

第一章

终身学习的基本概念

“终身学习”一词背后的理念十分简单，即有目的的学习能够而且应该贯穿人的一生。这一看法绝对不是新近产生的，它曾见诸古代文献。早期的欧洲教育理论家如夸美纽斯（Comenius）和马修·阿诺德（Matthew Arnold）也曾在他们的著作中对该看法有所强调。“终身教育”一词约在 75 年前首次在英语作品中出现，而当今终身教育理念的主要内容有许多在第二次世界大战结束后不久就提出来了（Jacks, 1946）。大约从 1970 年起，终身教育的理念引起了人们的高度关注，各种会议和出版物如雨后春笋般大量涌现，政界人士、企业家和教育家也纷纷呼吁实施终身教育。过去 30 年来，这一现象呈波浪形发展，终身教育时而引人注目，时而受人冷落。在 1985 年至 1991 年期间——即本书第一版与第二版之间，我们查阅了 20 世纪 60 年代中期以来有关终身教育的讨论文献，得出结论：思想的进步足以形成一种新的教育原则。尽管如此，1991 年时我们仍然将终身学习作为一种“新生事物”加以强调。理论已经相当完备，讨论也十分广泛，但实践的效果却仍然流于形式。

近来国际决策机构的兴趣再次高涨。欧盟（EU）将 1996 年定为“终身学习年”。同年 1 月举行的经济合作与发展组织（OECD）教育部长会议提出了“使终身学习成为大众现实”（Making lifelong learning a reality for all）的口号。1996 年出版的联合国教科文组织“面向 21 世纪国际教育委员会”（International Commission on Education for the Twenty-first Century）报告将“终身学习”确定为基本思想。在 1999 年 6 月召开的科隆会议上，“八国集团”——即英国、加拿大、法国、德国、意大利、日本、

俄罗斯和美国这些世界强国——同意促进世界大众教育，并将“终身再教育”确定为优先项目

终身学习不仅成为各种政治意愿，而且也挤进了学术研究的殿堂。有关终身学习的万维网网址不计其数，一些学术期刊也以此作为刊名，如《国际终身学习杂志》（*The International Journal of Lifelong Learning*）和《继续工程教育与终身学习杂志》（*The Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*），并且至少出现了一位终身学习学教授（伦敦大学伯克贝克学院），因此人们很容易认为终身学习时代已经来临。哈桑（Hasan, 1996 第 33 页）甚至乐观地得出结论，认为“终身学习已经成为许多国家教育改革的基本纲领”。但我们对高等教育——尤其是西方社会的高等教育——的观察表明，尽管这一古老的思想在过去 75 年引起了广泛关注，并且在过去几年再次引起了人们的兴趣，要得出乐观的结论仍为时过早。

要回答“终身学习现在有没有在实践中扎根（而不是止于言词动听）”这一问题，首先必须弄清楚以教育改革推进终身学习的必要性只有这样，才有助于对终身学习实际推广的程度作出判断。联合国教科文组织、经合组织和欧盟都曾预言终身学习的原则将得到广泛的运用，即便不是达到遍及全球的程度。因此，弄清楚有无可能提出一种超越区域和文化传统、需求与利益的终身学习理念，也是一件有意义的事情。

本书关注的重点

实践

约在 25 年前，克罗普利（1977）发表过一篇论文，对厘清终身学习理论中引发的实际问题作了初步尝试。他研究的心理学问题包括成人是否具有终身学习的能力和意愿，成人与儿童之间作为学习者的差异，以及早期学校教育对成人学习的影响。他还开发了专门的学校课程“行动指南”（action guidelines）推动终身学习（参见第三章），这些指南将学习教材、教师活动、学生活动和评价方法等联系起来。此后，

我们探讨了学校 (Cropley and Knapper, 1982)、师训 (Cropley, 1981) 和高等教育 (Cropley and Knapper, 1983) 推行终身学习原则的意义。我们提出的问题是：“在一个致力于终身学习的体制中，中小学、师范院校和大学会是什么样？”

