

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（Garmy, 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，法國人藍格蘭（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。藍格蘭隨即在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費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。

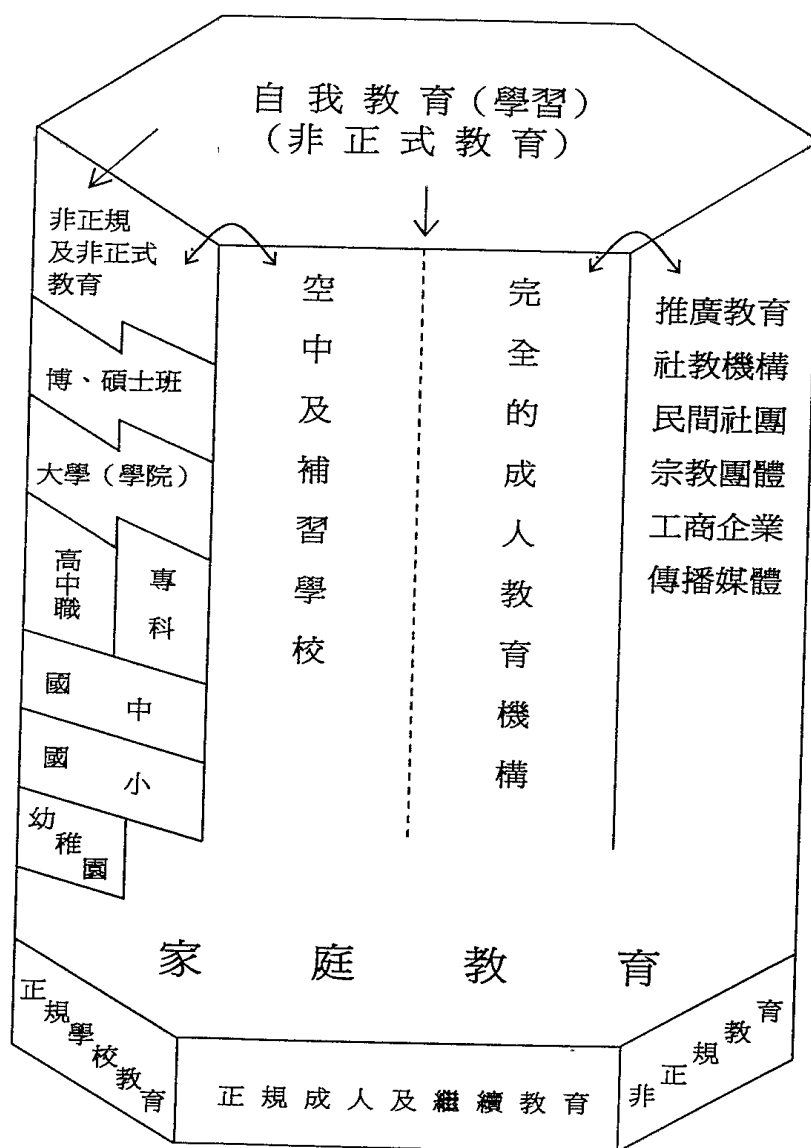
論及終生教育與成人教育理論時，韋恩（Wain, 1993）曾分析文獻歸納出兩種建構理論的途徑。其一是首先針對人與社會的本質加以理論化，其次再闡述這些理論在實務上的啓示，此方法也稱作「純理論的途徑」（the "pure" theoretical approach）。另一種方法則是根據已發生的教育事實加以概念化，此途徑的重點在實務與理論的參照驗證，以及實務背面的因果源由，與第一種方法偏重價值、目標及教育問題的理論分析不同。質言之，第一種方法類似演繹法，第二種方法類似歸納法，兩者都是習用已久的科學化研究方法，各有其分析重點，也各有其潛在的貢獻。誠如前述，截至目前的終生教育理論仍在發展當中，相較而言，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論內涵。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。

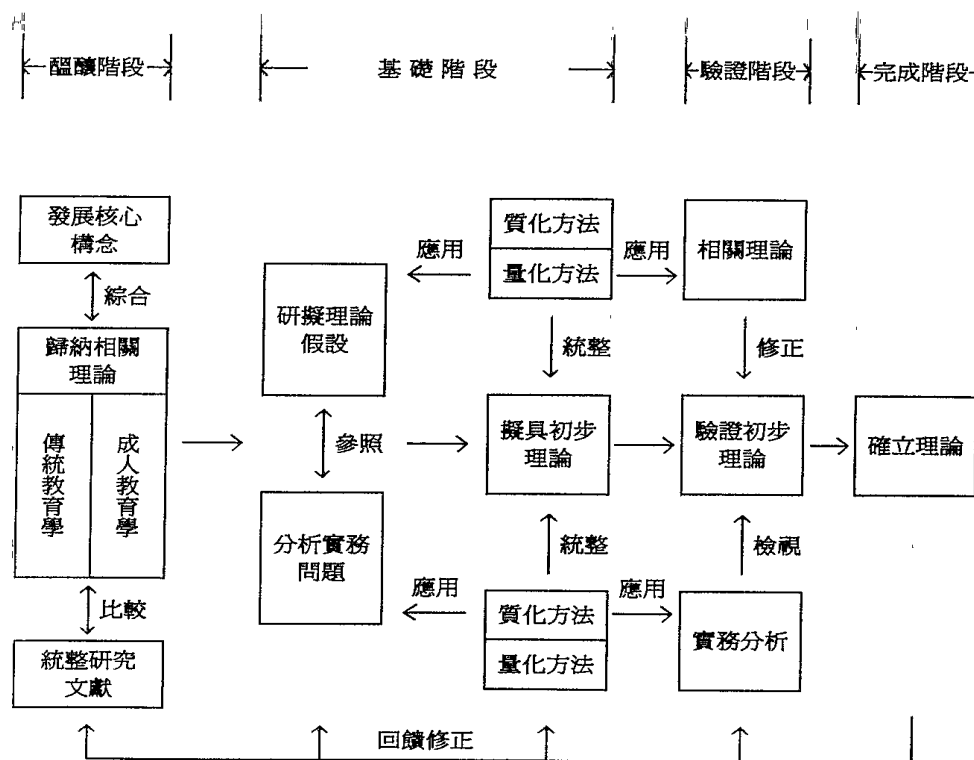
前述圖 1 顯示了終生教育理論建構的鉅觀分析，及其在理論內涵的範圍考量。雖然終生教育理論可含蓋傳統教育學及成人教育學，但並非要照單全收或拾人牙慧，也不是大鍋菜式的統整方法，不經任何有機的分析、過濾與結合。圖 1 終生教育體系的主要啓示是其理論建構的範疇大小與項目，若要具體化到終生教育理論的發展，則必須參酌演繹法的精神，分從意義、本質、目的與價值等項目進行分析，運用韋恩（Wain, 1993）建議從個人生涯歷程，作橫斷面與縱斷面的有機結合，始自學齡前、學齡、學齡後至臨終等不同階段，架構出終生教育自己的理論體系雛型。一旦理論體系的架構清楚後，進而參考或援用既有普通教育學與成人教育學相關的學科及知識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仁為核心，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爲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.