

研究論文

論析社區工作者、社區成人教育者在 社區發展脈絡下之工作角色

林曉君^{*}

慈濟大學通識教育中心助理教授

中文摘要

國內於社區發展脈絡下之研究，不論是理論和實務面，「社區工作」與「社區成人教育」之間的連結與互動尚不明顯；其中關於社區工作者專業或核心能力之探討受到重視，惟對於工作者角色的論述仍需要整合性的觀點歸納，並且仍需要由國外研究文獻與實務中借鏡與學習。

本研究以文獻分析探究社區工作和社區成人教育兩者對於專業工作者的理念與行動，以工作角色及相互整合的可能性為探討核心，並對於社區專業工作者的核心能力進行思辨。研究發現社區工作者與社區教育者在工作特性與工作角色上，於文獻歸納後可分別用類型模式、發展階段歷程、與合作網絡觀點這三大類別進行論述。而社區成人教育文獻中著名的英國利物浦教育優先區（簡稱 EPA）計畫與經驗提供一項社區工作者角色典範的反思。因此本研究認為社區成人教育者應有典範移轉—包括「專家介入」的時間空間之動態思惟，及能隨著發展的歷程而形成工作角色的「權變」；且社區專業工作者應具備共同的視野—以社區為本，以「人」和「學習」為主體，並強化態度面與人格特質的培養。

關鍵字：社區工作者、社區成人教育者、社區發展、工作角色

The Analysis for Work Roles of community workers and community adult educators in the context of community development

Hsiao-chun Lin

Assistant professor, Center for General Education, Tzu Chi University

Abstract

In the context of domestic community development, the theory and practice of "community work" and "community adult education" still lack integrated dialogue and discussion. Recently, core competencies of professional community workers have received more attention. However, the discourse in their work roles still needs an integrative view through the analysis of foreign literature and practice. This paper analyzes the literature to explore conception and actions of community work and community adult education for the professional community work roles and the possibility of mutual integration. Besides, core competences for professional community workers were speculated. Study found that the work roles of community workers and community educators based on the work characteristics can be compared and divided into three categories, including typology model, stages of community development process, and community cooperation networks. A notable literature in adult education on the Liverpool Education Priority Area (EPA) project and its experience provided a reflection on the paradigm of community work roles. Therefore, this study suggests that community adult educators should move toward a paradigm shift, including dynamic thinking of expert intervention and a contingency approach in the work roles through community development processes. In addition, professional community workers should have the common perspective in a community-based, people-centered, and learning-centered vision.

Keywords: Community workers, Community adult educators, Community development, Work roles

壹、前言

國內以社區為議題之相關研究逐漸受到關注，筆者試圖從現有的研究主題中欲瞭解「社區工作」與「社區教育」之間的連結性，從理論和實務的面向看來，發現其互動並不明顯。截至 2014 年六月底止搜尋全國博碩士論文資料庫，國內以「社區工作者」為關鍵字之博碩士論文僅有五篇，而以「社區工作」為關鍵字則有四十一篇，以「社區教育」為關鍵字之博碩士論文則有三十六篇，研究多仍需要由國外文獻與實務研究中借鏡與學習，雖然關於社區工作者專業或核心能力之探討受到重視，惟對於工作者角色的論述仍需要整合性的觀點歸納。因此本研究先分別從「社區工作」、「社區發展」、及「社區教育」之相關文獻中，歸納出學者對於主張其相互之間關連性的見解與倡導：包括 Packham 指出社區工作者必須是教育者（Packham, 2008；引自吳明儒，2013）；而英國的 Lovett 以成人教育官員的身分參與了利物浦教育優先區（Educational Priority Area Project, 簡稱 EPA）計劃後，亦早在 1971 年指出參與社區工作中的地方專家、志願工作的領導者、政府官員等均屬於重要的社區成人教育者，但許多人多半並未察覺到自己在社區工作中扮演之「教育者」角色（Lovett, 1982）。

吳明儒（2009）近年來以歐洲國家經驗對國內社區發展方向提出建議，認為成人及繼續教育必須與社區和志願部門合作，成為引導公民社會的積極角色，將相關的社區工作、社區教育、社區營造之人才養成，能聚焦在積極公民的社區參與和社區發展上，因而肯定了社區教育在社區發展與人才培育上具有重要的角色與功能。而社區發展被視為具有教育之功能，於聯合國經濟社會局（U.N. Dept. of Economic & Social Affairs）發表「社區發展與有關服務」（Community Development and Related Services）一文中，即界定：「社區發展為一種教育與組織的過程」；Christenson 於「社區發展在美國」（Community

Development in America) 一書中也將社區發展定義為：一群人在社區中達成一個決定，要創始一個社會行動，去改變他們的經濟、社會、文化或環境的情況；從美國的社區發展歷史中發現教育工作仍為其重點，與社區成人教育密不可分（引自徐震，1985）。因此徐震（2004）從社區工作的方法解析台灣地區社區發展和社區營造，定位「社區工作是一種協助社區的組織過程(organizational process)與教育過程(educational process)」，且認為以國內的政治社會文化脈絡而言，不論是社區組織、社區發展、或社區營造都是社區工作的環扣。

因此本文試圖從文獻中探究社區工作和社區成人教育兩者的理念與行動如何互動學習與整合，自社區成人教育於社區發展脈絡下的典範移轉開始，認為在強調資源共享、策略聯盟的合作型態之社區工作中，社區工作者所扮演之社區教育者角色需經過思辨探討；同時社區教育者於社區工作的角色、及應具備社區工作的素養與職能，亦將從文獻中作出觀點的歸納與統整，為此研究之主要目的，並對未來的研究主題方向提出建議。

貳、社區工作與社區成人教育之交會

關於社區 (communities) 一詞的概念，王政彥 (2002) 歸納 Clark 於 1987 年發表之文獻分析有關社區的概念有五項：社區即一群人的聚集、社區即一個地理區域、社區即分享活動、社區即緊密連結的關係、社區即情感 (sentiment)；因此王政彥認為社區成員的心理層面是社區意義的重要涵蓋範圍，社區在地理的形式要件之外，尚應包括諸多實質要件，如社區認同、社區意識與社區發展等社會心理層面，必須具備將社區發展成學習環境的思維，重視多元的主體性與網絡連結關係 (p.7-17)。王秋絨 (1997) 認為非正規與非正式的社區教育活動主要依據社區居民的需求及社區發展中的問題，且是源自於社區發展過程與

社區生態的變化。Martin (1993) 認為社區教育源自於社區發展計劃與社區工作，是一種非正式、能關注於由下而上的運作模式，社區成員能夠從活動與行動過程中學習與增能。

