

終生教育課程發展有關問題之探討

鄧運林

壹、終生教育重要性

二次大戰以還，科技的一日千里，社會經濟結構的迅速變遷，文化水準迅速提升，使國民生活素質大為提高，國民求知慾望更形普遍，加上民主思想蓬勃發展，教育機會均等理念深植人心，國民生活在多元化社會，必須不斷獲取新知識、新技能，以充實自我，達成自我實現人生。

近年來，終生學習教育觀念逐漸受到教育學者重視，認為教育是終其一生中，以某一種或他種形式延續進行的過程，而其目標和方式必須隨個人各個不同階段之發展需要相配合適應。在終生學習理念下，教育是生活整體的一部分，所有學校、社會機構皆可為學習場所。因之，世界各國學前教育、成人教育機構如雨後春筍般的設立，以因應社會變化之需要。

早期我國孔子，西方柏拉圖等哲學家倡導「活到老，學到老」的理念，事實上與當代終生學習觀念相呼應，人們隨著知識爆增，經濟發展，收入豐富，休閒生活增加，為因應社會日益增長的複雜性與變異性，人們乃須終生不斷地學習，以與廣泛、專精的事務保持密切聯繫，以面對更複雜、更專門的知識及技術；惟終生教育理想的順利遂行必須考慮合適教育內涵，以充分發展其潛能，有關終生教

育課程設計逐漸受到重視，本文爰就終生教育有關課程發展諸問題加以介紹，以期架構終生教育課程統整理論。

貳、終生教育與課程相關問題

終生教育是人一生中爲因應多元社會及經濟發展必須不斷學習的歷程，其不斷學習的歷程包含校內及校外學習，且此種學習不僅重視學校系統內正式課程，亦重視潛在課程。因爲人的一生之終極目標在追求完美生活及自我實現，生活本身常是終生教育的重要條件，課程安排乃有以生活爲中心課程或工作取向課程。終生教育課程設計須分別考慮學齡前幼兒及已逾學校入學年齡社會人士之課程設計諸問題。

一、幼兒教育課程有關問題

由於早期幼兒時期生活經驗、心理發展關係往後成人身心發展，Freud 即稱成人的人格發展建基於幼兒早期發展歷程，Piaget, Bruner 均曾從幼兒早期生活與環境交互作用中探討成人思考發展過程。Lally 則從情緒發展、早期社會經驗探討早期教育經驗對後來人格發展影響。Worth 一九七二年報告指出，終生教育對象應施之於六歲以下兒童，即所謂早年教育 (Early Education)，此種早期教育在培養其心理、認知及社會方面發展，Worth 概括提出早年期教育有三大目標，包括自我意識

養，社會化經驗準備，未來生活準備。一般而言，早期教育即現行幼稚園或托兒所教育，它並不須正式教學活動，係透過生活本身來培養。幼兒教育事實上是終生教育體系中第一階段，其目的在發展幼兒日常生活基本能力，促進自我表達能力，培養其好奇、思考的能力，增進其自我價值意識及與他人相處的能力。終生教育在此階段課程設計如果得當，將成爲個人自我實現的基礎。

幼兒教育功能隨著社會經濟發展，已由照顧性功能而教育性功能到補償性功能。其中補償性功能即係對文化刺激不利兒童給予補償語文、生活等教育。美國全國教育協會教育政策委員會曾於一九六六年對早期文化剝奪兒童提出補償教育，以發展幼兒生活經驗與教育經驗，且此種教育不應延遲至六歲以後，基本上幼兒教育課程應是有計畫的幫助幼兒成長、發展，不應視爲與教育絕隔，應視爲整個教育體系中最重要的一部分，即終生教育一部分。

美國全國教育協會對幼兒教育課程提出若干重要特色，即課程範圍應包含知識、情緒、社會和生理等方面，其教育目標注重在把幼兒從家庭引導至學校的過渡階段，給予幼兒一個學校導向和正式學習的預備，包括社會化或社會適應、審美、感覺動作發展、成就動機、健康安全及人格發展，亦即在培養「完整兒童」爲依歸。其不僅重視教育制度之垂直統整性，也注重知識本身之平行統整性。

