

终身教育理论在中国的引进及其影响*

侯怀银¹, 王晓丹²

(1.山西大学 教育科学学院,山西 太原 030006;2.山西大学 马克思主义哲学研究所,山西 太原 030006)

〔摘 要〕 终身教育理论在中国的引进始于20世纪70年代末,经历了不同的阶段,在引进的形式、载体、范围,引进理论与中国本土教育理论对话水平,以及引进理论对中国教育实践和教育理论创新的影响程度等方面,呈现出不同的特征。终身教育理论在中国的引进不仅影响了中国教育学的学科发展,推动了中国教育理论研究的深化,而且对人们教育观念的改变以及中国教育实践的发展和变革产生了重要影响。终身教育理论在中国的引进,给中国教育学者加强教育理论与中国教育实践的对接,实现教育理论的创新带来五个方面的启示:厘清国外教育理论的发展脉络;确立中国教育理论的自主性;立足中国教育实践;开展中外教育理论的“对话”;实现教育理论创新。

〔关 键 词〕 终身教育理论;理论引进;教育理论研究;教育学学科发展

〔中图分类号〕 G72 **〔文献标识码〕** A **〔文章编号〕** 1002-8064(2021)05-0002-10

在1965年12月联合国教育科学及文化组织(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,简称UNESCO)举办的第三次国际成人教育会议上,保罗·朗格朗(Lengrand, P.)首先正式提出“终身教育”的概念,随后于1970年出版了《终身教育引论》一书,系统全面地论述了终身教育理论^[1]。自此,终身教育理论得以发展并开始在世界范围内广泛传播。我国于1977年开始引进这一理论,随后引进的工作一直没有停止,但学界对终身教育理论在中国的引进尚缺乏系统而全面的研究。鉴于此,本研究主要对终身教育理论在中国的引进及其影响进行探讨,以期助推我国教育理论的创新发展。

一、终身教育理论在中国引进的历程

终身教育理论在中国的引进历程包括四个阶段。

(一)第一阶段(1977—1991年)

1977年,《外国教育资料》杂志开设“终身教育的理论”“终身教育的实施”等栏目,共引进了18篇终身教育方面的文章^①。这就标志着终身教育理论

开始被引入我国。在这一阶段中,终身教育理论的引进呈现出以下特点:

第一,引进主体主要为学者个体。引进最初由学者发起,张人杰、钟启泉、曹延亭、孙世路、黄仕琦、陈乃林、周南照、吴福生等通过自发翻译、介绍、研究等途径,对终身教育理论进行了初步引介。这与西方发达国家主要由国家或学术团体推动显然不同^[2]。

第二,引进载体主要为杂志和图书。《外国教育资料》《外国教育动态》等杂志开始刊发终身教育方面的论文。此外,《中国成人教育》《开放教育研究》《成人高等教育研究》《继续教育研究》等刊物也开始进行终身教育理论的引进。除杂志外,一些出版社开始出版终身教育方面的以译著为主要形式的图书。本阶段主要有译著7本^②,终身教育经典著作借此途径被引进我国。除译著外,本阶段还有一本姜友信、刘建国共同编译的著作《论终身教育》。该书引进了(英)克罗丝·杜兰特(Durant, C.)的《巴齐尔·耶克斯利与终身教育的起源》《约翰·

*〔基金项目〕2021年度国家社会科学基金教育学重大课题“中国特色现代教育学体系发展与创新研究”(项目编号:VAA210003)。

〔收稿日期〕2021-04-21

〔作者简介〕侯怀银(1963-),男,山西平遥人,山西大学教育科学学院教授,山西大学社会教育研究中心主任,博士生导师,主要从事教育基本理论、社会教育研究;王晓丹(1992-),女,山西襄汾人,山西大学马克思主义哲学研究所博士生,主要从事教育哲学、终身教育研究。

杜威与终身教育》，(法)保罗·朗格朗的《何谓终身教育》《关于终身教育》《终身教育的战略》，(日)计功、山本恒夫的《终身教育》等文章。此外，一些成人教育著作^③对朗格朗的终身教育理论及其著作、联合国教科文组织的终身教育理论展开了系统引进。

第三，引进方式主要为翻译和介绍。终身教育理论的引进方式主要为译介，著作多以译著形式呈现，论文以译文和介绍性论文为主，形成了以下特点：一是全面述评终身教育理论。比如有研究者通过揭示终身教育理论的问题，找出终身教育与人生教育的差异等^[3]；也有研究者从出发点、教育民主化、老人学习、教育改革等问题着手对终身教育理论进行介绍^[4]。二是分析终身教育理论在其他教育领域的影响。比如终身教育理论对成人教育意义的认定、对高等教育改革的新启发等。三是对教育家终身教育思想或著作进行简析。比如代表性的教育家有巴齐尔·耶克斯利(Yexley, B.)、杜威(Dewey, J.)、朗格朗等。

(二)第二阶段(1992—2000年)

1992年，乔冰、张德祥所著《终身教育论》一书由辽宁教育出版社出版，以此为标志，终身教育理论在中国的引进进入新的阶段，呈现出以下特点：

第一，引进与内化相结合。这一阶段的译著主要有2本^④。学者们开始了通过著书立说系统引进终身教育理论的新方式。这些著作主要体现为两大类：一类是终身教育专著，有3本^⑤。作者们注重对终身教育理论的系统梳理，不再单纯地直接翻译引进，而是在自身理解的基础上进行归类、归纳与分析。另一类是在涉及比较教育学或外国教育史的5本专著中单设章节对终身教育理论进行概述^⑥。作者们紧跟国际趋势，视终身教育为教育思潮或教育理论的一种来源进行引进。此外，这一阶段出现了第一篇系统引进终身教育理论的博士学位论文——《终身教育的理论与实践：渊源、演变及现状》(巨瑛梅，1999)，该文以历史渊源、演变及发展现状为线索，对美国、英国、日本、印度、巴西等多个国家学者的终身教育理论、经典著作进行了系统介绍^[5]。

第二，引进范围拓宽、程度加深。从引进的国家来看，相较于第一阶段，数量更多，包括美国、法国、日本、韩国、德国、瑞典、英国、印度、巴西等国家。引进的内容主要是对终身教育理论在这些国家的历史发源、引进与传播情况、典型模式(比如北欧斯堪的