一、社區工作者、及社區成人教育者之意義與範圍

西方社區教育學者肯定社區是個人也是集體的學習和行動之場所，社區行動能作為分析的工具 (a tool for analysis) 與社區轉化的機制 (a mechanism for community transformation) (Ewert & Grace, 2000: 328)，因此教育與社會改變具有密切的關聯。然而社區中的教育或學習常被窄化為機構化、招生行銷與課程評量等，而較不重視社區團體及社區問題之處理，使社區成人教育者專業被狹隘定位為受機構規範的規劃者 (Brookfield, 1997:315)。美國成人教育協會主張從團體及社區交流的角度重新定義社區成人教育，使相關社區教育工作角色更加多元化，由於社區成人教育學亦肯定自然社會情境下的學習 (learning in the natural societal setting)，使其與正式教學情境下的學習 (learning in the formal instructional setting) 有所區分，社區中的個人或群體活動應能透過適當的方案規劃使行動能與非正式的學習型態產生連結關係，但此類的「附帶學習」易被誤解為「偶發性的學習」(Brookfield, 1997:16-21) 而受到研究上的忽略。

至於社區工作者的定位與角色，林明禎 (2013) 認為在台灣的社會脈絡下也相對的被狹隘化而逐漸失去其角色定位，然社區工作被認可是一種「介入」(intervention) 的方法，如未能重視工作者角色與專業職能之議題，則專業工作者在介入社區的過程中將產生困難，同時也對於開展及長期培育社區工作者之專業有所阻礙 (p.103)。國內學者許雅惠 (2011) 提出社區發展應從成人學習理論觀點思考以參與者—社區居民為主體，主要因為實務工作與現實問題的

綜合性與複雜性並不是像學科分科能將社區工作與成人教育分開進行的，因而主張社區工作者的專業與關鍵能力，應重視對於社區居民的增能與培力，且不能忽視成人學習理論對這類問題帶來的啟發，因此許雅惠引用歐盟納入成人學習觀點的社區能力指標能為台灣社區發展實務有所指引（p.13-14）。

因此本文所指「社區工作者」及「社區成人教育者」，傾向於 Merriam & Caffarella（2004: 302）所歸納之社會學習理論和建構主義觀點下的廣義的教師角色，即泛指社區工作中的專業工作者及社區成人教育者角色。社會學習理論著重在社會脈絡中的人際互動並做出觀察，重視人、行為與環境的互動關係，因此專家的角色主要在「示範」和「指導」新的角色與行為；而建構主義觀點則著重從經驗中建構知識和意義，強調經驗與情境中的學習，專家的角色主要在於「促進」學習者的能力。

二、社區工作融入「以社區為本」之成人學習行動典範

基於上述，本文舉出社區成人教育文獻中著名的社區工作經驗之案例如下：

（一）英國利物浦教育優先區（EPA）計畫之經驗與特色

Brookfield（1997）在社區發展與社區行動的議題中，極其推崇英國勞工政府於西元 1968 年推動的教育優先區（Educational Priority Area; 簡稱 EPA）計畫，其中位於利物浦（Liverpool）之經驗歷程¹，該計畫主持人 Eric Midwinter

¹ 利物浦是位於英國西北方，教育優先區（EPA）計畫為期大約三年（西元 1969-1972），對於英國的社區成人教育發展仍具有關鍵性的影響力，例如：英國自 1970-1980 年發展出關於諮商、資訊、諮詢的網絡式服務，而利物浦大學的繼續教育研究所（Institute of Extension Studies）後來也由勞工教育協會贊助，為不具正式教育資格的勞工但具有行動主義意識覺醒的成人設立了「二次機會教育方案」（Second Chance Education Program）。

是一為著名的社區教育理論者，與執行計畫的關鍵人物—Tom Lovett 這位成人教育官員，他們共同合作將教育和學習的成分嘗試融入在引導社區改造的過程中，並紀錄了行動方案歷程及專業工作者的省思；在行動計畫中以終身的（lifelong）特性、社區本位的、社區整體的觀點，對於弱勢團體提供另類的教育供應模式。Lovett 善用結合非正式團體，將政府、地方當局與志願性機構、教堂及居民團體的資源整合；其本身雖然代表了政府機構，作為一位社區的外來者，其「介入」的作法具有層次性，從參與初期的社區融入（community immersion）、到促進社區的行動與社區自助，進而朝向社區發展（p. 192-197），歸納如下：

- 1.社區融入：透過逐漸參與社區中的機構、社區評議會、居民協會、居民休閒娛樂聚會所在、社區中心、及學校開放日等，增加與地方居民接觸的機會，聽居民的心聲、確認居民的想法與需求，並且與相關團體建立一種「私人的」、「親近的」關係。
- 2.促進社區的行動與社區自助：與各種非正式團體共同進行討論及可能的工作，但不會明顯的涉入 EPA 計畫中的行動。
- 3.形成社區教育與社區發展：主要特色在於行動研究團隊一起投入大量的時間融入社區團體，寓教於樂的討論式活動，因此將輔導和教育兩個層面混合交織在一起，使成人教育工作者跳脫傳統角色而顯示了多元與彈性，形成另一種典範。

（二）EPA 經驗對社區發展和社區行動之意義

利物浦的 EPA 計畫對於社區發展具有重要意義，就是要設法藉由融入地方團體中，從非正式的個人或團體的情境中，發展出教育的意義。Lovett 不但彰顯了專家介入社區的工作角色，並定位了成人教育工作者的社區角色，Lovett 也從利物浦（EPA）經驗中，發展出從社區行動中注入教育成分的社區發展歷

程，也就是「成人教育兼社區發展」之社區教育角色與功能；因為對任何一個社區成人教育活動而言，是整合地方居民、地方專家、志願工作者、政府、或教會，提供社區本位的活動，使這些活動成爲一個整體；此外在社區發展過程中，Lovett 提到地方規劃當局的專家在何時要「退居附屬地位」，專家在介入之前要如何與社區團體建立親近關係。

參、社區成人教育模式與成人教育者角色

在社區發展的脈絡下，Davie 提出社區成人教育者的角色，包括分析者（analyst）、調查者（investigator）、組織者（organizer）與代理人（agent），加上 Jackson 等提出之倡導者（animateur）共五種角色，應是屬於在社區發展的積極工作角色融入（Brookfield, 1997: 286）；若再加上 Moore & Feldt（1993）引用 Rees 對於促進者（facilitator）在社區中的領導角色，著重在對社區團體的決策過程中如何引導成員，則形成共六種工作角色與特質；歸納各角色之主要工作特質如表 1 所示。各角色均具有其工作特色，但亦呈現了一個核心的議題：社區成人教育者如何從一個外來者身份融入一個社區的實際生活情境中，其中之困難度可想而知，因此我們發現若以廣義的專業社區工作者作爲「專家介入」的各種可能的形式，則該如何成功的扮演介入的角色，社區專業工作者包括社區成人教育者在現代多元價值的社會脈絡與思維中，應具備哪些素養及核心能力，是本研究欲探索的問題。

