

成人教育專業人才的培育：

一個成人教育學理論模型的分析

壹、前言

成人教育專業人才的培育，是成人教育專業化歷程中的一項重要規準。西方國家在推動成人教育發展的過程中，莫不重視專業人才的培育。不過，彼等在成人教育專業化的過程中，對於「成人教育究竟是不是一種專業」，以及「成人教育究竟應不應該專業化」的問題，曾經有過許多爭議，其中有三類看法較具代表性。

首先，持反對看法者，認為成人教育並非一種專業，同時也不宜發展成一種專業。理由是成人教育的專業化將可能限制成人學習的「自由、選擇與獨立」(Carlson, 1977:60)。成人教育專業化將導致長期依賴及廣泛的強迫性成人「學校教育」(Ohliger, 1974:47-59)。此種看法顯然對成人教育的專業化有所誤解。在成人教育專業化的歷程中，如何幫助成人進行能夠「自由、選擇與獨立」的自我導向學習 (self-directed learning)，早已成爲一項重要的專業目標；有關成人學習的重要理論，也多建

立在成人志願參與及自由學習的基礎上。成人教育的專業化，根本不至於造成學習自由的喪失及強迫成人接受學校化的教育。近來美國學者梅次羅（Mezirow, 1991）的觀點轉化理論（theory of perspective transformation），以及巴西學者弗雷勒（Freire, 1970）的意識化（conscientization）理論，曾指出成人教育的歷程與目的，在幫助成人意識覺醒，觀點轉化，至終達成人的自由與解放，更足以證實前述觀點的偏誤。

其次，持積極看法者，認為成人教育已經是一種專業（Elsdon, 1975; Mee, 1980; Wiltshire, 1981）。理由是成人教育已經有其理論基礎、專業組織、專業活動等專業特徵。此種看法則屬過分樂觀。此種看法顯然係對成人教育專業化不夠了解所造成。雖然成人教育已經發展出若干專業的特徵。但仍有若干專業素質未能完全建立，諸如：專業考試及證照制度、專業倫理的發展等，仍有待繼續努力。換言之，在不同的專業化項目上，成人教育專業化的程度亦會有所不同。除非成人教育已發展出全專業化的所有特徵，否則，成人教育尚不足以被視作為一種專業。

第二種是持務實的看法者，主張成人教育正在朝專業化的方向發展（Carey, 1958; Knowles, 1970），或應該朝專業化的方向發展（Campbell, 1977; Griffith, 1982）。正在朝專業化方向發展的理由是：成人教育的職業本質尚不夠明確；沒有一套可以評量成效的標準；成人教育知識（理論）體系尚未完全建立（Becker, 1956）。其他理由還包括：大部分成人教育的領導者都沒有碩士以上的學位；成人教育工作者生涯路線具有不確定性；以及缺乏有關成人教育的實質研究（Liveright, 1960）。認為成人教育應該朝專業化方向發展的理由是：專業化可以提高服務的品質；可以獲得經費的支助；可

以招募到有能力、有資格的實務工作者（Campbell, 1977）。同時，受過訓練的成人教育工作者可以設計出較好的繼續教育方案；可以運用研究成果改進實務工作；可以減少成人教育的邊際性（Griffith, 1980）。第二種看法顯然比較客觀而正確，同時，也比較接近成人教育專業化發展的事實。

以我國的情況而言，我國教育發展的起步較晚，惟成人教育亦正朝專業化的方向發展，此點與西方國家發展趨向大致相同。近年來，成人教育專業化的問題，在我國受到相當程度的重視。（林美和, 1995；胡夢鯨, 1995；王政彥, 1995；李瑛, 1995；楊國德, 1995）事實上，隨著我國成人教育的日漸開展，成人教育專業化的趨向已甚明顯。有幾項事實足以說明我國成人教育正在朝專業化的方向發展：首先，我國已成立中華民國成人教育學會，該組織是我國第一個成人教育專業協會；其次，我國已設立成立教育專業人才的培育機構，如國立中正大學及高雄師範大學的成人（及繼續）教育研究所；再者，「成人教育法」亦正在進行立法工作，待立法完成後，我國成人教育的推展，將有獨立而完整的法源。至於其他有關成人教育專業化的條件，如：成人教育理論體系的建立、專業倫理的建構、專業技術的應用、專業證照的研發，以及成人教育社群的認可等，則正在積極推動，戮力發展。

成人教育專業化的發展過程中，專業人才培育是極其重要的關鍵，而專業人才是根據何種理論模型加以培育，將影響此一專業領域專業化的未來。如果成人教育專業人才是依據普通教育學（pedagogy）理論模型培育，則所培養出來的人才將無法真正成爲成人教育的專業人才，這些人才只會依據普通教育學的理念，設計成人教育課程，以及實施成人教學活動。反之，本文的假設是：唯有依照成人教育學（andragogy）理論模型，培養成人教育人才，才有可能培養出真正懂得成人教育的

專業人才，進而透過這些人才，推動成人教育的專業化活動。

基此，本文的主要目的，首先在探討成人教育專業化的意義和規準，進而說明成人教育理論體系與專業人才培育之間的關係；其次，本文企圖闡明成人教育學理論模型的內涵及意義，藉以釐清此一理論模型在成人教育實踐過程中的功能與價值；最後，本文擬應用此一理論模型，批判分析我國成人教育專業人才培育的現況，期望能從問題的反省中，了解我國成人教育專業人才的培育是否依成人教育學理論模型進行。

貳、成人教育專業化的意義與規準

在探討成人教育專業人才培育的問題之前，首先必須釐清成人教育專業化的意義，以及構成成人教育專業化的規準有那些。事實上，為能區辨某種專業具有與其它專業不同的特徵，學者們早先曾提出一些專業化的要素，做為區辨的規準。伏謨與米爾斯曾提出三項專業化的要素：（一）具有一種由理論體系所支持的專門技術；（二）具有一種由同僚協會所支持的生涯發展；（三）專業地位能夠獲得社群的認可（Vollmer and Mills, 1966:243-44）。格林伍德所提出專業化的五項要素，曾經被廣泛地引用及討論。他認為任何一項專業必須具備下列五項要素：（一）系統的理論體系；（二）專業權威；（三）社群認可；（四）支配性的倫理規則；（五）專業文化（Greenwood, 1966:10-19）。此外，卡爾桑德斯亦曾指出專業化的一些要素，包括：專門技術、專業人員訓練、最低薪資、專業協會、專

業倫理守則、專業資格等（Carr-Saunders, 1966:2-9）。這些要素一方面可以做為衡量專業化程度的指標；另一方面，也可做為追求專業化努力的目標。

本文作者認為，所謂「專業化」是從事某種職業的人，努力促使此種職業發展出與其他職業不同特徵的一種過程。為了實現此一過程，從事此種職業的人們，持有某些共同的價值信念，組成專門的職業團體，進行特殊的職業活動，以便能夠提高此一職業的專業程度，並獲得社會成員的認可。準此而言，所謂「成人教育專業化」，可以看作是成人教育工作者努力促使成人教育發展出與其他教育領域不同的專業特徵的一種過程。在此過程中，成人教育工作者持有某些獨特的成人教育價值觀念，組織成人教育專業團體，運用適合成人需求的教學方法，為成人提供終生學習的機會。

