

# 终身教育、终身学习与学习型社会的 全球发展回溯与未来思考

朱敏 高志敏

(华东师范大学教育科学学院,上海200062)

**[摘要]** 终身教育、终身学习和学习型社会的理念先后诞生于20世纪60年代中后期的西方社会,三者的发展紧密地交织在一起,互为激发、相互影响,共同构成了20世纪70年代以来世界教育改革与发展具有共识性的基本指导思想与原则。本研究结合历史和比较的研究方法,在全球发展脉络中系统地展现与分析了这三大理念的基本内涵及其主要政策与实践举措的发展和成因,研究结论指出:终身教育、终身学习和学习型社会三者在理念上一直存在着内在一致性,即都以促进人的全面发展为根本目的,它们在实践运作上虽各有侧重,但又离不开相互之间的支持与协同。研究为更深入地把握三者之间的关系提供了一个整体性的认知框架,并以此框架为基础,就三者的未来行动策略提供了若干可资参考的思路。

**[关键词]** 终身教育;终身学习;学习型社会;发展回溯;未来思考

**[中图分类号]** G72 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1007-2179(2014)01-0050-17

终身教育、终身学习和学习型社会是当今世界教育改革与发展乃至社会建设领域的重要指导思想之一。迄今四十多年来,它们在理念、政策、实践等方面既给我们带来了无数的惊喜与希望,以及自信的变革力量,同时也在改革与求变中给我们带来了冲击与挑战,乃至纠结与迷茫。它们之间的关系如此“亲密”,以至于我们常常将其视为一体,但是它们各自又承载着不同的责任与担当,故而,又很难全然将之等同。四十多年过去了,人们真的对此了然了吗?努力回答这一具有根本性的问题,一方面将有利于再次提醒我们回想它们当初为何而出发,另一方面也将有助于我们在全球的历史发展脉络中去理解与分析它们的变化及成因,从而以史为鉴,为三者的未来发展提供必要、反思乃至前瞻意义的基础。

## 一、终身教育

### (一)超越制度教育

现代终身教育思想的兴起和推进,主要来自联合国教科文组织以及其中一批著名成人教育学专家

的积极贡献。1965年,法国成人教育学者、联合国教科文组织成人教育计划处处长保罗·郎格朗在联合国教科文组织召开的“第三届促进成人教育委员会”的会议上提交了一份《关于终身教育》的提案,就终身教育的未来发展提出如下五项基本目标:1) (社会)要为人的一生(从出生至死亡)提供教育(学习)的机会;2)对各级各类教育的实施必须进行协调与统合;3)对小学、中学、大学以及地区性的社会学校、地区性的文化中心等所发挥的教育功能,(政府或社会)应当给予大力的支持和鼓励;4) (政府或社会)应对类似工作日调整、教育休假、文化休假等针对本国公民的相关制度或相关举措的实施发挥促进作用;5)为从根本上转变以往的教育观念,应使终身教育理念渗透到教育的各个领域(吴遵民等,2008:9)。在1970年出版的《终身教育导论》一书中,郎格朗又结合当时的国际社会发展背景,就终身教育发展的重要性和必要性做了更为全面而深刻的分析与阐述。在他看来,社会习俗的变迁、世界人口的膨胀、民主进程的深入、科技发展的迅猛、传播媒

[收稿日期]2013-12-15

[修回日期]2013-12-19

[作者简介]朱敏,博士,华东师范大学教育科学学院教师,研究方向为成人教育与终身教育理论与实践(mzhu@sist.ecnu.edu.cn);高志敏,教授,博士生导师,华东师范大学教育科学学院,研究方向为成人教育与终身教育理论与实践。

介的扩容、闲暇时间的增多、生活方式的嬗变、精神信仰的危机等,都迫使人们不得不面对一系列新的问题和挑战,由此,每个人持续不断地接受教育和进行学习已成为一种必须,已成为一种必然。显然,教育需求的激增,必将会对西方社会的教育制度带来严峻的冲击和挑战。此等情形,正如郎格朗所言:“如果教育要在个人的整个一生中,在个人生活的诸方面发挥如上所述之作用,那么很清楚,主要的需要就是使它冲破学校体制的束缚,以占有(覆盖)既和工作有关又和闲暇有关的人类活动的全部……(其实)它并不处于‘占有’的地位,而是处于‘存在’的地位”(郎格朗,1988:56)。由此可见,郎格朗的终身教育思想是其敏锐感知新的历史条件、深刻反思西方现行制度教育的结果之一。他明确主张教育应当朝着终身化的方向发展,并使之成为全部教育改革与发展的基本思想与基本原则,各级各类教育之间不仅需要统整与协调,而且还必须鼓励各种社会力量积极参与教育活动,并促使整个社会为终身教育提供各种相关的制度保障。

郎格朗的提案得到了与会代表的认真审议和一致赞同,并最终获得联合国教科文组织的高度认可。1972年,联合国教科文组织发表《学会生存——教育世界的今天和明天》报告,将终身教育思想带入了更高的认识层面和更加广泛的全球推进平台。该报告有关终身教育的内涵、目的,以及与民主社会相关的一系列观念与见解,成为被后人无数次引用的经典,被视为“理念型终身教育”的最佳代表(吴遵民,2007)。关于终身教育的内涵,该报告认为“终身教育这个概念,从个人和社会的观点来看,已经包括整个教育过程了”(联合国教科文组织,1996:180);“因此,终身教育就变成了由一切形式、一切表达方式和一切阶段教学行为构成一个循环往复的关系时所使用的工具和表现方法”(联合国教科文组织,1996:180);“终身这个概念包括教育的一切方面,包括其中的每一件事情。整体大于其部分的总和”(联合国教科文组织,1996:223)。关于教育的目的,该报告认为是“在于使人成为他自己,‘变成他自己’”(联合国教科文组织,1996:14),或者说是使人成为“完人”。关于教育与民主之间的关系,该报告指出,“一个人有实现他自己的潜力和享有创造他自己未来的权利。这样理解的民主主义的

关键是教育——教育不仅是人人都可享受的,而且它的目的和方法都已经是重新考虑过的”(联合国教科文组织,1996:2)。“简言之,如果学习者从学习(教育)对象变成了学习主体,教育的民主化才是可能的。当教育采取了自由探索、征服环境和创造事物的方式时,那它就更加民主化了”(联合国教科文组织,1996:104-105)。

诸如此类的经典论述,向我们清楚地传达了当时联合国教科文组织对终身教育的基本追求,那就是:教育应该是一个终身的过程,包括生活的各个方面;终身教育的根本目的是培养完人;它是一项基本的权利,人人都可享有的;教育的民主应建立在自由、平等、尊重主体能动性和鼓励创造的基础上。而其最终目的则是“学会生存”,即通过学习者终身不断地自主学习与积极学习,努力追求人的“完成性”或者说个性的完满性,这种“完成性”或“完满性”并非是来自外在的规定,而是源自学习者内在的自觉、自为与自抉的结果,且这种结果因个体和时代的不同而表现出无限的丰富性与可能性(高志敏等,2009)。时任联合国教科文组织汉堡研究所所长的戴维(Dave, R. H.)对之亦持类似观点。他认为终身教育的主要目的就是为个人生活质量的改善,就是一种可以通过人生各阶段去实施的综合性的、统一性的活动。由此可见,在早期的终身教育倡导者和联合国教科文组织那里,终身教育主要是一种人文活动,它关注个体的生活,重视普遍权利的保障,并将每一个个体个性的成长和完满看作是教育追求的终极目标。

在联合国教科文组织的大力推介下,作为政策的终身教育开始在部分国家和地区启动,它们共同构成了20世纪整个70年代直至80年代中期世界终身教育政策发展的基本图景。在此,我们有必要回想这一阶段所发生的如下重要事件:

1967年,巴西颁布《关于青少年和成年人实用读写能力训练及终身教育法》,其中确定以成人教育作为终身教育政策实施的重点,并指出青年人和成年人的实用读写能力训练及他们的终身教育问题是巴西今后文化教育工作的重点。1968年,丹麦颁布《成人教育法》,其中明确指出需要扩大成人学习和培训的机会。1970年,德国教育审议会制定《教育制度结构计划》,确定以“学习的学习”为核心的

终身教育原则,明确提出继续教育是教育的第四领域,和学校教育具有同等价值,同时从当年开始,德国部分州建立了带薪教育休假制度。1971年,法国国民议会制定并通过的《终身职业教育法》指出,获得终身职业继续教育是每个公民的基本权利,并实施“1%事业”制度(凡是雇佣10人及以上的企业,必须拨出职工年工资总额的1%作为职业继续教育经费。实际上,不同规模企业的具体出资比例有差异)和“带薪教育休假制度”,在经费和时间上为职业继续教育提供保障。1972年,秘鲁制定《总教育法》,明确表明今后将以终身教育为基本指导原则开展本国的教育改革。1975年,联合国教科文组织发布《波斯波利斯宣言》,其中特别论述了扫盲在终身教育中的重要意义。1976年,挪威颁布《成人教育法》,正式使用终身教育概念并以之为基本原则,促进成人教育在本国的均衡发展。1976年,美国颁布《终身教育法》(也称《蒙代尔法案》),确立终身教育的法律地位。1987年,联合国教科文组织就扫盲主题再次发布《乌兰巴托宣言》,明确提出“扫盲年应该强调终身教育的概念,这是一个开始于扫盲前状态,并通过扫盲扩展到更高级的学习水平和一生都学习的机会的连续统一体”(赵中建,1990)。

