

上述研究設計之原理乃基於優先建構公平理論，使研究成員對概念之界定及研究架構形成共識，俟理論及指標建構完成後，再運用指標蒐集資料，並以這些資料與指標來客觀檢測議題的公平，也以這些資料與指標來檢測與教育公平相關的政策是否達成其目的。易言之，理論及指標建構取向（第一階段）之研究乃在為整個研究建立理論根基，以及建構監控教育公平之指標，此階段之研究可作為後續研究階段之評估準則，使議題與特定政策之分析（第二階段）有所依據。議題之研究則有助於深入了解台灣地區在教育公平上所存在的重大議題。認識問題正是解決問題的重要前提，特定政策之研究有助於瞭解政府所提出之相關教育公平政策之成效，以及這些政策是否真有助於解決教育公平之問題。

第三節 研究目的與問題

基於上述研究背景，本研究的目的如下：

壹、研究目的

- 一、瞭解終身教育公平指標之相關理論與研究現況。
- 二、建構我國終身教育公平指標的具體架構與層面。
- 三、建立我國終身教育公平指標的具體項目與內容。

根據上述研究目的，本計畫擬定的研究問題如次：

貳、研究問題

- 一、當前國內外有關終身教育公平指標之相關理論與研究為何？
- 二、我國終身教育公平指標的可行架構與層面為何？
- 三、我國終身教育公平指標的可行項目與內容為何？

第二章 文獻探討

有關終身教育公平性指標的相關文獻探討，可分析如下：

第一節 終身教育的意涵與我國的現況分析

壹、終身教育是人人教育

中國自古有「活到老學到老」的觀念，莊子在養生主篇也有：吾生也有涯，而知也無涯，以有涯逐無涯，殆矣的說法。荀子也曾說：學不可以止，學至乎歿而後已。此等說法已有學習歷經生命全程的終身學習理念。龍沃斯與戴維斯（Longworth and Davies, 1996）將終身學習界定為：個人歷經生命全程，獲得知

識、價值、技能與理解，以發展潛能的過程。兩人將終身學習分成三個向度，各包含不同要件：(一)學習者：學習需求、動機、願景及目標、學習可及性、技巧與能力、輔導與資訊、有效與回饋。(二)終身：學前、小學、中學、大學、繼續、成人、高齡。(三)學習：經費、品質、整合、科技運用、認證。此三向度涵蓋個人的內外條件，以及生命的不同階段。簡言之，終身學習是歷經個人生命全程的學習過程，其所涉及的重要議題與條件，包括個人動機與需求等內在條件，以及學習設施、管道整合及成果認證等。若以2002年6月21日我國公佈實施的「終身學習法」第3條對「終身學習」一詞的界定：「指個人在生命全程中所從事之各類學習活動」(法務部，2010)為例，也反映類似的意涵。

自從哈欽斯(Hutchins, 1968)提出學習社會(learning society)之後，學習社會的建構，便成為各國推展終身學習的重要目標或願景，諸如聯合國教科文組織(UNESCO)自1990年代以來，便以「人人教育」(Education for all)為理想，透過會員國戮力推動；1996歐盟的終身學習年，以及我國1998的終身學習年，都是直接以邁向學習社會為願景。學習社會是：人人終身學習的社會，也是聯合國教科文組織所揭示人人教育的理想。人人教育是人人有教育機會，有學習權利的理念。為達此目標，對於因個人及環境等內外條件處於不利，致使教育機會與學習權利受到影響的社會大眾，便有待教育公平與學習機會的補充，以符基本的公平原則。阮森(Ranson, 1994)在其「邁向學習社會」的著作中，也強調此等觀念，並比喻：學習社會邁向教育民主。

