2018年度 公益財団法人日本台湾交流協会フェローシップ事業成果報告書
（人文社会科学分野）

日本中小學教師及校長的專業發展
制度、改革動向與啟示

林雍智
台北市立大学 教育行政・評価研究所
招聘期間（2018年12月9日～2019年2月6日）
2019年
公益財団法人日本台湾交流協会

日本中小學教師及校長的專業發展
制度、改革動向與啟示

林雍智

岐阜大學教職大學院

壹、前言

日本的中小學教師及校長在身分上之定位為「教育公務員」，係具有教師及地方公務員雙重身分的職務。依二次大戰後，也就是 1947 年所制定的《教育基本法》之規定，教師之職務定位為「學校的教員，為全體國民的奉仕者……其應自覺本身之使命，努力遂行職責」，而校長係為一校之首長，依《學校教育法》第 37 條第 4 項之規定，校長的主要職責為「職司校務，監督所屬職員」。

日本有關教師與校長之身分與工作狀況、權益等規定，始出自於 1949 年制定的《教育公務員特例法》(以下稱為教特法)。該法係為了區隔教師與一般地方公務員在職務內容上之特性所制定的特別法。由於該法的制定，教師的身分與待遇獲得保障。其中，有關於「教師研修」，也就是本國稱之的教師「研習、進修」等規定，即出自於該法。

為了解日本中小學教師與校長在研習、進修與繼續教育等專業發展上之做法、改革動向與對本國教師專業發展制度調整上之啟示，本文茲從包含校長在內的日本教師研修的理念與制度談起，透過闡述日本教師研修的定位、架構與分類方式，探討未來相關改革上值得重視的方向，並以此做為結論，提出可參照之建議。

貳、教師研修的理念、法源與專業發展架構

一、教師研修理念

日本將教師的研習進修，稱之為「研修」，另以「職能開發」來表示中文的「專業發展」。「研修」一詞，指的是研究與修養。在《教特法》的立法精神中，教師的研修係為法賦予教師的權力，也是教師應盡的義務。相較於一般公務員的研修所重是的是勤務效能的發揮與增進，教師的研修帶有促進其專業發展的意涵在內。因此，《教特法》第 19 條規定：教育公務員，為遂行其職責，應不斷進行研究與修養。

《教特法》有關教師研修的理念，係採對教師的自主與自發的研究積極的以法進行保障。亦為對需要高度專業性、站在教育活動最前線的教師，提供不間斷的研修架構保證，使教師研修的權力得到法律的定位。

二、教師研修的法源根據

相對於法律賦予教師進行研修的「權力觀」，法律同時也課以教育行政機關應提供教師進行研修之義務（責任）。因此，《教特法》在第 22 條中規定，任命教師的教育行政機關（通常指的是二級的都道府縣教育委員會）應提供教育公務員接受研修的機會。再依《地方公務員法》第 39 條第 2 項之規定，職員的研修由任命權者執行，若再同時按照《教特法》第 22 條之規定，則教育公務員的任命權者，即二級教委會應努力實施教育公務員之研修。至於三級教委會的研修權，則規定於《地方教育行政法》中，依該法，校長與教師的研習事項屬於該級教委會的職務權責。

由上可知，構成日本教師研修法制的三大法源，係包含《教特法》、《地方公務員法》與《地方教育行政法》。除此之外，各都道府縣還有單行的條例或規則來規定所屬教師的研修。然而，教師參與研修並非是完全自主的、任意的，其還是有限制條件的。在法解釋論上，並不能夠單以教師有自主研修權來主張行政機關開設研修並令教師強制參與是違法的行為。研修對於教師來說，是一種權利、但同時也是一種義務，教師參與之研修，不能對所執行的教學工作產生障礙，其要離開工作場所（大部分指的是學校）進行研修者，應經所屬機關首長之同意（大部分指的是校長），另一方面，行政機關為了維持教育品質，滿足學生的受教權，因此透過要求教師研習以確保其素質水準，此亦為法律保障教育品質之宗旨所在。

三、教師及校長的專業發展架構

現行日本中小學教師的專業發展體系，除了上述所提之教師研修外，若加計可以保障教師專業水準與協助老師職涯發展的各種類似的專業發展制度。概可以分成研修、教師換證及教師評鑑三大類。