在本书中，我们没有忽视关于终身学习的理论性、社会性和政治性辩论。尤其在前三章中，我们对这些问题进行了认真的评析。因为在我们看来，这些问题都是现代社会关注的焦点，不可等闲视之。但本书的内容超出了理论讨论，还探讨了推行终身学习理念对教学实践的意义，涉及的问题既有心理学的，也有教育学和组织学的。例如，成人的学习与儿童是否不同？如果不同，它对终身学习的理论和内涵而言有何意义？技术是否有助于终身学习？以什么方式？终身学习机构之间如何进行协调？谁应该有机会进入这些终身学习机构？如何为他们提供资助？本书的主调是心理学的，只要考虑到作者都是心理学家这样一个事实，这一点就不难理解。但我们也决没有忽视其他观点，尤其是那些与教学效能有关的观点。

高等教育

高等教育值得特别研究的原因，在于它在帮助发展和实施一种终身学习体系方面具有特殊的重要性，在于它为终身学习提供了必要的组织框架。这种重要性源于高等院校在大多数国家教育系统中享有崇高威望和重要影响，源于它们在创建理论和开展研究方面所起的作用。大学的教学内容、研究课题和学术主张对许多社会领域的知识、态度、价值观和实践都产生影响。第三级院校的教育对象将来会对社会发展产生影响（参见后面有关变革与终身学习的讨论）。

高等院校在教师培训方面也起重要作用，它们不仅传授知识，而且也传授理论原理（如对终身学习重要性的信念）和实践经验。此外，大学教师通过运用面向终身学习的教学策略，发挥重要的示范作用。高等教育是威廉姆斯 (Williams, 1977, 第 17 页) 所指的教育“主导力量” (dominant forces) 或者是“全国研究理事会” (the National Research Council, 1996) 所指的进入工作世界的“跳板”。因此合理的情况是学

作者具有的高等教育经验对各个阶段的教学实践都有影响。

传统机构中的传统学习者

本书相当一部分内容必然涉及为新的学习群体提供高等教育，尤其是那些超过第三级教育常规年龄而经常被称为“成熟年龄”的学生目前，从世界范围看，这一群体的主体是那些曾经受过高水平正规教育，经过一段时间的_工作或照顾家庭后重返校园的人 (van der Kamp and Scheeren, 1997)。同时 从未进入过第三级教育学习的人数比例近年来有所_上升。

但是，本书中我们主要关注的不是这些特殊的学习者或与满足他们的需求有关的计划和院校。我们主要关注的是终身学习对常规大学和传统学生的意义。我们不仅将大学视作终身学习机会的供方，而且将它视作能够适应其他环境的终身学习的重要准备场所。因此，本研究与其他许多有关终身学习的讨论截然不同，后者主要关心的是非传统学生和能够为他们提供更好服务的新型院校

教育危机

根据库姆斯 (Coombs, 1982 第 145 页) 的看法,20 世纪 60 年代后期以来，教育普遍面临一种危机。这一趋势已进一步强化，并且不仅在高度工业化的西欧和北美，而且几乎在所有国家都引发了“严峻的教育挑战”(critical educational challenges)。库姆斯证明,1950 年以来世界范围的潜在学习者人数急剧增加。他同时提醒人们注意，高等教育入学机会的社会不平等现象一直存在，因此呼吁“在未来 20 年采取一种更加全面、更加灵活和更有创新性的教育策略”(第 145 页)这种策略包含“常规教育思想、方法、组织、结构和实践的重大变革”。换句话说，对现存教育制度缺陷的认识要求采用一种触及教育体制各个方面的新的模式

库姆斯提出的挑战包括：

- 学习需求发生改变（越来越多的人想要学习不同的东西）；

- 财政问题 资金投入减少 对更加有效地使用资源提出了要求；
- 更加关注民主化和公正性（消除社会经济不平等、性别不平等和地区不平等）；
- 认识到有必要密切与日常生活的联系（使教育与文化取得和谐，将教育与工作联系起来 将教育与和平、保护生态联系起来）；
- 改变教学策略与学习策略的必要性（制定灵活和民主的教育规划 提倡自主学习、小组学习、问题学习和案例学习）。

