

哈伯瑪斯的批判理論對高齡教育教師專業之啟示

徐敏容

國立中正大學成人暨繼續教育研究所

摘要

本研究目的從哈伯瑪斯批判理論觀點探討對高齡教育教師專業之反思，進而發現對高齡教育教師之啟示。研究結果發現由哈伯瑪斯批判理論——知識論與溝通行動理論觀點，對高齡教育教師的啟示有：一、與學習者關係：加強與學習者互動，建立良好關係及營造適合高齡者學習的學習氛圍；二、課程教學：課程規劃以學習者為主體，融合傳統與多元及跳脫傳統教學思維，適時調整課程；三、教師專業素養：成為學習的示範者及反思實踐者。哈伯瑪斯的批判理論可以能啟發教師，促進其專業成長，透過自我反省與理性辯證，自我覺察並思考在高齡教育中與學習者的關係，期望對高齡教育教師之專業有所激勵，以提升高齡教育的教學品質及達到高齡者有效學習的目標。

關鍵詞：哈伯瑪斯、批判理論、高齡教育教師

The Revelation of Habermas's Critical Theory for Elderly Education Teachers' Professional

Hsu Ming Jung

CCU Graduate Institute of Elder Education

Abstract

This study from the point of view of Critical Theory Habermas Discussion Reflection on teachers' professional education of the elderly, which in turn found inspiration for the elderly education teachers. The study by Habermas Critical Theory of Knowledge - On the Theory of Communicative Action and the views, and found inspiration for the elderly education teachers are facing three: First, the relationship with the learners; second, in the course teaching; Third, teachers' professional literacy. Habermas's critical theory can inspire teachers to promote their professional growth through teacher self-reflection and dialectical rationality, so that teachers can self-awareness, and then to rethink education in old age, the relationship between

teachers and learners, expectations of elderly education teachers the professional has the incentive and promotion in order to improve teaching quality and reach of education elderly elderly effective learning objectives.

Keywords : Habermas 、 Critical Theory 、 elder education teacher

研究動機與目的

為因應高齡社會來臨，許多國際組織與先進國家相繼將高齡教育政策列為國家發展的重點策略之一，對高齡教育投入許多心力與資源，而提供高齡者有效、具意義的教育學習活動，將有助於高齡者活躍老化。行政院經濟建設委員會(2012)指出我國 65 歲以上高齡人口數量增加幅度將愈來愈大，占總人口比率由 2010 年 10.7%，至 2060 年將增加為 41.6%。高齡人口中，80 歲以上高高齡人口由 2010 年 60.6 萬人，至 2060 年將增加為 344.9 萬人，占高齡人口比率亦由 24.4% 增加為 44.0%。這種高齡人口的快速增加，引起政府及民間普遍的重視，紛紛採取各種的因應措施，尤其是在教育方面，由於時代的變遷、人民生活水準的提高、壽命的延長、成人再學習能力的被證實及終身學習思潮的影響，高齡者的學習權與受教權更顯得重要。

高齡人口的增加是高齡社會的主要特徵，透過教育的管道讓更多的高齡者學習，來提升其生活必要的知能，並且透過教育的訓練，以增加再就業所需的知識及技能，而經由教育的途徑，更能充實高齡者成為社會志工的能力。因此隨著高齡社會的來臨，更加顯現高齡學習的重要性；而高齡教育的辦理，更是因應高齡社會的重要策略，各國在面臨高齡社會來臨之際，其重要的對策之一就是提供學習的機會(黃富順，2004)。

自 1983 年至 1993 年間，台灣地區的高齡教育，主要由社會行政部門設置的長青學苑所主導，福利觀點的高齡教育成為此一時期的特色；教育行政主管機關開始介入高齡教育應自 1993 年起(黃富順，2012)。1993 年，教育部發布「獎助辦理退休老人教育及家庭婦女教育實施點」，補助各鄉鎮市區開設老人學苑及婦女學苑。1994 年於第七次全國教育會議，提出應對高齡教育詳加規劃，開啟了終身學習的風潮。

教育部於 2008 年 5 月 19 日發布「教育部設置各鄉鎮市區樂齡學習資源中心計畫」，以「一鄉鎮、一樂齡」之理念，逐年於全國各鄉鎮市區設置「樂齡學習中心」(教育部部史全球資訊網，2008)，結合地方公共圖書館、社教機構、社區活動中心、里民活動中心、社區關懷據點及民間團體等機構，整合教育資源，建立社區學習據點，鼓勵高齡者走出家庭到社區學習。至此我國高齡教育正式走入有系統規畫的高齡教育終生學習的里程碑。

高齡教育機構提供了非常多元的高齡學習課程，顯示高齡教育正方興未艾，蓬勃發展(教育部樂齡學習網，2016)，但在高齡教育發展的過程中，研究者發現高齡教育課程的教授者，也就是與高齡者互動的教師大多未曾受過高齡教育的專業訓練(楊靜梅，2006；魏惠娟、黃錦山、莊雅婷，2007；林麗惠，2016)，而目

