

## 第二章 終身教育理念之發展

終身教育的理念自古即有，但系統化的思想發展則在二十世紀初形成，首先在歐洲地區醞釀，再經聯合國教科文組織（UNESCO）、經濟合作發展組織（OECD）及歐洲議會（Council of Europe）、歐洲聯盟（EU）等國際組織的倡導，獲得快速的發展，成為影響全球的教育思潮。

### 第一節 終身教育理念之緣起與發展

#### 一、緣起

終身教育的事實與觀念自古即有，例如我國自古以來即有「活到老，學到老」、「學海無涯、學無止境」的說法。日本亦有「修業一生」的觀念。在二十世紀初，美國教育學者 John Dewey 也提出教育和學習是終身歷程的說法，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重要、最具影響力的一種思潮。

1919 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，特別指出教育是終身的過程，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。其後，「終身教育」一詞，在各種文獻和論著中廣泛出現：

#### （一）1926 年

美國學者 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。

## （二）1929 年

英國成人教育學者 Yearxlee 出版《終身教育》（Lifelong Education）一書，指出教育是終身的歷程，是所有個體普遍的需求。

## （三）1965 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 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。他認為人類數百年來，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。他的提議深獲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。

## （四）1965 年

歐洲議會成立了一個校外教育委員會（Committee for Out-of-School Education），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，1997）。

## （五）1970 年

Lengrand 出版了其名著《終身教育導論》（An Introduction of Lifelong Education）來闡述其終身教育的理念。他在該書中指出，教育過程必須貫穿於個人的一生，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，甚至不

及防備的危機。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，教育不但每個時期都要有其特殊的內容，也要有整體的安排。

#### （六）1972 年

聯合國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 21 項革新教育的建議。其中第一項為：「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 et al., 1972）。

#### （七）1973 年

歐洲的經濟合作發展組織出版了《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，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。

#### （八）1995 年

歐盟發表《教與學：邁向學習社會》（Teaching and Learning: Towards the Learning Society）政策白皮書，更訂 1996 年為「歐洲終身學習年」（the European Year of Lifelong Learning），主要議題為：1. 改變人們對於學習、教學、訓練的思考方式；2. 在基礎教育和訓練中加強終身學習的基礎；3. 在教育、訓練和工作之間促進個人彈性學習通道；4. 強調組織的需求。

終身教育是針對傳統教育系統的缺陷而提出的改革性設想，透過上述重要文獻的闡述與國際組織的推動，使該理念不斷的發展，並已實踐於當代教育的實務層面中，也發生了重要的影響。

## 二、發展因素

終身教育理念的興起與發展，歷經相當長的時期，並非一夕之間突然產生。現今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，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 Knapper 和 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，1996）：

### （一）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。1. 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。2. 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。

### （二）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。

### （三）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。

### （四）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。

### （五）職業的分化

此點係 Gelpi 所提出的，他強調注意教育系統與生產系統互動關係，主張透過終身教育縮短社會階級的差異。

此外，終身教育的興起與發展也受到人類壽命的延長、社會的變遷、科技的進步、經濟結構的改變、資訊社會的興起等多種勢力的影響，茲分述如下（黃富順，2003）：

#### （一）人類壽命的延長

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。老人人口逐漸的增多，已成為全世界共同的趨勢。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 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。個人不能終身生活在出生時的世界；也不會死於其壯年時的世界。」（Hutchins, 1968）。由於這種社會變遷的快速，促成個人無法完成教育，教育成為個人終身的歷程。在過去由於社會變遷緩慢，變遷的時距大於個體的生命期，故個人在早年所學的知能，終身可以有用。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。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）知識社會的衝擊

二十一世紀的社會是一個由知識經濟主導的知識社會。知識社會具有三種特徵：1. 知識的生產快速：形成知識的爆炸，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. 知識的壽命週期快速縮短：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，專業知識每隔 5 年即過時一半（Merriam & Caffarella, 1991）。3. 知識的傳輸快速、取得容易、儲存方便：就知識的傳輸而言，由於科技的進展，交通電訊的發展一日千里，各行各業均可透過電腦，廣泛而深入地獲得知識、利用知識、使用知識，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

