

代間學習理論與方案研究對我國樂齡學習中心推動代間學習課程的啟示

張德永

本研究採用文件分析法，目的在分析我國樂齡學習中心代間學習課程之現況與問題，並透過代間學習理論與方案的文獻、研究分析探究等結果，以進一步探究我國樂齡學習中心課程推動之啟示與建議。故，本文首先探討代間學習的背景、意義與功能等內涵；其次，進一步分析樂齡學習中心代間學習課程之現況與問題；再其次，論述代間學習與代間方案的相關理論及研究，據以作為探討我國樂齡學習中心代間學習方案推動現況之討論基礎；最後，提出我國樂齡學習中心未來推動代間學習課程之五項建議。

關鍵字：樂齡學習中心、代間學習、課程、方案

作者現職：國立臺灣師範大學社會教育學系教授

通訊作者：張德永，e-mail: teyung06@gmail.com

壹、前言

代間學習（intergenerational learning）名詞的提出，大約是 1970 年代前後的事情，代間學習代表了教育專業的「跨領域」，因為很多學習的領域可以透過融入方式展現現代間學習的「形式」；代間學習也強調教育對象的「跨世代」，因為教育學習方案可以從成人（長者）擴充到年輕世代、年幼兒童等等，其重點在於「年齡的差距與不同」。換言之，代間學習著重由某一代幫助另一代的學習，通常由機構來辦理，且有其某些特定目的，不強調學習的內容，而重視兩代之間的互動、溝通及分享（林宜穎，2005），此乃代間學習課程及方案設計的關鍵要素。

臺灣自 2008 年以來即在全台普設樂齡學習中心，相關代間學習課程亦逐步推展開來，從早期的樂齡玩具工坊，讓爺爺協助學童運用科學玩具增進學習，就是一個代間學習的重要開端，此後全台三百多個樂齡學習中心，每年均有開設代間相關課程，透過長幼共學，或者長者帶領學童學習等方式，使樂齡學習中心的代間學習方案在課程導向、關係導向和社區導向等多重面向的推動過程中，展現活潑多元的樣貌，然而，由於缺乏專業的師資和課程方案指引，且相關理論與客觀性、科學性的研究亦不足，因此，代間學習課程與方案的實際成效為何，乃值得深入探討。

本研究採用文件分析法，目的在分析我國樂齡學習中心代間學習課程之現況與問題，並透過代間學習理論與方案的文獻、研究分析探究等結果，以進一步探究我國樂齡學習中心課程推動之啟示與建議。故，本文首先探討代間學習的背景、意義與功能等內涵；其次，進一步分析樂齡學習中心代間學習課程之現況與問題；再其次，論述代間學習與代間方案的相關理論及研究，據以作為探討我國樂齡學習中心代間學習方案推動現況之討論基礎；最後，提出我國樂齡學習中心未來推動代間推動代間學習課程之相關建議。

貳、樂齡學習中心代間學習課程的現況與問題分析

近年來，各縣市政府結合樂齡學習中心之資源，最常辦理的是藉由每年八月最後一週的「祖父母節」慶祝活動，來辦理倡導家庭教育、倫理教育，以及代間學習主軸的祖孫相關學習成果展現或活動競賽等。

此外，我國樂齡學習中心推動代間學習方案是一種漸進的過程，通常安排在樂齡核心課程和貢獻服務課程當中較多，理由是樂齡核心課程比較強調「生

活安全、運動保健、心靈成長、人際關係和社會參與」等五大核心課程理念，對樂齡學習中心來說，更有中心特色的凸顯、核心課程上課時數的保障規定，以及符映「教育部高齡教育中程發展計畫」(包含第一期及第二期均列入計畫主軸之中)所提之「推動代間學習」的政策目標。然而，代間學習一般來說比較難以單獨成為一門課程，而是採取「融入式教學」的方式帶入各類課程或活動方案之中。

首先，核心課程中的人際關係課程可能會加入 3C 的使用與介紹等，透過設計與引導祖孫對象的相互學習，可以增進長幼關係的互動與交流。對高齡者而言，可以迅速學習新的資訊科技；對年輕者而言，則可以促進對長者身心現況與價值觀的理解。核心課程中的預防失智課程則可以透過各類認知與互動學習，融入代間學習方案，使高齡者與年輕世代在智慧與經驗面向有更多的交流、互動和成長學習的機會。其次，在自主規劃課程中，肌耐力運動、體適能運動、太極運動等，均可在祖孫互動中完成體力的訓練、情感的交流，以及健康的促進；而即使是書法課程、各種手做 DIY 課程等等，透過部分單元的祖孫代間互動課程，更能在互動交流中完成學習的任務，增進彼此的尊重與瞭解；此外，若是一些才藝學習的課程，如太鼓，甚至是小提琴等，都可能在樂齡學習中心發展成「社團方式」的學習課程，透過祖孫代間的長期互動和交流學習，更展現出中心頗具特色的代間學習成果。再其次，貢獻服務課程的服務方案可能透過桌遊活動，至附近社區進行祖孫同樂服務；也可能透過傳統特色文化課程，在製作當地美食文化或工藝作品的過程中，將祖孫對象設定在學習課程之中；當然，還有以爺奶為主的閱讀、說故事和繪本課程，也都是代間學習創意課程設計與教學的重點之一，在這些多元族群之文化傳承與歷史價值傳遞的過程中，祖孫的互動、創意與語言、文字等交流，經常成為樂齡學習中心具有亮點的課程。

誠如王百合、楊國德(2010)的研究指出：在中小學的相關研究中，是以探討「活動式」或「偶發性」的代間活動居多。此也顯示了代間學習通常不是一門「獨立的」課程或是比較長期性、連貫性的學習方案。依此而言，我國樂齡學習中心目前約 360 幾所，大約有一半是在國民小學辦理，一半是民間社團或者其他政府部門(如鄉鎮公所、圖書館等)，似乎也很難以一門完整性的課程進行規劃和設計，如本文前面相關理論與研究文獻所分析的，樂齡學習中心代間課程基本上是採取機構介入和社會實踐的融入式課程，其課程取向比較重視老幼不同角色的均衡互動與共同學習成效。因此，多元活潑的課程設計是其特色，而專業師資的要求，以及課程設計的嚴謹度等，可能無法以「樂齡學習或代間學習專業」去加以要求。

