

第二章 文獻探討

第一節 教師終身進修的理論探究

壹、前言

綜觀世界先進國家，師資培育方案越來越重視教師在職進修，其主要背景，係源自師資培育理論及社會、專業實踐因素的挑戰與影響。就師資培育理論而言，教師專業成長從過去的階段性培育，演變到注重「終身式」的長期培育；因之，教師在職進修影響師資的素質，也影響學生學習的成效與品質。但由於功利主義橫流，教師職前培育成效未作嚴格品質把關，形成教師專業表現能力的低落。就專業實踐因素而言，主要受到後現代思潮反專業化傾向，及進修文化未健全發展之影響。後現代反專業的潮流，使得教師素質之專業化要求變得較不受重視，專業規準及專業行為不是社會人士注重的焦點，甚或部分專業社群人士及社會人員都不認為專業訓練是培育師資的充要條件。因之，師資素質在這種反專業的浪潮下，出現集體品質低落的危機。

教師進修文化未健全，主要包括教師工作環境穩定挑戰不大，如教材固定、考試固定、教師次級文化保守、學校行政文化僵固等因素。此外，教師專業發展的有三分之二仍處在他律階段，需有外在誘因才會進修，而外在誘因規定零散，未有系統。再次則是教師進修制度未完整建立，教師進修活動又缺乏評鑑機制，上述種種因

素的影響下，教師進修文化未見積極形成。

由上述分析瞭解到：教師進修與外在社會變遷有很大的關係；從理性化到反理性化的歷程中，已由專業化逐漸解構，甚或出現反專業化的現象，值得觀察、反省與批判。反省與批判的途徑之一，是從教師終身進修理論的觀照處著手；再次，瞭解教師進修的實際現象。本節先就理論方面分析之。為釐清教師終身進修理論，本文擬運用理論建構及比較教育方法加以分析之。

貳、專業社會發展與教師終身進修的意涵

由於社會變遷迅速，加上資訊及知識的日新月異，知識的產量有如網路躍進一樣迅速，根據統計，人類每分鐘出現幾百本書，每年出現幾萬種新概念。除了知識進步快速，知識及資訊累積量之外，知識在迅速競爭的壓力之下，半衰期縮短，尤以科技、自然科學知識，其半衰期遠比人文、社會科學來的短。在這種資訊、知識急增，知識半衰期日短的發展脈絡中，身兼促進知識學習角色的教師，如何在職前訓練之後，不斷進修，以免以一日所學應付一生的教學，實為刻不容緩之事。

為了說明教師終身進修的動態發展，無論就教師進修的性質、速度、領域、內容、方法，均需隨教師專業的變遷階段，社會變遷兩大勢力的動態影響，而有不同的變化，本部分將依此架構，說明社會變遷與學校教師終身進修意涵之間的關係。

一、 師資培育階段變遷對教師終身進修的影響

從世界各國的師資培育發展脈絡來看，可發現師資培育從師徒經驗傳承訓練期，演變到專業培訓期，再演變到目前的後現代萌芽及專業培育相爭期，其間對師資終身進修的看法，也隨專業培育性質的看法，而有所不同。

就師徒經驗傳承訓練期而言，教師的養成講究學徒訓練，認為新教師之養成，係透過合格教師優良經驗的觀察、明確指點，以及做中試驗模型而成。在此觀點下，教師終身進修是在所謂「基爾組織」(Guild)的集體合格人員的傳承下，慢慢琢磨，也就是所謂的「一日為師，終身為父」的「玉不琢，不成器」的長期雕琢之學，學習成為良好教師的行為，以及教學技巧的訓練。

到了專業培訓期，約自一九六〇年代左右之後的事，英美法德等先進國家，對於師資培育開始提倡以理論指導實踐，強調以紮實的學術理論來建構系統的教師知識，以期在教學實務中，能靈活運用整體的知識。當時教師知識分為三大領域：通識能力、專門知識與專業知識。在早期，通識能力及專業知識特別受到重視。台灣由於師承中國儒學文化，強調人師的精神，對通識能力及專業知識特別重視，然而一九八〇年代之後，由於通識能力及專業知識廣泛、抽象，負責師資培育的師範專科學校及師範大學，並未能使這兩方面能力，具有說服專業社群及大眾的成效，而引發師資培育成效備受挑戰，再加上來自失業率的衝擊，部分為選民爭取更好就業機會的委員，代表了大眾對師範生就業條件的覬覦，而產生師資專責與開放的論戰，而自一九九四年採取開放制。

在開放制中，師範體系的教授為了自省師資培育的品質，大量

專業人力投入「師範教育」的研究，從國科會近十年來，教育類科申請的研究案中，可發現其比率比以前增加至少十倍以上。可見學者對此問題研究甚力。在研究中，深受美國師資培育學者 Shulman 影響，主張建構有系統的教師知識，普遍受到研究者提倡。同時，許多教育研究者也發現，即使職前教育階段，師範生學了學富五車的教師知識，也無法變成一個好老師，因為理論與實踐充滿了鴻溝。因之，有人據此提倡教師無須專門而長期的培育，只要對從事教育有興趣的人，施予短暫的訓練即可。在英國有所謂的 article-teacher 培育方案，台灣則提倡教育學程及學士後教育學分班的設立，而開設了後現代思潮衝擊下的反專業化階段的崛起。

