

构建服务全民终身学习的教育体系:路径与机制

——基于“后学校化”理念的思考

路宝利¹ 吴遵民²

(1. 安徽师范大学 教育学院,安徽芜湖 241000;2. 华东师范大学 教育学部,上海 200062)

【摘要】 构建服务全民终身学习的教育体系是党中央在新时期作出的重大决策。如何从终身教育转向终身学习,同时为民众提供更为精确和适合的教育服务,将是今后15年教育界面临的重大挑战与使命。概括而言,新体系的内涵覆盖了“全民”“生涯”及包括学校在内的整体教育“场域”,但若不区分不同人群与不同人生时段的教育诉求,就会因概念边界的模糊而致政策的贯彻执行失去明确的指向,同时亦使体系本应重点面向的“主旨人群”遭致遮蔽,继而会因目标不清或拘囿于“学校化”的老路而在实际推进中被误解与误读。本文透过概念的“表层涵义”,着力揭示“第二年龄”与“第三年龄”的学习样态及内在规律,同时围绕当下“后学校化”时代的复杂情境,通过“自我导向学习能力”的提升及立体化的“干预”机制,尝试重建基于共生理念的路径与框架,以使体系构建朝向更为科学而明确的方向发展。

【关键词】 终身学习;教育体系;路径机制;后学校化

【中图分类号】 G720

【文献标识码】 A

【文章编号】 1007-2179(2020)04-0067-11

威廉·吉布森(William Gibson)曾提出“未来已来,只是尚未流行”的超前理念,然而当下的诸多不确定性已昭示“未来已来,现在正在流行”的复杂情景(陈春花等,2018)。产生于20世纪60年代的全球性“终身教育运动”亦早已折射出人类在未来面前的忧虑与畏惧,诚如埃德加·富尔(Edgar Faure)所指出的:由于面临持续反愚昧的斗争,故教育之于人类命运具有永恒的意蕴(联合国教科文组织国际教育发展委员会,2009)。与欧美各国相比,我国自20世纪80年代引入终身教育以来,在制度、规划、方针等层面虽多有筹谋与推进,然而理论研究滞后、立法进展迟缓、实践发展迷茫,虽历经四十余年,至

今仍面临系统性不强、跨越式变革匮乏的困境。面向“后学校化”时代,从体制机制及方法论的视角对服务全民终身学习的教育体系构建的路径与机制进行俯瞰式的全面审视,将对今后的理论构建与实践推进具有重要意义。

一、逻辑参照:第二、第三年龄

世上但凡成功的事例,大多经过准确研判并制定了清晰的行动纲领。2019年2月,党中央和国务院提出了一项新的重大教育方针——构建服务全民终身学习的教育体系,但学界迄今尚未开展深入讨论,为此,这一未来15年必须予以大力推进的教育

【收稿日期】2020-04-09

【修回日期】2020-04-19

【DOI编码】10.13966/j.cnki.kfjyyj.2020.04.008

【基金项目】 国家社会科学基金教育学重大研究课题“适应老龄社会的教育体系完善研究”(VKA180005)。

【作者简介】 路宝利,博士,安徽师范大学教育学院研究员、博士生导师,研究方向:职业教育与成人教育(lubaoli1969@163.com);吴遵民,博士,华东师范大学教育学部教授、博士生导师,华东师范大学终身教育研究中心主任,研究方向:教育基本理论、教育政策与立法、终身教育与社区教育(wzmwzm5263@163.com)。

【引用信息】 路宝利,吴遵民(2020). 构建服务全民终身学习的教育体系:路径与机制——基于“后学校化”理念的思考[J]. 开放教育研究,26(4):67-76.

纲领很可能会因为目标不清、概念不明而在政策的具体执行中出现误读与误解。

(一)问题之一:新体系的目标对象指向谁

构建服务全民终身学习的教育体系首先需要明确的是对象。就一般理解而言,终身学习覆盖“全民”“全人生”与“全场域”似无歧义,但对于上述概念若不加区分的话,终将会因对象指向不明而失之空泛,且对于最终落实包含于“全体”之中的每个个体的学习需求,亦无法给出精准的支持。在此笔者特引入英国学者皮特·拉斯里特(Peter Laslett)关于“年龄坐标”的概念并予以诠释。

在《新的生命:第三年龄的诞生》一书中,拉斯里特将人的一生分为四个阶段:“第一年龄”是出生至工作的成长阶段;“第二年龄”是工作到退休的贡献阶段;“第三年龄”是退休至身心机能衰退的养老阶段;“第四年龄”是自身心机能快速衰退直至生命结束的终止阶段(Formsa, 2014)。就教育需求看,“第四年龄”的重要性与紧迫性无疑远逊于前三个年龄段,该年龄虽享有终身学习的“权利”,但毕竟“需求不强”而非“主旨人群”。与之相比,“第一年龄”人群处于人生的成长期,教育对其“至关重要”,但由于正规学校教育资源的“充分供给”,故该年龄段亦非“主旨人群”。显然,第二和第三年龄人群因教育对其“重要且紧迫”,故应列为“主旨人群”。

从发生学的视角进行考察,上述推论与终身教育倡导者当时的洞见基本相符。朗格朗早在终身教育理念提倡之初,就大声疾呼“教育不应成为年轻人的专利”。之后,《教育——财富蕴藏其中》亦强调终身教育的两个逻辑起点:一是青少年一次性的学校教育不足以满足其一生的需要;二是学校外的学习机会将愈加丰富(联合国教科文组织国际教育发展委员会,1996)。前者指向了“成人教育”的重要性,后者指向“非学校”的场域。无独有偶,永恒主义教育学家罗伯特·赫钦斯(R. M. Hutchins)亦洞察到“成人教育”的被动及局限,其在1968年出版的《学习社会》一书中提醒道:“仅经常地为全体成年男女提供定时制的成人教育是不够的,还应以学习成长及人格构建为目的,并以此目的制定制度”(吴遵民,2016)。自此,“教育”与“学习”融为一体,其同时亦为“终身教育”向“终身学习”的转化提供了重要的理论依据。其后,联合国教科文组织

