進修單位均以推動教師專業成長為目的，其任務功能與資源分配，不無盤點整合之餘地；又教育部未依教師法定有教師進修機構或單位之相關辦法，恐不利教師進修單位之整體管理與整合，允宜速謀妥處。

- (一)教師法第21條¹²：「為提昇教育品質，鼓勵各級學校教師進修、研究，各級主管教育行政機關及學校得視實際需要，設立進修研究機構或單位；其辦法由教育部定之。」師資培育法第19條規定：「主管機關得依下列方式，提供高級中等以下學校及幼稚園教師進修：一、單獨或聯合設立教師進修機構。二、協調或委託師資培育之大學開設各類型教師進修課程。三、經中央主管機關認可之社會教育機構或法人開辦各種教師進修課程。」爰此，各級主管教育行政機關，依法得設立進修研究機構或單位。
- (二)查目前22個地方政府設有教師研習中心，教育部並依「教育部補助直轄市縣（市）政府及師資培育之大學辦理教師在職進修經費作業要點」補助各該教師研習中心相關設備及辦理研習經費，依該要點規定，教育部補助地方教師研習中心辦理事項包含：
1. 編列教師進修研習活動年度預算事項、2. 規劃並積極辦理教師進修各類研習活動、3. 提供教師進修資訊等相關諮詢服務、4. 參與全國教師在職進修資訊網相關運作及應配合辦理事項、5. 建置網路學習功能，以利教師自我學習及偏遠教師進修、6. 配合該部推動教師專業發展相關政策之執行等項。該部表示，此舉有利教師就近進修，減少交通往返時間，提供更優質之教師進修環境，推動教師進修在地化等。
- (三)次查，教育部依「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」成立「校長及教師專業發展辦公室」，且補助20個地方設置「校長及教師專業發展中

¹² 教師法於84年8月9日以總統（84）華總（一）義字第5890號令制定公布，當時該法之第22條，為現行法之第21條。

心」。該部說明，校長及教師專業發展中心係屬行政運作，即政策規劃與推動；地方研習中心則係進修活動辦理中心；表列兩者差異如下：

	校長及教師專業發展中心	教師研習中心
任務	<ol style="list-style-type: none"> 1. 推動教師專業發展評鑑。 2. 規劃校長教學領導培訓。 3. 規劃教學輔導教師培訓輔導運作機制。 	辦理教師專業成長活動。
人力編制	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育部補助專案人力 1 至 3 人。 2. 設有教師專業發展評鑑推動會。 	由各地方政府自行調配運作。
運作成果	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對縣市教師專業知能進行分析。 2. 研擬該縣市年度教師進修成長計畫。 3. 提報年度成果報告，由該部檢覈與核結。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 由地方政府規定。 2. 該部透過教師進修網研討會暨總召會議提供該部相關進修分析資料及進修重點。

資料來源：教育部。

(四) 教育部又表示，現階段各縣市政府校長及教師專業發展中心以推動教師發展評鑑為要務，培訓初階評鑑人員及輔導夥伴為重點，相關教師專業發展活動將交由教師研習中心辦理，各項進修有其統籌規劃性，無重複之情形。然而，「教師研習中心」所獲補助經費之任務包含規劃教師進修活動，教育部稱教師研習中心僅為教師進修活動辦理單位，說法並非無疑。又「教師研習中心」與「校長及教師專業發展中心」均負有教師進修成長活動規劃之責，教師研習中心另需配合推動教師專業發展相關政策之執行，則教育部教師研習中心定位與任務，似宜再行檢視。此外，教師研習中心運作成果包含提供

教育部相關進修分析資料及進修重點，而校長及教師專業發展中心需針對所屬縣市教師專業知能進行分析，其任務核心，似有重疊；教師研習中心職掌編列教師進修研習活動年度預算事項，而校長及教師專業發展中心研擬縣市年度教師進修成長計畫，應有合作而互為輔助之必要。