一九八〇年代之後，由於經濟狀況不佳，再加上師資培育學程專業成效有不敷期待水準的落差，教師的學術化、實踐理性等專業主義都受到無窮的挑戰，以自然科學為典範的系統化師資培育知識系統，受到專業社群及大眾的不斷質疑，而出現了後現代影響下的反專業主義。主張師資培育只要吸引具有熱忱、有教學興趣者，加以短期講習，在當上教師後自然可以把書教好，於是出現動機及人格論說取代專門長期有系統的專業訓練之說。此時期的教師終身進修又回到類似學徒制的角色自然社會化，教師從「做中學」各憑本事及反省需要，來學習教師角色行為。

後現代不講求專業知識、行為的理性與系統培育，使得教師教學行為各本其事，良莠不齊，於是又出現統合專業要求與教師個性需要的專業多元主義，是楊深坑所提出的新專業主義（楊深坑，2000）。新專業主義不認為後現代主義衝擊下的反專業權威是合理的，主張在反專業理性邏輯建構下的專門知識系統的權威之外，重

新建構教師權威，舉出深具支配性的理性權威大旗之外的「協商共識」權威。然而協商共識中一直存在著專業社群中的專業準則與大眾民主的緊張、衝突，形成專業發展中的弔詭。為了解決專業判斷、倫理與大眾庸俗期待，多數壓力戕害專業準則的危機，作者認為新專業主義的思維仍以平面歷史的視野提出論見。如果為了真正解決挑戰的緊張拉力，平面歷史脈絡很難解決師資專業與大眾化的緊張關係，如以多元歷史、空間的關係，建構立體多元的專業視野，以後設專業評鑑，以日常語言和專業性未太強的學生、行政人員與家長等對話，堅持實踐專業原則，自然可以在通俗媒介與語言中，成就專業目標，是為所謂的「後設專業主義時期」。

綜上所述，各國師資培育發展階段已從「學徒訓練期，歷經理性專業發展期，反智反專業化期」，並逐漸出現學者預測的「新專業主義」，或「後設專業主義期」。每個時期在先進國家並非排他性的存在，而是有主流與支流相互參雜的存在，也就是如理性專業發展期建立時，仍存在少數「經驗觀察實做」的學習，及反專業權威、反理性邏輯知識系統。而在每個專業性質不同的專業實在

（professional reality）的流轉，教師終身在職進修，其意義、性質、提升教師品質的速度是有所不同的，教師進修領域、內容、方法也有其差異性，也有少部分相同或相似。以下以表 2.1 從不同師資培育發展階段，說明各個發展階段的教師終身進修的意涵。

表 2.1：不同師資培育專業發展階段教師終身進修意涵

發展階段/	意義	性質	速度	領域	內容	方法
一、準專業	技藝之觀察、 模仿之學	練習率	慢工 琢磨	個人技能 專業技能	教學技巧	模仿、練 習
二、專業化	理論內涵之認 知理解、運用	專業認 知發展	快速 認知	專業知識 專業倫理	教學知識 自我瞭解	講授、討 論
三、反專業 化	甄選、淘汰	天生潛 能開展	快速	自我覺察 適配能力	平面智慧	自我反省 成長團體
四、新專業 主義期	反省、實踐	實踐藝 術	溫和	自我反省		研習會
五、後設專 業主義期	多元價值判斷 實踐	智慧實 踐	溫和	專業價值 判斷 通俗教學 語言	多元智慧	體驗學習 角色模範 學習 價值澄清

二、 教師在職進修專業文化發展階段下的教師終身進修意涵

從前述師資培育的發展階段，可發現教師在職進修，隨著師資培育的專業發展階段，歷經幾個重要的發展階段：

1. 低專業化階段
2. 專業化階段
3. 反專業化階段
4. 新專業主義或後設專業主義階段

以下分別敘述不同發展階段，教師終身進修的意涵。

(一) 低專業化階段

一九六〇年代之前，教師培育專業理論未系統化，僅有實務工作依職業中的學徒制，及少數學者的提倡，實務工作比理念倡導更蓬勃發展。教師在職進修偏重實務，並無系統理論，也無長期的規劃與實踐，所有教師的進修，端看實務過程中，較資深的老師，非正式的引導或經驗傳承，是一種非正式的偶發事件，呈現了低專業化，未有理論基礎，及長期系統的做法。

