【第八章】

「學校本位」教師生涯進路的規劃

劉蔚之
國立臺灣師範大學教育學系助理教授

黃春木
臺北市立建國中學教師

摘 要

鑒於教師的「孤立文化」難以促進專業能力的發展與服務品質的提升，同時教師工作所面臨的變遷與挑戰又已十分明顯，因此透過「團隊」與「生涯」來強化教師專業的行動應付諸實施。

「教師生涯進階」的規劃推動，是一個持續受到關注與鼓吹的因應之道，且以「教師分級制」做為實施的主要模式。不過衡酌各種條件，同時檢視與批判教育部於 2013 年公布的《師資培育白皮書》中關於「教師生涯進階制度」的構想，「教師分『工』制」應該才是今後努力落實的模式，而專業生涯多元進路的設計，才足以串聯整合目前早已在學校現場宣導試辦、鼓勵參與，但卻個別推動、難以落實的各種專業職務或工作，包括教學輔導教師、教師專業發展評鑑、教師專業學習社群、學習共同體、行動研究、教師領導等。

雖然「教師分工制」仍只是一種理念架構，但透過教育部晚近諸多政策的推動，各種專業職務的運作其實已累積不少初步的實務經驗，未來可以透過實證研究進一步檢驗與改進。

◀ **關鍵詞** ▶ 教師分工制、教師分級制、教師專業生涯、教師專業發展、學校本位

一、前言

長久以來，無論學術界、教育行政主管機關，或者學校現場，當我們在談論「教師專業發展」時，往往會偏向於「學科知識」、「有效教學」、「班級經營」、「學生輔導」，以及「敬業精神」等要項，而且設定的單位總是「教師個人」，想像的實踐場域主要就只有「教室」。

上述界定「教師專業發展」（或「教師專業標準」）的範疇基本上並沒有錯誤，如果不能在以上的範疇中表現教師專業、發展教師專業，教師的工作職責和服務品質已然落空。

然而，當我們仔細檢視 1994 年教育改革運動推展以來 20 年間國內外政治、經濟、社會的變遷，以及教育政策的更張和引導，學校教育與教師工作因此面臨的變遷和挑戰時，很自然地就會察覺：「教師專業」已經無法繼續再使用上述的界定來操作，癥結不是「錯誤」，而是「不足」；更進一步說，上述的界定只能是「教師專業發展」的起點、下限，以及過程的一部份，對部份教師而言，整個過程將會更加豐富精采，而且過往的界定也不再是上限，或是終點。

本文探討的主要課題，在於關切教師工作所面臨的變遷與挑戰，以及晚近政策所造成的影響與衝擊，從而重新思考「教師專業發展」所仰賴的生涯進路規劃，希望能夠提供一個理念架構，為教師專業發展建構更為理想的環境。

二、教師工作所面臨的變遷與挑戰

自 1994 年教育改革推動以來，臺灣的教師所面臨的學校組織內外部變遷，以及遭受國際間教育改革和教育競爭趨勢所影響的情況，已越來越明顯。歸納這些變遷或挑戰，至少有以下三大要項：

1. 校園民主化：最立即明顯的轉變是以往校長所掌握的人事權、決

策權，已經逐步透過法規開放讓教師共同參與，從校務發展、教師評審、課程發展、教科書選用等，教師都可以選舉代表參與討論和決策。而參與校長遴選，更讓教師的影響力受到重視。不過，民主化趨勢也讓家長在學校的影響力增加，學校許多重要的委員會都明文規定家長代表席次。如何建立校內教育人員的團隊對話與溝通機制、發揮專業決策的影響力，並與家長建立溝通與合作的關係，這是教師的新考驗。

2. **工作專業化**：教師所必須肩負起的「專業」，隨著校務參與範疇的擴大、課程決定權的下授、資訊新科技的發展、國際學生學力評比的競爭壓力、協作式文化（collaborative culture）的倡導、反思批判思考能力的重視、教育機會均等理念的實踐等，內涵與工作負擔其實是不斷增加的。尤其在「學校本位發展」行動中，相對於以往全國導向的屬性，教師在「去中心化」或「在地化」的趨勢裡，做為願景形塑者、課程發展者、行動研究者、教師領導者等等身分，已是既成的事實。

3. **學習革命**：不再只是「資訊融入教學」這麼簡單，這一波的學習革命，主要是透過新工具、新方法而重新致力於「以學生為中心」的教學改革行動；現行的課堂教學模式是 19 世紀工業革命以來的產物，在 21 世紀的今日似乎正逐漸面臨捨棄的命運。2007 年，「翻轉教室」（flipped classroom）概念於美國開始興起，突破時間與空間的限制、透過 YouTube 等平臺得以反覆觀看教師教學影片、並因應個人化學習步調的模式，深獲好評。隨後，可汗學院（Khan Academy）的創辦與成功，在 2012 年帶動 Coursera、Edx、Udacity 的成立，讓這年成為 MOOCs（massive open online course）元年。教師的工作角色與職責、教師專業能力、師生互動模式、學習的歷程與方法，乃至學校和課堂的性質等，未來終將面臨重新評估與修改的壓力。

在上述種種變遷中，教師的工作職責與專業發展似乎越來越沒有完成的上限，而工作負擔也隨之益發繁瑣、沉重。尤其十二年國民基本教育於今（2014）年八月正式實施，上述三大變遷更形匯聚，往昔教師工作「單打獨鬥」、「30 年如一日」的景況，已經越來越難以在今後的環境中繼續存在。教師面臨的不只是工作角色和職責的改變，甚至於連課堂教學的環境、配備與模式都可能重新翻轉建置。

三、以「團隊」與「生涯」內涵豐厚教師專業

面對累增的變遷與挑戰，教師想要把工作做好，顯然「增加夥伴」、「拉長時間」是可行的解決之道，而「團隊」（team）和「生涯」（career）正是良方；事實上，「教師專業」的重要課題很多，其中「團隊」和「生涯」的探討一直深受重視。以下將檢視晚近相關政策規劃推動中，關於這兩個重要內涵的落實景況，並提出批判與討論。

（一）團隊

「團隊」著重的是捐棄偏於一己的利益或成見，貢獻於集體的協作或合作，以相互信任、相互激勵與共同的許諾，齊心協力達成共同的目標（李隆盛、賴春金，2006）。組成一個團隊，人數通常在 3 人以上，隨著任務的不同，團隊規模的差異甚大，不過，團隊可以依照主客觀條件的變動而分化或整合，確保任務目標的有效達成。

在傳統的規劃中，教師工作偏向於一個人獨力完成，沒有太大的必要與他人分享工作中的訊息和成果，只需要個別向組織（學校）負責，而組織決策的責任主要是在校長身上。然而，晚近 20 年來，校園民主化、教師增權賦能、學校本位發展等理念與實務的推動，上述的傳統模式已有明顯的變革。無論教師實際的工作方式，或是關於「教師專業發展」的規劃推動，「團隊」的重要性都已經多所強調。

在學校現場，已經運作多年的「教學研究會」，與晚近依據《教師法》等法規而成立的「教師評審委員會」、「課程發展委員會」等，都是大家最熟悉的群體工作組織。然而，這些組織在大多數學校的實務運作上都比較偏向「會議」（meeting）性質，成員關係是鬆散的，成員的角色功能或責任鮮少具有互補性，工作的主要內容多屬例行公事與照章行事，既不是「團隊」，甚至也不是「委員會」（committee）。「委員會」與「會議」的差別，在於前者具有鮮明的內在精神，關聯著「許諾」（commitment），以及特定職責的履行，而非只是開會討論各項議案，或者進行工作分配而已。

