

臺灣教育社會學研究 二十卷一期

2020年6月，47～90



## 高齡者終身學習經驗之探討： 社會結構與行動的分析

陳淑敏

### 摘 要

本研究旨在運用A. Giddens的「結構化理論」，藉由社會結構和行動之分析概念，探討具有能動性與反思性的高齡者，在終身學習歷程的實踐和挑戰。本研究運用質性深度訪談研究方法，受訪者為65歲以上且已於社區大學連續參與課程超過10年的高齡者。本研究發現包括：一、持續學習的參與，能夠滿足高齡者生命階段的多元需求；二、高齡學習者對於教育機構資源與規則的運用，相當多元化的表現，涵蓋體力、物質和知識勞動；三、高齡者在持續學習的參與上，即使受到家庭或身心條件限制，但進入社區大學場域內仍有不可替代性；四、高齡者學習的意識覺察或轉變歷程，乃由真實的和個人的生活情境為起點；五、高齡者啟動行動的反思監控並運用策略，在其學習歷程中經常展現能動性的作用。

關鍵詞：高齡學習、結構化理論、社會結構、社會行動、終身學習

- 本文作者：陳淑敏 大同大學通識教育中心教授。
- 投稿日期：109年2月5日，修改日期：109年5月12日，接受刊登日期：109年6月21日
- DOI：10.3966/168020042020062001002

*A Study on the Lifelong Learning Experiences of Elderly Learners: An Analysis of Social Structure and Agency*

Amy Shu-Min Chen

Professor

Center for General Education

Tatung University

**Abstract**

This study utilized A. Giddens' "structuration theory" to explore, through the analytical concepts of "structure" and "agency," the practices and challenges faced by active and reflective elderly individuals in their process of lifelong learning. The researcher adopted a qualitative research method using in-depth interviews. Participants were individuals over 65 years of age who had attended community university courses for more than 10 years. The research findings include: (1) Participation in lifelong learning can fulfill a diversity of needs faced by individuals in later stages of their life. (2) Elderly learners demonstrate diverse practices in utilization of the resources and norms of their educational institutions, including physical strength, material labor, and intellectual labor. (3) Despite constraints from family, physical, or psychological factors, participation in community universities remains irreplaceable for of elderly learners' experience of lifelong learning. (4) The process of gaining awareness and undergoing transformation through learning is based on elderly learners' authentic and personal life circumstances. (5) Elderly learners initiate reflective monitoring of their actions and employ strategies as active agents in their learning process.

Keywords: elder learners, structuration theory, social structure, social agency, lifelong learning

## 壹、問題意識與研究目的

### 一、問題意識

高齡化是當前多數國家所面臨的重要問題。聯合國於1982年制定「國際老化行動計畫」，訴求老人人權的落實，1990年更將每年的10月1日定為「國際老人節」，以示對高齡者群體的尊敬與重視。1991年通過「聯合國老人綱領」(United Nations Principles for Older Persons)，1992年通過關懷老人的十年行動策略，將1999年訂為「國際老人年」，倡議和推動成功老化的發展目標。美國老年會議則聲明：教育是所有年齡團體裡每個人的基本權利，是使老年人能有完善和有意義生活的方式，也是促使老年人發揮潛能貢獻社會的途徑 (Neuhaus & Neuhaus, 1982)。

教育部因應高齡社會的來臨，於2008年開始推動「樂齡學習中心」的設置，鼓勵55歲以上的高齡者透過學習以進行晚年的規劃。樂齡學習中心至2013年已成長到271所，學習人數也從59萬人增長到122萬多人。另一方面，教育部於2010年開始鼓勵在大專院校設置「樂齡大學」，從2010年有大專院校開始申請設置樂齡大學，截至2013年底已有將近百所的樂齡大學 (教育部，2015)，顯示推動樂齡學習政策的實質擴展和效益。

當前有關高齡者的學習經驗之研究，主要可以分為兩種取向：其一是機構或政策方案效益為主，主要聚焦在機構規劃和執行成效，如衛生福利部國民健康署 (2015) 持續進行的「中老年身心社會生活狀況」調查，關切生理、心理和生活狀況的變遷；魏惠娟、胡夢鯨、葉俊廷、陳巧倫與劉汶琪 (2012) 或林麗惠 (2014) 進行大學校院辦理樂齡學堂成效分析；鐘文君 (2014) 實施高齡學習行動方案成效評估。其次，則由社會心理取向進行研究，探究高齡學習的身心層面、社會支持等問題，如陳嘉彌與魏惠娟 (2015) 探討高齡學習者的學習需求和生活品質；陳佳琳 (2017) 分析高齡

學習者的社會支持概況；李雅慧與盧婧宜（2017）解釋高齡者社會心理學習經驗的探究；葉俊廷與李雅慧（2019）陳述退休者學習經驗轉換歷程等。前述的機構效益取向和社會心理取向，多由政策角度或僅由從微觀的個體為分析焦點，忽略了高齡者是具有反思性的行動者。高齡者除了面對生命老化所帶來的危機，同時也要面對社會結構的問題，如家庭、親子、社會變遷等，因此，值得重視行動主體和社會結構之間的辯證。

由於高度現代化的社會來臨，對高齡的衝擊相當複雜，社會層面的影響因素，值得關注。高齡者雖獲得更長的壽命時間和生活資源，但是地位已經不如傳統社會的穩固，現代化社會強調效用和速度，甚至使得高齡群體因其角色或身心條件變化，反而被減低此群體的價值及參與，出現了歧視現象（蔡文輝、盧豐華、張家銘，2015；Estes, Biggs, & Phillipson, 2003; Henry, 1989; Street, 2007），將高齡生活或高齡群體視為「負擔」或「問題」，造成高齡者處境的邊緣化或標籤化困境。

有鑑於此，探討高齡學習者在社會結構下的真實經驗，具有其重要性，因此，本研究以年齡超過65歲以上且已經持續於社區大學學習超過10年以上者為對象。透過結構化理論的論述和建構（此理論的適用性，說明於文獻探討處），揭露此群體之參與、行動和經驗，凸顯高齡學習者所經驗的社會結構、社會實踐和社會行動等歷程。此探討的依據在於，從個體能動性而言，行動者亦需要運用不同的規則（rules）來判斷行動效用，如合理性和表述等，藉以構成社會行動或反思的效果，如對於行動結果的再檢視等。又，從社會結構而言，高齡者的學習活動連結至不同的資源，如物質、人際關係等社會層面。可見，高齡學習者自身為行動的主體，其終身學習亦是置諸於社會結構中加以實踐。希望藉由此理論和議題的探討，揭示持續學習參與中，高齡者此行動主體自身的意識覺醒和因應策略，也有助於瞭解高齡社會的學習參與，對於高齡群體可能的影響或限制。

## 二、研究目的

本研究目的分述如下：

- (一) 以結構化理論建構高齡者學習經驗的研究架構。
- (二) 探討高齡學習者持續學習的需求與意識。
- (三) 釐清高齡學習者對於資源與規則的運用，並解析其能動性的展現。
- (四) 分析高齡學習者對於自身行動的反思監控歷程與效果。
- (五) 依研究發現，提出高齡者持續學習的相關結論與建議。

## 三、概念界定

為了更加貼近研究題旨去探討高齡者如何實踐其終身學習行動，本研究探討的對象皆為年齡達65歲，且不曾間斷於社區大學修習相關課程達10年以上者。另外，有關「高齡學習」或「樂齡學習」的名詞使用，教育部相關政策文件或機構名稱上，多用「樂齡學習」來稱之。不過，考量本研究旨在關切此群體的社會真實與行動樣態，而非教育行政機關的政策倡議性質，因此，仍依此群體的高齡特質而多以「高齡學習者」來界定，若有涉及政策相關者，再斟酌使用樂齡學習的說法。

## 四、研究限制和研究倫理

本研究採深度訪談方法，以滾雪球式途徑進行對象選擇，透過資料飽和程度確認信度與效度的品質，因此，在相關研究結果的擴大推論使用上，有所限制。基於學術倫理，確保研究實驗的嚴謹和尊重被研究對象，研究紀錄在適當年限內完整保存，以能夠使他人驗證，並於相當期間內妥善保存原始資料。

## 貳、文獻探討

社會理論往往將社會結構與個體行動之間，加以對立，甚至強調結構對於個體的制約。但結構化理論不同於此預設，相反地，強調行動者的主體性與社會結構之間互為前提關係。如Giddens（1979）所言：

結構化概念涉及結構雙重性（duality of structure），結構雙重性與社會生活循環往復的基本特徵連繫在一起，表明個體能動性與結構之間的相互依賴。結構雙重性指的是：社會系統的結構性特徵，既是構成這些系統的實踐的媒介，又是其結果。因此結構不應當被看作是行動的障礙，而是本質上包含在行動生產之中。

理論論述得以作為解析社會真實議題的參照基礎；而社會實踐的呈現也可以對於理論內涵，有所對應或修正。本研究以Giddens的結構化理論，作為檢證高齡學習此實務議題之分析架構。對此，過去在教育學研究議題與結構化理論的對應上，有以結構化理論分析教育現場中校長學校變革的作為（蔡進雄，2018），也有以結構化理論說明班級互動和教育體系的辯證關係者（許殷宏，1998），皆為以結構化理論進行教育社會學相關研究。本研究所探討高齡學習者參與終身學習歷程，其既處於教育組織的運作，也有個人學習行動的實踐，應兼有結構和行動之雙重性。以下說明以結構化理論探討高齡者學習經驗的適用性、結構雙重性和資源／規則、行動者於結構中的能動性與再生產，以及相關實徵研究與分析。