表 1：成人教育者的社區角色及其工作特質

成人教育者的社區角色	工作特質	說明
分析者 (analyst)	公正客觀的社區問題研究	通常為大學教授或專業顧問所擔任
調查者 (investigator)	進行社區的實地研究	通常要和社區成員實際合作
組織者 (organizer)	促進弱勢團體的利益	需要一種由下而上的意識覺醒過程
代理人 (agent)	代為傳遞訊息給社區成員	為一種合作延伸服務
倡導者 (animateur)	協助社區行動與教育的技能；培養領導能力；發展價值判斷	擔任催化者與資源人的角色
促進者 (facilitator)	協助社區居民與社區團體增能，用新的不同觀點看待社區問題	促進社區團體為決策團體

資料來源：研究者整理自 Brookfield (1997)；Moore & Feldt (1993)

本文再從不同的社區成人教育模式來審視社區成人教育者之角色，亦有特別的發現。關於社區成人教育模式之類型，已有不同學者提出，而且認為模式的價值在於提供邏輯分析，目的在解釋與釐清一些兩難的選擇，而每個模式只能反映社會事實整體的有限層面，且模式會不斷地被挑戰和修改（曹建文，2002），因此許多情況並不是能全然一分為二的，但在有限的情況下，模式應具有其作為重要分析依據的價值。本研究自文獻歸納後先就「類型學」與「歷程觀點」這兩大類別，而分別就「類型學」之區分模式、「社區發展歷程」之區分模式、及「行動學習歷程」模式等三種模式下，分析社區成人教育者之角色並進行比較。至於「合作網絡」觀點，將於本文後段以資源整合的視角再行論述。

一、以「社區教育類型學」為區分模式的社區成人教育者角色

英國 Tom Lovett 提出社區成人教育模式之三種類型：包括社區組織教育模式（A community organization education model）、社區發展教育模式（A

community development education model)、及社區行動教育模式 (A community action education model)。

- (一) 在「社區組織」教育模式中，社區成人教育者必須了解地方需求與利益，並有效整合多樣化的地方資源，提供教育服務，以滿足個人與社區的需求，此模式較傾向於由上而下的組織策略。因此，社區成人教育者趨向於扮演資源提供者、與組織者 (organizer) 的角色。
- (二) 在「社區發展」教育模式中，以結合社區發展於社區工作的方式，提供地方性的教育方案，協助居民瞭解地方社區所面臨之問題，因此仍傾向於由上而下的組織策略。在此模式中，社區成人教育者擔任著接近於代理人 (agent) 與倡導者 (animateur) 之角色。
- (三) 在「社區行動」教育模式中，則是一種由下而上的教育引導，使居民能透過對話、討論，並從實際行動中學習，因此社區成人教育者要能夠從外來工作者轉變成為圈內人，才有可能與居民產生更真誠的對話，並進一步建立居民的社區生活價值與態度。社區成人教育者必須擔任倡導者 (animateur) 之角色。

Lovett 在所提出的六項成人教育之社區角色，係以「功能」面向來定位角色 (表 2)，其中「成人教育兼社區發展」這項功能之下，社區成人教育者最主要的工作就是--協助社區發展居民團體，而從上述 Lovett 所提出之三項社區成人教育模式中，不論哪一種模式之進行都必須要能發展出社區所屬的居民團體為前提，因為社區成人教育之進行只是一項策略與過程，其終極目標仍然是尋求社區的發展，而社區居民才是真正的主體，另一方面則是關係到社區發展的持續性，如果社區成人教育者無法使社區居民產生一種意識上對社區價值的覺醒或提升，則社區發展談不上永續性。

表 2：Tom Lovett 之社區成人教育者之工作角色—功能面向

	以「功能」面向所定位之成人教育之社區角色	社區成人教育者之工作角色
1	成爲社區發展行動	協助社區發展居民團體
2	作爲社區發展資源	平時參與居民之聚會，在必要時擔任專家協助
3	諮詢輔助的功能	輔助家長及學校
4	提供社區成員討論的意見廣場	利用非正式的活動，引發社區成員的參與和討論
5	成爲延伸的休閒與娛樂	利用社區居民社交的時間和空間，進行社會議題的討論
6	社區內的諮商功能	協助個人覺察到自己的學習機會

資料來源：研究者整理自 Brookfield (1997: 193-195)

二、以「社區發展之歷程」爲模式的社區成人教育者角色

Dean & Dowling (1987) 的社區成人教育之社區發展模式，將社區發展視爲社區成人教育之型式，因此強調社區發展的學習歷程，社區成人教育因社區發展分爲下列階段：起始階段、組織發展階段、社區行動階段、增加獨立性階段、及發展之可能結果；社區發展專家則與核心團體、社區本身、外部社區、特殊興趣團體、及相關資源等均成爲社區成人教育之要素 (曹建文, 2002)。此與 Lovett 對社區成人教育之定義有極相似之處。此模式中的社區成人教育者可被界定爲社區發展專家之角色，隨著社區發展的階段進展，專家在社區組織運作中呈現一種動態的參與過程，本文試圖從文獻中以階段的發展歷程來凸顯專家介入的程度，如表 3。

此模式中社區發展專家多半來自於外部，亦強調藉由與當地核心團體之合作，在引導與啓發社區組織結構發展出來之後，就必須要視情況減少參與到逐步退出，但也顯示出在社區發展演進的初期階段中，身爲社區成人教育者 (社區發展專家) 的參與和融入社區是相當重要的一種歷程。

表 3：Dean & Dowling 社區發展演進階段中社區發展專家之介入程度與角色

社區發展模式之階段	組織發展之議題	社區發展專家介入的程度	專家擔任社區成人教育者之角色 (動態的歷程)
初始階段	形成社區核心團體，並能了解社區議題或問題。	與社區成員或團體初步接觸，協助社區居民能意識到社區的問題，並促進社區核心團體建立組織架構。	組織者 促進者
組織發展階段	社區核心團體建立領導。	教育或訓練核心團體成員，協助社區團體與其他團體或資源接觸。	組織者 倡導者 代理人
社區行動階段	社區核心團體發揮運作功能	協助與外部資源或特殊利益團體接觸	代理人
社區自主性階段	從行動中累積經驗	專家逐漸減少參與	(減少參與)
發展之可能結果	核心團體繼續擴張；分成次級團體；或可能解散	專家退出	(逐步退出)