前高齡教育教師多為兼任教師，幾乎都不具高齡教育專業相關背景(高辰吉，2011)；高齡者在身心狀態、學習狀況與一般正規教育之學生並不相同，高齡教育教師必須了解高齡者的生理與心理的發展以及高齡者因應社會變遷所必須具備的知識與能力，方能配合不同高齡者個別的學習需求差異，提供符合高齡者學習的課程設計與教學策略。

從教育的觀點而言，教師必須具備專業知能才能傳遞正確的知識給學習者，吳耀明(2005)指出以發展情形而言，教育變成只關心達成目標的手段，而對目標是否具有合理性並未加以批判，因此教師專業在此氛圍下，對於課程的本質及基本問題之探究並不重視，也無法去省思教學模式背後的基本假設，尤其在高齡教育比一般正規教育更需去覺察學習者的需求及提供高齡學習者適合的學習方式，才能讓高齡者有效的學習。

高齡教育教師係指於高齡教育機構擔任高齡教育課程，指導高齡者學習的教師，高齡教育教師教學對象為高齡者，高齡者的學習特質與一般正規教育學生亦不相同，高齡教育教師應引導高齡者自我思考，而不是以傳統方式僅是將知識傳遞給高齡者，因此高齡教育教師的教學方式應與一般傳統教學有所不同，而在課程設計上應了解高齡者學習需求設計符合高齡者學習的課程，方能符合高齡教育的目標（胡夢鯨，2001；黃富順，2004；林麗惠，2016）。身為一個高齡教育教師，不應只是把新價值加入課程與教學中，而是要能建立一個「安全、開放、與信任」的學習環境，協助學習者經由參與、合作、探索、批判反思與回饋，以協助學習者澄清價值，建立正向的生活態度與人際關係。

綜上所述，研究者認為對於高齡教育教師專業應有深層的批判及省思，本研究目的將從哈伯瑪斯批判理論觀點探討對高齡教育教師專業之反思，進而從中發現對高齡教育教師之啟示。哈伯瑪斯(Habermas)是批判理論(Critical Theory)法蘭克福學派(Frankfurter Schule)中最具代表性的人物，哈伯瑪斯提出知識論(Epistemology)，知識論中最關鍵的一個概念就是「解放的興趣(emancipatory interests)」，有了這種認知興趣，批判取向的學科才有根據。哈伯瑪斯的全部著作中，最具特色就是他企圖把社會研究重新放進溝通理論中來進行，經由貫穿認知、互動、表達三個向度，以追求「理解的行動」(action oriented to reaching and understanding)。本研究希望透過哈伯瑪斯批判理論的觀點從中發現對高齡教育教師的啟示，期望對高齡教育教師之專業有所激勵與提升，以提升高齡教育的教學品質及達到高齡者有效學習的目標。

哈伯瑪斯的批判理論—知識論與溝通行動理論

壹、知識論

哈伯瑪斯在「知識與人類志趣」(Knowledge and Human Interests)(Habermas, 1971)這本書中，致力於建立一個社會批判理論(The Critical Theory of Society)，其試著將社會批判理論建立在人類的認知興趣上。哈伯瑪斯認為以實證主義(Positivism)為內涵的客觀主義，不免落入了僵化、保守的化約主義中，輕視了主體經驗在形成認知構成中的積極涵義，因此提出「知識構成的興趣」(knowledge-constitutive interest)。在其論述中，「興趣」此一概念，並非指個人特殊性向嗜好或某種群體利益的動機，而是指人類先在的普遍認知旨趣或知識構成的背景因素。

哈伯瑪斯並不以為知識是完全歧異，它仍具有共同之要素，他藉由對生活要素的分析而提出了「勞動」(Labor)、「語言」(Language)和「權力」(Power)等三種人類生活世界中不可缺乏之要素；人類藉由勞動來獲取資源以維繫其生物性之存在；藉由語言來溝通互動以維繫其社會性之存在；藉由對權力的解放以主宰自己的命運(黃瑞琪，2007)。三種認知興趣進而決定了三種學科的研究取向及知識的性質，技術趣向衍生了「經驗的-分析的學科」，目的在建立律則性的知識，此類的學科包括自然科學及部分社會科學，即早期批判理論家所稱的實證主義，哈伯瑪斯等人稱之為「工具理性」。實踐趣向衍生了「歷史性-詮釋性的學科」，目標為對社會文化現象獲致一種解釋的了解，這類的學科包括歷史學、人文學及社會學中的詮釋學、符號互動論等。解放趣向衍生了「批判取向的學科」，目標在於反省及批判，此類學科包括心理分析、意理批判及具有反省性批判性的哲學(黃瑞琪，1993，2007)。

針對哈伯瑪斯所提出的三種認知興趣說明如下：

一、「技術的興趣」(technical interest)：

哈伯瑪斯(1971)提出在工作的領域中人類最典型的行動方式是「工具性的行動」(instrumental action)，工具性行動關注於技術規則，而以經驗知識為基礎。判斷工具性行動中的工具與手段是否適切的標準，在於行動能否有效地達成控制的目的，基於技術的興趣所構成的學科性質，是經驗性-分析性的學科。哈伯瑪斯(1971)認為技術的興趣會導引人們重視新科技與新科學知識的不斷學習，會側重對技職養成教育和重視職場的教育訓練。