近期产生的挑战有：

- 书面语言以外的新型通信方式的出现；
- 新型教育方式的出现，例如基于家庭的学习和基于万维网的学习；
- 工作需求的变化，例如因原有工作技能过时而产生的定期再培训的需要；
- 新型职业模式的出现，例如妇女交替工作和养育子女；
- 居家工作模式的出现；
- 教育对象的变化，尤其是由于上述工作和职业变化以及人口变化所带来的成人学生的大量增加。

库姆斯要求在 20 年内进行重大变革。如今这一时期已接近尾声，但挑战依然存在。与库姆斯同时代的林奇 Lynch, 1982 则直接将教育危机的矛头指向高等教育。他指出了一种“合法的危机”（legitimation crisis, 第 8 页），并列出了其中的一些内容，包括：

- 财政紧缺及与此相关的高等教育经费削减；
- 高等教育未能满足个人实践培训需求和企业需求；
- 中学后教育没有对工业和经济的变化作出反应；
- 高等教育未能关注失业率上升的情况及由此产生的教育需求；
- 高等教育有必要针对社会不稳定和日益严重的青年人异化现象采取某种相应措施。

林奇的论点是，高等教育需要的不仅仅是略加修补之后的原状的发展，而是“更广泛的结构和体制变革”（第 12 页）。梅切洛 Mezirow, 1990 对这一看法作出了回应，支持博特金、埃尔曼德拉和马利乍（Botkin, Elmandjra and Malitza, 1979 第 10 页）对“能够带来变革、革

新和改组”的教育的呼吁。不久前，翼展高等教育集团（the Wingspread Group on Higher Education）呼吁对基础教育和高等教育“同时进行革新”认为两者应该形成“一个连续的学习体系”并将这种革新与学习组织联系起来（约翰逊基金会，1993）。里斯尼克和沃思（Resnick and Wirth, 1996 第 1 页）也强调教育短暂性问题的重要性，确认近期教育理论的核心思想就是“最大限度地创造全民教育的机会，并且使人人直到成年也有教育选择权”（黑体字号为作者所加）。尽管里斯尼克和沃思讨论的重点集中在学校与工作的联系上，但他们得出的明确结论是（虽然他们没有特别指出这些结论），林奇呼吁进行的变革应该走向终身学习。不幸的是，他们被迫得出的结论却是此乃“南柯一梦”。换句话说，我们仍然任重道远。我们需要的是能够解决林奇称之为危机的教育模式，或者用里斯尼克和沃思的话来说，是能够恢复梦想的教育模式。

终身教育：一种选择方式

大约 30 年前，富尔（1972）曾指出终身教育的概念为解决上述危机提供了一种可能，因而确实应以终身教育为指导原则，对各个层次和所有国家的教育进行改革。自那时以来，终身教育的观念引起了广泛的讨论，它对学校教育、教师培训和成人教育的意义也得到了充分阐述。当前人们讨论终身教育的兴趣来自这样一个事实，即终身教育已经形成一套旨在推动终身学习的组织原理、财政原理和教育原理。终身教育是体制 终身学习是内容、目的和结果。

终身教育的含义

不同的作者所使用的“终身教育”的含义各不相同。在欧洲，这一概念经常与学习和工作的关系相联系，尤其关注付费教育假、回归教育和开放性学习——英国开放大学即为一例。在美国，该词起初的含义仅仅指传统成人教育的一种新的表述（如 1976 年颁发的《成人学习法》），但近来美国的看法也有所变化，开始倡导将终身教育作为一种

对付工作变化的方式，认为学校教育和大学教育应该与工作组织的变化“并驾齐驱”(proceed in tandem)。

吕埃格 Rüeegg, 1974, 第 7 页) 以一种比较理论化的色彩指出，终身教育是“一种乌托邦理念”(a utopian idea)，它的主要功能是促进人们对学习进行批判性思考。正如朗 Long, 1974)所指出的 终身教育也反映一种对“教育奥妙”(the mystique of education) 的信念 既然教育的益处不证自明，终身教育一定更好！同时，皮休 Pucheu, 1974 第 375 页) 则批评终身教育的理念是一个“弹性概念”(elastic concept) 人们对它的使用可以说是随心所欲。

