

# 福柯治理术视角下国际组织参与终身学习治理的历程、逻辑与反思

## ——对 OECD 和 UNESCO 政策的比较分析

王帅杰

(华东师范大学国际与比较教育研究所, 上海 200062)

**【摘要】** 终身学习已成为国际组织参与全球教育治理的重要议题。但少有研究关注国际组织如何将终身学习纳入治理范畴及相关治理逻辑。本研究基于福柯治理术视角考察终身学习的发展历程发现: 终身学习从纯粹的“关心自我”转向权力关系的“认识自我”, 到知识关系的“自我治理”与“政府治理”的分化。对经济合作与发展组织和联合国教科文组织案例分析表明: 1) 在自我治理逻辑中, 经合组织以安全机制将社会经济风险与个人责任相联结, 通过政治经济学构建科学性与功利性知识, 以人力资本与新自由主义话语实现自我治理; 2) 在政府治理逻辑中, 教科文组织以规训机制将群体性风险与国家政府责任相联结, 通过人口学构建规范性与合法性知识, 以社会正义和可持续发展话语推进国家政府的治理。以上两种治理逻辑表明, 生命政治与社会教育化的统一是当代终身学习治理得以实现的主要原因, 研究者需批判性地审视终身学习治理的话语和知识。德勒兹的学习观能为当代终身学习治理提供启发。

**【关键词】** 终身学习; 生命政治学; 国际组织; 全球教育治理; 治理术; 福柯

**【中图分类号】** G513 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 1007-2179(2025)03-0052-11

终身学习已逐渐成为国际组织参与全球教育治理的重要议题之一。然而, 少有研究关注国际组织是如何逐渐将终身学习纳入治理范畴的, 以及在国际组织引导下, 权力在终身学习中的治理逻辑又是怎样的。本研究基于福柯的治理术视角梳理经济合作与发展组织(简称“经合组织”)和联合国教科文组织(简称“教科文组织”)终身学习治理的发展历程, 阐明其治理逻辑, 批判分析国际组织在终身学习治理中可能引发的负面影响, 反思其背后的话语和知识逻辑, 以新的理论视角重新理解终身学习。

### 一、国际组织参与终身学习治理历程

福柯的“治理术”有多重含义: 1) 国家管理、国家政体等; 2) 对人的心理或精神的引导与控制; 3) 个体通过对自身心态和行为进行的自我引导; 4) “制度、程序、分析、反思、计算和策略”构成的、以人口为目标的治理技术(陈翔, 2024)。本研究融入福柯治理术思想, 发现终身学习从自我引导开始, 并在国际组织介入下转向对大众的引导和控制。经合组织在终身学习治理中通过市场计算和竞争策略加强对大众心灵的操控; 教科文组织则通

**【收稿日期】** 2025-03-02 **【修回日期】** 2025-04-21 **【DOI编码】** 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2025.03.006

**【作者简介】** 王帅杰, 博士研究生, 华东师范大学国际与比较教育研究所, 研究方向: 比较教育(1953344011@qq.com)。

**【引用信息】** 王帅杰(2025). 福柯治理术视角下国际组织参与终身学习治理的历程、逻辑与反思——对 OECD 和 UNESCO 政策的比较分析[J]. 开放教育研究, 31(3): 52-62.

过鼓励国家制定政策保障公民基本权利推进终身学习治理。

(一)20世纪70年代前:基于“关心自我”的终身学习

传统上,终身学习指在人生各阶段都需有持续学习的信念,强调人们不断自我发展和自我完善。这一思想可追溯至古罗马。哲学家塞内卡(Seneca, L. A.)曾提到,“你有一生时间去学习生活”“我们不是为了学校而是为了生活而学习”;孔多塞(Condorcet, A. N.)在18世纪也写道:我相信人类有能力不断改进,这就是为什么我认为人类将会走在通往和平、自由和平等的道路上,通往幸福和美德的道路上,取得不可估量的进步;诗人歌德(Goethe, J. W.)和学者莱布尼茨(Leibniz, G. W.)都宣称,人们在学校接受的知识是不够的,需要进一步学习(Nuissl & Przybylska, 2016)。1968年,教育哲学家赫钦斯(Hutchins, R. M.)在《学习型社会》中表达了类似观点,即人们在成长过程中每一个阶段都需要接受教育,并把“学习、自我实现、成为真正的人”作为教育目标(罗伯特·赫钦斯, 2017)。

在福柯治理术视角下,此时的终身学习体现为一种“关心自我”的实践。米歇尔·福柯(2018a: 248)认为,在希腊化时期,转向自身的过程是纯粹的“关心自我”,主要通过训练、实践、培养和修行来“成为自我”。例如,古希腊哲学家强调通过对话、反思和生活实践实现自我塑造,斯多葛学派将关心自我具体化为日常修行技术。在米歇尔·福柯(2018a: 98-104)看来,关心自我是一个普遍和无条件的原则,适用于所有人,不论时间和出身,并认为“人必须穷尽一生关心他自己的灵魂,其目标就是要达到幸福”。此外,米歇尔·福柯(2018a: 108)还提到,关心自己不局限于年轻人,成年向老年的过渡期同样是修身实践的重心和敏感点。可以说,这种观点契合了终身学习的思想。之所以关心自我需要朝向所有人且无论时间和出身,是因为从古希腊开始,关心自我需要回应社会生活问题,这一系列的关系问题伴随所有人的一生(米歇尔·福柯, 2018a: 72),如生活方式、生存选择等。由此,通过自我关注,人们可以过上更充实、更和谐、更加符合生命真谛的生活。所以,终身学习实际上可以被

