

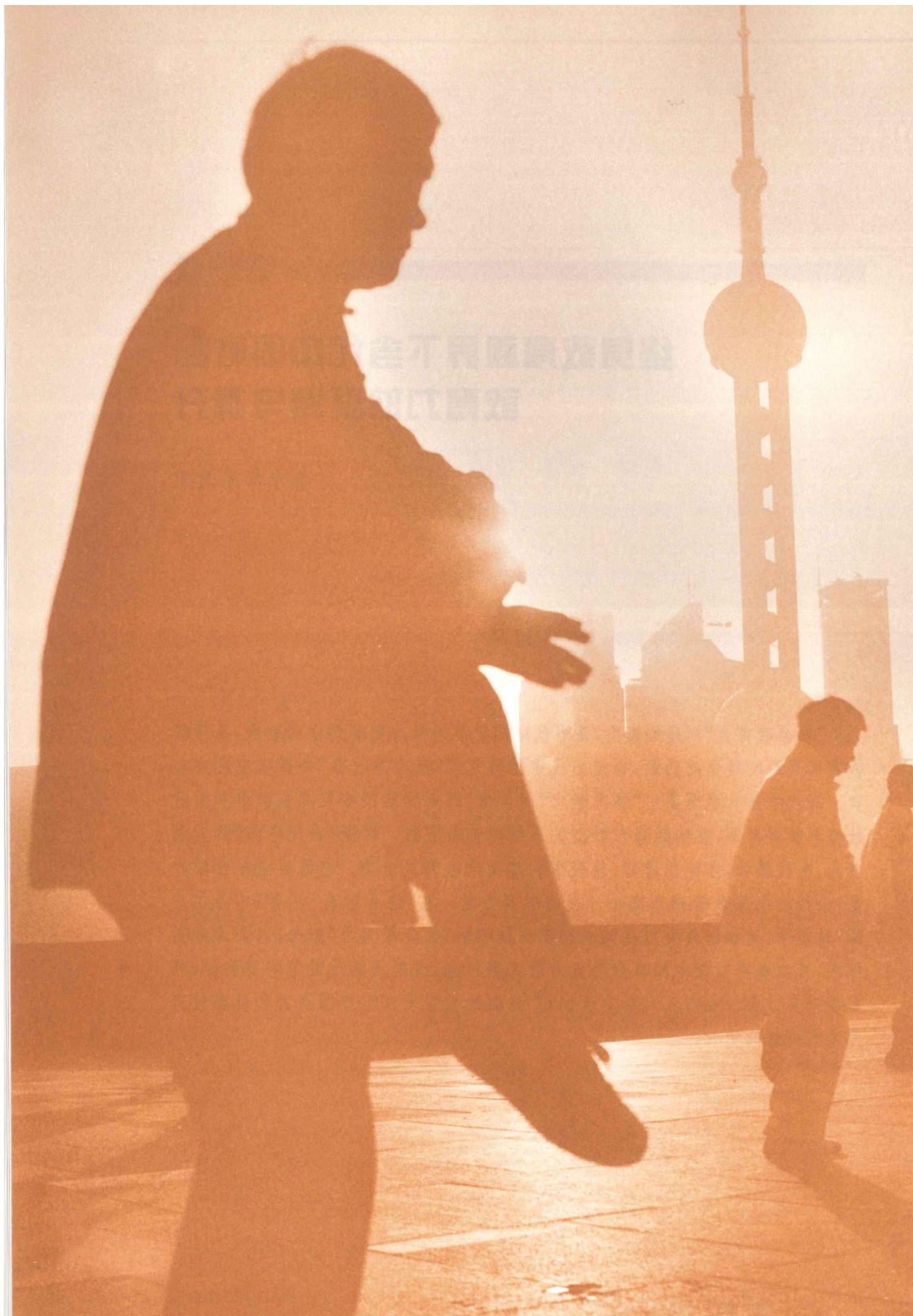
特 约 报 告

第一章

终身教育视界下当代中国社会 教育力的聚通与提升

华东师范大学

“社会教育力”问题的提出,是当代中国发展对教育更高需求的表现,是中国教育实现深度转型的必须,也是当代中国教育学“教育与社会”关系研究的突破口。当代中国发展需要用“终身教育”的价值、原则和路径等尺度来衡量和推进社会与教育变革,重构教育与社会关系的理论与实践。读懂“当代中国”的发展理念、时代精神,才能在矛盾、转型中构建现代教育大格局。这需要全社会的力量,全社会也蕴含着尚未完全开发的教育力量。在“终身教育”视界和“当代中国”时空中,建构出具有内在构成和层次结构的“社会教育力”概念,以之为分析框架,可以发现当代中国社会教育力的实存状态、成因及其改进策略与路径,并呈现未来方向。唯有人人自觉承担起“社会的教育责任”,中国教育和教育力才有更好的明天。



“终身教育”是联合国教科文组织 20 世纪 60 年代就提出的概念,作为政府提出的目标,记录在中国 2010 年发布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》(以下简称“中长期纲要”)中。现虽然已用各种方式实践着,但在理论和理解上至今还是一个充满歧义的概念。

“当代中国”是一个怎样的情状,同样充满着不同的判断和评价。其中有急切的希求和对机遇的青睐;有宏伟的规划与重建的行动;有变动不居、问题丛生的险象;有怒其不争、哀其不幸的批判;有弥漫着焦虑不安的气息,还有狂热浮躁的喧哗。它是我们不可跳出、生活其中的真实世界。教育则是这种世象的集中体现。^①这不突兀,但警示我们:要深度研究当前中国社会(改革)与教育(改革)的内在关系,从理论到实践。

“社会教育力”是一个新概念,提出此概念,是想以此作为重建有关“教育与社会”关系性质的着力点,进而阐明社会的教育责任研究、“社会教育力”的现状,以进一步寻求其发展指向。为此,必须把尚未清晰的“社会教育力”概念清晰起来,这又是一道并不易解的题。

有人说,当今的中国教育找不到“回家”的路;有人问,我们不知“前方”在哪里……这是真实地想改变现实、继续前行的人,在不确定性增强的社会中共生存的人,可能会出现迷茫和不安。但我们期望前行,也必须前行。路和方向其实已藏在问题之中,找到问题,就迈出了思想上前进的第一步。

本课题选择了一个当今中国教育学人切实困惑其中,又必须面对和作出回答的难题。现在我们努力作出的回答,也许并不出色且令人满意,但愿公之于众,以引发更多同仁、相关行政人员和实践者对这一问题的关注与思考。

终身教育视界的深刻意蕴: 全时空性的全人发展

保尔·朗格朗以联合国教科文组织终身教育科前科长身份发表的《终身教育引论》,至今还是一部令人难忘的名著,是每一个重视和以各种身份参与中国终身教育事业的人,每一个虽处于局部现实中、但却应明确全局与未来,深入理解该事业内在规定性的人,需要反复

^① 复旦发展研究院传播与国家治理研究中心发布的《中国网络社会心态报告(2014)》指出:在 12 大社会议题中,“教育”议题的提及率为 23.8%,持续关注率为 22.5%,均占首位,反腐议题还屈居第二。参见《新民晚报》2014 年 10 月 16 日。

阅读的经典。

《终身教育引论》之所以打动人,首先是因为作者在书中明确作出了“终身教育”是什么的概念界定:“我们所说的终身教育是一系列很具体的思想、实验和成就,换言之,是完全意义上的教育,它包括了教育的所有各个方面,各项内容,从一个人出生的那一刻起一直到生命终结时为止的不间断的发展,包括了教育各发展阶段各个关头之间的有机联系”。^①

这个结论至少告诉了我们两点:

第一,终身教育不是一个由一系列概念的批判、推进演算出来的概念,而是基于“具体的思想、实验和成就”提出来的,它并非空穴来风,而是有作者结合时代和生命体悟的思索与实践基础,它基于人们对更富有意义的人生之追求,“这个人生不仅能带来生活的各种乐趣,而且能为我们提供在知识、情感、艺术和诗歌的道路上永远长进的机会”,^②以及不能与此分开的“有志于为创立一个更美好的世界作出贡献”。^③终身教育本身有价值取向,其价值取向之形成,直接与对第二次世界大战给人类和世界造成的灾难作深刻反思相关,还与大战后西方近20年的政治改革与经济发展,并未带来社会明显的向着期望的美好生活发展有关。作者从一个职业教育工作者立场出发,提出通过教育观念和实践的改变能为人之美好生活带来什么的选择。“终身教育”概念的界定,由一个如此严肃对待人类命运、个人幸福和职业职责的人作出,他本身就值得学习和尊敬。我们对“终身教育”概念的解读,不能忽视乃至无视这一重要的价值取向和职业立场。