Eggleston (1974) 認爲幼兒教育課程發展在終生教育體系中占有重要地位，幼兒課程重在語文能力培養，由於語文能使人們組織、表達其觀念、意願、感覺和思想，精通語文可使人邁向自我導向的努力成就。Eggleston 也強調早期學識經驗對人生價值觀建立很重要。一般而言，幼兒教育重在自我表達能力培養，注重語文、藝術、遊戲、創造性經驗課程。

二、對逾越傳統入學年齡人士課程有關問題

正式教育對一般青少年提供正式學習歷程，也激起成人終生求知的意願，惟成人學習不限於正式教育，另外非正式教育亦扮演重要地位，因此對成人教育課程設計應兼顧正式課程和潛在課程。

Olford (1972) 對成人終生教育課程發展，提供一些指導準則，他建議這種課程應：

1. 讓學生有主動參與課程設計機會。
2. 讓學生有機會表達其創造力。
3. 課程設計應考慮學生身心發展及其特質。
4. 課程設計應考慮學生個別差異，提供適性教材。

Schaic (1974) 更進而指出課程發展應考慮到成人所經歷的「生鏽」情況，即課程發展應力求扭轉年紀較長成人在文化和技術方面老化程度。他提出一項達到此種目的措施，即提供機會給年長與年輕的人，讓他們在一起學習，藉以在求知的經驗中，產生交互作用效果。Dubin (1974) 認為終生教育為導向課程，尚有若干額外因素應予考慮：

1. 提供自我評估的學習材料。
2. 提供自我評估的機會。
3. 提供具有創造力的學習氣氛環境。
4. 安排具有挑戰性且能解決問題的學習計畫。

5. 重視教師與學生間交互作用。

三、生活中中心課程有關問題

科學技術的進步，社會結構的迅速變遷，使人們忙著追求經濟的成長，而忽視了精神生活；且太專注於學校為中心的教育，誤以在專業化要求下，教育需要有一與日常生活截然不同的環境，結果忽略了有關人們能在生活中學習的理念。由於現代人都危險地過著隔離的生活，冒著精神壓抑的絕大危險，因此教育應疏減社會疏離感，應培養人們自我生活，以追求完美的、有價值的生活，享受藝術和文明，享受其自我的感情和感覺（即精神和物質生活），因此人們需要生活方面教育。

終生教育是人在其一生中需不斷學習的歷程，發展與生活有關課程極其重要。終生教育可使人們經由參與社會工作與活動或分享當時社會、文化與生活而有所學習，因此終生教育課程不只是知識方面的瞭解，舉凡能增進學習興趣、學習動機及生活本身皆是學習的主要來源。一般而言，生活教育課程將需考慮以下特性：

1. 教人們運用其思想到生活本身。
2. 教人們要在生活中運用知識。
3. 教人們如何將知識運用在生活本身。
4. 教人們如何運用思考。
5. 教人們如何與他人交換社會與文化方面經驗。

6. 教人們如何依生活本身所要求的條件去思考。

叁、終生教育背景下的學校教育課程

終生教育的理念是人的一生中都在經歷發展、變化與學習，因此不只是在接受正式學校教育，在一生中均有可能再接受教育，於是有些學者認為應有終生教育為導向的教育制度，學校教育課程須另予調整、重組，學校應發展成有效的核心教育，以便學生能獲得一生中所需的知識和技能。學校除提供多種學習機會外，並應和校外非正規的教育體系，如家庭、工作、社會及休閒等取得密切的關連，教室教學除固定知識傳授外應注重基本能力培養，同時終生教育將包括更多個別化的學習，使教師與學生之間有更多的個別接觸，及產生更多個別教學方案。

Skager & Dave (1977) 根據終生教育理念，將學校教育概念加以延伸，發展為一系列相關準則，有助於吾人建構學校教育課程，茲將 Skager & Dave 的理念分述如下：