看待终身教育的一种方式，是把它看作当代教育理论与实践的一些趋势的合理化。这些趋势在各种背景中出现，并且未必与富尔等人确立的概念有关。这些趋势包括：常规学校教育年龄以外（即面向成人和学前儿童）的教育服务事业的发展，更重视将教育作为提高生活质量的手段，更关注发展与日常生活需求紧密联系的教育模式，职工、家长和公众参与教育决策，在确立目标、规划和管理方面提高开放程度，关注学术文凭的短效性，改变教学方式，以及计算机对学习工作的影响日益增大。其他引人注目的主题包括教育民主化，消除不平等，提高自我实现的水平。这些问题在以后各章节分别加以讨论。

在某种意义上，终身教育可以看作是对某些现存教育现象的叛逆。它抛弃了权威主义（但不一定是权威），不愿承认学校是全部学习的主体机构，并且对“所有必要的资格都可以在开始工作生活之前的学习阶段获得”这种观点表示不满。

最后，作为一种综合现存各种趋势的统一性原则，终身教育因能够将许多理念与实践集结到自己旗下而成为一种有用的创造，否则这些理念与实践尽管具有内在的统一性，却仍保持分道扬镳的局面。终身教育作为一种概念，其价值在于它使这些理念与实践贯穿了一条主线。教育与各种社会问题和趋势的联系因此显现出来，否则这些问题与趋势之间，或它们与教育的关联将无从认识。这些问题与趋势包括财政紧缩时期教育需求继续增长所带来的问题，工作技能过时的问題，社会变革的问题，大众媒体的数量与影响力日益增长带来的问题

等。终身教育的优势在于将所有这些问题，还有其他许多问题都置于统一的背景中，指明它们与教育的联系，从而提出教育实践的变革方式。

作为一种范式的终身教育

终身教育至少在某种程度上可以被看作内含一种教育哲学或教育模式。在这一意义上，人们使用这一术语时指的是：

- 一套教育目标；
- 一套实现目标的程序；
- 一套价值观念。

价值观规定哪些目标处于优先位置，应该选择或舍弃哪些程序，教育应满足谁的需求，人民应该建设哪种社会，等等正如我们在后面所详细讨论的，终身教育文献中充满各种关于目标、途径和价值观的陈述。因此，认为终身教育内含一种教育“哲学”的看法是有益的。尽管许多目标和价值观并不是直接产生于“终身”的理念，而是或多或少以皮休提出的“弹性”方式嫁接到上述理念的。

也许“哲学”一词有些故弄玄虚的味道。一种替代含义是特尔切科 (Turchenko, 1983) 提出的理念，即终身教育最好被看作一种“范式” (paradigm)。它意味着“作为提出和解决问题基础的一种基本原理体系”。其含义是：推行终身教育并不是要建立一种特殊的、单独的和自我完善的体制，以此取代现有体制；终身教育范式提供的是一种审视现存体制缺陷或改进方法的途径。由此引申出来的一种看法是，不同的教育体制尽管都以推行终身教育为己任，相互之间也可能因为国家政策、教育传统和工业发达程度不同而呈现显著差异。差别明显的教育实践也有可能都被选作推行终身教育的样例。只要接受相同的基本原则，各种实践的统一性就会凸现。因此，讨论终身教育对高等教育意义的第一步就是要对这些原则进行概述。作为一种范式，这些原则必然具有抽象性和一般性。但在本书后面的章节中，我们将提供具体例子说明如何在各种不同的背景中将这些原理运用于实践。

正如在第二章和第三章中要谈到的，终身教育观念中一个关键性的概念是“终身”一词。尽管这样说有过分简单化的风险。它包含了一

套旨在推广教育实践（教育）的方针，以促进人们活到老学到老（终身学习）。因此终身教育规定了一套旨在促进终身学习的组织措施、行政措施、方法措施和程序措施。后面章节中的实践性讨论将关注如何安排高等教育中的教育经历，以便有效地推行终身学习。