纳维亚模式；英国终身学习体系框架与国家职业资格证书制度；日本《社会教育法》等法制措施；美国《终身学习法》等法制措施)进行了系统介绍。从引进理论的代表人物来看，有曼斯布里奇(Mansbridge, A.)、托尼(Tawney, R. H.)、耶克斯利(Yea Ylee, B.)、林德曼(Lindeman, E.)、杜威、朗格朗、戴夫(Dave, R. H.)、赫钦斯(Hughes, R. M.)、弗莱雷(Freire, P.)、波什尔(Boshier, R.)等众多终身教育思想家。值得一提的是，《教育——财富蕴藏其中》在这一阶段也被引入我国。

第三，引进与反思相结合。在这一阶段中，学界将终身教育理论的引进纳入对中国终身教育理论发展的反思中。有学者在相关终身教育理论专著中提出，“改革的时代呼唤着教育理论”^[6]“即使在教育界内部，有关终身教育和终身学习的理论也还远远不能说已经成熟”^[7]。

(三)第三阶段(2001—2011年)

2001年，随着联合国教科文组织编写的《世界教育报告 2000 教育的权利：走向全民终身教育》在我国翻译出版，特别是同年《关于国民经济和社会发展第十个五年计划纲要》提出要构建终身教育体系，终身教育理论的引进出现了一个高潮，具体呈现出以下特点：

第一，引进的内容涉及教育众多领域，多元学科视角。本阶段引进的终身教育外文著作共4本^⑦，对终身教育理论进行引进的著作有13本^⑧。除之前的成人教育、教育史领域外，高等教育、农民教育、职业教育、生涯教育等其他领域在这一阶段也对终身教育理论进行了引进。此外，引进主体能够跳出教育学的视角，从社会转型视角或哲学视角对终身教育理论的引进进行思考。以《终身教育、终身学习与学习化社会》一书为例，作者就终身教育、终身学习、学习化社会等理论进行了详细梳理，从多学科视域展开了学理支撑分析，并进行了实践运作策略研究^[8]。

第二，引进主体多元，引进载体丰富。除学者外，引进主体还有专业性组织、机构。新设的一些终身教育专业性组织、机构有中国成人教育协会终身教育与学习研究中心、终身教育促进委员会、职业教育与成人教育司、群众性终身教育学术团体、高等院校终身教育研究院等^[9]，主要进行终身教育理论研究和实践的开展。除了依托杂志和图书这两种载体外，还新增了两种：一种是通过举办国际终身教育论坛、邀请国外专家学者演讲进行引进，另一是借助网

站进行引进。进入 21 世纪后,中国终身教育网以及全国各地的终身教育相关网站的相继创办,拓宽了引进的渠道。

第三,引进的内容与我国社会现实、教育现实结合得更加紧密。学界开始根据我国国情有目的地选择引进内容。如《国际终身教育经典文献》指出,“为了深入开展在我国建设终身学习体系和学习型社会的研究,课题组把编辑《终身教育经典文献》作为一项重要的基础性工作……”^[10]。《终身教育体系的建构——全面小康社会的呼唤与回应》指出,“为适应建设终身教育体系的要求,我们必须对传统的教育体制进行改革……而且要我国全面小康社会建设步调相一致”^[11]。可见,引进体现出紧密结合当时社会与教育需求的目的。

第四,引进范围进一步拓宽。从引进国家来看,与之前更多关注发达国家相比,这一阶段在进一步引进发达国家(韩国、澳大利亚、美国、日本、芬兰、瑞典、丹麦、英国、加拿大、法国、德国、挪威等)终身教育理论的同时,也开始关注发展中国家(印度、泰国、坦桑尼亚、马来西亚、巴西、朝鲜等)。而且引进的范围从国家层面具体到城市或地区层面,比如美国纽约市、英国伦敦市、日本东京都等。从引进的内容来看,除引进某些教育家的终身教育思想、终身教育著作之外,亦开始关注国际组织和流派的相关观点。相关的国际组织有联合国教科文组织(UNESCO)、经合组织(Organisation for Economic Co-operation and Development,简称 OECD)、欧洲联盟(European Union,简称 EU)和国际劳工组织(International Labour Organization,简称 ILO)等。重要理论流派有理念型、反体制型、马克思主义与集体主义等^[12]。

(四)第四阶段(2012 年至今)

2012 年,党的十八大就“完善终身教育体系”进行了明确表述。自此,终身教育理论的引进工作进一步深入,并呈现出了以下几方面的特点:

第一,引进工作注重国际合作。这一阶段有 3 本译著^①,对终身教育理论进行引进的国内著作有 13 本^②。有的学者与英国学者迈克尔·奥斯本(Osborne, M.)、澳大利亚学者彼得·凯恩斯(Kearns, P.)共同编辑了《终身教育理论与新实践丛书》专集,并以国际著名教育专业杂志《国际教育评论》特刊的形式出版^[13]。《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》是由联合国教科文组织编、联合国教科文组织总部中文科译的^[14]。可见,在引进过程中,我

国学者注重与外国学者、杂志以及机构等的合作,终身教育理论引进的国际化趋势明显。

第二,引进工作与中国终身教育理论发展进一步结合。我国学者开始重视终身教育理论的本土化进程,在引进的同时注重理论的建设。比如吴遵民在其著作《终身教育的国际视野与中国经验:吴遵民终身教育文集》中指出,该书基于在终身教育领域基本概念上无法达成共识等理论滞后问题,把“廓清我国终身教育发展的学理迷雾”作为出版文集的目的^[15]。也有研究者能够围绕终身教育理论在中国的传播、发展、内化、本土化展开系统研究,对理论的引进予以梳理与反思。如朱永新、韩民、吴遵民等学者在共同编写的《中国教育改革大系·终身教育卷》第 1 章第 1 节中对“终身教育思想的传播与发展”进行了概述,阐述了终身教育理论在我国从最初只存在于个别学者研究中到出现在国家政策的传播与发展过程中^[16]等相关问题。

