

教育資料集刊

Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research

終身教育專輯

Special Issue of Lifelong Education

24 輯



國立教育資料館 編印

中華民國八十八年六月

Taipei, Taiwan, R O C 1999

教育資料集刊

Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research

24輯

終身教育專輯

Special Issue of Lifelong Education

國立教育資料館 編印
中華民國八十八年六月
Taipei. Taiwan. R O C 1999

國立教育資料館教育資料

集刊

第二十四輯

目次

1. The Meaning Development and Implement of Lifelong Education
一、終身教育的意義、源起與實施黃富順(1)
2. Theoretical Foundations and Construction of Lifelong Education
二、終身教育的理論基礎與建構.....王政彥(21)
3. Distance Education and Lifelong Learning
三、遠距教學與終身教育.....黃明月(45)
4. Lifelong Learning Environment
四、終身教育的學習環境.....楊國德(61)
5. The Study of the Policy and Legitimization of Lifelong Education
五、終身教育政策法制之探討.....柯正峰(81)
6. The Development and Education of Lifelong Learning Teachers
六、終身學習教師的發展與培育蔡培村(101)
7. The Study of the Policy and Legitimization of Lifelong Education
七、國民教育階段推展終身學習策略之探究吳清山、張素偵(121)
8. Lifelong Learning in Elementary and High Education
八、終身教育與社會教育林勝義(133)
9. Lifelong Learning in Elementary and High Education
九、原住民終身學習體系的建構李 瑛(145)
10. Special Education and Lifelong Learning
十、特殊教育與終身教育林幸台(169)
11. Lifelong Learning in Elementary and High Education
十一、終身教育與社區總體營造林振春(183)
12. Lifelong Learning in Elementary and High Education
十二、日本終身教育的現況檢討與未來展望黃振隆(217)
13. Lifelong Learning in Elementary and High Education
十三、德國的終身教育詹棟樑(241)
14. Lifelong Learning in Elementary and High Education
十四、加拿大成人教育的課題單文經(261)
15. Perspectives in Japan
十五、我國終身教育現況檢討與未來展望楊國賜(275)

附錄：

教育資料集刊各輯總目次.....(291)

索引：

一、中文索引.....(305)

二、英文索引.....(315)

BULLETIN

OF THE

National Institute of Educational Resources and Research

Vol. X X III

~ Special Issue of Lifelong Education ~

Contents

1. The Meaning Development and Implement of Lifelong Education
.....**Fu-Shen Huang** (1)
2. Theoretical Foundations and Construction of Lifelong Education
.....**Cheng-Yen Wang** (21)
3. Distance Teaching and Lifelong Learning
.....**Ming-Yuen Hwang** (45)
4. Learning Environment of Lifelong Education
.....**Kuo-Te Yang** (61)
5. The Study of the Policy and Legitimization of Lifelong Education
..... **Jeng-Feng Ke** (81)
6. The Development and Education of Lifelong Learning Teachers
.....**Pei-Tsun Tsai** (101)
7. To Study on the Lifelong Learning in Elementary and Junior
High Education
.....**Ching-Shan Wu & Susan Cheng** (121)
8. Lifelong Education and Adult Continuing Education
.....**Sheng-Yee Lin** (133)
9. The Framework of Aboriginal Lifelong Education System
.....**Ying Li** (145)
10. Special Education and Lifelong Education
.....**Hsin-Tai Lin** (169)
11. Lifelong Education and Community Renaissance
.....**Jenn-Chuen Lin** (183)
12. Lifelong Education on the Current Review and Future
Perspectives in Japan
.....**Chen-Lung Huang** (217)

13. The Lifelong Education in Germany	Dung-Liang Jan (241)
14. The Issues of Adult Education in Canada	Wen-Jing Shan (261)
15. Lifelong Education on the Current Review and Future Perspectives in Republic of China	Kuo-Shih Yang (275)

Appendix:

Contents in All Previous Volumes.....	(291)
---------------------------------------	-------

Index:

1. Chinese.....	(305)
2. English.....	(315)

終身教育的意義、源起 與實施

黃富順

【作者簡介】

本文作者，台灣省雲林縣人。曾任國立臺灣師範大學社會教育學系所教授、國立中正大學及繼續教育研究所所長。現任國立嘉義師範學院校長。

關鍵詞：終身教育、終身學習、教育理念

一、前言

民國八十三年所舉行的第七次全國教育會議，教育部特別提出今後我國的教育將以終身教育為其發展遠景。李總統在大會的訓詞中也指出要以建立終身教育體系，邁向學習社會為未來教育的工作重點。所謂終身教育就是指教育的過程持續一生，與個人一生相始終。即教育自個人呱呱落地開始，到生命結束為止，沒有完成的一天，是個人終生的歷程。這種終身教育觀念，與過去教育僅限於兒童、青少年或青年的時期，視為他們的專利品，而一旦完成後，可以終生受用，在理念上有很大的不同。終身教育，由於聯合國教科文組織的倡導，目前已成為世界教育改革的原動力及指導原則。

我國六十九年修正公布的社會教育法第一條條文明揭：「社會教育以實施全民教育及終身教育為宗旨。」顯示終身教育為我國未來教育發展的目標之一。尤其教育部在第七次全國教育會議後，就「統整各級各類教育，建構終身教育體制」議題所得結論，彙整成教育政策的白皮書，成為主導我國近年來教育政策的重要依據。去年（八十七）年，教育部為推展終身教育更特定該年為「終身學習年」，並發表「邁向學習社會」白皮書。白皮書中提出邁向學習社會的十四項具體途徑及行動方案。迄今為止，這十四項行動方案均積極推展中。可見終身教育將為今後我國各級各類教育改革的指導原則，也是今後我國教育所要追求的願景與遠景。準此，本文特從終身教育理念的源起、發展、特性與實施等加以探討，冀有助於對終身教育理念的正確認識與瞭解，提供實施之參考，俾學習社會的建構早日實現。

二、終身教育理念的源起與發展

終身教育的事實與人類歷史一樣久遠，終身教育的觀念，亦古已有之。例如我國自古以來即有「活到老，學到老」的說法。古代的波斯教育亦包括個人要終生受訓，直到老死為止的做法。日本亦早有「修業一生」的觀念。在本世紀初，美國教育學者杜威(John Dewey)也提出教育和學習是終生歷程的說法。這些古老的終身教育觀念，在現代的歐洲得到了進一步的發展，進而形成理論，成為衝擊本世紀教育最重要、最具影響力的一種思潮。

一九一九年，英國重建部成人教育委員會(The Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction)報告書，特別指出教育是終生的過程，是國家的重要工作(Dave, 1976)。這份報告書，可代表終身教育學說的興起，也可說是：「終身教育學說的權威性宣示」。其後，終身教育名詞，在各種文獻和論著中廣泛出現，其所代表的意義並不十分一致。一九二九年英國成人教育學者耶克斯里(B. Yearxlee)出版「終身教育」(Lifelong Education)一書，指出教育是終生的歷程，是所有個體普遍的需求。一九二六年美國學者林德曼(E. Linderman)出版「成人教育的意義」(The Meaning of Adult Education)對終身教育的理念大加闡揚。他受杜威的影響甚大，也認為教育即生活，整個生活就是學習，所以教育是沒有終點的，教育活動不應侷限在青少年階段。由於這些人士的倡導，而使終身教育的名詞日趨普遍。一九四四年，英國的教育法令中也反映了終身教育的思想。一九五六年，法國的議會立法文件中也首次出現了「終身教育」的概念。至五〇年代末、六〇年代初，終身教育已在歐洲形成一種主要的教育思潮。

一九六〇年代以後，終身教育思潮，更由於許多國際重要組織的加入推動、重要專著、報告的出版及主要的學者的大力提倡，而益形發展。重要的國際組織，如聯合國教科文組織(UNESCO)、經濟合作發展組織(OECD)、歐洲議會(Council of Europe)等都扮演了相當積極的角色。一九六五年，聯合國教科文組織在巴黎召開「第三屆國際成人教育推展委員會」，時任聯合國教科文組織成人教育計畫處處長的法國著名成人教育專家藍格朗(Paul Lengrand)提出「終身教育」的提案，「終身教育」首次正式成為國際會議的議題。藍格朗認為人類數百年來，把個人的生活分成二半，前半生用於受教育，後半生用於工作，這是沒有科學根據的。教育應該是個人從出生到死亡一生中持續的過程。因此，教育在一生中應該作全程的規劃。今後的教育，應當是隨時在個人有需要的時候，以最佳的方式提供其所需的知能。藍格朗的提案獲得國際成人教育委員會的肯定，並轉請教科文組織及聯合國予以支

持，其後聯合國即以終身教育作為教育推展的基本理念。

此後，藍格朗在一九七〇年出版了其名著「終身教育引論」(An Introduction to Lifelong Education)來闡述其終身教育的理念。他在該書中指出，教育過程必須貫串於個人的一生，在人生的各個階段中都有其地位。當每個人從一個年齡階段到另一個階段，即從兒童期到青年期，從青年期到成年期，再到老年期，每一次的轉換，都會出現問題，甚至猝不及防的危機。每一年齡階段都有其強弱之點，也都有其長短之處，都有其所需要的特定內容。但人生的每一個時期彼此都關係密切，不是相互割裂毫無關連的。因此，教育不但每期都要有其特殊的內容，也要有整體的安排。藍格朗對終身教育的倡導，使他成為聯合國教科文組織終身教育局局長，世界也公認他為終身教育重要的倡導者。因此，終身教育的理念開始融入了某些國家的法令，也成為國際間熱切探討的重要教育議題，紛紛要求以終身教育思想作為整個教育改革的原則。從此終身教育思想的發展進入了一個新的里程碑。

在一九六五年聯合國教科文組織國際成人教育推展委員會會議後，教科文組織便大力提倡終身教育，展開了一系列的活動，使終身教育思潮迅速擴展到世界各大洲，同時也促進終身教育學術理論獲得高度的發展。

繼藍格朗之後紐西蘭的海利(Hely)於一九六七年發表「聯合國教科文組織與終身教育概念」的論文，刊印於印度發行的「成人教育期刊」，引起各國的重視。其後，一九六八年一月該刊又刊載牛津大學發表的「終身教育的理論與實踐一概論」；同年二月「國際成人教育會議」(International Congress of University Adult Education)出版「終身教育的構想與大學成人教育」專書，對大學推展成人教育、實現終身教育的理念詳加探討。一九七〇年為「國際教育年」，聯合國教科文組織特別以終身教育為討論重點。這一年教科文組織共進行了四十九項的研究工作，均直接與終身教育有關。一九七二年，教科文組織出版了其國際教育發展委員會的報告書，即所謂的「法爾報告書」(Faure Report)——「學會發展」(Learning to Be)，該書中提出了二十一條革新教育的建議。其中第一條為：「我們建議把終身教育作為開發中國家和已開發國家在今後若干年內制訂教育政策的主導思潮」(Faure, 1972)。也就是說，他要求全世界各國的教育應依終身教育的原則進行全面革新。

「學會發展」一書出版後，兩年內相繼被譯成三十三國文字，成為終身教育理論的代表作。在同一年間，聯合國教科文組織發起以終身教育理念重新組織全部教育活動的運動，在全世界各地迅速蔓延。一九七五年至一九七七年，聯合國教科文組織在巴黎的總部，召開過三次有關終身教育的專題會議，即一九七五年十月的「從終身教育看教育內容」，一九七五年九月的「從終身教育的觀點看教師以外人員對教育活動的貢獻」研討會；一九七七年十二月的「使終身教育成為大學正規活動的一

部分」的專家會議。由這些議題的討論，可以看出終身教育理念已深入到教育領域的許多層面。除了聯合國教科文組織外，國際間推展終身教育理念最力的另一組織是歐洲的經濟合作發展組織(Organization of Economic Co-operation Development, OECD)所屬的教育研究中心。該組織主要的研究主題為「回流教育」(recurrent education)。一九七三年，該組織出版了其研究報告書「回流教育—終身學習的策略」(Recurrent Education - The Strategy of Lifelong Learning)，強調教育結構應是開放的、靈活的，從學校畢業後工作的成人應在需要時，有機會可以回到學校裡，使教育適應工作的需要，教育計畫與社會經濟、勞動政策相聯繫，使終身教育的理念得以在成人教育的領域中實施。以上七〇年代出版的三本書—「終身教育引論」、「學會發展」、「回流教育—終身學習的策略」，被認為是七十年代有關終身教育理論最重要的著作。

此外，歐洲議會對終身教育的推展，也有其不可忽視的貢獻。一九六五年，歐洲議會成立了一個校外教育委員會(Committee for Out-of-School Education)，由此，該委員會體認到終身教育日趨重要，建議將「永續教育」列為文化合作會議(Council for Cultural Cooperation)的討論主題，成立委員會研究有關永續教育和終身教育的問題(胡夢鯨，民86)。

經由上述，可知終身教育的理念古已有之，但系統化的終身教育思想的出現，則發生在本世紀初，首先在歐洲地區醞釀形成，再經聯合國教科文組織、經濟合作發展組織及歐洲議會的倡導，其理論獲得了高度的發展，成為席捲全球的國際教育思潮。至目前為止，仍在持續發展中，尚未臻於完全的地步。此種教育思想，是針對傳統教育系統的缺陷而提出的改革性設想。它已被納入當代教育的實務層面中來加以實踐，也發生了重要的影響，尤其在成人教育領域中，它的影響力更為明顯。

三、終身教育的意義與內涵

終身教育的名詞已廣泛為世界各國所接受與使用，但各國對其含義的理解並不完全一致。至今為止，尚無一個被普遍接受或公認的定義。一九七六年學者戴維(R. H. Dave)出版「終身教育的基礎」(Foundation of Lifelong Education)一書，提出了終身教育的意義與理論基礎，頗富盛名。他指出：「終身教育係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。終身教育從時間和空間的領域來統整貫穿所有的教育階段，在學習的時間、空間、內容和技巧上皆具有彈性。因此，需要自我導向的學習，並採取各種學習方式和策略。」此一定義，頗受一般人所接受，引用者不少。另一倡導終身教育不遺餘力的是聯合國教科文組織教育研究所負責人克羅伯里(Cropley, 1980)。他認為終身教育是終身學習的制度，它

具有四項涵義：

1. 從時間的層面來看，教育與個人的一生相始終，自出生開始至個體死亡為止，不限於生命期的某一階段。
2. 從型態來看，終身教育在正規、非正規和非正式的教育情境中發生。所謂正規教育，係指在正規學校系統內的教育活動；非正規的教育活動係指正規學校系統外的各種有組織、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。可見任何單一的教育型態，均無法獲致終身教育的實現。它需要三種教育型態相互統整，協調合作才能完成。
3. 從結果來看，終身教育可以導致個人獲得、更新和提升知識、技巧和態度的改變，最終的目的在於促進個人的自我實現。
4. 從實施的層面來看，終身教育的成功有賴於個體增進自我導向學習的動機和能力。亦即，終身教育不是要每個人一生都在接受學校式的教育與課堂式的教學，這是不可能的。蓋成人有其工作，有各種角色要扮演，有各種責任要履行，要在一生中都在特定的場所接受教育是無法做到的，而且任何國家的財政，也是無法負荷的。克羅伯里的這種終身教育概念，係將終身教育視為助長終身學習的一種方法。他認為終身教育就是一種教育上的改變，用以促進、支持、改進終生的學習。此種看法有其獨特的見解。

日本終身教育學者森隆夫教授認為終身教育的理念有三個重要涵義，他分別從教育制度、內容和方法等三方面提出其看法。第一、終身教育是教育的終生保障。人的一生需要物質食糧，也需要精神食糧。終身教育從制度上保障人的一生可以獲得精神食糧。它是貫穿一生的新生活原理。第二、終身教育在使人們不斷增加現代學問。所謂現代的學問是專業知能與普通教養相統整的學問，包括智、德、體各方面。終身教育要塑造「完全的人」。第三、終身教育是為了使人們不變成未來的文盲。未來的文盲是指那些沒有學會學習方法的人。他們不能獨立的思考、判斷、類似機器人。終身教育使人們學會學習，強調自學的價值（孫世路等，1989）。

綜上所述，終身教育較普遍而簡單的說法，就是教育是終生的歷程，個人可在一生中繼續不斷地進行有計畫、有組織的學習活動。亦即教育要貫串個人的一生，從初生到死亡為止，作人生全程的規劃。它涵蓋一生中所受各種教育的總和，包括嬰幼、兒童、青少年、青年、中年、老年的所有正規、非正規、非正式的教育；包括家庭、學校、社會三種教育領域。他希望建立一種單一、完整而貫穿一生的教育體系。此一體系適合每個人從生到老持續的受到全面的教育。它不排斥學校教育，而是要將學校教育加以改造納入此一體系中，它包括成人教育，但比成人教育更廣

泛。

終身教育的實施，皆在保障個人的學習權利，不斷地增進個人的新知，獲得生活必須的技能，建立正確的價值觀念及增進個人的健康，其目的係在社會變遷中，促進個人的成長，造成自我實現，進而建立學習社會，增進社會的福祉。

四、終身教育的特性

終身教育的特性，依據克羅伯里和戴維(A. T. Cropley & R. H. Dave)二人的說法，它具有整體性、統整性、彈性、民主性和自我實現等五個特質(Shager, 1984: 6-9)：

1. **整體性(totality)**：在終身教育體系下，學習機會的提供貫穿在個體的一生中。學校是多種教育管道之一，而非為主要的機構。同時，正規、非正規及非正式的教育機會將更為擴展，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。

2. **統整性(integration)**：在終身教育體系下，各種教育方式與管道，並非各自獨立，各不相干，分別運作，不相協調、連繫，而是在個人生活與整體生命期中，在任何特定時間內均維持協調統整。

3. **彈性(flexibility)**：在終身教育的體系下，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、對能力的重新要求而不斷地調適。因此，終身教育無論就學習目標、方式、地點、學習內容及學習過程等而言，均極富彈性。

4. **民主性(democratization)**：終身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。終身教育反對菁英主義，主張全體民眾都應有發展與學習的機會。

5. **自我實現(self-fulfillment)**：克羅伯里和戴維(Cropley & Dave, 1978)指出，終身教育的最終目標在於提升每個人的生活品質。馬斯洛(A. 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，必須要靠個人有自我成長的動機，並具備成長的技巧與能力，始可達成。

由上可知，終身教育要求建立貫穿一生的教育體系。此一教育體系應具有下列特性：

1. **對象全民化**：傳統教育只限於兒童、青少年或青年，未顧及學齡前兒童及成人，終身教育同時涵蓋社會上所有不同年齡的人。

2. **體系有機化**：傳統學校教育只是接受的一環，並非全部。終身教育強調正規、非正規、非正式的教育相統整，學校教育、家庭教育和社會教育相互聯繫協調而構

成一個有機的整體。

3. 門戶開放化：傳統的學校是一個封閉的教育體系，它對工作世界持旁觀態度。終身教育體系要對社會全體民眾開放，使沒有機會上學或已從學校畢業的工作人員均有可能在需要的時候，再度走入教育的行列。他是一列可以隨時上車與下車的開放列車。

4. 管道多元化：傳統學校教育的方式是定時的課堂式教學。終身教育的體系包括各種多元、多樣的教育方法和手段。如自學、函授、隔空、課堂式教學、研習會、研討會、演講等。所有這些教育的方法和手段都是有效的，學習者可以依照自己的意願自由地選擇或變更所使用的方法。終身教育重視學習者究竟得到什麼，而非用什麼方法去獲得。

5. 內容生活化：傳統學校教育的內容與生活相互脫節。終身教育體系的教育內容，強調與生活、工作的結合。工作知能與普通素養相統整，教育的內容強調智、德、體各層面，而以造就「全人」為其目標，促進個人的自我成長與自我實現為其最終目的。

6. 銜接彈性化：終身教育體系要使學習者在這個體系中能夠縱橫移動，不僅可以從一個學校轉入另一個學校，也能在一個學校裡的某一個階段轉到另一個階段，由一個學科轉到另一學科，一個人的需要而有相當大的機動性。

終身教育由於具有上述特徵，使其與傳統學校教育在哲學觀點、對象、型態、方式、內容及動態關係中均有相當的不同，從而形成與傳統學校教育不同的新教育典範，勢將影響整個教育的改變，成為學校教育改革的原動力與指導原則，未來將居於社會的核心地位。

五、終身教育理念的興起

由前述終身教育的緣起與發展中，可知終身教育理念的興起與發展，仍然歷經相當長的時期，並非一夕之間突然產生。而其興起與發展，則是受到多種勢力的影響，包括人類壽命的延長、社會的變遷、科技的進步、經濟結構的改變、資訊社會的興起等，茲分述如下：

(一) 人類壽命的延長

壽命的延長，是世界一致的趨勢，無論是已開發或開發中國家皆然。一九〇〇年代，人類的平均壽命僅為 40 歲左右，至一九七〇年代，人類的平均壽命，已達 70 歲。依據研究指出，現代人的平均壽命比一九五〇年多出二十年，這是人類偉大的成就之一（中國時報，88.2.20，五版）。以美國為例，一九〇〇年代，平均壽命為 46.7 歲，目前男性平均壽命 75 歲以上，女性達 81 歲（Woodroff-Pak, 1988）。

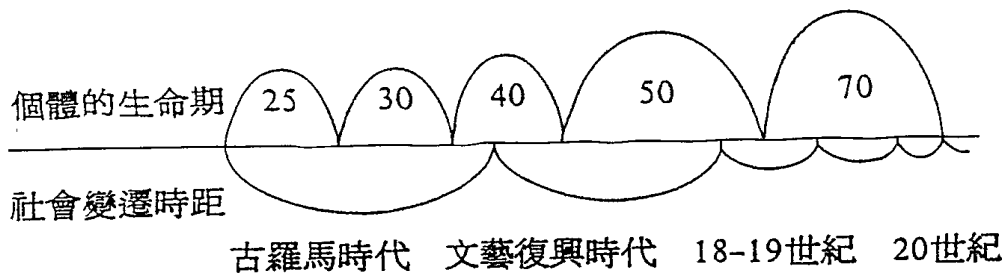
目前全世界平均壽命最高的國家為日本，一九九七年的統計，平均壽命為 79.66 歲。就我國情形而言，台灣光復以前，台灣地區人口的平均壽命為 40 歲左右，到一九九七年，男性平均已達 73.72 歲，女性達 79.14，平均為 76.33（中國時報，88.1.17）。

由於壽命的延長，加上低生育率、低死亡率和較高的生活水準，而使得整個社會的人口結構產生改變，人口結構高齡化的現象顯著而普遍，亦即從一九六〇年代所掀起的「青年革命」（young revolution），至一九八〇年代已進入「成年革命」（adult revolution），至 2000 年代，已開始走入「老年革命」（old revolution）的時代。老人人口逐漸的增多，已成為全世界共同的趨勢。以美國情形而言，65 歲以上的人口從 1900 年 4%，至 1990 年，增為 12.7%，其他如法國、日本、瑞典等工業化國家均有相同的趨勢。而開發中國家，也有快速的成長，預估自 1980 至 2025 年，老人人口的成長將達四倍，而已開發國家僅為二倍（Cavanaugh, 1997: 36-37）。目前全世界最高齡化的國家為日本，平均每十人中就有一位 65 歲以上的人。至公元 2052 年，全世界每五人當中就有一人 60 歲以上（中國時報，88.2.12 五版）。以我國情形而論，65 歲以上的人口，在民國五十年為 2.45%，至民國八十七年，已達 8%，預計至 2020 年將達 14%。鑑於老年人的快速增加，聯合國乃在宣布 1999 年為「國際老人年」，促使各國共同關注人口高齡化所帶來的各項問題，包括醫療、保健、照護、教育、休閒、娛樂及福利等。

由於壽命的延長，人口的增長及老化，傳統教育制度，無論其增長的速度和規模如何快速，都將無法因應人口增長的改變；同時傳統大、中、小學因應社會變革的調適性緩慢，勢必無法適應人口結構改變的需要。因此，為使社會中每個人均能增長新知，獲得生活必須的新技能，教育的機會不能侷限於傳統學校內，必須大量借重各種非傳統教育機構和傳播媒體，終身教育典範乃應運而生。

（二）社會快速的變遷

大教育家米德（Margret Mead）曾說：「世界瞬息萬變，人在地之時，是一個世界，比及其壯年，成家立業，又是一個世界；等到老死之時，世事又變。個人不能終生生活在出生時的世界；也不會死於其壯年時的世界。」（Hutchins, 1968: 131）。由於這種社會變遷的快速，促成個人無法完成教育，教育成為個人終生的歷程。在過去由於社會變遷緩慢，變遷的時距（time span）大於個體的生命期，故個人在早年所學的知能，終生可以有功。但隨著社會的進展，變遷時距縮短，但個人的生命期卻越來越長，二者呈相對地增減。當主要文化變遷時距短於個人的生命期時，個人在年輕時所學習的內容，在其後的生命期即無法應用。而目前社會變遷非常快速，變遷時距短於個人生命期甚多。其情形如下圖：



圖一 社會變遷時距與個體生命期的關係圖

資料來源：Knowles, 1980: 39

由上圖可知在二十世紀之前，一次社會變遷的時間可以長達幾代；而二十世紀之後，個體一生中可能要經歷幾次的變遷。生活於現代社會的人，必須要比上一代具有更多的知識，要懂上一代所不知的事情，才能在現代社會中適應。因此，教育不能滿足於傳達已知的知識，而學習也不能只限於特定的年齡。在現代社會變遷快速的情形下，沒有一種教育可以支持個人渡過一生，個人需作終生的學習。

（三）資訊社會的衝擊

後工業化的社會，是一個資訊的社會。資訊社會具有下列三種特徵：

1. 資訊的生產快速：形成知識的爆炸。資訊的生產快速，是現代科學技術進步的現象。資訊的生產力加快，形成了知識的爆炸。曾有學者估計，如以西元 1800 年以前的所有人類知識當作一個單位，從 1800 年至 1900 年就增加了一倍，從 1900 年至 1950 年的五十年間又增加了一倍；從 1950 年至 1964 年又增加一倍。所經的時間快速減短，但知識卻成幾何級數增加。時至今日，依美國學者的估計，每隔五至七年，知識成長一倍。再就出版品的增長來看，以歐洲而論，十五世紀時歐洲每年僅出版一千本新書。至 1960 年，歐洲每年出版新書十二萬種。過去一百年出版的新書，現在僅需十個月。至 1970 年後，又向前跨進一大步，過去一世紀出版的新書，現在約七個半月即可完成。至 1965 年，全世界每天出書量，估計達千萬之多。目前全世界每年發表的科學論文約五百萬，平均每天約 1.3 萬篇（孫世路等，1989）。自 1970 年代後，全世界每年出版書約有五十六萬冊，期刊六萬種，專門報告三十萬種，科技論文報告五百萬種。可見資訊生產之快速，造成知識爆炸的現象。知識的爆炸，使學習的領域擴增，對個人造成了極大的挑戰。使個人有繼續學習的需要。

2. 專業資訊的過時快速：資訊社會中，不但資訊的生產快速，形成知識的爆炸，同時資訊過時很快。尤其是在專業知識方面，知識的「壽命」不斷地縮短。學術界現已借用核子物理學上「半衰期」的概念，來衡量專業知識過時的現象。專業知能

的「半衰期」，係以完成專業訓練之後，個人執行專業的能力，其畢業時的一半作計算。例如一個剛從醫學院畢業的學生，這時他已習得新的醫藥知識，即其專業知能為「1」，如在畢業後不再接受任何新的資訊，則其原有的專業知能何時將過時一半，即為達到「半衰期」。依據研究指出醫藥界的半衰期最快，估算約為五年，在心理學界估算約為十至十二年。故查柏尼斯（A. Chapanis）估計一個前進的心理學家每天必須閱讀三十或四十篇文章或研究報告，才能趕上最新的發展趨勢。即使是一個普通的專業人員，仍須將其工作時間的 20% 花在學習最新的發展，才能免於落伍（Cross, 1986: 30）。依據美國最新的估計，專業知識每隔五年即過時一半（Merriam & Caffarella, 1991: 14-15）。

3. 資訊的傳輸快速、取得容易、儲存方便：就資訊的傳輸而言，由於科技的進展，交通電訊的發展一日千里。今日在世界任何地區所發生的事件，均可透過便捷的電訊網路獲得迅速的瞭解，資訊傳送速度非常快速。未來在資訊高速公路（information highway）系統全面建立後，對資訊傳輸的速度與數量，更將有劃時代的影響，使得資訊的傳送，邁入一個新的里程。資訊高速公路的高速度和高容量的傳輸功能，可以非常快速地將大量文字、圖形，尤其是動畫和影片等無可計數的資訊傳輸至全球各地。美國總統柯林頓於 1993 年二月在矽谷提出「國家資訊基礎建設」（National Information Infra-structure, NII）計畫。根據此項計畫，美國政府準備在四年內，投資一百七十億元推動「全國性高速網路架構」及發展區域技術中心。此一政策宣示後，引起各國熱烈的迴響。日本政府在 1994 年初也正式宣布推動「資訊超級高速公路」計畫，希望在公元 2010 年前完成全國光纖連線，以創造電子通訊，以資訊刺激經濟成長。我國行政院也於民國八十三年提出全面推動國家資訊基礎建設。未來我國在資訊高速公路建立完成後，每秒鐘可傳遞四千個中文字，最高速度每秒可以傳遞十萬個中文字（中國時報，83.3.20）。可見，推動資訊高速公路已成為世界潮流。未來在資訊高速公路的衝擊下，全世界各地的訊息傳輸、交換均將更為快速便捷，人類生活空間將日益縮小，人與人的接觸將更加頻繁，真正形成了「地球村」（world community）。

就資訊的取得而言，由於電腦科技及相關知識的發展，電子化的資訊已成為全球通用的語言。電腦的普遍應用，已使得我們在家中、學校、工作場所或任何資訊點（Information Nodes）均可快速取得各種有關的資料，不受時空的限制。各行各業均可透過電腦，廣泛而深入地獲得資訊、利用資訊、使用資訊。

就資訊的儲存而言，由於科技的進步，以及電腦技術的高度發展，目前將資訊儲存於電腦中，不但簡便迅速且所佔空間非常的小。由於電腦技術的革新及飛躍的進步，電腦的記憶容量不斷地擴充，同時雷射技術的突飛猛進，也使得資訊的儲存

達到空前的發展。透過最新的雷射科技 (laser technology)，可以將大量的資訊儲存在一個很小的磁片上。例如在格洛利爾 (Glolier) 二十四巨冊的百科全書上的資訊，可以透過雷射技術儲存在一個小磁片上而只佔 10% 的面積 (Merriam & Caffarella, 1991)。

由上述分析可知，資訊社會帶來了資訊的生產快速，形成知識的爆炸；資訊的快速過時，促成了知識壽命的縮短。因此，個人處在資訊社會的情況下，需要隨時吸收新的資訊，才能在社會中生存，也需要進修新的知識，才能免於落伍。同時在資訊社會時代，由於科技的進步，也造成了資訊的傳輸非常快速，取得容易，儲存便捷，相對地也提供學習上的便利，使繼續學習成爲可能。

(四) 經濟結構的改變

由於社會的變遷和科技的進展，也造成了經濟結構的改變。經濟結構的改變，主要反應在產業結構、就業結構和職業結構等方面的變化。這些改變，表現在職業的大量變動。這種變動對成人教育產生新的要求。在產業結構方面最明顯的改變就是由過去的生產業工作調整爲服務業的工作。產業結構的變化，是指三種產業結構性的改變。亦即第一產業 (農林業)、第二產業 (工礦建築業)、第三產業 (商業、服務業) 之間比例的變化。在已開發國家，其產業結構變化的基本態勢是，第一產業的比重急劇縮小，第二產業的比重逐漸增大進而停滯或減小，第三產業的比重持續增長。如下表所示：

表一 已開發國家產業結構變化表 (%)

	年 代	第一產業	第二產業	第三產業
美國	1950	7	38	55
	1963	4	37	59
	1971	3	34	63
英國	1950	6	49	45
	1963	4	41	55
	1971	2	37	61
西德	1950	10	49	41
	1963	5	53	42
	1971	3	54	43
法國	1950	15	48	37
	1963	8	47	45

	1971	6	48	46
義大利	1950	23	37	40
	1963	14	39	47
	1971	9	43	48
日本	1950	23	31	46
	1963	12	37	51
	1971	7	46	47

資料來源：孫世路等，1989：89。

產業結構的變化，必然相伴而生就業結構的變化。今日從事服務業者已多於從事生產業者。例如日本，由於農業機械化的發展，勞動力大為減少。第一產業人口在 1955 年是一千六百十一萬人，至 1970 年降為一千萬人，其後農業人口陸續減少。美國在 1960 年第一產業人口比例為 8.2%，至 1975 年下降至 3.3%。

表二 日本三大產業就業人口的變化表 (%)

年 代	第一產業	第二產業	第三產業
1955	41.0	23.5	35.5
1965	24.6	30.2	43.4
1970	17.4	35.2	47.4
1975	12.7	35.2	52.1
1977	11.9	34.8	53.3

資料來源：孫世路等, 1989：89

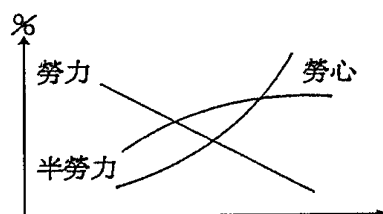
表三 美國三大產業就業人口的變化表 (%)

年 代	第一產業	第二產業	第三產業
1960	8.2	34.5	57.3
1965	6.2	33.7	60.7
1970	4.3	31.7	64.0
1975	3.3	28.3	68.4

資料來源：孫世路等, 1989：89

由於服務有關行業快速的成長，已造成美國三分之二的勞力受僱在服務部門 (Merricam & Caffarella, 1991)，包括觀光、旅遊、不動產仲介、餐飲服務、

股票經紀、資訊的生產、處理、分析和分配等。再次，就業結構的改變，也反應在職業結構的變遷上。新的工作不斷產生，而舊的工作則不斷地被淘汰，使得個人在一生中，經常要作工作的轉變。依據美國學者的估計，在目前社會快速變遷的情況下，個人一生中轉換工作的機會約為八至十次。學者喬諾及羅任斯基 (I. Charner and C.A. Rolzinski) 估計，至公元二千年時，將有一千五百萬人至二千萬人將失去工作，同時新科技的發展也將創造出二百至三百萬個新的工作。同時為維護及處理新科技，也將創造出另外四百至五百萬的高科技的服務工作。此種新科技將影響資訊的生產（包括書本、雜誌、影碟、錄影帶等）。單是此一領域將會創造出一百五十萬至二百五十萬個工作機會。由於此種新科技而遭致淘汰的工作估計將達五百萬至一千三百萬個 (Merriam & Caffarella, 1991)。而這種工作上的改變，不是單純的轉換，它伴隨了結構性的變化。其基本態勢是體力勞動者的人數越來越少，半體力勞動者先是逐漸增加，而後停滯或下降，勞心者的人數則不斷增加。如下圖所示：



圖二 職業結構改變圖示

資料來源：孫世路等，1989：91

由上可知，由於職業結構的變化，造成對工作者的學術水準及智能均有較高層次要求，要求工作者必須要具有較高教育水準，較強的適應力和創造力，才能適應科技進步、社會變遷和經濟發展的需要。

職業結構變化的另一現象是婦女大量進入勞動市場，成為成人教育的主要人口。人力投資成為最有效的投資，人力素質的良窳將是未來企業發展的最重要因素。可見由於產業結構的改革，已成了就業結構的變化，大量的人力湧向服務業。同時造成新工作不斷地產生，舊的工作不斷地被淘汰，個人也經常面臨轉換工作的需要。這些現象，均促成了成人有繼續學習的必要。也只有透過繼續教育終身教育的管道，才能使勞動者的知能進行新的組合，或調整到更高的層次，才能因應社會的需要。

六、終身教育與其相關名詞

與終生教相類似的名詞頗為不少，包括終身學習、回流教育、繼續教育、永續教育、學習社會，常與終身教育交相為用，視為同義詞。究竟這些名詞與終身教育的異同及關係如何？實有加以探討的必要，俾觀念上得進一步的澄清。

(一) 終身教育與終身學習

最常與終身教育交相使用的名詞為終身學習，二者常視為同義詞使用。終身學習係指學習活動在一生中持續發生，也就是說，學習活動要貫串在一生中，不僅限於兒童、青少年的時期，也不僅限於教育機構。此一名詞於 1970 年代開始被普遍使用，至 1990 年代中期，已有強烈東山再起之勢。因此，終身學習與終身教育的內涵幾屬一致。所不同的是終身教育從教育的觀點出發，強調一生中教育活動的持續與整體規劃；而終身學習係從學習者的角度著眼，強調個人學習活動在一生中持續的發生和作有意的安排。使用「教育」一詞，較從國家、社會、施教機構、施教者的立場出發；而「學習」一詞，從個體自身的觀點出發。故就個人而言，使用「終身學習」一詞，係較適當與妥切的說法。兩名詞，事實上，也是一體的兩面。蓋教育是一種有組織、有計畫的活動，此種活動必然包括學習的活動在內；而「學習」一詞也包括有組織、有計畫的活動。因此，學習一詞所涵蓋的範圍比教育更廣，它包括有組織、無組織、有意的、無意的學習活動。就終身學習而言，通常係指一種有意的學習之活動。學者克納波和克羅伯里 (Knapper & Copley, 1985) 二人認為終身教育是使教育措施朝向終身學習的一種組織和指導原則。故終身教育以終身學習為其目的。

(二) 終身教育與繼續教育

「繼續教育」一詞也與終身教育關係密切，常交相為用。繼續教育係指個人在完成基本教育或第一階段教育後所繼續進行的教育活動。此一名詞起源於 1950 年代中期，可能是由大學的「繼續學習中心」(Center for Continuation Study) 而來，指大學提供專業人員進修專業知能的教育活動。至 1980 年以後，「繼續教育」的名詞，已被社會廣泛使用，以描述一種繼續學習的過程或對學習者所實施的一種有組織的教育活動。目前，已被廣泛應用在指離開基本強迫教育或第一階段教育後的繼續學習活動。它包括所有成人的回流教育、在職進修、遠距教育、大學推廣教育、專業人員繼續教育等，範圍十分廣泛。使用繼續一詞強調教育活動的「持續」性質。因此，它與終身教育的含義相似。終身教育強調教育活動在一生中繼續的進行。二者的不同，主於：(1)就時間而言，終身教育意指教育活動的終生性，從出生到死亡，繼續不斷的過程；繼續教育指全時教育後的教育活動，故繼續教育

只是終身教育的一段，且是相當大而重要的一部分；(2)就對象而言，終身教育包括每一個個體；而繼續教育則以離開正規教育者為對象；(3)就結構而言，終身教育強調教育活動作人生全程的安排；而繼續教育則係有關教育型態的性質，未蘊含要作一生全程的規劃。由上可知，儘管二個名詞略有不同，但基本理念為一致。繼續教育名詞的廣泛使用，與終身教育理念的普遍被接受有密切的關係。

(三) 終身教育與回流教育

與終身教育關係密切的另一個名詞是回流教育 (recurrent education)。回流教育一詞的出現，較終身教育為晚。此一名詞的正式出現，係 1960 年在凡爾賽所召開的歐洲國家教育部長會議，由當時的瑞典教育部長巴米 (Olof Palme) 所提出。經由聯合國教科文組織、經濟合作發展組織 (OECD) 和歐洲議會 (Council of Europe) 等單位的大力推展，至 1970 年代初期，此一名詞已逐漸為國際所普遍接受。回流教育被稱為「本世紀教育的第一個新觀念」。其基本主張為學校後的教育應以輪替的方式提供，例如工作與學習的交替。在個體的大部分時間，應對每一個人提供有效的、適當的學習機會。它強調教育與工作的結合，教育政策與勞動市場政策、社會政策和經濟政策的交互相關和相互依存。回流教育主張教育的循環式的發生，及與其他活動的交替，蘊含有在教育的終生歷程中作間斷的發生。終身教育是一種政策的目標，強調整體與人本主義的觀點；回流教育則較注意到執行的層面，它期望政府、僱主和其他責任團體都能支持教育機會的提供。故教育「被視為實現終身學習的一種計畫策略」。回流教育的倡導者，並沒有提出與終身教育在基本概念上有任何不同或相反的主張，所不同的是回流教育關注中等教育後的教育活動；而終身教育則包括從學前到成人的整個教育體系。終身教育的模式，傾向於強調教育機會擴延到成年期，將此視為一種基本的人權。但回流教育的模式，則較注意到教育與工作在目標和功能上的結合。回流教育的觀念，建立在教育機會應擴充到生涯中，尤其是與工作的交替，可視為一種延長早年學校教育的方式；而終身教育並不在於延長或縮短第一階段的教育，而主張在不同的年齡階段均應有教育的機會，其中心的概念中也沒有交替的原則在內。

(四) 終身教育與永續教育

永續教育也是與終身教育在概念上相當接近的名詞。此一概念，主要強調個體要不斷地追求知識的更新，以趕上時代的要求和腳步，俾免於落伍。主要的推動者為歐洲議會 (Council of Europe)。理想的永續教育，具有下列幾項特徵：(1)它是一個很多彈性的學習單位的集合體；(2)其範圍包括一般、職業、社會和公民的學習；(3)它是繼續教育的指引；(4)它鼓勵具有創造性和批判性的教育人員；(5)它被視為有未來主義和烏托邦思想的色彩 (Sutton, 1996: 28)。歐洲議會堅持永續

教育從學前教育開始，並且對個人的學習要有付薪的教育假。因此，永續教育與終身教育均較屬於理念的層次，是教育的一種目標，它強調教育活動在一生中的持續性。但永續教育的理念較強調社會文化的層面，且此一名詞較在歐洲地區使用，尤其是法國；而終身教育則強調教育內容與生活、工作的結合，且其名詞幾已為世界各國所接受，並積極推展中。

(五) 終身教育與學習社會

學習社會理念的提出，首推美國學者哈欽斯 (R.M. Hutchins)。他在 1968 年出版「學習社會」(The Learning Society) 一書，為探討此一領域的經典之作。其後 1972 年，法爾報告書—「學會發展—教育的今日與明日世界」(Learning to Be-The World of Education, Today and Tomorrow)，再度強調此一理念，使此一概念逐漸廣為人知。1970,80 年代陸續有很多的學者、組織加入宣揚及推動此一理念，並有不少的專書出版，而使「學習社會」的理念不斷發展，至 90 年代，由於二本重要的報告書提出，建構了學習社會的具體途徑及策略，而使學習社會的理念走入實際。此二本報告書即是，歐盟 (European Union) 1995 年所提出的「教與學：邁向學習社會」(Teaching and Learning: Towards the Learning Society) 報告書及聯合國二十一世紀國際教育委員會 (International Commission on Education for the twenty century) 於 1996 年所提出的「學習：內在的財富」(Learning: The Treasure Within) 的報告書。「學習社會」的理念迄今為止，已逐漸成熟，並漸為世人所接受與熟知，而成為二十一世紀教育改革的原動力，也是社會發展的目標。展望二十一世紀，它必是一個終身學習的社會，殆無疑義。

學習社會，就個人而言，是指一個能充分提供個體在一生中任何時間均有學習機會的社會，使個人豐富生活知能，充分發展潛能，達成自我實現；就社會層面而言，社會中學習組織處處存在，以加強整體組織或社會的競爭力，促進社會的繁榮與發展。因此，學習社會的基石在於「終身教育」與「學習組織」，故學習社會與終身教育理念極為契合。在學習社會中，教與學的機會處處存在，教育的資源要重新統整，重行分配於生命期各個階段以確保教與學機會的充分提供。學習的內容應與工作和生活相結合，使個體能有效地解決生活和工作問題，提高效率。學習的方式，則是多元與多樣。學習的場所，則處處存在。提供學習機會的團體，則包括各種教育及非教育的組織與機構。這些理念，均為終身教育理念的精髓。故終身教育理念的實現及原則的應用，將導致學習社會的產生 (Boshier, 1998)。準此，終身教育的推展是一種政策，一種途徑，而學習社會則為一種發展的目標與理想。終身教育係就個體一生中教育活動的規劃而言；學習社會則更從整體社會發展的觀點著眼，二者關係密切。

七、終身教育的實施策略

由上述的分析可知，終身教育已為世界主要國家教育改革的原動力與最高指導原則，展現二十一世紀，必將是一個學習的社會。是故推展終身教育，建立學習社會將為我國未來教育改革的目標與方向。準此，終身教育的實施與落實，相當重要。終身教育就縱向而言，涵蓋家庭教育、學校教育及社會教育。因此，各類教育宜有其實施的重點。首先在家庭教育方面，應啓迪子女終身學習的觀念，培養基本知能及啓發自我探求知識的態度；在學校教育方面，宜繼續強化終身學習的觀念，奠定終身學習必需的基本知能，增進自我探求知識的方法及養成自我學習的習慣；在社會教育方面，宜提供民眾生活必需的知能，引導個人自我成長，以達成自我實現的目標。因此，其實施的策略為：

（一）在家庭方面

1. 透過親職教育加強父母對終身教育理念的認識與瞭解，從而在家庭中培養子女終身學習的基本觀念。

2. 加強家庭的文化環境氣氛，提供多樣化資訊管道，以啓發子女終身學習的態度與習慣。

（二）在學校方面

1. 以終身教育作為指導原則改進學校教育目標、課程、教材、教法及評量，以奠定終身學習必需知識，建立終身學習的態度及培養終身學習必需的方法及技巧。

2. 高等教育機構宜開設非傳統學習課程，採取多樣化入學方式，以鼓勵成人重回學校就讀，達到回流教育理想。

3. 學校教育資源宜向社區民眾開放，提供民眾繼續學習機會及支持民眾終身學習活動，使學校與社區相結合，成為學習社會的共同體。

（三）在社會方面

1. 建立專門性成人教育機構，以提供成人進修生活與工作之新知，滿足民眾繼續學習的需求。

2. 鼓勵非正規教育機構及大眾傳播媒體，加入學習提供的行列，以擴展民眾的學習機會，從而促進個人的繼續成長。

3. 建立社區學習資源中心，提供自學教材，支援民眾的終身學習活動。

（四）在制度方面

1. 透過大眾媒體宣導終身學習理念，啓迪民眾將教育作人生全程的規劃。

2. 各級學校及其他教育機構，可採用隔空教學策略，運用傳播媒體與電腦網路，發展隔空教學體系，提供開放學習機會。

- 3.各級各類學校應建立相同層級的平行轉換及不同系統間的垂直轉接制度。
- 4.正規、非正規、非正式教育系統宜開拓相互交流及銜接的管道，使各種教育系統構成一個有機的整體。
- 5.建立學習成就認可制度，以鼓勵成人自學，並成為非正規、非正式學習活動轉換正規教育活動的重要管道。

八、問題與展望

終身教育理念的發展，雖然至今已歷數十年，由於若干國際組織的積極倡導，如聯合國教科文組織、歐洲議會及經濟合作發展組織等，故無論在理論的建構、理念的宣導及實務的推展，均有相當的進展。這股新的教育思潮，已發展成為二十一世紀教育的願景。聯合國教育科學文化組織的二十一世紀教育委員會，1996年所出版的「學習－內在的財富」一書中，就明確指出：「終身教育將居於社會的核心地位」、「終身教育為人類進入二十一世紀的一把鑰匙」。儘管終身教育的推展，已有若干成果，但不可否認在實務層面上，仍遭遇了若干困難與限制。胡夢鯨（民86）曾提出終身教育的實施，主要遭遇五類的障礙，包括個人、政治、經濟、社會文化和教育本身等的障礙。在個人方面的障礙，包括觀念、時間、空間、方法、訊息等學習上的障礙及低教育程度、低所得等的障礙。政治層面的障礙為領導部門、科層體制及立法上的障礙；經濟方面的障礙，主要來自政府對成本的考量及財政的困難；社會文化的障礙，包括抗拒變遷、社會民主化程度低、受權威主義、功利主義的意識型態的影響，及對終身教育烏托邦看法。在教育方面的障礙，為既得利益者的障礙、惰性的障礙、法令的障礙、專業素養的障礙及機構的障礙、學生異質性的障礙等。

就我國社會現況而論，目前政府正積極推展終身教育，發表邁向學習社會白皮書，貫徹白皮書中所提出的十四項具體途徑及行動方案，對終身教育的推展有急起直追之勢。但顯然也存在著若干的障礙與隱憂，包括個人終身教育理念的不足、社會對此理念的迷思、傳統教育上的限制、立法的不足等。就個人方面而言，未能深入體認終身教育時代的來臨，未能對自己一生的教育作終生一貫安排。在社會上，則有常將終身教育視為一種迷思，一種理想或一種烏托邦的思想，而不認為這是具體可以實踐的主張。在教育體系上，仍以傳統教育為重，學校教育體系仍未能以終身教育理念作為改革的原動力及指導原則。再者，有關終身教育方面的立法不足，很多新的措施無法律保障，包括對學習成就的認證、學分銀行制、學分累積制度等均未能付諸實施。此外，在實際執行層面上，也由於沒有法令的保障，而使執行大打折扣。展望未來，二十一世紀將是終身學習的社會，終身教育又是進入二十一世

紀的一把鑰匙，因此，必須從個人的觀念上，社會的集體認知、教育領導部門的態度、教育體系的根本變革及立法的保障上等作改進與改變。

聯合國二十一世紀國際教育委員會的「學習－內在的財富」的報告書，指出終身教育要求機會均等、多層面的教育內容、新的教育型態及教育體系的協調與統整始可達成。因此，要創造每個人均等的教育機會，教育的內容應包括學會認知、學會做事、學會與人相處、及學會發展等四個層面；教育領域要擴充，新的教育型態要發展，如社區性的成人教育機構有必要儘速發展，才能應付新時代的要求。而教育體系間，無論是正規、非正規、非正式等系統均宜相互協調統整，彼此密切連繫並建立交流機制，開放而流通，形成彈性而有機的整體。如此，終身教育的理想，始克達成。這些將是我們未來努力的目標與方向，亟須國人有此共識，群策群力才能達成，使每個人在二十一世紀的社會中發展良好，為人類整體的福祉與發展而努力。

參考書目

中國時報，八十三年三月二十日，第十九版。

中國時報，八十八年一月十七日。

中國時報，八十八年二月十二日，第五版。

胡夢鯨（民86）。終身教育典範的發展與實踐。台北市：師大書苑。

孫世路、項秉建、高志敏（1989）。成人教育。哈爾濱：黑龍江出版社。

Boshier, R. (1998). *Running to win: The contest between lifelong learning and education in Canada*. In Chinese Adult Education Association-Taipei, *The Proceedings of International Conference on Lifelong Learning, 1998*, 47-62.

Cavanaugh, J.C. (1997). *Adult development and aging*. New York: Brooks/cole.

Cropley, A.J. & Dave, R.H. (1978). *Lifelong education and the training teachers*. Oxford: Pergamon Press.

Cropley, A.J. (1980).(Ed.). *Towards a system of lifelong education*. Oxford: Pergamon Press.

Cross, K.P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dave, R.H. (Ed.)(1976). *Foundation of lifelong education*. Oxford: Pergamon Press.

European Commission (1995). *Teaching and learning: Towards the learning*

- society*. European Commission Press.
- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be: The world of education, today and tomorrow*. Paris, UNESCO, London: Harrup.
- Hentschke, G.C. (1994). *Lifelong learning in a global economy: Policy development in the United States*. Speech in the 1994 Symposium of Adult Education in Taipei, Taiwan, R.O.C.
- Hutchins, R.M. (1968). *The learning society*. New York: Britannica Books.
- Knapper, C.K. and Cropley, A.J. (1985). *Lifelong learning and higher education*. London: Croom Helm.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Lengrand, P. (1970). *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.
- Linderman, E.C. (1926). *The meaning of adult education*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1989(Originally Published 1926).-
- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S.(1991). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Organizaiton for Economic Cooperation and Development (OECD), (1973). *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OECD.
- Shager, R. (1984). *Organizing schools to encourage self-direct learners*. Oxford: Pergamon Press.
- Sutton, P.J. (1996). *Lifelong and continuing education*. In A. C. Tuijnman(Ed), *International encyclopedia of adult education and training*.(seconded). Oxford: Pergamon, 27-32.
- The International Commission on Education for Twenty-first Century (1996). *Learning-The treasure within*. France, UNESCO.
- Woodruff-Pak, D.S. (1988). *Psychology and aging*. Englewood cliffs: Prentice-Hall.

終生教育的理論基礎與建構

王政彥

【作者簡介】

本文作者，台灣省雲林縣人。曾任國立高雄師範大學成人教育研究所代所長與成人教育研究中心主任。目前為成人教育研究所專任副教授。

摘要

終生教育已成為國內外教育改革的重要趨勢，從其觀念與字義的發展歷史來看，終生教育觀念的源起，不論是中西教育史都有一段長遠的時間，惟其字義與核心概念的發展，則僅僅邁向而立之年，在理論的基礎與建構上，則更顯得未臻成熟而猶待深入開發。本文的目的不在建構終生教育的理論，而是針對與其理論基礎的發展與建構等相關問題，運用文獻分析與實務檢視等方式，從終生教育的簡史、概念分析、理論基礎內涵及其建構、建構其理論的可行策略，以及在目前國內亟待努力的七項工作等主題重點進行論述。其中七項建構終生教育理論的當務之急，也是筆者擬具的可行建議。終生教育理論基礎的發展與建構是極其重要且必要的長期性工作，本文的討論或可提供些許相關研究的基礎，對終生教育理論的形塑或本土化略盡棉薄之力。

關鍵詞：終生教育、理論基礎、理論建構、終生學習、教育理論

壹、前言

在教育部將 1998 訂為「中華民國終生學習年」後，終生學習在我國的發展更具有政策性與系統性的特質，也使得終生學習在我國的發展更具有政策性與系統性的特質，也使得習稱的「活到老、學到老」的說法，可獲得更具體的實踐。使用終生學習一詞係從學習者個人的角度作論述，而終生教育則是從制度、行政、組織與法令等觀點來闡釋，即使著重點或有差異，然兩者的共同點在於強調教育與學習不侷限於傳統正規的學校教育，而是與個人的生命全程相始終，所謂「從初生到臨終」

(from womb to tomb) (或譯為：從子宮到墳墓)，都應該有接受教育或從事學習的活動。

在國內目前教育改革呼聲甚囂塵上之際，有必要以終生教育為核心主軸，對正規的、非正規的與非正式的教育體制進行通盤的檢討，尋求可能的左右連貫、前後銜接，以及有機體制的建立，進而邁向學習社會此一教育改革的願景。而理論是實務的指引，為能有效地推展終生教育，有賴終生教育理論作為行動的基礎，或是實務推動的導引。惟終生教育理論基礎的發展與建構仍顯得不足，有待進一步的探討與開拓。

本文的目的即在於瀏覽相關文獻，對終生教育的理論基礎與建構等相關問題進行討論與分析，內容含蓋理念的發展；主要名詞的概念分析；理論建構的流程、策略與議題等項目。本文的終極目的不在於建構終生教育的理論，而是探討有關終生教育理論的基礎及建構的相關問題。

貳、終生教育理念的發展

從中西教育史來看，終生教育都稱得上是一較新的名詞，雖然就其觀念而言，卻可遠溯到當代教育制度的源起之前。以西洋教育史為例，類似終生教育的觀念已有論者紛從柏拉圖 (Plato)、柯美紐斯 (Comenius) 及杜威 (Dewey) 等教育及哲學家來尋得 (Sutton, 1996)。杜威在其主要著作「民主與教育」(Democracy and education) 開宗明義的第一章就指出：教育即生活 (命) 的必需品 (Education as a necessity of life)；第四章進一步論述：教育即成長 (Education as growth)。杜威認為教育不能隨著離開學校而停止，學校教育的目的是在於強化個人成長的力量，以確保教育的延續。如果每個人都能從生活中學習，促進生命的成長，這就是學校教育最佳理想的實現 (Dewey, 1961, p.51)。依杜威之見，教育的歷程應與個人的生命相始終，學校教育則是提供了延續此教育的基礎，這種看法已類似終生教育。杜威的教育思想受到經驗主義 (experientialism) 的影響，該主義的重要人物洛克 (Locke) 強調兒童的自由學習，學習不應該是負擔或是工作，遊戲本身就是學習，日常生活中就有很多的學習素材 (Locke, 1690)。洛克此種自主化及生活化學習的看法，也是目前終生教育的核心概念。赫爾巴特 (Herbart) 也倡議經驗在教育上的重要性，而據此提出覺察 (apperception) 的觀念，成為在教育心理及學習等相關學科的基礎 (Garmo, 1895)。經驗主要是從生活當中獲得，而其歷程則是與生命相始終。盧梭 (Rousseau) 以愛彌兒 (Emile) 的一生來闡述他的教育理念，從出生到成人都有相對應的教育活動。他認為兒童一誕生就應該擁有

完全的自由行動，兒童的教育係來自直接的經驗而不是書本（Daridson, 1898）。由愛彌兒的學習可知，這種來自直接經驗的教育是終生的。前引的西方教育及哲學家其思想率多有經驗主義或自然主義（*naturalism*）的內涵，主張教育與生活經驗的密切結合，在生活中自由學習，與個人的生命歷程相始終。這些觀念已有終生教育的特質。

在我國的傳統文化中，也不難尋獲有關終生教育的理念。所謂「活到老，學到老」、「學海無涯，唯勤是岸」等俗諺大家耳熟能詳。孔子在論語學而篇開頭便說：「學而時習之，不亦說乎？」；在為政篇說：「溫故而知新，可以為師矣」；在述而篇說：「學而不厭，誨人不倦」，此等例子說明了孔子極為好學，也蘊含了繼續學習的理念。因此，孔子自評：「十室之邑，必有忠信如丘者焉，不如丘之好學也。」（公冶長篇）（朱熹，1985）。莊子也曾言：「吾生也有涯，而知也無涯，以有涯隨無涯，怠已」（養生主篇），由於生命有限而知識無限，所以更需要常學、好學與勤學。荀子在勸學篇開頭便說：「君子曰：學不可以已」，認為學習不該停止。「真積力久，則入，學至乎沒而後止也」（楊柳橋，1987），必須持續學習才能累積成果，深入學識的真諦，一直到生命結束才停止。荀子此看法已是終生學習的觀點。其實老子在道德經第四十八章也有「為學日益」的說法，強調做學問應該持續不斷才會有所精進（袁保新，1981）。前列諸家雖都是從學習的角度來倡議，而不是教育，但是卻已含有繼續學習及終生學習等與終生教育意涵極為密切的觀念，若與西方諸家相較，不僅更有「先見」之明，與當今終生教育的觀念相互參照，也稱得上是不遑多讓。

至於英文「*lifelong education*」的出現與應用，則是始自二十世紀。英國第一份針對成人教育理念與實務的完整文件—1919年報告（*the 1919 Report*）於第一次世界大戰後提出，強調成人教育不應只是少數人的奢侈品，也不是成年生活歷程的一小階段，而必須是普遍的（*universal*）及終生的（*lifelong*）（Smith, 1919）。在1926年，美國學者林德曼（E. Linderman）出版「成人教育的意義」（*The meaning of adult education*），對終生教育的理念也多加闡釋。在1929年，英國學者耶克斯里（B.A. Yearxlee）出版「終生教育」一書，直接應用「*lifelong education*」一詞，主張終生教育是每個人都需要的，而且是植基於人格的本質與需求。在1965年，法國人藍格朗（P. Lengrand）為聯合國教科文組織召開的會議提出一系列的實施「永續教育」（*'education permanente*）的計畫，在此的永續教育與終生教育極為近似。藍格朗隨即在1970年出版「終生教育導論」（*An introduction to lifelong education*），直接以「終生教育」此一英文名詞取代原有法文的永續教育，對終生教育概念的形塑與推廣貢獻很大。在1972年，以法爾（E. Faure）為

首的研究小組為「國際教育發展委員會」(International Commission on the Development of Education)完成的報告書：學會發展—教育的今日與明日世界 (Learning to be: The world of education today and tomorrow) 由教科文組織出版。該報告書倡議終生教育應成為未來教育改革的「主流概念」(master concept)，透過教科文組織在世界各主要國家的推展，終生教育的說法於是日益普及，1972年的報告書也成為著名的「法爾報告書」(the Faure Report) (黃富順，1996; Lengrand, 1970; Sutton, 1996)。

我國則較早使用社會教育 (social education) 一詞，「社會教育法」也在民國四十二年九月二日由總統明令公布。從法令的內涵及在實務上的推動來看，社會教育與終生教育關係至為密切。王星舟 (1970) 以五個特質論述社會教育：(一) 全民的教育；(二) 生活的教育；(三) 終生的教育；(四) 全面的教育；(五) 多式制的教育，同時認為「終生繼續學習」是社會教育獨自作用的機能之一。此說法不僅凸顯了社會教育與終生教育的密切關係，也使得終生 (身) 教育及終生學習等名詞有了發展的雛型。在 1972 年，王玉川引用了耿秀雲先生對美國的教育改革經驗介紹，提及終生學習的概念，並據以論述社會教育的主要內容就是終生學習 (王玉川，1972)，該年也正是法爾報告書的誕生年。民國六十九年七月十八日，政府公布「社會教育法修正案」，在其第一條強調「以實施全民教育及終生教育為宗旨」，終生教育成為法令上的正式用語。而類似楊國賜 (1984) 對終生教育理念的介紹，則直接助長了終生教育在國內的萌芽發展。

前述說明了不論中外，終生教育的觀念可謂由來已久，從相關的文獻多少可獲得類似的說法。至於終生教育名詞的提出及推廣，則是在二〇年代及七〇年代以後。至今九〇年代末期，終生教育與終生學習的名詞與概念可謂是更加普及與受到重視，應驗了法爾在報告書中所強調的「主流概念」。然而若從七〇年代算起，終生教育已邁向卅年的歲月，所謂三十而立，可是至今有關終生教育的理論基礎與建構的相關問題，仍大部份處於莫衷一是、懸而未決或一片荒蕪的草創階段，亟待深入分析及歸納。

參、概念分析是理論發展的基礎

理論是一套的知識體 (a body of knowledge)，不論知識發展的途徑是歸納法或演繹法，基本上係由概念、假設、論述與證據所構成，同時對各要項的關係有合乎邏輯的敘述，而能成為一套體系。再以英文字「theory」來看，字典的意義描述包括：一套用於導引出結果的規則、步驟與假設；抽象的知識或推理；一組用於

解釋廣泛多元現象的邏輯或數學論證的假設 (McLeod, 1991)。質言之，不論是假設、知識、推理或論證，都與概念息息相關，可謂概念是其中的核心，也是理論發展的基礎及起點。對於終生教育理論的基礎與建構亦然。從前述終生教育的觀念與名詞演變的簡史可知，在邁向而立之年的過程中，終生教育仍在發展其理論基礎，試圖建構其理論體系。如果就整個教育科學來說，自赫爾巴特從十九世紀以來便致力於教育的科學化，但截至目前，教育學的理論建構仍未停止。諾爾斯 (Knowles, 1980) 試圖將傳統的教育學分化為二：(一) 兒童 (傳統) 教育學 (pedagogy)；(二) 成人教育學 (andragogy)，著力於成人教育理論的發展與建構。而類似德拉海 (B. L. Delahaye) 等人分析兒童教育學與成人教育學的內容取向及其對成人學習的啓示 (Delahaye, Limerick and Hearn, 1994)，也具有與諾爾斯相類似的意圖。但是，時至今日，成人教育學的理論內涵仍未有定論，留待發展的空間遠比傳統教育學或兒童教育學來得大。至於發展時序遠在傳統教育學及成人教育學之後的終生教育而言，其理論的內涵與建構就更加未臻成熟，猶如是一片待開發的處女地。因此，目前尚無較完整的「終生教育學」之說。

依觀念分析 (conceptual analysis) 學派主要人物皮特思 (R.S. Peters) 及賀斯特 (P.H. Hirst) 的看法，觀念 (即概念) 分析在釐清用以指稱事物的文字之不同區別類型，藉此透澈文字的使用，並且更能掌握其間的相同點與相異點 (Hirst and Peters, 1972, p.8)。這種概念分析對於終生教育也有其必要，有助於在理論化的過程中有更明確的對話及討論，避免因諸多概念莫衷一是及未成定論而耗廢太多的精力於無謂及繁瑣的爭議。以終生教育為例，在概念分析上，洛濟其 (E.G. Rozycki) 及韋恩 (K. Wain) 曾有極為深入的相互質疑及辯論 (Rozycki, 1987; Rozycki, 1989; Wain, 1989; Wain, 1993)。

洛濟其對學者概念化 (conceptualisation) 終生教育的意義提出質疑，例如在內容上所指的所有技能及知識體系，是否包括鬥毆的技巧、洗腦或市場操控等負面的學習；在方法上，所謂的所有可能的手段是否意含催眠、藥物強化或反制約；在對象上，所謂全體民眾是否也指稱非以英文為母語者、身心殘障者或偏遠地區的民眾 (Rozycki, 1987)？洛濟其指出，終生教育一詞包括：生活 (life)、終生 (lifelong) 及教育 (education) 等三個概念，以教育或學習在個人生活中發生的歷程來看，類似杜威及桑代克 (B.F. Skinner) 就有不同的見解。而將終生學習視同終生教育 (the lifelong-learning-equals-lifelong-education ideology)，乍看之下像是現今的清教徒主義 (Puritanism)，是一種不求甚解、含糊且有排他的偏狹看法。洛濟其從文獻援用學者對終生教育相關的核心概念，諸如彈性 (flexibility)、多樣性 (diversity)、動態的方法 (dynamic approach)；對現存教育體制的矯正

功能 (corrective function) 及改進生活品質的目標；終生教育的三項基本條件：(一) 機會；(二) 動機；(三) 可教性 (educability) 等分別提出省思及檢討，認為從建構理論的角度來說，這些概念仍缺乏澄清而導致籠統、模糊或具有矛盾 (Rozycki, 1987)。

韋恩 (1989) 對於洛濟其 (1987) 的質疑與批評提出回應。他從歷史的角度說明終生教育名詞與概念的發展確實與終生學習關係密切，也有學者將終生教育與成人教育互用。他以法爾報告書為例，終生教育的理想在於學習社會 (the learning society) 的建立，並非侷限在洛濟其所引用之矯正現有教育體制的缺失或文化的偏頗及排他的弊病。終生教育所強調者是含蓋每個人的生命全程 (the entire lifespan)，其內容包括正規、非正規及非正式的學習，而不是偏重洛濟其所謂的系統化學習，而忽略技能與知識隨意的習得 (即非正式學習)。韋恩強調，終生教育係屬全人的教育 (education of the whole person)，運用垂直銜接及平行整合等不同管道與資源的結合，教育所重視者是「存在」(being) 而非「擁有」(having)，一個人在不同的時空環境及發展階段的屬性，才是教育的真正「對象」及所需要考量者。韋恩也同意洛濟其 (1987) 的看法，部份學者將終生教育視為傳統教育的替代品，確實使得終生教育在概念特質上造成歧義。但他對機會、彈性、多樣性、動機及可教性等概念也分別提出釐清，強調終生教育與菁英主義相對 (contrary to elitism)，乃是民主化的教育，其核心概念在於如何為每一個人提供多元且充分的學習機會 (Wain, 1989)。

洛濟其 (1989) 對韋恩 (1989) 的回應也進一步提出說明。他反駁韋恩質疑他所據以分析的文獻失之偏頗且以偏蓋全，洛濟其認為他以克羅斯 (K.P. Cross) 1983 年出版的「當成人成為學習者」(Adults as learners) 為評述的主要依據，係因該書在美國學界與實務界深具影響力，而且流通甚廣，並非他取材偏差缺乏代表性。洛濟其質疑韋恩對所謂「概念」的界定，把「用語」(mention) 當作概念，造成在討論上無法深入其境。在有關終生教育對個人的功能、系統或制度、內容及概念特質等方面，洛濟其分別再提出說明，他同時認為韋恩列舉的回流教育 (recurrent education)、永續教育、繼續教育 (continuing education) 等與終生教育關係密切的名詞，倒也開啓了其他值得辯論的議題 (Rozycki, 1989)。韋恩 (1993) 的文章並非針對洛濟其的反駁再提出回應，而是從理論的角度論述終生教育與成人教育，歸納有關終生教育的主要文獻，試圖釐清其中混淆的概念。韋恩將分歧的看法統整為二種論點：(一) 極大論 (maximalist) 與極小論 (minimalist)。極大論者企圖以終生教育來對整個教育重新概念化 (reconceptualisation)，極小論者則率都與成人教育有關，並且以成人教育及終

生教育兩個名詞相互混用；或是從「終生」著手，使用回流或繼續教育等不同的名詞。韋恩在文中分析指出，就成人教育的不利之處來說，極大論的觀點已大量的流失。韋恩的結論指出，成人教育理論是終生教育理論的一部份，終生教育理論必須包含成人教育理論（Wain, 1993）。

洛濟其與韋恩的對話與辯論各具擅場，可謂公說公有理，婆說婆有理。從終生教育的名詞、目標、內容、屬性、管道、學習者、功能與類型等相關的概念，分別提出見人見智或你來我往的見解。兩人的對話對於終生教育概念的釐清及理論基礎的發展或理論的建構都良有裨益。類此的辯論不僅是發展理論過程中的實然現象，也是普遍化應然的期望。所謂「真理愈辯愈明」，對於人文及社會科學相關理論的發展更是如此，有辯論才有澄清，概念才會隨之明朗化及結構化。當然，如果僅停留在「紙上談兵」的辯論仍是不夠，必須有賴更多實徵資料的檢視與驗證，來確認概念的屬性、可靠性與真實性。但是，這種概念上的辯論或相互溝通乃是必要的起點，也是理論後續發展的前置作業。其次，洛濟其與韋恩的你來我往正也說明了，終生教育的概念體系與理論建構仍是未有定論，或說亟待進一步發展。洛濟其所指出終生教育部份的概念混淆及潛在的矛盾，從學習權及教育制度為例，確實是有待澄清。而韋恩從終生教育學術領域內學者的角度所提出的「正當防衛」與急於辯駁，不僅有其更廣泛的文獻依據，也是不難理解的事。韋恩對成人教育與終生教育兩種理論的釐清，就兩者範疇大小來說，終生教育確實是含蓋成人教育；然在成人教育理論仍未明確之際，終生教育理論是否更是莫衷一是，言之過早？

其實，類似概念的歧義或是名詞上的質疑也出現在中文的終生教育。就像英文對「lifelong」一詞的涵意與概念的分析，中文的「終生」或是「終身」，也是常被提及的疑問。尤其是普羅的社會大眾，近年來出現頻率極高的終生教育及學習，同時混用「終生」及「終身」二詞，讓不少人「始終」心生疑義。這種混用與疑義多少會產生負面的影響，尤其是對於大多數缺乏專業素養的社會大眾來說更是如此，恐怕不利於以終生教育或學習為導向的教育改革。從日常口語及文字的習慣用法來說，終身與終生都有在用，而似乎是終身較為普遍，例如：終身大事、一試定終身及終生保障等。中文用「生活」、「生命」，不用「身命」，卻有「身家性命」之說。而論及人的一生，則終身與終生混用，兩者都對，以終身教育及終生教育來說亦然。

從中文字典及辭典來看，都將終身視同為終生。再從字辭的源起追溯，論語衛靈公篇：「子貢問：『有一言而可以終身行之者乎？』」；禮記王制篇：「大夫廢其事，終身不仕，死以士禮葬之。」。楚辭·王褒·九懷·昭世：「歷九州兮索合，誰可與兮終生。」。漢書楊王孫傳：「且夫死者，終生之化，而物之歸者也。」（三

民書局，1985；中國文化大學，1985）。不論用終身或終生都有其出處，而且都指人的一生。若專就終生教育來說，中文名詞或是英文的「lifelong education」，都算是新的合成字，連結終生與教育二詞。終生教育的意涵簡言之是：終個人一生的教育，是歷經個人生命的全程，從生命的起點到生命的終點。因此，英文有「from womb to tomb」（從子宮到墳墓）之說。質言之，終生的「生」或英文的「life」都是指「生命」而不是「身體」，尤其是就其歷程而言更是如此。至於是否「身體＝生命」，所以終身被視同為終生，或是因古籍的撰述常是口耳相傳，誤將「終生」植為「終身」，肇因於「生」與「身」兩字發音相近易生訛誤，則有賴考據及訓詁之學的探討。英文除了「lifelong」一字外，或有用「lifetime」與「lifelong」來指人生的縱斷面；用「lifespan」及「lifewide」來論述人生的橫斷面（如 Lengrand, 1970; Wain, 1989），但其重點都在於歷經一個人的生命全程。莊子所言：「吾生也有涯，而知也無涯」，其中的「生」也是指生命的全程。因此，不論是從字源或是其本義來看，譯自「lifelong education 或 learning」的「終生教育或學習」，應作「終生」較為恰當。只是，我國於民國六十九年修正的社會教育法即揭示「終生教育」一詞，加上「終身」在習慣用法上的普遍性，使得行政部門在官方的正式文件使用「終身教育」而非「終生教育」。雖然不論是終身教育或終生教育兩者都對，但以終生教育一詞較適宜。所以，在此二名詞的混用若不是「孰對孰錯」的問題，則應是「何者適宜何者不適宜」的問題。

概念的分析是發展理論基礎及建構理論的首要工作，也是必經階段。筆者在此並未臚列細分有關終生教育的種種核心概念，進而加以逐一條分縷析，以討論其在概念上的疑義與爭辯。但從中英文對終生教育一詞的用法，以致其相關概念不同看法的討論與呈現，多少有助於吾人瞭解應用觀念分析學派來釐清終生教育的潛在助益，同時也凸顯終生教育在理論基礎與建構上的不成熟性。對於本文後續的討論與分析，或可提供基礎性的觀點。

肆、終生教育理論的基礎內涵及其建構

若以終生教育理論為一知識體，係由具有邏輯關係的組成項目連結而成為有系統的結構體。此等組成項目的具體內涵為何，往往是在理論發展過程中所要探討的課題。為方便複雜化體系的討論與建構，論者通常從此一體系的整體作分析，或是將之細分，試圖從較個別化的角度切入體系的發展與建構，於是有所謂層面、向度或面向（dimension）的說法。測驗學上的效度之一是建構效度（construct validity），係指所用的測驗或研究工具在其組成層面與相關理論建構的符合程度，

一致性高表示建構效度愈好。因素分析 (factor analysis) 是最常用以分析建構效度的統計方法，所謂的因素，就是其組成層面或向度，是協助研究者瞭解工具本身結構情形的有效方法。此種分析理論建構的觀念，也可用於終生教育理論基礎內涵的討論。

試如前述，終生教育的知識系統與理論架構仍未有定論，有待進一步發展。究竟可用於建構其理論的基礎內涵為何？是否可援用檢視建構效度的方式，條分縷析出其組成層面，進而有助於知識系統的組成？筆者綜覽相關的文獻，將終生教育理論的基礎內涵分成二部份加以探討：（一）整體的層面 (the whole dimension)；（二）分化的層面 (the divided dimension)。

一、整體的層面

整體的層面係採鉅觀的角度，運用綜合的方式，對終生教育作整體的分析。對於理論架構不明確及未有定論的概念，此種整體層面的探索，乃是必要且經常運用的途徑，對於終生教育亦然。當藍格朗從法文永續教育轉化成英文的終生教育，寫成「終生教育導論」時，由於係屬於初探的前鋒式創作，其所採用者便是整體的層面分析。誠如他在書中所呈現，第一部份是試探性的綜合討論 (An attempt at a comprehensive disussion)，從鉅觀的社會變遷對終生教育作一整體的討論。第二部份也是從整體的角度，將終生教育與既有的教育體制連結來提出論證與說明 (demonstrations and illustrations) (Lengrand, 1970)。雖然藍格朗在第一部份第四主題標示為內容、層面與目標，看似對終生教育有較具體入微的分析，但從其實際內容可知，仍是從生命歷程、兩性、親子、職業、休閒教育、藝術的經驗、體育與運動、大眾傳播媒體及公民教育等較鉅觀的方面，對終生教育所作的整體性討論 (Lengrand, 1970, pp.61-71)，並未提出較具體性的分析與建議，充其量只是多角度的鉅觀探討。

克拉雷 (Cropley, 1980) 在「邁向終生教育體系」(Towards a system of lifelong education) 一書中所應用的方法也屬於整體層面的討論，該書係由克氏主編，邀集其他六位學者共襄盛舉，分別從概念綜述、政治與政策及實務、法令、規畫、組織、行政領導及財政企畫等不同章節作分析，雖然分從終生教育的不同議題切入，但仍是與終生教育體系有關的鉅觀議題的討論。其中傑爾俾 (E. Gelpi) 在第二章論及終生教育的意識型態 (ideologies) 時，認為並無單一的終生教育意識型態，但從歷史的發展上可尋獲些許的理念。例如在 1960 年代經濟繁榮時，終生教育 = 博雅教育 (general education)；在失業率增高的工業化國家，終生教育 = 職業訓練及對失業的回應；在部份國家，終生教育 = 機會均等 (equality of opportunity)

(Gelpi, 1980, pp.18-19)。傑爾俾的歸納一方面說明了終生教育理念與社會及個人需要的密切關係，一方面也顯示終生教育涵意的多面性；而事實上，傑爾俾在此所指的終生教育與成人教育極為相近。薛佛賓 (E. Schiefelbein) 在第四章試圖分析終生教育的層面，所列舉的四個項目是：(一) 目標；(二) 結果；(三) 方法；(四) 組織 (Schiefelbein, 1980)。此四個項目仍屬從整體的角度介紹終生教育的內涵，對其理論基礎著墨有限。高德 (L.H. Goad) 的方法也頗為類似，分從：(一) 整體性；(二) 整合；(三) 彈性；(四) 民主化；(五) 機會與動機；(六) 可教性；(七) 類型；(八) 生活與學習的品質等八個項目來描述終生教育 (Goad, 1986)。類此不同面向的切入與闡釋，對於終生教育內涵與特質，以及核心概念的發展或有貢獻，卻仍侷限在終生教育意義本體的討論，並未延伸到其理論架構的分析，也是屬於單一層面的描述。

韋恩積極投入終生教育概念及理論的探討 (Wain, 1987; 1989; 1993)。他在較早的「終生教育哲學」(philosophy of lifelong education) 即分析文獻指出，建構終生教育理論的困難在於相關的文獻過於龐雜，缺乏單一性 (unitary)，運用多元的 (pluralistic) 的理論分析方式而顯得百家齊鳴，莫衷一是 (Wain, 1987, p.57)。在他的著作中分從人本主義 (Humanism)、自由哲學 (liberal philosophy)、存在主義 (Existentialism) 及實驗主義 (Experimentalism) 等觀點，以哲學的角度對終生教育作整體的分析。而在他最近的文章 (Wain, 1993) 所歸納的極大論與極小論兩種取向，也是屬於對終生教育的鉅觀討論，為終生教育提供了單一向度或多面的介紹，至於微觀面及向度的具體內涵則較未觸及。

整體的層面分析對終生教育理論基礎與建構的主要貢獻在於為終生教育提供了鉅觀面的討論，部份文獻也討論了相關的核心概念，或是從單一層面切入作探討，對於終生教育的基本內涵，對其抽象意義的具體化，都提供了頗具參考價值的見解。尤其是當終生教育未臻而立之年的短暫歷史發展過程中，這種鉅觀的分析有其現實的需要，也是一種常用的分析方法。惟就終生教育理論基礎與建構的發展而言，此種鉅觀面的探討尚無法提出較具體與直接的微觀資訊，不僅失之籠統且不利於以實務面的資料來作檢證，對於學科領域知識的發展及其客觀化，都有負面的影響。再者，知識體的建構過程往往有賴從整體到部份的分化程序，以具體化理論架構中的建構要素及其彼此間的關係，這也是實證資料的檢證的賴以切入之處。因此，另一種分化的層面分析，或可為終生教育的基礎內涵提供較微觀及具體的建議。

二、分化的層面

前述整體層面的分析方式，率都針對終生教育的整體或其單一層面進行討論，

對終生教育的本質、目標、類型、行政、組織；學習者的動機，可教性及受教機會等相關概念有所闡述，對於終生教育基礎內涵的分析也有所貢獻。分化的層面則以微觀的方法，採學科分化的角度，運用多元角度的切入點，試圖描繪終生教育理論架構的組成要素，並且討論各要素之間的關係。分化的層面分析有助於讓終生教育理論建構的層面明朗化，以建構效度的術語言之，亦即其因素或向度可藉此而變得更清晰。

諾爾斯（1980）在論述成人教育學時，基本上係採用分化的層面分析，雖從心理學為主軸，卻已觸及教學、課程、行政與學習者等等傳統教育學的分化或基礎學科，諸如教育（學）心理學、學習心理學及課程理論等。巴斯多維（Pastuovic, 1995）在建構成人教育科學（the science(s) of adult education）時，也運用解構（de construction）的方法，從具體化的學科來分析成人教育的向度，諸如成人教育心理學、成人教育社會學、成人教育經濟學及教育人類學等。此方法也類似傳統教育學的學科分化，從心理學、社會學、經濟學、人類學，以及行政學、哲學等基礎學科，發展應用於成人教育的學科領域。類此學科分化及由基礎學科在不同領域或針對不同對象的應用而形成新的應用學科，在學術領域極為常見。例如將管理學此一基礎學科應用在不同領域而有企業管理、財務管理、資訊管理與人力資源管理等等應用學科。

對於終生教育理論基礎的發展與建構，是否也可應用此種學科分化的方式？筆者探討終生學習理論時，將其視為應用學科，受到綜合學科：（一）普通（傳統）教育學；（二）成人教育學的影響，而係源自五種主要的基礎學科：(1)哲學；(2)心理學；(3)社會學；(4)行政學；(5)經濟學（王政彥，1996）。若以此架構觀之，並且綜合相關文獻的看法，終生教育或可列入綜合學科，其理論基礎仍源自前述主要的基礎學科。然終生教育的位階與普通教育學及成人教育學或有不同，依韋恩（Wain, 1993）之見，終生教育的範疇大於成人教育，其理論亦可含蓋成人教育理論。準此，終生教育的理論體系或應綜合普通教育學及成人教育學，然目前稱之「終生教育學」似乎言之過早！克拉雷（1997）雖係從心理學的角度分析終生教育，看似單一層面的討論，但其所探討的層面已包含哲學、社會學、心理學及課程理論，可稱之是以心理學為主軸，對終生教育的分化層面分析，有助於其基礎內涵的統整。克拉雷指出，終生教育理論化的瓶頸是，只有零散的看法與觀點，缺乏組織化與系統化的成套理論（Cropley, 1977, pp.150-151）。其實二十年後的今天，此問題或稍有改進，但卻依然存在。這也顯示終生教育理論的發展有限，並未有長足的成就。

