



樂齡講師教學專業發展歷程： 探索、成長與專業展現

葉俊廷*

摘 要

本研究目的為探討樂齡講師教學專業發展歷程。採用半結構式訪談蒐集資料，訪談18位樂齡講師，包含5位男性，13位女性，年齡介於38～71歲。研究結果：一、樂齡講師教學專業發展歷程涵蓋學習探索期、專業成長期和專業展現期；二、樂齡講師的學習探索期，是歷經教育與生活經驗的落差、反思、經驗統整過程，最後確認樂齡教學的方向與目標；三、樂齡講師的專業成長期，能明確意識到專業精進的重要性，展開多元的培訓與學習，且能統整和深化樂齡教學理論與實務的內涵；四、樂齡講師教學專業展現在強烈的熱誠與信念上，統整教學與跨專業的知能，致力於教學、培育、傳承和貢獻的意義。依據研究結果，提出對樂齡培訓單位、樂齡講師和未來樂齡教學跨專業領域的研究建議。

關鍵詞：專業發展、經驗學習、樂齡教學、樂齡學習

* 葉俊廷：國立屏東大學教育心理與輔導學系助理教授

電子郵件：chuntingyeh@mail.nptu.edu.tw

收件日期：2021.09.14；修改日期：2022.11.17；接受日期：2022.10.28

DOI：10.53106/156335272022120059004

Professional Development Process for Active Aging Learning Lecturers: Exploration, Growth, and Performance

Chun-Ting Yeh^{*}

Abstract

This study explored the professional development process for active aging learning lecturers (AALLs). We conducted semi-structured interviews with 18 lecturers (5 male and 13 female lecturers) who were aged between 38 and 71 years. The results are as follows: (1) The participants' teaching professional development process can be divided into three phases, namely study exploration, professional growth, and professional display; (2) The first phase describes the experience process pertaining to the gaps between education and several dimensions (i.e., life experience, reflection, and experience integration); the directions and goals of AALLs were also confirmed during this phase; (3) During the professional growth of AALLs, they realized the importance of professional improvement, engaged in diversified training and learning, and integrated and increased their application of senior teaching theories and practices; (4) The interviewed AALLs demonstrated strong enthusiasm and belief and integrated teaching and cross-professional knowledge, and they were committed to the educational dimensions of teaching, cultivation, inheritance, and contribution. The findings of this study can serve as a reference for training units involved in senior education and lecturer teaching and for further research on interprofessional older adult teaching.

^{*} Chun-Ting Yeh, Assistant Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, National Pingtung University

Keywords: professional development, experiential learning, older adult
teaching, active aging learning

緒論

為順應國際高齡教育發展趨勢及國內高齡社會的來臨，教育部（2006）頒布《邁向高齡社會：老人教育政策白皮書》，指出我國高齡教育面臨的問題之一是師資缺乏專業化培訓。政策第九項推動策略，也強調提升老人教育人員專業素養的重要性。教育部（2020）修訂〈教育部推動樂齡學習專業人員培訓要點〉，主要針對樂齡專案管理師、樂齡講師、高齡自主學習團體帶領人進行培訓。在樂齡學習行動輔導團的推動下，每年皆積極辦理各類專業人員的增能培訓。

有關樂齡教學專業培訓的議題逐漸獲得重視，目前多數的研究是以成人教學的角度探討。從這些研究中確實能得知成人教學者的專業發展逐漸獲得重視，教學者教學經驗的累積、專業發展與培訓，皆對於教學專業有重要的影響（胡夢鯨等，2005；胡夢鯨等，2017；蔡喬育，2011；魏惠娟，2007；魏惠娟、施宇澤，2009；魏惠娟等，2020；Andersson et al., 2013; Chen et al., 2011; Maschi et al., 2013; Michelson, 2020; Ziegler et al., 2007）。也能得知成人教學者的專業化會影響教學與學習的品質，當中包含教學者的自我成長、專業成長與在職進修等議題（林振春、秦秀蘭，2011；Andersson et al., 2013; Sandra et al., 2018）。

由於成人教學的專業涉及多種經驗之淬鍊與學習過程，一方面需要累積教學經驗，同時也需要持續精進專業知識與技能（蔡喬育，2011；Michelson, 2020; Ziegler et al., 2007）。這種經驗和學習歷程的多樣性，無法僅以一般階段發展的理論分析，較適合採用具有循環特徵的經驗學習理論（experiential learning theory）深度探究（Jarvis, 2010），此理論較能解釋樂齡教學者多樣且複雜的學習歷程。雖然經驗學習陸續應用在正規教育教學（Clements & Cord, 2013; Guthrie & Jones, 2012）、成人教學（Andersson et al., 2013; Culkin, 2018）和特

定專業養成的研究（林佩瑾、古允文，2018；廖珮玟，2020）。然而，目前缺乏以經驗學習觀點探討樂齡講師的專業發展歷程，尤其在樂齡教育政策推動以來，許多樂齡講師應該經歷過一段學習與探索過程。他們經歷過何種經驗學習階段？如何從教學經驗中反思？既有的教學專長如何與新的學習統合？他們持續精進教學專業的方式為何？及其對後續樂齡教學上的專業展現有何意義？若能釐清這些問題，將對於樂齡學習專業人才的吸納、培育和教學專業上具有理論與實務的貢獻。本研究目的如下。

- 一、了解樂齡講師投入樂齡教學的探索過程。
- 二、探討樂齡講師精進教學專業的成長過程。
- 三、分析樂齡講師展現教學專業的表現與意義。

文獻探討

一、樂齡教學的現況與課題

樂齡教學專業培訓是近年來推動的工作要項之一，教育部自2017年陸續推動第一期和第二期〈高齡教育中程發展計畫〉，目標之一是為強化高齡教育品質，積極規劃樂齡學習專業人員培訓，以強化整體專業素質（教育部，2021）。當前推動樂齡教學專業人員的培訓，已列入樂齡教育政策檢討項目中。特別強調樂齡講師必須具備樂齡教學所需的知識與能力（教育部，2021）。教育部近年針對缺乏樂齡教育專業的困境提出解決方法，包含鼓勵參加培訓、持續進修以提升老化素養及教學效能（教育部，2016，2017a）。至2016年教育部共培訓643位樂齡學習專業人員（教育部，2017a）。教育部（2017b）針對1,091位樂齡講師進行問卷調查，具備教育部樂齡講師證照者有301位，僅占27.6%。

雖然樂齡學習專業人員的培訓持續推動，但目前面臨的重要挑戰之一，是缺乏能教樂齡學員的專業教師，也面臨整體專業培訓不足，極需強化教學專業能力（胡夢鯨等，2017；教育部，2016；魏惠娟、施宇澤，2009；魏惠娟、梁明皓，2017）。魏惠娟等人（2020）的研究也指出，參與培訓成員表示無法有系統地規劃課程單元，反映出教學專業能力不足的問題。另外，樂齡講師除了參與培訓，也要能自我導向學習以深化教學專業。因此，樂齡講師教學專業的提升，是我國樂齡學習發展的主要課題之一，也是未來政策發展之方向。

二、樂齡教學專業發展的內涵

教學專業發展（professional development）無論是在學術或教學實務上，皆已普遍應用在各級教育體系中，是指教師參與各種獨立、社群或是正式、非正式的專業成長課程，以增進教學相關的知識、技能、態度與反思，是有目標且有系統的持續過程（張媛甯，2012；黃志雄、田育芬，2016）。透過教師在特定領域中累積豐富的專業能量，可提升教師專業發展和改善教學，也能促進學生的有效學習（Gillespie et al., 2010; Hallman & Jenab, 2021）。經由教學專業發展過程，可使樂齡講師符合特定能力與資格，此乃高齡教育品質的核心（Andersson et al., 2013）。樂齡講師通常需要歷經廣泛及多元的經驗，包含不同領域的專業知識和不同階段的學習及準備（葉俊廷，2016；Andersson et al., 2013; Guthrie & Jones, 2012; Stevens et al., 2010）。樂齡講師常見的教學專業發展途徑有三種，包含從每日樂齡教學實務中累積的、參與樂齡教學的專門培訓，以及正式的養成教育，皆能增加教學的知識和技能（胡夢鯨等，2005；Andersson et al., 2013; Ziegler et al., 2007）。

當樂齡教學者意識到培訓的重要性，且具備終身學習觀念時，能自我激勵參與培訓，也能激發興趣和能力。無論是取得專業認證、互

動交流、做中學，都是教學專業發展的助力（蔡喬育，2011；Efthymios et al., 2010; Maschi et al., 2013）。常見的教學專業發展方案，如工作坊、個人諮詢、教學觀摩、教學圈（teaching circles）、教師學習社群（faculty learning communities）等。這些參與能習得課程設計、教學策略、教學評估、各式教學資源與科技的應用，以尋求較佳的教學因應策略（Gillespie et al., 2010）。魏惠娟（2007）的研究顯示，參與方案課程的訓練並且結合原有的實務經驗，能更理解方案理論的內涵。樂齡講師透過反思能尋求教育問題的解決方式，經由探索、再探索，建立屬於自己的信仰、知識與技巧（Gallardo et al., 2015）。使樂齡講師的教學專業能力得到進一步地提升與精進（Ko, 2020）。

