

# 全球视野下终身学习的理念与发展测评\*

□ 王海东 王全珍

## 【摘要】

本文从联合国教科文组织的视角,首先探讨了世界各国政策法规中的终身学习概念、内涵演变,及不同国家和地区中终身学习政策的特征。研究表明各国的终身学习定义与国际组织倡导下的统一概念在内涵上是有一定关联的。基于这类术语的共通性,本文接着提出了一个多维度分类法来梳理、分析不同国家和地区的终身学习政策。以此分类法为出发点可创建一个精细的分类体系,将会有助于开发出一套测评各国终身学习政策实施和进展状况的工具。最后,本文还讨论了一些国家终身学习的实施和测评案例,并对后续研究提出了两点建议。

【关键词】 全球视野;终身学习;理念;现实;发展测评

【中图分类号】 G642.0

【文献标识码】 B

【文章编号】 1009-458x(2017)07-0012-07

DOI:10.13541/j.cnki.chinade.20170728.002

## 一、引言

联合国教科文组织(UNESCO)在《学会生存》(Learning to Be: The World of Tomorrow)报告中提出,教育应该是具有普遍性的,并且伴随人的一生(Faure et al., 1972)。因此它倡导,世界各国应将终身教育作为制订本国教育政策一个主导概念(master concept)。自报告发表以来,终身学习作为教育的一个组织原则,在全球政治议程中变得越来越重要。随着近半个世纪来经济社会的快速发展,特别是人口结构变化、信息通信技术普及、知识经济出现等原因,都要求人们认可各种各样的教育和学习形式。终身学习在确保可持续发展中的重要作用,反映在2015年联合国可持续发展峰会上确定的《可持续发展目标》(Sustainable Development Goals)中。此次峰会呼吁世界各国“确保包容、平等、有质量的教育和提升面向所有人的终身学习机会”(UNESCO, 2015a)。然而,尽管在《可持续发展目标》中各国都非常强调终身学习的重要性,但就终身学习的准确含义至今尚未达成共识。研究发现,世界各国对于终身学习概念的理解存在着很大差异,有些国家制订

的终身学习政策与联合国教科文组织(UNESCO)、国际经合组织(OECD)、世界银行、欧盟委员会等国际机构的概念界定基本一致,也有些国家只是采用了这些定义的一部分特征,并发展出了他们自己的理解。

本文首先梳理了各个国家是否在其法律、政策和策略框架中明确提到了终身学习概念,或者使用其他的类似术语来反映终身学习理念。第二部分比较了各国是如何定义和界定终身学习的,特别列举了UNESCO一些成员地区存在着的不同理解。第三部分提出了可对终身学习相关教育政策进行分类(classification)的5个主要维度。最后一部分讨论了终身学习的政策实施与监测评价问题。

## 二、终身学习的界定与方法

自上世纪70年代初期以来,一些国际组织诸如UNESCO、OECD和欧盟相关机构,倡导“学习是终身性活动,而且所有教育都应该围绕这一原则组织展开”(Schuetze, 2006),并逐渐成为这一理念普及的重要推动者。这些国际组织在将该学习理念推广至世界各国中发挥了重要作用,尽管它们并不总使用“终身学习”,还使用过“回流教育”、“终身教育”和

\* 本文英文原题为 Conceptions and Realities of Lifelong Learning, 系联合国教科文组织(UNESCO)推出的2016全球教育监测报告项目的一份背景报告。它是由UNESCO下属的终身学习研究所(Institute for Lifelong Learning)专家集体撰写而成。英文报告网址为: <http://en.unesco.org/gem-report/2016-gem-report-background-papers>



