

成人教育研究所課程開設的趨勢及其相關議題

壹、緒論

國內大學院校從事成人教育工作相關人員教育培訓的系所，如：國立台灣大學農業推廣學系所並不多見，其中專門以成人教育（社會教育）為研究主旨者更屬少數，目前僅有國立台灣師範大學社會教育系所、國立中正大學成人及繼續教育研究所，和國立高雄師範大學成人教育研究所三個系所。就其發展史而言，台灣師大社教所成立於民國七十四年，中正大學和高雄師大成教所成立於民國八十二年。相較於其他學門，國內成人教育研究尚處萌芽階段。唯近年來無論是民間或是政府對成人教育的期待日高，為回應各界期許，也為奠定更具專業化的基礎，成人教育研究所實有必要對其課程做一反省與分析。他山之石可以攻錯，世界各國成人教育研究所的發展經驗更可提供我國鑑鏡之用。總而言之，本文旨在描述國內外成人教育研究所課程發展史，解析影響其發展的相關因素，進而討論成人教育研究所課程發展思考的向度與重要議題，做為國內學界修訂、創新成人教育研究所課程的參考依據。

在討論成人教育研究所課程開設之前，首先必須釐清的是課程開設背後的理論基礎（rationale）為何？亦即，成人教育研究所目的何在？成人教育研究所的成立就世界各國而言，不外乎從事成人教育研究以及成人教育專業人才的培養，係為成人教育專業化趨勢的產物。然而，成人教育是否能夠專業化，應該如何專業化一直是個爭論不休的問題（例如：Collis & Cervero, 1992）。上述問題涉及成人教育的本質與傳統專業化模式衝突的議題，與本文基本假設有關係，故在此先做一簡單的澄清。

依據 Cervero（1985，轉引自 Brockett, 1991: 4）所言，成人教育與傳統專業化模式衝突的四個主要元素包括：1. 成人教育不像一般的專業所服務的對象是居於『隸屬的地位』（subordinate position）而不知道自己的需求，並且大部分成人學習活動是發生於沒有成人教育工作者的情況；2. 成人教育工作者與學習者的互動特色在於兩者共同參與規劃過程，而在較傳統的專業中規劃則落於專業工作者手上；3. 雖然大部分的專業透過『標準化測驗』的認知知識，諸如：執照和證書測驗授予其成員證照，但這樣的途徑在評估成人教育工作者所需的技能時並不適用；4. 成人及繼續教育工作者對所服務的學習者具有整體的觀照（holistic view），而典型的專業傳統上僅關心其專門領域內服務對象的某些部分。因此，學者諸如：R. M. Cervero、R. G. Brockett、S. Brookfield 等人（Brockett, 1991; Brookfield, 1988）都強調成人教育應創造另一種真正能凸顯成人教育專業特色的觀點。在上述前提下，筆者認為成人教育研究所課程開設（包括其內容、實施方法與作業安排）必須強調成人教育的特色。換言之，研究所課程的開設應受到與成人教育工作共同目標所指導。

再者，成人教育研究與專業人才的培養涉及到這學門的知識基礎與所欲培養專業人才的內涵問題，

兩者是二而一，且無法自外於各該研究所所在特殊的社會脈絡之外。爲凸顯成人教育研究所課程開設的實然與應然兩方面重要的議題，本文以下首先就各國成人教育研究所課程開設的演化情形做一歸納與分析，其次，就成人教育研究相關議題做一分析與討論。再次，結論歸納成人教育研究所課程開設的趨勢與其重要議題。最後，建議成人教育研究所開設的思考方向。

貳、各國成人教育研究所課程演進情形

雖然世界各國對於成人教育是否爲一個獨立的學門，或者是否爲教育研究的一部分仍有爭議，但無可否認地在許多國家，如：加拿大、美國、英國、比利時、捷克、日本、印度、菲律賓、韓國以及泰國等，成人教育已經成爲社會科學中一個領域與學門（Duke, 1989）。在這些國家中以英、美兩國對成人教育的理論與實務研究工作最爲著名，兩國並設有提供博、碩士學位的研究所。故本文以下主要就英、美及我國做一分析與討論。

一、美國

美國成人教育運動據 Cotton 指出係植基於兩個傳統：社會改革的傳統（the social reform tradition）以及專業化傳統（the professional tradition），成人教育研究所即是一九三〇年代以後專業化傳統的產物（Cotton, 1964, 轉引自 Brockett, 1991）。一九三〇年代美國社會瀰漫著反共的思潮，社會

改革主義者時常受到質疑，而激進的成人教育工作者更經常被誣告為共產主義者或其同路人，如：Mylen Horton 創設的海藍德民衆學校（Highlander Folk School）於一九六一年被迫關閉。這種衝突貶抑了成人教育工作者從事社會改革的傳統。一九六〇年代成人教育黑皮書出版，其作者雖未特別強調反共，但是他們重新確定成人教育對自由民主的承諾，小心地避免支持從事社會行動及批判美國社會機構的激進派成人教育思潮，並且傾向於忽略社區發展的議題（Deshler, 1991）。

美國第一個成人教育研究所成立於一九三〇年，到一九六二年時北美地區僅有六個研究所（包括博碩士班）（Houle, 1964）。新的研究所於一九六八年到一九七八年間大量增加，此後則逐漸遞減。其成長型態與高等教育機構之成長曲線相平行，亦與六十年代、七十年代公共資源湧入高等教育機構、大學院校人口的成長，尤其是年長的、部分時間的成人學生數量的成長有密切的關係。詳而言之，六十年代晚期針對當時嚴重存在的婦女、少數民族、老人及窮人進入高等教育機構的不平等，新型式的高等教育機構、社會立法（如：成人教育法）、教育方案（如：成人基本教育）被提出。許多擔任成人教育工作者有關的教師、行政人員需要進一步的訓練，因此形成研究所的快速發展。其後並非所有研究所都持續成長，有些反而逐漸衰退，據 Peters 和 Kreitlow（1991）分析，原因包括外來基金的消失、政治、社會狀況的改變、失去強有力的師資（如：資深教師退休）、機構資產的變動、經濟的困難及倦怠（lethargy）等。據估計目前北美地區有六六個博士級，一二四個碩士級成人教育、繼續教育或推廣教育研究所（Peters & Kreitlow, 1991）。