從法莫所歸結出的九項成人教育專業化特徵，可以更清楚地呈現出成人教育專業化的實際意義（Farmer, 1974:60-61）：

- (一) 愈來愈多受過訓練的（成人教育）專家或專業人員，取代了原有的業餘成人教育工作者。
- (二) 成人教育工作者（尤其是受過大學程度以上成人教育訓練者）有愈來愈強的專業主義意識。
- (三) 在有系統的理論支持之下，成人教育領域中已發展出許多專門的技術。
- (四) 一個以上的成人教育專業協會已經設立。
- (五) 一種全時的職業已經被創立。
- (六) 在成人教育領域中，已經為那些尋求成人教育生涯發展者提供了專業訓練；同時，在許多機構及政府機關中，還為成人教育工作者提供了在職訓練。

(七)社會大眾愈來愈覺得需要成人教育，成人教育工作者也有愈來愈堅強的信念為大眾提供服務。各種形式的成人教育活動，已經開始為滿足成人需求提供服務。

(八)成人教育及成人教育工作者曾經遭遇「缺乏自主性」的痛苦，主要原因是成人教育一直處於其他教育領域的邊際地位 (Clark 1956)。

(九)成人教育還未能成爲一種專業，成人教育還正在朝專業化的方向發展。

西方工業化社會經過近半個世紀的努力，成人教育專業化的發展，無論在理論體系、專業組織、人員培訓、專業活動、專業倫理及證照制度等方面，均已達到相當程度的專業化。相對而言，我國推動成人教育專業化只是近幾年的事，成人教育專業化發展實處於起步階段。西方成人教育專業化的經驗，有許多值得參考之處。

歸結言之，成人教育專業化發展，必須符合下列各項規準的要求 (胡夢鯨 1995:13)：

(一)理論體系：西方學者已爲成人教育發展出獨特的理論體系，如：成人教育學 (Andragogy) 理論、成人學習理論、自我導向學習理論、隔空教育理論等，這些理論與傳統建基於普通教育學的教育理論有顯著的差別，適用於解釋成人的學習行爲與經驗。

(二)專業組織：歐美先進國家的成人教育工作者，多已組成成人教育的專業組織，如：美國與英國均已成立成人及繼續教育協會，推動成人教育專業化的工作。

(三)專業人才培訓：美國與英國各有超過二百所及二十所以上的大學，開設成人教育專業課程，培育成人教育專業人才。尤其博、碩士成教人才的大幅增加，加速提高了成人教育的專業程度。專業

課程除包括正規的學位課程外，亦包括短期的證書（或資格）（certificate）課程。此外，在職訓練也是彼等提高專業人才素質的重要途徑。

（四）專業技術：先進國家的成人教育發展，多已將成人教育理論應用在成人教學及活動設計等實務工作之中。像轉化學習（transformative learning）、開放學習（open learning）、隔空學習（distance learning）、經驗學習（experiential learning）、行動學習（action learning）等理論概念已多發展出專業的技術，成爲幫助成人學習的重要資源工具。

（五）專業倫理：先進國家的成人教育，業已發展出一些獨特的倫理觀念，諸如：尊重成人的學習權利及選擇自由；注重成人學習過程的授權（empowerment）；成人教師是學習的促進者（facilitator）而非權威的知識控制者等，這些倫理觀念促使成人學習者獲得高度的自尊與自主。

（六）社羣認可：成人教育目前在先進國家多已獲得認可，其中包括來自其他教育專業組織的認可，以及一般社會大眾的認可。當然，最基本的是已獲得成人教育工作者自身的認可。

（七）專業證照：專業證照制度的建立，是目前成人教育專業化過程中較弱的一環，也是爭議較多的一項議題。雖然成人教育尚未發展到像醫師、律師、建築師等職業必須取得「執照」方得開業的程度，但是已有愈來愈多的成人教學及行政管理工作者，要求成人教育工作者必須具備某些「資格」才能擔任，這也正是何以前述專業人才培訓機構愈來愈趨重要的原因之一。

在上述七項成人教育專業化的規準之中，尤以成人教育理論體系的建立，以及專業人才的培育最爲重要。成人教育專業理論體系的建立，是此一學術領域能否獨立成爲一門學科的重要條件，也是成

人教育實務活動的根本基礎。像美國成人教育學者諾爾斯（M. Knowles）近半世紀以來的努力，即在建立成人教育專業化的理論體系，做為學科獨立及實務活動之依據。至於成人教育專業人才培育的重要性，則在於「人」是所有成人教育研究、教學、活動推廣的執行者，成人教育能否提高專業化的程度，基本上有賴於成人教育人才的專業素養。

成人教育理論體系與專業人才培育之間，存在著一種相互依賴、辯證發展的關係。成人教育專業理論有賴學術專業人才加以研究建立，亦有賴實務專業人才加以實踐檢驗。專業理論透過專業人才的實踐，可以證得其可行性的程度。若理論窒礙難行，可反身檢討其真實性與合理性（rationality）。另一方面，專業人才的培育，亦必須依據合理可行的理論體系。如果成人教育的人才培育，僅依傳統的普通教育學模型，而不依成人教育學模型進行，試問：成人教育專業人才將如何產生？既然成人教育理論體系與專業人才培育之間存在著密切的關係，下文將首先探討成人教育學理論模型發展、內涵及意義，再藉以評析我國成人教育專業人才培育的歷程，是否依此一理論模型進行。

參、從普通教育學到成人教育學：光譜中的策略應用

一九七〇年時，美國學者諾爾斯出版了第一版的「現代成人教育實務」一書，提出了「成人教育學」的理論模型，以及形成該模型的四個主要預設（Knowles, 1970）。諾爾斯建構成人教育學模型

的主要動機，在於他察覺在那之前的傳統教育活動，甚至包括成人教育工作者的培育，均只有「普通教育學」一個模型。從成人教育的實際經驗當中證明，普通教育學模型無法完全適用於成人教育活動及人才培育，因為成人學習特性與兒童學習特性有所不同。

在「現代成人教育實務」出版之前，諾爾斯注意到在成人教育的領域中，只有一些描述性的概念和零星的著作（Bruner, 1959; Kidd, 1959; Miller, 1964），而缺乏綜合性與統整性的理論架構。於是他從一位南斯拉夫的成人教育工作者薩維斯維克（D. Savicevic）引進了「成人教育學」此一概念。並且把成人教育學界定成「幫助成人學習的藝術和科學」。

對諾爾斯而言，成人教育學模型是建立在四個基本的假設上，即當一個人日漸成熟時：（一）他的自我概念會從依賴發展成自我導向的人格（self-directing personality）；（二）他日漸增加的經驗形成了一種豐富的學習資源；（三）他的學習準備度（readiness to learn）愈來愈傾向於社會角色的發展任務；（四）他的學習取向從學科中心（subject-centeredness）轉變成問題中心（problem-centeredness）（Knowles, 1970:39）。這四個預設不僅指出成人學習與兒童學習的不同，同時也標示出成人教育學與普通教育學的不同。所以，當諾爾斯首次出版「現代成人教育實務」一書時，他所使用的副標題是：「成人教育學對普通教育學」，當時他將成人教育學與普通教育學視作二個截然不同的模型，前者適用於成人教學與學習，而後者適用於兒童教學與學習。