发布的重要文献——《学会生存》,对“学习化社会”理论给予了高度评价与认可,美国麻省理工大学斯隆管理学院教授彼得·圣吉(Peter M. Senge)提倡的“学习型组织”的理念亦由此演绎而来。简言之,第二、第三年龄人群的终身学习诉求无疑应该成为新体系构建的重点关注对象。

(二)问题之二:新体系中第二、第三年龄人群呈现怎样的学习样态

针对成人受教育问题,马尔科姆·诺尔斯(1989)曾揭示道“当成人参与学校学习时,却发现自己在文化上居然被当做儿童看待”。因此,当我们在对终身学习的“主旨人群”进行区分与剥离之后,如何进一步揭示第二与第三年龄人群的学习样态尤为重要。

样态一:个性化学习。在《成人学习的综合研究与实践指导》一书中,美国成人教育学家梅里安等(2011)曾在“卷首语”中指出:“成人期学习是一种非常个性化的活动”。所谓个性化指的是“以学习者个人为主体的自由、自主与自助的学习活动”。诚如书中所列举的案例:查理的学习源于对铁路模型的兴趣,特鲁迪沉迷于健康知识则缘于自身的乳腺疾病,而其他一些成名者则更多出于对新职业愿景的向往。换言之,诸多学习是出于个体意愿而非外在强迫、多出自于个体兴趣而非普适性诉求、多因循异质化追求而非同质化轨迹等。在归因研究方面,阿斯兰尼与布里克尔提出的“生活跃变理论”亦为此提供了解释,即自身生活的跃变往往会激发成人与众不同的学习体验与缘此而来的学习诉求(雪伦·B·梅里安等,2011)。诚然,体系构建在契合个性化特征时还需深入研究一些外在的“携带”因子,诸如个体学习的偶然性、教育机会的差异化等。

样态二:融入化学习。这是指学习融入职业岗位、现实生活甚至自身遭遇的生活场景等。对此,克罗斯的“质变学习”理论颇具影响。比较而言,与其说“第一年龄”的学校学习常被视为与现实世界割裂的“孤岛教育”,那么第二、第三年龄的融入化学习则在真正意义上贯彻了杜威的“教育即生活”“学校即社会”的理念。对此,凯弗瑞拉曾指出“成人学习对于工作场所的结构变化尤为敏感”(雪伦·B·梅里安等,2011)。换言之,她指出了这样一个事实,即学习与工作的关系密切,二者互为因果、彼此促

进。但在关注融入化学习的特征时,我们也需对其“局限性”保持警觉,诸如“在岗学习”中“区域性知识”的迁移难度、“功利性”学习与“博雅教育”的逻辑关联等,有待深度探究。

样态三:非结构化学习。一般而言,真正意义的第二、第三年龄学习皆是在非传统教育情景下开展的,如非统一课程、非统一教学等。林德曼(Lindeman)曾对此进行过评论:与学校所提供的结构化资讯相比,经验对成人更具本体价值(雪伦·B·梅里安等,2011)。事实上,欧美学界早在20世纪后期就已将目光转向学习的非结构化研究。丹麦学者克努兹·伊列雷斯(Knud Illeris)1999年出版的著作《学习的三个维度》、2006年撰写的《我们如何学习》等研究就颇有见地。只是在重视非结构化学习的价值之际,非结构化学习的机理、非结构化与结构化学习的平衡等问题也值得研究。

在对“主旨人群”及其学习样态进行分析之后,它们的各自特征与内在优劣亦不言自明。基于此,在构建服务全民终身学习教育体系的过程中如何扬长避短、准确把握与引导,这是又一个需要思考的重要问题。

(三)问题之三:新体系应秉持何种法则

法则,是与主旨人群、学习样态“统合”而构成新的教育体系的重要参照。法则贴切与否关乎体系构建的格局、方向与未来图景。在现实情境中,对于第二、第三年龄人群的“偏离忽略”抑或“被动顺应”无疑都是偏狭之举,如何在张力中达成平衡、在契合中有所超越才是正确的选择与方向。由此,笔者提出以下法则,供学界参考。

法则一:个性化与社会化的辩证统一。该法则指向的是第二、第三年龄的学习定位问题。具体而言,如若偏离个性化的特质,第二、第三年龄的学习就会因为与学校的同质化而背离成人教育的基本原理;但如果过于拘囿于个性化,第二、第三年龄的学习也会因为“情境化”的局限而失去其在社会中存在的合理性。约翰·斯通(John Stone)关于成人学习动机的研究表明,出于职业提升、闲暇旨趣等个人动机参与学习的比例高达90.6%(雪伦·B·梅里安等,2011)。其间虽涵盖了一些社会性的归因,如教育公平与社会诉求的契合度等“社会性”短板在体系构建时必须给予关注,但该法则的价值在于摒

弃实践中的个人偏好或社会偏好,在“关系”的因果中寻求二者的平衡。

法则二:权利与义务的辩证统一。该法则指向第二、第三年龄学习的性质问题。1990年世界教育大会及1997年汉堡会议发布的决议文件——《未来行动纲领》就已充分肯定与强化学习权利的重要性。然而,其是否隶属于义务的范畴未见诸具体的规约。该法则的内在规定性是,如若忽略学习的义务性,尤其是“第三年龄”就有可能因为“教育义务”理念的缺失而放弃最后的学习契机。事实上,即便在21世纪的今天,亦如瑞沃拉(Rivera)所指出的:因时间、费用等阻碍而使部分成年人被排除在教育体系之外的现象并不在少数。所以我们在筹建服务全民终身学习的教育体系之际,除了必须创建一些学习参与机制,还应以法定的条款明确其“义务”的属性,即在法理上确立成人学习法定权利的同时,也需强调其参与学习的应尽义务。

