

台灣非正規教育課程認證的系統性分析 與未來展望：從政策的單向接軌到多元 發展

李明芬^{*}、張德永^{**}、洪櫻純^{***}

摘要

非正規教育乃正規教育體制外，提供社會大眾一套有組織、系統化設計的學習活動，以讓特定的學習對象，特別是上班族群、退休人士、老人與婦女等依其需求或興趣繼續學習。台灣非正規教育課程認證制度於2005年規劃、2006年開辦五年以來，由於政策推行的諸多爭議問題，包括法令周延性、課程認證的定位、學分採認與抵免、非正規與正規教育的接軌等，更彰顯政策系統性分析的迫切需求。本研究除了根據相關的文獻分析、長期政策推行的實務經驗（2006~2011年），主要運用多重研究方法，包括焦點團體訪談法、系統分析法、世界咖啡館的群體深度匯談法等。本研究針對過去五年19次非正規教育課程認證的結果做系統性分析，並根據19次的認證結果，深入剖析課程認證與學程認證專業化及優質化發展的必要性。本研究的結論包含三個層面：第一，從「終身學習法」至「非正規學習成就認證辦法」的政策制定與協商過程，「學習成就認證」已被窄化為「課程認證」，並限定為大學學士層級之學分課程認證；第二，「非正規教育學習成就認證辦法」並未以推動專業證照認證及成人終身學習能力的專業發展為訴求，課程通過認證與否，對於成人而言，仍缺乏學習誘因；第三，非正規教育不應被視為正規教育的延伸或擴充，在推動非正規教育的專業化發展時，應更強調機構的自主辦學以及課程和教學特色的建立。更重要的是，非正規教育的政策發展、法規制定與辦法執行應有整體性的發

* 李明芬：國立台灣師範大學社會教育學系教授

** 張德永：國立台灣師範大學社會教育學系副教授

*** 洪櫻純：經國管理暨健康學院老人服務事業管理系助理教授

展，並根基於前瞻性思考、全觀性理念和可行性的執行。本研究的建議包括非正規教育相關法令之修正、學習成就認證制度之再定位、學習成就認證制度的配套規劃，終身學習與非正規教育的專業化發展。為了發展終身學習更有力的學習機制與學習成就認證，我們需要全觀性、系統化的政策設計與持續修正，方能引領終身教育走向專業化及優質化的發展。

關鍵詞：系統化分析、非正規教育、終身學習、課程認證、學習成就認證

壹、前言

一、研究背景

在整體社會結構逐漸走向高齡少子化的當前，社會中堅的成人實扮演著關鍵的角色，因為終身學習社會及公民社會之型塑，需要前瞻統整的教育政策，也需要宏闊深廣的集體智慧，唯有優質化、特色化、系統化與精緻化的終身學習，才能讓廣大的成人學習者在面對種種困境與挑戰時，將社會問題轉化為社會創新的力量。尤其面對世代、群際與族群之間的問題，以及全球經濟不景氣所造成的失業率困境時，政府相關部會應與學術界、企業界及民間團體合作，重整切割分化的行政運作體系，並整合多方資源及智慧，進而建構體系化的政策與制度，創造年輕人與中高齡者更多社會參與、社會發展及社會創新之機會。

但在民眾學歷及文憑普遍提升的今天，高學歷並不同於高就業率，在學歷無法創造更多社會參與及就業發展的情境下，終身學習的實踐實在有必要切合時代脈動與社會需求，透過系統性及整合性的政策規劃，推動終身學習社會及公民社會之成人核心能力素養，並據以發展終身學習場域所需人才之專業人才，引領終身教育走向專業化及優質化的發展。

過去十多年有關終身學習之學習成就研究，不論是政府、民間或企業界都有許多專家學者與實務工作者提出諸多見解與建議，在教育部推動社會教育、成人教育及終身教育的幾十年歷程，亦研擬《社會教育法》（1953.9.24公布／2003.1.15修正）、《終身學習法》（2002.6.26.公布）、「終身學習法施行細則」（2003.11.14發布）、「非正規教育學習成就認證辦法」（2003.10.20發布／2008.7.29修正）。即使有以上法規的頒布和相關政策的推動，非正規教育認證制度在終身學習的實踐上仍然充滿諸多問題，包括認證只限某些課程範圍、認證機構尚以非營利民間社團等社教機構為主、只實施學分課程認證、雖有學分但難與大學接軌（不是所有大學都承認）、各界對課程品質與教學實施仍有疑慮等，因此，亟待從政策、理論與實務層面深入檢討，以謀求改進之道。

然而，當社會問題愈來愈複雜，成人面對的困難愈來愈具有挑戰性時，終身學習的推動不僅需要與時俱進的方案，更需要統整之政策法規與機制，才得以提升社會之學習力及創新力。換言之，不僅終身學習法規與制度需匯聚政府、學界、實務界與民間的集體智慧做及時的修正，終身學習的學習機制與學習成就認證也需要系

統化 (systematic)、體系化 (systemic) 和整體性 (holistic) 的設計發展與持續修正。

二、研究目的與脈絡

本研究目的旨在透過文獻分析以及綜合多年執行非正規教育課程認證專案之研究過程，運用焦點團體訪談法、世界咖啡館的群體深度匯談、系統化及體系化分析法和實務機構訪視等多元方法，進行台灣非正規教育課程認證的整體性分析，並對於未來非正規教育政策提出建言。

所謂系統化與體系化乃相關卻不同之概念，化約性 (reductionistic) 與整體性則是相反對立之概念。1990年代教育系統設計思想家Banathy以一系列專論在《教育系統科技》期刊 (*Educational Technology*) 和《體系化實踐與行動研究》期刊 (*Systemic Practice and Action Research*) 發表體系化的理論內涵與模式運用，並於1991年出版教育系統設計的專書 (*System Design of Education*)、於1996年出版設計社會系統專書 (*Designing Social Systems in a Changing World*)，針對傳統教育界分析解決問題所慣用的系統化思考 (systematic thinking)，指出單向線性 (linear) 及階層關係 (hierarchical) 的系統化思考固有其問題解決的效果，但也有其侷限性，特別是針對複雜的問題。Banathy認為，系統化思考容易造成封閉思考，難以因應教育問題的複雜性以及動態性，他提出將教育系統視為開放的社會系統，並且以動態性的體系化思考 (systemic thinking) 探討不同設計階段應保有的設計空間，並不斷地以螺旋思考與改變行動讓前饋與反饋在不同階段產生循環。

誠如許多教育系統及教育科技領域學者所言，體系化思考可包含系統化思考，但若過於運用系統化思考卻可能侷限體系化思考的發展。研究者探討非正規教育課程認證之發展過程，一方面運用系統化思考 (systematic thinking) 從政策及法規研擬之歷時性，分析相關法規政策與推動之計劃，另一方面則從體系化思考 (systemic thinking) 的整體性與非線性的動態性發展，探討非正規教育課程認證與大學正規教育學分認可之間「單向接軌」的不足與問題，以及非正規教育課程認證政策發展的多向度課題，例如：政策研擬的核心理念、政策推廣的社會需求、政策推動的實務課題、政策評估修正的方向，更重要的是，深入探究政策法規的未來發展，及其與終身學習政策推展與法規修正的動態關係和非線性多元發展之可能。

換言之，體系化的政策探究著重多元取徑及多重利益關係者的考量，不論是政

策研擬之教育行政主管或專家學者、非正規教育機構行政人員、非正規教育課程認證中心研究群、參與非正規教育課程之成人學習者或教育行政主管機構期待能主動認可非正規教育課程學分之大專校院，其理念、態度、認知與行動彼此的動態關聯皆是政策推動的關切重點，而本研究之政策省思與未來前瞻性之建議乃整合複合研究取徑的多元研究資料。

至於整體性與化約性二者之對立性則以學者Capra（1996）之說明最為清晰，根據其觀點，化約性的問題解決與政策規劃取向著重部分、結構和階層，其思考特性為理性並強調精確，但也可能流於制式化；整體性的問題解決與政策規劃則強調整體、創意與綜效，其思考特性為直覺，對於問題與解決過程產生的混沌狀態有一定的包容性。研究者於推動非正規教育課程認證的六年期間，第一階段政策試辦的第一年（2006～2007年），面臨的政策推廣重點在於非正規教育機構參與認證的主動性與積極性，因此，由上而下的政策宣導，以及與專家學者的焦點座談課題主要為非正規教育課程認證學分於大學認可的接軌可能性，以及提升眾多成人教育機構參與課程認證之主動性。而第二階段（2007～2009年），由於正值認證課程試辦之第二、第三年，探討的實務課題需有更多參與課程認證之非正規教育機構及學習者的參與，運用群體深度匯談探討非正規教育課程認證之問題面與機會面不但具有整體性，同時也能避免化約性或線性地處理局部的課題。因此，研究者於第二階段運用世界咖啡館的群體深度匯談法，基本上即是超越了傳統的化約與歸因的問題回應方式，融入「世界咖啡館」群體智慧之對話創造性檢視及前瞻政策的本質與推動，與整體性著重的整全（wholeness）、創造（creativity）、直覺（intuition）與綜效（synergy）之精神頗為相契。第三階段（2009～2012年）則為政策試辦的延長期與整合期，其主要目的在於進行非正規教育課程認證法規與要點的橫向與縱向整合，一方面整合法規要點之間的支援性與互補性，另一方面則重探非正規教育學習成就的核心精神，並根據每一年認證試辦之實務經驗反思認證政策之價值，更進一步地建立政策理念與執行法規之間的統整。

