

2010年教育部人文社会科学研究青年基金项目（批准号：10YJC880106）

终身学习认证的 理论与实践

宋孝忠 著



中国水利水电出版社
www.waterpub.com.cn

2010年教育部人文社会科学研究青年基金项目（批准号：10YJC880106）

终身学习认证的 理论与实践

宋孝忠 著



中国水利水电出版社
www.waterpub.com.cn

内 容 提 要

在终身学习时代,终身学习认证制度可以使人们在非正规与非正式学习环境中获得的知识与能力得到正式认可,进而激励人们积极践行终身学习。本书从理论研究、国别研究和构建研究三个维度,对中外终身学习认证的理论与实践进行全面梳理和深入研究。在“理论研究”中,从历史的演进、概念的转换、价值的变迁和实践的推动四个层面深入探讨终身教育、终身学习和学习社会等主要概念的理论研究与实践推动,继而具体探析终身学习认证的理论基础、概念与内涵、实施原则与实践模式等。在“国别研究”中,立足于国际组织视野下的终身学习认证,选择英国、法国、美国、日本和韩国等国家作为研究重点,具体而微地分析这些国家推进终身学习认证实践操作的成功经验和 Development 趋向。在“构建研究”中,深入分析我国大陆地区和我国台湾地区终身学习认证的现状与存在的问题,从法律政策支持系统、组织机构支持系统、制度程序支持系统等方面具体构建我国的终身学习认证制度,以期为我国终身学习体系的构建提供有力的理论支撑和实践指导。

本书可供广大教育工作者以及社区教育工作者,尤其是从事终身教育、终身学习理论研究和实践工作的相关人士阅读参考。

图书在版编目(CIP)数据

终身学习认证的理论与实践 / 宋孝忠著. — 北京 :
中国水利水电出版社, 2013. 9
ISBN 978-7-5170-1282-5

I. ①终… II. ①宋… III. ①终生教育—认证—研究
IV. ①G72

中国版本图书馆CIP数据核字(2013)第274291号

书 名	终身学习认证的理论与实践
作 者	宋孝忠 著
出版发行	中国水利水电出版社 (北京市海淀区玉渊潭南路1号D座 100038) 网址: www.waterpub.com.cn E-mail: sales@waterpub.com.cn 电话: (010) 68367658 (发行部)
经 售	北京科水图书销售中心(零售) 电话: (010) 88383994、63202643、68545874 全国各地新华书店和相关出版物销售网点
排 版	中国水利水电出版社微机排版中心
印 刷	北京市北中印刷厂
规 格	184mm×260mm 16开本 13.25印张 290千字
版 次	2013年9月第1版 2013年9月第1次印刷
印 数	0001—1000册
定 价	39.00元

凡购买我社图书,如有缺页、倒页、脱页的,本社发行部负责调换

版权所有·侵权必究

前言

人类的文明史就是一部学习史。无论是个体、组织抑或国家，要具有持续发展的潜力，就必须树立终身学习意识，养成终身学习能力。推进终身学习的最终目的不仅在于为个体一生随时提供充足的学习机会，更重要的是培养个体自我导向学习能力，谋求个人及社会的圆满发展。实现这一目的的重要途径之一就是建立一种健全且成熟的学习认证制度，激发个体持续且强烈的终身学习动机。这种制度本身就是对终身学习各种实现形式的一种规范，它能够对学习个体在各种场合获得的学习成就作出准确衡量和中肯评价，并给予必要的正式认可。因此，建立终身学习激励制度，特别是终身学习认证制度，使人们在非正规与非正式学习环境中得到的知识与能力能够获得正式认可，像正规学校学习获得的学历一样具有等值性，这样不仅有助于激励人们积极践行终身学习，也能够建立正规、非正规和非正式学习之间沟通与交流的渠道，从而实现学习社会的伟大目标。

一、研究理论和实际应用价值

建立终身学习认证制度，是实践终身学习社会的重要手段，也是顺利推动终身学习政策的关键。《国家中长期教育改革和发展规划纲要》明确提出要“搭建终身学习‘立交桥’。促进各级各类教育纵向衔接、横向沟通，提供多次选择机会，满足个人多样化的学习和发展的需要。”“建立继续教育学分积累与转换制度，实现不同类型学习成果的互认和衔接。”要实现这一政策目标，只有构建一个科学合理的终身学习认证制度，才能够搭建各类学习之间互通互联的“立交桥”，形成灵活开放的终身学习体系。

在终身学习的推动上，发达国家不仅在理论研究上前行一步，而且大多已把建设终身学习体系列为基本国策，如美国出台了《终身学习法》、日本制定了《关于完善终身学习振兴措施及推进体制的法律》、韩国颁布了《终身教育法》，并在实践中大力推进终身学习认证制度的构建，以此促进终身学习活动的顺利开展。