法则三:功利性与非功利性的辩证统一。这一法则指向第二、第三年龄学习的价值问题。功利性指学习与提升学历、职业能力等外在的价值扩充有关;非功利性则与通过学习提升教养、增强志趣、促进生命品质等博雅教育类似。诚如亚里士多德所示:“父亲因其训练子者,非是有用而是因为高贵”(王保星,2008)。当下城市普遍兴办的“老年大学”与乡村开设的“乐龄学堂”均已彰显学习的非功利特质。该法则旨在提醒成人学习者需体悟教育的内在“真谛”,平衡教育的实用性与精神品质的关系,即功利中亦蕴涵“诗和远方”,闲暇中涵盖着“面包与黄油”,在学习进程中去触摸更多的“不确定性”与“生成性”的边界,进而获得不同的体验与成长。

二、“后学校化”视阈

教育本来是一种具有极其宽广范畴的社会现象,但近代学校的出现严重“窄化”了教育的内涵。终身教育理念的提出,突破了学校狭隘的视野,“后学校化”视阈由此而生。

(一)“后学校化”的合理性

“后学校化”的合理性,即通过设计与创建克服与超越当下的教育藩篱就是其提出的理由与价值,学校所秉持的社会性、学术性与效率性偏好就是“后学校化”理念提出的缘由。

所谓社会性偏好,指学校秉持社会本位的传习。德国教育家凯兴斯坦纳在《劳作学校要义》一书中指出,学校具有培养“合格公民”的社会指向;美国1917年创办涵盖职业教育的“综合中学”亦是迫于全国制造商协会的压力;南非采用巴洛夫(Thomas Balogh)的观点发展职业学校,目的同样是助力经济;中国2019年启动高职“双高计划”,动因亦是呼应经济社会的转型。由此可见,学校的价值并非源于“自身”而概由系统所决定。诚如比较教育学家萨德勒(Sadler,1964)指出的:“校外之事比校内之事更重要,因为校外之事往往决定校内之事”。然而,在剖解第二、第三年龄人群学习动机时,我们发现“个人本位”所占比例明显增加,学校在满足个性化需求方面存在短板。因而,如何破解预备性、统一性与同质化的学校传习,兼顾“个性化”与“生成性”的个体诉求,是新体系构建面临的重要课题。

学术性偏好,指学校秉持学科本位的传习。其表现有三:一是知识层面,学校长于“命题知识”(Knowing That)的传承,但对于“能力知识”(Knowing How)却是短板,至于缄默知识、物性知识更非所长,但后者恰恰是第二、第三年龄学习的主要构成。二是课程层面,学校长于“学科课程”而疏于“工作课程”与“生活课程”。尽管克伯屈在批判“学科课程”之“碎片化”时曾提出“设计教学法”,之后也有北美“能力本位课程”、德国“学习领域课程”等新型课程的创设,但以“官能心理学”为基石的“学科课程”的主导地位至今未变。尤其是“学科课程”将第二、第三年龄学习的偶发性、在岗性与自身性特点均排除在外。三是目标层面,学校以学历学位的授予和提升见长,但第二、第三年龄有职业目标、生活适应等多元期许。为此,学术性、实用性与闲暇性“三性平衡”是学校变革及新体系构建的又一重要课题。

效率性偏好,指学校推崇的效率本位传习。事实上,由古罗马雄辩家昆体良(Marcus Fabius Quintilianus)提出并经夸美纽斯推广的“班级授课制”就是学校效率性偏好的经典体现。之后,裴斯泰洛齐“要素主义”、赫尔巴特教学“四段论”等的持续积淀,遂使制度化、课程化、课堂化等彰显效率性偏好的基本框架逐渐形成。但第二、第三年龄学习者的个性化、融入化与非结构化的特质无疑与此格格不入。尽管效率性偏好曾因其“逆效应”而在教育史

上饱受批判,如杜威的《民主主义与教育》、怀特海的《教育目的》等皆籍此批判作为建构新教育思想的起点,加之奥苏贝尔、布鲁纳等人创新了教学理论,但效率性偏好的传习仍无根本改变,这也是“学校化”难以承载第二、第三年龄人群学习的重要归因。

(二)“后学校化”的基本涵义

“后学校化”是以“学校化”为坐标而创设的一种新的“学校观”。显然,“后学校化”并非是对“学校”的全盘否定,而是以“学校化”为参照,对未来的“教育”组织予以重新思考与建构。

近百年来学校的变革历程主要遵循三种思路:第一是起源于19世纪末欧洲的新教育运动及在美国兴起的进步主义教育运动,当时创设的道尔顿制、有机学校与葛雷制等新型学校至今仍具价值。诚如西奥多·刘易斯所言,20世纪中期以来欧美教育仍在“朝向杜威的理想”(National Commission on Secondary Vocational Education,1984)。第二是以美国“非学校化运动”的倡导者伊凡·伊里奇为代表,其针对学校组织化、制度化与仪式化所带来的压制性、同质化与破坏性,在《非学校化社会》一书中提出以社会的“教育网络”代替“学校体系”的极端想法。第三种思路即巴西平民主义教育家保罗·弗莱雷(Paulo Freire)提出的“解放教育学”思想,他通过对教师、课程、教学的重新定义而折射出教育质变之后学校应有的样态。

需要指出的是,即便“后学校化”时代自杜威开始就已拉开了帷幕,然“后学校化”的概念至今未被列入“后现代化”“后工业化”等“后”字辈“家族”之中。当下的社会发展已然为教育全面进入“后学校化”时代创造了条件。首先,数字化技术使得“智慧教育”不断更新迭代,泛在学习、居家学习等业已成为新的学习方式;其次,第二、第三年龄的独特学习指向、学习样态与学习法则等亦呼唤新的教育形式;再者,工作场所学习、产业学院模式等或“隐”或“显”的新型教育形态也在诸多领域被提倡,并对传统的“教育即学校”的定义提出了挑战。