貳、文獻與政策探討

一、非正規教育之定義與特色

成人的學習是橫跨不同時間和空間的，小時候受到家庭的影響，進入學校體制後受到整體教育制度、學制、學習內容等影響，畢業之後則進入社會中學習。因

此，在個人生命全程中，均會受到家庭、學校及社會三種教育的影響。成人學習是終身的，隨著工作的變化、身心發展任務的需求、家庭需求等，終身學習顯得日益重要。終身學習的內涵多元化，個人可依學習目標及需求，採取不同的途徑和學習模式，例如：重新回到學校有計畫性的進修，或在職場、家庭中非正式學習，或選擇到社教機構或非營利組織進行一系列或單次性的非正規教育。

從學習場域及類別分類，教育可以區分為正規教育（formal education）、非正規教育（non-formal education）及非正式學習（in-formal learning）。在學習制度上，正規教育係指依年齡分級，具有結構性的學校教育活動；非正規教育係指任何在正規教育制度之外，有組織的、系統的教育活動。其學習活動通常有明確的學習對象及學習目的（黃明月，2008；黃富順，2006；Coombs & Ahmed, 1974；Heimlich, 1993；Taylor, 2006），例如：參加正規學校以外特定機構主辦的讀書會、研習課程、志工培訓課程；非正式學習是最為自由、個人化的學習，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、附帶性質的，例如：看報紙、看電視、聽廣播、朋友交流、旅遊觀光等學習。

所謂非正規教育，是正規教育體制外，提供一套有組織、有系統的教育活動，讓特定的學習對象，例如：上班族、勞工、老人、婦女等，可以依自己的需求或興趣繼續學習。非正規教育可以做為補充式的教育，例如：新移民的語言課程；也可以是專業取向的職業進修教育，例如：各式各樣的職業訓練課程；非正規教育也可以做為全民博雅教育的典範，例如：提供人文陶冶的課程。換言之，非正規教育可以是職業繼續教育，也可以是人文博雅教育，係依個人需求及興趣之終身學習。非正規教育的範圍、對象及目的十分多元，因此，不同的機構、對象在看待非正規教育時，就會有不同的解讀和看法（Rogers, 2004；Taylor, 2006）。有時亦會用非正規學習來說明正規教育體系外的所有學習，而這主要係從學習者的角度出發看待學習活動的安排，學習被視為是更情境化的（situated），且更重視學生間以及學生與教師的合作。

「非正規教育」一詞起源於1970年代「去學校化」（de-schooling）思潮（Illich, 1973）。源自於1968年，非正規教育產生的背景不僅有開發中國家，也包含西方社會普遍對正規教育失敗所產生的無力感。在西方，改革運動有不同形式，1968~1986年，開發中國家在制定相關教育的所有計畫與政策時，會將非正規教育視為這些社會中病態教育的補救之道（Rogers, 2004）。Rogers（2004）認為，非正規教育被定義為正規體制外的教育活動，是正規體制架構之外提供選擇性學習種類

給特定人口持續有組織、系統、教育性的活動。

學者Smith (2005) 就指出，非正規教育在1960年晚期至1970年中期已經成為國際的教育議題，與回流教育及終身學習的概念息息相關。非正規教育強調在正規教育體系之外的機構中，接受學習與教育訓練的重要性。Smith引述Fordham的說法，認為1970年代非正規教育的四種特徵如下：

- (一) 與弱勢族群需求的連結；
- (二) 關心特定階層的人們；
- (三) 清楚界定的目的；
- (四) 組織及方法上具有彈性。

非正規教育相較於非正式學習更具規範性，並且提供一系列有組織、有計畫的學習活動，對於成人學習影響甚深，例如：職場工作者較積極參與各類職業培訓和就業能力的課程，高齡者因身體老化關係，重視身體保健、休閒養生的知識，可能進一步加入長青學苑或樂齡大學的學習活動。非正規教育及學習與社會變遷和適應息息相關，王順節(2011)的研究指出，台灣成人非正規學習參與現況以女性、25~54歲、大專以上學歷、服務業、專業人員等成年人之比率明顯較高。成人非正規學習參與動機情形，整體以職業進展動機的比率最高。其中，參與屬性以為專業工作發展的比率最高；參與活動類別以商業管理類和健康休閒類最多。未來參與需求活動以健康休閒類、語言系列類、資訊科技類等類別需求最多。由上得知，台灣非正規教育活動以專業人員職業進修的比例最高，參與課程主要為商業管理及健康休閒活動，值得相關單位予以重視。職業進修、相關證照及各類型學分班的課程之結構性較高，亦與學習成就認證較為相關，而休閒及博雅取向的教育活動較偏向發展個人興趣，較少納入正式的課程認證中，較多為個人學習或研習進修採認時數。

二、學習成就認證的模式、意義與功能

有關成人學習的成就認證有多位學者提出具體的認證模式，本研究僅簡要敘述Colardyn與Butterworth有關學習成就認證模式之論點。Colardyn (1996) 將成就認證的方式分為個人取向模式、課程取向模式、綜合取向模式，其中，個人取向模式乃針對個人經由課程或其他教育機構、經驗學習等所獲得的知能，由評量中心予以認證，其目的為提供個體對於被認可的知能具有永久的紀錄、提供個體在未來接受進一步正規教育或就學時之證明，以及使個人瞭解其自己在專業、教育、社會和文

化方面的人力資本。此種個人取向之認證模式歷史較久，例如：法國在1971年所通過生效的《繼續教育法案》(Continuing Education Act)就規範對短期性中等教育課程予以學分認證的制度，有助於成人繼續教育的進行。1986年，法國設立了評量中心，進行對工作有關技能的認證事宜 (Colardyn, 1996)。

至於課程取向的認證模式，則是針對特定的教育或訓練課程進行認證。通過認證與否，取決於課程的長度及品質，而不論其提供或辦理的單位為何。此種模式可以建立正規教育與經驗學習間的連結，例如：英國1970年代中期開始建立知識本位的認證，與能力本位認可間的連結，將正規教育和經由擴充教育或訓練所得到的認證資格進行連結，澳洲也廣泛發展此種模式的認證 (Colardyn, 1996)。

綜合取向的認證模式是把正規教育所獲得的證書與來自其他非正規教育或訓練的途徑所獲取的證明，做相互比照的認定，而將此二者結合成一種新的資格。此種方式，透過學分承認的機制，可以將正規教育與經驗學習、訓練課程進行整合，有助於發展出一種縱向進路的制度，進而促進個體在教育與職業間的流動。一般而言，政府的經費偏好投資在正規教育或訓練上，而民間的資源則較偏好應用在職業繼續教育及訓練的部分。整合取向的模式可將二者相互結合與統整，將有助於對此二方面經費的取得 (郭麗玲，2000；彭致翎，2009；黃富順，2006；楊國德，2000；Colardyn, 1996)。

Butterworth (1992) 則將成就的認證區分為學分交換模式 (credit exchange model) 與發展模式 (development model)。學分交換模式係由英國全國職業資格委員會 (The National Council for Vocational Qualification, NCVQ) 所發展，係申請者提出某一課程學習成就的證明，如經評量者的同意，即給予學分的採認，亦即係將過去成就轉換為課程學分的方式，此種模式亦稱為能力本位 (competence-based) 取向模式或產品本位 (product-based) 取向模式，亦即個體要具有某些工作或角色的能力水準，而這些水準有階層的體系，與職業的階層相互對應。發展模式 (development model) 則是由英國國家學術頒授委員會 (Council for The National Academic Awards, CNAA) 所發展，該委員會建立了英國國家學分累積與轉換的架構，即學習者可在不同機構間做課程學分的轉換。此模式也相當強調申請者與教師間的對話，以建構和強化對證據的瞭解與反思。其進行的程序，在較初階段與學分交換模式相同，亦即申請者對某一科目之成就認為其已具有，就可提出證據，以求獲得採認。

學習成就認證係指針對學習者所獲得的學習結果，透過一定的程序與方式，由

有權授予者予以採認並發給學習成就證明。學習成就認證相當多元化，例如：頒授成績證明、學習證書、畢業證書、學分證書、學位證書、榮譽證書（楊國德，2001，2004）。非正規教育課程認證係指學習者透過正規教育之外的學習途徑，從事非正規學課程所獲得的知識、經驗與技能，且透過法定授權單位或機構所予以採認並授予相關資格證明文件（李坪鍵，2009）。

認證（accreditation）意謂品質保證及專業化的象徵，取得認證一般需要鑑定程序和頒發證明書，且需依難易程度分級，例如：外文檢定、技術證照檢定等。而非正規教育課程認證並非某一特定能力的檢定，而是非正規教育課程的認證，例如：社區大學、社教機構開設某一課程通過認證，其課程及學分等同大學學士層級之程度，修習的學分可做為入學採認及升遷考核之參考，例如：公務人員學習時數。學習成就認證的目的是協助學習者強化學習動機、規劃永續學習，並建立有制度的學習轉換模式，方能營造良好的終身學習環境。對個人而言，學習成就認證可將學習學分或修習證明，申請列入進修時數或入學採認及升遷考核之參考，例如：公務人員參與經認證之學習機構所開設學習課程，每人每年最低學習時數為20小時。對社會而言，透過認證可建立一套標準化程序，並促進學習社會的建立。

綜上所述，個人取向的認證模式係指個人學習知能的認可紀錄，例如：英文檢定可做為抵修課程證明。課程取向的認證在於確保課程之品質，而綜合模式是把正規教育與非正規教育或訓練所取得之證明透過相互承認的機制加以統整結合。台灣的非正規教育課程認證採用綜合模式辦理，但在學習成就認證的內容和採認需再進一步論證。