“永久教育”等概念。

终身学习的政治话语演变，大体可以分为三个阶段。直到上世纪70年代晚期，终身学习话语体系一直受到人本主义观念的严重影响，其关注点在于教育院校内的学习设计与开发。富尔的《学会生存》报告（1972）中倡导，无论是发达国家还是发展中国家，终身教育都应该作为一个制定教育政策的主导概念。这是一个转折点，是国际教育政策的乐观主义时代的开端。因为它提出教育不再是精英们的特权，或者只是某个年龄群体的事情。反之，它认为教育应该是普遍的和终身的。这标志着进入到一种人本主义的、基于权利和整体主义教育观的时期（Ouane, 2011）。1996年，UNESCO发表了《学习：财富蕴藏其中》（Learning: The Treasure Within）（Delors, 1996）。OECD（1996）也出版了题为《面向所有人的终身学习》（Lifelong Learning for All）报告。这两份材料都强调学习的多样化环境，并将此概念与各个国家和地区所面临的经济、社会、文化和环境挑战密切联系起来。终身学习的政治关注点开始转移到了劳动力市场安全和经济竞争力方面，因而带来向人力资本理论和就业方向上的强烈转向。在欧盟地区，受到其“创建一个最具活力的知识经济体和确保社会融合”目标的影响，终身学习的话语从2000年进入到第三阶段。作为欧盟经济发展计划的《里斯本进程》（Lisbon Process），“在欧洲历史上第一次使得教育和培训成为一个广为接受的政策”（Rasmussen, 2014），推动了欧盟区域内制定统一的终身学习国家政策。《里斯本进程》反映的理念，与欧洲各国的终身学习概念内涵十分类似。

对于学习是一种持续人一生的活动的认识，在学术研究界也发生了变化。在学术界话语中，关于终身学习主要有两种哲学观点。第一种观点认为学习是一个存在-连续性（existential-continuous）的过程，包含人生各阶段的转变，“它发生在我们所有清醒的时刻。其本身并不需要目的，尽管它经常有一些具体目标。”（Jarvis, 2009）此观点将学习看作是有意识生活中的一个重要组成部分。第二种观点是将学习看成是一个功能-情景性（functional-episodic）过程。基于此理念的研究，一般是以学科为边界的、以竞争和学习结果为导向的，并对学习的测量以及如何使学习过程更有效率等问题感兴趣。这类研究受到个体为

某种目的（工作相关的）而积累知识的观念影响。因此，学习经常被界定为发生在某特定空间里的事情，并且从日常生活中隔离开来（Usher and Edwards, 2007）。

波什尔（Boshier, 2012）指出当前存在的一种趋势，即终身学习的整合性方法（如包含整个人生的方法）正在被一些更为分化的方法所代替，后者聚焦于特定人生阶段、某学习形态和主题（如非正规、非正式学习成果的认证）。换言之，这些方法关注特定的问题而不去质疑教育系统作为一个整体。波什尔争辩说，富尔的终身学习乌托邦是不可持续的，“今天终身学习的整体性（或系统性）方法已经所剩无几了。剩下的多是乌托邦的碎片残余。”然而，当一些国家终身学习政策中采用更为部分或局部方法时，也有证据表明综合教育各个水平、年龄阶段和学习形态的全局性终身学习系统仍然存在。

在当前教育政策中，终身学习原则成为一个全球性规范或者“新主导叙事”（new master narrative）（Ioannidou, 2014）。它提升了人们对于如何改革教育制度以应对知识经济挑战问题的理解。各国政府也日益依赖于这些与终身学习相关的原则和价值观。其中的危险是，有些政府在采用了全球性概念的同时，未能充分考虑到本国的特定情况（Jakobi, 2012）。而且，许多成员国所面临的倡导终身学习理念和缺乏清晰概念界定之间的矛盾，将会为终身学习的操作带来不良后果，如导致有关政策和策略不能充分实施等。

从管理角度而言，教育是一个复杂、多层面的系统，从跨国性议程到地方性项目和活动都包括在内。教育制度不是任何一方独自建立的，即便包括政府在内；而是由不同水平、不同机构的人员共同参与到其建设和变革中（Altrichter, 2015）。这就要求面向各种各样终身学习的概念和理论而开放。终身学习多种多样的实践活动在理论概念的发展中起到重要作用，提供多种可行性方法的案例也很有价值，可以深化我们对于设计一个全球化测量和监控机制的认识。

尽管国际组织的工作推动了全球对于终身学习的理解，成员国并不只是这些概念的被动接受者。换言之，各国并不只是简单地将这些概念运用到他们的教育和培训系统中。他们的终身学习实践也会贡献于国际讨论，并影响到国际政策的制定。因此，省市一

级的终身学习活动,也可能在影响全球性讨论方面会发挥显著作用。有些成员国家认为其教育政策中的终身学习概念是一个整体性和分阶段的方法,包含所有各个阶段、不同教育水平以及面向所有年龄群体的各种学习形态;而其他国家则不是这样定义的。

