

从《反思教育》中的四个关键概念 看教育变革新走向

文 | 石中英

联合国教科文组织的报告《反思教育：向“全球共同利益”的理念转变？》（以下简称《反思教育》）中文版出版，非常有意义。它的出版有助于我国教育工作者系统、完整和深入地了解联合国教科文组织在新的时代背景下有关教育变革走向的新观察、新思想、新建议。本文主要从该报告的四个关键概念入手，理解和把握报告的主要思想。这四个关键概念是：“知识”“学习”“共同利益”和“人文主义”。之所以从这个角度入手理解和把握该报告的主要思想，有两方面考虑：一是这些关键概念构成了该报告思想的骨架，本身需要读者准确地把握；二是从教育界已经发表的有关《反思教育》的学习体会和一部分研究文章来看，对于该报告在这些关键概念上的独到理解和创新性阐释并未有足够的注意，一些认识可能还是错误的，有待澄清或纠正。

知识

知识在有关学习的任何讨论中都是核心议题，可以理解为个人和社会解读经验的方法。因此，可以将知识广泛地理解为通过学习获得的信息、理解、技能、价值观和态度。知识本身与创造及再生产知识的文化、社会、环境和体制背景密不可分。

（《反思教育》第8页）

从概念关系上说，“知识”是“教育”“学习”的一个基础性概念，这一点是显而易见的。基于这种概念关系，对知识概念的不同认识和理解，会直接影响到人们对于教育、学习等行为内涵、价值取向、内容选择、结果评价的认识。从这个角度说，对知识概念的反思，也就成了任何教育活动反思的一个出发点。

与大多数人将知识理解为静态的、事实性的、结论性的并经过严格证明、证实或辩护的人类特殊经验系统不同，《反思教育》中对于知识概念给出了一个比较宽泛的定义：“可以将知识广泛地理解为通过学习获得的信息、理解、技能、价值观和态度。”这就把许多新的



《反思教育》借助对关键概念的重新定义或阐释，面向全球社会提出了新的知识观、新的学习观、新的价值视野、新的教育原则。

元素纳入知识范畴里，如“信息”“理解”“价值观”“态度”等。这个定义，一方面扩大了知识的内涵和外延，另一方面也反映了知识定义的后现代立场。将信息纳入知识范畴，最早是利奥塔在《后现代状况》中提出来的，反映了信息社会中人们知识观的变化。现在人们常说的“知识的碎片化”，就其实质而言，就是这种知识信息化、信息碎片化的结果。该定义把“理解”纳入知识范畴，凸显了知识的主观性、个体性与背景性，与传统意义上人们对知识普遍性、客观性和价值中立性的信仰有很大不同。该定义把“价值观”和“态度”也看作知识，知识的内涵和外延则跨越了认知领域，进入到价值和情感领域。从整个报告思想来看，这种宽泛的知识定义，构成了报告中对学习、课程、教学认识的概念基础。可能是由于篇幅问题，该报告在给出这种广泛的知识定义后，并未从理论上说明它的合理性，也未对知识范畴中不同的构成要素，

如“信息”“理解”“技能”“价值观”“态度”等进行进一步的区分，后面也没有说明在学习这些不同类型的知识时学习理念、路径、方法等方面的不同，这是需要读者注意的。

必须探索主流知识模式之外的其他各种知识体系。必须承认和妥善安置其他知识体系，而不是将其贬至劣势地位。对于发现和认识其他世界观保持更加开放的态度，世界各地的社会可以相互借鉴，相互学习……假如我们愿意放弃固有观念，敞开心扉，接受对于现实的各种不同解释，丰富多彩、异彩纷呈的世界观将丰富我们所有人的世界。