第三,引进工作与中国教育实践相结合。学界开始重视我国的教育实践背景,比如潘懋元所著《现代终身教育理论与中国教育发展》一书出于向民众普及现代终身教育理论常识、解读终身教育方针政策的目的,通过讲解西方现代终身教育理论的缘起与发展,描绘了世界终身教育地图,标示了各国教育现代化的发展状态,思考了我国教育现代化的历史渊源和未来发展。

第四,引进工作与终身教育学学科建设相结合。也有研究者在引进的同时进行了学科建设探索,如林良章所著《终身教育学》一书在对终身教育理论发展渊源进行系统梳理的基础上,以理论和实践为两条线索,勾勒出终身教育学的学科建设模型。据作者在前言中介绍,该书的理论部分是作者在多年教育教学实践基础上的理论思考,实践部分是作者所参加的终身教育活动的体会^[17]。叶忠海所著《终身教育学通论》一书从学科视角研究终身教育理论体系,专设“理论篇”4 章内容,将引进理论与理论建设相结合,尝试创建终身教育理论体系^[18]。

二、终身教育理论在中国引进的影响

(一)引进促进了中国教育学的学科发展

一方面,引进影响了中国教育学话语体系的转变。教育学话语体系是教育学领域关于教育价值观和教育学术活动术语的统称^[19]。从 20 世纪 80 年代初开始,“终身教育”开始出现在我国教育学著作中。但最初的教育学著作只限于对终身教育进行介绍性

的简单提及,“终身教育”只是作为一个外来词汇渗入我国教育学著作中。伴随引进的逐步深入,从20世纪80年代末开始,教育学著作开始专设章节对终身教育理论进行详细介绍,主要将终身教育作为现代教育发展中的主要理论问题、现代教育制度变革的因素、当代世界教育的趋势、现代教育的基本特征、当代世界教育思潮的宏观演变等因素加以分析。终身教育从一个被引用的词汇逐渐转为一种教育理论,影响了中国教育学著作话语以及中国教育学话语体系的转变。

另一方面,引进影响了中国教育学所注重的“大教育学”的建设。在终身教育理论进入我国之前,我国教育学基本呈现为“学校教育学”,教育学研究也仅局限在学校教育的范畴内,教育学被视为“正规化知识”的“辅助者”,我国教育学甚至受到“教育学的终结”“教育无学”^[20]等质疑。基于终身教育理论所蕴含的理论潜力,有研究者尝试从终身教育理论出发,开始重新思考“人”的问题,在反思中国教育学所遇桎梏的同时,呼吁中国教育学研究者进行创新,发现教育学研究中的诸多空白点与不足之处,探究新教育学的出现^[21]。也有研究者提出,传统教育学是“物化”的教育学,立足于终身教育基础上的新教育学是“人化”的教育学^[22]。还有研究者立足于中国新时代背景,探讨终身教育学的学科建设问题^[23]。此外,我国教育学研究者还进行了制度教育学、终身教育研究,以及在终身教育理论视域下思考教育学二级学科的学科发展问题等。以终身教育理论为基础的教育学研究,在深化中国教育学研究的同时,无疑在改变着中国教育学仅仅囿于用学校教育去建设教育学的局面,推动着中国教育学的学科建设向大教育学迈进。

(二)引进推动了教育理论研究的深化

终身教育理论的引进对我国教育理论研究的整合,终身教育的理论探索以及教育与社会、教育与人的关系研究等方面都产生了一定影响。

第一,引进促进了教育理论研究的整合。随着终身教育理论的引进,我国教育各领域越来越关注教育之间的衔接,并以大教育观的视野来进行研究。人接受的无论是什么阶段的教育、什么类型的教育,都是终身教育体系中的一部分,而教育理论研究的目的是为了从理论的高度来反思实践、指导实践,这个实践指的是服务人更好地发展、培养完善的人的实践。终身教育理论在引进之初仅被成人教育领域

所关注,而如今已受到全教育领域的重视。在当前大教育观视野下的终身教育理论,正统筹各方力量来思考教育问题,使各阶段、各类型的教育成为相互衔接、互动式的存在,促进了教育理论研究的整合化发展。除教育领域外,社会学、文化学、哲学、人类学等学科也开始关注终身教育理论。这无疑活化了教育理论研究的方式,促进了教育理论研究的深化。

第二,引进推进了中国终身教育理论的探索。叶忠海提出了“构建终身教育学”的主要观点,围绕终身教育学产生的历史必然性、构架的基本理念、构架的基本成分以及与相邻学科关系等方面,进行了有中国特色终身教育学科建设的探索^[24]。叶澜对朗格朗等人的经典终身教育理论进行深刻解读,认为经典并不会过时,指出我们应当反复阅读经典,重启经典的生命力,发挥经典的当代价值^[25]。围绕“终身教育视界”和“当代中国”时空,叶澜提出了其独到的“社会教育力”理论。吴遵民在引进终身教育理论的同时,从终身教育的理论与实践入手,结合中国国情,进行了较为全面的理论梳理与探索。

第三,引进丰富了教育与社会、教育与人的关系研究。教育理论研究旨在解决教育与社会发展、教育与人的发展的关系问题。终身教育理论的引进,引发了中国教育理论研究者对这两方面研究的重新思考。

在教育与社会的关系方面,引进增进了教育与社会互动,促使教育治理与社会治理之间的单向的局部和整体的关系开始转变为双向的整体性关系。《学会生存:教育世界的今天和明天》强调,社会应当是一个学习化的社会,应对教育的地位与价值加以重视;教育应当更具整体性,这个整体性足以将社会的一切部门在结构上统一起来^[26]。国际教育发展委员会认为,终身教育理论是学习化社会的基石^[27]。进入21世纪以来,我国提出“形成全民学习、终身学习的学习型社会”的战略任务,社会与教育不再分立为两个独立的领域,开始走向融合。在教育理论研究方面,出现了教育治理融入社会治理、社会力量参与教育治理、社会公众参与社会治理等研究热点。

在教育与人的关系方面,终身教育理论发展了学习权利理论,使人们得以看到教育背后所隐藏的学习权利,从而对正义有所追求。1972年,在日本东京召开的第三次国际成人教育会议首次提到“学习和继续学习权”,从此,“学习权”开始进入人们视