當諾爾斯提出成人教育學模型之後，一方面為成人教育專業化的發展，奠定了統整的理論基礎；但另一方面，也引發了著名的「成人教育學—普通教育學論戰」（Andragogy-Pedagogy Debate）。有

關成人教育學與普通教育學的論戰，大多圍繞在二個議題上：第一，成人與兒童在學習的本質與特性上究竟相同或不同？第二，成人教育學究竟是一種理論模型，還是教學或學習的技術和方法？

關於第一個議題的論戰，贊成成人教育學理論觀點者如麥肯錫（McKenzie, 1977），認為成人與兒童的本質不同，因此，有關成人教育與兒童教育的理論模型亦應有所不同。至於反對成人教育學理論模型者，如侯爾（Houle, 1972）、倫敦（London, 1973）、伊利亞斯（Elias, 1979）等人，則主張成人與兒童在教育的歷程中並無不同，不應將成人與兒童的教育做如此明確的二分。

關於第二項議題的論戰，卡爾森（Carlson, 1979）認為成人教育學是一種理論；而戴依與巴斯基（Day and Baskett, 1982:150）則認為「成人教育學並不是一種成人學習理論，而是一種教育的意識型態」。賈維斯（Jarvis, 1984）亦將成人教育學視作爲一種「浪漫主義課程」（romantic curriculum）的表現，而非一種理論。至於諾爾斯本人，則將成人教育學解釋成「幫助成人學習的藝術與科學」，並且將成人教育學視作爲一種由預設系統所建構而成的理論「模型」，而非像普通教育學係由信念系統所建構而成的「意識型態」。依諾爾斯的觀點而言，成人教育學雖然尚非一套完整的理論體系，但卻絕對不是一種意識型態，而是由各種有關成人學習預設所建構出來的模型（Knowles, 1990:64）。預設能否成爲理論，就要看實際驗證的效果了。

由於前述第一項論戰中反對者的批評，以及後來從許多成人教育實務者的經驗當中發現：成人教育學模型不僅適用於成人，在某些情況下亦適用於兒童；相反地，普通教育學模型亦不僅適用於兒童，在某些情況下亦適用於成人。於是諾爾斯在一九八〇年出版其第二版「現代成人教育實務」一書時，

將副標題改爲「從普通教育學到成人教育學」，不再將成人教育學與普通教育學予以二分，而將二者視作爲教育歷程中的一個光譜（spectrum）。在光譜的一端，適用普通教育學模型，在光譜的另一端，適用成人教育學模型。至於在光譜的中間，則需視情況而決定採用成人教育學模型或普通教育學模型。依照諾爾斯的看法，在普通教育學的預設爲真的情況下，就適用普通教育學的模型與策略；反之，在成人教育學的預設爲真的情況下，就適合採用成人教育學的模型（Knowles, 1980:43）。

德拉哈耶等人（Delahaye, Limerick and Hearn, 1994:195-197）企圖依學習者成熟的程度，將成人教育學與普通教育學融合成四個不同的階段，如圖一。

依照德拉哈耶等人的四階段論，在學習者成熟度低的階段，學習者的自我導向能力弱，依賴性高，經驗少，此階段宜採用低成人教育學／高普通教育學的策略。當學習者成熟度增加到第二、第三階段時，成人教育學的策略程度就要由低轉高；反之，普通教育學的策略程度就要由高轉低。當學習者的成熟度發展到最高（第四）階段時，學習者甚至已經完全不需要教師或促進者（facilitator），而有能力充分自主學習，此時宜採用低成人教育學／低普通教育學的策略，讓學習者自主進行所有的學習活動。

從前述的論戰與發展可以理解，一九七〇年代被視作爲二分的成人教育學與普通教育學模型，到了一九八〇年代被一種連續性的光譜概念所取代。成人教育學模型亦可適用於兒童，而普通教育學模型亦可適用於成人，至於如何選擇適當的模型策略，則需視模型中的預設是否爲真而定，亦即需視學習者的成熟度而定。成熟度低時，適用高普通教育學／低成人教育學的策略；成熟度高時，適用高成

成人教育學

低普通教育學 高成人教育學 第三階段	高普通教育學 高成人教育學 第二階段
第四階段 低普通教育學 低成人教育學	第一階段 高普通教育學 低成人教育學

普通教育學

學習者的成熟度

圖一 學習的四個階段

- 第一階段：低成人教育學 / 高普通教育學
- 第二階段：高成人教育學 / 高普通教育學
- 第三階段：高成人教育學 / 低普通教育學
- 第四階段：低成人教育學 / 低普通教育學

人教育學／低普通教育學的策略。

在前述的第一項論戰中，有一點值得注意的是：雖然有人反對將教兒童的普通教育學與教成人的成人教育學予以二分，後來的經驗也證實成人教育學的模式在某些預設為真的情況下，亦能適用於兒童的教學；但是，在文獻當中，卻尚未發現有人反對用成人教育學模型中的觀念和方法，對成人進行教學及活動設計。換言之，以成人教育學模型進行成人教育的方案設計與教學活動應該是十分恰當的。以此推論，以成人教育學模型進行成人教育專業人才的培育，應當也是十分適宜的。下文將討論成人教育學模型的內涵及意義。

肆、成人教育學理論模型的內涵及意義

成人教育學理論模型的建構，基本上係建立在成人與兒童有不同的學習特性的預設上。諾爾斯在一九七〇年與一九八〇年二版的「現代成人教育實務」論著中，均提出了有關普通教育學與成人教育學模型的四項預設。此四項預設，分別是有關學習者的自我概念、學習者的經驗、學習準備度，以及學習取向的預設。然而，到了一九九〇年，當諾爾斯出版其「成人學習者：被忽略的物種」一書時，有關普通教育學與成人教育學模型的預設增加為六項。在這六項預設中，除仍保留原先的四項預設外，復增加了有關認知需求以及動機二方面的預設。經過二十年左右的發展與論戰，諾爾斯仍然提出了區辨普通教育學與成人教育學模型的預設，可見他雖然承認在「應用」的層次上，普通教育學與成人教

育學二者不宜二分，可以視情況交互應用。但是，在「概念」及「預設」的層次上，他仍然認為普通教育學及成人教育學有所不同。

茲以諾爾斯在一九九〇年針對普通教育學與成人教育學所提出的六項預設，分述如下（Knowles, 1990:54-63）：

一、**認知需求**（The need to know）：普通教育學預設學者只需要知道教師要他們學什麼，而不需要知道他們所學的東西如何應用在生活之中。成人教育學則預設學習者在學習之前，需要知道他們何以需要學習。塔富（Tough, 1979）的研究發現，如果成人知道他們需要學什麼，他們會盡全力去了解此項學習會使他們得到什麼好處，如果不去學習將有何負面影響。因此，學習促進者（即一般所謂教師）的首要職責，在使學習者知覺其「認知需求」。

二、**學習者的自我概念**（The learner's self-concept）：普通教育學預設學習者的自我概念，具有依賴的特性。學習者需要學什麼、何時學習、如何學習，均是教師的責任，由教師決定。成人教育學則預設成人學習者有自我導向學習能力，能夠依照自身的興趣及需要，決定學習什麼，何時學習，以及如何學習。成人教育工作者的職責，是幫助學習者從依賴轉變為自我導向的學習者。

