

終生教育與自我導向的學習

黃富順

壹、前言

一九七二年聯合國教育科學文化組織 (UNESCO) 國際教育發展委員會 (The International Commission on the Development of Education) 提出「法爾」報告書 (Faure Report)，首次指出教育計畫者應將終生教育作為未來教育改革的主要概念 (Faure, 1972)。從此，終生教育的觀念受到廣泛的重視與注意，成為今日世界改革的主要動力與指導原則。我國六十九年新修正公布的社會教育法，其第一條亦規定社會教育以實施全民教育及終生教育為宗旨，顯示終生教育亦為我國未來教育發展的終極目標之一。因此，我國社會教育的各項措施，均積極朝此目標規劃實施。民國七十四年，教育部李部長在中常會報告「我國教育目標的取向」，亦提出加強終生教育的策略，指出要把目前一定期間的教育延伸到無限期的教育，把學校教育延伸至社會教育，人人必須活到老，學到老，時時從生活中學習，終生在學習中生活。他並指出我國當前空中大學的設置、社會教育機構的發展，都是為了配合終生教育的要求所做的措施。終生教育的觀念，無疑地將成為今後我國教育政策的重要取向。

有關終生教育的必要性、本質、理論基礎的探討，在一般教育的文獻中常可發現，可以增進吾人對終生教育基本內涵的瞭解。唯終生教育是一項原則，也是一種理想，這種觀念或原則，應如何落實，這種理想應如何達成，有關此一領域的探討，尚不多見。本文特別從實踐終生教育的觀點出發，探討落實終生教育的一個重要途徑——發展自我導向的學習，希望有助於終生教育理念的實踐。

貳、終生教育的意義與特性

一、終生教育的意義

終生教育的事實，極爲久遠，但終生教育理論的提出，則屬本世紀的產物。早在七十年前，杜威 (Dewey) 即提出教育和學習是終生歷程的說法。一九一九年，英國成人教育重建委員會的報告書，亦特別指出教育是終生的過程，是國家的重要工作 (Dave, 1976)。其後，終生教育的名詞，在各種文獻和論著中廣泛出現，其所指的意義並不十分一致。戴維 (R. H. Dave, 1976) 將各種終生教育的概念統整爲下述的定義：「終生教育以整體的觀點來看教育。它包括正規的、非正規的和非正式的教育型態。終生教育試圖從時間和空間的領域來統整和貫穿所有教育的階段和架構，其特徵爲在時間、空間、內容和學習的技巧上皆具有彈性，因此需要作自我導引的學習，並採取各種學習方式和策略 (p. 58)。克羅伯里 (Cromptey, 1980) 認爲要瞭解終生教育的真正內涵，應從不同的層面來探討。他從下列四個層面來探討終生教育的意義：(pp. 3-7)

第一：從時間的層面而言，教育與個人的一生相始終，自出生開始至個體死亡為止。

第二：從型態來看，終生教育在正規的、非正規的和非正式的教育情境中發生。所謂正規的教育，係指在正規學校教育系統內的教育活動；非正規的教育係指正規學校系統以外的各種有組織、有系統的教育活動；非正式的教育活動係指在日常生活或環境中所產生的行為或態度的改變，係一種非經特殊安排的教育情境。

第三：從結果方面來看，終生教育可以導致個人獲得、更新和提升知識、技巧和態度，最終目標則為促進個體的自我實現。

第四：從實施層面來看，終生教育的成功有賴於個體增進其從事自我導向學習的動機與能力。

因此，他提出終生教育的三個重要內涵如下：

(一)學習是終生的歷程：終生教育的第一個觀念就是終生進行有意的、有目的的學習活動。個人一生中隨時都在學習，這種事實極為明顯。例如一個家庭主婦想要做新式的餐點，要修理浴室的水龍頭或快速精確地從圖書館中借出自己所要的書，皆需要學習。傳統上，認為在五歲至二十五歲以內所發生的學習活動，才是真正的學習，這已非正確。終生教育所強調的是在學齡前和正規教育後的學習，如同正規學校內的學習一樣的自然，同樣的重要，個人在一生中應致力培養這種學習習慣。