第二,“终身教育”是一个关于“人生”时空全覆盖的教育概念。正是以“人生”作为思考教育的主轴,不仅使对教育功能的关注,从长期的外在功利性社会功能回到其自身最为直接的、影响人身心发展的本源性功能上,而且把“教育”从相对集中于一个时段、有限空间、以体制内学龄期教育为主,加上可能有的零星而非系统的、非主流的、非全体人必须参加的成人教育活动的现状,转换为覆盖每一个人之人生全时空的活动,提出要关注“教育各发展阶段各个关头之间的有机联系”,因为生命的发展是一个连续的过程。这是“教育”观念得以向人生“整体化”和“全过程化”嵌入的重要转换。由此则可看到教育与人类社会生活的全时空覆盖,因为每个人的生命活动都在各种社会实践中完成。“终身教育”只有渗透于这些活动,才能得以实现。

唯有意识到这一点,我们才能理解:“终身教育”的深意在于使教育成为个体一生和社会发展不可分割的、内在必需的构成,它需化入人生、化入社会活动的各个领域。唯有如此,终身教育才会有伟力,也才有可能发挥、实现其伟力。这才是终身教育最深邃的意蕴,也是终身教育视界的内在规定。不如此理解,很难读懂终身教育。

保尔·朗格朗让人深受启发和佩服之处,是他对自己所处时代教育现状的锐利批判。

^① 保尔·朗格朗:《终身教育引论》,周南照、陈树清译,中国对外翻译出版公司1985年版,第15—16页。

^{②③} 同上,第1页。

他不只是给“终身教育是什么”作了经典定义式界定,还通过对现实的批判警示人们:什么不是终身教育,什么甚至不能称为与善及美好生活相关的教育。

保尔·朗格朗首先指出作为终身教育初始阶段的基础教育之局限:“对儿童和青少年的教育工作不管怎样重要和必要,它都只是一种准备,只是真正的教育过程的一种不完美的开端。这种教育只有在成人中进行时,才能体现它的全部意义和发挥它的全部潜能”。^①保尔·朗格朗参与当时法国的成人教育试验,他旨在改变把自己作为知识体系的“销售者”,而是深信:“教育工作者对其他任何一个人、特别是成人能提供的帮助就是给他工具,将他置于一种环境,使他能够依靠自己在社会上的地位、自己的日常经验、斗争、成功和挫折来建立自己的知识体系,进行独立思考,并逐步地形成和发展自己的个性,使个性的各个方面得到充分的表现”。^②只有这样,教育才能赋予完全意义上的人以最重要的地位,使文化成为活生生的、有独特个性的人的真实经验的构成与存在。然而,如此美好的理念,在实践中并没有成功。对试验不如其意的反思,使他将基础教育与成人教育联系起来思考,提出了一系列问题:

“不管学校教育期限有多长,到底有多少人在离开学校以后继续学习、继续自学、继续吸收新知识、继续通过持续而有组织的努力来发展自己已有的技能和才智呢?”^③

成人教育除了职业训练之外,在智力和情感、审美、政治和社会教育等多方面为何取得的成绩如此微弱?为何没能确立其应有的地位?

为什么大多数人躲开一切对自己有利的教育活动?对教育机构抱着冷漠、甚至是敌对的态度呢?

.....

一系列问题指向现实存在的教育之弊病,这是许多人司空见惯、不加追究的。保尔·朗格朗在一系列追问之后,得出如下结论:

“看来很明显,如果一个成人对自己的教育失去了兴趣,如果他除例外情况以外总是对正规和非正规的教育没有热情,那就是由于他在易受影响的年龄、青少年时期没有从提供给他或强加给他的教育中发现他所需要和期望得到的东西……从这些人所共见的事实中只能得出这样一个而不是其他的结论:目前这样的教育走错了路,造成了精神、热情和资源等方面的浪费,这种浪费是国民生活的其他任何部门(军事计划和重点项目当然除外)所没有的。”^④

他毫不含糊地表示:

“我们完全没有把终身教育等同于成人教育,遗憾的是人们常常把这两者等同起来。”^⑤

“当我们说到终身教育的时候,我们脑子里始终考虑的就是教育过程的统一性和整体性。”^⑥

① 保尔·朗格朗:《终身教育引论》,周南照、陈树清译,中国对外翻译出版公司1985年版,第6页。

② 同上,第10页。

③ 同上,第12页。

④⑤⑥ 同上,第15页。

“从长远来说,实现更美好的生活这个问题的唯一答案在于建立一个彻里彻外地渗透着终身教育原则的社会,在于实施一种与生活的进步和成就紧密相联系的教育。”^①

好一个“彻里彻外”,不留丝毫余地、斩钉截铁!没有清晰的认识,敢这样表达吗?

《终身教育引论》发表至今已过了近半个世纪,世界教育舞台也随时代发展出现了各种新状态,与终身教育相关的方面也不例外。如2000年世界教育论坛上获批、发布的“全民教育”六大目标,21世纪以来日益得到强化的“终身学习”观念,有学者把它看作是对“全民教育”的超越。^②

在实施的《中华人民共和国教育法》^③中就提出:要逐步建立和完善终身教育体系;2010年中国政府研制、公布的“中长期纲要”依然强调构建体系完备的终身教育和健全充满活力的教育体制,增加了新的建设学习型社会的目标。但时至今日,国家层面的“终身教育法”尚未面世,有些地方在2010年左右先后出台了地方“终身教育促进条例”^④。仔细阅读文本,不难发现,在国家层面和地方层面,并没有完全形成和进入保尔·朗格朗所清晰界定的“终身教育”立场与视界。在国家正式文件中,建设“现代教育制度”和“终身教育体系”至今还是并提的,两者的关系并未得到明确说明。

在各地公布的地方条例中,各自规定的适用范围差异很大。《上海市终身教育促进条例》规定:本条例适用于上海市“行政区域内除现代国民教育体系以外的各级各类有组织的教育培训活动”^⑤。

山西省太原市的《太原市终身教育促进条例》称“本条例适用于本市行政区域内除现代国民教育体系外的终身教育活动”。

本条例所称终身教育,是指由国家机关、社会团体、企业事业单位、民办非企业等组织依托各类教育资源开展的社区教育、职工教育和农村成人教育等活动。

本条例所称社区教育,是指面向社区内居民开展的以丰富居民精神文化生活、优化社区人文环境、构建和谐社区为主的教育活动。”^⑥

以上列举的两个条例,在“排除什么”上高度一致,虽在具体确定合适范围方面很不同。显现出的相同之处,恰恰与保尔·朗格朗所界定的“终身教育”不相同,都是只取其中的极小

① 保尔·朗格朗:《终身教育引论》,周南照、陈树清译,中国对外翻译出版公司1985年版,第17页。

② 参阅罗莎·玛利亚·托雷斯:《终身学习:对全民教育的超越》,郝克明主编:《让学习伴随终生——上海国际终身学习论坛文集》,高等教育出版社2011年版。

③ 2016年6月1日公布的《中华人民共和国教育法》第二次修订版,第十一条第一款:“国家适应社会主义市场经济发展和社会进步的需要,推进教育改革,推动各级各类教育协调发展、衔接融通,完善现代国民教育体系,健全终身教育体系,提高教育现代化水平”(重点号为本文作者所加)。

④ 本文作者收集到的已发布的“条例”和“试行意见”的省/市有:福建省、上海市、太原市、河北省和宁波市等。

⑤ 引自《上海市终身教育促进条例》(2011年1月5日上海市第十三届人民代表大会常务委员会第二十四次会议通过)第二条,以及《河北省终身教育促进条例》(2014年5月30日河北省第十二届人民代表大会常务委员会第八次会议通过)第二条和《宁波市终身教育促进条例》(2014年11月28日浙江省第十二届人民代表大会第十四次会议通过)第二条。重点号系本文作者所加。

⑥ 《太原市终身教育促进条例》(2012年8月22日太原市第十三届人民代表大会常务委员会第四次会议通过)第二条。

部分。这在一定程度上反映了国家与地方政府在对“终身教育”认识上的一致性与不同程度的模糊性。

也许有人会说,条例可有自己的规定范围,可以是局部的。但反映“终身教育”整合概念的文件在哪里呢?何况真正在整体视野下的局部,应该是体现、渗透和表现整体精神的局部,如果只是为了加强“培训”活动,加强“社区教育”,加强某几类人的“成人教育”,那何必要冠以“终身教育”促进条例之名?

