

# 成人教師的專業訓練與培育

## 壹、前言

近年來，我國成人教育的推展相當積極奮發，尤其在政府與民間的加強合作下，各種各類成人教育機構與活動如雨後春筍般的興起。然而，依據多數先進國家的經驗，成人教育推展的成效與成人教育人員的素質、數量、專業訓練或教育程度、以及分布有極密切的關係（DES, 1973; Elsdon, 1975; Legge, 1982; Graham, et al., 1982; Jarvis & Chadwick, 1991; 林清江等, 1992）。因此，只求機構數量的增加仍有不足，為強化成人教育服務的品質，必須慎選素質高的從業人員，並配合適切且完整的專業培訓才得以竟其功；尤其是站在第一線從事成人教學的成人教師，關係著成人學習品質良窳及繼續學習興趣之高低，更是大家關切所在。

但是，成人教師的特性與成人教育一樣的複雜難定，對於成人教師的專業訓練更是見仁見智，其爭議有時較之成人教育實有過之而無不及。簡而言之，成人教師的特徵與培育的困難主要有三：其一是成人教師缺乏專業認同（professional identity）。因為成人教育的領域涵蓋的層面太廣，所以很

難界定一套適合所有成人教師的價值體系，也很難就理想的成人教師應具備之知識與技能達成共識。其二為缺乏在此一領域發展的生涯結構。從事成人教學很多是兼職人員，大多另有專職工作，不把成人教育視為其生涯發展的重要部分。尤其不少都以成人教育為其臨時工作，一有機會即會離開，缺乏對此一工作的使命感及認同。更重要的是，幾乎多數人均是未接受任何成人教學的職前或在職訓練就擔任成人教育的規劃、管理與教學工作，因此容易讓人誤解成人教學不需要專業的能力。其三是普遍缺乏研究，以證實參與成人教育的職前或在職訓練對從事成人教學工作的表現有明顯的實質幫助或改進的功能。所以，至今仍有人堅持早期觀點，認為成人教師的專業訓練與培育並不需要且不會受歡迎的，在他們看來成功的成人教師是天生的，不是訓練的（Elston, 1975; Legge, 1982; Graham, et al., 1982）。

本文即要透過文獻分析與實證資料進行研究，以探討上述成人教師的特徵與專業培育的複雜課題，並提出專業訓練與培育的可行模式與具體途徑，來增進我國成人教學的效果。首先分析成人教師的角色特徵與所需具備之專業知能；其次探討成人教師專業發展的過程；然後指出成人教師專業訓練的方與內涵，包括成人教師的培育制度與組織；最後綜合提出我國進行成人教師專業訓練與培育的努力方向。

## 貳、成人教師的角色特徵與專業知能

討論成人教師的專業培育，首先面對的難題就是成人教師缺乏對專業的共同認同感，此一問題與成人教學工作種類及責任的多元複雜特性息息相關。甚至可以說，很多人可能還不知道自己成人教師或不認同自己是成人教師，因此很難企求其對角色與責任有共同的理念、教育需求、訓練、思想及行為模式。在成人教育先進的英美各國，自一九二〇年代至今都還有此種爭論（Legge, 1982; Galbraith & Zelenak, 1989），遑論剛注意此項問題的我國。所以，若不先為成人教師界定共同的角色特徵，是很難形成專業團體的認同感，也就很難激發其接受專業訓練以當成人教師為榮（Merriam, 1985）。

成人教師有何種角色特徵呢？在此必須先說明成人教育人員（educators of adults or adult educators, adult educator practitioners）與成人教師（adult teachers）的意涵有無不同。廣義的來講，成人教育人員就是成人教師。成人教育人員係指所有參與成人教學及在成人教育機構中從事行政工作的人員。因此，有的人扮演教學上的功能，有的人發揮行政上的角色，事實上兩者卻又常結合在一起而密不可分（Jarvis, 1990）。例如，擔任教學的成人教師必須從事行政方面的事務，從事行政工作的人員除了支援課程設計與教學的行政事項外，也直接參與成人學生的服務、輔導等工作，或在其專業上提供某類課程也所在多有。加上成人教育的活動並不限於課程教學，還有研討會等多元多樣的型態，規劃、推廣、設計、實施都是活動的一環，所以成人教育人員整體即發揮成人教學的功能。但是，狹義的來說，成人教師是成人教育人員中直接從事成人教學或訓練的教師或訓練人員（trainers）。為了能更精確的來界定成人教育人員與成人教師，學者專家運用類型學（typology）方法以期將個

別的角色特徵作明確劃分，以下依提出順序說明幾個顯著的例子（Legge, 1982; Galbraith & Zelenak, 1989）...

(一) 早期在學術研究上從事成人教育人員分類，最著名的即是豪爾（C.O. Houle）的金字塔模式，指出金字塔的底部是志願服務不支薪的業餘領導人（lay leaders），中間一層是兼職的成人教育人員，最上層是人數最少以成人教育為職業生涯的工作者。

(二) 其次是諾克斯（A. B. Knox）區分的行政人員、教師與輔導人員、及決策人員。

(三) 英國的列格（D. Legge）則分為專職教師、兼職教師、組織工作與行政人員、及輔導人員。

(四) 伯希爾（R. Posner）卻簡單分為規劃人員及教師兩種。

(五) 加爾布來思兩人（M. W. Galbraith & B. S. Zelenak）則歸納為有支薪或志願人員、專職或兼職、專業或非專業、及於正規、非正規或非正式機構等之不同工作人員。

(六) 此外，國內則有林清江等人界定出成人教學、研究、及行政三種人員；並依參與程度分為以成人教育為主要工作任務者或次要工作任務者兩種類別（林清江等，一九九二）。

可見大家區分的觀照點並不一致，分別從角色的扮演、參與成人教育的程度、提供的內容等加以分類。有的從廣義的角度，不分是否為教學人員；有的從狹義的區別，將成人教師又分為教學或輔導、及專職或兼職之不同。為便於專業訓練與培育的進行，有必要將成人教師明確界定為在各成人教育辦理機構或單位，直接從事成人教學或訓練的工作人員。根據成人教師的此種角色特徵，專業訓練與培育乃分別有教師的培訓或訓練人員的培訓兩類（training for trainers）（Elsdon, 1975; Legge, 1982;