视为一种“关心自我”的实践活动,它追求的是“生活技艺”和“修身技艺”的统一。

(二)20世纪70年代后:转向“认识自我”的终身学习

20世纪70年代后,终身学习逐渐转向个体回应社会的一种方式,教科文组织将终身学习视为个体应对社会变革的重要途径和维持生态可持续发展的有力渠道(徐锦霞, 2023)。经合组织20世纪90年代发布《全民终身学习》报告,将终身学习视为个人适应社会和劳动力市场变革的重要手段(Gonczi, 2006)。这一时期终身学习成为全球教育治理的重要领域,因为它实现了教育的社会功能与个体功能的统一(Zapp & Dahmen, 2017)。1986年,著名教育学者胡森(Husen, T.)也提出类似观点,他将终身学习看成个体为应对现代社会急剧变化、失业以及“知识爆炸”等社会挑战所需采取的方式(顾明远等, 2006)。这一系列转变意味着终身学习正式进入权力关注的范围,并被视为个体应对社会变革风险实现自身发展的重要途径(Kinnari & Silvennoinen, 2023)。由此,在福柯治理术视角下,终身学习开始走向“认识自己”。

福柯基于柏拉图的观点论证了个体如何“认识自己”。柏拉图认为,个体是通过“灵魂回忆”的方式回到自身的真理性存在。在《阿尔西比亚德篇》中,苏格拉底的质问使阿尔西比亚德发现了自己的无知。为回应这种无知,苏格拉底让阿尔西比亚德要“关注自己”(米歇尔·福柯, 2018a: 41-43)。这表明,阿尔西比亚德在与苏格拉底的对话中通过反观自我,使自身重新回到“灵魂之镜”中关心自我进而获得真理。由此,阿尔西比亚德通过他者的目光凝视从“自我认识”的“他者之镜”转向“关注自我”。基于这一视角,终身学习同样是在他者引导下,使个体在有意识地自我学习和完善过程中,转向自身之外。这使个体认识到,作为社会性存在,个体生存于社会就必须处理复杂的社会问题。因此,在这一社会背景中,终身学习在权力的引导下成为人们反思自我的工具,使人们不断通过自我认识审视自身,发现自己的不足并关照自我。由此,终身学习不仅实现了社会功能与个体功能的统一,也通过自我认识与关心自我的统一,实现个人发展

与完善。

(三)21 世纪后: 转向“自我治理”与“政府治理”的分化

21 世纪, 国际组织参与终身学习治理并呈现两种治理路径, 其中以经合组织的“自我治理”和教科文组织的“政府治理”为代表。自 21 世纪以来, 新自由主义思潮对全球教育的影响日趋凸显, 经合组织先后发布报告《终身学习的经济与融资》和《2021 年技能展望: 终身学习》(简称《展望》)。这些报告强调终身学习的人力资本作用, 包括促进经济增长、就业和社会福祉等。从已有研究看, 经合组织往往强调个人需通过终身学习适应不断变化的劳动力市场, 旨在增强个体在经济市场中的竞争力(欧阳忠明等, 2022)。在福柯治理术视角下, 这种治理逻辑将维持市场经济活力视为对个体能力的考验, 要求劳动者通过自我提升适应市场波动, 并使劳动者以人力资本投资的方式, 如通过教育和技能培训提升自身竞争力(刘冰菁, 2018)。正如有学者提到, “终身学习是一种市场话语, 它将教育导向企业社会, 学习者成为自己的企业家并对自己负责, 于是便需终身学习来更新自己的技能, 以便在社会中取得自己的地位”(Fejes & Nicoll, 2008)。

21 世纪以来, 公平、正义、民主、自由等价值观成为人类社会发展的共同追求。在这一背景下, 联合国教科文组织秉持社会正义立场, 强调终身学习应发挥国家政府的作用, 为大众终身学习提供基本的权利保障。例如, 教科文组织在《重视终身学习文化: 对未来教育规划的贡献》《让终身学习成为现实》报告中, 强调国家在推进终身学习中的角色和责任, 鼓励国家制定终身学习政策框架, 让所有公民参与终身学习成为一项普遍权利(韩黎黎等, 2024; UIL, 2023: 31)。从福柯治理术视角看, 国家理性被视为一种符合某种规则的技术<sup>①</sup>, 其治理依据是国家力量, 所关心的是人们的生存、生活、工作等(米歇尔·福柯, 2010)。将终身学习作为公民基本权利以保障其生存、生活、工作和教育, 也是社会正义与平等的体现。在这一时代, 终身学习不仅契合国家治理理性, 也为教科文组织参与终身学习治理提供了合法性基础。

## 二、福柯生命政治治理术观点与治理手段

21 世纪以来, 国际组织对终身学习实施了更精细化的权力操控, 并呈现不同的治理逻辑。生命政治学理论是福柯治理术思想的拓展和深化, 即治理术所要揭示的不仅是自我引导和他人对自我引导的过程, 而是权力如何将个体的生命过程从自然的生物现象转化为政治和社会控制的对象, 并使个体生命成为维持社会秩序与提高社会效能的核心对象, 如通过保障人口生存质量维持社会稳定和通过人力资本增强社会经济效益。该理论可用于探索国际组织对终身学习的治理差异及其更精细化的权力操控机制。

生命政治学中的人口生命治理和人力资本治理两种观点契合经合组织和教科文组织在当代参与终身学习治理的逻辑。自福柯在其治理术中引入自由主义思想后, 生命政治学所要探讨的是权力如何将个体转变为人力资本实现统治的过程, 并要求个体主动改造自己以优化生产力和提高经济效率。此外, 生命政治学关注通过各种治理技术和手段管理和控制人口以优化人口生存质量, 确保社会健康稳定, 包括“提高生命价值, 延长寿命, 增加机会, 规避风险, 或弥补其他不足”(米歇尔·福柯, 2008)。