也许有人会说,保尔·朗格朗说的是理论,是一般原则,我们的规定必须从中国实际出发,不能照搬照套。事实上,照这样的“终身教育”促进条例去行动,本初意义上的“终身教育”将永远不可能实现,因为它不关注涉及人一生的各种教育的割裂,不关注教育在个人生命成长发展意义上的内在价值。说得再尖锐些,它还在延续“终身教育”初始观念形成时就批判的、要改变的教育问题。从根本和长远来看,它不利于每个中国公民和整个社会的现代转型。

中国教育改革不是必须围绕联合国发表的文件和目标转,但教育有内在的规定性,有自身的发展逻辑。判断一个教育理论的优劣,不是看它由谁提出,由什么国家或组织首先提倡,也不是只根据离现时的远近或新鲜度。应该是:理论本身是否比以前的认识更深、更广泛地揭示了教育的内在规定性,符合教育发展的方向和逻辑;是否有针对性地批判了阻碍教育发展的时弊,并作出了有根据的病理学分析;是否有助于教育实践变革向着理想推进,并经实践证实其真理性和力量。

保尔·朗格朗的《终身教育引论》具有这些品质。在终身教育领域内,他不仅首先作出了系统、深入的研究,确定了终身教育的概念、价值、目标和基本原则,而且极大地推进了世界各地、人类社会在终身教育领域内的实践。尽管他的理论还需要在各国实践中和通过教育理论研究,继续开拓、深化和丰富,但是当我们谈到“终身教育”或进行“终身教育”实践时,不能无视保尔·朗格朗理论的存在,不能忽视这一理论的全时空视野。我们可以前进、超越,唯一不能做的是“后退”,退回到他所批判的教育观念和行为中去。

概而言之,我们确认的“终身教育视界”是:以能促进人的多方面终身发展和人格完善,使其有志于并有能力为创造一个更美好的世界作贡献为价值取向;以贯穿于人一生、渗透于个体生命实践各种空间的生命和活动全时空为原则;通过将各种教育力量连通、整合、汇聚,形成完整性的教育系统,使全社会各项活动,都自觉内含并在实践中体现终身教育的原则为实现路径。

这是人类自身和社会发展到一个新阶段,以人自身的自由全面发展作为社会发展的终极目标,以个人与社会的发展价值统一为特征的阶段,所必须具备的教育形态。

2016年3月通过的《中华人民共和国国民经济和社会发展第十三个五年规划纲要》(以下简称“十三五纲要”),整体、简要表述了当代中国社会变革与发展的目标。我们需要且可能用上述终身教育的“尺度”去探究、衡量和推进当代中国的社会变革与教育变革;我们需要

用终身教育的意蕴,去重构教育与社会发展内在关系的理论,进而创造在重构理论指导下的变革实践。

也许还会有人说:保尔·朗格朗的观点虽好,但已过时,现在要强调的是终身学习、建设学习型社会。终身教育与终身学习的关系,并不是后者包容前者,而是前者内含后者,其过程包含终身学习,其结果指向终身学习,故而不存在过时问题。保尔·朗格朗的观点,即使使用联合国教科文组织发表的《教育 2030 行动框架》和《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变》来比照,在确认“教育是一项基本人权,受教育权从出生开始,贯穿一生”^①;在强调“我们必须高瞻远瞩,在不断变化的世界中重新审视教育”的态度,坚信“再没有比教育更加强大的变革力量”^②,以及对教育是什么的理解上,依然相续、契合。

“经典”不存在过时问题,发挥其当代价值才是重启经典生命力的关键。^③

当代中国:在创造与问题的 博弈中实现转型

努力读懂当代中国,是我们把“社会教育力”当作课题研究对象必须做的“功课”,也只有读中国社会的全局中,我们才能思考“教育与社会”在今日应该和可能建立的关系。

1978 年以来,中国社会在转型变革的道路上已行走了 40 年。这是十分艰难,但获得显著成效、富有划时代意义的 40 年:冲破了极左路线的障碍,加速了经济发展和融入全球化的步伐,国家经济实力以超常的速度增强;教育始终随着社会的变化而变化,发挥了工具功能,且相应地取得了大发展;中国已经以多方面体量庞大的巨人形态,成为不可被世界小视的大国。这些已是事实存在。

建设社会主义现代化强国,实现中华民族的伟大复兴,全面进入小康社会,这是改革开放以来不变的宏大目标。2016 年是进入到达预定目标终点冲刺阶段的起始年。因此,解读《中华人民共和国国民经济和社会发展第十三个五年规划纲要》(以下简称“十三五纲要”),读明白政府对中国现代化、小康社会的理解和目标,读出为实现这个目标政府期望教育发挥什么作用,教育与社会的关系发生什么变化,教育的现代化如何体现等方面十分必要。在读出政府期望的同时,也必然看到过去 40 年发展所积累的大量影响继续发展、实现目标的问

① 徐莉、王默、程焕弟:《全球教育向终身学习迈进的新里程——“教育 2030 行动框架”目标》,《开放教育研究》2015 年第 6 期。

② 《联合国教科文组织发布新的研究报告:重新认识知识、学习与教育》,《远程教育研究》2016 年第 6 期。

③ 参阅叶澜:《重读经典——当代中国教·学关系研究的必要回归》,载郝克明主编:《让学习伴随终生:上海国际终身学习论坛文集》,高等教育出版社 2011 年版,第 63—71 页。

题,以及政府解决问题的思路与对策。不读懂政府的顶层设计,是无法读懂当代中国的。

当然,要读懂中国还必须了解实践状态、民情舆情。这些信息的获得,一方面通过大量资讯信息的收集、筛选、归类,另一方面开展实地调查,召开各种小型座谈,以拓宽视野,捕捉、积累信息中呈现的问题与经验,启发对社会变革的思考,同时运用亲历和发生在周围可经验事实的体验、判断,逐渐综合形成对现实中国情况的体认,进而结合“十三五纲要”的解读,发现和认识当代中国社会发展的教育需求和社会内蕴的教育力量。

这是一个漫长又时常引起我们兴奋和深思的研究过程,是一个“由大见小”和“由小见大”的两种认识路线不断交叉、互证、互斥又互合的反复过程;是一个学习在文化多元、信息碎片、复杂多变、丰富又零乱的当今现实中国境遇下,如何研究社会、教育,以及社会与教育的现实关系、可能关系和理想合理关系的过程;是一个繁难、极有挑战,又因此而获得成长感的过程。也许,还可以称其为当今中国教育研究方法的一次新尝试的过程。

在创造与问题的博弈中,走出中国社会由传统向现代化的转型之路,是我们研究后得出的“当代中国社会发展特征”的概括性表达。

与前面已经走过的40年相比,当代中国社会问题构成的类型和核心有了变化,集中表现为:不再是历史遗留问题,而是40年改革发展产生的新问题和时代发展提出的新挑战,成了问题构成的核心部分。这不是说历史遗留问题都已解决,而是说即使还存在,其中有一些已转为非中心和局部式问题,还有一部分则转为深度潜在问题,以成为滋生当前新问题的土壤的方式存在。而创造,在某种意义上,是应破问题之局而生,以发展的近景、中景和远景作目标。创造能否成功,在相当程度上取决于对问题及其原因的透析度;是否把握全局,是否抓住根本,是否知其来龙去脉。做到这一点,方有可能生出破解问题的智慧,走出困境,打开、创生新局面。

回避问题的人,找不到路;缺乏智慧的人,闯不出路;没有目标的人,走不长路。直面问题的勇气、善用智慧的才气、实现宏伟目标的大气,今日中国的发展,要想在创造与问题的博弈中走出新路,“三气”缺一不可。

详细分析这一“博弈”,非我们研究可及。只能以“十三五纲要”提出的“发展理念”为主线,结合现实问题与创新策划,就当代中国社会、教育及其关系,作出简要阐述和评论。

“‘十三五’时期是全面建成小康社会的决胜阶段”,“十三个五年规划纲要”^①开篇的第一句话,清楚表明了国家对未来五年的历史性地位及其艰难性有清醒认识。“决胜”一词并非只为修辞而用,它表达的是一种直面问题和必须攻克、取得胜利的决心,读来颇有壮烈感。

整体全局性的重建,集中精炼地体现在“发展理念”中,“创新”“协调”“绿色”“开放”“共享”,是政府就今后五年关于发展理念的概念式表达。每个概念都内含着对现存问题的反思和发展希求的诉说,我们可以由此入手,读懂今日中国。

^① 为避免行文重复,以下凡是“十三五纲要”中提出的概念等,都用加引号的方式表示,不再一一加注。

1. “创新”

“创新”在此指的是“理论创新、制度创新、科技创新、文化创新等各方面创新”，是“引领发展的第一动力”，同时也被列为“驱动发展战略”。它必须贯穿到一切工作之中，并蔚然成风。现实中人们已感受到此风吹起：“大众创业、万众创新”在各大报章上已成“热词”；创新和创业已成各地各部门、各企事业单位的重要工作，特别在当今青年大学生（教育部提出了允许在读大学生休学创业）和毕业生中，在各产业部门的青年工人、技术人员以及文化工作者，创新还包括要“学术创新”。创新教育也自然成为教育领域的一件大事，它一方面要求培养大学生、职校学生等的创业、创新意识与能力，另一方面还泛指一切教育领域都要培养学生的创新意识与能力。

