

# Career Education: 一種課程取向的抉擇

何華國

## 壹、引言

Career Education 相對於中文的翻譯十分分歧。有稱之為「生計教育」，也有名之為「生涯教育」者。「生計教育」具有強烈的「謀生」或「職業」的暗示；雖然「謀生」或「職業能力」的培養，常被視為 Career Education 的重要目標之一，但並不能涵蓋 Career Education 常被揭櫫的重要意義。「生涯教育」含有配合個體發展上的需要所提供的教育之意，似與目前多數的 Career Education 之定義較為符合，故本文暫將 Career Education 以「生涯教育」稱之。

Career Education 這一名詞於 1971 年首先由當時的美國教育署長 (Commissioner of Education) 馬蘭 (S. Marland) 所提出，其目的乃在促使美國聯邦政府對職業教育 (vocational education) 之參與和重視。馬蘭雖提出 Career Education 之概念，但其在教育署長任內，却一直不願界定何謂 Career Education，而將其留供教育界人士去辯難、定義、與執行 (Marland, 1974)。因此對生涯教育的缺乏共同接受的定義，實不足為奇。

首先對生涯教育提出正式定義者應屬何伊特 (K. B. Hoyt)，他指出：

「生涯教育代表公立教育與社區的整體性努力，以協助所有個體熟悉一個工作導向的社會之價值觀點，將這些價值觀點與個人的價值體系相互整合，並把這些價值觀點在他們的生活中付之實現，使工作對個人而言成為可能、有意義、且是一種滿足」(Budke, Bettis, Beasley, 1972, P. 3)

1975 年何伊特又進一步對生涯教育加以定義，他說：「生涯教育是經驗的全部，人們藉此學習並準備從事工作，作為其生活方式的一部分。」(Hoyt, 1975, P. 4)

從何伊特前後兩次的定義，吾人不難看出，其對生涯教育的觀點，已由「價值」這種抽象的層面，進一步落實於具體的「工作」之中。而其所謂的「工作」，並不限於有酬勞的工作，沒有酬勞的「工作」也包括在內；重要的是，它代表人類基本的成就需欲，藉此以發現其自我。準是以觀，工作應可視為一種人權 (human right)，而非一種社會責任 (societal obligation)。因此有酬勞的工作，固可視為獲致生存、安全、歸屬、尊嚴、或自我實現的手段 (Maslow, 1954)；無酬勞的工作對個人自我的實現，也和有薪資的工作一樣是有幫助的 (Clark, 1980)。然而毫無疑問的，何伊特對生涯教育的定義，含有強烈的「有酬工作」之經濟生活的傾向。如果以何伊特所提示的，作為 Career Education 定義之圭臬，則把 Career Education 稱為「生計教育」並不為過。不過這種狹義的觀點，並不見得為大部份的教育人士所接納。許多教育工作者，寧對生涯教育採取較為廣博的觀點，而不願將其自囿於生產性的工作角色。他們認為一個人在一生的發展過程中，所須承擔的角色是多方面的，如學習者、生產者、消費者、公民、家庭的成員等，生涯教育即在提供滿足這些角色所需要的各種學習經驗。對生涯教育採取這種開放性觀點的學者頗多，如舒波 (D. E. Super)，柯卡斯

卡(C. J. Kokaska)，布羅林(D. E. Brolin)，克拉克(G. M. Clark)等皆是這方面的代表性人物。

克拉克認為生涯教育乃在整合通識教育(liberal education)與職業發展，以促進生活的過程(the process of living)，而這種過程並不限於謀生(making a living)一途(Clark, 1980)。柯卡斯卡與布羅林則將生涯教育界定為：「系統地協調所有學校、家庭、與社區的組成力量，以促進個人經濟、社會、與生活潛能的實現，並參與有益於個體或他人之生產性工作活動的過程。」(Kokaska and Brolin, 1985, P. 43)一般而言，特殊教育人員皆習於對生涯教育採取較為廣泛的觀點(Cegelka, 1981)。例如美國的特殊兒童協會(the council for exceptional children, 1978)則曾正式表示如下的立場，認為生涯教育是：