三、**學習者經驗的角色**（The role of the learner's experience）：普通教育學預設學習者的經驗不太值得作為學習的資源；只有教師、教科書作者、以及視聽教材的生產者的經驗才有價值。因此，傳遞知識的技巧，如講授法及指定作業等方法，成為普通教育學中的主要教學方法。成人教育學則預設成人具有豐富的經驗，可以做為學習的資源。同時，成人經驗的異質性高，因此，在成

人教育學的模型中，比較適合採用個別化（individualization）的教學與學習策略，以及適用經驗技巧（experiential techniques），如實驗、討論、問題解決、模擬演練、實地經驗等方法，進行教學活動。

四、學習準備度（Readiness to learn）：普通教育學預設如果學習者想要考試獲得通過或繼續升級，必須準備學習教師要求他們學習的東西。成人教育學則預設成人各個發展階段中的發展任務（developmental tasks）構成了成人的學習準備。因此，使用卓越成就模型、生涯諮商，以及模擬演練等技巧，是幫助成人完成發展任務學習的重要方法。

五、學習取向（Orientation to learning）：普通教育學預設一種學科中心（subject-centered）的學習取向，將學習視作爲獲得教材內容的活動。同時，學習活動亦按照教材內容的邏輯而進行。成人教育學則預設成人的學習是生活中心（life-centered）、任務中心（task-centered）或問題中心（problem-centered）的學習取向。成人學習的主要動機，是爲了幫助他們完成生活中的任務或解決生活中的問題。如果成人能將所習得的新知識、理解、技巧、價值和態度，應用在其真實的生活情境中，則這些學習將更具效果。

六、動機（Motivation）：普通教育學預設學習者的學習動機主要來自於外在誘因（external motivators），如教師的認可及家長的壓力。成人教育學則預設成人學習除受某些外在誘因（如較好的工作、升遷、高薪等）的影響外，更重要的是受來自於內心的潛在誘因（potent motivators）的影響，如增進工作滿意度、自尊、生活品質等均屬潛在誘因。

表一 普通教育學與成人教育學預設的比較

	普通教育學	成人教育學
自我概念	依賴	自我導向性日漸增加
經驗	價值低	學習者是豐富的學習資源
準備度	生物發展、社會壓力	社會角色的發展任務
時間觀點	延遲應用	立即應用
學習取向	學科中心	問題中心

資料來源：Knowles，1990：119。

(註：Knowles 1990 的著作中，並未將第六項預設——動機的比較列在表中。)

上述六項預設區分了普通教育學與成人教育學二種模型，同時，也構成了成人教育學模型的理論基礎。成人教育學模型的內涵及重要意義，基本上均與此六項預設有密切關係。諾爾斯進一步指出普通教育學模型與成人教育學模型的差異，在於普通教育學是一種「內容模型」(content model)，而成人教育學則是「歷程模型」(process model)。

在普通教育學模型中，教師(或訓練師、或課程委員會)事先決定學習者需要學習的知識或技巧；然後將這些有系統的內涵依邏輯順序予以編排成學習單元；進而選擇最有效的方法(如演講、閱讀、實驗室操作、看電影、聽錄音帶等)來傳遞這些內容；最後還要擬訂計畫，以便按照順序展現這些教學內容。至於在成人教育學模型中，教師(促進者、諮商者)則事先將學習者(或其他相關團體)納入教學歷程中，然後依照下列七項步驟進行教學活動(Knowles, 1990:118-139)：

(一) 建立一種有益學習的氣氛：包括舒適的實體環境(physical environment)、良好的人際氣氛(interpersonal climate)，以及適當的組織氣氛(organizational climate)。

(二) 創造一種互相計畫的機制(mechanism of mutual planning)：即將學習者納入計畫的歷程中，使其參與活動計畫的規劃與決定。

(三) 診斷學習需求：學習需求是指學習者預期獲致的能力與目前實際能力之間的差距。在診斷學習需求之前，需要先建構一個包含期望行為、成就及能力的模型，作為決定學習需求的工具。建立此一診斷模型，需要蒐集個人、組織及社會三方面，對於期望行為、成就及能力的資料，以便了解期望狀況與實際狀況之間的差距。然後應用此一工具，幫助學習者自我診斷學習需求。

(四) 形成方案目標：任何方案的設計，均有其欲達成的目標。對行為主義者而言，方案的目標是指「終點行為」(terminal behaviors)；對塔芭而言，方案目標包括知識、反省思考、價值與態度、敏感性與感覺及技巧等(Taba, 1962:211-228)；對侯爾而言，教育目標是指學習者意欲達成的成就(Houle, 1972:147-149)；對馬斯洛而言，學習目標是爲了自我實現(self-actualization)。針對各種不同的方案目標，諾爾斯的建議是：將終點行為取向(terminal-behavior-oriented)的程序應用於訓練之中，將探究歷程取向(inquiry-process-oriented)的程序應用於教育之中。最重要的是，方案目標必須與學習者自我診斷的需求有關。

(五) 設計一個學習經驗的模式：成人教育學的設計模式，包含選擇由學習者自我診斷而來的問題範圍、選擇適當的學習形式(個人、團體或公衆活動)、使用適合的方法與教材設計經驗學習的單元、以及根據學習者的學習準備度及審美原理安排學習順序。此模式強調學習是學習者的責任，整個設計模式是建立在自我導向學習的概念基礎上。

(六) 以適當的技術與教材指導學習活動的進行：當方案依學習需求設計完成後，便須選擇適當的教學技術及教材內容，指導學習活動的進行。在方案執行的階段，教師的品質是個重要關鍵。諾爾斯指出，目前有許多成人教師，只接受過普通教育學的傳統訓練，然後即依其所受普通教育學的訓練方式去教成人。因此，如欲提高成人教師的專業素質，必須加強成人教育教師的職前及在職訓練，而且是依成人教育學模型加以訓練。

(七) 評量學習成果，並再診斷學習需求：成人學習成果的評量，可以按下列四步驟進行。

第一步是反應評量 (reaction evaluation)，即評量學習者對方案執行成果的反應，如喜歡或不喜歡、正面或負面感覺等。此步驟可在課程結束時，以訪問或座談方式進行。第二步是學習評量 (learning evaluation)，即對學習者所獲得的原理、事實和技術進行評量。第三步是行為評量 (behavior evaluation) 即對學習者在參與學習前與學習後行為改變情形的評量。第四步是結果評量 (results evaluation)，此步驟是由主辦單位針對完成方案的工作量、成本效益、出席率等進行評量 (Kirkpatrick, 1971:81-103)。除上述四步驟外，諾爾斯又加入一項學習需求的再診斷 (redagnosis of learning needs)，即幫助學習者再評估其期望的能力與新獲得的能力之間的差距，以做為繼續教育的基礎。

上述普通教育學與成人教育學在設計活動方面的比較，請參閱表二。

從以上討論可以歸納出成人教育學理論模型的重要意義如下：

第一，成人教育學理論模型是一種以學習者為中心 (Learner centredness) 的模型，此模型相當注重學習者的需求、責任、及自主性。在此模型中，學習者被賦予權力及能力，使其能逐漸從依賴學習發展成自主學習。透過自主性的學習，使學習者能逐漸成爲一個自主性的人，獲得心靈的自由及解放。此一模型解除了傳統教育模型中機構及教師的權威角色，使學習者擺脫對機構、教師及教材的依賴，而能獨立自主地依其需求，設定目標，進行學習活動。