提出“创新”作为发展的核心理念，针对的是现已呈现出逐渐固化和惯性的理论、制度与文化的状态，不能适应新的发展需求。改革的动力、能量的释放、空间的开拓、产业的调整和品质的提升，都呼唤突破已有框架的束缚。创新的不足，还表现在国际经济竞争中，中国的原创性，尤其是在核心技术领域的原创，所占份额极少。由此导致在国际产业链中处于低端，出口贸易的增值主要靠廉价劳动力优势、资源输出和零部件加工产品等换取，而这些“优势”正越来越快地丧失。

更为重要的是，后工业社会信息技术、互联网在全球迅速蔓延，发达国家已进入工业 4.0 时代。中国在这方面起步并不算太晚，据 2016 年 1 月报道，中国网民规模已达 8.66 亿，其中手机上网者占 90%，俨然已成为信息技术第一消费大国，然而中国在该领域的技术创新却很不足。期望在全球经济发展进入转型时实现“弯道超车”的当代中国来说，只有改变这种状态，方可达到目标。

互联网、云计算、大数据、智能机器人等当代新技术，在带来一系列新的利益和发展机遇的同时，也带来了许多新的挑战。其中最为根本的是，使人类的生存环境发生了重要变化，人机共存，虚拟与现实两个世界交互影响成为普遍的实存状态，甚至出现了机器胜过人，机器逻辑控制人的行为逻辑乃至思维程序等反向控制现象，它蕴含着成为战争、杀人武器的风险。马克思关于“人的异化”的理论，在当代并未过时，而是发展到人创造出的、以大脑功能外化至机器的电脑，正在异化人的自由、创造能力。马克思的人受制于自己创造物的异化学说，在新水平上得到验证。一个令人类不得不严肃对待的问题，正越来越引起世界科学界、哲学界和文化界的关注：《为什么杀人机器人比核武器更危险》^①《全球亟需进行“人工智能”

^① [法] 让-保罗·德拉艾撰写，徐寒易译。作者现为法国里尔第一大学计算机基础科学学院教授。中文版《环球科学》授权《南方周末》发表。本文载于《南方周末》2016 年 5 月 26 日（科学 E31）。同年 5 月 29 日，《光明日报》，以《杀人机器人：危险不科幻》为题，刊登了同一篇文章，在同一版面上还发表了署名刀文的《请为机器人戴上“镣铐”》的评论。

风险管理》^①等文章,在大多数人还沉浸在享受多种新技术带来的便捷、丰富之欢乐时,已敲响了警钟。这一点,同样要靠具有原创智慧的人们,用自己的智慧来把握。无疑,这也是“创新”理念所不能回避的问题。

信息技术的发展在我国教育领域掀起了一波接一波的大浪。当前的翻转课堂、慕课、大数据、云计算、电子书包、智慧课堂等,正在成为教育信息技术界热衷的行为和潮流,也成为教育市场一个有很大潜力的开发领域。此外,国内外一些相关人士再次提出了学校消亡、教师取消,以及用学习代替教育等一系列理论,连《不教的教育学》^②这样的创新之作也已推出。在这个领域,确实是一片“阳光灿烂”。

创新无疑是一个强大的动力,但无论整个社会还是教育,都需要警觉的是,创新也包含着风险和失败的可能。所谓的“新”,也可能与“旧”具有某一相同的品质,是新瓶旧酒式的关系。还有人只是打着“新”的旗号,贩卖私货、谋取私利,且并不利于社会。即在创新带来优势、利益的背面,还存在着问题和破坏的可能。我们不能因此不敢创新、反对创新,但不能忘记还有背面,还有不完善,还有风险。唯有如此,我们才有可能将创新的风险、损失和负面影响尽量降低,将发展的可能尽量放到最大,以实现期望的目标。

2. “协调”

“协调是持续健康发展的内在要求”,它强调了发展要追求的两个重要品质:一是可持续的、长期的,由此提出了协调在时间维度上的衡量标准:不能以短期发展的利益,损害、破坏长期发展的可能,不要突击式、昙花一现式的成果。二是发展必须是“健康”的,具有发展体内结构合理,具有各部分都尽其职、整体向上、相补相益的特质。这两个品质,我国前一阶段的发展虽然意识到,但既有客观原因,更因主观而做得很不够,从而造成目前社会整体结构中实存诸多方面的不协调。这些在今后的协调发展中必须作出调整。

首先是经济与社会之间的不协调。集中表现为社会物质生产的高速增长、人们消费能力的提升,与社会精神文明建设和道德水平发展不协调;经济体制的市场转型与社会治理的秩序、法制建设不协调。两大方面均为后者落后于前者,造成的后果是人的物欲、及时行乐愿望被畸形激发。一些人为了利润、利益的最大化,不顾道德底线,造假毒害市场。社会犯罪率,尤其是青少年犯罪率呈居高不下之态。此类社会失序状态使人民群众不免产生不安和心理焦虑感,遇事常会怀疑在先,怕上当受骗乃至受害。这种心态十分不利于社会凝聚力的形成和个体生命质量的提升。更值得引起警戒的是,社会诚信度、道德精神力量的衰减。

^① [美]萨姆·温特-莱维、杰卡博·崔福森撰写,熊一舟编译,译文载于《社会科学报》2016年5月26日,原文发表于美国《世界政策杂志》2016年春季刊。

^② 作者谭维智,原文刊于《教育研究》2016年第2期;《新华文摘》2016年第10期转载。

在教育系统中,类似的社会问题也较以往严重。它在相当程度上反映出社会精神风尚、道德面貌的恶化,已直接影响到下一代的健康成长。如果这种状态在代际传递,成为“可持续发展”,那将贻害无穷。形成良好的社会治理系统,健全当代中国社会的新秩序,加强社会主义法治和监察系统的建设,已经成为当前最迫切的社会建设与发展需求。

“协调”的第二方面指社会各系统内部及相互关系的调整。在经济系统内部,主要是第一、二、三产业之间的平衡。从生产和分配的关系来看,国民经济收入中用于改善民生和公共服务事业的比例,要逐步增加。还需要改变的是贫富差异过大,东、中、西地域发展的不平衡,富裕阶层与贫困阶层的收入和生活水平差距扩大。这些都是带来社会不安定的因素。

从空间维度看,不协调的主要体现是城市与农村之间综合发展水平差异极大。为了形成新的协调发展局面,“十三五纲要”在指导思想上,强调了“促进新型工业化、信息化、城镇化、农业现代化同步发展,在增强国家硬实力的同时注重提升国家软实力,不断增强发展整体性。”这是一种建设性的协调,是新发展理念的重要特点。近年来,令人欣喜地看到政府加强了社会治理的力度,将治理重心下移到基层——城市中的社区和农村里的乡镇,使人人成为社会治理的参与者,而不只是保护权利的诉求者。人人在参与治理的过程中提升秩序、法制意识和自觉。促使人人意识到自己是社会的一分子,社会生活的方方面面、点点滴滴都与自己相关。一个好的社会,更需要作为公民的每个人,自尊、自守、自觉地尽好公民的责任,共同参与社会建设。加强全社会的公民教育,明确各部门、企事业单位的道德基准底线和有犯必治,则是提升在职人员道德和操守的初始抓手,是诚信社会得以确保的又一基层保证。

与此同时,我们还可以看到社会两个层面加强精神文明建设的趋势:一是全社会层面,十分突出的是全民阅读活动的持续推广和各种志愿者活动的开展(或项目式、或持续式),对社会风气的改变和人的精神生活的丰富,尤其是青少年志愿者活动,对其心灵与人格发展的积极意义正在日益彰显。二是美好城市与现代化乡村的建设,关注物质文明与精神文明,以及创造这些文明的人自身的发展与完善。一批具有辐射和推广价值的城市、乡镇建设经验破土而出,开始让人体验到“新型”的方方面面,以及现代化与人的生活方式改善、生命质量提升的内在关联,看到未来的希望。

总之,“协调”不是停留于现象、就事论事的点状改变,而是治本,是建设发展中新的更高、更合理水平。更需要重视的是:以现代化实现为标的之协调,必须通过人,并最终有利于人,且促进活动主体——人的身心健康发展。

3. “绿色”

如果说“协调”主要是针对社会一系列关系的调整 and 整体发展而言,“绿色”则是专指处理人与自然、社会发展与自然环境保护、生态平衡之间关系的发展理念。它不仅涉及社会本

身能否可持续发展,而且与每个人的身心健康直接相关。

“绿色”理念的落实,首先要改变在粗放式生产和经济利益驱动下,对不可再生资源 and 能源盲目无控的开发与浪费,由此造成对大气、水土等重要生产、生活资源的大面积污染。要实现绿色发展,从建设的角度看,十分需要新生产技术、工艺流程,以及新能源、新材料的开发,这构成了“创新”的重要方面,也是科学技术和社会生产力可能空间的新开拓。同时,还要改变人的日常生活方式和生活资源的消费方式,将环保作为一个重要的基本要求,贯穿于社会生活的一切领域。“绿色”理念不只是消极限制,无论对生产还是社会发展,还必须转型,它是生产、生活方式在整体意义上的创新。

