

# 反思与突破:学习型城市建设的高质量发展

程豪<sup>1</sup> 李家成<sup>2,3,4</sup> 匡颖<sup>5</sup> 张伶俐<sup>5</sup>

- (1. 华东师范大学 教育学系,上海 200062; 2. 上海终身教育研究院,上海 200062;  
3. 华东师范大学“生命·实践”教育学研究院,上海 200062;  
4. 教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学基础教育改革与发展研究所,上海 200062;  
5. 华东师范大学 职业教育与成人教育研究所,上海 200062)

**[摘要]** 建设高质量的学习型城市,是世界诸多国家持续不懈的价值追求和行动战略。我国作为全球学习型城市建设的积极力量,从对现实条件的考察和政策制度的保障,为学习型城市建设的理论发展和实践推进作出了重要贡献。然而,现代信息技术的迭代更新、老龄化现象的日益严重等现实,为学习型城市的当下发展和未来之路提出了挑战。因此,审视并揭示我国学习型城市发展的若干困境,成为推动其走向高质量发展的前提和基础。基于对学习型城市的内涵、特征和本质的理解,当前我国学习型城市建设的主体角色缺乏学习样态、机构间关系处于割裂状态、社会运行结构呈现分离状况以及建设立场存在简单、碎片和断裂化的思维。为打破学习型城市发展的困局,朝向更高质量、更高水平的目标诉求,需坚持包容与学习共在的主体追求、秉持互联互通式的机构间关系、打造协同融合的社会结构路径以及倡导研究立场的复杂思维转型。

**[关键词]** 学习型城市;城市建设;终身教育;终身学习;教育机构;社会治理

**[中图分类号]** G729.2 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1007-2179(2021)02-0042-09

## 一、高质量:全球学习型城市建设的持续追求

20世纪中叶前,全球城市发展大多基于功能定位进行建设,如经济型城市、政治型城市、文化型城市、生态型城市等。伴随着知识更新加速、产业结构转型,这种为单一取向甚或多种功能集于一体的城市建设路径,被二十世纪六七十年代以来的信息数

字、人工智能等技术所打破。现代意义的终身教育思潮也在工业化、信息化背景下的生产力与生产关系变革中孕育而生。终身教育思想在保尔·朗格朗、联合国教科文组织等的积极传播和有力推动下,许多国家、地区不仅对教育制度、教育体系和教育发展战略进行了“大刀阔斧”亦或“小修小补”的改革,也将改革思想和行动策略转向对人、教育、学习、城市及社会关系的思考中,自然而然产生出对建设何

**[收稿日期]** 2021-01-10 **[修回日期]** 2021-03-22 **[DOI 编码]** 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2021.02.005

**[基金项目]** 2020年度上海市教委委托上海终身教育研究院项目“终身教育内涵提升”(20205A1966)。

**[作者简介]** 程豪,博士研究生,研究方向:终身教育、隔代学习(52194101004@stu.ecnu.edu.cn);李家成,博士,教授,博士生导师,上海终身教育研究院执行副院长,华东师范大学“生命·实践”教育学研究院研究员,教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学基础教育改革与发展研究所研究员,研究方向:终身教育、教育基本理论;匡颖,硕士研究生,研究方向:老年教育;张伶俐,博士研究生,研究方向:成人教育。

**[引用信息]** 程豪,李家成,匡颖,张伶俐(2021). 反思与突破:学习型城市建设的高质量发展[J]. 开放教育研究,27(2): 42-50.

种城市、勾勒什么样态的社会面貌的思考。

### (一) 国际组织促进学习型城市建设的理念传播

真正意义上的教育应激活和发挥人的主体性价值,然而当前终身教育思想倾向于强调从外部环境出发对人的内在发展施加影响,淡化乃至缺乏人对于教育赋能的主观建构。为了弥补终身教育内涵存在的可能局限和不足,终身学习便在人、教育、学习与社会的多维关系中得以产生,同时也推动了学习与城市之间联通关系的新发展。1968年,美国学者罗伯特·哈钦斯(2017)提出了“学习型城市(社会)”的概念。随后,在联合国教科文组织、欧盟、经济合作与发展组织的有力推动和广泛传播下,促使“学习”成为城市建设的重要内涵之一。也由此,学习型城市(社会)建设成为全球城市发展的重要理念和行动战略。

除了上述学习型城市建设的推动力量和发展背景之外,“全球学习型城市大会”对于世界各国朝向具有学习型特征的城市建设起到了十分重要的推动作用,深刻影响着全球城市建设的方向和未来发展格局。“全球学习型城市大会”每隔两年举办一届,以“学习型城市的建设理念和发展战略”为核心主题。自2013年以来,此会已在北京(UIL,2013)、墨西哥(UIL,2015)、科克(UIL,2017)和麦德林(UIL,2019)成功举办四届,其成果不仅表现在学习型城市建设的“宣言”,还体现在学习型城市建设的“全球实践范例”,并持续将学习、公平、可持续和包容等作为学习型城市内涵建构的核心话语群。回顾四次“全球学习型城市大会”的主题、目标、倡议以及宣言,不论是强调学习型城市建设的“可持续发展”“终身学习”,还是凸显“包容、繁荣”在学习型城市发展中的地位,均强烈地表达出全球诸多国家、地区对高质量学习型城市建设的持续追求。