經濟結構的改變，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，並對成人教育產生新的要求。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。由於這些現象，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，才能因應社會的變化。

簡言之，終身教育的發展受到普遍的重視與推動，可歸納如下之因素：

#### （一）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、如何生活以創造生命價值。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、終日追逐功利名祿的生活形態，成為「物質人」。然而人本思想最重要的是強調平等，若從教育的立場而言，則是人人皆有接受均等教育機會，使個己能開發潛能以求自我實現，而反映在生命過程中，則是每個人皆有學習的權利，且學習不僅在正規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，則需不斷的學習。

## （二）社會快速變遷的結果

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，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作為。

## （三）高齡化社會的來臨

現代社會生活富裕，醫療發達，促使人類生命延長，惟生命延長會造成成人的發展任務或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，才能成功適應社會變遷與個己老化的交互問題。

## 第二節 終身教育之意義與特性

### 一、意義

Dave (1976) 在《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。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。」。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Cropley，他認為終身教育是終身學習的制度，具有四項涵義（Cropley, 1980）：

（一）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。

（二）從型態的層面來看

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。

（三）從結果的層面來看

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。

（四）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。

Cropley 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、改進終身的學習。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（孫世路等，1989）：

#### （一）就教育制度而言

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。

#### （二）就教育內容而言

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識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」。

#### （三）就教育方法而言

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。

綜上所述，終身教育的實施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，促進個人成長與自我實現，進而建立學習社會，增進社會的福祉。

## 二、特性

依據 Cropley 和 Dave 的說法，終身教育具有整體性、統整性、彈性、民主性和自我實現等五個特質（Shager, 1984）：

#### （一）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。

## （二）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。

## （三）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。

## （四）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。

## （五）自我實現(self-fulfillment)

Cropley 和 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。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。

黃富順 (2003) 則認為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：

### （一）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。

## （二）體系有機化

傳統學校教育只是接受教育的一環，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。

## （三）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。它是一列可以隨時上車與下車的開放列車。

## （四）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。

## （五）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。

## （六）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，因個人的需要而有相當大的機動性。

綜上所述，終身教育就是視教育為終生的歷程，個人可在繼續不斷地進行有計畫、有組織的學習活動，亦即教育要貫穿個人的一生，

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，是一種單一、完整而貫穿一生的教育，每個人從生到老持續的受到全面的教育，它並非排斥學校教育，而是將學校教育加以改造納入此體系中，它包括成人教育，但比成人教育更廣泛。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。

### 第三節 終身教育理念之轉變

#### 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，學習活動要貫穿在一生中，不僅限於兒童、青少年的時期，也不僅限於教育機構。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者的觀點出發，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，係比較由國家、社會、施教機構、施教者的立場出發；而「學習」一詞，則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。事實上，此兩名詞也是一體的兩面。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活動。學者 Knapper 和 Cropley (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、終身學習的涵義

如前述，終身教育與終身學習一體兩面，而終身學習典範產生的主要原因為：1.採用學習一詞更能彰顯以學習者為主體的特色；2.學習活動不侷限於教育情境中；3.學習更能滿足個人對新知的追求；4.學習更能豐富個人的生活。終身學習實質上代表一種現代化的進步理念之外，亦是一種公共政策，一套實踐行動及一個理想願景(吳明烈，2004)，可以下列學者專家的定義做為說明：

### (一) 美國聯邦政府

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)。另外，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) 指出：「終身學習一詞係指個人在一生中，為增進知識、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。」

### (二) Shell (1978)

Shell 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。」

### (三) Longworth 和 Davis (1996)

Longworth 和 Davis 認為：「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」。

### (四) 黃富順 (1996)

黃富順則認為終身學習的要素包括：1. 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；2. 它蘊含有強烈反對教育的學習的工具性價值觀；3. 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；4. 它承認在各種不同情境中非正規學習的重要性；5. 它蘊含對傳統教育哲學的批判，並提供另一種選擇。

