

非正規學習與成就認證

黃 富 順

玄奘大學教授

一、前言

為推展終身學習，建立學習社會，我國立法院於 2002 年 5 月通過「終身學習法」，同年 6 月 26 日並經 總統公布施行。終身學習法的通過，使我國在終身學習的推展，有了法律的依據，其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、帶薪教育假的實施、終身學習卡的發行、以及學習成就的認證。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，非正規學習成就之認證，已明定為推展終身學習的重要策略。教育部依據該項規定，已於 2003 年 10 月 20 日正式發布「非正規教育學習成就認證辦法」，並隨即於教育部內成立「非正規教育課程認可委員會」，進行擬定「非正規學習成就認可」之作業機制，並依此機制之構想，招標進行認證中心之委託工作。目前此項委託工作，業經正式定案，即將付諸實施。

可見對於非正規學習成就的採認，已成為政府當前在推展終身學習上的重點工作，本文旨在探討非正規學習的意義與發展、非正規學習成就認證的意義、認證基礎與認證的功能、認證的實施模式與原則等以供推行此項工作的參考。

二、非正規學習的意義與發展

為獲致較明確清楚的概念，以為本文探討的基礎，首先對非正規學習的意義與發展進行探討。

（一）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，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，並非截然的區隔。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，咸信首先來自崁伯斯等人（P. H. Combs, R. C. Proseer & 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，具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，通常是沒有計劃的、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。坎伯斯及安德（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，坎伯斯等人（P. H. 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。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、家庭計畫的社區本位或社區發展的課程，也是一種非正規教育的形態(Combs & Ahmed, 1974; Hamilton, 1992; Hamilton & Cuninghoom, 1989; Hill & Moore, 2000)。而聯合國教科文組織所出版的《成人教育名詞》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，但以崑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。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，它或將成為影響個人生命全过程中最重要的教育方式，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提供意見，因此，它強調對社區需求的回應(pp. 6-7)。

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，在惡劣的環境中，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界中惡劣天氣的方法，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、觀察模倣及經驗累積等。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，由具有專業素養的人士來扮演傳授者的角色也成為必要。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。學校逐漸發展為提供個體教育的專門場所。學校教育體系在此種社會環境中，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。它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，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意義、認證基礎、發展背景及認證的功能

何謂非正規學習成就認證？認證的依據為何？認證是如何產生的？以及認證的效用為何？這些問題宜先做了解與澄清。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）。柯洛代（Colordyn, 1991: 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）兩者有別。筆者認為認可（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，有時不只僅在於個人的滿足，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，當然包括考試、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，往往均可採得認證。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。準此而言，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，其學習過程的發生及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，在一個終身的社會，其學習的方式多元，管道多樣，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，則應予採認，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，而不必顧及其係來自何種方式或歷程的學習。在終身學習的社會，學習方式與歷程多元與多樣，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，故本文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）發展背景

對於非正規學習成就認證制度的發展，柯洛登 (Cilardyn, 1996) 認為主要的原因係來自對傳統認證制度的挑戰。這種挑戰首先在工業化國家中產生。其發展的背景，可以分成三方面：

1. **受 1970 年代經濟全球化的影響**：1970 年代由於社會變遷的結果導致對教育認證方式與程序進行重新的思考。其中相當重要的影響因素是經濟全球化的產生，已開發國家紛紛關注勞動市場競爭的問題。他們提出要對勞動市場進行重建，及提出改變社會的政策，在此種情況下，發展終身教育成為追求新社會與新經濟政策的必要手段，主張個人要提升知能，要有第二次的教育機會及回流教育，以使個人能繼續的發展。此一背景，對學習結果的認證的重行思考，具有相當的影響。

2. **受正規教育擴展的影響**：1970 年代由於受到戰後嬰兒潮的影響，正規教育大量的擴充，教育型態愈趨多元與多樣化，也影響到對傳統教育制度認證問題的重行檢視與論辯，認為傳統認證的方式與功能應作改變。例如，在很多已開發國家中，就提出學校文憑與大學學位不應是唯一具有普遍性價值的文件，因此，激發了對有關社會性或專業性文憑價值的討論。正規教育傳統認證的方式，乃受到這些發展的挑戰。

3. **受到成人及繼續教育發展的影響**：1980 年代及 1990 年代初，有不少的國家，同時也致力於發展公共訓練方案，及強化成人教育、職業繼續教育與訓練，導致成人學習活動的大量發展，呈現多元化的趨勢。很多的成人透過成人回流教育、工業訓練及自我導向的學習活