改革开放 30 多年来，我国终身学习研究已渐趋深入，但终身学习认

证制度理论研究的滞后和建设终身学习体系的迫切性需要我们必须加强这一理论研究，并在实践中积极加以推进。特别是当前以“文凭为导向”的学习观念，正规学习和非正规学习、非正式学习的不平等待遇等问题的解决都涉及终身学习的认证，也对推进终身学习形成了阻碍。因此，建立终身学习认证制度不仅可以激发普通民众参与终身学习的热情，营造良好的终身学习氛围；同时，也可以改变人们传统的学习观念，让不同学习管道均能获得公平认可的机会，从而进一步促进正规、非正规、非正式的学习活动产生交流，最终形成一个具有统整功能的终身学习体系。

二、国内外终身学习认证理论与实践现状

在推进终身学习的过程中，如何评价终身学习成果，以及建立怎样的终身学习认证制度已渐受各国重视，并成为终身学习体系构建中的一项核心内容。欧盟主要国家、美国、日本、韩国、澳大利亚等国在有关理论研究和实践需要的基础上纷纷制定了与终身学习认证相关的法令与制度。例如澳大利亚于1995年召开跨部会部长会议，达成《澳大利亚认证架构协议》，2000年正式在全国实施学习成就认证制度。1997年，为了指导和规范学分银行的发展，韩国颁布了《学分认证法》，授予非正规高等教育的学分与学位。2004年，欧盟理事会和各国政府代表发布了《认证非正规与非正式学习》文件，提出了认证非正规与非正式学习的基本原则。

一些国家在对不同类型的教育与培训之间建立多元的、能够相互认可的认证支持系统等方面，进行了许多有益的探索。大体有以下三种模式：第一种模式是基于个人知识、技能与态度的评价和认证模式。如挪威1999年尝试建立面向个人的评价和认证体系，对劳动者进行非正规和非正式学习认证。日本政府为了鼓励对学习成果的认定活动，特别设立了“文部省认定技能审查制度”，支持和认可民间组织开展对青少年或成人通过各种途径学到的知识和技能进行检查和鉴定，颁发相应的等级证书，学校对其有关学习成果也承认其学分。第二种模式是课程取向的资格认证。以英国为例，其推出的“学分累积与转移计划”对各种正规、非正规的课程进行认证。通过认证的课程，其成绩可以进行累积，而且可以在不同学校或不同系统之间进行相互转换和认可。第三种模式是整合取向的资格认证。英国1997年成立的资格与课程委员会致力于促进教育和培训的统一，全面整合从学前教育至各级普通教育、职业教育乃至高级职业培训的学校课程、评估和资格认证，建立一个统一的国家资格证书体系。这一体系囊括了三套资格证书：普通教育证书、普通国家职业资格证书、国家职业资格

证书，形成了英国特色的终身学习认证体系。

我国台湾地区有许多学者也在进行相关研究，如吴明烈的《终身学习指标的范畴与内涵》，黄富顺的《非正规学习与成就认证》、《台湾地区非正规学习成就的实施与展望》，杨国德的《论学习成就认证的原理与应用》，郭丽玲的《学习成就认证与终身学习》等。在实践上，台湾地区民意机构于2002年通过《终身学习法》，强调要加强学习成就认证，即要建立协调的机制以承认不同背景下进行学习的结果，确保学习成就可以在不同的学校、部门以及他们相互之间予以转换。《终身学习法》通过后，2003年年底台湾地区陆续完成《终身学习法施行细则》、《非正规教育学习成就认证办法》等相关办法的制定。特别是《非正规教育学习成就认证办法》，对非正规教育学习认证作了具体规定，并成立“非正规教育课程认可委员会”，负责有关非正规教育课程认可的决策、督导等事宜。2008年7月，台湾地区重新修订了《非正规教育学习成就认证办法》。目前，除扩大办理范围外，还将规划学群课程，以提供民众具有系统性、专业性的学习课程。可见，台湾地区的终身学习认证无论在理论上还是实践上，都走在大陆地区前面。

与其他国家和地区相比，我国终身学习无论是理论研究还是实践推进虽进展明显，但仍处于起步阶段，特别是终身学习认证系统的理论研究基本是空白。除了笔者发表了《试论终身学习认证制度的构建》、《试论终身学习指标的构建》、《台湾地区终身学习认证述评》、《国际组织视野下的终身学习认证》、《发达国家先前学习认证的理论与实践研究》、《我国终身学习认证的现状分析和制度构建》等文章对此作了一定程度的探讨外，郝克明教授在《建设终身学习体系和学习型社会的研究报告》、高志敏教授在《终身教育、终身学习与学习化社会》、厉以贤教授在《学习社会的理念与建设》等报告或书籍中也对这个方面有所论述。笔者以“终身学习认证”为题目在“中国知网”进行检索，这方面基本没有任何其他学术论文和学位论文。系统探讨他国和地区终身学习认证的理论和实践，不仅可以丰富终身学习理论，对于我国终身学习认证制度的构建和终身学习的推行也不无裨益，有助于早日形成卓有成效的终身学习体系。