美國成人教育「黑皮書」於一九六四年出版（正式名稱為：「成人教育——一個萌芽中的大學學門綱

要1)為美國成人教育專業化立下基礎 (Jensen & Hallenbeck, 1964)。黑皮書中明白指出成人教育研究所目標應植基於學生的特性和需要，成人教育工作者專業教育四大目的如次：1. 具有充分的知識和技能，足以實行其專業的能力；2. 具有充分瞭解社會的深度，以將其實務置於支持的社會情境當中，並發展領導公共事物的能力；3. 具有能有效進行實務工作的哲學和價值；4. 具有持續增加其實務所需的知識和技巧的渴望 (Dickerman, 1964)。

黑皮書中並建議成人教育知識基礎的形成可以透過兩種過程：1. 藉由實務經驗中發展理論；2. 從相關的學門中借用知識，修正轉化為成人教育的理論。相關的學門包括：社會學、社會心理學、心理學、行政及史學 (Dickerman, 1964)。該書雖沒有勾勒成人教育研究所應有的課程內容和結構，不過仍指出成人教育可能的內容領域包括：成人教育哲學，價值和倫理，技術和方法，歷史和社會背景，成人教育在社區的地位，成人教育學習情境，以及成人教育研究方法 (Liveright, 1964)。

自黑皮書出版以來，美國成人教育研究所核心課程幾已達成共識，唯此一共識並未及於相關學門或成人教育中專門的領域（如：成人基本教育）當中。美國成人教育教授委員會 (Commission of Professors of Adult Education) 於一九八六年訂定出的「成人教育研究所設置標準」即為一例（收錄於：Peters, Jarvis & associates, 1991: 457-466）該標準列出碩士班核心課程應包括以下各項：成人教育導論（本質、功能與領域）、成人學習與發展、成人教育方案發展（規劃、實施與評鑑）、成人教育基礎（歷史的、哲學的、及社會學的），以及教育研究概論。除了上述的核心課程外，可就學生需求和目標補充適當的專門課程以強化其現在或未來將擔任的角色，如：行政管理者、教師或諮商者；就學生可

能服務的對象（文化不利者、生涯改變者、年長者），或未來將致力的方向（如：成人基本教育、生涯教育、老人教育）協助其發展專長領域。由於成人教育研究所不可能包括學生需要的所有課程，各該研究所應鼓勵學生接受其他學科適當的教師之指導。

其次，上開課程標準並強調博士班課程應比碩士程度更廣博、更密集，應包括的核心課程如次：進階成人學習研究（如：與特殊議題相關的理論及研究）、深度分析成人教育的歷史與哲學等基礎背後的社會、政治及經濟勢力、領導行為研究（包括：行政理論及管理）、影響政策形成的議題研究。如同碩士班課程，博士班課程可針對學生的需求及目標予以補充專門課程。

除了上開核心及專門課程外，學生應修習研究法的課程，如：基本的統計和研究方法、獨立研究，以及實習課程。實習課程中強調：碩士班學生應在某一機構擔任行政人員、教師、評鑑者等角色，將理論應用於實際當中；在博士班階段實習應密集且要求更多，亦即學生可能在一機構中擔任某個角色，甚至執行評鑑或研究。最後，學生應撰寫博、碩士論文。

就實際課程開設情形而言，依據 Peters 和 Kreitlow（1991）歸納分析歷來學者的調查報告指出，美國成人教育研究所課程內涵主要包括五個領域：成人教育基礎、成人學習和發展、課程規劃、教學方法和過程，以及行政方面課程。換言之，在實際課程開設上這二十年來課程發展情形相去不遠。不過若與黑皮書出版時代相比，仍有若干差異如次：

首先是三十年來成人教育哲學、歷史、社會的課程比重減輕，原本是分門並列的基礎性課程，現在卻成爲一個概論性質的課程。其次，行政方面及課程規劃是三十年前所未強調的。其三，在黑皮書中強

調成人教育應植基於相關的學門，但是從一九九一年「成人教育——發展中的學門的演進及其成就」一書（Peters & Jarvis, 1991）看來，似乎上述依賴關係愈來愈少。其四，各個研究所對「專長」（specialization）一詞有不同的詮釋，有的將該詞連結到成人教育的次元領域（如：成人基本教育），有的則連結於知識領域（如：成人學習），或成人教育組織背景（如：合作推廣服務）（Peters & Kreitlow, 1991）。其五，「人力資源發展」雖在黑皮書時代未被強調，但現已成為成人教育研究的新趨勢，可謂反映出工業界及政府訓練的新趨勢（Deshler, 1991; Peters & Kreitlow, 1991）。

綜合而言，美國成人教育研究所的發展承接了三十年代以來的反共思潮，為避免衝突故傾向於忽略成人教育社會改革的目標。成人教育研究所已經發展出的核心課程包括：成人教育基礎（歷史的、哲學的、社會學的）、成人學習與發展、課程規劃與發展、教學方法和過程、以及行政領導等五類課程。成人教育與相關學門的依賴關係愈來愈少，實務傾向愈來愈多。課程發展趨勢中一貫的精神是注重學生的特性與需求，反映了美國社會實務導向、自由民主的傳統、個人主義和功利主義的特性。

二、英國

英國在二次大戰以後，成人教育實務和理論快速發展，成人教育專業人才訓練亦擴展到授予博碩士學位的研究所階段（Samolovcey, 1987）。據一九八七年「英國成人教育大學課程指引」一書記載，當時英國共有十六所大學開設博碩士課程，不過各個研究所開設的科目不盡相同（Conference on University Teaching and Research into the Education of Adults，簡稱：SCUTREA，1987）。據筆者歸

納該書所列課程，約略可區分為以下幾類：1. 成人教育的理論與實務（包括概念、結構與價值等），2. 成人教育史（包括從史學的觀點看成人教育與英國成人教育等），3. 成人教育哲學與相關的議題，4. 從社會學的觀點看成人教育，5. 成人學習者心理學，6. 學習與教學，7. 課程研究，8. 政策研究，9. 組織行政和管理，10. 社區教育，以及11. 研究方法。

