

國立政治大學「教育與心理研究」

2009年6月，32卷2期，頁113-145

學校培育終身學習者的策略之探究

吳明烈*

摘要

終身學習者的培育已廣受聯合國教科文組織（UNESCO）、經濟合作發展組織（OECD）與歐盟(European Union)等國際組織及各國之重視。投資於終身學習，也就是對於知識與人力資本的投資。學校是終身學習的殿堂，在培育終身學習者方面，扮演著關鍵角色。值此快速變遷的知識社會，人人必須擺脫學習僅發生於人生片段的傳統學習者角色，進而轉變成爲積極的終身學習者。從傳統學習者到終身學習者的角色轉變過程中，學校教育的配合與功能發揮實不可或缺。本文旨在探究學校培育終身學習者之策略，研究目的包括：一、探討終身學習者的特徵；二、分析學校培育終身學習者的困境；三、號提出學校培育終身學習者的具體策略。爲達成上述各項研究目的，研究採用文獻分析及焦點團體法。本研究根據研究成果，提出了終身學習者的具體概念意涵與特徵，學校培育終身學習者所面臨的困境，並於最後提出學校培育終身學習者的多項重要策略。展望未來，學校有必要積極透過各種有效途徑以廣泛培育終身學習者，進而促成學習社會的發展。

關鍵詞：終身學習、終身學習者、學習社會

* 吳明烈：國立中正大學成人及繼續教育學系副教授暨國立暨南國際大學成人與繼續教育研究所所長

誌謝：本文為作者執行國科會計畫「學校培育終身學習者的策略之研究」成果，感謝兩位匿名審查者對於本文之支持鼓勵與費心指正，並惠予提供具體修改意見，俾使本文更為完善。

電子郵件：mlwu@ncnu.edu.tw

收件日期：2008.06.06；修改日期：2008.10.29；接受日期：2008.12.11

Research on Cultivating Lifelong Learners in Schools

Ming-Lieh Wu*

Abstract

The UNESCO, OECD, European Union and many countries have been supporting the development of lifelong learners for some years. Investment in lifelong learning is as investment in knowledge and human capital. Schools play an essential role in the process of cultivating lifelong learners. Actually, to cultivate lifelong learners has become one of the main missions of schools. In the rapid changing knowledge society, everyone should transfer from a traditional learner to an active lifelong learner. In this process, the cooperation and contribution of schooling is an essential element. This research uses methods of literature review and focus groups. The main purposes of this study are to explore the characteristics of a lifelong learner, to analyze the barriers and problems of cultivating lifelong learners in schools, to address strategies of cultivating lifelong learners in schools. In the future, schools have to actively cultivate lifelong learners and contribute to the development of a learning society.

Keywords: lifelong learning, lifelong learner, learning society

* Ming-Lieh Wu: Associate Professor, Department of Adult and Continuing Education, National Chung Cheng University/Director, Graduate Institute of Adult and Continuing Education, National Chi Nan University

E-mail: mlwu@ncnu.edu.tw

Manuscript received: 2008.06.06; Revised: 2008.10.29; Accepted: 2008.12.11

壹、緒論

一、背景緣起

二十一世紀是個充滿變數的世紀，個人唯有透過持續的學習，才能有效應變。終身學習者（lifelong learner）的培育，近來廣受聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）、經濟合作發展組織（Organization for Economic Co-Operation and Development Organization, OECD）與歐盟（European Union, EU）等國際組織的重視。UNESCO強調，在變遷快速的現代社會中，人人均有必要成為終身學習者，裨益有效因應環境的變動。UNESCO進而提出終身學習者所應具備的四項特質：積極具有創造力的探索者、反省的行動者、自我實現的行動者及學習的統合者（Medel-Añonuevo, Ohsako, & Mauch, 2001）。OECD在1996年時即致力於倡導全民終身學習（lifelong learning for all）的理念，並且鼓勵人人從事終身學習，除此之外，更在2005年所出版的《教育政策分析2004》（*Education Policy Analysis 2004*）報告書中，明確指出培育學生的終身學習能力應成為學校的一項重要任務，個人受完中等教育之後，更應具備終身學習的基礎，進而成為能在學習過程中體會到快樂的終身學習者（OECD,

2005）。歐盟為實現全民終身學習的歐洲，促使歐洲成為全球最具活力的知識經濟體系，遂於2005年提出了《終身學習關鍵能力：歐洲參考架構》（*Key Competences for Lifelong Learning: A European Reference Framework*）文件，進而提出了終身學習八大關鍵能力，包括母語溝通、外語溝通、數學能力與科技基本能力、數位能力、學習如何學習、人際、跨文化與社會能力以及公民能力、創業家精神（entrepreneurship）、文化表達（Commission of the European Communities, 2005; European Commission, 2005）。歐盟希冀透過終身學習關鍵能力的界定與培育，進而廣泛培育歐洲人成為終身學習者。此外，許多歐盟國家也日益體會到終身學習的推展，應著重於終身學習者的培育，也唯有社會中的成員，能普遍成為終身學習者，學習社會的理想，才有具體實現之時。

學校是培育終身學習者的關鍵機構。在終身學習時代中，學校應成為培育終身學習者的搖籃，進而扮演起積極角色，為終身學習社會的發展而貢獻。值此變遷快速的時代，整體社會對於個人競爭力的要求日益提高。終身學習者即競爭優勢者；非終身學習者即競爭弱勢者。上述理念已廣受認同，而且也已成為當代社會的一種現象。培育終身學習者乃是當前學校的一項重要任務，然

而，有關學校培育終身學習者的具體策略與最佳實務之探究，則仍顯缺乏且亟待發展。

二、研究動機與目的

學習的英文為 **learning**，即蘊有 **earning** 的意義，易言之，學習即是獲益。終身學習者的培育宜從幼小即開始。個體在學校接受教育階段，更允宜發展出終身學習所需具備的能力，進而支持個人無論在認知、技能或態度上成為終身學習者。我國《終身學習法》第八條亦明確規定：

各級各類學校在學習活動中應培養學生終身學習之理念、態度、能力及方法，並建立其終身學習之習慣。

然而，有關終身學習者的培育，仍未明顯受到學校應有之關注與回應，而且也尚欠缺具體有效的整體規劃及行動策略，凡此種種均充分顯現本研究之重要性，此亦為本研究之動機所在。

本研究旨在探究學校培育終身學習者的策略，前述主題涉及了學校、終身學習者、策略等三項概念。英文 **school** 這個字起源於希臘文 **skhole**，最初的意思是休閒，後來逐漸經過拉丁文的 **skola** 演變，意思變成：「專注於學習或智慧辯論的休閒活動」。現在對此字的定義為：「一個教育集會的空間、接受教育的過程、標準的學習經驗，以及

一個採用共同角度觀察世界的團體（楊振富譯，2002；Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith & Dutton, 2000）。質而言之，社會大眾所稱的學校係泛指提供正規學習與非正規學習機會的各級教育機構而言。本研究所謂的學校則主要針對中小學而言。終身學習者係指終身學習的實踐者，能在生命全程中持續參與各種學習型態的個體，不僅具備了終身學習的理念態度、強烈動機、自我概念與能力（Knapper & Cropley, 2000），亦能進一步將學習充分融入與應用到生活情境內。策略則是為了幫助組織實現其期望目的，所擬定的計畫或是已經採取的行動。當人們把策略視為未來的計畫時，它就是「期望策略」（**intended strategy**）；如果將其視為一種已經採取的行動，那就成了「已實現策略」（**realized strategy**）。上述兩種情形，均做為實現組織目的所努力的方向與活動（蘇哲仁、林家五譯，2001）。依此論之，策略即是為達成既定目的所採取的行動與方法。本研究涵蓋以下三項目的：（一）探討終身學習者的特徵；（二）分析學校培育終身學習者的困境；（三）提出學校培育終身學習者的具體策略。根據上述研究目的，本研究提出以下研究問題。

（一）終身學習者具備哪些特徵？

（二）學校培育終身學習者的困境層面與內涵為何？

(三)學校培育終身學習者的策略層面與內涵為何？

貳、文獻探討

終身學習者的概念乃是伴隨終身學習的浪潮而來。投資於終身學習，也就是對於知識與人力資本的投資，這也正是人類文明持續向前邁進的最佳動力。終身學習者的研究論述，主要源自於1970年代中期之後，近幾年來則有日漸增加之現象，顯見這項議題的研究發展與實務推動已廣受各國重視（Albanese, 2006; Arnold, 2006; Bennetts, 2001; Gorard & Selwyn, 2005; Gross, 1977; Holmes, 2003; Jupp, 2002; Kirchhöfer, 2001; Kirk & Riedle, 2005; Norman & Hyland, 2003; Schlutz, 1999; Siebert, 2002; Willcox, 2005; Wittpoth, 2003）。臺灣自1990年代之後雖也致力推展全民終身學習，然而有關終身學習者的培育，則較少被提及（王政彥，2002；林美和，2006；楊國德，1997），未來則亟需廣為培養知識社會所需的終身學習者，進而提升個人發展力與國家競爭力。

學習向來與生活密不可分。人類的生活史，即是終身學習史；文明發展的過程，即為終身學習發展的過程（吳明烈，2004：17）。衡諸古今中外許多成功的人物，均或多或少具有終身學習者的特質，因此，一個有效率的終身學

習者，往往也是成功的人生經營者。德國學者Christiani（2003）在《喚醒自己成為勝利者：持續自我激勵的七項行動》（*Weck den Sieger in dir! In 7 Schritten zu den dauerhafter Selbstmotivation*）一書中，特將終身學習（*lebenslanges Lernen*）視為成功者的一項必要修練。個人應成為終身學習者（*lebenslanger Lerner*），每天充滿著好奇心與學習樂趣以發掘新事物，生活中的新突破，有時只是一步之遠。