Graham, et al., 1982)。

但是，即使名稱都是成人教師，其教育背景、學歷、學科專長也是相當歧異，雖然彰顯出豐富多元特性，卻深深影響成人教育的發展。美國學習資源網路 ( Learning Resources Network, LERN ) 所作的調查發現，典型的成人教師是新進人員、甚少修習成人教育、來自其他學科、雖然工作認真但可能五年內就離職。同時，還發現他們的最高學歷百分之六十五以上不是教育類科，更有高達百分之四十三未選修過教育課程。即使是在職訓練部分，也不熱衷於成人教育的訓練，因此，研究也發現，雖然有百分之五十七的人接受實地訓練 ( on-the-job training )，卻僅僅百分之十二是成人教育的專業訓練，五分之四左右的人仍以學科專長為重心 ( Galbraith & Zelenak, 1989 )。以如此的人員特徵是否能有效執行教學任務，圓滿達到協助成人學習者的使命，正是問題的核心。要解析這樣的問題，必須探討成人教師從事教學應具備那些專業知能，以及這些知能是否不經專業培訓即可由天生、短期間的實地摸索而獲得，同時更要考慮能力也許不是有或無而是程度上的差別，然而卻直接與間接地影響教學的效果與效能。

成人教師應具備那些專業知能 ( competences ) 呢？專業知能是包括專業知識、技能與態度，根據諾克斯的看法 ( Knox, 1979 )，一般成人教育人員即應具備以下幾項專業知能：第一、要瞭解成人教育領域的知識，例如社會趨勢對成人教育的影響、成人教育的各項資源、成人教育機構的特徵與任務、不同機構組織所提供的學習機會等。第二、要瞭解成人的發展與學習。第三、要培養良好的人際關係與創造革新的能力。事實上，成人教育人員本身就是教育工作者，所以諾爾斯 ( Knowles,

1962) 早期即認為成人教育人員除了要具有教育工作者的一般知能外，還需具備成人教育的專業知能。亦即，成人教育人員除了是教育通才 (education generalist)，更應該是成人教育專才 (adult education specialist)。根據諾爾斯的說法，教育通才的角色及應有的能力如下：

1. 制定教育政策目標：要能瞭解教育在社會的功能、分辨教育議題的哲學背景、瞭解人生發展與學習的歷程、評估教育成果及組織效率、與人合作及作決策的能力；
2. 獲得他人瞭解與支持其政策與工作：需有瞭解群體動力、溝通能力、計畫及推動社區參與的能力等；
3. 從事規劃、督導、評估、教學活動：要能瞭解人生發展與學習的歷程、課程發展的原則、

扮演督導與協助的角色、選擇完成教育目標的不同方法、評量學習成果等。

而於成人教育專才方面應有的角色與能力則為：

1. 為成人教育機構訂定政策與目標：瞭解成人教育的社會功能、診斷成人之教育需求並轉換成教育目標、瞭解成人學習者的特質、計畫及執行促使機構或社區進步的策略；
2. 從事成人教育管理：基本溝通能力、瞭解組織理論與組織動力、選擇成人教師或領導人員並加以訓練、組織管理能力與技巧；
3. 特定成人教育人員的任務：運用媒體、準備教材、團體諮商、人際關係訓練等。

這些都是成人教育的基本知能，對成人教師的教學工作可以建立穩固的基礎，但於實際成人教學是否就已足夠，仍值得深思。所以，基於成人教學特徵，諾爾斯 (Knowles, 1984) 又進一步強調成

人教師應該扮演學習促進者 (facilitator of learning) 的角色，而非傳統的教師角色。因此，成人教師必須運用各種專業知能與學習資源，以便幫助及促進成人學習。同時，由於成人學習需求及問題愈見複雜，成人教師的專業角色與知能乃更趨於多元化。綜合而言，包括：

1. 知識傳遞者 (knowledge deliverer)：此為最基本的角色，以傳授學習者適當的知識與經驗；不少人將其視為教師唯一或最重要的角色，其實是不足的，而且知識的傳遞，在成人教學過程中，不再是教師中心或學科中心，而是以學生中心及問題中心的方式進行。

2. 團體領導者 (group leader)：成人學習活動經常以團體或小組方式進行，因此，成人教師亦須扮演學習團體領導者的角色，帶領團體的討論及經驗的分享，以促進團體的動力及團體的發展。

3. 過程管理者 (process manager)：在成人教育中特別強調過程的設計，成人教師所扮演的是過程設計者及管理者的角色。因為，成人教育的過程中，在教師之外有許多的學習資源，如同儕團體、社區具專門知識技能者、媒體資源、實地經驗等。成人教師有責任瞭解所有可用資源，並將這些資源提供給學習者。

4. 溝通協調者 (co-ordinator)：由於成人教學的過程中涉及許多社會資源，成人教師即須扮演溝通協調者的角色，以協助學習者運用此等資源。所以，成人教師必須專精及運用溝通協調的知識與技巧，有效扮演其專業化的角色。

5. 學習指導者 (tutor)：成人學習具有高度的自我導向特性，而且必須培養自我導向的學習能力。因此，自我研究 (self study) 或獨立研究 (independent study) 是成人學習很重要的方法。然

成人教師的專業訓練與培育

而，在自我導向的學習過程中，成人仍會遭遇諸多問題，如怎樣設定學習目標？如何訂定學習計畫？如何運用學習資源？以及如何進行自我評量等，所以成人教師必須以學習導師的角色，予以指導解決

（胡夢鯨，一九九五）。

因此，諾爾斯（Knowles, 1980）特別重視成人教師應有的特質包括：第一、知識與實務兼備；第二、優良的人格特質，例如熱心、友善、幽默、願意學習；第三、要有創意的教學法等。具體來說，這些專業知能可歸納如下：

1. 了解與重視成人學習者的動機及參與型態。
  2. 了解與滿足成人學習者的需求。
  3. 熟習成人學習的理論與實際。
  4. 了解社區及其需求。
  5. 了解各種教學方法與技術的運用。
  6. 具備溝通與傾聽的技巧。
  7. 了解如何整合運用教育資料。
  8. 具有開闊的胸襟讓成人能隨興趣學習。
  9. 繼續接受教育的態度。
  10. 具有評鑑方案的能力。（Galbraith & Zelenak, 1989）
- 由此觀之，成人教師的專業知能首重成人學習心理的了解及學習特性的掌握，其次注重各種適合



成人的教學方法及工具的運用，並講求有效的溝通及人際關係的建立。這些知能是否可以不學而能，或者只是一般的常識，或是只要相當的教育程度即可輕而易舉的摸索得到呢？以致於有人認為根本不用費心的教育與訓練，特別是對原來就擔任一般學校教學或善於教授某種知能者更是如此。是耶？非耶？以下乃從專業發展的角度進一步來加以說明。

