

學習社會：終身教育的理想目標

陳茂祥

【摘要】

「學習社會」這個概念自從一九六八年由美國教育家哈欽斯（Hutchins R. M.）首先提出後，經過聯合國三十年來之推展，其主要理念及精神已廣泛成為先進國家之教育方針及重要國家政策。我國近年來的教育改革聲浪中也逐漸形成以「終身教育」和「終身學習」來達成「學習社會」的共識，去年（87）教育部頒布「一九九八中華民國終身學習年」及「邁向學習社會白皮書」的宣示，推出很多具體政策及行動方案以資配合。其中「推展終身教育，邁向學習社會」是一明確的政策及行動方針。值此政策積極推行之際，本文擬將針對此一政策參考並彙整先進國家的經驗，摘取其理念的精華及有用的方案，以為國內政府施政與教學研究之參考。

本文首先介紹終身教育與學習社會的源流、意義與發展，其次，介紹世界各先進國家推行的終身教育、學習社會的各種政策，以了解世界的教育趨勢；再次，對學習社會的意義、內涵、面貌做一廣泛的探討，以明瞭當今教育改革的理想教育情境為何？再則，探討生存於學習社會的四個基本能力；最後，建議達成學習社會三個關鍵機制。

關鍵詞：終身教育、終身學習、學習社會

壹、終身教育之源流、意義與發展

二十世紀是人類知識、思想與生活型態進步最迅速的時代，就教育理念而言，「終身教育」自一九一九年被提倡後，相續地有繼續教育、回流教育、終身學習、學習社會等新的理念，不斷地針對以學校為主的傳統式教育進行挑戰及批判，這些理念的意義與價值經過聯合國自一九七〇年之後，在長期性的國際會議討論與推行之下，已漸漸地被肯定而成為最新教育思想的主流。

終身教育所追求的是全民終其一生的、全面的、多元的、統整的、注重生活情境的、講求雙向民主的教育理念。所反對的是教育內涵與生活脫節，學習活動場所被封閉在學校，學生被迫接受上一代制度化且僵化的價值觀念，教師角色專斷等等問題。換句話說，終身教育之形成起源於以學校為中心的教育出現了功能的不足和適應的危機，而要求能兼顧全面性的教育管道（正規的、非正規的），考量未來性的教育內容（所學知識能符合未來需要，以及培養終身學習的能力和習慣），涵蓋一生各成長階段（尤其占四分之三人生的成人階段）的教育需求，以及提供多元而公平的教育管道和機會，協助個人不斷地自由自主的發展潛能，以追求更高的生活品質，進而改善社會等等。然而，這些批評與主張並非表示對現今學校教育制度全面的否定與放棄，相反地，是希望藉著這些新的終身教育的理念、理論、政策及作法來補足、修正和再創新學校教育的內涵與形式，以求學校教育能在終身教育的體制中扮演更重要的角色，發揮更有效的功能，共同為邁入二十一世紀新教育的使命而努力。以下再對終身教育之源流、意義與發展做一說明。

終身教育若要探尋其理念之源流，最早可推及到古希臘時期的荷馬、蘇格拉底、柏拉圖及亞里斯多德等先哲的教育思想，近期則可以一九一九年英國成人教育委員會主席史密斯（Smith）發表的「一九一九報告書」為起點，其間歷經杜威（Dewey）、林德曼（Lindeman）、葉克思林（Yexlee）等人的著作與宣揚，再經過四、五十年的發展，巧逢傳統「學校典範」的教育出現諸多問題及「反學校運動」的催化，而使終身教育的理念能廣泛地受重視與發展，然而此期間多半是學者個人的鼓吹與努力而已。終身教育能成為最新的教育思想典範是一九七〇年以後，由聯合國等各式組織的推行及各先進國家的政策性推展與配合而形成的潮流。以下分別依時間先後分成三個時期說明各重要學者與政府政策之內涵。

一、古希臘時期的終身教育思想

有關終身教育與學習社會的理念，可以在古希臘時期荷馬作品中的「派代亞」（Paideia）發現。荷馬作品中的「派代亞」基本理念認為教育是「超越學校教育的階段、貫穿人生的全程」（Marrou, 1964：142），整個社會是一個能提供個人能繼續成長並養成終身學習能力的教育母群體（Boucoulas, 1981），因此，整個派代亞理念包含了教育、文化、文明與傳統等觀念在內，是一個「經由人類各種能力的運用，達成人類人格的形成與塑造」的長期性發展歷程。

蘇格拉底認為「教育真正的本質是在使人們達成真實的生活目的」，而不在「某種能力的培養」或「某種知識的研究」；其次，蘇氏認為「這種努力不能受限於少數幾年的所謂高等教育。人們或許需要一生的時間來達成生活的目的，或許其目的永遠無法達成。」（Jaeger, 1943：69）再則，蘇氏在其《致歉》一書中說他對於真理的追求和派代克理想的達成是一生的事，只要他還活著，他會持續不斷地質問和學習（Wilson, 1987）。至於柏拉圖的教育理念，他在《柏拉圖的法律》一書中指出教育的意義：「來自兒童時期的教育本質，（是在）使一個人希望成為一個健全的公民。」（Plato, 1980：4）此一「一個人希望成為」的理念隱含了自我的意願及自我期許，類似今日的「自我導向學習」中自我設定學習目標、學習計畫及學習策略的初步概念。

二、一九一九至一九六〇年代的終身教育理念

（一）史密斯（Smith）《一九一九報告書》

終身教育的現代思想是以英國成人教育委員會主席史密斯寫給英國教育部長的《一九一九報告書》為分水嶺，該報告書中提及：「我們必須做成的結論是：成人教育不能被當成是社會中一少數特殊分子的奢侈品，也不能被當作僅僅是成人早期一個短時期的事情；成人教育是一項永續性的國家需要，是公民不可分割的一部分，因此，成人教育應該是普遍而終身的。」（Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction, 1980）這個報告宣示了教育是國家，也是每一公民的普遍而終生的需要；是社會中每一分子的基本權利，而不是少數社會精英分子的特權或消遣活動。

(二)杜威(Dewey)的終身教育思想

幾乎在英國(一九一九報告書)的前後幾年,在美國的杜威也有相同的理念在積極的宣揚著。雖然在其著作中沒有「終身教育」的字樣,但其主張是相同的。例如,杜威在《民主與教育》一書中說:「教育必須予以重新考量,不能把它當作是一種為成熟而做的準備,……而必須把它看做是一種心靈的繼續成長和生活的繼續啓發。以某種觀點而言,學校只能提供我們心靈成長的工具;其餘的則有賴經驗的吸取和解釋。真正的教育來自於離開學校之後,而且沒有理由顯示教育應該在臨終之前停止。」(1919:25)這是說明教育應該是終其一生的過程,沒有止境的。另外,他也說:「生活是發展,成長、發展也就是生活。如果把它轉成教育用語,它的意思是:1.教育歷程沒有教育以外的目的,教育的本身就是目的;2.教育歷程是一個繼續不斷重組、重建、轉化的歷程。」此話正說明教育是一種持續成長與發展的歷程。至於教育的目的,杜威說:「教育不應該在一個人離開學校後即停止。……學校教育的目的是在確保教育的繼續性,其途徑是經由增強能力來確保成長。學校教育最佳的產物是養成學生從生活本身來學習的傾向,並且養成具備生活條件的傾向,使所有的人都能在生活的歷程中來學習。」而「學校教育價值的規則,在於它能創造繼續成長的慾望,以及應提供形成此種慾望的有效手段。」另外,杜威為成人教育和終身學習提出了一項影響深遠的理念,那就是「教育係一種供應確保成長條件和生活適應能力的事業,年齡不拘。」(1944:49-51)此一「年齡不拘」,為教育的對象打開了年齡的限制,使得教育不再限於兒童及青少年,尤其更擴及到占人生三分之二的成人階段,讓教育的對象範圍突然拓展了許多。