2009 年，教育部在推動「教師專業發展評鑑」的基礎上，開始鼓勵學校教師自主成立與運作「專業學習社群」（professional learning community）（張新仁等，2009）。這對於「教師團隊」相關理念的扎根與推廣，具有明顯的正向作用。2012 年，臺北市政府教育局援引日本教育學者佐藤學關於「學習共同體」（learning community）的理論，大力向學校推廣，且投入行政資源，也引發許多教師的探討與學習的風潮。

面對這幾年以「社群」形式尋求「團隊」建構的努力，確實讓部份教師「單打獨鬥」的積習有略微調整，但無論「專業學習社群」或「學習共同體」，都屬於政策宣導推動的產物，均非學校系統內的制度和正式職責，因此在大多數的運作中，僅能在校內喚起局部的認同和參與。教育行政主管機關透過手冊編輯、工作坊辦理，以及最實惠的經費補助等來促成「社群」的推動，但是這些措施都難以在短期內讓參與的教師真正具備相關的專業知能。何況，外加的經費僅是年度補助性質，相關工作又得有賴教師從繁瑣的日常教學事務中騰出時間來參與，工作負擔與績效不曾內含於本務中核計，這更加造成「社群」運作的不確定性。

同時，以「社群」來運作團隊，在概念上也有所落差。「社群」的

形成，基礎在於「溝通」（communicating），這個部份通常沒有問題，因為願意共組社群的成員，彼此的信任感應是足夠的；但只有「溝通」或情感，卻不足以成為「團隊」。社群召集人是否具有領導能力，以及社群成員是否具有協作的技巧與知能，願意共同負責，一起完成任務目標，才是成為「團隊」的關鍵，這些要件都遠非「溝通」所能促成。

若再進一步地探究，如果社群的組成是校長或主任由上而下倡議，動機是為了符應政策的鼓吹，或者社群在運作過程中，傾向於輪流當召集人，將任務割裂為數個部份，委由數人各自完成，大家僅關注問題解決或工作交差，甚至只做書面資料應付，鮮少關注、反思目標達成的意義，真正的「團隊」是不會出現這些狀況的。

但我們不能苛責教師。理由如下：

1. 多數教師沒有足夠的知能組成「團隊」，甚至也無法組成「社群」。至於社群的召集人（尤其是教師專業學習社群，以及學科領域的召集人），其所執行的是關鍵的「教師領導」（teacher leadership）工作，需要足夠的學識、經驗、聲望、溝通協調的技巧、分享合作的觀念，而且應該瞭解學校行政的基本程序；然而，以往許多召集人甚至連基本的議事規則都搞不清楚，遑論其他工作的掌握。事實上，目前要出任「召集人」幾乎是沒有門檻的，多數召集人是在實質條件不足的情形下勉強上陣，所能發揮的領導功能自然大受侷限；而召集人每年輪流一人出任，更是多數學校行之有年的慣例。
2. 社群或團隊的參與及運作，均屬「基本授課時數」、「課堂教學」、「班級經營」本務之外的工作，這意味著教師必須增加工作負擔，或者壓縮執行本務的時間。基於不習慣、也不擅長社群／團隊的運作，加上不應忽略每天層出不窮的學生需求，或突發狀況的處理，教師因此以「勞務分派」方式將社群／團隊任務完成，其實也是不得已之舉。

現今教師群體之所以遲遲無法進一步成為團隊，癥結在於大家都被侷限於「課堂教學」、「班級經營」，這如同一支籃球隊或交響樂團，只有某一個「位置」被認可，其餘都是額外的；當每個人都只須做同樣的一件事，其他可以放著不管時，「團隊」當然難以形成（黃春木、劉蔚之，2000）。

以「團隊」來促成教師專業發展，並提升專業服務品質，已是今日教育界之共識。不過，由教師個人單打獨鬥，到經由專業分工，促成團隊運作而達成目標，這個過程不是自然形成的。如果「團隊工作」不能成為學校現場制度重新規劃的基本準則，再多的政策引導或經費補助，都將只是徒勞無功。

在「團隊工作」架構下，基於「促進合作和達成目標」的分工是關鍵。分工的方式不是將工作切割發包或勞務的公平分配，分工裡頭的每一份「工」都是互補的、可以相互整合的，都是為了發揮社群／團隊的組織效能、提升教師專業服務的品質、增進學生學習的成果才得以確立的。在倡導教師團隊（或社群）之時，唯有基於學校本位發展與教師專業發展的需求，仔細分析所有的必要任務與工作負擔，轉化為相對應的專業職務，並正式規劃於制度之中，同時建立相關的培訓進修系統，這才有可能確保教師可以全心全力投入，經由各個專業分工職務，目標明確地運作團隊，完成學校教育的目標。

（二）生涯

「生涯」總是與工作（job）或專業（profession）息息相關，但其重點在「終生」（life long），而且往往具有一種許諾（commitment）的內在精神。對於「教師」這樣一份「教人成人」、「育人成材」的神聖工作，自然特別適用於以「生涯」來規劃和期許。

但弔詭的是，「教師」卻經常被視為「無生涯」的專業，原因在於就「制度面」設計而言，除非往學校行政職涯發展，否則，教師的工

作職責從「初任／生手教師」到「資深／專家教師」，幾乎一成不變。在臺灣的體制中，無論初任教師或屆齡退休的教師，都受到「基本授課時數」的規範，工作內容與責任完完全全一模一樣，核計的重點僅落在「課堂教學」上，兼任班級導師者則酌減 4 個授課時數。

若從「實然面」來探究，教師進入職場之後，隨著人生與工作歷練的演進，在專業發展上自然會有不同的表現。以一種普遍的、概念性的分析來看，Fessler（1985）嘗試以「生涯循環」模式（career cycle model），綜合考量個人環境、組織環境的因素，來描述分析教師的專業生涯發展，區分為：「職前教育」、「實習導引」、「能力建立」、「熱切成長」、「挫折調適」、「穩定停滯」、「生涯低盪」、「退休落幕」等八個階段。從批判的角度而言，Fessler 的理論雖然別開生面，能夠比較細緻地說明教師生涯發展前進、倒退、往返、重生等動態歷程，但畢竟仍只是一種「線性思維」的補充修正；另一個相關的現象是，關於教師生涯發展階段的命名、排序，多數理論傾向樂觀，少數則如 Fessler 的研究，抱持著比較審慎保留的態度。無論如何，這類型的分析旨在提供一種理念架構，價值在於幫助我們理解不同階段的教師處境與特質。

誠如 Fessler 之論，每一個不同的階段均會同時與個人環境、組織環境諸多因素相互影響，就個別教師而言，其職涯發展因此將不盡相同，通常也不會是直線式的，故上述的不同「階段」，或許將其理解為不同的「樣態」較為適宜。

另一種分析的類型，則如 Berliner（1988），區分成生手（novice）、初任（advanced beginner）、勝任（competent）、精熟（proficient），以及專家（expert）等五個階段，更加著重教師在教育專業發展過程中的能力表現。雖然 Berliner 的理論是以嚴謹的實證研究為基礎，但性質上比較屬於「應然面」的理念架構分析，確實可以彰顯「階段」先後次序的意義，從「生手階段」教師偏向理論性（rational）、欠缺彈性