### 一、以結構化理論探討高齡者學習經驗的適用性

過往微觀分析取徑，關切高齡者角色變化，觀察高齡者社會角色喪失、社會認同危機、人際連結孤立或自我尊嚴降低等議題，訴求高齡者的自我重

新定位、自我態度調整、妥協或適應環境等焦點；更有甚者主張基於社會延續之需，指出高齡者需從社會角色中撤退。這些高齡群體處境的描述，潛藏年齡偏見和歧視的疑慮，且將高齡群體的生活處境，單向視為由個人角色或身心因素決定，恐有過度簡化的疑義。事實上，個體逐漸邁入高齡階段之際，如何調整和展現其對於高齡生活的適應、選擇或行動，並非自外於社會結構的作用，甚至深受外部的社會整體發展和結構變遷的影響，如高齡群體的社會流動經驗、所擁有的社會位置、所能夠投入的社會活動和行為、對於社會期望和對待的想像等，皆有某種個體與群體所交織的共同經驗。那麼，為何結構與行動雙重性得以解釋高齡學習者的持續參與學習議題呢？以下由方法論和實際情況兩個角度，加以思考之。

首先，在探討社會變遷的方法論進路上，Giddens（1991）對於個體在高度現代社會脈絡下生活經驗的分析，重視以常民之生活經驗檢視個體的能動性，符合本研究對於高齡者學習經驗的重視。其次，實際情況而言，高齡者擁有物質、非物質、權力等資源，且持續參與公共活動、給予社會成員情感支持、投入社會事務、連結社會組織或團體等，藉以滿足需求或影響他人，在此歷程中，高齡者仍具有行動自主和自我決定的特質。

Giddens的結構化理論即主張行動者可獲得知識與資源，在社會系統進行社會實踐並具有生產或再生產作用。此論點由於能夠彰顯個體與結構之間的交互辯證和影響，與本研究以高齡學習者為關注對象，具有相當程度的對應之處。綜言之，高齡學習者的社會角色和地位的詮釋和實踐，個體隨著年齡的增長有所轉變，持續參與學習歷程，究竟滿足哪些高齡者的需求？高齡者由意識覺醒至學習行動的持續，有哪些重要的社會結構因素和個體主動產生影響？具有探討的理路和價值。

## 二、結構雙重性和資源／規則

結構、系統與結構化都是社會理論中的核心概念，通常社會理論將結構視為社會秩序或社會體系運作的載體，然而，Giddens論述的結構化理論並



不以如此靜態的角度來檢視結構作用，反而主張結構既是社會實踐的媒介，也是結果。Giddens（1984）在《社會的構成》（*The Constitution of Society*）一書中強調社會結構的整合反而將造成社會的離心力，所以，其理論尋求連繫且調和社會理論中行動與結構之對立，以結構雙重性作為分析依據。

### （一）結構雙重性的論證

社會理論對於個體行動有所解析，並以「社會行動」（social action）加以描述（Weber, 1978），此概念主張個體將主觀意義賦予其社會行動，且透過考慮他人的行為，進而在社會行動當中投射或建構與他人的互動，既有社會和集體之特性。一般而言，社會行動可分為不同類型，分別是：1.以工具或目的理性為導向的行動（instrumentally rational oriented action）：指行動者對目標非常明確，其是依理性選擇的，力求在目的與手段之間選擇最有效的技術；2.以價值理性為導向的行動（value-rational oriented action）：行動者認為某種理想具有良好的價值，所以行動者為了信念或責任感，不計一切條件為某個理想奉獻並採取行動；3.以情感或情緒為導向的行動（effectual or emotional oriented action）：行動者以直接的主觀情緒反應或心靈狀態而產生行動；4.參照傳統導向的行動（traditional oriented action）：在於行動者認同傳統的風俗、習慣、信仰，行動者不必判斷價值和思考，是以服從傳統的制約而行動。

人類具有知識且能運用規則和資源改造外部世界，行動者的社會實踐展現其能知與能動的創造性，此一創造歷程得以引發社會的生產和再生產結果，並彰顯行動者具有主體性（Apple, 1995），結構和行動不是部分與整體的關係，而是某種循環累積或串聯的動態，此社會互動過程又得以建構出社會系統中的權力。

值得特別說明的是，在結構化理論中，權力此分析概念並不以政治體系為主要的實踐場域，相反地，係指個體在社會系統行使其影響力，而使事物得以產生轉變的可能影響。也就是說，此權力的展現乃是個體密切連結至真

實的生活經驗，個體經過反思性監控而形成的後果，故而具有常規性、實踐性、雙向性。在這個意義上，主體和客體或者微觀與巨觀之間，並非固定或對立的絕對現象，而是處於真實社會實踐歷程下，進而構成行動主體和社會客體之間的辯證關係（Apple, 1995）。換句話說，結構既提供人們活動的參照體系，卻又限制人們的行動，進而構成雙重屬性，透過此雙重屬性以將結構面向和行動面向之事物，予以連結。

因此，行動和結構之間的關係不是單向決定，而是雙向互動，結構的雙重性此分析概念，便是用以詮釋社會結構與行動個體之間，不僅依據個體意志而運作，亦存在集體交互作用的屬性（洪鑣德，1996）。如果以行動者如何在結構中採取行動而言，便有賴於對資源（resources）和規則之運用，以下說明之。

## （二）行動者對資源和規則的運用

資源有各式各樣的運作樣貌，如物質資源（財富、財產權等）、象徵資源（個人的特權地位、族群的服飾等）、生態和認知資源（體力、工作技巧、知識等），是行動者用以使事物改變的依據，可使行動者獲得影響力。依據結構化理論，在社會行動的過程中，具有知識的行動者得以利用和再生產的資源有兩種類型：其一為權威性資源，係指能夠對人們形成支配的能力；另一則是配置性資源，指能夠對於物質或類似物質形式具有支配的權力。而Giddens此一區分的用意在於強調並非僅有物質條件得以帶來支配的權力關係，更應該正視權威資源所產生的支配作用。

資源的運用無非是無限制的，其背後亦有存在規則的作用（葉啟政，2006）。規則是在社會實踐的實施及再生產活動中所運用的技術或準則，即人們根據認知和能力，進而實作社會互動的方法原則（Tucker, 1998）。更重要的是，規則具有引導行動者實踐的特性，提供行動者在實踐活動中，運用其意識來達到溝通或制裁的效果，藉以彰顯出人與人之間的權力關係。依據結構化理論中，規則主要有兩種類型：其一為構成性（constitutive）規則：是指事物運作的依據，具有固定和正式的屬性，如下棋的規則；另一則

為管制性（regulative）規則：係提供事物如何被實踐時的參照價值，具有變動的屬性，如誠實與否的判斷。

行動者在資源與規則的交互使用下，得以參照社會制度開展行動，並表現在特定的場域與生活中，使個體於社會實踐歷程，對結構和行動產生影響（Bryant & Jary, 1991）。質言之，藉由資源和規則的運用，正可以彰顯高齡學習者處於結構與行動的交互辯證下，如何透過資源和規則的運用，以達成其社會實踐。

### 三、行動者於結構中的能動性與再生產

結構化理論主張結構或制度乃是透過社會行動者的重複動員而構成的，因此，在行動歷程中，社會行動者會展現出：(一)運用所知的知識，以使「事情得到處理（說或寫）」；(二)藉由反覆動員其知識達到社會實踐；(三)進而可獲得預期中的實踐能力（Giddens, 1979）。

依Giddens的論述而言，行動並非是行動者意圖或目的之累積，相對地，是在行動歷程中，行動者隨著時間推移歷程，仍舊不斷地關注、檢視和言說自身的行動，進而啟動了反思監控的運作。而行動的動機啟動後，仍需要對於行動之目的或意圖，予以解釋和說明，此為行動的可說明性，進而形成社會的生產或再生產。值得說明的是，行動歷程的實踐意識不只限於行動者察覺到自身的行動動機或說明而已，實踐意識係指當行動者發動其行動歷程後，在行動或行動實踐的過程中，行動者運用自身所熟悉的默會知識（不一定都能以言說形式加以完整的表達之），來達成行動或影響。

而在行動合理化和實踐意識的影響下運作，行動的反思性監控此分析概念，除了是行動對於意圖和行為表現的反覆回饋之外（Lawler, 2005），特別之處在於也包含了對於互動場景的監控。而此監控歷程之所以被行動者所實踐，即因其仰賴著社會交往過程中人們所共有的知識，甚至涵蓋某些不言可喻的無意識層次，構成非意向的行動結果，也就是社會實踐已經超出行動者所能夠掌握和預期的結果，這些結果往往進一步連結至制度再生產的過

程。行動的階層模式如圖1所示。

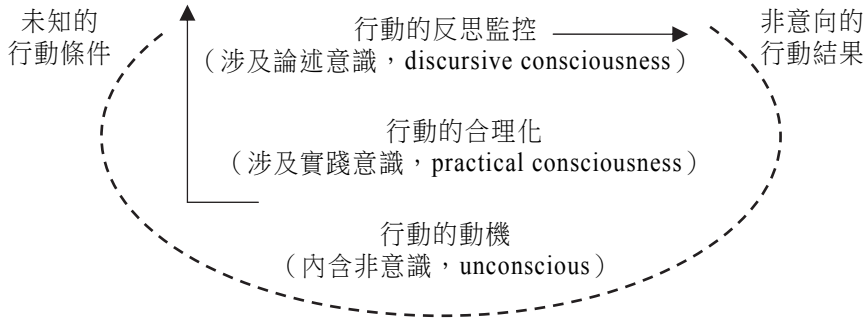


圖1 行動的階層模式

資料來源：引自 Giddens (1977: 63)。

從前述討論可見，個體處於時間和空間交會的生活世界之下，得以相互溝通、相互理解、協調彼此，進而形成互動的關係 (Morrison, 2005)，且基於社會交往過程的需要，行動者需要在社會實踐中進行判斷和決定，以對社會制度或結構具有再生產的影響。所以，結構不只是支配社會行動者，相對地，結構也是行動者利用與再生產的範疇。