有鉴于此,在终身学习的向度上,笔者尝试对“后学校化”的概念作出诠释:一是“后学校化”虽有时间线索可循,但并非只是一种时间划分,而是融汇了学校样态、属性、边界等要素而重构的一种新型

“教育观”。二是“后学校化”时代的“正规学校”只是诸多教育组织形式中的一种形态而已,且其样态、价值、范式等正在发生持续变革。三是彰显以往处于“非显性”地位的社区学校、培训机构、学习社团等日益与“正规学校”具有同等地位与价值,新的学习组织形式亦在不断创建。例如,丹麦民众教育发起者柯隆威(N. F. S. Grundtvig)创办的“民众高中”并非传统意义的学校,而是着眼于农民教育的“学习之家”(孙玫璐,2011)。四是“后学校化”的概念并非是一种普适性的抽象定义,应与特定条件相契合、与特定时代相呼应。

诚然,“后学校化”具有开放性、多重性与灵变性等多种特征,但对第二、第三年龄的学习者而言,有一点不言自明,即在“学校化”的路径中,该群体的求学之路会越走越窄,而在“后学校化”的视阈中,或可寻找到适合他们学习的幸福之道。

(三) 基于“后学校化”理念的体系重构

基于“后学校化”理念,新的学习样态与组织创新将成为一种智慧的考量与追求。但比较而言,对现有系统进行“重构”其实同样具有重要价值。如就服务终身学习的教育体系构建而言,围绕第二、第三年龄人群学习样态的变化与需求,实施空间及价值范式的重构呈现对“后学校化”的推进。

首先,空间重构是基础,即通过具体的拓展、提升与创建等,在要素、结构、关系的迭代生成中实现服务终身学习教育体系的品质提升与优化。若就性质而言,空间重构是指系统在组织层面不断契合终身学习“本质”的过程;再就内容来看,除了“重新规划”全日制学校、城乡社区学校等“显性”学习机构,还需重点关注与重建居家学习、走廊学习等“泛在”学习空间,且为“未来”学习组织的创建与自然生成留有空间;在目标层面,“学校化”已成过往,基于终身学习诉求的新样态、新布局、新秩序会随之诞生,相对“碎片化”与“条块化”的割裂状况而由此产生系统优势,进而涌现彼此联动、共生、协同的新型学习样态。诚如博尔诺夫以教育人类学的视角所打造的“学习之家”,有别于法国哲学家巴彻拉德(Gaston Bachelard)视之为“抵御宇宙工具”的居所,将成为“抵御愚昧”的生命空间。

其次,价值重构是主线。这是针对学校、学习与教育的价值进行重新定义的过程:如在性质上,需要

重新厘定学校、学习、教育在终身学习“坐标系”上的意义;在内容上,需要扬弃个体知能提升与拓展的传统认知,在与环境互动、生存博弈等生命“无限生成”的理念基础上,引导学习者在破解自身成长困境与突破社会紧张关系中培养“命运共同体”的意识;而在另一维度,诸如“平等指导者”“主体间性”等新型师生关系、传统性与现代性的互构、乡土性与全球性的融合等方面也都具有范畴重建的价值。

再次,范式重构是关键。这是对当下的培养模式、课程、教学、评价等进行全方位、立体化的变革过程。范式重构在本质上意味着与终身学习诉求相契合的新的教育学要素的生成。其在内容上至少涵盖四个层面:一是学校、专业、班级等固定性、专门化与标准化的旧培养范式转向流动性、泛在化与个性化的新培养范式;二是学科型、预备性、体系化的旧课程范式转向与个体相关的情境性、生成型、模块化的新课程范式;三是传授型教学转向自我导向型的学习范式;四是由他者为主的评价转向以个体体验为主的评价范式。而在最终目标上,外在型终身学习“教育”范式将转向内需型终身学习“能力”范式。只是,在考量终身学习的“教育”变量之际,我们尚需不断明晰“智慧教育”的脉络,以应对来自模糊边界或多重叠加而生成的复杂情境。

三、“后学校化”视阈中服务全民终身学习的教育体系构建路径

基于“后学校化”的理念,我们可以通过创建“泛系统”、提升“主系统”、优化“干系统”与拓展“基系统”等路径推进体系构建。就如一棵大树有众多枝丫一样,虽错落有致,但都归于一体。如何理顺“次序”是体系构建的关键。

(一) 创建自我导向学习的“泛系统”

“泛系统”的创建是终身学习教育体系构建的“第一要务”。所谓“泛系统”是指可供人人、时时、处处可学的“自我导向学习系统”。“第一要务”又蕴含两种涵义:一是将个体培养成“自我导向的终身学习者”应成为终身学习教育体系构建的目标与“本质”所在;二是“自我导向学习系统”在整个体系中最具标志性、必要性,但目前又最薄弱。因此,唯有重建、创新与拓展才能破解原初体系的零星、碎片与不均衡的困境。

自我导向学习亦称“自我计划学习”。其要旨有三:一是自我计划。诚如艾伦·塔夫所说,或许你未意识到,在你周围存在着各种有意识有计划的学习活动,可能是你的家人、邻里、同事或熟人。二是自我目标。其又呈现出较强的个性化与离散性的特征,如有的指向生存,有的追求自我实现,有的可能只是为了挽救即将破灭的婚姻。三是自我过程。个体在学习过程中始终处于自我掌控的状态,包括对知识信息的遴选与建构等,其间“自我反思”的环节尤为重要。诚如斯蒂芬·布鲁克菲尔德(Stephen D. Brookfield)所说:“只有当过程与反思成为成人寻求意义的目标,最完备的自我导向学习的形式才会出现”(雪伦·B·梅里安等,2011)。需要指出的是,因组织化、制度化教育的垄断与遮蔽,自我导向学习始终未被置于“应然”的位置。为此,霍尔(Granville Stanley Hall)在《探究心智》一书中曾以“漠视与轻蔑”一词感慨其遭遇的境况(雪伦·B·梅里安,2011)。事实上,历史上大凡有成就者无一不是“自我导向的学习者”。