資料來源：研究者整理，部分參考自曹建文（2002）

三、以「行動學習歷程」為模式的社區成人教育者角色

Moore & Brooks (1996) 在二十年內，訪問及參與超過 500 個美國社區，從失敗與成功的社區發展經驗個案中，尋找一個社區永續發展的模式，以美國喬治亞州的社區經濟發展經驗為例，其「社區經濟發展計畫」(Community Economic Development Program, 簡稱 CEDP) 為一項行動學習方案。在學習理論中所謂的行動學習，係指藉由工作中實際問題之解決以獲得學習的一種途徑，也是一種透過行動、反省、然後修正行動的循環式學習歷程 (Yorks, Dilworth, Marquardt, Marsick & O'Neil, 2000)。在此項社區行動學習歷程中，有專家的介入，也就是由州政府來推動，但又強調是由下而上的行動學習過程，因而發展出一套社區經濟發展模式、過程和策略，以作為社區發展的實施指南。在達到社區經濟發展的目標之前，必須經過一連串的歷程：

以由下而上的觀點轉換歷程及反思與事後檢討為前提，從分享社區願景、到社區學習、社區行動、進而達到社區經濟發展（如圖 1）。Moore 等認為在社區發展歷程中都與成人教育和行動學習（action learning）有直接關係，並認為在整個歷程中，不應由外部專家主導，但仍需要專家提供知識及相關資訊。然而在過程中也遭遇到學術「專家」的質疑，認為歷程（process）是沒有研究和知識基礎的，也沒有科學方法的訓練，且擔心社區團體成員的增能（empowerment）將威脅到專家的存在；Moore 等則辯稱歷程本身不是目的，而是達到目的的手段，且不但不是沒有研究及知識基礎，而是根植於行動學習和成人教育文獻基礎的，因此提出行動學習模式（如圖 1），該模式將社區發展視為一種歷程（process），其教育的意義來自於「參與」的本身，而歷程是根植於行動學習（Moore & Brooks, 1996）。

行動學習歷程在社區成人教育的「非正式學習」中扮演重要功能，似乎結合了進步主義的「做中學」，和解放主義的「增能」（empowerment），但兩者在社區發展情境中最大的不同在於對「專家介入」的角色認知不同，圖 2 的行動學習模式在社區發展歷程中極可能是藉由外部的社區發展專家協助完成的，專家扮演重要的分析者、調查者的角色，發現社區的困境，但更重要的是經由一個組織者、倡導者和促進者的角色，促成社區成員個人或團體透過對話和反省，自己能確認社區所處的問題或困境，才能夠助長其學習的動機。因此如同前述 Lovett 提出社區成人教育者協助社區發展居民團體的重要性，整個增能的過程即是一種學習，使社區成員學習到如何反思、對話、了解問題、面對問題、及學習處理問題。社區專家應該是社區團體的夥伴，而非因專業問題產生了對立的關係。

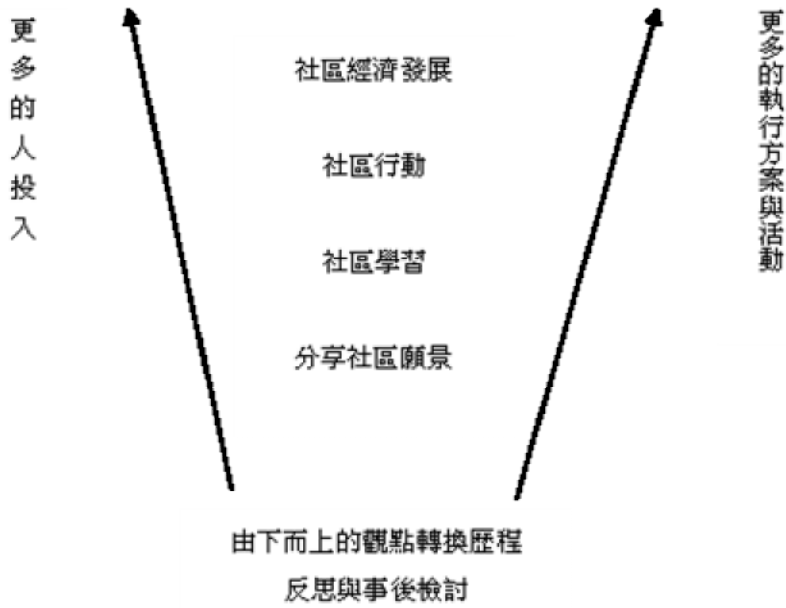


圖 1：行動學習模式之社區發展架構

資料來源：Moore & Brooks, 1996：21



圖 2：行動學習模式

資料來源：Moore & Brooks, 1996：21

在這項行動學習歷程中，Moore & Brooks（1996）身為社區發展專家之身分，他們在協助社區定義自身的問題時，用了十一項問句引導與促進社區參與者從辨認問題、尋找解決方案、評估與追蹤成效，進而產生社區發展的意識：

1. 誰產生了問題？
2. 誰有或誰知道了這個問題？
3. 誰能傳遞這個問題？
4. 誰接受這個問題？
5. 誰應該回應這個問題？
6. 誰想解決或誰會在乎這個問題？
7. 誰決定問題的解決方案？
8. 誰去執行解決方案？
9. 誰去評估執行成效？
10. 誰來持續追蹤（follow-up）這些評估？
11. 誰能使用執行/評估的方式來產生新的問題或議題？

Moore 等認為上述問題的最主要目的，是在社區發展的行動學習和問題解決歷程中確認社區利害關係人集體反思：誰才是社區或方案的「參與者」（participants）？行動的「主體」是誰？此觀點模式應該是與 Lovett 所謂的協助社區發展居民團體，在目的層次上具有相似的意義。

本研究發現 Allen Moore 與 Tom Lovett 分屬於美國與英國的社區發展專家，因此均以專家身分參與社區發展實務工作，同時從行動中建構知識，其扮演角色與人格特質，實為成人教育者於社區工作之楷模，他們走進社區，和社區成員一起從做中學習，一同參與計畫、一起工作，也始終知道自己在社區發展過程中，專家角色跨越時間空間的進退之道，更為社區成人教育建立起理論與實務的橋樑。曹建文（2002）也在引發社區增能為目的的社區成人教育組織

策略中，提到從發展組織目標、確立事權領導與合作分工、民主討論形成決策、著重行動發展過程的評估與回饋、尊重社區步調、到專家逐步退出的幾項行動方針，也強調在社區成人教育過程中，專業者介入社區組織是必要的，但最重要的是專業者自己的態度，與社區居民是平等相待的，是一起工作、學習，使居民有能力自己解決問題，而不是替他們解決問題。

