

現階段社會教育行動方案設計

邱天助

壹、前言

現代社會是個急劇變遷的社會，人類的生活型態、工作方式、人際關係、價值觀念無不持續的變動。更由於科技的躍進與知識的爆炸，使現代社會加速演化，也使社會更趨複雜。因此，美國威斯康辛大學校長魏佛（g. Weaner）曾說：「教育最大的需要，是要使每個人準備好去應付不可避免的變遷，而更需要準備應付變遷的加速。」（楊國賜，民76，頁18）傳統的教育型態是以學校教育為主，然而在這個急速變遷的社會中，由於學校教育本身的缺陷與制度的惰性，常無法跟上時代的腳步，甚至與社會脫節，造成教育的危機。因此，正規的學校教育（formal schooling）已無法滿足大眾的需求，而必須向更廣大的社會邁進。

社會教育行動（social educational action）係正規學校教育體系之外，有意識、有目的、有計畫、有組織的教育活動。它包括補償教育（Remedial education）、職業、技術與專業能力的教育（Education for Vocational Technical and Professional Competence）、健康、營養、福利與家庭生活的教育（Education for Health and Nutrition, Welfare and Family Living）、公民、政治與社區

能力的教育（Education for Civic, Political, and Community Competence），以及自我實現的教育（Education for Self-fulfilment），以滿足社會或個人的基本教育需求（Basic educational training needs）技術職業訓練的需求（Technical-vocational training need）、社會—經濟的教育需求（Socio-Economic education needs）、意識—政治的教育需求（Ideological-political education needs）、和改善生活素質的需求（Needs for improving the quality of life）（Bown & Okedaraed, 1981:21-36）。

我國自六十年代起，經濟開始突飛猛進，社會結構逐漸改變，國民所得迅速提高，物質生活也驟然豐足，然而相對的精神生活却顯得貧困與不安。住宅擁擠、交通紊亂、空氣污染、環境髒亂、人際疏離、犯罪猖獗、投機成風，使得社會充滿了擾攘和暴戾。雖然十多年來，社教性活動一直持續不斷，如中華文化復興運動、國民生活須知、國民生活範例的推展、及國家精神總動員方案、推行心理建設方案、加強民族精神教育方案、加強社會教育、推行全民精神建設方案、改善社會風氣運動等（宋明順，民72，頁3），然而社會仍然物慾橫流、感官與腔臟文化充斥、競相奢華，使得人們生活在富

裕社會之中，而精神却陷入貧困的境界。於此之際，社會教育應該有一套新的行動方案，以配合當前社會的需要。本文即基於這個前提，首先，從生活教育的理論建構談起，並分析社會教育的設計模式，以評析我國社會教育發展，並提出一套現階段的行動方案。

貳、社會教育的理論建構

社會教育的事實雖然古即有之，但觀諸社會教育的文獻，有關理論的建構却付之厥如。從事社會教育研究者，大抵承認社會教育在每個歷史發展階段的存在事實，研究的重點只在說的「那些社會教育存在」（What social education），而未進一步探討「為什麼存在」（why social education）以及「如何存在？」（how social education），因此社會教育往往被視為一種教育實踐的活動，而非理論研究的領域。在無理論基礎的引導之下，常會扭曲社會教育的本質，甚至誤導社會教育活動的實施。從功能的觀點而言，社會教育乃應社會需求而產生的教育活動，它是屬於社會系內的「功能需求」（functional requisite）。因此本節乃試圖從社會學的觀點，對社會教育作「社會」和「教育」的把握。

「社會教育為什麼存在？」以及「社會教育如何存在？」的問題，可從下列兩種角度加以探討：

一、功能理論觀點的社會教育理論

功能理論所探討的主題，主要是社會秩序（social order）如何維持。功能論者認為個人的態度和行為是由社會所影響，因此要瞭解維持社會秩序的過程和方法，就必須從社會全形的探討著手。其次，功能論所研究的觀點是從靜態（static）的角度出發，以解釋社會穩定（social stability）和社會秩序的因素，因此，社會的政治、經濟、教育、文化等都是為促進社會體系的整合和功能，換言之，社會的次體系（sub-system）都是依附於整個社會體系的功能而存在。