二、「實踐的興趣」(practical interest)：

在語言溝通互動的領域中，哈伯瑪斯(1971)認為人類典型的行動方式就是

「溝通行動」(communicative action)。溝通行動的有效性，並非建基於技術的控制，而是對意義的了解以及互動者對共同規範的認識，實踐的興趣其所建構的知識領域是歷史性-詮釋性學科。溝通行動所關切的是對他人之動機、意向的瞭解，因此人類對於互相了解、互相溝通所根據的共同傳統、共識，具有高度的興趣，這種關注與興趣即是「實踐的興趣」。哈伯瑪斯(1971)認為實踐的興趣會導引人們著重理性批判、溝通行動、相互討論的學習

三、「解放的興趣」(emancipative interest)：

哈伯瑪斯(1971)指出因為人類社會的進步，不只從漁牧社會演進至農業社會，更由農業社會躍升至工業社會；在工業社會中必須有國家、機關及領導人來規劃、分配人們之工作、財物、……等，因此衍生出權力及意識型態之問題，由於權力及意識型態的誤用，導致社會大眾被宰制而不自知；然而人類有一種根深蒂固的興趣，要克服意識型態及僵化的權力關係，企圖從盲目的社會、歷史力量中獲得解放，這種興趣就是「解放性的興趣」，由解放性的興趣所建立的知識就是「批判的」知識，其採用的方法就是自我反省。哈伯瑪斯(1971)認為解放的興趣鼓勵人們透過論證去反省任何言詞行動與規範制度的理由、背後的權力關係，並加以批判不合理的意識型態，使公共領域所形成的共識更趨近理想。

貳、溝通行動理論

除了知識論外，哈伯瑪斯(1979)也提出溝通行動理論，企圖重建人類的溝通能力(Communicative Competence)，哈伯瑪斯所提出三種認知興趣，最後是由解放興趣來達成超越，並由它來指引其它兩種認知興趣走向人類更自由、負責及理性的社會。而在溝通理論中，哈伯瑪斯從人類說話的行為中推衍出解放的興趣和願望，並證明解放的興趣係根植於人類溝通行動之中，絕不是哲學家任意設定的，也就是透過人類溝通行動或能力的普遍性來確立批判的規範基礎。因為人類具有運用「語用規則」(pragmatic rule)的能力，所以這個世界是語言的世界，也是充滿著解釋與被解釋的意義世界。

在語言的溝通過程中，除了一般所說的「文法規則」外，還有涉及語句之使用的預設與規則，此簡稱「語用規則」。「文法規則」決定語句是否合乎文法。而「語用規則」則是決定在某一溝通情境中，所使用的語句適不適當或得不得體。說話者必須能掌握文法規則、語用規則，才能於言談之間恰當地使用語句，獲得成功的溝通。說話者的這種能力方可稱之為具有「溝通能力」(Habermas, 1979)。

哈伯瑪斯(1979)認為言辭行動(Speech Act)是溝通的基本單位，其普遍的規則、預設和目的都可以在溝通中達成，不管溝通的語言形式或意識型態的傾向如

何。一個具備了基本能力的說話者，除了在言語能力方面，說出的句子要讓人可以理解，還必須要能「滿足溝通的預設」(Habermas, 1979)。「自由而開放的溝通」是哈伯瑪斯最強調的，經由言語的交談而開啟溝通，免除壓抑與宰制，讓人正視人之作為一個主體，並在主體間的互動下而開啟其嶄新的可能。

哈伯瑪斯(1979)認為溝通理性成為個體展開實質的人際關係，以及豐富的生活世界的最終基礎上，以及由理性辯論所導引出來的共同規範。哈伯瑪斯將溝通能力辯論形式分為理論性辯論、實踐性辯論、審美批判、治療性批判、解釋性論證五種。在溝通過程中須遵守四個有效宣稱：可理解的(comprehensibility)、真實的(true)、真誠的(truthfully)、正確的(right)。若受質疑而不被接受時，就必須進行辯論以利溝通，使說與聽達到合理性基礎的共識(Habermas, 1979)：

- 一、可理解的(comprehensibility)：說話者與聽者都必須選擇一個能夠讓對方都能理解的表達，以使雙方都能從語言結構中獲得理解。
- 二、真實的(true)：說話者必須有意傳達一個真實的命題，讓聽者可以分享到說話者的知識。
- 三、真誠的(truthfully)：說話者必須真誠地有意表達他的想法，讓聽者能相信說者的言詞。
- 四、正確的(right)：說話者必須選擇正確的言詞，讓聽者能夠接納這個說法，在一個共識的規範背景上，彼此對這個說法有一致的意見。

當外在的真實(說出的語句本身是真實的)，內在的事實(說話者是真誠的)，以及規範的主體間的真實(說話者遵守言談情境中互為主體的規範，表達出示正確而適切的陳述語句)，所有參與者承認各方的說法都是有效的，溝通活動才能繼續順暢的進行(Habermas, 1979)。上述的四種有效性，可以看作溝通互度的四個面向，每一面向都有可能被破壞或被困擾，這四種有效性可以提供一種規範性的功能，規範溝通的參與者，讓溝通活動富有生機而具開放性。