(二)學習在各種情境中發生：終生教育的第二個重要原則就是很多重要的學習經驗並不只在學校或正規教育的系統中產生，學校的學習只是個人生命歷程的部分經驗而已。換言之，個人一生中學習的方式很多，可以透過電視、工作、參與娛樂活動及與朋友接觸而學習；就學習的地點而言，工作場

所、教堂、博物館、圖書館、政治團體、俱樂部和休閒中心等都是學習的重要地方；就學習的資源人士而言，父母、姐妹、玩伴、朋友、同事等都是學習的助長者，通常來自這種非正式教師所教導的，往往比專業教師所教導的為多。終生教育強調在各種情境中學習，也強調來自未受專業訓練、不付費的教師的貢獻；不僅強調學校中的學習，更強調學校以外的各種教學經驗。

(三)實現終生教育的重要條件是個人作終生的學習：終生教育的第三個主要原則是終生教育的實現係由個人來完成。因此，個人要有終生學習的必要特性。個人必須具備自我導向學習的能力，不必依賴傳統形式的學校教育而能夠學習。在一個自由開放的社會中，如採用強迫的手段強制個體參與終生教育制度，將是令人無法忍受的，也是沒有效果的。因此，終生教育應特別發展個體內在的心理特質，激發其終生學習的意願，把終身學習作為自己個人的選擇和嗜好；另一方面，要致力消除阻礙終身學習意願的障礙，如個人的懶惰、極端的個人主義、宗教信仰、不正確的文化價值觀念和哲學觀點等。

終生學習所必須的基本特性，包括能在不同時間和環境下進行學習的技巧和學習的動機、把自己視為學習者的觀念、對學習的積極態度、建立學習目標及評鑑學習結果的能力、瞭解自己的真正潛能及對自己、對社會、對知識抱持一種建設性批評的態度等。

克羅伯里的這種終生教育的概念，係將終生教育視為助長終生學習的一種方法。他認為終生教育就是一種在教育上的改變，用以促進、支持改進終生的學習，這種看法，有其獨特的見解。

二、終生教育的特性

終生教育的特性，依據克羅伯里和戴維 (Cropley & Dave) 二人的說法，具有整體性、統整性、民主性、彈性和自我實現等四個特質：(Shager, 1984, pp. 6-9)

(一) 整體性 (Totality)：在終生教育體系下，學習機會的提供貫穿在個體的一生之中。學校是多種教育管道之一，而非為主要的機構。正規、非正規及非正式教育的機會將更為擴展，更為分化，更為連貫，個體的學習開始於正規教育機構，但終止於高度的非正式教育體系。

(二) 統整性 (Integration)：終生教育體系下，各種教育方式與管道，並非各自獨立，各不相干，分別運作而不相協調、連繫，而是在個人生活與整體生命期中，在任何特定的時間內，均維持協調統整。

(三) 彈性 (Flexibility)：終生教育的體系下，學習的方式不僅一種，學習的地點也不限於某一個地方，學習的內容亦非事先確定的教材，其課程、學習過程及學習目標均隨社會知識的更新、對能力的新要求而不斷的調適。因此，終生教育，無論就學習目標、方式、地點、學習內容、學習過程等項目而言，均極富彈性。

(四) 民主性 (Democratization)：終生教育的主要原則在於教育能為全體民眾所共享，並且要能提供適應不同能力與背景者所需要的教育型態。終生教育反對精英主義，主張全體民眾都應有發展與學習的機會。

(五) 自我實現 (Self-fulfillment)：克羅伯里和戴維 (Cropley & Dave, 1978) 指出終生教育的最終目標在於提升每個人的生活品質，馬斯洛 (Maslow) 的自我實現與此意義相近。要達成自我實

