

VOLUME 25 NUMBER 3
June 15, 2008



國家教育研究院籌備處

地 址：台北縣三峽鎮三樹路二號
電 話：02-86711151
網 址：<http://www.naer.edu.tw>
電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4809500399

研習資訊

雙月刊 第25卷第3期

本期專論主題：
非正規教育

第25卷第3期

非正規教育

國家教育研究院籌備處 發行

研習資訊



國家教育研究院籌備處 發行
INSERVICE EDUCATION BULLETIN

中華民國 97 年 6 月 15 日

97
06



高齡社會的非正規教育發展策略

楊國德／國立高雄師範大學成人教育研究所教授兼所長

摘要

全球人口老化的浪潮，對整體社會的影響至深且廣。透過教育是因應之道，尤其非正規的老人教育是重要策略，以落實高齡社會的教育理想願景。其中以老人自助性學習組織最值得推展，由高齡者自行組成學習的團體，提供老人教育的課程。面對全球高齡化的社會趨勢，老人自助性學習團體有必要不斷形成、持續不斷學習與改變，以因應新社會及新時代的需求。

本文即在探討高齡社會的非正規教育發展策略，以因應高齡社會需要提供更多元多樣的老人教育學習機會。文中首先指出高齡社會需要老人教育，其次探究老人教育的非正規學習團體模式，然後探討運用非正規教育組織於老人教育的途徑，最後提出老人教育自助性學習型組織的發展策略，並綜以結語，歸納未來老人教育與學習透過自助性學習型組織的趨勢，以迎接高齡社會時代的老人教育理想願景。

一、前言

全球人口老化的浪潮，無論是已開發國家或開發中國家均難倖免，對整體社會的影響至深且廣。面對此一浪潮，教育是人類面臨高齡社會的良方，特別是老人教育的發展正是邁向高齡社會願景的重心。老人教育透過非正規教育活動來推展是其重要且必要的途徑，如何加以善用更是值得探究的議題。

因為在一個終身學習的時代，社會上的每個人都必須繼續學習，各種各類的教育機會不斷擴增，但仍無法有效滿足大家強烈的

需求。而以正規教育方式所提供的課程方案，並無法在時間與空間上因應不同學習者的需要，故有必要尋求其他非正規與非正式的管道與方案，才能符應社會大眾的個別需求。例如高齡者參加過一個課程，若想繼續學習，受限於開班形式的約束，就可透過社團方式加以克服，如此所提供的學習機會，不僅能夠繼續學習也促進人員持續互動，終身學習不再是口惠而實不至，而能引領我們開拓一個嶄新的學習世紀。

目前進行老人教育的組織類型相當多元化，不是單一型態而已。從各國老人教育的實施來看，不同歷史社會與文化影響，以及隨時代需求而調整，逐漸發展符合其社會特色與時代特點的老人教育模式。如美國的老人寄宿所、英國的第三年齡大學、法國的自由時間大學等，均為顯例。

老人自助性學習組織就是由高齡者自行組成學習的團體，來提供老人教育的課程。所有的行政及教學的工作，類皆由團體中的成員來擔任。其實施的場所可與大學校院、民間機構、政府部門合作，由學習團體成員主導運作，強調自助、互助及志願的原則，將老人視為資源的創造者，而非享用者。此類老人自助性學習組織，為數不少，且均具特色，在老人教育組織中享有盛名（黃富順，2007）。

由此可見，在提供高齡者的非正規與終身學習機會，老人社團組織實在扮演相當重要的角色與功能，特別是志願服務性的社團。志願服務社團有其特定的目標，為達成團體的目標而聚集很多成員來共同努力，成為社會重要的發展力量。同時，志願服務社



團必須運用各種學習型組織的方法與策略，以提供非正規的學習機會，發展社團成員服務的知能，同時建立團隊學習的共識，幫助社團達成任務與使命，同時不斷促進社團成員與組織的發展與進步。

所以，老人志願服務社團就是重要的終身學習機制，社團成員可以經由這種非正規學習管道，共同營造學習的場域，讓成員共同學習、共同對話與共同成長。從終身學習的理念來推動志願服務社團的各種學習活動，特別是提供非正規學習的機會，不僅成員個人可以獲得學習，也能產生團隊與組織學習，從而發展志願服務社團的共同願景，使個人與組織均能於生活中學習，從學習中成長。

本文即在探討高齡社會的非正規教育發展策略，以因應高齡社會需要提供更多元多樣的老人教育學習機會。文中首先指出高齡社會需要老人教育，其次探究老人教育的非正規學習團體模式，然後探討運用學習型組織於老人教育的途徑，最後提出老人教育自助性學習型組織的發展策略，並綜以結語，歸納未來老人教育與學習透過自助性學習型組織的趨勢，以迎接高齡社會時代的老人教育理想願景。

二、高齡社會需要老人教育

隨著高齡社會的來臨，高齡人口不斷地增加，如此眾多的高齡者，必須透過教育的管道，提供其生活必要的知能；也需要透過教育來培訓其就業所需的技能；以及經由教育的過程，來充實進行志願服務的能力。

因此，高齡社會的挑戰與機會，更凸顯老人教育與學習的重要；而老人教育的實施，更是迎接高齡社會的重要策略。目前各國在面臨高齡社會來臨之際，其重要的對策之一就是教育與學習的提供。最明顯的例子，就是鄰國日本2001年訂頒「高齡社會對

策大綱」，在五大對策中就包括了「學習及社會參與」對策，可見老人教育與學習在高齡社會中的重要（黃富順，2004）。

從人類的基本需要來說，從生存與生活的需要、安全與社會隸屬的需要、認同與自我實現乃至於生命高峰意義的追尋，在高齡階段仍然是必要的，透過老人教育才能夠滿足其需求，茲分別說明之。

（一）老人教育可以提供高齡者生活必須的知能

因為人口老化會帶來社會的衝擊，影響層面廣泛而多樣，高齡者本身如何因應社會的改變，端賴教育與學習的協助。包括在高齡期如何做好身心的保健，這是生理及生存根本的需要。同時，由於社會變遷，帶來家庭結構的變化，如何與中年子女相處？如何扮演好祖父母的角色？如何與老伴相處？如何結交新朋友？如何參與社會活動等，都是高齡期心理與社會適應的重要課題。凡此種種都必須透過老人教育或學習的途徑來獲得，也才能在高齡社會中生存及適應良好。

（二）老人教育可以提供高齡者再工作的新知能

在高齡社會中，相應對策就是延長高齡者的工作年限。就個人而言，高齡者再就業，可以使自己感受仍有價值，生活有重心，從而促進身心的健康；就社會而言，由於高齡社會的少子化現象，會帶來工作者的減少，進而影響經濟及社會的永續發展，如能從開發高齡者的人力著手，會是最立即、直接而有效的方法。所以，不論主觀或客觀上，高齡者再工作的需求，在高齡社會中益增其重要，而成為因應高齡社會的主要對策與方向。而高齡者要再就業，投入勞動市場，就必須具有再工作或再就業所需要的新知能，才能在職場上發揮光與熱，因此有必要經由老人教育與學習的管道，獲得投入新工作的知能（楊國德，2008）。



（三）老人教育可以培養高齡者志願服務的知能

公民社會就是志工社會，是社會永續發展的願景，也是大家追求的目標。如何鼓勵全民參與志工的行列，年長者的表現是重要的典範。特別是一個人口老化的社會中，高齡人口急遽增加，在完成家庭和社會的責任後，有更多的自由時間，在健康良好、教育程度高、又懷有繼續貢獻社會的願望下，若能培養高齡人力志願服務的態度與素養，不但對個人身心的健康、生活的充實、生命意義感的提升，有直接的效益；而且由於他們的投入，補充了社會許多基層人力的缺口，為社會整體永續的發展更有積極的貢獻。加上有了他們大量的投入，可以為社會樹立從事志工的榜樣，推動全民志工的風氣，而有助於志工社會目標的達成。但是高齡人力投入志願服務，需要透過教育活動，以便對志工有正確的認識，培養積極正面的服務態度，以及扮演志工角色所需要的知能。

（四）老人教育可以發展高齡者體驗生命的意義

高齡者在完成生命期中工作和家庭責任後，透過老人教育，可以達到重要的發展任務就是體驗生命的意義，完成統整、圓滿、成熟與睿智的生命高峰旅程。舉例來說，目前世界最高齡化的日本，在面臨高齡社會的衝擊時，1995年公布「高齡社會對策基本法」，其中第十一條規定要提供高齡者的學習及社會參與，以增進生命意義及充實生活。而「高齡社會對策大綱」進一步指出長壽社會對策大綱的精神，以「創造高齡者的生命意義」作為支柱。所以，創造高齡者的生命意義，是日本高齡社會對策的主軸，也是最高的目標。為使高齡者能過健康、有意義的生活，特別重視高齡者精神上的獨立、參與權和選擇權，透過學習活動來幫助高齡者尋求精神上的充實和生命的意義。老人教

育與學習是高齡者體現生命意義、達到統整與圓滿的最重要手段，也是高齡社會最重要的對策之一（黃富順，2004）。

三、老人教育的非正規學習團體模式

從上面的探討看來，高齡者為擔負新的發展任務，以及體會經驗的意義與生命價值（Peterson,1983），在在需要老人教育的協助，其中屬於非正規學習團體的模式扮演重要的角色與功能。

非正規學習團體的特性就是以學習者為中心、以相關事務作為學習方案的主題、妥善運用當地資源、學習內容偏重實際事物及立即應用等特性。非正規學習讓學習者取回了學習的主導權，掌握了學習的自主性。非正規學習的內容屬社區導向，社區是高齡者生活的場域，社區學習的內涵必然緊扣高齡者的生活，與生活相關的議題，以及問題的處理及解決都是具有即時性的生活情況，高齡者關心其生活環境中即刻發生的切身問題，並將之融入於學習的課程之中，謀求有效的處理並立即應用，這些對高齡者的自覺，凝聚力的提升，問題解決的能力，都具有正面的效益。

因此對於老人教育的實施，有賴更多非正規學習機構的發展，若加以簡單歸納，較明顯的機構組織包括下面不同類別（黃富順，2007）：

第一、老人自助性的學習組織：此一類別由高齡者自行組成學習的團體，來提供老人教育的課程。

第二、大學校院：由大學校院、社區學院提供課程給年長者學習，校內設高齡學習中心（elder learning center）或類似的機構為高齡者計專門的課程，提供高齡者參與學習。

第三、民間組織：由民間組織成立老人



教育機構或辦理活動，提供課程給老年人修讀。

第四、宗教團體：宗教對個人生活的影響，相當廣泛而重要。宗教團體關注老人教育活動，源遠流長。

第五、政府部門：由政府提供經費支持設立老人教育機構，包括政府部門直接設立、委託辦理、公辦民營及政府機構所設置的老人教育機構。

上述類別加以整合，發展為老人教育的非正規學習團體的不同模式，包括：由既有民間組織發起形成自助性學習團體辦理的模式、由宗教團體發起形成自助性學習團體辦理的模式、結合大學校院資源形成自助性學習團體辦理的模式、配合政府部門資源形成自助性學習團體辦理的模式、由老人自主組織形成自助性學習團體辦理的模式，茲分述如次。

（一）以既有民間組織發起形成自助性學習團體辦理的模式

世界各國由民間組織來辦理老人教育者，相當的多，尤其是在先進國家，頗為盛行。例如美國的老人寄宿所，在1977年成立組織，定位為非營利性質，統籌辦理各項活動。台北市的老人社會大學由中國老人教育協會附設辦理，其他尚有甚多基金會、老人會等組織亦提供老人教育課程。可見，民間組織在發起形成老人自助性學習團體的模式上，扮演了相當重要的角色。

（二）由宗教團體發起形成自助性學習團體辦理的模式

無論國內外，宗教團體在老人教育的辦理上，也深具影響力，參與人數不少。例如美國的善牧中心是由教會所設置之教堂學習團體，課程均由高齡者自行設計，教師並由高齡者擔任，其行政亦由高齡者負責；如此充分利用老人的知識、才藝、技術和興趣，來與其他同儕老人共同分享。這是一種服務

與學習相互結合的方式，為高齡學習活動的主要發展趨勢。松年大學是台灣地區教會設置的老人教育機構中規模最大的組織，由台灣基督教長老教會設置，招收高齡者就讀，展現宗教團體發起形成自助性學習團體辦理的模式。

（三）結合大學校院資源形成自助性學習團體辦理的模式

高齡者可以結合大學校院、社區學院來提供老人教育課程，大學校院以設高齡學習中心等類似單位來提供課程或允許高齡者直接參與一般為傳統學生所開設的課程，並提供減免學費的措施以鼓勵高齡者參與。其實，從歐美等國家的老人教育組織看來，很多由高齡者團體結合大學校院資源的實例，都屬於這類形成自助性學習團體辦理的模式。

（四）配合政府部門資源形成自助性學習團體辦理的模式

由於社會的需求強烈，政府部門可以直接設立、或委託辦理、公辦民營設置老人教育機構。所以，社會相關的團體組織，可以配合政府部門資源形成自助性學習團體來加以辦理。例如美國的高齡者中心（senior center）是政府提供經費設立的老人服務與活動的多功能場所，歷史久數量多，就可以配合提供老人教育課程，發展為相當積極且具特色的模式。而台灣地區由社會福利部門，最主要的就是辦理長青學苑，有採自辦、委辦、合辦等方式進行，課程內容以個人興趣與休閒為主，充實其生活內涵。

（五）以老人自主組織形成自助性學習團體辦理的模式

這是由高齡者自行組成學習團體，來提供高齡者教育的課程，在社會資源不足及需求多元化的情勢下越來越明顯。如此，所有的行政及教學的工作，由團體中的成員自主來擔任。實施的場所與方式可與其他機構合作。例如美國的退休學習學會（後更名為終



身學習學會），運作完全由學會成員主導，場所與大學院校合作。英國模式的第三年齡大學也是由成員自行主導運作的學習組織，此種老人自主組織形成自助性學習團體辦理的模式，為數不少，且具有多元發展的特色，在老人教育組織中獲得高度重視與推廣。同時，這種模式更可與上述的其他四類產生結合的設計，形成相輔相成的功能。

四、運用非正規學習型組織於老人教育的途徑

瞭解有關老人自助性學習團體辦理的模式之後，其重要議題就是在邁向高齡社會之際，這些學習團體與組織如何持續發展，以因應不斷產生的需求與問題。這方面可以藉助組織發展的管理學工具，特別是有關學習型組織的理念，更值得加以重視與推展，下面就相關的重點加以分析說明之。

（一）學習型組織理念的內涵與要義

學習型組織的理念根源於組織學習，奠基於過去數十年來管理思潮的演變上。一九九〇年聖吉（Peter M.Senge）以系統動力學為基礎，結合相關理論與實務，出版「第五項修練：學習型組織的藝術與實務」（The Fifth Discipline：The Art and Practice of the Learning Organization）一書，提出運用系統思考來改造組織，激起各界廣泛的迴響。學習型組織理念的核心為五項修練，其主要內涵包括（楊國德，1999）：

第一、系統思考（systems thinking）：是一套思考架構，強調要認清整體變化型態，確認問題背後真正的因果關係，才能有效掌握變化，也才能解釋複雜的情境。

第二、自我超越（personal mastery）：是一種個人強烈的願景及追求真理的承諾，提供個人創作和超越的能力，能不斷實現個人內心深處最想實現的願望，當個人不斷精進，以及強烈的使命感和責任感，促使整個

組織的成長與發展。

第三、改善心智模式（improving mental models）：心智模式是根深蒂固的許多假設、成見，甚至圖像、印象，會影響到我們如何理解這個世界，以及如何採取行動。為改善心智模式，必須時時反觀自省，照看自己內心世界，透視內心的感受。

第四、建立共同願景（building shared vision）：是一種形成共同的願望理想、遠景或目標的能力。一個組織有了共同願景，成員才會積極投入，為共同目標而努力，以確保組織的績效。

第五、團隊學習（team learning）：是團隊的所有成員，攤出心中的假設，進而一起學習思考的能力。現代組織中學習的基本單位是團隊而不是個人，除非團隊能夠學習，否則組織也無法學習。

總而言之，在一個多變、競爭激烈、資訊快速更新的時代，學習型組織的理念，可以提供組織發展與革新的方向與作為。學習型組織是一個不斷創新、進步的組織，在組織中成員不斷的擴展學習能力，創造真心嚮往的結果，以開闊的思考方式，促使共同願景能夠實現，成員能夠不斷的學習如何學習。聖吉表達學習型組織的精神要義在「metanoia」，希臘文的意思是「心靈意念的根本轉變，一種超覺的經驗」，在天主教則是「體悟生命的真義」，因此學習型組織的真諦就是「活出生命的意義」。

（二）老人教育團體運用學習型組織的途徑

從上面的敘述看來，要達成老人教育團體的目標與績效，必須運用學習型組織的理念，透過五項修練，促成一個不斷創新、進步的組織，成員不斷的擴展學習能力，實現共同願景，不斷的學習如何學習。因此，老人教育團體運用學習型組織的途徑，可以包括下面幾項：



第一、形成新的組織及運用既有組織參與老人教育與學習的推展，以協助高齡者達到：1.加強身心保健，促進健康；2.提供新角色所需要的知能；3.充實生活與精神內涵，提高生活滿意度；4.增進自我成長、體驗生命的意義與價值。

第二、加強老人教育團體運用學習型組織的理念，透過五項修練，促成組織不斷擴展學習，實現共同願望，持續從做中學達成其目標。

第三、善用系統思考修練，結合高齡社會系統與資源，推動整合妥適的老人教育團體，達成上述目標，提高老人教育績效。

五、老人教育自助性學習型組織的發展策略

由此可見，要達到老人教育團體邁向學習型組織的目標，就需要發展策略。歸納而言，老人教育自助性學習型組織有其特徵，同時要持續推展老人教育自助性學習型組織的策略，茲說明如次。

（一）老人教育自助性學習型組織的特徵

根據前面的說明，老人教育自助性學習型組織要具備下面的特徵：

第一、會持續不斷轉化學習的組織：透過持續學習會生產知識、分享知識，一起思考、成長，不斷學習改變，適應環境變動、擴張能力，能產生創造能量，具有共同願景、知道為何而學，鼓舞全員投入，彼此信任、互補長短，相當重視願景、價值、與意義，因而能夠釐清現況、突破自己能力上限、創造真心嚮往的結果，使全員在工作中活出生命的意義。

第二、會透過團隊學習改善心智模式的組織：為達成目標與願景，不斷挑戰自我潛能與心智模式，也能在行動中反思，進行共同思考、破除組織迷思。

第三、會運用系統思考能力解決問題的組織：因此，經由高齡社會發展趨勢及社會資源系統分析，能觀照整體、洞察未來、了解社會互動，能運用結構影響行為來思考教育設計，能以因果回饋來思考問題重點。同時，保有積極正面思考的組織文化，開放而授權賦能、忠於組織目標與願景，共同邁向高齡社會所要達到的理想。

（二）推展老人教育自助性學習型組織的策略

從上面的說明看來，為有效建構老年教育自助性學習型組織，主要原則包括以下幾項：

第一、緊密結合個人與社會系統的資源：組織有賴結合人力與物力，可以加強宣導老年教育與學習的理念，並進行觀摩實務工作。提供相關人員及組織資訊，建議並協助人員設計規劃學習活動，聯絡協調團體組織共謀發展。

第二、強調資源共享與共同學習：根據自身條件，有效規劃整合各種設施網絡，結合各種活動，吸納整合更多的人力和財力資源，協助解決經營管理問題。建立各類型學習設施之網絡系統，讓各類設施有良好的協調聯繫。

第三、持續改善的老人教育團體：以開放的高齡社會精神，推動教育和學習革新，以適應不同對象和組合之需求，運用各種設施和學習方式，協助個人和團體研擬學習方案。建立各種學習資源（設施、課程、形式、人才）的蒐集、提供與諮詢服務系統，讓高齡者可以輕易獲得學習機會。

同時，為更進一步加強發展老人教育自助性學習型組織，有關策略包括以下幾項：

第一、各個組織明確定位：老人教育與學習體系的定位相當重要，必須根據相關的理念、原則和精神，擬妥組織具體方案作計畫。讓內容種類多樣而豐富，整理成有結



構、層次分明的系統。

第二、資源系統完整發展：各種不同的學習團體均有其價值，善用其課程、人力、人才和資訊各層面，以配合其定位、內容、形式，建立合作規範。就不同需求，鼓勵資源的發展與提供，並訂定資源的分配和整合方式，各自形成一完整的次系統，以適應個別環境和客觀需求，以系統引導發揮其特有的角色與功能。

第三、經驗交流形成模式：老人教育與學習是整體性的工作，與其他社會系統與部門有密切關係，過程中必須關照彼此互動，以有利於老年教育與學習的制度、組織、機構和機制之建立。同時，逐步建立學習團體的模式，使團體和組織的學習資源、資訊、網路和媒體，充分開發和利用，據以推廣開來。

第四、從規劃執行到推廣：組織學習最重要在實踐，因而必須有推動的方案，包括成立行動學習團隊，組織服務團隊導入概念，舉辦研討、進行診斷，訂定獎勵措施，鼓勵參與學習、研究發展及創新。導入知識管理，整合網路學習資源，提供有系統的學習。研訂評量指標，評量組織學習成效，將成果展示交流，發揮標竿學習擴散成果。

參考文獻

- 黃富順（2004）。高齡社會與高齡教育。載於中華民國成人及終身教育學會主編（2004）。高齡社會與高齡教育。台北市：師大書苑。
- 黃富順主編（2007）。各國高齡教育。台北市：五南。
- 楊國德（2008）。保障高齡者的終身學習權。台灣教育，649，11-17。
- 楊國德（1999）。學習型組織的理論與應用。台北市：師大書苑。
- Fisher, J. C. & Wolf, M. A. (1998). Using learning to meet the challenges of older adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No.77. San Francisco: Jossey-Bass.
- Glendenning, F. (Ed.) (2000). *Teaching and learning in later life*. Hants: Ashgate.
- Glendenning, F. (2001). Education for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 63-70.

六、結語

邁向高齡社會，要保障高齡者的學習權益，提供教育及社會參與的機會，使高齡學習能落實到生活中（楊國德，2008）。高齡社會需要老人教育，老人教育的自助性學習團體模式已逐步發展出來，從上面探討運用學習型組織於老人教育的途徑看來，有關老人教育自助性學習型組織的發展策略亦不少，必須緊密結合個人與社會系統的資源、強調資源共享與共同學習、持續改善的老人教育與學習團體等原則，讓各個組織明確定位、資源系統完整發展、經驗交流形成模式、從規劃執行到推廣，以確保老人自助性學習團體轉變為學習型組織。

尤其是老人志願服務社團不僅使成員在非正規學習中進行學習與成長，也成為社團成員共同學習的中心，推動組織與社會的發展。發揮非正規學習的重要功能，促使社團成員共同學習、共同研討發展，以及促成社會永續發展。歸納來說，未來透過政府與民間合作，老人自助團體的運作，加強運用學習型組織的發展模式，將可深化制度發展及領導效能，整合實施機構、團體組織、高齡人力，共同迎向高齡社會的老人教育理想願景。



- Lamdin, L. & Fugate, M. (1997). *Elderlearning: New frontier in an aging society*. Phoenix, Arizona: Oryx Press.
- Manheimer, R. J. (2005). The older learner's Journey to an ageless society: Lifelong learning on the brink of a crisis. *Journal of Transformative Education*, 3, 198-220.
- Manheimer, R. J., Snodgrass, D. D. & Moskow-McKenzie, D. (1995). *Older adult education: A guide to research, programs, and policies*. London: Greenwood.
- Peterson, D. A. (1983). *Facilitating education for older learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peterson, D. A., & Masunaga, H. (1998). Policy for older adult education. In Fisher, J. C., & Wolf, M. A. (1998). *Using learning to meet the challenges of older adulthood (55-60)*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No.77. San Francisco: Jossey-Bass.



我國非正規學習成就的實施與檢討

黃富順／中華民國成人及終身教育學會理事長

一、前言

為推展終身學習，建構學習社會，教育部於1987年發布「邁向學習社會」白皮書，並訂該年為「終身學習年」。終身學習的推動，自此之後，如火如荼展開，蔚成一股新的社會運動。在此種社會風氣之下，乃有2002年終身學習法的頒布，使我國終身學習的推展，有了法律的依據。在該法中，提出了甚多具有前瞻性的措施，包括回流教育制度的建立、帶薪教育假的施行、終身教育卡的發行、以及學習成就的認證。依據終身教育學習法第十六條規定：「中央主管機關為激勵國民參與終身學習意願，對非正規教育之學習活動，應建立學習成就認證制度，並做為入學採認或升遷考核之依據。前項學習成就認證制度之建立，應包括課程之認證、學習成就之採認、學歷之有效期限、入學採認之條件及其他有關事項；其辦法，由中央主管機關定之。」

由上述條文可知，非正規學習成就認證之實施，已明定為推展終身學習的重要策略。教育部依據該項規定，於2003年10月20日正式發布「非正規教育課程認證辦法」，並於教育部內成立「非正規教育課程認可委員會」，做為推動此一政策的審議及諮詢單位。非正規學習成就認可的作業，並委由國立台灣師範大學成人教育中心進行為期三年的試辦。該中心為辦理此項認證工作，並成立「非正規教育課程認證中心」執行認證相關作業。認證中心自2005年開始接受申請，迄今有24個機構提出申請，146門課、391學分獲得認證。本文旨在探討我國非正規學習

成就認證的實施，並對實施情形進行檢討，進而提出改進的意見。茲就非正規學習的意義與發展、非正規學習成就認證的意義、認證的理論基礎及認證的功能、認證的實施原則、我國非正規學習成就認證的實施情形、實施的檢討與展望等六部份分述如下：

二、非正規學習的意義與發展

為了解「非正規學習」的意義，以獲致清楚的概念，本部分特就非正規學習的意義及非正規學習的發展探討之。

（一）非正規學習的意義

所謂非正規學習，通常係指在學校正規教育之外的一種有目的、有組織、有計畫的學習活動，其目的也在於增進個人的新知，授予必需的技能，及改變個人的態度等。通常對於教育的劃分，由於專家學者所採取的角度或標準不一，而有各種不同的分類。但是，較為人所熟知的分類方式之一，就是把教育分成家庭教育、學校教育及社會教育等三類。這是從教育發生的地點作區分，有時亦有認為係從個體生命期發展的縱向觀點作劃分。個體早期係接受家庭教育，其後參與學校教育，在離開學校後、在學校之外所獲得的知能，就歸之於社會教育或成人教育。此種分類方法較常見於東方受儒家思想影響的國家，如韓國、日本、中國大陸、台灣、香港及澳門等，在台灣經常採用此種分類方式來泛指教育的整個內涵。但此種區分，事實上只是著重點的不同，並未作截然的區隔。蓋個人可能終身都會受到家庭、學校、社會三種教育的影響，亦即在個人生命全程中，均可能同時受到此三種教育的薰陶，在



時間與方式上，並非截然區隔。

另一種分類的方式，也是國際上相當普遍的一種劃分方法，在北美地區尤其常見，就是把教育分成正規教育（formal education）、非正規教育（nonformal education），及非正式教育（informal education）。此種觀念首先出現於1960及1970年代對國際教育的研究。此種把教育活動歸為三類的做法，威信首先來自埃伯斯等人（P. H. Combs, R. C. Prosser & F. Ahmed）。他們在1973年出版的《兒童及青年學習的新途徑》（*New paths to learning for children and youth*）一書中，就提出此種三分類型的觀點，其後逐步的被引用，而逐漸廣為人所熟知，成為目前國際上相當普遍採用的一種分類方式。所謂正規教育，依據梅倫及布洛基特（Merriam & Brockett, 1997）的說法，係指各種公私立學校，以及提供技職及專業訓練的特定課程。聯合國教科文組織（UNESCO）在1979年所出版的《成人教育的名詞》（*Terminology of adult education*）一書中，則將正規教育，界定為：（1）發生在中小學、大學或全時技術高等教育的專門性課程；（2）有正式結構與學院組織的教育，其中教師的角色及教學行為均很明確，通常由前者來負起對後者的教育（Titmus, et al., 1979）。二者對正規教育的界定相當類似，即正規教育係指依年齡分級，其有結構性的學校教育活動，其中教師及教學行為是相當明確的。

非正式的教育，一般係指在個人日常生活中的學習活動，通常是沒有計畫的、經驗本位的、附帶的性質。譬如去看醫生時，經由閱讀雜誌，或與朋友偶然的交談，或觀看電視而學習到了某些基本知能均屬之，這些學習活動並未事先安排，也未有計畫及組織的進行。埃伯斯及安德（Combs & Ahmed, 1974）認為它是在正規及非正規教育外的各

種學習活動。他們二人指出在個體一生中，每個人都要從日常生活的環境中來累積知識、技巧及態度。包括從家庭、工作、遊戲；從親戚、家人、朋友；從旅行、閱讀報紙、書本或聽廣播、看電視等而獲得知能。一般而言，它是沒有組織、沒有系統的，甚至有時是無意的，然而它確是個人整體終身學習的主要部分（p.8）。因此，非正式教育與經驗學習、獨立學習及自我導向學習均有密切的關連。在聯合國教科文組織所出版的《成人教育名詞》一書中則將非正式教育，界定為個體所獲得知識、技能、態度與價值，係來自日常生活中的經驗或環境中的影響，包括從家人、鄰居；或從工作、遊戲、市場、圖書館及大眾媒體等途徑所獲得（Titmus, et al., 1979）。上述二者對非正式教育的界定，事實上是一致的，即非正式教育係指來自於日常生活或環境中所獲得的知能或態度的改變，它是沒有結構與組織的，常伴隨另一種主要活動而發生。

再就非正規教育（nonformal education）而言，埃伯斯等人（Combs, et al, 1973: 11）將之界定為：在正規教育系統外的有組織的學習活動，通常有明確的學習對象及學習的目的，亦有計畫、有組織的安排學習活動。例如由地區教會所成立的聖經研讀班，或由紅十字會所提供的急救技能訓練課程、農業推廣、農民訓練課程、成人識字教育、職業訓練、具有實質教育目的的青年俱樂部等均屬之，北美地區所常辦理的各種有關健康、營養、社區本位的家庭計畫或社區發展的課程，也是一種非正規教育的形態（Combs & Ahmed, 1974; Hamilton, 1992; Hamilton & Cuningham, 1989; Hill & Moore, 2000）。而聯合國教科文組織所出版的《成人教育名詞》一書及經濟合作發展組織（OECD, 1977: 11）所出版的《成人學習機會》系列叢書中第四冊《成人教育的參與》（*The*



participation of adult education) 等均將非正規教育界定為：發生於正規學校教育外的教育活動；通常不要求學習者註冊，或作登錄。

由上述可知，三者對非正規教育的界定仍頗為一致，但以埃伯斯等人的界定較為清楚明確。非正規教育通常係指在正規教育外的有目的、有組織、有計畫的學習活動。依此，成人教育活動類皆屬於非正規教育的範疇。隨著社會的進步與發展，此類教育活動也越來越多，其份量與重要性正加速增加，它將成為影響個人生命全程中最重要的教育方式之一，對於社會和個人發展的促進，已較正規教育有過之而無不及（Tight, 1996: 69）。福德翰（Fordham, 1980）認為在要求發展的情境中，非正規教育已被視為更能切合民眾需求的一種教育方式，尤其在農村地區，它能教導農民改進技術及提供有關營養及健康的知識。它在決定課程的性質與內容時，會要求目標對象參與並提供意見，因此，它強調對社區需求的回應。

以上三類教育的劃分，係從教育的橫斷面切入，亦即三類教育同時對個人均有影響，提供個人生命各階段所需的知能，而構成教育的整體。事實上，此三類教育在人生不同階段的發展上，亦有輕重的不同。在兒童至青年的階段，是偏重學校教育的時期，至成年期之後，非正規教育的比重就增加了，成為提供成人生活與工作知能最重要的管道。就個人而言，由非正規教育途徑所提供的學習活動，就是非正規學習。至於非正式的學習活動，則對個體一生均有所影響，它是終身學習時代中，提供個人知能的極重要途徑。

（二）發展

就人類發展的歷史而言，最早的人類社會屬於原始社會，再次為農業社會、工業社會，再發展至後工業化的社會。在原始社會

中，個體以狩獵為生，過著居無定所的生活。在此一社會中，人要跟大自然搏鬥，與惡劣的自然環境相抗衡，個體才能生存下來；也要與大自然中的其他各種物種展開生存的競爭，抵禦它們的侵襲，才能存活。人類就靠著學習而學會了應付大自然中惡劣天氣的方法，及學會因應其他物種的挑戰，而能與之共存或加以馴服為人所用。人類因為具有聰敏的大腦及靈巧的雙手，能透過學習的管道，獲取生存所必須的知能，而逐漸成為萬物之靈。人類因為學習而生存下來，也因學習而使人類社會不斷地向前發展與進步。因此，學習是人類生存與發展不可或缺的要素。此時的學習，主要是從生活中獲取，沒有特別的組織與規劃，可以說是一種非正式的學習。其學習方法，主要透過陸口傳授、觀察模仿及經驗累積等。最早的原始社會及農業社會的大部分，人類所依循的學習方式，就是此種非正式的學習。

其後，人類的生活越來越複雜，知能的增長越來越快，知識過時的速度也逐漸加快。人要在社會中生存與適應良好，需要擁有更多的知能，不是只靠非正式學習方式所能滿足。個人一生中所需要的知能越來越多，越來越複雜，因此，為增進學習的效率，擴展學習的內容，人類需要接受正式的教育，通常是將下一代聚集在一起，由各種具有專業知能的人來進行傳授，班級教學型態乃逐漸發展出來。由於學習內容的廣泛與擴展，尚須要有相關的設備與設施，才能發揮教學效果，於是，特定的場所是必須的；此外，並由具有專業素養的人士來扮演傳授者的角色，也成為必要，才能發揮教學的效果。因而，學校班級教學的型態乃發展出來，逐漸取代家庭或社會的教育功能。學校教育體系在此種社會環境中，逐漸發展成為一種依年齡分級，循序向上的教育體制。此



種的教育活動，事先經過規劃與設計，在特定的場所、特定的時間，由具有專業素養的人來擔負傳道、授業與解惑的工作。此種教育活動，事實上就是一種正規教育。就學習者而言，此一方式所提供的學習活動，就是正規的學習。

但人類社會的發展持續向前快速進步，由工業化社會快速邁向後工業化的社會發展。後工業化社會，人類所面臨的變遷更屬空前。知識生產更加快速，形成知識爆炸；同時知識的壽命也加速縮短。學校教育已不足以提供個人一生所需要的知能，在內容、速度、方法及彈性上均有所不足。因此，在學校外有更多的團體、機構或組織也加入了提供學習的行列，他們使用的學習管道更加多元，學習的內容更加多樣，不僅限於正規學校教育的內容，亦即在內容、方法、地點、時間上均更具有彈性。他們不是學校教育的一環，但是其所提供的學習，也是有目的、有組織、有計劃的活動，此類學習就屬於非正規的學習。非正規學習發展至今，學校有時在正規教育之外，也提供此類的活動，因此，學校亦可歸為非正規學習活動的提供單位。但無論如何，學校的主要功能仍在於正規學習活動之提供，非正規學習活動，就學校而言，僅居於次要功能的地位。因此，從人類社會的發展而言，個體首先發生的學習活動是非正式的學習，其次為正規的學習，再次為非正規的學習。此三類學習活動，同時存在，在人生不同的階段，其扮演的角色不同，其重要性也有差異，但對個人知能的提供，均有其貢獻，缺一不可。

三、非正規學習成就認證的意義、認證的理論基礎及認證的功能

何謂非正規學習成就認證？認證的依據

為何？以及認證的效用為何？這些問題亦宜先做了解與澄清。茲分述如下：

（一）意義

所謂認證（**accreditation**）應係指對於學習後的結果，透過一定的程序與方式，由有權授予者予以採認並發給證明文件（楊國德，2004）。柯洛登（Colardyn,1996:265）指出，認證就是對知識、技能及態度加以評量及認可的過程。亦有人將「**accreditation**」譯為認可，但亦有認為「認可」應係指採認（**recognition**），其與認證（**accreditation**）兩者應有所不同。研究者認為認可（**recognition**）應係指一種承認或採認的措施，而認證（**accreditation**）應係指經由採認並授予相關的證明文件。因此，本文所探討的「認證」，即採此種意涵。

（二）認證的理論基礎

個體經由學習，一定會產生改變，這些改變會表現在行為上，包括知識、技能、情意等方面。而行為的改變，大多可以觀察、測量或覺察得到，有時尚未表現於外，亦稱行為的潛勢（張春興，1998）。透過學習的過程，當然會帶來個人知能的增進，或態度、價值觀的改變，而使個人獲得滿足，此係從個人的層面出發。但個人生長於社會，在社會中生存，個人的學習結果，有時不單僅在於個人的滿足，亦要獲得社會的認可，成為社會建立相關制度的一種指標。因此，對於學習成就的認證，確有其必要性。要對學習成就認證，當然要建立一套公平而且完善的機制，為每個人所遵循，此一認證才能獲得大眾的信服，而能發揮認證的效用。

對於學習成就的認證，由於學習成就的類別繁多，其認證的程序與方式也就有別。就其程序而言，通常包括考試、測驗、檢定、實際操作、發表或在生活與工作上的表現。在認證的方式上，亦有採用成績證明、資格證明、學習證明、畢業證書、學分證



書、學位證書、榮譽證書等。而能授予這些證明者，往往是教育機構、國家機關、專業團體或考試授證的組織。

如從教育的三大類型而言，正規教育的學習結果，往往均可獲得認證。學習者依規定的程序，達到預期設定的水準，均可獲得認可，取得相關的證明文件，包括成績證明、資格證書、畢業證書、學位證書或學分證明等。但對於非正規學習的成就，雖部分亦可獲得成績證明或學習證明，但往往不能獲得正式的採認，使非正規學習成就只作為個人學習動機的滿足，但無法獲得社會的認同。在學習社會中的「學習」，包括正規、非正規與非正式三類，三者缺一不可，構成學習的整體。尤其社會越進步、越發展，個人知能的增進，更加依賴非正規與非正式的學習，學校正規學習在社會的發展中，其重要性愈來愈低，角色日微。過去，可以說學校教育就是教育的全部，但時至今日，學校教育在個人一生中知能的獲取或情意的塑造，其重要性已大為下降。依據學者的估計，如果把個人一生所獲得的知能當做「1」，則其中來自學校教育的部分只占20%；而來自非正規及非正式學習的部分則占80%。因此，在一個終身學習的社會中，只對傳授個人知能20%的正規學習，給予認證；而對提供個人知能占80%的非正規及非正式學習成就不加採認，是不公平，也不合理，亦不符合終身學習時代的社會現況。新近美國的另一位學者更提出新的估計，他認為在當前社會快速變遷之下，個體一生中知識的總量，來自於各級各類正規教育者，僅佔5%；其餘95%均來自非正規、非正式的教育途徑。此種說法，更加肯定非正規、非正式學習在個體一生中知能獲取的重要地位。基於上述，對正規教育外的其他類型的學習予以成就認證，確有其必要性。

再從學習成就認證的程序而言，過去對

正規學習結果予以認證，係認為學校教育的學習透過一定的學習時間、地點與既定的方式進行，亦即其學習的過程明確而具體，學習過程的發生，是可以觀察得到的。因此，對其學習成就的認證是合理的；而非正規或非正式學習的過程，常常不明確，無從了解其學習是否進行，因此，無法予以認證。採取此種評量的觀點，係屬歷程（process）觀的看法。所謂歷程觀，即是學習結果要獲得採認，其學習過程的發生與學習結果的獲得是同樣重要的，甚至過程的要求比結果還重要的。但是新近對於評量的觀點，已從歷程觀轉至結果（result）觀，亦即，在一個終身學習的社會中，其學習的方式是多元的，學習管道是多樣的，並非僅學校教育的方式而已。所謂學習成就，係指學習後的結果而言。如果學習後的結果，已達到了既定的要求或水準，則一律應作採認，而不必顧及其採取何種方式、何種管道或何種歷程來達到此一成就水準。英國國家職業資格委員會（National Council for Vocational Qualifications, NCVQ）就指出認證係建基於成就的證明，而非學習的過程（Butterworth, 1992: 42）。準此而言，對於學習成就的採認，所要強調的是成就的水準是否達成了，而不必堅持其係來自何種方式或歷程的學習。在終身學習的社會中，學習方式與歷程是多元化與多樣化，結果觀的看法，較符合實際，亦較符合公平、正義的原則。

基於上述的分析可知，學習社會中的學習，包括正規、非正規及非正式三類，對非正規及非正式學習的結果不作認證，與社會的學習現況不合，亦與評量的結果觀的看法有違。因此，對非正規、非正式學習的進行認證，有其認證的基礎理論存在，亦有其社會現況的需求。有關非正式學習成就的認證，其所牽涉的範圍更廣，學習方式更加複雜，故在此處暫不作此方面的探討，而僅將



範圍限於非正規學習的部分。

(三) 認證的功能

經由上述分析，從理論與實務層面而言，在當前終身學習社會的情境中，對非正規學習成就進行認證，確有其必要性。然則對非正規學習成就進行認證，其效用如何？以下謹提出三點：

1. 肯定個人的學習成就：學習成就，可以帶來內在的滿足。但人是一個社會性的動物，他生存於社會中，依據社會的制度而行為，其學習成就亦需要獲得社會的認可。如能對個人的非正規學習成就進行認證，無疑是對個人學習成果的肯定，而且亦是他人或社會對其學習成就的認定，此種肯定與認定，均將對個人的學習活動帶來了更大的激勵，準此而言，其意義非凡。
2. 建立正規與非正規學習交流的橋樑：終身學習，包括正規、非正規、非正式學習三類。長久以來，此三類學習各循自己的方式進行，似乎各不相干。事實上，人類知能的獲得，三者缺一不可，三者如彼此不能相互交流，會有重疊、重複的現象，而產生時間的浪費，無法擴展其學習的廣度與深度。史尼德（Snider, 1981）即指出在一個終身學習的時代，個人的學習沒有時間從零開始，而是要從過去的學習結果或人生經驗之上出發，因此對過去的學習成就或經驗，應作妥善的應用。故高等教育機構對於重回學校的成人學生，對其過去的工作經驗或學習結果應加以採認。他指出一個35歲已經每分鐘能打65個字的家庭主婦，再回社區學院進修秘書科學學位的課程，要她與剛高中畢業初學打字的學生，再一起加入

打字初學班的課程，這是不合理的，是一種時間的浪費。而一個在軍中服務20年的退伍軍人，他已經由自學或透過其他學習管道而成為一個精通莎士比亞（Shakespearean）的學者，再重回高等院校的文學系就讀，要他再修讀莎士比亞概論（Introduction to Shakespeare, English 201 and 202）的課程，這合理嗎？（p.153）。因此，高等院校對於重回學校的成人學生，對其個人經驗及成就應加以承認，才不會造成學習的重疊、重複及時間的浪費，也才是合理與符合實際的措施。故對非正規學習成就予以認證，才可以建立正規及非正規學習的橋樑，使二者有交流的機會，避免學習時間的浪費，使學習可以在既有基礎之上向前、向上發展，增進學習的效率，發揮更大的學習效果。準此而言，非正規學習成就的認證，可促進其與正規學習體系間的銜接與轉換。

3. 有助於終身學習目標的達成：推展終身學習，建構學習社會，為人類社會發展的願景，也是當前人類追求的目標。世界先進國家莫不致力於終身學習社會的建構，或採立法方式、或以政策宣言、計畫等方式為之。總之，二十一世紀是一個終身學習的時代，殆無疑義。終身學習社會要能達成，當然要有各種不同的學習策略。然而，對於非正規學習成就進行認證，無疑是一項重要的途徑。蓋在終身學習的時代，非正規學習在個人知能的增長上，所扮演的角色甚為重要，其對成人生活和工作知能的提供，均遠超過正規學校教育。因此，如能對非正規學習成就予以認證，將可激發更多成人投入學習的行



列。而成人學習就是終身學習的主體，成人學習的全面推展，幾乎就是終身學習目標的具體實現。

四、非正規學習成就認證的實施原則

非正規學習成就的認證，是一種國際的趨勢，也是推展終身學習必要的工作。但是對此種學習成就，具有學分、學位或其他相關證明文件的頒授，在實施上應謹慎，考量周全，本諸公平、公開維持品質的要求進行，才能獲得社會的認同與支持，否則將流於無用、無效，甚至破壞現有教育體制之危險。一個良好的政策，如果執行不當，亦將成為危害社會體制的措施。因此，實施時自宜審慎為之。就學習成就認證的實施，楊國德（2004）曾提出十項原則；美國學者懷克（V. Whitaker）亦提出10項「行政標準」（Administrative Standards）的說法（王文瑛，2000）。茲綜合相關學者的主張，綜合歸納實施上應遵循的原則為：

1. 學習成就的認證，要具有同等正規教育相同的內容與水準；對非正規學習成就的認證，其重要的功效之一，就是要建立與正規教育間交流的橋樑，使二者得以平行互轉，相互銜接。因此，品質的相當與對等，成為首要條件，否則將不為正規學校所認可。故對認證的學習成就，在科目的內容及程度要作相當把關的工作。
2. 具有認可學習成就資格的人，應為該學科領域的專家；對於某一種學習成就，是否予以認可，應由專家決定。為避免流於個人的偏見，可成立一組人為之（3至5個人）以確保品質及維護公平。
3. 對於認證的學習成就，要同時斟酌該科目理論與實務的要求；有些科目較

偏重理論，有些較重實務或實務的操作，在進行學習成就認證時，宜斟酌其間的輕重與比例。

4. 對於要認證的學習成就，宜符合學術規範的要求：不但在時間、內容、品質、名稱上符合學術規範的要求，而且在情境設施，包括師資、設備等亦應作同等的要求。
5. 對於要認證的學習成就，在範圍上應廣泛與多元：即範圍上宜涵蓋各類學習領域，且對學習成就獲取的管道宜多元化，包括經驗學習、自我學習、課堂學習、遠距學習、e化學習等。
6. 政策及程序應公開化：讓所有社會大眾了解此項政策的意義，以及如何進行申請認證。
7. 作業流程簡捷化：申請作業的流程在維持應有水準之下，宜盡量在程序或手續上力求簡捷，以免把想申請認證者摒除在行政作業的門牆外。
8. 費用的收取以足應服務所需為原則：非正規學習成就的認證係一種服務性的工作，而非營利性的行為。因此，費用的收取應以足敷服務所需為主，不宜收取過高或其他的費用，以阻礙認證的申請，失去辦理此項工作的美意。
9. 學習成就認證工作的實施，宜採漸進式原則：非正規學習涉及的範圍相當廣泛，學習方式多元，學習內容多樣，因此在實施上宜採漸進原則，初期在較小的範圍，以較易實施的科目，內容較單純，如不涉及實習或實驗的科目先行辦理，再視辦理結果逐步推廣，以竟全功。
10. 對認證事務應建立監督及評鑑的機制：非正規學習成就的認證，要審慎為之，要符合公平與正義的原則。



因此，為確保執行工作的嚴謹，對執行認證的單位，平時應有監督的制度，也應予定期進行評鑑，作為執行改進的依據，以確保制度的妥適與完善。

以上所提出的十項原則，其前五項係有關學術領域的層面，旨在確保符合學術的要求與規範；後五項係有關執行與作業的部分，旨在確保程序的公平與正義，以使良法美意得以順利上路。

五、我國非正規教育成就認證的實施

非正規教育課程認證作業，自94年由教育部委託開辦，迄今已歷二年有餘，邁入試辦三年的期限。台灣師範大學為執行此項工作，經訂定「非正規教育課程認證中心設置要點」，經送教育部核備後，即在該校成人教育研究中心內成立「非正規教育課程認證中心」之單位，以專責其事。中心設主任一人，綜理有關課程認證事宜，主任下設秘書一人，協助主任綜理有關課程認證事宜。主任下分設審核組、輔導組及登錄組，各組組長一人。另設「非正規教育課程認證小組」置評織委員十一至十五位，由該校遴選報教育部核定後聘任之。該中心為執行課程認證作業並訂定「非正規教育課程認證試辦作業要點」及「非正規教育課程認可規費收費標準」等二種要點，經教育部核備後，作為執行依據。

正式開辦接受申請以來，迄今已有二年有餘，累積共有24個機構提出申請，申請課程數165門，通過認證課程149門，通過率90.3%；申請認可學分數432個，通過認可學分394個，通過率91.2%。因此，就通過率而言，無論就課程數或學分數均達90%以上，可謂相當高。

就通過的課程領域而言，藝術領域34

門，佔19.3%；人文領域62.5門，佔37.5%，自然領域36門，佔22.5%；社會領域30門，佔18.75%。申請認可的機構24個中，以社區大學所佔最多，達15個，佔62.5%，其餘包括社會教育機構1個，佔6%，文教性質之人民團體5個，佔20.8%，及基金會3個，佔12.5%。已提出申請單位分析如下：