以下分別就終身學習者的概念意涵、終身學習者的特徵、學校培育終身學習者的困境，以及學校培育終身學習者的策略，進行文獻探討如下：

一、終身學習者的概念意涵

有關終身學習者的論述，較早出現於美國學者Gross在1977年所著的《終身學習者》（*The Lifelong Learner*）一書。Gross指出，終身學習意指自我導向成長、了解自己及世界、獲得新技能與力量，以及對於自我的投資。此外，終身學習亦意味著，發現新事物與世界之美的喜悅，以及獨自或與人共同創造事物的樂趣。成為終身學習者或是較佳的終身學習者，將更充滿活力。每天成為一種發現的過程，挑戰個人經驗與知識的累積。然而，許多人往往具有自我導向學習（*self-directed learning*）的問題，而且只在教育機構中進行學

習。終身學習者即是要從這種教育的迷思中獲得解放，以各種方式，自由地追求個人的成長，因此，Gross將終身學習者視為自由學習者（free learner），且將兩者視為同義詞（Gross, 1977）。終身學習者必然也是自我導向學習者。自我導向學習涉及以下三個面向：（一）社會層面：強調學習者的獨立自主；（二）學習層面：強調學習者的活動；（三）心理層面：強調學習者的心理狀態。其中前兩項與學習歷程息息相關，而後者則是涉及到人格特質（Ponton, Derrick, & Carr, 2005）。終身學習者的發展過程中，顯然必須同時兼顧到學習者本身的社會、學習及心理等三大層面，唯有個體能進行自我導向學習，才能進而成為自主的終身學習者。

處於知識半衰期愈趨縮短的變遷社會中，人人有必要成為終身學習者。有關終身學習者的研究，在國外即有學者透過訪談的方式進行之。Gross（1977）為了解終身學習者的個人處境與學習情況，曾透過訪談，由數百位終身學習者進行經驗分享。Bennetts（2001）的《終身學習者的自述》（*Lifelong Learners: In Their Own Words*）研究，則透過半結構深度訪談（semi-structured depth interview）的方式，訪問多位學習者，以了解他們的學習經驗，以及終身學習與個人發展的關係。此外，更值得一提者，英國學者

Gorard與Selwyn為了解終身學習者的學習參與情形，採用結構式訪談，在2002年期間，依性別與年齡抽樣訪談了居住在英國地區受過義務教育的21歲以上成人共1,001位，進而將終身學習的參與型態，分成四種類型：（一）非參與者（nonparticipants）：離開學校之後，即沒有再接受階段性的教育或訓練；（二）過渡期學習者（transitional learners）：離開學校教育之後不久，至少有再接受過一個時期的教育或訓練，而後即終止；（三）延後學習者（delayed learners）：受完義務教育之後，並未立即再接受階段性教育，而後在成人期至少有一個階段再接受教育或訓練；（四）終身學習者（lifelong learners）：受過義務教育之後不久，即再接受階段性的教育或訓練，並且在之後至少再受過一次階段性教育。上述四種類型的參與人數、比例及平均年齡如表1（Gorard & Selwyn, 2005）。由表1可知，受訪對象中有37%的成人，在離開學校教育之後，即未再受過階段性的教育訓練；其餘63%的受訪者則是至少在接受完學校教育之後，至少有一次再繼續接受階段性的教育訓練，而參與次數較多的終身學習者則佔總數的21%。然而，對於終身學習者的意義，在上述研究中係採用甚為寬鬆之界定，因此終身學習者的比例會較實際情況為多。

關於終身學習者的意涵，需要有

表 1 四種參與型態的次數

參與者類型	人數	比例	平均年齡
非參與者	371	37%	58
過渡期學習者	175	17%	45
延時學習者	246	25%	52
終身學習者	209	21%	44
總數	1001	100%	—

資料來源：Gorard與Selwyn (2005)。

明確嚴謹之界定。相較於上述學者之定義，終身學習的研究先驅Cropley的觀點則較為周延，並且從五方面分析終身學習者的定義（Knapper & Cropley, 2000）：(一)能深刻體認到學習與真實生活的關係；(二)能夠意識到終身學習的必要；(三)具有終身學習的強烈動機；(四)擁有終身學習的自我概念；(五)具備終身學習所需的能力。Frigo採用上述的觀點並且進一步指出，終身學習者係指能夠在生命全程中，參與正式學習與非正式學習的個體，並且能夠意識到學習的必要及學習與現實生活的關係，同時具有贊同終身學習的自我概念和高度的學習動機，此外，亦能設定個人目標，以及應用知識、蒐集資訊與評鑑自身的學習（Frigo, 2000）。成功的終身學習者，亦為自我導向的學習者，不僅知道如何學習，同時亦能將之有效地付諸於實踐。欲獲得上述技能並成為自我導向學習者，則首需培養學習如何學習的能力。因此，必須重視學習者的獨立自主，以及發展個人學習的責任

（Griffin & Brownhill, 2001）。就以上的論述，終身學習者的定義，並非僅是指「活到老，學到老」的個體而已，而是涉及到更多層面。整體論之，終身學習者係指終身學習的實踐者，能在生命全程中持續參與各種學習型態的個體。上述個體除了能深刻體會到學習乃是生命中不可或缺的重要活動之外，亦具備終身學習的理念態度、強烈動機、自我概念與能力。此外，終身學習者也是能夠自我導向學習的個體，且能進一步將學習充分融入及應用到生活情境，成為樂於積極參與終身學習活動的個人。

知識社會的概念說明了投資在教育將會增加就業力，並有助於參與學習的熱情。處於知識社會中，個人要持續自我發展則必須成為終身學習者，並且結合生活與學習。身為終身學習者，將負起個人的成長與心靈自由。學習已成為每個人日常生活中的必要活動，永遠無法與人們分離。

二、終身學習者的特徵分析

終身學習者當具備哪些特質或特徵，已廣受國際組織、單一國家與教育學者的重視。聯合國教科文組織教育研究所（UNESCO Institute for Education）在2001年所出版的《二十一世紀終身學習的省視》（*Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*）一書中，指出終身學習者具有以下四項特質（Medel-Añonuevo, Ohsako, & Mauch, 2001）：

（一）積極具有創造力的探索者

終身學習者不會單純的對環境事件機械地反應，而是積極地探索者與創造者，其與環境的交互作用，係根據個人的假設、知覺、熱望、價值、態度及認知型態等。終身學習者同時亦能預期未來的發展，進行驗證假設與創造。學習是一種學習者及其學習環境的交互作用。人自從出生即會選擇性的注意不同環境的刺激。即使在學習語言之前，幼兒已能思考與問題解決，這些科學發現證實了學習者幾乎從出生開始，即相當聰明並且展現出能力，以及試圖積極探索並察覺學習環境。

（二）反省的行動者

學習是一種促進學習者反省生活與環境的過程。就此而言，學習機會提供者、學習材料與學習活動必須經過妥善的組織，以促進學習者如何學習。終身學習必須透過學習者的自我省察以建立反省的能力。此外，亦需鼓舞學習者

積極地參與問題。學習者必須自我質疑與批判學習的過程及結果。學習者的理解力與學習過程及成果的自我管理，乃是發展自我反省力的兩項重要基礎。

（三）自我實現的行動者

學習動機可分成內在動機與外在動機。當個人感受到學習是愉悅且重要的事情，則是內在動機；當學習係依賴於獎賞而產生行動，則為外在動機。當學習者的基本需求獲滿足之後，則會追求更高層次的需求。人類的許多行為均源自於內在動機；自我實現、好奇心以及探索是人類行為的驅動者。

（四）學習的統合者

對終身學習者的挑戰乃是思想、感受及行動的統合。眾所周知，認知驅使了人們的行動。近幾年來，多元智能概念（multiple intelligences）包括了情緒智慧（emotional intelligence），同時日益受到廣泛重視。高爾曼（Daniel Goleman）指出情緒智慧涵蓋自我意識、衝動控制、堅持、熱情、自我動機、同情心與社會靈敏（social deftness）。舉例言之，許多人都知道運動對於健康的必要，然而，大部分的人卻無法持續的規律運動，或許是因為人們對於這方面的認知了解並未產生效果。人們必須將思想變成行動，並且感受到運動對身體所產生的直接效果，因此，統合思想、感受與行動極為重要。此外，統合觀點涉及到管理學習機會、利

用校內與校外、正式與非正式等各種學習環境，並且跨越廣泛的學習內容。

聯合國教科文組織從上述四大層面闡述終身學習者的特質。澳洲昆士蘭學校課程委員會（Queensland School Curriculum Council）則從七大方面論述終身學習者的特徵。近些年來，澳洲對於終身學習者的培育甚為重視，而且在學校課程中即反映出這方面的需求與重要性。昆士蘭學校課程委員會特地提出終身學習者具有七大特徵（Queensland School Curriculum Council, 2002）。

（一）具有良好理解力與學識淵博的人

擁有開放的思想、好奇心、穩固的知識基礎、世界觀，以及產生可靠知識的方法。

（二）周密的思考者

能夠合理與客觀的自主判斷，並且獲得適當及可靠的證據，進而全盤考量一切觀點，以及做出適當的決定，同時促進理想與資訊的結合。

（三）具有創造力的人

能夠探尋不同的解決途徑，彈性地因應改變與問題，並且具有冒險、創新及開創的精神，進而發展出創造力。

（四）積極的探索者

具有質疑的習慣，調查的熱忱，搜尋各種資訊資源，客觀地闡釋資料、有效地使用科技與研究，並且根據可信

的證據形成各種結論。

（五）有效率的溝通者

具備讀寫能力、資訊處理能力及各種溝通表達方式，能夠清晰與精確的表達，積極地跨文化交流，並且接受問題的挑戰，進而形成新的意義。

（六）相互依存社會中的參與者

秉持社會正義的原則，尊重民主程序、合作有禮與表現道德行為，面對利益衝突能夠和平協商，誠實並且關心他人福利、整體社會與環境。

（七）反省與自我導向的學習者

能夠學習如何學習，對於自己的學習負責及自我了解，將學習策略融入到日常生活中，並且能夠在反省中有所改善。

除了上述國際組織與委員會對於終身學習者的特徵有所論述之外，根據Candy等人的發現，終身學習者均或多或少具有以下特徵（Division for Lifelong Learning, University of Western Cape, 2004）。