另外，方案規劃者、行政人員與教師經由合作，可發展出適合高齡者的教學模式（Marscheall & Davis, 2012）。透過組織內外和教學者的系統合作能提升整體教學專業、強化教學專業之優勢和技能、取得資源和行政支援等（Patterson et al., 2016）。透過樂齡講師之間的合作與學習，可了解學生學習困難的因素，也能分享良好的反思與合作經驗，處理好教學有關的問題，同時增進教學信心（Gallardo et al., 2015; Marscheall & Davis, 2012; Maschi et al., 2013）。當教師以經驗學習方式分享技能，不僅促進教師自身的教學專業，同時可促進學生發展（Culkin, 2018）。

綜合上述，教學專業發展是指教學者經由各種教學經驗、專業培訓及其他多元經驗的學習。這些經驗會促進教學者在教學專業上的學習、成長和專業的展現。為釐清各種經驗對教學專業發展的影響和意義，本研究擬從經驗學習角度，深入探究教學專業發展歷程的複雜性。

三、經驗學習的內涵與研究

國際知名的成人教育學者Jarvis（2010）指出，經驗學習經過多年研究，能適用在不同對象身上，當中包含了成人教師的經驗學習歷程。部分在探討教師和特定專業領域人員的專業養成之議題，同樣採用經驗學習作為理論基礎（林佩瑾，2021；林佩瑾、古允文，2018；葉俊廷，2016；Clements & Cord, 2013; Culkin, 2018; Koci, 2013）。因此，本研究為探究樂齡講師教學專業發展歷程，採用經驗學習理論深入探討。經驗學習是成人特有的學習方式，經驗有助於成人的學習，學習是經驗不斷重組與改造的過程（黃富順，2002）。經驗學習是自我導向的、社會的、以經驗為中心，且適用日常生活的實踐（Saundra et al., 2018）。經驗學習歷程是涵蓋過去、現在及未來的終身學習歷程（葉俊廷，2016；Jarvis, 2010）。在經驗學習的歷程中，包含身體與心智（知識、技術、態度、價值、情緒、意義、信念與觀念），以及經驗社會情境，包含認知、情感轉化後的內容，或是在個人持續改變下的整合結果（Jarvis, 2010）。經驗學習歷程強調內在意識與外在環境之間，持續進行反思、形成經驗和意義建構的過程，進而發展出新的態度、思想或技能，產生個人的知識與專業的主體性（葉俊廷、李雅慧，2019；廖珮玟，2020；Jarvis, 2010; Koci, 2013; Lewis & Williams, 1994; Michelson, 2020; Spence & McDonald, 2015）。

Kolb（1984）從學習循環（learning cycle）的觀點，強調學習會發生在任何一個階段，且呈現持續循環的歷程。他主張經驗學習歷程中的適應與學習過程，並非僅是結果或內容；知識是一種轉化過程，持續創造與再創造，非獨立可獲得或傳遞的實體；學習轉化經驗包括主體與客體；要了解學習，必須了解知識的本質。Jarvis在2006年提出經驗學習的「個體學習轉換模式」（the transformation of the person

through learning)，強調個體進入生活世界後，開始覺察生活的落差、產生學習需求、累積情感、行動與反思之經驗。幫助個體在經驗中賦予新的意義、知識、情感與技術，或是從失敗經驗中學習。之後，個體會獲得改變、記憶與經驗，或是結合舊經驗。最後，進入新的學習循環，持續學習與改變（Jarvis, 2010）。

經驗學習可以促進教學者在理論與實務之間的對話，透過理論知識可理解實務經驗的深度與廣度，縮短兩者之間的落差，也能對教學者的教學經驗產生意義（葉俊廷，2016；Andersson et al., 2013; Guthrie & Jones, 2012）。另外，經驗學習能協助教學者與學習者，依據具體經驗進行反省、對話、分析與評估（Culkin, 2018; Kolb et al., 1986），可提供教學者觀察和反思教育政策的框架，尋求教學困境的解決方式（Clements & Cord, 2013; Reynolds & Vinve, 2007; Saundra et al., 2018）。教學者需要掌握不同文化脈絡下的學習者特性，隨時進行自我與跨文化教學之省思（Coryell, 2013），或是涉略跨領域的知識，以獲得新的觀點、相互傳遞知識和展現新的洞察力（Michelson, 2020）。樂齡講師需要考慮老年的社會文化經驗，能更認識高齡學習者的特徵，並發展教學所需的專業能力（Harvey & Griffin, 2021）。林佩瑾與古允文（2018）發現，專業養成是漸進的學習歷程，歷經大學教育進入實務工作的觀察、經驗、領導和關鍵事件的學習，能重新反思和認識自身的工作，之後則能靈活專業表現。因此，樂齡講師教學專業是由特定階段和經驗組成，並且影響專業發展和未來目標（Jögi & Karu, 2018）。

本研究以經驗學習理論探究樂齡講師教學專業發展歷程，以釐清教學專業發展過程所經歷的學習、成長和專業展現之內涵。進一步探究樂齡講師將所經歷的各種經驗加以整合與轉化的過程，也能分析在每個教學專業發展過程中所形成的學習意識、學習行動、內在反思及經驗結果的意義。

研究方法

一、研究對象

本研究以樂齡講師為研究對象，是指在樂齡學習中心負責設計及執行樂齡教學活動的教學者。本研究依據研究場域及對象的特性，採立意取樣（purposeful sampling）選擇合適的受訪者以提高資料蒐集成效。受訪者的條件，包含：（一）參與過教育部推動樂齡學習專業人員培訓及其他與教學相關培訓之講師；（二）教學熱忱與品質獲得樂齡中心主任推薦，且課程報名熱絡。本研究總計聯絡39所中心，有15所回覆符合條件且願意受訪的有18位樂齡講師，每位受訪者代號以「數字、英文字母、數字、數個英文字母」組成，依序代表訪談順序、性別、年齡、教育程度、教學區域和教學專長。本研究受訪者有5位男性（代號M），13位女性（代號F）；年齡介於38～71歲，平均年齡54.8歲；教育程度則有博士2位（代號P），碩士5位（代號M），學士6位（代號B），高中以下5位（代號H）。

受訪者進入樂齡教學前有15位曾經從事教學相關工作（4位在補習班或擔任家教、5位是學校教師或有兼課經驗、3位從事教育訓練、3位在成人及高齡學習機構教學）。受訪者的樂齡教學年資介於3～11年，平均7.5年；受訪者教學地點遍及全臺樂齡中心之北區1位（桃園市），代號N；中區11位（新竹縣市、苗栗縣、臺中市），代號C；南區6位（嘉義市、臺南市、高雄市、屏東縣市），代號S。受訪者教學專長分為講授型（代號L）和技能操作型（代號O），前者如樂齡學習的核心課程、人文歷史、靈性成長、語文等；後者如藝術美學、體適能、科技、才藝等，具備兩種教學專長代號為LO。這些多元的經驗背景，符合質性研究抽樣的*最大變異性*（maximum variation）。受訪

者基本資料如表1所示。

表 1

受訪者基本資料

代號	性別	年齡	教育程度	教學區域	教學專長
1M60P-S-LO	男	60	博士	南	核心課程、手機平板、電腦
2F38M-N-L	女	38	碩士	北	預防失智症、健康保健
3F58M-S-O	女	58	碩士	南	繪畫、桌遊、手機、電腦
4F58H-C-LO	女	58	高中以下	中	花藝、預防失智症
5F55H-S-O	女	55	高中以下	南	體適能
6M63B-C-LO	男	63	學士	中	核心課程、客家文化、養身保健
7F60H-S-LO	女	60	高中以下	南	日文、體適能
8F67B-S-LO	女	67	學士	南	核心課程、手工藝
9F50B-C-LO	女	50	學士	中	經絡按摩、養生保健
10M52B-C-LO	男	52	學士	中	核心課程、電腦、平板、桌遊
11F44M-C-O	女	44	碩士	中	美術、繪畫、音樂
12F60H-C-O	女	60	高中以下	中	手工藝、書法
13F51H-C-O	女	51	高中以下	中	指壓推拿
14F71B-C-O	女	71	學士	中	手工藝、健康美食
15F43M-C-L	女	43	碩士	中	核心課程、語文、心靈成長
16F56M-C-LO	女	56	碩士	中	園藝治療、音樂治療、桌遊、生命回顧
17M45P-S-LO	男	45	博士	南	核心課程、美學、電腦
18M55B-C-L	男	55	學士	中	語言、民俗文化、家庭教育、建築風格

二、資料蒐集

本研究採用半結構式訪談（semi-structured interview）。此種訪談能讓研究者從專家身上獲得特定議題的深入答案，適合運用在探究個人經驗、觀點、事件、獨特知識等主題（Guest et al., 2013）。本研究目的是探究樂齡講師教學專業發展歷程，其中涉及受訪者的教學觀點

與經驗、專業養成的知識技能及經驗，主題內涵適合以半結構式訪談蒐集資料。

資料蒐集主要是由一位專家學者及兩位研究助理共同執行，專家學者具備質性研究教學與科技部研究計畫執行之經驗，研究助理修習過研究方法及質性研究課程，三位成員皆受過研究倫理培訓。在正式訪談前，研究成員先經過兩個月的研究計畫準備期，期間每週共同討論研究計畫內容與執行細節、樂齡學習發展之現況、研究範圍與抽樣、訪談實施原則與訪談技巧，以及研究倫理等事項。