### (二) 我国政府助力学习型城市建设的政策演进

在全球将学习作为城市建设重要方向的同时,我国各个省市的城市也参与到学习型城市建设的行列,并于2001年在亚太经合组织人力资源能力建设高峰会议上正式提出了“构筑终身教育体系,创建学习型社会”的构想和蓝图(江泽民,2001)。进入全面建成小康社会和中华民族伟大复兴的新时期,

党和国家更加注重对学习型城市的建设。2014年,教育部、中央文明办以及国家发展改革委等七部门联合发布了《关于推进学习型城市建设的意见》(中华人民共和国教育部,2014),促进学习型城市建设由思想理念迈向实践探索。2019年,党中央国务院出台了《中共中央关于坚持和完善中国特色社会主义制度 推进国家治理体系和治理能力现代化若干重大问题的决定》,提出“加快发展面向每个人、适合每个人、更加开放灵活的教育体系,建设学习型社会”的要求(中华人民共和国中央人民政府,2019)。2020年,党中央、国务院在《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》中,继续强调“完善终身学习体系,建设学习型社会”的任务(中华人民共和国中央人民政府,2020)。可以看出,我国政府对于学习型城市的建设已经不再局限在和停留于理念追求和政策制定,而是投入到与整个国家经济和社会发展相联系的系统筹建中。

### (三) 当前社会赋能学习型城市建设的现实条件

除了上述分析的人类城市建设的历史变迁、全球学习型城市大会的推动、我国政府层面对学习型城市建设的支持和助力外,当前社会不断更新着的现代信息技术、人口老龄化等诸多现象,无疑为学习型城市建设朝向高质量发展而“赋能”。

具体而言,学习型城市建设在进入国家战略整体发展布局的同时,信息化、数字化、智能化等科学技术正在更新我们对以往实体化的学习型城市建设的理解和认识,学习型城市建设实体空间的局限、固定时间的限制,不再是阻碍智能时代学习型城市建设的困境(徐文清等,2020),进入到了一个由外在框架乃至极力凸显“学习外形”的阶段,走向追求内涵式的发展道路。

为了应对老龄化社会带来的风险与挑战,大力发展老年教育、积极开办老年大学、促进养老机构的教育转型等,着力提升老年人的文化底蕴、促进老年人的自主乐龄、培养老年人的长者风范(孙玫璐等,2019),被认为是实现健康老龄化、积极老龄化、成功老龄化以及生产性老龄化的关键举措,成为追求学习型城市建设朝向高质量建设的现实背景和有力条件。

## 二、包容与学习共在: 学习型城市建设的主体追求

人在学习型城市建设中始终处于主体地位,以人为本是学习型城市建设核心理念(朱敏等,2014)。由此需要思考和不断追问的是,究竟“谁”才是学习型城市建设的主体?到底关涉哪些群体?不同主体之间的关系样态如何?当下的实践与这一决定学习型城市建设的根本立场和发展方向的理念与事实还存在哪些差距?

(一)学习型城市建设缺乏对人的包容和学习的考量

首先,学习型城市建设缺乏对人之包容的考量。这也就意味着,学习型城市建设的人不是“局部人”,而是“所有人”,是对“包容”思想的反映,也是重申人文主义思想在当下人与社会关系的价值和意义。所谓“包容”,意味着反对歧视和排斥,积极促进所有人参与到学习型城市的建设中来,将“所有人”视为学习型城市建设的主体。这样一种理解学习型城市建设之主体范围的视角,是对第四届全球学习型城市大会主题的延续和体现。也即,包容是学习型城市走向可持续发展的基本要求,为各类人群提供个性化、层次化、高品质的学习资源、学习支持,是助力“所有人”以主体角色共同促进学习型城市的建设与发展。但是,当前我国学习型城市建设缺乏“所有人”的“在场”,自然而然造成学习型城市是“少数人的参与”而非“所有人的建设”。例如,残疾人、失业人员、农村妇女等弱势群体的学习愿望,因教育和学习的资源供给和需求矛盾、个体学习能力的差异等现实问题,其学习难以在学习型城市建设中得到充分满足和完全而又自由地实现(侯定凯,2020)<sup>①</sup>。再如,由于一些亲辈和祖辈家长的工作事务繁重、教育水平有限,教育者在面向此群体时,往往倾向于采用统一内容的家庭教育指导服务,以提高教育资源的使用效率,从而造成难以满足不同主体之适切的、真实的、个性化的教育和学习需求(姚爱芳等,2020)。

其次,学习型城市建设缺乏人的学习样态。学习型城市建设的“学习”应是对“所有人”在学习方面予以理解、支持和帮助,包括学习起点的需求差异、准备程度,学习过程中的资源、平台、障碍、方法,

