

# 终身教育百年：从终身教育到终身学习\*

□何思颖 何光全

**摘要：**“终身教育”百年历程经历了从古老观念的复兴到现代概念的厘定再到思想和理论体系化的过程。20世纪20-40年代，英国“1919年报告”将终身教育植入现代教育体系。20世纪50-70年代，成人教育不仅成为终身教育的“火车头”，而且丰富和发展了终身教育概念。赫钦斯、朗格朗、戴维、克罗普利等人基于对现代教育弊端的激烈批判，复兴了“终身教育”这一古老观念。20世纪80年代，吉尔皮、纳普尔、克罗普利、奥努什金等人试图构建一个从学前教育、高等教育到继续教育的现代终身教育体系。20世纪90年代，“终身学习”在国际上获得广泛认可。从早期教育到高等教育、从学习社会到终身学习的理论与实践获得了新发展。21世纪以来，终身学习不仅成为全球最广泛共享的教育政策目标之一，而且成为教育政策制定的一种规范。伴随全球政治经济社会的变革，终身学习依然面临包括公民教育、价值观教育、老龄问题、性别不平等，以及社会资本、全球治理、数字化、高等教育和继续教育变革等诸多挑战。但是，终身学习依然是个人生存与未来社会前行的“护照”。

**关键词：**终身教育；终身学习；终身教育思想；现代终身教育体系；1919-2018；发展史

**中图分类号：**G72 **文献标识码：**A **文章编号：**1009-5195(2019)01-0066-13 **doi:**10.3969/j.issn.1009-5195.2019.01.008

**\*基金项目：**教育部人文社会科学2014年度规划基金项目“教育学视域下的中国农民市民化问题及有效解决路径研究”（14YJA880022）。

**作者简介：**何思颖，硕士研究生，西南大学教育学部（重庆 400715）；何光全，博士，教授，硕士生导师，四川师范大学终身教育与服务研究中心（四川成都 610068）。

“终身教育”（Lifelong Education）这一术语于1919年最早由英国植入现代教育体系，至今已近百年历史。联合国教科文组织在《终身教育》报告中认为：“终身教育自有人类以来就已存在”（任宝祥，1982）。终身教育思想起源于圣经、古兰经、犹太圣法经传。中国古代早就有对孩子“及早管教”和人生“活到老，学到老”的说法。中东地区伊斯兰教义中也有“一生教育使自己完善”的教条。不过，古老的终身教育思想和如今广泛存在于全球的终身教育现象是两回事。“终身教育”概念化始于20世纪60年代，它经历从“日常话语”到“比较明晰的概念”与“经过论证的理论”的发展过程（陈桂生，2008）。总体而言，百年终身教育经历了从古老观念的复兴到现代概念的厘定再到理论体系化的发展过程。从时间而言，大致可以划分为如下阶段：20世纪20-40年代现代终身教育的诞生，20世纪50-70年代终身教育的现代复兴，20

世纪80年代现代终身教育体系的构建，20世纪90年代现代终身教育的深化与拓展，21世纪以来终身教育的多元化与国际化。

## 一、20世纪20-40年代：现代终身教育的诞生

英国“1919年报告”的表述<sup>①</sup>最早明确了终身教育和成人教育的紧密联系。英国教育家耶克斯利参加了“1919年报告”的调查和起草工作，所著《终身教育》（Yeaxlee, 1929）不仅是世界上第一部冠名为“终身教育”的著作，而且首次从宗教和世俗相结合的角度对终身教育进行了完整阐述。现代终身教育与英国的联系，诚如波兰学者苏霍多尔斯基所说，英国1919年的成人教育报告中就有终身教育的痕迹，并且通过耶克斯利的《终身教育》一书，终身教育思想逐渐被人们所了解（Suchodolski, 1976）。

在一定程度上可以说现代终身教育就起源于成人教育。“终身教育的基本原理是成人教育”（任宝祥，1982）。20世纪20年代，在欧美一些国家同时出现关于成人教育重要意义及基本原理的探索，就是对上述观点的有力诠释。在欧洲，“成人教育学”（Andragogik）这一术语早在1833年就开始在德国使用。20世纪20年代，德国教育家罗森斯托克将儿童教育、儿童教育学（pädagogik）和“煽动的”学说和方法（demagogik）与真正的成人教育（Andragogik）进行了区分（何光全等，2012）。美国教育家林德曼认为教育的过程是终身的。成人教育是一种非权威和非正式学习的合作式探索活动，其目的在于发现经验的意义（彼得·贾维斯，1999）。桑代克不仅创造了心理学和学习理论研究的新领域，而且改变了传统成人教育理论简单转借有关儿童、青少年或大学生学习理论的状况。美国《教育社会学杂志》评论文章认为，桑代克“对教育心理学及成人教育方面，有最大之贡献”（E. L. Thorndike, 1929）。

## 二、20世纪50-70年代：终身教育的现代复兴

尽管终身教育古已有之，但是这一古老观念的真正复兴却发生在20世纪50-70年代。终身教育观念的现代复兴主要源于两种动力：一是20世纪以来，面对经济、社会、文化、生态、技术、知识等各种变革所带来的复杂挑战，人类不得不重新审视整个社会以及自我的教育设计。在对传统教育激烈批判的过程中，一些重要思想家、政治家、教育家及社会活动家“复兴”了“终身教育”这一观念。二是20世纪50-70年代，伴随现代成人教育在世界范围内的兴起，成人教育不仅成为推动终身教育发展的“火车头”，而且使终身教育概念的内涵得以具体化和明确化。

### 1. “学习社会”“非学校化社会”与“解放教育学”的提出

20世纪50-70年代，基于对传统教育的反思和批判，产生了“学习社会”“非学校化社会”“解放教育学”等重要概念。美国教育家罗伯特·赫钦斯提出“学习社会”这一概念。“学习社会除了指提供成人在个人生涯不同阶段之部分时间的成人教

育之外，更是一种以学习、自我实现、人性发展为目标的社会。”（Hutchins, 1968）这一概念后来被联合国教科文组织吸收，成为《学会生存》三大基本概念之一（另两个为“终身教育”和“终身学习”）（厉以贤，2000）。随后美国卡内基高等教育委员会强调学习社会是指个人在家庭、学校、社会、工作场所或其他教育机构进行学习活动的活动，实现再学习的理想社会。实现这一理想社会的途径包括回归教育、远程教育、开放大学、社区学院等（Carnegie Commission on Higher Education, 1973）。该委员会对“非传统”学生在高等教育中的地位以及“继续教育”作用的关注，为传统高等教育改革提供了指引。奥地利籍学者伊凡·伊利奇号召人们废除学校，代之以“学习网络”，建立一种人人平等、自由、自律、自助、愉快交往的“非学校化社会”（Illich, 1971）。巴西教育家保罗·弗莱雷猛烈抨击驯化教育对人性的扭曲和异化，呼吁教育要肩负起解放被压迫者的驯化教育之历史重任，完成时代赋予的唤醒被压迫者的解放意识，实现人性化的光荣使命（Freire, 1970）。