野。学习权是一种要求完善和发展人格的权利,它对“教育自由”进行了重新解释,使传统的教育主体本位开始转向新的学习主体本位,学习者的主体地位愈加凸显^[28]。接受教育不再仅仅是为了实现人的生存,更在于通过既有权利的获得来实现人的自我完善与社会正义。近年来,教育理论研究者在关注一些正规层面教育的同时,开始关注非正规、非正式教育,关注对象逐渐从校内学生转向全社会。尤其是对一些弱势群体的研究,如对下岗工人、农民工、农民、残疾人等的补偿教育与继续教育方面的研究热度只增不减。

(三)引进引发了人们教育观念的改变

终身教育理论的引进对人们的传统教育观念产生了较大冲击,具体体现在以下几个方面:

第一,终身教育理论的引进促进人们更加注重从人的角度来思考教育问题。终身教育理论中有对人的新思考。朗格朗曾批判“现代人是抽象化的牺牲品”^[29],认为人应该是具体的、未完成的人;费德里科·马约尔(Mayor, F.)也曾提出人是发展的“第一主角”和“终极目标”的观点。这些理论的引进除对上述教育学研究产生影响外,还对我国师生观、教育目的观等产生了较大影响。

在师生观方面,传统教育中的师生观是建立在统治与被统治关系基础上的,教师是知识的所有者,学生则是被动接受知识的“容器”。终身教育理论的引进对这一传统认识产生了较大的冲击,终身教育理论鼓励师生之间开展对话,认为师生关系应是在一些“有效果”“创造性”的活动中“互相影响、讨论、激励、了解、鼓舞”的关系。有研究者认为,终身教育理论影响下的教师观在教师概念的外延、教师职能、师生关系、教师培训等方面都有所变化^[30]。也有研究者认为,应树立与终身教育体系相适应的“大教师观”^[31]。

在教育目的观方面,有研究者受终身教育理论的启发,对我国教育目的进行了反思,提出应丰富和细化教育目的的思路,认为我国传统的教育目的表述,如“德智体美全面发展”“个体社会化与个性化”等,过于笼统,容易造成人们对教育目的的狭隘认识;《学会生存:教育世界的今天和明天》一书将教育目的分解为若干教育目标,并与现代教育内涵相融合^[32]。传统的教育目的观主要是“训练儿童和青少年”,现在“使人终身受教育”的目的也被人们广泛接受。

第二,终身教育理论的引进引发了人们对教育本质、原则、功能等的重新审视。在终身教育理论进入我国之前,虽然对教育的概念有广义与狭义的理解,有家庭、学校、社会的教育形态之分,但是人们在谈及教育时,总是少不了“校园”“教室”“课堂”“儿童”等学校教育因素^[33]。显然,这种教育观是对教育本质的狭隘解读,无法让人们全面认识教育的外延与功能。终身教育理论的引进颠覆了人们的传统教育观,使人们开始领悟教育的终身性内涵,终身学习的热情受到激发,社区教育、老年教育等非学校教育得到发展。关于教育的原则与功能问题,教育的四大支柱(学会求知、学会做事、学会共处、学会生存)启示我国教育未来发展的具体方向,重视发挥教育的“地图”“指南针”功能。

第三,终身教育理论的引进促使人们重新思考教育的价值。“教育是社会的目的”“教育先行”“教育预见”等重要观点,使人们重新认识了教育的价值,意识到教育之于人的发展、经济增长、社会团结、民主参与、国际合作等多方面的重要性,探讨当代教育的发展趋势。此外,过去教育价值判断的标准更侧重结果,终身教育理论的引进也带来了教育价值判断的多元化,结果不再是衡量教育价值的唯一因素,教育过程受到关注,这对我国的课程观、教育评价观等都有新启发。

第四,终身教育理论的引进改变了教学方法与学习方法。终身教育理论倡导“教育过程的整体性”“个人自己的教育”“学会学习”等理念,启发人们进一步重视自主学习、自我教育的价值。这些理论的引进为人们的教学观、学习观带来了方法上的启迪。传统的“继承学习”“维持学习”被“学会学习”“创新学习”所取代,“受教育者”变成“学习者”,“受教育的人”变成“自己教育自己的人”,别人的教育变成自己的教育,教育从学习者出发。

(四)引进推动了教育改革的整体进程

终身教育理论在我国的引进还对我国教育改革产生较大影响,具体体现在终身教育的政策制定、立法改革以及教育体系改革等方面。

第一,引进推动了终身教育政策在我国的制定。1980年,《关于进一步加强中小学教师培训工作的意见》首次提到将“终身教育”作为教师进修院校的责任之一。1993年,《中国教育改革与发展纲要》提出要促使终身教育从理念向政策转变。2001年,《关于国民经济和社会发展第十个五年计划纲要》提

出要构建终身教育体系,首次将终身教育列入国家五年计划。2010年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要》的颁布使终身教育步入国家战略规划,成为我国教育改革与发展的纲领性指导思想。党的十六大、十七大、十八大、十九大也相继就“终身教育体系”展开重要部署。国家不仅继续在理论方面探讨与完善终身教育政策,如终身教育体系与学习型社会的构建,而且还把终身教育政策拓展到指导社会实践的层面,进行社会公共服务体系层面的探索。2019年,《中国教育现代化2035》以及党的十九届四中全会对作为一种体系的终身教育、终身学习提出部署与要求,进一步提升了终身教育在我国国家政策中的地位。

第二,引进推动了终身教育在我国的立法进程。在国家层面,随着1995年终身教育被写入《教育法》,终身教育作为一项基本国策得以确立下来,它的根本性地位得到前所未有的确定。2003年,教育部工作要点是研究起草《终身教育法》。2008年,教育部工作要点是加快起草、修订《终身学习法》。2009年,教育部工作要点是加快起草《终身学习法》。2016年,新修订的《教育法》开始正式实施,并且新增了“学前教育”“继续教育”等内容。在地区层面,2005年,福建省首开地方颁布终身教育条例之先河,自此之后,多地区相继颁布地方终身教育促进条例,我国终身教育立法进程加快。