三、非正規教育課程認證的範圍與規範

為鼓勵民眾終身學習，並建構正規與非正規教育體制之間的連結橋樑，教育部研擬試辦三年「非正規教育課程認證」作業。為求規劃的完善性和妥適性，在試辦之前委託國立台灣師範大學成人教育研究中心進行「非正規教育課程認可機構設置及認可作業要點之研究」（2004年3月16日至2004年7月15日），從國內外文獻探討及焦點團體的舉辦，完成非正規教育課程認證中心及非正規教育課程認證作業要點的草案。非正規教育課程認證制度初期規劃試辦三年，主要針對非正規教育之「學分課程」進行認證，並以大學學士班層級之人文、藝術、社會科學及自然科學（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

課程暫不開放申請。

2010學年度繼續承辦非正規教育課程認證制度，認證中心繼續辦理學程認證作業，並擴大辦理非正規認證宣導說明會，強調非正規認證的品質效益包括自我肯定、他人肯定，以及國際接軌。此外，也透過現況檢討與政策前瞻研討會，分析非正規教育課程認證的改革方向，包括強化非正規教育認證學分與大專院校的採認制度，修正非正規教育課程認證辦法，未來將納入非學分，並考慮學程認證的可能性等（國立台灣師範大學成人教育研究中心，2011）。

四、非正規教育課程認證之法規源流與執行問題

我國對於非正規學習成就認證政策法源為《終身學習法》第16條：「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參據。前項學習成就認證制度之建立，應包括課程之認可、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。」又，第7條：「終身學習機構提供學習之內容，依其層級，應重視學前教育、國民教育、中等教育、高等教育之銜接；依其性質，應加強正規教育與非正規教育之統整。」此與教育部（1998）公布的「邁向學習社會白皮書」的目標四「整合學校內外教育體制」中強調正規、非正規、非正式學習的教育管道之銜接與轉換相符。

簡言之，政府強調正規教育與非正規教育的相互交流，以促進國人終身學習。在此，我們必須思考正規教育與非正規教育在本質上之異同，以及二軌不同教育體制相互統整的必要性及合理性，否則易流於立法及政策的美意卻在執行上出現不同教育體系銜接困難的問題。

教育部依據上述法規條文，於2003年10月20日發布《非正規教育學習成就認證辦法》。在《非正規教育學習成就認證辦法》第5條中說明：「終身學習機構申請認可之非正規教育課程，分為學分課程及非學分課程二類。學分課程經認可者，發給學分證明；非學分課程經認可者，發給修習證明。」據此，非正規教育課程認證中心受理的課程認證係指「學分課程」認證，且範圍是指大學學士班層級的學分課程。教育部委託國立台灣師範大學成人教育研究中心於2006年11月2日正式成立「非正規教育課程認證中心」，並公告「非正規教育課程認證試辦作業要點」，開始對外受理社會教育機構、社區大學、文教性質之人民團體及基金會送件申請認證。

由上述歸納，非正規教育課程認證的試辦範圍以大學學士班層級的學分課程為認證層級，主要目的為正規教育與非正規教育的接軌，並以大學接軌為目的。黃富順（2006）指出，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做相當把關的工作。因此，「非正規教育課程認證試辦作業要點」的辦法皆以「大學」程度為審查標準，包括師資、課程、上課時數、週數、招生人數等規定。依上述邏輯認定，非正規教育課程認證因為需要接軌大學，因此，審查認證規定均採大學課程之同等標準。然而，此部分在多次宣導說明會時均受到社區大學、基金會、人民團體的質疑與挑戰：為何非正規教育課程認證需依正規大學教育的標準審查及認證，有矮化非正規教育之虞。此外，民間實務工作者對於「非正規教育」的學術用語覺得有貶抑的感覺，建議修改為「終身學習或終身教育」。

產生非正規教育機構對於大學層級之審查標準的質疑，係許多機構承辦人員未能清楚非正規教育課程認證中心試辦認證的是大學學士班層級「學分課程」，因此產生許多混淆之處，可見大眾對於此制度存在許多不同的預設前提和假設。另一爭議之處是，在社區大學評鑑績效之指標當中，納入通過非正規教育課程認證之課程數目，造成許多社區大學為增加通過認證的績效，將部分不適合與大學教育接軌或不符合大學層級的課程送審。在訪視過程中也發現，學員對於課程是否通過認證並不關心，多數學員也無抵免大學學分之需求（國立台灣師範大學成人教育研究中心，2010）。

綜上所述，台灣非正規教育課程認證制度於2006年底開始辦理，認證範圍以大學學士班層級之學分課程為主，受理社區大學、文教基金會、人民團體、社會教育機構送件認證，其主要目的是建立正規教育與非正規教育之間的轉銜制度。然而，課程認證僅是非正規教育認證的一部分，不僅缺少個人學習成就認證的部分，學分的整合機制、文憑、證照的統整、轉銜機制等仍有待努力（黃月純，2008）。

參、研究設計與方法

本研究以複合理論發展之複合研究方法為主，整合運用焦點團體訪談法、體系化之分析法和群體深度匯談設計法，並輔以相關之文件分析策略及機構課程實施之訪視。深度訪談法乃學術界熟悉的研究方法，深度匯談法則是實務界處理複雜問題

或困難挑戰的主動積極（proactive）之因應方法，目的在於探尋非正規教育課程認證政策推動之關鍵議題，並積極擴大利益相關者之公共參與，能夠創造焦點團體訪談法與一般政策推動運用之宣導說明或公聽會所無法達到的群體智慧激盪和匯聚效果，其終極目標為從政策推動之體系化與整體性分析探尋其現在可以突破的方向，並創造未來更廣闊的政策發展空間。以下針對這些方法在過去六年的運用情形分別說明：

一、焦點團體訪談法

自2004年非正規教育課程認證政策研擬開始，焦點團體訪談法即是研究者匯集專家學者意見及觀點的主要方法，任何焦點團體訪談統整的結果都經過課程認證中心事前的充分研討，與非正規教育課程認證評議委員會們和認可委員們分別召開的重要會議做周延之討論。在2006~2007年（研究第一階段）與2007~2009年（研究第二階段）的前期共舉辦七場焦點團體訪談，其中，非正規教育課程認證與大學教育學分認可之單向接軌與非正規教育自主多元發展之相關議題計有兩場，非正規教育課程認證的學習需求與政策理念計有兩場，認證推廣的諸多實務工作和法規的修正及增補等實務推廣課題計有兩場，前瞻性政策規劃一場。2010~2012年（迄今）（研究第三階段）則舉辦七場焦點團體訪談，包括政策前瞻座談會一次，與大專院校學分接軌採認座談會三次，修訂非正規教育課程認證試辦作業要點座談會三次，總計參與焦點團體訪談的教育主管人員、專家學者代表及認可機構與大專校院學分認證主管人員近200人次。而焦點團體訪談的結果是本研究進行政策推動及修正的重要依據，並在每一次的評議委員會及認可委員會中說明，同時獲得參與之專家學者與教育主管人員之充分討論，以及提出建議。

二、政策之系統化與體系化分析

政策之系統化與體系化分析於研究第一階段和第二階段之前期（2006~2008年）進行，主要結合系統性思考和體系化思考，分析過去多年與非正規教育政策相關之政策發展與法規制定，以及根據相關之政策推廣研究計畫結果報告書及政策法規之相關文件，做深入性的分析探究。其目的在於比較及對照非正規教育課程認證的整體性和關聯性，並深入探究其核心精神與法規之密切關係。到了研究第二階段後期（2008~2009年），則進行相關文件之分析，特別是相關政策推廣之研究計畫

成果報告、訪視調查結果與通過認證課程等，則提供研究者分析非正規教育課程認證與終身學習成就認證之發展落差更完整的研究脈絡，並與焦點團體訪談法相輔相成。至於研究的第三階段（2009～2012年）則根據第二階段體系化分析之統整內容，進行焦點團體訪談的議題規劃，並整合非正規教育課程認證政策優質化及多元化之前瞻性發展之多元觀點，其目的在於促進教育主管機構、學術研究機構、認證參與機構、認證課程參與學員代表等多方利益關係者從整體性的宏觀角度探討政策推廣之不易與變異之道。

三、群體深度匯談法

深度訪談的目的在深度理解、深度詮釋、深度描繪，深度匯談的主要目的則在探究表象問題、趨勢結構與心智根源，激盪可能性與建立共同願景，以創造反思對話與創生對話。深度訪談的運用前提為受訪者觀點再現、訪談者理路清晰、共同建構意義、個人敘說，深度匯談的運用前提為深度意義、對話美學與行動力量，特別強調新意識、新觀點、新行爲，共同思考、共同對話、共同實踐及共同敘說。基於此二者運用目的與前提的不同，深度訪談的問題類型多為背景資訊、經驗行爲、感知覺受、意見價值、知識結構類型，而深度匯談的議題類型則多為外顯困境與內隱機會議題、趨勢與結構性議題、心智生態與價值信念議題、未來情境與共同實踐議題（Li, 2012; Li & Lin, 2010, 2011a, 2011b）。

「世界咖啡館」乃群體深度匯談方法之一，可以帶領成人集體發展社會的創新力，因為「世界咖啡館」是藉由「對話學習」培養參與者的「溝通領導」，並能針對具爭議的政策或問題「反思統整」，以集體智慧和共善的心智能量「創造可能性」，而非「複製問題迷宮」（李明芬與林金根，2008；高子梅譯，2007）。成人學習的終極目標之一即是創造一個對話的世界，如何善用「世界咖啡館」這個對話學習工具，應是當前成人教育的首要考量，從獨白的世界轉換為對話的世界亦可做為非正規學習的目標。為了創造對話的深度連結與思維模式差異的統整，本研究特別針對轉化成人慣性思惟的需求，設計可運用的思維工具，例如：組織與團隊的思考基模透視圖、願景轉化現狀的多元策略箱、溝通領導的人格分析圖等（Li, 2012）。