三、研究的基本框架

本书主要立足于理论研究、国别研究和构建研究三个维度，全面梳理和深入研究中外对终身学习认证的理论与实践。

在第一篇“理论研究”中，一是从思想的演进、概念的转换、价值的

变迁和实践的推动四个层面深入探讨终身教育、终身学习和学习社会等主要概念的理论研究与实践推动；二是具体探析构建终身学习认证制的意义、终身学习认证的理论基础、概念与内涵、原则与实践模式等。

在第二篇“国别研究”中，在阐述国际组织视野下的终身学习认证的基础上，从欧洲、美洲、亚洲和大洋洲选择几个主要国家作为研究重点，如欧洲的英国、法国、北欧诸国，美洲的美国，亚洲的日本和韩国，大洋洲的澳大利亚，具体而微地分析这些国家推进终身学习以及终身学习认证实践操作的成功经验和发展趋向。

在第三篇“构建研究”中，一是深入分析我国大陆地区和我国台湾地区终身学习认证的现状与存在的问题，二是从法律政策支持系统、组织机构支持系统、制度程序支持系统等方面具体构建我国的终身学习认证制度，以期为我国终身学习体系的构建提供有力的理论支撑和实践指导。

由于这一选题的前瞻性和复杂性，尽管笔者之前已有了十几年的学术积累，但在具体研究的过程中仍然不觉轻松，很多时候甚至踟躇不前。笔者知道，学习如登山，需要坚持，科学研究也是这样，虽然过程是艰难的，但只要懂得享受，亦能其乐无穷。幸运的是，2010年，以《终身学习认证的理论与实践》为题申报的教育部人文社科青年基金项目顺利获得批准和资助，让笔者有了进一步深入研究的动力，也在研究的过程中体味到了学习的快乐。

“纸上得来终觉浅，绝知此事要躬行。”未来的终身学习认证研究不仅要重视理论探究，更要关注实践领域，这也是笔者未来的学习与研究方向。

宋孝忠

2013年5月18日

目 录

前言

第一篇 理论 研究

第一章 终身学习思想的历史演进	1
第一节 思想的演进：从古典思想到现代理论	1
第二节 概念的转换：从终身教育到终身学习	7
第三节 价值的变迁：从学历社会到学习社会	21
第四节 实践的推动：从国际组织到国家层面	28
第二章 终身学习认证的基本理论	46
第一节 构建终身学习认证制度的意义	46
第二节 终身学习认证的理论基础	49
第三节 终身学习认证的概念与内涵	59
第四节 终身学习认证的原则与实施模式	63

第二篇 国 别 研 究

第三章 国际组织视野下的终身学习认证	71
第一节 联合国教科文组织与终身学习认证的推展	71
第二节 经济合作发展组织与终身学习认证的推展	74
第三节 欧盟与终身学习认证的推展	76
第四章 英国的终身学习认证	88
第一节 英国终身学习基本概况	88
第二节 英国的先前学习认证	90
第三节 英国终身学习认证的实践	94
第五章 法国的终身学习认证	101
第一节 法国终身学习基本概况	101
第二节 法国终身学习认证的历史演进	103
第三节 法国终身学习认证的实践	107

第六章 北欧诸国的终身学习认证	111
第一节 北欧诸国终身学习基本概况	111
第二节 北欧诸国终身学习认证的实践	117
第七章 美国的终身学习认证	123
第一节 美国终身学习基本概况	123
第二节 美国终身学习认证的起源与发展	125
第三节 美国终身学习认证的丰富实践	128
第八章 日本的终身学习认证	132
第一节 日本终身学习基本概况	132
第二节 日本的教育咨询机构与终身学习认证	134
第三节 日本终身学习认证的实践	137
第九章 韩国的终身学习认证	140
第一节 韩国终身学习基本概况	140
第二节 韩国终身学习法律与终身学习认证	142
第三节 构建极富特色的韩国终身学习认证制度	144
第十章 澳大利亚的终身学习认证	152
第一节 澳大利亚终身学习基本概况	152
第二节 澳大利亚的国家资格框架	154
第三节 澳大利亚先前学习认证的实践	157
第十一章 国外终身学习认证的发展动向	160

第三篇 构建研究

第十二章 我国台湾地区终身学习认证	165
第一节 学术研究：为终身学习认证提供理论支撑	165
第二节 实践践行：为终身学习认证提供现实动力	169
第十三章 我国大陆地区终身学习认证的现状分析	173
第一节 我国大陆地区终身学习认证的理论研究	173
第二节 我国大陆地区终身学习认证的实践探索	178
第十四章 我国大陆地区终身学习认证制度的构建	183
第一节 法律政策支持系统的构建	183
第二节 组织机构支持系统的构建	187
第三节 制度程序支持系统的构建	189
参考文献	197
后记	200