（inflexible）的行為表現，一路發展至「精熟階段」，足以敏銳地直觀（intuit）教室中的事件，但仍需要深思熟慮來決定教學行為，再進一步提升至「專家階段」，不僅能洞察、掌握教學情況，並且可以「得心應手」，當下即能做出適當的處理。Berliner 的研究，對於教學專業能力的養成和教學輔導教師的培訓，具有重要的參考價值，同時也凸顯臺灣現行體制讓生手教師與精熟、專家教師的工作職責毫無軒輊的迷思。

然而，Berliner 的研究僅關注在「課堂教學」層面，而且也不如 Fessler 的研究那般正視教師生涯並非一帆風順的景況。但是，Berliner 以及其他學者在此一類型的研究發現，卻成為「教師分級制」主要的理論依據。換言之，既然教師在專業能力表現上具有明顯的差異與次序性，何不將「階段」（stages）轉變成「階梯」（ladders），規劃一種晉階管道，使教師在教學生涯中能因能力、特殊貢獻、服務績效而獲得職位、地位的升遷，或者相對合理的酬賞與回饋，從而提升工作士氣？

國內關於「教師分級制」的研究與規劃，其實也已延續很長的一段時間，希望透過這樣的制度促進教師生涯發展，經由「晉升階梯」的規劃，活化目前「無生涯」的困境，同時重新激勵教師進行持續的專業成長（蔡培村、鄭彩鳳，2006）。

不過，早在 20 年前，在教育部委託的研究報告中，蔡培村的研究團隊即已指出，多數教師懷疑考核的公平和公正性，也擔心隨分級制導入的研習規定，將會大幅增加工作負擔等（蔡培村等，1994）。所謂考核公平和公正性的疑慮，針對的是隨著分級制的推行必然同步引進的「教師評鑑」系統，但關於評鑑合理性與可行性的批判，晚近引發的爭議其實更大。

關於「教師分級制」的問題，其實在由「階段」過渡到「階梯」的思考時，已經出現；亦即，上述思路在制度面、實然面、應然面上

產生了糾葛、混淆的現象。分析如下：

1.「階梯」的設計是一種應然的、理性的制度面規劃，無論推動的方式多麼彈性、過程多麼漸進，這仍然是一種強勢的制度性作為，稍一不慎，就會忽略教師生涯發展實然面上曲折、擺盪的動態歷程。試想一個在專業生涯進階制度裡已經晉升高階的教師，有沒有可能持續多年一直處於 Fessler 所謂的「穩定停滯階段」，甚至是「生涯低盪階段」？此外，如果「卡」在「穩定停滯階段」或「生涯低盪階段」者，是一位身處中間階梯的教師呢？制度面各應如何正視、處理這樣的現象？

2. 制度面的「階梯」規劃，已經反過來成為教師生涯發展的「階段」。如果這個生涯進階制度對於中、高階員額的限制沒有太嚴苛，那麼多數教師還是能夠循序漸進，「拾階而上」；如果員額比例的管控很嚴格，那麼多數教師必然會在某個生涯階段就被制度限制而停滯不前，因為往上的階梯都額滿了。無論哪一種現象，「年資」都會以不同的程度在產生影響。

3. 如果想要降低「年資」的影響力，勢必要增加敬業精神、各種專業能力等項次的評鑑比重，甚至縮短每一位教師接受評鑑的週期等。換言之，評鑑的強度得提升。但這樣強化的評鑑所隱含的工具理性，卻是十分濃厚的，其對於教師士氣的壓制、工作負擔的增加、專業意義的扭曲等，都會逐漸顯露出來。

4. 為求公平，生涯晉升的「階梯」往往只有一套，所有教師一體適用。但過往的規劃幾乎都只是從「課堂教學」、「班級經營」設想，無視於其他的專業實踐範疇的存在，這樣一種單面向規劃，自然就更強化線性思維的特質；至於教師專業生涯發展的方向與重點，其實還是被侷限了。而且，因為是單面向的循序晉升，教師之間的競爭強度勢必會隨著高職階員額管制、評鑑規劃實施等強度而增加，異化了教師專業生涯發展的意義。

5. 生涯進階既然是理性思辨下的產物，那不同職級之間究竟存在著何種權責關係？有無制度面的規劃，藉以建構成為團隊分工的運作基礎？或者，單純只是一種資格或酬賞的判別，個別教師專業能力的肯定而已？

簡言之，「階梯」的設定要謹慎，雖然是針對個人實施，但必須兼顧實然和應然，讓「人」得以穩定地安立於制度之中，同時更要念茲在茲，時時掌握規劃推動的原初目的和核心意義。正視「生涯發展」的實然面，包括個人環境、組織環境的實況，從而促成「生涯進階」規劃有助於教師自我實現的完成和學校教育品質的提升，這就是原初目的和核心意義。

所謂「團隊」，強調的是匯集眾人之力，實踐專業理想；所謂「生涯」，著眼於終生學習，以及專業承諾。當我們越是省察教師所面臨的大環境變遷，以及工作的挑戰，思索化解、突破之道，便越能夠發現今後的教師工作不可能是單打獨鬥的，同時，教育專業所需要的種種知能、學校教育現場所應實踐的服務品質，也不可能責成每一位教師面面俱到；這些都在在顯示，教師必須突破孤立、片斷的工作慣性，開始分工合作，而且應該以一個較為長期的生命歷程來探索、反思、充實、歷練與精進。

四、學校本位的教師專業發展規劃：教師分工制

要在教師工作場域中厚植「團隊」和「生涯」的環境，最重要的措施之一應是建構「教師生涯進階」，但此一制度面的規劃與推動只是一種過程或手段，「教師專業發展」才是真正的目的。「教師生涯進階制度」如何能夠促進「教師專業發展」，是一個已經研議多年的重要課題，長久以來國內外的研究均傾向以「教師分級制」來設計。

有鑒於「教師分級制」的侷限與潛在的問題，本研究將另以「教師分工制」賦予「教師生涯進階制度」新的內涵，並且循名責實，稱之為「教師生涯進『路』制度」。

（一）基本構想

現行學校教育體制中，教師幾乎處於停滯、僵化的職涯困境，容易讓教師養成因循，甚至怠惰的心態，或者形成厭倦、無成就感，甚至因為欠缺公平合理的肯定或報酬而提前離職。為了突破這樣的困境，導入「專業生涯進路」的規劃應是必要措施。不過，為了避免在學校教育現場形塑出「線性／單面向競爭」模式，同時考量在「學校本位發展」架構下教師所肩負的工作職責已然遠遠超過「課堂教學」、「班級經營」之外，關於「教師專業標準及專業表現」的概念應該拋棄窠臼，加以擴充。程介明等（2003）提出的理念架構，將教師專業工作的實踐置於學校願景、目標的參與和執行中來衡量，同時涵括以社群和團隊定位專業表現的層面，相當具有參考價值。