有關終生教育理論發展的分化層面分析，堪稱以戴維（R.H. Dave）最具代表

性。戴維領導其他六位學者，分別從不同的層面分析終生教育，而在 1976 年由聯合國教科文組織的教育研究所出版了「終生教育的基礎」(Foundations of lifelong education) 一書 (Dave, 1976)。在該書中，七位作者分從總論、哲學、歷史、社會學、心理學、人類學及生態學及經濟學等不同層面，對終生教育的理論基礎有極深入與廣泛的討論。該書出版至今已年屆二十三年左右，然就終生教育理論的建構來說，仍是頗值得參酌的重要文獻。尤其是對終生教育的分化層面及學科取向的分析，不僅可導正向來籠統、零散或混淆的觀點，也可提供較微觀面的條分縷析。例如戴維 (1976, pp.37-41) 從七種學科臚列與終生教育相關的觀點及概念：(一) 哲學：十六項；(二) 史學：十四項；(三) 社會學：十六項；(四) 心理學：十六項；(五) 人類學與生態學：十八項；(六) 經濟學：十二項，總計七個學科，九十二項與終生教育相關的觀點及概念，從學科分化的角度，列舉了具體與微觀論點，對於終生教育理論的建構頗具啟發作用。例如，在哲學上，第一點是：人性的組成層面；在史學上，第一點是：歷史上各文明階段中，人類、社會與科技在精神層面的互動平衡；在社會學上，第一點是：人際關係；在心理學上，第一點是：內在心理的發展；在人類學與生態學上，第一點是：涵化 (acculturation)、文化適應 (enculturation) 與社會化；在經濟學上，第一點是：人力資本的投資 (微觀與鉅觀層次) (Dave, 1976, pp.37-41)。雖然這些來自不同學科的觀點及概念，基本上仍屬於理念或假設的階段，並未有充分的實證資料的驗證，但是戴維所歸納的九十二項論點可據以再具體化為描述性的題目或敘述，藉由實務界的意見反映再以因素分析來考驗，即可獲得較實證性的支持。此即前述建構效度的檢視，也是考驗理論架構常用的分析方式。

分化的層面分析可為終生教育提供較明確、具體與分項的內涵檢視，對其理論基礎的發展與建構也良有貢獻。尤其是從現有基礎學科來探討，不僅更具體明確，更可援用既有的理論作為基礎，進一步作修正而發展成自有的理論體系，對於屬於綜合性學科的終生教育，此種分析與歸納途徑頗為適合。惟分化層面的討論其風險在於見樹不見林，過度分化的結果恐流於支離破碎，忽略了整體與整合的需要。因此，如何結合整體層面分析的優點，不僅見樹也見林，兼重部份與整體，也是在發展終生教育理論過程中值得重視的核心議題。誠如完型心理學派的說法，部份的總和並不等於整體。在終生教育理論基礎的發展及建構上，整體與分化的功夫各有其優點，兼用其利而分去其弊，應是其中的不二法門。

伍、建構終生教育理論的可行策略

任何一種知識體或理論的發展有其規準。稱作理論者，必須經過邏輯的建構過程並且禁得起重複性的考驗。巴斯多維歸納了五項決定知識是否具備科學特性的規準：（一）邏輯的一致性；（二）實證的呼應；（三）可解釋性；（四）精準性或可測量性；（五）客觀性（Pastuovic, 1995, p.280）。此或可與筆者列舉之理想的終生學習理論特性：（一）統整性；（二）獨特性；（三）實證性；（四）發展性（王政彥，1996），相互參照，或據以作為建構終生教育理論的參考規準。其實，不論是何種知識體的發展，均需合乎前述相關的規準。

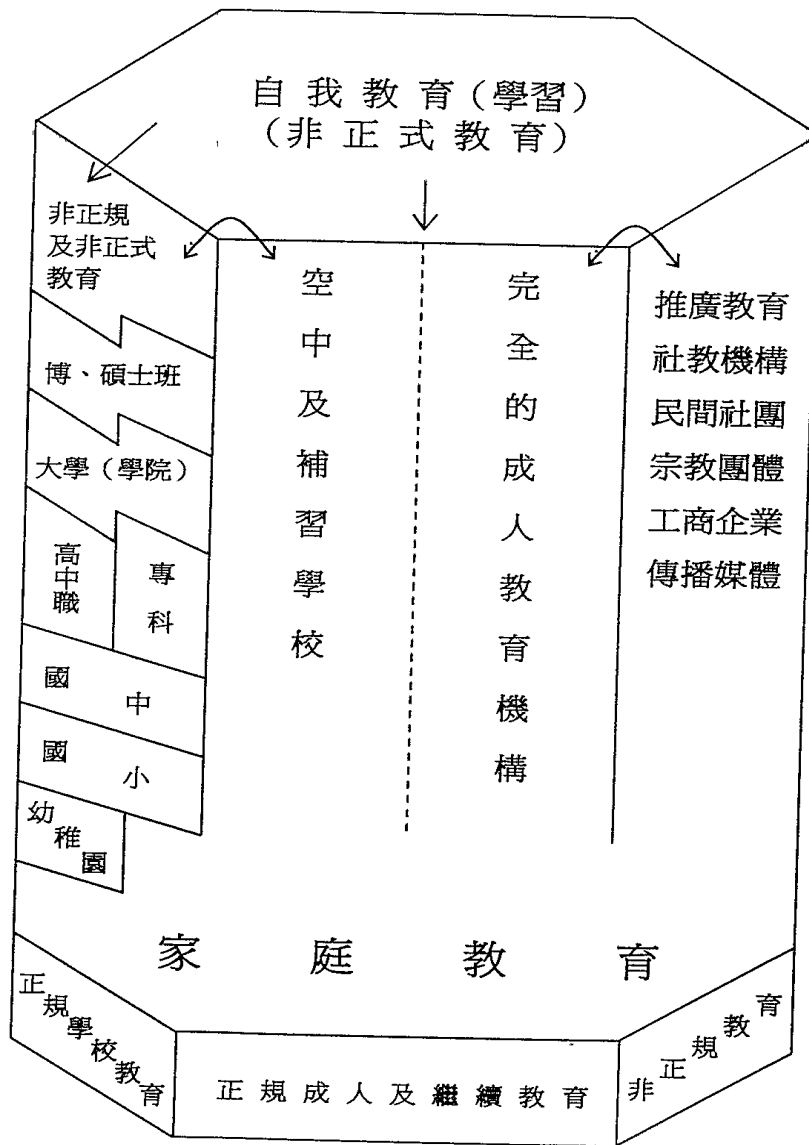
論及終生教育與成人教育理論時，韋恩（Wain, 1993）曾分析文獻歸納出兩種建構理論的途徑。其一是首先針對人與社會的本質加以理論化，其次再闡述這些理論在實務上的啓示，此方法也稱作「純理論的途徑」（the "pure" theoretical approach）。另一種方法則是根據已發生的教育事實加以概念化，此途徑的重點在實務與理論的參照驗證，以及實務背面的因果源由，與第一種方法偏重價值、目標及教育問題的理論分析不同。質言之，第一種方法類似演繹法，第二種方法類似歸納法，兩者都是習用已久的科學化研究方法，各有其分析重點，也各有其潛在的貢獻。誠如前述，截至目前的終生教育理論仍在發展當中，相較而言，似乎以演繹法的理論建構方式較多，然論者在應用演繹法時卻不會從終生教育的實際層面切入，援引實務的事件及事實，同時呈現歸納法的特質，例如戴維（Dave, 1976）的理論基礎建構。因此，演繹法或歸納法不宜太過簡化的加以二分，兩者往往並行不背，兼容並包而各用其長。尤其值得強調者，類似終生教育及與其關係密切的成人教育而言，論者的關切並非僅僅停留在理念及理論層面的討論，而是更著重其實用價值，對教育實務的具體助益。例如查理士（Challis, 1996）檢驗諾爾斯成人教育學的理念架構，對於成人學習經驗認可（the accreditation of prior learning）的適用性；庫蘭（Cullen, 1999）則是分析該成人教育學，對於主流班級中具有學習障礙之成人學習的相關與適合度。兩人都著重理論的實用性，並且從極具體與微觀的教育現象或問題加以考驗。

對於終生教育理論的建構策略，筆者兼重演繹法與歸納法的原則，分從較鉅觀面與微觀面的角度切入探討，援引終生教育體系及理論建構過程二方面來討論。

一、從終生教育體系來檢視的策略

前文提及，不論是從個人學習歷程的橫斷面及縱斷面，或是正規的、非正規的

及非正式的管道來看，並且參酌終生教育與成人教育在理論與實務兩方面的密切關係，吾人可瞭解，終生教育不論就目標、對象、管道、內容、制度與理論等方面，都具有範疇較大的統整性教育，幾乎含蓋了個人生命全程的各種具有潛在教育效益的學習活動。所以，在終生教育體系上，也呈現了其統整性的特質。圖 1 即是筆者修正了曾提出之我國終生學習體系的立體圖而成（王政彥，1995）。



圖一 我國終身教育體系芻議

圖 1 綜合了主要的終生教育管道，結合了個人的學習生涯歷程而成。終生教育體系係由正規的、非正規的及非正式的三大教育管道構建而成，其中正規的教育管道包含正規學教育及正規成人及繼續教育。在終生教育理論發展上的啓示是，圖 1 顯示終生教育理論含蓋了兒童（或傳統）教育學及成人教育學的理论內涵。諸如傳統教育學較具體化的學科基礎：哲學、心理學、社會學三大主幹，以及行政學、經濟學、人類學、財政學等，與其所發展而成的應用學科如教育哲學、教育心理學、教育社會學、教育行政學、教育經濟學、教育人類學、教育財政學，及其他的課程理論、班級經營、教學媒體與更細分之教學心理學與學習心理學等等學科及知識體系，都可為終生教育的理論內涵提供發展的基礎。再者成人教育學雖不如傳統教育學的具體化，但在以哲學、心理學、社會學及行政學為基礎的分化發展已日趨明顯，再如自我學習、隔空教育及教學媒體等與傳統教育學區隔性較大的學科主題，也值得終生教育理論的參酌。其次在家庭教育一環，在傳統教育學與成人教育學或都已觸及，但在終生教育的理論內涵上，則猶待充實，畢竟終生教育係始自家庭教育。

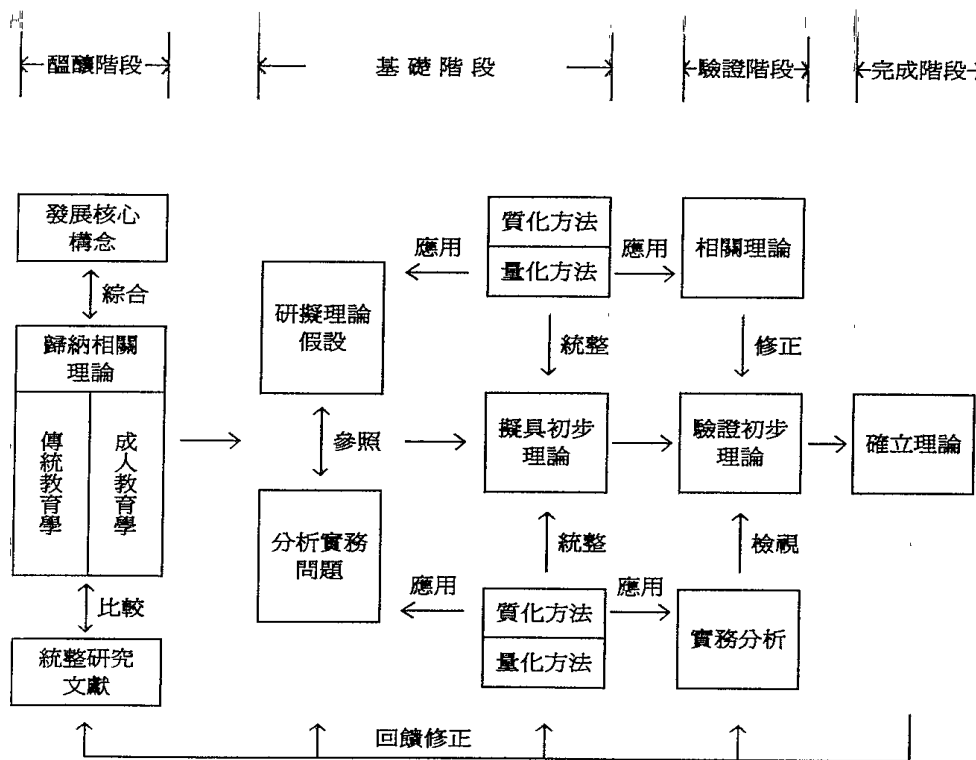
前述圖 1 顯示了終生教育理論建構的鉅觀分析，及其在理論內涵的範圍考量。雖然終生教育理論可含蓋傳統教育學及成人教育學，但並非要照單全收或拾人牙慧，也不是大鍋菜式的統整方法，不經任何有機的分析、過濾與結合。圖 1 終生教育體系的主要啓示是其理論建構的範疇大小與項目，若要具體化到終生教育理論的發展，則必須參酌演繹法的精神，分從意義、本質、目的與價值等項目進行分析，運用韋恩（Wain, 1993）建議從個人生涯歷程，作橫斷面與縱斷面的有機結合，始自學齡前、學齡、學齡後至臨終等不同階段，架構出終生教育自己的理論體系雛型。一旦理論體系的架構清楚後，進而參考或援用既有普通教育學與成人教育學相關的學科及知識體系充實理論的內涵。參考或援用的規準，在於終生教育本身的特質，同時應據此發展理論連結的機制（mechanism），釐清並思考終生教育體系中各子系統現有理論的關係、重疊、共用、簡化及整合等課題。因此，類似針對終生教育具體議題如：終生教育的主體、目的、方法、內容與組織等（王政彥，1996）進行個別化的系統分析，正是構建終生教育理論體系雛型的必經過程與必要工作。

從終生教育體系的鉅觀面檢視，此策略的利基在於提供理論建構較全面性、架構性與統整性的思考，協助各人瞭解終生教育的體系組成，及其在理論化可資援引的理論與知識系統。此策略在理論建構上的意義是，終生教育理論絕非從全無到有，具有高度的排他性而自行發展其獨自的理論。反之，由於終生教育在理念與實務上的特性，使它在理論發展上可參酌既有傳統教育學及成人教育學的相關內涵，據以進一步作有機的整合與過濾，這也是終生教育屬於綜合學科的屬性反映。

二、從理論建構過程來分析的策略

知識體系或理論的發展必須有邏輯與客觀的過程，雖然類似演繹法與歸納法的途徑略有差異，但兩者都有賴科學化的建構過程則是無庸置疑。圖 2 即以建構終生教育理論為例，所擬具的發展過程。

圖 2 終生教育理論的建構過程分成四個階段：（一）醞釀階段；（二）基礎階段；（三）驗證階段；（四）完成階段，以下分別說明之。



圖二 終生教育理論與建構過程

（一）醞釀階段

在醞釀階段的主要工作是作理論建構的準備，其主要的重點有三。第一項是發展終生教育的核心構念，作為本身自有理論體系的基礎。其二是歸納相關理論，主要者是傳統教育學及成人教育學，過濾或援用其理論體系。其三是統整研究文獻，從中擷取研究發現或論者見解。在此階段主要是應用演繹法為主，並以歸納法綜合

與比較現有理論及研究文獻。

(二) 基礎階段

植基於醞釀階段的成果，此階段的重點在研擬有待進一步驗證的理論假設。假設的發展除運用演繹法外，也從參照實務問題分析的結果，以歸納法來發展或修正假設。質言之，所運用的方法應包含量化與質化取向的各種適用之研究法，協助理論假設的研擬及實務問題的分析，同時統整為初步的理論。基礎階段可謂是建構終生教育理論過程的核心階段，攸關理論發展的良窳。

(三) 驗證階段

基礎階段所發展的初步理論在本階段加以驗證，同時也應用適用之質化與量化方法，分別從相關理論來修正初步理論，以及實務分析加以檢視。

(四) 完成階段

初步理論經過驗證後，至此可確立理論；然終生教育理論的建構過程並非在此劃下句點，而是進一步形成回饋圈，對醞釀、基礎及驗證各階段的主要工作、相關理論、核心構念、研究文獻、研究方法、理論假設與初步理論等項目進行修正，一則讓理論的確立更具嚴謹性，二則形成理論後續發展的起點或基礎，三則對相關的理論提出參考或修正的貢獻，有助於在理論與實務上的檢證。

圖 2 以橫斷面的剖析方式，臚列了終生教育理論的建構過程，其主要目的並非在樹立理論發展的建構模式，而是將複雜的過程具體化為簡明的階段及核心重點工作。此種過程分析的策略有助於將複雜及籠統的理念體系具體化，兼採演繹與歸納法及並用理論與實務分析，可將抽象的構念置於現實世界加以逐一檢視，並且獲致客觀分析的科學化歷程。此方法類似賈維斯 (Jarvis, 1995) 所倡議之實用性知識的理論發展方式；樸克 (Puk, 1996) 將教育過程的整合模式 (meta-model) 應用於終生教育之教導與學習的方法，以及喜萊爾 (Hillier, 1998) 據以建構「非正式實務者理論」(informal practitioner theory) 的方法也極為近似。例如樸克從教育的實際過程，分從教學者、學習者、學科及環境等項目，分析師生之間的七種互動關係 (Puk, 1996)。喜萊爾的論述旨在發展以實務為本位的理論 (a practice-based theory)，建構實用性知識。因此，以實務工作者為對象進行調查，而據以形塑強調學習者本位、實用技能及經驗取向的理論內涵 (Hillier, 1998)。此等注重實用導向的理論發展方式，對於同樣需要與實務相呼應 (Pastuovic, 1995, 科學化知識的指標之一) 的終生教育也極為重要。是以，類似圖 2 中充分結合實務分析的理論建構過程，對於終生教育理論的發展不僅有其必要性，也是極有助益的可行策略。

陸、建構終生教育理論的當務之急

終生教育理論的發展仍未臻成熟，此現象不僅在系統化推動終生教育的歐美先進國家可覺察獲得，在終生教育觀念遠早於具體化推展的我國，更可明顯感受到其系統化知識體系的不足，以及實務遠多於理論的現象。當政府刻正戮力推動終生教育之際，如何一方面也著力於理論的建構，從實務來檢證理論，並且以理論來引導實務，將是刻不容緩與亟待努力的課題。雖然，從傳統教育學到成人教育學，我國本土化的理論研究仍然有所不足，可以見得終生教育理論的發展更是荒蕪一片。惟對終生教育理論的建構，誠如前述，或有助於檢證並促進傳統教育學及成人教育學的落實發展。

就我國對建構終生教育理論的課題而言，以下各項工作可謂是亟待付諸實施的當務之急：

一、系統化研究主題的規畫

終生教育本身就概念、範疇與特質等不同屬性而言，都呈現大範圍的統整性取向，有賴選擇並排列其核心理念，作為系統化的研究主題，分從理論與實務等不同層面加以分析檢證。例如從學習者的生涯歷程、學習特性、參與動機；教學者的教學素養、教學策略、養成及在職教育；課程的目標、設計、評鑑；學習環境、媒體；教育管道、組織、行政與運作；教育體系的連接與整合等議題，都可據以發展出微觀具體的研究主題。尤其是終生教育在個人生涯歷程上的特質，類似存在主義對個人存在及教育的論述（如 Morris, 1966）便極具參考價值。行政院國科會、教育部、研考會及中華民國成人教育學會等專業團體，應鼓勵以終生教育為主題進行整合型的研究，方便系統化主題的連結及深入分析。尤其是國科會的研究申請案及教育部的專案研究，兩者都是立即可做的有效途徑。

二、合作式研究團隊的組成

終生教育的統整性特質使其含蓄多重領域的學科知識，係屬於泛領域的知識體系。因此，在理論的建構上有賴集合不同專長與經驗的學者專家及實務工作者，運用協同合作的方式，各顯所長來集結不同學科、角度及領域的研究成果與見解。如果單憑個人的孤軍奮鬥，恐怕會失之零碎及片斷，而導致事倍功半。是以，如何延攬相關領域的人士，建立合作式研究團隊，以同心協力系統化研究終生教育極為重要。前述國科會及教育部等可能提供的整合型研究案，就是製造了組成合作式研究

團隊的機會。以學術界為例，此研究團隊可以台灣師大、中正大學及高雄師大等成人及社教等相關系所的同儕為核心，再依據主題邀請教育系所、心理系所、輔導系所或管理系所等不同領域的學者專家，以及實務工作者的共襄盛舉。合作式研究團隊效能的優劣，有賴成功的領導者及充分的協調合作、分工互助與資源共享等原則的配合。

三、持續性研究經費的提供

理論發展的研究乃是長期且艱辛的工作，尤其是在教育的領域上更難有立竿見影的速成效益。所以，終生教育理論的建構需要長期的投入及永續的努力，有賴穩定性及持續性經費的投注。當然，經費的挹注絕非是無底洞也非毫無規準，而是結合有效的評鑑，充分掌握研究的進程與績效成果，據此作為經費補助的參考。因此，研究經費補助與績效評鑑機制乃是相輔相成的系統化運作，而不是類似現況之龐雜凌亂而漫無標準。在此方面，國科會與教育部等直接相關的業務行政部門，對於持續性經費的提供是責無旁貸。而類似內政部、勞委會、交通部與經建會等相關部會也有參與的責任；再如相關企業界的投入、專業文教基金會及民間團體等，也是潛在的經費提供者。由於終生教育的範圍極廣，可延伸其相關的關係人（stockholder），開發可能的經費來源。

四、專業化研究人員的培訓

研究的進行需要有專業人員，專業人員的培訓可從養成教育與在職教育兩方面來著手。在養成教育上，除了台灣師大、中正大學及高雄師大的主要系所已分別有碩博士班課程外，其餘相關的高等教育科系，也是養成教育的主要苗圃，為有心投入終生教育研究或工作者，提供專業的培育。此等養成教育機構也可提供在職教育，以實務工作者為主要對象，提供專業的教育，以促進他們從實務面參與理論研究的能力。除學術機構外，行政院人事行政局所屬的培訓單位、公教研訓中心或研習中心，以及民間的智庫或研發部門，都可提供在職教育的機會，協助專業人員的培訓。而養成與在職教育培訓的專業人員，除可在相關學術單位或實務機構投入終生教育的研究外，類似研議中的「國家教育研究院」，應有終生教育的系所或組別，提供獻身研究終生教育的舞台。教育行政與人事行政部門，對於終生教育專業人力的評估與運用，也要有系統化的規畫，以人盡其材。

五、統整式研究文獻的分析

在目前終生教育的研究文獻仍然不足的情況下，統整相關的既有文獻乃屬必要

的起始工作。例如從成人教育或教育的相關領域著手，以分類的方式將學位論文、一般論文、書籍及普通論述等著作，分門別類並註明出處，以終生教育為主題，編輯而成「終生教育研究文獻資源手冊」，一方面統整現有文獻作為主題發展的基礎；另一方面則為有志於參與研究相關主題者，提供方便性的資源手冊。除資源手冊外，對研究文獻進行整合分析，歸納主要的研究發現，開發有待新增的主題，也是建構終生教育的重要工作。研究文獻的整合分析，可凸顯研究的議題，避免主題的重複研究，讓有限的研究資源可發揮最大的效益，對終生教育可有較多面向及普遍性的研究切入。因此，國科會與教育部等專司學術研究的業務部門，可藉由委託研究或專題研究申請的方式，鼓勵研究文獻資源手冊的編撰，或針對文獻的整合分析進行探討。

六、系列性研究素材的開發

根據系統化研究主題的規畫及統整式研究文獻的分析等成果，系統性的開發終生教育研究素材乃屬必要。所謂系列性者可參考醞釀、基礎、驗證與完成等不同階段，開發環環相扣的研究素材，從理念的構建、實務的分析及事件個案本身等不同的重點，進行計畫性的探討。理論層面與實務情況是研究素材的潛在來源，例如針對知識與權力作較概念上的分析（Pietrykowski, 1996）；或是從終生教育與生活經驗的密切關係切入，探索成長歷程與個人學習的互動（Bruner, 1971）等較從實務面的討論，都是開發研究素材，建構終生教育理論的途徑。因此，除了規畫性的研究專題外，國科會與教育部等潛在的經費提供者，可保留相當的空間，鼓勵研究者自行在不同層面開發研究素材，不在研究議題上先行設定方向。

七、分類化研究成果的評鑑

為充分發揮有限資源應有的效益，對於終生教育的研究成果應妥善加以整理彙編，以分類的方式呈現不同主題的研究成果。而更重要的目的，在於針對此等研究成果進行評鑑，分析其利弊得失，除可供經費補助或後續研究方向與重點的參考外，其重要性是在累積單一或較片斷的研究成果，進而加以統整為系統化的知識體與理論體系。為能發揮成果評鑑的效果，首先必須發展評鑑的指標，根據終生教育理論的特質、研究取向或現有文獻等重點，形成具體化的評鑑指標，用以檢視有關終生教育的研究成果。類似國科會不同學門研究成果的公開報告分享，以及其結果的彙編與出版可供實施的參考，惟其評鑑的效益應再彰顯與加強。而對於終生教育理論此種尚未明朗化的知識體系發展，必需對所建立的評鑑指標也進行持續性的檢討及修正，以獲致後設評鑑（meta-evaluation）的效益，這也是圖 2 回饋圈的主要精

神所在。

上述七項建構終生教育理論體系的當務之急並非是「全部的」工作，而是「首要的」的努力重點。這些重點工作的遂行有賴政府相關的行政部門、學術社群（academic community）、實務人士、工商企業及民間團體等共襄盛舉。由於終生教育本身的特質使然，類似跨領域、泛學科及多元參與等多管齊下的理論發展方式，不僅是實然面的反映，也是應然面的需求。

柒、結語

理論的建構不僅是實務推展過程中必要的工作，也是學科知識體發展的必經過程。當終生教育的推展已成國內外主要的教育改革議題時，建構其理論也成為刻不容緩的課題。從相關的文獻分析可知，終生教育的理論仍在發展當中，縱然在實務面上也有豐富的教育活動與經驗，但轉化成理論的努力仍有待加強，這不僅在歐美先進國家已是迫切的重點工作，在系統化推動終生教育起步較晚的我國更猶待齊頭趕上。本文從終生教育的發展簡史著手，應用概念分析的方法討論其字義與核心概念，進而援引文獻與實務經驗探索終生教育的理論基礎，及其建構理論的不同途徑與可行策略，最後並臚列七項當務之急的重點工作以為建構終生教育理論的建議。在有關終生教育的理論基礎與建構仍是莫衷一是，言人人殊的情況下，不論是在方法上採演繹法或歸納法，在體系上以縱斷面或橫斷面作分析，在內涵上用學科本位或主題本位（topic-based），在取向上作鉅觀面或微觀面的切入，終生教育都有待更多研究主題的規畫及研究素材的開發，在持續性經費的提供下，在專業的研究人員組成合作團隊投入長期性的研究，並且不斷地統整分析各類研究文獻，結合永續的成果評鑑，累積各種可能的研究發現，由點到線，由線而成面，始能對終生教育理論基礎的發展與建構提供實質的貢獻。

參考資料

- 三民書局（1985）。大辭典（中）。台北：三民。
- 王玉川（1972）。社會教育的遠景。社會教育年刊，5-6。
- 王星舟（1970）。現代社會教育新思潮暨新動向。社會教育年刊，19-21。
- 王政彥（1995）。終生學習體系的建立。發表於民間教育改革建議書研討會，1995.12.10。台北：台大法學院。
- 王政彥（1996）。終生學習的理論。輯於中華民國成人教育學會主編，終生學習

- 與教育改革 (pp.24-268)。台北：師大書苑。
- 中國文化大學 (1985)。中文大辭典 (七)。第七版。台北：中國文化大學。
- 朱熹 (1985)。四書章句集注。高雄：復文。
- 袁保新 (1981)。老子。王弼原註。台北：久博。
- 黃富順 (1996)。終生學習的意義、源起、發展與實施。輯於中華民國成人教育學會主編：終生學習與教育改革 (pp.1-32)。台北：師大書苑。
- 楊柳橋 (1987)。荀子詁譯。新竹：仰哲。
- 楊國賜 (1984)。終生教育的理念。社教雙月刊，第一期，31-37。
- Bruner, J. S. (1971). *Toward a theory of instruction*. (5th ed.). London: Oxford University Press.
- Challis, M. (1996). Andragogy and the accreditation of prior learning: Points on a continuum or uneasy bedfellow? *International Journal of Lifelong Education*, 15(1), 32-40.
- Cropley, A. J. (1977). *Lifelong education: A psychological analysis*. Oxford, England: Pergamon Press Ltd.
- Cullen, A. (1999). Practising theory, *Adults Learning*, 10(7), 18-21.
- Dave, R. H. (1976). *Foundations of lifelong education*. Oxford, England: Pergamon Press Ltd.
- Davidson, T. (1987). *Rousseau and education according to nature*. London: William Heinemann.
- Delahaye, B. L., Limerick, D. C. and Hearn, G. (1994). The relationship between andragogical and pedagogical orientations and the implications for adult learning. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 187-200.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Garmo, de Charles (1895). *Herbart and the Herbartians*. London: William Heinemann.
- Gelpi, E. (1980). Politics and lifelong education policies and practices. In A. J. Cropley (Ed.). *Towards a system of lifelong education: Some practical considerations* (pp.16-30). Hamburg; UNESCO, Institute for Education.
- Goad, L. H. (1984). *Preparing teachers for lifelong education*. Hamburg: UNESCO, Institute for Education.
- Hillier, Y. (1998). Informal practitioner theory: eliciting the implicit. *Studies*

- in the Education of Adults*, 30(1), 35-52.
- Hirst, P. H. and Peters, R. S. (1972). *The logic of education*. Reprinted. London: Routledge and Kogan Paul.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing education: Theory and practice*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to androgogy*. Revised and updated. Englewood, Cliffs: New Jersey.
- Lengrand, P. (1970). *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.
- Locke, J. (1990). *Some thoughts concerning education*. London: Ward, Lock & Co., Limited.
- McLeod, W. T. (Ed.)(1991). *The new Collins dictionary and thesaurus*. Glasgow, Scotland: HarperCollins Publishers.
- Morris, Van Cleve (1966). *Existentialism in education*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Pastuovic, N. (1995). The science(s) of adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 273-291.
- Pietrykowski, B. (1996). Knowledge and power in adult education: Beyond Freire and Habermas. *Adult Education Quarterly*, 46(2), 82-97.
- Puk, T. (1996). Applications of a meta-model of educational process as it applies to lifelong teaching and learning. *International Journal of Lifelong Education*, 15(1), 41-49.
- Rozycki, E. G. (1987). Policy and social contradiction: The case of lifelong education. *Educational Theory*, 37(4), 433-443.
- Rozycki, E. G. (1989). Hope as educational theory: Rejoinder to Wain. *Educational Theory*, 39(2), 163-165.
- Schiefelbein, E. (1980). Planning implications of lifelong education. In A. J. Cropley. (Ed.). *Towards a system of lifelong education: Some practical considerations* (pp.67-97). Hamburg: UNESCO, Institute for Education.
- Smith, A. L. (1919). *The 1919 Report*. Department of Adult Education, University of Nottingham.
- Sutton, P. J. (1996). Lifelong and continuing education. In A. C. Tuijnman (Ed.). *International encyclopedia of adult education and training* (pp.27-33) (2nd. ed.). Kidington, Oxford: Elsevier Science Ltd.

Wain, K. (1987). *Philosophy of lifelong education*. Beckenham, Kent: Croom Helm Ltd.

Wain, K. (1989). The case of lifelong education - A. reply to Rozycki. *Educational Theory*, 39(2), 151-162.

Wain, K. (1993). Lifelong education and adult education: the state of the theory. *International Journal of Lifelong Education*, 12(2), 85-99.

遠距教學與終身學習

黃明月

【作者簡介】

本文作者，台北市人，美國德州大學奧斯汀分校成人與繼續教育哲學博士。現任國立台灣師範大學社會教育學系專任副教授。

關鍵詞：遠距教學、終身學習、適性學習系統

壹、前言

終身學習並不是一個新的概念，早在 1972 年即受聯合國教育科學文化組織大力的倡導。然而近二十年來，社會的變遷，尤其是資訊科技(information technology)的發展，使得終身學習不但從一個概念(idea)發展為意識型態(ideology)，甚至形成具體的行動(action)(Morrison, 1990)。而具體的行動之一就是遠距教學(distance teaching)的蓬勃發展。

遠距教學也不是新的模式，於 1840 年代興起，當時乃以函授為主要的教學方式(Keegan, 1986)。隨著電子傳播科技(telecommunication)的發展，遠距教學在媒體的運用上更為多元化。

遠距教學乃指學習者處於和教師或其他學生不同的時空，教師藉由平面或電子傳播媒體將教學內容傳遞給學習者，而學習者於這樣的形式進行學習的活動(Moore, Cookson, & Donaldson, 1990)。Keegan(1986)整理不同學者對於教學的看法，提出其中共通的論點，即：教師與學習者是分離的；教學內容以電視、廣播等方式來傳授的；注重系統的教學方式；以自學式教材為重點；以及強調媒體的溝通模式等。在物理空間的阻隔之下，遠距教學之課程內容和教學活動都必須透過不同的傳播媒體來傳送。

由於資訊科技與電訊技術之突飛猛進，世界各國所建設之全球性資訊基礎架構(global information infrastructure GII)已經改變資訊與資訊傳播的方式，而遠距教學也不再只是透過平面媒體或廣播電視系統之單向傳播，而是結合文字、影音多媒體、超媒體、網際網路，強調即時互動的變向視訊之新型態。這些以電腦與網路系統為主之新媒體與新科技，如視訊會議(video conference)、聊天群體(chat

groups)、電子郵件(electronic mail)、全球資訊網(world wide web)等，皆可被用來滿足不同的學習需求(Hill, 1997)，這類應用不但改變了教學與學習之時空問題，更提昇了遠距教學實際施行上的彈性，也讓學習者能在遠距環境中更有主動學習的機會。此外，遠距教學的體制上也呈現了一番新的風貌(Bates, 1996)。Morrison(1990)以適性學習系統(adaptive learning system)來闡釋遠距教學的特性，相當的貼切。

終身學習顧名思義是不受時空限制的學習歷程，其主要目的在建設性的回應或積極性創造個人和社會的變遷(change)。因此終身學習的重點目標應在提高學習者溝通能力、批判思考力、問題解決能力、學習遷移(transfer)的能力、乃至於自學習能力(learning how to learn or self-instruction)，才足以適應這瞬息萬變的社會(Knapper & Cropley, 1985)。這些能力基本上是需要透過一些教學設計來培養的，而遠距教學的適性特性(adaption)，也許正是終身學習的理想途徑。

所謂適性學習系統(adaptive learning system)，涵蓋二層意義，一是適應學習者的需求，一是提昇學習者社會的適應性。遠距教學的基本特徵是教師和學習者是分開的(non-contiguous communication)、以及教學組織或機構設計系統性的教學材料，以幫助學習者學習(Holmberg, 1995)。因此以遠距教學來促進終身學習，不但符合學習者獨立自主學習的需求，同時還可透過傳播科技的便捷性獲得最新的、多元的資訊以掌握變遷的脈動和滿足變遷的需求。

我國遠距教育之沿革可追溯至民國初年無線電廣播電台成立與廣播教育節目的製播，其後陸續有教育廣播電台、教育電視台、電視教學、廣播實驗學校等，以至在民國 66 年成立四所附設空中專科進修補習學校（即：國立政治大學、國立成功大學、國立台北商業專科學校與國立台中商業專科學校），並於民國 75 年及民國 86 年，分別成立國立空中大學與高雄市立空中大學（許成之，民 87 年），至今也有多年的歷史。

我國過去將遠距教學稱為隔空教育、遙距教育或遠程教育，主要在提供社會教育與成人教育的學習管道，而近來更是終身教育、繼續教育、回流教育，甚至企業訓練及正規學校教育等廣為運用的教學方式（岳修平，民 87）。

在配合國家資訊通信基礎建設之下，教育部於民 83 年便開始著手規劃「遠距教學先導系統」，首先規劃設置「高速網路實驗平台」，隨即在五所大學進行實際設置的工作。此外，「遠距教學先導系統規劃委員會」亦同時成立，初步便規劃建立三套遠距教學實驗系統，由國內在遠距教學方面較具經驗的大學執行之，分別為：「即時群播」系統—台大、清大、交大、中正及成功大學；「虛擬教學」系統—中央大學；以及「課程隨選」系統—中山大學、國立自然科學博物館及資策會教育訓

練處。(教育部, 民 87)。其中「即時群播」系統乃是有有一間主播教室及數間遙端教室, 在主播教室的教師可與遙端教室的學生透過視訊系統即時互動交談, 且其教材設計與呈現方式可多樣化。「虛擬教室」系統則是利用電腦軟體設計一套教學管理系統, 模擬教室上課的情境, 教師與學生則在任何時間皆可透過電腦通信網路與該系統相連接, 隨時授課或學習。至於「課程隨選」系統則是利用視訊隨選(video-on-demand, VOD)技術, 讓學生可經過網路, 由電腦或裝有控制盒(set-top box)的電視上取得所要學習的教材, 並依個人學習速度操控播放過程, 進行學習(岳修平, 民 87)

「遠距教學先導系統規劃委員會」也建議未來遠距教學先導系統的工作重點應包括：(1)建置各具不同特色的實驗系統硬體環境(遠距教學實驗平台), 以研究發展適合我環境與國情的應用系統及相關技術；(2)發展遠距教學教材, 進行遠距教學實驗, 並鼓勵民間參與研究發展遠距教學教材製作, 以充實我國遠距教學之軟體設備；(3)規劃研究我國遠距教學人才培育方案, 以因應未來全面推動時的人才需求；(4)擬定未來我國遠距教學實施策略以及推動方式(教育部, 民 87)。教育部並同時計畫在未來成立遠距教學聯合服務中心, 服務的範圍將涵蓋 K-12、社會教育與國際遠距教學等(顏春煌, 民 87)。

由此可見, 未來以電腦網路為主軸的遠距教學在終身學習上將扮演相當重要的角色。

貳、遠距教學的特性

傳播科技的發展使得遠距教學從函授、到廣播、電視的運用, 進而發展到電腦網路的使用。這樣的發展固然使遠距教學的教學品質有相當的變革, 例如教學互動的提昇, 教材形式的多元, 教學對象的廣域性等。但是相對地也產生一些問題。而我國配合 NII 基礎建設, 也極力推展網路的遠距教學, 基此, 本文將以“網路線上教育”的概念, 探討遠距教學的特性。

所謂網路線上教育(on-line education)是指以電腦網路為基礎, 來進行教育傳輸與教學互動(Harasim, 1990)。基於網路系統的發展, 這幾年來網路線上教育也隨之蓬勃發展。從電子郵件, 電腦會議(computer conferencing)到全球資訊網(World Wide Web, 簡稱 WWW)等各種型式的應用。然而, 對教育者和學習者而言, 他們所關心的問題是新興的教育科技是否更方便使用(user-friendly), 是否可以改善學習(Bates, 1996)。

從電腦科技發展的歷史來看, 可以看出促進人類心智過程(intellectual

Processes)是其不斷努力的方向。因此，線上教育的理想就是以電腦科技所創造虛擬的社會環境(virtual social environment)，透過教學者、學習者彼此之間合作學習(collaborative learning)，以促進心智與社會能力的提昇。然而要達成這樣的目的，則必須有一些理論架構，並透過實際的教育設計來加以檢視(Harasim, 1990)。

網路線上教育基本上是提供一個互動的、群體的溝通環境，這個環境具有下列幾個特性；(1)群體內或群體對個人多種模式的溝通方式；(2)地點的獨立性；(3)時間的獨立；(4)以文本(text)居多的溝通型式，以及(5)以電腦為媒介的互動方式。茲分別說明如下(Harasim, 1990; Schram, 1998)。

一、群體的溝通

網路線上教育在促進群體內資訊的交流與互動，這項特性是促進主動合作學習的理論基礎，也是網路線上教育活動設計的考量重點之一(Pamom & Phelps, 1989)。

學習者藉著群體內互動過程，主動的建構知識，亦即將概念化為文詞(words)，同時也透過反應(reaction)、回應(responses)等過程來形成概念或幫助概念的學習(Bouton & Carth, 1983)。

此外，根據 Brookfield (1986)研究，提出同儕（團體）互動(peer interaction)是學習與認知發展的重要變項，其理由是：

- (1)同儕互動可提昇學習動機。
- (2)同儕互動的合作學習關係可減少不確定感(Cohen, 1984)。
- (3)同儕互動有助於新概念，新字彙的流通與理解。
- (4)同儕互動的合作學習，其對話有助於多元觀點的建言：同時同儕對話的過程，可幫助概念的釐清(Webb, 1982)。
- (5)同儕互動透過資訊流通與知識重組過程，可提昇認知的層次(Rice, 1982)。

網路線上教育就是提供了一個同儕可以上線互動訊息的學習環境，藉群體的互動達成教學的目的。

二、地點的獨立性

網路線上教育基本上是一種不限時空的學習與合作。蓋因電子傳播科技無遠弗屆，只要是網路設施所及，線上教育即可實施，因此不受限於特定地點。就學習者而言，則可因地緣之利，使教學設計更具彈性與多元化(Zuboff, 1988)。

三、時間的獨立性

網路線上教育可以採同步或非同步進行，這主要是指互動雙方獲得回饋或線上溝通的立即性而言。由於學習者個別差異很大，對訊息接收或反應的能力也有的不同，因此如果以非同步的模式，則學習者可以有較充裕的時間閱讀訊息，或重覆閱讀，或提出評論。不過相對地，非同步的溝通會使學習者在等待回饋時，因時間的不確定性而產生焦慮。

四、以文本(text-Based)為主要的溝通形式

隨著傳播科技的進步，網路線上所傳輸的資料，從早期類比符號，進步到文數符號，進而目前的 WWW 上已可負載多媒體視聽資料，雖然已有一些網路線上教育採多媒體視聽教材(Janes, 1996)，然而這樣的教材的製作的確需要事先相當審慎評估才值得投資，因其所需之人力與物力是相當龐大的。同時基於外在硬體環境因素的限制，目前網路線上教育的資訊仍以文本(text)為多；亦即以文字、圖表等來呈現資訊。

以文本為主的溝通，基本上較仰賴寫作(writing)表達能力，Vygotsky(1962)認為寫作可助於釐清思考，McGinley & Tierney(1989)也認為寫作對概念澄清有很大幫助。因為這些研究者都認為在寫作之前必須要經過一番省思(reflection)的功夫，將概念加以理解並貼切的表達出來，同時為了促進互動雙方的溝通，在以寫作表達概念或一些看法之前，勢必經過一番後設認知(metacognition)的歷程，才能以合適的方式表達自己，有效地與他人溝通。

不過，以文本為主的線上教育，其教材之呈現基本上也以文本為主，這樣的表現比較不易呈現整個教學內容的概念圖(concept map)，也因此學習者對知識之連結(link)比較不容易(Stefik, 1988)。

五、以電腦為媒介

以電腦為網路線上教育的主要媒介，是相當值得重視的一個特性，因為電腦具備下列二個主要特性：

1. 互動性：鼓勵學習者主動涉入學習活動中。

2. 控制性：電腦可呈現、接收、處理、管理資訊等(Kozma, 1987)這些功能使得網路線上教者、學者互動的資訊具備可修改、可檢索、可管理等特質，擴大使用者在互動過程中控制的能力。此外，線上討論的內容與結果可儲存起來供邇後學習時用，學習者可依其需要選擇性的檢索一些內容項目閱讀、思考、或提供他人回饋

等等，這樣的控制能力可培養學習者建構知識及控制思考的能力(Kozma, 1989)。

再者，電腦多媒體的功能與結構化環境的發展，可促進學習者認知過程，包括資訊取得、管理與組織等方面的能力(Scardamalia, 1989; Kozam, 1989)。因此，以電腦為中介的網路線上教育是一個相當具有發展性的特質。

從以上的分析，可以看出網路線上教育以電腦為媒介，提供群體資訊交流的環境。由於不受時空的侷限，基本上學習者在學習過程中具有較大的控制，如果在教學活動中能加以規劃的話，對學習者主動建構知識能力應有所助益。

參、遠距教學與資訊科技運用

電子傳播與資訊科技的突飛猛進使遠距教學在媒體運用上更具多元性與時效性，目前遠距教學教用電腦網路的情形如下(King, 1998; Sandra, 1996)：

一、E-Mail：即所謂的電子郵件。可迅速傳遞書信、交件給世界上任何一個網路使用者，也可同時將訊息傳遞給數千、數萬個網路使用者。此外，個人在接獲電子郵件後也可在極短暫的時間內回信給對方。例如遠距教學的教師也能運用電子郵件將作業、補充教材等傳送給學生，學生也可利用這樣的方式請教老師，以減少時間、空間上的阻礙，促進教學互動與輔導的功能。學習者之間也可以運用電子郵件交換一些重要訊息，以減少孤立感。

二、BBS：即所謂電子公佈欄。其內容包括為各種目的而設立的分類項目，筆友溝通、意見交換、新聞報導、問卷調查、檔案處理、教育活動或分類廣告等。人們可選擇想要的項目與其他互換訊息，並且從中獲得友誼、知識、與資訊。

此外，電子公佈欄提供了討論區給使用者作線上即時交談。這項功能可以彌補目前遠距教學而對討論學習的不足，尤其電訊傳播科技的進步相當地快，電子公佈欄可提供師生共同討論的環境，達到虛擬教室(Virtual classroom)的理想。

三、Gopher：由明尼蘇達大學發展，可以結構性地流覽文件或連接資料庫，是各種資訊服務最常用的型式。大部分電子式期刊、電子新聞信都是以這種方式來儲存和傳送。

就遠距教學而言這也是一個提供學習者參考資訊的管道，應可加以規劃使用，以補充目前教材設計的不足。

四、WWW：這是全球資訊網的簡稱(World Wide Web)。由 Time Berners-Lee 在 1989 年開始發展出來的。WWW 是以 Internet 為基礎，再加上 Hypertext 和 Hypermedia 等技術所建立起來的資訊查詢系統。

WWW 和傳統資訊查詢系統最大的差異有二項：一是資料內容的表現形式

(Presentation Format)，即各式各樣不同的資訊都可透過 WWW 在網路上傳遞，包括文字、影像、動畫、圖形、聲音等。二是資料間的相互連結(link)。在 WWW 中稱做 Anchor，它可以讓資料在同一文章內互相串接，也可以串接到別的文件，更可以串接到網路上任何一點的其他相關文件（陳年興，民 84）。WWW 的特色不但使學習者在多媒體的環境下獲得更具體的資訊，同時可促成虛擬學習情境(virtual classroom)的實現。因此遠距教學體系可運用這個系統的功能，藉以充實材料，以促進學習動機和效果。

此外，可在網路上做互動式的指導(interactive tutorial)。線上指導的措施包括閱讀、連結到新的全球資訊網站、回答問題，以及參加測驗等。而且可採用多使用者物件導向(Multiuser Object Oriented)系統的即時互動式會議(real-time, interactive conferencing)，或網際網路中繼閒談(Internet Relay Chat)，討論的對話會呈現在每個參與者的電腦螢幕上，有助於立即的回應與討論。

綜合而言，運用網站工具從事線上教學，開始時可以將課程綱要作成網頁，並用超連結的方式讓學生能夠傳送電子郵件給教師。其次，則可連結到相關主題的網站。隨著課程的提供而更新、擴大該課程網頁連結的範圍，並可要求學生學習批判分析所收到的網站資源。在進階階段，則可要求學生直接傳作業給教師、在網站中測驗、進行線上會議（匿名對談），以及同步的線上聊天（何青蓉，民 88）。

肆、促進終身學習的遠距教學

Morrison(1990)以適性的學習系統(adaptive learning system)來闡釋遠距教學的特性，亦即適應學習者的學習，以及提昇學習者的社會的適應性。如果從這樣的觀點來談的話，為提昇學習者終身學習的動機與學習效果，遠距教學的規劃應具備下列幾項特性(Morrison, 1990)。

- 一、以學習者為中心(learner-centered)
- 二、是開放的系統(open systems)
- 三、重視變遷(change-focused)
- 四、以科技為媒介(technologically-mediated)

以下分別加以說明：

一、以學習者為中心

以學習者為中心基本上要重視學習者主動建構知識的歷程，因此，在課程內容呈現上須考慮終身學習者的背景知識。基於學習遷移原則，應盡量以其熟悉的情境

(situation or context)呈現知識(Sternberg, 1988)這樣可促進知識的理解與應用。

再者，在教學策略上應以經驗學習為基礎，透過引導發現(guided discovery)與做中學(learning by doing)以提高學習效率。這些策略都可以目前的科技在虛擬情境中(virtual reality)加以實現，以滿足學習者立即應用(immediate application)的需求。

除了課程內容符合學習者需求外，由於學習者個別差異大，在其個性化學習情境中，應考慮其認知風格的差異。因此，應運用不同的符號（語言、文字、圖表、動畫等）來呈現知識；同時應利用各種媒體（印刷、廣播、電腦等）來傳輸知識，以提昇其理解，推理及問題解決能力(Bobrow, 1976)。

此外，後設認知能力的培養是近年來深受重視的教學目標，尤其對遠距學習者而言，如何透過反思(reflection)加強其自我管理(mental self-management)(Sternberg, 1988)，以及適應、選擇、進而塑造環境的能力，的確是相當重要的。這樣能力的培養是可透過教材的文中問題(inserted questions)或網路互動討論(computer conferencing)來達成。

二、是開放的系統

遠距教學活動基本上是不受時空限制的，學習者具有相當的主控權安排其學習活動，因此遠距教學系統應是開放的。亦即學習者在入學方式、選課、上課方式、評鑑方式、修業年限……等都有相當大的彈性(Lockwood, 1995)，使學習上的障礙減至最低。

開放系統的另一個重點是機構間的合作，學習者可透過電腦網路、衛星電視或其他方式到各校或企業機構修課，或使用相關的設備。透過機構間的合作關係，學習者有更開放的空間進行終身學習。從管理上生態的觀點，機構間功能上的互動關係是終身學習環境的重要的指標(Morrison, 1990)。

三、重視變遷的需求

終身學習的目的在適應或引導個人的或社會的；內在的或外在的一些變遷。對於散居各地的文化邊緣人或經濟邊緣人，學習機會對他們而言是非常需要的。因此，遠距教學的規劃，不但要增加學習的人口，也要擴大參與的族群，使文化經濟不利族群有參與學習的機會。尤其在各類型教育強調本土化、社區化的時代，遠距教學正可提供一個多元文化的學習環境，以解決文化差距所造成的問題。

此外，各行業的教育訓練或在職進修是遠距教學的重點工作之一。以科技的變遷為例，不但技術人員無法仰賴一技之長為終身職業，即便是相關的管理人員也必

須以新的經營方式來適應其變遷。因此目前先進國家以電腦網路或衛星電視進行員工訓練的主要行業是資訊科技業。一方面不影響員工的工作進度，一方面可使員工隨時獲得最新的工作知能。

以高雄市立空中大學設立的目標之一就是希望能提供市政府所屬機關之員工的在職訓練，使市政工作逐步革新。此外，教師在職進修也是倍受關心的問題，如果能利用遠距教學方式，不但使教師獲得新知，同時可透過遠距的討論，解決教學的問題，以提昇教學效能。

總之，遠距教學應提供一個有品質但沒有壓力沒有歧視的學習環境。規劃上注意學習者社會人口變項、生活型態、自我概念、學習型態等方面的差異性，以確保成功的學習經驗，以促進終身學習。

四、以科技為媒介

遠距教學的基本特徵是教師和學習者在空間上是分開的，因此媒體是教材傳輸及師生互動的重要工具。媒體有以印刷為主，有以電子傳播為主，有長於文本(text)，有長於視覺圖像(visual picture)，因此媒體之選擇是遠距教學規劃中相當重要的課題(Bates, 1996)。

媒體之選擇，就教學設計本身而言，須考慮知識的特質、教學目標、教學策略等層面與媒體特性之間的配合。然而從學習者的觀點，則必須考量學習者對媒體的可得性(accessibility)，使用的方便性(feasibility)以及使用媒體的能力(literacy)，否則徒有媒體亦不能達成目的。再者，就成本效益的角度，媒體製作的成本，硬體的維修與更新的問題，都是在選擇媒體時需事先加以評估的。

媒體在遠距教學的情境中，除了做傳輸教材的主要工具之外，應規劃為師生互動的媒介。由於在遠距學習情境中，師生是分開的，因此必須提供一些途徑給予學習者與教師、其他學習者、或機構互動溝通(interaction)，一方面增加人際互動機會，一方面可輔助學習者解決各方面的問題(kirkwood, 1998)。

伍、相關問題省思（代結語）

終身學習是現代公民應具備的態度，而遠距教學則是終身學習的理想途徑之一。從適性學習系統的觀點評估，目前各國在遠距教學上仍有一些急待努力的問題，值得大家一起來思考(Holmberg, 1995; Keegan, 1993; Lockwood, 1995)：

一、教材設計問題

遠距學習基本上是透過各類型的教材獨立學習，因此教材設計者如何將教學方法、學習策略以及教學內容整體融合在自學式教材中(self-pace)以形成 Holmberg (1995)所說的引導式對話，的確是需要有關人員共同創思設計的。

此外在以電腦網路遠距學習的環境中，人機互動是相當重要的過程。當學習者置身在極大空間的網路環境時，由於交換索引(cross-references)鏈結及自由跳躍(jump)的功能，使得迷失成爲這種高度自由化學習環境的嚴重代價，因此人機介面設計是非常重要的問題(計惠卿，民 83)。

Alcercmann(1993)及 Canter 等人(1985)指出，人機介面的本質與使用者個別¹¹的差異都會影響人機互動的行爲。McAleese(1989)也認爲使用者對於介面的認識不同也會影響他們資訊檢索的型態(navigation patterns)。

通常使用電腦網路的學習環境中，學習者必須使用系統所提供的特殊互動工具(Inter-active Aids)，例如以關鍵字查詢(keyword searching)來取代索引，以目錄選單(menu)及圖示按鍵(icon)來取代標題、章節分段，也就是說新手們需要花相當的努力去習慣如何與系統溝通。當學習者面對每一經過設計，各有特色的網路系統內容時，對介面架構及運用的了解會影響他們的學習行徑、行爲。而行徑行爲的廣度與深度會影響他們是否能完整地、有效的學到教學內容，也就是說對網路系統中介面的理解不當時，可能會造成僅部份使用(Partial-Use)、不用(non-use)、誤用(mis-use)、挫折感、迷失、無趣，甚至放棄而關機等情況，這些會影響學習效果。

此外，在電腦網路的學習環境中，學習者必需負擔三種認知負荷，亦即學習內容、程式架構(program structure)及互動方式(interactive strategies) (計惠卿，民 83)。當學習者面對一個畫面時，需要明瞭畫面中學習的內容，又要把此畫面的知識與整體架構妥善連結，且要知道如何進行下一步的學習——是續看下頁呢？還是回到前面溫習某觀念？或是該看有關的圖示、物件、影片或者音樂？如果跳到其他畫面又該怎麼回來……等，這些思考歷程是相當複雜的。因此，如何從學習者的角度出發，去設計種種資訊的呈現，以利用人機互動並促進學習效果，是電腦網路遠距學習系統必須面對之挑戰。

二、學習者支持系統問題

遠距學習系統中學生面臨的問題，不僅包括傳統學生所常見的問題，也包括由系統本身所引起的問題，可分三類(Robinson, 1995)：

(1)研讀技巧與學習困難的問題，如最常見的有：如何有效地計畫與運用時間。

這類問題常會隨媒體使用的範圍而增加其複雜性。

(2)個體與在遠距的（有時甚至是非人性的）機構接觸所引起的問題，如孤立疏離感。遠距學習者與中心機構或地區指導中心相距遙遠，無法確知機構的運作、功能及應向誰求援，又可能遠離同儕學習者，甚或不知同儕是否存在，無法相互扶持、切磋。另外，成人學習者離校已久，也較缺乏自信心，因此實在需要有充足的訊息與支持服務來滿足他們。再者，學習者收到的資料很多，以致無法判斷何者最適合其需求或問題。明顯地，這樣的體系過於龐雜，使學習者不易找著所需的服務。

(3)影響個人學習的問題，如家中無適當的研讀設備、不懂如何使用圖書館尋找資訊、時間不足和支付不出學費等。

另外，根據英國開放大學(Open University, 1993)對超過一千位學生所作遠距學習者常見問題調查研究，列出常見問題的嚴重程度，由高至低為：

- (1)缺乏時間
- (2)無法專心
- (3)家庭義務
- (4)不懂善用時間與計畫
- (5)動機低落
- (6)學習技巧不足
- (7)學習資源不足
- (8)焦慮感
- (9)孤立感

因此，遠距教學中，學生支持系統的規劃是很重要的。

根據 Robinson(1995)的分析，遠距學習的支持系統應包括下列幾個要素：

(1)學習者與支持者（教師或機構中心）間，以個別或團體方式，面對面或經由其他媒介的接觸。

(2)同儕接觸（面對面或經由其他媒介的接觸）。

(3)提供個體有關其學習的回饋活動。

(4)提供額外的教材，如學習手冊或線上學習指南。

(5)建構實際或虛擬的（電子的）學習團體與學習中心。

(6)提供就近的圖書館、實驗室、器材設備與溝通網路等學習資源。

這些要素所組成的支持系統結構，可視課程設計的要求、各地區基礎建設、學習者的分佈、可用資源與遠距教學提供者價值與哲學信念而有所不同。同時提供者與學習者之間互動的層級、強度、功能也隨結構不同而有所差異。因此，學習者支持系統絕不是靜態的，而是有動力的，由組成要素、要素結構及其間的互動作用而

成(林慧貞, 民 88)。

與支持系統直接有關的則是教學互動的提供, 教學互動可透過教科書的文中問題、作業、廣播電視的 Call in、也可透過電子郵件等方式。其互動可能是立即的, 也可能是延宕的, 目的在鼓勵、修正錯誤、告知等, 讓師生得以共同調整學習方向與方式(Perraton, 1987)。

根據李青蓉的研究(民 88)利用網路與學生互動可提高其學習效果, 不過研究也指出傳輸系統之穩定性很重要, 否則學生會缺乏耐心或產生挫折感。

三、機構間或國際間合作問題

遠距教學是一項人力、物力投資龐大的工作, 為使資源充分利用, 也為了提昇教學品質, 機構間乃至國際間合作是有需要的。在 1980 年代, 美國的 NTU(National Technology University)就是全美多所大學, 包括長春藤名校, 以及電子資訊傳播公司合作的遠距教學體系, 成效頗佳, 而且成為遠距教學機構合作的示範模式。此外在 1990 年代, 日本已積極展開與歐美等國進行國際合作遠距教學, 來做國際文化交流(Kaneko, 1993)。目前我國遠距教學也傾向以合作方式發展, 問題是如何合作, 則需要彼此間共同研商, 以有助於學習者, 可行性高、並可顧及成本效益為前題(Kintaer, 1997), 使遠距教學促進終身學習之理想得以實現。

四、師資培訓的問題

遠距教學基本上是以媒體為主, 因此教師必須了解媒體的特性與功能, 甚至使用的方法, 同時了解如何在媒體上呈現教材與教學策略, 如此才能設計出良好的自學式教材。此外如何與學習者互動, 如何輔導學習者素養也都是非常重要的。根據岳修平(民 87)研究也發現, 大多數遠距教學教師, 對遠距教學環境特性、學生特性、教材及教學互動設計, 均缺乏足夠知能, 而這些知能的培養必須有系統的加以培養, 因此師資培訓是必須考量的問題。

五、學習者資訊素養之培育

遠距教學運用各種媒體教學, 然學習者使用媒體之習慣、喜好乃至使用能力都必須加以了解與培養, 如此才能發揮媒體之功能。此外, 資訊科技運用如此普遍之時代, 應加強學習者尋找、判斷選擇、運用資訊之資訊素養, 如此才能幫助學習者將紛雜的資訊建構為有用的知識。亦即以良好的資訊素養提升其自學能力, 以促進終身學習(Bruce, 1995)。

參考書目

- 李青蓉 (民 88)。探討空大網路面授教學在 WWW 和 BBS 環境下實施成效。1999 年電腦輔助教學國際研討會，台北。
- 何青蓉 (民 88)。學習社會與資訊網路。成人教育，47，14-22。
- 林慧貞 (民 88)。隔空教育學習者織持系統初探。成人教育，48，36-43。
- 岳修平 (民 87)。遠距教學實施狀況調查分析。台北市：教育部。
- 計惠卿 (民 83)。互動式課程軟體之人機界面的分析研究。教學科技與媒體，第十四期，40-48。
- 陳年興 (民 84)。WWW 加速 Internet 成爲第四大媒體。網路通訊，五月號，36-39。
- 許成之 (民 87)。論我國遠距教育發展的空間。隔空教育論叢，10，31-51。
- 顏春煌 (民 87)。資訊科技導入終身教育的多重管道與模式。隔空教育論叢，10，229-253。
- Ackermann, D. & Tauber, M. J. (eds.). (1983). Mental models and human-computer interaction 1. *Human factors in information technology No.3*. Amsterdam: Elsevier.
- Bates, T. (1996). Reconstructing the university: Organizing for technological change. Paper presented at the 13th International Conference on Technology and Education. New Orleans, Louisiana.
- Bouton, C. & Garth, R. Y. (1983). Learning in groups. *New directions in teaching And learning. (No.14)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brook field, S.D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruce, C. S. (1995). Information literacy: A framework for higher education. *The Australian Library Journal, August*, 158-170.
- Canter, D., Rivers, R. & Storrs, G. (1985). Characterizing user navigation Through complex data structures. *Behavior and information Technology*, 4(2), 93-102.
- Cohen, E. G. (1984). Talking and working together: status, interaction, and Learning. In P. L. Peterson, L. C. Wilkinson & M. Hallinan (eds.) *The Social context of instruction* (pp. 171-187). New York: Academic Press.

- Haradim, L. M. (1990). Online education: an environment for collaboration and Intellectual amplification. In Linda Harasim(edl). *Online education* (pp. 39-66). New York: Praeger.
- Hill, J. R. (1997). Distance learning environment via the World Wide Web. In B. H. Khan (Ed.). *Web-instruction* (pp. 135-138). Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Janes, M. B. (1996). Distance learning through the World Wide Web and CD-ROM technology. Paper presented at *the 13th International Conference on Technology and Education*. New Orleans, Louisiana.
- Kaneko, Y. (1993). An educational program for better understanding between Japan & thw United States: Using computer networks & video letters. What's Japan? And What's America? Paper presented at *the teleteaching 93 Conference*. Trondheim, Norway.
- Keegan, D. J. (1986). The foundations of distance education and theories of Distance education. In Sewart (Ed.). *Distance education: International Perspectives*. London: Croom Helm.
- Keegan, D. (1993). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge.
- King, K. P. (1998). Course development on the World Wide Web. In B. Cahoon (Ed.). *New directions for adult and continuing education, No.78: Adult learning and the internet*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kirkwood, A. (1998). New media mana: Can information and communication Technologies enhance the quality of open and distance learning. *Distance Education*, 19(2),
- Knapper, C. & Cropley, A. J. (1985). *Lifelong learning and higher education*. London: Croom Helm.
- Kozma, R (1987). The implications of cognitive psychology for computer-based Learning tools. *Educational Technology*, 27(11), 20-25.
- Kozma, R (1989). Principles underlying the learning tool. Paper presented to *the American Educational Research Assoiation*, San Francisco.
- Lockwood, F. (1995). (ed.). *Open and distance learning today*. London:

Routledge.

- McAleese, R. E. (Ed.). (1989). *Hypertext: Theory into practice*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- McGlinley, W. & Tirney, R. (1989). Traversing the topical landscape: reading And writing as ways of knowing. Paper presented to *the American Educational Research Association*. San Francisco.
- Moore, M. G., Cookson, P. & Donaldson, J. (Eds.). (1990). *Contemporary issues in American distance education*. New York: Pergamon Press.
- Morrison, T. (1990). Lifelong learning and technological innovation. Paper Presented at *The International Symposium on University Distance Education*. Chiba, Japan.
- Open University (1993). *Tuition and counselling in the Open University: Information for 1994 Appointments*. Milton Keynes, The Open University.
- Perraton, H. (1987). *The role of theory and generalisation in the practice of distance education*. (ERIC Document Reproduction Service, ED 290015).
- Robinson, B. (1995). Research and Pragmatism in learning support. In F. Lockwood (Ed.). *Open and distance learning today*. London: Routledge.
- Sandra, K. (1996). Distance learning, the internet and the World Wide Web. (ERIC Document Reproduction Service, ED395214).
- Schrum, L. (1998). On-line education: A study of emerging pedagogy. In B. Cahoon (Ed.). *New directions for adult and continuing education, No.78: Adult learning and the internet*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind*. NY: Harper.

終身教育的學習環境

楊國德

【作者簡介】

本文作者，台灣省彰化縣人。曾任國立中正大學成人及推廣教育中心主任。現任國立中正大學成人及繼續教育研究所副教授。

摘要

推展終身教育，邁向學習社會，必須塑造良好的學習環境。本文乃針對終身教育的學習環境加以探討，首先說明終身教育的意義與特徵，其次進行終身教育體系的環境評估，然後分別提出營造學習網路的環境、發展各類學習型組織、建立學習成就認證制度等重要方向，最後歸納獲得塑造終身學習環境的策略，提供研討與規畫的參考。

關鍵詞：終身教育、學習環境、終身學習

一、前言

「推展終身教育，邁向學習社會」是當前我國及很多先進國家所追求的教育願景(教育部, 1998)。終身教育強調個人在一生中繼續不斷地進行有計劃、有組織的學習活動，亦即教育得以貫串個人的一生，從出生至死亡為止，作人生全程的規劃。因此，終身教育的實施可以保障個人的學習權利，不斷地增進個人的新知，獲得生活必需的技能，建立正確的價值觀念及增進個人的健康，其目的係在社會變遷過程中，促進個人的成長，達成自我實現，進而建立學習社會，增進社會的福祉。

所以，學習社會與終身教育是分不開的。終身教育的推動促成學習社會的建立，學習社會的實現達成終身教育的理想。從而個人享有終身學習機會、獲致全面的發展，社會擁有自我實現的成員、達到整體進步繁榮。要達到這樣的理想，學習環境的塑造就是關鍵因素。因為，終身教育再也不是某一階段或某一類別教育機構所能獨力承擔，必須整合學習社會的所有資源加以運用，以提供每一個人充分的學習機會，並支持大家在一生中繼續的學習與成長。

舉例來說，為了確保殘障者的基本生活權利，目前先進社會都努力建設無障礙

的生活環境，爲了達到通行無阻的理想，需要相當大的決心與努力。如何塑造終身教育的無障礙學習環境，其難度與影響層面實不亞於無障礙空間的建設。可喜的是，越來越多學習科技出現後，很多不可能的學習機會已逐漸興起。例如，重度殘障人士躺在床上以口代手敲打鍵盤吸收網路資訊，進而創造出電腦樂曲。所以配合網路科技來發展學習網路，可使有志學習者不再受到時空或人爲的種種限制而得以參與學習，因此若能妥善規劃，透過學習網路的整合，終身學習環境是可以期待的。

此外，學習型組織的概念亦將學習環境的層面拓展得更爲寬廣。學習型組織強調不斷學習與創新，目的在使成員覺醒、鼓勵合作與團隊學習、增進公開的討論及重視個人與組織及社會的互動。人類不能離群索居，其所在的家庭、社區、教育、工作、社會、休閒活動的組織，都可以發展爲學習型組織，以發揮強大的功能及確保組織永續發展的基礎。既然學習可以無所不在，學習成就必須廣泛獲得肯定，透過認證與累積，以強化學習的動機，持續進行學習、充分發展潛能，如此方能落實終身教育的學習環境。

所以，本文乃針對終身教育的學習環境加以探討，首先說明終身教育的意義與特徵，其次進行終身教育體系的環境評估，然後才分別提出營造學習網路的環境、發展各類學習型組織、建立學習成就認證制度等重要方向，最後歸納獲得塑造終身學習環境的策略，並綜以結語。

二、終身教育的意義與特徵

終身教育的理念，早已有之，自古以來不少個人也有「活到老，學到老」的實踐。本世紀初，美國學者杜威(John Dewey)已提出教育和學習是終生歷程的說法。一九二〇年代終身教育一詞首次出現在英文文獻上，是引用北歐各國自十九世紀中葉以來的成人教育傳統理想；但其內涵直到二次戰後才廣受討論，一九六〇年代方提出重要的對應政策。從那時起，其意義逐漸獲得擴充且一直在演變之中；各國政府也體認其重要性，紛紛納入在教育政策中予以實施(Hasan, 1996)。

尤其自一九六〇年代末以來，在聯合國教科文組織(UNESCO)、經濟合作發展組織(OECD)等國際團體的倡導下，終身教育成爲世界主要國家教育改革的原動力及指導原則。在過去二、三十年中，涵蓋歐美日等地區分別出現不少報告書、立法、推動策略及倡導團體，以積極規劃新世紀的教育體制(楊國德, 1996)。根據聯合國教科文組織的看法，終身教育強調幾項重點：即持續個人一生、系統性學習以應變遷需求、達成自我實現目標、增進自我導向學習的能力與動機、以及融合正規非正規與非正式的教育設施等(Candy, 1991)。所以，終身教育活動包括正規、非正規和

非正式的教育型態；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，在時間、空間和學習的技巧上皆具彈性。因此，需要自我導向的學習，並採取各種學習方式和策略才能達成。由此觀之，要真正瞭解終身教育的意涵，應從時間、型態、結果、實施等層面來探討，確認學習是終生的歷程、學習在各種情境中發生、實現終生教育的條件是個人要終身的學習。因此，其特性包含以下幾項(黃富順等, 1996; 楊國德, 1997)：

- 1.開放性：終身教育向全民開放，沒有資格的限制。
- 2.整體性：終身教育包括個人一生中所有的教育活動。
- 3.連貫性：終身教育強調各種教育體系的連繫貫串。
- 4.統整性：終身教育體系下，各種教育型態作有機的協調與統整。
- 5.彈性化：終身教育的學習目標、方式、時間、地點、內容及過程多具彈性。
- 6.生活化：終身教育強調教育的內容與生活、工作相結合。

所以，為了實踐終身教育的理念，必須突破傳統教育的限制，矯正正規教育的偏差；將各種學習機會組織為貫穿個人一生既統整、又開放、有彈性的新體系，以利全民的終身學習。因此，終身教育是改革現有教育設施的指導原則，目標就是組織一個提供終身學習的完善體系。此一體系，對象上是全民參與的；時間上是終身需要的；內容上是人生全部的；方式上是全面學習的。由此，終身學習體系才能形成為一個人人學習、時時學習、事事學習、處處學習的新學習社會。

由於終身教育與終身學習常交互使用，因而被視為二個同義詞。事實上，兩者也相對使用，以凸顯其側重點。終生教育強調教育制度應提供個人終生參與組織化學習活動的機會；終生學習則提倡個人應培養終身繼續學習的能力與習慣。這兩方面若相互配合，供需緊密聯結，學習社會的目標自然可以達成。

基本上，學習強調個人自主的層面，教育重視社會互動的過程。學習是個體主觀的活動，教育則是人類社會文化的產物。而且，人類是群體的社會，個人很難完全擺脫而離群索居，因此免不了受到既有社會文化的影響。個人與社會的這種關係，便直接與間接影響到個人的學習，學習被局限於特定的環境就是相當明顯的現象，使得教育與學習糾纏不清。事實上，個人自胚胎孕育起就受到人類社會文化的影響，在日常生活上，除了天生的本能外，所表現的行為幾乎都是由學習而來。只是學習有程度之分，有些是無意識或偶然的學習，有些是有組織與計畫的學習；有些是個人因自然需要所做的學習，有些是身處社會中必要的學習，於家庭及社會的機構內做有系統的學習及參與教育活動。所以，學習較教育指涉的範圍寬廣許多。

歸納來說，現代社會之所以更需要終身學習，就是因為終身學習符合個人與社會對開放性、延續性、以及發展性的要求。從開放性來說，終身學習是每個人都可

以也必須接受；為適合每一個人的需要，教育設計一定要妥慎規劃，以真正做到有教無類、而全民共享。從延續性來說，終身教育的對象、內容及型態應該包含學校教育及各種成人及繼續教育，構成涵蓋有正規的、非正規的、及非正式的體系；當然是活到老，學到老，與個人生命共始終。從發展性來看，不僅社會演進是動態的，每個人的生涯規劃也是動態的。因此終身學習的內容與方式也要與時俱進，動態發展，以期隨著不同階段的需求而成長與發展。

因此，在終身教育領域中，特別強調彈性化的學習，在入學機會、學習內容、傳送管道、評量型態等力求人性化、自由化，以符合民主開放社會所需。同時，在終身學習的理念引導下，應將教育活動擴展到人的一生，不再限於學校及青少年階段，一般成人在適當安排下，一面工作，一面進修，不僅滿足眼前生活需要，也為工作變遷作準備，更能滿足求知慾及自我成長目標。由此可知，現代社會的終身學習，不僅是個人的需求，也是社會進展的結果，更是時代的潮流及全球邁向新紀元的趨勢。因為個人在迅速變遷的社會上，面臨一連串挑戰，為因應此種變革與困境，必須要終身的學習；而社會與經濟的發展，則面對結構性的改變及國際上強烈的競爭，知識與學習在社會與經濟建設的重要性與日俱增。

三、終身教育學習環境的內涵

所以，目前終身教育與終身學習又熱門起來，是持續三十年前六、七十年代即有的討論，聯合國教科文組織、經濟合作發展組織、歐洲理事會，在大學學者及決策專家支持下提出很多相關的理念。只是受限於經濟及其他社會的因素，並沒有太多實踐的方案。不過，先進社會一直在建構相關的制度，像瑞典提倡的回流教育、英美發展的擴充教育及社區學院體系，都是顯著的例子。至於聯合國，在不少地區也積極推展此類設施，例如亞太區的全民教育方案，始自一九八七年，從各地方、區域、國家加以規劃，以期達到普及化的初等教育、掃除文盲、繼續教育活動。

此外，聯合國教科文組織強調新世紀終身學習的四大支柱，學會求知、學會做事、學會相處、學會發展(UNESCO, 1996)，受到很大的迴響。這些學習生活、如何學習、吸收新知、批判思考、喜愛世界、熱愛人類都為全民終身教育與學習提供新的里程碑。因為學習如何生活，不是為少數青少年、兒童所設，也不是為經濟富裕者專屬，而是重視提供普遍的學習網路環境，形成學習型組織，認可各種管道的學習成就，以期帶領我們進入一個嶄新的世紀。

尤其目前世界各國要達到聯合國所訂的目標，仍面臨不少問題。這從已開發及開發中國家在文盲率的差距，以及男女受教權不均就明顯看得出來，甚多難題有待

解決，例如功能性文盲、人口激增、教育擴展不夠、缺乏資源、浪費於行政措施而課程活動不足等。所以，必須設法提供各種可供選擇的學習環境，才有可能逐步建

構終身教育的理想。

總而言之，儘管終身學習的歷史源遠流長，但此一理念受到關注與探討，卻遲至二次大戰後。終身學習的意義，也隨著時間、空間的不同，而逐漸地、持續地在改變。這裡所謂的學習環境，包括學習所需要的場所與設計，如學校校園與社會環境，具體包括學習內容、學生來源、教學過程、學習與課程的評估等(Donald, 1997)。學習環境對成功的學習相當重要，可區分為物質、心理、社會等層面(Merriam & Brockett, 1997)。在物質上，係提供學習活動的空間，狹義的指空間大小、溫度、照明、音響、座位安排、設備的運用等；廣義的指所有學習資源的整合與運用，以規畫成為學習網路。因此包含人際溝通距離設計，以及如何運用身體語言、促進彼此互動等，如果學習空間不適當或學習網路未能有效整合，都會影響學習過程。

心理環境則強調創造共同參與交流的氣氛，讓學習者一開始就感到受歡迎、舒適；社會環境指教學場所的文化，例如種族與性別影響互動的因素等等。所以，賈維斯(Jarvis, 1990)指出，影響學習的整體環境條件就是學習環境。終身教育的學習環境，即包括上述的環境要件，涵蓋所有傳統與現代的學校、教室、遠距、網路、組織與制度等。過去從正規教育的角度來看，包括入學管道、學習團體、學習評量等，以一項針對高等教育學習環境所做的研究(Donald, 1997)為例，重點包括學習內容、入學方式、學習動機、教學方法、行政服務、學習評量、機構評鑑等。如果加以整合考量，在終身教育的學習環境中，可以歸納出下面所要探討的學習網路、學習組織、及學習認證三項重點。

四、營造學習網路的環境

運用網路科技來建立以學習者為重心的學習網路，在知識爆炸時代，能表現高度彈性，是終身教育的極佳學習環境。七十年代，電腦已顯示在科學計算及工程計算上無可取代的地位；八十年代，電腦在企業界發揮無比的效用。九十年代及下一世紀，隨著家庭電腦普及與網路使用深入各階層，在教育與訓練上，將發展為學習環境的樞紐地位，達到無遠弗屆的功能。目前在建構終身教育體系的過程，各種類型的教育機構對於網路科技的運用將是重要的關鍵。由於，終身學習社會是一個人人學習、事事學習、時時學習、處處學習的社會，以網路科技所建立的開放學習網路才能滿足此種需求。

網路學習科技可以讓任何年齡的每個學生設計自己的課程，並親身體驗這些課

程。以電腦、衛星、影碟、電視的互動式科技，更是一種催化劑，促使教師改變角色，從資訊傳遞者變為資訊轉換者。各種學習方式的創新，都有可能經由科技新發明，讓世界上任何地點的任何人，在任何時間裡學習，獲得知識技能。學校獨占教育制度的情況，將很快消失。以新型態的企業與教育合作，將是新興的產業。超級的電子化高速公路，讓企業、家庭、學校、和大學連結成即時資訊交換的新世界，電腦是新世紀的引擎，電腦網路是新世紀道路，速度較現有交通幹線快上幾萬倍，成為轉變社會的強大力量，也讓所有層級的結構無所遁形。

因為網路可使資訊與資源有效統合，到處是切入點，到處是接收點，在此互動環境上，不再受地點與地位的影響，只要連上線都可以自由自主獲取資訊與資源、或提供他人使用的資訊與資源。由此學習網路環境逐步建構起來，整合學習科技的應用，促進終身學習機會，形成學習社會。所以，網路學習科技的產生與發展，對教育與訓練的學習環境影響很大，學習網路的時代已經來臨。

所以，學習網路強調即使分隔不同時空的教學者與學習者，一樣可以有教學活動，並不排除面對面的溝通與教學；而且，學習網路必須有協助學習者的雙向溝通設計，否則無法出現教學的過程與活動；同時，學習網路必然運用各種不同傳播媒介，來增進雙向溝通的進行，並不以單一媒介為滿足。由此觀之，學習網路的發展與整體教育及學習科技的革新息息相關，應用學習科技的學習網路於整體教育上也是必然與必要的。換言之，網路科技與一般教育的整合越來越明顯，其間的區分並不是類別的不同，而僅僅是程度的差異。例如，學習網路仍安排面授、暑期學校、合作學校的教學，傳統教育機構更可廣泛應用網路科技；過去認為網路上的學習是個別化學習，事實上配合電子通訊或電腦媒體已可提供學習者在不同時間、空間接受教育輔導的機會，完全不受時空相隔進行團體或個別教學的活動。

在資訊化的現代社會，繼續學習是生活的一部份，也是生存的必要條件。由於科技進步，整合電腦輔助教學與互動、多媒體的學習環境，創新終身學習的機會，以達到世界的每個人。因此，近年來在探討網路科技學習的興起，正代表此一重要的發展趨勢，不僅提供豐富的學習資訊，也能促進每個人潛能開發。整體而言，目前學習環境的影響因素，主要在經濟、社會、職場、科技基礎建設、多媒體環境、教育與訓練體系等。例如，在職場獲得知能的新型態，正是新教育訓練市場的特色。面對這種新的學習趨勢，相關的機構與人員都必須提出對應措施，包括增加補助經費、跨部門訓練、分享需求、即時訓練、自我進展的熟練學習等(Benson, 1994)。

所以，學習網路的發展，將大幅改變人類社會的互動與學習。全球資訊網、數位衛星科技的發展，虛擬實境的創新運用，已形成激勵學習的環境，對各種層級的學習環境都產生極大的影響。資訊網路科技的發展，網路日益普及，傳輸效能大幅

提昇，電腦的普遍應用，影響學習的型式、過程、效果，帶來極大的衝擊。學習者不但可以個別使用網路，有效蒐集資訊，選擇有用資訊，以廣增見聞，達成自我學習，更可以利用網路環境，與其他學習者共同討論，合作學習。

另外，透過網路或其他資訊傳輸系統，學習者也可以由學校內外的各種學習資源，獲取資訊，學習新的知識和技能。在這種情況下，傳統由老師教、學生學的情境便產生極大的變化，學習者可以經由各項人、地、物、資料庫等學習資源來學習，老師也可能是學生，學生、同學、網路上的同好，甚至各式各樣學習資源，如資料庫，也可以是老師。傳統的教和學的角色乃必須有所調整，學生有多元主動追尋知識的管道，而不必完全聽任學校課程來安排學生該獲得什麼知識。這樣的轉變，使課程結構、教材內容、編班和年級分化，甚至學校教育和學校的型態都有新的面貌。

網路學習科技對教育和訓練的影響，除了涉及教學實務的改變，更對整體教育多所啟發，擴及到文化、經濟、社會、政治等層面。Benson (1994)指出教育訓練機會經由有線電視、電訊服務，跨越全國送至客廳，代表積極創新觀點，對家庭服務的改進效益甚高。學習者需要協助，尋求充實課程，成人需要教育證書、學院課程、增進工作知能的訓練，企業需求提升員工能力，都可迅速將學習機會送至家庭、職場、社區學習中心等。

新技術能力將整合電腦輔助教學和視聽媒體，激發動機，運用互動、多媒體、電子訊息，將終身學習機會普及到每個人。此種現象代表一項近年來相當重要的投資機會，就像其他大眾服務，科技引申的教育訓練正風起雲湧，此種服務配合個別消費者需要，以避免過時。傳送高品質、高動機的教育訓練到家的能力，激勵意想不到的國際市場之擴展。

因此，透過網路學習科技未來將可逐步建立一個完全開放及終身學習的環境，讓大眾都能經由學習網路系統，選修相關課程及運用線上交談的互動方式，接受學習資訊及獲得適時輔導。此外，還可自由享受全世界各種資訊資源服務，包括搜尋各類學習資料庫、學習文件、聲光影像的錄影資訊等。人們不分年齡、區域、教育程度，都依照需要選擇學習內容，繼續不斷進修學習知識及技能。