鉴于“第一要务”的重要地位,创建自我导向学习的“泛系统”需夯实四项基础。其一是大量投放“自我导向”学习资源。就如2013年《北京宣言》至2016年《墨西哥声明》所传递的,以“学习型城市”作为终身学习的重要支柱(黄健等,2016),学习型家庭、学习型社区、智能图书馆、博物馆、影院剧场、自修室,甚至学习型商场、学习型健身房、学习型高铁等都涵盖其中。其二是建立“自我导向”的学习沙龙或组织,就如瑞典奥斯卡·奥尔森(Oscar Olsson)1902年建立的围绕同一主题而聚集、围坐、平等参与讨论的“学习圈”(Bystrm,1996)。但该组织并非是“组织化”的回归,而是旨在提供同伴激励、自我治理与增强归属感。其三是培育合格的“自我导向”学习指导师。自我导向学习亦需指导,且针对第二、第三年龄的个性化诉求就更重要。诚如贾维斯(Peter Jarvis)所言,包括志愿者在内,在胜任工作上,尤其专业性与独特性(Bron & Jarvis,2008)。与丹麦罗斯基德大学开设的“成人教育工作者”培养专业或项目相比,当下中国在该领域还是空白。其四是搭建“自我导向”学习的指导平台,以便师生指导与生生交流。

“泛系统”虽具基础性特点,但部分学习者可能

并不就此满足,他们仍然有“组织化学习”的需求。故而在“泛系统”的基础上提升“主系统”与优化“干系统”就尤为重要。

(二)提升社区终身学习的“主系统”

提升“主系统”的功能与品质是构建服务全民终身学习的教育体系的“第二要务”。诚如树之“主脉”,其指向的是社区教育系统与社会培训系统的品质提升。与“泛系统”相比,“主系统”根植其间并呈现“显性化”与“组织化”的特征。但与正规学校的庞大体系相比,其尚处于“边缘化”的状态,尤其是在理念、规模、品质等方面与终身学习群体的教育诉求仍相去甚远。

社区教育系统指向的是“第三年龄”,主要包括三类机构:社区学校、城市“老年大学”与乡村“乐龄学堂”。其中,社区学校一般建于城市社区,是社区教育工作者通过专业化的策划、组织而在社区实施教育活动的机构。若以1986年9月30日诞生于上海的“真如中学社会教育委员会”为发端,至今上海已在213个街道成立了类似的机构(吴遵民,2015)。城市“老年大学”起始于1983年创立的山东红十字会老年大学,至今也有30余年的积淀。乡村“乐龄学堂”则起源于台湾,受其影响闽南地区发展迅速,故亦称“闽台模式”。基于主旨人群的教育诉求,该系统有三项重点任务需要考量:一是强化城市“老年大学”的供给侧改革,尤需破解“供不应求”的困顿局面;二是以新型城镇化举措破解城乡二元结构之弊,增扩乡村“乐龄学堂”的资源投入,持续创建符合乡村“第三年龄”特点的教育模式;三是在关注弱势群体并拓展服务内容的基础上,持续对社区在生态、治理、医卫等方面出现的新情况与新诉求进行全面评估,进而创建符合本土需求的新项目或新形式。

社会培训系统指向“第二年龄”,目的是促进产业发展与个人职业能力的提升。由于作为社会中坚力量的“第二年龄”的学习需求旺盛,包括欧盟颁布的《迈向学习社会》及教科文组织发表的《汉堡成人学习宣言》在内,皆在重申职业培训的“投资价值”,故该系统近年来发展迅速、异军突起。与“第三年龄”学习以闲暇为主不同,社会培训与个体工作关联密切,并呈现出极强的“专业性”。再就创办主体而言,民营机构占比较多,不过近年来在运行中亦暴

露出基础薄弱、师资缺乏稳定性等问题,加之逐利性的特征,使得整体培训质量堪忧。有鉴于此,本文提出三点建议:一是整体提升社会培训机构的责任心与使命感,并贯彻规范化、高质量与全覆盖的原则;二是制定评价指标体系,同时依据不同标准建立从中央到地方的各级培训基地,以利于重点建设并增加可选择性;三是创新“互联网+”培训体系,提升“智慧培训”水平,实施“精准”服务。就如瑞典提倡的“学习圈”,通过远程学习沙龙创建“灵活学习”的在线模式(托尔·玻尔森,2005)。

(三)优化工作—学习的“干系统”

优化“干系统”是终身学习教育体系构建的“第三要务”。其对象指向“第二年龄”的在岗群体,内容涵盖具有“工作—学习”特征的行企学校。与偏重公益性的“泛系统”与“主系统”相比,该系统因与职业岗位相关,故其局域性的特点鲜明。

其中,“工作—学习”又意指工作场所学习,由于可以弥补学校之短,故近年来颇受欧美学者的关注。在知识类型上,“工作—学习”偏向与匠人一体的具身知识;在知识习得上,它主要通过范例“默会”而得。诚如波兰尼所揭示的,一些难以名状的规则只得依托范例来传播。再就学习次序而言,“从新手到专家”的模式颠覆了“先理后实”的学校传统,就如美国加利福尼亚大学德莱弗斯兄弟在研究飞行员技能形成时所建构的“德莱弗斯模型”(黄勇鹏等,2006)。问题是“工作—学习”虽然契合终身学习的“本质”,但在当下并未被视作重要的学习形态而纳入“干系统”。尤为遗憾的是,之前蕴含“工作—学习”精髓的企业“学徒制”亦因市场的冲击而日渐衰落。有鉴于此,笔者以为需要做好以下三项工作:一是将“工作—学习”等学习模式纳入终身学习的教育范畴,并予以重点研究与开发;二是创新传承“学徒制”与“传帮带”等传统学习范式,并不断创建新的组织形式;三是健全相关体制机制,维护并创建有利于“工作—学习”的整体场域。