第一篇 理论研究

第一章 终身学习思想的历史演进

终身学习思想可以追溯到遥远的古代社会。人终其一生都要持续不断进行学习的灿烂思想,无论是世界的东方还是世界的西方,古已有之。但其作为一种自成体系的现代教育理念却始于20世纪六七十年代。自20世纪60年代终身学习被联合国教科文组织正式提倡以来,作为一种全新的思想,终身学习理念已经深入人心,在全世界广泛流传与推广,并成为许多国家教育改革与发展的基本国策。

第一节 思想的演进:从古典思想到现代理论

一、古典终身学习思想

(一) 中国古典终身学习思想

终身学习观念是我国古代文明重要的组成部分,是五千年中华文明生生不息、源远流长的传承动力。这种赓续几千年的学习精神,其观念之深固,其形式之多样,其创造力之巨大,不仅造就了博大精深、历久弥新的中华文化,也使中华民族能够在逆境时奋发图强、在顺境时开拓创新,从而不断发展,走向繁荣。

在中国,人人需要学习的思想甚至早在伏羲耕作的远古时代就可以发现其萌芽^①。“活到老,学到老”、“学不可以已”、“学而不厌”等格言早已家喻户晓。许多思想家、教育家在学习和教学的过程中也都认识到了终身学习的重要性。

老子曾经提出了“学者日益”、“继学无忧”的观点。他认为,学习的人天天增益;不断学习,没有忧愁。前者是老子终身学习理念的前提、基础和价值追求,后者是老子终身学习思想的核心。

① 吴遵民,末本诚,小林文人.现代终身学习论[M].上海:上海教育出版社,2008:4-5.

庄子强调“吾生也有涯，而知也无涯，以有涯随无涯，殆矣。”^①在此，他认为要以有限的生命去追求无限的知识，激励人们不断学习。他说：“知天之所为，知人之为者，至矣。知天之所为者，天而生也；知人之所为者，以其知之所知以养其知之所不知，终其天年而不中道夭者，是知之盛也。”^②从这句话中我们看到，庄子不仅重视学习，更认识到了终身学习的重要性。

孔子是发现和论述终身教育必要性的先驱者。他好学、乐学、善学，学习成为其生命的活动方式，与其生命相始终。他说：“吾十有五而志于学，三十而立，四十而不惑，五十而知天命，六十而耳顺，七十而从心所欲，不逾矩。”^③这在直接指出人生各个阶段应达成的理想状态的同时，也揭示了这样一种潜在的含义：学习并不是人生某个时期的事情，为接近和达到应有状态，学习应成为人一生发展所必需。正是由于持有这样一种朴素的终身学习思想，他学而不厌，以至于发出“发愤忘食，乐以忘忧，不知老之将至”的慨叹。

荀子在《劝学篇》中开宗明义地提到：“学，不可以已。”他指出，君子应该不间断地进行学习，并通过学习获得自身发展的条件，真正的君子应该做到“学至乎没而后止也”。可以说，生命不息，学习不止，是贯穿于荀子整个思想体系中的终身学习理念的根本原则。他曾经感慨地说：“吾尝终日而思矣，不如须臾之所学也。”这种对学习的重视也正是对孔子的“思而不学则殆”的终身学习精神的继承。

汉代刘向在《说苑·建本》中提到春秋时期晋平公与师旷的对话：“晋平公问师旷曰：吾年七十，欲学，恐已暮矣。对曰：暮何不秉烛乎？”“臣闻之，少而好学，如日出之阳；壮而好学，如日中之光；老而好学，如秉烛之明。”这段对话生动地诠释了人生不同阶段的学习境况，也从一个侧面揭示了终身学习的重要意义。

南北朝时期，颜之推把终身学习思想概括为“早学”和“晚学”，并从心理学视角对其加以论证。他认为，幼年时期是一个人发展的重要阶段。“人生小幼，精神专利，长成以后，思绪飘逸”，而且“人在年少，神情未定”，所以他提倡父母应尽早教育子女，“当及婴稚，识人颜色，知人喜怒，便加教诲”。在《勉学篇》中他如此说：“幼而学者，如日出之光，老而学者，如秉烛夜行，犹贤乎瞑目而无见者。”他特别强调：“人有坎壤，失于盛年，犹当晚学，不可自弃。”

南宋时期理学的集大成者朱熹是我国第一个在理论上把儿童教育和儿童以后的青年教育、成人教育作为一个统一过程来考察的人。他认为，人的一生可略分为15岁以前受小学教育和15岁以后受大学教育两个阶段。在8~15岁的小学教育阶段，其任务是培养“圣贤坯璞”。鉴于小学儿童“智识未开”，思维能力薄弱，因此他提出小学教育的内容是“学其事”，主张儿童在日常生活中，通过具体行事，懂得基本的伦理道德规范，养成一定的行为习惯，学习初步的文化知识和技能。在教育方法上，朱

① 傅云龙. 老子·庄子 [M]. 北京：华夏出版社，2000：115.