归纳上述国际终身教育政策推动,可见这一时期各国为实践终身教育思想采取了如下实践举措:1)及时的立法保障。在20世纪60-70年代世界民主政治高涨的背景下,终身教育理念一经提出,便被作为民主权利的重要体现而得到广泛认可。民主权利的首要保障形式是纳入法制轨道,顺理而为,终身教育立法成为当时各国推进终身教育的基本策略。2)重点增加成人参加教育和学习的机会。终身教育是对传统学校制度教育的突破,因此关注成人及其学习成为一种自然的逻辑选择,因为以青少年为主体的学校教育本就是传统教育立法的“宠儿”。如今既然认定教育是延续和终身的,那么通过立法保障成人接受教育的基本权利,就成了理所当然的事。其中,“带薪教育休假制度”则成了此项权利得以实现的主要举措,法国、德国、瑞典、意大利等都在20世纪70年代相继出台专门法案,为广大员工提供带薪休假的权利和继续学习的机会。3)在成人扫盲中融入终身教育观念。出于对教育终身性的基本思考,扫盲工作得到进一步重视,这不仅是因

为较高的文盲率是当时世界基础教育普遍存在的一个现实问题,而且人们也越来越认识到,缺乏基本的读写算能力,终身教育的发展就会成为枉然。

## (二) 关注全民教育

教育持续终身的思想很快成为世界教育改革与发展的基本共识,然而如何实现终身教育,则需要更为具体的政策支持。基于终身教育作为基本权利思想的形成与传播,以及人们开始对教育与其它社会诸多重大问题(如社会公正、贫困、人口、环境等)的联系性思考,诚然,也缘于联合国教科文组织的职责与使命,20世纪90年代初,旨在进一步广泛满足基础教育需求的全民教育一跃成为当时最为重要的促进终身教育的思想与运动。

1990年召开的首届世界全民教育大会明确了全民教育的基本思想,其核心主张认为:应该满足每一个儿童、青少年和成人的基本学习需求,使基础教育成为终身学习和人类发展的基础。由此可见,“全民”和“基础”是全民教育的两个关键目标,这也正如其十年发展目标所表示的那样,普及初等教育、削减成人文盲率,促使男女文盲率的差距缩小,并为全民提供更多的各种形式的受教育机会。十年之后,联合国教科文组织在达喀尔召开的世界教育论坛上举行了有关全民教育的评估活动,并确定了用以指导2001年至2015年的行动框架,即《达喀尔行动纲领》。这项行动纲领确定了如下六大具体目标:1)扩大和提高全面的幼儿保育和教育的范围和质量,其中尤其要关注那些最脆弱的和处境不利的儿童;2)确保到2015年,所有儿童,尤其是女童、处于困境的儿童和少数民族儿童,接受到完整的、免费的、高质量的初等义务教育;3)通过公平途径,提供合适的学习和生活技巧学习项目,确保所有青年和成人的学习需求得到满足;4)到2015年,将成人尤其是女性成人的识字率提高50%,使所有成人都有公平接受基本教育和继续教育的权利和机会;5)到2005年,消除初等和中等教育中的性别差异,到2015年,实现教育性别公平,确保女童完整和公平接受高质量基本教育的权利;6)从各个方面改善教育质量,确保所有学习者达到最好的学习状态,并使所有的人获得可认可的、可评估的学习成果,尤其是识字、算数和基本的生活技能(联合国教科文组织,2012:8)。

相比终身教育早期的理想主义色彩,此时的全民教育显然已具有了更多的实际运作考虑,例如改善社会不公,促进教育中的性别平等。事实上,全民教育提出的一个基本初衷就是为了回应20世纪80年代末90年代初世界范围内广泛存在的人口、文盲、贫困、公正等诸多社会问题。例如,1990年全球有9.48亿成人文盲,其中大部分集中在南亚和东亚,而且有2/3左右的文盲为女性;而在未接受初等教育的儿童中,其绝大多数集居在南亚和非洲撒哈拉以南地区,其中一半以上为女童(李小波,2003:20)。由此可见,全民教育对终身教育的贡献在于它直接体现了学习主体的全员性,即强调不同性别、种族、宗教、地区、阶层、文化等背景的人都能具有平等接受教育的权利和入学机会,从而有效地保障了人人接受教育的普遍权利。

由于事关全民性与基础性,以及联合国教科文组织的高度重视和在泰国宗滴恩国际世界全民教育大会上具有高度意义的政府与国际社会的承诺,各有关国家和地区在结合各自实际情况的基础上,通过各种方式大力促进全民教育在国家政策中的发展。1991年,美国联邦政府颁布《全国扫盲法》。1993年,中国、印度等九个人口大国在新德里进行高层会晤并签署《德里宣言》,为全民教育在本国实施提供最高政治支持。两年后,他们又在雅加达就全民教育工作中的成功经验和所面临的困难进行分享和沟通,并重申了对全民教育的支持和承诺。1993年,中国政府发布《中国全民教育行动纲领》,就普及九年义务教育、扫除青壮年文盲和提高教育质量提出了新的目标和措施。1994年,中国政府正式实施“科教兴国”战略,将基本普及九年义务教育,基本扫除青壮年文盲,全面提高教育质量和劳动者素质,作为90年代国家推进教育发展的主要任务。1993年,巴西教育部发布《巴西全民教育十年计划(1993-2003年)》,在设定新的基础内容和基本能力标准、提升学校覆盖率、增进贫困儿童教育机会、增加公共教育经费投入、推进扫盲教育、创新教育管理体制、促进教师发展等方面提出12个基本目标。在1994年第一次民主选举之后,南非政府也开始明确以全民教育的目标和方针作为本国教育新体系建立的基础。2001年,九个人口大国的教育部长和代表大会在北京召开,就全民教育的现状与未来

实施达成了《北京宣言》,其中的一个基本共识就是:具有质量保证的全民教育行动是社会和经济发展的关键所在。2001年,第46届国际教育大会通过《结论和行动倡议》,就必须具有质量保障的全民教育问题提出新的发展目标和改革方案。2004年,芬兰政府根据达喀尔会议的六项目标,发布《芬兰国家行动计划》,用以审视国家的全民教育现状和未来政策发展。

综合各国经验,全民教育的如下发展举措值得我们在此加以认真地回顾和总结:1)高度的政治支持。全民教育的全民性和基础性,决定了它的开展必须要有广泛而坚定的政治支持。1990年宗滴恩会议本身就是一个很好的例证,出席的国家与联合国系统机构代表团有155个,非政府组织160个,合计1500名代表,足见规格之高和参与之广。此后,多个国家和地区先后在《达喀尔行动框架》下就全民教育在本国的开展,表达了明确的政府和国家意志,除上述的政策成果之外,还包括义务教育制度的完善、增加政府公共教育经费投入以及广泛实施各种项目和运动。2)扩大基础教育的参与。确保所有人都有机会接受基础教育是全民教育的基本目标之一,为此,首要的策略选择就是通过各种方法拓宽基础教育的参与途径。1992年,印度拉贾斯坦邦实施“人民运动”的全民教育工程,强调为所有儿童提供完整的小学教育。1993年,孟加拉国开始实施免费义务教育。中国政府也在1993年的全国教育工作会议之后,将“两基”和扫除青壮年文盲工作列为重点工作。坦桑尼亚、加纳、肯尼亚等国家通过取消义务教育学费,大幅提升了本国小学教育入学率。除了正规的学校教育,提供并开展广泛和丰富的非正规教育也成为扩大基础教育参与率的一大策略,例如为即将进入劳动力市场的青年提供必要的职业培训等。巴基斯坦所成功实施的清真寺学校和家庭学校就是这方面的例证。3)实施成人扫盲。扫除成人文盲(尤其是女性文盲)是全民教育的基本目标之一。为此,联合国教科文组织及参加全民教育大会的各个承诺国开展了大量有意义的工作。文盲现象普遍存在的印度,早在1986年的《国家教育政策》中就表明坚决扫盲的决心,为此动员大学生开展“一人教一人”的群众扫盲计划。1992年,乌干达开展全国扫盲运动,并在1996年发布《乌干达功能

性读写能力培训项目规划》,旨在较短时间内消除严重存在的文盲现象。联合国教科文组织也一直致力于全民教育进程的监测和推进,2003年启动“扫盲教育十年”(2003-2012年)项目,2006年又着手实施“为了赋权的扫盲行动”(2006-2015年),目的是从国际合作的角度督促各国全民教育基本目标的按期实现。4)改善教育中的性别差异。这方面最为有效的途径是采取倾斜政策。如中国政府在2001年召开的全国基础教育工作会议上,提出继续抓好农村女童教育,重点扫除妇女文盲。尼日利亚宣布,迫使女孩从小学退学而出嫁属非法行为。在教育中纳入性别视角,为女童学习提供更为适宜的条件支持也是颇有成效的方式之一。5)以质量促进规模和公平。由于全民教育的广泛性和艰巨性,早期的全民教育行动出现过单纯追求规模的情形。但是,随着2000年全民教育评估活动的深入开展,实践中还存在诸多严重的问题,如高居不下的儿童辍学率、复盲率增加、贫困儿童教育质量低下等,由此,全民教育的质量问题开始引起广泛的国际关注,并促使一些学者提出“以质量促进规模和公平”的建议。这一建议得到了很好的反响。如南非为中小学教育建立全国质量保障体系,一些国家对贫困和落后地区的基本教育设施增加投入,各国广泛开展教师培训并降低师生比,从各方面保障全民教育的质量。