行企学校主要指行业、企业举办的学校或培训平台。与普通学校相比,因其“沉浸”于职场环境之中,故职业教育的优势明显。近年来,虽由政府、学校与行企合作举办的产业学院、职教集团等“跨界”组织众多,但总体而言,终身学习教育体系尚未将其置于“干系统”的地位。对此,三点优化原则值得提

倡:一是将行企学校与培训平台以“激励”的形式纳入终身学习教育体系;二是针对“第二年龄”,将职业培训的主导权回归行企系统,而非普通职业学校;三是基于行企培训特点,通过与其他主体合作的方式,创建更多的“协同”培养平台。英国行业总工会(The Trade Union Congress)创建的“学习联合体”(Union Learn),成员皆是全职工作者,且有充足的资金支持工作—学习活动的开展(Union Learn,2007)。

(四)拓展普通学校与职业学校的“基系统”

拓展“基系统”是终身学习教育体系构建的“第四要务”,指向从幼儿园到高校的正规学校系统,主要对象为“第一年龄”。顾名思义,“基系统”犹如万丈高楼之基础。但其与“泛系统”的空间性基础不同,“基系统”之基主要体现在时间坐标上,即“第一年龄”是否奠定终身学习的“能力”将直接决定其在第二、第三年龄参与终身学习的可能性与质量。从另一维度看,其重要性还表现在学校与社区的关系层面。1935年,弗兰克·曼利(Frank Manley)在美国密歇根州弗林特市公立学校启动了第一个社区教育项目,三年后,该社区青少年犯罪降低近70%,儿童因交通死亡的事故亦几乎全部消除。此可谓学校与社区结合的典范(Groeneveld,2015)。

将“基系统”视作“第四要务”基于以下考虑:其一,在构建服务终身学习的教育体系之际,即便将正规学校系统排除在外,亦不会因此对其有所弱化,但其它系统则不然;其二,如果将其置于“第一要务”,则会因服务终身学习“主旨人群”对象的不清晰,而出现沿袭“学校化”惯性的弊端。

“基系统”方面尚有下述要点需要考量。一是在整个学习过程中,需要“不间断”地培养个体参与终身学习的意识与能力,从而为其“离校”学习奠定基础。二是“第一年龄”的主体虽是青少年,但需助力“第二年龄”在岗职工实施文化补偿与提升技能的教育,同时融入“第三年龄”人群共同拓展“老幼共学”,以实现学校教育的开放化与终身化(吴遵民,2015)。事实上,美国早在1911年就已发表《学校作为社区中心》的报告。1913年,哈特(Joseph K. Hart)在《村庄和农村社区的教育资源》一书中指出,学校资源用于社区的主张业已成为共识(张永,2016)。三是高校成人或继续教育学院尤需响应终身学习的新理念,同时在培养模式、课程与教学等层

面实现转型与变革。诚如哈佛大学提倡的“推广学校”(Harvard Extension School),其学习者年龄覆盖20-80岁,生源来自中东、南美、欧亚各地,可谓是推进终身教育的摇篮。复旦大学向杨浦区居民发放听课证的“区校共建”模式亦是可供参照的典范(吴遵民,2015)。四是重点改造电大、职大等,使其朝向开放大学转型,使之成为终身学习的中坚力量。五是借鉴美国社区学院的经验,凸显中高等职业学校终身教育的功能,并可依托国内2019年开始的高职“百万扩招”的政策,开启与社区融合的共建机制。

四、构建服务全民终身学习的教育体系的体制机制

在对构成全民终身学习教育体系各相关系统进行诠释之后,如何围绕体系构建的总体目标,并着眼于效率、公平和特色的原则,创建“立体化”的体制机制则成为体系运行高效与否的关键。

(一)专家咨询机构的建立

终身学习教育体系的构建与推进,首先需要的是理论层面的引领与支持,因此建立专家咨询机构十分必要。具体而言,咨询人员涉及三个层面:一是管理者,二是推进者,三是参与者。而在作用方式上,有些是直接引导,有些产生理论与思想创新的效应。

当前专家机构的建立尤为迫切。一是相比发达国家,国内终身教育方向的高端学者及成果占比少。邻国日本早在20世纪90年代就以每年出版一百本专著的速度递增(吴遵民,2015);二是由于终身教育的专业性与独特性很强,并非只是学校教育理论的简单迁移,因此原创思想不可或缺;三是国内相关专业至今尚未建立,志愿者只可胜任部分工作,就此宏伟教育工程而言,理论支撑明显不足,专业人才的奇缺更严重影响了体系的构建与完善;四是“服务全民”目标的实现尤其需要全民的支持与参与,其中“薄弱环节”与“弱势群体”尤需给以启蒙与引导。

具体建议为:一是依据国家、省市、区县、社区等各级诉求,相应建立专家咨询机构或智库,定期组织专家会议,建立交流咨询制度;二是建立专家与机构、专家与个体之间的线上联络渠道或工作平台,用以排忧解难及启蒙引导;三是通过设置研究课题等,充分发挥专家特长,尤其鼓励本土性与原创性研究

成果;四是创建与国外进行信息交换的开放平台,加强国际间的合作与交流。

(二)协同治理机制的优化

协同治理机制的优化,是为了建立新教育体系的“指挥系统”,即通过优化协同治理的举措而使体系的构建更为科学、规范且有成效。丹麦自下而上或日本自上而下的终身教育推进体制的关键在于指挥系统的治理效果,兼顾效率和公平。

优化治理机制需关注五方面的问题:一是适应因时代变迁与社会转型而形成的“不确定性”;二是适应四个“子系统”的融合共生与协同发展的复杂样态;三是适应自我导向型学习与社区、企业、行业等教育系统的差异;四是适应我国治理体系与治理能力现代化提出的总体要求;五是适应全球化与本土化之间的“反差性”及其“负效应”等。