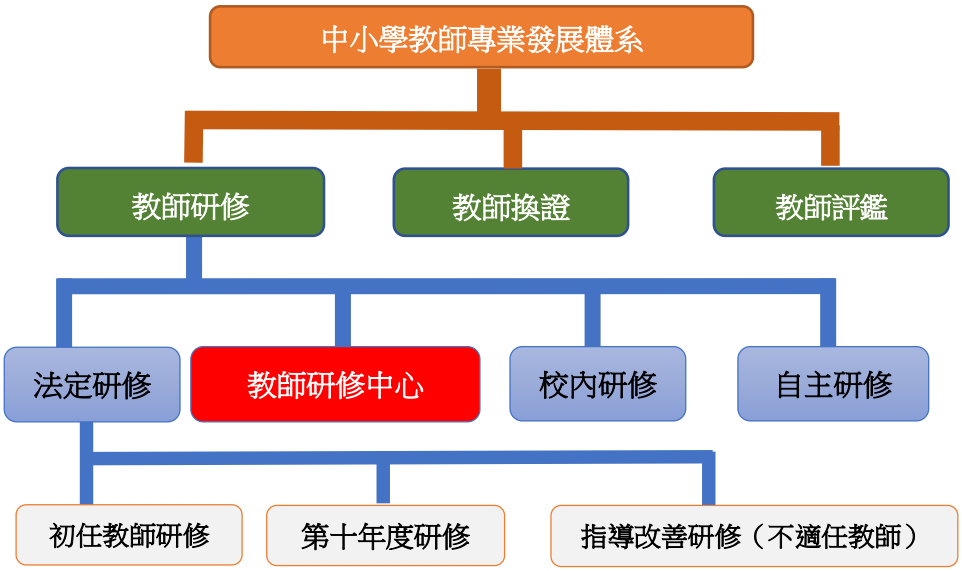

圖 1 日本中小學教師專業發展體系

資料來源：作者自行整理

如圖 1 所示的教師專業發展架構中，最為完整的乃是持續進行的教師研修。在研究的主要架構下，還可簡單分類成法定研修、教師研修中心研究、校內以及自主研修。至於教師換證則是以十年為一週期進行循環，較未能如制度理念的倡議般，隨時的「更新」教師的教育知能。而教師評鑑係做為保障教師水準的考評依據，屬於一種低標的水準保障機制，每校每年皆有進行，但主要重視在校服務的情形，與積極專業發展較無直接關係。

由此看來，真正能提升教師專業素養者，仍然屬於「研修體系」。然而，教師要從參與研修中追求專業成長，龐大的研修體系與其規定，亦成為教師必須努力克服的課題。

在校長部分，校長的專業發展體系，與教師部分有相當大的重疊，因校長的主要來源係由教師產生之緣故。不過在研修上，校長可以參加由各地區「校長會」所舉辦的、針對校長的研習活動。至於在換證的部分，依《教育職員免許法》之規定，位居教師的指導者立場之校長，或是擔任教育行政職務者，可以在任職期間免除其換證（八尾坂修，2008），因此校長的專業發展上，僅需進行研修與接受來自上級機關，也就是教育委員會的評鑑兩大項。

參、教師研修的政策（性質）轉變

日本在二次大戰後重新出發的新式教育的重要特色，乃為教育行政體系獨立與一般行政體系，以及教師證照制度的嚴格化（係指要擔任教職應具有該教育階段之執照）。

然而，隨著 1950 年代起東西陣營的對立，日本教師隨即被賦予做為「反共的防波堤」角色，教育現場也開始罷黜具有共產主義或左傾思想的教師。自此起，政府進一步強化對教師的管理統制，因此對教師實施「勤務評定」來做為控制教師言行的手段，也使得戰後發展不久的教師研修制度產生變化。1958 年前，教師的研修共可以區分為四大區塊，這四大區塊統稱為行政研修，亦即為由官方發動的、由上至下的研習體制。四大區塊分別為：

（一）教育課程講習會（與「學習指導要領」修定之相關研修）

（二）指導者培育講座（此一開始由各國立大學與和占領者美國合作兩方向分別開辦，在結束占領之後，改為由國立大學辦理。其目的係為培育未來擔任學校管理職務工作者，亦即類似現代的校長培育班之意（芥川祐征，2017））