（二）專業化階段

在師資專業化時期，教師終身進修在理性邏輯影響下的系統知識觀，主要經過兩階段迥然不同的專業化階段。剛開始，師資培育在系統性教師知識的要求下，祭出「能力本位教師、認知建構教師」培育觀。在此影響下，教師終身進修也出現了融合教師生涯發展論中的「階段論、循環論、週期論」、組織效能、人師論等、班級經營效能等觀點，出現了有系統的團體學習方式為主的教師進修。世界先進國家紛紛成立的教師進修中心，如英國的教師中心、美國教師研習中心、法國的 MFPEN、德國的教師研習中心。我國也先後設立了國民學校教師研習會、台北教師研習中心、高雄教師研習中心（今納入「人力資源發展中心」、豐原的中等學校教師研習中心等，都是師資培育提倡教師進行專業化的產物。

專業化的終身進修，由於教師「自傳理論」的興起，教師終身進修已出現垂直的統整，包括教師自幼到進入專業職前教育的受教階段，以及專業教育階段完成之後的在職進修階段。也出現影響人師人格涵育的自我成長、組織學習、專業知能等三領域之統合。此時，教師終身進修理論已因進修時間的統整、進修內涵的統合，臻至終身進修的模型。然而，由於教師專業進修文化仍然處於他律階

段，未臻自律的成熟時期，很多進修活動雜亂而未統整，且因進修的強制要求，出現形式化的狀況。再加上教學科技的挑戰，教師進修的非正規形式：資訊導向的學習（resource-based learning）逐漸興起，非正式形式的成效益受重視，強調正規、團體的進行成效備受質疑與挑戰。以研究者最近的研究，發現不僅世界各國因上述因素的影響，使專業化的教師進修逐漸式微，我國教師進修也充滿懷疑及改進的熱切期望（王秋絨，2000）。中小學教師及學者一致認同我國教師進修辦法中規定每年進修九十小時，形同虛設，教師真正所需的專業內容，不一定學到，倒是有些專業內容，但符合教師興趣之進修，較吸引教師的興趣。換言之，目前我國教師進修未能真正符合教師知識系統的要求，雜亂未統整、徒具形式及最低量要求，未能深具專業品質水準，造成日後反專業化教師進修理論的興起。

（三）反專業化階段

教師進修成效受到質疑，在加上後現代主義思潮的衝擊，教師進修出現反專業理性、反系統規劃的進修，出現了個性化的非正規、非正式進修之提倡。此時的教師，終身進修較重視個人成長的進修活動，於是專業要求與個人需求的進修優先問題，成了教師進修最弔詭的問題。

（四）新專業主義或後設專業主義階段

教師是一個專業人，但同時也是一個人。雖然在扮演專業角色之際，專業的角色成分較重，但一般人的需求仍然存在，並非等於零。因之，教師在行使專業角色之秋，專業要求與個人需求之差異、對立、衝突隨時隨地可能存在。解決其間的差異、對立、衝突，在

反專業化階段，被訴諸直線的時間平面空間脈絡中，加以理解、詮釋及解決。因之，其間的對立一直無法動態處理。然而，新專業主義或後設專業主義，秉持時空及專業因素高度動態發展的「因緣辯證觀」，企圖以其時空及專業視野，建構不依後設知識系統，而建基於專業新倫理的專業主義。

後設專業主義則不落入後設知識系統直線性的正反對立，主張專業價值、規準、原則、程序、行為，需重新從教師個人生命史，服務學校組織專業程度，發展文化，整體社群發展階段及文化，找出邁向專業價值的最大有利時空及措施，才能在最大價值及最大反省性中，邁向專業的逐漸實踐，避免落入專業疏離的境地。

以後設專業主義及新專業主義的觀點來看，教師終身進修不必陷入後設及反後設之爭，而可以多元動態的觀點，說明教師進修的內容，無論是個人成長、組織效能、專業知識，都非單一呈現，而是隨著專業文化條件，動態的交織存在某些時空，各有所偏重的進修內容。在進修方式上也不單一倚賴正規、非正規和非正式，而是三者在某些專業條件下，或者三者均有但其中之一、二為主，或者三者輪替出現，但都以最大的專業價值及品質為最後運用的判斷依據。

綜上所述，各個專業文化發展階段，對教師知識的內涵及邏輯系統性看法不同。因之，影響教師在職進修的理念：低專業時期，教師終身進修偏重以非正規及非正式方式，進修偏重個人成長的進修。專業化時期，積極主張以邏輯理性架構教師專業的所謂學術理論發展階段，教師在職進修主張由專家，依據系統知識，由專門機構提供有關專業知能及組織效能之學習方案。晚期，實踐反省知識

崛起，開啟了教師真正統合正規、非正規、非正式、以成就統整個人成長及專業知能，組織效能的反省性實踐知識。

反專業時期，教師終身進修注重滿足教師個人需求的成長活動，包括正規、非正規、非正式，但偏重短而淺薄之活動，雜亂而無系統性，只要老師喜歡就可以。後設專業主義及新專業主義，主張多元動態的統合專業價值觀，企圖建構永遠有平衡點及最大專業價值的進修活動，其內容及方式儘管多元，但隨時隨地平衡地統整成一個好的活動。