在福柯的生命政治学中, 现代社会是由知识、话语和权力主导的政治和公共治理活动的社会, 知识和话语成为权力的主要治理手段(李钧鹏等, 2022)。两者的关系表现在: 知识构建社会规范, 话语决定人们感知事物的界限。米歇尔·福柯(1997)认为在监禁制度中, 人文科学构成了它的话语领域(如精神病学将“疯癫”定义为需要治疗和监禁的疾病), 临床知识构成它的法理(如医院对精神病者的治疗和管理需以临床知识作为科学依据)。国际组织在终身学习治理中同样是通过知识和话语行使权力。例如, 经合组织的终身学习治理以人力资本和新自由主义构建其治理的话语领域(如理念倡导、行动建议和监测评估等), 而这套话语是依据政治经济学构建的。此外, 知识不仅能用于构建话语, 也能与特定领域的知识相融合构建新的知识,

以行使治理者权力。例如,经合组织将政治经济学知识融入终身学习领域,构建终身学习的科学性和功利性知识并进行治理。

### 三、国际组织终身学习治理逻辑

经合组织 2021 年发布的《展望》和教科文组织 2023 年发布的《让终身学习成为现实》,是近年国际组织关于终身学习较有代表性的报告。经合组织和教科文组织在终身学习治理方面存在“人力资本模型”和“人本主义模型”两种路径(Regmi, 2015)。以上两份报告也分别体现了这两种基本价值和路径,并与福柯生命政治治理术的两种观点相呼应。

(一)终身学习治理起点:社会教育化与生命政治两种治理模式比较

#### 1. 终身学习的社会教育化与福柯的权力治理术

在福柯的生命政治学中,权力对社会风险的构建和利用使治理术效用得以发挥。例如,福柯(2018b: 77)指出,“危机,就是传播和暴发现象,要制止它只能通过自然和更高级的机制或人为的干预”。通过干预危机,引入治理者的想法,进而制定创造性的政策解决方案,权力便有了治理的合法性。国际组织在终身学习治理中遵循这一逻辑。根据经合组织的说法,终身学习是为了培养“好公民”,即积极的公民不仅帮助自己,而且帮助整个社会(Walker, 2009)。由此,权力不仅强化了个体参与终身学习的意识,更将终身学习作为社会教育化的期待。社会教育化强调教育与终身学习是解决社会问题的最佳途径,因为这比重构经济结构、寻求化解社会不公与环境退化的复杂方法更省力(夏天成, 2023)。

在应对社会风险的过程中,福柯在生命政治学理论中阐述了权力对大众进行治理的两种模式:以重农主义为例的安全机制和以重商主义为例的规训机制。在面对食物短缺问题时,重农主义转向安全机制的治理术,主张通过观察、分析和利用自然规律(尤其是经济规律)加强市场调控来应对风险(米歇尔·福柯, 2018b: 455-460; 470)。重商主义以规训权力为主导,强调通过法律禁令、强制干预和道德约束控制人们的行为以确保人们的基本生存

需要(米歇尔·福柯, 2018b: 40-41)。重农主义承认人性中的自利倾向,即“经济人”假设(米歇尔·福柯, 2018b: 50),由此权力运作呈现两种规律:1)基于生命运动的内在规律进行治理,如治理者通过取消谷物的市场管控,确保市场交易自由,使个体在追求自身利益(如商人投机与农民扩大种植)时维护社会经济稳定;2)基于最佳方式确立治理界限,如治理者通过把握市场自发秩序(如价格机制、供需关系)计算市场干预的“合理阈值”,而非直接规定经济行为。重商主义也呈现两种规律:1)基于外部规范使生命服从于权力统治,如颁布政策和制定法律以规范人们的行为;2)以“保障福祉”之名合理化权力干预。两种模式可分别解释两个国际组织的终身学习治理机制。

#### 2. 两个国际组织终身学习治理模式比较

基于安全机制,经合组织(OECD, 2021: 174)在《展望》中提到,COVID-19 导致的严重后果是经济活动急剧减少和劳动力市场动荡。社会教育化表明投资个体人力资本是应对社会风险的最佳方式(Depaepe & Smeyers, 2008)。经合组织(OECD, 2021: 43)主张,“在生命的早期培养积极的终身学习态度,并在成年后继续投资技能发展,是驾驭劳动力市场快速转型的关键”。在这一立场中,国家政府在终身学习融资中的责任与作用被转化为学习者对终身学习的私人成本支出(常玲玲, 2020)。终身学习是一种“自我投资行为”,因此其生命活动需遵循劳动力市场规律。对此,经合组织在《展望》第五章对职业预测中指出,终身学习所朝向的技能目标应符合经济和劳动力市场发展趋势,这样个体所掌握的技能才能在劳动力市场具有竞争性(OECD, 2021: 43)。这表明,经合组织在终身学习治理中,不仅要求个体发挥积极性追求自身利益,还要求基于社会经济规律引导个体人力资本投资的方向以应对和解决社会风险。

基于规训机制,教科文组织在《让终身学习成为现实》中提到,当前社会存在人口贫困、社会不平等、环境与可持续性和全球公共健康等多重挑战(UIL, 2023: 14-20)。一直以来,教科文组织将终身学习视为增进全球共同利益的重要途径。正如报告提到的,终身学习旨在改善生活环境、增进健

康和福祉、增强社区凝聚力(UIL, 2023: 15)。在这一背景下, 教科文组织以规训机制为主, 鼓励国家通过制定政策、提供法律保障和改善教育结构为终身学习提供外部保障, 对所有人口参与终身学习负责。这种治理符合米歇尔·福柯所述的“牧领权力”的特征。这是一种善意的权力, 目标是拯救羊群, 拯救也意味着对所有生命负责(米歇尔·福柯, 2018b: 165-166)。为使人们能够更好地应对生存风险, 教科文组织以“善意”姿态希望人们遵循国家引导, 通过制度规训代替个人选择, 从而消解结构性矛盾, 而非依靠个人努力化解社会风险。

