

新加坡樂齡教育機構快樂學堂課程設計與教學模式之探究：

Knowles 自我導向學習觀點

姚卿騰^{1*}、曾建興²

^{1*}高雄醫學大學高齡長期照護碩士學位學程

²國立中正大學成人及繼續教育學系

摘要

我國於2017年邁入高齡社會，因應人口老化所帶來的挑戰已成為一個重要的議題。為因應高齡社會來臨，各國政府擬訂相關政策，新加坡政府以「活躍樂齡」為主軸，藉推廣終身學習概念，期望達到世界衛生組織所揭示的活躍老化高齡社會的願景。本研究旨在應用Knowles自我導向學習觀點探究新加坡快樂學堂的課程規劃與教學模式。研究方法採用質性個案研究法，透過半結構式的深度訪談和文件分析的策略，進行資料蒐集、分析與詮釋，深度訪談五位新加坡快樂學堂人士，研究結果如下：一、課程設計以教育老年學者McClusky理論作為學習活動設計的準則；二、學習目標為協助樂齡學習者經歷思想改變的過程，進而帶來充權與自我全面提升；三、教學方式包含體驗式學習法、團體教學法，及結構化主題式教學方法；四、教學模式充分展現Knowles成人教育學模型之本質。根據研究結果，本研究針對臺灣樂齡教育機構及實務工作者提出相關建議。

關鍵字：樂齡教育、新加坡、諾爾斯自我導向學習、課程設計、教學模式

Curriculum Design and Instructional Model in a Center for Active Aging Learning Examined by Knowles' Self-directed Learning Perspectives: A Case Study of Singapore YAH! Community College

Ching-Teng Yao^{1*}, Chien-Hsing Tseng²

^{1*} Master Program of Long-Term Care in Aging, Kaohsiung Medical University

² Department of Adult and Continuing Education, National Chung Cheng University

ABSTRACT

In response to the elderly society, governments had formulated policies. Singapore government to "active age" as the main axis, by promoting the concept of lifelong learning, expect the World Health Organization to reveal the vision of active aging elderly society. The main purpose of this research was to explore the curriculum design and current instructional model in Singapore YAH! Community College, basing on Knowles' Self-directed Learning Perspectives. The study had adopted qualitative method case study research to proceed to collect, analyze and explain research data. By strategy of the semi -structured interview and document analysis , five participants were invited in this research by in-depth interview from Singapore YAH! Community College. The results indicated that: (i) The guideline of curriculum development for designing activities is in tune with the Howard McClusky's concept and theory of educational gerontology scholar. (ii) The objective of learning is to facilitate the process of thought changes in the learners, leading to empowerment and self enhancement. (iii) The instruction method includes those of experiential learning, and constructive thematic learning. (iv) The instructional model fully displays the essence of Knowles' Self-directed Learning. According the findings of the study, relevant suggestions are presented, targeting to centers of active aging learning in Taiwan, and teachers in practice as well.

Keywords: Active Aging Education; Singapore; Knowles Self-directed Learning; Curriculum Design; Instructional Model

壹、緒論

一、研究背景與動機

隨著生活條件與醫療品質改善，促使老年人口劇烈增加，高齡社會已成為全球趨勢（National Research Council, 2001）。根據聯合國全球人口的統計資料指出，總人口數中 65 歲以上的高齡者比率預估將從 1950 年全球總人口數的 1 億人約佔 5.2% 攀升到 2010 年全球總人口數 5 億人約佔 7.6%，未來在 2050 年比率將達到 14 億人口約佔 16.2%，21 世紀的後半期可以預期的是全球人口快速老化的年代（UN, 2013）。臺灣高齡人口亦逐漸增加，依據內政部統計資料，65 歲以上人口至 2016 年 12 月底已達 310 萬 6,105 人，佔總人口 13.20%（內政部，2017）。依行政院經濟建設委員會的人口推估資料顯示，我國 65 歲以上的人口在 2017 年將成長至 14%，進入高齡社會，2025 年將至 20.3%，邁入所謂的超高齡社會（super-aged society）。估計由高齡化社會（ageing society）轉變為高齡社會約需 24 年，而由高齡社會轉變為超高齡社會所需時間縮短為 8 年，顯示臺灣地區人口高齡化之歷程將愈來愈快（行政院經濟建設委員會，2011）。

新加坡與其它已發展國家都共同面對著人口快速老齡化的議題，自 1970 年代開始，至今短短 30 餘年，新加坡從一個年輕、生育力強、死亡率高的國家，轉變成人口老化、生育率低、死亡率低的國家，根據新加坡統計局人口普查報告顯示預計至 2030 年，新加坡高齡人口將升至為 18.7%（凌展輝，2012）。另根據我國內政部統計處 2016 年底人口結構老化資料，主要國家老化指數國際比較發現，至 2016 年止，新加坡老化指數已高達 80%，排名全球人口老化情況嚴重的前十名國家之列（內政部，2017）。有此顯示出，新加坡正面臨嚴重社會高齡化的挑戰。為因應高齡化趨勢，新加坡政府早於 1999 年在跨部會委員會（Inter-Ministerial Committee）中，以「成功老化」（Successful Ageing）為願景，為高齡化議題制定公共政策，目前高齡化四大政策主軸為：提高就業與經濟安全、促進在地老化、提供全方位及可負擔的醫療照顧、提倡活躍樂齡（蕭玉芬，2012）。其中，新加坡政府為保持國家的經濟發展與競爭力，在高齡化的社會趨勢下意識到「學習」對高齡期發展之重要，勞工部於 2000 年致力於倡導終身學習的概念與實踐，提供低技能、低教育者職業發展訓練，提升新加坡樂齡者就業力。有別於以往新加坡政府提供職能發展的學習機會，為實踐「活躍樂齡」政策，在新加坡社會發展與體育部的支持下，2005 年馬林百列家庭服務中心便以「活躍樂齡」為理念，成立「快樂學堂」（YAH! Community College），並被規劃推廣為樂齡教育的模範單位（快樂學堂，2012）。快樂學堂創辦人黃明德校長因相信「知識可改變生命」，故專門為 50 歲以上曾於年輕時失學的樂齡者，推出系統化終身學習課程，打造優質學習環境，期望透過知識的獲得，創造出新的生命樂章，保持活躍，進而達

到成功老化。從 2005 年創辦時的 100 位畢業樂齡人士，至 2016 年底止，12 年間已有 1461 位樂齡者完成終生學習課程（快樂學堂，2016），不僅帶動新加坡樂齡學習的另一個風潮，更可謂為樂齡學習的創新典範。

2008 年開始，臺灣在高齡教育的推動方面有了一個新的名稱，不僅在名稱方面是新的一樂齡學習，更在精神、對象及作法上，試圖有別於過去的老人教育，希望透過樂齡學習的政策與作法，為臺灣高齡社會的到來，做好應有的準備。在精神上，樂齡是指讓高齡學習者「快樂學習而忘記年齡」；在對象上，是指 55 歲以上的中高齡者，使中年成人在邁入 65 歲高齡之前，至少能有 10 年以上的老化（退休）準備時間；在作法上，以成立輔導團的方式，辦理人員培訓、課程規劃、教材研發及模式創新；並以成立學習中心的作法，開設有別於傳統老人教育的課程，提供中高齡一個在地化的學習場所。探究臺灣樂齡學習一詞係引自新加坡，以樂齡尊稱老年人，乃是新加坡 70 年代末所首創，可見新加坡樂齡教育實施已發展出極具特色的辦理模式。

張鐸嚴（2000）提到，許多重視老人福利的國家均將促進「老人終身所得安全」及「老人終身不斷學習」列為其重要政策目標。因此，在高齡化社會中，高齡者持續參與學習已成為先進國家一項不可或缺的社會福利（李嵩義，2007）。有鑑於高齡教育的重要，臺灣於 2006 年公布了《邁向高齡社會老人教育政策白皮書》，強調以終身學習、健康快樂、自主尊嚴及社會參與四大願景，積極規劃推動高齡教育活動（教育部，2006）。並且，為落實高齡教育政策白皮書，建構高齡終身學習體系，教育部已陸續推出樂齡學習中心、樂齡學堂、樂齡大學等政策（魏惠娟、胡夢鯨、葉俊廷、陳巧倫、劉汶琪，2012）。然而，相關研究發現，臺灣過去有關高齡教育的課程規劃及實施，長久以來存在下列四個關鍵的問題：第一，高齡教育課程多以休閒、保健、娛樂、語言、藝術等為主，30 年來並沒有太大變化；第二、未完全針對高齡者的教育需求而提供，以致有些課程及活動被規劃者認為不需要；第三，高齡教育的課程規劃並沒有可以參採的理論觀點或模式依據，如活躍老化、成功老化、需求幅度理論等理論，以致各類課程設計顯得零散，且多偏向休閒性及娛樂性，缺乏系統性及教育性；第四、課程的實施並未關注高齡者學習品質及生活價值提升的目標（吳永銘，1998；林月熠，1997；莊雅婷、黃錦山、魏惠娟，2008；教育部，2008）。歸結而言，我國高齡教育課程實施最大的問題，是課程缺乏理論觀點。

故臺灣樂齡教育理想落實須付諸實踐，方能見其功，亦即課程目標、課程規劃理念、教學內容、如何教學等教育哲學問題，係樂齡教育實施需要積極重視關注的課題，因教育哲學理念乃是理論至實踐之重要橋樑，無哲學理念之實踐是盲目的，而失去理念之課程規劃則是虛幻的。近年來國內高齡教學相關研究強調高齡教學者教學規劃與角色的探究；部分著重在高齡學習學求偏好特性的探討。綜觀上述高齡教學相關研究，目前較缺乏分析華人地區高齡教育機構課程與教學模式的探討與研究。基於