訪談期間自2019年1月至9月，研究成員在正式訪談前，會充分告知每位受訪者研究計畫之目的與程序、研究倫理相關資訊。每次訪談時間介於60～120分鐘，地點為樂齡中心、老人文康中心、學校、餐廳或受訪者住所。訪談依據半結構式訪談原則，提問順序非固定，由訪談大綱引導，受訪者有自由與彈性的回答空間。研究成員會針對每次訪談進行討論，確認受訪者條件與訪談實施情況。

三、研究工具

本研究的研究工具主要是訪談大綱，包含四個開放式問題：（一）請談談您當初進入樂齡教學的原因和過程？（二）請問您會用哪些方式來提升自己的教學專業？（三）請分享您在樂齡教學中的表現與成就為何？對您的意義是什麼？（四）請談談對未來從事樂齡教學的目標或期許？

四、資料分析

訪談資料處理與分析採用持續比較法（constant comparative method）（Glaser & Strauss, 1999），實施步驟為：（一）開放編碼：資料進行概念化過程，研究者仔細閱讀逐字稿，將受訪者的經驗予以分解且賦予代表的名稱，如從受訪者1M60P-S-LO、13F51H-C-O的逐字

稿，分別形成「樂齡讓長者走出來」、「樂齡能延續老年健康」的代碼，這兩組代碼可組成「認同樂齡學習的功能」的意義單元。依此原則建立其他的代碼；（二）主軸編碼：在類屬（category）與次類屬（subcategory）之間建立連結，將資料進行整合的過程。本研究將兩組意義單元「認同高齡教育的功能」、「教學熱忱與使命感」，歸納至「樂齡教學的態度與信念」之次類屬，且連結至「專業展現期」之類屬；（三）選擇編碼：有系統地將所有類屬進行概念化與連結，重點在於將概念化後的故事發展成故事線（story line），此即為串連起所有類屬的核心類屬（core category）。在本研究中，即是連結受訪者從學習探索期、專業成長期、專業展現期這三個時期的內涵，形成樂齡講師教學專業發展的歷程。訪談資料編碼架構範例如表2所示。

表 2

資料編碼架構範例

類屬	次類屬	意義單元	代碼
專業展現期	樂齡教學的態度與信念	認同樂齡學習的功能	樂齡讓長者走出來（13F51H-C-O）
		樂齡能延續老年健康	樂齡能延續老年健康（1M60P-S-LO）
		教學熱忱與使命感	全力投入有使命感（16F56M-C-LO）
		帶領別人體驗生命	帶領別人體驗生命（9F50B-C-LO）

五、研究信實度與嚴謹度

本研究實施過程分為準備、訪談、分析三個階段，在計畫執行期間研究成員共同討論與檢核諸多研究事項。在正式訪談前，先經過兩個月的準備期，成員每週討論計畫內容與執行細節、樂齡學習現況、研究抽樣、訪談大綱和技巧，以及研究倫理等。訪談期間則討論每次訪談情形、與受訪者互動、訪談技巧等，並記錄重點，依據問題提出調整策略。訪談資料分析由研究成員協助檢核，並將成果報告提供給受訪者參閱。

結果與討論

依訪談資料分析可將樂齡講師教學專業發展歷程歸納為三個時期，包含學習探索期、專業成長期、專業展現期。各時期的內涵，分述如下。

一、學習探索期

學習探索期是樂齡教學專業發展歷程中的第一個階段，是指受訪者經由覺察生活與工作經驗的落差，或是對生命與人生方向的反思後，進而連結自身先前的經驗，從中找到自我在樂齡教學的立足點。

（一）覺察經驗的落差

覺察經驗的落差是學習探索期所經歷的事件之一，如有受訪者在早期的社會中發現適合高齡者參與的活動相當有限；或是從教學相關的工作經驗中遇到侷限與挫折。這些生活經驗的體察與工作經驗的落差，引導他們逐步朝向樂齡教學的方向發展。

早期長輩沒那麼多地方可以去，社會參與的機會很有限。社會慢慢發展，逐漸看到需要改變的地方。(3F58M-S-O)

原本想走補教業，但少子化的市場太小，之前教考試英文，只為幫學生應付考試，越教越枯燥。(10M52B-C-LO)

到護校兼課，專科、大學的孩子都不好教，我非常挫折。……加上以前做衛教宣導，沒有做評量，重視完成率、數據，沒辦法知道宣導效果。(2F38M-N-L)

（二）對生命與人生方向的反思

1. 體悟健康與陪伴在晚年期的意義

對老年陪伴的心理需求之體悟，以及從他人罹患疾病的痛苦經歷

中，讓部分受訪者開始對晚年期的生命有更真實的想像。他們思索如何能有好的心理歸屬與健康狀態，能更珍惜每天生活的當下。逐漸讓他們想為高齡期的自己與他人做些有意義的事。

有六年時間都在家陪伴年老的母親，才真正體會陪伴長者的意義是什麼。(18M55B-C-L)

以前不敢去想生死，有老師是乳癌，看到她的痛苦，體會生命只求活在當下，好好過這一天，做該做的事。(8F67B-S-LO)

2. 思考與探索自我方向

在過去求學階段，受訪者在家庭期待下，朝向教師的夢想努力。雖然他們的初衷不一定是為了進入高齡學習領域，但探索期帶來不同的體驗，能調整自己的教學領域。有受訪者從哲學的思辨中，深刻體悟將知識化為實踐的意義。這是他們願意為樂齡學習付諸行動的原因。

爸爸希望我走教職，我原先想說試試看吧！希望完成爸爸心願。……雖然後來是教樂齡，但同樣是老師。(11F44M-C-O)

以前唸哲學，強烈的感受到知識跟想法，一定要付諸行動實踐才有意義，不能只是空有理想。(17M45P-S-LO)

探索期歷經嘗試與摸索，受訪者可能曾經害怕或是逃避成人教學。但隨著教學經驗累積，或是經過其他工作轉換的過程，讓他們逐漸確認未來發展的方向。

去教會當教師去教主日學的課，上臺面對都是大人，但持續教了兩年後讓我不害怕，這是很重要的基礎，後來我就轉型到樂齡。(13F51H-C-O)

原本做樂齡，但後來轉職其他行業，後來又再次醒悟，發現自己

要的是什麼，再回到協會專心投入樂齡。(17M45P-S-LO)

(三) 經驗統合：連結自身經驗，尋找樂齡教學的立足點

1. 看見樂齡學習的重要性，形成新的目標

學習探索期的一項重要轉折，是受訪者從自身與老年之研究或實務經驗中，看見樂齡學習對老年發展的重要性，他們期望能為樂齡學習做出積極的回應。

我碩士論文是研究老人生活適應的主題，很清楚老人生命的遺憾，所以知道有夢想就要在樂齡時期完成。(2F38M-N-L)

之前經營安養院，我從老人照顧經驗中，看見樂齡學習的重要性，更要去推動樂齡教學。(7F60H-S-LO)

另一種經驗連結途徑，是受訪者在先前的落差與探索過程中，經由比較兒童與成人教學的經驗後。他們選擇投入樂齡教學，期望樂齡學習能帶來正向的教學互動。

以前在臺藝大修兒童美術，但我想要教的是成人，因為成人可以像朋友一樣互動。(11F44M-C-O)

民國79年先教兒童書法，85年開始教成人書法，發現大人學習態度比小孩好太多。開始有樂齡後，決定來教。(12F60H-C-O)

2. 經驗連結：發揮自身的經驗與專長

當受訪者決定投入樂齡教學，他們會嘗試連結自身過去的專業與實務經驗。這些經驗讓他們在教學的專業性、班級經營、師生溝通等，有更多施展的空間。

原本做長照，有去社區宣導老年照顧，有跟長輩接觸的經驗。(2F38M-N-L)

不管是手工藝還是書法，會知道他們的學習問題在哪，因為我教

了20幾年。(12F60H-C-O)

以前帶班知道帶學生要帶心，他信任你會願意跟你分享他困難的地方，會請你幫忙。(8F67B-S-LO)

之前做房仲的時候，我們長官一致好評，說我親切度夠，來樂齡跟學員溝通這些派上用場。(14F71B-C-O)

若進一步檢視受訪者進入樂齡教學前的經驗，雖然不是在具有樂齡教學的意識下進行的，但是樂齡教學開啟他們重新發揮過去經驗的機會。這些先前的經驗是日後樂齡教學的重要基礎。

去日本學日語，從基礎音標開始，後來發現可以到樂齡教，到現在初級、進階班都有教。(7F60H-S-LO)

大學讀臺藝大，研究所讀臺師大，主修西畫、油畫和水彩畫，當初是因為想要教書，後來這些用在教樂齡。(11F44M-C-O)

累積很多教學經驗才能進步，以前教小朋友，把過去教學方式融合到成人教育。(9F50B-C-LO)

有受過老朋友專線心理諮詢專業培訓、帶領活化歷史跟生命回顧。到樂齡教這些都能用。(16F56M-C-LO)