终身教育中的价值观

尽管存在上述看法，许多终身教育的倡导者——如朗格朗（Lengrand, 1970）和富尔（1972）——争辩说，推行终身学习也将促使其他一些教育目标的实现。我们认为，这些目标并非从终身的观念中直接产生，而是任何自由—人文教育必不可少的组成部分。在这种意义上，与终身教育相关的一些理念可以被看作是一些现成教育思潮的理性化，而这些教育思潮的出现未必直接使用终身学习或终身教育的提法。支持推行终身教育原则的理由包括：它所具有的促进教育机会平等的潜在力量，它在教育民主化方面所可能发挥的作用，以及它在提高自我实现水平方面所可能作出的潜在贡献。正如克罗普利（1979）指出的，不能认为只有终身教育主张促进平等、民主化和自我实现。此外，也可以想象，即使大多数人对此深表反感，也总会有些终身教育的主张不以上述理由为目标。因此，这些“理由”确实应被视作以一种适当的价值体系为前提的某些终身教育方式的“产品”（products）。

由此可见，在任何终身教育的讨论中，价值观的问题的确至关重要。卡本（Karpen, 1980）直接探讨了这一问题，指出原则上一个专制极权的政府也可以无视实现平等或民主化目标而推行终身教育。他争辩说，终身教育只应该在自由—民主价值观的体制中加以倡导。根据联合国教科文组织专家会议（联合国教科文组织，1983）提出的报告，终身教育的定义是指追求“解放”、“自我实现”和“自我完善”的教育。欧盟（欧盟委员会，1996）在宣称1996年为“欧洲终身学习年”的同时，呼吁推行终身教育，促进“每一个人的人格完善”（实现机会均等，即实现女性、老年人和弱势群体的机会均等）。梅奥（Mayo, 1997）在一份集中研究技术欠发达、经济欠富裕的国家（其案例包括坦桑尼亚、古巴、印度和尼加拉瓜等国）的报告中得出结论：成人时期的学习对“社会公

正可持续发展 至关重要。这种重要性一方面涉及民主、公正与和平等，另一方面涉及尊重环境和土著居民等价值观。

劳森 Lawson, 1982 走得更远 认为“教育”一词本身隐含上述人文意识、社会责任意识和环保意识等价值观，否则它就根本不是教育，而仅仅是训练。这一看法意味着上述价值观不是终身教育的组成部分，而是广义教育的组成部分。终身教育实际上被看作是实施“教育”的一种政策 而根本算不上是一种新的教育哲学。然而 尽管上述价值观不是“终身”的观念中固有的 也不仅仅只与终身教育有关 但它们现在已经渗透于终身教育的各种著述，成为终身教育定义的有机组成部分。

正如我们在后面章节中所讨论的，终身教育的确可以成为一种政策 通过提供特殊机会实现平等和自我实现。例如 个性发展的时期可以横跨人的一生，这种观点越来越被心理学研究所接受（要获得明智的概述 参见 Macheracher, 1996）。这一看法不仅与“教育能够在个性发展中发挥作用”这样一种观念相联系，而且意味着终身教育在促进终身自我实现方面具有独特的作用。同样 可以认为 将国家资助的学习活动延长到传统学校教育年龄之后，将促进真正的教育平等的实现，因为这一做法使后来的学习者更有可能取得与儿童时期学习机会较好的那些人同样或甚至更优的业绩。尽管冒有目的论思维（teleological thinking）的危险，上述终身教育的理想后果可以被视作接受这一理念的理由。

终身教育与第三世界

终身教育可以为技术欠发达国家解决特殊的问题创造条件。这些社会常常面临紧迫的需求 要在保健、第一和第二产业以及民主化、人权等社会哲学和价值观等具体领域实现现代化。这些国家中有许多过去受过殖民剥削，尤其是自然资源方面的剥削。一些国家甚至沿袭了对环境不负责任的态度和政策，如巴西出现的滥伐森林的现象。其他一些国家则缺乏本土的民主和平等的传统，结果导致至今仍盛行女性割礼（circumcision）。还有一些社会的传统生活方式助长了对环境的破

坏，如非洲一些地方持续存在的沙漠化现象。

显然，要推动现代化的进程，就必须有大量的学习活动。除非那些超出学校教育年龄的群体将像朽木那样被遗弃，否则这就意味着不仅要为儿童提供教育，而且要为超过学校教育年龄的群体提供教育——即终身教育。对导向民主、自主和环境责任感的教育而言 接受关怀公益而非狭隘私利之类的原则的指导是至关重要的。梅奥的报告（1997）提供了一个第三世界国家以终身教育理念为改革原则的例子。该报告的标题“畅想明天”（*Imagining Tomorrow*）含有终身学习未来作用的意义。