(三)林德曼(Lindeman)的終身教育觀

林德曼與杜威是好友,他兩人的教育思想相似且互有助益。他的主要教育思想在其《成人教育的意義》一書中展現。他的基本理念是「生活的全部就是學習,因此教育是沒有終點的。」接著他主張:1.教育即生活,而非為一個未知的未來生活做準備,此觀點即反對將學習限定在青少年階段的靜態教育;2.教育是一個與生活有關的歷程,它包含一種「非職業的理想」,此即說教育的目的應擴及生活的整體層面,而不只是為職業工作做準備;3.成人教育是一種「情境取向」的教育,學習者是教育的主體,教育課程應以學習者的背景、興趣和需求為主要考量;4.成人教育中最有價值的來源是「學習者的經驗」。成人學習者是「活的教科書。」(Lindeman, 1929:4-7)

其他主張終身教育的重要學者尚有出版第一本《終身教育》專書的葉克斯林（Yeaxlee, 1929）；出版《現代世界的博雅教育》而強調自我教育的華勒斯（Wallace, 1932）；出版《教育的先驅》而強調「學習如何學習」重要性的齊派翠克（Kilpatrick, 1933）；出版《美國的意義》而主張全民終身教育方案的麥克約翰（Meiklejohn, 1935）等等。這些都是奠定終身教育理論的重要先驅者。之後，經過一九七〇年代聯合國及各先進國家政府的支持與推廣，終身教育乃成為二十世紀進入二十一世紀最重要的教育思想。

三、一九七〇年代以後的終身教育思想的發展

一九七〇年代之後有關終身教育理念之新主張，其可以一九六八年提出的「學習社會」為一重要開端，此理念為美國芝加哥大學校長赫欽斯因反對教育成為經濟發展的工具而提出的新主張。此主要的論點是學習社會是一個能讓社會中全體成員充分發展自己能力的社會，在此學習社會中，教育的目的並非只為了職業需要，而是要改變一般國民的價值觀念，以充分發展人性，因此要對社會上現存的典章制度作全面的檢討改善。哈氏並提出兩條管道來達成此理想目標：一是採部分時間的教育來促進個人的自我實現，二是以通識教育來促進人性的發展（Huntchins, 1968：134）。

繼哈欽斯之後，有七個事件加強了終身教育的思想浪潮：（一）聯合國教科文組織於一九七〇年集合125個會員國探討教育改革，並宣稱一九七〇年為國際教育年。同年，於美國、捷克、法國，以及民主時期的越南進行終身教育與學校之關係的研究，並於巴黎舉行國際會議討論（江雪齡，1998）；（二）是藍格朗（Lengrand）於一九七〇年出版《終身教育引論》強調教育是終其一生的事，且各年齡階段應有各階段不同的教育內涵，並且這些教育內涵需要連貫整合；（三）是法爾於一九七二年在聯合國教科文組織之國際教育委員會提出教育改革的報告，此報告後來出版成《學習生存》（Learning to Be）一書，此書對當時傳統教育典範的諸多問題做了深刻的反省並呼籲世界各國以終身教育的理念為教育的指導原則（Faure, 1972），此書被譯成33國文字而成為終身教育理論之代表作，也成為各國教育活動的原動力和指導原則；（四）是美國卡內基高等教育委員會於一九七三年發表「邁向學習社會」報告書，此書以現實的眼光對當時發展迅速的美國高學歷化現象提出質疑並主張學習社會的理念；（五）是歐洲經濟合作組織（OECD）也於一九七三年出版一份影響深遠的報告書「回流教育：終身學習的策略」，強調教育的結構應該是開

放的、靈活的，當學校畢業後工作的成人感覺有需要再學習時，應隨時有機會可以回到學校再接受教育，而且其教育的內容要符合工作的需要，教育計畫要與社會經濟勞動政策相連繫，以使終身教育的理念得以在成人教育領域中實施（OECD, 1973）；(六)是一九七四年美國學者班森與賀德金遜（Benson, C.S. & Hodginson, H.L., 1974）合著《實現學習社會》，主張高等教育要能有益於整體社會，要為社會培育所需要的高級人力，能協助個人克服學習的障礙，使教育機會能擴充到每個人的身上，以改善人類的生活品質；(七)是一九八五年聯合國教科文組織第四屆國際成人教育會議通過「學習權」宣言，主張學習權不僅是經濟發展的手段，更是一種基本權利，此一宣言使得學習活動由客體轉為主體，使全體國民都有終身學習的可能。

四、終身教育的意義、目的與目標

(一)終身教育的意義

由上述學者們對終身教育的闡釋，我們可以得知終身教育的意義是：「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、內容和技巧上皆具彈性。因此，需要自我導向的學習，並採取各種方式和策略」（Dave, 1976：35-36）。依此，在終身教育的理念中，教育活動應在一生中持續發生，它涵蓋一生中所受各種教育的總和，包括嬰幼兒、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。此即主張一生中的教育活動應要有全程的、完整的安排，並使每個人從生到死均可接受到全面而適合各年齡階段的教育。

(二)終身教育的目的與目標

教育目的指的是經由教育歷程所欲達成的長遠而抽象性的終極結果，教育目標指的是較短程而具體的結果。依此意義，則終身教育的目的是在培養每個人具備終身自我學習的動機，以持續不斷地自我學習，改善自我生活品質，在這自我學習的過程中也相對地提升社會全面性地改善，而逐漸趨近學習社會的理想境界。若將此目的再細分則有：1.幫助個人適應社會生活及變遷；2.幫助個人完成社會化及自我實現；3.達成社會的改造與重建；4.發展以教育為中心的學習社會。

終身教育的目標是比較具體而可以數據化呈現的結果，其可分為：1.建

立各種終身教育體系並有效整合之；2.拓展多元而均等的教育機會並排除各種阻礙以落實之；3.增強個人自我導向學習的能力並設計各種誘因以鼓勵之。

貳、學習社會理念、特質、面貌與定義之探尋

一、學習社會理念的探索

學習社會的概念自從一九六八年提出後，歷經三十年來國際化的討論與推廣，在學理上已有豐碩的發展。若以時間階段可劃分出三個進階，即第一階段（一九六八至一九七九）：理念的提出與倡導；第二階段（一九八〇至一九八九）：共識的形成與理論的穩定發展；第三期（一九九〇以後）理想的實踐與反思（吳明烈，1997：34）。在「學習社會理論」的形成與實踐過程中，雖然有很多支持、促進和推廣學習社會的決議案，而且，在國際會議及研討會中也一次又一次的被提出，然而，由於國家文化及社會思潮的差異，學者們對學習社會的定義及哲學觀點尚沒有很一致的共識。為再進一步努力呈現較接近「學習社會」的完整意涵和面貌，本節嘗試整理學者們的觀點以分享之。