哈伯瑪斯(1979)認為所有的言說行動係發生在已經有共識的情形下互動之直接層面，這樣的溝通活動是可理解的(comprehensibility)，被認為是真實的(true)、真誠的(truthfully)、正確的(right)。而就更深層面而言，這個背景的共識是可以被討論及被質疑的。就哈伯瑪斯的理念而言，其基礎就建立在：言說行動本身預設了理解和共識的可能性，言說行動也就是要達到這樣的理解和共識(Habermas, 1979)。

哈伯瑪斯(1979)認為語言是人類生活的重心，也是解放的重要工具，但現實

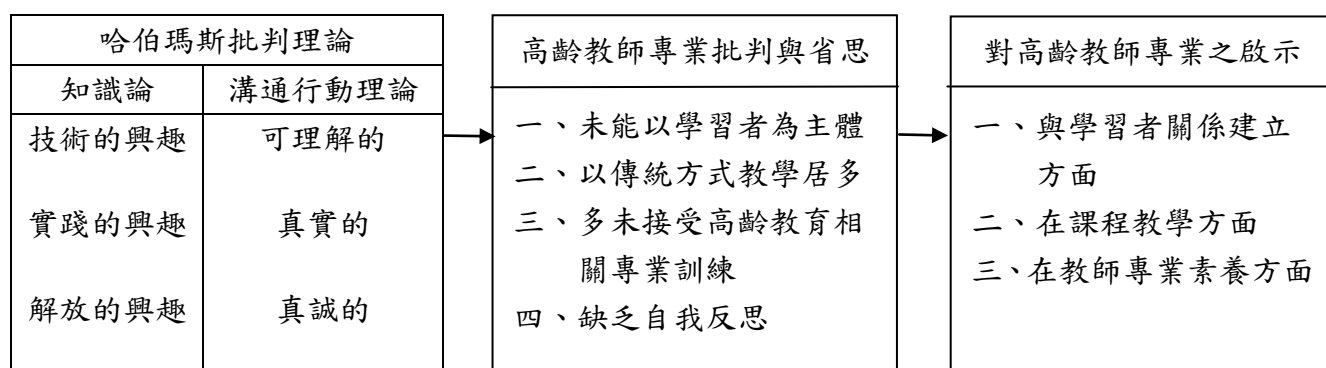
情境中，人們言談空間遭到權利機制扭曲，並無法達到真正的溝通，他提出「溝通理性」(communication rationality)與「理想言談情境」(ideal speech situation)的規範性概念，主張真正有效的傳播必須在無壓迫狀態下進行，而所與參與者在言辭過程中也必須保有自主與平等。而理性討論是指檢驗受到質疑的有效性宣稱的討論，在理性討論中，雙方各以論證支持或駁斥該有效性宣稱，希望能達致共識，以決定肯定或否定此有效性宣稱；在理性討論時，藉著反覆地論證來達成共識，以導引至正常的溝通脈絡，因此在理性溝通中，溝通行動與理性討論是一種辯證交替的關係。

在「理想溝通情境」中，當陳述語句的真實性被質疑時，說話者可以在一個規範的互動情境內，運用相關策略作澄清與說服。因此哈伯瑪斯(1979)主張，溝通可以破裂，或者可以在一個不同的層面繼續進行，而進到理論言說層面，若是溝通活動的規範基礎受到質疑，問題則可以進行到實踐言說的層次去處理；而這對發展一個教育理論是極為重要的，尤其是發展「批判的」(critical)教育理論。

理想共識的達成，必須在理想的言辭行動下，假設合理的共識是經由「較佳的論證力量」(The Force of Better Argument)所形成的；所有溝通的參與者都有平等的機會選擇及應用言辭行動，有平等的機會擔任對話的角色，哈伯瑪斯的溝通行動理論，試圖重建人類的溝通能力，一方面突顯受到摧殘扭曲的溝通模式做為社會批判的基礎；另一方面展示廣闊的行動理性(Rationality of Action)概念—溝通理性，旨在揭露溝通行動中蘊涵的理性—反省批判的能力；而溝通行動理論的終極理想目標即是在溝通理性的重建(黃瑞祺，2007)

對高齡教育教師專業的批判與反思

本研究目的將從哈伯瑪斯批判理論觀點探討對高齡教育教師專業之反思，進而從中發現對高齡教育教師之啟示，期望對高齡教育教師之專業有所激勵與提升，以提升高齡教育的教學品質及達到高齡者有效學習的目標。因此，研究者提出本研究概念架構如圖 1：



