

南 華 大 學
教育社會學研究所
碩士論文

教師在職進修研究之批判論述分析

**The Critical Discourse Analysis of the Teachers
In-Service Education / Training Research**

研 究 生：陳 姿 潔

指 導 教 授：蘇 峰 山 博 士

中 華 民 國 九 十 七 年 六 月 十 三 日

南 華 大 學

教育社會學研究所

碩 士 學 位 論 文

教師在職進修研究之批判論述分析

研究生：陳 汝 潔

經考試合格特此證明

口試委員：王 瑞 賢

王 秋 緘

蘇 峰 山

指導教授：蘇 峰 山

系主任(所長)：鄧 川 雄

口試日期：中華民國 97 年 6 月 13 日

誌 謝

哇嗚～此時此刻終於暫時可以不用批判、不用理論述，更不用去管分不分析了，光這一點就足以讓我吃頓大餐開心的慶祝一下了！回顧研究所的生涯階段，滿是收穫、喜悅與感恩，喜歡此階段寫作認真的自己、喜歡自己努力不認輸的傻勁、喜歡忠於自我的感覺，更期許這樣的自己能在不久之後更為茁壯與成長。

論文之所以能順利完成，要由衷感謝我親愛的指導教授－蘇老大，一路走來因為有您不厭其煩的解說指導，以及不斷包容且安撫我容易小題大作的孩子氣，加上您的肯定與支持，讓我在寫作揮灑的過程中充滿了信心與動力；尤其是能與您及師母如同家人般的閒談與生活、美食分享，此種情誼實在難能可貴，深感謝意。

感謝王秋絨與王瑞賢兩位教授對我論文高度的肯定與期待，不僅破除口考當天 13 號星期五的黑色魔咒，讓我可以猶如置身天堂般的自在應對，更因為你們諸多的提醒與寶貴的建議，讓我研究所生涯的最後一堂課充滿了學術對話，論文至今可以更加完備。

感謝寫作過程中帶給我靈感的每一位，感謝教社所與社會所之所有天才型的教授們，以及可愛的學伴們，因為你們讓我的求學階段更為精采；再來，要特別感謝自始至終一起奮戰的好友－家輝，謝謝你總是一路相挺，甚至在我論文寫作低潮時不停激發我另類思考的方向，努力開發我讀社會學的潛能與觀念，讓我發現原來社會學也可以這麼有趣；感謝長久以來持續為我加油打氣的朋友－群斌，因為滿載你的鼓勵與祝福讓我更加堅定。

最後，我最摯愛的家人－努力栽培我的爸媽、物理大師老姐、永遠同一國的老哥，以及陪我長大的毛怪－陳 Lucky，謝謝你們再次的陪我走過生命中重要的時刻，因為有可愛的你們相伴，讓我生命的重要時刻更獨一無二，我愛你們！

2008.06.21 姿潔

於民雄 305 棉花糖窩

摘要

自從師資培育法公佈後，教師在職進修的相關討論於是展開，對於教師在職進修的相關研究文獻，包含期刊、論文，甚至是法令規章等，或許代表著人們普遍接受了「官方論述」，但卻不一定完全反映出真實的社會情況。易言之，這些教師在職進修的相關討論，它是一種文本，亦是一種意識型態與權力關係的再現，因此本研究是以批判論述分析，探討教師在職進修之相關論述帶有何種意識型態與偏見，及其如何置入教師實踐與社會脈絡之中。

綜合本研究分析提出以下的發現：

1. 教師在職進修研究有如特定知識的優勢論述。
2. 教師在職進修研究蘊含意識型態和各種排除與納入的形式。
3. 教師在職進修之優勢論述價值鞏固教師專業形象與身分認同。

關鍵字：教師在職進修；批判論述分析

Abstract

After the announcement of the Teacher's Nurtured Law (TNL), about the discussion of the Teachers In-Service Training was started. The relevant research of the Teachers In-Service Training, including journals, papers, or even Act regulations, that were perhaps represents the universal acceptance of the "official discourse ", but does not totally reflect the true social situation. The discussion of the Teachers In-Service Training is a text, which is also the representation of ideology and power relationship. So this study aims to use the critical discourse analysis to discuss the discourse of the Teachers In-Service Education Training that does it has what kind of ideology and prejudice, and how does it was put into the teacher practice and social context.

The comprehensive analysis of study has the following conclusions:

1. The relevant research of the Teachers In-Service Training, that as preferred discourses of specific knowledge.
2. The relevant research of the Teachers In-Service Training, which includes ideology and various forms of exclusion and inclusion.
3. The value of preferred discourses of the Teachers In-Service Training, which consolidates the image of the teaching profession and identity.

Keywords: Teachers In-Service Education Training ; Critical Discourse Analysis

目 錄

第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與研究動機.....	1
第二節 研究問題.....	9
第三節 名詞釋義.....	10
第四節 研究限制.....	11
第二章 文獻探討.....	12
第一節 國內教師在職進修意願與動機之相關研究.....	12
第二節 國內教師教學效能之相關研究.....	19
第三節 相關理論部分.....	25
第三章 研究設計.....	30
第一節 研究方法.....	30
第二節 研究分析架構.....	35
第三節 研究步驟.....	40
第四章 資料分析.....	46
第一節 教師在職進修之相關論述.....	46
第二節 教師在職進修之社會脈絡—由台灣師範教育的變革談教師在職進修.....	70
第五章 結論.....	93
第一節 研究發現.....	93
第二節 研究建議.....	99
參考文獻.....	102
附錄.....	107

表目錄

表 1-1 中小學教師具有研究所學歷之比率.....	2
表 1-2 各師範院校國民教育研究所 81-89 年招生學生人數.....	4
表 1-3 九所師範院校自 87-90 學年度碩士班學生數統計表.....	5
表 2-1 國內中小學教師進修意願之相關研究.....	13
表 2-2 國內中小學教師進修動機之相關研究.....	16
表 2-3 國內教師教學效能定義.....	20
表 2-4 國內教師教學效能所採用之評量工具及其探究之內容.....	21
表 3-1 本研究選取的文本.....	41
表 3-2 各階段資料分析的具體問題.....	43
表 4-1 相關研究主題與研究結果之對照.....	59
表 4-2 標號 B1、B3 文本之對照.....	66
表 4-3 1945-1949 師資培育機構變革.....	72
表 4-4 1949-1963 師資培育機構變革.....	75
表 4-5 1964-1985 師資培育機構變革.....	78
表 4-6 1986-1992 師資培育機構變革.....	81
表 4-7 1993-2001 師資培育機構變革.....	84
表 4-8 2002-2006 師資培育機構變革.....	89

圖目錄

圖 3-1 Fairclough 的批判論述分析架構模式.....	36
-----------------------------------	----

第一章 緒論

第一節 研究背景與研究動機

壹、研究背景

近年來，不論是從相關的法規條文或是教改文獻的理想面來看，教師在職進修已被視為提升教師教學效能與專業發展的主要途徑。自從教育部民國八十三年師資培育法公佈後，當時的第三條規定：「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」；第十二條規定：「師範校院應負責教育專業在職進修」；第十五條規定：「師範學院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院，得設立各科教育研究所，著重各科教育學術之研究，並提供教師在職進修」；第十六條規定：「師範學院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院，得設專責單位，辦理教師在職進修」等，由此可知，教師在職進修已經被列為師資培育中的一環。再者，政府陸續推動教師在職進修相關的教育改革方案，一系列有關教師在職進修可提升教師專業發展的論述於是發起。有鑑於此，目前教師在職進修方式除了校內外公辦的教師進修活動外，國內九所師範院校以及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院，也自民國八十七年起教育部推動「健全師資培育與教師進修制度中程計畫」、「開闢教師多元進修管道」等教改文獻後，陸續開設專為在職教師設計的教育相關系所之碩士學位班，從此更呼應在職進修相關政策的目的一即是鼓勵師範校院及設有教育院系所之大學校院，辦理教師在職進修碩士學位班。

於是，「教師在職進修」在政府推動以及學者專家規範性宣稱下有推波助瀾的效果；法律上更有一套完整的法源依據足以支持；加上近年來國內多數有關教師在職進修之研究結果一致呼應當局政策的強化下，儼然已使得國內這一波教師在職進修蔚為風氣。此現象可反映於當前中小學教師擁有研究所學歷比率有明顯攀升的趨勢（表1-1）。雖然根據這些數字，我們無法直接判斷出這些教師取得碩士學位之確切時間點是在成為現職教師前抑或是成為現職教師後，但由目前中

小學正式教師一位難求的情況下來推估，其大學畢業後且擁有教師資格的人想必都會選擇以先「卡位」後「進修」的方式；加上從八十五學年度到九十六學年度之間，中小學教師擁有碩士學歷的人數居然能有如此明顯的攀升趨勢，大致可將導因推論於相關教育政策及法制對教師參與在職進修的影響。最明顯的例子是民國八十三年師資培育法至民國八十五年教師進修研究獎勵辦法公佈後，在這短短的三年間許多教師在職進修的相關條例陸續頒佈，更確立了政府賦予教師在職進修的法源依據以及參與進修後獎勵上的誘因等，這不僅使得教師於進修上有了一定的管道與動機，更讓教師參與在職碩士學位班成爲近幾年教師選擇在職進修的一種方式。

表 1-1：中小學教師具有研究所學歷之比率

國中教師			
學年度	總人數	研究所學歷人數	研究所學歷所占比率%
85	55,129	2,715	4.9
86	53,611	2,468	4.6
87	51,452	2,782	5.4
88	50,190	3,515	7.0
89	49,394	3,783	7.7
90	49,318	4,409	8.9
91	49,098	4,746	9.7
92	48,845	5,692	11.7
93	48,285	6,695	13.9
94	48,816	8,099	16.6
95	49,749	9,360	18.8
96	51,312	10,672	20.8
國小教師			
學年度	總人數	研究所學歷人數	研究所學歷所占比率%
85	90,127	1,656	1.8
86	92,104	2,085	2.3
87	95,029	2,992	3.1
88	98,745	4,083	4.1
89	101,581	4,458	4.4
90	103,501	5,682	5.5
91	104,300	6,888	6.6

92	103,793	8,440	8.1
93	102,882	10,177	9.9
94	101,682	12,341	12.1
95	100,692	14,865	14.8
96	101,352	17,841	17.6

資料來源：教育部－重要教育統計資訊

對此趨勢，國內近年來有多位學者專家針對教師在職進修等議題進行探討，但經由本研究發現大部分的研究文獻針對在職進修制度作分析討論時，大抵都圍繞在進修制度及法規上作一規範性的宣示，並沒有針對教師參與在職進修作進修前與進修後長時間的對照考察，也就是說大部分的相關研究僅藉由規範性的宣稱當作客觀研究的處理，對於進修後教師專業成長與教學績效是否有所提昇，政府也未提出一套完整且有效的績效評鑑方式（吳政達，1998）。

事實上，回顧國內作為教師在職進修後有關教學效能及專業發展的實效研究中，就其客觀研究之方法處理上可發現明顯的謬誤；相對地，在其研究結果的推論上，是否足夠支持教師在職進修之官方特有論述，有待本研究進一步分析討論。基本上，就教師在職進修後有關成效的考察，必須建立在長時間的追蹤觀察下，整個研究歷程才能更為縝密詳實。反觀國內目前相關實效研究的討論上來看，並沒有針對教師在職進修前後歷程與教學效能變化作一完整性的交代；其呈現的方式充其量只能聲稱規範性研究，或是動機與意願研究；其內容較少論及在職進修與教育體制變革、社會結構的關係，甚至教師在職進修後實際利益所獲得的增加，尤其是晉級敘薪的部分，幾乎未釐清教師在職進修其特有之優勢論述型態與文憑價值。

貳、國內辦理教師在職進修之概況介紹

國內師範院校辦理國小教師參與在職進修教育的情形最早可以追溯到民國七十六年師專改制為師範學院開始，政府主要的改制結果乃是將師資提升至大學程度。換句話說，這的確是政府有意的促使過去原本為師範學校或師專畢業之教師，可以方便地回到原有學校或其他師院進修以獲取大學學歷，因此早期的教師

在職進修，其主要目的是爲了提高教師學歷文憑至大學程度爲主，藉以捍衛當時教師專業素質的地位。但由於目前中小學教師具有學士文憑的現象已相當普及，相對來說，當教師的學士文憑不足以在原來的教育資源中獲取相同的地位時，進一步推廣教師取得碩士文憑的意義，即是在稀少性價值中設法取得更高的教育資源，於是後來教師進修的提倡則是以能繼續參與研究所進修爲主，因此從民國八十一年起九所師範學院陸續成立初等教育研究所，以提供現職的國小教師能參與研究所進修，在這之前則有國立政治大學教育研究所，辦理暑期四十學分班（而且只要以四個暑期修滿四十學分，結業後即可提高薪級）。但由於這些名額仍不敷全體教師所需，所以於民國八十五年開始，各師範學院亦陸續辦理國民教育研究所暑期四十學分班，讓更多教師得以參加研究所課程進修。

而各師範院校原本成立的初等教育研究所，也於民國八十四年奉教育部指示改爲「國民教育研究所」。其實於在職碩士班尚未開辦前，九所師範學院合計每年的總招生人數雖有增加但並不多，一直到民國八十八年招收的研究生才突破 200 人（表 1-2）。就表 1-2 的數據來看，此人數裡頭不僅包括在職進修的教師外，還包含一般生的名額，也就是說至八十八學年度爲止，就讀研究所的國小教師佔全體教師的比例非常少。此現象之所以會出現，若從當時進修方式可以進一步推估其原因在於一般研究所上課時間多爲白天，在職教師受於時間上的限制反而在那時進修意願不高。但是從各師範學院於民國八十五年著手辦理的國民教育研究所暑期四十學分班開始，在過去礙於時間上的限制得以獲得解決，於是開始帶動教師進修的一波熱潮。

表1-2：各師範院校國民教育研究所 81-89 年招生學生人數

年		市北師	國北師	竹師	中師	嘉師	南師	屏師	東師	花師	合計
81	人數	16	19	未成立	20	未成立	19	未成立	未成立	未成立	74
82	人數	15	20	7	16	19	20	18	未成立	18	133
83	人數	20	19	8	20	20	19	17	8	11	142
84	人數	19	20	18	19	20	23	20	14	16	169
85	人數	19	25	15	19	24	20	17	17	14	170

86	人數	22	24	18	16	21	24	17	16	18	176
87	人數	24	27	18	11	24	27	21	15	20	187
88	人數	24	27	18	23	23	30	20	14	25	204
89	人數	24	24	21	25	29	27	21	20	22	213

資料來源：韓諾萍（2002）

自從民國八十七年起教育部開始推動「健全師資培育與教師進修制度中程計畫」，「開闢教師多元進修管道」即是建立教師終身進修制度的要點之一，其推廣方式為鼓勵師範校院及設有教育院系所之大學校院，辦理教師在職進修學位班（教育部中等教育司，1999），而這種專為在職教師所開設之研究所課程也使得國小教師趨之若鶩。短短四年來各師院已經陸續增設許多科系，讓原本只有日間開課的教育研究所，再增設夜間或暑期碩士專班；甚至從民國八十七學年至九十學年的碩士班學生數（表 1-3）以及九十學年各師院碩士班科系別（附錄一）來看（其中還未包括其他國立、私立大學相關教育系所），整體研究生人數及教育類系所已經有急速擴充的情況。易言之，當政府開放並鼓勵師範院校及設有教育院系所之大學校院，辦理教師在職進修學位班之後，加上近年來其相關的系所類別持續地增加當中，是故，若要真正掌握每一年中小學教師參與或修畢於國內在職進修各個系所的人數實在難以全數掌握。即便如此，根據表 1-1 目前中小學教師擁有研究所學歷的人數以及比率上來看，每一年所增加的數據確實是高居不下的，對此，就教師進修活動型態而言，教師們選擇在職進修學位於目前現況來說，的確是一項高趨勢、高潮流的方式。

表 1-3：九所師範院校自 87-90 學年度碩士班學生數統計表

學校名稱	班別	87 學年度學生數	88 學年度學生數	89 學年度學生數	90 學年度學生數
北市師	日間	120	163	230	306
	夜間	0	192	330	461
	暑期	0	0	0	0
國北師	日間	106	142	210	293
	夜間	50	267	362	414
	暑期	0	0	50	98
	日間	74	108	155	224

竹師	夜間	25	75	149	191
	暑期	0	50	145	231
中師	日間	116	177	235	301
	夜間	25	106	235	232
	暑期	0	50	146	193
嘉義大學	日間	79	100	274	504
	夜間	0	126	211	375
	暑期	0	0	0	25
南師	日間	135	157	172	224
	夜間	0	119	239	357
	暑期	0	0	0	0
屏師	日間	84	125	198	275
	夜間	25	117	329	442
	暑期	0	0	0	0
東師	日間	78	81	76	90
	夜間	0	50	99	122
	暑期	0	100	179	285
花師	日間	111	159	209	261
	夜間	0	48	73	66
	暑期	0	50	106	154
人數總計		1028	2562	4412	6124

資料來源：韓諾萍（2002）

參、法源依據下之教師在職進修

追溯台灣教育有關教師在職進修的法令規章，主要可以從民國六十八年「師範教育法」之第十九條規定就指出：「教師在職期間，應進修研究與其教學有關之知能；其辦法由教育部定之」，其作用是為促進教育部訂定在職進修辦法，自此才有較為明確的法源基礎。隨後教育部也於民國七十四年頒訂「中小學教師在職進修研究辦法」，其中對教師在職進修之方式、時間、辦理機構、經費、獎勵措施、限制、權利與義務均有詳細的規定，直到民國八十五年教育部依據「師資培育法」之規定，重新頒訂「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」後，而同時宣告廢止。

此外，因為師資培育法公佈施行後，政府當局又陸續發表與教師在職進修有關的師資培育制度之改革文獻，如第七次全國教育會議（1994）、中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育願景（1995）、行政院教育改革審議委員會：第二期諮議報告書（1995）、行政院教育改革審議委員會：總諮議報告書（1996）、行政院教育改革行動方案（1998）、健全師資培育與教師進修制度中程計畫（1998）以及二〇〇一教育改革之檢討與改進會議（2001）等教育改革政策，舉凡教師進修之組織、方式、獎勵及經費資源等相關規定均陸續作了明確的規範。然而，自民國八十三年至民國八十五年間所頒布的相關進修法規中，如「師資培育法」、「師資培育法施行細則」、「教師法」、「教師法施行細則」、「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」、「教師進修研究獎勵辦法」等頒布，亦是陸續作為官方對教師在職進修之特有論述的相關法源依據。相對地，教師參與在職學位進修後，也藉由官方所建構出來的特有論述與文憑價值，來維持教師專業的地位，甚至在合理的管道下，進而獲得更多的教育資源。簡言之，官方制度下的教師在職進修，其特有論述隱含了知識和權力的關係。

肆、小結：研究動機

由於國內對師資培育的強調一直以來都是政府首要改革行動之一，因此，政府針對教師培育這部分所付出的重視也不在話下，舉凡有關教師在職進修之教育改革文獻陸續的出現，以及相關法規制定的確立下，教育部都會編列在職進修經費，辦理教師研習活動，希望藉由教師在職進修制度的落實來達到提升教師專業素質的理想面。然而，面對教育部專為教師所辦理的在職進修各類活動，不僅承辦單位眾多，而且活動也是一個接著一個，其中承辦單位可以是受教育局委託的中小學、大專院校，也可以是教育局自行辦理，但通常承辦單位只負責經費執行、活動辦理，並沒有實際追蹤教師參與後所獲得的專業成長及研習後的成效評鑑（張育甄，2004）。換句話說，教師在職進修制度在政府強力推廣下並沒有建立一套可供教師進修後評鑑的客觀性指標，加上進修獎勵條文的誘因下，難免使得

教師參與學位進修動機有著文憑主義的功利思想。申言之，教師在職進修於客觀性指標未建立之前，先不論教師進修後其經驗性成效是否能真實達到官方政策上所宣稱的規範性目的，但就目前教師進修獎勵制度的確立下，唯一可具體看出的進修成效，反而是官方賦予學位進修後的教師在薪資的部分（晉級敘薪），有著更多的實質利益。

以上，針對教師進修後薪資所得部分，經由研究者詢問多位已進修後取得碩士文憑的中小學教師後得知，就目前公立國中教師而言，其進修後的碩士文憑價值就比一般學士學位的教師在薪資方面多了 5000~6000 元不等；另一方面，在國小教師部分，其進修後的碩士文憑價值也有 4000~5000 元不等，對此，依照現今中小學教師進修碩士學位的人數比率持續地增加，政府若不針對教師進修後成效品質予以客觀指標來加以評鑑時，對台灣國民教育最明顯的影響將不是教師素質與學生學習成效的提升，反而是教育部盲目支出教師進修經費所增加的財務負擔。根據表 1-1 教育部公佈對國內中小學教師於近十年間其擁有研究所學歷人數與所佔的比率數據來看，若統一假設中小學教師進修後於薪資部分皆以 5000 元為額外收益加以計算時，不難發現近三年從九十四年度到九十六年度之間，平均每一年中小學教師其研究所學歷人數就增加 3000~4000 人，也就是說，教育部從九十四年度起平均每年需額外給付教師薪資的支出就有一千五百萬到兩千萬元不等，因此，若以九十四年度為基底的話，那麼九十六年度需額外支出的教育薪資就比 94 年度多了四千五百萬到六千萬元不等。雖然這樣的數據不能完全歸因於教師在職進修後的結果，但也足以表現出國家整體教育支出是在大量增加的嚴重性，對此，若官方所推廣的教師在職進修若不能針對教師進修前與進修後其實效過程予以對照考察，單純依據文憑主義暢談「高文憑」等同「高能力」的盲目崇拜下，那麼不僅沒辦法達到提升整個國民教育的教學效能，還會有可能因為增加整體教師薪資的預算，反而降低其他教育設備的改善空間。以上，針對教師進修後國家得支付龐大的教育經費而言，似乎可以說是整個教師在職進修制度當中，專為教師團體所建立出來的優勢論述。

再者，反觀至今「教師在職進修作為一種教師再學習的機制」已於多項教育政策及法規的確立下備受官方的高度重視，不僅如此，在學術界方面更促進學者專家們以及多位研究者開始著手於在職進修之相關研究著作中作一熱烈的討論，舉凡期刊、論文在學術地位上，其研究結果與目的皆有高度的指引效果。不過就研究者從這些有關教師在職進修相關研究文獻中得以發現，多數文本生產者在前言與目的都極力宣稱教師在職進修是利於提升教學效能與專業發展之特有論述的相關研究中，基本上在整個實效研究歷程上的討論及推論實在有限。畢竟，對於作為一實效性的研究，必須建立在大規模及長時間之觀察研究中，如此一來整個歷程以及研究結果才是具說服力及客觀性。但是就研究者目前所看到對在職進修進行之相關研究中，不論是作有關進修意願動機上，抑或提升專業發展及教學效能等聲稱實效研究中，就其研究歷程及研究對象來看，多數的文本生產者在研究處理及推論上都有明顯言過而不及之處。

綜合上述，本研究並不嘗試進行長時間的比較觀察研究，主旨亦不在論定「教師在職進修可否提升教學效能與專業發展」這個龐雜的問題，而是進一步分析國內有關教師在職進修之相關研究文獻，主要包括期刊、論文等，嘗試了解文本生產者如何描述與詮釋教師在職進修之官方特有論述，以及如何在其研究過程與結果中傳遞優勢論述中所欲帶來的效果與價值，此為本研究的動機一。再者，欲探尋台灣師資培育變革下如何建構出教師在職進修之特有論述，以及其社會脈絡的關係，此為本研究的動機二。

第二節 研究問題

在「教師在職進修」的相關研究文獻當中，舉凡期刊、論文等，「提升教師教學效能」以及「專業發展」是主要的論述基礎。雖然在相關文獻中不乏以權力觀點出發的論述，亦即對教師參與進修在職碩士學位的動機與實際獲得的利益進行反省，但是大多數的結論到頭來依舊回歸到了目的與功能導向的看法，也就承認在職進修是有助於提升教師在教學成效與專業發展上的一項重要途徑與方

針。如此一來，其中矛盾的宣稱更突顯出「教師在職進修」的論述對於教師在專業發展的定位上有著不可動搖的力量。由於論述的生產會受到結構與權力的左右，因此，這樣的論述出現必定是反映出某一特殊團體中獨特的社會脈絡與社會結構；而上述的假設更可以同樣地推論到教師在職進修之相關研究文獻中對「教師在職進修後於規範性目的與經驗性成效」的陳述上。因此，本研究試圖透過對教師在職進修之相關研究文獻進行分析，嘗試回答下列的問題：

1. 教師在職進修之相關研究文獻如何描述其規範性目的與經驗性成效之間的關連？
2. 在描述的背後，文本生產者對教師在職進修有著什麼樣的預設？
3. 文本中對教師在職進修的預設是處在什麼樣的社會脈絡之下？

第三節 名詞釋義

壹、教師

本研究所指的教師，絕大部分係指任教於各縣市公立國民小學之現職合格教師，包括校長、主任、組長、級任教師、科任教師等，但不包括實習教師、代理代課教師在內。但由於本研究引用的相關進修教育資料上，仍會論及到國中教師在職進修的部分，因此，有關國中教師在職進修於本研究內容上並不會完全予以排除。

貳、在職進修

教師「在職進修」也稱「在職教育」(in-service education)，其目的就是希望教師們能在教學後透過有計畫、有組織、有目標的專業活動來達到教師專業知能的增進，以及專業能力的提升。有關教師在職進修的活動方式大致上可分為學分的進修、學位的進修、短期研習進修、網路學習課程進修、校內研習進修五種。

本研究所指的教師在職進修，係指以帶職帶薪或留職停薪方式參與國內九所師範院校或設有教育院、系、所或教育學程之大學校院專為在職教師開設的教育相關系所之在職碩士學位班為主。

參、在職碩士學位班

本研究所指的在職碩士學位班，係指國內九所師範院校或設有教育院、系、所或教育學程之大學校院專為現職教師所開設的研究所，其上課時間係利用暑期、夜間或週末假日來進行，現職教師修完規定年限畢業後，便可獲得碩士學位的文憑，並得以晉級敘薪。

肆、批判論述分析

本研究的批判論述分析（critical discourse analysis, CDA）是以 Fairclough 「批判論述分析」所提出的「描述－詮釋－解釋」三個階段為主要的分析架構，從中檢視文本的結構分析、過程的權力分析以及社會條件的分析，理解教師在職進修之相關研究的規範性層面、知識權力關係以及各種社會條件。

第四節 研究限制

本研究作為一詮釋研究，將整個研究過程著重在文本生產者詮釋相關論述的體現。換言之，即對於教師在職進修研究的文本生產者對其特有論述的詮釋的再詮釋，字裡行間都滲透研究者對教師在職進修之官方特有論述保持高度的懷疑，以及對教師在職進修制度的觀感。甚至在書寫的同時，宛若實踐批判論述分析對語言使用的諸多批評一般：是渲染、是鬥爭。但另一方面，研究者卻也深刻體會到論述作為社會實踐的可能。

雖然，本研究是以批判的角度來檢視教師在職進修之研究文獻，但也因為本研究同時亦以詮釋為研究的基礎上：在有一定學術地位的文本中綜觀整個教師在職進修論述的描述趨勢，確實有事後諸葛的嫌疑。

最後，本論文的分析對象侷限在相關研究文獻當中，以及關注於教師在職進修之特有論述的描述與論證上，因此僅能代表教師在職進修之相關研究領域中極微小的部份，而無法推及其他教育制度或政策中的論述效果。除此之外，各種族繁不及備載的論述，尤其是存在正式機制之外的觀點，可能更包含本研究意料之外的詮釋，這也是本論文無法捕捉的面向。

第二章 文獻探討

第一節 國內教師在職進修意願與動機之相關研究

本節首先透過國內外學者專家對「教師在職進修的意義」作一了解並歸納；再者，陸續對國內有關「國小教師在職進修意願與動機」之研究文獻結果作一概況呈現與討論。

壹、教師在職進修之意義

教師「在職進修」也稱「在職教育」(in-service education)。關於教師在職進修之定義為何，國內外學者討論甚多，但經研究者綜合歸納後大致上可分主要二個面向來說明：