下面,我们举例说明2个成员地区的教育政策中是如何来界定终身学习的。尽管说终身学习是一个“松散的、无所不包的术语”(Field, 2006),其允许各种不同的解释,尚缺乏一个统一的专业界定。下述讨论中考虑到了使用终身学习概念的政策,也包括了将教育描述成是整个生命过程但却没有明确使用终身学习概念的政策。因此,选择各国相关政策的基本标准,包括了从早期教育到学校教育再到高等教育中提供各种学习机会的政策。选择范围从正规教育扩展到了校外成人群体的非正规与非正式学习,从而包含了终身视角(所有年龄段、教育水平和所有生活场景的学习形态)。这个分析基于141个成员国的国家发展报告,由各国提供给UNESCO终身学习研究所来编纂第二本《全球成人学习和教育的报告》(Global Report on Adult and Education)和《各国终身学习政策和策略汇编》(Collection of Lifelong Learning Policies and Strategies, 2015)。《汇编》包括了60份终身学习相关的教育政策文本,以及16份未明确使用终身学习概念的文本(UNESCO, 2015b)。它们包含了法规、政策、策略和计划,和其他诸如白皮书、理论和项目的报告。所有文件都是上世纪90年代中期以后发布的,其通常被称为是终身学习概念的“第二代”时期。随着终身学习概念的时代变迁,对于各国终身学习政策分析也必须考虑到其所产生的历史情境。值得注意的是,大量标题中使用“终身学习”概念的政策文件,来自于欧洲国家(25个中的22个)。

亚太地区。此地区有大量终身学习导向的教育政策存在,但也有一种强调成人教育和技能发展局部方法的倾向。太平洋岛国汤加的《教育政策框架(2004)》中,是从经济角度来界定终身学习的,并且将“技能发展和终身学习”列为17个优先发展的领域之一。汤加在2009年启动了国家资格框架建设,以设立再次进入学习与终身学习的多元化通道。汤加的《策略开发框架2011-2014》提到终身学习,与创建一个富强、文明、高技能的劳动力、助力

私人行业繁荣联系在一起。支持职业培训和适当的技能培训、提供终身学习机会,被认为是实现此目标的重要方面。印度的《国家技能发展行动计划(2009)》也将终身学习和技能发展相联系。亚洲的其他政策更多关注于成人和继续教育,如马来西亚的《培育终身学习文化蓝图(2011—2020)》。在中国,很多省市开展了各种各样活动来建设学习型组织、城市、企业、社区和家庭。中国政府近年签署了一系列有关终身学习的法规政策文件。1998年《面向21世纪教育振兴行动计划》提出,到2010年要建立起终身学习制度。《国家中长期教育改革和发展规划纲要》(2010),目标在于“建立一个灵活、开放的终身学习制度”,但仍然强烈关注于正规教育系统。

欧洲和北美地区。欧洲国家和地区的大多数教育政策文本都反映出了欧洲的元话语(meta discourse),这里终身学习被界定为贯穿人的一生所有阶段的学习(lifelong),包括正规、非正规和非正式的学习活动(life wide)。此话语传达的理念是,随着知识社会的出现学习变成一种持续不断的必需品。欧洲国家的大量政策文本,都明显受到了欧盟委员会2000年发布的《终身学习备忘录》(Memorandum on Lifelong Learning)的影响。尽管这份备忘录明确整合了终身学习的社会性维度(如提升公民参与和加强社会融合),但其关注点却是经济发展和通过技能发展来适应知识经济的需要(European Commission, 2000)。欧洲各国教育策略文件经常援引的另一份基础性文件是《里斯本进程的主席团决议》(The Presidency Conclusions of the Lisbon Process)。这份文件的主要目标是,使欧洲成为“世界上最具竞争力和活力的知识经济体,能够以更多更好的工作来保持经济可持续发展以及社会融合”(Lisbon European Council, 2000)。在北美,2009年加拿大教育部长会议上发布了一份题为《学习型加拿大2020》的联合声明,将终身学习描述为一个四支柱的系统包括早期学习与发展、小学到高中、中学后教育、成人学习和技能发展。而其《成人教育和继续教育与培训的政府政策(2002)》中,则使用了终身学习的广泛定义,既包括院校内学习,又包括了旨在促进个人成长、社会融合和劳动力发展的就业培训。