	正確的
--	-----

圖 1、本研究概念架構圖

批判理論的教育研究，就是從教育與社會的關係中，發覺教育背後可能存在的意識形態、宰制關係，進而透過教學活動，來啟發教學者之批判意識，也促發教育實踐來改造社會及提升自我。因此依據上述研究概念架構，研究者針對高齡教育教師之專業提出批判與反思。首先高齡教育實施對象為高齡者，因此高齡教育教師之教學方式上也應配合高齡者身心特質，改善教學方法，但研究顯示多數高齡教育的教學方式仍以傳統教學方式較多，魏惠娟等(2007)研究指出，高齡教育活動以「聽演講」的方式最多，有高達 76% 的比例；其次，「旅遊參訪」佔有 65.6%；第三，是「實務操作」的上課方式，亦有超過 40%；然而，強調以學習者為主體，以及自我導向的學習方式，卻僅有 11.9% 的機構採用。這項調查結果顯示，台灣地區老人教育的上課方式仍是以傳統聽講式為主，以高齡者為主體的增能(empower)學習、自我導向學習尚不多見。Schuetz(1981)指出，身為高齡者之教師，應根據對象的不同而有不同的教學方式，也應具備教師應有的專業知識、態度與技能。因此高齡教育教師的教學方式，應跳脫傳統思考創新的方式教學，以引發高齡者的學習動機與興趣，方能達到學習的目的。

其次，目前高齡教育的師資大多是由大學教師兼任、或是具有中小學教師資格的專業人士，或者是由辦理機構所在社區中，對於某項才藝或是領域學有專精人士，有時候也會延聘志願者擔任師資，國內尚無一個專職訓練高齡教育師資的機構，魏惠娟等(2007)之研究報告指出台灣地區老人教育師資所接受的專業培訓甚為不足，楊靜梅(2006)研究發現現職高齡教育教師，近九成未接受過高齡教育相關專業訓練，林麗惠(2016)調查發現目前樂齡學習中心有高達八成的師資並沒有專業證書，對我國高齡教育教師專業化發展而言，為其一大障礙。高辰吉(2011)認為除了具備一般教師的基本知能外，高齡教育教師必須了解高齡教育相關理論及高齡者生理與心理等知識，並且瞭解高齡者在學習上的特性與需求，考量高齡者的學習興趣與經驗背景，才能規劃出適合高齡者學習的課程內容，因此高齡教育教師應具有高齡教育專業素養，以提升高齡教育教學品質。

哈伯瑪斯批判理論認為理性的思辯需在教育專業基礎的建立之上，透過個人的啟蒙、完成自我的改造，研究者認為高齡教育教師是高齡教育是否達到學習成效的靈魂人物，魏惠娟等指出(2007)教學是一種專業能力，教師自然是「專業人

員」，而一個好的教育方案，如果沒有好的教師加以搭配，那效果將會減低大半。王政彥(2004)認為高齡教育專業工作者應具備以下幾種專業知能：包括(一)兼顧養成及在職教育管道持續增進對老化與服務高齡的知識。(二)強化高齡者服務的正面態度及積極動機。(三)持續改善為高齡者提供高品質服務所需的能力與技巧。吳婉如(1993)提出擔任高齡教育教師至少應包括(一)具備所教科目的知能。(二)教師應具備教學的知能。因此，高齡教育教師的專業能力以及素養，將是影響高齡者學習成效的重要因素。

高齡教育教師以自我成長為出發點，透過對話、溝通、理性討論和反省批判的方式，提升個人與團體都同步成長，以達成確保教育品質的目的，教育人員不斷成長和研究，教育才能不斷進步，並促使教育人員理性的啟蒙及達到專業成長的目標。

哈伯瑪斯批判理論對高齡教育教師專業之啟示

哈伯瑪斯主張個人存在社會之中，個人的自覺，有其潛在的力量；意即透過個體自我反省作用，找出事實被扭曲的部分，然後重新建構新的正確的觀點，並作為下一階段個體自我反省的目標。因此透過批判的過程重新建構符合主體意義的全新方向，才是批判理論積極的目標。哈伯瑪斯認為批判的歷程可分為「解構」與「建構」二階段，前者的目的在於透過主體自我檢視及反省的過程，找出各種事件扭曲的現象，讓主體透過自我省察的方式，明白造成事件扭曲的真正因素；而後者的目的則在於根據個人所具備的條件，重新建立一個正確的目標。因此從哈伯瑪斯批判理論對高齡教育教師的啟示，可以從下列幾點說明：

壹、與學習者關係建立方面

一、應用溝通行動理論加強與學習者互動，建立良好關係

哈伯瑪斯溝通行動理論認為透過語言的傳達，以「溝通理性」可以讓每一個參與討論、辯論者均能毫不拘束的表達論點、感情和需要，也可對任何論點加以質疑；教師在教學的過程中，容易因為專業的權威，而常常以單向的方式教學，Bingham and Sidorkin (2004)指出教學者和學習者之間如果沒有適當的關係，就不可能有真正的教學活動(No education without relation)，因此除了重視教學者的能力和責任，也必須強調教學者和學習者對彼此互動關係的正確認知。