### 2. 从“终身教育”到“学会生存”

20世纪70年代，在与非学校化、人文主义等思潮平等竞争的情形下，终身教育最终成为最重要和最广泛的现代国际教育思潮。朗格朗不仅明确提出“必须把教育看作贯穿于人的整个一生与各个发展阶段的持续不断的过程”（Lengrand, 1970），而且全面阐述了终身教育的概念、意义、原则、内容、方法、发展战略等，为后来终身教育的发展奠定了重要基础。朗格朗还强调终身教育战略的实施必须优先考虑成人教育，成人教育是“终身教育的火车头”。朗格朗对全球教育带来的巨大影响，诚如前联合国教科文组织秘书长赫梅尔（C. Hummel）所言：“可以与哥白尼学说带来的革命相媲美的终身教育概念的发展，是教育史上最惊人的事件之一”（Ouane, 2003）。随后，联合国教科文组织出版的《学会生存》对终身教育作了全面论证和阐述，提出的革新建议涉及教育政策的指导原则、教育机构与教育手段、学前教育、普通教育、职业教育、高等教育、成人教育、扫盲、新技术的应用及师资培训、学习者的责任等。其中第一条也是最主要的一条是建议“把终身教育作为发达国

家和发展中国家在今后若干年内制订教育政策的主导思想”（UNESCO，1972）。

### 3. 成人教育：终身教育的火车头

美国著名成人教育家马尔科姆·诺尔斯用“非正规成人教育”这一术语来指称重视非正规计划以及从协会或俱乐部的生活中所获得的学习类型（Knowles，1950）。他在最广泛意义上将自我导向学习描述为一种个体在别人或没有别人帮助下占据主动性的学习：诊断自己的学习需要，厘定学习目标，辨识人为的和物质的学习资源，选择与完善适宜的学习策略，以及评估学习结果的过程。在后来的很多著作中，诺尔斯都谈到了自我导向学习。他的方法是将自我导向的观念放到教师和学习者都能接受的活动形式的包裹之中（Knowles，1975）。加拿大教育家罗比·基德提出“毕生学习”这一概念，认为人从出生到死亡都在学习，都在对某事物形成概念。他还主张终身学习需要研究生命的全部，而不只是将心理学、教育理论聚集于儿童和青年之上（Kidd，1959）。美国成人教育家西里尔·霍尔基于调查和访谈，将继续学习者分为“目标导向型”“活动导向型”和“学习导向型”三种类型，首次坚实地通过对个体而不是教育机构中的成人学习者的研究，建立起了一种对成人教育的理解（Houle，1961）。霍尔从哲学、理论和历史的整体框架出发，基于情境、人类的实际经验、动态的相互作用优于简单的序列事件，以及教育被视为一门实践和合作的艺术，系统地思考了教育和成人教育之间的关系问题（Houle，1972）。

### 4. “成人教育学”的诞生

1953年，德国教育家波格勒在蒙斯特创建世界首个研究成人教育的机构——成人教育学研究所，并使欧洲成人教育学成为学术性学科。美国成人教育学会从哲学、社会学、历史学、人类学、经济学等角度，对美国成人教育已知领域和专业知识给予了全面描述和展望，并指出成人教育已经积累了大量的理论、知识和实践体系，以及作为一个专业研究领域和新兴学科的趋势（Jensen et al.，1964）。诺尔斯早期代表作《现代成人教育实践：儿童教育学与普通教育学》，对教育儿童和青年的教育学与基于帮助成人学习的艺术和科学的成人教育学进行

了对照性调查。诺尔斯认为，在某些关键方面，成年人与年轻人不同，作为学习者，需要采用不同的方法（Knowles，1970）。他在《成人学习者：被忽视的群体》中进一步确立了成人教育在成人学习理论中的明确地位（Knowles，1973）。这两部重要专著不仅成为“学界争论的重点”，而且“巩固了社会教育的知识基础，进而发展成专门的研究领域”（彼得·贾维斯，1999）。

### 5. 终身教育的跨学科综合研究

20世纪70年代，一些研究者开始尝试从多种学科视角对终身教育进行综合研究。戴维和阿瑟·克罗普利合作的《终身教育基础》从哲学、社会学、人类学、生态学、心理学和经济学等角度，系统地探讨了为什么将教育视为终身教育，终身教育的功能如何与历史和当代社会发展相关，适合终身教育愿景的学习目标、内容和过程，以及终身教育在不同社会经济和意识形态条件下切实可行的程度等问题（Dave & Cropley，1976）。日本学者持田荣一、森隆夫、诸冈和房（1987）以“从批判到创造”的精神为基本态度，尝试了对终身教育的跨学科综合研究。加拿大学者阿瑟·克罗普利的《终身教育：心理学的分析》从终身教育的心理学基础入手，对终身教育的一些主要理论假设进行了分析，并试图以此观点来阐明学校课程的一些主要特征（Cropley，1977）。此书既是终身教育基本观点的介绍性读物，也是评述与此领域相关的教育心理学理论的论著。前联合国教科文组织教育研究所所长丁诺·卡里认为，该著作在对终身教育思想的理论阐述和事实说明方面迈出了重要一步。

## 三、20世纪80年代：现代终身教育体系的构建

20世纪80年代，尽管终身教育这一术语在国际上得到了广泛传播，但是，复杂且不平等的国际政治经济关系秩序，以及各国教育体系普遍存在的各级各类教育“互不相干”的现象，依然是终身教育理念得以真正落实的重大障碍。基于上述背景，国际组织和众多学者都呼吁从纵向和横向两个方面将学前教育到高等教育的整个教育过程贯穿起来。在20世纪80年代，尽管现代终身教育体系的构建

还不是十分完善，但是，相关视野已经广泛涉及国际政治经济关系、哲学、社会学，以及终身教育领域的专业知识和方法论。

### 1. 终身教育与国际政治经济关系

曾担任联合国教科文组织终身教育部门负责人的意大利学者吉尔皮，从国际关系这一独特视角，对全球终身教育现象进行了审视，认为对于国际劳动分工，科学和技术的变革，商业、文化和教育机构之中存在的意识形态特征等因素，需要从国际比较的视角加以分析（Gelpi, 1985）。吉尔皮的终身教育观念与受限于传统教育取向的联合国教育机构的认定不同。他认为教育不能受限于某个机构，而是超越地方与国家的。吉尔皮最具特色的贡献在于他将终身教育与国际性的组织与合作联结在一起。他警告人们：在全球性经济体制之下，终身教育既可能成为个体解放、自主性发展的工具，也可能成为个体或国家依赖或新殖民主义的工具（彼得·贾维斯，1999）。

### 2. 终身教育与高等教育和继续教育

加拿大学者克里斯托弗·K·纳普尔、克罗普利在《终身教育与高等教育》中，从高等院校的角度出发，论述了如何进行组织机构和教学方法的改革，以适应终身教育发展的趋势，强调终身教育制度应从两个角度加以体现：时间维度（学习何时发生）和空间维度（学习何处发生），即所谓的“纵向整合”与“横向整合”（Knapper & Cropley, 1983）。曾担任联合国教科文组织国际教育理事会副主席的维·奥努什金（1992）从社会经济、社会学和心理学等方面论述了连续教育问题。他认为连续教育是有目的地培养全面发展的人的过程，它由两个主要阶段组成：个人就业前的教育阶段，以及随后在社会生产领域里结合社会实践活动进行的教育阶段。成人教育是连续教育体系的重要组成部分。连续教育区别于传统教育的最主要之点，是上述两个阶段融合成个性不断发展的整体过程。英国学者彼得·贾维斯在《成人教育和继续教育社会学》（1989）中，提供了有关成人教育和继续教育的综合性社会学概述。他考察了诺尔斯、马克思、弗莱雷和葛兰西等社会学领域所有重要学者的理论，指出了不同社会学观点的优点和缺点，并说明了如何利用它们来分析成人和继续教育的功能和目的。贾维斯认为，终