一、教師在職進修教育是教師為增進教育專業知識、技能與專業態度，所從事的

學習活動(劉文通，1986；吳清基，1995)。國外學者 Harris (1969) 認為：

「教師在職進修是有計劃之目標導向活動，其目的在促進全體教師改進教學」(轉引自吳美麗，1997)。國內學者黃炳煌(1994)也認為教師在職進修係指：「凡是為增進教師之專業知能而進行的一切有計劃的學習活動或經驗」。由以上的歸納，國內外學者專家在探討教師在職進修之意義時，往往都從在職進修的功能與目的來加以界定。

二、教師在職進修是有計畫、有組織、有系統、有目標導向之學習活動(劉文通，

1986；吳清基，1995)。國外學者 Letson (1971) 指出：「教師在職進修是提供教學工作者，在教育環境內有計劃、有系統之學習活動，以促進專業能力之繼續發展」(轉引自吳美麗，1997)。國內學者林新發(1996)也指出教師在職進修教育係指：「為在職進修研習教育專業或專門知能所需而安排的教育或進修活動，它是一種有計畫、有系統、有組織、有目標導向、有特定時空界限的教學研習活動，其目的在增進在職教師教育專業和專門知能，以提高教師素質」。由上述的歸納，國內外學者專家在界定教師在職進修之意

義時，大抵都從在職進修活動性質為基準。

綜合上述，針對學者專家對於教師在職進修的意義不管是基於功能性、目的性抑或進修活動等三大取向來看，可以了解教師在職進修的本意不外乎要教師們透過有計畫、有組織、有目標的專業活動來達到教師專業知能的增進，以及專業能力的提升。嚴格來說，國內對「教師在職進修的意義」大抵是針對法令規範上的依據來對進修制度作價值性的規範宣稱。即使教師在職進修的數量雖已逐漸達到政策上的規範，但就目前國內對教師在職進修制度的推動上，一直無法能有效提出作為在職進修之實效研究的客觀性指標。

貳、教師在職進修之意願

二十年來，教師在職進修之相關研究數量頗多，綜觀國內對中小學教師在職進修意願之相關調查，其研究結果都一致顯示中小學教師對進修高昂的意願。為了能更條列式的說明，研究者整理相關文獻於表 2-1，並簡要說明如下：

表 2-1：國內中小學教師進修意願之相關研究

研究者	研究題目	研究對象	研究工具	研究發現
吳清基 (1982)	中小學教師在職進修意願研究	台灣省中小學教師(含幼稚園)，共 156764 位	「中小學教師在職進修意願調查表」	國小教師表示願意進修者，高達 74.9%。
沈六、何英奇 (1986)	台灣省中小學教師在職進修巡迴教學班進修意願與成效之研究	2553 位中小學教師、177 位巡迴教學班教授與 1047 位學生	1.「台灣省中小學教師、教育行政人員對在職進修巡迴教學意願調查問卷」 2.「台灣省中小學教師、教育行政人員對在職進修巡迴班教學成效調查問卷」(分學生用語教授用兩種)	中小學教師，有意願參加在職進修巡迴教學班之教師，佔 85.7%。

劉文通 (1986)	新竹市國民小學教師在職進修之研究	新竹市 891 位國小教師	「新竹市國民小學教師在職進修問卷」	新竹市有 57.01% 的國小教師具有參加學位學分進修之意願。
陳英豪 李坤崇 (1987)	教不倦、學不厭—國小教師進修意見調查分析	台南縣市、高雄市及澎湖縣等四縣市 802 位國小教師	「國小教師進修意見調查問卷」	有 80% 的教師表示願意進修。
郭金池 (1988)	國民小學教師價值觀念、進修態度與教學態度之研究	台灣省、台北市、高雄市國小教師共 1516 位	「國民小學教師進修態度問卷」	國小教師對整體進修態度尚積極，對於學位進修之態度甚積極。
陳英豪等 (1988)	我國國小教師進修意見之調查研究	全台灣區 5455 位國小教師	「國小教師進修意見調查問卷」	1. 希望參加省市立師範學院暑期部進修之教師，約佔 82.2%。 2. 約 80% 的國小教師希望大學畢業後能有機會參加碩士學分班之進修。
顏火龍 (1988)	港都教師進修意願—高雄市國小教師進修意見之調查分析	5032 為高雄市國小教師	「高雄市國民小學教師進修意見調查表」	願意報考師範學院進修部參與進修之教師，佔 69.7%。
吳明隆 (1992)	高雄市國小教師在職進修教育的調查研究	325 位高雄市國小教師	「國民小學教師進修教育調查問卷」	約 78% 的教師將來願意進修研究所學分班。
陳惠邦 (1996)	新竹市國小教師進修教育與辦理模式之研究—以「國小上課五日制」之實施為探討背景	新竹市 1189 位國小教師	「新竹市國小教師進修與研習需求調查表」	教師對研究所階段之學分班進修或學位進修之興趣與需求強烈。
吳美麗	國小教師對參與	桃園縣、新竹縣	「國小教師參與	約 68.2% 的國民

(1997)	學士後進修之態度及其影響因素之調查研究	市、苗栗縣等四縣市現職合格國小教師 808 位	研究所程度課程進修態度之研究」	小學教師有意願參與研究所碩士班或四十學分班之進修。
韓諾萍 (2002)	國小教師參與學士後在職進修之動機與其專業發展情形之研究	台東縣市國民小學教師 390 位	「國民小學教師參與學士後在職進修之態度及教學情形問卷」	約 79.2% 之教師對參與研究所進修有很高的興趣。

資料來源：研究者自行整理

此部分由研究者整理的相關研究可以發現，大致上中小學教師有意願進修者大約佔 70% 以上（這裡指的進修方式包含學分進修、學位進修、短期研習進修、網路學習課程進修、校內研習進修等）。由此可知，中小學教師不僅僅對參與進修教育表示具有高度意願外，從部分研究文獻中逐漸顯示中小學教師對參與學位學分進修的意願也不低（劉文通，1986；郭金池，1988；陳英豪等，1988；吳明隆，1992；吳美麗，1997；韓諾萍，2002），甚至在蔡芸（1997）其博士論文「學校本位教師專業發展之研究」中，曾對臺灣省國民中學教師所做的進修需求調查中亦發現，教師想要參加的在職進修類型以學位進修占最多 39.6%，其次為學分進修 25.1%，兩者合起來共佔 64.7%，可見國內中小學教師進修動機很強烈，尤其是研究所課程。雖然目前就國內對教師在職進修方式與專業成長之相關研究上的探討來看，在涂明甫（2003）與吳慧玲（2003）於台灣部分縣市教師在職進修方式與專業成長的相關研究中都一致性指出，現今中小學教師參與進修活動仍以參與「一般研習進修」方式情形最為踴躍。

但同一時期，教育部於民國九十二年公佈一份針對教師進修管道與課程內容的「國小教師需求及對教育施政之看法」問卷調查報告(中央日報，2003 年 10 月 8 日，13 版)，其結果發現：在進修需求部分，有八成五的教師表示自己需要進修課程；在需要的進修管道部分，排名第一的是「師資機構所提供的學位課程」（67.7%）、排名第二的是「主管機構所辦理的教師研習」（59%）、排名第三的是「師資機構所提供的短期課程」（58.2%）、排名第四的是「學校本身辦理的各類

研習」(54.7%)。此調查研究可以與上述部分研究文獻針對中小學教師參與在職碩士學位班之意願研究結果作一呼應：中小學教師對參與在職碩士學位班進修的意願持有很高的興趣。但根據吳慧玲(2003)的研究結果也進一步發現，在專業成長之「教學策略」層面上，參與學分進修的教師顯著優於參與學位進修的教師；在專業成長之「學生輔導」層面上，參與一般研習進修的教師表現顯著優於參與學位進修的教師；在整體專業成長的表現上，參與一般研習進修的教師表現顯著優於參與學位進修的教師。

以上，若從教師在職進修方式與專業發展之相關研究下討論，其研究結果大致上都顯示學位進修對於進修後於教學效能或專業發展的實際效果不比一般研習進修或學分進修來得直接。相反地，許多相關數據都再次突顯中小學教師在未來選擇參與研究所學位的意願居高不下，顯然可看出學位進修因涉及獲取學位文憑後可以晉級加薪的原因，比起其他進修管道較有誘因的關係，導致教師們在選擇進修方式上不免有經濟方面的考量。

參、教師在職進修之動機

「如果說不加薪的話，教師會失去比較多的興趣，我想教師的意願會減低很多，提敘對教師來講比較實用一點」

引自吳美麗(1997:81)

在上述對教師在職進修意願的相關文獻中，可以強烈感受到中小學教師有進修意願的需求。由於動機是促使人類產生行為活動非常重要的激勵因素，因此也引發研究者對教師們參與進修之動機產生好奇。因此，研究者就歷年有關中小學教師在職進修動機之相關研究整理於表 2-2，並概況說明如下：

表 2-2：國內中小學教師進修動機之相關研究

研究者	研究題目	研究對象	研究工具	參與進修動機
吳清基 (1982)	中小學教師在職進修意願研究	台灣省中小學教師(含幼稚園)，共 156764 位	「中小學教師在職進修意願調查表」	1. 增進專業知識與教學技能 2. 了解現代教育理論與實際

沈六、何英奇 (1986)	台灣省中小學教師在職進修巡迴教學班進修意願與成效之研究	2553 位中小學教師、177 位巡迴教學班教授與 1047 位學生	1.「台灣省中小學教師、教育行政人員對在職進修巡迴教學意願調查問卷」 2.「台灣省中小學教師、教育行政人員對在職進修巡迴班教學成效調查問卷」(分學生用語教授用兩種)	1. 增進專業知識與教學技能 2. 獲得學位 3. 取得晉級加薪機會
劉文通 (1986)	新竹市國民小學教師在職進修之研究	新竹市 891 位國小教師	「新竹市國民小學教師在職進修問卷」	1. 充實專業知能 2. 晉級加薪 3. 滿足求知慾
陳英豪 李坤崇 (1987)	教不倦、學不厭—國小教師進修意見調查分析	台南縣市、高雄市及澎湖縣等四縣市 802 位國小教師	「國小教師進修意見調查問卷」	1. 充實教育知識與技能 2. 取得學位
陳英豪等 (1988)	借問進修學府何處尋—我國國小教師進修意見之調查研究	全台灣區 5455 位國小教師	「國小教師進修意見調查問卷」	1. 充實教育知識與技能 2. 適應時代潮流 3. 獲得學位 4. 作為繼續深造之基礎 5. 提高待遇
吳明隆 (1992)	高雄市國小教師在職進修教育的調查研究	325 位高雄市國小教師	「國民小學教師進修教育調查問卷」	1. 增進專業知識與教學技能 2. 獲得晉級加薪機會 3. 適應時代潮流
國北師 (1995)	師範學院研究所提供國民小學教師在職進修方案研究	台灣省公立國小教師 1080 位,師大教研所暑期四十學分班學生與四年	1.「師範學院研究所提供國小教師進修方案之調查問卷」(國小	1. 增加專業知能 2. 獲得學位 3. 晉級加薪

		級同校教師 350 位、教育行政機關主辦官員、大學教授、國小教師、九所師院研究所所長與進修部主任，共 31 人	教師用) 2.「師範學院研究所四十學分班課程規劃意見調查問卷」(師大教研所暑期四十學分班學生與四年級學生同校之教師用)	
吳美麗 (1997)	國小教師對參與學士後進修之態度及其影響因素之調查研究	桃園縣、新竹縣市、苗栗縣等四縣市現職合格國小教師 808 位	「國小教師參與與研究所程度課程進修態度之研究」	1. 晉級加薪 2. 增加積分 3. 作為換證的依據
韓諾萍 (2002)	國小教師參與學士後在職進修之動機與其專業發展情形之研究	台東縣市國民小學教師 390 位	「國民小學教師參與學士後在職進修之態度及教學情形問卷」	1. 充實教育專業知能 2. 生涯規劃及個人理想完成 3. 晉級敘薪

資料來源：研究者自行整理

以上，除了研究者自行整理的表 2-2 外，另有以正在參與碩士學位、學分進修或已具有碩士學位資格為研究對象的調查，其相關研究結果如下：

任東屏（1999）以九所師院教育研究所畢業具有碩士學位之國小教師 412 人進行就讀動機調查，發現動機強弱依序為：個人理想的完成 84.2%，增進個人專業知識 80.3%，晉級敘薪 51.7%，提昇教育人員專業地位 43.3%，符合社會期望 19.4%，其他 6.8%。另外，吳瑞香（2001）以八十八、八十九年入學之師院教育研究所碩士班非師範體系學生為研究對象，結果顯示入學動機係以追求自我實現及懷抱對教育的興趣和熱忱為主。

綜合上述的研究結果得以了解，中小學教師參與進修動機不外乎是「增進專業知能」、「晉級加薪」、「獲取文憑學位」等三種主要進修動機（吳清基，1982；

沈六、何英奇，1986；劉文通，1986；陳英豪，1988；吳明隆，1992；國北師，1995；吳美麗，1997；韓諾萍，2002）。此外，在另一方面更值得注意的是，教育當局自宣布於民國八十五年起九所師院國民教育研究所得以開辦在職進修學分班，許多國小教師便開始積極爭取，並認為應該享有晉級加薪之待遇（吳美麗，1997）。但自從傳出學分進修後無法提敘加薪，至少有 60% 的國小教師進修意願遂降低，更認為不提敘之作法不合理（陳惠邦，1996）。然而這個情況也確實反應在吳美麗（1997）國小教師對參與學士後進修之態度及其影響因素之調查研究中，其中若抽離晉級加薪的因素後，仍有意願參與研究所學分班進修的人數比率明顯下降許多。於此，更有學者（謝水南，1996；吳明清，1997）不諱言地指出，「今日教師進修具有濃厚的文憑主義和形式主義色彩」，此種爲了取得學位以換取晉級加薪的功利思想，存在教師進修觀念中。

以上，研究者在回顧國內有關中小學教師在職進修意願與動機之研究中發現，相關研究對於有關中小學教師參與進修意願與動機的研究方法，大部分都是採用量化的問卷調查爲主。雖然透過量化數據的呈現固然可以快速得知較具規模的情況，以便於事後統計分析上的解釋，但對於較爲隱密或是個人態度等內在部分的探討，將無法深入獲得表達。況且，從量化的相關研究內容中，得以發現大抵都是先針對學者專家或教育政策中談到有關教師在職進修的建言和理想性的宣稱來對進修制度作一高度肯定的預設，因此就這些量化研究於主觀性量表的設計上不難看出偏向學理制度的一方，甚至仍以制度面的規範作爲其研究結論的安全陳述。

第二節 國內教師教學效能之相關研究

本節將對國內有關教師教學效能之相關研究作一概況了解，共分成三個部分來加以探討。首先以國內學者專家對教師教學效能意義之定義作一歸納；再者，對國內對教學效能研究的測試概況作一了解；最後，針對回顧國內教師在職進修與教學效能之相關研究文獻作一整理與分析。

壹、教師教學效能之意義

由於各個研究者的角度以及目的不盡相同，因此針對教師教學效能意義上的定義也會有所不同，因此研究者將整理近年來國內學者曾提出對教師教學效能之意義於表 2-3，希望可以對教師在職進修後與教學效能之相關研究有更明確之認識。

表 2-3：國內教師教學效能的定義

研究者	教師教學效能的意義
吳清山 (1992)	一位教師在教學工作中，能使學生在學習上或行為上具有優良的表現，以達到特定的教育目標。
李俊湖 (1992)	教師在教室中透過師生的互動歷程，運用一連串多樣複雜邏輯的策略行動，來改變學生行為，達成教育的目標，此一活動能符合教學有效性謂之。
黃政傑 (1993)	一位有效能的優良教師應用所學所知於教學實務上，更重要的是能夠依照自己的教學情境，調整創新，進行行動研究，考驗教學原理和於法的有效性，使自己成為教學知識的開發者，而不單是使用者而已。
林海清 (1994)	教師在教學活動中透師生互動的歷程，運用一連串多樣複雜邏輯的策略行動來完成教學目標的活動。
郭明堂 (1995)	以教師在教室中透過師生的互動歷程，依照學生不同特性與學習經驗，運用一連串多樣複雜邏輯的策略，來改變學生的行為，達成教育目的，此活動，能符合教學有效性，即為教學效能。
陳木金 (1997)	教師對學校教育的力量、學生學習成敗的責任、學習的作用、對學生影響力的程度各方面自我信念以及能有效溝通學習目標，有系統呈現教材，避免模糊不清，檢查學生瞭解情形，提供練習和回饋，營造良好教室氣氛，促進有效教學與學習，提高教育品質，達成教育目標。亦即教師透過教學自我效能信念、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛等六個向度來創造一個有效率的學習環境，營造良好學習氣氛，促進有效教學與成功學習。
張碧娟 (1999)	教師為完成教學目標，在教學時所表現有效教學行為，這些行為能夠增進學生的學習成效；其重點乃在教師有效教學行為的分析。亦即教師能做到充分的教學計劃與準備，系統地呈現教材，運用多元的教學策略，善用教學評量，營造良好學習氣氛。
蔡麗華	教師在教學各方面表現績效，以及達成學校教育目標的程度。其內

(2001)	容包括：教學準備與計畫、教師專業知能與教學技巧、班級經營管理、教學成果與評量。
--------	---

資料來源：研究者自行整理

從表 2-3 有關國內專家學者的看法，雖然在意義上的定義未必能確切統一，但仍不難看出學者專家們對教師教學效能的定義，大致著重的方向在於「教師有效教學行為」部分（黃政傑，1993；林海清，1994；陳木金，1997；張碧娟，1999；蔡麗華，2001），反而較少關注在「學生有效學習行為」上面。

綜觀上述的看法後，研究者認為一個成功的教學，不應該單方面從教師教學行為來看，畢竟學生亦是作為教育現場的重要主體，甚至學生是否能在教師的教導下有效學習，更是評鑑教師教學效能成功與否的重要關鍵。故本研究重新將教師教學效能定義整理歸納為：教師於教學現場中透過師生互動的歷程，教師應用所知所學於教學實務上，並創新教學計畫，將教學情境作為有效率的學習環境，促進教師能有效的教學與學生能有效學習上。

貳、教師教學效能之評量

由於教師教學效能並非為單一的概念就能全然涵蓋，因此研究者將國內有關教師教學效能之相關研究中所採用的評量工具及其探究之內容要素整理成表 2-4，欲從中了解相關研究對教學效能之評量部分如何作一客觀性處理。

表 2-4：國內教師教學效能所採用之評量工具及其探究之內容

研究者	評量工具	探究要點
李俊湖 (1992)	國小教師教學效能問卷	計畫策略、教學策略、評鑑活動、管理活動
林海清 (1994)	高中教師教學效能量表	教學計畫、教學策略、教學評鑑、教學氣氛
徐善德 (1997)	高職教師教學效能調查問卷	教學知能、班級經營、師生關係、學習與評量
陳木金 (1997)	國民小學教師教學效能量表	教學自我效能信念、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係
鄭詩釧 (1998)	國民小學教師教學效能問卷	教師的個人成就感、對學生行為和成就的正面期望、對學生學習的個

		人責任、達成目標的策略、民主式的決定、師生目標方向
張碧娟 (1999)	教師教學效能量表	教學計畫準備、系統呈現教材、多元教學策略、善用教學評量、良好學習氣氛
蔡麗華 (2001)	教師教學效能問卷	教學計畫與準備、教師專業知能與教學技巧、班級經營管理、學習成果與評量、學生學習表現

資料來源：研究者自行整理

以上，從表 2-4 的整理可以看出，各研究者對教師教學效能內涵的分類未盡相同，其主要原因是來自於學者專家們對教師教學效能切入的觀點不同，因而會以不同的角度為著眼點來探討教師教學效能。因此，研究者就林海清（1994）的「高中教師教學效能量表」、陳木金（1997）的「國民小學教師教學效能量表」以及張碧娟（1999）的「教師教學效能量表」等三篇研究文獻於研究工具測量的部分，分別簡單陳述如下：

林海清（1994）所編製之「高中教師教學效能量表」，係以高中教師過教學行動來完成教學效能的信念，包括「教學計畫」、「教學策略」、「教學評鑑」、「教學氣氛」四個層面共計22題。以李克特式七等量表作答，受試者在此量表上得分愈高，代表教師的教學效能愈高。

陳木金（1997）所編製之「國民小學教師教學效能量表」，係以教學效能之研究學者 Borich 在《有效教學的觀察技巧》一書的觀點為主要依據，並參酌教學效能的研究專家學者之觀點編製而成，題目經專家意見及信效度考驗後計有 36 題，其中包括「教師自我效能信念」、「系統呈現教材內容」、「多元有效教學技術」、「有效運用教學時間」、「建立和諧師生關係」、「營造良好班級氣氛」六個向度，以李克特式五等量表作答，受試者在此量表上得分愈高，代表教師教學效能愈好。

張碧娟（1999）所編製之「教師教學效能量表」係依據教師教學效能的相關理論及陳木金（1997）所編製的「國民小學教師教學效能量表」編製而成，包括

「教學計畫準備」、「系統呈現教材」、「多元教學策略」、「善用教學評量」、「良好學習氣氛」五個向度，以李克特式五等式量表作答，受試者在此量表得分愈高，代表教師教學效能愈好。

由此可見，多數探討教師教學效能的研究文獻中，其研究工具大部分都使用自製的調查問卷或編製效能量表作為研究的測量方法，其計算的方式也以研究對象在此問卷或量表上測試後的得分來看，換句話說，受試者在此量表得分愈高，也就代表教師教學效能愈好。但若就教師教學效能所作的定義來看，一個成功的教學效能應該是建立於教學現場中透過師生互動的歷程，教師應用所知所學於教學實務上，並創新教學計畫，將教學情境作為有效率的學習環境，促進教師能有效的教學與學生能有效學習上。反觀國內多數的相關研究單只從研究對象於調查問卷抑或教學效能量表中的得分高低來看，其中不免窄化了教師教學效能的目的，其測量結果似乎也無法作為實效研究中的指標，遂也成為整個在職進修制度中需要被加以檢討的部分。

參、教師在職進修後與教學效能之相關研究

研究者就近年來有關教師在職進修之實效研究部分議題（專業發展、教學效能）加以整理討論，茲探討如下：

根據張美玉（2000）對國民小學教師專業發展之研究，以及張淑貞（2003）對國小碩士教師研究所進修學習意涵之探究中，可以發現此兩篇研究方向有雷同之處，不僅皆為質性研究，而且在選取的訪談對象中皆以取得碩士學位的國小教師為主要訪談對象，並分別從三位及六位個案教師，針對其研究目的作相關的闡述。從中研究者發現到其訪談中多採納單一說法，如碩士教師的經驗陳述、態度的轉變、專業發展的提昇來作為一般國小教師對在職進修之客觀性的說辭，至於個案的碩士教師如何將所學真實應用於教學上，這部分都礙於研究者沒有進入實際個案教師之教學現場觀察，因此在個案教師於進修後的成效上是否與其說法有所出路，這部分難以得知。不過就張淑貞（2003）的研究中可以加以釐清的一點

是，個案教師在進修後的改變，多為個人態度的轉變為主。此說法與學者專家對進修後有助於教學效能以及專業發展的學理宣稱下並不能全然相互呼應。換句話說，建立一套教師進修後完整且有效的績效評鑑方式，似乎比學理上的宣稱對整個教師在職進修制度上的幫助更為具體。

就此議題之量化的相關研究分析，由於量化研究的研究方式及論述都大同小異，因此研究者將選取兩個時間點較為接近的主要代表性研究來作為本節的例子。在韓諾萍（2002）對國小教師參與學士後在職進修之動機與其專業發展情形之研究，以及馬蕙慈（2004）對國民小學教師在職進修對教學效能關聯性之調查研究中，其研究方法均採取問卷調查方式。在研究發現上，研究者就其對於「專業發展」、「教學效能」的實際效果討論中，基於研究方法的限制是沒有辦法得到具體討論以及回應的。比如說：在他們實際教學成長上的評量，大都藉由主觀態度量表的測試，是沒有辦法完全得知這些教師在職場上客觀以及被他人評量的表現是如何。將如此抽象的專業發展與教學效能在自編量表無可避免會加入研究者本身主觀、先入為主的刻板印象，因此在問卷分析上的可信度也就必須有待存疑。

基本上，研究者根據相關文獻作回顧與探討時，仍發現其中依然有許多問題在相關研究中並未加以處理，如質性研究在訪談對象之選取上，皆以進修制度中獲得實質利益之國小教師進修者為主，卻沒有選取未參與進修的教師相對照，因此在效度的推論上有明顯的不足；而量化研究於受限於受試者主觀態度量表上的反應及既有問卷的設計，並不能回答較為深入或個人性的問題，因此對於實效研究中之測量部分，在可信度方面是有待考究的。

回顧過去的文獻與相關研究，對於教師在職進修的重要性不外乎是對專業知能以及教學成效等提升的預設立場下來作為其研究結論的基礎，但是研究者認為於這些官方之學理出發下的規範似乎找不到一個可以作為依靠支撐的客觀性實效研究，因此有關進修的實效討論的部分是必須被加以檢視的。

第三節 相關理論部分

根據本研究的目的以及上述文獻回顧的結果，研究者發現許多文獻討論方式無法滿足本研究所要探得的問題，於是以Collins於1979年所發表的文憑社會(The Credential Society) 作為本文部分立論的基礎。文憑主義(credentialism)是指擁有學位或證書的人能夠壟斷高報酬工作與經濟機會之取得的現象，美國也是最早開始文憑主義的社會。因此Collins 在《文憑社會－教育與階層化的歷史社會學》一書中主要關注的討論是以美國歷史的角度，並結合實證的研究，探討美國現代教育因文憑所產生的結果其過程以及影響。然而，「文憑主義」在台灣教育一系列教改文獻中倡導「教師在職進修」的現象中也十分盛行，尤其是近十年來中小學教師取得碩士學位的比率快速攀升下，先不論文憑取得對於教師素質是否有實質的提升，實際上若從國家教育成本的支出上來看，有關教師們於學位進修後在薪資的負擔，國家將支出的龐大數目其嚴重性由此可知。因此有關文憑對教師在職進修的影響，本研究於本章節一併討論。

壹、Collins 對美國文憑社會的分析

過去「出身名門的證書」是接近高薪和捐助的通路，亦是貴族保持其社會權力和取得國家公職資格的必要條件。如今，這種出身名門的證書已被教育的專利證書所取代(Collins, 劉慧珍等譯, 1998)。申言之，以往只要能擁有龐大文化、經濟以及社會資本的地位團體者，即是取得較高權力、地位與高薪的特定群體，如今這些優渥條件，儼然已被教育的「專利證書」取代，也就是說，特定群體於地位的差異漸漸地被學歷文憑所取代。易言之，文憑擁有者具有壟斷社會及經濟優勢的地位(張文黛, 1999)。

Collins 指出，依照美國的歷史與社會情況來看，其社會結構的特殊性在於多民族的特徵下造成多種文化群體與階層化，於是各民族的地位團體就會透過各種方式來建立並穩固自己的優勢，然而其藉由設立學校教育系統來維持自身的優勢與文化則是其中一種手段。如此一來，從私立興學、免費的公立學校、中等中

學、高等教育等，美國在學校的設立與種族及教派有著密不可分的關係。例如建立公立小學的主要推力是中產階級（牧師、教師、律師等），這便與早期宗教領導階級有關。

再者，若從美國學院曾是世界各國之學院數的五倍來看，其學院數早已超過實際上的需要，如此過度擴張的危機，亦造成學院之間彼此在學歷文憑證書上的較勁。由於美國學院在設立時可能早已代表某一社會階層，於是在不同學院的畢業證書即代表不同的象徵，甚至具有區隔性與排他性。總的來說，各種學院的文憑已有階層化的特性隱含其中，這裡「文憑」所代表的意涵有二：一為文憑擁有者即代表有機會進入此地位團體；二為排除原屬於其他地位團體，或不屬於該地位團體者。以上，使得地位團體之文化與地位得以保存，階層化亦如是，例如現代的律師、醫師、工程師等專業團體以學校教育與文憑作為篩選與排除成員的方法，進行地位競爭。