功能理論建構是由社會人類學家馬凌諾斯基（B. Malinowski）和雷德克利夫、布朗（A. R. Radcliffe-Brown）從人類學的角度所提出的，而由社會學者孔德（A. Comte）奠定基礎。其後，史賓塞（H. Spencer）的「有機比論」（Organic analogy）、涂爾幹的「社會分工論」（Division of Labour in Society）等均從功能論的觀點來分析社會結構和社會關係。繼涂爾幹之後，帕森斯（T. Parsons）、墨頓（R. K. Merton）、戴維斯（K. Davis）、穆爾（W. Moore）以及史美舍（N. J. Smelser）等人對結構功能理論有更進一步的分析，形成所謂新功能理論。

綜合結構功能論的論點，我們可以歸納為下列幾個要點（Cohen 1968：167）：

1. 社會組織和社會體系的基本要素是規範和價值。
2. 社會體系的主要部分是個人對團體的承諾。
3. 社會必然是凝聚。
4. 社會體系是以相互關係和彼此合作為基礎。
5. 社會體系是以共識為基礎。
6. 社會是以正統權威（legitimate authority）為基礎。
7. 社會體系是整合的關係。
8. 社會體系是以連帶責任（solidarity）為基礎。
9. 社會體系趨向於維持現狀。

將結構功能論的假設，應用於社會教育的解釋，乃視社會教育為政府或社會大眾為解決社會問題的教育活動，亦即社會教育的目的主要在解決社會問題。我國的社會教育的發展，大致乃走向功能論的途徑。例如民初的社會教育主要在掃除當時的四大社會問題「貪、弱、愚、私」為鵠的；民國十六年，國民政府奠都南京，全國進入訓政時期，而社會教育的主要目的即在於「喚醒民眾」；民國廿七年對日抗戰時期，社會教育則以「抗戰」為目標；而卅八年遷台以後，社會教育即以「戡亂」「建國」為施教的重點。

若再深入探討，則功能理論的社會教育又可以聚分理論（Convergence Theory）和共識理論（Consensus theory）來加以分析。

聚分理論的觀點，視工業和經濟發展為現代社會的基本任務，所有的社會結構必須環繞著這個基本任務，以便達到社會功能的整合（詹火生，民77，頁37）。易言之，在工業社會中，社會制度的性質和發展，係依據工業技術和經濟的「拉力」（功能必須性）及「推力」（工業化結果）來決定的，社會教育當然也不例外。如此而言，工業技術和經濟的發展為自變數，而社會教育則為應變數。

共識理論之觀點，則從價值與意識型態著手，大致上可從兩個不同角度來詮釋社會教育的意義：第一個角度強調社會教育的「理性」（rational）反應，認為社會教育是對現存社會問題的理性解決辦法；第二個角度則強調社會教育的道德（morality）本質，認為社會教育係以道德規範為主要施教內容，藉以匡正社會的弊病。

簡而言之，功能理論的社會教育，係以社會整體為對象，以社會問題為中心，以教育為手段，而達成維持社會秩序為目的。

二、衝突理論觀點的社會教育理論

功能理論觀點的社會教育之立論基礎承認社會的整體性和統合性，較忽略了個人及團體對社會教育的影响。換言之，功能論社會教育重視社會存在

的實體，忽視個人對社會教育的主觀需求。為彌補這個缺陷可從衝突理論的觀點加以補足。

衝突理論的模型，主要是把社會體系視為分工、敵對、壓制、異議（dissensus）、衝突、非整合（main integration）和變遷的系統，而社會體系的衝突來源，是源於利益（interests）和權力（power）分配的不平均（詹火生、民77、頁73）個人或團體為爭取有限的利益和權力，勢必導致社會體系的衝突。