- (五)本院諮詢專家學者意見指出：「國內城鄉差距也發生在縣市政府間。各個縣市政府資源不同，例如新北市跟臺北市本身就有成立教師研習中心，教師可以運用教師研習中心進行在職進修，不用中央補助，他們的研究中心就可以撐起研習；其他縣市則不然，財源有限還是仰賴中央。教育部應多花心思在六都之外。」、「師資藝教司推動教師專業發展評鑑設有校長及教師專業發展辦公室，應去制定教師在職進修之方向，惟現今卻只處理教師專業發展評鑑相關業務，功能太侷限，沒有發揮應有功能。除此之外，該辦公室亦要有策略性功能，能夠進行資源整合，這是中央單位要去執行的」等語，對於教師研習中心的模糊定位與運作困境，以及教師專業發展評鑑專案之效益範圍，顯均存疑。調查期間本院至臺中市政府教師研習中心履勘時，教育部人員表示：「整合縣市之問題，教專是業務科負責，研習中心及輔導團是督學室負責，爰此，各縣市在整合之中，會面臨艱困之問題，因為要整合不同單位之業務，未來會與各縣市進行討論及合作、教育部及地方政府進行系統性合作，協助學校整合研習之內涵，未來該部深刻反省，中央與地方政府關於教師研習整合之區塊」以及「教師中心及教專中心皆為該司之工作業務，教師研習中心雖無補助經費，惟每年本司已有補助設備費用，至於教專中心已經有

補助經費進行運作，此區塊係可以進行整合之工作」等語，益證教師專業發展評鑑專案與教師在職進修研習二者，確存有整合之空間與必要。

(六)又查，教育部於84年8月9日教師法制定公布¹³前，即曾於當年5月16日召開「研商教師法制定後需配合制(修)定之相關法規及有關事宜會議」，該次會議決議：「因大學法第11條已明定大學因教學、研究、推廣之需要得設置各種研究中心，其辦法由學校擬定，報請教育部核定之；而小學部分，不論部廳局均有教師進修之相關辦法或規定；另師資培育法施行細則亦明定省(市)廳局得設教師培育機構，故可暫不另定辦法」；基此，該部迄今未再依教師法第21條規定，就各級主管教育行政機關及學校設立進修研究機構或單位一事，檢視研議須否訂定相關辦法以為管理。然教育部先行之會議決議，於教師法公布施行後是否得一體延用，實非無疑，又此期間，高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法業於92年廢止，針對各級主管教育行政機關及學校設立之進修研究機構或單位，其執行任務之目的、範圍與內容，已失明確規範，復不利解決前述教師研習業務系統性整合困難的問題。

(七)綜上，教育部同時補助地方政府設置「教師研習中心」以及教師專業發展評鑑專案下之「校長及教師專業發展中心」，檢視該等教師研習單位之任務目標，均包含規劃推動教師專業成長進修，任務焦點似有重疊，亦有合作空間，為使教育經費集中使用發揮綜效，也避免多套教師在職進修業務體系，分化各該政策執行力道，教育部允宜速謀妥處；並宜

¹³教師法於84年8月9日以總統(84)華總(一)義字第5890號令制定公布，當時該法之第22條，為現行法之第21條。

參酌考量教師法第21條之立法意旨，審慎評估透過該法授權之行政立法技術，積極推動業務與資源整合。

六、據統計，我國中小學教師在職進修年平均時數已突破75小時，較之於其他專門職業之法定最低年度進修時數而言，教師在職進修雖形式上顯現「量」已足夠，惟為提升教師在職進修品質，應更重視教師進修後實質能力之提升，以促進教師發展符合潮流之教學能力；此外，全國教師在職進修網上登錄之教師研習課程，有寬鬆採認行政會議作為進修時數，以及未確實登錄行政會議上延伸性研習活動等情，有礙教師在職進修品質形象，併由教育部檢討改善。

(一)查據教育部資料，近3學年我國中小學教師參與進修活動總平均研習時數，分別為101學年為75.43小時、102學年為89.05小時及103學年為75.55小時。活動場次方面，101學年為18萬9,166場、102學年為24萬326場、103學年度為20萬7,208場。我國中小學教師在職進修年平均時數已突破75小時，較之於前述其他專門職業，諸如前述其他專門職業之法定最低年度進修時數而言，教師在職進修雖形式上顯現「量」已足夠，此亦於本院諮詢專家學者提及：「現在教師研習時數已經超過平均時數了，重要的是研習內容，對於教師專業能力是否有幫助，這是需要去關注的。」等語可證，教師在職進修內容之品質與適切程度，更為教師與社會各界所期盼。