行動者運用結構而進行社會再生產的作用上，主要有三種途徑：意義化 (signification)、支配 (domination) 和正當性 (legitimation)。概念上，意義化意指語言和其他符號秩序，也就是人類表現自己和與別人溝通的各種方式，為溝通歷程所生產的符號象徵；透過社會成員的共享符號，讓成員之間可產生意義並達成相互溝通。正當性指的是社會系統的規範，是社會全體成員所共同擁有的規則，藉此判斷行動是否為適當的、可被接受的或可欲求的。而支配表示處於科層組織和控制的結構中，行動者與其他人關係的組成形式，不僅使人際互動能夠施展，且能強化與再生產行動所構成的科層組織等 (Giddens, 1979)。

基於結構與行動的雙重性 (duality) 運作邏輯下，Giddens的論述不只

揭露行動者的能動性，甚至對於行動者在結構之內展現其轉變、主動和自主的機會，進而落實至社會實踐的可能性，有所肯定。綜言之，以高齡學習者所面對的結構與行動而言，個體所處的結構或行動處境皆存在挑戰。社會結構的挑戰在於，雖然終身學習的價值和觀念廣泛地受到倡議，但是，高齡學習者進入教育或學習相關機構，或者教育結構內學習機會和資源的運用，影響著其終身學習的品質和延續。而高齡學習者自身行動的挑戰則在於，其面臨行動決定、需求意願、機構互動、社群連結、學習成果等進展，亦將影響其學習經驗之歷程和結果。以下進一步評析相關的實徵研究與分析。

#### 四、相關實徵研究與分析

世界衛生組織（World Health Organization, 2002）提出積極老化的觀念，環境制度致力於健康、參與和安全的最適化，以便促進民眾老年時的生活品質；所謂的積極老化在個體表現上，指身體、心理、社會等面向的安寧美好狀態，進而維持老年的獨立自主，亦能參與社會經濟文化和追求生活目標，以因應二十一世紀人口高齡化挑戰的積極作為，為高齡人口提供積極的扶持環境。歐盟委員會（European Commission, 2006）進而指出積極老化的關鍵要素，包括工作得更長久、延後退休、退休後仍相當活躍、維持健康的活動和獨立自主，並且盡可能融入社會。

由於老人歧視或社會問題日益顯現，使成功老化議題已迅速躍升為各國在老年學領域的主要研究主題，全球規模最大高齡研究社群美國老年學會（Gerontological Society of America）及世界衛生組織的全球老化計畫（Global Program on Aging）皆廣泛展開成功老化研究（Holstein & Minkler, 2003; Rowe & Kahn, 1998）。而透過教育途徑促進高齡者的社會參與和生活品質，讓高齡教育學的相關研究日趨重要，期能運用教育制度與歷程整合人類老化的知識及高齡者的需求，使高齡者扮演有意義的角色、從事社會參與、增進心靈及知識的成長，以及鼓勵其參與學習以利自我實現（Rowe & Kahn, 1998）。

基本上，實現積極老化的策略有三個方面：(一)生理層面：如預防及降低疾病及失能的風險、發展符合高齡者需求與權利的社會服務體系；(二)心理層面：建立家人與朋友的網絡以維持良好的人際關係、能夠自我接納並成長；(三)社會層面：鼓勵高齡者從事志願服務工作，以及參與家庭和社區生活，與他人保持親密的關係（黃富順，2004；黃錦山，2004）。為達成高齡者在生理、心理及社會三層面的健康，國外學者 Charbonneau-Lyons (2002) 指出藉由投入學習活動，以保持心智和生理上的活躍，並發揮認知功能，有助於高齡者尋求個人的意義觀點及自我認同，進而邁向積極老化的境界。國內學者林麗惠（2004）亦將學習層面列入成功老化之重點，彰顯高齡者擁有學習意識並實際參與學習活動，對積極老化的重要性。

可見「學習」(learning)對於高齡者而言，既是轉化生命階段的途徑和生活經驗的重要選項，亦是實踐其公共參與（胡夢鯨，2004）。對此，國內成人教育機構漸漸有各種對於高齡者持續學習之表揚，如北投社區大學即頒發「榮譽學員」給年滿80歲以上且持續學習達10年以上的學習者；松山社區大學也肯定已經參與相關課程長達15年以上的學習者。

營造積極老化的友善社會，強調超越個人主義的視角、注重政策與個人老化之間的關聯性，且立基於聯合國所倡議的高齡生活之「獨立、參與、尊嚴、照顧與自我實現」等五大原則，希望透過此策略性的目標，將高齡者從消極的「需求導向」(needs-based approach)調整成積極的「權益導向」(rights-based approach)（周玟琪、林萬億，2008；Moody, 2005）。

根據聯合國（United Nations, 2000）指出老人權益的參照原則，包括獨立、照顧、參與、自我實現和尊嚴等。這方面，學者 McClusky (1974) 則強調高齡者透過學習解決日常生活困難，以工具導向為目的之學習，具有休閒活動和參與社會活動的需求，以彌補年輕時的興趣或偏好，此偏向情感性導向之學習。另一方面，有許多高齡者從工作崗位退休後，仍加入福利機構的服務工作或是在宗教活動奉獻，以提升自我地位並實現自我價值；也有高齡者經由政治活動、社區團體、服務組織，以及半官方的機構之參與以滿足

影響需求。高齡者尤其必須思索生命歷程的意義與價值，同時也要能適應和超越身體功能的衰退，進而統整生命意義得到幸福感且坦然面對死亡，包括應付需求（coping needs）、表現需求（expressive needs）、貢獻需求（contributive needs）、影響需求（influence needs）、超越需求（transcendence needs）等。

對於教育社會學研究而言，探討高齡學習者持續學習的需求、意識和經驗，既有理論論述與實務檢證之對應的價值，更有益於瞭解高齡學習者之所以能落實多年不斷的持續學習，究竟在社會結構與個體能動性之間，具有哪些歷程、資源或限制？藉此揭露高齡學習者在社會結構與個人能動性之間交互辯證關係。質言之，個體老化歷程不僅為私領域之議題，更攸關整體社會、機構和制度之對待或回應。亦即，高齡者學習經驗的實踐和反思，不只是個人責任，也與身處的社會環境和結構緊密關聯。

## 參、研究架構、研究方法與實施

本研究以質性研究取徑，建立研究工具、實施研究流程，以及蒐集與分析田野資料，以能夠回應高齡學習者對持續學習的結構及行動的看法和觀感等。

### 一、質性研究的適用性

質性研究對於研究問題的探討，主要關注社會情境中，研究對象的複雜行為、情緒、觀點或價值等，透過描述行動者在具體社會脈絡情境下的生活經驗，以揭露研究對象對於所處社會脈絡和情境中，相關人事物的意義詮釋和社會位置、價值選擇等。以本研究探討高齡者持續學習的經驗而言，高齡者作為社會行動者是如何經驗和詮釋其再生產歷程？這些問題均值得直接從報導人的角度蒐集資料和進行詮釋。

同時，為了在短時間內蒐集到有意義的研究資料，並促使高齡者能踴躍

分享個人意見與經驗，研究者先以參與觀察和高齡者互動建立信任關係，接續搭配個人深度訪談方式蒐集資料。研究對象的第一手報導和資訊蒐集，能對社會事實（social facts）提供差異觀點和豐富的資訊、線索與經驗。而不同的個體經驗、想像及思維脈絡其體會、詮釋或遭遇的難題等，有助於描繪或推導研究發現。

## 二、訪談報導人的抽樣原則

為了直接針對高齡者群體，並且聚焦於高齡者終身學習的參與和實踐，本研究在對象的選擇上，乃是採取滾雪球立意抽樣方式，選擇具有高齡學習者參與之成人教育機構（分別是北投社區大學、松山社區大學、信義社區大學），逐一接觸適當的受訪者。另外，為了兼顧不同背景受訪者的意見，亦納入研究對象的考量，涵蓋不同性別（4男5女）、不同學歷、退休前不同職業型態等要素。而參與本研究之對象，皆須符合受訪時間內年齡已達65歲以上者，且持續於社區大學修課超過10年以上的條件。在獲得適當的研究對象資料後，由研究者進行聯繫，說明深度訪談的目的，展開相關的訪談歷程。有關受訪者的相關背景和符合情形，如表1所示。

表1 受訪者個案資料

編號	A	B	C	D	E	F	G	H	I
年齡	71	72	87	84	72	65	71	70	88
性別	女	男	女	女	男	女	男	女	男
教育程度	高中／ 職	專科	高中／ 職	高中／ 職	大學	研究所	大學	國中	研究所
社大修課 年數	12	15	10	12	10	14	10	17	15
婚姻狀況	已婚	已婚	喪偶	喪偶	已婚	已婚	已婚	已婚	已婚
居住狀況	北投	松山	信義	士林	士林	松山	南港	士林	北投
退休金	有	有	無	無	有	有	有	無	有