肆、社區工作者之核心能力與兼具社區教育者角色之思辯

鄭如雅、李易駿（2011）認為從台灣地區的歷史脈絡而言，在1990年代以前並未有所謂的專家協助的社區工作模式，主要原因是與欠缺專業訓練系統有關。因而提出專業社區工作教育內容的必要性與急迫性，探討社區工作者的核心能力極為必要，然而專業社區工作者的核心能力議題尚欠缺體系性的研究。林明禎（2013）提出社區工作面臨的危機，因為「地理」社區主義下，社區工作專業走向面臨重要抉擇，同時主張社區應「以人為主體」；且隨著社會發展的脈絡，廣義的「旨趣社群」概念下的社區，將因為多元化的參與者，衝擊著社區工作者的專業角色與核心職能，社區工作者的工作模式與角色極需要省思與再建構。

本研究從國內文獻資料歸納發現社區工作者的專業能力培養雖已受到產官學界的重視與倡議的迫切性，但似乎偏向於理性關鍵能力的探討與建議，若能從社區中的「人」及參與者為主體為思考，並從角色進行思辯，則人與人之間的情感因素將成為重要的探討面向。

一、從「學習」面向思維—指標內涵與關鍵能力

(一) 自我評估指標融入「學習」觀點

許雅惠(2011)亦從成人學習觀點論析學者們對於社區發展中的學習面向的倡議，並引用英國蘇格蘭皇家教育督察中心(HMIE, Her Majesty Inspectorate of Education)依據1998年提出「社區：從學習改變」的報告進行社區學習與發展的組織自我評估指標之調查研究結果，含五大類共計二十五項社區自我評估指標，包括：(1)人力發展-成人學習發展的程度(2)社區能力建構的程度(3)社區風氣與價值的發展程度(4)資源的籌劃(5)社區管理、計畫、品質確保(p.109-111)；此五大類指標中所延伸的質化描述(p.112-117)，能明確將「學習」的觀念融入於社區發展與社區工作中，筆者認為社區氣氛與關係的「價值」面向為此類指標之主要特色，值得國內參考。

(二) 「態度」應與「知識」、「技能」並列為核心專業能力面向

許雅惠(2011)引用Buiskool等學者於歐盟支持的成人學習專業工作者關鍵能力之跨國研究成果，發展出七項一般能力與十二項專精能力，其中每項能力表現均必須從「知識」、「技能」與「態度」三個面向來定位專業能力；且由於方案規劃的方向不同，即呈現了「訓練」、「教育」、和「發展」三種層次的深度：「訓練」是著重在技能的改變，「教育」則較強調知識性的活動，「發展」則是長久性的態度、價值和行為的改變。對於專業核心能力的培養若只停留在教育、訓練的層次，即多偏向於知識技能的傳授，反而容易忽略了與長期發展有關的態度和情意的培養。因此筆者認為此三種層次兼顧了專業與人文的雙重取向，即「以人為中心」，極具國內社區發展與專業工作者培訓的參考價值；尤其是在「態度」面向的關鍵能力之質化描述內容，筆者就前述許雅惠提出之歐盟的跨國研究成果中，萃取歸納出幾項在態度層次的重要元素，例

如：「覺察」、「同理」、「傾聽」、「尊重」、「信任」、「認同」、「合作」等關鍵字彙，因此歐盟國家的社區發展目標試圖彰顯夥伴關係中的工作角色、人的關係與溝通等「以人為主體」的導向為主要特色，此項研究成果應對於國內社區專業工作者的核心能力培養具有創新與指標的作用。

二、「專家」角色典範之思維—進退之道

蕭文高（2013）指出英國的社區政策從二十世紀末將鄰里發展同時融入地理和社群兩種區塊，而社區工作亦不是只有狹義的福利服務，更有理念、價值與行動的積極面向，因此廣義的社區工作實務應是多元化、問題的綜合性與複雜化的。

對於社區工作者的社區教育角色，本文前述英國的 EPA 計劃中 Tom Lovett 以成人教育官員的身分參與其中的歷程值得省思，他如何以公部門、專家的高度，發揮社區工作者角色值得參考與省思， Brookfield（1997）對此敘述如下：

Lovett 協助一個地方的手工藝中心轉換成一個社區中心，起初他只是建議他們進行這項轉換工作，接著便提供一些建言，好讓他們瞭解如何面對地方的規劃當局。此後，他的角色便居於附屬地位，一個獨立的中心委員會亦隨之成立。當他成功地申請到一筆都市的補助經費後，他所能扮演的教育角色就益形特定，這個角色涉及其組織的地方課程與其他教育活動。誠如 Lovett 所承認的，在相同的時間內一併扮演許多廣泛的社區工作角色及成人教育角色，確實會導致相當的張力（p.197）。

Lovett 的工作角色意識到傳統成人教育者的角色典範移轉，因為社區教育者必須了解與傾聽社區成員的心聲與需求，這是「介入」初期的必要工作，同時「在建設性工作得以進行之前，必須和相關的人與團體建立一種親近的私人

關係」，及「要從非常不正式的社會團體情境，推展到一個特定的教育情境」(Lovett, 1997; Brookfield, 1997)。因此在社區發展初期 Lovett 為探索社區居民的需求與想法，進行「社區融入」(community immersion)，利用三隻「探針」包括學生家長組織、百貨公司內的成人教育辦事處、家戶訪談調查，再以禮拜堂的聚會型式終於促進社區居民組織了適合他們的社群團體。然而令人深思的是，若以量化績效和投入成本而言，此計劃至此並無顯著成效，因為 Lovett 是投入了大量的人力與好幾個星期的時間，初期只能為大約 40 位當地居民發展出教育方案，但這項計畫最可貴的經驗是其參與發展的整個歷程，如前述的表 2 為 Lovett 提出成人教育專家的工作者角色，亦可看出最主要的特色在於介入的階段性過程：與居民在一起、充分瞭解與融入他們的生活，適時提供資源、利用非正式活動引起參與動機，最終以發展出自主的自發性行動為目標。在歷程中身為專家能不斷的覺察自己的角色並且放下身段與居民生活融合。Lovett (1997) 另一項從事在北愛爾蘭將社區教育觀點融入社區發展工作的行動研究經驗，其歸納計畫所屬的專業工作者介入於社區團體進行社區發展之合作，即善用了幾項技能包括：同理心 (empathy)、建立網絡關係 (networking)、及團體促進 (group facilitation)、及個別指導的能力 (tutoring skills) 等，而 Lovett 認為這些專業者的能力已超越過去對於社區成人教育工作者的認知與期待，這些職能的發展受到歐盟的重視。事實上北愛爾蘭自 1970 年代起的社區發展工作即以社區本身的議題及問題解決導向為主，政府的介入也是在地化的思維，考量到社區經濟文化之特殊性。