(二)终身学习治理内容: 基于政治经济学与人口学构建的知识比较

1. 经合组织基于政治经济学构建终身学习的科学性与功利性知识

第一, 权力之所以能实现对生命的治理, 本质上是运用科学知识实现社会控制。例如, 以重农主义代表的安全机制的治理模式遵循政治经济学的科学规律(米歇尔·福柯, 2018b: 91-92)。在政治经济学中, 治理者基于对市场经济发展趋势的科学衡量, 使一定要素符合市场“看不见的手”的自发调节规律, 成为治理合理性的新标准。例如, 治理者通过宏观经济指标和微观行为预测市场趋势, 根据市场需求决定劳动力所需的学业水平、知识技能和品格特性。这种治理方式具有一定的科学性, 因为它符合市场运作的自然规律, 治理者所提供的观点和方案也更容易使人相信并达到其治理目的。以《展望》为例, 经合组织将政治经济学融入终身学习治理, 构建的科学性知识包括: 1) 终身学习不仅能够产生短期教育收益, 也能在未来对个人参与高等教育和职业发展产生持续的促进作用(OECD, 2021: 29-30); 2) 终身学习决定学习者在义务教育阶段后在经济、社会和劳动力市场的成就(OECD, 2021: 99-100); 3) 对终身学习的投资决定个体在正规教育外能获得更好的成绩(OECD, 2021: 107-110); 4) 基于对劳动力市场技能需求的预测为个体投资终身学习能力提供方向(OECD, 2021: 173-208)。基于上述内容, 经合组织强化个体参与终身学习的科学性, 表明自己是知识的持有者, 社会也是自己真理的持有者, 通过投资自己, 个体才能更

好地在社会上生存。

第二, 政治经济学通过市场机制、效用原则等分析框架, 将治理目标转向以最少治理实现最大效益的功利主义逻辑。这种功利主义关注的是要使个体生产有利他的结果, 条件是遵循人口欲望中的自然性(米歇尔·福柯, 2018b: 91-92), 如自由和自利。因为在福柯看来, 自由可激发社会成员的理性思维并塑造大众的上进心, 其逻辑在于, 在自由状态下, 大众有主动追求自身利益的空间, 为了确保彼此利益均得到维护, 人们能依据市场规则主动思考和决定接下来如何行动以获取利益, 那么个体便成为自我管理的上进者(姜添辉, 2020)。当社会大众都能自我管理时, 治理者便无需过多治理就能实现其治理目标。经合组织认为, 扩大学习者的学习机会并吸引非学习者参与终身学习的主要方法是“灵活性”, 这种灵活性被视为是知识经济的关键要素(Walker, 2009)。《展望》指出, “参加成人学习能获得显著的工资回报, ……这样的员工在日常工作中有更多的灵活性和自主权, 从而更有效地增强其技能以获得更高的工资回报”(OECD, 2021: 146)。因此, 这种灵活性为主体提供了更自由的空间, 这种自由使学习者为了潜在的回报致力于终身学习, 并愿意牺牲自我闲暇时间以在未来获得更大回报(Walker, 2009)。这实际上反映了加尔文主义的价值观, 即“预定论”下的自律伦理, 韦伯(Weber, M.)也基于加尔文主义的价值观论证了其在资本主义再生产中的作用(杨光斌, 2018)。由此, 自由即自律, 自律也符合资本主义市场的运行规律, 并意味着经合组织能付出较少治理成本, 获得最大治理效益。正如福柯所指出的: “只有当人们不再关注政治而是‘潜心于某物’的占有, 以维系自己的生命存在, 社会才能治安! 这就是资产阶级最高明所在: 不谈政治的生命政治”(张一兵, 2018)。

2. 教科文组织基于人口学构建终身学习的规范性与合法性知识

福柯人口技术的提出源于牧羊人对羊群状况的了解(米歇尔·福柯, 2018b: 165-168)。在“牧领权力”中, 为使羊群健康成长, 牧羊人具有一套系统知识使其对所有羊的状态了如指掌。这种观点隐喻了人口学在现代国家治理中的作用。教科文

组织在终身学习治理中,通过鼓励国家对人口进行统计分析为终身学习政策制定提供依据,同时构建终身学习的规范性知识。例如,《让终身学习成为现实》包含以下观点:1)基于不同人口群体特征,为国家制定包容性终身学习政策提供依据(UIL, 2023: 19);2)基于人口统计学,提倡国家对本国人口受教育困难的因素展开分析,鼓励国家制定针对性的终身学习政策(UIL, 2023: 34);3)基于人口就业状况,提出国家应评估终身学习干预措施造成的潜在社会影响(UIL, 2023: 34)。以上观点表明,教科文组织基于人口学构建的终身学习的规范性知识包括:基于人口的生物性知识生产出终身学习的多样性知识、基于与人口所处环境相关的自然性知识生产出终身学习的公平性知识、基于人口的社会性知识生产出终身学习的实用性知识。以上三类规范性知识构成国家将终身学习作为一项社会正义事业展开治理的核心要素。

教科文组织将人口总体状况视为治理对象,构建与治理者立场一致的合法性知识。这种合法性意味着知识合法性和价值合法性的统一。“牧领权力”作为一种善意的权力,要求治理者对人口统计与治理的理性逻辑也需遵循正义、美德、拯救等基本原则。在教科文组织的终身学习治理中,合法性知识包括:1)终身学习是对人口生命权利的保障,包括生命自主权和生命发展权,前者强调通过民主的学习方式实现自我发展和自我实现,后者将人的终身成长作为根本,包含全年齡、全学段、全模式、全方位和多元化的目标(林可等, 2023);2)终身学习是对人口生命尊严的维护,包括以“契约”形式赋予所有学习者参与终身学习的基本权利、培养良好的公民责任,以及鼓励国家为学习者参与终身学习提供基本的权利保障(杨丽乐, 2022);3)终身学习是对人口生命价值的提升,即通过终身学习提高所有人的生存质量,如对可持续发展的回应和增进大众的健康、福祉与就业,以及通过终身学习促进大众生命平等,如避免数字技术的发展带来的社会不平等等(UIL, 2023: 15-21)。