### 三、高齡者報導人訪談重點和內容

依據結構化理論對於結構與行動的關照，並且對應至本研究意欲探討的受訪者觀點、經驗與意見之蒐集，從其個體參與持續學習的需求至其學習歷程的檢視與評價，訪談題綱包括：需求層面、意識覺醒層面、資源與規則層面、能動性層面、反思層面等，各細項題目說明如表2所示。

表2 半結構訪談構面與題項

題項重點	題目內容
1.需求層面	您為什麼開始進入社區大學學習？原因為何？如果沒有參與社區大學成人學習，您可能會有什麼樣的替代方案？
2.意識覺醒層面	從生命歷程來說，您如何看待參與社區大學的學習？您覺得意義是什麼？您有產生哪些觀念或價值的轉變嗎？您覺得持續學習對您自己的知識和世界的看法產生了什麼影響？請描述您對於這些學習吸收和心得？
3.資源與規則層面	在學習方面，您覺得與社區大學互動的關係如何？您有察覺到哪些資源和條件是能幫助您投入學習的嗎？這些資源和條件有什麼要素呢？
4.能動性層面	您覺得在社區大學學習參與後所產生的影響力，對您帶來什麼樣的變化？這些變化是什麼？您的哪些能力增進了？或者哪些能力產生變化？您對於自身的學習規劃有怎樣不同的想像呢？
5.反思層面	請您說明參與社區大學學習所帶來的感受？您怎麼將感受連結到反思呢？這些反思是如何產生的呢？

### 四、質性檢核、編碼、類屬分析

進行深度訪談後，開始整理逐字稿，接續詮釋已有的資料，進行相關意義的字句、概念之反覆閱讀，歸納出核心、關鍵的概念，以形成能進行理論論述或者文獻對話的有效意義。考量深度訪談反覆情形及遺漏值，資料經由不同報導人的意見陳述，當已經有所重複，則終止相關的訪談，並視實際情況需要，採取質性研究分析軟體程式協助分析進行遺漏值的補述。本研究運

用Nvivo專業質性資料分析軟體進行分析，資料分析歷程的編碼為「受訪者次序別、訪談年月日別、逐字稿文字次序別」，如A2018032005為第一位受訪者在2018年3月2日受訪的逐字稿之第5標記次序，以此類推。

## 肆、研究發現與討論

高齡學習者的社會行動係鑲嵌於社會結構之中，自身學習需求的表現和社會結構的辯證為何？如何運用豐富的規則和資源運用，彰顯其能動性？又，此歷程中，高齡學習者如何覺察自身的意識轉化？並進而形成某種對於自身社會行動的檢視和詮釋？據此，以下逐項分析研究發現並加以討論如後。

### 一、高齡者透過持續學習滿足多元的需求和追求特定的學習動機和效果，但明顯面臨某些社會結構的限制

高齡者投入於高齡學習所要滿足的需求是多元的。McClusky (1974)認為，高齡者所提供的學習活動，應該要滿足五種需求，包含應付需求、表現需求、貢獻需求、影響需求和超越需求，相關研究發現分述如下。

#### (一)滿足應付需求

人們通常認為高齡者多將健康議題視為晚年生活的首要事務，對於從事保險業務退休的女性或航空地勤退休的男性受訪者，其生活的重新建立重點和克服空虛，是開啟老年生活的首要挑戰，其感受是：「我退休後沒什麼工作，孩子也大了，在家裡很無聊，就在想要找一個事情做」（A2018032014）、「因為健康的關係體力不是很好，怎麼樣填補退休這個洞是很重要的」（B2018050335）。也有受訪者對於生活自我照護的應付需求，力求不倚賴他人，84歲的受訪者D自己搭著公車前來研究室受訪時，她說：「我不要請外傭，我也不需要，一個人比較舒服，要吃什麼都自己弄」（D2018050506），亦即，高齡者對於原本所處的社會結構之變化中，如何

面對空虛和建構新生活，需要反覆加以檢視並採取行動。

## (二)滿足表現需求

高齡者持續與周邊的人際網絡或組織互動，亦是其需要滿足並斟酌的新任務，「我要當一個讓人家喜歡的老人……要體會人家的好意，你體會人家的好意反而人家很高興」（A2018032007）。同時，自身角色的確立應如何拿捏是持續的課題：

我常常在很多的場合裡面就在想，在這個場合裡面我是什麼樣的一個角色，我應該要怎麼去做這個角色，我不被人家討厭、不被人家喜歡，因為你不瞭解自己的立場時，你可能就會逾越這個界限。  
(A2018033005)

高齡87歲的受訪者C在表現需求的投入相當堅定，她表示：「我上課是風雨無阻，颶大颱風我也去，我的興趣嘛」（C2018051512），還透過同學的合作為其辦理畫作個展，「老師鼓勵我，你畫這麼多，為什麼不開展覽？」（C2018051513）、「同學都很熱心啊！這個幫你做那個幫你，等於你沒有費吹灰之力展覽會開起來」（C2018051514），受訪者透過學習成果，與同儕之間形成相互支援的網絡，進而讓參與學習的行動得以繼續。

## (三)滿足貢獻需求

高齡學習者期待自身能對於同學或機構有所回饋。受訪者A指出自己的參與態度明顯和就業時不同，「和職場上的心態比較不一樣，不是為了領薪水而來的，這樣單純的付出覺得很愉快」（A2018032015）。而另一位受訪者重視給予同學肯定，當同學感受學習表現不佳時，她便說：「你已經夠好了，你比老師好嘛！哇！你真了不起，怎麼一個禮拜不見就畫這麼棒的畫」（C2018051517），藉由付出和鼓勵他人的歷程，緩衝社會結構變動下帶來的衝擊，呈現行動者在社會結構中的積極回應。

#### (四)影響外部人員和機構的需求

高齡學習者積極投入並採取行動，如建立志工社團，受訪者說：

這個學校志工社就是由我創立，幫忙籌組志工社，我過去對這個東西不太瞭解，進去社大以後也是在摸索，所以就外面找了些志願服務的專家來開課。(B2018050336)

另一位受訪者運用生態議題積極行動，表示：「我們就是說能幫忙，我們的態度是在有空的時間回饋社會」(F2018071119)。甚至，引入新增的學習議題，這種過程為高齡者自身與機構帶來發展和助益。

我們應該引新的花樣進來，所以就跟老師討論，把生態觀察給帶進來，河岸的生態觀察，再把在地文化給加進來。(B2018050337)

#### (五)滿足超越需求

84歲的受訪者D表示，自己想方設法的參與社區大學的課程，就是因為看到母親的生活侷限，期許自身創造出有別於母親的生活經驗。

覺得她為什麼都不出去玩，她如果要出去玩也都兩三天前就開始準備，梳頭跟穿什麼衣服，搞得很隆重，她就是這樣保守的媽媽。我看到媽媽這樣，就決定不要這樣躲在家裡。(D2018050505)

而其他受訪者對於自己參與社區大學得以超越身心限制，感到肯定，88歲的受訪者B說：

我的思緒不會讓別人覺得我是個老人家。第一是跟社會脈動沒脫節，第二是交到朋友也是快樂的。像跟我年紀差很多時，我們要成為朋友

是蠻困難的事，但因為我們是同學，以這個做媒介我們就可以做好朋友，學書法的同學有時候也會相約去騎腳踏車。（B2018050340）

另一位受訪者也呼應這個說法：「我要的是老師跟學生之間有種密切的情感」（C2018051516）、「是成就感，開展覽會好開心，很滿足，這一生沒有白活了」（C2018051515）。

這種超越的心境上，擔任課程助教女性學習者，也有同感，她指出：

我不把它當成一種工作，不把它當成一種壓力是我必須承受的那種責任的時候，我就會覺得說這個工作你可以從中得到很多的樂趣，而且可以轉換心情。（A2018033014）

可見，高齡學習者參與課程不是為追求學業或專業精進，甚至有一位受訪者說自己持續參與熱愛的二胡和書法，乃是：

因為喜歡、有興趣，也有成就感，最重要是因為平常太忙，很難在家好好做這件事，必須依賴去上課的時間才能接觸，因為人會有惰性。（B2018050338）

顯示受訪者不以學習成就為考量滿足依據，相對地，而是參與即為目的。例如，不同受訪者揭露自己情況，指出：

我是一個很糟糕的學生，我不是一個很積極的學生。我常常回到家東西就放著，第二次要上課的時候再拿出來，所以其實我在合唱團進步不是很多。（A2018032016）

禮拜一有個讀書會，中午我們班上五、六個同學會在麵包店樓上，坐

著一起準備晚上的日文課，禮拜二我們一票人就會出去玩，幾乎每個禮拜都這樣。（D2018050507）

我上英文課，我沒那麼認真學，回到家就丟了……我還能記得多少就記多少，我認為退休了就讓自己輕鬆愉快。（G2018121220）

高齡學習者藉由具體的持續學習參與歷程，並不以學習表現為單一或重要的目的，反而在參與持續學習的過程中獲得其所預期的滿足或表現。

簡言之，高齡者面對社會角色喪失，遭遇社會認同危機、人際連結變動或從社會角色中撤退等議題，亟需重新建構自我與社會之連結和互動網絡。從上述研究發現而言，藉由參與終身學習得以滿足高齡者老化歷程的多元需求和動機，而也能獲得其所欲的行動結果。然而，值得指出的是，高齡者也需面對年齡或角色的變化下，自身的社會位置或結構已經與過往有所不同的衝擊。可見，除了健康議題之外，高齡者在因應生活、建構認同、因應關係變動及社會連結等方面，皆有賴於反覆檢視和形成判斷後，採取行動。此也顯示在面對社會結構的限制下，高齡者的終身學習行動乃需要持續地調適、決定、反覆檢視和選擇行動，才得以致之，這個歷程揭露了行動主體和社會結構之間的反覆辯證關係。