### 叁、成人教師的專業發展過程

一般來說，構成專業的首要條件，是必須有一套完整的知識體系，執行專業者，經由訓練與培育而具有執行專業的知識與技能。同時，這套專業知識的體系必須是為專業內的成員同意，並且共同遵行之。以此特有領域的專業知能，實施 YRNOT 照制度並擁有專業服務的倫理（Ornstein, 1981; Jarvis, 1990; 楊國德, 1994）。可見，任何一項專業的發展都歷經長時期的演進，而任何一位專業人士的知能亦需相當時間的歷練。所以，專業化的過程就是某種職業朝向專業發展的動態歷程，在過程中，從事此一職業的人，努力促使其發展出與其他職業不同的特徵。為了進行專業化過程，從業人員必須具有某些共同的價值信念，組成專業團體，實踐特有專門的活動，以期提高此種行業的專業程度，獲得社會成員的認可。因此，成人教育專業化即是成人教育人員努力促使成人教育發展出其他教育領域沒有的專業特徵之過程，成人教學專業化更是其中重要的一環。

但是，成人教學及整體成人教育的專業化過程並不很順利，原因是其知識基礎發展尚未完全又過

於零散，加上缺乏領域內外者普遍的認同，如任用者並不要求接受專業教育是任職的必備基礎，以及此一職業生涯本身有限的發展階梯等（Imel, 1988）。尤其是證照問題，成人教師除了大量的仰賴學校教師的支援外，許多志願工作者，或具特殊專長的社會人士也都是主要來源。因此，儘管證照制度的實施相當重要，但如何要求那些不是以此為專職的人呢？更何況證照制度的利弊得失爭議已久，尚無定論（楊國德，一九九五）。另外，這些兼職的成人教師多數是學有專長者，在自我學習能力上也不成問題，所以在成人教學摸索過程中不少實務經驗可逐漸累積。但絕非不學而能，也難保證人人都成功的摸索過程；最令人擔憂的是，已有的經驗雖不符合成人教學原則，仍自以為是地充分發揮。根據英國的研究發現（Elsdon, 1975; Graham, et al., 1982），原來就擔任一般學校教學或善於教授某種知能者，都很自信而不願參加成人教學培訓，或者只想參加其專長學科的研習；不過有一類人卻相當踴躍地參與，即沒有教學經驗的學科新手（apprentices），他們體驗到成人教學培訓最明顯的效果是建立其教學信心，不必再從摸索中學習。可見，很多擔任成人教學的教師並非具有上述的專業知能，而是以其原有的其他知能來充數，關心學習者反應的教師會從摸索中改進，漠不關心者反而只會有的抱怨成人學生素質低、動機弱等倒果為因的藉口。

因此，基本上除考量其人格特質、品德等條件外，以成人教學專業的角度來說，成人教師至少應終生繼續發展以下三項知能：

- 第一、要有一定水準的專門知識，以便熟練地掌握自己所要教導的知識與技能；
- 第二、要有基本的教學方法之訓練，並累積一定的教學經驗，以便安排有效的教學活動、促進學

習，使學生順利獲得其知識與技能；

第三、應該了解如何和成人一起從事學習，尊重成人的學習特性，並能發揮成人的特長，激發繼續學習的動機與興趣。

這三項要求也顯示成人教學專業化過程的不同發展階梯。因而，不同認識的人會有不同的重視程度與想法，不同國家也都在不同時期有其不一樣的實踐。最早期或是在落後階段的人會認為只要有第一項知能就可以從事教學，因為只要比學習者多懂一些知能的人就可當教師了，至於效果如何，暫且不管。對教學沒有正確認識的人，或是沒有師資培育的環境比較會是這樣的想法；先進國家在早期也都歷經此一階段，現在如果還是如此看法的人，實在落後時代太多了。可惜的是，成人教學的領域中不乏此種實際例子。

大抵一個國家或地區對成人教學的重視程度，往往可以反映出這個國家對成人教學的認識水準及成人教育現代化的情況。以英國為例，其成人教育發展至今已有一個世紀；但成人教學專業化的問題是在一次戰後隨著英國政府對成人教育發展的重視才得以提出，而其實現更要到成人教育成爲大學科目之後才開始（Graham, et al., 1982; 張新生, 1993）。而且，成人教學專業化的實現並非一蹴可及，在理論與實踐上都需要投注相當多的心力，尤其必須政府在制度與資源上的大力配合，方得以日進有功，逐漸建立起成人教學專業化的制度，以裨益成人教育的正常發展。目前，我國在此一領域落後其他先進國家已有數十年之久，若想要迎頭趕上，一定要吸取其他國家推展的經驗，一樣也節省很多不必要的摸索時間，更有餘力激發創新的靈感。

基本上，「教育」為社會活動，其基礎主要即建立在所謂之「教」與「學」的過程上。（Curzon, 1990）。不論是正規學校教育的教與學，還是非正規教育與非正式教育的教與學，都越來越受重視，效果與效能也愈見提昇。而從成人教學法的探討中，我們可以發現很多成人教學與一般學校教學在方法與特性上的差異。因此，有效的成人教學過程，實有賴培養成人教師的專業能力，以便改進目前混淆不清的現象。

由此可見，成人教師除了一般教師的素養外，對成人教學的認識需要進一步加以發展。經由此一專業發展，可協助成人教師獲得所需之知識、技能、態度、及行為，以增進其教學表現，圓滿達成任務。這種發展若靠摸索的過程就太落伍了，在一切講究效率的現代民主社會，已不容許以嘗試錯誤、及犧牲學習者權益的方式來學習教學經驗；即使以自我研究的學習方式，也應該是吸收他人的知識與經驗，而不是一味的摸索來進行教學。因此，以專業培訓的方式最為正確有效，而參與的過程中，絕非靠一次的課程即可完成，也無法僅由一些專題研習會就可辦到。專業的一項特徵，就是必須在整個生涯過程中繼續不斷的追求其技能與行為模式。照理說，不論是專職或是志願及兼職的教師，都應該有這樣的學習機會。而且，成人教師接受的專業訓練，必須根據其角色特徵、預期目標來考量。亦即，訓練必須與功能配合。在實施方式上，主要為實地體驗、短期研習、在職訓練、及學位課程等。到底該角色應該具備怎樣的知能就是訓練必須提供的重點。每個接受訓練的教師可以獲得相似的經驗水準，而不必每個人都重複摸索，已有的錯誤不可一再出現，類似的方法與策略不用再嘗試錯誤後建立，如此經驗的品質才不致於參差不齊。

完善的成人教師專業發展過程，可以協助成人教學早日脫離邊緣的地位，增進彼此塑造共同特色的機會，更確保成人教學專業知識技能的發展。因此，專業訓練可增進教師的專業表現，最大的受益者是成人學習者。而且，專業發展也加速成人教學專業化的進行，透過此種互動將更能體現成人教育領域走向專業化，在重要特徵上產生明顯改變。雖然目前已有的實徵資料，仍不足以證明接受成人教學專業訓練者一定能提供學生較好的服務，但是可以說有充分理由相信，曾經專業訓練與培育的教師較有信心，且較能投入學習活動中參與互動，從而願意探究如何增進學習與改進教學（Legge, 1982; Graham, et al., 1982; Galbraith & Zelenak, 1989）。因此，良好的專業訓練模式與具體策略必須採行，以促進成人教學的繼續發展。如此，不僅能使學習者發揮潛能豐富其人生，同時亦能展現成人教師的能耐與批判思想，使成人教學品質更上層樓。