貳、從社區到社會：推動差異化與分眾化的終身學習

社區歧異性的特質，其中部分便是肇因於在社會、經濟及文化等發展程度的不同；亦即反映了社區所在區域發展及居民社經條件的差異。於是，便出現都市型、鄉鎮型、農村型或偏遠型等不同社區的分類。台灣雖然幅員不算大，但因屬島嶼國家，且多山多河流等特質，讓台灣的地理環境也呈現各樣面貌，分從縣市及其社區展現出來。教育部為推動1998年邁向學習社會的「發展學習社區」行動方案，結合台灣師大、中正大學及高雄師大等設有成人教育相關系所的大學進行實驗。其中台灣師大選擇了台北縣泰山鄉(鄉鎮型)，中正大學則在嘉義縣新港鄉(農村型)，個人時任高雄師大成人教育研究所所長，為能與兩校有所區隔，充分發揮學習社區實驗的成效，於是選擇在高雄市左營區，定位為都會型社區，便基於社區發展程度不同及屬性的差異。惜該實驗未能持續，尚難獲致不同類型學習社區的實驗成效。有感於擬定切合社區個別差異之策略的重要性，研究者後續在計畫的執行，也發現台灣不同地區之社區在推動學習等方面的明顯差異，並在後續研究、教學及實務工作等方面，持續關注此等課題。

即以人口多寡為例，馬特(Matter, 2007)曾深入社區現場進行為期四年的參與研究，比較人口密度不同的社區在互動與差異的來源，發現密度越高差異來源越

大，越不易預估常住人口數及社區結構。南米拉、蘇蘭德、黑納南與尤提拉 (Nummela, Sulander, Heinonen, and Uutela, 2007) 於芬蘭南部的研究發現，社經地位及健康的自我評量，與社區類型的不同有顯著相關。對於都市地區的民眾，經濟收入與健康自評的正相關最顯著，在高及低人口密度鄉村的兩類型社區，則存在相對較低的正相關。顯示在健康自評上，受到社區類型不同與個人經濟條件差異的影響。此等社區類型或其民眾特質差異的存在，有待因應其個別差異的策略，這對學習此一主題亦然。此個別差異也顯示個人及社區等內外條件的差異，會影響其可用教育資源的多寡。

參、人人教育的理想有待達成

就終身學習來說，個人能否善用各種正規、非正規及非正式的教育資源進行持續的自我學習，可謂是實踐終身學習的重要條件。學習社會是終身學習社會，也是全民終身學習的社會。當自 1998 年以來，邁向學習社會已成我國終身教育的政策願景時（教育部，1998），吾人亟需思考：此一學習社會僅是在學習參與處於優勢之族群的社會，還是真正能落實到人人學習的全民終身學習社會。雖然從 1994 年第一個「發展及改進成人教育五年計畫」以來，即使未聚焦在自我學習，於成人或終身教育政策面，對於諸如不識字者、老人、婦女、原住民、勞工，甚或目前之新移民等弱勢族群，政府率多能列為優先服務對象，結合不同行政部門及管道，提供補償性的繼續教育資源。惟多年以來，在患寡的問題已減少後，其核心問題在於：不患寡而患不均，不患寡而患如何有效，未能真正切合弱勢者的學習需求，或是仍侷限於給魚吃，虛擲教育資源而未能教以捕魚，無法獲致治本的成效。我國終身學習法在第 4 條第 3 款即明文規定：各級主管機關為確保弱勢族群終身學習資源，並引導再投入社會服務機會，應優先提供原住民、身心障礙者及低收入戶之終身學習機會及資源。」（法務部，2010）。如此的規範精神，也反映出對特殊弱勢族群終身學習資源與機會的重視及保障，同時有助於教育公平目標的追求。

以教育部委託暨南國際大學成人及繼續教育研究所所進行的 2008 台閩地區成人教育調查為例（吳明烈、李藹慈、賴弘基，2009），發現台灣地區 16 歲以上成人參與正規及非正規學習活動的比例為 29.21%。然而，在未參與者之中，男性 74.30%，65 歲以上者 88.68%，國小以下學歷者 94.19%，獨居者 88.68%，無收入者 83.60%，居住在偏鄉者 78.80%，非勞動力者 80.79%，農林漁牧業者 88.94%，顯示以成人為例，渠等是否參與學習受到性別、年齡、教育程度、家庭型態、經濟收入、居住地區、工作、職業等社會人口變項，以及社會經濟條件的影響。而此等背景或條件，也可能是影響渠等教育資源多寡，以及教育機會及學習權利是否均等的主要條件。由上述調查可知，不同背景的成人在有無學習參與的高比例差異，也顯現出教育在資源、機會及權利等潛在的落差，有待進一步發掘並加以彌補。