

# 成人教學者教學角色定位分析之研究

林振春\* 秦秀蘭\*\*

本研究旨在為我國成人教學者教學角色進行定位分析，並分析成人教學者教學角色的認知屬性，作為未來相關研究的參考。本研究透過前導性的研究，邀請成人教學者篩選出十種國內成人教學者教學角色，再根據上述十種教學角色，編擬一份「成人教學者教學角色的定位分析調查問卷」，邀請成人教學者根據個人的觀點和覺察，針對這十種不同教學角色彼此間的相似性進行評估，並以多元尺度分析法（MDS）進行二向度的資料分析，以繪製出國內成人教學者教學角色的認知空間定位圖。接著根據各教學角色在認知空間上座標值的排序情形，整理出不同向度以及各象限教學角色的認知屬性，同時與 Wallace 和 Gravells 兩人所提出的教學角色進行比較，找出我國成人教學者教學角色的關鍵屬性，將 X 軸（橫軸）界定為「教學互動程度」，Y 軸（縱軸）界定為「教學任務取向」。最後則針對成人教學者、教學機構和研究過程提出一些建議。

關鍵字：成人教學者、成人教學、教學角色定位分析

\* 作者現職：國立台灣師範大學社會教育學系教授

\*\* 作者現職：稻江科技暨管理學院老人福祉學系助理教授

---

通訊作者：秦秀蘭，e-mail: buddish@ms9.hinet.net

## 壹、研究背景與目的

成人教學專業化發展是全球成人教育、成人學習等相關研究的關鍵議題，其中「成人教學者<sup>1</sup>的專業化」更是成人教育專業化發展的核心（Boyatzis, Cowen & Kolb, 1995；Cohen, 2005；Cunningham, 2005；Herman & Mandell, 2004；Jarvis, 1992；Minton, 1991；Wallace & Gravells, 2005）。

目前國內外有關「成人教學專業化」的研究議題已呈現多樣化的樣貌，其主要的探討議題包括：(1) 成人教學方案的規劃；(2) 成人學習者學習特質的探究，並以「學習者學習風格的研究」為主；(3) 教學者與學習者互動關係的探究；(4) 成人教學策略與績效的研究與實踐；(5) 成人的教學情境與教學設備的規劃或研究：例如教室內的桌椅設計、燈光、教學媒體設備等；(6) 成人教學課程的規劃：例如教學時間的重新安排、課程節次的設計；(7) 成人教學者教學角色與行為；(8) 成人教學者的自我成長與進修；包括教師的同儕視導、教練(coaching)和明師制度(mentoring)<sup>2</sup>、合作學習、自我評估與發展等；(9) 職場或在職者的專業成長教育（Cervero & Wilson, 1996；Cohen, 2005；Cunningham, 2005；Herman & Mandell, 2004；Hunt & Jackson, 1992；Skelton, 2005）。

其中成人職業培訓的創新方案、職場專業教育和訓練等，已明顯地成為目前成人教育的主流，且形成繼續專業教育（continuing professional education：CFE）或專業繼續教育（professional continuing education：FCE）的概念（Cervero & Wilson, 1996）。不僅強調工作和教育的結合，強調專業教學者對學習者特質的了解、教學規劃能力等。也強調將學習者專業知識與對企業的認知加以整合，並運用到實際的情境，因此必須學習何時做判斷。強調專業學習者本身必須是個學習者，以及專業學習者和教學指導者彼此間的互動關係。不僅教學者

---

<sup>1</sup> 國內外學者對於從事成人教學工作的人員，多數稱為「成人教育工者」（adult educator），並區分為「行政規劃者」和「教學者」兩類。國內多數學者將從事成人教育行政規劃者稱為「成人教育行政人員」，將實際從事教學工作者稱為「成人教育教師」。本研究在分析並比較各種文獻資料後，決定將實際從事教學工作者稱為「成人教學者」，除了符應學者們對於成人教學者專業成長的呼籲，也強調教學者和學習者之間的互動和對等關係，因此分別稱為「成人教學者」（adult teacher）和「成人學習者」（adult learner）。

<sup>2</sup> 「mentor」在國內有多種翻譯，在新進教師的指導上通常稱為「指導教師」或「良師典範」，校長的同儕指導上則稱為「師傅」；企業新進員工的指導者則稱為「教練」、「師傅」或「指導者」（陳嘉彌，2003；陳念嫻，2005；陳麗玉，2006）。本研究為了彰顯教學者和學習者之間的互動和對等關係，譯為「明師」。

和學習者對於學習成果有較強的覺知能力，彼此都對學習的成果有一份責任感和反思能力（Cervero & Azzaretto, 1990；Field, 2006；Garrison & Archer, 2000）。Garrison 和 Archer 稱這種覺知是一種教育覺知，是教學者和學習者反思能力的展現，也是對彼此角色扮演的覺知。

根據 Knowles（2005）的觀點：各種成人的教學行為和態度就是各種不同成人教學者教學角色的展現，成人教學者的教學行為決定於教學者對教學角色的認知，因此，教學者的角色認知和行為密不可分，事實上，角色和行為就是一體的兩面。Shulman（1986）也在第三版的教學研究手冊中，提出對成人教學的界定，他表示：「教學必須被視為一種教學者和學習者共同參與的活動，教學活動包括兩者在思考和行動上的完全投入。在此，教學者展現學習行為，學習者則展現教學的行為，兩種角色的行為都是教學活動的重要因素。」因此，成人教學者在教學過程中應該完成的任務有哪些？成人教學者和學習者之間應該有哪些互動行為？都取決於成人教學者和學習者對彼此「角色」的界定和扮演。

然而，目前國內有關成人教學的研究仍然以成人學習風格的了解、學習滿意度調查、學習需求的調查、學習績效的探究為主，對於成人教學者的教學角色認知、成人教育工作者自我察覺、成人教學行為等相關研究極少（全國碩博士論文資訊網，2009）。這正是 Cranton（2006, p.116）對於成人教學未來發展的擔憂。Cranton 提醒我們：「如果我們相信學習的轉化是成人教育的基本功能，就必須重視教學者和學習者、教學內容、教學情境，以及教學者自己的關係。」為了達到教學對成人學習的轉化，Cranton 提出「真實性」（authenticity）和「權力」（power）的概念。強調成人學習者對自己已有真實的理解（understanding），同時將這種理解融入教學，教學者必須對教學的情境、教學角色的扮演有正確的認知，才能和學習者進行有意義的互動。

因此，研究者以成人教學者的教學角色界定為主題，除了了解成人教學者對教學角色的認知情形，並作為後續成人教學者自我評量表建構的參考架構。本研究首先透過文獻分析與問卷調查，了解國內成人教學者對於不同教學角色的認知情形，依據分析資料繪製出成人教學角色的認知空間地圖，並與國外相關研究比較，針對國內成人教學者教學角色的屬性提出較清晰的界定。因此，本研究的目的是如下：

- 一、透過問卷調查了解成人教學者的主要教學角色。
- 二、透過定位分析研究，繪製成人教學者教學角色的認知空間圖。
- 三、根據研究結果提出建議，並作為後續成人教學者自我評量表建構的參考。

## 貳、文獻探討

### 一、成人教學者教學角色的概念內涵

#### (一)角色的意涵

根據「社會互動論」(social interactionism)和「符號互動論」(symbolic interactionism)的觀點,「角色」是戲劇中演員所扮演的劇中人物,有主角、配角之分,亦作「腳色」。角色是一個人<sub>在</sub>團體中,依其地位所擔負的責任或所表現的行為,它是與一種特定地位相關的期望行為。「社會角色」則是個人在社會中所表現的功能及其特有的行為模式。因此,角色是一種期望的集合體,是一個人佔有某特定地位所具有的他人期望的角色組合。

社會互動論認為日常生活的意義是由許許多多不起眼的小動作或語言所組成的。例如由個體的小動作可以看出個體所歸屬的社會階層。在社會互動過程中,互動的雙方都有目的,因此互動過程牽涉到社會規範、社會價值,以及行動者的職務和角色。「社會規範、社會價值」代表社會對互動的牽制與制約,當它們逐漸深植於個人的人格裡,就成為人格的一部分。行動者的「職務和角色」則讓互動者明白對方的身分以及可能的行為模式(蔡文輝、李紹嶸,1999)。

圖1的社會互動過程內涵可以看出,社會規範是社會規定的行為準則,是社會對人們的行為期待。社會價值是社會裡所期待稱許的行為,可以讓人們知道哪些行為是適切的。社會職務(或社會地位)則是指個人在社會中所佔據的位置。至於社會角色和社會職務則是一體的兩面,是指個人在社會中所佔據的位置應表現的行為。因此,角色是互動中的「義務」。當角色期待不明確或超過個人能力時會造成「角色緊張」(role strain),當一人同時扮演多種角色時會造成「角色衝突」(role conflict)。