此，有鑑於新加坡樂齡學習參與踴躍，辦理成效卓越，對於我國高齡相關議題發展具有深刻的意義，研究者於 2016 年暑假期間實地前往新加坡探訪與深入訪談，發現新加坡樂齡學習發展深具特色，注重成人教育學的模式設計理念，因此，本研究以新加坡樂齡教育機構快樂學堂為研究對象，從諾爾斯自我導向學習觀點探究新加坡快樂學堂的課程規劃與教學模式。

二、研究目的

基於上述研究動機，本研究目的如下：

- (一) 探討新加坡樂齡教育機構快樂學堂的課程與教學設計規劃。
- (二) 應用自我導向學習觀點探究新加坡快樂學堂課程設計教學模式。
- (三) 根據研究結果與建議，提供臺灣高齡教育機構、專家學者與實務工作者參考。

貳、文獻探討

「學習」對人類成年晚期的發展有重要存在的必要性，其不僅可整合個人過往的生活經驗轉為知識，亦可以使個人延續早年自我的獨特性繼續發展（Javis,2001）。Williamson（2000）表示有越來越多的第三年齡者有強烈的學習慾望，他們正在尋找機會繼續學習。但是，高齡學習者因自身的經驗與年齡有所不同，更需多元的學習方式（Truluck & Courtenay, 1999）。因此，高齡教育工作者開發與設計出高齡學習者需求的教學活動、教學資源與教學環境，都將提升高齡學習者整體的學習經驗，亦會提高其繼續參與學習的意願（Spigner-Littles & Anderson,1999）。以下針對高齡學習者的學習特性、Knowles自我導向學習的預設與定義、Knowles自我導向學習的觀點進行論述。

一、高齡學習者的學習特性

Mezirow（2003）認為學習是一種觀點轉化，藉由學習個人可透過批判與自我反思、反思對話、反思行動的過程，也就是個人重新檢視預先假設看法的重建過程，已引導期未來的行動，學習的歷程包含經驗、行為和改變三個概念，其中，經驗來自於生活中的體驗與經歷，是包含反思、行動和個人與環境的互動過程；行為則透過學習，獲取知識而產生行為的改變，最後產生的改變，則是藉由學習而導致行為或潛能的改變（張春興，2009）。而高齡者的學習亦是一種動態的行為，從個人需求、興趣和環境引發的線索，進而產生學習行為，從中獲得知識或技能，以達個人目標，最後對於個人在學習後進行學習表現評估（羅雅馨，2010）。

高齡者因生理與心理上的變化，產生有別於兒童、青少年與成年人在學習上的特

性，Peterson（1983）指出，高齡者往往對自己的智力有負面的刻板印象，因而在學習上自信心低落，偏好傳統教師為中心的學習方式。但Crawford（2004）卻提到，高齡者雖無法同年輕的學習者一樣可以快速地學習新的知識，但其豐富的生活經驗，促使他們有高度的推理與判斷能力，非常適合思考與經驗反思類型的學習活動。因此，要規劃出理想的高齡教育課程，教育工作者要對高齡者的學習特性進行了解。

蔡培村（1995）提到，高齡者的學習特性包含以下七點：1.雖學習的速度較年輕人緩慢，但高齡者重視學習的正確性；2.高齡者學習反應的時間較長，對於學習新的知識或技能需要較長的學習時間；3.運用過去的經驗背景從事學習；4.具有豐富的生活閱歷與工作經驗，是很好的教學資源；5.願意花較長的時間從事學習；6.缺乏自信心；7.強調學習內容的實用性。再者，吳文琴（1997）針對空中大學的高齡學習者進行研究也發現，高齡學習者的學習特性為：1.學習上缺乏自信心；2.學習時需較長的時間反應；3.重視學習內容的實用性與正確性；4.易依賴過往的經驗學習。黃富順（1997）認為高齡學習者的身心特性包括：1.自尊強、信心低。2.具自主與獨立需求。3.老年友誼的需求。4.人格的連續性。5.心理因素易對健康產生影響。6.反應時間及動作的緩慢。7.記憶能力的改變等。陳清美（2001a）指出高齡者學習的特性有：1.自尊心強、學習的信心低。2.流質智力減退，晶質智力增加。3.記憶力的衰退。4.學習以完成發展任務為目的。5.學習動機主要在於認知興趣。6.學習活動講求正確度，不在於速度。7.主動的參與學習。魏惠娟等人（2008）亦針對高齡者學習特性提出以下觀點：1.學習活動以學習者為中心；2.學習的目的在於應付變化；3.高齡學習團體異質性高；4.不喜歡太有壓力的學習活動；5.學習目的在於發展生命的意義；6.學習的效能在於健康老化的促進。

整體而言，高齡學習者偏向有目的的學習，其目的在於因應晚年的變化或追求生命的意義與自我實現等，並強調學習內容的正確性與實用性；但其在學習上較缺乏自信心，須較長的時間反應、不喜歡有壓力的學習。並且，因喜歡與過往的經驗結合，因此高齡者學習的團體異質性較高。

二、Knowles自我導向學習的預設與定義

Tough在 1979 年提出「絕大部分的人都有能力，在他們的自我規劃學習上，產生戲劇性的改變」，並將自我導向學習視為自我計畫學習（成人教育學會，1995）。每個人都有自我發展的動機，包括「想做甚麼事」與「成為甚麼樣的人」，並且會依此動機而學習，其所追求的目標不論是精神層面或物質層面，都會有一些人生價值觀支撐著。成人教育學翹楚Knowles（1989、1990：183~200）即指出，成人學習者在以下六項特徵上有別於兒童學習者，進而突顯出成人學習所應具有之六項特點，這也是成人學習的六項預設：

（一）成人具有清楚的自我導向學習的能力

成人習慣於控制自己的生活並為其負責，大部分的人認為他們自己是獨立而且自

我指導的，當他們處於難以控制且不願接受時會感到憤怒與拒絕，而感覺知識困乏時會顯得侷促不安，常以潛意識的方式呈現。

（二）成人擁有認知需求，想要知道為何學習

對於學習的認知，成人想要知道學習是如何進行的，學習到什麼以及為什麼會認為有價值。教學者的首要任務之一，便是幫助學習者透過漸進的過程，察覺自己的認知需求，此時教學者有責任幫助學習者意識覺醒，讓他們知道為何需要學習，以及需要學習甚麼。教學者可以透過個案當中的討論，觀察學習者對於學習問題的反應，再依據不同學習者的背景與工作需求作為適時的引導。

（三）成人具有豐富的學習經驗，經驗成為學習的重要資源

成人會將其個人豐富多樣的經驗帶入學習活動中，經驗是成人自我意識的核心，它可經由適當的學習結構轉換成新的知識及認知，並可成為學習者共同分享的豐富資源；也由於個體的不同經驗，成人團體差異性很大，個性化學習策略在教學上受到很大的重視。

（四）成人的學習準備度與其社會角色的發展任務有關

成人體會到在必須解決問題或是面臨個人生涯轉變的刺激，就會想要學習。這種尋求學習的慾望多半來自想變得更有效率的需求。發展任務改變或生活中產生重大變化往往是學習的重要時機，因此學習時間與任務發展、改變的配合相當重要，學習的誘導可透過學習典範的提示、生涯計畫擬定、提供理想與需求落差的診斷等。

（五）成人學習傾向生活中心與問題導向

成人希望用其知識去完成任務及解決問題，甚至希望其所解決的問題及用以解決問題的方法是相關聯的。當其意識到學習的結果能應用到生活情境中的效果最好，故學習方案的設計應以生活、任務與問題為中心。

（六）成人學習動機主要來自內在誘因，而非外在誘因

成人尋求學習的經驗將會有助於滿足自身的內部需求，馬斯洛將這種需求稱之為自我尊重、認知或自我實現，是內部或者更高層次的需求。成人最基本的需求滿足之後，更高層次的動力就成了激勵因素。

綜合上述，成人學習者所從事的學習和一般傳統學生的學習是完全不同的。成人學習是指成人進行學習時所經歷的過程，是一種行為和態度改變的過程（Merriam & Caffarella, 1999）。由以上成人學習者的特性，可看出成人學習是一種主動的學習、自我導向的學習；成人學習者因其異質性大，故傾向於目標導向的學習，以達成某一目標或滿足某一需求為主；成人經驗可成為學習的助力；成人學習乃在完成發展任務；成人學習以「立即應用」為主；成人學習的目的在適應社會的變遷。

三、Knowles自我導向學習的觀點

成人教育學和自我導向學習（self-direct learning）是成人學習理論的兩大支柱，

藉由他們可以更了解現代的成人學習 (Merriam, 2001)。「自我導向學習」(self-directed learning) 一詞是由美國成人教育家Tough於 1971 年首先提出完整的描述，他稱之為自我規劃學習 (self-planned learning)。在 1970 年以後廣泛使用，受到成人教育界的注意，並進行研究，其後Knowles很努力推展「自我導向學習」，使之普遍化。Knowles (1975) 認為成人教育學的模式設計，應偏重過程的設計 (process design)，因為成人學習主要是以「問題為中心」、「任務為中心」；在學習的過程中成人學習者是學習的中心，教師的角色是協助者，協助成人學習者解決學習困境。Knowles認為每一個個體都具有自我導向的學習能力，能從事主動的學習，所以將自我導向學習定義為「一種沒有他人幫助，由個體自我引發，以評斷自己的學習需求，形成學習目標，尋求資源，選擇適當的學習策略和評鑑結果的過程 (Knowles, 1975, p.18)。林德曼 (Lindeman, 1961)、塔富 (Tough, 1971) 及史密斯 (Smith, 1983) 等人，也一致認為成人學習者具有自我導向的學習需求。個體自我導向學習過程的具體化，正如布盧爾 (Bruner, 1966) 在教學理論中主張的學習行為，即獲得新知識、將知識轉化以應付新工作所需、評估新知識是否真能滿足新工作的需求。Knowles認為自我導向的學習在學習上效果較好，相當符合成人獨立成長的心理需求，也符應現代新教育模式的發展需求，更重要的是能滿足社會變遷的需求。所以，Knowles認為只要個體存在，就必須從事自我導向學習。