（一）好追根究底的精神。

（二）寬廣的觀點。

（三）資訊素養。

（四）個人主體的認知。

（五）完備的學習技能。

聯合國教科文組織教育研究所、澳洲昆士蘭學校課程委員會及Candy等人提出的終身學習者特徵，所涉及的層面與內涵不盡相同，且呈現出各自表述

的情況。然而，在各種論述中，卻也可發現一些共同觀點。聯合國教科文組織教育研究所提出的終身學習者四大特徵，係將積極探索與創造力視為終身學習者的主要特徵，因為積極探索事物與發展創造力的過程，即為人類學習過程中的一個重要部分。此外，該組織亦著重於終身學習者的自我反省、自我實現與自我統合，強調終身學習過程中的個人反省力、目標實現力，以及思想、感受與行動統合力之充分展現。上述觀點，主要係集中於個人的終身學習認知、情意與行為表現。澳洲昆士蘭學校課程委員會則從更寬廣的觀點出發，陳述了終身學習者的七大特徵，這些層面中所涉及到的具有創造力的人、積極的探索者及反省的學習者，均與聯合國教科文組織教育研究所的觀點有其共通之處。除此之外，該委員會則特別強調終身學習者應是具有良好理解力與學識淵博的人、周密的思考者、有效率的溝通者，以及社會的參與者。上述所強調之層面，已不僅是針對個人本身而言，而是更擴及到與他人的互動和對社會的積極參與及責任。Candy等人所提出的終身學習者五大特徵，其中涉及好追根究底的精神，強調對事物的好奇心及積極探索，則與前述兩個組織的觀點相同。此外，寬廣的觀點、資訊素養及對個人主體的認知等層面，則與澳洲昆士蘭學校課程委員會所強調的層面內涵方面有相

類似之處，只是所用的詞彙有所不同而已。Candy等人的觀點與上述組織明顯不同之處，在於特別強調終身學習者應具有完備的學習技能。

就目前終身學習的國際發展趨勢而論，各國近年來均重視終身學習者的培育，然而，尚欠缺一套完整的終身學習者量表，據以評量個人是否為終身學習者，以及是否具備終身學習者的特徵。若能有效整合上述各組織及學者所陳述的各項層面與內涵，並加以試用及修正，進而發展出完善的終身學習者量表，據以評量個人是否為終身學習者以及是否齊備終身學習者的特徵，則將對於終身學習實務的推展有所裨益。

三、學校培育終身學習者的困境

學校是培育終身學習者的搖籃，然而，事實卻不盡然。在個人開始接受高等教育之時，許多重要的學習經驗已經發生於家庭或學校中。學校對於學習經常有負面的影響，許多成人以前受到不愉快的學校學習經驗之影響，而不願意參與終身學習活動。然而，學校阻礙性的影響並不僅局限於不愉快的回憶，即使個體在兒童時期獲有成功的學校經驗，但卻有可能不利於終身學習的習慣與態度。在這其中，學習只發生於受到監督或威權的架構中，成功與失敗總是被外界所界定，學習的速度或適宜的學

習方法總是被他人所規定，有用的知識則僅限於書中。易言之，成功的學習者也有可能獲得負面的習慣，或是對於學習的內容僅獲有片面的看法。通常他們欠缺終身學習所需的知識與能力，以致無法學會學習（Knapper & Cropley, 2000）。終身學習者的培育，必須在學校層級加以落實，因此，有必要確實了解學校在這方面的實踐所遭遇到的種種困境，進而發展出各種有效培育終身學習者的策略。

目前國際社會有關學校培育終身學習者的困境之相關文獻探討，雖然仍為有限。然本研究就文獻分析的結果初步發現，學校培育終身學習者的困境主要涉及以下項目內容：

(一)終身學習能力的界定問題

歐盟有鑑於歐洲文化的特性及歐洲人之需要，建構了終身學習八大關鍵能力，希冀經由終身學習能力的界定與規劃，進而有效培育歐洲人成為終身學習者（Commission of the European Communities, 2005）。然而，就聯合國教科文組織的觀點而言，則未盡全然相同。聯合國教科文組織於1996年提出了終身學習的四大支柱，包括學會與人相處、學會追求知識、學會做事及學會發展，而後在2003年有鑑於二十一世紀的快速社會變遷，提出了學會改變的主張，並將之視為終身學習的第五支柱，上述五大支柱不僅為終身學習能力重要

內涵；且為個人生存與發展的關鍵能力（吳明烈，2005；Delors et al., 1996）。因此，有關終身學習能力的明確界定，仍有待進一步透過比較研究，促使其更為周全與完整性，以免因內涵界定之不同，以致在培育終身學習者的過程中有所失焦。

(二)學生欠缺成為終身學習者的能力與特徵

欲成為有效能的終身學習者，學習者必須能夠在周延的學習策略中進行自我導向與自我調控，並且具有學習如何學習的意願，然而，很多的學生欠缺這些能力與特徵，故需獲得協助以促進其發展。學校課程必須能促進個人發展學習策略與問題解決的能力，並能增進這些能力的使用（Fox & Radloff, 1999）。

(三)學習者的動機與興趣問題

當個人具有良好的學習動機時，學習效果往往亦最佳（Willcox, 2005），倘若學習的過程中，能促使學習者充分體會到學習的樂趣，則有助於增強學習動機。

(四)終身學習課程教材問題

在個人接受教育過程中，允直接受到關於終身學習主題的課程，其內涵至少應包括終身學習的發展背景、主要理念、實踐方法、能力培育及各國經驗等。這方面的教材實施，並非一定得另開一門課，而是亦可融入到相關課程的

教學內容。雖然，聯合國教科文組織與歐盟曾先後提出了終身學習五大支柱能力及終身學習八大關鍵能力，然而，有關上述能力之具體培育課程教材，則仍尚待發展（吳明烈，2005；Commission of the European Communities, 2005; Delors et al., 1996; European Commission, 2005）。

(五) 教師終身學習素養以及培育機制問題

教師是終身學習者的培育者，學生能否成為終身學習者，教師實扮演著重要角色。以我國為例，雖然九年一貫課程中將生涯規劃與終身學習列為國民十大基本能力（教育部，2003），然而，這方面仍未能充分落實，顯與教師終身學習素養有關。此外，有關師資培育及教師在職進修過程，亦未能有效因應上述需求，更遑論完善之終身學習者培育制度之建立。凡此種種，均構成了學校培育終身學習者的困境因素，而有待加以因應。

四、學校培育終身學習者的策略

終身學習的理念不僅在教育領域中受到重視，即使在當今的社會學、管理學、行政學、經濟學、心理學或未來學等領域，都甚為強調終身學習的重要性，終身學習已然成為各學術與實務領域共同關注的焦點議題。有鑑於終身學

習者的培育，已成為個人、組織與社會提升競爭力的必要策略。近些年來，許多國際組織與國家均已重視終身學習者的培育，並將之列為教育革新發展的一項重要內涵（Commission of the European Communities, 2005; Medel-Añonuevo, Ohsako, & Mauch, 2001; OECD, 2005）。學校培育終身學習者應該致力於三大方面的改善：(一)促進學生學習；(二)協助學生如何學習；(三)增進學生的學習動機。這三項乃是彼此相互關聯，而且無法獨自存在。其中若欠缺了學習動機的增進，那麼促進學生學習與協助學生如何學習，均將難以奏效（Hargreaves, 2004）。學校唯有擺脫傳統的陋習，並促使學校本身進行適當的改革，如此方能因應終身學習時代的來臨，積極培育出終身學習者。以下就文獻分析結果，列出學校培育終身學習者的主要策略項目內容並論述之。

(一) 終身學習學校的發展

處於終身學習時代中，學校必須促進人們能夠發展出繼續學習的能力，並促使兒童能夠在持續學習的過程中激發出潛力。有鑑於此，學校必須成為終身學習學校（lifelong learning school），以促使人人能養成積極的終身學習態度（Longworth & Davies, 1996）。終身學習學校具備以下10項指標（見表2），這些指標亦被視為終身學習學校的特徵（Longworth, 1999, 2003）。

表 2 終身學習學校的 10 項指標

發展策略	具有擬定的組織策略，以充分發展每位學生及教職員的全人潛能。
社區參與	運用社區管理者、父母及每個人的技能、才能與知識以發展新的學習機會與完成學校策略，藉此為學校開創新的資源。
高標準	透過持續改進的方案，以促進學生及教職員維持品質文化與尊重每件事情的高水準。
課程安排	經由以知識為基礎的課程、個人技能的增進及終生價值的接納，以增進兒童在生活中管理變革的機會。
學習所有權	透過參與、輔導及個人學習計畫、引導與指導，以開放所有學生及教職員的終身學習價值與態度之所有權。
願景與實務連結	察覺世界、貢獻社區並且促進所有兒童對於各種種族、信條與文化的寬容、公義及了解。
科技核心	在各學科的教學過程中，善加使用現代資訊與通訊科技以及網路。
家庭參與	透過家庭與學校的合作，促進家庭對學校生活的參與。
動機	驅使所有的人與學校有所連結，進而將經常參與學習當作是一種想要的、永續的及有趣的習慣。
課外活動	經由廣泛的課外學習活動，增進教職員及兒童的自尊心、信心、創造力及文化願景。