因此 Collins 認為，學校教育對個人的意義在於其文憑證照，而不在於學得知識與技能。對美國的學生來說，在求學過程中能取得較高級的文憑，以獲得進入大學的機會，而且還要能進入一流的大學，就越有可能取得越體面或高級的工作，以進入地位團體，因此文憑是個人地位競爭的工具。

然而，所有成功事業的必要條件離不開政治權力的介入，專業性的地位團體即是政治權力得以施展的對象。例如各種專業團體，在美國社會流動管道中具有典型的形式，即是壟斷某一特定的工作收入，以限定成員的資格（教育程度或性別等）、限定參與的人數等來維持其社會地位、收入及優越性。以上，更代表著政治權力、地位團體不斷地間接或直接的透過學歷文憑，重複以及互相影響著社會階層化的方式。

學歷文憑在現今社會的象徵上主要代表人的工作能力，但教育年數多就等同於具有較高的生產力嗎？在此，Collins 也藉由世界各國的實證研究（Kotxching，1937、BenDavid，1963-1964、Hoselitz，1965、Peaslee，1969 等，引自 Collins，劉慧珍等譯，1998）來加以說明：教育對經濟的生產力，似乎發生在對大眾掃盲

的過渡階段。換句話說，教育年數與工作表現的關連並不高，但卻在多數的就業組織中被吊詭的強化，因為大部分的人都相信學歷文憑即是代表動機與社會經驗，而非學歷確保技術能力。於此，Collins 認為組織代表是一種權力機構，因為權力導致內部的獎賞，亦是獲得財富的手段，所以權力機構於是會引起鬥爭行動。

是故，Collins 指出美國已成為一個文憑社會，到處充斥著文憑主義，即求職必須依靠學歷，因此學校教育對個人變得越來越重要，每個人必須在學校中待得更長更久，以拿到更高級的文憑。易言之，文憑在此的象徵性已遠大於真正所學習的內容，因為其所代表的是社會出身、學院形象等。如此一來，有關文憑貶值與學歷系統不斷擴張，產生文憑的通貨膨脹，人人不斷追求高學歷以提高自己行情等文憑競賽的活動將不了了之。

綜觀 Collins 對美國文憑社會的分析下，研究者認為文憑現象的產生在當前的台灣社會上是具有某種程度的象徵性存在，例如教師作為學校教育的主體之一，教師在學歷上的高低似乎會牽動著學生在學習優劣上的影響，也就是說，具有大學文憑的中小學教師將不再是社會過去所接受的最高學歷，換句話說，教師在職進修所取得之研究所學歷文憑的意義，就不單單只是作為提升教師素質的表徵，更是用來提高教師在社會上的地位，另一方面，在實質的報酬上也就是薪資上的獲利也會相對成長，因此，不論在學理上或實質上，教師在職進修制度對於教師們在更高學歷的文憑取得上有著密不可分的關係。

貳、文憑主義下的教師在職進修

Collins 認為，學校是一種傳達複製文化與階級的機構，留在學校是為了換取某種維持階級支配的一個場域。一般人普遍會認為，透過學校的教育訓練與文憑的取得，可以獲得生存機會的專業技能，多數學者亦認為教育在社會流動上扮演極重要的角色。然而事實上，大學的畢業證書或各類證照文憑，都是為了服務、維持或形塑特定特權階級（Collins，劉慧珍等譯，1998）。嚴格來說，學校的教

育與學習過程，充其量可以說是爲了提高特定專業（知識與職業）的地位，用來區分作爲專家和非專業者之間的不同，也就是說，文憑象徵的學業成就即是爲了保障既得利益團體和中產階級罷了。易言之，教育是一種用來壟斷與限制進入有利職業的人爲設計（吳璟，2001）。

然而，研究者於民國九十七年四月於教育部—重要教育統計資訊中查詢目前「國中小教師學歷的比率」¹，根據其統計發現擁有研究所學歷的國中教師從八十五學年度的 4.9% 一路攀升到九十六學年度的 20.8%；在國小部分，教師擁有研究所學歷的比率，從八十五學年度的 1.8% 持續提升至九十六學年度的 17.6%。以上，數據更能直接呼應多數針對教師在職進修進行意願調查的研究結果。對此教師進修趨勢，Collins（1998，劉慧珍等譯）也曾經對美國文憑社會現象提出了相關的說明：十九世紀末，初等教育或家庭教育已不再能滿足西方中產階級的要求；到了二十世紀三〇年代，大學學歷取代了高中學歷；而到了六〇年代，研究生學歷逐步成爲承擔中上層職務的必備條件。然而，中上階級爲了維持自身的階級地位，就必須在學歷要求不斷提升的環境中不斷提高自己的學歷水平。例如在高等教育的青年教師面臨職稱的壓力，越來越多地選擇攻讀更高的學位。

雖然目前教師在職進修碩士學位儼然成爲一種趨勢，但是於朱文雄（1987）在研究中指出我國師範院校提供小學教師在職進修學位、學分的課程偏重於理論性的課程與實際教學相差甚遠。其課程完全比照各學系日間部，爲培養中等學校教師所開設的課程，對國小教師平日教學助益甚少，充其量只不過幫助國小教師獲得一張文憑罷了。更有一些學者接著指出，教師在職進修選擇方式於「動機」層面上，具有濃厚的文憑主義與形式主義色彩（王家通，1994）。於此，若從教育部開始推動教師在職進修，進而設立成功的管道進行實施，遂後對此相關議題的檢視及探討，最後相關研究結果的呼應並肯定下，其目的都再再強化並鞏固特定某一群體的權力與地位。於是更有學者指出，文憑主義強調，經學校教育所得的一紙證書，雖能提高人們獲得高薪職業的機會，但對於生產過程中的技能則沒

¹ 教育部—重要教育統計資訊：http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview50.xls

有明顯助益；由此觀點來看，教育被當成一種篩選工具，背後其實隱含階級的衝突與維護（或合理化）優勢地位者既得利益的過程（劉正、李錦華，2001）。回應上述的說法，國外學者 Turner（1977，轉引自張君玫譯，1996）也早就指出，接受學校教育是個人進入身份團體以及享有特權與榮譽的關鍵，所以獲得越高的學歷代表越有可能擁有較高的身份地位。

根據上述的假設，若對照於目前台灣現職教師追求更高學歷而參與的在職進修盛況中，更能顯示出整個台灣社會結構下不乏文憑主義濃厚的渲染程度：就教師專業地位而言，更高學歷文憑的獲得，即是種專業的象徵；就教師社會地位而言，當碩士文憑的象徵足以作為一種「稀少性」價值時，其地位、權力及利益的轉換，即是種社會排除的手法。換句話說，當教師原有的大學文憑不足以在原來的教育資源中獲取得相對的地位或位置時，此時唯有藉由學位的在職進修取得更高的文憑來維持既有的利益與權力，如此一來象徵性的文憑在職進修更符應了 Collins 文憑主義下的社會分析。

綜而上述，教師在職進修於官方透過制度管道鞏固教師在社會的權力與地位，相對地，進修後的教師也同樣利用了此文憑晉升了地位與相關資源的獲得。對此，針對國家需要給付龐大的教育成本外，文憑主義下的教師在職進修，其官方宣稱的規範性目是否等同於教師實際提升的經驗性成效，檢視其兩者之間正是本研究所欲納入探討的方向。

第三章 研究設計

本研究是以批判論述分析（critical discourse analysis，CDA）的研究方法，對教師在職進修之相關研究進行分析與討論。以 Fairclough「批判論述分析」所提出的「描述－詮釋－解釋」三個階段為主要的分析架構，從中檢視文本的結構分析、過程的權力分析以及社會條件的分析，理解教師在職進修之相關研究的規範性層面、知識權力關係以及各種社會條件。

再者，本研究是以批判取向為主要的研究立場，儘管批判理論的批判立場，大部分都針對人類各種分類方式（例如性別、階級、種族等等），而呈現社會資源不平等分配的情況，於是形成各種壓迫和宰制，因此批判理論的批判立場，大抵在於揭露這些不平等的權力關係以及壓迫和宰制，進而引發抗拒與改變，達到解放的可能性。然而，本研究批判論述分析的「批判」立場，重點並非將這些「壓迫或不平等」視為各種分類形式的內在特質，而是認為經由這些分類形式與各種論述的實踐，形塑成某一團體特殊持有的論述空間，甚至建構出某種不平等的程度與範圍。因此，本研究的批判立場，重點在於分析論述體系的知識／權力關係，藉由研究的自反性（reflexivity）²，除了揭露教師在職進修「特有論述」的建構過程之外，並透過批判論述分析，進一步思考其中知識／權力的轉化，如何將其定位認同之可能性與不平等的利益分配加以合法化等。

第一節 研究方法

根據本研究的目的，主要以 Fairclough 的「批判論述分析」觀點作為本研究的分析架構與研究方法。

Fairclough 的「批判論述分析」觀點基本上受到語言學和社會學兩方面的影響。在語言學方面，傳承 Mikhail Bakhtin 的觀念，Bakhtin 認為語言是意識型態

² Giddens（1991）認為人們依據社會實踐的知識和資訊，形成以及重塑各種生活方式，使當代的社會生活變得更加具有自反性（reflexive），因此，批判論述分析不是單純的進行批判的語言分析而已，而是讓語言的自反性成為現代日常生活的一種特徵。

的工具，語言的使用是基於意識型態的運作，並認為語言符號為階級的鬥爭，並非僅是文字意義的爭論而已，強調文本具有對話的特性、互文性(intertextuality)，並將社會文化中可獲得的文本類型(genre)理論化(Fairclough, 2001)。另一方面，Fairclough 也受到 Michael Halliday 「系統功能語言學」(Systemic Functional Linguistics, SFL) 的影響，重視語言和社會生活的關係(Fairclough, 2003)。在社會學方面，Fairclough (2001) 自陳其批判論述分析受到馬克思主義的影響，強調社會生活的文化層面，並採用不同馬克思學者的概念和理論，例如 Gramscian 的「霸權」(hegemony)、Althusser 的「意識型態」、Habermas 的「溝通行動理論」(the theory of communicative action)。此外，Fairclough 也融合了和馬克思主義相對的理論，如 Foucault 的觀點，認為論述不僅僅只是語言的運用，更涉及整體環境的設計方式(Fairclough, 2001)。依據上述可知，Fairclough 的批判論述分析不只是作為一種研究方法，更是一套包含多種概念和理論所發展出來的理論。

雖然社會學領域有各種不同的論述分析方法，但其中 Fairclough 倡導的「批判論述分析」(critical discourse analysis, CDA) 則是將論述視為社會實踐 (discourse as social practice)，強調論述與其他社會要素之間具有辯證的關聯性，因此，Fairclough 系統化的分析與詮釋「論述文本」、「產生 / 詮釋文本的過程」、「產生 / 詮釋文本的社會條件」等三個層面，以及這三個層面之間的關聯，架構出文本、蘊含在文本互動的優勢權力和意識型態，以及文本所處的社會條件等分析層次，讓分析者可以具體進入這些論述(黃月美, 2004)。

再者，Fairclough (2003) 認為，語言是社會生活的一部份，所以社會分析和研究不可避免的涉及到語言。基於這個觀點，Fairclough 的理論與其他論述分析不同之處，在於強調文本與社會脈絡息息相關，所以在進行文本分析時需涉及文本、論述以及社會文化三層面，此種分析將文本鑲嵌於社會脈絡中，而非僅停留在文本層次或論述層次。此觀點切合教育研究的特徵，乃因教育並非畫地自限於學校圍牆中，而是與社會脈動息息相關。雖然 Fairclough 的批判論述分析並非針對教育研究，但是從本質上來說，教育活動本身即是一種語言的活動，在教育

現場中，教師除了運用多種形式的文本，如口語、書寫以及視覺，傳遞訊息和知識給學生外，教師本身也透過多種文本形式，從學校內外接收相關訊息、知識以及價值。申言之，這些文本不僅扮演教育活動的媒介，亦是產生改變的來源，除了改變教師和學生的態度、想法，也可能改變教育制度與教育論述，進而影響社會。

因此，Fairclough 的批判論述分析，可運用於分析教育政策、教育宣傳品、學校教科書和教學材料、師生對談、學校會議等等（詹寶菁，2006）。換句話說，有關教師在職進修之相關研究文獻，即是一種被生產出來的論述，擁有一套精巧的論述形成機制，細緻地控制論述的實踐。因此本研究將以 Fairclough 的批判論述分析架構，試將作為教師在職進修宣稱的相關媒介文本所含藏的意識型態意蘊，以相當程度的方式被揭露。

壹、論述與權力

何謂「論述」？一般說來「論述」是指「透過對話、訪談或寫作方式，所獲得的任何有關談話形式之資料」（潘淑滿，2003）。「論述」在溝通過程中通常是扮演語言的媒介（Johnstone，2002）。前者是將談話的內容，不論是說或寫，視為論述；後者則是把論述看成思想傳遞、言語交流中的中介項目。以上，正如同 Foucault 認為，「論述」是語言（即語詞、語句、命題等元素）的建構，一切知識都是已說出來的「事」與「物」—即「論述」的產物。依據 Fairclough（2003）批判論述分析的觀點，「論述」（discourse）有不同抽象層次，它可以代表整個研究領域，也可以是一個可數名詞，代表某一特定群組的論述，這個觀點主要亦是受到 Foucault 的影響。

由於論述分析往往也被定義為「言外」（beyond the sentence）的語言分析，它有別於當代語言學幾種代表性的語言分析—從語音、語詞、語義或語法等較小語言單位的探究，批判論述分析的運用範圍並不限於此，而是可從較大的社會脈絡研究語言所未表象與可能潛藏於底層的部份（呂凱文，2005）。因此，就

Fairclough 的批判論述分析而言，文本可視為認知再現的論述，是經由心理過程建構的產物，如要解析論述的意義，即是探究認知再現是如何被建構、被生產的。相對來說，國內多數教師在職進修之研究文獻即是政府倡導教師在職進修的論述產物，透過論述者與文本生產者的合作，有關教師在職進修的規範性宣稱就被書寫並符應在相關的研究文獻裡，並以固定形式保留特有的論述。以上，就如同 Foucault 所言，人們往往藉由論述來體現與確定「事物秩序」(the order of things)。因此，就教師在職進修之相關研究的特有論述在某種意義上可以說是「事物秩序」展現場域，這些事物包括政府的官方論述與教育專家學者的論述，教師在職進修經由不同形式的論述在一定的教育機制之「事物秩序」裡，基於不同的「事物」需要安排在一定的存在位置，讓不同的言說角色在文本中扮演著特定功能，用以支持並強化現實事物的秩序關係。

總而言之，事物秩序的展現過程藏著特定的意識型態，都有其詮釋實踐的目的論，論述者與文本生產者的權力意志或多或少有涉入其中。例如，國內有關教師在職進修的教改文獻、法規制度，甚至台灣教育師資培育變革等，雖然從中檢視或多或少透露出建構論述過程的歷史訊息，卻不能將這些訊息等同於歷史事件的陳述，畢竟因為不同時期的變革制度對於當下人我與社會不圓滿的實況，也存在著理想要求與思想改造任務，透過論述者 / 文本生產者詮釋的「柔焦」作用，將過去有關教師在職進修背景下的社會脈絡，量身訂作地適整為某個特殊團體所需要的輪廓，這的確不是不可能。

因此，這類論述模式離不開權力與認同，甚至在教師特有的一套師資培育系統之構成歷程裡，不難發現亦時常為了博取知識社群的合法認同而加以「潤飾」了整個師培變革的背景。就此而言，Fairclough 認為論述分析不能只停留在文本層面的分析，因為文本往往再現了某一面向的社會文化，因此他主張批判論述分析包括文本分析，以及文本植基於社會脈絡的分析，其批判論述分析的目的，在於揭露這些意識型態和不平等的權力關係。

貳、論述當中的意識型態

當研究者作為一位分析者，進行批判的論述分析與考察既有社會脈絡的構成歷程時，某種程度對問題意識的反省是必須的，也就是說研究者／文本分析者必須清楚辨別：「誰是相關文本的論述者？誰聽聞或閱讀此論述或文本？論述者／文本生產者希望誰聽聞或閱讀該論述或文本？論述者／文本生產者真正想要從事的活動是什麼？論述以及文本生產的意義與目的為何？論述者／文本生產者想藉由論述實踐達到何種效果？論述者／文本生產者所藉以達到其目的的技巧與方法為何？」根據反思上述的觀點，批判論述分析並非僅僅是語言學的研究方法，因為批判的論述分析文本，語言學的分析與描述是其基礎，更是作為一種批判的反省與態度，著重在於「言外」的語言分析，依據現有「言說與書寫」論述來挖掘背後可能構成的社會條件。當然這也反映在國內教師在職進修之研究中特有的論述裡，把教師在職進修視為提升教師教學效能、專業發展的機制，這種樸素又單純的觀點不能說是不正確，但也不能說這類觀點可以完全契合於師資培育的旨趣。申言之，這類觀點的優點在於師資培育所透露並宣導的在職進修相關訊息獲得重視，相對地，它的缺點在於容易將師資培育中有關在職進修的表象論述視同於歷史變革的真實——亦即將教師在職進修特有的論述完全符應於師資培育的建構過程，反而忽略語言的社會性——亦即忽略教師在職進修論述者或文本生產者可能藉由官方論述，進而改造某種社會文化意識型態的內在動機。

然而，一個被普遍宣稱為「好的、有效的」政策或制度，都需要有成功的管道方便實踐配合，至少要顧及兩個層面：第一，除了要符合現實需求之外，若能同時搭配強而有力的論述應當能奏效，不然曲高合寡、孤掌難鳴；第二，論述中若能以某個「對照者」進行優劣比較，不僅能突顯此政策或制度的價值所在，亦能深刻打動閱讀論述者的內在意願。由此可知，任何論述的「對照者」即是論述再現自身思想的重要憑藉，但事實上它應該受到審視。在此，Fairclough 對批判的論述分析做了說明。他認為批判的論述分析之目標乃在於有系統地探討論述實

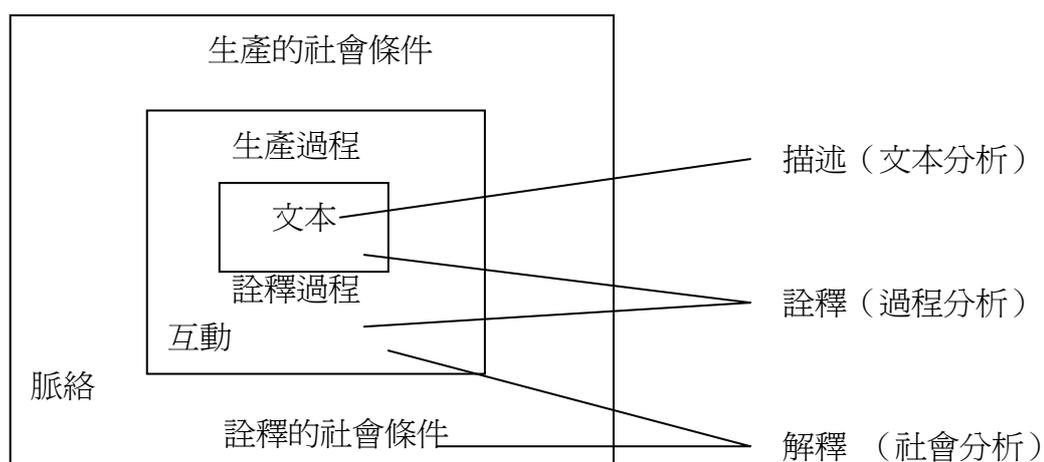
踐與社會文化結構之間的關係。探究論述實踐如何由權力關係與權力鬥爭所形成，並如何成爲一種意識型態，指出論述與社會之間的關係具有某種不透明性，這乃是爲了確保權力與霸權的行使。這裡，Fairclough（1993）特別以不透明性（opacity）來指稱論述、意識型態與權力三者之間的糾葛。對此，批判的論述分析有助於我們不再將論述視爲理所當然（denaturalization），因此，批判的論述分析可說是對意識型態的分析，因爲它可以幫助我們了解社會變遷的過程，以及更爲清楚意識到論述的科技化（technologisation）又是如何影響著我們，進一步讓我們了解如何抗拒束縛自由的社會變遷。這也正是Fairclough 強調批判的論述分析之批判性所在。

在台灣過去單一化師培系統與權力機制的共構下，在職進修制度不僅被視爲某個師資培育時期所強調的重點之一，在相當程度與意義裡，教師在職進修制度必然內化地成爲教育界探討的重要議題，並且在官方教育論述的單向度下，鏡映並符應於某種知識社群所預設的滿意形象——教師在職進修有助於提升教學效能、專業發展等這特有的一套論述。再者，官方有關教師在職進修的教育論述透過相關議題文獻的探討以及研究後，在職進修的論述實踐與論述效果於是透過政策的宣導以及大量文本的生產，深植於教師的思想教化上，進而產生深遠的影響及正面意義。因爲就教師在職進修的論述宣導建構過程中，必然會運用言說及書寫的論述實踐，並藉由某種詮釋機制的編排與改寫來達到預設的目的。以上總的來說，維護教師在職進修相關的知識和權力，正是賡應於此而集結產生，教師在職進修教育於是透過官方的教育論述而更具說服力，亦大幅度趨近宣稱論述的預設目的——教師在職進修有助於提升教學效能、專業發長。

第二節 研究分析架構

本研究即是依據 Fairclough 批判論述分析所提出的分析模式（圖 3-1），作爲本研究第四章資料分析的主軸。

圖 3-1：Fairclough 的批判論述分析架構模式



資料來源：Fairclough (1989)；蘇峰山 (2004)

從圖3-1來看，Fairclough (1989) 將語言視為論述以及社會實踐，因而論述涵括整個社會互動的過程，而文本只是其中的一部分。因此，論述的過程就包括三個層次：第一是文本分析層次；第二是文本產生 / 詮釋的過程分析；第三則是文本產生 / 解釋的社會分析。

根據 Fairclough 以三個鑲嵌的矩形說明批判論述的觀點，其中包含三個相互關聯的分析過程，每一個過程都涉及論述的三個相互交錯的面向，即文本、互動與脈絡。因此 Fairclough 認為這三個不同的面向，需要三種不同的分析方式，嚴格來說，批判的論述分析也有三層次的工作：1.描述 (description)：文本分析，著重於文本的特性；2.詮釋 (interpretation)：過程分析，著重於文本和文本生產者之間互動的關係，將文本視為互動過程的產物，並作為詮釋的資源；3.解釋 (explanation)：社會分析，著重文本和文本生產者互動以及社會脈絡之間的關係，解釋產生和詮釋文本過程的社會決定與社會條件。簡單地來說，描述是針對文本的形式性質進行分析，詮釋是探討文本與互動的關係，而解釋則是研究互動與社會脈絡的關係 (Fairclough, 1989)。

因此，批判的論述分析文本，並非止於對文本的描述，將文本視之為既有的成品，還要探討文本如何產生以及產生作用的過程，因此批判的論述分析還要探討詮釋的過程和生產的過程，Fairclough 將這兩者稱之為互動的層次。最後，批

判的論述分析必須探討文本生產過程和詮釋過程的社會條件，這個層次是脈絡的層次，對這個層次的研究工作乃在於解釋。正式在這三個層次的研究上，批判的論述分析不只是文本分析，而是能夠解析權力與控制的運作，對意識型態進行批判的分析（蘇峰山，2004）。

Fairclough 批判論述分析的運用，強調以批判的角度看待語言是如何被使用，並判斷其中意涵的意識型態和價值觀。這裡，Fairclough 的「批判論述分析」（critical discourse analysis, CDA）可以從三個向度來研究：「一是針對論述文本的分析，即對於已說或書寫的分析；二是針對論述實踐的分析，即對於文本的生產、流通與運用等過程的分析；三是針對論述效果的分析，即對於社會脈絡之實際效果的分析」（Fairclough, 1995），這部份的觀點本研究亦將列入參考與運用。

綜上所述，本研究的內容大致分成三個部份。以教師在職進修之研究文獻為批判論述分析的題材，圍繞在「描述－文本分析」、「詮釋－過程分析」與「解釋－社會分析」三個向度，探討台灣教師在職進修制度如何充分執行於教師進修教育的論述實踐中，達到官方宣導維護地位的論述效果。

壹、描述 (description)

在描述這個階段，Fairclough (2003) 曾談論到文本生產者之「文本風格」的意義和內容，例如人在言談寫作的過程中會透露出來，進而形塑出個人的認同與意向，這是一種互動的過程，包括人與外在環境。相對來說，當文本生產者在選用字彙描述特定事物的時候，通常也會不經意透露出對該項事物的觀感與判斷。更進一步的來說，文本的生產者藉由字彙的意涵，描繪出自身所認知、經驗的世界，同時亦暗示相關論述參與者與論述相關主體之間的社會關係，甚至主體認同。於是，同樣的概念可以推衍到文法與文本的結構上面，文本生產者可以透過不同句法的組合以及句型的選用，影響閱讀者對事物因果、責任的定奪，並且表示文本參與者之間的對應關係以及生產者的權威性（龍焯璿，2007）。

Fairclough (2003) 認為對話主要是交換知識或活動，語言具有表達、陳述、

質疑、要求、提供等功能，文法語氣可以有宣稱、質問、命令等，選擇不同的子句或不同的組織形式，就會傳遞迥異的行動意義。

Fairclough (2003) 更說明文本類型 (genre)，既然是一種類型，則具有普遍的結構特徵，雖然有些文本類型較為穩定一致，如法律條文有一定的文體，有些則較富有變化，如廣告為求生動活潑甚至誇大突出，往往結合不同的文本類型，以達到吸引消費者的目的。此外，大多數的文本不會純粹的呈現單一文本的類型，而是或多或少混合不同的類型的方式出現，但是在觀念上仍可以抽取出文本類型的共通性。例如教師在職進修之研究文獻中，就期刊與論文在於作品呈現之間仍具有差別，但因為文本類型具有此種共通性的特徵，文本生產者便能透過選擇、組合不同的文本類型，進而影響或改變社會關係的網路。因此，在「描述—文本分析」這一層次裡，本研究將針對文本的目的、普遍結構、再現的社會關係、運用的技術等面向來進行分析。

貳、詮釋 (interpretation)

在詮釋這個階段，Fairclough (2003) 認為在文本分析中可以得知文本生產者在文中隱含或明示的價值，例如用語中使用「應該」，即表達出推崇其價值的意思。因此，「詮釋」這個詞彙，不只作為過程分析階段的稱謂而已，同時更包含相關論述參與者，如文本生產者對文本的詮釋。所以，此階段的重點在於檢索文本生產者與文本間互動的關係，亦即文本生產者所依循的預設背景——參與者的資源，簡稱為MR (member's resources)。參與者資源 (MR) 主要來自兩個方向：首先，是文本本身的構成；其次，則是文本生產者作為詮釋者身處社會脈絡中的歷史經驗。前者依照論述所具有的特質³作為判斷的基礎；後者則透過內在

³ 文本的構成可以區分為下列四項：1. 話語表面 (surface of utterance)：詮釋基礎中的初級判斷，亦即詮釋者對文本聲韻、音韻以及字彙和文法的解讀。2. 話語意涵 (meanings of utterance)：詮釋者透過對字義 (semantics)、文法訊息的結合，理解整體陳述的意義。3. 局部連貫性 (local coherence)：詮釋者透過自身的語言知識，對所參與的文本進行整體性的連結。除了正式的連接之外，參與者也會透過意識型態的假設進行整合。4. 文本的結構與要點 (text structure and point)：即整體的連貫性，也就是一段文本中出現不同論述類型的摘要。這份摘要，會儲存在我們長期記憶中，以供日後參考。

機制對外在提示（心理狀態、參與者的組成、之前的論述）的解讀進行詮釋（龍煒璿，2007）。同理可說，對那些有關教師在職進修之相關研究的文本生產者而言，作為其參與者資源（MR）即是過去的相關研究文獻、法規政策，或把教師在職進修教育視為整個師資培育過程的必然性等等。

易言之，本研究在「詮釋－過程分析」這一層次裡，試將文本與社會脈絡之間相互影響的過程，甚至在相關研究中共同形塑出文本生產者對相關論述所進行的詮釋，而且在詮釋的本身，亦將成為下一個參考的詮釋資源，這便是互文脈絡（intertextual context）的意義。於是，在詮釋的過程中，論述和文本兩者之間，即可反映出特定時代的社會脈絡。