現，社會僅能提供機會與管道，必須要靠個人有從事自我生長的動機，並具備生長的技巧與能力，始可達成。

叁、終生教育與終生學習

對於終生教育的概念最可能，也是最大的誤解乃是認爲終生教育要把傳統教育的方法推展至個人的一生，也就是個人一生中要不斷參與學校式的教育；換言之，要政府或其他組織應提供傳統教育的機會，使個人可以終生受教。如果終生教育被誤爲終生到學校受教，則終生教育將淪爲伊利胥等人 (Illich and Vene) 所說一種教育「陷阱」(trap) (Knapper and Cropley 1985)。伊利胥在一九七〇年代提出反學校化教育 (Deschooling) 的主張。他認爲傳統學校教育藉由合法化的權利支配關係，仿照「生產——消費」的型態進行教學，因此學生在校內所得到的經驗反而比校外非正式教育所得到的爲少，學校教育無法有效因應個別學習的需要和社會迅速的變革；其次，他認爲自由是個人的基本權利，學習是個人的責任，學習不應依年齡或能力作階層的區分，來產生不同的意識型態與不同的自我期望，甚而造成同儕間的競爭與敵意。因此，他主張摒棄社會中的學校，並從這些機構中解放被控制和被壓制的民眾，強調個人應作自主性的追求，發展個人自由的抉擇，以完成個人的目標。在教育上，應發揮自由、尊重與公平的精神，而有助於社會正義的實現，破除知識的壟斷。他認爲學習應該是以自我的速度，在充分受到意願尊重的狀況下，從事自我導向的學習 (Illich, 1971)。

卡賓 (Karpén, 1980) 亦持類似的看法，他認為終生教育只是組織現有各種學習機會的一種原則，而非一種「教育霸權」(educational imperialism) 的型態，它只是提供學習經驗的另一種方式。

因此，終生教育可以說是對現存教育措施的一種反動，包括拒絕權威主義；反對學校是所有學習的主要機構的說法；不同意在經由短期的學習之後就可獲得所有工作上所必需的資格等。克諾波和克羅伯里 (Knapper & Cropley, 1985) 二人認為終生教育就是使現有教育措施朝向終生學習的一種組織和指導原則。此種學習，不是日常生活中自然狀態下的學習，而是個人自己願意將學習活動持續一生 (p. 31)。此種終生學習就是終生教育的目標。此種學習，也就是塔富 (Tough, 1971) 所說的「有意的學習」(deliberate learning)，它具有下列數項特性：

- (一) 它是個人有意的學習：學習者瞭解自己正在進行學習。
- (二) 具有明確而具體的學習目標，不是含混、籠統的。
- (三) 目標就是進行學習活動的理由，學習活動不會因感到厭煩而中止。
- (四) 學習結果持續保留一般相當長的時間。

故終生學習所要推動的學習係有目的、有組織活動，而非日常生活中沒有計畫、無意的、自然的學習。

終生教育既以終生學習為目的，因此如何達成終生教育理想的實現，從前述克羅伯里及伊利胥的主張，均指出要透過自我導向的學習途徑來達成之。

肆、自我導向學習的緣起

自我導向學習 (self-directed learning) 的名詞，係由研究自我導向學習大師塔富 (Allen Tough) 首先提出，在一九七〇年以後被廣泛使用。事實上，自我導向學習的事實，極爲久遠，無論中外皆然。歷史上很多著名的偉人，其所以有偉大的成就，皆係來自於自我學習，如我國古代的孔子、孟子。西方古希臘時代的蘇格拉底、伯拉圖、亞里斯多德等人皆然，乃至於較近的如林肯 (Abraham Lincoln)、富蘭克林 (Benjamin Franklin)、艾迪生 (Thomas Edison) 等這些歷史上的傑出人物，都是自我導向學習中的佼佼者。但是這種自我導向學習的事實，在一九七〇年代以後，始受到成人教育界廣泛的注意，進而進行有系統的研究，其主要原因係受到下列各項因素的影響：

(一) 終生教育理念的影響：在終生教育的理念下，強調教育不再是生活的預備，而是一種繼續的歷程，終生學習爲每一個人所必須。處在今日遽變的社會中，只有終生教育才能塑造個人具有應付現代生活問題的能力，教育不應只侷限在學校的門牆內。因此，激起了探討自我學習的興趣，這是最根本的力量。

(二) 調查研究的發現：一九六三年，美國學者約翰史東和雷威洛 (Johnstone & Rivera, 1965) 對非傳統學習進行廣泛的調查，以全國成人學生爲對象，樣本多達二萬三千九百五十人，調查結論指出有成千上萬的成人不願在學校的情境中學習，喜好自我獨立的學習，這類人約佔成人人口的百分之七