② 傅云龙. 老子·庄子 [M]. 北京：华夏出版社，2000：146.

③ 四书五经 [M]. 北京：中华书局，2010：7.

熹强调先入为主,及早施教;要力求形象、生动,能激发兴趣;以《须知》、《学规》的形式培养儿童道德行为习惯。朱熹认为15岁以后的大学教育,其任务是在“坯璞”的基础上再“加光饰”,把他们培养成为国家所需要的人才。他同时强调,小学教育和大学教育是一个完整教育过程的两个阶段,而这个完整的教育过程应该持续到青年教育、成人教育。他在答《李诩书》中也认为:“学之终身,有不能达者矣,与其所达,行之终身,有不能至者矣。”

陶行知先生是中国终身教育思想的集大成者,他提出并切实地实践着终身学习理念。他在1934年写的《生活教育》一文中提出:“生活教育与生俱来,与生同去,出世便是启蒙,进棺材才算毕业。”1935年,他在《普及现代生活之路》一文中说:“我们要求的是整个寿命的教育:活到老,干到老,学到老……大众的教育寿命可以延到各人身体寿命一样长,终身是一个继续不断的现代人。”在《普及教育》一文中又说:“小学6年、中学6年、大学4年的教育制度是一种短命教育”,“我们所要干的是整个寿命教育”。1945年他发表了《全民教育》,提出了18条教育原则,其中第4条就是“终生教育”。他对“终生教育”最清楚的表述是:“社会大学运动是要把有形的社会大学普及出去,并且要给无形的社会大学一个正式的承认,使每一个人都承认这个无形大学之存在,随时随地随事进行学习。”可以说,陶行知先生以生活理论为基石的终身学习理念与现代终身学习理论有着惊人的相似之处,也为我们今天践行终身学习提供了许多可资借鉴的启示。

(二) 国外古典终身学习思想

在国外,古代波斯就主张一个人要终身受训,直至老死;伊斯兰教经典中更有“人生应当自摇篮起而学习到坟墓”的格言。许多思想家和教育家,如柏拉图、夸美纽斯、孔多塞、杜威等人也都或多或少地论及到终身学习。

柏拉图在《理想国》中对于人生的各个阶段和各个方面的教育,包括婴幼儿教育、青少年教育、中老年的教育、学校教育和社会教育等贯穿人一生的教育进行了分类。他提出了终身学习的思想,并对人生的每一阶段都提出具体的学习要求。一是从出生到7岁,进入国立养育所。凡符合法律规定结婚和生育的男女生下的子女,一律进国立养育所由专人负责教养。二是从7岁到12岁,进国立初等学校,主要学习阅读、书写、计算、音乐等。三是从12岁到16岁,进国立体育学校,接受体育锻炼。四是从17岁到20岁,进国立高等学校,接受军事教育并学习文化科目。五是从20岁到29岁,参加第一次选拔和深造。凡理性平凡,但军事、操练最为灵敏并临危不乱者,都离开学校参加卫国工作,此后在卫国工作岗位上继续学习,保持卫国者的本色。只有理性高超者,才能继续深造,融会贯通和实际应用过去所学习的知识。六是从30岁到35岁,参加第二次选拔和深造。理性特别高超者继续用5年时间学习哲学,以哲学家为榜样,刻苦钻研真理。七是从35岁到50岁,担任军事指挥和其他适合的工作,以取得丰富的治国经验,养成真正主持正义、不为利欲所诱惑的精神和行为习惯。八是从50岁到终世,凡经受考验理性纯正者,充任执政候选人。从此以后,除主管政务工作外,“一部分时间继续用于学问”,直到“教育下一代像自己一样去作

国家统治者”。

近代第一个最具终身学习的系统观点，而提出体系较为完备的终身教育构想者，当属捷克大教育家夸美纽斯。他认为：“整个人类不分年龄、性别、贫富和国籍都可以成为受过教育的人。就像整个世界从亘古至今都是人类的课堂一样，人生从摇篮到坟墓也是课堂。人生在任何阶段都要学习，人生除学习之外再无其他目的。”^①在其晚年的七卷本著作《人类改进通论》的《泛教论》部分，夸美纽斯的终身学习思想得以完整地体现。在此，夸美纽斯把人的生命的整个过程分为七个阶段，即胎儿期、婴儿期、童年期、少年期、青年期、成年期和老年期。根据这七个阶段，他将个体从出生到高龄及生命终结的过程相应地规划为七个不同人生阶段的学校模式：出生前学校、幼年学校、儿童学校、少年学校、青年学校、成年学校和老年学校。此外，他认为，在上述七个阶段的学校之外，尚有必要增加“死亡学校”，这不仅对老年人，而且每个不同阶段的人均有必要。一定程度上说，他在晚年提出的七级终身教育制度，既是对他的《大教学论》中所提出的四级教育制度的补充，也是对他自己一生经历的系统总结。