这是一个巨大的工程,也是中国社会进入文明时代必须经过的转型历程。现在,“我们只有一个地球”“爱护地球母亲”“保护环境,从我做起”,这些意识的强化已成为宣传公益的口号,日益深入人心。然而要真正变成各领域、每个人的自觉行为,还需要运用一切社会力量,持续、系统、不断地对当代中国儿童、青少年和每个成人进行教育,将其作为现代人的基本教养和习惯,渗透到每个人的生命全程之中,使对自然的友善与人自身的舒适、健康,相辅相成,蔚然成风。

4. “开放”

“开放”首先指向国际开放。20世纪80年代始,“开放”就成为当代中国发展的理念,与“改革”相提并论,成为广大民众耳熟能详的词。

在未来的发展中,依然把“开放”作为重要的发展理念。一是因为在前40年的向国际开放中,尽管我们在学到经验、获得投资等方面,取得了前所未有的发展,但与此同时,也带来了不少消极影响和损失,在物质和精神方面都有。人类社会的发展格局,已进入全球密切相关、各方面变化都加速的时期,不开放不仅无益,而且对今日中国来说已是不可能。今后不是要不要向国际社会开放,而是怎么吸取前一阶段“开放”的经验、教训,确立并加强本国自主、自立意识与实力,做到更加成熟的国际开放,做到真实、平等意义上的国际交流、双向对话。开放不只是“输入”,同时也是积极的“输出”,无论在物质还是精神、思想领域,都应如此。“开放”在今后应在一个新水平上实现,而不是要不要的问题。二是我们还需清醒意识到,人机共生时代的存在,互联网、人工智能日益广泛的运用,越发要求以开放为重要的发展理念,充分发挥其有益于社会和个人发展的作用,同时限制、防范其有损于人类自身安全与进步的方面。通过开放,尽早实现中国在世界互联网及人工智能领域的领先地位,增强在这个以虚拟世界存在为特征、又与现实世界紧密相连领域的影响力和推进力。

“开放”的发展理念对国内各方面的发展,同样具有重要的指导作用。中国社会的发展只有进一步打破思想禁锢,才能激发社会 and 个人的内在活力与智慧,才能培养出满足各领

域、各方面不同需求的创新人才。社会各界只有进一步实现内部和相关领域的开放互动,才有可能开创出新的发展局面,才有可能使社会发展的内在源泉永不枯竭、不断生成。这一切,既需要加强开放的心态和辨析的能力,富有批判精神,能通过吸收化为自身力量的智慧新人的培养与成长,又需要在社会实践中练就这样的一代新人。

5. “共享”

社会作为个体和不同组织、机构,不同团体、阶层,不同地域的居住人口相嵌相合而成的大共同体,其发展因全体成员的付出而实现,其发展成果以及社会拥有的各种资源、财富,亦应为全体成员所共享。

“共享”要求社会以最大可能保障每一位公民作为个体的生存权和发展权,包括受教育权。每一个中华人民共和国公民都能有尊严地生活,需要脱贫,需要把一些人口从不宜人居的所在地迁移出来,满足其基本的生活需要,提供安全等人生保障,这是“共享”发展首先要解决的问题。其次,将国民收入用于改造和完善城市和农村居民的基本生活设施,造福于民。其三,“共享”应体现在社会公共事业的发展上,尤其是教育、文化、医疗和卫生等关系到每个国民生命质量的提高上。与改革开放前相比,中国的社会公共事业有了很大发展,但离小康社会要求的标准,还有很大距离。此外,从限制的角度讲,“共享”就是不能让有权有势者非法敛财,不能让社会公共资产被少数人霸占侵吞,不允许用非法、危害他人的方式牟取暴利。法律手段和其他监督机制,应在制裁和预防上述行为中发挥决定性作用。因此,“共享”的真正实现,是一个新的利益格局、社会合理分配机制与良性秩序得以建成和完善的过程,是好社会的必议之题,也是人的健康发展所必需之社会条件充足化的过程。

“共享”不限于物质财富和资源,还包括精神财富和思想资源的共享。共享因而可能创造出更充足、更丰富多样、能满足不同需要的财富,激发出更多人的创造热情和能力。所以,共享不只是消费性的,更是积极生产性的,是促进中国社会未来发展不可或缺的理念之一。

以上围绕“十三五纲要”五大发展理念所作的对当今中国的解读,虽然尚未充分展开,但对于我们研究中国社会教育力问题无疑是十分必要的,且是前提性的。杜威曾言:“教育家们首先所能做的最特殊的事情就是某种一般的事情。首先所需要的就是要明白我们所生活着的是一个什么样的世界;要考察它的力量;要看出在争夺领导中各种力量的对立现象;要决定哪些力量是世界在其潜能中从过去遗留下来的过时的东西,以及哪些力量会指向一个更好的和更幸福的未来”^①,此话至今并不过时。

正是在上述研究、分析、解读之中,我们越来越清楚地认识到:今日中国社会的发展,不

^① [美]约翰·杜威:《人的问题》(“教师和他的世界”),傅统先、邱椿译,上海人民出版社1965年版,第55—56页。

仅儿童、青少年需要教育,成人,包括老年人,同样或者说更需要教育;不仅社会的发展需要加强贯穿于个体从生到死的生命全程的教育,而且社会,也只有依靠全社会的力量,才能形成教育人、促进人不断超越自我,实现终身发展的现代教育体系大格局。现代教育体系大格局的形成,不仅需要依靠全社会的力量,而且全社会事实上蕴含着这种力量。只是这种力量尚未完全开发,更谈不上自觉开发,大量的还处于自发、分散、局部起作用的状态。更值得引起关注的是,在社会主流价值导向力尚不足的情况下,一些社会力量发挥的是消极的作用。正是这些发现和认识,使我们更强烈地意识到并坚信:完全有必要对当代中国的社会教育力作分析研究,使它成为中国社会奔小康不可或缺的必议之题。

社会教育力:概念现状与未来指向

“社会教育力”问题的提出,是当代中国发展对教育更高需求的表现,是中国教育自身在整体意义上走向现代化,实现深度转型的必须,也是当代中国教育学发展寻求基本理论意义上突破的诉求。意识到三重“当代”,足以表明我们对“社会教育力”研究价值的高度清醒。然而,这却是一个虽具有广泛、丰富研究资源,但却因以往缺乏关注和研究而难度很大的课题。就我们而言,尽管对这一问题域的关注在6年前已形成,且以课题方式作了初步研究。^①正是在此课题研究过程和基础上,我们进一步把关注点聚焦到“社会教育力”上,并将其置于“终身教育”的视界和“当代中国”的时空中,作相对集中的考察与探究。至今,围绕“社会教育力”,我们的认识进展主要有:“社会教育力”概念的初步建构,当代中国社会教育力的实存状态,以及提升中国社会教育力的整体发展自觉。这是相互关联的三个方面,以下依次分而论之。

1. “社会教育力”概念的初步建构

建构“社会教育力”概念,不只关涉理论研究,而且是分析实际所必须有的认识框架。“社会教育力”概念的不同界定,必然带来不同的认识立场,涉及不同领域,形成不同认识结构。在此,我们用“初步建构”来判定现已达到的认知状态,一是表示这仅仅是我们选择的建构方式,其他人可用不同的框架去建构;二是说明目前我们的认识还只是初步的,完全有可能进一步丰富、完善和突破。把“初步建构”公之于众,是为了引起更多人的关注、讨论和有

^① 2009年由终身教授叶澜主持的华东师范大学211项目“当代中国社会发展的教育基础及其改造”,于2011年结题。

助于研究深化。

“社会教育力”作为一个词组,由三个独立的词构成:社会、教育、力。若将其组合,至少可有三种:社会的教育的力、社会教育的力、社会的教育力。三种组合中的“力”,可作“能力”解,也可作“力量”解。我们选择“社会的教育力量”解。它接近于“社会的教育的力”的表达,只是让“教育力”组成一个具有内在联结的词组、概念。它不同于“社会教育的力”,主要是不把“教育力”的研究限于“社会教育”范围内,因为“社会教育”在教育学中,一般都是当作与“学校教育”和“家庭教育”并列的、人类教育形态中不可或缺又相对独立、相互区别的三个领域之一来解读。“社会教育力”是一个包括“社会教育”的力量,但外延更广、结构更复杂的概念。