## 二、高齡者能夠持續參與學習，有賴於自身的喚起意識覺醒並採取行動來銜接轉換歷程

高齡者之所以能夠從需求至採取行動，起初涉及自身的意識覺醒，進而需要透過不同的實踐來銜接其轉換歷程。高齡學習者因所處的結構環境差異，而有不同的樣貌，可能以自我、童年經驗和家庭變動為關照，而引發不同的意識覺醒，然後，轉進至終身學習投入。

不同的受訪者指出自身對持續參與學習的動機意識，直白的表述：「我覺得我不要太多的所謂的空白吧！我就不要空白太多」（A2018033004）、

「退休時候也沒什麼事做，又不想脫離人群」（G2018121214）；另一位受訪者則直指個人職涯的終止下，應該有嶄新的生活選擇，該受訪者主張：「退休以後要有個生活規劃，做一個比較有意義的，不出來接觸，一般退休以後不出三年就會回老天了」（E2018071101）。又或者作為自我興趣的尋找方式，指出：

退休以後就找到自己的方向，因為剛退休一定是探索，一般來社大也是這樣。那退休以後，你覺得以前沒有培養的興趣，就去往這邊走。  
（F2018071104）

有一位失婚的高齡學習者描述遭遇婚變後，將學習行動視為自我尋找解答的重要途徑，不斷地參與各種課程，她分享自己意識覺醒和參與終身學習的轉變歷程：

小孩被先生帶過去（美國）唸書，唸一唸先生就跟大陸妹跑了，等了幾年沒有回頭那就離婚，這中間很難熬的時候我就到處去上課，我不只上這個，我就要去瞭解婚姻、感情是什麼，要錢的、不要錢的都上。（F2018071102）

高齡學習者對於終身學習的參與，除了基於現實的轉變或挑戰外，其對於終身學習採取行動的背後，亦可以視為填補童年期待或抗拒幼年經驗的方式。一位持續參與日語學習的家族長媳，指出童年家庭意象對她參與日語學習的影響，她說：

因為從小常聽爸媽會用日文談話，我都聽不懂，那時覺得對日文有特別的感覺，小時候爸爸會買唱片，都日本歌，聽一聽覺得很喜歡。  
（H2018121201）……到後來孩子比較大了，覺得很想去學日文。

(H2018121203)

另一位高齡84歲的女性受訪者表示，其進入教育機構的學習也和童年經驗有關，不過，乃是希望藉此擺脫幼年看到母親受傳統母親角色所牽絆的情形，她指出：

我媽比較古早，都不想出去，悶在家裡只關心拜拜要做粿的事，我看了很煩，覺得她為什麼都不出去玩。(D2018050502)

從前述研究發現，可以看到現代社會賦予高齡者參與學習機會，象徵教育系統促進社會進步的價值，且能展現教育事業的高度公共性。但從研究資料顯示，高齡者終身學習參與上，其意識覺醒乃是基於自我探詢、因應問題和連結童年經驗為媒介，進而採取學習行動。

由此顯示出高齡學習者的意識覺察或轉變歷程，由個人的、真實的、生活情境的範圍或議題為起點，公共意識相對的薄弱。也就是說，高齡者終身學習參與的社會行動，相當程度上依賴個人決定和行動來落實。對此，如果檢視2018年教育部公告官方文件《教育部樂齡學習政策說明》為例（教育部，2018），該宣示中對焦於高齡學習者主體性者仍偏少，而是傾向於以減輕負擔和避免問題為論述重點，如下：

舉凡老化預防、家庭人際關係、技藝傳承、社會參與，甚至人力再開發等方面，都將是未來高齡者所需要學習的課題。未來本部在推動高齡教育方面，除了持續運作推動全國鄉鎮市區開創高齡者學習之機會與管道外，更將積極開發銀色高齡人力資源，翻轉觀念，讓高齡者成為資源而不是社會負擔，協助國民必須及早做好因應退休準備，積極面對老化。（教育部，2018）



從訪談資料顯示，高齡學習者因個人處境和社會結構變遷而引發其意識覺醒，無論基於自我生活和生涯的重新對焦、個人家庭關係的變遷衝擊、或是回溯至童年經驗等，皆有賴於高齡學習者的意識覺醒和採取行動達到轉換，以能實踐其持續參與學習。故而，公共政策規劃論述，值得將個體主動或覺醒意識的誘發，加以融入至制度設計，才能產生有效的意識解放和行動動機。此強調高齡者自我意識的覺醒主張，Freire的闡釋亦可看到重要性，他認為：

覺醒並不會導致人們毀滅性的狂亂，相反地，它會使人們以負責任之主體身分進入歷史過程中，覺醒可以幫助人們尋求自我的肯定而避免盲從。（方永泉譯，2003）

那麼，在意識覺醒之後，值得探問的是高齡者終身學習實作（practice）價值和歷程為何？具體的實踐策略如何？以下由其所運用的規則和資源，加以討論。

### 三、高齡者對於權威性資源與配置性資源能夠加以辨識和運用，但較為關注與累積權威性資源的價值和影響作用

社會行動者在構成或參與社會結構的過程中，需要多元運用資源或規則。如同文獻指出，Giddens（1979）主張有權威性資源和配置性資源的運用，以獲得達到社會實踐或產生社會影響。其中一位女性受訪者表示，她參與至高齡團體的學習活動之初，所運用資源是原始的體力勞動形式，以累積自己參與學習的歷程，其自述：

那時比較年輕，體力還行，有時候有些勞動的，比如說搬搬椅子，在北投運動中心，地方也比較大，就招呼一下來的長者。（A2018032003）

一開始我覺得我可以做，但後來我真的身體不行，大概前年開始我將近七十了，那時候我就覺得每個禮拜二做完，下午回家就好累好累，累到我回去要趕快先睡。（A2018032010）

從終身學習的實踐來看，體力可以是高齡者參與學習的資源依據，但是體力勞動並非權威性資源，也不全然是物質形式的配置性資源，反而比較類似於以經濟結構中所表述的下層結構之勞動形式。由受訪者的回饋，可看到以體力勞動作為資源動員，乃存在明顯限制。

另一位高齡88歲的退役將軍，乃基於避免身體退化而參與學習課程，又因具有軍旅生涯經歷，學校和其他學員請託他開設相關課程，他從資源獲取者，轉變為權威性資源的提供者，轉變的歷程如下：

我的腿有點不舒服的話，我就有報名瑜珈，還有很多這些課程，還有合唱團，這一下我參加了很多。……他們想到幾個地方參訪，我說好啊！我就帶他們去軍中參訪，因為那個時間我還算和軍中脫離時間還不太長，他們說馮將軍你軍中很熟，我就帶他們，去軍中走透透啊！所以我就在那邊開了課。（I2018122501）

前述的女性受訪者運用自己身體，或退役將軍運用自己的知識，以獲取和累積其資源。另一位女性受訪者也提出她對於權威性資源的運用，並且指陳：「社區大學有沒有什麼資源或條件，……支撐你」（H2018121209）非常微妙的是在這個句子之後其緊接著補充：「之前我有跟社大的校長說過，張校長跟我很熟」（H2018121209）。

與「校長熟」這個說法，多次出現在不同的受訪者口中，如：「校長就問我志工社要怎麼做，有問題都來問我」（B2018050342）、「都把我的畫拿出來，校長都看呢」（C2018051507）、「我都會跟校長開玩笑叫他要打折」（E2018071114）。可見，高齡者對於能夠獲得學校最高主管的看見、

諮詢求接納玩笑等，有明顯的關注，在某種程度上來說，反映出對於權威性資源的獲得或再生產具有興趣。甚至，一位男性受訪者陳述自身對教師在教學規劃的安排：

我會想盡辦法，我們也有寒暑假，那時還沒有LINE，開學前我就寫E-mail跟老師建議下學期教的重點或方式。（G2018121209）

研究顯示，從這些學習者對於資源的累積、取得和運用來看，顯示出高齡者的學習參與過程中，並非被動地受固有關係的制約，而是主動地連結至校長、教師的影響上。值得注意的是，在本研究的受訪者對於其在機構之內的權威性資源運用與取得，成為維持其終身學習的重要參照，呈現權力關係的雙向作用，這個現象在結構化理論可以得到某種呼應。亦即，藉由個體的常規性實踐，社會互動過程之自主與依賴關係，展現其再生產的可能性，這個部分以下接著說明之。

#### 四、高齡者能動性的展現，從抽象到物質層面皆有之，並促成知識或物質的再生產，不過，高齡學習者能動性的運作無法完全突破結構的限制

在交錯的因果效應下，促成行動者對涉及的社會關係或參與活動，形成不同樣貌的再生產。本次受訪者中最高齡的88歲男性學員，他對於自身在教育機構的勞動或參與，促成其對於自我身體意識和意象的能動性並進而達成其所欲的結果，有直接的說明：

我發覺到投入志工最後你不僅不需要別人照顧你，你還有奉獻去照顧別人，所以今年來講，過了冬至我算是88歲了，我88歲的話照一般人來講，平均壽命沒有死的話也是躺在病床上了，但我現在還是帶他們到處出去，而且又帶志工到處跑，我還有很多奉獻，我發覺我的生命

來講我太有價值了。(I2018122504)