- 1.社區大學：15個，117門，339學分。包括台北縣：中和社大（9門、26學分）、永和社大（46門、138學分）、三重社大（7門、21學分）、勞工大學（5門、15學分），台北市：中正社大（2門、5學分）、松山社大（6門、18學分）、內湖社大（7門、21學分）南港社大（1門、3學分）、宜蘭社大（16門、47學分）、新竹市科學城社大（6門、18學分）、苗栗社大（3門、6學分）、員林社大（2門、6學分）、嘉義市社大（5門、10學分），台南縣南關社大（2門、5學分）、永康社大（1門、3學分）。
- 2.社教機構：1個，1門，2學分。包括：台灣藝術教育館（1門、2學分）。
- 3.基金會：3個，18門，23學分。包括：自強工業科學基金會（3門、4學分）、洪健全教育基金會（12門、13學分）、財團法人時報文教基金會（2門、4學分）。
- 4.人民團體：5個，10門，27學分。包括：中華民國軍文教育推廣協會（3門、9學分）、中華民國選擇權教育研究發展協會（2門、3學分）、中華奧福教育協會（3門、7學分）、中國家庭教育協進會（1門、2學分）、財團法人語言訓練測驗中心（1門、3學分）。

如以通過學分分析，社大申請通過學門達117個（佔79.5%），通過學分共339個（



86.7%)；人民團體通過學門計10個(6.8%)，通過認證學分27個(6.9%)；基金會通過學門18個(12.3%)，通過認證學分23個(5.8%)；社教機構：通過1門(1%)，通過認證學分2個(1%)。因此就通過學門及通過學分數而言，社區大學均居最重要單位，分別佔80%及86.7%。

六、我國非正規教育成就認證實施的檢討

由前述實施狀況的了解，可知此項制度開辦近三年，申請單位僅為24個，可謂偏少，且申請單位中，以社大居多，佔62.5%；如以申請通過的學門及學分計，則分別佔80%及86.7%，可見社大所佔比率相當高，其餘申請單位均甚少。此種機制未獲普遍迴響的原因，經分析其原因為：

(一) 社會大眾對此一機制不了解

此項機制在我國係屬初次辦理，儘管師大辦理單位已召開多次的宣導與座談，但由於時間尚短，社會大眾仍然不了解。

(二) 社會大眾對此一機制需求不高

非正規學習成就認證的目的，原在於建立正規與非正規學習的橋樑，並促進國民的終身學習活動，立意良善；且其他先進國家亦不乏實施成功的先例，在我國的試辦，並未獲得廣泛的迴響，是否民眾的需求不高，抑或有其他因素值得進一步了解。但需求與效益互為因果，真正的原因，可能在於效益的問題。

(三) 認證機制本身存在的一些障礙

試辦近三年來，依據申請單位的反應，在申請認證作業上存在若干困難，包括申請限制較嚴；審查及申後制度嚴格；繳交之審查規費過高；通過認證課程之有效期限三年，過於短促；年齡限制較嚴(22歲以上)及認證通過之學分證明書期間不長(10年)等(李明芬，2007)。上述問題，經提2007

年12月25日教育部非正規學習認可委員會討論，在申請規費上已作酌降(由每學分2000元減為1000元)；在學分證書之效期上，已由原定10年放寬為沒有年限的規定，亦即終身有效。因此，此部份之問題，應已大為減少。

(四) 認證制度的效益偏低

經由前述三項問題的分析，可知認證結果的效益性，實為推動非正規學習成就認證制度成敗的關鍵因素。蓋目前對於通過申請認證之學分，依「非正規教育學習成就認證辦法」第七、八、九條之規定，其效益為：

(1) 修滿40學分可以具有大學入學考試同等學力資格；(2) 未來如進入大學校院後，其已通過之學分，得依規定申請採認抵免；(3) 持有認證學分者，得依學校、機關(構)或團體規定，列為進修時數，並做為升遷、考核之參據。

綜觀此三項效益，其誘因不高，因：

(一) 就第一項誘因而言，目前申請認證之主體為社大，而社大之學員多數已大學畢業或不想考進大學校院就讀，或因目前大學校院入學門檻已放寬(如空大即無學歷資格限制)，要就讀大學在資格上已非問題，故其誘因已屬不大。

(二) 就第二項誘因而言，目前各大學校院對於學分的採認與抵免，在大學自主的前提之下，均有其各自的規定，獲得認證通過的學分，未來可否獲得大學校院的採認與抵免，仍屬未定；再者，多數社區大學或其他機構、團體、組織的學員，本身目前可能並未有進入傳統正規大學的構想，否則以目前我國大學校院之多，招生困難之情形下，各校在招生方式及資格上均已日漸彈性化，要



以其他途徑進入大學校院就讀並不困難，仍無須先進入非正規學習機構，獲得學分之認證，再進入正規大學，尋求學分之抵免與採認，故此項誘因亦為不大。

- (三) 就第三項誘因而言，目前經認證之學分，並未獲得學校、機關或團體同意可以獲得採認，並作為升遷、考核之參據；且多數進入非正規學習機構之學員，其參與這些機構之課程的學習，主要目的可能基於工作與生活之需要，或作為自我成長，達成自我實現之人生目標，並無在意要獲得其他機構、團體、機關列為進修時數、升遷、考核之參考。因此，此一效益，就目前現況而言，亦屬不高。

經由前述的分析可知，目前所實施的非正規學習成就認證制度，由於效益性不大，誘因不高，未引起社會大眾廣泛的迴響，導致申請認證之單位偏低，不少的成人參與學習理論，包括Rubenson的期待價量模式，Tough的預期效益，說及Cross的連鎖反應模式亦均指出，如果個體的學習動機夠強，預期回饋的價值高，則個體在參與學習之活動中，雖遇上障礙，仍可設法克服障礙而參與學習活動；反之；如果參與動機不高，預期回饋價值性不大，則在參與過程中，如遇上些許障礙，即可能終止參與意向（Cross, 1992）。因此，參與動機與結果的效益及參與障礙二者具有連動關係，預期回饋效益性在個體參與學習上，具有決定作用存在。依此，要建立非正規學習成就認證長遠的發展，應首在增進其效益性，加強其誘因，以迎合當前我國社會變遷的需要，故另行建構我國非正規學習成就認可的

發展，實屬當務之急。

七、建構非正規學習成就認證的完整機制—結語

經由上述的分析可知，我國目前實施的非正規教育專業認證，未獲得社會普遍的迴響，良法美意，未受關注，其主要的原因，乃在於目前所實施的機制效益偏低，誘因不高。因此，為提高其效益，增強其誘因，有必要建立其完整的機制，亦即目前我國認證制度的實施，只做到學分的採認，並未有文憑或資格的獲得。依據先進國家實施的經驗，在非正規學習成就的認證上，除給予學分外，尚有授予學位者，如韓國、法國、美國；亦有授予職業資格或能力證明者，如英國、芬蘭、愛爾蘭等。這些國家的作法，使申請認證者均可做為升學、升遷或就業的依據，故其效益性較高，具實用價值。我國非正規教育課程的認證，目前已通過391學分，這些個別學分的累積，作用為何？應對民眾有所交待。因此，我國非正規學習成就認證制度，應繼續向上發展，作更進一步的規劃，建立完整的機制，此條新的學習管道，才能暢通無阻。

基於上述，進一步規劃我國目前非正規學習成就認證的完整機制，實為當務之急，亦為此一制度實施成敗的關鍵因素。未來此一完整機制的建立，宜注意與正規學習的區隔，無論在對象、功能、目標、課程等均有不同的思考，庶幾能發揮補充目前正規高等教育的不足，符應當前社會的需求，這是制度發展規劃的前提，如此才能建立正規與非正規學習相互結合的新機制，為個人終身學習活動開拓一條新的管道，為個人生涯學習多一條選擇學習，也使我國學習社會的建構，創造新機，注入新的活力，而有助學習社會目標的推進。



參考文獻

- 王文瑛 (2000)。我國推動校外學習成就認可之研究。國立台灣師範大學社會教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 李明芬 (2006)。95年非正規教育課程認可機構委辦計畫期末報告。台北市，台灣師大成教中心，未出版。
- 張春興 (1998)。現代新心理。台北市：新華書局。
- 楊國德 (2004)。論學習成就認證的原理與應用。<http://www.growth.com.tw/mainths/930728.doc>。
- Butterworth, C. (1992). More than one bite at the APEL-contrasting model of accrediting prior learning. *Journal of Further and Higher Education*, 16(3), 39-51.
- Colardyn, D. (1996). Recognition and certification of skills. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training*. Paris: OECD.
- Combs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Baltimore, Johns Hopkins University press.
- Combs, P. H., Prosser, R. C. & Ahmed, M. (1973). *New path to learning for children and youth*. New York: International Council for Educational Development.
- Cross, K. P. (1992) *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fordham (1980). *Participation, learning and change: Commonwealth approaches to nonformal education*. London: commonwealth secretariat.
- Hamilton, E. & Cunningham, P. M. (1989). Community-based adult education. In S. B. Merriam & P. M. Cunningham (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp.479-450). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hamilton, E. (1992). *Adult education for community development*. New York: Greenwood press.
- Hill, L. H. & Moore, A. B. (2000). Adult education in rural community development. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp.344-359). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. & Brockett, R. G. (1997). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (1977). *Learning opportunities for adults*. Vol. IV: Participation in adult education. Paris: OECD.
- Snider, J. C. (1981). Educationally relevant experiences should be credited. In B. W. Kreitlow (Ed.), *Examining controversies in adult education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tight, M. (1996). *Key concepts in adult education and training*. London: Routledge.
- Titmus, C., Buttedall, P., Ironside, D., & Lengrand, P. (1979). *Terminology of adult education*. France: UNESCO.



專

論





非正規學習成就認證：議題與展望

彭致翎／國立編譯館副編審

一、前言

終身學習的思潮，向能左右當代價值與未來趨勢。OECD（2001, 2007）指出終身學習之特徵，包括：（1）系統的學習觀，含各種正規、非正規與非正式學習型態；（2）以學習者為主體；（3）重視學習動機與自我導向學習；（4）教育政策考量知識經濟、社會文化、個人發展等多元目標。

終身學習引領我們重視學校之外的學習，是一條寬廣紮實的道路，強調「知道什麼」，而非「如何知道」，透過各種學習管道得到的知識能力，同樣受到肯定，讓學習成就得以彰顯，也讓真正的能力，等同於正式文憑的價值。非正規學習成就的認證，讓不同的學習管道，均能獲得公平認可與發展的機會，進一步促進正規、非正規、非正式的教育活動產生交流，俾藉以形塑具統整功能的終身學習有機體系，實踐學習社會（Colardyn & Bjornavold, 2004；OECD, 2005, 2007）。經由此一制度，將個人從學校、工作、組織教育活動等所獲得之知識技能進行整合，並以零存整付的方式取得成就認證，以鼓勵個人努力獲取生活與工作上的新知與潛能展現，亦可以將過去單一直線學習模式，轉變為多元方向可選擇的學習模式，鼓勵民眾由各管道累積學分，進而獲致文憑或資格，使學習成為永續的活動（教育部，1998）。OECD（2007）研究進一步指出，學習成就認證制度為終身學習政策制定推展中最關鍵的問題，從以往探討「認證制度可以影響終身學習？」到現今「我們如何能夠善用認證制度，以激勵民眾終身學習？」透過學習管

道多元與多樣化，如何使不同型態的教育，結合成一個周密連結的有機學習體系網絡，並能彰顯績效與功能，誠屬當前的一大考驗。

二、非正規學習成就認證的內涵

（一）非正規學習成就認證的意義

1. 正規、非正規與非正式學習

正規教育意指各公私立學校體系，其具有明確目的、縝密結構、重視預定知識的掌握，學習完成後可以取得證書與文憑（Coletta, 1996）。非正規教育是在正規教育體系之外有目的、有組織、有系統的教育活動，至於非正式教育則是指個人在生活環境中所習得經驗及累積之知識、技能與態度。一般而言，是沒有組織、沒有系統性的（Coombs & Ahmed, 1974；Husen, 1985）。CEDEFOP（2000）對於正規學習、非正規學習及非正式學習之定義為：

- （1）正規學習：有組織、有架構下經過學習設計的系統學習，學習完成後獲得正式的承認，如文憑或證書，是有意圖的學習。
- （2）非正規學習：嵌入於有計畫的學習活動，亦是有意圖的學習。
- （3）非正式學習：日常生活工作、家庭、休閒的學習活動，常為經驗或偶發學習，可以是有意圖的，但大部分為無意間的學習。

正規教育學習從機構和教師的觀點思考，為學習者決定需要瞭解什麼，非正規學習則強調教育必須依循學習者之需求來設計（Mocker & Spear, 1982）。國外有關正規、非正規、非正式教育定義範疇引起廣泛討



論，並顯現在民主化及校外、國家公民社會、公立私立範疇，因其內容及文化脈絡的重要性，而有不同的接受度；另隨著大眾媒體傳播、資訊科技發達、全球化等因素之催化，有些定義迄今已有所轉變，例如自我學習以往視為經驗學習或非正式學習，現已和非正規學習有某種程度之相結合（Torres, 2001），亦有學者將非正規學習、非正式學習歸類為在正規教育訓練之外的學習，以為與正規學習之區別，而將兩者視為同類詞交替使用（Bjornavold, 2001；Colardyn, 2002）。

本文所稱之非正規學習，係指以學習者的需求為導向，為正規教育以外有目的、有組織、有計畫的學習活動，然亦觸及自我與經驗學習之概念，除特別談及其在意義上的貢獻外，亦將兩者合併運用。就學習者參與的積極性、實踐性論之，非正規學習較正規學習更為彰顯學習者之自主，兼備以學習者為中心的主體性及組織、機構等資源支持等特質。

2.非正規學習成就認證

學習成就認證係指鑑定、評量，以及承認人們透過各種教育、工作，或休閒活動途徑所習得之知識和技能的過程（CEDEFOP, 2000；Colardyn, 1996；McKelvey & Peters, 1993）。本文所指非正規學習成就認證，係針對學習者在正規教育體系以外，經由其他學習途徑，從事與課程或其他相關連所習得之知識、技能，並透過機構或經驗累積所獲得之學習成就，經由具法定授權之有權者採認並授予相關的證明。

（二）非正規學習成就認證的功能

非正規學習成就認證的功能從學習者、提供者與社會等觀點論之，列述如下（王文瑛，2000；彭致翎，2006；Colardyn & Bjornavold, 2004；McKelvey & Peters, 1993；OECD, 2007）：

1.對學習者而言：包括肯定自我價值，激發

學習動機並促進永續學習；能接觸、確認各種學習的新選擇；學習成就有明確的認定、評量比重與優先順序；可主導自我學習；容許學習成就在學習機構間進行累積與轉換；工作者可向雇主展現自己的知能；強化知技能，提升職業競爭力；減少重複學習；建立知識技能可攜帶性價值，有利於就業、升遷或生涯之轉換。

2.訓練提供者—對高等教育機構而言：包括回應社會變遷，並對學習者已知的學習予以認可；與企業界建立更緊密的合作關係；作為學習進修資訊；使教育資源更為有效的運用等。

3.訓練提供者—對工商企業雇主而言：包括應徵工作者有較清晰的方法，呈現其資格與技能；瞭解應徵者及員工之學習技能；藉此作為考核升遷之參據；提升發展人力資源等。

4.對社會而言：包括激發民眾參與學習，建立學習社會；創造不同需求與價值，整合學習系統，促進交流合作；型塑學習文化，提升厚植公民關鍵能力素養；促進教育透明化；減少學習資源重複浪費並發揮最大效益；提高市場生產與競爭力；協助並提供弱勢族群提升競爭力；補充正規教育之不足等。

（三）非正規學習成就認證的取向

依其認證途徑，可區分下列4種（郭麗玲，2000；楊國德，2000；Colardyn, 1996），茲分述之：

1.機構取向

針對機構之宗旨、師資、課程、設備等，經過評鑑予以認證，凡是參與該機構開設課程結業或畢業的學員，其學習成就因而得到對等的認可。

2.課程取向

對於特定的教育或訓練課程方案經由公信力之認證機構審核予以認證，則參與該項



課程學員之學習成就可獲得認證。

3.個人取向

針對學習者個人，在正規教育以外，透過修習教育機構課程或經驗學習所得之知能，予以進行認證屬之。其中有關取得認證方式，又可區分為考試，以及抵免兩種。

(1) 考試

由國家或機構所辦理之檢定考試，凡合於報考資格者均可參加，不論其學習的歷程或背景，通過合格者獲頒證明文件，對其學力或能力予以認可。

(2) 抵免

由學習者累積學習成果紀錄，以學習護照或學習卡予以登錄，隨著學習者生涯發展之需要，可將累積的學習紀錄，向有關的教育機構，或有權認定資格的機構提出認證、轉換與申請採認，作為抵免學分的認定。

4.整合取向

將上述機構、課程、考試、抵免等認證方式予以統整，結合正規教育學歷、與其他非正規教育之經驗學習，或教育訓練證明，建立一整合取向的學習成就認證制度。除允許正規教育系統內之學習可分段研修累積外，亦承認學習者於正規教育系統外所獲取之資格證書，使非正規學習的成就能獲採認並納入學歷證明之採計。

整合取向的資格認證，除改變傳統正規教育以直達車的方式，完成學業取得文憑，代之以允許逐步累積學習，零存整付的方式以獲取學歷證明。此外，並改變課程之規劃理念，透過課程模組化之設計，使課程更富彈性，俾符合學習者之需求與選擇，並且可以結合正規、非正規學習資源，將教育資源發揮至最大效益。

三、以非正規學習成就認證落實終身學習：國外經驗

終身學習不僅攸關理念的引導，也是

一種操作與實踐，然如何化為具體措施與行動，包括除正規學校教育之外，透過非正規、非正式教育之管道，已為各主要先進國家當前重要之課題（王政彥，2002；OECD，2007）。茲舉南韓、澳洲、英國、歐盟等推動非正規學習成就認證情形為例，就下列各議題分述之：

(一) 推動成就認證之理念目的為何？

南韓實施學分銀行制度（Credit Bank System），旨在結合正規、非正規及非正式的學習成就，以開放成人學習高等教育為主軸，提供成人進入及完成高等教育，取得學位的另一種管道，同時亦對正規、非正規學習機構進行連結整合，充分達到水平連絡與垂直統整，發揮教育學習資源之最大效益（Baik, 2004；Kee, 2002）；澳洲以無縫（seamless）的終身學習體制聯合教育與職業技能訓練系統，以及培養國民關鍵能力作為教育改革的重點，進行非正規學習成就認證建構之機制，即「澳洲資格認證架構」

（The Australian Qualifications Framework，簡稱AQF），使非正規學習體系透過成就認證與正規教育相互銜結，民眾可在教育訓練、工作職域相互採認轉銜，透過資格認證標準設定，減少不必要的訓練，將教育職業訓練資源運用最大化，讓從不同管道之教育、工作和生活習得之知技能得以銜轉，培養提升民眾之競爭力，並促進國家經濟發展（AQF, 2005）；英國對於非正規學習之成就，納入正規教育系統之採認、累積與轉換，建立以能力本位、產出導向之職業教育訓練體系，進行先前學習經驗成就認證，亦有所謂發展模式，由高等教育機構採認先前學習成就、經驗學分之累積轉換（HEQC, 1994）；歐盟除將學習成就認證列為終身學習品質15項重要指標之一外，更於2005年提出「邁向歐洲的終身學習資格架構」（Towards a European Qualification



Framework for Lifelong Learning) 及共同原則，藉由學習護照對於學習者獲得知識技能之紀錄予以累積轉換，在此認證架構內不同國家、教育系統間得以承認，促使個人運用及發展既有知識，成為主動積極的公民，以及促進各會員國合作，進而型塑學習社會 (EU, 2005)。

(二) 認證之運作機制為何？

各國家雖運作方式不同，但均試圖建構增加學習管道、發展彈性評量證明以符合社會及終身學習等需求。政府機關優勢主導認證，諸如南韓、澳洲、英國等，然徒法不足以自行，為確保去集中化的教育系統合法性，更重要的是利害關係人的自願承諾，參與認證系統之規劃、實施與發展，及相關法令的制訂。南韓透過經認證之民間機構或團體、各大學校院推廣教育中心等，包括技能訓練、人文博雅等課程以整合正規教育系統；澳洲政府審核訓練機構執行先前學習的認證，民間機構、企業推展採認其為繼續學習的路徑，相關決策運作包含大學校院、企業工會、社區、政府行政相關部門等代表參與；英國高等教育機構與擴充教育機構合作，使學習更為彈性，對有心進入高等教育的民眾提供更彈性開放之管道；歐盟訂定共同認證之原則，強調認證過程中須包括適當層級的利害關係人參與。

認證單位方面，南韓學分銀行制度，負責決策者為教育人力資源發展部，執行與督導認證、進行相關研究者，為教育發展院終身教育中心；英國在國家學歷頒授委員會時期建立學分累積與轉換系統，將先前經驗學習、非傳統大學之多元技術學院或擴充教育學院所頒發之證書進行認證，納入高等教育學分承認與累積轉換之採計，以獲頒學位。此外，另有國家職業資格委員會，將職業能力依其體系規劃設計參照架構，進行學習成就之認證。

(三) 認證之內涵效益為何？

南韓之教育機構透過市民學校、企業學校、企業大學及推廣教育課程整合正規教育系統，課程兼顧成人博雅及人力資本，大學認可成就抵免學分，亦有透過自我學習系統通過考試累積學分或取得學位。英國國家職業認證制度、開放大學網絡系統提供模組化課程之認證；澳洲國家資格認證架構，提供包括滿足個人、企業雇主職訓需求的課程培訓，職業技能成就為國家所認可，充分實現證明個人的學習能力的資格，及與學歷、就業相結合的認證架構。歐洲認證架構，及為職業教育訓練建立之歐洲學分系統，則是對非正規學習成就，提供品質保證與認證方法，並將認證與個人關鍵能力、有效指導與諮商結合，以確保社會需求能與個人能力相符。

(四) 有效認證之策略為何？

OECD (2007) 研究指出，對於認證系統具有影響力的機制包括：

1. 有力的機制：提供學分轉換；鼓勵利害關係人參與認證系統；認可非正規及非正式學習；建立認證架構；創造新的認證路線。
2. 改變的機制：建立認證架構；學習認證之連接反饋；投資教學創新。
3. 支持的機制：監督管理認證系統；建立認證架構；投資教學創新；認證作為學習的成果；強化認證資訊與學習指導。

此外，為確保認證系統支持終身學習的改革達到最佳狀態，涉及相關策略如下 (OECD, 2007)：

1. 增加認證之彈性與反饋：例如增加學習方案的彈性、學分轉換、可攜式的認證等、利害關係人的參與等。
2. 激發民眾學習、克服學習障礙：例如認證系統的成本低廉化、促進教學創新、增加學習者的選擇、強化認證系統資訊與指導等。
3. 適度聯結教育與工作：例如認可受雇力的



- 技能、提供學分轉銜、確保便攜式認證、認證作為學習成就結果等。
4. 促進認證管道多元開放：提供學分轉換、創造認證新路徑、認證系統的成本低廉化、認可非正規與非正式學習等。
 5. 認證評量多元化：例如提供學分轉換、認可非正規與非正式學習、認證作為學習成就結果等。
 6. 認證系統透明化：例如鼓勵利害關係人參與、認證系統最大整合化、認證歷程品質保證等。
 7. 建立認證架構與路徑：例如明確之學習路徑、提供學分轉換、創造認證新入徑、認證作為學習成就結果、認證系統最大整合化等。
 8. 有效運用經費：例如提供學分轉換、認證系統成本低廉化、認證系統最大整合化等。
 9. 認證系統品質管理：例如督導認證系統、鼓勵利害關係人參與等。

四、我國非正規學習成就認證現況及展望

(一) 現行推動情形

教育部依終身學習法訂定非正規教育學習成就認證辦法，並自95年11月推動非正規教育課程認證，試辦3年。凡是社會教育機構、社區大學、文教性質之人民團體及文教基金會等均可申請，以人文、藝術、社會科學及自然科學（無涉及實驗、實習）大學程度之學分課程進行認證，並委請國立臺灣師範大學成人教育研究中心辦理認證作業（國立臺灣師範大學，2006）。

鼓勵措施包括：民眾若修習通過認證之課程，只要具有高級中等學校畢業或同等學力資格，或年滿22歲以上，修業成績達60分以上，缺課未超過總上課時數之六分之一，將核發學分證明書。修習認證課程累積達40

學分以上者，列入報考大學同等學力之資格，大學校院得承認經認證之課程學分，辦理學分抵免；持有學分證明者，亦得依學校、機關、機構或團體之規定，申請列入進修時數，並作為升遷、考核之參據。

國內目前推動的是課程取向的認證，有結構性的非正規教育課程經過認證之後，可滿足正規教育體系的入學資格要求。綜觀現行非正規教育課程認證規劃，在實施方面，有採取試辦階段，符合認證漸進式原則；在認證品質方面，有由學科領域專家進行認證，課程、師資、設備等符合學術規範要求者；在認證程序方面，有作業流程明確者；在認證效力方面，有開啟不具入學資格之成人修習高等教育課程之新管道等的優點（黃富順，2005）。

然亦面臨相關問題，包括：社會各界不瞭解非正規學習成就認證致影響認同度、非正規學習成就認證的標準訂定困難、不同學習系統和學習成就予以整合連結相當困難、社會各界不放心非正規學習成就認證之品質、社會大眾不認同非正規學習所獲得之能力，認為會降低學術研究水準、大學校院不具採認意願、大學校院採認非正規學習成就認證，造成學雜費短收，影響學校經費運用等（彭致翎，2006）。

(二) 因應策略與展望

茲就國內推動非正規學習成就認證問題，提出相關策略及展望如下：

1. 以學習者為主體，利害關係人多元管道之參與
 - (1) 政策措施以學習者需求為考量，貼近民意，讓民眾心聲轉化為動力。
 - (2) 加強社會各界溝通與宣導，達到全民體認與接受的初步共識。
2. 專責單位運作，強化非正規學習成就認證



基礎研究及發展

- (1) 成立專責單位，俾事權相輔相成。最適者依序為中央政府機關、政府捐資設立之財團或社團法人、政府機關委託之大學校院。
- (2) 加強發展非正規學習成就認證質量分析研究、國際比較、課程評鑑、學分累積轉移、及經驗技能知識評量等研究。

3.多元觸角延伸，開創整合資源

- (1) 非正規學習成就認證之範疇應包括課程、證照及經驗學習，並兼顧認知、情意與技能。
- (2) 有效協調並整合相關機制資源，社會教育、高等教育、技職教育三領域，教育部、勞工委員會、青年輔導委員會間，以及與大學校院、民間機構間，應充分協調並有效整合，以利後續本議題的密切合作。
- (3) 透過標竿學習，增加大學校院、民間學習機構、企業界等多元管道試辦與實驗的空間。

4.橫向連接之後，走出自己的路

- (1) 建立正規與非正規教育之銜接轉換機制，且具彈性、穿透力的學習系統。
- (2) 從非正規學習特色發展評量與認證之方法，應能自成一體系，並

力求全面提升品質。

- (3) 提升非正規學習成就認證客觀地位，納入法令中務實規範。
- (4) 非正規學習成就認證之效力，包括與正規教育接軌轉銜、授予特定學位及作為工作升遷考核或加薪之依據。
- (5) 建立我國成人非正規學習成就認證制度：以個人為主體之整合取向，其結合個人、機構、課程等認證取向之重要特質並予以統整，並以學分銀行模式建立正規與非正規教育之等價銜接轉換機制，自成一體系。

五、結語

重視正規教育之外的教育訓練與學習，是學校教育以外的其他選擇，某種程度上，也可以說是間接裂解了傳統教育的迷思，為教育另闢一條重要的蹊徑。

非正規學習成就認證創造一條新興的價值道路，回歸以學習者為主體，讓民眾透過自主學習的規範，選擇學習的適當途徑，做自己真正的主人；跨越傳統教育思考，展現「處處是教室，人人有書讀」，過程中滿足個人的學習需求，並激發民間機構團體、高等教育機構等之積極參與，相信創造「人人學習，時時進步」的現代化社會必能指日可待。

參考文獻

- 王文瑛(2000)。我國高等教育機構推動校外學習成就認可之研究。國立台灣師範大學社會教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 王政彥(2002)。終生學習社區合作網路的發展。臺北市：五南。
- 教育部(1998)。邁向學習社會白皮書。臺北市：作者。
- 國立臺灣師範大學(2006)。非正規教育課程認可機構委辦計畫期中報告，未出版，臺北市。
- 郭麗玲(2000)。學習成就認證與終身學習。社教雙月刊，99，4-5。



- 黃富順 (2005)。對我國實施非正規學習成就認證之省思與展望。載於中華民國成人及終身教育學會主編，非正規學習 (1-44頁)。臺北市：師大書苑。
- 楊國德 (2000)。成人學習成就的認證。載於中華民國成人教育學會主編，成人學習革命 (353-378頁)。臺北市：師大書苑。
- 彭致翎 (2006)。我國推動學習成就認證之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- Australian Qualifications Framework (AQF). Retrieved May 19, 2005, from <http://www.aqf.edu.au/aqfqual.htm>
- Baik, E. (2004). The open learning system in the tertiary sector: Possibilities and limits of the credit bank system. Paper presented at 2004 APEC Symposium on Best Practices for Fostering a Lifelong Learning Society.
- Bjornavold, J. (2001). Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning. *Vocational Training: European Journal*, 22, 24-32.
- CEDEFOP (2000). Glossary, in: Making learning visible. Cedefop: Author.
- Colardyn, D. (1996). Recognition and certification of skills, In A.C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Colardyn, D. (2002). From formal education and training to lifelong learning: What is new? Will it work Better? In D. Colardyn (Ed.), *Lifelong learning : Which ways forward ?* (pp.7-15). Utrecht: Lemma Publishers.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- Coletta, N. J. (1996). Formal, nonformal and informal education. In A.C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- European Union (2005). *Towards a European qualification framework for lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Higher Education Quality Council (1994). *Choosing to change: Extending access, choice, and mobility in higher education*. London: Author.
- Husen, T. (1985). *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press.
- Kee, Y. (2002). The credit bank system: A higher education policy to open to adult learners in Korea. In *Essays: International Conference on the Knowledge Society and Lifelong Learning* (pp.101-113). Hosted by The Association of Adult Education in R. O. C. Taipei, Taiwan.
- McKelvey, C., & Peters, H. (1993). *APL: Equal opportunities for all?* London Routledge.
- Mocker, D. W., & Spear, G. E. (1982). *Lifelong learning: Formal, nonformal, informal, and self-directed learning*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED220723).
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2001). *Education policy analysis*



2001. Paris: Author.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2005). Report from thematic group 1: The development and use of 'Qualification Framework' as a means of reforming and managing qualifications system. Paris: Author.

OECD(2007). Qualifications systems: Bridges to lifelong learning. Paris: Author.

Torres, R. (2001). What works in education? Facing the new century. Report for International Youth Foundation.



非正規教育認證之探討

黃明月／國立台灣師範大學社會教育系教授

一、前言

非正規教育與正規教育的界限非常模糊；差異僅在於前者是沒有證照的（certificated）（Colley, Hodkinson & Malcolm, 2006）。教育部依據「終身學習法」第十六條規定：「中央主管機關為激勵國民參與終身學習意願，對非正規教育之學習活動，應建立學習成就認證制度，並作為入學採認或升遷考核之參據。前項學習成就認證制度之建立，應包括課程之認證、學習成就之採認、學分之有效期間、入學採認之條件及其他有關事項；其辦法，由中央主管機關定之。」教育部據此於九十二年十月二十日正式發布了「非正規教育學習成就認證辦法」。此一辦法的頒布，其最大的政策意義，即在於建構正規與非正規教育體制之間連結的橋樑，是落實終身學習理念與建構學習社會理想具體的政策施為。

為儘速落實此一政策理想，推動建構完善的非正規教育學習成就認證制度，教育部委請國立臺灣師範大學成人教育研究中心針對「非正規教育課程認證」研議完善的認證制度及作業程序，並設置「非正規教育課程認證中心」，試辦三年，以利後續認證作業的啟動。

二、非正規教育的意義

非正規教育相關名詞也很多，如「非學校教育」（out-of-school education）與非傳統教育（non-conventional education）等，都屬非正規教育的某種型態，也意味著以學校為主的教育制度無法滿足變遷社會下學習者的不同學習需求（Colletta, 1996）。非正規教育的興起與1970年代「去學校」（de-schooling）思潮有關。正規教育係指高度機構化的、編年級的與科層體制結構的教育制度（education system）；非正規教育則係指任何在正規教育制度以外，有組織的、系統的教育活動（Rogers, 2004）。

非正規教育挑戰傳統教育中的有限時間的學習、有限空間、教條主義課程、社會階層的結構公平性，與傳統教育中忽視貧窮者、不識字者、失業者與疏離邊緣人，以及那些中途輟學的年輕人的需要（Colletta, 1996）。Smith（2005）認為非正規教育具有四項特徵：（1）與弱勢團體的需求有關；（2）關心特定族群；（3）清楚界定的目的；（4）組織與方法的彈性。Norland（2005）從方案規劃的角度分析正規教育與非正規教育之差異如下：



表1 正規與非正規教育方案的差異

教育層面	正規教育	非正規教育
焦點	強調教學	強調學習
課程設計	預定的連續課程 由上而下	多選擇的、多元的、彈性；協商而來， 通常由學習者決定
師生關係	教師—學生，通常有階級的	促進者—學習者、非正式關係
資源	來自政府、高成本	來自地方、低成本
時間取向	為未來作準備	立即應用
課程結構	高度結構性	低度結構性

資料來源：Norland (2005) .The nuances of being on? evaluating nonformal education programs and settings, p8.

三、非正規成人教育及臺灣之現況

根據成人教育辭典（中華民國成人教育學會，1995，頁52），成人教育中的非正規教育（non-formal adult education），係指在正規成人教育（formal adult education）以外所實施的有組織的成人教育活動。正規的成人教育活動具有高度的結構性、連續性和計畫性，通常係由各級成人學校實施，或由各級學校附設的成人教育部門負責推動。相對的，非正規成人教育雖然屬於有組織的活動，但較不具有層級性。就時程而言，非正規成人教育研習的時程通常比正規成人教育的時程短，課程也以短期性的研習或是訓練課程居多。就範圍而言，非正規成人教育所提供的研習範圍與課程種類，相較之下，就比正規成人教育的範圍更廣、課程內容更加多元，舉凡博雅性、職業性、政治性、社會性或休閒性等課程，均可涵蓋在非正規成人教育實施的範圍內（中華民國成人教育學會，1995，頁177）。

就臺灣非正規成人教育發展的現況而言，提供成人非正規教育的學習管道，基本上可分為大學推廣教育、社區大學、非營利的基金會與人民團體、以及企業教育訓練這四個主要的類別。其中，大學及技術學院所設的推廣教育學分班是目前較能銜接正規與非正規教育的唯一管道，但也僅能在同樣一所學校之中獲得有限的學分採認。其他無論是社區大學、民間基金會與社團或是企業教育訓練課程，在無法取得學分認證的情況下，均無法在正規的教育體制中獲得認可（黃明月，2005）。

因此，根據教育部所頒布「非正規教育學習成就認證辦法」並透過「非正規教育課程認證中心」之課程認證，將搭起正規與非正規教育之間有效的連結管道，也才能再進一步達到認可成人校外學習成就的目標，逐步落實鼓勵終身學習的政策理想。

四、非正規教育認證的目的

儘管臺灣高等教育蓬勃發展，然而根據統計，臺灣地區15歲以上人口仍有600萬沒



有高等教育學歷，為鼓勵終身學習，教育部非正規教育課程認證試辦階段是以大學學士階段課程為主。為什麼需要認證？Eaton（2004）指出美國高等教育認證的目的包括：

- （一）確保機構或方案之品質（**assuring quality**）：認證是大學教授和系所對學生和社會大眾確保品質的主要方式。機構取得認證，基本上可以對學生和社會大眾宣示該機構或其開授的一項教育方案在師資、課程、對學生服務和圖書方面已達到一定的水準。還有只有當機構或教育方案能提出財務穩健的證明時，才會給予認證。
- （二）獲得聯邦補助之基本途徑（**access to federal funds**）：認證在取得學生經費資助和其他聯邦補助方案的補助款上是必要的。聯邦對學生的資助通常只提供給獲得認證機構認可的大學機構或教育方案之修讀學生。
- （三）方便學分之轉換（**easing transfer**）：認證對大學院校學生在課程與教育方案學分之轉換上是相當重要。對學生想要就讀的機構而言，在採計學生的學分時，能夠確定是否是從獲得認證之機構取得的學分，顯得十分重要。雖然認證只是機構必須考慮的諸多因素之一，但基本上被認為是一項客觀的、重要的品質指標。
- （四）增進僱主的信心：一所大學機構或一項教育方案的認證地位，對僱主在評估應徵者和決定是否提供對現有進修員工之學費補助上也是很重要的。

五、非正規教育認證機構之資格

目前臺灣非正規教育課程認證工作是由教育部委託國立臺灣師範大學成人教育研究中心設置「非正規教育課程認證中心」進行。基於其是高等教育學府及對成人教育的

專業性。在南韓從認證到學位授予是由教育與人力資源發展部之下的一個專責單位來負責。針對課程認證的機構，在全美國約有四十個左右的機構，其中許多機構具有國際性的知名度，而有些機構專門負責了特定學科或專業領域的課程認證。

美國高等教育認證機構的形成方式大致是「由下而上」的發展，並非由政府所形塑與主導，這也充分反應出美國社會與文化的特色。換言之，認證制度的形成與發展，是源自於民間教育機構彼此之間的合作，以由下而上的方式，由各教育單位會員以集體決策的方式形成，而非在政府的主導與單一標準之下所形構（El-Khawas, 2001）。不過，高等教育認證機構如果要為其機構或方案之學生尋找助學貸款的話，它則必須是通過教育部核可的機構。

六、非正規教育認證的類型、程序與標準

根據郭麗玲（2000）分析國外有關非正規教育認證的作法指出，依照認證（**accreditation**）主體的不同，認證模式大致可以區分為三種，包括針對機構的認證、針對個人學習成就的認證、以及同時考慮機構與個人的整合性認證。

針對機構整體的認證，主要是針對該機構的宗旨、課程、師資、設備等作整體性的評鑑，確定該教育提供機構達到某種標準，如此一來，則凡是從該機構結業或是畢業學員的學習成就可以因此而得到對等的資格認可。目前南韓學分銀行制度及美國社區學院體系之認證大都以此模式進行。

針對個人學習成就的認證，其目的則是在於肯定學習者個人在正規教育體制以外所習得的知識與技能。Butterworth（1992）將非正規教育學習成就分為兩種取向：學分交換模式及發展模式。學分交換模式對於學習



成就所取得的學分，不但在同一職業之不同團體可互相轉換，甚至不同行業之間也可以轉換；發展模式則是著重在學習者的自我反省，從經驗中獲得新的理解，藉以開展自我新的觀念，因此強調的是學習者的發展與成長。

認證制度在美國的高等教育中廣泛地被接受；同樣的，高等教育機構認證的制度也普獲社會大眾所接受。認證體系是由獨立的認證機構所組成，對於高等教育的學術機構與課程進行評鑑與認證。雖然這些認證機構的認證程序多少有所差異，但基本上大致遵循著一個共同的模式，質言之，認證機構為確保認證品質，基本上有兩大步驟：發展認證標準及程序，並且控管已被認證的教育機構所提供的課程。基本上，在過去四十幾年來，美國高等教育認證的程序，在結構上呈現了相當的持續性。

無論是針對高等教育學術機構的認證，或是針對課程與方案的認證，大體而言，自1950年代以來，美國高等教育機構與課程認證的程序大致包含了兩個共同的要素：自評（self-study）與機構訪查（site visit）。自評是由教育機構或是課程提供機構本身自行收集資料並自我分析，機構訪查則是由其他外來的專家所組成的團隊來對機構與課程進行審查。

在審查項目上大同小異，以高等教育機構認證部分為例，其審查包括下列項目：

（US Department of Education, 2006；Eaton, 2004）：（1）大學機構任務中關於學生成就的情形，包括課程完成率、州執照考試及格率和就學率（job placement rates）等；（2）課程；（3）師資；（4）支援機構營運規模的設施、設備、財務和行政能力；（5）對學生的支援服務；（6）入學許可規範、學年行事曆、出版品、評定成績和行銷；（7）教育方案修習期程、所提供的文憑或學

位的目標之衡量；（8）機構能夠掌握學生抱怨反應的記錄；（9）學生貸款違約率資料；（10）大學機構的方案責任承諾記錄；（11）財務結果或承諾的審核；（12）課程評鑑；以及（13）其他有關教育部提供給認證機構的資訊。可以看出項目相當龐雜。

七、臺灣非正規教育課程認證 規範與審查標準

至於目前臺灣的非正規教育認證，根據「非正規教育學習成就認證辦法」（教育部，2003）只能從課程本身認證。認證課程範圍為大學學士班層級之人文、藝術、社會及自然科學（無涉及實驗、實習）之學分課程認證為原則，醫學類或需要實驗、實習之技藝及非學分課程暫不辦理。經認證中心認證通過之非正規教育課程，有效期間為三年。非正規教育課程認證審查包括初審、複審、及訪視。初審以申請單位及申請條件符合規定、課程計畫內容詳實填寫、教學場所之建築安全、防火避難設施及消防設備等為主。複審項目及標準為（1）課程設計：占百分之四十。評分指標為：課程目標、課程主題、教學內容及順序、教學方法及評量方法。（2）師資：占百分之三十。評分指標為：師資（群）學經歷及師資（群）專長。（3）教學資源：占百分之二十。評分指標為：教學設備、設施、參考書目及其他教學資源。（4）其他認定標準：占百分之十。

審查工作由非正規教育課程認證中心之審議委員會推薦大專院校學科專家進行實質審查工作，最後再由審議委員會開會作決審。

修習通過認證課程之學員，需具高級中等學校畢業或同等學力資格者、或年滿二十二歲以上者，且修業成績合格（達六十分以上），缺課未超過總上課時數之六分之一，始核發學分證明書。學分證明書之有效



期間為十年。

八、結語

目前臺灣申請非正規教育課程認證之機構，以社區大學居多，其次是文教基金會。課程認證固然提供教師進修更多管道，由於是試辦階段，而且僅作課程認證，其未來發展仍有一些急待研究的議題。例如：正規高等教育機構學分採認問題、學分累計與學位聯結議題、以及學習者實際學習成就評量議題等。最後參酌王文瑛（2000）的建議，在建構終身學習成就認可體系的過程中，必須

進一步將下列幾個重要的精神面向納入考量：

- （一）學習社會應強調學習者自我建構所得知識的重要性，並予以認可。
- （二）非正規教育學習成就認可不只是給予個人學習憑證，也會改變教育體系的本質，促進整個社會改變。
- （三）非正規教育學習成就認可將學習內容擴大範圍，包含經認證的學習與個別的經驗學習。
- （四）非正規教育學習成就認可的評量方法多樣化，包含標準化測驗、非標準化測驗、個別性評量方法等多種類別。

參考文獻

- 中華民國成人教育學會（1995）。成人教育辭典。台北市：中華民國成人教育學會。
- 王文瑛（2000b）。校外學習成就認可的發展取向與應用。社教雙月刊，99，7-13。
- 郭麗玲（2000）。學習成就認證與終身學習。社教雙月刊，99，4-5。
- 黃明月（2005）。非正規教育課程認證制度之探討。社教雙月刊，126，22-39。
- Butterworth, C. (1992). More than one bite at the APEL-contrasting models of accrediting prior learning. *Journal of Further and Higher Education*, 16 (3), 39-51.
- Colletta, N.J. (1996). Formal, non-formal, and informal education. In A. C. Tuijnman (Ed.). *International encyclopedia of adult education and training* (22-27). Paris: Pragaman.
- Colly, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2006). European policies on non-formal learning. In R. Edwards, J. Gallacher & S. Whittaker (Eds.) *Learning outside the academy*. 56-74. London: Routledge.
- El-Khawas, Elaine (2001). Accreditation in the USA: Origins, Developments and Future Prospects. *International Institute for Educational Planning*. Retrieved from <http://www.unesco.org/iiep>
- Norland, E. (2005). The nuances of being on ? evaluating nonformal education programs and settings. *New Directions for Evaluation*, 108, 5-17.
- Smith, M. K. (2005). Non-formal education. In the *Encyclopedia of Informal Education*. Retrieve from <http://www..infed.org/biblio/b-nonfor.htm>



專 論





我國成人非正規數位課程發展與趨勢之探討

楊傳蓮／新竹市陽光國小教師

一、前言

有感於終身學習社會來臨，民眾對於學習管道及知識獲得多著重於方便取得及多樣性，且成人離開正規學習後，生活運用知識及工作職場學習多以非正規學習來作為學習主要形式，無論是公務單位、學校機構、企業單位早以數位學習形式設計課程，突破了以往物理空間、時間集中、師資教學的限制，以符合成人學習的特質。有鑑於傳統學習與運用科技媒體學習方式的差異，非正規數位課程便是集成人，透過非正規學習及數位媒材的兩者結合作為新興課程學習形式。以往高等教育對於數位課程學習著墨甚多，然對於服務一般大眾所開設的非正規課程因為網際網路盛行而蓬勃發展，連帶的影響高等教育開設數位學習方面的推廣教育課程，但對於民間企業界和單位機構所提供的數位課程給予的評鑑方針仍在研議中，未來評鑑項目若能建置完善，將能提供課程規劃的目標。本文先就我國成人非正規數位課程發展歷程、現況和未來趨勢提出相關看法，以作為數位課程提供者或政府機構規劃課程人員的參酌意見。

二、我國非正規數位課程發展歷程及現況作法

非正規數位課程藉由網際網路、數位科技媒體運用而發展，究其開端實源於遠距教育，所謂的遠距教育（distance education）是指教與學的活動是隔著空間進行，可定義為間接教學，藉由函授、電視、廣播、電腦等媒介來傳授知識，強調老師與學習者是分開

的，提供給師生雙向溝通的機會，幫助學生學習、支持學生學習的動機、興趣及評估學生學習進度。所以遠觀數位學習這個學習領域，也列為遠距教育的一環，預期將來勢必成為未來學習形式的主力之一，因數位學習藉由科技媒體運作，屬於非傳統正規教育的學習形式，不同於一般學習特性，故以下將從遠距教育的數位學習實施探討及分析、民間相關研究來探討我國非正規數位課程的發展近況及作法。

（一）台灣的遠距教育新發展—數位課程

遠距學習因為國內相關法令，對於非正規數位學習的認證及特性尚無明確的規範研究，但在學習管道上網際網路學習卻是蓬勃發展，從數位學習相關網站的設立即可得知，數位學習已成為不可忽略且亟待政府規劃並獲得學習成就認證的區塊。此外，網路學習發展計畫終極目標中提及，政府未來推展數位學習近程目標，將提供多元化管道的學習空間，讓每位國民有更多學習機會與學習資源；遠程目標將培養運用資訊網路主動學習的習慣和能力，加速提升全民資訊應用知能、塑造終身學習環境規劃出屬於自己的終身學習生涯，並強化大專院校網路教學品質，因應WTO趨勢提供國際化優質遠距教學課程服務（教育部，2006）。台灣空中大學如同歐美國家一般，從以往的函授、廣播電視、面授方式轉換成多媒體數位科技運用，更藉著傳播與資訊科技的助長，遠距教育方式已不限於函授課程，而呈現更多樣化數位媒體方式。

我國對於遠距教育的發展，早為因應時代潮流與需求，教育部於1994年邀集相關單



位，成立遠距教育先導系統規劃小組，提供學習者適時的學習，將全球化教學服務列為主要發展目標，其小組規劃遠距教育對象包含住家、學校、工廠、辦公室、監獄等機構，並因應發展即時群播教學系統、虛擬教室教學系統及課程隨選教學系統。此外，我國政府積極發展數位學習相關計畫，在政府「國家資訊基礎建設，NII」的推波助瀾下，遠距教學已成為高等教育發展的教育方式，大學因為經營開拓財源，使得進修及推廣教育受到重視。數位學習發展起源於遠距教學，因為遠距教育的發展奠定民眾在正規學習之外的另一選擇，又因為網際網路的蓬勃，使得學習型態多元化，造就了數位學習的形式蓬勃發展。

臺灣地區上網人口成長持續上升，上網人口市場漸趨成熟，因為如此，近年來教育部積極推動高等教育的遠距教育，不但在大學推動，也包括專科學校，希望將學習資源延伸推廣至社會各個層面，由一般正規教育的發展模式，逐漸推廣至人人可以終身學習的模式，進而建構終身學習的社會環境。非正規數位學習的發展，蓬勃發展於高等教育，高等教育機構除了因應趨勢外，也因政府持續推動資訊計畫也有很大的激勵，網路學習的推動與實施目前以大專院校為主，實施對象區分為「推廣教育」及「正規教育」兩種學習對象。推廣教育招收校外人士，以開辦非同步遠距學分班為主，正規教育因供應校內學生修習，採同步模式收播外校課程或非同步教學模式。

（二）民間企業的數位學習發展

國內數位學習市場，由於民間產業在內部執行數位課程學習萌芽階段，業者規模小，加上資源來源不易，所需耗費經費頗多，所以與國家計畫聯盟合作為目前需要亟力推動的方向。國內目前進行的數位學習重要研究有教育部主導的相關計畫，包括了「

卓越計畫學習科技計畫」及「網路教學平台與內容標準化計畫」，國科會所推動的「數位學習國家型計畫」及經濟部工業局規劃的「數位學習網路科學園區」等。目前就數位課程發展現況來看，可將非正規數位課程區分為企業市場（包含學校或是政府單位所規劃的課程）與個人市場，企業市場數位課程發展初期，主要是因為知識管理導入，認為人才培育相當重要而開啟非正規數位學習。