## 肆、成人教師的專業訓練與培育

既然成人教師的專業發展有賴專業培訓來建立，成人教師的專業訓練與培育應該如何進行呢？我們先來看看已有的例子。英國歷經數十年之摸索，各個階段嘗試過不同的方式，培訓的對象包含甚廣，內容也時有調整，可說經驗最為寶貴，值得參考。不管是短期的研習還是長期的培訓、研究所課程都有，前者如當年為應付成人識字教育班的教師需求，培訓課程通常採在職訓練十二小時，每次上二小時。後者除研究所課程再作說明外，在成人教學專業培訓的方式上，主要包括如下三類（楊國德，一

九九四)：

第一、全時的職前培訓課程，為期一年，提供有意成人教學者修習；

第二、每週一天的在職進修課程，為期兩年，提供在職的專任教教師修習；

第三、三段式的在職訓練課程，以三個由淺入深、相互連貫的階段組成。第一階段修習三六—四〇小時，第二階段修習一〇〇—一二〇小時，第三階段修習五〇〇—六〇〇小時，提供兼職的成教教師修習。

這三類課程都與某種成人教育證書相關聯，因此，完成學業者可以獲得某種專業證書。證書的頒發機構，包括倫敦職業行會 (CGI) 及大學，以前還有全國性學歷頒授委員會 (CNAA, 1992 年廢除)。他們負責課程的評定、審查及分發證書和文憑；而進行課程組織與教學的，除了大學外，還包括擴充教育學院與以往的多元技術學院 (現已改制為大學) (Graham, et al., 1982; SCUTTREA, 1992; 張新生, 1993)。

在成人教學專業培訓的內容上，前述的第一、二類課程比較明確，第三類的課程比較複雜，因為是採分級教學來適應兼職教師的需求。不過從教學內容與要求的水準來說三者相近，因為第三類的第三階段課程內容與前述兩類就完全一樣；區別在於所頒發證書的類別不同，因為他們側重點有成人教育與擴充教育上的差別。而且成人教育類由大學提供為主，擴充教育類則由學院所提供；倫敦職業行會 (CGI) 的課程則有稱為「七三〇課程」、頒發擴充教育教師證書，及「九四二課程」、頒發成人教學證書之別。隨著新的需求出現，課程革新一直在進行，如七三〇七或七三〇五的課程強調彈性

與能力本位的方案等。下面就以三段式課程為主軸說明，並於其中第三階段中一起就第一、二類課程內容加以討論。

在三段式的內容中，各個階段有其明確的學習目標及學習內容；隨著階段的提高，理論的成分逐漸增加，第一、二階段且視爲一整體，包括一〇〇小時左右的理論學習和三十小時的教學實務，以鼓舞新進的兼職成教教師參加，特別是來自原非任教職的兼職者（Graham, et al., 1982）。很多地方教育當局的進修方案即針對此兩階段。

簡單來說，第一階段的內容主要強調基本的教學技巧和 방법，以增進上一節所指的第二項教學知能。詳細內容包括：①學習動機與教學目的；②教學目標的確立；③學習內容的介紹；④學習環境的創造；⑤教學輔助設備入門；⑥課程評鑑的運用等。這一階段的學習過程，一般要包含教學觀摩及六小時的教學實習活動，而作業的安排則與如何準備教學大綱、課程計畫及輔助設備使用有關。第二階段的內容是爲理論學習六十小時左右、教學實務三十小時，此一階段中教育理論及教學方法方面的內容再增加。理論學習包括：①課程設計——如擬定目標、規劃教學大綱、學習評量等；②成人學習心理學——如學習的行爲和方法、成人學習特徵、課堂教學等；③成人教學法——如教學方法與策略，以便配合學習目的；④視聽設備的使用——運用各種設備，以提高教學效果；⑤以及專業教學——教授某種專業知識的發展及教學。

這兩階段會有部分的重複，以便使學習更加強化和深入，並且以成人學習及教學的概念和理論爲中心，所以有些提供者在理論學習已增爲一〇〇小時（Graham, et al., 1982; 張新生, 1993）。

前已提及，第三階段的培訓課程與一年全時制及兩年在職進修的課程完全一致。培訓目的除了提高教學的效果外，也要培養教師的組織領導能力，以便肩負一些行政管理的工作。因此除成人教學訓練外，特別強調的內容包括：①成人教育的組織問題；②社區成人教育的功能；③擴充教育在成人教育體系中的作用；④教育管理知識及方法；⑤以及問題探討——少數民族和性別歧視、特殊需要學習者的困難等。一般而言，參加第一階段的人最為踴躍，參加第三階段的較少，且尚未達到政府期望的比例（Legge, 1991; 張新生, 1993）。不過，隨著成人教學專業化的進一步要求，而且專任的成教組織工作者大多由教師轉任，參加完整訓練的趨勢已相當明顯。

在美國，加爾布來思等人（Galbraith & Zelenak, 1989）曾指出：如果是業餘參與的教師，可以強調實地的訓練與學習；如果是成人教學服務為工作的一部分，則要接受在職進修的專業訓練；如果是成人教育為生涯發展的重點，就需要接受正規的成人教育專業訓練與培育。這三種方式分別說明如下：

#### (一) 實地訓練 (on-the-job training) 方面

對業餘、志願服務工作者，可以透過這種實地工作經驗以發展其扮演角色所需要的技能或技巧。的確到今天大多數還是依據經驗來獲得技能與知識，從嘗試錯誤、模仿、同儕團體、同仁接觸、合作教學、以及善用人力物力的自我導向學習。事實上，這些由個人主動的學習計畫是成人教師專業發展的關鍵要素。鼓勵教師本人獨立學習的方式還有許多，如參加學會網路、專業學術研討會、閱讀專業



刊物等，向專家請教問題、自我評估、作決定、自我評鑑過程及合作教學等。

以採取自我學習或獨立研究為例，可由機構提供適當的書面閱讀材料或影帶等供教師學習。在俄亥俄州就有提供「成人基本教育新進教師手冊」(A Manual for New Teachers in Adult Basic Education)的作法。手冊內容包括：識字率統計、本州成人基本教育計畫、及成人教育重要用語，然後專章介紹成人學習者，如成人學生特性、動機因素、環境因素等；其次一章呈現技巧與活動，以便實際運用於成人教學；之後是教學計畫的例子，以說明成人基本教育教學有效的程序，如主題、目標、教材、活動安排、及評鑑；其他章節為技能檢核表、評量方法、教材選編參考資料、教室管理方法、ERIC介紹、教學影帶一覽表、學力鑑定資訊、志願教師倫理信條等 (Greater Cuyahoga County Consortium, 1992)。