1. 學校教育課程應將學習歷程看作繼續性歷程，包含兒童時期到老年階段。
2. 學校教育課程應考慮家庭、社會、工作場所有關學習歷程。
3. 學校教育課程應注重知識間的統一性及科目間相互關係。
4. 學校教育課程應注重終生教育體系中的基本教育。
5. 學校教育課程應注重培養學生自動自發學習態度。

6. 學校教育課程應考慮建立個人進步的價值體系，以期對自身未來成長負起責任。

肆、終生教育課程和個人發展

以終生教育為導向的教學目的必須兼顧學習者潛能開展及能生活在多彩多姿、變化萬千的社會中，因之課程設計要能發展、培養人的獨立自主精神、自我負責、自我分析及適應能力，亦即課程設計要注意價值、態度、能力培養。誠如 Dumazedier (1972) 所指出的，在這變化迅速的世界，將充滿智慧與情緒上的不安全。成人生長在這種情況下要生活的有意義、生活的充實，必須有能耐從事新的冒險，使在社會上扮演新角色，在新行業中充滿興趣與信心，毫不畏縮退怯，因此課程要能迎向新的挑戰新的企圖，喚醒每一個人主動積極面對新的意願，不逃避現實，不灰心氣餒。

以終生教育為導向的課程設計主要既在培養人們具有豐富思考能力及應用知識能力，因此教師扮演的角色極為重要，教師不僅具有啟發學生認知能力責任，更具有激發學生好奇學習意願及培養學生成為自我導向學習者之責任，教師最好也是終生學習者，一則作學生終生學習的典範，再則與學生共同參與終生學習計畫，使師生都成為共同的學習者。

終生教育學習是整個人生歷程中的學習，課程安排包含有正式課程和潛在課程，因此依 Riggs (1973) 的看法，成人學習必須：

1. 具有學習資源場所。

2. 具有高度概念學習能力。
3. 具有解決問題的策略。
4. 能確定自己目標。
5. 能評估自己學習結果。

伍、教師在終生教育中的任務

傳統上，教師為知識的源泉，為傳統智慧的保有人，在終生學習理念下，教師與學生一樣生活在變化萬千的社會，必須不斷調適，因之教師與學生均將從事一項終生學習的計畫，使教師與學生成為共同學習者。教師任務在激發學生面對變化和新奇的願望，教師在培養學生自行研究知識能力，在教導學生如何學習，Dave (1973) 認為教師是學習活動協調人而非知識的供應者，亦即教師將不只是將已消化的知識傳授給學生，而是幫助學生診斷本身學習需要，判斷學生需要來源及幫助學生自我學習。教師在此概念下被視為顧問或指導者，教師概念隨著終生教育理念發展也逐漸擴大，教師包含專業教師及生活教育者，其中專業教師還包括圖書館、博物館人員，生活教育則包括父母、同事及朋友。後者在目前將益趨重要，因為成人常在工作環境中獲得經驗，例如美國在推動全民識字運動及健康營養運動時，即借重各行業有關人士協助推動。

傳統師生關係侷限在學校中，終生教育理念下之師生關係包括社區、工廠、社教機構、戲院等，

一般成人工作場所即具有教學功能，甚至學生學習常借重視聽傳播媒體如電視、廣播、電腦及函授等，師生間透過隔空接觸進行教與學活動，不侷限在某一定點，更不限於學校。

陸、終生教育之課程統整方向

終生教育課程在時間上包含出生到死亡，趨向對未來變化多端社會有良好的調適，在課程目標上宜朝向創造、思考能力培養，使成人參與設計、評估，課程設計須包含 Bloom 之認知、情意和技能三方面內涵，以橫的統整及縱的統整架構之。亦即不僅重視生活中知識，亦強調各年齡階層中學習的統一性，且目前知識被視為未來知識基礎，透過教師與學生交互作用，以達到自我學習、自我不斷成長歷程。

終生教育課程統整包含有學科本身階層統整、各科目間統整及新知識結構統整。透過課程統整，可從知識結構、功能架構之。在結構式課程統整方面，係對終生教育課程知識內涵予以重組；在功能式課程統整方面，係著眼於學習者教育經驗之統整。其中結構式課程統整，在量的方面是指一些有利於學習經驗的課程數量之增加；在質的方面則指課程更深一層瞭解部分。功能式課程統整則重在個人學習動機、興趣及社會等因素。