进一步阐述“社会教育力”概念的所指,还需要联系本文所取的“教育”界定,即“教育是有意识地以影响人的身心发展为直接目标的社会活动”。^①此定义与王国维 1905 年编著的《教育学》“绪论”中关于教育的定义“教育者,成人欲未成人之完全发育,而所施之有意之动作也”^②,在强调可称为“教育”的活动必须是“有意识”的这一点上,两个界定是一致的。它们的区别在于:本文将教育作用的直接对象看作所有人,及贯穿于人一生的身心发展,王国维则限于成人对儿童。这与论者所处时代不同有关。本文的概念界定,是在终身教育视界中的考量。在可称之为“教育活动”的总体构成中,又“可将教育分为机构性的正规教育(不同层次正规教育活动的组织之间的性质与相互关系,构成学校教育制度)和机构外的家庭与社会教育。两类教育活动对人的影响之区别,主要不在时间分布,而在空间和作用的方面与方式上”,简而言之,“教育由正规的机构性和非正规的机构外两大形态组成”。^③

上述“教育”概念之所以强调“有意识”是认识教育活动不可或缺的内在规定,意在将教育活动与人类其他社会活动区分开来,同时,并不否认其他社会活动虽不属教育活动,但也可具有对人身心发展的影响作用,因为人参与的任何活动都会对人的身心发展产生影响。这种影响可称为“教育影响”,“它同样是一种客观存在。”^④这一说法本身已内含着“教育力”的部分理解,即人的一切活动,都内含着具有教育性的影响力。

由此可见,“教育力”之所指不同于“教育”,它既包括一切教育活动(正规与非正规的,可称之为教育的活动)所产生的、对人身心发展起作用的力量,也包括人类其他社会活动中客观存在的、对人身心发展有影响的力量。为了表述的简洁与区分,我们把前者称为“教育作用力”,后者称为“教育影响力”,它们都是教育力的构成。两者的区别至少有:力的生成源有教育活动与非教育活动之别;活动者(无论作用者与接受者)有无清晰的教、学意识之别;力

① 叶澜:《教育概论》,人民教育出版社 2006 年版,第 10 页。关于这一界定展开的论述,参阅该著作第一章第一节“教育作为概念的界定”,第 2—11 页。

② 王国维编著:《教育学》(见瞿葆奎、郑金洲主编:《二十世纪中国教育名著丛编》福建教育出版社 2008 年版)。

③ 叶澜:《回归突破:“生命·实践”教育学论纲》,华东师范大学出版社 2015 年版,第 177 页。

④ 叶澜:《教育概论》,第 10 页。

的作用在时空上有集聚与弥散,相对固定和流动、随机性强弱之别;力的作用效果有显著可测性和模糊累成性之别。之所以把两者都称为“教育力”,是因为它们都作用于作为个体的每个人一生的人生发展。

因此,我们可以把这一“教育力”看作是在个体意义上的“教育力”,简称为“个体教育力”。它存在于个体参与的一切社会生活所做的“事”之中,包括生存环境与社会活动。因此,“个体教育力”的社会存在,除终身教育提及的“时时、处处、人人”之外,还应加上一个“事事”。个体只有在自己的生命实践中,才有可能受到“教育力”的作用与影响。

从历史角度看,“个体教育力”是人类社会自存在以来就具有的教育力。在学校出现之前,个体教育力不存在上述两大类型的区别,每个人都只在其所经历的各种活动中成长。区别是随着人类社会产生学校,尤其是工业社会以来,因学校教育日益普及,年限不断延长,以及学校制度外的非正规教育以学校为中心,在观念、行为上类学校化而日益明显。由此造成的认识偏差是:一方面,人们在观念上,把教育看作仅仅是学校的责任,学校把家庭教育和社会教育看作自己的延伸或补充,家长往往把孩子进学校才看作是受教育,个人也把从某级学校毕业、结束学业、拿到证书,当作自己受教育的结束,把教育局限于人生的某一阶段。另一方面,忽视其他教育力的独特,尤其是其他社会活动中的教育影响力的独特性存在。渐渐地,学校教育活动呈“孤岛”式存在状态,也承担了许多本不是它的、也不可能承担的多种教育责任,甚至连社会上出现的诸多当代问题,由社会内在诸多不合理原因直接引发的社会问题,也要教育来承担。

“个体教育力”内在关系的历史演化过程,在中国社会漫长的发展历史中有典型体现。简而言之,在漫长的原始社会时期,教育就在生活之中,无所谓两种教育力,人们由长者、能者带着一起做事,教与学就在做的过程中自然发生。可以说,真正的教学做合一,是原始社会的自然生存状态,也是教育的原始状态,中国并不例外。在有史记载的夏商时期,学校出现并成为统治阶级培养后代的专门官学机构,教育与治国、学习与做官有了制度性关联。教育不仅在阶级意义上分为两大类,而且在形式意义上出现专门化与生活中的区别。然而,古代的“教”不是专指学校之事,也指统治者、官吏“教化”民众之事。这在中国民俗文化中也有体现,如“立春”时节的开犁迎春,“清明”时节的祭祖活动等,都是民间所行的“不言之教”,“对一般的农耕家庭子女而言,一方面是在随父兄等长者参与田间耕作中、在日常生活中学习,另一方面也有专司农职的官员施教”^①,这在《周礼》中就有记载:“以土宜之法,辨十有二土之名物,以相民宅而知其利害,以阜人民,以蕃鸟兽,以毓草木,以任土事,辨十有二壤之物,而知其种,以教稼穡树艺。”^②自春秋始,随着官学衰微,以孔子为代表的私学兴起,六艺教育传统逐渐形成。在漫长的封建社会中,学校教育开始以私塾、书院等形式存在于广大乡村

① 叶澜:《回归突破:“生命·实践”教育学论纲》,第264页。

② 《周礼·地官司徒第二》,载翟葆奎主编、杜成宪副主编:《孟宪承文集卷十·中国古代教育史资料》,华东师范大学出版社2010年版,第12页。

和城市,科举制度确立之后,私塾教师大多由科举考试中落第的秀才或能识文断字、在家族中人品为上的读书人担任。村塾往往成为乡村文化中心,私塾先生则往往普遍受到村民尊重。尊师重教之风使两类教育力,在传统价值观念之延续、影响之扩大上形成了合力。此种状态在政治和制度意义上的结束,以1905年清廷“废科举、兴学校”的圣旨颁发为标志。民国成立后,1912年初即颁布《普通教育法》。随着以西方学校制度为范本的新学校和新学制的确立及其在实践中的施行,到中华人民共和国成立前,教育体制内的教育作用力和其他社会活动中的教育影响力之区别,日益显化、固化,两者之间的不平衡也日益显现。

特别要指出的是,近代以来,当社会处于急剧转型、加速变化的时期,个体教育力的两大部分还会呈现不同程度的对立,乃至冲突。一般而言,以学校为核心的教育作用力,常常是国家政府教育意志的体现方和执行方,是改革指向的显性代表,尽管其内部也有变革与保守的区别斗争。社会中其他活动的教育影响力,则往往以维持传统,保持教育意义上获得的既得利益为重为指向。民国时期的中西教育之争,文革中的革命派和保守派之争,当前的“素质教育”与“应试教育”之较量,都可视为这种冲突的表现。当然,“新”“旧”之争的性质,并不能简单归为是非、对错,双方亦非绝对的截然两分。这种现象的存在,足以表明教育变革与社会变革的内在关联性,表明教育变革的可行性和推进实现,学校不可能单独决定、发挥作用,也不应承担全部责任。

“个体教育力”两种内在力量之间的不平衡,还体现在教育理论研究上。一方面,教育活动中的学校教育研究长期成为主体部分,其他教育形态的研究则处于边缘地位,而教育影响力的问题几乎尚未进入研究视野。另一方面,在“教育与社会”内在关系的基本理论研究中,近一个世纪以来,尤其是中华人民共和国成立以来,中国教育学者研究的主要部分是社会为何和如何决定教育、教育怎样为社会服务,在不同的社会发展阶段,强调的重点或是政治,或是经济,基本上是按政府的政策走。这样的研究并非不必要,也有其合理性,但不完全。带来的结果,一是强调了教育的服务性,乃至在中央和地方的全局性工作报告和五年计划中,教育的社会基础性作用、培养人才的作用,尽管越来越被强调,但在具体讲到“教育”的计划时,通常是放在“社会公共服务”^①部分,被当作福利和分享社会财富、造福民众的事业来设计。理论研究和政府决策相互强化了教育的服务性,忽视了教育的独特性和更为基础、全面的重要根本价值。二是强调了教育的社会责任,忽视了全社会、社会其他系统必须清醒意识并承担起的社会责任。合而言之,即有关“教育与社会”关系的理论认识,主要呈现单向片面、而非双向互动生成的动态平衡关系。教育理论研究并未为衡量社会整体发展水平提供一个作为社会发展基础性构成的必不可少的“教育尺度”。作为教育学研究者,从正面提出衡量社会发展的教育尺度,已成为当下不可推卸的专业责任。

^① “十三五纲要”的结构也是这样处理。在不少城市的“高新科技开发区”,如上海浦东开发区,就把文化、教育、卫生等多个领域全归在一个机构中,统称为“社会发展局”,这是上述观念在行政组织架构中的具体落实。