### 三、一个终身学习导向的教育系统分类

由于各个国家的教育制度差异很大,建立一个分类系统(typology)有可能会冒着过于简单化的风险。而且,可以肯定的是没有一个教育系统能够完全归属到某一“类别”中去,其结果必定会提供一个狭窄甚至是扭曲的教育全景图片。如有人所说的,“这种分类法倾向于减少同一组案例之间的差异,同时放大不同组之间的差异”(Saar and Ure, 2013)。考虑到这些差异性的存在,本文提出了5个主要分类维度(dimensions),可构成一个分析各国终身学习政策的方案,以此能够进一步开发创建一个全面的教育系统分类。这5个主要维度是:教育的范围(scope),包括教育水平、目标群体、学习方式和内容;学习的目标和方向(orientation),是人本/转型的还是经济/适应的;学习的形态(modalities);各种各样学习形式的认可和认证(Recognition of Non-formal and Informal Learning);利益相关群体的参与。

1. 终身学习的范围。“范围”维度指终身学习所涉及教育制度各个阶段的广泛程度,涵盖所有年龄群体和建立不同水平之间的联系,以确保教育路径的开放性和灵活性。各类教育政策可以大体分为两大类:采用整合性终身学习观(integrated lifelong learning approach),和采用局部观(sectoral approach)。例如,《捷克共和国的终身学习策略》(2007)就采用了整合性、全面的终身学习方法。它将终身学习概念描述为“教育方法和组织原理上的一个根本理念转变。”传统教育系统内外的各种学习形式都被看作是相互联系的整体,以有助于实现教育和就业之间的顺利过渡。《西班牙巴斯克地区终身学习法》(2013)采用的也是全面观,将终身学习界定为从儿童到退休后阶段、旨在提高人们知识、技能和能力的所有的学习活动。终身学习还指教育、培训、工作生活之间的过渡,并且包括了正规、非正规和非正式学习。其他采用全局性终身学习观的还包括如芬兰《教育和研究发展方案》(2007)和《奥地利终身学习策略“LLL: 2020”》(2011)等。

与全局观相反,局部观是指将终身学习界定为分散的、教育系统内部的补充性单元或水平。在大多数采取局部观的文件中,终身学习是指人们参与的正规

学校教育、职业教育和高等教育之外的学习过程。《马来西亚培育终身学习文化蓝图》(2011)就是这样一个例子。此文件中,终身学习的工作定义被窄化为中小学教育之后的学习过程,即“除了在校学生之外的15岁及以上的人们参与的学习活动”。这包括正规的、非正规的和非正式的学习,它也可能发生在传统教育系统内,例如大学的继续教育中心提供的学习机会。“培育(enculturation)”是指一个将终身学习融入每个人生命中成为有机部分的过程。尽管其认为终身学习对于个人成长、包容和可持续发展能力的贡献是重要的,该蓝图清晰地将目标群体定为“生产年龄群体”(15-64岁),和聚焦于终身学习的经济性贡献。终身学习的范围被界定为与中小学学校系统、高等教育一起,构成了“人力资本开发系统”三大重要支柱。该蓝图的成功实施,得到了马来西亚第十个、第十一个规划的专门预算拨款,覆盖了从2011到2020年段。其他将终身学习限定于成人教育的国家案例,还包括泰国(1999)和伯利兹(2010)等。

2. 目标与方向。终身学习政策展示了两个主要方向:人本主义的和经济性的。人本主义方法,强调终身学习在促进个人提升和集体转型中的作用;而经济性方法,则将终身学习视为适应知识经济的一种手段。尽管很少有政策属于纯粹人本主义的或是纯经济性的,大多数政策属于不同程度上包含着两种元素。拥有更多人本主义元素的政策案例是《挪威终身学习策略》(2006)。这里终身学习被描述为提供条件以使得人们从儿童到老年不断学习。终身学习对于个体成长、民主发展和社会生活以及确保人们工作中树立以人为本的价值观,都是十分重要的。反之,在特立尼达和多巴哥《高等教育、职业技术教育与培训和终身学习的政策》(2006)中可以看到其非常强调经济性原则,特别将人力资本的开发作为经济增长和可持续财富创造的主要贡献力。该政策希望培养出高技能、适应型强且有创新能力的产业工人,并提议设立一个高等教育和培训部门来满足“国家社会和经济发展项目的要求”。

3. 学习的形态。不同国家和地区的大多数终身学习导向的教育政策,都包括了正规、非正规和非正式学习。例如在智利的《教育法案》(2009)中,将教育描述为一个包括人生所有阶段的、以提升精神、伦理、道德、智力、艺术和体育、价值观和知识技能