第三,引进推动了我国教育体系的改革与完善。这主要体现在教育系统、教育资源、教育实施以及教育体系构建等方面。首先,引进推动了各类教育的关联。我国终身教育理论的本土化过程体现出各类教育互相关联的特点,各种正规教育、非正规教育、学历教育和非学历教育交叉融合。其次,引进盘活了教育资源。高等院校设置继续教育学院,面向社会开展岗位培训、函授教育,实现了高等教育资源向社会教育的流通;成人教育师资融入社区学校,开展教学与调研,实现了教育资源的互通;高职院校与企业开展“校企合作”,实现了资源共享。再次,引进推动了教育实施形式的多元化。以学习和教学方式为例,终身教育理论也催生了多样化的教育实施形式:基于自主、合作的学习方式变革正逐步开展;基于信息技术的现代化教学方式变革亦渐趋推进。最后,引进推动了服务全民终身学习的教育体系的构建。终身教育理论的引进契合了中国教育理论和实践发展的诉求,促使了我国教育体系从封闭式向开放式、

服务全民终身学习的教育体系的转变。

三、终身教育理论在中国引进的启示

终身教育理论在中国的引进,给中国教育学者加强教育理论与中国教育实践的对接,实现教育理论的创新带来五方面启示。

(一)厘清国外教育理论的发展脉络

引进理论要首先厘清国外理论的发展脉络,了解理论生成的机理。终身教育理论最初产生于西方教育文化领域,由于社会历史文化背景等的不同,理论在引进过程中难免会发生误用问题^[34]。我国也曾出现对终身教育理论的直接套用与片面理解的问题,例如在理论引进初期误认为终身教育理论属于成人教育的范畴;终身教育理论在我国教育其他领域更多沦为一种“口号”的存在,在实践中难以具体操作实施;对终身教育理论产生误读,误将彼得·圣吉(Peterson, P.M.)的《第五项修炼》中的企业“学习型组织”观点与学习化社会理论混为一谈;等等^[35]。这些误区无不与理论引进的不全面、不彻底有关。

厘清国外教育理论发展脉络,需要从引进的广度、深度两方面展开。

一方面,扩展理论引进的广度。终身教育理论迄今不断发展,已形成众多流派与理论分支体系,已由一个点扩散到整个世界,已从理念演化成实践,发挥着它“高屋建瓴”的精神指引、理论整合、实践导向的功能。从终身教育理论引进的广度来说,我们做得还远远不够,尚需要在把握广度的基础上去深入挖掘;在继续深入研究经典终身教育理论(比如经典著作、著名人物思想、重要理论流派、主要理论体系等)的同时,也应该关注一些新生理论(比如“个人赋权”“社区赋权”“休闲教育”“终身体育”等);在注重对发达国家关注的同时,也应该投入到对广大发展中国家的引进中去;在以教育学、教育思维审视终身教育理论的同时,也要以多学科视野、多角度思维对终身教育理论展开深入分析。

另一方面,扩大理论引进的深度。在追求所引进理论多样化的同时,要对理论进行由表及里、去伪存真、由抽象到具体的分析,研究教育理论生成的历史文化背景、动力机制、影响因素、所属范围,既要研究理论“是什么”,又要研究理论“何所是”。

(二)确立中国教育理论的自主性

引进教育理论于我国教育理论体系而言,只能是借鉴和补充。引进理论与理论原创生成不同,理论原创生成是理论研究者的探索过程,必经挫折和

弯路,不是一蹴而就的。而引进理论则可以通过“移植”,避免理论生成的漫长过程。因此,在引进国外教育理论的过程中,要发挥“移植优势”,基于主体意识去审视国外教育理论,对其做出自主选择、客观批判,既不“故步自封”,也不“盲目崇拜”^[36]。

客观来讲,引进国外教育理论的成效如何,与是否坚持中国教育理论的自主性息息相关。因此,引进的目的性与针对性便显得尤为重要。国外教育理论的适用时空界限等,这些都是引进过程中应当明确的问题。在引进的过程中我们应该做到:其一,树立自主意识。中国教育理论研究者引进过程中,要站在中国国情的高度去审视国外教育理论,以我为主,洋为中用。其二,树立批判意识。引进要取其精华,去其糟粕,对国外教育理论进行客观评价。在理解中批判,在批判中引进。其三,树立选择意识。中国教育理论研究者要对国外教育理论进行全面考察,考察其思想、观念、原著、文章、流派、思潮等如何产生、如何指导教育实践、如何发展,在对国外教育理论全面了解的基础上,展开能动选择;将国外教育理论中适合我国教育理论的部分加以借鉴,弥补我国教育理论的不足,并进行中西融合。通过“形式引进”向“观念引进”的过渡,确立中国教育理论自主性基础上的理论引进与发展。

(三)立足中国教育实践

引进国外教育理论要以结合中国教育实践为宏观的、整体的指导思想^[37]。以国外教育理论的“法眼”来看待中国的教育问题,或以国外的教育理论框架来建构中国教育问题,会造成理论与实践的脱节^[38]。这样长此以往,我们既不能完全领悟和学习到国外教育理论的精髓,又不能以理论来指导实践,更不能解决中国教育实践中的问题;将会阻碍中国教育理论与实践的发展,甚至造成资源的巨大浪费。以一些国家终身教育理论的发展情况来看,丹麦和德国的民众学校与挪威的纳维亚模式、瑞典的回归教育和成人学习圈、英国的开放大学、美国的社区学院、日本的公民馆、北欧国家资历框架、韩国学分银行等,它们都是结合本国国情对终身教育理论进行了发展,立足本国国情促进了这些国家终身教育实践的飞速前进,甚至于我国在理论引进后期也一直在介绍这些优秀的理论和经验。从初始的理论产生到适用于各个国家的理论发展,终身教育理论在被引进与传播的过程中,实现了理论的质的发展和生命力的变强。

我们只有站在“本土境脉”与“本土实践”基础上进行引进,才能做好教育理论与中国教育实践的对接。

一方面,引进教育理论就要结合中国教育实践需求。中国教育实践的难点、亟待解决的问题、亟须发现的突破口都源于中国教育实践需求。在引进国外教育理论时应首先对照中国教育实践现状,引进国内教育实践迫切需要的教育理论,并以国外教育理论为启蒙点,找寻中国教育实践问题的突破所在。以我国当下终身教育实践为例,当下正值我国构建服务全民终身学习的教育体系之际,但学界对体系“是什么”“如何构建”等问题的讨论依然不休,这势必影响实践。