十七，遠比想像的為多。他們指出這是整個成人教育中最受忽視的領域。約翰史東和雷威洛的報告於一九六五年印行之後，引起了成人教育界普遍的重視，紛紛對自我學習感到興趣。

(三)受到塔富對自我導向學習研究的影響：塔富是從事自我導向學習研究最多，也是最具貢獻的學者。他是著名的成人教育家歐爾 (C. O. Houle) 的學生，其探討自我導向的學習活動，開始於其撰寫博士論文時，他修正其師歐爾的深度晤談 (in-depth interview) 法，將之作為研究自我學習的理由、方法、資料搜集及訂定學習計畫的工具。塔富熱衷於自我導向學習的研究，著作甚多。由於他對自我學習的熱衷研究，激起了其後更多學者一連串的追蹤研究，分別對不同地區、不同對象的成人實施。在對象方面，如何洛頓 (T. D. Allerton) 於一九七四年研究牧師的自我學習；一九七一年阿姆斯壯 (D. Armstrong) 和一九七三年約翰史東 (N. Johnstone) 分別對低教育水準與低社經地位者進行研究；一九七三年庫林 (P. Coolian) 進行婦女的研究；約翰 (W. E. John) 一九七三年以藥劑師為研究對象；海斯特里 (R. Hiemstra) 一九七五年的研究，其樣本更包括各種不同類別的成年人。在地區方面，田斯 (L. Denyo) 一九七二年的研究涵蓋非洲地區；塔富一九六五年和斐爾 (J. Fair)、馬科第 (C. McCarty) 一九七三年的研究，均在加拿大進行；彼得 (J. Peter) 及高登 (S. Gordon) 一九七四年的研究在美國田納西州 (Tennessee) 的山谷中取樣。可見十餘年來，自我導向學習的研究，有如雨後春筍，研究的樣本與地區日益擴展。自我導向的學習已成為今日很多學校的重要教育目標之一，學校開始強調並鼓勵學生學習如何自我學習，「教自己」成為學習新事務的主要方式。

伍、自我導向學習的意義

自我導向學習的名詞，十多年來廣被使用，在各種文獻中紛紛出現，其意義也甚為廣泛，從描述參與有計畫的學習到由自我引發、自我設計的高度自我導向的學習。常見的類似名詞，有獨立的學習 (independent learning)、自我計畫的學習 (self-planned learning)、自我教導 (self-instruction) 自動學習 (autonomous learning)、自我教育 (self-education) 自我教學 (self-teaching)、自我研究 (self-study)、個別學習 (individual learning)、發現學習 (discovery learning) 及探討方法 (inquiry method) 等。這些名詞常被與「自我導向學習」的名詞交互使用，往往被視為同義詞。

所謂「自我導向的學習」，諾里斯 (Knowles, 1975) 將之界定為：「一種沒有他人的幫助，由個體自己引發以評斷自己的學習需要，形成自己的學習目標，尋求學習的人力和物質資源，選擇適當的學習策略和評鑑學習結果的過程。」 (p. 18)。蓋力米諾 (Guglielmino, 1977) 指出自我導向的學習者 (self-directed learner) 係指個人能够自己引發學習，並能獨立而繼續的進行，他們具有自我訓練的能力，具有強烈的學習欲望和信心，能够應用基本的學習技巧，安排適當的學習步驟，完成學習計畫和利用時間進行學習活動者。(p. 73)。一者的定義係屬概念性的，唯大多數的研究者，都遵循塔富的操作性定義。塔富以「學習計畫」 (learning project) 作為衡量自我學習的單位，並將之界定為：「一系列有關的活動，時間總數至少七小時，每一次的活動至少有一半以上的動機係為

得到或保留某些相當明確的知識或產生某些持久性的行為改變。」(Cross, 1982, p. 63)。塔富認為每一次的學習活動都要有明確的開始和結束時間，訊息的獲得至少要保留二天。因此，他排除了立即目的的學習活動。學習時間至少七小時，約相當於一天的工作時間，因此排除了短暫的學習，且七小時應在六個月內完成。塔富對學習計畫的定義相當明確，使吾人對自我導向的學習活動，有了更具體的認識。