基本上，學習社會是以終身教育和終身學習為基礎（Lengrand, 1989；Cropley, 1980；Knapper & Cropley, 1985；Candy & Crebert, 1991）而演化出來的一種教育理念、哲學觀點與理想境界。以下我們先分享學者們的看法：

（一）首先要介紹的是，提出「學習社會」這個名詞的哈欽斯（Hutchins, 1968：134），哈氏認為學習社會是一個基於尊重人性的觀點，主張經由博雅教育、教育機會均等的實施，並動員所有的學習資源，使社會中的每一分子均能融入學習的時空中，以完成個體之自我改造與自我實現的社會。哈氏希望藉由此學習社會理念的提出與實踐，來改變當時的社會價值觀念，以使每個人都能充分自我實現，成為一個更有自主性、更有智慧及更有人性的人，並促使一切制度都能以實現此理念而配合之。

（二）布謝爾（Boshier, 1980）從解放的觀點提出學習社會有三種涵義：1.教育的對象擴充到每個人，特別是那些在過去菁英主義體制下被教育所隔離的人；2.教育的提供遍及個人一生中的不同生涯階段；3.形成一種機制，促進學習者能掌控教育的結構與過程。其觀點主張教育的目的不能只是維持在

知識與技術的傳授，同時應該發展個人的智慧與心理能力，促使個人能在生活閒暇之時繼續學習。

(二)亞伯斯 (Apps, 1988) 指出學習社會的四項涵義：1.學習社會是一種實用的理念，終身學習是人類生存在變遷急遽世界中的必要條件；2.學習社會是一種學習態度，個體在參與任何學習活動時，不須抱持實用的理由，而是樂意為學習而學習的態度；3.學習社會是一種統合的策略，學習社會是一種尊重多元文化的社會，也是一種融合多種文化及價值觀的社會，因此，可以借此避免文化衝突與紛爭，進而共創人類文化的新機；4.學習社會是一種教育的隱喻，在學習社會的概念中，教育和學習不一定在傳統的教育機構內，只要可以發揮教育和學習的機構、途徑、方式都可以進行。

(四)克羅伯里 (Cropley, 1989) 對學習社會的描述，指出：1.就時間而言，學習是持續一生的活動，從一個人一出生開始到生命的終了；2.從型態而言，終身教育在正規的、非正規的及非正式的各種教育情境中都會發生；3.從學習方式而言，終身教育強調自我導向的學習；4.就學習的結果而言，終身教育可以導致個人獲得現代生活中必備的知識、技能和態度，最終目標是促使個體的自我實現。

由上列各學者對學習社會內涵的描述，得知終身教育和終身學習的概念是強調個人一生的完整發展，教育不只是為了未來的生活而預備，而是完整生活不可缺少的一部分；學習是個人不斷求發展的過程，終身學習是學習社會的基石；終身教育的推動可以促使學習社會的建立，而學習社會的促成有賴終身教育理想的實現及終身學習的落實。

二、學習社會的特質與面貌

本節再介紹國內外學者們對學習社會特色的一些描述，以呈現學習社會較完整的面貌。

(一)首先，彼德森 (Peterson, 1983: 8) 以變遷的觀點出發，認為在學習社會中，變遷始終不斷的在進行著，故教育亦應隨之不斷的改變。其認為學習社會的特性主要有：

- 1.教育機會應儘可能的開放給社會大眾，而非僅限於部分經過選擇的人。
- 2.教育機構應延伸到社區，提供合宜的校外課程，並融入社區事務與問題。
- 3.廣泛運用各種教學資源，而非僅侷限於教育機構。

(二)美國學者薛尼胥 (Senesh, 1991) 以系統論的觀點，提出學習社會四大系統（自動控制系統、學習系統、開放系統與整合系統），以充分說明學習社會的主要特質，薛尼胥認為學習社會是以學習者為中心，以尊重學習者為出發而創造出良好的團隊精神，進而以開放積極的態度回應環境變遷，並能以整合的精神結合家庭、學校、社區等資源來促進個人的成長與社會的進步。此觀點乃相對地批判過去傳統社會是以教育機構為中心，以組織目標為重點，而且是封閉保守的對待變遷的環境，因此缺乏運用學校以外資源的意識與能力。

(三)黃振隆 (1994: 40-41) 從自我學習的觀點，將學習社會的基本特質分為四點，其主張學習社會：1.是提供全體國民學習機會的開放社會；2.是終身繼續學習的社會；3.是自我導向學習的社會；4.是廣泛學習的社會。

(四)黃富順 (1995) 則從教育機會、教育機構及自我導向學習的觀點，說明學習社會所具備的四個特質：1.教育機會儘可能對社會大眾開放；2.正規教育機構應向社區民眾開放；3.非教育機構或單位將提供更多的學習機會；4.終身學習的社會是一個自我導向學習的社會。

(五)林清江 (1995) 從終身學習、自我成長與自我實現的觀點出發，提出學習社會的六項特徵：1.學習是終身的，無法分為教育階段與工作階段；2.學習在各種環境與機構中進行，學校只是學習的一種場所；3.各種型態的學習與學校教育相互統整，人生的學習是形成經驗、滿足需要的創意過程；4.每一階段的學習成敗，只具有相對的意義，不能作為區分社會組成分子的指標；5.強調全人發展與創意，重視個人的自由發展與社會成員的不同思維方式；6.強調以終身教育的方式，協助個人接受現代思潮，建立歷史觀、科學態度及相對意識。

從林清江教授的觀點分析，他更進一步的指出學習社會與傳統社會不同的是：1.學習：是終生無止境的人生過程；2.學習的意義：在於自我成長、自我肯定與發展，而不再與他人做比較；3.教學的態度：是由尊重學習者的個別特質，啟發其不同的學習風格；4.學習與教學的目的：在於促進個人認知環境及時代思潮，進而建立起學習者自己的人生觀及思想體系，以做為安身立命的內在人格特質。

(六)近來英國學者賈維斯 (Jarvis, 1995) 在論述學習社會時提到，學習社會是一個未來式的概念，是一種理想。這樣的觀念讓人主動的意識到：學習社會的出現乃為人類處在科技變遷急遽的環境中所必須，同時，學習的機會應延伸到個人的一生，因此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，以適應急劇變遷的現代社會。

(七)順著賈維斯的觀點，胡夢鯨教授（1996：1-15）進一步學提出習社會的特質：1.學習社會是一個未來性的概念：所謂未來性，是指學習社會並不存在於當前任何一個社會中；無論世界任何一個先進國家，目前均未能達到學習社會的狀態；2.學習社會是一個理想的概念：它帶有一種烏托邦的色彩，它期望人類社會能夠成為一個人人藉終身學習而能不斷自我成長與圓滿發展的社會。它的理想性在於學習障礙的去除、教育機會的均等與人類潛能的充分發揮；3.學習社會是一個綜合的概念：它實際融合了許多教育與學習的觀念在內，且它的發展，必須建立在這些教育與學習的觀念之上。學習社會所綜合的概念，包括成人教育、終身教育、繼續教育、回流教育、社區教育等多重的概念在內、這些學習活動的實踐，提供了學習社會發展的重要基礎；4.學習社會是一個發展性的社會：由於人類社會本身具有一種動態發展的特性，因此，學習社會的發展是沒有止境的，只要人類存在的一天，學習社會就要發展一天。所以胡教授主張與其說要「建立學習社會」不如說是要「發展學習社會」。