（三）學科別講座

（四）海外教師派遣

然而，此時的研修因為由官方發動的色彩明顯，因此也遭到了當時的日本教師團體——「日本教職員組合（日教組）」批評。日教組稱此種剝奪教師自主性與自發性的研修為「官製研修」，直至今日，官製研修仍然用來被指稱是由政府制定、規範的

行政研修模組。

肆、法制上教師研修的型態

既然進行研修是教師的權利和義務，站在權力義務對等的角度看，行政機關也有責任和權力提供研習給教師參與。在法制上的教師研修型態，可根據 1964 年行政解釋上的見解，將教師研修的法律上型態予以區分為「職務命令研修」、「免除職務專念義務研修」及「勤務時間外自主研修」三種（結城忠，2009）。

職務命令研修為基於職務命令所進行的研修，其為依據教師的服務監督權者（亦即三級教委會或任職學校校長）之研修命令（職務命令），所進行之職務上的研修。教師的服務監督權者認為某項研修對於教師在遂行職務上是有益的，在考量教師參與研修是否會對學校營運造成困難後，可命令教師從事該項研修。對教師來說，職務命令研修可支給旅費、公災亦可認定，但教師也不得拒絕該項命令，否則會被視為違反職務命令遭到懲處。

免除職務專念義務之研修係指教師得依《教特法》第 22 條第 2 項之規定，在對本身教學不產生困難、且獲得所屬首長之承認下，離開勤務場所進行研修的一項研修型態。參與此種研修可獲免除公務員須專職之規定，但條件上不支給旅費，亦不認定公災。

勤務時間外的自主研修指的是教師在上班時間外，以自主、自發的方式所進行的研修。因為在勤務時間外進行，故不被認定之職務研修。

依行政之解釋，只有基於職務命令所進行的研修，才算是執行職務行為，方可稱之為「職務研修」。此外所有的研修，都是非職務之研修。

伍、行政研修的體系化發展

隨著時代的發展與改變，日本教師研修制度亦發生若干變化。1978 年，教師的行政研修以「提升教員的資質能力（現代所稱的素養）」為由，將全國教師研修的規範進一步體系化。此一作為雖然保障了教師進行研修的權利，但是研修的機制設計，也朝「到底是為了保障教師研修的自主性和自發性」，還是「以管理主義強制教師進行研修」兩極方向，成為爭論的焦點。不過，在 70~80 年代時，固然日教組、反對黨等教育利害關係者經常反對文部省，或是當時長期安定的自民黨政府所提出的各種教育政策，但是在鼓勵「教師研修」的看法上，基本仍有予以支持之共識。

中央教育審議會在 1978 年所提出日本教師的研修體系之答詢報告書，認為教師研修的方向，應做如下之調整：

（一）教育行政機關應該根據教師的年齡或經驗，提供適時、適切的內容、方法等研修機會。

（二）依據依據研修對象或研修內容進行國家、都道府縣（教師的任命權者）與市町村（三級單位，教師的職務管理權者）所實施教師研修之相互調整作業。
（三）獎勵教師的自發研修→使校內與跨校間的研修活潑化。
（四）補助教育專業團體提供研修機會。
（五）充實初任教師之研修。
（六）提供並擴大現職教師在大學與大學院（研究所階段）之研修機會。

陸、教師研修與評鑑的一體化改革

隨著時代往 90 年代發展，當初實施的教師勤務評定，改以參考企業界所實施的人事評鑑制度復活。因此，對教師所實施的評鑑更趨近於企業界重視的目標管理與業績評鑑。

接受教師評鑑在日本是教師應盡的義務之一，不過在評鑑的實施過程中，也對教師的研修體系產生了偌大的影響。研修與評鑑掛勾，意味著教師研修不再是教師基於自主性與自發性的目的所從事的專業發展，研修本身已成為了帶有義務性質的「強制研習」。意即，行政機關可以透過研修來綁定評鑑結果，一來制定讓教師不得拒絕參與的法定研修，二來經評鑑之不適任教師也須透過強制研修，看能否讓其重新提高指導能力。