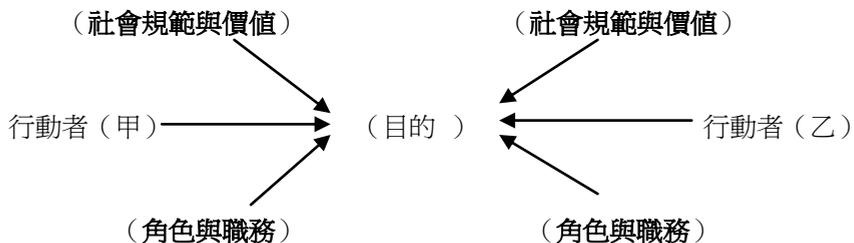


圖1 社會互動之過程與內涵

資料來源：蔡文輝、李紹嶸 (1999, 頁 104)。

從「社會互動論」的觀點來分析教學者和學習者之間的關係時，教學者和學習者雙方都有目的，因此互動過程牽涉到社會規範、社會價值，以及兩者職務和角色。此與近年來成人教育學者所強調的「動態模式教學」(dynamic model)的教師教學概念不謀而合。為了完成特定的社會職務，教學者必須有特定的行為才能完成師生互動過程中的義務。因此，Floden (2001, p.13) 提醒我們：有關教學者教學績效的研究，只強調教學者對教學的影響是不夠的，必須針對教學者和學習者之間的互動行為、教學者背景經驗，以及培訓課程對於教學者教學行為的影響程度深入探究，才能有效拆解教學的完整內涵。

## (二)成人教學者教學角色的核心概念

Shea-Schultz 和 Fogarty (2002) 認為教學者主要的任務是引導學習者從「目前的狀態」(current state) 提昇到「最佳狀態」(optimum state)，然而兩者之間永遠存在能力展現上的差距(如圖 2)，這種概念和 Biesta (2004) 所說的教學者和學習者之間「差異間隙」相同，正因為有這種差異間隙的存在，才有教學的可能，而教學者的任務就是要儘量地將兩者之間的差距減小。

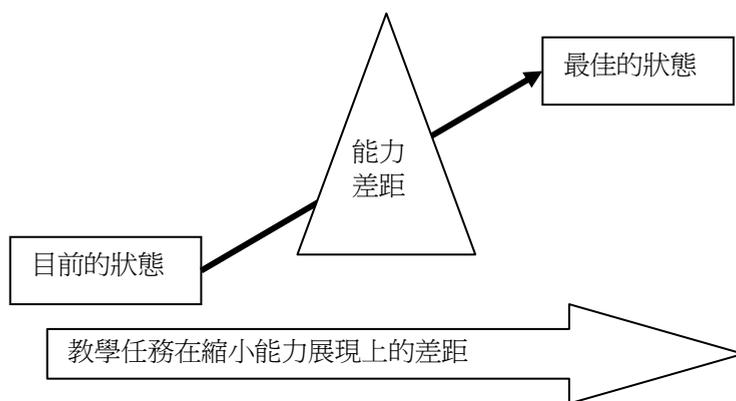


圖 2 教學是能力展現差距的縮小

資料來源：Shea-Schultz & Fogarty (2002, p.24)

教學角色和行為是一體的兩面，學者基於不同的教育理念，通常對成人教學者所扮演的角色有不同的看法，但都強調：為了成功、有效的指導成人，教學者必須非常熟悉成人教育學的概念，同時彰顯成人教學者的特殊性。Knowles, Holton 和 Swanson (2005) 特別以成人教育學的角度，將成人教學者稱為「成人教育教師」(andragogical teacher)。強調成人教育模式是從「教師為中心」到

「學生為中心」的連續體。因為，當成人面對他所不熟悉的主題，同樣需要仰賴教師的指導，因此提醒成人教育教師在教學過程中，必須透過學習並展現成人教學者的特質，包括扮演「協助者」、「傾聽者」、「理解者」、「回應者」，同時強調這些角色和學習者之間的互動性。Knowles, Holton 和 Swanson 特別讚許 Tough 所提的成人教學者的三個圖像：(1) 成人教學者是一個溫暖、充滿愛心的協助者、(2) 成人教學者必須將學習者視為一個擁有自我規畫能力的個體、(3) 成人教學者必須擁有和學習者對話的能力，而不只是講述，最重要的是「教學者要把學習者當成一個學習主體」。

Stock (1974) 認為成人教學的教學型態、角色知覺、教學者的人格特質和型態，都是創造成人學習氣氛的重要因素，例如傳遞知識時，引導學生討論可以產生「反省性學習」。Stock 因此認為：成人教學者的權威除了來自正式制度的授給權威，也來自協助學生成為反省的專家（摘自王秋絨等譯，2002）。

對於成人教學者應該扮演的角色和行為，Wallace 和 Gravells (2005) 指出：一般最常見的成人教學者的教學角色包括：「教學者」(teacher)、「明師」(mentor) 和「教練」(coach)，但是將此三種角色的功能混為一談，是一種錯誤的見解。不管是「教學者與學習者的關係層面」(Relationship Dimension) 或「教學者對學習者的問題引導層面」(Informative Dimension)，「教學者」、「教練」所扮演的角色都應該包含「明師」的任務與功能。因此 Wallace 和 Gravells 用圖表來說明成人教學者所扮演的角色，以及成人教學者應該提供的服務，如圖 3。

Wallace 和 Gravells 認為成人教學者的指導角色不僅是學習者的照顧者 (care-taker)、教練、學習催化者 (facilitator)、也必須是一位諮詢者 (counselor)，對於學習者的學習指導包括指導性和非指導性層面的引領，既是一種支持者角色，也提供學習者各種挑戰，可以說是亦師、亦友的陪伴和引領。Wallace 和 Gravells 兩人特別強調成人教學者在成人繼續教育上的角色扮演，由於成人經驗的多元性，成人教學者本身就應該是學習者的指導者，至於初任成人學習的教師者也需要其他資深教師的協助和引導。因此他們認為：成人教學者和學習者之間不應該僅止於良好融洽關係的建立，應該包括教室現場的安排、學生學習成果的評量、成人學習對知識內容的掌握、學習經驗的分享、學習動機的激發等。

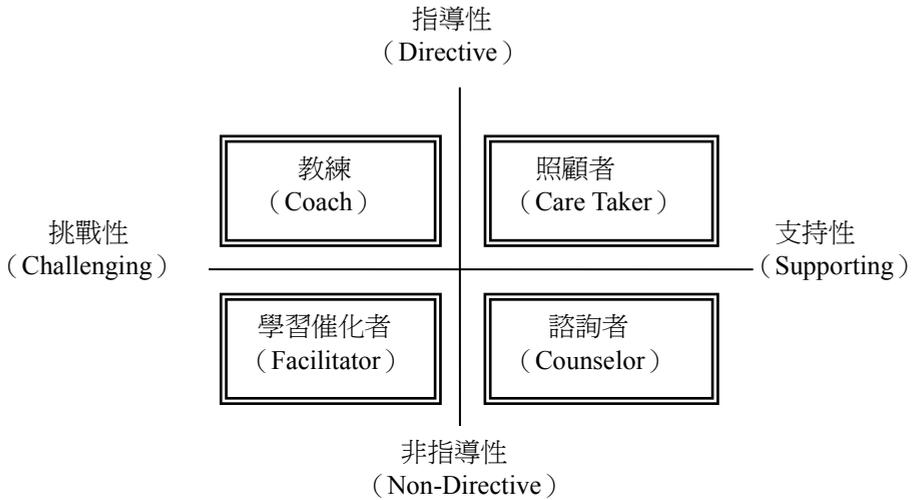


圖 3 成人教學者的教學角色分析

資料來源：Wallace & Gravells (2005, p.12)

## 二、國內外成人教學者教學角色的相關研究

### (一)國內有關成人教學者教學角色的研究

儘管國內已有許多成人教育學者針對成人教育工作者提出各種觀點，然而，截至目前為止國內有關成人教育工作者角色的相關研究或報告，仍然是鳳毛麟角。其中胡夢鯨(2001)根據 Knowles 成人教育學的概念，將成人教育教師的專業角色歸類為五個主要類別：(1) 知識傳遞者 (knowledge deliverer)：是成人教師最基本的角色，同時以學生和問題為中心的方式進行。(2) 團體領導者 (group leader)：團體領導者引導團體討論，促進團體成長，是目前成人學習團體的重要角色。(3) 過程管理者 (process manger)：成人教育的方案規劃強調過程設計，以整合各種資源，將資源提供給成人學習者。(4) 溝通協調者 (co-ordinator)：成人的教學涉及各種資源的規劃和整合，因此教學者也應該是方案規劃的溝通協調者。(5) 研究指導者 (tutor)：成人教學者應該扮演學習或研究的指導者，以符合成人學習者自我導向的學習特質。

蕭佳純(2003)從職場變遷與成人教育的角度分析成人教育工作者所應該扮演的角色。她認為在職場變遷的時代，成人教育工作者可以扮演幾種角色，包括：(1) 擔任成人生涯輔導者：例如扮演職涯諮詢顧問的角色，提供政府的社會政策、勞動法令、勞動市場等可能面臨的各種問題的參考。同時協助員工評估自己的能力，以進行適切的生涯規劃。(2) 強調持續學習的重要性：例如