### (三)顺应社会变革

全民教育浪潮的勃兴,使终身教育已经超越了传统教育领域的独自思考,至少从其兴起的背景来看,其时的教育改革与发展已然开始有目的、有意识地和社会经济、政治、生活等诸多领域的变革情形联系了起来。较之1990年《世界全民教育宣言:满足基本学习需求》在这方面似有“犹抱琵琶半遮面”的情形,2000年《达喀尔行动纲领》与社会相关领域的改革和发展的相关性思考,则显然变得更为直接、更为清晰了,也就是说,它的主要目标开始明确地聚焦在与社会公正和社会民主相关的改善男女在教育上的性别公平等问题上了。

1996年,联合国教科文组织发布《教育:财富蕴藏其中》报告,将世纪之交的终身教育带入新的发展平台,其情形,就如其前言部分所交代的那样:“它在更广阔的国际经济、政治、文化背景上论述教

育的作用及有关问题”(国际21世纪教育委员会,1996:前言:1),教育作为必要的乌托邦,它“看来是使人类朝着和平、自由和社会正义迈进的一张必不可少的王牌,……教育在人和社会的持续发展起着重要作用,……它的确是一种促进更和谐、更可靠的人类发展的一种主要手段,人类可借其减少贫困、排斥、不理解、压迫、战争等现象”(国际21世纪教育委员会,1996:序言:1)。正是在这样一种考量之下,终身教育不仅被看作是个人的进入21世纪的一把钥匙,更是促进“人们相互了解、和平交流以及和睦相处的需要”(国际21世纪教育委员会,1996:序言:9)。基于此,学会共同生活成为必须树立起来的新的精神,教育必须为此奠定基础,而学会认知、学会做事、学会生存则成了学会共同生活的基本因素。

由此,自21世纪以来,国际终身教育政策因其更广泛和直接的社会责任担当得到了进一步的认可和发展。但是,敏锐的研究者发现,此时的终身教育在术语的使用上已有“隐退”之势,即使是在联合国教科文组织那里,“出镜率”更高的已然是终身学习了。1997年,第五届国际成人教育大会发布《成人学习汉堡宣言》和《成人学习未来议程》,不仅重申了成人学习是权利,而且从民主、性别平等、职业变化、环境与健康、经济和国际合作、学习条件和质量、信息技术等方面具体阐述了成人学习的重要性。1997年,芬兰出台《乐在学习》报告,提出个人发展、民主价值观、维护社会团结、促进国际主义发展、提高创新、生产与国际竞争能力等五项目标。同年,挪威政府向议会提交《能力改革》报告,其基本背景也主要是为了应对失业和工人即将面对的基于知识和信息化的新的工作环境。1999年,新加坡将劳工部改名为人力资源部,并发布《21世纪人力资源计划》,其初衷同样是为了直接回应新世纪新加坡在全球经济竞争中所面临的挑战。2003年,联合国教科文组织的《开发宝藏:愿景与策略(2002-2007年)》还特别提出要增加教育的第五个支柱,即学会改变,旨在引导和增进个人、组织的社会顺应以及促进社会变迁的能力。

由上可见,为了履行更为广泛的社会责任,21世纪之交的终身教育政策倾向于以下主要思路与措施:1)缓解社会贫困。个体缺乏早期的基础教育及

工作中没有获得足够的继续教育机会被认为是致贫的主要原因之一。由此,为个体补充并提高基础教育的水平及向他们提供基本技能培训成为终身教育缓解贫困的基本策略应对。2) 促进性别平等。在亚洲和非洲的一些国家,通常会采取专项性质的援助性教育项目来补救女孩和妇女的性别劣势。例如,发起于2003年的南非“女性教育运动”就是以未上学的女孩为关注对象,将其信息报告给教育部,以便为她们提供教育上的帮助。考虑到女性无法上学或被迫中途辍学,苏丹特意为女性建造社区学院,让她们通过社区或继续教育完成学业。而在一些工业发达国家,通常采取的措施有:使教育机会向女性拓展、鼓励女性回到工作世界、以更为整体的眼光承认女性的家庭工作及在其中发生的学习。3) 促进跨国流动。这方面主要是在教育领域和劳动力市场得到推行。就教育方面来说,在于促进各国教育之间建立一种学生资格的有效对比和有效衔接的制度。如2011年重新修订的《亚洲及太平洋地区承认高等教育资历公约》,其目的就是希望通过国与国之间的学历互认,来应对全球化背景下的高等教育学生的国际流动趋势。经济全球化也促使各国出台了先前学习经验的相关认定制度,以回应日渐普遍的全球范围内的人力资源流动情况。4) 促进社会融合。例如,英国针对识字水平低下的人群,在2001年特别制定了有关提升其生活技能的政策,以消减他们遭受社会排斥的情况。瑞典在2000年的《成人教育未来议案》中,明确给予残障人士以更多的国家经费支持,用来开发对其展开教学活动的特别教材。多数国家的终身教育政策还指出要为处境不利人群提供特别的就业前培训,以帮助他们尽快进入就业市场,因为就业不仅是人们谋生,更是其建立社会联系、获得个人自信和身份认同的重要途径。5) 促进政治民主。由于终身教育主张学习主体的全员性,并且认定终身持续接受教育是一种基本人权的体现,从而致使其在当代政治民主的建设进程中具有特别的意义和作用。在一些发展中国家,终身教育促进政治民主主要体现在促进义务教育的普及巩固和质量提升,及保障学习者在教育接受过程中的平等性等方面。在发达国家,终身教育通过各种教育、学习活动,来培养积极、主动的公民,使全体公民具备广泛参与现代社会公共生活的基本意

识和行动能力,从而为民主的更大程度实现和民主行动的效果优化提供更扎实的基础。

## 二、终身学习

### (一) 对终身教育精神的追随

早期的终身学习和终身教育关系甚为密切,几乎可被视为“孪生”:它们不仅在时间上同时并列出现在1972年的《学会生存》和1976年的《关于发展成人教育的建议书》中,在内涵表达上也几近相同。例如,“教育正在越出历史悠久的传统教育所规定的界限。它正逐渐在时间和空间上扩展到它的真正领域——整个人的各个方面。……在这一领域内,教学活动便让位于学习活动。虽然一个人正在不断地接受教育,但他越来越不成为对象,而是越来越成为主体了”(联合国教科文组织,1996:200)。“终身教育和学习的术语是指,既致力于重建现存的教育体系,又致力于用成年男女都能决定他们自己的教育的方式来发展它的潜力的一个全面的计划”(吴遵民等,2004)。在学界看来,它们之间仅有的差别主要在于:终身教育侧重于教育提供的角度,旨在改革与重建现有的教育体系;而终身学习侧重的是学习者个体的视角,目的是突显学习者的主体地位(高志敏,2005;吴遵民,2007)。事实上,从教育学视角来看,这一差别就其本质来说显然还是统一的。首先,这是因为教与学本身就是特殊的教育共同体,缺乏其中任何一方都将失去教育学的意义;其次,在这个共同体中,由教到学其根本上就是一个连续的统一体,随着人的成长与发展,教需要逐步地让位于学,并最终培养学习者的独立与自主为根本目标,这一点恰恰也是当代教育改革与发展的主流趋势之一(朱敏,2010)。所以,在这种理解之下,终身教育和终身学习其实是相互连贯和内在统一的。时至1994年,在罗马召开的首届世界终身学习大会上,它们之间这种志同道合以及紧密的互助关系依然得到重视和重申:“终身学习是通过一个不断的支持过程来发挥人类的潜能,它激励并使人们有权利去获得他们终身所需要的全部知识、价值、技能与理解,并在任何任务、情况和环境中有信心、有创造性和愉快地应用它们”(高志敏,2005:11)。显然,这个“不断的支持过程”,实际上指的就是终身教育。

此时终身学习政策的推进,除了上述同一时期

在终身教育名义下所推出的一系列相关政策外,经济合作与发展组织于1973年颁布了一份重要的政策性文献《回归教育:终身学习的策略》。这份文献以义务教育后的教育和培训为重点,将终身学习的早期理想有效地转化为具体的图景和策略——接受教育不是一次性完成的活动,而应当根据个人和社会的需要,对教育和学习活动加以分段循环、灵活实施,并且可以和工作、闲暇等其它活动轮流交替安排。其所提出的基本原则和目标是:促进学校学习与其它生活情境学习发生互补;义务教育的结构与课程要适合学生在继续学习与从事工作之间作出选择;教育政策、公共政策与就业劳动力市场政策之间要有一定的沟通和协调;在各种学校中广泛实施补偿教育;通过传统大学的开放,扩大成人接受高等教育的机会;教育要尽可能随时随地满足成人的学习需求;承认与工作相关的经历并将之视为入学资格的一部分;扬弃传统的一次性教育模式并确立真正的终身继续教育模式;在高等学校与工作场所之间促进工作与教育的交替发生(Tuijnman, 1996: 100)。受此启发和推动,许多国家先后制定或出台了相关政策予以倡导和支持:1977年,瑞典开始实施“25-4”制度,即年满25周岁且有4年工作经验的成人,只要具备基本的语文和数学能力,都可以免试进入高等教育系统学习。70年代中期,新西兰政府建立法案,允许成人回到学校继续学习。1981年,日本发布《终身学习报告书》,提出整体教育制度应加强促进个人的终身学习。前苏联则在80年代开始倡导和实施连续教育的思想,提出成人教育必须同社会实践活动交替进行。