Knowles將自我導向學習視為是學習者決定主動學習以達成學習目標、形成計畫、付諸行動的學習歷程。認為個體能主動的學習，由個體主動診斷其學習需求，建立學習目標，尋求學習所需的人力及物力資源，選擇適當的學習策略，最後要能夠評鑑學習成果。主張採用教育的方式，來使學習者具有自我導向學習的能力；同時強調學習者同時是擁有者及管理者的角色，負起他們自己學習歷程的責任。Knowles (1975) 認為自我導向學習包含七個步驟：(1) 氣氛的營造；(2) 使學習者參與設計；(3) 使學習者參與診斷學習需求；(4) 使學習者形成其學習目標；(5) 使學習者找出學習所需人力和物質資源；(6) 協助學習者選擇及執行其學習策略；(7) 使學習者能評鑑其學習成果 (鄧運林, 1995)。自我導向學習是學習者自我診斷學習需求，形成學習目標，並進行學習，Knowles認為自我診斷學習需求的過程有三：(1) 發展所需能力的模式；(2) 評估每一能力的執行情況；(3) 評估模式和現在執行情況的差距。一個能進行自我導向學習的學習者，具有以下特質：能進行診斷學習，能適當修正學習目標，能規劃其學習經驗並且執行之。Knowles把目標分成知識、理解、技能、態度與價值五種。希望藉由自我決定的目標學習到自我的發展，這五類目標各有其不同的教學方法及評量方式。教師則是以一種新的角色來教學，而不再是傳統式單向傳遞知識，是扮演學習的促進者，與學生合作，並支持雙向式教學 (引自林月琴, 2003)。

黃富順（2000）綜合各學者的論點，提出自我導向學習的特色為：（1）自我導向的學習者具有獨立的人格特質（2）自我導向的學習是一種自我教育（3）自我導向的學習並非是一種完全獨立的行為。自我導向學習的好處如下：（1）具有良好自我概念的成人，能肯定自己的學習經驗，提供進一步豐富的學習資源。其次，（2）成人現實自我與理想自我概念的調和，可減少成人內在衝突，能悅納自己，悅納他人。（3）成人是自我學習者，透過角色學習過程，可提高學習動機，使之主動、積極的學習。這種自我導向的學習，誠Knowles所言，目的在達成自我肯定、自我成就、及追求美好的生活品質。再者，Roberson & Merriam（2005）也認為自我導向學習可以解決任何生命週期的發展任務。

綜上得知，面對日新月異的社會，成人選擇再學習，大部份是發自內在，想藉「再學習」彌補已遺忘的知識，或補充自己所欠缺的知識。成人學習者被視為一個成熟的個體，具有積極的自我概念，能主動的、有效率的參與各種學習活動。自我導向的學習，簡要地說，就是學習者知道自已的需要，能把握機會規劃學習，並且能自我評鑑是否真正學會。自我導向的學習是一種主動學習，符合人類自然的心理發展過程，不受時間的限制，十分有彈性，具有經濟性，能滿足學習者的個別需求。成人學習者利用自我導向學習的特質，能有效地進行學習活動。

參、研究設計與實施

一、研究方法

社會科學研究典範中的研究方法，主要被分成量化研究與質化研究兩大主流，研究者通常就其研究主題及研究目標而選取不同的研究方法。研究者可能使用量化研究探索問題的某些部分，而質性方法也允許某些問題用不同的方式來探索。質性研究把現實世界看成一個非常複雜、無法用單一因素或變項來解釋的「現象」，此現象是不斷在變動的動態事實，由多層面的意義與想法所組成。陳向明（2002）則對質性研究的定義為「質的研究是以研究者本人作為研究工具，在自然情境下採用多種資料蒐集的方法，對社會現象進行整體性探究，並使用歸納法分析資料和形成理論。通過與研究對象互動，對其行為和意義建構獲得解釋性理解的一種活動。」因此，質性研究的精神與原則在於事實的本質，強調事實的整體性，細緻地探討人與人、人與事之間的種種互動、相互影響的關係，肯定人的價值觀存在的可貴性，不注重概化，也不求事情的絕對性和因果性（簡春安、鄒平儀，2004）。本研究考量新加快樂學堂相關的研究模式尚未建立，而且以新加坡快樂學堂為個案，研究其課程設計理念與教學模式，需要創辦人、樂齡教師的主觀意見，無法以量化的研究調查方式呈現整體內涵，因此本研究採用質性研究做為研究方法。

本研究主要採用個案研究法，從 Knowles 成人教育學模型觀點分析新加坡快樂學堂教學模式。所謂個案研究旨在探討個案在特定情境脈絡下的活動性質，以了解它的獨特性與複雜性。研究者的興趣通常在於了解過程，而非一個變項，希望藉由研究的發現和理解，回歸到教育實踐的思考（林佩璇，2000；Frankel & Wallen, 2004）。為能深入了解新加坡快樂學堂的情況，本研究採用半結構式訪談，輔以文件分析的資料蒐集方法，進行個案資料的蒐集。

二、研究對象

質性訪談是社會科學研究中最廣泛運用的蒐集資料的方法之一，主要著重於受訪者個人的感受、生活與經驗的陳述，藉著與受訪者彼此的對話，研究者得以獲得、了解及解釋受訪者個人對社會事實的認知。Patton (1990) 曾經指出質性研究者傾向有目的地 (purpose fully) 選擇每一個個案。「目的取樣的用意在於選擇具有豐富訊息 (information-rich) 的個案作深入的研究，豐富訊息的個案是來自於可以獲得大量關於研究目的之核心問題的交易」(莊明貞、陳怡如，2006)。也就是質性研究抽取的樣本，必須是能提供「深度」和「多元社會實狀之廣度」資料為標準。從質的探討產生的真知灼見，較依賴個案持有資訊的豐富程度，以及研究者的分析能力，而非仰賴樣本的大小。Hatch (2002) 與Sediman (2006) 皆認為質化訪談樣本數可自由選取，但需達到資料飽和度，亦即訪談資料已不能得到新的研究概念，所以樣本的選擇，乃是以最能提供有意義資料的人為標準。本研究是「為了作深度研究，選擇資訊豐富的個案」，在訪談對象的選擇上，有兩個考量的原則，一為立意抽樣中的關鍵性抽樣 (critical case sampling)，其目的在於選擇有能力說明本個案現象，並能提供關鍵性線索的對象作為受訪者。第二個研究對象的選擇原則為滾雪球抽樣 (snowball-sampling)，透過那些知道誰符合研究旨趣的人來獲得潛在個案的消息 (王文科、王智弘，2002)。本研究主要應用Knowles成人教育模型探討新加坡快樂學堂教學模式，因此，選擇新加坡快樂學堂的創辦校長，以了解快樂學堂創辦理念、發展目標；選擇快樂學堂教學教師、工作人員為訪談對象，以了解快樂學堂的課程規劃內容和教學方式；另外以立意抽樣方式訪談樂齡學習者，以了解其參與快樂學堂的學習情況，訪談對象基本資料如表 1 所示。本研究的訪談時間為 2016 年 8 月 23-25 日，透過受訪者與 5 位受訪者進行一對一的訪談，訪談時間 60 到 150 分鐘，訪談地點在新加坡快樂學堂會議室為主。

表 1 受訪者基本資料

受訪者代碼	性別	身分角色	教育程度	訪談時間
PR01	男	學堂校長	大學	2016/8/23
PR02	女	樂齡教師	大學	2016/8/25
PR03	女	學堂經理	大學	2016/8/24

LE01	男	樂齡學習者	國中	2016/8/24
LE02	女	樂齡學習者	高中	2016/8/25

三、研究工具

(一) 訪談大綱

研究者的主要研究工具為自編訪談大綱，訪談設計針對研究目的及所欲探討的問題自編訪談大綱，作為訪談指引方針，訪談進行方式採取半結構訪談方法，邀請快樂學堂重要的決策人士、樂齡教師和工作人員進行深入訪談，以得到豐富資料來做為研究分析之探討，訪談大綱內容如下：

- 1.快樂學堂推動樂齡學習現況（學員概況、課程情況、教學模式...等）？
- 2.快樂學堂對於推動樂齡學習的主要發展目標、策略？
- 3.開辦快樂學堂至今，影響服務調整與變化的重要因素？
- 4.快樂學習開辦至今是否遭遇到推動的困難？
- 5.快樂學堂對於組織未來服務的期待？

(二) 檔案文件

快樂學堂成立已達 12 年，擁有豐富之文件資料，藉由整理快樂學堂多年的服務方案檔案，歸納出快樂學堂樂齡教學的發展脈絡，並和深度訪談資料相互驗證，以補充訪談資料不足的部分。

(三) 研究者本身

在質性研究的過程中，研究者本身亦是研究工具。研究者曾修習成人學習研究與高齡教育實務相關課程等背景知識，加上過去曾有實際接觸高齡的教學經驗，因此對於研究對象有其概括性的了解，此外，對於受訪者所陳述的意見或觀點，研究者也儘量不預設任何立場、也不妄自給予評斷。