法国近代教育理论的奠基人孔多塞对终身学习也有十分深刻的认识。他在《关于公共教育全体认识的报告书及其法案》中这样说：“就教育而言，人类必须通过年龄的各个阶段来获取全部的知识，并且任何人都可以通过终身的学习来确保知识的获得。”他明确指出：“教育不能在人们从学校毕业的瞬间就被抛弃，教育应当贯穿于一切的年龄阶段进行；学习并不因为年龄的关系而变得没有益处，……尔后时期的教育更是必不可少的。”

著名实用主义教育家杜威没有撰写过专门论述终身学习的著作，但他的许多文献和演讲却处处闪耀着终身教育和终身学习的思想。杜威关于教育本质的论述可以概括为三点：教育即生活、教育即生长、教育即经验的不断改造。三者是密切联系的不可分割的整体，其中生长理论是杜威教育理论的核心，也是其终身学习思想的集中体现。从生长理论出发，他认为教育是持续不断的，乃至终身的过程。学校教育只是为人的后续发展奠定基础。正规学校教育过程的最大意义，就在于使受教育者能获得更进一步的教育，使他们对于生长的条件更为敏感和更能利用。但是，对于一个人来说，知识的占有、技术的习得和教养的成就并不是生长的终止，而是生长的记号以及继续生长的方法。因此，如果成年人在他们早期教育中已播下未来继续学习的种子，就应该不断地学习，一直到生命的尽头，这样每个人将有公平的机会完成其更美好的人生。特别值得一提的是，他早在1916年出版的《民主主义与社会》一书中首创性地提出“非正规教育”的概念。他把教育分为正规教育 and 非正规教育。他认为，人与入共同参与社会生活而获得的教育是非正式的、偶然的和间接的教育；专门为人准备而开设的教育是正式的、有意的和直接的教育。因此，教育就是要在正规教育 and 非正

^① 联合国教科文组织. 世界教育报告 2000——教育的权力：走向全民终身教育 [M]. 北京：中国对外翻译出版公司，2001：53.

规教育之间建立一种平衡和协调的关系。

二、现代终身学习理论

虽然终身学习思想早已存在,但现代终身学习理念的形成“首先是在终身教育理念的产生以及这一理念在全世界得到广泛认同并普及的基础之上,继而以‘学习社会’理念的产生为契机,在国际组织的积极推动和倡导下,经历了一系列的发展和深化过程之后得以形成”。^①也可以说,终身学习思想是在终身教育思想的基础上,伴随着学习社会的发展,从而成为一些国家指导教育改革和发展的一项基本政策和原则。

(一) 现代终身学习理论的提出

我们知道,作为一种公共的、面向广大民众的现代理念,终身教育始于第一次世界大战后英国的成人教育。1923年,英国成人教育学者耶克斯里出版了《终身教育》一书,成为最早提出“终身教育”这一概念的学者。

1965年12月,联合国教科文组织在巴黎召开的第三届国际成人教育会议上,保罗·郎格朗在其报告中正式提出“终身教育”的设想,并对终身教育的原理作了系统的说明。他的这一思想得到了国际成人教育委员会的充分肯定。正是在这一报告的基础上,郎格朗于1970年写成并出版了其代表作《终身教育导论》。该书出版后被译成20多种文字,在国际上产生了广泛的影响,被公认为是终身学习思想的代表作,而朗格朗也被认为是现代终身学习思想的积极倡导者和奠基者。他在该书中指出了终身学习的产生是现代社会的需要,并明确提出了终身学习的含义和目标,为终身学习思想提出了初步的理论模型和框架基础。

(二) 现代终身学习理论的系统化

1968年,哈钦斯在《学习社会》一书中正式提出“学习社会”这一概念。他认为,未来的学习社会应该是“被科学所证明,人是具有终身学习能力的,并且亦是符合于人类自身追求学习这一本性的,从而在人的一生中学习被继续应该是成为可能的‘社会’”。

进入20世纪70年代以后,终身教育和终身学习的思想日益受到世界各国的重视并获得了蓬勃的发展,成为世界各国指导和架构本国教育改革和发展的主导思想。1972年,联合国教科文组织出版了《学会生存》一书,在继承郎格朗等学者观点的基础上,该文献从回顾教育发展的历程谈起,从历史和现实两个视角对终身教育进行了全面论述,并进一步明确了“学习社会”和“终身学习”的概念。该文献建议:“将终身教育作为发达国家和发展中国家今后若干年内制定教育政策的主导思想。”认为“只有全面的终身教育才能够培养完善的人,而这种需要正随着使个人分裂的日益严重的紧张状态而逐渐增加”。至70年代末,终身教育和终身学习的思想广为世人所

^① 吴遵民,末本诚,小林文人.现代终身学习论[M].上海:上海教育出版社,2008:14.