主題文章

經過本文上述理論文獻的分析以及國內相關研究方案取向的探究之後，以下將以研究者近十年對樂齡學習中心的輔導經驗和觀察，分析樂齡學習中心在推動代間學習課程與方案活動上所呈現的現象和問題，茲分述如下：

一、機構或方案目標的問題：

代間學習的課程方案主軸和內容通常會因應機構或計畫的目標而設定或調整，若對代間學習理論與策略沒有一定程度的掌握和理解，通常無法於短期內完成比較有系統和有組織的方案規劃或教學設計。樂齡學習中心的課程方案規劃者和教師在現有政策計畫的要求下，通常可能對代間議題不是非常清楚掌握的情況下，就必須從相關資料和經驗模仿中進行課程規劃與實施教學活動。

二、課程或方案本質的問題：

代間學習通常不會是一門單獨存在的課程或方案，要將代間學習的理論與理念帶入課程方案的規劃設計之中，需要有相當程度的創意思考、豐富的教學經驗、團隊合作的精神，以及各種教學資源引入的技巧，對一般正規學校教師而言，需要經過專業培訓、花費更多心力去設計和教學；對其他無教學經驗的樂齡教師而言，其邁向樂齡或代間教學專業的培訓和專業提升過程，更是一大挑戰。上述現象，在研究者擔任樂齡學習中心訪視輔導委員或進行課程等計畫審查時，更是經常發現。

三、教學對象差異的問題：

代間學習主要目的原來是以家庭中的祖孫為設計學習方案的對象，後來轉變成學校或家庭教育方案中的長幼或青銀關係，甚至是教學活動中的老中青複雜互動過程，他們在年齡、身心發展與經驗方面差異本來就不小，加上彼此之間沒有長期認識和熟悉的環境條件，卻要在經過特別設計的課程方案中展開「實驗式的互動之旅」，對被教導者而言，是一項不可預期的經驗與學習；對教導者而言，恐怕也不是完全可以預測和管理的教學活動過程。樂齡教師在面對差異如此多元的對象時，如何援引適當的代間學習理論，據以設計課程或教學方案，實在是一件不容易的事情。

四、教學成效評量的問題：

如本文前述，研究者蒐集和分析國內外相關研究文獻之後，發現代間學習牽動的團體互動與個體發展理論甚多，且個別方案和課程主軸需要學習的內容非常多元，因此，在學習效果評量方面，也很難有一套客觀和適切的評量機制，且部分評量也必須從質性的評量著手，才不至於出現偏頗和陷入主觀的評估。在研究者擔任訪視輔導委員，檢視各樂齡學習中心之相關代間學習成果報告時，

更發現其成果之書面報告或簡報資料所呈現的「成效評量」只是主觀的敘述和說明而已，針對某些特別設計的桌遊、藝文或體育性學習課程，大部分也只能描述互動過程中的人數或透過影像呈現其活潑、快樂的互動過程而已，實在非常可惜！

五、師資及培育課程不足的問題：

通常在正規學學教育系統的師資培訓課程中，很少會主動開設代間學習或代間教育的相關培訓課程，比較多的是家庭教育中心以及樂齡學習中心所開設的相關培訓課程。此外，此類的培育課程在師資與教材方面不易覓得，而短期的培訓成效也不易顯現，因此，代間學習培育課程不足，接受培育之教師也普遍缺乏的現象不容忽視。

六、教學資源或平台不足的問題：

代間學習的課程和師資除了需要透過研究、課程培訓等方式加以訓練和推廣之外，相關國內外資源、課程教材案例等的蒐集與運用也是非常必要的手段，國內雖有家庭教育和樂齡學習領域等相關手冊的出版，但是資源的普遍性不夠，並且，相關數位教學平台資訊仍然不足。

參、代間學習的背景、定義與功能

所謂「代間學習」，顧名思義乃是不同世代之間彼此進行互動的學習模式，而與代間學習相關的名詞包括有代間教育（intergenerational education）、代間方案（intergenerational program）、代間實務（intergenerational practice）等（陳毓璟，2014）。代間學習的相關名詞，大約自 1970 年前後即有學者提出，主要是期盼透過一些代間方案或實務的策略，以縮短社會不同世代之間的差距。1981 年，美國老化協會（national council on aging）在白宮召開「連結世代的策略」老化會議，首先提出透過方案讓不同世代聚集在一起，藉此可以分享經驗，互蒙其利，此可謂是世界各國政府部門首先系統性的重視代間方案，推動相關代間學習或活動的開端。

根據相關文獻指出，美國在 1963 年即由佛羅里達大學的實驗學院發展出「認養祖父母方案」（adopt a grandparents program），此方案是讓年輕人透過相關課程，促進才能、知識，以及技能的分享，鼓勵相互關懷和協助，並進一步協助兒童體認及接受老化的過程。至於代間方案的正式形成，乃是在 1965 年由美國經濟機會局所提出的「關懷祖父母方案」（foster grandparent program），此

主題文章

方案的主要目的是讓 60 歲以上的低收入長者，以高齡志工的角色，為有生理、心理及情緒等特殊需求的兒童提供服務的機會，並由高齡者提供關於健康、教育、福利，以及相關的照護（林宜穎，2005）。

Bromall（1992）在探討第三年齡大學的書中提及其「代間合作」（intergenerational synergy）的基本條件有四項：一、代間學習經驗包括高齡者和一個或一個以上不同年齡的族群（包括小學、中學、大學生或成人學習者）進行互動；二、至少是兩個以上非親屬關係的世代，彼此相互學習；三、代間學習內容依照機構目標的不同而有所差異；四、代間學習的目的在於增進彼此的瞭解。而代間學習（或代間教育）乃是指不同世代間，在一個動態的情境下進行價值觀念交流、資源共享、傳承分享、相互鼓勵與關心的歷程。換言之，乃是不同世代間在有系統、有計畫前提下，進行持續性且有意義之學習與社會經驗交流的一種教育方式（Berenbaum & Zweibach, 1996）。