四、研究流程

由於研究者對於新加坡樂齡教育機構實施樂齡學習方案感到興趣，因此，本研究依照研究者的興趣擬定研究方向和主題，經廣泛蒐集資料、參考文獻後，確立研究題目，以應用Knowles成人教學模型探討新加坡快樂學堂課程設計理念與教學模式。之後決定本研究的研究方法，同時著手透過相關文獻整理與歸納後發展出訪談大綱，針對訪談對象的選擇，經研究者與研究機構討論後，以快樂學堂之創辦人、授課教師、工作人員、學員進行訪談，研究流程分為準備階段、正式實施階段、資料分析、撰寫報告等階段。

五、資料蒐集及分析

(一) 資料蒐集

本研究資料蒐集方式包括深度訪談法與文件分析法，採用半結構式問卷進行訪

談，研究者事先依研究目的所涵蓋的主題與相關問題，編寫訪談大綱，並依實地訪談時的談話內容及互動情境來決定問題的先後次序。訪談實施過程，先由研究者透過電子郵件和電話連繫取得受訪者意願後，再將訪談大綱給受訪者參考，進一步確認訪談的時間與地點。訪談對象包含當初決定投入樂齡學習服務的創辦校長及現任的樂齡教師，以歸納出新加坡快樂學堂課程設計理念與教學模式，另外針對快樂學堂參與之樂齡學員進行深入訪談。此外，為達多元資料蒐集，因此除深度訪談外，本研究亦輔以文件分析的方法，針對快樂學堂在新加坡推動樂齡人士學習方案的相關文件資料，包括年度計畫、各方案計畫書、成果報告及方案檔案資料冊，整理歸納出快樂學堂課程設計理念與內容原則，使資料蒐集更完整。

（二）資料分析

根據所蒐集之資料，研究者將依下列步驟進行資料整理分析：

1. 文獻資料摘錄

就本研究所蒐集之文獻資料，如各方案計畫書、成果報告及方案檔案資料冊等，視與研究主題相關性進行摘錄。

2. 錄音謄錄

於深度訪談前取得受訪者書面同意書，並於訪談過程中進行全程錄音，隨後謄錄逐字稿，並配合訪談筆記製成文字記錄，包括受訪者非口語的表達及研究者附註。

3. 組織編碼

依據摘錄及謄錄之文字記錄進行資料編碼，因快樂學堂推動新加坡樂齡學習多年，文件檔案相當多，為本研究分析之方便，亦針對可以運用的檔案資料予以組織編碼，以方便檢視對照。

4. 進行登錄

登錄即將所蒐集的資料打散，賦予概念和意義，然後再以新的方式重新組合在一起的操作化過程。本研究在組織編碼後，藉此建構類型與概念化，並進行資料的歸納分類，分析說明其特殊意義的資料，最後建構出適當的模式和概念，再將其用於詮釋及回答研究問題，藉此形成研究結論及建議。

本研究資料分析的策略主要以分層逐步歸納的方式進行，首先，從各個訪談者的訪談逐字稿尋找出有意義的代碼，再將每個有相關、相似或相同意涵的代碼，歸納成意義單元，並將意義單元再次進行歸納，形成次主題。最後，檢視所有的主題是否符合本研究之目的。為求資料客觀性，於編碼過程中透過三角檢證進行編碼，透過研究者與被研究者的討論或詮釋性的對話，或將文本交由同儕檢視及討論，可避免因主觀認定而誤導研究內容（高淑清，2008）。

六、研究效度

為求資料客觀性，本研究運用半結構式訪談、文件分析進行資料的蒐集，以達到

運用多元的方式進行資料收集，使研究資料更為完備（潘淑滿，2006）。且在在資料分析過程中透過研究同儕與被研究者的討論或詮釋性的對話，針對資料分析的編碼與詮釋，不斷討論與確認，避免因主觀認定而誤導研究內容，希望讓資料真實呈現，也就是透過三角檢證的方法來增加質性研究的效度（高淑清，2008）。

肆、研究結果分析與討論

本研究運用半結構式訪談法，蒐集資料予以整理得到下列研究結果，其分析如下：

一、新加坡快樂學堂樂齡課程規劃分析

（一）課程規劃目標

教育老年學之父McClusky（1971）認為提供樂齡的學習活動，應該滿足五種學習需求，即應對需求、表達需求、貢獻需求、影響需求及超越需求，從蒐集新加坡快樂學堂的文件進行內容分析可發現，快樂學堂課程規劃基礎是以McClusky的理論作為設計學習活動的準則，不斷以創新方法去引導樂齡人士察覺這些學習需求，並促進或激發樂齡人士產生更高層次的學習需求，從訪談中另可以知道快樂學堂的核心信念為轉化、充權與貢獻。

快樂學堂課程規劃的核心目標為幫助樂齡人士經歷思想改變的過程，帶來樂齡認知、情意和社會的心靈活躍的轉化，進而帶來充權與自我全面提升，進而成為對社會有貢獻和具有影響力與活躍樂齡群體。（PR01）

（二）課程學習內容

樂齡者由於個性、興趣及需求的不同，其偏好的學習活動類型便有所差異，通常課程設計應考慮高齡學習者生理個別差異、生理成熟、智力發展和成就、動作成就發展、文化和社會發展等因素，同時高齡學習課程設計尚須兼顧高齡身心發展、興趣和需要，以期達成高齡學習目標，本研究經深入訪談和文件分析後，進一步將其歸納為二大類，分述如下：

1.基礎課程—終身學習證書課程

在上述課程規劃目標信念下，快樂學堂為促進樂齡人士全面的發展與變化，這項課程的設計涵蓋三個層面（如圖 1），第一個層面課程是以樂齡的心理層面為主題的課程，稱為應用樂齡學。第二個層面課程是以樂齡興趣為主的課程，稱為興趣及技能課程。（3）第三個層面課程是以協助樂齡重新與社會聯結的課程，稱為社區參與計畫和小組服務項目。

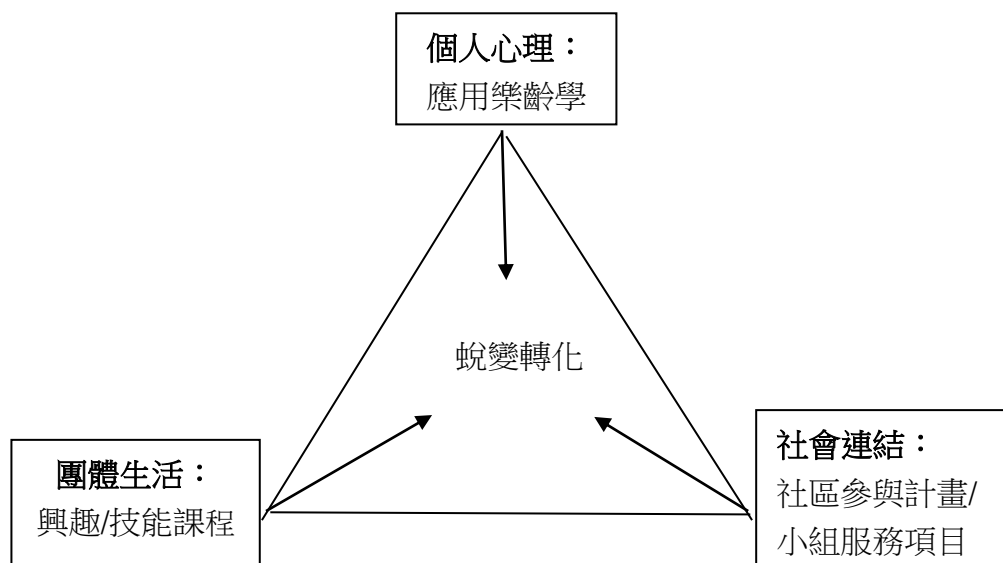


圖 1 終身學習證書課程三維學習層次

2. 個人心理：應用樂齡學課程

這個課程包括 10 個主題，10 堂課的主題包含（a）建立正確的認知觀念—老不再是禁忌；（b）認識生理健康的重要—健康就是寶；（c）學習良好的溝通方式—人人愛講沒人愛聽；（d）統整與回顧生命歷程—心不老人就不老；（e）建立美好的家庭關係—溫家庭馨樂融融；（f）拓展人際社交的網絡—獨樂樂不如眾樂樂；（g）認識現在的科技發展—敢敢做個e樂齡；（h）了解看顧者心路歷程—真心英雄歷程；（i）正確看待失落與死亡—善別善終；（j）課程統整—快樂第三齡。每個主題學習時間需要 3.5 小時來進行，這些主題都是與樂齡人士切身有關的生活議題，適合個人需求，也引發學習動機，每個主題都會設計簡單功課，讓學生可以去書寫或進行反思。

上述課程規劃協助樂齡學習者思考良好的人際溝通可促使中高齡者在生理、心理退化之際獲得滿足，其對中高齡者的生活滿意度與成功老化有極大助益。樂齡學習者自我也認為透過人際溝通的課程，不僅學習到了溝通技巧，更懂得如何運用在師生、朋友與家人間的相處，使彼此間溝通更為清楚，人際相處亦得到良好改善。除此之外，樂齡學習者也偏好心靈成長類課程，透過生命線課程中生命經驗的回顧，不僅突破了生命中困境，更改變自我負面的認知，增強自信心與自尊。並且，透過他人生命經驗的分享，亦讓高齡者學習到知足、感恩、珍惜現況。

3. 團體生活：興趣及技能課程

Clennell於 1990 年提到，高齡者通常會延續本身的興趣參與該類課程以達到自我實現或藉此培養嗜好充實生活（引自陳淑敏、林振春、謝婷婷，2010）。快樂學堂的興趣及技能課程規劃共 30 小時，分 10 堂課來進行，每一屆的開課，學堂提供兩項興趣及技能課程，學生可以從中自由選擇一項來學習，以滿足樂齡族群的興趣，也是吸引他們主動學習的因素，透過文件內容分析快樂學堂曾經開辦的課程如表 2。