教師專業能力理念架構主要內涵（程介明，2003）

教與學的範疇	學生發展範疇	學校發展範疇	專業群體及服務範疇
學科特定領域知識	**學生個別需求**	**學校願景、目標、文化與特質**	**合作關係**
- 一般知識	-瞭解學生個別需求	- 適應學校願景與文化特質	-建立同儕關係
- 新知	-支持學生需求	- 確認學校願景與目標	-建立團隊
- 分享與交換實務經驗	-合作	- 深化學校關懷文化	-建立制度
課程與教學知識	**建立與學生互動**	- 評估學校願景與文化	**教師專業成長**
- 一般知識	-覺察建立關係的重要性	**政策、執行與實務**	-分享知識與實務
- 增進課程設計與執行	-建立互信	- 瞭解學校目標與政策	-貢獻
- 新知	**關懷學生**	- 執行	**參與教育相關政策**
教學策略與技巧；語言與多媒體的運用	-提供協助	- 形成新政策與評估政策成效	-覺察與教育有關之政策
- 知識與運用	-合作式協助	**家庭與學校合作**	-因應教育有關之政策
- 語言精熟	**學生不同的學習經驗**	- 瞭解學生家庭背景	-貢獻
- 動機	-參與	- 溝通	**教育相關社群服務**
- 研究	-計畫與組織	- 參與親師活動	-與較廣泛之社群互動
評量與評鑑	-全人發展	- 建立互信	-參與與教育有關之社群活動或志工
- 評量學生方式與程序		**重視社會價值與變遷**	
- 使用評量結果		- 覺察其對學校的影響	
- 評估學習與教學方案成效		- 因應社會價值與變遷	

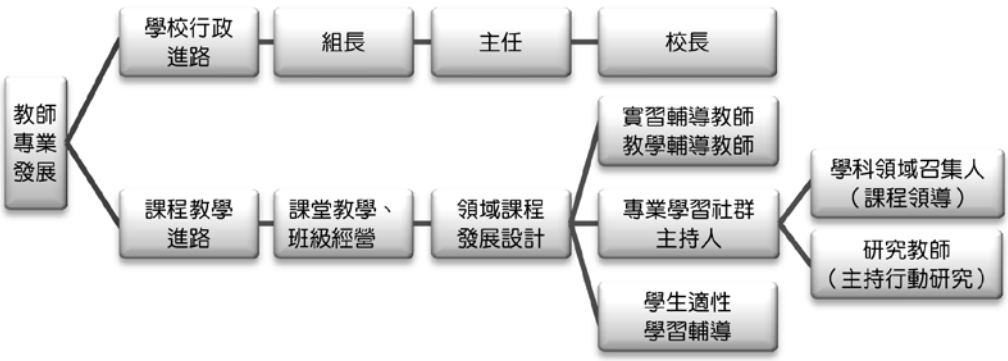
資料來源：此圖轉引自張新仁、邱上真、王瓊珠（2008）。中小學教師評鑑標準之理論與研究基礎。載於潘慧玲主編，**教師評鑑理論與實務**（頁 20-50）。臺北市：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。

依據這樣的理念架構來規劃教師專業生涯進路，所呈現出來的圖像將不可能是線性的、單面向的；主要考量在於沒有任何一位教師有可能同時具備所有的專業能力，或者同時執行所有的專業任務。體認與正面回應這樣的事實，將可以大幅減輕教師面對改革的疑慮或抗拒，同時自然也較有可能降低學校現場敷衍或競爭的兩極化氛圍。

從另一方面來看，除了「課堂教學」、「班級經營」是每一位教師應該具備的基本能力之外，其餘在「學生輔導」、「教師同儕輔導／教練」、「學科／領域教學研究會運作」、「專業學習社群發展」、「重要校務／委員會參與」等工作，其實很難判定高下而設計成為「晉升生涯」（advanced career）中的地位、職責劃分。換言之，如果我們注意到教師專業能力表現是多重範疇、多重層次的，而且這些能力都是「學校本位發展」所不可或缺的，但又難以要求每一位教師都具備所有範疇的全部能力，那麼我們對「教師專業生涯」的想像或規劃便應該重新思考比較合理可行的方向。

所謂「教師分工制」，應該涵蓋兩大專業生涯發展進路，一是大家比較熟悉、制度相對完備的「學校行政」，二是亟待重視的「課程教學」；下文將會針對後者加以探究說明。「教師分工制」相關理念架構圖示如下：

1. 學校行政專業生涯進路：組長→主任→校長
2. 課程教學專業生涯進路：



在「課程教學專業生涯進路」中，每一個工作所對應的都是「職務」（duty），而非「職位」（position）。每一個職務均是學校本位發展中所不可或缺的，每一個職務在出任之前，都需要完成相對應的專業培訓課程及認證程序，出任之後則依其職務相關的「專業標準與專業表現指標」，接受「教師評鑑」。

「課堂教學、班級經營」是每一位教師獲得教職之後開始執行的職務，這是教師的兩個基本職務，亦是必備能力。

在工作三年，而且可以勝任「課堂教學、班級經營」職務之後，每一位教師可以依據其自主意願、學識條件、培訓資格、專業歷練、教育信念、人格特質、能力表現等綜合評判，而循序出任其他不同的職務；在執行這些職務之時，可以依據每個職務的負擔而酌減「課堂教學、班級經營」的工作量。

應該特別強調的是，在展現自己可以勝任「課堂教學、班級經營」職務之後，進入三個後續的專業生涯進路之前，所有的教師還需要歷練第三個基本職務：「領域課程發展設計」，培養相關能力。在執行此職務時，亦應酌減「課堂教學、班級經營」的工作量。

為何需要特別重視「課程發展設計」呢？理由有四：

1. 教師不能只在主觀意願上自居於「教書匠」、課程決策流程的中下游執行者或技師（technician），卻忽略客觀情勢上「知覺的課程」（perceived curriculum）及「運作的課程」（operational curriculum）不能免的事實；更糟糕的情況，則是部份教師只一味要求學生記憶教科書中考試重點與考古題的弊病，這尤其凸顯應確保教師具備「課程發展設計」知能的迫切性與必要性。
2. 「課程發展設計」必須整合學科知識、學生先備經驗、社會實況或趨勢、學習理論、評量方法與標準、教材教法、教學設備與媒體、教師個人的歷練與特質等要件，是彙整從「理解」到「實

施」的具體行動。從這個標準來看，「課程發展設計」應該是所有教師的必備能力，亦是基本職務。

3. 在「學校本位發展」架構下，除了同一領域的課程發展和設計之外，跨領域課程發展和設計也十分重要，這對於協助學生進行知識和能力的整合，探討人類社會的共同問題，以及創新發現系統性的解決方法等，具有重要的價值。

4. 若挪用古德拉（J. Goodlad）的分析架構來看，就初任教師而言，主要會偏向於「知覺的課程」及「運作的課程」之設計或發展，但就資深教師或肩負課程領導職責的教師而言，在「校本課程」範疇中，應可以提升至「理想的課程」（ideal curriculum）及「正式的課程」（formal curriculum）層次的發展與設計。換言之，這是一項具有進階性的專業知能發展，涉及課程選擇、課程轉化、課程決策、課程實施，與課程領導等多元面向，自然也就涵蓋了超越「技術／執行層次」之上工作職責的更高要求。

在「領域課程發展設計」之後，教師開始進行多元的生涯進路，可依其意願、能力等條件歷練各種職務。而在整個「課程教學專業生涯進路」的分工中，擔負「課程領導」職責的學科領域（教學研究會）召集人，則是必須培訓及認證的最後一個職務。