達倫道夫曾將衝突理論的論點歸納為下列九點（Dahrendorf, 1959, 160—165; Cohen, 1968, 166—167）：

1. 利益為社會生活的基本要素。
 2. 社會生活涉及及誘導（inducement）和壓制（coercion）。
 3. 社會生活必然是分化的。
 4. 社會生活導致抗拒、排斥和敵對。
 5. 社會生活導致結構的衝突。
 6. 社會生活導致不同團體的利益（sectional interests）。
 7. 社會分化涉及權力。
 8. 社會體系因「矛盾」（contradictions）而無法整合和陷入困境。
 9. 社會體系趨向變遷。
- 顯然的，衝突理論是從動態（dynamic）的角度來解析社會，而不同於功能理論的靜態模型。

衝突理論的觀點應用於社會教育，主要在於對現存教育制度的批判。認為教育是社會體系再造的工具（An instrument of reproduction）；教育反映生產關係，每個人被教導的最主要的是扮演其固有階層的角色（邱天助、民77，頁28—9）；呂蒙（Reimer, 1971, 17）在其「學校死亡論」（School is dead）中即曾指出，學校教育的結果往往加深了社會階級的分化，合法化社會階層的存在；伊利希（Illich, 1971）也在其「反學校教育社會」（Deschooling Society）中指出，學校教育只是現存利益階層合法化的工具罷了。

進而言之，傳統的學校教育，整個教育結構乃依既有的社會型態而設計，以導致不同的階級產生，不同的職業安置，不同的生產分配，不同的權力體系與文化層次。更由於學校教育的學生來源與課程內容的選擇，大都是受到當前社會優勢成員的支配。社會優勢成員，透過自身所占的有利位置，享有大部分的教育資源，成為鞏固自己出身地位的獨占利器。在此，社會教育被視為非正規學校教育（nonformal schooling），甚至反學校教育（Anti-schooling）。

若將衝突理論的社會教育加以分析，則可形成幾個論點：

1. 社會教育應注重個人的需求。
2. 社會教育是引導社會變遷的教育活動。
3. 社會教育強調教育資源的再分配。

4. 社會教育強調改革（reform）的本質。

5. 社會教育不能太過於對制度化（institutionalize），以免重蹈正規的學校教育，陷入社會化機構運作的危機。

要而言之，衝突理論的社會教育觀，是以個體為對象，以個人需求為中心，透過教育的過程，以達到促進社會變遷的目的。

叁、社會教育行動方案的設計模式

社會教育行動方案的設計模式乃依社會教育理論不同的建構而有所差異。功能論以社會問題取向為主，而衝突論則以個人需求取向為主。以下分別述之：

（一）社會問題取向模式

社會問題取向模式又可稱之為社會病理模式，亦即透過問題分析—診斷—方案設計的過程提出社會教育的活動方案。因此社會問題取向的模式，主要包含三項工作：1. 問題分析 2. 診斷 3. 方案設計。

1. 問題分析（problem analysis）：問題分析前，分析者對「美好」的社會大致有個藍圖，而依據美好社會的藍圖來對照當前的社會現象，以發現社會的病症。至於問題分析者有三種類別，這三種類別分別代表不同的權威。

- （1）政治的權威（political authority）：其權威的來源是依據其政治的地位。
- （2）專家的權威（expertise authority）：其權

威的來源是依據專門的知識。

(3)精英的共識 (elite consensus)：即社會上精英分子的一致意見。

2. 問題診斷 (diagnosis)：經過問題分析發現問題之後，進一步探查問題的成因，以便對症下藥。

3. 方案設計 (program design)：方案設計包括資源的分配 (誰被服務或教育的對象)、社會教育的內容 (他們該接受什麼)、社會教育供給體系的結構 (如何確切的提供服務)、及財政的模式 (經費的來源) 等為基礎的系統分析與構設可選擇的政策，經過評價 (evaluation) 的過程後，選擇某一方案加以實施。