另一方面,引进教育理论就要接受中国教育实践的检验。引进在结合中国教育实践需求的同时,还应进一步对教育理论进行中国化改造,接受中国教育实践的检验,从而不断调整和更新教育理论,最终生成适用于中国教育实践的中国特色教育理论。我国在引进国外终身教育理论的过程中,也有一些验于实践的例子可寻,经由理论引进发展而成的“社区学习共同体”“学分银行”“资历框架”等实践模式在我国部分地区正试验开展。

(四)开展中外教育理论的“对话”

教育理论的产生必然体现着所属社会和文化的属性,体现着所属社会和文化的价值诉求。一种理论的生长过程不单单是其产生的过程,产生只是理论生长的一个初始阶段,更为重要的是后续的传播、扩散以及完善化的阶段。因此,一种理论从一个文化场域被引入另一个文化场域,首先就体现为文化与文化之间的交流。当理论的“母体文化”与“被引入场域文化”之间进行“对话”之后,经过过滤、筛选,文化得以对接、契合,理论才能顺利过渡,在新的文化场域继续生存而发挥效力。反之,不经过滤直接“拿来”的教育理论,在新的社会和文化场域,只能是理论的“复制品”,会导致理论引入后出现“食之不化”或“水土不服”现象,并不能发挥理论的效力。因此,引进不仅要审视国外教育理论发展脉络及其所属文化,还要研究好中国教育理论传统及其所属文化,进行国内外理论的“对话”与衔接。

在中外教育理论关系上,我国对西方教育理论更多表现出“尊奉热”,在国内教育理论上表现出“失语症”,一些中国教育理论研究者更多沦为西方教育理论的“消费者”与“代言人”。欲摆脱这种被动的理

论服从过程,就是要中国教育理论研究者以“寻找者”的姿态来面对西方教育理论,产生理论“共鸣”^[39]。如果说“厘清国外教育理论的发展脉络”是理论在新的文化场域得以生存的前提,那么“开展中外教育理论的‘对话’”则是理论立足的根本。一方面,引进要基于历史意识回溯本国教育理论传统。以我国终身教育理论的引进为例,在引进的同时要回溯我国终身教育理论的传统与历史文化背景。另一方面,引进要基于问题意识激发理论“共鸣”。中国教育理论研究者要以“寻找者”的姿态来引进教育理论,寻找教育的“共同问题”,并以自身理论体系为前提,进行教育理论之间的“对话”,激发理论“共鸣”,通过理论的碰撞,完成中国教育理论的创生和构建。

(五)实现教育理论创新

创新是理论生命力的“第二次重生”。终身教育理论在我国引进的历程可被概括为从最初的译介式引进、量化引进,逐渐到系统引进、研究式引进、批判式引进的逐渐深化过程。但引进不能就此停止,引进必须与内化相结合。内化是本土化的前提,而后才能实现理论创新。只有经历理论引进—理论应用—理论内化—理论本土化—实践应用—理论对话—理论改造—理论创新的过程,才能实现引进理论在中国的发展,使其成为真正适用于中国教育实践、中国教育问题、中国教育理论体系的理论。反观我国的终身教育理论引进情况,引进多于原创、借鉴多于批判、盲目多于选择、“焦虑的回应”多于“积极的回应”^[40],多表现为一种无声的“默默耕耘”与匮乏的理论“失语症”。虽然已付出了一些本土化的研究努力,但我们还需要进一步促进终身教育理论的内化、深化、知识创新与体系建构。

中外理论之争体现的是中外文明之争,中国唯有通过理论创新,改变理论的“进口国”身份,以具有中国特色的理论回馈世界,才能变成理论的“出口国”,赢得在世界文明体系中的话语权。陶行知先生曾在杜威教育理论的基础上,结合自身教育实践以及中国时代背景,创造性地提出了“生活教育”理论,可谓理论创新的典范。实现理论的创新要求中国教育理论研究者要以开阔的视野和充分的知识为前提,提升引进的质量,调动自身教育理论研究的主动性,扎根本土文化传统,立足本土教育实践,研究适合中国国情的教育理论,以扎根本土的学术自信投入国际教育理论的交流中去。总体来说,终身教育

理论在中国的引进,必须与理论创新相结合。研究者应坚持西为中用的原则,扎根新时代教育实践,不断促使终身教育理论的本土化发展,与理论创新,构建出具有中国特色、世界一流的终身教育理论。

〔注 释〕

- ①这 18 篇文章分别为欧梅佐:《终身教育:一个值得关注的国际教育思潮》;保罗·郎格朗:《终身教育的战略》;R.H.戴夫:《终身教育的概念特征》;戈弗雷·N.布朗:《终身教育的一种战略》;J.辛普森:《成人教育的对象》;安德烈·拉费斯坦:《终身教育——现代社会的一项发明》;P.阿卢阿尔:《法国工程师和工程师学校中终身教育的现状》;格兰特·维恩:《美国的职业教育》;新堀通也:《终身教育——日本的见解》;埃加多·潘多·佩切科:《终身教育与秘鲁的教育改革》;A.N.马尔库舍维奇:《文化、学校、终身教育》;A.B.达林斯基:《终身教育在苏联》;Y.第莫夫斯基:《波兰的劳动者大学生》;夏莱特·罗德丽盖:《终身教育》;森隆夫:《关于终身教育与课程的区域会议》;范秀:《苏联正在迅速发展“人民大学”》;M.S.诺尔斯:《成人教育:新的范围》;秦工:《训练假》。
- ②这 7 本译著分别为联合国教科文组织国际教育发展委员会编著、上海师范大学外国教育研究室译:《学会生存:教育世界的今天和明天》,上海译文出版社,1979 年版;[瑞士]赫梅尔著,王静、赵穗生译:《今日的教育为了明日的世界:为国际教育局写的研究报告》,中国对外翻译出版公司,1983 年版;[法]郎格朗著,周南照、陈树清译:《终身教育引论》,中国对外翻译出版公司,1985 年版;[日]持田荣一等编修、龚同等译:《终身教育大全》,中国妇女出版社,1987 年版;[法]朗格朗(Lengrand, P.)著、滕星等译:《终身教育导论》,华夏出版社,1988 年版;[英]泰特缪斯(Titus, C.J.)主编、教育与科普研究所编译:《培格曼国际终身教育百科全书》,职工教育出版社,1990 年版;[加]克罗普利著、沈金荣等译:《终身教育心理学的分析》,职工教育出版社,1990 年版。
- ③这些成人教育著作分别为孙世路编著:《外国成人教育》,教育科学出版社,1982 年版;上海第二教育学院、上海市成人教育研究室编:《外国现代成人教育理论》,上海第二教育学院、上海市成人教育研究室,1985 年版;[美]达肯沃尔德、[美]梅里安著,刘宪之译:《成人教育:实践的基础》,教育科学出版社,1986 年版;关世雄、张念宏编:《世界各国成人教育现状》,北京出版社,1986 年版。
- ④这 2 本译著分别为[美]豪尔著,江金惠译:《学习模式——终身教育的新展望》,教育科学出版社,1992 年版;联合国教科文组织总部中文科译:《教育——财富蕴藏其中》,教育科学出版社,1996 年版。
- ⑤这 3 本终身教育专著分别为乔冰、张德祥著:《终身教育论》,辽宁教育出版社,1992 年版;吴遵民著:《现代国际终身教育论》,上海教育出版社,1999 年版;沈蕙幅、陆寿涛主编:《终身教育理论与实践》,中国纺织大学出版社,2000 年版。
- ⑥这 5 本著作分别为张斌贤、褚洪启等著:《西方教育思想史》,四川教育出版社,1994 年版;单中惠主编:《西方教育思想史》,山西人民出版社,1996 年版;王天一、方晓东编著:《西方教育思想史》,湖南教育出版社,1996 年版;吴式颖主编:《外国现代教育史》,人民教育出版社,1997 年版;陆有铨著:《躁动的百年:20 世纪的教育历程》,山东教育出版社,1997 年版。