身教育包含普通教育和职业教育两个基本因素。这两者构成了更为广泛的继续教育概念的一部分。

### 3. 终身教育规划的哲学

马耳他哲学家、教育家肯尼斯·文的《终身教育哲学》讨论并评价了包括杜威、亚里士多德、维特根斯坦、萨特、拉卡托斯等的哲学思想，以及证伪主义、相对主义、阐释学、实用主义、存在主义、人文主义等哲学和科学意识形态与终身教育“规划”（Programme）的关系。他强调终身教育“规划”，应该更多地被理解为一种比喻，而不是一种系统地批评和评价教育观念的方法论（Wain, 1987）。肯尼斯·文所提出的终身教育“规划”的理论核心不是经验性的，而是意识形态层面上的。其目的在于确定一种与终身教育规划相一致的哲学立场。

### 4. 终身教育专业知识的系统总结

20世纪80年代末，诞生了全球第一部终身教育大型专业教育理论工具书——《国际成人终身教育手册》（中译名为《培格曼国际终身教育百科全书》，也是第一部把成人教育、再教育和终身教育与其他部门的教育同样看待的百科全书。朗格朗、库姆斯、克罗普利、辛普森、艾普斯、布什尔、达肯沃尔德、艾伦·陶、诺克斯、麦琪诺、布鲁克菲尔德、格里芬等全球知名学者撰写了相关内容。从终身教育视角出发，该著作展现了有关成人教育科学研究的最新成果和动态趋势，提供了广泛的、有条理的和可靠的有关世界成人教育的概念、原则、宗旨、实践情况、科研情况、人员情况、组织情况及学习成绩等。这是集全世界成人教育的理论、实践和管理工作者的最新进展于一体的文献宝库（泰特缪斯，1990）。彼得·贾维斯《二十世纪的成人教育思想家》则收录了20世纪英语世界13位成人和继续教育思想家及其19篇论文，包括20世纪早期英国思想家曼斯布里兹、耶克斯利、陶尼；20世纪早期美国思想家杜威、桑代克、林德曼；20世纪晚期北美思想家霍尔、诺尔斯、基德；成人教育及社会变迁的理论家摩西高第、霍顿、弗莱雷、吉尔皮。该著作通过对这些思想家的考察，梳理了成人教育知识的发展并探讨了成人教育的知识论和方法论问题（彼得·贾维斯，1999）。

### 5. 北美终身教育范式的成熟

北美终身教育范式的成熟主要体现在以下几个

方面。

一是以诺尔斯为代表的“成人教育学”丰富了终身教育的专业知识和理论。诺尔斯重新提出成人教育学和普通教育学并不是两个毫不相连阶段的教育过程，并承认某些普通教育学的假设可以应用到成人，反之亦然（Knowles, 1980）。诺尔斯关于儿童与成人二分法的观点进一步弱化。诺尔斯认为在教育计划的设计与实施中，普通教育学采取教材模式，而成人教育学则采取过程模式。他还对各种环境中如何开发和利用“学习契约”这一重要形式进行了专题研究。他主张在包括独立研究、学术课堂、临床课程、研究生助学和实习、专业和管理发展、学位课程等专业性十足的领域，应用“学习契约”这一个性化和结构性的实践途径。由于学习契约增加了学习者在学习过程中承担的责任，这已被证明是一种行之有效的成人学习参与方式和许多大学或继续教育课程的成功特征（Knowles, 1986）。

二是西里尔·霍尔的“类型说”和“学习模式”对终身教育学习理论的扩充。霍尔对17类专业人员进行了研究，根据学习需求、共同学习目的、特定学习目标、不同行业人员适用的学习与教学方法等因素，将专业人员的继续教育分为“探索式”“指导式”和“表现式”三种类型。霍尔认为仅仅通过职前培训的手段来教育员工是远远不够的，专业的职前教育应该自然而然地进入继续教育阶段（Houle, 1986）。霍尔认为成人在生命的各个阶段中，均有意参与数种不同内容、不同方式的学习活动，这些学习活动往往能与生活经验相融合，进而形成数种不同的学习模式。专业人员参与继续教育的目的不仅在于吸收新的专业知识，更重要的是满足自我成长的需求（Houle, 1984）。霍尔还对影响成人参与学习的政策与结构因素进行了研究。他将“最常参与成人学习者”到“最不去从事成人学习活动者”分成了6个等级：被遗忘者、不投入者、抗拒者、仅参与某一项课程者、折中式参与者、广泛学习者。

三是达肯沃尔德和雪伦·梅里安对成人教育的本质、地位、作用、目的、任务、方法，以及成人的心理特征、发展变化、学习特点、学习能力等基本概念和原理进行了系统总结。他们还对美国成人

教育的方针政策、教育体制、办学形式，以及当时世界各国在成人教育问题上的争论做了探讨、论证和评述（Darkenwald & Merriam, 1982）。

#### 四、20世纪90年代：现代终身教育的深化与拓展

20世纪90年代，无论在实践还是研究领域，终身教育都迈出了更为坚实的步伐。从学前教育到高等教育，终身教育都得到了深化和拓展。“终身学习”在国际上获得广泛认可，并逐渐取代“终身教育”这一术语，这对终身教育政策制定和实践都产生了特别重要的影响。

##### 1. 终身教育与早期教育的争论

20世纪90年代，终身教育与早期教育的关系受到了广泛关注。日本学者阿部进（1989）认为三岁前的教养方式，将在很大程度上决定小孩的才能如何发挥。他提出的“三岁定终身”这一命题引起了争论。美国学者约翰·布鲁尔搜集了近半个世纪来的神经科学研究成果，挑战了“三岁定终身”这个迷思的基础。他认为“三岁定终身”这一命题具有强烈的决定论色彩。父母不应该背负婴儿时期决定论这一假设所带来的负担，而是应该积极地、持久地与孩子保持良好的亲子互动，让孩子从各种经验中学习并获益，维持大脑终身的高度可塑性。布鲁尔认为，在许多不同的外在和文化环境中，孩子都可以顺利成长，并且终身都可以从经验中学习、获益（Bruer, 1999）。美国学者芭芭拉·柯蒂斯基于自己的亲身实践，认为在幼儿时期，父母的确能找到发展孩子天赋才能的最佳机会。那就是将儿童的日常经历转变成学习的机会。孩子在玩耍、闲逛时，同时也在练习着肌肉控制、注意力、条理性和其他对未来有帮助的技能（Curtis, 1997）。日本学者小宫山博仁（2000）提出“真正的学力”（Real Intelligence）这一概念，指即使考试后，学习意愿仍然持续；即使成为社会人后，仍然有用的学力。他强调只有当智商（IQ）和情商（EQ）充分取得平衡时才具备了真正的学力（能力）。21世纪的育儿方法必须认真思考如何培养出进入社会后仍然有用的真正能力。他还批判了日本社会存在的片面重视知识教育、英才教育、才艺教育、竞争教育、小