第二，成人教育學理論模型是一個充分與學習者生活情境結合的模型。依據此一模型而進行之方案設計，不僅側重成人學習需求之滿足，而且強調成人生活經驗的開展，以及解決問題能力的培養。教學內容強調與成人發展階段的任務相結合，將可使成人更有效的扮演其社會角色，適應其社會生活。

表二 普通教育學與成人教育學設計的比較

	普通教育學	成人教育學
氣 氛	權威取向的 正式的 競爭的	相互 尊重 合作 非正式的
計 畫	教師做	互相計畫的機制
需求診斷	教師做	互相自我診斷
目標形成	教師訂	互相協商
設 計	教材邏輯 內容單元	依準備度安排順序 問題單元
活 動	傳遞技巧	經驗技巧 (探究式)
評 量	教師做	互相再診斷需求 方案的互相測量

資料來源：Knowles，1990：119。

第三，成人教育學理論模型是一個強調學習者參與（participation）的模型。所以，無論方案設計、需求評估、目標訂定、計畫擬訂、活動進行及學習評量，均儘量要求學習者能參與討論，與機構或教師共同商定學習歷程的重要內容。學習者透過協商的參與，不僅可以引發其學習的動機和興趣，而且可以使其「意識」到學習是自身的責任，進而增強其自我導向的能力，養成其終身學習的態度，並提高其專業知識及能力。

第四，成人教育學理論模型是一個適於成人教育專業人才培育的模型。成人教育學理論模型足以提供成人教育人才的專業知識及技術，以增強其專業素養。此模型可以幫助成人教育行政人員進行合理有效的方案規劃；可以幫助成人教育教師進行需求評估、教材設計及學習評量；可以提供成人教育研究人員理論的素材，進行成人教育學的相關研究。成人教育專業人才的培育，不宜再固守普通教育學的模型，而宜加強成人教育學模型的應用。

伍、對我國成人教育專業人才培育現況的反省

諾爾斯在長期從事成人教育實務工作後，深深感覺成人教育理論基礎的薄弱；而且許多成人教育專業人才，一直是依普通教育學模型加以培養。因此，他便從一九七〇年代開始，致力於建立成人教育學的理論模型，並且企圖將此一模型，應用在成人教育活動及專業人才培育工作中。雖然，此一模型遭遇到許多批評，但這些批評，恰好給予其修正重建的機會，使此一模型更加完備，且具可行性。

從其一九八四年出版的「行動中的成人教育學」及一九九〇年出版的「成人學習者：被忽略的一群」二本書中可以得知，成人教育學的理论模型，已經廣泛地被應用到工商企業、高等教育、專業教育、宗教教育、小學及中學教育、補救教育，以及人力資源發展等領域。（Knowles and Associates, 1984; Knowles, 1990）有關研究的焦點，也逐漸從「成人教育學與普通教育學」的論戰，轉移到成人教育學理論的應用與實證上（McCullough, 1978; Holmes, 1980; Delahaye, Limerick and Hearn, 1994）。在成人教育專業人才的培育方面，成人教育學理論模型的應用，也愈來愈受到重視。

以我國的情況而言，多年來均只有國立台灣師範大學社會教育系、所，負責培養社會教育及成人教育方面的人才。直至民國八十二年，國立中正大學設立了成人及繼續教育研究所，以及國立高雄師範大學設置了成人教育研究所，我國成人教育專業人才的培育，才邁進了一個新的里程碑。在此同時，國立台灣師範大學、國立彰化師範大學、國立中正大學及國立高雄師範大學也共計設立了四所成人教育（研究）中心，分別負責有關成人教育人才的短期培訓工作。其後，台北市教師研習中心、高雄市教師研習中心，以及台灣省國民學校教師研習會，也加入了補校教師短期培訓的行列。因此，大體而言，我國成人教育專業人才的培育，目前主要採「長期研究」及「短期訓練」二種方式進行。長期研究係指由社會教育及成人教育（系）所所提供的學士以上的人才培育而言；短期訓練係指由大學教育中心或各地方教師研習機構所辦理的研習課程而言。

雖然目前我國成人教育專業人才培育所遭遇的困難問題甚多，如：培訓單位太少，招生名額太少及研習機會有限；缺乏成人教育師資培訓專責單位；行政人力明顯不足；經費短絀；進修學員異質性

大；授課教師時間排定困難等問題，亟待解決（黃富順等，1995:20-23）。然而，我國成人教育專業人才，究竟有沒有依照成人教育學模型予以培養？亦是一項亟待探討的問題。本文即欲從成人教育學理論模型的角度，反省我國成人教育專業人才培育的一些問題。以下分別從「長期研究」及「短期訓練」二方面加以探討。

一、成人教育學位人才的培育——長期研究面向的分析

目前我國成人教育學位人才的培育，在台灣師大方面，有從大學部、研究所碩士班至博士班的課程，培育社會教育或成人教育的學士、碩士及博士人才。在中正大學及高雄師大方面，設有研究所碩士班的課程，培育碩士人才。大體而言，台灣師大所培育的大學部社教系畢業生，多分發國民中學任教。三個研究所碩士班，則以培育成人教育研究、教學、行政、活動推廣與行銷，以及企業訓練所須專業人才為主。至於台灣師大社教所博士班，則以培養社會教育及成人教育高級研究及規劃管理人才為主。

由於此類學位人才的培育，屬於正規教育的一環。因此，很顯然地，整個專業人才培育的歷程，是以普通教育學的模式進行。學生所須完成的學位條件——畢業目標，是由教育部以學位授與法及各大學學則所規定，學生無從參與討論。各系所的專業科目、共同（或通識）科目或選修科目，是由課程規劃委員會（或小組）、或各系所教師所擬定，專業權威決定了學生的學習內容。（即使選修科目的內容，也是由教師訂定的）各個科目的教學目標、授課大綱、教學進度，甚至評量方式，都是由任課

教師在教學大綱中「明訂」，學生對此甚少有表示意見的機會，遑論成人教育學模型中的參與協商。由於課程必須在規定時間內教授完畢，因此，統一的進度、統一的教材，甚至統一的評量方式（爲求客觀），便成爲成人教育學位人才培育歷程中的主要特徵。學習者的需求，在此一模型中是難以被考慮進去的。

由以上分析可知，我國成人教育學位人才的長期培育，並未依照成人教育學的理論模型進行。基本上是以學科中心、教師中心、及內容模式的普通教育學模型，進行學位人才的長期培育。此一培育模式所帶來的一項隱憂，就是很可能所培育出來的人才，將來仍然依照普通教育學模型（而非成人教育學模型），去進行成人教育方案設計及教學活動。除非其所受成人教育專業知識和技巧能對其產生實質影響，使其能依「所學」從事成人教育工作；否則，將來這些人才在實際工作中，「復演」普通教育學模型以推動成人教育的可能性是很大的。