即將來到的新世紀是資訊的世紀，其主要推動力必須依靠資訊設備及網路使用的普及。然而，網路只是工具，工具之所以重要是因為能應用，如果應用的潛力無法發揮，縱使工具功能強大也是徒然。所以，要推動終身學習，必須藉由網路化、互動式學習環境之塑造，以提昇國民水準。使學習者和教師充分利用資訊高速公路，共同合作學習。透過網路學習環境，不但學習時間可縮短，同時可提高學習效能(楊國德, 1996)。此外，還能縮小城鄉差距、減少人際空間，學習者學習不會受限、節省時間的花費，又增加交流互動、平等參與的機會，所有的資料更可建檔分析循

環運用。

此種發展必須長期努力的規劃，尤其要集思廣益、分工合作，各專門機構與人員依據其特色和專長，編撰各種不同媒體形式的教材及學習軟體，放進網路服務站中，讓大家根據需要編輯成合適課程。因此，極有必要結合現有各種教育、資訊、人文、及科技等領域共同合作，開發相關教學資源並進行實驗與評估，以期配合資訊高速公路的快速建設與普及，建構一個理想的學習網路環境。

五、發展各類學習型組織

學習型組織的概念仍在形成中，時常不斷地擴充與變化。不過，簡單地說，學習型組織是組織不斷地學習與轉變自己(Watkins & Marsick, 1993)。也可以說，學習型組織是增進持續學習的組織，其目的在使成員覺醒、鼓勵合作與團隊學習、增進公開的討論及重視個人與組織及社會的互動。這種學習機會早已有之，並非二十世紀才發明的概念。學習型組織概念的興起是統整又多樣化，強調組織中學習與日常生活工作經過整合，成為系統而持續的型態，使個人、團隊以及組織不斷的變革與進步。根據聖吉(Senge, 1990)的分析，學習型組織至少要有五項基本的修練，即共同願景、心智模式、自我超越、團隊學習、以及系統思考，彼此間又互有關連、相互影響。可見學習型組織的要義除了個人的學習，還包括組織層面的學習與發展，這與全民終身學習希望個人的學習與成長，以及促使工作、組織及社會的發展與進步，理念一致。

事實上，外在環境一直在變，敏銳的企業界，意識到必須徹底改變傳統的方法。想保持優勢，就必須比對手學習得更快。因此，組織學習的理論及實務，在企業組織特別受重視。雖然目前尚在發展中，其周延性與適用性仍有待觀察，但的確可以有許多啓示。聖吉(Peter Senge)從一九七八年以來，即結合麻省理工學院的一群工作伙伴及企業界人士，致力於將他的老師佛瑞思特(Jay Forrester)的系統動力學和整體動態搭配的管理新觀念，與組織學習、創造原理、認知科學、深度對話及模擬演練相融合，發展新的組織管理概念：即學習型組織的修練。在學習型組織中，人們可以不斷地擴展創造未來的能量，培養全新、前瞻而開闊的思考方式，以全力實現共同的願望，並持續學習如何共同學習。

所以，學習型組織並不是依法令而形成的(Marsick & Watkins, 1994)，卻是經由檢視當前組織運作的實務歸納而得。學習型組織是有機的成長體，重視學習過程、強調共享實際的行動與經驗；因為每個組織都有不同的型態，學習型組織需要成員像雕塑家一樣，從心做起，形塑其結構，持續不斷的學習，以創建、維持到革

新來增進組織永續發展的能力。因此，學習就包含人際互動，從溝通、合作、相互影響，來重塑人群結構的關係與組織文化的規範。

在學習型組織中，學習是不斷的，是有策略運用的過程，和日常生活工作整合來進行。學習不斷與日常生活工作結合、發展、以及策劃即時的行動。從學習可以增進工作規劃、生涯發展途徑、以及表現績效，獲得應有的獎勵。同時，強調任何層次的成員都應發展學習的習慣、學習問問題、以及不斷回饋。也要透過各種網路架構、團隊合作、電子公布欄與人共享學習活動，以逐漸成為組織的長期記憶，裨益於未來的成長與進步。學習型組織的記憶是重要的，整理組織機構的檔案以儲存資訊，成為歷史紀錄以及經驗傳承的重點。尤其透過現代科技的應用，學習循環可以順暢的運作，表現在三個層面，即個人、團隊、及組織的學習。所以，組織文化中鼓舞成員作決定，因而增進團隊工作的績效。由此可見，學習的收穫是豐富的，可以透過學習文化的規劃與支持，讓成員公開地面對冒險、嘗試、與合作而有所訓練。

人類不能離群索居，其所在的家庭、社區、教育、工作、社會、休閒活動組織，事實上都可以發展為學習型組織，以發揮功能及確保組織永續發展的基礎。就以家庭、學校、社區、社團、企業為例，可看出發展各類學習型組織的方向(楊國德, 1997)。人的一生從家庭的組織開始，父母是最早也是最重要的教師之一，家庭更是終身學習的主要場所。家庭在人生發展上扮演各種角色，發揮教育、經濟、休閒等各類功能。各種教育協助國民在婚前婚後、生育養育的各階段適時提供合宜的學習情境，讓家庭教育得到更多滋養的機會。因此，學習就從家庭紮根，培養基本生活知能，以及主動求知的習慣與態度。為了向下紮根，除了家庭成員踴躍參與各種學習活動外，更應協助家庭成為充滿學習機會的組織，包括：發行家庭教育研習與自學材料，分送社區內家庭；辦理家庭式研習會及成長團體，加強社區家庭聯繫與交流心得；倡導家庭讀書風氣，配合圖書機構或學校送書到家，安排親子讀書會，成立家庭圖書博物室，充實與珍惜家庭文化；運用家庭識字方案，協助低識字家庭改善學習環境。如此，使家庭生活與學習緊密結合，效果最顯著。

學校是正規教育的完整系統，不管公私立、營利或非營利，均以教育為主要功能，讓學習者能按部就班進行有計劃的學習。所以，學校系統以其能提供各級各類教育與學習的機會，乃建立終身學習體系的骨架。例如從中小學獲得基本教育，從職業、技術及高等教育機構獲得社會生活與就業有關的專門教育；然後，一生中還有很多機會返回學校繼續不斷參加進修或推廣教育，以更新生活及職業知能。回流教育的實施，使學校與社會大眾互動頻繁，是終身學習的主體。另外，有關綜合性的社區高等機構相當重要，可培養社區人才及高等教育機會。同時，成為社區教育

的中心，與區域內學習組織密切聯繫合作，提供區域內組織協助與輔導措施；或與大學合作辦理更多元化且銜接性的服務，以加強深度與廣度。至於大學，因為具有豐富資源，不僅本身可成為重要的學習組織典範，亦可加強社會服務。

社區是居民休戚與共、彼此溝通往來的生命共同體，為了彰顯其手足情愛的精神，宜從愛鄉親、惜鄉土著手，以重振社區的生命力。從出生到臨終，我們都是某一社區的成員，而且有意或無意地參與各種教育與學習的活動。可見，我們與社區及學習是分不開的，回流教育的實施，將社區與終身學習緊密聯結起來，進而強調社區是終生學習的核心組織。社區的個人必須學習，社區的組織也在學習。由此建立居民共有的價值，是社區存在的基礎，也是形成社區特色的主要重點。同時，學習活動可以增進居民與團體間互動的過程及聯繫的行為；社區主要的團體如家庭、教會、政府、及教育機構，均圍繞於此核心，充分發展學習機會，以共襄盛舉。學習使社區及個人都帶來希望、尊嚴，及對社區與生命力產生責任感，增進個人對社會的關心，對個人、團體、社區都有深遠的影響。

社團是現代社會中重要的組成，也是維繫組織成員情感的良好方式。在學校、社區等社會結構內，社團扮演非正規學習的重要角色，對成員的影響力有時更大於正規的學習體系。因此，善用社團的組織與特性，發展為學習組織乃相當重要。終身教育的實施，促使很多專業社團的興起與結合，大多本於共同的興趣或利益，以加強彼此聯繫及合作。例如專業人員組織專業社團，聯絡各種資源提供成員繼續進修新知的機會；又如學生社團、社區自主性團體，規模雖小，但對成員學習機會的開展卻有莫大的助益，尤其是對領導幹部的訓練、資源統合的學習經驗，絕對較其他學習組織更為深刻。因此，在學校或社區中有必要加強輔導此種組織之發展。包括：培訓領導人才，建立聯繫組織，發行通訊，相互觀摩學習；共同關懷特定議題，與當地教育機構通力合作，以常保活力及永續經營；組織自助團體以關懷特殊對象或社區難題，除了尋求關鍵人物、機構的支持與協助外，也加強志願服務工作者的徵選與培訓，增進自我成長與服務社會能力。

經濟發達及民主進步的社會，企業體的資源與活力相當可觀。在教育與訓練上，不僅針對本身員工提供在職訓練研習，以增強企業的功能運作與績效；同時，也積極參與教育文化的推廣活動，以增進企業與社區的互動及瞭解。由於回流教育的實施，企業體必須發展人力資源管理部門，建立完善的在職訓練及升遷體系，加強與學校的建教合作管道，以及增進與社區體系的共存共榮關係。因此，企業成為有影響力的學習組織，運用其豐厚資源，扮演終身學習重要的資源組織，使員工與社區民眾緊密生活與學習在一起，提昇職業技能，規劃生涯發展，共同分享企業成功的喜悅。此外，企業也能為照顧退休或失業的人員，聯合相關機構辦理各種轉業訓練；

或為休閒及特殊需求的人員，提供各種內涵的成長課程時，企業成為有情有意的人際組織，使員工與社區民眾更願意奉獻心力，以企業為家，發展更加蓬勃。

從上面的說明可知，學習型組織理念之興起是有鑑於在變動不居的時代，學習是因應變局、永保卓越的關鍵。過去片段局部的思考模式容易造成組織智障，不但嚴重影響組織的生機、學習與成長，甚而可能造成組織解體毀滅。學習型組織強調每一個人都是天生的學習者，偉大的團隊並非一蹴可幾，是透過學習、創造所致。可以說，學習型組織最終的目的不只是重視學習的組織，而是要建立學習的觀念，進行合適的學習，以便組織成員在工作中活出生命的意義，突破自己能力的上限。

在聖吉的第五項修練一書問世後，引起許多機構團體的矚目，並實際加入修練的行列。不僅是教育發展的動力，也是落實終身學習的基本活力。加上佛斯(J. Vos)與戴頓(G. Dryden)的學習革命(林麗寬譯, 1997)一書，結合終身學習的觀點，正掀起了一股學習革命。該書有一句話頗令人深思：學校是過去五十年來，始終沒有太大改變的地方。所以，前面提及各種組織都應發展為學習型組織，以便拓展學習的視野，不再局限於學校所提供的教育；學校機構也要有化危機為轉機的體認，積極發展為學習型組織，以免為時代潮流所淹沒，或為社會所唾棄。更重要的是，社會的各種組織都要發展為學習型組織，才能建構終身教育體系的學習環境。

六、建立學習成就認證制度

前已提及，由於資訊的發達、國際化的衝擊、科技知識的變遷，知識與技能扮演重要的角色，學習社會是必然趨勢。所以，社會必須充分提供每個人一生中任何時間的學習機會，以期全面發展個人潛能，達成自我實現，進而促進社會和諧、進步與發展。在學習內容、方式、場所、組織上，都要有統整連貫的彈性多元設計，成為人人學習，時時學習，處處學習，事事學習的社會，其中學習成就認證制度的建立乃扮演重要的角色。

基本上，每個人參與學習的興趣與動機，可以在學習活動中獲得滿足，因為活動過程中若能擔負起個人的學習責任，就能產生滿意的學習成果，而這些成就如能予以肯定與認可，即能激發另一波繼續學習的興趣與動機。如此環環相扣，乃形成一個學習循環，而能促進終身學習的實踐。

歸納而言，終身學習是每個人都可以也必須接受；為適合每一個人的需要，教育設計一定要妥慎規劃，以真正做到有教無類、而全民共享。因此，教育的對象、內容及型態應該包含學校教育及各種成人及繼續教育，構成涵蓋有正規的、非正規的、及非正式的體系。同時特別強調彈性的學習，在入學機會、學習內容、傳送

管道、評量型態等力求人性化、自由化，以符合民主開放社會所需。如何運用學習認證制度來建立以學習者為主體的學習循環系統，在知識爆炸時代，能表現高度彈性，就是極佳的學習環境。這種學習循環過程，體現在下面幾個重要的特性上：

(一) 學習是持續一生的過程，不斷追求新知跟上時代腳步

人生不僅無法再區分教育、工作、休閒、退休等各階段，也無法以學校教育所學應付多變的現代生活。教育與學習必須終生規劃，隨著個人生活上的需要，適時參與社會所提供的全面而完整、繼續有彈性的教育機會，才能適應生活、享受生命。

(二) 學習的機會是無所不在，各種環境與機構處處在學習

學校教育僅僅提供學習機會的一部份，學習場所更不是只有學校而已。生活所處的家庭、鄰里、社區、社團、企業等各種各樣環境與機構亦都是終身學習機會的一環，學校教育應培養學習者具備終生學習的知能與態度，善用無所不在的學習機會。

(三) 學習的內容是無所不包，各類經驗與角色事事可學習

人生不同的發展階段，各有其獨特的需求，經由學習獲致滿足並形成寶貴的經驗，以為未來發展的基礎。教育與學習都和生活分不開，學習正是生活的方式，由於生活的型態千變萬化，學習內容自然五花八門，提供各種可能的選擇機會。

(四) 學習的目標是因人而異，每個人各依其努力獲得成功

教育與學習在人生長期進行，個人對於各種成敗的經驗也在學習，以養成積極改進的態度及合適的處理能力。因此，儘管篩選人才仍存在，但每個人一生有無數成功的機會與學習的目標，可以獲得不同選擇，即使一時選擇的成敗，最後仍可因個人的努力成功抵達目標。

(五) 學習的型態是操之在己，每個人可自由發揮全面成長

終身學習重視自我導向學習，讓個人充分發展潛能，以適應時空環境，達到身心、社會等全面整合的成長。因此，不同個人各依其條件，運用不同途徑獲致成熟與發展，不受固定學習型態及單一評量標準所限。不僅個人特性得以健全發展，社會亦因容納各種創新更顯現其多元多樣化面貌。

(六) 學習的精神是積極創新，各種新觀念新思潮才易生根

由於資訊爆炸、知識更新快速，積極創新的精神和與時俱進的態度相當重要，才能樂於接受新事物，以建立正確的觀念與意識。進而產生自由的思想與行動，促進社會的繁榮與發展。

這些特點就是奠定終身學習環境的基礎及發展趨勢，如此可以形成提供個人追求成功的學習機會，使人盡其才，也能夠建立具備終身教育體制的學習社會。這種美好的遠景如何達成，有賴付諸實踐的學習成就認證制度，包括：

- 第一、進行知能成就的多元認證，鼓勵從各種管道參與學習；
 - 第二、運用學分銀行，為學習者開設學習帳戶；
 - 第三、規畫學習護照，使學習管道的轉換暢通無阻；
 - 第四、建立全面的學習成就認證制度，使學習動機維持不墜、累積學習成果。
- 有了這些設計，可以加強縱橫貫通的聯繫流動，在各個地區、學校機構間相互轉移、相互認證。如此，就能促成新的學習行動，促發新的學習社會。

七、塑造終身學習環境的策略

由此可知，塑造良好的學習環境，才能建構終身教育體系。所以，必須將社會各種學習資源做有效的整合，塑造有利於學習的環境，使社會到處都能進行各種有意義、有價值的學習活動，讓社會成爲一個以學習爲中心的社會。因爲終身教育的提供者可以包括爲數眾多的機構或個人。此一現象在今天的網際網路上已可看出，那些注重教育的深度與廣度者，除了傳統的管道外，都在全球資訊網上建立首頁，以傳達訊息及提供互動機會。學習內容也強調分級分類、循序進階化，並將材料組成套裝教材行銷市場。目前學習網路的課程、學習材料袋，爲學習市場化開啓先端。學習的方法重視多元媒體的運用，尤其是電傳資訊的發展更增強其選擇性。例如：學習材料可以書面或非書面媒體製作發行；自學輔導可採函授、電話、電子郵件、電腦對談團體等討論；共同研討可採用傳統班級教學、視訊會議、互動式語音圖像等方式辦理。教育的價值更呈現象徵化，套裝教材如同期貨般銷售，其吸引力就是未來的資格證明，如結業證書、學分證書、學位、職業類證照、以及其他學習成就認證等。

終身教育體系的特徵展現在兩個組織原則(Dave,1973)：第一、垂流通：指在個體生命全程的不同時間，統合學習經驗和活動。亦即著重各級各類教育的銜接，包括學前、學校與學校後的階段，並強調自主性與獨立性的學習。第二、水平整合：指在個體生命全程的不同階段，可獲取各式各樣的教育活動和經驗。亦即建立學校和其他具教育功能的機構之關係，構成一個學習網。換言之，終身教育的制度，一方面是垂直貫穿的特性，強調學習是不間斷的連續過程，包括各級各類教育，從幼兒教育至成人暨高等教育；另一方面是水平整合的特性，強調學習網路的組織與規劃，除學校外，還要有其他教育設施與教育功能的機構或組織。所以，可以歸納如下(Brookfield,1994)：

第一、從幼兒教育到老人教育的各級各類教育，不僅具有同等重要地位，而且還要加以整合；

第二、強調個體發展，學習是一種終生歷程，不能劃分為成人期與兒童期的二分法學習階段；

第三、對個人的學習做積極主動評量與探究，以建立專業的認可指標；

第四、在任何時間與地點所學到的知識與經驗，都具有其價值性，包括在家庭、工作場所、社區等；

第五、正規教育體系要有意願承認或認可成人透過非正規與非正式體系的學習成果；

第六、重視民主社會中全民批判思考能力的培養。

可見，學習網路的發展可對終身學習的提供產生積極促進的作用，因為學習網路可以深入個人的生活世界，提供均等的教育機會，使大眾有第二次學習機會或另類的學習管道與方式；真正是以學習者為中心，強調自主獨立的自我導向學習，可由學習者依自己的需求選擇學習內容、時間、地點、速度，透過多元媒體的輔助來學習，不僅突破正規化教育與學習的拘束，也能超越時空的限制。尤其是學習網路本身為一個開放性的系統，每一個人皆可隨時進出使用，完全不受限制；學習活動可藉由學習者的互相協定，以進行學習。學習活動是二十四小時都持續在進行，參與者具備自我導向的學習概念與意識，進行有效的學習。在策略上，採用學習者為本位，以自由開放的學習方式，並利用多元化的學習管道，隨時進出不受限制的模式。

由於教育機會的提供以學習者為導向，能達到理想的目標。可以說，沒有不能學的國民，只因沒有適合他學習的設計，學習網路的多元化設計，實在還有很大的發展空間，而且對塑造無障礙的學習環境更擔負很大的責任。此外，各地均衡發展的觀念也相當重要，亟待建立遍及全球各地的教育網路。美國遠距教育專家莫耳(Michael Moore)認為，此種網路可以跨越國界，使教師與學生緊密聯繫在一起，影響更是無遠弗屆(Oinonen,1995)。而且越來越多的人在生涯發展中都可能轉換工作，有繼續學習新知的必要，才能不斷更新資訊；但是沒有任何人或機構足以安排傳統教室教學的方式，以滿足這些快速成長的學習需要。

根據研究(Longworth & Davies,1996)，促進終身學習有四項重要趨勢：包括加強教育科技的運用、擴展全國與全球的網路、發展合作與雙向的夥伴關係、以及發展學習型組織與個人潛能等。由於網路使用屢次創新，可以打破人與人間文化的隔閡，以及在學習中的障礙，建立共用的資料庫，發展互助合作的教學策略，改進教育與訓練的進行，協助語言的學習，促進所有人溝通的網路。

根據以上的分析，學習網路發展的策略是在各種終身學習活動之間創造調和；要促使策略的成功，靠的是把許多事情做好，包括經費的籌措、人力的運用、資源

的協調、設施的提供、補助的原則等，而且要整合得當。因此，所建構的策略層面主要在定義獨特的位置、明確的取捨，以及整合所有的活動，尤其強調活動的規律與持續性。具體言之，包括下面幾項：

第一、鼓勵民間資源投入：學習網路普遍實施所費不貲，沒有任何政府可以獨力負荷；必須定義其獨特地位，在經費重分配上獲得投入。同時，明確取捨可由民間資源參與的誘因，以吸引及開發更多新資源，政府則專注倡導更公平多元的學習機會。公私立資源可形成較好的協調與配合，達到永續經營境界。特別是結合教育與就業，才是循環體系的動力。

第二、建立引導機制：由上到下的運作時常力有未逮；學習網路發展必須強調由下往上、自我導向的獨特引領方式。明確取捨各種鼓舞及獎勵的準則，使實際工作者樂於參與、資源有效整合、設施發揮功用、資訊普及流暢。如此，各種各樣想不到的新資源，可能來自不同部門或全新創意，經由各地網點漸漸組成區域網路，進而聯結為全面性有機活力的網路。

第三、強調長期經營：學習網路策略的規劃，包括個人生涯發展所需的學習機會安排、以及日常生活中個人自我學習時間的安排。明確取捨全時與部分時間的學習與工作等問題，使學習配合人生每個階段生涯之需求，進行統整而繼續不斷的學習(Abrahamsson, 1996)。

第四、重視學習組織：善用新的活動系統以發揮相乘效果，才能產生持久的優勢。學習網路的組織策略即善用學習組織，以邁向學習社會。基本上，學習組織的組織文化中蘊含著以繼續學習促進績效的導向。它不僅是傳統上個人接受教育訓練，結果也不只是個人學習所得而已。這樣的組織是集體合作而來，以期共同投入繼續學習、累積知識、獲致學習技巧，而且更重要的是，從學習中進行結構與行為的修正。事實上，上述的網路本身就是發展為學習型組織，並配合進行學習成就認證。

八、結語

為迎接新世紀，終身教育的改革勢在必行，邁向學習社會是我國當前的改革目標與教育發展願景，以全面與制度化的建構一個學習新環境。當務之急是要宣導終身教育的理念於所有的機構與國民，並激發學習經驗與需求的討論與反省。其次，要充分整合學習資源，將各種學習機會組織為貫穿個人一生既統整、又開放、有彈性的新體系，以利全民的終身學習。終身學習環境的設計要使實施地點多樣化、實施時間彈性化、教學方法多元化，具體呈現在學習網路、學習組織、學習認證上。

目前我國為邁向學習社會，在白皮書特別列有十四項的具體途徑(教育部, 1998)，包括：第一、建立回流教育制度；第二、開闢彈性多元入學管道；第三、推動學校教育改革；第四、發展多元型態的高等教育機構；第五、推動補習學校轉型；第六、鼓勵民間企業提供學習機會；第七、發展各種類型的學習型組織；第八、開拓弱勢族群終生學習機會；第九、整合終生學習資訊網路；第十、加強民眾外語學習；第十一、成立各級終生教育委員會；第十二、完成終生學習法制；第十三、建立認可全民學習成就制度；第十四、加強培育教師終生學習素養，並配合提出十四項行動方案。基本上，與上面塑造學習環境的方向相互關連。在整體策略上，可以根據前述的架構與途徑依下面步驟進行：

首先導正觀念：全力倡導終身學習的理念，讓所有的學習者、家庭成員、教育工作者、政策制定者、以及社會所有機構與個人均瞭解終身學習環境的必要性與發展趨勢。

其次引發行動：全面激發終身學習的行動，讓所有的個人、組織與社會樂於加入終身學習的行列，形成終身學習環境，從學習中自我超越、改變心智模式、強調團隊合作、建立共同願景、重視系統思考、以及加強反省批判能力。

最後形成制度：全速建構終身學習的社會，讓生活的環境及社會的體系，就是鼓舞全民學習的無障礙學習環境。從社會制度中可以獲得充分的學習資訊、無所不在的學習機會、選擇適合自己的學習方式與內容、以及學習成就獲得認可與肯定，因而形成一個繼續不斷的學習循環機制，那麼學習社會的理想願景就能逐漸到來。

參考文獻

- 中華民國成人教育學會主編(1996)。終生學習與教育改革。台北：師大書苑。
- 中華民國成人教育學會主編(1998)。中華民國終身學習年國際終身學習學術研討會論文集。台北：作者。
- 邱貴發(1998)。網路世界中的學習：理念與發展。教育研究資訊，6(1)，頁 20-27。
- 林清江(1998)。邁向學習社會：未來教育的希望。成人教育，42，頁 2-3。
- 林麗寬譯(1997)。學習革命。台北汐止：中國生產力。
- 教育部(1998)。邁向學習社會。台北：作者。
- 黃富順等(1996)。終生教育的意義、特性及體系。嘉義：國立中正大學。
- 楊國德(1996)。成人教育發展策略。台北：師大書苑。
- 楊國德(1997)。終生學習社會。台北：師大書苑。
- Abrahamsson, K. (1996). Time policies for lifelong learning. In A.C.Tuijnman

- (ed.). *International encyclopedia of adult education and training* (280-284). Oxford: Elsevier Science.
- Bates, A.W. (1996). Educational technology in distance education. In A.C.Tuijnman (ed.). *International encyclopedia of adult education and training* (485-491). Oxford: Elsevier Science.
- Benson, G.M.Jr. (1994). *The lifelong learning: Investing in the new learning technology market sector*. Stephentown, N.Y.:Learning Systems Engineering.
- Bradshaw, D.C.A. (ed.) (1995). *Bringing learning to life: The learning revolution, the economy and the individual*. London: The Falmer Press.
- Brookfield, S. (1994). Lifelong education in the United States. *International Journal of University Adult Education*, 33(1), 23-47.
- Candy, P .C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cropley, A.J. (1977). *Lifelong education: A psychological analysis*. Oxford: Pergamon.
- Cropley, A.J. (ed.) (1979). *Lifelong education: A stocktaking*. Oxford: Pergamon.
- Cropley, A.J. (ed.) (1980). *Towards a system of lifelong education: Some practical consideration*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Dave, R.H. (1973). *Lifelong education and the school curriculum*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Dave, R.H. (ed.) (1975). *Reflections on lifelong education and the school*. Hamburg: Unesco Institute for Education
- Dave, R.H. (1976). *Foundation for lifelong education*. Oxford: Pergamon.
- Department for Education and Employment (1996). *Lifetime learning: A policy framework*. London: Author.
- Department for Education and Employment (1998). *The learning age: A renaissance for a new Britain*. London:author.
- Donald, J. (1997). *Improving the environment for learning: Academic leaders talk about what works*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Duke, C. (1992). *The learning university: towards a new paradigm?* Milton Keynes: SRHE and Open University.
- Edwards, R. (1997). *Changing places? flexibility, lifelong learning and a*

- learning society*. London and New York: Routledge.
- European Commission (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society*. Brussel: author.
- Faure, E., et al. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fryer, R.H. (1997). *Learning for the twenty-first century*. First report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning.
- Hasan, A. (1996). Lifelong learning. in A.C. Tuijnman (ed.). *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Elsevier Science.
- Hutchins, R.M. (1968). *The learning society*. N.Y.: Britannica. Illich, I. (1971). *Deschooling society*. N.Y.: Harper & Row.
- Jarvis, P. (1990). *An international dictionary of adult and continuing education*. London: Routledge.
- Lengrand, P. (1970). *An Introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.
- Longworth, N. & Davies, W.K. (1996). *Lifelong learning*. London: Kogan Page.
- Marsick, V.J. and Watkins, K. E. (1994). The learning organization: An integrative vision for HRD. *Human Resource Quarterly*, 5(4), 353-360.
- Marsick, V.J. and Watkins, K. E. (1996) Adult educators and the challenge of the learning organization. *Adult Learning*, 17(4), 18-20.
- Merriam, S.B. & Brockett, R.G. (1997). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oinonen, P. (1995). The challenge of the information society. *Life and Education in Finland*, 95/4, 36-42.
- Poon, S. (1993). *Internet relay chat (IRC) - a real-time multi-user computer collaborative learning medium*. ERIC occasional papers in open and distance learning. No.14. Charles Sturt University.
- Rowden, R.W. (Ed.) (1996). *Workplace learning: Debating five critical questions of theory and practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No.72. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. N.Y.: Doubleday.

- Spikes, W.F. (Ed.) (1995). Workplace learning. *New Directions for Adult and Continuing Education, No.68*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Tuijnman, A.C. (ed.) (1996). *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Elsevier Science.
- Titmus, C.J. (ed.) (1989). *Lifelong education for adults: An international handbook*. Oxford: Pergamon.
- Uden, T. (1996). *Widen participation: Routes to a learning society*. Leicester: NIACE.
- UNESCO (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Author.
- Wardman, K.T. (1994) *Reflections on creating learning organization*. Cambridge, MA:Pegasus Communication Inc.
- Watkins, K.E. and Marsick, V.J. (1993) *Sculpting the learning organization*. San-Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Webb, T. (1995). A strategy to achieve lifelong learning. In D.C.A. Bradshaw (ed.). *Bringing learning to life: The learning revolution, the economy and the individual*. London: The Falmer Press.

終身教育政策法制之探討

柯正峰

【作者簡介】

本文作者，台灣省雲林縣人，國立臺灣師範大學社會教育學系博士。現任教育部社會教育司副司長。

摘要

終身教育政策法制之制定，其內涵包括：終身教育政策問題形成、終身教育政策規劃、以及終身教育政策合法化。有關終身教育政策問題形成的影響因素，中外都不外乎受到社會方面、政治方面、經濟方面、文化及科技方面、以及教育本身變遷的影響。在終身教育政策規劃方面，世界各主要國家大多成立各種委員會、審議會、以及專案小組等，經研議後向政府提出報告書、白皮書等政策規劃；我國亦進行全面性、整體性及前瞻性的終身教育政策規劃。在終身教育政策合法化方面，各主要國家均制定有關終身教育之法規；我國亦進行訂定「終身教育法」，並修正現有教育法規，以及透過白皮書、計畫及方案的訂定，落實我國終身教育政策之推展。

關鍵詞：終身教育、學習社會、政策制定、政策問題形成、政策規劃、政策合法化

壹、前言

終身教育與終身學習的理念及作法，業成爲各國教育改革的動力，也是教育革新的指導原則。楊國賜(民 87a, 頁 1)指出：「終身教育的推展是當前世界各先進國家教育發展的新方向，其最終目的是要建立一個終身學習的社會。」近年來，我國亦積極推展終身教育，營造學習社會，可說是符合當代教育思潮，以及符應民眾求知的學習需求。

終身教育、終身學習、學習社會，三者之間息息相關，有必要先予釐清。終身教育係由教育的提供者角度而言，指政府結合民間力量，規劃提供國民多樣化及多

管道的學習機會，使每個人在一生中各個階段，都有適當的教育機會。黃富順(民 85，頁 10)指出，「終身學習」和「終身教育」的理念，其內涵幾乎一致。所不同的是，終身教育係從教育的觀點出發，強調一生中教育活動的持續與整體的規劃；而終身學習係從學習者的角度著眼，強調個人學習活動在一生中持續的發生和做有益的安排。使用「教育」一詞較從國家、社會、施教機構、施教者的立場出發；而「學習」一詞，通常從個體自身的觀點出發。故就個人而言，使用「終身學習」一詞，係較適當與妥切的說法；而「終身教育」則從社會、施教機構等的觀點切入。故這兩個名詞，事實上係一體的兩面。

至於學習社會是指一個人在一生中各個階段均可普遍參與學習的社會環境。就個人的角度而言，從出生到臨終，於人生全程各個階段均有適合本身需要的學習機會，以提升生活知能、人文素養及職業技能，促進自我實現；就社會的角度而言，政府應結合民間力量，統整家庭、學校及社會教育體系，連結正規、非正規及非正式教育管道，建立終身教育體系，去除各種學習障礙，提供全民多樣化及多管道的教育機會，以促進社會進步及國家發展。因此，政府須結合民間力量推展終身教育，提供民眾終身學習機會，以建立學習社會體系。

終身教育政策及法制，兩者亦息息相關，政策問題形成之後，經由政策規劃，以及政策合法化的過程，方易落實推展。因此，本文將探討終身教育政策問題形成、終身教育政策規劃、以及終身教育政策合法化情形。

貳、終身教育政策問題形成

政策問題形成是政策制定的第一個階段，認清問題的本質及成因，方能掌握問題的狀況，進行後續的規劃。所謂「問題」，是「一些人類的需要、挫折或不滿足，由本人所認定，或被他人所認定，而欲謀求解決之道。」的情境或狀況(Jones, 1984:18; Anderson, 1990:55-56; Smith, 1964:607-610)。吳定(民 74，頁 353-359)認為政策問題的形成，一般可分為四個步驟，包括：公共問題的發生、公共問題的提出、公共問題的接納、以及政策問題的認定。終身教育政策問題的形成受整個社會環境的影響，其影響因素很多，涵蓋了社會、政治、經濟、文化，及教育本身等各個層面。茲將中外終身教育政策問題形成因素，分別敘述之。

一、國外終身教育政策問題形成

以下就國外推動終身教育有關的組織及人員所提出的報告或論著中，探討國外終身教育政策問題形成情形，茲分述如下：

一九七〇年，Lengrand (1970:25-37)在「終身教育導論」一書中，提到現代人面臨的挑戰，包括變革的加速、人口的增加、科學知識與技術的發展、政治的挑戰、資訊傳播快速、閒暇時間的利用、生活模式的轉變、身心發展及意識型態的危機。

一九七二年，聯合國教科文組織的「國際教育發展委員會」提出法爾報告書，名為「學會生存：教育的今日與明日世界」，在報告書的第二部份「未來」篇中，指出教育體系所面臨內在與外在的挑展與壓力，其中包括科技所造成的危害，還有資源不平衡所產生的威脅(Faure et al., 1972:87-101)。

一九七六年，聯合國教科文組織教育研究所 Dave (1976:15-18)等七位不同國籍學者共同發表「終身教育的基礎」，指出教育的挑戰來自教育外部及教育本身。

一九八〇年，Cropley (1980:2)指出，現代社會由於工作技能的改變、人際關係、社會規範、科學技術、以及其他方面的急速變化，主張學習只限於正式教育系統，已不能滿足人們的需求。

Knapper 和 Cropley (1985:21-24)指出，終身教育在二十世紀受到重視，其影響因素為：現代生活的急遽變遷、職業知能需求的轉變、社會文化的變遷、特殊族群的各項需求、以及增進職業知能的需求。

吳明烈(民 86，頁 13-17)歸納了 R. M. Hutchins、K. P. Cross 和 J. W. Apps 對學習社會興起背景的看法，提出影響學習社會來臨的因素為：社會的變遷、人口結構的改變、經濟的成長、科技的進步、知識的迅速成長與衰退、文盲問題的重視、休閒時間的增加、生命計畫型態的轉變及地球村的形成。

一九九四年，Ranson (1994:4-9)在「邁向學習社會」一書中，就個人的、社會的、經濟的及政治的角度，指出隨著社會思潮的轉變，各時代所呈現的教育目的也就會有所不同。

一九九五年，歐盟(European Union, 1995,5-9)發表「教與學--邁向學習社會」白皮書，第一部份指出，人類正面臨三大衝擊，包括：資訊社會的衝擊、國際化的衝擊及科技知識的衝擊。

一九九六年，Raggatt、Edwards 和 Small (1996:1)合著「學習社會：挑戰與趨勢」，指出促成終身學習及學習社會概念的轉變及流行風潮，是許多因素共同促成的，如科技、經濟、文化及民主力量，環繞著成人並影響成人。

一九九六年，由 Tacques Delors 任主席的二十一世紀國際教育委員會(The International Commission on Education for the Twenty-First Century, 1996)向聯合國教科文組織提出「學習：內在的財富」報告書，指出面對二十一世紀，人類將面臨各種衝擊與挑戰，包括：人口急遽增長與老化、經濟與生活國際化、信息

傳播全球化、以及世界緊張關係的處處存在等。

二、我國終身教育政策問題形成

楊國賜(民 72)在「社會變遷與教育危機」一書指出，社會變遷與教育問題息息相關，可從各個角度加以闡述，包括：人口膨脹與教育問題、社會變遷中的高級人力問題、富裕社會中的環境教育問題、提高教師專業地位問題、教師在職進修教育問題、少年犯罪問題等。

林清江(民 73，頁 28)指出我國社會制度與教育制度具有密切關係者，包括經濟制度、政治制度、家庭制度、及社會階層結構。

郭為藩(民 82，頁 4-11)探討二十一世紀我國文化與教育發展的展望，指出未來社會的發展趨勢是：休閒化社會、高齡化社會、國際化社會、以及倫理化社會。

行政院教育改革審議委員會(民 85，頁 63-64)總結提出「教育改革總諮議報告書」，所列建立終身學習社會形成背景為：第一個現象是個人生理壽命延長，知識壽命卻大為縮短；第二個現象是知識與資訊量迅速膨脹，傳輸管道便捷、快速，社會成員面臨不同的資訊，須加以批判與統整；第三個現象是社會開放的趨勢，使民主成為潮流，個人的學習權普受尊重，且有更多參與公共決策的機會，自須具備更為廣博的知能；第四個現象是社會日益富裕，基於不同目的或原因(如追求新知、職業轉換、早期學習失敗後的再學習、停止工作後再工作的需要、專業成長、社會地位的提升、職業或工作成長過程中的升遷、教育機會均等的需求、休閒及維護個人尊嚴的需要等)，增加個人對第二次接受教育的不斷需求。

民國八十七年三月十八日，教育部(民 87a)發表「邁向學習社會」白皮書，在序文中指出，以建立學習社會，代替以學校教育為唯一學習管道的教育體制，是未來社會的必然發展趨勢。學校教育在每個國民的學習歷程中，雖然扮演最重要的角色，卻只能幫助個人完成人生全程中階段性的學習，並不同於終身教育。白皮書亦說明我國在邁向開發國家過程中所面臨的挑戰，包括：面臨國家競爭力亟待提升、富裕社會的人文關懷、國際化的衝擊，以及個人發展的強烈需求等問題。這些都是我國社會目前所面臨的挑戰，因應這些挑戰，教育是重要的關鍵。唯有建立終身學習社會，才能因應這些發展上的挑戰與衝擊。

綜上所述，有關終身教育政策問題形成的影響因素，中外都不外乎受到社會方面、政治方面、經濟方面、文化及科技方面、以及教育本身變遷的影響。

(一)在社會方面：社會急遽的變遷、人口結構的改變、休閒化社會的到來、家庭生活的改變、社區型態的改變、特殊族群的各項需求、人際關係的改變、環保意識的抬頭、暴力犯罪問題。

(二)在政治方面：政治民主化的衝擊、地球村的形成、國際化的衝擊、世界緊張關係的處處存在、政府行政革新的努力、國家競爭力的提升。

(三)在經濟方面：富裕社會的到來、工作技能的改變、資源不平衡所產生的威脅、職業環境的變化、經濟與生活國際化、社會變遷中的高級人力問題、地方產業的轉型。

(四)在文化及科技方面方面：文化價值的分歧、科學知識的暴增與科技的發展、資訊傳播快速、本土文化與鄉土課程受到尊重。

(五)在教育文化方面：教育理念的轉變、教育權的主張、回流教育的興起、教育品質的提升、學校教育的危機、教育體系的統整性、知識爆炸的因素。

上述各種影響終身教育政策問題形成的因素，均環繞在社會變遷的影響之下；爲了適應多變的社會，每個人不能僅以學校正規教育所學，應付一輩子的生活之需，因此，規劃終身教育體制，成爲當務之急。

參、終身教育政策規劃

政策規劃係指針對政策問題，考量現況及未來的情境發展，提出一套具有前瞻性的行動方針，以爲因應的一種程序。

一、國外終身教育政策規劃

(一)美國終身教育政策規劃

就美國終身教育政策規劃而言，近二十年來，美國政府相當重視終身教育的政策制定，從雷根、布希到柯林頓近幾任總統，均將推展終身教育作爲重要的教育政策。一九八三年，由雷根總統任命的「美國卓越教育委員會」(The National Commission on Excellence in Education, 1983) 針對美國教育所面臨的困境與未來發展，提出教育改革報告書，名爲「危機中的國家--教育改革的必要」(A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform)，開始帶動美國的教育改革。報告書中提到，在充滿競爭與急遽變遷的世界中，教育改革的重點應致力於實現學習社會目標。

九〇年代起，布希總統提出「美國二〇〇〇年教育策略」(America 2000: An Education Strategy) 的政策報告書，該報告書對於終身學習政策的建構，亦有相當重要的貢獻(李瑛，民 85，頁 453；胡夢鯨，民 86，頁 149；中華民國成人教育學會，民 87，頁 16)。柯林頓總統上台後，於一九九四年通過「目標二〇〇〇年：教育美國法案」(Goals 2000: Education American Act)，列有六大目標，其中至

少有兩項與終身學習直接有關(李瑛, 民 85, 頁 452; 楊國德, 民 85, 頁 350)。

(二) 英國終身教育政策規劃

英國終身教育政策規劃方面, 英國教育科學部繼續教育部門認為開放學習系統有三種主要類型, 包括: 以單位供給者或學院為根基的系統、以地方為根基的系統、以及隔空學習系統(Davies & Robertson, 1986:106-107)。一九二一年, 英國成立「英國成人教育學社」(The British Institute of Adult Education)及「成人教育委員會」(The Adult Education Committee of the Board of Education), 這兩種組織非常支持地方教育行政機構推展非職業性的成人教育機構。一九五六年, 公布「技術教育白皮書」(White Paper for Technical Education)及稍後的三〇五號通告「技術學院的組織」(Circular 305, The Organization of Technical College), 建議將部分學院改為高級技術學院(college of advanced technology), 一九六四年開始, 這些學院先後改制為大學(黃振隆, 民 83, 頁 148)。

一九九七年, 英國「全國高等教育研究委員會」(The National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997)發表「學習社會中的高等教育」(Higher Education in the Learning Society), 指出學習社會的發展將成為未來二十年英國所追求的願景, 而高等教育的改革對學習社會的發展產生積極的貢獻。同年, 英國「全國繼續教育與終身學習顧問小組」(National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning)提出「二十一世紀的學習」(Learning for the Twenty-First Century)報告書, 指出英國目前仍不是一個學習社會, 因此白皮書中呼籲英國要發展出「全民終身學習文化」(culture of lifelong learning for all), 透過「文化革命」(cultural revolution), 將學習社會的願景予以實現(Fryer, 1977; 胡夢鯨, 民 87, 頁 36)。

(三) 歐盟終身教育政策規劃

歐盟終身教育政策規劃方面, 將一九九六年訂為歐洲終身學習年, 發表「教與學--邁向學習社會」(Teaching and learning: Towards the learning society)白皮書, 指出人類正處於一個鉅變的時代、一個屬於歐洲歷史性機會的時代、一個社會不斷新生的時代、一個新世代的起點, 很明顯地, 未來的社會必將是一個學習的社會。歐盟在白皮書第一部份指出, 人類正面臨三大衝擊, 分別為(1)資訊社會的衝擊: 資訊科技已經根本的改變了工作性質與產業組織; (2)國際化的衝擊: 倘若一般民眾仍只關心生活周遭的事情, 國際化可能對歐洲產生社會隔閡的不利影響; (3)科技知識的衝擊: 隨著資訊高速公路及各種科技媒體的興起, 促使人類必須隨時追求新知, 同時科技知識也在文化與倫理上產生一些負面的衝擊。面對上述衝擊, 歐盟提出了邁向學習社會的五項發展目標, 包括: 鼓勵獲得新知、促進學校與企業界

緊密結合、促進社會的統合、精通三種語言、以及兼重資本投資與人力訓練投資 (European Union, 1995; 林清江, 民 86, 吳明烈, 民 86, 頁 94-100)。

(四) 日本終身教育政策規劃

日本終身教育政策規劃方面，一九八一年由中央教育審議會向文部省提出一篇關於終身學習的報告，此舉顯示日本的教育轉向終身學習作發展。一九八四年，中曾根首相成立「臨時教育審議會」，四年中完成四期的審議報告，提出教育改革的具體方案，其中包括終身學習體制的建立、高等教育多樣化、充實初等及中等教育、因應教育國際化、因應資訊化、以及教育行政與財政的改革方案等(楊國德, 民 85, 頁 350; Sawano, 1998:610)。一九八五年至一九八七年，日本臨時教育改革審議會陸續提出四次諮議報告書，對於終身教育政策的制定及推動有顯著貢獻。至於在發展終身學習結構方面，則有四項建議：根據各人因素評量各人成就，加強家庭、學校及社區三方面的功能及合作，提倡終身學習運動，以及發展終身學習基礎建設 (Miura, Matsushita, Nakamura & Suezaki, 1992:54-80; 胡夢鯨, 民 86, 頁 152-153)。

一九八八年將文部省的社會教育局改稱終身學習局(生涯學習局)，成為文部省內的第一大局，其下分成五課，原本只有社會教育、學習資訊、青少年教育、婦女教育等四課，這一年才新設了生涯學習振興課，專辦有關終身學習活動事項(陳淑英, 民 84, 頁 9)。一九九〇年一月，中央教育審議會提出了一份「終身學習基礎建設發展」的諮議報告書，其內容在強調發展一套終身學習基礎建設的必要性。一九九一年四月，中央教育審議會復提出了一份「面對一個新紀元的教育體系改革」諮議報告書，強調學校(主要指大學及短期大學)在終身學習體系中的角色，並且認為學校就是一種終身學習機構(Miura, Matsushita, Nakamura & Suezaki, 1992:54-80; 胡夢鯨, 民 86, 頁 153)。

一九九六年，文部省發表「終身學習社會的優先與展望--多樣性與精緻化的增加」(Priorities and Prospects for a Lifelong Learning Society: Increasing Diversification and Sophistication) 白皮書，指出日本邁向二十一世紀時，必須創造一種豐富的與動態的社會環境，這需要終身學習社會做基礎。在這樣的終身學習社會中，人們能夠自由的在其一生中任何時間內選擇學習的機會。而且學習管道不僅是透過學校和社會教育，亦包括運動、活動、嗜好、娛樂及志願活動(Sawano, 1998:613)。

二、我國終身教育政策規劃

民國八十四年，我國行政院教育改革審議委員會(民 84, 頁 23-25)於「第二期

諮議報告書」中，對終身教育體系之建立，提出九項原則性的建議，包括：(一)訂定終身教育政策，確立行政專責機構；(二)訂頒終身教育相關法令與辦法；(三)建立終身學習體系；(四)學校教育終身化之轉型；(五)發展回流教育，建構教育的第二進路；(六)訂定脫盲計畫，改進功能性文盲之知能，並加強偏遠及弱勢族群之成人教育；(七)成立社區學院，提供社區民眾進修機會；(八)鼓勵企業員工進修，採取租稅獎勵措施；(九)培養全民終身學習習慣，提升生活所需各種知能。

民國八十五年十二月二日，行政院教育改革審議委員會(民 85，頁 65-69)復於「教育改革總諮議報告書」中，指出建立學習社會須從五方面努力：(一)推廣終身學習的理念；(二)統整終身教育的體系；(三)配合從事學校教育的改革；(四)建立妥善的回流教育制度；(五)提出有效的行政配合措施。

民國八十六年，教育部(民 86，頁 7-8)訂定發布「教育部『推展終身教育，建立學習社會』中程計畫」，計畫的主要目標在由政府結合民間力量提供學習資源，供全國民眾參與學習，透過正規、非正規及非正式教育途徑，突破各種時、空限制，暢通及增加各種終身學習機會，以因應國人終身學習的需求，計畫的主要內容為：(一)建立終身教育法制；(二)培養國人終身學習理念；(三)統整終身教育體系；(四)增加終身學習機會；(五)建立回流教育制度，營造「第三教育國道」；(六)改進成人教育課程、教材及教法；(七)妥善規劃行政配合措施；(八)進行終身教育之有關研究及評估；(九)配合從事學校教育的改革。

民國八十七年三月十八日，教育部(民 87a)由林清江部長發表「邁向學習社會」白皮書，規劃我國建立終身學習社會的十四項具體途徑，包括：

- (一)建立回流教育制度；
- (二)開闢彈性多元入學管道；
- (三)推動學校教育改革；
- (四)發展多元型態的高等教育機構；
- (五)推動補習學校轉型；
- (六)鼓勵民間企業提供學習機會；
- (七)發展各類型的學習型組織；
- (八)開拓弱勢族群終身學習機會；
- (九)整合終身學習資訊網路；
- (十)加強民眾外語學習；
- (十一)成立各級終身教育委員會；
- (十二)完成終身學習法制；
- (十三)建立認可全民學習成就制度；

(十四)加強培育教師終身學習素養。

「邁向學習社會」白皮書並列了十四項行動方案，教育部(民 87b)特訂定行動方案之執行計畫，提出具體擬辦工作事項，據以執行學習社會政策，推展終身教育各項工作。

民國八十七年五月，教育部(民 87c)研提「教育改革行動方案」，期程自民國八十七年七月至九十二年六月。主要內涵計有「推動終身教育及資訊網路教育」等十二項工作，執行事項包括：(一)健全終身教育法制；(二)培養國人終身學習理念；(三)統整終身教育體系；(四)各級各類學校配合從事學校教育的改革；(五)建立回流教育制度；(六)增加終身學習機會；(七)健全終身教育師資，改進課程、教材及教法；(八)強化社會教育機構功能；(九)加強資訊與網路教育。

民國八十七年十二月十日，行政院經濟建設委員會(民 87，頁 244)提報之「中華民國八十八年國家建設計畫」經行政院第 2607 次會議通過，其中列有「推動終身教育及資訊網路教育」，內容包括：(一)健全終身教育法制，有效落實終身教育政策；(二)培養終身學習理念及主動學習意願，掌握各種學習機會；(三)統整終身教育體系，鼓勵國人隨時參與學習並認可學習成就，提升國人生活及職業知能；(四)各類學校配合終身教育改革，提供適合學習者的多元途徑；(五)建立回流教育制度，提供民眾回到中等以上學校學習；(六)增加終身學習機會，使個人學習與生活相結合，促進其自我與團體共同成長，從而提升國家競爭力；(七)健全終身教育師資，改進課程、教材及教法，提升終身教育水準，提供國人充分的終身學習機會；(八)強化社會教育機構功能，方便民眾就近參與學習，主動將教育送上門，建構社區終身學習體系；(九)加強資訊與網路教育，提供民眾各種學習資訊，擴展全民終身學習機會，符合現代化資訊社會的要求；(十)利用傳播媒體推展成人教育，加強辦理國民補習學校及成人基本教育研習班，提供失學國民就學機會；(十一)降低文盲人口比率，由八十四年的 5.99%降至 5.68%；(十二)修訂「自學進修學力鑑定考試辦法」，使持有證照者得經鑑定後參加國家考試，以提升國家技術人力水準。

此外，我國推展終身教育之有關規劃，包括：(一)建立高等教育回流教育體系實施方案(教育部高等教育司，民 87)；(二)建立高等技職教育回流教育體系實施方案(教育部技術及職業教育司，民 87)；(三)建立教師終身進修制度(教育部中等教育司，民 87)；(四)規劃國中畢業生基本學力測驗(教育部，民 87d)；(五)規劃國民教育九年一貫課程(教育部，民 87e)；(六)建立公務人力學習型組織方案執行計畫(教育部人事處，民 87)。

綜上所述，世界各主要國家之政府都注重推展終身教育，在推展的過程中，大多成立各種委員會、審議會、以及專案小組等，經研議後向政府提出報告書、白皮

書等政策規劃，經政府採行發布實施，據以推動各項工作。復就世界各國學習社會的教育發展趨勢而言，林清江(民 85，頁 263-265)指出，倡導學習社會的國家，全部重視終身教育，其主要教育發展趨勢可歸納如下：第一，這些國家希望社會無文盲，包括無功能性文盲；第二，這些國家努力使提供教育機會的管道多元化，而不僅限於學校教育一途；第三，配合第二種教育發展趨勢，新興的教育機構與方式如開放大學(Open University)、遠距教育(distance education)及類似社區學院(Community College)的機構等，大為增加，成為終身教育及成人教育的利器；第四，回流教育(recurrent education)體系的建立，成為一項普遍的發展趨勢；第五，終身教育中多元學習成效評量及認證制度的建立，使傳統的學歷及文憑，漸失其獨占的價值；第六，愈來愈多的國家，將學習社會及終身教育的理念，化為重要的教育政策；第七，成立社區性的終身學習資源中心，是另一項發展趨勢；第八，民間企業的繼續教育措施大量推廣，且逐漸制度化，成為另一項發展趨勢；第九，終身教育的推廣，與教育機會均等理想的實現相結合，成為另一明顯的發展趨勢；第十，強調學習社會的國家或以立法，或以政策宣示，積極加強終身教育措施。

我國終身教育政策規劃，包含學校教育之高等教育、技職教育、中等教育、國民教育、師資培育，以及社會教育、家庭教育、甚至教育部本身推動學習型組織方案等，可說是一項全面性、整體性及具前瞻性的規劃，其工作重點旨在統整正規教育、非正規教育及非正式教育管道，經由立法建構整體終身教育體系，並結合各相關單位力量，改進教學型態及方式，應可因應多變社會下的國民學習需求。

肆、終身教育政策合法化

政策制定過程一環扣一環，政策規劃人員在規劃政策時，就應考量政策合法化的工作。法令為一切措施的準繩，工作的憑藉。任何教育理念，欲加以落實，使其轉化為具體的教育政策、教育方案或計畫，惟有透過法制化的程序才有可能(楊國賜，民 87b，頁 231)。政策合法化包括第一層次的政策合法化，亦即政治系統統治的正當性，以及第二層次的政策合法化，也就是政策取得法定地位的過程(林水波和張世賢，民 80，頁 194-205)。

一、國外終身教育政策合法化

(一)美國終身教育政策合法化

美國國會在一八六二年通過莫利爾法案(Morrill Act)、一九一四年通過史密斯--雷佛法案(Smith--Lever Act)、一九一七年通過史密斯--赫夫斯法案(Smith--

Hughes Act)等，均可看出聯邦政府致力於擴增美國平民接受高等教育機會。一九六五年通過初等及中等教育法案(Elementary and Secondary Education Act)及高等教育法案(Higher—Education Act)，並於一九六六年修訂初等及中等教育法案時，增訂「成人教育法案」(Adult Education Act)，一九七六年增修高等教育法案時，加入「終身學習法」(Lifelong Learning Act)的部分(Peterson, 1988:276-342)。美國終身學習法的內容，主要分為三大部分，包括：(1)發現；(2)終身學習的範圍；(3)終身學習的活動(Peterson, 1988: 331-336;胡夢鯨，民 86)。

(二) 英國終身教育政策合法化

就終身教育法而言，在英國的法案中並沒有是一部專屬的立法，而是納入綜合性的教育法案之中，例如一九四四年教育法案(Education Act 1944)、一九八八年教育改革法案(Education Reform Act 1988)、一九九二年擴充與高等教育法案(Further and Higher Education Act 1992)，或是散見於職業訓練法案的相關規定。英國是議會政治發展最早的國家，國會是其政治活動的中心；政府的運作主要即靠國會的立法及本身行政權的行使，以服務人民。至於教育法案的立法過程與他類法案的程序並無不同，從概念的提出到成為法律，需經過六個步驟，包括：步驟一、概念提出；步驟二、商議；步驟三、起草；步驟四、國會審查；步驟五、批准；步驟六、實施(中華民國成人教育學會，民 87，頁 41-42)。

(三) 法國終身教育政策合法化

法國的終身教育種類繁多，大體而言，可分為三大類：第一、學校教育，第二、繼續的職業訓練，第三、有關社會文化的學習活動。法國有關終身教育法制化情形，包括：

(1)一九一九年七月二十五日，頒布「亞士帝業法案」(La loi Astier)；

(2)一九二五年七月十五日頒布財稅法；

(3)一九四六年頒訂新憲法；

(4)一九七一年頒訂「在永續教育架構下有組織的繼續職業訓練」(Organizing Continuing Vocational Training Within the Framework of Permanent Education)法案；

(5)一九七一年七月十六日公布「終身職業教育法」(簡稱)以後，終身教育才逐漸制度化。本法與「工藝教育基本法」、「學徒教育有關法律」等合稱為「職業教育三法」(黃振隆，民 83，頁 208-210)。

(四) 德國終身教育政策合法化

德國終身教育的有關法令，大致區分為聯邦立法與邦(州)立法兩大部分(黃振隆，民 83，頁 186)。德國的終身教育包括「擴充教育」(Weiterbildung)的大部分，

也就是「繼續教育」，其在德國成爲學制的一部分。德國的基本法(現仍沿用一九四九年所訂之國家基本法)雖然沒有將擴充教育的法條直接訂入其中，但是其第九十一條第二項明文規定：聯邦與邦共同負起教育計畫的責任，並促使教育設施與科學研究之達成，這條條文等於是間接對實施擴充教育的規定。德國擴充教育有關的重要法律有：

- (1)工作促進法(Arbeitsförderungsgesetz)；
- (2)職業教育法(Berufsbildungsgesetz)；
- (3)聯邦教育促進法(Bundesausbildungsförderungsgesetz, BAFOG)；
- (4)高等教育組織法(或高等教育範圍法)(Hochschulrahmengesetz)；
- (5)空中教學保護法(Fernunterrichtsschutzgesetz)；
- (6)教育人員法(Beamtengesetz)等(詹棟樑，民 85，頁 363-377)。

(五) 日本終身教育政策合法化

日本政府爲配合學習社會的來臨，於一九八八年六月修訂文部省組織法，將文部省之「社會教育局」改稱「生涯學習局」(終身學習局)，並於平成二年(一九九〇年)六月二十九日公布「終身學習振興法」(黃振隆，民 83，頁 329)。日本終身學習振興法第一條明訂本法的主要目標有三，第一、訂定地方政府規劃終身學習設施的評量標準；第二、訂定在特殊區域中改善廣泛學習機會的評量標準；第三、透過政府審議會的建立，研究與討論重要的終身學習事項，據以形成政策，促進地方社區的終身學習活動(Miura, Matsushita, Nakamura & Suezaki, 1992:51-53;胡夢鯨，民 86，頁 144)。本法的主要內容包括：(1)中央政府應支援都道府縣，以充實其終身教育推動體系；(2)中央政府應規定有關特定地區振興終身學習構想的基準；(3)文部省宜考慮設置終身學習審議會的可行性；(4)力求充實都道府縣層次的終身學習體系(黃振隆，民 83，頁 457-463；宋明順，民 85，頁 414)。日本除了訂定專屬的終身學習振興法之外，尚有其它法令的配合，包括：農業改良促進法、社會教育法、職業訓練法、以及促進終身學習發展的技術及評量法(中華民國成人教育學會，民 87，頁 54-56)。

(六) 韓國終身教育政策合法化

韓國成人教育法歷經了十五次的提案及修正後，終於在一九八二年通過，此階段韓國政府視終身教育爲一觀念或指導原則，而具體的工作則透過成人教育體系推動。此外，與成人教育相關的法令包括：一九九〇年通過在高等教育機構外自學也能獲得學士學位的法律，同年訂定爲青少年健康成長的「青少年基本法」，一九九一年制訂爲設立文化教育機關的「博物館及美術館振興法」，一九九三年修改培養產業人才的「職業訓練基本法」，一九九四年制訂「圖書館及圖書振興法」，一九九

五年修正「產業教育振興法」(中華民國成人教育學會, 民 87, 頁 60)。在社會要求教育改革的壓力之下, 韓國總統在一九九四年二月任命教育改革委員會, 該會提出研訂終身學習法, 以統整所有非學校的成人繼續教育相關法令。韓國終身學習法的基本方向有六項, 包括: (1)最大限度的保障國民的學習權和選擇權; (2)擴大終身教育機關的相互統一協調機能; (3)提高終身教育師資的素質和專業能力; (4)透過遠距教育擴大居家學習等學習機會; (5)擴大職業教育開發人力資源; (6)推廣終身教育機關營運自律化, 提倡以學習者為中心的終身學習(朴福仙, 民 87, 頁 413)。韓國政府為鼓勵民眾終身學習, 於一九九七年九月十一日制定大總統令第 15478 號有關學歷認定等法律之施行令, 自一九九八年三月起實施學分銀行制, 認定西江大學國際終身教育院、時事英語補習班、韓貞惠料理(烹飪)補習班等六十一所機構開設的二百七十四個科目為學分銀行制示範學習課程(駐韓國代表處文化組, 民 87)。

二、我國終身教育政策合法化

我國教育法規有如下之特色:

(一)按各級學校類別分別訂定者: 我國從幼稚園、國小、國中、高中、高職、專科、大學, 各級學校教育分別訂定有關法規予以規範, 剛好是幼稚教育法、國民教育法、高級中學法、職業學校法、專科學校法、大學法, 這些法規主要規範學校正規教育, 兼及部分非正規教育內涵。

(二)按教育性質訂定者: 我國教育法規有依教育性質訂定者, 包括社會教育法規規範社會教育事項, 補習教育法規規範各級補校及補習班教育, 藝術教育法規規範學校專業藝術教育及社會藝術教育事宜, 特殊教育法規規範身心障礙及資賦優異國民教育, 原住民族教育法規規範原住民教育及原住民族教育事項, 私立學校法對私立學校設立、獎勵與補助、監督、停辦與解散等均有明文, 學位授予法將學位分為學士、碩士、博士三級, 空中大學設置條例則為大學法之特別法, 強迫入學條例規範六歲至十五歲國民之強迫入學。

(三)屬於支援性質之法規: 我國教育法規中, 對師資之培育、實習、任用、在職進修等, 均有明文。這些屬於支援性質之法規中, 師資培育法規規範高級中等學校、國民中學、國民小學、幼稚園及特殊教育之教師, 以及其他教育專業人員之職前教育、實習及在職進修; 教師法則明定教師權利義務, 保障教師工作與生活, 以提升教師專業地位, 規範教師資格檢定與審定、聘任、權利義務、待遇、進修與研究、退休、撫卹、離職、資遣、保險、教師組織、申訴及訴訟等; 教育人員任用條例適用於公立各級學校校長、教師、職員、社會教育機構專業人員及學術研究機構研究

人員，規範其任用資格、任用程序、任用限制、任期等；大學校院校務基金設置及管理條例則規範大學設立校務基金及管理運用事宜。

(四)進行立法過程中的法規：近年來，教育部因應推動教育改革，建立學習社會之需要，陸續推動有關教改之立法工作，研訂教育基本法、技術及職業校院法、社區學院設置條例，已函報行政院核轉立法院審議中；另教育部亦進行研擬圖書館法、成人教育法、家庭教育法、教師待遇條例；立法委員亦主動提案訂定成人教育法、教育經費國庫負擔法。乃至於剛修訂完成之法規，例如立法院於民國八十八年一月十四日三讀通過之國民教育法增訂及修正條文，亦頗能彰顯教改及終身學習理念。

此外，憲法為國家根本大法，我國憲法第十四章列有教育文化專章，憲法增修條文第十條亦列有關於教科文之條款，而國民教育法、高級中學法、職業學校法、專科學校法、以及社會教育法均於第一條條文開宗明義稱依據憲法第一百五十八條之規定訂定；教育部組織法第一條規定「教育部主管全國學術、文化及教育行政事務。」同法第二條規定「教育部對於各地方最高級行政長官執行本部主管事務，有指示、監督之責。」至於預算法規範經費之收支，必須列入各機關、學校年度經費預算辦理，因此，各單位規劃辦理之終身學習活動，涉及經費收支者，應事先規劃納入預算辦理；人事法規規範在職進修制度，尚待建立普遍化的進修教育體制，以形成學習型組織；所得稅法規規範捐資興學免稅、職業訓練法規規範企業員工訓練、獎勵產業升級條例獎勵企業辦理員工進修等，均與推展終身學習息息相關。

再者，政策合法化的型式，除了將政策完成立法之外，有些政策以白皮書、計畫、方案等方式呈現者，如經首長核准發布實施，亦合乎正當性，例如我國「邁向學習社會」白皮書、「以終身學習為導向的成人教育中程發展計畫」、「教育改革行動方案」等，均為終身教育政策合法化的結果。

綜上所述，世界各主要國家為加強推展終身教育，以建立學習社會，無不透過政策合法化手段，制定有關終身教育之法規，賦予各有關單位、人員權利義務，俾共同推動學習社會。部分國家並且專為推展終身教育而訂定專屬法規，例如美國一九七六年增修高等教育法案時，加入「終身學習法」的部分；日本於平成二年(一九九〇年)六月二十九日公布「終身學習振興法」；而韓國總統在一九九四年二月任命教育改革委員會，該會提出研訂終身學習法，以統整所有非學校的成人繼續教育相關法令；這些國家除了專為終身教育立法之外，其餘教育法規，亦與終身教育之推展相輔相成。至於未專立終身教育法規之國家，其各項教育法規大多與終身教育息息相關，例如英國一九四四年教育法案，奠定了英國擴充教育的基礎；德國的基本法賦予實施擴充教育的法源基礎。

我國各級學校教育法規各自規範各級學校之教育，彰顯學校教育之宗旨、明定教育對象及入學條件、學校設立變更或停辦、學校課程及教材、學校組織及人員、學生修業及取得文憑或證書、以及各級學校辦理非正規教育等，對學校正規教育發展，頗有助益；而按教育性質訂定之法規，係因應特定對象或需要而訂定，與各級學校教育法規相輔相成，亦大多顧及教育體系縱向聯繫，有其正向功能；至於屬於支援性質之法規，詳予規範師資之培育、實習、任用及在職進修等，以及對大專院校校務基金設置及管理以法規規範，均為其特色；惟整體而言，對正規、非正規及非正式教育體系之間的有機統整、銜接轉換，尚待強化列入法規條文，以建構整體終身教育體制。

伍、結語

推展終身教育，以建立學習社會，業成為中外教育發展的共同趨勢，亦成為教育改革的主要方向。而終身教育政策法制之研訂，關係往後政策執行成效，因此，終身教育政策問題形成因素之掌握，終身教育政策之規劃，以及終身教育政策合法化，一環扣一環，不可或缺。

林清江(民 85，頁 270)認為建立學習社會途徑中，有關法令方面，儘速訂頒終身教育相關法令，明定終身教育內容、機構、人員培訓、實施方式、獎勵與評鑑等，使終身教育推展取得法律的依據，尤應對新型態成人教育機構的設立賦予法源依據，以開拓成人教育的新境界。楊國賜(民 87b，頁 234)提出我國建構終身教育法制化的兩個方向：一為制訂「終身教育法」，其內涵則包括家庭教育、正規教育以外的繼續教育、老人教育及社會教育等；另一為制定「成人教育法」，俟完成立法程序後，可將補習教育法予以廢止。至於社會教育法亦可考慮在中央文化專責單位成立後，將其教育部分業務併入終身教育法後，予以廢止。教育部(民 87a，頁 36)於民國八十七年三月發表「邁向學習社會」白皮書，指出為加強建立我國的終身學習法制，首先須研究訂定終身教育法的可行性，俾規範終身學習的事宜。教育部乃委託中華民國成人教育學會(民 87，頁 130-132)進行「制定終身教育法可行性之研究」，提出建議包括：「一、成立終身教育法起草小組，推動制定終身教育法；二、加強對終身教育法的立法溝通及共識；三、終身教育法宜兼具宣示性條文及實質性內涵；四、同步檢討現行有關終身教育法規；五、配合終身教育法，進行教育制度重建」。

可見，我國學習社會政策合法化形式，教育部政策、中華民國成人教育學會專案研究報告、以及學者專家意見，均認為有制定終身教育法之必要性，而且相關法

期，頁 83-126。

胡夢鯨(民 87)。學習社會發展指標之建構與評估應用。載於中華民國成人教育學會
主編：學習社會。臺北市：師大書苑。

陳淑英(民 84)。日本終生教育的發展與現況。社教雙月刊，65，頁 8-12。

黃振隆(民 83)。終生教育新論。臺北市：心理出版社。

黃富順(民 85)。終生學習的意義、源起、發展與實施。載於中華民國成人教育學會
主編：終生學習與教育改革。臺北市：師大書苑。

教育部(民 86)。教育部「推展終身教育，建立學習社會」中程計畫。台北市：作者。

教育部(民 87a)。邁向學習社會。台北市：作者。

教育部(民 87b)。邁向學習社會白皮書行動方案之執行計畫。台北市：作者。

教育部(民 87c)。教育改革行動方案。台北市：作者。

教育部(民 87d)。高級中學多元入學方案教師手冊。台北市：作者。

教育部(民 87e)。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。台北市：作者。

教育部人事處(民 87)。建立公務人力學習型組織方案執行計畫。台北市：作者。

教育部中等教育司(民 87)。建立教師終身進修制度。台北市：作者。

教育部技術及職業教育司(民 87)。建立高等技職教育回流教育體系實施方案。台北
市：作者。

教育部高等教育司(民 87)。建立高等教育回流教育體系實施方案。台北市：作者。

郭為藩(民 82)。二十一世紀我國文化與教育發展的展望。中國教育學會、國立中正
大學成人教育中心主編：文化變遷與教育發展。嘉義縣：國立中正大學成人
教育中心。

楊國賜(民 72)。社會變遷與教育危機。臺北市：百科文化事業公司。

楊國賜(民 87a)。我國終身教育政策方向與推動策略。載於中國視聽教育學會等主
辦：教學科技與終身學習國際學術研討會論文集。台北市：編者。

楊國賜(民 87b)。我國終身教育法制與實施途徑。載於黃昆輝等著：教育與文化。
臺北市：五南圖書出版公司。

楊國德(民 85)。終生學習與高等教育改革。載於中華民國成人教育學會主編：終生
學習與教育改革。臺北市：師大書苑。

詹棟樑(民 85)。德國終生學習的推展。載於中華民國成人教育學會主編：終生學習
與教育改革。臺北市：師大書苑。

駐韓國代表處文化組(民 87)。南韓自一九九八年三月起實施學分銀行制。

Anderson, J. E. (1990). *Public Policy—Making*. N.Y.: CBS College Publishing.

Cropley, A. J. (1980). *Towards a System of Lifelong Education : Some Practical*

- Considerations* .New York; Pergamon Press Inc.
- Dave, R. H. (Ed.).(1976). *Foundation of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Davies, D. & Robertson, D. (1986). Open College--Towards a New View of Adult Education. *Adult Education*, 59, 106-107.
- European Union (EU)(1995). *Teaching and Learning--Towards the Learning Society* (White paper on education and training) .
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura,A., Lopes,H., Petrovsky,A., Rahnema,M., Ward,F.C. (1972). *Learning to be : The World of Education Today and Tomorrow*. Paris:UNESCO.
- Fryer, R. H. (1977). *Learning for the Twenty-First Century*. First Report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning.
- Jones, C. O. (1984). *An Introduction to the Study of Public Policy*. 3rd., Monterey, Calif.:Brooks/Cole Publishing Company.
- Knapper, C. K. & Cropley, A. J. (1985). *Lifelong Learning and Higher Education*. London : Croom Helm.
- Lengrand, P. (1970). *An Introduction to Lifelong Education* .Paris:UNESCO.
- Miura, S.; Matsushita, T.; Nakamura, M.; Suezaki, F. (1992). *Lifelong Learning in Japan: An Introduction* .Japan: National Federation of Social Education.
- Peterson, R. (1988). *Lifelong Learning in America* .San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Raggatt, P., Edwards, R. & Small, N. (1996). *The Learning Society : Challenges and Trends*. London: Routledge.
- Ranson, S. (1994). *Towards the Learning Society*. London: Cassell.
- Sawano Y. (1998) . Development of Lifelong Learning Policies and Practices in Japan.載於中華民國比較教育學會主編： 終身全民教育的展望 。臺北市：揚智文化事業股份有限公司。
- Smith, D. G. (1964). Pragmatism and the Group Theory of Politics. *American Political Science Review*, 58. 607-610.
- The International Commission on Education for the Twenty-First Century. (1996). *Learning:The Treasure Within*. France:UNESCO.