資料來源：出自Longworth (1999)。

(二)學校教師傳統角色的轉變

面對終身學習時代的來臨，學校教師必須在角色扮演上有所轉變。教師除了應成為終身學習者之外，亦應成為學習的諮商者、輔導者與促進者，而非僅是傳統的知識傳授者（European Commission, 1995）。

(三)學校課程的重新思考與轉變

學校課程必須進行變革，以促進學習者能反思與反省自身的學習，提升學習的動機（Albanese, 2006），並且增進個人所需具備的終身學習能力。學校在促進個人的終身學習能力與意願上，扮演著重要的角色（Knapper & Cropley, 2000）。我國教育部於1998年所公布的「國民教育階段九年一貫課程

總綱綱要」中，列出了國民十大基本能力：1.了解自我與發展潛能；2.欣賞、表現與創新；3.生涯規劃與終身學習；4.表達、溝通與分享；5.尊重、關懷與團隊合作；6.文化學習與國際了解；7.規劃、組織與實踐；8.運用科技與資訊；9.主動探索與研究；10.獨立思考與解決問題。其中在「生涯規劃與終身學習」能力的陳述方面，特別強調積極運用社會資源與個人潛能，使其適性發展，建立人生方向，並因應社會與環境變遷，培養終身學習的能力。此外，在基本理念方面亦明確指出，跨世紀的九年一貫新課程應該培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民，

其中終身學習方面基本內涵則至少包括主動探究、解決問題、資訊與語言之運用等（教育部，2003）。

就終身學習融入到學校課程中而言，臺灣已有了適宜的理念，然而，有關終身學習能力的內涵及其培育方法，若能有更完整與具體的陳述，則將更能在課程實施時彰顯成效。

(四)學校教學的整合與革新

學校在培育終身學習者的過程中，必須以學生為核心，並且以學生的學習需求為優先考量。學校教育在終身學習脈絡中的教學目標，需要考量到縱向與橫向的整合（表3）（Knapper & Cropley, 2000）。

表 3 終身學習脈絡中的教學目標

目標關聯	
縱向整合	橫向整合
學生獲得終身學習者的自我形象	學生體認到生活中的學習與正規學習的相關性
促進學生進修學習的積極動機	學生能在各種環境中進行學習
學生體認到學習是一種持續的過程	學生體認到其他學習者是一種有價值的知識來源
學生在經過規劃的學習過程中獲得經驗	學生能夠整合不同領域的材料並且進而解決問題
學生評鑑本身的學習並且確認進一步的必要行動步驟	學生以較寬廣的社會標準來評鑑本身的進步情形

資料來源：出自Knapper與Cropley（2000: 49）。

整體論之，在教學目標的縱向整合方面，必須要能促進學生獲得終身學習者的自我形象，促進學生進修學習的積極動機，讓學生體認到學習是一種持續的過程，並且在經過規劃的學習過程中獲得經驗，以及能夠評鑑本身的學習成效與確認後續的行動步驟。至於在教學目標的橫向整合部分，則必須促進學生體認到生活中的學習與正規學習的相關性，讓學生能在各種環境中學習，將其他學習者當作是有價值的知識來源，並且能夠整合不同領域的材料與解決問題，以及以較寬廣的社會標準評鑑進步情形。此外，教學與學習的評量，不應

僅著重於知識內容的獲得，而尚應擴及到個人終身學習特質與能力的培養。

(五) 塑造終身學習情境與發展最佳實務

終身學習情境的塑造，乃是學校培育終身學習者的一項必要措施。終身學習情境的塑造，在於促進學習者能擁有一個時時處處適合學習之機會，同時能夠學會相關的顯性知識（explicit knowledge），亦要掌握關於學會發展（learning to be）的隱性知識（tacit knowledge）（Brown, 2006）。此外，終身學習者培育策略之最佳實務發展，亦為不可或缺。

參、研究方法與過程

一、研究方法

為達成各項研究目的，本研究先進行文獻分析後，再採用焦點團體（focus groups）法。文獻分析的資料涵蓋德英中文等資料，其中主要包括聯合國教科文組織、經濟合作發展組織、歐盟所發表之終身學習報告書與文獻，以及單一國家中具有代表性的相關教育報告文件與文獻。此外，亦廣泛蒐集分析終身學習領域學者對於培育終身學習者之相關文獻論述。透過文獻分析以了解終身學習者的概念意涵與特徵，進而洞悉學校培育終身學習者所面臨的困境，並且分別從學校機構、教師角色、課程變革發展、教學創新、學習情境塑造及建立最佳實務等層面，探究學校培育終身學習者的具體策略。

焦點團體法為達成本研究各項目的之重要方法。焦點團體法是一種團體訪談的資料蒐集方法，在焦點團體訪談中，參與者被鼓勵相互之間進行交談，而不僅僅是向研究者談話，因此，可對研究問題進行集體性探討，並集合所有參與者的意見，集體建構知識與達成共識（陳向明，2002：287-293）。運用焦點團體法，有助於學者的互動討論與對話，進而利於本研究各項目之達成。本研究共舉辦三場焦點團體訪談，參與者除主持人外，共涵蓋學者專家及實務工

作者21人。

二、研究對象

本研究以學校為研究對象，且係針對中小學而言，並以學校學生為研究主體，進而探究終身學習者的特徵、學校培育終身學習者的困境與策略。本研究分別於國立暨南國際大學、國立中正大學及國立高雄師範大學各舉辦一場焦點團體訪談，為集思廣益及蒐集有效資料，每場次除由研究者擔任主持人外，均同時邀請學者、教育主管機關代表及中小學校長參加，受邀參與焦點團體者共21人（表4）。三場次之受邀與會者，包括教授10位，各任教於國立臺灣師範大學社會教育系、國立暨南國際大學成人與繼續教育研究所、國立暨南國際大學教育政策與行政學系、國立中正大學成人及繼續教育學系、國立中正大學傳播系、國立中正大學課程研究所、國立高雄師範大學成人教育研究所、國立高雄師範大學教育系，專長領域涵蓋成人教育、教育學、教育行政、教育科技及課程教學。教育行政機關代表包括縣政府教育局副局長及課長共3位，均具豐富的教育行政歷練；中小學校長8位，包括高中職校長3位、國中校長3位、國小校長2位，均具備紮實的學校行政及教學經驗。每場次焦點團體訪談時間均為2~3小時，除了與會者進行意見互動及觀點交流外，並將所獲得之資料予以

表 4 焦點團體訪談與會者一覽表

場次	受訪者代號	主要資歷
1	A	國立大學教育學院院長
1	B	國立大學成人及繼續教育學系主任、曾任國中老師
1	C	國立大學成人及繼續教育學系助理教授
1	D	國立大學課程研究所所長、曾任國小老師
1	E	國立大學傳播學系暨電訊傳播研究所助理教授
1	F	縣政府教育局副局長、成人教育碩士
1	G	嘉義市國中校長、曾任國中老師
1	H	嘉義市高中校長、曾任高中老師
1	I	嘉義縣國小校長、曾任國小老師
2	G	國立大學社會教育學系教授、曾任系主任
2	K	國立大學比較教育學系教授、曾任高中校長
2	L	國立大學教育政策與行政學系教授
2	M	國立大學成人與繼續教育研究所助理教授
2	N	國立大學成人與繼續教育研究所助理教授
2	O	縣政府社會教育課課長
2	P	南投縣國中校長、曾任國中老師
2	Q	南投縣國小校長、曾任國小老師
3	R	縣政府教育局副局長
3	S	國立大學教育學系教授
3	T	高雄市立工商職業學校校長、成人教育碩士
3	U	高雄縣國中校長、成人教育碩士

註：第一場時間：2006年4月28日下午14：00～16：30，地點：中正大學成教系會議室

第二場時間：2006年5月3日下午14：00～16：30，地點：暨南大學成教所會議室

第三場時間：2006年5月15日下午14：00～16：30，地點：高師大成教所教育大樓R1401

完整記錄、資料編碼、主題分類及論題分析。焦點團體訪談之題綱係依各項研究問題與文獻分析結果而擬定，各焦點團體與會人員，均能依據研究者事先所提供之討論題綱，逐一發表意見討論。本研究以終身學習者的特徵、學校培育終身學習者困境、學校培育終身學習者策略為類別進行論題分析，進而豐富研究成果。透過焦點團體法過程中所獲致各項研究成果之系統整合，據以完成各項研究目的。

三、研究工具

本研究焦點團體訪談法部分，主要係研究者根據各項研究問題及文獻探討結果所編擬之大綱「學校培育終身學習者的策略焦點團體訪談題綱」（附錄），做為三場焦點團體訪談工作的研究工具。

四、資料分析

本研究之每場焦點團體訪談均進

行現場錄音，且於訪談結束後，逐一寫成錄音逐字稿，並進行校對及送請各參與焦點團體訪談者確認，裨益質性資料之分析。在資料分析過程中，並根據文獻探討所獲致之成果，先確認主要論題與架構，接著進行資料編碼與歸類，進而呈現研究結果。

五、研究過程

本研究過程係遵照以下幾個階段進行：第一階段，根據研究主題與目的，進行有系統的文獻蒐集，蒐集範圍涵蓋中英德文關於學校培育終身學習者之相關文獻，並進一步研讀資料，以深化本研究主題之認識，形成系統化的概念。第二階段則進行文獻探討與分析，本研究以學校培育終身學習者的策略為核心，在經過前述文獻研讀步驟之後，以其成果為基礎，進而發展出分析內容，包括終身學習者的特徵、學校培育終身學習者的困境及學校培育終身學習者的策略。第三階段則根據文獻分析結果，擬定焦點團體訪談題綱，並於確立參加焦點團體訪談之專家學者及實務工作者後，分別於國立中正大學、國立暨南大學及國立高雄師範大學共舉辦三場焦點團體訪談。第四階段則編寫各場焦點團體訪談之逐字稿，並將之編碼歸類，進行分析以形成研究結果。第五階段則是根據研究結果，形成各項研究結論與建議，進而充分完成本研究。