在英國擴充教育相當普遍，可以《擴充教育的教學》(Teaching in Further Education)一書為參考，其內容涵蓋統觀教與學的過程：「教育、教學與學習」、教學是科學與藝術；教育心理學領域：心理學特性及學習理論、行為主義學者、新行為主義學者、完形學派、認知學派、人文主義心理學者；溝通與控制——教學過程的本質；教學過程中溝通的基本要素、教學過程中控制的基本特性、學習目標的運用——行為取向作法、學習目標的分類；教學過程的管理；教師乃管理者、「教學環境、教學大綱與課程設計」、「促進學習、知識運用與學習轉化」、動機及教導學生如何學習、教導年長學生；教學技巧：教學方法論、正規課程、技能課程、講述法、「討論團體；研討會；個別指導；個案研究團體」、協同教學、視聽媒體運用、教學過程的自動化——編序教學與電腦輔助教學；學習成

就的評估與評鑑：考試的功用與結構、客觀測驗——原理與編製等（Curzon, 1990）。

### (1) 在職訓練 (In-service training)

由雇主、社團、專業協會、大學校院、學習資源中心、或私人諮詢顧問等都可能提供這樣的訓練。通常都是短期性，由單位的人才培育或訓練人員負責辦理。目的是強調學習如何增進特定工作能力、行爲、態度的發展，以符合雇主的要求。一般說來，這些人兼職的較多，志願服務教師、兼職教師、及很多非專業的人士，就是都由雇主提供這些在職進修活動，直接學習如何達成其特定的任務。

### (2) 研究所學位課程 (graduate education degree programs)

正規的專業培育方式是成人教育研究所的學位課程，以提供成人教師教育訓練與專業發展。此類課程在世界已存在六十多年。自從第一個成人教育博士學位於一九三五年頒出後，成人教育的研究課程增長快速，其中提供學位的在美加地區就超過一百所，英國則有二十所以上的大學；若只開設成人教育相關課程的就更多，因為有不少是包含在教育的大領域中。其中，至少可以發現有相當多不同的重點項目：如成人基本教育、成人教育行政、比較成人教育、繼續專業教育、教育老年學、推廣教育、人力資源發展、成人教學設計、及勞工教育等。

就這三種方式來比較，最後一種最爲廣泛，但是這一類課程太重視研究，反而可能忽視教學技術與實用技能的發展。而且各個系所機構的思考模式又有不同，開設的成人教育課程相當紛歧。有的甚

至於並不為成人教學的目標而開設，當然不適合為培育成人教師的內容。一般來說，美國成人教育研究課程的核心部分是：成人學習與發展、方案規劃與行政、方法論、基礎課程、及相關領域課程。這樣的課程旨在發展專業知識與技能。當然每個系所與機構各有其思考模式，以配合其目標與預期效果。而且，美國成人教育教授協會（Commission of Professors of Adult Education）建議區分碩博士課程的不同研究等級，其中碩士的核心課程包括：成人教育導論、成人學習與發展、成人教育課程模式（規劃、實施、評鑑）、歷史、哲學、及社會學基礎課程、教育研究概論。至於博士階段的課程要比碩士課程加廣加深，包括：成人學習高級研究、「成人教育基礎課程在社會、政治、經濟等勢力的深入分析」、領導研究（含行政管理的理論）、政策形成的衝突議題探討、高級成人教育研究法等。由此觀之，研究課程的確是綜合性的規劃，並不單是為培育成人教師而設。

如從個別學校來看，直接與教學有關的科目寥寥可數，如成人教學策略、成人教育方法、成人發展與教學、成人教育課程計畫、成人學習、成人教學、校外實習、與成人團體共同工作、成人教育學程發展、成人教育原理與方法等。由此可見，美國屬於正規成人教育學位的課程，培訓對象除了成人教師之外，行政及研究人才更多，因此課程類別大致強調成人教育理論與實務課程，成人教學及成人學習佔較少部分，其他即是研究方法與實習課程。

其他國家也是類似情形，特別是法國強調成人教育的推動者或訓練師，著重推廣技巧、以及與之相關的人際關係、行政等課程，很注重實務性課程。英國的訓練課程類別較多，成人教師也較有選擇機會，例如有擴充教育資格證書課程，內涵包括：學習原理導論；成人學習管理；學程設計、評鑑及

評估；當前的擴充教育問題、組織與管理；教育、訓練機構及其環境；教學實習等。有的學校還特別重視心理與成人學習、教學方法與視聽教育、成人教育組織與管理等。而日本由於是以研究社會教育為主，研究課程中學術研究方面最多，也只有類似一、二門像成人學習行爲的課程，對成人教學較少有很直接的關係。至於西德的成人教師培訓機構則很多元，因此所開設的成人教師培訓課程也頗爲多樣化，例如：

1. 成人教育協會所提供的短期訓練課程如：(1)自我研習教材包括以下四個學科領域：成人教育的社會背景與條件；民衆高等學校機構與組織問題；成人教育的課程設計與教材準備；成人教育的學習與教學過程。(2)成人教育部份時間教師資格教材，包括成人共同教學及共同學習等主題。(3)外國語的教與學教材如：教科書分析與課程規劃；外國語言的教學媒體及其在課堂上的應用；諮商；教與學的方法與形式；適合成人的評量與考試方法；課堂教學的了解等。

2. 基督新教機構爲教會人士所提供的隔空研究課程，包括以下五個自我研究的領域：基督新教成人教育的理論；成人的學習與學習領域；教學法；成人教育的方法；了解團體形成過程並與各團體共同工作等（林清江等，一九九二）。

總而言之，先進國家對於成人教師的專業訓練與培育，大致上分爲職前教育及在職訓練兩種。職前教育主要以大學校院開設成人教育系所或學程，培養大學程度以上的專業人才，此類人才於進入成人教育領域後，多能成爲全時的成人教育人員。由於工作任務並不僅限於教學工作，因此可以發現課程相當廣泛。在職專業訓練則採在職進修、實地訓練或場所訓練（workplace training），利用面授

教學、隔空學習、自我學習、獨立研究等各種途徑進行。其學習內容則均能切合成人教學的需求，直接針對成人教師面對的知能問題加以解決。提供的機構更是多元多樣，以應各地不同需要。這些對我國目前面臨的情況都有可供借鏡之處，下面再加以說明。