（《反思教育》第22页）

与“知识”概念有关的一个观点是报告里特别强调的“各种知识体系”。报告在给出知识的宽泛定义后，紧接着就提出“知识本身与创造及再生产知识的文化、社会、环境和体制背

景密不可分”。这个观点再次表达了后现代知识观强调的知识的境遇性(contextual),它承认不同的文化、社会、环境和体制中会产生和创造出各自的知识体系。知识的多样性就如同文化的多样性、生物的多样性一样,得到了承认。从这个观点出发,该报告特别强调指出,“必须探索主流知识模式之外的其他各种知识体系。必须承认和妥善安置其他知识体系,而不是将其贬至劣势地位”。这个观点在教育上有重要意义。因为长期以来现代教育为一些主流的知识体系所控制,对于曾经的殖民地和半殖民地国家而言,这种主流的知识体系就是西方的知识体系。在这种主流的知识体系控制下,传统的、本土的知识在学校课程中没有位置或只是处于边缘的、附属的位置,以至于逐渐失去其传统的完整性和合法地位。这种教育导致非主流知识体系国家或地区的人民在知识生产、传播和创新上失去文化自信。这种情况在20世纪60年代之后受到一些思想家的强烈批评,但是在教育领域似乎影响不大。这次《反思教育》报告再次提出这个问题,有助于在全球范围内改变某种单一的知识体系控制教育或课程内容的局面,在指导青少年“学什么”的认识上有一个比较大的突破。报告特别以地球观、人生观、时间观、幸福观以及决策偏好等为例,说明人类知识的情境性和多样性。

从上述分析来看,《反思教育》中的“知识”概念有如下几点特征:第一,扩大了知识概念的内涵,将“信息”“理解”“态度”“价值观”等要素都纳入知识范畴。第二,承认知识体系或知识传统的多样性以及它们在广泛的历史和社会生产与生活中价值的独特性、不可或缺性。第三,反对知识霸权,希望能够检讨近代以

来形成的“主流知识vs本土知识”的知识秩序。总体而言,《反思教育》中的知识观显然受到了后现代主义、知识社会学、知识政治学等理论的影响。

学习

学习可以理解为获得这种知识的过程。学习既是过程,也是这个过程的结果;既是手段,也是目的;既是个人行为,也是集体努力。学习是由环境决定的多方面的现实存在。获取何种知识,以及为什么、在何时、在何地、如何使用这些知识,是个人成长和社会发展的基本问题。

(《反思教育》第9页)

教育是指导学生有价值的学习活动,学习是教育活动的-一个基本范畴。在反思了“知识”的概念后,报告也对“学习”概念提出了新的观点。这个观点与当前一些理论工作者、实践工作者和决策者习惯上将学习理解为个体以获取静态知识为主的认知行为不同,突出强调了学习的过程性、目的性、集体性、多样性和全身心性,反映了近几十年来人们在学习观方面的新认识。

报告认为,“学习既是过程,也是这个过程的结果;既是手段,也是目的;既是个人行为,也是集体努力”。我理解,“学习既是过程,也是这个过程的结果”,主要是反对以往仅仅把学习作为获取知识的手段,突出强调学习过程的价值。从过程上说,学习是一种经验行为,是个体经验和社会经验、当前经验和历史经验的互动、交流、交融,从而实现社会历史经验传承和个体经验改组或改造的双重目的。学习或教育的意义就在这种过程中得到实现,而不

仅仅体现在学习活动结束之后若干被选择、被监测、被评估的学习结果上。这个观点非常类似于杜威当年所说的教育过程的目的或内在的目的^[1]。学习“既是手段，也是目的”，侧重强调了学习型社会当中学习本身就是一种生活方式、一种工作方式、一种终身的行为。也正是在此意义上，“学会如何学习从来没有像今天这么重要”。学习“既是个人行为，也是集体努力”以及后面提到的“学习是由环境决定的多方面的现实存在。获取何种知识，以及为什么、在何时、在何地、如何使用这些知识，是个人成长和社会发展的基本问题”等观点，则从社会学的视角来审视个体的学习行为，突出强调社会地位、环境、条件等对于个体学习行为的影响，进而明确了社会在满足、支持和促进个体学习方面不可推卸的责任。这是一种很深刻的社会建构主义学习观，对于教育者重新理解和解释个体学习行为有方法论意义。

报告对互联网给学习者带来的挑战进行了重点分析，认为“目前的挑战是，如何教会学习者理解他们每天面临的纷繁芜杂的信息，鉴别可靠的来源，评估信息内容的可靠性和有效性，质疑信息的真实性和准确性，将这种新的知识与以往所学内容联系起来，以及根据已经掌握的信息来辨别信息的重要性”。报告特别分析了当前学习空间网络扩展情况，“当今世界教育格局的变革促使人们越来越认识到，正规教育机构之外的学习具有重要性和相关性。目前的发展趋势是从传统教育机构，转向混合、多样化和复杂的学习格局，通过多种教育机构和第三方办学者，实现正规学习、非正规学习和非正式学习。我们需要一种更加流畅的一体化学习方法，让学校教育和正规教育机构

与其他非正规教育经验开展更加密切的互动，而且这种互动要从幼儿阶段开始，延续终生。学习空间、时间、关系的变化有利于拓展学习空间网络，让非正规和非正式学习空间与正规教育机构相互影响，并相互补充”。报告关注非正规学习和非正式学习的意义价值和学习结果的承认，这也是现代教育改革非常重要的任务。