由於一般的政策推廣與宣導多半流於單向式的、由上而下的溝通，或是在公眾媒體由下而上的批判，這般的溝通文化非但不能創造集體的智慧，更不可能創造有利政策推行的「真誠對話的平台」與「反思統整的創新機制」。因此，運用「世界

咖啡館」的深度匯談法探討非正規教育課程認證的諸多關鍵課題，足以擴大許多利益關係者的參與，亦能讓政策的思辨有更大的創造性對話與整體性思考的空間。

研究者之一於2008~2012年有大、中、小型世界咖啡館將近百場之設計規劃與實務運用經驗，本研究於每一次進行世界咖啡館之前，都需因應不同對象與對話議題設計整合不同的模式，以利深度對話之進行與導引。但更多時候，研究者更需創新研發與設計運用不同的對話導引模式，方能結合參與對象之需求與對話之關鍵議題的特性。每一次都是經過如此嚴謹的設計與規劃，方能做為集體深度對話之資料蒐集工具，以利集體對話的層層深入探究非正規教育課程認證之關鍵議題，並促進群體對話之聚焦與多元意見之整合。

研究者在設計與修正每一次或每一回合世界咖啡館的深度對話時，都會整合關鍵議題、深度對話與行動研究的內涵或理念。然而，從世界咖啡館的設計完成到執行，並非不加調整的運用，當研究者在主持世界咖啡館時，於每一回合之前、期間、之後也都充分融合設計的反思實踐與行動研究的理念，及時或適度地修正世界咖啡館的進行。因此，在主持世界咖啡館時，需要充分的觀照現場、反思探詢、轉化修正，才能不斷地引導對話參與者的反思探詢與深度探究。

簡而言之，焦點團體訪談法所蒐集的資料，以及訪視與宣導所蒐集的資料是研究者設計群體深度匯談的重要依據，而群體深度匯談探討的關鍵議題所匯集之集體智慧與洞見又為研究計畫第二階段後期與第三階段政策推動之焦點團體訪談的基礎。

群體深度匯談法於本研究之運用，主要是在2008~2009年分別於台灣的北、中、南三區進行，每一次都會邀請各類型的非正規教育課程認證之參與機構及學員代表，乃至民間團體之領導者參與，以落實政策推廣的參與空間。歷次參與者總計約400位，每一場次將近60位，第一年（2008年）主要針對成人學習者內在學習需求與深層學習期待設計三場成人教育未來咖啡館，並規劃設計一場匯談引導者的培訓課程，第二年（2009年）則是針對終身學習成就的內涵，探討鼓勵成人學習者投入終身學習的內外因素，以及終身學習機構如何與教育主管當局共同推動多元認證的可能，以落實終身學習成就認證的核心精神，引導非正規教育課程認證超越單一課程認證及與大學學分認可之單向接軌的困境，更重要的是，開展終身學習教育政策的新方向。

此外，非正規教育課程認證中心於2008年6月舉辦非正規教育國際學術研討會，邀請國內外學者數十位參與論文之發表與審查，並邀請政策推動之教育主管人

員、專家學者及實務工作者於論壇中進行對話與論述，同時匯聚近200位人員之熱烈參與和討論。2008年11月則舉辦非正規教育課程認證成果發表會，聚集近百位實務工作者，邀請國內主要成人教育學術機構之主管與教育部社教司行政主管進行論文發表與評論，並共同發表非正規教育優質化宣言，對於非正規教育課程認證的多元開展可能進行深入之探討。

本論文之研究結果分析與討論建議，乃根據上述三個研究方法及歷次的學術研討所蒐集的資料做統整。

肆、非正規教育課程認證結果與政策整體性分析

一、非正規教育課程認證結果之「系統化」分析

非正規教育課程認證計畫自2006年11月第一次收件起至2011年1月底，五年內共辦理過19次的認證作業。自2010年2月至今，已辦理過四個梯次的課程審查，共受理65個申請單位、254門課程、637個學分數之課程認證（不含申覆課程），在經完整的審查流程後，共計有48個申請單位、135門課程、355個學分通過認證審查。從資料可以看出，自然類與社會類分數略高於總平均分數，而人文類與藝術類的平均分數則略低於平均值（國立台灣師範大學成人教育研究中心，2007，2008，2009，2010，2011）。

總計19次（2006年11月~2011年1月）非正規教育課程認證結果（如表1），通過認證的機構次數共有183次、682門課程、1,754個學分，課程通過率約七成。通過的領域以人文領域263門為最多，其次依序為藝術領域151門、自然領域143門及社會領域125門。通過機構類別以社區大學最多，其次為文教基金會、社教機構及人民團體。申請認證的開課單位集中於北部，以台北、桃園、新竹、苗栗為最大宗。

就前19次申請認證及通過的機構數而言，自第八次課程認證（2008年3月31日）起，申請認證的機構數大多是逐年增加，其中，以第19次申請認證的機構數19所為最多，由此可見，有愈來愈多的單位機構瞭解並認同非正規教育課程認證的理念及內涵，並願意實際參與其中；至於通過認證之機構數則是以第10次認證的16所機構為最多（含申覆課程），之後則逐漸遞減並維持在一固定的範圍內（通過課程認證之機構數為12~14所）。

就前19次申請課程認證及通過的課程數及學分數而言，以第13次申請認證之課程數124門、學分數286個學分為最多；而通過認證之課程數則是以第10次的89門課

表 1 前 19 次非正規教育課程認證分析

	申請 機構數	通過 機構數	申請 課程數	通過 課程數	申請 學分數	通過 學分數	人文 領域 (門)	藝術 領域 (門)	社會 領域 (門)	自然 領域 (門)	北部 (基北 桃竹 苗)	中部 (中彰 投)	南部 (雲嘉 南高 屏)	東部 (宜花 東)	人民 團體	社區 大學	文教 基金會	社教 機構
01	8	7	60	54	143	132	22	12	9	11	7	0	0	0	3	2	2	0
02	4	2	12	10	34	28	3	1	2	4	1	0	0	1	1	1	0	0
03	1	1	4	3	6	5	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	1	0
04	8	7	44	37	122	104	18	7	4	8	5	1	0	1	1	5	1	0
05	5	4	18	16	52	46	5	8	1	2	3	0	1	0	0	3	0	1
06	4	4	14	14	35	35	5	3	1	5	3	0	1	0	0	3	0	1
07	5	5	17	15	51	45	9	1	4	1	4	0	1	0	0	4	1	0
08	12	12	51	47	133	124	23	9	4	11	11	0	0	1	1	9	2	0
09	12	12	48	46	118	113	20	10	11	5	11	1	0	0	0	8	1	3
10	16	16	99	89	250	225	32	24	16	17	15	1	0	0	0	15	1	0
11	16	14	55	47	140	120	14	9	11	13	10	3	0	1	0	12	1	1
12	12	12	56	48	158	136	21	8	10	9	9	1	2	0	1	10	1	0
13	17	14	124	63	286	147	25	18	7	13	11	1	0	2	1	10	1	2
14	17	12	51	28	129	69	15	8	1	4	7	1	4	0	0	12	0	0
15	13	11	47	26	110	61	6	7	5	8	8	2	1	0	0	10	0	1
16	18	12	69	36	185	100	10	8	13	5	9	0	3	0	1	9	1	1
17	18	14	78	42	193	105	10	7	9	16	11	3	0	0	1	11	0	2
18	18	12	56	35	147	92	15	3	11	6	7	4	1	0	1	9	2	0
19	19	12	64	26	146	67	10	8	6	2	9	1	2	0	0	10	1	1
加總	223	183	967	682	2438	1754	263	151	125	143	142	19	16	6	11	143	16	13
比例											77.60%	10.38%	8.74%	3.28%	6.01%	78.14%	8.74%	7.10%

程、225個學分爲最多。不過，自第13次認證起，課程審查通過率大幅降低至50.8%，這是因爲認證中心於第12次決審會議（2009年4月13日）中決議，爲確保通過認證之課程品質，原則上以三位審查委員審查及格者（70分）爲認證結果通過，故自第13次課程認證起，課程認證通過率大多維持於50%~55%左右。

就前19次通過課程認證之課程領域而言，是以人文領域263門課程爲最多，平均每次認證課程數爲13.8門課；藝術領域通過課程數爲151門，平均每次認證課程數爲7.95門課；自然領域通過課程數爲143門，平均每次認證課程數爲7.53門課；社會領域通過課程數爲125門，平均每次認證課程數爲6.58門課。就前19次通過課程認證機構之地區別而言，仍多集中於北部地區，並以台北、桃園、新竹、苗栗爲最大宗（重複計次），其次則爲中部地區的19所、南部地區的16所，以及東部地區的六所機構。就前19次通過課程認證之機構類型而言，仍多是以社區大學143所爲最大宗（重複計次），其次則爲文教基金會16所、社會教育機構13所，以及人民團體11所。

就19次非正規教育課程認證的特色和成果可以歸納以下五點：

（一）平均申請認證課程之通過率約爲七成左右；且在第10次以前均很高，以後逐漸嚴格，其目的在於維持一定的課程教學品質。

（二）在人文、藝術和自然、社會四大領域中，以人文類課程通過認證最多，大約有36%，其餘則爲藝術、自然和社會。

（三）申請機構有七成七左右集中在北部地區，而以社區大學申請最多，約有七成八左右。

（四）申請機構種類逐漸增多，有一些民間社團和專業性組織開始關注非正規課程認證對其機構組織的正面功效。

（五）非正規課程認證已經達到一定的數量，其後續成效的檢討，開始引起更多的討論和關注。

二、非正規教育課程認證之「體系化」與「整體性」分析

（一）政策理念推動過程的關鍵落差導致執行的困難點

整體而言，非正規教育課程認證制度本欲達成之預期效益如下：

1. 建立完善而嚴謹的非正規教育課程認證制度，爲非正規教育課程品質把關。

2. 輔導終身學習機構申請辦理非正規教育課程認證，並加強申請單位之開課品質。

3. 透過課程認證機制，促進正規與非正規教育之間的接軌，並提升民眾學習意願，促進終身學習社會之來臨。

然而，法規之前期設計的理想與實際執行過程所面臨的現實困難是必然的，只是，這其間的理念執行落差與回應修正，若能更流暢，將更有利政策的推行效果，一旦政策落入多方考量而裹足不前，或是時而改弦易轍、多頭並進，缺乏及時的對話理解及深入統整，則政策推行過程面對的障礙其有效解決的時程必然延宕。總之，非正規認證在政策、法規、執行與細節上，產生諸多邏輯上的混淆與銜接上的問題，其結果必然影響認證的品質與效益。