溝通行動理論認為理想的言辭情境，主要是確定自由和自主的理性討論以期達成溝通的合理共識，它既不是實徵的，也不只是一種觀念建構，而是相互進行

理性討論時不可避免的一種假定；因此教學者和學習者之間的資訊傳遞不是一種「傳送者—接收者」的模式，因為彼此間所傳送的不是一種資訊或物質，而是一種「意義的溝通」，不論教學者或學習者，人們在溝通時，都必須透過「主動的給予意義」和「針對遭受的事物給予解釋」，而不是被動的接收任何訊息。教育的本質應該是一種參與。唯有同時了解教學者和學習者之間的「差異間隙」，才可能有訊息的轉化，有效的教學才能發生(Biesta, 2004)。

因此，高齡教育教師應與學習者彼此多多溝通互動，建立良好關係，Garrison, and Archer, (2000)指出教學者和學習者合作和分享的互動關係，不僅可以增加理解的深度，也可以提昇雙方對於教學方法和策略的覺知程度。教學者和學習者越能覺知到彼此之間的互動過程，以及彼此間所發展出來的知識，他們的受益就越多。高齡學習者有其學習特質，因此高齡教育教師應加強與高齡學習者的溝通互動，教學者與學習者的關係越良好，其學習成效才會越好。

二、營造適合高齡者學習的學習氛圍，讓高齡者樂於學習

哈伯瑪斯認為在理想的言談情境中進行理性的反覆辯證，才能達成共識，高齡教育的學習氛圍更應如此，高齡教育教師應該營造一個適合高齡者學習的學習環境，讓高齡者在此環境中能夠安心學習，Knowles(1980)指出，成人教育學強調教師與學習者之間的關係，鼓勵教師與學習者共同發展教學計畫，創造教學氣氛；而高齡者的學習也不適合以「你聽我講」的授課方式，應採取多樣化的教學方式，引發高齡者的學習興趣，才能達到學習效果。

哈伯瑪斯認為語言是人類生活的重心，也是解放的重要工具，但現實情境中，人們言談空間遭到權利機制扭曲，並無法達到真正的溝通，他提出「溝通理性」與「理想言談情境」的規範性概念，主張真正有效的傳播必須在無壓迫狀態下進行，而所與參與者在言辭過程中也必須保有自主與平等。因此高齡教育教師應該建立溝通的平台，讓參與學習的每一位高齡者都能夠在機會均等的原則下，以理性的言談行動，來達成教師與學習者雙方的共識，讓學習活動能在愉悅的氛圍下進行，讓高齡者感受身處於安全自由接納的學習環境，自然能提升其學習興趣，而提昇其學習成效。

貳、在課程教學方面

一、課程規劃以學習者為主體，兼顧需求與創意，融合傳統與多元

高齡教育的主要目標，在於透過學習的方式，經由再教育的過程，協助高齡者以積極的態度，面對未來的人生，達到活躍老化的目的。因此，高齡教育課程

內容應針對高齡者生活上的需求與特性，考量高齡者本身的興趣與能力，設計兼顧需求與創意，融合傳統與多元的課程與教材。高齡教育教師應能夠創新課程與教學，設計多元化的課程，才能夠擴展高齡教育課程與教學的深度與廣度，並且充實及豐富高齡者的學習內容，提升高齡學習的品質。

哈伯瑪斯認為理性討論的參與者都有相等機會，使用表意性的言辭行動 (Expressive Speech Acts)，自由表達自己的態度、情緒、意向等，以便參與者能夠互相瞭解。透過理性討論，高齡者可以表達學習需求，尤其高齡者皆有其生活經驗、社經背景及人格特質的差異，高齡教育教師應了解各個學習者不同的特質，在課程與教材上提供不同的選擇及補充；哈伯瑪斯的批判理論亦重視主體與理性間不斷的啟蒙，因此課程設計上，高齡教育教師應加強與高齡者的溝通，達成教學者與學習者雙方的共識，進而引導高齡者自由思考，藉由學習讓高齡者自我理解、反省，進而達到自我實現的目標。

二、跳脫傳統教學思維，適時調整課程，讓高齡者有效學習

哈伯瑪斯指出工具理性的力量扼殺了批判理性，對人類社會形成前所未有的宰制，因此不一定要以結構化的語言和知識體系的形式才能呈現課程，尤其高齡教育有其特殊性的任務，Nesbit, Leach and Foley(2004)認為成人教學者的教學不同於一般青少年的教學，必須包括學習原則的引導、各種討論方法的規劃、自我導向學習的指導、學習者批判和反思性學習的引發等，Lindeman(1961)認為成人教育重視的是學習的方法而不是內容，同樣的高齡教育亦是如此。

配合課程轉型，高齡教育師資素質也應與時俱進。高齡教育教師具備老化的相關知識與知能，以及活躍老化、健康老化的觀念與態度，才能跳脫傳統教學的思維與作法，因應新世代高齡學員的需求，適時調整課程的型態、教材與教法，讓高齡教育不僅止於休閒聯誼，更能顧及知識與知性的提升，幫助高齡者在樂趣中學習，在智識中成長。

高齡教育教師在從事高齡教育時，應瞭解高齡者的身心特質，調整教學方式，改善教學方法，高齡者的學習具有即時性目的與實用導向，因此高齡者的教學方法也應符合高齡者的特質去做規劃，例如教學時間的重新安排，以配合高齡者的多元需求；課程節次的設計，以提高學習內容和職場經驗知識之間的連結；善用高齡者過去的經驗知識，透過共讀，由點到面、由面到線，形成個人的知識體系，以達到「知識解放」的目標等，都是高齡教育教學課程規劃時所應重視的重點。