參、解釋（explanation）

就詮釋的過程分析，文本的生產與詮釋可以被視為一種再製的過程。嚴格來說，再製可以說是連接詮釋與解釋的橋樑。前者關注在於論述過程中的決定要件－參與者資源（MR）；後者則聚焦於參與者資源（MR）的社會構成（social constitution）與變化，其中論述實踐以及論述效果的再製也囊括在內。

在解釋這個階段，論述將被視為社會過程的一部份，即一種社會實踐，其階段分析的目的則在於揭露論述如何受到社會結構的影響，用來維持或是改變既有的社會結構。申言之，關於社會結構的維持抑或改變都是透過參與者資源（MR）的媒介，也就說社會結構一方面透過論述的構成來影響參與者資源（MR）；另一方面，論述也會藉由參與者資源（MR）的維持或是改變，更進一步影響著社會結構的維繫或是改變。如此一來，論述的建構過程離不開權力關係，可以說是社會權力鬥爭中的面向之一。因此，若將上述的觀點套用在過去建構教師在職進修之特有論述的背景之下，那麼強調建構論述的過程面向，其分析的焦點便是台灣教育師資培育的變革；若是由結構的方向出發，變革中的權力關係便是關注的要項。

換句話說，論述中與論述背後的權力並不是恆久不變的，握有權力的優勢團

體總會不斷重申自己的主控權，而弱勢群體則會不斷試圖爭取更多的可能性，其中的流動便是透過社會鬥爭得以進行（龍煒璿，2007）。於是，本研究在「解釋－社會分析」這個層次內，著力點在於分析研究主題背後的社會脈絡其特殊性及機制性的社會結構，探討文字表面之下的權力意涵。

第三節 研究步驟

壹、分析對象

從台灣教育過去師資培育單一化的系統下，大致可分為「師範學校－師範專科學校－師範學院－教育大學」等四個時期中的變革來看，至於「教師在職進修」的倡導，相關法源依據的樹立主要是從民國七十四年教育部公佈「中小學教師在職進修研究辦法」才有了明確的條文規範，直到民國八十五年「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」頒布後才宣告廢除；另一方面，在同一時期「教師進修研究獎勵辦法」也立即跟進頒布，政府期望透過獎勵的方式鼓勵教師們在職進修的意願。當然，一個好的制度和辦法是需要透過有利的管道來加以付諸實行，於是從八十五年起，各師範學院陸續辦理起國民教育研究所學位學分班等，讓更多現職教師得以參與進修管道。至今，教師在職進修儼然成為現職教師普遍參與的校內外活動之一，如此一來針對相關議題所進行的研究必然會被大量生產與關注，誠如研究者在民國九十七年三月登入國家圖書館－全國博碩士論文資訊網中，以「教師在職進修」為關鍵字，於「論文名稱」中所搜尋到的資料總共有63筆，其中由師範教育體系所出版的相關論文就高達48筆，至於相關論文的主題分類大致已在第二章的文獻探討中回顧，所以本章節不再多陳述。畢竟一個看似好的、有效的制度在於推廣或政策上的收效都是需要實證支持，因此將這些相關的研究文獻（包含期刊、論文），作為教師在職進修的論述文本實在適合不過。

由於，教師在職進修之研究文獻中所包括的期刊、論文，在學術地位上不僅可以作為準教師們參考且實踐論述的依據，也是多數師範學校推廣政策與成效驗收所必要探討的議題，更可以是有關教師在職進修之論述效果的呈現。但是相關

的研究文獻實在多不勝數，無法一一從中檢視，因此，本研究將分析對象—相關文本的選取範圍設定在 2000-2005 年之間，主要原因是因為年代距今較近，資料的呈現和回顧也相對較新，並且在文本編排的結構上較為雷同，如此一來，在分析過程的準備作業就不需要花太多的時間在結構的瀏覽上。表 3-1 即是本研究所選取的文本，包括 3 篇期刊以及 4 本論文：

表 3-1：本研究選取的文本

期刊				
編號	作者	刊名	出版時期	篇名
A1	張振成	教育實習輔導	2000.05 頁 15-19	從社會變遷談教師在職進修的意義及作法
A2	楊深坑 等	教育研究集刊	2002.06 頁 113-156	我國中小學教師在職進修制度規劃之研究
A3	粘金熙	師說	2003.02 頁 17-20	追隨知識的脈動、找回職業生涯的舞臺 --談教師在職進修
論文				
編號	作者	出版時期	研究主題	
B1	張美玉	2000	國民小學教師專業發展之研究：在職進修教育的經驗與反省	
B2	韓諾萍	2002	國小教師參與學士後在職進修之動機與其專業發展情形之研究	
B3	張淑貞	2003	國小碩士教師研究所進修學習意涵之探究	
B4	溫昇樺	2004	國民小學教師在職進修成效滿意度之研究	

貳、分析操作

本研究採取 Fairclough 的研究分析架構，將論述視為一種社會實踐，試圖透過「描述—詮釋—解釋」等三個分析階段，將有關教師在職進修之相關研究文獻與其發展下的社會脈絡作一對照，期待在檢視相關文本中「教師在職進修作為提升教學效能、專業發展」的相關描述的同時，一方面描述其內涵的構成；另一方面，則進一步地將文本的內容與台灣師資培育下有關教師在職進修推廣的脈絡背景作一討論，分析其過程中背後可能隱含權力蘊義。分析的實際操作包括下列幾個步驟：

一、資料蒐集

資料的蒐集包括兩個面向：首先，是文本的部份，即選取有關教師在職進修之研究文獻，其中包括 3 篇期刊和 4 本論文，其內容大抵針對「教師在職進修」與「專業」之間關係的描述作全面性的檢索，檢索包括以下兩個部份：(1) 以專業發展理論為基礎的進修定義；(2) 前者與教師在職進修之間的關連。再者，依照年代的先後順序排列，察看文本中相關論述概念的延續或變動，並作為「描述」與「詮釋」兩個分析階段的準備工作。最後，蒐集相關的社會脈絡資料，包括臺灣師範教育師資培育的變革、促進在職進修生成的背景脈絡等，作為「解釋」這個分析階段中與論述相互對照的參考基點。

二、資料分析

(一) 描述

本研究在「描述」這個階段所關注的面向是教師在職進修之研究文獻中，有關「教師在職進修等同於專業」的相關描述，針對各篇文本生產者所採用的字彙、句型，以及文本的前後位置（文本結構）作一分析。前兩者主要用以發掘文本生產者對教師在職進修的價值判斷，及其與進修後在專業發展或效能之間的預設與連結。該階段分析的內容，將進一步地作為「詮釋」與「解釋」階段的基礎。由於多數相關研究中的文法句型多半以肯定的敘述句為主來描述相關在職進修的論述，因此在資料分析的過程裡將聚焦在字彙的使用（以標楷體呈現出本研究摘錄的文本）與文本結構的安排之上。

(二) 詮釋

本研究在「詮釋」這個階段，主要分析的對象是以教師在職進修研究的文本內容為主，分析的焦點在於著重文本生產者對教師在職進修及其與教學效能或專業發展之間關係的詮釋。這部分的詮釋除了「描述」階段中詞彙的選擇之外，還包括文本中所選取作為教師在職進修之相關理論以及該理論對進修後所秉持的

假設前提，即關注相關理論如何與教師在職進修作一連結，最後再綜以結構的安排，推演文本生產者所欲傳達的觀點或其背後蘊含的預設。另一方面，其特有論述的對象即被定位成文本生產者在生產過程中預設的「樣子」，於是有關教師在職進修單向的詮釋方式，其實隱含了對論述參與者彼此間權力關係的假設。

(三) 解釋

本研究在「解釋」這個階段試圖將有關「描述」、「詮釋」的分析與社會脈絡相互結合，討論其背後的結構性因素。在這個分析階段中，有關教師在職進修之研究文獻對「教師在職進修等同於專業」的描述方式、前提假設，以及台灣教師資培育的變革，教師在職進修於不同時期間的出現與宣稱，都將納入本研究與其對應的社會脈絡中檢視，以期反映出教師在職進修這個政策、制度在社會結構中所在的社會位置，以及當中的權力關係。

以上，研究者雖然試圖對 Fairclough 研究分析架構中的「描述—詮釋—解釋」三個階段／面向，於本研究第四章資料分析的實際運用進行分別的扼要說明，但三者和分析過程當中其實是相互交錯、難以獨立切割的。畢竟於「描述—詮釋—解釋」三個階段裡，後面的階段必須涵括前一個階段的分析，但前者的內容卻又離不開後者的結構之中。於是，本研究在實際的分析裡，三者可能以獨立或並存的樣貌出現。表 3-2 即是研究者依據上列所延伸出來的具體概述，作為每個階段必要檢視項目。

表 3-2：各階段資料分析的具體問題

階段	分析項目
描述—文本分析	針對有關教師在職進修之相關研究文獻，包括：期刊、論文，其文本結構的分析。分析面向有： 1. 形容教師在職進修的詞彙。 2. 文法語句。 3. 文本結構的安排。
詮釋—過程分析	主要以權力分析出發，探討有關教師在職進修之相關研究文獻其論述生產的過程以及詮釋的過程。分析面向有： 1. 此文本的論述是由誰傳遞？誰來傳遞文本的主要內容？

	2. 此文本的生產過程？文本是在什麼社會情境 / 規則下生產出來的？ 3. 此文本的詮釋過程？與文本相關的當事人會用什麼觀點 / 方向來解釋文本？利益及用意為何？
解釋－社會分析	主要探討有關教師在職進修論述之權威性的社會脈絡，並分析其論述價值及論述效果。分析面向有： <ol style="list-style-type: none"> 1. 有關教師在職進修的社會條件為何？如何建立其權威性？ 2. 教師在職進修之特有論述中闡述的知識 / 權力關係有何社會脈絡的意義？

參、批判論述分析的價值

本研究選擇批判論述分析作為研究的分析架構與方法，主要在於其關注論述的形成與相關的論述參與者，如本研究中會提到的文本生產者、閱讀者等，都與其社會脈絡中有關自身的經驗、定位、認同有著密不可分的關係。儘管，在社會科學的研究中，論述分析最常被質疑僅為主觀的一面說詞，其分析的結果通常只反映研究者自身的立場。在此，Fairclough (1995) 認為論述分析應該被社會科學界更廣泛地認定其價值並且加以運用：首先，社會結構與社會行動間的辯證關係一直是社會學鉅視分析的重點，而論述正是構成社會行動的重要形式；其次，文本本身便可被視為證據；再者，文本可以反映出社會變動的過程與多元性；而分析更可揭示社會控制的功能，具有批判性的目標。誠如上述，正因為語言所富含的意識型態意涵，在對論述進行分析的同時，一方面反映出語言與社會結構之間相互影響的關係；另一方面，則在論述中意識型態的揭露下，發現隱藏在語言背後的權控議題（翁秀琪，1998）。

總的來說，就 Fairclough 的「批判論述分析」(critical discourse analysis, CDA) 而言，在這裡「批判」所要表達出來的意思是指：論述之所以出現，絕非當事者所認知的那麼理所當然，因為就論述或訊息背後所建構的社會條件，其中就包含了權力、社會結構、文化內容以及意識型態等作用，易言之，論述的生成並非一般人想的那麼樸素簡單。因此，依據上述批判論述的特質，本研究試援用 Fairclough 的批判論述分析來檢視教師在職進修特殊持有的論述型態，以及文憑

主義下背後權力分配的關係，試圖於教師在職進修研究中放大其論述的生成、論述的實踐以及論述所欲達到的效果，以期不失作為一批判論述分析之研究價值。

第四章 資料分析

第一節 教師在職進修之相關論述

壹、在職進修的定義

就在職進修的定義以及相關概念中，存在三個重要的研究取向：亦即歸納在職進修特性的功能導向、在職進修的目標導向，以及在職進修後權力導向。前兩者偏重於靜態的描述，以穩定的功能與目標的設定為基礎；後者則以不同進修活動的形式出發，關注在動態的擴展。上述的三種分析脈絡在探討、梳理與在職進修相關的概念之時，都是不容小覷的重要依據。

綜觀台灣教師在職進修之研究對在職進修的定義，可以發現功能導向以及目標導向始終都是立論的主軸：舉凡在職進修的意涵、意義的討論，抑或教師在職進修是作為專業發展、教學效能提高的論證，以這兩個觀點出發的相關陳述不曾缺席。而同屬在職進修之相關研究重要取向策略—進修活動 / 權力導向，不難發現其進修活動仍以本身主要的功能、目標為立基點，進一步為不同需求的參與者所舉辦的相關進修活動。換句話說，以進修活動導向出發的相關討論可以說是功能、目標導向的延伸，因為參與不同形式的進修活動就會有不同的功能以及預期要達成的理想目標，而在該進修活動的理想目標與進修後實際達到的目標之間是否牽扯背後隱含的權力控制或利益分配，是相關研究極少論及的部分，遂成為在職進修定義下模糊的灰色地帶。

當文本生產者在引用某一特定觀點陳述的同時，對該觀點背後的價值也應當抱持一定程度的接受與肯定，甚至與其信念、認同有所共鳴。承接上述的假設，研究者將透過檢視教師在職進修之相關研究經常引用的概念與定義，不僅可以發現文本生產者對相關陳述或概念的偏好，藉由相關陳述或概念背後所蘊含的世界觀及其脈絡的梳理，更得以一窺文本生產者對教師在職進修的價值判斷。以下，茲就教師在職進修研究中所引用的概念定義進行分析以及比較。

一、在職進修定義中的主流—功能、目標導向

從教師在職進修作為提升教師素質的歷史來看，早在民國六十八年「師範教育法」之要點中「加強在職教師進修」就此展開，進而針對中小學師資提升而陸續設立的進修系所，也逐年地在師範的教育體系下完成。在民國七十四年正式訂立「中小學教師在職進修辦法」，以鼓勵教師們踴躍參與進修。教育部也將「強化教師在職進修制度，提高教師教學知能」、「建立在職進修網路，落實教師終身教育的理念」做為我國邁向二十一世紀提高教師素質的措施之一（中華民國教育報告書，1995）。

因此在諸多以功能論與目標論出發的相關研究的文獻中，不難發現編號 A2、B1、B2、B3、B4 的文本在第一章緒論部分，內容大抵都以教師在職進修相關之法令規章為法源依據，或直接引用多位國內外教育學者專家對教師在職進修所作的相關陳述為主要依循的方向。此外，其中 A2、B4 的文本不約而同的引用英國 1972 年的《James 報告書》的內容，除了引言的見解相似之外，都更進一步揭示教師邁向終身學習社會即必須不斷參與教師在職進修。

《B1》 p.2

Pierce(1963)指出：「教師在職教育的目的係在促進教師專業觀念的發展，與幫助教學技能的成長。」

Stoops(1967)則認為：「教師在職教育係由學校或其他機構所提供的研習活動，其目的在幫助在職教師增進教學專業技能。」

《B2》 p.1

民國 85 年教育部訂定「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」，更為教師在職進修提供了明確的法源依據。

《B3》 p.1

舉辦教師在職進修訓練活動的最主要目的，是為了希望教師能得到專業的自信和能力，以便勇敢的展翅飛出溫室般的暖巢，真正能自由自在的在教育專業領域上自由的飛翔（Mareoff，

1988)。

在職進修的目的在於促進教師的專業成長，因此教師是否知覺專業人員的特質，並以之為追求的目標，均是提升教育使命感與促進自身專業成長的重要因素之一（郭茂松，2001）。

學者蔡培村與孫國華（1996）指出教師素質的提升可從職前師資培育及教師在職教育兩方面著手。

教師在正式擔任教學工作以後，為適應社會變遷與自我進步的需要，仍須參考實際教學經驗，持續參與在職進修，一面教、一面學，以彌補職前養成教育之不足（吳清基，1995）。

《B4》 p.1

教育學者畢比（D. C. Beeby）在其所著「開發中國家的教育品質」（Quality of Education in the Developing Countries）一書中，曾論及：「教育的品質是教師素質的反映；沒有好的教師，不會有好的教育；由於教育專業的品質提高，教育才會有所進步。」因此，提高教師素質已成為當前各國師資培育的重要課題（引自楊國賜，1994）。

一位優良師資的培育若依據英國 1972 年的《James 報告書》指出，可分為三個階段：個人教育（Personal Education）、職前訓練與導入（Pre-Service Training and Induction）、及在職進修與訓練（In-Service Education and Training）三階段。在此一劃分中，《James 報告書》賦予第三階段「最高優先性」，報告書中指出過去對於教師的培育只限於職前訓練的觀念，已不適應於終身學習的時代要求，必須兼顧教師的在職進修之繼續教育需求（李奉儒、蘇永明，2001）。

再者，相關文本針對此定義描述時，主要是引用國內外教育學者專家所定義的陳述，並大抵採取兩種書寫方式對其概念進行介紹：其一為標題式，即條例出特質，並未解釋該特質的意義（A3、B3、B4）；其二為簡述式，意指在標題式的描寫後，以簡要的文字對此特質作進一步的說明（B2、B4），抑或在無標題下直接作一種簡要的敘述（A3、B2、B3、B4）。

《A3》 p.17

前技職司吳清基司長（民 79）論及一般教育學者在探討教師在職進修之意義時，通常由各種不同的角度來分析：

(一) 教師在職進修教育是指教師為增進自己教育專業知識能力與教育專業態度之目的，所參與的教育研究活動。

(二) 教師在職進修教育是有計畫、有組織、有系統、有目標導向的學習活動。

(三) 教師在職進修是有特定時間與地點的活動。

《B3》 p.12

楊國賜（1994）認為在職教育的目的包括：1.補充職前教育的不足、提高師資水準。2.解決當前教學的問題、謀求教法的改進。3.配合科學知識的進步、適應時代的潮流。4.激發研究的興趣、培養專業精神。

《B4》 p.26

郭金池（1989）列舉出數項教師在職進修目的之具體理念：1.獲得專門知識、2.充實教育專業知能、3.改進教學方法與技術、4.培養良好的教學態度與專業精神、5.培養繼續學習的興趣與能力、6.培養研究發展的能力、7.發展人群關係、8.滿足個人心理需求、9.增進教學效果、10.授與資格提高地位。

《B4》 p.27

謝文全（1997）認為教師在職進修之目的有下列四項：

1. 彌補職前教育的不足：職前教育所未學到的一些知識、技能與態度可能導致教學知能與專業精神之不足。而這種不足之處，及可透過在職進修彌補。
2. 提供學習新專長的機會：教師於職前教育所受的專長領域，可能在學校的實際教學情境中不敷使用。如教師兼任輔導教師、行政人員等，都可藉在職進修學到新的專長而更加勝任自己的工作。
3. 學習新知以適應變遷：社會變遷快速，知識暴增，教師必須透過在職進修學習新知能與新態度以適應社會情境的變化，提高工作的品質。
4. 提昇素質增進工作效率：透過前述三個項目的達成，教師即可提升素質進而增進工作的效率，改善生活的品質。

《B2》 p.11

國內眾多學者對教師在職進修教育所下的定義稍有不同，但綜合歸納後應可從下面四個方向

來闡述：

- 一、教師在職進修教育是有計劃、有組織、有系統、有目標導向的學習活動（劉文通，民 76；吳清基，民 84）。透過對教學工作者提供有計劃的進修活動，以改進教學的品質。另一方面亦可補師資職前教育的不足。
- 二、教師在職進修教育是教師為增進教育專業知識、技能與專業態度，所參加的教育研習活動（何福田、羅瑞玉，民 81；呂鍾卿、張畹蘭，民 81；吳清基，民 84）。國內學者黃炳煌（民 85）也指出「教師在職進修係指為增進教師之專業知能而進行的一項有計劃的學習活動或經驗」。
- 三、教師在職進修教育是有特定時間與地點的活動（呂鍾卿、張畹蘭，民 81；吳清基，民 84）。…教師的在職進修是有計劃、有組織、有系統、有目標導向的學習活動，因此它需要有特定的場所及較長的時間以達到提昇教師教學的目標。一般一天或數日的進修活動並不等於在職進修教育。
- 四、教師在職進修教育(in-service education)與教師在職進修訓練(in-service training)在概念層次上有所不同。嚴格來說『進修教育』除了增進專業知能外，尚重視情操、倫理態度觀念的陶冶；而「在職訓練」強調的僅是方法的學習或技術的使用（吳清基，民 84）。

《A3》 p.17-18

Dundin (1987) 則從教師教育區分的系統說明教師在職進修的意義，他認為教師在職進修是屬於在職教育系統，亦即教師被任命擔當教學職位，並已擔任實際教學工作之後，所提供可增進合格教師地位所需的教育與訓練而言。

《B4》 p.26

郭茂松 (2001) 指出教師在職進修的意義在於指向教師專業知能、專業態度、教學技能等專業發展層面，並指出教師進修是有計劃、有系統、有組織且具目標導向、終身學習特性的專業發展活動。

Harris (1989) 指出教師在職進修是學校、大學或其他教育機關為了增進個人在其職務上的表現，所提供的任何有計畫的學習機會。

Kontz (1989) 認為在職進修是設計課程，以增進成員在工作上的專業能力、技巧的成長。

Wegge (1991) 則認為在職進修是指導者設計活動，以增進教師教學的技巧和能力。

無論文本生產者引用國內外教育專家學者對教師在職進修的定義是採取標題式或簡述式的書寫方法，幾乎都透過簡單的演繹邏輯，將教師在職進修的功能特質與目的進行下述的連結：教師在職進修凡是具備國內外教育專家學者所定義下的功能與目的，該項進修教育便被視為一門提高教學效能、專業發展的活動。換言之，就教師在職進修定義的部份，文本生產者側重教育學者專家、制度與法規對其定義的並列與彙整，並未詳細的檢視或說明定義之間的差異與對立。

從編號 A2、B1、B4 的文本在第二章文獻探討「新教師專業主義論點」、「教師專業發展的意涵」以及「專業成長理論」的討論中，下列文字的引用，可以發現文本生產者早已試圖預設教師在職進修為一種專業發展的特質。

《A2》 p.126

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。

《B1》 p.15

歸納「教師專業發展」的目的係在促進教師個人的成長與自我實現，及達成學校與教育的目標（顏慶祥，民 87）。與本研究目的在探究個案教師在職進修教育經驗與教師專業發展關係相契合。

《B4》 p.19

由上述可知教師在職進修目的在於促進教師專業成長的需求。而依據陳靜婉（2001）研究發現，國小教師在職進修情況較好的教師，在其專業成長的表現上，也會有較佳的表現。故本研究便依據對教師專業成長的相關文獻整理，進而建構出本研究——教師在職進修成效滿意度的問卷內容。

而編號 B2 的文本在第二章文獻探討「教師在職進修的教育」大標題下的前言結語即是引用了國內教育學者專家對教師在職進修的相關陳述，明顯地看出其主要目的是用來預設並支持此文本所要發展的主軸。

《B2》 p.10

…為了提昇教師專業能力與地位，不斷接受在職進修教育即是達到教師專業標準的不二法門（林清江，民 82）。

而編號 B3 的文本在第二章文獻探討「教師在職進修」的前言概念即預設，企圖點出教師在職進修實為提升教師專業能力的論述。

《B3》p.11

一位教師的養成，除了需要仰賴師資培育機構的教育之外，在職進修的持續專業培養，也很重要。因此，廣義的師範教育應指教師社會化的繼續過程，意即除了準教師的職前專業準備階段及實習階段外，也應涵蓋教師實際任教時期繼續進修專門知識、專業知能與專業精神等方面的持續培養。故而教師的在職進修已成為提升其專業成長的必要手段。本節將就教師的在職進修相關內涵做一整理探討。

承前所述，以功能、目標取向的教師在職進修概念定義趨近於靜態的圖像描繪，但是，若由進修活動 / 權力取向的觀點出發，則轉變為動態的過程：所謂的教師在職進修的功能與目的，對內得以促成教師們內部的集結，進一步地藉由學校組織達成控制的目的；對外則獲取社會公眾的認可，透過對專業價值的肯定及其與社會認可的連結，繼而穩固教師專業地位的合法性。易言之，不論文本生產者對教師在職進修定義的章節安排為何，其功能與目標導向的特質，以及宣稱教師進修後有關教師效能與專業發展的階段任務，往往相類、重疊，並且進一步地彼此呼應，如此一來，有關教師在職進修研究中的權力導向又會以何種樣貌呈現，將是令人期待的發現。

二、在職進修定義中的非主流—權力導向

在研究者選取的七篇教師在職進修之相關文獻中，全篇內容皆以權力論觀點詮釋教師在職進修的概念是沒有的，而真正探討教師在職進修背後的權力與利益僅僅只有少部分文本論及。在 2002 年編號 B2 的文本以及 2003 年編號 B3 的文本，雖然兩篇的文本生產者並未在文本中提及權力二字，但是下列這兩段文字可謂教師在職進修對功能以及目標導向的假設提出質疑與挑戰：所謂的教師在職進

修並非只是獲得、證明教師專業地位的手段，其背後存在了更多文憑主義下權力與利益的分配。

《B2》 p.2-3

國內對教師在職進修所進行的研究頗多，更有學者（謝水南，民 85；吳明清，民 86）不諱言地指出，「今日教師進修具有濃厚的文憑主義和形式主義色彩」，此種為了取得學位以換取晉級加薪的功利思想，存在教師進修觀念中。從（單文經、簡茂發，民 85；陳邦惠，民 85；吳美麗，民 86）的調查研究中，都顯示若抽離晉級加薪的因素後，仍有意願參與研究所進修的人數比率下降許多。「如果說不加薪的話，教師會失去比較多的興趣，我想教師的意願會減低很多，提敘對教師來講比較實用一點」引自（吳美麗，民 86：p81）。我們不難發現，在教師進修學習的美名之下，晉級加薪似乎是隱藏在後的真正動機。

《B3》 p.3

然而，有學者質疑學歷的提升並不完全代表教師專業的提升，在數量上繳出成績單的同時，是否也同時在素質上得到相同的成果呢？這是許多關注教育的大眾所質疑的一點。有研究甚至發現教師除了為增進專業內涵而從事進修外，也有多數是被晉級加薪之誘因所吸引。而對此結果，也在研究者心中產生疑問：究竟已取得碩士學位之教師，其當初願意再次正式地投入進修學習所為何來？在獲得學位與晉級加薪之實質利益外，其心理的層面是否有所激盪啟發？而此面向成長之內容為何？皆有待本研究去發掘。

再者，教師在職進修是否已深染文憑主義而成為進修的趨勢，可從 2003 年編號 A3 的文本於「教師在職進修目的」中直接點出教師進修有兩個明確的目標，除了可以增進教師專業成長之外，另一目的則是資格之取得：「除了增進專業成長之外，也希望有較具體切身的成果，因此屬於象徵性功能的資格取得便成為重要的目標之一。教師在職進修之後，可能因取得文憑而提高個人學歷，亦可能再敘薪及職位上得到晉級升遷，更由於它代表某種成就之認定，而使教師有被認可、器重的實質感覺，其所帶給教師的心理滿足，實不可忽視。」於此，倘若先不論教師在職進修後於教學成效、專業成長上是否有實質的助益，在其文憑學位上獲得後的晉級敘薪卻是進修後最直接也是最實際的效果。

甚至在 2003 年編號 B4 的文本中一段文字敘述指出，教師在職進修制度在進修後成效評鑑上的盲點，更打破了功能、目標導向對進修教育的一致性好評。於是教師在職進修的成效是否能達到理想目標的設定，應是進修教育最該檢視的一環。

《B4》p.2

一直以來，我國的教師在職進修制度都只僅限於「量」上的提昇，而忽略了「質」的重要性。並且對於進修後教師專業成長與教學績效是否有所提昇，均未做出一套完整且有效的績效評鑑方式（吳政達，1998）。如此一來將使得教師在職進修制度流於形式，而達不到預期的教師在職進修目標，故對教師在職進修進行成效滿意度評估的確是有其必要性的。