接受,建设学习社会成为一些国家的政策目标。《学会生存》报告的形成和发表使终身学习思想进一步系统化和理论化,并从此奠定了其国际地位。

(三) 现代终身学习理论的最终形成

进入 20 世纪 90 年代,终身学习理念已为世人广为接受,但其内在的含义尚有待进一步明确。1994 年 11 月,欧洲终身学习促进会在罗马召开了“首届全球终身学习大会”。该次会议对终身学习作了明确界定:“终身学习是 21 世纪的生存概念”;“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力去获得他们的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他们”。

1996 年,由雅克·德洛尔任主席的“国际 21 世纪教育委员会”向联合国教科文组织提交了《教育——财富蕴藏其中》的报告。该报告对终身教育在未来社会中的重要意义和作用进行了充分的肯定和说明,使终身教育成为各种国际新教育思潮、理念等产生的重要前提和背景,这标志着终身教育思想开始向主流的教育指导思想发展和变化,也标志着终身学习思想体系的最终形成。

随着终身学习思想的广为传播,自 20 世纪 70 年代末期开始,世界各国对终身学习理论的重视程度日益提高,并相应地以法律法规的形式表现出来,成为各国推展终身学习活动的最高准则和依据。美国继 1976 年颁布《终身学习法》并确立了终身学习的法律定位以后,1994 年又签署了《目标 2000:美国教育法案》,在第 5 项中特别强调并鼓励终身学习机会的提供。法国在 1989 年的《关于教育指导法的附加报告草案》里明确指出:“终身教育是学校、大学及其工作人员的一项使命。”日本于 1988 年将“社会教育局”改名为“终身学习局”,并发表了终身学习政策白皮书《日本文教政策:终身学习最新发展》;1990 年又颁布了《终身学习振兴法》,开始在日本各都市县设立终身学习中心。韩国亦于 80 年代初将终身教育写进了宪法,并于 1999 年正式颁布实施了《终身教育法》,规定以终身教育原则全面改革其教育体系。

自 20 世纪 80 年代,我国引进了终身教育的概念后,终身教育、终身学习的概念与理论便被迅速接受并应用到教育实践中去,推进了我国教育体制的改革和发展。1993 年,中共中央国务院颁布的《中国教育改革与发展纲要》首次在中央文件中正式提出终身教育的概念。1995 年通过的《中华人民共和国教育法》明确规定:“建立和完善终身教育体系”,“为公民接受终身教育创造条件”,“国家鼓励发展多种形式的成人教育,使公民接受多种形式的政治、经济、文化、科学技术业务教育和终身教育”。这是我国第一次以法律的形式确立终身教育在我国教育事业中的地位和作用。1999 年,教育部制定的《面向 21 世纪教育振兴行动计划》提出:“终身教育将是教育发展与社会进步的共同要求”,到 2010 年,“基本建立起终身学习体系”。2010 年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要》(2010—2020 年)明确提出“构建灵活开放的终身教育体系”。为此,要“搭建终身学习‘立交桥’,促进各级各类教育纵向衔接、横向沟通,提供多次选择机会,满足个人多样化的学习和发展的需要。健全宽进严出的学习制度,办好开放大学,改革和完善高等教育自学考试制度。建立继续教育学

分积累与转换制度，实现不同类型学习成果的互认和衔接”。

可以说，半个世纪以来，从古典终身学习思想升华而来的现代终身学习理论在实践中不断得到丰富和发展。随着科学技术的发展和社会的进步，终身学习已经从一种观念发展成为世界各国推进教育改革与发展共同的行动准则。

第二节 概念的转换：从终身教育到终身学习

在2010年10月举行的上海国际终身学习论坛上，联合国教科文组织终身学习研究所所长阿达玛·旺安在《终身学习的演变和视角》报告中提出，从20世纪90年代开始，联合国教科文组织从强调终身教育转向强调终身学习，这表明终身学习关注的重心正从强调教育的供应方（终身教育强调教育授予者的责任）向强调学习者本身的需求转变，也就是强调终身学习应是学习者自觉的学习过程。这些，我们可以从国内外对终身教育和终身学习的理论和实践探讨中具体领略。