「經驗的全部，藉此人們學習過有意義、滿足的工作生活……提供兒童在最小限制的環境，學習達到他們最高的經濟，個人及社會潛能所需的學術、日常生活、個人—社交與職業知能之機會。個人能經由工作(有酬與無酬的)和許多其他的社會角色與個人生活型態(公民、義務工作者、家庭成員、與有意義的休閒活動參與者)而獲致自我的實現。」(P. 3—4)

無怪乎有人即認為生涯教育如能考慮個體的獨特能力，興趣、需求、與潛在才賦，對每一個人皆能有效適用(Brolin and D'Alonzo, 1979)。

從以上對生涯教育重要觀點之闡述，吾人不難看出，生涯教育的定義常因人而異。由於定義的不同，其教育內容多少也會有所出入。因此本文之標題——「Career Education: 一種課程取向的抉擇」，也在顯示生涯教育的未定狀態。筆者對於生涯教育比較贊同廣博與發展性的觀點，認為一個人從出生到終老，其所須承擔的角色不但是多元的，且這些角色常因時空的差異，而不斷顯示其特質。教育的功能即在提供個體各種角色學習的機會。準是以觀，生涯教育實具有下列幾方面的特色：

1.生涯教育是一種終生的教育，它是具有發展性的。

2.生涯教育是一種全人的教育，它着重全部生活角色的發展。

3.生涯教育是一種能力本位(Competency-based)的教育，使個人各種角色功能的發揮成為可能。

4.生涯教育的目標在實現個人的潛能，因此生涯教育的提供並不限於某一特定的對象，但教育內容則可能因學習者的需要而有出入。

基於對生涯教育廣博與發展性觀點的認同，筆者將在下面介紹現成的兩個生涯教育實施模式以供參考。

## 貳、模 式

### 一、殘障者學校本位生涯教育模式

此一模式為克拉克所提出，故又稱為克拉克模式。此一模式的建立，主要植基於下列的基本假設：(Clark, 1980)

1.生涯教育為所有國民所必需。

2.一個人的生涯是一種發展的過程，它須加規劃，也會有所改變。

3.生涯教育須對各種的工作價值觀點皆加考慮，而非僅及於單一的工作倫理(work ethic)而已。

4.生涯教育不只協助發展中的個體從事生涯上之試探，更著意保護其作抉擇上的自由。

5.在人類成長中，任何方面顯著的貧乏因素，皆會影響生涯的發展。

6.社會上許多歷史的與現成的限制因素，皆會影響殘障者的生涯發展。

7.處在今日複雜與快速變化的世界中，任何想成為生產或消費者的人們，必須具備一些相關的適應技能。

8.身心障礙者與非障礙者的生涯教育，有極為顯著的差異。因此對障礙者的生涯教育應有特別的考慮。

9.同樣是殘障者，不同性質的傷殘狀況，也需要特殊的生涯教育課程設計。

10.殘障者的生涯教育最少也得從幼稚園階段

開始。

11.民主的教育哲學與正常化的實務觀點，皆不主張對所有的兒童提供同樣的課程。

克拉克氏的生涯教育模式，主要配合學校體制的運作，故以學校本位稱之。他認為生涯教育課程應以下列四方面為核心：

- 1.價值、習慣、與態度。
- 2.人際關係。
- 3.職業資料。
- 4.實際工作與日常生活技能的獲取。

克拉克氏又將生涯發展分成小學（含幼稚園）、中學、與中學之後三大階段。前述之四大課程領域，雖貫串這三大發展階段，但主要還是小學與國中階段（即幼稚園至九年級）的教學核心。這四大課程領域在每一發展階段各有其偏重，主要在反映學習者生涯發展上的不同需要。

克拉克氏雖提出上述的生涯教育課程發展架構，惜對實施方法却未言其詳，有待進一步闡釋補充。不過無論如何，他這一架構之提出，的確令人有綱舉目張，成事應不難的感受，對殘障者的生涯教育實在具有「定位」的作用。接著筆者將進一步介紹殘障者生涯教育較為完備的一套體系——布羅林與柯卡斯卡模式。