行動與結構概念之間互為前提，兩者具有相互依賴的辯證關係。當 Giddens 論述結構雙重性時，並不是以宰制或衝突的觀點來檢視個體與結構之間的權力關係，反而著重強調行動者和結構之間的自主與依賴的關係。因此，在社會互動系統之內或之間，之所以產生權力關係的實作，主要是因為行動者彼此可利用或分配的資源有所不對稱所致。

從這個論述來檢視，則可以發現此受訪者不但透過持續學習歷程，獲得自身的體力或知識的再生產，同時也能仰賴學習機構給予支持和認同。所以，這種透過自身投入於學習機構的累積歷程，除了再生產某些權力關係之外，進而也再生產了教育和學習的效果，亦即高齡學習者的終身學習不只機械性的參與歷程，乃發展出有機連結的社群互動。不同受訪者都提及相似的觀感：

我們應該引新的花樣進來，所以就跟老師討論，把生態觀察給帶進來，河岸的生態觀察，再把在地文化給加進來。(B2018050337)

通常我會在學期末的時候希望大家下學期也都再來，所以也會跟他們講一下話，我是牧羊人，一頭羊不能少，你們下學期也要來。如果我沒有這個班代的話，慢慢的我也會鬆散。(G2018121221)

我們有一個讀書會，禮拜一上課的時候，下午找一個固定的地點，中午集合，把晚上要上的課預習，他們也覺得這樣有進步，我都會鼓勵他們，有努力就會有成績出來。(H2018121204)

這種再生產的效果，不只是在教育效果上，另一位由大型企業退休後從開始參與生態保育為主題的男性受訪者，說明其學習歷程中，再生產了成員

之間的互動模式、食物生產，甚至還獲得獎勵榮譽等，他指陳自己獲獎的歷程和觀感：

我們取名叫做開心農場，種的植物用社區分享的方式，社區裡面共餐，每天都送到社區裡給社區媽媽煮，讓他們一起分享。  
(E2018071104)

已經連續十幾年在臺北市的公園評比都是特優獎，社會局局長頒獎時我都很不好意思，很想把獎盃換成現金提袋，因為我去做那個工作要去買一些材料，鏟刀、涉水衣等等。(E2018071113)

此受訪者認為自己實踐了過往知識的再生產並連結社群，更值得玩味的是，他認為自身所創造的再生產之剩餘價值，雖然獲得權威性資源象徵之榮譽。但言詞中顯示出，其對於支配性的物質資源報酬，更有期待。這裡揭露出行動者知識再生產的可能性，但也凸顯出學習機構或行政科層組織，對於行動者的知識再生產之剩餘價值，存在無法給予轉換的困境。此顯示個體所投入的社會活動或者實踐，仍受限於各種彼此科層規則的約束，特別是這些規則不一致時，個體的能動性或再生產，因而明顯地面對結構之限制與困境。再者，這位受訪者對於參與士林官邸生態池建設的撤退，並非是行動者能動性不足，而是被資源和權力結構所限，其表示：

士林官邸生態池要委託我們去做，所以我還在評估，要我去做可以，但要照我們的儀式去做，不要你們官方又要以好看為標的去做，那我就不要了。(E2018071109)

教育社會學往往著重於結構與文化框架對學習之影響或限制，相對地，而有關學習者主動性或能動性，則被視為較次級的或作用不大的力量；雖然

邇來教育政策積極倡議核心素養或能力，進而強調涵育學習者的能動性。然而，有關學習者如何反饋於學習機構甚至引發制度的建立或變遷，相關討論仍有所缺乏。對此，而本研究的實徵發現，揭露了學習者能動性對於機構組織可能的影響與作用。

### 五、高齡者啟動對自身行動的反思監控以達成其終身學習的實現，但其實踐歷程需要持續因應困境並設法予以化解

社會角色是經由社會實踐才得以生成的（becoming），依據結構化理論而言，個體於複雜或框架的制度或結構中，展現其個體的能動性，並透過反思的行動監控化（reflexive monitoring of actions），凸顯出個體能動與結構之間的雙重性。由幾位受訪者的表述中，都可以見到其對於規則之意義化（signification）、合理化（legislation）、支配（domination）及從中探求權力（power）展現的可能性。例如，與丈夫決裂邊緣而離家的女性受訪者，對自己參與學習的意義加以剖析：

最高紀錄就是我婚姻出事情的時候，我完全靜不下來，就把課排滿滿的，其實我不只去松山社大，我因為唸暑修就會接觸師大，那常在師大晃就會去那邊上課，那邊有老師、電腦課，所以等於是兩邊的課，就不要讓自己去想。（F2018071120）

另一位女性受訪者與軍醫結婚後，負擔沉重，等她再到社區大學學習時，已經72歲了，才重拾少女時在北京就熱愛的繪畫，她描述自己的困境：

大概民國50年，我先生是醫生，八個小孩交給我，他們六個是孤兒，我就照顧這六個又生了兩個，每年兩次學費很可觀，那個時候幾百塊錢上萬呢！我們還是這樣熬過來了。（C2018051518）

有一位受訪者是大家庭的長媳，總是需要煮完整個大家庭10多人的晚餐，倉促洗澡後才能去上課。但是，她參與學習的態度和積極相當強烈，對於參與學習的意志強而有力。

我先生有四個兄弟都住在一起，我是大媳婦，所以真的很忙，一個大家庭真的很不簡單，結婚以後完全沒自己的時間了（H2018121202），……輪到煮飯還要去上課真的很辛苦。（H2018121211）

我有先預習，也覺得很欣慰，我上那麼久了，還是會有一點成績出來，老師知道我們這個讀書會很高興，他們都說我們這些社會人士比大學生還認真。（H2018121212）

此類高齡者透過社會實踐歷程，因而創造自身的社會角色表現，也適用於男性受訪者，一位想要填補國中英文能力的男性受訪者說：

國高中那時英文不好，再不好也還是有一些，又是在本土的公司，到最後以前該記的東西都因為沒用到開始淡忘了，上課可以挑起回憶，我是以輕鬆的態度，並沒有想學到多好，這是我的缺點，我還是很認真，因為我是班長，跟老師互動也很好，也建立起情感，變成到最後退不了，是自己覺得啦！老師並沒有覺得你多了不起，是我自己捨不得退。（G2018121208）

另一位男性受訪者論述自己參與學習行動的合理情形，他說：

我要活下去我就不要和社會脫節，我為了現在不要和社會脫節，我就要學智慧型手機，我要用，我不要跟那個脫節，我要能去用電腦，我

現在已經稍微落伍一點，有的人拿到智慧型手機以後，連電腦、E-mail現在不太用了，但是我總覺得E-mail電子信箱還是非常好。  
(I2018122516)

然而，社會角色的社會實踐和生成歷程，不一定都是順利的。特別是高齡者學習之際，如何將配偶納入自己的終身學習決定中，不同的性別都遇到自己的配偶，對其參與學習的疑義或挑戰，一位積極參與志工服務學習的男性受訪者說：「老婆當然也不行啊！你退休了怎麼還那麼忙？」  
(B2018050342)，另一位高齡88歲的受訪者說：

我傷腦筋的就是這樣，我這邊有時候活動多了以後，回去以後她給我臉板著這樣了……她說你就是會吃喝玩樂。(I2018122520)

另一位女性受訪者則表示丈夫的控制令其困擾不已，她說：「他一直覺得說我還是屬於他的，他一直要控制我」(A2018033016)，深受先生的指責，「他就認為說我是因為來這邊(社大)所以家事沒有做，事實上可能嗎？」  
(A2018033017)。

航空地勤退休之男性受訪者提及，太太對於他退休後竟然排滿學習課程有所抱怨，甚至造成太太不悅：「是我自己先跨入社區大學的，我活得很快樂，但我太太就不是很快樂」(B2018050341)；另一位受訪者說自己太太甚至會發脾氣：

唉呀！她常常要發我的脾氣，我實在是沒有辦法，我希望我們的活動能叫她一起參加，但是她有時候說我不去。

另外，積極經營班級交流但卻受到太太冷漠對待的男性受訪者，分享自己的遭遇：



因為她會把自己安排蠻好的，而且也不擔心我……，她根本不管，我出門她從來不問去哪裡，對我的狀況不聞不問。（B2018121219）

上述幾位男性受訪者表達出自己在家庭與社會角色的衝突中，仍然奮力實踐終身學習，也表達和反思自己境況的困局。從受訪資料中顯示，女性對於行動的反思性監控可以發揮較佳效果，藉由思考與行動的歷程中，化解較多社會實踐的衝突，如一位女性受訪者會將先生帶出參加自己學習校外活動，表示：「出去玩我會帶先生」（D2018050509）；或者即使照顧高齡母親，但仍為了維持學習而奔波的受訪者說：「我有跟主秘說為什麼不多開一點照顧老人的」（F2018071121），或順應兒媳的意見，參與繪畫的87歲受訪者說道媳婦的意見：「她說媽媽你天天都在家裏畫一個人的畫，你跟大家一起畫」（C2018051501），表現出主體對於行動的反思性監控，加以因應之。

行動者的反思性監控不僅用以因應持續學習的困境，也是行動者對自身行為的解釋，此解釋的知識內涵，既有傳遞理性的是話語性知識（如解釋原因），也涉及無意識的默會性知識（如情感的回應），藉以詮釋和解析自己的行動選擇與折衝，以及對於行動之後所衍生的未知或非預期的後果。整體而言，高齡學習者的參與終身學習困境仍多，而這些困境的突破，既仰賴學習機構的完善，亦需要高齡者啟動其反思監控，以使事物有所轉變。