（二）特性

歸納「課程教學專業生涯進路」的分工規劃，具備以下十種特性：

1. 以「教師分工制」為核心的「課程教學專業生涯進路」，和眾多學者或教育部長期宣導的「教師分級制」一樣，都具有促進教師專業知能、提升教師社會地位、提振教師服務士氣、激發教師工作潛能、增進專業服務品質的目標與功能。

2. 此生涯進路的每一個職務都不是輪流分派或差遣，也不依靠年

資選任；每個職務在制度面上都有正式的設定，以及能力、資格等的遴選要求。

3. 所有的職務分工都是為了專業合作、團隊工作而建置，以往讓每位教師單打獨鬥，甚至期待每一位教師「十八般武藝樣樣精通」的情況（譬如執行行動研究、領導專業學習社群、參與學習共同體、發展特色課程、輔導身心障礙學生、擔任教學輔導教師或實習輔導教師、實施資訊融入教學、出任班級導師、進行教師專業發展評鑑……）將予以取代。

4. 將部分優秀教師的心力從「課堂教學、班級經營」職務中適度地釋放出來，透過各種專業職務的執行，形成「專業支持系統」和「專業領導系統」，將可以貼切地協助同儕渡過摸索、調適、挫折、低盪等狀態，或者整合同儕的能力，在實作與反思中發展專業知能、提升服務品質。

5. 由於專業生涯進路的多元化，並在職涯發展上建構彈性自主的進路，這將可以促進教師對於專業工作有更為寬廣的期待與積極努力的目標，更容易發揮創意與活力，對於教師士氣的提升自有助益。再者，也可以讓師資生、實習教師、初任教師萌生「見賢思齊」的心念，進而比較能夠對教職產生認同感，因為學校體制中有一個多元進路建構了豐富的生涯發展圖像。

6. 教師、學校、教育行政主管機關、在職進修或師培機構可以依據「課程教學專業生涯進路」，具體規劃在職進修或研習的方向與重點，進行「逆向式」（backward design）課程設計，形成一個足以回應學校本位發展與教師專業發展的「用以致學」網絡。

7. 不同的專業職務是否要提供不同的報酬或津貼，可再另行研究，但「分工」的規劃應該可以適度地消除「分級」比較和競爭的疑慮，並且更為合理地鑑別、安置處於不同生涯發展階段的教師能力與職責。

8. 鑒於教師久任某一專業職務可能產生因循、僵化的問題，除了基本職務之外，「課程教學專業生涯進路」的每一個職務都可以建立任期制的配套，藉由人事的活絡而降低「人治」風險。這種彈性是「教師分級制」較不容易具備的，同時也更能因應教師工作生涯中所可能出現的曲折、擺盪狀態。

9. 此一生涯進路的建立，方能更明確地實現專業自我管理（professional self-regulation）的目標。教師在進路中的發展，主要來自於自己的設定和選擇，這較能夠彰顯主體性，並啟動由下而上的專業發展動能，提升教師專業聲望，這樣的實踐才是「教師專業自主」應該展現的精神。

10.「課程教學專業生涯進路」正視「教師領導」的價值，落實權力下授的教育工作趨勢，讓適任的優秀教師可以領導專業團隊、深入參與課程和教學決策，實踐「學校本位發展」的理想。

簡言之，「教師分工制」強調的是「職務區分」，重點不在建立一套行政管理、績效考核的科層體制（bureaucracy），而是以職務和職責為中心的生涯進路規劃，為團隊的形塑營造充足條件，進而促成教師專業發展。這個理念架構同時關注教師的職涯需求和成就動機，以及學校教育現場的教師專業工作表現成效；以整體學校的發展為範疇來規劃專業職務、定位每一個職務的權責，最終期許教師能以「團隊」、「社群」組織其專業，真正地在專業服務與專業合作中落實專業自主，為學生成長和學校發展做出卓越貢獻。

（三）審慎因應「傳統」

要讓「教師分工制」可以順利地建構，必須有兩個體認與相對的因應，一是針對傳統，二是針對現況。以下先就「傳統」部份加以探討，下一節再處理「現況」的問題。

在傳統「尊師重道」觀念的影響下，臺灣的教師看待「教職」的心態，與西方的同儕大不相同，對於「外力介入」工作的情形，比較容易表現出排斥、抗拒的態度，並傾向於以侵犯「教師專業自主」來批判；在較極端的案例中，所謂「外力介入」，甚至包括同校同一學科領域的同儕針對課程教學問題上的討論。

這種教師個人封閉自己的工作情況、心態上或行動上排斥與外界互動交流的「孤立」現象，當然不是「專業」應該有的表現。Profession 一字源於拉丁文 Professio，本意是指「接受神職時的宣誓」（周宜芳譯，2012），至於在當代英文中，Profess 則具有「公開言明」之意涵；據此加以理解，位居「專業」之列的教師應該能夠面對同儕，面對專業組織、家長，以及社會，進行必要的對話和溝通，因為這是一份涉及公共利益、必須許諾實踐的志業。

但若進一步深究，教師傾向以個人來表現（或捍衛）「教師專業自主」的反應，其實與長久以來制度面的「制約」脫不了關係。當每一位教師（從生手教師到屆臨退休教師）毫無例外地依照「課堂教學」、「基本授課時數」被分派工作時，便已經注定教師們都將在一間間孤立的「課堂」中做同樣的工作，最長可以超過三十年。這很明顯的是一個不太需要「團隊合作」，而且也幾乎沒有「生涯發展」的工作，大家全都卡在「課堂」、「教學」上，可說是一成不變的。

針對上述問題，源自西方社會文化產物的「教師分級制」成為一種解決的方式。但是，無論模式為何，「教師分級制」不可免地都會將人與人之間的「比較」引進學校，甚至形成「競爭」氛圍，這就會與長久以來教師注重「和諧」的習慣產生尖銳牴觸；再者，當不同職級的教師進入課堂從事教學時，家長的疑慮必然是為何我的孩子不是由「高」職級教師來任教？在一個高度重視教育和升學的社會傳統中所發出來的這種質疑，絕對是不能輕忽的。

關於「教師分級制」面臨困境的討論，其實是與「教師分級制」構思、籌辦的歷史一樣悠久；大抵上從 1994 年以來，疑慮或爭議便不曾間斷過。檢視相關文獻，所歸納出的重點包括（李振芳，2005；沈姍姍，2000；張德銳，2005；黃三吉，2000；黃春木，2013；蔡培村、鄭彩鳳，2006；蔡培村主編，1996；蔡培村等，1994）：

1. 各個職級的命名不易，稍一不慎，便會產生誤解，讓家長依照職級名稱判別教師的優劣，既影響教師工作分派，干擾校務運作，而且將會嚴重傷害教師的專業尊嚴。

2. 教師分級評鑑標準的訂定面臨兩種困難，一是關鍵的內涵不容易具體明確的界定，即使可以具體明確的界定，也不易檢核評定；二是可以力求客觀明確的部分，甚至還能夠建立量化指標，但據以檢核評定的這些標準，足以充分反映專業的關鍵內涵嗎？如果這樣的評鑑又與考績掛勾，甚至成為淘汰不適任教師的依據之一，引發的抗拒勢必極大。

3. 實施分級制，若在「高」職級部份有員額或比例的控管，再加上一直存在著「客觀性」爭議的評鑑標準與流程所衍伸出來的「公平、公正」問題，這將會明顯地破壞同儕之間的情感，讓現有的夥伴關係變質為對手，甚至是敵人的關係。