由上可知，問題取向模式是一種上對下的模式，基本上認為任何社會問題的產生，主要源於個人適應的不良或個人發展上的缺陷，而這些「不良」與「缺陷」乃依據「權威者」的標準加以評斷，因而難免陷入階級意識形態 (ideology) 之爭。

(二) 個人需求取向模式

個人需求取向模式摒棄功能觀點的參考架構，而根據個人和團體為追求他們目標所採取的目的行動之觀點來思考，亦即重視個人的主觀性 (subjectivity)，因此社會教育行動方案的設計，必須從受教者之需要取得其合法性。誠如大衛道夫 (Davidoff) 在「計劃的倡導與多元論」(

Advocacy and pluralism in planning) 一文中所指出的：計劃者對案主是有責任的，且必須表達出案主的觀點 (Rein, 1969: 233-44)。

個人需求取向的設計模式，主要涉及的是資料的搜集技術，包括：(1) 訪問 (interviews) (2) 問卷 (questionnaires) (3) 現存的統計資料 (existing statistics) (4) 特殊方法如實地觀察 (field observations) 及 (5) 會議 (meetings)。

1. 訪問：訪問可以兩種方式進行，即個人對個人 (person-to-person) 以及電話訪問 (telephone interviews)。

2. 問卷：問卷可以訪問方式進行，或以郵寄方式由回答者自行填寫。

3. 現存的統計資料：包括政府和民間社團的統計和紀錄。

4. 實地觀察：由計劃者到實地作觀察紀錄，並加以整理分析。

5. 會議：受教對象對社會教育行動的計劃與觀點提供意見、討論、分析與回饋。

從過程而言，個人需求取向的模式，主要分成三個步驟：

1. 需求調查 (needs survey)：藉由各種技術，以蒐集受教者的需求。

2. 統計分析 (statistical analysis)：藉由統計分析受教者的需求。

3. 參與設計 (participatory design)：由授教

者直接參與設計。

然而個人的「真正需求」(real needs) 往往受到個人知覺的限制，甚至成為「假性需求」(false needs)。因此在需求調查時最好是訪問、問卷、統計資料和實際觀察同時實施。

肆、我國社會教育之發展的評析

唐虞之際，后稷教民稼穡，使契為司徒，即為社會教育的事實。周朝「使萬民觀教象」，並且以「鄉三物」教萬民，使社會教育漸具雛形。春秋以降，歷代講學之風甚盛，聽講者以成人居多，更是開啓成人教育的先河。晉時孫晉、五代羅紹威開放家中藏書，以待四方之士，則樹立私人圖書館的風貌。秦朝著重社會改造，亦以普及社會文化為達到社會改造的途徑。至於漢代的「書館」宋代的「鄉約」、元代的「社制」、時代的「社倉」、「義莊」，清朝的「聖諭十六訓」皆為社會教育的一種形式。

然而，社會教育真正的發軔時期，應始於清光緒年間，設置「宣講所」以啓迪民智、增進民德、改良民俗，並設「簡易學堂」以救濟年長失學民衆及貧寒子弟無力就學者。及至民國初年，通俗教育運動的推展，平民教育的提倡，社會教育乃奠立基礎。民國十六年以後，普及民衆教育，推展鄉村教育運動，社會教育事業益加滋長，至民國廿五年起，推動失學民衆補習教育，舉辦電化教育，改進民