报告特别提出，“我们要采取整体的教育和学习方法，克服认知、情感和伦理等方面的传统二元论。各界日益认识到，消除认知和其他学习形式之间的矛盾对立，对于教育至关重要，就连侧重于衡量学校教育学习成绩的人也不例外。最近有人提出了更加全面的评估框架，超越传统学习领域，包括社交和情感学习或文化和艺术”。这种学习观与报告所持的知识观之间有着内在的一致性。报告认为学习不再仅是认知的过程，而是整个心灵、整个精神世界都参与到学习行为的过程。

简而言之，该报告在总结以往多学科有关学习行为研究的基础上，突出强调了学习过程和结果的统一、学习手段与目的的统一、学习的个体性与集体性或社会性的统一，学习的认知性与情感性、伦理性的统一，以及正规的与非正规的、非正式的学习经验的统一。这种学习观超越了以往我们所接受的认知性、学术性、个体性和正规性学习的概念，勾勒了“完整的学习”与“完整的学习者”的形象，对于未来的教育工作具有重要的指导意义。

共同利益

“公共”一词往往造成一种常见的误解，认为“公共利益”就是由公众提

供的。另一方面，对于“共同利益”的定义是，无论其来自公共部门还是私营部门，都具有有约束力的目标，并且是实现所有人的基本权利的必要因素。

从这个角度来看，“共同利益”概念或许可以成为具有建设性的替代品。可以将共同利益定义为“人类在本质上共享并且互相交流的各种善意，例如价值观、公民美德和正义感”。它是“人们的紧密联合，而不仅仅是个人美德的简单累计”。这是一种社会群体的善意，

“在相互关系中实现善行，人类也正是通过这种关系实现自身的幸福”。由此可见，共同利益是通过集体努力紧密团结的社会成员关系中的固有因素。因此，共同利益的“产生”及其裨益具有内在的共同性。从这个角度来看，共同利益的概念让我们至少能够在以下三个方面摆脱公共利益概念的局限：

1. 共同利益概念超越了公共利益的辅助性概念，后者将人类幸福局限于个人主义的社会经济理论。

2. 要定义共同利益的含义，必须根据环境的多样性以及关于幸福和共同生活的多种概念来界定。

3. 这个概念强调参与过程，而这本身就是一项共同利益。

（《反思教育》第69-70页）

“共同利益”（common goods）概念是该报告的一个核心概念，用来表达报告中有关知识、教育的性质、价值的认识。“报告建议将知识和教育视为共同利益。这意味着，知识的创造及其获取、认证和使用是所有人的事，是社

会集体努力的一部分”。这段话理解起来似乎并不困难，知识和教育事关所有人的尊严和利益，因此应该努力做到公平、公正，努力克服社会排斥和不平等。但是接下来报告又说，“共同利益的概念让我们能够摆脱‘公共利益’（public goods）概念所固有的个人主义社会经济理论的影响”。这就让人有些费解：共同利益不等于公共利益？公共利益的概念怎么属于个人主义社会经济理论？如果共同利益不同于公共利益，那么它独特的内涵和价值指向又是什么？

报告可能考虑到了读者会产生这些问题，也相对用了比较多的篇幅阐明和辨析共同利益这个概念。它引述学界的研究成果将共同利益定义为“‘人类在本质上共享并且互相交流的各种善意，例如价值观、公民美德和正义感’。它是‘人们的紧密联合，而不仅仅是个人美德的简单累计’。这是一种社会群体的善意，‘在相互关系中实现善行，人类也正是通过这种关系实现自身的幸福’。由此可见，共同利益是通过集体努力紧密团结的社会成员关系中的固有因素。因此，共同利益的‘产生’及其裨益具有内在的共同性”。这段论述强调，共同利益实际上是人类在公共社会生活当中、在共同体生活当中所不可或缺的内在的善。没有这些善或利益的实现，如缺乏正确的价值观、公民美德和普遍的正义感，人类彼此之间的相互关系就不能得到维持，从而也不可能作为大大小小的共同体（community）而存在。也许可以说得直接一些，如若没有这些共同利益，无论大小，人类赖以存在的家园——共同体——就要解体。

该报告特别指出，“共同利益”这个概念能

够在三个方面摆脱“公共利益”理论的局限性：第一，摆脱了公共利益的辅助性；第二，摆脱了公共利益的单一性；第三，摆脱了公共利益的福利性。这些主张彰显了共同利益与公共利益的不同。