三、學習社會之定義

綜合以上諸位學者們對學習社會理念之探索，和特質與面貌的描述，在此將進一步對學習社會做一定義。學習社會是人類智慧為應付外在急遽變遷社會環境所產生出來的一種思想與行動的有機體，藉此以協助人類本身更能適應所生存的變遷社會。

這是借用生物學的觀點，即任何生物有機體都會因生命的發育成長而在形體上改變，同時，它的形體也會因外在環境的改變而有變異。本定義將學習社會視為一種人類思想與行動的有機體，其理由有三：(一)因其是「有機體」，所以會隨著時代與環境的變動而不斷的成長與變化，來維持其解決問題與困境的有效性；(二)因其是「思想」，所以沒有具體明顯的形體可以觀察，但就像人類的愛與恨一樣，它是看不到、摸不著，但卻可以用心體會和感覺到，因此，它隨時存在人們的腦海裏並做為評價生命內涵與生活品質的依據，因而影響著每個人的生活是否快樂？(三)因其是「行動」，亦即是人們為了要追求學習社會的各種理想目標而產生的行動，這些行動會時時存在，並處處影響著人們的日常生活。

若再進一步的說明此定義，則學習社會尚有以下的內涵：

(一)學習社會的本體是人們本身的集體智慧，也就是說學習社會的原來本質是教育學者們針對現存社會中的教育病癥而提出來的一種烏托邦理想境界，不是具體存在的社會事實，同時，不同的國情和文化會衍生出不同的理想天堂，再則，相同的國情與文化，在不同的社會進化階段，其所想要的理想境界也會不同，因此它有一種會隨著環境和時代變遷而改變的本質，這正是人類集體智慧的特性。

(二)學習社會產生的原由是人們爲了應付外在環境變遷所引發的諸多問題與危機，換句話說，因爲外在環境的改變與刺激，使得原本的環境不適合人們的生活，引發人們的不便與痛苦，因此人類針對這種環境的改變與刺激提出解決之道，並提出改善後的理想境界做爲努力的目標。關於學習社會產生的原因眾多，例如因知識有效週期的縮短，使得已學的知識不久即無法應付工作及生活環境所需，而必須再學習；再如因科技發達及生活品質的追求，人們休閒時間逐漸增多，相對而來，如何學習過好休閒生活及充實生活內涵，這都是需要學習的。

(三)學習社會的策略是提出一套相對於生活困境的理想境界，並提出各種方法與途徑來協助人類有效地處理和解決所面臨的問題與危機，例如大開各種學習受教育的大門，例如開放大學入學的管道以方便更多人參與學習、開闢回流教育的體制，以提供工作後想再學習的人再回到學校或教機構來受教育、提倡技能認證制度將工作資歷作爲一種學歷條件和求職就業的保障等。

(四)學習社會的具體外貌呈現是一個依社會環境變遷而不斷發展的各種思想理論、制度法規及行動方案。就思想理論而言，如終身學習、終身教育、繼續教育、回流教育等理念及相關的理論；就制度法規而言，如回流教育制度、空中大學教育體制、大學推廣教育體制等；就行動方案而言，如各種成人教育方案、農業推廣教育計畫、社區發展方案及讀書會的推行等。

綜合言之，學習社會是一個未來式的概念，是一種理想（Jarvis, 1995），它是一個會隨時代環境而不斷變化成長的有機體。有類似主張的學者如彼德森（Peterson, 1983：8）以變遷的觀點出發，認爲在學習社會中，變遷始終不斷的在進行著，故教育亦應隨之不斷的改變。再則如愛德華（Edwards, 1995）以歷史性的探討，更詳實地將學習社會概念依時代的不同，提出了學習社會的三種意義：

(一)學習社會在在一九六〇年代與一九七〇年代是指有教養的社會（The learning society as an educated society）：強調積極的公民權、自由的民主制度與均等的機會。這種觀點傾向博雅教育，盛行於第二次世界大戰後，尤

其是資本主義的民主先進國家的都市化地區，其效果是促使終身學習存在於社會政策的體制中。其首要工作在提供成人學習的機會，使其能適應變遷所帶來的挑戰。

(二)學習社會自一九七〇年代中葉起是指學習市場(The learning society as a learning market)：促使機構為個人提供教育服務，以使其有效因應經濟的競爭。為克服經濟的不穩定，終身學習的理念被許多先進國家所採納，而存在於其經濟政策的體制中。其目標乃是開放學習市場促使個人能發揮最新的技術與能力，以迎合個人與雇主的需求。

(三)學習社會在最近幾年來是指學習網路(The learning society as a learning networks)：學習者將學習帶進生活中，運用豐富的資源促使人們能夠發展個人利益與認同。這樣的觀點反映在政治需求上，支持了終身學習成為當代個人的生活條件及其基本權益。近來，正興起的學習社會概念，乃是將學習社會視為結合地方、國家與全世界的一系列交互錯雜的學習網路。在此種理念的倡導下，自由民主與經濟競爭之規範性的目標，已被權利自主的社會觀所取代。學習的消費和參與活動的本身被視為一種享受和快樂，在學習過程中個人與團體可以因其個別的需求，而追求不同的目標。

從以上的說明得知學習社會的意涵從早期有教養的社會演變成學習市場，並邁向學習網路，從強調社會政策走向經濟政策，而到政治訴求，充分反映了人類的社會變遷與文明發展的歷程。這些因時因地而演變的現象正是有機體的特性

參、世界各先進國家終身教育的政策與發展

有關終身教育與學習社會等教育理念的推行，在一九八〇年代，歐美日等世界教育先進國家都有相當的政策與規劃。例如在美國，早在一九七六年即已定頒「終身教育法案」(Lifelong Learning Act)，之後歷任總統包括雷根、布希和柯林頓等均積極的推展終身教育並訂出一系列的教育改革政策與措施。以最近的柯林頓總統為例，他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)，並列出六大目標希望增進國民終身學習機會。柯林頓本人更針對終身教育提出七點方案：1.協助兒童入學前有萬全準備去學習；2.對公共教育設定世界級標準並達成之；3.對想入學院的青年開放學習機會；4.擴展青年服務社會機會賺

取學費；5.提供高中畢業生就業後的新學習機會；6.改變目前失學救濟系統為再就業（Reemployment）系統；7.要求社會各部門負起創造終身學習環境的更大責任，並且研擬加強就業訓練訂定另一項終身學習法。

在日本，政府為配合「學習社會」的來臨，一九八四年中曾根首相成立「臨時教育審議會」，在四年內完成四期的審議報告，提出教育改革具體方案，其中強調終身學習體制的建立。一九八八年修訂文部省（教育部）組織法，將「社會教育局」改稱「終身學習局」，並發表「日本文教政策：終身學習最新發展」白皮書。接著一九九〇年，頒布「終身學習振興法」開始於日本各縣市境內設立終身學習中心，提供國民學習的資訊，支援終身學習活動。同時，依據「生涯學習振興法案」在各道府縣成立終身學習審議會，逐年的擬訂各時期的終身教育方案並定期的檢討建議。現在已有33個終身學習審議局。243個市町村設立擔當部局，1,994個市町村設立終身學習審議會。一九九一年，成立「東京都終身學習資訊中心」。日本的經驗裏值得學習的是政府在中央及地方設置終身教育的專職機構，同時重視中央有關部會間的協調以及中央與地方之間的合作關係（楊國德，1996：350-351，曹異美，1999：21-24）。