The National Commission on Excellence in Education.(1983). *A Nation at Risk:The Imperative for Educational Reform.*

The National Committee of Inquiry into Higher Education(1997). *Higher Education in the Learning Society.*

(http://www.leeds.ac.uk/ncihe/sr_008.htm#Committee)

終身學習教師的發展與培育

蔡培村

【作者簡介】

本文作者，國立政治大學教育學博士。曾任彰化師範大學教授兼教育輔導室主任、高雄師範大學進修部主任、成教所所長、成教中心主任。現任國立高雄師範大學教育學院院長。

關鍵詞：終身學習、教師培育、教師專業

壹、前言

「終身學習」並不是一個新的觀念，它存在的事實與人類歷史一樣久遠，在東方有「活到老·學到老」、「學海無涯·學無止境」、「修業一生」的觀念，西方亦有「教育即生活」、「學習一生」的理念。然終身學習理念在本世紀快速掘起，普獲世界各國重視，更成為當代重要的教育思潮與教育改革的動力，始自於 1960 年代聯合國教科文組織的大力提倡與推展，惟影響深遠的則是 1970 年代所出版的專書如：1.成人教育家林格蘭(Lengrand, 1975)的終身教育導論；2.法爾(Faure, 1972)的學習發展；及 3.經濟合作發展組織 1973 年的出版的回流教育－終身學習的策略。這三本書分別敘述了人生的每個階段皆有教育需求，教育的安排要能配合各階段的需求，並且貫串一生作整體性安排，進步的國家應規劃終身教育體系，鼓勵全民終身學習，尤其教育制度應開放，彈性地讓成人有機會再回到學校系統中學習，以適應社會的需要及職場工作的需求。

終身學習在聯合國教科文組織及學者出書的倡導後，許多國家紛紛採取行動立法，訂定政策，來推動與發展。如美國 1976 年通過終身學習法，日本 1990 年通過了「生涯學習振興法」，歐洲聯盟(European Union)的十二個會員國體認到終身學習對建設歐洲的重要性，發表「教與學：邁向學習社會」(Teaching and Learning: Towards the Learning Society)的政策白皮書，更訂 1996 年為「歐洲終身學習年」(the European Year of Lifelong Learning)。在其白皮書中指出，終身學習年所

要討論的議題，主要有四項：(一)改變人們對於學習、教學、訓練的思考方式；(二)在基礎教育和訓練中加強終身學習的基礎；(三)在教育、訓練和工作之間促進個人彈性學習通道；(四)強調組織的需求。(Eruopean Commission, 1995)，如此聯合國教科文組織亦制訂一九九五到一九九八年的中期計畫，說明藉由終身學習表促進人類發展與和平。

其次，日本的趨勢研判大師界屋太一在其一九九五年出版的著作「大變遷的時代」以日本為例指出，處在時代劇變的關頭。最佳的因應方法就是不斷地學習新的事物，把學習當作一種習慣，一種終身的職志。至於我國，近年來「終身學習」的理念在教育改革中尤受到重視，政府單位、學術機構、民間團體及社會大眾皆相互呼應，極力宣傳，促使終身學習儼然成爲生活追求的目標。1997年行政院核定教育部所提「以終身學習爲導向的成人教育中程發展計畫」更可看出政府推動終身學習的決心，1998年教育部更出版「邁向學習社會」政策白皮書，及行動方案並發佈1998年爲「中華民國終身學習年」。在全球泛起的終身學習的年代與社會，身爲教師更應配合生涯發展，積極參與學習，建立教師專業學養，以終身學習來做爲教育的典範。

貳、終身學習的涵義與發展因素

一、終身學習的涵義

隨著社會的變遷、知識也不斷更新，學校已不足成爲個人知識成長唯一的來源與場所，並且個人一生的發展過程中、或從工作、或從生活，或從休閒中學習成長，傳統的學習，垂直式、單一式的學習，已不敷個人一生的發展，亦不能解釋學習的全部歷程，因此，每個人須透過各種型式的學習活動來促進終身的成長。然終身學習的涵義究竟爲何，下列引介學者專家的定義做爲說明：

1.美國聯邦政府所提出的終身學習計畫(Lifelong Learning Project)就指出：「終身學習係個體在一生中持續發展其知識、技巧和態度的過程」(U.S. Government Printing Office, 1978:1)。

2.美國成人終身學習需求研究顧問小組(Advisory Panel on Research Needs in Lifelong Learning Adulthood, 1978:17)指出：「終身學習一詞係指個人在一生中，爲增進知識、發展技能、改正態度所進行的有意的、有目的的活動。它可能發生於正規教育情境中，如學校，或較不正規的情境中，如家庭中或工作場所；教師可能是一個專業的教育者或其他具有知識的人，如熟練的工匠、生產者或同輩；教

材可能是傳統教科書、任何書本或新的科技，如電視、電腦；學習經驗可能發生於教室中或其他場地經驗中，如參觀博物館、實習等。」

3.謝爾(Sell, 1978; 183)亦指出：「終身學習係指：(1)個人一生中獲得知識與技巧，以便維持、增進職業、學術知能或促進個人發展的過程；(2)包括：成人基本教育、繼續教育、獨立研究、農業教育、商業教育、勞工教育、職業教育、在職訓練、親職教育、中等以後的教育、退休前教育、老人教育、補救教育、對特殊需求者所提供的特定教育、以及為提升職業及專業技巧所進行的教育活動，為協助企業、公共機構、其它組織的更新與發展、為因應家庭需要和個人發展所提供的教育活動。」

4.龍涅斯與戴維斯(Longworth and Davis, 1996:22)對於終身學習的看法是：「終身學習是指刺激並增強個人能力，以獲得其人生歷程中所需的全部知識、價值、技能與理解，並能在所有的角色、情況與環境中，具有信心、創造力與喜悅地加以應用的持續過程，其目的在發展個人的潛能」。

5.胡夢鯨：「所謂終身學習是指貫穿人生全程的學習歷程，此一歷程包含正規、非正規及非正式的學習活動，旨在配合人生各階段的社會角色與發展，以達成發展個人潛能，提昇生活品質，促進社會改造的目標。」

6.黃富順(民 85)則認為終生學習的要素包括：第一：它是一種有意的學習活動，偶然的、無意的學習活動不包括在內。終身學習的活動為個人有意的安排與進行的；第二：它蘊含有強烈反對教育的學習的工具性價值觀；第三：它含有對學習機會普遍享有的共同期望，無須顧慮個人的年齡、性別、和職業地位；第四：它承認在各種不同情境中非正規學習的重要性。個人不僅在教室中學習，而且也可以非正規地從工作中與人交談、看電視、玩遊戲和透過其他的活動進行學習。因此，終身學習與傳統教育在方法和意義的多樣性上有所不同。它強調學習如何學習，並且激發學習者去進行不斷地學習，包括自我獨立的學習活動；第五：它蘊含對傳統教育哲學的批判，並提供另一種選擇。傳統教育哲學主張教育在生命期的持續的過程，沒有開始與結束的時間。

從以上各家學者的看法，終身學習的意涵，應該包括以下四項特性：

1. 終生性：學習係指從出生到臨終生命過程的各項學習活動。換言之，每個人從出生開始，就在學習，並且隨著年齡的增長必須學習，方能適應社會生活，促進成長，故終生都在學習已是生存發展的基本行爲。

2. 意義性：學習係指經驗不斷改變，然終身學習係指一種有意義的學習，它有增進個己在生涯能力追求自我實現、提昇生活品質的涵義，而不是狹義的經驗改變而已。終身學習是在促進個體、在生活或工作上不斷地學以更新提昇與創造本身的

知識、技術與態度。

3. **動態性**：生活的方式是多元的，且生活的知能皆有交互關係，所以終身學習係動態的歷程，或言之，終身學習它不是單一式的、直線式的學習，凡與生活有關工作、有關的知能，個體透過靜態的書籍、資料或接受成熟有經驗的人傳授知識技能，或經由個己親身操作體驗學習皆是。

4. **發展性**：學習在促使個己成長完成發展任務，進而從追求自我實現中，促進社會發展。生命過程中，個體所面臨的各項事務皆非一定預先可控制的，故而藉由學習，去發展知覺及解決問題的能力，以創造一個圓融而有意義的人生係重要的任務，因此，終身學習的內涵意義乃在促進個己各種能力的發展。

筆者從「終身學習」的學理基礎加以界定「終身學習」，其目的即在說明個人學習係一種權利，每個人皆應依生涯發展、社會的變遷、職場工作知能的變化不斷學習成長，以開展個人潛能，增進生涯成長的知能，並進而促進自我實現，創造一個學習型社會。

二、終身學習發展的因素

社會變遷的時距越來越短，一個人終其一生將面對此種變化快速的現象，然卻沒有一種教育可以支持個體順利渡過一生。因此，人類必須透過持續性、多元化的學習來適應社會的變遷，圓融自我人生，進而促進社會發展。尤其當前科技的快速發展，知識成幾何位數的成長，每個人必須持續不斷的學習，增進工作與生活知能方能免於落伍及為時代所淘汰。因此，個體終身學習實極必要。依據肯耐普和克羅普利(Knapper & Cropley, 1985)的綜合分析，終身學習之所以受到重視乃受以下因素的影響：(引自何青蓉，民 85)

1. **現代生活的變遷**：雖說變遷本身並不一定是壞的，但目前快速的變遷則呈現出二種具破壞性的影響。其一是變遷的速度遠快過個人的生命週期，個人終其一生要經歷多次的變遷，使得生活適應比以前更加困難。其二是目前的變遷是全球性的、跨越國界的。早期的教育模式認為成人可以重複應用舊時所接受的教育，已不能適合現代變遷的需要。

2. **工作需求的變遷**：技術的進展、新產品的增加，以及知識的激增，同時，有些行業被淘汰，而其他行業的基本技術則快速進展。使得最初在學校所接受的教育可能無法協助個人應付其一生的工作。

3. **社會文化的變遷**：個人若不能適應變遷，造成價值的崩潰(collapse of values)則將產生心理的危機。而終身學習被認為可協助個體滿足其社會的、情緒的與審美的需求，甚至可隨時適應快速變遷的社會。

4.特殊群體的需求：終身教育被認為最能滿足傳統教育下弱勢團體的需求，包括低社經地位者、移民、居無定所的勞工、生理缺陷者、偏遠地區的居民，以及婦女。

5.職業的分化：此點係傑爾裨 Gelpi 提出的，他強調注意教育系統與生產系統的互動關係，主張透過終身教育縮短社會階級的差異。

除了以上因素外，筆者認為，終身學習的發展受到普遍的重視與推動，則亦來自下列因素：首先，終身學習受到人本思想的影響，人本主義強調人的自覺，人應以有意義的活動來肯定自己生命的價值，人不僅要生活亦要懂得生活，個己應在其生命過程中，學習如何工作、如何生活(Learning how to do or how to be)來創造生命價值。尤其個己應涵泳文化素養，使個己能有享受文化的情趣與能力，以免落入汲汲營營終日追逐功利名祿，成為「物質人」。然人本思想最重要則是強調平等尊重，若從教育的立場而言，則是人人皆有接受均等教育機會，使個己能開發潛能追求自我實現，而反映在生命過程中，則是每個人皆有學習的權利，且學習不僅在學校系統而是涵蓋社會上的各種有意義的學習活動，因此，要圓融生命的價值，則須不斷的學習。

其次，終身學習的發展來自於社會快速變遷的結果，產生了貧富的差距，造成了社會的隔閡，為了消除社會的潛在對立，促進社會和諧與融洽，參與學習活動，已是必要的事實。尤其，社會變遷造成職業結構的改變，職場技能變革，更使人類必須不斷學習，才能因應行為技術的轉換與革新，否則將被淘汰，失業造成更嚴重的社會問題。若從另一角度而言，社會與經濟的發展，依賴知識與技術不斷的更新，而知識與技術的更新，則需靠人類不斷的學習，故而人類終身學習已是不爭的重要行為。

另外，現代社會生活富裕，醫療發達，促使人類生命延長，此種現象由許多國家逐漸邁向「高齡化社會」的事實可以證明，惟生命延長會造成成人的發展任務或有延後或重新分配的現象，如中年期向後延伸，工作與生活型態又受到社會變遷的影響，個體必須不斷學習，方能順利完成發展任務；又如老年期，若生命延長，必須面臨各種生活的變化，倘不學習，勢必無法調適而造成發展的困境，故老年人更需學習，方能成功適應社會變遷與個己老化的交互問題。

參、教師的生涯發展任務

一、教師的成人發展任務

生涯發展的概念，仍可從廣義與狹義來說明。就狹義而言，生涯發展是指一個人在生命過程中，所經歷的職業工作或職位的總稱；換言之，生涯發展係指個人一系列職業生活、職業發展的歷程，並包含相關的職能訓練與教育的活動。若就廣義而言，生涯發展則係指個人一生中，與環境交互作用，且隨時間產生連貫、統整的成長歷程或改變，不但包括職業生活與發展，同時也包括其他非職業工作的家庭生活、公民角色、休閒與人際關係的經驗或活動。由以上的分析可知，顯然狹義的角度，已無法充份說明生涯發展的內涵，所以對於生涯發展的定義，學者漸採廣義的看法亦即生涯發展；在時間上，係指個體從出生到死亡的人生歷程；在空間上，係個體心智與人格上的成熟與變化；在社會上，則是指個體的社會角色與責任義務的轉換。

從個體終其一生發展的時間而論，成人期的時間最長，一般大約有五、六十年，且不同時期會有不同發展任務。因此，學習活動宜配合發展任務，使成人能順利地完成各階段的任務，並在各階段轉換過程中，成功地自我實現方向。庫魯普(Krupp,1981)從成人學習的觀點，也指出生命的每一階段都有其發展任務，學習的結果必須能幫助學習者應付這些任務，讓成人能較感滿意地完成任務。或言之，當個體由一個時期轉換至另一時期時，將伴隨一些發展的任務，而促進個體參與學習活動，解決發展任務。而終身學習其目的便是希望透過生命歷程持續而無止盡的學習，以解決不同階段中，個人所面臨任務的問題。

發展任務既然與學習有密切關係，若欲達成有效學習則應知曉各階段發展任務，以下列舉雪恩(Schein, 1978)的成人發展任務予以說明。

年齡範圍	面對的共同課題	特定的任務
青春期(18歲左右)到30歲出頭	<ol style="list-style-type: none"> 1. 進入成人世界。 2. 對於各種成人的角色暫時性的認定與投入。 3. 發展自我意識，並發展出與配偶、朋友的親密能力。 4. 更能區辨個人的關係。 5. 建立自己的生活架構與型態。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 拔出自己的根並離開出生的家。 2. 利用同儕的支持，幫助自己成長。 3. 做正確的教育或就業抉擇。 4. 學習與配偶相處。 5. 建立自己的家庭。 6. 建立新的人際關係或團體、社區、社會參與。 7. 發展自己未來的藍圖。 8. 尋找自己的良師，並吸收其長處、優點。 9. 克服無所不知的想法，意識到早年的抉擇不是不可改變的。

<p>20 歲末到 30 歲中； 轉換階段</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 處理 30 歲這個轉換階段。 2. 對自己重估的第一個重要時刻：面對「我是我所想要的樣子嗎？」和「我要怎樣的人生？」 3. 首次認清個人生命的有限性。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 反省自己在職業、婚姻、家庭及社會參與方面暫時性的認定與投入。 2. 開始考慮較長程、永久的抉擇，以便終生投入。 3. 在人生的方向上選擇重要的改變。
<p>30 歲</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「變成自己的主宰」，更擴大、深入及穩固自己的認定與投入。 2. 了解時間有限。 3. 從個人的幻想中走出來。 4. 在心理、情緒上準備步上 40 歲。 5. 首次關心養育後代，重視自己的父母角色。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 放下自己生長的根，並進入成人世界。 2. 關注自己的生涯、事業，不是格外努力以達理想，就是放棄某些夢想以求安定。 3. 對婚姻，以較實際的看法來代替 20 歲時的理想看法。 4. 處理家庭生活與事業之間的衝突。 5. 自己真正的樣子被配偶接納。 6. 繼續擴展友誼及社會參與。 7. 學習接受孩子真正的樣子。 8. 學習接受自己身為父母的樣子，開始感覺為自己的命運及個性負責。 9. 認清自己與心目中典範人物的關係，解除魔力，消滅不實際的關係，建立自己的價值、信心，開始準備做自己的指導員。
<p>30 歲末期 到 40 歲 出頭：中 年危機</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 面臨夢想與自己所有的成就之間的差距。 2. 首次感到年齡漸長，體力漸衰的事實。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 回顧過去，發現理想與現實的差距，變得更了解自己與別人，作為未來更好的抉擇之基礎。 2. 做新的抉擇—接受並尋求家庭、事業及自我的新意義或重新開頭。

40 歲	<ol style="list-style-type: none">1. 重新評估的時刻。2. 個人生命目標及人生價值的定位，達到更穩定的統整，擺脫以前角色模式的限制。3. 開始開放自己，面對世界。4. 明瞭子女已長大成人，並接受他們的成人角色。5. 當父母的功能角色漸消後，與配偶重建親密關係，或發展新的生活模式。6. 變得懂的尊敬屬下及其他人。	<ol style="list-style-type: none">1. 意識到自己應為自己做決定。2. 處理沮喪的情緒並接受它是生活的一部份。3. 接受個體生命的獨特性。4. 對事業生涯做最後的決定—繼續向前或尋求他路。5. 變成別人的良師、顧問、指導，並支持他人。6. 處理子女離家的寂寞症候群，幫助配偶調適父母角色之喪失而轉往其他角色發展。7. 處理害怕喪失能力之心理及無法與年輕人競爭之情懷。8. 處理年歲漸長，回復依賴期及父母的死亡問題。9. 發展自我發展的具體計畫—平衡家庭與事業之需求。
50 歲到退休	<ol style="list-style-type: none">1. 相當穩定的時期，但卻關心時光不再及身體的衰退。2. 圓熟階段，喜愛配偶、孩子及朋友。3. 接受自己就是這樣子，不再抱怨父母造成自己這樣子。4. 回顧自己的工作與對社會的貢獻。5. 更關心社會及社區的事務，喪失專業化及智慧的成長。	<ol style="list-style-type: none">1. 停留在舊的人際關係中，不再有興趣建立新關係。2. 使生活更安逸、舒適—避免引起情緒性的話題或事物。3. 與子女建立尊重平等的關係。4. 學習做父母。

60 歲到死亡	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作行列退休下來。 2. 從轉換與不確定的階段，因為身心功能及社會角色的改變。 3. 處理衰退的身體及能力。 4. 面對配偶的死亡。 5. 面對依賴他人，如子女、朋友或機構。 6. 為自己的死亡作準備。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 適應地位及工作角色的下降。 2. 接受退休的事實。 3. 學習改變生活型態。 4. 適應與外界接觸的減少。 5. 適應生活水準下降及處理新的經濟問題。 6. 學習以經驗、判斷、圓通的方法來補償體力的衰退。 7. 做死亡的準備事宜，如立遺囑及安排葬禮細節。 8. 完全接納自己與別人—達到一種統整境界，沒有失望。 9. 平靜的離開人世間。
---------	---	---

資料來源：Schein,1978;黃惠惠，民 78

二、教師的生涯專業發展任務

教師除本身是成人外，亦是一個專業工作者，必須在不同階段繼續學習才能表現專業水準，強化專業的形象，贏得專業的尊榮。因此教師在其生涯專業發展中有學習任務，現舉下列學者論見加以說明。費斯勒(Fessler, 1985)認為教師的生涯軌跡並非是一種直線式的階段模式，而是一種具有可循環的、可重生的生涯發展系統。Fessler 的生涯發展模式有八個主要階段，茲分述如下：

(一) 前備 (pre-service) 階段：

此階段是指特殊專業角色的準備期，通常是指在師資培育系統中的學生（師範生）而言。除了上列的情況之外，教師因接受一個新工作或新角色而從事的再訓練 (retraining) 也屬於職前階段。當然，也包括了教師為求高等學位（碩士或博士）所接受的進修教育。從這種觀點看來，教師專業的準備階段不僅是指師資培育的學生階段，並包括任何因職務調整或角色轉變所接受的在職訓練與教育，以及其他有關的教師專業發展活動。

(二) 引導 (induction) 階段：

此階段是指教師初入新環境或熟悉新角色的適應階段。通常是指教師初任教職的前幾年，也是教師在現實教育系統中的社會化時期，此階段的教師努力尋求學生、

教師同儕、校長和視導人員的認可與接納，他們企圖在日常學校班級問題的解決和事情的處理上達到一個適切並具有安全感的水準。

此外，教師處於調換教學年級、學校環境、學科或學區的情況下，也會「同化」或「調適」的現象，以便適應新角色或新工作的要求，這種社會化過程，也同樣是屬於引導階段。從 Fessler (1985)的循環觀點來說，正由於教師的工作與職務並非完全固定，而在改變時仍須有一段適應環境、調適自我的引導階段。

(三) 能力建立 (competency building) 階段：

在生涯循環的能力建立階段中，教師努力尋求教學技巧和教學能力的改進。此階段的教師不斷也尋求新的教學資源和方法，他們樂於接受新的觀念和批評，願意參與學校中的各種活動、工作和會議，他們的工作總是充滿挑戰性並充滿了活力。

(四) 熱心與成長 (enthusiastic and growing) 階段：

在此階段的教師都已具備極高的工作能力水準，他們能勝任職務並處理教學上的難題，而且，他們更進一步地追求專業成長。此階段的教師對其工作充滿熱忱與幹勁，他們熱愛自己的教學工作，期望能常在學校與學生相處，同時也不斷地尋求新的教學方法以豐富其教學活動。他們對教師這一份工作充滿熱忱並具有高度的工作滿足感，他們也支持並協助學校所舉辦的各項在職教育活動(inservice education activities)。

(五) 生涯挫折 (Career frustration) 階段：

此階段教師的顯著特徵是對於教學工作懷有挫折感和幻滅。在生涯挫折階段的教師，其工作成就感逐漸失落，一方面也開始懷疑自己為何會選擇教師這個行業。一些文獻和研究中所探討的「教師工作厭倦」現象，也大多數是發生在這一個階段。一般說來，教師產生挫折感的階段通常是教師生涯中間期(mid-point period)，不過，在生涯前期(任教前幾年)產生挫折感的現象卻也有漸漸增多的趨勢。尤其是當這些新成員面臨到「最後雇用」(last hired)或「最先開始」(first fired)的威脅時，在這種持續性的壓力下，教師通常會在生涯早期時產生挫折感，而對教師生涯不具信心。

(六) 穩定但停滯 (stable but stagnant) 階段：

在「穩定但停滯」階段的教師抱持著「做一天和尚，敲一天鐘」(a fair day's work for a fair day's pay)的想法。他們行事被動，只願作份內的工作，對於學校內無關於己的事物則一概不聞不問；同時他們也不會主動去追求卓越的工作表現以及專業的成長。他們只願履行合約中所列舉的工作項目，要讓他們參與教師專業成長的進修活動著實困難重重。他們缺乏參與任何學校工作的動機，或只是作出表面形式的工夫來應付學校要求，換這之，他們是校園中屬於「被動」(passive)的成員。

(七) 生涯低落 (career wind-down) 階段：

此階段的教師正是準備要離開專業生涯的時期。對許多人而言，此階段可能是一段愉快的時期。他們回顧生涯中許多的正面經驗和甜美的回憶，並以積極的態度面對其生涯的改變或退休。但對某些人而言，它也可能是一個苦澀的時期，他們對於此種強迫式的工作終結(job termination)感到憤恨不平。因此，此階段的時間長短不一，對某些人而言，可能要持續幾年，但也可能是數月，或甚至幾星期。

(八) 生涯結束 (career exit) 階段：

此階段係指教師離開其工作生涯而言，同時也包括教師離職之後的其他工作或服務。因此，它是指教師的未聘用(unemployment)的期間，包括志願性或非志願性的退休以及為了教養子女而暫時離職的教師。同時也包括教師改變其職業生涯或參與其他非教學性質的職業（如教育行政人員）。

生涯循環論改變了生涯發展的直線觀點，同時也更進一步地說明了教師生涯的發展路徑(path)並詮釋教師生涯發展的複雜性，實較能夠說明生涯發展的整體性。

筆者於民國 82-85 年間，曾對於教師生涯專業發展加以研究，發現教師在不同生涯階段確實有不同的專業研修需求，此種現象反映了教師必須在專業工作上不斷的學習方能表現有效的教學，茲現例舉國民小學教師生涯研修內容如下；

國民小學教師生涯階段學習內涵（蔡培村，民 83c,頁 202）

生涯進階 研修內容		各生涯階段的進階研習內容			
		實習教師—— 初任教師階段	初教教師—— 中堅教師階段	中堅教師—— 專業教師階段	專業教師—— 資深教師階段
專業 研修 內容	教學技術	1. 口語表達適合學生程度 2. 引起學生的學習動機使其樂於學習	1. 引起學生的學習動機使其樂於學習 2. 熟練的操作各種教具與教學媒體	1. 依教學的特殊需要來設計新的活動 2. 兼顧知、情、意各方面的評量	1. 依教學的特殊需要來設計新的活動 2. 兼顧知、情、意各方面的評量
	教育新知	1. 閱讀教育新知相關書刊雜誌和報導 2. 熟悉各種教學法的程序與應用時機	1. 閱讀教育新知相關書刊雜誌和報導 2. 熟悉各種教學法的程序與應用時機	1. 了解近來教育理念與方法之發展 2. 探討教學上的問題並嘗試新的方法	1. 了解近來教育理念與方法之發展 2. 積極從事教學研究並發表研究結果

	班級經營	1. 有效解決教室中的各種突發狀況 2. 能與學生共同制定生活公約並執行	1. 活用教室管理的技巧 2. 善用懲罰的原則與技巧	1. 活用教室管理的技巧 2. 能與學生共同制定生活公約並執行	1. 能與學生共同制定生活公約並執行 2. 善用班級的自治幹部與組織
專業 研修 內容	學科知識	1. 經常與其他教師討論教材教法的問題 2. 經常吸收學科的相關知識與教學資源	1. 經常與其他教師討論教材教法的問題 2. 經常吸收學科的相關知識與教學資源	1. 經常吸收學科的相關知識與教學資源 2. 利用社區資源做教材	1. 經常吸收學科的相關知識與教學資源 2. 利用社區資源做教材
	學生輔導	1. 經常與家長保持聯繫 2. 接納學生的意見並關心其問題	1. 接納學生的意見並關心其問題 2. 經常與家長保持聯繫	1. 依學生的個別差異來輔導 2. 適當的諮商與晤談技巧	1. 接納學生的意見並關心其問題 2. 經常與家長保持聯繫
	專業態度	1. 遵守教育人員的有關法規及規範 2. 對教學工作感到興趣	1. 為教學工作投入更多的時間和精力 2. 對教學工作感到興趣	1. 從教學工作中得到滿足與光榮 2. 具有高度的教學工作士氣	1. 對教學工作感到興趣 2. 體會自己的工作對國家的重要
	生活知能	1. 人際關係 2. 心理衛生	1. 家庭婚姻 2. 人際關係	1. 健康保健 2. 休閒娛樂	1. 健康保健 2. 休閒娛樂
	行政管理	1. 公共關係 2. 政策法令	1. 公共關係 2. 行政溝通	1. 校務規劃 2. 激勵與領導	1. 決策 2. 預算管理

肆、終身學習教師的發展指標

生涯成熟係指個體在生活歷程中達到社會的期望水準和成功的完成生活過程每

一階段的发展任务，教师同时扮演著一般成人與專業教育工作者的角色，因此，必須同時兼顧這二種角色的扮演，才能視為教師生涯的圓融與成熟的发展，筆者認為宜透過終身學習努力實踐下列此二大取向的发展指標。

一、涵養終身學習的社會成人

教師本身是社群的成員，社會環境的變遷影響了教師的生活型態及價值信念，倘若教師缺乏學習與適應變遷社會的能力，將無法適切教導學生瞭解社會發展與適應變遷的知能，故教師應不斷學習，讓自己成為一位身心健康、自主、求知、求真的社會成員，方能轉化能量在工作職場發揮專業能力培育健康的學生，下列則是成熟的公民宜學習的指標：

1. **塑造開朗自信的自我**：作為一個現代人必須有健康的自我概念及獨立自立的特質，方能在複雜而多元的社會發展自己，而健康的自我係指個己能瞭解自己、接納自己、尊重自己進而能自然自在的表露自己，能關懷兼濟，尤其處事上須能明快果斷，有堅持理想，努力向上的胸襟。參與社會的活動，故而塑造開朗自信的自我，已是終身學習的指標之一。

2. **培養慎思明斷的思考**：思考是身處變遷社會中，判斷事務，堅持規範的重要能力，倘一個人思考不成熟，易隨波逐流，表露從眾行為，無法掌握自己信念，失去成功或成長的契機，尤其現在社會繁複，價值衝突，若無慎密明斷的思考亦可能判斷錯誤或延誤而造成嚴重損失與後果，進而培養慎密明辨的思考力已是現代人不可或缺的能力。

3. **培養參與社會的素養**：多元化社會中必須透過參與方能整合人力、物力、財力以促進社會的繁榮，而參與過程中必須有民主的素質，才能在充分表達中，選擇較有效的方案，進而達成共識，努力實踐，倘若缺乏民主素養，容易形成對立衝突，甚至延誤效益，導致民眾損失，教師即是社會公民，亦有義務參與社會建設、引導社會發展，故培養民主素養亦是教師學習的指標。

4. **增進和諧關係的知能**：教師是社群的成員，社群中夫妻、親子、朋友、師生及同事良好關係的維護要不斷學習，人際相處的技巧，如設身處地、善解人意、耐心關心的情懷，方能以圓融的態度，與人相處、開展自我，並且促進社會和諧發展。

5. **學習生活科技的知能**：現代社會，科技發展快速，生活所需的工具是科技的產品，尤其資訊時代網路，科技更使學習型態改變，倘若缺乏使用科技工具，來增進學習效能，將無法適應未來高科技時代的生活型態，故學習生活科技是社會成員終身學習的重要課題。

6. **充實健康休閒的知能**：休閒係一個人在工作之餘調整身心發展興趣，甚至體

會生命價值的活動，做為現代國民必須有充分的休閒知能，方在事業發展中規劃適切的休閒活動，讓個人身心得以舒解調適進而以充沛的體力，回到工作職場，發揮績效享受成就，尤其教師若能在工作之餘，規劃適切休閒將有助教學生涯的發展。

7. **學習家庭理財的知能：**每個人皆希望有一安逸的家讓家人——父母、妻兒過著舒適的生活，唯教師薪水固定，無其他收入，若無適當處理，亦無法以有限的來源創造豐碩的生活品質，進而學習理財的知能，讓教師能以有限的資源創造生活福祉，亦是終身學習的指標。

8. **涵養國際事務的視野：**地球村的觀念早已在現代社會傳播，生活在地球上的人，應有彼此關懷、相互扶持、愛護環境的共識，因此，做為教師應有國際視野，能瞭解世界動態，以做為教育下一代的知識資源，也讓自己真正成為地球村的成員。

二、塑造專業尊榮的教師形象

從教師專業的角度觀之，教師在這個專業的工作情境中扮演著各種不同的角色，透過這些角色的扮演，才得以完成教師此一專業的特定任務，因此，教師的專業形象包括：

1. **學科知識傳授者：**每位老師分別擔任不同的學科，對於自己專精的學科，課前的準備，教學過程中與學生互動，教學後的自我評鑑，隨著知識的增長，不斷累積經驗，傳授學識，讓學生在老師提綱契領，適當的引導下，認知不同的學科知識。

2. **學習困難診斷者：**對於學生學習的瓶頸，老師有一種職業的敏感。有時透過觀察，有時依據評量，有時選擇適當的診斷工具，更可以從相關的資料察覺學生學習困難的地方，抽絲剝繭，了解原因，尋找解決困難的有效途徑。

3. **學習挫折輔導者：**學生因為學習產生的挫折，來自個人生理的、心理的、家庭的、學校的、同儕的、社會的……許多原因環環相扣，教師以專業的立場，輔導者的角色，適時的給予協助、引導，讓學生從挫折中學習成長，培養挫折容忍力。

4. **教學活動設計者：**教學活動有時是一種藝術，教師就像設計師，依學習的目標、學生的程度、教學的環境、可用的資源設計不同情境的教學活動，激起學習的動機、引起學習的興趣、探索學習的潛能。

5. **教材教法研究者：**有專業的老師，教學不能隨興之所至，毫無頭緒的亂竄。依據自己的專業和經驗，妥善規劃教材和教法，它不是一成不變的，也不是統一標準，不同的教學需求、教學對象，需要有不同的層次、不同方式、不同效果的呈現，所以須不斷研究更新。

6. **學生社會技巧引導者：**學生的人際關係、社會行爲、生活紀律和習慣以及善

用休閒的觀念，老師在課堂的教學、學習活動的安排、節慶民俗活動的機會裡，都可以言教、身教、境教的方式引導學生學習社會技巧，適應現代社會群己關係。

7. 價值規範維護者：多元價值的民主社會，專業的老師知道運用民主的方法，在各種學習活動，澄清學生的價值觀念，培養思考的習慣，協助建立自律的價值體系和實踐行動，以維護價值規範，健全人格發展。

8. 班級事務經營者：老師經常在班級中進行教學和生活、學習、生涯輔導，因此，班級事務雖繁瑣，但必須費心、有技巧的經營，使班級充滿融洽、溫暖、民主的氣氛，像一個家庭，又像一個企業，凝聚力高，團體動力強，學習成效自然好。

9. 親師合作促進者：老師不再是教學的權威者，專業的老師，了解家庭的資源無限，必須以協同合作的方式和家長共同為學習努力，因此，善於利用各種機會傳遞自己的教學理念，提供讓家長參與機會，促進親師合作。

10. 校務發展參與者：校務發展是全體老師在校長的帶領下，共同描繪的願景，民主的參與是聚集團體中每個人的力量，教師是學校主要組成力量，應以專業的立場，參與校務的推動，使校務的發展和教師個人的工作成就相輔相成。

11. 教學革新推動者：教師是最基層的教學工作者，也是最前線的教育改革推動者，因此，專業的老師，不斷的自我要求參與進修，促進專業成長，有效的掌握時代趨勢和教育潮流，帶動教學革新，使自己成為關鍵的少數，影響更多的人，促成教育革新。

12. 學校形象公關者：每位老師都是學校與外界建立公共關係的媒介，專業的老師，是學校無形的標誌，有力說服社區群眾，讓外界相信學校的努力經營，讓家長了解教育專業的形象，讓學生接受經師人師的典範。

另外，在終生學習思潮的引領下，教師的角色不但在於傳授既有的知識，更應該發展出培養下一代終身學習理念、促進下一代終生學習能力的積極形象，因此，筆者認為除了上述從教師專業角度出發的教師專業形象之外，從終身學習的立場而言，現代教師更應該塑造下列的形象：

1. 學習活動的促進者：身為一個現代教師，應該引導學習者主動進行學習活動，透過各種方式，提高學習者的興趣，引發學習者的動機，促進學習者的學習，使學習者能夠養成處處用心、時時學習的習慣。

2. 學習過程的諮商者：身為一個現代教師，不能滿足於傳授知識的角色的扮演而已，更應該成為學習過程中的諮商者，協助學習者解決學習上的問題，幫助學生了解自己的能力和，建立學習目標，評估學習型態，提供各種多元化的學習方法，幫助學習者履行適合本身能力的學習契約，達成學習目標。

3. 學習資源的指引者：身為一個現代教師，不能僅扮演一個資源的提供者的角

色而已，更應該積極地成爲一個學習資源的指引者，協助學習者培養尋求學習資源的能力，並提供學習資源的方向，使學習者能在學習中獲得主動尋求學習資源的習慣，奠定終身自我學習的基礎。

4. 學習評鑑的協助者：身爲一個現代教師，在價值多元化的現代社會中，不能再獨攬學習評鑑的權利，在堅持學習者應具備的基本能力之餘，應該積極地協助學習者對自己的學習成果作自我評鑑，使學習者能根據自己的能力，預定目標來評鑑學習結果，對自己的學習活動加以改善，促進學習成效。

伍、塑造典範教師，師資培育應努力方向

在一個逐漸邁向終生學習的社會中，終生學習的涵養是現代教師不可或缺的觀念與知能，身處在這個瞬息萬變的社會，傳統的學校教育已不足以應付個體一生的需求，而職前的師資養成教育也不可能讓現代教師「終生受用」，站在教師本身的生涯發展及專業發展的立場上，唯有終生學習的理念與能力，才能使教師在個人成長與工作崗位上永續發展。

再者，從教師所扮演的角色來看，現代教師所面對的學生，是一群即將迎接二十一世紀的新新人類，在各種知識、資訊快速擴充的時代中，這群莘莘學子所急切需要的不僅是教科書中所提供的知識而已，而是能夠終身受用的學習工具——「終生學習的觀念和能力」，如果教師能在學生學校教育的過程中積極地培養這些觀念的能力，不僅學生本身受用不盡，更能夠有助於終生學習社會的推動。因此，培育具有終身學習涵養的現代教師是一件迫不及待的重要工作。

大體而言，教師的專業成長包含了職前(pre-service)與在職(in-service)二個階段，綜觀我國當前的師資培育及教師在職進修現況，對於終身學習涵養現代教師的培育，應該尚有努力的空間，以下筆者就職前的師資培育與在職的教師進修二方面，論述我國當前培育具有終身學習涵養的現代教師的努力方向：

一、職前的師資培育方面

1. 教師專業能力的培養：專業能力是教師專業生涯成長的重點所在，也是職前師資培育的重點所在，因此，在師資培育機構中，應該致力於教師專門學科與教育專業能力的培養，使未來的教師能夠以本身的專業成長來作爲終身學習的主軸，奠定終身學習的基礎。

2. 課程結構的調整：爲培養具有終身學習理念的教師，傳統師資培育課程應該加以調整，克羅普利與戴夫(Cropley & Dave, 1978)即認爲在師資培育的課程

中，應該加強諸如自我、社會、文化、環境、醫療、經濟等有關科技整合研究(cross-disciplinary studies)核心的課程，而酌量減少專門技巧與專業訓練的課程。如此，能有助於這些未來教師了解各種學習領域之間的關係，避免知識的窄化，進而增加終身學習的可能性。

3. 廣泛參與社區活動與服務：學校是促進終生學習社會的搖籃，而社區則是建立終生學習社會的溫床。未來的學校無法脫離社區而獨立，而社區若無學校的協助，亦無法有效地進行學習的活動，二者間實有密不可分的關係，因此，職前的師資培育階段，即應該鼓勵未來的教師廣泛參與社區活動，從事社區服務，以便培養與社區溝通、合作的能力。

4. 開放性、多元化的學習方式：師資培育機構的上課方式應具開放性，舉凡分組討論、合作學習、參觀旅遊、社區服務等方式，只要規劃得當，均能有效學習，從中獲得擔任教師所需的專業知能。另外，學習目標、學習策略及學習評鑑應予以多元化，以便能因應個別差異，獲得最佳成效。再者，相信經由此種學習方式所培養出來的現代教師，在潛移默化中，能夠具備多元開放的廣闊胸襟，並以相同的理念與方式對待學生。

5. 發展自我導向學習能力：終身學習不能只是口號，所以即使具有終身學習的理念而缺乏終身學習的能力，亦無法有效進行終身學習。因此，職前師資培育機構亦應有計劃地發展學生自我了解、面對問題、提出策略、尋求資源、自我評鑑等自我導向學習能力。如此，在漫長卻又瞬息萬變的教師生涯中，未來的教師才能具備不斷的自我成長的能力。

二、教師的在職進修方面

1. 配合教師生涯進階進修體系，增進教師專業知識的深度：從筆者對於教師生涯專業發展的研究中(蔡培村，民 83)，發現教師在不同生涯階段確實有不同的專業研修需求，此種現象反映了教師必須在專業工作上不斷的進行專業知能的學習，方能表現有效的教學。因此，教師在職進修的進行應該配合教師生涯的階段發展，針對各種階段的教師，給予不同深度的專業知能。

2. 配合教師進修機構的重新定位，增進在職教師知識的廣度：雖然教師在職進修機構的主要任務在促進教師的專業成長，但是，筆者認為進修機構的定位不應侷限於此，蓋教師個人的發展與專業生涯發展是一體之兩面，其關係密不可分，因此，進修機構除了在增進教師專業知識的深度以促進其專業生涯的發展之外，也應該對於教師知識的廣度予以增進，以促進教師個人的一般生涯發展。舉凡文化、經濟、社會、休閒、科技等一般知識，不僅有助於教師解決一般生活的種種問題，更是進

行終身學習的有效利器。

3. 推展以學校本位的進修的制度，發展學校成為學習型組織：教師在職進修的提供者並不一定是大學院校，在終身學習思潮影響下，工作場所本身就是職進修的最好地點。以學校本位的進修制度，不僅有助於教師解決所面臨的實務問題，更能就各校的特殊情況，以具彈性的方式來進修。另外，如果能夠配合聖吉(Peter M. Senge)在「第五項修練」一書中，以系統思考為主軸，融合自我超越、改善心得模式、建立共同願景、進行團隊學習的組織與學習五項修連方式，將學校發展為一個學習型組織，則更能有效增進教師的終生學習。

4. 進修的管道應多元化、開放性：教師進修的管道以往多僅侷限在師範院校、教師研習中心等機構，筆者認為，當前社會有許多各式各樣的學習機會，諸如讀書會、才藝研習、成長團體等，教師可以視本身的需求和情況，選擇最適合的學習活動來參加，這些學習活動不應該被排除在教師進修的認定之外。如此才能符合時時學習、處處學習的終身學習理念。

5. 培養教師自我反省與批判思考的能力：終身學習理念的提出起源於社會的快速變遷與知識的急速擴充，在這個資訊充斥，卻又良窳不一的社會中，欲進行終身學習，個體對各項訊息的選擇、判斷是否正確便十分重要。身為一個現代社會的教師，更是肩負著知識的傳播、訊息的傳播的重責大任，其中的成敗關鍵即在於教師是否具有自我反省與批判思考的能力，因此，教師在職進修也應該致力於增進教師自我反省與批判思考的能力，如此才能對知識、價值做正確的檢視，不至於使終身學習反成為 Jarvis (1987)所說的「不當的教育經驗」(miseducative experiences)。

6. 強化責任使命的敬業態度：教師在職場(workplace)努力職責，專注工作，促使學生全人格發展已是教育不變的使命，然而當前教師對工作的投入與專注，卻明顯缺乏，尤其少數教師計較教學時數，忽略了教育職場的投入是整體性，具意義性，而不僅是課堂中的教學而已，更不是因學生學習效益不彰而放棄了對部份學生教育的責任與使命。因此，教師在職場中要不斷剝勵自己全心投入在職場中，不管是課堂教學，或是課外的諮商輔導；不管是聰明的學生的教導，還是學習遲緩或障礙的輔導，教師能應努力去實踐教師的責任與使命，發展敬業的專業態度與精神才是教師的終身學習的志業。

陸、結語

教師是推動教育改革的核心，而教育改革的重要焦點之一是鼓勵國人「終身學習」，進而邁向學習社會發展。因此教師首要不斷學習成長，方能有效地教導學生

成長，而間接影響國民建立「與時俱進」的學習行爲。尤其，國民已覺知學習是一種權利，亦是促進個己生涯發展，追求自我實現的力量時，教師更責無旁貸的形成引導社會終身學習的典範，基此，筆者呼籲在我國邁向學習性社會之路上，教師應該有積極的一番作爲，包括：1.配合個己生涯發展，規劃學習內容並積極學習成長，以促進個己有以圓融的人生；2.積極參與多向度學習，讓自己成爲全人格全方位的現代國民，尤其不宜僅被動參與政府機構辦理研習，應主動參與民間各項學習活動，以活絡個己的生活型態與生活品質；3.創立或加入學習型團體，如讀書會、成長團體等，使自己在理論與經驗中尋求成長，亦可將自己所學回饋他人；4.不斷吸收專業新知，使自我之專業角色更能符合教育發展的教師專業形象，進而建立教師之尊榮感。簡言之，教師「終身學習」已是促使教師專業化，培養教師成爲全方位現代國民的實踐策略，故而期望教師能身體力行，引導學校社會邁向廿一新世紀。

參考書目

中文部份

- 胡夢鯨(民 85)。「從終生學習觀點論學校教育改革」。上海主辦兩岸三地終生學習研究會：發表論文。
- 胡夢鯨(民 86)。「學習社會的概念意涵與發展條件」。載於一九九七兩岸三地成人教育學術研討會論文集。國立台灣師範大學社會教育系所等單位主辦，頁一至十五。
- 黃富順(民 85)。「終生學習的意義、源起、發展與實施」。載於中華民國成人教育學會主編：終生學習與教育改革。台北：師大書苑。
- 黃惠惠(民 78)。「我的未來不是夢」。台北：張老師出版社。
- 何青蓉(民 85)。「終身學習與個人發展」。載於中華民國成人教育學會主編：終身學習與教育改革。台北：師大書苑。
- 何清欽(民 78)。「教師職能成長之探討——以初任者職能成長爲中心」。教育文粹，第十八期，頁 30-43。
- 蔡培村(民 83)。「國民小學教師生涯能力發展之研究」。教育廳專案委託研究。

英文部份

- Advisory Panel on Research Needs in Lifelong Learning Adulthood(1978). *Lifelong learning during adulthood*. New York: Future Directions for a Learning Society, College Board.

- Cropley, A. J. & Dave, R. H. (1978). *Lifelong education and the training of teachers*. Oxford: Pergamon press.
- European Commission(1995). *Teaching and learning: Towards the learning society*, European Commission Press.
- Faure, E., et. al, (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.
- Fessler, R. (1985). *A model for teacher professional growth and development. Career-long teacher education*. Springfield.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom-Helm.
- Knapper, C.K. & Cropley, A.J. (1985). *Lifelong learning and higher education*. London: Croom Helm.
- Lengrand, P. (1975). *An introduction to lifelong education*. London: Croom Helm.
- Longworth, N. and W. K. Davies (1996). *Lifelong learning*. London: Kogan Page.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching Individual and Organization Needs*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Sell, G.R. (1978). *A Handbook of terminology for classifying and describing the learning activities of adults*. Denver: National Center for Higher Education. U.S. Government Printing Office (1978). *Lifelong learning and public policy*. Report Prepared by the Lifelong Learning Project. Washington, D.C: U.S. Governing Printing Office.

國民教育階段推展終身學習策略之探究

吳清山 張素偵

【作者簡介】

吳清山，台灣省雲林縣人。曾任台北市政府教育局秘書、台北市立師範學院初等教育系副教授兼主任、國民教育研究所教授兼所長。現任市立師範院校長。

張素偵，台灣桃園縣人。曾任台北市新興國中幹事、三峽鎮安溪國小幹事、現為教育部社教司科員。

摘要

本文旨在探究國民教育階段推展終身學習的必要性、遭遇問題及因應策略。全文共分五部分，第一部分說明終身學習時代的來臨；第二部分從理論和實務面剖析國民教育階段推展終身學習的必要性；第三部分進行國民教育階段推展終身學習的問題分析，包括人員、法令、環境、時間、經費等因素；第四部分提出國民教育階段推展終身學習的因應策略，包括建立明確目標、了解學生特性、規劃課程內容、善用教學方法、提供學習資源、有效活動安排、充裕經費支援、優良師資配合和家長全力協助等方面；第五部分則做一結論，期盼大家為培養新世紀國民終身學習素養而努力。

關鍵字：國民教育、終身教育、終身學習

一、前言：迎接終身學習時代的來臨

隨之二十一世紀即將來臨，加上社會快速變遷，以及科技高度發達，人類生存環境面臨到空前未有的高度挑戰，世界主要先進國家為提高國家競爭力，促進國家永續發展，追求人類美好社會，莫不冀望藉由倡導「推展終身教育，邁向學習社會」，來因應世界快速變遷所帶來的挑戰。

聯合國教科文組織(UNESCO)、經濟合作發展組織(OECD)、歐洲議會(Council

of Europe)等國際組織為解決各國正式學校教育所產生的場所封閉、價值獨占、教師專斷、對象窄化及生活隔離等危機(胡夢鯨, 民 86), 提出了終身教育做為新的教育典範, 為教育改革、社會重建及國家發展另謀出路。

是故, 終身學習已經成為當前教育改革重要課題。日本在一九九〇年制定終身學習促進法和成立全國終身學習委員會; 歐洲聯盟更將一九九六年訂為「終身教育年」(Hake, 1999); 美國教育部亦訂定新的五年計劃來激勵終身學習(Dervarics, 1997), 此正凸出顯先進國家對於終身教育的重視。

我國亦不例外, 在行政院教育改革審議委員會於民國八十五年十二月提出的「教育改革總諮議報告書」, 特別將建立終身學習社會列為建議事項之一, 明確指出:「終身學習社會的教育改革重點, 是透過終身學習的理念和原則, 重新檢驗現有教育體制, 整合一切具有教育功能的機構和體系, 包括正規、非正規和非正式的教育, 建立不同型態的學習機制, 其目標在於增進個人參與學習活動的動機, 建立適當的社會價值觀念, 培養國民之審美、道德、樂群及科技素養」(行政院教育改革審議委員會, 民 85, 64-65 頁); 而教育部亦將民國八十七年訂為「終身學習年」, 並於同年三月發表「邁向學習社會」白皮書, 書中具體揭櫫推展終身教育、建立學習社會的八大目標與十四項策略(教育部, 民 87a)。

綜上所述, 可以得知終身學習已經成為世界教育革新中的重要課題, 各國莫不期待終身學習的實施及落實, 來解決各國所面臨的問題及發展困境。在這新舊世紀交替之際, 國人應當做好各種準備, 以迎接二十一世紀終身學習時代的來臨。

國民教育是一切教育的基礎, 及早培養學生終身學習素養, 應該是推展終身學習成效之關鍵所在。而國民教育階段如何推展終身學習, 以及可能遭遇的困境, 值得加以探究。是故, 本文乃從國民教育階段推展終身學習的必要性、可能困境和實施策略等方面說明之。

二、國民教育階段推展終身學習的必要性

雖然終身教育典範興起的主要原因之一, 是針對學校教育的困境而產生, 而終身教育典範的出現, 對於學校教育典範的合理性亦造成不小的衝擊和挑戰, 但這並非意味著學校教育必須全盤的否定。反之, 學校教育必須在終身教育典範之下, 重建其目的、角色、結構功能、教學方法、評量方式及入學管道等, 重新發揮功能。終身教育體系惟有在重建後的學校教育基礎上, 才有具體落實及成功的可能(胡夢鯨, 民 86)。終身教育強調正規、非正規及非正式教育的水平統整與資源整合, 主張教育機會的垂直銜接與回流教育之提供, 結合個人及組織的目標, 建立學習型社

會。

終身教育之倡導，主要在於激發個人終身學習之意願和能力；而終身學習之能力關係到個人潛能和未來生涯之發展。Longworth & Davis (1996) 曾指出：「終身學習係指個體經由一種持續不斷的支持性過程之潛能開展，這種過程激發和強化個體去獲得所有的知識、價值、技能和理解一生的需求，且能以信心、創造力加以應用，使自己在各種角色、環境上能夠樂在其中。」此意味著學習不僅在一個人各種生活上；而且也包括各種不同學習環境（正式學習和非正式學習）。換言之：終身學習不是生活的準備；而是生活的一部分。黃富順（民 85）亦強調：「在早年的學校教育中，也要及早啓發學生終生學習的觀念，以及給予終生學習的基本知能」（第 20 頁）因此，在學校教育階段及早培養學生終身學習價值觀，實有助於個體爾後的學習生涯。

一九九六年聯合國教科文組織(UNESCO)所出版的「學習：內在的財富」(Learning: the Treasure Within)一書中，狄洛爾(J.Delors)等人明確指出未來人類要能適應社會變遷的需要，必須進行四種基本的學習(教育部，民 87a)：

(一) 學會認知(learning to know)：為因應科技、經濟、社會、文化遽變所帶來的迅速變革，每個人必須具有廣博和專精的知識，才能對問題作深入的了解，並謀求解決。國民教育階段除了應對廣博的知識有廣泛性的基礎瞭解之外，更重要的是學會後設認知，亦即學習如何學習、學習為何學習。

(二) 學會做事(learning to do)：要將所學的知識能夠在職場上順利得推廣，不可缺少的必須學會具有應付各種情況和共同工作的能力，包括與人溝通、處理人際關係、社會行爲、合作態度、社交、解決衝突的能力及創造革新、勇於冒險的精神等。但是這些能力的培養，在目前學校教學中是相當被忽視的一環。如果在國民教育階段中，能夠加強合作學習等增進人際互動的情意教學，並進行校內及社區的團體勞動服務，學生均能「做中學」，則「學會做事」的期望應能順利達成。

(三) 學會共同生活(learning to live together)：人是群居的動物，絕對無法離群索居。近年來由於資訊、交通、網際網路迅速的蓬勃發展，更加快了天涯若彼鄰的腳步。一個人從出生進入家庭，成長進入學校，成年進入社會，甚至由於地球村的形成，人際之間彼此相互了解、和平交流以及和睦相處的需要日益迫切，故必須學習尊重多元，以理智的、和平的方式解決衝突，相互合作，共同解決未來各種可能的風險和挑戰。在國民教育階段，可以透過學習外語、文化習俗、人文地理、外國文學、宗教介紹，幫助學生了解不同的種族及文化，不僅認識自己，更要學習發現他人(discovering others)，進而接納他人、尊重他人。

(四) 學會發展(learning to be)：教育最終目的在於協助每個人圓滿地發展

自我，並臻自我實現的境界。因此，國民教育階段應該幫助學生在德、智、體、群、美五育方面的順利發展，達成學生全人發展的目的。再者，二十一世紀更加強要求人人都要有獨立自主的批判、思考和判斷能力，使學生能夠充分發揮潛能，自我主宰生活，自我解決問題。表達溝通與分享、尊重關懷與團隊合作等基本能力，達成學會做事的目標。

學校教育係屬正規教育的一環，而國民教育階段更是學校教育的上游工程，若能在此階段順利建立學生終身學習的意願、習慣、方法和技巧，對於日後個人在終身學習的歷程中，方能一路順暢、通行無阻。正如 Day(1998)所言：「終身學習的挑戰在於讓個體從最早期的學校生活培養其樂於學習的態度」。因此，從國民教育階段積極推展終身學習，自有其理論上及實務上的價值。

教育部八十七年九月三十日正式發布「國民教育階段九年一貫課程綱要」中，特別強調培養學生「具備帶著走的基本能力，代替背不動的書包與知識導向的課業教材」。所以，在新課程中分為七大學習領域，並培養學生十大基本能力為目標，「生活規劃與終身學習」即是十大基本能力的其中一項（教育部，民 88a）。因此，培養國民教育階段學生學習素養也成為國民教育的重要目標之一。

平心而論，終身學習的觀念與素養，若是等到成人教育階段再來培養，其效果終究有限。若能從國民教育階段，慢慢培養其「樂在學習」的態度和「活到老、學到老」的觀念，對於其爾後自我的成長，應該有很大的裨益作用。

當然，國民教育階段推動終身學習，不僅只限於教室內的教學或學科的知識，學生的社團活動、戶外教學或參與社區服務，也都是培養學生終身學習很好的方式。不管是學校正式的學習或個人非正式學習，都是構成學生終身學習的一環。

三、國民教育階段推展終身學習的問題分析

過去十多年來，有關終身教育的倡導，大都偏重於繼續教育和回流教育（recurrent education），讓已完成強迫全時制學校教育的人，有機會再從事教育活動，所以成人教育遂成為終身教育的主要對象。然而隨著終身教育理念的轉型，認為終身學習乃是個體一生的學習活動，從出生到死亡，從未停止，所以繼續教育和回流教育只是終身學習的一部分，不是它的全部。這種理念的轉型，中小學推展終身學習才受到重視，國民教育階段推展終身學習，也將成為大勢之所趨。

雖然，二十一世紀以終身教育典範為主流，但在實踐的過程當中，也遭遇到不

少質疑與障礙。胡夢鯨(民 86)曾經提出，終身教育的推動來自個人、政治、經濟、社會文化和教育本身等五大障礙。處在國民教育階段推展終身學習萌芽之際，其所遭遇的問題是無法避免的。楊國德(民 86)曾提出下列的看法：

檢視當前中小學教育所面對的問題，主要包括已下幾項：第一、囿於教育階段的觀念，欠缺終生學習的理念；第二、偏於零碎知識的記憶，缺乏學以致用的能力；第三、限於學校教師的教導，欠缺自我教育的訓練；第四、僅於升學文憑的追逐，未及目標理想的探求。凡此種種，都阻礙中小學教育的進步及終生學習能力的養成。(第 108 頁)

的確，在國民教育階段推展終身學習，受到過去教育體制的影響，以及剛剛在起步階段，勢必也會遭遇人員、法令、環境...等各方面的問題，茲說明如下：

(一) 人員的障礙：在國民教育階段推展終身學習的過程當中，來自人員的障礙可以分為四種：

1. 領導階層行政人員的障礙：不可諱言的，目前仍有部份校長及行政人員缺乏終身教育的理念，在工作多年的環境中，一切已成習慣，最好遵循舊章，維持現狀，再加上惰性使然，自然不願意進行學校改革。如果一位領導者未能具有終身學習的素養，不知革新創新求進步，很難會願意花時間來培養學生終身學習的素養。

2. 教師的障礙：學校若是「終身教育者的苗圃」，教師則是「終身教育者的園丁」。所以，教師可說是國民教育推展終身學習的關鍵人物，如果缺乏教師們的全力配合，則其成效將大打折扣。然而我國目前教師在職進修制度缺乏制度化與系統化、偏重「由上而下」政府主導的正式進修、教師進修意願不高、研習方式偏重演講、示範等缺失(陳舜芬，民 84；黃國峰，民 86；歐用生，民 84；歐用生，民 85；謝水南，民 85)，導致教師進修成效不彰，教師專業素質無法普遍提昇。由於教師缺乏終身學習的理念及專業素養，自然不利終身教育之推展。

3. 學生的障礙：學生為終身教育推動的主體，終身教育能否順利推展，除了教育機會的充分提供之外，更重要的是學習者具備終身學習的理念、動機及態度。但是目前的國中小學生受到升學主義及文憑主義的影響，已經習於被動式的學習，很難扭轉其學習的態度，學生自然不會從事自我導向式的學習，終身學習習慣的養成實在無從建立。

4. 家長的障礙：一般而言，家長基於「望子成龍、望女成鳳」的心態，不管孩子資質如何，都期望孩子就讀高中大學為要務，要求孩子接受一連串的補習，無形之中助長了升學主義；同時也造成孩子疲於奔命，無法享受讀書的樂趣。由於家長過分迷信升學的觀念，多多少少會影響到終身學習的推動。

(二) 法令的障礙：目前國內並無「終身教育法」，作為推動國民終身學習之

依據。有關終身教育之推展，大都散見於各種行政命令或規章，其效力相當有限。處在國內仍相當迷信文憑主義的今天，學位授予仍需受「學位授予法」之限制，未來若能破除一些法律上限制，將可使國民教育階段終身學習的功能更易發揮。

(三) 環境的障礙：國內倡導終身學習，是近幾年之事，故國人對於終身學習的理念和精義，了解仍是相當有限。此外，整個國民教育階段並無強力宣導終身學習的重要性；而且亦無提供學生足夠的終身學習環境和誘因，導致推展終身學習有所限制。

(四) 時間的障礙：由於終身學習所需之關鍵能力，需要花費更多的教學時間，但以目前國中小之課程安排來看，相當緊湊，師生可謂疲於應付，實在很難撥出時間進行終身學習課程活動。因此，未來國民教育階段要能夠有效推動終身學習，空白時間的運用是一個很重要的課題。千萬不能爲了推動終身學習，造成學生過多的心理負擔，否則將適得其反。

(五) 經費的障礙：雖然師資的良窳攸關終身學習之成敗，但是在教育部的教改行動方案五年計劃(教育部，民 87b)中，編列一千五百七十多億元的經費，有關健全師資培育與教師進修制度只佔 5.5%，其中用於建立全國教師終身進修制度的費用，也只有七億五千六百一十萬元，用在將近十五萬專任教師身上，每人每年平均分配到大約一千元(林玉佩，民 87)。此外，亦無專款作爲國民教育階段推動終身學習之用。在先天不良，後天失調之景況下，欲推展終身學習，多多少少會遭遇一些困難。

雖然在國民教育階段推展終身學習會遭遇個人、時間、經費、觀念、法令、環境和制度的各種障礙，然而終身學習已經成爲一股難以阻擋的時代潮流，今後不是「要不要」或「想不想」推動終身學習的問題，而是「如何有效」的在國民教育階段順利推展終身學習的問題。

四、國民教育階段推展終身學習的因應策略

任何一項新政政策的實施，多多少少會遭遇一些困境。爲了有效化解問題順利推動，必須從全面、整體和系統觀著手，才能收到效果。當然，國民教育階段推展終身學習，必須先針對前述所提出的問題，速謀對策；然後再研擬出一套策略，作爲實施依據，才能順利推展。茲提出下列策略，以供參考：

(一) 訂定明確目標：國民教育階段有其特定的教育目標和功能。爲了因應終

身學習時代的來臨，國民教育階段之教育目標亦需服膺終身學習的精神。根據此一精神，加以訂定具體明確的目標，其內容如下：1.建立學生正確而多元的求知方法；2.培養學生主動學習的習慣；3.涵育學生熱愛知識的情操；4.發展學生樂在學習的態度。

(二) 了解學生特性：國民教育階段推展終身學習，其對象為國中小學生，其心理特質和需求與一般成人差異甚大，所以不能以成人教育的方法來教導學生。為了讓學生覺知終生學習的重要性、激發學生有意願、有能力從事終身學習，我們必須先掌握其心理特性和學習需求，作為未來規劃學習內容和教學方法的參考依據。所以對於學習者特性的了解，可以說是促進個人終身學習的先決條件，

(三) 規劃課程內容：一旦確立明確的目標，以及對於學習者的特性有所了解之後，緊接著就可積極規劃課程內容。依據教育部公布之「國民教育階段九年一貫課程綱要」，除了分語文、健康與體育、社會、藝術與人文素養、數學、自然與科技、綜合活動七大領域之外，還必須精減內容，讓學生在從容有餘之中，培養生存的實力。自九十學年起，上課時數減少，空白、彈性課程增加，學校必須將這些課程做好有效規劃，重新建構一些適合學生終身學習的課程和教材，鼓勵學生善用圖書館及社區資源，強化學生利用網際網路搜尋資訊能力，以及指導學生行動研究能力，以發展學生主動學習能力。

(四) 善用教學方法：讓學生從事自我引導式的學習和討論式教學，可能是激勵學生學習興趣和終身學習最好的策略。當然為了激勵學生自我學習，採用多樣化、彈性化和動態化的評量方式，是必要的。何青蓉（民 85）在「促進學習者自我導向」一文中，提出自我導向學習的十個重點，頗具參考價值，其內容如下：1.讓自我導向學習成為教學的一個目標，是學習的內容，也是學習的過程。2.協助學習者對於自我導向學習有較深刻的認識與準備。3.使用學習者存在的知識結構。4.鼓勵學習者深層的學習。5.運用各種教學策略，協助學習者發展批判思考的能力。6.運用「心理地圖」的模式，促進學習者知覺其控制的過程與程度。7.增進學習者相關的能力與技巧。8.運用學習契約以促進學習者自我導向能力的發展。9.創造支持學習的氣氛。10.注意且避免妨礙自我導向學習的因素。

(五) 提供學習資源：就激勵終身學習的條件而言，提供學習者良好有效的學習資源，也是一項很重要的因素。所以，國民中小學不宜過度依賴教科書，應該多提供學生一些額外的學習資源，除了自編的補充教材之外，也可以鼓勵學生善用各種人力或非人力資源，例如：讓學生至圖書館或借助於電腦蒐尋資料，都是很好的提供學習資源的方式。

(六) 有效活動安排：關於終身教育活動的安排可以分為以下三種：

1.學校活動安排：除了針對培養學生具備多元學習能力，全人發展所安排的演講、戲劇表演、學習步道、民主辯論、計畫研究歷程、蒐集資料、整理歸納、驗證假說等，適性又多元的學習活動外，亦可鼓勵老師及行政人員組織讀書會與成長團體，把教學成果或經驗寫成參考手冊或發展成教案，打破以往單打獨鬥的教學方式，成為教學團隊。另外學校可以經常舉行親師懇談會，加強教師與家長之間的聯繫，除了進行教育觀念之溝通外，更可共同推展終身教育，以收雙管齊下之宏效。

2.社區活動安排：目前的鄉土教學都強調走出校園與社區結合，進行認識本土，熱愛家鄉的戶外教學。除了單向的取用社區資源之外，學校更可安排學生進行社區服務的教學活動，學生除了可以從做中「學會做事」之外，更可以與社區產生生命共同體的感情，自然可以培養學生對社區的認同感並且增進對自我的了解。

3.家庭活動安排：家庭中的學習是一種非正式的學習，教育部(民 88b)將學習型家庭的活動歸納為兩類十級的活動，各家庭可以由淺到深，逐步推行。

(1) 知能獲得，依程度分為六級：

- a.自我反省、成長與超越。例如讀書看報、進修、遨遊電腦網路等，由父母帶動家庭讀書風氣。
- b.個別進修訓練。例如參加父母成長團體、讀書會、職業訓練。
- c.家庭教育，引導子女學習。例如兩代間文化傳遞、親子共讀、相互說故事、教孩子放風箏。
- d.全家共同進行的娛樂休閒活動。例如全家出遊、運動。
- e.家人共同進行非結構的學習活動。例如共同蒐集資料、知性之旅等。
- f.家人共同參加的結構性學習活動。例如親子輔導團體、全家當義工。

(2) 溝通對話：依程度分為四級：

- a.相處在一起，情感性的肢體語言在彼此間流動。
- b.簡單溝通、閒聊，或一面進行休閒活動，一面聊天。
- c.討論：針對有興趣的主題或共同面對的問題進行對談。例如腦力激盪共同處理家庭壓力，或談論讀書心得。
- d.深度對話：內心情感的坦露、分享。例如談個人生涯規劃、情感生活，或坦誠處理衝突、給對方建設性回饋等。

(七) 充裕經費支援：任何一項活動推展之初，都需要充裕的經費作為支援，尤其在國民教育階段推動終身學習，更需要經費的挹注。這些經費主要用之於宣導、教材提供、資料編印、活動舉辦和教師在職進修等方面。目前國民中小學經費運用遠比其他各級學校拮据，為了有效推動終身學習，建議政府編列專款，補助國民中小學，以利工作之推動。

(八) 優良師資配合：教師是否具備終身學習理念，攸關國民教育階段終身教育能否推展成功之關鍵。教育部在「邁向學習社會」白皮書中，提出兩個途徑來培養教師終身學習素養：其一是在師資培育過程中，開設有關終身教育科目，加強終身學習理念的培養與終身學習方法的探究；師資培育課程應注重科目之間的統整，與生活應用的了解；教學實習應加強社區服務，以及與社區的互動，使教師懂得運用社區教育資源。其二是在教師在職進修過程中，加強終身學習素養的培養。鼓勵大學、師範院校及各地教師研習中心(會)，於在職進修課程中，增加終身教育及學習方法的科目或教學活動，以充實在職教師的終身學習知能。

(九) 家長全力協助：家庭是每個人最早接觸的學習場所，也是每個人終身生活的地方，家長若能建構學習型家庭，不僅可以使兒童養成終身學習的習慣，充分開展潛能、實現自我，進而增加家人的凝聚力，提升家庭生活品質。根據教育部(民88b)所編學習型家庭手冊，學習型家庭環境的規劃可以包括硬體與軟體兩方面：

1. 硬體學習環境：配合家庭經濟條件許可，可以配置下列各類裝備：

- * 書房、書櫃、書架、書桌、書椅。
- * 百科全書、報紙雜誌、字典、圖書。
- * 有線電視、錄音機、放影機、電話、電腦、數據機、CD-ROM。

2. 軟體學習環境：家長儘量營造以下的學習環境：

- * 一種祥和、溫暖、非威脅性的環境。
- * 家人之間培養深度對話的氣氛。

五、結論：為培養新世紀國民終身學習素養而努力

人類歷史發展能夠永保進步、歷久彌新，得力於人類持續不斷的學習能力。不管是個人、組織或社會的發展，再再都需借助於學習，其中個人的學習可說是組織學習和社會學習的基礎，一旦個人具有終身學習能力，整個組織也會產生學習的能力，那麼終身學習社會自然而然形成了。

終身學習能力愈早培養、效果愈佳。由於國民教育是一切正規、非正規、非正式教育的基礎，如果能在國民教育階段，戮力推動終身學習工作，讓學生享受學習樂趣，不再是「為考試而讀書、為高分而學習」，本身具有自動自發的強烈學習意願，逐漸養成一種主動求知和學習的習慣，將來不管是繼續升學或就業、勢必心存學習之念，人人如此，營造終身學習社會方易達成。因此，國民教育階段推展終身

學習之成敗，關係整個學習社會能否順利建立。所以，爲了有效培育國民終身學習素養，及早在國民教育階段規劃終身學習藍圖，可說最經濟有效的方式，亦是刻不容緩之事。

展望二十一世紀的來臨，培育國民終身學習素養，已是大勢之所趨。今後國民教育必須秉持終身學習理念與精神，重新建構教學內容、教學方法、課程設計、活動安排、經費分配、資源統整、師資培訓、組織文化等內涵，提供有利於學生終身學習的環境，期盼全體教育工作者、家長、學生通力合作，一齊爲培養新世紀國民教育終身學習素養而努力！

參考書目

- 行政院教育改革審議委員會(民國 85)。教育改革總諮議報告書。台北市：作者。
- 林玉佩(民 87)。寧靜革命起校園。天下雜誌 1998 教育特刊—跨世紀希望工程師，海闊天空 II，37-40 頁。
- 林青蓉(民 85)。促進學習者自我導向學習。教學輔導季刊，2，7-15 頁。
- 胡夢鯨(民 86)。終生教育典範的發展與實踐。台北市：師大書苑。
- 胡夢鯨(民 87)。學習社會發展指標之建構。載於中華民國成人教育學會主編：中華民國終身學習年—國際終身學習學術研討會論文集。台北市：作者。
- 教育部(民 87a)。邁向學習社會—推展終身教育建立學習社會。台北市：作者。
- 教育部(民 87b)。教育改革行動方案。台北市：作者。
- 教育部(民 88a)。國民教育階段九年一貫課程綱要。台北市：作者。
- 教育部(民 88b)。學習型家庭手冊。台北市：作者。
- 陳舜芬(民 84)。師資培育與教師進修制度的檢討。台北市：行政院教育改革審議委員會。
- 黃富順(民 85)。終生學習的意義、源起、發展與實施。載於中華民國成人教育學會主編：終生學習與教育改革(1-32 頁)。台北市：師大書苑。
- 黃國峰(民 86)。中小學階段學生權利之研究—從消費者保護的觀點。國立師範大學公民訓育學系未出版碩士論文。
- 歐用生(民 84)。國民中小學教師進修教育的盲點與突破。教改通訊，4 期，14-15 頁。
- 歐用生(民 85)。教師專業成長。台北市：師大書苑。
- 楊國德(民 86)。終生學習社會：二十一世紀教育新願景。台北市：師大書苑。
- 謝水南(民 85)。教師在職進修現況分析與策進。載於中國教育學會、中華民國比教

育學會、中華民國師範育學會主編：師範教育的挑戰與展望 (217-228 頁)。
台北市：師大書苑。

Day, C. W. (1998). The role of higher education in fostering lifelong learning partnerships with teachers. *European Journal of Education*, 33(4), 419-433.

Dervarics, C. (1997). U.S. to encourage lifelong learning. *Community College Week*, 10(10), 3.

Hake, B.J. (1999). Lifelong learning in late modernity: The challenges to society, organizations, and individuals. *Adult Education Quarterly*, 49 (2), 79-91.

Longworth, N. & Davies, W. K. (1996). *Lifelong learning*. London: Kogan Page

終身教育與社會教育

林勝義

【作者簡介】

本文作者，台灣省雲林縣人。曾任台灣師範大學社會教育系教授兼系主任、所長。現任台灣師範大學社會教育系教授兼圖書館館長。

摘要

本文首先分析社會教育與終身教育兩者的涵義和關聯性，指出兩者在實施時間、對象、場所、內容和目的等方面都有密切的關聯性。

然後分別就綜合性社教育機構中的社會教育館和文化中心，以及專業性社教育機構中的圖書館和博物館，申述如何強化社會教育機構功能，以推展終身教育。

最後，針對終身教育的新趨向，提出社會教育機構未來的改進途徑，包括：

1. 獎勵民間捐資興建私立的社會教育機構。
2. 設置區域性的終身學習中心。
3. 加強公立社會教育機構與民間的合作。
4. 在社會教育機構設置社會教育教師。
5. 調整社會教育機構的角色。

關鍵詞：終身教育、社會教育、社會教育機構

一、前言

推展終身教育 (lifelong education) 是世界各國教育發展的共同趨向，也是我國現階段教育改革的重點工作之一。教育部曾於民國八十七年三月發布「邁向學習社會」白皮書，積極推展終身教育，建立學習社會。

對於終身教育白皮書，部分學者在社教雙月刊雜誌社 (1988) 所舉辦的一項座談會中，認為它具有前瞻性、統整性、可行性等三大優點，但是文教機構在白皮書中被遺忘，可能遭來只改革正規學校教育，未能改革社會教育機構的譏諷。

雖然，在書面資料上，終身教育白皮書沒有直接提到社會教育機構應該如何推展終身教育。但是，就白皮書的實質內涵加以檢視，則不難發現社會教育與終身教

育之間有許多關聯性存在著。例如，「方案五、結合圖書館推動讀書會活動」，圖書館就是社會教育機構之一；「方案七、普設終身學習場所」，其主要方法就是於各有關機關、學校、社教機構、研究機構、公民營企業及民間團體等，成立終身學習場所；「方案十三、統整相關法規」，研訂終身教育法，也包括修訂「社會教育法」，並進行統整，以落實終身學習理念及作法。

況且，我國現行的「社會教育法」，第一條就揭示：社會教育以實施全民教育與終身教育為宗旨，可見終身教育與社會教育兩者關係密切。

基於此種體認，本文首先探討終身教育與社會教育的涵義及其關聯性，然後分別舉例說明如何強化社會教育機構的功能，以便有效推展終身教育。

貳、終身教育與社會教育的涵義及其關聯性

無論終身教育或社會教育，學者所界定的涵義很多。茲各舉一例，據以分析其間的關聯。

一、終身教育的涵義

聯合國教育科學文化組織教育研究所負責人克羅柏力（Cropley, A.J. 1980）認為終身教育是終身學習的制度，具有四個層面的涵義：

1. 就時間的層面而言，終身教育是個人終其一生的教育，從個體的出生開始，到個體的死亡為止。
2. 就型態而言，終身教育發生在正規的、非正規的和非正式的教育情境之中。
3. 就結果而言，終身教育可以協助個人獲得及更新知識、技能和態度，最終目的則在促進個人的自我實現。
4. 就實施層面而言，終身教育的成功，有賴於個人登進自我導向學習的動機和能力。

二、社會教育的涵義

我國當代教育學者楊亮功等人（1970）主編的「雲五社會科學大辭典」第八冊教育學，認為社會教育乃就人類共同生活環境中有組織的社會文化影響，做積極的設施，有計畫的輔導社會全民，使其充實個人自己，也增進全體生活的內容，從而促進社會全面的發展，此乃一種教育歷程。

依此定義，社會教育含有四方面的涵義（林勝義，1995）：

1. 就本質而言，社會教育是有計畫地輔導社會全民進行學習活動的一種教育歷

程。

- 2.就實施者而言，社會教育的實施，必須有積極性的設施，也就是要有專司機構或專門人員負責辦理社會教育工作。
- 3.就內容而言，社會教育的施教內容包括人類共同生活環境中有組織的社會文化。
- 4.就目的而言，社會教育的目的在充實個人和社會群體的生活內涵，以促進社會全面向上發展。

三、兩者之間的關聯

由上述終身教育與社會教育的涵義，顯示兩者都是教育的一種歷程，有許多層面是相似的，而且密切關聯，其犖犖大者包括：

- 1.在實施時間方面：社會教育是時時可以提供的教育，終身教育強調一個人終其一生都必須接受教育，兩者同條共貫，如出一轍。
- 2.在實施場所方面：社會教育是處處可以進行的教育，終身教育的實施也可以發生在各種型態的教育情境中，兩者相輔相成，相得益彰。
- 3.在實施對象方面，社會教育是人人可以參加的教育，終身教育重視個人自我導向學習的動力，兩者期待相同，互為動力。
- 4.在實施內容方面，社會教育是事事可以學習的教育，終身教育則在協助個人獲得各種知識和能力，兩者內容相近，功能相似。
- 5.在最終目的方面，社會教育除了充實個人的生活內涵之外，也強調促進社會全面向上發展，其層次較諸終身教育有過之而無不及，兩者前後呼應，相互補充。

進而言之，現階段社會教育的實施，必須與終身教育相互結合，其主要理由有三：

- 1.傳統的教育體制無法滿足學習者適應現代生活的需要，民眾在離開學校之後，需要從社會教育機構中獲得必要的資訊。
- 2.隨著生產方式自動化與國民所得的不斷提高，民眾的休閒時間增多，對於利用社會教育機構作為休憩或繼續學習的需求日趨殷切。
- 3.近年以來世界各國不約而同進行教育改革，強調自由、民主的學習方式和終身學習的歷程，所以社會教育機構必須強化其功能，以協助民眾終身學習。

參、強化綜合性社教機構的功能

社會教育機構是推展社會教育的主要機構。對於社會教育機構的分類，依據社會教育法第四條規定，省（市）政府應設立社會教育館，推展各種社會教育事業並輔導當地社會教育之發展。直轄市、縣（市）應設立文化中心，以圖書館為主，辦理各項社會教育及文化活動。同時，社會教育法第五條規定，各級政府視其財力與社會需要，得設立或依權責核准設立下列各社會教育機構：（1）圖書館或圖書室。

（2）博物館或文物陳列館。（3）科學館。（4）藝術館。（5）音樂廳。（6）戲劇院。（7）紀念館。（8）體育場所。（9）兒童及青少年育樂設施。（10）動物園。（11）其他有關社會教育機構。

其中，社會教育館及文化中心，在性質上屬於綜合性的社會教育機構，其餘則屬於專門性社會教育機構。此處先擇要說明如何強化綜合性社會教育機構的功能以推展終身教育。

一、社會教育館

台灣地區目前有社會教育館八處，包括台北市立社教育館、高雄市立社教館、台灣省立新竹、彰化、台南、台東社教館、金門社教育館及馬祖社教館。

根據各省市社會教育館規程第十條之規定，社會教育館應輔導或協助各該區內社會教育機構及公私立小學兼辦社會教育，並謀事業之聯繫發展。由此可見社會教育館的任務相當繁雜，功能亦較不明顯。

民國七十九年，國立台灣師範大學社會教育系曾經在「省立台南社會教育館目標與功能規劃研究」報告中（台南社教館，1990），指出社會教育館有七項功能，這七項功能都屬於推展社會教育的工作過程。所以，社會教育館在推展終身教育的過程中，應該強化下列七項功能：

- 1.統籌規劃輔導區的活動：本質上，終身教育是一種垂直連貫與水平統整的教育過程，所以社會教育館的功能宜定位在多元教育機會的連貫和統整。社會教育館對於輔導區內各公私立社會教育機構所辦理的相關活動，應該加強溝通、協調、聯繫，統籌規劃各項社會教育活動，庶幾不致於相互重疊，或有所疏漏，從而有利於民眾學習機會的連貫和統整。
- 2.傳播社會教育活動訊息：省市社會教育館的輔導區相當遼闊，至少一個縣市，多則高達七個縣市，所以社會教育館除了自行辦理社會教育活動之外，今後為了推展終身教育，應該加強對於輔導區內相關機關、機構、學校、社團，

傳播有關終身教育活動的訊息，全面推展終身教育。

3. 提供社會教育諮詢服務：省市社會教育館對於當地社會教育之發展負有輔導與協助之責，因此對於終身教育有關事項亦應提供諮詢服務。具體的說，社會教育館提供諮詢服務的內涵，必須依據教育部頒布的「社會教育工作綱要」，提供成人教育、家庭教育、文化教育、藝術教育、圖書館教育、博物館教育、大眾科技教育、交通安全教育、視聽教育等各種社會教育事業。
4. 提供社會教育相關資源：為了輔導當地社會教育機構共同辦理終身教育工作，省市社會教育館應該盡其所能，對於辦理相關活動所需的資源提供必要的協助。這些資源包括人力資源、物力資源、財力資源、組織資源和文獻資源。至於具體的做法，則在人力上提供技術指導或訓練義工，在財力上提供經費補助，在物力上提供場地或出借器材。
5. 自行辦理社會教育活動：省市社會教育館都座落在交通方便、人文薈萃的地區，不僅當地民眾對於終身教育的需求較為殷切，社會教育館本身所能動用的各項資源，亦較為豐沛，所以社會教育館應該評估民眾的學習需求，自行策劃並辦理各項終身教育活動，尤其是有關成人進修教育、技藝研習活動，以及協助學習者自我成長的各種社會教育活動。
6. 社會教育的督導與評鑑：在教育上，督導與評鑑具有檢討過去、策勵未來的作用。社會教育館除了對於自行辦理的社會教育活動加強自我督導與評鑑之外，對於輔導區內的社會教育機構亦應負責督導與評鑑的工作。至於督導評鑑的重點，則包括目的或目標、投入或努力、內容或結構、過程、產出或效果、效率、素質、影響等項。
7. 社會教育的研究與發展：無論社會教育或終身教育，都是一種持續性的活動，必須配合社會的發展情況，因應民眾的教育需求，不斷的研究與發展，始能推陳出新，永續經營。所以，社會教育館對於輔導區內各項社會教育活動，必須加強研究，並根據社會的需要，發展新的社會教育方案，以利民眾終身學習。

二、文化中心

目前，台灣省各縣市及高雄市均設有文化中心一處，台北市則由社會教育館兼作文化活動中心。依據「台灣省縣市立文化中心組織要點」之規定，文化中心的主要任務包括：（1）文化活動之策劃及執行，（2）文化活動之輔導，（3）文化諮詢服務之推廣，（4）文化活動基金之籌措，（5）其他有關文化活動事項。

由這些任務顯示，文化中心在本質上是綜合性的社會教育機構，自當發揮其所

負的社會教育功能。尤其，文化是一種有組織的生活方式，需要繼續不斷的學習，所以文化中心在推展終身教育方面，必需強化下列功能：

1. 培養讀書的良好風氣：終身教育強調的是自我學習導向（self-directed learning），學習者必須善於利用各種學習資源，有計畫的進行學習活動（林勝義，民 84）。所以，文化中心可以從提供學習資源著手，培養全民的讀書風氣，進而導正社會風氣。其具體措施包括（1）充實圖書資料，（2）推展圖書館利用教育，（3）發展讀書會，（4）輔導鄉鎮圖書館業務，（5）辦理各項圖書館活動。
2. 提供正當的休閒活動：正當的休閒，是終身教育的重要內容之一，尤其實施隔週週休二日之後，休閒活動的規畫及休閒知能的學習倍受重視。在這方面，文化中心的圖書館、博物館、音樂廳、畫廊及廣場，都是很好的休閒活動場所。文化中心正可加強辦理假日廣場活動、舉辦家庭日藝文活動、舉辦各種講座及研習活動，提供民眾在休閒活動中繼續學習，終身學習。
3. 增進民眾的藝術修養：有關藝術的修養，通常由學校的美術及音樂教育奠立基礎，離開學校之後則由社會教育機構提供終身學習的機會。在這方面，文化中心經常透過音樂、戲劇、舞蹈、書畫等藝術活動，來提昇民眾的欣賞興趣和能力。不過，藝術欣賞只是一種非正式的學習，教育效果不明顯。在終身教育過程中，應該加強藝術類的研習活動，以正式的學習，增進民眾的藝術修養。
4. 發揚及創造地方文化：台灣省各縣市文化中心，在博物館方面特別注重民間文物的收藏和展示，在藝文活動方面亦能兼顧地方藝術及文學的推動，可以說已具有保存地方文化的功能。然而文化需要繼續發展，也需要繼續學習，所以擴大民眾參與，扶植地方藝文團體，培訓社區藝文人才，則不僅可以帶動民眾終身學習，而且有助於促進地方文化的發展。
5. 提昇民眾的生活情操：近年來文化中心的運作，著重社區總體營造，以期結合社區力量，經由造景、造產、造人的過程，共同營造更溫馨、更人性化的家園，全面提昇民眾的生活情操。事實上，社區營造或社區再造，就是一種變遷的過程，也是一種教育的過程，所以在縣市文化中心繼續加強社區總體營造的推動，是文化深耕的作為，也是激發民眾終身學習的動力。

肆、強化專門性社教機構的功能

專門性的社會教育機構，依目前設置的情況，包括圖書館、博物館、藝術館、

美術館、科學館、動物園、紀念館、戲劇院、音樂廳、樂團、天文館、教育廣播電台、兒童育樂活動中心等。茲以圖書館與博物館為例，略述如何強化功能以推展終身教育。

一、圖書館

台閩地區的社會教育機構，以圖書館的數量最多。除了國家圖書館、省市立圖書館之外，各鄉鎮市至少都有一個圖書館，所以圖書館是推展終身教育不可忽視的力量。

雖然，各種不同類型的圖書館，各有其特定的功能。但一般而言，圖書館的功能乃在保存文化、提供資訊、教育讀者、倡導休閒。這些功能都與終身教育密切相關，爲了推展終身教育，應該強化下列功能：

- 1.典藏相關文獻：終身教育的先決條件，必需爲讀者準備適當的學習資料。讀者在圖書館應該可以方便而且有效的查尋、檢索、複印或借閱到所需要的資料。尤其，在社區化的思潮下，圖書館是社區內的公共建築物，經常爲社區民眾開放，因此在館藏方面，宜配合當地社區居民的需求，廣泛蒐集、整理、保存相關文獻，以因應讀者學習之需要。
- 2.提供學習資訊：終身教育的推展，貴在能啓發學習者自我學習的動機和動力。這種動機和動力的啓發及維繫，固然可以從正式的學校教育中獲得，但是做爲教育性機構的圖書館，責無旁貸也可以經由各種學習資訊的提供，啓動讀者終身學習的自發性和自主性。例如，經由有效率的採訪和分編，提供必要的圖書資訊；透過精選的書目索引或摘要，提供參考資料；安排專業的諮詢服務，指引讀者有效地使用館內外各種圖書資訊。
- 3.推展讀者服務：本質上，終身教育的目的是爲了終身學習。在這方面，圖書館除了加強諮詢服務，協助讀者充分利用館藏外，尚可審視實際需要，舉辦新書發表會、讀書會、線上檢索研習、書目利用指導、專題演講等推廣服務，以教導讀者如何使用圖書館的設備和館藏，自我學習和自我成長。
- 4.整合學習資源：終身教育不僅強調學習過程的縱向連貫，而且重視各種學習機會的水平整合，從而形成一種整合性的學習活動。所以，圖書館在提供學習資訊或教育讀者時，亦應考量整合性資源的提供。最近幾年，歐美國家許多圖書館主動結合視聽媒體及課程設計的專家，成立教學資源中心，就是在提供整合性的服務。台北市在規畫市立大學時，將設立「終身學習中心」（林勝義，民84），其目的即在統整學習資源，以推展終身教育。

5.實施遠距服務：除了整合終身教育的資源外，終身教育也注意到利用資源的方便性和可近性，以便讀者可以就地取材，隨時學習。在終身教育的過程中，教育機會的提供是多元而且開放的，讀者可以透過電腦網路獲得學習資源，進行學習活動。所以，現代圖書館有計畫的透過網路系統，提供館藏資料，把「教育送上門」，讓使用者自我選擇、自我規劃和自我學習，已經是一種新的發展趨勢，也是終身教育的一個新的實施管道。

二、博物館

博物館是社會發展的產物，現代的博物館著重休閒（recreation）、資訊（information）、傳播（communication）及教育（education）等功能。

教育部在所擬定的博物館法草案中，第三條規定：本法所稱之博物館，係指從事文化與自然之原物、標本、模型、文件、資料之蒐集、保存、研究、展示，並對外開放以提供民眾學術研究、教育或休閒之固定、永久而非營利之教育文化機構。這個草案有關博物館功能，包括蒐集、保存、研究、展示、教育與休閒。這些功能在推展終身教育時，必須加以強化：

- 1.蒐集：傳統上，博物館最主要的功能，就是蒐集有價值的物件，加以保存，以供玩賞或研究之用。至於博物館對於物件的蒐集方法，一般係採取田野蒐集、價購、接受捐贈，或者仿製。現代的博物館對於文物的蒐集，趨向於鼓勵民眾參與，並從參與中激勵其學習的動機。
- 2.保存：基本上，博物館是一座引起人們感興趣的文物貯存場所。（林政宏等，1995）因之，博物館的經營，必須將所蒐集的重要物件加以登錄、整理、修護、收藏，使這些有價值的文物得以保持完整，傳諸久遠。當然，有關文物的登錄、整理、修護等工作，有時也可以運用具有專長背景的義工，加以訓練之後協助處理，這對於義工就是一種終身教育。
- 3.研究：誠如博物館界所熟知，「博物館」（museum）一詞的原始意義，是「祭祀繆斯的地方」（mouseim），而第一座博物館，則是西元前二九〇年，埃及國王蘇特（Ptolemy Soter）為祭祀九位繆斯而建立的亞歷山大博物館（Mouseion of Alexandria），館內有專供研究的房間。所以，早期的博物館，是一座提供研究文物和藝術的建築物。至於晚近的博物館，傳承此種研究的功能，除了從學術上對於收藏的物件加以鑑定、闡釋外，還包括觀眾需求、展示設計和參觀行為等實用性的研究。這些研究直接間接都有助於終身教育的推展。
- 4.展示：博物館通常依其性質，將所蒐集的文物、標本、模型、聲光影像媒體

等，按其主題作有系統的安排，以活潑生動的方式呈現在觀眾面前，使觀眾藉由觀察、聆賞、操作，進而獲得知識，達到教育的效果，或娛樂身心。（林政宏等，民84）

- 5.教育：在現代博物館的經營管理中，「教育」不僅是博物館對社會的責任，也是首要的任務。（黃淑芳，1997）通常，博物館係透過展示、表演、出版書刊、舉辦專題演講、研習活動、影帶欣賞等方式，引導民眾充分利用博物館，以達到增進民眾知識的效果。
- 6.休閒：無論傳統的博物館或現代的博物館，以其特殊的建築，豐富的藏品，加上各式各樣的展示和表演活動，往往成為民眾休閒遊憩的場所。尤其，國家博物館或具有特色的博物館，譬如英國的大英博物館（The British Museum）、美國的國立自然史博物館（National Museum of Natural History）、我國的故宮博物院，更成為外國觀光客遊覽的勝地。

事實上，博物館的各個功能，包括蒐集、保存、研究、展示、教育和休閒，彼此之間息息相關，相輔相成，而且最終目的都在達成教育的理想。譬如，蒐集、保存、研究三者，可以說是博物館教育的上游作業；展示、教育與休閒三者，則為博物館教育的實際活動。所以強化博物館的功能，才能達成終身教育的理想—教育民眾、供給娛樂和充實人生（education, entertain, enrich）。

伍、社教機構推展終身教育的改進途徑

終身教育的目的乃在促進終身學習。為了推展終身教育，建立學習社會，將來社會教育機構必須配合社會變遷，因應學習需求，力求改進。其主要途徑可歸納為五：

- 1.獎勵民間捐資興建私立的社會教育機構：台灣地區工商企業發達，經濟持續成長，民間累積的財富相當充沛，而且對於辦理文教公益事業以回饋社會的意願已逐漸提高，此由民間團體相繼成立財團法人文教基金會及踴躍捐獻文化基金可見一斑。目前教育部雖已頒布實施「私立社會教育機構設立及獎勵辦法」，但必須在設立之後辦理社會教育績效卓越始能獲得獎勵。倘能改進獎勵辦法，在私人設立社會教育機構之前，以相對基金獎助民間捐地、捐資或合建社會教育機構，則不僅可以在不增加政府財政負擔的情況下，增加社會教育機構的數量，而且可以帶動民間參與推動終身教育，落實終身教育多元化的需求。
- 2.設置區域性的終身學習中心：隨著終身教育的發展，預期將來公私立社會教

育機構在數量上必然逐漸增多，在類型上也將日趨多樣化。為整合終身教育的資源，避免各級各類社會教育機構所提供的教育活動相互重疊或有所疏漏，宜及早統籌規畫。其中一個具體的作法，可以考慮在現有的社會教育機構中分區設置終身學習中心。此類終身學習中心的主要功能，包括（1）統籌、協調、實驗、研究、示範各分區的終身教育活動。（2）建立終身教育有關的人才檔、場地檔、活動檔、資料庫，提供分區內各社會教育機構推展終身教育時運用。

3. 加強公立社會教育機構與民間的合作：傳統上，在推展終身教育的過程中，政府及公立的社會教育機構一直扮演關鍵性角色，民眾也相當依賴政府及公立社會教育機構的協助。但是面對民主化與多元化的時代潮流，應該改變傳統的觀念和做法，由政府結合民間機構共同推展終身教育活動。亦即由政府或公立的社會教育機構，與民間機構或團體，建立一種合作的工作模式，依據實際需要，採取共同辦理、委託辦理或協助民間機構、團體自行辦理的方式，共同推展終身教育。
4. 在社會教育機構設置社會教育教師：教育是一種專業，社會教育機構有關終身教育活動的推展，如果能夠任用受過社會教育專業人員，必有助於社會教育機構各項功能的發揮。教育部於民國八十一年二月研訂「建立社會教育網絡及輔導體系」計畫中，已有創置社會教育教師或輔導員之議。現在為了加強推展終身教育，似可先在公立社會教育機構試行設置社會教育教師或輔導員，專責推動終身教育，將來依據評估成效，再行推廣至各級學校及私立社會教育機構。
5. 調整社會教育機構的角色：面對終身學習社會的來臨，社會教育機構必須轉型，角色必須調整。民國八十六年十一月，教育部舉行第九次部屬機構首長會議，林清江在主題演講中指出，社會教育機構在終身學習中應扮演五種新角色，包括（1）融入市場機制的角色、（2）提供學習機會的角色、（3）協調的角色、（4）行銷的角色、（5）經營者的角色（林清江，1998）。換言之，社會教育機構為了因應學習社會的挑戰，必須要有嶄新的作為，否則功能不彰，名存實亡。

陸、結語

在現代終身學習的社會，民眾有繼續學習的需求，因而社會教育機構必須強化其功能，提供多元化的學習機會，才能存續和發展。

綜合上面所述，社會教育與終身教育兩者，無論在實施時間、對象、場所、內容和目的，都有相當密切的關聯性。所以作為實施社會教育的機構，包括綜合性的社會教育館、文化中心，以及專業性的圖書館、博物館，都應該強化既有的功能，積極推展終身教育。尤其，面對終身學習社會的新局勢，社會教育機構應該與時俱進，不斷革新，主要途徑包括：獎勵民間興建社教機構、設置終身學習中心、加強公私立社教機構的合作、設置社會教育教師、調整社教機構的角色。

總之，社會教育以實施全民教育與終身教育為宗旨，終身教育是教育發展的一個新趨向，社會教育機構也應該走出一個新方向。

參考文獻

- 林清江（1998）。社會教育機構在終身學習社會中應扮演的角色。成人教育雙月刊，第 43 期，2-6 頁；第 44 期，2-7 頁。
- 林政宏、張沛華（1995）。我國博物館經營管理之探討。台北市：教育部。
- 教育部委託專題研究報告（1992）。省市社會教育館成人教育功能之規劃研究。台灣師範大學社會教育系：林勝義。
- 林勝義（1994）。調整公私立社教機構以落實終身教育。成人教育雙月刊，第 22 期，10-18 頁。
- 林勝義（1995a）。圖書館在終身學習社會的角色功能。台北市立圖書館館訊，第 13 卷第 2 期，1-7 頁。
- 台北市政府教育局委託專案研究報告（1995b）。台北市立終身學習中心設立之研究。台灣師範大學社會教育系：林勝義。
- 林勝義（1997）。博物館功能與民眾之終生學習。博物館學季刊，第 11 卷第 4 期，7-11 頁。
- 黃淑芳（1997）。現代博物館教育。台北市：台灣省立博物館。
- 黃鴻文（1999）。博物館與終身教育。社教雙月刊，第 89 期，4-5 頁。
- 陳益興（1998）。建立我國社會教育教師制度之研究。國立台灣師範大學博士論文，未出版。
- 台南社教館（1990）。省立台南社教館新館目標與功能規劃研究。台南：作者。
- Cropley, A.J. (Ed.) (1980) *Towards a system of lifelong education*. Oxford: Pergamon Press.
- A Comparative Perspective. 2ed. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1989.