公共利益这个概念不难理解，是作为与个人利益相对立的一个概念提出来的。乍看起来，公共利益概念与个人利益根本不同，它是作为一种集体的利益而被强调的。但是，在自由主义占主导地位的西方社会中，公共利益之所以要得到维护，是因为它被看作实现个人利益的条件。因此，对于个人利益而言，公共利益还是“辅助性”、第二位的，个人利益才是根本利益、第一位的。与公共利益不同，共同利益则努力摆脱对于个体利益的辅助性，将自己的合理性置于个人利益之上，强调共同利益对于个体利益的优先性和独立性。

共同利益 (common goods) 与共同体 (community) 有关，不同的共同体对于何谓内在的善或共同利益往往有着不同的看法与偏好。这就是说，共同利益从内涵和外延上说，是多样的，而不是单一的，它受到共同体传统、所处环境、性质、类型、范围、理想等因素的影响，是内生于共同体的客观历史和现实基础之上的。这可以得出两个结论：一是各种不同的共同利益观有着同等的合理性，理应得到尊重。二是相对于某一个共同体而言，其共同利益不应是外部强加的，也不应是政治家、思想家所随心所欲设计的“好生活”，而是有其历史的连续性和深厚的民众基础。正是在此意义上，报告认为，“要定义共同利益的含义，必须根据环境的多样性以及关于幸福和共同生活的多种概念来界定。因此，对于共同利益的

具体情况，不同社区会有不同的理解。关于什么是共同利益，有着多种文化解读”。这种多样性、内生性思想，是公共利益概念中所难以寻觅的。一般而言，公共利益都是由一些强势社会集团所定义的，带有明显的外部性、强制性或统一性。

摆脱了公共利益的辅助性、单一性，共同利益的获得或增加就不是一个单纯由政府部门分配的过程，而是一个期待共同体每一位成员共同参与的过程。也就是说，共同利益不再像公共利益那样作为一种个人福利，有待一个强力部门来分配。共同利益理论强调成员的参与和责任和参与过程，“共同行动是共同利益本身所固有的，并且有助于共同利益，而且在共同行动的过程中也会产生裨益”。许多共同利益的实现，只有在共同体成员的共同参与行动中才有可能。比如以爱、责任、信任等为基础的美好社会秩序，只有当共同体中的每一位成员都接纳、践行和守护这些基础价值原则的时候才有可能。

从概念来源上说，共同利益的概念来源于古希腊哲学家亚里士多德“共同善”的概念，同时反映了当代社群主义者对自我、社会、政治、伦理等一系列主题的主张，也反映了后现代主义、存在主义等思想流派对“关系”的重视。共同利益概念的运用，实际上是针对新自由主义全球扩张所带来的人与人之间、社群与社群之间、国家与国家之间的冷漠、隔膜、竞争以及传统社群共同体被个人主义破坏、侵蚀、工具化等问题。从价值取向上说，共同利益概念既反对极端的个人主义，也反对狭隘的国家主义、民族沙文主义，强调人类的共同人性、相互依存、社会团结与信任的重要性，其中折射出绚烂

的人文主义光芒。

以共同利益这个概念为基础,报告还提出了“全球共同利益”(a global common good)这个概念,并将其作为报告副标题的主题词。“全球共同利益”是范围最大的共同利益。从内涵和外延来说,这个概念与习近平总书记2015年所提出的“人类命运共同体”有共通之处。两者都共同强调世界各国人民之间的相互依存、休戚与共,强调面对全球性问题的共同责任和共同行动。“打造人类命运共同体,要建立平等相待、互商互谅的伙伴关系,营造公道正义、共建共享的安全格局,谋求开放创新、包容互惠的发展前景,促进和而不同、兼收并蓄的文明交流,构筑尊崇自然、绿色发展的生态体系”。^[2]在此意义上,全球共同利益、人类命运共同体等都不仅是一个目标概念,而且也是一个方法概念,是当代人类社会审视自身行为的一种视野、立场和价值准则。

人文主义

人文主义方法让教育辩论超越了经济发展中的功利主义作用,着重关注包容性和不会产生排斥及边缘化的教育。人文主义方法可以指导人们应对全球学习格局的变化,教师和其他教育工作者依然是促进学习的核心力量,以实现所有人的可持续发展。

(《反思教育》第29页)

毫无疑问,“人文主义”是《反思教育》的主旋律,贯穿该报告对教育性质、教育目的、教育价值、课程与教学、学业成就评价、教育治理等问题的论述。报告第二章的标题直接就是“重申人文主义方法”。这里“重申”的意思是