民間業者所提供的服務與產品來論可分成三類，分別為基礎建設、內容及服務三項，隨著教育市場機制化，許多教育機構及企業業者紛紛跨足上述三大領域，欲統整不同服務產業來整合數位學習市場，以提供顧客整體的學習方案。不僅如此，高等教育機構因為教育型態及市場化影響，所以紛紛投入資金人力在數位學習市場，配合教育部公布的遠距學習所佔比例，仍可獲得一定的學位規定辦法，也成立了許多透過網際網路來學習的數位學習課程。與其他業界相較，雖然企業發展數位學習的期間較長，起步也較早，然而正規高等教育因為擁有較完整的課程內容知識，所以在課程的建置完整性上，仍較具有學習成就的效益，也可作為規劃課程的參考。但是一般民眾透過非正規學習方式進行階段多於正規高等教育系統，是故非正規機構和民間業者的整合，勢必可提供數位學習市場完整的學習方案及策略。

三、我國成人非正規數位課程發展與未來趨勢

（一）我國非正規數位課程發展區分為解決方案業者與線上教學服務兩大類

我國數位學習發展結構區分，一為解決方案業者，二為線上教學服務業者兩大類，解決方案包含平台/工具、專案服務、內容提供三部分，主要目標客戶以企業、政府與教育服務業者為主；另外的數位線上教學



服務，多半為原本從事教育服務或人力資源培訓之業者所提供學習服務，服務內容包括內部員工教育訓練、工商技能學習，主要服務對象以個人及團隊為主。數位學習市場可分成廣義的企業市場（廣義的企業市場，包含政府、學校）與個人市場兩大類型。現階段就供給面而言，政府對數位學習之重視促使廠商增加投資意願，例如十年資訊教育基礎建設計畫、經濟部工業局及教育部推動的相關計畫等皆朝向此方向進行，不論是以企業市場為目標顧客之業者，或以個人市場為目標顧客之業者，皆期望參與政府的相關計畫以獲得經費補助，例如育碁、台灣知識庫及巨匠電腦皆與政府及高等教育機構連結；就需求面而言，高科技業、金融業與高流動率之行業為節省人力訓練成本的考量下，將提高數位學習引進之意願，政府市場在強力推動數位學習下，紛紛推動許多相關標案；學校市場則建立義務教育引進數位學習已成為學校e化的重要策略。至於個人市場在企業市場逐漸建置、頻寬問題順利解決以及消費者逐漸習慣網路學習的情形下，未來將是值得期許的主要領域，且具有高流量、高網友到訪率的入口網站將成為許多廠商爭取合作的對象。

（二）非正規數位課程發展趨勢目前以個人化學習為主要市場

就數位學習產業結構中兩大類型解決方案及線上教學服務業者而言，據資策會研究估計早期是由為機關組織規劃及解決方案業者所佔市場比例最大，但近來因為網際網路普及化，便轉為個人化市場所從事的學習課程為主，但實際兩者在現今的社會已同步進行不相上下，對於非正規課程推動更為一良好的訊息，因為公、私部門若在數位學習人才不足情況下，可借重專業團隊進駐設計製作及服務課程，若是由經過政府認證後的個人市場團隊更可促成更多更廣大的學習者加

入。

（三）我國非正規數位課程發展，區分為資訊基礎建設期和民間企業共同執行面兩時期，其具體計畫執行面及法令遵循不足

我國數位課程就政策制定面而言，最早從空中大學的遠距或隔空教育發展至現今大量運用數位科技來擴展其學習形式，也藉由政府資訊教育基礎建設和各部門所推動的相關教育政策，將成人非正規的學習推展到個人化市場或是組織機構所開設的課程，增加民眾學習的機會及管道。前期為我國政府機關體認數位學習為未來的趨勢，為推動數位課程市場發展，2000年前政府所採取的策略為先行發展基礎建設，之後再與民間企業進行合作計畫，並期望能藉由業界提供專業人才及客製化服務及內容設計，故從1997年所規劃資訊教育藍圖，計畫為期十年的教育基礎建設更和民間企業所提供解決方案專案計畫合作，提供各政府機構、學校及企業等數位學習活動，但在2007年的今日，全國的數位學習市場仍有其未完善之處。第二個時期為與民間業者合作分別在數位學習市場以標案方式推展，此舉雖然為激勵民眾終身學習，更藉由非正規教育學習成就認證辦法及非正規教育課程認證來期望實踐，但實際執行與其作業辦法的數位課程的系統化和具體落實並無顯著成效。

前期執行層面上為具體落實於成人非正規學習市場，首先著力於高等教育機構的數位學習碩士專班或是開設推廣教育課程，個人化學習市場此時期並未蓬勃發展，至2003年後，因為寬頻網路的盛行及個人使用網路習慣及頻率提升漸漸轉向個人化市場，但政策規劃速度未跟得上學習，無法從垂直和水平的推廣，如此曖昧未明情況下，使得非正規學習成就認證無法具體執行。

（四）我國成人非正規數位課程未來發展趨



勢，以採取公部門標案方式與民間業者合作為多

對於推動非正規數位課程來說，因為非正規市場廣大，若由企業市場來推動非正規數位課程，數位課程則趨向於首重客製化服務，以提供組織機構更好的量身訂作的課程，也使得組織會因為數位課程人才不足而停擺學習；在個人化市場方面，採虛實結合之商業模式，並在各地成立數位學習中心與各類內容業者合作提供更好的服務，然非正規數位學習市場是否會自此快速成長，仍須視未來基礎建設的支援狀況而定，但對於企業或是任何資源有限情況，藉由專業分工使不同領域的業者能各盡其能，應是非正規數位學習產業蓬勃發展的關鍵因素。目前政府推動網路科學園區乃是希望透過專業分工合作的模式建立成功案例，在示範性質的推動下，數位學習產業以專業分工並彼此合作的情形將大幅成長，一方面也能促進成人非正規數位課程的發展。故未來成人非正規數位課程可與民間企業合作建立標案性質，以發展全方位符合成人學習的數位課程，課程內容應符合個人學習市場或是組織機構的課程。

（五）我國成人非正規數位課程發展特色

前述非正規學習市場廣大，因為如此涉及的組織機構也區分為公私部門兩大類。課程所開設的內容在各個組織團體部門皆有其教育目標和願景，其個別化需求無法通性認定，是故對於數位課程評鑑中有關課程內容和設計項目的評比，所需要考量的組織機構關切的內容實施便為一個重要因素。所以數位課程的發展特色不同於正規教育傾向的教育目標，非正規課程為大眾化實用課程為主。如此說來，在這樣的教育市場下，各個組織機構對於自身定位及願景目標便成為成人教育市場首先要了解之處。以下分就其發展特色分述如下：

- 1.組織規劃：整個的規劃架構以業界和高等教育作串聯，將科技業專門技術融入正規教育體系、公部門及非營利組織。
- 2.未來發展市場：未來發展傾向於個人化學習市場，設置數位學習中心統整規劃及諮詢，但個人學習成就認證尚待建立。
- 3.主要規劃者：數位課程認證的由教育部規劃認證項目及資訊教育計畫為帶領作用，但廣度的非正規組織特色及課程內容未納為考量因素。
- 4.法令依據：數位課程相關法令依據為非正規學習成就認證辦法、非正規教育課程認證，尚無個人學習成就認證規劃。
- 5.對象參與：對象參與為公私部門組織，但廣大市場以個人學習為未來主要發展趨勢。

四、成人非正規數位課程實施所遭遇困境

- （一）我國從事非正規數位課程單位繁雜，缺乏整合系統，可由教育部統籌協調相關單位規劃非正規數位課程，評鑑內涵實施針對非正規組織機構的特性、課程發展來作不同的評鑑項目劃分

數位課程雖共同認為為時勢所趨，但我國缺乏可以相互協調及統合的單位，數位課程的推廣及應用不能單只是靠政府單位民間的熱烈參與，唯有專有技術的加入才能拓展數位課程的廣大市場，如此具有多面向的特性，包含經濟部、教育部甚或是資訊基礎建設的建設局、人力資源訓練和民間業者等皆為數位課程和評鑑項目所牽涉的組織機構，不同的部門或是單位需要一強而有力的整合協調機制，非正規教育課程仍需要在教育部統籌規劃下進行，擬定出推廣成人數位課程的自評或他評之評鑑相關細節的項目，才能發揮數位學習的最大宏效。



（二）成人非正規數位課程製作的初期成本過高，導致非正規組織機構製作不易，相對資源分配因素在課程評鑑指標項目應納為考量

數位學習可減少物理空間使用及師資運用，但剛開始製作影片圖像、支援人員及硬體設備，就需要一筆龐大的成本費。由於數位學習教材考量到學習成效的問題，又需考量到網路與互動技術的發展，比編寫傳統教材牽涉到更多因素，業者需要投入大量的資源、時間與成本進行開發製作。組織成本一開始投入過高，將會有學習成效及效益無法回收的窘境，是故在業界對於數位課程的投資多採取循序漸進的方式進行，所以未來針對非正規數位課程的評鑑指標項目，其中有關人力及資源成本，就成為非營利部門在規劃數位課程和被評鑑時的重大問題，因推動數位課程的整體規劃上，從製作、人力培育、課程師資、軟硬體製作及後續課程支援及行政服務一系列，皆為課程規劃前置作業所考量因素及長期動員資源的因素，但成本資源不相同情況下，是無法標準性的統一認定。

（三）成人非正規數位市場傾向商品化課程，但對於非正規教育課程的多樣化特性，未來建立的評鑑項目內涵應彈性調整以適用

吸引成人學習的主要要項為課程的內容及設計，亦即課程的商品性格較強，但若就由非正規的導向反推社大的辦學宗旨將有所違背，因為社大及許多社教機構為藉由班級經營來落實老師和學生間的互動和反省，形成學習主題社群化的願景去參與環境的行動實踐，將社大的辦學屬性，套用在非正規數位課程評鑑指標，便會呈現課程設計及學習資源的權重比就很重要；在平台方面，課程便成為一個工具，對話互動或是輔助性設計就顯重要，需要考量教學機構按照教學目標願景就其達成的效果去權衡重要性的差異，

故顯示指標是需要具有一定的彈性，就不同的非正規機構就其辦學屬性任務來做適切的調整。

（四）推廣非正規數位課程的瓶頸為內容品質保證、欠缺政府有力輔導、內容傳遞品質無法完全暢通、課程產品生命週期短、成人學習的數位觀念、組織機構數位人才及資源不足等因素

數位學習市場的推展，仍須視未來基礎建設的支援狀況而定，政府雖然在資訊基礎建設推廣計畫十年，但全面的規劃尚未完整，例如建立處處可學習無線上網的環境，藉由數位通訊的便利性促使民眾學習就無全面實施，政府規劃的速度永遠趕不及數位科技變化的速度，這也讓我國數位學習全面推廣不彰之處；此外，數位學習本身之市場所牽涉的層面卻非常廣，因此建立產業標準制定、成功具示範性質之案例才能促使市場趨於穩定發展；在經費成本方面，一套數位學習課程之完成由最初的需求評估、課程腳本規劃、製作、修正等過程，其間需結合業務人員、課程內容專家、教育科技人員、技術人員等部門人員之參與，市場需求變化迅速、產品生命週期短的問題也造成業者及非正規組織經營困難；數位人才團隊培育方面，面對數位學習產業長久發展，數位學習專業人才之培育亦需列為數位內容學院發展重點，乃為真正扶植數位學習發展之長久根本；學習形式的轉換近來已大有突破，但仍有不少人無法接受如此的學習方式，未讓數位學習有被看見的可能，故需有其他的配套措施與數位學習配合，幫助學習者釐清其需求、學習結果與績效的結合等，以引發學習者的使用意願。

五、推展成人非正規數位課程的建議及具體作法

（一）建立個人化學習市場採取實體與虛擬



教室建置完善的成人學習環境

數位課程的發展從業界專為公私部門提供課程內容、建置平台、提供工具及服務，一直到現今漸漸擴展為個人化學習市場。個人化學習市場的開設依照現況經驗為建立數位學習中心及虛擬教室的模式，提供諮詢、輔導和實體補習班、高等教育推廣學分課程互相搭配以作為成人非正規學習較佳的學習環境。

(二) 成人非正規數位課程認證規劃在政策 內涵措施、相關認證辦法有待加強及 修正

我國的學制重視正規教育體制規劃遠大於非正規，然而離開正規學習所從事的學習活動，往往在日常生活中不斷反覆進行，非正規的體制便以較為正式、嚴謹具規劃的學習形式提供成人在生活及運用知識的獲得管道。但是非正規的學習單位機制也不只限於學術單位，尤其就日前數位課程發展情況，藉由數位學習形式從事學習的成人已不在少數，在激勵成人學習和監督數位課程品質的政府，卻只有將非正規數位課程認證侷限於使用教育部規劃的正規教育認證辦法，即使非正規教育課程認證辦法中提出的數位課程實施也比照教育規劃認證。此舉反映了我國對於成人非正規數位課程的完整性規劃速度無法與學習市場同步，更遑論如何徹底的推動終身學習。

(三) 目前國內非正規數位課程仍以「課程 設計、內容發展」為主要規劃重點， 課程內容主要以符應市場需求為主， 其應用與發展傾向於公部門或高等教 育與企業策略聯盟計畫

國內的數位課程由業界開始發展，漸漸的因時代所趨和網路使用頻繁開創了數位學習市場。政府機關因應這股潮流，遂由最先的高等教育機構開始規劃數位課程，由教育部針對遠距學習的在職碩士專班所規劃的數

位學習認證課程開始，各個大學的進修推廣或在職碩士班開設領導人或是經營管理等課程發展為公部門與業界的合作計畫，公部門借重企業界的科技能力及經營管理，業界可藉此與政府資源結合擴展企業市場各取所需。在這樣的機制運作下，不只是公部門機構使用業界規劃平台及服務，也需要教育人才與業界一起成為課程規劃團隊，將課程規劃的內容及與學習者互動等與課程學習相關議題與公部門內部人員實際溝通，才能使得運作執行順暢以符合課程目標。

(四) 非正規數位課程的個人化學習市場的 擴展給予實踐終身學習理想的可能性

早期的數位課程發展為業界內部訓練，通常也只有單向的簡報課程而無互動機制，直到政府體認資訊科技的重要性及社會潮流所趨、網際網路蓬勃發展、寬頻速度較快等因素激勵，促使相關的資訊科技及打造基礎建設為現階段實施主要方針，進而促使成人數位學習環境跨出侷限空間，紛紛由政府公部門、高等教育機構領頭使用數位課程進行學習。現在的數位發展為組織機關及個人化學習兩大市場鼎足而立情況，我們樂觀其成終身學習社會的發展由政府主導，藉由正規教育和公部門的組織作示範學習角色，而轉向成民眾自動學習。

六、結語

成人非正規數位課程發展由最原先的遠距學習開展，透過網際網路、數位科技、軟硬體設備等快速進步，使得利用數位學習形式的學習型態在成人學習領域中獲得一致的認同。非正規數位學習課程的推廣，更由原先業界內部知識管理和人力資源訓練，擴展至高等教育對於推廣教育的數位學習的重視，政府對於資訊建設的重視更可提升成人在非正規學習領域的延伸和擴展。民間業者由原先的套裝課程產品提供到為客戶量身訂



做、建置平台、提供相關服務，一直到近幾年來擴展個人化學習市場，透過自身的軟硬體設備及業界經營模式加入了非正規學習區塊，開設了有關全民英檢、電腦課程、技術證照相關課程，更實踐了非正規教育理念，加速了終身學習社會來臨的可能性。

然現今的非正規數位課程發展尚未成熟，為吸引成人學習，課程內容及設計仍為

商品化市場導向課程，對於非正規教育其中有關的社會實踐及行動仍亟待規劃及設計，如何將類似的行動課程透過社群建立，融入數位課程便為後續實踐的努力方向。不可諱言的是數位科技的日新月異，將帶動成人在正規教育之外的學習，也樂觀其成透過數位課程此一學習形式，將成為成人在非正規學習的另一個最佳選擇。

參考文獻

教育部（2006）。網路學習發展計畫。2006年7月12日，取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/MOECC/EDU1849001/ii7205/dp/overviews/e_plan.htm。



專

論





從非正式學習概念的釐清 再論社區非正式學習的意義和實踐

蔡喬育／國立中正大學成人及繼續教育學系博士候選人
國立中正大學清江終身學習中心兼任講師

吳淑娟／國立中正大學成人及繼續教育學系博士候選人

摘要

社區非正式學習是整個成人教育的核心部分之一。隨著近幾年成人及終身教育思潮的興起，開始了一連串有關非正式學習的研究，但探索的主題卻鮮少有社區非正式學習的意涵、概念方面的探討。有鑑於非正式學習概念發展上的知識缺口，本文旨在從非正式學習的意義、社區非正式學習的相關研究，釐清非正式學習在社區應用的重要性與價值，並從非正式學習的意義和型態重新思考如何促發社區居民進行非正式學習。

關鍵詞：社區非正式學習、非正式學習、正式學習、成人教育、偶發學習

Abstract

Informal learning in the community is a branch of adult education. With the development of the adult and lifelong education in the recent, a series of informal learning-related researches are discussed, but little researches on informal learning in the community are focused. On the basis of the above-mentioned, the purposes of the paper are: firstly, re-describing the meaning, importance and value of the informal learning in the community by review related literatures, and then re-thinking how to promote the public in a community to participate in any informal learning-related activities.

Keywords: informal learning in the community, informal learning, formal learning, adult education, incidental learning

一、前言

非正式學習是整個成人教育的核心部分之一，因為它是一種以學習者為中心，重視成人透過經驗來引發學習的方式（Marsick & Watkins, 2001）。雖然非正式學習一直是重要且普遍的現象，但因它所涵蓋的範圍廣泛，以致目前尚無一個可以確切掌握其範圍的觀點。再者，因長久以來教育和學習的相關議題大多強調正規教育、正規學習的範疇，故對於涵蓋甚廣、影響很深的非正式學習的探究並不多見。

儘管隨著近幾年成人及終身教育思潮的興起，開始了一連串有關非正式學習的研究，但探索的主題因科技的發展、工作型態與職場的快速變遷，故讓組織及組織中的工作者不得不重新思考職場的學習型態而多半集中在職場的應用，反而鮮少有社區非正式學習的意涵、概念方面的探討（The Scottish Office, 1996; McGivney, 1999）。

有鑑於非正式學習概念發展上的知識缺口，本文旨在從非正式學習的意義、社區非正式學習的相關研究釐清非正式學習在社區應用的重要性與價值，並從非正式學習的意義和型態重新思考如何促發社區居民進行非



正式學習。

二、非正式學習的意義和型態

對於非正式學習的看法，最早使於M. S. Knowles於1950年代出版的《非正式成人教育》(informal adult education)一書中提到過去只有正式和非正式兩種型態，而當時的成人教育都是以非正式的方式進行。就正式學習而言，是指在有教師、教科書、背誦、考試和學分學位的有組織、結構化的情境中學習；而非正式學習則是一種沒有組織、非結構式的學習活動之統稱(Knowles, 1950)。Marsick & Watkins (1990)在描述非正式學習的概念時，則著重在工作場所中成人非結構式的學習需求，且重視學習者是藉由個人經驗來發展新的經驗價值。Tough (2002)則把非正式學習視為是一種正常且自然的人類活動之一，是生活中的一部份。在學習的過程中，有時不為人所察覺，有時亦不自覺，但卻佔了人類學習的80%。這種長期被忽視且不易看見的學習就如同海洋中的冰山一般，範圍廣泛。Tough (2002)進一步說明個人之所以對生活中的非正式學習

不自覺，是因為他們在努力做好一件事的過程中，只想著「我正在執行任務。」而不會認為自己是在「努力學習來把工作做到更好。」再者，本文認為隨著教育理論典範的轉移，成人及終身教育思潮的興起，除了正規學習之外，非正式學習機會和學習成果已為國際普遍重視。因此，為了深入探究這個潛藏在海底的「冰山」，並具體勾勒出圖像，以為重新釐清社區非正式學習的意義和實踐的基礎，本文茲就非正式學習的意義和型態詳述如后。

(一) 非正式學習的意義

Marsick & Watkins (1990)指出非正式學習可以是在組織中有計畫的鼓勵和支持下進行學習，也可以是個人在沒有指引下的自主學習。李訓智(2003)則認為正式和非正式學習的區分是角度或觀點的不同，是不能截然二分的。因為學習者在有組織和沒有組織的情境中，如課堂、工作場所、觀察或討論過程中都可能產生自主性的學習，故Marsick & Watkins (1990)進一步以行動和反思兩個向度來說明非正式學習與正式學習、偶發學習的差異。(圖1)

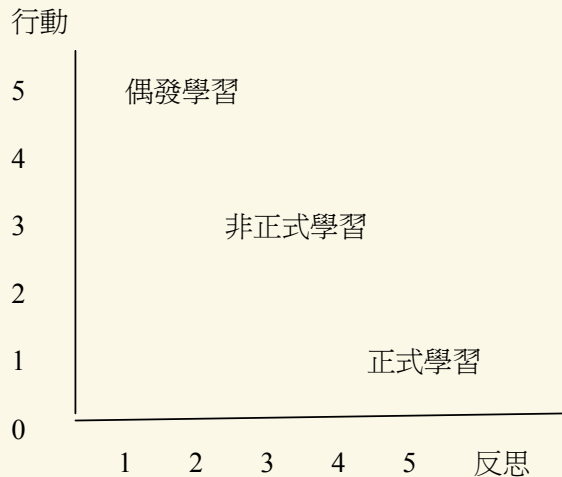


圖1 不同學習型態的行動與反思程度

資料來源：Marsick & Watkins (1990)：9。



從圖1可知，人類的學習是行動與反思不斷地持續辯證的過程。偶發學習普遍發生在生活情境中的行動過程，個人常忽略了自己經驗過程中所產生的學習。在非正式學習的過程中，個人可以是有意識或無意識地，有計畫或無計畫地從生活經驗中引發學習。相對地，正式學習的過程則非常重視反思，個人必須清楚地意識到學習正在發生（Marsick & Watkins, 1990）。換言之，就學習發生的頻率來看，非正式學習和正式學習是有相當大的差異性的。

在台灣，胡夢鯨認為非正式成人教育是指成人在日常生活中所進行的非結構、無組織、偶發性的學習活動；非正式成人教育通常具有無目標、無組織、無計畫、無固定場所、無固定方式且無評量六項特色（中華民國成人教育學會，1995）。黃富順則從學習的角度出發，認為成人學習係指成人為了增進新知、獲得技能或達成態度、價值觀念的改變而進行的學習活動，此種學習活動並非一定要在有組織，有專門的人負責指導並在

特定的場所中發生（中華民國成人教育學會，1995）。因此，綜合了非正式成人教育和成人學習的定義來看成人的非正式學習意義時，本文認為非正式成人學習應指成人學習者本身在日常生活中，在不特定的場所中，以非固定的學習方式所進行的無組織、非結構式的學習活動。

總結來說，非正式學習是一種有別於正規學習，且和每個人的生活情境密切結合，並以不同的方式發生在不同的情境中的學習。此中學習包括了有計畫或未事先計畫的學習，也包含了有組織或缺乏組織化的學習。換言之，在正規的教育情境中，也會有非正式學習的發生。

（二）非正式學習的型態

Schugurensky（2000）在探討非正式學習的概念時，為了避免迷失在模糊的概念中，所以試圖依非正式學習的內在型態將之分為三類，包括了自我導向學習、偶發學習和社會化，並以計畫性和覺察來劃分其範疇及說明其間的差異（表1）。

表1 非正式學習的三種型態

型態	計畫性	覺察（在學習的時候）
自我導向學習	有	有
偶發學習	無	有
社會化	無	無

資料來源：Schugurensky（2000）：3。

D. Schugurensky把非正式學習的型態分為此三類，更具體地涵蓋了非正式學的意義。就自我導向的非正式學習，是指個人獨自或在他人的協助下自我訂定學習計畫，尋求協助的人力或物力等資源來達成學習的一種學習方式。個人對學習是有計畫性的，且在學習的進行過程中，學習者本身會覺察到

自己在學習。偶發的學習就是學習者在沒計畫的情況下，在經驗的發生過程中，個人會覺察到學習正在發生。至於社會化，是一種潛移默化的學習，一種價值觀、態度、行為和技巧等的內化過程。它存在於每日的日常生活環境中，並非學習者計畫之內的，甚至在此過程中，學習者也是不知不覺的。關於



這三種非正式學習型態的具體學習歷程如表 2 所示。

表2 三種非正式學習型態的學習歷程

學習型態	學習歷程
自我導向學習	有一群要好的朋友想要做一道特別的料理作為晚餐，於是他們透過翻閱食譜、上網查詢或詢問朋友中的阿媽以瞭解他們的問題。
偶發學習	有一群要好的朋友參與一個宴會，突然有個小朋友窒息了。其中有位家長以急救的方式救了這個小孩。之後，成人中有人詢問到有關程序上和生理上反應的議題，於是大家無形中學到了一些新的東西。
社會化	有一群要好的朋友定期一起打球，並沒意識到整個學習長遠的過程，數年之後，每個人具備了打球的好本領。

資料來源：Schugurensky (2000)：3-4。

Schugurensky (2000) 把非正式學習視為一條光譜線，光譜的一端是自我導向學習，另一端則是社會化的學習，而偶發學習就介於兩者之間。從D. Schugurensky所劃分的非正式學習型態來看，非正式學習可以依其是否有計畫性和學習過程中學習者是否覺察兩個面向將其劃分為三種學習型態。Livingstone (1999) 在探究非正式成人學習範疇時，建議實證性的非正式學習的研究，必須把焦點放在人們能定義，知覺到的學習計畫或機構以外有計畫的學習活動。一般有關社區非正式學習的相關研究，大抵也都依照D. W. Livingstone的定義和範疇來探討社區非正式學習的情形。

三、社區非正式學習的相關研究與啟示

截至目前為止，因有關社區非正式學習的研究大多從終身學習、社區教育、社區學習和志工學習等層面切入，故以下就針對幾個與社區非正式學習相關的文獻及探討的結果來說明社區的定義、社區教育和社區非正式學習的意涵及重要性。

(一) 從社區的定義探討社區教育與非正式學習的異同

綜合許多和社區有關的定義，可歸納為下列幾個 (McGivney, 1999)：

1. 依照地理區域劃分的社區：其範圍可以小至一條街或大到一個國家。
2. 職業別社區：此為跨地理區域的，是按照類似的職業作為劃分的依據，其凝聚的重點在於謀求共同的利益，並發展其具有緊密相連且強有力的團體，有的甚至擴展到全國性。
3. 享有相同興趣的社區：例如政黨、俱樂部及社群等。
4. 文化型社區：只擁有共同的文化背景、相同的種族文化等，但也可能是跨地理區域的。

事實上，以社區學習的觀點來看，是可以涵蓋上述各種定義的。因為社區的結構不同，所以學習內容和型態也會有差異性存在。以下茲就從社區非正式學習的活動、學習的場所來瞭解社區的非正式學習。

從社區的非正式學習活動來看，McGivney (1999) 將社區非正式學習活動



定義為「非以課程為基礎的學習活動，諸如討論、對話、演練、訊息、建議和引導等。可以是由某些組織或單位為迎合社區居民需求和興趣所辦理或提供的學習活動，像健康、住所、社會服務、求職服務、教育及訓練服務、引導服務等。另外，還包括了一些有計畫、有組織的學習活動，也是為了迎合社區居民的興趣和需求，以彈性、非正式的方式，在非正式的社區情境中舉行。」換言之，V. McGivney所提及的社區非正式學習活動比較傾向以非課程為基礎，但是有結構、有組織、有計畫的學習活動，而主要的目標在於迎合社區居民的學習需求和興趣，可說是比較偏向團體式、活動式的學習活動。廣義來說，社區非正式學習還包括了學習者自我的學習活動，又型態上不一定是有組織、結構化的。然而，因為個人自我所進行的非正式學習是不容易測量或估計的，所以這也可能導致多數研究者在探討非正式學習時，未將其納入研究範圍的原因之一。

再者，從社區非正式學習場所來看，社區非正式學習的場所，一般是社教館、學校、村里活動中心、社區中心或俱樂部等，而志工組織和社區團體都是社區非正式學習的重要提供者（McGivney, 1999）。事實上，學習情境、處所對學習者來說是相當重要的。因為學習的情境和場所對學習者個人會有實質上、心理上及文化上的影響。例如對某些社區居民來說，就不願意在自己熟悉以外的地區學習，所以這就是社區教育與學習發揮功能及其價值所在之處。

綜上所述可知，社區的非正式學習和社區教育的意涵有相當大的重疊，大致上可歸納出六個共通點（McGivney, 1999）：

1. 學習發生的場所大都是在社區中非正式的聚會場所，而並非正規的教育情境裡；
2. 成本低，且無固定的主導者；
3. 學習的過程是提供者和學習者之間不斷地

協商而來的；

4. 學習的內容是針對某團體或個人的需求而設計的；
5. 伴隨著一連串的服務措施；
6. 對於低文憑、較少參與正規教育活動的社區居民來說是頗具吸引力的。

基於上述，本文認為非正式學習和社區教育之間雖有共通性，但仍有一些差異存在：

1. 非正式學習是以學習者的角度出發，但社區教育是以組織、教育機構和教育提供者的觀點而論；
2. 非正式學習可以是有計畫或未經計畫的，也可以是在有組織、有結構的學習活動中或是在日常生活中發生，但是社區教育是一種經過規劃、有組織的學習活動。縱然後者可能是低結構、沒有固定主導者的教育型態，不過兩者所涵蓋的範圍仍有差異存在。

總言之，社區非正式學習和社區教育發生的地點、場所大多雷同，且學習活動的型態和方式也相去不遠，但是社區居民的非正式學習是和生活緊密結合的，是更具有彈性和多變性，而社區教育則是比較從教育提供者的角度來符應社區居民的學習需求和興趣所舉辦的學習活動，故兩者所涵蓋的層面仍有差異。

（二）從過去的文獻論述社區非正式學習的重要性

因非正式學習通常不在任何人的監控下發生，也難被正確地評估學習的成效，故人們普遍對非正式學習存有不具有價值性的觀感，使得非正式學習不受到重視，而教育專業人員對此種學習議題的探討也不太有興趣。因此，多數從事非正式學習的學習者在進入正規教育情境中，並不太會提到過去的非正式學習經驗。McGivney（1999）認為因為範圍、差異性大，故要瞭解在社區情境中所發生的非正式學習是不易評估的。



因此，多數的社區教育和學習的研究仍以社區中有組織、有結構的學習活動為主要的研究範圍。其中，社區志工組織所提供的社區非正式學習活動在稍晚的一、二十年來對社區的影響及貢獻較大。McGivney (1999) 指出社區的志工組織在20世紀末有更加蓬勃發展的趨勢，且相關研究 (Elsdon, Reynold, & Stewart, 1995; McGivney, 1999) 顯示在英國約有130多萬個社區志工組織，就有半數以上是以成人為主。就對象而言，包括老人、婦女、少數民族、殘障人士和一般民眾等；就服務內容而言，包含了慈善、宗教、社會福利，或是提供某些特定工商業性質、專業性、文化性、娛樂性、體育、政治等相關學習活動。由此可知，志工團體或組織是教育訓練活動的重要提供者之一。

再者，以社區為基礎的團體來說，有些是以服務學齡前兒童為主的團體，但也會提供成人學習的機會，而有些組織則會運用多元化的媒體視聽設備來提供不利學習者學習機會。因此，社區非正式學習更能深入社區居民的需求和興趣，吸引更多層面的社區學習者加入學習的行列。基於上述，本文茲從社區非正式學習的相關研究來描述社區非正式學習的重要性。

1. 社區非正式學習提供社區中不利學習者嶄新的學習契機

廣義言之，社區中的每個人幾乎都是非正式學習者。儘管如此，在社區裡仍潛藏著一些教育不利者，像婦女、從事家庭手工業者、低收入者、少數民族，或是早年失學者等，故以社區為基礎的非正式學習在拓展學習參與上，尤其是對那些教育不利者而言，扮演著相當重要的角色 (McGivney, 1999)。換言之，社區的非正式學習會帶動更大的社區參與率。

2. 社區非正式學習幫助居民投入學習、繼續學習

根據McGivney (1994) 的研究指出，社區情境中的非正式學習幫助許多社區居民重新發展學習的嗜好，不僅更願意再參與更有結構化的學習行列，也有相當多的學習者，在經歷社區非正式學習之後，燃起了想再次進入正規的學習活動場域繼續學習的動機。

3. 社區非正式學習幫助個人自我發展與實現

因為以社區為基礎的學習不僅能改變社區居民的生活型態，提升生活品質，也具有區域上的便利性和熟悉感，故讓社區居民有機會參與更多元化的學習、進修活動。對社區居民來說，社區的非正式學習有助於個人：

(1) 獲得知識和新的實用技能；(2) 改善個人本身及社會性的技能，如學習更好的溝通技巧、擔任父母親角色的能力等；(3) 提升自信心與自尊心；(4) 擁有更多的自主性和自律感 (McGivney, 1999)。綜言之，透過社區非正式學習，個人除了可以滿足內在學習需求之外，也能從中獲得與謀職、創業等工作相關的學習經驗，藉以找到工作、換新工作或是投入義工行列等，為自己的生涯多開幾扇窗。

4. 參與社區非正式學習有助於社區居民對社區活動的投入，凝聚社區的向心力，活化社區

從相關的研究結果來看，不同的非正式學習模式會產生不一樣的進步 (McGivney, 1999)。從事非正式學習不僅有利於個人的成長和進步，也對家人、社區和社會都有良善的影響。因為社區居民在參與社區非正式學習活動時，能讓他們更投入、關注社區的事務，故較能凝聚社區的向心力，活化社區。因此，對於社區領導者來說，先瞭解居民的需求和興趣，進而辦理相關的學習活動，則有利於居民的參與與投入，一併帶動社區的整體發展。

總的來說，社區非正式學習能廣泛照顧到所有社區居民，和正規學習活動相較，更



能貼近社區居民的需求和興趣，也更為便利。對個人來說，居民透過參與社區的非正式學習活動，不僅有助於個人自我成長和實現，也能重新燃起個人的學習興趣，並投入學習活動。對社區來說，居民學習成長的結果，將有利於帶動整個社區的成長與發展，並透過居民力量的集結，為社區創造更好的未來。

四、社區非正式學習阻礙的反思

縱然社區非正式學習對社區居民及對社區本身都有相當積極、正向的影響，但是並非每個社區都能妥善營造社區非正式學習的空間與辦理合適的學習活動，以供居民成長和學習。儘管如此，個人在進行社區非正式學習時仍可能存在諸多的限制和阻礙。McGivney (1999) 綜合了相關研究指出社區非正式學習的阻礙包括了：1. 缺乏鼓勵；2. 缺乏資訊；3. 缺乏引導；4. 在提供者與接受者之間缺乏綿密的連結網絡；5. 方案與方案間缺乏連結；6. 機構與機構間連結性不強；7. 缺乏對學習者的支持、引導機制。

事實上，從成人學習特性來看，成人具有豐富的生活經驗、較兒童自我導向性高、學習內容與自己的生活息息相關、學習取向偏重問題中心，且成人學習者學習動機較多來自內在的誘因。因此，社區的非正式學習活動會比制式的正規教育課程更能融入成人學習者的想法和需求。然而，非正式學習彈性，具有多元的特性，卻也具有缺乏組織性、連結性和統合性的特質。因此，社區非正式學習活動的辦理應該偏向非正規的學習課程，保留其彈性擴展和應用的空間，並加強活動的宣傳、促進方案之間的連結與組織間的水平互動，並輔以引導、諮詢的便民服務措施。唯有經過適當的整合和串連，社區非正式學習方能發揮最大的功效。

五、以認知心理學為基礎的社區非正式學習之實踐一代結語

從非正式學習的意義、型態到社區非正式學習相關研究的啟示來看，本文認為要實踐社區非正式學習的關鍵就是個人的察覺。然究竟何謂覺察？又個人如何覺察？基於此，本文試圖從認知心理學的角度來探索個人對學習的覺察是否與其社區非正式學習成效間具有關連性。

認知心理學在教育上是一個很顯著的影響，即主張人具有自我導向、有策略性和反思能力的學習者，而這些想法也被相當多的後設認知研究所支持 (Bruning, Schraw & Ronning, 1999)。認知心理學主張個人具有後設認知能力，即學習者能理解自己所擁有的知識，並且具有覺察的能力來監控自我認知的過程。若將此應用在成人非正式學習上，成人後設認知的能力就是一方面具有更多的背誦、學習和解決問題的能力；另一方面則對自我的學習更有策略性，對自己在學習、思考和問題解決等層面上具有相當程度的理解。對於後設認知的概念，張春興 (1996) 認為它就是個人對自己認知歷程的認知，其從學習心理的觀點來看，後設認知包含了兩個層面，一是後設認知知識，即個人對自己所學知識的性質、內容、意義和原理原則有明確地瞭解；二為後設認知的技能，即個人在求知的過程中，對自己行動做適當地監控的心理歷程。換言之，認知心理學主張除非學習者能監控並導引自己認知的過程，否則學習者不可能成為有效的學習者或是彈性—有效的問題解決者。因此，學習者需要的不只是知識，還有認知方式和思考意向的培養。後設認知就好比是認知系統的



「任務控制」；後設認知是認知的一部份，其掌控低層次的認知功能，如覺察和注意（Bruning, Schraw, & Ronning, 1999）。隨著認知心理學的成熟，其範圍延伸得更廣。早期的認知研究強調「記憶、思考和問題解決的過程」，以及在教學上的應用。稍晚，認知心理學更包括了學習者的動機和信念。透過同儕的互動，讓學習者有機會瞭解他人的想法和觀點，而新知是就是這樣被建構出來的。另外，透過模仿、教學、與他人合作，學習者得以學到表達的模式和更高層次的反思。McGivney（1999）將此概念應用在社區非正式學習的實踐上，認為當人們發現其所做的和本身興趣相關，且教育也非是一個抽象名詞，能和自我興趣相結合時，則就是邁向個人實踐社區非正式學習的一大步。當學習者覺察到學習是和興趣相符的，學習者一般都是已經準備好參與更結構化的學習活動。Mundy（2002）在探討學習者對學習策略覺察之影響的研究中發現，學習者若能對自我的學習策略產生覺察，則對其學習成效有著正向的影響。

綜合以上對社區非正式學習相關文獻的探討，本文發現以社區為基礎的非正式學習對於增進社區在教育上、經濟上和社會上處

於不利地位者的參與率扮演著重要角色。社區非正式學習不僅提供了教育不利者嶄新的學習契機，也幫助了居民投入學習、繼續學習，以助於個人自我發展和實現，更凝聚了社區居民的向心力。不論是以社區的角度，社區領導者的角度或是社區教育工作者的角度，都應該重視社區的非正式學習，並提供多元化的非正式學習機會給社區民眾，在學習機構和方案之間建立妥善的連結與支援系統，一方面使學習資源獲得有效地統整，另一方面則讓學習者獲得清楚且直接的學習資訊，讓整個社區學習資源網絡更具有連慣性和系統化。然而，回到學習的原點，如何促動居民對社區非正式學習的重視；讓居民對自己的學習產生覺察才是最重要的。張春興（1977）認為個人對刺激的感受到反應、表現，經過生理歷程得到的經驗為感覺；經過心理歷程得到的經驗為知覺，而知覺遠較感覺複雜，故唯有個人知覺到自己的學習，學習成效才能得以彰顯。因此，本文企圖從認知心理學的角度，提出個人對學習的覺察有助於個人非正式學習成效的提升，故若要徹底落實社區的非正式學習，則必須建立在以認知心理學為基礎的社區非正式學習，方能有效實踐。

參考文獻

- 中華民國成人教育學會（主編）（1995）。成人教育辭典。台北：成人教育學會。
- 李訓智（2003）。成人學習的另一面向—職場學習。成人教育，71，38-44。
- 張春興（1977）。心理學。台北：東華。
- 張春興（1996）。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999). Cognitive psychology and instruction (3rd ed.). N. J.: Merrill.
- Elsdon, K., & Reynold, J. & Stewart, S. (1995). Voluntary organizations: Citizenship, learning and change. Leicester: NIACE.
- Knowles, M. S. (1950). Informal adult education. New York: Association.
- Livingstone, D. W. (1999). Exploring the iceberg of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practice. Canadian Journal for the Study of Adult Education, 13 (2), 49-72.



- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- McGivney, V. (1999). *Informal learning in the community- A trigger for change and development*. Leicester: NIACE.
- Mundy, D. R. (2002). *Effects of learning strategy awareness on learning, learners and instructors*. (Doctoral Dissertation, Oklahoma State University, 2002), Dissertation Abstract Database (AAT 3057290 Pro-Quest Digital Dissertations Full Citation & Abstract).
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. Retrieved April 19, 2008, from https://www.tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19forms_of_informal.pdf.
- The Scottish Office (1996). *Lifelong learning in the community. Learning initiatives for adults in Scottish education: Education and Industry Department the Scottish Office*.
- Tough, A. (2002). *The iceberg of informal adult learning*. Retrieved April 19, 2008, from <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/49AllenTough.pdf>.



專 論





情境式學習軟體在國小比例尺教學之應用

黃國鴻／國立嘉義大學教育科技研究所副教授

邱榮輝／嘉義市博愛國小教師

一、前言

在考試領導教學的環境下，常使教學方法及教材流於僵化，造成學生習得的知識無法有效地運用於日常生活的情境中，導致於學生學得了知識但卻不會運用。以國小六年級數學的比例尺單元為例，人們在日常生活中經常會使用到地圖，比例尺能夠幫助人們對應到真實世界的距離。地圖既是重要的生活工具，比例尺概念又是應用地圖的重要概念，然而在小學數學比例尺單元的教與學卻只是紙本上的計算，缺少實際的應用與操作。因此學生可能學得了一種技能卻不會運用，形成了僵化的知識（Brown, Collins, & Duguid, 1989; CTGV, 1992）。

現行九年一貫課程強調日常生活中基本能力的培養，嘗試以各種教學方法與學習策略去克服「僵化知識」的問題，而近年來討論較為熱烈的教學方法即是情境學習（CTGV, 1993; 徐新逸、辜華興，1999）。情境學習是近代認知心理學所發展出一種教學模式，強調知識必須在它所產生及應用的真實性情境與學習活動中去解釋才能產生意義，所以情境學習可以說是一種身歷其境的學習活動（Choi & Hannafin, 1995; 邱貴發，1996）。

本研究以情境學習為導向，思考如何將情境學習的觀點融入於數學領域教學中，並結合資訊科技與課程教學理念，設計情境式數學教學軟體，以協助學生學習較為抽象之比例尺概念。研究對象為嘉義市某國小六年級某個班級之學生，其中男生17位，女生16位。透過問卷調查、觀察和訪談的方式，

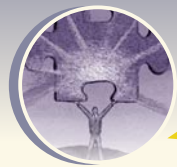
在數學課室觀察進行資料蒐集，針對學童學習過程中之表現及訪談之內容，探討科技融入情境式數學學習之學習成效。

二、情境式之比例尺概念教學軟體

比和比例概念不僅是日常生活中常使用的基本概念，也是極為重要的問題解決技巧（林福來，1984）。比、比值和比例等性質是屬於數量關係的概念，而比例尺的意義、擴大圖、與縮小圖等性質是屬於圖形與空間的概念（劉祥通、周立勳，1999）。比、比值和比例等概念是比例尺的上位概念，所以學童對於比、比值和比例等概念是否有完善的認知，對於學童學習比例尺概念有絕對的影響。

情境學習說明認知在日常生活中是多面向的，強調知識是情境化的，知識是學習者與情境互動的產物，且本質上深受活動、社會脈絡及文化的影響，只有在知識所產生及應用的活動與情境中去解釋，才能產生意義，所以知識無法從它本身所處的社會脈絡環境中孤立出來（Brown, Collins, & Duguid, 1989; McLellan, 1996）。而學習的環境是在一個情境化、擬真的環境中，由學習者透過主動參與，和環境中的人、事互動學習的過程而獲得具備真實性與社會性知識。

研究者以情境學習之理念為出發點，著手設計以學區環境之情境為背景的電腦輔助教學軟體，並提供線上解題問題的工具與解答動畫，期望能設計出適合學童進行學



習之輔助軟體。此軟體主要設計工具是以 Macromedia Flash MX 版來進行整個軟體的製作開發，配合 Action Script 語言來設計使

用者操作介面及互動式的功能。此軟體可以透過網路在瀏覽器上操作，亦可適用於電腦單機上執行。圖1為主要之操作畫面。



圖1 「情境式電腦輔助教學軟體」內容畫面

教學軟體在設計上是以解決真實問題為學習起點。教學軟體之開始為學校學區內的地圖，使用者可以操作控制主角在地圖內自由移動。當主角遇到清潔工、油漆工等人物後，會被要求協助計算校園內某棟建築物或

球場的面積。由於這些要計算面積的建築物都是學生所熟悉的事物，所以學生能夠從了解問題的情境著手來解決問題。畫面請見圖2與圖3。



圖2 地圖與情境問題



圖3 軟體主角小明與情境人物的對話情境

軟體內提供了線上工具讓學生實際操作來解決問題，學生可以使用尺來測量距離，並使用計算機來計算比例尺。此外，軟體也有提供解決問題的動畫，逐步解釋解題之步驟。畫面請見圖4。

在教學活動設計與電腦輔助教學軟體完成初步設計後，研究者商請研究對象之學童進行預試與檢測，然後根據預試與檢測結果，進行教學活動設計之修訂與電腦輔助教學軟體之改良與功能修正。



圖4 教學軟體與線上解題之工具



三、學生在操作軟體中與同儕進行探究學習

學童在一開始學習比例尺概念的知識時，普遍認為比例尺比較困難、不容易懂，然而在進行了情境式的數學教學活動後，認為經由情境式的活動，讓他們比較容易懂得比例尺的應用，更清楚、明白比例尺的概念。

在學習的過程中，主要是讓學童去操縱軟體中的主角，在學區的地圖中進行探索，其中安排幾個情境人物，當學童觸碰到這些人物時，會出現一些對話的情境，將問題帶出，讓學童合作來解決。原本預期學童會分心上網去玩遊戲，可是在實施的過程並沒有出現這樣的情況，因為學童認為這個軟體就像是一個遊戲，他們是以玩遊戲的心態去進行探索，也對於情境中的問題很有興趣，並專注的進行解題的討論。

研究者在資訊融入教學的活動是採行小組合作學習的方式，讓學童以小組的方式共同使用電腦來解決問題。由於學生共同使用電腦，學童在解題的過程中進行討論與分享，提供了學童更多的互動機會。研究中發現學童認為透過軟體的使用過程，會有更多和同學溝通討論的機會的學童佔了近六成，顯示大部份的學童是認為經由這樣的學習過程，有助於增進同儕間的互動。

研究者和學童訪談內容，可以發現學童在學習過程中，能和同學「一起測數據」等的互動是讓他們覺得有趣、快樂，可見學童很重視與同儕的互動。藉由本軟體的使用有助於提升學童互動的機會，進一步對學習興趣的提升有所助益。因此，若能在活動中增進學童間互動的機會，對學童的學習是有所幫助的。

部份學童在所有情境問題都解決後，會再利用軟體中的學區情境地圖去尋找自己家在地圖上的位置，大部份的學童會認為這個地圖只是虛擬的，當研究者告知學童這個地圖是以真實的比例去進行繪製時，學童都語帶驚奇的發出驚訝聲！接著開始好奇地討論著他們所認識的路名及自己的家所在位置，由此可見學童在平常是比較少接觸地圖的，如下方的對話中可以發現學童對具備查閱地圖能力的人其實很羨慕的。

T：你覺得使用軟體的學習活動對你有什麼幫助？

S06：嗯…我以前很羨慕我爸爸，我爸爸就是很會看地圖，他一看就知道要怎麼走，我很羨慕我爸爸那個是怎麼看的，所以我一直很想學我爸爸這樣。結果六年級上到比例尺這個單元，用了那個軟體之後，讓我比較瞭解地圖怎麼看，所以我現在應該會看地圖，因為我之前都不會看地圖。

T：所以你覺得上比例尺這個單元讓你學會怎麼看地圖喔？

S06：對啊！

(940416S06訪)

在軟體的使用過程中，無形提供了學童閱讀真實比例地圖的機會，因此在使用過軟體與和同儕討論過後，由於所提供的地圖又是學童所熟悉的學區地圖，所以對學童的地圖閱讀能力是有實質上的助益的。

四、學生學習到應用比例尺概念解決真實問題

在數學知識與生活應用相連結的部份，學童普遍認為所學過的知識可以應用在生活中，但比較無法舉出實際的例子，而在比例



尺這個單元的知識，學生不但認為可以將知識應用在日常生活中，而且也能夠舉出一些實際應用比例尺知識的例子，這也許和情境的融入有關係，讓學童更容易和生活中的情境進行聯想。

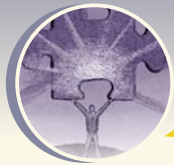
學童在使用過情境式電腦輔助教學軟體後，幫助部份學生對於比例尺解題能力的提升，從原本不清楚的狀況，進步到比較清楚遇到比例尺問題時，知道該如何去進行解題的計算。顯示經由本軟體的學習後，有助於釐清學童對於比例尺相關問題的解題概念，進一步提升解題能力。