基于上述基本理念与政策的推进,终身学习在这一时期的主要实践举措有:1) 实行回归教育。主要通过立法允许并保障成人拥有权利和机会在工作与继续学习之间进行交替。2) 逐步发展以学习者为中心的教育制度,如在义务教育的课程设计中加强学校内外之间的联系;加强教育、劳动等不同部门相关政策的沟通;逐步开放高等教育,为成人提供更多的正规教育和学习机会。除瑞典高等教育“25-4”制度外,德国一些州的大学也开始招收没有获得中学毕业会考证书的成人学生,条件是只要他们获得过某一方面的职业资格,具有五年以上的工作经验,并通过一项特设的入学考试即可。3) 大力发展

远程教育。不断增长的终身学习需求和远程信息技术的发展相结合,促成了70年代世界远程教育及机构的发展。1969年,英国首先设立开放大学,此后各国纷纷效仿,加拿大、泰国、韩国、西班牙、德国、以色列、委内瑞拉、日本等先后建立开放大学(李亚婉, 2011),从而使这一新型的学习机构成为这一时期成人参与终身学习的重要平台。

由此,我们需要关注的一个问题是,由于终身学习和终身教育历史性的密切关系,此时的终身学习在策略上明显带有传统制度教育思维的印记,那就是当时终身学习所钟情的学习形态其实更多还是传统正规学校教育的样式,而对于正规教育以外的各种非正规和非正式的学习活动及其价值,还未在实际中给予真正的认识和认可。

## (二) 终身学习的经济尺度偏向

全球化、知识经济、信息社会其实早在20世纪80年代就初露端倪,但是人们对其给教育带来的深刻影响却是到了90年代才开始变得敏感和重视起来,它们之间的强劲发展态势和耦合现象,使得此时的教育被推入一个更为复杂的社会旋涡之中。

终身学习相比终身教育在这一时期获得了来自民间和官方的更多青睐。尽管它依然如其生长的基础即终身教育那样,被期待在传统教育系统以外的其它广泛领域发挥更加有效的作用。然而,由于受全球化与自由主义经济及其相关政治变革的影响,终身学习相比同时期的终身教育逐渐展现出了更为明显的特征,即它特别地与人力资本投资以及与学习的经济收益联系起来;开始强调并逐步增强个人在终身学习中的主体责任;“权利隐退”与“机会突显”成为相关政策的基本口号;改革传统制度教育的努力开始减缓,更加重视如何更好地发现和利用正规学习以外的知识和经验,并寻求其在正规教育体制中的合法地位。

也正是在这一时期,终身学习作为一项国际性政策开始正式浮出水面,其中经济合作与发展组织与欧盟在这一历史进程中发挥了主要的推动作用。欧盟自1993年推出的《成长、竞争、就业:迈向21世纪的挑战与途径》报告中首次确认终身学习的战略地位以来,围绕个人发展、就业能力、公民身份和社会统整四大基本目标持续发布并实施了一系列前后连接的相关政策与活动,其中尤其令人瞩目的是:

1995年的《教与学:迈向学习型社会》白皮书将终身学习看作最为重要的教育发展焦点;1999年的《博洛尼亚宣言》致力于通过资源整合实现欧盟各国高等教育的一体化;2000年的《终身学习备忘录》用以引发全民对终身学习的积极讨论和思考,以便尽早形成对终身学习的共识;2001年的《实现终身学习的欧洲》行动计划建议书围绕学习合作、学习需求、学习资源、学习机会、学习文化、学习质量提出了六大具体策略;2002年的《终身学习》决议书呼吁各国政府加强对终身学习相关活动的管理;2006年的《终身学习整体行动计划(2007-2013年)》再次重申人人都有终身学习的机会,并在2007年前的相关计划的基础上,形成了覆盖各类教育的四个单项计划即夸美纽斯计划、伊拉斯谟斯计划、达·芬奇计划和格兰特威格计划,以及一个辅助性计划即莫奈计划;2008年的《欧洲终身学习资格框架》则为个人的学习和培训资格在欧盟成员国之间的相互承认提供了统一的基础。经济合作与发展组织则于1996年发布《全民终身学习》报告书,将终身学习的目的定位在促进个人发展、社会凝聚和经济成长,而从其随后的一系列报告(如《以知识为基础的经济》)、著作(如《学习社会中的知识管理》)、研究专辑(如《新学习经济中的城市与地区》和《教育政策分析》)来看,该组织更关注的无疑是终身学习与(尤其是信息技术背景下的)经济成长之间的关系。

正是在这两个组织的大力推动下,许多国家和地区的政府及相关部门也开始制定或完善本国的终身学习政策。如英国自1997年新工党政府执政以来,以技能战略为重点发展终身学习政策,其文本数量多达十余项。澳大利亚在原有技术与职业教育传统的基础上,大力扩展终身学习在基础教育、成人教育和教师教育方面的发展。北欧国家在终身学习的语境下,不断改进与完善传统的成人教育活动,实施广泛的劳动力市场培训制度。东亚主要国家也在这一时期对终身学习在国家教育、经济、社会政策中的贯彻和结合开展了大量工作。非洲、南亚及南欧的一些国家和地区也逐渐认识并理解终身学习的重要性,在政府和联合国教科文组织、欧盟等国际组织的支持下,制定并实施适合本地区的终身学习政策和活动。

比较这一时期的终身学习举措,尽管所谓的南

方国家和北方国家表现出一定差异,但是,以下一些举措仍然具有普遍性:1)倡导终身学习文化建设。比如,联合国教科文组织发起了“成人学习者周”与“终身学习节”等活动,一些国家和地区开始倡导“终身学习年”,对终身学习先进个人、活动进行表彰,所有这些创新性活动,其目的无疑都是为了培育终身学习文化,鼓励人们对终身学习的热爱和参与。2)建立国家资格框架以整合各种学习路径及学习成果。国家资格框架是对教育和学习成就的认可制度,也是教育质量的基本保障制度。新近趋势表明,它在连接教育和劳动力市场,贯通正规学习、非正规学习和非正式学习之间起着有效的作用。例如,法国2002年的《社会现代法》开始实施“经验获得认证”制度。英国、澳大利亚、南非也在这方面提供了一定经验。3)发现并拓展终身学习的机会。“机会提供”是这一时期终身学习政策发展的重点。尽管正规教育的中心地位依然坚不可摧,但我们已经可以看到,越来越多的学习空间、学习场所被得到发掘,并成为政策关注和开发的重点,其中重要的有工作场所中的学习、网络中的学习、社交平台中的学习以及社区生活中的学习等等,在一些更为发达的国家,家庭、旅游、参观及各种其它活动等,也都被看作是终身学习特别是成人学习的“新大陆”。4)重视终身雇佣能力培训。这主要和全球经济竞争的加剧及个人职业变化的风险密切相关,也就是说,在一个日益流动的社会里,拥有终身的雇佣能力必定会成为个人生存和发展的基础。5)倡导多元利益主体共担的财政制度。“终身学习账户”是这项制度的直接体现,个人、组织及政府在其中根据受益情况进行合理的经费分担,同时保障专项经费的使用。美国、英国和瑞典在这方面都已积累了比较长期的经验。

### 三、学习型社会

(一)哈钦斯与联合国教科文组织的共同远见  
学习型社会的初期设想来自美国教育学家罗伯特·哈钦斯(Hutchins, R. M.)。在其1968年出版的《学习型社会》一书的导论中,哈钦斯认为“教育是一个精心计划、有组织的过程,帮助人们变得智慧,……它没有更多的‘实际’的目的……教育只通过对心智促进人类发展感兴趣,其目的不是人力资

源而是人性”(Hutchins,1968: II-III)。进而他又引用17世纪捷克著名教育学家夸美纽斯(Comenius J. A.)的话,表达了他对教育之人文精神的崇敬——“教育包括对人具有正确意义的全部东西,所有出生在这个世界上的人都可以在其中分享。……我们的第一个希望是,所有的人都应该得到完全的教育,发展充分的人性。……我们的第二个希望是,每一个人都应该得到完整的教育,不仅要在一方面或某些方面甚至许多方面得到正确的培养,而是要在所有方面完满人性”(Hutchins,1968: III)。在此基础上,他所描述的学习型社会便是“对每个成年男女,除了在其生命成长的各个阶段,提供非全日制的成人教育之外,还将努力致力于实现两种成功的价值转换:使学习、成就(自我实现)和完善人性(格)成为社会的目标;使所有的社会制度都将以此为思考与行动的导向”(高志敏等,2013)。由此可见,在哈钦斯看来,学习型社会是一个以所有人的全面发展和潜能实现为目的的社会,且所有社会制度的存在和发展都当以此为中心。