## 伍、我國成人教師專業訓練與培育的努力方向

爲落實成人教育的理念，滿足成人學習的需求，近年來，我國辦理成人教育的相關機構快速的增加。以辦理成人基本教育的機構而言，國小補校的成長最爲迅速，國小補校由七十九學年度的一三八校，至八十學年度的一六二校，而八十一學年度的二二八校，迄八十二學年度成長爲三〇五校；同時又補助辦理成人基本教育研習班，以八十二學年度爲例，辦理校數爲一〇四四校，共辦理一八一三班（教育部，一九九三）。隨著成人學習班級的擴展，擔任成人教學的教師人數也同步成長，以八十二學年度爲例，國小補校的班級數達八四四班，兼任教學的國小教師約一千人，加上成人基本教育研習班，則兼任成人教學的總人數即近三千人。但是，根據國立中正大學成人及繼續教育研究所最近的抽樣調查，曾受過短期成人教育師資在職訓練的比例約爲四分之一。事實上，近年來辦理研習的班次是屈指可數的，其受訓總人數亦不足一千人，而且還有非成人教師及重複參加的人數。

國內到底有多少成人教師及訓練人員？這是一個很難回答的問題。根據教育部針對補習教育的統計，八十二學年度專任補校教師總數爲三〇二八人，包括高中職補校、專科補校，以我國補校附設的

情況，兼職教師人數更多；而短期補習班的統計中，教師有一八七三七人。這些統計數字，事實上無法涵蓋無數存在於各級學校推廣教育班、民間文教社團推廣班、公民營員工訓練班的教師與訓練人員。特別是在大多數均為兼職教師的情況下，要得到確切的數字實在是不可能。但是，我們從這些機構性質來看，可以了解國內成人教師的數量已非常多，而且成長速度也相當快。

綜合以上的形勢與發展，我們實在是憂喜參半。因為這顯示成人教育的發展有了一定的基礎；但是，更重要的是，成人教育的持續發展，則必須依賴素質高的成人教師有效進行教學，才能達成任務與使命。因此，針對成人教師的專業訓練與培育有必要予以重視及加強。然而，過去四十年來只有國立台灣師大設有社會教育系所，培養社會教育及成人教育的人才。直到民國八十二年，才再設立國立中正大學成人及繼續教育研究所，以及國立高雄師大成人教育研究所，開始培養成人教育專業人才。事實上，成人教學的課程也都只是研究所課程的一部分，研究所畢業生投入成人教學行列的更是寥寥無幾。因此，開設短期的研習課程實有必要，而且提供的機構更不必限於研究所。

目前辦理過短期成人教學研習課程的有教師研習中心、大學成人教育（研究）中心、及上述的研究所。時間都是一週以內的補校教師研習班或其他有關的訓練項目。但是，在培訓課程內容方面卻是五花八門，單以國小補校教師研習為例，臺灣省國民學校教師研習會的研習課程內容有：我國成人基本教育的現況與展望、成人教學方法、成人教育的哲學理念、成人學習的特質、成人教育的課程設計、常識科教材教法探討、國語科教材教法探討、當前補校教育問題改進研討。台北市教師研習中心的課程則為：成人生涯規劃、成人教育課程及教材編撰、成人教育的語文指導、溝通與協調、成人教育教

案設計研討、成人學習評量、成人的休閒教育、成人教學法、成人心理學。高雄市教師研習中心的培訓課程內容分成兩種，一為第一次參加者的課程：本市成人教育實施現況與法令解析、國語科教材教法研討、常識科教材教法研討、家庭保健常識、成人學生中途輟學原因及其因應、成人基本教育的哲學理念與教師角色、成人的學習方法及成人教學法。第二次參加者的課程為：成人的心理特性、數學科教材教法研討、成人諮商技術與輔導、成人教育課程及教材教法、溝通與協調、成人學習評量方法、成人學習問題及輔導、成人的教學策略等。另外，台北縣政府教育局舉辦的成人教育研討課程有：成人批判教學、國語科教材教法、常識科教材教法、成人教育的社會學反思、諾爾斯成人教育思想的特色及啓示、成人基本教育研習班補充教材編撰原則、成人批判思考之研究等。

國立中正大學成人教育中心曾辦理國小補校教師研習，其課程內容包括：成人教育思潮與趨勢、成人心理與學習、自我導向學習理論與方法、成人教學策略與方法、成人基本教育課程發展趨勢、成人學習評量、成人教育機構參觀、分組研討、成人學生學習問題與輔導、座談等。而最近國立中正大學成人及繼續教育研究所辦理國小補校教師成人教學研習班，設計如下課程：我國國小補校教育實施之必要性及趨勢、成人心理特性、成人教學策略與方法、成人及繼續教育的理念、成人教育課程設計及教材編製、成人學習問題及其因應、視聽媒體之製作及應用、成人學習評量、成人之諮商及輔導、經驗分享與討論座談。

由此可見，國內辦理的成人教學研習存在不少問題，未來的發展應有一基本的共識，尤其是研習課程方面。因此，教育部委託中正大學進行研究，根據需求調查有了初步的發現：

一、在長期及短期性師資培訓活動適合的課程期間方面，認為短期師資培訓課程的期間以一週、一個月和二週所佔的比例居前二位。若合併計算二週以內者（含二週、一週及三天）則比例超過六成，顯然短期性師資培訓以兩週以內為宜。在長期性師資培訓活動的回答方面，兩個月、一學期和一學年三項所得的百分比居前三名；

二、在進行成人教學活動時感到困難的事項方面，在選項可以複選的情況下，以「不知道如何編製成人教學教材」、「不知道如何設計適合成人之課程」和「不知道如何評量成人的學習成就」三項的比例居前三位。其次為「不知道成人的學習特性與困難」、「不知道如何進行成人之輔導諮詢活動」、「不知道如何利用媒體進行有效的成人教學」、「不瞭解成人心理及生理特性」。

三、在短期性和長期性師資培訓活動中最需要的課程方面，短期性的課程大致分三類：一般、教學和其他專題類，而長期性的課程則分四類：理論、教學、方法和專題類。短期性培訓課程的意見反應如下：第一是「成人教育與社會變遷的關係」，第二是「如何編製成人教育教材」，第三是「成人諮詢與輔導策略」，第四是「如何設計成人教育課程」，第五是「如何安排成人的休閒生活」，第六是「成人心理特性」，第七是「如何做好社區成人教育工作」，第八是「如何進行高齡者教育」，第九是「成人學習問題及其因應」，第十是「如何與成人溝通」，第十一是「如何進行成人學習評量」，第十二是「如何進行識字教育」。將這十二個選項依照分類看，正好每一類有四項，可見短期性師資培訓的課程若是依教師的需求來規劃，則一般類的課程要提供成人教育與社會變遷、成人諮詢輔導、成人心理特性及成人溝通；教學類的課程應包括教材編製、課程設計、成人學習問題和學習評量等；