關於用電腦學習比例尺單元對學習上的影響部份，調查中顯示有七成的學童認同用電腦進行學習比在教室上課更容易瞭解，有助於學童瞭解比例尺的概念。研究者針對學童進行訪談，其中之一問題內容為：「你認為比例尺單元的活動對你的學習有什麼幫助？」學童回答的詞語內容包括：「比較容易懂、讓我知道如何算、增加學習、可以讓我們更了解比例尺、使我快速吸收、比較容易學、比較清楚、比較能應用、實際作會比較了解、知道怎麼算比例尺、更了解比例尺它的功用、比較好玩比較好記」回答以上相關詞語的學童在全班33位中有26位，其餘7位中有2位未回應，有2位回答：「不知道」，另3位的回答：「可以讓我知道上比例尺有哪些觀念、比較有興趣，比較好玩、比較有趣」屬於比較正向的回答。可見大部份的學童對於情境式數學教學活動對他們在比例尺概念學習有幫助，是持正向的看法。

透過社區地圖情境的運用，利用實際情境中發生的事情或問題，來幫助學童了解知識是如何在實際的情境中被用來解決生活中的問題，如此學童才能真正掌握知識，也才能做為解決問題的工具。儘管在調查中有七

成的學生認為自己能夠將所學的比例尺知識應用於日常生活中，但是學生是否能夠應用所學的概念來解決真實的問題，而不再只是學得所謂的「僵化知識」，則需要更進一步確認。因此，研究者所設計的「畢業旅行規劃」的教學活動，讓學生使用地圖來規劃畢業旅行的行程。這項活動是運用比例尺相關的概念，讓學童嘗試解決旅行問題，是屬於高階的統整與應用活動，包含旅遊路線之規劃、交通工具之選擇、旅遊行程之安排、行程表之擬定及突發狀況之處理。學童最後決定的旅遊目的地為「月眉育樂世界」、所使用的交通工具為「遊覽車」，教師再提供相關的訊息，以便於學童在規劃活動時加以應用，如：遊覽車在一般道路的時速為60公里，在高速公路的時速為90公里，遊覽車耗油量是平均每公升可走3.17公里等。至於路程距離部份，教師只提供地圖，讓學生利用比例尺概念來計算出實際的距離。

本活動所應用到的概念較為廣泛，並不只有比例尺的概念，而是提供比例尺相關概念的實際應用情境讓學童練習。這個活動學童普遍認為比較困難，不容易解決，不過在研究者的引導下，一步一步地完成每一項工作，最後各組也都能設計出畢業旅行的行程表，以下提供各組所完成的行程表做為說明。圖5是某一組學童計算各路段距離與所花費時間的過程；並根據計算結果，進一步安排設計的旅遊行程表。從學童所製作的旅遊行程規劃資料來看，可發現學童已會估算每一段路程所需花費的時間，顯示出學童已繪製出完整的行程表，並註明各停駐點的預計停留時間與目的地的遊玩時間，已經包含一般行程表所需的要素。從學生的規劃活動顯示，學童已經可以應用所學知識來整理相關資料，並設計出適當的旅遊行程表。



從博愛 → 高速公路
5.8 km

從嘉義 → 月眉交流道
105.1 km

從月眉交流道 → 月眉世界
2 km

博愛到高速公路約需 0.1hr
 $5.8 \div 60 \approx 0.1$

嘉義 → 月眉交流道約需 1.17hr
 $105.1 \div 90 \approx 1.17$

月眉交流道 → 月眉育樂世界約需 0.03hr
 $2 \div 60 \approx 0.03$

從博愛國小 → 月眉育樂世界共 112.7 km
 $5.8 + 105.1 + 2 = 112.7$

博愛國小 → 月眉育樂世界需油 35.6l
 $112.7 \div 3.17 = 35.6l$

從博愛國小出發 → 月眉育樂世界共需 1.3hr
 $0.1 + 1.17 + 0.03 = 1.3$ = 1時18分

時間	地點
7:30	到活動中心集合
8:25	坐遊覽車從博愛出發
9:05~9:15	在休息站休息10分
9:43	到達月眉
9:43~10:00	看表澳
10:00~2:20	目的地遊玩時間
2:20~2:30	集合拍照
2:30~2:45	上遊覽車準備回博愛
2:45~4:10	到達博愛

圖5 學生計算各路段距離時間的過程與完成的行程表

以下摘錄研究者與學童的訪談內容，進一步說明學童將所學知識與日常生活相連結的想法。

T：那你在學比例尺的時候，你是不是知道怎麼去應用在生活上？

S04：ㄊ……像那什麼……去旅行的時候實際距離的那個！

T：去旅行的時候！

S04：嗯～可以計算什麼時候到啊！然後就可以預估時間，然後就可以…可以先跟旅館還是先測好說什麼差不多什麼時候到啊！

(940416S04訪)

S01：就有比較深刻就是查從嘉義到月眉那裡…

T：查那個…就是旅遊規劃那一部分？

S01：嗯！

T：那這些活動對你的學習有什麼幫助？

S01：就是可以看…看學生可不可以就是精…精準的算出從嘉義到那個，不然以後如果喔到別的地方去玩的話才不會…不會搞不懂比例尺怎麼用。就是可以用比較具…具體的，就是想說以前教過這樣可以用，就是比較不會迷路這樣。

(940416S01訪)

雖然本活動較為困難，但學童在學習過後，認為這樣的活動對於將來自己規劃旅遊行程時有所幫助，可以應用在生活上。就學童所設計出的行程表及計算的過程中，可以發現學童已經可以利用地圖，並依照比例尺，進行各路段距離測量與計算的工作；在計算出距離後再依據各路段的速限，計算出所需的時間，進一步估計行程所需花費的時間，最後設計出一份完整的行程表。整體而



言，也許學童並未考慮到現實生活中的一些其他因素，但已經會進行估算行程的動作，掌握了規劃旅遊行程要素，有了這一次活動的經驗，日後碰到類似的情境，即可將所學知識加以應用到日常生活中。

五、結語

本研究之目的旨在探討資訊科技結合情境式教學活動對學童在學習比例尺的成效。研究者首先發展以「比例尺」為主題的情境式數學教學軟體，並運用本研究之教學活動設計進行教學，並探討其學習成效及評價。整體而言，將資訊融入數學教學活動，的確可以提升學生的學習興趣與解題能力。然而，仍然有許多學童在學習此單元時會有學習上的困難；主要的原因在於學童會對比例尺的意義不瞭解、在比例尺表示法間的轉換方式不清楚或忽略了單位換算的重要性，以及在乘、除法的概念和比和比值概念建立的

不完整，這都會造成學童在學習比例尺時陷入學習困境。茲以圖6說明造成比例尺學習困境的相關概念之關係。

在學習比例尺之前比和比值概念是否正確的建立，對於學習比例尺概念，有直接的影響，因為比例尺的概念是由比和比值延伸而來，且比例尺表示法中的數字法，也是利用比和比值兩種方式來表示，研究者從學習單及成績考查試卷的試題中發現，在比和比值概念的解題上表現不佳的學童，相對地在比例尺概念的解題表現也不盡理想。因此在學習比例尺概念前學童是否建立良好的比和比值概念，是與學童學習比例尺概念的成效有直接的關連性。研究者反思這些困境產生的原因，發現研究者在教學的過程中所注重的是比例尺單元知識的教學，對於先備知識部份的補強並未做適當的處置，導致部份學童因先備知識的不足，而造成一些學習上的困境。未來在比例尺的教學上應加入相關的教學，才能讓比例尺的教學更加完善。

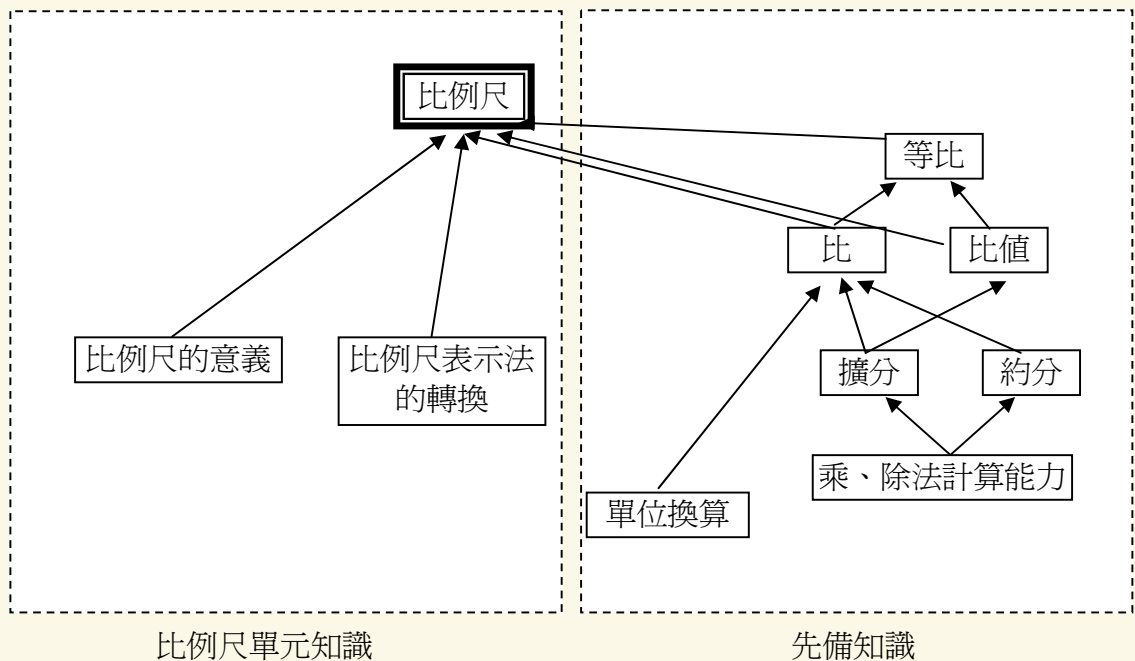


圖6 比例尺學習困境的概念關係圖



學童在經歷過科技結合情境式的數學教學活動後，對於教學的內容與方式，均給予正面的評價，學童認同這樣的學習方式是有助於比例尺概念的瞭解，對學習上是有所幫

助的。顯示這樣的教學方式在國小學童間是能夠被接受，且對學習有所助益，爾後可以更進一步的改善這種方式的教學活動，或是應用於其它適用的數學科單元上。

參考文獻

- 林福來（1984）。青少年的比例概念發展。科學教育月刊，73，7-26。
- 邱貴發（1996）。情境學習理念與電腦輔助學習—學習社群理念探討。台北：師大書苑。
- 徐新逸、辜華興（1999）。書本VS.光碟：情境學習環境中媒體對學習之影響。視聽教育雙月刊，40（6），1-17。
- 劉祥通、周立勳（1999）。國小比例問題教學實踐課程之開發研究。國立台中師範學院數理學報，3（1），3.1-3.25。
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Choi, J., & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implications for design. *Educational Technology Research & Development*, 43(2), 53-69.
- CTGV. (1992). The Jasper Series as an example of anchored instruction: Theory, program description, and assessment data. *Educational Psychologist*, 27(3), 291-315.
- CTGV. (1993). Anchored instruction and situated cognition revisited. *Educational Technology*, 33(3), 52-70.
- McLellan, H. (1996). Situated learning: Multiple perspectives. In H. McLellan (Ed.), *Situated learning perspectives* (pp. 5-17). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.



以問題解決為基礎的科技教學活動設計

—以創意機器人研習為例

張玉山／國立台灣師範大學工業科技教育系副教授

許雅婷／國立台灣師範大學工業科技教育系研究生

一、前言

在科技學習活動中，實作技術的學習是課程的核心。過去的行業技術教學導引下，大眾擔心中小學實作技術變成技術人員的先期訓練中心，對實作技術教學抱持著「敬而遠之」的態度，導致我國中小學學生實作經驗與能力不足。Seemann（2003）指出，科技教育應該讓學生從科技實作中學習知識。美國馬里蘭州科技教育課程也強調，科技教育應該讓學生利用科技方法來解決實務的問題（設計、製作、及機械機構操作）（Maryland State Department of Education, 2005）。簡單地說，科技教學應該多使用實作性的問題解決教學策略。

另一方面，九年一貫課程對問題解決經驗與能力培養，亦特別強調與重視。其中提到，「問題解決」方式是一個很好的學習方式。透過解決問題的過程，提供發展批判和創造思考技能的必要經驗……。「解決問題」之過程可表為一序列啟發式計畫（heuristics）的組合，至少包含五個步驟：瞭解與思考、探究與計畫、選擇策略、尋找答案、以及省思與擴展問題。……來培養學生解決生活上與職場上、非例行性問題的能力（國教專業社群網，2007）。誠如美國亞歷桑納州教育廳（Arizona Department of Education, 2007）在州的科技學科標準（Arizona Academic Standards）（包括藝術、綜合健康與體育、外語與母語、語文、數學、

科學、社會、科技、職場技能等科目）中指出，科技是利用工具來解決問題，以擴展人類潛能造福社會。也就是說，問題解決能力很重要，而科技本身具有解決問題的本質。

當我們看過中小學科展的生活應用類作品，以及全國青少年創意發明競賽的作品時，就能體會中小學學生的創造力與問題解決能力是多麼另人激賞，同時，也會滿心期待全國中小學生都具有這樣的創造力、實作能力、問題解決能力。這些作品也說明，創意點子還需要實作技術來具體化。本文旨在從本質面向，探討科技與問題解決的特性，再說明科技實作問題解決活動的設計，並以機器人研習活動設計為例，設計教學活動，並進行教學，最後則提出教學發現以及建議，供相關單位與教師教學設計參考。

二、問題解決在科技教學的意義

當我們引導學生利用問題解決程序，進行科技學習時，除了問題解決的步驟之外，是否應考慮其他的問題？面對許多現成的問題解決活動，教師應該如何選擇，才更適合科技領域的學習？或許，回到本質面的考量，會更容易獲得解答。以下即從本質面向，探討科技學習與問題解決的特質。

（一）科技是實務性的問題解決

哲學家兼教育家杜威（John Dewey）認為，知識的目的是為了要「實踐」並且也從實踐的過程中獲得知識（程祿基，1960）。



此一實踐的基本歷程包括「問題產生、瞭解問題、提出假設、檢討假設、進行驗證」。而教育的目的在透過實踐過程，使個體得以充份發展（高廣孚，1991；葉學志，1988）。如此，個體不但能夠適應社會，進而能夠改造社會，促進社會的發展（林寶山譯，1989）。簡單地說，透過問題解決的實踐歷程，知識發揮實用效果，新知識藉以產生，個人得以適應社會，社會也得以改造。

另一方面，從哲學論證角度來說，Feenberg（2003）以科技的實用主義與批判理論角度，論證科技的意涵，並同意Hickman（2001）所主張的，科技是問題解決的智慧活動，科技是將人類與大自然能量加以運用，來滿足人類需求的明智技術（intelligent techniques）。美國的國際科技教育學會也指出，人類的三大適應系統（意識型態的、社會的、科技的）中（Savage

& Sterry，1990），透過工具材料應用，來解決問題，滿足需求的實務性適應系統，就是科技的適應系統。因此，科技也是人類行動面的創新（human innovation in action）（ITEA,1996）。

因此，科技是實務性問題解決，科技程序就是問題解決的過程。

（二）科技程序就是問題解決的過程

杜威所謂實踐的過程，是基於實際的生活（包括風俗、制度、信仰、娛樂、與職業），以真實的或模擬的問題（操作性的、知識的、與道德性的問題），加以問題解決的教學方式（注重個別性、參與性、創造性、與道德性），促使經驗的改造（操作性的、知識系統的、與道德性的經驗）（趙一葦譯，1979），以解決問題或滿足需求，進而達到適應社會與改造社會的目的。其整體模式如圖1所示。

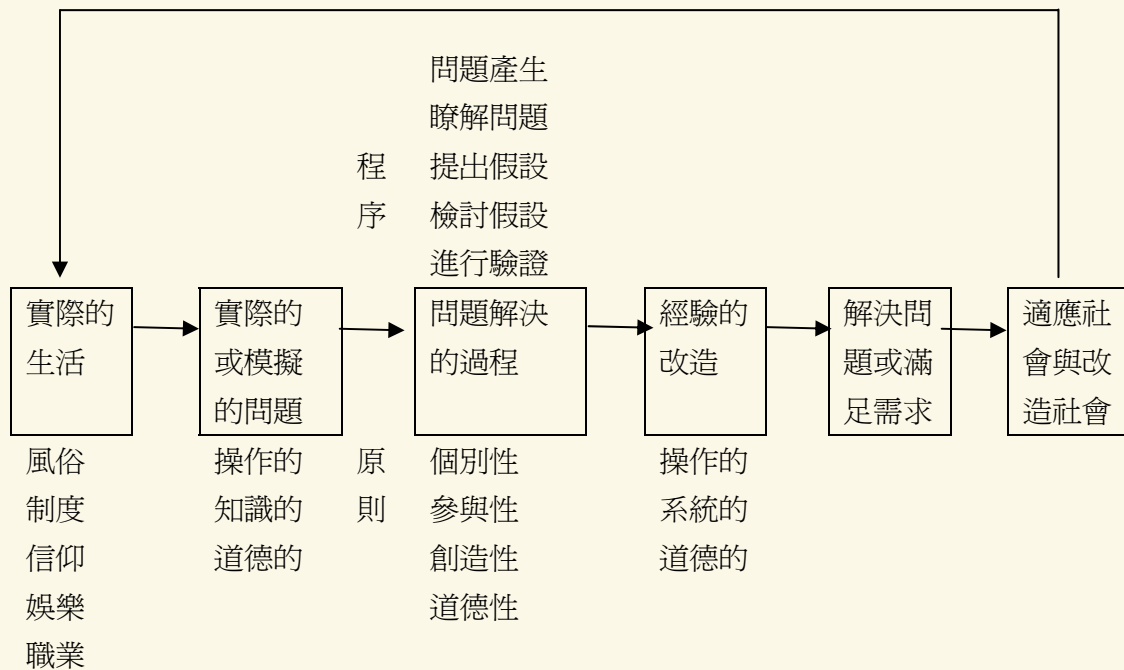
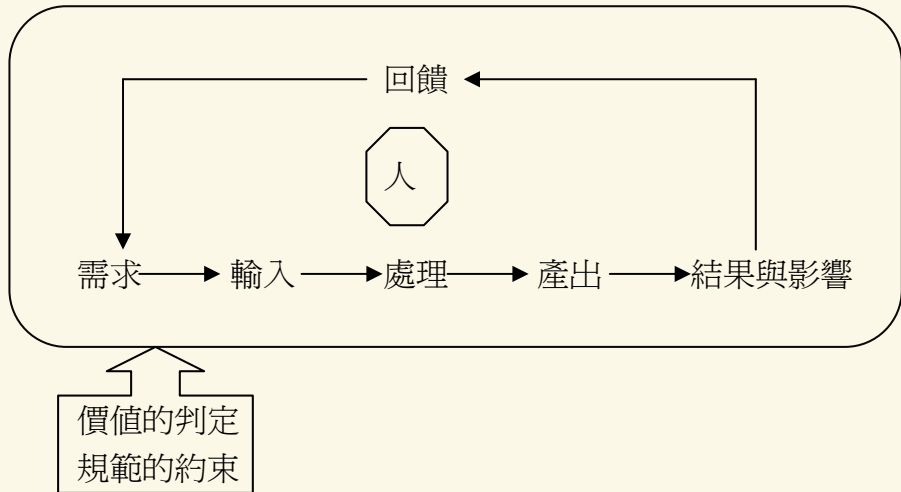


圖1 杜威的問題解決教學之整體模式



科技是「人類為了滿足慾望及需求，將資源加以處理，藉以控制物質環境的過程」（Savage & Sterry, 1990；張玉山，1994），

其主要程序則包括「確認需求、輸入、處理、產出、結果與影響」。如圖2所示。



說明：

1. 需求：必需的、想要的
2. 輸入：人力、時間、資本、材料、能源、資訊、機具
3. 處理：生物技術、傳播技術、製造技術、運輸技術、營建技術
4. 輸出：產品、服務
5. 影響：個人的、環境的、社會的

圖2 科技運作的模式

Towers, Lux及Ray（1966）亦將科技定位在實踐性知識的領域當中（張一蕃等，1992）。其認為實踐性知識的本質在於探討有效行動的實踐方案，科技即為其中之一。就如同杜威對「模擬問題」與「經驗改造」操作的、知識的、道德的內容中，操作的經驗改造，就與科技的本質十分吻合。因此，如以實用與實驗主義的知識論點，分析科技的起源與特性，將得到如下結果：

1. 科技的起源乃在於解決問題。
2. 科技具有實用性、行動性導向。
3. 科技的主要過程包括設計、生產、使用、及評鑑等。

4. 科技的目的重在解決問題，亦在實踐，並非純心智或理性的訓練。

5. 科技的運作具有連續性。

6. 科技的處理結果具有價值目的性。

綜合以上所述，科技就是實務性的問題解決，科技的過程就是問題解決的過程。透過問題解決的過程，也最能獲得實務性問題解決的經驗改造。

三、科技教學的問題解決活動設計

「問題解決」是解題者從啟始狀態邁向目標狀態的一連串心理歷程，也是個體利用



已學過的知識、技能，去滿足新情境的需要，以獲致解決的過程（陳繁興，2004）。一個問題的出現到解決，通常具有以下要素：

1. 情境：問題產生的社會、文化、科技背景系絡。
 2. 啟始狀態。
 3. 目的狀態。
 4. 可用資源：可用以解決問題的資源，包括具體的工具材料及抽象的資訊與經驗。
 5. 限制：在解決問題過程中，必須遵守、不可違犯的規定。
- 問題解決的類型，主要因問題設計的不

同，而有不同的類型，在科技教育的學習活動中，因實作導向的特性，邏輯問題、演算問題、決策問題、故障排除問題、策略執行問題、設計問題、及兩難問題較常被教師用來設計為教學活動。而問題解決能力也就是針對不同形式的問題，所產生的結果，如圖3。教師在設計科技問題解決活動時，應考慮領域知識面（已學部份、未學部份、應學部份）、認知型態、學習型態、問題解決策略、自信與動機，並參照教學目標，設計問題（情境系絡、啟始、目的、資源、限制、目標），給予學生適當的問題難度與挑戰性。

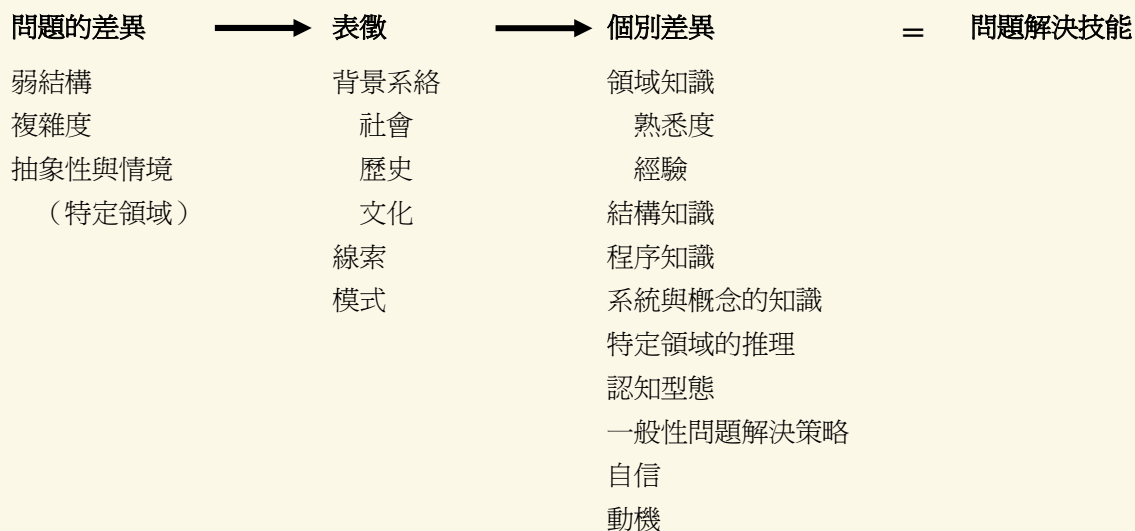


圖3 Jonassen 的問題解決技能理論

資料來源：D. Jonassen. (2007). P41

在科技學習活動中，除了知識的學習，基於實踐的科技本質，實作更是一大學習重點。技術操作的練習，不是任意的、隨便的、機械地反覆做某種行為，練習過程中需要重申解題的捷思法（陳繁興，2004），使學生在問題解決的過程中，熟練技術操作，同時習得問題解決技術，並增進創造力。原

使用在工程教育的開放式（open ended）小型實作計畫，是創意培養非常有效的一個方法（徐業良及黃宗正，2000）。在課程實施上除原有之課程講授、基本技巧練習之外，亦透過開放式小型實作計畫，讓學生以課堂所學解決真實問題，並在學生解決問題程序中鼓勵彈性的思考、創新的方法、與創意的



展現。

基本上，問題解決與問題導向學習活動的設計，已有模式可供依循（劉佩雲及簡馨瑩譯，2003），而科技學習的問題解決活動設計程序，則可以包括以下八項：

1. 設定課程目標：決定主題範圍、參考課程標準、理論基礎、有效資源應用。
2. 進行相關分析：決定教學內容、瞭解學生、學習策略與知能。
3. 教材分析：列出教材細目，將具有應用與操作特質的細目勾選出來，作為活動內容的基礎，對於未勾選的教材細目，也作為補充教學的檢核依據。
4. 決定主題：選定科技學習的問題解決活動主題，其應具有以下特性為佳，
 - (1) 生活性：與實際生活有關的。
 - (2) 實用性：具有應用價值的。
 - (3) 技術性：包含新技術的學習。
 - (4) 可習得科技概念。
 - (5) 可習得問題解決技術。
 - (6) 半開放的，可以有多种解決方案的。
5. 發展次主題：大主題是較大單元的整合性問題解決，次主題則是將較少教材的學習結果，透過小問題的解決，達到整合與形成性評量的目的。
6. 選擇適合的問題解決策略。
7. 規劃教學資源。
8. 選擇評量項目與方式。

四、以問題解決為基礎的機器人創意教學活動

本文以機器人創意教學活動為例，問題解決活動為基礎，教學對象為國中學生，設計一個為期四個半天（共計16小時）的研習活動，並實際進行研習活動。活動設計程序與重點如下：

1. 設定課程目標：決定主題範圍、參考

課程標準、理論基礎、有效資源應用。本活動旨在學習機器人的組裝與控制，以三人一組的合作學習作為學習理論基礎。

2. 進行相關分析：決定教學內容、瞭解學生、學習策略與知能。主要教材包括組裝、馬達應用、各式感測器應用、電腦程式設計、綜合應用。對象為國中學生。
3. 教材分析：主要教材包括機器人結構組裝、傳動機構組裝、馬達組裝、各式感測器組裝（光源感測器、影像感測器、聲音感測器、觸控感測器等）、電腦程式設計與應用。
4. 決定主題：選定科技學習的問題解決活動主題。以國中學生所熟悉的運動場及闖關競賽，作為設計的大主題，活動目標是「達到終點、快速達到、不同方式達到、很有造型地達到」。
5. 發展次主題：除了基本的「創意建構車體」等小活動之外，將各式感測器分配到四項活動中，進行操作示範教學以及問題解決活動。該四項活動說明如下：
 - (1) 機器人障礙達陣賽：比賽目標為「機器人越過各種障礙，將球完好無缺的由起跑區送到對方達陣區」。
 - (2) 機器人全壘打挑戰賽：比賽目標為「擊出球後，開始往一壘方向奔跑，經由二、三壘跑回本壘得分」。
 - (3) 機器人接力賽：比賽目標為「同隊的機器人，以接力的方式，由起點跑到終點」。
 - (4) 機器人闖關競賽：比賽目標為「機器人沿著軌跡前進，並越過各種關卡，最後將位於終點的氣球撞破」。



6. 選擇適合的問題解決策略：造形設計方面，引導學生使用（但不限定）類推法及腦力激盪法來進行，機能設計方面以方法一目的分析來進行，電腦程式設計則以簡化問題法來進行，至於測試階段，則以嘗試錯誤法及故障排除法來進行。
7. 規劃教學資源：以二至三人為一組的機器人模組、手提電腦、造形設計材料包為主要實習工具與材料。
8. 選擇評量項目與方式：本研習活動的重點不在問題解決能力的培養，因此評量項目以活動產出（闖關結果）為主要的評量對象。評分項目重點包括機能表現、創意機能（與程式）設計、創意造形設計三項。

而整體教學活動的模式為「提示問題（競賽活動）、基礎實作教學、競賽、成果展示與討論、延伸」。活動過程照片如圖4至圖7所示。活動結果有以下發現：

1. 動機更強：基於競賽問題的解決的任務需要，學生努力於學習的進行。因為是一種任務型的學習活動，學生對任務相關的知識與操作學習，都很投入，但是對於任務低度相關的教學，如機器人產業應用、機器人發展等課題，就顯得比較不熱衷。透過問題解決活動來提高學習動機的說法（Liu, 2005），也再一次獲得佐證。
2. 技術學習效果更好：基於競賽問題的解決，學生認真地學習機器人的相關教材，達到有效的學習。同時，在過關與競賽的過程中，也明顯感受到學生學習的成果。
3. 學習效率更高：競賽型問題解決雖沒有嚴格的時間限制，但各小組為了爭取好的表現與成績，加上允許多次修改，學生會爭取時間，盡快學會教

材，盡快到比賽場地測試，對整體學習速度來說，加快許多。雖然有研究指出，合作學習的效率可能比較低（Jermann, 2004），但是學生在本研習活動所表現出來的學習效率卻相當高，可能是受到動機因素的影響。

4. 擴展學習的深度：在追求更理想結果的動力之下，學生不僅學習教師所教授的操作方法，也會自行探索更深入的操作技術，在學習深度上面，有不錯的效果。
5. 增加學習的廣度：機器人過關活動包含速度、運動軌跡、障礙越過等機能需求，牽涉到的不只是程式的設計，更包含傳動機構、機器人結構、輪徑、左右輪距、前後軸距、迴轉半徑等問題，因此學生在整個問題解決過程中，組員會不斷觀察、討論、排除障礙、改進設計等，來達到過關，甚至快速過關的目標。
6. 有進一步挑戰的精神：在每一個問題解決競賽完成之後，學生還會繼續思考是否有其他更精良的解決對策，甚至會自動將關卡的設計，提高難度與複雜度，然後再自行挑戰過關。在一般實作教學場所，常看到學生完成教師指定的實作練習後，就匆匆地「收工」，問題解決教學中，會有較多學生主動地自我挑戰。
7. 教師的引導與協助是不可或缺的：在第一個問題解決活動時，學生無法順利使用光源感測器來控制機器人的行動路徑。教師及時透過範例暗示與引導，學生終於能掌握亮度測試與程式撰寫的要領，並能順利地以自己的方法來解決問題。在活動中，難免有學生掌握不到問題解決的關鍵，教師還是需要在必要的時後，提供協助與引



導。

8. 提供成功經驗，引起動機與激勵是教學重點：有一兩個小組在測試時，因為底盤過低，無法越過障礙物，教師利用暗示及輔助的方式，協助其解決底盤結構的問題，讓該小組得以建立

成功的經驗，隨後，該小組也能士氣高昂地順利解決其他的問題，完成整個學習。文獻也指出，有時缺乏激勵與成功經驗，許多創意也只能停留在點子的階段，而無法成為具體的成果 (Downs, 2007)。

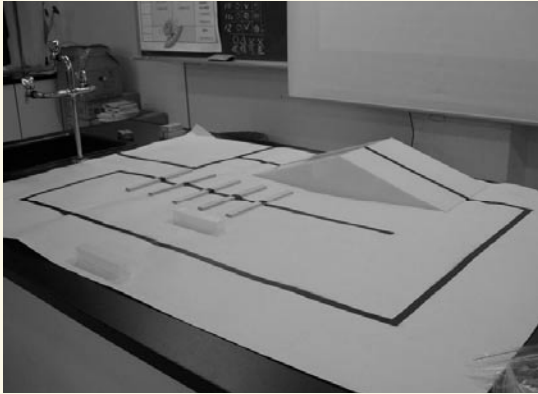


圖4 闖關設計之一



圖5 闖關測試

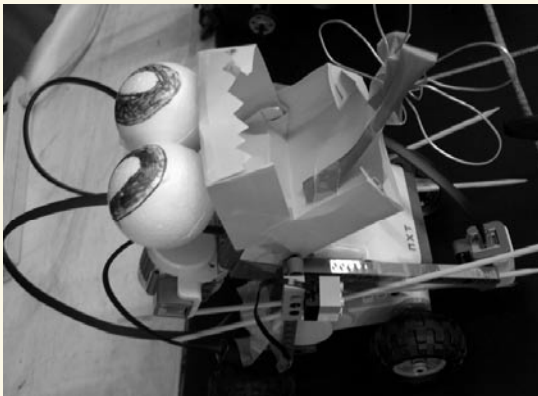


圖6 作品成果之一

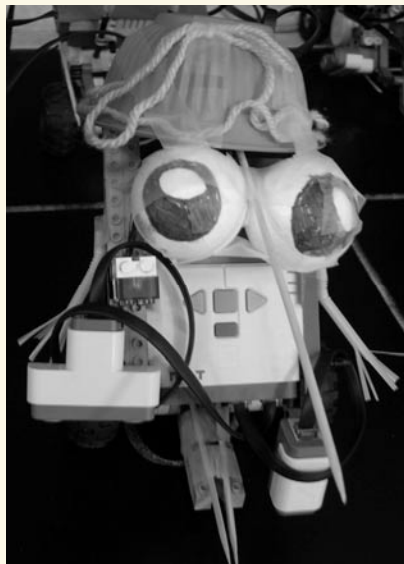


圖7 作品成果之二



五、結語

實作技術一向是創新與發明的重點，實作技術的學習也是科技學習主要內容。本文從本質面著手，探討科技實作本質與問題解決本質的符應，再以機器人創意教學活動為例，以過關競賽的方式，設計科技實作問題解決活動，並進行教學。主要的活動程序包括八大步驟：1.設定課程目標、2.進行相關分析、3.教材分析、4.決定主題、5.發展次主題、6.選擇適合的問題解決策略、7.規劃教學資源、8.選擇評量項目與方式。教學結果發現：1.學生學習動機更強、2.技術學習效果更好、3.學習效率更高、4.擴展學習的深度、5.增加學習的廣度、6.學生有進一步挑戰的精神。而教師在進行實作技術的問題解決教學時，有兩個工作重點，不容忽視：1.提供必要的引導與協助、2.提供成

功的經驗。

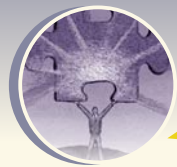
在以往強調行業技術的科技教學中，學生以習得固定的操作技術為目的，正確與熟練為首要目標。但是在科技變遷快速的時代，學生必須學會操作的技術，更要學會變化應用，來解決不一樣的問題。透過問題解決策略教導科技技術學習，可能會冒著損失教學效率的風險，但是如果能提高學生的學習動機，並以「限時完成」或「時間競賽」的方式來進行，應可改善學習效率的問題。此外，在實作技術的問題解決教學中，為提供學生創意發揮的空間，可以將問題解決的達成目標設計為多元目標，例如本文設計為「達到終點、快速達到、不同方式達到、很有造型地達到」，讓不同能力的學生，都有努力的目標，相信對學生創造力與問題解決能力的培養，都能伴隨實作技術的學習，有所成長。

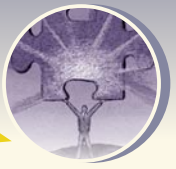
參考文獻

- 林美純（2004）。創造性問題解決教學模式。2007/8/7 下載自http://dlearn.ncue.edu.tw/1000110116/2004_LearningTechCongnition/new_page_26.htm。
- 林寶山譯（1989）。民主主義與教育。台北：五南。
- 徐業良及黃宗正（2000）。建立問題「解決模式」之大學機械系基礎實作課程。2007/8/6 下載自[http://designer.mech.yzu.edu.tw/article/articles/project/\(2000-05-24\)%20%AB%D8%A5%DF%B0%DD%C3D%A1u%B8%D1%A8M%BC%D2%A6%A1%A1v%A4%A7%A4j%BE%C7%BE%F7%B1%F1%A8t%B0%F2%C2%A6%B9%EA%A7@%BD%D2%B5%7B.htm](http://designer.mech.yzu.edu.tw/article/articles/project/(2000-05-24)%20%AB%D8%A5%DF%B0%DD%C3D%A1u%B8%D1%A8M%BC%D2%A6%A1%A1v%A4%A7%A4j%BE%C7%BE%F7%B1%F1%A8t%B0%F2%C2%A6%B9%EA%A7@%BD%D2%B5%7B.htm)。
- 高廣孚（1991）。教育哲學。台北：五南。
- 國教專業社群網（2007）。九年一貫課程一基本能力。2007/8/6 下載自<http://teach.eje.edu.tw/9CC/basic/basic10.php>。
- 張一蕃等（1992）。技術科學素養教育重點研究規劃。行政院國科會委託研究。
- 張玉山（1994）。從杜威的教育思想看成人教育的特性。社教資料雜誌，191，10-15。
- 陳繁興（2004）。問題解決策略在教學的應用。2007/8/8 下載自<http://www.hejh.tn.edu.tw/curator/dlfile/temp/curator183..ppt#256,1,問題解決策略在教學的應用>。
- 程祿基（1960）。杜威教育思想研究。教育研究所集刊。國立臺灣師範大學教育研究所。
- 黃茂在及陳文典（2005）。「問題解決」的能力。2007/8/7 下載自<http://www.phy.ntnu.edu.tw/nstsc/doc/book94.11/05.doc>。
- 葉學志（1988）。教育哲學。台北：三民。



- 趙一葦譯（1979）。杜威的哲學。台北：世界書局。
- 劉佩雲及簡馨瑩譯（2003）。問題解決的教與學。台北：高等教育出版。
- Arizona Department of Education. (2007). Technology education standards rationale. Retrieved 2007/8/7 from <http://www.ade.state.az.us/standards/ProficiencyDistinction/ProfTECHNOL.pdf>
- Downs, R. (2007). Problem solving. Retrieved 2007/8/7 from <http://dept.sccd.ctc.edu/southengineering/ProblemSolving.pdf>
- Feenberg A. (2003). Pragmatism and critical theory of technology. *Society for philosophy and technology*, 7(1). Retrieved 2007/8/7 from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/SPT/v7n1/feenberg.html>
- Hatch, L. (1988). Problem solving approach. In W. H. Kemp & A. E. Schwaller (Eds.), *Instructional strategies for technology education* (pp. 87-98). 37th Yearbook of the Council on Technology Teacher Education. Mission Hills, CA: Glencoe.
- Hickman, L.A. (2001). *Philosophical tools for technological culture: putting pragmatism to work*. Bloomington: Indiana University Press.
- International Technology Education Association. (1996). *Technology for all Americans: A rationale and structure for the study of technology*. Reston, VA: Author.
- Jermann, P.R. (2004). Computer support for interaction regulation in collaborative problem-solving. Unpublished doctoral dissertation, University of Geneva. Retrieved 2007/8/7 <http://craftsrv1.epfl.ch/%7Ecocolin/thesis-jermann.pdf>
- Jonassen, D. (2007). Toward a meta-theory of problem solving. Retrieved 2007/8/7 from <http://www.coe.missouri.edu/~jonassen/problems.htm>
- Liu, W. (2005). Motivating students through problem-based learning. Paper presented in 26th Annual National Educational Computing Conference. Retrieved 2007/8/7 http://center.uoregon.edu/ISTE/uploads/NECC2005/KEY_6778393/Liu_NECC05_handoutMinLiu_RP.pdf
- Maryland State Department of Education. (2005). Maryland technology education voluntary state curriculum. Retrieved 2007/8/7 http://www.mdk12.org/instruction/curriculum/technology_education/vsc_technologyeducation_standards.pdf
- Savage, E. & Sterry, L. (1990). *A conceptual framework for technology education*. Reston, Virginia: International Technology Education Association.
- Seemann, K. (2003). Basic principles in holistic technology education. *Journal of Technology Education*, 14(2). Retrieved 2007/8/12 from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v14n2/pdf/seemann.pdf>
- Towers, E., Lux, D., & Ray, W. (1966). *A rationale and structure for industrial arts subject matter*. Columbus: Ohio State University.





資訊融入特殊教育領域— 以flash製作識字困難學生之多媒體識字教材

陳東甫／苗栗市文華國小資源班教師

謝秋梅／苗栗縣大湖國小資源班教師

一、前言

識字是閱讀的基礎。識字產生問題將嚴重影響學生在學科上的學習。隨著融合教育的實施，在國民小學的普通班裡出現了日益增多的識字困難學生，他們雖然智商正常，但識字問題卻造成了他們在學校生活上重大的挫敗（Jitendra, Edwards, Sacks, & Jacobson, 2004），因此如何針對這些學生設計最適性化的識字教學方案，協助他們早日進入閱讀的領域，一直是國內特殊教育學者或實務工作者們努力追求的目標與挑戰之一。由於識字困難的學生多半都具有注意、記憶、理解、推理、知覺或知覺動作等一種或一種以上的認知缺陷，因此如何針對他們的缺陷進行最適當的補救教學，往往考驗的除了特殊教育教師基本上的愛心與耐心之外，也考驗著特殊教育教師是否能細心觀察學生們的特質與需要，不斷的努力研究，以及是否能善用週邊的任何資源並將之整合成教學上的協助利器。而在所有可資運用的資源當中，不管是在國內外，利用電腦資訊融入特殊教育已是目前特教界最熱門的趨勢之一，此乃因利用電腦相關的硬體設備與軟體設計，不僅能彌補和繞過特殊生的缺陷問題以及擴大他們剩餘的能力，除此之外電腦也能協助教師們實際上的教學工作，減低教師在人力上與體力上之負擔。本文主要是藉由目前市面上最熱門的動畫程式－Adobe Flash（<http://www.adobe.com>），設計出一套適合特

殊教育教師們教導識字困難學生的識字動畫教材與遊戲，並且搭配其它可資應用的相關教學資源與策略，整合成一套完整的識字教學方案。本文首先將簡介識字困難學生的學習問題與國內常見的一些識字教學策略，其次則介紹筆者如何將flash動畫程式所開發的多媒體識字教材融入實際的教學流程之中，最後則提出相關的省思與建議，以供普通班或特殊教育教師在教學設計上的參考。

二、識字困難學生的學習問題

根據國外學者Rayner與Pollatsek（1989）的定義，識字困難的學生是指：「智力正常或中等以上，但識字能力落後該年級的二個年級水準以上，且其障礙因素並非源自於感官缺陷、情緒困擾、文化環境不利或不當的教學等」。而在國內，大多數學者則將識字困難學生定義為以下者：「1.智力正常或臨界智能障礙學生。2.具有明顯的識字困難，即中文年級認字量表所得分數未超過其就讀年級切截分數，亦即認知能力在百分等級25以下者。3.排除識字能力受到感官障礙及明顯的情緒困擾和文化不利影響者；例如曾被鑑定為視覺障礙、聽覺障礙、情緒障礙者，或者本身為外籍配偶子女等文化因素導致學習上的困難者」。綜合上述國內外學者的定義得知，不管是在國內外，大致上都是將識字困難學生與同年齡的其它學生做識字水平上的比較後，然後再根據其落差程度斷定其是否為識字困難者。



而近年來，在國內自從融合教育開始推展之後，特殊教育界陸續不斷的有學者開始針對這群識字困難的學童進行相關的研究，因為他們發現這群學生智商正常且感官並無缺陷，但卻難以藉由閱讀來獲取學習學科的知識，實在是非常的可惜。由於識字困難所衍生的種種惡性循環問題，導致他們學習動機通常也相當低落，而整個國家和社會在將來也將勢必為他們付出相當大的成本與代價（Kirsch, Jungeblut, Jenkins, & Kolstad, 1993）。Adams（1990）指出，根據統計，正常的國小學童每年識字量的成長總數在3000個字以上，意即平均而言一天至少學得8個新的生字，而在相形比較之下，識字困難學生識字量的成長卻是少的可憐。Adams（1990）也指出，在正規的小學教育環境裡，事實上一年不可能教導學生這麼多的生字，而正常的學生之所以能如此快速的累積字彙量，是因為他們可藉由既有的字彙及閱讀能力（例如拼音能力）延伸至其它課外讀物、報章雜誌或甚至是卡通、漫畫、電視或電影上的字幕之閱讀，因而認識了更多的字彙。因此，正常的學生即使一天只花10分鐘接觸閱讀，日積月累下來，其識字量和識字能力便與識字困難學生產生了極大的差異（Adams, 1990; Cunningham & Stanovich, 1998）。

為了彌補識字困難學生與正常學生之間的鴻溝，根據統計，近十年來國內的學者陸續進行了將近三十篇左右的識字困難教學研究（王瓊珠，2005）。這些研究主要是以集中識字教學策略和分散式識字教學策略為主，下一點筆者將簡介此兩種策略之間的相互差異。

三、國內常見的識字困難教學策略之比較

（一）集中識字教學策略

根據統計，國內近十年來針對識字困難

學生所進行的教學研究，大抵是以集中識字教學為主（彭志業，2003；王瓊珠，2005）。集中識字教學主要是利用漢字結構的共同規律性，借由同化原則，成批學習漢字，提高識字效率，例如形似字、同音字歸類和基本字帶字等（郝恩美，1999；萬雲英，1991）。以基本字帶字教學法為例，學習者可藉由「青」這個獨體字，一次學習「清，晴，情，倩」等合體字，並同時學習這些字的造詞及造句應用。而集中識字之所以廣泛地被國內研究者應用於識字困難學生的研究，其主要的原因在於，集中識字能一次學習到非常多的相似字，因此能在短時間內增進識字困難學生的識字量。彭志業（2003）指出集中識字的優點在於，當學習了基本字之後，語意記憶即儲存了基本字原型的字形、音、義概念，當遇到了衍生字，即使是生字，也因為共同的基本字激發，而促使了同化作用，即熟字帶生字。事實上，有眾多研究顯示集中識字教學具有不錯的效果（王惠君，2003；黃道賢，2003；韓孟蓉，2003）。但也有部份的研究指出，集中識字教學法應用在識字困難的學生身上時卻也同時存在著幾個重大的問題，其中問題之一為，集中識字由於一次教導過多的相似字，因此容易造成學生的混淆。此外，集中識字教學僅專注在識字上的教學，在脫離背景知識及上下文教學的情況下，學生也較難提升整體上的語文能力。

（二）分散式識字教學策略

一直以來，分散識字教學一直是各級學校機關所採行的識字教學法。分散識字教學法是以「以文帶字」的方式，先理解文章，再漸進分解到句子、詞與字，較偏向於由上而下的方式，注重具體的語言環境，強調字詞在句子脈絡中的作用（孫宛芝，2003）。學生在有意義的語文情境中（meaningful context），體驗新的語音類型，新的語音組合方式，學會字與音之間的對



應關係，認識生字、句子（Goodman, 1998; Powell & Hornsby, 1993）。分散識字教學的優點是符合兒童從具體到抽象的認知特點，因此一直以來便是各級機關學校所採行的語文教學方法，但其缺點則是一個方塊字孤立教學，新字累積較慢，且不易歸類對比和掌握文字規則（郝恩美，1999；萬雲英，1991）。除此之外，對於國內的識字困難的學生而言，在實務上根本就很難進行這種由上而下的分散式識字教學。此乃因考量到小學四年級以前的學生們識字量不足無法進行閱讀，因此小學課本會加註注音符號讓學童能閱讀課文或文章中的句子（陳弘昌，2003）。但許多識字困難學生由於同時也具有聲韻覺識缺陷，以致於無法拼讀注音符號（黃芸，2003），也因此無法與普通班學生一起進行這種分散式的識字教學。而在小學四年級以後，識字困難的學生由於識字的量和質已產生嚴重的問題，再加上其本身認知缺陷上問題（例如視知覺、聽知覺或工作記憶的問題），則更難以進行普通班的分散識字學習。在普通班裡，國語和數學可以安排至資源班進行補救教學，但以社會或自然這種同樣需要識字及閱讀能力的科目且又很難安排到資源班的課程而言，識字困難學生經常出現「神遊」或和教室教學脫離的狀態。而縱使資源班教師單獨一對一教學，指著課文一字一字念給識字困難的學生聽，但識字困難的學生在家中亦無法獨立閱讀（除非父母願意且有能力協助）。為了解決上述之問題，教師往往必須提供額外的鷹架協助，例如以愛心媽媽、程度較高的同儕或利用多媒體等協助其閱讀。

綜合上述所言，兩種教學策略各有其優點缺點存在，而事實上，近幾年也有學者利用電腦具有個別化和適性化教學的特性開發出識字困難的教學材料，並結合了上述的兩種策略之一，以求進一步能協助識字困難的學

生獲得更大的進步。下一點筆者將介紹自行開發的電腦文字動畫及遊戲－「認識木家族」，並且簡介其應用在教學上的具體流程。

四、資訊融入教學實際流程

筆者所開發的教學單元名稱為「認識木家族」，主要對象為五年級之識字困難學生。筆者開發此教材之動機乃鑑於識字困難的學生對於國語裡已學過的一些形似字經常搞混，因此特別編製此教材並且也希望此教材能協助其它特教老師在教學上的應用與參考。