肆、研究結果與討論

本研究經由文獻分析後，進而根據研究目的與文獻探討結果，擬成焦點團體訪談題綱，先後於各地舉辦三場焦點團體訪談。參與第一場焦點團體訪談之專家學者與實務工作者，均根據訪談題綱所列之終身學習者的特徵、學校培育終身學習者的困境層面與內涵、學校培育終身學習者的策略層面與內涵等三大要項，進行熱絡之互動討論，並對於上述討論議題，提出了具體之意見。第二場及第三場焦點團體訪談進行時，主持人均先將前場次之焦點團體訪談結果與與會者進行分享，裨益進一步提出回饋或補充意見。第二場焦點團體訪談進行時，因已了解第一場次之討論成果，各與會者得以在既有的成果基礎上，進一步深入觀點並提出補充意見。第三場次焦點團體訪談進行時，則因有關終身學習者的特徵，在前兩場均已討論甚多，且已有共識，故該場次之討論主要聚焦於學校培育終身學習者的困境及策略等問題，並有一些實例分享。最後研究者再根據本研究主題目的、比照文獻分析結果及遵照質性研究取向規範，適切取捨訪談資料，進行研究結果之分析與討論。

一、終身學習者的特徵分析

終身學習強調透過一生持續的學

習，以促進自我實現與社會進步，因此，終身學習的實質目的並不在於學習，而是希冀透過學習促進改變與發展。依此論之，成為終身學習者的實質意義，並不在於僅僅促使個人能持續一生的進行學習，更重要的意義乃在於透過終身學習的過程，促進個人知識、情意與能力的發展，進而增進個人發展與社會進步，此乃成為終身學習者的真正價值。

關於終身學習者的特徵論述，其實每個組織或國家所提出的內涵，雖不盡全然相同，但仍有其共同點，本研究透過焦點團體訪談之進行，進而將之加以統整。經由各場焦點團體訪談所獲致之成果，研究者歸結出終身學習者的特徵具備10項內涵，包括自我導向學習、積極探索新事物、數位資訊素養、系統思考與觀點、合作溝通能力、批判反省能力、完備學習能力、發展創造力、積極社會參與，以及追求自我實現。上述各項內涵係呼應並統整了聯合國教科文組織、澳洲昆士蘭學校課程委員會及Candy等人提出的終身學習者特徵，非純粹著重於學習層面，更是涉及知識、思考、觀點、能力及行為等層面。茲分析如下。

(一)自我導向學習

終身學習者應該也是個自我導向學習者，能在一生中持續進行自我導向學習與成長，此與澳洲昆士蘭學校課程

委員會所提出的觀點相契合。

一般而言，終身學習者大部分都是自我導向的學習者，應該會自己去尋找想要學習的資源。(訪談L)

這讓我想起一個小海獅成長的故事，媽媽生下他之後，一開始當然先保護他餵食他，然後教他學游泳，學會大概三個月之後媽媽就離他而去了，那這孩子就要自己去生存，自己去學習成長。……讓他自我導向學習。(訪談C)

(二)積極探索新事物

參與焦點團體訪談之學者專家認為，終身學習者亦為積極探索者，能在生活情境中，具有高度熱忱，積極探索新事物，並且培養學習覺察力，以探索學問的方式，有效進行學習。聯合國教科文組織、澳洲昆士蘭學校課程委員會以及Candy等人均亦一致強調這項特徵。

通常在講終身學習者，你要積極，如果被動、不積極的話，這種人格特徵可能就無法做一個終身學習者。(訪談G)

學習的覺察很重要，要有這個高度的熱忱去探索新事物。(訪談C)

我想終身學習者的特徵，這個吳所長可以自己寫……。我們怎樣也要培養孩子，以探索學問的方式來學習，這是我們蠻渴望的。(訪談B)

(三)數位資訊素養

Candy等人將資訊素養，視為終身學習者的一項主要特徵。參與焦點團體訪談的學者專家，亦強調資訊素養是終身學習者的一項重要特徵，這方面不僅概括了電腦媒體能力，亦涵蓋了運用資訊素養，有效進行知識管理。

第一個是資訊素養的能力，概括電腦媒體方面的能力。(訪談L)

……就是資訊蒐集及應用的能力，面臨資訊社會資訊爆炸，怎麼運用蒐集的資訊做好知識管理。(訪談A)

(四)系統思考與觀點

身為終身學習者，亦需具備系統思考與廣博觀點。一方面要能夠具有前瞻性的整體觀照，進行系統思考；另一方面則要能透過繼續學習，持續擴充知識視野與觀點。以上呼應了澳洲昆士蘭學校課程委員會所強調的周密思考者，以及Candy等人所強調的寬廣觀點。

終身學習，其實我會覺得要給更多的，某一個領域裡面要給更多的其他領域以外的知識，讓他去學習，讓他能系統思考，而且要有前瞻，就是所謂「未來的導向」那樣步調。(訪談S)

知識擴充的學習，這是說在工作上，你可能隨時都會發現自己的專業知識有限，那你必須要去尋找一個補給的地方，繼續擴充你的知識

視野與觀點。……我覺得應該要用終身學習這種心理，去繼續學習你所欠缺的。(訪談O)

(五)合作溝通能力

澳洲昆士蘭學校課程委員會將成為有效率的溝通者，視為終身學習者的另一項特徵。參與焦點團體訪談的專家學者除了同樣認為人際溝通能力，懂得尊重與包容是終身學習者的重要特徵外，亦強調合作能力與知識分享。因此，合作溝通能力，是為終身學習者之另一項主要特徵。

人際溝通的能力，我想這是蠻重要的，因為有太多的理論跟實證報告已經證明人生的成就不是單靠智力IQ，EQ、MQ、CQ什麼Q都很重要。(訪談A)

人際關係的互動，這個牽涉到你怎麼跟人家相處。這種相處能力現在很重要。……這種人際間互動的能力就是你怎麼去表達你自己。還有，你要尊重人家，包容不同的聲音，在目前看來如何跟人家相處是很重要的。(訪談G)

這是一個強調合作的社會，不能單打獨鬥而是要去學習如何與他人合作，如何將他的知識去分享。早期十九世紀我們談知識就是力量，knowledge is power，現在我們談knowledge is sharing，要懂得如何分享。(訪談C)

(六)批判反省能力

身為終身學習者，必須具備批判反省能力，能夠在人生歷程中持續進行反省。批判反省能力是終身學習者不可或缺之一項特徵，無論是從事何種職業工作者，均需具備是項能力。在文獻探討中，亦發現聯合國教科文組織及澳洲昆士蘭學校課程委員會，均一致重視這項特徵。

終身學習者的特徵來講，首先當然就是批判反省能力，這個無論是教育工作者或者無論是學術，在他人生歷程當中都需要不斷地反省，其實這種批判反省能力，可以說我們還蠻欠缺的，那麼因為長期在灌輸的這樣一個教育環境體系下，考試、升學的壓力下，批判思考能力的確是比較差。(訪談A)

(七)完備學習能力

終身學習者具有多種特徵，而完備學習能力亦為重要。參與焦點團體訪談之專家認為，學習如何學習的能力非常重要外，亦要能具備樂於學習的態度，並且能夠妥善規劃學習、善用學習策略、整合學習資源及時間管理，進而評估學習成效。上述完備學習能力之內涵，對照於本研究文獻探討的成果發現，這項特徵尤其受到聯合國教科文組織以及Candy等人的重視。

除了內容外，終身學習的方法也是很重要。我們要教孩子學習如何學

習，這部分能力很重要。此外，要讓他樂於學習樂在其中，這態度要特別強調。(訪談D)

再來是學習過程，擬定學習計畫、善用策略，運用整合型資源，還有學習時間管理。此外，還有學習的評估，這部分是大家比較容易忽略的。(訪談C)

(八)發展創造力

終身學習者也是個創意思考者，能夠持續發展與運用創造力，進而促進個人與社會的進步，而這項特徵需要從小即培養起。上述觀點與聯合國教科文組織強調的積極具創造力的探索者，以及澳洲昆士蘭學校課程委員會重視具有創造力的人相符合。

……就是創造思考，我想創意是進步的原動力，所以假如以整個人類社會未來來講，社會的進步核心都需要靠創意，那麼這個創意的培養當然愈小愈好。(訪談A)

(九)積極社會參與

澳洲昆士蘭學校課程委員會將相互依存社會中的參與者，視為終身學習者的另一項特徵。參與焦點團體訪談的專家亦認為，終身學習者必須是個能夠從事社會服務，懂得關懷整體人類發展的人，積極與社區或社會互動，亦要善於回饋社會。能夠積極從事社會參與者，方為具備終身學習者的特徵。

我是覺得社會服務，就是一種關懷

他人，關心這個社會關心這個環境，關心我們人類的發展，那這也是需要從小培養的。(訪談A)

終身學習不能夠自己關起門來自己學習，必須要走出去與社區或是社會互動，這是蠻重要的。(訪談L)

終身學習的最後目標，個人部分是自我的提升，可是你沒有回饋社會不算，所以基本上來講，你要回饋社會，參與社區。(訪談G)

(十) 追求自我實現

聯合國教科文組織強調，終身學習者是個自我實現的行動者。焦點團體與談者亦認為終身學習者要具備個人願景，並朝此方向邁進，進而促成自我實現。在追求自我實現的過程中，亦需具備自我改變與自我提升的能力。

終身學習者的特徵，我覺得還要有自我崇高的願景，願景就是一個目的，一個前進的方向，沒有這個目標就會沒了方向，這也是一種自我實現的追求。(訪談I)

……那我覺得終身學習者的特徵，應該還要包括自我改變的能力。(訪談I)