專題類可提供休閒生活安排、社區成人教育、高齡者教育及識字教育等課程。

在長期性培訓活動最需要的課程方面，第一是「成人教育課程與教材」，第二是「成人心理」，第三是「成人諮商與輔導」，第四是「成人教學法」，第五是「需求評估在成人教育上的應用」，第六是「成人教育研究法」，第七是「成人休閒教育」，第八是「成人教學活動設計」，第九是「終生教育」，第十是「成人教育社會學」。上述十項分別來自四大類課程，依此觀之，成人教育教師最需要的理論類課程有成人心理、成人諮商輔導和成人教育社會學；教學類課程有課程與教材、教學法和教學活動設計；方法類課程則最需要的是需求評估的應用及成人教育研究法；專題類則需要休閒教育和終生教育。較多人需要的為來自教學類：「視聽媒體與成人教學」和「成人學習評量」，有三項來自專題類：「社區成人教育」、「識字教育」和「公共關係與人際溝通」。成人教育教師對於培訓活動的課程需求，短期性課程和長期性課程的意見內容相當一致，在規劃培訓課程時值得參考。

四、有關培訓適當的辦理時間，辦理機構及專業證照制度的意見。在辦理時間的意見方面，顯示多數的回答者選擇暑假辦理，其次是白天調訓，再次是寒假。可見在暑假辦理培訓活動對他們比較方便。在辦理機構的意見方面，資料顯示有三個選項均獲得頗高的百分比，依序是「大學成人教育中心或研究中心」，「中小學教師研習中心」，第二是「大學成人及繼續教育研究所（含社教研究所）」，這些選項所得百分比差別並不大，均認為會是辦理培訓的適當機構。至於詢問樣本對於成人教育教師需不需要建立專業證照制度的意見上，顯示大多數的回答者均認為需要，比例達六七·七%，認為不需要的佔三一·四%。

綜合前面所述，規劃我國成人教師的專業訓練與培育，可以採取短期研習、學分進修、長期培育三種途徑進行：

第一、短期研習：包括各種兩週以內的研習課程，研習期滿，測驗及格，可以頒發結業證書。由於參加研習的人數畢竟有限，此類研習課程宜撰寫成書面資料或配合影帶分送成人教師，經由閱讀及同仁合作的實地訓練方式先具備某些基本觀念。

第二、學分進修：針對在職成人教師設計的學分課程，可以利用課餘之夜間、週末假日或寒暑假期間參加進修，研習期間兩個月到一學年，成績及格，授予科目學分。此種學分可列入長期培育的認可範圍。

第三、長期培育：於現有研究學位的課程中分出一組為有關成人教學，其次，開設學程、學分班課程，一為資格證書學分課程，以取得成人教學資格證書；一為研究所學分課程，作為進入研究所抵免之用。此種課程研習期間為兩年以上，可獲得學位或學分證書。

上面課程內涵宜參考需求調查結果後決定，第一類課程可由各地辦理教師研習機構、社會教育機構、職業訓練機構、企業訓練機構、及大專院校聘請適當師資廣泛辦理；第二、三類授有學分、學位者，應由大學成人教育系所辦理。英美及其它先進國家，為了推展成人教育的工作，多設立專門的單位來培養成人教育的師資，例如：在大學設相關學系或學程，或由一般的教育學院（系）來培養（林清江等，一九九二）。目前各級成人教師大多由學校教師兼任，為了長期培養成人教育師資，定期辦理成人教育工作人員在職進修，使成人教育師資培訓更制度化，大專院校宜再多設置成人教育系、所、

組。

此外，應該強調自我導向的學習方式，以期成人教師可依據其個別需求來發展其教學經驗。由於成人教學活動的對象異常紛歧，包括各種不同年齡層、職業、社經背景、種族與性別，而且以自願方式參與，在成人教育的活動規劃與教學要不斷創新乃相當重要，所以教師要繼續進修才好，保持多元性與多樣化以因應不同目標群體的需求。為適應成人學生的異質性，成人教育師資培訓課程的規劃也應朝多元化的方向來構思，不但應提供各種不同型態的長短期訓練課程或學分及非學分班別，更有必要兼顧理論與實務。

從整個資源妥善運用的角度看來，現代化的要求即包括專業化，以保證有效的學習持續進行，讓資源及機構更有效的發揮其功能。因此，成人教學專業化的趨勢已逐漸明顯，下面的趨勢是國內探討專業訓練應該注意的：

第一、逐漸增強的專業化要求：隨著社會的發展與需求，專業化的趨勢是必然的，而且會逐漸增強。過去抱著以土法鍊鋼、經驗累積或天生的觀點，已經很難適應時代的需求。

第二、繼續不斷的專業化培訓：既然專業化的要求日見明顯，依賴短期的培訓方式只能救濟於一時；為長期計畫，分階段的培訓及專業繼續教育的制度最能配合。因此，類似英國的三段式培訓課程及各種長短期課程乃應運而生，除了能配合受訓者時間及實際需求外，也體現繼續學習的專業成長趨勢。

第三、持續更新的專業化內涵：專業化的程度愈深，表示專業知識的研究發展更是一日千里，

由於面對各種專業問題的挑戰，必須推陳出新，以更有效的知能加以克服。所以，領域的內涵常有更新，而專業繼續教育勢所必須，以便不斷更新職能。

第四、不斷提昇的專業化能力：為因應成人學習的高品質需求，成人教學專業化也強調能力本位的培訓，制定能力表現指標（performance indicators），以期專業化水準不斷提昇。同時為增廣受訓者的範圍，開始加強培訓人員的訓練（training for trainers），奠立培訓由點至線的基礎。

因此，為規劃我國成人教師的專業訓練與培育，今後主要的努力方向包括：

第一、加強各種理論研究，厚實成人教學專業化的基礎：由於政府的倡導與支持，目前國內在成人教育理論方面的研究已漸加強，不過較之其他先進國家仍相差甚遠；尤其是本土化的理論研究更待加強，以期配合我國成人教學的實際需要。隨著大學設立成人及繼續教育研究所，不僅各種國外的文獻與理論將可較有系統的引介外，專業研究人才的培養更加重要，以期有足夠人力從事國內題材與理論的證驗。因此，為加強此種研究以厚實專業化基礎，除於其他大學再增設成人教育方面的研究所外，於既有基礎上設立較長期研究課程，更能聚集人才、鼓勵較高深的研究，以塑造本土化理論，裨益我國成人教學專業化的進展。

第二、實踐專業培訓措施，落實成人教學專業化的要求：成人教學專業化的建立，有一定的理論與實踐要求，具體的呈現在於培訓的方式與課程。因此，為落實此種需求，培訓的方式講求彈性措施，而課程必須為專業性的規劃。目前國內只有零星的研習課程，類皆為一週以內的短期集中式訓練，課程規劃較為困難且相當紛歧；隨不同辦理機構而異，不僅效果有限，有些也可能誤導及影響成

人教學專業化的實施。有鑑於此，政府主管當局正進行成人教育師資培訓課程之研究，希望能依研究成果作一具體的要求，真正從理論到實踐的落實，逐步建立我國成人教學專業化的特色。