衆教育館，推展到家庭教育，是爲社會教育的發展時期。民國三十八年，政府遷台，社會教育從新整建，而以實施全民教育及終身教育爲宗旨，社會教育乃邁入新的里程。

綜觀我國社會教育的發展，下列幾個特點較爲突顯：

1. 道德導向：我國以往的社會教育有「泛道德化」的傾向，亦即以道德教化民衆爲主要目標，所謂人之有道也，飽食暖衣，逸居而無教，則近于禽獸。聖人憂之，使契爲司徒，教以人倫：「父子有親，君臣有義，夫婦有別，長幼有序，朋友有信。」（孟子滕文公）以清朝而言，「宣講聖諭」係主要的社會教育措施，而六諭內容爲：(1)孝順父母，(2)尊敬師長，(3)和睦鄉里，(4)教順子孫，(5)各安生理，(6)莫作非爲。以作爲百姓爲人處世之準則，民國三十六年第六次全國代表大會議決：「社會教育應加緊推進，尤應注重社會風氣之改善，民族道德之發揚及一般文化水準之提高。」民國六十九年修正公布的社會教育法，規定社會教育之任務亦以發揚民族精神及國民道德爲首要，而一般人談到目前社會風氣敗壞，道德淪喪，輒歸咎於社會教育的效果不彰。凡此皆可看出道德教育在我國社會教育上的地位，亦因而社會教育也往往要背負起「匡正道德，改善社會風氣」的使命。

2. 政治導向：教育很難擺脫政治的支配，事實上教育係政治社會化的重要過程，因此我國的社會

教育上也可以發現到濃厚的政治色彩。社會教育，成爲推行國家政策的主要工具。是故，民國二十八年，教育部召開第三次全國教育會議即通過：「戰時社會教育之目的，在覺醒人民整個民族意識，並促進適齡者之服兵役，培養人民之軍事實力以作持久戰及消耗戰之人力補充……以謀抗戰建國物力之數量來增加及效能提高。」民國三十八年，政府來台，以台灣反共基地，並以勸亂建國，反共抗俄爲國策，爲了配合「戡亂建國」的國策，民國四十二年三月，教育部公布總動員期間社會教育實施綱要，時定「社會教育之實施……以增強反攻力量，奠定建國基礎爲目的。」並且訂定以喚起民族意識，培養愛國觀念、灌輸軍事常識、普及國防思想等爲社會教育的實施方針。而最近全國教育會議所訂定的社會教育發展計畫中，其基本方針亦指出：「社會教育應配合三民主義統一中國之國策，落實社會各階層的民主、法治與公民教育。」

3. 補充導向：從社會教育的過程來看，社會教育誠然一直居於補充學校教育不足的地位。其實社會教育之興起，也是基於補充的角色。民國初年，學校教育不足，在普及教育的過程中，尚有部分文盲爲主要目的。民國卅九年由范范聲、苗啓平、邱有珍等三十三位委員所提的「社會教育法案」原文第一條規定：「社會教育之任務，應對受畢國民教育即行失學之社會青年及一般社會大眾，完成憲

法一五八條之陶冶，以提高國民之文化水準，並改善國民之生活方式。」第二條規定：「社會青年之陶冶，應以補習教育作普遍完成之進修。」由此，皆可看出社會教育之補充性的本質。（邱有珍，民國63年）甚至曾任社教司司長的陳禮江先生更明確指出：「社會教是一種失學民衆補習教育。」（陳禮江，民國26年，頁37）時至今日，補習教育仍然是社教工作的主要工作之一。

由上所述以往我國社會教育活動設計，傾向功能論的觀點，其教育的目的主要在解決社會問題。其設計的模式係社會取向，採取上對下的方式，提供社會教育措施對民衆加以施教。若仔細加以分析，這種活動方案存在下列幾個缺點：

1. 忽視個人的需求：民主社會乃強調自由與平等的社會價值，因此社會教育方案由權威者負責設計，除了扭曲自由平等的本意外，亦無法滿足個人的需求，甚至落入學校教育階級再造的危機

2. 過分強調國家政策的需要：這種情形使得社會教育往往依附在政治的羽翼之下，失去其獨立發展的空間，也無法培養現代人最需要的反省批判的人格，而社會教育只是政府宣導政令的工具罷了。

3. 喪失社會教育獨立的功能：一般人常認爲社會教育是正規學校教育的補充，而事實上這種補充的性質已隨著社會的發展，知識的爆增而改變，換言之，只有社會教育才能符合應急遽變遷的社會需要。