以及学习结果中的效率、收获、评估和反思等。虽然我国一些城市建设存在着经济、文化、政治、生态等取向,但作为以学习推动城市发展的思路之一,学习必然需要在城市建设中得以彰显,凸显学习之于城市建设的地位和意义。这也就意味着,学习不仅内含于学习型城市建设的“隐性学习基因”,还需要以学习的样态体现出学习型城市建设的“显性学习特征”。从当前我国关于人的学习与城市建设关系的研究看,学习型城市建设过程明显存在一些与“学习”等思想严重相悖的乱象。比如,学习型城市建设的主体——人“尚未充分实现学习者在学习型城市建设中的角色”,以及“学习型城市建设中缺乏主体人主动学习的文化”(徐文清等,2020)。倘若城市建设和发展过程中丢掉了主体人的学习需求、学习内容、学习载体、学习平台、学习资源等,便也丧失了城市建设的学习底色、学习命脉和学习根基,自然而然是一种名不副实的学习型城市,同时也违背了“人人、处处、时时”“开放、共享、包容、优质、公平、均衡”之学习型城市建设的诸多核心特征(宋亦芳,2020)。

(二)学习型城市建设需凸显人的包容与学习的意蕴

一方面,学习型城市建设需要凸显“所有人在位”的立场。基于“全纳”“包容”等思想的认识和理解,我们认为学习型城市建设的主体人是每一家庭、每一社区(乡村)中的“所有人”,他们共同构成了学习型城市建设各具特色的主体人,体现学习型城市建设对人之包容性的理解。这也就意味着,学习型城市建设的每一主体均是独特而又无可替代的存在。不同主体因其所具有的共同性和差异性特征,又可以被划分为若干特定的、具体的群体类型。如按年龄分,一般包括婴幼儿、青少年、成年人、中年人和老年人;如以学校教育的类型或阶段分,大体上包括学前教育、基础教育、高中教育、大学教育、社区教育、老年教育中的不同人群;当然还可以从城乡籍贯的角度分为城市人和农村人;又或者基于性别的视角分为男人和女人;以及其他外来务工人员、残疾人、失业人员、企事业单位员工(侯定凯,2020)<sup>②</sup>、成人教育教师(张永等,2020)<sup>③</sup>、老年教育教师(李洁,2020)等各类人群。

另一方面,学习型城市建设需要凸显主体人

的学习意蕴。学习型城市建设核心理念除了“以人为本”的包容特性外,还特别强调“人的学习”,突出“学习”是学习型城市建设的核心元素之一。也即,主体人通过学习、基于学习、在学习过程中,是学习型城市建设的内在基因和外在表现。正如有学者所言,学习型城市必定是把人的教育、人的学习放在最优先地位。一旦丢掉了人、抛弃了人与人、人与物、人与学习、人与社会之间的关系,所谓的城市也就不再是学习型城市。也就是说,学习型城市是人作为学习主体、“学会生存”的城市(李家成,2020)。基于对学习型城市建设中人之学习的理解和思考,我们认为这里的“学习”至少应包含三个方面的内涵:第一,主体人参与学习型城市建设的“个体学习”,是主体人基于生活发展、职业需求、求知求学、自我实现等目的,利用开放的学习环境和学习资源,以主动协作、反思、互动式的学习过程和状态,建构自我与环境之间的学习关系(李宝敏,2020)<sup>④</sup>。第二,不同主体人之间的共同学习,即不同主体人基于同样的兴趣爱好、学习需求、学习方式、学习途径,在社区学院、成人学校、老年大学等教育机构,进行共同学习、共同成长的同伴式学习(崔晓光,2020)。第三,不同主体人之间的交互学习(李家成,2020)<sup>⑤</sup>,如此意义的学习状态打破了传统意义上具有明确界限关系的教育者和受教育者,促使主体人之间互为教育者和受教育者,这无疑从教育和学习的双向关系转化中,推进乃至于重新塑造、反思学习型城市建设中人与人之间的学习和交往关系(李家成等,2020)。由此,上述三个维度所建构出来的学习型城市建设的“主体人”不是停留在某一具体的学习角色当中,而是展现出多种学习角色的“立体人”。

### 三、由割裂走向联通: 学习型城市建设的机构关系

若基于人、单位(机构)、城市乃至更广意义的社会关系看,主体人是学习型城市建设的微观基础。如果从主体人的学习空间、学习资源、学习载体等角度看,这就走向了中观层面的单位或机构。厘清了主体人在学习型城市建设中的角色,还需继续审视机构作为组织形式在学习型城市建设中的现实状态和价值。