學年度	101	102	103
重要數據			
總場次	18萬9,166	24萬326	20萬7,208
平均研習時數	75.43	89.05	75.55

資料來源：彙整自教育部查復資料。

- (二) 本案調查詢據專家學者意見建議：「教師在職進修體系，不以時數為評鑑，而要以表現 (performance) 作為認證基礎」、「教師進修最需要的是與教學工作相關的內容，教師都瞭解自己想要做的事情，因此重點是使教師有多元選擇的機會」等，以及訪談學校實務工作人員意見：「以偏鄉地區學校來說，關於教師進修制度，為了發展學校特色及本位課程，卻無法納入教師研習時數，對照國內國中小教師進修制度，是格外僵化及單一的，唯一僅以研習時數為教師進修指標，因此，偏鄉地區學校教師進修制度，應該要有更多彈性，並且因應在地化需求」等語同證，教師在職進修時數之審認，允宜關注進修活動之實質效果，採認形式宜有多元彈性。
- (三) 又，近年臺灣教育現場強調「翻轉教育」概念，呼籲教學者對於學習者主體性之重視，強調學習者於課堂中之多元參與。本院諮詢專家學者意見指出，研究顯示3種研習方式，最容易促使教師專業成長：1. 同儕輔導、2. 密集長期的工作坊、3. 實踐型的課程。又訪談學校實務工作人員，其等表示「教師專業社群是一項不錯的方式，因教師進修制度過於單一，可以進行不同學習刺激，相對也較為彈性及自主化，透過小組活動及討論，藉以產出相關成果。」、「研習課程供給及需求如果相符，課程能夠吸引人，教師就會進行研習。……如果課程為教師需要運用，教師勢必會去學習及研習，如翻轉教學之內涵。」均證：教師在職進修時數，僅係最低要求標準，為提升教師在職進修品質，實需「翻轉」，學習型態方面，應思慮促進教師實質參與，以教師為進修之主體。
- (四) 此外，本院實際至教師進修網查詢發現，部分課程

似屬學校內部行政會議（例如校務會議、學年會議、學校組織章程研訂會議.....等），然仍核予參與者在職進修時數。對此，教育部函稱：「教師進修涉及地方權責，惟爾後加強宣導行政類別研習應定義明確，學校內部行政會議（例如校務會議、學年會議、學校組織章程研訂會議等），其必要出席人員，應不宜核予在職進修時數；惟如為熟悉校內行政事務列席學校內部行政會議，作為行政知能研習之觀察及學習者，核予其在職進修時數，應尚屬妥適。又有部分學校利用校務會議、學年會議、學校組織章程研訂會議等會議時段，於會議前後進行相關延伸性研習，於研習名稱上直接填列會議名稱。未來將請各主管教育行政機關，請其督導各校應填列實際研習主題名稱，而非填列會議名稱及必要出席人員，應不宜核予在職進修時數」等語。無論係寬鬆採認行政會議作為進修時數，或權責機關未確實登錄行政會議上之延伸性研習活動，均不利於教師在職進修情形之掌握，且有害教師在職進修品質形象，允宜檢討。

- (五)是以，我國教師在職進修隨著進修管道多元化、活動多樣化且各級主管機關無不投入相當資源推動各式計畫之演進，教師在職進修形式上已高達每年75小時，較之其他專門職業之法定進修標準，有過之而無不及，惟如果進修內容未能確認實質提升教師專業能力，或對於無關教師教學之研習內容無法把關排除，均不利維護教師在職進修活動品質、提升教師專業，有鑒於此，教育部允宜覈實檢視教師在職進修內容之適當性，並允宜強化相關質性分析，以為改善。