4. 社會教育的措施顯得零散；目前社會教育的活動雖然為數不少但似係零散地存在彼此未構成互相聯貫的體系，無法發揮社會教育最大的功效。

5. 行政措施多於活動推廣；多年來的社會教育大抵停留在政策、方針的擬定，而吝於活動的推廣。社會教育機構也大都只是聽從上級的指示行動，缺乏主動規劃的能力。

由以上所述，我國社會教育有「政治化」、「補充化」、「行政化」與「零散化」的缺失，為使社會教育更臻完善，有走向「開放化」、「彈性化」、「多元化」、「獨立化」與「整體化」的必要。

1. 開放化：所謂開放化即鼓勵民間社團積極辦理社會教育的活動，政府儘量避免不必要的干涉，並且給予優惠的獎勵，使社會教育活動蓬勃發展。

2. 彈性化：彈性化是社會教育本身最大的優點，否則即重蹈學校教育的覆轍。因此對受教的對象、時間、以及課程活動的設計，儘量不要給予不必要的限制。

3. 多元化：多元化的意義包括教育的方式、教育的內容、教育的機構、教育的對象朝向多元的發展，以突破現行教育體制，社會觀念的障礙，讓受教育者能各取所需。

4. 獨立化：獨立化一方面是指脫離政治的牽絆，奠定獨立的地位；另一方面係指改變補充學校教育的角色，發揮獨立的功能。

5. 整體化：整體化係規劃、協調、統合各種社會教育資源，使其上下連貫、彼此關聯，以構成完整的社會教育網絡。

伍、現行階段社會教育行動方案

社會教育是社會文化的產物 (Bown & Okedara 1981:10)，任何一時期的社會教育皆有其當時的社會背景。英、美的成人教育運動或工人教育運動，德國、丹麥等的民衆教育或農民教育運動，均是特定時代的產物。以我國而言，民國以後之識字教育、通俗教育、平民教育、鄉村建設、民衆教育等，均與該時的社會和歷史條件有關。因此社會教育行動方案的設計，必須考慮時空的因素。

在此我們先簡述現代社會的特性，再分析當前的社會問題，而後再從功能論的觀點規劃出社會教育活動的藍圖。

一、現代社會的特性

目前的工業社會在其進化上已進入一個新狀態，而其所呈現出來的變化，正跟一百年前歐洲社會由農業社會秩序轉變成工業社會秩序一樣的鉅大。因此伊齊歐尼 (A. Ezioni) 稱之為「後現代時期」(the post-modern era)，李奇沙姆 (G. Lichtheim) 稱之為「後資產階級社會」(the post-bourgeois society)，赫曼·康恩 (Herman Kahn) 稱之為「後經濟社會」(the post-economy)

Society)，布克金 (M. Bookchin) 稱之為「後匱乏社會」，丹尼爾·貝爾 (Daniel Bell) 稱之為「後工業社會」(the post-industrial society)，杜魯克 (D. Drucker) 稱之為「知識社會」(the Knowledge society)，哈姆斯 (P. Halmos) 稱之為「個人服務社會」(the personal service society)，達倫多夫 (R. Dahrendorf) 稱之為「服務階級社會」，布里辛斯基 (Z. Brzezinski) 則稱之為「電子技術時代」(the technetronica) (Kumar, 1976)

整體而言，這些不同的稱呼正告訴我們，過去的事物已經為現在的事物所代替了，例如匱乏、資產階級秩序、經濟動機的主導性等；它同時亦告訴我們，什麼將成為未來社會的主要元素，例如，知識、個人服務，以及電腦與電子通訊的電子技術等，而這些理論家所共同強調的是現代社會「變遷」(change) 的本質。我們若再加以分析，可以發現下列特性：