學習探索期是受訪者從廣泛的生活經驗中，經由探索逐漸聚焦在樂齡教學的過程。根據經驗學習的內涵剖析，受訪者從生活落差、生命反思的經驗中逐步形成對特定專業發展的「意識」。在「行動」上，持續努力養成特定專業、累積教學經驗或是經歷嘗試摸索與工作轉換過程。透過「經驗統整」，則連結先前經驗，確認樂齡教學方向。學習探索期是受訪者發揮舊經驗，從中找到新的發展意義。

二、專業成長期

專業成長期是正式進入樂齡教學後的發展階段，雖然受訪者會沿用過去的舊經驗，但當他們接觸嶄新的樂齡學習後，會進入教學專業成長期，主要表現在專業精進的動機、途徑及專業經驗之統合。

（一）專業精進的動機

1. 終身學習的觀念

受終身學習的影響，樂齡講師普遍將學習視為生活的一部分。他們會持續學習直到生命終止的那一刻，在教學中持續學習，自己也是學習的受益者。

持續學習能豐富我的生活，把學習當成生活一部分。有教樂齡更要一直學。(14F71B-C-O)

要有終身學習觀念，我有生之年就是一直學，學到就是我賺到，學到眼睛閉上。(7F60H-S-LO)

2. 將精進教學專業視為責任

樂齡講師將精進教學專業視為一種責任，必須參與專業的交流、講座、培訓與證照考試，才能掌握樂齡教學的原則及方法。這項堅持，是他們能立足樂齡教學的原因。

如果沒有一直努力學習，我想我沒辦法一直待在樂齡教，早就被淘汰。(14F71B-C-O)

一定要進修，才會知道現在藝術的現況，我經常參加藝術交流，也會辦講座，除了教學生，自己有責任要進修。(11F44M-C-O)

樂齡課程必須自己決定主題、目標、設計大綱、內容，必須看很多書、去培訓、拿證照。(15F43M-C-L)

3. 發展教學需要的專業項目

為了提升教學專業性的學習動機，主要有兩種形式，其一是在教學現場遇到待解決的問題，他們會主動學習如何解決或補充相關的知能。另一種，則是受訪者在調查課程的需求後，嘗試設計出符合老人需求的課程。

不是一開始就會，只要有研習課程我都會報名，研習讓我學到一些，回去消化後應用在課堂上。(13F51H-C-O)

我在課程結束後調查，同學反應說想要多元的內容。我把自己學過的專長都放到課程裡，就非常多元。(16F56M-C-LO)

4. 樹立教學專業的形象

當受訪者進入樂齡教學領域後，所面對的是一群在教育背景、知識水準及健康狀況較早年世代更佳的學習者。這使得受訪者有強烈的意識，需要充實自己的學歷基礎，以樹立教學專業形象。

之前覺得證照很有用，到樂齡發現不行了，因為這幾年大家一直看學歷。所以繼續進修拿學位。(4F58H-C-LO)

發現這裡樂齡學員學歷都大學、高中，所以我去唸在職專班，這是我繼續精進很大的動力。(9F50B-C-LO)

(二) 專業精進的途徑

為了精進自身專業，受訪者採取多元途徑進行學習，從中累積教學相關的知能與經驗。主要的途徑有專業培訓、專業交流、學術理論、自我導向及典範學習。

1. 參加多元的專業培訓

進入樂齡教學後，受訪者參與教育部辦理的各式樂齡培訓，也會參加其他機構開設的老化相關培訓，可看出受訪者參與相當多元的專業培訓。

教育部有很多課程，不斷培訓，取得一些證照。……中正大學辦的樂齡核心課程，教大腦活化的課程，有分初階、進階的規劃師訓練。(16F56M-C-LO)

各種類型的研習、教育部的、跟長輩相關的、機構辦的，我有時間都會參加。(15F43M-C-L)

2. 樂齡中心彼此參訪交流

國內陸續成立超過300所樂齡學習中心，每所中心分別坐落在全國各社區的鄰里之中。中心的課程與活動兼具教育與在地特色，這也開啟了每所樂齡中心之間的課程觀摩或參訪，能夠相互交流，各取所長，作為教學上或是課程規劃的參考。

當過樂齡委員到其他中心訪視，會觀察到不錯的課程跟教學，對我也是一種學習。(1M60P-S-LO)

去旗津樂齡參訪交流，看到他們用漂流木製作成品，這樣交流大家很開心，我們也有所學習。(8F67B-S-LO)

3. 充實學術理論連結樂齡實務

另一項學習途徑是進入高等教育學習特定領域的學術性知識，如教育、高齡教育或社會工作等。這種學習途徑可提供連續性與系統性的學術訓練，在進修過程能將所學連結至教學實務上。

去美國進修學到一些方法，發現不同教育領域有不同問題，自己的經驗是要圓融、感恩，才能去統整這群人做教學、志工、去服務。(9F50B-C-LO)

上一些社工課程，還有高齡的課程。……到東海修碩士的學習過程，和我在樂齡課程息息相關，能跟樂齡實務結合。(16F56M-C-LO)

4. 自我導向延伸多種學習觸角

當系統性、定期或週期性的專業培訓無法滿足專業精進的需求時，受訪者會自行選擇其他途徑，如蒐集資料、作品、實作練習、辦活動、生活與旅遊中學習、自行報名其他課程等。自我導向學習能延伸更多元的學習觸角，讓教學專業的面向更加多樣與彈性。

蒐集相關的書、別人的作品集、協會定期展覽。作品一定要在家練習，去旅遊看人家牆上作品，拍攝回來研究。(12F60H-C-O)

自己去上外面單位的激勵方面的課程，學了能激勵我們的志工，要學的實在太多了。(9F50B-C-LO)

5. 團體和他人的正負向經驗指引學習方向

團體和他人經驗是一種教與學的指引，可引導受訪者在學習方式或教學策略的發展方向。中心成員的積極學習態度，能營造出良好的團隊學習氛圍，有共同向上的發展動力。另外，從觀摩他人的正負向教學經驗，能反思教學者自我的教學過程，並獲得教學調整的機會。

這裡的主任、老師、專員，都是碩士畢業都要去上培訓，刺激你也要跟著去培訓去多學一些。(16F56M-C-LO)

教學成功的老師會分享教學經驗，這讓我會想換個教學方式，可以增加教學多元性。(2F38M-N-L)

看到有老師一直寫黑板、一直講，學生睡成一片學不到東西，自己就要避免這種情況。(13F51H-C-O)

(三) 樂齡教學專業的經驗統合：理論與實務的對話

在前述各種專業精進的學習過程，會進入經驗統合的狀態，這是一種學習經驗經由內化和外顯表現的過程，有四種統合途徑，包含連結、反思、調整與延伸。這些分別對樂齡教學專業有不同的學習與成

長意義。

1.連結：教學實務與理論連結

新的培訓知能、理論與教學方法，能與個人先前的實務經驗進行連結。透過學理知識可以重新檢視教學者的教學經驗，這種經驗與知識的連結，讓受訪者在教學需求的評估、教學專業的表現上，能更貼近樂齡學員的需求。

以前雖然有教學經驗，但有樂齡培訓後會了解到需求幅度理論，會知道老人家真正的需要，還有心中想要的是什麼。(1M60P-S-LO)

樂齡教學有很多訓練，包括如何設計課程、教學方法，上很多老人心理學的課，因為我們要面對老人。(13F51H-C-O)

我去修食品營養的學位，會覺得營養對老人很重要，會告訴他們不要只是看網路分享的，很多假的訊息，我用真實的理論讓學員了解他們真正需要的。(14F71B-C-O)

2.反思：對教與學的意義

教學實務與理論連結之間的反思，是一種持續的內在認知歷程，會在教學者的學習、教學現場與反思之間持續發生。受訪者會反思各種培訓對自己的專業成長、樂齡學員學習需求滿足之間的狀態，從中發掘教與學的意義。

常常會去反思，給他們的東西有給到位嗎？有沒有系統連貫？有滿足長輩的需求嗎？(15F43M-C-L)

參加大學辦的智能訓練師培訓，想說一定講的很深入、幫助很多，上了才發現不是我要的。你要去思考說對自己的專長和教學有什麼幫助嗎？(4F58H-C-LO)

3.調整：轉換成適合教學的形式

歷經前述專業精進與教學經驗之連結、反思，受訪者會尋求一種教學的平衡點。也就是在考量各國的制度與文化、學員特徵等因素後，將各種所學的教學原理轉換成適合教學的形式，以便適應自身教學現場的生態及學員需求。

成人教育國際研討會講到日本、英國高齡教育的做法，我們聽了會去比較、再修正成適合的教學方式。研討會有講設計教案，教案變化太多，也要考慮適合我們的老人。(6M63B-C-LO)

不是給你一套東西，完全照著去教就好，你必須要去摸索和調整，然後再去教。……學歷愈來愈高，很多公務員退休，大家需要的課程內容會改變。(15F43M-C-L)

4.延伸：教學專業的深化

最後一項教學經驗統合的途徑是延伸，是指樂齡講師能深化教學專業上的設計，並且投入更進階的專業學習。在這個階段中，受訪者學會高齡學習課程設計之原則，能延伸出多元的教學內容與教材。