为目的永久性学习过程。此法案明确指出教育包括正规、非正规和非正式形态。而有一些国家文件使用此术语来指正规学习之外的学习过程。如津巴布韦的《国家行动计划：面向所有人走向2025》(2005)，使用了“终身和继续教育”概念来指代“与正规教育系统平行运作”的补充教育。其目的是增加“那些以前被拒绝的或弱势的群体参与到教育中来的机会”，特别是通过提供成人扫盲班和远程教育项目来实现。这里成人教育基本上是与非正规学习情境相联系的。

4. 非正式与非正规学习成果的认证。由于终身学习超越了正规教育体系，还包括工作、社区和休闲生活中的非正规、非正式学习，各种学习情境中的能力认可和认证可以被视为终身学习导向教育制度的一个重要部分。这包括开发国家标准以整合非正规和非正式学习成果和建立国家资格框架体系。涉及学习成果认证和建立认证框架和活动的提议，在大多数教育政策文本中都能找到。丹麦的《终身学习策略：提升所有人的教育和终身技能》(2007)中提出，认可成人教育和继续培训中先前学习，通过提升认证相关立法、能力评价的质量保证、开发简便易用的记录工具以及举办全国性的成人教育和继续培训宣传运动来实现，特别是面向那些双语人士和移民群体。长远来看，丹麦计划在主流教育系统内建立一套先前学习的认证制度。在印度的《国家技能开发倡议》(2009)中，终身学习概念的引入，与改进技能认定制度和国家职业资格框架(NVQF)相关。国家职业资格框架和先前学习的认可被视为对终身学习的有力支持。此策略的范围包括了“成人学习、退休/将退人员再培训与终身学习”，这显示出技能发展是归属于终身学习领域内的。智利的《教育行动》(2009)明确指出，正规、非正规和非正式学习是平等的教育类型，其认可教育系统外如工作场所和通过个人经验而获得的学习。在非洲国家中，毛里求斯建立了先前学习认定的实践，以拓展学习机会和改革教育与培训制度。在塞舌尔群岛，先前学习认定制度被用于提高质量和增加机会、转移和奖励学分、在国家资格框架内获得资格证书等。同样在亚太地区，非正规和非正式学习成果认证已成为教育政策中的一个重要问题。在日本，通过非正式学习获得的知识和技能，有些可以被转换成为正规教育的学分。泰国在基础教育、职业发展、生活技能教育、社区和社会教育等方面建立了很

多项目以提升终身学习。这些项目中获得的学分,包括非正规、非正式教育学分,职业培训和工作经验学分等,可以转换到不同教育院校中。

5. 各利益相关方的参与。尽管国家层面终身学习政策实施的主体责任在于政府,但来自公共部门、私人部门、社会组织以及教育科研机构的各类利益相关方面的公开合作,被广泛认为是终身教育政策的制订、实施和监控成功的关键要素。为了使终身学习理念成为现实,有些国家的政策看起来还需要提升参与性治理和多层伙伴关系。所有主要方面人员的合作,将为规划、实施和监控提供重要支撑。肯尼亚的《教育政策框架》(2012)提出,教育系统的重组对于保持其国际竞争力、经济稳定性来说至关重要。为实现此目标和保证教育经费,该政策框架提议为教育部门设立一个公私伙伴关系框架。此伙伴关系的主要目标是创立创新基金计划,如设立教育债券和循环资本基金,可以向教育产业提供低息贷款,或是签署主权债券以为这些部门提供经费支持。在克罗地亚《成人教育政策》(2007)中,伙伴关系被视为“正规教育系统内外各个相关方面的不可避免的合作方式”,包涵雇主和机构、社会伙伴,投资人、谈判方和督促者。在地方一级,公共行政部门、当地政府办公室、县委员会、教育和研究机构、指导服务部门、企业、公共就业服务单位和各非政府组织之间的伙伴关系,也非常重要。