4. 如果分級的依據，主要是依照比較容易判別的教學成果及教學檔案來評定，這將錯誤地導引教師重視「教書」，而非「教人」；或者是迎合評鑑指標，導致教師工作方向只在為評鑑指標做準備，有指標就準備，沒有就予以忽略，甚至於進一步將評鑑指標當成「上限」，而非「下限」，不必再遵奉「止於至善」那一套老掉牙的東西。

5. 分級制尚無法合理地與教師的在職進修研習系統、輔導支持系統整合，在權責規劃上又與現制的差異不大，而且各職級之間的權責既不明確、差異也不大，難怪許多教師會質疑分級制似

乎與「年資制」無異，甚至僅是一種配套的考量而已，這便難以期待透過分級制來提振教師工作士氣、改善教育服務品質。

6. 分級制實施之後，邏輯上應該是要提供「高」職級教師激勵薪資，這需要地方政府的財政支持。此外，評鑑制度的建立需要培訓許多專任、兼任的評鑑人員，使評鑑具有專業權威和客觀信效度，從人員培訓到評鑑實施，整個流程當然也需要龐大的經費。問題是，地方政府有足夠的財源嗎？

儘管有上述諸多的問題，根本問題仍在於「教師分級制」的規劃推動首先得過「教師」這一關；如果從個人層面的工作條件變動到公益層面的教育品質改善，受到影響的「教師」都沒被說服，難以認同新制度，「教師分級制」就不易實施。

基本上，「教師分級制」的規劃推動，勢必結合教師評鑑，國外的經驗還與成績考核，甚至和不適任教師的淘汰機制聯結，因此是一個「恩威並施」的教育改革措施。相對而言，因為文化傳統的特性，教師會等專業組織的批判，以及教育政策推動的優先次序考量等，國內近年來許多涉及教師權利、義務、工作條件改變的改革措施，經常是以「試辦」、「自願」、「鼓勵」性質的方式推動，「威」本來就很難展現，「恩」又不易為多數人所感受。

若直接以「教師分級制」研議的歷程來回顧，前後大約二十年的時間，最為具體發展的一步應是 2000 年《高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法（草案）》的研擬（蔡培村、鄭彩鳳，2000），到了 2004 年，此一草案復經國立教育研究院籌備處修訂完成。再經過 9 年，2013 年 1 月 16 日，在教育部公布的《中華民國師資培育白皮書》終於確定以「自願」、「鼓勵」方式規劃推動。由此可以推論，可能在教育部的政策規劃中，「教師分級制」未列入優先推動選單，或者歷經多年的評估，仍然認為可能引發的爭議或面臨的限制尚難以克服。

針對「教師分級制」所可能遭逢的爭議，「教師分工制」自然都得面對。「教師分工制」的目標是要將幾乎一成不變的教師職涯發展活化，策略是將部份有意願、有能力的教師自主地從「課堂教學」、「班級經營」中釋放出來，提供進修研習的培訓課程，完成之後則讓他們出任權責相稱的職務，讓這些教師在一定的任期中運作教師的支持系統或領導系統，發揮協助、合作、整合的效能，促使教師們能形成一個專業工作團隊和專業學習社群。

至於這些經過培訓而出任新職務的教師，可以獲得何種激勵或獎賞呢？目前初步構想是：除了減授課程時數之外，沒有了；他們所能獲得的最主要激勵或獎賞，應是培訓中的學習所得，以及出任新職務之後理想得以發揮的機會與成就，頂多再加上一些聲望的提升。

「教師分工制」和「教師分級制」一樣，都需要導入評鑑制度，但不一樣的是：「分工制」著重多元的專長能力導向，不同職務之間有不同的專業標準與專業表現指標，這樣的設計自然也就迴避了像「分級制」那般難以避免的競爭關係，與難以掩飾的高低層級關係。

換言之，「分工制」比較關心「合作」、「輔導」和「領導」，而非「管理」、「視導」或「督導」。「分工制」是要把以往由學校行政主導、由上而下啟動的專業決策模式（特別是針對課程教學事務）做出調整，遴選適任的教師「賦能」與「增權」；但他們原則上還是停留在「課程教學專業生涯進路」上，除非自己願意轉換生涯進路，成為行政管理人員。

因此，相形之下，「教師分工制」比較折衷，由於不是線性或單面向模式，不同職務之間是專長分工，而非高下比較，對於現有的教師工作氣氛或家長心態的衝擊應該可以大幅縮減。

（四）現況的限制與突破的可能

關於「教師分工制」的探討，最早可見諸《中學校教學研究會定位與運作之研究—以臺北市為例》（黃春木、劉蔚之，2000）。這份報告基於「教師增權」、「專業自主」等理念，試圖將定位不明、功能不彰的「教學研究會」轉型為「學習型組織」，從「會議」轉型為「委員會」，因而設想透過「教學輔導」、「研究」、「團隊管理」、「社區發展」等專業分工職務，建構專業團隊。十幾年來，這些職務或工作幾乎已經一一成為政策推動的目標內容，包括「教學輔導教師」、「行動研究」、「教師專業學習社群」等，而且還遠遠超過，譬如「教師專業發展評鑑」、「學習共同體」、「共同備課」、「校本特色課程發展」等。換言之，試圖推動「教師分工制」的基礎已經具備了，但問題卡在沒有制度化。

所謂「沒有制度化」，是針對上述這些專業職務或工作而言。具體而言，包含以下的問題：

1. 這些專業職務或工作的推動，總是被定位為鼓勵、試辦，或自願性質，不具強制性。因此，學校要不要宣導、實施，教師要不要參與、支持，便存在許多變數。

2. 為了讓這些政策目標可以貫徹，教育行政主管機關的做法是列入校務評鑑的項目，或者校長遴選、特殊優良教師選拔的重要參考，或者以年度的專案補助來引導。於是，相關政策便有機會能夠推動了。一個很有意思的名詞可以說明這種現象:「亮點」;在一種補助性質或短期誘因的資源投入，加上部分具有熱忱的校長、主任、教師的響應，相關政策績效便可看到「繁星點點」。但能閃耀多久，難以預料。

3. 許多學校在推動相關政策時，不少教師或許是基於人情，或許是基於一種「平凡規範」（a mediocrity norm，不必太好，但也不能太差）的思維，或許是不願意和行政部門作對，因此傾向

於配合辦理。但反應出來的情況，往往是在教學研究會（或領域會議）上進行工作分派，這種分派，在性質上通常屬於「勞務分配」，而非「專業分工」。接任相關職務或工作者往往是輪流的，甚至是指派資淺者擔任。

4. 所有職務或工作的導入，基本上是「都鼓勵大家來參與」，造成相關的負擔是「累加的」；教學現場的工作負擔越來越繁重，甚至疲於奔命，這也是教師不得不進行「勞務分配」的原因。即使是認同這些專業職務、具有執行能力，且願意認真投入的教師，要在本即負擔不輕的「課堂教學」、「班級經營」本務之外，再肩負這些職務或工作，其實難以周全。值得注意的是，除了「教學輔導教師」和「領域召集人」之外，其餘職務或工作均不符減授課程時數的規定；而所有這些外加累增的職務或工作，全都沒有外加獎勵的設計。