進一步而言，代間學習的類型可以從「服務提供者與服務接受者」的角度進行分類，至少可以包括四種型態：（一）高齡者服務或輔導兒童或年輕人；（二）兒童或年輕人服務或教導高齡者；（三）兒童、年輕人及高齡者共同服務社區；（四）兒童、年輕人與高齡者進行非正式的休閒活動或非目的性的學習（Ohsako, 2002）。

代間學習主要是針對人口高齡化在家庭、職場與社會帶來的衝擊—年齡歧視，所採取的降低對高齡者刻板印象與偏見的措施，以達到消弭代間隔閡，促進代間平等的目的。因此，代間學習研究的相關文獻可能從老人社會工作領域見到端倪，代間學習乃是社會高齡化及家庭關係改變等所面對問題之因應方案或策略。

代間學習的實施場域不限定在傳統的學校系統，而主要是在高齡者的生活、工作或受照顧場域中，包括家庭、職場、樂齡學習中心和長照機構，以及社區相關組織等。代間學習實施的對象主要是以長者為主，轉而延伸至與高齡者互動之不同世代的相關對象，因此，代間學習對象包括上述不同場域內與高齡者互動之不同世代。換言之，代間學習之受益對象是多元的，除了長者本身，所有參與代間的對象都可以從其中獲得學習與收穫。由於此種多元的場域及廣泛的對象，甚至內容也不受到傳統課程的限制，乃成為代間學習或活動受到廣泛歡迎的因素。

Loewen（1996）認為要使代間學習進一步落實，主要可以從三個面向著眼，第一是以課程導向（curriculum-based）為主，就是教師能在現有的課程中進行規劃設計，將代間議題和作法融入課程中，以促成有價值的學習；第二是以關

係導向 (relationship-based) 為主，透過教師、指導者或同儕的影響，進一步培養人際關係，以促進參與者的成長和提升其學習動機，在此過程中，聚焦的是一種雙方互惠的關係，使學生和高齡者均能扮演知識的提供者或接受者的角色；第三是以社區導向 (community-based) 為主，就是以社區為學習落實的場域，透過在社區中實地的學習與操作，學生才可能在真實的情境中實踐代間學習，而不只是停留在代間溫暖的互動而已，此務實目標的達成，乃是代間學習的最終成果。而 Tam (2014) 則認為，代間學習應留意在互惠關係的面向，學生及高齡者可以透過指導者來瞭解各自的需求並在過程中扮演服務者 (主導教學) 與被服務者 (配合教學) 的不同角色。李雅慧、謝銓紘 (2020) 綜合相關研究指出，代間學習在推動方面具有以下幾項優點：一、可以提供技藝傳承；二、可以加強專業知能的傳授；三、可以改變年齡歧視；四、可以促進社會連結；五、可以改善職場老化。

綜合上述觀點可知，代間學習強調長者與不同世代之間的互動、成長與學習過程及成效，而其學習內涵可能包括知識、技能、情感、經驗等，至於代間學習方案的推動模式，則可以透過課程導向、關係導向或社區導向三種型態的任何一種取向來進行。具體而言，就是代間學習的設計需要相關理論思維的指引，以及機構願景和目標等的引導，期能滿足不同代間對象的學習需求，亦能完成規劃者、教學者或機構的廣泛社會性目標。

肆、代間學習的理論與方案研究

一、代間學習的理論

有關代間學習的系統性理論之論述與探究，國內外學者的研究並不多，主要都是從個人心理和團體互動等層面進行探討。陳毓璟 (2014) 首先整理出相關文獻，提及代間學習的理論依據包括有二：

1. 個人發展面向：E. Erikson (1959) 的心理發展八階段論、L. Vygotsky (1978) 成人任務之一就是與孩子分享知識和文化，促成其發展，Smith 和 Yeager (1999) 稱之為「社會文化學習理論」(sociocultural learning theory)。

2. 代間互動面向：Fox 與 Giles (1993) 的「代間接觸模式」(intergenerational contact model)，Fletcher (2007) 的「代間對話模式」(intergenerational dialogic model)，Desouza (2007) 的「社會學習、對話與反思理論」(social learning, dialogic and reflective theory, SDRT)。

主題文章

此外，陳毓璟（2020）曾指出：代間學習之教學主要運用的原理是代間接觸理論、生命歷程觀點、社會心理發展理論等。李雅慧、謝鈴紘（2020）也提到代間方案理論可以分成兩類：（一）個體與團體的互動脈絡，以動態互動理論（dynamic interactional theory）為主；（二）個體發展的脈絡，採取生涯研究（life course studies）與生涯轉換論（life transitions）、發展軌跡（life trajectories）。

以上說法，幾乎沒有跳脫出學者 Kuehne（2003, 2014）的論述觀點，研究者綜合其相關發表文章之論述，將代間學習理論分成兩大類，包括有互動脈絡中的個人和團體理論，以及個別化發展理論，綜合觀之，相關理論總共有十六個，茲將其理念和重點分別闡述如下：

（一）互動脈絡中的個人和團體理論：

1. **動態互動理論（dynamic interactional theory）**：過去三十年來，提到「教學互動分析」，幾乎均以 Flanders（1970）年所提出的正規教育體系中之傳統教室互動分析為主（分為口語和非口語的分析）。因此，用在代間團體的分析可以稱之為「老幼互動分析」（elder-child interaction analysis），簡稱 ECIA 量表。藉由老幼之間的口語和非口語互動，可以瞭解彼此語言中的直接影響、間接影響，以及彼此知覺和行為表現的狀態，若彼此沒有互動的情況，則是靜止的狀態，由此可以瞭解老幼關係互動的頻率，以及關係的品質。