原住民終身學習體系的建構

李 瑛

【作者簡介】

本文作者，美國威斯康辛大學麥德遜分校成人與繼續教育博士。現任國立臺灣師範大學社會教育學系專任副教授。

關鍵詞：原住民、終身學習、學習體系、體系建構

壹、前言

自 1970 年代以來，聯合國教科文組織 (UNESCO) 大力倡導終身教育與學習，邇後不少國家相繼採行具體措施，蔚為風潮，如日本於 1990 年頒布「終身學習振興法」，鼓勵民眾終身學習運動；1994 年美國柯林頓總統亦將終身學習列為教育發展的主要目標之一；1996 年歐盟 (European Union) 訂之為歐洲終身學習年；隨後 1997 年於德國漢堡舉辦的國際成人教育會議，揭示「終身學習為通往二十一世紀的關鍵」，並發表『漢堡宣言』。(教育部，1998)。至於我國，教育部業已研提「推展終身教育，建立學習社會」中程計劃，列於教育改革總體計劃中，並依該中程計劃，訂 1998 年為終身學習年，發表「邁向學習社會白皮書」，提出十四項建立終身學習社會的具體途徑。(黃月麗，1998)。綜觀「邁向學習社會白皮書」所提出的十四項建立終身學習社會具體途徑，其中除涵蓋「開拓弱勢族群終身學習機會」可能與原住民學習有關聯外，整個由教育部訂定的推展終身教育的中程計劃裡未有任何提及原住民的部分。環顧國際間原住民政策與教育發展的趨勢，「歐洲中心」的「種族主義」是最為人詬病之處，而且各國也逐漸重視原住民文化的特殊性與主體性，許多國家並相繼提出以原住民文化特性為基礎的原住民教育整體改革計劃。反觀我國，台灣原住民在這塊島嶼上至少居住了一萬五千年之久，是屬於南島語系民族，其語言、文化與漢民族迥異，是我國文化資產裡相當珍貴的部分，但在推展終身學習社會的教育改革計劃裡卻完全未提及原住民，如果此計劃的構想是將原住民的部分涵蓋在以主體社會為架構所擬定的各項措施之中，或是將原住民歸為弱勢族

群，都是未能重視台灣原住民文化的特殊性與主體性，而有值得爭議之處。因此，本文將嘗試從全球終身學習理念的發展，國際間原住民政策與教育的發展趨勢，各國原住民教育改革的具體實踐，及台灣原住民的實際情況等各方面深入探討，據此以提出建構台灣原住民終身學習體系的構想及具體實施策略。

貳、全球「終身學習」理念的發展—— 終身學習的承諾起自於生存條件的壓力和 人性尊嚴與價值的支持

「終身教育」一詞早在 1920 年代第一次世界大戰後，就曾出現在著名的英國「1919 年報告」中，目的是為戰後的重建，不過接踵而來的經濟蕭條及第二次世界大戰，使得終身教育的提倡很快就被淹沒。直到 1960 年代末期及 1970 年代初，隨著先進國家對於其國內施行的正規教育的不滿（譬如：1968 年法國學生運動），伴隨著新獨立國家亟欲掙脫殖民教育而又未能創建適合的本土化教育體系所引發的困境，加上 Ivan Illich、Everett Reimer、Paulo Freire、John Holt、Paul Goodman 等批判學者所倡導的教育新理念，聯合國教科文組織乃於 1972 年成立『國際教育發展委員會』（the International Commission for the Development of Education），並發表『法爾報告』（Faure Report）-- " Learning to Be "。該報告強調教育並不應是為灌輸舊有的知識，或祇為特定的職業做準備；教育應引導人學習如何生活、學習如何進行學習；學習自由、批判性的思考；學習愛這個世界，使它更加人性化……等。（Boshier, R, 1998）。不過這些名詞不到幾年就不流行、不被採用了，究其原因，澳洲成人教育主席 Chris Duke (1998) 指出歐洲議會採用法語表達的第一個觀念「永續教育」(education permanent)，強調的是「教育」，而不是以「學習」為重心，因此引發了反對強制性繼續教育，甚至反對延長義務教育的批評；另有反對以進口的教育課程和方式，來灌輸另一種文化的殖民政策。1990 年代網路科技的發展，加速全球化及國際連鎖性經濟變動的趨勢，再次使得這些名詞普及。

九〇年代初，歐盟 (1993) 發表「終身學習白皮書」，並訂 1996 年為歐洲終身學習年。歐盟所發表的白皮書是以經濟著眼，失業問題及全球性競爭的壓力，使得終身學習的倡導主要是為企業界服務，企業界得以訓練其員工，以擴展企業的勢力與利潤。但不可以輕忽的是全球化的經濟發展最有利於跨國性的資本利益，這有可能侵害地域性 (local) 文化及政治傳統。不過歐盟所倡導的終身學習並未能得到北

美地區（美國、加拿大）及紐澳等國的支持。以加拿大為例，許多成人教育學者指出：加拿大是個由許多少數族群共同組成的國家，鼓勵各族群的文化傳承，以及不以經濟為主的多元取向才是加拿大成功的經驗。因此，終身學習（教育）在加拿大是所謂的「解放教育」（emancipatory education），或公民學習，是透過教育的實踐，賦予學習者權力（empowerment），使其能更積極的參與社會，促進社會正義，及增進全球環境議題的關注。（Boshier, R, 1998）。

澳洲成人教育學者 Chris Duke 也指出：「世界顯然是在縮小和同質化中，...。但有一項很重要的事情是，在建立學習社會時，並不因求新知而貶低或捨棄傳統...」，他同時指出：「經濟和財務的考量正威脅著社會、公民和平等的問題。競爭和企業化的聲勢漸大，結果如何，則有待教育領導者的能耐和遠見了...」。

1997 年在德國舉行的國際成人教育研討會，隨後發表「漢堡宣言」則更貼切的描述了人類在邁向二十一世紀所遭遇的重大問題，這些問題主要顯現在七種緊張狀態：

（一）全球化與地方化的緊張狀態：每個人必須漸漸成為世界公民，而不失去對本身根源的認同，同時在自己的國家與社區中繼續扮演著積極的角色。

（二）普遍化與個別化的緊張狀態：文化正逐漸趨向全球化，然而人類不能漠視文化同質化所帶來的危機。

（三）傳統與現代的緊張狀態：在一個新的資訊科技社會裡，人類將面臨許多問題，例如：如何適應環境的變遷而不喪失傳統？如何同時尊重個人自主及他人的自由發展？如何有效的掌握並運用科技的進步？

（四）長期考量與短期考量的緊張狀態：由於社會變遷的快速，致使人們往往在考量問題時，偏重於立即性、短暫性的解決方式，而忽略了許多問題的改革策略，需長期而審慎的協調與規劃。

（五）競爭與平等的緊張狀態：這是本世紀以來，許多經濟、社會及教育決策者所共同面臨的問題。如何整合三種力量 -- 競爭，以提供誘因；合作，以賦予力量；團結，以促進和諧。

（六）知識高度擴張與人類理解能力的緊張狀態：隨著社會變遷所衍生的需要，在教育的内容上有必要增加新的課程。而這勢必會增加人的負擔。

（七）精神與物質的緊張狀態：人類一直對於道德抱持著理想。教育的崇高使命即在促進個人行動時能遵循傳統與信仰，並能尊重不同的文化。（吳明烈，1998）。

不同於歐盟的「邁向學習社會白皮書」以經濟作為終身學習基礎的考量，「漢堡宣言」除了濃厚的人文關懷外，並不拒斥全球化的趨勢、科技、資訊、知識以及經濟的發展，而是期望透過終身學習將上述這些看似處於緊張狀態的對立做一個整

合。因此，終身學習除了學習追求知識、學習做事的能力、學習成長發展外，也要學習與人相處 -- 認識他人及其歷史、傳統與價值觀，藉以創造出一種新精神，促使人類以智慧及和平的方式實現共同的理想，並解決無可避免的衝突。只有以人為中心的發展與對人權完全尊重的參與社會才有可能導向永續與公平的世界發展。終身學習不僅是一項權利，更是一把通往二十一世紀的鑰匙，可以促進生態的永續發展，提昇民主、正義、兩性平等及科學、社會、經濟發展，並建立一個以對話與正義的和平文化取代暴力、衝突的世界。(黃月純，1998)。

1997年，英國牛津大學所提出的一套培養全球化公民的課程(A Curriculum for Global Citizenship)，並不以科技與經濟作為著眼點，而完全反映「漢堡宣言」的精神。該課程涵蓋培養學習者知識與理解(Knowledge and Understanding)、價值與態度(Values and Attitudes)、以及技能(Skills)等三方面。在知識與理解方面包括：對社會正義與公平的理解、對於全球化及國與國之間彼此依賴的理解、對於地球資源有限及生態永續發展的理解、對於文化及社會多元歧異性的理解；而在技能方面則包括：批判思考的能力、挑戰不正義與不公平的能力、有效提出論證的能力、合作及解決衝突的能力；在價值與態度方面，培養同理心(empathy)、認同與自尊、對於人相信其有改變處境能力的信念、關懷生態永續發展、及尊重異質性等。這些都是做一個全球化公民所需具備的。(Oxfam, 1998)。

以上是就全球「終身學習」理念的發展做了一個簡單的概述，誠如美國成人教育教授委員會主席 Dr. Carol Kasworm (1998) 所言，終身學習的承諾起自於生存條件的壓力和人性尊嚴與價值的支持。除了本土性的服務外，並尋求國際經濟與政治正義的參與。而且全球性的連結創造了我們自己及工作上的新理解，長久以來我們致力於自己文化內的了解，而今我們應該瞭解其他文化使生活更有意義。接下來我們要探討國際間原住民政策與教育的發展趨勢，我們會發現全球性的連結，對人性尊嚴與價值的追求，及尊重多元文化的學習社會之發展趨勢，與各國原住民教育政策的發展與革新的脈動是一致的。

參、國際間原住民政策與教育的發展趨勢 ——從文化霸權的殖民政策邁向尊重原住民文化主體性的多元文化政策

就國際趨勢而言，世界各地的原住民處境與發展趨勢，大致有脈絡可尋，許多國家對其境內原住民所採行的政策，大約可分為三個階段的演進：

(一) 早期殖民主義與文化霸權的同化、融合政策(1940 年代以前)：

以加拿大為例，回顧加拿大原住民政策的演進，是始於十六世紀中葉，法、英、西班牙等國對這塊『新大陸』的殖民地之爭。早在 1530 年間，法國傳教士 Jacques Cartier 來到現今的加拿大，有數名當地原住民接受教會洗禮。其後的兩百多年間，歐洲人的貿易、教會宣教、移民、及駐軍等逐漸侵入這塊土地，也展開歐洲人對這塊土地上原住民的殖民政策。再以澳洲為例，澳洲是典型白人自外大規模移入的社會。1770 年 Captain Cook 首航澳洲東岸，因而展開英國與澳洲的接觸。歐洲人當時對澳洲的描述是「空曠無人居住的土地」(vacant, unoccupied land)，卻完全未提及長久在這塊土地上居住的「原住民」。英國開始澳洲殖民主要是基於 (1) 軍事的考量，以對抗荷蘭、法國勢力的擴張。(2) 解決當時英國境內犯罪率高漲，監獄容納不下罪犯的問題。1787 年英國政府將首批罪犯放逐至澳洲，而開始英國在澳洲殖民地的拓展。歐洲人與澳洲原住民的接觸就在這種掠奪土地的情況下展開，殖民政府的政策是植基於保護歐洲移民的土地及財產，完全不顧及澳洲原住民的利益，暴力是普遍的現象，原住民經常被獵殺。(Armitage, A., 1995)。

隨著歐洲人的到來，『歐洲中心』式的教育 (Eurocentric education) 也被引進原住民部落，所謂『歐洲中心』的教育實踐是基於歐洲優越及普同文明的假設，完全忽略甚至拒斥原住民的語言、價值、及世界觀 (world view)，是透過「教育」造就「歐洲式」的原住民，以符合歐洲殖民的需求。(Battiste, M. & Barman, J., 1995; Canada. Royal Commission on Aboriginal Peoples, 1996)。

隨著殖民主義與文化霸權的同化、融合政策，原住民的土地被掠奪，原本自力更生的社會轉變為依賴、受支配的族群，無論在政治、經濟、社會、文化、教育各方面都處於結構性的弱勢，遭受強勢文化的壓迫，加上人口急遽下降，語言傳承斷層，甚至有滅種的危機。(Armitage, A., 1995)。

(二) 對待弱勢族群的保護、福利政策(1940 年代至 1980 年代)：

第一次世界大戰後，為維護世界和平而成立「同盟國」(the League of Nations)，該國際組織未能成功的達成任務，後又成立「聯合國」(United Nations)，在當時聯合國的主要任務之一是保護弱勢族群 (minorities)，許多國家意識到要促進世界和平須與勞工 (labour force) 建立和平關係，因而組成了「國際勞工組織」(International Labour Organization, 簡稱 ILO)，希望以實際的行動來改善勞工生存與工作的環境。1936 年始，ILO 就涵蓋了原住民的議題，基本上是視原住民為受壓迫及被剝削的「勞工階級」，(Venne, S. H.; 1998)。然而，國際勞工組織的「專家們」仍以原住民傳統文化是阻礙他們進步與融入大社會的一大因素。

(三) 尊重原住民族文化主體性的多元文化政策(1980年代以來)：

自 1960 年代以來，世界各地族群間的衝突愈來愈頻繁，也愈趨白熱化，各地原住民內部的自覺性運動也迫使各國重視原住民族受宰制與受歧視的問題。及至 1977 年、1981 年由非政府組織召集的國際會議，督促「聯合國」對保障原住民權益採取行動，「聯合國」因此組成了「原住民工作小組」(Working Group on Indigenous Peoples)，經過一連串耗時且艱難的辯論後，原住民爭取到國際法中不同於「弱勢族群」(minorities)的「民族」(Peoples)地位，這是相當關鍵的，因為「弱勢族群」並不享有『自決』(self-determination)的權利，而「民族」則享有此權利。國際法保障「個人」(individual)之基本人權，特別是為「弱勢族群」爭取人權，而針對「民族」(peoples)，國際法除保障其基本人權外，更進一步的保障其「集體」(collective)權利，例如集體之教育權與文化權。(Venne, S. H., 1998)。因此，「土地、自決與文化的完整性」逐漸成為國際間有關原住民議題新的發展形勢。(山海編輯室，1997；李瑛，1998c)。自 1982 年迄今將近二十年的時間裡，原住民工作小組與各政府代表、國際組織及原住民組織合作草擬「聯合國原住民族權利宣言」(The draft United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples)，該宣言第三部分明白指出：原住民有權實踐與復甦其文化傳統與習俗，並將其歷史、語言、傳統與哲學等傳遞後代子孫。(Venne, S. H., 1998)。

肆、台灣原住民族政策與教育的發展趨勢

台灣原住民教育的發展，一方面是受世界潮流趨勢所致，另一方面是受 1970 年代台灣本土化運動及 1980 年代政治改革運動的影響，民國七十七年解嚴以來，由政治主導的台灣社會，逐漸轉變為社會力、文化力、經濟力主導的社會，原住民教育政策也有了根本性的變革。

按語言學的分類，台灣原住民是屬南島語系民族，依考古學的推論，至少在六、七千年以前，原住民已活躍在台灣島群上了。其實早在國家的教育系統進入原住民社會之前，原住民的每個族群都有自己的教育體系，傳承其文化，教育族群中的成員。譬如卑南族、阿美族、鄒族都有會所的制度，男子到了一定的年齡就要進入會所，接受陶成，其實這就是各族群教育制度的一部份。會所的陶成通常包括了征戰的訓練、服務與工作的訓練、服從精神與責任感的培養，以及族群歷史與傳統的傳述等。此外，生命禮儀和宗教祭典則是藉著儀式的進行和歌舞的方式，將族群共享的價值觀內化在參與者的心智結構與行動實踐中。這樣的教育方式是非常生活化

的，它是族群凝聚與族群生命延續的動力。及至荷蘭人、西班牙人進入台灣，對原住民的教育政策雖以歐洲文化為中心，但所採取的策略較緩和，且把傳教與教育混在一起，以原住民使用的語言來編纂傳教及教學所用之教材。台灣於清帝國晚期正式建省後，清政府是透過「教育」及其他強制的手段希望徹底改變原住民風俗習慣（包括服飾、禮節、生活規範等），並令其改採漢姓漢名。日本殖民時期對台灣原住民採「隔離」及「以番制番」的政策，其教育本質是皇民化，使得原住民逐漸喪失其文化維繫及發展的勢力。

在民國七〇年代之前，我國教育的規劃是以及國家安全考量為最優先，以政治安定、經濟發展為著眼點，而對原住民的教育是以漢文化為中心的融合政策。具體實施方面有(1)從光復到民國五十一年山地平地化時期，以消除日語、推行國語為主；(2)民國五十二年至七十六年的融合時期，採一元化教育政策，禁止母語在學校的應用，課程統一，教材統編（顏國樑，1997）。從政策設計來看充其量不過是『福利殖民主義』（張人傑，1993；轉引自瓦歷斯·尤幹，1994），除了對原住民學生發給獎助學金與降低升學標準外，教育政策從未認真考慮過原住民的文化特性與需求，更遑論由原住民參與有關的教育決策。教育內涵、教學形式與師資培育完全由政府掌控，原住民被社會化去認同漢人的文化與規範，更有甚者，是以貶抑原住民傳統文化（如：獵殺人頭）等種種方式解構原住民原有的認同內容及價值體系，不僅剝奪了原住民語言、文化的合法性與有效性，更造成原住民認同的污名化（李瑛，1997；謝小苓、利革拉樂·阿烏，1994）。而大多數原住民在漢人主導的教育體制裡學習效果極差，不但缺乏進入主流文化的能力，又不能保有固有文化特質，因此陷入了「民族文化盲」，甚至「文化雙盲」的窘境。（瓦歷斯·尤幹，1994）。

直到民國 72 年內政部完成「山地行政政策評估報告」，及民國 77 年頒佈「台灣省山胞社會發展方案」，對原住民的政策才有所改變，不再採融合觀點，而開始注意文化相對觀，尊重原住民的價值和發展。（譚光鼎，1997）。在法令方面，有民國 83 年之憲法增修條文第九條規定：「國家對於原住民之地位及政治參與，應予保障；對其教育文化...應予扶助，並助其發展...」，民國 87 年並頒佈「原住民族教育法」。在行政組織方面，台灣省政府及北、高兩直轄市都已設置「原住民事務委員會」，中央並已成立「行政院原住民委員會」。在教育政策方面，教育部於民國 86 年發佈的「中華民國原住民教育報告書」，指出原住民的教育政策是以「維護傳統文化，適應現代生活，創新未來願景」為政策的主軸。具體實施方面則包括：(一)在國民教育階段（包括國小、國中）開放母語教學、獎勵母語研究，鄉土文化教學列入正式課程。(二)高中以上技職教育，凡學校中原住民人數二百人以上，或原住民學生人數佔全校人數 2% 以上者，均列為原住民職業教育重點學校，自 1993

年始，教育部編列經費補助這些學校辦理原住民職業教育。(三)社會教育方面的重點工作涵蓋原住民部落(社區)人才的培養，原住民傳統技藝的研習，親職教育，及原住民族語的推廣等。

伍、原住民終身學習體系的建構—— 國外經驗的省思

綜觀國內外原住民教育的發展經驗，尊重原住民文化的主體性及原住民族教育自決的權利是原住民教育的改革趨勢，期望掙脫「歐洲中心」或「大漢中心」的教育典範，建立奠基於原住民『認識論』(epistemology)的知識體系(body of knowledge)、課程與教學(methodologies)，以搶救即將瀕臨滅絕的原住民語言、文化與社會，並把原住民文化中獨特的生態(ecology)與世界觀(world view)傳承下去，許多國家並且提出了建立原住民終身學習體系的具體作法與實施策略(Armitage, A., 1995; Battiste, M. & Barman, J., 1995; Canada. Royal Commission on Aboriginal Peoples, 1996; Ermine, W., 1995; 李瑛, 1999a; 瓦歷斯·尤幹, 1994)。以下引介澳洲與加拿大的例子，他山之石可以攻錯，期望藉由國外經驗的省思，提供建構台灣原住民終身學習體系之借鏡。

(一) 澳洲經驗

1989年澳洲國會通過「原住民教育法案」(Aboriginal Education Act)，該法案首先將原住民界定為澳洲境內的土著及托列斯海峽島民(Torres Strait Islanders)。法案目標旨在增進原住民參與教育決策之機會，促進並保障原住民教育機會均等，及保障原住民語言、歷史、文化等課程。法案中並明文規定政府應自「綜合稅收基金」(Consolidated Revenue Fund)撥款補助有關原住民教育發展之各項計劃。這個法案涵蓋的範圍從學前的幼兒教育、小學、中學教育、高等教育，一直延伸到成人與繼續教育，可說是嘗試建立原住民終身教育的體系。1995年澳洲「教育、職訓、就業輔導及青年事務部會」(Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs)發佈「全國原住民教育策略」報告(National Strategy for the Education of Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples, 1996-2002)，該報告是依據全國性原住民教育檢視(National Review of Education for Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples)所提出的建議。報告除指明全國原住民教育政策(National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Policy, NATSIEP)的二十一項目的，及八項優先行動的指標外，並提

出一個涵蓋學前幼兒教育、學校教育、高等教育、職業教育及訓練、成人與社區教育的「合作行動方案」(Collaborative Action Plan)。

茲將這八項優先行動指標及二十一項原住民教育政策目的分述如下：

優先行動指標一：建立原住民參與教育決策的有效機制。

【目的一】建立有效的機制，使得原住民父母及社區人士能參與原住民學前教育、小學及中學教育的規劃、執行與評鑑。

【目的三】建立有效的機制，使得原住民學生及社區人士能參與高等教育及繼續教育的規劃、執行與評鑑。

【目的五】提供必要的教育與訓練服務，以發展原住民參與教育決策所需具備的技能。

【目的六】發展有效的機制，使得原住民社區能不受牽制，而對不同層級（地區、州、及全國）的教育決策提出建言。

優先行動指標二：提昇原住民受聘於教育機構的比例。

【目的二】提昇原住民聘任為教育行政人員、教師、課程規劃者、助理教師、及其他教育工作者的比例；其中包括聘任原住民社區人士教授原住民文化、原住民歷史與當代社會、原住民語言等。

【目的四】提昇高等與繼續教育機構中，原住民聘任為行政人員、教師、研究人員、學生顧問等之比例。

優先行動指標三：保障原住民學生各類教育與訓練就學機會均等。

【目的七】保障原住民兒童與其他澳洲兒童一樣，平等參與學前教育的機會。

【目的八】保障原住民學生有平等參與地方小學及中學教育的機會。

【目的九】保障原住民有平等參與義務後教育、技職與繼續教育、及高等教育的機會。

優先行動指標四：保障原住民學生參與各類教育與訓練的品質。

【目的十】除提昇原住民兒童參與學前教育的人數外，學前教育的課程與服務要能消除種族偏見與歧視，增強原住民的自我價值與認同，發展原住民潛能，及回應原住民健康、福利及其他的需求。

【目的十一】保障原住民學生參與小學及中學教育的品質。包括人數的增加、課程與服務要能消除種族偏見與歧視，增強原住民的自我價值與認同，發展原住民潛能，提供適當的文化教育與訓練的機會，及回應原住民健康、福利及其他的需求。

【目的十二】保障原住民參與義務後教育、技職與繼續教育、及高等教育的品質。包括就讀人數的增加，課程與服務要能消除種族偏見與歧

視，增強原住民的自我價值與認同，提供適當的文化教育與訓練的機會，提供更多能增進原住民就業的相關課程，增聘能瞭解原住民學習需求的師資等。

優先行動指標五：保障原住民學生平等而適當的教育成就。

【目的十三】經由學前教育提供原住民兒童進入學校教育之適當準備。

【目的十四】經由義務教育，原住民學生能達到和其他澳洲學生一樣的標準。

【目的十五】原住民學生完成十二年義務教育的比例能和其他澳洲學生相似。

【目的十六】原住民學生高等教育、技職與繼續教育的畢業率能和其他澳洲學生相似。

優先行動指標六：促進、維持與支持原住民研究、文化及語言教育。

【目的十七】發展能維持與繼續使用原住民語言的課程。

【目的二十】不同階段的教育都能增進原住民學生對自己族群歷史與文化的認同。

【目的二十一】提供所有學生能瞭解並尊重原住民『傳統與當代』文化 (Aboriginal traditional and contemporary cultures) 的機會。

優先行動指標七：提供社區發展訓練服務，包括原住民成人英語識字及計算能力增強的訓練。

【目的十八】提供社區教育服務，增進原住民社區經營與發展的技能。

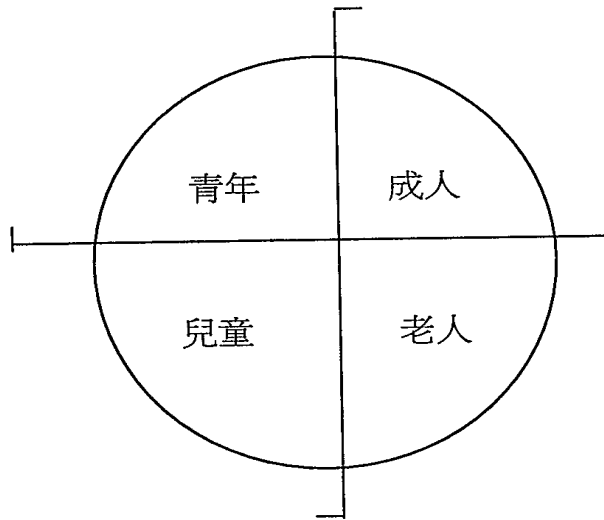
【目的十九】提供失學及輟學原住民成人增進其英語識字及計算能力的社區教育服務。

優先行動指標八：促進「全國原住民教育政策」(NATSIEP) 的執行、評鑑及資源安排。

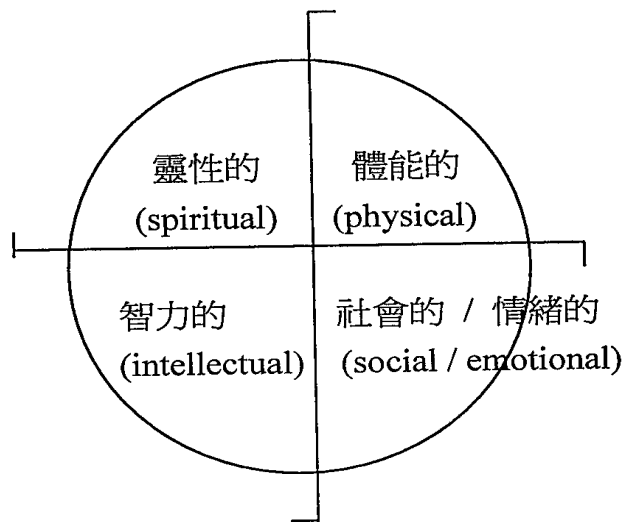
(二) 加拿大經驗

加拿大原住民包括 First Nations (加拿大印地安人)、Inuit 及 Metis 族。1996 年，加拿大皇家委員會發表原住民報告書 (Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples)，其中有關教育的部份就明白指出：原住民的教育需要根本的變革，需要一個新的架構 (framework)，一個終身的、全人的教育架構 (lifelong, holistic education) (見圖一、圖二)，而這個架構是奠基於原住民傳統的文化體系與「知識論」(epistemology)。在西方社會裡，也可能提出類似的教育架構，但強調的是客觀的、驗證的知識與智力的發展 (intellectual development)，以提昇個人邁向更高階的教育 (higher levels of education)；這顯然暗示了愈高階段的教育愈集中於個人智力的發展，因此智力的發展比靈性的、體能的、社會的、情緒的發展更重要。但以原住民的終身的、全人的教育架構而言，

顯示的是學習與全人發展的關係，同時顯示出學習與整個生命週期的關係，一種個人的、群體的和諧成長與互動的關係，而不是強調個人追求更高階段智力的發展與成就。



圖一：學習與生命週期的發展



圖二：學習與全人的發展

以下就加拿大所提出的這個終身的、全人的學習架構之具體實施作一概述：

(一) 學前教育的革新：對原住民而言，學前教育不僅在於認知的發展、增強學業成就，學前教育更是奠定原住民認同、自我價值、以及灌輸原住民文化所蘊含

的價值、態度與行爲的重要階段。『Aboriginal Head Start Program』自 1995 年起連續四年斥資 \$83.7 百萬，支持 50 個原住民學前教育方案，這些方案強調的不是提供「托兒」(day care) 的服務，而在於所有的方案都包含了五個要素：原住民的文化及語言；教育幼兒；健康及營養的促進；社會支持方案；及雙親的參與。除了 Aboriginal Head Start Program 外，還有許多其他的學前教育方案。這項教育改革是由聯邦、省、及地方政府合作支持的一個整合型的學前教育計劃，其重點為：(1) 提供所有的原住民幼兒這項服務 (2) 培養幼兒體能、社會、智力與靈性的發展 (3) 擴大原住民主導其學前教育的規劃與行政 (4) 提昇原住民父母的參與。

(二) 正規教育體系內小學與中學教育的革新：目前這一階段教育改革的重點是在於修復原住民的家庭環境與學校之間持續與聯結的關係；具體實施方面包括學校聘任原住民教師 (含部落耆老)，原住民語言教學，發展植根於原住民價值、歷史、與傳統的課程等。課程的革新並非在於降低成就標準，其根本是在於將原住民的價值融於教育的設計中；除課程內容、教/學方法採以社區與文化本位 (community and culturally based) 取向的革新外，母語教育及生涯的提昇 (career promotion) 也是重要的一環。在母語教學方面，可採母語為第一語言、或第二語言、或沉浸於母語的教學方案 (immersion programs)，學校採計母語學分，發展母語教材，聘任部落耆老或精熟母語人士擔任講師，獎勵母語研究成為一專業及學術領域。而原住民主導、雙親參與，以及促進教育的公平性 (education equity：提供所有學校教育人員跨文化訓練，消除學校政策中的種族歧視) 是原住民中小學教育革新裡很重要的突破。

(三) 青年 (youth) 教育的革新：大部分的原住民青年都在生存的壓力下掙扎，他們無法在原住民世界與主流世界的價值與期待中找到平衡點，而其失望常表現在輟學、自殺、藥物濫用、早孕、及觸法等各方面，就未完成高中學業的青年而言，失業是很普遍的現象。面對這樣的情況，有關青年階段教育的革新重點包括：拓展學生參與學校運作的機制以賦予學生權利；在學校課程裡加入文化活動，或整體課程環繞著原住民文化核心 (cultural core) 發展，以增強學生的原住民認同與文化知識，並以此為基礎發展學生的智性、情緒、社會關係與靈性；增強學生相關學習技能以提昇其學業成就；開闢回流教育管道使中輟生有返回學校再受教育的機會；將原住民傳統技藝與活動作經濟轉化以增加原住民職業發展的選擇，或透過建教合作，將學校學習與工作安置結合以增加就業機會；建立地區性學校或發展遠距教學，使得原住民青年不需要離鄉背井到外地求學等。

(四) 師資教育：自 1960s 年代起，培養原住民師資已成為原住民最迫切的需

求。許多原住民社區民眾與教育工作者都認為：師資教育裡應涵蓋原住民語言、歷史、文化傳統、及原住民教育學 (pedagogy) 等。1974 年 University of British Columbia 開創原住民師資學程 (The Native Indian Teacher Education Program)，是採社區本位 (community-based) 的課程設計，其後許多大學相繼跟進開設類似的學程。除了師資培育學程外，另有為其他教育專業人員 (如教育行政人員、諮商員、輔導員等) 開設的學程，以及為非原住民教師所開設的學程，以增強非原住民教師對原住民歷史、文化的了解，培養其對原住民尊重的態度及相關教學知能。

(五) 成人與繼續教育：包括成人基本與識字教育；成人入大學銜接與先修課程；原住民語言能力的採認；發展部落主導的高等教育機構 (Aboriginally controlled post-secondary institutions)，此類型的高等教育機構有很強的草根性支持，課程涵蓋原住民社區價值與需求；以及建立一般高等教育機構與原住民高等教育機構之間學分採認與轉移的制度 (accreditation and transfer of credit)。此外，老人在原住民教育裡應承擔關鍵的任務，就原住民傳統的代間傳承而言，原住民耆老扮演著傳統文化守護者與教師的角色，因此，應當建立一套制度使得原住民耆老能夠積極且有效的參與學校教育。

(六) 建立原住民族國際大學 (Aboriginal Peoples' International University) 以促進原住民傳統知識體系的建立，發展應用研究以支持原住民自治，廣傳能促進原住民發展的相關資訊，並建立跨國性的校際合作。同時建立原住民資訊交換機制 (information exchange: an electronic clearinghouse)、統計資料庫 (statistical data bases)、及原住民文獻中心 (Aboriginal Documentation Center) 等。

除了上述澳洲與加拿大的例子，美國與紐西蘭原住民教育的發展，在近幾十年來也有相當突破性的演變。綜觀國外原住民教育改革的趨勢，其具體的實踐途徑大致可歸納為 (Armitage, A., 1995; Boyer, P., 1997; Canada Royal Commission on Aboriginal Peoples, 1996; Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 1996; Smith, 1998)：

(一) 透過立法，責成政府建立制度，並編列預算以落實原住民之教育改革。

(二) 建立原住民家長與部落 (社區) 參與教育決策的有效機制。

(三) 原住民終身教育體系的建立，以促進原住民教育參與的公平性、教育品質及教育成就的提昇：不論是紐西蘭、澳洲、美國、或加拿大，原住民教育的改革都涵蓋學前教育、中小學、高等教育、以至成人與繼續教育的階段，這樣的原住民

終身教育體系的建構，不僅考慮各階段教育的銜接，更要能促進原住民教育參與的公平性、教育品質及教育成就的提昇。所謂教育參與公平性是指參與各階段教育的原住民學生比例應相當於非原住民學生；而教育成就的提昇是指原住民學生在各級各類學校的畢業率與學習成就能達到與其他的學生相類似的標準；至於教育品質的提昇至少應包括學校教育的課程與服務要能消除種族偏見與歧視，增強原住民的自我價值與認同，提供適當的原住民文化教育與訓練的機會，增聘能瞭解原住民學習需求的師資等。在原住民終身學習體系建構裡，學前教育的改革是相當基礎與關鍵的一環，對原住民而言，學前教育不僅在於認知的發展、增強學業成就，學前教育更是奠定原住民認同、自我價值、以及灌輸原住民文化所蘊含的價值、態度與行為的重要階段。強調的不是提供「托兒」(day care)的服務，而在於原住民學前教育應涵蓋五個要素：原住民的文化及語言、幼兒教育(培養幼兒體能、社會、智力與靈性的發展)、健康及營養的促進、社會支持方案、及雙親的參與。

(四) 在教育體系的各階段，發展以原住民文化特性為基礎的課程與教 / 學設計，將原住民的傳統價值、世界觀、歷史、語言、藝術、文化等納入課程，學校教育與原住民家庭、部落、及生活經驗聯結，一方面建立原住民知識體系，傳承原住民文化，另一方面增進學生的原住民認同，建立自尊、自信的發展。

(五) 原住民師資及教育專業人員的培育：不論是紐西蘭、澳洲、加拿大或美國，都認為師資的培育是原住民教育改革歷程裡非常重要的一環，並嚐試發展蘊涵原住民文化與價值的跨文化師資及其他教育專業人員的培育課程，一方面培養原住民回到自己部落(社區)擔任原住民各級各類學校教師，另一方面也提供非原住民教師及其他教育專業人員瞭解原住民文化及增進跨文化教學相關知能的培訓與進修之機會。

(六) 提昇原住民受聘於教育機構的比例：建立制度以提高原住民受聘於各級各類教育機構的比例；聘任原住民部落人士教授原住民文化、原住民歷史與當代社會、原住民語言等。

(七) 原住民研究的發展：不論在美國、紐西蘭、或加拿大，原住民研究已成為科際整合的獨立研究領域。

(八) 雙軌制教育體系的建立：所謂雙軌教育體系的建立就是除了一般教育系統外，建立原住民族學校體系(譬如：美國的 Tribal Control School System、加拿大的 Band Control School System、紐西蘭的 Te Kohanga Reo → Kura Kaupapa → Kura Tuarua → Waananga System)。以美國為例，原住民族學校是設置於印地安保留區，以社區學校(community school)的方式經營，因此課程能較有彈性的回應社區(部落)需求並帶動社區(部落)的發展，學校校長的聘

任與課程的規劃原住民部落（社區）人士應有決策參與權。學校除一般性課程外，並為欲轉入一般學校系統的學生開設銜接課程，以協助其有效的轉入一般學校系統，同時提供原住民語言、歷史、藝術、文化等課程，原住民部落耆老或人士能有效參與學校教學。原住民族學校並不只招收原住民學生，但仍希望學校資源的運用能以原住民為優先，通常是採以價制量（例：非原住民學生學費較高）的方式限制非原住民學生的入學。至於紐西蘭毛利教育體系的建立是始於 1982 年，主要是為復振毛利語言及文化，首先透過發展「學前語言薰陶育兒中心」（Te Kohanga Reo 或稱為 Language Nests）來實踐，主要是將學齡前兒童帶進毛利語言與文化流通的環境裡生活，由會說流利毛利語的褓母及長者教導，利用與強化毛利延伸家庭（Maori whanau）、部落（hapu）、及社區（iwi），提供一個集體的和共享的支持網絡與結構，同時結合『社區代間發展方案』（community intergenerational development program）由部落長者以傳統方式教育年輕父母及兒童。Te Kohanga Reo 在毛利社區迅速成長，從 1982 年的 50 所增長到 1996 年的 774 所，由此可見毛利人在這方面的需求，其後毛利人逐漸發展出自己的教育體系，包括毛利小學（Kura Kaupapa）、毛利中學（Kura Tuarua）、及毛利大學（Waananga）。（Armitage, A., 1995；Boyer, P., 1997；Canada Royal Commission on Aboriginal Peoples, 1996；Smith, 1998）。

陸、建構台灣原住民終身學習體系的具體建議

如前所述，環顧國際間原住民政策與教育發展的趨勢，都逐漸重視原住民文化的特殊性與主體性，許多國家並相繼提出以原住民文化特性為基礎的原住民教育整體改革計劃。我國教育部也已研提「推展終身教育，建立學習社會」中程計劃，列於教育改革總體計劃中，並依該中程計劃，訂 1998 年為終身學習年，發表「邁向學習社會白皮書」，提出十四項建立終身學習社會的具體途徑。（黃月麗，1998）。惟整個由教育部訂定的推展終身教育的中程計劃裡未有任何提及原住民的部分。台灣原住民在這塊島嶼上至少居住了一萬五千年之久，是屬於南島語系民族，其語言、文化與漢民族迥異，是我國文化資產裡相當珍貴的部分，但在推展終身學習社會的教育改革計劃裡卻完全未提及原住民，如果此計劃的構想是將原住民的部分涵蓋在以主體社會為架構所擬定的各項措施之中，或是將原住民歸為弱勢族群，都是未能重視台灣原住民文化的特殊性與主體性，而有值得爭議之處。因此，本文鄭重籲請

相關部會應尊重原住民文化與教育的主體性，以建構原住民終身學習體系，並嚐試提出具體建議。為使所提之建議具體可行，本文除參考國外原住民教育發展的經驗外，還必須檢視在台灣推展原住民教育改革現行的措施與可能遭遇的實際情況。

一、實際情況的分析：

1.不穩定的客觀資源：目前大部分的教育資源與教育決策仍由主體社會的成員所掌控，而截至目前。並沒有有力的研究支持或證明主體社會的成員對原住民的偏見、歧視、認知及態度有所轉變；過去幫助原住民的人士是比較浪漫的人道主義者，這些人一但碰到必須「釋權」或權力重新分配問題時就變得非常脆弱。(孫大川，1997b)。

2.原住民部落組織的解體與傳統權威體系的式微：台灣原住民的生活早先是以部落為中心的，部落是其政治活動的疆界，且自成一經濟自給自足的體系。又因沒有文字，所以非常重視由實踐中獲得經驗，舉凡生活技能、祭典禮俗主要是透過具體實踐的過程，藉著族中長輩或者老們的實際行動傳遞後嗣，使族群文化得以綿延不絕。不過台灣原住民在經歷了四百年的外族統治後，正處在社會結構解體，而在融入主流社會的過程中，又遭受邊緣化與疏離化，不僅使得原住民失落其文化傳承的場域，且傳統權威體系式微，因而在現今當原住民須表達集體 (collective) 意願時，原住民內部的矛盾嚴重且難凝聚共識。(李瑛，1999a；孫大川，1997a；尤哈尼，1997)。

3.原住民因長期遭受貶抑，缺乏實踐教育改革的自信：過去以漢文化為中心的融合政策，原住民被社會化去認同漢人的文化與規範，更有甚者是以貶抑原住民傳統文化 (如：獵殺人頭) 等種種方式解構原住民原有的認同內容與價值體系，不僅剝奪原住民語言、文化的合法性與有效性，更造成原住民認同的污名化。因此，現今原住民雖自覺到文化流失的危機，且亟欲爭取其教育與文化的主體性與自決，但當面臨落實教育改革的實踐時，卻又缺乏自信而陷入躊躇不安的困窘中。(李瑛，1999a)。

4.原住民的貨幣情節 (孫大川，1997a)：原住民傳統社會是奠基於分享與互利的價值體系，而原住民在與其他族群貿易且貨幣侵入原住民的社會後，一方面由於不熟悉市場經濟的邏輯與複雜性，另一方面又未失其「當下主義」的處世態度 (孫大川，1997a)，易陷入「短視近利」的貨幣情節中，而使得原住民自身成為原住民教育改革的阻力之一。

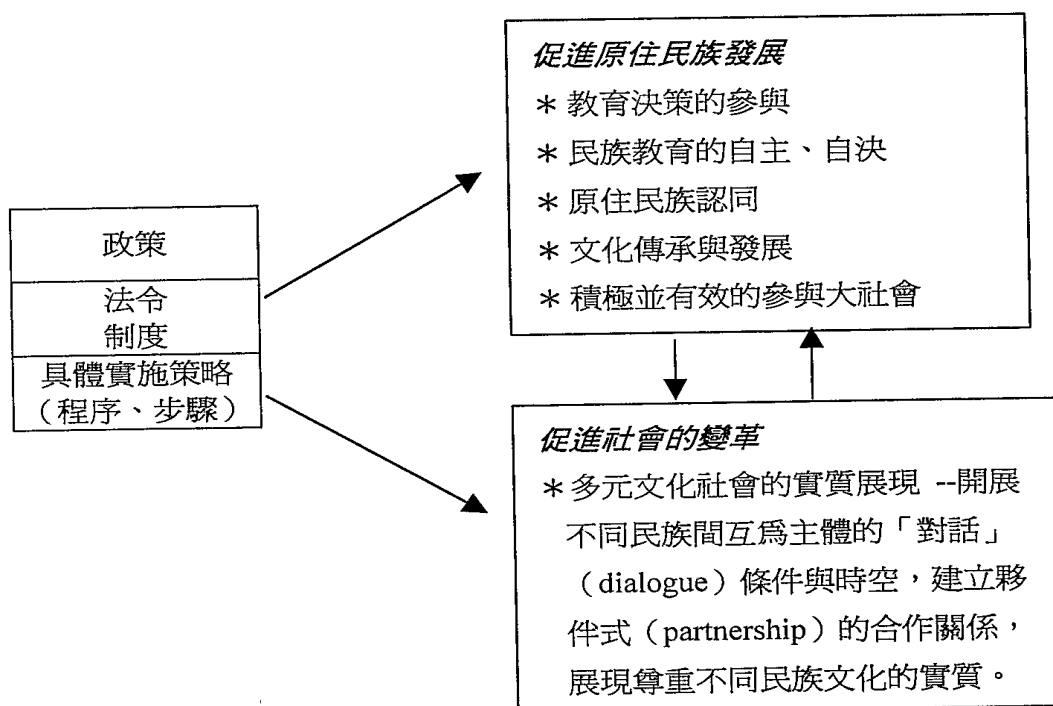
5.原住民總體實力的脆弱：原住民因人口稀少，加上語言與土地的嚴重流失，原本的社會機制與文化結構也已解體，使得原住民在政治、經濟、及其他各方面的

競爭力都較弱，較難發揮關鍵性的影響力。(孫大川，1997b)。

6.現行教育制度對原住民族教育改革推展的不利：現行的教育制度並未能提高原住民族地區學校原住民族校長及師資的比例，且現行的師資培育課程亦未涵蓋與原住民族相關的內涵，使得原住民族地區學校的校長及教師並未能了解與支持原住民族教育的改革。且現行的教師聘任制度使得原住民族地區學校的教師素質差且流動率高，這些都不利於原住民族教育的推動。

7.原住民族與其他族群混居的情形增加，使得學校欲推展以原住民族文化為基礎的教育改革時，不易獲得社區居民的支持。

由以上的分析看來，雖然台灣社會目前已漸趨多元化與民主化，但就推展以原住民族文化特性為基礎的教育改革而言，不論是原住民族內部或其與主體社會的互動關係，仍存在著許多的變數，因此，應先從國家保障的政策面著手，透過相關法令的制定，責成政府建立制度、編列預算，再採階段性逐步實施策略。政策的取向不應只消極的停留在補助、加分、降低標準、保障名額等對待弱勢族群的優惠式福利措施，應更積極的建立制度促進原住民族對教育決策的參與、增進原住民族自主與自決的能力、厚植原住民族的文化力以促進族群認同與文化傳承。同時應透過教育、大眾媒體或其他管道促進社會大眾對於原住民族的認知與態度，一方面消除偏見與歧視，另一方面學習尊重與珍視原住民族文化，以促進社會的變革，展現實質的多元文化社會。



二、建構原住民終身學習體系的具體實施策略：

以下所提出的策略性實施建議包含了對現行措施的檢視，及應增強、改進或採取新的方法與步驟的建議。

(一) 相關法令的制定：我國已於民國八十七年訂頒「原住民族教育法」，該法第一條即載明政府應依原住民之民族意願，保障原住民之「民族教育權」，而原住民之民族教育係指以原住民族文化特性對原住民所實施之教育。目前教育部與行政院原民會正在草擬「原住民族教育法施行細則」及研擬各項配套措施，並且依據相關法令政府應編列預算推動原住民之民族教育。原住民終身學習體系的建構應是奠基於此法源。

(二) 政府相關部會行政體系的建立：目前教育部與行政院原民會在原住民教育規畫與推展上，職權的劃分、聯繫、與整合都有待進一步的規劃與釐清，如此才有利於整體工作的推動。

(三) 建立原住民家長與部落（社區）參與教育決策的有效機制：建立有效的機制，使得原住民父母及部落人士能參與原住民各級教育的規劃、執行與評鑑。並發展有效的機制，使得原住民部落能不受到牽制，而對不同層級的教育決策提出建言。同時提供必要的教育與訓練服務，以發展原住民參與教育決策所需具備的之知能。目前正在研擬的『原住民族教育審議委員會設置辦法』草案，該設置辦法應經過公聽會的程序審慎評估。

(四) 建立原住民知識體系並發展各級學校（學前教育、中小學教育、技職教育、高等教育、成人與繼續教育）原住民族教育課程綱要：目前雖已有不少學者，教育工作者、文化工作者致力於原住民歷史、語言、文化的田野採擷與編撰的工作，然而仍缺乏奠基於原住民價值體系、世界觀與認識論的統整性知識體系的建立。建立原住民知識體系其內涵應包括：(1) 原住民的知識觀（epistemology）、神靈觀（spirituality）、世界觀（world view）、價值體系等。(2) 原住民的文化遺緒，諸如語言、祭典、生活方式與技藝、社會結構與制度等。除了探討文化內在意涵外，還應包含文化的運用與創新，譬如運用原住民的素材或知識來表達現代原住民的經驗，原住民的傳統技藝在現代生活中的運用，原住民文化運用在教育、醫療保健、心理健康或行為治療，以及原住民文化與其他文化如何透過涵化而創新等。(3) 從歷史與族群互動的角度探討國家、政府與原住民之間的政法關係，泛原住民政治意識型態或跨部落以原住民共同福祉為訴求的意識型態等。(4) 從歷史與族群互動的角度探討原住民的土地問題、人力資源、社會與經濟的發展。(5) 從歷史與族群互動的角度探討原住民的族群識別、族群認同、與姓名條例等議題。同時需將原住民

知識體系轉化為適用於各級各類學校的課程綱要與教材。

(五) 訂定教育人員(行政人員、教師、輔導人員等)養成教育及在職進修教育課程中有關原住民民族教育相關課程的比例,並發展課程綱要。明定任教於原住民地區學校之教師需修習這類的教育學程。

(六) 明定原住民地區學校應聘任一定比例之原住民教育人員(行政人員、教師、輔導人員等),建立原住民教育人員遴選與聘任制度,以提昇原住民受聘於教育機構的比例,其中包括遴聘原住民部落耆老或人士擔任相關課程的講授。

(七) 普及原住民地區學前教育:對原住民而言,學前教育不僅在於認知的發展、增強學業成就,學前教育更是奠定原住民認同、自我價值、以及灌輸原住民文化所蘊涵的價值、態度與行為的重要階段。因此,政府相關部會應訂定辦法獎勵籌設蘊涵原住民語言與文化的學前教育機構。同時積極培養原住民社區人士擔任原住民學前教育的教學工作。並且擴大原住民主導其學前教育的規劃與行政,以及提昇原住民父母的參與。

(八) 規劃與建立一般學校體系內原住民資源教室及資源中心:以保障原住民學生參與各類教育的品質(包括課程與服務要能消除種族偏見與歧視,增強原住民的自我價值與認同,發展原住民潛能,提昇原住民學生的學習成就,提供適當的文化教育與訓練的機會)。

(九) 規劃與建立原住民族學校體系(包括:原住民族中小學、原住民族技藝(技術)學校、原住民族學院等):除了課程、教學、及教育行政的規劃外,還包括各級各類學校升學進路與多元入學管道的規劃;以及建立一般學校體系與原住民族學校體系所修習課程與學分相互採認與轉換的制度,彼此之間的銜接課程與相關配套措施。

(十) 發展原住民族學苑相關課程綱要,並建立相關學習護照、認證、與證照制度,以拓展成人與繼續教育的管道。

(十一) 獎勵各大學(專)設置「原住民研究」(Native Studies)相關系所與學程,並獎勵建立跨國性的校際合作。同時建立原住民資訊交換機制(Information Exchange: an electronic clearinghouse)、統計資料庫(Statistical Data Bases)、及原住民文獻中心(Aboriginal Documentation Center)等。

(十二) 審核與評鑑制度的建立:以確實落實建立原住民終身學習體系各項工作的推動,保障與提升原住民教育的品質。

參考文獻

- 山海編輯室(1997)。國際原住民年的回顧與展望。山海文化雙月刊，第一期，頁 6-16。
- 李瑛(1999a)。北美原住民教育發展的新趨勢 -- 以文化特性為基礎的教育。花蓮師範學院多元文化教育研究所：原住民課程發展與教學策略研討會論文集，頁 71~91。
- 李瑛(1999b)。從全球「終身學習」理念的發展探討台灣原住民學習型家庭之推廣。國立台灣師範大學家政教育系：學習型家庭理論與實務研討會會議手冊，頁 135-150。
- 李瑛(1998a)。原住民成人學習者學習特性與教學策略之探討 — 以「原住民成人教育工作者培訓計劃」為例。社會教育學刊，二十七期，頁 129-160。
- 李瑛(1998b)。「原住民成人教育工作者培訓計劃」實施成效評估研究。教育部委託研究專案。
- 李瑛(1998c)。社區本位原住民教育的發展趨勢。國立台灣師範大學人文教育研究中心：台灣原住民文化與教育之發展，頁 119-134。
- 李瑛(1997)。多元文化與原住民成人教育。載於第一期原住民成人教育工作者培訓成果報告，頁 215-225。
- 李瑛(1996)。原住民成人教育實施計畫。教育部委託專案研究。
- 教育部(1998)。邁向學習社會白皮書。台北：教育部。
- 教育部(1997)。「推動終身教育，建立學習社會」中程計劃。台北：教育部。
- 瓦歷斯·尤幹(1994)。體檢台灣「山胞教育」-- 台灣原住民教育體制的一些觀念與問題。原住民文化會議論文集，頁 191~200。
- 尤哈尼(1997)。原住民部落組織溝通。第一期原住民成人教育工作者培訓成果報告，頁 185~202。
- 牟中原、汪幼絨(1997)。原住民教育。台北：師大書苑。
- 吳明烈(1998)。一九九〇年代兩項重要的學習社會報告書。成人教育雙月刊，42，42-50。
- 吳天泰(1998)。原住民教育體制的發展：民族學苑的規劃。行政院原住民委員會委託研究專案。
- 黃月純(1998)。一九九七國際成人教育會議漢堡宣言概要。成人教育雙月刊，42，38-41。

- 黃月麗 (1998)。我國終身學習年的實施與展望。成人教育雙月刊，42，28-37。
- 孫大川(1997a)。原住民文化的力與美。第一期原住民成人教育工作者培訓成果報告，頁 45~54。
- 孫大川(1997b)。原住民與台灣社會。第一期原住民成人教育工作者培訓成果報告，頁 1~11。
- 孫大川(1996)。夾縫中的族群建構 — 泛原住民意識與台灣族群問題的互動。族群教育與族群關係學術研討會論文。
- 謝小苓、利革拉樂·阿烏 (1994)。台灣地區原住民教育資源分配的探討。原住民文化會議論文集，頁 175~190。
- 顏國樑(1997)。原住民教育政策的發展、理念基礎踐。原住民教育季刊，第八期，頁 28-54。
- 譚光鼎(1998)。原住民教育研究。台北：五南圖書出版公司。
- 譚光鼎、浦忠成(1998)。原住民教育與文化政策規劃之研究。行政院原住民委員會施政整體規劃委託研究計劃之二。
- 謝世忠(1987)。認同的污名 — 台灣原住民的族群變遷。自立晚報社。
- Armitage, A. (1995). *Comparing the Policy of Aboriginal Assimilation*. Vancouver: UBC Press.
- Banks, J. A. (1994). *Multiethnic Education :Theory and Practice*. (3rd ed.) MA: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. & Banks, C. (1989). *Multicultural Education : Issues and Perspectives*. MA : Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. & Lynch, J. (eds.) (1986). *Multicultural Education in Western Society*. London: Holt, Rinehard and Winston.
- Battiste, M. & J. B. (Eds.) (1995). *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*. Vancouver: UBC Press.
- Boshier, R. (1998) . *Running to Win: The Contest Between Lifelong Learning and Education in Canada*. 中華民國成人教育學會：中華民國終身學習年國際終身學習學術研討會論文集。
- Boyer, P. (1997) . *Native American Colleges : Progress and Prospects*. NJ : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brizinski, P. (1993). *Knots in a String : An Introduction to Native Studies in Canada*. (2nd ed.). Canada : University Extension Press.
- Byrnes, J. (1993) . *Aboriginal Learning Styles and Adult Education : Is a*

- Synthesis Possible ? *Australian Journal of Adult and Community Education*, 33(3),157-171.
- Cajete, G. A. (1994). *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*. Colorado: Kivaki.
- Canada. Royal Commission on Aboriginal Peoples. (1996). *Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples Volume 3: Gathering Strength*. Ministry of Supply and Services Canada.
- Cresson, E. (1996). The European Year of Lifelong Learning. *Adults Learning*, (79) , pp.215-218.
- Dixon, N. (1985). The Implementation of Learning Style Information. *Lifelong Learning*. 9(3). 16-27
- Duke, C. (1998) . *In Search of the Learning Society*. 中華民國成人教育學會：中華民國終身學習年國際終身學習學術研討會論文集。
- Ermine, W. (1995). Aboriginal Epistemology. In Battiste, M. & Barman, J. (Eds.). (1995). *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*. Pp. 101-113.
- European Commission, (1995). Teaching and Learning Towards the Learning Society. *European Commission press*.
- Faure, E. et al. (1972) . *Learning to Be : The World of Education Today and Tomorrow*. Paris : UNESCO.
- Foley, G & Flowers, R. (1992). Knowledge and Power in Aboriginal Adult Education. *Convergence*, 25 (1), 61-74 .
- Hu-Dehart, E. (1995). Ethnic Studies in U.S. Higher Education : History, Development, and Goals. In Banks, J. A. (Ed.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. NY: Macmillan Publishing, pp.696-707.
- Huff, D. J. (1997). *To Live Heroically : Institutional Racism and American Indian Education*. NY: State University of New York.
- Jacob, E. & Jordan, C. (Eds.) (1996). *Minority Education : Anthropological Perspectives*. NY: Ablex Publishing Corporation.
- Jenkins, R. (1997). *Rethinking Ethnicity : Arguments and Explorations*. London: SAGE.
- Kasworm, C. E. (1998) . *Four Commitments to Leadership in Lifelong Learning*. 中華民國成人教育學會：中華民國終身學習年國際終身學習學

術研討會論文集。

- Ken, M. (1998). *Trends of Lifelong Learning in Japan*. 中華民國成人教育學會：中華民國終身學習年國際終身學習學術研討會論文集。
- Lomawaima, K.T. (1995). Educating Native Americans. In Banks, J.A. (Ed.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. NY: Macmillan Publishing。
- Marger, M. N. (1997). *Race and Ethnic Relations: American and Global Perspectives* (4th ed.). NY: Wadsworth Publishing Company.
- Ministry of Indian Affairs and Northern Development (MIAND) (1997). *Gathering Strength: Canada's Aboriginal Action Plan*. Ministry of Public Works and Government Services Canada.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (1996). *A National Strategy for the Education of Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples, 1996 ~2002*. Australia : DEFTYA.
- Oxfam (1998). A Curriculum for Global Citizenship. *New Era in Education*, 79 (2) , pp. 48~49.
- Snipp, C. M. (1995). American Indian Studies. In Banks, J. A. (Ed.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. NY: Macmillan Publishing, Pp.245-258.
- Squires, G. (1981). *Cognitive Styles and Adult Learning*. Nottingham: University of Nottingham.
- Stairs, A. (1995). Learning Processes and Teaching Roles in Native Education : Cultural Base and Cultural Brokerage. In Battiste, M. & Barman, J. (Eds.). (1995). *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds*. Pp. 139-156.
- Tennant, M. (1988). *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Venne, S. H. (1998). *Our Elders Understand Our Rights : Evolving International Law Regarding Indigenous Rights*. British Columbia : Theytus Books Ltd.
- Wright, D. E., III., Hirlinger, M. W. & England, R. E. (1998). *The Politics of Second Generation Discrimination in American Indian Education*:

(168) 24 教育資料集刊第二十四輯

Incidence, Explanation, and Mitigating Strategies. London: Bergin & Garvey.

特殊教育與終生教育

林幸台

【作者簡介】

本文作者，福建林森人，美國喬治亞大學教育博士。曾任國立彰化師範大學教授兼輔導研究所所長、國立台灣師範大學教授兼特殊教育學系主任、中國輔導學會理事長、中華民國特殊教育學會理事長。現為國立台灣師範大學特殊教育學系教授。

摘要

身心障礙者的生涯發展歷程較常人受到更多的限制，且因社會變遷愈趨明顯、知識日新月異的狀況，使身心障礙者的生活適應與社區融合愈形困難。雖然我國推展特殊教育已有相當成果，提供身心障礙學生的服務措施已逐漸擴增，但為真正落實獨立自主與潛能發展的目標，需要不斷進修、成長的終生學習機會。特殊教育本身應重新思考其教育理念與運作模式，轉化特殊學校（班）為學習型組織，教師本身能秉持終生學習的理念，培養學生終生學習的理念與態度，將學習範圍擴展至學校之外。同時透過各級政府、民間機構與專業團體共同努力，突破當前社會存在的諸多人為障礙，針對身心障礙者的需要，建立完善的終生教育體制，給予身心障礙者共同成長的機會，以真正實現眾所期待的全民終生學習的社會。

關鍵詞：特殊教育、終生教育、終身學習、身心障礙

一、前言

終生教育或終生學習的理念在我國已獲得廣泛的重視，相關措施亦正逐步推展中。至於為身心障礙學生所提供的特殊教育服務，亦因民國 86 年修訂特殊教育法的頒布而有實質的進展，但仍多以學校教育為主。特殊教育法第九條規定「對身心障礙國民，除依義務教育之年限規定辦理外，並應向下延伸至三歲」，因此有關身心障礙幼兒方面的特殊教育，亦有初步的成果。但在接受義務教育之後，雖訂有升學輔導辦法，但其範圍仍限於學校教育。換言之，身心障礙者終生學習權的保障與終生教育的體制並未無明確法令依循。

全民的學習社會是許多國際組織與國家追求的目標，近年我國教育部亦以「邁

向學習社會」為施政主軸，積極規劃各項重要措施，然而其對象多半係以常人為主，甚少考慮身心障礙者的特殊需求，因此參與的可能性勢必降低（胡夢鯨，民 87）。學習全民化（learning for all）的概念是人人有學習機會，不受其出身背景影響（楊國德，民 87a），本文即嘗試結合特殊教育與終生教育的理念，從立法、決策、計畫等層面，探討身心障礙者終生學習的可行途徑，以就教於先進。

二、生活與教育

教育與生活本即有密切的關連。遠古時代，一切經驗都由實際生活中獲得，社會（部落、族群）有如一個學校，家庭（居所）與山川田野就是教學場所，狩獵、捕魚、畜牧、耕種就是教學科目，父母及年長有經驗者就是教師，在自然的情境中進行著生聚教訓的活動。這種自然生成的教育，其目的在培養適應生活環境的能力，其內容以實際生活中所需的知識技能與道德意識為主，其方法則注重實際的觀察、操作與演練，生活與教育完全融合為一。

然而社會結構趨於複雜、社會分工日益精細之後，這種生活化的教育方式開始轉變，逐漸形成具有規範性的教育體制，而有專門負責教育的學校設立，由專門從事教學工作的教師負責將人類經驗的菁華，透過特殊安排的教材與教學情境及各種教學媒體，傳遞給下一代。由於學校地位的特殊化，加上政教合一的理念，使得教育成為國家達成政治目的的手段，教育功能逐漸趨於偏狹孤立，終而與實際生活脫節。

事實上這個問題已存在多年，雖然本世紀初年美國教育哲學家杜威倡導的「生活即教育」理念受到廣泛的重視，我國教育宗旨也一再強調培養活潑潑的國民，但是傳統對教育的觀念侷限於學校教育，以為學習僅止於學校範圍內，離開學校就是另外一個世界。將整體生活隔離為互不相連的家庭生活、學校生活、職業生活等構面，使教育侷限於學校之中，生活無法與教育連結，其學習動機與效果自然低落。

終生教育的理念強調學習過程能落實於生活中，因此特殊教育特別強調生活教育的實施，尤其對智能障礙學生，要求家長讓學生將在校所學也能在家裡練習實際運用（如煮飯、清潔、購物等），其目的即在使學習生活化，所學即所用，以增進學習的效果；此外，為配合學生就業而規劃社區實習與實作等課程，目的亦在使其熟悉社區與職場情況，以適應未來生活的需要。特殊教育的設計似仍能考慮生活與教育的融合，可惜家長常基於保護子女的心理而吝於讓其實際參與生活中事物，以致學生回到家裡或在職場工作，仍然有格格不入的感覺。身心障礙者的學習與生活脫節，造成社會適應的困難，實與此有密切關係。

三、生涯發展與終生學習

終生學習並非新的觀念，我國自古以來就有「活到老，學到老」的說法，更以「發奮忘食，樂而忘憂，不知老之將至」來形容與讚佩終身學習的精神。由於社會的迅速變遷，知識爆增，學校教育所學知能與經驗，已不足以適應當前生活與工作上的需要，因此這種終生學習的觀念在現代社會更形重要。

生涯輔導大師 Super (1990) 晚年以生命廣度與生活空間的理論 (life-span, life-space theory) 闡述生涯的理念。所謂生命廣度是指橫跨一生的發展歷程，可依年歲將之分為成長、探索、維繫、及衰退五個階段，各個階段都有因應其發展而需要達成的發展任務；階段之間轉銜時期，或遇到環境變遷（如經濟衰退、人力供需情況改變）或個人生活發生變化（疾病、受傷）時，即產生一小循環，形成新的成長、探索及建立期。

至於生活空間則是在各個階段的發展歷程中，個人所扮演的各種角色，如子女、學生、休閒者、公民、配偶、父母、工作者、退休者等。Super 認為個人一生所扮演的角色事實上都是自我概念的具體表現，換言之，自我概念是個人生涯發展歷程的核心。自我概念包括個人對自己的興趣、能力、價值觀念、人格特徵等方面的認識，它是稟賦的性向、生理組織、觀察與扮演各種角色的機會、以及長輩與同儕對其角色扮演所給予的評價等因素交互作用下的產物。工作滿意與生活滿意的程度即有賴個人能否在工作上、工作情境中、及生活型態上找到展現自我的機會。

從上述生涯發展的角度言，個人的一生經歷不同的發展階段，面對各種問題的挑戰，也因此需要不斷歷練、不斷學習。在這樣的學習、適應的過程中，逐漸發展出自我概念、塑造出個人獨特的風格。在這個永續發展的過程 (lifelong process) 中，教育過程貫串於其中，在人生各個階段，教育都有其地位，因此所謂的教育就不限於傳統學校的概念。換言之，終身學習的觀念是延長傳統過度依賴學校教育的學習，而將之擴展至學校教育之前與之後，使學習與個人生命歷程、生涯發展相始終，從生命的起點到生命的終點，都有各類的學習活動，以滿足不同年齡階段不同的需求與發展任務。

生涯是一個發展的歷程，人生每一時期都關係密切，早期的發展必然影響後期。身心障礙者的生涯發展歷程，可能較常人受到更多的限制，諸如生活接觸層面較為狹窄、普遍缺乏角色扮演機會、關鍵時期學習經驗不足等。身心障礙者早年的教育常不能適應其需要，以致其能力明顯偏低，對其生涯發展構成不利的影響，在生活中經常無法表現適當的角色行為，造成相當大的困擾。後天致殘者則因發展階段中

輟，更需要經過再循環的過程，重新經驗與探索，以建立自我的信心與能力。此等狀況皆是特殊教育必須面對的課題。

身心障礙者的生涯發展更因社會變遷愈趨明顯、知識日新月異的狀況使身心障礙者適應社會生活愈形困難，尤其在經濟衰退、就業不易、社會福利縮水的時候，更顯出其無奈與無助。從終生學習的觀點言，應該正視其接受完整教育的權益，學校教育畢竟有其限制，對於身心障礙者而言，較一般成人更須在進入社會之後，不斷再進修、成長，以因應社會變遷的事實。

四、特殊教育與終生教育的理念

終生學習是從學習者的觀點出發，強調個人在一生當中持續而有意的學習活動，終生教育則是從教育者的觀點出發，強調一生中教育活動持續性的整體規劃（黃富順，民 85）。終生教育包括正規的、非正規的和非正式的教育型態，涵蓋一生中所受各種教育的總和，亦即從時間和空間的領域統整貫穿所有的教育階段（Dave, 1976）。

然而在一般人的觀念中，特殊教育似乎僅止於學校教育部分，所關注的大多在於特殊教育學生是否獲得適當的安置、所設計的個別化教育計畫是否能確實協助學生獲得適當學習等問題。由於傳統教育體制對身心障礙的觀念存在著身心缺陷、能力低落的刻板印象，因此在早期由上而下的思考模式中，所設計的教學架構多從補救的角度著眼，以加強其不如一般學生的學科能力為出發點。這種構想雖出於善意，卻未能落實於實際生活情境中，以致學習動機低落，學習效果事倍功半（Edgar, 1987）。近年雖已發覺問題所在，代以強調功能取向的教學設計，教學重點著重於所謂之工具式的學習（instrumental learning），亦即從生活適應的角度出發，學習生活中所需之技能，以培養學生人際、休閒娛樂、工作穩定與問題解決能力，具有濃厚的實用性色彩（Afflect, Edgar, Lavine, & Kottering, 1990）。

然而終生教育除考慮個人一生所需之外，更以提供均等的教育機會與全人發展的理想環境為目標，其基本理念在強調學習者的主動角色、自我導向的學習能力，這種觀點突顯出學校教育對溝通式的學習（communicative learning）的忽略。溝通式的學習是在被動接受別人的觀點之外，更注重事件與概念意義的了解，進而產生廣闊有辨識力洞察力的觀點，據以決定並付諸行動（Mezirow, 1991）。工具能力與溝通能力兩者兼備，不僅反應於行為的改變（從不會到會、從不當到適當），學習者亦能直接反省學習過程本身，更能辨明與實踐自我的假定與信念，使其確實掌握學習要旨。

這種由最低的意識層次到最高的批判意識是終生教育的精髓，也是 Mezirow (1996) 為成人教育提供的轉換理論 (transformation theory) 的基礎，然而特殊教育常陷於學生有障礙的桎梏而止於前一部分的學習，對於眾多心智功能正常的身心障礙者而言，似乎有所不足。楊國賜 (民 85) 即認為終生教育不僅是與成人職業教育的結合，而且要進一步協助實現個人期望與能力的需求，達成自我實現的目標。同樣理念亦適用於身心障礙者，因此辦理特殊教育的有關學校 (班) 必須檢視其組織運作的盲點，除定期辦理各種知能研習、增進教師特教知能外，更重要的是能以學習型組織的概念，喚醒全體同仁，深切體悟當前外在環境變遷所帶來的衝擊，透過合作與團隊學習、進行公開的討論、加強個人與組織及社會的互動，以不斷的學習與轉變，因應時代的挑戰，形成更具創新、成長、永續經營理念的組織文化 (楊國德，民 87b)。

人類的潛能無限，終生教育的目標就在開發潛在的人力資源。雖然身心障礙者有多方面的限制，但仍有許多殘障資優者 (gifted individuals with disabilities) 擁有無限的潛能，即使智能障礙者亦有其常人罕見的特質，如溫良、執著、耐性，這些特質可能正是當前社會所欠缺者。以往特殊教育的模式鮮從潛能發展的角度出發，事實上，批判論者即批判教育常淪為統治階級支配民眾的工具，教育的角色在維持既有的權益，因此對身心障礙者採取同情、憐憫、施捨的方式提供教育或福利服務。而終生教育的理念即將學習時間加以延伸，學習場所跨越學校圍牆，學習內容多元化，教育資源更不受現存社會結構的侷限，這種突破孤立偏狹的理念，可使工具式的學習結果得到發揮功能的機會，更可藉溝通式的學習而提昇身心障礙者自我實現的機會。

從終生教育的觀點思考特殊教育的建構，所謂的功能取向應是以生活為主軸，讓學習者在真實世界中學習，而尤其重要的是善用各種學習管道、學習自我學習的方法。後者可使身心障礙者突破既有窠臼的限制，尋找適合其需要的學習管道，獲取發展潛能的機會，對於許多心智功能正常的障礙者而言，至為重要。

五、身心障礙者的終生學習權

學習全民化的概念是人人有學習機會，不受其出身背景影響。目前我國為學齡身心障礙者設置的教育體制，已因民國 86 年修訂的特殊教育法而有積極的改善。以八十六學年為例，國民教育階段之特殊教育班有 2412 班，學生 36298 人 (另有 2482 人就讀於特殊教育學校 296 班) (台灣師大，民 88)。依各縣市特殊教育學生鑑定與就學輔導委員會之統計，上述數字僅為推估障礙學生總數七成左右，換言之，

尚有為數甚多的身心障礙學生未能接受基本的特殊教育服務，此一情況已損害身心障礙者的學習權益。如再就地區分布而言，特殊教育服務大多集中於都會地區，而甚多學校並無住宿設施，偏遠地區的身心障礙學生即可能因交通、住宿問題而失去接受特殊教育的機會。近年推動社區化特殊教育的目的之一即在改善這種資源分配不均的現象，惟其效果仍待進一步的落實。

國民教育階段後的身心障礙者接受教育的管道，包括：（1）十九所特殊教育學校高職部（另有五所在積極籌備中），就學者共有 2759 人（不含國中部及國小部）。（2）39 所高中職校設置 83 個特殊教育班，招收輕度智能障礙學生 885 人。

（3）41 所學校設置 45 個第十年技藝班，招收中重度智能障礙及其他障礙類學生 330 人。由於此一階段非義務教育範圍，各班之設置亦不普遍，仍有甚多國中畢業身心障礙學生無法接受此一特殊教育。如何在即將實施的高中職校免試入學（多元入學）方案、乃至延長國民教育為十二年的設計中，將身心障礙學生納入考慮範圍，擴大各類障礙學生繼續接受教育的機會，是為保障其終生學習權益的重要措施。

近年來大學亦逐漸打開籬籬，在大學聯招時招收更多身心障礙學生，同時許多大學亦提供名額，透過甄選保送方式，讓視障、聽障、及腦性麻痺學生得以接受高等教育。此一措施值得鼓勵，然而入學前的提供資料與諮商服務、入學後的適應與學習輔導，以及其他相關的配套措施，似可再加強，以更彰顯其學習效果。

整體而言，身心障礙者接受特殊教育服務的比例確已大幅提高，但其教育品質仍有待提昇，而更重要的是其參與學習的動機。就目前為未升學未就業的身心障礙者提供的第十年技藝班而言，真正參與學習的動機並不強烈，絕大多數結業生之所以以升學特殊學校高職部為志願，究其原因與政府對身心障礙者的照顧缺乏整體規劃、學生離開學校後不知何去何從有密切關係。家長在無助無奈之下，自然期盼學校能多照顧其子女若干年。另一方面，特殊教育機會尚未普遍、相關輔助設施亦未充分配合，以致學習效果不彰、未能引發其學習的意願，可能是更根本的癥結所在。

根據聯合國教科文組織的調查（引自魏惠娟，民 87），既使在歐美先進國家，實際參與成人教育的比例亦不高，而在所有已參與成人教育的樣本中，有高達百分之七十的人表示對未來繼續參與不感興趣，這個現象顯示成人教育或終生學習的理念仍有待落實，其中的關鍵可能即在於如何提昇其參與的動機。換言之，身心障礙者的終生學習權不容忽略，但要落實終生教育的理念，必須從小就建立其終生學習的動機。在這一方面，家庭即扮演極為重要的角色，許多學者呼籲協助家庭成為充滿學習機會的組織（白皮書研究小組，民 87；楊國德，民 87b），其目的亦在此。

根據特殊教育法第九條第三項的規定，對失學之身心障礙國民應規劃實施免費之成人教育，教育部於民國 87 年公布「邁向學習社會」白皮書，亦明列「開拓弱

勢族群終生學習機會」，這種構想都值得肯定。換言之，特殊教育的服務範圍應擴及成人部分，此一理念與成人教育相貫通，但除提供具體的教育機會外，在教學過程中更應注意其參與的動機與學習的效果。

六、身心障礙者終生教育的基本原則

終生學習是個人的基本權利，終生學習權（the right for lifelong learning）應普及每個人，成為人人基本的權利，這種理念已廣為社會所接受。但目前我國所推動的終生學習活動，多半係為常人所設計，較少顧及身心障礙者的問題或需要。雖然身心障礙者有先天與後天的限制，但其終生學習的權利亦不容剝奪，因此 Imel（1982）認為提供給身心障礙成人的教育應注意下述四項基本原則：

1. 尊重身心障礙者為成人，尊重其接受教育的決定權利。相信個人的自主權是成人教育的基本原則，這個原則適用於所有成人。
2. 身心障礙者應和常人一樣有選擇各種學習管道的機會。社區所提供的成人教育機會不應對其之參與構成任何的阻礙。
3. 身心障礙者應基於同樣的經濟與行政管道接受成人教育，若有任何調整亦不得因其障礙狀況而有所歧視。
4. 參與成人教育必須享受同樣的福利，如有必要，教學設施與內容應有所調整以協助其達成學習目標。

換言之，對待身心障礙者不因其障礙而有所差別，障礙的存在是事實，但應設法加以克服，而非忽視或歧視。身心障礙者亦同樣享有終生教育的權利，但在實施時，必須考慮其特殊之處。賴麗珍（民 87）歸納相關文獻，認為促進個人終生學習的關鍵在其是否擁有終身學習的能力，包括基本認知能力、學習如何學習的能力、動機與情緒管理、學習遷移能力。黃富順（民 74）則認為成人學習的特性有四：

1. 成人是一個自我導向的成熟個體，瞭解自己的學習需要，能自己擬定或選擇學習計畫。
2. 成人已累積了很多經驗，作為學習的資源。
3. 成人學習是根據其社會角色發展任務需要而定。
4. 成人學習是以問題為中心，這些問題多與其當前生活情境壓力有關，希望透過學習增加解決問題能力，將所學立即加以應用。

身心障礙者有一部分亦擁有上述特性，但發展性障礙者可能需要特別注意其先備的條件。由於身心障礙者先前的發展處於不利的地位，其身心發展無法等同於常人、亦可能無法完全了解自己的學習需要，因此除在學校教育中，需要特別加強此

一方面的輔導外，如何協助其擬定或選擇學習計畫，可能需要專人的協助。尤其對心智功能正常的障礙者，很可能因早年學習經驗的限制或挫折，形成心理適應困難的結果，予人不夠成熟的印象，但並非永遠無法學習。終生教育的機制必須將此一課題納入考慮，以強化其心理功能，重拾學習的機會。

至於有效經驗的累積亦為身心障礙者必須加強的部分。雖然特殊教育已相當強調給予身心障礙學生實務操作的經驗，然而其範圍畢竟有限，而且生活事物千變萬化，離開學校後仍須在日常生活中不斷接觸與學習。因此如何安排身心障礙者接觸與學習的機會，需要多方考量。生活中必然接觸各種問題，了解問題的存在、進而能設法解決問題，為身心障礙者所急迫需要加強的部分。

此外，身心障礙者本身的限制可能影響其學習動機與興趣，因此在進行各種學習活動時，必須考量其特殊需要，在教學策略與技術上作適當的調整（Hiemstra & Sisco, 1990, Mays & Imel, 1982; White, 1998）：

- 1.將學習活動區分為小單元：教材應依序排列，詳細說明各個步驟細節，並放慢速度、增加時間或訂定時間表以供其逐步吸收，作業應簡短而多樣化，增加其有效練習機會。
- 2.序列學習活動：依其實際能力層次安排教學材料，以具體實例教導相關的概念，並將生活經驗與新材料連結，使其易於遷移。
- 3.時時提供增強：隨時告知其學習成果，使其常有獲得成功的經驗，並盡量以非傳統的評量方法增強其學習動機，成為主動學習者。
- 4.運用多種感官媒體：使用多種教具或教學設計呈現學習材料，協助其運用最佳的接收訊息方式獲取資訊，並學習最有效的學習策略。
- 5.採用直接法提供教材：以直接引導教學的方式、口頭與文字型式並用呈現新材料；加重語氣或特別提醒重點部分，引其注意；亦可搭配同儕協助其學習。
- 6.掌握學習環境：提供非傳統的學習環境，藉生活化、多樣化的學習環境，增加其接觸機會。而學習過程亦能不受任何干擾，能在舒適的情境中學習。
- 7.採用有效輔具：配合科技的發展，採用各種溝通器具與學習輔具（包括改良之電腦設施），減少學習上的困難，增進其學習動機與效果。
- 8.增進自我概念：鼓勵其獨立操作或作作業，並在眾人面前發表簡短意見（心得），提昇其自我覺察能力與負責態度，並能由教師或同儕的回饋中加強其學習效果。

七、建立身心障礙者終生教育制度

提供身心障礙者終生學習的機會應有整體的規劃，在全國一致為推動終生學習而努力的過程中，應同時考慮如何為這批弱勢族群建立完善的終生教育體系。

1. 訂定相關法令建立身心障礙者終生學習體制

近年教育部積極推動終生教育的努力有目共睹，然而有關身心障礙者方面的措施，似乎較為薄弱，目前僅特殊教育法第九條第三項針對失學之身心障礙國民定有實施免費成人教育之規定，至於國民教育後的進一步教育措施尚無適當法源。此外，在民國八十七年的「邁向學習社會」白皮書列有「開拓弱勢族群終身學習機會」乙項，至於「基本教育法」及「成人教育法」草案中亦有針對弱勢族群學習權益的保障，惟均尚待研議。由於身心障礙者的教育需要特殊的輔助，其困難度遠超過一般成人，需要相關單位、以及民間機構共同研議配合。因此若無明確的規範，縱有若干學習機會，可能亦屬片段零星的班隊，無法真正落實全民學習的理念。職此之故，為確實提供身心障礙者終生教育的機會，有必要在制度面上應盡速完成上述相關法令的立法程序。確定各級政府負責推動身心障礙者終生教育的單位或組織（委員會型態），各終生學習機構應結合相關單位與機構（包括身心障礙者或其代表），以團隊整合方式訂定身心障礙者的教育與輔導計畫，並普遍設置無障礙的學習設施，建立完善的全民終生學習體制。

2. 擴充學習資源開放彈性學習機會

目前身心障礙者接受教育的機會仍未普遍，有必要加強督導各級政府，依據融合教育的理念提供適性的特殊教育服務，使所有身心障礙者在學校教育階段皆能獲得充分就學、適性發展的機會。現有之特殊教育學校應持續朝小型社區化方向轉型，並以終生教育的理念，充分運用現有資源，結合相關單位人力與物力，提供身心障礙者相關資訊，建立無障礙資訊環境，並研議適切的終生教育方案，讓特殊教育機構在身心障礙者終生教育制度中扮演積極角色。而目前已在許多地方推動之社區大學，除因應一般成人的學習需求外，亦應考慮身心障礙者繼續學習的需要，採取更適切的方法，提供其終生教育的機會。此外，尚有其他非正規、非正式的教育管道，如圖書館、博物館、文化中心、休閒運動中心、以及收聽廣播、觀看電視及錄影帶、參加社區活動等，均應特別考慮如何排除人為的障礙，提供身心障礙者參與的機會。

3. 放寬入學管道提供免試入學機會

對於成年身心障礙者而言，在國民教育階段之後，應有接受繼續教育的機會。目前教育部已頒布「完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法」，規定「各級教育

行政機關每年應辦理一次完成國民教育階段之身心障礙學生升學甄試」(第二條)，擴大以往僅視聽障礙及腦性麻痺學生有參加升學甄試機會的管道，如能確實執行，確可增進身心障礙者學習機會。該辦法中規定「依考生障礙類型及障礙程度之需要，規劃考試適當服務措施」(第六條)，亦應落實執行，畢竟科技的進步已使諸多人為的障礙變為無意義的限制！惟為提供已離開學校多年的身心障礙成人亦有同樣繼續接受教育的機會，宜將上述辦法再擴及有工作經驗者。換言之，學校本身亦應建立回流教育制度，讓未能接受完整學校教育的身心障礙者，仍有回校繼續參與教育活動的機會，一則可補救早年所欠缺的學習經驗，二者亦可使工作與學習合而為一，縮小教育、工作與生活之間的距離，其效果可能更甚於傳統特殊教育的功能。

4. 轉化特殊教育學校(班)為學習型組織

學校教育是推動終生教育理念的最佳場所。學校除提供學生學習知識技能外，更應培養學生自我導向的學習能力，養成終生學習的動機與態度，惟有如此將來才有可能進行終生學習。學校又是大多數身心障礙者接觸外界的重要機制，特殊教育學校(班)應有推動終生教育的責任，更重要的是特殊教育機構應轉型為學習型組織。學校是過去數十年來變化最小的地方，帶有自我封閉的傾向。但面對多元化學習管道的挑戰，學校機構要有化危機為轉機的體認，積極發展為學習型組織，以免為時代潮流所淹沒，或為社會所唾棄。特殊教育機構與工作同仁應有此等體會，了解每一個人都是天生的學習者，學校即為小型學習社會，教師本身亦能秉持終生學習的理念，拓展教育的視野，不再將教學範圍侷限於學校所提供的教育。

5. 健全個案管理制度落實終生學習理念

依身心障礙者保護法第十四、十五條規定，各級主管機關應建立彙報及通報系統，並提供包含個案管理在內的專業服務制度。此項規定主要目的即在打破各行政機關各自為政的弊端，以身心障礙者個案為主體，提供連續性、整體性的服務措施。為使身心障礙者享有終生學習的機會，應以個案管理制度為主軸，規劃整體性的通報系統，將身心障礙者狀況納入電腦管理系統，掌握有關其診斷、評量、課程模式、追蹤服務等資料，同時以永續經營的理念，配合醫療、復健、社會福利等措施，提供身心障礙者從出生開始即有接受適當教育的機會。各個相關機構所提供的服務應前後相連、相互支援，以減少其心障礙所造成的困擾，增強其學習動機與意願。

6. 協助身心障礙者家庭發展學習型組織

學習型組織的概念同樣適用於家庭。家庭是身心障礙者重要的生活空間，許多身心障礙者從小到大都生活在原生家庭中，家庭成員的觀念與作法影響至鉅。更有許多家庭成員皆為身心障礙者，彼此之間即缺乏正向的學習機會。有關單位應廣泛建立資訊流通管道，並積極協助各個家長團體規劃各種適切的學習方案，以家庭為

單位，融合學習、生活、工作、休閒於一體，在專業人員協助下，尋求更多社區資源，使家庭生活與社區活動學習緊密結合，增進學習動機，進而得以增進全家互助的能力，提高生活的動力與品質。

八、結語

根據美國人口調查統計，1990 年代中期，美國有五分之一的人口（約五千四百萬人）有某種程度的障礙，其中半數為重度障礙；值得注意的是障礙的比例隨年齡急遽增加，幼兒僅 2-5%，學齡階段為 13%，中年時已達 25%，老年期則有近半數為障礙者（National Organization on Disability, 1999）。而在我國 65 歲以上人口中，自認為身心障礙者的比例為 15.31%（約 25 萬 8 千人），自認健康不佳或罹患慢性病者約佔 55.69%（引自林純真，民 88）。雖然這個數字與美國相距尚遠，但同樣透露非常重要的訊息：隨著壽命延長，成人身心障礙者的比例亦愈增加，如何因應這種社會變遷的事實，需要以高度的關注規劃出適切的因應策略。

終生教育已是全世界的趨勢，然而終生教育的理念不僅是人文關懷思想的產物，更是強調意識覺醒、社會改造的激進主義教育思想的具體成果。同理，身心障礙者所需要的不僅是消極的救濟或補償，更重要的應是個人潛能的開發，以及價值感與能力水準的提昇。基於此一理念，特殊教育專業本身即應重新思考其教育理念與運作模式，以學習社會的目標為鵠，特殊教育的實施不應仍侷限於學校範圍內，特教人員除在校期間負責教導身心障礙學生基本的能力、獨立自主的性格、與人際關係外，更應培養學生終生教育的理念，認知學校之外尚有許多待學習的知能，而能稟持終生學習的態度，了解並運用各種可能的學習管道，使其踏出校門，亦能掌握更多學習的機會。

身心障礙者在先天與後天的限制下，已然處於弱勢，雖然我國推展特殊教育已有相當成果，提供身心障礙學生的服務措施已逐漸擴增，但如仍以學校教育為限，其成效未必真正落實於個人整體生活之中，因此更需要終生學習的機會。惟當前社會仍存在諸多人為的障礙，尚有賴各級政府、民間機構與專業團體共同努力，始有可能突破種種困難，在全國上下致力於推動終生教育的脈動中，給予身心障礙者共同成長的機會，以真正實現眾所期待的全民終生學習的社會。

附 註

白皮書研究小組（民 87）。我國建立終身學習社會的具體途徑。成人教育，42 期，

13-23 頁。

林純真(民 88)。智能障礙者的老化及相關課題。特殊教育季刊, 70 期, 7-14 頁。

胡夢鯨(民 87)。我國邁向學習社會過程中的障礙與克服途徑。成人教育, 46 期, 7-14 頁。

國立台灣師範大學特殊教育學系主編(民 88)。中華民國特殊教育概況。台北市: 教育部。

黃富順(民 74)。成人的學習動機。高雄: 復文圖書出版社。

黃富順(民 85)。終生學習理念的意義、源起與發展。臺灣教育輔導月刊, 551 期, 10-22 頁。

楊國賜(民 85)。推動終身教育, 邁向學習社會。台灣教育輔導月刊, 551 期, 2-9 頁。

楊國德(民 87a)。全民學習權的本質與保障。載於中華民國比教育學會主編, 終身全民教育的展望, 113-151 頁。

楊國德(民 87b)。發展學習型組織是我國教育革新的基礎。成人教育, 43 期, 7-14 頁。

賴麗珍(民 87)。終身學習所需關鍵學習能力之分析。載於中華民國成人教育學會主編, 1998 國際終身學習學術研討會論文集, 151-172 頁。

魏惠娟(民 87)。成人學習的新型態: 六個國家之比較研究。成人教育, 44 期, 55-56 頁。

Afflect, J.Q., Edgar, E., Lavine, P., & Kottering, L. (1990). Postschool status of students classified as mildly retarded, learning disabled and nonhandicapped: Does it get better at a time? *Education and Training in Mental Retardation*, 25, 315-324.