七、現行教師進修研究獎勵辦法是否符合教師在職進修

多元需求發展，宜再研議；復鑒於近年我國中小學教師學歷大幅提升情形，教育部宜再審視教師在職進修需求及其機制與配套措施間之相符程度。

- (一)教師法第23條：「教師在職進修得享有帶職帶薪或留職停薪之保障；其進修、研究之經費得由學校或所屬主管教育行政機關編列預算支應，其辦法由教育部定之」、教師進修研究獎勵辦法第7條規定：「教師參加進修、研究，得按下列方式予以獎勵：1、依規定補助進修、研究費用。2、依規定向機關、機構或團體申請補助。3、依規定改敘薪級。4、協助進修、研究成果出版、發表或推廣。5、列為聘任之參考。6、列為校長、主任遴（甄）選之資績評分條件。7、進修、研究成果經採行後，對教學或服務學校業務有貢獻者，依規定核給獎金、請頒獎章或推薦參加機關、機構或團體舉辦之表揚活動。前項第6款之規定，以適用於高級中等以下學校教師為限。服務學校或主管教育行政機關得依實際需要，另訂其他獎勵規定。」同辦法第8條：「……教師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國內進修、研究者，給與全額補助。教師經服務學校同意，參加與教學或業務有關之國內進修、研究，得由服務學校視經費預算，給與半數以下之補助。」同辦法第9條：「學校得視實際需要，編列年度預算，鼓勵教師進修、研究；各級主管教育行政機關亦得寬列經費予以補助。」同辦法第10條：「學校辦理教師進修、研究成效，應列為學校評鑑之重要項目」合先敘明。
- (二)查據教育部提供之資料，尚未能區分前開辦法所定各項獎勵措施，諸如改敘薪級、出版成果、列為遴

選評分條件……等之具體執行成果；此外，調閱教育部101-103學年度高級中等以下各級學校教師參加國內進修、研究之相關資料，教師帶職帶薪進修以及經服務學校同意並補助進修之情況，不甚理想，概況如下：

- 1、經服務學校或主管教育行政機關主動薦送參加國內進修、研究者，計有臺中市11名教師，經費執行數新臺幣（下同）5萬元、高雄市5名教師，經費執行數2萬元、桃園市1名教師，經費執行數0元。
- 2、經服務學校或主管教育行政機關指派參加國內進修、研究者，臺中市2名教師，經費執行數0元、高雄市1名教師，經費執行數0元、彰化縣23人，經費執行數71萬200元。
- 3、經服務學校同意參加與教學或業務有關之國內部分辦公時間進修、研究者，以金門縣補助進修者每人平均1萬426元為最高，其次為新竹市補助進修者每人平均7,838元，再次為國教署補助所轄高級中學以下學校之進修者每人平均601元；其餘計有16個縣市未補助經費予是類進修活動。
- 4、經服務學校同意參加與教學或業務有關之國內公餘時間進修、研究者，以金門縣補助進修者每人平均6萬2,182元為最高，其次為連江縣補助進修者每人平均2萬9,804元，再次為澎湖縣補助進修者每人平均1萬7,903元；其餘計有13個縣市未補助經費予是類進修活動。
- 5、近3學年度各縣市依據「教師進修研究獎勵辦法」第7條核予所屬中小學及國立高中職學校獎勵教師人數為3萬6,352人，經費共9,020萬3,691元。
- 6、近3個學年度教師進修活動場次數量皆以新北市

為最多，其次為臺北市，再次為臺中市；教師進修活動場次數量有縣市差異，且都會區活動數量較多。

7、各縣市訂有教師部分辦公時間進修人數控管比例，例如：

- (1) 桃園市：各校每學年新增申請部分辦公時間進修人數不得超過教師編制員額5%，且每學年累計部分辦公時間進修總人數不得超過教師編制員額10%，每人每週公假1日或2個半日，時數最高以8小時為限。
 - (2) 南投縣：部分辦公時間（含留職停薪）進修教師進修比例為教師總人數之10%。
 - (3) 新竹市：部分辦公時間（含留職停薪）進修教師進修比例為編制教師數之5%。
 - (4) 新竹縣：原則上鼓勵教師利用公餘時間進行進修，惟仍同意各校控管5%以下員額之教師以他類方式進修。
 - (5) 嘉義市：在職進修學位（分），須不影響教學及行政業務，其參加進修名額，應以學年度編制教師員額5%為限，小數不予計算；員額未滿20人者以1人計。
 - (6) 金門縣：部分辦公時間方式進修者，名額每學年度以不超過教師員額編制5%上限規定。
- (三)對於上述情況，教育部表示，國中小學部分，透過地方教育統合視導，了解縣市政府皆有編列教師進修經費，至高級中等學校部分，依據高級中等教育法規定，師資質量應納入學校評鑑，惟教師進修係鼓勵參加性質並未列入評鑑項目等。該部併稱：「經查縣市政府實際推動經驗之意見，帶職帶薪進修機制除提高教師進修意願外，透過進修機會於理論中

