

# 在職進修教育的趨勢與做法

楊思偉／台灣師大教育系教授

## 一、現狀與問題

在職進修是師資培育教育中的職前教育，養成教育與進修教育中的重要一環，已經是無庸置疑的，加上最近一、二十年來，終生教育理念的推動，在職進修教育更成為教師生涯規劃中的最重要階段，所以各國都非常重視在職進修教育。

我國教師進修教育起步較晚，但風氣正在萌芽發展，雖然在職教育成效不盡理想，但是基本上是受到重視的。

目前中小學的在職進修教育，可分短期性和長期性兩種。所謂短期性進修是指在教師研習會及教師研習中心所進行的各種班別的講習活動，這些機構包括台灣省國民學校教師研習會，台北市教師研習中心，高雄市教師研習中心，及台灣師範大學進修推廣部（原設有研習中心）等，這類研習中心較有系統實施教師在職進修教育，但因容量有限，無法全面提供教師進修機會。

至於長期性進修教育，則是指師範學院及一般大學所設的博、碩士班及四十學分碩士班，以及學士後教育學分班、輔導

學分班等較長期的進修教育。前者是取得學位的進修，後者則是以特定目標為主的進修。這些進修除了三所師範大學及九所師範學院以外，一般大學也有讓在職中小學教師進修非直接與教育有關的課程，這部份機會在擴增中，但畢竟仍然不多。

目前各縣市正陸續成立各種教師研習單位，以加強實施進修教育，而原已成立的各種教學輔導團，也會至各校巡迴輔導，辦理研習、座談等，以提升教師專業水準。而學校方面，則以實施週三進修為主，實施方式因校而異，大致是：邀請教授及專家專題演講，教師閱讀或研習心得報告；教師成立自我成長團體，彼此切磋研討；及觀看「成長與學習」，並撰寫心得等方式。而且我進修方面，可參加某些機構舉辦的演講會、論文徵選或著作發表，但參與人數一向不多。

綜合上述在職進修教育的現況，可以提出四個主要問題：

### (一)偏於被動進修：

目前的在職進修，除了四十學分碩士班及師院學分學位班，因進修結果可做為

晉級加薪用，所以爭取者較多以外，教師主動參加其他進修的意願並不強，加上所有進修設計，幾乎都是上面規畫主導，因此呈現被動與由上而下的進修現況。

## (二)進修內容未盡理想：

進修課程大部份由專家設計，課程講授亦以大學教授為主，由於有部份學者專家缺乏實務經驗，可能導致研習內容過於理論與缺乏應用價值，這是值得探討的問題，另外研習方式，缺乏實作課程，也降低了教師研習的實踐效果。

## (三)缺乏教師生涯整體規畫：

進修研習的機構，各自規畫各項課程，缺乏縱的銜接與橫的聯繫；其次亦未考慮教師生涯規畫內容，設計系列之研習課程，以致無法使教師能朝專業成長之路前進，培養能自我反省、自我批判、自我成長的教師。

## (四)進修制度尚未確立：

以往由於缺乏法令的依據及行政的奧援，以及整體地規畫，在職進修一直未能制度化，系統化的實施，最近在職進修辦法已定，期望在法令完備後，能很快地建立進修制度。

## 二、理念與趨勢

世界各國的師資培育制度，基本上在經歷了 1970 年代以後至今，所謂學校教育

問題叢生期之後，對於在職進修的重要性及做法，有了重新省思的機會。1970 年代後半至 80 年代初葉，OECD 及 CERI 進行了在職進修的實踐調查研究，提出以學校為中心 (school based)，培養實踐研究者的教師 (teachers as researchers)，以提升教師素質的在職進修教育的理念，引起了學界的廣泛討論。自 1980 年代以後，教師教育 (teacher education) 的研究典範 (paradigm) 產生了鉅大的轉換，其重要的內涵包含下列三項：

### (一)師資培育和在職進修的統合

為了回應 1970 年代以後，對於學校教育及教師的強烈批判，乃有統合職前教育 (preservice)、初任實習 (induction) 及在職進修 (inservice) 成為一連續性及統整性概念的理論。加上 1960 年代以後，「終生教育」及「終生學習」的思想開始受到重視，所以在師資培育的領域中，如何以教師個人的生涯發展及成長，做為在職進修的重點，更受到學界的重視，1980 年代之後，有關教師個人的教學生涯史及個人生活更加研究逐漸增多，可以說明在職進修和終生教育結合的情形，其目的即在深入探討教師的個人生活史，以瞭解教師喪失教學意願等問題的真相。