陸、自我導向學習的必要性

成人教育大師諾利斯認為只要個體存在，個體就必須從事自我學習，而且個體具有自我學習的能力。個體何以要進行自我學習呢？諾利斯 (Knowles, 1975) 認為有下列幾項理由：

(一) 自導式的學習效果較好：自導式的學習是由個體自己來引起，並非來自他人的強迫，由自己感受到學習的需要而引發。這是一種主動的、自動的學習。一般而言，主動的學習，動機較強，效果較好；被動的等待教師來教導，來給予知識，動機較弱，效果較差。

(二) 自導式學習符合人類自然的發展過程：個體在初生時，有賴於他人保護養育才能生存，但個體逐漸長大以後，就逐漸產生一種獨立的心理需要，想要脫離成人的控制，逐漸要對自己的行為負責，亦即由他律轉為自律，增加自我導向的性質，這是成熟的特徵。因此，隨著個體逐漸的成熟，學習的方式應由依賴逐漸轉為獨立，自導式的學習正與個體的發展歷程相符合。

(三)自導式學習可以適應教育上的新發展：目前在教育上有很多新的措施，如開放教室、無年級學校、學習資源中心、獨立學習、校外學位課程、無牆大學、開放大學、空中大學等，均強調由學習者自行引發學習活動，如果這些參與課程的學生沒有自我學習的技巧，勢必無法因應課程需要，學習上必產生焦慮、挫折進而導致失敗。隨著終生教育的來臨，這種突破傳統學習的新措施，勢必更加發展。為因應這些教育上的新發展，倡導自我導向的學習，培養自我學習的能力，實有必要。

(四)自我導向的學習可以因應未來社會訊息瞬變的需要：這是發展自我學習、培養自我學習能力最重要的理由。今日，我們正處於一種快速變遷的社會，每一個人都需要學習如何自我學習，才能適應時代的要求。因此，首先在教育的目的方面，不應只再侷限於傳遞已知的知識。知識的過時極為快速。教育的目的，應在於發展探求知識的技巧。個人離開學校時，不僅要具備基本的知識，更重要的是要有追求新知的能力；其次，學習不應只再侷限於學校內，學校固為學習的場所，但其重要性已逐漸降低的現象，廣大的社會都是學習的場所，社會中的每一個機構，日常生活中所接觸的每一個人都是學習的資源；再次，學習是一種終身的歷程，年青時的學習，主要在於獲得探求知識的技巧，而離開學校後的學習，則在於獲得知識、技巧、瞭解、態度和價值等。

柒、終生教育與自我導向學習的關係

經由前述的探討，可以瞭解終生教育的理念，刺激自我導向學習的發展，而自我導向的學習也正

是達成終生教育理想的重要策略。戴維在終生教育的定義中，已指出終生教育制度下，需要自我導向的學習。克羅伯里從不同層面分析終生教育的重要內涵，亦明確指出終生教育的實現需要增進個體從事自我導向學習的能力和動機。諾利斯 (Knowles, 1984) 在其提交聯合國教科文組織 (UNESCO) 的一篇「創造終生學習社會」 (Creating Lifelong Learning Communities) 的報告中，亦指出在今日急遽變遷的社會中，教育是一種終生繼續的過程。在一生中最重要學習，就是學習如何進行學習 (learning how to learn) 及如何獲得自我導向學習的技巧。伊利胥的「反學校化教育」主張中，亦指出成人終生教育的實施在於免除傳統學校教育對於個別學習需要的無力感，以及在生活中接受教育，而不侷限於學校的彈性做法，希望藉由自我的覺醒產生接受繼續教育的動機，透過類化新知的能力負起自我學習的責任。