在評鑑與研修兩體系互相結合之下，各級地方教委會紛紛建立起獨自的強制研修體系，如 2 年期研修、5 年期研修等，使評鑑和研修成為互為因果的連續性機制。

柒、破壞教師自主性與自發性的研修架構

日本自 2008 年試辦教師換證制度起，到 2009 年正式實施，迄今已有十年。以十年為一個循環單位的教師換證制度，原本係為產業界對日本政府的期待。產業界認為為培育新時代的人才，教師也需要有績效責任的概念，而透過換證制度的舉行，可以順勢淘汰不適任的教師。教師換證制度規定所有的中小學教師在持照滿十年時，需到以大學為主的場所參與換證講習 30 小時（含必修 12 小時和選修 18 小時），並經各科目考試合格之後才得以更新其證照。但教師換證制度本身係為充滿爭議之制度，不論是立法過程、制度理念（是為了提升教師專業、或是為了排除不適任教師）、制度做法（教師換證需自費）、制度內涵（那些科目應列進換證科目）都有改進之必要（林雍智、吳清山，2012）。於是在教師換證制度開始實施的初期，日本中央政府又新規劃了「教師第十年研習」之制度，試圖在研修目的上與換證做一區隔（前川喜平，2018）。

因此，在現階段，可以將教師換證視為是一項提升教師專業發展的制度，或是工具，但其本身和行之有年的教師研修制度，仍是屬於不相同的兩套制度。

目前的日本教師研修基本規定，透過上述發展，也形成如下所述的六類現代教師

研修基本架構。

（一）法定研修：此為國家級的法律規定層級所應從事的研修，包含初任教師一年研修與現職教師第十年研修。

（二）自主研修：係指教師利用勤務以外之時間從事的研修活動。目前日本有許多民間學會、組織、團體等開設各種研修課程，提供教師自主研修。

（三）教育研究所、教師研修中心研修：此為地方教育委員會依管轄權責成立之教師研習中心。部分地方政府為方便教師研習，可能在所轄地區成立二所以上的教育研究所，供教師前往進修。教育研究所的職員、督學多半由教師借調。

教育研究所研修依辦理單位之不同，還可以區分為中央研修與地方研修兩型態。中央研修係指各縣之教師前往設於茨城縣筑波市的「獨立行政法人教職員支援機構（National Institute for School Teachers and Staff Development, NITS，原稱教師研修中心）」進行之研習。

（四）大學研修：此為教師至大學（包含教育大學與設有教育學部之一般大學）進行修課或修學位，以同時取得更高一階的學位與更高一階種類之證照。

（五）校內研修：此為教師於勤務時間，在任職學校進行之研修活動。教師需按照學校規劃的研修活動進行研修，例如進行行政機構指定的「研究開發」或是校內的「授業研究」等。

（六）海外研修：如教師參與 NITS 或各種組織所辦理的海外研修計畫（如由日本政府出資設立的「國際合作組織（Japan International Cooperation Agency, JICA）」，每年皆招聘現職教師至開發中國家進行教育服務），前往海外進行研修。

在教師換證制度與第十年法定研修制度形成之後，原本教師的自主性和自發性也遭到了破壞。往好的面向來看，日本教師研修的體系日益健全與嚴格，但其也與《教特法》制定初期，強調教師自主與自發性的研修背道而馳。

捌、日本教師研修另一種分類方式

日本教師的研修制度，相當成熟與複雜，除法定研修之外，其餘研修之體係因為各縣有其不同之規定，因此也無法做相對等之比較。教師研修制度，根據不同的切入點，可以分列出不同的體系架構，且觀察此體系架構，也可以用來解釋現代社會下的教師，在指導學生、從事校務與專業發展上疲於奔命的現況。

另一種教師研修的分類模式，概如下述：

（一）自主研修：例如參加教育研究團體、學術團體研討會、或是教師團體開辦的研修課程等。

（二）職務研修：係指參與校外的研修。例如指定研修（例如主任儲訓與回流、校長儲訓與回流等。最近在各師資培育大學開辦的學校管理職務人員研修，由於係為有計畫的培養教頭、副校長與校長之學程，亦開始受到關注）

（三）推薦研修（校外），如學校經營領導、學科技能提升等。上述學校管理職務人員研修，亦屬於一種結合三單位（教師任職學校、三級教委會（管理監督權）與二級教委會（人事權））之新型態研修項目。