在韓國，一九九六年八月，韓國政府將「社會教育法」改定為「終身教育法」，為終身教育提供了具體的保證與支持。其中總則第一條（目的）標示本法依據憲法和教育基本法的精神，全體國民在任何時間、任何地點均有學習的機會，以提高個人的生活水準和貢獻社會為宗旨。特別列有終身教師資的資格、任務及培育規定（陳淑櫻，1999）。

在英國，一九八三年由「紀元二〇〇〇年教育政策委員會」提出終身教育是重要課題的報告；一九九六年除了由教育與就業部出版「終身學習的政策架構」諮議報告書外，英國成人教育學會（NIACE）同步發表「擴大參與：邁向學習社會的途徑」建議書（Uden, 1996）再一九九九年設立終身學習資訊服務機構（University for Industry, UFI）並在全國各地以各種方式的廣告（電視、廣播、廣告紙、電腦、商店佈告欄、社區服務中心、彩票背面等）來喚起國人對終身學習的需求。當國民知道有此終身學習管道後，則可透過全國各地最方便的方式就近學習或以資訊科技之遠距方式學習。總之，英國要提供各種收費低廉、管道方便、多元學習方式及內容給全國民眾進入終身學習的情境，以求學習社會理想的早日到來（曾文昌，1999）。

在德國，原西德於一九八七年議會成立「未來的教育政策：二〇〇〇年的教育」委員會，檢討教育體制革新。兩德統一後，原東德接受西德的模式，

同時積極參與歐盟終身教育體制的規劃，並在一九九八年舉辦「九八學習節」。此活動以「知識社會的終身學習」為核心，並以「塑造」、「開展」、「繼續教育」為標題，於全國各地規劃各種鼓勵學習的競賽活動，同時也強調各機構的合作關係。在為期一週的全國學習大活動中，共有一千三百多個機構參與（吳明烈，1998），顯然地已使終身教育的理念廣為民眾所知悉。

在法國，政府在一九八九年的第十次國家計畫中，指出並強調學校畢業後的就業青年，隨時可以接受其喜歡的教育，為終身教育體制奠定基礎。事實上，在此之前已有若干法案通過，例如一九七一年通過「永續教育架構中繼續職業訓練組織」法案，鼓勵勞動者要能適應社會的變動而自我提升，此法案經多次的修正，而於一九九一年的修定版中要求顧主以支付員工薪水固定百分比的金額，用來支持員工繼續職業訓練。在一九八五年有一道法令規定，一所大學或高等教機構可以在農業部的監督下，認可入學者的先前學習（工作）經驗，使其能夠進入國家文憑的課程，或參加一所大學的入學考試。一九八六年又有一道命令，申請入學者不用一次參加入學所需的四科目的考試，只需要在四年完成即可，同時申請者在甲校通過的科目，到乙校可以被承認。這些法令具有學分累積和轉移的意義。到了一九九二年，新的立法又規定可以將工作有關的學習認可作為文憑的一部分，換言之，工作經驗已可以當作入學的資格和取得文憑的條件（胡夢鯨，1997：274-275）。這些理念已為終身教育的體制奠定良好的基礎。

在歐盟，其為「推動終身學習以建構學習社會」的目標，特將一九九六年制定為「歐洲終身學習年」（European Year of Lifelong Learning），並揭示三大目標：（一）提倡終身學習的概念；（二）反映終身學習的意義；（三）檢視如何為歐洲人民將終身學習變成事實。為了計畫迎接終身學習年的來臨，歐盟又特地推出了「教與學：邁向學習社會（Teaching and Learning：Towards the Learning Society）」白皮書。這份白皮書的主要目的是為歐洲終身學習年的各項學習行動與策略作引導。同時，希望能藉由此白皮書以建立歐盟各會員國的共識，在面對資訊社會、經濟國際化及科技知識等各種衝擊時，對於教育與訓練能產生新的體認與新的做法，並透過各會員國間的努力與合作，促使歐盟成為一個真正的學習社會。為實現這個理想，歐盟執委會在白皮書中，提出了邁向學習社會的五項發展目標：（一）鼓勵並促進新知的獲得；（二）促使學校與企業界緊密結合；（三）掃除社會上各種不平等的障礙，促進社會統合；（四）熟練三種歐盟會員國語言；（五）兼重資本投資與人力訓練投資。歐盟為有效發展這五項目標，在白皮書中，進一步提出了許多創新性的理念與創意性的

新作法，例如建立全歐志願服務體系（European Voluntary Service Scheme）及第二次機會學校（Second Chance schools）制度；推行知識認可體制（Knowledge Accreditation System）與個人技能卡制度（Personal Skills Cards）等實施（Cresson, 1996; European Commission, 1995）。

中國大陸一九八五年出現成人教育，到一九九三年出現了終身教育，並於一九九五年的教育法第十九條中規定：「國家鼓勵發展多種形式的政治、經濟、文化、科學、技術、業務教育和終身教育」，同時於第十一條規定「國家逐步建立和完善終身教育體系」。之後，再提出了落實終身教育發展的五個方向：（一）以終身教育體系的建立作為二十一世紀教育體系的目標，以作為重新調整和改革現有教育體制的指標；（二）現階段的終身教育任務仍為經濟發展服務；（三）終身教育的重大課題乃是人的全面發展，這是社會全民進步的核心；（四）實行成人教育制度是實現終身教育的重要保證；（五）以國家立法、相關因應制度、法規，及政府相關系統的統整，從地方社區到中央全面的認知並配合此教育系統，以求終身教育的落實。

在澳洲，自一九八九年起聯邦政府與地方政府共同推行全國職業培訓改革方案，並每年進行為工作、為教育和為生活的八項「關鍵能力」的實驗教育。此外，成立國家職訓協會，撥款11億澳幣，統籌分配給全國225家技術學院及750家職訓中心，共同建立一套全國統一的訓練檢定標準，實現以「能力」為檢定標準的制度，以方便學習者依自己所具有被認定的能力，隨時進入終身教育的體系。

我中華民國於一九九四年成立教育改革審議委員會，對現行教育體制及實務進行全面地改革研究工作，經兩年的專案研究與廣泛討論，於一九九六年提出總諮議報告書，提出我國未來教育發展的五個方向：（一）教育鬆綁；（二）提升教育品質；（三）帶好每位學生；（四）暢通升學管道；及（五）建立終身學習社會。在建立終身學習的社會方面，報告書裡具體的指出五大途徑：1.推廣終身教育理念；2.統整終身教育的體制；3.配合從事學校教育的改革；4.建立妥善的回流教育；5.提出有效的行政配合措施。

在這幾年的教育改革聲浪中逐漸有以「終身教育」和「終身學習」來達成「學習社會」的共識，去年（87）教育部頒布「一九九八中華民國終身學習年」及「邁向學習社會白皮書」的宣示，推出十四項具體政策及十四項行動方案以資配合。最後並提出建立終身學習社會的八項目標：鼓勵追求新知、促成學校的轉型、鼓勵民間興學、整合學校內外的教育體制、培養國際觀及地球村知能、激發學習型組織的潛能、保障全民學習權、及認可全球學習成

就。總之「推展終身教育，邁向學習社會」已是一明確的政策及行動方針。

綜而觀之，「學習社會」這個革命性的教育概念經由這些先進國家及組織的推廣宣傳及學者的相互闡揚，已然成為世界各國教育最重要的指導方針及政策的重要內涵。在我國而言，今後更是最新且最重要的教育政策及指導方向。