⑦这4本著作分别为联合国教科文组织编写、联合国教科文组织中文科译:《世界教育报告 2000 教育的权利:走向全民终身教育》,中国对外翻译出版公司,2001 年版;克里斯托弗·K·纳普尔、阿瑟·J·克罗普利著,徐辉、陈晓菲译:《高等教育与终身学习》(第3版),华东师范大学出版社,2003 年版;雪朗·梅伦、罗丝玛莉·卡法雷拉著,杨惠君译:《终身学习全书:成人教育总论》,商周出版社,2004 年版;[英]朗沃斯著,沈若慧等译:《终身学习在行动——21 世纪的教育变革》,中国人民大学出版社,2006 年版。

⑧这13本著作分别为高志敏等著:《终身教育、终身学习与学习化社会》,华东师范大学出版社,2005 年版;魏志耕著:《终身教育新论》,湖南人民出版社,2006 年版;叶世雄编著:《终身教育研究现状与趋势》,中山大学出版社,2006 年版;郝克明主编:《国际终身教育经典文献》,高等教育出版社,2006 年版;吴雪萍著:《终身学习的推进机制比较研究》,浙江大学出版社,2006 年版;高志敏、蔡宝田主编:《社会转型期成人教育、终身教育研究》,首都师范大学出版社,2007 年版;吴遵民编著:《新版现代国际终身教育论》,中国人民大学出版社,2007 年版;李卫江、张亿钧著:《知识之树常青:现代终身教育研究》,吉林大学出版社,2007 年版;吴遵民编著:《实践终身教育论:上海市推进终身教育的路径与机制研究》,上海教育出版社,2008 年版;王洪才主编:《终身教育体系的建构——全面小康社会的呼唤与回应》,厦门大学出版社,2008 年版;何齐宗著:《教育的新时代——终身教育的理论与实践》,人民出版社,2008 年版;周发明等著:《构建农民终身教育体系研究》,湘潭大学出版社,2010 年版;谷峪、姚树伟著:《职业教育·生涯教育·终身教育:转型期日本职业教育发展及其启示》,高等教育出版社,2010 年版。

⑨这3本译著分别为[英]迈克尔·奥斯本、[澳]彼得·凯恩斯,杨进主编,苑大勇译:《学习型城市:发展包容、繁荣和可持续的城市社区》,教育科学出版社,2016 年版;[美]罗伯特·赫钦斯(Robert M. Hutchins)著,林曾、李德雄、蒋亚丽等译:《学习型社会》,社会科学文献出版社,2017 年版;联合国教科文组织编、联合国教科文组织中文科译:《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》,教育科学出版社,2017 年版。

⑩这13本著作分别为蓝建等著:《终身学习背景下的教育公平与效率:国际视野》,上海交通大学出版社,2012 年版;贺宏志编:《我国终身教育体系及其推进策略研究》,首都师范大学出版社,2013 年版;苑大勇著:《终身学习视角下英国高等教育扩大参与政策研究》,高等教育出版社,2013 年版;王琪著:《终身教育体系的衔接问题研究》,厦门大学出版社,2014 年版;高耀明主编:《重铸教育辉煌:欧盟终身学习计划研究》,上海教育出版社,2014 年版;赵昕著:《迈向终身学习社会:21 世纪初欧盟职业教育与培训政策研究》,辽宁人民出版社,2015 年版;叶正茂著:《终身教育学分银行:继续教育学习成果的认证及转换》,电子科技大学出版社,2016 年版;潘懋元著:《现代终身教育理论与中国教育发展》,高等教育出版社,2017 年版;刘振海、谢德胜著:《终身教育视域下我国高等教育管理体制研究》,辽宁教育出版社,2017 年版;吴遵民著:《终身教育的国际视野与中国经验:吴遵民终身教育文集》,上海教育出版社,2018 年版;林良章著:《终身教育学》,中国轻工业出版社,2019 年版;徐旭东著:《基于终身学习视野的远程教育质量保证体系研究》,上海交通大学出版社,2019 年版;叶忠海著:《终身教育学通论》,学林出版社,2020 年版。