### (五) 胡夢鯨 (1997)

胡夢鯨指出：「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，提升生活品質，促進社會改造的目標。」

### (六) 吳明烈 (2004)

吳明烈說明終身學習的概念為：1. 學習對象：人人不分貴賤、社經地位與職業類別或其他差異，均能在一生中持續進修學習；2. 學習時間：學習係貫穿個人的一生，無論處於何種年齡階段，均能繼續學習；3. 學習空間：就人類的整個生活場域而言，處處均為學習的地方；

4. 學習型態：包括正規學習、非正規學習以及非正式學習等各種型態，均受到重視；5. 學習內容：包括知識、技能與能力等層面，不論是與職業相關的技能，或一切知識及能力的更新均包括在內；6. 學習方式：包括傳統的學校講授學習、線上學習、遠距學習以及自我導向學習等一切可能發生的學習機會。。

故終身學習的目的在於（European Commission, 2002）：1. 建立一個融合的社會，提供平等的機會，以促使人人在生活中獲得學習品質。2. 調整教育與訓練的提供途徑，同時促使人們的知識與技能。3. 促進人們在現代公眾生活領域中的參與，特別是在各種社群層級的社會與政治生活。而終身學習的特徵則為：1. 提供系統的學習觀；2. 學習者為中心；3. 重視學習動機；4. 抱持教育政策多元目標的平衡觀點（OECD, 2001）。

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：

#### （一）終身性

學習係指從出生到臨終生命過程的各項學習活動。換言之，每個人從出生即開始學習，並且隨著年齡的增長而必須學習，才能適應社會生活，促進成長，故終身都在學習已是生存發展的基本行為。

#### （二）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、提升生活品質的涵義，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習，以更新提升與創造本身的知識、技術與態度。

#### （三）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，不是單一式的、直線式的學習，凡與生活、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。

#### （四）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。

簡言之，隨著社會的變遷、知識也不斷更新，學校已不足成為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。「終身學習」的目的即在說明個人學習係一種權利，每個人皆應依生理發展、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。

### 三、從教育訓練時代到終身學習時代

就教育與學習理念的發展來看，有其時代意義。Longworth(2003)曾指出，從二十世紀的教育訓練到二十一世紀的終身學習，在教育決策、學習需求、教師角色、學習內容、學習評量、學習方法及教育結構與服務等多方面已產生了明顯的典範轉移（如表 2-1）。

所以，二十一世紀的終身學習，其教育決策是基於個人學習的需求，及早發現問題，及早處理；教育同時是為了就業力與充實的生活；學習者即為消費者，教師即為管理者；考試不是為了決定成敗，而是為了確認進步的情形，並鼓舞進一步學習的機制；學習是有趣的、參與的、包容的活動，是以理解、技能價值為基礎，重視如何思考，並為個人未來的學習需求與狀況而準備。