整體而言，學習社會的概念、學理及實行策略已經被廣泛討論，爾後最重要的就是要如何在教育政策、立法及體制的改革與運作著力了。今日，學習社會所呈現的主要概念是：(一)以人本的角度反對學校教育成為經濟發展的工具；(二)以博雅的教育思想反對學校教育只偏重就業的專業訓練，強調要重視並協助個人人性的發展之博雅教育內涵；(三)以學習者本身為中心的立場，探討學習的內容與方法，反省以機構為中心的觀點並批判教育投資理論；(四)主張學習的歷程是貫穿於人生的每一個階段中，只要學習者有主動的意願，就應該排除各種可能的障礙，協助其完成的服務體系。

彙整三十年來，先進國家有關「學習社會」相關的理念與政策之主張，本文以表格說明如下：

表一 近三十年來，世界各國主張「學習社會」相關理念與政策

年代	主張者(國家)	主要論點(政策)
1968	哈欽斯	首先提出學習社會的理念，反對教育以發展經濟為目標，主張要改變教育價值觀及社會現存的制度，改以學習、自我發展、發展人性為目標，並促使社會的全體成員能充分發展自己能力。
1970	藍格朗 (聯合國)	教育過程應該貫串在人生的每一階段；在面對急速變遷的社會，有必要對現有的全部教育體系進行全面的檢討，從而建立以尊重人性及個性發展的教育體系，以保障國民有終身學習的權利。
1972	法爾 (聯合國)	在聯合國「國際教育發展委員會」發表「學會生存——教育的今日與明日」，主張學習社會是一個以教育和學習為中心的社會，因此，國家必須提供個人終其一生繼續學習的適當環境。
1973	卡內基高等教育委員會	發表「邁向學習社會」報告書，具體提出邁向學習社會的兩個方向：一是提升學習參與率，一是協助去除各種學習的障礙，更提出以「回流教育」制度來落實其理念。

學習社會：終身教育的理想目標

1976	美國	頒定「終身教育法案」訂定一系列教育改革措施。其後雷根、布希、柯林頓相繼地提出「卓越教育」與「學習社會」理念，帶動美國教育改革。
1983	英國	「紀元 2000 年教育政策委員會」提出終身教育報告書，1996年出版「終生學習的政策架構」諮議報告書，並同步發表「擴大參與：邁向學習社會的途徑」建議書，1999年設立終身學習資訊服務機構並在全國各地以各種方式的廣告來喚起國人對終身學習的需求。
1984	日本	中曾根首相成立「臨時教育審議會」，提出終身學習體制之建立。1988年「社會教育局」改名為「終身學習局」，1990年，頒布「終身學習振興法」。
1985	聯合國	成人教育會議通過「學習權」，主張學習權是一項基本權利，學習活動應由客體轉為主體。
1987	德國	原西德於1987年議會成立「未來的教育政策：2000年的教育」委員會，檢討教育體制革新。兩德統一後，原東德接受西德的模式，同時積極參與歐盟終身教育體制的規劃，並在1998年舉辦「九八學習節」。
1989	法國	第十次國家計畫中指出學校畢業後的就業青年，隨時可以接受其喜歡的教育，為終身教育體制奠立基礎。1991年更要求企業的願主必須以支付員工薪水固定百分比的金額，用來支持員工繼續職業訓練。
1989	澳洲	自1989年起聯邦政府與地方政府共同推行全國職業培訓改革方案，並進行「為工作、為教育和為生活的八項關鍵能力」的實驗教育。
1994	中華民國	成立教育改革審議委員會，對現行的教育體制及作法做全面性改革研究及討論，1996年提出終身學習的政策及具體的改革作法。
1995	中華人民共和國	於教育法中第十一條規定「國家逐步建立和完善終身教育體系。」並於十九條規定「國家鼓勵發展多種形式的成人教育，使公民接受適當形式的政治、經濟、文化、科學、技術、業務教育和終身教育。」
1996	歐盟	將1996年制定為歐洲終身學習年，推動終身學習以建構學習社會。
1996	韓國	「社會教育法」改為「終身教育法」，除了定有各項終身教育促進政策外，更有專章明定終身教育教師的資格及培育規定。
1998	中華民國	教育部通過頒定「一九九八中華民國終身教育年」，並進行一系列教育改革方案。

肆、個人生存於學習社會的基本能力

由以上學習社會理念、特質之說明，以及各先進國家對學習社會政策之擬訂與方案推行得知：學習社會是未來各國教育追求的理想境界，而終身教育體制之推行是各國政府必然的責任，相對地，養成終身學習的態度與能力則是每個人面臨的重要課題。

那麼個人如何在學習社會中生存？這是每一個生存於瞬息萬變的學習社會中的人們所必須嚴肅思考的課題，對這個大哉問的課題，我們也探討一下幾個重要國家及學者的主張：

聯合國於一九九六年出版《學習：內在的財富》（*Learning: the Treasure Within*）一書中，明確的指出「終身教育概念是人類進入二十一世紀的一把鑰匙」，並指出人類要能適應未來社會變遷所需的四種基本學習是：一、學會認知（*learning to know*），意即為因應科技發達進步所帶來的快速社會變遷，每個人必須學有廣博的知識，才能面對問題做深入的了解而做出妥善的處理；二是學會做事（*learning to do*），意即要能勝任愉快的工作，每個人要學會工作職能所需的知識以及共同工作所須的人際關係能力、合作態度、解決問題的能力、創造革新的能力和勇於冒險的能力；三是學會共同生活（*learning to get together*），此為因應地球村的形成，世界各種族互動的頻繁之後，人類要學會如何彼此互相了解、和平交流及和睦相處的能力；四是學會生存發展（*learning to be*），這是想要成為一個獨立自主而快樂的個人所須要的能力，它除了包括前三項能力之外，尚要學會如何學習（*learn how to learn*）的能力，能如此才能夠自我認知清楚並認清時代環境潮流、從而建立健康而健全的人生觀，以過著自我肯定而快樂的生活。

美國哈佛大學教育學院院長克羅斯（Cross）指出為了能有效的適應未來複雜而多變的社會，二十一世紀的公民必須具備以下三種條件：（一）終身學習的技能和態度；（二）綜合的能力；（三）人際關係的能力。美國前夏威夷大學校長克利夫蘭在「領導者的教育」一文中指出，未來的課程中應培養學習者具備以下四種能力：（一）整合思考的能力，即對於實際生活中的問題具有縱合分析的能力和方式；（二）自我分析的能力，即探索我是誰？別人希望我做什麼？我自己也希望如此做嗎？（三）現實生活的處事能力、人際關係能力及認知環境的能力等；（四）世界觀以及個人對大我的責任心態（鄒應媛，1989）。

日本政府在「展望二十一世紀我國（日本）的教育政策應有對策」中，明確的提出以培養「生活的能力」為展望二十一世紀教育改革的主軸。此所謂的「生活的能力」包括：(一)自己學習、自己思考、自己判斷、自己做決定、自己行動、解決問題的能力；(二)自律、自治、寬容他人不同的意見、體諒別人，具有與人協調的能力；(三)對美的東西，對大自然存感動的心，對生命知珍惜，對人權尊重，且具有正義感、公德心、義工的服務精神；(四)健康的身體和堅強的毅力（日本教育改革簡介）。