比較多元，但不脫離教學主軸。……教銀髮族影像與生活的新課程，學習用多元素材去教學，像是文章、書、報紙、影片、電影的內容，都能去靈活應用。(2F38M-N-L)

一邊精進跟一邊授課，讓我看到更多東西，之前到清大學的VR覺得很好玩，想用在教學上。(9F50B-C-LO)

專業成長是一個持續實踐的過程，受訪者匯集各種途徑的學習與成長，發展趨近成熟與穩定的教學專業後，仍然會不斷地精進與提升教學專業知能。如尋求更高階的教師教導、與其他區域的專業團體交流、規劃與取得各式專業認證等。專業成長似乎沒有終點，是一項持續終身的學習歷程。

學花藝是自己找老師上課，不能亂找，老師一定是要比我高段的，我才能有更多學習和成長。(4F58H-C-LO)

我常辦研習會請名家來演講，甚至跟大陸書畫家交流，過程中認識很多人脈，會有很多學習機會。(12F60H-C-O)

平均半年在外面拿一個證照，現在修藝術表達治療，下個月要去考證照。需要一直去學習新的東西，你的教學就會更深入。
(16F56M-C-LO)

專業成長期是樂齡教學的深耕過程，此時期的受訪者有明確的學習「意識」去持續精進樂齡教學專業的知能。在專業精進的「行動」上，透過多元培訓、參訪交流、學術進修、自我導向和典範學習等途徑，一方面累積教學實務經驗，另一方面習得學術理論知識。之後進入「經驗統整」過程，包含連結、反思、調整、延伸，深化教學實務與理論之間的對話。這個階段的教學專業趨於成熟，且有具體目標持續精進自身的教學知能。

三、專業展現期

歷經專業成長階段，會進入樂齡教學的穩定發展狀態，這個階段稱為專業展現期。受訪者在樂齡教學的態度與信念，以及專業行動上有較成熟的成果展現。

(一) 樂齡教學的態度與信念

1. 認同高齡教育的前瞻性功能

經過人生各階段的學習、培訓和增能、經驗的累積與統合後，逐漸在受訪者心中形成一股教學信念。他們普遍認為高齡教育具有前瞻性的功能，相信高齡者持續參與學習能預防或延緩疾病失能與老化，延長個人健康年限，甚至具有社會產能的意義。

樂齡學習可以讓長者走出來，有社會參與的機會才有健康的晚

年，才不會這麼快老化。(13F51H-C-O)

怎麼延續讓他身心是更健康的，不會造成社會的負擔，這是做樂齡很重要的使命。(1M60P-S-LO)

2. 強烈的教學熱忱與使命感

具有強烈的教學熱忱與使命感，是一種指引受訪者願意投入樂齡教學的心理能量。他們全心付出投入在教學上，引導樂齡學員從學習中體驗晚年生命的美好。

現在就全部心力放在學員身上，當你有這個使命感後，會帶領我願意持續走入樂齡教學的工作。(16F56M-C-LO)

發現自己是在當一個引導者、諮詢者，帶領別人走入一個更好的生命，幫助長輩有更好的晚年人生的學習和體驗。(9F50B-C-LO)

教學熱忱與使命也牽動著服務奉獻的行動，受訪者將教學視為終身的歷程，不刻意投身大眾普遍喜愛的課程，也不在乎外在物質的誘惑，而是追求內在心理富足。持續投入樂齡教學，不僅使自己變得更有力，也有能力去改變他人，是一種個體與社會整體的獲益。

歡喜做、甘願受，只要我的身體許可，一天也不會浪費。……有願就有力，推廣公益讓更多人受益，讓我有更多動力。(9F50B-C-LO)

像書法這麼冷門，但是我教了三十年，讓人覺得不可思議，我說：「我要教一輩子！」，因為我樂在其中！(12F60H-C-O)

我從來不問去樂齡上課有多少鐘點費，因為我是為了有人期待我們去上課所以到處去教，我更想的是要用教學的力量去改變他們。(1M60P-S-LO)

3. 文化多元性的包容與尊重

臺灣社會匯集了多種不同文化的群體，隨著壽命延長也在人口結構上橫跨多重世代，這些特徵反映出樂齡學員在文化與年齡上的多樣性。因此，在教學互動過程，一方面要展現出愛心和耐心的教師特質；另一方面，要能尊重和包容多元性的文化，也要引導學員學習如何共處。

原住民一樣是學生，都是一樣的心態。……有愛心、熱心、耐心，做樂齡你必須要頭要低、嘴巴要翹、腰要彎，要很客氣。

(6M63B-C-LO)

55~80歲的人歷史背景都不同，我會常常提醒他們跟家人要好好相處，要去尊重彼此的年代。(2F38M-N-L)

4. 為願景而努力—「快樂學習，樂而忘齡」

樂齡學習的願景—「快樂學習，樂而忘齡」並非僅是口號，而是一項行動實踐的成果。受訪者普遍認為晚年仍然具有正向發展的可能，經由學習能在晚年展現自身能量，置身其中共同學習、同樂、分享和體驗，是真正的忘記年齡，快樂學習。

有些長輩即使生病，還是會出來學習、做志工，因為他們會覺得雖然年紀越來越大，但是人生還有發展空間。(14F71B-C-O)

我在樂齡這邊很快樂呀！能讓我繼續發揮專長能力，而且可以與大家同樂、分享。樂齡就是老師和學員都快樂！（7F60H-S-LO）

（二）樂齡教學的專業展現

樂齡教學的專業展現主要反映在多元的教學主題和內容，並且能融入跨專業的教學設計；另一項專業展現，則是樂齡教育的貢獻與影響，包含對樂齡學習人才的培育與傳承，以及對社會的貢獻服務。

1. 多元與跨專業的教學表現

(1) 多元教學主題和內容

為了豐富教學內涵，即使是同一門教學課程，受訪者仍然會持續開發創新的主題，也會擴增專業知識的廣度，提升教學專業形象。另一方面，採用多樣的教學素材與設計，如在不同教學階段分別運用知識講授、媒體素材、複習、演示等方式，能豐富與深化教學內容和效果。這是一種教學主題和內容多元性的表現。

我去學食品營養，而且要對各方面都懂，能夠回答學員提出的很多問題，才能讓學員信服啦！（14F71B-C-O）

設計更多元，同一門課，但要不斷設計出新的主題。……教學先用課本講、接下來看影片、觀念複習，接著有情況劇，對於他們學習非常有幫助。（9F50B-C-LO）

(2) 融入跨專業知能的教學設計

不斷推陳出新是樂齡教學設計的一大原則，除了在教學題材的創新外，也持續將各項專業或跨專業所學融入到課程中。包含健康和營養、老化相關知識、心理輔導、照顧等專業領域，這些可在教學過程中有更大的發揮空間與能量展現。

在課程裡要導入成功老化的概念，有身體、心理和社會參與的健康概念要融入到課程。……我不斷學習，園藝治療師、桌遊輔療師、活化歷史、生命回顧，把這些融入在我的課程。（16F56M-C-LO）

去空大唸食品營養，因為我是做美食課程，讓學員了解每天需要吃哪些東西。你要培養這方面的專長，而且有學理基礎的。（14F71B-C-O）

2. 樂齡教育的專業貢獻及其對未來的影響

(1) 肩負培育與傳承的角色

在經過專業成長期，有穩定的能量展現在教學上，受訪者所承擔的角色不僅是傳遞知識的教學者，也肩負培育未來新世代樂齡教學者的責任。如致力於樂齡教材的編輯和特定社區文化的傳承，是一種延續樂齡學習未來發展的意義。

要培養新人，如果覺得有不錯的老師，會讓他先去參加培訓，充實教學的專長和技能。(6M63B-C-LO)

這個舞臺給我，就盡量發揮，與大家分享。……把我會的都放出去，傳承書法的專業。(12F60H-C-O)

我有協助編輯樂齡學習的教材給其他樂齡老師使用，這是在去年自己的突破和進步。(15F43M-C-L)

(2) 從教學到奉獻服務的蛻變

為了推廣樂齡學習，有受訪者跳脫課堂教學的框架，開始擔任社區要職、拓展人脈，從傳統的家庭主婦轉身為社區單位的領導者。角色上的改變，展現出更大的影響能量，引導學員共同參與、服務和推動樂齡學習的發展。

為了推廣樂齡，我還當社區主委，才有力做事，開始跟社會不同的人接觸，像議員、立委、社會各階層的人。所以感覺到我不再只是一位家庭主婦，我甚至變成協會的理事長。(9F50B-C-LO)

帶長者做社會服務，過程中能深刻去體驗生命，長輩是帶啟智學生做戶外郊遊，長輩對這些學生都很有耐心，是一種體驗和學習。(10M52B-C-LO)

從教學到奉獻服務的蛻變，不僅是教學角色的改變，更重要的

是，讓受訪者樂於投入樂齡教學，也獲得貢獻服務上的肯定，且這份教育事業對社會具有深遠的意義。

教育部花錢，我們要把錢用在刀口上，讓大家享受福利、享受教育學習的機會，不能拿錢只做表面功夫，你要真正做有意義的樂齡教育。(6M63B-C-LO)