#### (一) 学习型城市建设的机构关系割裂

不论从数量看,还是就类别分,学习型城市建设的机构已经形成了不容忽视的规模。如从学校教育系统看,强调高等教育对终身教育、终身学习及学习型城市建设的引领和服务功能(桂敏,2020),突出全国老年大学的空间数量分布差异及其对学习型城市建设意义(朱晓雯,2020),关切广播电视大学等老年教育机构的发展状态(江颖等,2020),以及从理论重构与策略选择的视角分析老年教育转型对学习型城市建设的可能价值(马丽华,2020)。从行政治理的角度看,涉及农村(乡村)居委会、街镇学习点对新型农民职业培训的作用(宋其辉,2020)、社区教育或学习中心的运行逻辑及其对终身学习的支持(侯定凯,2020)<sup>⑥</sup>。从空间场域看,包括家庭、学校、社区乃至更广义上的社会,具体表现为家长学校、家庭教育指导服务中心、养教结合中心、社会机构育儿中心等(姚爱芳等,2020),均在学习型城市建设中发挥着独特的价值。

法国思想家埃德加·莫兰(2004)认为,教育机构间的关系应使“连接代替分离,并借助于‘共生学’呈现出在一起生活的智慧”。如此意义,以联系、联通的思维对上述学习型城市建设中的教育机构、学习单位之间的关系予以审视,发现其虽然初具规模,但是这些机构之间因资源博弈、利益冲突、功能单一等,散落在学习型城市建设的各个角落,自然而然就呈现出彼此割裂、互不关联的状态(李家成等,2021)。当然,这种割裂关系的生成逻辑,或许源于学习型城市建设中诸多机构功能的单一局限,他们往往旨在关注某一特定年龄人群、或固定人群亦或流动人群,基于相同的学习需求提供统一的学习内容,尚未构成具有包容、全纳理念的机构网络链接。如从教育内容、学习空间和方法的角度看,思考学习型城市建设的机构属性和功能,不同单位和机构完全可以共享教育和学习资源,以实现当下学习资源供给和需求矛盾的突破和超越,提升学习型城市建设中学习资源使用率。如家庭、学校和社区合作为大中小学生学习提供协同育人的联通平台;老年大学和社区学校、中小学校合作,为青少年、成年人和老年人提供具有包容性的教育和学习服务(程豪等,2020),均是实现学习型城市建设中机构间关系的理想追求和现实方案。

## (二) 学习型城市建设需走向机构联通

学习型城市建设的机构联通,不仅仅是为了教育体系的完善,更是基于教育与社会关系的内在规定而进行的一种积极主动联通。可以说,联通思维及其实践策略是学习型城市走向高质量发展的基础条件之一,是打破学习型城市建设机构割裂的可能有效方式。基于此,结合当前研究对学习型城市建设中机构间关系发展的预测和期待,本研究尝试从我国当前的社会制度规范、社会治理推进的角度出发,为学习型城市建设中如何推进机构间关系的联通提供建议和思考。

首先,需要明确不同机构在服务和建构学习型城市的地位或角色,也即探讨究竟谁为主导、谁为辅助或者主辅合一的问题。从我国当前政府与市场协调共进的社会运行机理看,各级政府部门在重大事业发展中发挥着重要的导向作用,表现为以国家、省域、县市、乡镇等单位促使社会各领域工作以恰当、合理的方式有序运行。因此,从资源使用、效率提升的意义和角度看,我国学习型城市建设的进程必然离不开政府层面的整体布局、统筹协调和全面规划。同时,也需考虑不同机构间主体性功能的差异。为使各机构的功能及价值得到充分发挥和有力彰显,政府并非是作为系统建构、复杂思维、有机联系的学习型城市发展的唯一机构。政府在学习型城市建设中的角色和地位需时刻保持一定程度的张力和限度,在发挥独特作用的同时,也需以积极主动的姿态投入到引导和激发教育系统、社会组织、企事业单位充分参与到学习型城市建设当中。伴随着我国社会治理及学习型城市的治理发展,或许不一定非要依靠政府为首的角色去推动、去协调、去发展,它还有很多力量、多种途径可以同时发挥各自独特而不可替代的作用(侯定凯,2020)<sup>⑦</sup>。倘若把学习型城市建设视为复杂系统的有机运行过程的话,此系统的每支力量或都可以在学习型城市运行中发挥着决定性力量,或者各种力量的交互叠加作用,而非仅局限在政府、学校、社会组织等的某一种较为固定的单一力量(李家成,2020)<sup>⑧</sup>,也即形成政府、其他各类机构单位共建共治的学习型城市之机构发展的基本架构(桂敏,2020)。

其次,若使学习型城市建设的机构关系由理念走向实践,需要打通不同机构单位之间的壁垒,使学

习型城市建设的机构呈现出互联互通的关系,这显然是学习型城市建设超越当前以单一力量为主的推进模式,走向多元力量互推共促的另外一种发展类型、发展路向和发展格局。然而,当前我国学习型城市建设的机构间关系缺乏链接、融通、整体效应。也因此,并非所有参与学习型城市建设的机构均已经意识到其存在的位置、功能和价值,也并非所有机构已经做好或正在、已经融入了学习型城市建设的体系之中,由此带来各类机构间的教育资源和学习服务的分散,即尚未形成学习型城市建设“机构合力”的理想蓝图。针对这一亟待解决的阻碍性因素,有学者认为学习型城市建设的机构间关系或力量,是完全可以打通的,即强调家庭、学校、社区、企事业、团体、组织、政府等诸机构或单位之间的“互联互通”(李家成,2020)<sup>⑨</sup>。显然,这就从系统、整体、联系和更高层次的联通意义上,为学习型城市建设的机构关系“赋权增能”。当然,若要实现机构间关系的互联互通,还必须打破不同机构的属性差异、机构类型间的边界,处理和解决好不同机构间的利益冲突与难以调和的矛盾(李家成等,2021)。由此可见,从不同机构间的独立与关系的角度看,学习型城市建设是个跨部门、跨行业、跨领域、跨边界的综合化、系统性、有机感的“社会性工程”(侯定凯,2020)<sup>⑩</sup>。