(三)终身学习治理转向:从权威施展到两种治理的真理诉说方式比较

在《对活人的治理》中,米歇尔·福柯(2020)提

到从早中期的“知识—权力”观念变为“以真理实施治理”观念。相比“知识—权力”对主体的塑造,“真理—权力”更倾向于治理者通过话语构建真理使被治理者自愿认同并接受权力的治理。

1. 经合组织通过诉说新自由主义真理以实现自我治理的终身学习

在新自由主义真理下,经合组织从构建知识使自我治理合法化转向通过监测与评估构建竞争和排斥话语使个体实现自我治理。

1)监测个体发展进程并构建技能评估的话语体系。经合组织(OECD, 2021: 48)在《展望》中提到:个人学习态度和倾向大多在生命早期形成——从幼儿园开始,并在学校教育阶段不断发展——它们的好处会延续到成年……因此要密切监测个人进步。为激发个体进步的动力,经合组织构建了技能评估话语体系:一是针对非正规教育,建立与劳动力市场一致的技能评估话语。例如,报告提出:“高级认知技能是提高就业能力和获得高薪工作的关键,相比之下,客户服务、文员与职位频繁空缺的工作岗位所需的技能与低薪工作有关”(OECD, 2021: 43)。二是针对正规教育,建立技能的国际评估话语。例如,经合组织将终身学习的认知技能和非认知技能与国际学生评估计划(PISA)建立线性关联(OECD, 2021: 48-49),如此便能够对世界各国终身学习者在正规教育和非正规教育中的学习状况开展评估和测量。

2)通过排斥话语以激发个体参与终身学习的能动性。终身学习既关乎自我在劳动力市场的竞争力,又关乎国家利益,由此终身学习话语的排斥机制便形成。在新自由主义话语下,经合组织的隐含立场是,个体若选择不参与终身学习,不仅是导致个人贫困的主要原因,也会导致个体“无法融入社会”“无法证明作为公民的价值”“不利于民主社会发展”(Walker, 2009)。于是个体便会被市场、学校、社会排斥。这种话语排斥激发了新自由主义的市场竞争逻辑,因为它使个体必须凸显自身能力的卓越性,确保比他人更优秀,以便在未来劳动力市场中获得更好的发展前景,同时对学校和社会发展作出贡献。正如米歇尔·福柯(2019)所说,个人化规训战术被应用到被排斥者身上,并通过制

定划分标准使所有人都纳入这种划分当中,且对不符合标准的人采取放逐的方式。这也展现了经合组织将个体塑造为“自我治理”的终身学习者的关键过程。

2. 教科文组织通过诉说道德真理以实现政府治理的终身学习目的

在道德真理下,教科文组织从构建知识推动国家制定终身学习政策,转向通过可持续发展和强化监测与评估激发各国的道德意识,以对各国终身学习发展施加影响。

1) 构建与国家关联的道德责任。为实现有效治理,除基于人口学确定国家治理责任,教科文组织还倡导国家发挥其治理职能,将终身学习与可持续发展关联。在可持续发展方面,教科文组织将终身学习视为解决人口结构鸿沟、战争与灾难、健康与福祉、环境与工作等问题的良方。《人人享有终身学习机会》《让终身学习成为现实》等报告表明,通过终身学习治理推动可持续发展,能够解决以上诸多问题。由此,教科文组织通过构建与国家治理理性相关联的可持续发展的道德责任,推动各国制定终身学习政策。

2) 强化监测和评估,发挥国家对终身学习治理的积极性。监测与评估是教科文组织扩大终身学习治理影响的主要手段。例如,教科文组织通过发布《成人学习与教育全球报告》,评估各国能否更好地培育面向未来的终身学习者,并促进可持续发展目标的实现(张伶俐等,2023);在《2022年全球国家和区域资历框架清单》中,教科文组织对不同国家的资历框架实施成效进行评估(朱浩然等,2024)。教科文组织通过监测和评估,展示一些国家终身学习治理的卓越成效、优秀案例和成功经验,号召其他国家模仿和借鉴,激发更多国家推进终身学习治理的积极性。

#### 四、批判与反思

基于福柯的生命政治学理论,生命政治与社会教育化的统一是当代国际组织能够实现对终身学习治理的主要原因。经合组织和教科文组织在终身学习治理中的话语和知识假设存在一定问题,需批判性地对待,研究者需以新的理论视角重新看待

终身学习。

(一) 生命政治与社会教育化的统一是国际组织实现终身学习治理的主要原因

经合组织的“自我治理”之所以能发挥治理效能,在于终身学习不仅决定个人未来的教育收益,也能为已经身处劳动力市场的学习者提供发展空间;同时,终身学习也预示了国家应对社会风险的能力和 国家富强的标志。赫钦斯提出学习化社会理想时,就曾批判沦为工具的教育不能带来国家繁荣富强和经济利益,以提高理解力为目的的教育才能带来国家兴旺(张创伟,2019)。但在自由市场上,教育的工具理性表明,每个人都为个体的人力资本投资,国家生产力和经济效率不仅能得到改善,也能使国家更好地应对社会风险并增强经济韧性,国家总体的经济效益会增强。米歇尔·福柯(2018c) 引用亚当·斯密(Smith, A.)和亚当·弗格森(Ferguson, A.)的观点:“共同利益要求每个人熟知自己的利益,并能够无障碍地追求它”“个人为自己赚的越多,就越能增加国家财富的总量”。因此,每个人参与终身学习,并且牺牲闲暇时间追求自己的利益,这本身就等于国家富强。