以上，與其將這四段文字歸類為權力取向觀點在教師在職進修之學術期刊、論文中的申論，或許，將其視為揭露台灣社會文憑主義下隱含著權力與利益分配的呼籲更為恰當。一方面，經由此四篇文本引用資料以及發表的時間，可大略推估台灣教育正歷經「行政院教育改革行動方案」、「健全師資培育與教師進修制度中程計畫」、「師範校院辦理回流教育招收碩士及學士學位班暨大學先修制度」等教育改革政策，因此，不難預見權力取向觀點的申論終究抵擋不了相關教師在職進修制度上推陳出新的效應，因而回歸到功能與目標導向的論述上；如上所述，編號 B2 的文本生產者在一段文字中滲入權力取向後又立即表示：「由於教師進修動機常被蒙上功利主義色彩，以至於焦點並沒有投注在教師專業能力發展上。事實上，教育的重要關鍵即是教師素質的提升，我們應把教師視為持續追求專業發展的主體（單文經，民 79；饒見維，民 85；吳明清，民 86；蔡培村，民 88；張德銳，民 89）。隨著知識的擴充、社會的變遷，教育改革的腳步已大步向前邁進，我們必須面臨更專業化的挑戰，而將個人的專業發展視為終身學習的歷程。」如此一來，不難發現文本生產者雖在論文中稍稍觸及到權力取向後，但都在該段文字之後又接受了教師在職進修於功能、目標導向的預設。總的來說，文本生產者仍舊秉持教師在職進修有助於提升教學效能、專業能力的論述，只是在所有關注教師在職進修各類要素中，其背後推動的權力動力是其中極為重要的條件。

權力導向在諸多教師在職進修的相關文獻裡，始終無法佔有與功能、目標導向同等重要的地位。即便編號A3、B2、B3、B4的文本皆對教師在職進修之權力取向有所著墨，但始終不見文本生產者作相關申論的探討，甚至針對有關的陳述與介紹總是輕描淡寫。而在描述的內容上，文本生產者僅著重於教師進修後實質利益的獲得與教師專業地位間的關連，對於其中制度設計背後權力取向的利益分配則略而未見。總而言之，在引用的量上，文本生產者採用權力取向的次數遠遠低於功能、目標導向的頻率；在內容的質地上，相對地忽略進修制度過程中的權力與利益分配，換言之，權力取向的陳述僅被視為教師在職進修之概念的分類之一，其概念於教師在職進修之相關文獻中不太具有重要的意義與價值。

貳、在職進修的意涵

在討論完在職進修定義選取的趨勢後，接著這部份將主軸轉換到教師在職進修之意涵。於教師在職進修意涵的部份，除了文本中直接的描述之外，同時會包含下列兩個切入角度：首先，是文本引用相關陳述概念背後所隱含的價值判斷；再者，則針對文本引用相關陳述概念時的文字描述。前者，立基於文本生產者對於引用的理論內蘊價值的肯定與認同；後者，則關注於字詞的選用反映文本生產者對描述對象的觀感。

一、正向價值

民國六十八年「師範教育法」之要點中「加強在職教師進修」，可謂是台灣教師於在職進修制度中正式確立的法源依據。從師範學校到改制師專，接著再從師專改制成師院，歸功於官方一致性的教育政策，不斷倡導教師在職進修能夠提升教師素質的教學效能與專業能力，加上因應世界潮流與社會環境的重要動力，可看出其功能論的色彩相當濃厚，而後續有關教師在職進修的相關研究，一脈相承其對教師效能與專業地位之褒揚立場。在這個分析脈絡底下，教師在職進修與現代性(modernity)息息相關，而現代性當中的重要元素「知識經濟」、「社會變遷」、「學習社會」、「終身學習」等都成為分析教師在職進修時的重要概念與依據。

同時，這些元素也貫穿教師在職進修之相關研究中對提升教學效能、專業發展的相關論述。

承接之前的分析—功能、目標導向在教師在職進修研究中扮演概念定義的核心角色，而多數教師在職進修研究與功能、目標導向於教師進修教育的預設與定位上，應當採取相近的立場，以致於在職進修的功能、角色以及評價自然囊括其中。在本研究選取的七篇的文本中，文本生產者皆在第一章緒論中強調教師在職進修在現代社會中具有正向價值以及不可忽視的重要地位，其中 A1 文本在其主題《從社會變遷談教師在職進修的意義及做法》更直接破題表明：在學習社會與倡導終身學習的環境下，在職進修對於提升教師的素質具有重大的貢獻，並且與之後的相關文本產生一致的連貫性。

《A2》 p.117

在這種學習社會理念下，教師的角色亦宜重新釐定。…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，教師不進修變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。

《A3》 p.17

在這個急遽變遷、充滿挑戰與競爭的世界。隨著科技的高度發展、知識與技術快速推陳出新的年代，教師必須主動學習，積極參與在職進修，提昇自我本質學能，以新知識、技術因應未來教學需求。

《B1》 p.2

近年有關單位倡導的「邁向學習社會」(教育部，民 87)呼籲中得知：推展終身教育，建立學習社會，其中具體途徑之一即是「加強培育教師終身學習素養」，意即從教師在職進修教育中，著手增加終身教育及學習方法的科目與活動，以培養終身學習的理念，使教師能成為終身教育學習者，全面促成學習社會的建立。

《B2》 p.1-2

國內在職進修的風氣已大開，政府為了鼓勵教師繼續充實新知，陸續開設許多類型進修管道，

從短期的各項研習活動至各師範院校之專科班、學士學位班、輔導及特教學分班、研究所四十學分班，甚至從 87 年開始各師院更是大量開設在職進修碩士學位專班，以提供有意繼續參與學士後進修的廣大教師群。似乎大學畢業已不再是國小教師視為滿足的最高學歷，進修研究所課程成了多數年輕教師的生涯規劃。我們可以明顯感受到在職進修不再是使「教師合格化」，而是朝向教師「專業化」與「卓越化」邁進。

而在職進修能提供教師增強其專業職能的機會，遠勝於教師因教學年資的增長而緩慢成長。在職進修教育提供的是一連串經過規劃設計的課程，無論在專業學識或個人研究能力上都大有助益。此外，新的教育理念、思想亦經由課堂活動交流於言談間，可擴展彼此的視野。如果說職前教育讓我們成為一位「合格」教師，那麼在職進修教育可以讓我們成為一位真正「適任」於二十一世紀的新教師。

《B3》 p.3

雖然教育的主體應該是學生，但是教師卻是教學活動的設計者，為了維持良好的教學品質，教師不斷的在職進修以充實專業知能，將是能否勝任愉快的關鍵所在。

《B4》 p.2

除了進修制度的規劃外，更重要的是每位教師應該把握各種進修機會，追求專業成長，使自己成為一位高素質的教師，進而促成教師們整體素質的提昇。此外，為了因應「終身學習」教育理念之落實，身為教育工作最前線的教師們必須體認到「教師在職進修」的重要性。

另一方面，功能、目標導向所歸納的教師在職進修之特質，在日常生活的經驗性語意 (empirical semantic) 中，通常具有正面的意涵，譬如：「專業」、「效能」、「卓越」、「高素質」...等，當在這些詞彙成為教師在職進修教育組成要素的同時，往往進一步地勾勒出在職進修的正面價值，亦即前述的特質在社會脈絡中的意義擴散到組成的概念之中。這樣的情況，在標題式對教師在職進修之定義 (A3、B3、B4) 中特別顯著。除了文本生產者條例出的項目之外，由於缺乏更多的資訊對該項特質進行判斷與解讀，以致鑲嵌在社會脈絡中的經驗性語意，便具有決定性的影響力。

相對於標題式，簡述式的專業定義在文句上也十分簡短，但是對特質有較多

的描述與形容。這些形容的詞彙，不論是文本生產者自行撰寫，或是由原文所挑選、過濾，都一一反映文本生產者對描述對象的觀感與判斷，甚至更能進一步指涉文本生產者對教師在職進修所抱持的評價。以編號 A3 和 B4 的文本所簡述的教師在職進修之定義與目的為例，可以發現文本生產者藉由形容詞的運用，再一次肯定、強化教師在職進修的價值與功能。

《A3》 p.18

如表一所示，為筆者整理了學者專家於教師在職進修的目的論述中發現，教師參與教師在職進修的目的，對於個人而言除了增進自我知能，提升教師教育專業能力之外，亦可藉進修活動增進教師自我的人際關係；而在學校組織方面，教師參與在職進修不但能增進教學效果、提升教學品質，有助於學生的學習，亦可帶動學校組織的整體學習，促進學校的進步。

《B4》 p.26、p27

綜合上述學者對教師在職進修的定義，可以得知教師在職進修為一連續不斷的過程，與教師職前師資培育養成、教育實習相互連貫。而進修對象為現職的合格教師，並且教師們以各種不同的方式與管道進修。至於教師在職進修的內容必須與教師的專業成長習習相關，用以提昇教師在認知、情意與技能各方面的教育專業水準，並藉此增加教師在教學上的品質。換言之，教師在職進修就是教師的專業成長活動。

綜合上述，教師在職進修的目的，在於彌補職前教育的不足，並要教師時時保持終身學習的理念與態度，自我精進。用以吸收教育新知並依此改善其教學技巧與提昇其教育熱忱，促成其教育專業的成長。而教師教育專業的成長可將其分為認知、情意、技能三個面向。但其教師在職進修的最終目的，仍在於使教師提昇其教學品質，並提供更好的教學給學生接受更好的教育。

以上，從編號 A1、A2、A3、B1、B4 其文本均以「終身學習」的概念去支持教師在職進修的目的，編號 B2 的文本更以「專業化」、「卓越化」補充教師在職進修後之目的並非僅只是「合格化」的象徵來突顯前者說法的優越性；在說明進修教育之意涵部份，文本生產者則強調在職進修特質能帶給論述相關當事人「信賴」與「安全感」，例如編號 B3 的文本透過第二章文獻探討「教師角色」之「教育研究功能與角色」中的前言「在傳統社會中，教師職責重在教學，經師是教師

的重要自我角色期望。但是，隨著教育的專業發展，教師欲勝任教學工作，除了依憑既有的學識與經驗外，更須不斷研究進修，自我充實與成長。」強化上述的功能；甚至有關教師在職進修的法令規章被視為教師在職進修的法源依據，其相關的獎勵條文即是保障教師權益的守護者，既可藉由此制度的論述維持教師團體的優勢地位，亦可以確保教師文憑的價值獲取更多的教育資源；教師在職進修被視作提升教師素質的擴展，並從中獲得地位與特權的基礎；而教師在職進修，則延伸出另一項意涵——在職進修等同於專業成長的預設，針對這個概念，將於下一段分析中檢視。

二、在職進修＝專業？

一直以來，教師在職進修之相關研究的結論都傾向將進修視為提升教學效能與專業發展的能力，甚至在 A2、A3、B1、B2、B3、B4 上述文字的呈現中，不難發現文本生產者都有將前言等同於結論的過度推論甚至是過度的字詞使用

(overwording) 的情況出現：教師在職進修即是提升專業成長的歷程。甚至從表 4-1 相關研究主題與研究結果之對照可清楚看出，其研究結果多為功能與目標導向的陳述，正因為同為強調進修功能與進修的目的，所以儘管在研究主題呈現不太一致的情況下，其異中求同的研究結論似乎是作為教師在職進修研究一派相承的約定。換言之，文本生產者在結構的編排並非一種無意識、偶然的表現，而是文本主題所欲傳達之概念的延伸，也就是說，就文本生產者在引述相關定義或意涵的同時，其實就是一種對其功能與目標認同的過程，如此一來，文本生產者在研究結果未出爐之前就先預設，似乎也就不足為奇。

表 4-1：相關研究主題與研究結果之對照

編號	研究主題	研究結果（摘要）
B1	國民小學教師專業發展之研究：在職進修教育的經驗與反省	此研究歸納出四個結論： 1. 在職進修教育可促進教師通用知能的專業發展。 2. 在職進修教育可增進教師學科知能的專業發展。 3. 在職進修教育可提高教師教育專業知能的專業發展。

		4. 在職進修教育可增長教師教育專業精神的專業發展。
B2	國小教師參與學士後在職進修之動機與其專業發展情形之研究	<p>此研究結果發現：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 在「教師進修意願與動機」層面：國民小學教師對參與在職碩士學位班進修的意願十分強烈，但目前進修教師人數比例仍然不高，不過有逐年增加之趨勢。國民小學教師參與研究所進修的主要動機為充實教育專業知能，其次為生涯規劃及個人理想完成。國民小學已婚、資深教師、職務為校長或主任之教師，其進修動機受到「順應潮流、時勢所趨」的影響較大。國民小學女性教師參與研究所進修的動機，比男性教師重視「生涯規劃及個人理想完成」；而男性教師則較為偏重「晉級敘薪」實質報酬。 2. 在「教師對晉級敘薪的看法」層面：大部份國民小學教師對讀完研究所後，不能晉級敘薪的看法為覺得不公平，但仍願意進修；即使取消「晉級敘薪」獎勵辦法，對教師進修意願並不會造成太大影響。不同性別、婚姻狀況、服務年資之國小教師，在晉級敘薪的看法上有顯著差異。女性、已婚、服務年資長之教師，進修時較不受晉級敘薪的影響。 3. 在「教師專業發展情形」層面：國民小學教師整體專業發展情形良好，在「專業精神」層面表現最佳，「教學知能」層面較感不足。國民小學已婚、服務年資 11-15 年、任教於市區的教師有較高的專業發展。曾經參與研究所就讀之教師在專業發展的各個層面及整體表現上均高於未曾參與研究所進修之教師。
B3	國小碩士教師研究所進修學習意涵之探究	<p>此研究在結果解析出八點研究所進修學習歷程對碩士教師代表的意涵：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 提升教師的專業知識、能力與態度。 2. 促成教育理論與實務的頻繁互動。 3. 滿足教師進修動機，延續學習慾望。 4. 幫助教師展現新的思維模式。 5. 促進教師的教學反省。

		<p>6. 激發教師的潛能、提升其自信、並開展其自我。</p> <p>7. 教師在教學上從事研究所進修學習之應用，導引學生學習的改變。</p> <p>8. 教師在工作中從事研究所進修學習之應用，帶動學校組織的成長。</p>
B4	國民小學教師在職進修成效滿意度之研究	<p>此研究歸納出的結果與結論有：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 國小教師認為學位學分進修方式的進修成效滿意度最高。 2. 對於進修成效滿意度而言：男性教師高於女性；服務年資較資深的國小教師，高於較資淺的國小教師；兼任學校行政職務的國小教師，高於未兼任學校行政職務的國小教師；「一般大專校院教育學程」與「國小師資班」教育專業背景的國小教師，高於「師範校院」和「其他」教育專業背景的國小教師。 3. 大多數的國小教師參與教師在職進修的目的，是為了提昇自我的專業能力。

資料來源：研究者自行整理

總而言之，教師在職進修研究對其提升專業能力抱持正面的評價。雖然，部份的文本並不否認教師在職進修中的某些特質可能隱含權力與利益的分配，但是，文本的生產者通常會發展出另一項特質來予以制衡。從 A2、B1、B2、B3、B4 其文本不約而同的在文獻回顧中共同引用了教師專業發展的理論來強化教師在職進修的功能與目的，抑或是直接引述相關的法令規章的規範來加以支持研究主題的論點（A1、A3、B1、B2、B3、B4），其中 A3 文本又以教師專業、知識爆增、教師社會責任、終身教育等四方面，說明教師進修的重要性。

《B2》p.53

教師專業發展的內涵乃是指一個教師必備的各種內在知能條件。無論教師參與了那種進修活動，最終的目的還是在提升工作專業的素養。

《B4》p.21

綜合上述學者對教師專業成長的定義，本研究認為「教師專業成長」之定義是指教師在教學生涯中，為了能夠使教育工作能更加的勝任，進而追求更好的教學品質，於是透過各種教師在職

進修之活動，主動學習，並且不斷地追求個人專業知識、技巧與態度方面的進步與發展。

《A1》 p.16

三、教師的進修趨勢：民國八十五年行政院公佈的教育改革總諮議報告書，將教師專業自主權的維護列為教育改革理念之一，由於教師的專業自主需奠基在教師專業能力充分的發展上，故強化教師在職進修的政策與制度為現行教育改革重要的方針之一。

《A3》 p.18-19

教育是一項專業工作，而教學的品質與教師的專業素養有著十分密切的關係，因此除了師資培育學校的職前專業訓練對教師的專業能力培養有極大的責任外，教師於教學中的在職進修亦是提高自身教學專業的極佳途徑。我國師範教育法十九條中也明文規定…，而教育部於八十三年度公佈的「師資培育法」中關於教師在職進修的條文亦有四條…。另外教育部已從八十七年度暑期起對中小學教師全面實施強制進修，以增進教師的教育專業（教育資料文摘，民 87）。

（一）教師專業地位言：教職必須被視為一種專業。…為達教育專業的目標，在職教師唯有不斷的進修提高本身之專業知能及素養，為學子謀得更多福祉、得到更好的教育。

《B2》 p.16-17

教師的工作愈來愈講求專業，為了讓教師有更多參與進修的機會並保障其權利，政府也在法令中給予明文規定。各種培育師資的大學院校及機構，更是須設專責單位辦理教師在職進修。可見，進修活動已是教職生涯所必須，教師有提升自我專業能力之責任及義務。

以上，除了教師專業發展的概念幾乎會被相關研究拿來套用外，其實在其他有關教師在職進修之理論的選用上，大部分也會受到分析者切入點的影響，而對核心任務作截然不同的詮釋：以編號 B1 的文本為例，進化論、心理分析論、觀察見習論、結構功能論、衝突理論、符號互動論則是作為教師在職進修教育其額外輔助的理論基礎，只見文本生產者利用表格作一簡述外，就將其概念納入研究主題的範圍，難免在理論的使用方面有失說服力。

《B1》 p.19-20

研究者從文獻資料中發現分化論、心理分析論與觀察見習等理論為準教師進入師資培育機構以前的經驗和性向提出了說明；結構論、衝突論、和符號互動論等三種理論為師資養成教育和教

師社會化概念提出了更深入的見解（謝琇玲，民 87），藉由這些教師專業社會化理論的瞭解，有助於吾人探討在職進修教育與專業發展的關係。

教師專業社會化理論歸納表

理論	主要內涵	教師社會化途徑
進化論	自發性累積傾向 主動的教育取向角色	主動教學練習
心理分析論	早期心理動力過程	幼時重要他人的認同與模仿
觀察見習論	教學角色模範	學生時代觀察見習
結構功能理	符應他人角色期望	被動學習規範
衝突理論	優勢團體壓力下的規範	主動認知，化解衝突
符號互動論	習得符號系統的意義 重要他人的人際互動	主動解釋他人或情境中各因素

資料來源：謝琇玲，民 87

在編號 B2、B3、B4 的文本中也發現，動機理論亦是作為相關研究所強調的立論基礎之一；編號 B2、B3 的文本生產者也紛紛提出成人學習的動機與特質等概念，作為教師參與在職進修的立論基礎。

《B2》 p.24

動機是人類行為活動的內在驅力，導引著個體往目標邁進。教師在教學工作繁忙之餘願意利用空閒時間來從事進修活動，實是可佩。此種學習的意念及動機是在職進修成功與否的重要因素。本節將從動機理論與成人學習動機兩方面來深入探究教師進修的動機。而透過對理論的探討，希望對成人學習行為提供合理的解釋。

《B3》 p.20-21

隨著終身學習時代的來臨，政府積極地提供各種機會給各階層人士從事學習，而教師身為教育的第一線人員，面對學生的異質性與知識的不斷更新，唯有從事進修，才能讓自己隨時保持創新的活力。然而身為一個成人學習者，其在學習上必然不同於兒童的學習，故在強調教師在職進修的同時，也必須將成人學習的相關概念，如成人學習的特質、成人學習的來源與成人參與學習的障礙等一併探討。

編號A2 文本的理論基礎除了提出新教師專業主義論點外，還包含教師生涯

發展理論、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進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，已改變教師的角色，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顯性知識，促進教學知識的成長。」此外，編號B4的文本，除了提出教師專業發展以及動機理論的概念之外，更將人力資本理論、人力資源發展、教師生涯發展一併納入有關教師在職進修之理論上。

《B4》 p.11、p13、p15

(一) 人力資本理論

綜合上述學者所述，教師在職進修事實上就是政府對於教師的人力資本的投資。而所謂的人力資本是指人所擁有的技能與能力，並不是指個人本身。依人力資本理論而言，教師在職進修期間，雖然教師們在時間上、精神上、薪資上都被迫受到壓縮。但是在教師進修過後，教師本身的專業精神、專業知能與專業技巧都獲得一定程度的提升。最後受益的，不但是教師本身，學校、家長、學生也都獲得一定的收益。畢竟教師的專業能力有所提升，對其在教學上，必定可以更加的勝任愉快。而這也都符合人力資本理論所主張的，認為人是所有資本中重要的因素，一旦人力資本增加後，必定可以提高其生產效果。也因此，人力資本理論便成為教師在職進修重要的理論依據之一。

(二) 人力資源發展

綜合上述，人力資源發展包含了個人發展、職涯發展、組織發展。而此三種的關係是漸層擴張的方式，而人力資源發展是指某組織成員在考慮當前及未來工作所需的能力，以各種方式自我提昇，用以改善個人及組織效能的綜合性學習系統。而教師在職進修基於人力資源發展，教師以各種進修方式，學習並提昇自我的能力，使自己能在教學領域或其相關領域上勝任愉快。而教師在職進修必須同時滿足個人發展與學校的發展。使得在教師進修後，教師本身與學校都能同時獲益。

(三) 教師生涯發展

依據上述理論，教師生涯發展事實上是一連續不斷的過程，而教師開始任教時，由於工作上的挫折，並開始注意到自己的專業能力有所不足，於是產生所謂的工作倦怠。……而每個階段都有其重要的階段發展任務，但不可否認的，教師在任教上，必然會遇到不少的挫折，也唯有靠教師不斷的自我提昇與充實，才有可能完成每一階段的發展任務，而教師在職進修也就成為了教師自我成長的重要支柱。

雖然，透過文本生產者的編排，可以發現其理論以及論證皆與教師在職進修的主要論述相互呼應，即便在安排的邏輯上有些微的瑕疵，亦即在論證之前，便已將教師在職進修定位成好的、有效的論述。換句話說，文本生產者透過一種看似約定成俗的理論基礎詮釋出教師在職進修趨同的預設，除了呈現在本研究所選取的文本上，還可藉由其文獻回顧，文本生產者引用更多類似相關研究的理論來支持並強化此理論的實用性以及正確性，更進一步地鏤刻教師在職進修等同於專業的意象：在文獻回顧方面，運用特定的理論與概念；在理論使用與陳述上，透過相關研究的對照引用，使得理論與概念的選取上具備一定的標準；透過相關法令規章的準則作為依據，使得多數文本具備並呈現出教師在職進修特有的價值與信仰。

綜觀國內教師在職進修之研究文獻中，不難發現當文本的用意是作為相關議題之代表性的著作時，不論在理論的選取上，抑或研究方法的使用上，兩者都涉及特定的理論或方法、步驟。但是，所謂聲稱具有實效性的研究或著作，對文本生產者而言，不該只是綜合某一群團體之集體意識當中所蘊含的價值與認同而已；此外，基於大部分文本生產者的雙重身分，既是文本生產者亦是論述實踐者而言，其研究過程難免會有主觀性的立場介入，因此作為教師在職進修之研究則會排除歧異與對立的存在，而將研究結果描繪成「多數人」可接受且安全、單一的論述。於是，聲稱教師在職進修之實效性研究需要被更客觀的方式加以檢視：經過特定的研究方法與步驟方可謂教師在職進修的實效性。這樣的假設，在文本生產者的立場、研究對象的選取、研究方法的使用等層面上，都是基於特定的範

圍內嘗試作各種客觀的判斷，卻無法做出適當的解釋與理解。即便如此，這種單一結構化的研究模式，卻深刻烙印於教師在職進修之相關研究對於「在職進修的有效性」之相關的論證過程，關於上述的情況，將在下一部分進行詳細的分析。

三、在職進修的有效性

在分析理論作為教師在職進修之論述基礎時，得以發現文本生產者早已將理論直接納入論述的標準，將過去相關研究針對理論部分的說法，文本生產者則引用相同的觀點但不同的用字遣詞來重新詮釋一次，可謂換湯不換藥。於此，教師在職進修之實效性研究，不該只是藉由規範性的宣稱來達到經驗性的效果，就教師在職進修後有關成效的考察，必須建立在長時間的追蹤觀察下，整個研究歷程才能更為縝密詳實。從表 4-2 對 B1、B3 的文本作一對照，可以發現此兩篇研究方向有多處雷同之處，不僅皆為質性研究，而且在選取的訪談對象中皆以在職進修過的國小教師為主要訪談對象，分別從三位及六位個案教師，針對其研究目的作相關的論證。

表 4-2：標號 B1、B3 文本之對照

編號	研究主題	研究方法	研究對象
B1	國民小學教師專業發展之研究：在職進修教育的經驗與反省	個案研究法	三位參與過教師在職進修的國小教師
B3	國小碩士教師研究所進修學習意涵之探究	個案研究法	六位已完成碩士學位進修的國小教師

資料來源：研究者自行整理

透過編號 B1、B3 的文本於第三章研究設計與實施之「研究者的角色」中自述，文本生產者都為教師與研究生的雙重身分，且都關注於教師在職進修的相關議題，對此，基於文本生產者擁有雙重身分—即是論述傳遞者的角色，更是作為一論述實踐者的角色，其研究過程中是否能真實撇開教師個人主觀的介入，的確是令人高度懷疑的。

《B1》 p.49

研究者身為國小基層教師，關心的焦點在「國小教師專業發展」，從事研究者在希望藉由個案教師的在職進修經驗與專業發展關係的分析，尋找教師成長的動力來源，裨益教師專業發展。

《B3》p.39

因為本研究旨在探究碩士教師研究所進修學習之意涵，由於研究者目前的身分即是教師兼研究生，在研究對象的尋找上較具方便性，而因為經驗背景與受訪者相近，除了較容易打開話題之外，在訪談進行當中或事後的資料分析上，亦較能貼近受訪者的內在想法。

再者，編號 B1、B3 文本在研究方法上同屬個案研究，為了更符應研究主題的設計，在「研究對象」的選取上都以論述的對象，即參與過在職進修的國小教師為特定對象。以 B1 文本為例，所選取的個案不僅是參與過在職進修還要符合文本生產者「額外」的條件：形塑出參與在職進修的教師，便能提升教師的專業發展。此種預設的論述，只是早一步將論述效果符應於研究主題－《國民小學教師專業發展之研究：在職進修教育的經驗與反省》。

《B1》p.51

此研究者取樣的前提為「主動參與在職進修」的學習者，基本上選取的個案教師均需符合下列三項原則：

1. 本研究認為教師專業發展得在社會中建構，故教師應能隨社會變遷而調整自己的步伐，個案教師應時有教學新意，能隨時變換教學方式，深受多數同事與任教學生及家長之認同。
2. 本研究認為教師專業發展是持續不斷的歷程，因此教師應重視在職進修，主動參與校內外研習活動，能時時學習、處處學習，在近五年內的研習時數應超過九十小時。
3. 本研究認為教師專業發展是經由教師行為所表現，除藉由校內外研習經驗外，還應能自我進修或經常參與各式各樣的學習方式，達到專業發展的目標。故本研究的個案教師應有成長目標，並對自我發展有所規劃。

基於現今有關教師在職進修之實效性研究，大抵都透過量化的方式來呈現，其論證過程是否深具客觀，實在須受審視。在編號 A2、B2、B4 作為量化的文本，尤其在編號 B4 文本的研究主題－《國民小學教師在職進修成效滿意度之研究》即是作為教師在職進修之實證研究，在問卷設計部份是透過文獻探討於教師專業

發展之理論中來建構其問卷的指標，即教師在職進修成效的指標。換句話說，自編量表內容的建構本身就帶有文本生產者對其議題主觀、先入為主的刻板印象，因此在問卷分析上的可信度也就有待存疑。

《B4》 p.24

綜合上述，教師專業成長之內涵本研究將教師在職進修成效的指標，歸納為三個部份：1. 認知面向：係指教師在進修過後，其教育專業知識的獲得及提昇。其中包括：有關於教師對於教育知識與理論的學習及對自己所任教之學科所應具備的知識內容之熟悉。2. 強調教師在進修過後，其教學熱忱、教學態度與教育理念增加的情況。3. 技能方面：強調教師在參加過教師在職進修後，對教師在學校行政方面，其兼辦行政的能力增強及教師教學技巧能力的提昇。