以前提出过,这里再次申明,说明人文主义是联合国教科文组织一以贯之的价值主张。1953年,联合国教科文组织就公布了在新德里召开的“东西方人文主义和教育”国际圆桌讨论的会议纪要,1972年《学会生存》报告中提出了“科学的人文主义”概念,1996年《教育——财富蕴藏其中》报告中提出的“教育的四个支柱”(“学会认知”“学会做事”“学会共同生活”“学会生存”)也反映了鲜明而强烈的人文主义取向。

不过,正如报告所注意到的,人文主义在不同的时代、不同的文化背景、哲学传统甚至宗教传统中有不同的理解,不同的理解之间也往往并不一致,有些甚至是相互矛盾的。例如,有些人文主义者是以人类为中心的,而另一些人文主义者则是以上帝为中心的;有些人文主义者将自己看成是科学主义的对立面,而另一些人文主义者则主张融合科学主义的精神等。《反思教育》所重申的人文主义则努力超越这些特殊的人文主义立场,致力于在时代背景上体现人文主义的一般价值原则并将其具体化。

报告指出,“维护和增强个人在其他人和自然面前的尊严、能力和福祉,应是21世纪教育的根本宗旨。这种愿望可以称为人文主义,是联合国教科文组织应从概念和实践两方面承担起的使命”。这段话将人文主义看成是一种面向未来的价值愿景和根本宗旨,是指引人类教育未来发展的价值指针。而在另一段话中,报告则将人文主义看成是指导和审视当下教育实践的价值视野或原则。“人文主义发展观的伦理原则反对暴力、不宽容、歧视和排斥。在教育和学习方面,这就意味着超越狭隘的功利主义和经济主义,将人类生存的多个方面融合起来。这种

方法强调,要将通常受到歧视的那些人包容进来——妇女和儿童、土著人、残疾人、移民、老年人以及受冲突影响国家的民众”。这段话很清楚地表明,在联合国教科文组织看来,教育领域的功利主义和经济主义是与人文主义价值取向不一致的,它们是造成发展和教育领域的不宽容、歧视、排斥、不平等的价值根源,应当予以深刻批判。不过,报告也并未对功利主义和经济主义全盘否定,认为“教育的经济功能无疑是重要的,但我们必须超越单纯的功利主义观点以及众多国际发展体现出的人力资本观念。教育不仅关系到获取技能,还涉及尊重生命和人格尊严的价值观,而这是在多样化世界中实现社会和谐的必要条件”。

报告中的人文主义价值主张是建立在“共同人性”的概念基础之上的。报告在第二章一开始,就引述了南非社会权利活动家德斯蒙德·图图(Desmond Tutu)的一句话:“我的人性与你紧密相连,我们站在一起,始成人类。”(My humanity is bound up in yours, for we can only be human together.)这句话是很有哲理的,认为是共同人性将人与人相连,也是共同人性使我们成为人类。其潜台词是:如果丧失了这种共同人性,人就不可能从个体的人成长为真正意义上的人类的一员。经济、社会和教育生活中广泛存在的冲突、不宽容、排斥、压制、边缘化、不平等、不公正等现象,均是共同人性丧失的表征。在该报告的导言部分也明确了

共同人性作为人文主义教育观和发展观的哲学基石。“本书呼吁对话,受到了人文主义教育观和发展观的启发,以尊重生命和人类尊严、权利平等和社会正义、尊重文化多样性、国际团结和分担责任为基础,而所有这些都是人性的基本共同点”。

通过对报告中上述四个关键概念的分析,我们可以看出,《反思教育》报告尽管不是一部严谨而系统的学术专著,但是它在概念的选择、使用和阐释上较好地综合了近几十年来人文社会科学众多领域的新成果,新颖而深刻,具有很大的启示性。报告借助于对上述关键概念的重新定义或阐释,面向全球社会提出了新的知识观、新的学习观、新的价值视野、新的教育原则,它们彼此之间具有高度的内在关联和一致性。《反思教育》已经描绘了一幅新的有关人类未来教育和未来发展的概念图景,必将对全球范围内的教育研究和实践创新产生广泛和持续的影响。

(编者注:联合国教科文组织著,联合国教科文组织总部中文科译:《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6月出版)

(作者系北京师范大学教育学部教授、博士生导师)

责任编辑 钱丽欣

读者热线:010-82296697

投稿邮箱:qianlixin@126.com

注释:

[1] 杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:111-122.

[2] 中共中央宣传部.习近平总书记系列重要讲话读本(2016年版)[M].北京:学习出版社,2016:265.