1. 系統性與理論性的知識，在今日工業社會實源上具有結構的重要性。

2. 主宰著上世紀整個工業化奮鬥力的「新教倫理」(protestant ethic) 之勢微——自工作世界裏撤退以及閒暇與文化活動重要性的相對增加。

3. 工業世界的價值觀產生基本的改變，使老一輩所執著的對權威的敬重和紀律，在年輕一輩看來，顯得毫不相干或甚至是一種不必要的累贅，而強

調個性、多才性與自立性。

4. 整個社會轉向服務性的經濟，社會福利與「照顧」服務的結構重要性增加，而其相關的社會與「治療模式」(the therapeutic mode)的職業倫理，亦逐漸普及於整個社會。

5. 教育系統的擴充，超乎教育與教學的範圍，而儘括過去由家庭、社區，乃至社會所執行的社會化、倫理化與管制度化的工作；而教育並非指狹隘的學校教育，它是「為全民而教育」的教育複合體(Educational Complex)。它的真正需要是使一般民衆獲得較高的訓練，並充實其知識，使其能維持及改進其生活品質。

二、現代社會的問題

不管社會是多麼的簡單和穩定，沒有可以完全免於社會失序和偏差的困擾(Nisbet, 1971:14)，何況在目前日趨複雜與變動不居的社會。本文的社會問題乃針對公衆論題(Public issues)來分析，亦即這些問題是超越個人的特殊環境和其內在的生活範圍，而與人類較大的社會生活、制度、或整個歷史產生關聯的(Mills, 1959)。換言之，公衆論題是屬於大眾的事，乃大家(或至少某一大部分人)所持之價值、觀念、利益、或生存條件被認為遭到威脅。這些問題常常含著人類社會中存有著危機，也常常含著一種對立或矛盾的存在，它必然牽涉到較為廣泛的社會關係，與較多人產生關

聯。以此檢視目前社會，確實存在一些令人憂心的問題，而造成生活上的不安和困擾，這些問題可以四字表示：「偏」、「散」、「虛」、「邊」。

1. 偏：所謂「偏」即偏離正軌。由於長久以來觀念與道德理性的普遍頹墜，造成社會風氣、公共道德及價值觀念的衰敗墮落，使得犯罪猖獗、治安惡化、投機成風、不務實際，令人憂心忡忡未來社會是否本身即是犯罪的溫床。

2. 散：所謂「散」即缺乏凝聚力，社會充滿個人意識，而非集體意識。在沒有一個共識的社會，隨時都有解組的危險。

3. 虛：虛即物質生活雖然富裕，但精神生活並不充實，形成所謂「富裕中的貧困」。因此，國民所得雖然提高，生活滿意度並未相對昇高。

4. 邊：邊所指的是不穩定狀態。在一個急速變遷的社會，不論經濟、政治、價值思想皆有隨時變異的可能，甚至產生「斷層」的危機。

面對目前社會的四大弊病「偏」、「散」、「虛」、「邊」，社會教育上必須導正價值觀念，增進社會凝聚力，改善生活品質，並給予適應變遷的能力。而在教育的內容上，則以價值教育、愛的教育、休閒教育、繼續教育為優先。

三、當前社會教育的做法

1. 以社會教育館為各區社會教育的發動體(agent)。目前社會教育體系是行政體兼活動推廣

體，例如教育部社教司、省(市)教育廳(局)的社教科、縣(市)的社教課等皆是行政管理的機關，但若要負責社教活動推廣的工作，而實際上所急需的社會教育活動規劃設計推廣的單位却付之厥如。於今之際，社會教育館必須做「質」的改變，成為各所管轄輔導區的社會教育的發動體，負責各區社教活動規劃設計、協調統合、推廣輔導的機構。

2. 道德導向和知識導向並重：在「知識社會」裏，社會的重心已愈來愈移向知識領域(Bell, 1973:212)。知識所扮演的角色，乃是所有後工業社會理論家所共同認定的「會通點」。誠如貝爾(Bell, 1973:20)。尤其在這知識爆炸的時代，隨時補充新知已是現代人不可或缺的生計條件，因此推廣進修活動是社教的主要活動之一。