國立台灣師範大學成人教育研究中心自2004年與教育部社教司協力推動非正規教育之課程認證研究，從2004年開始的三年規劃期至2006年後之五年試辦期，至今歷經多年之政策參與及推動。在此期間，台師大成人教育研究中心與國內外學者專家、實務教育推動者與無數的成人教育者有長期的互動，並在政策推動過程中，透過深度對話與政策推動的反省實踐，深入分析政策及法規設計不足所造成的諸多困境，以及相關機制欠缺所造成的參與侷限。

由於從《終身學習法》至《非正規學習成就認證辦法》，已將「學習成就認證」窄化為「課程認證」，其與國內外學者針對學習成就認證應包含之機構認證、課程認證與能力認證在內涵與範圍上已相去甚遠（黃月純，2008，2009）。也由於「學習成就認證辦法」將學習成就認證框限於課程認證，此法所設立之課程認可委員會的功能亦被侷限於課程認證之相關事項，其後所研議之非正規教育課程認證作業試辦要點，也因此被此二法規所限，在上層法規未能及時修改之前，僅能在非正規教育課程認證之有限政策內尋求突破性的建言。在多次的焦點團體訪談這個議題時，亦引起很大的關注，例如：

如何整合社會上各層面的力量做前瞻性的思考，以及針對非正規教育做整合性的發展，是目前成人教育界最需要的一股力量，但目前最缺乏的就是整合性的法源依據。法源是一切之主，因為有一個好的法源，不管現況如何，我們都可以透過不同的管道修正並執行。

此外，2003年所研議之《非正規教育學習成就認證辦法》並未以專業證照認證

成人的終身學習能力，或是以能力證照提升終身學習社會及公民社會新興場域之推展人才的素質。因此，發展社會創新與社會領導人才所需具備的核心能力，以及建立專業的培訓計畫與發展優質的系列課程，仍有待政策與法規制度設計的突破與相關行政體系合作機制的建立。

(二) 非正規教育課程認證優質化發展之挑戰

價值與品質的結合應是終身學習的關懷目標，人才與團隊的培養更是發展終身學習的永續策略，固然，我們可以藉由探尋非正規教育的成功典範，深入釐清終身學習的核心價值，從各專業領域的發展歷程中，我們更需要正視非正規教育及終身教育專業師資之養成，以提升終身學習的專業發展，並且引導非正規教育朝優質化、精緻化、系統化發展。

過去非正規教育課程認證試辦階段，亦彰顯正規教育與非正規教育課程認證制度接軌的立意，一方面是基於政策推行之前與正規教育並未充分的協作發展完備之法規制度，另一方面則源於非正規及終身學習機構所規劃之課程，原本並非為了課程認證發展而設計，因此，現有各社教機構通過認證之課程本身並未自成系統，惟所有參與課程認證之機構間，其通過之所有課程呈現出幾大類較為集中的課群，例如：外國語文類、社會心理類、財經類、養生保健類、環境生態類等。在群體深度匯談的過程中，多位學習者亦呼應此法，其中，有針對社區大學課程偏向自我成長或工具性學習提出呼籲：

社區大學推動的課程往往缺乏公民行動的群體性，我們看到許多生活知能的課程，也發現許多成人學習者是為了追求個人成長，大部分的人都是為了自己好來上課，但是相反的，我們較缺乏對社會的關心和投入，缺乏這種群體性。

換言之，以上跨機構之認證課群固能提供政策之檢視，但卻不足以回應目前非正規教育課程認證與正規教育接軌之種種政策與法規之不足，為了提升非正規教育及終身學習之特色優質發展，有必要從更為多元的面向探討如何從課程認證發展為學程認證。

非正規教育課程認證政策實施至今，仍有許多待改進之處，例如：只限於對課程認證、認可作業採委辦方式實施、欠缺明確具體的鼓勵措施、督導與評鑑工作待

落實、正規教育機構對課程認證學分抵免意願低、實施成本高卻成效不彰等（彭致翎，2009；黃月純，2008，2009；黃月純與張文臻，2010；黃富順，2005）。本研究的深度匯談發現，此與長久以來教育政策推動存在的問題有其共同性，也就是推動政策之上中下游計畫與專案之切割分立，同時，政策推動之橫向連結機制亦欠缺統整，尤其學習資源的切割與分配不均的問題由來已久，例如：

地方政府隨時要進行學習資源的整合，要協調分工。中央部會來看的話，政策有很多，應該要進行整合，並且重視實質的績效，而不是只是在消耗經費。

大概2005年開始，社區學習從非常蓬勃的情境，漸漸地產生了許多疲態和困境，我們分析的結果是：因為中央政府部會都在進行社區交流，內政部、教育部、文建會等都有，造成政策分立，多方各行其政的結果，導致學習資源的分配不均和浪費。因此，從中央就缺乏共識，一直到地方都一樣，社區各個社區大學和社教站，這些都是社區的學習點，但每個人對於成人教育的看法都不同，推動的方向也不一樣。

現在政府各部會推動政策，乃至於在執行很多政策的資源分配時，執行不當甚至是偏執，他們都錯失一個機制，也就是缺少同步反省及改進的機制。

（三）學分採認接軌方式的雙向合作與互動機制建立之挑戰

有關學分採認的接軌課題，本研究發現，贊成非正規與正規教育接軌的專家學者大多期待以更嚴謹的審查及與大學通識課程積極提升接軌的可能，他們有的認為：

接軌的需求事實上是有的，我們學員的學歷有百分四十幾也是大學以上。要跟各校的學分接軌是很不統一，所以希望可以建立一個一致性的機制，讓學員可以有所依據。

其中，也特別強調：

現在大學的通識課程可以藉由社區大學的課程來提升學員的公民素養，具有社會責任、志願服務、公民參與，提供對社會關懷的管道。這部分的接軌應該要優先，這部分與大學溝通應該比較容易，而現在研究的要求這麼高，這樣應該也可以減少大學對通識課程開設的壓力。專業團體的進修可以比照證照的功能，提供晉升的依據。

同時，有些贊成非正規與正規教育接軌的專家學者則建議：

採用更嚴謹的實質審查，這樣一來，這張證照就會在社會上具有公信力。這樣對學員的誘因會更高。

多元社會有不同的需求，這也是這個社會讓人覺得可愛的地方。不過，既然要非正規正規化，就要採用更嚴謹的標準。我們關心的是這些大學是否接受認證學分的問題。

至於反對非正規教育課程與正規教育課程接軌的理由皆不同，根據多次的深度匯談與焦點團體訪談，其中交集較多之看法如下所述：

1. 大學自主無法控制。建議區分銜接課程和終身教育課程，社大也不一定每一門課都得送上來，與社區結合和與大學接軌是兩件事，沒有必要把他們兜在一起。

2. 學分抵免是依各系所規定作業，通識中心開課本身有教評會、本身有聘師資，是可抵免。因市場競爭，他們的意願會有所保留，但若市場品牌做出來會影響趨勢。從消費者的角度來看，會抵免通識的成年人占很少數，回頭念大學學位的人有，但比例非常少。

3. 非正規教育課程並沒有因為通過認證而增加吸引力，通過認證的課程跟在地歷史文化有關，在修畢後全額退費，但也不必然受歡迎。我們也有做問卷的統計，人數達總人數的70.54%，但沒人會使用學分抵免，所以，不會因為通過認證而光芒四射。學員不知道未來自己會讀哪裡，也不知道會不會抵免，充滿不確定性，更何況，大學學歷以上的學員人數很多，內在動機也幾乎沒有。社大成立的不是爲了把這些學員送到大學，那只是一個管道，不應該爲了做正規教育的推廣，而忘記自己成立的目的。

4. 非正規不是爲了與大學接軌，現在大學已經太容易進去了，非正規的目的

不是這個。一般的行政主管若考量學校的經營的，是不會承認其他學校的學分，因為你在外面修了20個學分，那我少賺20學分的錢，所以現在大學都各做各的。

綜上所述，非正規教育課程與正規教育課程接軌必須建立一套完整的配套措施與評鑑機制，方能建立具公正客觀的大學甚或研究所學分採認標準。在大學自主的前提下，僅是鼓勵大學採認非正規教育課程學分之效力和誘因不足，非正規教育課程認證制度之發展和規劃將受限重重。

非正規教育的學分認證用意在於與大學課程接軌，不過，此一目標的瓶頸在於大學自主，各系所擁有承認學分的權限，因而課程認證總是無法完美地達成目的。事實上，與大學課程接軌的方式是否要從學分認證著手，是可以有彈性變化的，例如：從各大學的推廣中心著手來代替現有的課程認證，由各大學的推廣中心訂定課程的難易程度，以及可以接軌的課程項目，經由認證，然後先在其學校試行學分抵免的措施，再觀察成果來擴大推行；或者，可由社大與大學合作開設一些無法在大學開班，卻富有意義的課程，便可吸引部分大學生來社大上課，最後再回到大學進行學分抵免的動作。這些作法皆提供相當的彈性，但卻鮮少被提到，甚至開始著手開發，多數人只想到要從非正規接軌到正規的問題，不過，如果能因此吸引正規的學生跨到非正規的課程上課並得到認可時，兩者之間的接軌自然就水到渠成了。教育部須整合社教司、高教司、技職司等單位，共同研擬一套學分銜接與採認的機制，或者建立「終身學習」學分銀行或學位方向規劃。必要時，須整合勞委會、內政部、經濟部、文建會等部會意見，朝成人能力本位學習專業化規劃。