二、成人教育在職人才的培訓——短期訓練面向的分析

在職人才的短期培訓，也是我國目前實施成人教育專業人才培育的一種主要方式。所謂短期培訓，是指由前述各大學成人教育相關系所、成人教育（研究）中心、各地方教師研習機構，爲在職成人教育相關人員（含補校教師、社教、行政人員及各類活動推動人員等）所開設的短期研習課程而言。此類短期研習課程，多於研習結束後，頒發結業證書，以資證明及鼓勵。目前此類證書尚非成人教師的專業證照，對未來晉級加薪亦不具保證作用，僅代表學習者完成某階段成人教育專業訓練而言。

根據黃富順等（1995:12-20）的調查，目前我國主要有台灣師大社會教育系所及成人教育中心、彰化師大成人教育中心、中正大學成人及繼續教育研究所與成人教育中心、高雄師大成人教育研究所與成人教育中心等單位，規劃辦理成人教育工作者（含教師）的短期培訓課程。此外，亦有台北市教師研習中心、高雄市教師研習中心及台灣省國民學校教師研習會等單位，規劃辦理國民中小學補校教師研習活動。茲以前述四所大學相關單位所辦理之成人教育人才短期培訓課程為例，應用成人教育學理論模型分析如下。（請參閱表三至表八）

從課程目標分析，現行各機構所辦理之成人教育工作者的短期研習課程，課程目標可概分為三大類：第一類目標在充實研習對象的成人教育或社會教育專業知識與能力，使現職成人教育教師，能經由短期訓練，提高專業化的程度和能力；第二類的課程目標，不僅在培養成人教育教師，更在培養成人教學活動的領導人才，以廣續成人教學活動及績效；第三類的課程目標，並不在培養現職成人教育教師，而在運用退休教師人力，充實退休教師成教知能，使其能再度投入成人教育工作行列（黃富順等，1995:13-14）。由此可知，我國成人教育專業人才短期培訓的課程目標，是要充實成人教育教師、社團領導人以及退休教師等對象的專業知識及能力。不過，從這些目標的性質及內涵來考察可知，這些目標並非出自成人教育工作者的實際需求，至少不是其「自覺」的目標需求。換言之，這些目標是機構訂定的，或規劃者訂定的，而非成人學習者「自訂」或與規劃者「協商訂定」的。成人教育工作者有多少實際需求被考慮在這些目標中是令人懷疑的。同時，這些課程目標顯示的「統一性」甚高，「個別性」甚低；學習者「個別目標」在此架構下是不具意義或不被重視的。此點充分反映出成人教

表三 國立台灣師範大學社會教育研究所八十三會計年度
成人教育師資專業培訓課程規劃實施現況表

課程	名稱
	中等教師暑期在職進修班
課程目標	增進中等教師成人教育、社會教育專業知識及能力。
課程內容	成人心理、成人教學、教材教法、方案設計、研究方法等。
實施對象	中等學校教師
參加人數	(四個星期) 暑期班 四班 每班四十五人
規劃過程	由單位組成專案小組，並邀成教學者參與規劃。
困難問題	參與學員包括補校教師、輔導老師及各級主任、成員異質性大，授課不易，課程規劃亦不易。

資料來源：國立台灣師範大學社會教育研究所

表四 國立台灣師範大學社會教育學系及成人教育研究中心
八十三會計年度成人教育師資專業培訓課程規劃實施現況表

課程	名稱
課程目標	全國社會教育人員研習班 認識當前社會教育政策、增進社會教育專業知識、能力與技巧、加強社會教育人員的倫理。
課程內容	我國社會教育現況與展望、邁向二十一世紀的我國社會教育政策、當代社會教育思潮、社會教育行銷、社會教育的研究發展、團體動力學與社會教育、社會教育之需求調查、社會教育與社區發展、社教活動方案設計、社教活動之評鑑、終身學習的理念、社會教育與大眾傳播、成人心理與學習、社會教育與公共關係、社會教育的專業倫理。
實施對象	省市社教館、縣市立文化中心推廣組與輔導組工作人員。
參加人數	四十人

資料來源：國立台灣師範大學社會教育學系及成人教育研究中心

表五 國立台灣師範大學成人教育研究中心八十三會計年度
成人教育師資專業培訓課程規劃實施現況表

課程	名稱	
	社區婦女讀書會領導人培訓班	社區老人教育領導人知能研習班
課程目標	培養社區讀書會之種子領導人。	運用退休教師豐富的人力資源及其經驗以推展社區老人教育。
課程內容	女性學習心理、女性社會角色領導、溝通技巧、方案規劃評鑑。	老人生理、老人心理、人格、生涯規劃、保健、老人教育。
實施對象	社區婦女	退休教師
參加人數	一年二期，每期二十三人。	一年二期，每期二十五人。
規劃過程	中心工作人員規劃課程，並聘請師資。	中心工作人員規劃課程，並聘請師資。
困難問題	授課教師時間排定困難。	

資料來源：國立台灣師範大學成人教育研究中心

表六 國立彰化師範大學成人教育中心八十三會計年度
成人教育師資專業培訓課程規劃實施現況表

課程	名稱	
	成人休閒教育師資研習班	
	藝術欣賞	書法
課程目標	提升中部地區成人休閒教育師資水準，培養書畫藝術教學師資，推動休閒生活精緻化，端正社會風氣。	同左
課程內容	西方雕塑賞析、中國雕塑賞析、雕塑製作、陶藝基本概念、陶藝製作、古董民藝的鑑賞與買賣。	書法習作與指導、書法的章法與顯識、東坡的書法藝術、從藝術的本質談書法的創作、台灣地區前輩書法家的書學成就、書法學習淺談。
實施對象	中部地區各高中、國中、國小對藝術欣賞或書法教育有興趣的現職教師。	同左
參加人數	三十名	四十名
規劃過程	由成教中心與協辦系所共同協商研擬課程內容，並簽請校長核示後實施。	同左
困難問題	經費短絀，建請教育部核示今後類似研習，如屬進修性質，應可以受益者付費方式行之，酌收費用，並以代辦費支用方式核備。	同左

資料來源：國立彰化師範大學成人教育中心

表七 國立中正大學成人及繼續教育研究所與成人教育中心
 八十三會計年度成人教育師資專業培訓課程規劃實施現況表

課程	名稱			
	成人教育教師研習班	補校教師研習班	補校校長研習班	社會教育人員研習班
課程目標	增進成人教育教師教學之新知與技巧。	增進補校教師成人教學的知識與技能。	增進成人基本教育領導者對成人教育之了解。	增進社教工作人員成人及推廣的新知與技巧。
課程內容	成人心理與學習、成人教育思潮與趨勢、成人教學策略、成人教育課程設計與教材編選、成人學習評量、成人學生學習問題與輔導。	成人心理與學習、成人教育思潮與趨勢、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、成人學生學習與輔導。	認識成人學習者、成人及繼續教育的理念、當前補校的經營策略、該來的不來，談行銷、處處有溫馨人人有書讀、經驗分享、綜合座談。	成人教育的社會功能、成人心理與學習、成人教育思潮與趨勢、成人教育活動設計與評鑑、成人教育行銷與管理、行政概念在成人教育上之應用、成人推廣教育策略、社區調查及社區資源運用。
實施對象	成人教育教師	補習學校現職教師	全國國民小學補校校長	社教機構現職人員
參加人數	六十名	六十名	四十名	六十名
規劃過程	教育部會議決議由中正大學辦理，成教中心即成立專案小組，並邀請成教所全體教授共同參與規劃。	同左	由參與補校教師研習學員建議，成教中心成立專案小組，並邀請成教所黃所長富順暨該所教授參與規劃。	同補校教師研習班
困難問題	成教中心專任人員僅有一人，明顯不足，經費則大部分由教育部補助。	同左	同左	同左