為了讓學生們了解形似字之間的差異並強化學生們對生字的認識，本教學乃利用 Aodbe Flash 動畫程式，製作了所有形似字之生字動畫以突顯出形似字之間的相異之處，並在生字動畫呈現之後加入了生字動畫小遊戲，讓學生能利用拖曳關鍵筆畫的方式進行生字筆畫的配對遊戲，以強化其對文字深一層之印象。除了電腦教材之教學外，筆者也透過實際粘貼關鍵筆畫的活動，強化學生第二層之文字印象。最後則是再配合文脈的克漏字書寫，強化學生第三層之文字印象。本教學單元共有三組生字，分別為第一組的「未、末、本」等字、第二組的「果、東」等字以及第三組的「束、棗、棘」等字，這些字全部都是由「木」衍生而來的。以下將僅簡介第一組字的實際教學流程，其餘兩組由於其教學之流程相當類似，因此在此不贅述之。

（一）教學目標

- 1.能於文脈中，認讀本節課所教的木字家族成員生字。
- 2.能於單獨生字之情況下，認讀本節課所教的木字家族成員生字。

（二）第一組字的教學流程

首先教師個別呈現「未、末、本」三個字的閃示卡之正面（閃示卡的正面僅有國



字，閃示卡的背面則除了國字外，尚有注音和例句，請參考圖1所示），並且一一詢問學生這些字怎麼念，是什麼意思？等學生回答後，則以閃示卡背面揭曉答案。此階段的

目的有三：1.了解學生大概的程度。2.利用引發學生猜測的方式引起學生學習動機。3.當學生全部猜測完後，以閃示卡背面的詞句引領學生了解生字的實際運用方式。

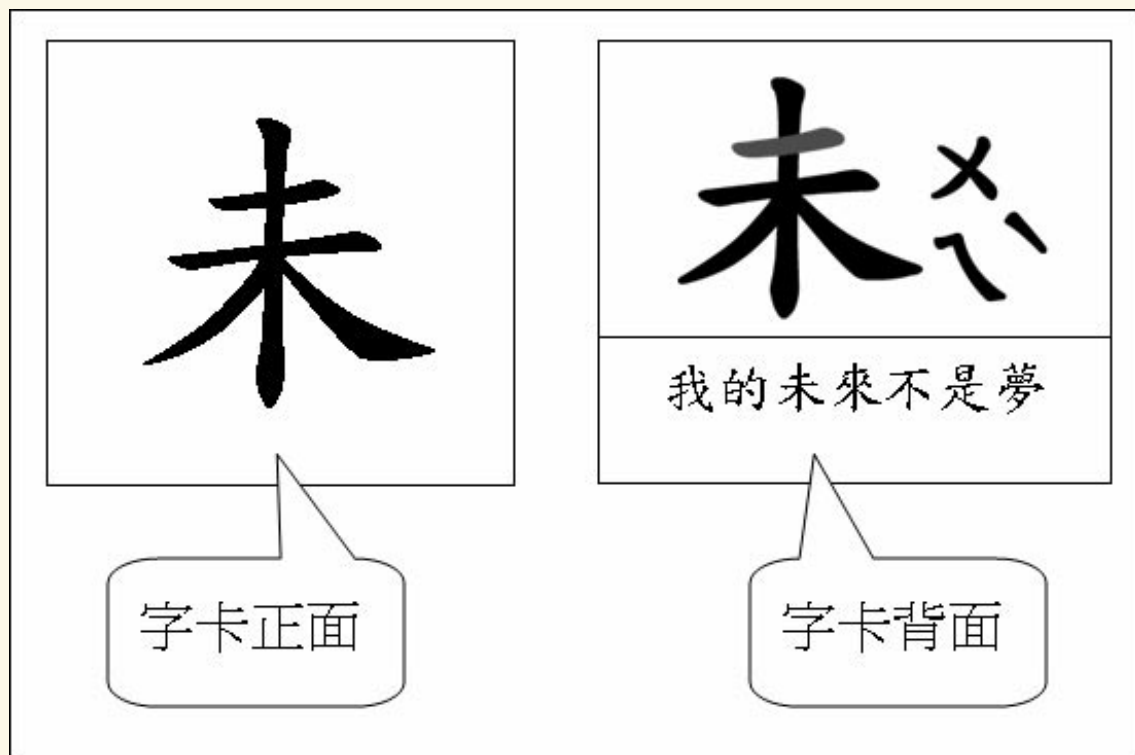


圖1 閃示卡的正面和背面

接著，教師以動畫方式呈現字組中的第一個字「未」字之變化過程，如圖2所示，當第一個畫面呈現時，會伴隨有木字的讀音，而當動畫慢慢呈現至圖2的第四個畫面

時，會伴隨有未字的讀音。而教師在學生觀看完畢後，向學生解釋「未」字是「木」字上頭再加上一短橫。

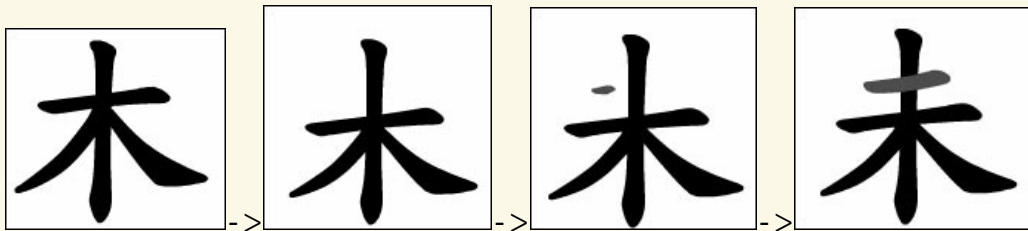
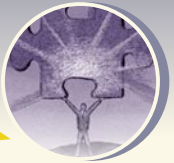


圖2 未字的生字變化動畫

緊接著動畫之後，教師請學生進行關鍵字筆畫拖放遊戲（如圖3所示）。



圖3 拖放關鍵筆畫之電腦遊戲



在上述之電腦教學後，教師給予學生如圖4之字卡及紅色的直橫筆畫剪紙，並請其將直橫筆畫用膠水貼入字卡裡的正確位置。學生若不知道要貼到那個正確位置，則請其參照字卡下方的句字「我的未來不是夢」中

的「未」字。等學生完成了粘貼之後，則請學生念讀一次字卡下方的句字，並再一次詢問學生，句字中的「未」字要怎麼念，然後指導他「未」字的相關造詞，例如「未來」。

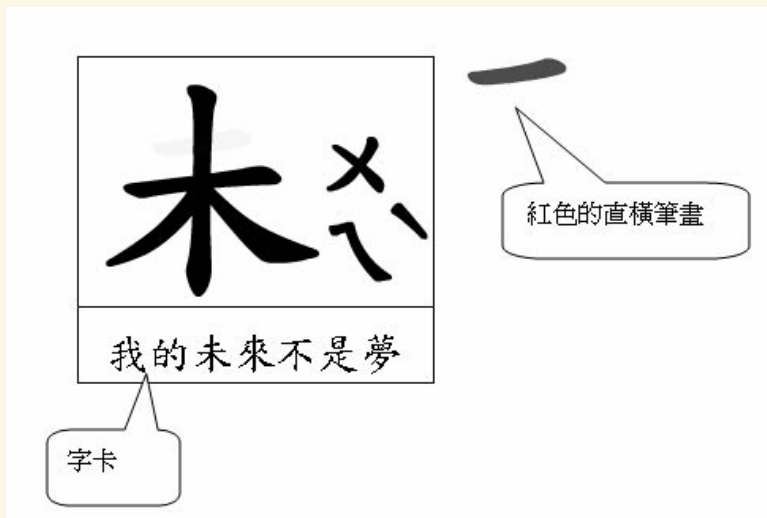


圖4 字卡以及紅色的直橫筆畫剪紙

在教師指導完了「未」字之教學後，同樣依照上述教學之流程依序再介入「末、本」字的教學。尤於篇幅之關係，因此在此

省略此二字之教學流程，而其詳細之動畫操作，請參考圖5。

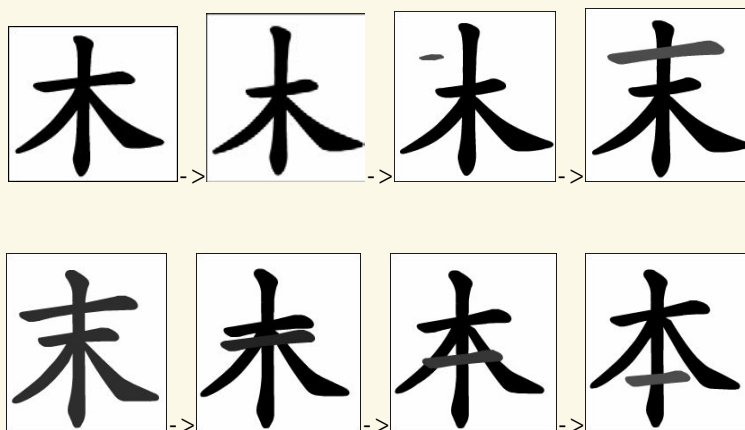


圖5 末字與本字的生字變化動畫



最後在「未、未、本」三個字都教學完畢後，則以圖6之學習單，請學生撰寫本字組之三個克漏字。當學生撰寫完畢後，請其

對照閃示卡上的句子並請其念讀一次。若學生有寫錯，則指導其修改至正確為止。



圖6 克漏字學習單

（三）測驗評量

本教學之測驗評量方式有二種，第一種為測試學生是否能於文脈中，認讀本節課所教的木字家族成員字，以下簡稱文脈式生字認讀；第二種為測試學生是否能在呈現單獨生字的情況下，認讀本節課所教的木字家族成員字，以下簡稱單字式生字認讀。

1. 文脈式生字認讀：

教師將本課所有生字之造句，以隨機亂數位置方式呈現，並請學生一一念讀這些句子。若學生能利用句子的上下文，念讀出正確的生字字音則算其答對。

2. 單字式生字認讀：

教師將本課所有生字，以隨機亂數位置方式呈現，並請學生一一念讀這些生字。若學生能正確念讀出這些生字的字音則算其答對。

五、結語

由於識字困難的學生具有認知上的缺陷，因此他們較難依照傳統的教學形式學習，也因此本文首先以電腦動畫模擬形似字之演變，將抽象的觀念具體化，讓學生能清楚的比較形似字之間的異同。除此之外，也以多元化的動態活動，例如利用電腦拖曳關鍵筆畫遊戲、實際粘貼關鍵筆畫的遊戲，以及紙筆的克漏字練習，讓學生能在多重感官學習下，增進學習上的記憶與效能。根據許多的研究指出，設計良好的資訊融入教學除了能引發特殊學生的學習動機，改善他們注意力和知覺上的缺陷問題，並且也能提供他們容易成功的環境，增強他們學習上的自信心。筆者也希望有志於開發特殊教育電腦教材的教師們，能借由簡單但強大的flash動畫開發功能，開發出更適合特殊生的相關語文教材以分享給其它特教教師在教學上的使用。



參考文獻

- 王惠君（2003）。部件識字策略對國小學習障礙學生識字成效之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。
- 王瓊珠（2001）。台灣地區讀寫障礙研究回顧與展望。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，11（4），331-344。
- 林如美（2005）。集中識字教學法與分散識字教學法對國小三年級識字困難學生識字學習之比較研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院特殊教育研究，屏東。
- 孫宛芝（2003）。基本字帶字電腦輔助教學對國小識字困難學生之識字成效研究。未出版之碩士論文，國立台北師範學院特殊教育研究所，台北。
- 郝恩美（1999）。現代漢字的教學方法。載於呂必松主編，漢字與漢字教學研究論文選（頁294-309）。北京：北京大學出版社。
- 陳弘昌（2003）。國小語文科教學研究。台北：五南。
- 彭志業（2003）。基本字帶字教學與重複閱讀識字教學對國小學童識字成效差異之研究。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院國民教育研究所，新竹。
- 黃芸（2003）。中文閱讀障礙研究以國中小學生為例。未出版之碩士論文，私立中原大學心理學研究所，桃園。
- 黃道賢（2003）。增進識字困難學生識字學習之探討。未出版之碩士論文，國立台北師範學院特殊教育研究所，台北。
- 萬雲英（1991）。兒童學習漢字的心理特徵與教學。載於楊中芳、高尚仁主編，中國人、中國心－發展與教學篇（頁403-448）。台北：遠流出版社。
- 韓孟蓉（2003）。不同識字教學法對國小低年級學生識字教學成效之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄。
- Adams. M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- Goodman, K. S. (1998). 談閱讀（洪月女譯）。台北：心理。（原著出版於1996）。
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G., & Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 70(3), 299-322.
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A., Jenkins, L., & Kolstad, A. (1993). *Executive summary from adult literacy in America: A first look at the results of the National Adult Literacy Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



實作評量的特性及其理論基礎

張永福／國立嘉義高工教師

一、前言

教學評量依時間而為三個階段：在美國「八年研究」(The Eight-year Study) 時代之前強調測量 (Measurement)；之後提昇至評鑑 (Evaluation)；然後又提昇至評量 (Assessment)。當然相對的，評量的方式也應跟著改變。老師已不能再將自己侷限在單純的經師，而只要求學生單純地坐在椅子上死背老師講述的內容，我們希望學生真的能從做中學，從學習的過程中主動的建構知識。評量的形式有很多種，但長久以來教師們一聽到評量心中就認為評量等於紙筆測驗的考試，這個觀念深植人心，紙筆測驗有其一定的功能，但當教師們在出測驗卷題目時若未考量到整體的學習範疇時，即易流於基本技能與片面瑣碎事實的學習。蔡清田 (2000) 認為由於傳統評量的試題缺乏彈性、評量內容窄化、只評量到較為片段的知識、注重結果忽略過程，在此提出另一可行性的評量稱為「實作評量」。

一般人對於實作評量的印象，多半停留在動手操作 (hands-on) 的情境之下。曾惠敏 (1998) 即認為實作評量不僅可提升學生的操作技能與能力，更能說明學生的認知、技能與學習態度，以便於診斷學生的學習狀況。可知實作評量 (performance assessment) 的真正功能在於能評定學生在工作項目 (task) 中的實際行為表現不只是成品的展示更重視學習者在學習過程的知識理解及建構。在多元評量的浪潮中，實作評量有著兼顧學習的過程和結果，逐漸受到現場教師的重視。本文擬以介紹實作評量的內容和實際實施的實例，讓教育工作者作為參考。

二、實作評量的意義及目的

張敏雪 (1998) 指出實作評量是每天教學的一部份，例如汽車修護科的引擎拆解、化學課的實驗課程、體育課中籃球投球測驗...等。像現在的實驗及實習的課程即深具此一精神。實作評量是由教師針對學生應達成的目標，設計一些問題，讓學生以個人或小組形式來進行問題解決，教師，以客觀的標準加以評分的評量方式。

實作評量是非紙筆測驗的一種，係根據學生實際完成一項特定任務或工作表現所作的評量。莊明貞 (1995) 認為實作評量承襲制式評量與真實教室評量的假設與實務，借用制式評量的目標在於提供決定學習成效及外在能力的標準，也與真實教室評量中將真實世界與課程內容結合。由此可知實作評量是一種能動課堂的理論與實務結合的好方法。Stiggins (1987) 亦發現實作評量是指利用觀察及專業判斷來評量學生學習成就的方式就是實作評量。故實作評量乃強調評量之內容應與學生的生活作結合，希望學童從實作評量中善用有用的技能和知識，讓學生經由計畫、建構及表達原始反應來評定學習結果。

Parkes (2000) 評量的改革者定義了實施實作評量所提供的四個目的如下：

- (一) 檢視學生的學習成長是否趨向於教學所希望的結果。
- (二) 使學校及教師能清楚說明學生的成就。
- (三) 提升學生的技能與能力；培養學生「帶得走」的能力。
- (四) 使得課程、教學及評量達到較好的調整。



(五) 影響課程與實際的教學。

由此可知因實作評量重視師生間的教學互動，希望在課程、教學和評量三者配合、改革的情形下，評量能注重學生的思考及解決問題技能，並從評量的回饋中不斷修正教師的教學及課程，使學習能更為統整，而非各自分割；所以可提昇教育注重高階的思考與問題解決的技能。

三、實作評量的特性及類型

(一) 實作評量的性質

在現今的教育多元化、多向度的教學理念下，再再衝擊者學習者必須從「做中學」，習得「帶著走的知識」，故實作評量將成為未來評量的趨勢，在模擬各種不同真實程度的測驗情境之下，提供教師一種有系統的評量學生實作表現的方法，實作評量進行的問題均應產生自真實情境中，透過對真實情境的需求來引發學生實作的表現，通常是放在實際表演的「過程」(procedure)、「作品」(product)、或這兩者的組合，實作評量的方式較為靈活，教師可隨時在評量與教學活動的過程中，給予學生不同程度的指導，因此知識不再是分解、與現實情境抽離的，知識是應用與統整的，使學生更能體會學習的重要性與實用性。

(二) 實作評量的類型

依實作評量的定義可知其包含：開放性寫作問題、結構式反應問題、口語表達、操作實驗、檔案評量及實務實習，而上述之實作評量又可依據情境真實化的程度、反應表現限制的程度及認知的層次之不同而做分類。

Gronlund (1993) 的研究即依據測驗情境的真實程度，從低至高，依序將實作評量分為五個類型：

1. 紙筆表現 (paper-and pencil performance)：

並非傳統紙筆測驗只強調回憶性的知識不同，它要求受試者在模擬情境中應用知識

與技能，完成需要透過一連串建構的歷程並產出的實際活動，如撰寫閱讀心得報告。

2. 辨認測驗 (identification test)：

要求學生辨認解決實作作業問題所需的知識或技能，如辨認汽油引擎無法發動的原因或辨認燈光系統故障等。

3. 結構化表現測驗 (structured performance test)：

此評量係要求學生在標準、控制的結構化情境下完成實作作業，如依步驟完成汽車輪胎的拆裝。

4. 模擬表現 (simulated performance)：

係要求學生在模擬情境中，完成與真實作業相同的動作，如進行氣液壓電腦模擬機械手臂實習時，學生必須在電腦中將所有元件組合完成液壓機械手臂並能正常的動作。

5. 工作樣本 (work sample)：

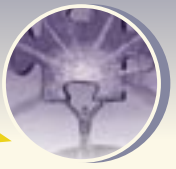
工作樣本評量係要求學生表現實際作業情境下所需要的真實技能，如直接到汽車修護工廠進行汽車的修護。

四、理論基礎

(一) 認知學派

認知心理學近年來的研究改變了對「學習」的看法。Shavelson, Baxter & Pine (1991) 對於認知心理學的研究發現，學習者在學習的過程中不是被動的接受者。由此可知，學生會以既有的先備知識與日常生活經驗來詮釋新的學習內容，並主動建構知識。傳統紙筆測驗的評量方式，已與認知心理學的研究發現不符；在進行教學時，教師就應瞭解學生學習的內在歷程。

知識的組織，具有協調性、精緻性、區辨性、深度及原則性，更有階層性與抽象性，並非一些零散、無相關的片段知識。評量的過程也應兼顧獲取知識歷程與結果。實作評量符合現代學習理論，主張學生在學習中是獲取知識的積極參與者，它整合學生的前置經驗，讓學生在從評量的過程中得到更



深切的了解以便對於先備知識進行修正，生手與專家間的差別不在於擁有的知識量多寡，而是在於問題的解決方法與對現象的看法。

（二）建構主義

建構主義對科學教育的最大啟示在於它認為學習是源自於學習者自我的決定，認為學習者知識的形成是主動建構而產生，並非被動的接受，且知識的建構是針對個人經驗的合理化與意義化，因此，知識有其發展性、演化性。席家玉（2002）認為建構主義強調學生學習的主動性，認為學生才是學習的主角，因此建構主義認為評量的目的在於引導學習者學習、紀錄個人成長及協助個人設定目標。由上可知建構主義是學習者利用教師的教學來獲得先備知識（prior knowledge）然後透過主動學習不斷修正，建構個人對某一概念知識瞭解的過程。

雖然建構主義是以學生為主角而強調學生自己能組織知識、提供答案，並能自我調整知識；惟教學者必須注意學習者確實擁有了足夠的先備知識，而不是由學習者自行由零開始摸索。

五、實作評量的實施

實作評量活動中以實習是最有效率的實作評量活動，研究者本身從事高職教育，現以國立嘉義高工塗裝技術科學生底漆噴塗為例，進行實作評量活動的實例。李坤崇（2002）指出實作評量的評定方式通常有三種：一為檢核表（checklist），用以檢驗學生是否有表現出某種行為，僅以「有」、「無」等二選一的方式做檢驗；二為評定量表（rating scale），除了可評定學生的行為特徵之外，還對不同程度的行為表現給予不同的成績，可用以評量學生學習態度、策略與興趣、情意發展努力狀況；三為軼事記錄（anecdotal record），將學生的特殊行為及表

現以文字做描述和詮釋，以補量化表現之不足。本活動以檢核表及軼事記錄來進行評量。

本研究另外參考Hambleton（1990）提出的實作評量步驟加以修正；來進行底漆噴塗實習之實作評量示範：

1.個人計畫：

欲完成一項計畫，通常需要對一系列的技能有充分的理解；通常是跨學科的，並且要求組織、獨創、創意。

2.先前知識：

於實習前先將相關知識讓學生了解。

3.內容知識：

欲了解學生的內容知識，於實習前先進行先備知考試；如（附錄二）所示。

4.實習：

評量學生科學技能，以及相關科學概念、理論的理解；含包括假設－測試、設計與執行研究、撰寫報告、解釋資料。

5.過程知識：

欲了解學生的內容知識，來進行此單元的實習，讓學生演示他們對概念與知識的理解。

6.撰寫實習報告：

於實習結束後讓學生撰寫有關於此次實習的步驟及心得的實習報告。

7.教師評分：

每一大單元上課之前，研究者會依據課程教學目標及實習評量項目做搭配來編制「實作評分表」，並於上課時發給學生，讓學生了解本單元中每一個實作所評量的重點，然後於學生進行實習時，研究者根據學生的實習表現及於「實作評分表」加以客觀的評分；「實作評分表」如（附錄一）所示。

六、建議與結語

（一）建議

1.落實實作評量

雖然評量的方式有很多種，但教師大多還是選擇紙筆測驗，原因之一可能是紙筆測



驗是最單純的一種測驗，既客觀又省時，但既然教學目標是強調學習歷程的，評量將學生的學習歷程納入評量的依據，才是正確的評量觀，而實作評量正是可以評定出學生在過程上面的努力成果的一種評量方式；建議教師應配合教學目標，以落實實作評量。

2.加強教師對實作評量的認識

要落實實作評量最重要的就是要讓教師熟悉實作評量的過程與意義，也就是要加強教師在實作評量方法的熟練度及接納度，建議教育主管機關，應多舉辦針對實作評量的研習，讓教師熟悉各實作評量的優點和使用時機。

(二) 結論

傳統紙筆形式的測驗，由於可同時對較多學生施測，及評分可以使用電腦閱卷等，使之顯得省時又經濟；而實作評量因為每個題目作答所需花費的時間較長、實作時學生的行為不容易掌控可能會發生學生受傷等意外教師必須花費更多的心力去維護實作時的安全等各種費時的元素影響，使得教師對於

實作評量較排斥。

近年來，無論中西教育改革皆試圖以評量方式的改革，作為促進教育改革的重要機制。美國測驗界和教育界在實作評量的運用和相關的研究投入了非常多的努力，有些調查指出教師和學生認為實作評量對教和學都有積極的影響。雖然國內測驗評量的背景環境與美國不同，然而對於評量的革新的需求是相似的，評量的意義要加以再概念化，評量的過程要加以再結構化。傳統將評量窄化為紙筆測驗的考試之習慣迷思，推展實作評量面臨的挑戰是非常多的。尤其評量的改革，是國內教育改革的重點之一，實作評量的精神和方法，具有多優點與特色，尤其重視學生的實際工作的表現；轉移過去所過分強調的紙筆測驗；把主動學習的地位還給學生，就評量角度而言，實為一大突破。相信對國內教育改革有所助益。總之，實作評量的精神和方式對於教和學均能提供較完整的回饋訊息，有助於教師教學品質和學生學習成就的提升。

參考文獻

- 蔡清田(2000)。教育行動研究。台北：五南。
- 余民寧(1997)。教育測驗與評量。臺北：心理出版社。
- 李坤崇(2002)。多元化教學評量。台北：心理出版社。
- 莊明貞(1995)。在國小課程的改進與發展 真實性評量。教師天地，79，21-25。
- 吳裕益(2002)。測驗與評量。高雄市：復文圖書出版社。
- 曾惠敏(1998)。國小分數概念實作評量之發展及其相關研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張敏雪(1995)。教室內的實作評量。教育資料與研究，20，24-27。
- 席家玉(2002)。國民小學生活課程實作評量之研究。國立台中師範學院碩士論文，未出版。
- Gardner, H.(1993). Multiple intelligences: The theory in practice. New York:Harper Collins.
- Hambleton, P. K(1990). Advances in assessment models, methods, and practice. In D.Berliner & R. Calfee(Eds.), Handbook of educational psychology (pp.899-925) .NY: Macmillan.
- Stiggins, R.(1987). Design and development of performance assessment. Educational Measurement: Issues and Practice, 6(3),33-42.
- Shavelson,R.J.,Baxter,G.P.,& Pine,J.(1991).Performance assessment in science . Applied Measurement in Education ,4(4),347-362.
- Parkes,J.(2000).The interaction of assessment format and examinee's perceptions of control.Educational Research ,42(2),175-182.



附錄一「底漆噴塗」實作評分表

學生_____ 座號_____ 日期_____ 實習時間_____ 單元實習總成績_____	
單元實習成績計分方式： 最高分數為該項最後（）中所指明的數字。將實習方法、實習過程、實習時的表現、實習結果、其他行為特徵各部份的項目分別計分，則為該部分之得分。單元實習總成績則是將以上三部份的得分加總。	
一、實習方法。總分（十八）	1.塗料的黏度的量測 <input type="checkbox"/> 實習調漆之初即量測1至3號漆罐內的底漆黏度。（6） <input type="checkbox"/> 起先並未量測，但在過程中發現並進行量測。（2） <input type="checkbox"/> 沒有量測1至4號塗料的黏度。（0）
	2.塗料的混合 <input type="checkbox"/> 是否有先確定使用的黏度量杯是福特四號杯。（2） <input type="checkbox"/> 是否有先用溶液擦拭調漆用的空罐。（2） <input type="checkbox"/> 是否有先用將底漆攪拌。（2） <input type="checkbox"/> 是否有先用溶液擦拭被塗物。（2） <input type="checkbox"/> 調整噴槍的順序及方法是否正確。（2）
二、實習前。總分（十）	1.實習前材料的清潔 <input type="checkbox"/> 檢驗1至3號漆罐內的底漆黏度。（2） <input type="checkbox"/> 將香蕉水加入底漆中以調整黏度。（2） <input type="checkbox"/> 以擦拭紙擦拭被塗物。（2） <input type="checkbox"/> 進行噴槍的調整。（2） <input type="checkbox"/> 進行底漆的噴塗。（2）
三、實習時的表現。總分（十六）	1.確實穿戴防塵衣。 <input type="checkbox"/> 確實做到（2） <input type="checkbox"/> 偶爾做到（1） <input type="checkbox"/> 未能做到（0）
	2.確實穿戴防毒面具。 <input type="checkbox"/> 確實做到（2） <input type="checkbox"/> 偶爾做到（1） <input type="checkbox"/> 未能做到（0）
	3.噴塗的順序正確。 <input type="checkbox"/> 確實做到（2） <input type="checkbox"/> 偶爾做到（1） <input type="checkbox"/> 未能做到（0）
	4.噴塗的速度正確。 <input type="checkbox"/> 確實做到（2） <input type="checkbox"/> 偶爾做到（1） <input type="checkbox"/> 未能做到（0）
	5.噴塗的角度正確。 <input type="checkbox"/> 確實做到（2） <input type="checkbox"/> 偶爾做到（1） <input type="checkbox"/> 未能做到（0）
	6.靜置的時間正確。 <input type="checkbox"/> 確實做到（2） <input type="checkbox"/> 偶爾做到（1） <input type="checkbox"/> 未能做到（0）
	7.實習器材維護良好 <input type="checkbox"/> 確實做到（2） <input type="checkbox"/> 偶爾做到（1） <input type="checkbox"/> 未能做到（0）
	8.將實習器材清洗乾淨、收拾整齊 <input type="checkbox"/> 確實做到（2） <input type="checkbox"/> 偶爾做到（1） <input type="checkbox"/> 未能做到（0）



四、 實 習 結 果。 總 分 (十 六)	1.塗膜成果
	1.底漆噴塗的成品。 <input type="checkbox"/> 塗膜均勻且光澤度佳(7) <input type="checkbox"/> 塗膜均勻但光澤度不良(5) <input type="checkbox"/> 塗膜不均勻但光澤度尚可(3) <input type="checkbox"/> 塗膜不均勻但且光澤度不良(1)
軼 事 記 錄	2.計算出各個溶液所使用的底漆量 <input type="checkbox"/> 精確計算出(7) <input type="checkbox"/> 計算出大致的量(4) <input type="checkbox"/> 未能計算出(1)

附錄二 「底漆噴塗」先備知識測驗卷

國立嘉義高工塗裝技術科一年甲班 塗裝材料與噴塗技術

座號_____ 姓名_____

第六章 底漆噴塗

一、是非題(每題2分)

- 01 () 揮發速度係指物質在空氣中蒸發(揮發)的速率與乙酸乙酯在空氣中蒸發速率的比值,沒有單位。
- 02 () 塗料中添加塗料乾燥劑會加速塗膜的乾燥硬化。
- 03 () 酚醛樹脂塗料加入純白顏料可做成純白塗料。
- 04 () 不飽和聚酯塗料塗膜硬化過程,不空氣中氧氣作為化學反應架橋。
- 05 () 鍍鋅鐵板上塗布油性塗料會形成一層金屬皂,是造成附著不良的主要原因。
- 06 () 伐銹底漆(Wash primer)是可塗布於鋅、鋁、鎂,不可塗布於鐵之表面。
- 07 () 電著底漆(ED primer)是水溶性塗料,乾燥後可溶於水。
- 08 () 伐銹底漆(Wash primer)是以醇類溶劑稀釋調勻的。
- 09 () 俗稱香蕉水(Lacquer thinner)主要是用於稀釋調勻伐銹底漆(Wash primer)。
- 10 () 與二液型伐銹底漆(Wash primer)調和的硬化劑內含有磷酸的成分。
- 11 () 硝化纖維素塗料的固形份約為20-25%。
- 12 () 聚氨基甲酸酯(PU)塗料噴塗一次的標準乾膜的厚度約為40 μ m。
- 13 () 硝化纖維素塗料的固形份約為20-25%。
- 14 () 不飽和聚酯樹脂中的苯乙烯溶劑是屬於揮發(非固形)份。
- 15 () 高溫烘烤型塗料是因為加熱使液膜樹脂分子間產生化學(架橋)反應而硬化。

二、選擇題(每題2分)

- 01 () 環氧樹脂之硬化劑是(A)異丙醇(B)磷酸(C)異氰酸鹽(D)胺類。



- 02 () 鋁鋅等金屬脫脂時，不可用 (A) 界面活性劑 (B) 氫氧化鈉 (C) 純水 (D) 熱水。
- 03 () 水性塗料的乾燥以 (A) 紫外線乾燥 (B) 紅外線加熱 (C) 硬化劑乾燥 (D) 水蒸氣加熱。
- 04 () 環氧樹脂塗料之乾燥方式為 (A) 溶劑揮發 (B) 氧化聚合 (C) 乾燥劑之交連聚合 (D) 溶劑揮發及硬化劑之交連聚合。
- 05 () 變黑之鋁材可浸於下列何種溶液中恢復原色 (A) 稀硝酸 (B) 稀鹽酸 (C) 稀硫酸 (D) 稀磷酸。
- 06 () 粉體塗裝，使用遲延硬化的樹脂塗料是為了提高塗膜 (A) 平滑性 (B) 耐熱性 (C) 附著性 (D) 稀磷酸。
- 07 () 下列何者不適用於碳鋼素材之除銹 (A) 鹽酸 (B) 硝酸 (C) 硫酸 (D) 磷酸。
- 08 () 金屬皺紋所使用的原料為 (A) 黃豆油 (B) 椰子油 (C) 米糠油 (D) 桐油。
- 09 () 下列何者是聚氨基甲酸酯系塗料硬化劑的主要成份 (A) 聚脂 (B) 聚丙烯酸脂 (C) 異氰酸脂 (D) 三聚氰胺。
- 10 () 稀釋伐銹底漆應使用下列何者 (A) 香蕉水 (B) 松香水 (C) 丁醇 (D) 甲苯。
- 11 () 俗稱紅丹防銹顏料是 (A) 氧化鐵 (B) 四氧化三鉛 (C) 鉛 (D) 氧化錳。
- 12 () 勻化稀釋劑 (俗稱接嘴香蕉水) 的揮發型態是屬於 (A) 快乾型 (B) 中乾型 (C) 慢乾型 (D) 不揮發型。
- 13 () 下列何者是反應聚合型塗料 (A) 揮發乾燥型 (B) 聚氨基甲酸脂 (PU) 塗料 (C) 硝化纖維素 (拉卡系) (D) 油性塗料。
- 14 () 塗料成份中可揮發物質是 (A) 樹脂 (B) 顏料 (C) 溶劑 (D) 可塑劑。
- 15 () 塗膜達到何種乾燥程度是撕去遮蔽材料的最佳時機 (A) 不粘塵乾燥 (B) 指觸乾燥 (C) 硬化乾燥 (D) 完全硬化乾燥。

三、問答題 (每題 20分)

01. 試說明塗膜的乾燥機構的種類及優缺點。
02. 請說明噴槍的拆裝步驟及保養注意事項。





招收境外學生解決國內大學招生危機

陳清溪／國家教育研究院籌備處主任秘書

一、前言

馬英九總統在2008年競選教育政見中提到：「當前已是一個地球村的社會，大學國際化與全球化是必然的趨勢，但我國的大學不僅境外學生稀少，國際化也僅限於少數國外學者的講學、研討會的舉辦、姐妹校的簽定與少數英文授課課程的開辦，與實質的高等教育國際化目標相去太遠。基於教育國際化及自由化的觀點，主張加強國際學術交流，並擴大招收境外學生來台就讀，以豐富台灣學術內涵及開拓我國學生的視野。提出將推動「萬馬奔騰計畫」，四年內提供三萬個名額，給國內外學生進行交流、學習與深造之用，促使外籍生人數倍增，加速高等教育的國際化與全球化。此外，也將藉由擴大兩岸學術及教育交流，展布新局，凝聚共識，為將來推動大陸學歷採認政策奠基」。針對這項政見，行政院劉院長兆玄也在九十七年五月三十日對立法院之施政報告中提到「促進國際交流，提升國際競爭力」的三大策略：1.擴大招收境外學生來台就讀，鼓勵大學進行國際學術交流，積極參與國際教育活動，並培育優秀外語人才，落實國際化成效，豐富台灣學術內涵及開拓學生視野，以全面提升大學國際競爭力。2.擴大兩岸學術及教育交流，逐步凝聚共識，為將來推動大陸學歷採認政策奠基。3.推動全球華文布局，擴大對外華語文教學市場，推展海外華語文能力測驗，建立具台灣文化內涵之華語文教育。

馬英九在台灣向前行請益之旅一北中南三區的教育座談中並指出，未來會開放百分之一的境外學生到台灣求學，如此台灣才能搶到好人才。馬英九也針對有教育界代表反

映私校經營困難，希望政府未來能開放大陸學生來台就讀提出說明，表示兩岸應提昇下一代的互動與認識，台灣教育最成功之一是僑生來台就學政策，僑生政策實施將近60年，培育無數的東南亞學生，甚至在他國政府擔任重要工作，他們至今對台灣仍心存感謝，尤其馬來西亞的留台校友多達5、6萬人，因此未來在招收境外學生上，會要求教育部制定完善的配套措施，加強兩岸與東南亞的學生交流（郭穗，2008）。這是台灣教育文化傳播的一個非常好的管道。

二、各國對招收國際學生之做法

（一）紐西蘭

紐西蘭的教育水準在國際上一向享有高素質的盛名，學校教育設施優良，外國學生可以在安全的環境下專心學習。根據聯合國教科文組織指出，紐西蘭的英文教育水準之高與其它北美洲，歐洲及澳洲等英語系國家並駕齊驅。紐西蘭採英國教育體制，教育水準平均且具有國際競爭力。長久以來，紐西蘭的中小學教育受到「聯合國教科文組織」評鑑為全球中小學的最佳典範。全國總人口約380萬（台北市約260萬），但卻擁有四座國際機場，與世界主要城市都有班機往返，交通非常便利。英語是紐西蘭人的“國語”，再加上學費合理，使紐西蘭成為留、遊學的熱門國家。在所有的遊學、留學熱門國家中，紐西蘭的學費最經濟實惠，以最少的投資，得到同樣高品質的教育，投資報酬率最高。紐西蘭的政治安定，犯罪率低。雖然是個多元種族的社會，但各種族相處融洽。氣候溫和，四季宜人，是遊學及休閒的好地



方。紐西蘭人熱情好客，有朋自遠方來，不亦悅乎。相較於其它國家，申請紐西蘭簽證的手續非常簡便。只要文件齊全，將於送件時當場核發學生簽證。學生簽證期限將比求學期限多核發一個月，以方便學生於課程結束後留在紐西蘭拜訪朋友或旅遊。對於短期遊學的學生（少於三個月的課程），可持用一般觀光簽證前往紐西蘭任何一所學校就讀。申請手續簡便，只要文件齊全，將於二個工作天內核發簽證（紐西蘭教育中心，2007）。

由於目前紐西蘭各個學校皆有籌措經費的壓力，因此學校的經營方式也隨之大幅調整，以放眼國際，招收外籍學生成為發展重點之一。1995年紐西蘭加入WTO之後，政府首先開放教育市場。根據2002年統計，紐西蘭境內留學生高達八萬多人，約佔紐西蘭總人口數的百分之二，該年的教育出口外匯高達十七億紐元（約三百九十一億台幣）的紀錄（周祝瑛，2005）。目前紐西蘭教育部積極推動有關留學生招收、福利及援助之行業規範（The Ministry of Education Code of Practice for the Recruitment, Welfare and Support of International Students）。紐西蘭教育部訂有關於留學生招收、福利及援助之行業規範。此規範由紐西蘭教育部和國際教育顧問委員會代表教育行業一致同意、遵守及規範的依據，其目的在確保國際留/遊學生在紐西蘭獲得良好的指導與照顧。所有教育機構都須採取政策和管理措施，以保證提供高品質的教育培訓服務，維持所有學生的利益與福利。紐西蘭教育部制作一份登記遵守此規範的教育機構的名錄，並公開給全紐西蘭和海外學生直接上網搜尋，以確保學生們「知的權益」。凡登記有案的教育機構，皆可在其文宣品上註明其為一「遵守紐西蘭教育部有關留學生招收、福利及援助之行業規範」。

對所在公立或私立教育機構的服務或品質不滿意的國際學生，可與一個獨立的「國際教育申訴處」（The International Education Appeal Authority）聯繫。該處將聆聽雙方的陳述，並提出補救性建議，而此建議對雙方均有約束力。國際教育申訴處可以接受並裁決國際學生的申訴。凡違反教育部此行業規範，可能導致該教育機構被教育部除名。所有紐西蘭教育機構皆設置了國際學生部（International Student Departments）或國際學生經理（International Student Managers）提供國際學生最實際及專業的協助。這些協助包括課業上的輔導，良好讀書習慣的培養，住宿方面的選擇，及紐西蘭日常生活等問題。

為了提升國際教育品質，紐西蘭政府每年政府投入50萬至100萬美元的經費在創新國際教育的計畫上，除此之外，較特別的是，紐西蘭政府向招收國際學生的學校徵收「教育出口稅」（export education levy）。此筆錢用來支援各種促進教育產業的活動和計畫、品質認證和研究。但教育出口稅只應用在紐西蘭唸書，付學費的外國學生身上。其他國際學生如交換學生、紐西蘭辦事處贊助的學生則不適用此稅收的資源。

紐西蘭政府已展開接下來五年（2007-2012）的國際教育策略，顯示其經營國際教育的決心。這份文件宣示了政府對國際教育的承諾，且指出優先的工作目標。文件中描述紐西蘭政府若要建立完善的國際教育體制，必須完全與全球經濟結合，不應只停留在傳統的招收國際學生方式。政府的優先工作事項包括四個重點：1. 紐西蘭的學生都能在相互接軌的世界上大放異彩；紐西蘭的學生有完整的全球知識，特別是對亞洲和環太平洋地區。他們了解並尊重其他文化並且提供自身的貢獻在國際社群上。不論在國內外，他們都擁有在多元文化下成功生存的技巧；2. 國際學生都能在紐西蘭的教育中豐



富他們的人生經驗：我們歡迎國際學生，他們都能受到很好的生活照顧和學業知識。他們能充份融入我們的教育體制及社群；3. 經由接觸國際教育，國內教育的經營者能在學術和經濟上都有所提升；4. 紐西蘭能受到更廣的經濟和社會上的效益：紐西蘭的國際關係能透過與他國的教育合作而更進一步。紐西蘭的研究也能透過國際的合作而受益。國際教育和其他紐西蘭的經濟活動也能作很好的連接（紐西蘭教育部，2007）。

（二）澳洲

澳洲是個位在南半球的迷人淨土，氣候溫和宜人，其環境不但單純且治安良好、政治穩定，不論是留學或旅遊都是極為安全的國家。澳洲是個民族的熔爐，30%人口為來自全球100多個不同國家的外來移民。在這樣一個文化多元，且深具世界觀的國度裡，人民和善並歡迎海外人士。在過去的幾年中躍升為留學、遊學的熱門國度。澳洲是先進科技的搖籃，諾貝爾獎的常勝軍，再加上以下許多優點，因此，近幾年去澳洲留學、遊學的人數，一直穩定的成長而且口碑也很好。

1. 高品質的教育水準

澳洲是全球第三大高等教育服務之出口國，其排名僅次於美國和英國。澳洲的教育品質由該國政府嚴格把關，各級教育無論是中小學、職業專科、大學、研究所，甚至是語言學校，皆須符合澳洲聯邦政府嚴謹的規範，因此，各校皆維持平均且高品質的教學水準；另外，各校也必須通過政府的嚴格審核，才獲准招收國際學生授課。該國政府的把關動作，確保了學子接受高品質教育的權益。因此，澳洲學校所頒發學位同時也被世界各國認同。在這樣的高品質教育之下，澳洲創造出許多傑出的科學家與企業家，截至目前為止，該國已有七位諾貝爾獎得主。

2. 教育系統全面開放給海外學生就讀

澳洲於近年來躍升為台灣學子至海外升學或進修的熱門國度，無論是英語課程、中小學、專科、大學、博碩士班，甚至是職能訓練課程，所有資源皆全面開放給海外學生分享。

3. 花費合理

澳洲的學費與生活費較其他一些西方英語系國家便宜合理，出國前即可依行程做詳細的分析，準備足夠的經費。

4. 學生可以合法打工

持學生簽證的學生可合法打工，基本上在上課期間能每星期工作20小時。在學校休課期間則可全職工作。

5. 海外學生支援服務

各級學校及教育機構都相當注重海外學生的需求，不論是課程的設計，或是硬體設施，都會考慮到外國學生的需求。各校內並設有海外學生輔導室，隨時提供生活資訊與輔導（澳洲教育中心，2007）。

（三）英國

每年有大約來自世界各地的70萬人到英國學習英文。英國國際教育當中最廣為人知的是英國大專院校吸引國際學生的成功。今天，英國120所大學及450所學院中有大約32.5萬名的國際學生，每年對英國經濟貢獻45億英鎊。

英國原本在國際教育市場之中佔有名列前茅之地位，但卻在1980年之後發生了國際教育市場萎縮之窘境，為了挽救這種危機，乃於1984年在「英國文化協會」之中，另外再成立專門協助英國學校行銷英國教育的「教育建言服務中心」（Educational Counseling Service, ECS），透過這個組織，英國之教育機構在擴展國際教育市場方面得到很大之協助。該組織透過加盟學校、政府撥款與活動來籌得其所需資金。目前，其已擁有283所以上之高等教育、成人教育、私立校院、專業與考試組織的加盟，並在14個主要國家中



設有海外辦事處。「教育建言服務中心」之運作完全由加盟學校所選出來的代表主導，為了要讓這個組織作出更大的貢獻，加盟學校賦予其極大的權力來協助各校進行國際教育行銷的任務。其下設有理事會，主導整個單位之運作，本部設於曼徹斯特。為了監督加盟學校是否有落實中心之運作法規，理事會特別另外組成「紀律專門小組」(Disciplinary Panels)以管理運作法規之落實。一般而言，紀律專門小組一年至少需開會一次，倘若有教育機構違反運作規範，則其行為將由紀律專門小組提交理事會審議，一旦被認為違反運作規範，則該教育機構將會被暫時中止其加盟身分，直至其改善為止。一個負責任之加盟學校，將會落實以上所描述之政策與運作規定。這個運作將促使學校更有系統地去思考有關國際學生事務，而且會讓各學校之外國學生政策與作法得以有遵循之依據。

另外，中心為了將其服務擴展至全世界，亦在世界主要教育市場中設置有海外辦事處。在「教育建言服務中心」的運作下，英國學校在擴展國際教育市場時獲得不少助益。根據「經濟合作發展組織」(OECD)於2004年的研究報告指出，英國之所以得以在國際教育市場上重振往日聲威，「教育建言服務中心」的運作是其中一項非常重要的因素。有了這個組織，英國各校在透過這個非營利組織之專業協助下，其高等教育機構、成人教育機構、語言教育機構等學校所提供之教育服務得以順利地行銷至全世界，其對於挽救與擴展英國國際教育市場方面，實有不可磨滅之貢獻(蘇建洲，2006b)。

(四) 加拿大

從1911年起，加拿大便成立了「大學院校聯盟」(Association of Universities and Colleges)，負責在海內外推廣加拿大的高等教育。而在聯邦政府的外貿部裡，也設有

教育行銷的單位。這兩個單位，代表國家及各院校，統籌辦理各地教育展，向外推銷優質、低學費的加拿大教育。同時具有英語和法語兩種官方語言的加拿大，提供外國學生更多的語言選擇機會。對想學好這兩種語言或其中一種的學生來說，提供了良好的英、法語第二外語訓練課程。加拿大政府一直很重視教育，因此每年花在教育制度上的經費，超過經濟合作開發組織(OECD)中任何其他國家。加拿大有7.1%的國民生產毛額(GDP)花在教育制度上，其他OECD會員國平均則只花6.1%。因有政府的強力經援，加拿大大學比起其他英語系國家的同等學府，要求較低廉的學費。但對於政府補助日益下降的加拿大大學而言，招收學費是本地生二至三倍的國際學生，不啻是增加學校財源的好方法。在2000年至2001年時，共吸引了4萬5千名國際學生前往就讀，其中有38%來自亞洲。如果以國際學生一年約7000加元學費(約合15萬7千元新台幣)計算，便有3億1千5百萬加元(約70多億元新台幣)的學費收入。根據聯邦政府統計，2006年共有6萬3673名國際學生到加拿大就學，和前一年相較，成長4.6%。

為了吸引更多國際學生，某些加拿大的學府為成績優異的國際學生提供獎學金及獎勵方案，其金額及種類依各校而有不同。角逐獎學金的學生人數極為踴躍，申請者須直接向學校提出申請。包括中學、語言、證書、文憑、大學及研究所等課程，均提供國際學生獎學金。加拿大公民暨移民局局長Honourable Diane Finley於2008年4月21日發表聲明，加拿大將全面放寬國際學生工作許可申請。在「專上教育工作許可計畫」的框架下，國際學生畢業後即可申請工作許可，沒有行業類型的限制，無須事先獲得雇主聘用，工作許可效期亦延長至三年。這是



聯邦政府為了吸引更多國際學生前來加拿大就學的一個最新舉措。

（五）台灣

由於招收外國學生不但可帶來短期的經濟利益，更可帶來長期的政治、經貿，甚至是學生與國家競爭力的提升（戴曉霞，2004）。因此，各國現已將國際教育市場視為非常重要的教育與政治經濟議題。我國目前除訂有「外國學生來臺就學辦法」，招收境外學生之外，教育部為協助各大專校院積極拓展與外國大學之學術合作發展，吸引更多國際青年交換學生來臺研習，鼓勵各大專校院積極拓展國際空間，提升國際聲望，每年補助經費供各校辦理國際學生交換。然而，由教育部的資料，從1991年到2000年十年期間，到台灣留學之外國學生並不多，而且大多是來台學習中文，真正來台修讀學位之外國學生平均每年大約皆只有700多人而已。反觀同是亞洲國家之日本、馬來西亞，其從1998到2001年這四年來的外國學生人數平均增加了57%，而台灣每年來台修讀學位學生人數的成長率卻都不到1%。面對這種劣勢，台灣實有急起直追之迫切性與必要性。（蘇建洲，2006a）。依據教育部統計資料顯示，外國學生96年來台攻讀學位者有5259人，交換生1121人，華語研習10177人，總計16557人（教育部，2008）。