得到教育部樂齡貢獻服務獎，得到後明顯的感受到我要做更多事情。……我們做樂齡不是在玩玩而已，你會抱持著要回饋社會的功能。(9F50B-C-LO)

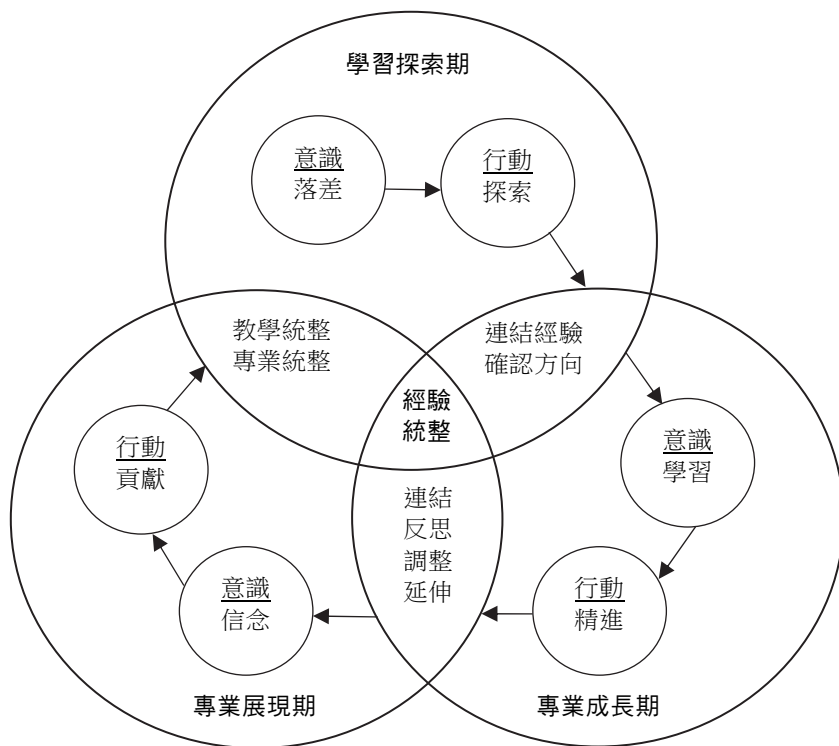
進入專業展現期，受訪者在教學專業的意識與行動上，有穩定與成熟的專業展現。在專業展現的「意識」上，有著熱衷於樂齡教學的態度與信念。在教學專業發展的「行動」上，致力於樂齡教學、人才培育、經驗傳承與貢獻服務。匯集專業展現的意識與行動，能促進教學經驗之統整，當中包含統整多元教學主題和跨專業的教學知能，以及統整教學者、培育者、傳承者與貢獻者的各式角色。此階段展現出，樂齡講師從教學到奉獻歷程的意義，是從個人層面延伸至教學專業，再深化到未來的社會和世代的貢獻與意義。

綜合上述，本研究建構樂齡講師教學專業發展歷程（如圖1所示），由學習探索期、專業成長期、專業展現期所組成，這三個時期的發展可呼應經驗學習理論的過去、現在與未來的發展內涵（葉俊廷，2016；Jarvis, 2010）。本研究發現，受訪者進入樂齡教學階段前的學習探索期，象徵經驗學習的過去階段。開始接觸樂齡教學，受訪者依序進入專業成長和專業展現期，能對應經驗學習的現在階段。以現在階段為基礎，可引發受訪者思考未來樂齡教學的發展方向。另外，每個時期蘊含著不同的經驗學習內涵，皆涉及教學專業發展的意識與行動，且每個時期之間並非是獨立發展的狀態。各時期的重疊處是指經驗統整過程（圖1圓圈重疊處），表示經驗學習除了是歷程和循

環的展現外，更強調過去經驗和新學習的經驗互相整合的狀態，促進樂齡講師進入新的經驗學習階段。

圖 1

樂齡講師教學專業發展歷程



縱觀樂齡講師教學專業發展的歷程發現，經驗學習的意識與行動會分別在三個時期呈現動態發展的樣貌。從經驗學習理論可得知，個體進入生活世界後，因意識到生活的落差，而展開學習（Jarvis, 2010）。本研究發現，在學習探索期的學習意識主要是由落差而產生，受訪者覺察生活與工作經驗的落差，或是對人生反思後，形成對培養教學專業的意識。但受訪者並非立即意識到樂齡教學的重要性，

而是從廣泛的生活經驗中，逐漸探索而聚焦在樂齡教學。進入專業成長期，受訪者有明確的意識要精進樂齡教學的專業性。這項結果可呼應個體內在意識與外在環境之間進行反思，能形成新的態度和思想（廖珮玟，2020；Jarvis, 2010; Koci, 2013; Lewis & Williams, 1994; Michelson, 2020; Spence & McDonald, 2015）。本研究進一步發現，受訪者在樂齡教學專業的意識上，主要是從個人的學習相關經驗或教學專業之落差而產生。前者，是指受訪者有終身學習的觀念，將精進教學專業視為責任，當社會系統提供資源時會參與學習；後者，是為了發展教學所需的專業知能，或是要建立教學專業的形象而展開學習。進入專業展現期，受訪者會形成樂齡教學的態度與信念，這是因為經驗學習涉及個體心智發展，能表現在個人的信念與觀念上（Jarvis, 2010）。本研究發現，這種信念並非是受訪者初期投入樂齡教育即產生的，而是歷經各階段的經驗學習所形成的。最終，受訪者能彰顯出宏觀發展與熱忱奉獻的教學信念與態度。他們為了高齡教育的願景而努力，認同高齡教育的前瞻性功能，且有強烈的教學熱忱、使命感，能長期投入，以達到自我心理富足、滿足他人與社會整體向上提升的意義。

在經驗學習的行動方面，過去已有許多研究指出，經驗學習涵蓋廣泛、多元和不同階段的經驗學習（林佩瑾，2021；林佩瑾、古允文，2018；葉俊廷，2016；Andersson et al., 2013; Guthrie & Jones, 2012; Stevens et al., 2010）。本研究則發現，樂齡講師在三個階段的經驗學習會有不同的行動表現，分別是探索、精進與貢獻。在學習探索期，受訪者經歷工作摸索與轉換過程，讓他們養成特定專業或是累積教學經驗。進入專業成長期，在行動表現上更加精進，受訪者參與各式專業培訓、參訪交流、學術進修、自我導向和典範學習等途徑，同時習得教學實務經驗和學術理論知識。此時期的發展可呼應過去研究指出，高齡教育實務經驗之累積、參與專業培訓和正式養成教育的專

業發展途徑（張媛甯，2012；黃志雄、田育芬，2016；Andersson et al., 2013; Culkin, 2018; Gillespie et al., 2010; Ziegler et al., 2007）。另外，和各單位的交流與學習，則顯示出組織內外的系統合作可提升教學專業（Patterson et al., 2016）。在專業展現期，受訪者在行動上有較成熟的樂齡教學展現，他們一方面致力於課程教學，另一方面投入教學人才培育、經驗傳承與貢獻服務，有明顯的角色昇華意義。

經驗學習理論強調持續循環的特徵（林佩瑾、古允文，2018；Jarvis, 2010; Kolb, 1984; Kolb et al., 1986）。本研究建構樂齡講師教學專業發展歷程，符合循環的特色，更重要的發現是，在每個時期之間並非是完全獨立的存在，而是會形成新舊經驗的統整過程，以進入下一個新的發展階段。受訪者在學習探索期能統整先前累積的專業知識與教學經驗，從中找到新的發展方向。隨後投入樂齡教學，進入專業成長期，此階段的經驗統整聚焦在理論與實務之間的對話，此結果與先前研究結果一致（葉俊廷，2016；Andersson et al., 2013; Kolb et al., 1986）。本研究進一步發現，此階段的理論與實務對話過程，是更為深化的經驗統整狀態，包含經驗的連結、反思、調整與延伸。這四種層次分別是連結教學實務與理論、反思對教與學的意義、調整為適合樂齡教學的形式，最後能延伸且深化樂齡教學的專業性。最後進入專業展現期，受訪者統整過去既有的教學專業與新的跨專業知能，是統整三個時期的經驗之結果，展現出的教學專業。除了有傳統教學者的角色，同時肩負樂齡人才的培育者、傳承者與社會服務貢獻者的角色。因此，樂齡教學的經驗學習是統整狀態，是從個人層面延伸至專業統整，且具有承先啟後的意義。

結論與建議

一、結論

- (一) 樂齡講師教學專業的學習與探索，是歷經教育與生活經驗的落差、反思、經驗統整過程，最後確認樂齡教學的方向與目標

學習探索期是受訪者經由覺察生活與工作經驗的落差，或是對生命與人生方向的反思後，能夠體悟健康與陪伴在晚年期的意義，逐漸意識到樂齡學習的重要性。受訪者會開始形成新的目標，為樂齡教學做準備，他們會連結個人先前的經驗，以發揮自身的專長與能力。這個時期的受訪者會統整人生經驗與過去累積的專業經驗，從中找到新的發展目標與意義。