驗證精進實務教育工作，對於教師專業發展有相當助益。惟學校在同意進修的機制及大學開設進修課程之設計為關鍵，如能相輔相成，效益會更為提升。」、「(上開資料)係教師學位進修，部分地方教師因為補助的關係，進修人數不是很理想，但整體教師學歷是提升的」等語。

- (四)各級教育行政主管機關與教師服務學校之相關管制措施，或有財政預算之考量，或有防止教師進修影響學生受教權益之考量，均有其立足點，本院皆予尊重，然而各該管制措施對於帶動教師進修發展方向以及落實教師進修權益之保障，確有影響，又教師進修成長對於學生學習有關鍵影響力，各級教育行政機關與學校之管制措施仍應有合理界線，教育部允宜掌握瞭解其妥適程度，以資各方考量因素合理衡平，否則以現狀而論，地方教育統合視導評鑑指標，僅得確認各級教育行政主管機關教師進修經費編列之有或無，且僅以評鑑配分2%與0%之差距區別之，教師在職進修經費之合理配置與執行方式，並無基準；高級中等學校教師進修係鼓勵參加性質並未列入評鑑項目；又教師進修研究獎勵辦法第7條所定各項措施，尚無檢覈機制釐清其落實情形與有效激勵程度，究該如何落實相關法規之意旨，據以促進提升教師在職進修活動之效能？均非無疑。
- (五)此外，教育部上述意見指出整體教師學歷提升之情形，亦值關注。經查該部統計處資料顯示¹⁴，我國高級中等以下學校教師具碩士學位之人數近年呈現倍數成長：97學年度至103學年度期間，國小教師具碩士學位者，自21.08%成長至47.01%；國中教

¹⁴ 資料來源：教育部統計處「教育統計查詢網」

(<https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=MwA5AA2>) 2016年3月14日查詢。

師具碩士學位者，自22.87%成長至44.38%。且本院赴臺中市履勘訪談學校實務工作人員，渠等亦表示近年新進教師多已具有碩士學位等情，教師帶職帶薪進修之獎勵型態，是否考量調整非以學位進修為主，或者師資培育大學提供之進修內容須否積極因應等，容有通盤檢討預作規劃之必要，俾教師進修需求得以滿足。

★學年別	國民小學 碩士	國民中學 碩士	高級中等學校 碩士	高級中學 碩士
103學年	47.01	44.38	53.24	-
102學年	43.04	40.41	-	51.24
101學年	39.21	37.01	-	48.39
100學年	34.53	32.93	-	45.57
99學年	29.76	28.77	-	42.50
98學年	25.42	25.74	-	40.73
97學年	21.08	22.87	-	38.82

註：

1. 資料來源：教育部統計處「教育統計查詢網」。
2. 98學年以前高中職教師學歷別資料未區分碩、博士，故碩士欄位含博士資料。
3. 配合高級中等教育多元型態發展需要，《高級中等教育法》整合「高級中學法」及「職業學校法」之教育宗旨，爰本表自103學年起不再以高級中學及職業學校歸類。
4. 高級中等「進修學校」及夜間部應自《高級中等教育法》實施後轉型為所屬高級中等學校之「進修部」，故自103學年起本表不另分列其進修學校及實用技能（夜間部）職員數，尚未完成轉型之學校其職員數則列計於高級中等學校內。

(六)據上，教師在職進修權益之保障，有待法制作業、經費、激勵措施、管制措施、合宜的進修內容.....等多方策略整合，然教育部對於現行教師進修獎勵各措施之有效性尚未完全掌握、部分地方政府執行教師帶職帶薪在職進修之補助經費情況不甚理想，以及教師在職進修需求亦隨時代變革而翻新等情，均恐不利教師在職進修政策發展，應由教育部通盤瞭解以為因應。