參與公司的員工訓練課程規劃。(3) 協助組織了解員工教育訓練與學習需求：例如了解員工的職業訓練需求並規畫課程，以確實提升他們的工作能力。(4) 協助塑造組織學習的企業文化：例如擔任文化塑造者的角色，為企業創造一個利於學習和創新的文化。(5) 扮演知識管理者的角色：例如扮演組織中知識流通的仲介角色，促進組織的知識流通、分享與有效運用。(6) 協助組織培養員工學習如何學的能力：成人教育的核心工作已不再是知識內容的傳輸，而是方法的學習。其概念與 Cervero 和 Azzaretto (1990); Field (2006); Hunt 和 Jackson (1992); Osland、Kolb 與 Rubin (2001) 等人的概念不謀而合，都認為在面臨瞬息萬變、學習需求高、知識不斷創新的現代職場，職場中的再學習已成為成人教育的主流，成人教育工作者的角色因此更顯得重要。

有關成人教學者角色的碩博士研究數量也很少，且多數以中小學實習教師的指導為研究內容(林佩穎，2005；陳芳如，2007；劉素珠，2004)。劉素珠的研究表示：實習輔導教師的角色認知應該包括「示範者」、「亦師亦友亦母」、「如同姊妹」、「意見的提供者」、「輔導者」、「協助者」、「培育適任教師的老師」、以及「幫助實習老師從理論過渡到實務的引渡者」等角色。

## (二)國外有關成人教學者教學角色的研究

國外學者對於成人教育工作者(adult educator)或成人教學者(adult teacher)的研究較為普遍，Knowles、Holton 和 Swanson (2005) 以成人教育學理論為基礎，提出幾個成人教學者應有的角色功能，包括：(1) 經驗學習的引導者：是成人教學者最主要的指導角色，成人教學者必須掌握 John Dewey 所提出來的經驗學習、民主自由原則、持續與互動概念等教學指導原則，給予成人學習者個人化的教學引導，同時強調學習者對學習績效的責任感。(2) 善於提問的教學者：強調透過提問來教學(teaching through inquire)，強調教學者的提問方法，善用 Bruner 的認知教學中的發問教學的各種技巧，好的發問可以讓學習者掌握真正的學習目標。Knowles 也提出 Suchman 1972 年在美國伊利諾州所提倡的「以提問為中心的課程規劃」(inquiry-centered curriculum) 來說明成人教學者必須扮演的提問者角色。(3) 給予學習者學習典範的楷模者：強調透過示範或楷模來教學(teaching through modeling)，例如將 Bandura 的觀察學習理論充分的應用在成人教學上，Knowles、Holton 和 Swanson 認為，不管教學者有意或無意之間給予學習者各種楷模或示範，都是最好的教學指導策略。

Rogers (2002) 則根據成人喜好團體學習的特性，認為成人教學者(adult teacher) 的角色應該分為「團體帶領者」和「教學者」兩大類。前者針對成人團體的學習引導者，以任務的引導、成員互動、團體學習氣氛的維繫為重點。至於教學者的功能主要包括：學習方案的設計、教材設計、成為學習者的楷模、教學活動的掌控、不同學習者的學習引導、教室氣氛的營造等。對此學者們普

遍認為：成人教學者對於教學認知上和觀念的改變，比教學或講述方法的改變更重要 (Nesbit, Leach & Foley, 2004; Ramsden, 2003)。Nesbit、Leach 和 Foley 認為教師的信念和價值觀是影響教學績效的主要因素。為了讓教學更有績效，協助學習者有效的學習，成人教學者應該扮演幾種角色，包括：討論規劃者 (convenor)、學習催化者、觀點的倡議者 (advocate of missing perspectives)、不當行為的提醒者 (adversary of oppressive behavior)、講述者 (lecturer)、紀錄者 (recorder)、學習的中介者 (mediator)、知識技術交換的提供者 (clearing house)、圖書管理者 (librarian) 等角色。

此外，由於成人的專業教育與訓練逐漸成為成人教育的主流，因此，Yang 在 1999 年以 Cervero 和 Wilson 兩人所提出的「繼續專業教育」觀點為基礎，針對成人教育工作者，設計一系列的成人教育工作者的評量工具，協助成人教育工作者在決策過程中進行自我評估。他指出成人教育工作者在面對方案規劃時，必須運用的策略包括：(1) 理性評論 (reasoning)：例如透過理性說服或證據的提供，影響共同決策者；(2) 擔任諮詢顧問 (consulting)：例如和共同決策者協商，主導規劃的過程；(3) 呼籲懇求 (appealing)：例如透過情緒的激發、預測，影響教學規劃過程；(4) 網絡連結 (networking)：例如整合相關人力和物質資源；(5) 協議 (bargaining)：例如說服不同規劃者，以獲得整合性的意見；(6) 催促 (pressuring)：例如對共同規劃者施予壓力或提出要求，以促進規劃的進行；(7) 中和協調 (counteracting)：對於不當的規劃予以反對力量，使規劃得以順利進行 (Sork & Newman, 2004, p.114)。Minton (1991) 也認為成人和繼續教育的教學者應該具有幾種角色能力，包括：觀察學習者的行為、探索各種教學的環境、教與學的進行、適切的提問、引導教學持續進行、給予學習者楷模、提供個人經驗、學習生涯規劃的引導等。

為了提醒成人教育規劃者和教學者了解自己對於成人教育學的認知情形，Knowles, Holton 和 Swanson (2005) 在 1998 就編製了一份「成人教育工作者的自我診斷評量表」(Self-Diagnostic Rating Scale: SDRS)，分別從三種角色來探討成人教育工作者的角色功能，包括：學習的催化者 (learning facilitator)、方案發展者 (program developer)、行政規畫者 (administrator)。Gravells (2008) 則依照英國終身教育 (Lifelong learning UK: LLUK) 的標準，分別論述成人教學者的角色、教學責任和各種教學角色的實踐策略。他表示，為了達成成人教學者的教學任務，成人教學者必須扮演的角色包括：評鑑者 (assessor)、教練、諮詢者 (counsellor)、教導者 (instructor)、講述者 (lecturer)、明師、從業者 (practitioner)、訓誡者 (preceptor)、引見者 (presenter)、訓練者 (trainer)、研究指導者 (tutor) 等角色。

對於成人教學者所應該扮演的角色，Cranton (2006) 則從成人知識轉化的觀點加以區分，分別從哈伯瑪斯的三種知識旨趣：技能的知識 (technical

knowledge)、溝通 (communicative) 或實踐的知識 (practical knowledge)、解放的知識 (emancipatory knowledge) 的觀點來論述。認為在「技能的知識」的教學上, 成人教學者應該扮演專家 (expert)、權威者 (authorities)、教學設計者 (design of instruction), 這些教學角色通常比較重視知識應用的示範。在「溝通的知識」教學上, 成人教學者通常是一位學習催化者、資源管理者 (resource person)、管理人員 (manager), 甚至扮演明師或楷模者 (model) 的角色, 強調教學者和學習者之間的關係。在「解放的知識」教學上, 成人教學者通常是改革者 (reformist) 或倡議者 (provocateur), 針對學習者個人或社會提出批判性的問題。此時, 成人教學者也是一位協同學習者 (co-learner), 而學習者則扮演協同教學者 (co-teacher)。

對於成人教學者在「技能性知識」和「解放性知識」上的指導角色, Cranton 提醒我們: 不同領域的教學者, 當然會有不同的教學方法, 但是多數教育學者都忽略「技能」知識的學習轉化, 認為技能的學習無法達成知識的轉化, 他認為這種概念是值得商榷的。Cranton 以個人多年在訓練者和技術人員的教學經驗為例表示: 即使是木匠的學習過程, 都足以引導個體對於自己和周遭環境的觀點上, 有相當深度的轉化。例如, 當我們學會繪畫技巧以後, 我們看待外在世界的方式也會跟著改變, 這就是一種學習的轉化。至於教學者在「解放性知識」的批判性引導, 絕對不能是價值中立的, 因此教學者必須隨時察覺自己慣性心智對於教學引導的影響。

英國成人繼續教育 (Further Education: FE) 持續受到政府的重視, 為了彰顯成人教學者在成人專業教育以及繼續教育領域的教學任務, Curzon (2004) 強調將成人學習的空間視為一個「工作場域」(workplace), 認為任何成人學習的團體都和人性的開展有關, 因此需要加以仔細地規劃。Curzon 認為成人教學者必須扮演「管理者」和「領導者」角色, 強調成人教學者在教學上所展現的課程和教學管理任務, 至於這些功能的發揮則植基於教學者的領導者特質, 因為, 成人教學者的領導者特質是成人教學成功的基礎。因此 Curzon 表示: 「有效的教室教學領導者必須兼顧組織的目標, 以及學習者個人成長的目標。」

此外, 為了將成人學習空間規劃為一個適當的「工作場域」, Curzon (2004, p.182) 針對成人教育工作者的管理者角色, 提出六種必要性的功能, 以強調成人教學者應有的管理者任務。包括: (1) 計畫的完成, 例如學習時間規劃、學員分組情形、安排適切的學習活動等; (2) 達成溝通的目的, 例如和學員達成學習的共識、對學習結果有適切的期許等; (3) 活動進程的掌控, 例如資訊的提供、學習工作的進度等; (4) 開創適當的工作環境, 例如學習氣氛的營造、以系統學習的概念引導學員等; (5) 鼓勵成員的參與情形, 例如學員學習興趣的維持、給予學員適當的讚賞和期許等; (6) 評量學員的各種表現, 例如評量系統的確立、對學員的學習績效負責等。