資料來源：國立中正大學成人及繼續教育研究所與成人教育中心

表八 國立高雄師範大學成人教育研究中心八十三會計年度
成人教育師資專業培訓課程規劃實施現況表

課程	名稱
課程目標	退休教師「生涯規劃與人力發展」研習會 提昇及加強退休教師生涯認知，結合人力，成立退休教師人力銀行。 強化終身教育理念。 協助成為社區教育終生學習之指導者，發揮社會領導功能
課程內容	退休後的生涯規劃、老化的現象與心理調適、老年人的心理輔導與諮商、老年人形象與人力再發展、老年人的權益與福利、老年人的健康與保健、退休教師的理財計畫、社會活動與參與領導、成人學習與教學策略、終身教育與自我導向學習、老年人的休閒與人際關係、宗教情懷與百年善後、志工組織與快樂的泉源。
實施對象	三年內即將退休及已退休三年之國中、小學老師。
參加人數	一年二梯次，每梯次八十人。
規劃過程	由成教中心主任及行政人員規劃接洽。
困難問題	行政人力不足、經費有限。

資料來源：國立高雄師範大學成人教育中心

育專業人才短期培訓的「普通教育學」特性。

其次，從課程規劃過程分析，更可以看出成人教育專業人才短期培訓所有的「普通教育學」性格。從四所大學成教相關系所及中心所辦理之短期課程可知，目前此類短期課程的規劃，多係採「單位規劃」模式，即由辦理單位組成專案小組，或由單位同仁邀請成教學者專家或相關系所，共同研擬課程內容。此一模式，固已擺脫「一人設計」或「外行領導內行」的傳統窠臼，然而亦只不過是「普通教育學」模型下，「專家設計」模式的應用而已。雖然，由「成教學者專家」規劃出來的課程內容，更適合成人教育專業人才的培養。然而，我們仍然無法看出「成人教育學」模型下，注重學習者參與課程設計歷程此一特色在其中的地位。換言之，成教工作者（學習者）在短期課程規劃過程中並無足夠的參與，而係處在一種「意見缺位」情況下，被動地接受一套已經由專家規劃好的課程內容。不僅四所大學的短期課程如此，其餘幾所地方教師研習機構的課程規劃，亦不外乎機構規劃或委託學者專家規劃的模式，補校教師參與課程規劃者甚少，需求及意見亦難以被納入課程規劃歷程中。

本文並未否定由成教學者專家所規劃出來課程之專業性及實用性，事實上，從表三至表八的課程內容加以省察，可以發現此類短期研習課程內容，多能配合課程目標及研習對象，提供適當的研習內容與研習者；課程內容亦能兼顧理論與實際、廣博與專精、基礎與應用；同時，有些課程內容亦已轉化成主題或專題的型式出現。然而，仍有不少課程內容是以某個「學科」的名稱做為短期研習的內容。從「成人教育學」模型的觀點分析，成人學習的課程內容，不僅宜轉化成「問題」或「主題」的形式出現，而且宜有成人學習者的參與，由學習者與規劃者（或教師）共同協商學習的內容，宜包含那些

主題。學習者參與課程規劃的設計，不僅可以使課程內容與其實際所需緊密結合；同時，能因學習者參與計畫決定，而提高其學習興趣及方案執行成效。由學習者參與的角度而言，我國成人教育專業人才的短期培訓，顯然並未提供學習者足夠的機會，參與協商，共同討論學習的過程與內容。

此外，在有關成人教育專業人才短期培訓的教學方面，本文雖無直接實證資料佐證，難以全盤了解目前短期課程授課教師所使用之教學方法有那些，或有無使用成人教學原理與策略。然而，根據本文作者實際參與部分短期培訓課程規劃及教學經驗可知，多數課程之教學，仍以傳統之講授法為主，而且由於各個科目多由不同教師輪流講授，所以，「專題演講」或「專題討論」便成了使用最普遍的教學策略及方法。部分課程中雖安排了「經驗分享」或「綜合座談」，但此類活動也只被視為課程架構中的部分內容，而不是被視作「成人教學方法」而加以應用。整體而言，「成人教育學」模型中所提及的許多成人教學或學習方法，如實地經驗、模擬演練、團體討論、技巧練習、行動計畫、個案研究等經驗技術（*experiential techniques*），並未被廣泛應用在短期專業人才培訓之中。如果這些適用於成人的教學方法未被應用於成人教育專業人才的培訓中，我們如何期望這些短期培訓出來的人才，能夠應用這些策略和方法去幫助成人學習？

至於在這些短期課程的學習評量方面，有些研習課程，並未要求評量學習成果。只要學員能完成研習歷程，無嚴重缺席或曠課情事，即可於結訓時獲頒結業證書。對於這些無評量的研習課程，沒有人能夠知道學員究竟學習了些什麼？觀念及行為有何改變？工作方法及技巧有無改進？至於有評量的研習課程，雖然體認到成人害怕考試的事實，而甚少採用考試評量，但是，亦可能只是採用傳統的報

告（書面或口頭）方式評量。從現行評量方式中，我們很難看到採用「成人教育學」模型中的綜合評量方式——反應評量、學習（成果）評量、行為（改變）評量、結果（方案成效）評量。由學習者「自我評量」的觀念和作法，顯然尚未受到重視。學習前與學習後的對照評量，也未見普遍使用。總之，從「成人教育學」的評量觀點分析，我國目前成人教育專業人才的短期培訓，其評量方式仍然停留在「普通教育學」的傳統模式，甚至是無評量的放任模式，很難看出辦理單位的實施成效，以及學習者的實際成果如何。

陸、結語

本文應用成人教育學理論模型，分析我國成人教育專業人才培育的現況，得到三項重要結論：

第一，成人教育（尤以我國為然）正在朝專業化的方向發展，成人教育理論體系仍待建立，尤其須以更多實證研究，檢驗成人教育學理論模型在我國的可行性。此外，成人教育專業人才的繼續培育，是我國邁向成人教育專業化的一項重要基礎。成人教育學理論體系的建立與專業人才的培育，關係極為密切，是我國成人教育未來能否高度專業化的重要關鍵。

第二，成人教育學理論模型在某些情況下，可以適用於兒童教學與學習，更可以應用於成人教育專業人才的培育。從成人教育專業化的觀點而言，成人教育的專業人才，應該且必須依據成人教育學的理論模型加以培育，而不宜依照普通教育學的理論觀點加以培訓。如此，才可能培育出真正的成人

教育專業人才。

第三，我國目前成人教育的人才培育，無論長期性質的學位教育，或短期性質的研習課程，基本上仍係沿用普通教育學的模式實施人才培訓。成人教育學理論模型中的核心概念，如：創建一種互相計畫的機制、診斷學習需求、互相協商方案目標、經驗學習技巧應用、學習結果的多元評量及互相評量，以及學習需求的互相再診斷等，均未應用在長、短期的人才培育過程中。在整個人才培育的歷程中，「機構中心」、「規劃者中心」、「教師中心」，甚至「學科中心」的特性仍然十分明顯。學習者在人才培育歷程中的自主性及參與性十分有限。學習者的學習需求、個別差異及經驗內涵並未受到應有的重視。如果此一情況持續下去，勢不利於我國成人教育人才培育及專業化的發展前途。