伍、專家介入的權變思維及社區專業工作者應有之共識

承前所述，專家介入於社區工作是非常必要的，且其參與社區工作的角色無庸置疑亦是社區發展過程中非常重要的參與者之一，本研究從文獻分析中分別就模式類型論、發展階段或歷程、及合作網絡模式這三種論述，歸納其對於專家介入角色的思辨，進而提出「權變」的觀點，說明如下。

一、專家角色的介入與重要性

Lovett 將英國社區成人教育歸納三種模式：社區組織教育模式、社區發展教育模式、及社區行動教育模式 (Lovett, 1975；引自 Brookfield, 1997)；林明禎 (2013) 引用美國 Rothman 於 1968 年提出三種社區工作典範：社會計畫、地方發展、及社會行動。其共同點為著重於各模式下的專業工作者角色與類型，本文將其歸納為社區工作者角色的「模式類型」論，並將之著重導向歸納為「問題解決與需求滿足導向」、「社區發展導向」、與「行動實踐與增能導向」如表 4 所示²。

² 本研究以「模式類型論」顯示專家角色功能的單一化與靜態觀，是為與本文論述「階段歷程觀點」的專家介入角色之多元化與動態觀有所區別為目的，因此表 4 並不以 Rothman 和 Lovett 之三種模式的絕對對應關係為主要討論重點，且其各三項模式之間是否為互斥關係亦不在本研究討論範圍。

表 4：社區工作者、社區教育者之工作角色—以「模式類型」論

Rothman, 1968		類型著重導向 之共同性	Lovett, 1975	
社區工作典範	工作 角色		社區成人教育模式	工作 角色
社會計劃	專家者	問題解決與 需求滿足導向	社區組織教育模式 (由上而下的組織策略)	資源 提供者、 組織者
地方發展	促進者	社區發展導向	社區發展教育模式 (由上而下的組織策略)	代理人、 倡導者
社會行動	倡導者、 行動者	行動實踐與 增能導向	社區行動教育模式 (由下而上的教育引導)	倡導者、 引導者

資料來源：研究者歸納整理；引自林明禎（2013）；Brookfield（1997）

行動實踐與增能導向的類型中，發現「倡導者」(animateur)的專業工作角色至為重要，而 Brookfield（1997）指出早在 1971 年 Kidd 及 Blondin 曾將倡導者的角色予以概念化：「倡導者」被認為應該在社區成員中促進一種社區匱乏的覺醒意識，並且能培養社區成員具備實踐行動所需的技能和知識；且促進行動實踐的終極目標是要提升社區成員與社區團體之自我導向的動機與能力 (p.143)。

我國的社區文化脈絡，十多年前行政院勞委會職訓局原住民就業服務中心與原住民委員會合作，針對協助原住民發展在地的文化和產業，以增加在地的就業機會，即是設法與當地基督教牧師們建立合作關係，一方面宣達政府政策的良意，及傳達勞委會對原住民多元就業上的專業協助，透過專業協助使原住民學習發展經濟型的就業計畫方案，使其長遠發展上具有經濟獨立自主的能力。勞委會提供的專家協助便具有重要的角色功能，如果是一種能隨著發展歷程動態調整的專家介入，也許可以為本文建立一個本土模式之實務個案。

林曉君、高慧娟、謝穎慧（2013）發表一項針對秀林鄉原住民社區部落之專家介入健康促進之行動研究，結合其方案規劃者策略性的運用族群中自發性力量，避免落入傳統由上而下的專家思維；方案規劃過程結合了社區、公部門（勞委會）及跨領域學者專家資源，透過與部落社區編織業產業工作者的訪談、傾聽與溝通對話，善用部落社區自發性的力量，而在方案成效評估時，則是整合了行動研究團隊的檢討、專家學者評估與回饋意見、及部落會議（包括主席、村長、社區發展協會理事長）之討論意見。因此其健康促進方案亦尊重及參考社區發展協會本身參與政府推動的「多元就業發展方案」、「安全部落計畫」和社區營造之先前成效，並能從「社區本位」的角度與該健康促進方案之目標結合。該項研究並運用社區工作與社區教育者角色之思維：在專家介入的初始階段，研究團隊作為「組織者」與「促進者」角色；在介入的發展階段時研究團隊具有「組織者」、及類似「倡導者」、「代理人」的角色；而社區自主階段：研究團隊與專家能夠逐漸減少介入參與，從旁觀察其運作機制。李易駿、劉承憲（2013）透過社區方案進行社區培力的一項行動研究，主張專業者對協助社區組織發展的重要與可行性，係透過專業的「輔導」工作，藉由對社區組織進行「能力評估」、「實務示範」、「帶領行動」等策略，主要目的是能達到激發社區幹部及志工主動投入於社區行動，因此「輔導」必須在社區領袖具有行動意願、對社區組織工作的內涵與角色具有正向的認知基礎上，專業輔導者所進行的實務示範效果才具有可能性。但整體而言專業輔導歷程能得到社區幹部肯定，該項行動研究亦提出專業者輔導社區工作應具有模式化、常態化，及視實際需要能較長期化。

二、專家介入的空間與時間

(一) 階段、歷程之觀點

工作者角色若以「發展階段」論，本文將 Dean & Dowling (1987) 提出的社區發展階段及 Moore & Brooks (1996) 的行動學習歷程進行比較，如表 5 所呈現，統整後發現不論從社區工作還是社區成人教育觀點，於「角色功能」和「階段的發展性」，有相似甚至一致的看法。專業工作者角色則不是單一靜態的功能，而是隨階段或發展歷程呈現動態的改變，則參與的空間和時間均有其適切性的考量。Dean & Dowling (1987) 認為在社區自主的階段，當社區自主性增強時，專家角色有逐漸淡出參與的必要。然本研究認為因發展階段實務上並不一定呈現直線線性推進的確定性，因此也有可能在歷程中的遞迴 (recursive) 與不確定中，專家參與介入的可能性會再次增加，雖然關於這個遞迴歷程的問題在文獻中尚未討論，但因 Moore & Brooks (1996) 行動學習模式 (如圖 1) 所呈現的歷程是具有循環性的，由此推論專家的角色在整個動態的階段歷程中是不可能一成不變的，因而本研究提出了專家角色在歷程中的「權變」思考，是否能建立另一種新典範，專家介入的專業工作者的自我省思與調整至為重要，而使社區工作的困境，因充分考量以人為主體的因素，改變了以往習慣的外在歸因。

表 5：社區工作、社區教育之工作角色—階段、歷程之觀點

提出 的學 者	Dean & Dowling, 1987		Moore & Brooks, 1996	
	社區發展階段	工作角色	行動學習歷程	工作 ³ 角色
元 階 段 歷 程 中 權 變 之 多 工 作 角 色	初始階段	組織者、促進者	發現問題或困境 蒐集資料	分析者、調查者
	組織發展階段	組織者、倡導者、代理人	整理資訊 形成知識	組織者
	社區行動階段	代理人	應用知識 執行	倡導者、促進者
	社區自主階段	專家逐漸減少參與	評估	(與社區團體成 為夥伴關係)
	團體持續或解散	專家退出	追蹤	