- (二) 樂齡講師的專業成長過程，可明確意識到專業精進的重要性，展開多元的培訓與學習，且能統整和深化樂齡教學理論與實務的內涵

專業成長期主要表現在專業精進的動機、途徑及專業經驗之統整三部分。此階段的受訪者，有明確的意識到要持續精進教學專業的知能。在專業精進的行動上，受訪者參與多元的培訓與學習途徑。經驗統整過程，包含連結教學實務與理論、反思教與學的意義、調整成適合樂齡教學的形式，最後能深化樂齡教學的專業性。此階段的受訪者在樂齡教學專業上趨於成熟，有具體的目標與方向持續精進教學知能。

（三）樂齡講師教學專業展現在強烈的熱誠與信念上，統整教學與跨專業的知能，致力於教學、培育、傳承和貢獻的意義

專業展現期的受訪者在樂齡教學專業發展的意識與行動上，有穩定的教學專業展現。受訪者熱衷於樂齡教學的態度與信念，且致力於樂齡教學、人才培育、經驗傳承與貢獻服務。此階段的經驗統整，包含統整多元教學主題和跨專業的教學知能，以及統整教學者、培育者、傳承者與貢獻者的各式角色。教學專業發展的意義，是從個人層面延伸至專業貢獻，以及對於未來的社會與世代的價值。

本研究結果建立樂齡講師教學專業發展的歷程，是涵蓋探索、成長與專業展現的階段。相較於過去的研究重視樂齡專業人員培訓的類型、內容和成效，本研究從經驗學習的觀點，建立樂齡講師於專業發展上更廣的輪廓和更深的內涵。雖然過去也累積許多經驗學習的研究成果，但多數集中在探討高齡學習者的經驗學習，對於樂齡講師的經驗在教學專業發展上的影響和意義的研究相當缺乏。本文主要的研究貢獻，除了彰顯樂齡講師的專業發展是具備歷程和循環的特徵外，更強調樂齡講師過去經驗和新學習的經驗互相整合的過程，經驗不僅是學習和累積的過程，更是一種統合的狀態。對於樂齡學習專業人員的培訓有重要的啟示作用，需要更加重視樂齡講師的背景、經驗和專業及跨專業之間的統合與應用。

本研究歷經1年時間共訪談18位受訪者，在區域上雖已涵蓋全國北、中、南區的樂齡講師。然而，講師的專業發展牽涉到各種學習的管道、資源和經驗，對於地處偏鄉的樂齡學習中心，在各種條件有限的情況下，他們在招募和培育講師方面，可能有不同專業發展的經驗和途徑。本研究在取樣上並未涵蓋偏鄉地區，研究結果較無法解釋偏鄉講師的專業發展情形，此為本研究的主要限制。

二、建議

（一）對樂齡專業培訓單位的建議

本研究結果發現，樂齡講師在學習探索期已累積特定的專業知識與教學經驗，這些講師的經驗多樣且異質性高。因此，對於負責樂齡專業培訓的主管單位和培訓規劃者而言，必須要留意每位參訓者的經驗與背景，可依照樂齡學習的課程類型區分專業培訓的群組，深化其各自的教學專業。在實施高齡學習的學術性課程時，要能引導樂齡講師將理論內涵融入原先的教學專業中，促進教學活動能更貼近高齡學習者的需求。

（二）對樂齡講師的建議

從研究結果可得知，樂齡講師進入專業成長期有明確的學習意識，選擇多種途徑持續精進教學專業。因此，在樂齡教學現場的講師，需要持續參加多元的學習管道，如正規（高齡相關的學位、學分學程或其他跨專業領域的修習）、非正規（教育部或各公私部門辦理的專業培訓課程）與非正式（請教高齡教育學者專家、有經驗的樂齡講師等）的學習途徑。多元的學習可觸發教學創意的展現，有利統整不同的專業知能與經驗，展現更豐富的教學設計與內容。樂齡講師要能將各方取得的教學知識與技巧，經反思能彈性應用在不同教學現場及學員身上。

（三）對後續研究者的建議

本研究從專業發展的角度，釐清樂齡講師進入專業展現期後，可展現出多元的教學設計和跨專業的教學知能。未來研究主題可從樂齡教學跨專業方案規劃的議題切入，或是探討樂齡講師在不同培訓與學習形式之間的轉換歷程，如動機、培訓途徑、經驗與學習等轉換過程和意義。另外，對於偏鄉樂齡講師的專業發展，在有限的環境和資源下，偏鄉如何培育在地講師的教學專業，也是未來值得投入的研究

議題。

參考文獻

林佩瑾（2021）。在經驗中學習、從行動中突破：臺灣社會團體工作專業養成的經驗與特色。*社會政策與社會工作學刊*，25（1），93-135。

【Lin, P. C. (2021). Learning from experience, breakthrough in action: Experience and uniqueness of the social group work profession cultivated in Taiwan. *Social Policy & Social Work*, 25(1), 93-135.】

林佩瑾、古允文（2018）。臺灣社會團體工作者專業知能之養成歷程。*社會政策與社會工作學刊*，22（2），181-223。https://doi.org/10.6785/SPSW.201812_22(2).0005

【Lin, P. C., & Ku, Y. W. (2018). The development of professional knowledge and competencies of practitioners in the field of social group work in Taiwan. *Social Policy & Social Work*, 22(2), 181-223. https://doi.org/10.6785/SPSW.201812_22(2).0005】

林振春、秦秀蘭（2011）。成人教學者教學角色定位分析之研究。*課程與教學*，14（2），161-192。https://doi.org/10.6384/CIQ.201104.0162

【Lin, J. C., & Chin, H. L. (2011). The position analysis of adult teacher's roles. *Curriculum & Instruction*, 14(2), 161-192. https://doi.org/10.6384/CIQ.201104.0162】

胡夢鯨、王怡分、嚴嘉明（2017）。高齡教育教師老化教學知識與技能評估指標建構之研究。*課程與教學*，20（2），85-110。https://doi.org/10.6384/CIQ.201704_20(2).0004

【Hu, M. C., Wang, Y. F., & Yen, C. M. (2017). Construction of knowledge and skill assessment indicators among teachers from elderly education. *Curriculum & Instruction*, 20(2), 85-110. https://doi.org/10.6384/CIQ.201704_20(2).0004】

胡夢鯨、蕭佳純、林幸璇（2005）。成人教育教師知識管理核心能力、教學績效及培訓需求之研究。*高雄師大學報*，18，23-43。https://doi.org/10.7060/KNUJ.200506.0023

【Hu, M. C., Hsiao, C. C., & Lin, H. H. (2005). A study of core competence as an adult educator on the knowledge management and the relationship among competence, performance and training needs. *Kaohsiung Normal University*

Journal, 18, 23-43. <https://doi.org/10.7060/KNUI.200506.0023>】

張媛甯（2012）。大學教師教學專業發展之個案研究－以N科技大學為例。

師資培育與教師專業發展期刊，5（1），49-74。

【Chang, Y. N. (2012). A case study on teaching professional development of university faculty: Taking N university of science and technology as an example. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 5(1), 49-74.】

教育部（2006）。邁向高齡社會：老人教育政策白皮書。作者。

【Ministry of Education. (2006). *White paper applicable to senior education policies in the senior population*. Author.】

教育部（2016）。全國樂齡學習服務效益分析及需求調查計畫結案報告。

<https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20160726094200610.pdf>

【Ministry of Education. (2016). *National senior learning service benefit analysis and demand survey plan final report*. <https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20160726094200610.pdf>】

教育部（2017a）。高齡教育中程發展計畫。[https://moe.senioredu.moe.gov.tw/](https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20180205113953507.pdf)

[UploadFiles/20180205113953507.pdf](https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20180205113953507.pdf)

【Ministry of Education. (2017a). *Middle-range development plan for older adult education*. <https://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/About>】

教育部（2017b）。第3屆樂齡教育奉獻獎評選之樂齡講師教學效能分析初探

調查計畫。[https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/2017042511251](https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20170425112519773.pdf)

[9773.pdf](https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20170425112519773.pdf)

【Ministry of Education. (2017b). *A preliminary investigation on the analysis of the teaching effectiveness of senior lecturers in the selection of the 3rd senior education contribution award*. <https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20170425112519773.pdf>】

教育部（2020）。教育部推動樂齡學習專業人員培訓要點。[https://edu.law.](https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000636&Keyword=%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%EF%A4%94%E9%BD%A1%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B0%88%E6%A5%AD%E4%BA%BA%E5%93%A1%E5%9F%B9%E8%A8%93%E8%A6%81%E9%BB%9E)

[moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000636&Keyword=%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%EF%A4%94%E9%BD%A1%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B0%88%E6%A5%AD%E4%BA%BA%E5%93%A1%E5%9F%B9%E8%A8%93%E8%A6%81%E9%BB%9E](https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000636&Keyword=%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%EF%A4%94%E9%BD%A1%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B0%88%E6%A5%AD%E4%BA%BA%E5%93%A1%E5%9F%B9%E8%A8%93%E8%A6%81%E9%BB%9E)

【Ministry of Education. (2020). *Ministry of Education promotes training points for senior learning professionals*. [https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000636&Keyword=%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%EF%A4](https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000636&Keyword=%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%EF%A4%94%E9%BD%A1%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B0%88%E6%A5%AD%E4%BA%BA%E5%93%A1%E5%9F%B9%E8%A8%93%E8%A6%81%E9%BB%9E)