• 10 •

〔参考文献〕

- [1] 王晓丹,侯怀银.终身教育研究在中国的回顾与展望[J].成人教育,2020,40(10):1-8.
- [2] 蒋华,何光全.终身教育思潮及其在我国的传播与实践[J].四川师范大学学报(社会科学版),2008,35(1):29-32.
- [3] 卢华文.终身教育与人生教育差异论析[J].益阳师专学报,1990(2):99-101.
- [4] 曹延亭.终身教育的几个理论问题[J].外国教育研究,1987(4):38-42.
- [5] 巨瑛梅.终身教育的理论与实践:渊源、演变及现状[D].北京:北京师范大学,1999:1-116.
- [6] 乔冰,张德祥.终身教育论[M].沈阳:辽宁教育出版社,1992:总序.
- [7] 吴遵民.现代国际终身教育论[M].上海:上海教育出版社,1999:序(一).
- [8] 高志敏,等.终身教育、终身学习与学习化社会[M].上海:华东师范大学出版社,2005:前言.
- [9] 吴遵民.终身教育研究手册[M].上海:上海教育出版社,2019:158-167.
- [10] 郝克明.国际终身教育经典文献[M].北京:高等教育出版社,2006:编者的话.
- [11] 王洪才.终身教育体系的建构——全面小康社会的呼唤与回应[M].厦门:厦门大学出版社,2008:前言.
- [12] 吴遵民.关于现代国际终身教育理论发展现状的研究[J].华东师范大学学报(教育科学版),2002,20(3):38-44.
- [13] [英] 迈克尔·奥斯本,[澳] 彼得·凯恩斯.学习型城市:发展包容、繁荣和可持续的城市社区[M].苑大勇,译.北京:教育科学出版社,2016:序.
- [14] 联合国教科文组织.反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?[M].联合国教科文组织中文科,译.北京:教育科学出版社,2017:1-76.
- [15] 吴遵民.终身教育的国际视野与中国经验:吴遵民终身教育文集[M].上海:上海教育出版社,2018:序.
- [16] 朱永新,韩民.中国教育改革大系·终身教育卷[M].武汉:湖北教育出版社,2016:3-10.
- [17] 林良章.终身教育学:理论与实践[M].北京:中国轻工业出版社,2019:前言.
- [18] 叶忠海.终身教育学通论[M].上海:学林出版社,2020:61-95.
- [19] 刘旭东.我国教育学话语体系的反思与重构[J].中国教育学报,2016(7):12-16.
- [20] 瞿葆奎.教育学文集·教育与教育学文集[C].北京:人民教育出版社,1993:328.
- [21] 叶澜.教育创新呼唤“具体个人”意识[J].素质教育大参考,2003(4):6-7.
- [22] 李长伟,辛治洋.终身教育与新教育学的浮现[J].西南师范大学学报(人文社会科学版),2004,30(6):31-35.
- [23] 侯怀银,王晓丹.新时代呼唤终身教育学[J].高等教育研究,2021,42(1):60-67.

- [24] 叶忠海.构建终身教育学框架的若干基本问题[J].江苏开放大学学报,2016,27(2):4-7.
- [25] 叶澜.终身教育视界的深刻意蕴:全时空性的全人发展——保尔·朗格朗带给我们的启示和价值[J].人民教育,2017(1):13-18.
- [26] 联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存——教育世界的今天和明天[M].上海师范大学外国教育研究室,译.上海:上海译文出版社,1979:202-203.
- [27] 杨晓,叶鹭.“学习化社会”的教育学意蕴[J].河北师范大学学报(教育科学版),2011,13(11):85-88.
- [28] 杨成铭.受教育权的本质:从代际、学习社会到维性[J].法学杂志,2005(1):79-82.
- [29] [法] 保尔·朗格朗.终身教育引论[M].周南照,陈树清,译.北京:中国对外翻译出版公司,1985:87.
- [30] 沈剑平.终身教育的前景与教师观的变化[J].高等师范教育研究,1989(6):44-48.
- [31] 陈乃林,孙孔懿.试论终身教育的“大教师观”[J].江苏教育学院学报(社会科学版),2000(3):1-4.
- [32] 陈桂生.回望教育基础理论[M].北京:北京师范大学出版社,2007:133.
- [33] 乔冰,张德祥.终身教育论[M].沈阳:辽宁教育出版社,1992:35.
- [34] HAN S. Editorial: building theories on adult education and lifelong learning in East Asia[J]. Asia pacific education review, 2017,18(2):159-162.
- [35] 吴遵民.走出理解误区——对当代终身教育理论内涵的深层思考[J].杭州师范大学学报(社会科学版),2008(3):107-111.
- [36] 侯怀银.20世纪上半叶教育学在中国引进的回顾与反思[J].教育研究,2001(12):64-69.
- [37] 栗玉香.关于引进西方教育理论的思考[J].山东教育科研,1990(4):72-73.
- [38] 李润洲.异质教育理论如何本土化——以陶行知生活教育理论为例[J].河北师范大学学报(教育科学版),2008(1):33-37.
- [39] 吴康宁.“有意义的”教育思想从何而来——由教育学界“尊奉”西方话语的现象引发的思考[J].教育研究,2004(5):19-23.
- [40] 侯怀银,赵苗苗.《学会生存》在中国的引进及其影响[J].山西大学学报(哲学社会科学版),2010,33(3):63-69.

The Introduction and Influence of Lifelong Education Theory in China

Hou Huaiyin¹, Wang Xiaodan²

(1. School of Education Science, Shanxi University, Taiyuan Shanxi 030006, China;

2. Institute of Marxist Philosophy, Shanxi University, Taiyuan Shanxi 030006, China)

Abstract: The introduction of the lifelong education theory in China began in the late 1970s, and experienced different stages, which showed different characteristics in the form, carrier and scope of the introduction, the level of dialogue between the introduction theory and Chinese local educational theory, and the degree of influence of the introduction theory on Chinese educational practice and educational theory innovation. The introduction of the lifelong education theory in China not only influences the development of Chinese pedagogy discipline, promotes the deepening of Chinese educational theory research, but also has an important influence on the change of people's concepts about education and the development and reform of Chinese educational practice. The introduction of the lifelong education theory in China provides a way for Chinese educational scholars to strengthen the connection between Chinese educational theory and Chinese educational practice and brought five enlightenments of the innovation of education theory: to clarify the development of foreign educational theory, to establish the autonomy of Chinese educational theory, to base on Chinese educational practice, to carry out “dialogue” between Chinese and foreign educational theory, and to realize the ultimate goal of educational theory innovation.

Key words: lifelong education theory; theory introduction; educational theory research; development of pedagogy discipline

[责任编辑:刘磊]