相較於前述美國成人教育研究所核心課程，顯然英美兩國差異頗大。據 Brookfield (1988) 分析，英美兩國成人教育研究所課程本質上缺乏共同的知識參考架構。美國成人教育植基於自由民主的架構，而對成人學習的各種設計更是一再地說明美國成人教育中個人主義的特質。相對地，在英國則很難找到任何一種組成成人教育的中心傳統的一致性哲學概念。對許多人而言，英國成人教育的產生與工人階級運動是不可分的，就這傳統而言，成人教育應協助受壓迫的群體進行集體的進展。但是，另有一傳統則認為成人教育應關心美感判斷和智識能力的發展。此傳統強調政治中立並避免促進學習者集體的行動。換言之，社會主義及自由主義對成人教育功能所持的立場是不同的。

在上述的背景，可以理解英國成人教育研究所課程中的政策研究和社區教育類課程是美國研究所課程中所沒有的。誠如 Brookfield (1988) 指出，英國成人教育研究中較強調從歷史和社會學觀點思考成人教育，而美國成人教育則反映出一種不關心歷史的本質 (ahistorical nature)。進而言之，英國成人教育課程往往將成人教育的歷史、哲學和社會學探討列為分開的科目，而非若美國僅是個導論性課程，其中亦反映出兩國對所要培育成人教育工作者持不同的看法。在美國，成人教育研究所主要在訓練教育方案的規劃者，即懂得方案組織和行政技巧的人；英國的課程則在訓練能將成人教育的組織和功能

置於大的歷史和社會學背景當中，且能發展一哲學基礎以指導其實務工作者。不過，儘管英美兩國成人教育研究所植基的傳統不同，近年來由於英國成人教育界企圖與工商業界結合，兩國學界亦逐漸建立聯繫交流的網路，兩國的研究課程有愈趨相近的傾向（Brookfield, 1988）。

綜而言之，英國成人教育研究所課程的開設反映出它不受單一的參考架構所影響，所以並沒有如美國般達成共識。其特色在於兼容社會主義及自由主義兩種傳統。無論重點何在，均強調將成人教育置於社會歷史脈絡中探討，對於社區教育和成人教育政策的重視自是不可忽略。

此外，值得一提的是上述英美兩國的課程開設情形似乎反映了世界各國的趨勢，此從 Touchette（1989, 轉引自 Desler, 1991）調查結果可得印證。Touchette 於一九八九年調查世界八十一個大學六百五十四個成人教育研究所歸納出各國課程開設共有六個領域如次：1. 社會、成人教育及社會改變，2. 成人教育的本質、取向、理論、研究、問題及趨勢，3. 成人教育的領域，4. 成人教育組織與行政，5. 成人教育活動製作及評鑑，6. 工具、教學、成人學習者與成人學習，以及成人教育工作者。上述調查的一致性介於 35% 和 67% 之間，不過調查中同時發現各個研究所的重點亦有以下的差異：1. 實用或理論取向，2. 使用相關學門（如：心理學、社會學、經濟學、政治學、歷史、人類學及哲學）知識的程度，3. 課程的彈性或嚴謹度，和對學位的要求程度，4. 課程國際化程度，5. 對社區教育、社區發展或經由民衆教育從事社會重建的承諾度，6. 對人力資源發展的承諾度，7. 學生於學習中參與和自主的程度。

三、我國

誠如前述，國內成人教育研究所的歷史不長，因此有關的文獻並不多見。為彌補這部份及學生資料的不足，筆者嘗試以訪問方式瞭解三所成人（社會）教育研究所師生對各該課程開設的看法（註一）。唯因上述訪談係為輔助個人對國內情形的觀察分析，且為避免流於瑣碎，故以下討論並不專列一節陳述訪談中所得資料。

（一）、國立台灣師範大學社會教育研究所

在我國以成人教育研究為主旨的三個系所中，國立台灣師範大學社會教育研究所（簡稱台灣師大社教所）設所最早，本（八十四）學年度亦開始招收博士班學生。依據所設置碩士班計畫書（國立台灣師範大學，1984）和增設博士班計畫書（國立台灣師範大學，1993），該所設置目標主要以培育社會教育學術研究、行政及專業師資為重點；參照基礎係為配合國家文化建設工作（如：民國六十五年始各縣市文化中心的設置）以及社會教育建設的需要（如：現階段國家六年計畫中廣設各式社會教育機構的構想）。上述理念反映於其課程架構下在碩士班雖區分為「社會教育與文化行政組」和「成人與繼續教育組」，但整個發展的主軸似乎仍以社會教育和文化行政為主。儘管如此，其成人教育有關的課程如次：理論課程有西洋成人教育史研究；分組課程有成人發展心理學、成人學習、成人教育課程設計與發展、成人教育教學活動設計與評量、成人教育方案規劃與實施、成人教育教材分析與設計，以及比較成人教育等科目。至於在其他選修課程中，與成人教育有關的科目包括：大學推廣教育、老人教育、老人社會

學、成人基本教育、成人教育哲學、成人教育學、休閒教育、社區教育、婦女教育、終生教育、原住民族教育、勞工教育、隔空教育圖書館學與成人教育專題，此外，博碩士班課程中均包括方法論的課程，如：高級教育統計學、社會科學研究法、質的研究、教育統計學及多變項分析、方法論、量的研究、民族誌研究法、詮釋學研究法等。

(二)、國立中正大學成人及繼續教育研究所

國立中正大學成人及繼續教育研究所（簡稱中正成教所）成立於民國八十二年。該所與國立高雄師範大學成人教育研究所（簡稱：高師大成教所）同時設立，係由於近年來政府大力倡導成人教育的結果。民國七十七年第六次全國教育會議結論明白指出「建立成人教育體系，以達全民教育及終身教育目標」。其後於民國八十年四月行政院核定的「發展與改進成人教育五年計畫綱要」中，計畫項目之一即為「培育成人教育師資，辦理成人教育工作人員在職進修，改進成人教育方法」，其執行方式之一即在師範院校開設成人教育系所、組及成人教育學分班。換言之，上述兩個研究所的成立背後有政策面的意義。