无疑,“个体教育力”是“社会教育力”的构成,且是基础性和具有终极价值的构成。因为任何教育力都在社会中、在个体参与的社会活动中产生,且最终价值都归到个体生命的发展与成长。这也是走向进步与社会发展追求的根本目标。我国也不例外。“以人的发展为本”,十年前已在党和政府文件中明确提出。在“十三五纲要”的“指导思想”中,将“坚持人民主体地位”列为首条原则,“把增进人民福祉、促进人的全面发展作为发展的出发点和落脚点”^①。然而,“个体教育力”还不足以构成“社会教育力”的全部,它还只是个体层面的“社会教育力”之概括。

“社会教育力”还有另一个层次的存在,即社会系统层面的存在,包括社会各系统中存在的教育影响力与教育系统内的教育作用力,即不同系统中存在的不同教育力;还包括作为一个完整系统中整体意义上存在的教育力。这一层次的“社会教育力”分析单位是系统:组成社会的不同系统和社会全系统,其责任主体是系统的责任人系列。社会的教育责任要由社会各行各业、事业企业、专门领域和公共领域共同分担,如此方能落实。为了区别于“个体教育力”,我们将社会系统层面的两类教育力统称为“系统教育力”。

“系统教育力”的提出,使我们可通过实存的各领域机构,及其所尽教育责任的程度和结果,来研究和把握“社会教育力”。

“系统教育力”与“个体教育力”的区别,一方面是分析单位和聚焦主体的层次差异,另一方面是存在形态的差异:前者存在于系统的组织和活动之中,后者存在于个体所参与和进行的生命实践活动之中。此外,两者之间还存在过程性质上的区别,前者可看作是“社会教育力”的产生源,后者可看作是“社会教育力”的终极处。“系统教育力”与“个体教育力”的共同之处,在于他们都由“教育作用力”与“教育影响力”两类不同的“力”组成。这种不同是因社会活动直接对象、目标、活动性质和直接价值不同,因现代社会分工不同所不可或缺的区别。区别是合作、互补、丰富、动态平衡的社会教育力发展的内在动力,也是社会发展的内在动力。还须指出的是:系统教育力和个体教育力都有潜在可能和实际存在两种不同状态。从潜在到实存的转化,取决于主体的意识自觉和行为启动;力之作用的实际效应,则取决于内在组成的各类各层力的直接聚通与提升。

行文至此,我们可将现已初步建构形成的概念,概括如下:

“社会教育力”是指社会所具有的教育力量。在人类社会发展的不同阶段,有不同的构成。当代的社会教育力,由教育系统内正规和非正规开展的教育活动所生成的“教育作用力”,以及教育系统外其他各类社会系统进行的活动所内含的“教育影响力”两大部分构成。

“社会教育力”又以分析单位的区别分为两大层面。在社会系统层面上,以不同系统作分析单位,以及作为社会全系统所具有的社会教育力,统称为“系统社会教育力”;在以个体的人为分析单位的层面上,贯穿于每个人一生生命实践之时时、处处、事事所构成的社会教

^① “十三五纲要”第二章“指导思想”。

育力可称为“个体社会教育力”。

“社会教育力”的存在有潜在和实存两种可双向转换的不同形态。

这一概述图示表达如下：

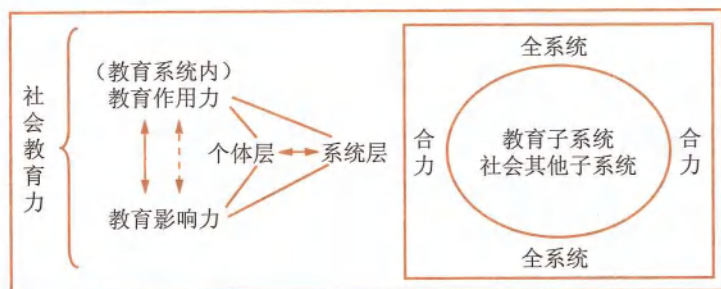


图 1-1 社会教育力的内构成与层结构

2. 当代中国“社会教育力”的实存状态

如果要用一个词来描述当代中国“社会教育力”的实存状态，“半醒半梦”是个可选的词。“半醒”意味着当代中国“社会教育力”的意识正在觉醒，并处于蓬勃生长、积极探索，各种力时而相合、时而相冲的东碰西撞、尚未成序之半清醒状态。“半梦”之处，是指“社会教育力”尚未开蒙之处，它意味着当代中国“社会教育力”有极大的生长空间和完善余地。分析研究这种状态，可从“醒着”“生长”的地方入手，看到经验与问题，它有助于更多地“唤醒”和“生长”，有助于发现如何实现完善与提升的策略。

上述初建的概念框架，为我们提供了一条分析路线。因篇幅关系，在此我们仅作两类作用力的分析，将与层次相关的内容渗透其中顺议。

首先分析教育系统及其正规学制内外的教育作用力之实存状态。

就个体不同年龄阶段所接受的学校教育作用力来看，适龄儿童都接受的九年义务教育有了很大进展，标示着学校教育发挥作用力所涉及的人数、地域范围，在历史上达到空前。但必须承认，尚有绝对数量依然可观的适龄儿童，不能进入学校；还存在因种种原因，尤其是在农村初中阶段，辍学人数显著增加，辍学女童所占比例更高这一不容忽视的事实。不一定完全真实的统计数据已呈现了这一事实。在城市中，随处可见未读完初中就进城务工的年轻人。这意味着有不少人从义务教育阶段始，就处于学校教育力之外。我们暂且不论学校教育质量是否均衡和达标，一个人如果未接受或未完成义务教育，其生命质量在文化精神生活及内在世界的丰富性和潜在能量的开发等方面，会带来较大障碍，乃至丧失可能。

对大多数能完成义务教育者而言，国内教育发展呈现的趋势是：进入高中阶段的人数比

例逐年增加,有一些城市已提出了普及高中教育的目标^①。与此相对应,高中后大学教育的入学率也在逐步提高,目前高等教育毛入学率已超40%。这意味着越来越多的青少年,拥有进入大学接受教育的机会,学校教育作用力的可能性增大。但就其对个体身心发展的积极价值和实际效果而言,却不容乐观。存在的障碍在于:教育价值取向的实用功利性太强;大部分学校的教学还处于以学科知识传授和基本技能技巧训练为核心的状态。自初中始,即使是公认其教育质量居高的学校,也会因系统内部竞争和外部家长、社会舆论的压力而不敢懈怠,各学科教师随着学生年级升高,在教学要求超大纲的同时,大幅度增加习题作业量,拼的就是中考时学生能够因会做难题和答题速度快而胜出,进入优质高中、著名大学。也许谁都知道最终具有这样可能的学生并不会占多数,但谁也不想放弃胜出的可能,何况能胜出的数量,是被社会公认的学校品牌的标志。这些已不是学校的秘密,而是大部分家长的共同感受。但即使如此,家长们悬着的心还是放不下,特别是城市、乡镇学校,相当数量的学生在课余、节假日还要进各种班补课。在这样的校内外机构、家长与学校合成的“作用力”下,许多孩子疲惫、无奈的神情常常挂在脸上。至少在这段时间,他们因如此的“作用力”而没有过上正常的、有利于青少年身心发展所应有的丰富、健康生活。若此类学生大量进入大学,会用特有的“自由方式”补回中学时的缺失,使大学的教学、科研等活动对学生成长和发展、专业化水平提高等作用力呈降低趋势。

上述情况相当普遍的存在,是在正、负向教育作用力博弈中,正向削弱,负向常盛不衰且带有极大裹挟力的危险信号。必须正视这一严重问题,花大力气使其真正得到扭转。特别需要强调的是:造成这种态势,并不只是学校教育观念和教育之力,还有家庭教育、社会培训机构等系统内非正规教育之力,更根本的是,这与我国现在的城乡二元化体制、经济社会地位和社会公共福利待遇的巨大差异,以及在政府机构、企事业单位招录员工时优先录取“名牌”大学毕业生密切相关。问题可能不止这些,但这些已足以说明:教育、学校系统的正向教育作用力能否发挥,在根本上与国家经济体制、人事制度、就业制度和工资福利待遇政策等一系列宏观层面的改革问题相关,它们构成了学校和每个人的社会生存外环境,而这些环境是教育、学校系统或个体所无力改变的。于是,大部分人选择了顺从,努力按图索骥,力争在竞争中胜出。“不能输在起跑线上”的口号与相似舆论、“成功学”的盛极一时,是上述社会“硬环境”在“软环境”中的折射。

由此可见,当前中国教育要改变长期受“应试”控制的局面,需要教育系统内部的一系列改革:从招生考试、课程改革、加强德育和其他思想教育、正常开展学校各类活动、学校整体改革,直至学校教育制度整体结构性改革,实现教育均衡(尤其是向农村和薄弱地区倾斜等)政策等,而且这些改革不可能由教育系统外的主体代替,也不应以外在环境问题为由而不作为。但是,系统内的改革不足以动摇把“学校”和“个体”驱向应试之道的强大制度制约力量、