面臨全球化及教育市場開放趨勢，世界先進國家，無不積極招收外國學生，外國學生人數的多寡及品質的高低，為教育國際化的指標之一。因此，我國高等教育亦須隨此波潮流，積極鼓勵各大學校院提升學術之國際競爭力，邁向國際化發展。教育部為強化國內大專校院國際化，鼓勵招收外國學生，進而促進國際文化交流及提升大學國際競爭力。九十三年七月二十八日之行政院院會中，游錫堃院長指示將「擴大招收外國學生來臺留學」列入國家發展重點計畫。教育

部特訂定「九十四年度教育部獎勵大專校院擴大招收外國學生補助計畫要點」，協助各大專校院營造雙語學習環境，積極提昇國內大專校院學生外語素質與國際接軌及加強全方位的外語環境，朝向專業化外語學術養成的目標前進，並發展國際交流與合作環境，延長大學命脈，增強活力；厚植國內大學之國際競爭力，增進與國外各高等教育機構之競爭力，並期望未來於民國100年國內各大專校院修讀學位之外國學生人數可達12830人，可與高等教育發達、科技文化進步、經濟繁榮等歐美先進國家相互競爭，以吸引更多外國學生來台就讀。有關「獎勵各大專校院擴大招收外國學生」之補助經費方面，九十三年度提升大學國際競爭力計畫之推動重點「鼓勵大專校院招收國際留學生」中，業已提撥2600萬元補助通過審查之大專校院；另「九十四年度教育部獎勵大專校院擴大招收外國學生補助計畫」之總補助經費為5620萬元。因此，有關獎勵各大專校院擴大招收外國學生之總補助經費業已由2600萬元增加至5620萬元。「九十四年度教育部獎勵大專校院擴大招收外國學生補助計畫」之各申請學校之計畫內容必須積極配合與推動項目包括（全方位推動大學國際化，2005）：

- 1.申請學校應訂定各校推動計畫—擴大招收外國學生計畫具體目標與學校辦理現況。
- 2.相關行政配套措施：
 - （1）外國學生服務處（鼓勵學校成立專責單位，編配專責人力）。
 - （2）設立華語中心。
 - （3）設置適合外國學生的外語學程。
 - （4）充實校園雙語化環境（包括申請規章、各校學生手冊及英文網頁等）。
 - （5）建置外語網站及編印外國學生手冊。



- (6) 設置適合外國學生的外語學程。
- (7) 擴大招收外國學生等建置與措施，提供外國學生優質學習環境。
- (8) 計畫實施之具體效益及評估指標。

教育部2006年之教育施政主軸中即強調「全球視野」，重點放在「推動教育國際化」「展現創意與特色」「擴大雙向留學」。行動方案包括推動學校國際化、增進高等教育與經濟發展及國際趨勢結合、培養多樣性外語人才、鼓勵學校發展特色、追求世界級研究與教學、調整師資培育體質、吸引外國留學生、鼓勵國外留學。

台灣的高等教育已面臨了少子女化的威脅，依據統計指出，2005年台灣新生人口是廿萬五千八百五十四人，但目前普通大學與技職院校的容量則為卅一萬人。因此，如果去年生的小孩在十幾年後都要讀大學，那時候各校園裡將有十一萬人的缺額，高等學校的招生勢必不足而有面臨倒閉的危機。如此一來，目前有十八所規模約僅六、七千人的高等教育學校，即可能首當其衝，且若以其平均有二百五十人的專任教師來計算，屆時就將有五千五百名大學教師面臨失業。

相對來說，中國大陸每年全國普通高校招生報名人數約有八、九百萬人，而錄取人數以75%計算，每年大約將有二、三百萬人無法順利進入高等學校就讀。在目前中國大陸人民對台灣仍然存有嚮往之心的情形下，如果台灣高等學校能招到其中5%的大陸學生來台升學，台灣所有大學院校在十幾年內就不會發生缺乏生源的窘境，並導致讓教授們去開計程車的危機（桂宏誠，2007）。

因此，招收境外學生，能夠不讓學校閒置，可紓解一些私校的困境，但應要有配套措施。馬英九表示上任後會開放大陸學歷採認，提出採認大陸學校的新版本，他也主張

開放台灣的大學，讓大陸學生來就讀，有利兩岸進行更好的交流。

三、台灣的優勢

台灣是個人文薈萃之地，本來就有多元文化的背景，一向容忍不同文化出現，文化和香港、澳門、大陸有著很大的不同，在香港之大學學費一年八萬港幣（約新台幣32萬元），生活費、宿舍費、加上雜費一年五萬港幣（約新台幣20萬元）。因此，如能吸引陸、港、澳三地學生來台留學，學費、生活費相對便宜。台灣就是承襲華人為主體的文化，未來台灣應該研究、發展華人世界的企業經營概念、策略及管理模式，將更具世界競爭力。台灣的大學應開放國際人士來台留學，作為整合全球經濟體系的重要橋樑，為了整合全球資源，應該要讓關鍵性的人才留在台灣。外移是台灣力量的延伸，可整合區域資源。境外學生先鎖定中國大陸、華人較多地區之國家，把有限的資源朝高附加價值整合。

台灣若能加強高等教育的投資，培養人民個個是高技術人才，再以周邊地區為腹地的經貿幅軸中心，如瑞士、盧森堡、荷蘭、香港、新加坡。使台灣成為東亞地區的「樞紐經濟」。台灣可以發展成為東亞重要的空運中心，桃園機場特定區成為一個快速物流、簡單加工的基礎條件。東亞製造和物流業對台灣優異地理位置的需求還在，我們沒理由放棄這種機會。如能以四年時間銳意經營，搭配國際銀行的合作、發展台商在東南亞和大陸的金融業務、健全台灣的資本市場，四年後台灣將可創造出類似荷蘭在西歐樞紐地位。加上生活空間、文化藝術、旅遊休閒、飲食醫療、國際教育、研究發展的經營，若能吸引到東亞和大陸每人每兩年就前來看看，則帶動商機將無可限量，台灣的低物價也將成為東南亞和拉美、非洲留學生選



擇，研發人才願意停留發展的地方，其效果足以成為一個高水準的製造、研發、物流、金融樞紐，並利用各種僑生、外國生管道，擴展更緊密的全球連結。台灣擁有兩岸四地間最優質的中華文化，已經是國際間公認的事實，招收境外學生在於我們是否有企圖心和執行力，將擁有的資產經由優質包裝，轉化為無窮的商機。因此，加強招收境外學生是台灣與全球連結的重要工作。

四、他山之石可以攻錯

介紹了紐西蘭、澳洲、英國、加拿大等國之國際教育推動情況後，發現有很多地方值得提供給政府及學校招收國際學生之參考，相關準備工作一定要先做好，而且列為長期性工作，並追蹤成效，檢討改善，以提供最好的服務。綜合各國做法，提出個人幾點看法，就教各界：

（一）成立跨部會的委員會，並由行政院政務委員主持，教育部為幕僚單位

要做好境外學生招生及照顧、福利等工作，宜由教育部、外交部、陸委會、內政部、勞委會、僑委會、財政部、主計處、文建會等部會組成一個專責的委員會，解決跨部會之問題，提供境外學生全方位的服務。教育部為主政單位，相關機關協助。

（二）投入高等教育經費，提供高品質的教育

政府這幾年大力投入高等教育的軟硬體建設經費，例如發展一流大學及頂尖研究中心計畫五年五百億、教學卓越計畫等，如能以五年為一期，每年再編列一百億元經費，充實公私立大學教學相關設施及設備，將可提升高等教育品質，有助於吸引境外學生。

（三）逐步開放以兼顧服務品質

教育部長鄭瑞城於97年5月29日在立法院教育委員會表示：教育部已經組成專案小組，進行跨部會協調，估計兩年到三年內，大陸學生可以來台灣就學，準備妥當再逐步

開放這個方向是正確的。招生及學生照顧等相關工作應準備好了再開放，第一批先由五年五百億之十二所大學及優秀之科技大學打頭陣，再逐步開放其他大學申請，開放過程應嚴格審核各校之條件，俟條件成熟後再開放。

（四）組成研究團隊瞭解辦理成效

教育部結合國內大學資源組成研究團隊，赴各校瞭解辦理成效，藉由辦理觀摩會，各校互相切磋琢磨、分享經驗，提供未來改進之參考。

（五）招收境外學生應列為長期性之工作

招收境外學生、推動國際交流，宜列為教育部長期性之教育政策，採整體規劃，分年執行方式，編列經費支持各校辦理，以發揮整體力量。當國內大學生逐漸減少時，境外學生逐漸增加時，對國內高等教育的發展將有很大的助益。如果每位境外學生在台灣每年支出為30萬台幣時，而每年有五萬境外學生在台灣就學時，教育帶動的相關產值將為每年150億台幣，對台灣的內需產業將有重大的貢獻。

（六）提供良好的學習及生活、休閒環境

政府每年投資高等教育，將促使大學品質提升，學校如能成立國際學生事務部，專人對境外學生施予學習輔導、生活輔導，並安排休閒旅遊活動，提供良好的學習及生活環境，讓學生享受溫馨、快樂的環境，將有助於國際行銷。

五、結語

國內出生人口逐年減少是既定的事實，十年後將有30間至50間大學面臨招生困難，若再承認中國大陸學歷，對台灣教育將有重大影響。評鑑不佳之學校予以淘汰退場或轉型、或整併都是消極的作法，將浪費大學資源，只是挖東牆補西牆而已，積極的作法應是把餅做大，增加生源，因此招收境外學生是可行的辦法。招收國際學生絕不能失



敗，否則影響國際形象，對國內少子化現象導致的招生危機，將無法解決。逐步漸進開放是較穩當的做法，可參考紐、澳、加拿大、英國、美國等國家招收國際學生之作法，教育部如能整合相關部會、大學之資

源、經驗，成立專責單位，擬訂周全的辦法及相關配套措施，分工合作，以發揮整體力量，對解決台灣的大學招生危機，提振國內經濟，提升國家的國際能見度及透過教育從事外交工作將有很大的幫助。

參考文獻

全方位推動大學國際化（2005）。高教簡訊，166。2007年5月22日，取自<http://www.news.high.edu.tw/monthly166/content02.htm>。

周祝瑛（2005）。愛在紐西蘭—優質創新中小學。台北市：知識風。

桂宏誠（2007）。台灣高等教育開放招收陸生的需要性。國政評論。2007年5月23日，取自<http://www.npf.org.tw/particle-2883-1.html>。

紐西蘭教育中心。紐西蘭留、遊學吸引力。2007年5月20日，取自<http://www.nzec.org.tw/index1-2.htm>。

紐西蘭教育中心。留學、遊學紐西蘭安全守則。2007年5月21日，取自<http://www.edu-fair.com/news/SafetyKnowledge-NZ.html>。

紐西蘭教育部。2007年4月22日，取自<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=index&indexid=663>。

教育部（2008）。教育施政主軸—拓展全球視野。台北：作者。

郭穗（2008，4月27日）。開放境外學生入台，馬英九一馬當先。自立晚報。

澳洲教育中心。澳洲留學吸引力。2007年5月23日，取自http://www.aec.org.tw/australia_01.asp。

蘇建洲（2006a）。澳洲擴展高等教育國際市場作法之研究。教育研究學報，40（2），75-95。

蘇建洲（2006b）。英國國際教育行銷之研究。比較教育，60，39-70。

戴曉霞（2004）。高等教育的國際化：亞太國家外國學生政策之比較分析。教育研究集刊，50（2），53-84。



國中校慶行銷對學校的影響一個案研究

陳佳儀／南投縣立宏仁國中專任教師

一、前言

校慶，具有必要性、重要性、可行性，推廣性，每間學校必定要辦理校慶，於傳統概念中，校慶，只是例行公事，如今教育市場趨向自由化，將行銷學從運用在營利企業的行銷活動，轉而應用在非營利的行銷活動中，形成一股潮流。既然學校行銷已經是趨勢所在，畢業典禮、校慶皆是學校行銷的重頭戲，舉辦學校活動，一方面凝聚內部的團結、對學校的認同，一方面可以外部行銷，透過活動宣傳學校理念及傳播特色，更甚者透過活動達到宣傳、募款等鉅觀面的理念。一個事件行銷，卻能夠達到多重意義，足見其重要性與影響層面，因此，以下將從國中校慶行銷對學校的影響談起，分析透過校慶行銷的手法，對學校的影響，以及如何擴展到學校行銷的措施。

二、學校行銷理念

- (一) 學校行銷的定義：學校人員為達成特定目標，以教育市場思維，訂定學校活動方案，透過系統性管理流程，創造、溝通和傳遞顧客價值，以獲取、維繫和增加顧客的藝術和科學。
- (二) 學校行銷功能：1.提升學校效能與效率；2.建立學校形象；3.塑造學校文化；4.發展學校特色；5.建立學校良好聲譽，呈顯學校績效；6.招收優質或更多的學生；7.爭取家長的瞭解與認同；8.達成學校教育目標（葉連祺，2006）。
- (三) 學校行銷策略：5P分為：產品策略（product）、通路策略（place）、推

廣策略（promotion）、價格策略（price）、人員策略（people）。（葉連祺，2006）

（四）學校活動 / 事件行銷之理念和策略

1.事件行銷定義（葉連祺，2006）：

- (1) 狹義：企業將計畫的活動或事件，變成大眾話題，吸引媒體和消費者注意，提昇品牌行校和銷售商品。
- (2) 廣義：由個人或團體操弄某項事件、活動或議題，以獲得正負面影響成果。

2.學校活動特性（葉連祺，2006）：

- (1) 情感漣漪效應：前次活動感受和印象會影響下次活動。
- (2) 影響磁吸效應：① 影響現有顧客認同、承諾 ② 吸引、排斥（未來）潛在顧客 ③ 塑造學校口碑、市場神話。

3.學校活動假設：

- (1) 內外顧客、利害關係人是學校資產。
- (2) 學校活動結合行銷手段，會最大化學校和學校活動的效益。
- (3) 行銷是手段，學校活動是目的，學校教育是本質。

4.學校活動行銷特性（葉連祺，2006）：

- (1) 長期和延續性：長期實施和持續不斷推動。如校慶年年舉辦。
- (2) 系統和程序性：要建立一套推動系統和執行程序。
- (3) 價值和目的性：要創造顧客價值，達成學校使命和願景。

* 另外亦可分為：上行行銷、平行行



銷、下行行銷

5.學校活動行銷執行步驟：學校行銷乃一連串的行動。學校活動行銷步驟：(1)學校組織使命(2)進行情勢分析(3)訂定行銷目標(4)擬定行銷過程(5)進行行銷控制。

三、主要事件分析—校慶分析

(一)學校組織使命：確認學校的使命與願景。

- 1.校慶事件符合學校教育目標中的「創新」、「多元」、「成長」，學校願景中的學生願景：「健康快樂」；教師願景中的「樂業」。→校慶要有歡樂、認同學校效果，並且對校慶大家都能夠確認目標、凝聚共識、兼顧個人使命與組織使命目標的達成。對內行銷，同時塑造組織文化，進而讓組織內成員產生認同感，並把學校特色對社區宣導→對外行銷。
- 2.確認相關人員的辦理活動目標和企圖：於11月召開運動會籌備大會，校長、教師、校友皆相當期待校慶，並且熱烈討論競賽項目，以及籌備工作。學生方面，則是利用班會時間討論，由班會記錄及參賽名單和籌備班級場地佈置等工作，可看出學生相當期待校慶的到來。
- 3.思考有關人員對活動的價值觀：
 - (1)學生方面：期待充滿歡樂的運動會，可以盡情的在運動場上跑

跳，能對運動會有美好的回憶。

- (2)老師方面：期待讓學生們都可以快樂的參與運動會，讓在課業上沒有成就感的學生，能在這方面發揮所長，從中得到成就感，進而肯定自己，可以進行情境教育，瞭解何謂運動家精神。
- (3)家長方面：藉由參與學校活動，瞭解學生在校表現，作好親師溝通，亦可從中瞭解學校特色、文化。
- (4)行政人員方面：希望校慶運動會能辦得成功，邀請學區國小共同參與，可利用事件行銷本校的優點，提昇學區國小學童的報到率，並促進校與校之間情感交流，進而擴大層面，邀請鄰里長共從參與，促使和學校附近社區互動，邀請校友能夠於無形中建立校友對學校的認同感，甚至建立人脈資料庫。
- (5)校長方面：藉由校慶，宣傳學校辦學理念、學校辦學成效等，讓學生、老師、校友、家長、社區對學校有認同感，進而支持學校辦學的活動，擴大學校的社會資源。另一面，邀請長官到校，除了展現治校成果，並可以向上行銷，更甚能夠爭取更多的經費來辦學。

(二)進行情勢分析：

- 1.利用SWOT分析學校目前的狀況：



因素	S (優勢)	W (劣勢)	O (機會點)	T (威脅點)	S (行動策略)
地理因素	<ol style="list-style-type: none"> 1.校園廣闊. 2.近市區郊區位置適中 3.校園外圍多為住宅區,無商業或車輛的煩擾 4.校前有空地方方便停車 	<ol style="list-style-type: none"> 1.有夜市造成髒亂與破壞 2.學區家長部分處偏遠山區,參加意願低落 	<ol style="list-style-type: none"> 1.近客運交通便利 2.離市區中心近 	<ol style="list-style-type: none"> 1.校門附近叉路多 2.夜市帶來髒亂,校園環境維護不易 	<ol style="list-style-type: none"> 1.重建後,校園成為埔里鎮最具特色、擁有優美的學習環境 2.努力維持校園整潔 3.訓練糾察隊,引導車輛停放
學校規模	<ol style="list-style-type: none"> 1.全校25班人數810人 2.有足夠的空間活動 	<ol style="list-style-type: none"> 1.家長出席人數較少 2.學生能支援活動人數有限 	<p>學校人數少但平均每 人使用空間相當大</p>	<p>鄰近大型學校,若在同時段進行校慶,參與來賓人數會減少</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.學校成員充份發揮團隊合作,改善學校風氣 2.努力增加班級數,學生增加,辦活動有充裕人力資源運用 3.儘量避開和鄰近學校同一天舉辦校慶
硬體設備	<ol style="list-style-type: none"> 1.活動中心 2.廚房 3.設備齊全 4.操場 5.保健中心 	<ol style="list-style-type: none"> 1.操場維護不易 2.排水設備不良 	<ol style="list-style-type: none"> 1.辦理活動有經費可以加強硬體設施 2.埔里區國中學校唯一擁有標準400跑道的學校 	<ol style="list-style-type: none"> 1.維護經費龐大 2.活動當天可能下雨,蔽雨場地不夠活動 	<ol style="list-style-type: none"> 1.推行愛物、惜物、開源節流的觀念 2.教育局目前依年度輪流撥款給學校,以更新資訊設備 3.舉辦前請運動選手協助運用空閒時間畫跑道等 4.準備雨天替代方案,可在活動中心舉行 5.廚房適時提供茶水以及午餐,並提供來賓用餐 6.校護隨時待命



教師資源	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有級導師聯繫行政與導師 2. 同事間的關係和諧 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 避免超額，所以代課老師稍微多了點，異動性高 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提供各項進修研習機會 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 代課教師帶班經驗可能不夠 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 妥善規劃研習活動，增進教師專業能力. 2. 落實各領域內教學研究能力及領域間的溝通 3. 請導師協助掌控秩序 4. 請專任教師當天協助巡邏
行政人員	<ol style="list-style-type: none"> 1. 平易近人 2. 尊重教師 3. 感情和諧 4. 策劃活動能力強 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作辛苦,業務繁重,員額稍嫌不足 2. 各處室橫向聯繫需加強 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 主任資深,有經驗 2. 組長有活力 	教師、行政人員看待事物角度不同、立場不同	<ol style="list-style-type: none"> 1. 暢通溝通管道，建立最佳互動模式 2. 互相體諒、尊重 3. 分工合作
學生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 純樸善良. 2. 精力充沛. 3. 活潑好動. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 單親學生數逐年增多. 2. 學習意願不高. 3. 文化刺激不足. 4. 自制力稍差 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 可塑性高. 2. 開朗、單純、樂觀. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 文化刺激少. 2. 部分學生交通不便 3. 家庭教育功能不顯著，教師施教困難 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以多元化教學提高學習意願. 2. 加強單親家庭學生輔導及生活教育 3. 強化生活教育. 3. 加強親、師、生互動 4. 訓練學生當親善大使、招待客人
家長	<ol style="list-style-type: none"> 1. 務農多 2. 純樸善良 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 經濟能力差 2. 父母忙碌,無暇參與學校活動 3. 單親家庭逐年增多 4. 母親為外籍新娘比率增高 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 利用校慶邀請家長積極參與學校活動 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 雙職家庭忙碌疏於照顧. 2. 有單親及依附親屬逐年增多 3. 經濟不景氣，家長失業率偏高 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 加強親師溝通,電話聯繫 2. 發通知，告知校慶活動
社區參與	部份社區人士參與度頗高	居民工作忙碌參與機會不多	社區總體營造時代來臨	場所開放需配合門禁管制的問題	<ol style="list-style-type: none"> 1. 將社區辦理之活動整合,融入學校之社團，可於校慶時表演 2. 邀請社區成員參與



- 2.當天，共有四所學校同時舉辦校慶運動會：大成國中、仁愛國中、暨大附中、魚池國中。
- 3.瞭解校友、家長、社區人事對校慶的支持度。
- 4.瞭解本校辦好校慶活動在可用的資源優勢：（1）家長會長是王彩雲議員，正好是本校校友，又有充分的資源，可以協助本校辦理校慶活動（2）社區人士：如里長，可以大力幫忙宣傳本校校慶活動時間（3）認同本校理念的人士，捐款給本校協助辦理校慶（4）運用地方資源：發函給鳳凰志工埔里分隊，協助運動會急救事宜，以維護學童安全，及請民間以琳救護車協助運動會急救事宜。

（三）訂定行銷目標：（依學校的使命與情勢分析來訂定行銷目標）

1.確認目標市場

- （1）思考參加校慶活動的目標對象→師生、校友、社區人士、教育局長官、鎮長、議員、民意代表、贊助學校活動的廠商或人員等。
- （2）思考前述目標有關校慶的心理、文化、社會、經濟等特質。

2.決定競爭策略

- （1）思考目標對象參加校慶的可能誘因：學生想留下美好回憶、老師想培養學生團隊精神、家長可藉機瞭解孩子在校情形、贊助人員可瞭解贊助金是否妥善運用、社區人士能參與社區學校活動，關心地方、長官想藉此瞭解學校辦學情形、政府官員藉此作好公共關係、拓展人脈，並表現對地方的關心。
- （2）確定目標對象參加校慶活動的

最有效、主要誘因：可藉此活動建立公共關係、家長可瞭解孩子在學校的情況等等。

3.做好市場定位

- （1）確認學校校慶的辦理規模→參與人數約810人左右，辦理時間預定在12月15日。
- （2）確認學校在校慶活動扮演的角色：記憶建立者、願景提供者、價值教育者、行銷學校特色者。

4.行銷策略選擇：決定行銷組合要素

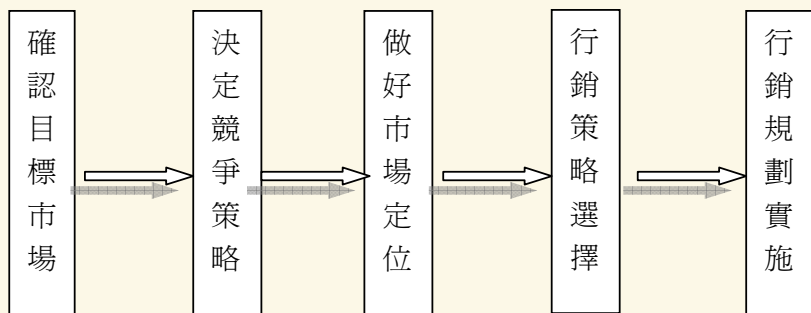
- （1）思考校慶產品的問題：活動內容為何？要呈現何種氣氛的校慶活動？學生如何能從校慶中獲得成就感？體會團隊合作的重要性？學到運動家精神。家長能瞭解孩子在學校所學表現，來賓能夠從運動會當中建立良好公共關係及瞭解學校品牌、特色。
- （2）思考校慶通路的問題：人人皆可參加。
- （3）思考推廣校慶的重點和方法：利用週會宣導、口頭傳播、廣發邀請函、網路公告宣傳本校舉辦校慶時間。
- （4）思考校慶價格的問題：請會計主任預估能運用在校慶的經費大約多少，若不足額的話，是否向外界或採用義賣等方式籌措經費。
- （5）思考校慶人員的問題：如何讓辦理人員瞭解、認同，並且達到共識，可透過多次的開會、協調、溝通。
- （6）思考校慶過程的重點和方法：場地要在哪裡，並準備副案應變，若下雨時，更替的場地為何，提供服務的人員態度要親



切。生教組規劃好校慶活動的動線，請童軍團協助指揮停車動線，方便來賓停車，並引導來賓進入會場，準備秩序手冊以及學校特色小冊子，讓來賓能夠馬上清楚活動內容，到場簽到後，隨即有人員帶領至適當地點。運動員出入場動線的規劃要如何，並且於前幾天進行預演，務使當天活動流程順暢。

(7) 思考校慶有關實體特徵：如節目主題、節目單、環境佈置等。今年比較傾向於聖誕節氣氛，因為聖誕節即將來臨，又搭配健康主題，因為本校是健康促進學校，搭配校慶提倡禁煙、毒品等主題。

5.行銷規劃與實施：規劃行銷活動，決定最佳的校慶活動流程，並且擬定行銷校慶活動的計畫書。



四、評估行銷成效

(一) 訂定校慶的預期成效與標準

- 1.對外：活動流程一切順暢、嘉賓能夠體會學校特色、學校氣氛、感受孩子的活潑（透過表演、參賽過程）、及教學成果（發放學校特色的小冊子，可看到近幾年學校在各項比賽的表現來強化學校行銷。
- 2.對內：透過校慶事件，經由籌備、辦理的過程中，凝聚學校成員的向心力，也讓學生由投入參與的過程，產生對學校的認同感，留下對學校的美好回憶。

(二) 評估校慶成效及檢討

- 1.辦理行銷活動投入經費和人力等支出是否分配恰當：由於碰巧遇到寒流及下雨，導致原來戶外的場地無法使

用，變更到館內進行，場地受限，彈性變更主要項目為趣味競賽，其他班級在樓上觀看比賽過程，來賓在台上，許多活動受限場地無法進行比賽，所以人力相當充裕，經費自然也在預估之內。

- 2.人員參加此活動受行銷活動的影響程度：從開始到結束，可看出參加人員對此行銷活動的滿意度，例如讓來賓於節目一開始欣賞獲得南投縣舞蹈比賽國中組第一名隊伍的表演，對學校的特色、向心力，有一定的認識，接著讓所有參加來賓參與拔河比賽，透過參加活動有參與感、進而對學校有不同的體認、看法。老師、行政人員對於校慶活動都相當配合，流程亦相當順利，透過活動，互相合作，對學校的認同感更進一步，學生相當投入



在比賽項目當中，培養榮譽感、運動家的風度、並且學會和體認團體合作的重要性，對學校也有較深的認同感。社區參與學校的活動，走進校園，互相合作，學校資源可以和社區分享，社區瞭解學校辦學理念，認同學校治學理念，進而願意協助學校，提供社區資源。

- 3.人員因行銷活動而願意再參加此活動的程度：反應不錯，表示願意再參加此項活動。
- 4.參加人員對行銷活動的評價：學校老師覺得雖然場地受限，所以比賽項目只能分別單一比賽，學生反而更加投入比賽，大家更熱烈參與，流程也相當順暢，所以對這次評價蠻高的。

（三）優缺點的分析

1.優點：

- （1）組織機制靈活運用能危機處理：下雨一直是運動會的大敵，因為許多項目皆須要在戶外舉行，預演時，天氣晴朗皆在戶外場地進行，當天下雨，能夠認清變化狀況，即時處理與應變，將場地改在宏仁館中，並利用開幕前的時間，馬上預演一遍，務使流程順暢，讓來賓留下美好的印象，成功行銷學校。
- （2）達成組織的目標：①學生方面：讓學生健康、創新的參與活動，瞭解團隊合作的重要性、從活動中，對班級產生認同感，為場上比賽的同學加油，為班上爭取榮譽，認同學校，產生向心力。場地的更換，學生能從中隨機應變，調整進場的表演次序 ②教師方面：教師亦積極參與，和學生互動、一起加油，

和行政人員合作，對學校有認同感。③行政方面：對內：協調得當，處室互相合作，為達成共同目標，齊一努力；對外：成功行銷學校。

- （3）充分運用社區資源：發文給以琳救護車與鳳凰志工埔里分隊，請對方協助運動會急救事宜。邀請地方新聞工作者，希望能藉由校慶，宣傳學校教育理念。
 - （4）展示學校特色：讓長官、家長能從校慶中，看出宏仁國中的學生特質、學校經營理念、以及學校經營的成效。對上、對外，皆有達到行銷的效果。另外，有一位遠從台北南下的人士，默默贊助學校金錢，校長極力邀請對方到校，讓對方認知他的贊助是值得的、有成果的，進而對學校有更深的認同感，也提高繼續贊助的意願。
 - （5）請退休老師回校（約十人左右），協助校慶事宜：充分利用人力資源及經驗傳承，也延續退休教師對學校的認同感，並營造出宏仁國中學校相當好，所以退休教師願意回校繼續服務。
 - （6）情感漣漪效應：師生皆期待下一次的校慶到來，並且對學校有更深的認同感。
 - （7）影響磁吸效應：獲得來賓的認同，創下良好的口碑。
- #### 2.缺點：
- （1）撞期：和其他學校校慶同日，和六月的畢業典禮相較之下，到校的貴賓並不多。來賓出席率約26.2%（邀請61位，出席16位）
 - （2）氣候影響：下雨導致許多運動



項目無法如期舉行，只能往後延期，其他項目延後比賽，會造成學生收心唸書不易，容易停留在校慶歡樂的氣氛當中。

- (3) 場地太小：場地雖能容納全校，但是場地較小，比賽項目只能單一分開比，無法同時進行。
- (4) 秩序較難控管：由於場地較小，

回音大，導致場地聲音吵雜，麥克風聲音不夠大，宣布事項時，比較聽不清楚。

- (5) 準備時間長：學生為了校慶的表演項目，排練許久，道具亦要耗費時間製作，心思浮動，造成教學成效多少受到影響。

3.績效評估表

	鮮少達到	普通	尚可	非常好
符合學校願景				✓
達到預期目標				✓
展示學校特色				✓
利用社區資源			✓	
掌控活動流程				✓
危機處理能力				✓

五、結論

教育行銷最主要的是人員行銷，因為不管是主要顧客或潛在顧客，皆是靠人與人之間的互動，藉由人員行銷，爭取內部和外部的支持與認同，所以應該教育學校的人員對學校行銷有基礎的認識，每位學校的成員都扮演重要的角色，瞭解在現在教育自由化後，教育行銷是必要的，要主動行銷學校特色，突顯辦學績效，以服務態度及卓越的品質來爭取更多人的認同，吸引更多的學生就讀，增加家長對學校的選擇性，以宏仁來說，之前未體認到行銷的重要性，即使學校辦學良好，卻無人瞭解，停留在過去舊有的印象當中，直到近幾年在激烈競爭下，開始

積極宣傳、行銷，並且主動的將學校特色、辦學績效呈現出來，讓外界的人員開始對學校有新的認識，並且從這三年中的表現，看到宏仁的成長、改變，對宏仁的信心增加，所以學校行銷是重要的，更要把握機會，作好行銷，例如運用校慶事件作好學校行銷，主動製造機會，透過管道，行銷學校特色，只要能應變得宜，重視行銷，危機也能成為轉機，成功作好學校行銷。福祿貝爾認為教育的本質在由內而外的啟發學生本性，教育行銷是輔助學校發展的手段，最終還是要回歸到教育的本質，幫助學生學到能夠帶著走的能力，而行銷是幫助學校得到更多的資源，並且讓大眾瞭解學校辦學的品質與績效，終究不能夠本末倒置。



參考文獻

葉連祺（2005）。事件行銷。教育研究月刊，140，142-144。

葉連祺（2005）。學校活動行銷之理論與實施策略探討。輯於南投縣政府（編），校長專業成長與對話（43-54頁）。南投：南投縣政府。

葉連祺（2006）。教育政策與行政學系研究所教育行銷課程上課講義。



教育與發展





Amish經驗的文化價值 及其對多元文化教育的提示

徐郁樺／彰化縣湖南國小教師

黃道遠／新竹縣松林國小教師

一、從一本書，一篇文章說起

美國教育學者Peter McLaren（彼得麥克拉倫）的著作“Life in Schools”（2003）一書，深刻地記錄了他在國小校園的觀察，並批判了當前教育環境的問題與不公平，這本書大致上可分成前後兩部分：前半部是Peter McLaren身為國小教師的「教學日誌」，在書的自序中提到該書因為透徹且真實地記錄公立學校的實況，出版後引發了爭議性的熱烈討論；後半部，他以批判教育學（critical pedagogy）的角度去分析文本，使這本教學日誌不單只是一種記錄，更成為支持教育工作者改變現況的有力工具，亦協助對抗打著政治口號在操弄教育的主流。更重要的是，這本書刺激了身為現場教師的我們開始懂得自我反省：究竟，在教育政策的權力宰制下，教師是不是早已成為主流的附屬團體，主觀且強迫地傳遞某種主流意識型態卻從未察覺？那麼，又該如何適時且恰當的對抗不合理的主流文化？當這些問題才剛開始起步醞釀，恰好這篇研究所的翻譯作業—John A. Hostetler（1974）“Education in Communitarian Societies—The Old Order

Amish and the Hutterian Brethren”¹，讓筆者看到與Peter McLaren互相呼應的實證。

John的文章首先說明了美國少數民族Amish和Hutterian的生活方式，進而比較其異同，最後提出教育的目標在致力於自我發展、個人需求的實現、合理的權利，並強調Amish和Hutterian這兩個共產社會的首要目標都要求個人遵守大團體規範，其次才為追求個人自由以及合理的社區價值（John A. Hostetler, 1974）。看了文中有關Amish的敘述，竟讓一直在整個教育體系中「隨波逐流」的我，深感震撼，撼於自己的學術視野之窄，原來在自我反省深受主流文化牽扯之際，Amish早已努力了二百年，他們追求遺世獨立的精神，不就是對抗主流的一種堅持嗎？也不就是中國人夢想中陶淵明「桃花源」的翻版嗎？但是在臺灣，當我們面對少數族群如原住民、新移民時，國家政策給予了哪些同理的尊重與實質的協助呢？相對的，隨著主流文化的龐大力量侵襲，少數族群付出了哪些努力與堅持在維護傳統文化？一連串的問題，都盼著主事者的決策解答，而身為基層教育工作者的我們能做些什麼呢？Peter McLaren的書給了一個方向—透過各種教育形式，我們要

¹ 筆者將此篇文章譯為「共產社會中的教育—Amish與Hutterian等教友」Amish的中文譯詞有：阿米遜、阿米甚、阿米許、愛米遜、雅美遜…等，也專指孟諾教派，為不失偏頗，本文一律採原文；Hutterian是指信仰哈特教派的人，哈特教派又屬孟諾教派的一支。John A. Hostetler（1974）Education in Communitarian Societies-The Old Order Amish and the Hutterian Brethren. In George Spindler（ed.）Education and cultural process.（pp.119-138）New York: Holt, Rinehart and Winston.



讓學生批判原有認知，不一定現在所學的都是對的！教師傳授的知識是需要檢視與討論的，在這樣的過程中再重構出新的認知，其中一項很重要的教育形式就是「多元文化教育」（Multi-Cultural Education），於是本文擬從兩個方向發展：一是透過介紹Amish的生活來彰顯其在美國文化中，身為少數民族的文化差異與其價值；二是提出Amish的教育經驗，作為我們在落實多元文化教育時的參考與提示。

二、Amish簡介與其多元文化的價值

國內對Amish的相關討論中，最普遍可見的是對Amish的神秘色彩而到實地旅遊的觀光日記，或者是針對基督教分支的討論。較有系統的論述有大陸文學家劉再復（1998）〈Amish部落〉、大陸學者丁林（2006）〈Amish的故事〉、國內藝術學者邱明嬌（2001）〈制約之美—雅美遜拼布 The beauty of Restrained Amish Quilts〉。劉文透過旅遊觀點，說明Amish族群生活之簡樸帶給作者驚豔與其對現代化的內心反省；丁文將Amish的歷史發展描述得非常仔細，尤其是作為少數民族的文化，如何抗衡美國主流文化，並舉出實際的歷史實例，為本文提供了很重要的基礎；邱文則是呈現了Amish從十八世紀流傳至今之拼布藝術演變與價值，並強調Amish的歷史發展與生活形態對傳統藝術的影響力。再從其餘的網路討論來看，多數對Amish的介紹與John A. Hostetler（1974）

“Education in Communitarian Societies-The Old Order Amish and the Hutterian Brethren”大致上是接近的，以下對Amish的幾點整理，主要來自筆者對John A. Hostetler一文的翻譯（粗體與底線為筆者所加）。

（一）Amish是美國的少數民族。分布在美國的24個州，其中大部分主要居住在

Ohio（俄亥俄），Indiana（印地安那）和Pennsylvania（賓夕法尼亞）3個州。

- （二）像美洲大陸的絕大部分居民一樣，Amish人的祖先來自歐洲，多數是德國、荷蘭。大約在公元18世紀前後，一個叫Jacob Ammann（雅各·阿曼）的荷蘭教士從主流基督教中分離出來創立了一個單獨的教派，這就是最早的Amish人。
- （三）Amish人嚴格遵守聖經中對信徒的規定，歷代沿襲著自己的傳統生活方式，甚至刻意與現代文明保持距離，直到今天仍是如此。
- （四）Amish社會中，每隔兩週的星期日會輪流在其中一個成員家裡進行「講道服務」，他們藉此來整合附近的農場與家庭，由當地的教堂連結幾平方英里內傳統家庭的彼此信任，而Amish和非Amish的農場同時在這個的地區散佈。
- （五）Amish的土地、農場機器、家畜分別屬於個別的家庭。唯一在Amish教堂地區裡共同擁有的財產是讚美詩書及輪流使用的教堂的長凳。Amish社區的領導權力屬於主教和幾個其他任命的人。
- （六）在日常生活上，每個Amish人的服飾，按照性別和年齡都有統一的樣式。成年男子的服裝以黑色為主，黑衣、黑帽、白襯衣，結婚的男子必須留長鬍鬚；而未婚的男子必須每天刮臉，不能蓄鬚；女性的頭髮終身不剪。傳統Amish人仍然不使用現代文明的電力、電話及汽車，他們使用柴油、煤油或天然氣等來發電，以供給農機用、取暖、照明及烹調，出門也多以雙輪馬車代步。即使到了現在，Amish人仍然以農業活動和鐵匠、木



匠等人類最原始的勞動方式為生，除了生病可以到醫院治療和偶爾到餐館進餐以外，不與現代社會有更多的接觸。由於生活簡單，沒有那麼多物質上的追求，Amish人的社會裡少有犯罪發生。

正因為Amish堅持了傳統生活形態，甘於脫離美國主流社會，才保持了他們在藝術方面的成就，不過，他們獨特的生活方式，在一般美國人的眼中反成為了異類，外界用異樣的眼光視其為偏執且落後的宗教集團。然而隨著時代的變遷，雖然老一輩的世代仍排斥使用電話或汽車等產品，但是新一代的Amish年輕人開始選擇某些適當的文明產物來使用了（邱明嬌，2001）。弔詭的是，當主流文化以自己的觀點誤解Amish這位「他者」時，Amish卻又是主流文化手中的一項重要資源，或者說，總是需要特別強調這個族群的存在以彰顯其價值。然而，國家政策是否落實地進行維護及保存，倒是很值得商榷了——以這樣的說法來看臺灣的多元文化政策，是不是也有異曲同工之妙呢？關於這點，我們不妨從「霸權」的角度來進行探討。

霸權（hegemony）指的是一種宰制的維持，不是單憑蠻力，而是經由一種共識、統一的社會實踐或社會結構來進行，例如一般人的言行、家庭、學校、教會或國家的政治所生產製造出來的。霸權通常會以主流文化來對附屬團體設定生活的「框架」，讓所有的個體都認為應該要依照這個框架生活，舉例來說：大部分的美國人，當他們被稱做「美國人」時，通常是被定位在主流論述中的成員，因此做為「美國人」就應該存有愛好自由、捍衛個人權益、守護世界和平等意識型態。所以，當美國被形容成一個「恐怖政權」對中東地區宣戰時，多數的美國人都嚇呆了（Peter McLaren著，蕭昭君、陳巨擘譯，2003）。

但是，霸權宰制的過程中，卻並非都成功的，某些對立團體就利用自己族群的文化價值與意義去挑戰、抗爭，而這些原本就存在的社會實踐，有相當程度的自主權，例如基督教教派的學校或教會，很少是成為霸權宰制下的奴隸的（Peter McLaren著，蕭昭君、陳巨擘譯，2003），如同本文提到的Amish（請參閱上列標示粗體底線之文字），脫離美國主流價值，以教會為主要行政中心，居民有個別財產，但共享教會資源，企圖不與外界接觸，進而保有自十八世紀以來深具歷史文化價值的生活形態，更希望藉此與世俗化的外界隔離。基本上，Amish對抗霸權、維護傳統文化是成功的，但是似乎抵不過整個時代演變的洪流，尤其是極為便利且開放的「觀光」變相成為一種外來文化的「入侵」，如同一位高中老師在俄亥俄州的克里夫蘭市（Cleveland）進修的經驗分享：「他們是不想『有名』卻很有名的Amish人」（歐俊明，2006），這句話一針見血點出了Amish的現況與處境。不過，在美國的主流文化及外來文化的衝擊下，Amish努力且堅持保有傳統的理想與實際作為，實屬難得，更驕傲地體現了多元文化的重要價值。

以美國的狀況分析可知，現在的國家很少是由一個單一民族所組成，不過卻通常依照單一民族國家的思路來制訂整體國家的制度，獨尊某一項主流文化，在形成文化霸權後，對於某些少數的族群個別性，就有可能忽略，而其文化、歷史、語言也會被迫去服膺主流文化（成露茜，2005）。在臺灣，從過去的獨尊國語（北京話），到現在積極推行母語教學、研發鄉土教材，其實就是對過去一種只服膺主流文化的反省，不失為一種多元文化的精神表現。但是，就原住民的母語教育這個區塊來看，即使高層有其規定施行的政策，但是在教學現場實際的執行面上卻有困難，以過去筆者在屏東縣獅子鄉南排



灣族服役一年半的觀察，學生每週一節課的母語學習，其實對於母語的熟悉度有限，甚至仍聽不懂家中長者的交談。簡單來講，雖然普遍都認同母語教學與保存原住民文化的重要性，但是，在與漢人互動極為頻繁的生活模式以及媒體大量進入生活的雙重影響下，幾乎沒有任何一個族群能夠不被外界其他文化影響，又缺乏如同Amish長久以來的堅持與發展背景，究竟要如何鞏固原住民學生的基本語言能力與肯定自我文化的價值，是我們仍須努力的課題。

三、Amish經驗對多元文化教育的提示

多元文化的概念已經有一段很長的歷史，它的流行起自60年代傳統以移民建國的美國、加拿大與澳大利亞內部族群抗爭運動，這些國家的少數民族認為他們與白人同屬公民，卻一直受到歧視與差別待遇，於是透過抗爭、遊行示威等政治與法律手段，爭取改善，其實少數民族要求的就是「實質平等」及尊重彼此，並尋回自己的文化認同（成露茜，2005）。演變至今，多元文化常常被簡單地劃歸成多元「族群」差異，實際上，「多元文化」指的是「差異的多元」，例如：性別、階級、族群，或是存在社會中的各種差異如身高、體重、膚色、年紀、性取向……等，多元文化教育要傳達的理念不僅是要對這些「多樣化」給予尊重與同理心，還要讓一般群眾瞭解為何「某些人」會被認為不正常（吳建興，2005）。回歸到基層面的問題，即便多元文化教育受到重視，但是身為教育工作者，必須瞭解在不同的社會情境下「權力如何被運作」，如何消弭某些人眼中的不正常，筆者從Amish的教育經驗中得到了解決問題的一些提示，整理如下列二點：

（一）堅持、努力，爭取權利

「Amish人只讓小孩子接受正式教育到八年級（14歲）。他們有自己的單室學校（One-Room School），整個來說，在學校裡Amish人很有興趣教他們的孩子學習3個基本部分：閱讀、寫作及算術。當他/她在6、7歲時，孩子的第一個正式的學校教育開始，孩子的學習被期望會對農場家務雜事和相關的家庭責任有所幫助。當美國的小孩在讀中學的這段時期，Amish的小孩正在學習識別他/她的文化。因此，當Amish的小孩到達中學時期時，對於文化中人格的發展學習來說，「隔離」是最重要的。在這段時期內，他/她正在學習了解在Amish社會的範圍內，他/她自己所擁有的特徵。直到青少年階段，孩子們將超越家庭的範圍，第一次認識到關於同儕團體的一切。大多數的青少年，他們正在試著用自己的能力去反抗父母與整個社會的規定，在Amish社會中，孩子在同儕團體的時期亦是非常關鍵的。假如孩子在這時期從英語（非Amish外）文化中獲得足以生存的能力，他/她將可能離開Amish的教會。所以這段時期是非常關鍵的，也就是當父母逐漸失去他們的直接控制以及社會尚未發揮其影響力時，將避免使他們的孩子接觸到外在世界而受到影響。」（John A. Hostetler, 1974：163-164）

基本上，Amish人之於美國人，等同於少數對抗多數的文化差異，衝突時有所聞，而最大的一次衝突就是發生在「教育」領域。如上所言，Amish的傳統學校是所謂「單室」學校（One-Room School），顧名思義，學校只有一間房間，裡面只有一個老師，所有的孩子都在一起上課，目的是要讓他們學會互相幫助。

可是，美國的教育立法和Amish人的教育觀有直接衝突。眾所週知，美國將教育管理權歸屬各州政府，對中小學最有發言權的是各地的學校理事會，由家長和教育界人士



共同組成，而各州的議會則有教育立法權（如加州自訂的課程標準就時常是被大家討論的對象）。為了維持整個社會全體民眾的教育文化水平，各州議會在2000年左右就先後立法實行強制性的義務教育。也就是說，當Amish所定居的那些州立法規定強制教育至16歲時，Amish教育自己孩子上學只到14歲的做法就違法了。

Amish當然也理解，州政府在教育上的強制立法，並沒有惡意。但是他們認為，公立學校的教育方式，會引導他們的孩子脫離他們代代相傳的宗教追求，是對他們的宗教傳統的威脅。這不是沒有道理的，專家們曾經指出，再洗禮派的教育，在維護傳授價值觀念方面起了不可低估的巨大作用。對於他們來說，能否自己教育子女，等於自己能否生存延續。少數不可以藉著不同意而不服從法律，這是美國的遊戲規則。唯一的合法途徑是申訴，而少數人的合理申訴能夠得到公正的對待，Amish從1937~1972年間，經過了許多次的抗爭，其中有溫和的連署，也有激烈的衝突，終於在1972年年底，最高法院大法官以壓倒多數作出了有利於Amish的判決。大法官在判詞中指出：「我們不可忘記，在中世紀，西方世界文明的很多重要價值是由那些在巨大困苦下遠離世俗影響的宗教團體保存下來的。沒有任何理由假設今天的多數就是『正確』的，而Amish和類似他們的人就是『錯誤』的。一種與眾不同，甚至於異僻的生活方式，如果沒有干涉別人的權利或利益，就不能僅僅因為它不同於他人就遭受譴責。」這段文字清楚指明現代中等教育所教授的內容和價值與Amish的宗教生活方式有尖銳的衝突，強制實行的教育法規只會侵犯了Amish的宗教自由權利（John A. Hostetler, 1974；丁林，2006）。最高法院的判決，一勞永逸地解決了各州與Amish在教育問題上的衝突，而大法官的判詞，更是為

美國人民在民主制度長久發展以來，做了一個總結：民主制度不應是主流壓迫少數，雖要求少數服從多數，但同時也應要求多數不能壓迫少數、不能侵犯少數的自由和權利。

「美國國家政策之於Amish人的傳統」是一種多元文化差異，讓我們聯想到的多元文化議題有：白人優越主義之於種族歧視、父權社會之於女性弱勢；在台灣可能就是漢人主流之於原住民、臺灣人之於新移民；在學生同儕團體可能是異性戀之於同性戀、體態纖細的之於身材臃腫的……以大的政策面來講，或許可以透過立法來取得差異的平等，但又無法預測立法的確定時限，若真要如同Amish經過30多年的爭取才有結果，也是一條艱辛之路，所以有些深植於生活的問題，實須仰賴具有批判反省精神的教師去教育學生了。

（二）注重非正式教育的作用

「除了國小時期以外，Amish則完全倚賴非正式教育。此外，在Amish的社會裡，個人和家庭有最大自由的流動性，旅行或居住的開放遠較其他族群來的自由。離開屬於自己文化的Amish人，經常會在探索的過程中，以宗教為定向，將自己與類似於自己的地方聯想在一起。此外，Amish的青少年在中學時，必須學習用他們的文化來鑑定他們自己，能夠獲得哪些必要的態度和技巧，以便執行在小社會裡的生活的任務，並藉由家庭、親戚團體、工作以及社區來達成目的。這個時期的年輕人並不先設定教堂的誓約和對道德價值的承諾，而是被允許用最大的自由志願去考驗他們的信仰並且找尋自我的身分。Amish人嚴格遵守聖經中對信徒的規定，他們真正的權力是掌握在主教的手中」（John A. Hostetler, 1974：176-177）

Amish鼓勵孩子利用旅行探究自我、培養生活能力的教育態度，無獨有偶，也見於美國教育學者John Ambrosio的文章中，他認



為旅行經驗對其成為一位多元文化教育者有很大的影響，尤其是從旅行中強化了對自己身份的反省，並強調旅行是一面鏡子，能夠清楚地映照出自己的國情、文化、身份、知識層次，也能因此擴大自己的視野（黃道遠，2006）。John Ambrosio（2003：37）也說：「我們所居住的國家伴隨著各種不同的社會、文化與傳統，這些傳統透過有力的管道突顯出文化差異，但是還有其他是你所不認識的世界，要跨越文化，建立多元文化，最簡單的就是旅行，或者是參加活動。舉例來講，在New York，就參加Brooklyn舉辦的一年一度West Indian Day嘉年華會，其中有滿足人想像的華麗服裝、閃亮的花車和音樂，我會在Lower East Side的Nuyorican Poet's Café，這是一個以詩的韻調為特色的地方，且詩意般地展現文化多樣化的特性，你或許就會在這些看似普通的活動中，因為不同人種聚在一起，而被感動。參與了這些事情之後，你會看到在我們每日生活中其實有細微的文化差異，逐步顯現出來。」參與嘉年華活動與旅行都不是正式教育的一環，卻能同時影響不同時代與區域的人，無論是Amish人或是教育學者，他們都在社會實踐的過程中習得了知識與能力。

如前所述，Amish的孩子只在國小接受學校教育，經過數十年與國家法令衝突的爭取，才成就了今日的教育形式，不過，這並不代表他們的孩子就此荒廢課業，而是從其他的社會實踐中獲得知識，其中與Amish人息息相關的就是「教堂」，國內曾有研究指出教堂活動在教育上至少具有下列意義：保存語言與制度、提供行為規範、接受宗教信仰、維繫社群情感、能提供遞補性的學習資源（郭秀光，2001）。從Amish發展的歷史來看，他們的生活與教堂密切關係，自然不言而喻。其實，「非正式教育」也是Amish

對抗主流文化（學校教育）的一種展示，他們用旅行、信仰、合作性任務等方式來對抗有圍牆的校園、固定空間的教室、課程標準編排下的課本，以現況來看，他們並沒有因此失去應有的知識或謀生能力。

然而在台灣，我們不得不承認，家長普遍過於注重學業成績表現，除了學校之外，孩子還得在課後應付接踵而來的補習課程。當然，從家長望子成龍、望女成鳳的期待來看，這些狀況無可厚非，而我們也早就習以為常，但是看到Amish的教育經驗，可以知道孩子透過非正式教育獲得的不只是死板的知識，還能培養生活能力、找到自我認同。

四、結語

透過Amish的教育經驗，給我們上了寶貴的一課。就歷史觀點來看，台灣社會原本就是一個移民社會，從原住民開始，到漢人陸續渡海來台開墾，歷經荷蘭、西班牙、日本等異國殖民統治，到現在外籍配偶大量嫁來台，族群的融合使得臺灣的社會將較以往更為多元、豐富。因此，多元文化教育的推動實刻不容緩，透過課程傳達「平等」、「尊重」的觀念，不但有助於各族群間的認識與了解，亦有助於整個國家、社會和諧與共榮。

再者，教育為百年之大計，過去在自由主義意識型態的支架下，「教育」被視為能創造並維持社會變遷的一個管道，認為透過「學校」這個機制能重新處理社會上不平等的問題，經由這過程來決定個人地位的升遷，教育系統便成為社會選擇的唯一機制，進而構築起所謂「功績社會」（meritocracy）。然而，身為教育者的我們，卻未曾思考過「這是誰的文化？」、「這是誰要的知識？」、「這些我們認為『正確』的價值又是誰建立的呢？」等問題，反倒是一再地複製著不平等，透過教育進行宰制與分配，從而達成社



會控制，而我們也成為壓迫弱勢族群的幫凶了。因此，在面對多元社會中的少數弱勢團體，我們必須要兼顧到「社會正義」的問題。John Rawls (1971) 曾指出如果社會要正義，這個社會在原則上和行動上要為最不利者的利益作出最大的貢獻（引自王麗雲譯，2002）。亦即在結構關係上要追求的，除了接觸文化、社會外，還有經濟結構面的平等和實際控制上的平等。如此，社會正義才能伸張，弱勢族群也才得以擁有發展與延

續的機會。

總而言之，Amish作為美國多元文化中的弱勢團體，雖然受到主流文化的控制跟壓迫，但是透過自我族群意識的堅持、努力不懈的爭取與對抗，終究獲得了部分的自主與平等，尤其是教育權的開放。Amish的經驗告知我們：以同理且尊重各種族群的文化態度，以及嘗試多元且非正式教育的教學模式，或許提供給我們在目前著重多元文化教育的環境下，一個簡單且可行的方法。

參考文獻

- 丁林 (2006)。Amish的故事。2007年7月30日，取自<http://ido.3mt.com.cn/Article/200610/show506640c14p1.html>。
- 成露茜 (2005)。移民與多元文化教育。學生輔導季刊，97，74-83。
- 吳建興 (2005)。迎向多元文化教育的挑戰。學生輔導季刊，97，109-115。
- 邱明嬌 (2001)。制約之美—雅美遜拼布。美育，123，72-79。
- 郭秀光 (2001)。成功阿美的教會活動及其教育意義。台東：國立台東師範學院教育研究所碩士論文。
- 黃道遠 (2006)。如何做一個多元文化教育工作者—John Ambrosio的觀點。竹縣文教，33，73-76。
- 劉再復 (1998，5月15日)。Amish部落。中國時報。2007年7月30日，取自<http://www.tangben.com/Duyutianya/gy4amish.htm>。
- Apple, M.W.著，王麗雲譯 (2002)。意識型態與課程。台北：桂冠。
- Peter McLaren著，蕭昭君、陳巨擘譯 (2003)。校園生活：批判教育學導論。台北：巨流。
- John A. Hostetler (1974) Education in Communitarian Societies-The Old Order Amish and the Hutterian Brethren. In George D. Spindler (ed.) Education and cultural process (pp.158-178) . New York: Holt, Rinehart and Winston.
- John Ambrosio(2003) We Make the Road by Walking. In Geneva Gay (ed.) Becoming Multicultural Educators--Personal Journey Toward Professional Agency (pp.17-41) . San Francisco: Jossey-Bass.