基此，對我國未來成人教育專業人才培育的發展而言，重點方向不僅在如何增設人才培育機構，擴充長、短期進修機會，以滿足日益增加的進修需求；更應放在如何應用成人教育學理論體系與專業技術，培育出真正的成人教育專業人才。由於成人教育學是一種「學習者中心」、「問題中心」、「生活中心」及「歷程取向」的模型，因此，將此模型應用於成人教育專業人才的培育時，應當注重學習者的參與，及其自我導向學習能力的培養，使學習者能成爲人才培育歷程中的「主體」，而非被動接受既定教育內容的「客體」。

我國成人教育專業人才的培育，未來如能加強下列各項成人教育學理論觀點的應用，應可爲成人教育的專業化奠定良好的基礎：

第一，人才培育課程（尤其短期培訓課程）規劃之前，應先進行學習需求調查及評估，以便了解

成人教育專業人才的培育：一個成人教育學理論模型的分析

學習者的需求。課程實施之前，還應使學習者自己覺察並提出自己的學習需求。

第二，人才培育的課程目標宜由學習者與規劃者（或教師）協商訂定；訂定目標時，並應把握「個別差異」的原則，允許不同學習者訂出不同的目標，及依據其能力訂出不同的完成程度。當然，最重要的仍是課程目標應配合學習者自覺的學習需求加以訂定。

第三，人才培育體系中應建立互相計畫的機制，使學習者能積極參與計畫的歷程，並有機會根據其需求及意見做出決定。學習者參與計畫的決定，將增強其對該計畫的投入，進而提高計畫實施的成效。

第四，人才培育的教學方法應當儘量多元化，尤其適用於成人學習的經驗技術，應加強應用在成人教育專業人才的培育中。

第五，短期培訓課程之師資，可考慮由同一教師全程負責，以便能依成人教育學理論模型，進行完整的培訓歷程，以及多元化方法的應用。否則，如以目前授課教師輪流擔任專題演講方式培訓，不僅教學方法將侷限在講授法，學員的學習需求亦難以為所有教師所理解。

第六，加強學習成果的多元評量，以及學習需求的再診斷。成人教育學模型中的反應評量、學習成果評量、行為改變評量、實施效益評量，以及學習需求的再診斷，都是未來成人教育專業人才培育歷程中值得加以應用的評量技術。

隨著我國成人教育事業的蓬勃發展，未來對於成人教育人才的需求將更殷切。成人教育專業人才的培育，不能僅著眼於增設機構、擴充機會及加強投資等數量化的發展方向；更重要的是加強成人教

育專業理論的應用，使成人教育人才才能具有專業的理論基礎，擅用專業的技術與方法。唯有如此，才能逐漸建立成人教育的專業地位，培養出國家所需要的成人教育專業人才。

參考文獻

- 王政彥（1995）。臺灣地區成人教育行政專業化之可行策略。成人教育雙月刊，24，18-26。
- 李瑛（1995）。北美地區成人教育專業化之發展趨勢。成人教育雙月刊，24，35-40。
- 林美和（1995）。成人教育專業化的盤石——成人教育法研訂的思考方向。成人教育雙月刊，24，2-8。
- 胡夢鯨（1995）。成人教育專業化與師資培育的展望。成人教育雙月刊，24，9-17。
- 黃富順等（1995）。成人教育師資專業培訓課程規劃之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所與中華民國成人教育學會。
- 楊國德（1995）。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，24，45-49。
- Becker, H.S.(1956). Some problems of professionalism. *Adult Education*,6,101.
- Bruner, E.(1959). *An overview of adult education research*. Washington D.C.:Adult Education Association.
- Campbell, D.D.(1977). *Adult education as a field of study and practice*. Vancouver: The Center of Continuing Education.

- Carlson, R.A.(1977). Professionalization of adult education: A historical-philosophical perspective. *Adult Education*,48(1),53-63.
- Carlson, R.A.(1979). The time of andragogy. *Adult Education*,30(1),53-56.
- Carr-Saunders, A.M.(1966). Professionalization in historical perspective. In H.M.Vollmer and D.L.Mills (Eds.), *Professionalization*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Carey, J.T.(1985). Is university adult education a profession? *Adult Education*,8,76-81.
- Clark, B.R.(1956). *Adult education in transition*. Berkeley: University of California Press.
- Day, C. and H.K. Baskett(1982). Discrepancies between intentions and practice: reexamining some basic assumptions about adult and continuing education. *International Journal of Lifelong Education*,1, 150.
- Delahaye, B.L., D.C.Limerick and G.Hearn(1994). The relationship between andragogical and pedagogical orientations and the implications for adult learning. *Adult Education Quarterly*,44(4), 187-200.
- Elias, J.I.(1979). Andragogy revisited. *Adult Education*,29(4),252-256.
- Elsdon, K. T.(1975). *Training for adult education*. Department of Adult education, University of Nottingham in Conjunction with NIAE.
- Farmer, J.A.(1974). Impact of lifelong learning on the professionalization of adult education. *Journal of Research and Development in Education*,7,57-67.
- Freire, P.(1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Education Review*,40(3),452-488.

- Greenwood, E.(1966). The elements of professionalization. In H.M. Vollmer and D.C.Mills.op.cit.
- Griffith, W.S.(1980). Personnel preparation: Is there a continuing education profession? In P. Framdson(Ed.), *Power and conflict in continuing education*. California:Wadsworth Publishing Co..
- Holmes,M.R.(1980). Interpersonal behaviors and their relationship to the andragogical and pedagogical orientations of adult educators. *Adult Education,31*(1),18-29.
- Houle, C.O.(1972). *The design of education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis,P.(1984). Andragogy: A sign of the times. *Studies in the Education of Adults,16*,32-38.
- Kidd,J.R.(1959). *How adults learn*. New York: Association Press.
- Knowles, M.(1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M.(1980). *The modern practice of adult education: From andragogy to pedagogy*. Englewood Cliffs:Prentice-Hall.
- Knowles, M. and Associates (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M.(1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Liveright, A.A.(1960). Adult education in colleges and universities. In M.S.Knowles(Ed.), *Handbook of adult education in United States*. Washington, D.C.:Adult Educational Association of the U.S.A.

- London, J. (1973). Adult education for the 1970's: Promise or illusion? *Adult Education*, 24(1), 60-70.
- McCullough, K. O. (1978). Andragogy and community problem solving. *Lifelong Learning: The Adult Years*, 2(2), 8-31.
- McKenzie, L. (1977). The issue of andragogy. *Adult Education*, 27(4), 225-229.
- Mee, G. (1980). *Organization for adult education*. London: Longman.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, H. L. (1964). *Teaching and learning in adult education*. New York: Macmillan.
- Ohliger, J. (1974). Is lifelong adult education a guarantee of permanent inadequacy? *Convergence*, 7, 47-59.
- Vollmer, H. M. and D. L. Mills (1966). *Professionalization*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Wiltshire, H. (1981). Changing concepts of adult education. In K. Elsdon (Ed.), *New directions : Adult education in the context of continuing education*. London: Department of Education and Science.