中正成教所的主要目標，在培養下列人才：1. 成人教育學術及行政人才；2. 各類成人教育機構之推廣人才；3. 大專院校推廣教育人才；4. 企業機構員工訓練之規劃人員；5. 成人教育師資。該所課程結構主要分為理論、方法及專業課程三類。詳而言之，1. 理論類有成人教育學、成人發展與老化、成人教育社會學、成人教育哲學、成人教育史、成人學習等科目；2. 方法類有成人及繼續教育研究方法論、高級統計學及電子計算機之應用等科目；3. 其他專業類，包括成人教育活動設計與評鑑、成人教育評鑑

模式研究、行政概念及理論在成人及繼續教育之應用、成人教育、專題研究、婦女與兩性教育、教學媒體與成人教育；理論與應用、成人輔導與諮商、成人學習、成人教學、成人學習組織、當代成人教育思想家、成人教育活動行銷與管理、組織概念及理論在成人及繼續教育之應用、比較成人教育、推廣教育、社區成人教育媒體在教育的應用等科目。

(三)、國立高雄師範大學成人教育研究所

如前所述，高師大成教所亦為我國終生教育潮流下因應國家教育政策而設。該所發展目標在：1. 從事成人教育理論與實務研究，2. 培養成人教育（研究、規劃、教學及推廣）專業人才，3. 辦理成人教師及社教推展人力在職進修，4. 推展符合我國社會的成人教育體系，以及5. 加強國際學術交流，提昇學術聲望。該所課程結構主要分為：核心型課程、整合型課程和方法型課程。核心型課程有成人教育學、成人學習、成人心理學、社會心理學、成人社會學、成人教育哲學研究、自我導向學習、成人教育、成人教育課程規劃、非正規教育評鑑、成人教育活動行銷與管理、成人教育政策與行政等科目。整合型課程有成人職業繼續教育、比較成人教育、社區成人教育、休閒教育、成人識字教育、婦女教育、老人教育、婚姻與家庭諮商、親職教育等科目。方法型課程有成人及繼續教育研究法、高級統計學及電子計算機之應用、電腦在成人教育上的應用、成人教育書報研究等科目。

比較上述三個研究所開設的課程雖然在分類架構及科目名稱上不盡相同，仍可歸納出與美國成人教育研究所課程發展類似的領域：成人教育基礎、成人學習和發展、教學方法和過程、課程（方案）發展，及組織和行政為三個研究所共有的課程趨勢，詳見表一。至於在其他專業科目上三個研究所均開設

表一 台灣師大、中正、高師大成教（社教）研究所課程開設比較分析表

	台灣師大社教所	中正成教所	高師大成教所
成人教育 基礎	成人教育學 成人教育哲學 西洋成人教育史 老人社會學	成人教育學 成人教育哲學 成人教育史 成人教育社會學 成人教育專題研究 當代成人教育思想家	成人教育學 成人教育哲史 成人教育社會學
成人學習 和發展	成人發展心理學 成人學習	成人發展與老化 成人學習	成人心理學 成人學習 自我導向學習 社會心理學
教學方法 和過程	成人教育教學活動設計與評量 *成人教育教材分析與設計註1	成人教學 *教學媒體與成人教育 *新媒體在教育的應用	成人教學
課程（方 案）發展	成人教育方案規劃與實施、成人教育課程設計與發展	成人教育活動設計與評鑑 成人教育評鑑模式之研究 成人教育活動行銷與管理	成人教育課程與規劃 非正規教育評鑑研究 成人教育活動行銷與管理
組織與行 政	註2	行政概念及理論在成人及繼續教育之應用 組織理論在成人及繼續教育之應用 成人學習組織	成人教育政策與行政

(續下頁)

(接上頁)

課程類別	台灣師大社教所	中正成教所	高師大成教所
方法論	社會科學研究法 教育統計學、高級 教育統計學、多 變項分析 *質的研究 (*方法論、*量的 研究、*民族誌研 究法、*詮釋學研 究法 註3)	成人及繼續教育 研究方法論 高級統計學及電 子計算機之應用	成人及繼續教育研究 法 高級統計學及電子計 算機之應用、電腦 在成人教育上應用 *成人教育測驗 *成人教育書報研究
其他專業 科目	社區教育 婦女教育 隔空教育 比較成人教育 大學推廣教育 老人教育 成人基本教育 休閒教育 *終身教育 *原住民教育 *勞工教育 *圖書館與成人教 育	社區成人教育 婦女與兩性教育 隔空教育 比較成人教育 推廣教育 *成人輔導與諮商	社區成人教育 婦女教育 隔空教育 比較成人教育 老人教育 成人識字教育 休閒教育 *婚姻與家庭諮商 *親職教育 *成人職業進修教育

註 1：表中所列科目若各校相同者則並列於同一橫列，唯為節省篇幅在註記*部份則連續列出各校獨有的科目，亦即同一橫列各校並不相同。

註 2：台灣師大社教所中有一組為「社會教育與文化行政組」其在組織與行政方面有關課程如次：社會教育與文化行政專題研究、社會教育與文化機構經營、文化政策評估、社會教育法規、社會教育問題與政策。

註 3：括弧中課程乃針對博士班而開設。

的有：比較成人教育、社區（成人）教育、婦女（與兩性）教育、以及隔空教育，顯示上述科目為各該研究所所重視。唯課程的開設涉及師資專長因素，不能遽以斷定其他專業科目非為課程發展趨勢。值得一提的比較成人教育一門係為他國所少見的（按：就筆者分析文獻中未見此一科目名稱），或許反映出台灣社會普遍地亟欲向西方世界學習趕上世界潮流的渴望。

上述課程的開設反映了企圖兼顧理論與實務的趨勢。三個研究所成立目標都提及培養學術及實務人才。在課程安排上，基礎學門比較接近英國是多科並列，同時開設成人教育哲學、成人教育史、成人教育社會學等，而非像美國僅以成人教育基礎（或概論）含括的方式。此種理論與實務並重的理念在筆者訪談各該系所師生時亦得印證。唯我國情形仍與英國不盡相同。明顯地，從許多課程名稱上可以看出英國課程比較強調將成人教育放入其特殊的歷史、社會脈絡中思考，例如：英國成人教育（Adult education in the UK）、蘇格蘭擴充教育（Further education in Scotland）、繼續教育：概念、結構和實務 I：歷史的和社會的脈絡（Continuing education: Concepts, Structures and Practices I: Historical and social contexts），和繼續教育：概念、結構和實務 II：生活脈絡（Continuing education: Concepts, Structures and Practices II: Life contexts）（SCUTREA, 1987）。反觀我國課程從名稱上比較看不出這種本土性思維的設計。當然實施情形是否如此，因筆者未進一步瞭解自不便多言。