Dave, R.H. (1976). *Foundation of lifelong education*. Oxford: Pergamon Press.

Edgar, E. (1987). Secondary programs in special education: Are many of them justice? *Exceptional Children*, 53, 555-561.

Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.

Imel, S. (1982). *Adult education for the handicapped: Overview* (ERIC Fact Sheet No. 23). (ERIC Document ED 237809)

Mays, F., & Imel, S. (1982). *Adult learning disabilities: Overview* (ERIC Fact Sheet No. 9). (ERIC Document ED 237797)

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San

Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46, 158-173.

National Organization on Disability (1999). Statistical snapshot: The demographics of disability. *Disability Agenda*, 2(3) · 2.

Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D.Brown, L.Brooks, & Associates, (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.) (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

White, W.J. (1998). *Research report on the use and effectiveness of accommodations for adults with disabilities in adult education centers.* (ERIC Document ED 418531)

終身教育與社區總體 營造

林振春

【作者簡介】

本文作者，國立台灣師範大學教育學博士。曾任國立台灣師範大學社會教育學系助教、講師、進修部教務主任、中華民國社區教育學會執行秘書、中華民國成人教育學會副秘書長、中華民國社區營造學會理事。現任國立台灣師範大學社會教育學系副教授。

關鍵詞：終身教育、社區總體營造、學習型社區

壹、前言

終身教育的理念在於打破傳統將學校教育視為人生教育的全部，從而開展出生命全程的教育觀，認為人生的過程是學習的過程，提供民眾在人生各階段發展所需的教育，使其能順利開展其生活空間、發揮潛能，以達成自我實現。

社區總體營造的目標在於造景、造產與造人。造景是佈建一個適合人類生存、成長與學習的活動空間；造產的目標在於活化社區的經濟活動，使社區具有生存的本錢；造人的目標當然是創造出具有公民特質的社區人士。

終身教育的目標是爲了「造人」，社區營造的目標也是在「造人」。可惜在社區營造的過程中，主事者太過於投入活動的規畫，因而遺忘了造人的目標；同樣的，在教育的過程中，主事者過渡重視學習的效率，因而迷失了學習的目標。我們的社區建設，希望能夠提供一個舒適快樂的生活環境，卻從不關心「誰，什麼樣的人」要在這個環境中生活；如同現代的父母親拼命的爲子女建構一個物質環境舒適的「家」，卻遺忘了「教育」自己的子女，到頭來因爲子女讓他們傷心，因而將辛苦建立的「家」給毀了，或是這些令他們痛心的不肖子女將他們辛苦建立好的家給毀了。

在家庭營造的過程中，我們特別強調教育的重要性，因爲唯有「人」，才是整個家庭的核心，我們的重點，不在營造一個父母或社會主觀認為舒適的家庭環境，

而是讓「子女」在這個家庭的環境中，受到良好的教育，獲得自我的成長。同樣的，在社區營造的過程中，我們也應該特別強調教育的重要性，因為也唯有「人」，才是整個社區營造的核心，我們的重點，不應該只在營造一個政府或民眾主觀認為舒適的社區環境，而是讓「民眾」在社區環境的營造過程中，得到啟發，受到重視，獲得參與，贏得讚美，因而發展出他的公民意識與社區認同，從而將他的生存意義與生命的開展，能夠與社區的生存與發展結合在一起。

生活本身即是持續不斷的學習過程，個人自發而有意識的學習，可以讓他在快速變遷的社會中，具有適應環境的能力，達到發展潛能和自我實現的境界。學習不應侷限於學校的教育，社區生活中的種種境遇都是學習的過程。民主的生活、綠色消費的觀念、合作的精神、運動保健的習慣、生活上的新事務等，都需要抱持學習的態度去貼近和體驗，這便是終身學習的精義。同時，整個社區也應積極創造良好的環境，讓人人可以快樂的去學習，這便是本文所要強調的社區終身學習體系的建構。

今天推動社區總體營造，除了改善硬體的居住環境，也必須提供國人一個終身學習的社區環境，否則造人的目標無法達成，造景與造產的目標也將隨之破滅，因此推動社區終身學習，乃是所有關心台灣地區社區生活品質提昇的人們，所應共同關注的重點。

本文將終身教育與社區總體營造並列，主要是考量社區是民眾終身學習的場域，而終身教育也必須以社區做為實踐的場所，因此，本文先分別將終身教育與社區總體營造的意義與發展現況作一分析探討，再進一步探討兩者間的關聯，提出其發展趨勢。由於終身教育是本專輯的重點，有相關學者專文介紹終身教育，本文只簡要說明作者對終身教育的觀點，而將重點置於社區總體營造及其與終身教育的關聯上。

貳、終身教育的意義與發展現況

一、終身教育理念的興起

一九六五年十二月，聯合國教科科文組織(UNESCO) 在巴黎召開第三屆國際成人教育會議，教育學郎格蘭(Paul Longrand) 在這次會議中首先提倡「終身教育」一詞。此一理念除強調教育必須水平與垂直的統合外，更重視生活本身的持續不斷的學習歷程，個人必須進行系統性、目的性及持續性的學習，充分發展潛能，以適應急遽變遷的現代社會。

一九七二年，UNESCO 國際教育發展委員會委員長法爾(Faure,1972)提出「未來的學習」(Learning To Be)的報告書，將終身教育視為教育政策的主要觀念，指出未來教育革新的主要觀念與指導原則，就是終身教育。經由聯合國教科文組織的支持與鼓吹，終身教育的理念廣為流行，成為全世界教育改革的動力。

二、從終身教育到終身學習

一九七三年，經濟合作發展組織(OECD)出版「回流教育：終身學習的策略」(Recurrent Education: The Strategy of Lifelong Education) 強調教育制度的有機性，應讓有工作經驗的個人，得到充分的機會返回學校接受教育。同年，卡內基高等教育委員會(The Carnegie Commission on Higher Education) 發表「邁向學習社會」(Towards a Learning Society)的報告書，以現實的觀點，對發展迅速的美國高齡化現象提出「學習社會」的理念，指出未來的學習將由封閉的學習轉為開放的學習，而教育必須開放給成人，由在高等教育中的「社區學院」、「隔空教育」、「開放大學」均應設法擴充。

終身學習主張個體在一生中的任何生涯階段皆要不斷進行學習活動，才能適應社會的需要。因此哈珊(A.Hassan,1996) 認為終身學習的目標在於：1·幫助個人發展、2·強化民主素養、3·開展社區生活、4·促進社會融和、5·達成發展、創新、增進生產力以促進經濟成長。這與現代人所應具備的基本素養相差無幾。

三、第一代的終身學習與第二代的終身學習

加拿大成人教育學者羅賓孫(Kjell Rubenson,1997) 認為第一代的終身學習與第二代的終身學習在意識形態上有顯著的差異，第一代的終身學習起源於七十年代，當時的社會情境導致終身學習理念的產生，然而因為過於理想與烏托邦化，敵不過經濟情況的改變，使得終身學習在實務上推動困難，因此到了一九八五年，第一代終身學習的意識形態敵不過市場經濟的社會現實，終於遭到揚棄，乃進入第二代終身學習的理念。茲將這兩代終身學習的意識形態差異說明如后：

(一) 第一代終身學習的意識形態：

- 1·傳統的人道主義。
- 2·烏托邦主義。
- 3·生活各層面的民主化理念。
- 4·社會生存的競爭。
- 5·減低社會不平等。

(二) 第二代終身學習的意識形態：

1. 全球經濟學的觀點。
2. 植基於新自由價值體系。
3. 重視市場導向。
4. 不關心平等的問題。

羅賓孫認為未來終身學習的發展，仍然只會將「平等」和「效能」視為補充性的角色，不會影響終身學習的實務推動，而終身學習將著重於推動組織決策的民主化，並且從歷史中來反省學習，分析五十年代、六十年代、七十年代、八十年代、九十年代等的教育思想有何差異，以作為未來終身學習理念的發展趨向。但是他也認為，無論終身學習的意識形態有何轉變，終身學習的三個原則絕對不會改變，那就是：終身的(lifelong)、全面的(lifewide)和動機(motivation)。從實務推動上來看，九六年由經濟合作發展組織(OECD)所召開的教育部長會議，即將其名稱定為「使終身學習成為事實」(Making Lifelong Learning a Reality for All)，以及歐盟(EU, 1995)將九六年定為「終身學習年」，便可以感受到終身學習已經要從理念宣傳階段，進入到實務推動階段，其意識形態的轉換，無非想真正落實終身學習的理念。

四、台灣地區終身教育的發展

一九八四年，楊國賜首先有系統的在社教雙月刊創刊號中引介終身學習的觀念。此後，終身學習與終身教育的觀念在國內逐漸引起較多的討論，到了一九九四年，第七次全國教育會議將推展終身教育列入重要議題，而行政院教改會並於一九九六年的第三期諮議報告書中，確立終身教育為未來教育改革的核心。一九九八年教育部定為「終身學習年」，發表「邁向學習社會」白皮書，明確宣示：推展終身教育、建立學習社會。

參、社區總體營造的意義與發展

一、社區總體營造的產生背景

文建會推動「社區總體營造」政策，有其一定的時空背景，在文化白皮書（文建會，民 87）中有一段描述：

歷經經濟富裕、政治解嚴、民主選舉等過程，台灣社會日趨多元化、分殊化與個性化。然而，生態環境破壞嚴重、人際關係疏離、公共事務乏人問津、生活環境品質惡化、地方鄉土文化特質與歷史遺產不斷消失等現象日益嚴重，引發了有識之士的關心。基於我們對這塊生活土地的認同與愛護、憑藉對社會的回饋與感恩，許

多熱心人士，運用各自的專長，在各個角落，推動一系列社區再造、文化傳承的工作，最後，更結合了政府、專業人士、民間社團及社區民眾等集體的力量，匯聚成波瀾壯闊的「社區總體營造」運動。

這是文建會官方對社區總體營造的源起說辭，若是關心整個政策的形成，可能得從李登輝總統的就職三週年記者會上講詞開始。民國八十二年五月二十日，李登輝強調「生命共同體」的重要性，他說：「面對一個人人相當肯定自我的社會，要怎麼辦呢？我認為就是要建立生命共同體的整體觀念，透過溝通協調的方式，凝聚這個共同體的共識。」「我們而努力建立一個全體認同的社會，建立一個生命共同體的共識，也就是為現在及未來的中國人開創一個嶄新的歷史開端。」

在這場記者會之後，國民黨在秘書長許水德的策動下，積極進行「生命共同體」理念的宣揚與傳播工作；甚至在黨務工作上也提出了「社區工作即是黨務工作，社區發展即是黨務發展」的目標。

接下來是文建會主任委員申學庸於民國八十二年十月二十日的國民黨中常會中報告「文化建設與社會倫理的重建」，提出了「社區共同體」來回應李登輝的「生命共同體」，獲得李登輝的大力支持，開展了文建會以「社區總體營造」為其政策推動的主軸。

而讓社區總體營造政策成形的關鍵人物，首推時任文建會副主委的陳其南，他在一趟日本之行後，對日本的「造街運動」和「地方文化產業」的概念在凝聚民間自主力量，參與社區環境營造與活化地方經濟產業的作法，有了進一步的認識，乃將社區總體營造形成造景、造產與造人的三大目標。

二、社區總體營造的意義

社區總體營造的理念由文化建設委員會副主任委員陳其南博士所提出，在其所寫的「社區總體營造的意義」一文中，他認為：「從事社區營造，首先要根據社區特色，分別從單一的不同角度切入，再帶動其他相關項目，逐漸整合成一個總體的營造計畫。這些可提供切入的項目包括各種民俗活動的開發、古蹟和建築特色的建立、街道景觀的整理、地方產業的文化包裝、特有演藝活動的提倡、地方文史人物主題展示館的建立、空間和景觀的美化、國際小型活動的舉辦等等...。」（引自黃武忠，民84）

行政院文化建設委員會（民84）在其所出版的「社區總體營造簡報資料」中，也明白陳述此一理念：

這種社區總體營造工作，一定要由社區本身做起，而且必須是自發性、自主性的。政府的角色只是在初期提供各種誘因和示範計畫，著力於理念的推廣、經驗的

交流、技術的提供、以及部份經費的支援。每一個社區就是一項中長程的工作計畫，這中間還包括居民共識的建立、民主程序的維持、公約或契約的簽訂、協調談判整合的過程、詳細周延的規劃設計、資金的籌措、經營管理計畫的擬定、以及行政法令程序的克服等等，就像一個龐大的社區開發計畫一般。

所以，社區總體營造的目標，不是只在於營造一些實質環境，最重要的還是在於建立社區共同體成員對於社區事務的參與意識，和提昇社區居民在生活情境的美學層次。所有這些理念的指向最後都將導致一個結果：社區總體營造不只是在營造一個社區，實際上它已經在營造一個新社會、營造一個新文化，營造一個新的人。換句話說，社區總體營造工作的本質，其實就是在造人，也只有透過文化的手段，重新營造一個社區社會和社會人，以實質環境的改善作為短期目標的社區總體營造才有可能成功。

「社區總體營造」就是以「社區共同體」的存在和意識作為前提和目標的，藉著社區居民積極參與地方公共事務，凝聚社區共識，經由社區的自主能力，配合社區總體營造理念的推動，使各地方社區建立屬於自己的文化特色，也讓社區居民共同經營「產業文化化、文化產業化」、「文化事務發展」、「地方文化團體與社區組織運作」、「整體文化空間及重要公共建設的整合」及其他相關的文化活動等。如此，因社區民眾的自主參與，使生活空間獲得美化、生活品質得以提昇、文化產業經濟再行復甦，原有的地景、地貌煥然一新，進而促使社區活力再現。如此全面性、整體性的規劃與參與社區經營創造的過程，稱之為「社區總體營造」。

黃武忠（民 84）在內政部舉辦的全國社區發展會議中，對社區總體營造檢視出三點涵意：

（一）社區營造是總體性的社會革新運動

它是透過文化手段，去塑造一個新的社會、新的人。這個新的社會是一個社區社會、公民社會，一個健康、祥和、民主、有秩序的社會；而這個新的人，是一個有公民意識的人，一個工作追求「品質」、生活具有「品味」、為人有「品德」的人。

（二）藉著居民對公共事務的參與，培養其公民意識與社區共同體意識藉著參與社區工作的過程，讓社區人學習新的工作方法與態度，並進而培養其新的生活價值觀。

（三）培養社區自我覺醒的能力

讓社區有能力自我發現問題、解決問題。政府只是扮演一個醫生的角色，只提供問診與處方的服務，必要時再給予一點經費支援。

三、社區總體營造的規劃

依據文建會（民 84）所出版的「社區總體營造簡報資料」，可分成四部份說明

如下：

(一) 計畫內容

文建會所倡議的社區總體營造是在原先所提的「充實省市、縣市、鄉鎮及社區文化軟硬體設施」的十二項子計畫，重新以「社區總體營造」的觀念來加以統攝，並分成三個層次：

1. 核心計畫

- 社區文化活動發展計畫
- 輔導美化地方傳統文化建築空間計畫
- 充實鄉鎮展演設施計畫
- 輔導縣市主題展示館之設立及文物館藏充實計畫

2. 輔助計畫

- 加強地方文化藝術發展計畫
- 全國文藝季的策劃與推動
- 輔導縣市辦理小型國際文化藝術活動計畫

3. 相關計畫

- 古蹟維護與民俗活動
- 傳統戲劇保存與推廣
- 美化生活空間計畫

(二) 執行策略

為了推動社區總體營造，文建會列出了六點執行策略：

1. 培養社區自主：避免由上而下的規範，儘量由下而上，使社區居民充分參與，讓民眾有能力去表現自己，而且交出成績來。
2. 建立組織系統：這個組織的系統是文化的、利他的、為公眾利益的，其作法是系統的、持續的、前瞻的。
3. 結合學者專家：將有共同志願與信念的學術界專業人士結合起來，成為社區營造種子隊伍，協助地方從事營造規劃與推動。
4. 強化行政協調：社區營造是件總體性的大工程，牽涉之行政層級甚廣，須依每一個案的特性，做各種不同層級、與各相關部門間的協調，使工作落實更加順利。
5. 示範點的擴散：示範點係社區總體營造構想的試點，宜盡全力使其完美，如此才能創造成功的典範，而後將此經驗擴散、傳達，讓各個點全面動起來。
6. 整合非營利單位：現在社區組織、文史工作室、文教基金會相當蓬勃，活動力也強，若能有效加以整合及運用，使其在該社區做文化經營，對社區總體營造的推動，將有很大助益。

(三) 預期目標

1. 塑造公民社會，提昇生活品質，與產生脫胎換骨後的個人。
2. 配合亞太營運中心的建立，提供更多文化休閒空間與設施。
3. 以文化包裝振興地方產業，使農村產業經濟再創活力。

四、社區總體營造的現況

民國八十七年，文建會編印的「文化白皮書」中，對於社區總體營造的現況，有了進一步的說明，一是操作策略上的分階段，二是各項計畫的推動情形，茲說明如后：

(一) 社區總體營造各階段操作策略

1. 第一階段：認識社區，建立社區意識

此一階段的重點包括社區資源調查、社區議題及危機感的引發、動員居民、尋找理念相同的人、尋求政府部門與專業者的協助及出版社區刊物等。目的在於讓社區居民認識社區、共同關心社區，並提供居民共同討論社區公共事務的機會，進而激發居民對社區的歸屬感和榮譽感，建立社區共同體的意識。

2. 第二階段：凝聚社區共識，架構動員和參與基礎，規劃發展藍圖

此階段除持續強化上階段的工作外，更強調民眾在已建立社區意識的基礎上，加強社區工作經驗交流，擬定系列發展主題、居民參與規劃、整合社區需求、制訂社區共同願景，以形成整體規畫發展藍圖，並尋求政府與民間資源的支持，再結合社區本身的資源，建立社區動員和參與的機制。

3. 第三階段：全面主動參與公共事務，促成社區總體營造的永續經營

此一階段並非社區總體營造的完成，而是在前二階段的基礎上，持續發展其他議題，使居民參與成爲一種習慣，並將其轉化成爲民主決定的實踐過程，使社區的共同願景，成爲推動社區公共事務的指導力量，達成社區的永續經營，而社區總體營造的根本精神就是永續經營。

(二) 社區總體營造四大核心計畫推動情形

文建會在八十七年出版的「文化白皮書」中，對於社區總體營造四大核心計畫的執行情形，作了如下的評估：

1. 社區文化活動發展計畫

該計畫執行期程自民國八十五年度至九十年度，主要內容係經由理念宣導，激發社區自主意識，培育社區總體營造基層活動企劃人才，結合政府相關部門、社區文化工作者及民間社團，協力推動。

在理念宣導方面，每年均辦理演講、座談及研討會，並策劃出版「社區營造」

系列、「社區總體營造一步一腳印」等叢書，製播「社區總體營造」電視節目及宣導短片等。並在民國八十六年於宜蘭運動公園辦理「全國社區總體營造博覽會」，形成社區營造風潮。

在人才培育方面，分別針對大專青年學生、地方文史工作者、基層行政人員、社區民眾等不同對象，辦理社區總體營造初階、進階及專業研討課程，辦理場次超過一百場，參與人數達一萬五千人次。

在社區營造點方面，秉持由下而上的原則，輔導台灣地區二十三個縣市政府，分別進行人才培育、理念宣導、資料蒐集建立及社區點營造等各項事宜。

2. 充實鄉鎮展演設施計畫

該計畫執行期程自民國八十四年度至九十年度，其目的在均衡城鄉文化發展，落實基層文化建設，使民眾經由參與社區藝文活動，激發社區意識。

該計畫的推動，先透過縣市文化中心評估，提報所轄鄉鎮內現有建築物中，可供做為地區性藝文活動展演場所者，經文建會實地勘察核定後，輔導鄉鎮公所充實其展演場地之燈光、音響及消防安全等設備。

3. 輔導縣市主題展示館之設立及文物館藏充實計畫

該計畫執行期程自民國八十五年度至九十年度，旨在協助地方政府，設立與地方發展有關的文史人物及特殊產業發展等，具有地方文化特色之主題展示館，並補助充實館藏所需經費，以發揚地方文化特色，激發地方民眾的認同感與榮譽感，進而共同參與保存、發揚社區文化的行動。

4. 輔導美化地方傳統文化建築空間計畫

該計畫執行期程自民國八十五年度至八十八年度，旨在鼓勵居民主動關心社區內的傳統文化建築空間，並擴及其他週邊設施的整建，使成為居民關心歷史性空間與改善社區環境、重建地方文化產業的起點，藉以強化居民的社區認同，改善社區生活空間品質。

五、社區總體營造所面臨的問題

文建會（民 87）在文化白皮書中，不諱言的指出，當前推動社區總體營造所面臨的問題有四：

（一）社區缺乏民主經驗，居民參與仍待加強

歷年來台灣政府各部門相關政策的擬定與推動，率皆採行「專業規劃」、「由上而下」的一條鞭式指揮模式，在中央政府決策後，由地方政府負責執行，社區民眾鮮少有參與的機會。長久以來累積的結果，參與機制未能建立，民眾無法在政策形成中有效的參與；在執行階段，則表現出一付事不關己的態度，對公共事務冷漠疏

離。因之，居民參與不足，成為社區營造最需克服的問題。

(二) 社區自主經驗不足，整合與創造資源能力有待加強

政府各部門的施政皆以社區為對象，然而政府各部門各有職掌，各有本位，社區民眾又缺乏自主能力，無法有效統整政府各部門的相關建設計畫，以串接中央政府的資源來滿足社區的需求。社區民眾面對問題時，多半不知如何尋取適當的資源和協助；部分社區雖具有特殊的人物、文化、歷史、產業、景觀及自然資源，民眾也不知加以整合運用，以形成社區文化特色。因此，如何協助使其自立，鼓勵其參與熱忱，進一步整合有限的社區資源，是社區總體營造必須面對的另一項課題。

(三) 政府各部門缺乏橫向與縱向溝通聯繫，無法發揮整合效益

社區總體營造牽涉到政府各部門的工作，以及中央與地方的協調事項，然而相關部門在辦理有關活動時，大都依據本身權責與職掌，研擬實施計畫，並循行政管道，由上而下指導地方政府執行推動。地方政府的基層同仁無法瞭解社區總體營造的理念和作法，無法扮演承接、整合各方資源的角色，導致中央與地方政府各部門，雖各有計畫或方案，卻因缺乏橫向與縱向協調聯繫，減低了政府行政的效能。

(四) 地方政府欠缺正確理念，社區永續發展面臨困境

地方基層公務人員與一般民眾，仍然受到早期推動「社區發展工作」的錯誤影響，以為「社區發展即是基層建設」，欠缺主動參與經營的觀念和習慣，一旦專業規劃團隊撤離，社區基層組織如何整合人力、物力資源，達成永續經營的目標，即成為一大考驗。

六、社區總體營造對終身教育的影響

社區總體營造的目標在於造人，其教育的功能相當明顯，對於終身教育中有關學習的意涵，具有擴張的作用，主要顯現在下列兩方面（林振春，民 88a）：

(一) 強調生活文化的學習

社區總體營造從社區文化的觀點切入，強調社區民眾的主動參與，並從參與社區活動與問題解決過程中，培養出社區時代的新人類，具有公民意識的新成員，無形中擴張教育的領域，強調從生活文化中學習，是一種非正式的教育形態。

(二) 重視經驗學習與參與學習

社區總體營造強調社區參與，專家學者與政府機構只作為社區尋求資源的協助者，而非代其解決問題的超人或萬能政府。因此，民眾的參與動機與參與意願，成為社區總體營造首要面對的問題。此種重視參與學習與經驗學習的社區營造過程，使得終身教育有了新的領域，即是「社區學習」。

肆、終身教育與學習型社區

學習型社區的推動構想來自學習社會，教育部在「邁向學習社會」白皮書中，明白指出學習型個人、家庭、組織、社區等都是學習社會的基礎，因此要瞭解學習型社區的推動背景，先得對學習社會的理念與內涵有一番認識。

一、學習社會的理念發展

學習社會的理念，早在一九六八年赫欽斯(Hutchins,1968)的新書「學習社會」，就提出如下的觀點：每個人均可在教育機構中獲得基本的博雅教育，並且能夠在教育機構之內或之外，繼續不斷的進行博雅學習的社會，也是一個有著真正的大學作為獨立思考和批判中心的社會，學習社會是一個經歷價值轉化的社會（轉引自胡夢鯨，民 86）。

其後對於學習社會的理念，便逐漸引發相關學者的討論，然而影響較大的，應屬一九七三年，卡內基高等教育委員會(The Carnegie Commission on Higher Education)發表「邁向學習社會」(Towards a Learning Society)的報告書，以及一九九六年歐盟國家的終身學習年所公布的白皮書「教與學：邁向學習社會」，以及一九九八年，我國教育部將此年定為「中華民國終身學習年」，並公布白皮書「邁向學習社會」等三份歷史性文獻，茲以此三份文獻分析學習社會理念的轉移。

一九七三年，卡內基高等教育委員會，以現實的觀點，對發展迅速的美國高齡化現象提出「學習社會」的理念，指出未來的學習將由封閉的學習轉為開放的學習，而教育必須開放給成人，因此高等教育中的「社區學院」、「隔空教育」、「開放大學」均應設法擴充，以滿足民眾的學習需求（林清江，民 84）。這是一個以學校教育擔負社會民眾學習重任的時代，因此讓高等教育機構對成人開放，提供所有民眾想要的學習機會。

一九九六年是歐盟國家的終生學習年，歐盟在一九九五年便發表一本白皮書「教與學：邁向學習社會」(Teaching and learning: Towards the learning society)。在此一份白皮書中，明白指出歐洲未來的社會是屬於學習社會，教育體系中的教師和社會參與者應扮演重要的角色；針對建立學習社會的行動，具體的建議有五：一是鼓勵獲得新知；二是加強學校與工商企業的關係；三是照顧不利族群；四是培養三種語言能力；五是在平等基礎上運用訓練投資（林清江，民 86）。

鼓勵獲得新知被白皮書認為是建立學習社會的首要工作，社會必須提供各種誘因，採取必要的行動，其中最為重要的行動便是建立「知識認可制度」(knowledge

accreditation system)。此一構想的主要目的在於激發不願或不能在傳統教學環境中學習者的動機，協助他們在獲得正規學校文憑證書之外，也能獲得學習其他知能的證書。因此學習社會的理念，從前述的開放高等教育機構，轉變成激發不願在正規教育機構下就讀的民眾，可以利用一些非正規教育機構來學習（林振春，民87）。

一九九八年，我國教育部將此年定為「中華民國終身學習年」，並公布白皮書，名為「邁向學習社會」。

在此一構想下，學習社會的理念，不再只是為符合個人學習需求而提供的回流教育而已，也不只是擴張學習的涵義從正規教育轉移到非正規教育機構，而是由學習型社區和學習型組織所組成的社會，除了自己願意不斷學習的個人，社區、工商企業、政府組織、專業團體、家庭、學校與整個社會本身，也需要繼續不斷的學習(Duke,1998)。

二、學習社會的特徵

學習社會到底是一個什麼樣的社會？從眾多專家學者為它勾勒的特徵中，可以分析出共同的願景。

（一）愛德華(Edwards, 1995)對學習社會的定義

愛德華於一九九五年對於過去三十年有關學習社會理念的發展，作了一翻整理，然後依時間先後提出各時期對學習社會的定義如下：

1.學習社會是一個有教養的社會(educated society)：這是六八年赫欽斯所提出的學習社會之定義，強調博雅教育，致力於培養積極的公民，發展自由的民主制度，提供均等的學習機會。

2.學習社會是一個學習市場(learning market)：這是七〇年代中葉以後，為解決經濟不景氣現象，以學習社會為藥方，其目標是發展一個充滿學習機會的市場提供機制，以滿足個人和僱主對於更新技術知能所需的學習需求。

3.學習社會是一個學習網路(learning networks)：這是九〇年代以後，由於電腦科技與網際網路發達，不僅將學習帶進個人的生活，豐富個人的學習資源，也將地方、國家和全球聯成一個密切的學習網，瓦解了傳統的政治和經濟規範，取而代之的是個人自主的社會觀，學習的消費和參與活動本身被視為一種享受，也幫助個人發展其興趣和認同，而學習網路乃成為學習社會的主要特徵。

（二）呂西忠

大陸河南師大成教院的呂西忠（1998）對學習社會的涵義提出六點主張：

1.教育的功能不再侷限於依組織規畫訓練人，而是培養完整意義的人。

2. 受教育時間不再侷限於某一特定年齡，而是向著個人終身方向發展。
3. 教育活動超越學校範圍，教育功能擴張到整個社會各層面。
4. 這種繼續不斷的教育必將成爲一個協調的整體，這是學習社會的顯著特徵。
5. 教育與學習過程的重點是「自學」，而不是傳統的課堂教學形式。
6. 人的主體作用得到極大重視和提升。

(三) 胡夢鯨

在統整眾多專家學者對於學習社會的定義和特徵之後，胡夢鯨（民 86）所提出的學習社會願景，最能表現出學習社會的理想型態，他們是：

1. 人人都是終身學習者。
2. 學習權利獲得充分保障。
3. 各種學習管道開放而暢通。
4. 各種學習資訊取得容易。
5. 個人可以自由運用學習時間。
6. 個人可以在最方便的場所學習。
7. 個人可以運用多元化的工具學習。
8. 終身學習活動獲得充分經費配合。
9. 終身學習資源得到統整運用。
10. 個人學習成就得到適當認可。

三、學習社會與終身學習的關聯

終身學習是教育領域的擴張，將以前侷限在正規學校體系的教育觀念，擴展到個人生活的整個歷程，使得教育的結束乃是工作的開始的古典教育觀立即崩潰，取而代之的乃是教育與工作輪替出現的回流教育觀，或是工作場合隨時需要學習與生活的晉昇需要永續學習的終身教育觀。無論是回流教育、永續教育或終身教育，無不突顯現代教育的功能和角色，受到社會各界的普遍認同與肯定，也使得現代教育必得在學校正規教育之外，另外開展各種形式、各種管道、各種層次、各種內容的教育措施，以滿足現代人對教育的需求。

在 Cropley (1980) 提出終身教育的三個重要內涵中，便明白表示：學習是終身的歷程、學習在各種情境中發生、實現終身教育的條件是個人作終身的學習。因此，處於二十世紀末的現代人類，若要達成終身學習的理想，當前的學校教育似乎無法滿足，由社區來提供民眾終身的教育需求便成爲達成終身學習的必要措施。

從終身學習的角度觀之，這是一個社會上個別成員的自我晉升策略，然而若是

想要建立終身學習的社會，勢必要從整體的層面來考量，包括政府單位在教育政策上的立法、預算、機構、人員與方案的規畫與引導，民間團體在行動上的配合與支援，個人在終身學習理念上的澄清與行動上的參與。在社區營造的層面上，這是一個剛好處於國家政府與個別民眾之間的中介團體，若是能發揮功能，營造終身學習的社區，對於個人與社會終身學習的推展，都具有相當良好的推動作用。

四、學習型城市的理念

歐洲終身學習創協(European Lifelong Learning Initiative) 主席，同時也是英國雪菲爾哈蘭大學(Univ. of Sheffield Hallam)歐洲學習型城市與學習型地區中心(European Centre for the Learning City and Learning Region) 教授的龍沃斯(N,Longworth,1999)便認為終身學習對未來各國的教育政策，以及經濟與社會發展具有深遠的影響，更是追求穩定、富裕和個人實現的重要關鍵，是以多數國家已積極在推動學習社會。然而真正推動終身學習的地方，卻是在鄉鎮、地區或城市，最後則是發生在公民的心智活動之中。

(一) 學習型城市的指標

龍沃斯提出學習型城市的十四項指標，分別是：

- 1.發展學習型城市的領導人才，使他們能像教師般來從事學習諮詢。
- 2.能夠有效的培育市民職業技能，使他們都具有就業的能力。
- 3.策略性的鼓勵所有市民使用個別學習計畫，以激發民眾創造性潛能。
- 4.釋放社區內所有潛在資源，以促使公私立機構成爲互利的伙伴關係。
- 5.運用各種方案來連結各種族群、年齡與地方信仰，以培養寬容和開放的心胸。
- 6.設計創新策略及提供資訊來增加人民對學習的參與。
- 7.瞭解市民的學習需求並提供機會以滿足市民的學習需求。
- 8.與其他學習型社區合作發展人類潛能與創新方案，以創造財富。
- 9.訂定計畫協助市民在變遷快速的現代社會，免於恐懼並能積極回應。
- 10.連結學習策略與跨部門的財政策略，以影響未來。
- 11.有效使用新的學習科技，將城市轉化成現代學習中心。
- 12.建立市民的技能、知識與才能資料庫，並鼓勵他們使用這些能力爲他人服務，以激發市民參與城市生活與文化的創造。
- 13.創造各種方案以激發市民能採取正向行動來關懷社區環境。
- 14.經由舉辦慶典、園遊會等活動，鼓勵社區與所有家庭共同學習，養成學習的習慣。

(二) 學習型城市的特徵

學習型城市的特徵，可以從下列七方面加以討論：

1.學習資訊

學習資訊的呈現要具有吸引力，讓想學習的民眾易於接觸使用、讓不在意的民眾很容易被吸引、讓不感興趣的民眾容易被引誘而產生興趣。因此，學習資訊應該二十四小時可以被公開利用，要採取更有創意的行銷策略，以喚起潛在學習者的學習欲望。而這些學習資訊，可以出現在職場、社區中心、購物中心、媒體及居民聚集的地方如餐廳、商店、百貨公司、運動場和醫院。

2.學習資源

學習資源指的是能提供學習所需要的人力、物力、場地、設備等資源供應的團體，學習型城市必然要與這些機構或團體建立互動的伙伴關係，使得學校、企業、基金會、非營利機構、社區團體和公家單位等，都能建立資源整合的系統，以使得社區資源作更有效率的使用。

3.學習領導種籽人才

學習型城市的推動，需要大量市民的參與，並且讓市民在參與過程中，逐漸發展出規畫學習活動的領導人才，使他們成為學習型組織的種籽人力之一，讓他們在學習城市的發展過程中，擔任推動擴展的角色，以貢獻他們的智慧，讓社區能發展成為真正的學習型社區。

4.學習科技

克服學習障礙的最佳方法便是使用新發展出來的傳播和教學科技，譬如多元媒體教材，可以使學習變得更有興趣。教師上課如同進入電影院，各種生動活潑的影像，讓教學充滿驚奇與刺激；另外像電腦科技，可以讓學習者親自動手操作，學生成為積極的主動學習者，而非傳統消極的被動學習者。

5.民眾參與

學習型社區的最大財富便是民眾本身，由社區民眾相互貢獻其智慧與能力，將可以使得學習型社區更具活力。譬如各社區的學習中心之經營管理，便是由社區民眾負責；學習通訊的資料蒐集和編印，由社區民眾來負責；學習問題的諮詢工作，一樣可以由民眾來承擔。當本城市的學習活動達到某種程度，民眾得以轉移其智慧和能力，去貢獻給鄰近的村民。

6.學習環境

學習環境最能夠展現出學習型城市的特色，誠如龍沃斯所說，「一個學習型城市，將會激發社區和其中的所有家庭學習，從舉辦各種慶典活動、展覽、園遊會等活動，來增進市民的學習習慣。」(N,Longworth,1999)。

譬如英國倡導家庭學習日(FAMILY LEARNING DAY)，學校便配合舉辦一

個家庭識字計畫、大學辦理家庭快樂日、青年俱樂部展出家庭成員的家庭史、圖書館則邀請作家討論家庭關係的寫作心得、美術館舉辦家庭畫像比賽、老人安養中心則訪談住戶提供三十年前的家庭生活歷史等。

社區環境本身也是學習的重要資源和學習環境之一，聯合國教科文組織每年都會訂定一個「地球日」活動，強調人們必須和諧的參與維護自己生處的地球環境，進行生態保護的教育學習活動，以促使民眾關懷保護地方的生態環境，並使他成為學習文化的重要成分。

7. 就業能力

學習型社區並非只要求市民參與學習活動，更重要的是要讓民眾具備應付生活問題的能力，而就業謀生能力乃成為最重要的生活能力，因此，學習與就業能力是難分難離的。終身學習的重要性，除了面對社會的快速變遷，更是為了免於被科技昇級所淘汰。當舊產業快速步入夕陽產業，新科技又成就新產業的誕生，乃需要接受新科技的學習者來承接此項產業。學習型城市乃成為對抗失業的重要策略，因此他必須不斷創新、靈敏反應市場變遷、與不同機構結成伙伴關係，且積極面對工作市場的需求，來提昇民眾的就業能力和就業準備度。

伍、經營五種功能的社區

社區經營的目的，如同家庭經營的目的般，同樣是想讓家庭或社區發揮更多的功能。單一功能是事物演化的起點，缺乏功能的事物，根本沒有發展的機會，遑論其價值。人類的發展如同其功能的發揮，缺乏功能的人類，絕少發展的空間，因此，個人的發展目標就是功能的多元化；而功能的多元化，指的便是能滿足個人的多種需求，也能夠協助滿足他人的需求。家庭的發展目標，同樣的能夠滿足己身家庭的多種需求，更能夠協助滿足其他家庭的需求；社區發展的目標一樣，除了能夠滿足自己社區的多種需求，也要能夠協助其他社區，獲得適當的需求滿足。

社區的功能，除了滿足社區居民的個別需求外，還要維護社區內的家庭、團體，以及家庭與家庭間、團體與團體間的和諧，更要導致社區整體的健全發展，並且兼顧社區與其他社區間的和諧發展。總括上述的各種情境需求，社區的功能，可以分成下列五種來加以說明（林振春，民 88b）：

一、福利救濟型的社區

維持身體健康所需基本生活條件的滿足，是社區對於居民的首要任務。如果無法讓社區居民維持基本生活條件的滿足，福利照顧或急難救濟的措施，乃是社區展

現自立自主的重要指標，一個依賴外界伸出援手的社區，必然是功能不足的社區。

福利救濟型社區的作法，包括個別成員對於社區內貧困家庭與個人的施捨，以及社區內慈善團體對於居民的急難救助和貧困慰問，對於失依兒童和老人的安養照顧，對於街頭流民的衣食救濟，對於貧病傷患的醫療照顧，或是每年冬令的慈善救濟活動等。以己之有餘，濟他人的不足，正是福利救濟型社區的主要特徵。如果每個社區居民，本於自身的能力對鄰居施以照顧，社區鄰里將充滿溫馨；如果行有餘力的居民能夠組成慈善救助團體，有計畫有系統的對社區內的民眾施以照顧和救助，社區內將洋溢著慈善的光芒。當然這只是從施惠者的角度來思考，並未思考受助者的感受，也未能從更寬廣的角度來看問題，可能失一偏頗。

福利救濟促成社會工作的產生，需要接受福利救濟的居民，起先被認為個人的因素，諸如懶惰、無一技之長、身心障礙、品德有缺等；而施以救助的人們，乃是品德高尚、具有悲天憫人的高貴情操。此種迷思在社會工作的演變過程中，逐漸被揚棄，取而代之的觀點是社會結構的因素，譬如資本主義社會中的資產階級對工人勞力的剝削、民主政治中強勢族群對資源分配的多數暴力式掠奪、兩性不平等社會中男性對女性的控制、租稅不公的社會中劫貧濟富的稅法，以及社會安全制度未能建立前的災難受害者。

因此，福利救濟型的社區，乃是傳統封建式的保守社區，某些人因為獲得祖先的遺產而衣食無缺、因為得利於升學主義而取得向上流動的機會、因為踩得重商主義的社會潮流而富甲一方。這些人士成為社區中的重要人物，因為福利救濟型的社區，正是他們展現個人成就的舞台。可是他們不會思索人之所以分貧富貴賤的背後結構因素，只會想辦法維持自己的社會地位和身分；不會想辦法協助他人解脫貧困的境地，只是盡情炫耀個人樂善好施的美德。

因此，福利救濟型的社區，乃是主流族群藉著救濟施恩來維持其優勢地位的手段，也是複製一個讓主流族群繼續維持優勢的現實社會。因為他並沒有進一步的積極作法，去改善社會結構的不公平，去創造一個讓每個人發揮潛能的社區環境，去營造一個沒有貧窮、沒有弱勢、沒有剝削、沒有恐懼的公平正義之社區。

二、安全保險型的社區

維護身家性命的安全是社區對於居民的首要承諾，試想當人們努力從事生產，建立起一個和樂的家庭，總希望能享受個人努力所爭取到的成果。如果個人努力所爭到的成果，在個人享受之前，便受到他人的暴力掠奪，或受到他人非法的偷竊，甚至個人的生命受到威脅恐嚇，使得擁有財產成為一種罪過，身穿玉衣頭戴金飾成為招來攻擊的藉口，試想還有人敢努力生產、累積財貨嗎？

爲了保護自己的財產，爲了保衛自己的權益，有些人利用現代科技，將家中護衛如金湯牢固；有些人聘請保鏢隨侍在側，以保護家人安全；有些人乾脆加入保全或參加保險，以圖一時的心安。

安全保險型社區的作法，乃是爲了維護個人努力所爭取到的財貨資源，能夠在個人自由意志下來享用、支配和安排。因此，爲了應付猖狂的小偷，有些社區組織巡邏隊，希望能將小偷趕出社區之外；有些社區設立守望相助崗哨，檢查進出社區的人士，希望能杜絕小偷到社區內活動；有些社區裝置電眼和閉路電視裝置，希望能及早發現閒雜人士，避免他們在社區內作奸犯科。有些社區組成家戶聯防體制，共同面對可能侵襲的匪徒；有些社區人士建構愛心商店和安全步道，提供居民適時的援助；有些社區人士組成自助團體，提供參與團體居民的生活保障。

當然，前述作法只是一種消極的保障，並不能提供居民完整的安全維護，因爲將匪徒阻擋在社區之外，社區居民卻不能永遠生活在社區之中；如同白曉燕事件中，白家的安全維護有目共睹，白曉燕卻是在上學放學的過程中被綁。因此，我們必須進一步思考，如何能讓匪徒消聲匿跡？不但讓匪徒無從活動，更要讓匪徒無由產生。此時的安全保險型社區勢必要有預防的作法，而不只是防衛的手段。這時看到街頭閒蕩的翹家少年，不再只是驅離社區，而是爲這些翹家族舉辦文康教化性活動，以免他們誤入幫派黑道；看到班級中調皮搗蛋的「壞學生」，不是將他們記過趕出校園，而是成立愛心媽媽輔導小組，專門負責關懷教化這些孩童，讓他們成爲尊重社會的「好學生」；看到偷竊搶劫的匪徒，不是以暴制暴的動用私刑凌虐，而是設立社區中途之家，提供他們適當的心理輔導與職業技能訓練。

消弭壞人，保障好人，使社區居民過一個安居樂業的生活，擁有一個安和樂利的環境空間，減少因爲天災人禍所造成個人和家庭生活的困頓，營造一個適合生活的社區空間，便是安全保險型社區的最大目標。然而人類生活的目的，只是爲了能夠安全的生活，未免太過於窄化人類的生命意義，雖說不必然一定要爲往聖繼絕學、爲萬世開太平，卻總得考量人性的發展空間與人心的舒坦意境；尤其在學習社會洶湧而至的現代社會，社區終身學習成爲社區生活的主流理念之時，仍然停留在爲生活而生活的傳統保守社會中，難免壓抑了人性的發展與人格的成長，因此才衍生出學習成長型社區的萌芽。

三、學習成長型的社區

面對終身學習社會的來臨，社區居民具有強烈的學習需求，社區內的學校及民間團體感受到此一期待，紛紛開設各種學習成長的班團隊，以應付社區民衆的壓力。教育部在民國八十七年公布「邁向學習社會」白皮書，並列舉出十四項行動方案，

以具體作法來建構學習社會；其中以學習型家庭、學習型組織與學習型社區為主軸，期盼由點、線、面來營造一個完整的學習社會。學習型社區便因此風雲際會，成為當今社區工作的主流。

學習成長型社區的作法，有三種不同的層次，依照美國學者布魯克斐德 (S.Brookfield, 1984) 對社區教育的分類，分別是：

(一) 適應民眾需求而辦理的教育 (Adult education for the community)

以民眾學習需求為主的的教育，乃依據對當地居民所做的需求評估而提供教育活動。社區教育者的主要任務在根據當地居民的感覺性需求和表現性需求來設計活動，教育者本身是價值中立的，完全依照市場的需要來辦理教育活動。該類型的社區教育模式具有如下特點 (洪秀容，民 78)：

1. 社區教育活動基於居民的需求與意願而設計。
2. 社區教育者居於中立角色，其任務在依居民需求來提供活動。
3. 學習者具有高度的「消費者中心取向」。

當前台灣地區各社區所辦理的教育活動，大都屬於此一類型，民眾依其意願參與，政府主辦單位或民間社團依民眾需求辦理，完全符合市場供需法則，只是民眾不知道為何要參加學習，只是一窩蜂、趕時髦的膜拜「新學習主義」，對自己的生活品質，對家庭的生活幸福，對社區的生活文化是否有所助益，完全不在考慮之內，也難怪有些家庭婦女為參與社區學習而鬧家庭革命，造成夫妻離婚、家人不睦等情況，反而讓人覺得「參與學習」如同洪水猛獸，毒害善良百姓，實在值得社區經營者深思。

(二) 以社區為學習資源的教育 (Adult education in the community)

以社區為學習資源的教育，以社區作為學習的實驗室或學習的資源，也就是利用學校資源作為個人和社區發展，或以社區作為教學的資源。具體言之，蒐集社區生活歷史或實際參觀地方文物設施等活動，皆可視為社區教育學習課程的一部份。以文建會所推動的社區總體營造工作，大力鼓吹鄉土文史工作者，為自己的鄉土社區尋找生命根源，並從而讓社區民眾建立鄉土認同，產生愛鄉情懷，以達到生命共同體的社區意識。

此種教育模式由學習者負起學習的責任，社區教育者只提供人力和物力的資源來協助之；學習活動的進行與控制大多由學習者掌握，教師只是一個資源角色，學習地點不限於機構中，可能在工廠、古蹟、工藝場所或田野之間。因此，該類型的社區教育模式具有如下特點 (洪秀容，民 78)：

1. 社區本身便是一個教育實驗室和學習資源。
2. 社區教育者扮演「資源人士」的角色，提供專業知識去協助社區的學習活動。

3.學習者自行決定學習目標和學習策略。

以社區作為學習資源的教育活動，經常遭遇到嚴重的挑戰，一方面是強化地域觀念，造成社區軍閥割據，影響整體社會發展。此種情形在台灣地區屢見不鮮的社區居民抗議中最為突出，勢力強壯的社區對政府資源強取豪奪，完全不顧其他社區的悲慘哀號；他們仗著社區行動將政府的公共設施好的留著自己社區用，不好的就推給其他社區忍受。我們雖然造就高知名度的社區，卻也隱藏弱勢社區的無人聞問，反而加深社區間的差距和嫌隙。二方面是參與社區活動與社區學習間的隔閡，人人以參與社區活動為宗教般的狂熱，以參與社區服務像宗教朝拜般的奉獻，卻在參與過後，感受不到行為的改變與觀念上的啓迪，也缺乏對自我與家庭、社區角色的重新體認；甚且民眾可能只是被動員、操縱去參與社區活動，完全沒有個人的自我主體性，此種社區參與，與學習一點關係也沒有，也就是民眾只參與社區活動，卻沒有任何的學習和成長。

(三) 為社區發展而開辦的教育 (Adult education of the community)

這是基於引導社區發展而開辦的學習活動，透過教育者的判斷來開設對社區有益的學習活動，而非基於社區民眾的需求。社區教育者認為社區具有傳遞價值、技能和知識給民眾的責任，透過這種功能的發揮，可將社區引導向一個高品質的境界。因此該類型的社區教育模式具有如下特點（洪秀容，民 78）：

- 1.社區教育活動不僅依居民需求，更受教育者的信念來決定其教學內容。
- 2.社區教育者依規範性需求來引導活動內容的發展。
- 3.學習者被鼓勵或說服來參加社區教育活動。

這是一種較為強調社區需求與社區發展的教育，主事者以其對於社區發展方向與任務的認知，規畫出民眾的應備能力，再評估社區居民的知能差距以得出社區的需求，再規畫相當學程科目，以強迫的方式、動員的方式、說服的方式或誘導的方式，讓民眾參與其中。民眾的社區認同感可能被誘發，民眾的社區學習能力可能被訓練，民眾的社區事務參與能力可能被培養，卻少有可能培養出具批判反省能力的自主性個體，因為此種教育強調社區集體性重於個體自主性，使得人性與社區難以相互交融。

四、智慧道德型的社區

為了讓學習型社區找到適當的歸宿或擁有光亮的願景，智慧道德型社區便是最佳的選擇。

在社區學習中，本人提出一句順口溜：人生追求的是智慧，如果沒有智慧，總要有點知識；沒有知識，總要有些常識；沒有常識，就要常看電視；不看電視，就

要多逛夜市；不逛夜市，總得去看一股市；不看股市，就要懂得演飾；不懂得演飾，就得進教室。教室是學習的最後手段，每一種社區情境，皆是學習的情境；但是最終目標絕對離不開智慧，學習型社區絕非以學習求知為終極目標，而是以追求人生圓融的智慧為鵠的。

然而如何從學習成長型的社區轉化進入智慧道德型的社區呢？這時我們可以從社區教育的理論中求得解答。社區教育為智慧道德型的社區提供兩個價值觀念：普遍關愛(ecumenicity) 與自律自治(autonomy)。在社區意識中強調一種緊密連結的感情關係，讓每一個成員皆感受到自己歸屬於某一個集合體，且感受到自己在此集合體中的重要性，但是此種連結感和重要感，只是社會學對社區力量強壯的描述，並未涉及倫理價值的考量，因為黑道幫派盤據的社區也可以具有強壯的社區意識，卻不是健康的。社區教育所強調的社區意識不只是強壯的，更要是健康的，因此連結感應擴充成對人類世界的普遍關懷，而不是營黨結私以仇視他人，更重要的是他代表一種對生態環境的普遍關懷，是古人所謂「親親、仁民、愛物」的胸襟，是「己所不欲勿施於人」的態度。自律自治是社會上對道德成熟者的描述，這樣的一個人，他會選擇某些規則作為生活的準則，然後隨著生活經驗的累積而不斷修正調整自己的生活規則，簡單的說就是一個「敢於活出自己的人」。這種人並非是自私自利的自戀者，反而是能夠關心他人、協助他人的「利他主義者」，正是古人所謂「己立立人，己達達人」的真正寫照。因此智慧道德型的社區，必須是一定區域內的一群人，在普遍關愛與自律自治的原則下，相互結合、相互行動以提昇社區生活的品質。

智慧道德型的社區，也會對弱勢族群提供援助，也會對災害受難者提供緊急救助，卻能夠以智慧的手法，讓雙方獲得學習和成長；智慧道德型的社區也會組織自助式的團體以保障個人和家庭的生活安全，卻絕不會將危害安全的份子視為仇敵，而是以智慧的手段，化解彼此間的隔閡，達成雙方需求的滿足。智慧道德型的社區也提倡學習成長，卻絕不會讓學習成為高人一等的驕傲，讓成長成為逼迫他人學習的壓力，而是營造出一種謙沖自持、虛懷若谷的樂智向善的態度。

五、永續發展型的社區

智慧道德型的社區，絕非社區經營的最終目標，因為永續發展才是人類綿延發展的基礎，才能保障後代子孫的生存權益。如同中國古聖先賢所言：為天地立心、為生民立命、為往聖繼絕學、為萬世開太平。蔣中正先生也提出：生活的目的在增進人類全體之生活、生命的意義在創造宇宙繼起之生命。此種觀點，皆在提昇社區發展的層次，讓我們所經營的社區，不只是關心社區內的民眾，也關心社區外的民眾；不只是關心人群幸福，也關心生態環境的永續經營，因為這是後代子孫賴以生

存的基礎。

陸、建構社區終身學習體系

台灣終身教育的未來發展，將是建立社區終身學習體系，有關此一議題的內涵，下列事項相對居於顯著地位。

一、學校社區化應強化社區民眾的教育參與能力

學校是培養民眾具有終身學習習慣與能力的主要機構與場所，學校社區化更是讓所有民眾取得終身教育機會的主要手段，其作法有：

(一) 各級學校應推動服務學習的理念

終身教育的基本主張，從正規教育開始培育終身學習的能力，到社區環境安排的教育化，使得個人終其一生，都可以在社區中獲得學習與成長的機會；因此在學齡階段的正規學校教育過程中，便有計畫的引導學生利用服務社區的活動來學習；等到學生畢業之後，有較多的機會參與社區活動，仍然能夠從社區活動的參與過程中獲得成長與學習。此種服務學習的習慣養成之後，社區民眾對於參與社區的能力，便可以獲得提昇，也建立社區學習的機制，對於學校社區化的推動具有激勵作用，因此學校應逐步在課程中，推動服務學習的理念。

(二) 學校應推動社區參與學習課程

生活本身即是持續不斷的學習過程，個人自發而有意識的學習，可以讓他在快速變遷的社會中，具有適應環境的能力，達到發展潛能和自我實現的境界。學習不應侷限於學校的教育，社區生活中的種種境遇都是學習的過程。民主的生活、綠色消費的觀念、合作的精神、運動保健的習慣、生活上的新事務等，都需要抱持學習的態度去貼近和體驗，這便是終身學習的精義。為培養社區學習者皆能具有終身學習的態度、能力和習慣，學校本身的教學和課程，必須有所變革：

1. 找出可以作為社區參與學習的課程內容

現行國民教育各科教學中，皆以學生的生活社區為核心向外擴散，教學的內容，必然會與學生的社區生活環境相關聯，也有必要連結學校教學內容與學生真實生活情境，使其能應用所學，進而活用所學。但是目前學校教育並未跨出教室和校門，使得學校教育與真實生活脫節。要改善當前困境，開放教育是值得推廣的理念，而落實的作法，當是找出各科教學中能與社區生活結合的內容，進而引導學生將課堂所學直接應用在社區生活情境；或是直接利用社區生活情境來學習。要達成此一目標，必得教師與學生家長密切配合，由教師提出課程內容，家長提供社區內可供學

習的資源，雙方共同合作。

2. 找出可以作為社區參與學習的社區學習資源

社區內具有何種可供教學使用的學習資源，是學校與社區結合的重要媒介，對於社區資源的瞭解愈深入，所能利用的社區資源愈多，也愈能有利於教師教學與協助學生學習。因此，瞭解社區內有何可供學習的資源，設法找出這些學習資源，並妥善應用這些資源，以促成學校教育與社區生活結合。

3. 編製社區參與學習的教材

結合社區學習資源與國民教育各科教學課程內容的具體展現，便是社區參與學習的教材，讓社區內各級學校的該年級的教師，只要根據此一份教材，便可以引導學生從事社區參與學習。這是一份真實的鄉土教材，與各科教學結合的鄉土教材，而不是另外加入的鄉土教學。在國民小學仍然採取包班制的現實情境下，由班級導師統整各科教學內容，配合社區學習資源，有系統的引導學生研習，當更能發揮鄉土教學所倡導的理念。在國中階段，各科教師可以透過各科教師研習會的協調，以統合各班學生的社區參與學習教材。

4. 營造利於推動社區參與學習的學校與社區環境

找出有礙社區參與學習的學校環境和社區環境，從而研擬解決之道，才能讓社區參與學習順利推動。社區與學校結合如何能不流於口號，一定要落實在實務的層面，讓學校、家長與社區能建立共識，共同配合，必得先瞭解推動社區參與學習的困難和阻礙，在推動之前或推動過程中加以排除，以營造出一個有利於推動社區參與學習的學校與社區環境，便成為各級學校的首要工作。

(三) 輔導組織社區團體參與學校的經營

家長會得以出席學校的教評會，並對教師晉用與考評提出意見，仍然無法彰顯社區人士對學校經營的影響力，一方面可能淪為陪襯的花瓶角色，另一方面可能造成社區人士與學校行政主管間的緊張衝突。因此有計畫的輔導社區人士，組織學校教育促進委員會，並且協助他們來表達對學校經營的關懷，才有可能讓學校與社區達成最佳的互動模式，共同促進雙方間的互利雙贏關係。

(四) 學校應輔導增強社區團體和民眾的教育參與能力

學校屬於社區內的權力菁英，社區團體和民眾缺乏教育決策能力，但是可以透過學校的協助和輔導，強化其教育決策參與能力。此舉不但有益於學校經營，更能強化學校社區化的動力，因此學校應積極推動。

二、整合社區內所有正規與非正規的學習資源

社區是民眾終身學習的資源寶庫，地方產業的振興和居民生活環境品質的提

昇，都是社區居民終身學習的資源，因此社區中的環境景觀保育、鄉土教育、青少年校外生活、老人照顧、地方產業的轉型和社區總體的營造等，都需要社區居民參與終身學習，以社區民眾的活力，奠定社區生生不息，永續經營的源泉活水。整合社區內的各項學習資源，其具體作法可分述如下：

(一) 圖書館

各級圖書館在社區教育中的角色，包括：圖書館是生活圈中的文化重鎮、圖書館提供終身學習的保證、圖書館具有社區學院或社區學苑的規模、圖書館得以發展出具地方特色的本土教育形態。目前各鄉鎮皆有一所以上的圖書館，在各村里或社區也設有小型社區圖書室或書報閱覽室，這些皆可作為社區終身學習的重要資源。

圖書館為彰顯其在社區終身學習方面的重要角色，可以辦理如下的活動：

1. 社區讀書會
2. 設立社區圖書義工站
3. 建立社區圖書資源交流中心

(二) 社區有線電視

在國外利用社區有線電視從事社區教育活動的情形相當普遍，在國內對於社區主義高喊入雲的同時，我國有線電視法第二十三條第二款中即規定有線電視業者，「必須免費提供十分之一以上的頻道，作為公益性、藝文性和社教性節目之用。」明白提示了社區有線電視對於社區營造所擔負的責任。

社區有線電視系統在社區終身教育中的作法有三：

1. 成立有線電視公益頻道運作中心。
2. 協助社區團體製播社區民眾需要的節目。
3. 協助培育社區人才成為公益頻道的製播者。

(三) 社區讀書會

讀書會是最為傳統的學習模式，完全出於個人的興趣，排除外力的介入和干預，您可以選擇自己喜歡的時間和地點來讀書，也可以選擇和自己最喜歡的同伴一起來讀書，更可以愛讀什麼書便讀什麼書，不必管進度，也不會有考試，更不必去理會誰讀得多誰讀少，如果大夥合得來，大家好溝通，隨時可以變換花樣，請來里長伯開講社區公園的設計考量，也可以讓隔壁的麵包師傅，傳授一下做中秋月餅的絕活。

社區讀書會的進行方式，完全依民眾的意願與喜好，不受任何教條的束縛，不受任何法令的干預，只要參加讀書會的成員共同決議，如此的自我決定與掌控在自己手中的自由感，應該足夠讓您擺脫以往學校教育挫折感的夢魘。

當前台灣地區推動社區營造、社區參與學習或社區問題的集體解決等，都可以採取組織讀書會的方式來進行。因為招募社區義工，可能無法如意，邀人參與社區

事務討論，可能無法獲得支持；那麼就可以從社區讀書會的舉辦開始，此種形式的社區團體，較為容易獲得居民響應，等到議題討論成工，便可以將讀書會轉化成社區行動團體，引導社區居民從學習到實踐，再從實踐中學習成長，這是終身教育中特別強調的社區學習，值得大力推動。

(四) 社區租書店

社區到處皆可以看到租書店，躲在不起眼的角落，可是如果以社區終身學習的角度加以審視，便可以發現這小小的租書店，馬上可以搖身一變成社區終身學習的資源與資訊交流中心，比起社區圖書館更能發揮強大的推銷功能。其作法為：

1. 強化租書店的服務層面

租書店可以先將書籍分類，與社區讀書會進行聯結，專門蒐集各種不同領域的圖書資料，有系統的分出其程度，使得讀書會可以按照成員的程度選擇合適的書籍來閱讀。其次租書店可以裝設電腦網路系統，隨時可以查詢出版界的最新資料，且連上各個圖書館，進行館際查詢服務。

2. 租書店從事舊書交換工作

讓社區內的家庭將其舊書在租書店流通是激發社區讀書活動的原動力，租書店只要貼出佈告，社區民眾自會將舊書拿到租書店，如此一來，租書店只要擴充存書空間，利用電腦資訊處理藏書，便可以順利將民眾所要的書籍找出來，使民眾喜歡到租書店來探詢書籍寶藏。

3. 租書店辦理讀書活動

促銷是現代租書店存活與茁壯的不二法門，而辦理讀書活動便是最佳促銷手法，租書店的讀書活動可以在有線電視公益頻道推出、可以利用本身資源辦理社區讀書會、可以與社區學苑或鄉鎮圖書館配合，共同辦理好書票選、暢銷書票選，或是推出家庭借書與讀書比賽、讀書會讀書比賽、企業團體讀書比賽等活動，使社區充滿書香、家戶充滿書卷、人人皆是書生、出口皆是智慧。

(五) 社區終身學習中心

一個整合前述社區終身學習資源的機構，暫時取名為「社區終身學習中心」。這個中心可以掛牌在學校、社區圖書館、社區學苑、社區有線電視的公益頻道運作中心、可以掛牌在社區讀書會的會長家，也可以掛在社區租書店內。當然，如果前述幾個地方皆不易掛牌，那就另外找一個地方，組織一群人，以社區終身學習中心的名義來運作。他可以像前述的社區學苑一般來運作，也可以像美國的社區學院、德國的民眾高等學校、英國的社區學院或鄉村學院來經營。

社區終身學習中心，可以辦理學習活動，可以辦理學習資源交流，可以交換社區學習資訊，也可以作為社區民眾的學習諮詢顧問中心，讓社區民眾的學習需求和

問題，都可以在這個地方獲得滿足。

三、建立全面認可社區學習成就的機制

一九九六年是歐盟國家的終生學習年，歐盟在一九九五年便發表一本白皮書「教與學：邁向學習社會」(Teaching and learning: Towards the learning society)。在此一份白皮書中，明白指出歐洲未來的社會是屬於學習社會，教育體系中的教師和社會參與者應扮演重要的角色；針對建立學習社會的行動，具體的建議有五：一是鼓勵獲得新知；二是加強學校與工商企業的關係；三是照顧不利族群；四是培養三種語言能力；五是在平等基礎上運用訓練投資(林清江，民86)。

鼓勵獲得新知被白皮書認為是建立學習社會的首要工作，社會必須提供各種誘因，採取必要的行動，其中最為重要的行動便是建立「知識認可制度」(knowledge accreditation system)。此一構想的主要目的在於激發不願或不能在傳統教學環境中學習者的動機，協助他們在獲得正規學校文憑證書之外，也能獲得學習其他知能的證書。

現在獲得學歷文憑有兩個要素，一是修得規定的學分，二是取得足夠的學力。學分的修習在正式的學校中獲得，學力的修練則可能分散在各種非正式的學習機構中。如今只有學分獲得承認，學力卻無緣取得社會的認可，因此，建立知識認可制度，對於社區教育的發展，以及社區終身學習體系的建立，具有相當大的功效。

(一) 建立知識認可的法源

台灣地區要發展學習社會，必須先激發民眾參與學習。民眾學習動機的激發，一方面是有利於就業謀職時其求學動力特強，另一方面是其學習成就獲得社會認可。當前有不少高齡者就讀空大以求獲得一紙大學文憑，也有七十高齡的老教授在退休後再遠渡重洋攻讀博士學位，無非想追求社會認可的證書。如果對於民眾在學校外學習的成效，能夠加以鑑定其成果等級，並依其等級發給認可證書，並能有效激發民眾參與學習的動力。歐盟終生學習年白皮書的具體行動之一便是建立「知識認可制度」，台灣地區深受文憑主義與升學主義之害，當然更有必要建立此一制度。

知識認可制度必須由政府來主導，邀集各專業團體和訓練機構共同研商，訂定各種「關鍵技能」(KEY skills)的取得途徑、評量標準和認證程序。此一機構可以仿照財團法人大學入學考試中心的模式，由教育部撥款成立基金會，聘請必要專家與專任工作人士來推動有關業務。

(二) 設立學習認證中心

學習認證中心的首要任務是評定各公私立成人繼續教育機構是否具有授證的資格，如同教育部評定各大學是否具有自行審定教師等級的作法一樣。獲得學習授證

資格的機構和團體便可以辦理關鍵技能鑑定工作，如同勞委會職訓局可以辦理技能檢定的權利一般。

(三) 制定各關鍵技能的評量標準

爲了評定那些團體具有學習授證資格，當然要發展出各關鍵技能的評量標準，此一部份如同托福能力測驗、電腦能力測驗、珠（心）算能力檢定一般，學習認證中心可以委託各專業團體自行編訂評量標準，再經中心邀集相關人士舉辦公聽會加以檢驗，以便取得大眾的認同。

當各項關鍵技能的評量標準皆編定完成，學習認證中心便可以將此一標準公告周知，並鼓勵社會大眾踴躍參與關鍵技能的學習，也可以透過行政運作，租稅優惠、獎勵措施等，讓公立成人繼續教育機構積極辦理各項學習活動。

(四) 推廣學習認證的社會效用

學習認證中心所認可的關鍵能力資格證書，如果能夠獲得各專業團體、工商企業、社會大眾的認同，下一步便可以如同職業證照比照各級學歷文憑，將各種關鍵能力加以組合，授予當事人具有某一等級學歷文憑的證書，直到博士學位，如同麥當勞大學內的自行頒授博士學位一般，使得吳京部長所倡導的第三條教育國道，更具有開創性與實用性。如此一來，學習認證的社會效用真正展現，國人不必要一定要進正規學校，不必要一定要擠升學窄門，不必要一定要讀完博士學位才能就業，不必將讀書和工作分離；反而可以按照自己的興趣和能力，選擇自己喜歡的方式，利用自己方便的時間，從事人生全程的學習活動。

四、發展社區學習的理論

終身教育若想發展成一個研究領域，勢必加強學習理論的研究發展工作，對於社區生活式的學習、社區參與式的學習，以及社區學校式的學習等，都必須找出其學習特性與學習方法。作者在參與社區發展工作、社區總體營造、學習型社區的工作過程中，對於學習有較多的思考，也希望能夠建立屬於社區學習的理論，茲將個人的一些心得先行提出，再對此一議題作出建議。

(一) 學習的特性

學習常被人描繪成是個性和能力的一種改變，是大腦內發生的變化，是個體在看法、觀點、期望、思維方法的變化過程，或是知道一些東西。綜合分析之後，可以發現學習至少涉及三方面的概念：一是將學習看成是一種過程，並試圖解釋學習過程中所產生的變化；二是將學習看成是一種功能，強調學習讓新舊知識體系產生聯結，或是讓學習內容與現實生活相結合；三是將學習看成是一種結果，其實如果認爲學習是一種產物、一種過程或一種功能時，強調的便是此種學習經驗所帶來的

結果。

學習是個體本身的一種活動，有主體，是學習者本身；有客體，是學習的內容，可能是聯合國教科文組織所提的四種基本學習「學會認知、學會做事、學會共同生活、學會發展」；有媒體，是語言、文字、圖書、資料及其傳輸載體；也有環境輔助體，如老師、教練、學伴與教育體系等各種資源網絡等。而統整這些相關因素的方法，便是學習方法。學習如何學習為何成為終身學習的重點，乃是對於學習主體的認識與瞭解，對於學習內容的分析與探究，對於學習媒體的設計與利用，以及對於學習環境的佈置與創造，全都影響學習的有效性，以及對於學習的接受和認同。

(二) 學習如何學習

在傳統靜態的社會中，學會一招半式可以終身受用不盡；但是在快速變遷的現代動態社會中，一個人絕對不可能預先掌握日後所需要的知識技能，此種不斷學習的必要性，導致終身學習的必然性。如果終身學習絕對必要，學會如何學習又是可能的，那麼進行學習本身的學習，在終身學習的時代便顯得格外重要了。

有關如何學習的討論，引出值得關注的主題有：

- 1.如何從日常生活經驗中學習?
- 2.如何從直覺和頓悟中學習?
- 3.如何從導師、教練和同儕的教導中學習?
- 4.如何從會議、討論和工作中學習?
- 5.如何從讀書會、研習會和小團體中獲得學習?
- 6.如何利用電視、電腦網路等現代科技中獲得學習?
- 7.如何掌握自己的學習?
- 8.如何制定個人的學習計畫?
- 9.如何認清自己在學習方面的長處和短處?
- 10.如何克服自己在學習過程中的低潮和障礙?
- 11.如何將所學得的知識與自己的自我產生關聯?
- 12.如何進行轉化學習以創造新的領悟?
- 13.如何為自己營造出最佳的學習情境?
- 14.如何幫助他人更有效的學習?
- 15.如何能夠享受到學習的快樂?