优化治理机制面临五项任务:一是教育行政体系需要建立自上而下的独立建制且与推进终身学习事业地位相称的指挥系统,当下在教育部职业与成人教育司下设“继续教育办公室”的做法值得商榷。日本早在1990年就将社会教育局更改为终身教育局的做法值得参考(吴遵民,2015)。二是沿着“泛系统”至“基系统”的逻辑次序,精准实施创建、提升、优化与拓展的工程,并形成与国家、省市、区县、社区等层面协同联动的有机布局。诚如格拉诺维特在关于“弱关系的力量”(the strength of weak ties)一文中所做的假设:系统“间”由于信息的“异质性”而搭建“关系桥”较系统“内”搭建更具价值(赵延东,2001)。三是与四个“子系统”相匹配,由下而上、由点到面地建立相关社团组织,以优化自我治理,如1988年成立的“全国老年大学协会”(吴遵民,2003)。加拿大大不列颠哥伦比亚省的多数社区学校甚至在一个非营利协会或社团的领导下运行,且社团工作人员多来自本社区(Talbot & Associates, 2004)。这也正如弗莱彻(1990)所揭示的“社区教育服务于所在社区并与社区合作”。四是创建并开展具有“仪式感”的优质项目或活动,用以持续影响及引导相关者,诸如1997年《汉堡成人宣言》倡导的“联合国成人学习周”和“每天学习一小时”的社会运动等。五是需要与“智慧教育”融为一体,持续创新治理模式。

总之,政府的主导作用尤为重要。第五届世界

成人教育大会亦强调政府在扮演主要角色之际,需与其他社会伙伴构成所谓“策略联盟”(UNESCO, 1997),用以协同、整合学习资源并扩张其效能。

(三) 政策与激励机制的创新

政策与激励机制的创新,是为了建立终身学习教育体系的“效率系统”,其中尤其需要关注政策与资源,即通过政策导向与资源分配激励个人、组织有效参与。其中,政策旨在改善软环境,资源为了打造硬环境,即通过机制的建立,统筹资源、扩大效应、形成动力、推进公平。

首先就资源来看,除了“基系统”,其余三个“子系统”都略显薄弱,尤其是行企学校组成的“干系统”偏向市场化,因此资源投放的重点应趋向“泛系统”与“主系统”,其中又至少需要关注三类重点资源:一是基础性资源,如全球首批 12 个学习型城市之一的芬兰艾斯堡之所以入选,就在于其构建了大量工作场所学习平台、暑期大学、流动性图书馆、即刻书屋以及涵盖商店、校园与俱乐部功能的青少年“一站式”服务中心等规格的社区教育设施(吴亚捷等,2016)。德国成人教育中心早在 2012 年就有 940 个“就在身边”独立机构和 3237 个现场工作站(field office)(DVV,2011)。除了北京、上海等地,我国大部分地区的社区教育基础设施建设尚存差距。二是项目性资源,如瑞典建立的“学习圈”,政府在图书购买、经费划拨方面均给予资助(托尔·玻尔森,2005)。三是工具性资源,诸如课程、学习包等。当下我们对于纳德拉模式、诺尔斯模式、霍尔模式或布恩模式等成人教育经典课程模式仍然知之甚少。我国台北地区的松山社区大学从 2009 学年起增扩了“地方学课程”与“多元文化课程”。

再就激励机制来看,其紧迫性在于:与终身学习契合的宏观环境尚未形成;资源总体供给不足且部分资源分配不均;系统之间可以融通的“立交桥”尚未搭建;学习者的权利与义务没有成为人们的普遍共识;“弱势群体”因迫于生计而缺失参与终身学习的条件等。有鉴于此,创新激励机制也可以从三个维度入手:一是在宏观层面,针对市场化的系统,在制度、政策层面创建激励情境;政府主导型系统可以稳健的财政投入与资源分配确保公平。如在美国,社会公益性课程或在他处不能习得的课程,均由政府出资(吴遵民等,2018)。二是在中观层面,可以

借鉴欧盟“博洛尼亚进程”的“个人技能卡”(European Commission,2009)或国内部分地区的“终身学习卡”制度,鼓励资源共享与“学习性流动”,同时创建适合在本土“子系统”之间互相流通的学业认证、学分累积转换的“学分银行”制度。三是在微观层面,鼓励基层创新。例如,福建沙县的乡村“乐龄学堂”实行个人出一点、社会捐赠一点、政府给予一点的“三个一点”投入机制。

(四) 本土机制的坚持

终身教育是外来理念,故在推进过程中需建立一整套适合中国本土环境的“特色机制”,即依托创新策略与创新模式,形成与本土诉求相契合的终身学习教育体系。两个问题值得关注:一是在宏观上,要与全球化相对应形成“本土自觉”;二是在微观上,要根据国内不同区域的特点坚持“乡土本位”。

之所以提出本土机制,一是因为遭受“被现代化”的裹挟,百余年来,包括终身教育在内的理论、模式等多为西方主导,在依附西方范式的“惯性”中,本土原创力弱化,无疑会影响终身教育的可持续发展;二是终身学习既具有“普适性”又具有“区域性”的特征,因此只有坚持“本土理论”与“乡土模式”方可破解“本土困境”,正如法国比较教育家库森(Cousin,1971)所言:“我研究的是普鲁士,而思考的始终是法兰西”;三是全球化进程中呈现全球化的“自反性”,即出现“本土化”元素生成的趋势,故需顺应国际社会变革的复杂情景。

事实上,建立本土机制并非一元化的单维事件,其在一定意义上亦凸显了创建本土特色的专家机制、治理机制与激励机制的迫切性。但如何把它作为一种“信念”予以持续贯彻绝非易事。因此,除了理念引导,终身学习体系评估指标中尚需设置相关“规约”,且需通过时间的沉淀、洗练与传递才能养成惯习。诚如国际社会在推进终身学习教育体系的过程中,美国以社区学院为主导,日本建有公民馆。中国在本土机制的建立过程中尤需关注基层创新,特别是将基层的“本土原创”通过理论提炼而予以共享,并构建具有本土特征的有效机制。例如,上海市徐汇区的“凌云生态家”通过“家庭一平米小菜园”的本土实践指导居民撰写“种植日记”,从而培养学习型社区的终身学习者。