各所課程的開設頗受目前台灣社會發展的影響。如：老人教育、婦女教育、社區教育、成人識字教育及新媒體在成人教育上的應用等。換言之，成人教育研所課程企圖強調包括當前台灣社會重要成人教育面向。唯各所課程因受限於既有的師資，所以課程之間的連貫性與整合性有待強化。誠如許多學者在

受訪中談到，雖然理想上課程的發展須有結構且須針對台灣社會的需要，但是衡諸實情仍必須遷就教師的專長。因此，有些課程雖然認為很重要但囿於師資無法開設，反之有些課雖開設卻非教師專長。並且，雖然各研究所強調理論應與實務並重但在實際做法上則有待加強。譬如：在課程開設上並沒有實習課，並且誠如許多教授學生談到理論與實務之間有些落差。課堂上所學許多理論都來自於國外，缺乏本土經驗，再加上實作（觀察、訪問、實習）的機會有限，所學很容易流於空泛。

參、相關的議題

一、成人教育研究的知識體為何？

探討成人教育研究所課程的開設，除就上述歸納比較分析當前各國成人教育研究課程發展趨勢外，根本上必須探討的是「成人教育研究的領域為何？」亦即「它的知識體何在？」Brookfield（1989）就認識論的觀點分析美國成人教育，認為美國成人教育並沒有一個獨特的、獨立的理論架構，相反地，成人教育被視為一般性的名詞，例如：Knowles 認為成人教育研究所博士班要培養的是通才（generalists）；成人教育的角色本質上是跨學門的（interdisciplinary），因此學生所學的是要發展一般能力（generalized competencies）。在美國成人教育（adult education）被等同於成人的教育（the education of adults），亦即成人教育係從實際操作上被定義為一種有系統、有計畫地提供成人獲得技能

及知識的機會。

與上述廣義定義稍微不同的是有的學者嘗試從成人的特性 (adultness)，尤其是成人的社會角色來定義成人教育。另有學者則從實證分析成人教育功能的角度定義成人教育，如：Darkenwald 和 Merriam 於一九八二年分析成人教育文獻，提出成人教育工作者角色的基本功能包括：教學、諮商、方案發展及行政（轉引自 Brookfield, 1989）。Brookfield (1989) 進一步認為美國學者花很多時間辯論成人學習的本質並企圖建立成人學習理論是種專業上不安全感所致。就認識論而言，Brookfield 認為成人學習的研究是將學習放在成人的情境 (contexts) 當中，而非成人學習是一個獨特的領域 (domain)。

據 Peters 和 Kreitlow (1991) 歸納分析，美國成人教育界已普遍認為成人教育研究所知識約略而言可分為四類：1. 實際工作者從工作中所得到的經驗；2. 成人教育中一些專門化的知識（如：老人學、成人基本教育）；3. 一般性的知識，係為所有專門化知識的基礎（如：成人學習）；4. 某些與成人教育相關學門的知識。一般性的知識即研究所基本課程主題應包括：成人教育學基礎、課程設計、成人學習、成人教育方法、及行政。然而他們亦認這些基本課程主題缺乏設計本身中心及整合的概念。

英國學者 Jarvis (1995) 則嘗試從兩方面建構成人教育理論：「實際的知識」(practical knowledge) 和「為何知識」(knowledge why)。實際知識基本上是實用的 (pragmatic)，而且是根據這世界推定的。實際的知識不僅包括知道如何做 (knowing how)，並且包括知道某些事情在某些情況下最可能發生和從經驗中發展而來的默示的知識 (tacit knowledge)。Jarvis 認為教育成人的實際知

識係應用各種社會科學知識的一種混合體，它是個統整的主題（integrated subject），而不是個學門（discipline）。其次，為何的知識係從單一學門衍生而出，亦即從各自學門的內在邏輯中產生，當然它也沒辦法應用於所有領域當中，所以應用於成人教育中自有其侷限性。

歸納上述分析可知，成人教育目前已經發展到理論建構的階段，儘管各研究主題之間尚未完全發展出統整的關係，然而它的知識體已逐漸形成，並且成人教育知識體的特色在於理論建構與實務具有密切的關係。唯對理論與實務的關係看法不同會影響成人教育知識的建構乃至研究所課程的開設，將於以下做一詳細的分析與討論。

二、成人教育理論與實務的關係

目前學界尚乏對於「理論」與「實務」內涵及其關係一致的看法，依 Carvero（1991）描述理論與實務的關係約略而言，可分為四種：1. 成人教育是沒有理論的，2. 理論是實務的基礎，3. 理論就在實務當中，4. 理論和實務是一體的。這四種理論與實務關係的主張代表不同知識典範，影響研究者所提的問題、研究的方法和所產生知識的型態。茲分述如下：

首先，持「成人教育是沒有理論的」觀點者認為成人教育自古有之，對許多教育工作者而言並沒有所謂成人教育知識體的存在。他們憑藉其從正式教育的各個領域獲取的知識和實際經驗中得到的「常識」就很成功地扮演著成人教育工作者的角色，況且在大學成立成人教育系所之前並沒有理論與實務關係議題的存在。

其次，持「理論是實務的基礎」觀念者認為經由系統化科學研究過程產生的知識應被用以做為成人教育實務的基礎。其背後接受的是實證主義（positivist）和功能主義（functionalist）的觀點。實證主義強調實然而非應然，所以教育理論不處理價值問題。換言之，在這觀點下成人教育理論是一組價值中立的原則，教育實務是技術活動。據 Merriam（1991）指出：一直到一九七〇年代晚期，北美地區成人教育研究都是基於實證論的立場。然而就成人教育而言實證論的使用是很奇怪的。譬如：成人教育強調成人有其學習的需求，但實證論隱含的假設是：成人無法知道自已的需求，而由研究者檢視存在的個體代替成人決定其需求。再如：成人教育界宣稱成人是成熟、獨立的個體，但實證論研究卻假設成人彼此相似而非相異。