这一伟大的理想很快得到了回应和认可。四年后,《学会生存》明确提出“向学习化社会前进”,并阐述道:“如果我们承认,教育现在是,而且将来也越来越是每一个人的需要,那么我们不仅必须发展、丰富、增加中小学和大学,而且我们还必须超越学校教育范围,把教育的功能扩充到整个社会的各个方面。……我们越来越不能说,社会的教育功能乃是学校的特权。所有的部门——政府机关、工业交通、运输——都必须参与教育工作”(联合国教科文组织,1996:201)。“一个社会既然赋予教育这样重要的地位和这样崇高的价值,那么这个社会就应该有一个它应有的名称——我们称之为‘学习化的社会’。这样一个社会的出现,只能把它理解为一个教育与社会、政治与经济组织(包括家庭单位与公民生活)密切交织的过程。这就是说,每一个公民享有在任何情况之下都可以自由取得学习、训练和培养自己的各种手段,因此,从他自己的教育而言,它将基本上处于一个完全不同的地位。教育不再是一种义务,而是一种责任了”(联合国教科文组织,1996:202-203)。“教育不应再限于学校的围墙之内。所有现有的机构(无论是否为了教学而设置)和各种方式的社会经济活动都必须用来为教育宗旨

服务”(联合国教科文组织,1996:224-225)。为实现“向学习型社会前进”的目标,联合国教科文组织在该报告中还提出了一系列十分重要的策略,其中主要有:1)将终身教育看作是创建学习型社会的基础,积极奉行并建立终身教育制度,使终身教育成为各级各类教育改革的指导原则;2)大力发挥工业、商业、农业等非教育部门的的教育功能,鼓励更多的居民参与到教育工作当中,如通过志愿者活动,让居民广泛参与学校教育、社区建设等;3)发挥学习者在生活和教育活动中的责任与作用。

但是,在此之后,学习型社会在较长一段时间内并没有产生太多的影响,甚至有些销声匿迹的悲凉,“乌托邦”成为后期研究者对这一时期学习型社会发展的基本印象和定位。

## (二)20世纪80年代式微时期的探索

有评论认为,20世纪80年代是学习型社会不太受重视,颇呈式微的年代,但是还是有学者对之进行了相关探究。1986年,国际著名教育学者胡森(T. Huson)出版了《再论学习型社会》一书,但他在研究中较多使用的是“教育社会”(educative society)和“高技术社会”(highly technological society)这两个概念。胡森认为终身学习是现代继续教育的重要内容,它对人们如何应对现代社会的各种变化具有重要意义(顾明远等,2006)。诚如其本人所言:“技术的进步不断地淘汰旧的职业,产生新的职业。在这个‘教育社会’中,一个人的社会地位在很大程度上取决于他在教育上所获得的机会和经由教育所形成的能力”(顾明远等,2006)。由此,在胡森看来,教育和学习应成为现代社会发展的重要因素,甚至是必要的投资,原因就是“我们在学校里学到的许多东西因为知识爆炸正在变得过时。这种悲剧不仅仅是由于时间的流逝,更是由于科学技术的持续进步。这种进步正在影响到我们的日常生活”(顾明远等,2006)。所以,“今日的学校必须使青少年学生清晰地意识到,他们从学校生活中获得的理智财富并不足以让他们受用一生,必须使他们意识到,教育是终身的过程。而且,今日的学校也有必要在青少年学生——至少是部分精英学生的心中——培植学习的热情,以便他们能够精益求精,有兴趣不断地探索知识前沿”(顾明远等,2006)。可见,胡森对教育与社会变化的关系认知,以及教育必须突破学

校藩篱的基本观点重申了 20 世纪 70 年代终身教育和终身学习的核心主张。

鉴于胡森在国际教育学界的盛名,他有关学习型社会的研究也渐渐对教育理论、实践和政策的发展产生了影响。1988 年日本颁布的《日本文教政策:终身学习的最新发展》白皮书指出:“在展望 21 世纪的社会和推进教育改革之际,我们面临的基本课题是实现终身学习的社会”(吕达等,2004:1993)。在谈到如何振兴终身学习问题时,除论述学校在终身学习中的基础作用和继续改革学校教育本身之外,该白皮书还特别对发展社会教育提出了新的策略,如要充实和完善面向普通成年人,尤其是妇女和老年人的学习;要强化家庭和地方社会的教育功能;要改善社会教育的环境,形成完备的教育设施网络,并要求广泛、充分利用现代各种教育媒介(吕达等,2004:1993)。由此可见,这里的“终身学习的社会”其实指的就是学习型社会。

### (三)学习型社会的强劲回归

1996 年,《教育:财富蕴藏其中》报告再次确认了学习型社会的全民终身学习和社会以教育为中心的基本思想:“教育处于社会的核心位置”,应当加强各种教育环境之间的互补关系:“教育已成为所有人的事情。它涉及全体公民,公民们今后都是学校施行教育的积极参与者,而不仅仅是被动的享受者。每个人均可在各种教育环境中学习,甚至可在教育社会中轮流充当学生和教员。由于毫不犹豫地吧非正规教育与正规教育结合起来,教育已成为社会的经常性生产任务,全社会都应对教育负责,社会才能面目一新”(国际 21 世纪教育委员会,1996:101)。此时的主要举措,是着力于加强终身教育制度的建立和提高学习者参与终身学习的能力。在学习型社会的更大框架之下,各级各类教育在学习的开放性、灵活性、学习者的主体性等方面展开了积极探索。

也正是在这一具有历史意义的重要报告的影响下,自 20 世纪 90 年代中期以来,有关学习型社会的政策和实践也逐步获得了显著发展。其中重要的事实有:欧盟 1995 年发表的白皮书《教与学:迈向学习型社会》指出,人类正处于巨变的时代,一个属于欧洲历史性机会的时代,一个社会不断得以新生的时代,一个新世纪的起点,未来的社会必然是学习型社

会。欧盟 1996 年的《科隆宣言》和联合国教科文组织 1997 年的《成人学习汉堡宣言》都在国家首脑会议和国际会议层面鲜明地提出了构建学习型社会的目标,以及对之需要付出的相关努力。例如,后者明确提到“最终的目标是要建立伸张社会正义和争取全民幸福的学习型社会”(鲍道宏,2008)。

那么,如何才能有效地创建学习型社会呢?也许是因为术语表达上的表面相关性,在彼得·圣吉(Senge P.)1990 年发表了《第五项修炼》之后,学习型组织很快被认为是实现学习型社会的基本途径之一,并在世纪之交被提到政策议程。各种学习型组织也因此被逐渐演绎出来,如学习型企业、学习型机关、学习型政府、学习型团队、学习型家庭、学习型学校、学习型社区、学习型地区、学习型城市等。尽管有学者提出质疑甚至批评,认为圣吉的学习型组织和学习型社会全然没有什么学术上的姻缘和逻辑关系(圣吉从全球管理的新趋势中看到了人的创造性作用,并认定人天生就是终身学习者,其理论基础是系统动力学和强调整体的思维方式),两者在目标上甚至有所矛盾:学习型组织以提高企业经济效益为主要目的,学习型社会以倡导全民终身学习、促进人的终身发展、全面发展为基本目的(吴遵民等,2008:20-21),但是从实际发展情况来看,各种学习型组织的发展已经成为创建学习型社会的支柱性策略之一。正如有些研究所指出的那样:“学习型社会的一个基本特征是学习型组织的普遍化。学习型社会建设进程在很大程度上取决于各类学习型组织的创建”(学习型社会建设研究课题组,2010:27-28)。

由于学习型组织一开始就是专门针对企业发展而提出的,因此在学习型社会实践创建中,企业首先成为学习型组织的试水平台,国内外各类企业纷纷开始组织再造工程,用以提升组织学习力并最终给组织带来广泛的利益。随后,学习型社区的概念和实践也紧跟推进,1995 年联合国更是发布了《通过社区发展实现社会进步》文件,强调社区建设是社会发展的基础。新近的发展趋势又逐步显露出一个重要信息,那就是,随着发展中国家的快速城市化以及西方发达国家城市社会问题日益凸显(如人口拥挤与流动频繁、交通基础设施跟不上民众出行需求、社会保障缺口严重、城市人际关系淡薄及社会碎片

化、公共与食品安全经常受到威胁等),学习型城市建设遂被认为是应对这些问题的基本策略,从而逐步引起国际社会的关注和重视。

经济合作与发展组织是这一实践领域的国际先锋。联合国教科文组织终身学习研究所杨进(2012)的研究表明:在早期有关“教育型城市”的理论和实践基础上,经济合作与发展组织在1993年的一份报告中正式提出了“学习型城市”概念,并认为城市是组织终身学习的最佳实体;2002年,该组织又建立了有关学习型地区、地区管理、社会资本的国际观察站,这一举措对欧洲以外国家和地区的学习型社会的发展起到了重要推动作用。例如,加拿大维多利亚省和温哥华市先后确立了学习型城市的目标;澳大利亚各州都有政府资助和鼓励的学习型城市协会;南非西开普省在2001年建立学习型开普省框架,作为南非经济社会建设的重要支柱之一,其中就谈到要鼓励将各级各类教育整合到终身学习框架之中;韩国在2008年左右有1/3城市被选定为学习型城市,并展开了一系列有针对性的建设活动。欧盟自20世纪90年代中期大力推进终身学习政策以来,也在学习型城市建设方面不遗余力,开展相关研究或实施相关项目。例如,1998年欧盟启动了“迈向欧洲学习型社会项目”,通过对欧洲80个学习型城市的考察和分析,提出了学习型城市的基本特征,并开发了相关的指标体系和审计工具。联合国教科文组织也正在积极倡导并支持学习型城市的发展,不仅建立了全球学习型城市网络,还于2012年颁发了一份在全球范围内具有重要参照意义的文献,即《全球学习型城市评价指标体系初步框架》,其中就学习型城市建设的目标定位、元件构成和基础条件进行了详细分析和阐述。其中的六个元件构成也被称为六大基本支柱,即从基础教育到高等教育的各种学习;充满生机的社区学校;有效的工作场所学习;现代学习技术的广泛应用;在学习中提高品质与追求卓越;培育充满活力的终身学习文化(高志敏,2013)。