幼教教師專業發展面向之理論分析

游振鵬／耕莘健康管理專科學校幼兒保育科專任助理教授

蕭立成／國立台灣師範大學化學系碩士

一、前言

Howsam、Corrigan、Denemark (1985) 歸納相關研究指出，專業的重要特徵之一是：成員在決定有關顧客服務的事宜時，是在可能對其他相關條件或決定造成衝擊的脈絡下，以原則或理論為基礎，依據可取得的最有效知識而作決定。一項職業若其專業化的程度及知識技能體系的發展程度較低，且較不重視實踐上的理論與概念基礎，則僅能被視為「半專業」(周淑卿，2004：3)。教育是否為專業，至今仍言人人殊、尚未確立，然總是朝向專業化邁進；教師亦應與時俱進、求新求變，不斷發展其專業知識與能力。惟教師專業發展之面向甚多，教師的職責亦在其中，就測驗與評量而言，Arends (1997) 認為，評估學生成長與潛能是教師的主要職責之一，旨在診斷先備知識與技能、提供正確的回饋以及區別學生的成就。傳統的測驗是評量方式之一，不僅用於收集學生的學習訊息，同時也是一種評鑑 (evaluation)，讓教師提供價值判斷與決定。在幼兒教育中，教師的教學需從提升教師專業成長著手，是故在幼托機構與專業社群支持下，運用新的課程題材與教學方法需配合教師本身的專業成長。

鑑於教師專業成長的相關研究較偏應用性、技術性面向，對於幼教教師如何提升其專業之實務層面，儘管有其助益，惟其理論基礎或後設分析便有所不足。基此，本文擬就教師省察、教師認同、教師實踐三個面向，闡釋幼教教師專業發展的理論基礎。

二、幼教教師專業發展的動力——教師省察之理論基礎

達成 / 促進幼教教師專業發展的因素甚多，而教師省察可謂其動力或開端，幼教教師須先具反省能力，才有專業發展之可能。幼教教師可透過結構性的省察過程，讓自己臨在或處於當下 (present)，亦即觀看學生學習，辨明、區分及描述學習的要素，明智地 (intelligently) 分析並回應。在幼兒教育場域中，教師如何藉由自我省察以促進專業成長，茲提出以下四項原則：

- (一) 幼教教師專業發展的起點是其教室經驗，教學與學習經驗的不斷厚實，對教師發展是重要且關鍵的。然而，教師專業成長不僅是量的增加，更重要的是質的提升，其中轉化型成長 (transformative growth) 係透過經驗的省察，導引教師的教學實踐。
- (二) 幼教教師嚴謹且系統性的省察有別於日常思維，其沈澱 (slow down) 與鑑賞教學過程，顯露豐富與複雜細節，並為深慮式回應鋪路。
- (三) 幼教教師的省察需要社群及社群所帶來有關實務的各種觀點，不同觀點的匯集是必要的，且能進一步形塑社群本身。透過討論教師故事，揭露教師工作的複雜性及豐富度，讓教師在謹慎描述和分析個人經驗後，逐漸浮現解決策略。
- (四) 幼教教師應重視學生的回饋，因為這對瞭解學生學習是關鍵的，同時學生



須學習給予有用的回饋（例如作為學習者的經驗），不要讓其他回饋轉移教師對學習的注意力。此外，學習應導引教學，將教師的班級實務視為對學習統整且焦點式的回應，而非教學行為的考核，所以學習蘊含教學，教師可創造一個展現學習而非答案的活動、學習課程、環境。若省察發生於經驗中，即為行動中省察（*reflection-in-action*）；當教學時遭遇到未預期的學生反應而調整教學時，或發生於經驗之外，即為在既定情境前或後的行動外省察（*reflection-on-action*），此過程係在他人陪伴下進行有目的之沈澱、指導、實行，成為行動中省察的實務表現。

就教師省察的方式而言，Rodgers（2002）發展J. Dewey於1933年所提出的省察概念而形成四相態之省察循環，認為可用於教師專業發展：

（一）經驗臨在感（*presence in experience*）：學習觀看（*see*）省察旨在改善學生學習，有效的教學依賴學生對學習的覺知（*awareness*）。因此應先聚焦於臨在的能力，教師存於當下越多、感知（*perceive*）越多，睿智回應的潛能則越大。臨在意指一種特別姿態（*particular stance*）或存有方式（*way of being*）。存於當下（*being present*）不等同具備臨在（*presence*），儘管前者常引發後者，它是一種遭遇教室世界的方式，包含對事件吐露感受的行動方式，或者說是一種心靈覺醒（*mindfulness*）的狀態，心靈覺醒是以全然覺知和專注去注意當前契機之能力。Rodgers（2002）表述臨在感時，認為臨在感不可或缺的性

質（*essential nature*）是愛與熱情（*passion*），愛是對他人廣泛開放的接受性，對於學習才能（*capacity*）可免除偏見並滿載光榮；熱情是對課程內容與人們努力學習之動力，結合好奇與能量，使人敏銳地參與個別情境。

（二）經驗的描述（*description of experience*）：學習描述與分化藉著學習描述事情，讓教師學習觀看，描述是訴說經驗之過程，盡可能以不同觀點，去區分與命名經驗中各種複雜元素，描述的內容相當依賴對經驗的掌握。描述經驗的先決條件是能區別描述（所觀看的事物）與詮釋（對所觀看事物賦予的意義）。

（三）經驗的分析（*analysis of experience*）：學習從多重觀點與解釋來思考與經驗描述有相輔相成的辯證關係，有時必須回到描述的相態尋求更多資料，幫助教師分析自身教學實務（包含學生學習）。經驗的分析有：1. 建基於經驗的文本分析。2. 發展普遍分析語言。3. 挖掘假定（*unearthing assumption*）以揭露許多驅使教師行動之假定，意義不只存於經驗文本，也存於讀者。4. 運用架構，研究典範與架構的導入提供第四種理解經驗的取向，Hawkins（1974）的架構，我（*I*）即教師、汝（*Thou*）即學習者，它（*it*）學科題材三個元素藉著脈絡力量場域維繫張力。

（四）實驗化（*experimentation*）：學習採取明智行動經驗與實驗有相同拉丁字根，*experiri*，意指嘗試或測試，行動的第一步提出處理教室難題或問題的策略。

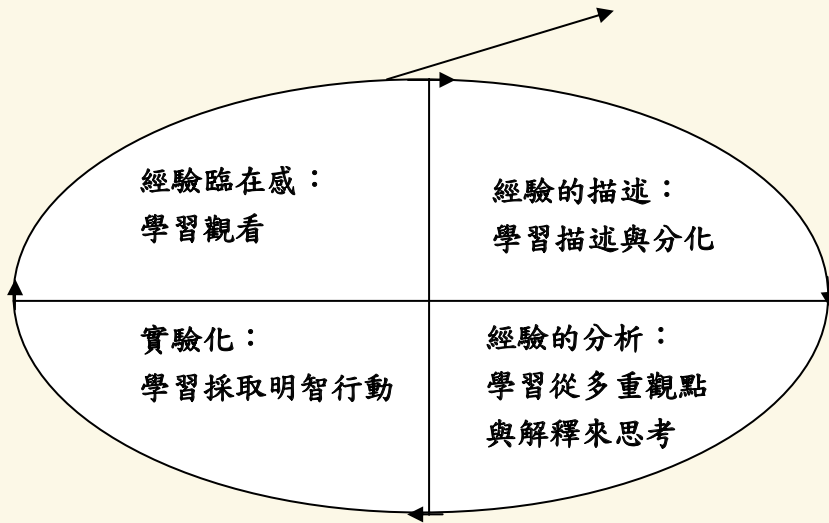


圖1 省察循環圖

三、幼教教師專業發展的本質—— 教師認同之理論基礎

如上所述，教師省察可說是幼教教師專業發展的動力，教師可藉由學習觀看、學習描述與分化、學習從多重觀點與解釋來思考、學習採取明智行動等方式時時自我省察。在專業發展的歷程中，幼教教師除須自我反思之外，其自我認同亦是相當重要的一環。許多教育理論賦予教師是學習者，像具有無預測性特點的後現代理論，教師懸起教室中既定的判斷以及較少注意知識，而釋放對每個論述、文化形塑、或社會政治秩序較多的覺知。批判教學論 (pedagogy) 對實踐者 (practitioner) 亦尋求類似的開放性，教學為了獲得對我們與他人世界的掌握，呈現一種連續、溝通的互換，所堅持的互惠式教學，其中意義與價值是開放協商的 (Tubbs,

2003)。

上述教育理論大抵認為教師能夠被教導 (able-to-teach)，而且也是可教導的 (teachable)，亦即「教導度」 (teachability)，其理論基礎涵蓋省察實踐、後現代、批判教學論的自身批判活動，承認教師與教學辯證/對話的關係，訴說教師與其他關係的開放性，這建基於哈伯瑪斯的解放旨趣及傅柯主體聲音的系譜學與考掘學，涉及內隱於自身學習中的自主性 (autonomy) (Tubbs, 2003)。

基於教師與教學呈現辯證 / 對話的關係，幼教教師從事敘事探究 (narrative research) 可彰顯其自主學習¹。敘事探究在促進教育者以談話、社會互動、自身呈現來表述 (articulate) 教師認同的形塑 (formation)，個人敘事透過對情境、實務及可得資源的溝通而發展。後現代與後結構主

¹ 周淑卿 (2004: 187-193) 指出，教師敘事對教師專業的開展有三項重要貢獻：1. 專業自省意識的提升 2. 專業自我認同的建構 3. 專業知識體系的重構。



義質疑有關教師自身的假定：將自身概念化為工作主體性（working subjectivity）。教師自我是經驗的多義產物（polysemic product），是回應多重意義以構成自身的實踐產物，不需覆蓋在穩固單一的認同上。心理/哲學傳統強調一種透過人類天性的鏡子，以個體和自身省察為中心的過程。社會/人類學的看法則強調個人與文化的互動。兩者均假定認同（identity）是本身是可知曉的，並有其核心。探查認同形塑的另一傳統是對情緒的承認，情緒與認同是社會性的。維持適當行為與論述可被視為強化某些規則及規範的霸權，類似布迪厄（Bourdieu）的慣習（habitus），它是個人與社會性的，是在既定境遇裡生活經驗的情感交織，具有情意與直接經驗知識，且建基於多種認識方式。

經由以上討論，幼教教師的自我認同不能窄化、單面向地以工作來界定，而是由多重意義、多元認識方式所形構的動態性認同。Zembylas（2003）引用傅科的話，建議我們需在意義與經驗交織的歷史架構中追溯自我的構成，把他人與我們看作經驗的客體與主體。因此，自我與其經驗分析的焦點是經驗論述而非經驗本身，經驗本身不能構成自我知識。論述不僅反應或描述實相（reality）、知識、經驗、自我、社會關係，也扮演一種構成他們的整合角色。他的情緒系譜學認清權力與抗拒定義能動性（agency）或自我認同之可能性，並提醒我們具有抵抗規範化（normalization）、顛覆情緒規則、解放自身的潛能。或許沒有共通的教師認同，但依靠情緒管理與調節系統的每位教師，應有志於達成真誠及真實的自我。

幼教教師作為一個主體，具備值得尊敬的獨有才能，往往和教師是溫順且規訓的制度需求相抵觸。在某些專業主義的理念中，多重、異質與偶發性常被制式化或標準的教師認同所掩蓋。Schon（1983;1987）

（引自 Verloop et. al, 2001）曾分析各種專業群體並總結到：專業應用某些理論知識於工作中，但他們的行為並非規則統治（rule-governed），且非以徑直的方式決斷何種行為適合特定境遇，他以行動中省察（reflection in action）之原理對照技術理智性（technical rationality）之原理，這附屬於專業人員的思考且暗指隨著永恆改變中情境一種連續對話。因此教師專業性不再是我們如何提供教師他處所發展的洞見，而是如何提供發生於教學脈絡的對話過程。

雖然持續地解構與導覽各種基礎所編碼的情緒規則（如道德、效用、效率、專業主義）是一種抵抗排他式權力的方式，但既定的障礙與挑戰會妨礙形成新主體，但仍有一些改變的展望（prospect）。他們至少能使用爭取（contest）主體新形式與發明情緒的體制（regime）之策略。使教師在爭取主體性中致力於一種責任與抗拒的運動，這不能擔保任何種類的自由。作為專業發展階段的關懷理論，曾區分三種關懷型態（1）自身關懷（self-concern）：每個面臨改變的人們將先關心自己且常本能地反應。（2）工作關懷（task concern）：相關過程的擔心、問題、需要，以及實施學校發展過程所聯結的需求。（3）其他或衝擊關懷（impact concern）：留心必須合作的同事以及包含於革新之中的學生（van den berg, 2002）。

四、幼教教師專業發展的落實——教師實踐之理論基礎

教師專業發展為了增長教師學習與實務的改變，應聚焦於深化教師知識的角色，理想上，採納新課程的實務改變將改善學生的學習與態度，但在專業成長脈絡下，提供新知識不必然使教師實踐與思考改變。教育實務的決策依賴教師的信念與知識，當教師實施一項設計的方策，信念較能預測其行為



表現，包含對工作的組織與定義。教師的行動受其信念系統所掌握，信念構成教師處理教室中大批資訊的基礎，也連帶過濾這些資訊，使教師採取行動（Levitt, 2001）。而教師知識基礎則超越基於效能探討的行為知覺，受到教師個別經驗、個人歷史、學門題材知識等影響，尤其是在教學論內容知識（pedagogical content knowledge）上：專屬內容領域中特定概念與學習困難之知識，及演示與教學策略之知識。

Guskey（1986）（引自Powell & Anderson, 2002）發覺當幫助教師採用新的實務，專業成長活動在改變信念是更有效的，而信念的改變將依循實務的改變。然而，Richardson（1994）（引自Powell & Anderson, 2002）強調信念與實務應該持續互動，而非單方面的改變教師實踐。換言之，教育理論與實踐間有其交互性，教育理論本身就在處理實踐問題，然而，並非先有理論，再將理論應用到技術層面，而是從生活世界、教育情境中發展出具實踐智慧的理論，一方面以此理論反思教育實踐，同時再從教育實踐中不斷修正教育理論，此一辯證發展的歷程是永無止境的（游振鵬，2004：1-18）。

van den berg（2002）從Gergen與Beijaard等人於1999年研究教師專業發展的結論中得到三個洞見：

1. 教師首次的專業經驗會影響其生涯發展。
2. 教師透過與學生的接觸而具有動機；這可闡明（construe）教師行跡的個人與內在動機。
3. 教師的動機依賴學校「挑戰」他們的樣貌，像與工作的變化度與決策的積極參加度，換句話說，教師的故事輪廓能揭露其生涯發展的重要意義。

具有題材支持的專業成長，所造成的實務上的改變必須與題材內部體現的趨向和觀

念一致，Thompson & Zeuli（1999）認為轉變型專業成長應具有五項特點：

1. 創造高層次的認知不協調（dissonance），干擾教師既有信念與實踐的平衡，也干擾他們對學門題材、學生學習與教學的經驗。
2. 提供教師思考的時間、脈絡與支持，使其透過討論、閱讀、寫作與修正思考來解決不一致情形。
3. 將教師專業成長策略與其學生和情境相連接。
4. 提供教師能發展和其新理解一致的實踐之方式。
5. 對於新的議題與瞭解，及將新知識落實到實踐中給予支援。

建立教師專業標準目前是專業成長的政策面向，這概念在1990年末已在教育政策論述和辯論中廣為流傳。專業標準的發展是澳洲、英國、美國政府與科層機構雙方創制（initiative）的一部份，其方針為改善教育系統的教育表現和改善教師在班級的實踐。在一些場景中，專業標準已被政府強制執行並作為教師的規範結構和科層控制，尤其是牽涉到認證（licensing）和許可（certification）的程序。在其他例子中，它們作為教師獲得構成專業工作內容的控制起點；如Darling-Hammond（1999）（引自Sachs, 2003）論證：近期教學的專業標準抱持著動員教師生涯改革的許諾，且幫助結構化反應教學工作的複雜和互惠性質之學習機會。

專業的教學標準這個用語被廣泛和非批判地使用在教育政策文件和公眾的論述中，Sachs（2003）從衍生自澳洲文獻的三個主要宣稱：1. 標準的導入應該改善教師的表現。2. 標準的導入應該改善教師的定位。3. 標準促成教師進行專業學習，來思索專業標準對教師的影響，他認為專業標準有三個用途：



(一) 標準作為共識 (Standards as Commonsense)

標準提供一種基準的基礎，即各項實務面向的最小成就水平。標準因此定義為教師應做以及應知的內容。就其意向和導向言之，它純粹是規範性的，其目的是呈現專業標準的非批判性觀點；換句話說，它強調提供品質所置放的規定架構，無論品質所指為何。這個看法的目的是促成標準的使用和發展、作為控制教師和教學專業的機制。

(二) 標準作為品質保證 (Standards as Quality Assurance)

第二個用法是在公眾績效 (accountability) 方面，績效包含要求，一個專業群體向後續者，提供其專業活動的解說或證成 (justification)，給後者前者所擔保的信任或特權。績效也照常含有期待的意思，意即有績效責任的群體願意接受大眾的忠告或評判，並在其光芒中修正實務。這個標準的定義指出一個品質度或品質的評估。它有清晰的情緒/評估意涵。此處意向可以被解讀為政治的，其內隱和外顯的方針，是可提升在一般大眾和其他專業眼中的教師專業地位。當然，誰設定標準和如何設定？將在專業和其他利益相關者間成為爭鬥的場點。

(三) 標準作為品質改善 (Standards as Quality Improvement)

專業標準可被視為試圖順著期待教師改善實務的主要向度。進一步標準它也驅使專業發展計畫，不只是呈現政策變革，還注重教師的定位與理想角色、教師應知曉的內容和為了幫助學生學習教師所能做的事。

Ingvarson (1998) (引自Sachs, 2003) 針對數學教學的數學教學專業標準國際會議，而發展教師持續專業學習的成分：

1. 專業定義教學標準，提供長期教學生涯專業發展的指示和里程碑 (milestones)。
2. 專業學習的基礎建設，旨在使教師能習得

體現教學標準的知識和技能。

3. 階段生涯結構和薪俸系統能提供取得教學標準的誘因和認可。
4. 專業許可的合理系統是基於有效地評量教師達成標準所定義的表現層級。

最後他論證我們應該以批判的角度看待教師的專業標準議題和其擁護的宣稱。重要的是，教學專業的定位需要被專業本身所擁有和看管。這些標準不應被視為政府強制的規範結構，而是促進一個特別的教學看法和教師的意義。進一步，它需時間發展這樣的標準，所以並非只有通行於教師之間，也及於廣泛社會。當試圖以其他的專業，如工程師、設計師等依照認證和登錄的行業，來校準教學專業時，必須承認教學專業的獨有性 (uniqueness)。

此外，教學與課程的內容標準在科學教育也逐漸重要，美國教育改革藉著辨明學生應符合的標準及創造學生應通過的測驗之績效責任，這對科學教育改革群動 (movement) 的顯著貢獻是1996年國家研究評議會 (national research council) 的國家科學教育標準，當中辨明科學教育專家所相信學生應知的不可或缺知識，其目標為成為具科學素養的人，意即能從事科學相關議題的討論與辯論，在全球經濟中齊頭並進 (keep pace)。

這樣的內容標準描述一種被學習的知識體質 (body of knowledge)，建議教學與評量標準更學生中心，且選擇內容有更彈性與開放的取向。鼓勵教師回應學生需要、針對學生興趣與探究而調整教學並透過偕同群體工作相互依存，同時期待學生接受與分享自身學習的責任。學生需要有評價與省察自身科學理解的機會，在此之前，它們需瞭解學習科學的宗旨，自身評估理解的能力對於自身引導學習 (self-directed learning) 是不可



或缺工具，但雖然標準強調探究，但這不應被詮釋為科學教學的一種單一取向，教師應使用不同發展知識、理解、能力的策略，這包含五個面貌（DeBoer, 2002）：1.學習者參與科學導向的問題。2.回應問題以證據優先。3.形塑解釋。4.連接證據與科學知識。5.溝通與證成（justify）解釋。

經由以上分析，實施新課程未必能提升教師專業成長，需同時從教師知識、教學策略的知識等層面著手，方能見其功。以幼教教師而言，因幼兒教保可謂是一門藝術，兼重教育、保育、照護，不同於國、高中的教學，幼教教師需同時扮演多種角色，以活動課程、統整課程為主，透過遊戲、運動、音樂、律動等教學活動寓教於樂，讓幼兒快樂學習。準此，幼教教師的知識與教學策略顯得益形重要，而幼教教師的專業係自身知識與實務經驗相互辯證而增長。惟幼教教師的專業成長亦需有專業標準之配合，專業標準是幼教教師用以確保並改善品質的共識，部分先進國家已開始發展教師的專業標準，我國幼兒教保領域亦需建立教師專業標準及教師倫理守則等，以確保幼教教師朝專業化方

向前進。

五、結語

幼教教師專業發展的面向頗多，經由本文之探討，發現達成/促進幼教教師專業發展的因素甚多，而教師省察可謂其動力或開端，教師須先具反省能力，才有專業發展之可能。教師可透過結構性的省察過程，讓自己臨在或處於當下（present），亦即觀看學生學習，辨明、區分及描述學習的要素，明智地（intelligently）分析並回應。在幼教教師專業發展的歷程中，教師除須自我反思之外，其自我認同亦是相當重要的一環。

易言之，就教師省察而言，幼教教師可透過經驗臨在感、經驗的描述、經驗的分析、實驗化之省察循環，不斷自我反省並拓展教學內涵。就教師認同而言，幼教教師與教學呈現辯證/對話的關係，藉著敘事探究建構多元的自我概念，進而解放外在的框架並面對真實的自我。就教師實踐而言，宜聚焦於深化幼教教師知識的角色，以轉化教師的信念，且信念與實務應持續互動，俾促進幼教教師專業發展。

參考文獻

- 周淑卿（2004）。課程發展與教師專業。台北：高等教育。
- 游振鵬（2004）。教育理論與教育實踐的關係及其合理性發展。國立嘉義大學國民教育研究學報，12期，頁1-18。
- Arends, R.I. (1997). Classroom Instruction and Management. U.S.A : McGraw-Hill.
- DeBoer, G.E. (2002). Student-centered teaching in a standards-based world : finding a sensible balance. Science & Education, 11, 405-417.
- Hawkins, D. (1974). The information vision : essays on learning and human nature. New York : Agathorn press.
- Levitt, K. E. (2001). An analysis of elementary teachers' belief regarding the teaching and learning of science. Science Education, 86, 1-22.
- Powell, J.C. & Anderson, R.D. (2002). Changing teachers' practice : curriculum materials and science education reform in the USA. Studies in Science Education, 37, 107-136.



- Rodgers, C.R. (2002). Voice inside schools. *Harvard Educational Review*, 72, 231-253.
- Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards : controlling or developing teaching. *Teachers and teaching : theory and practice*, 9(2) ,175-186.
- Thompson, C.L. & Zeuli, J.S. (1999). *The frame and the tapestry. Teaching as the learning profession*. San Francisco, CA : Jossey-Bass publishers.
- Tubbs, N. (2003). The concept of teachability. *Educational Theory*, 53, 75-90.
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- van den berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating "teacher identity": emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127.



迎接全球化時代：全球教育的面向及內涵

潘瑛如／國立台灣師範大學工業科技教育學系人力資源發展碩專班研究生

蔡錫濤／國立台灣師範大學國際人力教育研究所教授

一、前言

在全球化的浪潮下，無人能自外於全球化的影響，更沒有任何國家可不被全球化的動能改變，舉凡政治、經濟、科技、醫學、藝術、文化、旅遊、娛樂等各方面，彼此皆深切地相互影響。全球化涵蓋了諸多面向：在經濟層面，強調自由貿易、私有企業、國外投資等；在社會層面，強調新的消費模式以及因應移民、家庭關係及社會組織改變所帶來的新生活方式；在文化層面，人口、貨品、資訊與圖像的流動，反應了傳播過程的影響，新的認同與想像亦隨之形成；在政治層面，強調對於多元體系、多黨民主、自由選擇、獨立審判與人權呼聲的接納（Stromquist & Monkman, 2000）。因此，現今的學生面臨一個文化變遷及種族融合的時代，他們時常接觸來自不同種族、性別、語言、文化、社經背景的個人，體驗過一些相關歷史的嚴肅議題、各國間的不平等現象、環境破壞、人口過剩、種族遷移、民族主義、單一民族國家的衰退等相關問題。這個嶄新的時代對於其身、心、靈都將是巨大的挑戰。學生必須知道，在一個多元的社會中，如何應付不同關聯性的議題，同時具備因應二十一世紀變遷的態度、知識及技能；他們必須變成一個能夠勝任、可被信賴及具有人文素養的現代公民。

全球教育的目的在使學習者發展深入參與多元文化、全球關聯，以及國際經濟競爭的事物所須具備的知識、技能與態度，如果學習者希望在一個多元及相互依存的世

界成為一個有效能的公民，他們必須對全球化的複雜性有所了解並發展跨文化互動的技能（Merryfield, 1995）。許多全球教育學者強調，年輕學生若要成為現今多元且相互依賴世界的積極參與者，則須體認全球化的複雜性、了解國與國相互間的緊密關係、培養獨立思辨能力、並發展跨文化互動的技能（Alger & Harf, 1986）。全球教育所代表的意義是促進學生對人類和自然系統間相互關聯的了解，其目的在於藉由尊重與合作、關切全人類所共存的環境，來促進人類永續生存（高薰芳，2002）。

面對全球化多樣化的面貌及各家學說百家爭鳴的狀態，我們可能被一些模糊不清或似是而非的觀念所誤導，而對全球教育的全貌認識不清。所以，在這個全球化的時代，實有必要進一步探究全球教育的定義，除了力求了解其細節，也要避開似是而非的陷阱。

二、全球教育的定義

全球教育已經變成共同的常識，亦如各種常識般常被誤會及誤解。有時它被視為「多元文化」及「跨文化」教育的同義詞；有時「全球研究」被降低為全球環境的研究；全球教育有時也被視為一個種族、宗教、及其他沙文主義示威運動的對抗手段，因此在某些情況它看起來像是一種訓示而非教育。事實上，它應該包含有這些說法的全部，甚至可以更多（Kolker, Ustinova, McEaney, 1998）。想要更清楚的闡釋全球教育，我們可以藉由分析及比較全球教育學者的定義，以呈現全球教育深入且完整的風貌，藉此釐



清全球教育的定義。筆者將提出在學校中屢次被引用的Hanvey定義做為全球教育定義發展的基礎。

Hanvey (1976) 在〈可達成的全球視野〉這篇文章中指出，全球教育的目的在培養學習者的「全球視野」(global perspectives)，而其全球視野包含五個向度：全球化意識 (consciousness)、全球狀態認知 (state of the planet awareness)、跨文化認知 (cross-cultural awareness)、全球動態的知識 (Knowledge of global dynamics)、及人類抉擇的認知 (awareness of human choices)。

全球化意識 (consciousness)，關於這個部分的認知或覺察可以稱為個人所擁有的世界觀點。然而，這觀點並非放諸四海皆準，它必須能夠尊重他人的世界觀，並且了解他人觀點的形成與立場甚至體認世界的多重現實。

全球狀態認知 (state of the planet awareness) 是指對於目前世界的情況和發展的認知，其中包括緊急的狀況和趨勢。這同時也意味著個人對於地球以及地球所存在的星系相關生物的了解與尊重，強調人與其他生物、地球以及其他星系之間相互依賴，共存共榮的關係。

跨文化認知 (cross-cultural awareness) 是透過週遭世界人際的交往而被發現的多樣化的想法及實踐。跨文化認知也代表個人對於不同價值、種族、階層、性別以及地域的其他人類的了解與包容，它同時強調文化的融合與傳承。

全球動態的知識 (Knowledge of global dynamics) 為在全球系統中關鍵的跡象、技巧以及謹慎的包容力，重點在於增加對於全球變動認知的理論與內容；代表地球上相關事務彼此的影響及關連，強調這些系統與系統份子之間的互動關係。

人類抉擇的認知 (awareness of human

choices) 是指全球系統的知覺及知識發展在面臨個人、國家及人種的選擇問題方面的認知。身為地球公民面對事物變遷的體會，對於未來遠景的選擇以及行動計畫，強調積極的規劃與參與。

美國全國師資培育檢定委員會 (1995) 將全球視野定義為「接受國家、人民以及政治、經濟、生態、社會等議題乃彼此依賴、關聯的全球本質的一種觀點」。視野認知代表個人對於某一議題或事件專屬的觀點，而非普羅大眾所共同分享的觀點，因此視野認知成為可以確認個人全球化程度的特徵之一。Hanvey (1976) 〈可達成的全球視野〉一文，影響了全球教育的趨勢，也為全球教育學者提供了研究的面向，全球教育的學者紛紛以全球視野的概念，發展全球教育的相關定義。其中Willard Kniep的《全球教育的下一步》亦深受Hanvey (1976) 影響 (Merryfield, 1997)。

Kniep (1986) 主張全球教育的內容應源自於對當前及歷史上真實事件的描述及定義，並提出全球教育基本且必要的研究元素：「人類和全世界價值的研究」、「全球系統的研究」、「全球議題和問題的研究」及「全球歷史的研究」。

元素一：人類和全世界價值的研究

人類的價值包含藉著由經驗而形成的態度和信念。全球教育必須提供機會給學生了解人類的價值，讓學生見識到不同世界觀點、態度及信念。

元素二：全球系統的研究

全球化時代，人們在世界各處都有所連結，科技的發展讓人們彼此相互依存。全球教育必須提供各種學習機會，讓學生學習全球系統—經濟、政治、生態和科技—並認識系統之間的特性，經由學習將幫助學生了解全球系統影響其生活的可能，並且發展生活的策略。



元素三：全球議題和問題的研究

全球教育的計畫中，學生需要投注於有關全球議題及計畫的因素、效果和解決方法的討論和計畫。全球教育必須讓學生了解他們在議題與問題發展解決方案中所扮演的角色。

元素四：全球歷史的研究

全球教育將幫助學生發展一個今日世界相互依存的歷史視野。不幸的是，大多數的世界歷史課程只在意西方文明的歷史，或僅

對超過2000年的文明之間的關聯、交換和相互依賴給予些許的注意。

全球教育學者體認到全球教育可以在全球化的年代為學生提供更好的準備，幫助學生提升其面對全球化未來的能力。Merryfield (1997) 進一步將全球化學者提出的要素與所有涵蓋全球化教育的定義加以結合，創造出這個領域迄今最新的理論架構 (Kirkwood,2001)。其定義內容如附表一所述。

附表一 全球教育的元素

<p>1.人類的信仰與價值</p> <ul style="list-style-type: none"> — 普遍與多樣化的人類信念與價值 — 視野認知 / 多重視野 — 明白在與他人互動和學習中，個人價值、文化與世界觀的作用 — 了解價值與信念如何構成社會 / 文化規範與人類衝突的基礎 — 人類的信念與價值觀在美學、語言、文學、口語傳統、自然資源的運用、環境科技、統治與歷史的創造中所扮演的角色 <p>2.全球系統</p> <ul style="list-style-type: none"> — 經濟系統 — 政治系統 — 生態系統 — 科技系統 (包括資訊、傳播、運輸、製造) — 全球動態的知識 — 全球系統的步驟與運作方式 — 人民、國家、地區內外的交易 — 不同全球系統間的相互連結 — 全球狀態認知 <p>3.全球議題與問題</p> <ul style="list-style-type: none"> — 人口與家庭計畫的議題 — 自我決定 — 發展議題 — 人權議題 (包括女性、原住民、孩童的權利) — 人口遷移及難民 — 全球共同議題 — 環境 / 自然資源議題 — 有關財務分配、科技與資訊、資源及市場開放的議題 — 有關飢荒與食物的議題 — 和平與安全議題 — 有關偏見與歧視的議題 (根植於種族、階級、性別、宗教、語言、政治等)
--



4. 全球歷史

- 隨時間加速的相互依賴程度
- 現階段議題的成因
- 文化的起源與發展
- 文化間的接觸與援引
- 全球系統的演進
- 隨時間產生的衝突與衝突的解決方式
- 隨時間變動的全球系統

5. 跨文化的了解 / 相互作用

- 對自身的文化與文化資產的了解
- 多重身分與責任感的了解
- 體認文化差異與文化共通的複雜性
- 自身文化在世界系統所扮演的角色
- 從他人觀點檢視自身文化的技能與經驗
- 學習其他文化及從其他文化的價值觀與世界觀了解世界的經驗
- 與其他和自己顯著不同的人交流所延伸的經驗
- 跨文化溝通的能力
- 與其他文化的人共同工作的能力

6. 人類抉擇的認知

- 一個人、組織、當地社區、國家、區域、經濟或政治聯盟的抉擇
- 過去和現在的行動與未來的替代方案
- 人類行為複雜度的認知

7. 分析與評估技能的發展

- 收集、分析、評估來自其他不同視野及世界觀的資訊的能力
- 關鍵的思考技能（有能力檢視偏見，定位、假設等）
- 體認價值與世界觀在探索過程中所扮演的角色

8. 參與及投入的策略

- 跨文化交流、參與與合作
- 決策與執行的機會
- 敘述現實生活問題的經驗
- 從經驗中學習的關注

Note From Merryfield, 1995

三、作者定義的比較與分析

（一）共同的主旨

關於全球教育的定義，尚有許多學者提出不同的看法。Kirkwood（2001）藉著分析及比較全球教育的定義，發現全球教育基於

以下四個主旨：多元化的觀點、理解及欣賞文化、全球議題的知識、及將世界視為相關聯的系統。

這四個主旨可以和Hanvery定義的五個面向相符合，其中多元化的觀點可以等同於Hanvery定義的全球化意識面向，理解及欣



賞文化則符合Hanvery定義的跨文化認知面向，全球議題的知識可以和Hanvery定義的全球狀態認知面向結合，而將世界視為相關聯的系統則與Hanvery定義的全球動態的知識面向發生關連（Kirkwood,2001,p12）。

Kneip在人類及全世界價值的元素中強調多樣性之人類價值的重要性，使全球教育趨向於認同多元文化的觀點；全球系統的元素則藉由探討經濟、全球政治、生態學、科技系統來連結全球系統，將世界視為一個相互關聯的系統；全球議題和問題的元素則可增進對全球議題的知識；最後在全球歷史的研究中，Kneip特別著重於人類、文化、國家之間接觸及彼此相互依賴之歷史事件的研究，透過歷史的研究進而完成理解及欣賞多元文化的主旨。

Merryfield（1997）提出的理論架構在人類的信仰和價值觀要素部分與多元化的觀點相同；全球系統要素等同於將世界視為相關聯的系統；全球性議題和問題則與全球議題的知識不謀而合，而跨文化的了解／相互作用則可視為理解及欣賞文化。

從Hanvery提出確認全球視野的五個面向、Kneip從歷史事件出發的四項研究到Merryfield提出完整可供運用的八項元素架構，我們可以發現作者們定義的元素之間都有相互關聯，欲探討的本質其實是相同的，只是作者們使用不同的名稱表達類似的想法，這些術語雖然不同，但其本質卻無二致。

（二）個別的重點

除了上述提及的四個主旨及Hanvery提出全球視野的五個面向外，Kneip及Merryfield也在發展全球教育定義的過程中加上個人對於全球教育不同的觀點。

Kneip的全球教育定義中特別強調全球歷史的研究，他提出一個可以跨越時間及空間的教學策略；認為世界歷史即全球歷史也為全球化教育的定義增加另一個全新的面向。其全球歷史研究包括了從歷史前例到現今議題的教學、文化與價值的起源與發展、文化間的接觸與接納及全球系統的評鑑，了解教導國家歷史須平衡國家或種族切入觀點的重要性。Kneip對擴充全球化教育定義的重要貢獻，在於將困擾當代世界的持續性全球問題列入考量（Kneip 1987; 1986; 1985）。

雖然Kneip和Hanvery對全球性議題與趨勢同樣關注，但Kneip更致力於那些需要立刻加以注意、無情且持續存在的問題。

Merryfield將全球教育的概念相互連結起來，考慮老師教導全球視野也需要關於世界的全球知識，特別是與教學有關的內容。因此，Merryfield的全球教育元素除了主要的要素之外，還增加因應實際教學衍生的相關技能，例如對人類選擇的認知、分析與評估技能的發展、參與及投入的策略等三項要素。結合理論的研究，加入實際參與計畫教師的意見，發展出具體可行的要素以建立全球視野。三位學者的定義比較，請參考附表二。



附表二 Hanvey、Knip、Merryfield 定義比較表

學者	Hanvey	Knip	Merryfield
發表時間	1976	1986	1997
理論架構	全球教育的目的在培養學習者的「全球視野」，而全球視野則包含五個向度：全球化意識、全球狀態認知、跨文化認知、全球動態的知識、及人類抉擇的認知。	提出全球教育必要且基本的四個研究元素，人類和全世界價值的研究、全球系統的研究、全球議題和問題的研究及全球歷史的研究。	全球教育理論的實踐包含了八大要素：人類的信仰和價值觀、全球系統、全球性議題和問題、全球歷史、跨文化的了解／相互作用、對人類選擇的認知、分析與評估技能的發展、參與及投入的策略。
共同的主旨	多元化的觀點、理解及欣賞文化、全球議題的知識、及將世界視為相關聯的系統		
個別的重點	概念的提出。	從歷史的事件出發，提出相關研究面向，特別著重在全球歷史的研究面向。	結合理論研究，加入參與教師的教學計畫，發展出具體可行的要素。

四、全球教育定義的擴張

從1976年Hanvey〈可達成的全球視野〉文章到1997年Merryfield提出全球教育的元素，這30年間全球教育學者除了致力於全球教育概念的陳述之外，並帶入了全球歷史、世界成員的角色、固有知識傳播的獲得和分析、評估與參與技巧的概念，為全球教育帶來更多樣化的面向。

Alger (1986) 在全球教育的主要貢獻在於透過〈哥倫布和世界〉這個計畫讓中小學老師能使學生對全球概念能有更深入的了解，透過描述哥倫布、俄亥俄及世界其他地方間真實生活的關係與討論的方式，讓學生明白全球教育的原因、對象與內容。在《全球教育：為什麼？為誰？關於什麼？》書中，Alger和Jim Haff (1986) 指出全球教育的五個主題：價值、交易、參與者、常規及辦法、議題，提供教育者對抗傳統以國家或州的視野，從本土提升到全球的視野。

Anderson (1990) 〈全球教育的原理〉

文章中指出，從歷史、經濟、政治、人口學、生態學及其他各領域都可發現全球間的相互依賴增加，西方世界與亞洲在經濟影響力的消長、美國在各領域逐漸喪失其霸權地位等現象。重點在於學生必須在加速成長及不公平特徵增加的世界中，為其發展適應生存的能力做準備。

Becker (1979) 在〈世界與學校：世界中心教育的案例〉比較全球取向與國家地區取向的不同之處，強調全球教育課程的力量應藉各學科間的整合及整體構造而產生，其中最引人注目的是授權教師使用關於世界的建構式教學研討。

Tye (1990, 1999) 進一步提出第四種定義，敦促美國人以超越疆界的心態欣賞周遭鄰居，提醒世界上人們的大部分需求都與我們相同，強調深入了解“他人在其世界中所扮演角色”的重要性。

Lamy (1987) 提出全球教育者應具備的知識性目標，分別是：(1) 從多重視野去獲取知識；(2) 全球觀點的探究；(3) 分析與評估技能的發展；(4) 參與和融合



的策略。強調分析、評估和參與技巧對於處理未來事物的複雜性，是相當關鍵的要素。

Case (1993) 在〈全球觀點的關鍵要素〉文中，發展出認知面向在全球教育的重要性，包括開放性、複雜性的預期、對抗成見、同理心和揚棄自我中心。

五、結論

Hanvey 在〈可達成的全球視野〉一文提出後，「全球教育」的定義開始逐漸明朗，其他全球教育學者則賦予了全球教育更豐富多樣的內涵，並且擴充全球教育的定義。Merryfield (1997) 將全球化學者提出的要素與定義加以結合，創造出全球教育完整的理論架構，並運用於美國教師教導全球視野的實際準備。由此可知，唯有明確了解全球教育的定義，方能落實全球教育。筆者期望

透過相關學者的立論分析，闡述全球教育定義的重點，提供國內從事相關教育工作者參考。

全球化時代需要全球教育，我們可以透過全球教育協助學生建立全球視野，藉由建立多元且相互依存、尊重與包容的全球視野，促進學生未來面對多元文化、多重觀點及全球合作與競爭等相關議題的參與能力，完成全球化時代的準備。在致力於建立學生的全球視野及全球化能力的同時，能夠發展完整、有效並且以全球視野為核心的教學計畫；培育具有競爭能力與國際視野的健康國民，應是全球教育的首要任務。筆者期望藉由本文澄清全球教育的定義，探究全球教育多樣的面向及內涵，有助於全球教育者完成全球教育的準備，建立學生全球視野的知識、技能及態度。

參考文獻

- 「挑戰2008：國家發展計畫－e世代人才培育」報告（無日期）。2006年12月17日取自<http://www.knowledge.nat.gov.tw/2008/challenge2008-940131.pdf>。
- 高薰芳（2002）。全球教育在師資培育實施之研究：職前教師全球視野之培育。師資培育的政策與檢討。台北市：學富文化。
- 高薰芳（2003）。提升文化學習能力之教學策略：全球教育的啟示。教育研究月刊，112，127-141。
- 高薰芳（2005）。全球化情境下高等教育的課程革新－論全球教育在師資培育之實施。淡江人文社會學刊，校慶特刊，115-151。
- 國民中小學九年一貫課程綱要（無日期）。2006年12月17日取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html?UNITID=271&CATEGORYID=845&FILEID=147654&open。
- 顏佩如（2002）。全球教育的初探。教育研究月刊，102，76-92。
- Alger, C. F., & Harf, J. E. (1986). Global education: Why? For whom? About what? In R.E. Freeman (Ed.), Promising practices in global education: A handbook with case studies (pp.1-13). New York: National Council on Foreign Language and International Studies.
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). (1994). Teacher education in global and international education. Washington, DC: Author.
- Anderson, C. (1990). global education and the community. In K. A. Tye (Ed.), Global education from thought to action (pp.125-141). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum



Development.