## 四、从分离朝向融合:

### 学习型城市建设的社会协同路径

“学习型城市建设”作为学术话语的一种表达方式,本身也蕴含着“学习”和“城市”的关联,诠释着“学习形态”的“城市”,以及“城市建设”的“学习理念”“学习思维”和“学习品质”。虽然学习型城市是“以学习的方式定义着城市建设”的一种可能逻辑,鲜明地呈现出具有学习内涵、学习元素、学习特征的城市发展,但是学习型城市建设的出发点和落脚点均在城市建设,更进一步说,指向于学习型城市建设中人的多元学习和全面发展。与此同时,我们更需要看到人的学习和发展不仅局限在主体人本身和单位组织,还与社会结构中的经济、政治、文化、生态等保持着关联。因此,对于学习型城市建设的理解或建构,尚需走进更加宏观的整个社会运行逻辑当中。

### (一) 学习型城市建设存在社会结构分离

不论是“城市建设”,还是“拥有学习品质的城市建设”,均涉及到城市的经济发展、政治民主、文化繁荣、生态和谐,以及人与自然、人与社会的复杂关系(高志敏等,2017)。如此而言,学习型城市建设显然就不仅仅只是教育和学习的“专属使命”或“单一任务”,它是社会结构运行要素的“综合体”,是一个凸显“学习”、重视“学习”、彰显“学习”而存在的“城市发展格局”。因此,对学习型城市建设的理解及其研究,必然需要回归到社会各界,走向社会各界共同参与到对何谓学习型城市的研究,如何使城市建设的诸多结构和要素更凸显出学习的色彩,如何以学习的力量促进人的发展,优化人与自然、人与社会的关系,协调社会结构中的运行机制,以此达到实现学习型城市建设的美好蓝图。

然而,当前学习型城市建设的推动变成了教育领域的“内在本分”。当然,这既与学习型城市建设的最初发起者(组织)有关,也与社会结构关系对于学习型城市建设的内涵和路径认识不清不无联系。目前关于学习型城市建设的诸多研究,大多从教育或者学习的单向角度(侯怀银等,2020),审视并解构城市建设和发展的学习内涵、学习功能,探讨如何将学习的意蕴渗透、贯彻并落实到城市建设的运行逻辑当中。而对于城市建设中各社会结构要素间的关系及其与学习的联系,或者如何将城市建设的思路纳入到人与自然、人与社会的学习逻辑当中,暂时还未引起学界的广泛关注、讨论和争鸣。

因此,进一步来讲,学界对于学习型城市建设的存在“以学习赋能城市建设”之单向思维的倾向,认为学习型城市的建设是教育部门、教育领域、教育学科应该专门从事的研究方向和研究问题。从学习型城市建设的“全社会结构”看,这种仅以教育和学习的立场研究城市建设,显然缺乏教育与经济、教育与政治、教育与文化、教育与生态等关系之多维交叉的研究视角,由此难以从综合融通的角度探究城市运行的结构及动态转化逻辑,忽视各关系间的双向乃至多向的复杂交织状态,背离了要素和结构之间的衔接与融通,从而也就削弱了城市建设的综合性和立体化特征。

### (二) 学习型城市建设需朝向社会协同治理

2019年,党中央、国务院出台了《中共中央关于

坚持和完善中国特色社会主义制度推进国家治理体系和治理能力现代化若干重大问题的决定》,明确提出了“必须加强和创新社会治理,完善党委领导、政府负责、民主协商、社会协同、公众参与、法治保障、科技支撑的社会治理体系”(中华人民共和国中央人民政府,2019),为我国社会治理的当下发展和未来探索提供了理念引领和实践导向。学习型城市建设作为我国社会治理结构中的组成部分之一,同样需要“依托政府、社会与个体的共同参与”(国卉男,2021)。

学习型城市建设融入到社会治理,意味着其不再仅仅只是教育和学习领域的“专属使命”“专属职责”和“专属任务”,它需要真正地融入到整个社会的建设过程之中。也即,学习型城市的高质量发展,需要与社会结构中的经济、政治、文化、生态、教育、学习等形成密切交织的复杂关系,这是我国社会治理背景下对学习型城市建设的追求和期待。为了突破目前学习型城市建设与社会其他结构之间的分离关系,基于对当前研究的启示和思考,本研究尝试从“服务说”“嵌入与独立并存说”以及“融合说”三个方面为学习型城市的建设和发展提供短期、中期和长期的可能有效策略。