学入学考试等早期教育的弊端，强调在早期教育阶段一定要重视情商的培育。

## 2. 高等教育与终身教育：英国范例

继纳普尔和克罗普利《终身教育与高等教育》之后，高等教育如何真正落实终身教育理念，一直是国际学术界关注的重要话题。戴维·沃森、理查德·泰勒对《迪尔英报告》<sup>②</sup>以来英国高等教育与终身教育的历史发展与现实情况进行了考察。他们采取整体观点，对终身学习对大学系统的潜在影响，以及相关机构和系统如何改革等问题进行了思考；描述了作为国家学习社会一部分的英国高等教育体系的前景以及为激进改革所提供的动力；确定了英国高等教育的历史发展特征以及可能抑制或鼓励其表现的更广泛的社会力量；对迪尔英提案为实现这一目标的一致性、可取性和实用性进行了评估（Watson et al., 1998）。

## 3. 学习社会理念实践的新途径：学习型组织

美国学者彼得·圣吉将学习社会概念真正引入了社会领域。“自我超越”“改善心智模式”“建立共同愿景”“团队学习”“系统思考”为学习型组织（企业）的培育提供了方法论指导。一些国际知名企业以“五项修炼”为指南，纷纷在企业内建立起学习型组织。《第五项修炼》被誉为“21世纪的管理圣经”，彼得·圣吉也被称之为“学习型组织”的理论之父（Senge, 1990）。罗伯特·斯坦因巴赫则提供了企业培训课程和职业生涯学习方案开发的典型案例。相关课程以培养“胜任能力”为核心价值，为企业、组织和个人提供学习方案，帮助企业通过学习改进人力素质与绩效，提高生产力、质量、服务、顾客的满意度与盈利能力。斯坦因巴赫还强调一个成功的终身学习者应具有主动寻求知识的“ASK”态度，即主动地寻求知识（Actively Seek Knowledge）、坚持不懈地寻求知识（Always Seek Knowledge）、自信地寻求知识（Assertively Seek Knowledge）、积极地寻求知识（Aggressively Seek Knowledge）（Steinbach, 2000）。

## 4. 终身学习理论的新进展

彼得·贾维斯从社会学、哲学视角探讨了人类“学习”这一复杂问题。他认为学习和整个人类经验有关，应将学习放在人类经验的情境，从人类经验的矛盾情境中去探究学习的意义，并主张学习在本质上是人们一生追求理解个人身份、目的和意义，

同时适应复杂社会生活的过程。总之，贾维斯揭示了文化、种族、性别和阶级等社会因素是如何影响个人学习的，提出了当今教育者角色和责任的关键问题，并为人类学习的意义和更广泛目的的研究提供了新见解（Jarvis, 1992）。雪伦·B.梅里安提出更为复杂的人类学习行为以及理论解释，包括自我导向学习、质变学习、非正式和偶发学习、女性学习、基于情境的学习、批判主义和后现代主义视角下的成人学习、肢体或身体学习、叙事学习，以及情绪、情感和想象对成人学习的影响，大脑构造以及与学习、记忆、情绪、心智和意识之间的联系，等等。梅里安围绕学习者、学习过程、学习情境等这些构成成人教育基础的基本要素，展现了一幅西方精彩纷呈的理论流派的成人学习全景图（Merriam, 1993）。帕特里西亚·克兰顿系统总结了自1975年转化学习（又译为质变学习）理论提出以来的最新进展（Cranton, 1994）。转化学习理论的最早提出者杰克·麦琪诺则继续自己20多年前开创的具有里程碑意义的工作，研究转化学习对成人教育理论和实践的影响。一些杰出学者和实践者还回顾了转化学习理论的核心原则，分析转化学习的过程，描述不同类型的学习和学习者，提出了社会责任学习的关键条件，探索了群体和组织学习（Mezirow, 2000）。

## 5. 终身学习的教与学

20世纪90年代以来，终身学习的课程规划、教与学的形式和方法受到研究者的重视。美国学者罗丝玛莉·卡法瑞拉等吸取众多规划模式精华，提出“互动”模式，涵盖了工商业、学校、医疗保健、企业、政府、社区、军队、宗教团体等各行各业在内的实务知识。诺尔斯的评价是：“这一模式不仅是‘互动’的模式而且是一个‘活化’的模式，不同于其他‘静态’或‘常态性’的模式。”（罗丝玛莉·卡法瑞拉，1997）。西班牙学者拉蒙·弗莱夏讲述的文学社交圈故事，剖析了对话的合理性以及反对话的个人、文化和社会障碍，分析了工具性学习、对话式学习、解放式学习等方法，呼吁争取文化平等，消除社会隔离、年龄歧视、学术教育障碍，摧毁有碍对话的屏障和优越感（José Ramón Flecha García, 1997）。美国学者克莱尔·艾伦·温斯坦、劳拉·M.休莫基于教育心理学家大量研究成果

和广大一线教师总结的大量实践经验，提出终身学习所必需的各种知识、策略以及构成的认知过程，希望有助于学生成为一个能对自己的学习承担更多责任的、更优秀的、更为独立的学习者，一个优秀的终身学习者（Weinstein et al., 1998）。

总之，20世纪90年代终身学习的理论与实践情况，诚如约翰·霍尔福德、彼得·贾维斯、柯林·格里芬描述的那样，一些重要问题和关键领域的争论包括终身学习的国际政策，学习型社会的终身学习，终身学习与政治变革，福利国家的学习、市场和变革，教育结构的学习与变革，工作中的学习和变革，终身学习的目的、伦理和社会目的等，都在国际上受到了广泛关注（Holford et al., 1998）。

## 五、21世纪：终身教育面临的挑战与应答

21世纪以来，终身学习在国际政策议程上的突出地位得到显著提升。终身学习不仅成为全球最广泛共享的教育政策目标之一，而且成为全世界教育政策制定的一种规范。全球终身教育呈现出前所未有的理论多元化与实践国际化的新景象。然而，伴随时代的变迁和全球政治经济社会的变革，终身教育依然面临诸多挑战和问题。

### 1. 公民教育与价值观教育

威廉姆·H.迈尔、格雷厄姆·汉弗莱斯认为，在全球范围内，公民教育在决策者和教育者的改革议程中都占据重要地位。从穷国到富国的人口流动，以及许多国家面临的与日俱增的国际恐怖主义和内战威胁，都增强了为公民教育提供最新和反思性方法的必要性。然而，传统的公民教育往往被简单地视为学校的事情。他们呼吁应将公民教育的讨论扩展到包括学校后教育在内的广泛领域，成年人的教育需求与年轻人的教育需求同样紧迫，公民教育应该在正式和非正式的教育背景下加以界定（Williams et al., 2003）。戴维·N.阿斯宾、朱迪斯·D.查普曼审视和评估了国际背景下的价值观教育和终身学习政策案例，分析和解决了与价值观教育和终身学习的性质、目的、范围相关的关键问题，探讨了鼓励学习者在整个生命周期中作为个体和社会行动者接受教育和成长的方式和方法，对可能构成价值观教育政策和计划基础的一些不同原则、哲学、