教科文组织的“政府治理”之所以能发挥治理效能,在于将终身学习视为一种人口治理术,包括鼓励国家对本国人口开展调查、统计和分析,通过终身学习提高人口及其生存质量,确保人们生活更加幸福。这种治理目的契合大众的普遍利益,强调对本国人口治理本身是国家责任,人口的生存质量不仅体现国家社会的稳定,同样也与国家富强密切相关。重商主义将人口视作国家财富和力量的基础(苗翠翠,2021)。终身学习与可持续发展的关联意味着教科文组织能够进一步驱动国家承担其人口的治理责任,确保终身学习的治理效能。

(二) 批判认识国际组织在终身学习治理中的话语和知识

1. 基于“话语—权力”的批判性审视

一方面,终身学习可能变为权力对大众的“终身控制”。两个国际组织的各种话语,无论是“自我治理”还是“政府治理”,都强调终身学习需要我们无时无刻通过正规教育与非正规教育不断学习。相反的是,当前一些国家普遍面临学生“过度

学习”的状况。在这一背景下,学习永不结束的话语被铭刻在终身学习和继续教育项目中,并被推广为普遍的教育机制(夏天成,2023)。正如吉尔特·比斯塔(Biesta, 2012)所指出的,终身学习已将学习从一种权利变成了一种义务,构成我们生物和神经的一部分,没有人在意我们是否愿意接受学习者的身份。这种无形却又难以摆脱的社会控制也更容易引发人们对终身学习的排斥。另一方面,终身学习在权力话语的运作下可能进一步引发社会焦虑。无论是经合组织对个人终身学习能力的定义与开展的国际评估,还是教科文组织提到的资历框架与国际标准教育分类等级(International Standard Classification of Education, ISCED)的对照(UIL, 2023: 74),都显露出国际组织对终身学习的干预越来越朝向权力的精细化、微观化方向发展。在权力的话语建构下,终身学习通过各种机构、规范和实践渗透到个体生活的方方面面,尽管其能够为个体和国家带来诸多益处,但也显露出话语排斥,即不参加终身学习意味着社会的危险情景和个人无法获得美好发展的图景。这种无处不在的权力控制容易加剧社会焦虑。

## 2. 基于“知识—权力”的批判性审视

经合组织往往将 PISA 测试结果作为评估终身学习成绩的关键依据。然而,经合组织在 PISA 和其他认知技能测量中,不仅在样本选择、评估科目、评估模型等方面均存在设计缺陷,而且在衡量现代经济和未来世界所需重要技能等方面具有一定的想象性质(Zhao, 2020)。因此,经合组织的终身学习治理并非完全具有科学性。此外,在技能监测与评估中,经合组织倾向于制造终身学习的标准化和规范化内容,将不同阶段持续学习与个体生命历程管理视为“正常化”的象征,偏离这种目标与量化结果则意味着个体缺乏学习动力或能力,这种假设使人们由“个体生命历程的复杂性”转变为“随年龄跨度区分角色”的认知模式,用生命的标准化掩盖个体生命的多样化(李艳, 2024)。另一方面,对于功利性知识而言,个体表现出将终身学习视为“克制自己”以实现自我未来更好发展的途径,其潜在价值观是相信成就是努力学习的产物,而不是遗传、家庭和社会环

境等因素的结果。由此,终身学习成为加剧社会焦虑的重要因素之一。同时,终身学习由于受社会教育化等实用主义价值观的影响而被外部规范所约束,各种学习标准和评价标准使终身学习难以把个体创造性能力作为培养目标,反而沦为工具性的谋生方式。

社会教育化思想的问题在于,当社会问题被视为教育问题时,仅通过教育改革既难以真正解决社会问题,也神化了教育的社会功效(夏天成,2023)。教科文组织将终身学习视为促进社会发展和解决全球诸多问题的关键途径,但显然终身学习无力解决如此多的宏大社会问题,因而它过分夸大了终身学习的意义和价值。此外,它过于关注宏大视野,忽视对微观个体需求的回应。有学者提到,教科文组织的终身学习理念已从“学会生存”转向“可持续发展”(李兴洲等,2017)。这表明教科文组织更倾向从宏大视野推进终身学习治理,尤其是提到“各国应深入分析国家及区域人口趋势、教育体系特征、地方经济状况、就业状况、性别平等现状、少数群体处境”等(林可等,2023),忽视对个体心智、意愿、动机、情感等非理性因素的关注,如个体是否有自由选择的权利、有提升自我的动机,以及是否愿意接受外部环境的变化等,这种非理性因素难以通过人口统计方式进行治疗,却是影响不同国家学习者终身学习效果的重要因素。

## (三)德勒兹学习观对国际组织参与终身学习治理的启发

随着社会的发展,尽管权力对终身学习的介入使个体能充分地应对社会转型与挑战,但两个国际组织对终身学习的理解存在二元、线性、单一因果关系的不足,即不是工具主义就是人文主义,需要按阶段和标准对知识进行线性积累并向下一阶段持续递进,以及不断学习就一定能实现个人和社会发展。两个国际组织尽管在某种情况下承认终身学习中“学习”的灵活性、针对性和自主性,但没有将“学习”视为是具有创造性、探究性和不确定性的过程,并融入人的思想观念、情绪情感、社会与生活实践等活动。德勒兹(Deleuze, G.)的学习观能够为终身学习提供新的理论启发。德勒兹在《普鲁斯特与符号》《差异与重复》中论述过学习观

点。德恩·西斯科·杰西(Jessie, 2016)系统探讨了德勒兹的学习哲学, 英娜·塞梅茨基(Semetsky, 2009)探讨了德勒兹符号学习所蕴含的情感因素及其对知识的生成作用。

首先, 德勒兹学习观启发我们将终身学习视为一种不断变化着的可能性。相较于两个国际组织将终身学习视为知识的线性积累和随年龄跨度而确定学习特征的看法, 德勒兹学习观强调学习不是让学生对事先严格规定的分类进行辨别, 而是充满不确定的探索过程, 人们通过学习领略世界的丰富性并学会与世界相处, 从而更好地生活于世界中(邵朝友等, 2025)。因此, 终身学习并非旨在积累知识或达成人生的某一外在目标或阶段, 而是知觉运作和意义创造的过程。在这一过程中, 终身学习者不再热衷追求某种普遍的真理, 而是能主动追求终身学习的意义和价值。