终 身 学 习

如上所述，终身教育是一套面向教育实践的组织方针和程序指南。其目的（包括其方法和内容）即终身学习——在人的一生中持续进行的学习。必须表明 这里所指的“学习”并不是日常生活中自发产生的一般的学习活动，如公交车车费上涨时人们学会计算准确的费用。这类学习显然是终身进行的，不管教育理论家怎么解释，它无疑是一直存在的，并且还将存在下去。作为终身教育目的的终身学习是指塔夫（*Tough, 1971*）所说的“有意学习”（*deliberate learning*）。这种学习具有以下四个关键特征：

1. 它是有目的的——学习者意识到他们正在学习；
2. 它有具体的目标，并且这种目标不是那种含糊的概述，如“开发思维”；
3. 这些目标是进行学习的原因（学习动机不是简单地出于厌倦生活）；
4. 学习者有意在相当长的一段时间里保持并且运用所学的知识。

在近期一项以库姆斯和艾密德（*Ahmed, 1974*）有关正规学习（*formal learning*）、非正式学习（*informal learning*）和非正规学习（*non-formal learning*）之间的差别分析为基础的研究中，科莱塔（*Coletta, 1996*，第 22 页）确定了对目前分析十分有用的四个方面：目

的性 (deliberateness)、结构性 (structuredness)、内容 (content) 的特性和授证 (certification) 的作用。例如 正规教育具有明确的目的和严密的结构 重视预定知识的掌握 毕业时获得正规的证书和文凭。正规教育的典型是技术发达社会中存在的、受北美和西欧模式统治的传统学校和大学学习。非正式教育所涉及的学习具有偶然性、无目的性和无结构性，无论学习者还是教师都不一定视它为学习。这类学习通常不授证，典型的例子是年轻人从模范人物那里学到一些观念，这些观念常常表现为某些态度、价值观或技能，而不是事实体系。非正规学习虽然具有目的性，但属校外活动，因此很少通向正规证书。它的重点在于获得技能。

终身学习同时具有科莱塔所区分的三种学习方式的某些特征在目前的背景中 关于有意学习与自发的、无计划的、偶发的甚至无意识的学习之间的这种区分之所以重要，是因为它允许我们在作为日常生活的正常的和自然的组成部分的终身学习与终身教育努力促进的具有系统性、目的性和有组织的学习之间作一区别。当然 这种区别在某种程度上是人为的，它们都具有同样的心理学基本过程，有组织的学习——如大学学习——显然与日常学习互动例如，课堂学习在某种意义上既可能受到日常生活中的学习的促进，也可能受到阻碍，反过来也一样。但这种区别 即使是人为的 对本研究的目的而言仍是极为重要的。有意学习与日常学习之间的相互关系，以及这种互动对高等教育有何意义这一主题，将在后面章节中加以详细讨论。

成人参与非正式学习和非正规学习

在美国 30 年以前就已经达到成人每年平均约用 500 个小时参与“学习项目”(Tough, 1971) 的水平。但这一高水平的活动大部分是在正规教育体制之外进行的在欧洲，例如挪威 (Eide, 1980) 半数以上系统的学习活动在校外进行。目前在经济合作与发展组织成员国中 (van der Kamp and Scheeren, 1997) 年龄在 45 岁以下的在业成人中有 22%—63% (具体比例不同的国家有所不同) 接受成人教育。66—75 岁之间的在业成人只有 7%—10% 参加夜校之类的学习活动，其重点

完善包含劳动生活与社会的一体化，首创意识，参与决策的机会以及适应变革的能力。

同样，前面提及的八国宣言也得出结论说，变革将成为下一世纪的主要特征。该宣言认为培养“公民道德”（civic values）和倡导“容忍”（tolerance）是终身再教育的关键目的。然而，它也强调“创业精神”、“企业文化”和在教育机构与企业之间培育密切联系的需求，以及这一领域理论家并非人人赞同的目的例如，乌格奥茨（Ügeöz, 1998）警告说，协调教育与雇主的需要会冒一定的风险，即过于关注特定的知识、工作技能以及类似动机之类的相关因素，而牺牲诸如宽容、自尊或关心弱者（他称之为“社会团结”，social solidarity）之类的价值观。坎迪、克里伯特和奥利里（Candy, Crebert and O’Leary, 1994）则会在这一濒临险境的价值表上加上结构性知识和一般性知识技能