二、學校培育終身學習者的困境分析

任何一項重要的教育理念，在實踐的過程中均有可能會面臨到困境。尤

其是，愈偉大的教育理念，所遭遇的困境亦往往至為明顯。學校終身學習的推動，亦無可避免此情況。本研究就焦點團體訪談獲致之成果，發現學校培育終身學習者的困境，主要包括終身學習能力尚未明確界定與規劃、學生欠缺成為終身學習者的能力與特徵、學習者的動機及樂趣未被充分激發、學校缺乏終身學習課程教材、教師終身學習的素養與執行力仍顯不足、師資培育及教師進修內容未能因應培育終身學習者之需求，以及終身學習者培育機制尚未有效建立。上述困境涉及學校、教師及學生等層面。相較於整體歐美國家，各項學校培育終身學習者的困境，均較為普遍明顯存在於我國，亟待加以因應。

(一) 終身學習能力尚未明確界定與規劃

學校培育終身學習者的過程中，必須先明確界定終身學習能力的內涵，進而規劃出確切的培育課程與方法。目前有關終身學習能力的內涵界定，以本研究文獻探討中所提及的歐盟終身學習八大關鍵能力，體系雖較為完備，但聯合國教科文組織則提出終身學習五大支柱做為終身學習能力之內涵。因此，有關終身學習能力的界定，仍有待加以比較釐清，進而有效規劃。尤其我國，迄至目前為止，仍尚未專對國人所應具備之終身學習能力進行界定與規劃，以致在培育終身學習者方面，未能有效落

實，此乃為今後當努力解決之問題。

如果從全球化的觀點來看終身學習者的重要能力，我就想到歐盟，它有一個終身學習重要的基本能力，歐盟它提出了一個實現終身學習的歐洲。然而，臺灣則尚未對國人終身學習能力明確界定與規劃。(訪談G)

目前國內尚未系統性的提出國人終身學習能力的內涵，更遑論規劃發展了。(訪談B)

(二) 學生欠缺成為終身學習者的能力與特徵

具有終身學習理念、意願、態度與習慣的人，較有可能成為終身學習者。以整體國際社會現況觀之，學生仍欠缺終身學習能力，並未能表現出終身學習者所應具備的各項特徵。這種終身學習能力應然與實然之間的落差，目前仍亟待透過具體做法加以彌平。上述現象與文獻探討中，Fox與Radloff所提的觀點相符合。

學生缺乏一般的常識，我會覺得這個跟終身學習是有直接相關。……我想，生活品質、多元文化、新的科技、還有多能工作者，我會覺得繼續學習是一個符合現代社會變遷，意願跟能力的一個重要因素。

(訪談S)

真的需要培養他自發性自我探究的那一種態度跟習慣，所以我們對現

有的學生，需要這樣子去培養。

(訪談U)

(三) 學習者的動機及樂趣未被充分激發

在文獻探討中，Willcox強調積極的學習動機會產生較佳學習效果。參與焦點團體訪談專家學者除贊同上述觀點之外，並從新學習文化的觀點，進一步指出我國仍停留在傳統學習文化的思維，將學習視為一種生活負擔甚於生活充實。學生將學習視為一件苦差事，未能真正享受學習的樂趣。一旦學習僅淪為生命中一項沉重的負擔，而不是一件愉悅的事情，則個人將難以成為終身學習者，往往離開學校教育之後，即與學習遠離。因此，如何突破傳統學習文化的舊思維，進而型塑新學習文化，建立國人正確的學習觀念與行為，將終身學習視為兼具認知性、自願性、意義性、價值性及愉悅性的活動，進而激發積極的學習動機與樂趣，已然成為當前學校的一項重要課題。

因為學校是非常不好玩的地方，學校如果不好玩那後面你也休想他會成為終身學習者，所以我在想哪些做法沒有辦法讓學生喜歡學習，像Peter Senge在他的學習型學校真的是這樣講，我自己也有這樣的體會。(訪談B)

所學的沒有辦法與過去的經驗做連結，也無法知道對未來有什麼用的

話，那他也不會有興趣。(訪談A)

……他沒有感受到學習是一個快樂的事情，或是學習是一個有意義的事情。(訪談T)

我會覺得今天學生積極學習的困境是缺乏內在的動力(訪談S)

(四)學校缺乏終身學習課程教材

終身學習不僅是理念，更是實踐。目前我國的學校教育中，尚未針對終身學習的理念、方法與能力培育等，編製出適宜之課程教材，以致國人對於終身學習並無完整的了解，更遑論如何在生活中將之落實。終身學習課程教材的發展與實施，尤為我國當前所欠缺，學習者在接受完這些課程之後，尤其至少應學會如何學習及與人相處。比照本研究文獻探討結果，上述觀點係涵蓋於聯合國教科文組織所提及的五項終身學習支柱能力，亟需將之具體落實於生活場域中。

學校本身的挑戰性不夠，不管在教材或是課程教學，對老師都是一個很大的挑戰。(訪談S)

我覺得要把終身學習的理念跟方法列到教科書之中，這是目前所欠缺的一項。(訪談A)

學習如何做事、學習如何與人相處，這些都是終身學習的內容，在學校裡面似乎缺少特定的終身學習時間。(訪談D)

(五)教師終身學習的素養與執行力仍顯不足

倘若教師本身的終身學習素養不足，則難以促進學生成為終身學習者。尤其以我國為例，目前學校教師在終身學習的認知、態度與行為方面仍顯得不足，同時對於如何將終身學習落實於教學情境，亦力有未逮之處。這方面如同本研究文獻探討所述，教師尚欠缺培育終身學習者所需具備的能力及執行力，以致即使九年一貫課程中，將生涯規劃與終身學習列為國民十大基本能力，然此方面卻遲遲未能落實。整體言之，學校教師均應成為終身學習種子教師，真正成為終身學習者的培育者，如此方能積極發揮出學校培育終身學習者的功能。

老師是很重要的，身教言教都會影響學生，如果老師本身對學習不熱衷，教人家學習可本身不樂於學習，孩子本身可能會受到影響，那就不一定喜歡學習。(訪談D)

我們很多老師都不懂終身學習的理念內涵，所以我們還是需要某些專才人員來學校培育我們的人員。

(訪談I)

老師自己必須先學會要如何終身學習，再把這些方法教給孩子。但是，從學校的角度來看，我覺得這個困難度很高。(訪談Q)

(六) 師資培育及教師進修內容未能因應培育終身學習者之需求

現代教師一方面扮演著終身學習者的角色，必須持續學習以促進個人專業發展；另一方面教師亦扮演著培育終身學習者的角色，需要善於運用適宜之方法，並透過言教、身教及境教等方式，促進學生成為終身學習者。上述兩種角色之扮演，乃為現代教師所不可或缺。然而，教師若欲充分發揮上述角色之功能，則必須在師資培育及教師進修過程中，安排終身學習理念與實踐之相關課程，進而促使教師均能成為終身學習教師。以我國目前情況觀之，師資培育課程及教師進修內容則未能充分因應上述需求，此為我國當前學校培育終身學習者，所需亟待解決之問題。

……我訪問過的一個老師就表示說，像這樣子終身學習理念與實踐相關課程的內容，應該在他們師資培育與在職進修的時候，納入他們的課程裡面。如果老師本身都沒辦法去運用終身學習，那你怎麼樣去提供學生多元學習的管道，我覺得這是一個很現實的問題。(訪談M)。

(七) 終身學習者培育機制未能有效建立

終身學習的重要性，雖已普遍受到重視。然而，就實務的發展觀之，人

往往是徒有理念，但行動力不足，而國人的終身學習理念與行動力則均顯不足。終身學習者的培育，宜從個體幼小時即開始。以我國為例，目前各級學校仍未能有效建立終身學習者培育機制，導致是項功能不彰。

我們鼓勵教師進修，我們也辦了很多進修活動，但是沒有一個機制告訴教師你們非來不可，我們都用道德勸說，可是終身學習的能力不只是我們要培養學生，也要培養老師。(訪談H)

我一直在觀察我們沒有強制的機制，這可以給我們之後推動相關政策做個參考，有沒有強制機制，一開始可能要外塑才能內發嘛！(訪談G)

三、學校培育終身學習者的策略分析

學校在終身學習者的培育方面，扮演著關鍵角色，而這也是學校的一項重要任務。以下就焦點團體訪談獲致之結果，分析學校培育終身學習者的策略。

(一) 學校發展為終身學習學校

終身學習者的培育，需要家庭、學校、社區與社會的整體協調與配合。個體在兒童時期，即需要擁有一個成功的終身學習開始，進而奠定成為終身學習者的發展基礎。學校是培育終身學習

者的園地，唯有學校本身轉變成為終身學習學校，方能有效持續培育出終身學習者。本研究在文獻探討中提出了Longworth的終身學習學校10項指標，在成為終身學習學校的過程中，則需不斷檢視上述十大指標是否已充分達成，並持續改善之。根據焦點團體訪談結果發現，與會者亦強調學校要培育終身學習者，需推動組織學習，進而促使學校成為學習型組織，讓學校成為一個充滿學習文化的組織，此與終身學習學校的理念相通。

我覺得一定要從學校的團隊，組織學習這部分著手，同時也是示範給小孩子看。(訪談Q)

學校可透過哪些策略培育終身學習者，……可試圖把學校轉成學習型組織，剛剛聽校長談，覺得很多校長都有這樣的理念，把學校轉化成一個有學習文化的組織。(訪談C)

學校領導者亦扮演著關鍵角色，惟有領導者重視與支持終身學習，才能有效發展終身學習學校。學校領導者應該具備終身學習的理念，並且鼓勵學校終身學習風氣的發展。

一所學校的校長，他本身有受過這一種繼續教育的這樣的一個理念的話，他的領導，跟他的規劃，應該都可以帶動這一所學校的組織成員，他可以建立那種終身學習的一

個基本的態度，至少就是理念上他不會排斥啊。(訪談T)