動，來獲取新的知能。此一發展結果，要求傳統認證的制度及方式應作改變，不僅要對傳統學校教育所獲得的知能進行檢討，同時也要求對其他方式的學習成就，包括知識及能力等進行評量及認證。

基於上述的分析，傳統認證方式係由具有權威者來授予文憑或學位，這些單位通常包括公共部門、教育機構、專業組織，或透過集體的協商，學校通常是最具有認證資格與效力的單位。但隨著終身教育的興起，成人教育、繼續教育的發展，認證方式的改變，已勢所必然。

（四）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，無疑是對個人的學習的肯定，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，彼此因為不能相互交流，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, 1980）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 歲每分鐘已經能打 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，在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，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模式與原則

學習成就的實施模式，關係到實務運作；而實施原則則是運作的準繩，二者在成就認證中，均相當重要。

(一) 實施模式

學者對非正規學習成就的認證方式，由於觀點的不同，而有各種

不同的實施模式提出。有的從學習內容出發，而主張對成就的認證分成知識認證及技能的認證；有的從辦理單位的觀點著眼，而有對機構的認證，對個人、對課程的認證；亦有從認證的方式出發，而有檢定、考試及課程修習的認可等；亦有從授予相關證明的觀點出發，而有學分的採認、資格的獲取、學位的獲得等。以下就柯洛登(P. Colardyn)及巴特渥斯(C. Butterworth)兩人的觀點進行探討。

1. 柯洛登(Colardyn)的三種模式說

柯洛登(Colardyn, 1996)將成就認證的方式分成三種模式：

(1) 個人取向模式

即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。其目的有三：(1) 提供個體對於被認可的知能具有永久的記錄；(2) 提供個體在未來接受進一步正規教育或就學時作為證明之用；(3) 使個人了解其自己在專業、教育、社會和文化方面的人力資本。未來如進一步與正規教育結合，由於學分的累積，尚可獲取文憑。

此種認證的取向歷史較久。例如美國，在二次戰後所通過的GI法案，就有許多有關對個人知能評量的規定，而使很多二次戰後的退伍軍人能透過此種方式進入教育機構就讀，以接續其因戰爭而中斷或延誤的學習或動。在加拿大魁北克(Quebec)地區，也有相似的做法。法國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。

(2) 課程取向的模式

此種模式不針對個人，而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，而不管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。

(3) 綜合取向的模式

綜合取向的模式就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，作相互比照的認定，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，有助發展出一種縱向進路的制度，而有助於個體在教育與職業間的流動。其優點在於：(1) 使過去的教育與目前的教育、訓練的連結更加具有彈性；(2) 從勞動市場的觀點而言，此種結合可以提供個體對不同學習方式作更多的選擇，提供個人或公司對其學習策略作多種的抉擇，因而激發個人對擴充教育與訓練進行投資；(3) 此種方式有助於經費的取得。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。

2. 巴特渥斯 (C. Butterworth) 的二種模式說

巴特渥斯 (Butterworth, 1992) 探討過去經驗的採認，將成就的認證區分為二種模式：

(1) 學分交換模式 (credit exchange 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) 所發展出來的。此模式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。這些水準有階層的體系，與職業的階層相互對應。每一層次，透過對過去經驗成就的認證，均可獲得學分。此種對過去成就的認可，就是一種強調能力本位的取向，亦即認

定「結果」才是最重要的。通常申請者要提出具有該課程能力的說明或證明（包括雇主的證明、實地操作的表現、或透過測驗、考試等）。

此種模式受到批評的地方，在於職業資格的認定相當複雜，由結果或表現，即遽以認定具有該課程的水準或標準，可能對個人的能力造成扭曲；且決定與判斷亦是一種相當複雜的工作，評量者對個體表現的推論或判斷，也可能有不正確之處。

（2）發展模式（development model）

發展模式係由英國國家學術頒授委員會（Council for The National Academic Awards, CNAA）所發展出來的。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作課程學分的轉換。此一模式認為對過去經驗的認可具有發展性。他們認為學習者的經驗是有意義的，不僅作為學習的資源而已。它要從對描述經驗到認可經驗，才能進行學習成就的認證，亦即此一模式強調不是由「經驗」來獲取學分，而是來自經驗的「學習」。在此模式中，強調學習者要提出學習證據的清單、紀錄或相關的檔案，通常包括申請者對過去經驗的反思，或他們認為學習所導致的結果。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了解與反思。其進行的程序，在較初階段與學分交換模式相同。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。但僅提出過去經驗的成就或能力的證明，仍不足以獲得學分，申請者也要對過去的經驗及相關的學習資料作自我的評鑑，其目的在於協助申請者作個人及專業的發展。評量者依申請者所提出的證明及個人的學習紀錄，給予學分與否的評斷，對於學習紀錄的資料，通常透過晤談、寫作或其他方式等來進行了解與評斷。