澳洲自一九九〇年即已經開始推動教育改革，經幾年的研究討論，最後擬訂了面對未來工作、教育和工作的八大關鍵能力（Key Competencies for Work, Education, and life）：(一)蒐集、分析和組織資訊的能力（Collecting, Analyzing and Organizing Information）；(二)表達想法與分享資訊的能力（Communicating Ideas and Information）；(三)規劃與組織活動的能力（Planning and Organizing Activities）；(四)團隊合作的能力（Working with Others and in teams）；(五)應用數學概念與技巧的能力（Using Mathematical Ideals and Techniques）；(六)解決問題的能力（Solving Problems）；(七)應用科技的能力（Using Technology）；(八)理解不同文化的能力（Culture Understanding）（許芳菊，1999）。

綜合前述各先進國家面對未來新世紀生存所需之基本能力之主張，我們可以清楚而明確的歸納出下列生存於學習社會之基本能力：(一)自我了解的能力，包括個性特質、體力心性、學習風格與未來發展的優缺條件；(二)運用科技、資訊的能力，包括電腦、網路及科技產品的能力；(三)執行工作任務的能力，包括自己工作之規劃、人際溝通與團隊合作能力。另外，如果個人希望能拓展更寬廣的生活領域及展現更高層次的潛能，則需要第四種能力，即扮演世界公民的能力，包括學會多國語文，理解並尊重世界各種族群文化的態度、願意並實際參與社會服務的能力。

伍、社會要達成學習社會的三個關鍵機制

學習社會是一個未來式的理想境界，而朝著理想境界不斷的逼近是人類生存的重要動機，也是人類社會不斷進化的動力。在諸多理論、政策、方案及措施中，筆者認為有三個機制是一個社會達成學習社會最根本而關鍵的因素，此即個人的自我導向學習、學習型組織與解放性的教育政策。分別說明

如後：

一、自我導向學習最重要的概念是學習者個人能夠自我覺知「學習」對其本人的重要性，從而培養出各種自我學習的生活態度與能力，並能決定自己要學什麼及經由何種途徑方式來學習？這種能力的培養需要兩方面的配合即：(一)學習者本身的有能力「覺知」學習的需要及有「意願」進行學習；(二)教育者有能力並願意「因材施教」(即判斷學習者的不同的能力及條件而給與不同的協助)。但綜合並分析其最重要的關鍵在於學習者的「自我覺知」學習對自己的重要性，能如此則自然會去努力與爭取，而這又有賴一群先覺者的大力提倡以喚醒大眾，以及政府法規的制定與政策推行以確保實行。

二、學習型組織的核心理念是組織透過各種有效的途徑與具體方法，促使其成員養成終身學習的習慣和建立良好人際關係的能力，使其從學習過程中激發個人生命潛能，以提升自我實現的境界，進而帶動組織的創新和進步，營造良好的組織氣氛與組織文化，達成組織永續發展的目的。這個學習型組織理念最初是從企業組織管理的實際運作中逐漸演化發展而成的，最近由美國的Senge博士集大成。他認為學習型組織的意義是組織中的個體能不斷的交互學習，以完整的解決組織問題並促使教育人員心悅誠服的對問題的方案接納，同時也因對思考力量的尊重，創意的思維不斷的擴散於組織，以使學習成為整個組織的文化，組織不斷的注入活水，學校或教育行政組織在成員的相互學習中更新組織傳統，達到組織發展的目的。Senge更提出他有名的五項修練作為學習型組織的重要內涵與指標：自我超越、改善心智模式、分享願景、團隊學習和系統性思考(Senge, 1990)。

三、解放性的教育政策的理念，主要是強調真正落實教育的意義在於引導、啟發與扶助學習者身心靈的發展，而不再有灌輸、壓制與處罰的權威心態和專制行為。此理念在馬濟絡(H. Mezirow)和傅雷勒(P. Freire)的意識轉換理論中有諸多論述。傅氏主張以「提問式的教育」方法及深層的「對話」來喚醒學習者的自主意識及「人的主體性」(Freire, 1970, 1971, 1985)；馬濟絡則借用哈伯馬斯的「解放行動」理論，展開其對意義觀點的形成、扭曲及轉換的論述(Mezirow, 1981, 1985, 1989, 1991)，兩位成人教育學者均以人本主義的觀點看待教育，其主張雖針對成人教育而論，然其理念正可以運用於推展終身教育之用。

綜合言之，解放性的教育政策理念之重點是：(一)教育對個人而言，是個人的心靈、思想與行為從傳統權威體制環境中解放出來的過程，從而學習者成為能真正獨立自主且快樂的個體；(二)教育對教育組織和機構而言，是提供

能讓其組織資源充分發揮功能以分享人民的機制，沒有太多的鉗制與阻礙。

陸、結 論

綜合以上終身教育與學習社會重要理念、內涵與發展之回顧和探討，我們得知終身教育學者們的共識是：一、在未來的學習社會裡，教育和學習不再只是爲了未來不可知的生活而準備，而是一種繼續的生活歷程，是一種爲生活而學習的觀念。二、參與學習和受教育時期也不再限於兒童及青（少）年階段，而是個體生命的全程。三、學習社會是一個以教育和學習爲中心的社會，其精神在於促使每個人在一生中不斷地進行有意義的學習，同時強調學習的資源要平均的分配到每個人民，讓其在想學習時便能進行學習。除此之外，我們也可以下列幾點區分「學習社會」與「傳統社會」：(一)學習的主體：學習社會以學習者中爲心，以學習者的實際需要和意願爲主要考量，而不像傳統社會是以教育制度或教師爲中心；(二)學習機會方面：學習社會提供學習機會給全體國民，而不再只對少數經篩選過的菁英；(三)學習的態度與精神：學習社會強調的是學習者自己的主動意願及自主精神，即自我導向學習的精神，不像傳統社會那樣著重老師的安排，而學生只是被動的接受與配合；(四)在學習內容方面：學習社會鼓勵學習內容要兼顧專業的、休閒的、與日常生活的知識，不像傳統社會只傳授專業工作所需要的知識；(五)在學習資源方面：學習社會強調充分運用其他與學習和教育有關係的任何機構、社團、或公司組織來與學校結合，傳統社會的教育之資源則限於教育機構現有的資源；(六)在學習的歷程上：學習社會強調一生持續不斷的進行，而不像傳統社會只限只限於學齡之青（少）年階段。

總體而言，當終身學習與終身教育成爲社會大眾的共識和習慣之時，也就是學習社會的形成之時，而學習社會的形成將對個人、社會、國家及全人類有以下的功能：(一)因爲強調個人自我導向學習的習慣與態度之養成與生活智能的培育，故能提升學習者的工作能力並改善其生活品質；(二)因注重人際溝通與工作協調能力的養成，並重視家庭教育、學校教育與社區教育的整合，因此有助於社區意識的形成、社區活動的推行，進而促進社區的發展與整合；(三)因兼顧橫面正規、非正規及非正式教育之整合，以及縱面嬰兒、幼兒、兒童、青少年、成人及老人等各階段教育之連貫性，將刺激並促進教育體制的改革，由此所形成的彈性多元之教育體制和內容，將可豐富社會文化的內涵。

(四)因爲講求資源的分享與權益分配的均等，將促使政治運作更民主，決策更優質。(五)因講求多國語言文化的學習與應用，將可促進國與國間文化的互動和了解，減少文化衝突，促進國際融合。

