

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）。

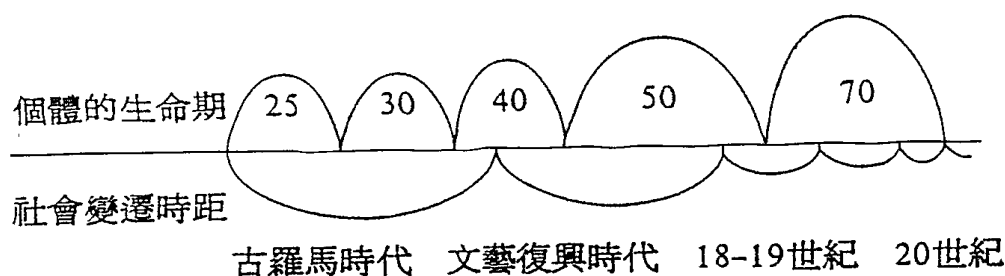
目前全世界平均壽命最高的國家為日本，一九九七年的統計，平均壽命為 79.66 歲。就我國情形而言，台灣光復以前，台灣地區人口的平均壽命為 40 歲左右，到一九九七年，男性平均已達 73.72 歲，女性達 79.14，平均為 76.33（中國時報，88.1.17）。

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，終生可以有用。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，使繼續學習成為可能。

(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為服務業的工作。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

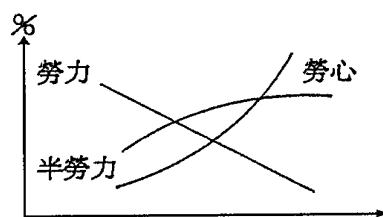
表三 美國三大產業就業人口的變化表（%）

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，應啟迪子女終身學習的觀念，培養基本知能及啟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，以啟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，啟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.