雖然在編號 A2 的文本在調查研究對象中除了中小學教師外，還另外包括三組人員：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，比起其他量化研究在對象的選取上似乎更具代表性：「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；至於中小學校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。」但是嚴格來說，上述四組的調查對象皆為教師在職進修主要論述的所有當事人（論述對象），不管是政策執行、進修課程講師、相關業務的承辦、規劃課程內容，抑或直接接觸到在職進修的所有中小學教師等等，其不論是論述生產者、論述實踐者、論述傳遞者，廣義而言都可納入為教師在職進修之相關論述中「既得利益者」的角色。除了少數像 A2 文本之外，大多數的教師在職進修之量化研究，其問卷的發放大致都以某一縣市的公立國小教師為主要研究對象，透過教師作為論述實踐者的角色於自陳量表上的勾選，以得分高低來作為教師於在職進修後是否有效性的判斷依據，其問卷分析結果實在有失客觀。以 B2 的文本為例，其問卷的編製可分為三大部分：第一部份為「個人基本資料」、第二部份為「教師參與研究所進修之意願及動機調查」、第

三部份為「教師專業發展自陳量表」。以上三部分，除了個人基本資料之外，其餘的兩部份均以文獻回顧之相關理論為基礎，遂編製而成的問卷。

《B2》 p.69、p70

本研究在文獻分析時，即對動機理論、學習動機類型及教師參與在職進修之動機研究做過深入探討，所以在設計進修動機題目時，即以此為理論基礎。

研究者對教師專業發展的理論文獻加以深入探討，並對學者專家及相關研究者所題出的專業發展內涵加以分類歸納，最後整理出本研究之教師專業發展內涵。

由此可見，多數量化研究在問卷的建構方式的確深受專業理論的影響，其論證過程的有效性也以調查對象在問卷得分上的作答高低來判斷（B2、B4），不管作答者是參與何種進修活動抑或處於教師在職進修相關的「主要」位置：有關教師在職進修的所有當事人是論述的生產者也好，是論述的實踐者也好，更是論述的傳遞者也好，在相關教師在職進修的自陳量表上的回答，想必多少會擺脫不了作為「論述當事人」必須支持的主觀優越性。

《B2》 p.71

本量表採六點量表型式，從「非常符合」至「完全不符合」分六等級，分別以 6 分、5 分、4 分、3 分、2 分、1 分計算，得分愈高表示專業發展程度愈高。

《B4》 p.74

本研究讓國小教師根據自己實際的感受，自行勾選在每一題中，這三種教師在職進修方式其各別的成效滿意度為何。而每種進修方式各有四個選項——非常不滿意、不滿意、滿意、非常滿意，而此四選項得分依序為 1 分、2 分、3 分、4 分。教師在每一題所勾選的選項若愈為滿意，其所得分數愈高，代表教師對此教師在職進修方式感到成效滿意度愈高；相反的，若教師在每一題所勾選的選項愈不滿意，其得分愈低，代表教師對此教師在職進修方式感到成效滿意度愈低。

多數的量化研究（A2、B2、B4）除了回收可用的相關自陳量表之間卷外，其分析的結果應當是作為整個研究的主軸。例如在編號 A2 的文本中，其「實徵調查結果」中主要分為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七大方面來加以分析說

明：其中「在鼓勵教師在職進修所採取的項目方面」，又以提敘薪級、給予公假、補助進修經費以及列為教師聘任的重要參考等四項最受歡迎；此外，「在各辦理進修單位適合辦理何種進修方面」於分析結果發現，師範院校在提供進修學位、提供任教學科專門知識、提供教育基礎知識、提供教學方法與技術領域知識、提供輔導學生偏差行為知能等五大方面都位居榜首。由此不難發現師範院校在台灣中小學師資培育發展中佔有主導地位。因此，依據 Fairclough 批判論述分析的概念，論述之所以產生與其社會脈絡下的結構、權力勢必有一定的關連，易言之，倘若要追溯台灣教師在職進修之論述背景發展，勢必就得回顧台灣師範教育的歷史脈絡，才能一窺師範教育與文憑對教師在職進修的意義，在歷史與社會脈絡的變遷之中究竟有什麼樣的關係？關於這部分將於下一節併入探討。

第二節 教師在職進修之社會脈絡

一 由台灣師範教育的變革談教師在職進修

前一節的分析，主要注重在教師在職進修研究中所採用「教師在職進修」的特有論述，以及相關描述背後的價值判斷。當台灣社會將教師在職進修視為「教學效能的提升」或「專業發展的成長」為主要進修後達成的目的、功能時，這些規範性宣稱下的定義、特質，儼然成為教師在職進修所有相關當事人的引領指南：教師只要參與在職進修，勢必會符合這些特質、達到這些目標或經歷這些歷程。對此，不論在教師真實世界的實踐當中，抑或存在相關文獻的文字論述上，教師參與在職進修的動作，其「專業」特質與「有效」歷程上，都將被視為有力的證據，用來作為論述傳遞者—即相關研究文獻的文本生產者，進一步維持本身認同與自身地位的權力。因此，在本節當中，將把分析的焦點置於回顧台灣師範教育於師資培育發展的變革當中，試圖將台灣師範教育發展中有關教師在職進修的社會脈絡及其背後涉入的文憑價值、權力分配等，嘗試作一相互比對與扣連，其中如何強化教師專業定位與在職進修間的微妙關係，進一步檢視教師在職進修所宣稱的正向功能與社會價值。即便，並非所有的研究都會試圖證明教師在職進

修是有效的，而是直接以「專業發展」的概念或理論來進行討論，因此仍擺脫不了兩者之間高度的關聯：「教師在職進修是有助於教學效能、專業發展」是已存在或待釐清的現象，因此，就教師在職進修研究而言，回顧台灣師範教育的發展變革，其背景脈絡下作為重要依據，其價值程度是不能否認的。以上所述，如同 Fairclough 所言，論述的建構過程離不開權力關係，因此勢必得經由社會脈絡的分析，方能將其中不平等的權力關係或意識型態適度揭露。

回顧台灣的師範教育，至今已有百年的歷史，在不同時代所面臨的背景衝擊下，師資培育制度當然也會跟著時代的變遷而有所變革，但其師資養成始終無法脫離國家發展的脈絡，而國家對於師範教育和師資養成之要求，因為政權的轉移也有不同的培育目標（鍾淑薇，2004）。對此部分，研究者將回顧台灣師範教育中影響教師在職進修之社會條件作一脈絡性的分析，遂將針對師範體制的變化大抵分成兩大時期：第一，國民政府時期的師範教育（1945-1987），其過程又細分為台灣光復初期至政府遷台（1945-1949）時期、政府遷台後至改制師專（1949-1963）時期、師範學校改制為三年制、五年制師範專科學校（1964-1985）時期、五年制師範專科學校改制為師範學院（1986-1992）時期；第二，師資培育開放後的師範教育（1993-2006），其過程又可分為師資培育法公佈後（1993-2001）時期、師範學院改制為教育大學（2002-2006）時期。以上，用來嘗試了解我國師範體制的變化於師資培育制度中的變革，其過程如何將教師定位，作為教師在職進修之社會脈絡的分析。

壹、國民政府時期的師範教育（1945-1987）

一、台灣光復初期至政府遷台（1945-1949）時期：

台灣光復初期（1945-1949），政府為肅清日據時期台灣人受殖民統治之思想與社會風氣，將中國化的教育重新建立，立即根據民國十八年訂定之「中華民國教育宗旨」，在台灣推行三民主義教育⁴。

⁴ 其主要教育方針（台灣省文獻委員會，1970）：（1）以三民主義為本：根據「中華民國教育宗

(一) 師資培育機構變革：

台灣光復初期仍沿用民國二十一年國民政府公佈的「師範學校法」以及民國二十二年教育部頒布的「師範學校規程」之規定，在台灣辦理「省立師範學校」（表 4-3）。

表 4-3：1945-1949 師資培育機構變革

時期	師資培育機構(台灣)	備註
民國 34 年 (1945)	1.省立台北師範學校 2.省立台中師範學校 3.省立台南師範學校 4.省立台中師範學校新竹分校 5.省立台南師範學校屏東分校 6.省立台北女子師範學校 7.另成立「省立台東男女中學師範班」、「省立花蓮男女中學師範班」	1.普通師範科：修業 3 年，招收初中畢業者。 2.普通師範科預科：修業 1 年，招收日制國校高等科學生。畢業後免試保送普通師範科。 (1949 年廢) 3.二年制簡易師範班：修業 2 年，招收日制國校高等科。 (1950 年廢) 4.四年制簡易師範科：修業 4 年，招收國民學校畢業。(1952 年陸續停辦) 5.師資訓練班：修業 1 年，招收日制中學籍女子中學校畢業。(1947 年廢) 6.簡易師範科補習班：修業 1 年，招收國民學校畢業者，期滿入四制簡易師範班。(1953 年陸續停辦)
民國 35 年 (1946)	1.省立新竹師範學校 2.省立屏東師範學校	
民國 36 年 (1947)	成立「省立台東師範學院籌備處」、「省立花蓮師範學院籌備處」	
民國 37 年 (1948)	成立「省立台東師範學校」、「省立花蓮師範學校」	

旨及其實施方針」，以三民主義施教，發揚中華民族精神，使台灣人具有中華民國國民道德，自治能力並增進其生活能力。(2) 培育民族精神文化：受日本帝國主義統治與皇民化教育長達五十年間，中華民族固有文化消失殆盡，故必須著重中華民族文化之培養，使台灣人的思想與精神和中華民國人民一致。(3) 配合國家與本省之需要：教育事業必須和建設方針配合，各項人才之培養，必須兼顧國家與本省之需要。(4) 重視教育機會均等：日據時期的日台差別教育與殖民教育政策，僅有少數台灣人能受高等教育，因此，光復初期應實施教育機會均等政策。

資料來源：林本（1963）；李園會（2001）

（二）此階段對於台灣教育建設，當時所頒定和師範教育相關法令及文獻如下：

民國二十一年國民政府公佈的「師範學校法」第一條即明文指出：「師範學校，應遵照中華民國教育宗旨及其實施方針⁵，以嚴格之身心訓練，養成小學之健全師資。」指出師範教育仍應由國家辦理，確立師範學校的地位。

民國二十二年教育部頒布的「師範學校規程」，於民國二十四年以及民國三十六年先後兩次修訂後，則對師範學校的訓練目標、設置管理、組織編制、課程設備、成績考查、入學就業等等，均詳加規定。

民國三十六年公佈「台灣省師範生訓練實施方案⁶」，注重師範學校學生精神、學科、生活、專業訓練（台灣省政府教育廳，1987）。

（三）小結分析—談「教師定位」

基本上，在此時期的師範教育即是為國家培育理想教師而設立，必須傳達對既定現況之忠誠，以維持國家現狀之穩定，師範學校遂成爲一種配合政策運轉、灌輸意識型態的國家機器（張芬芬 1991；詹志禹、鄭同僚 1994）。換句話說，國家必先掌握師範院校，由師範學校「生產」推動國家政策的教師，再經由教師去「生產」服從國家的國民（鍾淑薇，2004）。也就是說國家藉由掌握師範院校的權力並予以嚴密的管制，企圖使得教師在意識型態上認同國家的利益，甚至在教師的養成和實踐過程中，培養教師特定的心態、知識與技術，完成國家賦予教師的使命。

總的來說，此時台灣政府對師範教育發展有舉足輕重的影響力。國家統治者掌控教育部主導的「教師專業」準則以及支配教育論述的權力和原則，並藉由中央集權的行政結構以及政治取向的教育論述，透過課程制度的建構（課程標準）

⁵ 民國十八年政府公布「中華民國教育宗旨及實施方針」，明定「師範教育為實現三民主義的國民教育之本源，...於可能範圍內，使其獨立設置...」。

⁶ 其方案內容有：1. 精神訓練：要堅定學生三民主義之信仰、發揚愛護國家民族之精神、注重為公服務及自覺自動自律良好品行之陶冶並培養學生國民道德。2. 學科訓練：則注重各科均衡發展與充實學科內容，給學生課外材料，以提高其程度。3. 生活訓練：則勵行新生活教條與養成各種優良生活習慣。4. 專業訓練：注重教學技術之培養，培養師範生對教育事業之強烈信念。

和支配，經由教師於教學過程將課程內容以及思想得以傳播，如此一來，教師的定位主要是作為國家教育知識傳達者的角色，即是教育論述的實踐者與傳遞者。簡言之，國家與教師之所以能微妙的配合，的確可謂之間具有高度的共生關係。

二、政府遷台後至改制師專（1949-1963）時期：

民國三十八年國民政府遷台後，透過頒布台灣省戒嚴令以及教育政策的規定，進行一系列有關威權政治的建立，達到以黨治國的目的。此時師範學校培育制度受於黨政勢力的控制，學科教育上不但強調三民主義的思想和軍訓教育的培養，更在八所師範學校⁷內，除了透過國民黨青年黨部和救國團各團部的建立外，更加強對於師資培育系統的控制（汪知亭，1978；沈翠蓮，2004）。

（一）師資培育機構變革：

民國四十三年教育部教育研究委員會通過「提高國民教育師資素質實施方案」，建議試辦高雄女子師範學校以培養國民學校教師為目的之兩年制師範專科，藉以提高國民學校教師之素質（教育部，1957）。次年，民國四十四年教育部頒布「提高國民學校師資素質實施方案」中，有關「改進師資訓練辦法」第三條之規定：「在兒童就學率已達百分之九十以上，同時高級中學亦相當發達的地區，得由教育廳辦理以培養國民學校教師為目的之二年制師範專科學校，藉以提高國校教師素質，並得斟酌經費情形，辦理五年制師範專科學校，予以五年之專業訓練。」由此，並決議將本省師範學校逐年分期改辦為三年制師範專科學校（台灣省政府教育廳，1987）。

民國四十九年政府鑑於世界各國潮流對於提高國民學校教師素質的推廣下，是故，台灣省教育廳為提高國民小學師資素質，將高中程度之師範學校分期改為三年制專科程度之師範專科學校。

民國五十二年於三年制專科學校試辦三年後，發現三年制的師範專科學校對

⁷ 此時八所師範教育學校指的是：省立台北師範學校、省立台北女子師範學校、省立台中師範學校、省立新竹師範學校、省立台南師範學校、省立屏東師範學校、省立台東師範學校、省立花蓮師範學校。

於提高國校師資素質，促進國民教育發展之任務太過於艱鉅，同年政府又將學制改革，提出「台灣省設置五年制專科學校計畫」，決議將三年制的師範專科學校改制為五年制師範專科學校。

表 4-4：1949-1963 師資培育機構變革

時期	師資培育機構（台灣）	備註
民國 39 年 （1950）	<p>1.師範學校：分普通科、藝術科、音樂科、體育科、幼稚師範科；修業三年。初中或其同等學校畢業、經入學考試及格，15-22 歲。</p> <p>2.特別師範科：分三類，接受一年專業訓練，培育國校行政人員或教員。收非師範畢業生現任國校教員或高中職畢業生。</p> <p>3.簡易師範學校、簡易師範科：同前期。（1954 年停止招生）</p>	<p>1.依據「師範學校法」及「師範學校規程」之規定，師範學校為正宗機關。</p> <p>2.師範學校規程原定以男女分校為原則，但本省採普遍設校方式，所以除台北女師、高雄女師和台北師範外，男女兼收但分班授課。</p>
民國 41 年 （1952）	特別師範科：修業 1 年，招收高中或高職畢業者。（1954 年，陸續停辦）	
民國 43 年 （1954）	教育部通過「提高國民教育師資素質實施方案」試辦省立高雄女子師範學校。	
民國 44 年 （1955）	二年制師範專科：收高級中學、高級職校畢業或服務期滿師範生。	
民國 46 年 （1957）	設立省立嘉義師範學校	
民國 48 年 （1959）	普通師範科山地班：省立屏東師範學校試辦一班。	1960、1961 各繼續增加一班
民國 49 年 （1960）	<p>改制為省立台中師範專科學校（三專）。</p> <p>三年制師範專科學校：修業二年實習一年，收高中高職畢業生。</p>	國民學校教師教育由高中程度提昇至專科程度
民國 50 年 （1961）	改制為省立台北師範專科學校（三專）。	
民國 51 年 （1962）	改制為省立台南師範專科學校（三專）。	

民國 52 年 (1963)	省立台中師範專科學校、省立台北師範專科學校、省立台南師範專科學校等三所改制為五專，招收初中畢業生。	
	五年制師範專科學校：修業五年，收初中畢業生。	

資料來源：林本（1963）；李園會（2001）；教育部公報（2000）

(二) 此階段對於台灣教育建設，當時所頒定和師範教育相關法令及文獻如下：

台灣省教育廳認為師範學校改制為三年制師範專科學校，有以下六點理由（台灣省政府教育廳，1987）：

1. 近年來台灣省國民教育確實有若干進步，但是國校師資素質低落，影響國民教育水準，也難以配合教育行政上種種改進措施。因此，提升師範學校為師範專科學校，實為提高國校師資素質之有效途徑。
2. 師範學校學生畢業時，身心尚未成熟，如改辦專科學校，招收高中、高職學生，畢業時年齡至少為二十歲，身心發展漸臻成熟。
3. 近年來全省高中、高職學生畢業後，不能升學或就業者為數頗多，將逐漸成為一項嚴重之社會問題。如能將師範學校改為師範專科校，則每年部分未能升學、就業之高中、高職畢業生，可獲得接受教育專業訓練及就業的機會。
4. 第二次世界大戰後，延長國校教師職前訓練年限，已成必然趨勢，因此，台灣省擬將師範學校改辦為師範專科學校的計畫，不僅為順應世界潮流，亦為事實之需要。
5. 師範學校修業年限為三年，擬議的師範專科學校學生在校肄業僅二年，可節省一年之學生公費。
6. 十所師範院校⁸如次第改制完成，以現有師範學校的班級數及容量，將來師範生每年畢業人數較目前增加二分之一，不僅使本省國校教師來源不虞缺乏，而且

⁸ 這裡的十所師範學校是指：省立台北師範學校、省立台北女子師範學校、省立台中師範學校、省立新竹師範學校、省立台南師範學校、省立屏東師範學校、省立台東師範學校、省立花蓮師範學校、省立高雄女子師範學校、省立嘉義師範學校。

可分期調訓未受專業訓練知國校教師，以提高其素質。

台灣省教育廳認為三年制師範專科學校改制為五年制師範專科學校，有以下四點理由（台灣省政府教育廳，1987）：

1. 三年制師範專科學校招收高中畢業生，而大多數的高中畢業生志在保送有名大學理工學院，或參加大學聯考，因此，三年制師專招收的多為投考大專聯考未被錄取的考生，素質自然較低，不足以提高未來師資的素質。
2. 三年制師範專科學校修業年限只有兩年，專業教育時間太短，就提高素質而言恐難臻於理想，而不易達成培育優良國小教師的目的。
3. 在師資的羅致以及設備的充實方面，由於時間匆促，難免使事實與理想脫節。
4. 本省十所師範學校，計有 154 個班級，如全部改為三年制師範專科學校後，每年平均畢業班級為 77 班，畢業生達三千多人。但是全省各縣市國民學校自然增班需要教師人數，每年僅有 1 千多人，不但直接形成師專畢業生分發工作困難，間接也影響部份師範專科學校存在的必要。

（三）小結分析—談「師範優越性」

整體來說，由國民政府遷台至今日的數十年之間，師範院校經歷了極大的轉變。此階段政府一方面試圖嚴格限制學校課程，另一方面又企圖提高和控管教育師資的水準。對此，政府施政的重點大致可分成兩部分來看：一是政府遷台後首重威權政治的建立，師範教育在政府威權的推廣下持續發展，但基於黨政嚴格的意識控管下，師範學校儼然成為官方教育論述再製的場所。二是從政府處心積慮大力推動提升教師素質的過程，不論是師範學校改制成三年制專科學校抑或經由延長改為五年制的專科學校，其主要延長教育年限的目的，即是想要讓師資素質可以從高中程度提升到相當於大學一年級的專科程度。

以上，就師專改制的理想面而言，提高教師學歷文憑便能提升教學素質，是官方宣稱主要達到的規範性目的，然而，若從師範學校改制成三年制師範專科學校以及三年制師範專科學校改制成五年制師範專科學校，進而分析其官方改制的理由可發現：此階段師範體制變遷的過程，政黨政策和國民政府在教育改革中所

扮演的角色，突顯了官方強力主導的權力效果，這些權力的效果不僅反映在師範教育培育系統的變化中，進而在官方主導的教育體制內部也分享了教育資源。雖然後來經歷不同政黨輪替，使得師範教育的政策有所更迭，但唯一不變的是早已成功打響了台灣師範教育系統下所培育出來「專業」師資的名號，這一點可從教師地位於傳統社會結構下來看，其「師範」的優越性不言而喻。

三、師範學校改制三年制、五年制師範專科學校（1964-1985）時期：

此時期鑒於原先三所三專制的師範專科學校改制成五專後，其他的三專制的師範專科學校也陸續跟進紛紛改制完畢（表 4-5）。

（一）師資培育機構變革：

民國六十二年為補充國小師資不足及現任國小教師進修之所需因而設立 1. 師範專科學校，設國校師資科、夜間部二年制、暑期部、夜間部；2. 山地班、特師科；3. 國小教師進修班。

接著，為了彰顯師範教育功能性，以符合世界發展趨勢，提升國小教師素質，以全面提升教育水準等兩方面的考量，此階段決定實行「師範教育法」來取代先前定的「師範學校法」，並且著手修訂「師範學校規程」（李園會，2001；伍振鶯、黃士嘉，2002；沈翠蓮，2004；陳奎熹，1998）。

表 4-5：1964-1985 師資培育機構變革

時期	師資培育機構（台灣）	備註
民國 53 年 （1964）	改制省立花蓮師範學校為省立花蓮師範專科學校（五專）	
民國 54 年 （1965）	改制省立屏東師範學校為省立屏東師範專科學校（五專）	
民國 55 年 （1966）	改制省立嘉義師範學校為省立嘉義師範專科學校（五專）	
民國 56 年 （1967）	改制省立台東師範學校為省立台東師範專科學校（五專）	
民國 57 年	1. 師範專科學校：設國校師資科、夜間	1. 簡易師範學校相當於初

(1968)	部二年制、暑期部。 2.簡易師範學校：收11-15 歲。 3.簡易師範科：收14-15 歲。 4.其他：師範學校、特別師範科、幼稚師範科。	級、高級中學程度。 2.簡易師範科相當於高級中學第一、二年程度。
民國 62 年 (1973)	1.師範專科學校：設國校師資科、夜間部二年制、暑期部、夜間部。 2.山地班、特師科 3.國小教師進修班	為補充國小師資不足及現任國小教師進修之所。
民國 68 年 (1979)	台北市立女子專科學校改制為台北市立師範專科學校 1.師範學院 2.師範專科學校 3.夜間部	1.培養國小教師及其它專業人員為目的。 2.培養國小、幼稚園及其它專業人員為目的。

資料來源：台灣省政府教育廳（1987）

（二）此階段對於台灣教育建設，當時所頒定和師範教育相關法令如下：

民國五十七年，在國民教育方面，將六年國民教育延長為九年國民教育，仍然以民族精神和生活教育為中心，並在地方設立「國民教育推行委員會」。

民國五十九年教育部召開的「第五次全國教育會議」，為求教育質量能均衡發展，使培育之人才能學以致用，擬定十二年長期教育發展計畫綱要，其中指出：「欲達成教育建國之理想，當從培育健全師資著手。」其中條文清楚點出給政府的建議—應有計畫延長中小學師資培育的年限，提高師資水準。

「師範教育法⁹」於民國六十八由總統公佈施行，規定師範教育，由政府設立師範大學、師範學院、師範專科學校實施之；師範大學、師範學院以培養中等學校或國民小學教師及其他專業人員為目的，並兼顧教育學術之研究（教育部，1996）。

（三）小結分析—談「教師在職進修之緣起」

此階段依據「師範教育法」的出現，不僅確立了台灣師資培育一元化制度外，官方論述下加強教師在職進修的目的於是有了考據的法源。此階段針對教師在職

⁹其要點有：1.確立師資培育一元化制度；2.建立師範教育完整的體系；3.擴充師範教育任務；4.確立中小學教師分途培育的原則；5.師範生的公費制度與專業精神；6.加強在職教師進修。

進修之相關教育政策於師範系統中，從進修管道的設立、政府對於教師的態度、教師享有特殊進修福利、教師社會上的地位或形象的界定，甚至到現在教師於在職進修的權利與義務，教師跟這個社會，老師跟權威當局之間的關係等，表面上雖然是相互牽制的作用，但背後卻是攸關雙方利益分配的權力關係。

從進修管道設立而言，一項被視為好的、有益的政策不應該只是流於說辭，於是針對教師在職進修管道的設置，政府對政策上的執行可說是強而有力；從政府對於教師的態度而言，過去師範生享有公費的待遇，以及參與進修學位後的文憑可作為晉級敘薪的根據，更奠定了教師專業的地位與形象；從教師參與在職進修為權利與義務而言，義務上雖是強迫性質，但權力上更是獲得更多教育資源的分享，其中最明顯的則是教師進修後於薪資上實質利益的增加；從教育經費而言，雖然可視教師在職進修為提升教師素質的善意，但美其名下的教師在職進修是否徒流於形式上的進修，甚至嚴重地影響到國人每一年必須支付教師進修後龐大教育經費的負擔，因此，徹底檢視教師在職進修制度實為官方刻不容緩的責任。

總的來說，對於政府倡導教師在職進修的價值，從早期建言至後來立法執行，其推廣的功能、目的定有其正向的價值可供教師們參考，但是就目前進修教育沒有適時建立一套客觀指標來考核成效時，唯一造成影響的即是國家於教育經費財務上的負擔。另一方面，當大量的相關研究文獻針對此議題出現時，其相關論述的當事人（論述對象），例如那些想要進修的教師、教育行政單位的主管、教育部的官員、各級縣政府的官員，抑或師大（院）及設有教育學程之大學的學程教師、教師研習會（中心）業務相關人員等，以上作為論述相關當事人的一份子，不難想像會把論述文本朝向利益在哪裡，觀點就在哪裡的詮釋風格。畢竟，既得利益者不會惡意扭曲制度所給予的美名與好處，而是將其效果放大讓更多想要進修的教師有了最切身的依據。

四、五年制師範專科學校改制為師範學院(1986-1992)時期：

「師範教育法」於民國六十八年公佈施行後，師範教育逐漸自成體系，其教

育目標為培養健全師資及其他教育專業人員，並負責研究教育學術。

(一) 師資培育機構變革：

民國七十五年，教育部為適應時代的需要和提高國民小教師素質，建議師範專科學校改制為師範學院，並提出「省立師範專科學校改制為師範學院計畫」。次年，教育部將九所師範專科學校一律改制為省（市）立師範學院，自此遵從高等教育政策，繼續發展國民教育的師資以及輔導地方國小教育等工作。

民國八十年，省政府教育經費短絀，又鑒於教育不能確實掌握地方教育輔導功能，遂將九所省立、市立師範學院改隸屬教育部，並將八所省立師範學院改名為「國立師範學院」，仍設有進修部，包含有暑期學位班。

民國八十一年，各師範學院增設初等教育研究所，招收師範院校、師範專科學校畢業或一般大學科系畢業且有正式任教經驗者。

表 4-6：1986-1992 師資培育機構變革

時期	師資培育機構（台灣）	備註
民國 76 年 （1987）	改制為省（市）立師範學院：收高中畢業生，修業四年，實習一年；設立初等教育學系、數理教育學系、社會科教育學系、語文教育學系等系；另設幼兒教育師資科。	以培養能勝任國民小學各科教學之師資為宗旨。
民國 77 年 （1988）	將暑期部改為進修部：收以師院前身師範專科學校畢業的現職教師、行政人員為主，利用四個暑假修課。	提供國小在職教師進修，設有國小教師學士學位進修班。
民國 78 年 （1989）	進修部：增設國小師資班，收學士以上畢業，五十歲以下，利用夜間接受一年專業訓練，取得教育學分證書。	利用夜間接受訓練，1989-1994 共辦理七期。
民國 80 年 （1991）	1.國（市）立師範學院：除了台北市立師範學院外，其餘八所省立師範學院均改名為國立師範學院，收高中畢業生，修業四年，實習一年。	藉以加強師資培育，提高國民小學教師素質。
	2.進修部：暑期學士學位班、初等教育學系代課教師班（學士）、幼稚教育專業學分班、國小輔導學分班、國小師資班。	1.暑期學士學分班：收國小在職教師進修，其依法通過考試者授予學士學位。