^① “十三五纲要”在“教育现代化重大工程”中,已列入“高中阶段教育普及攻坚计划”。

社会舆论风气等所形成的社会生态环境之负教育影响力。正是从这个意义上,我们认为,改变当前教育中不利于学生身心发展及社会期望的人才培养的应试问题,是全社会(包括政府各部门方针、政策的制定与执行)的责任。只有全社会认清自己在强化应试上起了什么实际作用,在哪个关节点上起了别的主体不可能起的作用,由此必须承担起改变的责任;只有教育内外的作用力和影响力不仅各尽其责,而且能在价值取向上形成共识,在教育力上形成相嵌、链接、互补、共生的合力,应试教育的局面才有可能在根本上得到扭转。社会教育力中的教育作用力,才会得到正向的高质增强。

以上对社会普遍关心的教育应试问题的状态与成因,及其改变须解决的根本问题与方略的论述,实际上已涉及社会教育力中的“教育影响力”作为教育系统的外在硬、软环境对“教育作用力”的强大作用。尚须进一步分析的是教育影响力本身的实存状态。在此,我们可以看到一些蓬勃生长的情境,这与近年来加强社会精神文明建设,政府自觉加速推进新型城市建设和现代化农业与乡镇建设直接相关。

社会精神文明建设是最具教育影响力的部分。近年来十分突出且在全社会产生广泛“教育影响力”的,可以全民阅读和志愿者活动为例。

公民的阅读状态、社会的阅读氛围,是国际上衡量社会文明程度的标尺之一。中国是一个知识分子有读书传统、广大民众有敬惜字纸习俗和社会尊重知书达理者风气的国家。

2006年,中宣部、国家新闻出版广电总局等部门,联合倡导、开展了全民阅读、培育“书香中国”的系列活动,掀起了新一轮以阅读为抓手,提高全民文化素养和社会精神文明水平的、可持续和不断扩展的文化建设运动。这一运动持续至今已有十余年,在规模上有发展,形式上有创造,如除世界读书日之外,不少地方还自设了读书日(或称读书节)、各种图书展,在图书展举办讲座、作家见面、签名活动,开展专题讨论等,成为动员大众阅读和思考的推进手段。公共图书馆的增加,社区图书馆的建立,以及大学等图书馆、阅览室定期对外开放,都为全民阅读提供了多种渠道,扩大了图书的阅读流通量。除此以外,各种专门的读书活动,或由企业、社会团体组织不定期开展,或由民间发起,自愿参加,逐渐形成了相对固定的读书会。如上海市的“思南读书会”,已成立近20年。2016年迎来百期,举行了纪念活动。该读书会起于民间,得到多方相关人士的支持,形成了一群相对固定的有一定阅读、欣赏能力的读者群,成为上海市一项独特的阅读品牌。通过读书小组、阅读小报等方式开展交流,也与社会全民阅读遥相呼应。全民阅读活动的开展,为各种文化活动的普及式推广提供了有益、有效经验。

中国自改革开放以来,尤其是自21世纪初以来,志愿者活动逐渐成为以青年为主体、具有越来越大规模的社会公益事业。以上海市为例,志愿者活动被广大市民认识并受到尊重好评,是在2010年世界博览会期间。当时被大家昵称为“小白菜”的志愿服务者,以其热情、文明、熟练的工作水平和不厌其烦、不辞辛劳的服务态度,打动了每一个得到帮助的参观者。一支拥有志愿精神的团队,长时间、大体量,在世博会场几乎无处不见的渗入度,为城市的精

神文明增添了活力,树立了一代青年的新形象。此后,“志愿者”成了服务公共活动、满足社会需要,以及给人以温情关怀和自愿付出的代名词。在各种重大活动和日常生活中,在有需要的地方,常常能看到志愿者的身影。如今的城市志愿者活动,完成了由短期、集中、临时、单项,向长期、广泛、持续和多元的转换,形成了常态机制。该项活动对参与者、受惠者乃至生活其中但并不一定直接受到服务的居民,都产生了教育影响,让通常被视作冰冷的陌生人社会,增添了人间温情,也体现了社会教育影响力时时、处处、事事可能产生的影响方式特征。

社会教育力的当前发展,在现代城镇化过程中尤为显著。它一方面发生在解决城镇化过程中产生的新问题,如大量城市新移民、农民工培训及其子女的教育问题;农村社会传统文化和结构被打破,新的结构和生产方式尚未建立的过渡时期,出现社会失序和农业生产衰落状态。另一方面,新型现代化城镇和农村建设,都需要有新的观念与思路、设计方略、物质设施和结合建设开展的新人员培训与新组织建设,最基层的社区和乡村则成为新型建设的基层组织。他们中的一部分先行者,不仅为此作出了创造性的贡献和榜样,而且增强了中国可以走出当代大国城镇化独特道路的信心。本课题成员在浙江省宁波市镇海区等地做过多次接触面广的现场调查和相关人员座谈,从而切实感受到社会中蕴含着巨大的教育能量,凡意识到自己教育责任的基层组织和骨干成员、积极分子,都真心用心地投入到社区建设中,包括支持学校的校外活动、组织青少年节假日活动、开展老年人养老服务,乃至犯罪人员服刑后的继续帮教等,十分丰富且细致,富有创造活力。他们善于从本地实际生活生产中发现、开发、聚焦、沟通各种教育资源的智慧,常常令人惊喜、叹服,并唤醒反思过去在教育研究中对社会教育影响力研究的严重缺失问题。

我们可以期待,随着“十三五纲要”相关领域改革的切实推进与实现,一个具有美好生活的城市和现代综合农业的乡村,具有良好公民文明素养的新型城市居民和农民,以及具有高品质“社会教育力”的社会,将会在中国实现全面小康的历程中建成。

3. 结语:未来指向——社会教育力在聚通与提升中实现发展自觉

当有关“社会教育力”的概念对我们而言还处于初建状态时,就来讨论“未来指向”是否为时过早?我们确实有过这样的想法,但正是在建构概念和现状分析的过程中,我们看到了“社会教育力”概念内含的复杂关联性,看到了其现存的问题和潜在的巨大发展可能性,并由此看到了其未来指向性。尽管目前我们还远不能作出有关“社会教育力”清晰、具体、可行的未来发展研究与策划,但我们愿用结语的方式,表达对其发展指向的预期,并希望这一预期对当今“社会教育力”的自觉发展具有意义。

走向“聚通”,是指“社会教育力”的发展要逐渐改变相对孤立的线状、块状和条块间尚缺乏聚集与沟通的局面。在今后的发展中,还要自觉建立起力与力之间的内外网络状架构;聚

集,不只是同类聚集,还需要异类相关聚集,加强渠道的沟通和链接,以实现更大能量的传递与互动,激发出新的能量,最终使“社会教育力”成燎原之势,成为真正“时时、处处、事事”都存在的社会、教育事业自身发展,以及每个人身心发展都需要且能获得的强大动力。

走向“提升”,是指当前中国“社会教育力”的发展还处在初级状态,无论其“强度”还是“品质”都还需要提升,且有提升的大空间。正因其还处于初级阶段,但有深厚的基础,有巨大的潜能,我们就不能满足于许多事都已有声有色地做了,而是要将活动质量提升,并最终落实到作用于和有益于人的身心发展上;我们不能满足于教育事业数量的扩展,更要着力于当前根深蒂固的教育顽疾的根除和乱象的改变;我们不能满足于企业的教育责任只停留于经济支持、捐款助学,提供学校实践、实习的场所,还有职工上岗、换岗所必需的职业培训,尽管不少企业现在连这些都还没有做到,更要努力的是企业以自身的诚信、品牌,让企业自身的存在就对在企业之中、与企业发展相关联的每个人,产生企业精神和尊严的教育及影响力,把职业培训的要求,提升到不只是为了生存,而是为了有尊严的生活和使劳动成为实现人自由发展手段的高度。^①提升是一个逐步又无止境的过程,它本身就是发展的构成。

“发展自觉”,是指与“社会教育力”发展相关者,对其自身发展以及发展“社会教育力”的自觉。任何事物的真正发展都与人的自觉努力相关,每个从事者在行事过程中实现自我的发展自觉,这本身就是社会教育力期待达到的最高境界。

发展中国教育事业人人有责,发展中国“社会教育力”人人有责。唯有具备这样的责任自觉,中国教育和社会教育力才有真正令人欢欣的明天。

(本章执笔:叶澜,华东师范大学终身教授,“生命·实践”教育学研究院名誉院长,上海终身教育研究院学术委员会主任,中国新基础教育研究和“生命·实践”教育学建设的创始人、持续领导者)

^① 何云峰:《从体面劳动走向自由劳动——对中国“劳动”之变的再探讨》,《探索与争鸣》2015年第12期。