（四）專業精進研修（校外），如各種與職能有關之研修。例如非中心學校之教師到中心學校習得教學方法的改進等。

（五）自我啟發休業研修：此係指教師自己在大學取得學位、參與國際貢獻活動或是參與各國教師研習課程。

上述研修分類中，值得一提的是，自從「學校管理職務人員（包含教頭與校長）」的研修制度成形之後，過去在日本校長任用中不具備系統性培育制度的做法，已朝計畫性的培育方向發展。此種研修途徑一來可以將教師的專業發展區分為「教育專業」與「學校經營專業」兩大體系，並參考教師一定的年資與在職表現（潛能）分流（如圖 2 所示）；二來透過師資培育大學、以及具有研修發動權的二級與三級教委會之合作，派遣有未來擔任校長潛力的教師，以「在職在薪」、「全時進修」方式赴大學進行系統性的培育，不但可以讓教師不必疲於奔命於研修和學校工作之間，師培大學透過辦理校長培育，亦可以累積與學校現場之連結，使理論與實務可以互相結合。因此，其後續動向，在日本國內乃成為一項受到重視的議題。

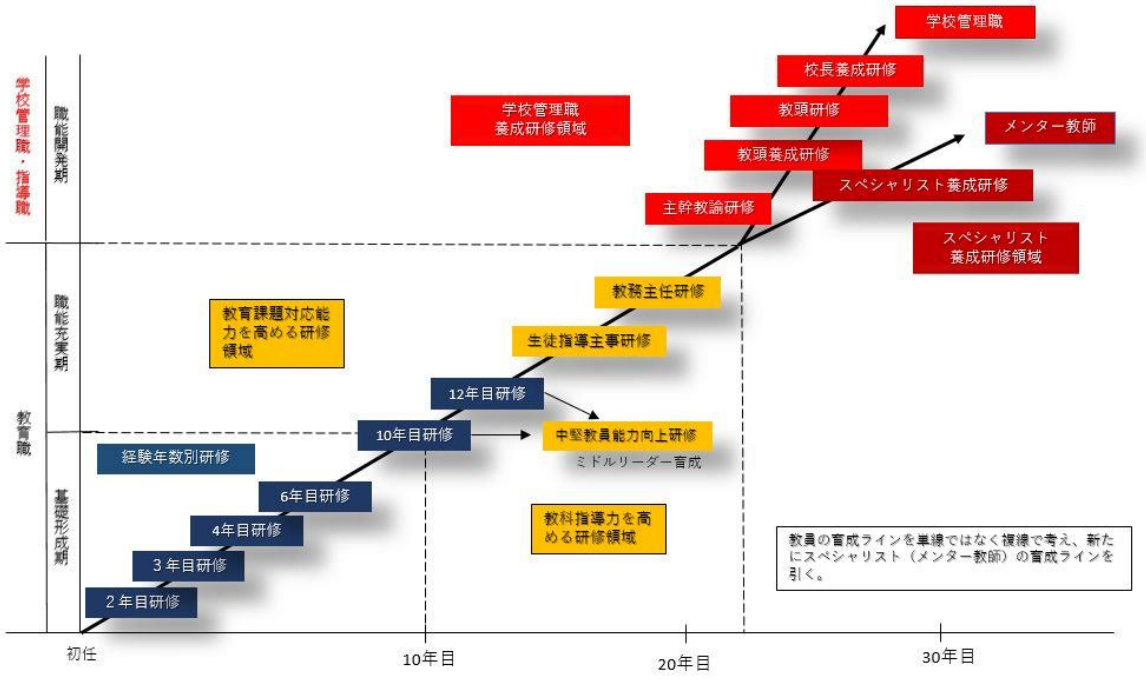

圖 2

教師生涯發展分流圖

資料來源：篠原清昭（2017）。終章　日本の学校管理職養成の開発モデル。載於篠原清昭編著：**世界の学校管理職養成：校長を養成する方法**（pp. 243-255）。埼玉県：ジダイ社。

另外，有關於教師研修應具備的時數規定。目前日本除兩項法定研修（初任教師研修和第十年經驗研修）有做研修內容的時間、方式等明確規定外，其餘中央或地方發布的規則，並無特別提到應有之時數。日本教師由於平時勤務時間極長，因此能夠參與如教育研究所、教師研習中心等研習課程者，除了行政研修外，大致係利用夜間（如夜間碩士班）、或是假期（如長假）從事。

玖、日本教師研修與校長培育的改革動向

得利於資訊科技的進步，教師與學生的知識獲得體系與學習方式亦隨之發生改變，教師的專業發展模式變得與以往更為多元，復以為順利實施新課程標準等因素，日本教師與校長等專業發展方式，近來也隨之進行了系列的轉變。不論是在研修體系的架構與內涵或者是實施的模式上，這些轉變皆試圖朝著相較於過去體制更為明確化、更系統性的方向進行改革，茲分述日本在教師研修與校長培育上的改革動向如下。