隨著大學裡成人學習者數量的增加，成人學習者在學習大學校園中的教學指導角色也逐漸受到重視。Bigelow (1998) 以明師制度為主軸，針對心理學系教授對於學生的指導為題進行研究，通常一位心理學系的教授都會擔任兩名研究生的明師，該研究結果顯示，有關指導關係的建立、指導的階段、指導教授的福利、指導者的遴選標準和方法都受到很高的重視。

上述國外成人教育學者對於成人教育規劃者和教學者角色的研究和論述發現，儘管學者們分別從不同角度來詮釋成人教育工作者的角色，以及該角色所伴隨的功能。大致可以區分為「行政規劃」、「教學指導」兩個向度。「行政規劃者」向度的角色包括：方案發展者、行政規畫者、過程管理者、溝通協調者、理性評論者、協調者、催促者與中和者等。「教學指導者」向度的角色則包括：知識傳遞者、團體領導者、研究指導者、課程規畫者、學習引導者、善於提問者、楷模教學者、照顧者、教學管理者、教學領導者、教練、學習催化者、諮商者、傾聽者、理解者、回應者、討論規劃者、講述者、學習的中介者、評量者、明師、從業者、訓練者等角色。其中，學者對於成人教學者的教學角色有較多的描述，也是本研究的主軸。

上述文獻分析圖 3 中，Wallace 和 Gravells 對於成人教學者所扮演的角色，有清晰的描述，然而 Wallace 和 Gravells 只提出四種成人教學者的角色，對於目前成人教學者在面對成人學習者的多樣性特質、多元化學習需求的趨勢，其分析的教學角色似乎有所不足。至於國內有關成人教學角色的研究，仍然缺乏多樣化、完整性的研究，因此對於國內成人教學者的角色扮演、教學功能或教學行為的描述或評估，很難有具體的研究，更遑論成人教學者的自我評量或專業成長。因此期待透過本次的成人教學角色定位分析，呈現國內成人教學者更多元的教學角色屬性與研究觀點。

### 三、定位分析的概念內涵

#### (一)定位的概念

定位 (position) 最早出現在 1969 年 Trout 於《Industrial marketing》所發表的一篇文章「Positioning is a game people play in today's me-too marketplace」，此後透過紐約資深廣告人 Ries 陸續發表相關的文章，才逐漸受到世人的重視。「定位」的概念通常用在廣告、空間設計與消費者行銷等。儘管研究者對於定位的界定有所不同，但都強調定位在產品行銷上的功能，包括：為公司、品牌或產品定調，可以使公司、產品或品牌在消費者心中佔有獨特且有價值的地位；或者根據消費者所認定的產品屬性，設計出符合消費者偏好的產品 (王冠翔，2002；劉仁和，2005)。

一般企業行銷或藝術研究的定位分析策略，通常包括幾個步驟：(1) 找出消費者心中認為重要的商品特徵或屬性；(2) 根據上述的特徵或屬性找組合成一個商品的空間，在這個空間上，可以將各種商品、品牌標示出適當的位置；(3)

在這個既有的品牌空間或商品空間裡，找出最有利於自己商品的空間位置，作為商品製造的概念（范陽松，1988；劉仁和：2005）。

Wind 認為定位分析的研究主要可以達到四個目的，包括：（1）產生定位屬性：通常以聯合分析法進行資料分析；（2）對現有的定位進行評價：通常利用多元尺度分析法、群集分析或相近性分析、多重鑑別分析來處理資料；（3）針對定位策略進行預測：通常利用多元尺度分析法來預測；（4）期望定位的決定：通常採用尺度分析法、聯合分析或最佳化模式來分析（摘自劉仁和，頁 87）。

至於定位分析的操作方法，大約有三種方法，包括（1）語意差異法（Semantic Differential Scale：SDS）：主要用來測定某一種品牌或事物被消費者認知的形象，是一種比較傳統的操作方法。（2）集群分析法（Cluster Analysis：CA）：主要是歸納各事物或品牌中，彼此在形象上較為相近的組群，以此來分析市場的定位。（3）多元尺度分析法（Multi-Dimensional-Scaling：MDS）：主要透過相似性或相異性的分析，發掘研究對象或研究刺激體的「知覺地圖」，是一種典型的非屬性的知覺圖操作方法（許士軍，1986）。

本研究旨在發現成人教學者的主要教學角色，並從中歸納出個不同教學角色的認知屬性，並作為後續相關自我評量表建構的參考，是一種成人教學角色的定位分析，也是成人教學行為研究的前導性研究。因此，如何將成人教學者對於不同教學角色的認知和期待，轉化為成人教學角色的認知意象，並據以繪製其認知屬性空間圖，以呈現不同成人教學角色的多樣性和角色功能是本研究的最主要的目的。因此，在進行教學角色定位分析時，以「多元尺度分析法」（MDS），進行資料的分析，並透過認知屬性相似性的分析，發掘成人教學角色認知的「知覺地圖」。

## （二）多元尺度分析法的內涵與功能

多元尺度分析法是一種將資料濃縮為圖形（data reduction）的有效方法，主要是根據受試者對於對象或刺激體（stimuli）的知覺判斷資料或認知意象，找出其隱藏結構（hidden structure），並在該刺激體的空間中把資料中的訊息（information），在空間圖上描繪出來，就像繪製地圖一樣。多元尺度分析法是一種簡單的數學工具，它讓我們可以在整體的知覺空間地圖或構形圖上，把受試者的相似性（similarities）和相異性充分地表示出來。在構形圖上，被判斷為相似的受測體，在空間圖上，用彼此相近的點來表示；被判斷為相異的受測體，則以彼此相離的點來表示。多元尺度分析法在分析時，不需要先知道該測量對象或刺激體的「屬性」，只需要少數相近性資料，就可以得到一個相當穩定的認知空間地圖或構形圖（楊浩二譯，1996；陳耀茂，2008）。儘管 MDS 有上述的優點，但其所產生的認知空間圖的構面並不具有任何意義，必須依賴研究人員根據相關訊息給予解讀或界定。

多元尺度分析法所處理的資料包括「順序」(ordinal)、「等距」(interval)、「比率」(ratio)三種尺度資料。「順序」資料是一種質的資料，屬於「非計量多元尺度分析法」(Non-Metric MDS)，是以個體間距離的排序為主的分析資料；「等距」和「比率」資料則是量的資料，屬於「計量多元尺度分析法」(Metric MDS)，是以個體間距離大小為主的分析資料。其中，「非計量多元尺度分析法」的資料較常使用多元尺度分析法的方法來分析，因為它使用尺度要求較寬的順序尺度，卻可以得到尺度要求較嚴格的計量空間圖；亦即，其輸入資料是非計量的，卻可以得到量的結果。因此多元尺度分析法非常適合用來處理順序尺度的資料，唯相異性資料必須使用相同的單位衡量。可以將受試者對屬性的評分繪製成空間構面來表呈現。例如以汽車各車種為研究內容的構形圖，可以包括各車種的空間圖、汽車與屬性向量的聯合空間圖、各屬性的空間圖、各車種在每一個屬性的平均評比、車種群集分析等，分析資料的呈現十分多元化(林震岩編著，2007；陳耀茂，2008)。

進行資料分析結果時，必須經過數次的反覆計算，或稱為疊代(iteration)，直到壓力指數的差異值小於0.001。至於多元尺度分析法在「配合度」的衡量上，有二種指標：(1) Kruskal's Stress 或 Young's S-strees：即壓力係數，又稱為應力，壓力係數的值越小越好，表示所畫出來的構形圖與原先輸入的相異資料配合度越好，也就是該構形圖越能代表此組個體的資料。壓力係數之計算，是以在知覺圖中成對事物之距離與其平均距離之差來計算，根據學者的建議，當應力值介於0.025和0.05之間，其適合度可解釋為好(陳耀輝，2008)。(2) RSQ：是指距離間的相關係數的平方，也是複迴歸的判斷係數( $R^2$ )，數值越大，代表配合度越好。

多元尺度分析法的目的在於，以最少的向度(dimension)數目來表達最佳的適合度，認知空間的配合度通常透過壓力係數來反應，壓力係數愈小表示配合度佳，壓力係數會隨著構面數的增加而減少。但是當向度超過三個以上，在向度意義的詮釋上將趨於困難。因此，當分析對象數在12個左右，大多以二向度(two dimensions)或二次元來表現(陳耀茂，頁487)。此外，多元尺度分析法通常以「距離矩陣」(distance matrix)為運算資料，輸入資料可以是矩陣資料，也可以以原始資料計算並轉換為距離矩陣(林震岩，頁450-451)。

綜合上述，由於本研究旨在進行國內成人教學者教學角色的定位分析，透過成人教學者教學角色認知屬性的相似性分析，發掘成人教學角色認知的「知覺地圖」。上述「多元尺度分析法」對於期望定位的決定、對現有的定位進行評價等功能，都符合本研究的目的。因此，本研究將以「多元尺度分析法」為主要研究方法，以「相似性矩陣」為資料蒐集方式。資料分析時，則以「二向度」來表現教學角色的認知屬性空間圖，並以SPSS-16.0中的ALSCAL程式進行資料的分析。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究方法與步驟