2. **社會認同理論（social identity theory）**：此理論在探究團體互動脈絡中老幼對社會認同之差異比較，並尋求在互動、溝通與反思學習中的平衡。一般而言，年輕團體對社會比較有正向的社會認同，而高齡者則反之，藉由互動和溝通的過程，可以增進彼此的瞭解，也是一種反思與學習。

3. **實際內團體衝突理論（realistic intergroup conflict theory）**：通常在一個團體內，團體成員難免會因為目標、態度不同而產生衝突。透過代間學習方案，可以建立共同目標和增進瞭解，並降低衝突，進一步增進認同感，此就與前述的「社會認同理論」相連結了，可見，代間團體中的關係是一種動態的學習過程，衝突與和諧有時候是一體兩面的。

4. **「師徒指導制」（mentoring）**：直接而親密的互動可增進親子或祖孫關係；對學校來說，具有支持性的成人與兒童關係，可以增進兒童與青少年的正向表現，如減少曠課、提升自尊、親子關係，以及減少藥物濫用等。透過代間方案的推動，無論是正式的祖孫關係，甚至是透過「認養」或「認輔」建立的親密互動團體，都一樣可以得到不錯的成效。

5. **依附理論（attachment theory）**：此理論提到父母的角色可被依附的需要

所取代，若父母未提供安全感的角色時尤其如此。現代工商業社會中，繁忙的父母可能因此無法顧及孩子的照顧，祖父母的角色成為孫輩依附與依賴的對象，而祖父母甚至取代了部分的父母親角色，依附理論強調親情關係的建立，以及支持性和安全感的存在有促進關係改善和學習成效的效果。

6. 「社會網絡理論」(social network theory)：一般而言，較廣泛且多元的社會網絡會比較小且親密性的社會網絡更有優勢，特別是青少年，若其有較廣泛的社會網絡，則可增進其達到成功的觀念、技巧、管道及目標。此理論後來延伸擴大，更與「社會資本理論」(social capital theory)產生連結，在不同的團體中，各組別的祖孫對象會產生不同的網絡連結、信任程度，以及互惠關係，且前述三者有高度的正向相關性。換言之，若從社會資本加以論述與分析，代間學習方案可以發展出多元的樣貌，其成效的檢定也會更具體和客觀。

7. 以脈絡為背景的社會學習理論 (contextually based social-learning-theory)：在不同的社會情境中，人類的行為是學習而來的結果，乃是透過個人與社會環境持續交互作用的歷程。換言之，在社會環境中，環境因素、個人對環境的認知，以及個人行為三者，彼此交互影響著，最後成為個人學習到的行為表現。代間學習毫無疑問的也會在不同個體、互動方式、互動認知以及環境影響過程中得到不同的學習結果。

8. 生態心理學 (ecological psychology)：早期學者的研究乃是透過田野調查，以觀察並記錄環境背景對個人行為的影響。因此，透過日常生活場所中的行為觀察，可以將人、行為與環境的關係做一個比較清楚的釐清與論述。代間學習有時候不是在一個比較固定的教室場域中進行，需要透過其他生活或工作場域的互動觀察與分析，此理論無疑提供更完整的論述與分析依據。

9. 高齡者溝通障礙理論 (communication predicament of aging theory)：根據社會心理學的相關文獻，不論老少，皆持有與高齡者有關的負面刻板印象 (Hummert, 1990)，而 Ryan 等人 (1995) 亦指出，基於高齡者負面偏見而產生的溝通適應行為會間接導致高齡者的自尊心降低、溝通能力減弱、溝通滿意度低落，進而不願意與他人有進一步的交流。此理論使我們對老幼代間的社會代間差距、價值觀之不同，以及次文化等差異有更多的思考，並透過語言行為為互動的觀察反思，進一步釐清高齡者因為溝通障礙所產生的不適當「適應行為」。

10. 高齡者溝通促進理論 (communication enhancement of aging theory)：此理論與上述溝通障礙理論息息相關，提到高齡者與年輕世代所擁有的刻板印象對代間的不良溝通有所影響，此模式在於解釋不良溝通為何存在，並提供代間溝通的改善之道。此理論的重點在於如何瞭解長者身心狀況，並在口語及非

主題文章

口語溝通，甚至實體環境與數位遠距離溝通方面遵照一些重要的溝通原則來減少長幼的溝通距離，增進彼此更多的相互瞭解和支持。

11. 「社會文化學習論」(sociocultural learning theory)：兒童的學習產生於成人的引導以及更多的同儕之間的合作關係中。代間學習的實施乃是基於年幼者與老年人之間有合作連結的需要，換言之，就是彼此需求的相互滿足。參照 Newman 和 Smith (1997) 的說法，兩者的需求分別為：1.長者的需求：教養他人之需求、教導他人之需求、獲得成功的生命回顧經驗之需求、溝通正向價值之需求、留下資產之需求；2.幼者（兒童）之需求：被教養之需求、被教導之需求、獲得文化上認同之需求、獲得正向之角色楷模之需求、連結上一代之需求。特別是上述幼者的後兩項需求，更能說明社會文化學習理論的重要性。

12. 培力理論 (empowerment theory)：所謂培力，乃是增加個人、人際間或政治力量的一種過程，以便於個體能夠採取行動來改善他們的生活。Rappaport (1987) 指出，培力乃是一種過程，藉由此過程，人們、組織及社區團體歷經關切自己的議題，從而獲得優勢。換言之，人們可以經由培力，以增進其控制生活的能力。培力也可以分為個人、組織和社區等三個層級，以祖孫代間學習的觀點而言，主要是在兩者的「個人層級」，包括個人心理、交互作用及行為為三個面向，經過培力的過程，可以展現彼此的權力和自我行為效能。