誠然，終生教育是一個既廣泛又抽象的概念，此種概念如何落實，如何轉化為實際的行動，這是一個很重要的問題，也是一個不易回答的問題。主張終生教育的學者亦曾提出各種可能的方案與步驟，例如經由國際合作、政府部門、自動組織、私人機構、正式和非正式的教育方式來達成。但是多數教育學者均指出最重要的策略之一就是鼓勵個人作自我導向的學習。他們一致強調個別學習的重要，並提出終生教育的主要目標之一就是發展學習者具有獨立學習或自我學習的能力。何以自我導向的學習是達成終生教育的重要策略，可以從自我導向學習所獨具的特質上獲得瞭解。自我導向學習具有下列幾項特質，均為實現終生教育所必須：

(一)自我導向的學習是一種自動的學習：戴維指出實現終生教育的三個重要條件是機會、動機和可

教性 (Skager & Dave, 1977, p. 10)。終生教育的實踐，需要個體具有主動的學習動機，以強迫手段強制個體加入終生教育的制度，是辦不到的。而自我導向的學習，就是由個體自行引發學習的動機，並主動的進行學習。主動的學習，動機較強，學習結果較為持久，而且較能應用所學。這種主動學習的動機，正是達成終生教育的根本力量。

(一)自我導向的學習能為任何人服務：終生教育的對象包括社會全體成員，唯有社會中人人學習、時時學習，才能形成學習的社會，進而促進終生教育理想的實現。根據研究顯示，在參與正規的教育活動中，均有社會階級的偏差存在，社經階級較低者，其參與繼續教育的機會顯著較少。此種情形，造成高、低教育者之間越來越大的差距。此種參與繼續教育活動的社會階級偏差，一直是成人繼續教育上相當困擾的問題。而自我導向的學習，被認為是一種最不受社經水準影響的學習方式。卡倫德 (Penland, 1979) 曾於一九七六年對自我導向的學習者進行廣泛的研究，發現社會階級指標與自我導向學習時間的相關很低。可見自我導向的學習，是較不受社會階級影響的學習型態，對參與繼續教育活動處於不利的人，如年紀較大、居住鄉村地區、少數民族或不願接受班級教學者，這些人常是繼續教育活動中被忽視的一羣，自我導向的學習，將是使這些人進行學習的一種重要策略。自我導向的學習，最能符合終生教育民主化的原則。

(二)自我導向的學習，不受時間的限制：實現終生教育的重要條件之一，就是提供學習的機會。終生教育把教育的期間延伸到與個人的生命相始終。何種學習方式能夠適應這種終生學習的型態，班級教學、隔空教學等正規或非正規的教育，僅在個人一生中的某一時段或某一特定時間內扮演其角色。

換言之，這些學習機會的提供，都會受到時間的限制，唯有自我導向的學習，可以突破時間的限制，在終生任何時間為個人服務。

(四)自我導向學習的場所，極具彈性：在終生教育之下，學校只是提供學習的場所之一，其他如家庭、工作地點、圖書館、工會、民間組織、教堂、博物館等非正式的教育機構，也都是實施終生教育的重要場所。自我導向學習的主要特色之一，就是學習者可以利用教育機構內、外的各種資源來幫助個體進行學習活動。因此，自我導向的學習方式，最能符合終生教育學習地點的彈性原則。

(五)自我導向的學習，具有經濟性：在終生教育之下，要國家提供個人一生所需的教育，就經費的負擔而言，是無法做到的。克羅伯里 (Cropley, 1980) 即斷然指出任何社會均無法負擔個人終生所需的教育費用。目前世界各國教育經費的支出，均已成為國家沈重的負擔。此種情形，尤以開發中國家為甚。以非洲上伏塔 (Upper Volta) 為例，該國一九七五年全國歲入總額的百分之十八用於教育支出，但僅能提供百分之十的學齡兒童進入學校就讀，如要全部學齡兒童均能入學，需要全國總預算的一·八倍。教育經費的沈重重擔，即使在已開發國家，仍然受到瀕臨破產的威脅，在開發中國家，此種情形更為嚴重。而且隨著社會的改變，一般人對教育服務的要求越來越高，希望接受更多、品質更高的教育，都使得教育經費的危機日益加深。因此，任何教育的改革，如果導致教育經費大量的支出，均將是不可能的。而人人自動地進行自我導向的學習，是一種經濟有效的學習方式，無疑地將成為實現終生教育的有效策略。