參、在教師專業素養方面

一、成為學習的示範者

從哈伯瑪斯批判理論的觀點，說明教育文化的發展，是可作為脈絡的依據。其中的辯證關係，主要在乎人類生存本質與成長、尊重差異性的存在，強調知識建構的主體意識，並對工具合理化批判上，形成科技意識型態，導致扭曲各種形成，而無法理解實踐解除宰制，喚起以人為主體的實際生活目的與覺知。在廣闊的知識論架構下，不論是課程規劃者或教師都應當視學習者所處的社會與生活脈絡，以及學習者的興趣與關注的取向，來選擇不同形式的知識與學習方法，同樣的主題可以呈現不同的知識形式與學習方法。因此，在教師應以行動研究的體認，強調教師不再是被實驗或操作的對象，而是反省與探究自己教學實際，建構自己專業實踐的基礎。

因此，高齡教育教師有需要充實有關高齡者心理及社會等差異，以及在學習上所衍生的特性等需求，以便在課程設計及教學上予以因應。王政彥(2004)認為高齡教育專業工作者應具備以下幾種專業知能：包括兼顧養成及在職教育管道持續增進對老化與服務高齡的知識；強化高齡者服務的正面態度及積極動機；持續改善為高齡者提供高品質服務所需的能力與技巧。

批判理論所強調的是提昇個體的自覺意識，對可能制約與壓抑主體的環境因素加以批判、反省，進而在實踐的活動中進行改造，並因此獲致真正的啟蒙與解放，高齡教育教師不僅自己要是一位不斷學習的示範者，而且要能了解知識可能有不同的形式，因而也有不同的學習方法，以其自身的示範，採用不同的教學典範，促使學習者學習典範的轉移與學習範疇的拓展。高齡教育教師對於高齡教育的專業知能的提升，應時時刻刻充實，以建立高齡教育教師的專業形象。

二、成為一個反思實踐者

在工具理性的意識型態下，教學過程常被譬喻為生產，教師若只是追求教學效率的執行者，而自我解除教師批判省思的能力，則教師將被矮化為高級技師，只聽命於不諳基層教師需求的專家的決定。要轉化這種處境，教師須視自己為「轉化型知識份子」(transformative intellectuals)。且應該去破除社會的不公平，成為正義的化身，具有一種行動派的精神和實踐力。高齡教育教師應啟動「溝通對話」的作為，激勵自我覺醒與反省，更可培養「他者」及「差異」的敏感，造就互為主體性的呈現，在學習的歷程中消除偏見與封閉，使兼具現代與後現代的意義，使教學者發展批判與包容的思惟涵養，讓理論與實踐能充分配合。

教育不僅是知識的傳授，更是協助學習者在其生活世界中的成長與發展，高齡學習者不同於一般傳統的學生，因此高齡教育教師應有不同的教學技巧，才能讓高齡學習者順利獲得知識與技能，激發其學習動機與興趣。Rossman and

Bunning(1978)研究指出，成人教師應具備的技巧包含：溝通的技巧；持續改進自我；能系統性的探究，批判的評估；解決問題的技巧；診斷個人的教育需求；以需求為準計畫學習經驗；引導成人自我實現；鼓勵創造；引導學習經驗；為自己、他人、組織、社會或社區做改變的原動力；創造非傳統式的學習機會；做個勝任的老師。

高齡教育教師應拒絕只是被動等待著執行技術工作「勞動者」身份，而是應視教學為神聖，與嚴格的智力活動，掌握專業教學標準，確立教育學理念，確定和驗證改善學習者學習成效，展示高標準的知識、性格和敬業精神的教師標準，以建立教學專業尊嚴。

結語

因應高齡社會的來臨，高齡教育是目前社會迫切需要的，而要實施高齡教育，高齡教師的專業更需受到重視及關注，高齡教育強調的是學習技能的發展以及在日常生活上的實際應用，尤其高齡教育是自發性的活動，如何吸引高齡者願意參與學習，教師是重要關鍵，因此促進高齡教育專業化，以提供更完善的服務予高齡者，提升高齡教育教師專業度，確實有其必要性(林麗惠，2016)。

從哈伯瑪斯的批判理論中，高齡教師可以應用其溝通行動理論，透過互動溝通，與高齡者建立良好關係，教師與高齡者於學習活動之初可以充分討論，了解彼此之間的期望，共同營造學習氣氛，提升學習成效(胡夢鯨，2001；蔡淑芬，2015)。在課程教學上，高齡教育應以學習者為主體來課程規劃，並兼顧需求與創意，融合傳統與多元，並且跳脫傳統教學思維，瞭解高齡者的身心特質，適時調整課程，改善教學方法(胡夢鯨，2001；黃富順，2004；周維玲，2014；蔡淑芬，2015)，高齡者的學習具有即時性目的與實用導向，因此高齡者的教學方法也應符合高齡者的特質去做規劃。在高齡教育教師專業素養上，應成為學習的示範者及反思實踐者，高齡教育教師有需要瞭解有關高齡者生心理及社會等差異，以及在學習上所衍生的特性等需求，以便在課程設計及教學上予以因應，設計符合高齡者學習的課程活動(胡夢鯨，2001；黃富順，2004；周維玲，2014；蔡淑芬，2015)，除了要注意整體學習者的需求與興趣外，還要考慮個別學習者的經驗背景、學習興趣、學習偏好，提供個別化的教學方式，以符合高齡學習者的個別需求，達到高齡者有效學習的目標。