一、教師研修的改革

長久以來形成的體系性、複雜性的日本教師研修制度，隨著國際化與全球化的潮流，不免也需進行若干變革，才能因應未來教師專業發展與學生學習（如課程標準的改訂）之需求。

《教育公務員特例法》最近一次的修訂日期，係為 2016 年 11 月。修法之後的《教特法》，針對如何提升校長與教師素養，制定下述相關規定（文部科学省，2017）。

（一）文部科學省（國家）為有計畫、有效果的提升公立小學校等之校長及教師的素養，應訂立相關指標規劃上之指針。

（二）公立小學校等之校長及教師的任命權者，應參酌指針，根據該地方之實際情形，訂定該地方學校校長及教師在職責、經驗及適性上提升之校長及教師素質相關指標。

（三）獨立行政法人教職員支援機構，對於策定指標者，可進行指標策定上之專業建議。

（四）公立小學校等之任命權者，可依指標，定訂該地方學校之校長及教師研修進行每年度之有體系、有效果的實施計畫。（簡稱教師研修計畫）

（五）教師研修計畫應包含下揭各事項：1.任命權者對初任教師研修、中堅教師提升資質研修及其他研究之基本方針；2.任明權者實施研修之體系相關事項；3.任命權者實施研修的時間、方法及設施相關事項；4.研修獎勵辦法相關事項；5.其他由文科省命令所訂定的相關事項。

（六）公立小學校等之校長及教師的任命權者，應組織協議會，就指標策定之相關協議及提升該地方學校校長及教師資質相關必要事項進行協議。協議會成員包含：（1）策定指標之任命權者；（2）協助公立小學校等之校長及教師研修之大

學及其他與該地方學校校長及教師之資質提升有關、且由文部科學省命令所訂之大學；（3）其他該當任命權者認為有必要之人士。

統整上述，可知日本教師研修計畫的改革措施之中，最重要乃朝「指針→指標→具體研修課程→具體實施計畫」方向前進。各階段之中最重要的，乃是地方層級的教師專業指標的策定。教師專業發展指標的策定（制定）係為都道府縣教育委員會的職責，為此，二級教育委員會亦組織了審議委員會，針對如何策定屬於該縣的教師專業發展指標進行討論。各縣在建構過程中，雖不免參考它縣的做法，唯各縣的教育及學校文化仍稍有差異，因此建構明確的教師專業發展指標，讓教師在參與研修時能更符合專業性、自主性與自發性的需求，乃為日本刻正進行研議與改革的方向，其次，文部科學省在政策上，也積極鼓勵師資培育大學所設立的、以實務導向為培育重點的「教職大學院」（研究所層級碩士課程）辦理初任教師、學校中層領導者與管理階層領導者的學程（柳澤好治，2019 年 2 月 6 日）。此系列改革若能成功，則教師研修將可避免由各主辦單位競相辦理研修的多頭馬車現象，真正以教師生涯、職涯的專業發展為目的，提供教師適切的研修課程。

二、校長培育的改革

上述提到的日本中小學校長培育亦開始進行體系性的培育工作。因此校長培育上，也需要類似教師的專業發展指標。針對本項目，日本教育經營學會已於 2009 年先行發表該學會的「校長專業基準」（日本教育経営学会，2009），以作為日本研議校長專業發展指標參照。各都道府縣教育委員會目前亦正對校長所應具備的專業發展指標進行研議之中。目前有許多的教職大學院，均已設有培育教頭（副校長）與校長的「學校管理職培育學程」，較為著名的有岐阜縣、兵庫縣與靜岡縣等。岐阜縣部分由岐阜大學主辦，該大學獲得岐阜縣教育委員會與市町村教育委員會的支持，開辦學校管理職培育學程，學員來自每一年通過教頭考試的教師（中小學，高中除外，因高中未辦理教頭甄試）。學員在赴岐阜大學兩年學習時間，將需按碩士學位之規定，修畢包含實習課程的 30 學分。實習課程包含「教育行政實習」、「學校經營實習 I」與「學校經營實習 II」三項。教育行政實習部分，是要校培班學員到教育委員會跟著課長做影子（shadowing）學習，學校經營實習 I 則是到某個學校，向學校教頭進行學習；不過，為鍛鍊學員問題解決的能力，在學校經營實習 II 部分則是分發到可以編制 2 位教頭的學校擔任第二位教頭，並接受校長的指示，解決在實習時間內可以處理的學校問題。有了這些實習經驗，學員的碩士論文需以實證性的問題做為研究題目，在嘗試解決之後，撰寫成碩士論文，以完成培育（平澤紀子，2017）。。