- Anderson, C. C., Nicklas, S. K., & Crawford, A. R. (1994). *Global understandings: A framework for teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Anderson, L. (1990). A rationale for global education. In K. A. Tye (Ed.), *Global education from thought to action* (pp.13-34). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Becker, J. M. (Ed.). (1979). *Schooling for a global age*. New York: McGraw-Hill.
- Boaz, John K. (1985). 1985 National Debate Tournament Final Debate: Should the United States Government Significantly Increase Exploration and/or Development of Space Beyond the Earth's Mesosphere?. *Journal of the American Forensic Association*, v22 n1 p26-62.
- Case, R. (1993). Key elements of a global perspective. *Social education*, 57(6), 318-325.
- Hanvey, R. G.. (1976). *An attainable global perspective*. New York: Center for Global Perspectives in Education.
- James, C. H. (1998). Globalizing the curriculum. *The clearing house*, 71, 305-308.
- Kennedy, P. (1993). *Preparing for the 21st century*. New York: Random House.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The social studies*, 92(1), 10-15.
- Kniep, W. M. (1986). Defining a global education by its content. *Social Education*, 50(10), 437-466.
- Kniep, W. M. (Ed.). (1987). *Next steps in global education: A handbook for curriculum development*. New York: American Forum.
- Lamy, S. (1987). *The definition of a discipline: The objects and methods of analysis in global education*. New York: Global Perspectives in education.
- Merryfield, M. M. (1997). *A framework for teacher education. Preparing teachers to teach global perspective: A handbook for teacher educators*. Edited by M. M. Merryfield, E. Jarchow, and S. Pickert. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press:1-24.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (1994). *NCATE standards*. Washington, DC: Author.
- Stromquist, Nelly P. and Karen Monkman (2000) *Defining Globalization and Assessing Its Implications on Knowledge and Education*. In Nelly P. Stromquist and Karen Monkman (eds.) (2000) *Globalization and Education Integration and Contestation across Cultures*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Tye, K. A. (1990). *Global education from thought to action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tye, K. A. (1999). *Global education: A worldwide movement*. Orange, Calif.: Independence Press.
- Tye, B. B., and K. A. Tye, (1992). *Global education: A study of school change*. Albany: State University of New York Press.



「沉重的腳步，黯淡的青春」—— 談青少年憂鬱傾向之成因、預防與輔導

藍乙琳／屏東市崇蘭國小教師

一、楔子

「少年不識愁滋味，為賦新詞強說愁。」是古代詩人形容青少年天真無邪，不懂得社會世事的煩惱，更不懂什麼叫做憂愁！但現今的青少年似乎很難畫上連結。董氏基金會2002年針對台北縣市立國、高中2924位學生進行「青少年主觀生活壓力與憂鬱傾向的相關性」問卷調查，結果顯示21.8%的學生有憂鬱情緒的傾向（董氏基金會，2002）。青少年學子們似乎生活得不快樂，有各種心理問題困擾著他們。心理學家Erikson認為青少年正存在著「自我統合」與「角色混淆」的發展危機，由於生理成長急速的變化加上繁重的課業壓力，讓青少年在自我統合時困難重重，產生角色混淆的現象，讓青少年們陷入了挫折、無助、困惑等的情緒當中，不斷地惡性循環，進而產生憂鬱的情緒，甚至演變為自殺、自傷遺憾事件。因此，正視青少年的憂鬱情緒，協助孩子們早日脫離憂鬱的黑暗世界，是件刻不容緩的事情。

二、認識「憂鬱」

在「看得見的黑暗」一書中（江正文譯，2001），作者William Styron 曾寫下自己罹患多年憂鬱症的看法：「人們對憂鬱症無法理解，不是因為他們無法感同身受，而是健康的人無法想像嚴重憂鬱症所帶來的痛苦。」因此，藉由深入的認識憂鬱，才有相對地因應之道來協助青少年走出憂鬱的情緒。

憂鬱（depression）一詞，有許多不同的意義，是描述一種情緒、生理或心理上的偏差；是一個精神病理症狀或心理疾病的名稱（趙芳玫，2003）。國內學者張春興（1989）則認為，憂鬱是屬於憂愁、悲傷、頹喪、消沉等多種不愉快情緒綜合而成的心理狀態，幾乎是所有精神疾病的共同特徵。

在日常生活裡，或多或少都有輕微憂鬱的經驗，生活上缺乏興趣；做事時無精打采，情緒陷入悲傷、沉悶的低潮中。情況嚴重時，心理上會陷入悲傷、絕望及精神錯亂的現象，在生理上也出現食慾不振、頭疼、心悸、兩眼無神、嘴角下垂等症狀。因此，憂鬱是一種心理上感受、感覺，其過程為將人的正常情緒轉到心理病態上。

三、從「憂鬱認知理論」看憂鬱

認知（cognition）是指一個人遇到某種情境時，在意識層面所呈現的視覺或言語上的表徵（唐子俊等譯，2003）。學者Beck則認為「一個人的情感和行為，大部分來自於他如何架構這個世界的方式所決定」，並且發現憂鬱的核心，是憂鬱思考的內容與形式上有負向的認知偏誤，因為認知的偏誤，而造成強烈負向自我概念、悲觀的前景認知，將生活情境視為一種挫折和得不到酬賞的覺知，導致在處理訊息時產生功能上的障礙，憂鬱情緒與行為便不斷地形成（姜忠信等譯，2000），如下圖。



7.災難化：因為小挫折，在心理上認為大失敗即將到來。

8.假設時間上的因果關係：將人為的、偶發的事件連結在一起。

上述認知上的八項錯誤，憂鬱傾向的學生常以「不合理」的標準來看待自己，習慣以不合現實的負向觀點來評估自我，以二分法來看待事情，全盤推翻個人曾擁有的成功經驗，讓自己陷入失敗的泥淖之中，以此負面的認知架構來面對外在生活上所發生的事件，進而產生負向之認知經驗，最後變演變為悲傷的心情、討厭自己、哭泣、失落、無助等憂鬱的情緒反應。

四、青少年「鬱卒」的成因

美國青少年心理學家Hall指出青少年正處於「狂飆期」(storm and stress period)，指青少年的情緒表現相當激烈、不穩定，具有暴起暴落的兩極特徵。由於面臨身體快速的轉變、日益繁重的課業、考試成敗的壓力等，促使其在自我成長上面臨到許多問題(引自張春興，1994)。在人生方向感到茫然無知及缺乏價值判斷的標準時，憂鬱的傾向便悄悄地在心中萌芽。Peterson、Sarigiani與Kenneth(1993)等人針對青少年憂鬱提出下列七個風險因子(risk factors)(引自趙芳玫，2003)。

(一) 生物學的觀點(biological processes)

生化及神經醫學來看，研究顯示憂鬱的青少年比正常的青少年分泌較少的可體松(cortisone)，對憂鬱而言，基因扮演一個重要的角色，與其他精神疾病一樣，青少年的憂鬱可能是遺傳而來的。

(二) 心理因子(psychological factors)

青少年對事件有負向的思考模式與歸因時，容易有低自尊、低自我肯定的性格，易導致憂鬱的傾向。且焦慮與憂鬱有高度的相關性，長期累積威脅與危險性的壓力時，會

產生焦慮的情緒，導致失敗與挫折的到來，於是增加憂鬱情緒的產生。

(三) 認知因子(cognitive factors)

青少年在個體的抽象推理能力有突破性的發展，認知發展迅速的結果使得青少年容易不滿現實、不滿意自己、不滿環境中的一切。最後產生負向的認知基模，將負向事件做錯誤之歸因，對外界和自己有關的訊息，僅吸收不利於己的訊息，導致憂鬱的發生。

(四) 家庭因子(family factors)

家庭是個人出生後最早接觸到的社會，父母對子女的教養方式對子女有著長期的影響，父母教養態度不適當、父母本身是憂鬱傾向者，或父母對孩子有不合理的期望等，易造成孩子情感和行為的衝突與偏差，而造成憂鬱症的發生。再加上社會快速的轉型，導致家庭觀念的低落；家庭依賴的功能大打折扣，所以種種家庭問題，如：未能得到父母的愛、親子互動關係不良、家庭衝突、雙親離婚、家庭經濟狀況等問題，會引起青少年的憂鬱傾向。

(五) 同儕因子(peers)

對青少年的孩子來說，同儕好友關係有時比父母的影響來的大。在此階段缺乏同儕的互動，失去「友誼」可能是天大地大的事，所以同儕間的互動關係常變成青少年憂鬱傾向的因子之一。

(六) 學校因子(school factors)

現今社會充斥著功利主義，學校常以課業智育掛帥的現象，教師和家長對孩子的學業成就要求甚高。隨著孩子年齡的增長，學校課業的深度與分量加重，可能遭受到較多的挫折，增強個人負向的自我概念，憂鬱和失敗常為惡性循環。

(七) 面臨壓力事件(daily stress and stressful life events)

青少年在待人、接物、溝通、協調等各方面能力都處在學習階段，由於能力有限、



經驗不足，容易遭受挫折。且青少年處理情緒、轉移或宣洩壓力的能力不足，在挫折的雙重壓力下易造成憂鬱的情況。

五、「憂鬱」青少年的行為表現

憂鬱的青少年在心理與生理方面上都會產生很大之影響，情緒上有著很大的起伏，常有敏感、易怒、焦躁、忽視、冷漠、叛逆的表現，在行為上常出現的特徵表現。

(一) 心理方面

憂鬱的情緒使青少年變得自卑，對挫折的忍受度降低，對什麼事都缺乏興趣，進而覺得人生乏味，逃避人群，拒絕參加外界的活動，情緒低落、易怒，情況嚴重者甚至在心裡上會萌生自殺、自殘的念頭。

(二) 生理方面

1. 食慾的變化：在食慾上，變得厭食或貪食兩極化的反應，因為飲食的改變影響到孩子的成長與身體健康。
2. 睡眠的變化：在睡眠上，會有失眠或嗜睡的現象，大多數人必須飽受輾轉難眠的痛苦。
3. 精神活動的變化：因為心理及食慾睡眠上的變化，導致憂鬱的青少年沒有活力、體力降低、容易疲倦、沒有精神及注意力不能集中，在反應上會顯得有些呆滯遲疑。
4. 自律神經失調：如消化不良、便秘、腹瀉、脹氣、胸悶、頭痛、全身不適。

綜合上述，青少年在憂鬱情緒的困擾下，造成生理、心理上的障礙，日常生活的表現也陷入不良的惡性循環中，與同儕朋友間的互動，因反覆不定的情緒而影響關係的維持，同學朋友便漸行漸遠，自己便陷入孤獨黑暗的情境之中。

六、青少年「鬱卒」的預防與輔導

「憂鬱症」與癌症及愛滋病被視為廿一世紀三大疾病之一，醫學的角度來看憂鬱症是可以治療、康復的，所以抱持正確的觀念「早期發現、早期治療」，對於深陷憂鬱深淵的青少年是有絕對的幫助的。因此，針對青少年憂鬱傾向的預防與輔導上，提出以下五個面向來面對青少年的鬱卒問題。

(一) 建立正確「憂鬱症」的觀念

台中榮民總醫院精神科林志堅醫師（2001）在《迷網？迷惘的e世代》一文中提出一些常見學童憂鬱症的迷失，這些迷失都延誤了學童憂鬱的輔導與治療，因此，建立正確憂鬱症的觀念，提出適當、適切的解決之道。

1. 去除「憂鬱症」的疾病污名化

社會對憂鬱症貼上的標籤，往往對罹患的青少年產生莫大的壓力，影響到青少年如何重新看待自己，間接影響自我價值感與自尊心。因此，面對常見的青少年情緒、行為障礙及憂鬱症時，視為一種疾病來處理，降低精神疾病污名化的主觀認定。

2. 憂鬱症可能會演變為自殺、自殘的社會問題

許多研究顯示「自殺」與「憂鬱症」是劃上等號，台南市郭綜合醫院身心科姚成榮醫師表示，70%嚐試自殺的青少年罹患憂鬱症。亦有研究顯示自殺與憂鬱症有著極大的相關性，自殺患者中有80%患有憂鬱症的現象，因此，憂鬱傾向有著致命的危險性，當孩子有憂鬱症上的困擾，常會導致自殺、自傷的行為發生。

(二) 建立青少年正確的自我概念及生活習慣



1. 從事正當的休閒或社團活動，舒解生活壓力

青少年時期在身心發展上，面臨極大的轉變。所以青少年朋友們應該以健康的心態來看待，多從事有益身心健康的休閒與社團活動，以舒解課業及生活上的壓力，減少憂鬱情緒發生。

2. 建立適當地自我觀念，訂定人生目標

「自我統整」上，常為青少年發展的危機。因此，適度地瞭解自我，發覺自己的興趣與能力，並訂定自我的人生目標勇往直前，因為方向正確、目標明確，不會因為一時的失敗或挫折，而產生無謂的壓力與負面情緒，憂鬱的機率也大大降低。

3. 培養面對失敗的容忍力

人生道路上，不可能一輩子都是平平順順地，每個階段都有不同挑戰考驗著我們。因此，培養面對失敗容忍力是必須學習的課題，面對失敗與挫折時，能以正面的情緒來接受考驗，找出適當地解決之道，憂鬱的傾向也會減少。

（三）善用「親職教育」，協助孩子走出憂鬱

青少年憂鬱主要來自於人際關係低落及課業繁重所產生的壓力，對周遭的人事物反應敏感，對未來目標產生迷惘，此時，父母應該學習如何與孩子相處，預防孩子憂鬱情緒的發生。

1. 利用「蚌殼理論」，給予青少年「耐心與愛心」

蚌煮湯前是活的，吐沙吐得很乾淨，煮出來的湯味道會更加甘甜。但要如何才能使蚌自然「吐沙」呢？將蚌浸泡在適溫的水中，加上適量的鹽，牠就會怡然自得地在水中盡情吐沙。成長中的孩子，如同外殼堅硬的蚌，老師和父母都必須要懂得以「耐心和愛心」來提供孩子適溫的環境，加以開導，讓他慢慢地「吐沙」傾吐內心的心事，而非以強勢的作風敲打「蚌殼」，因孩子與蚌一

樣，一受到外來的攻擊與壓力時，便會緊緊地封閉自己、防衛自己。

2. 維持暢通無阻的「溝通管道」，了解孩子內心的世界

父母對於子女的管教不應過於專制或權威，最好可以聽聽子女的想法和意見。父母應多花一些心思在孩子身上，關心孩子在學校及日常生活中在做什麼？面對什麼人生的課題？有適度的瞭解，才有應對的方法，聽聽孩子的心聲，分享孩子內心的酸甜苦辣，不要讓孩子一個人孤單地走在成長路上。

3. 運用親子時間，扮演「傾聽者或垃圾桶」的角色

孩子一生的成長，與父母相處的時間是最多的，不要忽略和孩子相處建立關係的時間，運用親子時間，一同討論作業、從事戶外運動或聊聊天，適度地扮演「傾聽者或垃圾桶」的角色，讓孩子宣洩內心中不如意的事情，再適時地從旁協助與分析。

4. 秉持著「活到老，學到老」的精神，多吸收學童憂鬱的相關資訊

不要用舊思維來面對憂鬱症的孩子，效果反而適得其反。因此，父母可以多參加學校、社區所舉辦的各項親職活動，透過演講、座談會、讀書會、班親會或教學參觀等方式，增加對子女身心特質及憂鬱相關知識的了解，學習增進親子間相處與管教的正確方法。秉持著「活到老，學到老」的精神，藉由閱讀、電視及網路等資訊，學習青少年憂鬱傾向的基本常識與輔導方法，適時地點亮孩子心中的一盞明燈。

（四）落實學校輔導工作，掌握憂鬱學童學習及生活狀況

1. 積極推動學校「心理衛生」教育工作
憂鬱防治工作屬於輔導工作的一級預防，在國中小學體制中應積極推動學校心理衛生教育工作，提昇教育工作者對憂鬱傾向的學童之輔導與協助的知能。



2.善用「測驗評量工具」，適時檢視學生壓力與憂鬱症狀

利用適當的測驗評量工具來協助學生瞭解自己，診斷學生的壓力、憂鬱症狀，一旦發現學生出現異常現象時，可儘早疏導學生壓力及憂鬱的情形，必要時可以轉介學生，尋求醫療機構的專業治療。

3.啟發學生「多元智能」的發展，改善智育取向的學習環境

青少年憂鬱傾向中，主要成因是來自於學校課業上的壓力，面對現今升學主義高漲；以升學取向的學習環境，孩子們所承受的壓力很大。因此，教師們應秉持多元智能發展的精神，利用教學活動及教材教法的多元化，來提高學生的學習的興趣，安排多元的社團及藝能活動，啟發學生多元的能力，讓學生能瞭解自我的性向與能力，儘早規劃未來的人生規劃，降低對未來發展之茫然所帶來的壓力。

(五)運用「社會支持網絡」，破除憂鬱；告別鬱卒

1.善用「大眾傳播媒體」，建立大眾對憂鬱的正確認知

網路資訊爆發的年代，如一句諺語：「秀才不出門，能知天下事」，大眾傳播媒體對現代人的影響非常大，知識的傳遞都依賴傳播媒體，所以傳播媒體扮演著載舟與覆舟的角色。因此，大眾傳媒在處理情緒失控的個案做報導時，應減少在語言文字上做過度的渲染與臆測，以防帶來不良的示範作用，播導時應著重在真實地訊息傳遞，及適當情緒管理上的宣導工作上。

參考文獻

- 江正文譯（2001）。William Styron 原著。看得見的黑暗：走過憂鬱症的心路歷程。台北：究竟。
姜忠信、洪福建譯（2000）。Ivy-Marie blackburn & Kate M.Davidson 原著。認知治療的實務手冊：以處理憂鬱與焦慮為例。台北：揚智文化。

2.利用專業醫療院所，進行青少年憂鬱傾向的諮商與輔導

青少年憂鬱症不是一時的情緒困擾，有可能成為長期慢性化的精神疾病，帶給個人和家庭相當大的痛苦，造成學校和社會沉重的負擔。因此，輔導或轉介憂鬱傾向的孩子，利用專業醫療院所，進行諮商與輔導，配合藥物和心理治療，能帶領孩子早日脫離內心黑暗的泥淖。

3.整合各方資源，關懷青少年學子

面對日益嚴重的青少年憂鬱問題，應當整合社區、醫療院所與家庭、學校的資源，形成一個支持的網絡，透過各項資源的結合，提供青少年學子更多的關懷與協助，讓學生可以得到一個適當解決憂鬱的生活環境。

七、結語－「點亮孩子心中的一盞明燈」

「青春活力」、「熱情洋溢」、「希望無窮」是青少年最適用的詞句，你我都曾渡過這人生的黃金時光，高喊著「年輕真好」！但是反觀現今孩子的肩膀上，賦予太多的壓力與重擔，這「甜蜜的負荷」似乎壓得我們的孩子喘不過氣，他們的生活似乎是不快樂的，太多的煩惱讓他們的內心蒙上了許多的陰影，且必須在黑暗的內心世界獨自摸索，由於我們的漠視與疏忽，最後演變為令人不勝唏噓的青少年自殺自殘的社會事件。當我們感嘆國家社會未來的棟樑殞落之際，更重要的任務是應該來探討青少年學子所面臨到的心理及生理問題，並尋求因應之道，適時地點亮孩子心中的一盞明燈，讓孩子們能快樂地成長茁壯，揮別「憂鬱」的黑暗世界。



- 柯慧貞（2002）。憂鬱症的認知心理治療。學生輔導，80，頁68-75。
- 唐子俊、唐慧芳、李珣譯（2003）。David J.Robinson 原著。失序的人格：人格疾患的評估與治療。台北：五南。
- 張春興（民78）。張氏心理學辭典。台北市：東華書局。
- 張春興（民83）。教育心理學—三化取向的理論與實際。台北市：東華。
- 趙芳玫（2003）。高中職學生的焦慮與憂鬱傾向之探討—以台北縣地區為例。國立台北大學統計系碩士論文。
- 林志堅（2001）。《迷網？迷惘的e世代》。<http://www.show.org.tw>。
- 董氏基金會（2002）。青少年主觀生活壓力與憂鬱傾向之相關性調查。<http://www.jtf.org.tw/psyche/examine/survey.asp?This=62&Page=1>。
- Beck, J. S. (1995). Cognitive therapy: basics and beyond. New York: Guilford Press。Emily Miao An Exploratory Study on college Freshmen Mental Health Status Acta Psychologica Taiwanica 1976 Vol. pp.129~148。





這裡有玫瑰花，就在這裡跳舞吧！

—永和社區大學—

周聖心／永和社區大學特別助理

張素真／永和社區大學課務專員

1998年5月社區大學運動正式啟動，9月第一所社區大學文山社區大學在台北市木柵國中開辦。同年11月，台北縣五所社區大學聯合籌備處在社大運動倡議人黃武雄教授的號召和台北縣政府的支持下，於福和國中啟動，並預定於1999年9月，五所社區大學同時開辦，以能全面為台北縣民提供結合終身學習與公民參與精神的成人高等教育學習資源。

也許因為創設籌備之初不閤府會運作關係、也許疏於與議會建立更多的良性互動與對話，隔年（1999年）5月，籌備工作旋即歷經縣議會經費刪除、五所社大面臨尚未開學就遭停辦遷校的危機。幾經波折，永和社大最後被同意保留於籌備原址福和國中開辦。其他四所社大則以分校名義，同時在新莊、板橋、蘆洲、汐止等區域同時開辦。永和社大本校並由黃武雄教授親自擔任創校主任。

還記得，彼時的兩間辦公室，空空蕩蕩，工作團隊借用學生的課桌椅將就拼湊地工作起來。汗流浹背的溽暑，開始了招生工作，許多熱情的義工也跟著投入這從無到有的創校工作。

1999年9月20日夏夜，創校典禮在人潮雜沓、熱鬧中圓滿舉行—未料，當晚地動天搖，921地震發生了。點著蠟燭，永和社大仍是開課了，昏黃燭光下，費力講授所知的講師、熱切渴求學習的學員、人仰馬翻忙碌的行政人員，來自四面八方、不同背景的人就此匯聚，因為華路藍縷所以有著深厚的「革命情誼」。自此，永和社大本著社區大學原

初理想「孕育獨立思考、進行知識重構、提升社區文化、鋪造公民社會」，展開學員／講師／行政人員三方共同打造社區大學的歷程。

一、共同治校—參與式民主的實踐

社區大學既以鋪造公民社會為宗旨，便期望透過公民意識的覺醒，讓民主落實在與我們息息相關的日常公共事務，藉以扭轉台灣社會公共品質惡化的現象。在這樣的思考脈絡下，對於校務的推動與經營，我們有著相對於代議政治的「參與民主」的構想。

「參與民主」相信人民直接參與與自身相關的公共政策之決策過程，如此才能反映真實需求，避免政策與民眾之間的巨大鴻溝；「參與民主」強調公共討論的空間，認為公共政策必須在充份溝通、分享、討論的基礎下，才能達成較適切的主張。因此，塑造一個讓各種差異都可以發聲的公共討論空間，避免公共討論「對事」的討論焦點，轉移到「對人」身上的民主學習，是極為重要的。

基於這樣的信念，包括永和社大的校務會議，即有別於一般大學校務代表以教授、行政人員為主，而在比例上改由講師／學員／行政各佔三分之一（各有11名，共33名代表），形成社區大學最高決策機構，希望建立講師、學員、行政共同治校的基礎，這也是社區大學催生公民社會的民主實踐之內



部行動的一環。

另外，透過講師會議、班聯絡人會議、社團會議、公佈欄、工作坊，以及各種可能

的場合，創造種種公開討論、充份溝通、彼此說服的機會，具體落實社區大學共同治校、參與民主的目標。



校園民主實踐—校務代表選舉

二、形塑愉悅、具創造力的學習空間

過往台灣民眾在制式學校的學習經驗，是侷限在課堂的、競爭的，但我們認為學習不應只限於個別課堂內，學習應該是一種釋放自己、卸下自我防衛面具，貫穿整體生活的生命態度。因此，我們想要營造一個可以暫時放下現實生活的利益衝突，可以開放自己、與人交流，可以釋放壓抑、展現自我、愉悅學習的場域。

而這樣的學習氛圍必須在一定的空間中，透過一些具體的活動形式才得以形塑；所以，除了豐富多元的課程學習之外，在有限經費下，我們設置了公佈欄，搭建了咖啡屋，讓無趣的走廊成為藝文空間：香味瀰漫的咖啡屋讓我們可以自由的閒談；藝文走廊中學員用心創作的作品，令人流連駐足；週二至週五例行性的文化夜市，讓大家可以一起手舞足蹈、分享歡樂；而每個學期初的開學週，我們總是絞盡腦汁，想給學員們每學期都有一個驚喜的開始；學期末有成果展，則是例行的學習嘉年華。



咖啡屋文化夜市一隅



文化夜市時間大家一起來塗鴉



第18學期盛大溫馨的開學週活動

三、跳脫個人主義，累積社群共同行動的經驗

透過形塑愉悅、具創造力的學習空間，與各種活動的構想與設計，我們希望能激盪個人的學習潛能，鬆動社會制約的框限；也期望透過活動的推動過程，讓師生可以跨越個人主義思維，在共同行動中累積社群互動與合作的經驗。

藉由各種不同形式的集體活動，讓參與者加入籌辦推動過程，對活動都能有「完整面貌」的理解，學習與各種異質個體共事、合作，建立彼此尊重、相互支援的社群感。

另一方面，我們也致力促發各類相互分

享、學習與行動的團隊或場域，以累積集體的社群經驗。例如，由各種不同的藝術課程（包含理論與實作）的講師、學員所組成的「藝術聯合會」，定期分享創作經驗、籌劃展演活動，也集結出版了《廿一個與藝術擁抱的姿勢》一書；由跨社團成員組成的「生態教育園區工作隊」，負責生態園區的維護與經營，並為社區進行解說導覽、舉辦生態教育工作坊；每學期策劃不同形式的全校「公共參與週」活動，創造多元的社大的「集體記憶」……這種種集體社群經驗的累積，一則是將共同經營社大的抽象理念逐步具體化的過程；再者，這也是更進一步朝向具反省性、批判力的公共參與及社會實踐的起點。



大家一起來親土愛土

四、創造與「他者」交會、社會實踐的機會

集體的社群經驗，不能只停留於「我群」的建構，必須有機會進行內在反省，朝更具寬容平等、批判的社會實踐方向前進，就這點而言，創造與「他者」交會的機會，是永和社大辦學極重要的任務之一。

透過許多具批判性的人文社會課程或是社團的課程的進行，或是公共論壇、公共參與週等全校性活動，諸如「性別」、「同性戀」、「新移民女性」、「勞工階級」、「原住民」、「族群」等差異議題，就在各個不同的課堂上持續提供學員跳脫本位，碰觸與認識「他者」的機會；同時，也致力將社會運動的議題納入，提供社大成員更多社會實踐的機會，像是2003年成立「開放大學推動聯盟」，共同為非正規成人教育與正規學

制接軌而努力；2004年在校園內進行「學校該不該體罰」的論辯後，與友善校園聯盟於教育部前舉辦終結體罰活動；2005年籌組「非戰家園」，將和平議題帶進社大；2006年初起投入千里步道運動，為爭取行人與自行車路權、保留生態空間努力。

我們期待，經由種種社會差異議題的接合、種種社會實踐機會的創造，讓永和社區大學能成為挑戰壓迫性的社會關係、擴展多元自由的價值、尊重個人存在、培力社會實踐主體的所在。

五、課程規劃與特色：學術／生活藝能／社團三個課程軸線

永和社區大學的課程一直循著創校主任黃武雄所規劃的學術、生活藝能、公共性社團三個軸線發展：



學術課程分為人文、社會科學、自然科學三類，期待提供人類文明經驗所累積的知識體系，目的在擴展人的知識廣度、深度，培養思考分析、理性判斷的能力，以進行社會內在反省。強調「共讀—思辯—討論」的過程，主張學員與講師互為主體，相互學習、相互啟蒙。事實上，學術課程的開設對許多講師而言，都是極大的挑戰。

生活藝能課程最是多采多姿，舉凡人際關係成長課程、書寫、園藝、各類創作／操作性的藝術課程、音樂、電腦、肢體律動、語文課程、生活DIY課程……等等都涵括在內，在這裡，學員可以放下一切生活中的壓力，投注在各種領域的創作與學習，釋放每個人內在的情感，使個人的生活內容充實、人生豐富起來。

公共性社團課程則以多種公共議題為發展主軸，從教育問題研究社、生態保育社、家庭暴力防治社、社會關懷社、勞工問題研究社、兒童文化研究社...，共計13個公共性社團，目的在於撐開公共領域的討論空間、累積社員對議題的認識與掌握能力，藉由社區事務參與，除了形成民眾的社群網絡，也在實踐中反省並檢證學術課程中所學的理论。這些年來，我們確實看見，由於公共性社團的經營，讓社區民眾從自身週邊的社會議題開始關心，逐漸形成參與社區事務、公共議題的新力量。

每學期除開設百餘種三大類課程之外，同時還搭配多項選課制度的設計，例如：階段性證書的頒發、通識選課規定、以及由台北縣政府與社大共同核發的結業證書...等，並積極參與教育部所推動試辦的非正規課程認證，以鼓勵學員願意投注更多心力與時

間，長期參與學習，並於學中做、做中學，成為新世紀的地球公民。

為了使各類課程的教學經驗和內容能不斷累積、深化，校內也組成不同的課程社群，定期聚會，持續討論社大課程的特殊性與發展方向。例如：社團顧問每學期有兩次的顧問聚會，彼此聯誼、交流，交換社團組織經驗，並共同規劃設計每學期的社團聯合課程，和兩年一次的「社團聯展」；人文社會、自然、藝術課程、語言、肢體、電腦各課程之間也同樣有橫向的互動與聚會；每學期一次的期末課程研討會和一年一次的講師工作坊，更是講師之間跨領域的交流學習機會。

六、積極參與非正規學習成就 認證制度之推動

永和社區大學自1999年開辦，截至2007年12月，共計有13540人（45675人次）學員參與選課，每個學員來到永和社大平均參與3.7門課程的選修。若以每位學員每學期選修一門課程計算，平均每個學員參與的學期數不到4個學期；舊生回流率經過八年的努力，目前已從初期的55%（以91.3-91.7第6學期新舊生比例為參考值），增加至63%（以96.9-97.1第17學期新舊生比例為參考值）。但是，仍得不斷面臨學員對象群無法持續擴增、舊生流失，以及學術課程開設等壓力，而綜觀全台各社區大學，這也是普遍存在的現象。

「非正規課程認證制度」推動以來，永和社大曾對它寄予厚望，希望透過正式大學學分的核發，可以更有效提高學習者的學習意願。因為，長期以來，永和社大校內便實



施推動有「階段性證書」的頒發辦法：凡修習完成28個學分的學員，即可獲頒第一階段學習證書，64學分獲第二階段學習證書，96學分獲第三階段學習證書，完成128學分則可獲第四階段學習證書，若再完成學習成就報告者，獲得由台北縣政府與永和社大共同頒發的結業證書。雖然這些證書，皆不具任何法定效力，但仍獲得學員們廣泛的重視，截至2007年9月，已有720人獲得第一階段證書，43人獲第二階段證書，96人獲第三階段證書，26位學員利用長達五至九年的時間，完成了128學分40門課程以上的長期學習。真正讓「學習」在快樂成長與自我滿足的同時，也能獲得附加的肯定。

不具法定效力的結業證書，依舊鼓舞了許多學員的持續學習，正式的大學學分證書應該更具有促進學習動機的效能，尤其，可以透過此一新興法規制度的實際參與，為建構台灣的成人高等教育環境盡一份心力。也因此，永和社大可說是所有社教機構中對該制度投入/參與最深也最早的終身學習機構，以實施第一年（96年度）為例，永和社大在人文/自然/社會/藝術類課程上，共計有46門課程，138學分獲得非正規課程學分認證，幾乎佔了認證中心該年度所受理課程數的1/3強。參與相關課程選修之學員人次為1301人次。

七、對現行「非正規認證制度」實施狀況的反思

永和社大推動非正規課程試辦一年以來，雖然在參與人數上稍有增長，但進一步分析，可發現：

（一）96年度上半年，修習非正規課

程的519名學員中，已具有大專以上學歷者比例佔63.4%，高中職以下為36.6%；下半年的782名學員中，大專學歷以上比例為60.0%，高中職以下為40.0%。以銜接正規與非正規成人高等教育為主旨的「非正規教育學分認證辦法」，並未能真的吸引高中以下學歷之成人學習者加入。

（二）96年度下半年所開設的31門非正規課程中，高達1/5（6門課程）未能順利開課成功（永和社大最低開課人數門檻7人）。其中僅有1門為上半年即開設之舊課程（地科與生活，96年度上半年的選課人數為7人），其餘5門皆為新開課程。非正規認證的加持，並未增強吸引學員選課之誘因。

（三）96年度下半年未通過審查的「法律與生活」課程，一向都是永和社大很受歡迎的學術課程，於96年度上半年度開設時選課人數為36人，亦為認證通過課程，96年下半年因課程內略做調整重新送審，卻未通過審查，但選課人數仍維持34人。

（四）96年度上半年未通過審查的「女性與心理學」課程，雖經申覆覆審程序，仍舊無法爭取認證，（該學期之選課人數為12人，為當學期之新開課程）；下半年度（17學期），將該課程原件重新送審，則順利通過認證，根據對註冊組的訪談分析，該門課程因為註冊期間有義工的大力推薦，且累積一學期的口碑，加上為半價課程，以及通識選課規定的要求（指：凡未滿55歲之社大學員，每四學期需至少選修一門學術課程的選課規定），加上社大女性學員原本就比例較高（女：男比例為7：3）等原因，下半年即激增為32位學員，與通過非正規認證並無明顯關聯。



表1 96年度永和社大參與非正規課程認證課程數與學員人次表

學期數	送審課程數	通過課程數	未通過課程數	開成之課程數	未開成課程數	參與選修總人數	高中職以下學歷人次	大專以上學歷人次
上半年 (16學期)	32	31	1	30	1	519	190 (36.6%)	329 (63.4%)
下半年 (17學期)	17	15	2	25	6	782	313 (40.0%)	469 (60.0%)
小計	49	46	3	55	7	1301	503 (38.7%)	798 (61.3%)

未通過認證課程：96 / 上：女性與心理學。96 / 下：法律與生活、踏察原住民族趣。
未開設成功課程：96 / 上：基因與生活。96 / 下：女性與電影、視覺文化、台灣美術與多元文化、世界文學史、德國福利制度發展、地科與生活。

資料來源：永和社大校務處註冊組。周聖心製表，2008。

由於目前所試辦的非正規課程認證制度先天不良，例如：學習證書效力僅維持十年有效；課程修改只要超過30%即視為新課程，需重新繳費、送審；所有課程認證效力僅三年；認證範圍/課程領域完全複製正規大專院校課程，無法突顯成人非正規學習的創發與實踐取向；尤其，毫無配套接軌機制…；截至目前（96年度結束時），尚未有任何一位學習者的非正規學分獲得體制內大專院校的採認。（「非正規教育學習成就認證辦法」第八條：「持有學分證明者，於入學後，得依各校之規定，申請抵免學分」。事實上，目前全台一百多所大專院校，僅國立空中大學與高雄空大，進行了校內相關學則與學分核抵辦法的修正，其他各大專院校，包括承辦認證作業的台灣師大亦尚無任何相關辦法的擬定和學則修訂）。

由以上幾個簡單的分析，即不難發現「非正規教育學分認證辦法」做為台灣教育史

上第一次正規與非正規高等教育的接軌嘗試，因其法源位階過低、認證領域偏狹、認證效力有限、缺乏多元接軌配套…，因此完全看不到它的前瞻性和政策吸引力。民眾/學員的參與度，已對此項認證制度做了最直接的回應。南韓的學分銀行制度或有其弊病與不足之處，但該制度卻抓住了最核心的成功關鍵，那就是：將「學分制度」和「學位頒授」直接扣連在一起，進行完整的學制配套設計，也因此它才能在很短的時間內，對廣大的成人學習者產生具體而持續的學習誘因，進而對終身學習社會的推展，甚至柔性國力的提升產生巨大的助益。

八、資深學員培力課程

永和社大創校迄今，即將進入第十個年頭，幾年下來，許多資深學員長期在此持續學習，也在各類課程汲取不同的知識與養分，但是，我們仍思索如何讓學員能進一步



粹鍊課程的累積，讓大家能夠各展所長，成為公民社會的主體。於是除了一般課程，我們還針對資深學員設計了許多不同的培力課程。

首先，針對在各領域均修滿規定學分、已達128學分即將取得縣政府頒發的結業證

書的學員，自2004年即開設有「畢業成果指導班」，協助學員整理自己在社大的學習歷程與精華，透過自我敘說與觀看，讓社大學習經驗能成為畢業學員繼續向前的力量泉源。截至2008年3月，已有26位學員取得結業證書。



97年度春季班期末成果展

另外，自2005年起則進行「潛能123社區營造種籽師資」的培訓計畫，鼓勵有參與班級事務、社團事務的學員，參加「潛能開發工作坊」，然後進入班級成為「123助教」，學習整體觀察和班級經營的能力，同時在校務的參與中累積公共參與的經驗，更進一步則以團隊形式進入社區推動社區營造工作。這個學員培力計畫也讓行政團隊與資深學員成為共同合作的伙伴，使我們能量倍增。

2006年，則針對長期投注心力在生態教

育園區的工作隊成員，開設了「社區生態師資班」，將社區營造、生態運動理念和水棲昆蟲專業知識結合，使原本具生態實踐力的學員進一步培力，培養成為社區生態種籽教師。我們期待，在這個人與自然相互構築的過程中，除了打造城市生態環境外，也能重建人的價值與網絡，從生物多樣性到多元價值建立，交織出永和人共同的生態營造經驗，創造對人友善、對自然友善的城市生態價值鏈。



潛能開發工作坊全體學員合影

九、建立社區自然生態資源網絡；結合在地組織，搭建社區公共平台

2003-2004年間，在熱心學員與市民朋友的大力相助下，永和社區大學開始在新店溪畔經營200坪的生態溼地園，不僅提供學員們有一個就近實作學習的生態空間，更為台北縣民提供一個親水親土的自然生態園區。

2005年2月起，獲得台北縣政府進一步的肯定和支持，於今，在福和橋下被委託維護的棲地範圍已擴增近4公頃。這片利用河

川高灘地經營出的濕地生態教育園區，不僅長期進行台灣原生種的復育，更使得原本是都市叢林的永和地區，開始有一片自然生態資源；不僅為社大十餘門自然生態課程的實習教室，並提供給大台北地區各社區與學校做為戶外教學與體驗之溼地生態教育園區。

在長期的經營和無數志工的心力投注下，這片生態園區已獲得永和後花園的美譽，每年參訪/參與人次多達5000人次以上，甚至遠從宜蘭、南投、新竹、屏東、台東各地前來觀摩的專業、愛好人士，不計其數。2004年並曾獲得福特生態環保首獎的肯定，以及全國推動環保有功團體之表揚。



永和生態園區，永和的後花園

這同時，永和社大在台北縣政府教育局的協助下，2006年起開始與宗教博物館、光明社區發展協會、財團法人人文促進教育基金會、中和社教站等共同組成「臺北縣社區教育培力平台推動委員會」。由推動團隊派代表組成委員會，負責規劃、徵選雙和地區學習中心／學習站、辦理社區學習觀摩活動；並且籌組顧問團、培力策略小組、學習中心徵選小組、社區輔導小組共同推動社區教育培力學習平台的建置。

透過這個社區教育平台，我們開始著手進行社區學習需求調查，協調社區內的學習機構，建立資源分享平台，並舉辦社區組織者培力課程、開設特色課程及辦理社區教育培力工作坊或活動，這是我們朝向與社區更緊密的合作互動，期望將社區營造、公民社會的學習深化紮根於社區之中的積極嘗試。

十、這裡有玫瑰花，就在這裡跳舞吧！

或許，社區大學的神奇與迷人之處，即是在於匯聚了各種多元豐富的養份、匯聚了各色各樣熱情的人們，在這裏相互激盪、發酵，因而飽滿豐實，也讓許多人從此有了不一樣的人生面貌，更讓我們得以集結交會，共同展開社會改造、打造成成熟公民社會的行動。

黑格爾說：「這裡有玫瑰花，就在這裡跳舞吧！」此刻當下，我們並不需要捨近求遠向外求才能證明我們自己，就在這裏，我們可以建構我們的理想，就在這裏，我們可以展開行動，成為行動的主體，成為歷史的主體！

永和社區大學 <http://www.community-univ.org.tw/>



校園巡禮





研習訊息（97年6月至97年7月）

編號	期別	開課地點	班別	起迄日期	承辦人	訓期
1	113	豐原院區	國中主任儲訓班	5/26~7/04	陳素峰	200小時
2	7532	豐原院區	國際視野與領導能力研習班	6/03~6/03	郭益豪	6小時
3	7058	三峽院區	永續發展（生物多樣性）研習班	6/04~6/04	林月鳳	6小時
4	7533	豐原院區	會計、總務法規研習班	6/04~6/04	陳素峰	6小時
5	7040	三峽院區	資優資源班實務運作研習A	6/05~6/06	吳翊菁	12小時
6	7041	三峽院區	資優資源班實務運作研習B	6/05~6/06	吳翊菁	12小時
7	112	三峽院區	國小主任儲訓班	6/09~7/18	茹金崑	180小時
8	7059	三峽院區	推動員工心理健康研習班	6/09~6/09	林月鳳	6小時
9	7060	三峽院區	溝通與談判研習班	6/10~6/10	林月鳳	6小時
10	7534	豐原院區	消費者保護專題研習班	6/10~6/10	羅彩紅	6小時
11	7062	三峽院區	永續發展（生物多樣性）研習班	6/11~6/11	姚靜怡	6小時
12	7535	豐原院區	溝通與談判研習班	6/11~6/11	戴麗珍	6小時
13	7069	三峽院區	社會科紙筆測驗初階第二階段研習－國小	6/13~6/14	李慧雯	14小時
14	7065	三峽院區	推動員工心理健康研習班	6/16~6/16	林月鳳	6小時
15	7066	三峽院區	溝通與談判研習班	6/17~6/17	林月鳳	6小時
16	7536	豐原院區	消費者保護專題研習班	6/17~6/17	郭益豪	6小時
17	7068	三峽院區	永續發展（生物多樣性）研習班	6/18~6/18	姚靜怡	6小時
18	7537	豐原院區	溝通與談判研習班	6/18~6/18	陳素峰	6小時
19	7064	三峽院區	性別主流化實務研習班	6/24~6/24	吳翊菁	6小時
20	7538	豐原院區	行政中立訓練	6/24~6/24	羅彩紅	6小時
21	7539	豐原院區	溝通與談判研習班	6/25~6/25	戴麗珍	6小時
22	7070	三峽院區	推動員工心理健康研習班	6/26~6/26	林月鳳	6小時
23	7072	三峽院區	教師專業發展評鑑計畫教學輔導教師研習高國中組	6/30~7/11	吳翊菁	60小時
24	7076	三峽院區	溝通與談判研習班	6/30~6/30	林月鳳	6小時
25	7071	三峽院區	風險管理理論與實務研習班	7/03~7/03	簡欣怡	6小時
26	7075	三峽院區	辦理保障業務研習班	7/03~7/03	袁正珠	6小時



27	7077	三峽院區	推動員工心理健康研習班	7/03~7/03	林月鳳	6小時
28	7061	三峽院區	新聞稿寫作研習班	7/04~7/04	簡欣怡	6小時
29	7074	三峽院區	本土語言羅馬拼音種子教師培訓研習班	7/07~7/11	袁正珠	42小時
30	7073	三峽院區	知識管理與運用研習班	7/09~7/09	簡欣怡	6小時
31	7067	三峽院區	新聞稿寫作研習班	7/11~7/11	簡欣怡	6小時
32	7078	三峽院區	知識管理與運用研習班	7/16~7/16	簡欣怡	6小時
33	7082	三峽院區	教師專業發展評鑑計畫教學輔導教師研習國小組	7/21~8/01	吳翊菁	60小時
34	7083	三峽院區	行政院組織改造研習班	7/21~7/21	袁正珠	3小時
35	7542	豐原院區	教師專業發展評鑑－評鑑人員初階研習班	7/21~8/01	戴麗珍	60小時
36	7087	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－國小組自然科初階第一期第1次	7/22~7/24	李慧雯	21小時
37	7088	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－國中、高中及高職組生物初階第一期第1次	7/22~7/24	李慧雯	21小時
38	7089	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－國中、高中及高職組物理初階第一期第1次	7/22~7/24	李慧雯	21小時
39	7090	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－國中、高中及高職組化學初階第一期第1次	7/22~7/24	李慧雯	21小時
40	7085	三峽院區	溝通與談判研習班	7/28~7/28	林月鳳	6小時
41	7086	三峽院區	會計、總務法規研習班	7/29~7/29	林月鳳	6小時
42	7094	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－國小組國語文初階第一期第1次	7/29~7/31	李慧雯	21小時
43	7095	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－國中組國語文初階第一期第1次	7/29~7/31	李慧雯	21小時
44	7096	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－高中及高職組國語文初階第一期第1次	7/29~7/31	李慧雯	21小時
45	7097	三峽院區	電腦化適性診斷測驗與補救教學模式之整合型研究修審題研習	7/31~8/01	萬寧	11小時



上海市教育教學參訪團來訪

蔡明學／國家教育研究院籌備處幹事

由國立台中教育大學邀請上海市教育委員會教學研究室與上海市中小學（幼兒園）課程教材改革委員會辦公室來台參訪，主要參訪內容在於「計算機（電腦）化適性測驗與學習」，以及有關於教育學習之活動。該團於六月十日下午二時至本處參訪，由本處李主任坤崇進行接待。在聽取陳主任秘書清溪簡報後開始進行與研究人員進行交流。

交流內容包含台灣中小學九年一貫課程實施與調整的現況，教材編審與發行，教科書選用政策等等。研究人員針對相關問題，分享台灣經驗，並給予相關建議，會後團員們對於此次訪談十分滿意，並感受到獲益良多。其實兩岸的教育問題，大同小異，差異在誰先發生，誰後發生。藉由雙方經驗互訪，提供相關資訊互為參考，以找出最佳的解決方法，讓兩岸教育環境更加完備。



97.06.10 上海市教育委員會蒞臨本處參訪。（郭志昌攝影）



院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位
1	97.5.1-5.2	教育部所屬機關學校會計人員業務研討會（第五梯）	制度及政策組
2	97.5.2	召開「教育研究與發展期刊」編輯委員會	編輯委員會
3	97.5.5-5.23	97年公務人員特等考試錄取人員基礎訓練班	教育人力發展中心
4	97.5.5-5.23	97年公務人員特等考試錄取人員基礎訓練班	教育人力發展中心
5	97.5.5-5.7	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防研習—初階—VI	教育人力發展中心
6	97.5.5-5.7	97年高級中等以下學校推動春暉專案暨校園安全業務研習（第一梯）	制度及政策組
7	97.5.7	行政中立訓練	教育人力發展中心
8	97.5.7-5.9	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防研習—初階—VII	教育人力發展中心
9	97.5.7-5.9	97年高級中等以下學校推動春暉專案暨校園安全業務研習（第二梯）	制度及政策組
10	97.5.8	行政法人化研習班	教育人力發展中心
11	97.5.8	召開師資培育評鑑說明會議	教學資源中心
12	97.5.12-16	教師專業發展評鑑—講師研習	制度及政策組
13	97.5.19-5.21	97年高級中等以下學校推動春暉專案暨校園安全業務研習（第四梯）	制度及政策組
14	97.5.19-5.21	生命教育及學生憂鬱與自我傷害三級預防研習-初階—VIII	教育人力發展中心
15	97.5.19-5.23	自然與生活科技學習領域輔導員科學本質系列研習	教育人力發展中心
16	97.5.19-5.30	國中基測閱卷工作	教育人力發展中心
17	97.5.26-7.4	113期國中主任儲訓班	制度及政策組
18	97.6.3	國際視野與領導能力研習	制度及政策組
19	97.6.4	會計、總務法規研習班	制度及政策組



20	97.6.4	永續發展（生物多樣性）研習班	教育人力發展中心
21	97.6.5-6.6	資優資源班實務運作研習A	教育人力發展中心
22	97.6.5-6.6	資優資源班實務運作研習B	教育人力發展中心
23	97.6.9	推動員工心理健康研習班	教育人力發展中心
24	97.6.10	溝通與談判研習	教育人力發展中心
25	97.6.10	消費者保護專題研習班（第一梯）	制度及政策組
26	97.6.10	上海教育訪問團參訪	主任室
27	97.6.11	溝通與談判研習班（第一梯）	制度及政策組
28	97.6.11	永續發展（生物多樣性）研習班	教育人力發展中心
29	97.6.12	性別主流化實務研習班	教育人力發展中心
30	97.6.12-7.18	112期國小主任儲訓班	教育人力發展中心
31	97.6.16	推動員工心理健康研習班	教育人力發展中心
32	97.6.17	消費者保護專題研習班（第二梯）	制度及政策組
33	97.6.17	溝通與談判研習	教育人力發展中心
34	97.6.18	永續發展（生物多樣性）研習班	教育人力發展中心
35	97.6.18	溝通與談判研習班（第二梯）	制度及政策組
36	97.6.24	行政中立訓練	制度及政策組
37	97.6.25	溝通與談判研習班（第三梯）	制度及政策組
38	97.6.26	推動員工心理健康研習班	教育人力發展中心
39	97.6.30	溝通與談判研習	教育人力發展中心



院務花絮



97.03.24 第7028期「教育部97年度生命教育及校園學生憂鬱與自我傷害三級預防種子研習班」。(林月鳳攝影)



97.06.10 第7060期「97年度教育部暨所屬學校行政人員溝通與談判研習班」。(林月鳳攝影)