(六)自我學習可以適應個別學習者的需要：終生教育的對象包括社會中的每一個成員，社會中的成

員彼此的異質性很大，無論是學習目標、學習動機、學習能力、心向、經驗均不相同，採取班級教學或隔空教學，均無法適應個別學習者的需要。自我導向的學習，鼓勵個人根據自己的學習需要，訂定學習目標、擬定學習計畫、尋找學習資源並進行學習評鑑，能適應學習者個別需要，是實現終生教育的重要途徑。

捌、自我導向學習活動的進行

自我導向的學習，既為實施終生教育的重要策略，因此，究竟如何進行自我導向的學習，亦有以下探討的必要。所謂自我導向的學習，並非自己隨意的學習，而是要在有計畫、有步驟的情況下進行，才能獲致成效。究竟應如何進行自導式的學習呢？首先應訂有妥善的學習計畫，再依計畫實行，始可達成。茲分述如下：

(一)擬訂學習計畫：學習計畫是否完整，是否具有可行性，為自導式學習成功與否的最大關鍵。學習計畫的主要內容包括：1.學習目標；2.學習資源；3.學習方法及策略；4.評鑑。計畫的擬定，可以由自己決定，也可以請教他人，亦可由專業的人員代為設計。撰寫學習計畫，須有相當的技巧。這種技巧不是天生的，有賴於他人的指導協助並作實際的練習始能獲得。

(二)尋求學習資源：學習資源一般包括人力資源及物力資源兩類。人力的資源包括親朋好友、同學同事、師長或專家學者等，凡可以在學習活動進行中接受質疑、請教的對象皆屬之；物力方面的資源

包括書本、電視、報章、雜誌、錄影或錄音帶等，尤其目前坊間常有出版一些教導人們如何做某些事情的書籍，從如何修理水電到如何準備結婚都有，這是自我學習良好的資源。

(三)選擇學習方式：何種學習方式對自己最爲有用，最能符合自己的情況，需要考慮到個人的嗜好、時間及空間的因素。有人善於閱讀；有人偏好討論；有人精於練習；有人喜好觀看視聽材料、聽講或接受他人教導。一般而言，最常用的方法是自行閱讀印刷品、觀看視聽教材及觀察等；其次爲與別人商談、請教、聽講、練習及作筆記等。

(四)進行學習活動：學習計畫是否能認真執行，是否能全程貫徹，不中途而廢，也是學習是否成功的關鍵。一般自我學習者，在進行學習活動時，常感困擾的問題就是不知如何找出時間來進行學習。對於學習時間的安排，在編定學習計畫時，應妥爲考慮，可以採取定時及不定時兩種方式。定時的方式，即依照個人的情境，將學習活動固定在每週或每日的某一時段進行；不定時的方式，即利用個人工作之餘的零碎時間來進行，零碎時間如能善加利用，成效亦甚爲可觀。總之，時間是要自己去善用，要由自己主動去發掘、去尋找。

(五)評鑑學習結果：學習結果是否達成既定的目標，須要透過評鑑的過程方能瞭解。因此，評鑑的工作也是不可少的。評鑑時，可以依據學習目標作自我考量，亦可利用事先擬妥的檢核表來進行，亦可由他人來協助進行。

玖、促進個人自我學習，達成終生教育的理想

終生教育理想的實現，既有賴於人人進行自我導向的學習，因此，應如何促進個人進行自我導向的學習，以達成終生教育之理想，亦為亟待探討的問題。解決之道，不外二種途徑，其一為提高個人進行自我導向學習的能力；二為在學習活動中，提供其適當的幫助。要達到這種目的，家庭、學校及社會均可扮演重要的角色。

在家庭方面，個人一生中最早接觸的環境就是家庭。家庭對個人態度、興趣、價值觀念及基本能力的奠定與培養，具有極重要的影響力量。家庭是影響個人學習態度和技巧的第一個單位。個人自我導向學習的動機和基本能力的獲得，均以家庭為基礎。今後在親職教育方面，應灌輸父母培養子女自我學習的動機與興趣，以奠定其具有自我學習的能力，並在子女自我學習活動中，給予適當的幫助。自我導向學習的態度與能力，應及早發展，這是多數教育學者共同的想法。