表 2-1 教育訓練與終身學習之比較

	二十世紀的教育訓練	二十一世紀的終身學習	變革行動
1	教育決策根據二十世紀的大眾教育與訓練典範。	決策係基於個人學習需求、要求以及各年齡層的公民及其能力與態度。	發現學習障礙並排除之。策略的發展與行銷係建立在全民終身與全面學習的基礎之上。
2	學習需求的擁有及其內容與教師密切相關。	學習者即消費者，而且就其可能，學習需求的擁有及其內容，必須賦予學習者。	教師透過策略促使學習者增能，在每個學習提供者的機構中，培育團隊以實施終身學習課程。
3	以工作為基礎：為就業而教育與訓練以及重視短期的需求。	以生活為基礎：教育同時為就業力以及為長期充實的生活。	提供途徑以增進全人的學習需求：生涯、工作休閒、家庭、社區、興趣、改變、評價、個人學習計畫等。
4	教師被視為資訊與知識的提供者；唯一的資源分配者。	教師即管理者；所有資源與專門知識，均在社區中可獲得。	發現與使用社區中的才能、技能、專門知識、財政與知識。學習提供者委派專人去擴散這些資源。
5	課程的決定與提供由教育組織依其情況而定。	學習的進行被學習者所影響；依個人所想要的地點、時間、方法及提供者而供應學習。	鼓勵提供者供應學習到民眾所在的家庭、學校、職場、俱樂部、工作室及教堂等。
6	當問題發生時，提供大量的教育支持與服務結構。	根據所有學習者的需求與需要，及時地提供完善的支持結構。及早發現問題徵兆，及早處理。	提供人人廣泛的學習支援，包括學習諮商師、社區導師、心理學家等等。在問題未發生之前，即先行預防。
7	考試決定成敗，而忽視了情況。	考試是一種零失敗的個人學習機會，並確認進步情況以及鼓舞進一步學習。	創新性評量工具的發展係與個人的學習課程結合，並考量到學習者的準備度而非方便性。
8	以知識與資訊為基礎，強調思考的內容。	以理解、技能價值為基礎，重視如何思考。	發展以技能與價值為基礎的課程，進而擴展個人在一生中享受學習並從中獲益的能力。
9	學習是一件困難的事情，也被認為是智慧。	學習是有趣的、參與的、包容的，且可獲得智慧。	經常地讚揚學習並經由個人、家庭、組織與社區促進積極公民身份。
10	教育係依據年齡而被區分。	學習是終身的概念與內涵，提供所有年齡層的人，在垂直與水平的學習連結。	提供全社區為基礎的設施，並促進學習提供者與各年齡層人士的連結，以及增進夥伴關係。
11	迎合組織與某些人所認定的需求。	積極地促進每個人的學習習慣。	鼓勵積極的學習方法，巧妙地使用科技。
12	強調目前的個人學習需求與狀況。	為個人未來的學習需求與狀況而準備。	改變心智、建立終身學習文化、擴展學習在各人生階段中所具備的價值。

資料來源：Longworth, 2003:117, 引自吳明烈，2004:20-21

簡言之，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 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，並符合時代、社會與國家的發展趨勢。

#### 四、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 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 1985 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後：

##### (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。

Rubenson 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，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)。因為國際組織的推動，可以感受到終身學習已經從理念宣傳階段，進到實務推動階段，其意識形態的轉換，無非想真正落實終身學習的理念。

## 五、全球化與終身學習

澳洲成人教育學者 Duke (1998) 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…」，且「一個社會，本身必須學習、適應，並能夠改變自身的行為。它內部的組成份子必須具備學習組織的品質…」。

1997 年在德國漢堡舉行的世界成人教育會議，以未來成人的學習為其主要議題。此次會議，與會的 150 個國家和地區的代表共同簽署提出了有名的「漢堡宣言 (Hamburger Declaration)」。在宣言中，成人是終身教育和終身學習的主體。終身學習是生活、工作的一個組成部分。因此，該宣言特別從地球村的共同命運出發，向每一個村民推薦「每天一小時」自覺地、主動地用於學習。今後，個體整個的一生都是學習的時間，學習不是某一個階段的專利品。而每一類知識都能影響和豐富其他的知識；每一種學習過程都促進生活質量的提高。該宣言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(吳明烈，1998)：

### (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。

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，也重視學習與人相處-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，更可以促進生態的永續發展，提升民主、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)。

英國牛津大學於 1997 年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、認同與自尊、相信人有改變處境能力的信念、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須具備的(Oxfam，1998)。

誠如美國成人教育教授委員會主席 Kaswom (1998) 所言：「終身學習是全球性的學習」，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。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，與各國終身教育政

策的發展與革新的脈動是一致的。可見為迎接知識社會的來臨，終身學習已成為地球村村民的全民運動，各地區的村民正如火如荼的展開終身學習，以終身學習作為個人發展、組織進步的座右銘，並且躬行實踐，來促進個人成長、組織發展、社會進步。