5. 除了「教師專業發展評鑑」、「教學輔導教師」具有較為完備的培訓課程之外，其餘職務或工作大多欠缺完備配套的培訓課程，大底都是上任之後，運氣好或比較用心的人可能得到前人的指導、查閱到舊檔案參考，或者利用一些研習機會「臨時抱佛腳」。不過，包含「教師專業發展評鑑」、「教學輔導教師」在內，所有的工作表現都不會是年度績效考核的重點，重點仍在「課堂教學」、「班級經營」。因此，在許多教師的認知中，這些職務或工作全都是本務之外「附加的」。

過去十幾年來這些政策的良法美意，確實引進了學校教育現場至關緊要的專業職務或工作，但推行結果，往往是造成「政策面」與「制度面」更大的間距，且導致政策的實施迅速地異化。就教師而言，現行制度面僅關注「基本授課時數」、「課堂教學」，以及「班級經營」，這些工作若表現不良，便會具體反映在成績考核上；於是，上述無從融入學校教育現場制度的良法美意，始終處於不穩定、不明確的狀態。

這種困境，也凸顯了制度面對於教師專業的想像一直僵滯於「課堂教學」、「班級經營」，因而限制了教師專業發展的空間，也阻礙了教師專業生涯進路規劃的種種可能。

去年由教育部公布的《中華民國師資培育白皮書》，以「黃金十年」為期程，正式將「教師生涯進階制度」列入政策推動的目標之一（頁 92-93），重點在於鼓勵資深中小學教師從事教學領導及研究工作。規劃中的四級制名稱，分別為：初任教師、中堅教師（年資 3 年以上）、教學輔導教師，和研發教師；「教學輔導教師」得減授時數，從事課程與教學輔導工作，而「研議（發？）教師」任滿 7 年得休假進修 1 學期（教育部，2013）。

值得注意的是，在《中華民國師資培育白皮書》公布的記者會上，教育部主管業務官員將「教師生涯進階制度」直接以「教師分級制」指稱和補充說明（陳智華、劉盈慧，2013）。而一如近年來諸多政策一般，教育部的規劃依舊將此一分級制的推動定位為「自願參與」、「外加獎勵」性質，並不強制。

同時，這個「教師生涯進階制度」與「教師生涯發展階段」之間的關係也未見仔細規劃。白皮書中將「教師生涯發展階段」劃分為：探索與建立期（服務 1-3 年）、轉化期（服務 10 年）、成熟期、精進期；基本上，這仍是一種「樂觀進步」取向的線性思維，疏忽了生涯發展過程曲折、擺盪的現象，而且整個進修研習課程的規劃根本不具「生涯發展」的精神，琳瑯滿目羅列了「課程設計與教學、班級經營與輔導、研究進修與發展、敬業態度與精神、學校管理與領導、新興議題與特色、實用智能與生活」，但全部都放在同一個欄位裡（頁 42）。這也意味著今後在職進修研習將可能區分為兩個類別，一類是全體教師一體適用、包羅萬象、全面累加的「全能教師」課程，另一類則是「實習輔導教師」和「教學輔導教師」專屬的特別培訓課程。

之所以會出現「全能教師」課程，關鍵原因應是對於教師「增權」或「培力」（empowerment）的強調，隨著政策的引導，一股腦兒、毫無章法地往學校教育現場鼓吹；但多年推展下來，已經逐漸出現兩個現象，一是依舊「由上而下」的鼓勵或要求，二是增加許多的標準、指標、規範、流程、模組、方法、工具、專案、活動、研習、工作坊等。前者顯示，教師仍然只是「執行者」，後者則是教師被說服要有這些「增能」，才能成就專業。因此，一套由上而下規劃推動的「專業主義」（professionalism）加速融入教師的日常生活世界，壓縮了教師原來的「課堂教學」、「班級經營」的心力或時間，又造成工作的瑣碎化、增加許多文書作業與會議，同時還有不斷交付的任務，而且各式各樣的評鑑也開始實施（周淑卿，2004）。

在這樣的「專業主義」下，外部系統的規劃推動無論是強制要求的，或是引導鼓勵的，其實都是期待所有教師一體適用。問題在於，外部系統幾乎只能做到形式、方法、工具的檢核，難以細膩地掌握目的、意義的實踐或反思。再者，「全能教師」課程的出現，也意味著政策面、制度面還是欠缺「團隊」的概念，執行專業的想像仍落在「裝備齊全的個人」，欠缺對於教師專業工作實務的理解與尊重，結果教育行政主管機關得以假增權、培力之名，將外部系統更加全面、更具正當性地深植於學校現場及教師的日常工作生活中。原本要彰顯教師專業主體性的增權、培力風潮，反而成為行政體制規訓、宰制教師的捷徑。

另一方面，白皮書又規劃了「教師專業發展依專長和興趣分軌進階」，從圖示中（頁 91）可知，教學三年以上、可能剛剛度過「探索與建立期」的「中堅教師」即有資格參與「教學軌」的職務，主要包括兩大類別，一類是社群召集人、領域召集人、課發會委員、學年主任，另一類是實習輔導教師、教學輔導教師；只有第二類別「實習輔導教師」和「教學輔導教師」需要經過培訓和認證。從這種規劃來看，意味著整個制度只承認「教學輔導／領導」，但對於更重要的「課程領

導」、「專業社群／團隊領導」職責卻是輕忽的，欠缺制度面的重視，也和教師專業發展的關聯十分薄弱，似乎是「年資」（服務滿三年以上）到了，能力自然具備了；教育行政主管機關至多只要調訓、安排幾場工作坊就可搞定，這正是目前行之多年的模式。

「自願」、「鼓勵」性質，加上制度面仍然只關注於「課堂教學」、「班級經營」，這只會讓教師繼續待在一間間的課堂中，或許偶而打開幾次門讓同儕進來觀課，「滿足」一下政策的期待，但無助於轉化教師群體中長期存在的「孤立文化」。

如果再仔細比對晚近教育部研擬中的「教師專業標準及專業表現指標」，可以更加確定教育部在規劃相關制度時，對於「生涯發展」的關懷是相當不足的。對照「教師生涯進階制度」，不同的專業生涯階段各應設定何種的標準與指標？「教師專業標準及專業表現指標」的所有項次，是否都要全部達成？或者有項目的取捨、比例的差異？譬如，關於「展現協作與領導能力」這一個專業標準，處於「生手」或「初任」階段的教師是否應該有所表現？如果「教師專業標準及專業表現指標」的訂定是為了教師評鑑做準備，那麼在欠缺「生涯」層次的規劃下，接下來若要據以實施生涯進階制度，顯然窒礙難行。

有趣的是，當我們認真思考教育部的規劃後，便可以發現白皮書中所載的「教師生涯進階制度」似乎已經朝「教師分工制」轉型了。因為教學年資期滿三年進入「中堅教師」之後，即可選擇進入「行政軌」或「教學軌」繼續服務；而「教學軌」全部職務所帶有的「職階」屬性是薄弱的，這應該是教育部希望避免因不同職務的設計反而造成高低優劣的錯誤印象，所以在命名和定位上都特別的謹慎。於是，呈現於「教學軌」的設計已經具有「教師分工」的雛形了。