其三，持「理論就在實務當中」觀念者認為系統地發掘個人在具體情境中行動的主觀意義之結構可以產生理論。教育是個實務活動，亦即是個開放、反省、未定且複雜的人類活動。這觀點植基於詮釋學的知識觀，在成人教育界運用的例子包括：教育參與的研究（包括動機）、Houle 及 Tough 以降的自我導向學習研究（Merriam, 1991）。Brookfield（1988）強調成人教育要發展專業的認同必須培養「反省性實務工作者」（reflective practitioners）亦為一例。詮釋論最大弱點在於無法解釋個人的自我了解可能為虛幻的信仰，如：受到不理性及矛盾的社會生活所蒙蔽。換句話說，詮釋論蘊含了「相對論」的本質，沒有方法可協助判斷某一主觀詮釋的價值優於另一價值（Merriam, 1991）。

其四，持「理論和實務是一體的」觀點者認為知識就是為對它有興趣的人服務。這觀點假設所有成人教育知識來自於文化製造和再製的社會關係中。理論和實務是相互建構、辯證性地相關。成人教育工

作者應從歷史和文化的觀點檢視其實務的合理性以瞭解其實務的意識型態基礎。這觀點強調反省與行動，研究者須批判地反省社會及其強制性結構以超越統治及壓抑，並進一步採取行動以改變社會結構、爭取自由及權力。此一觀點在成人教育界並不多見，但晚近有若干學者持此觀點。Mezirow 的「觀點轉化理論」(Theory of perspective transformation) 認為：個體經過「觀點轉化」的過程會變得批判性地覺知到先前的假設如何及為何限制了個體的所知、所覺與所聞。一但如此，個體會以更包容性、區別性、滲透性與整合性的視野看待世界，並能將新知付諸行動 (Mezirow, 1991)。其他顯著的例子包括 Paule Freire 的主張與作為以及參與式研究 (participatory research) (Merriam, 1991)。

三、成人教育研究所課程開設與專業人才培育

歷來成人教育研究所在專業人才培育上共同面臨的三大議題是：1. 缺乏共同的認同。有人認同其內容領域（如：宗教教育）、日常工作角色（如：方案規劃者或行政人員）、工作所在處所（如：合作推廣或醫院），卻很少人會從成人教育的觀點來定義自己為成人教育工作者。2. 缺乏生涯結構。成人教育研究所學生在其生命中不同階段，因不同原因而得到成人教育學位；追求的學術訓練和興趣又各不相同，不像其他職業，成人教育研究所並未發展出從養成教育到做為成人教育工作者的生涯路線。3. 缺乏證據說明成人教育研究所訓練是否造就比較好的成人教育人才。好的成人教育工作者究竟係由工作經驗所致，或經由正式訓練一直是頗受爭議 (Merriam, 1985, 轉引自 Zepf, 1991: 81-82; Boshier, 1985; Jarvis, 1995)。因此，就專業人才的培育觀點分析成人教育研究所課程的內容與安排一直是學界討論的重點，

在諸多討論中，從鉅觀角度著眼的 Boshier (1985) 模式可提供我們做整體性思考。

Boshier 的模式主要基於對成人教育工作者及其角色的分析，這模式有助於確認培訓成人教育工作者所需的內容和過程，亦可用於設計研究所之用。模式中包括三方個向度：成果 (outcomes)、角色 (roles) 和成人教育專業關懷的優先性 (primacy)。Boshier 認為成人教育的成果 (貢獻) 有四：技術能力、社會改變、社會責任及社會整合。成人教育工作者的角色包括：規劃者 (行政人員、方案規劃人員、決策者) 和教師 (啟發者、講師、諮商者)。成人教育專業關懷的優先性指的是該成人教育工作者將成人教育視為其工作主要關懷的程度，可區分為全職和部分時間工作人員。

上述成果、角色、及優先性對課程內容及過程有各別及聯合的效果。優先性對訓練過程影響較大，成果及角色扮演雖也影響到訓練過程，但對內容影響較大。換言之，就 Boshier 的觀念來看，研究所課程內容的選擇應考慮所要培養人才的種類及所要致力的成人教育的終極目標。

與 Boshier 看法類似但又不完全相同的是 Jarvis (1995) 對課程與實務工作者角色的四種關係，可做為考慮課程優先次序的基礎：1. 成人教育工作者實際上扮演的角色 (如：行政管理者)，2. 理論上想扮演的角色 (如：激進的、政治的、或社會福利的)，3. 工作上所需要的專業能力 (如：具有相關學門和人際關係的知識、具有和人互動的技能、對專業的承諾和以專業方式扮演其角色的意願)，和 4. 成人教育學門的要求。Jarvis 並且強調對於新進人員理論不應優於實務。換句話說，對於沒有經驗的研究所學生而言，太著重於依據學門內在邏輯的理論介紹來培育其成為實務工作者可能有其侷限性。

進一步值得深思的是：Jarvis 所說的「對專業的承諾和以專業方式扮演其角色的意願」又如何反映

於課程的安排上？根據筆者近年來在成人教育的學習與教學經驗，此等專業的承諾應來自對於個人成人教育基本信念（工作哲學）的建立（包括：成人學習者的本質、以及成人教育目的、成人教學與學習的本質、以及課程規劃的內涵）（註2）和對成人教育倫理上、政治上爭議性議題的澄清。除於教育哲學有關課堂上應列為重要課題外，幾乎成人教育研究所所有科目均應提供機會予學生做這方面的省思。誠如 Brockett (1991) 借用 Schön 的「專業的藝術能力」(professional artistry) 的說法，專業實務是種藝術，實務工作者這種藝術能力係在「行動中反省」(reflection-in-action) 過程中發生，一旦個人學會如何去做某件事情，他（她）可能不假思索地就能理解該事件，做出決定、行動以及調整其行動等。這種藝術能力包含兩種元素：技術 (technique) 和風格 (style)。技術由各種細瑣的技巧 (nuts-and-bolts abilities) 所組成，是成功實務的先決條件。風格則展現在一個人如何表達自己，與個人人格、基本價值系統以及先前生活經驗有關。