高齡學習者的社會行動係鑲嵌於社會結構之中，高齡者時間長達10年以上的持續學習，得以滿足多元需求，也在學習歷程運用不同的資源與規則，揭露出結構與行動雙重性的相互辯證。值得說明的是，高齡者落實持續學習亦需因應困難和尋求解決方法，因此，透過覺察自身的意識轉化，甚至啟動自我反思性監控，凸顯了再生產和能動性的效果（或限制）。據此，嘗試建構的理論與實務之關聯邏輯，呈現如圖2所示。

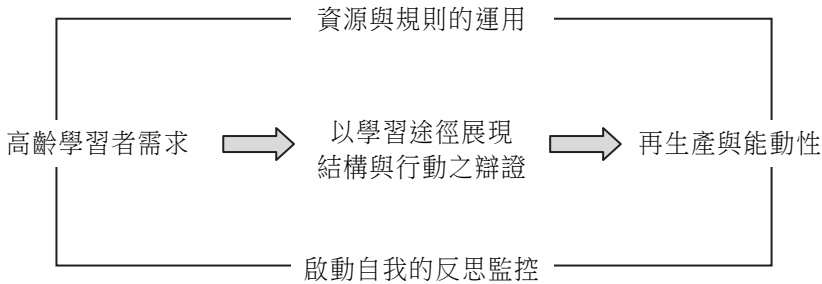


圖2 理論與實務的關聯邏輯

## 伍、結論與建議

本研究透過深度訪談途徑，運用蒐集的證據作為事實分析和經驗建構的來源，以揭露高齡者終身學習所面對的需求意向、行動決定、資源運用和困難挑戰，以及其回應與察覺實際境況的表現和限制。依據本研究目的、理論參照和研究發現等綜合分析，本研究提出結論與建議，說明如下。

### 一、結論

(一)高齡者透過持續學習滿足多元需求，關切持續學習對個人志趣的效果；高齡者雖可獲得期待的效果，但也存在社會結構的限制

在個體需求滿足和行動意識覺醒而言，研究資料顯示高齡者透過持續學習滿足應付、表現、貢獻、影響和超越等需求，且其參與學習係追求獲得特定動機和效果。高齡者不諱言地指出，其持續不斷的參與學習並非為了追求狹義的學習成就或成效；相對地，高齡者在持續參與學習歷程中，所開展或累積之社會關係網絡，更是其持續學習之目的。

深刻地看，高齡學習的動機與行動之引發，相當需要由其日常生活的便

利性和覺醒為起點，若是過於以巨觀的政策目標為倡議或進行資源配置，可能無法對應於與高齡學習者真實需求和學習意願。此一發現分別具有宏觀和微觀的意義，有關宏觀高齡學習政策的方面，值得重新審視推動高齡學習所獲得的社會價值；而微觀上，有關高齡學習的教學和目標之設定，和正規教育、正式教育的學習目標設定之間有明顯的區隔，值得更為重視。

此外，高齡者藉由學習行動的參與，能滿足自身需求，但是從研究中也顯示出社會結構對其學習動機的發動、學習歷程的實踐和學習結果的取得等，存在某種程度的限制或困境。為了有效面對或突破社會結構的限制，高齡學習者需要積極地反覆加以檢視和採取行動加以因應之。

## **(二)高齡學習者的意識覺察或轉變歷程，乃由個人的、真實的、生活情境為起點，以突破結構限制，持續地參與終身學習**

研究顯示，受訪者參照自身的生命歷程和經驗，藉此覺察所處的社會位置和所追求的理念價值。受訪者力求在理念和經驗的表現，力求與身邊的重要他人有所差異。特別的是，高齡學習者此一意識覺醒和社會實踐之間的辯證，密切地連結至其不同生命階段之家庭經驗，這裡也凸顯出個體早年受制於家庭結構的處境下，至高齡階段的生活決定時，期待不受傳統價值或家庭束縛的限制。

然而，高齡學習者因所處社會結構的差異，對於自身參與終身學習的實踐意識的覺察，雖然有不同的關注和突破的焦點。重要之處在於，透過終身學習的行動參與，得以幫助高齡者突破過往記憶或情境的結構困境，進而重新進行自我定位和轉變行動。此顯示出行動者處於時間和空間交會的生活世界之下，當其能清楚地辨識出自身的社會位置、社會角色和社會實踐時，若能獲取適當的學習資源和機會，則有助於其在溝通理解、自我決定和行動實踐等歷程中，獲得符合期待的互動與轉變之效果。此一意識與行動的銜接歷程，也證成結構化理論的主張，即雖然行動者會受限於社會結構，但某種程度上，行動者仍然有可能突破結構限制，展現出個體的能動性和反思性。

### (三)學習者對於資源與規則的運用相當多元化；對於運用默會知識實現持續學習具有充分信心，且關注權威性資源的運用和累積

學習者對於資源的累積、取得和運用來看，顯示出高齡者的學習參與過程中，並非被動地接受關係的建立、維繫，而是積極連結至與校長互動、教師教學參與、特定議題引導等。高齡學習者認為自己有能力，將自身過往生活經驗進行知識再生產且形成具有彼此認同的社群關係；高齡者也認為將現自身知能再生產的剩餘價值，發揮於組織發展、生態改善、社群連結之推展，值得投入。此外，高齡學習者發現自身知識再生產的剩餘價值，應該得到多元形式的償還或對價，卻因行政機關或社會認知不足，而限制了其可能性，導致高齡學習者所創造的再生產的剩餘價值，無法良好獲得轉換、變遷或革新。

本研究發現凸顯個體的社會活動或者實踐，仍受限於規則約束，且當這些規則表現出對社會系統運作的干擾時，個體的能動性要突破既有結構的限制，不太容易實現。此外，學習者知識或資源之再生產，面對的不確定性因素仍多，如體力、社群、退休前專業知能等，不同高齡者有差異的注重焦點，這些變異性和差異性的多元化，值得進一步揭露實踐樣貌和影響因素。

### (四)高齡者的持續學習存在家庭或身心條件之限制，但是進入社區大學場域中學習，有利於創造社群連結和增進互動機會

由高齡學習者經驗顯示，非學校化社會的打造，除了教師之外，學員之間的串接、共識、連結、共享和參與等行動，影響著課程和教學的深化與進展，即使學習者生理機能有所變化之際，「到」社區大學仍有其實質意義和抽象價值。因此，教學規劃與實施上，需要積極串接學習者之間的網絡，並且打造有機連結的互動機會與學習目標，而非只是重複地將群體聚集於教室。也就是說，高齡學習者突破各種困境或條件後，「親臨」教育機構的需求仍高，凸顯教育機構經營和運作此空間場域的建構與發展，仍有重要性。

再者，高齡學習者所參與的課程科目存在高度的重複現象，但值得探討

的是，面對重複的學習經驗或主題，究竟高齡學習者如何維繫其於固定科目的學習？從研究資料顯示，高齡者的學習參與所追求和應付並非學習目標，反而較接近於以集體協作途徑，如讀書會、發表會、導覽活動、實地踏查等，共同完成任務的學習模式，由此顯示高齡者學習的設計，需要提供特定任務激發達成，以促進學習者知識解放和行動實踐的機會和展現。

### **(五)高齡者在學習歷程展現其能動性，同時需要啟動對自身行動的反思監控來加以因應**

本研究以持續學習（10年以上）的高齡學習者為對象，並以社區大學此教育場域，進行高齡學習者對於自身學習經驗的意識、實作與反思性之探討。顯示學習者能夠透過不同因應策略，如回應家人的反對或議論、取得社群認同和社會影響力、提供專業知能（軍中導覽、建立志工社團、實體生態區經營）等，以持續參與學習並進而影響教育機構的轉變。

從受訪者所展現的能動性和自我反思監控而言，受訪者啟動其知能和意願，進而得以與教育機構之間形成對話和影響的效果，這樣的揭露，一方面有助於後續對於成人學習者的主體位置、價值選擇等進行分析，有更為寬廣的或彈性的解釋視角；另一方面，也呈現出教育社會學領域對於教育機構的宰制、壓迫、霸權等現象之外，應該也值得開展有關學習者能動性的探討與檢證。

## **二、建議**

### **(一)實務進展的建議**

過去成人教育研究中對於高齡學習動機的相關研究具有重要性，不過，本研究發現學習動機能否轉化為終身學習實踐，需要個人生活條件與意識覺醒的同步發展。建議實務上高齡學習政策中，增加對真實經驗與高齡學習意識的相關資源和規劃，如高齡學習的教育券發放、高齡學習族群的學習意識誘發的講座或體驗活動、提供特定學習社群的支持等。

另外，高齡群體特別重視與學校管理層級的互動，亦即對於權威性資源

的重視，此方面的積極態度可能受到社會文化風氣的影響，建議增進權威性資源的提供，如獎勵、獎賞、公開表揚或發表機會等。最後，高齡學習者仍高度喜好教育場域中的互動與連結，建議增進高齡學習者的實體空間優化和便利性，建構更友善的學習環境。

## (二)研究主題的建議

本研究依據訪談實徵資料的呈現，並運用結構化理論之分析概念，進行理論與實務之間的驗證，也發現行動者在結構中滿足需求、實踐意圖、運用資源及遭遇困境等現象，後續值得更多面向的探討，例如：如探究高齡學習者如何納入或調和家人（特別是配偶）的評價和支持；教師的教學規劃與設計或機構的制度設計，如何能夠維持高齡者的學習成效，但又滿足其需求或目的，此與正規教育有所差異，具有持續探討的價值。

## 參考文獻

### (一)中文部分

方永泉（譯）（2003）。P. Freire著。受壓迫者教育學（Pedagogy of the oppressed）。臺北市：巨流。

[Freire, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed* (Y.-C. Fang, Trans.). Taipei, Taiwan: Chuliu.]