表 2 興趣及技能課程種類

課程類型	課程內容
a.養生保健課程	中醫保健、太極養生、瑜珈、毛巾健身操等
b.語文學習課程	英語會話、漢語拼音等
c.生活藝術課程	創意繪畫、歌唱、戲劇、趣味魔術等

從訪談中亦可知，樂齡學習者認為透過學習電腦科技課程與老年學課程後，不僅獲得新知，更懂得如何運用於日常生活中，且可進一步將學習到的知識分享予他人。

一開始我對電腦課是一竅不通，完全不會用電腦，修完課程後可以修電腦，基本的常識，電腦裡面很多訊號不知道那是什麼，問一下老師那是什麼情形（LE01）。

到目前為止我認為幫助最大，第一個就是說在 00 老師的教導下，課程裡面我們學到第一個給我感覺到我從不曾了解到樂齡年紀的時候，要怎樣去好像是..需要怎樣去認識老年，要怎樣活動你才快樂，有了快樂才得到健康。那麼現在從這邊學到學知識，我們就知道怎樣的活動需不需要參加，思考了以後你認為可以再參與。這樣子的方式下去，不但自己學到了，你還能夠和人家分享，這樣無形中非常興奮，這是不會有憂愁感，健康也不愁啦！（LE02）。

4.社會聯結：社區參與計畫和小組服務項目課程

Takkinen和Ruoppila（2001）指出，生命意義是建立高齡者幸福感（well-being）的基礎，其對生命意義探討的重要性遠勝於其他年齡層。其中，蔡佩姍（2005）研究發現，參與志願服務將可使高齡者重視自我發展且建立正向的生命意義。本研究發現快樂學堂社區參與計畫和小組服務項目課程共規劃 23 小時，希望藉由這個課程讓樂齡學習者與外界接軌，尋回社會歸屬感，同時可以經此回饋社區，這個單元共分成兩個部份，如表 3。

表 3 社會聯結課程種類

項目類型	服務內容
a.社區參與計畫	參觀社會機構，拓展樂齡學習者社會視野，如宗教文化機構、社會服務機構等，包含兒童之家、殘障人士之家、樂齡康樂中心等。
b.小組服務項目	為培養樂齡學習者社會關懷的情操，以小組的型式，自發性和機構協商，為服務機會設計一個服務項目，進行服務後每

組需製作與呈交一份報告。

從本研究結果也發現，許多樂齡學習者皆表示透過擔任催化員、健康大使、預防嗜賭大使，不僅只是貢獻服務，更從中得到成長與改變，其對自我受益最大，為社會聯結學習活動類型。

我參加健康大使，社區就是去幫忙家訪老人家，每個月去家訪幾個老人家，我家訪的就是幾個獨居老人，都是馬來人，從中知道有這麼多獨居老人需要幫助，我們去就跟他們聊一聊，做些記錄，需要什麼我們就盡量幫助。（LE02）

有時候是想說自己現在過得不錯，有時候出去看到很多人過得沒有目標，生活不是積極的，既然我們有這種機會，會想去幫助他們，後來我又參與了預防嗜賭的活動，我剛開始參加沒有什麼目的，剛開始是想到說我很討厭這些賭徒，我恨死這些賭徒，他們的模樣，我就說不要緊，不然我就來學學看上這課能不能告訴我他們為何這麼喜歡賭，我就來上，後來老師教我們怎麼跟人家溝通跟交流，以一種寬容體諒的心情來去接受他們跟幫助他們，我就以這樣來學習，不會一看就討厭，想說這也是可以幫助人的東西，就延續囉。預防嗜賭是去做義工，我們都繼續。（LE01）

5.延續課程

在樂齡學習者完成基礎課程後，快樂學堂規劃出讓樂齡可以繼續參與的各類課程及活動，課程設計目標為延續樂齡學習者的社會參與感，同時達成自我導向學習的目標，根據文件內容分析結果如下：

（1）分享式學習課程

此課程包含兩個項目，第一項為快樂學堂主動提供的系統式學習專門領域課程，如資訊科技、英語會話，其目的在於協助樂齡學習者獲取新知，以因應生活中的各種挑戰，另一項則是快樂學堂所致力提倡的樂齡自主學習，及樂齡教導樂齡的模式，由快樂學堂提供場地，讓樂齡學習者自由的安排上課內容與時間，以教學相長的方式，讓樂齡學習者透過分享興趣或才藝獲得自信、成就與成長，透過同儕學習，找到自己的興趣及擴大交友圈。

（2）服務行動課程

課程規劃培育樂齡學習者能積極參與社區活動，回饋社會，達到自我實現，社區服務行動由樂齡學習者自行規劃、聯絡、執行，使他們學習團隊合作與協商，亦是表現樂齡族群有無限的潛能。社區服務行動其中一個服務計畫是與醫院合作，針對樂齡健康議題進行服務，樂齡學習者再接受服務技巧訓練與醫藥知識後成為社區健康大使，幫助患有心理疾病的長者，能走出陰霾，融入社區。快樂學堂規劃此一課程目標是期待經由樂齡學習者組成的服務團隊，能改變社會認為老年人是社會負擔的偏見，

讓社會大眾再次看見樂齡族群是社會珍貴的資產。

(3) 樂齡領袖培訓課程

課程規劃目標是培育樂齡學習者了解成為一個領袖的價值觀與特質，掌握在團體中的態度與人際溝通技巧，透過有系統的培育方式，讓部份的樂齡學習者發揮自我潛能，展現領袖的特質，讓其發揮影響力，帶動同輩能擁有活躍與積極的晚年生活。最後，則培訓其策劃及執行活動，逐漸成為團體中的推動者。

綜合上述，可知新加坡快樂學堂之課程規劃有其理論依據作為設計學習活動的準則，規劃的課程內容希望達成的目標為樂齡學習者全面的發展與轉化，課程設計的學習類型為「個人心理：應用樂齡學課程」、「團體生活：興趣及技能課程」、「社會聯結：社區參與計畫與小組服務項目課程」。從本研究中可發現新加坡快樂學堂課程規劃理念為讓新加坡的樂齡人士在快樂學堂學習過程中經歷蛻變的改變，因此，設計終身學習課程又稱為蛻變課程，此課程為樂齡學習者帶來第一層次之思想改變，認同快樂學堂的理念；接著進入分享式學習活動，帶來樂齡認知、情意和社會的第二層次心靈活躍的轉化，接著為樂齡學習者挑戰自己成為領袖，透過服務行動，活躍於社區，帶來充權與自我全面提升的轉變。本研究歸納出新加坡快樂學堂之課程規劃理念如下圖 2 所示：

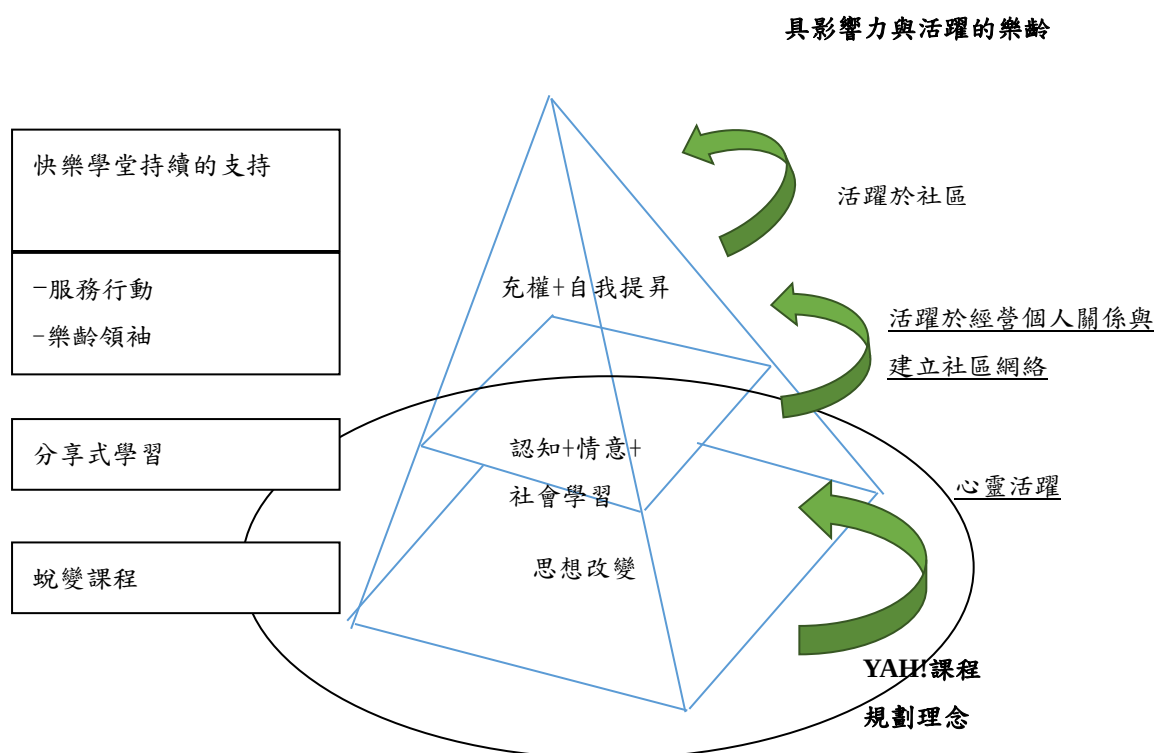


圖 2 新加坡快樂學堂課程規劃理念圖

本研究結果可發現新加坡與臺灣樂齡學習機構課程規劃的理論基礎、學習內容規劃之不同處，從陳淑華、林振春、謝婷婷（2010）針對臺北縣 55 歲以上樂齡學習者進行的研究結果發現：臺北縣樂齡學習者偏好休閒旅遊類的課程（下棋、卡拉OK）、其次為宗教類（廟會、進香、禪修、團契），而最不感興趣的學習類型則為社區服務類（送餐服務、就醫服務、急難救助）。因此，從研究結果可發現，新加坡與臺灣樂齡機構在課程規劃類型上有很大的差異，研究者推究其因，發現臺灣目前樂齡教育仍屬發展階段，大多的樂齡學習中心的課程規劃者多無課程設計的理念，課程規劃者常依賴經驗法則進行課程規劃，亦無理論基礎作為設計學習活動的準則，導致各相關機構多提供興趣類型課程（如：卡拉OK、手工藝等）為主，從上述內容分析中可知新加坡樂齡學習機構在課程規劃上擁有完整的思考脈絡，課程設計上以理論為依據，活躍老化為願景，發展出特色課程，進而推展自主服務學習，上述的作法可成為臺灣樂齡學習機構之標竿學習對象和參考依據。