(二) 個別化發展理論

1. 生產力理論 (generativity)：Erikson (1959) 的理論中首先提到「生產力理論」：此理論在成人發展上扮演重要角色，指的是透過各種形式的對後代的引導與守護，成人可以實現其發展的需求，同時對他人的發展和環境也會有所貢獻。原來 Erikson 在其《兒童與社會》的書中，首先將人的一生從嬰兒期到成人晚期，共分為八個發展階段，而在每個階段，都會有一種社會心理危機的挑戰。每個階段的成功都建構在前一階段是否順利克服那些挑戰，否則將在人格發展上產生一些問題。生產性理論乃是此八大階段中的第七階段（大約 40 至 65 歲的成人），此階段的生產性概念包括：(1) 對別人做出承諾；(2) 發展與家庭的關係；(3) 教導他人；(4) 對下一代做出貢獻。反之，若只是關心自己而不在于他人及團體，則是「遲滯不前」的表現。依此，對成人及高齡者而言，「關愛」(care) 乃是此階段非常重要的人生任務。

2. 活動理論 (activity theory)：顧名思義，此理論指的是高齡者要維持一定的「活動能量」和生活方式，而不要完全脫離退休後的各種社會角色。換言之，若長者喪失多種社會角色，則會降低其幸福感、自我滿足感以及自我觀念；若能透過代間活動，可促進其成功老化，增進其幸福感。

3. 發展理論 (developmental theory) : 認知結構理論觀點 (cognitive constructivist theoretical perspective) 指出, 個體在環境中遇到任何事物或學習情境, 通常都是以既有的經驗、觀念、態度, 以及常用的反應方式去適應、處理和解釋, 換言之, 就是以舊有的認知結構為基礎, 去處理新經驗並適應環境的改變 (劉威德, 2000)。因此, 此理論認為代間方案可以透過發展性的活動, 以促進雙方的學習經驗與互動關係。

4. 代間的理論 (intergenerational theory) : 學者對代間的理論基本上認為是 Erikson 心理社會發展理論的延伸和綜合 (Vander Ven, 1999), 理論可說是符應了 Erikson 的心理社會論述之生涯發展理論, 此外, 若進一步考量代間方案成員的深度互動, 甚至指出方案發展是動態的歷程, 而非線性的關係, 包含後現代的觀點, 也會提及「權力」在社會情境中的角色。綜合言之, 此理論統整了兒童發展理論與成人生涯發展理論。而此理論若要與上述三項理論有所區隔, 可以將重點置於兩代之間的權力關係和動態互動之上。

根據上述兩大類共十六個有關代間學習的相關理論之觀點, 我們可以發現個體發展和關係互動是兩個重要的主軸脈絡, 前者偏向微觀論述, 後者偏向鉅觀論述。此外, 心理學和社會學提供兩個重要的基礎性論述, 由此衍生出認知心理學、社會心理學, 以及團體動力學等相關論述, 而高齡學習與不同世代間的互動學習乃在相關理論指引中逐步形成。研究者進一步檢視以上十六理論中, 大部分均強調高齡者與不同世代之間的平等與平衡互動關係之觀點, 不過, 其中有六個理論則偏向於「以高齡者為中心」的論述, 包括有師徒制指導、依附理論、高齡者溝通障礙理論、高齡者溝通促進理論、生產力理論, 以及活動理論等。

儘管有上述的論述分析基礎, 代間方案之研究者和評估者的挑戰至少包括有以下四項 (Kuehne, 2003) : (一) 如何更有效的運用理論; (二) 需要更多跨文化的研究; (三) 如何將研究成果擴展出去; (四) 研究方法論的挑戰。

綜合言之, 在上述相關理論的觀念分析和闡述中, 有關「溝通」、「關係」、「互動」、「成長」、「發展」、「認同」、「培力」、「學習」、「情境」、「環境」、「生態」等關鍵字眼經常出現, 研究者認為, 此乃形成代間學習方案規劃和課程設計過程中不可或缺的理念與策略, 無論從知識學習、技藝傳承、經驗交流與情感聯繫等不同面向觀之, 都可以看到不同世代在學習與互動過程中的改變, 以及之後的成長與提升。

二、代間學習方案研究

主題文章

正如本文前述提及，機構的立場和目標通常會影響代間方案與代間學習的規劃，因此，以下乃將我國代間學習的研究區分為以學校教育為主要的研究、家庭教育為主和社區機構為主要的研究。

(一) 以學校教育為主的代間學習方案研究：

此類的方案，顧名思義，乃是從學校學生的角度進行有關代間學習方案之探究，因此，可能從幼兒、中學及小學生，甚至大學生為主要對象，探討他們對高齡者之態度、互動方式，以及理解與接受之程度。研究者搜尋近廿年左右之臺灣博碩士論文及期刊之研究，大致有：方淑玉（2003）、林歐貴英（2003）、林宜穎（2005）、方珮玲（2006）、朱婉玲（2007）、陳怡真（2007）、吳宜蓉（2008）、翁郁婷（2008）、宋羅蘭（2009）、郭惠琚（2009）、王百合與楊國德（2010）、陳佩君（2010）、陳權滿（2010）、張育婷（2010）、陳雪美（2011）、陳靜（2011）、趙孟婕（2011）、鐘琇晴（2011）、楊敬賜（2012）、陳毓璟（2014）、楊秋燕、馬振來、呂季芳與胡慧嫻（2016）、常雅珍（2017）、洪淑惠（2018）、鐘志豐（2018）、劉淑美（2019）、陳毓璟（2020）、蔡景卉（2020）等之相關研究，大體而言，以質性取向之研究較多，亦有部分量化取向之研究。

其中，常雅珍（2017）之研究方法兼顧質與量之研究，研究結果顯示小學生在接受過代間學習課程之後，可提升對高齡者的正向態度、增進對高齡者生理狀況及感受之瞭解，在對高齡者提升同理心、尊敬心之後，更啟發勇於表達感恩之情感。陳毓璟（2020）之研究方法亦以質量並重為主，研究結果顯示，代間學習的介入，使參與健康老化課程的大學生與高齡者有更多的交流與合作，而大學生也對高齡者的需求更加瞭解，並知道如何協助他們。換言之，大學生更喜歡與高齡者互動、增進「人際關係與社會參與」面向的老化態度，並進而實踐充足睡眠與均衡健康飲食的健康行為。