#### 四、历史洞见与未来思考

##### (一)三者关系的基本认知

终身教育、终身学习和学习型社会这三大理念基本上发轫于20世纪60年代中后期,倚傍几近共

时的社会背景,它们一开始就结下了“缘分”。在发展的初始阶段,终身教育、终身学习和学习型社会理念相互映衬、相互交织。例如,郎格朗在1965年的终身教育报告中曾提出,政府和社会应大力支持和鼓励学校和各种文化中心发挥教育功能,社会应为其成员的一生提供教育与学习机会,显然,这其中潜藏着明显的学习型社会之憧憬。《学会生存》也明确指出,终身教育是学习型社会的基础,而教育活动由对“教”的重视转移到对“学”的重视亦隐含着终身学习思想的踪迹。哈钦斯的《学习型社会》更是明确呼吁所有人都应该得到完全的教育,全民教育思想呼之欲出。

深入分析这三大理念原初的基本主张,我们发现它们之间的共性思想鲜明地集中在以下几个方面:1)教育和学习应当是终身性的,贯穿人生从出生至死亡的全部过程;2)教育和学习应当是全面性的,既包含知识与技能的获得,也包括态度、情感、心理、精神的发展以及个人作为社会公民所应当具备的基本素养的获得;3)教育和学习应当是开放性的,既包含各级各类正规教育,也包括非正规和非正式环境下的各种教育和学习活动;4)教育和学习应当被视作人人参与社会发展的一项普遍性的基本权利,国家和政府应当通过各种相关制度的提供来保障教育和学习向所有人平等提供;5)教育和学习应以人的完全发展为最终己任。这些共识自此奠定了20世纪70年代世界教育改革与发展的理念基础。其实,关于它们共同的旨趣,学界也有过类似的研究。高志敏曾提出:这三大理念共同主张教与学过程的延续性和终身性;共同主张教与学内容的广泛性和全面性;共同主张教与学空间的开放性和社会性;共同主张教与学目的的双重性(高志敏,2005:21-23)。早期的“志同道合”成就了20世纪70年代初期它们在政策与实践方面的突出成就,也为终身教育、终身学习和学习型社会的后期发展留下了美好的愿景与宝贵的人文教育传统,至今仍有许多人会不断重提《学会生存》,会缅怀哈钦斯,也许就是出于这个原因。

20世纪70年代后期直至整个80年代,因为世界经济、科技与政治领域的急剧变化,终身教育、终身学习和学习型社会似乎都经历了一段“沉寂的岁月”。但事实上,它们并没有因之而消失,而是慢慢

开始走向比较平稳的发展阶段,或者说,虽然它们发展的全球性程度有所减弱,但依然可见:西欧国家仍在致力于发展继续职业教育;日本也在着力运用终身教育的基本精神改革积弊已深的传统制度教育;工作场所学习在人力资本理论的带动下也在这一时期大大方方地走到“前台”,成为终身学习领域的“新成员”。学习型社会的发展似乎略显旁落,无论在观念还是政策上,此时期几乎没有被太多提及,也许毕竟因为其相比于教育制度改革、提供并开发多样的学习机会来说,一个新型社会的创建无疑是一项更加宏大也更充满艰难困苦的事业。

20世纪90年代是这三大理念及其政策与实践交织发展的又一重要时期。终身学习率先强劲回归,学习型社会紧随其后,两者都成为各大国际组织以及众多国家与地区教育、社会、经济等诸多领域广泛重视的命题。相比较来说,终身教育的术语似乎隐退了一些,但其在政策和实践上的发展其实也一直在稳步推进。比如,世界范围内全民教育运动的风起云涌就足见终身教育在其中的重要影响。进而言之,在终身学习和学习型社会的主流话语背景下,终身教育虽然看起来一直处于“潜伏”状态,但又一直占据十分重要的位置——试看,各国何以会如此着力倡导建构国家一级的资格框架?何以会让以前不登大雅之堂的校外知识和经验在国家资格框架中获得合法认定?何以会在如火如荼的社区教育和开放教育中还要坚持建设一大批实体学校?从外表来看,它们之间的发展存在一定差异,但深究其中,依然可以发现三者基本精神上亦是如初期一般相通(当然终身学习可能在这一时期有被教育以外因素“过度劫持”的迹象)——仍然致力于教育和学习在终身性、开放性等方面的努力;积极立法用以保障人人接受教育和学习的基本权利;强调人的全面发展(虽然在其它各种目标的“围攻”下,颇有失去早期熠熠思想之光的感觉);认同教育和学习是学校内外的共同事业,需要全社会的协调和参与;认识到各种正规、非正规和非正式教育和学习活动的价值,并努力为它们之间的整合和衔接建立各种平台。其中最为明显的是,可能因由20世纪90年代乃至21世纪世界经济、社会、环境、安全等方面更为复杂和多变的环境,无论是终身学习、学习型社会还是终身教育,都被期望或者说不得不和教育以外的诸多事项

建立起更为广泛和直接的联系,也就是说,此时的它们不仅需要继续解决原初所提出的教育体制改革、学习机会拓展、权利保障等教育重大难题,同时还要在提升国家全球经济竞争力、促进社会民主团结、提高现代公民意识,甚至在维护地球生态、对抗人类重大疾病、维护军事和平等方面需要做出非同一般的努力。将教育和学习放在国家和社会发展的重要战略地位,以促进社会的整体发展成为这一时期它们之间的新的联结点,终身教育制度的建立、终身学习文化的形成、终身学习机会的获得,以及学习型社会的建设都成为解决当前社会各种问题的重要综合策略之一,同时也被认为是最有力、最有效的策略之一。

基于上述三种理念历史发展的内在一致性,并在考虑终身教育、终身学习和学习型社会各自特点的基础上,我们对三者之间的关系初步形成了以下基本判断:学习型社会是一个比终身教育和终身学习更为宽泛和上位的概念,作为一种新型的社会形态,它以实现全民通过终身教育和终身学习来获得全面发展为基本目标,且社会应当为此基本目标提供各方面的制度保障,并以此为基础引领和促进社会的整体发展。它的达成主要依赖以下两方面的支柱性支持:其一是终身教育,它侧重于以全民为对象的各种现有教育制度的改革和完善,包括对其体系与结构、目标与内容、方式与方法、沟通与衔接、支持与资源等一系列具体问题的重新思考与系统规划,体现的是不可或缺的“国家意志”;其二是终身学习,它侧重于社会学习文化的兴盛、学习者终身学习能力的培养以及对学习者主体地位的尊重,体现的又是不可缺少的“民间意志”。如果没有真正的“民间意志”,各种终身教育制度及其基础建设必定会因为缺乏民众的参与而成为一种无谓的浪费;如果没有必要的“国家意志”,社会、民间即使有更多更强的终身学习需求,也终将会因为缺乏各种制度保障、条件保障而难以实现。因此,在学习型社会的建设进程中,终身教育和终身学习具有同等重要的战略性地位,而且更为重要的是,这两者之间一定要在及时、有效沟通的基础上达到上下会意,协同运作,相互合拍,共同推进。

## (二)面向未来的策略思考

在这样一种“金三角”关系的思考框架之下,结

合目前国际范围内教育发展的基本现实条件与改革进程,本文拟从全球视野对终身教育、终身学习与学习型社会的未来重点发展策略作出如下建议和思考:

### 1. 关于终身教育

1) 巩固基础教育。有研究表明,初始教育水平越好,后期继续参加终身教育和终身学习的机会就越大,学习的效果也会显得更显著(Abrahamsson, 2001; 英格·帕森, 2005)。例如,澳大利亚成人先前学习经验认定的工作结果可以证明,那些早期基础教育较好的成人可以从中获得更多优势,因为这一复杂的认定过程需要申请者具备一定的表达能力、书写能力、交往能力、理解能力以及基本的信息技术能力。这一点给我们的重要启示在于:终身教育不能简单地等同于成人教育,也不可能全部是职业教育,因而,早期的基础教育必须在终身教育的制度建设中得到重视和巩固。在这里,如何理解“基础”之意显得相当重要,在本文看来,“基础”是指人们参与所处社会生活所必需具备的基本素养。就全球范围来看,尽管许多国家在全民教育运动的推动下,大幅提高了本国的基础教育入学率,但是儿童的辍学率(尤其是女童)和留级率仍居高不下,致使基础教育的质量提升依旧是目前一个难以破解的瓶颈问题。这一问题在发展中国家显得更为突出。