非正規教育課程目前採用「課程（科目）認證」模式設計，未來若採用「機構認證」模式時，必須從長計議，例如：大學評鑑及指標均已建構完成，但評鑑程序及過程相當繁複，非正規教育課程是否有必要朝機構認證發展必須謹慎評估。此外，機構評鑑是否與教育部及教育局每年針對社區大學或基金會之評鑑有重疊之處，也必須納入考慮，否則容易形成資源浪費。

根據本研究之焦點團體訪談及群體深度匯談，亦有專家學者提出超越接軌與否的觀點，其中，有學者認為：

非正規教育與正規教育雖並非一定要銜接，但卻要設計符合三種人（想要升大學、職場升遷和自我充實）的機制，只要非正規教育可以做出口碑，這樣大學會自己主動來邀請結盟，甚至大專院校的碩士班也會接受終身學習的學位來報考，這樣的話，效應就會打開。

也有學者提出非正規教育與國家考試接軌，而非與正規教育接軌的看法：

成人學習的目的是為了就業和自我的提升，現在的就業是證照導向，有些學歷較低的，希望可以透過認證學分獲得一些保障，而不被證照的潮流刷下來。要跟國家考試接軌，這才是他獨立的特色出來，這需要政府極力跟考試院接洽。很多學習到了一個程度，都希望獲得一些認可。大學的學費比較高，弱勢族群又有家計要扛，非正規教育的特性就是可以彈性開課，學費低廉，大學雖然好考，但相對金錢的付出也比較高。若是政府沒有先居中統籌，各大學一定是各不承認。

（四）非正規教育機構之辦學特色與品質提升的必要

承上所述，非正規教育並不是正規教育的延伸或擴充，發展非正規教育課程自我辦學、課程、教學特色實為根本。因此，設計貼近成人終身學習、生命成長、生命價值，以提升公民素養及人文涵養應為推展終身學習的重要思考。

若只談教育，成人學習本身就有價值，是種自我肯定，其認證即有價值；但提到競爭力與社會體系認定的價值，這認證有何種價值？應從多元價值觀來看，讓大眾瞭解此學位跟傳統學位概念相等，是補充而非取代。非正規教育本身就有它存在的價值，應談的是如何升值、如何將價值最大化。要提升價值必須持續提升品質：品質的經營、品質的管理、品牌的塑造。

此外，課程認證的「品質」應在未來被視為首要的任務，品質的建立可從認證的轉向，以及協助學習者能力的開展著手，以提升非正規教育的品質。然而，其審查的方式、送審的制度等，應有更精細、人性的規劃，來達到此一目標，諸如：課程送審資料的周詳，以及通過後的訪查、退件後的轉導等；協助機構將單一課程整合發展為學程等。當大眾對於此認證的品質有足夠信任時，相對來說，是否要接軌與否，都將不再成為主要的問題。當然，若打算建立起認證的品質形象時，是否仍要劃分為學分／非學分課程，應慎重考量，一旦所認證的學分課程不為多數大學、系所接受時，民眾對於認證的效力會產生疑慮，便會在建立品質形象中大大扣分。

簡而言之，成人教育機構辦學績效與品質之再提升，除了推動非正規教育政策之相關政府與學術單位積極舉辦交流和觀摩研習，以及行政管理等進修活動，提升非正規教育機構之行政管理能力外，非正規教育機構之講師素質再提升及進修亦是重要關鍵因素，加強成人教育專業學程之規劃，以期確保非正規教育課程之教學品質乃屬必要。

伍、結論與建議

本研究根據上述分析與討論，認為非正規教育課程認證的推動過程需要經過深入的省思與探討，且在整體政策法規的研擬方面，也需要加以重新釐清，因此，在結論部分提出兩大面向的看法。其次，在建議的部分則提出非正規教育課程認證的未來發展方向。

一、結論

首先，在台灣非正規教育課程認證的推動過程部分，國立台灣師範大學成人教育研究中心自2006年11月開始試辦非正規教育課程認證審查。綜觀試辦期間之認證情形，配合本研究之規劃方向，提出檢討事項如下：

(一) 提高課程審查嚴謹度以提升認證品質並增加認證類型

1. 語言類課程應針對名稱進行規範，並明訂課程難易等級

為使送審課程中的語言類課程能有效區分難易程度，評議委員建議應比照國內大型語言測驗的分級程度，制定送審課程之進行。以英語類課程為例，可分為初級、中級、中高級、高級及優級五個等次；日語類課程則比照日本語檢定分為N1、N2、N3、N4、N5五個等級，使課程名稱一目了然。

2. 提高課程審查門檻與課程申覆的審查要求

由於申請認證課程的數量上有長足成長，這同時也顯示認證課程品質保證與要求之重要性。因此，認證中心除在2009年修正「非正規教育課程認證試辦作業要點」，將試辦作業要點第9點第2款第3目中之舊條文「由評議小組就複審結果進行決審，原則以二位審查委員審查及格者為認證結果通過」中之二位審查委員改為三位，使課程認證通過率由九成降低為七成，達到嚴謹把關的目的之外，為確保課程申覆的公平性與嚴謹性，課程申覆時所送的審查委員皆為重新送審，以實際行動達

到實際提升課程內涵的目的。

3. 增加「非學分」課程認證，以滿足特殊類型課程的認證需求

以第19次課程認證審查為例，「中華民俗禮儀研究推廣協會」為初次送審單位，共計送審八門課程、16個學分。但因課程內容與結構不符合大學層級課程規劃的嚴謹度，師資方面也不符合《大學法》中教育人員的聘用標準，因此全部不通過。但若以終身學習的角度來看，該機構所送審的課程（台灣宗教民俗節慶概論、宗教寺廟與信仰、宗教慶典禮儀概論、台灣宗教民俗吉禮實務、台灣道教吉禮祭祀概論、台灣民間祭祀科儀概論、台灣民間祭祀禮俗現況、現代陽宅風水實務）都具有非常濃厚的傳統民俗色性，只因該種課程性質在結構上的呈現本身就不似學術性課程的嚴謹與緊湊，因此，日後非正規課程認證應可朝「非學分」課程的規劃思考，以多管道的認證方式，提供這些特色課程獲得認證的機會與空間。

（二）增加機構訪視與輔導人力

應增加初次送審未通過機構之輔導機制，並增加訪視課程數，以維持課程品質並加強送審機構與非正規教育課程認證中心之互動與交流。針對第一次送審課程卻未通過之機構，認證中心認為亦應透過訪視過程去輔導機構在撰寫課程計畫的能力，以減少課程因行政流程與機構承辦人撰寫課程計畫能力不足，而造成送審資格不符而被退回，或是因為附件資料不齊全而審查未通過。

此外，經過辦理17次非正規教育課程認證，雖然有部分通過認證課程因若干因素無法開課，但2010年上半年度開設通過認證課程已達27間機構、170門課程。認證中心囿限於經費及人力因素而無法增加訪視行程，造成訪視百分比數據偏低。

（三）適當調整認證方向，鼓勵優質化的特色課程

非正規教育涵蓋範圍較廣，目前非正規教育課程認證的目的在於銜接大專院校課程。然而，實地訪視後不難看出，其實有部分課程的內容無法與大專院校課程接軌，但也不能忽視其課程特色、滿足學員學習需求等層面。因此，部分具特色的課程是否一定得申請認證，或是非正規課程認證的範疇是否有必要調整，可再做通盤的考量與規劃。

（四）非正規教育課程認證走向學程認證之優質化發展需求

通過非正規教育課程認證的機構類別以社區大學最多，約占七成以上。然而，

修習社大課程僅頒發結業證明書，並無法給予正式文憑證明，因此，部分社大積極爭取授予學位。國內學者（徐一仁與廖英帆，2003；蕭佳純，1999）的調查指出，部分社區大學的學員期待透過政府法定程序來認證其學習成就，甚至授予學位以滿足他們的大學夢想。針對社區大學學員的問卷調查有一可議之處，即社大學員的學歷以高中以上占多數，甚至多數學員具有大學以上文憑。以台北縣永和社區大學第八期的學員為例，高中、專科比例共占55%，大學及以上學歷占30%，他們大多正向支持社大授予大學文憑，然而，若問及是否有意願拿非正規教育課程認證學分至大學抵免時，多數人是沒有意願的。

學分課程認證之誘因必須與成人學習需求結合，兼顧個人博雅素養、職場專業成長、公民社會素養等需求。此部分建議與企業人資單位合作，共同策劃並推出具口碑之認證課程，增加學員學習之誘因和動力。非正規教育課程認證目前以「學分課程」之認證為主，但對於大部分已有大學文憑的學員並不具學習誘因，應思考「非學分課程」認證之方向，以落實建構學習社會之願景。同時，非正規教育應凸顯自己特色，例如：非正規教育之彈性與多元化，針對大學教育無法開設之學程，兼顧成人學習需求（但與技職教育及職業證照區隔）之學程，例如：「父母學」、「老人學」、「生態學」、「未來學」、「自我保健」、「人際溝通」、「生活藝術」、「民俗技藝」、「生活美學」等，進行規劃與認證。