顯而易見的是，此類的代間學習探究雖有老幼不同對象，也同時會關注雙方的互動、學習過程與認知、感受等等，然而，其主要目的仍在於「正規教育系統」內之主要對象--學生的學習，透過各種質性和量性的檢測工具與分析，研究結果通常會提出正規教育系統中相關課程設計與教學過程的改善或調整建議。

(二) 以家庭教育和社區機構為主，或綜合類型的代間學習方案研究：

此類的方案散居在學校以外的其他各類型態之社區機構，或者是偏向比較綜合性的方案探討，大致包括有徐享良（2000）、黃津文（2001）、劉威德（2000）、林麗惠（2003）、林歐貴英（2004）、黃迺毓和林如萍（2009）、吳許暉（2006）、王百合（2007）、謝其美（2010）、林麗惠（2011）、莊娣雱（2011）、李文欽（2012）、

韓美琪(2012)、徐傳倫(2013)、張伊瑩(2014)、莊喻婷(2014)、羅賢珈(2014)、江淑芳(2017)、胡夢鯨(2018)、張純一(2019)、饒媛莉(2019)、李雅慧和謝鈴紘(2020)、陳儒晰、吳文雄(2020)等。其中,林麗惠(2003)以社團招募的方式,招募高齡者與大學生進行代間學習的實驗互動,雖在正規教育系統中進行,但是,比較屬於短期性的社區型態實驗方案,研究結果顯示,無論高齡者還是大學生,均在此方案中增進瞭解、互動,以及達到認知、情意和行為的改變。而李雅慧和謝鈴紘(2020)則挑選12所承辦樂齡學習中心的學校行政人員和教師進行質性訪談,以瞭解學校如何辦理代間學習,及其優勢、困境與因應之道。研究結果顯示:學校承辦之樂齡學習中心推動代間學習的優勢為:具有專業教學人力、課程、教學設備與資源,學生和高齡者、學校和社區均受惠;學習推動代間學習的困境為:承辦人員面臨業務量大、場地使用衝突,以及校園安全疑慮;因應之道為:犧牲工作之餘的時間、與人協商溝通,接受相關專業培訓,以及自我學習。

上述代間學習方案大部分為某些機構基於特定目的之需要,或者是基於某個專案性質之短期性代間學習方案,通常比較可能評估老幼雙方之共同需要與互動關係,而非單方面的以長者或幼者為主要學習受益之對象。

不可否認的,代間學習已經在社會變遷中產生不少改變,導致原本家庭本位的代間學習模式逐漸退位或轉形成機構或社區主導之代間學習。換言之,當前對代間學習方案的思考,已經採取機構介入意涵與社會實踐之融入作為,強調以正向和有意義的方式,對年輕族群的價值觀和社會行動賦予文化傳承與社會認同之形塑,此種轉型機制,需要配合社會發展趨勢與社會各種資源的融入,以強化代間學習的效益(陳儒晰、吳文雄,2020)。

此外,誠如Kuehne(2003)所指出的:在提到代間方案的研究與評估時,除了活動主題的差異之外,在方案的內容方面可以有以下幾種背景條件之考量(亦可作為分類之參考):一、家庭的背景(familial context);二、機構的背景(institutional contexts);三、鄰里與社區背景(neighborhood and community contexts);四、社會性背景(societal contexts),如文化、社會結構、政策、價值等。

綜合上述,代間學習儘管有理論應用、研究方法、跨文化和方案推廣等挑戰,上述相關理論取向和理念的內涵,若能經過適度之本土性研究與實務教學方案之探討,仍可作為我國代間學習課程研究及方案推動之參考。

伍、未來推動代間學習的改善策略

綜觀上述，研究者認為，要推動我國樂齡學習中心的代間學習課程和方案，需要掌握代間學習課程設計的原則，陳毓璟(2014)參考 Jarrott & Smith(2010)的文獻，曾提及七項原則：(一) 需建立老少共同的學習目標；(二) 營造平等的學習關係；(三) 建立友善合作的代間學習團隊；(四) 選擇適當的代間對話議題；(五) 彈性的課程設計；(六) 代間人數不要差距太大；(七) 安排助理協助教學。除此之外，根據本研究之理論探討與相關思考分析脈絡，我國推動代間學習課程設計上需要考慮以下三項條件：(一) 確立代間學習在代間正義和社會實踐等價值上的功能 (二) 強化代間學習的理論研究與方案分析；(三) 針對代間學習的各類機構或跨文化方案進行方案比較分析與實作探究。

最後，本文針對代間學習的起源、發展方向，理論脈絡，以及相關研究進行初步探討之後，再檢視我國樂齡學習中心代間學習方案之目前現況與相關問題，提出樂齡學習中心未來推展代間學習方案的改善策略有以下五項：

一、強化落實代間學習政策計畫：

積極推展與落實教育部所發佈之第二期高齡教育中程發展計畫之「擴展世代交流的代間學習」策略主軸，針對代間學習之困境、指標、現況、模式，課程教材等進行系統性的研發與改善。如可針對課程方案目標進行以關係取向、成長發展取向、或學習培力取向等不同類型的代間課程設計，亦可針對家庭目標、機構目標或社區目標進行不同的代間方案規劃等進行研發。

二、強化樂齡代間學習師資之培訓：

加強辦理樂齡代間學習師資培訓之課程，透過系統性的理論探討分析與方案規劃實作，結合理論與實務，以及機構目標和參與者的觀點，擬定樂齡代間學習之各類課程方案，並強化師資之教學專業知能與活動帶領技巧。

三、引導樂齡學習中心相關代間學習課程或活動方案之設計與執行：

目前樂齡學習中心相關課程之開設，通常並沒有嚴謹的評選程序，尤其是講師之聘用，可能是基於便利性或人情因素考量，其專業程度與對某些樂齡和代間學習之理念或許會被忽略，因此，若能引導樂齡學習中心在課程方案開設之初就進行系統性的研發和設計，並經過專業的課程師資評估機制，相信可以讓樂齡學習中心的代間學習課程在執行上更加確實。如第一項所述，代間學習課程研發之後，可以有效的結合不同類型的樂齡學習中心進行實驗與成效評估，