二、新加坡快樂學堂樂齡教學方式分析

Knowles（1980）將成人偏好的學習型態分為三種類型，包含：個人學習、小組學習及社區教育型態。從本研究結果可發現，新加坡快樂學堂在樂齡群體的學習上採用採用體驗式學習法，讓樂齡人士在做中學習，進而轉化改變內在心態，達成蛻變的目標。教學型態多採用團體工作的學習模式，並喜愛以活動帶入課程主題中，在教授知識方面更以互動學習的方式，以達成教學的目標。茲分析如下：

（一）採用體驗式學習法，營造動態的學習過程

快樂學堂在教學上強調要突破傳統的教學方式—「講」與「聽」被動、單向以及偏向理論的教學方式。新加坡快樂學堂採用的教學方式以一種適合講華語樂齡的動態式學習氣氛，以深入淺出、活潑生動、分享討論的教學方式，增強樂齡學習動機，使他們投入參與在學習過程。

快樂學堂的學生主要是來自於社會基層講華語的樂齡，我們的理念是要促使他們得到蛻變，知識的灌輸不是教學的重點，傳統的學習方法，不能維持樂齡學生的注意力，更不易激發學習動機，更難讓樂齡記憶與消化所學的知識，於是我們就應用體驗式學習法，來作為課程教學的主要方法。（PR02）

體驗式學習就是把一個概念或理論設計成一個互動式的學習過程。因此我們營造一個動態的學習方式，在活動中樂齡透過親自參與和領會，了解概念與活動內容的關係，而不再是由導師單向式地教導與講述內容。（PR03）

（二）使用團體教學方式，進行小組互動交流學習

Duay和Bryan（2008）在一項關於年長者學習經驗的研究結果中，發現樂齡覺得有效的學習經驗是能在教室內有高度的參與和互動經驗，他們指出樂齡喜歡和導師、同學甚或所使用材料有互動性接觸，其中能和同學互動聯結是很重要的。在成人的學習

中，團隊合作的學習方式是一種既安全又有效的學習模式；在團隊合作中，不僅成員皆有參與感，並可彼此分擔責任，學習透過同輩的切磋而增強，十分受到成人學生的喜愛（中華民國成人教育學會、國立中正大學成人及繼續教育研究所，1999）。本研究中透過訪談中發現新加坡快樂學堂的學習方式，除講述課程知識外，偏好搭配小組討論和分享或進行小組活動。

為了要協助每位上課的樂齡都能積極參與學習活動並且能對快樂學堂產生歸屬感，於是在設計教學方案之初，我們決定以團體的方式來進行，即將學生分配在小組裡，每個小組約有 8 至 10 位組員，如此，每位樂齡至少能深入認識小組好幾位同學。此外，每個小組有一個或兩個受過訓練的催化員來擔任組長職位，這樣就能顧及每位樂齡的學習進度。（PR01）

小組進行的方式就類似成長團體形式，隨著樂齡人士相處的時間增加，他們會對小組產生歸屬感，就會開始營造溫暖、開放與支持的氣氛來帶動學習，小組的形式有如社會的縮影，有機會與他人練習新的人際互動技巧，由於能與不同背景的同學互動交流，樂齡就可以從他人相異的經驗理，拓展自己的思維與視野。

（PR02）

終身學習課程的方式，教學方式就是老師在講，但是有小組，有時要聽、有時小組分享、有時小組實踐，有動有靜，有聽有說。（LE02）

（三）結構化主題式教學，以多元活動帶入主題

有別於一般傳統課程中樂齡學習講述型的學習分式，新加坡快樂學堂的課程設計以主題設計為主，其喜愛透過課前的破冰遊戲引導出課程主題內容，並於課程中適時的結合相關遊戲或討論，使學習方式豐富且多元有趣。

每一堂課有一個主題，主題前面有一個小組互動，從互動裡帶進主題，每週都有破冰遊戲，有不同的遊戲方式，有時候我們猜一些號碼，跟課程有點貼切關係，他們在講溝通課程時，就會用傳話，配合課程的一些遊戲。（LE01）

我們每堂課都會設計成結構化的主題教學，即每堂課都有一些固定的流程，例如校歌帶動唱是開始階段的單元，每個小組將會輪流在每堂課在台上帶領全體同學唱校歌比動作，作為開始暨上課的儀式，破冰遊戲也是開始的暖身活動，除了可以製造輕鬆歡樂的氣氛，打破同學之間的隔閡。（PR02）

綜觀上述後發現，本研究研究結果與過往相關文獻相互呼應，樂齡族群喜好的教學方式是在課程中融入討論、分享等互動，並在學習方式中營造一個動態的學習過程。再者，高齡的學習者往往較傾向同儕間小組的學習方式，此結果亦與李嵩義（2007）的研究相似，但李嵩義（2007）與曾宇凡（2012）研究結果卻發現：臺灣的高齡學習者除偏好小組學習，更偏好自我學習方式。有此顯示出兩國高齡者在學習方式上的偏好不同，因此融入上述研究結果，提供多元化的學習方式（如：機構式學習、

網路學習、在宅學習等），將有助於臺灣樂齡教育的推展。

三、從Knowles自我導向學習觀點探究新加坡快樂學堂的教學模式

由於樂齡學習者在身心靈、社會等各方面的發展與兒童、青少年，甚至是成人皆有所不同，因此高齡教育的教師更需了解高齡者生理、心理及社會差異，在教學上設計出符合高齡者特性的課程內容與教學策略（高辰吉，2011）。在Knowles自我導向學習觀點預設中，教師不再是傳統式單向傳遞知識，是扮演學習的促進者，與學生合作，並支持雙向式教學，如獨立學習、自我導向學習、團體討論法等，Knowles（1975）認為自我導向學習包含七個步驟：（1）氣氛的營造；（2）使學習者參與設計；（3）使學習者參與診斷學習需求；（4）使學習者形成其學習目標；（5）使學習者找出學習所需人力和物質資源；（6）協助學習者選擇及執行其學習策略；（7）使學習者能評鑑其學習成果，本研究經深入訪談與文件分析後，進一步根據Knowles自我導向學習之理論預設，分析新加坡快樂學堂的教學策略後歸納為六點，分述如下：

（一）營造有益樂齡學習的環境與氣氛

Knowles自我導向學習觀點強調教師應幫學生設計一種有易學習的氣氛，包括舒適的實體環境、良好的人際氣氛及適當的組織氣氛（Knowles, 1990），意即在物質環境方面，要舒適、溫暖、不太擁擠也不空曠、能互動；在心理環境方面，要能相互尊重、相互支持、互相合作、真誠相待等。Belbin和Belbin（1972）研究中發現，學員認為教師針對學習者的努力提出正向的鼓勵與回饋，對學習者而言是一種支持。從本研究訪談中發現，新加坡快樂學堂教師多使用鼓勵的方式鼓勵樂齡者學習，並且教師教學態度認真會帶給學生正面的回饋。

我覺得老師的表達內容和方式一定會影響學生聽課的情形，譬如：假設說你可以用鼓勵性的方法。還有就是我覺得講的人的肢體語言，要表現出我是很認真的來教你們，我是很認真的來學習的，能用鼓勵發表你的經驗看法。（LE01）

像我剛開始學電腦就很受挫折，後來因為老師一直鼓勵才會繼續學習。

（LE02）

喜歡熟悉，然後沒有壓力、放鬆的學習環境，學習組織給的氣氛很重要。

（LE02）

快樂學堂學習氣氛讓我感覺是沒有壓力、放鬆的學習環境，學堂的學習環境營造的很像家庭的感覺，大家就像在大家庭裡一樣，感覺到非常的棒，我非常期待每天都能來到快樂學堂學習。（LE01）

Peterson（1983）提到高齡者的主要學習行為除喜歡和同儕間互動討論的學習方式外，也喜歡在支持性、自在且無任何焦慮的氛圍下學習。本研究訪談的樂齡學習者也提到偏好熟悉、沒有壓力且放鬆的學習環境，認為學習組織給的學習氛圍對學習者而言，十分重要。

（二）強調樂齡學習者生活經驗的開展

Knowles自我導向學習觀點重視成人學習需求之滿足，而且強調成人生活經驗的開展，及解決問題能力的培養。教學內容強調與高齡發展階段的任務相結合，將可使其更有效的扮演社會角色，適應社會生活，本研究訪談中發現，新加坡快樂學堂課程設計目標主要是使得樂齡人士都能享受學習的快樂和歷經生命的改變，進而成為社會中有影響力與活躍的群體。