理论、信仰、传统和文化进行了批判性评价（Aspin et al., 2007）。

### 2. 老龄问题与终身学习

塔里卡·塔肯伦、巴里·莱恩基于欧洲、澳大利亚、日本和美国的科研成果，指出老年工作者的经验和一般能力没有受到雇主和劳动力市场的重视，这不仅对这些老年工作者产生了负面影响，而且对社会的经济表现和社会层面的代际学习也产生了危害。为了促进老年人更多地参与工作和学习，他们强调应将工作场所的改革政策与有针对性的培训和学习政策结合起来。人口挑战会影响社会中的每个人，因为每个人最终都会变老，因此需要在所有工作场所实施年龄管理、终身学习和培训措施，以预测人们在不同生活阶段的需求，迫切解决欧洲老龄化问题（Tikkanen et al., 2006）。

### 3. 性别与终身学习

卡罗尔·莱斯伍德、贝克·弗朗西斯借鉴英国、欧洲和世界范围内的政策分析和研究成果，揭示了终身学习机会的获得、参与和结果模式如何表现出性别分歧和权力关系。讨论的问题涉及学校、成人、社区继续高等教育等，涵盖诸如性别“选择”、不参与原因、终身学习教学、残疾学生经历以及扩大参与范围等诸多问题。在讨论过程中，一系列批判女权主义观点被用来识别、澄清和批判终身学习中的性别不平等现象（Leathwood et al., 2006）。彭尼·琼·波克、苏·杰克森则对终身学习存在的复制和维持排他性话语和实践机制进行了专门研究。基于女权主义和后结构主义的视角，他们对目前终身学习领域的某些隐含的价值观和假设，以及终身学习领域存在的与性别相关问题进行了批判性分析（Burke et al., 2007）。

### 4. 社会资本与终身学习

社会资本和终身学习是目前国际政策关注的核心问题。自詹姆斯·科尔曼以来，社会资本与人力资本之间的关系引起了人们的极大关注。尽管自20世纪90年代以来，终身学习和社会资本概念的影响力越来越大，但是关于社会资本对终身学习的影响的研究仍然是一个相对较新的问题。近年来，一些研究探索了人力资本与社会资本之间的联系。英国学者约翰·费尔德提供了大量关于社会资本已成为当代政府核心主题的证据，对社会资本、知识创造和终身学习之间的

关系进行了详细的实证研究，将调查结果与更广泛的政策辩论联系起来，对社会资本的主导理论模型——即许多政策制定者所认为的社会问题的有效解决方案就是“投资于社会资本”——提出了质疑（Field, 2005）。澳大利亚学者朱迪思·查普曼、帕特里夏·卡特赖特、杰奎琳·迈吉尔普认为，许多国家的学校和其他传统学习机构无法满足社区所有成员的教育需求。在许多社区，特别是在农村和贫困地区，人们进行学习的选择有限。有限的学习参与有可能加剧人们对主流教育、更广泛地参与和融入社会机构以及经济和社区生活的偏离（Chapman et al., 2006）。苏·杰克逊考察了终身学习的三个关键要素：学习社区，参与和不参与，通过工作进行的学习和基于工作的学习，并将上述主题与多样性、社会正义以及经济和全球发展联系起来（Jackson, 2011）。

#### 5. 数字时代与终身学习

汤姆·J·万·威尔、迈克·肯多全面探讨了信息和通信技术（ICT）支持的终身学习所涉及的相关问题，包括环境的改变、学习环境的特点、学习环境的可持续性、学习社区、教育机构的角色、ICT的角色等（Van Weert et al., 2004）。帕克·罗斯曼（2006）对“大学的本质和未来”以及如何使大学成为跨年龄、跨文化的全球性学习系统进行了深入研究，并深信“全民教育”的梦想是能够实现的。“全民教育”覆盖的年龄段应从幼儿园前、幼儿园、小学、中学到大学，并包括培养工作技能、职业生涯规划 and 兴趣爱好的继续教育项目与符合老年人特殊兴趣的项目。罗斯曼还认为，我们所处时代具有探索全球性虚拟教育系统的可能性，而不仅仅是“全球性大学”。高等教育机构将是世界范围的，不分地点、年龄，满足一切需要的联接终身网络教育的桥梁。互联网、环球网及其继起之物能够根据全世界每个人一生中的需要随时随地提供教育。日本学者井上由纪子从开发、实施、理论、技术和案例研究等角度，审视了在线教育环境，提供了有关在线终身学习的理论和实践信息，阐述了终身学习策略以及如何支持高等教育课程设计、实施和评估方面的技术以及相关问题的方法（Inou, 2007）。

#### 6. 高等教育与新变革

汉斯·G·休斯、玛丽·斯诺威指出，在全球高等教

育持续扩张背景下，虽然终身学习概念在国家和国际教育政策话语中占据了30多年的重要位置，但其对高等教育领域的影响仍然相对较弱。换言之，“主流”高等教育在满足对更加开放、灵活和平等的制度要求方面进展依然缓慢（Schuetze et al., 2000）。基于奥地利、德国、爱尔兰、瑞典、英国、加拿大、美国、澳大利亚、日本、新西兰等国家的案例，休斯和斯诺威围绕终身学习议程对高等教育的影响以及重要发展这一主题，通过对上述国家“非传统”学生的参与，为人们了解高等教育的巨大变化提供了新视角。迈克尔·努斯特、安珂·汉弗特基于对德国、芬兰、法国、英国、奥地利和美国的系统调查，揭示了上述诸国继续高等教育在结构、组织和类型的异同，以及企业大学、研究协会等终身学习领域的其他“重要参与者”的情况，并对继续高等教育的功能和障碍进行了分析。他们的研究表明，高等教育系统中的继续教育存在着相当大的差异。在英语世界，经常使用“终身学习”“成人教育”“继续教育”“继续高等教育”“大学水平的继续教育”或“持续专业发展”等多种术语，但作为同义词的上述术语并没有任何精确区分（Knust et al., 2009）。

#### 7. 终身学习与全球治理

理查德·G·巴格诺尔从道德角度，对终身学习政策和管理当代趋势进行了批判。通过寓言故事的方式，他关注了经意识形态浸染的教育政策和管理趋势，并评估了终身学习意识形态对当代伦理的影响。他指出，在没有充分了解终身学习道德维度的前提下，许多趋势正在被定义、提倡或反对。这些趋势不可避免地导致教育参与者在教育生活经历中将遭遇独特的道德困境或矛盾（Bagnall, 2004）。人们对米歇尔·福柯在社会科学领域的工作尤其是与教育有关的工作给予了高度关注。安德烈埃斯·费赫、凯瑟琳·尼科尔借鉴了米歇尔·福柯的思想，讨论了终身学习政策在社会政治治理体系中的作用、终身学习对作为公民的理解的作用、终身学习在人们的行为规范和社会筛选中所发挥的作用等问题（Fejes et al., 2008）。欧洲委员会终身学习专家组为支持2010年教育和培训工作计划制定了三套欧洲审查终身指导规定的共同文件：终身指导规定的目标和原则、欧洲指导规定的质量保证体系的参

照点、终身指导系统的主要特点 (The European Communities, 2005)。该文件将欧洲终身指导政策网络 (ELGPN) 的成果传达给欧洲和国家层面的相关政策制定者和利益相关者。ELGPN 代表了欧洲支持国家终身指导政策所取得的重大进展, 具体包括 61 个成员国支持改进服务协调、对职业管理技能达成的共识、通过电话和互动式互联网服务补充面对面的提供方式, 了解新技术扩大服务范围的潜力、了解与质量保障相关的更强证据基础的必要性 (Vuorinen et al., 2008)。凯瑟琳·尼克尔从法律角度探讨了政策文本在教育话语、终身学习和灵活性方面的工作实例, 并主张我们需要与政策话语和修辞策略密切合作, 以便我们既了解它是如何构建的, 又理解它是如何被解构的 (Nicoll, 2006)。