## 二、生涯教育能力本位課程模式

布羅林與柯卡斯卡(Brolin and Kokaska, 1985)的能力本位課程，所強調的乃是「生活中心的生涯教育」(The Life-Centered Career Education)。這一課程的發展完成，是集合數以百計的教育工作者，有關機構的專業人員、家長等，經歷數年的努力結晶。此一課程模式所注重的是過程(process)而非內容(content)的教育。這種能力本位的過程教育，便在發展個人從事有效生活所需的重要技能，而視知識與資料的獲得為次要。教育的實施有賴學校、家庭、與社區的密切配合，其發展過程則可分成生涯覺察、試探、準備、安置及追蹤輔導等階段。此一課程將一個人所須培養的能力(competencies)分成(1)日常生活技能，(2)個人及社交技能，(3)職業技能三個領域。每一領域又將之劃分成一些有關的能力，如日常生活技能有九項能力，個人及

社交技能有七項，職業技能則有六項能力。每一項能力之下，又包括若干分項能力(subcompetencies)，全部課程計有分項能力一百零二個之多。茲將三大領域的二十二項主要能力分列如下以供參考(Kokaska and Brolin, 1985):

### (一)日常生活技能

- 1.處理家庭財務。
- 2.家屋的選擇與維護。
- 3.照顧個人的需要。
- 4.養育子女及家庭生活。
- 5.購買與準備食物。
- 6.購買與照顧衣物。
- 7.從事公民活動。
- 8.娛樂與休閒生活。
- 9.在社區中的移動。

### (二)個人及社交技能

- 10.自我的覺察。
- 11.獲得自信。
- 12.表現負責的行為。
- 13.保持良好的人際技能。
- 14.表現獨立性。
- 15.解決問題的技能。
- 16.與他人適當地溝通。

### (三)職業技能

- 17.探知並追求職業機會。
- 18.職業的選擇與計畫。
- 19.表現適當的工作習慣與行為。
- 20.表現足夠的操作技能。
- 21.獲得特定的職業技能。
- 22.尋求、取得、與保持就業機會。

上述的克拉克和柯卡斯卡及布羅林的生涯教育課程，其分割的方式雖略有出入，然其內容則大致一致。如克拉克所強調的態度、價值、與習慣，及人際關係，即屬柯卡斯卡與布羅林所謂的個人及社交技能之範疇。而職業資料和實際工作技能又與職業技能相配，兩者對日常生活技能的重要性之提倡則無二致。比較明顯的差異，應是柯卡斯卡與布羅林對課程內容的分化似比克拉克的模式更為精緻。再者，上述兩個課程模式，皆以廣博的生涯需要為着眼，因而其課程內容自也

反映這種教育觀點，而不限於「謀生」技能之培養為已足。這種全人的教育觀，實充滿近代人文主義的教育色彩。

### 叁、何去何從

前面筆者對生涯教育在定義上的分歧情形，以及兩個比較受到重視的傷殘者生涯教育課程模式，已分別加以介紹與評析。接下來的問題便是，站在我國特殊教育的立場，是否應該接受生涯教育所揭櫫的理念，如果答案是肯定的，吾人如何將這些理念付諸實施。由於生涯教育具有生活中心、實用、與能力本位的本質，它不只能滿足一般學生的教育需要，更是特殊兒童所急需。因此生涯教育觀念的受到普遍接納似可預期。至於如何將生涯教育付諸實施，則有幾個問題需要考慮：

一、我們所期待的生涯教育為何——這是一種生涯教育課程取向的抉擇，也是一種價值判斷的問題。對生涯教育的界說，往往會決定其課程的取向。

二、在生涯教育課程取向定位後，如何確定其具體內容——生涯教育課程內容的決定，固可參考國外現成的課程而加取捨，也可因應國情而自行發展。一般而言，吾人可從生涯發展的理論去覓取與建立課程的體系架構，並研究成人生活的適應規準，決定何種技能為生涯發展上所必需，而將之納入課程之中。此外，教育實際問題的討論與研究結果，對生涯教育課程內容的改進與充實，也具有啓導作用。

三、生涯教育課程的具體內容確定之後，接著必須考慮的即為如何實施的技術問題。生涯教育課程如何與現有的課程內容融合協調，觀念的溝通可能成為主要的着力點，這在我國普通兒童教育上，可能相當費勁；在特殊教育方面則阻力或許會比較少，因為萌芽期的我國特殊教育，頗強調實驗取向，教育人員在課程內容抉擇的自由度是比較大的。

對 Career Education 有關的問題，作了上述的一系列討論後，特殊教育人員在面對此一教育思潮的衝擊，應何去何從，該是作明智抉擇的時候了。（參考文獻省略）

（作者係國立臺灣教育學院特殊教育系副教授）