快樂學堂學習活動的設計理念，主要是協助樂齡族群在心裡、人際互動與社會關係上產生變化，也互為影響，進而產生生活情境或生活信念上的改變。（PR03）

快樂學堂教學目的為培育樂齡積極參與社區活動，回饋社會，達到自我實現，快樂學堂期待經由樂齡組成的服務團隊，能改變社會認為年老是社會負擔的偏見，再次看見樂齡族群是社會最珍貴的資產。（PR01）

（三）注重樂齡學習者為中心的教學方式

Knowles自我導向學習觀點相當注重學習者的需求，亦即解除了傳統教育模型中機構及教師的權威角色，使學習者擺脫對機構、教師及教材的依賴，而能獨立自主地依其需求設定目標，進行學習活動，從本研究訪談中發現，新加坡快樂學堂教學設計是以學生為主體進行課程的設置規劃。

本校課程設置不在以教師為中心，學生才是主體，樂齡經由催化員的帶領再加上團體的動力，成為學習的積極參與者。（PR01）

學習過程以樂齡學習者為中心使其參與在學習過程中，如此學習才是對樂齡學習者本身是有意義的歷程。（PR02）

（四）重視樂齡學習者的過去經驗

由於高齡學習者往往擁有豐富且多樣化的經驗，這種過去經驗會隨著年齡之增長而愈趨重要，其對高齡的幫助或妨礙亦愈趨顯著。從本研究訪談中發現，新加坡快樂學堂教學策略重視樂齡學習者的過去經驗，教師本身善加導引樂齡者的個人經驗，使之成為學習之助力。

新加坡這個世代的樂齡人士大多是純講華語的樂齡群體，他們大多沒有較高的教育程度，因此，我們的課程的一堂課之一就是生命回顧與家庭關係此堂課為設計，因為這會跟樂齡學習者過去經驗有關的，我們會邀請樂齡學習者來進行分享。（PR01）

在快樂學堂裡的課程，學習的導向是以樂齡的經驗或發展階段為起點，學習的活動與內容是根據樂齡學習者真實而有意義的範疇，如生理健康、生命回顧、家庭關係等。

樂齡人士有豐富的經驗，並且有很多生活智慧可以分享，但另一方面，樂齡均以建立自己的價值觀、特質及傾向，將知識與經驗結合，這大大提高了他們的學習

熱忱。(PR02)

(五) 提昇樂齡學習者的自我導向學習

Knowles自我導向學習觀點中，認為成人學習者大多帶有相當確定的自我概念及自重感來參與學習活動。從本研究訪談中發現，新加坡快樂學堂教學策略致力提倡樂齡自主學習，以提升樂齡學習者自我導向學習觀念。

我們採用英國第三齡大學的模式，即樂齡教導樂齡的模式，由快樂學堂提供場地，讓樂齡學習者自由的安排上課的內容與時間，以教學相長的方式，讓樂齡透過分享興趣或才藝獲得自信、成就與成長。(PR02)

快樂學堂透過樂齡領袖培訓使樂齡了解成為一個領袖的價值觀與特質，掌握在團體中的態度與人際溝通技巧，最後，則培訓他們去策劃及執行活動，逐漸成為團體中的推動者。(PR03)

(六) 採用多元的教學成效評估方式

樂齡學習成果的評量，在Knowles自我導向學習中包含(1)反應評量、(2)學習評量、(3)行為評量及(4)結果評量。除上述成效評估外，Knowles又加入一項學習需求的再診斷，即幫助學習者再評估其期望的能力與新獲得能力之間的差距，以作為繼續教育的基礎。從本研究訪談中發現，新加坡快樂學堂教學策略中採用多元的教學成效評估方式，以了解樂齡學員的學習成效。

功課分享與復習前課都是前一堂課的學習驗收，樂齡分享交流所做的功課，就能促進互相了解，同時也讓組長知道他們的學習收穫，導師會以搶答與小組輪流回答的方式來復習前一課的重點，協助樂齡建構知識。(PR03)

在學習過程中，導師、催化員和同學都可以看到很多樂齡的轉變，如思想、溝通、性格，甚或婚姻關係等。我們有許多個案可以寫成故事。但是，我們想透過數據來證實我們的觀察，於是我們針對 237 位參與過終身學習證書課程的畢業學生來進行電話調查，想了解這項課程在自我價值和快樂指數的改變。(PR02)

快樂學堂也跟新加坡國立大學社工系進行合作，有一篇碩士論文對快樂學堂進行個案研究，針對學堂內的 70 位樂齡人士進行一項準實驗法的研究。進行前測與後測，想找出上課是否會影響這兩組樂齡在快樂指數、自我效能與社會支持有差異 (PR01)。

伍、結論與建議

一、結論

本研究以新加坡樂齡學習機構為研究對象，試圖應用 Knowles 自我導向學習探究新加坡快樂學堂教學模式，以提供臺灣相關單位於未來發展樂齡學習課程時多元化的參考。根據研究目的歸納本研究結論如下：

(一) 課程設計以教育老年學者 McClusky 理論作為學習活動設計的準則

新加坡快樂學堂課程規劃基礎是以教育老年學之父 McClusky 理論作為設計學習活動的準則，規劃目標以協助樂齡學習者經歷思想改變的過程，帶來樂齡認知、情意和社會的心靈活躍的轉化，進而帶來充權與自我全面提升，成為對社會有貢獻和具有影響力與活躍樂齡群體為目的。

(二) 學習目標為協助樂齡學習者經歷思想改變的過程，進而帶來充權與自我全面提升

課程學習內容包含基礎課程—終身學習證書課程及延續課程二大類，基礎課程內容包含「個人心理:應用樂齡學課程」、「團體生活:興趣及技能課程」及「社會連結:社區參與計畫與小組服務項目課程」三類；延續課程內容則包含「分享式學習課程」、「服務行動課程」及「樂齡領袖培訓課程」三類。

(三) 教學方式包含體驗式學習法、團體教學法，及結構化主題式教學方法

新加坡快樂學堂教學方式採用體驗式學習法進行樂齡教學，以營造動態的樂齡學習過程，並使用團體教學方式，進行小組之間的互動交流學習；再者，以結構化主題式教學方法，以多元活動引導出課程主題。

(四) 教學模式充分展現 Knowles 成人教育學模型之本質

本研究就新加坡快樂學堂的教學模式加以檢視並分析其特色，整體觀之新加坡快樂學堂在教學模式方面充分展現 Knowles 自我導向學習觀點之本質，與 Knowles 自我導向學習預設相結合，舉凡注重樂齡學習者為中心，強調樂齡學習者生活經驗的開展，營造有益樂齡學習的環境與氣氛，重視樂齡學習者的過去經驗，提升樂齡學習者的自我導向學習，採用多元的教學成效評估方式，均顯示其樂齡教學的獨特性，值得國內樂齡學習機構參採。

二、建議

(一) 對樂齡教育機構方面建議

優質的課程規劃是學習者參與高齡教育機構學習與否的重要關鍵，根據上述研究結論，本研究建議各機構在發展課程或進行教學時，應思考課程規劃的教育哲學理論基礎，課程規劃的核心目標，同時調查了解學習者在學習上的偏好，進行學習需求評估，如此才能規劃出符合學習者喜好的課程。新加坡快樂學堂課程規劃內容包含「個人心理:應用樂齡學課程」、「團體生活:興趣及技能課程」、「社會連結:社區參與計畫與小組服務項目課程」、「分享式學習課程」、「服務行動課程」及「樂齡領袖培訓課程」六類課程，目前我國除「知識與技能學習類型課程」開設較為普遍外，至今仍較少開設其餘五類課程。然而，「個人心理:應用樂齡學課程」有助於高齡者適應晚年的發展，促進生命完整的統整；「社會連結課程」與「服務行動課程」將有助於高齡者的社會參與，以及「分享式學習課程」和「樂齡領袖培訓課程」有助於培養樂齡

學習者自我導向學習的能力。是故，建議我國樂齡教育機構未來可參考其他國家樂齡學習機構的課程設計，開設更多元化的學習課程類型，提供我國樂齡學習者學習上選擇。

(二) 對樂齡教育教師方面建議

在教師教學方面，本研究結論發現 Knowles 自我導向學習之本質，適用於樂齡教學的使用，樂齡學習者喜好小組學習方式，並喜歡教師多正向鼓勵的教學態度，且於課程中融入多元的教學活動與技巧，以營造動態的樂齡學習過程。因此，建議我國的樂齡教師在進行教學前應擴充樂齡教育的專業知能，了解學習者的特性及在學習上的喜好。並且於教學方面可多給予學習者鼓勵、多與學生互動、適時融入不同的教學技巧，例如；分享討論、角色扮演...等，營造輕鬆、活潑的學習氣氛，如此將可提升樂齡學習者參與學習的興趣。

(三) 對政府方面建議

政府的支持與推動扮演著樂齡教育永續推展的關鍵角色，故建議政府機關可結合老人教育資源，提供樂齡教育教師專業之教學培訓，邀請專家學者教授樂齡教育中適用的教學技巧及活動，並定期開設教師教學工作坊，透過工作坊活動不僅可提升教師教學知能，更可讓樂齡教師互相交流教學情況，彼此間相互分享、學習。

除此之外，政府亦應結合中央與地方資源，定期提供樂齡教育機構研習機會，發展出多套符合學理理論依據與學習者學習需求之課程架構，推展至全臺各地，並定期進行修正與規劃，達到樂齡教育不斷創新與永續發展。