(七)末以本院諮詢專家學者意見指出：「實際上，教師也

不會排斥自費進修，真正的問題在於基礎的課程要系統化，進修要呼應教師的需求。」等語併供教育部參酌，教師在職進修工作重點應包含教師專業成長動機之喚起與維持，以及重視教師專業成長需求滿足與否，否則政府投入教師在職進修經費再多，卻造成接受在職教育之教師無法認同之結果、部分教師認為有補助才有專業成長必要之偏差觀念，以及社會各界難肯認教師專業地位等，恐為全盤皆輸；後續教育部再行審視教師在職進修獎勵與管制措施之合理界線時，應予考量。

八、教師在職進修機會於偏鄉地區仍有諸多限制，且偏遠地區學校教師進修需求有異於一般地區學校，主管機關應予關注協助及進行差異性規劃，以促進教師在職進修效能，落實其進修權益之保障。

(一)本院104年調查「近年由於都市化現象，致偏鄉地區學生教育資源不足、學習不利，形成嚴重城鄉差距，104年國中會考成績更反映其落差；且偏鄉合格教師數量不足，屢以代課教師代替授課，影響偏鄉地區學生受教權益等情案」¹⁵，即提出調查意見：「偏遠地區教師之進修成長機會仍多所受限，教育部及各主管機關允宜關注偏遠地區學校教師進修之不利限制，以維繫學生受教權益及國民教育品質」，並點出現行各式進修型態，部分仍未能適合偏遠地區學校進修需求，無論是課程內容未符需求、教師課務難以派代、講師意願、學校補助差旅經費不足……等情，爰請教育部實際瞭解進修課程辦理之困難因素，分別處理改善，以實質均衡城鄉地區間教師進修機會之落差先予敘明。

¹⁵派查案號：本院104年06月12日院台調查字第1040800099號函；調查委員為監察委員蔡培村以及監察委員王美玉。

(二)教育部為消弭城鄉地區間教師進修機會之落差，推動相關措施，包含以下重要項目：

- 1、推動數位研習，減少老師進修的交通往返時間，讓教師破除時空限制，隨時隨地皆可進修，提供多元化的進修管道。
- 2、補助國立臺灣師範大學、國立彰化師範大學與國立高雄師範大學等3校，設置進修學院，成為區域中等學校教師專業成長進修中心，104年度請各校就其輔導區域擇3~5所偏鄉學校，以校內資源協助將相關教師專業成長活動引入偏鄉學校。
- 3、依「教育部國民小學師資培用聯盟學習領域教學中心設置計畫」，12個領域教學研究中心應至少與1所偏鄉學校結盟，關注偏鄉教育教學，至今已將20所偏鄉學校納入合作之實驗學校，協助辦理相關教師增能及教育服務。
- 4、依據師資培育之大學申請辦理地方教育輔導工作經費補助要點，優先補助師資培育之大學辦理偏遠地區學校地方教育輔導工作經費，透過地方教育輔導駐點、巡迴輔導及師資培育之大學認領偏鄉學校等方式，辦理偏鄉教師教學增能活動。

(三)為瞭解地方偏遠地區學校教師進修實際情況，本案於105年1月15日赴臺中市實地訪查，並邀集該市霧峰區、烏日區與太平區多名偏遠學校代表與會座談，針對偏遠地區教師在職進修遭遇問題，收集相關意見如下：

- 1、交通不便仍是阻礙偏遠地區教師在職進修之最主要因素。為縮短一般地區與偏遠地區學校教師在職進修機會之差距，部分縣市透過多元方式協助，例如分區辦理進修，以減少偏遠地區學校教師舟車勞頓。然而分區的策略聯盟，有時會因為