#### (一) 成人教學者教學角色的初步篩選

有關成人教學者教學角色的選取，研究者首先進行一次前導性的研究（附錄一）。首先透過文獻分析，篩選出普遍受到成人教育學者們重視的十六種教學角色，研究者親自訪談 30 位成人教學者，邀請成人教學者篩選出十種國內成人教學者教學角色。結果發現：國內成人教學者對於成人教學者教學角色的界定有相當一致性的看法，但是不同課程領域的教師對教學角色的界定仍有些差異。其中，成人教學者普遍認同的教學角色依序為：學習引導者、善於提問者、學習催化者、楷模者、傾聽者等。其他如課程規畫者、教練、教學管理者、團體領導者、諮詢者、學習者等角色，則分別受到不同領域教師的認同。由於本研究以「教學指導」向度的角色為研究主軸，因此，除了選擇最多成人教學者認同的角色，也參考 Knowles、Holton 和 Swanson（2005）成人教育工作者自我評量表的研究，將「課程規畫者」的角色納入主要教學角色，以彰顯成人教學者在教學規劃上的專業角色。因此選取的前十個教學角色包括：學習引導者、善於提問者、學習催化者、課程規畫者、楷模者、傾聽者、教練、教學管理者、團體領導者、諮詢者等。

#### (二) 成人教學者教學角色的定位分析

接著根據上述十種教學角色，編擬一份「成人教學者教學角色的定位分析調查問卷」（附錄二），列出上述十種教學角色，邀請成人教學者根據個人的觀點，針對這十種不同的成人教學者教學角色，評估每一種教學角色與其它教學角色的相似程度，並給予 1 分到 7 分不同等級的評分。分數越高代表相似度越高，分數越低代表相似度越低。接著以多元尺度分析法進行資料的分析，並繪製其認知空間地圖。

#### (三) 國內外成人教學者教學角色的比較與分析

透過資料分析，首先了解十種教學角色認知空間地圖，找出其分類屬性，並和 Wallace 和 Gravells 所提出的成人教學者教學角色的界定比較，比對文獻並提出研究的建議。因此，本研究的流程如下：

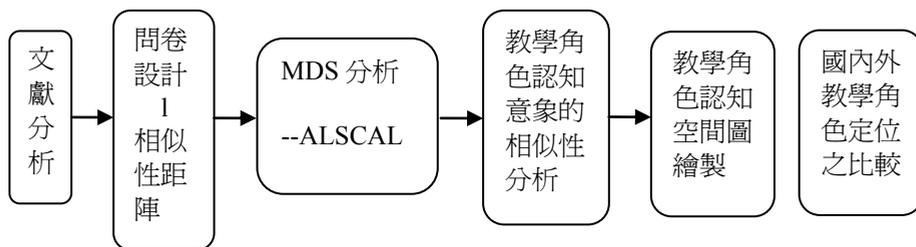


圖 4 本研究流程

## 二、研究架構

### (一) 問卷的變項

本研究依據文獻分析、前導性研究的角色篩選，選出十種教學角色。為了協助成人教學者進行問卷填答，研究者依據文獻資料給予十種角色簡要的特質描述如表 1：

表 1 成人教學者各種教學角色的初步界定

教學角色	各種教學角色的初步界定
學習引導者	教學者針對不同成人學習者的學習特質、學習意願或需求，給予不同的學習楷模、學習指導或建議。
善於提問者	教學者透過各種建議性或反思性問題，引導學習者針對自己的學習現況或生涯發展深入思考。
學習催化者	教學者規劃各種教學情境或學習管道，以及成人學習者各種必要的學習資源，以加速其學習。
課程規劃者	教學者對課程與教學內容進行整體性、專業性的規劃，協助成人學習者掌握完整的學習架構，以提昇教學的績效。
楷模者	教學者主動分享自己的學習或工作經驗，以鼓勵成人學習者了解並善用自己的學習特質。
傾聽者	教學者用心傾聽成人學習者的心聲，強調接納和理解的角色。
教練	教學者根據自己的工作經驗，提供學習者一個完整的學習架構，特別是技能方面的指導。
教學管理者	教學者關心課程或學習方案的規劃，藉此提供成人學習者較佳的學習情境。
團體領導者	教學者透過各種活動設計，引導團體討論，促進團體成長。
諮詢者	教學者傾聽成人學習者的心聲，並給予建議或協助。

## (二) 問卷填答方式

本研究根據多元尺度分析法的設計，以「相似度矩陣」作為問卷的填答方式。受試者根據研究者所提供的教學角色界定，以及個人對於該角色的了解，評估每一種教學角色與其它教學角色的相似程度，並給予 1 分到 7 分不同等級的評分。分數越高代表相似度越高，分數越低代表相似度越低。受試者並將相似度填入對角線左下方的空格內。問卷內容如附錄二。

## 三、研究對象

本研究採用隨機取樣方式，並以紙本和電子郵件兩種方式進行施測。研究對象為目前正在研究所進修，並曾經擔任過成人教學工作者，且目前持續在在職專班或成人教學機構教學的成人教學者共 36 人。

## 肆、資料的分析

本研究資料以「相似度矩陣」為運算資料，「相似度矩陣」是一種「距離矩陣」，以矩陣資料來進行的輸入，因此屬於「正方形資料」。根據多元尺度分析法的分析策略，正方形資料的刺激點都會以「點」來表示（楊浩二，1986，頁 77）。主要資料分析結果如下：

### 一、基本資料分析：

- (一) 輸入資料共有十個變項。資料的輸入是一種對稱式的相似性矩陣資料。
- (二) 共有 36 個受試者參與研究，因此有 36 個矩陣資料。
- (三) 以簡單的歐基里德 (Euclid) 模式進行資料處理，沒有權數的處理。
- (四) 資料分析和認知空間構形圖的繪製以二向度進行分析。

### 二、信度分析：

資料分析上，首先進行問卷內部一致性的信度分析，得出 Cronbach's  $\alpha$  係數數值為 0.885。一般社會性研究認為 Cronbach's  $\alpha$  的數值在 0.7 以上，問卷或測驗就具有可以接受的信度。因此可以看出本問卷在內部一致性的表現是相當穩定的。

### 三、認知空間圖的繪製：

本研究以二向度分析，經過五次反覆計算(疊代)後，其壓力的差異值已小於 0.001，因此反覆計算即告終止。資料分析結果，受試角色在二向度的座標值，如表 2。以二向度分析所得到的受試角色認知空間構面圖如圖 5。

表 2 受試角色在二向度分析認知空間上的座標值

序號	受試角色	二向度分析			
序號	受試角色	X 軸	排序	Y 軸	排序
1	學習引導者	1.8370	1	-.4482	8
2	善於提問者	-1.3048	10	.4259	4
3	學習催化者	-.4473	6	1.1717	2
4	課程規劃者	.4519	4	1.1983	1
5	楷模者	-.9164	8	.5625	3
6	傾聽者	-.9538	9	.3443	5
7	教練	.9976	3	.2712	6
8	教學管理者	-.8454	7	-1.3659	9
9	團體領導者	-.2714	5	-1.7793	10
10	諮詢者	1.4525	2	-.3806	7

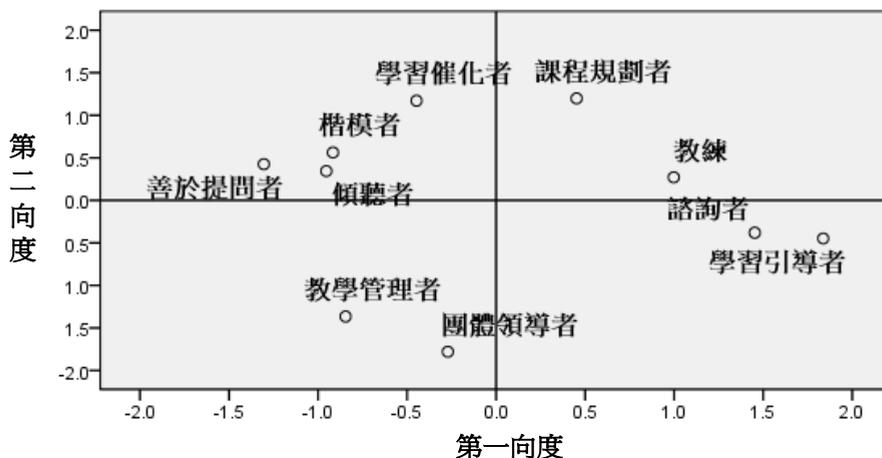


圖 5 二向度分析的教學角色認知空間圖

由圖 5「二向度分析的教學角色認知空間圖」則可以看出十種教學角色平均地分佈在四個象限，形成四個群集：(1) 課程規劃者、教練；(2) 學習引導者、諮詢者；(3) 教學管理者、團體領導者；(4) 學習催化者、楷模者、善於提問者與傾聽者。至於每一個角色的認知屬性上，從「X 軸」(橫軸)來分，角色的屬性在正向與負向的分布上較為平均；從「Y 軸」(縱軸)來分析，則除了團體領導者和教學管理者外，其它的教學角色都偏向 Y 軸的正向屬性。