資料來源：研究者參考自 Dean & Dowling (1987) 及 Moore & Brooks (1996)

(二) 社區「合作網絡」觀點

社區「合作網絡」觀點是強調資源提供與資源共享，創造合作夥伴關係之社區運作模式，成人教育學者 Brookfield 指出社區中的成人教育者較像是一個「提供資源」的人 (Brookfield, 1997: 138)。王政彥 (2002) 提出「合作網絡」模式於社區教育和社區發展概念中，透過不同的參與主體之間的協同合作與長期關係的建立，以發揮「1+1>2」的實施綜效。其引用自英國社區教育學者 Martin 於 1993 年由社區教育實務中歸納五種模式類別之一的「網絡模式」，該模式強調以在地資源的分享或交換為主要實施目的，而社區教育工作者的角色以「網絡的媒介者」為主要功能。王政彥並指出網絡模式是我國即為迫切提倡的社區教育模式，以改善社區工作中常常有資源分配及分工合作效率不彰的現象 (p.76)。而「網絡的媒介者」角色既是參與也是指導，Martin 亦提出了該角色的「指導」功能，提出該質疑之處—應是「控制」還是「指導」(p.75)？筆者認為此項質疑甚為重要，提醒專業工作者應避免以「專家」或「資源提供者」的「高度」不自覺得形成了控制的思維與作法。

³ 此項工作角色係依照 Moore & Brooks (1996) 文獻中有關行動學習歷程及敘述之各種可能的工作角色，由本研究依歷程階段進行對應關係，此表格並非原文獻作者製作。

Brookfield (1997: 139) 亦指出專家所提之建議應不必然被視為較其他團體成員之建議更具有效力，反而對成人教育最嚴格的專業要求是在於「保持緘默」的能力，且提醒要避免使專業人員和業餘學習者之間產生距離。因此專業工作者應避免不自覺的產生優越感，能不斷省思成為協同合作者並促成各項資源的整合共享為原則，成為一種無私的指導者，即能呼應前述的階段、歷程觀點中與社區團體成為夥伴關係，應是在社區實務中亟需要彰顯的工作角色。

從事社區工作之專業人員應能辨認及思考如何連結各項不同的資源主體，包括社區本身、公部門、民營企業、教育機構等，溝通協調與資源共享的協同合作精神以協助社區達到提升福祉之目的。王政彥(2002)進一步指出社區合作網絡關係的形成，其關鍵課題在於「潛在主體」的開發，就台灣的社區學習或實務工作中，雖有合辦等方式，但在個別參與主體的本身角色定位和動機上，更需要以合作夥伴關係來定位與建構，也觀察到實務運作中參與主體的多元性確實存在與必要。因此本文欲藉此強調合作網絡式的夥伴關係之間應具有「互為主體性」的認知與行動上的共識。

三、建立社區專業工作者的共識—以「人」和「學習」為主體

鄭如雅、李易駿(2011)針對社區工作者的核心能力之質性研究成果值得省思與參考，該研究以具專業背景、實際投入社區提供服務之專業社區工作者為對象進行訪談，歸納出對於社區專業服務工作的核心專業能力，包括：認識社區及與社區建立關係；對社區情況進行評估判斷；組織的能力；與社區居民團體協力；資源統合的能力；行政能力，以及與自省與成長的能力。該研究亦於諸多文獻中歸納專業社區工作的核心能力均認為包括知識、技能、及價值三大層面，此三項層面分別代表了以下幾項內涵：包括知識層面—代表工作者的

專業素養，技能層面－偏向於理性思維，而價值層面－屬於態度情感甚至情緒面向。關於知識面（專業素養）和技能面（理性思維）核心能力的探討已多有著墨與研究，例如 Ewert and Grace（2000）認為促成社區的歷程以及增進社會資本是需要相當的技能的，其引用 1991 年 Lackey and Praturckchai 之研究認為在社區工作中最重要的專業技能是社區組織（community organization）、社區分析（community analysis）、指揮領導（leadership）、人際關係（human relations）、口語溝通（oral communications）、方案規劃（project and program planning）、書面溝通（written communication）、需求評估（needs assessment）及衝突解決（conflict resolution）的能力。

然而對於態度情感或情緒面向層面的探討，在國內研究討論不多，1994 年 Ewert, Thomas, and Yaccino 則提出社區成人教育者要成為一位有效的促進者（effective facilitator），必須具備洞察力（discernment）、耐心（patience）、接近人群（a people-orientation）、尊重（respect）、文化敏感度（cultural sensitivity）、及適應性（flexibility）等人格特質。Rees 也提到促進者（facilitator）應是一位善於傾聽、發問、引導、教導、增能、分享、統合建立一致性的專業者（Moore & Feldt, 1993）。而這些能力的培養，較無法透過正規教育，而是需要經過實務經驗累積所反應出來的（Ewert and Grace, 2000: 330）。因此若能放下專家知識的高度，與各方能建立平等尊重的夥伴關係，透過同理心傾聽與對話，而有自我覺察的敏感度，且更進一步協助他人習得自我覺察力，則是在專業核心能力培養過程中重視了情感因素與理性思維同等重要。

以社區中的「人」為主體，則社區工作者在實務工作中的反思及未能說出的隱性知識常是成功的關鍵要素，在進行社區的增能及提升專業工作者職能的過程中，均不能忽視善用經驗的交流與分享，促進自覺、自省與相互學習的機制。

陸、結論與建議

「社區發展」之意義與範圍雖已隨時代變遷成爲先進國家的社會政策工具之一（吳明儒，2009），而台灣的社區發展脈絡與西方社會亦有種族文化等重要影響因素的差異，然我國政府、學界、民間團體與社會企業等各方專業與資源，對於社會的弱勢群體、偏鄉社區，甚至社區營造之參與的立場與態度，應可借鏡本文所引用英國利物浦教育優先區 EPA 的社區發展計劃，其歷程建立了社區工作專業者介入的典範，包括多元的角色轉換之權變和能適時逐步退出居於附屬地位，係在於專業知識與技能之外的自我反省態度及素養，作爲社區專業工作者發展職能與建構核心能力之參考。