首先是短期的“服务说”。这种促进学习型城市与社会结构间之关系的设想,是一种秉持“学习服务于城市发展”的思维方式和实践路径,重在将学习视为城市发展的工具和方法,凸显学习对于经济、政治、文化、生态等社会结构的功能发挥,最终落脚于城市建设的学习化取向。也即,学习型城市的建设是以学习为抓手,以学习为内涵,以学习促进经济、政治、文化、生态等的全方位发展的城市。有学者基于北京市“十四五”规划认为,对于学习型城市建设,应不断深化和加强城教融合,通过教育和学习的力量,“服务”于城市建设的整体战略、精细化管理,以及促进经济转型和城市的绿色、健康、生态、可持续发展(史枫,2020)<sup>①</sup>。

其次是中期的“嵌入与独立并存说”。从社会结构的要素看,中期策略在强调将学习型城市建设嵌入其他社会结构当中外,还进一步凸显专门化的政策文件对学习型城市发展的重要价值。也即,学习型城市建设在依附或者嵌入到经济、政治、文化、教育、学习之外,还需要在与社会结构的复杂交织联

系中保持相对独立的角色。然而,当前我国政府部门倾向于将学习型城市建设纳入到各种类型的教育规划或者是经济社会发展规划之中,却很少有专门针对终身教育或学习型城市创建的政策文件。即使教育部等七部门已经出台了《关于推进学习型城市建设的意见》(教育部等七部门,2014),但由于文件中的主体模糊、学习型城市建设与社会结构的分离等问题,使学习型城市的推进过程较缓慢。也因此,有学者强调政府部门或可考虑出台直接反映和表征学习型城市建设的制度,兼顾学习型城市建设的独立性,以及与社会结构间的复杂交织关系(侯定凯,2020)<sup>⑫</sup>,以此为学习型城市的建设和持续发展提供政策依据。

再次是长期的“融合说”。这是一种基于系统、整体的思维立场和实践表达,凸显学习型城市建设是个综合性、复杂性、全局性的系统。它不是城市建设的孤立要素,而是与城市发展的政治、经济、社会等密切交织、联通融合的过程(李家成,2020)<sup>⑬</sup>。如从作为学习型城市建设之中观机构的社区看,其建设过程内含着人口、健康、环保、经济、社会等社区基本要素(朱敏,2020)<sup>⑭</sup>,不仅强调社区教育、社区学习对学习型社区建设的意义,更突出学习型社区的创建对民众健康生活方式的引领作用。基于此,在以人的生命成长为根本,以社区、城市的可持续发展为方式的同时,共同建构人与社区、人与城市之共存共在的学习型城市(崔晓光,2020),助力融合思维在学习型城市建设与社会结构关系的有效表达和具体落实。

## 五、新范式:学习型城市建设的思维转型

学习型城市的概念,已经从理论研究走向实践创生和政策话语,但在其产生、发展、运行的过程中,仍处于不断的争议当中。其中,关于什么是学习型城市及其如何建设的表达,是争议的核心。虽然不同角度、立场、视野下的学习型城市建设,具有共通内涵,但其之间的差异也是显而易见的,尤其是在学习型城市建设的思维范式上。

(一) 学习型城市建设指标分解的碎片化及反思

当前学界对学习型城市建设的理论建构和实践策略,大多从“解构”的角度和意义上分析,也即遵

循着可测量、可监测、可量化的原则和立场,将学习型城市建设划分为经济、政治、文化、生态、教育、学习、生活、工作等具体指标,以指标分解的方式对其进行研究(顾凤佳等,2019)。当然,这样分析和考量学习型城市及其建设,具有易于观测、评估的合理性。但是,这些研究对学习型城市的理解,明显存在陷入“指标体系建构的桎梏”“为了指标而进行指标建构”的异化倾向,似乎忘却了学习型城市是个整体、系统、复杂的统一体。如此点状、块状、条状思维所建构起的“学习型城市”,必然是断裂的、残缺的,对学习型城市建设的认识也将会是碎片化甚或是曲解化。

当前已有研究开始对学习型城市建设的碎片化、测量化的研究予以审视和反思,表达了学习型城市建设到了需要转型的时刻。例如,上海浦东新区的学习型社区建设,已经从“最初的形式建设”阶段走向“当下的内涵发展”时期,日益体现出不同学习型街镇发展的个性化特征(崔晓光,2020)。再如,随着信息技术的迭代更新,学习型城市建设也需要由“表面的网络化、数字化、个性化”走向“内在的人人皆学、处处学与时时可学”(徐文清等,2020)。当然,这些对学习型城市建设思维的研究与实践,还仅停留在初步的反思阶段,显然是不够的,还需要继续深度追问,学习型城市建设需要转向何方,如何才能走向系统的、整体的、全面的、复杂的学习型城市建设。