有雛形，自然還需要賦予精神內涵。在《師資培育白皮書》規劃的基礎之上，若要推動「教師分工制」，歸納而言，還存在著兩個挑戰：

1. 白皮書在「教師生涯進階制度」、「教師專業發展—教學軌」、「教師生涯發展階段」三者的整合上存在著許多交代不清或未盡合宜之處，同時也未能具體規劃「學校本位發展」理想的實現。其實，「教師專業發展」應該要以「生涯進路」理念來做制度面的規劃與引導，同時必須以「學校本位發展」的藍圖和需求來定位與運作，這是「教師分工制」得以成功的前提。

2.「教師分工制」所涵蓋的各種專業職務，應該要從制度面正式定位，不能再是「自願」、「鼓勵」性質。除了基本職務已有法令規定之外，「教師分工制」的所有職務應該都要合理地核計其工作負擔、權責範疇，然後透過遴聘程序，由適任人選出任。同時，「教師分工制」應該要結合與專業職務相對應的評鑑標準與培訓課程，做為配套，體現「權責相稱」、「用以致學」的精神。簡言之，「制度化」將是「教師分工制」得以成功的基礎。

當然，另一個現實的侷限，也屬關鍵。白皮書中在規劃推動教師生涯進階制度時，特別提到「在不改變現有薪資結構的原則下，予以外加減授時數或其他工作等誘因的調整，期能減少牽動人事制度的變革」（頁 92）。這一層侷限，無論「教師分級制」或「教師分工制」都必須正視；然而，「教師分工制」的本意只是要進行職務區分，以便在學校本位發展架構下的各種專業工作均有適任人選出任，因此並不涉及「現有薪資結構的改變」。不過，「教師分工制」旨在讓部份適任的教師從「課堂教學」、「班級經營」中適度地釋放出來，因此減授課程時數的情形將會比教育部規劃中的分級制還要多，換言之，教師編制將會有微幅調升。

從人事、會計行政角度來看，增加編制在目前的財政狀況之下，可能是難以承受的重。然而，如果我們換個角度來看，因應少子女化的減班風潮，師資需求的遞減已是不可免的趨勢；值此時刻，若能把實施「教師分工制」所需的人力事先控管下來，這個制度並不會讓財政負擔增加，因為需要控管出來的人力應該是少於原本即要逐次裁減

的總人力。雖然會出現這樣的成本支出，實質上卻可以讓學校教育現場的專業人力獲得良好的組織與運用，活化教師專業生涯的多元進路，同時回應落實學校本位發展的目標與需求，提供學生更為齊備的教育服務品質。

以「教師分工制」為核心的教師生涯進路制度，雖然在學校教育現場已因相關政策的規劃引導，使得許多在「課堂教學」、「班級經營」之外的專業職務或工作漸次出現，且持續推動中，但加以串連整合的「教師分工制」目前仍只是一種「理念架構」。不過，「教師分工制」可說是衡量現存政策面、制度面與教師日常生活世界之間各種景況的一種「審時度勢」的妥協，同時也是具有未來展望視野的一種「因勢利導」的決行。這個制度的設想已有學校現場諸多的實務經驗做為基礎，但還需要實證研究加以檢驗和調整。

五、結論

多年來，教育部一直努力推動教師生涯發展、促進教師專業發展。在 2013 年公布的《師資培育白皮書》中所規劃的教師生涯進階制度與相關措施，為了回應關於「教師分級制」的批判，其實已經讓將來的制度設計具備「教師分工制」的雛形。

「教師分工制」裡頭所有的「工」，都是晚近政策推動下已在學校教育現場運作多時的專業職務，而且都與「學校本位發展」的落實關聯密切。其實，教育部早已經帶頭在做一種「顛覆」現行制度的工作，但卻只是個別倡導、分開實施；「教師分工制」所為，主要是將各個環節、系統加以串連整合，藉以別開生面而已。

今後的教師必須因應工作環境中更大的變遷與挑戰，因此更有必要成為一個團隊工作者、終生學習者，成為可以持續自我發展的主體。教育行政主管機關必須拋棄僅從「個人」角度規劃教師專業相關措施

的積習，在這種積習下所推動的措施只會帶給教師紛擾，並被迫發展出「應付」或「抗衡」的對策；正確的做法應該是在制度面融入「團隊」、「生涯」概念，重新規劃教師在專業發展上的多元進路，激勵與支持其創意、活力和士氣，方有可能期待教師具有充足的知能和堅定的許諾，可以重新詮釋與實踐教師專業。

關於以「教師分工制」建構教師生涯進路的構想，主要來自於兩位筆者多年來在學校情境、教學現場中的參與、觀察、對話、體會、反思，以及針對「教師專業發展」相關政策與實務的探究，從而形成的理念架構，未來還有待進行深入而統整的實證研究，以及更多的批評指教。

參考文獻

李振芳（2005）。淺談教師分級制的功能困境與解決之道。**學校行政雙月刊，37**，196-204。

李隆盛、賴春金（2006）。團隊建立與團隊合作。**T&D 飛訊，50**，1-16。

沈姍姍（2000）。教師專業成長的誘因與動力—自制度面分析。**學校行政雙月刊，9**，28-31。

周宜芳譯（2012）。Subroto Bagchi 著。**我專業，固我在**。臺北市：天下文化。

周淑卿（2004）。朝向素樸的課程—回歸教師與學生主體性的課程改革。載於周淑卿，**課程發展與教師專業**（頁 203-221）。臺北市：高等教育。

張新仁、邱上真、王瓊珠（2008）。中小學教師評鑑標準之理論與研究基礎。載於潘慧玲主編，**教師評鑑理論與實務**（頁 20-50）。臺北市：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。

張新仁等（2009）。**中小學教師專業學習社群手冊**。臺北市：教育部。

張德銳（2005）。**中小學教師分級制度的實施問題與策略**。師友，455，1-5。

教育部（2013）。**中華民國師資培育白皮書**。臺北市：教育部。

陳智華、劉盈慧（2013 年 1 月 17 日）。教部將推動交換教師、教師分級制。**聯合新聞網**，取自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=436468。

程介明等（2003）。**學習的專業、專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展**。香港：香港特別行政區政府教育局師訓與師資諮詢委員會。取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/teacher/qualification-training-development/development/cpd-teachers/ACTEQ%20Document%202003%20-%20Chi.pdf。

黃三吉（2000）。我國教師分級實施辦法草案評析。**學校行政雙月刊，10**，4-10。

黃春木（2013）。打造一所「課程發展」的學校。**建中學報，19**，151-167。

黃春木、劉蔚之（2000）。**中學校教學研究會定位與運作之研究—以臺北市爲例**。臺北市：臺北市教師研習中心。

蔡培村、鄭彩鳳（2000）。建立我國高級中等以下學校及幼稚園教師分級制度

專案規劃報告。**教育部中教司委託專案報告**。高雄市：國立高雄師範大學。

蔡培村、鄭彩鳳（2006）。以教師進階制度促進教師生涯發展。**中等教育雙月刊，57**，4-19。

蔡培村主編（1996）。**教師生涯與職級制度**。高雄市：麗文文化。

蔡培村等（1994）。中小學教師生涯進階與等級劃分可行性之研究。**教育部中教司委託專案報告**。高雄市：國立高雄師範大學。

Berliner, David C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy* [microform]. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse microfiches.

Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. In P. J. Burke & R. G. Heideman (Eds.). *Career-long Teacher Education* (pp.181-193). Springfield, IL: Charles C Thomas.