為培養成人教育專業工作者個人的風格，Brockett 建議應該考慮以下三點：首先應協助其發展一個專業自我的意識。嘗試釐清個人工作哲學（如前述）、進行批判性反省、反省思考均是很好的途徑（實際做法例子請參閱 Brookfield, 1988）。其次應促使其認同成人及繼續教育。Brockett 認為在成人教育界有一種無謂的爭辯區分「教育成人的工作者」(educators of adults) 及「成人教育工作者」(adult educators)，此種區分會潛在地造成成人教育界精英主義的氣氛。他認為教育成人的工作者，如：護士、圖書館員、社會工作者等認同的是其他的專業，然而他們因職責所在時常需要與成人學習者接觸。成人教育工作者則主要認同自己為成人及繼續教育領域的成員。這兩種群體對成人學習者均有所貢獻，

兩者的重要性是無分軒輊的。其三應協助成人教育工作者找到自己的聲音。這最後一點實際上是前述兩點的綜合，亦即決定個人將如何貢獻於成人教育這個領域。

綜合言之，從成人教育專業人才的培育看成成人教育研究所課程的開設，首先需要考慮成人教育可能有的貢獻、學習者目前及未來可能擔任的角色、該角色中成人教育專業關懷的優先性、以及扮演該角色所要的專業能力。其次，專業能力的培養除於課程中就技術層次學習外，更須透過各課程的實施（如：教學過程、作業安排、評鑑施行）協助學習者自我反省、主動參與、行動與反省，進而促使其建立個人的成人教育工作哲學。

肆、結論與建議

一、結論

各國研究所課程發展趨勢深受各該社會、政治、經濟、文化所影響。美國成人教育研究所的發展承接了三十年代以來的反共思潮，為避免衝突故傾向於忽略成人教育社會改革的目標及忽略社區發展的議題。該國課程發展趨勢中一貫的精神是注重學生的特性與需求，反映了美國社會實務導向、自由民主的傳統、個人主義和功利主義的特性。英國成人教育研究所課程開設反映出不受單一的參考架構所影響，所以並沒有如美國般達成共識。課程特色在於兼容社會主義及自由主義兩傳統，無論重點何在均強調將

成人教育置於社會歷史脈絡中探討，對於社區教育和成人教育政策相當重視。不過，儘管英美兩國成人教育研究所植基的傳統不同，近年來由於英國成人教育界企圖與工商業界結合，兩國學界亦逐漸建立聯繫交流的網路，兩國的研究所課程有愈趨相近的傾向。我國三所研究所課程的開設除受台灣政治、社會發展的影響外，亦反映出普遍地亟欲向西方世界學習趕上世界潮流的渴望，課程特色之一是企圖兼顧理論與實務。

英、美和我國課程的開設反映了世界各國的趨勢。已經發展出的核心課程包括：1. 成人教育概論；本質、範疇與功能，2. 從社會學觀點看成人教育，3. 成人教育史，4. 成人教育哲學和相關的議題，5. 成人學習與發展，6. 課程規劃、活動設計及評鑑，7. 教學方法和過程，8. 成人教育組織、行政與政策研究，以及9. 研究方法。整體而言，成人教育研究目前已經發展到理論建構的階段，儘管各研究主題之間尚未完全發展出統整的關係，它的知識體已逐漸形成，且其特色之一是理論的建構與實務密不可分。雖然學界尚乏對於「理論」與「實務」內涵及其關係一致的看法，但若就實證論的「理論是實務的基礎觀點」而言似乎無法完全解釋成人教育現象。因此，晚近許多學者極力倡導向詮釋論的「理論就在實務當中」和批判理論的「理論和實務是一體的」觀點。

進而言之，成人教育研究所課程的開設必須思考的一個觀點是專業人才的培育。在這觀點下首先需要考慮成人教育可能的貢獻，成人教育工作者目前及未來可能擔任的角色，該角色中成人教育專業關懷的優先性，以及扮演該角色所需的專業能力。其次，專業能力的培養除於課程中就技術層次學習外，更須透過各課程的實施協助學習者自我反省、主動參與、行動反省，進而促使其建立個人的成人教育工

作哲學。

二、建議

成人教育研究所的課程開設的準則應在學術的嚴謹性與實務的相關性之間取得一平衡。首先，就學術的嚴謹性而言，目前國內三所成人（社會）教育研究所課程開設的理念上均已企圖掌握當前世界各國成人教育研究的發展趨勢。唯受限於成人教育研究本質上是跨學門的性質，加上課程的開設若強調含蓋成人教育領域的各個面向，往往呈現的是許多科目的並列，缺乏科目與科目的連貫性與統整性，亦即從科目名稱上實在難以看出成人教育學門的內在邏輯。且三所研究所均沒有單獨開設專論本土成人教育發展、政策、思潮或重要議題的課程。當然上述議題的討論不一定要在獨立設置的科目上才可以進行。然而就因為本土性議題的研討不僅是學術嚴謹性的基石更是實務相關性的觸媒，筆者在此呼籲這般的課程不僅應該開設且應該是必修課。

其次，就實務的相關性而言，由於我國成人教育研究尚在萌芽階段，三所研究所教授所教許多理論都來自國外，再加上實作（觀察、訪問、實習）機會有限，所以似乎在實務的相關性上有待加強。實習制度的建立將有助於學習者落實理論於實務當中，以及理論的調整、修正，乃至建立實際的知識（理論），當為達到學術嚴謹性不可或缺的工作之一。為凸顯成人教育研究所的專業特色，在課程實施時有必要以各種方式協助學習者個人工作哲學的建立，培養學習者成為批判性的反省思考者。這種反省思考應基於學習者對自己（或未來將）扮演的角色及其所認定的成人教育終極目標。並且，研究所課程實施