其次, 德勒兹学习观启发我们将终身学习视为人的创造力的发挥。“通过不断学习就能促进个人和社会发展”这一观点存在单一因果关系问题, 因为这些目标的实现还取决于个体能否有效学习。克里斯蒂安·贝顿(Beighton, 2015: 43)基于德勒兹的思想认为, 终身学习实际上是一种创造性事件, 因为学习就是与符号际遇的过程, 符号蕴含着差异, 而学习必须通过差异推动人们创造知识。这种创造性被贝顿认为是“有效性创造”, 即通过差异发现问题, 探索、体验并寻找问题解决办法的过程(Beighton, 2015: 45-47)。这种通过差异寻找问题, 并与经验中的符号相遇, 不断思考和解决问题的过程, 使学习成为不断创造和更新知识的过程, 由此也实现主体真正有效的终身学习。

最后, 德勒兹学习观启发我们重视终身学习中的非理性因素。长期以来, 终身学习理念受国际组织的影响, 把追求工具主义、实用主义或人文主义作为终极目的, 个体非理性因素没有得到充分重视。德勒兹认为, 学习是动态探究过程, 人们需从经验中学习, 而情感总在学习者探究和运用经验的无意识中进行, 情感既是激发学习者持续探究的动力, 也是推动学习者经验概念和创造力生成的重要基础(Semetsky, 2009)。这表明, 在终身学习过程中, 学习者的学习经历会引发不同的情感体验, 这些情

感又会进一步影响终身学习的效果和方向。基于上述内容, 本文建议从三方面推进终身学习发展:

1) 建构以核心素养为中轴的终身学习能力, 旨在对复杂世界中人们参与终身学习的积极性作出回应, 将情感、心理、价值、知识和能力(尤其是默会知识及创造性与批判性能力)等因素作为个体发展目标, 将人的全面发展和多样成才作为个体终身学习观的内在追求。2) 借鉴贝顿(Beighton, 2015: 145)提出的开展终身教育的三个步骤帮助学习者获得终身学习能力: 即兴表演、择机而教和在错误中学习, 即展现真实世界中问题的异质性, 基于问题付诸实践并展开教学, 最后通过体验和试错培养学习者质疑、反思和创造能力。3) 在教学中, 终身教育应在目的上追求异质的教学效果, 在内容上重视非理性因素, 在方法上突出情境探究, 开放问题空间, 造就独特生命。

#### [ 注释 ]

① 在福柯看来, “国家理性”是国家治理艺术特有的合理性, 这种合理性表现为以增进国家实力和健康为目的, 这一目的的实现有赖于国家对个人生活所需的基本要素的满足。参见: 肖滨. 现代国家的两种治理艺术——对马歇尔·福柯论述的一种解读 [J]. 公共管理与政策评论, 2021, 10(2): 3-14.