#### 8. 学习社会的新问题与新进展

在 21 世纪, “学习社会”这一旧命题得到了新阐释。彼得·贾维斯《终身学习与学习社会》“三部曲”从驱动人类学习的基本心理学到学习发生的全球社会学机制, 对终身学习和学习社会进行了全面、多学科研究, 描绘了学习社会的新进展和新问题 (Jarvis, 2006)。《走向全面的人类学习理论》主要从心理学和哲学角度, 揭示了人类社会是如何通过不断地学习来加以支撑的。基于对一些重要学习理论的系统研究, 贾维斯在存在主义哲学、现象学、社会人类学、心理分析和许多其他思想方案中将自己的观点置于相应的语境, 并试图形成一个所谓的综合的学习理论。《全球化、终身学习和学习社会》主要从社会学角度, 批判性地评估了学习社会所需和提供的学习, 并通过全球范例对终身学习的新兴作用进行了详细的社会学分析。贾维斯认为, 全球化的驱动力正在彻底改变终身学习, 成人教育 (学习) 只是因为这些全球变化而获得主流地位, 学习变得更加以工作为导向。《民主、终身学习和学习型社会》不仅汇集和深化了前两卷的论点, 而且进一步探讨了什么样的社会是学习带来的结果。在贾维斯看来, 学习社会只是人类未完成项目中的一个过程。

#### 9. 终身学习理论的新概括

基于 21 世纪人类社会可能面临的挑战, 《终身学习国际手册》分析、批评、重写了支撑终身学

习政策和计划的相关思想、原则和理论, 并根据世界范围内各种教育机构中的“最佳实践”案例, 重新诠释了这些思想、原则和理论; 在政策分析、概念思考以及对于终身学习领域具有世界标准的实践范例进行了广泛研究; 在研究范围、领域和愿景方面具有广泛性、创新性和国际性 (Aspin, 2001)。《罗特里奇终身学习百科全书》从多学科角度全方位地分析和阐述了终身学习相关知识, 全面概述了当代学习研究的成果, 涵盖终身学习政策、开放和远程学习、终身学习的场所以及国际终身学习 4 个领域 (Jarvis, 2009)。该书以 7 个专题捕捉了学习过程的复杂性: 学习和人 (涵盖感官、认知、情感、人格特质和学习方式), 跨越生命周期的学习, 全方位学习, 跨学科学习 (涵盖从人类学到神经科学的所有内容), 意义系统的解释, 学习和特殊人群, 历史上和当代的学习理论家 (Regmi, 2012)。雪伦·B.梅里安、罗斯玛丽·S.凯弗瑞拉 (2011) 则全面综合了成人学习的研究成果、成人学习理论的发展以及其他与成人学习实践相关的问题。她们从社会学、哲学、批判社会理论以及心理学和教育的工作背景出发, 构建了一个包容性的成人学习视角, 引导读者思考教学、学习和更广泛的社会影响。

#### 10. 终身学习的全球视野

地缘政治、经济、历史、传统和文化对全球终身学习的发展产生了什么样的影响? 这些也引起了全球学者的瞩目。朱莉娅·普瑞斯主要探讨了低收入和中等收入国家特别是非洲和南亚国家终身学习的情况。从广泛的后殖民主义和批判理论视角, 她旗帜鲜明地指出: 首先, 教育改革政策议程的“南北”分歧象征着国际援助界以发展为名构建的其他分裂话语和行为。其次, 南方有自己的特定背景视角, 可以帮助形成更加全球化的终身学习愿景 (Preece, 2009)。尹鲁、约翰·霍尔福德探讨了奥地利、比利时、英国、爱尔兰、保加利亚、捷克共和国、爱沙尼亚、匈牙利、立陶宛、斯洛文尼亚、挪威、俄罗斯等国家的终身学习政策和实践, 涉及终身学习政策、成人参与正式学习、学习机会、参与感知障碍以及个人对学习机会的需求等重要主题。他们认为, 职业学习以及支持职业的教育和实践经验是全球关注度越来越高的主题。各国政府、专业

机构、工作场所和工人正在寻找支持职业能力初步和持续发展的经验。因此，工作场所学习应受到更多关注（Saar et al., 2013）。马克·杜兰特认为法语世界长期以来一直强调工作学习，已经形成了工作与学习之间关联的独特传统和概念，包括人体工程学和专教学法。这些关于社会实践与人类活动及其转变之间关系的研究，为设计旨在强调和支持特定个人和集体学习以及终身人类发展的计划提供了经验和概念基础。然而，虽然这些观念在法语世界被接受和长期存在，但这些概念和传统以及支持它们的做法在英语世界却鲜为人知或不被理解（Durand, 2015）。

## 六、结论：终身学习依然是个人生存与未来社会前行的“护照”

当今社会越来越频繁的变革对人们生活的各个方面，包括工作、关系、地位、社区与公民社会参与、生活方式甚至对自己身份的理解等都产生了重大影响。每个人都必须期待并为转型做好准备，将学习作为应对各种变革的基本策略，这就是终身学习一贯的宗旨。

约翰·菲尔德、迈·赖斯特将终身学习界定为涵盖正式和非正式以及强制性和自愿性课程形式在内的广泛教育概念。他们特别关注了残疾人、黑人和其他少数民族社区、难民、老年人等特殊群体的终身学习的话语权问题，讨论了终身学习与全球经济增长和竞争力、社会平等、社区建设、整个生命周期个人成长和发展问题（Dawson, 2018）。日本学者野村佳子基于东方对自然和自然规律、秩序和结构的认识，提出了终身融合教育的愿景。她希望通过平衡和理智的方式，加强个人、智力、精神和身体的整体发展，以实现个人的和谐发展，并使年轻人学会在不同社区和国家之内（间）共同生活和工作（Nomura, 2002）。哈里森着眼于环境与终身学习这一主题，探讨了终身学习的各种组织学习方式，并提出了“终身学习的教育学”（Pedagogies for Lifelong Learning）这一概念（Harrison, 2002）。皮尔松、普森（2003）强调21世纪的生存概念就是不断地充电和永远的学习，所有的人都必须面对急剧变化的社会现实，为再造适应社会的能力而规划一生

的学习生涯。

总之，信息技术、全球化和迈向知识经济的转型给世界带来的新变革，与蒸汽机和印刷术的发明给世界所带来的变革一样剧烈。我们生活在一个新的时代。在这个时代里，需求如此复杂、多样化，变化如此迅速，以至于我们能够生存下去的唯一方式，就是在我们生命的整个进程中，进行个人的、社区的和全球的学习。在21世纪剩余的大部分时间里，终身学习依然是个人生存与未来社会前行的“护照”。终身学习与跨越终身的教育必定相伴而行。

### 注释：

① 英文原文如下：Adult education must not be regarded as a luxury for a few exceptional persons here and there, nor as a thing which concerns only a short span of early manhood, but that adult education is a permanent national necessity, an inseparable aspect of citizenship, and therefore should be both universal and lifelong.