在兵庫縣的案例中，兵庫縣的校長培育，係被定位在管理職培育之下，由兵庫教育大學接受兵庫縣教育委員會委託，進行教育行政的管理職（特別是督學）與學校經營的管理職的培育；而靜岡縣的特徵則是由靜岡大學與縣教育委員會及兩個政令指定都市（靜岡市與濱松市）教委會合作，開設以培育學校管理職為目的的研習講座

「氣概塾」。除此之外，靜岡縣也以「中堅教師」為對象，開設了一年期程的「經營研習」，以及以學校管理職為對象的「職位別研習」（山﨑保寿，2018）。日本各縣對校長培育相關的做法，雖然各有不同，但都朝向將教師研習分流，以及逐漸將學校管理職視為一項專業工作（因此需特別進行培育）的態度，則是各縣共通的。

拾、結論與對我國之建議

本文根據上述對日本中小學教師與校長專業發展制度與改革動向之闡述，做成數點結論與對我國教師及校長專業發展之建議。

一、結論

日本中小學教師研修制度，係為多套龐大的、有體系性但極為複雜的系統，其與我國相較之後，特徵可歸納如下。

（一）完整度高、但亦複雜

教師專業發展體系中偏重研修，使得研修必須兼顧政策需求與教師個人多元成長需求。例如提供研修者來自於國家、縣市、地方、大學、教師任職學校與非任職學校、民間機構與教師本身，因此教師研修在分類上，若由不同方向切入，亦可做出多種分類方式。

（二）參與研修之程序嚴格

日本中小學教師在勤務時間欲參加研修，在程序上必須得到首長的指派或同意。勤務時間外的研修，也需得到同意。此因為日本教師身為不得在外兼業、兼職的教育公務員，勤務時間之外亦不能任意參與研習所致。

（三）法定研習規定明確

日本的法定研習只有初任教師、第十年教師法定研習與針對不適任教師的「指導改善研習」三種，其餘研修，包含強制教師參加的各種行政研修等不納入法定研習的範圍內，因此「法定研修」的詞性在使用上不會產生混淆。以初任教師為例，其第一年到職後，在校研習時數、範圍與在教育研究所研習時數皆有明確規定。

（四）建構教師專業發展的分流機制

目前，日本已開始針對將來要擔任校長的教師，實施系統性的學校管理人員培育，較著名的大學有岐阜大學、兵庫教育大學、靜岡大學等設有師培機制之大學。將教師的教學生涯的發展區分為教育專業與經營專業，並有系統的實施培育制度，除可以根據現職教師年齡層分佈有計畫的拔擢人才外，也可讓研修制度真正達到培育人才之用途。另外，將學校經營工作視為一種專業，並賦予所需要的培育課程，也值得重視。由於校長培育課程為異於當前教育人員培育及研習的相關體系，在建構課程內涵上亦需參採國內外的實施經驗，對目前方開始數年的校長培育來說，課程架構亦可能會有進行改編的可能。因此，本議題特別值得關注。

（五）做為研修架構的教師專業指標建立

現階段，日本正在建立教師及校長專業指標與根據指標規劃相關研修課程。世界各國教師研習發展採此方向者，除了日本外，尚有南韓與德國等。受期待的效果乃能讓教師研修體系更為明確、更接近當前教師培養在當前教育環境的急速變化下所被期待的素養，亦可讓當前的研修體系注意到教師的職涯專業發展需求，並做出正確的對應。不過教師與校長指標的建立似為容易，但如何凝聚教育人員對其之共識，並做為培育/研習課程的實施軸心，此點則仍需進一步探究。是故，日本如何因應這些改變，也需長期對其進行關注。