根據多元尺度分析法的分析功能，每一個群集的角色都應該有其相似的屬性，上述各種教學角色在認知空間上的距離，就是成人教學者對於教學角色的

認知意象的差異。本研究的目的即在判別出每一個群集的屬性，以繪製我國成人教學者教學角色的定位圖。

#### 四、成人教學者教學角色群集認知屬性的整理與分析

根據表 2「受試角色在二向度分析認知空間上的座標值」中各教學角色在不同向度的排序情形，可以整理出不同向度的教學角色及其屬性如表 3。其中，屬於 X 軸正數值的教學角色包括學習引導者、諮詢者、教練和課程規畫者，且以「學習引導者」的正數值最大；X 軸負數值的教學角色包括團體領導者、學習催化者、教學管理者、楷模者、傾聽者和善於提問者，且以「善於提問者」的負數值最大。Y 軸正數值的教學角色包括：課程規畫者、學習催化者、楷模者、善於提問者、傾聽者和教練，其中「課程規畫者」的正數值最高；Y 軸負數值的教學角色包括：諮詢者、學習引導者、教學管理者和團體領導者，其中「團體領導者」的負數值最高。

表 3 不同向度的成人教學者教學角色認知屬性分析

向度	X 軸（橫軸）		Y 軸（縱軸）	
	X 軸右方 （正數值）	X 軸左方 （負數值）	Y 軸上方 （正數值）	Y 軸下方 （負數值）
教學角色	學習引導者	團體領導者	課程規畫者	諮詢者
	諮詢者	學習催化者	學習催化者	學習引導者
	教練	教學管理者	楷模者	教學管理者
	課程規畫者	楷模者	善於提問者	團體領導者
		傾聽者	傾聽者	
		善於提問者	教練	
認知屬性	師生互動較多 重視個別指導	教師單向給予 教師主導性高 教師主導學習	重視個人需求 強調個別差異 重視學習者需求	重視團隊學習 團體需求傾向

研究者接著根據圖 5「二向度分析的教學角色認知空間圖」、表 3 不同向度的教學角色與屬性，以及成人教育學理論和學者們對於成人教學者教學角色的界定（Cranton, 2006；Curzon, 2004；Knowles, Holton & Swanson, 2005；Rogers, 2002），整理各群集教學角色可能涵括的認知屬性如表 4。

表 4 成人教學者教學角色群集的認知屬性分析

		成人教學者教學角色的群集			
二 向 度 分 析	群集（一）	群集（二）	群集（三）	群集（四）	
	課程規劃者 教練	學習引導者 諮詢者	教學管理者 團體領導者	學習催化者 楷模者 善於提問者 傾聽者	
群 集 認 知 屬 性	較多個別化指導 較多師生互動	較多師生互動 個人或團體教 學	教師主導性高 由教師單向提供 較傾向團體引導	較多個別化指 導教師主導性 高 由教師單向提 供	

上述的分析資料可以見看出四個教學角色群集的認知屬性可大略歸納為：

- （一）象限 I：群集（一）的屬性為教學互動性高、個別化指導取向。
- （二）象限 II：群集（二）的屬性為教學互動性高、團體式引導取向。
- （三）象限 III：群集（三）的屬性為教師主導性高、團體式引導取向。
- （四）象限 IV：群集（四）的屬性為教師主導性高、個別化指導取向。

## 五、成人教學者教學角色認知地圖的重新定位與分析

根據上述四個教學角色群集的屬性，並參考 Wallace 和 Gravells 的成人教學者教學角色，研究者試著依據教學角色的初步界定和二向度分析結果，將國內成人教學者教學角色的認知空間屬性給予界定，如圖 6。將「教師主導」和「教學互動」結合為一個屬性，暫時命名為「師生互動程度」屬性，並安置為「X」軸，原點的右方為正數，正數數值越大代表教學互動程度越高，偏向師生互動的教學；原點的左方為負數，代表師生互動程度低，負數數值越大越偏向教師主導的教學。

其中「團體式引導」和「個別化指導」結合為一個屬性，暫時命名為「教學任務取向」屬性，並安置為「Y」軸，原點的上方為正數，代表教學者的教學傾向個別化的指導，正數數值越大代表教學越偏向個人化的成長。原點的下方為負數，代表教學者傾向團體學習的引導，負數數值越大越偏向團體引導的教學。

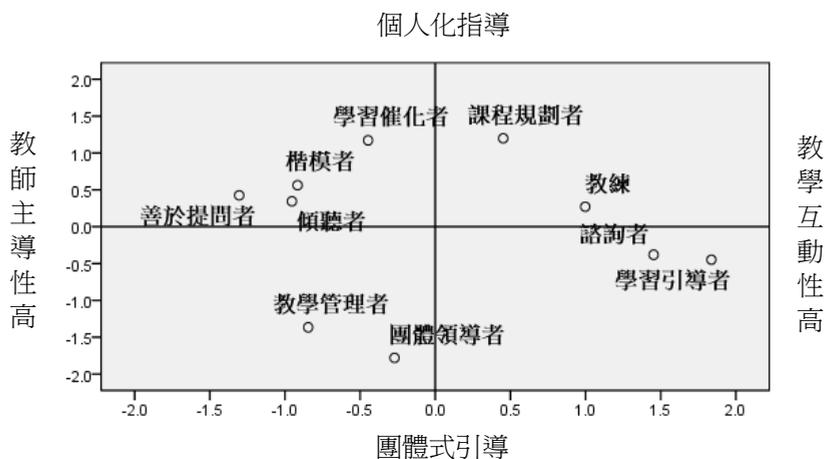


圖 6 我國成人教學者教學角色認知空間重新定位

從圖 6 的定位圖可以發現：從 X 軸線的「師生互動程度」屬性來看，教學者和學習者的互動程度上，隨著不同教學角色的扮演而有所不同。其中，楷模者、傾聽者、學習催化者、教學管理者、團體領導者和善於提問者，偏向由教師將各種資源或指導提供給學習者，教師的主導性較強。課程規畫者、教練、諮詢者和學習引導者則比較強調教學者和學習者之間的互動，其中學習引導者的互動性最高，與研究者對教學角色的初步界定相符。

從 Y 軸線的「教學任務取向」屬性來看，除了「團體領導者」和「教學管理者」比較強調團體成長外，其它的八種教學角色都偏向個別化指導。由此可以了解國內成人教學者對於教學角色的認知意象，大致傾向於「個別化指導」，此與文獻分析中國內外成人教育學者所提出來的概念相符，也符合現代成人學習者的成長需求。其中，「課程規畫者」在 Y 軸的正數值最高，顯示受試者對於「課程規畫者」的認知意象傾向個人化指導，也表示受試者對於成人教學的課程有較多個人化的期待，這也是未來成人教學者值得努力的方向。至於「團體領導者」在 Y 軸上的負數值最高，顯現較多的團體引導教學特質，表示受試者對於該教學角色的認知意象與界定相符。上述各種教學角色在認知空間上的距離，就是成人教學者對於教學角色認知意象的差異，可作為未來研究或分析的參考。

## 伍、結論與建議

### 一、研究發現與結論

本研究旨在探究成人教學者對教學角色的認知意象，並分析成人教學角色的認知屬性。首先篩選出普遍受到成人教學者們重視的十種教學角色，編擬「成人教學者教學角色的定位分析調查問卷」，邀請成人教學者根據個人的觀點，評估每一種教學角色與其它教學角色的相似程度。資料分析時以多元尺度分析法進行分析，並繪製成人教學角色的認知空間圖。主要的研究發現包括：

#### (一) 發現成人教學者教學角色的多樣性

根據附錄一「成人教學者教學角色的篩選問卷」的研究發現，國內成人教學者較常扮演的角色包括：學習引導者、善於提問者、學習催化者、課程規劃者、楷模者、傾聽者、教練、教學管理者、團體領導者與諮詢者等十種教學角色。不僅可以較完整地呈現不同領域成人教學者的教學樣貌和教學內涵，也可提供未來成人教學相關研究更豐富、更具體的參考資料。

#### (二) 發現成人教學者教學角色的群集屬性

資料分析時根據受試角色在二向度分析認知空間上的座標值，繪製成教學角色的認知空間圖。結果發現，上述十種角色分別落入四個象限，可明顯區分為四個角色群集。研究者參考各國成人教學者對教學角色的論述，將四個教學角色群集的屬性界定如下：

1. 群集一：落入第一象限的教學角色包括課程規劃者、教練，其角色的屬性為「教學互動性高，傾向個別化的指導」。

2. 群集二：落入第二象限的教學角色包括學習引導者、諮詢者，其角色的屬性為「教學互動性高，傾向團體式引導」。

3. 群集三：落入第三象限的教學角色包括教學管理者、團體領導者，其角色的屬性為「教師主導性高、傾向團體式引導」。

4. 群集四：落入第四象限的教學角色包括學習催化者、楷模者、善於提問者、傾聽者，其角色的屬性為「教師主導性高、偏向個別化指導」。

其中以落入「第四象限」的角色最多，包括學習催化者、楷模者、教學管理者和善於提問者，都比較傾向以教師為主導，且以滿足學習者個別需求的個人化指導為主。這項教學角色的認知屬性反映了目前國內成人教學的現狀，亦即成人教學者傾向於根據學習者的特質，採取主導引導、並主動提供學習者各種學習資源，比較輕忽教學者和學習者之間的互動性。