李雅慧、盧婧宜（2017）。臺灣與香港中高齡者參與學習動機之比較研究。國立屏東大學學報：教育類，1，83-117。

[Lee, Y.-H., & Lu, J.-Y. (2017). A comparative analysis of middle-aged and older adults' learning motivations in Taiwan and Hong Kong. *Journal of Pingtung University of Education: Education, 1*, 83-117.]

周玟琪、林萬億（2008）。從有活力與有生產力的老化觀點檢視我國中高齡與高齡者志願服務參與現況與意涵。論文發表於行政院國家科學發展委員會高齡社會研究團隊主辦之「高齡社會的來臨成果發表暨學術研討會」，臺北市。

[Chou, W.-C., & Lin, W.-I. (2008). *The participation and meaning of middle-aged and elderly volunteers from the perspective of active and productive aging*. Paper presented at the Advent of Population Aging Presentation and Seminar, Taipei, Taiwan.]

林麗惠（2004）。高齡者對成功老化條件及策略之初探。載於中華民國成人及終身教育學會（主編），高齡社會與高齡教育（頁151-184）。臺北：師大書苑。

[Lin, L.-H. (2004). A first glance at the conditions and strategies for successful aging by the elderly. In the Adult and Lifelong Education Society of Taiwan (Ed.), *Aging society and elderly education* (pp. 151-184). Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]

林麗惠（2014）。樂齡大學的經營模式、執行成效與發展策略之研究。科技部專題研究計畫成果報告。嘉義縣：國立中正大學。

[Lin, L.-H. (2014). *The study of operation model, implementation effectiveness and development strategy of senior university*. Ministry of Science and Technology Research Project Results Report. Chiayi County, Taiwan: National Chung Cheng University.]

洪鑣德（1996）。紀登士社會學理論之述評。臺灣社會學刊，20，163-210。

[Hung, L.-T. (1996). Anthony Giddens: From sociological theory to social theory. *Taiwanese Journal of Sociology*, 20, 163-210.]

胡夢鯨（2004）。學習社會發展指標與理想指數之建構及其對教育決策的啟示：1999-2002的教育統計分析。教育研究集刊，50（2），85-118。

[Hu, J. M.-C. (2004). Development indicators and ideal indices for judging the establishment of a learning society, and their implications for educational policy-making. *Bulletin of Educational Research*, 50(2), 85-118.]

教育部（2015）。樂齡學習示範中心專區。2016年12月1日，取自<http://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/DemonstrationCenter>

[Ministry of Education. (2015). *Senior learning demonstration centers*. Retrieved December 1, 2016, from <http://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/DemonstrationCenter>]

教育部（2018）。教育部樂齡學習政策說明。臺北市：作者。

[Ministry of Education. (2018). *The Ministry of Education's senior learning policy statement*. Taipei, Taiwan: Author.]

許殷宏（1998）。紀登斯（A. Giddens）「結構化理論」對教育社會學研究的啟示。教育研究集刊，40，93-112。

[Hsu, Y.-H. (1998). The implication of Giddens' "structuration theory" toward the studies of the sociology of education. *Bulletin of Educational Research*,



40, 93-112.]

陳佳琳（2017）。高齡學習者社會支持之現況分析。《東方學報》，38，131-149。

[Chen, C.-L. (2017). An analysis of the current situation among social support of elderly learners. *Journal of Tung Fang Design Institute*, 38, 131-149.]

陳嘉彌、魏惠娟（2015）。樂齡大學學員基本知能學習需求與生活品質之探索性研究。《實踐博雅學報》，22，65-79。

[Chen, J.-M., & Wei, H.-C. (2015). An exploratory study for quality of life and learning needs of basic competency for the elderly learners in a senior university. *Shih Chien Journal of Liberal Arts*, 22, 65-79.]

黃富順（2004）。高齡社會與高齡教育。載於中華民國成人及終身教育學會（主編），《高齡社會與高齡教育》（頁1-30）。臺北市：師大書苑。

[Huang, F.-S. (2004). Aging society and elderly education. In the Adult and Lifelong Education Society of Taiwan (Ed.), *Aging society and elderly education* (pp. 1-30). Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]

黃錦山（2004）。高齡社會中高齡人力資源的開發與應用。載於中華民國成人及終身教育學會（主編），《高齡社會與高齡教育》（頁53-68）。臺北市：師大書苑。

[Huang, C.-S. (2004). The development and application of elderly human resources in the aging society. In the Adult and Lifelong Education Society of Taiwan (Ed.), *Aging society and elderly education* (pp. 53-68). Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]

葉俊廷、李雅慧（2019）。從夢想到實現：退休者學習經驗轉換歷程。《教育學刊》，52，35-75。

[Yeh, J.-T., & Lee, Y.-H. (2019). From dreams to realization: The transformative processes of retirees' learning experience. *Educational Review*, 52, 35-75.]

葉啟政（2006）。《社會理論的本土化建構》。北京市：北京大學。

- [Yeh, C.-C. (2006). *Essays on sociological theory and its indigenization*. Beijing, China: Peking University Press.]
- 蔡文輝、盧豐華、張家銘 (2015)。老年學導論。臺北市：五南。
- [Tsai, W.-H., Lu, F.-H., & Chang, C.-M. (2015). *Introduction to gerontology*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Books.]
- 蔡進雄 (2018)。從Giddens的結構化理論看教育現場的變革動能：「命」與「運」的交織。教師專業研究期刊，15，1-19。
- [Tsai, C.-H. (2018). Giddens's structuration theory view of educational change agency. *Journal of Professional Teachers, 15*, 1-19.]
- 衛生福利部國民健康署 (2015)。中老年身心社會生活狀況長期追蹤調查成果報告。臺北市：作者。
- [Health Promotion Administration, Ministry of Health and Welfare. (2015). *2015 Taiwan longitudinal study on aging*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 魏惠娟、胡夢鯨、葉俊廷、陳巧倫、劉汶琪 (2012)。臺灣樂齡學習中心辦理樂齡學習模式與策略之分析：經營者的觀點。教育政策論壇，15 (2)，1-37。
- [Wei, H.-C., Hu, J. M.-C., Yeh, J.-T., Chen, C.-L., & Liu, W.-C. (2012). The exploration of managerial model and strategies of the Taiwanese active aging learning center: Perspective from the managers. *Educational Policy Forum, 15*(2), 1-37.]
- 鐘文君 (2014)。樂活暮年行動方案成效評估之研究。臺灣健康照顧研究學刊，16，1-29。
- [Chung, W.-C. (2014). An evaluation of the effectiveness of a LOHAS program for the elderly. *The Journal of Taiwan Health Care Association, 16*, 1-29.]

## (二)英文部分

- Apple, M. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- Bryant, C. G. A., & Jary, D. (Eds.). (1991). *Giddens' theory of structuration: A*

- critical appreciation*. London: Routledge.
- Charbonneau-Lyons, D. L. (2002). Opinions of college's students and independent living adults regarding successful aging. *Educational Gerontology, 28*, 823-833.
- Estes, C. L., Biggs, S., & Phillipson, C. (2003). *Social theory and aging*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- European Commission. (2006). *European report on quality indicators of lifelong learning*. Brussel, Belgium: Author.
- Giddens, A. (1977). *New rules of sociological method*. London: Hutchison.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1984). *The constitutions of society*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity: Self and society in the late modernity age*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Henry, H. J. (1989). *A qualitative study about perceptions of lifestyle and life satisfaction among older adults*. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University, Syracuse, NY.
- Holstein, M. B., & Minkler, M. (2003). Self, society and the new gerontology. *The Gerontologist, 43*(6), 787-796.
- Lawler, S. (2005). Introduction: Culture, culture and identity. *Sociology, 39*(5), 797-806.
- McClusky, H. Y. (1974). Education for ageing: The scope of the field and perspectives for the future. In S. M. Grabowdki & W. D. Manson (Eds.), *Learning for aging* (pp. 324-355). Washington, DC: Adult Education Association of the U.S.A & ERICC Learning House on Adult Education, N.D.
- Moody, H. R. (2005). Successful aging through the life span: Intergenerational issues in health. In M. L. Wykle, P. J. Whitehouse, & D. L. Morris (Eds.),

- Successful aging to conscious aging* (pp. 55-68). New York: Springer.
- Morrison, K. (2005). Structuration theory, habitus and complexity theory: Elective affinities or old wine in new bottles? *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 311-326.
- Neuhaus, R., & Neuhaus, R. (1982). *Successful aging*. New York: John Wiley & Sons.
- Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1998). *Successful aging*. New York: Dell.
- Street, D. A. (2007). Sociological approaches to understanding age and aging. In J. A. Blackburn & C. N. Dulmus (Eds.), *Handbook of gerontology: Evidence-based approaches to theory, practice, and policy* (pp. 143-168). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Tucker, K. H. (1998). *Anthony Giddens and modern social theory*. London: Sage.
- United Nations. (2000). *United nations principles for older persons*. I.N.: Division for Social Policy and Development.
- Weber, M. (1978). *Weber: Selections in translation*. New York: Cambridge University Press.
- World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. Geneva, Switzerland: WHO/Non-communicable Diseases Prevention and Health Promotion.