一、终身教育理论与实践研究

（一）国外的理论与实践研究

在教育学界，最早出现“终身教育”说法是在1919年英国成人教育委员会的报告中。1923年，英国学者耶克斯里出版了《终身教育》，成为最早提出“终身教育”一词的学者。1965年，法国著名成人教育理论家保罗·郎格朗在联合国教科文组织成人教育会议上第一次专门以“终身教育”为题作了报告，并系统地阐述了终身教育思想。正是他的努力促使终身教育成为一种国际教育界公认的全新理念。他认为，数百年来，把人生分成两半，前半生用于教育，后半生用于工作，这是毫无根据的。教育应当是每个人一生的过程，在每个人需要的时候，随时以最好的方式，提供必要的知识。从此，这种让人终身接受教育、终身持续不断进行学习的思想把人们的观念视野从传统狭隘的学校教育的桎梏中解放出来，拓展开来，使教育真正“越出历史悠久的传统教育所规定的界限”，而“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”。^①郎格朗认为：“我们所使用的终身教育意指一系列非常具体的思想、实验和成就，换句话说，终身教育即教育这个词所包含的所有意义，包括了教育的各个方面、各种范围，包括从生命运动的一开始到最后结束这段时间的不断发展，也包括了在教育发展过程中的各个点与连续的各个阶段之间的紧密而有机的内在联系。”

R. H. 戴维认为：“终身教育应该是个人或诸集团为了自身生活水准的提高，而通过每个个人的一生所经历的一种人性的、社会的、职业的过程。这是在人生的各种阶段及生活领域，以带来启发及向上为目的，并包括全部的‘正规的（formal）’、

① 联合国教科文组织，学会生存——教育世界的今天和明天 [M]，北京：教育科学出版社，1996：200.

‘非正规的 (non-formal)’及‘不正规的 (informal)’学习在内的,一种综合的和统一的理念。”^①

埃特里·捷尔比认为:“终身教育应该是学校教育和学校毕业以后教育及训练的统合;它不仅是正规教育与非正规教育之间关系的发展,而且也是个人(包括儿童、青年、成人)通过社区生活实现其最大限度文化及教育方面的目的,而构成的以教育政策为中心的要素。”他还表示:终身教育不仅“以达成作为本质的个人的自主性或文化的自律性为目的”,而且还“同时作为社会的、政治的诸过程中一部分而存在”。他的理论特点主要体现在以下三个方面:其一,对传统教育观的批判和新学习观的倡导。他认为,终身教育无论在实践与空间的纬度上,都要超越学校教育或古典成人教育的水平。因此,传统教育学难以包容终身教育所涉及的范围。对终身教育的研究,无疑要在新的地平线上进行开拓,因而在研究时必须牢牢把握终身教育的基础理论和实践这两方面。由此,学习的概念“也不应该只限定于在被人类生活所决定的时间和空间内进行”,而是应该被视为在所有的劳动场所和环境中,及具有人类学意义的所有场合或设施中来展开。其二,揭示了终身教育的两面性问题。他认为,对于现代崛起的终身教育思潮或发展动向予以无条件的赞美或完全一致的肯定是不可取的,当然采取无视的态度更是错误的。他说:“就终身教育的概念而言,它常包含着一些令人感到暧昧的内容,但随着经验和实践的积累与增长而逐渐消失。(终身教育强调)对所有的人必须进行教育,但是它基于的是怎样的目的,又是通过何种手段来实现的?终身教育是为了生产的提高及对从属于生产的部分加以强化而被提倡的,但其结果却极有可能危险地成为对固有秩序进行强化的工具。但是如果选择它的另一面,也即与上述方向相反的方面,则它极可能使人们在劳动或余暇之中,在社会生活及被爱情所支撑的家庭生活之中,成为一股为反抗压迫及与之进行斗争的力量。”其三,提出来终身教育的“自律性”和主体的“自我”形成理论。这是捷尔比对终身教育的方法论的构想^②。

A. J. 柯伯勒则从四个层面对终身教育作了更具体的阐述:其一,在时间层面上,教育与个人的一生相始终,自出生开始至个体死亡为止。其二,在形态层面上,终身教育在正规的、非正规的和非正式的教育情境中发生。其中正规的教育是指在正规学校教育系统内的教育活动;非正规的教育是指正规学校系统以外的各种有组织、有系统的教育活动;非正式的教育是指在日常生活或环境中所产生的行为或态度的改变,是一种非经特殊安排的教育情景。其三,在结果层面上,终身教育可导致个人获得、更新和提升知识,最终目标是促进个体的自我实现。其四,在实施层面上,教育的成功有赖于个体增进从事自我导向学习的动机与能力。据此,他提出了终身教育的三条重要原则:第一,学习是终身的历程,个人在一生中应致力于培养这种学习的习惯;第二,学习在各种情境中发生,学校的学习只是个人生命历程中的部分经验而已;第

① 吴遵民. 现代国际终身教育论 [M]. 上海:上海教育出版社, 1999: 13.

② 埃特里·捷尔比. 生涯教育——压制和解放的辩证法 [M]. 东京:东京创远社, 1983: 198.