Biggs (1973) 認為終生教育課程有正式課程和潛在課程，學生在學習時必須具備以下條件：

1. 能找到合適學習場所。

2. 具有高度概念化學習能力。
3. 具有解決問題策略。
4. 具有敏銳觀察能力。
5. 能確定自己學習目標。
6. 能評估自己學習結果。
7. 能受到相當激勵。

上述幾個條件中，前三者即認知性問題，其餘四者為態度、動機、價值和情緒問題。Biggs 認為因應未來變化，終生教育課程設計在時間上趨向對未來的準備，在學習目標上隨學習進展由學習者自行釐訂，學習者並能對本身發展作一評估，並勇敢面對未來的挑戰。當然，終生教育課程設計依 Bloom 課程分類學觀點言，第一在學習方面應兼顧學習內容、教師活動、學生活動及評鑑。第二在心理領域方面應涵概認知、情意和技能，第三在終生學習方面應兼顧縱或橫的統整。吾人在從事課程設計時均應同時統籌考慮上述三方面因素。謹從學習內容、教學活動、學習活動及評鑑之統整，歸納如下列四表，其中終生教育學習內容之統整如表一：

表一 終生教育學習內容

心理領域	橫的統整	縱的統整
認知	<ol style="list-style-type: none"> 1. 處理生活問題知識。 2. 其他一切有關知識。 3. 非學校環境可獲得知識。 4. 現實生活經驗。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 強調各年齡階層學習的統一性。 2. 符合各年齡階層學習內容。 3. 目前知識為未來知識基礎。 4. 目前知識為以往學習結果。
技能	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習乃一自動自發活動。 2. 達到自我實現學習。 3. 學習動機在滿足生活需要。 4. 激發學習興趣。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 激發進一步學習意願。 2. 未來成功展望作學習動力。 3. 利用舊有學習經驗作學習誘因。
情意	<ol style="list-style-type: none"> 1. 知識為應付生活的工具。 2. 學習為解決生活問題的手段。 3. 建立學習信念。 4. 知識為學習網狀組織中的一部分。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習為繼續不斷歷程。 2. 學習係為未來作準備。 3. 變化係有趣挑戰。 4. 培養信心面對未來。

另有關於教師在教學活動之統整如表二：

終生教育課程發展有關問題之探討

表二 終生教育教學活動

心理領域	橫的統整	縱的統整
認知	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師協助提供相關知識。 2. 師生相互學習。 3. 教師為終生學習者。 4. 教師注意學校及社會生活關係。 5. 教師從現實生活中取材。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師在教材選擇上要具前瞻性。 2. 利用學生舊有學習經驗輔導其學習。 3. 利用討論或啟發式進行教學。 4. 注重未來學教授。
技能	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師引導學生作自我導向學習。 2. 注重師生間交互作用。 3. 運用現實生活題材。 4. 運用社區資源。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 運用新的教學方法解決學生問題。 2. 尋求新的教學方法。 3. 注重原有問題之解決。 4. 注重未來變化。
情意	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師瞭解非學校情境因素為廣泛學習網狀組織之一部分。 2. 教師依學生需要予以開放、自由輔導與關懷。 3. 教師為學生諮詢者。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師亦為繼續學習者。 2. 教師以自發性精神介紹學習。 3. 增進學生學習信心。

至於學生學習活動之統整如表三：

表三 終生教育學習活動

心理領域	橫的統整	縱的統整
認知	<ol style="list-style-type: none"> 1. 注意學習類化作用。 2. 應用已學習知識技能解決生活上問預。 3. 能瞭解不同知識來源。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 利用舊有經驗作學習基礎。 2. 學習如何學習。 3. 學生計畫未來學習。
技能	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生不斷尋求新的學習方法。 2. 學生體驗到學習的滿意。 3. 學生有應用知識的能力與意願。 4. 學生顯示擔當領導人意願。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 尋求新的學習方法。 2. 體會以舊經驗解決問題之滿意。 3. 尋求繼續學習機會。
情意	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習當作解決問題工具。 2. 學校為學習一部分。 3. 學生本身亦為學習一部分。 4. 學生認定自己為領導者。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 瞭解學習是自我發展工具。 2. 瞭解目前知識不足以解決未來問題。 3. 認定自己具有改變社會角色扮演能力。 4. 計畫未來學習。