显然，变革本身并非坏事。如前所述，生活的某些方面和全球的某些地区需要加速变革，但当前这一轮变革具有两个隐含潜在毁灭性的显著特征。第一个特征是变革的快速性过去，相对人的生命周期而言，变革总是缓慢的，所以人们能够适应在他们的一生中保持相对不变的环境（Knowles, 1975）。相比之下，现在的变革是如此迅速，一生中就有可能轮回几次。现代世界变革的第二大特征是变革的全球性，它跨越了地域和民族的界线变革的全球性导致教育的全球性，从而产生新的问题与危险（要了解近期的批判性分析，可参见 Ügeöz, 1998）

眼下讨论的关键性问题是，为了自身的福祉和社会的利益，人们必须善于适应既迅速又广泛的变革。在早期的教育模式中，绝大部分有意识的学习活动被认为属于儿童和青年人，而成人的学习活动大多限于日常生活领域这类教育模式基于这样一种理念，即成人时期属于重复运用旧学识的时期——这种观念现在已经不再行得通。

人口变化

前述危机的一个主要方面来自持续了相当长一段时期并且现在正在接近关键阶段的人口变化。西欧和北美正在进入老龄化社会。在经合组织国家（经合组织，1994），至2005年，65岁以上人口群体将达到15—64岁人口群体的27%。在德国汉堡市，三分之一人口的年龄在

60 岁以上。在美国 至 2030 年 年龄“金字塔”将被年龄矩形所取代 从出生到 80 多岁，每五年的年龄段将各占 6%。对大学而言 这一趋势将促使它们反思自己存在的理由，并且在许多政治家和公众人物呼吁提高高等教育开放程度时考虑如何扩大受教育对象。

除了有必要寻找新的生源以增加收入外，大学还可以在帮助社会应付人口变化的后果方面发挥作用，青年人源源不断地满足各行各业新生劳动力需要的现象已不复存在。这一点已经变得很明显，例如在德国，已经很难招收到修鞋学徒或看门人。在某些国家中出现的一个结果是将学徒年龄放宽至 30—40 岁。另一个相关例子是，英国的一些警察部门现在已开始招收 40 多岁的人入伍。大学迫切需要在这种不断变化的环境中寻找自身所应发挥的作用，例如帮助培训成人承担传统上属于青年人的那些工作。越来越多的成人进入大学学习这一趋势，可以被看作是高等教育的“成人化”（adultification）现象（Parjanen, 1993, 第 7 页）。

高等教育客户的变化

应付上述变化的一种办法是吸引更多的“非传统”学生，例如那些成人学生和那些虽然属于常规年龄群体但由于社会经济地位、性别、种族或残疾等原因而难以进大学受教育的人。这种情况在某些国家已经出现，例如在加拿大和美国，由于广泛推行部分时间制学习方式，已经成家立业的成人学生的人数显著增加。

在美国 至 20 世纪 90 年代中期（经合组织, 1996）约有 45% 的大学生年龄在 25 岁以上，并且根据基根（Kegan, 1994）的统计，这一数字现在已经超过 50%。在南澳，中学后受教育者中一半以上是成人学生，1999 年申请进大学学习的人中有 53% 未在 1998 年年底完成入学注册。即使在那些传统上成人学生很少进常规第三级教育机构学习的国家，有些也已经出现了显著的变化。例如在芬兰，1985 年至 1991 年期间 年龄在 24 岁以上首次进大学学习的人数比例从 12% 增至 17%。

尽管存在上述事实，在某些国家（例如英国）的教育系统中，成人学生的比例却增长缓慢。在德国，有些州招收未通过中学毕业考试但至少具有五年工作经验的人入校学习，其中有些人已属成年人。但这