② 以迪尔英爵士为主席的英国高等教育调查委员会经过一年多的调查研究，广泛征求社会各界意见，于1997年7月23日发表了题为《学习社会中的高等教育》的咨询报告。该报告系统地回顾了英国高等教育自本世纪60年代《罗宾斯报告》以来，特别是1992年教育改革法案以来英国高等教育的发展与现状。在回顾与评价的基础上，结合其他国家高等教育发展战略和21世纪国际经济发展趋势，为保持英国在国际竞争中的优势地位，对未来20年英国高等教育发展的战略和框架提出了全面建议。该报告的发表在英国各界引起了强烈反响。该报告长达170页，涵括93条建议，涉及英国高等教育各个领域，各界的反映也各有侧重。

### 参考文献：

- [1][德]阿鲁丰斯·德肯(2002). 生与死的教育[M]. 王珍妮. 台北:心理出版社:导读:7.
- [2][美]罗丝玛莉·卡法瑞拉(1997). 成人学习规划[M]. 洪敏琬. 台北:五南书局:原序.
- [3][美]帕克·罗斯曼(2006). 未来高等教育:终生学习与虚拟空间[M]. 范怡红. 青岛:青岛海洋大学.
- [4][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, 魏光丽. 北京:中国人民大学出版社.
- [5][日]阿部进(1989). 三岁定终身[M]. 杨秀云, 林珠如. 北京:中国友谊出版公司:前言.

- [6][日]持田荣一, 森隆夫, 诸冈和房(1987). 终身教育大全[M]. 龚同, 林瀛, 刑齐一等. 北京: 中国妇女出版社.
- [7][日]小官山博仁(2000). 终身受用的学习秘诀[M]. 李芳黛. 台北: 大展出版有限公司:14.
- [8][苏联]维·奥努什金(1992). 连续教育的理论基础[M]. 杨希钺, 叶忠海, 王思发. 北京: 中国劳动出版社.
- [9][英]彼得·贾维斯(1989). 成人教育和继续教育社会学[M]. 贾宗谊, 冯斌. 北京: 春秋出版社:26.
- [10][英]彼得·贾维斯(1999). 二十世纪的成人教育思想家[M]. 王秋绒. 台北: 心理出版社:134,303,172. 191.
- [11][英]泰特缪斯(1990). 培格曼国际终身教育百科全书[M]. 程方平. 北京: 职工教育出版社.
- [12]陈桂生(2008). “终身教育”辨析[J]. 江苏教育研究, (1):3-6.
- [13]何光全, 冯韶华(2012). 尤根·罗森斯托克·胡塞[J]. 成人教育, (8):129.
- [14]厉以贤(2000). 学习社会的理念和建设[J]. 高等教育研究, (5):21-25.
- [15]皮尔松, 普森(2003). 一生的护照: 终身学习与未来社会的个人生存[M]. 北京: 新世界出版社.
- [16]任宝祥(1982). 终身教育[J]. 西南师范大学学报(人文社会科学版), (1):113-117.
- [17]E. L. Thorndike (1929). 成人的学习[M]. 杜佐周, 朱君毅. 上海: 商务印书馆: 译序.
- [18]Aspin, D. N. (2001). International Handbook of Lifelong Learning[M]. Kluwer Academic Publishers.
- [19]Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2007). Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes [M]. Springer.
- [20]Bagnall, R. G. (2004). Cautionary Tales in the Ethics of Lifelong Learning Policy and Management: A Book of Fables [M]. Kluwer Academic Publishers.
- [21]Bruer, J. T. (1999). The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning[M]. Free Press.
- [22]Burke, P. J., & Jackson, S. (2007). Reconceptualising Lifelong Learning: Feminist Interventions[M]. Routledge.
- [23]Carnegie Commission on Higher Education(1973). Toward a Learning Society: Alternative Channels to Life, Work, and Service[M]. McGraw-Hill:Foreword.
- [24]Chapman, J., Cartwright, P., & McGilp, E. J. (2006). Lifelong Learning, Participation And Equity[M]. Springer .
- [25]Cranton, P. (1994). Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide to Theory and Practice[M]. Jossey-Bass.
- [26]Cropley, A. J. (1977). Lifelong Education: A Psychological Analysis[M]. Pergamon Press.
- [27]Curtis, B. (1997). Small Beginnings: First Steps to Prepare Your Toddler for Lifelong Learning[M]. B & H Pub Group.
- [28]Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). Adult Education: Foundations of Practice[M]. New York: Harper and Row.
- [29]Dave, R. H., & Cropley, A. J. (1976). Foundations of Lifelong Education: Studies in Lifelong Education[M]. Pergamon Press.
- [30]Dawson, J. (2018). Lifelong Learning: Education across the Lifespan[EB/OL].[2018-09-03]. <http://www.tcrecord.org> ID Number: 11357.
- [31]Durand, M. (2015). Human Activity, Social Practices and Lifelong Education: Francophone Perspectives[M]. Routledge.
- [32]Fejes, A., & Nicoll, K. (2008). Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject[M]. Routledge.
- [33]Field, J. (2005). Social Capital and Lifelong Learning [M]. Policy Press.
- [34]Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed[M]. New York, Seabury Press.
- [35]Gelpi, E. (1985). Lifelong Education and International Relations[M]. Croom Helm.
- [36]Harrison, R., Reeve, F., & Hanson, A. et al. (2002). Supporting lifelong learning[M]. London: Routledge Falmer.
- [37]Holford, J., Jarvis, P., & Griffin, C. (1998). International Perspectives on Lifelong Learning[M]. Taylor & Francis. Ltd.
- [38]Houle, C. O. (1961). The Inquiring Mind[M]. Madison: University of Wisconsin Press.
- [39]Houle, C. O. (1972). The Design of Education[M]. Jossey-Bass.
- [40]Houle, C. O. (1984). Patterns of Learning[M]. Jossey-Bass.
- [41]Houle, C. O. (1986). Continuing Learning in the Professions[M]. Jossey-Bass.
- [42]Hutchins, R. M. (1968). The Learning Society[M]. New York: F. A. Praeger.
- [43]Illich, I. (1971). Deschooling Society[M]. New York: Harper and Row.
- [44]Inou, Y. (2007). Online Education for Lifelong Learning [M]. Information Science Pub.
- [45]Jackson, S. (2011). Innovations in lifelong Learning: Critical Perspectives on Diversity, Participation and Vocational Learning[M]. Routledge.
- [46]Jarvis, P. (1992). Paradoxes of Learning: On Becoming An Individual in Society[M]. Jossey-Bass.
- [47]Jarvis, P. (2006). Lifelong Learning and the Learning Society[M]. Routledge.