(二) 学习型城市建设需实现复杂思维范式的转型

为了进一步理解学习型城市的本质和优化建设路径,有学者通过解读联合国教科文组织的经典文献,对学习型社会的内在结构和思维方式进行了三个方面的再诠释。第一,学习型社会是将人的教育放在最优先地位的社会,一旦丢掉了人与人、人与自然、人与社会的关系,就不再是学习型社会,也就不可能是真正的学习型城市;第二,学习型社会是社会各部门、各领域所开展的工作都需要自觉地与人的生活、人的发展、人的自我实现相沟通,丰富和发展人的多方面潜能,促进具有整体之人、全面发展之人的社会建设;第三,学习型社会是真正实现人作为学习主体、“学会生存”的社会,学习型社会的建设最终需要落实在人的“学会生存”上,也因此,学习型城市的建设必然会呈现出具体性、动态性、生成性等

特征(李家成 2020)<sup>⑤</sup>。

这一研究触发了我们对学习型城市及其建设所引发的探讨:究竟用何种研究范式研究学习型城市?基于复杂思维的立场,审视当前学习型城市建设的碎片化思维,贯通、融通、衔接、复杂的思维方式或许更能促进对学习型城市及其建设的转型。与此同时,思维方式影响甚或决定着研究范式的转型和发展,这自然而然引发我们对学习型城市建设之研究主体、研究方法、研究成果之实践转化等基本原理性问题的思考。随着学习型城市建设的“网络化”“数字化”“智能化”“人文化”,可以预测的是,系统整合、复杂互动、联系沟通、动态生成的思维,会成为学习型城市的内涵更新及其体系建设的重要思维方式,也会是学习型城市研究范式转型的可能突破之处(李家成 2020)<sup>⑥</sup>。对这些问题的不断考究和追问,依旧继续回应和走进“何为学习型城市”这一本源性问题。在当前构建服务全民终身学习之教育体系的导向下,以学习、互嵌、联通和融合的复杂思维方式,让教育深入城市建设的每一空间,让学习走进每一个体、每个家庭、每个社区,加快学习型城市的高质量发展,以达到实现不断凝聚人心、完善人格、开发人力、培育人才、造福人民的美好愿景。

#### [注释]

①②⑥⑦⑩⑫侯定凯在第八届终身教育上海论坛上的报告,题目为“上海市学习型城区创建监测调研:制度设计与主要发现”。

③张永和高小军在第八届终身教育上海论坛上的报告,题目为“新中国成人教育发展的谱系:基于问题史的视角”。

④李宝敏在第八届终身教育上海论坛上的报告,题目为“从关注结果的‘学会’到关注过程的‘会学’:终身学习视野下学习者在在线学习力测评与发展对策研究”。

⑤⑧⑨⑬⑮⑯李家成在第八届终身教育上海论坛上的报告,题目为“论学习型城市建设中的复杂思维及研究范式”。

⑰史枫在第八届终身教育上海论坛上的报告,题目为“‘十四五’学习型城市规划研究:北京的考量与构想”。

⑱朱敏在第八届终身教育上海论坛上的报告,题目为“可持续发展教育:社区如何行动——来自亚太案例的比较分析”。

#### [参考文献]

[1][美]罗伯特·赫钦斯(2017). 学习型社会[M]. 林曾,李德雄,蒋亚丽译. 北京:社会科学文献出版社:139.

[2][法]埃德加·莫兰(2004). 复杂性理论与教育问题[M]. 陈一壮译. 北京:北京大学出版社:60.

[3]崔晓光(2020). 浦东新区街镇学习型社区发展监测研究与

实践[A]. 第八届终身教育上海论坛论文集[C]. 上海:上海终身教育研究院:16-34.

[4]程豪,丁小明,李家成,吕珂漪(2020). 隔代学习实现老人和儿童的共学互学——基于龙虎塘实验小学和河海老年学校的个案研究[A]. 上海终身教育研究院主编. 中国终身教育研究(第一辑)[C]. 上海:上海交通大学出版社:86-107.

[5]高志敏,朱敏,傅蕾,陶孟祝(2017). 中国学习型社会与终身教育体系建设“知”与“行”的重温与再探[J]. 开放教育研究,23(4):50-64.

[6]顾凤佳,朱益明(2019). 国际学习型城市评价指标比较:反思与展望[J]. 开放教育研究,25(6):112-120.

[7]桂敏(2020). 高校参与终身学习服务的战略规划与实践路径:欧盟经验与启示[A]. 第八届终身教育上海论坛论文集[C]. 上海:上海终身教育研究院:147-156.

[8]国卉男(2021). 学习型城市治理体系和治理能力现代化建设:理论指南与行动计划[J]. 教育发展研究,41(03):20-28.

[9]侯怀银,尚瑞茜(2020). 学习型社会研究的现实图景与中国特色[J]. 现代远程教育研究,32(6):52-59+103.

[10]江泽民(2001). 加强人力资源能力建设 共促亚太地区发展繁荣——在亚太经合组织人力资源能力建设高峰会议上的讲话[J]. 中华人民共和国国务院公报,19:8-10.

[11]江颖,夏海鹰(2020). 国际老年教育研究脉络梳理:领域特征和前沿热点[A]. 第八届终身教育上海论坛论文集[C]. 上海:上海终身教育研究院:77-97.