此外,基础教育还必须加强成人扫盲领域的持续发展,2010年联合国教科文组织发布的《全民教育监测报告》显示,至今全球还有7.59亿成人(15周岁以上)不具备现代社会所要求的读写能力(UNESCO, 2010),因此再怎么强调和重视成人(尤其是妇女)扫盲这一策略都不为过。正如联合国教科文组织总干事伊琳娜·博科娃(I. Bokova) 2013年9月8日国际扫盲日活动致辞中所表达的那样,“扫盲是一项权利和人类发展的基本动力。扫盲是通向自立、能力获得、文化充分表达和充分参与社会的必由之路。……扫盲是对话、交流、融入新的互联网社会的首要条件。……它比以往任何时候更是21世纪和平与发展的基石”(UNESCO, 2013)。

2) 进一步保障与落实成人终身教育和学习权。尽管各国终身教育政策越来越强调个体在终身教育中的主体责任,但是如何为全体公民尤其是成人提供终身教育权利保障应是政策关注的重点,因为联

合国教科文组织早在1976年的《关于发展成人教育的建议》中明确提出“从终身教育的角度来看,成人受教育是教育权利的一个基本方面……”(UNESCO, 1976)。在这方面,20世纪70年代的回归教育制度、带薪教育制度是值得继续推进和完善的经验;20世纪90年代盛行于美国、瑞典、英国等国家的个人学习账户也有必要再次得到提倡和完善(由于各种原因,一些国家在21世纪初终止了此项策略的实施)。

此外,从世界范围的进展来看,以下两项策略对于成人受教育权的推进意义积极:一是推进针对成人教育的专门立法。2009年于巴西贝伦召开的第六届国际成人教育大会报告指出,在154份国家报告中,126个国家宣布成人教育已经直接或间接地包含在政府的某些政策(包括基本法、宪法、行政命令、法律、中期发展计划、十年教育计划等)之中,但实际情况是,成人教育很难成为政府政策框架的主流部分,而且成人教育政策既不连贯也不完整,更多的是对一些已经出现问题的应对,政府没有从整体角度考虑成人教育的推进和发展(联合国教科文组织终身学习研究所, 2012: 17-18)。二是将成人受教育权具体化并加以落实。扫盲教育的基本内容和社会发展背景有直接的关联。例如,早期成人教育受教育权主要重在读、写、算的基本权利和能力。但身处21世纪的我们显然需要重新认真思考成人扫盲的具体内容。1995年,联合国教科文组织曾在《学习权宣言》中将学习权细分为阅读书写权、提问与分析权、想象与创造力、了解环境与编写历史权、接受教育资源权、发展个人与团体技能权,并将学习权看作是人类生存权的不可缺少的一部分,具有普遍合法性。受此影响和启发,我们认为,成人受教育权不是一个大而化之的权利托词,而是要结合现代社会生活需要对受教育权进行更加具体的探究、分类和落实。也就是说,除了基本的读写算等权利之外,我们还更需要重点保障并发展成人在批判性反思、想象与创造、社会参与管理、有效使用教育资源、团体合作与行动等方面的权利和能力,只有这样,成人教育才能更好地促进社会、政治、经济和文化的发展。

3) 完善国家教育体系,贯通国家教育资格。实现各级各类教育的贯通是终身教育的基本任务。然

而,环顾世界各国教育体系,教育内部体系不全或壁垒森严仍是相当严重的问题。许多事实表明,成人非正规和非正式教育的结果并没有在教育资格中得到重视和认定,普通教育和职业教育之间仍旧无法实现沟通和衔接。由于众多发展中国家迄今没有能力建设包含各种教育活动在内的完整教育体系,为此,终身教育首先应继续完善已有的教育体系,并在此基础之上进一步通过有效的机制实现各级各类教育之间的衔接和沟通,以帮助个体按照实际需求在已有的教育体系内外进行更加便捷和灵活的“学习变道”。也就是说,要为个人的终身全面发展提供各种必要的和便捷的制度和条件支持。在此,我们特别建议进一步加强国家资格框架的建设,在终身学习、终身教育和学习型社会的视野下,将各级各类教育、各种学习和培训活动统合起来。事实上,在许多发达国家,国家资格框架目前已被认为是推进和实现终身学习的主要策略之一。据欧盟统计,截至2012年,已有约150个国家和地区已经或正在建立资格框架(张伟远等,2013)。

4) 坚持以人的素质和能力发展为基本目标。尽管在20世纪90年代,终身教育和终身学习有了更大的社会功能发挥舞台,但是仍然不能忘记促进人的终身全面发展才是教育的根本目的,因为如果忘记这一点,就很容易将接受终身教育简单地与单纯的知识学习、权利获得、资格获取联系在一起,甚至将这些更具“短期性”和“工具性”特征的目的,误以为是“最终性”和“本质性”的目的。对此,借用海德格尔(Heidegger M.)的话来说,那是因为,人是这个世界的根本存在,唯有通过他,世界才会得到揭示并获得更好的发展。人的终身全面发展自然包括身体、心理、精神等多方面的内容,因而,无论是就今天的现实还是就长远的目标来看,人的综合素质的提升,特别是精神素质的提升和实践能力的获得才应是关键所在。当前空有知识,没有文化和素养(尤其是道德素养)的大有人在;而光有知识、技术而缺乏实践能力(尤其是创新能力)的现象也屡见不鲜。为此,我们需要对现行的各种终身教育、终身学习和学习型社会政策进行必要的反思,因为在全球经济竞争压力下,有些政策通常被强大的经济利益所主导,以致往往失去了作为文化、教育政策的基本属性和应有作为。

## 2. 关于终身学习

1) 继续提高个人的学习能力,尤其是信息能力。个体具备基本的学习能力是参与终身学习的基础。对于儿童和青少年来说,基础教育已经关注到了学习能力的重要性并为此开展了许多尝试性工作。例如,美国一些公立学校开始实施学生的自我导向学习活动。中国自21世纪以来也一直在基础教育领域开展研究性学习项目,用以培养学生自主学习和自主探究的意识和能力。

那么成人的基本学习能力状况又如何呢?经济合作与发展组织于2013年10月公布的2008-2012年国际成人学习能力的调查结果表明:就所调查的24个经合组织成员国家的平均水平来看,在阅读方面,低于1级水平和达到1级、2级、3级、4级和5级的人数所占比例分别是3.3%、12.2%、33.3%、38.2%、11.1%和0.7%,各级水平计算能力的人群所占比例分别是5%、14.0%、33.0%、34.4%、11.4%和1.1%(OECD,2013)。

由此可见,即使在经合组织国家,就总体而言,绝大多数成人在阅读和计算能力方面都处于中等偏下水平。成人在信息技术使用方面的情况更令人担忧,7%-27%的人缺乏基本的信息使用技术或者根本就没有信息技术方面的使用经验,尤其缺乏处理较为复杂任务的信息处理技能(OECD,2013)。因此,当前与未来的终身学习,应当继续关注并提高成人的基本学习能力,并在知识经济和信息社会的背景下重点发展成人的现代信息技术素养。

2) 以整体和连续的观点看待学习。对立、分离的二元思维方式从根本上说是西方现代工业化的产物。在各种“后”社会到来之际,整体与系统观重新回潮,就像圣吉所说的“重新观照整体”。这给我们的启示是:人的学习也是一个系统、整体、连续的过程,知识和经验都有连续性(其实,杜威早有此论断,但工业化背景下的现代教育却对此进行人为分割),并相互影响、相互作用。正是重新认识到这一点,承认校外的学习和经验,建设学分银行以记录并评定个体的连续学习过程及其成果、推进工作场所学习等已成了当下国际终身学习政策推进的基本策略之一。

3) 大力培育和发展终身学习文化。相比于把终身学习作为一种学习能力或一项技术来看,作为

文化的终身学习的发展其实是一项更为困难的工作,因为文化不仅是长期积累和沉淀的过程,更是涉及个人和集体心理与观念发生转变的过程。从各国目前的情况看,终身学习文化的培育和发展依然任重而道远,既需要整个国民文化素养提升的支撑,也需要能够有意识地创设多种活动来激发和引导现有学习文化的转变。就终身学习领域来说,目前可行的建议是,应继续呼应并按期举办联合国教科文组织所倡导的“成人学习者周”等相关活动。例如,德国、澳大利亚等设立了学习节,中国也于每年9月在各地轮流举办“终身学习周”等活动。

此外,各种教育、科技、文化、传媒等机构联合举办的读书节、文化节、开放日、公开论坛等活动都可以在不同程度上营造和渲染终身学习的氛围,通过物理和心理环境的建设,逐步推进终身学习文化在整个社会广泛而深入地发展。与此同时,需要更加认识到的是,终身学习文化建设,需要从学习者自身的终身学习文化自觉开始,因为只有首先改变自己,才能最终改变世界。

4) 积极开发和使用各种支持性资源。终身学习需要来源广泛的各种资源的支持。从宏观角度说,加强政治承诺是一个重要资源,因为它体现的是来自国家和政府的意志,是实现终身教育、终身学习和学习型社会的重要支持之一。目前,联合国教科文组织、欧盟等国际组织所做的重要工作之一,就是积极推动各国政府对实施终身教育、终身学习和学习型社会给出承诺,并在提供各种帮助(如技术、原则、经验、信息等)的条件下,鼓励并督促各国将政治承诺转化为具体政策和措施。从微观方面来说,完善信息技术基础设施、利用民间教育资本、联合各种社会团体、挖掘各种文化传统资源等都是可以付诸努力的种种方向。