3. 結合民間資源統籌協調各項社教活動：社會教育活動雖然必須有計劃，但是不能太過於制度化，否則有陷社教官僚體制的危險，而失去社教活動「彈性」的優點。避免制度化的方式之一即是多方鼓勵民間團體辦理社教活動，使其呈現多元化，但為避免活動重疊造成資源浪費，或是某些活動乏人辦理，可由各地社會教育館負責統籌協調工作。

4. 注重功能性文盲的補充教育：社會教育的初

期發展旨在掃除不識字的文盲，這種現象隨著教育的逐漸普及而有所改變。目前補充教育的對象已從不識字的文盲，而轉向「功能性文盲」(functional illiterates)。一個具有功能的人必須能配合當代社會的要求，無法適應更多的要求或不同的技能知識，則成為低能者(Less competent)。低能者愈多，社會發展的阻礙愈大。

5. 給予教育不利者的進修教育：當前的教育體制與社會意識形態，老人、婦女和勞工都是教育不利者。以婦女為例，根據教育部教育統計資料顯示，我國研究所程度男為女的三·四倍，大專程度男為女的一·六倍；女性不識字是男性的二·八倍。而台灣20歲以上女性文盲人口約95萬。由此可見女性在教育資源所享受到遠比男性為低。因此，社會教育活動必須突破現有的教育體制，扭轉一般人的社會意識形態，提供老人、婦女與勞工的教育機會。

陸、結語

現代社會教育的基本觀點，從性質言，社會教育是繼續教育(continuing education)；從對象言，社會教育是全民教育(education for all)；從時間言，社會教育是終生(lifelong education)；從空間言，社會教育是全面教育(overall education)。(熊光義，民59，頁223—227)。但社會教育並非無所不包的教育，所有的教育活動均必須根據

當時的社會背景與需要作彈性的變更。本文乃根據當前的社會問題試擬一套行動方案(如下表)，以作為當前社會教育的參考。其實施目標在於社會重建，重點則在強調終身教育。

轉型期的社會教育方案

基本問題——散、虛、盪、偏

社會教育需求——增進凝聚力——提昇生活品質——加強應變能力——導正價值觀念——

社會教育內容——愛的教育——休閒教育——繼續教育——價值教育——

實施的方式——機構式——(欣賞、研習)學校式——(推廣進修)——民間社團——(社會運動)——

實施目標——社會重建——實施重點——終身教育——

(本文作者為師大社教系講師)

中文參考資料：

1. 宋明順(民72年)我國社會教育館的現況及改進途徑 行政院文化建設委員會

2. 邱天助(民77年)終生教育的理論基礎 終生教育 中華民國比較教育學會主編 頁23—50

3. 邱有珍(民63年)我國社會教育法案 社會教育年刊 63, 2, 17 頁48, 50.

4. 陳禮江(民26年)民眾教育 正中書局

5. 詹火生(民77年)社會福利理論研究 巨流

6. 楊國賜(民76年)社會教育的新觀念與新方向 社教雙月刊 第十八期

7. 熊光義(民59年)社會教育的意義與基本觀念 雲五社會科學大辭典 第八冊教育學 台北商務 頁223—7。

英文參考資料：

1. Bell, D. (1973) The Coming of Post-Industrial Society, N.Y.: Basic Books.

2. Bown, L. & Okedara, J. T. (1981) An Introduction to the study of Adult Education, Indiana University Press.

3. Cohen, P. (1968) Modern Social Theory, London: Heinemann.

4. Dahrendorf, R. (1959) Class and Class Conflict in Industrial Society, London: RKP.

5. Illich, I. D. (1971) Deschooling Society, London: Calder & Boyars.

6. Mills, C. W. (1959) Sociological Imagination, Oxford University Press.

7. Nisbet, R. (1971) The study of social problems in R. K. Merton and R. Nisbet (ed.) Contemporary Social Problems (3rd ed.) N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1—25.

8. Reimer, I. D. (1971) School is Dead, Penguin.

9. Rein, M. (1969) Social Planning: The Search for Legitimacy, Journal of the American Institute of Planners, 35:4, July 1969, P. 233—44.