上述這些問題都是任何人參與學習之後可能產生的疑惑，也是邁向學習社會進程中最大的關卡，因此有必要深入探討其原理，以建立社區學習的理論基礎。

(三) 社區學習的知識經營模式

涂賓(Tobin,1993)將學習分成四個階段：第一階段乃是資料的蒐集，第二階段

則是將資料依其關聯性與使用目的轉化成有用的資訊，第三階段則將資訊加以應用以形成具有原理原則的知識，第四階段則是依個人直覺來使用知識，以發揮知識的效能而讓個人達到智慧的境界。因此，學習乃是從生活資料的蒐集開始，逐步轉化成資訊，再從應用資訊中產生知識，而終於善用知識臻於智慧的過程。

基本上，學習上的分享可分成知識分享和智慧分享兩種。為求社區成員認知上的改變，必須運作知識分享；而為求成員思考習慣的改變，則必須經營智慧分享。而唯有社區成員在心智結構上發生變化，才算達成學習效果。有關知識分享與智慧分享的內涵，洪榮昭（民 87）提出下列作法：

1. 知識分享(knowledge sharing)

社區成員在腦中存有學習資料，也存在一些未分對錯的暗默知識和形式知識，透過學習上的分享，立即將學習資料轉化成學習資訊，以進行資訊分享；有些資訊經加工後變成暗默知識或形式知識，然後在不斷的學習分享中進行知識加工，達成最後的知識學習和創造。茲說明如後：

1) 資訊分享：知道學習資料的所在或狀況的分享。通常是將學習資料如圖書資料、電腦網路資料、演講與研討會資料、生活事件觀察記錄資料等的報導和（或）心得分享。屬於 knowing (what it is) 的部份。

2) 暗默知識(implicit knowledge) 分享：知其然不知其所以然的知識分享。通常是屬於師徒式學習或觀察式學習，將他人的作法加以模仿，卻未能瞭解其中的道理。屬於 knowing (what we know) 的部份。

3) 形式知識(explicit knowledge) 分享：知其然又知其所以然的知識分享。屬於 knowing (how we know) 的部份。這是一種學習的成效，透過對資訊的分享，以及暗默知識的分享，若再進一步引導學習者去思索其原理原則，則可能產生進一步的理解，而這才真正屬於知識的學習，因為如此才可能達成知識的創造。

2. 智慧分享(wisdom sharing)

這是屬於高層次的學習，其功能在達成心智模式的改變，因此其涉及價值觀、信仰和思維方式的分享。茲說明如後：

1) 價值分享：對於事情好壞的判斷和選擇，屬於個人價值觀的層面，是一種兼具理性和感性的人生價值的分析和把握。屬於 knowing (what is important) 的部份，通常透過對於家庭生活事件中的決定，進一步分享其判斷和選擇的標準和心路歷程，而非只從表象來觀察。

2) 信仰分享：對於個人生活經驗的認識並認其為「真」的是「信」，期待其發生的叫「仰」。因此信仰是相當經驗性與感性的結合，不能用理性加以分析，屬於 knowing (who we are) 的部份。信仰的分享通常透過情感交流以達成相互的同

理和包容。

3)思維分享：從人際互動中，瞭解他人理解事情的不同思考方式和切入點，進而能改善個人的思考模式，也能理解他人的思考模式。這是屬於 knowing (how we think, why we think so)的部份。如果能達到思維分享，通常也能促成價值觀和信仰的改變，因此這是學習的最高境界，更是學習型社區中所要營造的共同願景。

上述的學習知識經營模式，對於建構社區學習的理論，具有一定的功效。

(四) 社區學習的方法

學習是一個人終身的修練過程，在社區教育中，個人可能透過書本學習，可能參與團體學習，也可能在社區生活中學習，研究者針對此三種學習形式，提出三種學習方法，以作為建構社區學習的理論之參考。

1. 個人書本式學習

書本上的材料是作者在大自然環境中孕育出來的魚，把它抓住並置於餐桌上，供讀者觀賞品嚐；作者可能瞭解捕捉這條魚的艱辛過程，也體會該條魚的相關特性；讀者能否心領神會，就看各自的內功修爲了。

個人式的圖書資料學習要講求方法，就是記憶背誦，也要知道其要訣，才能事半功倍。一般對於讀書的方法有多種研究成果，最常被提及的有OK 4 R法，茲說明如后：

1) 瀏覽(OVERVIEW)，將全文快速看過一遍，對整篇文章有一概括性的瞭解；

2) 找出要點(KEY IDEAS)，將該篇文章的重要概念條列出來；

3) 第三步是閱讀(READ)，仔細的將全文逐字、逐句、逐段的看過一遍，確實瞭解作者說些什麼；

4) 第四步是回憶(RECALL)，將書本闔起，不看文章，而利用剛才閱讀時的印象，將全文在腦海中重新回想一遍；如果回想不出來，則再回到第三步，重新閱讀記憶，直到全部能閉目回想爲止。

5) 第五步是反應(REFLECT)，將文章內容與自己的生活體驗或以前的學習經驗相結合，找出其中的疑點、歧義或衝突，也找出其中的吻合處和引申義；這時的閱讀才能跟自己的生活經驗整合，才可能形成自己的觀點。

6) 最後的步驟是複習(REVIEW)，將該文的要旨、內容、特點，與本身的反應和體驗作一總整理，以將該文內化成自己的學習成果。此時的重新閱讀，將產生不同的感受。

通過上述的六個步驟，個別學習者一定可以「看到」作者所提供的那條魚，卻難以讓那條魚重新「活」過來。也就是你可以占有這本書，卻難以擁有這

本書中的「知識」。

2. 團體式學習

班級形式的學習，雖然學習的材料仍然是圖書資料，也就是如同餐桌上的魚，卻可以由一位這方面的前輩或專家學者先進行講解，欲圖將餐桌上的魚還原到水箱或於魚缸之中，並引導學生從各個層面觀賞討論，因此其所獲得的學習，當然較之於個人學習，會有更豐富的內涵。但是，如果教師不能深入瞭解這條魚，也無法將這條魚還原到水箱中引導學生觀賞，也不能促進學生間相互的討論分享，可能只會白白浪費學生的時間，倒不如自己看書了。

一般對於團體式學習中的方法，有幾點最受到重視：

1)儘可能不要在聽講的過程中記筆記。因為記筆記會疏忽對整個學習情境的掌握，也無法瞭解該句話產生的時空背景，難免發生誤解。

2)儘可能擴張個人的感官以吸取現場的學習資料。聽講時不只聽到口語部份，還應包括非語言行為，甚至是弦外之音。

3)聽完課以後，當天應利用時間進行回饋反芻，重新倒帶回想上課時的情景與重要事件。

4)針對前一步驟所得，進行日記寫作，主要包括三部份：主題及其關鍵要點、個人的領悟或心得、思考上的疑點或與經驗不符者。

5)與同學或朋友進行溝通交流，相互分享個人的日記內容，從而找到自己的學習限制以及他人的學習特點，再逐步調整修正自己的學習方法。

6)利用機會與講者進行面對面溝通，善於把握瞭解講者的思考模式。

7)將同堂聽講的人士當成重要的學習資源，找出對自己有用的同學，結合成知識上的伙伴。

班級中的學習，或是讀書會的學習，學習者自身也要講求方法，不能將學習的責任置於導讀的教師身上。但是是否能「看到」原作者所描述的「魚」，或是能否讓那條魚在水箱中「活」過來，或是「活」出原來「魚」的本色，就看是否能善用前述的七種作法了。

3. 生活式學習

社區生活的人際互動與大自然環境中的學習，是人類最原始的學習形式，也是充滿豐富內涵的學習情境，卻是最須要學習方法的情境。同樣看星星，有人成為天文學家，有人卻分辨不清東西南北；同樣到海中浮潛，有人深受感動，有人卻敗興而歸。觀賞海中之魚，必須要用眼睛仔細觀察，用手勤做記錄，用心仔細思考分析比較，用盡所有的感官敏銳的去覺察，然後再用「科學」的方法去統整和歸納，以獲得個人對此條魚的「瞭解」和「描述」。

生活式的學習講求方法，缺乏方法的學習，無法從生活材料中獲得領悟。從事生活中的學習，除了前述用眼、手、心等感官，加上科學方法的統整歸納之外，每天必須勤於練習三種功夫：

1)靜思回想的功夫：將一天的生活經歷在晚間就寢時，先讓自己的思緒沉靜下來，再閉上眼睛，腦海中倒帶回想一天的事件。思考這些事件對自己的意義，並聯結這些事件相互間的關係，以形成新的領悟。

2)繪出心靈藍圖：將前述的回想所得，在日記本上繪出核心事件或核心概念，將相關事件或概念置於核心的周圍。此處特別強調，避免使用條列式的記錄，而是採取核心圖畫式的記錄，以活化思考細胞，創造出更多的可能想法。如果一時繪製不出完整的心靈藍圖也不必擔心，先繪出部份圖案，將有疑點、不完整的地方在旁邊註記，留待機會來臨時再行補充。

3)與家人分享討論：每天與家人共享一段心靈對話時間，將心靈藍圖交流分享，並請教其意見。當然也可以找一兩位知心好友，交換意見和心得，一方面學習其如何繪製心靈藍圖，一方面修補自己心靈藍圖的破綻處，將可使自己的生活式學習達到最有成效的境界。

從生活中學習，我們利用撈知識的網來捕撈生活中的知識，猶如利用魚網來捕捉大自然環境中的魚。每個人所使用的魚網不同，所撈獲的魚也不盡相同；同樣的，在自然的生活環境中學習，每個人使用撈知識的網也不相同，因此同樣聽一場演講，在夜晚靜思回想時，每個人所能回想到的內容也大異其趣。如果有機會與伙伴交換回想的內容與心得，便可以從中發現自己撈知識的網中有何破綻；他人如何捕撈知識，也有值得我們學習改進之處。如此一來，每天勤練上述三種功夫，所獲得的將不只是學習的內容更豐富，更重要的是掌握如何學習的秘訣，使得生活學習中，撈知識的網子更具效能和效率。

柒、結語

社區終身學習體系的建立，是終身教育與社區總體營造的交會點，也是社區總體營造的願景，和建立終身學習社會的基礎。本文探討終身教育與社區總體營造的關聯，分別從終身教育的意義和發展現況，以及社區總體營造的意義和發展現況談起，再提出社區發展的五種功能，以期達成永續發展型的社區，使其與終身教育的功能相接軌，最後提出建立社區終身學習體系，使完成本文的思考邏輯。

對於建立社區終身學習體系，作者提出四大方面的工作，分別是：學校社區化以強化社區民眾的教育參與能力、整合社區內所有正規與非正規的學習資源、建立

全面認可社區學習成就的機制，以及發展社區學習的理論。

社區終身學習體系的建立，一方面要求政府對教育的決策權鬆手，一方面希望社區團體具有參與教育決策權的能力，所以要整合正規與非正規的學習資源，共同投入社區學習的改造工程。再者建立社區學習成就的知識認可制度，亦將有助於社區學習的推動，獲得社區民眾的支持。然而最重要的是社區學習的理論，有必要加速發展，才可能建立起整體社區學習的完整體系。

參考書目

- 文建會（民 84）。社區總體營造簡報資料。台北市：文化建設委員會。
- 文建會（民 87）。文化白皮書。台北市：文化建設委員會。
- 呂西忠（1998）。學習化社會的構建與教育改革。中國成人教育，98(6)，14-15。
- 林清江（民 84）。學習社會的教育改革。成人教育雙月刊，27，2-9。
- 林清江（民 86）。評一九九六歐洲終身學習年白皮書。成教雙月刊，37，2-8。
- 林振春（民 84）。社區教育的基本理念。社會建設季刊，90，19-25。
- 林振春（民 85）。終生學習與社區教育。載於中華民國成人教育學會主編：終生學習與教育改革，181--240。台北：師大書苑。
- 林振春（民 87）。社區營造的教育策略。台北市：師大書苑。
- 林振春（民 88a）。台灣社區教育發展之研究。台北市：師大書苑。
- 林振春（民 88b）。原住民族社區教育活動的推動策略。原住民族教育研討會論文集，頁 181-206。台北市：國立台灣師範大學社會教育學系。
- 洪秀容（民 78）。屏東縣三地鄉居民社區教育需求及其相關因素之研究。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文。
- 洪榮昭（民 87）。學習型組織的知識經營模式。社教雙月刊，88，26-37。
- 胡夢鯨（民 86）。終生教育典範的發展與實踐。台北市：師大書苑。
- 教育部（民 87）。中華民國終身學習年白皮書。台北市：教育部。
- 黃武忠（民 84）。如何建立社區文化以提昇社區生活品質。全國社區發展會議第三分組引言報告。台北市：內政部編印。
- Brookfield, S. (1984). *Adult learners, adult education and the community*. British:Open University. 84-89.
- Brookfield, S. (1985). Community adult education: A comparative analysis of theory and practice. *Comparative Education Review*, 29(2), 232-239.
- Cropley, A.J. (ed.) (1980). *Towards a system of lifelong education*. Oxford:

- Pergamon Press.
- Edwards, R. (1995). Behind the banner: Whither the learning society? *Adult Learning, 6*(6), 187-189.
- European Union (EU.) (1995). Teaching and learning: Towards the learning society (*White Paper on Education and Training*).
- Duke, C. (1998). In search of the learning society. 中華民國終身學習年國際終身學習學術研討會論文集，29-46，台北市：中華民國成人教育學會。
- Hasan, A. (1996). Lifelong learning. In A. C. Tujnman(ed.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. New York: Pergamon, 33-40.
- Hutchins, R.M. (1968). *The learning society*. 台北市：中央圖書出版社。
- Longworth, N. (1999). Learning communities for a learning century. 社區總體營造與終身學習國際研討會論文集。嘉義縣：國立中正大學。
- Rubenson, K. (1997). Two generation of lifelong learning. *Paper present at The 2nd International Conference on Adult Education Research & Its Journal*. Hong Kong: Caritas Adult & Higher Education Service.

日本終身教育的現況 檢討與未來展望

黃振隆

【作者簡介】

本文作者，台灣省宜蘭縣人。國立台灣師大社教系畢業，日本國立東京教育大學教育碩士。曾任小學、初中、高中教師，大學兼任副教授、教授，教育部科長，台灣省教育廳專門委員兼科長、主任秘書，台灣省政府參議、顧問兼省主席辦公室主任，現任行政院文建會主任秘書。

摘要

教育改革已成為當前政府重要施政項目之一，近年來各國教育改革運動中，終身教育被列為最重要的一環。日本明治維新第一次教育改革，建立學制並實施通俗教育。戰後初期第二次教育改革，全面實施民主化的教育，除改進學校教育外並加強社會教育。一九八四年起，為適應高齡化社會的來臨，開始進行第三次教育改革。此次改革，以建立終身教育體系、擴大學習機會為重點。本文旨在探討日本第三次教育改革的過程與內容，分析檢討日本終身教育的現況並提出未來展望；最後，就日本推展終身教育可供我國借鏡之處加以剖析。

關鍵詞：教育環境人性化、日本、校園暴力、終身教育體系、學習社會、終身學習、各種學校

壹、前言

日本是亞洲地區最早完成現代化的國家，其主要成就得力於教育的普及和高度發展。在近代史上日本雖有多次的教育改革，但影響最大的只有三次。第一次改革是明治五年的學制改革，全面實施國民教化政策，確立了日本劃時代的教育方針。日本明治維新積極推展「邑無不學之戶，家無不學之人」的教育理念，當時除建立學校制度外，並以博物館與圖書館為流動重點，次第推動通俗教育及學校外教育。

第二次教育改革是在二次大戰後，日本人在社會混亂中對社會教育的改革期盼殷切。因此，文部省於一九四五年九月發表「新日本建設教育方針」，其中關於社會教育方面，提出全面推展成人教育、家庭教育、勞工教育、圖書館、博物館等社會教育改革措施。同年十月，首先恢復戰時廢止的社會教育局，重新釐訂民主主義的新社會教育方針。一九四七年公布「教育基本法」，一九四九年頒布「社會教育法」，為戰後日本社會教育的發展奠定了良好的基礎。

日本在一九六〇年代以前，使用學校外教育，啓蒙、教化運動，通俗教育及社會教育（包括青少年教育、成人教育、婦女教育、高齡者教育）等各種名稱推展終身教育，直至一九七〇年代才正式採用「生涯教育」（終身教育）一詞。

第二次教育改革之目的在徹底革除極端國家主義及軍國主義之教育。新教育理念，以教育機會均等為基礎，以建立和平、民主的國家。戰後日本的教育改革，雖然給日本帶來豐碩的成果與經濟利益，但隨著經濟發展，人民物質生活富裕，青少年問題日益嚴重，日本國民對教育產生不滿，教育改革之聲此起彼落，為解決各種教育問題並適應時代需求，乃有第三次教育改革之構想。

貳、日本第三次教育改革

日本政府為解決存在已久的教育弊病，並配合國際化及資訊化社會的來臨，首相中曾根康弘指示文部省研擬日本教育改革計畫。

一九八四年八月七日，日本國會通過「臨時教育審議會設置法」，由大學校長、教授、學者專家、政府機關主管、中學校長、小學教師、企業界及地方教育委員會委員等四十五人組成「臨時教育審議會」，積極展開以全民為對象的教育改革運動。「臨時教育審議會」是首相的諮詢單位，比文部省的「中央教育審議會」地位超然，影響更深遠。（註一）

一九八五年六月，完成教育改革報告書，這份報告書完成後，再以兩年時間在東京、大阪等地舉辦公聽會並到學校實地考察，繼續討論教育改革的具體實施步驟，充分顯示日本人擬訂計畫，決定政策之審慎態度。

「臨時教育審議會」認為：日本經明治維新第一次教育改革及戰後初期第二次教育改革，曾培養高知識水準的國民，成為經濟發展的原動力。惟近年來教育制度過於僵化，升學競爭過於激烈，父母忙於工作，疏於管教子女，大眾傳播內容不當，以致校園暴力、社會問題層出不窮。

這份教育改革報告書針對上述弊病，提出尊重個人尊嚴與個性做為此次教育改革的基礎，並以建立終身學習體系，培養自立自助、尊重別人及富有責任感的國民。

一、教育改革的基本構想

這次教育改革重點可歸納為八大項目：

(一) 建立終身學習體系

配合高齡化社會及休閒時間增加，提供良好的學習環境，建立終生都有學習機會的學習體系。

(二) 教育環境人性化

改善生長環境、促進人與自然的接觸，並加強人與人之間的親密關係。

(三) 尊重個性

打破教育的僵化、單調；尊重個人尊嚴與個性。

(四) 培養創造力、思考力及表達能力

改善以記憶為中心的教育方式，加強個人獨立思考創造及表達的能力。

(五) 重視基礎及基本知能

強調德、智、體、群均衡發展，培養感情及技能，並加強家庭的責任。

(六) 擴大選擇的機會

適應多元化社會、教育制度、教育行政及教育內容，應作合理的放寬，擴大各種教育途徑的選擇機會、滿足國民需求、達成行政制度彈性化、分權化的目標。

(七) 邁向國際化

重視本國文化，並致力於國際文化交流。

(八) 邁向資訊化

運用資訊科學，改進教育內容與方法，增進教育的功能。

二、教育改革的任務

「臨時教育審議會」根據前述教育改革的基本構想，提出教育改革的八大任務：

(註二)

(一) 擬訂二十一世紀的日本教育方針。

(二) 消除文憑主義的弊害，促進終身教育的組織化及體系化。

(三) 檢討教育行政及財政制度。

(四) 初等教育、中等教育的充實與多樣化。

(五) 促進高等教育的高度化與個性化發展。

(六) 檢討師資的培養、任用、進修及考核等制度，以提高教師的專業知識、專業技能與責任感。

(七) 加強學術研究國際合作，促進教育國際化。

(八) 鼓勵家庭、學校、社區利用新媒體，以建立資訊化的教育系統。

此次日本教育改革，在教育政策方面有十點值得重視：

(一) 建立全民的終身教育體制。

(二) 教育改革針對弊病，對症下藥。

(三) 義務教育年限適可而止，高等教育要注重研究及高度化的發展。

(四) 尊重個人尊嚴，加強民主主義教育。

(五) 維護健全的家庭，發揮家庭教育的功能。

(六) 改善教育環境。

(七) 提高師資素質。

(八) 教育行政避免集權，教育財政全面配合。

(九) 教育邁向「國際化」、「資訊化」。

(十) 教育改革包括學校教育、家庭教育、社會教育、學術研究、文化交流、教育行政、教育財政等各種層面。

一九八一年，日本文部省中央教育審議會提出「關於終身教育」的諮議報告，主張今後日本教育制度之全面重組，應以終身教育之理念為基本原則，並明確指出各級政府對高齡者教育應擔負四項任務：

(一) 配合高齡者的需要，提供各種學習機會。

(二) 鼓勵高齡者的社會參與，以充實生活內涵。

(三) 改進學習內容與方法，以提昇學習效果。

(四) 獎助體育及休閒活動，以維持身心健康。

一九八五年，在內閣成立「長壽社會對策閣僚會議」，由文部大臣（教育部長）、厚生大臣（衛生及福利部長）等首長組成。一九八六年頒訂「長壽社會對策大綱」，積極推展終身教育。一九八七年十月，內閣通過「教育改革推進大綱」，依據臨時教育審議會之各項建議，擬訂具體措施，俾便逐步實施。

三、設置「終身學習局」

為配合第三次教育改革，落實終身教育政策，文部省於一九八八年七月，調整組織結構，將原來的「社會教育局」（相當於我國的社會教育司）擴大組織並改稱為「生涯學習局」（終身學習局），在新的文部省組織法中，終身學習局列為首席局。該局分設五個課（科）：

1. 生涯學習振興課（科）——下設：生涯學習係（終身學習股）、民間教育事業股、空中大學振興股、專修學校振興室、專修學校第一股、專修學校第二股、普及股、總務股等。

2. 社會教育課（科）——下設：成人教育股、設施股、指導研習股、法規股、庶務及助成股等。
3. 學習情報課（學習資訊科）——下設：學習資訊股、媒體股、庶務股、設施股等。
4. 婦人教育課（婦女教育科）——下設：家庭教育股、婦女教育股、庶務股等。
5. 青少年教育課——下設：少年教育股、青年教育股、庶務股、設施股等。

依據一九八八年六月，文部省組織令修正第七條之二，終身學習局掌理左列事務：（註三）

1. 關於學校教育、社會教育及文化之振興、對終身學習有利政策之企畫。
2. 關於放送大學（空中大學）學園法之實施。
3. 專修學校及各種學校教育之振興、企畫及提供協助。
4. 專修學校及各種學校教育基準之訂定。
5. 有關社會教育之振興、企畫、及協助事項。
6. 有關社會教育補助事項。
7. 透過左列方法，對於社會教育有關團體、社會教育指導者等其他有關人員提供專業性及技術性之指導。
 - ① 收集資訊並提供使用
 - ② 舉辦講習會、研究集會、展示會或參加上述集會
8. 編印有關社會教育教材的解說目錄，並提供使用。
9. 有關社會教育函授教育之協助事項。
10. 有關國立科學博物館預算案之準備及其他單位職掌外之有關事項。
11. 關於國立奧林匹克紀念青少年綜合中心、國立青年之家、國立少年自然之家及國立婦女教育會館之管理及營運事項。
12. 關於視聽教育事項。
13. 有關大學入學資格之檢定。

總之，新成立的終身學習局，其職掌涵蓋甚廣，除學校教育、社會教育及文化振興外，並包括空中大學、專修學校、函授學校、各種學校、視聽教育及有關社教機構，可說是中央統籌終身教育的單位，其重要性不言而喻。

一九八九年，中央教育審議會接受文部大臣所提有關「終身學習的基本設施之充實問題」的諮詢，並於一九九〇年一月提出「有關終身學習的基盤整備」的諮議報告書，此次報告提出下列具體建議：

1. 各大學宜設置「終身學習中心」，積極接受一般社會大眾入學，並開辦公開講座。

- 2.中央政府、各都道府縣及市町村，必須加強與教育有關機構之連繫，以實現終身學習體系的建立。
- 3.各都道府縣應設置「終身學習推進中心」，作為各該地區推展終身學習的中心。
- 4.中央或地方自治體，得在尊重民間教育事業團體的自主性原則下，間接予以協助。
- 5.政府可指定「終身學習活動重點地區」，充實其設備，以發展具有地方特色的終身學習活動的場所。

四、公布「終身學習振興法」（簡稱）

本法於一九九〇年（平成二年）六月二十九日公布，同年七月一日施行。

本法係依據一九九〇年一月三十日中央教育審議會「有關終身學習的基盤整備」之答詢，鑑於國民普遍要求終身學習機會，政府應提出終身學習振興的措施，故訂頒本法。

本法共計十二條，其主要重點有四：（註四）

（一）規定「終身學習審議會」有關事宜。

該法第十條第四項規定：教育部設終身學習審議會，審議會委員由教育部長提報內閣任命之。

第十一條規定：都道府縣得設終身學習審議會。

（二）有關措施之規定。

該法第二條：中央及地方公共團體，依本法規定實施振興終身學習政策。除尊重國民意願外，尚須致力於職業能力之發展、提昇及社會福利等有助於終身學習的其他措施。

（三）規定都道府縣為振興終身學習應辦理之工作。

該法第二條、第三條。

（四）規定地方終身學習的基本構想。

第五條至第九條規定，都道府縣對於地方終身學習振興的基本構想得向教育部長及經濟部長申請認可。

依據「終身學習振興法」，文部省（教育部）於一九九〇年成立「終身學習審議會」，「社會教育審議會」則成為終身教育審議會的一個分組會而已。

參、日本終身教育的方針與措施

一、一般方針

(一) 提供全體國民終身教育機會公開公平之措施。如：排除學習者利用各種學習機會時間或空間上之限制，並儘量解決滿足需求的制度上或經濟上之各種障礙。

(二) 儘量提供各種教育機會，以配合學習需求的多樣化。除重視適應學習者生活形態的教育形態、教育內容與方法外，並應計畫在地區社會中建立社區教育體制。

(三) 使學習者儘量有自由選擇學習的機會，並能有效利用各種學習機會。因此，必需提供學習者各種學習機會的資訊與諮商。

(四) 政府及民間宜充分提供終身教育機會，對於教育機會提供者儘量減少監督與限制，促進教育機會的多樣化與彈性。

(五) 為促進資源的有效利用，除充分利用現有教育訓練設施外，並設法協調或調整各種教育機會，使其相互支援協助。

(六) 加強與公共福利有直接關係的職業再訓練制度，並致力於培養適應國際化時代的人才。

(七) 為迎接高齡化社會的來臨，對於高齡者的能力發展與轉業，及退休以後教育機會的擴充宜加以規劃。此外，為協助女性就業及社會參與，應加強再就業或社會服務等方面的準備教育。

二、改革措施

(一) 學校教育方面：

學校首先要培養終身學習者，提供有組織、有系統的學習機會，並在學習社會中扮演重要的角色。為發揮上述功能，必須改善下列各點：

1. 全面改善初等教育、中等教育體系及課程，以培養積極向上的學習慾望及學習新知能的能力。
2. 改進學年、學期制及修業年限，儘量採用長期分散型、短期集中型等學習型態。建立大學、短期大學與專修學校之間的學分累積承認或交換制度。
3. 一九八五年設立之放送大學（空中大學）除普及全國外，其教學內容及教學設備應利用高等教育機關之設施，並互相採認所修學分。

- 4.大學研究所也和大學部一樣，除學習型態彈性外，尚須充實專業人員訓練課程，作為在職者，特別是專門職業人員的再教育機關。
- 5.為促進大學推廣教育之組織化與制度化，各都道府縣至少應有一所國立大學附設大學推廣教育中心，除實施推廣教育外，並應負責各該地區有關終身教育之輔導、建議，講師之聘請及共同計畫之研究發展與實施。
- 6.有關大學、短期大學之研究生、旁聽生制度方面，要增加選修科目與學分的承認，充分利用成人的教育機會。
- 7.大學、短期大學之夜間部、函授教育，除改善課程之編製、選修方法及資格制度外，必須獲得資方之理解與協助，改善成人就業中各種學習困難問題，使其順利進行各種學習。
- 8.開放各地區高級中等學校的教育資源（設施、教師等），提供成人作為學習場所，並與社會教育密切配合，實施短期教育課程、公開講座。改變部分時間制、函授制的就學型態及學分選修制度，使一般成人有充分學習的機會。
- 9.大學及短期大學入學考試方面，除在入學名額中保障成人名額外，尚須改善學歷中心的甄選方法，重視希望升學者的生活、職業經歷及入學後教育的可能性。可視實際情況，不舉行入學考試，而以入學後之成績，作為甄選的方法。

（二）成人教育方面

- 1.成人的學習需求以生活為基礎。因此，成人教育之內容須以家庭或地區為中心，充實與提高日常生活，並以學習者為主體，計畫各種學習活動，由學習者自動自發參與學習。
- 2.以地區為中心實施公共社會教育活動，必須積極運用當地教育資源。具體而言，作為地區社會教育活動中心之「公民館」應確立終身教育中心之地位。以此為中心，再結合圖書館、學校等設施，全面推展終身教育活動。
- 3.國立大學教育學院或都道府縣的終身教育中心等應進行成人教育學之研究，並培養終身教育主事等有關專門人才。
- 4.成人教育依據公共行政措施辦理公共社會教育、專修學校、各種學校、大眾傳播、學校開放等各種形態的社會教育活動。上述成人教育形態不僅應配合成人的學習需求，更須加強改進，作為成人教育活動的源泉。
- 5.民間團體辦理各種成人教育活動，常使學習機會集中都市，低所得的學習機會減少；學習內容偏向休閒與興趣方面。因此，公立社會教育機構必須注意改進這些偏差的作法。
- 6.公立社會教育機構應特別擔負教育機會均等化的責任。對於教育機會較少且

有學習意願者應優先提供教育機會，如：高齡者、身心障礙者、家庭主婦、低學歷者、低所得者等應列為社會教育活動的重點之一。

(三) 職業訓練方面

- 1.改善企業內教育訓練之缺失，員工教育訓練儘量利用大學、研究所等專門教育機構的設施。
- 2.加強充實身心障礙者的職業教育訓練，並發展新的工作場所，使他們參與社會。
- 3.已婚女性希望再就業及部分時間之工作者大幅增加，發展及運用女性職業能力實為當務之急。因此，除須擴充公共的教育訓練機會外，並應力促企業本身全力以赴。
- 4.不必侷限於企業體本身舉辦的教育訓練，凡公司員工自動自發進行的學習活動應儘量協助促成。如：夜間通學、函授教育及空中大學，學習時間的配合及費用的補助等均應考慮。
- 5.由於中、高齡員工之逐漸增加，對於他們能力的再開展，尤其是轉業的再訓練更為重要。為適應此種情況，原以年輕人為中心的公共職業訓練，應改以中、高齡者為對象，此種趨勢各企業亦應加以考慮。
- 6.除高齡離退職者，女性希望再就職者及身心障礙者外，對於沒有自我教育訓練計畫的中小企業員工、急速發展的第三次產業部門的勞工，應充實其公共職業訓練，並充分運用專修學校及各種學校的資源。
- 7.為發展職業能力，技能檢定制除一般製造業外，尚須擴充至其他行業，並統整雜亂無章的職業資格制度。

肆、日本終身教育的現況檢討與未來展望

一、現況

為配合終身教育的全面實施，日本政府除於一九八八年設置「終身學習局」，統籌全國終身教育事宜，一九九〇年公布「終身學習振興法」（簡稱）作為實施終身教育之依據外，並依照終身教育之方針及改革措施，在全國各社會教育機構、學校及民間企業等積極推展終身教育。爰將實施現況簡述如下：

(一) 專修學校

一九七五年日本修訂「學校教育法」，確立專修學校制度，一九七六年頒訂「專修學校設置基準」後，各地陸續設立專修學校。依據上述「學校教育法」及「設置

基準」，自一九七六年起，將制度較健全且較具規模之「各種學校」逐年改為「專修學校」。其課程分為：專門課程（相當於專科學校課程）、高等課程（相當於高中高職課程）及一般課程（提供民眾繼續進修的課程）。

依據「學校教育法」（一九七五年修訂）部分修正案及文部省通令，專修學校全年授課不得少於八百小時，修業年限至少一年。可採一年、一年半、二年、三年或三年以上等，修業年限端視課程內容或學習需要而定，彈性很大。不像一般大學或中小學有統一的修業年限。（註五）專修學校設置之目的在培養職業及實際生活所必需的知能，並提高其素養。專修學校一九七六年改制時僅八九三所，學生十三萬人；一九九七年已增至三、五四六所，學生七十八萬九千人，增加非常迅速（註六）。

（二）放送大學（空中大學）

日本文部省於一九七四年公布「放送大學基本構想」，一九八一年六月公布「放送大學學園法」，依據此法，一九八三年四月正式成立放送大學，一九八五年四月開始招生。

日本放送大學在全國各縣設一個學習指導中心，負責當地學習指導事宜，其課程分為三大類：

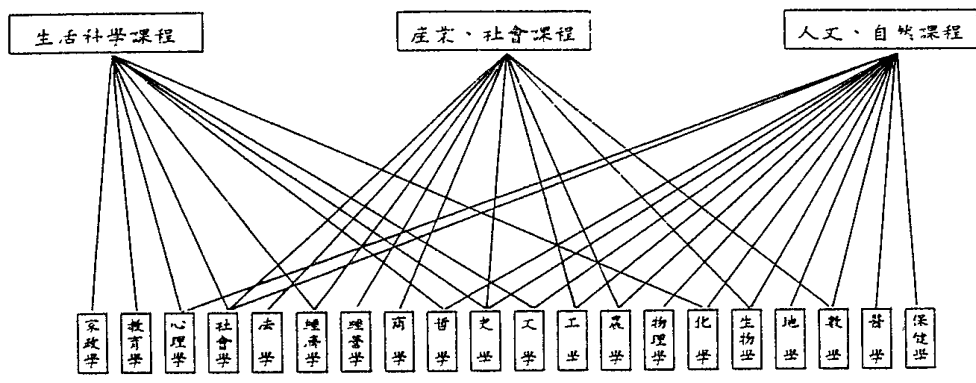
- 1.生活科學課程——又分：(1)生活與福利，(2)發展與教育。
- 2.產業、社會課程——又分：(1)社會與經濟，(2)產業與技術。
- 3.人文、自然課程——又分：(1)人類的探究，(2)自然的理解。

前列三種課程，各包括兩個專攻領域，每個專攻領域各有其不同之目標。（如圖 1、圖 2）

課 程	專攻領域	目 標
生活科學	生活與福利	獲得在國家或社區中，建立健康而溫暖的家庭所必需的知識。
	發展與教育	學習育兒及輔導青少年必備的基本知識，了解人類在教育上的角色。
產業、社會	社會與經濟	了解政治、經濟及社會的結構和動向，及其有關的基本問題。
	產業與技術	獲得關於產業技術的發展動向與經營管理方法的一般知識。
人文、自然	人類的探究	探討現代文明與社區的文化的特質，加強對人類思想、文學、藝術動向的理解。
	自然的理解	探討人類生活的本來面目，並了解人類與自然的密切關係。

圖一 日本放送大學之課程、專攻領域及目標

資料來源：黃振隆（民 79）。戰後日本成人教育之發展。載於教育部主編：成人教育（頁 479）。台北市：臺灣書店。



圖二 日本放送大學課程編製圖

資料來源：黃振隆（民 79）。戰後日本成人教育之發展。載於教育部主編：成人教育（頁 480）。台北市：臺灣書店。

日本放送大學的學生以在職人員及社會人士占大部分，招生對象分為五種：

- 1.全修生——修業四至十年，修滿一二四學分，取得大學畢業資格。
- 2.選科生——在學一年。
- 3.科目選讀生——在學半年。
- 4.特修生——為未具備全修生資格者（無高中畢業資格者）提供就學機會，修滿十六學分即可晉昇為「全修生」。
- 5.特別選讀生——提供其他大學學生為交換學分而到放送大學就讀。

放送大學的設立是日本教育史上一大創舉，其課程安排以實際生活經驗為中心，學生入學僅憑登記，不必經過入學考試。全修生修業年限富有彈性，課程設計以科際整合方式為架構，以通才教育為目標，並有終身教育課程，以培養學生終身學習的習慣與能力，普遍增加一般社會人士及家庭主婦接受大學教育教育的機會。

（三）大學的「公開講座」及「終身學習中心」

為了將大學的學術研究成果及教育功能直接開放給社會，大學開辦「公開講座」，提供一般民眾較高水準的學習機會。講座內容，有以在職者為對象實施專門技術性教育者，有以一般民眾為對象，課程涵蓋生命科學、醫藥衛生及環境問題等，也有一般素養、外國語文、體育及休閒活動等課程。

為了有組織、有體系且能持續提供大學開放講座，許多大學也開始設置「終身學習中心」，除企畫學習方案外，亦提供一般成人學習資訊及學習諮商等服務。（註七）

(四) 學分制高級中等學校

日本政府依據修訂「學校教育法施行細則」，訂頒「學分制高級中等學校教育規程」，擴大高級中等學校的就學機會，以適應社會的需要。(註八)

此類學校具有多樣化與彈性化，俾廣泛提供不同學習經驗及不同生活環境之學生接受高級中等教育的機會。

學分制高級中等學校具有下列特色：

- 1.以學分制取代傳統高級中等學校的學年制。
- 2.入學甄選方式、入學及畢業日期可考慮彈性。
- 3.開設非傳統的學科，並可考慮在特定季節開課，以方便學生選讀。
- 4.修畢學分可累積計算。
- 5.可考慮設置「科目選修生」。

此類學校是為保障每一位國民，在終身學習時代，認為需要時，隨時可接受高級中等教育的一種彈性化措施，因為還在起步階段，因此目前尚未普遍設立。

(五) 各種學校

日本的「各種學校」類似我國的補習學校或職業補習班。由於此類學校發展迅速、種類繁多，且無適當名稱加以概括，因此統稱為「各種學校」。此類學校強調學習一技之長，不重視入學資格，修業年限及文憑。

「各種學校」修業年限由三個月、一年、兩年至三年以上，彈性較大，因此，頗受學習者的歡迎。

此類學校課程範圍極為廣泛。依學生需要分為：商業實務、工業、農業、家政、醫療、衛生、教育、文化素養、社會福利、汽車駕駛等幾大類，開設科目包括：護理、助產士、牙科衛生、牙科技工、營養、美容、理容、裁縫、編織、家庭料理、宗教、柔道、針灸、商業、簿記、速記、經營、打字、電子計算機、工業、木工、建築、金屬加工、照相、印刷、測量、製圖、無線電、通信、漁業、水產、畜牧、園藝、外語、茶道、插花、書法、影劇、美術、音樂、舞蹈等。

由於較具規模且制度健全之「各種學校」自一九七六年起，依據「專修學校設置基準」逐年改為「專修學校」，因此，自一九七六年起「各種學校」逐年減少，而「專修學校」則逐年增加，以適應終身學習社會的需要。(註九)

(六) 函授教育

「函授教育」日語稱為「通信教育」。函授教育的目的在提供不同地區、不同職業及不同年齡的人接受教育的機會。

函授教育又分為學校函授教育及社會函授教育兩類。學校函授教育係在高中、高職、短期大學及一般大學實施，其文憑被承認，因此受到歡迎。

(七) 學校開放

除前述日本實施大學公開講座外，初中及小學為配合終身學習之需要，有些學校將校園分為開放區與非開放區。一般學校常把體育館、運動場、音樂教室、勞作教室、會議室、圖書館、視聽教室等不直接影響教學的場地，開放給社區民眾使用。部分高中、高職常配合民眾之需要，提供人力、物力，舉辦各種講座，使社區民眾繼續進修的機會。

學校開放講座係學校推廣教育之一部分，戰後，日本文部省為滿足一般成人學習之需求，積極獎勵各大學及高中、高職舉辦暑期講座、文化講座及專門講座等。

(八) 青少年教育設施

戰後日本全力實施九年義務教育，當時政府偏重「學校青少年教育」，忽略「社區青少年教育」。

由於社會急遽變遷，大眾傳播的誤導，青少年教育環境複雜，致青少年犯罪問題日益嚴重。為改善社區青少年教育，日本政府除設立各種青少年設施外，一九六二年文部省社會教育局（司）之下特設青少年教育課（科）一九八八年「社會教育局」改稱「終身學習局」之後，該局亦設「青少年教育課」，負責策劃及督導全國青少年教育事宜。

茲將社區青少年重要設施簡述如下：

1. 青年之家

青年之家分為國立、公立及私立三種。其設立宗旨係在透過團體生活之訓練，培養規律、合作、友愛、服務的精神，自律、負責與實踐的能力；加強共同意識、激發愛鄉愛國的情操。一九九六年全國青年之家共有四〇九所。

2. 少年自然之家

(1) 養成規律、合作、友愛與服務的態度。

(2) 培養接近自然、愛好自然的觀念。

(3) 在大自然中，鍛練身心、培養自我實現與創造的精神。

一九九六年少年自然之家計有三〇四所。

3. 兒童文化中心

此中心係為兒童與青少年設立的文化活動機構，主要目的在培養文化及科學方面之興趣，普及科學知識，養成自動自發的態度。

一九九六年兒童文化中心共有九十九所。

其他有關青少年教育設施五〇七所，以上設施全國共計一、三一九所。

(九) 婦女教育設施

戰後日本新憲法保障男女平等，因此，婦女社會地位亦相對提高。為實現男女

平等，婦女必須爭取學習機會、主動學習、充實自己。由於政府積極倡導婦女教育，因此，婦女教育迅速普及各地方，成爲終身教育重要的一環。

日本文部省爲加強婦女教育，特在原「社會教育局」下設「婦女教育課(科)」，一九八八年「社會教育局」改稱「終身學習局」以後，仍在該局設立「婦女教育課」，日本政府對婦女教育之重視可見一斑。

目前日本較重要的婦女教育設施計有：國立婦女教育會館、都道府縣或市町村設立的公立婦女教育會館及財團法人或團體等民間設立的婦女教育會館三大類。上列會館一九九六年全國合計二二五所。

國立婦女教育會館舉辦婦女教育指導人員研習活動、婦女專門講座及國內外婦女交流活動等。其他公、私立婦女教育會館則辦理各種婦女研習活動及提供資訊服務。

日本政府設有婦女教育專責單位，並在各地設立婦女教育會館，全面推展婦女教育工作，充分發揮婦女教育之整體功能，以減少家庭問題與青少年問題之發生。此項措施足供我國借鏡。

(十) 圖書館

日本自一八七二年在東京創設第一所公共圖書館之後，各地紛紛設立圖書館，一九九六年除國立國會圖書館之外，尙有大學圖書館五七六個，公共圖書館一、五一〇個。一九五〇年日本公布「圖書館法」，明示圖書館設立及運作之方針。

該法令第三條規定圖書館之業務分爲：圖書資料之蒐集、整理、保存、利用、說明、舉辦巡迴文庫、讀書會、研究會、欣賞會、電影會、資料展示等活動。由此可知，圖書館除館內服務外，館外服務亦積極推展，尤以成立讀書會，推展讀書運動，培養一般民眾閱讀興趣與習慣，實值得我國參考。

(十一) 博物館

日本政府依據社會教育法之精神，一九五一年訂頒「博物館法」。該法第三條規定博物館之工作分爲：(1)蒐集資料，(2)展示資料，(3)保管資料，(4)實施調查研究，(5)舉辦教育活動(含：館內及館外教育活動等)，(6)與其他博物館及有關機構保持密切聯繫。一九九六年全國共有九八五個博物館。

(十二) 公民館

一九四六年，文部省明文規定：

- 1.全國各市町村普遍設置公民館。
- 2.公民館平時爲社區平民之集會、討論、讀書與生活、產業指導及交友的場所。因此，公民館應發揮公民學校、圖書館、博物館、公會堂、集會所、產業指導所等功能。

3.公民館應成為民主的社會教育中心，以提高社區居民的文化素養。

4.公民館為提高市町村的自治基礎，振興社區產業活動之原動力。

一九四九年「社會教育法」公布後，公民館之設立有了法律依據，社會教育財政亦獲得保障。社會教育法分為七章五十七條，其中「公民館」專列一章，有關公民館條文多達二十三條，約占全部條文的五分之二。「社會教育法制化之中心在於公民館之法制化」（小川利夫編：現代公民館論，頁 10，一九六五年），足見當時「社會教育法」之立法，即以公民館為主體可見公民館在日本社會教育中占有重要之地位。

由於公民館在全國普遍設立（一九九六年共計一萬七千八百十九個），因此，公民館成為日本終身教育的中心機構。

日本公民館具有下列特色：

(1)為密切配合社區居民生活，由市町村設立「公民館」（沒有縣立或國立公民館）。

(2)以配合學校區域設立為目標。

(3)公民館不僅是一種學習的設施，更是社區居民集會、慶典及舉辦各種活動之集合性場所。

(4)社區居民積極參與公民館之運作經營。

日本公民館是一種綜合性的終身教育機構，對於日本的成人教育活動扮演極為重要的角色。我國社會教育機構可參考日本公民館，改進工作方式及內容，積極經營，以充分發揮終身教育的功能。

（十三）社會人入學制度

日本為擴大一般人就讀學校機會，除增設放送大學、專修學校等新類型學校，採取大學入學資格檢定制、插班入學制度、夜間部、聽講生與研究生制度外，並實施「社會人入學制度」。

為配合這個制度，日本許多大學開始實施以社會人為對象的特別招生制度。一九九二年已有一五六所大學採取特別方式招進社會人，入學計三、九二一人。

二、檢討

（一）「終身學習振興法」與「社會教育法」

為配合「終身學習局」有效推展終身教育工作，特於平成二年（一九九〇年）六月廿九日公布「終身學習振興法」（簡稱）。這種以法律形態所提出的有關全國終身學習的具體條文，具有重要意義。

此一法令的公布，不僅是日本法律最先出現「終身學習」一詞，同時把「臨時

教育審議會」的各種矛盾與不同論點及各部會之不同立場勉強以國家立場加以統合認定。這個法律實為目前日本終身學習推展的主要依據。

終身學習振興法共分十二條，其重點有三：（一）明定都道府縣終身學習的基本策略。（二）依據該法有關地方振興終身學習之基本構想，都道府縣應認定民間企業推展終身學習，並保障其活動。（三）為實施有系統的終身學習政策，貫徹由中央到都道府縣甚至市町村的由上而下的國家終身學習政策，中央與都道府縣設「終身學習審議會」。

爰將終身學習振興法的特色臚列如下：（註十）

1.以都道府縣作為振興終身學習的主要行政機關。

日本社會教育法明定市町村負責保障國民的自我教育，強調國民的學習與實際的社區生活密切結合，這是社會教育法所訂的基本學習理念；然而，終身學習振興法卻以遠離學習者的都道府縣提供學習機會，未免與實際生活脫節。該振興法之內容，以文部大臣（教育部長）所訂「基準」作為提示，於翌年（一九九一年）文部省公布具體的工作內容包括：

- (1)學習資訊的收集、整理與提供。
- (2)有關居民學習需要與學習效果評鑑之調查研究。
- (3)適合各地情況的學習方法之研發。
- (4)關於居民學習指導者與諮詢者之研究。
- (5)協助各地區學校、社會教育及文化有關機構之聯繫。
- (6)舉辦講座。

這種以都道府縣負責推動終身學習的措施，和以往的社會教育的學習觀已漸脫節。依據都道府縣的獎勵政策來研究發展學習計畫及學習內容，並以中央政府為中心由上而下的管理化與一致化，多少會影響各地方終身學習的獨自發展。

2.終身學習振興法規定國家正式認定民間教育文化產業為終身學習的負責單位，其所辦理之活動依法受到保障。由此顯示企業國家的日本，其終身學習政策的特徵。

終身學習振興法第五條明列：「地方振興終身學習之基本構想。」依該條規定，都道府縣可廣泛指定包括「民間事業者」在內具備終身學習條件，經教育部長及經濟部長認可者，透過免稅措施，協助企業辦理學習活動。教育部長與經濟部長同樣握有「基本構想」的認可權限，這是該法的特色之一。

終身學習振興法顯示日本終身學習的發展以企業活動為主，富有商業主義的終身學習政策的濃厚色彩。把終身學習的重點擺在民間企業並加以協助，這種措施，世界各國鮮有其例。

3.終身學習振興法偏重民間的教育文化產業，因此偏重在經濟的立場，而忽略教育的理論。政府不應干預國民的學習內容，終身學習振興法似已照此原則訂定。然而，到底該法有無積極考慮國民的學習自由頗令人懷疑。如前所述，與學習內容有關的學習計畫之研究發展由都道府縣負責，並透過由中央到都道府縣設置終身學習審議會，加強中央與都道府縣縱的確切連繫，此法究竟能否完全保障國民的學習自由，不無疑問。「終身學習振興法」公布之後，「社會教育法」與「終身學習振興法」兩者之間產生矛盾與並立的關係。

兩者之矛盾約可列舉如下：（註十一）

- 1.做為「教育法」的「社會教育法」與做為「產業法」的「終身學習振興法」兩者比較，後者似不宜視為「教育法」，而前者才是真正的教育法。
- 2.「終身學習振興法」不僅由文部省（教育部）管轄，亦受通產省（經濟部）管轄。
- 3.社會教育法強調公共性的條件整備屬於行政責任，而終身學習振興法的條件整備則較欠缺。前者以公民館、圖書館等設施為主，而後者則較忽略設施方面。後者甚至在當初的原案中已有的「終身學習推展中心」和必須的「專業性必要的人員」等有關條款亦被刪除。
- 4.社會教育法是基於社區居民參與之原理，使審議會、委員制度法制化；而終身學習振興法則重視中央政府的基準策定和認可權限。
- 5.社會教育法屬自治體（市、町、村）中心主義；而終身學習振興法則採廣泛區域行政的都、道、府、縣主義為原則。

終身學習振興法，主要以鼓勵民間企業的資金投入終身學習為目標。然而因為日本泡沫經濟影響經濟不景氣，以致無法充分發揮該法的效果。

（二）地方自治體的「終身學習計畫」

一九八〇年代後半以後各地方自治體也和中央政府的終身學習政策同時展開獨自的終身學習計畫。所謂自治體係指都道府縣及市町村政府，各自自治體從個別的立場訂定自治性的終身學習計畫。因此，和中央政府訂頒的「終身學習振興法」所期待的目標產生落差。有些自治體對擬訂「終身學習計畫」已有下列共識：

1.注重學習權

例如：東京都保谷市則以「市民的學習權宣言」，作為該市擬訂「終身學習計畫」的依據。其他川崎市、松本市等亦復如此。

- 2.重視弱勢團體，設法保障高齡者、身心障礙者、外籍人士等終身學習的權利。
- 3.除學校教育外，摒除行政的本位主義，結合社會福利、環保、保健、醫療、勞工行政等有關機關與設施，全面推展終身教育。

- 4.地方自治體以公共社會教育做基礎，再配合終身教育的理念，展現新的面貌，並對公民館及圖書館等社區的中心設施再加以確認。

三、未來展望

(一) 加強都市青少年教育

戰後日本工商業突飛猛進，農村人口減少，都市人口逐年增加。由於農村、漁村青少年遷移都市就學或就業，在都市的複雜環境，容易染上惡習，以致目前日本青少年問題日益嚴重。目前都市青少年教育設施已不敷需要，今後應依實際情況，積極充實有關設備。

目前日本雖有社會教育主事及公民館主事等社會教育專業人員，然而青少年教育指導者大多係未受專業訓練之外行人，故對青少年之教育常產生偏差。

青少年教育之指導者可分為青少年團體內產生之領導者與來自青少年團體外面之成人指導者兩種。青少年教育不僅要培養團體內之領導幹部，更要培養協助青少年教育活動的成人指導者。

來自青少年團體外之成人指導者應深切了解青少年身心發展狀況、社區環境及青少年之需求。因此，提高指導者素質、擴大指導者層面，滿足青少年之需要，實為當務之急。

(二) 擴大終身教育實施範圍

今後日本終身教育的實施不應侷限於文部省所管轄的學校教育或社會教育機構所實施的社會教育，而必須依據終身教育的一般方針及改進措施，全面整合勞工、衛生、農林等相關行政單位，全面推展企業內教育或職業訓練，並促使政府與民間的教育文化產業密切配合。

(三) 重視「弱勢團體」的終身教育

終身教育的發展，反映社會階層的結構與經濟條件的差異，為實現教育機會均等，建構能適應多元化與高度化社會的終身教育，今後似應配合聯合國一九八五年的「學習權宣言」、「回流教育」等制度改革，並站在社會的「弱勢團體」或「少數者」的立場，積極實施成人基礎教育與識字教育。

(四) 充實終身教育公共設施

前已述及，社會教育法強調公民館、圖書館、博物館、婦女教育會館等公共設施的重要性。而終身學習振興法則較忽略這些公共性設施，以致上述設施無法充分發揮應有功能。今後財政情況好轉後，應積極落實制度改革，擴充終身教育體制，充實終身教育公共設施。

伍、日本終身教育可供我國借鏡之處

一、完成終身教育法制

要建立終身教育的體系，需要有法制為基礎。缺乏終身教育法制，即無法順利進行各項規劃工作。將終身教育落實於法規，才能有效推展終身教育活動。

日本在戰後陸續訂頒「社會教育法」、「圖書館法」、「博物館法」、「青年學校振興法」等，為配合學習社會的需要，一九九〇年特訂頒「終身學習振興法」（簡稱），該法雖僅十二條，但對訂定本法之目的，振興終身學習之基本構想、經費、各地方應辦理之工作等均有明文規定，對於日本未來終身教育之發展影響深遠。我國有些法規存在已久，且無法因應當前社會發展之需要，今後宜參考日本終身學習振興法，早日訂定終身教育或終身學習等有關法規，作為全面推展終身教育的主要依據。

二、成立終身教育專責機構

有健全的組織或專責機構積極推動終身教育，才能收到效果。日本文部省於一九八八年將「社會教育局」改組擴充為「終身學習局」，並將該局提昇為「首席局」（日文為「筆頭局」，日本政府對於終身教育之重視可見一斑。（註十二）

「終身學習局」下設：終身學習振興課、社會教育課、學習資訊課、青少年教育課與婦女教育課。分別掌理青少年教育、婦女教育、學校教育、社會教育及文化發展有關政策之企畫、空中大學、專修學校、各種學校、函授教育、學校開放、大學入學資格檢定以及其他終身教育、終身學習統整事宜。（註十三）

目前我國終身教育工作，雖由教育部社會教育司規劃，但分別由高等教育司、技職教育司、中等教育司、國民教育司、教育研究委員會、特殊教育小組等不同單位自行實施。今後可參酌日本成立終身教育專責機構，統籌規劃終身教育推展事宜。

三、促進補習學校轉型

我國補習教育的主要目的在提供早年失學或中途輟學民眾基本教育及進修教育之機會。長久以來，補習教育是一種補救性質的教育，屬於附設性質，因此不論師資、課程與教材，大多沿用各級學校之教育內涵，補習教育並未受到重視。為配合學習社會的來臨，補習教育必須全面規劃轉型，才能適應時代的需要。

日本於一九七五年修訂「學校教育法」，一九七六年頒布「專修學校設置基準」，

並自一九七六年起，將制度較健全且規模較大之「各種學校」逐年改制為專修學校。其課程分為：專門、高等及一般三種。專門課程相當於專科學校課程；高等課程相當於高中高職；一般課程則提供一般民眾繼續進修的機會。

專修學校的課程富有彈性，教育內容多樣化，並與各行業密切配合、畢業後並與技能資格檢定相結合，以取得該項職業執照，實為一種非常特殊的學校，對於日本終身教育的推展甚有貢獻。我國目前各級補習學校，可參採日本專修學校之方式將較具規模且制度較健全者，逐年轉型改制，以符合學習社會需要，協助推展終身教育。

四、充分發揮社會教育機構的功能

推展終身教育，除各級學校之外，尚有許多社會教育機構。日本的社會教育機構包括：圖書館、博物館、青年之家、少年自然之家、兒童文化中心、婦女教育會館、空中大學及公民館等重要設施，其中尤以「公民館」最受矚目。公民館是一種綜合性的社會教育機構，在全國各市町村普遍設立「公民館」。一九九六年總數多達一萬七千八百十九所。（一九九九年日本統計年鑑，七一四頁），其普及之程度可見一斑。

公民館平時為社區民眾集會、讀書、討論、產業指導及交友之場所，因此，公民館充分發揮公民學校、圖書館、博物館及產業指導所的功能，成為各地區終身教育的中心。

我國民眾教育館自國民政府成立以後陸續設立，抗戰前全國民眾教育館總數達一千六百十二所。台灣光復後，自四十三年起陸續設立台灣省立新竹、彰化、台南、台東及台北市、高雄市、高雄縣、台中縣、金門縣、連江縣等社教館。（註十四）

日本受我國民眾教育館之影響，戰後五十多年來在各市町村普設公民館並積極發揮其功能。反觀我國社會教育館，四十多年來，由於設備簡陋，缺少完善計畫及專業人員不足，因此日漸式微。

今後省立社會教育館應加強其功能辦理跨縣市的區域性終身教育活動，各縣市文化中心則以縣市為範圍，舉辦縣市文教活動；各鄉鎮圖書館可參考日本各市町村公民館之型態，擬訂營運計畫，充實其設備、聘用專業人員、舉辦自主性的終身學習活動。

五、鼓勵民間企業提供學習機會

工商業社會是一種企業社會，民間企業是國家重要的組織，不僅提供就業機會、創造個人與社會的財富，也是促進學習社會成長的關鍵。因此，企業內教育訓練成

為終身教育重要的一環。

日本在二次大戰後為配合工商業的發展，特別加強企業教育訓練。除各民間企業依據企業需要自訂訓練計畫外，尚有日本產業訓練協會、日本能率協會、職業訓練大學等重要單位舉辦企業教育訓練，對於日本企業發展影響深遠，對於員工素質的提昇，貢獻甚大。尤以一九九〇年終身學習振興法公布後，明訂經濟部應協助工商團體提供終身學習的機會，對終身教育甚有助益。

今後我國宜參考日本措施協助各企業提供學習機會，積極舉辦企業內教育訓練，加強技能教育、服務教育、管理教育、新進人員教育、中堅幹部教育、高層管理者教育等，以提昇企業的運作功能與績效。

六、統籌規劃婦女教育

戰後，日本憲法保障男女平等，婦女社會地位相對提高。為適應多元化的社會，婦女繼續學習的意願提高。日本政府為配合社會的急劇變遷及婦女學習之需要，文部省於一九八八年成立「終身學習局」，該局設有「婦女教育課」，負責統籌規劃全國婦女教育工作。

為充實並改善婦女教育設施，日本設有國立婦女教育會館、都道府縣或市町村設立的公立婦女教育會館，以及民間設立的婦女教育會館等。上述婦女教育會館辦理各種婦女研習活動，提供資訊及辦理國內外婦女交流活動等，對日本婦女教育活動之推展扮演重要的角色。以上日本統籌規劃婦女教育，激發學習意願，足供我國參考。

七、加強社區老人教育

近年來，各先進國家由於醫藥衛生進步，生活水準提高，個人平均壽命延長，高齡者人口與日俱增。面對社會變遷所形成之老人問題、如何推展老人教育，充實其精神生活，實為當前重要之課題。

日本為推展老人教育，戰後普設「高齡者教室」，一九七三年在東京設立「長壽大學」（修業三年），一九八一年設「長壽大學院」（招收長壽大學畢業生，修業一年），一九八五年在內閣成立「長壽社會對策閣僚（內閣）會議」，一九八六年訂頒「長壽社會對策大綱」（註十五），作為各部會推展老人政策的方針。一九八一年日本中央教育審議會「關於終身教育」之答詢中，更明確指出各級政府對高齡者教育應有之任務。日本的高齡者教育措施確有許多優點可供我國借鏡。

八、成立「終身教育審議委員會」

「終身教育審議委員會」是建立學習社會的重要途徑之一，為統籌終身教育資源，建立終身教育體系，成立終身教育審議委員會確有必要。

日本「終身學習振興法」，明列教育部設「終身學習審議會」；第十一條：都道府縣得設終身學習審議會，分別負責規劃審議全國終身學習政策與方案及協調統整地方性的終身教育資源與終身學習活動。日本從中央到地方成立終身學習審議會，發揮了終身教育的統整功能。反觀我國目前情況，終身教育缺乏協調統整的機制，以致無法建立終身教育體系，今後除在教育部成立「終身教育審議委員會」之外，在省市及縣市亦應成立「終身教育審議委員會」，以全面推展終身教育。

附註

- 一、大正六年（一九一七年），成立「臨時教育會議」，作為首相的教育諮詢單位。
昭和二十七年（一九五二年），成立「中央教育審議會」，作為文部省的教育諮詢單位。
- 二、日本文部省大臣官房編集（一九八五年七月）：臨時教育審議會第一次答詢，文部時報一二九九號，頁十八—二三。
- 三、日本社會教育推進全國協議會編（一九八九年）。社會教育，生涯學習ハンドブック エイデル研究所，頁一一—四。
- 四、日本生涯教育學會編（增訂本）（一九九二年）。生涯學習事典，東京書籍會社，頁六一—二。
- 五、黃振隆著（民國八十三年）。終身教育新論，頁三四五。台北：心理出版社。
- 六、日本總務廳統計局（一九九九年）。日本統計年鑑，頁七〇三。
- 七、宋明順著（民國八十五年）。日本的第三次教育改革與終身學習理念的推展。載於終生學習與教育改革，師大書苑，頁四二九。
- 八、文部省文部時報一三三五號（一九八八年四月）。
- 九、日本的「各種學校」，一九七五年有七、九五六所之多，由於自一九七六年起部分改為「專修學校」，至一九九七年已減為二、六〇一所。（依據一九九九年日本統計年鑑）
- 十、末本 誠著（一九九六年）。生涯學習論—日本 學習社會，頁七五—七八。
- 十一、小林文人（一九九七年一月），日本の生涯教育（生涯學習）の法制と施設—（中日終身教育學術研討會發表論文），頁十一—十三。

- 十二、日本生涯教育學會編（一九九二年）增訂本。生涯學習事典，東京書籍株式會社，頁二七一。
- 十三、同註十二，頁二七一—二七三。
- 十四、行政院文建會編印（民國七十二年）。李建興、宋明順撰—我國社會教育館的現況及改進途徑。
- 十五、同註五，頁三五四。

參考書目

- 日本總務廳統計局編（一九九九年）。日本統計年鑑
末本 誠著（一九九六年）。生涯學會論—日本的「學習社會」。エイデル研究所
- 岡本包治著（一九九七年）。生涯學習活動の支援。全日本社會教育連合會
- 日本生涯教育學會編（一九九二年）。生涯學習事典。東京書籍株式會社
- 黃振隆著（民國八十三年）。終生教育新論。台北：心理出版社。
- 佐佐木正治、諸岡和房編集（一九九一年）。世界の生涯教育。亞紀書房
- 中華民國成人教育學會主編（民國八十五年）。終生學習與教育改革。台北：師大書苑。
- 黃振隆著（民國七十五年）。日本現代社會教育發展之研究—兼論中日社會教育之比較。台中：精華出版社。
- 黃振隆譯（民國八十年）。社會教育學。台北：水牛出版社。
- 日本社會教育推進全國協議會編（一九八九年）。社會教育，生涯學習ハンドブック。エイデル研究所
- 教育部社教司主編（民國八十年）。老人教育。台北：師大書苑。
- 迂功、山本恆夫、伊藤俊夫、吉川弘編著（一九九一年）。概說生涯學習。第一法規出版社
- 小林文人（一九九七年）。日本の生涯教育（生涯學習）の法制と施設。中日終身教育學術研討會論文。

德國的終身教育

詹棟樑

【作者簡介】

本文作者，台灣省新竹縣人。現任行政院新聞局編譯及國立臺灣師範大學兼任教授。

摘要

本文探討德國的終身教育，為有系統探討起見，首先探討終身教育在德國的發展，然後依序探討擴充教育的課題，分為國家的課題與地方的課題兩方面。並探討終身教育教育的措施、終身教育的政策、終身教育的發展趨勢等。

德國的教育、科學、研究與技術部對於終身教育的推展，非常賣力，他們稱為「合奏行動的擴充教育」，講求和諧的團隊精神，每一個環節、部分都有良好的配合，尤其是把終身學習視為是一種快樂的學習，使每一個人都樂意去學習，活到老，學到老，人的一生是學習的歷史！

關鍵詞：擴充教育（Weiterbildung），成人教育（Erwachsenenbildung），終身學習（lebenslanges Lernen），德國

「終身教育」（Lebenslange Erziehung）又稱「終身學習」（Lebenslanges Lernen），是第二次世界大戰以後興起的一種教育。這種教育在德國非常受到重視，值得去探討。

壹、終身教育在德國的發展

德國是於一九九三年十月三日，由當時的西德與東德統一。統一以後採取西德的教育制度，於是教育的發展還是沿著西德的發展趨勢而進行。

終身教育在德國是包括擴充教育（Weiterbildung）（或稱「繼續教育」）的大部分。就教育理論而言，每一個人都需要終身教育，即教育是無止境的，並不是將受教育固定在某一個階段就已經結束。因此，德國教育政策的核心，無疑地就是在強調這一點。例如德國的教育與科學部（Bundesministerium für Bildung und

Wissenschaft) 於一九八五年所出版的「擴充教育論文集」(Thesen zur Weiterbildung) 中，其論文的內涵，就是將這種主張提高到最高的教育需要 (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1985)。

一、擴充教育的建立

有關「擴充教育」的建立，德國是始於十九世紀，當時的情形就如現在的成人教育。如果再往前推的話，可以追溯到影響普魯士教育非常大的教育家夸美紐斯 (Johann Amos Comenius 1592-1670) 時代，他當時就主張老年時期也要受教育。老年人之所以要接受教育，就是在於養成獨立的判斷、對事物正確的了解，而且能夠正確的使用與利用判斷。如果從他的觀點去看，就是認為所有的人都有接受終身教育的需要。

就德國今天各種教育政策去觀察，它的教育長期的發展，其所顯示出來的是：在每一個時期都有新的改變，以配合其時代的需要。對於「擴充教育」的了解與認識，有著極為重要意義。尤其是對於學制上的一些要求與問題的解決，很有幫助。

普遍接受教育是德國國民具有的理念，這種理念是透過人文主義 (Humanismus)、自由的精神來達成。教育的實施必須是幫助的方式，儘量使大多數人能夠運用理性去看待各種事物，及引導他們從事物的了解，去認識生活實際，並形成生活實際。

許多德國哲學家，例如萊辛 (Gotthold Ephraim Lessing 1729-1781) 等，對於國民普遍接受教育的看法，提出各種不同的觀點，但是他們也有共同的理念，那就是以共同的生活與文化為前提，去提倡廣泛的民眾教育。這種教育必須超越教育的各種限制，尤其要超越書本的範圍，以生活知識為主，同時要讓社會中的中下階層的人，能接觸到各種知識。

(一) 擴充教育的萌芽

有關於擴充教育的規定，是第一次世界大戰以後明定於法律之中，並賦予大學實施擴充教育的責任與義務。

第一次世界大戰是發生於一九一四年，一九一八年結束。在大戰結束以後，擴充教育逐漸興起，由於戰爭的關係，帶來很大的災害，需要藉重教育的力量來從事復興的工作。於一九一九年所定的威瑪憲法 (Weimarer Verfassung) 中，也明定：擴充教育是政府的責任—民眾教育制度以民眾高等學校 (Volkshochschule) 為主，由共和國、各邦、社區辦理之。並成立了「科學、藝術與民眾教育部」(Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung)，為民眾教育的發展指出一個方向，其中非常重要的一個措施，那就是民眾高等學校的建立，這個教育機構負起成人教

育、擴充教育，甚至是終身教育的教育工作，於是國家經辦的與非國家經辦的民眾高等學校，紛紛設立。這類學校最初是屬於「成人的擴充教育」(Weiterbildung von Erwachsenen) 的性質與範圍。它分為：

- 1.城市與市區的成人教育。
- 2.教會的成人教育。
- 3.高等學校。
- 4.工會和資方所辦理的成人擴充教育。
- 5.政黨所辦理的成人擴充教育。

由於以上之成人擴充教育的性質與範圍不同，所以它們的教育目的也不同。不過，當時德國的教育當局共同的期望是：在民主化起步的德國，國民的政治觀念與世界觀能發生交互的作用。然後在第一次世界大戰結束不久的一九二〇年代，經濟的危機與高失業率的壓迫，在在反應在教育的施為中。

同時，一九二〇年代工業化的來臨，成人教育佔有一席位，突破了當時一般的教育領域，於是新的與照顧到成人權利的教學方式與學習方式被安排，這種方式是採用開放的、對話的方式。

到了一九三三年的春天，納粹 (Nazi) (即國家社會主義 (Nationalsozialismus) 的簡稱) 在德國始掌權，於是多軌化的成人教育結束，教會的成人教育、政治的成人教育、工會的成人教育、其他的成人教育，於第二年，即一九三四年，被關閉或改為納粹的訓練機構，一切都是採取統一化。

(二) 擴充教育的萎縮

德國的擴充教育於一九三四年被統一化以後，就開始萎縮，許多成人教育機構開始停辦，成人教育的活動也在顯著的減少。到了一九三七年，希特勒 (Adolf Hitler) 上台，許多有民主思想的教師被迫離開學校，到此時，有關成人教育的活動已停止。

二、成人教育的新開始

第二次世界大戰結束，納粹敗亡，希特勒自殺，被停辦的成人教育機構又重新開放，成人教育活動也恢復。這意味著：德國的成人教育又進入一個重新開始的時期。這個時期的成人教育情形為：

(一) 成人教育的新措施

德國成人教育的新措施是給予個人新的指導與給予個人專門的引導。尤其是打破一般的教育過程中的施教方式，提供各種範圍的資訊，並擴大教育組織範圍，提供各種教育設施，也針對各種問題提出解決的辦法，設有專門的教育人員及固定的

教育場所。

配合中央政府的新措施，各地方政府也互相合作，很快地提出成人教育的基本命題，做為實施成人教育的指導方針。因此，此時的成人教育發展極為迅速。此時期的成人教育的主要課題是：幫助德國民主教育的實現，並且為成人提供最新的社會的、政治的、科學的知識。

(二) 成人教育的政策決定

德國成人教育從第二次世界大戰結束以後，有如下的重要政策決定：

1.一九四九年當時的西德公布了國家基本法 (Landesgrundgesetz)，西德再度成為一個民主國家，各種的文化事業也更進一步地推展，同時也針對時代的需要，去加強文化工作，其中最重要的是文化政策與教育政策的配合。

2.一九五二年召開德國市政會議 (Der Deutsche Städtetag)，會中決定「市區文化工作的領導命題」(Leitsätze zur kommunalen Kulturarbeit)，決定於一九五三年成立德國民眾高等學校聯合會 (Der Deutsche Volkshochschulverband)，使民眾高等學校的教育逐漸制度化。民眾高等學校聯合會的成立，有一番作為，那就是解除在第二次世界大戰時，納粹政府所禁止的由教會、工會及其他團體經辦成人教育的禁令，使私立的民眾高等教育機構得以恢復起來。

3.一九六〇年的德國教育會議 (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen) 曾經舉辦有關成人教育的會議，邀請專家學者與會，討論的主題是：「德國成人教育的情境與課題」(Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung)，會中決定由各邦提供成人教育的經費，並且以開會所做成的決定做為立法的基礎。

4.一九七〇年德國成人教育的發展，面臨改革的階段，當時西德的教育審議委員會 (Deutscher Bildungsrat) 提出「教育制度的結構計畫」(Strukturplan für das Bildungswesen)，對於擴充教育有新的規定，使其成為學制中的一部分，將成人教育界定在職業的進修教育與訓練上。一九七〇年的聯邦政府的教育報告 (Bildungsbericht 1970) 中，強調了以上改革是促進了聯邦與邦之間長期的合作，共同推展成人教育。

5.一九七五年成立了聯邦與邦教育綜合計畫委員會 (Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommision)，針對每一個人的成就能力而建立擴充教育制度，成為培養成人的成就能力與「公共責任」(öffentliche Verantwortung)。所謂「公共責任」，就是政府或社會的責任，因為政府或社會有照顧、保護與培育的責任。

由於七十年代經濟、財政等方面的變遷，對於教育政策產生更深遠的影響，到

了八十年代的成人教育更為進步，也更具體落實。

6. 一九八四年西德政府提出了「青年的訓練與職業未來機會的保證報告」(Bericht zur Sicherung der Zukunftschance der Jugend in Ausbildung und Beruf)，其中包涵了新的教育政策的綜合觀念，即有計畫的、結構的衡量各種職業的需要。

7. 一九八五年由巴登－維登堡 (Baden-Württemberg) 與萊茵蘭－法爾茲 (Rheinland-Pfalz) 邦政府所共同指派組成的專家委員會，研擬而提出的報告：「競爭能力與工作」(Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung) 中，指出：在現代經濟、技術、社會等三方結構的變遷中，國民的擴充教育所應該強調的是職業能力的肯定，關係與觀念的改變，並且增強認識成長的意義 (Schlicht, 1986, 4-6)。

德國的成人教育是逐漸發展而成的，在發展的過程中，政府一直在主導，以確定發展的方向。所以值得注意的是：德國的成人教育是學制中的一部分。這種情形，有其益處，那就是德國教育制度「公共」的色彩濃厚，也就是由政府或社會所辦理的教育機構居多，列入學制以後，可以獲得經費上的支援。也就是說，各種的教育當局必須與其他類的教育一樣，編列預算來支應。這樣對成人教育的發展很有幫助。因此，到了現代，德國的成人教育已是成為極為發達的國家之一。

貳、擴充教育的課題

擴充教育的範圍是包括各類型式之有組織的學習，當一個人結束第一階段的教育以後 (學校教育)，通常會接受職業能力的陶冶，這便是第二教育進路 (zweite Weg)。擴充教育大部分是屬於制度化的範圍，是一種不同教育設施的機構，在機構中人們可以自我決定而從事學習，以獲得經驗或與他人溝通。

聯合國教科文組織 (UNESCO) 於一九七六年所提出的「成人教育發展的建言」(Recommendation on the development of adult education) 中，將成人學習分為經驗的學習、媒介的學習、溝通的學習三方面。

擴充教育是終身教育的一大部分，因為「擴充」在德文中有「繼續」的意思，也就是等於英文的 continue 的意思。它跟其他的教育有密切的關聯。現代社會變遷迅速，為了適應社會的需要，不是一種教育或訓練就能滿足的，必需是學校教育、職業訓練、擴充教育三者互相配合，才能竟其功！每一個人都有參與共同計畫、共同決定的責任，那麼他在一生過程中才有所得。

擴充教育在德國是以成人教育為取向，根據不同的生活情境、教育前提、性向、需要、能力等因素來施教。它包括職業的提昇、適應的進修教育

(Anpassungsfortbildung)、再學習、職業的再教育、職業的分化教育等。

擴充教育也是利用技術的發展，尤其是溝通的媒介，來增加知識、技術與經驗等，其最終目標則為人格陶冶，並促進對政治問題與社會問題的解決。因此，擴充教育在於幫助：自家庭教育課題、健康關心，到文化的創造能力與創造活動的培養與實踐。

擴充教育的重要課題如下：

一、擴充教育之國家的課題

站在國家的立場，對於擴充教育問題的處理，是根據問題的性質來實施指導，並且提出廣泛的、彈性的方針，促使各參與擴充教育的團體，能迅速地交換經驗（解決問題的經驗），以滿足它們的需要。政府也在提供「擴充教育市場」（Weiterbildungsmarkt），讓想接受擴充教育的人有個去處。此外，國家在辦理擴充教育，亦將一切措施限定在法律的範圍以內，並且保證提供經費給辦理擴充教育的機構。

擴充教育之國家的課題主要的有：

（一）以教育政策來衡量

國家對於擴充教育的各種重要課題，都是透過教育政策來衡量，尤其重視來自社會的各種原因，由國家要求透過共同合作的方式，發揮社會的力量，來解決問題。

（二）配合時代的需要

基於繼續的理由，擴充教育的實施也強調對環境的保護，以及對能源政策的解釋與了解。再基於政治的理由，擴充教育也實施政治教育或公民教育，使人們認識政治的功能，做一個公民所應該具有的條件。

（三）國家基於幫助的地位

國家對於民眾團體是基於幫助的地位，但是這種幫助是「有限度的可能性」（*eingeschränkte Möglichkeiten*），即政府對擴充教育的幫助也是部分的，並非全部。在涉及城市與城市之間或邦與邦之間的教育問題，基於教育機會均等的原則，通常是由國家出面協調補助；其次是接受擴充教育之低收入的民眾，也可獲得補助；再次為改善職業的與社會的狀況，也可獲得補助。

（四）國家繼續從事教育的研究

德國對於教育的重視及對於教育問題的解決，而從事教育的研究。同時，為使民眾對擴充教育具有需要的意識與責任意識，及如何鼓勵民眾多接受擴充教育，也進行教育研究。再就是為使擴充教育達到正確有效，也從事教育研究。其研究是針對教育內容、教育方法、實際關聯等予以衡量。

二、擴充教育之地方的課題

德國的擴充教育有國家的課題，也有地方的課題，因為許多擴充教育的機構是設在地方上的。

(一) 設在地方上的擴充教育機構

聯邦與邦對地方有權利與義務的法律條文規定，規定擴充教育的興辦事項，因為擴充教育機構常常是設在地方上的，這些教育機構常是與終身教育有關的，包括民眾高等學校、音樂學校及其他學校等。

(二) 地方教育機構的教育課題

地方教育機構就是設在社區中的教育機構，與社區民眾生活息息相關，其教育課題為：

1. 從事各種文化活動 (vielfältige kulturelle Aktivität)。這些文化活動的舉辦，主要是讓社區的民眾能多多的參與。其課題為：

(1) 提高生活品質 (Lebensqualität)：透過教育活動及文化陶冶，使人的生活品質改善。

(2) 培養精神氣質 (geistige Klima)：使每一個人都有良好的精神氣質。

(3) 促進地方的經濟發展 (die wirtschaftliche Entwicklung vor Ort)：以教育的力量促進地方的經濟發展，因為教育就是獲利最高的投資，經濟發展最有助於生活的改善。

2. 滿足精神的上需要。這些需要常是日常生活就已經顯現者，其課題為：

(1) 在地方設立可以讓社區民眾精神生活滿足的場所，例如公共圖書館、博物館、戲院等，尤其露天劇場，可以讓民眾演戲、表演及音樂演奏等。

(2) 立法來鼓勵民眾接受擴充教育，因為接受教育是要鼓勵的，例如工作促進法 (Arbeitsförderungsgesetz)、聯邦教育促進法 (Bundesausbildungsförderungsgesetz) 等，皆帶有鼓勵的性質。

(3) 象徵性的收費來吸引民眾參加，因為擴充教育大部分是由邦負擔經費，聯邦補助，接受擴充教育的人，只繳交少數的錢，便可享有受教的權力，具有巨大的象徵性的意義。

參、終身教育的措施

德國的終身教育，在經過一段歷史的演進後，已經有許多的改革。其情形如下：

一、經管教育部門的改革

德國聯邦政府設有許多部，過去稱爲「教育與科學部」(Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft)的辦理教育與科學的業務的部會，現已擴編改爲「教育、科學、研究與技術部」(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie)，增加了研究與技術部門，使著所經管的部門更多，業務更廣泛。過去教育權限在各邦手中，中央的教育權限不多，最近幾年，中央的教育權逐漸在增加。

二、擴充教育會議的召開

(一) 一九九三年的擴充教育會議

德國因爲失業率很高，一直降不下來，想用教育的方法來降低失業率，於是在一九九三年的六月，舉行「先前非自願性失業可用擴充教育來補救」(Unfreiwillig in vorzeitigen Ruhestand kann Weiterbildung helfen)的會議，找了專家學者及職場的人來對話，所得的結論爲：

- 1.非志願性的失業，完全被破壞了生涯規劃和生活期待，產生了認同與自我價值感的問題。
- 2.事先個人的自由安排，被外在的決定所捨棄，於是自我決定的機會就減少了。
- 3.男性與女性的自由安排應該有所區別。
- 4.廣泛地對社會投入，但對於不安全的或沒有幫助的，所能帶來的後果，則應予以考慮。
- 5.有需要設立自助團體，和團體內在的幫助與輔導 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1996a, 5)。

(二) 一九九五年的擴充教育會議

德國於一九九三年六月舉行第一次的擴充教育會議，於二年後，即一九九五年六月廿七至廿八日在路德維希斯菲爾德 (Ludwigsfeld) 的布蘭登堡 (Brandenburg)，舉行第二次會議，探討擴充教育的要求、範圍、條件、觀念等問題，也是找了專家學者及職場的工作與會，舉行對話，所獲得的結論爲：

- 1.接受擴充教育的男女，在觀念上應改正，以達到專業化，目的團體應該配合這項工作。
- 2.職業化的自我幫助與擴充教育，應該互相配合，然後加以引導。
- 3.擴充教育和自我幫助的教育 (自我教育) 應網狀化，國家可以掌控，它的目的是能夠面對資訊的交換和進行有利的輔導。

4.目的團體應具有公共工作的觀念的發展，把擴充教育視為所要達到之這樣的目標。

5.擴充教育團體應該主動地促進受教育，使其具有社會活動的理念，並發展這樣的理念，也使受教育有可能可以帶來職業方面品質的提昇。此稱為「信託的模式」(Treuhand-Modell)。

6.儘量與提供工作者聯繫，請其為已失業者或沒有工作的人提供就業的機會 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1996a, 5-6)。

這次由德國的教育、科學、研究與技術部所舉辦的擴充教育會議，有五十位的專家學者及實務的人員參與，由對話而提出由擴充教育來克服失業的方案。柏林大學教授謝福特 (Ortfried Schöffter) 在會中講演表示：「擴充教育必須是有組織的學習，有教育的可能性，有遠距教學的可能性，以及指導的成就，尤其是品質的提升方面，更有幫助。因此，擴充教育的功能，不但是社會幫助、急難情況的克服，也是有組織的學習過程 (organisiert Lernprozesse)。」(Schöffter, 1996, 9)。

德國近年來把擴充教育看成是有組織的學習，終身教育也是如此，有組織的學習才有學習的效果。

(三) 一九九五年的另一次擴充教育會議

一九九五年的另一次擴充教育會議是於一九九五年六月十九至廿日在馬德堡 (Magdeburg) 舉行，也是由教育、科學、研究、技術部所召開，與會者有專家學習及實務人員共五十一人。

這次會議的召開，是鑑於兩德於一九九三年十月三日統一後，儘量縮短兩德之間擴充教育的差異。因此，邀請了原來東德的成人教育專家學者及實務人員參加，希望在觀念上取得平衡。會議的主題為：擴充教育的專業化 (Professionalisierung der Weiterbildung)。

這次會議經驗交流的意味比較濃厚，也就是東西德實施擴充教育的經驗的交流，也更深入地探討擴充教育的品質問題。尤其是針對擴充教育的需要，提出了有關養成、職業經驗、擴充教育的地位與功能，以及擴充教育的組織、特性等 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1995b, V)。

這次會議分為：

1.實務報告 (Praxisberichte)。這方面的報告，又分為：

(1)普通擴充教育 (Allgemeine Weiterbildung)。

(2)政治的擴充教育 (Politische Weiterbildung)。

(3)企業以外的職業擴充教育 (Ausserbetriebliche Weiterbildung)。

(4)企業的擴充教育 (Betriebliche Weiterbildung)。

2.工作團體報告 (Berichte aus den Arbeitsgruppen)，分爲：

(1)接受擴充教育者的行爲表現場所與擴充教育的需要 (Handungsfeld und Weiterbildungsbedarf von Weiterbildnern)。

(2)人的擴充教育與組織的發展 (Weiterbildung der Person und Organisationsentwicklung)。

(3)擴充教育即未來繼續教育活動的模式 (Weiterbildung als Modell für die künftige Weiterbildungstätigkeit) (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1995b, III-IV)。

這次的會議，高等教育機構也派有代表參加，期望高等教育機構能提供擴充教育的機會。高等教育機構配合擴充教育的發展，在會中決定兩項原則：

1.把擴充教育提高到高等教育的程度：要使擴充教育成爲專業化或專業性，必須把程度提高到高等教育的程度，這樣才能「知爲何」(know-how)，也就是具有科學的反應與了解。

2.在大學中設立有關擴充教育的課程：爲讓從事擴充的人對擴充教育的理論與實際有深入的了解，設立有關擴充教育的課程，例如成人教育 (Erwachsenenbildung)，爲期四個學期。

肆、終身教育的政策

在面對廿一世紀的來臨，終身教育的問題，應有新的答案，在邁向「知識社會」(Wissensgesellschaft)之路並未停歇。因此，教育與「知爲何」的發展，成爲終身教育的第一個階層，技術之關鍵性的認證及社會的品質越來越重要，新的資訊技術與溝通技術凌駕於古老的文化技術，於是廣泛地促使終身學習遍及全德國。人面對未來所應具備的能力，並沒有所謂最後的階級，人在其有生之年必須學習，將學習、教育、實際化三方面能配合起來，這樣才能落實終身教育。

德國的終身教育政策爲：

一、配合歐洲終身教育的發展

因爲聯合國教科文組織 (UNESCO) 及經濟合作開發組織 (OECD) 兩個機構都設在歐洲。這兩個組織對教育部非常關心，在歐洲許多國家的提議之下，於一九九六年定爲「歐洲終身引導學習年」(Europäisches Jahr des

lebensbegleitenden Lernens 1996)，德國在杜門（Güther Dohmen）教授對終身教育的實際與觀念的分析下，認為可行，於是形成德國終身教育的教育政策。

二、培養獨立的、職能發展的學習的觀念

德國的終身教育在培養獨立的、職能發展的學習的觀念（Konzepte steht das selbständige, kompetenzentwickelnde Lernen）。這種政策的主張是每一個人可以依其需要與興趣，在強迫教育以外，作獨立的學習，以及根據自己的能力或要求來進行學習。

這種終身學習應該是合乎目標的，在學習過程中，其組織與促進是可以加以衡量的形式。所以這種終身教育的教育政策，成為中心的政策之一。

三、結合各種教育成為可把握之網

在人接受教育的過程中，各種不同的教育範圍，應該可以實際地作交互的作用或排列，也就是每一種教育機構可以被要求成為終身學習場所的一部分，例如一般的學校、高等教育的學校、職業的擴充教育、普通的擴充教育等，都有這些作用，尤其是不同的學習場所、不同的學習形式、不同的學習幫助，都可以結成「可以把握之網」（ein umfassendes Netzwerk）。

四、提供未來的教育目標

終身教育不但要重視現在的教育目標和生活目標，而且也要由教育機關提供未來的教育目標。德國教育當局已提出未來的教育目的與生活引導的關聯。尤其必須養成學習者的能力，在人的生活情境中、生活環境中和生活能力中，能或多或少應用在有系統的學習過程裡（Rüttgeis, 1996, Vorwort）。

五、制定出終身教育的經常性政策

德國教育政策跟政黨的黨綱有密切的關係，政黨的黨綱中訂有有關教育的政策。其情形為：

（一）政黨與教育政策

在國會中，各個政黨都會提出有關教育的政策，最有意義的是：對擴充教育及終身教育進行實質的政策性討論，各個政黨都提出新的計畫。這些政黨包括綠黨（Die Grünen），基督教民主同盟（黨）（Christliche Demokratische Union, CDU），基督教社會同盟（黨）（Christlich Soziale Union, CSU），社會民主黨（Sozialdemokratische Partei Deutschland, SPD）、自由民主黨（Freie