[12]李洁(2020). 老年教育教师职业认同现状及其对工作满意度的影响[A]. 第八届终身教育上海论坛论文集[C]. 上海:上海终身教育研究院:98-114.

[13]李家成,程豪(2021). 互联互通:论终身教育体系中教育机构间的关系[J]. 中国电化教育,1:58-65.

[14]李家成,程豪(2020). 共学互学:论终身教育体系中的主体间关系[J]. 终身教育研究,31(6):22-27.

[15]马丽华(2020). 我国老年教育转型发展:理论重构与策略选择[J]. 教育发展研究,40(17):28-35.

[16]孙玖璐,李建攀,王霞(2019). 老年核心素养体系框架初探[J]. 终身教育研究,30(2):10-14.

[17]宋亦芳(2020). 终身教育信息化发展的特征图谱分析[J]. 职教论坛,36(9):91-98.

[18]宋其辉(2020). 上海乡村学习空间建设实践研究[A]. 第八届终身教育上海论坛论文集[C]. 上海:上海终身教育研究院:9-15.

[19]UNESCO Institute for Lifelong Learning(2013). Beijing declaration on building learning cities[R]. Hamburg: UNESCO.

[20]UNESCO Institute for Lifelong Learning(2015). Mexico city statement on sustainable learning cities[R]. Hamburg: UNESCO.

[21]UNESCO Institute for Lifelong Learning(2017). Cork Call to Action for Learning Cities[R]. Hamburg: UNESCO.

[22]UNESCO Institute for lifelong learning(2019). Inclusion—a principle for lifelong learning and sustainable cities background paper[R]. Hamburg: UNESCO.

[23]徐文清,王仁彧(2020). 现代信息技术赋能终身教育融合发展的探究[A]. 第八届终身教育上海论坛论文集[C]. 上海:上海终身教育研究院:60-65.

[24]姚爱芳,刘茜(2020). 家长学校服务家庭教育的实践探索:以上海家长学校为例[A]. 第八届终身教育上海论坛论文集[C]. 上海:上海终身教育研究院:157-163.

[25]中华人民共和国教育部(2014). 教育部等七部门关于推进学习型城市建设的意见[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/zcs\\_cxsh/201409/t20140904\\_174804.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/zcs_cxsh/201409/t20140904_174804.html).

[26]中华人民共和国中央人民政府(2019). 中共中央关于坚持和完善中国特色社会主义制度 推进国家治理体系和治理能力现代化若干重大问题的决定[EB/OL]. <http://www.gov.cn/zhengce/>

2019-11/05/content\_5449023.htm.

[27]中华人民共和国中央人民政府(2020). 中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议[EB/OL]. [http://www.gov.cn/zhengce/2020-11/03/content\\_5556991.htm](http://www.gov.cn/zhengce/2020-11/03/content_5556991.htm).

[28]朱敏,高志敏(2014). 终身教育、终身学习与学习型社会的全球发展回溯与未来思考[J]. 开放教育研究, 20(01):50-66.

[29]朱晓雯(2020). 我国老年大学空间分布的省际差异与相关性分析[A]. 第八届终身教育上海论坛论文集[C]. 上海:上海终身教育研究院:137-146.

(编辑:徐辉富)

## Reflection and Breakthrough: High-quality Development of Learning City Construction

CHENG Hao<sup>1</sup>, LI Jiacheng<sup>2,3,4</sup>, KUANG Ying<sup>5</sup> & ZHANG Lingli<sup>5</sup>

(1. Department of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China;

2. Shanghai Municipal Institute for Lifelong Education, Shanghai 200062, China;

3. Institute of "Life - Practice" Educology, East China Normal University, Shanghai 200062, China;

4. Basic Education Reform and Development Research Institution, East China Normal University, Shanghai 200062, China;

5. Institute of Vocational Education and Adult Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

**Abstract:** Building a high-quality learning city is the unremitting value pursuit and action strategy of many countries in the world. As a positive force in the construction of a global learning city, China has made important contributions to the theoretical development and practical advancement of the construction of a learning city from the inspection of realistic conditions and the guarantee of policies and systems. However, the iterative update of modern information technology and the increasingly serious aging phenomenon have brought unprecedented challenges to the current development and future of learning cities. Therefore, reviewing and revealing existing difficulties in the development of learning cities in China has become the prerequisite and basis for promoting high-quality development. Based on the understanding of the connotation, characteristics and essence of the learning city, the current learning city construction in our country lacks learning style; the inter-institutional relations are in a state of fragmentation; the social operation structure is separated; and the construction standpoint is simple, fragmented. In order to break the predicament in the development of learning cities and achieve higher-quality and higher-level goals, it is necessary to adhere to individual's inclusive learning, uphold interconnected inter-institutional relationships, and create a coordinated and integrated social structure path as well as advocate the transformation of complex thinking in research positions.

**Key words:** learning city; urban construction; lifelong education; lifelong learning; educational institutions; social governance