學程規劃大致可朝以下兩大方向進行：第一，單一機構學程規劃；第二，跨組織之合作，促成大學與社大、社教機構、基金會之間的合作，統整課程與教學資源，形成區域型大學聯盟及學程採認之模式。雖然非正規教育應凸顯自己特色，例如：非正規教育之彈性與多元化，針對大學教育無法開設之學程，設計符合成人學習需求（但與技職教育及職業證照區隔）之學程，例如：「父母學」、「老人學」、「生態學」、「未來學」、「自我保健」、「人際溝通」、「生活藝術」、「民俗技藝」、「生活美學」，並有效及有力地推動機構或跨機構之系統性學程。只不過，機構之間如何協力設計認證學程，學員又如何修習系列課程，乃至於非正規教育課程認證中心原有之學分認證任務如何與學程認證之任務需求進一步整合或分工，皆是推動學程認證應全面思考的重要課題。

（五）強化非正規課程認證的後續效能，鼓勵大專院校承認學分

首先，要將非正規認證與大專院校進行策略聯盟，邀集各大專院校共同研議非正規教育學分認證與抵免相關模式，籌組學分認證委員會或聯盟，並於相關招生簡

章明定非正規教育學分採認方式，或將相關訊息公告於適當的資訊網站中。

其次，在非正規教課程認政策法規的檢視部分，國立台灣師範大學成人教育研究中心於過去六年的非正規教育課程認證政策試辦所發現的問題與待突破的課題，可以包含幾個層面：

(一) 法規制度設計的問題

1. 《社會教育法》與《終身學習法》之間欠缺延續性與統整性。
2. 《終身學習法》之條文包含過多應然面之論述，欠缺有力的執行機制設計。
3. 上層法規（《終身學習法》與其施行細則）、中層法規（《非正規教育學習成就認證辦法》）與下層法規（「非正規教育課程認證作業要點」）彼此間欠缺統整體系的規劃與設計。
4. 終身教育之學習成就認證被窄化為非正規教育課程認證（2003年之辦法），將學習成就認證之其他可能性排除於外。

(二) 現有課程認證制度的問題

1. 國立台灣師範大學社會教育學系已於2008年11月17日與國立中正大學成人及繼續教育學系、國立暨南國際大學成人及繼續教育研究所、國立高雄師範大學成人教育研究所、玄奘大學成人教育與發展學系與全國社區大學促進會在教育部社教司的支持下，聯合發表非正規教育認證課程學分抵免以及非正規教育優質化宣言。
2. 現有學習成就認證制度之精神在於與大專院校之課程單向接軌，在台灣之高等教育政策對於大學教授治校、系所專業自主與經費自籌之壓力考量下，若非特殊之學校行政運作機制，難以推動「學校層級」為眾多個別科系做已認證之各種課程之抵免學分承諾。
3. 現有之學習成就認證制度排除了對成人學習者最具個人誘因之專業核心能力與證照之檢定、考試與核發機制。
4. 現有之學習成就認證制度以機構之課程認證及學員之學分認證為主，因許多社教機構與社區大學之成人學習者皆已具有大專以上之學歷，其以40學分同等學歷報考大學並不具有足夠的學習誘因。

(三) 非正規教育學程認證發展之政策方向

非正規學習成就認證辦法之制度、法令相關配套規劃，包括：1. 法令修正：終身學習法、非正規學習成就認證辦法、非正規教育課程認證試辦作業要點之修正與配套規劃；2. 制度配套規劃：非正規學習成就認證獎勵與誘因之考量與設計。至於非正規教育課程專業化發展規劃則應思考三個面向，包括：1. 非正規教育課程特色化、區隔化及品牌建立規劃；2. 非正規教育課程認證由課程認證走向機構認證與能力認證之可行性評估；3. 非正規教育課程學程化規劃之可行性評估及配套措施。

此外，促進不同學習體系溝通的橋樑，例如：正規學校、非正規學校、非正規學習、非正式學習的溝通平台及合作之可能性，顯得更形重要。但非正規教育課程認證制度設計仍須回應建立終身學習、建構學習社會之願景，以朝向建立非正規教育課程認證專業化發展為中長程目標。

二、建議

本研究認為，超單向接軌的非正規教育課程認證之多元開展是未來重要的發展方向，國立台灣師範大學非正規教育課程認證中心於試辦期間發現，部分終身學習領域的課程或學習者能力難以適用非正規教育學分課程之方式給予肯定，有必要朝學程或學群輔導開課及認證，以及非學分認證發展。至2011年1月止，非正規教育課程之單科認證制度已試辦五年，共計受理183個申請單位、682門課程、1,754個學分數之課程認證，已累積一定之能量。植基於此，認證中心建議日後可朝向學程認證方向規劃，並加強促進大專院校與社區大學的合作開課模式，以下進行說明。

(一) 近期規劃：與大專院校進行策略結盟，進行非正規課程認證學分抵免

由於目前各大學系所對於學分抵免之採納與否有自主權，而各大學多有推廣進修部門，因此，對於非正規教育課程認證學分之採納意願不高。目前有通過認證機構採取與特定大學策略聯盟之作法，取得學分抵免，以國立空中大學為例，自2009年開始接受抵免後，2009學年度下學期共計有六名學員抵免了17堂課、51學分，而到2010學年度上學期則增加為20位學員進行抵免，共計抵免72門課、205學分，雖有顯著成長，但承認通過認證之相關課程學分數，其中被採納之學分數量與類別未能算豐富。認證中心為瞭解與克服本問題，於2011年1月10日辦理「非正規教育學

分與大專院校採認方式」座談會，以實際作為提供學分轉銜的策略規劃。因此，建議日後在與大專院校進行學分採認的做法上，可朝下列三種策略做思考：

1. 大專院校與社區大學合作開設課程，並採認課程學分

學校與社大等單位合作開課，由各校逕予抵免或依認證中心核發之學分證明予以抵免，學生修習畢業應修學分後，取得學位。未來，可進一步連結區域內各大專院校（含國立空中大學）、社區大學等終身學習機構，合作開設課程，並組成課程審查委員會，就課程採認程序、方式及學生學籍銜接等細節，視各校發展需求訂定之，俾利學生入學後，學分可予以抵免。

2. 開設二年制在職學士專班

由各大學開設二年制在職學士專班，學員在修習非正規教育課程認證學分，經抵免並再補足與修讀專班學分後，可獲得該校學位證書。

3. 抵免學分，降低修業年限

學員只要有修習過並取得非正規教育課程認證學分達40學分，便可直接以大二資格入學。

（二）中期規劃：成立「非正規教育實驗學程」之示範團隊

具體規劃方向可承續2009年期中報告建議書之構思，未來可朝優質化、學程化的方向進行規劃，並可依下列方式規劃學程：

1. 依現有類型，將性質相似的課程集結為學程；

2. 依現有主題，將跨領域之不同類課程集結為學程之規劃；

3. 依特色課程規劃未來學程，以具備機構特色或較特殊之課程為核心，由中心建議課程規劃與機構研擬實施的可行性之後，進一步修訂，延攬師資、開設課程。

由上述三點規劃概念，認證中心建議可先由北、中、南三區各挑選一所大學與社區大學，和鄰近地區的大專院校進行策略聯盟，成立「非正規教育實驗學程」之示範團隊，由大學輔導社區大學，將單科課程認證轉化為學群式的學程認證。目前，已有以此強化非正規教育多元性、彈性化之優勢，透過與大專院校相互合作，更可建立在地性與獨特性，不但替自己的招生策略找到出路，亦為學員的學習權提供保障。

(三) 長期規劃：擴大輔導「非正規教育實驗學程」之推展

藉由北、中、南區共計三個「非正規教育實驗學程」示範團隊之成立，做為規劃長程發展之基石。以各區既有之示範團隊為發展核心，各區再發展出三個「非正規教育實驗學程」團隊，透過示範團隊的經驗傳承，以確保學程規劃與發展之品質，並逐年擴增學程團隊之數量。

此外，亦可在學程發展中納入整合型資料庫之概念，整併暨有「非正規教育課程認證中心資料庫」之審查、搜尋等功能，以落實資源分享、資訊公開之目的。然而，這並不意味著單科課程認證可以被取代。中心在歷時四年的試辦過程中，明顯發現送審單位提供的課程，不論在內容、師資、課程嚴謹度上皆有所提升，加上並非所有機構皆有提出學程化的認證能量，因此，建議應朝單科認證與學程認證的雙軌模式發展。

總之，建立根本觀念的共識與政策和執行之間的體系化整合，乃是非正規教育課程認證非常重要的改革方向。正規教育之入學考試及人才選擇早已多元化、特色化，乃至與產業界和國際發展做緊密的結合。非正規教育課程認證若要跳脫非正規教育正規化的發展路徑，除了學程認證之宏觀規劃，也應考慮機構之特色認證與社會創新深具潛力之達人業師之舉薦及認可（如大學之人才舉薦與特殊專業師資之晉用）。

在探討非正規教育之課程認證時，尤需關注政策的理念釐清及溝通，及其與專業認證的關聯，更重要的是，教育行政體系與學術相關機構和實務領域的專家學者應建立更多互動機制，提升課程認證單向接軌的政策探討至政策執行的整合實踐，如此方能真正建立永續的終身學習社會。在推行非正規教育課程認證的同時，也應時時釐清終身學習的終極目標，讓終身學習的價值與品質能夠充分結合，教育行政當局也需發展終身學習的永續策略，除了推動相關政策，更需藉由政策推行的過程培養更多優質的人才與團隊。此外，課程認證與學習成就證照終究是兩個根本不同的理念與實踐方向，若要推廣終身學習的社會價值，讓無數成人能夠突破家庭與工作環境的限制，加入終身學習的行列，則學習成就證照的立法與推動仍是有待努力的。未來，非正規教育課程認證的推動應多元思考以下幾個關鍵方向：