各校行事不一，有課程安排的困難。

- 2、對於教育行政主管機關為解決偏遠地區交通不便等情，推動線上課程以提高偏遠地區學校教師進修機會之作法，學校人員表示線上課程缺乏互動性，且無法吸引人，並非所有課程皆適合數位課程。
 - 3、偏鄉學校之教師需要專業性及在地化（進修），例如：需瞭解隔代教養及外配子女之問題，偏鄉學校之教師與都會區學校不同，倘若可深入學生家庭，在生活輔導及班級經營上更能得心應手。
 - 4、教師社群作法值得肯定，惟有時偏鄉學校因教師人數不足，導致無法分群，如各學科都要分群，就會演變成一人一群，較難建立，有執行上困難。
 - 5、偏鄉學校推對特色課程及本位課程無法彈性納入教師專業成長活動採認，又此等課程沒有足夠資源協助，例如：專家諮詢於經費方面不夠充裕、教師時間安排不易、相關課程完成之後卻無相關經費可以出版刊物等。
 - 6、部分研習內容一體適用，未斟酌學校實際需求，例如沒有中輟學生的學校教師卻需反覆參加同樣的研習，反毒宣導研習也有類似情形等。
 - 7、偏鄉學校要請代課教師較為困難，即師資結構是較大之問題。因沒有專任的師資，而與其他學校共聘，共聘會形成此位教師，兩天在他校，兩天在本校，因此，倘此專任教師欲進行研習，就會找不到代課教師，造成進修限制。
- (四)茲以教育部推動之策略，對照本院訪談偏遠地區學校人員之意見，仍有政策理想與實務需求間之落差。舉例而言，數位化之研習型態，或可突破時空限制，然研習內容卻非能一體適用，同儕互動度高

或適合操作與產出之課程內容，即無法以此型態取代；教育部以區域中等學校教師專業成長進修中心或領域教學研究中心，與偏遠學校結盟方式，將相關資源引入偏鄉校園，推動相關教學增能活動或教師社群，作法雖獲肯定，然而偏遠地區學校師資結構之根本性問題未能解決，以及教師進修認可型態之多元彈性仍嫌不足，在偏遠地區學校現場仍未能完全肯認教師在職進修制度之良善。此外，教育部主管人員亦表示：「關於偏鄉教師進修部分，散落於各計畫，各單位作各單位之業務，並未作整合及連結，如新移民就做新移民、資訊能力就做資訊能力，每個計畫皆是獨立進行，然而每個計畫皆有教師去進修，缺點就是各做各的，後續亦沒有去追蹤成效，後設分析尚缺乏。」等語，顯示教師在職進修機會於偏鄉地區仍有諸多限制，教育部與各級主管教育行政機關，允宜關注改善。

(五)綜合本院前就偏遠地區教育資源之調查案意見，以及本案之調查發現，仍籲請教育部積極研擬維護偏遠地區教師進修權益保障之務實作法，以積極的差異化策略，促進該等地區教師在職進修效能之發揮，落實公平正義。

九、教師生涯發展依其服務年資、職務屬性、學科領域、服務學校在地特性等，應有殊異之專業成長目標，允宜融入教師在職進修體系中，以引導教師專業成長，並宜善用科技工具及數據分析技術，提供學校或教師個別化檢視，避免教師個人反覆接受相同進修內容，而有浪費教育資源之虞。

(一)本院諮詢專家學者意見指出：「大家對於師資培育的概念及理解是有所誤差，以學術界的觀點來說，從教師培育、工作、退休等，約有30、40年歷程，我

們稱之為教師教育 (Teacher Education)」、「教師不同年資所需要的教師進修質地也是不同的，礙於現今經費及資源不同，無法做細膩之規劃。現今制度沒有去檢視每位教師需求是不同的，例如初任教師班級經營是很重要的，而服務20年的教師，想要瞭解的是教育新知及教育國際視野發展等等，有所不同。」、「教師在職體系，應該配合激勵教師的方案，去研擬相關課程模組，並且同步結合教師專業發展；具體地說，一位教師拿到教師證之後，幾年之內應要完成怎樣的進修標的，應該清楚，且需要進行內化。」等語，揭示教師職業發展應為連續歷程，且應有階段成長需求及目標。