方式應儘量彈性化、多元化以容許不同聲音的交會，展現成人教育中「朋友教朋友」的風貌。

再次，為兼顧學術嚴謹性與實務相關性也為落實本土關懷，建議三所研究所分工合作於課程開設上展現各自特色。誠如前述，課程開設幾個重要思考向度包括：成人教育的知識體、各該研究所的社會文化脈絡（全國性、區域性、地方性及校園性特色），以及各該研究所學生來源與期待。以下謹以筆者任教的高雄師大成教所為例說明以上幾點思考的運用。高師大成教所的幾個特色是居於師範大學之內，學校以培育中等學校師資為主要目標。學生中約有三分之二是現任中小學教師、主任、校長。他們就讀成教所原先可能是為了晉級加薪，而非對成人教育領域有特殊抱負或興趣。學生畢業後極可能都回原來學校服務，針對此點研究所除核心課程外應提供他們從事學校教師進修教育、親職教育、成人識字教育、學校辦理社區教育的理論與實務。在實際作法上應與校內相關系所合作，鼓勵學生從實際經驗中反省。換言之，高師大成教所可發展的方向之一在於以成人教育的理念從事師範教育在職進修，走出一片學校辦理成人教育的天空。最後，再次強調成人教育研究係為成人教育專業的基礎，課程的開設應與成人教育工作受到共同目標的指導，唯有如此成人教育研究所才可能有海闊天空的未來。

註釋

註1：感謝以下學界先進及同好提供寶貴的資料、意見與建議：王美文、林巧婷、林勝義、邱天助、黃玉幸、黃秀珍、黃富順、楊國賜、楊國德、蔡秀美、蔡培村、劉伶姿、鄭明韋、賴素華、蕭寶玉、瞿仁美（以姓名筆畫排序）。

註2：筆者對成人教育研究中應建立成人教育基本信念（工作哲學）的體會以及其包含的內容係來

自筆者於美國威斯康辛大學受教於 Jerold W. Apps 博士，不敢掠美是以爲註。有關的文獻請參考 Apps (1973, 1985)，一併列於本文參考書目當中。

參考文獻

- 國立台灣師範大學 (1984)。國立台灣師範大學申請設置社會教育研究所計畫書。
- 國立台灣師範大學 (1993)。國立台灣師範大學八十四學年度申請增設所系計畫書。·社會教育研究所博士班。
- Apps, J. W. (1973). *Toward a working philosophy of adult education*. Syracuse, NY: Syracuse University Publications in Continuing Education.
- Apps, J. W. (1985). *Improving practice in continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boshier, R. (1985). A conceptual framework for analyzing the training of trainers and adult educators. *Convergence, 18*, (3 & 4).
- Brockett, R. G. (1991). Professional development, artistry, and style. In R. G. Brockett (Ed.), *New directions for adult and continuing education, No. 51: Professional development for educators of adults* (pp. 5-13). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1988). Graduate adult education as a socio-cultural product: A cross-cultural analysis of

theory and practice in the United States and Great Britain. In S. Brookfield (Ed.), *Training educators of adults: The theory and practice of graduate adult education* (pp. 279-315). London and New York: Routledge.

Brookfield, S. (1988). Developing critical reflective practitioners: A rationale for training educators of adults. In S. Brookfield (Ed.), *Training educators of adults: The theory and practice of graduate adult education* (pp. 317- 338). London and New York: Routledge.

Brookfield, S. (1989). The epistemology of adult education in the United States and Great Britain: A cross-cultural analysis. In B. P. Bright (Ed.), *Theory and practice in the study of adult education: The epistemological debate* (pp. 141-173). London and New York: Routledge.

Cervero, R. M. (1991). Changing relationships between theory and practice. In J. M. Peters, P. Jarvis, & Associates, *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study* (pp.19-41). San Francisco: Jossey-Bass.

Collins, M. & Cervero, R. M. (1992). Part two: Should adult and continuing education strive for professionalization? In M. W. Galbraith, B. R. Sisco (Ed.), *New directions for adult and continuing education: No. 54. Confronting controversies in challenging times: A call for action* (pp. 37- 50). San Francisco: Jossey-Bass.

Commission of Professors of Adult Education (CPAE) (1991). Standards for graduate programs in adult

- education. In J. M. Peters, P. Jarvis, & Associates, *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study* (pp. 457-466). San Francisco: Jossey-Bass.
- Deshler, D. (1991). Social, professional, and academic issues. In J. M. Peters, P. Jarvis, & Associates, *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study* (pp. 384-420). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dickerman, W. (1964). Implications for programs of graduate study in adult education. In G. G. Jensen, A. A. Liveright, and W. Hallenbeck (Eds.), *Adult education: Outlines of an emerging field of university study*. Washington, D.C.: Adult Education Association of the U.S.A.
- Duke, C. (1989). Training of adult educators. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults: An international handbook* (pp. 360-369). Oxford, England: Pergamon.
- Houle, C. O. (1964). The emergence of graduate study in adult education. In G. G. Jensen, A. A. Liveright, and W. Hallenbeck (Eds.), *Adult education: Outlines of an emerging field of university study*. Washington, D.C.: Adult Education Association of the U.S.A.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Jensen, G., Liveright, A. A., & Hallenbeck, W. (Eds.) (1964). *Adult education: Outlines of an emerging field of university study*. Washington, D.C.: Adult Education Association of the U.S.A.

- Liveright, A. A. (1964). The nature and aims of adult education as a field of graduate education. In G. Jensen, A. A. Liveright, and W. Hallenbeck (Eds.), *Adult education: Outlines of an emerging field of university study*. Washington, D.C.: Adult Education Association of the U.S.A.
- Merriam, S. B. (1991). How research produces knowledge. In J. M. Peters, P. Jarvis & Associates, *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study* (pp. 42-65). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peters, J. M & Kreitlow, B. W. (1991). Growth and future of graduate program. In J. M. Peters, P. Jarvis & Associates, *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study* (pp. 145-184). San Francisco: Jossey-Bass.
- Peters, J. M. (1991). Advance the study of adult education: A summary perspective. In J. M. Peters, P. Jarvis, & Associates, *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study* (pp. 421-447). San Francisco: Jossey-Bass.
- Peters, J. M., Jarvis, P. & Associates (1991), *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Standing Conference on University Teaching and Research into the Education of Adults (SCUTREA) (1987). *Guide to university courses for adult education in the United Kingdom and Eire*. England:

Department of Adult and Continuing Education, University of Leeds.

Zeph, C. P. (1991). Graduate study as professional development. In R. G. Brockett (Ed.), *New directions for adult and continuing education, No. 51: Professional development for educators of adults* (pp. 79-88). San Francisco: Jossey-Bass.