%94%E9%BD%A1%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B0%88%E6%A5%AD%E4%BA%BA%E5%93%A1%E5%9F%B9%E8%A8%93%E8%A6%81%E9%B%9E】

教育部 (2021)。第2期高齡教育中程發展計畫。https://moe.senior.edu.moe.gov.tw/UploadFiles/20210303162432360.pdf

【Ministry of Education. (2021). *The second phase of middle-range development plan for older adult education*. https://moe.senior.edu.moe.gov.tw/UploadFiles/20210303162432360.pdf】

黃志雄、田育芬 (2016)。大學教師參與問題導向學習之專業發展社群個案研究。教育研究與發展期刊, 12 (1), 147-172。

【Huang, C. H., & Tien, Y. F. (2016). A case study of university teachers' participation in faculty professional learning community of problem-based learning. *Journal of Educational Research and Development*, 12(1), 147-172.】

黃富順 (2002)。成人的經驗學習。載於黃富順 (主編), 成人學習 (頁265-291)。五南。

【Huang, F. S. (2002). Adult experiential learning. In F. S. Huang (Ed.), *Adult learning* (pp. 265-291). Wunan.】

葉俊廷 (2016)。樂齡學習中心經營者在方案規劃上的經驗學習。教育實踐與研究, 29 (2), 105-136。

【Yeh, C. T. (2016). The managers' experiential learning of program planning in AALCs. *Journal of Educational Practice and Research*, 29(2), 105-136.】

葉俊廷、李雅慧 (2019)。從夢想到實現：退休者學習經驗轉換歷程。教育學刊, 52, 35-75。https://doi.org/10.3966/156335272019060052002

【Yeh, C. T., & Lee, Y. H. (2019). From dreams to realization: The transformative processes of retirees' learning experience. *Educational Review*, 52, 35-75. https://doi.org/10.3966/156335272019060052002】

廖珮玟 (2020)。體驗教育培養大專生帶得走的品格信念指標之建構。當代教育研究季刊, 28 (3), 29-66。

【Liao, P. W. (2020). Experiential education to train the construction of character belief index. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 28(3), 29-66.】

蔡喬育 (2011)。華語文教師教學專業發展助力與困境之研究。語文學報, 17, 253-280。https://doi.org/10.6760/YWHP.201112.0253

【Cai, Q. Y. (2011). A study of aid and obstruction for TCSL teachers' professional development. *Linguistics Journal*, 17, 253-280. https://doi.org/10.6760/YWHP.

201112.0253】

魏惠娟（2007）。方案規劃的創意教學設計與實施之行動研究。《課程與教學》，10（4），63-84。https://doi.org/10.6384/CIQ.200710.0063

【Wei, H. C. (2007). The creative instructional design and implementation on the course of "program planning": An action research approach. *Curriculum & Instruction*, 10(4), 63-84. https://doi.org/10.6384/CIQ.200710.0063】

魏惠娟、施宇澤（2009）。高齡教育工作者課程規劃能力評估之研究：以樂齡學習資源中心為例。《成人及終身教育學刊》，13，1-40。

【Wei, H. C., & Shih, Y. Z. (2009). The assessment of program planning capacity for educators of the Active Aging Learning Resource Center. *Journal of Adult and Lifelong Education*, 13, 1-40.】

魏惠娟、梁明皓（2017）。高齡教學策略評估量表發展之研究：成人教育學觀點。《弘光學報》，80，39-56。https://doi.org/10.6615/HAR.201709.80.04

【Wei, H. C., & Liang, M. H. (2017). The development of an assessment scale of teaching strategies for elder education: From the perspective of andragogy. *Hungkuang Academic Review*, 80, 39-56. https://doi.org/10.6615/HAR.201709.80.04】

魏惠娟、陳冠良、李藹慈（2020）。樂齡教學設計模式發展及其培訓成果分析。《明新學報》，44（1），203-219。

【Wei, H. C., Chen, G. L., & Li, A. T. (2020). The effects on teacher's training program and instructional design model for active aging learning. *Minghsin Journal*, 44(1), 203-219.】

Andersson, P., Köpsén, S., Larson, A., & Milana, M. (2013). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 102-118. https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.712036

Chen, L. M., Wu, P. J., Cheng, Y. Y., & Hsueh, H. I. (2011). A qualitative inquiry of wisdom development: Educators' perspectives. *International Journal of Aging and Human Development*, 72(3), 171-187. https://doi.org/10.2190/AG.72.3.a

Clements, M. D., & Cord, B. A. (2013). Assessment guiding learning: Developing graduate qualities in an experiential learning programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 114-124. https://doi.org/10.1080/02602938.2011.609314

- Coryell, J. E. (2013). Collaborative, comparative inquiry and transformative cross-cultural adult learning and teaching: A western educator metanarrative and inspiring a global vision. *Adult Education Quarterly*, 63(4), 299-320. <https://doi.org/10.1177/0741713612471420>
- Culkin, D. T. (2018). Teaching qualitative inquiry: Experiential andragogy in military faculty development programs. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66(3), 176-187. <https://doi.org/10.1080/07377363.2018.1525516>
- Efthymios, V., Stella, G., & Sofia, A. (2010). Certified adult educators' attitudes towards continuing education. *Review of European Studies*, 2(1), 61-71. <https://doi.org/10.5539/res.v2n1p61>
- Gallardo, M., Heiser, S., & McLaughlin, X. A. (2015). Modern languages and specific learning difficulties (SpLD): Implications of teaching adult learners with dyslexia in distance learning. *Open Learning*, 30(1), 53-72. <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1031647>
- Gillespie, K. J., Robertson, D. L., & Bergquist, W. H. (2010). *A guide to faculty development*. Jossey-Bass.
- Glaser, G. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Guest, G., Namey, E. E., & Michell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data: A field manual for applied research*. SAGE.
- Guthrie, K. L., & Jones, T. B. (2012). Teaching and learning: Using experiential learning and reflection for leadership education. *New Directions for Student Services*, 140, 53-63.
- Hallman, H. L., & Jenab, F. H. (2021). *Faculty development: Creating a collaborative culture in community colleges*. Rowman & Littlefield.
- Harvey, K., & Griffin, M. (2021). Group fitness instruction for older adults: Toward a substantive, grounded theory of age capital. *Educational Gerontology*, 47(5), 222-234. <https://doi.org/10.1080/03601277.2021.1910142>
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (4th

ed.). Routledge.

- Jõgi, L., & Karu, K. (2018). Nordic-Baltic cooperation in adult education: A collective story of Estonian adult educators. *International Review of Education*, 64(4), 421-441. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9628-3>
- Ko, H. (2020). Teaching older adults: An instructional model from Singapore. *Educational Gerontology*, 46(12), 731-745. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1807689>
- Koci, A. (2013). A balanced approach to experiential education in teacher training: Serving and learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 5(1), 79-100.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D., Lublin, S., Spoth, J., & Baker, R. (1986). Strategic management development: Using experiential learning theory to assess and develop managerial competencies. *Journal of Management Development*, 5(3), 13-24. <https://doi.org/10.1108/eb051612>
- Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. In L. Jackson & R. S. Caffarella (Eds.), *Experiential learning: A new approach* (pp. 5-16). Jossey-Bass.
- Marscheall, S., & Davis, C. (2012). A conceptual framework for teaching critical reading to adult college students. *Adult Learning*, 23(2), 63-68. <https://doi.org/10.1177/1045159512444265>
- Maschi, T., MacMillan, T., Pardasani, M., Lee, J. S., & Moreno, C. L. (2013). Moving stories: Evaluation of an MSW experiential learning project on aging and diversity. *Journal of Social Work Education*, 49(3), 461-475.
- Michelson, E. (2020). Truthiness, alternative facts, and experiential learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 165, 103-114. <https://doi.org/10.1002/ace.20371>
- Patterson, R., Moffatt, S., Smith, M., Scott, J., Mcloughlin, C., Bell, J., & Bell, N. (2016). Exploring social inclusivity within the University of the Third

- Age (U3A): A model of collaborative research. *Ageing & Society*, 36(8), 1580-1603. <https://doi.org/10.1017/S0144686X15000550>
- Reynolds, M., & Vinve, R. (2007). Introduction: Experiential learning and management education: Key themes and future directions. In M. Reynolds & R. Vinve (Eds.), *The handbook of experiential learning and management education* (pp. 1-18). Oxford University Press.
- Saundra, W. F., Melissa, S. P. F., & Kerri, W. (2018). A model for out-of-school educator professional learning. *Adult Learning*, 29(3), 115-122. <https://doi.org/10.1177/1045159518773908>
- Spence, K. K., & McDonald, M. A. (2015). Assessing vertical development in experiential learning curriculum. *Journal of Experiential Education*, 38(3), 296-312. <https://doi.org/10.1177/1053825915571749>
- Stevens, K., Gerber, D., & Hendra, R. (2010). Transformational learning through prior learning assessment. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 377-404. <https://doi.org/10.1177/0741713609358451>
- Ziegler, M., McCallum, R. S., & Bell, S. M. (2007). Adult educators in the United States: Who are they and what do they know about teaching reading? *Perspectives on Language and Literacy*, 33(4), 50-53.