爲了檢視本研究對於教學角色定位分析的研究價值，以及未來相關研究的方向，研究者將上述四個教學角色群集的屬性，與 Wallace 和 Gravells 兩人所提的成人教學者教學角色進行比較。比較結果(如表 5)發現:Wallace 和 Gravells 的研究僅提出四種教學角色，分別代表四個象限的角色屬性，本研究則提出十種教學角色，且十種角色均勻地落入四個象限中，可以更完整地呈現成人教學者教學角色的多元面貌。此外，Wallace 和 Gravells 的研究將「X」軸（向度一）的屬性界定爲「挑戰性-支持性」；「Y」軸（向度二）的屬性界定爲「指導性-非指導性」。本研究的分析向度則爲：X 軸爲「師生互動程度」，代表教學互動或教師主導的特質，可展現師生在互動程度上的差異；Y 軸爲「教學任務取向」，代表個人化指導或團體引導的特質，可呈現教學者在教學任務取向的差異。以「諮詢者」的認知屬性爲例，在兩種認知空間圖都落入第二象限，Wallace 和 Gravells 的研究呈現其「支持性」屬性，本研究則呈現其「教學互動性」，兩種屬性都能展現該角色的特質。可見，本研究結果所呈現的認知空間圖的角色定位和向度的屬性定位相當適合，對於教學角色認知屬性的界定有相當的參考價值，也可作爲未來相關研究的參考。

表 5 本研究與 Wallace 和 Gravells 成人教學者教學角色認知屬性比較

比較項目	Wallace 和 Gravells 成人教學者教學角色	本研究 成人教學者教學角色
分類方式	二向度	二向度
屬性一 (X 軸)	(-) 挑戰性 ↔ 支持性 (+)	(-) 教師主導性 ↔ 教學互動性 (+)
屬性二 (Y 軸)	(-) 非指導性 ↔ 指導性 (+)	(-) 團體式引導 ↔ 個別化指導 (+)
各象限的 教學角色	I --照顧者 (care taker) II--諮詢者 (counselor) III--學習催化者 (facilitator) IV--教練 (coach)	I—教練、課程規畫者 II—學習引導者、諮詢者 III--團體領導者、教學管理者 IV--學習催化者、楷模者、 傾聽者、善於提問者

## 二、建議

根據上述研究結果，本研究除了展現成人教學角色的多樣性、成人教學者角色認知屬性的定位，也可提供未來成人教學相關研究的參考。因此，針對成人教學者、成人教學機構和後續相關研究，提出一些建議：

## (一) 對成人教學者的建議

### 1. 積極地針對實際教學進行研究

教學者的自我覺知和專業評量是專業發展的第一步，「教學研究」不是學術工作者的專利，而是每一位教學者的任務。勇於針對自己的教學進行探究或討論，才能提升教學的專業知能、技巧與專業地位。例如美國教育研究學會（American Educational Research Association）在 1992 年成立「教師教學實踐的自我探究」（self-study of teacher education practices）社群，該社群強調教師透過自我評量（self-assessment）或自我描述（narrative）來提升教師的自我覺知和自我效能。不到十年的時間，目前該社群已成為協會最大的社群團體，可見現代教師勇於自我探究、自我提升，已蔚為潮流。

### 2. 開展具互動性的催化和引導者角色

從圖 6 教學角色認知屬性定位圖的「師生互動程度」屬性來看，楷模者、學習催化者、善於提問者、傾聽者等多種角色都偏向由教師將各種資源或指導提供給學習者，教師的主導性較強。不僅反映出國內成人教學領域普遍存在的「教師主導」、「教師主動提供資源」的現象，也顯示成人教學者缺乏學習引導的教育理念或專業知能。教學是教學者和學習者間「差異間隙」的縮小，然而，「專業知識的轉化」和「理念上的改變」是成人教學上最難的任務，因此，唯有透過教學者有計畫、有智慧的教學引導，成人學習者才能真正看見自己的學習潛能、學習責任和學習限制，繼而有能力的主動規劃自己的學習生涯，掌握自己的人生。至於成人教學者的引導策略，更是個人教學專業學習與自我突破的重點。

## (二) 對成人教學機構的建議

教學者的信念和價值觀是影響教學績效的主要因素，因此成人教學者在教學認知和觀念上的自我察覺和改變，比教學策略的改變更為重要。因此建議各類成人教育機構應成立「教學研究與發展小組」，邀請對課程規劃、教師專業進修有專業素養和興趣的成人教學者共同參與。一方面可以協助機構規劃有益於教學者成長的進修課程，帶動教學者從事機構內的本土性研究；一方面可以提升教學者的專業知能，將教學評鑑從被動、總結性的外部評鑑，改為主動、經常性的內部評鑑，不僅可以減少教學者對於外部評鑑的抗拒，也可以提高教學者對機構的參與，提升機構的經營效能，提升成人教育機構的專業地位。

### (三) 對後續相關研究的建議

#### 1. 增加問卷調查的人數與類別

儘管多元尺度分析法在資料分析上，只要少數的受試者就可以得到穩定的受試者意象投射的認知空間。但本次研究的填答人數僅 36 人，且每一個人同時具有成人教學者和學習者的身分。未來如果增加二或三倍的受試人數，同時分別將受試者分為單純的成人教學者、成人學習者兩個受試組別，同時以「個別差異尺度法」(individual differences scaling: INDSCAL) 程式進行資料分析，便可以解釋受試者個體之間認知空間的差異情形。

#### 2. 成人教學者教學角色屬性的界定與精確的描述

從表 5Wallace 和 Gravells 兩人所提出的教學角色和研究者所進行的教學角色定位分析比較表可以看到，教練和學習催化者在兩種分析系統中所處的象限都有所差異。造成這種差異性的可能原因是國內成人教學者對於該角色的認知意象不同、因中文名詞翻譯所造成的角色認知意象差異，以及東西方社會文化對於各種教學者角色期許的差距等。

因此，研究者建議，應該持續透過定位的分析研究，同時輔以相關的德懷術 (Delphi) 研究，整合學者專家的智慧，針對每一種成人教學者教學角色給予確切的界定。除可整合不同研究者的觀點，更可加速成人教學角色與行為研究的發展。

### 參考文獻

- 王冠翔(2002)。候選人形象定位及認知差異之研究：以臺灣 2000 年總統大選為例。元智大學管理研究所碩士論文，未出版，臺北縣。
- 王秋絨等(譯)(2002)。學習的吊詭：社會中的個人蛻變 (Peter Jarvis 原著,1992 年出版)。臺北：學富文化。
- 林佩穎(2005)。中部地區國小實習輔導教師角色知覺與專業發展需求關係之研究。暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 林震岩編著(2007)。多變量分析：SPSS 的操作與應用。台北：智勝文化。
- 范陽松(1988)。攻心為上，談行銷定位。現代管理月刊，134。
- 胡夢鯨(2001)。成人教育現代化與專業化。臺北：師大書苑。
- 許士軍(1986)。現代行銷學。臺北：商務印書館。

- 陳念姍(2005)。師徒制對客服人員職業適應之研究。國立臺灣師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳芳如(2007)。一位資深高中數學教師實習輔導模式的個案研究。國立臺灣師範大學數學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳美瑜(2003)。航空公司品牌定位研究—以台灣飛往美洲航線與歐洲航線知FIT旅客為例。南華大學旅遊事業管理研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- 陳耀輝(2008)。企業研究之量化分析：SPSS 操作與應用。臺北：鼎茂圖書。
- 陳嘉彌(2003)。師徒式教育實習之理論與實踐。臺北：心理出版社。
- 陳麗玉(2006)。企業實施師徒制之個案研究。國立臺灣師範大學工業科技教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡文輝、李紹嶸（1999）。社會學概論。臺北：三民書局。
- 劉素珠(2004)。國小實習輔導教師之角色認知、遭遇問題及其輔導策略之個案研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 劉仁和(2005)。百貨公司空間形象定位研究。中原大學室內設計學系碩士論文，未出版，新竹縣。
- 蕭佳純(2003)。職場變遷與成人教育。載於中華民國成人教育學會主編，社會變遷與成人教育，235-260。臺北：師大書苑。
- 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.
- Bigelow, J.R., Jr (1998). *Mentor-protege relationship formation in graduate psychology programs: A comprehensive literature review and proposal*. Unpublished doctoral dissertation, George Fox University.
- Boyatzis, R. E., Cowen, S. S., & Kolb, D. A. (Eds.) (1995). *Innovation in professional education: Steps on a journey from teaching to learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carrison, D. R., & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Oxford: Pergamon.
- Cervero, R. M., & Wilson A. L. (Eds.) (1996). What really matters in adult education program planning: Lessons in negotiation power and interests. Jossey-Bass Publishers.