### 3. 关于学习型社会

1) 将人的发展作为社会发展的根本目标。把这一点放在策略提议的首位,是经过审慎考虑的。因为学习型社会本质上是一种以人的全面发展为宏旨,并倡导整个社会为实现这一目标而提供各种制度保障的社会。诚然,人的本身的完满发展又是社会良性发展和成功转型的秘密所在。在此,本文提议,我们需要经常回溯到20世纪60~70年代的先行者那里,去体味学习型社会的原初内涵,正如哈钦

斯所言“教育是社会的目的,城市教育着人”(Hutchins,1968:165)。既然教育的目的是促进人的全面发展,因此,人的发展应当成为学习型社会建设的应有之义,社会发展也唯有纳入人的发展的根本目的,教育才能更好地回馈社会。

2) 改进现有制度教育,建立广泛的社会学习系统。制度教育是学习型社会推进的重要基础,因此首先必须继续改革迄今依然处在困境当中的各级各类教育。比如,基础教育是否已然达到足够的覆盖面和一定质量要求,以保障所有人都能获得高质量的基本知识和技能;中等教育是否已经有效地体现了灵活性和多样化,允许学习者有更多的选择空间和发展通道;高等教育在机会开放和高质量之间是否已经形成了恰当的平衡,帮助有条件、有能力的学习者获得有质量保障的高层次学习。此外,在制度教育系统以外,我们还需要开发更为广泛的社会学习系统。比如,各种学习型组织的推进、工作场所学习的开发、社区教育的普遍发展、老年教育的充分覆盖等,由此形成一个学习者主体指向全民的,学习内容多样化的,学习途径可供选择的,各种教育和培训资格贯通的新型社会。

3) 重点开发学校外的各种机构的教育功能。学习型社会认为教育广泛存在于社会当中,因此必须在传统教育机构以外发现、鼓励并支持各种具有教育意义的学习活动。因此,可以有意识地从旅游、家庭、文娱健身、大众电视节目等中开发有意义的成人教育项目或成人学习项目,以创造更多的机会,引导或激励更多的成人个体或群体卷入他们乐于参加的教育与学习活动中来。例如,日本充分利用遍布全国的博物馆促进市民的终身学习。再如,上海电视台的《超级家长会》定位于家长的教育与学习,提出了“家长好好学习,孩子天天向上”这样一种具有吸引力的学习理念与学习行动。此外,社区中各种自发性的学习团队也是成人学习的重要载体,应该得到政府和社会的鼓励与支持。

4) 使教育和学习成为引领社会积极变迁的主导力量。学习型社会是以通过教育和学习谋求发展的社会,重视教育和学习不仅在于形成氛围,使其成为社会发展过程中的重要事项和形态特征,更为重要的是,它期待通过教育和学习达到引领社会积极变迁的目的。通过教育和学习,有利于增进国民对

自己各方面生活更加完整、更加深刻的了解,乃至更加适切的判断,从而能够在其人生发展道路上作出更加理智的选择,并且充分、有效地参与到现代社会的各种活动之中;有助于提升劳动者的职业资质和创新能力,从而能够为个体生活境遇的改善,社会生产力的提高和生产方式的转变提供一种及时和足够的支持;有助于改善国民的道德素养和精神境界,从而能够为文明社会进程扫除各种社会顽疾而提供一种源自内在的且具有根本意义的清除力量。

总之,我们将可以通过教育和学习打开视野、转变观念、改善心智、开启智慧,以全新的视角重新审读和体察、永远善待和创新我们所生活的这个世界!

#### [参考文献]

- [1] Abrahamsson, K. (2001). Towards new lifelong learning contracts in Sweden [A]. In D. Aspin, J. Chapman; M. Hatton; Y. Sawanor (Ed.). *International Handbook of Lifelong Learning Par. 1* [C]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- [2] 鲍道宏(2008). 从“终身教育”到“学习型社会”——国外“学习型社会”理论、理念和思潮发展脉络探析[J]. *福建教育学院学报*, (6): 51-55.
- [3] 保罗·郎格朗(1988). *终身教育导论* [M]. 滕星等译. 北京: 华夏出版社.
- [4] 高志敏(2005). *终身教育、终身学习与学习化社会* [M]. 上海: 华东师范大学出版社.
- [5] 高志敏, 高宛芝, 陈珂(2009). 深入西方语境解读学会生存[J]. *中国成人教育*, (24): 12-17.
- [6] 高志敏, 贾凡(2013). 展望新的征程, 期待新的腾飞——关于学习型社会、学习型社区建设的师生对话(上) [J]. *当代继续教育*, (2): 10-15.
- [7] 高志敏(2013). 打造坚强支柱, 撑起学习型城市蓝天 [N]. *文汇报*, 2013-6-27 (12).
- [8] 顾明远, 石中英(2006). 学习型社会: 以学习求发展 [J]. *北京师范大学学报(社会科学版)*, (1): 5-14.
- [9] 国际21世纪教育委员会(1996). *教育——财富蕴藏其中* [M]. 联合国教科文组织总部中文科. 北京: 教育科学出版社.
- [10] Hutchins, R. M. (1968). *The learning society* [M]. New York: Encyclopaedia Britannica, Inc.
- [11] 李小波(2003). 从终身教育、全民教育到全纳教育——战后国际教育思潮发展历程研究 [D]. 华东师范大学硕士学位论文.
- [12] 李亚婉(2011). 世界开放大学的现状分析与趋向研究 [M]. 北京: 中央广播电视大学出版社.
- [13] 联合国教科文组织国际教育发展委员会(1996). *学会生存——教育世界的今天和明天* [M]. 华东师范大学比较研究所. 北京: 教育科学出版社.
- [14] 联合国教科文组织终身学习研究所(2012). *成人学习和教育全球报告* [R]. 中国成人教育协会组织. 北京: 教育科学出版社.
- [15] 吕达, 周满生(2004). *当代外国教育改革著名文献(日本、澳大利亚卷)* [G]. 北京: 人民教育出版社, 2004.
- [16] OECD(2013). *Skilled for life? Key findings from the survey of adult skills* [R]. [2013-10-12]. [http://skills.oecd.org/documents/SkillsOutlook\\_2013\\_KeyFindings.pdf](http://skills.oecd.org/documents/SkillsOutlook_2013_KeyFindings.pdf).
- [17] Tuijnman, A. C. (1996). *Recurrent education* [A]. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* [C]. Oxford: Pergamon.
- [18] UNESCO(1976). *Recommendation on development of adult education* [R]. [2013-10-07]. [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13096&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- [19] UNESCO(2010). *EFA global monitoring report 2010: Reaching the marginalized* [EB/OL]. [2013-03-10]. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr10-en.pdf>.
- [20] UNESCO(2013). *Literacies for the 21st Century* [EB/OL]. [2013-09-14]. <http://www.unesco.org/new/en/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/literacy-day/>.
- [21] 吴遵民, 谢海燕(2004). 当代终身学习概念的本质特征及其理论发展的国际动向 [J]. *继续教育研究*, (3): 31-36.
- [22] 吴遵民(2007). *现代国际终身教育论* [M]. 北京: 中国人民大学出版社.
- [23] 吴遵民, 黄欣(2008). *实践终身教育论* [M]. 上海: 上海教育出版社.
- [24] 学习型社会建设研究课题组(2010). *学习型社会建设的理论与实践: 学习型社会建设研究子课题报告集* [M]. 北京: 高等教育出版社.
- [25] 杨进(2012). 国际社会构建学习型城市推进终身学习策略综述 [J]. *天津电大学报*, (2): 7-14.
- [26] 英格·帕森(2005). 瑞典的终身学习和员工培训 [J]. *中国职业技术教育*, (205): 44.
- [27] 张伟远, 段承贵(2013). 终身学习立交桥建构的国际发展和比较分析 [J]. *中国远程教育*, (9): 9-15.
- [28] 赵中建(1990). 乌兰巴托宣言 [J]. *外国教育资料*, (3): 72-73.
- [29] 朱敏(2010). *终身学习政策推展模式研究* [D]. 华东师范大学博士学位论文.

(编辑: 魏志慧)

## Global Development Retrospect and Future Prospect of Lifelong Education, Lifelong Learning and Learning Society

ZHU Min & GAO Zhimin

(*School of Education Sciences, East China Normal University, Shanghai 200062, China*)

**Abstract:** *Lifelong education, lifelong learning and learning society are mainstream education thoughts which were emerged successively in western countries in late 1960s. They interact with each other and have always been a close link in their development progress. Since 1970s they all have become the guiding ideology and basic principles of worldwide education reform and development. By combining the historical and comparative research methods, this paper reviews systematically the evolution of their connotations, policies and measures in global context. The conclusion indicates that there exists an internal consistence among them which means that promoting human's comprehensive development is their common goal. Although they have different implementation strategies, they really need mutual backup and synergetic development. The purpose is to provide an overall understanding framework for better grasping their meanings and relations, and based on this framework the paper offers some suggestions for their future progress.*

**Key words:** *lifelong education; lifelong learning; learning society; development retrospect; future prospects*