Demokratische Partei, F.D.P.)，以及兩德統一後，由東德加入的共產黨。除共產黨外，各個政黨都有教育政策。

(二) 較為共同性的終身教育政策

各個政黨提出不同的教育政策，以顯示其教育政策的差異性，在此只能提出較為共同性的終身教育政策（經過綜合者）：

- 1.教育機會均等，以聯邦政府的名義下令教育以機會均等為前提，並應加以把握，在基本上對擴充教育或終身教育應予關心。
- 2.從初等教育到終身教育，必須密切地相互配合。
- 3.需要更多的共同工作者來更進一步地推動擴充教育或終身教育。
- 4.擴充教育或終身教育必須透過新的資訊技術的要求，來達到改革的目的。
- 5.擴充教育或終身教育必須與新的傳播媒介發生有意義的交往，即互相作用。
- 6.成人接受擴充教育或終身教育的動機，必須予以促進，並提供擴充教育或終身教育的輔導。
- 7.創造性與自我經驗必須增強，並必須兼顧認知的學習目的。
- 8.多提供婦女接受擴充教育或終身教育的機會。

此外，各個政黨仍有其個別的終身教育政策，做為其終身教育的依據。

德國的教育、科學、研究及技術部，近些年來發揮積極的作用，成為強勢的部會，例如柯爾政府一九九六年的部長呂特格爾斯（Jürgen Rüttgers），便是一位強勢部長，經常召開教育會議，邀請專家學者及實務人員參與，提出建言，然後化為教育政策。

伍、終身教育的發展趨勢

德國的終身教育已頗有成就，獲得世界各國的重視，因此，第五屆國際成人教育會議（Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung），於一九九七年七月十四至十八日在德國的漢堡（Hamburg）召開，有一百五十多個國家的代表參加，他們討論面對未來廿一世紀的成人教育問題。在會中討論到成人教育的未來，認為未來的成人教育要研究與把握終身學習之動態的與有限的觀念（dynamisch definierten Konzeptes des lebenslangen Lernen）（UNESCO, 1998, 3）。以上的觀念對德國的終身學習也頗有影響。

德國的成人教育是終身教育中重要的一環，而成人教育的前提是根據成人教育學的知識（andragogische Erkenntnisse），並顧及實際的教育問題的解決來進行，擴充教育雖有不同的範圍，但都需要教育學的知識應用的要求，來達成成人教育的

理想。

德國終身教育的發展趨勢主要的有：

一、重視社會與政治的關聯

在德國參與普通擴充教育、職業擴充教育、科學擴充教育的人數逐漸增加，他們在接受教育以後，逐漸認識到迫切的社會問題，將更有興趣去解決日益升高的社會問題，以及關心到失業問題、和平問題、自然環境保護問題、社會接受新技術問題等，以及對工作、職業、休閒的新了解等問題。

以上那些問題，如果要進一步地或更深地把握時，就應該作政治的安排。實施擴充教育機構的取向，將根據民眾的需要，有計畫地、有目的地實施。

基於政治與社會問題交互作用的前提，接受擴充教育或自我進行終身學習的人，必須認識各階層的關聯，了解民意、個人的意願、決定的過程，以喚醒政治的與社會的意識，這樣才能培養共同決定與共同負責的能力。

二、重視文化的擴充教育

在過去，無論是擴充教育或終身教育，常只被認為是認知的、知識的傳播，現在這種觀念逐漸在改變，認為擴充教育或終身教育也需要講求個人的傾向和能力，例如音樂、戲劇、舞蹈、文學、電影、攝影、手工藝品等的欣賞或製作等。

以上項目做為終身教育的內容，不只是德國一向所重視的「休閒事務」(Freizeitbeschäftigung) (像旅遊活動，以增廣見聞也包含在其中)，而且還是一種新的「學習文化」(Lernkultur) 與「生活文化」(Lebenskultur)。

三、重視技術的基本教育

資訊技術在現代迅速的發展，這對擴充教育而言，未嘗不是一種衝擊！尤其是將電腦用在經濟方面，有利於解決複雜的經濟問題。

德國的教育政策下，主張教育本質中，如欲有結構性的改變(教育本質為成己、成人、成事)，要透過新的資訊技術去找尋。因此，資訊技術的基本教育，是最重要的前提之一，它一方面可以用來了解教育發展的意義；一方面可以用來了解教育的可能性與限度。

基於以上的發展趨勢，德國的教育部門加入了技術方面的業務，以因應時代發展趨勢的需要，或技術的輔導與管理納入正式的部務。

新的技術促進了人的才能、天分、行為表現三方面的成就，學習動機也慢慢地提升。這種以能力為前提的理念，無論是在意義上或了解上，都是偏重在實用方面。

未來技術發展的實現，不但是要求技術—經濟教育的高標準，而且在社會、文化、倫理三方面也要手連手地共同創造。

四、重視新的溝通方式

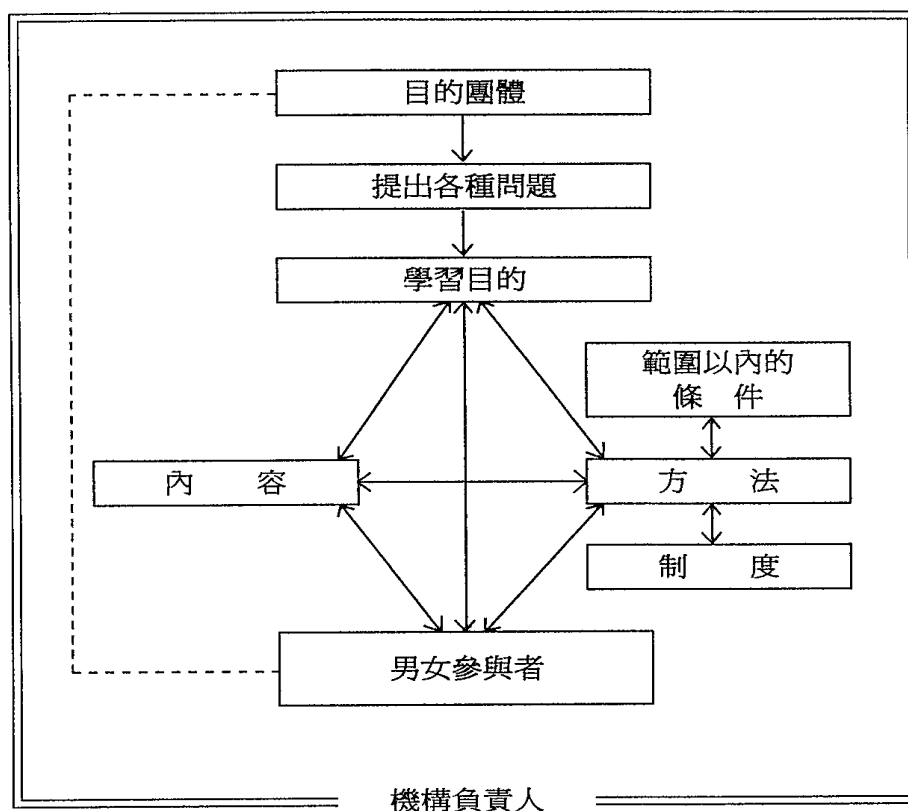
德國是科技進步的國家，溝通媒介也極為進步，新的溝通媒介越來越多，例如錄影帶、微捲縮影、影碟、人造衛星轉播等，都有擴大擴充教育的可能性。爲了達到教育的目標，也常常使用以上的傳播工具。由於傳播的範圍迅速的發展與改變，使著擴充教育的內容不斷地更新，也使著終身學習更爲方便。

擴充教育利用大眾傳播來做爲教育的工具，朝向正確的溝通的方向發展，是一件有利的事，因爲它可爲父母、教師或其他教育人員開設一些課程。在學校教育方面，德國的聯邦政府與邦政府極力支持開設傳播教育（Medienpädagogik）的課程。這種課程開設的作用，在於利用大眾傳播的功能與方法，將擴充教育或終身教育的內容傳播出去，以教育大眾。

五、重視擴充教育的方法

教育是要講求方法的，有了方法，教育目標才容易達成。因此，德國的教育、科學、研究與技術部於一九九五年六月十九至廿日的擴充教育專業化的研討會中，特別提出了擴充教育未來的發展是以目的取向及步驟的應用爲主（Bundesministerium, für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1995b, 55）。其中所謂的「步驟」，也就是方法的講求。即有了步驟，才能按部就班地推展擴充教育。

原在東德境內的萊比錫大學（Universität Leipzig），教授優爾格·克諾爾（Jörg Knoll）認爲未來的擴充教育應該建立模式，講求活動的方法。他認爲：方法應是多方面的，符合步驟的要求，很容易顯現出目的團體的情境，也必須具備要求的水準，擴充教育的參與者能比較穩定地實現所期望的步驟（Jörg Knoll, 1995, 39ff）。爲明瞭起見用下圖表示：



採自：Jörg Knoll, Kurs- und Seminarmethoden, Beltz 6. Auflage 1995, S. 88

六、重視學習社會的建立

終身學習必須在一個「學習社會」(Lerngesellschaft)中，才容易實現。因此，有些學者又稱這種社會是「終身學習的社會」(lebenslange Lerngesellschaft)。德國的終身學習就是朝向這樣的社會去發展。

(一) 發展學習社會之良好的前提

發展學習社會必須靠社會中的人共同努力，才能達成「發展的學習社會」(eine entwickelte Lerngesellschaft)，而這種發展的學習社會，其良好的前提是：

1. 有良好的學習氣氛，學習取向是把學習當成是一件快樂的事情，以及在發展方面能改變為自我發展。
2. 促進個人與社會的互相認同。
3. 創造新的學習工作的可能性（學習工作的機會（Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1996b, 72））。

(二) 學習社會的多面性

學習社會比較務實，且具有多面性的為：

1. 學習輔導可以在學習中心、聚會所、企業會所、聯合會、醫院等場所進行。
2. 文化學習的促進可以在博物館、戲院、教室、歷史文物館、工作場所、旅行巴士（德國人非常喜愛旅行，稱為學習之旅）。
3. 傳播教育可透過傳播技術的幫助，在網路、學習中心、學校、擴充教育中心
等達成（Knöchel, Trier, 1995）。

陸、結語

所謂「終身教育」或「終身學習」，就是認為活到老，學到老的意思。即一生都在學習當中，德國已逝的教育家，敏斯特大學（Universität Münster）教授韓寧生（Jürgen Henningsen 1933-1983）說過：「人的一生是學習的歷史！」（*Alles menschliche Leben ist Lerngeschichte!*）（Scheerer, Austermann 1983）。這位早年研究成人教育的專家，對於「終身教育」和「終身學習」的見解特別透徹。

人的一生都是在學習的，因為人的發展過程是離不開學習的，這說明了終身學習對人是非常需要的道理。

德國對終身學習非常重視，擴充教育是終身教育的絕大部分。因此，推廣擴充教育就是等於在進行終身教育。近年來，德國為擴充教育的理念，命名為「合奏行動的擴充教育」（*Konzertierte Aktion Weiterbildung*）。它的含義就是為一個樂團在演奏時，講求各種樂器的配合，這樣才能發揮和諧的團隊精神。這種終身學習是一種快樂的學習，也是一種合奏行動之和諧的學習。這種新觀念是值得我國去學習與重視的。

近些年來，德國教育當局認為終身教育與成人教育有密切的關係，應該配合發展，於是「成人教育」（*Erwachsenenbildung*）與「擴充教育」（*Weiterbildung*）的德文專有名詞，時常配對出現。就是成人教育家克諾爾（Joachim H. Knoll）與希伯特（Horst Siebert）也是持這樣的看法（Joachim H. Knoll, 1994; Siebert, 1983）。

在今天，成人教育是提供機會給成人去突破自己現有的水平，或讓他去滿足文化的興趣，或培養他之社會的及職業的所需的新能力。成人教育包括職業成就的促進及接受教育的自由兩方面。不管是「終身教育」或「永續教育」（*education permanente*），都是將教育應用在生活的時間裡（Pöggler, 1974, 320）。

德國的成人教育制度建立於一九六〇年，當時的德國教育會議，請專家學者討論而定出成人教育的意義與重要性。到了一九七〇年，德國教育審議委員會所提出

的成人教育的構想為：

「擴充教育為個人自願性質的教育，只能做為團體興趣或利益、服務去看待與處理。它可能是一項為大多數人所享受的綜合的社會利益，即是為所有的人提供教育訓練的這種社會利益。擴充教育為學制中的一部分，繼續教育、轉業訓練和成人教育皆屬於這個範圍。從這個課題去看，可以顯示出：擴充教育的遠景和它的消長。就一般的基本法則而言，這種擴充教育是有價值的。」(Merscher, 1976, 85)

德國的擴充教育中，教育、文化與科學扮演著重要的角色，並尋求與歐洲其他國家合作，使擴充教育辦得更完善 (Schlicht, 1986, 25)。因為擴充教育在學制中占有一席位，於是它慢慢地成為教育的主流之一。

德國的終生學習越來越重視，於一九九六年實施終身學習年，而我國則遲了兩年，到一九九八年才實施終身學習年，雖然遲一些，但是仍可喚起人們對終身教育的重視。德國採用研討會的方式，請專家學者及實務人員參與討論，提出意見，做成決議，然後化為政策，去落實及實施的依據。這種方式成效良好，我國也採取這種方式，只是成效沒有德國好。

德國有許多終身教育學家，他們的觀點很受到重視，其著作也受到教育界的重視，常為政府規劃終身教育的方案，再加上中央的教育、科學、研究與技術部對終身教育的重視，於是化為行動，著手實行。部裡出版了許多小冊子，告訴人們，政府對終身教育做了什麼。

我國的終身教育在起步階段，也正是要吸收外國觀念與理論的時候，而且在實際方面，需要做的事情太多，應該訂定可行的原則也很多。而德國在這方面是很有成就的國家之一，無論在理論或實際方面，都有很好的成果或成績顯現。因此，值得我國借鏡的地方很多，他山之石，可以攻錯，多了解人家，反求諸己，可以獲得一些有利的幫助。

終身教育越來越受到重視，因為教育不能與人分離，在以上的情況下，我國也應多加重視。教育對人的一生而言，是有不可磨滅的價值，誰也不能否認教育的價值與教育的存在！誰也不能否認成人仍可學習！

終生學習可以帶來人的見識與成長，人的知能與品德，甚至氣質，都應隨著人的年齡成長，形成了人的智慧的結晶。

參考文獻

1. Austermann, Anton (1983): *Eingebunde in dauernde Lernprozesse, sein Tod offenbart die Krise: Jürgen Henningsen, in: Kultur 1. Dezember 1983,*

Nr. 49, S.25; Münsterischer Anzeiger: *"Alles menschliche Leben ist Lerngeschichte."* der münstersche Prof. Dr. Jürgen Henningsen verstarb mit Alter von nur 50 Jahren, 20. 12. 1983.

2. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1985): *Zur Weiterbildung, Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft*, Heft 8, Bonn.
3. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1996a): *Bewältigung des vorzeitigen Ruhestandes-Anforderung an Rahmenbedingungen, Konzepte und Multiplikatoren in der Weiterbildung*, 2. Werkstattgespräch vom 27. bis 28. Juni 1995 im pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde.
4. Knoll, Joachim H. (Hrsg.) (1974): *Lebenslanges Lernen, Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis*, Hoffmann und Campe Verlag Hamburg.
5. Knoll, Jörg (1995): *Kurs-und Seminarmethoden*, Beltz, 6. Aufl.
6. Knöchel, Wolfram, Trier Matthias (1995): *Arbeitslosigkeit und Qualifikationsentwicklung*, Edition QUEM, Band 5, Münster.
7. Merscher, Lenate I. (1976): *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*, in: *Bildung und Wissenschaft*, Sonderthema, Nr. 6-76.
8. Pöggeler, Franz (1974): *Education permanente Learning*, in: Heinrich Rombach (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik*, Verlag Herder Freiburg, Basel, Wien, Bd. I.
9. Rüttgers, Jürgen (1996): Vorwort, in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg)(1996b): *Das lebenslange Lernen, Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*.
10. Schäffter, Ortfried (1996): *Bewältigungen des vorzeitigen Ruhestandes-Anforderung an die Weiterbildung*, in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1996a): *Bewältigung des vorzeitigen Ruhestandes-Anforderungen an Rahmenbedingungen, Konzepte und Multiplikatoren in der Weiterbildung*, 2. Werkstattgespräch vom 27. bis 28. Juni 1995 im pädagogischen Landesinstitut Brandenburg in Ludwigsfelde.
11. Schlicht, Michael (1986): *Lebenslanges Lernen-Weiterbildung in der*

Bundesrepublik Deutschland, in: Bildung und Wissenschaft, Inter Nationes, Bonn, Nr. 1-2.

12. Siebert, Horst (1983): *Schule und "lebenslanges Lernen", Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4, S. 288-294.*
13. Schereerer, Hansjörg (1983): *Zum Tode von Jürgen Henningsen, Pädagoge mit Phantasie, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Nr. 246 vom 22. 10. 1983.*
14. UNESCO (1998): *Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung, Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter, Agenda für die Zukunft, hrsg, von Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.*

加拿大成人教育的課題

單文經

【作者簡介】

本文作者，江蘇蕭縣人。國立台灣師範大學教育學博士。美國密蘇里大學、奧瑞崗大學、華盛頓大學進修。現任國立台灣師範大學教育學系教授。

摘要

本文旨在就加拿大成人教育的定義、對成人教育重要性的體認、成人教育的研究、成人教育的實務工作、政府與成人教育等六項重要課題，加以分析。最後，則從社會變遷的觀點說明未來加拿大的成人教育，乃是以為國民提供更多且更有意義的終身學習為其發展的重點。

關鍵詞：加拿大、成人教育、終身學習

壹、成人教育的定義

加拿大的教育制度規定，國民在十六歲以前必須接受義務教育。同時，加拿大各省區對於取得汽車駕駛的年齡規定，也都是以十六歲為其下限。顯然，一般加拿大人在十六歲，就開始步入成年人的階段，開始可以獨立承擔一些生活上的責任。不過，在其他方面，則有稍微不同的規定。例如，加拿大的國民滿十七歲，即可進入部隊接受軍事訓練；滿十八歲的加拿大國民，才開始享有投票權，同時，也才開始可以合法地購買酒精性的飲料。

由此可知，加拿大和其他國家一樣，對於所謂「成人」(adults)的界定，似乎都是以生理的年齡作為界限：以為超過了一定年齡的人，即可以負起某些責任，相對地也享有某些權利。當然，從發展心理學的立場來看，生理年齡和心理的成熟，似乎有相當程度的關聯，但是，社會對於所謂「成人」的期望，則似乎超越了心理的成熟，而更重視其是否能負起某些責任。那麼，從加拿大人的立場來看，到底應該如何解釋「成人」呢？

關於這點，依據 Poonwassie (1995) 的說法，在加拿大和其他國家一樣，對

於所謂「成人」一詞，似乎並沒有一個大家都能接受的定義；因為這個詞，會因為社會文化背景的不同而有所差異，甚至在同一個文化和民族之內，區分成人和兒童的規準都不一定一致。不過，在類似加拿大的工業先進國家，還是有某些特定的規準；比如：生理的年齡；社會或公民的責任，養家活口的能力；能獨力生活的能力等等。不過，這些卻往往是最易引起爭論、甚至相互矛盾的規準。例如，是否能養家活口，並不是享有投票權的必要條件。

不單單是「成人」一詞，難有確切的定義。「教育」一詞，也是一樣，不容易給予確定的界說。中外許多的學者，或試著澄清其意義，或擬定各項規準作為框限教育的範圍，藉以尋繹教育的真義。不過，雖然眾說紛紜，但是，總是可以從中抽繹出「個人」(self)、「環境」(environment)、「學習」(learning)等三個不可或缺的成分。所謂教育，可以言意簡賅地界定為：「透過終身不斷的學習，培養個人對環境常存批判覺識的歷程」(Poonwassie, 1995, p.210)。

由上述對於「成人」和「教育」二詞的討論，可以看出各項文獻當中所呈現的複雜和混淆狀況，乃是其來有自的。如果把這二個詞湊和成為「成人教育」一詞，所形成的界說問題，則因為部分不一定構成全體，而更形困難；當然，如眾所週知，成人教育一詞的意義，超越了原來二詞的意義。在此，先舉聯合國教科文組織(UNESCO, 1980)所界定的一個國際知名的定義，或許會有助益：

「成人教育」一詞，是指一套有組織有系統的教育歷程，不論其內容、階段和方法如何，亦不論其為正式或非正式，更不論其是原有的大中小學或是學徒制的繼續教育，甚至具有取代的作用，也不論其所屬的社會對於成人的定義如何，其主旨皆在增進其知識、改善其技術或專業資格、或者是賦予新方向而在態度與行為上有所改變，以便使其能在平衡而獨立的社會、經濟和文化環境之中，獲得充分的發展和參與(p.3)。

此一定義無所不包、詳盡而籠統、模糊而相互矛盾。不過，下文還會對其作進一步的討論。

貳、對成人教育重要性的體認

在過去二十年當中，加拿大的政經思潮與作法明顯地趨向保守：一九六〇年代和一九七〇年代早期的極左風潮，已經逐漸隱遁，而保守的右翼思想，則逐漸取而代之；加拿大的經濟逐漸走向民營化，社會福利逐漸刪減。只有在個人的財務狀況受到了影響時，大規模的勞資爭議，或是省政府引進貨物和服務稅時，才會見到民眾所採取的明顯的社會行動。雖然失業率仍然偏高，但是，政府仍然致力於縮減赤

字預算。

雖然曾有多項研究對於加拿大的人口預測，各有不同的看法，但是，加拿大的人口日趨老化則為公認的事實。那麼，將會有很多人需要繼續教育和訓練，不論是在既有機構或是其他機構，亦不論其所需要的是專業發展或是再訓練，抑或是個人的興趣或成長。更進一步，其中有許多人將會回流到大中小學校接受繼續教育。我們可以預見，教師們必須增加其對於成人的瞭解，而各級各類教育機構，將會逐漸調整，以便接受更多年長的學生人口。

加拿大人口中的絕大部分，都是移民或是其後代。早期從歐洲來的移民潮中，有心人士即曾經發起多次的成人教育運動，也設立了若干成人教育的機構。最近，加拿大則又變成了許多國家或地區人民移入的主要抉擇之一，特別是來自第三世界的移民，日漸增多。聯邦和各省區政府皆已確認，技能訓練、再訓練、語言教學等的需求，愈來愈多。大部分的移民都是成人，除了文化的差異之外，其學習的型態即與中小學的學童有所不同。凡是擔負教導成人之責的任何人，當然都必須接受成人教育方面的訓練。

日漸精密的科技，再加上加拿大作為工業先進國家的要求，所需要的人力都應該接受過良好的教育和訓練。職場中的各項科技進步快速，所需的知識和技能日趨複雜，因此，工人都必須重新接受訓練，才能保持不落伍的狀態。加拿大的各項比較具有規模的專業，如法律、工程、醫藥、教學等，都各自有其進修或繼續教育的制度，以會議、研討，或是前往高等教育機構修課等方式進行。其他行業也有各有其不同型式的繼續教育方式。不斷求學上進的成人，是各行各界最有價值的資產。新世紀的來臨，將會使成人學習的需求，不減反增。

事實上，不斷的教育與訓練，已經成為一項全球性的議題。最近一段時間，我們看到世界各地都紛紛設立遠距教育的機構。例如，印度的印第拉甘地國家空中大學（Indira Gandhi National Open University），中國大陸的廣播與電視大學（Radio and Television University），英國的開放大學（Open University），加拿大的阿他巴斯卡大學（Athabasca University），魁北克電視大學（Teleuniversite du Quebec），以及總部設在溫哥華的大英國協學習中心（Commonwealth of Learning）（Commonwealth Secretariat）等。設置這些教育機構的主要原因，或為人口散佈的地域廣大（如加拿大和澳大利亞），或為其人口密集的地區（如中國大陸和印度），或為設置全日制學校的成本不貲，或是必須將現成的課程作全球性的傳佈（如大英國協學習中心）；不一而足。

在加拿大，部分時間制的學習者，已經成為教育和訓練的主要消費者（單文經，民 88）。加拿大的遠距教育，因為新科技的運用，而增加了成人接受教育和訓練

的機會。透過電視、互動廣播、電傳視訊會議、衛星通信，以及傳統的印刷和錄音教材的函授課程等遠距教育所擴增的成人教育機會，在幅員廣大的加拿大具有特別的意義。

加拿大不只幅員廣大，其種族的組成也是相當多樣。此一種族多樣化的事實，更增加了國民透過教育增進理解的必要。加拿大所推動的「在多元文化的框架中實行雙語」的文化與教育政策綱領下，原住民和其他族裔的加拿大人，對於教育與訓練的需求，也增加了成人教育實施的必要（單文經，民 87）。

加拿大的女性在教育和就業的機會，以及權力的分配上，一向處於劣勢，因此在參與成人教育活動方面，女性所表現的積極態度，會使女性爭取地位的力量，更形增強。Denton et al. (1990) 在一項研究報告中指出：「各個年齡層的女性參與各種繼續教育活動，都比男性為多」（p.74）。那麼，為什麼女性所獲得的專業工作機會比較少，而獲得的非專業且所得較低的工作機會比較多呢？當然，我們必須把這種現象的成因，部分歸咎於加拿大社會的傳統。若要改變此項傳統，透過成人教育增強女性爭取平等機會的能力和信心，應當是非常必要的。

參、成人教育的研究

加拿大有三所大學設有成人教育的博士學程：英屬哥倫比亞大學、安大略教育研究所 (Ontario Institute of Studies of Education, OISE, 設於多倫多)，以及蒙特婁大學。Thomas (1987a) 曾指出加拿大成人教育的學術武裝已經發生了問題；他所謂的「學術武裝」(academic arms) 是指研究所層次的成人教育研究，包括了成人教育的研究、出版，以及教學等的活動。因為，當時曾經有些大學企圖把成人教育的研究所學程加以結束（後來，安大略教育研究所確實結束了成人教育研究所學程），所以 Thomas 才會有此項大聲疾呼。

或許，最值得懷念的加拿大成人教育學者，就是已經辭世的基德教授 (J. Roby Kidd)。他在一九一五出生於薩斯卡奇萬省，求學於加拿大和美國，曾在基督教青年會 (YMCA) 任職，後來成為加拿大成人教育協會的工作人員 (Canadian Association for Adult Education, CAAE)，並且成為該協會的領導者。他走遍了加拿大，後來還受聘於許多國際的機構（諸如聯合國教科文組織，UNESCO），協助印度、千里達和多巴哥等國發展成人教育的學程。基德認為成立個非官方的組織，能對政府施政發生相當程度的影響。因此，於一九七二年，在基德教授的主催之下，成立了國際成人教育審議會 (International Council for Adult Education, ICAE)。依據 Thomas (1987b) 的說法，該組織為全世界各個國家或地區終身

學習理念的落實與推動，發揮了很大的功能。基德不只積極地參與成人教育實務工作的推動，也很熱心地參與成人教育的研究工作。一九六六年，他成為安大略教育研究所成人教育學系的首任系主任，有計畫地培育許多成人教育的實務從業人員。

在加拿大各大學的許多成人教育研究，旨在為成人教育本身正名：有許多的專題研究都是在就成人教育的概念作探討。在許多情況之下，「終身學習」(life-long learning)、「成人教育學」(andragogy)、「推廣教育」(extension education)、「繼續教育」(continuing education) (Darkenwald & Meriam, 1982; Ironside, 1989; Poonwassie, 1995; Thomas, 1988) 等名詞，常為人們交換著使用。不過，成人教育被認為是一項研究的領域 (field of study)，而非一個學門 (academic discipline)，有必要繼續在理論的探討和研究的進行上加強，才可能有進一步的發展。的確，成人教育到底算不算一個學門，或者只是一個實務的領域，曾經困擾著此一學門的學者。蓋成人教育在加拿大出現時，是以社會運動的型式出現，旨在尋求激烈的變革；而且，此一運動的歷史、本質，和目的，有的時候變得相當複雜。社會大眾逐漸體察到成人終需回流接受繼續與高等教育，因此，為成人教育帶來相當大的挑戰。面對這些挑戰，成人教育的研究勢必要在許多的領域當中，以改進實務為其宗旨。因此，成人教育的研究和實務應該是不能分立的；二者乃是互相依存的。

研究所階段的成人教育學程，也愈來愈重要。其一，許多參與成人教育教育活動的加拿大人，本身都已經獲有高等教育的文憑，因此對於成人教育的師資期望日高；其二，研究生可以協助研究的進行與理論的建構；其三，加拿大人口的結構改變，成人教育的需求日增，必須有更多獲有研究所學位且符合條件的人來設計與執行革新和創意的學程。

除了由大學推廣教育中心和社區學院所提供的證照 (certificate) 學程以外，大部分的成人教育研習是由教育學院轄下的單位承辦。任何新興的領域，皆須與其他在大學校園中既有的學系爭取稀少的資源，以免該一領域淪入學術的邊陲；成人教育作為一個新近崛起的學術領域，自亦不例外。職是之故，成人教育在社會中是否有其必要的問題，就一變而成了誰才能在變遷的社會中掌控資源的分配，又，誰才能在既有的機構中發揮其應有的功能。

在大多數的大學當中，諸如社會工作和護理等專業的科系，即面臨了類似的問題：經費的分配，到底應重視理論與研究，抑或是實務與經驗。在有關成人教育的研究學程中，則必須以彈性的方式，兼顧此二項需求。蒙特婁大學、多倫多大學的安大略教育研究所，以及英屬哥倫比亞大學等機構，即採此種實施的策略。成人教育的研究，對於該一領域的成長，具有重要的意義，因此，如何發展出未來的願

景，並且建立共識，對於實務工作的推展，具有重大的影響。

肆、成人教育的實務工作

加拿大的成人教育實務工作是從一些知名的社會政治運動，諸如全國農場無線電廣播論壇（National Farm Radio Forum）、取締槍械運動（Antigonish Movement）、拓荒學院（Frontier College）、女子學院（Women's Institute），以及蒙特婁機械學院（Montreal Mechanics）等逐步演進而來。如何為一般的社會大眾提供學習的機會，以便訓練其成為社會上有用的一分子，是這些機構和組織關注的重點。一九四六年，加拿大成人教育協會所舉辦的年會宣稱，「我們相信，一般人，不分男女，在精神與智慧的層面，皆有其潛能，足以面對其生活上所產生的各項問題；社會中的各項問題，亦皆可由社區的成員，充分地利用各項資源，妥善地加以處理」（Selman, 1987, p.37）。加拿大的成人教育運動即是奠定在這樣的信念之上。

加拿大早期的成人教育運動，多以社區的發展為著眼點，重點在於社會革新的啟動，以及公民的型塑與掌握。四、五十年來，加拿大的成人教育運動有了相當大的改變—由社區更新和社會運動為基調，轉變而為機構化和企業化。此項轉變的可能解釋，可經由諸如人口數量的變化、訓練機構的擴充（諸如大學和社區學院）、一九六〇和七〇年代早期的富裕狀況，科技的突飛猛進（特別是在傳播科技方面的進步），以及學術合乎法理化的強力催促……等原因來尋求解釋。

成人教育的實務工作所涵蓋的範圍相當廣泛，從未婚男女的婚前講習，以至大學提供的諸如老人安養院管理等計畫，或者，從志願性的社會活動，以至強迫式的專業繼續教育等。社區組織，諸如基督教青年會或是基督教女青年會等，都有與成人共同合作，以便促進社區發展的經驗。這些機構和其他類似團體的活動，還是一般社會大眾的精神生活素質賴以提昇的重要激勵因素。不過，志願性的團體都帶有其意識型態方面的訴求；如果仔細地檢視其活動的內涵，會對於其所致力發揮的影響力，有所瞭解。

原住民以及其他各族裔的加拿大人，經常在成人教育的實務工作方面，投入相當大量的人力。加拿大的每一個原住民保留區，都有某種型式的成人訓練或是學習的計畫。例如，北曼尼托巴的一些保留區，即為部落的工作人員、諮商人員，以及犯有酒毒癮的工人等，辦理社區為本的訓練；大部分的受訓人員都未曾完成高中的學業，而失業或是從未就業的，也大有人在。其他各族裔加拿大人的組織亦經常聘請成人教育工擔任文化工作的執行者，以及語文訓練人員。

企業、政府和專業組織等單位中，成人教育的實務工作日漸受到重視。爲了因應日漸精密複雜的科技更新，企業界紛紛增加其訓練及再訓練的經費預算和人員；由廣告公司、財務機構，以及各地區的商會等機構所主辦的工作坊和研習會，多如雨後春筍，即可看出這些努力的成果。許多個省政府紛紛增設成人與繼續教育的部門，以便爲其員工以及民眾辦理各種訓練。政府也設立了不少的訓練機構，以便讓那些無法在傳統學校教育系統中受教的成人有更多的學習機會—設在英屬哥倫比亞省的開放學習中心（Open Learning Institute），阿爾伯達省的阿薩巴斯卡大學，以及魁北克省的電視大學（Télé-université）等機構，即爲其中較爲著名者。各省政府也爲受刑人、城內區域的民眾和成人文盲等人士，提供適當的訓練。

在加拿大，各項專業所進行的專業繼續訓練，構成了成人教育活動的主要部分。以工程師專業爲例，現職的工程師每五年即必須更新其專業知能；因此，各工程專業團體必須不斷地辦理大量的研習會和工作坊，供會員進修。其他諸如醫師、牙醫和律師等專業，也都會隨時提供新知供會員應用，並且爲會員辦理在職進修的活動，以使隨時充實其知能。

在大學裡，成人教育的實務工作是由繼續教育單位（或稱推廣教育中心、進修部）承辦。這些單位的組織，因著各大學的情況不同，而各有差異。某些教師具有學術專業的頭銜，因而享有長聘的權利，而另外的教師，則不具備學術專業的頭銜，而爲一年一簽的短聘。許多大學的繼續教育單位，則採取折衷的作法。某些單位爲完全自給自足，另外則獲得來自政府或是民間基金會的經費補助。不過，加拿大的任何成人教育單位，都未自中央政府獲致百分之百的經費補助。

大學的成人教育單位，與研究和教學等主流的活動相較，似乎是處於邊陲的地位；他們被認爲是大學延伸出去的服務與公關的部門。大學中繼續教育的單位所辦理的成人教育活動，面對了下列四項問題（Poonwassie, 1995; p.213）：

第一，應否加強其學術的合理性？

第二，成人教育的任務應爲研究抑或是教學，或者，它應該繼續以服務爲主旨？

第三，成人教育單位應否追求合理的利潤？對於付不起學費的人士，是否也應給予入學的機會？

第四，繼續教育單位應該繼續以大學的邊緣活動的方式存在，而享有較大的彈性，並且能快速地回應社會的需求，或者，他們應該進入大學的科層體制，而與大學的審議委員和經費撥款委員會糾纏不清，因而喪失其彈性？

加拿大兩個全國性成人教育專業組織：加拿大成人教育研究協會（Canadian Association for the Study of Adult Education, CASAE）和加拿大大學繼續教育協會（Canadian Association for University Continuing Education, CAUCE）

對於上述四項問題，即有不同的看法。這兩個專業組織都是以大學為基地，並且都以辦理成人教育為主旨；二者都舉辦年會，也都出版學術期刊。但是二者的差異在於：同一所大學中，負責成人教育實務的推廣部門，和以成人教育研究為主旨學系和研究所，二者所辦理的活動，互不搭理。加拿大成人教育研究協會（CASAE）的會員自視為學界人士，而和學系所取得關聯；加拿大大學繼續教育協會（CAUCE）的會員則以實務工作為其活動主旨。二個協會為了爭取主導地位而引起的爭執，可能會使得成人教育的教授們仍然處於大學的邊陲，並且進一步使繼續教育單位的工作同仁，一直成為學術機構中的服務人員，而不得翻身。這樣的爭執對於二者，都沒有甚麼好處；如何捐棄成見，攜手合作，可能共同為成人教育的學術與實務，帶來實質的利益。

伍、政府與成人教育

加拿大的各級政府當中，對於成人教育有實際影響的，不是聯邦政府，而是各省的省政府。加拿大建國的早期，代表各地區民界利益的民意代表們，把許多施政方面的監督、管理、與執行等的權力，都讓渡給了聯邦政府，唯獨教育方面的政務，則始終仍保留在地方政府的手裡。蓋教育的宗旨，乃在維繫與傳延宗教與文化的價值。如果由政聯邦政府實掌理了教育的大權，並且實施單一的學校教育制度，會使得一部分加拿大人感覺不妥，特別是以信奉天主教的法裔為主體的「下加拿大人」，就很害怕被人數較多的以信奉新教的英裔為主體的「上加拿大人」通行的學校教育制度所主宰。因此，明顯地可以看出。加拿大並沒有「一套」教育制度，而是有「十二套」教育制度，也就是十個省份和兩個特區，都各有其自身的教育制度（單文經，民 85）。

就因為如此，加拿大各省區包括成人教育在內的教育政策，也就各異其趣。有些省區，自學前教育以至高等教育，皆由單一的廳級行政單位—即教育廳負責。另外，則有些省區，則分別由不同的廳級行政單位負責。例如，在某些省區內，學齡人口和成人學習者，即分由不同的廳級行政單位負責；在另外一些省區內，則把一般教育和職業訓練，作了明確的區分，而把職業訓練的業務劃歸勞工廳負責。另外則有一些省區，把幼稚園和托兒所階段的教育加以區分，分由不同的廳級行政單位負責。幾乎每個省區，對於宗教、種族和其他各團體所關心的教育事務，在經費的分配和使用方面，都有其特別的作法。

不過，雖然不同的省區，因為各有其許多不同的作法，但是從另一個角度來看，各個省區的各個主管教育事務的廳級行政單位，乃至各級學校的日常性業務和活

動，還是有許多相同的地方。以中小學校和大學的課程為例，除了少數的特例之外，多半是相同的，而不定受到地區利益所干擾。同樣地，各級學校的一般行政事務的作法，除了少數的特例之外，更多半是相同的。名異而實同的情形，十分常見。各省區的教育行政事務，皆由廳級行政單位負責，且皆受民意機構之監督，各地區的民眾因而享有來自各省區聯合的服務，但同時民眾享有相當程度的管制權，則為全國一致的現象。

雖然，加拿大的各省區對於教育行政事務，享有管轄的權利，但是聯邦政府也負有相當重要的職權。事實上，如果聯邦政府不在一些特定的教育事務上，以經費補助款的方式介入，則很多省區的教育行政業務即無法有效推展。例如，大學教授的研究活動，即主要來自聯邦政府的經費補助。英語區的學童學習法語，以及移民學習英語等教育方案，也都是由聯邦政府負擔全額的經費，因為各省區皆認為雙語和移民政策，都應該是由中央政府所主管的業務。職業訓練明顯地與聯邦人力政策有關，因此聯邦和各省區的政府皆同意聯邦的經費應該投注於此。

對於與成人教育有關的傳播和電信傳播事務，也落入聯邦和各省區的政府糾纏不清的窠臼之中。廣播、電視、電話、衛星等傳播業務，都是屬於聯邦政府的權責，但是各省區政府也宣稱他們有主管的權利。過去，即曾經有一些省區政府為了這些媒體的管轄權，和聯邦政府發生許多熱烈的爭論。例如，加拿大廣播公司(Canadian Broadcasting Corporation, CBC)是否能用以傳送省區現有的成人教育學程，即曾經成爲一個難以解決的政策性論題。即使加拿大廣播公司是全國唯一涵蓋幅員最廣大的機構，但是卻因為政策的爭論，而使得它仍然無法把現有的廣播、電視系統運用在成人教育上。有些比較富有的省區，目前正在發展自身的網路，可是，普遍運用加拿大廣播公司廣播、電視系統的作法，則還有一段遙遠的路途要走。

陸、邁向以終身學習為內涵的成人教育

在加拿大，成人教育的理想之一，就是要促成社會變遷。在不同的組織之中，成人教育即有不同的目標；例如，在專業組織之中，其目標是要使成員能獲得訓練或是再訓練，以便使其組織運作更爲有效，因而更具競爭力。此一以知能與技術更新爲訴求的作法，乃是各個專業組織對於其顧客的社會責任感所致，並因而促使其顧客對於各項專業服務的要求更高；於是服務的品質日高，對於社會的更新即愈爲有利。

大家都瞭解，沒有任何社會可以是完全靜止不變的，唯一不變的就是「不斷的更新」；不過，社會變遷的速率一直在增加，則是顯而易見的。所以，成人教育的

另一個角色即是要協助人們適應社會的快速變遷。社會的變遷開創了需求，而成人教育的目的之一即是要適切地且具創意地回應這些需求。我們只要略為考察一番加拿大的社會概況，即可以看出，許多項的變革都具有高度的社會爭議性。例如，最近頗受矚目的女性主義運動，即運用了各種不同型式的成人教育手法，將女性在工作、教育和社會地位上不平等的境況，向社會大眾作仔細的分析、批判與解釋。女性主義運動者有效地運用徹夜祈禱、遊行、論壇等方式，以大眾傳播媒體，的確喚起了全體民眾對於女性處於劣勢的注意。此一運動的政治化，以及社會意識的激發，順利地帶動了政策的形成、政府的積極立法，更促使企業主用人方式的改變。其他諸如多元文化主義、和平教育、人權教育、民眾健康與社會福利，乃至女性墮胎合法化等項運動，也都有賴主事者適切地運用成人教育的手段促成（Poonwassi, 1995）。

民主的機制與原則以社會價值為基礎，希望讓民眾能在資訊確實與豐富的前提下，作自主的選擇。不過，教育和政治的機構，因為長期以來的科層化，而製造了許多相當艱深冷僻的專門術語，也建構了一些隱藏的意識型態，該許多成人無法很容易地瞭解。然而，我們不要忘了，成人才能型塑社會的現在和未來之決策主角，因此，成人教育應該發揮協助與輔導公民檢視政治抉擇，以便進行社會改革的重要功能。

科技、失業，以及世界經濟局勢，乃至國際區域貿易聯盟的形成等衝擊，職場會因而產生鉅大的變革，從而影響到各種教育與訓練的內容與方式，也會不斷地改變。政治情況會因應國際和國內的變局而有相當幅度的改變，教育行政管理的作法也會因而改變，並且進而改變地方層級的學校教育作法。如前所述，加拿大的教育行政體制雖然是以省為主體的地方分權制，但是聯邦政府仍然透過諸如職業訓練、學習、人力資源發展等方案的推行，而對教育事務發揮相當大的影響力。

加拿大聯盟理事會（Conference Board of Canada）和其他的經濟組織所作的預測，皆指出未來的五至十年之內，加拿大的經濟復甦將呈持續緩慢的情況。未來若干年，失業率仍然會高居不下。讓人民能接受再教育和再訓練，以使勝任陸續創造出來的新的工作機會，成為目前加拿大各級政府施政的重點之一。不過，對於成人而言，使其重返學校接受更進一步教育與訓練的具體誘因，日漸困難。聯邦政府曾經試著推動一項名為「長留學校」（stay-in-school）的運動，企圖說服民眾：接受更多的學校教育，就會改善其生活的狀況。聯邦政府所印製的名為《暢言長留學校》（Straight talk about staying in school）的手冊，指出了三項事實：(1) 更多的教育=更多的工作機會；(2) 更多的教育=更多的金錢收入；(3) 更多的教育=更多的自由。這三個等式所顯示的複雜關係的過渡簡化，並不能發生預定的效果，

充其量只是誤導而已。在一九六〇年代晚期，以及在一九七〇年代早期，也曾經有過相同類型的宣傳出現過，其理由也一樣：讓青年朋友留在學校，才不會增加失業率，而已經擁有工作的人，才會保住現有的工作（Canada, 1991）。

愈來愈多的成人回流到公立的學校教育系統之中；高級中學的文憑被認為是繼續接受進階訓練的基本學歷。以安大略省為例，在一九八八年，約有十五萬三千名年齡在十九歲以上的成人，在中等學校修習功課，約佔中等學校在學學生的五分之一；一九八六年時，則為十三萬二千八百七十人，佔總數百分之十九。在曼尼托巴省，學務委員會增設了推廣部以便因應成人回流的教育需求。事實上，就整個加拿大而言，確實有不少的成人回到中等學校進行全時的學習。這似乎已經成為一項趨勢，許多因故自中學中輟的成人，陸續地回流，因為他們都體認到，若要繼續接受更高深的教育或訓練，必須具備起碼的高中畢業文憑（Thomas, 1993）。

此一成人回流到中等學校的趨勢，帶來幾個在教學上的問題：在一般高級中學的課室中，因為成人的回流，是否會影響到原來學校的學習、課程和課室的管理？教師們是否曾經接受成人教育的專業訓練？師資培育機構是否曾經試著作某些改變，以便因應此一新局勢的產生？（目前，只有魁北克省注意到此項需求，在師資培育機構提供課程，讓中等學校教師充實其因應成人學生需求的知能。）明顯地，過去以謀生技能為著眼點的舊式教育模式，必須從終身教育的立場重新加以檢視。

當生存之道日漸複雜，生活知能的學習日趨精細時，終身學習的概念即日形重要。學習可以在任何時間，任何地點，以最適合個人需求的方式進行；資訊的增加速度愈快，所必須學習的學習技巧，以及不斷吸收新知的意願，即愈形重要。過去講究知識累積與記憶的「維持型學習」（maintenance learning）已經失去效用；必須代之以講求預見問題、創意思考與協力合作學習的「預見型學習」（anticipatory learning）和「參與型學習」（participatory learning）（Bhola, 1988, p.175），方才能適應終身不斷學習的需求。

一般人常把終身教育等同於成人教育，但事實不盡然如此。成人教育所處理的問題是以成人為對象，而終身教育則將全部生命歷程中的學習都包含在內。將學前教育、小學教育、中學教育、高等教育和成人教育加總在一起，不必定就是終身教育。終身教育的概念包括了溝通表意、專注學習、相互觀摩等知能的培養，更重要的是要知道可以在那裡、用什麼方式找到可資運用的資訊。每個人的生命過程，都應該被視為一項獨特的經驗，而且是進一步發展的基礎；就此種意義而言，教育即成為一種生活方式，因應個人不斷的成長而在內容和方法上有所不同（Lengrand, 1989）。

我們可以從下列各項指標，來觀察加拿大成人教育的進展：

• 全加拿大的學生人口中，僅有百分之六十五的學生完成了高中的教育；未完成者將會回流到成人教育的系統，繼續接受基本的訓練。

• 科技的快速更新，將使得所有在職場上的工作人員必須接受再訓練。

• 專業繼續教育將會成為工商企業界的重要議題。

• 原住民和新移民將會要求在語言和職就業技能等方面，接受更多的成人教育與訓練（單文經，民 88；Poonwassi, 1995）。

加拿大政府和民間機構必須覓得更多的資源，以便為成人提供有意義的終身學習機會；民眾則必須作謹慎的判斷，以便有效地運用這些資源，而不致有浪費的遺憾。

參考資料

- 單文經(民 85)，加拿大的公民教育。載於張秀雄主編：各國公民教育(頁 293-347)。台北：師大書苑。
- 單文經(民 87)，加拿大的多元文化教育。載於林玉体主編：跨世紀的教育演變—慶祝孫亢曾先生百秩華誕論文集(頁 293-347)。台北：文景書局。
- 單文經(民 88)，加拿大技職教育的發展趨勢。載於謝文全主持，各國技職教育的發展趨勢。教育部委託研究專案。
- Bhola, H. S. (1988). *World trends and issues in adult education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Canada. (1991). *Straight talk about staying in school*. Ottawa.
- Darkenwald, G. G., & Meriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. San Francisco: Harper & Row.
- Denton, F. T., Pineo, P. C. & Spencer, B. G. (1990). The constituencies of adult education programs: Similarities and differences among age groups and other components of the population. *Canadian journal of Education*, 15(1), 72-90.
- Ironside, D. J. (1989). Concepts and definitions. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults: An international handbook* (13-18). Oxford: Pergamon Press.
- Lengrand, P. (1989). Lifelong education: Growth of the concept. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults: An international handbook* (5-9). Oxford: Pergamon Press.

- Morrison, J. (1989). Provision in Canada. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults: An international handbook* (pp.396-398). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Poonwassi, D. H. (1995). Adult education issues in Canada. in R. Ghosh & D. Ray (Eds.), *Social change and education in Canada* (3rd ed.)(pp.209-220). Toronto, ON: Harcourt Brace & Company, Canada.
- Selman, G. (1987). Adult education and citizenship. In F. Cassidy & R. Faris (Eds.), *Choosing our future: Adult education and public policy in Canada*. Toronto: OISE Press.
- Thomas, A. M. (1987a). Academic adult education. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 1(1), 51-18.
- Thomas, A. M. (1987b). Robby Kidd-Intellectual voyageur. In P. Jarvis (Ed.), *Twentieth century thinkers in adult education* (188-214). London: Croom Helm.
- Thomas, A. M. (1988). The new world of continuing education. In T. Barerstein & J. A. Draper (Eds.), *The craft of teaching adults* (1-17). Toronto: OISE Press.
- Thomas, A. M. (1993). The new world of adult learning. *Learning Magazine*, 6(2), 5-8.
- UNESCO, Canadian Commission for ?(1980). *Recommendation on the development of adult education*. Occasional Paper 34 Ottawa.

我國終身教育現況檢討與未來展望

楊國賜

【作者簡介】

本文作者，台灣省台中市人，國家教育博士，英國倫敦大學教育研究所研究。曾任國立台灣師範大學教授兼社教系系主任暨研究所所長、教育部社教司司長、主任秘書、高教司司長、常務次長。現任教育部政務次長。

關鍵詞：終身教育、教育政策、終身學習

壹、前言

當前我國的社會正處於高度發展之中，由於社會變遷急遽，政治、經濟、文化、生活等各方面，難免產生失調脫序的現象。因此，教育革新工作必須是全面的、持續的、均衡的齊頭並進。面對新世紀的來臨，我們除須以無比的信心與決心，積極推動各項教育革新措施，結合社會、家庭與學校的力量，合流並進，相輔相成，為社會培養身心健全的現代化國民。此外，尤須掌握世界教育思潮與國家發展的脈動，前瞻規劃培育我國邁向新世紀所需的各級各類人才，期以教育發展的豐碩成果，建設「富而好禮」的社會。

終身教育的推展是當前世界各先進國家教育發展的新方向，其最終的目的是要建立一個終身學習的社會。而終身教育亦已成為當前我國教育發展的主流，我國各項教育改革措施，均以建立學習社會為基本方向。早在二十多年前，終身教育的理念，在聯合國教科文組織（UNESCO）的大力倡導之下，廣為流行，不但對先進國家的教育產生衝擊，而且對我國的教育發展也有深遠的影響。一九七二年聯教組織由法爾（Edgar Faure）所主持的「國際教育發展委員會」（The International Commission on the Development of Education）所出版的教育計畫報告書中，就以「協助個人的完全實現」（Complete fulfillment of man）為主題，將終身教育視為未來教育改革的方向，達成學習社會的主要策略。隨後，美國於一九七六年訂頒「終身學習法」（Lifelong Learning Act）。日本一九九〇年也訂頒「終

身學習振興法」。歐盟亦於一九九五年發表白皮書名為「教與學：邁向學習社會」(Teaching and Learning-Towards the Learning Society)，並將一九九六年訂為歐洲的「終身學習年」(European Year of Lifelong Learning Society)。由此觀之，終身教育已深受各先進國家的重視，且將成為未來世界教育發展的主流。

近年來，終身教育的理念，在我國學者的倡導與推動之下，始漸受政府與社會各界的重視。民國六十九年十月修正公布「社會教育法」，特別強調「以實施全民教育及終身教育為宗旨」。民國七十七年二月教育部召開第六次全國教育會議，會中討論通過「社會教育發展計畫」，其中將「建立成人教育體系，達成全民教育及終身教育目標」，列為重要教育施政計畫項目之一。民國八十三年六月教育部又召開第七次全國教育會議，特別提出今後台灣地區的教育，將以推展終身教育作為教育發展的願景。民國八十四年二月教育部首次提出「中華民國教育報告書——邁向二十一世紀的教育遠景」，其中於第七章社會教育的主要課題及發展策略列有：「規劃生涯學習體系，建立終身學習社會」，頗具前瞻性。民國八十五年十二月行政院教育改革審議委員會提出的「教育改革總諮議報告書」，具體建議以「推動終身教育，建立學習社會，落實學校教育改革」為主軸，提出教育改革建議。在總諮議報告書中，提出建立學習社會的五大方向，包括終身教育理念的推廣、終身教育體系的統整、學校教育改革的配合、回流教育制的建立及行政措施的配合等。因此，教育部為明確落實終身教育理念，建立學習社會的目標，已於民國八十七年三月十八日公布「邁向學習社會」白皮書，同時並宣布是年為中華民國終身學習年，全面開展終身學習活動。

貳、配合國家發展的終身教育政策規劃

為因應新社會的來臨，開拓新世紀的願景，世界先進國家均朝著邁向學習社會而努力。「建設現代化國家」為我國政府當前施政的總目標。政治民主、經濟成長、科技發達、教育普及、文化創新、社會進步，皆為現代化的正確方向。尤其是，目前我國正躋身於開發國家之林，面臨國家競爭力亟待提昇的同時，如何使國人自由而有尊嚴的成長、社會多元而有秩序的進步，成為跨世紀關鍵的教育改革議題。

建立終身學習社會是一項全面性及前瞻性的教育改革及社會改造工程，必須經過審慎規劃及相當具體推動策略，才能落實「人人學習，時時進步」的現代化社會。要建設現代化的社會，必須從推展終身教育，建立學習社會著手。經由終身教育的有效發展，來提昇國家的競爭力。而國家競爭的動力，則來自於人力素質的不斷提高。

近年來我國政府的國家現代化架構，是具有宏觀的視野，人文關懷的胸襟，邁向國際化的挑戰。因此，終身教育政策的規劃，應優先考慮配合國家發展的目標，以及民眾現代化生活的需求，積極朝下列三個途徑努力：

一、要建設成一個自由、平等、民主的多元社會

當前我國社會逐漸走向民主開放時代，教育工作日益受到社會的關注與影響。現代民主思想，從承認個人的價值與尊嚴出發，肯定教育為一種基本人權；務使個人德、智、體、群、美各方面均獲得充分發展的機會，不容以任何外在的理由，加以抑制。而邁向自由多元的社會，乃是必然趨勢。

其實，「自由」是尊重市場調節機能，減少不必要的干預。「多元」是提供多種不同的方式以供選擇，「自由」與「多元」是現代教育發展的趨勢。許多教育政策在此理念的衝擊下，孕育而生。同時，提供多元進步的價值觀念，使國人具有前瞻包容的胸襟，以消弭主觀本位的偏見，減少不必要的社會對立，促進社會的和諧進步。因此，特別加強民主法治教育，建立國民正確的民主觀念，培養民主的態度與精神，守法負責的習慣，以培育具有民主素養的現代化國民。

二、要建設成為一個富有創造力的科技社會

科技是帶動國家建設的火車頭，廿一世紀的競爭，致勝的關鍵也在於一國科技的水準。因此，提昇科技能力乃是國家提昇競爭力的重要關鍵因素。哈佛大學波特（M. Porter）教授在「國家競爭優勢」（The Competitive Advantage of Nations）書中指出，在全球競爭激烈的世界，傳統的天然資源與資本不再是經濟優勢的主要因素，新知識的創造與運用更為重要。麻省理工學院（MIT）教授梭羅（L. Thurow）在其名著「世紀之爭」（Head To Head）及「資本主義的未來」（The Future of Capitalism）均指出「科技」是人造的競爭優勢，是下一世紀國家競爭力的基礎。因此，加速推動科技教育，培養科技人才，配合國家建設的需要。同時充實各級學校科學儀器設備，研究課程教材的改進，提高全民科學知識水準，以養成具有科技素養的現代化國民。

三、要建設成為一個富而好禮的社會

二十一世紀將是科技的新世紀，可能導致現代人心靈趨於標準化與刻板化，因此宜及早採取適當的因應措施。因此，面對未來所需培養的就是具備人文素養，有品德、有品質、有品味的好國民。任何的教育興革都應朝此方向規劃始能培養獨立自主的人格，引導人類走向「精神自由」與「思想創造」的生活方式。因此，加強

人文精神的陶冶，推廣藝文活動，增進人性尊嚴，倡導高尚休閒文化，更應促進人文建設與科技平衡發展，注重人文關懷，培養通識人才，提升文化素養，方能建設一個富而好禮的社會。尤其是，培養國民具有適應時代社會生活的態度、價值及行為模式，增強國民的實際參與和適應變遷的能力。此外，重視生活教育，培養國民重視社會倫理，富有公德心，養成勤儉樸素，朝氣蓬勃的生活，形成和諧有序的社會。

綜上所述，可見國家現代化是已開發國家建設的必然趨勢，提高國民生活素質，培養現代化的國民，則是促進國家現代化的重要課題。而推動終身教育，建立學習社會，也是當前政府跨世紀教育發展的重要政策方向。因此，教育主管當局宜以主動、積極、創新的精神，作前瞻性、整體性與可行性的規劃，洞察社會的需求，培育具有現代化高品質的人力資源，以邁向二十一世紀的現代化國家。

參、終身教育的政策目標

我國的教育發展，隨著政治民主，經濟成長及社會進步，趨向多元化。在社會急遽變遷中，如知識快速爆增，科技日新月異，加上人民生活富裕，休閒時間增多，接受教育的需求，與日俱增。尤其為提升國家競爭力，教育當局更應積極提供終身教育機會，促進國民教育水準普遍提高，增進生活及職業技能，誠為當前教育發展的重要課題。

有鑑於此，教育部乃採取計畫性、整體性及全面性的作為推動終身教育，特研訂「推展終身教育，建立學習社會」中程計畫，於民國八十六年十月四日經行政院教育改革推動小組第五次會議討論通過。其主要目標，在於培育全人，以促進個人成長、社會和諧及國家發展。爰將政策目標，臚陳如下：

一、培養國人終身學習理念

國民具有終身學習理念，是建立學習社會的關鍵之一。因此應從小培養國人具有終身學習的理念，養成參與學習的習慣，使學習與生活相結合，並支持各種終身學習活動，使社會形成學習社會，學習成為日常生活重要的一部分。

二、增進終身學習機會

由政府結合民間力量，將各種教育資源作妥善應用，提供多樣化及多管道的學習機會。學校除提供日間部學生學習，也應於夜間、週末、週日提供成人參與學習的機會。社會教育機構亦應充分辦理研習、講座、參觀、展示等活動，提供全民參

與。

三、配合改革學校教育

依據終身學習理念，學校教育目標應調整為培養學生自我學習的能力，具備發現及解決問題的能力。尤應調整課程內容及形式，與當地社區作充分交流，才能使教育更活潑，更有創意，以培養有致用能力的學生。

四、建立回流教育制度

開拓各種就學機會，改進高等教育學府及中等學校入學條件，採取彈性多元方式入學，規劃以工作年資及工作成就代替入學考試的方式，提供在職人員回校再參與學習的機會

五、建立終身教育完整體系

統整正規、非正規、非正式教育，形成有機的教育體制。將正規的學校教育、非正規的各種有組織的教育活動，以及非正式的在日常生活所獲得的知能加以統整，建構橫向流動及轉換的管道，突破目前封閉的體系，加強互通協調，以提供全民參與學習。

肆、終身教育的現況檢討

由於二十一世紀即將來臨，我國正面臨國家競爭力亟待提升、富裕社會的人文關懷、國際化的衝擊，以及個人發展的強烈需求等問題。教育主管當局應以主動、積極、創新、前瞻態度研提與規劃推動終身教育活動。尤其是於民國八十七年公布「邁向學習社會」白皮書，並宣布是年為「終身學習年」，具體描繪出終身教育整體性及全面性作法，並對正規教育、非正規教育及非正式教育之間作有機的銜接，且對回流教育提出系統性的規劃，贏得社會各界一致的支持與讚美。

為達成前述的政策目標，教育部則進一步在白皮書中訂定十四項具體途徑及十四項行動方案，並提出終身學習社會的發展方向如下：

一、鼓勵追求新知

在資訊社會中不斷的充實知識、追求新知，已成為個人生活方式，也是個人生存的條件。這是個人學習的原動力，也是建立學習社會的基礎。

與。

三、配合改革學校教育

依據終身學習理念，學校教育目標應調整為培養學生自我學習的能力，具備發現及解決問題的能力。尤應調整課程內容及形式，與當地社區作充分交流，才能使教育更活潑，更有創意，以培養有致用能力的學生。

四、建立回流教育制度

開拓各種就學機會，改進高等教育學府及中等學校入學條件，採取彈性多元方式入學，規劃以工作年資及工作成就代替入學考試的方式，提供在職人員回校再參與學習的機會

五、建立終身教育完整體系

統整正規、非正規、非正式教育，形成有機的教育體制。將正規的學校教育、非正規的各種有組織的教育活動，以及非正式的在日常生活所獲得的知能加以統整，建構橫向流動及轉換的管道，突破目前封閉的體系，加強互通協調，以提供全民參與學習。

肆、終身教育的現況檢討

由於二十一世紀即將來臨，我國正面臨國家競爭力亟待提升、富裕社會的人文關懷、國際化的衝擊，以及個人發展的強烈需求等問題。教育主管當局應以主動、積極、創新、前瞻態度研提與規劃推動終身教育活動。尤其是於民國八十七年公布「邁向學習社會」白皮書，並宣布是年為「終身學習年」，具體描繪出終身教育整體性及全面性作法，並對正規教育、非正規教育及非正式教育之間作有機的銜接，且對回流教育提出系統性的規劃，贏得社會各界一致的支持與讚美。

為達成前述的政策目標，教育部則進一步在白皮書中訂定十四項具體途徑及十四項行動方案，並提出終身學習社會的發展方向如下：

一、鼓勵追求新知

在資訊社會中不斷的充實知識、追求新知，已成為個人生活方式，也是個人生存的條件。這是個人學習的原動力，也是建立學習社會的基礎。

二、促成學校轉型

自一九七〇年終身教育思潮興起，指出教育活動是終身的歷程，個人在人生每一個階段都需要學習。此種教育思想改變了傳統教育的觀念，也促成學校教育的轉型。尤其將學校轉型為社區學習中心，學習社會的理念才能實現。

三、鼓勵民間參與

在學習機會的提供上，亟需各類型民間組織的加入。由於民間組織數量龐大，散佈於社會各角落，其型態各異，可提供各種學習活動，亟具彈性，使能符合學習社會多樣化學習活動的需求。

四、整合學校內外的教育體制

終身學習的教育體制強調正規、非正規、非正式教育的結合。同時重視各級教育管道的銜接與貫通，並注意不同教育型態間的平行轉換。為達此目的，學校內外的教育體制要相互承認學習成就，尤其是學校外的學習活動成就，在經過一定程序的審定後，要給予承認。如此方能統合學校內外教育體制的有效機制。

五、培養國際觀及地球村知能

在終身學習的社會中，每一個人都必須具備國際觀及地球村知能。因此，加強外語學習，透過實地考察、參觀或旅遊學習等途徑，才能擔負二十一世紀新主人的責任。

為進一步落實「邁向學習社會」白皮書行動方案，教育部特訂定行動方案之執行計畫，提出具體工作事項，據以推展各項工作。其中「方案三、放寬入學管道與調整課程教學方案」及「方案六、建立回流教育制度方案」兩者合併，總計十三項方案。茲將各方案之執行成果及檢討，分別敘述如下：

一、全面整合學習資訊方案

本方案旨在將資訊整合，提供全民檢索學習資訊，執行工作包括：（一）輔導省（市）政府教育廳（局）、縣（市）政府編印終身學習資訊手冊，並放置各公共場所。（二）彙整各縣（市）終身學習資訊，並提供諮詢專線服務，以便利民眾電話查詢學習資訊及了解各項終身學習課程。（三）委託廣播、電視及報紙等大眾傳播媒體，報導終身學習相關資訊，並有系統介紹各類型終身學習課程特色及效用，以吸引民眾關注，提高其學習意願及興趣。（四）擴充終身學習網站內容並建構整

體網站架構，並函請省（市）政府教育廳（局）、縣（市）政府將其終身學習網站資訊連結至總網站，以建立全國終身學習網路系統，方便民眾上網查詢終身學習相關資訊。終身學習網站網址為 lifelong.edu.tw。（五）規劃分區舉辦終身學習之旅博覽會，透過互動式展示，介紹各類型終身學習方式及喚起民眾學習動機。

檢討上述工作成果，確已達到宣導終身教育的目的。目前社會各界對推展終身教育取得高度共識，各種學習之旅、縣（市）民學苑、社區大學、以及讀書會等紛紛辦理，均比以往活絡。而各直轄市、縣（市）彙整的學習資訊，亦能提供民眾查閱並參與學習。復以電腦網路上設立終身學習網站，更方便提供民眾檢索學習資訊，此皆為各界共同努力的成果。惟對於學習資訊的更新、資訊提供的普及性及方便性等，仍需繼續加強改進；對於終身學習之旅博覽會，更應加強宣導，喚起民眾共同參與學習之旅。

二、研究試辦發行終身學習卡（護照）方案

本方案係藉由學習卡（護照）的發放，提供民眾記錄學習成果，並朝向認證其學習結果，執行成果包括：（一）委託國立科學工藝博物館研擬試辦終身學習卡計畫，以記錄民眾各種學習成就。（二）洽商金融機構認養發行終身學習卡，本卡不但可作為學習記錄工具，尚有刷卡消費及享有各種購物優惠措施之功能。

本方案辦理進度，已由國立科學工藝博物館接洽多家銀行合作，惟銀行以無利基而缺乏合作意願，最後由大眾商業銀行同意合作試辦發行終身學習卡，可記錄民眾赴社教機構學習情形。檢討本方案執行情形，尚需多加宣導，鼓勵各方共同參與試辦。

三、放寬入學管道與調整課程教學、建立回流教育制度方案

本方案旨在提供離校國民再回學校學習機會，辦理如下工作：（一）擴大推動各大專技職校院多元入學方案。（二）規劃技專校院招生「考招分離」制。（三）推動我國跨世紀技職體系一貫課程改革。（四）推動高級中學多元入學方案。（五）研訂高級中學課程綱要。（六）放寬各級進修補校入學管道。（七）檢討及調整補校課程。（八）加強學校辦理進修教育及開設成人基本教育研習班。（九）各直轄市、縣（市）加強辦理縣（市）民學苑。（十）加強宣導高等教育回流教育體系內涵。（十一）審核學校提報研究所在職進修專班及大學先修制度計畫。（十二）建立高等技職教育回流教育體系實施方案。（十三）研究社教機構與大專校院合作辦理回流教育。

檢討本方案辦理結果，八十八學年度研究所在職進修專班開設之後，將可使一

般生與在職生之比例達四比一；成人就讀大專校院的機會，亦比以往增多；學校提供成人學習的意願，亦比以往增加許多，且入學方式、課程教材、及成績考評等，大多能針對成人學習需求做規劃。惟回流教育機會仍有增加的空間，且教學的課程及方式等，仍可更多元彈性。

四、推動企業內學習組織方案

本方案係基於企業為相當理想的學習體，因此由教育部結合經濟部、行政院勞工委員會等有關單位，共同推動下列工作：（一）運用 NII 技術擴大「工業技術人才培訓計畫」，發揮教材功能，以通訊遠距教學，推動企業內學習活動。（二）整合訓練機制，建立企訓分工模式。（三）建立輔導體系，促使業界辦理訓練。（四）因應產業變革，培訓專業及師資人才。（五）編製並推廣企訓參考範例，鼓勵員工自我學習。（六）建立技專校院與企業訓練機構為學習組織夥伴實施方案。（七）繼續推動中小企業研訓中心之各項工作。（八）繼續委託各專業財團、社團法人機構辦理各項中小企業經營管理課程。（九）繼續加強培訓種籽人才，辦理各項中小企業輔導專家培訓課程。（十）設置三芝中小企業研修中心。（十一）利用網路辦理企業訓練工作。（十二）提供相關師資或人才資料，以供中小企業辦理內部訓練之需。

近年來，企業普遍認同發展成學習型組織的重要性，對教育訓練的投資朝向建立各種機制做發展，成效值得肯定。然如何激發企業更加重視學習型組織的建立，提供員工更多的學習機會，仍為當務之急。

五、結合圖書館推動讀書會活動方案

讀書會的推動，在民間方面，結合民間團體洪建全教育文化基金會、中華民國讀書會發展協會、中國圖書館學會參與本計畫；在圖書館方面，由國家圖書館等公共圖書館推動讀書會活動。

鑑於讀書會係民眾自動自發組成的學習團體，因此如何使社區讀書會普及化，以及結合行政院文化建設委員會亦在推展讀書會工作，將資源整合起來，培訓讀書會領導人才，使各鄉鎮、村里都有讀書會團體，提供民眾就近參與學習。

六、普設終身學習場所方案

本方案亦在提供民眾就近參與學習，辦理下列工作：（一）訂定獎勵辦法，鼓勵財團法人文教基金會積極提供資源，認養或協助辦理終身學習活動。（二）透過國立社教機構評鑑，輔導各國立社教機構逐漸轉型為具有社區學院功能之終身學習

場所。

基於社區是民眾經常活動的地方，社區內的學校、機構、活動中心、乃至於民眾經常聚會的廟宇等，均可透過基金會或其他熱心團體認養，藉由志工的力量，普設終身學習場所。

七、推廣全民外語學習方案

因應地球村及國際化的來臨，除了注重本土化之外，國際化亦是未來發展趨勢，因此推廣全民外語學習方案，辦理下列事項：（一）利用廣播、電視及報紙等大眾傳播媒體，宣導全民外語學習之重要性。（二）委託財團法人語言訓練測驗中心規劃英語分級檢定制度的。（三）委請教育廣播電台整合各大眾媒體製播外國語文空中教學節目資訊，供民眾參考利用。（四）辦理外國語文比賽。

推廣全民外語學習之管道，應再普及化，且教學的方式應朝向生活化、實用化，使民眾學習之後，能於日常生活中應用；同時，透過外語認證制度，肯定國人利用各種方式學習外語的成果。

八、建立公務人力學習型組織方案

學習型組織中，推動公務人力學習型組織是重要之一環，本方案辦理下列工作：（一）推展學習組織活動，形成公務人力的學習風氣。（二）透過個人與組織學習，提升公務組織學習績效。（三）培養公務學習型組織活力，保障公務人力的學習機會。（四）經由共同願景的討論，研擬「建立公務人力學習型組織方案執行計畫」。

建立公務人力學習型組織，迭經辦理各項講座、研討會、訓練、以及研習會，並鼓勵員工參加進修等，對提昇員工素質頗有助益。為使公務人力學習型組織落實推展，必須朝向建立普遍化的學習機制做發展。

九、推展矯正機構內學習型組織方案

矯正機構內學習型組織的推動，可兼顧收容人之學習需求，本方案辦理下列工作：（一）結合民間力量，於各監所內普設讀書會，以形成收容人之學習風氣。（二）於監所中設置少年矯正學校，使收容人有繼續受教育的機會。（三）運用空中教學特性，對收容人提供空中大學課程。（四）協調職業訓練機構設立訓練中心，提昇收容人之技能水準。

由於矯正機構內學習型組織的推動，使監獄及少年輔育院的收容人增加學習機會，對未來生活適應，頗有助益。對於辦理方式及學習內容，可由教育及法務兩部共同檢討改進後加強辦理。

十、推展學習型家庭方案

家庭是社會上最基本的單位，亦是推動學習型組織的適當場所，本方案辦理下列工作：（一）辦理學習型家庭研討會。（二）推動學習型家庭種籽講師培訓課程。（三）建立學習型家庭系列活動演講。（四）舉辦學習型家庭讀書會。（五）辦理學習型家庭研習及觀摩會，並輔導建立學習型家庭。

經由制度化的規劃推動學習型家庭方案，使學習型家庭理念及作法在國內萌芽。惟對於落實及普及化推展，仍須訂定指標，並結合社政單位等共同推展。

十一、推展學習型社區方案

社區是民眾休戚與共的生活體，學習型社區的推動，可增進社區生活機能，本方案推動下列工作：（一）委請國立臺灣師範大學指導試辦北區學習型社區計畫。（二）委請南投縣政府，配合社區總體營造，指導試辦中區學習型社區計畫。（三）委請國立中正大學指導試辦南區都會型學習型社區。（四）委請國立高雄師範大學指導試辦南區學習型家庭及社區計畫。（五）委請國立臺東師範學院指導試辦東區原住民學習型社區計畫。

經由上述試辦，對於不同類型的學習型社區，有了進一步的了解，可予提供全面推廣時參考。學習型社區的推動，亦須訂定指標，俾利取得共識，乃作為推展及考評的依據，全面推廣。

十二、統整相關法規，研訂終身教育法方案

終身教育法的制定，係從根本上建立可長可遠的終身教育體制，本方案辦理下列工作：（一）制定終身教育法。（二）配合「終身教育法」之制定，修定各相關法規。（三）協調相關單位研擬代收代付及帶薪教育假等會計及人事法規。

教育部業經委請學者專家進行專案研究，獲得有必要研訂終身教育法之結論；目前更積極進行終身教育法之起草工作。有關終身教育法之制定研擬，必須結合終身教育之學者專家、法學專家、行政人員及實務工作者等各方力量，制定符合未來發展需要的終身教育法，並從速配合修正現有相關法令，納入終身教育理念及作法。

十三、研究建立成就知能的認證制度方案

成就知能的認證，涉及對民眾利用各種學習管道的學後肯定，本方案經委請國立中正大學成人及繼續教育研究所進行規劃建立成就知能的認證制度，並將著手試辦。

基於認證制度可將正規、非正規及非正式學習結果予以統合，有利於銜接轉換學習管道，因此認證制度的建立在終身教育體系中亦具關鍵影響因素。未來，可朝向試辦後推廣，建立完整的認證制度。

伍、終身教育未來展望

我國推展終身教育，建立學習社會工作，在各級首長、民意代表、學者專家、民間團體、以及社會大眾具高度共識之下，在過去一年，教育部提出了「邁向學習社會」白皮書、「教育部推展終身教育，建立學習社會中程計畫」、「教育改革行動方案」等計畫方案，同時結合各方力量，積極宣導終身教育理念，推動終身教育各項作法，獲致各項具體成效。展望未來，謹依據上述檢討結果，提出終身教育的未來展望如下：

一、積極提供回流教育機會

終身教育的推展，是要提供一個人人可以終身學習的環境。先進國家的經驗顯示，建立回流教育制度，是達成終身學習社會的一條重要途徑。回流教育的觀念，主張教育機會應當分佈在人生的各個階段。學校教育不一定要以「直達車」的方式一次完成；人們有權利在人生任何階段，以全時或部份時間的方式，完成其所需要的學校教育。學校教育以外的學習成就與工作經驗，與學校教育同樣重要，應當得到平等的重視與適當的承認。未來，高級中等以上學校及成人教育機構，應提供更多的成人回流教育機會。

二、廣為開闢彈性多元入學管道

先進國家為建立學習社會，大都致力於入學管道的放寬，我國隨著社會進步，經濟日益富裕，國民對終身學習的需求必然增加，尤其面對資訊國際化及全球競爭力的挑戰，現代國民愈來愈覺得需要回到學校進修，以充實新知，免於淘汰。為了建立回流教育制度，提供成人第二次教育機會，學校入學管道必須有所調整。廣為開闢彈性多元入學管道，不僅是建立回流教育制度的必要條件，更是達成學習社會之目標的必要途徑。

三、繼續推動學校教育改革

學校教育的改革，已被視為建立終身學習社會的一條重要途徑，學校教育改革能否成功，將是我國能否發展成為終身學習社會主要關鍵。學校教育的改革必須呈

現終身化、開放化、科技化、多元化及個人化的特徵，並成為學習社會重要一環。

四、發展多元型態的高等教育機構

高等教育在終身教育中，扮演相當重要的角色，它是正規教育中的最高層級，必須廣納青年學生；另一方面，它也是回流教育中重要的一環，須接受社會中的成人學生。當高等教育入學管道逐漸多元化，成人學生所占比率日益增加之後，高等教育的型態也必須有所調整。因此輔導我國高等教育機構朝研究型、教學型、科技型、社區型及遠距型等五種型態之大學繼續發展，將是建立終身學習社會的一條重要途徑。

五、加速推動補習學校轉型

補習教育的屬性應轉型為回流教育，以提供民眾第二次的教育機會，並且應使國民中小學的成人基本教育與高中職以上的成人進修教育或正規教育相銜接，以形成第二條教育的通路。因此，「補習教育法」修正為「補習及進修教育法」，應加速進行。

六、積極鼓勵民間企業提供學習機會

民間企業是國家與社會重要的資源組織，不僅提供就業機會，創造財富，也是促進學習社會成長的關鍵。為了鼓勵民間企業提供學習機會，政府必須有各種優待及獎勵辦法，例如：主管教育行政機關應給予大學自主活力；配合回流教育的制度，為委託的企業規劃最合適的課程，並透過規劃及立法途徑，研究帶薪教育假制度及企業雇主抵稅優待等措施。

七、加速發展各類型的學習型組織

學習型組織的發展，不僅有助於個人潛能的充分開發，同時組織的潛能也可以有效加以激發。社會上有不同設立主體與功能的組織，如公私立之分、生產或服務之別，惟所有組織都必須成為學習型組織，整體社會及所有成員才能共同享有發展的效益，學習社會也才能真正建立。學習型組織之發展重點有：推展公務人力的學習型組織；推動工商企業的學習型組織；推展學習型家庭，形成終身學習環境；推展學習型社區，提高民眾生活品質；推動矯正機構內學習型組織，強化社會融合功能。

八、積極開拓弱勢族群終身學習機會

弱勢族群是社會上需要特別照顧的國民。為保障他們的學習權利，必須加強各種支持與輔導的體系，以落實終身學習政策。開拓弱勢族群終身學習機會，必須規劃弱勢族群學習設施，增進學習機會均等，滿足弱勢族群學習需求，促進社會和諧融合；加強弱勢族群學習能力，提升其社會生活品質。

九、建構完整的終身學習資訊網路

要鼓勵社會大眾進行終身學習，除了積極規劃各種課程與學習活動外，更要學習資訊迅速而順暢地傳送到民眾手中。所以各個區域都必須整合各種機構的學習資訊，將活動訊息的傳達方式規律化，查閱的方式或時間地點也要力求便捷。如此充分提供民眾終身學習資訊，才能使民眾建立終身學習的習慣。

十、加強民眾外語學習

隨著國際的腳步加快，民眾要努力培養外語的能力，以增進溝通和地球村生活的知能。首先要加強外語學習環境的普及與改善，學校內的課程只是其一，更重要的是塑造整體社會的外語學習環境；其次，要進行外語能力的認證，使學習與進度獲得持續支持的力量；再其次，可以鼓勵有關單位普遍設立語言及文化的交流中心，讓國內有人學習外語及國際文化的民眾，得到激勵及有效的協助，同時，可鼓勵社會生活的環境盡量以雙語來呈現及表示，以增加外語應用機會。

十一、強化各級終身學習委員會功能

由於終身教育資源分佈甚廣，有屬於正規教育者，有屬於非正規教育者，亦有關於非正式教育者。為建立終身教育體系，統整終身教育資源，以加強正規、非正規及非正式教育三者之間的聯繫，強化各層級的終身學習委員會有其必要。

十二、儘速完成終身教育法制

終身學習體系的建立，需要很多的基礎建設與發展策略。尤其是一個依法行政的法治社會，需要有法制為基礎，才能有效推動各項建設與政策。此外，有些法規存在已久，無法因應目前社會新的需要，必須加以修正，始有利於終身學習的推展。因此，應儘速完成終身教育法制。

十三、建立認可全民學習成就制度

認可學習成就的制度，是提高全民學習風氣的重要教育設計。此項工作可以改變民眾的學習觀念，激發全民參與學習活動，進而達成終身學習社會的目標。此外，學校教育以外的學習活動也會更加蓬勃發展，讓終身學習的體系得以建構完成。經由此一制度的建立，並能鼓勵個人努力獲取生活與工作新知，以免落伍。此外，也可以將過去單一方向直線學習的模式，轉變為多方向可選擇的學習模式，鼓勵民眾由各管道累積學分，進而獲致文憑或資格，使學習成為永續的活動。

十四、加強培育教師終身學習素養

在未來的學習社會中，各類型教師將扮演推動終身學習的重要角色。終身教育體系中的教師，包含正規教育的教師，也包含非正規教育的師資。如何培養具有終身學習素養的教師，以引導全民進行終身學習，將是能否建立學習社會的重要關鍵。各類型教師不僅須具有終身學習理念，幫助學生從事終身學習，教師本身亦應不斷繼續進修，力行實踐終身學習活動。

陸、結語

在終身教育理念的衝擊下，我國各項教育改革的措施，必須採取計畫性、前瞻性、整體性加以規劃。同時亦必須考量學習者的學習需要，對各種學習機會、學習內容、學習方式等，作妥善的規劃，並以培育全人為目標。

在終身學習社會之下，家庭教育、學校教育及社會教育，亦須作有機的銜接；正規、非正規及非正式教育之間應加統整，規劃多樣化及多管道的途徑，使每個人都有適合其需要的學習機會，並激發每個人的學習動機，人人養成學習習慣，將學習納入為生活中的一部分，終身教育方能徹底實施，學習社會於焉建立。

參考資料

1. 行政院教育改革審議委員會（民 85）。教育改革總諮議報告書。台北市：作者。
2. Michael Porter 著，李明軒、邱如美合譯（民 85）。國家優勢競爭（The Competitive Advantage of Nations）。台北市：天下文化出版社。
3. 教育部（民 83）。第七次全國教育會議實錄。台北市：作者。
4. 教育部（民 84）。中華民國教育報告書——邁向二十一世紀的教育遠景。台北

市：作者。

- 5.教育部（民 87）。邁向學習社會。台北市：作者。
- 6.楊國賜（民 84）。現代化與教育革新（3 版）。台北市：師大書苑。
- 7.楊國賜（民 84）。社會教育的理念（3 版）。台北市：師大書苑。
- 8.Thurow 著，顧淑馨譯（民 81）。世紀之爭（Head to Head）。台北市：天下出版社。
- 9.European Union. (1995). *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. (White Paper on Education and Training).
- 10.Longworth, N. & Davies, W.K. *Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 1996.

教育資料集刊. 第二十四輯, 終身教育專輯/
國立教育資料館編. -- 臺北市: 教育資料館
, 民 88

面: 公分

ISBN 957-02-4483-6 (平裝)

1. 終身教育 - 論文, 講詞等

528.107

8808959

國立教育資料館教育資料集刊 (第二十四輯)

編者: 國立教育資料館

發行人: 毛連塏

出版者: 國立教育資料館

地址: 台北市南海路四十三號

電話: (02) 2371-0109

印刷者: 秉宜彩藝印製股份有限公司

地址: 台北市杭州南路一段 133 號之一

電話: (02) 2341-9619

中華民國八十八年六月

ISBN 957-02-4483-6 (平裝)

統一編號

006339870101



ISBN 957-02-4483-6



9 789570 244830