- [48]Jarvis, P. (2009). The Routledge International Handbook of Lifelong Learning[M]. Routledge.
- [49]Jensen, G., Liveright, A. A., & Hallenbeck, W. (Eds.) (1964). Adult Education : Outlines of an Emerging Field of University Study[M]. Adult Education Association of the U.S.A.
- [50]José Ramón Flecha García(1997). El Aprendizaje de Las Personas Adultas a Traves Del Dialogo[M]. Rowman & Littlefield.
- [51]Kidd, R. J. (1959). How Adults Learn[M]. Cambridge.
- [52]Knapper, C. K., & Cropley, A. K. (1983). Lifelong Learning and Higher Education[M]. Croom Helm.
- [53]Knowles, M. S. (1950). Informal Adult Education[M]. Association Press.
- [54]Knowles, M. S. (1970). The Modern Practice of Adult Education, Andragogy Versus Pedagogy[M]. Prentice Hall/Cambridge.
- [55]Knowles, M. S. (1973). The Adult Learner: A Neglected Species[M]. Gulf Publishing.
- [56]Knowles, M. S. (1975). Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers[M]. Prentice Hall/Cambridge.
- [57]Knowles, M. S. (1980). The Modern Practice of Adult Education: From Andragogy to Pedagogy[M]. Prentice Hall/Cambridge.
- [58]Knowles, M. S. (1986). Using Learning Contracts[M]. Jossey-Bass.
- [59]Knust, M., & Hanft, A. (2009). Continuing Higher Education and Lifelong Learning: An International Comparative Study on Structures, Organisation, and Provisions[M]. Springer.
- [60]Leathwood, C., & Francis, B. (2006). Gender and Lifelong Learning: Critical Feminist Engagements[M]. Routledge.
- [61]Lengrand, P. (1970). An Introduction to Lifelong Education[M]. UNESCO.
- [62]Merriam, S. B. (1993). The New Update on Adult Learning Theory[M]. Jossey-Bass.
- [63]Mezirow, J.(2000). Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress[M]. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- [64]Nicoll, K. (2006). Flexibility and Lifelong Learning: Policy, Discourse and Politics[M].Routledge.
- [65]Nomura, Y.(2002). Lifelong Integrated Education as a Creator of the Future 2 the Principles of Nomura Lifelong Integrated Education[Z].
- [66]Ouane, A. (2003). Obituary – Paul Lengrand (1910–2003)[J]. International Review of Education, 49(5):3.
- [67]Preece, J. (2009). Lifelong learning and development: a perspective from the ‘South’ [J]. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 39(5): 585–599
- [68]Regmi, K.D. (2012). Review of the Routledge International Handbook of Lifelong Learning[EB/OL].[2018–09–10]. [https://www.researchgate.net/publication/NATIONAL\\_HANDBOOK\\_OF\\_LIFELONG\\_LEARNING](https://www.researchgate.net/publication/NATIONAL_HANDBOOK_OF_LIFELONG_LEARNING).
- [69]Saar, E., & Holford, J. (2013). Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges[M]. Edward Elgar Publishing Ltd.
- [70]Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2000). Higher Education and Lifelong Learners: International Perspectives on Change[M]. Routledge/Falmer:244.
- [71]Senge, P. M. (1990). The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization[M]. Random House Audio.
- [72]Steinbach, R. (2000). Successful lifelong learning: Ten Tactics for Today and Tomorrow[M].Crisp Learning.
- [73]Suchodolski, B. (1976). Lifelong Education: Some Philosophical Aspects. In Dave, R. H. (ed.). Foundations of Lifelong Education[M]. UNESCO Institute of Education.
- [74]The European Communities (2005). Improving Lifelong Guidance Policies and Systems: Using Common European Reference Tools[M]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- [75]Tikkanen, T., & Nyhan, B. (2006). Promoting Lifelong Learning for Older Workers: An International Overview[M]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- [76]UNESCO(1972). Learning to Be: World of Education Today and Tomorrow[M]. Bernan Press:241.
- [77]Van Weert, T. J., & Kendall, M. (2004). Lifelong Learning in the Digital Age: Sustainable for All in a Changing World[M]. Springe.
- [78]Vuorinen, R., & Watts, A. G. (2008). Lifelong guidance Policies:Work in Progress: A Report on the Work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10[M]. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN).
- [79]Wain, K. (1987). Philosophy of Lifelong Education[M]. Croom Helm.
- [80]Watson, D., & Taylor, R. (1998). Lifelong Learning and the University: A Post-Dearing Agenda[M].Falmer Press.
- [81>Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). Study Strategies for Lifelong Learning[M]. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- [82]Williams, M., & Humphrys, G. (2003). Citizenship Education And Lifelong Learning:Power and Place[M]. Nova Science Publishers.
- [83]Yeaxlee, B. A. (1929). Lifelong Education[M]. London: Cassell.

收稿日期 2018-10-30 责任编辑 田党瑞  
(下转第86页)

## Teaching Practices in Digital Storytelling: A Comparative Study Between Chinese and Finnish Teachers

WEI Ge, MIAO Rong, Marianna Vivitsou, VeeraKallunki

**Abstract:** Digital storytelling, as a new manner of teaching activity, combining modern educational technologies and knowledge-generative narrative ideas, facilitates students' learning supportively as a result. However, teachers' teaching practices of digital storytelling varies in different countries, in terms of socio-cultural context and educational systems, which needs to be regarded flexibly and applied specifically. It is well-known that both China and Finland own high-quality basic education. By adopting the qualitative methodology to explore Chinese and Finnish teachers' practices when they using digital storytelling in teaching activities, this article finds that Chinese and Finnish teachers share four core categories of digital storytelling activities, constituting a four-dimensional-spiral model of "design-development-implementation-evaluation" to assess the validity of informationalized educational instruments. In terms of these four categories, Finnish teachers commonly design activities freely and openly, and emphasize the expansion and integration of learning resources. Digital storytelling is incorporated into routinized teaching work and is used to assess students' authentic changes in Finland. While, Chinese teachers usually design activities according to certain existed framework. Digital stories are mainly made after class and the outcomes are viewed as teaching resources by Chinese teachers, who mainly assess students' abilities of using technology and mastering knowledge. It is the very different socio-cultural context and educational systems in China and Finland that generates above divergences. In this lane, teachers are not neutrally to use technological instruments in their teaching practices, but connect their educational beliefs and localize the instruments according to socio-cultural factors.

**Keywords:** Digital Storytelling; Teaching Practice; Socio-Cultural Perspective; Qualitative Research; International Comparison

(上接第77页)

## Lifelong Education in a Hundred Years: From Lifelong Education to Lifelong Learning

HE Siying, HE Guangquan

**Abstract:** The centennial course of lifelong education has experienced a process from the revival of ancient concepts to the definition of modern concepts and then to the systematization of ideas and theories. From the 1920s to the 1940s, in British's "1919 Report" lifelong education was implanted into modern education system. From the 1950s to the 1970s, adult education not only became the "locomotive" of lifelong education, but also enriched and developed the concept of lifelong education. Hutchins, Lengrand, David, Cropley and others revived the old idea of "lifelong education" based on their vehement criticism of the drawbacks of modern education. In the 1980s, Gilpi, knapper, Cropley, Ormushkin and others tried to construct a modern lifelong education system, from Preschool and higher education to Continuing education. In the 1990s, "lifelong learning" gained wide international recognition. New developments have been made in theory and practice from early education to higher education, from learning society to lifelong learning. Since the 21st century, lifelong learning has not only become one of the most widely shared educational policy goals in the world, but also a norm of educational policy-making. With the transformation of global politics, economy and society, lifelong learning still faces many challenges, including citizenship education, values education, ageing, gender inequality, social capital, global governance, digitization, higher education and changes in continuing education. However, lifelong learning is still a "passport" for individual survival and future social advance.

**Keywords:** Lifelong Education; Lifelong Learning; Lifelong Education Thought; Modern Lifelong Education System; 1919-2018; History of Development