类入学机会仅限于某些特定学科，如社会学、神学或哲学，每年招收 1—2 名学生。

社会变化

通过传媒获得信息越来越便利，这一现象意味着儿童暴露在各种家庭之外的社会化影响之中。媒体（尤其是电视）所表现的人物和情景经常与家长争夺儿童，因为双方所持的行为规范或价值观念是相互冲突或矛盾的。结果，家庭作为教育之源的重要性下降了。迅猛的城市化带来了社会混乱，一些社会的闲暇活动大量增加，失业幽灵不散，工作角色及工作者与管理者之间的关系不断改变，性别角色的迅速变化——这些因素导致情况进一步恶化。这些变化在 20 世纪 80 年代末的东欧极为剧烈，并且这一变化过程目前仍在进行中。这些变化对未来东欧人民的生活方式和价值观念将继续产生巨大影响。

由于社会和文化变化有可能导致“价值观的崩溃”（Aujaleu, 1973, 第 25 页），因此它们所带来的后果具有潜在的灾难性。如果人们不能与他人建立新型关系或接受社会角色的改变，那么上述变化将对其精神幸福构成威胁（Suchodolski, 1976）。在人们无法适应之处，这些变化就带来了精神危险与情景困难。终身学习可以被视作有助于避免这些危险的建设性措施，帮助人们即使面对进化迅速的社会，也能够找到满足自身社会、情感和美学需求的生活方式。

对特殊群体的态度变化

许多作者认为，对于那些在传统教育中处于不利社会地位的特殊群体而言，终身教育这一理念特别有希望满足他们新近得到承认的教育需求。这类特殊群体中既有社会经济地位低下者、移民或临时工，也有残疾人、农村人口和女性。这些人常常在孩提时期难以在学校进行有效的学习，其原因有许多，例如他们看不出学习有何用处，对教学语言不熟悉，路途遥远上学困难，或者出于维持家庭生计所需被迫过早退学参加工作。如果学校教育活动可以在不同的年龄阶段进行，这类群体就可以从中获益。例如，在那些努力迅速实现社会和技术变革的贫困国家里，成年人也许十分希望提高自己的技能并且在保健、环境保护甚至价值观念（如民主化和

平等)等方面实现生活方式的现代化,而他们又无法通过回到传统学校来实现这一点,因此只有为他们提供适合他们的特殊需求与环境的学习机会才行。

文化观的变化

现在,许多工作者即使脱离工作的时间不长,也必须掌握新技能。以加拿大为例,近些年来就业势头最强劲的领域是那些诸如信息服务、个人咨询和金融服务之类对文化程度要求最高的部门。这些部门需要职员撰写信件与报告,善于解释与澄清问题,化解误解并进行协调。工作要求的这种变化意味着许多人——无论是在业者还是即将就业者——都将发觉自己面对的是“知识经济”(knowledge economy, Neice and Murray, 1997, 第 156 页)从根本上说这意味着与信息技术打交道其中个人电脑也许算得上是最有代表性的。因此“信息文化”(information literacy)变得极为重要。

根据基尔希和琼格布拉特(Kirsch and Jungeblut, 1986)的研究过去的学校在传授信息文化方面表现不俗(现在它们在这方面也并非无所作为),但到了 1985 年,在通晓信息知识与信息盲之间已出现了明显的分化。今天,我们经常听到雇主抱怨刚从学校毕业的新雇员既缺乏基本的信息文化(Neice and Murray, 1997, 第 166 页; Tuijnman, Kirsch and Wagner, 1997),又不善于适应工作对信息文化变化的要求(有关这种适应能力的心理学观点的讨论参见第三章)

在美国,出现了一种其他工业发达国家尚未出现的情况(至少在目前)即信息文化水平最高的不是 16—35 岁年龄组而是 36—45 岁年龄组(Neice and Murray, 1997, 第 166 页)在加拿大也出现了同样的趋势,各年龄组(直至 55 岁)的信息文化水平大体相当。现实就是如此,尽管就业模式的变化意味着大多数青年人在信息经济中工作,因此这一年龄组的信息文化水平理应最高。有些公司已经采取了相应措施,建立了自己的学校,从而向私营部门提供初级形态的终身教育迈进了一步。大学现在则面临双重的难题:一方面要与缺少基本的信息文化技能的新学生打交道,另一方面又要培养出掌握这些技能并且善于适应信息经济变化要求的毕业生。