下面表1中按照5个维度进行终身教育政策分析的系统设计。最后一行列出了4个典型国家案例,限于篇幅这里不再进一步解析。

表1 对政策文件的多维分类系统设计

维度	主要特征			
	整合性的终身学习		终身学习的局部观	
范围和目标	人本主义观,关注个人提升	关注经济,适应经济需求	社会-经济法,个人的发展	未明确
学习形态	强调正规学习	所有学习形态	非正规学习	系统教育
学习成果认证	有引入职业技术教育和培训标准计划,无具体认证系统计划	建立学习成果认证系统的完整方案	未提到学习成果认证实践	有认可终身学习课程的规定
利益相关方参与	多种利益相关方的伙伴关系,关注学校	跨部门的利益相关方合作	主要与开发方面建立伙伴关系	政府承担主要责任
国家案例	巴哈马2009教育计划	匈牙利2005策略	坦赞尼亚2012计划	韩国2009法案



#### 四、终身学习的实施与监测

尽管过去15年间,国家层面的终身学习政策数量在不断增长,但在实施方面还不够充分。本哈森(Bernhardsson, 2014)认为,这必然要求与终身学习概念的内在价值要一致起来。在一方面,这些政策宣传要培养“经济上有意义的活跃的人,其将对自己的就业负责”;另一方面,他们又要求提升社群主义价值和社会融合。建立一个高度竞争而又包容、密切相关社会的愿望所产生的理念上的冲突,可能会阻碍终身学习政策的成功实施。鉴于终身学习概念的模糊性,大量的计划、项目、活动都被纳入终身学习的概念之下,在国家层面建立一个测量和监控过程所面临的挑战之大,是显而易见的。

近几年,在欧洲和北美地区有几项全国性或地区性的终身学习政策监测项目已付诸实施。《欧洲终身学习的质量监测指标报告》和《成人教育问卷调查》等两个项目,都是由欧盟委员会负责开发的。还有一个欧洲项目是《欧洲终身学习指标索引》,是由德国的波特斯曼斯·斯提福腾(Bertesmann Stiftung)慈善基金会研发的。在北美地区,国家层面的一个终身学习的指标案例是《综合学习指数》(Composite Learning Index, CLI),由加拿大学习委员会于2006年启动的。后两者所依据的主题结构都是来自UNESCO《学习:财富蕴藏其中》报告中提出的四个支柱框架。

在亚太地区也有一些活跃的国家项目,制订了终身学习的工作定义并测量其进展情况。一个典型的例子是《马来西亚培育终身学习文化蓝图(2011-2020)》,内容中提出了在马来西亚实施终身学习的一系列新项目和表现指标。另一个案例是韩国教育部实施的年度问卷。此问卷以欧洲国家的《成人教育问卷调查》为基础,测量当前韩国的终身学习的机会提供和民众参与情况(NILE, 2015)。其终身学习定义中包括了正规教育、非正规教育和非正式学习,以及个人、职业和社会学习的成果测量办法。

上述提到的这些项目,为当前开发终身学习的国家和地区指标提供了有价值的参考。它们有一个重要的共同之处,就是都强调参与性、学习成果、效益和均衡性等作为评价终身学习系统发展情况的可行性指

标。人们参与到各种形态的学习活动中,被认为是一个国家终身学习发展状况的主要指标。设立一系列指标的主要目的是支持全国性行动,但这里也存在着一定风险。即国际测量指标和目标的引入,可能导致一些国家采用了与本国国情的现实需求并不匹配的目标。通过制订国家政策来提升终身学习理念和通过引入具体规定和行动来实施它,是两个互相分离的步骤。政策上的承诺并不总是能够转变为现实。这也被称为“理论活动和现实改革之间的距离”。监测终身学习政策进展情况的全球性框架,一定是灵活的,可以之作为建立有效监控和测量机制的指南。此机制还要与国家优先政策相协同,并由来自社会各部门的利益相关方一起合作建立起来。实施监控所面临的另一个挑战,主要在于建立适当数据采集方法和创立新数据源。

这些挑战要求在终身学习实施和监控过程中有多个利益相关方的参与和合作,其不但要包含国家的和国际性的合作方,还有省、市和社区之间的合作。如UNESCO的全球学习型城市网络项目中所展示的,直辖市一级在实现和加强个人提升与社会融合、经济与文化繁荣、可持续发展方面,有着无穷的潜力。终身学习理念在国家、省和地方一级的成功实施,可以通过联系现行立法、设立教育优先政策和发展计划来落实,同时也要考虑到可用的资源、经费状况和机构设施的服务能力。