以使代間學習成效發展出本土的特色與成果。

四、設計樂齡學習中心代間學習課程之參考評估指標：

同上理由，樂齡學習中心的代間學習課程可能只是名稱上有代間參與或老幼共學，但是課程或活動設計教師並沒有一套專業和確實的教學策略、教材或引導方式，甚至是系統而客觀的學習成效評估量表，因此，諸多樂齡學習中心的課程乃流於「單點式」的零散課程，卻無法系統性的評估代間學習的整體成效，殊為可惜，因此，協助樂齡學習中心在課程方案設計上也有一套學習成效的評估指標，乃是當務之急。以有祖孫關係的代間學習評量為例，可以透過「關聯連帶」、「情感連帶」、「功能連帶」的評量表（蔡景卉，2020），以進行祖孫互動關係的評估，至於沒有實際親屬關係的祖孫代間學習也不少，因此，有必要參考上述各類代間課程取向和機構目標，發展出更多元且可行的評量指標和機制。

五、徵集和評選樂齡學習中心之優良教材教案：

目前樂齡學習中心的課程非常多元，有關長幼共學、老教少、少教老等的互動內涵和設計可能不少，透過優良課程教材教案的徵選，可以將教學創意和豐富的經驗分享給更多需要瞭解樂齡代間學習的方案規劃者和教師，無論是偏向個人發展的課程設計，或者重視代間互動的方案設計，或許都可以發展出本土特色或跨文化之創新整合學習的樂齡代間學習教材和教案。

綜合上述，期待樂齡學習中心的代間學習方案可以再普及與深化，並開展出兼顧滿足長幼不同世代需求，和展現社區文化特色或跨文化素養之代間學習方案。

參考文獻

方珮玲（2006）。高齡者參與代間方案歷程之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學。

方淑玉（2003）。國民中學實施青少年與老人代間方案之成效研究：一個行動研究之取向（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。

王百合（2007）。高齡薪傳者與學習者代間學習歷程之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學。

主題文章

- 王百合、楊國德（2010）。高齡薪傳者與兒童之代間學習互動研究。**屏東教育大學學報—教育類**，34，149-176。
- 朱婉玲（2007）。**幼兒機構實施代間方案之歷程—以創造性藝術課程活動為例**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學。
- 江淑芳（2017）。少子高齡化社會的代間學習：由年輕世代擔任高齡者數位學伴之可行作法。**教育研究月刊**，218，81-89。
- 吳宜蓉（2008）。**老化教育對國小高年級學童的老人態度影響之研究**（未出版之碩士論文）。南華大學。
- 吳許暉（2006）。**代間環境教育方案之研究—以自然中心銀髮志工為例**（未出版之碩士論文）。國立台中教育大學。
- 宋羅蘭（2009）。**幼兒與社區老人之代間課程：以一個幼稚園的主題課程為例**（未出版之碩士論文）。實踐大學。
- 李文欽（2012）。**舞動客家獅—代間學習與客家文化傳承之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學。
- 李雅慧、謝鈴紘（2020）。學校透過樂齡學習中心實施代間教育之優勢與困境。**教育政策論壇**，23（4），99-131。
- 林宜穎（2005）。**美國代間學習之研究**（未出版之碩士論文）。國立中正大學。
- 林歐貴英（2003）。建構代間關係的橋樑：幼兒與老人代間方案之概念與發展。載於中華民國家庭教育學會（主編），**家庭教育新紀元**（頁 241-264）。師大書苑。
- 林歐貴英（2004）。代間方案對照護機構老人代間滿意度之影響研究。載於中華民國家庭教育學會（主編），**多元化的家庭教育**（頁 225-253）。師大書苑。
- 林麗惠（2003）。運用代間方案推動社區成人教育。**成人教育雙月刊**，72，46-49。
- 林麗惠（2011）。代間學習方案對世代互動影響之研究。**教育學刊**，37，119-150。
- 洪淑惠（2018）。**南投縣國民小學實施代間教育之研究**（未出版之碩士論文）。南開科技大學。

- 胡夢鯨 (2018)。新加坡高齡社會怎麼做？「代間方案」的挑戰。載於**新加坡樂齡學習：組織與實務 (第二章)**。麗文。
- 徐享良 (2000)。心理社會發展理論 psychological theory of development。雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。https://terms.naer.edu.tw/detail/1303161/
- 徐傳倫 (2013)。代間學習課程實施之行動研究—以國小二年級為例 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學。
- 翁郁婷 (2008)。參與幼稚園代間方案對社區老人的影響 (未出版之碩士論文)。實踐大學。
- 常雅珍 (2017)。小學生代間教育課程實施及其成效之研究。課程與教學季刊，20 (1)，159-199。
- 張伊瑩 (2014)。以繪本活動促進高齡者與兒童代間學習歷程之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學。
- 張育婷 (2010)。祖孫代間教育課程在綜合活動學習領域實施之行動研究—以國小五年級為例 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學。
- 張純一 (2019)。代間學習模式之探討 (未出版之碩士論文)。中原大學。
- 莊娣雱 (2011)。中高齡者參與代間學習對其家庭互動關係影響之研究 (未出版之碩士論文)。南開科技大學，南投縣。
- 莊喻婷 (2014)。高齡薪傳者對客家文化傳承之研究—代間學習的觀點 (未出版之碩士論文)。國立中正大學。
- 郭惠琄 (2009)。代間方案對國小學童老人意象之研究 (未出版之碩士論文)。玄奘大學。
- 陳佩君 (2010)。高齡者參與代間教學活動之研究—以幼稚園鄉土教學為例 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學。
- 陳怡真 (2007)。老幼代間環境教育課程建構之探究—以基隆市某國小附幼為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 陳雪美 (2011)。祖孫代間學習歷程之研究：以幼稚園客語生活學校為例 (未出版之碩士論文)。中國文化大學。