		2.代課教師進修班：收高中職畢業，目前擔任代課連續五年以上者。(代課教師利用六年寒暑假休學分，畢業授與學士學位)
民國 81 年 (1992)	設立初等教育研究所：收師專畢業、師範學校或一般大學畢業且有正式任教經驗者。	研究生入學就讀兩年，論文通過即可畢業，授予碩士學位。

資料來源：台灣省政府教育廳（1984）

(二) 此階段對於台灣教育建設，當時所頒定和師範教育相關法令及文獻如下：

民國七十四年，行政院院會通過「師專學校改制為師範學院案」的決議要點，列舉如下（李園會，2001）：

1. 五年制師範專科學校之普通教育的基本程度不高，在校修業雖長達五年，但前三年因需引導其性向，灌輸其專業精神，以致基本科目的陶冶未臻理想，後兩年的專業訓練時間也嫌過短，效果不彰。
2. 教育政策受到世界潮流的影響，世界先進國家都規定必須具有大學畢業資格才能擔任小學教師。所以決定將現有的九所師範專科學校，在民國七十六年一次改制為師範學院，畢業生授予學士學位。
3. 改制後的師範學院隸屬關係不變，仍是省立與市立。
4. 改制後的各師範學院都可以附設進修部，讓尚未具有學士學位的現職國小教師都可以進修，取得大學畢業資格，以提高國小教師的素質。

民國七十四年，教育部公佈「中小學教師在職進修研究辦法」，其中規定辦理教師在職進修的機構有三：一為師範大學、師範學院、教育學院、師範專科學校；二為教育部指定或核准之公私立大學校院；三為教育部設立或核准之教師進修機構。

民國七十七年，召開第六次全國教育會議中，對國民教育之重要規劃有：1. 加強國民中小學生活教育與道德教育，以培養健全之國民；2. 革新國民教育制度，促進國民教育學制彈性化；3. 充實國民教育經費，改善國民教育環境；4. 提

昇國民教育師資素質，促進國民教育正常發展（教育部，1996）。

（三）小結分析—談「教師文憑的價值」

回顧此階段變革歷程，在教育施政方面不乏仍以有意圖加強教師進修教育以提高其教學素質為主旨之外，從專屬教師學分、學位進修管道的設置上，也就不難看出政府獨厚教師團體的用心程度。關於此時期政府企圖推展師範教育後的成果大致歸納成兩個部分：一是師範專科學校改制為師範學院後，正式將國小教師的學歷提升至大學程度；二是政府陸續在各師範院校增設研究所，期望藉由擴增進修管道能讓教師的素質與專業能力不斷的提升。易言之，政府大動作於教師文憑上的提升，是此階段最為顯而易見的目的，先不論教師文憑的高低與專業能力是否有確切的關連，但若從教師取得更高文憑後相對於更多教育資源的實質獲得上，此時，教師碩士文憑的價值之象徵性意味，即可展現出稀有性資源的權利分配，如此一來就教師學位在职進修的目的而言，其文憑的衡量就不單單只是一張證書而已。

此外，雖然教師作為廣義的公務人員，但仍與一般的公務人員定位有所不同，畢竟教師涉及特殊的培育系統、作為知識的傳播者（教師與國家的關係）、教師於社會上的地位（尊師重道、專業知識、榜樣）等有形無形的因素，都直接或間接地顯示出教師參與在职進修其正向價值的宣稱。

綜而上述，師範教育所形塑出來的「專業」教師得經由特定的培育系統才能教特定的課程，其專業的訓練更強化了師範體系的優勢；是故，藉由特定的培育系統得以讓教師學歷文憑順利提升（高中、學士、碩士），進修後的教師一方面從更高文憑的獲得爭取更多的教育資源，另一方面更能鞏固傳統社會下形塑出來的教師專業地位。易言之，教師的文憑價值於是就從相關在职進修的官方政策倡導下更為深刻的勾勒出來。

貳、師資培育開放後的師範教育（1993-2006）

一、師資培育法公佈後（1993-2001）時期：

「師資培育法」經由民國八十三年立法院三讀通過，修正自民國六十八年制定的「師範教育法」，全文二十條；次年二月公佈「師資培育法施行細則」，全文十五條。根據「師資培育法」及「師資培育法施行細則」所建立的新制和以往最大的不同在於：開放師資管道、以自費為主、重視教育實習、教師檢定制度的建立、專辦教師在職進修等。自此師資培育朝向多元化的發展，亦即一般大學院校也可共同負起培育師資的責任，此制度的通過可以說是台灣中小學師資培育的一個重大里程碑。

（一）師資培育機構變革：

原本自民國八十一年各師範院校原本成立的初等教育研究所，也於民國八十四年奉教育部指示改為「國民教育研究所」。

民國八十五年開始，各師範學院陸續辦理國民教育研究所暑期四十學分班，讓更多教師得以參加研究所課程進修。

此階段雖然自師資培育法公佈後，從整個師資培育機構管道開放的情形來看，不再僅有師範學院「壟斷市場」，且自民國八十四年「教師法」公佈後，除了樹立教師專業地位之外，另一方面更清楚顯示出政府專對「教師的權利義務」賦予制度化的依據。

由於師資培育制度的轉變，九所師範學院亦有新的發展；在民國八十八年十月，國立「嘉義師範學院」與「嘉義技術學院」開始成立「國立嘉義大學籌備處」，次年二月兩所學校便合併設立「國立嘉義大學」。

表 4-7：1993-2001 師資培育機構變革

時期	師資培育機構（台灣）	備註
民國 84 年 （1995）	1.國立師範學院：收高中職畢業生，修業四年，實習一年。 2.師範推廣部：招收在職教師，設有所在職進修學分班、國小教師學士學位暑期進修班、學士後國小師資班、國小教師輔導學分班、學士後特殊教育師資教育學分班、幼稚園教師幼兒教育學	師範推廣部：依據大學法及師資培育法更名，前身為進修部。

	系學士學位夜間進修班、幼稚園教師幼兒教育學系學士學位暑期進修班、幼稚教育專業學分班、初教系代課代理教師班。	
民國 85 年 (1996)	1.國立師範學院：收高中職畢業生，修業四年，實習一年。 2. 研究所：收一般大學畢業生、師範學院畢業生或在職教師，師範學院設有國民教育研究所、數理教育研究所等。	1.師範學院：以自費生為主，公費生與獎學金制度為輔。
民國 86 年 (1997)	一般大學設教育學程：靜宜大學。(全國第一所有國小教育學程的一般大學)	一般大學設教育學程的目的：收有意願當國小教師的在學學生。 共計 1 間一般大學設立教育學程
民國 87 年 (1998)	一般大學設教育學程：增設 4 所：台北市立體育學院、淡江大學、中正大學、世新大學。	共計 5 間一般大學設立教育學程
民國 88 年 (1999)	一般大學設教育學程：增設 1 所：長榮管理學院。	共計 6 間一般大學設立教育學程
民國 89 年 (2000)	1.一般大學設教育學程：增設 4 所：清華大學、義守大學、中山醫學院、中山大學。 2.國立師範學院：八所。 3.國立嘉義大學：原國立嘉義師範學院與國立嘉義技術學院合併設立成為國立嘉義大學。轉型為一般大學。設立職前學分班、在職人員教育學分班。	共計 10 間一般大學設立教育學程
民國 90 年 (2001)	1.一般大學設教育學程：增設 7 所：南台科技大學、國立台灣藝術學院、海洋大學、中原大學、文藻外語學院、南華大學、政治大學。 2.高雄師範大學增設國小教育學程。	共計 17 間一般大學設立教育學程
民國 91 年 (2002)	1.一般大學設教育學程：增設 2 所：輔仁大學、東吳大學。 2.台灣師範大學、彰化師範大學增設國小教育學程。	共計 19 間一般大學設立教育學程

資料來源：解惠婷（2002）；吳奇榮（2007）

(二) 此階段對於台灣教育建設，當時所頒定和師範教育相關法令及文獻如下：

自民國八十三年至民國八十五年間所頒布的相關進修法規中，如「師資培育法」、「師資培育法施行細則」、「教師法」、「教師法施行細則」、「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」、「教師進修研究獎勵辦法」等頒布(附錄二)，其內容要點幾乎是作為官方對教師在職進修之特有論述的相關法源依據。

民國八十三年召開第七次全國教育會議。該會議第四分組議題「改進師資培育」之研討結論第五項：「強化教師在職進修，提高教師專業精神」。

民國八十四年的中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育願景。該報告書第八章「師資培育」中，教育部提出十項重要措施之第七項：「強化教師在職進修制度，提高教師教學知能」。

自民國八十四年起行政院教育改革審議委員會陸續提出第一期諮議報告書、第二期諮議報告書、第三期諮議報告書與總諮議報告書。第一期報告書提出五項有關師資培育政策的建議，其第三項：「建立合理的進修制度」。第二期報告書以「推動終身教育，建立學習社會，落實學校教育改革」的前提下，提出有關提升教師專業素質的建議，並期望藉由教師生涯發展，以討論教育專業化的重建。第三期報告書提出落實師資培育多元化，主張師範校院教育資源之統整，並建議中小學師資合流培育。最後，總諮議報告書提出教育改革五大方向，其第五項為：「建立終身學習社會」，說明進修對教師生涯發展、教學成長及學生學習的重要性，且分別提出有關提升教師專業素質之具體建議共四點，其中：「建立教師進修制度，提供多元進修管道」為第四點建議。

民國八十七年的行政院教育改革行動方案。該行動方案共提出十二項實施方案，其中第三項為：「建立師資培育與教師進修制度」，共分為四個執行事項：1. 加強多元師資培育制度充實師資來源。2. 健全師資培育機構組織與功能。3. 落實教育實習制度及功能。4. 建立教師終身進修制度¹⁰。

¹⁰其中第四項再規劃出十四類執行內容為：a. 研修相關法規，建立教師終身進修法制。b. 結合各相關單位，共同推動教師終身進修體系。c. 鼓勵各縣市成立教師進修研習中心並強化其功能。d.

民國八十七年的健全師資培育與教師進修制度中程計畫。此計畫包含整體師資培育和教師終身進修制度的規劃，其旨在達成師資多元培育，提高教師素質，建立現代化的師資培育制度，強化中小學教育體系，以提昇國家競爭力，迎向公元兩千年的挑戰。

民國八十八年，在「師範校院辦理回流教育招收碩士及學士學位班暨大學先修制度注意事項」之辦理的目的有二：1.配合建立回流教育體系政策，提供特定專業領域從業工作人員成長機會，以增進國家競爭力。2.建立多元彈性之師資培育制度，強化師資培育體系在職進修功能，共同建構終身學習社會。

民國九十年的二〇〇一年教育改革之檢討與改進會議。該會議係針對行政院提出教育改革總諮議報告書暨行政院教育改革行動方案以後之執行情形，進行總檢討並提出五大議題，其中一項更為「提升中等以下學校師資水準¹¹」。

（三）小結分析—談「教師在職進修之官方論述」

此階段根據師範院校陸續成立研究所的目的與方向可推知，就目前國小教師具有學士學位的現象已經相當普及，因此，後續的進修推廣目標則是以現職教師參與研究所取得更高碩士學位的進修為主。嚴格來說，官方企圖透過教師在職進修制度來提升師資的水準跟整個教學品質的宣稱，可以說官方的立基點完全是建立在對於文憑盲目信任上頭，畢竟關於這種文憑主義的信仰，實際上仍沒有一套相對的考核制度。如此一來，在未實證之前所造成的影響，最明顯地即是進修後教師透過文憑的取得進一步獲得利益；相對地，教師在職進修之官方論述與文憑象徵背後所試圖追求的權力、地位勢必有某種程度的關連。

鼓勵對教師研習進修之研究與研討。e.研究配合教師進修制度及教師生涯成長，建立專業成長積分獎勵及分級制度。f.結合進修獎勵措施與教師專業成長之需要，規劃教師生涯進修進程。g.增進教師終身進修之多元途徑。h.規劃教師進修方式，以配合不同階段的需求。i.協調各教師研習中心功能區分與輔導範圍。j.強化中小學電腦網路系統。k.鼓勵教師利用網路參與進修。l.鼓勵學校建立「以學校為中心」的進修模式。m.鼓勵教師從事「行動研究」以解決學校實際問題。n.研究配合教師分級制度，辦理「以學校為中心」的進修工作。

¹¹在「提升中等以下學校師資水準」的議題下，又可分成兩個子題，其中有關「改進師資培育制度」方面，共分為：1.改進現行多元師資培育制度，確保師資培育品質。2.檢討現行教育實習制度，強化教育實習功能。3.革新教師資格檢定制度，建立有效篩選機制。4.健全教師進修制度，提升教師專業成長等四項討論提綱。

基本上，這裡還出現一個很有趣的討論，由於此時歷經政權首度輪替階段，就教改總諮議報告書出現的意涵，即象徵了過去以往官方教育論述的崩解，不再由官方全權主導，而是加入了許多其他場域的行動者，包含了政府長官、教育界人士、專家學者、以及企業人士等等。其中，若將師範體系的人員加以區分成師大體系的學科專家、師院體系的學者與老師，得以發現過去主導教育場域的固定人員，許多既定的師大學科專家被排除再場域之外，但是場域內仍有相當多的師院體系的學者與老師。可見原有師範系統內部的分化，實際上更反映原有教育體系的結構位置與權力原則的重新分配，並且創造出一群新的行動者掌控教育論述的發聲位置（陳琮仁，2004）。

如此一來，這一波教改文獻主要規劃及倡導的「教師在職進修」之官方論述，便可視為教育場域內權力結構下新的產物，但由於教改論述原本就不是一個中立的論述，而是充滿對抗性與衝突性的論述，當中更包含了不同結構、階級位置的行動者（陳琮仁，2004）。換言之，誰能掌握了新的論述，誰就能掌控了相關教育資源與論述再脈絡化的主導權。因此，若從教師在職進修之官方論述於「規範面」以及「理想面」的論述生產來看，終究擺脫不了濃厚的師範色彩。

二、師範學院改制為教育大學（2002-2006）時期：

（一）師資培育機構變革：

民國八十九年八月教育部中教司審查通過國立台北、新竹、台中、台南、屏東、花蓮師範學院及台北市立師範學院等七校改名為大學案，評估均已符合大學及分部設立標準之條件，原則上同意個師範學院改名教育大學或師範大學；未來在視發展需要朝向建立「台灣教育聯合大學」型式或與其他大學策略聯盟方式發展。

教育部在開放師資培育的政策不變之下，為了解決各師範院校發展的瓶頸，教育部於九十四年三月十日審議通過「師範校院定位與轉型發展方案」及國立台北師範學院等六校成立改名暨轉型教育大學籌備處，並授權由教育部就六校轉型

發展計畫及與鄰近大學校院整合計畫分別審查，視六校個別狀況同意正式改名教育大學。

表 4-8：2002-2006 師資培育機構變革

時期	師資培育機構（台灣）	備註
民國 91 年 （2002）	教育學程中心更名為師資培育中心 教師資格檢定改為筆試方式，及格後 方可取得教師資格	
民國 94 年 （2005）	中山醫學大學停招「國民小學」師資 類科 國立台北師範學院改為國立台北教 育大學 國立新竹師範學院改名國立新竹教 育大學 國立台中師範學院改為國立台中教 育大學 國立屏東師範學院改為國立屏東教 育大學 國立花蓮師範學院改為國立花蓮教 育大學 台北市立師範學院改為台北市立教 育大學 台南大學辦理 94 學年度學士後教育 學分班（國小教育師資）1 班。	共計 18 間一般大學設立 教育學程
民國 95 年 （2006）	國立彰化師範大學停招「國民小學」 師資類科 南華大學停招「國民小學」師資類科	共計 17 間一般大學設立 教育學程

資料來源：教育部中等教育司（2005）

（二）此階段對於台灣教育建設，當時所頒定和師範教育相關法令如下：

教育部亦於民國九十四年陸續完成「師資培育素質提升方案」（草案），其中內容又涵蓋十項行動方案¹²，期望藉此提升各級學校的師資素質。

民國九十四年「國立師範聯合大學系統組織與運作籌組要點」在第三條明確

¹² 此十項行動方案有：「建立（標準本位）的師資培育政策」、「協助師範／教育大學轉型發展」、「規範師資培育之大學績效評鑑與退場機制」、「增強教育實習效能」、「健全教師資格檢定制度」、「建置師資人力供需資料系統與督導機制」、「提高高級中等以下學校師資學歷、強化教師專業能力發展」、「發展教師專業評鑑機制」、「實施不適任教師淘汰機制」等。

點出此組織的目標：「本大學系統之目標在協助組成之校院轉型發展，並在轉型過程中順利進行內部結構之調整，期於中長程發展為綜合大學。各校區原則上應保留或設有師範學院，執行本部推動師範教育，提升中小學師資素質，確保師資培育多元化之政策目標，辦理教師在職進修暨分區輔導教師職前教學實習。」

民國九十五年教育部為執行行政院於民國九十四年所核定的「師範校院定位與轉型發展方案」，其中又特別訂定「教育部推動師範大學及教育大學轉型發展補助要點¹³」，用來補充說明政府有義務幫助師範校院轉型的必要。

（三）小結分析—談「師範教育的轉型」

此階段可清晰看出政府對師範院校於民國八十三年師資培育法頒布後，有意為了解決各師範發展的困境，而大動作積極於師範體制上作一看似翻新的改革，好讓已有百年歷史的師範院校其發展能免於新制的限制，畢竟教育大學事實上不再只是單純師資培育的學校，因此師範院校在官方的高度關切下，以期改制成教育大學後能發展出新的契機。

回顧台灣師資培育單位的改變，從最早開始的師範學校改制成師專、師專進而改制成師院，除了現今師院成功轉型成教育大學之外，過去在師範系統底下的師資培育制度都是屬於單向式的、一條鞭政策，因此有關教育政策的施行針對教師而言，大部分來講都是對師範系統有利的，例如當師院開始形成的時候，倡導進修的目的則是先消化師專生取得大學資格，但同時又開放了另外一個進修的管道，即是教師未來可以取得研究所學歷的，實際上這整個利益就涉及到公務人員的敘薪制度，從五專到大學、再從大學到研究所，其敘薪的計算方式是不一樣的。因此，不難看出教師在職進修提倡至今，從法令規章的確立、設置進修機構、教育經費的支出、進修獎勵條款的鼓舞，甚至政府大動作暢通教師參與研究所進修管道等，教師參與在職進確實比一般人受到更多的重視。

事實上，當教師大量的去參與在職學位進修，政策制度上經由文憑去認定教

¹³此補助要點之目的有二：1.傳承師範大學及教育大學優質師資培育典範，育成卓越教師，提昇教育素質。2.融匯進步教育專業能量，促進師範大學及教育大學轉型發展，強化其體質，增進教育競爭力。

師教學專業能力的提升，相對獲得權利義務的增加，可說是文憑擴張的推演。國內大多數針對教師在職進修的相關討論，大部分都會去相信且認為教師文憑的增加就等於能力的增加，以及效能的增加，但實際上所有的相關研究可以作出相對應的研究結果與論證的，卻是一直以來所未能呈現與信服他人的。所以就教師在職進修之官方論述的意義而言，造成實質的效果則是相關當事人心照不宣的報酬，以及實質的權力與利益的增加。

總結

從師範教育於師資培育制度之變革進程來看，師範教育一共歷經三大改制時期：從民國四十九年師範學校改制成師專、民國七十六年師範專科學校改制成師範學院，至民國九十四年師範學院改制成教育大學等。回顧其師範改制歷程的概況，除了更確切明瞭官方對不同時期師範教育的照顧外，更能從每一時期政府所頒發的相關教育政策及法規條文中清楚發現，政府如何將官方的教育理念置於師範教育體制下並與制度上作一強化，不僅讓師範教育在官方蓄意安排的體制變革上有更大發展空間，甚至讓傳承百年教育事業的師範教育之優勢地位合理化。

然而，若從教育政策以及法律條文來看，教師在職進修確實受到相當的重視。但綜觀當前有關教師進修之改革文獻及法令規章，目前只有看法（政策目標）及做法（設置進修機構、經費、進修時數、獎勵），在實務上並沒有建立一套可供教師在職進修後評鑑的客觀指標，以致教師進修陷入繁瑣的行政認可、時數計算、提高學歷及待遇的文憑擴張上。儘管依教師法的相關條文中就指出，在職進修為教師的權利及義務，但是為了鼓勵教師進修，政府更於民國八十五年的「教師進修研究獎勵辦法」訂定許多獎勵措施獨厚在職進修的教師。其獎勵辦法中包括：給假方式、進修費用之補助、改敘薪級、列入聘任之參考、列入校長主任甄選之積分條件、績效獎金等等，主要的用意即是讓教師在政府的強制下仍享有在職進修之「利」。再者，依民國八十五年「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」以「每年進修十八小時」作為教師進修之規範，表面上只要求進修的

量，卻無規範進修的質。直到民國九十年「二〇〇一年教育改革之檢討與改進會議」（教育部，2001）中也提到：中小學教師在職進修之相關規定中均採取「重獎輕罰」或「有獎無罰」之政策。

綜觀上述，若從這些法規文獻附加條件下的「利」來看，促成國小教師參與在職進修的風潮下，似乎比起學理規範的宣稱來得更有實質的回報。反觀本節試以透過階段分析適度所要揭露出來的一即是教師在職進修制度隱含權力分配的過程，就如同 Fairclough 所言，論述離不開權力與認同，對此，在教師在職進修制度中特有一套師資培育系統之形構歷程裡，不難發現官方也會爲了博取知識社群的合法認同而加以「潤飾」了整個制度與論述的背景脈絡，進而量身訂作地適整爲某個特殊團體所需要的輪廓，這的確不是不可能。因此，Fairclough 主張批判論述分析包括文本分析，以及文本植基於社會脈絡的分析的必要性，試圖揭露這些意識型態和不平等的權力關係。

第五章 結論

第一節 研究發現

壹、教師在職進修研究有如特定知識的優勢論述

總括而論，於教師在職進修研究當中，「提升教師教學效能」以及「專業發展」是主要的論述基礎，其涵蓋下列的三個主題：教師在職進修的定義、教師在職進修的法源依據、教師在職進修專業發展理論。以上，若除去教師在職進修的理論部分，在其餘兩者的行文當中仍可發現教師專業發展理論的運用：或逐項檢視，或穿插對照，皆以教師專業發展理論作為立論的佐證。

再者，教師在職進修之法源依據所建構出來的官方論述，具有權力去認可教師參與在職進修教育的相關知識或活動—運用教師參與在職進修特有的權利與義務，賦予教師們在合法且專屬的進修管道中取得更高的學位文憑—以決定教師專業優勢形象的存續。

從官方建構出特有的教師在職進修論述，以及教師在職進修相關管道的陸續設立，尤其是透過師範教育系統的大力配合，在這雙方共同合作之下，儼然使得教師在職進修教育制度形成了類似策略聯盟的方式在執行著，而這些有關教師在職進修制度的策略規劃之所以能夠順利展演，背後倚靠著的不只是進修管道的成功設置，還配合著由相關當事人對於進修制度所建構出來的、那些不可動搖的，具有權威與有效性的論述，這其中包括營造（或運用）社會大眾對教師專業形象的定位，以官方特有的相關論述為出發點，作為鞏固教師團體和相關專屬進修管道設立的基礎，並且藉由法令規章的頒布大力支持進修制度和教師專業發展之間的關連，以維持論述相關當事人的優勢地位。

此外，研究者也發現國內針對教師在職進修之研究，包括期刊、論文等學術性的文本著作，先不論其文本生產者所持的目的為何，若單從其研究結果的發現與意義，對教師進修教育而言，其學術上的光環，就可以展現某些「知識」和「意義」，其中針對官方論述的傳遞有著推波助瀾的效果，只是這些千篇一律所生產

出來的「知識」和「意義」大抵來自特定論述體系的「權力效果」：一方面，文本生產者選用某種論述體系再現了過去有關在職進修論述的描述，也就是說，當文本生產者引用論述的當下，同時也會承認並認同了論述的權威，甚至進一步將此套論述經由文本的生產再一次的傳遞下去，基本上這類文本的不斷產生，即為知識／權力效果的具體呈現；另一方面，教師在職進修之研究結果的運用，藉由相關論述的對象或另一文本生產者重新對教師在職進修之相關論述採取的認同或批判，經由文本結構的蓄意安排，例如於教師在職進修定義中主流與非主流的比例安排，都更能展現出知識／權力之間相互增強或消弱的效果。如上所述，亦使得教師在職進修教育在學術方面的推崇下，形成了一套強而有力的說辭。

依據 Fairclough (1988) 提出論述類型的決定面向：內容（發生了什麼）、主體（與誰相關）、關係（何種關係），以及溝通（語言所扮演的角色），便能夠清楚地勾勒出教師在職進修之研究所處的論述情境：就內容的層面，該類文本旨在描述並詮釋教師在職進修的特有論述；參與的論述主體以實際參與學位進修的教師（文本生產者），以及其他尚未進修的相關教育人員（閱讀者）為主；而閱讀的過程往往是一種單向的價值傳遞；因此，前述的三個面向更進一步地融合為教師在職進修之特有論述中所扮演支配論述以及實踐／傳遞論述的角色。

以上，就相關研究的文本生產者既是研究生亦是在職教師的雙重身分下，其不約而同選用了教師專業發展理論作為立論基礎，其主要原因可歸因於一教師在職進修之特定知識的優勢論述。易言之，教師在職進修之研究即是特定論述體系的一種論述傳遞／實踐方式，因此，當進修教師作為特有論述對象的一員時，即是論述實踐者亦是論述的文本生產者，其所產生的「特定知識」就更可能加深／排除／創造特定論述體系的知識／權力關係；此外，針對文本生產者的研究歷程而言，其研究對象的選取皆來自特定的知識論述體系，也就是說，那些作為論述對象的相關當事人（教師）即是身處在教育實踐的場域，親身透過制度和論述實踐的互動配合下，進而形成此特定領域中的特定研究對象。總的來說，教師在職進修之研究是特定知識論述的產物，而且從中更表明了教師在職進修之研究是體

現了特定知識的優勢論述和論述實踐。

貳、教師在職進修研究蘊含意識型態和各種排除與納入的形式

就教師在職進修之研究而言，大部分的文本生產者都會藉由教師在職進修的相關概念或意涵的延伸描述中，或多或少加入個人主觀的價值判斷，此外，藉由官方的法源依據或教育學術界的學者專家，對教師在職進修制度所作的相關陳述，都進一步彰顯其特定論述體系的權力效果，甚至根據文本生產者選用的論述體系或選取的相關理論來看，於教師在職進修之研究領域中，明顯地蘊藏各種納入和排除的手法：畢竟哪種論述或理論的說法是對相關當事人所處的環境是有所幫助的，那麼論述的道理就會在哪裡。換句話說，文本生產者在寫作過程當中，具有一定的主導地位，例如在研究方法、研究對象、研究理論的選用上，大多蘊含文本生產者接受了特定知識的論述和其間的權力關係。對此，不難發現多數相關研究的文本生產者，絕大部分皆以論述對象中多數人最大的利益基礎，而對教師在職進修之相關議題予以正向價值與肯定，因此，若將相關研究作為官方特有論述下教師在職進修制度的最佳產物，此講法絕對不為過。因為作為教師在職進修之相關研究當中的量化問卷測量、質性深度訪談之探究等研究方法，其過程都涉及一套控制、排除以及權力的知識運作系統，例如量化研究的問卷施測、質性研究的個案探究等，在其問卷的建構以及個案訪談問題的設計上，都涉及了文本生產者主導論述配置的過程，同時也確立教師在職進修之相關論述「知識」的規則。因為從批判論述分析的觀點而言，就教師在職進修之研究當中「論述的對象」、「論述的實踐／傳遞」以及「論述的效果」，其中便蘊含了不同的知識／權力關係。