哈伯瑪斯的批判理論可以啟發教師，促進其專業成長，透過教師自我反省與理性辯證，讓教師能自我覺察，進而重新思考在高齡教育中，教師與學習者的關係，不論與高齡者的互動、溝通，或是針對課程設計、教學方式等等，都應以學習者為主體，建立良好溝通管道，提供適合高齡者學習的課程，培養高齡者自我

思考的能力，讓高齡教育實施更能達到成效，進而讓高齡者快樂學習，實踐自我。

參考書目

- 王政彥(2004)。高齡社會中老人教育的倫理問題與對策。載於中華民國成人及終身教育學會(主編)，**高齡社會與高齡教育**(31-55 頁)。台北：師大書苑。
- 行政院經濟建設委員會(2012)。**2012 年至 2060 年臺灣人口推計**。行政院經濟建設委員會 (編號：(101)024.804)。
- 吳婉如(1993)。**台灣地區長青學苑教師教學型態與學員學習滿意度之研究** (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學社會教育研究所，台北。
- 吳耀明(2005)。Habermas 的批判理論對教師專業之啟示。**花蓮師院學報**，20，1-18。
- 周維玲(2014)。**樂齡學習中心教師美學教學信念之研究** (未出版之碩士論文)。國立中正大學成人及繼續教育學研究所，嘉義縣。
- 林麗惠(2016)。**全國樂齡學習服務效益分析及需求調查計畫結案報告**。教育部委託專案研究計畫成果報告，台北：教育部。
- 胡夢鯨(2001)。**成人教育專業化與現代化**。台北：師大書苑。
- 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)。國立中正大學成人及繼續教育學研究所，嘉義縣。
- 教育部部史全球資訊網(2016)。重大教育政策發展歷程【終身學習】(2016 年 11 月)。取自 <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=15>。
- 教育部樂齡學習網(2016)。最新消息【樂齡學習中心】(2016 年 11 月)。取自 <http://moe.senioredu.moe.gov.tw/front/bin/home.phtml/#tabs-3>
- 黃富順(2004)。高齡社會與高齡教育。載於中華民國成人及終身教育學會(主編)，**高齡社會與高齡教育**(1-30 頁)。台北：師大書苑。
- 黃富順(2012)。**台灣地區新近高齡教育的實施、特色與問題**。私立朝陽科技大學銀髮產業管理系。取自 <http://ir.lib.cyut.edu.tw:8080/handle/310901800/14020>
- 黃瑞祺(1993)。**批判理論與現代社會學**。台北：巨流圖書公司。
- 黃瑞祺(2007)。**批判社會學**。台北：三民書局。
- 楊靜梅(2006)。**我國高齡教育教師專業知能需求之研究** (未出版之碩士論文)。

國立中正大學成人及繼續教育學研究所，嘉義縣。

蔡淑芬(2015)。樂齡教師教學反省歷程之研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學成人及繼續教育學研究所，嘉義縣。

魏惠娟、黃錦山、莊雅婷(2007)。臺灣人口結構變遷與教育政策之研究(整合型計畫)子計畫八、高齡者教育發展之研究。教育部委託專案研究計畫成果報告，台北：教育部。

Biesta, G. (2004). "Mind the gap" Communication and the educational relation. In C. Bingham, & A. M. Sidorkin (eds.), *No education without relation* (pp. 11-22). New York: Peter Lang.

Bingham, C., & Sidorkin, A. M. (2004). The pedagogy of relationship: An introduction. In C. Bingham, & A. M. Sidorkin (eds.), *No education without relation* (pp.1-4). New York: Peter Lang.

Garrison, D. R., & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Oxford: Pergamon.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Cambridge: Polity Press.

Habermas, J. (1979) *Communicative and the evolution of society*. Boston: Beacon Press.

Knowles, M.S.(1980) *The modern practice of adult education*. Chicago: Association Press.

Lindeman, E. C. (1961). *The Meaning of adult education*. Oklahoma Research Center for continuing professional and higher education. New York: New Republic.

Nesbit, T., Leach L., & Foley, G. (2004). Teaching adults. In G. Foley (ed.) *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* (pp.74-95). London: Open University Press.

Rossmann, M. H. & Bunning, R. L. (1978). Knowledge and Skill for the adult educator: a delphi study. *Adult education*, 28(3), 139-155.

Schuetz, Janice(1981). *Geragogy: Instrctional Programs for Elders*. (Eric Document Reproduction Sercice No.ED 210 716.)