註：Lifelong education 之中譯有「終身教育」與「終生教育」兩種，本文依教育部公布白皮書上的用法，採用「終身教育」。註解上作者原著作之書名或文章篇名則依其原文。

參考書目

- 江雪齡（1998）。美國終身學習的推展。成人教育，44期，48。
- 林清江（1995）。學習社會的教育改革。成教雙月刊，27期，2-9。
- 吳明烈（1997）。學習社會理論的展望。中正大學成人及繼續教育研就所碩士論文。未出版。
- 吳明烈（1999）。建立新學習文化：評1998德國學習節。成人教育，46期，47。
- 胡夢鯨（1996）。終生教育典範的形成及其對師資培育的啓示，載於終生學習與教育改革，301。
- 胡夢鯨（1997）。終生教育典範的發展與實踐，274-275。台北：師大書苑。
- 哈藍、克利夫蘭著，鄒應媛譯（1989）。巨觀思考的智慧。中國生產力中心。
- 黃富順（1996）。終生學習的意義、起源、發展與實施，載於終生學習與教育改革，1-32。台北：師大書苑。
- 許芳菊（1999）。澳洲教育改革「關鍵能力」啓動未來，天下雜誌，3月號。
- 黃振隆（1994）。終生教育新論。台北：心理。
- 陳淑櫻（1999）。韓國終身學習法草案及有關終生教育改革措施簡介。成人教育，48期，15。
- 曾文昌（1999）。英國終身學習資訊服務機構—UFI的計畫構想。成人教育，747期，29。
- 曹吳美（1999）。日本的終生教育政策，成人教育，48期，21。
- 楊國德（1996）。終生學習與高等教育改革，載於終生學習與教育改革，350-351。台北：師大書苑。
- 日本教育改革簡介（1999）。<http://www.kh.edu.tw/kh/chihps/wu/jedu-1.htm>。
- Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction. (1980). *The 1919 report: The final and interim reports of the adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction, 1918-1919* (reprint).

學習社會：終身教育的理想目標

- Advisory Panel on Research Needs in Lifelong Learning Adulthood. (1978). *Lifelong Learning during Adulthood*. New York: Future Directions for a Learning Society, College Board.
- Apps, J. W. (1988). *Higher Education in Learning society: Meeting New Demands for Education and Train*. San Francisco.
- Benson, C.S., & Hodginson, H.L. (1974). *Implementing the Learning society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boshier, R. (ED.) (1980). *Toward a learning Society: New Zealand Adult Education in Transition*. Auckland: learning.
- Boucouvalas, M. (1981). *Lifelong Education as a worldwide movement reflecting and contributing to social transformation*. (Eric Document Reproduction Service No. ED. 204501)
- Candy, P.C. & Crenert, R. G. (1991). Lifelong Learning: An Enduring Mandate for Higher Education. *Higher Education Research and Development*, 10(1), 3-16.
- Cresson, E. (1996). The European Year of Lifelong Learning, *Adult Learning*, 7(9) 215-218.
- Cropley, A. J. (1980). *Towards a System of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Cross, K. P. (1985). Education for the 21st century. *NASPA Journal*, 23,1, 12-15.
- Dave, R. H. (Ed.) (1976). *Foundation of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. NY: Macmillian.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. NY: The Seabury Press.
- Freire, P. (1971). To the Coordinator of a Culture Circle. *Convergence* 4(1).
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education*. Massachussets : Bergin & Garvey.
- Freire, P & Faundez, A. (1989). *Learning to Question*. New York: Continuum.
- Hasan, A. (1996). Lifelong Learning. In A.C. Tuijnman (ED.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon, pp.33-40.
- Hutchins, R. M. (1968). *The Learning Society*. New York: F.A. Praeger.
- Javis, P. (1995). *Adult and Continuing Society*. New York: Routledge.
- Jaeger, W. (1943). *Paideia: The ideals of Greek culture* (vol.2.). NY: Oxford University Press.
- Kilpatrick, W.H. (1933). *The educational frontier*. NY: Appleton Century Company.
- Knapper, C. K., & Cropley, A. J. (1985). *Lifelong Learning and Higher Education*. London: Croom Helm.
- Lengrand, P. (1970). *An Instruction to Lifelong Education*. Paris : Unesco.
- Lindeman, E.C. (1929). *The meaning of Adult Education*. NY: New Republic, Inc.
- Marrou, H.I. (1964). *A History of Education in Antiquity* (G.Lamb, Trans.). NY : Men-

- tor Books.
- Marrou, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*. Vol.32, No.1.
- Marrou, J. (1985). A Critical Theory of Self-directed Learning. In S.D. Brookfield (Ed.). *Self-Directed Learning: From Theory to Practice, New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 25. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marrou, J. (1989). Transformation Theory and Social Action: A Response to Collard and Raw. *Adult Education Quarterly*, 39(3), pp.170-176. Francisco: Jossey-Bass.
- Marrou, J. (1991). *Transformative Dimension of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: Imperative for Education Reform*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Office of Educational Research and Improvement. (1984). *Alliance for Excellence: Librarians Respond to "A nation at Risk," Recommendations and Strategies from Libraries and the Learning Society*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 243 885.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (1973). *Recurrent Education: A strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD.
- Perterson, D. A. (1983). *Facilitating Education For Older Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Plato, (1980). *The Laws of Plato*. (T. L. Pangle, Trans.). NY: Basic Books, Inc.
- Sell, G.R. (1978). *A Handbook of Terminology for Classifying and Describing the Learning Activities of Adults*. Denver: National Center for Higher Education.
- Senesh, L. (1991). *Reforming Social Studies Education in the United States*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 172)
- Uden, T. (1996). *Widening Participation: Routes to a Learning Society*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- U.S. Government Print Office. (1978). *Lifelong Learning and Public Policy*. Report Prepared by the Lifelong Learning Project. Washington, (D.C.): U.S. Governing Printing Office.
- Wallace, W. H. (1986). *Improving Institutional service to adult learners*. Washington, D.C.: American Council on Education, Commission on Higher Education and the Adult Learner.
- Wilson, J.N. (1987). *The concept of lifelong education: A survey and analysis of its development and contemporary status in the literature of adult education*. UMI dissertation Services. Michigan: A bell & Howell Company.
- Yeaxlee, B. (1929). *Lifelong education*. London: Cassell and Company.

Learning Society: the Ideal Goal of Lifelong Education

Mau-Hsiung Chen

Abstract

Since the term "Learning Society " was created by Hutchins in 1968, its main ideas and meaning has been promoted by the United States in international conferences, and became one of the most advanced countries' educational policies.

In recent years, our government has implemented educational reform, and gradually formed a common conscience: "To approach Learning Society through Lifelong Education and Lifelong Learning." In 1998, our government announced the education policy "1998 the Year of Learning Society, the Republic of China," issued the book "Toward Learning Society", and listed many policies and action programs to match it.

The paper will first introduce the meaning and the development of lifelong education and learning society. Second, it will introduce the advanced countries' education policies and main approaches about lifelong education and lifelong society. Third, it will discuss the meaning, content, and phrases of learning society to understand the ideal situations of educational reform. Then, it will discuss the basic abilities to survive in the future learning society, and finally it will suggest three key mechanisms to achieve a learning society.

Keywords: Lifelong Education, Lifelong Learning, Learning Society