综上所述,“后学校化”视阈中现代终身学习教

育体系的构建需要在路径与机制上予以创新与推进,对于“后学校化”的凸显,本文只是期望将视野扩大至学校以外的领域,且并非因此轻视或否定学校的作用与功能。同理,讨论“后学校化”的“可解性”并非没有“边界”,诚如保罗·西利亚斯(2006)所提示的:“承认复杂性,但并非怎么都行”。相反,服务全民终身学习的教育体系的构建极具专业性、长期性与艰巨性,本文只是基于前期的研究并就本土理论、本土范式的创新略作分析,而对于体系的完整构建尚需作更进一步深入解读与研究。

[参考文献]

- [1] [南非] 保罗·西利亚斯(2006). 复杂性与后现代主义[M]. 上海:上海科技教育出版社:2.
- [2] [德] 博尔诺夫(1999). 教育人类学[M]. 李其龙译. 上海:华东师范大学出版社:89.
- [3] Bron, A. & Jarvis, P. (2008). Identities of adult educators: changes in professionalism[C]//Nuissl, E. &Latke, S. (Ed). Qualifying Adult Learning Professional sin Europe. Bielefeld: W. BertelsmannVerlag:33-44.
- [4] Bystrm, J. (1996). Study Circles [C] // Tuijnman A C (Ed.). International Encyclopedia of Adult Education and Training (Second Edition). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd:664.
- [5] 陈春花,赵海然(2018). 共生:未来企业组织进化路径[M]. 北京:中信出版集团:XIV.
- [6] Cousin(1971). Rapport sur I, instruction ,quoted in Brewer, Victor Cousin As Comparative Educator[M]. Teachers College Press, Columbia University:50.
- [7] DVV(2011). The adult education centre-education as a public Responsibility[J]. Adult Education and Development, (77) :33.
- [8] European Commission (2009). Green paper: Promoting the learning mobility of young people [EB/OL]. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/mobility/com329_en.pdf.
- [9] Formosa, M. (2014). Four decades of universities of the third Age: Past, present, future[J]. Ageing & Society, 34(1) :42-46.
- [10] [美] 弗莱彻(1990). 社区教育与社区发展[C]//[瑞典] 胡森,波斯尔思韦特. 国际教育百科全书(第二卷). 贵阳:贵州教育出版社:235.
- [11] Groeneveld, M. (2015). How community education can save flint[EB/OL]. <https://www.academia.edu/23955952>.
- [12] 黄健,杨树雨(2016). 墨西哥声明:建设可持续发展的学习型城市解读[J]. 世界教育信息, (9) :20-24.
- [13] 黄勇鹏,李志松(2006). “从新手到专家”:德莱弗斯模型在职业教育中的应用[J]. 中国职业技术教育, (14) :38-39.
- [14] 联合国教科文组织国际教育发展委员会(2009). 学会生存:教育世界的今天和明天[M]. 华东师范大学比较教育研究所译,

北京:教育科学出版社:1.

- [15] 联合国教科文组织国际教育发展委员会(1996). 教育:财富蕴藏其中[M]. 联合国教科文组织总部中文科译,北京:教育科学出版社:90.
- [16] [美] 马尔科姆·诺尔斯(1989). 现代成人教育实践[M]. 蔺延梓译. 北京:人民教育出版社:14.
- [17] National Commission on Secondary Vocational Education (1984). The unfinished agenda: The role of occupational education in the high school[R]. Washington, DC: Office of Vocational and Adult Education, U. S. Department of Education.
- [18] Saddle, M. E. (1964). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education[J]. Comparative Education Review, Feb:36.
- [19] 孙政璐(2011). 论社区教育发展的两种路向[J]. 湖北大学成人教育学院学报, (5) :15-17.
- [20] Talbot, O., & Associates Inc. (2004). Community school research project: Phase one report[EB/OL]. <http://www.acebc.org/pdf/2CSR-Phase-One-Report-Sept-04.pdf> 1-16. 26.
- [21] UNESCO (1997). The hamburg declaration on adult learning [OL]. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaeng.htm>.
- [22] [瑞典] 托尔·玻尔森(2005). 学习圈:瑞典开展社区学习和促进社会发展的一种有效方法[C]//叶忠海. 21世纪初中国社区教育发展(之四). 成都:四川出版集团巴蜀书社:131,128.
- [23] Union Learn(2007). Case study prepared by Lesley Houghton (2007), Union Learn for Cede fop conference on Guidance for work-force development [EB/OL]. [2007-08-12]. <http://www.union-learn.org.uk>.
- [24] 王保星(2008). 西方教育十二讲[M]. 重庆:重庆出版社:18.
- [25] 吴亚婕,王默(2016). 学习让城市更美好:全球12座学习型城市的实践[J]. 开放学习研究, (3) :9-19 + 30.
- [26] 吴遵民(2016). 终身教育的基本概念[J]. 江苏开放大学学报, (1) :75-79.
- [27] 吴遵民(2015). 中国终身教育体系整体构建的策略与思考[J]. 江苏开放大学学报, (6) :5-9.
- [28] 吴遵民(2003). 现代中国终身教育论[M]. 上海:上海出版社.
- [29] 吴遵民,赵华(2018). 我国社区教育“三无”困境问题研究[J]. 中国远程教育, (10) :63-69.
- [30] [美] 雪伦·B·梅里安,罗斯玛丽·S·凯弗瑞拉(2011). 成人学习的综合研究与实践指导[M]. 黄健,张永等译. 北京:中国人民大学出版社:1,47,18,203,46,266,268.
- [31] 赵延东(2001). 下岗职工的社会资本与再就业[D]. 中国社会科学院研究生院:7.
- [32] 张永,道格拉斯·珀金斯(2016). 美国社区教育缘起、演进与启示[J]. 全球教育展望, (11) :58-66.

(编辑:魏志慧)

(下转第101页)