#### 五、小结

本文采用了一种非常规性的研究方法,分析了世界各国终身学习相关教育政策的特征。其目标是深化人们对于是如何建立一个全面、可持续的终身学习制度问题的理解。在范围广度上,一些政策文本采用整体的、综合性的方法,将终身学习视为完全横向的概念;而其他一些文件则反映了局部视角,将终身学习作为是分离的、教育制度的补充单元。范围维度是终身学习一个首要方面,其涵盖了其他重要指标如方向和目标、学习形态、认证方面的规定以及利益相关方的广泛参与合作。建立终身学习制度和将其纳入现行国家立法和规定中的复杂程度,说明了制定一个终身学习操作性定义和提出测量指标的重要性。全球2015至2030期间的教育总目标,是确保包容、平



等、有质量的教育和提供面向所有人的终身学习机会。要实现这一目标,需要国际组织和各国政府之间的通力合作和共同努力,包括制定一套清晰的终身学习可操作定义和测量指标。

本文讨论中提出了两个值得进一步研究的问题。第一,提出的对政策文件进行分类比较的多维度模型表,可以据此建立一个精细的终身学习导向教育制度的分类法。据此开展一项对于不同国家地区教育政策特征的深入比较研究,将会十分有价值。第二,有必要采用多水平的方法开展一些研究,来审查各国终身学习的管理、实施和监测。此研究应超越当前的政策文本分析,而涉及政策研制、实施和评价过程中的多个利益相关方,还包括政府专家、私人部门、非政府组织、民间社会和教育机构等。

#### [参考文献]

- Altrichter, H. (2015). Theory and Evidence on Governance: Conceptual and Empirical Strategies of Research on Governance in Education. In Schrader, J., Schmid, J., Amos, K. and Thiel, A. (Eds), *Governance von Bildung im Wandel*, Wiesbaden, Springer VS, 25-43.
- Bernhardsson, N. (2014). Contradicting Values in the Policy Discourse on Lifelong Learning. In Zarifis, G.K./Gravani, M. N. (Eds), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'*. Dordrecht, Springer, 179-187.
- Boshier, R. (2012). Lifelong Learning as a Flag of Convenience. In Aspin, D. N., Chapman, J. D., Evans, K., Bagnall, R. (Eds), *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Volume 2. Dordrecht, Springer, 701-719.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning: the treasure within*, report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris, UNESCO.
- European Commission. (2000). Memorandum on lifelong learning. [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf)
- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris, UNESCO.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- Ioannidou, A. (2014). The Adoption of an International Education Policy Agenda at National Level: Conceptual and Governance Issues. In Zarifis, G. K./Gravani, M. N. (Eds), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'*. Dordrecht, Springer, 203-215.
- Jakobi, A. P. (2012). International organizations and policy diffusion: the global norm of lifelong learning. *Journal of International Relations and Development*. (15): 31-64.
- Jarvis, P. (2009) Lifelong Learning. A social ambiguity. In Jarvis, P. (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*.

London, Routledge, 9-18.

- Lisbon European Council. (2000). Presidency Conclusions. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- NILE. (2015). Lifelong Learning in Korea Issue 1. <http://eng.nile.or.kr/eng/contents/contents.jsp?bkind=basic&bcode=DACAAB&bmode=view&idx=BCJDFCECEBGCD&pageNo=1>
- OECD. (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris, OECD.
- Ouane, A. (2011). Evolution of and perspectives on lifelong learning. In Yang, J., Valdes-Cotera, R. (Eds), *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 24-39.
- Rasmussen, P. (2014). Adult Learning Policy in the European Commission. In Milana, M., Holford, J. (Eds), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam, Sense Publishers, 17-34.
- Saar, E. and Ure, O. B. (2013) Lifelong Learning systems: Overview and extension of different typologies. In Saar, E., Ure, B. and Holford, J. (Eds), *Lifelong Learning in Europe. National Patterns and Challenges*. Cheltenham, Northampton, Edward Elgar, 46-81.
- Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of Lifelong Learning. *Journal of Comparative and International Education*. (36/3): 289-306.
- UNESCO. (2015a). *Education 2030*. Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- UNESCO. (2015b). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. Paris, EFA Global Monitoring Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- Usher, R. and Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning - Signs, Discourses, Practices*. Dordrecht, Springer.

收稿日期:2016-12-20

定稿日期:2017-04-11

作者简介:王海东,博士,副研究员,教育部考试中心科技发展处(100085)。

王全珍,副教授,北京行政学院外语教研部(100044)。

责任编辑 郝丹  
编校 韩世梅