例如，教師在職進修之特有論述的知識形成，背後是充斥著相關權力的支持；而這些權力的運作亦需要透過知識來起一作用，簡言之，當教育部提出了教師在職進修的想法後，便有一套知識系統形塑出教師在職進修是好的、有效的論述，相對地，這樣的論述也藉由相關研究回過頭來證明了在位者的想法是值得支

持的，而在這二者共謀的背後，不難發現有一些問題是被排除在討論之外的，例如教師進修後實質利益的增加等，這個真實且被蓄意遺忘的討論，或許是對於那一套知識系統的酬佣吧！畢竟，以功能、目的為主流導向的教師在職進修，絕大多數皆以排他的角度切入，因此，至今仍無法完全接受權力取向的質疑，例如將教師在職進修視為教師團體用以獲得更大教育資源的手段，或者進一步地對於教師在職進修後所產生的利他與貢獻，進行更多的批判與反省。

事實上，從教師在職進修之相關研究當中，研究者發現其研究方法大多數是以量化的方式呈現，僅有少部分是以個案研究的模式來談。依據個案研究所選擇的研究對象而言，皆以正在進修或修畢的老師為研究的對象，經由進修教師的實踐論述與官方所建構的特有論述作一結果的對照和呼應，如此一來，更能在論述的主要對象—即教師團體中展現其特有論述的知識與權力。簡言之，若將論述視為一種特定知識，其中的權力即是藉由教師將論述付諸實踐的過程，在此，論述亦是一種實踐，在其實踐的過程同時也認同了論述，因此知識的權力於是在此產生作用。

由於教師在職進修之相關研究，多以進修教師為論述的對象，雖然大部分的研究對其研究對象都有論及其限制的部分，甚至認為未來的研究必須增廣到教育系統中的所有層級，甚至需要探討這些層級之間的關係。但是，就目前國內教師在職進修之相關研究而言，大量以進修教師作為研究的對象，其實也蘊含特定論述體系中的知識 / 權力關係。畢竟，教師在職進修制度的規劃與實施，歸諸於在位者和教師團體的利益關係，而且這項進修制度其中特有論述的預設，不僅包含教師優勢再製的意識型態，亦是依據學術文本中其進修後優勢的假定，以及於優勢論述體系下的物質資源（經濟）的分配原則有關。易言之，確定教師在職進修制度之有效性與權威性的過程，即是利用其特有論述、意識型態以及社會實踐作為補充官方論述的具體驗證，特別是作為「優勢團體」以及「優勢論述」的再製手段。

綜上所述，相關研究的文本生產者在選擇知識觀點和研究對象時，其主觀判

斷來自社會條件的建構，而文本生產者即為論述的生產者，更是論述的傳遞者，根據選用的論述體系，也就無可避免地蘊藏各種納入和排除的手法。就如同教師在職進修之特有論述，以及文本生產者選用的敘事安排，於是就會盡量限制與排除對立性以及差異性的出現。因為，特有論述的出現總會帶有某些意圖以及不同觀點的利益衝突，因此，文本生產者的結構安排也就包含了各種納入與排除的標準，亦隱含文本生產者用來詮釋「相關論述」的解釋模式，而這些都反映出文本生產者的意識型態和偏見。

參、教師在職進修之優勢論述價值鞏固教師專業形象與身分認同

由於，Fairclough（1988）在介紹批判論述分析的操作時，曾經提及「過度的字詞使用」（overwording），意指在一段文本中高度且密集地運用同義詞，這不僅代表文本所關注、強調的主要概念，更暗示其中意識型態鬥爭的焦點。同樣地，當「教師在職進修制度之官方特有論述」成為諸多定義與論證中相通的預設立場時，那麼「教師在職進修制度與教學效能、專業發展的關係」便是該類論述的鬥爭的焦點。依據上述觀點，檢視國內教師在職進修之相關研究，即可發現文本生產者大抵都從官方「既定的」、「特有論述」來進一步解釋或描述教師在職進修制度的有效性與正當性，基本上等於再一次肯定官方「特有論述」蘊含的知識／權力關係。因為一個被普遍宣稱為「好的、有效的」政策或制度，經由官方論述的傳遞，例如頒布相關的法規條文從中建構其正當性和有效性，這的確是將教師在職進修制度賦予權威的作法，以規範性宣稱的目的直接認同教師於在職進修後經驗性成效的達成，重新形塑出教師「高文憑」、「高優勢」的專業形象。

在此制度底下，教師們對於在職進修是被賦予權利與義務雙重責任，因此從近十年來中小學教師學歷比來看，擁有研究所學位文憑的中小學校師比率的高趨勢的增加，儘管這些進修的數量明顯地呼應官方進修制度下特有論述的推廣，但就目前相關研究的實效結果來看，其研究過程充其量也僅能作為規範性的研究。換句話說，國內相關的實效研究仍無法以長時間對教師進修前與進修後於

教學實效上作一對照考察，因此，若直接從教師在職進修後便能提升教學效能以及專業發展而論定，實在言過而不及。

雖然本研究主旨在第一章研究動機時就表明立場，不在論定「教師在職進修可否提升教學效能」這個問題，但研究者也發現，倘若政府沒有建立有效的客觀性指標前，若僅以提高學歷的文憑主義觀念、晉級加薪之功利思想來作為教師們參與在職學位進修之誘因，想必會使得國內教師學位進修潮成為另一種功利主義之變相。對此，不論教師於在職進修後是否有助於教學或專業發展的提升，在現今所謂「實效研究」之討論上是無法給予充分有效的解釋，反而在官方進修獎勵制度的確立下，教師於進修後在個人專業地位以及實際利益的提升上，有了更優勢的教師定位與優勢資源的分配。畢竟，在教師進修實效未證實之前，影響國人最大的效應即是國家教育成本的大量支出，因此，若國內教師進修後的品質遠遠跟不上國內教師進修數量的話，嚴格來說，教師在職進修制度的建立將徒有形式之美名，而明顯獨厚於教師進修後實質利益的增加。如此一來，教師在職進修制度到底為什麼建立？將因為國內實效研究的缺乏而有失其制度「教育」上的宣稱。

此外，相關研究大多著重於在教師能否積極參與在職進修的主動性，以及期待教師能在進修後教學效能與專業發展中求提升，只是在這樣的觀點下，學生卻是處於「屈從」的角色。從國內多數的相關研究當中未見進一步描述教師進修前與進修後師生的互動，剖析教師進修後其學生學習效能是否達到官方的特有論述，忽略學生於教師在職進修後學習能力方面的轉變；再者，多數的量化研究則是將重點擺在教師主觀量表上的得分高低，企圖由分數來認同或等同教師進修後於教學素質上的提升。由於文本自身便是一個脈絡化的虛擬世界，字裡行間呈現一套整合而圓融的意識型態，維繫整體和諧的重要性往往高於對矛盾與對立的正視。因此，就目前國內相關研究對教師在職進修的引述，多少顯示特有論述以及專業發展理論的應用不僅涵蓋價值偏好的選擇，其適用性也是重要的面向：包括對論證合理性的提升，以及其相關概念與價值高度同質性的維持，文本背後一致性與合法性因此而得到穩固。換言之，最終即是將研究結果符應官方的論述，一

方面捍衛官方論述的權威，另一方面鞏固教師專業形象的定位，即確立高文憑與高能力之間的認同。

總的來說，教師於在職進修制度中扮演將官方論述付諸實踐的重要角色，因此當教師「主動性」的參與在職進修教育時，即是顯示教師積極配合優勢論述的價值，鞏固優勢論述所形構的教師專業地位和身分認同。如此一來，教師在職進修制度下官方論述的對象，即在職進修的教師作為論述實踐者亦是文本生產者時，更容易勝任論述傳遞者的角色，畢竟身為官方論述下的既得利益者，不可能會扭曲制度所帶來的美意，因此，教師在職進修制度透過大量論述文本的生產製造，建構出教師在職進修特有論述的領域：引用特定的知識觀點、特定的研究對象、特定的價值判斷等來作為特定的研究結論，從中納入和認同教師在職進修之相關的研究議題。最後，教師在職進修制度攸關教師個人利益與專業存續之間的關係，藉由教師為論述實踐者以及傳遞者的角色，轉化知識 / 權力的關係和論述效果，拓展教師身分認同的空間。

第二節 研究建議

綜觀本研究依據教師在職進修之研究所進行分析的 3 篇期刊與 4 本論文中，其對教師進修後於專業形象的描繪具有高度的同質性，包括以教師在職進修專業發展的理論概念、單向描述與詮釋的安排，不論從哪個角度出發，教師在職進修制度似乎已逐步成熟落實，並確實發展為一門好的、有效的教育政策。

甚至從相關的文本結構與脈絡面向來看，皆以教師專業發展的立論基礎來貫穿行文的一致性，確實不能完全否定其必然與正向的價值，就目前在社會中極力灌輸「知識經濟」、「學習社會」、「終身學習」等概念，倘若教師不能配合時代潮流去參與進修的活動，那麼過去將教師視為專業的聲譽與地位，似乎就無法像以往穩固，如此一來，教師們所面對外界的懷疑與責難也會與日俱增，對此，若能於教師在職進修之相關研究中再一次將教師「專業性」提取並肯定價值，在日後維持並鞏固教師專業形象的宣稱中，勢必將沒有後顧之憂。

即便如此，儘管教師專業素質的發展，對於日後教學以及學生學習能力的提升，我們無法否認其間微妙關係所帶來的教育貢獻，但卻也無法否認教師在職進修制度所宣揚提升的「教師專業」確實存在權力分配的文憑主義色彩；而教師在職進修後作為提升「專業發展」與「教學效能」之特有論述中，在制度的功能與目的的宣稱上，教師扮演這種教學奉獻、利他樣貌的角色，是否能遠遠超過教師真實世界作為官方制度下既得利益者的身分，將攸關此制度對教育美意的承諾。因為，就教師在職進修定義中的主流—功能、目的導向，多半以進修後其專業發展的貢獻與良善之間作一描繪，反而忽略教師進修活動的選擇上有著權力角度的考量，相對地，似乎也侷限了、甚至隱藏了教師參與在職進修真實現象的視野。

另一方面，在相關研究之立論基礎中，必會選取的教師專業發展理論，將教師在職進修與專業發展之間作一單向性的預設，不但事後無法提出教師進修後其「高文憑」與「高能力」的實效論證，同時也忽略不同進修活動所帶來不同教育的價值。基本上，藉由文本生產者蓄意的排除與納入的安排，都高度顯示出此特定研究領域下的教師在職進修，早已深陷其功能與目的導向的論述當中。

再者，若針對教師在職進修之相關研究對其成效宣稱所建構出來的研究歷程，似乎都無法避免文本生產者涉入此論述的主觀陳述，甚至不約而同的在特定研究對象的主觀量表以及訪談內容中作一單向且有效的推估；此外，當這個特有論述作為一種社會實踐時，那麼藉由這些特定論述的對象，即在職進修教師以研究者身份以及論述實踐者的雙重角色，扮演著論述生產的工作以及傳遞的責任，其實都不難看出教師在職進修的相關研究文獻，尤其是實際效果的呈現等，的確是被特定知識以及特定團體所予以強化的結果。換言之，這類相關研究的文本生產者早有預設一套特有論述的安排，透過認同的相關描述與詮釋過程，理所當然地臣服在論述的知識權威之下。

然而，當研究者依據教師在職進修研究當中的論述生產、論述實踐以及論述效果這三方面進行嘗試分析後，發現多數相關研究中關於「教師在職進修有助於提升教學效能與專業發展」的論證文本，其內容大抵圍繞在官方論述中的知識權

力，以及賦予文本生產者傳遞與實踐的責任，用來維持教師的優勢地位以及更多教育資源的分享。以上，若政府在強力宣導下卻無法建立足以評鑑教師進修後之客觀指標的話，那麼對國人影響最大的將不是整體教育成效的提升，反而是國家教育成本的大量支出。經由上述的研究回顧，本研究提出以下建議：

首先，教師在職進修在其功能與目的導向的定義中，當然不失作為一項好的政策與制度保有的概念與特質，但是當中的特質是否真的像定義與論述中所描述得一樣穩固且不容質疑，應納入更多批判的角度來加以釐清，並不能因為介入的角度不一致而予以排除，因為一項經由多數認同的制度與政策，應當經得起多方的考驗，如此一來，才能有效正視其制度的優缺點。

最後，爲了能讓整個進修制度能更加完備落實，其事後成效的客觀性評鑑實在刻不容緩，因為這不僅攸關制度的實際成效，還關係到整個國家教育經費是否運用得當的問題，因此，若能建立一套可供驗證、有效評鑑的客觀性指標，並且將學生學習成效的改變也一併納入，方能把攸關國人權益的教育經費花在刀口上。

參考文獻

一、英文書目

- Fairclough, N. (1988). "Critical analysis of media discourse." *Media Discourse*. London, N.Y., Sydney: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1993). "Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: the universities" in *Discourse and Society* 4(2): 133-168.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2001). "The discourse of new labour: Critical discourse analysis." pp.229-266 in M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates.(eds.) *Discourse as data: A guide for analysis*. London: Sage.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity*. Cambridge: Polity Press.
- Johnstone, B. (2002). *Discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell Publications.

二、中文書目

- 台灣省文獻委員會（1970），《台灣省通志·卷五·教育志·制度沿革篇》，台北：台灣省文獻委員會。
- 台灣省政府教育廳（1984），《台灣教育發展史料彙編—國民教育篇》，台中：台灣省政府教育廳。
- 台灣省政府教育廳（1987），《台灣教育發展史料彙編—師範教育篇(上)(下)》，台中：台灣省政府教育廳。
- 台灣省政府教育廳（1988），〈台灣省政府向省議會施政報告〉，《教育部門報告彙編(二)》，台中：台灣省政府教育廳。
- 伍振鶯、黃士嘉（2002），〈台灣地區師範教育政策之發展(1945-2001)〉，《師資培育的政策與檢討》，台北：學富文化。
- 任東屏（1999），《碩士程度的女性國小教師專業發展研究》，國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 朱文雄（1987），《小學教師在職進修教育之理念與我國未來實施動向之研究》，台灣省立屏東師範專科學校教授升等論文。
- 吳奇榮（2007），《不同師資培育制度對國小教師專業能力影響之研究》，世新大學行政管理學研究所碩士論文。
- 吳政達（1998），《國民小學教師評鑑指標體系建構之研究》，國立政治大學教育學系博士論文。
- 吳美麗（1997），《國小教師對參與學士後進修之態度及其影響因素》，國立新竹

- 師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 吳清山（1992），《學校效能研究》，台北：五南。
- 吳清基（1982），《中小學教師在職進修意願研究》，教育部中等教育司委託研究報告。
- 吳清基（1995），《教師與進修》，台北：師苑。
- 吳瑞香（2001），《師範學院教育研究所碩士班學生入學動機、需求、期望與生涯發展之研究》，臺東師範學院教育研究所碩士論文。
- 吳慧玲（2003），《高雄市國民小學教師不同在職進修方式與其專業成長之比較分析》，國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 李俊湖（1992），《國小教師專業成長與教學效能關係之研究》，國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 李園會（2001），《台灣師範教育史》，台北：南天書局有限公司。
- 沈六、何英奇（1986），《台灣省中小學教師在職進修巡迴教學班進修意願與成效之研究》，國立台灣師範大學進修部。
- 沈翠蓮（2004），《臺灣小學師資培育史》，台北：五南出版社。
- 汪知亭（1978），《台灣教育史新編》，台北：台灣商務印書館出版社。
- 林本（1963），《世界各國師範教育制度》，台北：台灣開明書店。
- 林海清（1994），《高中教師激勵模式與其工作滿意、服務士氣、教學效能之研究》，國立政治大學教育研究所博士論文。
- 徐善德（1997），《高職教師工作價值觀、組織承諾與教學效能關係之研究》，國立政治大學教育研究所博士論文。
- 馬蕙慈（2004），《國民小學教師在職進修對教學效能關聯性之研究》，元智大學管理研究所碩士論文。
- 涂明甫（2003），《嘉義縣國民小學教師在職進修方式與專業成長知覺之研究》，嘉義大學國民教育研究所論文。
- 國立台北師範學院初等教育研究所（1995），《師範學院研究所提供國民小學教師在職進修方案研究》，教育部中等教育司委託研究報告。
- 張文黛（1999），《探索文憑的社會性意義－從台灣企業員工甄選模式論之》，南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- 張君玫譯（1996），Jonathan H. Turner 著，《社會學》，台北：巨流。
- 張育甄（2004），《花蓮縣國民中小學教師在職進修方式及其專業成長之研究》，慈濟大學教育研究所碩士論文。
- 張芬芬（1991），《師範生教育實習中潛在課程之人種誌之研究》，國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 張美玉（2000），《國民小學教師專業發展之研究：在職進修教育的經驗與反省》，國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張淑貞（2003），《國小碩士教師研究所進修學習意涵之探究》，東海大學教育研究所碩士論文。

- 張碧娟 (1999),《國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究》,國立政治大學教育研究所博士論文。
- 教育部 (1957),《第三次中國教育年鑑》,台北:正中書局。
- 教育部 (1970),《第五次全國教育會議報告》,台北:教育部。
- 教育部 (1976),《補習教育法》,台北:教育部。
- 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》,台北:作者。
- 教育部 (1996),《第六次中華民國教育年鑑》,台北:作者。
- 教育部 (2001),《二〇〇一年教育改革之檢討與改進會議》,台北:作者。
- 教育部中等教育司 (1999),《教育部健全師資培育與教師進修制度中程計畫》,台北:教育部。
- 教育部中等教育司 (2005),《師資培育統計年報》,台北:教育部。
- 教育部公報 (2000),《中教司審查通過國立台北師範學院等七校改名大學案》,台北:教育部。
- 郭明堂 (1995),《國小教師任教專長、教學經驗、養成型態與其教學效能之研究》,國立高雄師範大學教育學系博士論文。
- 郭金池 (1988),《國民小學教師價值觀念、進修態度與教學態度之研究》,國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 陳木金 (1997),《國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究》,國立政治大學教育研究所博士論文。
- 陳惠邦 (1996),《新竹市國小教師進修教育與辦理模式之研究—以「國小上課五日制」之實施為探討背景》,新竹市政府委託專案研究報告。
- 陳琮仁 (2004),《九年一貫課程之教育論述分析》,南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- 黃月美 (2004),《Goodson 課程史研究之批判論述分析》,國立台北師範學院教育政策與管理研究所博士論文。
- 溫昇樺 (2004),《國民小學教師在職進修成效滿意度之研究》,國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 解惠婷 (2002),《台灣國小師資培育制度與其課程演變之研究》,國立台東師範學院教育研究所碩士論文。
- 詹志禹、鄭同僚 (1995),〈師範體系的開放與師範課程的設計〉,《台灣的教育改革》,台北:前衛出版社。
- 劉文通 (1986),《新竹市國民小學教師在職進修之研究》,國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 劉慧珍等譯 (1998),Collin,R 著,《文憑社會—教育與階層化的歷史社會學》,台北:桂冠。
- 潘淑滿 (2003),《質性研究理論與應用》,台北:心理出版社。
- 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》,國立

高雄師範大學教育學類研究所博士論文。

蔡麗華（2001），《台北縣國民小學教師工作投入與教學效能關係之研究》，國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。

鄭詩釧（1998），《國民小學班級經營氣氛、教室衝突管理與教師教學效能感關係之研究》，國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

龍煒璿（2007），《臺灣社會工作概論課本對社會工作專業形象的描繪》，東吳大學社會工作學碩士論文。

鍾淑薇（2004），《教師慣習（habitus）之形塑與實踐》，國立臺灣大學人類學研究所碩士論文。

韓諾萍（2002），《國小教師參與學士後在職進修之動機與其專業發展情形之研究》，國立台東師範學院教育研究所碩士論文。

三、中文期刊、報章

中央日報（2003），〈「國小教師需求及對教育施政之看法」問卷調查報告〉，10月8日，13版。

王家通（1994），〈突破教師進修的瓶頸〉，《教師天地》，68：23-27。

吳明清（1997），〈發展本土化教育特色的概念架構〉，《北縣教育》，17：58-62。

吳明隆（1992），〈高雄市國小教師在職進修教育的調查研究〉，《教育資料文摘》，29：133-161。

吳璟（2001），〈透視文憑社會的精巧陷阱〉，《書評雙月刊》，55：13-17。

呂凱文（2005），〈佛教輪迴思想的論述分析--以《弊宿經》裡佛教徒與「虛無論者」的輪迴辯論為考察線索〉，《中華佛學研究》，9：1-27。

林新發（1996），〈兩岸中小學教師在職進修制度之比較〉，《國北師院學報》，9：85-110。

翁秀琪（1998），〈批判語言學、在地權力和新聞文本分析：宋楚瑜辭官事件中李宋會的新聞分析〉，《新聞學研究》，57：91-126。

張振成（2000），〈從社會變遷談教師在職進修的意義及作法〉，《教育實習輔導》6(1)：15-19。

陳奎熹（1998），〈我國師資培育制度變革之分析〉，《教育資料集刊》，23：171-195。

陳英豪、李坤崇（1987），〈教不倦、學不厭—國小教師進修意見調查分析〉，《國教之友》，39：20-26。

陳英豪等（1988），〈借問進修學府何處尋—我國國小教師進修意見之調查研究〉，《國教之友》，44：16-21。

粘金熙（2003），〈追隨知識的脈動、找回職業生涯的舞臺--談教師在職進修〉，《師說》，172：17-20。

黃政傑（1993），〈為提升國小師資擬課程〉，《竹縣文教》，7：28-31。

黃炳煌（1994），〈我對國內中小學教師在職進修的一些期盼〉，《教師天地》，68：16-18。

楊深坑等(2002),〈我國中小學教師在職進修制度規劃之研究〉,《教育研究集刊》48(2):113-156。

詹寶菁(2006),〈專書評介:Norman Fairclough之《論述分析:文本分析在社會研究上之應用》〉,《初等教育學刊》,24:87-94。

劉正、李錦華(2001),〈文憑主的迷思:從勞工的薪資與雇主的徵才談起〉,《台灣教育社會學研究》,2:91-129。

謝水南(1996),〈教師在職進修現況分析與策進〉,《研習資訊》,13:17-23。

顏火龍(1988),〈港都教師進修意願—高雄市國小教師進修意見之調查分析〉,《國教之友》,40:25-27。

蘇峰山(2004),〈論述分析導論〉,《教育社會學通訊》,54:18-31。

四、網路資料

中華民國教育部一部史網站, <http://history.moe.gov.tw/milestone.asp>。

全國法規資料庫, <http://law.moj.gov.tw>。

教育部全球資訊網, <http://www.edu.tw/>。

教育部—重要教育統計資訊:國中小教師具有研究所學歷之比率, http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview50.xls。

附錄一

九十學年度各師範院校碩士班科系別

科系 校名	日間 科系別	夜間 科系別	暑期 科系別
台北市 立師範 學院	國民教育研究所	國民教育研究所	
	課程與教學研究所		
	自然科學教育學系	自然科學教育學系	
		社會科教育學系	
	身心障礙教育研究所		
	音樂藝術研究所		
	視覺藝術研究所	視覺藝術研究所	
	應用語文研究所	應用語文研究所	
國立台 北師範 學院	國民教育研究所	國民教育研究所	
	課程與教學研究所	課程與教學研究所	
	數理教育學系	數理教育學系	
	兒童英語教育研究所		兒童英語教育研究所
	藝術教育研究所		音樂教育學系
	傳統教育研究所		
	幼兒教育學系		
	教育傳播與科技研究所		
國立新 竹師範 學院	國民教育研究所	國民教育研究所	
		課程與教學研究所	
			語文教育學系
		輔導學系	
	數理教育學系	數理教育學系	
	美勞教育學系		美勞教育學系
	職業教育系		
	幼兒教育學系		
	台灣語言與語文教育 所		
國立台 中師範 學院	國民教育研究所	國民教育研究所	國民教育研究所
	自然科學教育學系	自然科學教育學系	自然科學教育學系
	數理教育學系	數理教育學系	
	環境教育學系		環境教育學系

	諮商與教育心理研究所		
	教育測驗統計研究所		教育測驗統計研究所
國立嘉義大學	國民教育研究所	國民教育研究所	
	自然科學教育學系		
	數理教育學系		
	幼兒教育學系		
	特殊兒童教育學系		
	教育科技學系		
	家庭教育研究所	家庭教育研究所	
	視覺藝術教育研究所		
國立台南師範學院	國民教育研究所	國民教育研究所	
	資訊教育學系	資訊教育學系	
	特殊兒童教育學系		
	鄉土文化研究所	鄉土文化研究所	
國立屏東師範學院	國民教育研究所	國民教育研究所	
	數理教育研究所	數理教育研究所	
	音樂教育學系		
	視覺藝術教育研究所	視覺藝術教育研究所	
	教育科技學系		
	教育心理與輔導學系	教育心理與輔導學系	
國立台東師範學院	國民教育研究所	國民教育研究所	國民教育研究所
			特殊兒童教育學系
	兒童文學研究所	兒童文學研究所	兒童文學研究所
國立花蓮師範學院	國民教育研究所	國民教育研究所	
	多元文化教育研究所		
			語文教育學系
			輔導學系
			自然科學教育學系
	國小科學教育研究所		
			特殊兒童教育學系
			社會科教育學系
	民間文學研究所		
亞太研究所			

資料來源：韓諾萍（2002）

附錄二

民國八十三年（1994. 2. 7）師資培育法

1. 第三條：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。
2. 第十二條：師範校院應負責教育專業在職進修。
3. 第十五條：師範學院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院，得設立各科教育研究所，著重各科教育學術之研究，並提供教師在職進修。
4. 第十六條：師範學院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院，得設專責單位，辦理教師在職進。

民國八十四年（1995. 2. 22）「師資培育法施行細則」

1. 第十條：師範校院為辦理教師在職進修，得設進修部。設有教育院、系、所或教育學程之大專校院為辦理教師在職進修，得設教師研習中心。
2. 第十一條：師資培育機構所設教師在職進修專責單位辦理之各項進修，其授予學位或發給學分證明書者，除依法規規定外，並依大學法及學位授予法相關規定辦理。

民國八十四年（1995. 8. 9）「教師法」

1. 第十六條：教師享有參加在職進修、研究與學術交流活動的權利。
2. 第十七條：教師負有從事與教學有關之研究、進修之義務。
3. 第二十一條：為提昇教育品質，鼓勵各級學校教師進修。
4. 第二十二條：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。
5. 第二十三條：教師在職進修享有帶職帶薪或留職停薪之保障，進修之經費由學校或所屬主管教育行政機關編列預算支應。

民國八十五年（1996. 8. 31）「教師法施行細則」

1. 第十五條：本法所稱服務成績優良者，係指高級中等以下學校教師除履行

本法第十七條所規定之義務外，並應具備有下列條件之一：……二、積極參與教學、輔導有關之研究及進修，對教學、輔導學生有具體績效。

2. 第二十三條：本法第十六條第三款所稱在職進修，係指與教師教學、研究及輔導有關之進修。

民國八十五年（1996.10.2）「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」

1. 第三條：教師在職進修，須與其本職工作或專業發展有關。其方式：(1) 參加研習、實習、考察；(2) 進修學分或學位；(3) 其他由主管教育行政機關認可之進修與研究。

2. 第四條：辦理教師在職進修機構如下：(1) 中小學、幼稚園及特殊教育學校；(2) 師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院；(3) 各級政府設立、核准設立之教師進修機構；(4) 各級主管教育行政機關委託、認可核准之學校、機構。

3. 第七條：進修機構辦理教師在職進修，以利用寒假、暑假、夜間、週末或其他特定時間實施為原則。

4. 第九條：教師在職期間每一學年須至少進修十八小時或一學分；或五年內累積九十小時或五學分。

民國八十五年（1996.10.9）「教師進修研究獎勵辦法」

1. 第三條：進修、研究，係指教師在國內、外學校或機構，修讀與職務有關之學分、學位或從事與職務有關之研習、專題研究等活動。

2. 第四條至第九條有關教師進修研究獎勵之規定包括帶職帶薪、留職停薪、公假、補助、改敘薪級、協助研究成果出版、發表或推廣、列入聘任參考、列為校長與主任甄選之資績、獎金、獎章、公開表揚；其他主管教育行政機關之獎勵規定。

資料來源：研究者自行整理