如果領導者他能夠鼓勵的話，那我想這個學校應該會有很多的那一個終身學習的風氣啦。(訪談U)

運用數位科技推動終身學習，對於學校培育終身學習者亦有所助益，同時亦有助於學習者終身學習習慣的養成。

我覺得要運用數位科技，現在數位學習打破了時間、空間的限制。如果可以培養學生使用數位科技來進行所謂的終身學習的話，對他們日後習慣的養成，我認為非常有幫助。(訪談N)

培養學習者的動機與樂趣，促使學習者在學習過程中，體會學習的快樂與樂趣，進而成為快樂的終身學習者。

到底要怎麼樣培養出這樣一個終身學習者呢？這就是他在我們學校的培養當中，他的學習就是快樂的。不管他在小學、中學或大學，他在學習過程中真的感覺到一種樂趣。這個樂趣就會形成他的興趣，就會形成他的動機，這就是一個永無止盡的推力。(訪談K)

……learning for fun，在學習的過程他是一個快樂的學習者，也就成為他學習最大的動力。那也回應到剛才所說的興趣，興趣就是最大的動力。(訪談K)

此外，學校要設法擴展學習的場所與社區建立夥伴關係，讓學習與社區文化充分結合。

……像去參觀國外的學校，他們的學習場所很廣，不一定在教室。所以，盡量要去改善學校這一塊，這樣你教學就容易能夠活潑生動。

(訪談G)

我在國外看到很老師很有熱情，帶小朋友去社區博物館，甚至他們有時候會去社區的老人院或者社區一些殘障的學校，跟他們建立夥伴關係，我覺得這對小朋友在生活態度上都有很好的正面影響。(訪談M)

學習要社區化，還要社區文化相結合。(訪談G)

(二)教師角色的轉變

成為終身學習者，是現代教師的一項必要修練與角色轉變。惟有終身學習者才能培育終身學習者；終身學習教師才能培育終身學習學生。

我想，這個中小學終身學習的教師的一個培養，可能第一個他的條件就是，本身應該是屬於終身學習者。再來就是說，他對於終身學習的相關的理論有一些相關的一些素養。(訪談T)

為培育終身學習教師，教師在師資培育的過程中，即需修習有關終身學習的課程，進而對於終身學習的理念、

能力與方法，有充分之了解。如此，方能有助於教師成為終身學習教師，並於日後教學過程中，能熟悉與善用輔導學生成為終身學習者的方法。此外，教師的在職進修活動，亦應導入終身學習的相關課程，並促使教師們彼此有交流培育終身學習者經驗的機會，進而提升教師培育終身學習者的能力。上述理念與歐盟所提出之教師角色的轉變之觀點相符合。

的確是需要一些制度來協助老師，讓老師獲得終身學習的理念跟方法。我們要設立一些制度來協助老師，這個給老師終身學習的課程要規劃，初階的、入門的、進階的、高階的，要分級分類，可以反應給教師專業發展中心。(訪談D)

(三)學校課程變革發展

有接受過終身學習理念薰陶的個人，比較有可能成為終身學習者。因此，參與焦點團體訪談之專家學者，抱持與Knapper及Cropley相同的觀點，強調培養個人終身學習的特質與能力，應該成為學校課程的一部分。將終身學習的理念融入學校課程中，乃是一項教育發展潮流。

我覺得要把終身學習的理念跟方法列到教科書之中，因為不可否認我們現在的孩子，教材會影響教學，或者是教科書的內容，事實上會影響教學。所以我建議如果可能的話

把一些終身學習的方法融入到中小學教科書。(訪談A)

如果要學校再加時間這是強人所難，我們剛才才講到說要融入教學。課程融入教學最重要的可能是概念。(訪談G)

個人終身學習能力的培養，雖然亦在臺灣的學校課程中受到重視，然而，在實務推展方面，則仍亟待落實。此外，除了終身學習能力的培育，應受到重視之外，如何進而培養國民的終身學習習慣，更是不容忽視。因為，徒有具備終身學習能力的人，不見得就能養成終身學習習慣，唯有能力與習慣兼備，才能促進個人成為終身學習者。

(四)教學整合與革新

本研究在之前的文獻探討中，提及Knapper與Cropley的學校教育在終身學習脈絡中教學目標的縱向與橫向整合。本研究參與焦點團體訪談之專家學者，亦抱持相類似觀點，認為學校培育終身學習者，必須進行教學的整體規劃，甚至進行實驗教學，在明確目標導引下，建立學生終身學習的理念，進而將終身學習化為人格的一部分。

這部分是可以再做規劃的，學校不是沒有這個時間。可以做一些課程教學的實驗，由點到線到面，甚至可以由幼稚園開始做，小學、國中、高中甚至到大學，去做個整體的規劃。(訪談D)

那很明確的話就有一個目標導向，你就能引導學校的教學過程，做一些適度的調整這樣子。(訪談K)

那從學生方面來看，就是要從教學活動中建立終身學習的概念。也就是說，把終身學習內化成學生人格的一部分。(訪談L)

(五)終身學習情境的塑造

終身學習情境的塑造，涉及終身學習環境及終身學習氣氛兩大層面。就終身學習環境的塑造而言，學校必須安排多樣化的學習活動空間，且應涵蓋正規學習、非正規學習與非正式學習的場所，促使學生了解、熟悉並能習慣及善用不同的學習場所與其學習型態。而在終身學習氣氛的營造方面，則應儘量透過師生的熱絡互動與對話學習，讓學生沉浸於歡樂學習的氣氛中，進而養成樂在學習的終身習慣。焦點團體訪談過程中，專家學者們強調學校的情境需特別規劃，並且改善學習場所與設備，裨益塑造出學校的學習文化環境。以上與Brown所提出的塑造終身學習情境之觀點乃為相符合。

學校的情境要特別規劃。像設施如圖書館，就不只是借書的中心，也是學習的中心，獲得資訊的點，這個部分是需要特別引導的。(訪談D)

學校方面也要去加強場所跟設備，去把它改善。同時也要給老師一個

觀念，教學不一定在教室，如果你沒有適當的場所跟設備的話，一天到晚在教室，這樣給學生的感覺是不一樣的。(訪談G)

在塑造適宜的終身學習情境過程中，不僅要讓學習者有彈性學習的機會，亦需促進學習者發展個人社會網絡，有更多機會進行人際互動與團隊學習。

現在已經不是一個人的時代，現在是團隊學習的時代。我在教育現場比較著重的是把一個學校的學習文化環境塑造出來。(訪談Q)

(六) 建立學校培育終身學習者的最佳實務

欲有效培育終身學習者，則需建立適宜之終身學習者培育機制。學校培育終身學習者，必然涉及策略與方法。為促使終身學習者的培育能夠產生具體成效，學校有必要建立良好的機制，裨益發展培育終身學習者的最佳實務。

那一開始我們先有個外塑的機制去要求，有些鼓勵有些措施有些要求，久了以後他就會喜歡。(訪談G)

最佳實務的建立，需考量到創新性、獨特性、效益性、影響性與應用性。而且在建立最佳實務的過程中，尚需不斷省思與檢視，有無需要調整之處，畢竟最佳實務並非一成不變而需與時俱進，且需不斷檢視具體成效。最佳

實務的內容，至少應包括終身學習學校的建構、教師角色的轉變、課程規劃與變革、教學的整合與革新，以及終身學習情境的塑造等最佳之做法。此外，透過終身學習者的楷模表揚，以達經驗分享與激勵效果亦為不容忽視。

……這就牽扯到人性的部分，獎勵是一定要的，規範也是一定要的，所以怎麼樣去制度化是很重要的。(訪談H)

應該要有典範學習表揚的一些功能，就是說終身學習者的這樣的一個表揚，造成一個典範學習的功能。(訪談T)

伍、結論與建議

一、結論

人類當前正處於一個終身學習時代。值此時代，終身學習、學習社會、知識社會、學習型組織、知識型組織、學習經濟、知識經濟等深具前瞻性的概念蓬勃發展。上述各項概念能否有效落實，終身學習者的培育乃為關鍵所在。終身學習者的研究論述源自於1970年代中期之後，近年來則備受聯合國教科文組織、經濟合作發展組織、歐盟及歐美各國之積極重視。唯有社會中的成員能成為終身學習者，樂於在生活中體現終身學習的意義，一切具有前瞻性的理念，方能具體實現。終身學習者既是自由學習者，也是自我導向學習者，能夠

改變行為以因應個人需求，並且學會如何學習，進而在各種生活情境中善用與創新知識，以持續提升生活品質及人生價值。本研究歸結以下重要結論。

(一)終身學習者的特徵具備10項內涵，包括自我導向學習、積極探索新事物、數位資訊素養、系統思考與觀點、合作溝通能力、批判反省能力、完備學習能力、發展創造力、積極社會參與及追求自我實現。

(二)學校培育終身學習者的困境，主要涉及終身學習能力未明確界定及規劃、學生欠缺成為終身學習者的能力與特徵、學習動機及樂趣未被激發、學校缺乏終身學習課程教材、教師終身學習素養不足、師資培育未因應培育終身學習者之需求及終身學習者培育機制尚未建立等要項。

(三)學校在終身學習者的培育方面扮演著關鍵角色。學校培育終身學習者的策略，涵蓋學校發展為終身學習學校、教師角色的轉變、學校課程變革發展、教學整合與革新、終身學習情境的塑造，以及建立學校培育終身學習者的最佳實務。

終身學習者的培育，除了有賴終身學習體系的建立，以提供人人適宜的學習環境與機制之外，更重要的仍是社會成員能對於學習產生熱愛並且樂於繼續學習，願意在生活中隨時與人分享學習的樂趣與成果，如此一來，人人具備