### (二)導向專業成長的在職進修

在職進修的理論，至 1980 年代以後，已由傳統的「在職教育」(Inservice

Education) 走向「專業發展」(Professional Development) 的方向，美國的 Sergiovanni 等人強調「所謂專業發展，是指從事學校教育的人員，為有效地提升其職業的能力，而有計畫地進行提升個人及團體的職業能力的各種自發性的活動或過程」，這表示在職教育的本質已從改正缺點及定型的介入，走向以成長為目標，並以非定型的介入為其重要方法的專業發展概念。因此揚棄以往以培養技術者為主的「技術者訓練模式」，轉換成「專業者培養模式」，已是現代在職進修的重要概念（楊思偉，民83）。

### （三）「教育改善模式」的在職進修

有關教師的專業成長，重點一向是置於在「教師個人模式」方面。所謂「教師個人模式」是指將教師素質的確保與提升，寄託於教師個人能獲得與具備知識、技能與態度上，因此在師資培育的過程，會特別重視教師職前教育，並在教師甄選階段確認教師的資質能力，至此教師的基本條件算是已經具備，至於在職進修，則在學校以外的場所實施亦可的看法。

而所謂「教育改善模式」是指，透過以改善教師與學生間的關係為主的活動中，使提升以教學為核心的學校教育的概念，而在此理念下，在職進修變成最重要的一環。所以在「教師個人模式」方面，強調獲得一定水準以上的知識與技術體系即可，而「教育改善模式」，則與其說強

調知識與技術體系，不如說透過教育實踐，在不僅和兒童交流，也和各色各樣人交流中，產生新的知識和技術，而那種可以不斷提升獲得知識與技術水準的「實踐研究能力」與「態度」，則成為專業能力的核心（今津孝次郎，1988）。這也就是說，新的在職進修的概念，並不以培養教師具備教學等的資質為目標，它強調教師必須以其服務的學校為根據地，進行不斷地實踐研究，透過和同僚間的合作，及和大學等研究機關的聯繫，促使自己成為一個「實踐研究者的教師」。

## 三、各國的在職進修制度

在職進修是各國非常重視的項目，以下就美國、英國及日本之制度概略說明。

### （一）美國

美國中小學教師參加在職進修，主要有研習會（workshop），暑期學校（Summer school），大學或校外推廣課程及空中教學課程，除了上述四種主要進修方式外，尚有函授課程、研討會、參觀示範教學、實地旅行（field trips）等。

至於課程內容，則以專業教育課程、教學方法課程、特殊教育課程，教育行政或輔導人員學位課程及學術性課程（Academic courses）為主。辦理機構則以大學、地方教育行政組織及教師團體為主。

## (二) 英國

英國的在職進修，主要區分為學校外的在職進修和學校內的在職進修兩大類，前者包括長期課程（20 天以上）三種，即「長期文憑課程」、「長期非文憑課程」（又稱在職教育補助金計畫）、及「學校教師研究員制度（School Teacher Fellowships）；短期課程（20 天以內），則有「教育科學部地區課程」等。而學校內的在職進修，則包括在各學校團體的教師中心取得支援和協助，所進行的自主性研修活動等，如夜間研討會、週末討論會、各種研究訪問活動、參觀旅行等。

另外，「教師中心」則因應教師之需要，為教師安排新教材、教法之示範教學或展覽會、研討會等，以教師俱樂部的方式是觀，另有開放大學的設立，提供教師多元的在職進修。

## (三) 日本

日本已經實施教師證照制度及教師分級制度，並且把在職進修和職級晉升相連，在職進修既是義務也是權利，因此非常普遍。

日本在職進修的實施機構，包括各地方政府的「教育中心」、大學、各種專業團體及學校。進修的方式包括長期和短期兩種，長期進修指在三種教育大學（即上越、兵庫、鳴門）開設碩士課程，提供現任在職教師進修學位。其次也有「內地留

學」制度，提供現職教師至各大學專題研究（留職留薪），時間由三個月至一年，以提升教學知能及專業能力。至於（短期課程則包括各種研習活動、研修講座、教學會議等）。

日本在職進修的另一特色，是按照資歷分別進行各種在職進修，如校長及主任之研修、中堅教師研修、初任教師研修等，因應不同資歷者的不同需求，進行各種包括學校行政、學科教材教法、教育專業方面及特殊教育方面的在職進修。

綜合以上三國之在職進修制度，歸納下列兩項重點：

1. 就進修機構而言，各國除了在各級政府機構之教育部門均設有辦理在職進修機構外，也會在大學辦理各種進修，兩者負擔不同性質和不同時間之進修，可以互補長短，另外教師專業團體的進修也發揮了重要的功能。

2. 就進修課程而言，基本上可分成提升教學知能，獲取較高學位及加強行政職務能力之進修三種。而其中以提升教學素質，加強教學實踐能力最受重視，所以各國都在課程中強調實作與實踐能力的琢磨，以避免過於理論化時，無助於教師資質之提升。