#### [ 参考文献 ]

- [1] Beighton, C. (2015). *Deleuze and lifelong learning: Creativity, events and ethics*[M]. London: Palgrave Macmillan: 43.
- [2] Biesta, G. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? [J]. *Studies in the Education of Adults*, 44(1): 5-20.
- [3] 陈翔(2024). 福柯的生命政治思想研究 [D]. 武汉: 湖北大学: 94.
- [4] 常玲玲(2020). 人文主义与工具主义的冲突与协调——对 UNESCO 与 OECD 终身学习政策价值取向的解读 [J]. *中国成人教育*, (23): 14-18.
- [5] Depaepe, M., & Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process[J]. *Educational Theory*, 58(4): 379-389.
- [6] Fejes, A., & Nicoll, K. (2008). *Foucault and lifelong learning*[M]. London: Routledge: 41.
- [7] Gonczy, A. (2006). The OECD: Its role in the key competencies debate and in the promotion of lifelong learning[M]// Hager, P. & Holland, S. *Graduate attributes, learning and employability*. Dordrecht: Springer Netherlands: 105-124.
- [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] 韩黎黎, 王萍(2024). 惯习渐入与制度集成:《重视终身学习文化》(UNESCO-2020)报告的文化学阐释 [J]. 文艺争鸣, (4): 198-204.
- [10] 姜添辉(2020). 生物政治学视角下的教师表现力: 一个全球性议题 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 38(10): 1-20.
- [11] Jessie, D. S. (2016). Deleuze's philosophy of learning[D]. Pennsylvania: Villanova University, 2016: 7-14.
- [12] Kinnari, H. &, Silvennoinen, H. (2023). Subjectivities of the lifelong learner in 'humanistic generation'-critical policy analysis of lifelong learning policies among discourses of UNESCO, the Council of Europe and the OECD[J]. International Journal of Lifelong Education, 42(4): 424-440.
- [13] 李钧鹏, 茹文俊(2022). 治理手段——福柯权力观的另一维 [J]. 华东理工大学学报(社会科学版), 37(4): 1-14+49.
- [14] 林可, 王默, 焦帆(2023). 通往终身学习“乌托邦”的实践之路——联合国教科文组织《让终身学习成为现实的手册》述评 [J]. 开放教育研究, 29(5): 14-25+73.
- [15] 刘冰菁(2018). 福柯的“生命政治”概念的诞生 [J]. 国外理论动态, (12): 77-85.
- [16] 罗伯特·赫钦斯(2017). 学习型社会 [M]. 林曾, 译. 北京: 社会科学文献出版社: 154.
- [17] 李艳, 李家成(2024). 芬兰终身学习的概念意蕴与治理指向 [J]. 比较教育研究, 46(1): 71-79+89.
- [18] 李兴洲, 耿悦(2017). 从生存到可持续发展: 终身学习理念嬗变研究——基于联合国教科文组织的报告 [J]. 清华大学教育研究, 2017, 38(1): 94-100.
- [19] 米歇尔·福柯(2018a). 主体解释学 [M]. 余碧平, 译. 上海: 上海人民出版社: 248.
- [20] 米歇尔·福柯(2010). 福柯读本 [M]. 汪民安, 编. 北京: 北京大学出版社: 272.
- [21] 米歇尔·福柯(2018b). 安全、领土与人口 [M]. 钱翰, 译. 上海: 上海人民出版社: 77.
- [22] 米歇尔·福柯(1997). 权力的眼睛 [M]. 严锋, 译. 上海: 上海人民出版社: 240.
- [23] 米歇尔·福柯(2008). 必须保卫社会 [M]. 钱翰, 译. 上海: 上海人民出版社: 278.
- [24] 米歇尔·福柯(2020). 对活人的治理 [M]. 赵灿, 译. 上海: 上海人民出版社: 9.
- [25] 米歇尔·福柯(2019). 规训与惩罚: 监狱的诞生 [M]. 刘北成等, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店: 214.
- [26] 米歇尔·福柯(2018c). 生命政治的诞生 [M]. 莫伟民, 译. 上海人民出版社: 369.
- [27] 苗翠翠(2021). “人口”的历史出场与生命政治学的诞生 [J]. 哲学动态, (11): 39-49.
- [28] Nuisl, E., & Przybylska, E. (2016). Lifelong learning: History and the present state of the politically-educational concept[J]. Studia Paedagogica Ignatiana, 19(4): 33-48.
- [29] OECD(2021). OECD Skills outlook 2021: Learning for life[R]. Paris: OECD Publishing: 174.
- [30] 欧阳忠明, 徐卓, 王江雁, 等(2022). 终身学习何以贯穿生命历程?——经合组织《2021 年度技能展望: 终身学习》之思考 [J]. 远程教育杂志, 40(2): 15-23.
- [31] Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques[J]. International Review of Education, (61): 133-151.
- [32] Semetsky, I. (2009). Deleuze as a philosopher of education: Affective knowledge/effective learning[J]. The European Legacy, (4): 443-456.
- [33] 邵朝友, 张桂(2025). 与符号际遇意味着什么?——试论德勒兹的学习理念及其教学意蕴 [J]. 全球教育展望, 54(3): 54-63.
- [34] UIL(2023). 让终身学习成为现实手册 [R]. 上海开放大学译. 上海: 上海教育音像出版社: 31.
- [35] Walker, J. (2009). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: A focus on the OECD[J]. Journal of Education Policy, 24(3): 335-351.
- [36] 夏天成(2023). 社会教育化的批判与反思——基于福柯知识/权力分析 [J]. 开放教育研究, 29(4): 34-40.
- [37] 徐锦霞(2023). 终身全方位学习的历史考察、内涵剖析与未来挑战 [J]. 成人教育, 43(11): 1-12.
- [38] 杨丽乐(2022). 人文主义的新跨越: 联合国教科文组织推动终身学习的新进展 [D]. 石家庄: 河北师范大学: 51-52.
- [39] 杨光斌(2018). 历史社会学视野下的“新教伦理与资本主义精神” [J]. 中国政治学, (2): 115-136+258-259.
- [40] Zapp, M., & Dahmen, C. (2017). The diffusion of educational ideas among international organizations: An event history analysis of lifelong learning, 1990–2013[J]. Comparative Education Review, 61(3): 492-518.
- [41] Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA[J]. Journal of Educational Change, 21(2): 245-266.
- [42] 张创伟(2019). 美好的社会与至善的教育: 重温赫钦斯学习型社会思想 [J]. 开放学习研究, 24(2): 46-52+62.
- [43] 张伶俐, 李家成(2023). 全球成人学习与教育发展: 价值意蕴、优先事项与发展愿景——基于系列《成人学习与教育全球报告》的思考 [J]. 教育与职业, (16): 65-72.
- [44] 张一兵(2018). 生命政治构境中的赤裸生命——阿甘本的政治哲学话语之一 [J]. 马克思主义与现实, (2): 94-102.
- [45] 朱浩然, 王夏青, 董丽丽(2024). 国家与区域资历框架的全球实践图景与发展趋势 [J]. 世界教育信息, 37(8): 34-44.

(编辑: 赵晓丽)

## The Course, Logic and Reflection of International Organizations in Lifelong Learning Governance from the Perspective of Foucault's Governance —— A Comparative Analysis of OECD and UNESCO

WANG Shuaijie

(*Institute of International and Comparative Education, East China Normal University, Shanghai, 200062, China*)

**Abstract:** *Lifelong learning has progressively emerged as a focus in the critical agenda for international organizations participating in global educational governance. This study investigates how these organizations incorporate lifelong learning into their governance frameworks and the underlying governance logics. Through perspective of Foucault's governance, the study traces the evolution of lifelong learning to reveal its transformation from a purely "care of the self" to the power-related "know thyself," and further diverges into dual trajectories of "self-governance" and "state governance" shaped by knowledge relations. Utilizing a comparative case analysis of reports from OECD and UNESCO, the study identifies two distinct governance logics: 1) In self-governance logic, OECD links social and economic risks to individual responsibility through security mechanisms, constructs scientized and utilitarian knowledge via political economy, and operationalizes self-governance through human capital and neoliberal discourse; 2) In state governance logic, UNESCO connects collective risks to governmental accountability through disciplinary mechanisms, establishes normative and legitimizing knowledge via demographic constructs, and advances state governance through social justice and sustainable development discourse. These dual logics demonstrate that the integration of biopolitics and societal educationalization constitutes a primary reason in contemporary governance of lifelong learning realized. The study critically interrogates discourse and knowledge of lifelong learning governance, proposing that Deleuze's philosophy of learning offers transformative insights to reimagine lifelong learning governance.*

**Key words:** *lifelong learning; bio-politics; international organizations; global education governance; governance; foucault*