主題文章

- 陳毓璟 (2020)。高等教育跨世代教學模式之可行性研究。**教育政策論壇**，23 (4)，65-97。
- 陳毓璟 (2014)。代間學習策略融入社會老年學之學習歷程與成效研究。**教育科學研究期刊**，59 (3)，1-28。
- 陳儒晰、吳文雄 (2020)。大學生參與祖孫代間學習服務方案的社會行動與學習實踐，23 (2)，65-94。
- 陳靜 (2007)。英國代間方案及其運作模式之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學。
- 陳權滿 (2010)。農村社區小學身心障礙學生代間教育課程發展之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學。
- 黃津文 (2001)。幼兒與老人代間課程之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 黃迺毓、林如萍 (2009)。祖孫代間教育執行策略彙編。教育部。
- 楊秋燕、馬振來、呂季芳與胡慧嫻 (2016)。代間融合的理念與過程：以青年學生參與社會老人方案為例。**靜宜人文社會學報**，10 (3)，121-166。
- 楊敬賜 (2012)。新竹縣竹北市國民小學代間學習方案實務操作及參與者行為與滿意度調查研究 (未出版之碩士論文)。明新科技大學。
- 趙孟婕 (2011)。幼兒園代間學習與幼兒對老人態度及高齡者生命意義感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學。
- 劉威德 (2000)。認知結構 cognitive structure。雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。錯誤! 超連結參照不正確。<https://terms.nacr.edu.tw/detail/1313455/>
- 劉淑美 (2019)。國小教師社群推動代間學習課程之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學。
- 蔡景卉 (2020)。代間學習融入藝術與人文課程對國小高年級學童與祖輩代間關係之影響 (未出版碩士論文)。東海大學。
- 謝其美 (2010)。代間學習對銀髮族學習電腦成效之研究 (未出版之碩士論文)。南開科技大學。

- 鐘志豐 (2018)。《**幼兒園老幼代間學習之個案研究**》(未出版之碩士論文)。經國管理暨健康學院。
- 韓美瑛 (2012)。「**老人與我**」代間方案發展之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學。
- 羅賢珈 (2014)。**低識字高齡者參與敘說生命故事活動之代間學習歷程研究**(未出版之碩士論文)。國立中正大學。
- 鐘琇晴(2011)。**長者融入幼兒園課程之代間學習個案研究**(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學。
- 饒媛莉 (2019)。**代間學習方案帶領者應具知能及角色之研究-以活化歷史方案為例**(未出版之碩士論文)。東海大學。
- Berenbaum, R. L. & Zweibach, D. F. (1996). Young adults with Down Syndrome as caregivers for the elderly with dementia: An intergenerational project. *Journal of Gerontological Social Work*, 6(3), 159-169.
- Bromall, J. K. (1992). Intergenerational synergy. In R. B. Fisher, M. L. Blazey & H. T. Lipman (Eds.), *Students of the third age* (pp.113-121). Macmillan.
- Desouza, E. E. (2007). Intergenerational interaction through reminiscence processes: A theoretical framework to explain attitude changes. *Journal of Intergenerational Relationships*, 5(1), 39-56.
https://doi.org/10.1300/J194v05n01_04
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. Norton.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.
- Fletcher, S. K. (2007). Intergenerational dialogue to reduce prejudice: A conceptual model. *Journal of Intergenerational Relationships*, 5(1), 6-19.
https://doi.org/10.1300/J194v05n01_02
- Fox, S., & Giles, H. (1993). Accommodating intergenerational contact: A critique and theoretical model. *Journal of Aging Studies*, 7(4), 423-451.
[https://doi.org/10.1016/0890-4065\(93\)90009-9](https://doi.org/10.1016/0890-4065(93)90009-9)
- Hummert, M. L. (1990). Multiple stereotypes of elderly and young adults: A

主題文章

- comparison of structure and evaluations. *Psychology and Aging*, 5(2), 182-193.
- Jarrott, S. E. & Smith, C. L. (2010). The complement of research and theory in practice: Contact theory at work in nonfamilial intergenerational programs. *Gerontologist*, 51(1), 112-121.
- Kuehne, V. S., & Melville, J. (2014). The state of our art: A review of theories used in intergenerational program research (2003-2014) and ways forward, *Journal of Intergenerational Relationships*, 12, 317-346.
- Kuehne, V. S. (2003). The state of our art: Intergenerational program research and evaluation, *Journal of intergenerational relationships*, 1(1), 145-161.
- Loewen, J. (1996). *Intergenerational learning: What if schools were places where adults and children learn together?*
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404014.pdf>.
- Newman, S. & Smith, T. (1997). Developmental theories as the basis for intergenerational programs. In S. Newman, C. Ward, T. Smith, J. Wilson, & J. McCrea (Eds.), *Intergenerational programs: Past, present and future* (pp. 3-19). Taylor & Francis.
- Ohsako, T. (2002). *The role of intergenerational programs in promoting lifelong learning for all ages*. <http://www.unesco.org/education/uie/pdf>.
- Rappaport, J. (1987) Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a theory for community psychology. *American journal of community psychology*, 15, 121-148.
- Ryan, E. B., Hummert, M. L., & Boich, L. H. (1995). Communication predicaments of aging: Patronizing behavior toward older adults. *Journal of Language and Social Psychology*, 14(2), 144-166.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

An investigation into the Intergenerational Learning Curriculum in the Senior Learning Center in Taiwan: Suggestions from Intergenerational Learning Theory and Program Research

Te-Yung Chang

The purpose of this study is to investigate the intergenerational learning curriculum in the senior learning centers in Taiwan. Using the document analysis method, this study first discusses the background, meaning and function of intergenerational learning. Also, this study describes the current situation of the intergenerational learning curriculum in the senior learning centers in Taiwan. In addition, the related theories on intergenerational learning and the researches on intergenerational programs are discussed. Based on these theories and programs, this study then further analyzes the problems of the intergenerational learning curriculum in the senior learning centers. Finally, this study puts forward five suggestions for senior learning centers to promote intergenerational learning courses in the future.

Keywords: senior learning center, intergenerational learning, courses, programs

Te-Yung Chang, Professor, Department of Adult and Continuing Education, National Taiwan Normal University

主題文章

Corresponding Author: Te-Yung Chang, e-mail: teyung06@gmail.com