終身學習者的特質與能力，整體社會瀰漫著學習的氣氛與文化，進而塑造出當代社會的新學習文化。

二、建議

終身學習者的培育，應成為教育發展的一項要務。值此快速變遷的知識社會，人人必須擺脫學習僅發生於人生片段的傳統學習者角色，進而轉變成為積極的終身學習者。從傳統學習者到終身學習者的角色轉變過程中，學校教育的配合與功能發揮，乃為不可或缺。今後學校有必要在學校機構的轉型、教師角色的轉變、課程變革發展、教學整合與革新、終身學習情境的塑造及建立最佳實務等方面多做出貢獻，裨益促進人人成為積極的終身學習者，進而有助於學習社會的建立。

對我國而言，自1998年發表學習社會白皮書以來，雖將終身學習社會的發展視為重要教育政策，然而，在學校培育終身學習者方面，卻著力較少。展望未來，教育主管機關、學校及教師均應對終身學習者的培育有所積極貢獻，以下各項建議應予採行。

(一) 落實培育終身學習者的教育政策

教育政策的規範與引導，對於學校培育終身學習者，具有深遠影響力。今後我國允宜將培育終身學習者，視為重要學校教育政策，並且在課程與教學

方面有所積極因應，全力推動學校終身學習者的培育。

(二) 明確界定與規劃終身學習能力的具體內涵

歐盟於2005年系統提出了終身學習八大關鍵能力，以做為培育終身學習者的實質內涵。反觀我國目前尚未對終身學習能力的具體內涵進行明確界定與整體性規劃。未來教育主管機關實有需要，明確界定與規劃終身學習能力的具體內涵，俾利於學校終身學習者的培育。

(三) 促進學校組織學習

學校是知識殿堂與學習場所，本身需持續進行組織學習，進而達成終身學習學校的指標。在終身學習學校中，將更能充分發揮培育終身學習者的高效能。

(四) 學校領導者的支持與鼓勵

學校領導者對於終身學習的推展，應抱持支持與鼓勵的態度，並進一步展現實際作為。學校領導者應成為終身學習領導者，唯有學校領導者具有終身學習的理念，並且支持鼓勵終身學習者的培育，如此方能有所成。

(五) 教師應成為終身學習者

教師是終身學習者的培育者，因此，教師本身需先成為終身學習者，具備適宜的終身學習理念與實踐力，進而生活情境中將之加以落實。

(六) 提升教師終身學習素養

教師終身學習素養的提升，有助於學校落實終身學習者的培育工作。為促進教師的終身學習素養，在師資培育及在職進修過程中，均應導入終身學習理念與實務的相關課程。

(七) 塑造終身學習情境

學校培育終身學習者，需要有適宜的終身學習情境。一方面需擴展終身學習的場域，促使學習無所不在，並加以改善學習環境；另一方面則需塑造終身學習文化，並廣泛建立終身學習夥伴關係，以有效發揮培育終身學習者的實質效果。

(八) 建立培育終身學習者的最佳實務

學校培育終身學習者，應該有一套最佳機制，促使各項實務運作得以順暢開展。目前我國尚未有效建立終身學習者的最佳培育實務，今後最佳實務的建立應受到高度重視並持續發展。

參考文獻

- 王政彥 (2002)。終生學習社區合作網絡的發展。臺北市：五南。
- 吳明烈 (2005) 終身學習：理念與實踐。臺北市：五南。
- 林美和 (2006)。成人發展、性別與學習。臺北市：五南。
- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。臺北市：五南。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程各學習領域課程綱要。2004年11月10日，取自<http://140.122.120.230/ejedata/>

- kying/20031241215/index.htm?open
- 楊振富 (譯) (2002)。Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B. & Dutton, J. 著。學習型學校 (Schools that learn)。臺北市：天下文化。
- 楊國德 (1997)。終生學習社會：二十一世紀的教育新願景。臺北市：師大書苑。
- 蘇哲仁、林家五 (譯) (2001)。Miller A. & Dess G. G. 著。策略管理 (Strategic Management)。臺北市：五南。
- Albanese, M. A. (2006). Crafting the reflective lifelong learner: Why? what and how. *Medical Education*, 40, 288-290.
- Arnold, G. (2006). Adventures in learning: A program for lifelong learners. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(2), 5-13.
- Bennetts, C. (2001). Lifelong learners: In their own words. *International Journal of Lifelong Education*, 20(4), 272-288.
- Brown, J. S. (2006). New learning environments for the 21st century: Exploring the edge. *Change*, 38(5), 18-24.
- Christiani, A. (2003). *Weck den Sieger in dir! In 7 Schritten zu den dauerhafter Selbstmotivation*. Wiesbaden Deutschland: Dr. Th. Gabler.
- Commission of the European Communities (2005). *Recommendation of the European parliament and of the council on key competences for lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- Division for Lifelong Learning, University of Western Cape (2004). *Towards indications for lifelong learning higher education institution*. Retrieved August 3, 2004, from <http://www.uwc.ac.za/dll/conference/papers/indicators.htm>
- European Commission (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society*. Brussels: author.
- European Commission (2005). *Lifelong learning and key competences for all: Vital contribution to prosperity and social cohesion*. Retrieved January 16, 2006, from http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010et_2010_fr.html
- Fox, R., & Radloff, A. (1999). Unstuffing the curriculum to make room for lifelong learning skills. In E. Dune (Ed.), *The learning society* (pp. 130-139). London: Kogan Page.
- Frigo, T. (2000). *Improving the foundations for lifelong learning in secondary schools*. Retrieved October 10, 2004, from <http://www.library.cqu.edu.au/conference/2000/papers/frigo.htm>
- Gorard, S., & Selwyn, N. (2005). What makes a lifelong learner? *Teachers college record*, 107(6), 1193-1216.
- Griffin, C., & Brownhill, B. (2001). The learning society. In P. Jarvis (Ed.), *The age of learning: Education and the knowledge society* (pp. 55-68). London: Kogan Page.
- Gross, R. (1977). *The lifelong learner*. New York: Simon and Schuster.
- Hargreaves, D. (2004). *Learning for life: The foundation for lifelong learning*. Bristol: Policy.
- Holmes, A. (2003). *Smart things to know about life-long learning*. Oxford: Capstone.
- Jupp, R. (2002). Creating a learning society. *Education Review*, 15(2), 62-65.

- Kirchhöfer, D. (2001). Widersprüche in der herausbildung einer neuen lernkultur. *QUEM-report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung*, 67, 119-127.
- Kirk, R., & Riedle, L. (2005). Creating lifelong learners and lifelong givers. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 71(4), 32-36.
- Knapper, C. K., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Longworth, N. (1999). Learning communities for a learning century. In Institute of Adult and Continuing Education, National Chung Cheng University (Ed.), *International conference on the integrated development and lifelong learning of community in Taiwan* (pp. 21-75). Chia-Yi: National Chung Cheng University.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. London: Kogan Page.
- Longworth, N., & Davies, W. K. (1996). *Lifelong learning: New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*. London: Kogan Page.
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T., & Mauch, W. (2001). *Revisiting lifelong learning for the 21st century*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Norman, M., & Hyland, T. (2003). The role of confidence in lifelong learning. *Educational Studies*, 29(2/3), 261-272.
- OECD (2005). *Education policy analysis 2004*. Paris: OECD.
- Ponton, M., Derrick, M. G., & Carr, P. B. (2005). The relationship between resourcefulness and persistence in adult autonomous learning. *Adult Education Quarterly*, 55(2), 116-128.
- Queensland School Curriculum Council (2002). *Overall learning outcomes and the valued attributes of a lifelong learner*. Retrieved November 6, 2004, from http://www.mackwestss.qld.edu.au/outcomes_based_education.htm
- Schlutz, E. (1999). Innovationen in Lernkultur. In E. Nuissl, C. Schiermann, H. Siebert, & J. Weinberg (Eds.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Report 44* (pp. 18-30). Frankfurt Deutschland: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B. & Dutton, J. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday.
- Siebert, H. (2002). Neue Lehr-lernkulturen – theoretische Grundlagen und praktische beispiele. In Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Ed.), *GdW-Ph 48*. Neuwied Deutschland: Hermann Luchterhand Verlag.
- Willcox, A. (2005). How to succeed as a lifelong learner. *Primary Health Care*, 15(10), 43-50.
- Wittpoth, J. (2003). Lernkulturen einst und jetzt. In R. Brödel & H. Siebert (Eds.), *Ansichten zur Lerngesellschaft* (pp. 155-164). Baltmannsweiler Deutschland: Schneider Verlag Hohengehren.

附錄 「學校培育終身學習者的策略」焦點團體訪談題綱

一、終身學習者的特徵為何（下表供參）？

終身學習者的特徵

提出者	內涵
聯合國教科文組織教育研究所	1.積極具創造力的探索者 2.反省的行動者 3.自我實現的行動者 4.學習的統合者
澳洲昆士蘭學校課程委員會	1.具有良好理解力與學識淵博的人 2.周密的思考者 3.具有創造力的人 4.積極的探索者 5.有效率的溝通者 6.相互依存社會中的參與者 7.反省與自我導向的學習者
Candy等人	1.好追根究底的精神 2.寬廣的觀點 3.資訊素養 4.個人主體的認知 5.完備的學習技能

資料來源：研究者整理

二、學校培育終身學習者的困境層面與內涵為何？

- (一)終身學習能力的界定問題
- (二)學生欠缺成為終身學習者的能力與特徵
- (三)學習者的動機與興趣問題
- (四)終身學習課程教材問題
- (五)教師終身學習素養以及培育機制問題
- (六)其他

三、學校培育終身學習者的策略層面與內涵為何？

- (一)終身學習學校的發展
- (二)學校教師傳統角色的轉變
- (三)學校課程的重新思考與轉變
- (四)學校教學的整合與革新
- (五)塑造終身學習情境與發展最佳實務
- (六)其他