發展模式與學分交換模式，兩者雖均可獲得學分的採認，但所提供的經驗則有所不同，兩者對成就的性質亦有相當不同的看法。發展模式強調成就與相關學習檔案的證據，以及申請者與評

量者之間的對話。此一模式顯然受到柯伯（Kolb, 1984）所提出的經驗學習循環論及布德、基爾富及吳爾克（Boud、Keogh & Walker, 1985）等所提出的「將經驗融入學習的反思」之概念所影響。二者均相當強調反思階段的重要，認為它是產生新知識的重要關鍵。

以上二人所提出的模式，柯洛登係從認證的對象著眼，而提出三種模式說；巴特渥斯係從學習機構對經驗看法的不同出發，而提出二種模式的說法。柯洛登的說法範圍較廣，而巴特渥斯則較限於機構內的實施層面。就國家對此一政策的決定而言，柯氏的說法較為周全。

（二）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）曾提出十項原則為：

1. **統合化原則**：係指政府部會、教育機構、社會相關組織與配合執行機構等要進行整合。
2. **實用化原則**：係指活動與制度要具有實用性，從生活實用技能出發。
3. **個別化原則**：認證對象以個人或組織為主。
4. **進階化原則**：要有進階的設計，使學習活動具有發展性。
5. **多樣化原則**：認證項目要多樣化。
6. **簡單化原則**：認證制度簡單化，以便大眾廣泛參與。
7. **標準化原則**：認證的作業流程宜標準化，以保障品質。
8. **創新化原則**：要配合社會變遷與學習者需求，作長期的發展。
9. **彈性化原則**：要順應環境的特性，作彈性的發展。

10. **漸進化原則**：制度要逐步建立，漸進擴大。

此外，美國學者懷塔克（V. Whitaker）在 1989 年所出版的《學習評量：標準、原則和程序》（Assessing learning: Standard, principles, and procedures）一書中，也提出對學習評量的十項實施標準，迄今仍為包括「美國成人學習與教育認證中心」在內的組織所廣為應用。其十個標準中，前五項為「學術標準」（Academic standards），後十項為「行政標準」（Administrative standards）。茲分列如下（王文瑛，2000）：

1. 學分的授予，係經驗學分的成就，而非經驗本身。
2. 學分授予要符合大學學分的程度，即授予學分的科目屬於大學的學科，並具有大學的程度。
3. 認可的科目學分，應符合該科目在理論和實務上的要求。
4. 能力的等級及學分的給予應由學科專家決定：即要在內容與程度，符合大學程度。
5. 認可的學分要符合學術情境的規範，並為學術界所接受。
6. 同一學習成就，不作重複的學分認可。
7. 評量的政策與程序要公開化，廣為大家所熟知。
8. 收取的費用，以提供服務所需為準。
9. 所有參與評量的人員須接受適當的訓練，對成人學習者的特質及多元化評量方式，要具有相當的理念。
10. 評量事務須受監督與評鑑，要建立監督與評鑑的機制，以確保品質。

前綜合上述的分析，歸結非正規學習成就認證時，在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，宜儘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、結語

終身學習的時代，非正規學習對人知能的增長，所扮演的角色已越來越重要，其重要性已超過正規教育。準此而言，對非正規學習成就的認識有其必要性，亦符合公平的原則。因此，本文特就非正規學習及其成就的認證加以探討，首先提出非正規學習的意義及發展；其次，論述認證的意義、基礎，發展背景及功能；最後，探討認證的實施模式，並提出實施的原則，以供辦理此項工作的參考，希望對正規學習認證的工作能在維護水準、嚴謹客觀的態度，逐步的落實，以激進個人的學習活動，而有助於終身學習社會的早日實現。

參考書目

- 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。
- 教育部（2005）。非正規教育課程認證作業機制專案研究，未出版，台北市。
- 黃明月、陳仲彥（2004）。非正規課程認證「認可機構設置」及「認可作業要點之研究」，未出版，台北市。
- 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>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan-Page.
- 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: Organization for Economic Co-operation and Development.
- 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.
- Hamilton, E. & Cuning, 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.
- Kee, Youngwha. (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.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- 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.