- (一) 獎勵終身學習特色課程；
- (二) 發展接軌大學課程和機構特色學程；
- (三) 推動跨機構優質學程之整合；

- (四) 建立機構品牌拓展學習社群；
- (五) 推動學習成就能力認證；
- (六) 拓展終身學習新興場域。

參考文獻

- 王順節 (2011)。台灣成人非正規學習參與成效及未來需求之研究 (未出版博士論文)。國立暨南國際大學, 南投。
- 【Wang, S.-J. (2011). *Adults' participatory effectiveness and future needs of non-formal learning in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). National Chi Nan University, Nantou, Taiwan.】
- 李坪鍵 (2009)。社區大學學員對非正規學習成就認證態度之研究 (未出版碩士論文)。國立台灣師範大學, 台北。
- 【Li, P.-C. (2009). *A study on community college learners' attitudes towards the accreditation of non-formal learning achievements* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.】
- 徐一仁與廖英帆 (2003)。「社大與學位」問卷調查與分析。永和社區大學：大學報, 15。擷取自<http://60.248.72.82/bboard/html/07/17.htm>
- 【Syu, Y.-R., & Liao, Y.-F. (2003). The questionnaire and analysis of community college and academic degree. *Yungho Community University: The University News*, 15. Retrieved from <http://60.248.72.82/bboard/html/07/17.htm>】
- 李明芬與林金根 (2008)。世界咖啡館的社會創新力：華人智慧與西方知識的整全實踐。人事月刊, 47 (4), 18-31。
- 【Li, M.-F., & Lin, K.-K. (2008). Social creativity embodied in the world café: Wholeness praxis of Chinese wisdom and western knowledge. *Personnel Monthly*, 47(4), 18-31.】
- 高子梅 (譯) (2007)。B. Juanita與D. Issac著。世界咖啡館。台北：臉譜。
- 【Juanita, B., & Issac, D. (2009). *The world café* (T.-M. Gao, Trans.). Taipei, Taiwan: Faces.】
- 國立台灣師範大學成人教育研究中心 (2007)。95年度非正規教育課程認可機構委辦計畫期末報告 (教育部委託專案計畫)。台北：教育部。
- 【The Research Center for Adult Education of National Taiwan Normal University. (2007). *The final report of 2006 non-formal education programs' accreditation* (Ministry of Education Report). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.】
- 國立台灣師範大學成人教育研究中心 (2008)。96年度非正規教育課程認可機構委辦計畫期末報告 (教育部委託專案計畫)。台北：教育部。
- 【The Research Center for Adult Education of National Taiwan Normal University. (2008). *The*

final report of 2007 non-formal education programs' accreditation (Ministry of Education Report). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.】

國立台灣師範大學成人教育研究中心 (2009)。97年度非正規教育課程認可機構委辦計畫期末報告 (教育部委託專案計畫)。台北：教育部。

【The Research Center for Adult Education of National Taiwan Normal University. (2009). *The final report of 2008 non-formal education programs' accreditation* (Ministry of Education Report). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.】

國立台灣師範大學成人教育研究中心 (2010)。98年度非正規教育課程認可機構委辦計畫期末報告 (教育部委託專案計畫)。台北：教育部。

【The Research Center for Adult Education of National Taiwan Normal University. (2010). *The final report of 2009 non-formal education programs' accreditation* (Ministry of Education Report). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.】

國立台灣師範大學成人教育研究中心 (2011)。99年度非正規教育課程認可機構委辦計畫期末報告 (教育部委託專案計畫)。台北：教育部。

【The Research Center for Adult Education of National Taiwan Normal University. (2011). *The final report of 2010 non-formal education programs' accreditation* (Ministry of Education Report). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.】

教育部 (1998)。邁向學習社會白皮書：推展終身教育、建立學習社會。台北：作者。

【Ministry of Education. (1998). *White paper on towards a learning society: Promoting lifelong education for a learning society*. Taipei, Taiwan: Author.】

郭麗玲 (2000)。學習成就認證與終身學習。社教雙月刊，99，4-5。

【Kuo, L.-L. (2000). Accreditation of learning achievement and lifelong learning. *Adult and Continuing Education Bimonthly*, 99, 4-5.】

彭致翎 (2008)。非正規學習成就認證：議題與展望。研習資訊，25 (3)，21-28。

【Peng, C.-L. (2008). Accreditation of nonformal learning achievement: Issues and prospects. *National Academy for Educational Research*, 25(3), 21-28.】

彭致翎 (2009)。建構我國成人非正規學習成就認證途徑之探究。國立空中大學社會科學系社會科學學報，16，1-32。

【Peng, C.-L. (2008). Construction of accreditation approaches for adult nonformal learning achievements in Taiwan. *Journal of Social Science*, 16, 1-32.】

黃月純 (2008，11月)。應用德懷術分析台灣非正規高等教育認證制度。各國高等教育品質

保證制度之發展與國際比較國際學術研討會，嘉義。

【Huang, Y.-C. (2008, November). *A Delphi analysis on the accreditation for nonformal higher education in Taiwan*. Paper presented at International Conference on The Internalization of Quality in Higher Education: Preserving the Educational Imperatives, Jiayi, Taiwan.】

黃月純 (2009)。台灣非正規高等教育層級課程認證之研究。《高等教育》，4 (2)，95-127。

【Huang, Y.-C. (2008). An analysis on the accreditation of non-formal higher education in Taiwan. *Journal of Higher Education*, 4(2), 95-127.】

黃月純與張文臻 (2010)。非正規教育課程認證政策的實施、問題與改進。《成人及終身教育》，29，36-44。

【Huang, Y.-C., & Chang, W.-J. (2010). Implementation, problems and recommendations of accreditation policy of non-formal education programs in Taiwan. *Journal of Adult Lifelong Education*, 29, 36-44.】

黃明月 (2008)。非正規教育認證之探討。《研習資訊》，25 (3)，29-33。

【Hwang, M.-Y. (2008). Study on accreditation of non-formal education. *National Academy for Educational Research*, 25(3), 29-33.】

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》(頁1-44)。台北：師大書苑。

【Hwang, F.-S. (2005). Reflection and prospect on nonformal learning achievement accreditation in Taiwan. In Chinese Adult and Lifelong Education Association-Taipei (Ed.), *Non-formal learning* (pp. 1-44). Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.

黃富順 (2006)。非正規學習與成就認證。《成人及終身教育》，11，2-13。

【Hwang, F.-S. (2006). Nonformal learning and achievement accreditation. *Journal of Adult and Lifelong Education*, 11, 2-13.

楊國德 (2000)。成人學習成就的認證。載於中華民國成人及終身教育學會 (主編)，《成人學習革命》(頁353-378)。台北：師大書苑。

【Yang, K.-T. (2000). Accreditation of adult learning achievements. In Chinese Adult and Lifelong Education Association-Taipei (Ed.), *Nonformal learning* (pp. 353-378). Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.】

楊國德 (2001)。成人學習成就的認證。《成人教育雙月刊》，59，23-30。

【Yang, K.-T. (2001). Accreditation of adult learning achievements. *Adult Education Bimonthly*, 59, 23-30.】

- 楊國德 (2004)。論學習成就認證的原理與應用。教育學苑，6，1-14。
- 【Yang, K.-T. (2004). Principles and application of learning achievement accreditation. *Educational Institute*, 6, 1-14.
- 蕭佳純 (1999)。台南市社區大學需求評估之研究 (未出版碩士論文)。國立成功大學，台南。
- 【Shia, J.-C. (1999). *Needs assessment of the community colleges in Tainan*. (Unpublished master's thesis). National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan.】
- Banathy, B. H. (1991). *Systems design of education: A journey to create the future*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Banathy, B. H. (1996). *Designing social systems in a changing world*. New York, NY: Plenum.
- 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.
- Capra, J. (1996). *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. New York, NY: Anchor Books.
- Colardyn, D. (1996). Recognition and certification of skills. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 265-268). Paris, France: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Heimlich, J. E. (1993). *Non-formal environmental education: Toward a working definition*. Columbus, OH: Educational Resources Information Center.
- Illich, I. (1973). *De-schooling society*. London, England: Penguin Books.
- Li, M.-F. (2012, July). *Engaging the green communities in deep dialogue and co-generative actualization for global sustainability*. Paper presented at the 56th Annual Conference of International Society of Systems Sciences on San Jose State University, San Jose, CA.
- Li, M.-F., & Lin, K.-K. (2010, July). *Enacting wholeness-Praxis communities for creating generative learning network and mindfulness communities*. Paper presented at the 54th Annual Conference of International Society of Systems Sciences, Waterloo University, Canada.
- Li, M.-F., & Lin, K.-K. (2011a). A new paradigm of organizational transformation: Wholeness praxis in the inherent oneness of problem and possibility. *Systemic Practice and Action*

- Research*, 25, 107-132.
- Li, M.-F., & Lin, K.-K. (2011b, November). *Enacting generative dialogues with Wholeness Spirituality across Green-Praxis communities: Journey towards Wholeness Praxis*. Paper presented at the 10th Asia-Pacific NGOs' Environmental Conference on Asia-Pacific NGOs Environmental Conference Secretariat & Asia-Pacific Environmental Council, Taipei, Taiwan.
- Rogers, A. (2004). *Looking again at non-formal and informal education-towards a new paradigm*. Retrieved from http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm
- Smith, M. K. (2005). *Non-formal education*. Retrieved from <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>
- Taylor, E. W. (2006). Making meaning of local non-formal education: Practitioner's perspective. *Adult Education Quarterly*, 56(4), 291-307.

2011年11月08日收件

2012年07月26日修改

2012年10月08日接受