在學習評鑑上之統整如表四：

終生教育課程發展有關問題之探討

表四 終生教育學習評鑑

心理領域	橫的統整	縱的統整
認知	<ol style="list-style-type: none"> 1. 肯定知識間具有相互關聯性。 2. 注重知識分析、應用之評鑑。 3. 評鑑具有回饋作用、具有彌補知識缺失。 4. 注重校外活動。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對評鑑結果預作補救措施。 2. 評鑑可指出目前是未來學習基礎。 3. 評鑑可為新的學習與再評鑑提供新的出發點。 4. 評鑑是計畫未來學習的基礎。
技能	<ol style="list-style-type: none"> 1. 評鑑在獎勵技能應用到現實生活。 2. 鼓勵自我評鑑。 3. 以評鑑帶動新的學習。 4. 藉評鑑達成各階段學習目標。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 評鑑激發未來學習基礎。 2. 評鑑確定對未來合理的期望。 3. 評鑑建立對未來成功的期望。 4. 評鑑建立可實現目標。
情意	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對自己有更清楚的瞭解。 2. 使自己能力充分顯現出來。 3. 能清楚瞭解自己與現實生活關係。 4. 結合校外各種資訊。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 為自己將來發展提供合理遠景。 2. 評鑑對自己應付未來能力，建立自信心。 3. 學習面對未來能力。

柒、結 論

輓近，知識爆增，從量的觀點來看，終生教育課程統整已注意到知識量的增長，它協助教師和學生在有限時間中獲致一些主要概念和基本原則。面對不斷增加知識，終生教育課程統整還須注意不同知識領域間相互關係之複雜性。由於課程統整目的是協助一個完整的人，因之統整教學十分重要，在注重自我導向學習指導時，必須使學生瞭解是爲自己而學，且必須培養其學習動機。教師在進行統整教學時尚須考慮學生個別需求、學校教育設施及社區特色，並注意整個國家教育政策，以期透過終生教育課程統整發揮個人潛能。

基於終生教育在目前社會中愈來愈重要，誠如我國「活到老、學到老」的觀念，已普遍深植人心，而終生教育理念涉及整個國家經濟、社會、文化發展，更使國民在教育機會均等理念下充分發揮個人潛能，以達自我實現理想。因之透過終生教育課程統整或許更有助於達成教育目標，亦爲撰寫本文之旨意。

參 考 書 目

Bellack, A. A and Kliebard, H. M. Curriculum for integration of disciplines. In Deighton, L. C. *The Encyclopedia of Education*. New York: Macmillan, 1971.

- Benseman, J. R. *The Assessment and Meeting of Needs in Continuing Education*. Reports on Education and Psychology, Nr. 1. 1980.
- Bloom, Benjamin, S., Engelhart, M.D., Furst, E. J., Hill, W.H., and Krathwohl, D.R. *Taxonomy of Educational Objectives; The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay, 1956.
- Dave, R. H. *Foundations of Lifelong Education*. Unesco Institute of Education, 1978.
- Erikson, E. H. *Identify on the life cycle*. Psychological Issues, 1959, 1. 1-165.
- Havighurst, R. J. *Human Development and Education*. New York: Longmans, Green, 1953.
- Knowles, M. S. *The Modern Practice of Adult Education*. Association Press, New York: 1970.
- Lawton, D. *The idea of an integrated curriculum*. University of London, Institute of Education Bulletin, 1969.
- Lawton, D. *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- Ohliger, J. *Is Lifelong Education a Guarantee of Permanent Inadequacy?* In Convergence, 1974.
- Paterson, R. E. & Associates. *Lifelong learning in America*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Young, M. F. D.: *Knowledge and Control*, Collier-Macmillan, 1971.