



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害。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，似乎各不相關。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，再重回高等校院的文學系就讀，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，高等校院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