(二)學者陳益興¹⁶亦曾指出，從教師生涯發展理論發現，教師生涯發展具有挫折、低潮或滿意等週期與循環，而且各種階段均可能出現，藉由「專業成長階梯」，可提供向上流動機會與管道，使教師在歷經職前養成教育訓練後，進入實際教學情境中，運用所學專業知識，不斷自我充實與改善，使得自己在漫長教學生涯中，降低職業倦怠感，維繫最佳教學品質。因此，教師生涯發展階段應予確認，俾於教師在職進修活動中，依生涯階段別及教師需求進行明確規劃。

(三)教育部雖表示推動學校本位暨教師自我專業進修規劃促進服務，依學校發展特色填寫學校教師未來全學年度之學習需求規劃，並由教師參考學校所填寫之上開規劃內容，以針對個人專業發展需求填寫未來全學年度之學習需求規劃；規劃內容歸類統整，包含課程設計與教學策略、班級經營與學生輔導、

¹⁶陳益興(民97)。我國中小學教師進階制度政策規劃析論。教育資料與研究雙月刊。72, 1-15。

學科知識、教育重大議題、教育信念與專業態度、教育研究、特殊教育、學校經營與管理、學校行政實務、十二年國民基本教育等，與前述十大教師專業標準相呼應等。惟本院就十大教師專業標準，提請諮詢專家學者與學校實務工作人員審視，表達看法，其等分別指出「現在的教師專業能力標準，應該屬師資培育的指標，當教師前就需具備，而非在職教師標準。」、「教師專業標準目前有草案，草案內容與教師培訓過程差異不大，教師經過4年培育，雖具有基本之能力，惟教師持續進修亦甚為重要。訂定教師專業標準固然重要，然而教師專業標準該怎麼執行及要求教師達到，實際上更為重要。」等語，均認為教師專業標準側重師資培育階段，似未能兼顧教師在職進修需求會隨生涯發展而有動態變化等情。復以該部推動學校本位暨教師自我專業進修規劃促進服務，雖係滿足教師個人專業發展需求，卻可能同樣因為未有適切之教師專業標準引導，加上前述我國教師在職進修制度之法令規範不足等情，致其難以協助教師達到職業生涯逐級發展精進之理想。

- (四)此外，整體教師在職進修體系之宏觀規劃，應依教師服務年資、職務屬性(教學或行政、導師或專任教師...等區別)、學科領域、服務學校在地特性等，導入殊異之專業成長目標，如前述偏遠地區學校教師進修因應所屬地區特性，宜有專業性與在地化的課程，像是強化隔代教養與外配子女議題等；又或如學者黃富順、吳淑娟、林雅音¹⁷為文指出，臺灣教師的在職進修，儘管呈現多元與多樣的趨

¹⁷黃富順、吳淑娟、林雅音(民101)。台灣地區中小學教師在職進修教育之實施、特色與問題。成人及終身教育，40，34-44。

勢，達到相當蓬勃的發展，但若干辦理學校基於成本考量，紛紛辦理人數眾多的熱門科系，而教師人數較少的學科進修機會仍相對不足。因此進修活動須要有強有力的機制進行整合，以避免部分科目重疊與重複，少數科目卻又有所不足，勢將影響教師素質的全面提升，確有待改進等語。為提升各類教師品質，亦應重視各種教學領域與專業類別之衡平性。

- (五) 本案調查亦發現，目前教育行政機關規劃進修課程，未能充分斟酌學校或教師個別需求，導致教師反映重複接受同樣在職進修活動等情；此有教育部主管人員於本案履勘座談會時表示：「關於重複進修課程，本部未來針對大數據之掌握，後續提供後設分析，進行教師教學之回饋，目前本部列為重點工作，進而全盤掌握教師進修情形」等語可證。爰建議教育行政主管機關應更加善用科技，提供學校或教師個別化服務，除有利於檢覈教師個別進修情形，且能促使教育資源效益提升。
- (六) 據上，教師在職進修體系之宏觀規劃，應有兼納教師職涯發展階段別、職務屬性別、學科與領域別、服務學校屬性別等考量，為梳理該體系萬端經緯，教育行政主管機關應更加善用科技工具及數據分析技術，整合辦理之。

參、處理辦法：

- 一、調查意見一至六，函請教育部確實檢討改進。
- 二、調查意見七至九，函請教育部參處見復。
- 三、調查意見上網公布。

調查委員：蔡培村

楊美鈴

陳慶財