在學校方面，首先在教育目標上應作調整。學校教育的目的應從傳統傳授知識的角色轉為發展探究知識的技巧，即學校教育目標，不僅是傳授知識而已，更重要的是培養學習者具有繼續追求新知的能力；其次，學校在教學過程中，應致力發展個體終生學習所必須的能力、動機和觀念。自我導向學習所須要的能力，包括分析和計畫全部的學習過程、能夠評鑑學習的進步、診斷學習的困難、尋找適當的學習資源和熟悉行為改變的一般原則；此外，在進行學習活動時，要有傾聽、作筆記、閱讀、記

憶等方面的能力，尤其是快速閱讀的能力，更是從事自我導向學習的一種重要技能。學校在教學過程中，應注意到這些能力的培養，並且應注意引發學生有終生學習的動機，使其具有自動學習的興趣和意願。塔富（Tough, 1979）明確地指出，如果學校真正要訓練學生成爲一個終生的學習者，應致力發展其自我學習的技巧（p. 101）。

在社會方面，在終生教育制度下，社會更將扮演一個重要的角色。社會中的各種機構，包括政府部門、民間團體、圖書館、博物館、各種成人教育機構、工會組織等均是自我導向學習的重要資源，也是指導自我學習的重要單位。例如各類各型的圖書館，可以提供人力和非人力資源的幫助，成人教育機構可以訓練新的學習顧問或指導人員來幫助自我學習者；政府當局、教育部門、青年會及其他民間組織也可以設立新的單位來幫助個體作自我學習；百貨公司、工廠、書局、醫院、或工會組織都可以設立學習顧問或輔導人員來協助其成員進行自我導向的學習。

總之，終生教育是目前教育改革的重要概念與指導原則。終生教育的潮流，激起了自我導向學習的發展。發展自我導向學習的能力，也是終生教育的目的之一。自我導向的學習具有自動性、經濟性、時間及空間的彈性，且沒有社會階級的偏差，因此是達成終生教育理想的重要策略。爲實現終生教育的理想，今後家庭、學校及社會均應通力合作，培養個體具有自我導向學習的動機，具備自我導向學習的能力，提供個體自我學習的資源，進而促進人人自我學習，時時學習，以促使終生教育理想早日實現。

參 考 書 目

- 1 Cropley, A. J. (ed.) *Towards a System of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press, 1980.
- 2 Cross, K. P. *Adult as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- 3 Cropley, A. J. & Dave, R. H. *Lifelong Education and the Training Teachers*. Oxford: Pergamon Press, 1978.
- 4 Dave, R. H. (ed.) *Foundations of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press, 1976.
- 5 Faure, E. et. al. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris, Unesco; London: Harrup, 1972.
- 6 Guglielmino, L. M. Development of the Self-directed Learning Readiness Scale. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Georgia, 1977.
- 7 Illich, I. *Deschooling Society*. New York: Harper & Row, 1971.
- 8 Johnstone, J. W. C. & Rivera, R. J. *Volunteers for Learning*. Chicago: Aldine, 1965.
- 9 Karpen, U. Implementing Lifelong Education and the Law. In A. J. Cropley (ed.), *Towards a System of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press, 1980.
- 10 Knapper, C. K. and Cropley, A. J. *Lifelong Learning and Higher Education*. London: Croom Helm, 1985.
- 11 Knowles, M. S. *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press, 1975.
- 12 Knowles, M. S. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf, 1984.

- ㄘ Penland, P. Self-initiated Learning. *Adult Education*, 29(3), 1979, 170-179.
- ㄚ Shager, R. *Organizing Schools to Encourage Self-direction in Learners*. Oxford: Pergamon Press, 1984.
- ㄛ Shager, R. & Dave, R.H. *Curriculum Evaluation for Lifelong Education*, Oxford: Pergamon Press, 1977.
- ㄜ Tough, A. *The Adults Learning Projects*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1971.
- ㄝ Tough, A. Fostering Self-Planned Learning. In *Learning Opportunities for Adults*, Vol. II. Organization for Economic Co-operation and Development. Paris, 1979.