二、對我國教師專業發展之建議

依上述結論，本文提出若干對我國中小學教師專業發展之建議。

（一）健全教師專業發展體系、並減少研習進修課程的複雜度

我國中小學教師的研習進修狀況，依各地之不同，呈現兩極化的局面。都市部分的教師不缺乏研習進修之機會，而是缺少檢核研習進修之品質機制。另一方面，偏鄉及離島教師則缺少研習進修機會。在校長部分，我國則是缺乏如日本各地校長會般，為校長提供專屬的研習機會，導致我國校長參與較多的研習，係為針對教師設計的研習。透過日本的教師與校長的研修制度介紹，可以得知日本教師的研習進修比我國更為複雜，且教師自主進修的意願亦高、種類亦多。未來發展方向上，我國可以採計多元的進修認定方式，讓教師可以經由多元模式進行專業發展。但亦需減少研習進修課程複雜度，使都市部的教師有明確的進修體系，而偏鄉及離島教師也能獲得同樣明確性的進修體系支持，以落實專業發展係為權力也是義務的立法精神。

（二）法定研習內涵應明確規範、並以骨幹研習做為法定研習

法定研習在我國，一向是基於各種法規、命令之規定，使教師不得不參與研習之項目，如環境教育法之規範。此種法令研習的思惟模式，不但破壞了教師專業發展體制的一貫性與完整性，片斷的以「官制研習」的「強制作為」規範教師不得不參與研習，也損害了教師在專業發展上的自主性與自發性。更甚者，辦理研習之單位是否能確實辦理，亦缺乏相對應的檢核機制。是故，我國應該參採日本模式，建立如初任教師的法定研習機制，使機制本身不只是規範多少小時的單一種類研習，而是將一個有體系、有時間、有內涵、有指導者與檢核機制的研習系統。如此方可稱為法定研習。

（三）政策研習的時數應予限定，並同步設定專業發展時數低標

對於政府及大學提供的「基於政策需要」的政策研習，應予規範時數，才不致於落入如日本飽受批評的「官製研習」形象，但教師專業時數低標亦應予明確界定，一來提供教師參與研習之基準認定，二來亦限制研習開設機關應辦理有品質之研習。

（四）政府應公告教師專業素養指標，並依指標修正當前研習進修制度

中央政府應參採日本及世界各國的發展方向，透過公告教師專業發展指標（包含校長專業素養），對研習進修進行修正。如此方可去蕪存菁，以利中央、地方政府（含

研習中心）與大學等單位開設符合教師及校長需求的研習，同時滿足教師與教師的自主研習權利，進一步提升教師和校長的專業素養。

參考文獻

八尾坂修（2008）。免許状更新講習の受講免除対象者。載於清水俊彦（主編），**教員免許更新制の概要とポイント**（pp. 53-55）。東京都：教育開発研究所。

山﨑保寿（2018）。 教員養成の高度化の動向を踏まえた教職大学院と教育センターとの連携型研修モデルの開発：教員養成の高度化に関するシンポジウムの成果の検証。**静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇），68**，143～154。

文部科学省（2017）。**教育公務員特例法等の一部を改正する法律の公布について（通知）。**取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1380404.htm

日本教育経営学会（2012）。**校長の専門職基準 2009（一部修正版）ー求められる校長像とその力量ー。**徳島県：作者。

平澤紀子（2017）。自治体と大学の学校管理職養成（岐阜県）。載於篠原清昭編著：**世界の学校管理職養成：校長を養成する方法**（pp. 81-90）。埼玉県：ジダイ社。

林雍智、吳清山（2012）。日本中小學教師換證制度實施之評析與啓示。**當代教育研究，20**（1），1-39。

芥川祐征（2017）。日本の学校管理職養成の歴史。載於篠原清昭編著：**世界の学校管理職養成：校長を養成する方法**（pp. 10-27）。埼玉県：ジダイ社。

前川喜平（2018）。**面従腹背。**東京都：毎日新聞。

結城忠（2009）。**教育の自治・分権と学校法制。**東京都：東信堂。

篠原清昭（2017）。終章　日本の学校管理職養成の開発モデル 。載於篠原清昭編著：**世界の学校管理職養成：校長を養成する方法**（pp. 243-255）。埼玉県：ジダイ社。

柳澤好治（2019 年 2 月 6 日）。学校管理職の養成と教職大学院の役割。**「教職大学院と教育委員会・学校の協働による学校管理職養成実習のモデル開発」研討會發表之論文**，岐阜県：岐阜大學。