(四) 對後續研究建議

本研究對象聚焦於探討新加坡樂齡學習機構教學模式之探討，但為了可更符合臺灣地區樂齡學習機構之特性，故未來可將研究範圍擴大至臺灣地區之樂齡學習機構，進行臺灣與新加坡兩國樂齡學習機構在教學模式上的比較。以了解不同國家的樂齡課程規劃、教學模式相同或差異的情形。其次，研究議題方面，未來可進一步採用 Knowles 自我導向學習之觀點檢視臺灣目前樂齡教育課程及教師教學方式；從高齡學習理論基礎，檢視現行樂齡教育機構相關課程與教師教學方式是否符合學習者的需求。最後，在研究方法上，本研究採半結構式訪談法和內容分析法，雖對該議題可獲得較為深入的探討，但研究結果僅能做有限的推論，故建議未來在進行相關研究時，可考慮以質量並重的方式，以問卷調查和訪談法來探討新加坡樂齡學習機構的教學模式情況。

參考文獻

- 快樂學堂 (2016)。快樂學堂課程說明。檢索日期：2018 年 7 月 30 日，取自：http://www.yah.org.sg/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=32。
- 快樂學堂 (2013)。新加坡快樂學堂學習模式簡介。新加坡快樂學堂提供參考。
- 快樂學堂 (2016)。快樂學堂簡介。新加坡快樂學堂提供參考。
- 快樂學堂 (2011)。實現樂齡人士終身學習夢想 100 年度成果冊。新加坡快樂學堂提供參考。
- 快樂學堂 (2012)。樂齡終身學習 101 年度成果冊。新加坡快樂學堂提供參考參考。
- 快樂學堂 (2013)。快樂學堂樂齡學習 102 年度成果冊。新加坡快樂學堂提供參考。
- 快樂學堂 (2014)。實現樂齡學習夢想 103 年度成果冊。新加坡快樂學堂提供參考。
- 快樂學堂 (2015)。快樂學堂樂齡學習 104 年度成果冊。新加坡快樂學堂提供參考。
- 中華民國成人教育學會、國立中正大學成人及繼續教育研究所 (出版) (1999)。有效的成人教學。臺北市：師大書苑。
- 內政部統計處 (2017)。105 年底人口結構分析。檢索日期：2017 年 8 月 5 日，取自：http://www.moi.gov.tw/stat/news_content.aspx?sn=11554。
- 王怡分、郭書馨、孫若馨、胡夢鯨 (2012)。嘉義縣樂齡學習示範中心特色課程發展歷程之探討。臺灣樂齡發展協會第二屆第二次會員大會暨樂齡學習系列論壇 (六)：樂齡學習與經營策略研討會。臺北市：國家圖書館。
- 王文科、王智弘 (譯) (2002)。質的教育研究：概念分析 (原作者：James H., McMillan & Schumacher)。臺北市：五南。
- 行政院經濟建設委員會 (2011)。我國人口統計推估。檢索日期：2017 年 9 月 23 日，取自：<http://www.cepd.gov.tw/m1.aspx?sNo=0012631>。
- 吳文琴、林振春、江亮演、黃明月、陳雪雲 (1997)。國立空中大學高齡學生參與動機和學習行為相關因素之研究，取自：http://www.nou.edu.tw/~research/old/data/data_01_22.htm。
- 吳永銘 (1998)。我國老人教育辦理現況暨發展取向之研究 (未出版碩士論文)。國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。
- 李嵩義 (2007)。高齡學習者學習偏好、社會支持與幸福感關係之研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。
- 林月琴 (2003)。成人教育。臺北縣：國立空中大學。
- 林月熠 (1997)。臺灣鄉村地區老人教育之探討 (未出版碩士論文)。國立臺灣大學農業推廣研究所，臺北市。
- 林佩璇 (2000)。個案研究在教育研究上的應用。載於國立中正大學教育研究所 (主

- 編)，質的研究法（239-264 頁）。高雄市：麗文文化。
- 林麗惠（2004）。高齡者對成功老化條件及策略之初探。載於成人教育學會（主編），**高齡社會與高齡教育**（151-183 頁）。臺北市：師大書苑。
- 胡夢鯨（主編）（2012）。**新加坡樂齡學習組織與實務**。高雄市：麗文文化。
- 胡夢鯨（1998）。**成人教育學理論與模型**。臺北市：師大書苑。
- 凌展輝（2012）。新加坡的成功老化政策。載於胡夢鯨（主編），**新加坡樂齡學習組織與實務**（23-48 頁）。高雄市：麗文文化。
- 高辰吉（2011）。**高齡教育教師核心能力指標之建構**（未出版之碩士論文）。國立中正大學高齡教育研究所，嘉義縣。
- 高淑清（2008）。**質性研究的 18 堂課—揚帆再訪之旅**。高雄市：麗文文化。
- 莊明貞、陳怡如（譯）（2006）。**質性研究導論**（原作者：Corrine Glesne）。臺北市：高等教育。
- 莊雅婷、黃錦山、魏惠娟（2008）。臺灣地區高齡教育的現況分析。載於魏惠娟（主編），**高齡教育政策與實踐**（127-178 頁）。臺北：五南。
- 張春興，（2009）。**現代心理學：現代人研究自身問題的科學**。臺北市：東華。
- 張鐸嚴（2000）。高齡化社會中高齡者的終身學習策略與規劃。**國立空中大學社會科學系社會科學學報**，8，1-22。
- 教育部（2006）。**邁向高齡社會：老人教育政策白皮書**。臺北市：教育部。
- 教育部（2008）。**臺灣屆齡退休及高齡者參與學習需求意向調查研究報告**。臺北市：教育部。
- 陳幼梅（2016）。**高雄市中年女性自我導向學習與幸福感關係之探究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。
- 陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。臺北市：五南。
- 陳欣蘭（2006）。從諾爾斯的自我導向學習看成人學習者在創意教學中的學習成效之個案研究。**明新學報**，32，51-63。
- 陳清美（2001）。**高齡學習者對學習環境偏好之研究**（未出版之碩士論文）。國立中正大學成人及繼續教育研究所，嘉義縣。
- 陳淑敏、林振春和謝婷婷（2010）。高齡者背景變項與其學習偏好和學習權之調查研究—以臺北縣為例。**社區發展季刊**，131，397-422。
- 曾宇凡（2012）。**嬰兒潮世代男性對活躍老化的學習需求與學習偏好之研究**（未出版之碩士論文）。國立中正大學成人及繼續教育研究所，嘉義縣。
- 董瑞國（2016）。**高齡文化導覽志工自我導向學習經驗之探索**（未出版之博士論文）。國立中正大學成人及繼續教育研究所，嘉義縣。
- 蔡培村（1995）。**成人教育與生涯發展**。高雄市：麗文文化。

- 鄧運林 (1995)。成人教學與自我導向學習。臺北市：五南。
- 潘淑滿 (2006)。質性研究：理論與應用。臺北市：心理。
- 蕭玉芬 (2012)。活躍樂齡理念的應用：新加坡快樂學堂的啟發。活躍樂齡系列論壇 (三)：學習活躍老化、創造在地成功研討會。新北市：國家教育研究院。
- 魏惠娟、胡夢鯨、葉俊廷、陳巧倫、劉汶琪 (2012)。臺灣樂齡學習中心辦理樂齡學習模式與策略之分析：經營者的觀點。教育政策論壇，15 (2)，1-37。
- 魏惠娟 (編著) (2012)。臺灣樂齡學習。臺北：五南。
- 羅雅馨 (2010)。高齡者參與課程式休閒活動之學習歷程與自我效能增進關係之研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學運動與休閒管理研究所，臺北市。
- Belbin, E., & M, B. R. (1972). *Problems in adult retraining*. London: Heinemann Educational.
- Cheng Ching Ee. (2010). *Later-life learning-a case study on YAH ! community college*, a thesis submitted for the degree of master in social sciences, department of Social Work, National University of Singapore.
- Crawford, D. L. (2004). *The role of ageing in adult learning: Implications for instructors in higher education*. New Horizons for Learning. Retrieved September 8, 2012, from: http://www.newhorizons.org/lifelong/highe_ed/crawford.htm.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2004). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Jarvis, P. (2001). Questioning the learning society. In P. Jarvis (ed.), *The Age of Learning: Education and the Knowledge Society*, 194-204. London: Kogan.
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 350-386.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. N.Y.: Association Press.
- Knowles M. S. (1975). *Self-Directed Learning: Guide for Learners and Teachers*. New York, NY: Association Press.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From andragogy to pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.

- Lofland, J. & Lofland, L. H. (2005) . *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Wadsworth: The Thomson Learning.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1999) , *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2001) . *The new update on adult learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003) . Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1 (1) , 58-63.
- National Research Council (2001) . *Preparing for an aging world: the case for cross-national research*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Owens, L., Nolan, P. C. J. & McKinnon, D. (1992) . *A comparison of the learning mode preferences of students in four countries: Australia, New Zealand, England and U.S.A.* Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Geelong.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nded.) Newbury Park, CA: Sage.
- Peterson, D. A. (1983) . *Facilitating education for older learners*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Raemdonck, I. Gijbels, D. & Van Groen, W. (2014) . The influence of job characteristics and self-directed learning orientation on workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 18(3), 188-203.
- Roberson, D. N. & Merriam, S. B. (2005) . The self-directed learning process of older, rural adults. *Adult Education Quarterly*, 55(4), 269-287.
- Spigner-Littles, D. & Anderson, C. E. (1999) . Constructivism: A paradigm for older learners. *Educational Gerontology*, 25, 203-209.
- Takkinen, S., & Ruoppila, I. (2001) . Meaning in life as an important component of functioning in old age. *International Journal of Aging & Human Development*, 53(3), 211-231.
- Truluck, J. E. & Courtenay, B. C. (1999) . Learning style preferences among older adults. *Educational Gerontology*, 25, 221-236.
- Williamson, A. (2000) . Gender issues in older adults' participation on learning: Viewpoints and experiences of learners in the University of the Third Age (U3A). *Educational Gerontology*, 26, 49-66.

Wolcott, H. (1994) . *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.