第三、運用整體教育資源，豐富成人教學專業化的內涵：教育建設是一個整體的，不管是成人基本教育，還是大學成人教育，都有必要注重成人教學專業化的要求。因此應該好好運用整體教育資源，規劃成人教育學程及培訓課程，以豐富成人教學專業化的內涵，充分運用既有師資，以便更能適應各方面的需求。

第四、建立專業分工制度，提昇成人教學專業化的水準：在確立課程的要求內涵與水準後，進一步實施可以分階段與分類別的彈性方式達成。一方面，隨著國內師資培育方式的變革，各地教師訓練的資源將更爲普及，有關教學方法與策略的知能，可妥善運用教育學程來審定，以及利用各地成立成人教學輔導團，共同進行短期階段的培訓。至於主要的培訓機構仍爲成人教育的專門單位，配合課程的修習完成，授予成人教學的專業證書，以便逐漸建立起證照制度。

我國成人教育師資的培育與進修若要積極的辦理，亟待規劃完善的課程設計以竟全功。不僅要提供短期一週、兩週、及一個月以上等長短不一的班次及研習會外，更要規劃較長期的學位課程、證書課程及發給學分證明的課程。這些都有待我們不斷努力。

## 陸、結語

以上探討了成人教師的特徵與專業培育的多項課題，希望能提出成人教師專業訓練與培育的可行模式與具體途徑，以增進我國成人教學的效果。其中在成人教師的角色特徵與所需具備之專業知能方面，發現成人教師主要是扮演學習促進者的角色，除了傳遞知識、指導學習外，還必須協調運用各種學習資源，充分幫助成人學習；因此，成人教師的專業知能首重成人學習心理的了解及學習特性的掌握，其次注重各種適合成人的教學方法及工具的運用，並講求有效的溝通及人際關係的建立。所以，成人教師在專業發展的過程方面，基本上除考量其人格特質、品德等條件外，至少應從以下三項知能加以考量，包括：第一、要有一定水準的專門知識，以便熟練地掌握自己所要教導的知識與技能；第二、要有基本的教學方法之訓練，並累積一定的教學經驗，以便安排有效的教學活動、促進學習，使學生順利獲得其知識與技能；第三、應該了解如何和成人一起從事學習，尊重成人的學習特性，並能發揮成人的特長，激發繼續學習的動機與興趣。

上述專業知能的發展則有賴成人教師的專業訓練與培育，因此本文主要討論成人教師專業訓練的方式與內涵、及成人教師的培育制度與組織。從比較的文獻得知，歐美日等先進國家對於成人教師的專業訓練與培育，大致上分為職前教育及在職訓練兩種。職前教育主要以大學校院開設成人教育系所或學程，培養大學程度以上的專業人才，此類人才於進入成人教育領域後，多能成爲全時的成人教育人員。由於工作任務並不僅限於教學工作，因此可以發現課程相當廣泛。在職專業訓練則採在職進修、實地訓練或場所訓練（workplace training），利用面授教學、隔空學習、自我學習、獨立研究等各種途徑進行。其學習內容則均能切合成人教學的需求，直接針對成人教師面對的知能問題加以解決。

提供的機構更是多元多樣，以應各地不同需要。這些對我國目前面臨的情況有其可供借鏡之處，配合目前的問題的解決及需求的滿足，最後提出我國進行成人教師專業訓練與培育的努力方向。

根據研究結果，在規劃我國成人教師的專業訓練與培育，可以採取短期研習、學分進修、長期培育三種途徑進行，於課程內涵上則參考需求調查決定，第一類課程可由各地有關教師研習機構、社會教育機構、職業訓練機構、企業訓練機構、及大專院校院聘請適當師資廣泛辦理；第二、三類授有學分、學位者，應由大學成人教育系所辦理，因此在大學成人教育系所上必須再充實或增設，以便利成人教師有更多機會接受專業培訓，提昇我國成人教學的品質。

## 參考書目

- 林清江等（一九九二）。成人教育師資培育及進修制度之研究。教育部委託。
- 胡夢鯨（一九九五）。成人教育專業化與師資培育的展望。成人教育雙月刊，第二四期，頁九—一七。教育部（一九九三）。中華民國教育統計。
- 張新生（一九九三）。英國成人教育史。濟南：山東教育出版社。
- 楊國德（一九九四）。我國成人教學專業化的努力課題。成人教育雙月刊，第一九期，頁一四—一九。
- 楊國德（一九九五）。當前成人教育專業化的兩種方向：專業證照與倫理信條。成人教育雙月刊，第二四期，頁四五—四九。

- Curzon, L. B. (1990). *Teaching in Further Education: An Outline of Principles and Practices*. (4th Edn.) London: Cassell.
- DES (1973). *Adult Education: A Plan for Development*. London: HMSO.
- Duke, C. (1989). Training of Adult Educators. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, pp. 360-370.
- Elsdon, K. T. (1975). *Training for Adult Education*. Department of Adult Education, University of Nottingham.
- Galbraith, M. W., & Zelenak, B. S. (1989). The Education of Adult and Continuing Education Practitioners. In Sharan B. Merriam and Phyllis M. Cunningham (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 124-133.
- Graham, T. B. et al. (1982). *The Training of Part-time Teachers of Adults*. Department of Adult Education, University of Nottingham.
- Greater Cuyahoga County Consortium (1992). *A Manual for New Teachers in Adult Basic Education*. Ohio State Dept. of Education, Columbus.
- Imel, S. (1988). Trends and Issues in Adult Education 1988. *Information Series No. 330*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, Ohio.
- Jarvis, P., & Chadwick, A. (Eds) (1991). *Training Adult Educators in Western Europe*. N.Y.: Routledge.



- Jarvis, P. (1990). *An International Dictionary of Adult Continuing Education*. London: Routledge.
- Knowles, M. S.(1962). A General Theory of the Doctorate in Education. In S. Brookfield (Ed.), *Training Educators of Adults*. N. Y.: Routledge.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, N. J..
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knox, A. B. (1979). *Enhancing Proficiencies of Continuing Educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Legge, D. (1982). *The Education of Adults in Britain*. The Open University Press, England.
- Legge, D. (1991). Educator of Adults in England and Wales. In P.Jarvis & A. Chadwick (Eds.) (1991), *Training Adult Educators in Western Europe*. N. Y.: Routledge. pp. 59-73.
- Merriam, S. (1985). Training Adult Educators in North America. *Convergence*, 18(3-4), pp.59-66.
- Ornstein, A. C. (1981). *The Trend toward Increased Professionalism for Teachers*. Phi Delta Kappan, 63, 196-198.
- SCUTTREA (1992). *Guide to the University Course for Adult Education in the United Kingdom and Eire*. SCUTTREA.