綜合前述，本文提出幾項建議如下：

一、學科之間應加強溝通互動與分享交流

社區工作者和社區教育工作者實因社會工作和成人教育的學術分科而產生區隔距離，而在我國社區發展脈絡下兩者亦均面臨到角色定位之問題。前述文獻分析發現在實務上兩者均具有類似的社區專業工作角色與重要性，但即便是社區成人教育者亦因哲學典範之差異使其專業工作角色定位不同。本研究爲彰顯專家介入社區的歷程觀與權變之工作角色，因而較傾向於前述社會學習理論與建構主義之成人學習派典。由於社區問題常屬於跨領域的綜合性與複雜性，社區工作與成人教育專業工作者實應加強溝通與交流，形成專業合作的機制。

二、共同合作並建立以社區為本位的共識

社區工作者和社區教育工作者能共同合作，以社區為本位確立社區發展目標，以社區成員為主體，重視專業工作者與社區成員之間傾聽與對話與過程中的學習；能思維專家介入社區的多元角色與權變，並適時放下專業的高度與執著，避免如 Brookfield（1997）於北美和英國的社區觀察經驗，發現專業人員「最大的致命傷便是建議任何的行動方針」，或是「認為由專家提供的建議比其他社區團體成員所提之建議更具有效力」，因此主張專業成人教育者適時保持緘默成爲一項專業的要求（p.139），在促進社區與成員增能過程中應格外審慎。

三、專業教育訓練應培養自省與多元尊重之人格素養

於此領域對於態度面應給予過去一向較著重的專業知識面及技能面同等的重視，身爲社區工作或社區教育者的專業角色要能培養自省與尊重他人的態度和素養，因此在人才培育中，除了具備專業知識和技能之外，其人格特質也應予以重視。在後現代社會下，社區發展重視多元文化的尊重與平等關係，社區成人教育者對於弱勢或偏鄉社區發展工作中應更強調社區內部成員本身領導能力（leadership）的提升，並協助社區與政府、其他利益團體建立合作夥伴的關係，而社區成員的共同意識與價值的普遍提升，才是社區永續發展的基石。

四、對於態度價值層面之專業教育應善用行動研究與個案分享討論

發展歷程的行動學習模式強調歷程中社區成員的參與性與教育性，並且在社區發展歷程模式或行動學習模式中，才能呈現出專家介入的動態過程，是一

種漸進參與、真誠融入、到逐步退居幕後附屬地位的歷程。本研究分析認為關於工作角色之研究與討論仍多聚焦在角色的「功能」層面，包括技巧、技能與知識態度的面向，但價值與工作信念層次的探討仍是未開發的一片新生地，包括從「介入」到「融入」社區，工作角色是在時間與空間中演進與權變的一種歷程。因此建議在專業教育上善用行動研究法與個案實例的情境分享討論，因為過程中隱性知識的交流與傳承應比成果更具有思辨的空間與學習上的啟發。

最後，本文建議後續研究能從社區工作者的動機與態度、工作信念（faith）、使命（mission）等價值層面進行深度訪談與探討，以期對於隨階段、歷程的角色「權變」樣貌有更深度的理解。

參考書目

- 王政彥（2002）。《終生學習社區合作網絡的發展》。高雄：五南。
- 王秋絨（1997）。《社區教育模式與發展》。台北：師大書苑。
- 吳明儒（2009）。〈社區發展的新視野：歐洲國家經驗的學習〉。《台灣社會福利學刊》，8（1），29-69。
- 吳明儒（2013）。〈弱勢社區培力與輔導機制之探索性研究－三種 CSW 模式之分析〉。《台灣社區工作與社區研究學刊》，3（3），1-57。
- 李易駿、劉承憲（2013）。〈透過社區方案進行社區培力的行動研究〉。《台灣社區工作與社區研究學刊》，3（3），59 - 97。
- 林明禎（2013）。〈從當代社區的變異初探社區工作者角色〉。《台灣社區工作與社會研究學刊》，3（1），99-126。
- 林曉君、高慧娟、謝穎慧（2013）。〈特殊族群職場健康促進方案規劃－以原住民編織女性為例〉。《成人及終身教育學刊》，21，77-123。
- 徐震（1985）。《社區發展：方法與研究》。台北：中國文化大學出版部。
- 徐震（2004）。〈台灣社區發展與社區營造的異同－論社區工作中微視與鉅視面的兩條路線〉。《社區發展季刊》，107，22-31。
- 曹建文（2002）。《社區成人教育及組織策略介入社區組織運作之行動研究－以嘉義市西區劉厝社區發展協會為例》。國立中正大學成人及繼續教育學系碩士論文，嘉義縣。
- 許雅惠（2011）。〈社區能力與社區工作者關鍵能力:成人學習觀點的分析〉。《台灣社區工作與社會研究學刊》，1（1），91-136。
- 鄭如雅、李易駿（2011）。〈社區工作者核心能力之探討：專業社會工作者之經驗與觀點〉。《台灣社區工作與社區研究學刊》，1（1），1 - 42。

蕭文高 (2013)。〈重思社區工作的內涵與本質〉。《台灣社區工作與社區研究學刊》，3 (2)，143-150。

Brookfield, S. (原著)，李素卿 (譯) (1997)。《成人學習者，成人教育與社區》。台北：五南。(Adult learners, adult education, and the community, Milton Keynes : Open University Press, 1990)

Dean, F. J. & Dowing, W. D. (1987). Community Development: An Adult Education Model. *Adult Education Quarterly*, 37(2):78-89.

Ewert, D. M. & Grace, K. A. (2000). Adult Education for Community Action. In A. L. Wilson and E. R. Hayes (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp.327-343) . San Francisco: Jossey- Bass.

Lovett, T. (1982). *Adult Education, Community Development and the Working Class*. Nottingham: University of Nottingham.

Lovett, T. (1997). Community education and community development: The Northern Ireland experience. *Studies in the Education for Adults*, 29(1), 39-50.

Martin, I. (1993). Community Education: Towards a Theoretical Analysis. In R. Edwards, S. Sieminski, and D. Zeldin (eds.), *Adult Learners, Education and Training: A Reader* (pp.189-204). London: Routledge.

Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (原著)，楊惠君 (譯) (2004)。《終身學習全書》。台北：商周出版。(Learning in adulthood : a comprehensive guide, San Francisco : Jossey-Bass, 1991)

Moore, A. B. & Brooks, R. (1996). *Transforming your community: Empowering for Change*. Krieger Publishing Company, Malabar Florida.

Moore, A. B. & Feldt, J. A. (1993). *Facilitating community and decision-making Groups*. Krieger Publishing Company, Malabar Florida.

Yorks, L., Dilworth, R. L., Marquardt, M. J.; Marsick, V. & O'Neil, J. (2000).
Inquiring into the dilemmas of implementing action learning- Innovative
session. In K. P. Kuchinke(Eds.), *Academy of human resource development
conference proceedings*(pp.1023-1031). Baton Rouge, LA: AHRD. (**ERIC
Number:** ED441131)