- Cervero, M. R., & Azzaretto, J. F. (1990). Visions for the future of continuing professional education. Georgia Center for Continuing Education, the University of Georgia.
- Cohen, N. H. (2005). *Principles of adult mentoring inventory (PAMI)*. Massachusetts: HRD Press Amherst.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults (2<sup>nd</sup> ed.)*. Jossey-Bass Publishers.
- Curzon, L. B. (2004). *Teaching in further education: An outline of principles and practice*. London: Continuum.
- Cunningham, B. (2005). *Mentoring teachers in post compulsory education--A guide to effective practice*. David Fulton Publishers.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new education order (2<sup>nd</sup> ed)*. Sterling: Trentham.
- Floden, R. E. (2001). Research on effects of teaching: A continuing model for research on teaching. In Virginia Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching (4<sup>th</sup> ed.)* (pp.3-16) . Washington, DC. : American Educational Research Association.
- Garrison, D. R., & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Oxford: Pergamon.
- Gravells, A. (2008). *Preparing to teach in the lifelong learning sector(3<sup>rd</sup> ed)*. London: Learning Matters.
- Herman, L., & Mandell, A.(2004). *From teaching to mentoring—Principle and practice, dialogue and life in adult education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Hunt, J., & Jackson, H. (1992). *Vocational education and the adult unwaged: Developing a learning culture*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (1992). Towards a comparative analysis? In Peter Jarvis (Ed.) *Perspectives on adult education and training in Europe (pp.405-414)*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (5<sup>th</sup> ed)*. Houston: Gulf Publishing Company.

- Minton, D. (1991). *Teaching skills in further & adult education*. London: Macmillan Education Ltd..
- 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). Open University Press.
- Osland, J. S., Kolb, D. A., & Rubin, I. M. (2001). *Organizational Behavior: An Experiential Approach*( 7<sup>th</sup> ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in high education* (2<sup>nd</sup> ed). New York: RoutledgeFalmer.
- Rogers, A. (2002). *Teaching adults* (3<sup>rd</sup> ed.). Buckingham: Open University Press.
- Shea-Schultz, H., & Fogarty, J. (2002). *Online learning today: Strategies that work*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Shulman, L.S. (1986).Paradigms and researchprograms in the study of teaching: A contemporary perspective. In Merlin C. Wittrock (Ed.).*Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp.3-36). New York: Macmillan Publishing Company.
- Skelton, A. (2005). *Understanding Teaching Excellence in Higher Education: Towards a critical approach*. New York: RoutledgeFalmer.
- Sork, T., & Newman, M. (2004). Program development in adult education and training. In G. Foley (Ed.) *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* (pp.96-116). Open University Press.
- Wallace, S., & Gravells, J. (2005). *Mentoring in future education*. Learning Matters Ltd.

## 附錄一：成人教學者教學角色的篩選問卷

各位敬愛的成人教學夥伴您好：

本研究為國內成人教學者自我評量表的前導性研究，旨在的篩選出幾種成人教學者的教學角色，作為定位分析和問卷編製的依據。請您參閱下列十六種教學角色，根據個人的觀點和教學經驗，選出您覺得比較重要的前六種角色。

感恩您的參與和指導，您的指導可以本研究珍貴的參考。

敬祝

教安

聯絡資料：

秦秀蘭:0915362866

buddish@ms9.hinet.net

國立台灣師範大學社會教育學系  
博士候選人： 秦秀蘭 敬上  
中華民國 98年 11月

### 一、填答部分：

請參考上述成人教學者各種角色的定義，圈選出六種您覺得成人教學者較適當扮演的教學角色。(請在編號上直接圈選，如有不足，填入適當的角色名稱)

編號	教學者角色	編號	教學者角色	編號	教學者角色
1	課程規畫者	7	傾聽者	13	評量者
2	知識傳遞者	8	照顧者	14	教練
3	團體領導者	9	諮詢者	15	學習引導者
4	講述者	10	學習催化者	16	善於提問者
5	楷模者	11	學習者	17	
6	教學管理者	12	學習中介者	18	

### 二、成人教學者教學角色的初步界定

- (1) 課程規畫者：教學者對教學內容進行整體性、專業性的規劃，以協助成人學習者掌握完整的學習架構，提昇學習績效。
- (2) 知識傳遞者：教學者以知識傳遞為主要教學任務，並以學生和問題為中心的方式進行。
- (3) 團體領導者：教學者以團體領導者角色來引導團體討論，促進團體成長。
- (4) 講述者：教學者熟悉各種教學技巧，能將課程內容清楚地傳達給成人學習者。
- (5) 楷模者：教學者主動分享自己的學習或工作經驗，以鼓勵成人學習者了解並善用自己的學習特質。
- (6) 教學管理者：教學者關心課程或學習方案的規劃工作，藉此提供成人學習者較佳的學習情境。
- (7) 傾聽者：教學者用心傾聽成人學習者的心聲，強調接納和理解的角色。

- (8) 照顧者：教學者即時的發現成人學習者的學習困境，並給予關懷和協助。
- (9) 諮詢者：教學者透過不同的方式，傾聽成人學習者的心聲，並給予建議或協助。
- (10) 學習催化者：教學者規劃各種教學情境或學習管道，以及成人學習者各種必要的學習資源，以加速其學習。
- (11) 學習者：強調教學者在教學互動過程中，有教學相長的概念，以成人學習者為師。
- (12) 學習中介者：教學者是成人學習者在學習過程中的知識轉介者，而不是唯一的知識提供者。
- (13) 評量者：教學者針對成人學習者的學習結果，給予適當的評分。
- (14) 教練：教學者根據自己的工作經驗，提供學習者一個完整的學習架構，特別是技能方面的指導。
- (15) 學習引導者：教學者針對不同成人學習者的學習特質、學習意願或需求，給予不同的學習楷模、學習指導或建議。
- (16) 善於提問者：教學者透過各種建議性或反思性問題，引導學習者針對自己的學習現況或生涯發展深入思考。

## 附錄二：我國成人教學者自我評量表建構之研究 - 成人教學角色的定位分析調查問卷 -

各位敬愛的成人教學夥伴您好：

本研究旨在為國內成人教學者的教學角色進行定位分析，根據研究者「我國成人教學者自我評量表建構之研究」之前導性研究，選擇其中較受成人學習者重視的十種成人教學者角色(詳如表格)。請您根據個人的觀點和覺察，針對這十種不同的成人教學者教學角色，評估每一種教學角色與其它教學角色的相似程度，並給予1分到7分不同等級的評分。分數越高代表相似度越高，分數越低代表相似度越低。

感恩您的參與和指導，相信您的作答可以提供國內成人教學者和成人教育專業者珍貴的參考。 敬祝

教安

聯絡資料: 國立台灣師範大學社會教育學系  
 秦秀蘭:0915362866 博士候選人： 秦秀蘭 敬上  
 buddish@ms9.hinet.net 中華民國 99年 2月

	學習 引 導者	善於 提 問者	學習 催 化者	課程 規 劃者	楷 模 者	傾 聽 者	教 練	教 學 管 理者	團 體 領 導 者	諮 詢 者
學習引導者	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
善於提問者		0	0	0	0	0	0	0	0	0
學習催化者			0	0	0	0	0	0	0	0
課程規劃者				0	0	0	0	0	0	0
楷模者					0	0	0	0	0	0
傾聽者						0	0	0	0	0
教練							0	0	0	0
教學管理者								0	0	0
團體領導者									0	0
諮詢者										0

備註：根據研究者「我國成人教學者自我評量表建構之研究」，上述十種教學角色的特質如下：

學習引導者	教學者針對不同成人學習者的學習特質、學習意願或需求，給予不同的學習楷模、學習指導或建議。
善於提問者	教學者透過各種建議性或反思性問題，引導學習者針對自己的學習現況或生涯發展深入思考。
學習催化者	教學者規劃各種教學情境或學習管道，以及成人學習者各種必要的學習資源，以加速其學習。
課程規劃者	教學者對課程與教學內容進行整體性、專業性的規劃，協助成人學習者掌握完整的學習架構，以提昇教學的績效。
楷模者	教學者主動分享自己的學習或工作經驗，以鼓勵成人學習者了解並善用自己的學習特質。
傾聽者	教學者用心傾聽成人學習者的心聲，強調接納和理解的角色
教練	教學者根據自己的工作經驗，提供學習者一個完整的學習架構，特別是技能方面的指導。
教學管理者	教學者關心課程或學習方案的規劃，藉此提供成人學習者較佳的學習情境。
團體領導者	教學者透過各種活動設計，引導團體討論，促進團體成長。
諮詢者	教學者傾聽成人學習者的心聲，並給予建議或協助。

## **The Position Analysis of Adult Teacher's Roles**

**Lin, Jenn-Chuen \*    Chin, Hsiu-Lan \*\***

Along with progress in social economy and the educational level, the research on adult educator's professionalization has diverse appearances, and the center is "the professionalization of adult teacher." This research focuses on the position analysis of the adult teacher's roles and the compare of cognitive properties of these roles. With the pilot study of sieving out ten adult teacher's roles, the researcher designs a "questionnaire of position analysis of the adult teacher's roles" according to the above ten teacher's roles and invites adult teachers to determine the similarities between any two roles of them. Analyzing by two dimensions according to Multi- Dimensional-Scaling (MDS) and getting the Derived Stimulus Configuration, researcher tries to compare the cognitive properties of the teacher's roles in different quadrants and compare them with the research of Wallace and Gravells. The research names the X-axis as "the teaching interaction level", the Y-axis as "the teaching orientation". Finally, some suggestions for adult teachers, institutions and the future research are included for future position analysis and make the clear definition of the adult teacher's roles.

Key words: adult teacher, adult teaching, position analysis of teacher's roles

\* Lin, Jenn-Chuen, Professor, Department of Adult & Continuing Education, National Taiwan Normal University

\*\* Chin, Hsiu-Lan , Assistant Professor, Department of Applied Gerontology, Toko University