



教育促进变革： 通往公正未来的多元路径

关于 NSI

NORRAG 特刊 (NSI) 是一个开放期刊，致力于传播不同国家和学者的观点。期刊每一期关注一个全球教育政策和国际教育合作的议题。NSI 收录了持有不同观点的学者文章，旨在弥合国际教育发展中理论与实践，倡议和政策之间的鸿沟。文章中的内容仅代表作者个人观点，不代表任何组织的观点。此外，为尊重所提交文章的原始语言，每一期刊物中英文（英式，美式）的风格可能会有所不同。

关于 NORRAG 特刊第 10 期中文版

NORRAG 特刊第 10 期中文版由北京师范大学国际与比较教育研究院（中国）与 NORRAG 合作编辑出版。本期特刊的区域主编是来自中国北京师范大学国际与比较教育研究院的胡昞昞副教授。

关于 NORRAG

NORRAG 是日内瓦研究生院的全球教育中心，是一个基于会员制的全球性网络，专注于国际教育和培训政策与合作性不足的专业知识。NORRAG 的核心使命是合作生产、传播和促成关键知识，并加强学术界、政府、非政府组织、国际组织、基金会和私营部门的能力建设，这些部门在国家与国际层面上影响并形塑着教育政策和实践。通过我们的工作，NORRAG 为更具参与性、基于实证的决策创造条件，从而改善教育和培训的公平和质量。

有关 NORRAG 的更多信息，包括其工作范围和优先主题，请访问 www.norrageducation.org

加入 NORRAG 合作伙伴网络：

www.norrageducation.org/norrage-network

在社交媒体上关注 NORRAG：



关于北京师范大学国际与比较教育研究院

北京师范大学国际与比较教育研究院 (Institute of International and Comparative Education, BNU) 创立 1961 年，是中国成立最早的也是最具有影响力的比较教育研究机构之一，是比较教育学科唯一的教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地，致力于研究国内外教育改革与发展理论、政策和实践中的前沿问题。



欧仁 - 里戈特大街 2 号
1202 日内瓦，瑞士
+41 (0) 22 908 45 47
norrage@graduateinstitute.ch

NORRAG 特刊 10 号 (NSI 10)

中文版，6 月，2026

英文版，10 月，2024

中文版主编

胡昞昞

中文翻译

胡昞昞、单成欣、黄若曦、黄天媛、陈蕾、丹静涵、李婧妍、李宣萱、徐露

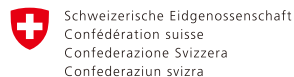
协调

Anouk Pasquier Di Dio, 单成欣

制作

吴道贤

NORRAG 由以下支持



Swiss Agency for Development and Cooperation SDC



在创作共享许可证的条款和条件下发布：归属非商业 4.0 国际 (CC BY-NC 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003 10

教育促进变革： 通往公平未来的多元路径

客座编辑

弗兰克·亚当森，
美国萨克拉门托加州州立大学教育领导与政策研究副教授

雷赞·贝纳塔尔，
土耳其伊斯坦布尔社会学家、公众学者

迈克尔·吉本斯，
美国大学教育学院驻院学者

马克·金斯伯格，
美国马里兰大学国际教育政策访问学者

史蒂文·J. 克利斯，
美国马里兰大学帕克分校国际教育政策杰出学者型教师、教授

朱塞佩·利帕里，
意大利比萨高等师范学校政治学与社会学博士研究生

卡罗尔·安妮·斯普林，
美国纽约大学国际教育副教授

迪帕·斯里坎塔亚，
美国马里兰大学帕克分校国际教育政策附属教员

本地编辑

胡昞昞，
中国北京师范大学国际与比较教育研究院副教授

前言

在当代生存性危机的背景下——这些危机由气候变化、不平等加剧以及民主制度的侵蚀所引发——我们正站在一个重要的历史十字路口。本期 NORRAG 特刊《社会转型中的教育：迈向公正未来的替代路径》旨在探讨：我们应如何重新想象教育，使其能够为建设更加公正、更加平等且更加可持续的社会带来具有实质意义的变革。

本期客座编辑为弗兰克·亚当森 (Frank Adamson)、雷赞·贝纳塔尔 (Rezan Benatar)、迈克尔·吉布斯 (Michael Gibbons)、马克·金斯伯格 (Mark Ginsburg)、史蒂文·J. 克利斯 (Steven J. Klees)、朱塞佩·利帕里 (Giuseppe Lipari)、卡罗尔·安妮·斯普林 (Carol Anne Spreen) 与迪帕·斯里坎塔亚 (Deepa Srikantiah)，他们同时也是“替代路径项目” (The Alternatives Project, TAP) 的成员，他们汇编了一系列稿件。这些研究提出了多元思想与实践路径，挑战深植于当代社会、尤其是教育体系之中的基础结构与意识形态。尽管各文在问题界定与方案构想上呈现出丰富差异，但其共同立场在于：教育在追求公正与可持续未来的进程中具有关键作用，前提是必须对现行教育体系加以重新想象与系统性改革。正如编辑们所指出，本特刊所呈现的替代路径凸显了参与、合作、团结、生态关怀、艺术融入以及福祉等核心价值。

本特刊汇集了来自全球多元情境的案例研究——从巴西到南非，议题涵盖原住民知识体系、冲突与紧急状态中的教育等领域。来自世界各地的作者共同强调：当教育尊重替代性教学法、去殖民化知识以及原住民存在方式时，它能够成为抵抗与行动主义的重要

空间。他们同时指出，教育也可以成为对抗压迫、修复殖民遗产并支持边缘化群体自主定义未来的重要工具。为了重新想象并改革教育，这些研究呼吁我们重新审视当代经济体系、回应气候变化、推进社会正义、实施新的教育模式，并积极与青年群体展开互动。

本特刊共收录 39 篇论文，这些研究一再表明：教育改革不存在单一路径。真正有意义的变革必须扎根于具体地方情境的历史、文化与现实需求。因此，各文所探索的替代方案呈现出高度多样性，也真实反映了不同社会语境中教育挑战的复杂性。

在气候变化、社会不平等与政治不确定性交织加剧的当下，探索创新性教育解决方案比以往任何时候都更为迫切。本特刊公开征稿共收到 100 余份摘要投稿，这再次印证了该议题的重要性与时代紧迫性。尽管本特刊展示了教育推动变革的多种可能图景，但其所呈现的替代路径并非穷尽所有方案。与此同时，正如编辑们所强调的，唯有当经济、社会与政治层面的结构性变革与教育转型协同推进时，教育方能真正发挥变革性力量。无论读者是否完全认同本特刊所提出的具体路径，几乎所有人都会承认：教育能够、也应当推动深刻而有力的社会变革。我们诚邀各位读者深入探讨这些替代方案，延续对话，并共同采取行动，迈向更加可持续且更加公正的未来。

我们谨此衷心感谢客座编辑、作者、评审专家及出版团队为本特刊所投入的专业智慧与宝贵时间；同时，我们尤其感谢读书对本特刊思想内容的关注与积极参与。

白灿雄 (Canwoong Baek)

NORRAG 学术主任

副教授

联合国教科文组织比较教育政策教席

日内瓦高等学院

莫伊拉·V·福尔 (Moir V. Faul)

NORRAG 执行主任

高级讲师

日内瓦高等学院



NORRAG 特刊 (NORRAG Special Issue, NSI) 创刊于 2018 年，旨在办成一份开放获取的定期出版物，重点刊发来自不同国家、持多元视角的作者的研究成果。秉承 NORRAG 的一贯战略，并致力于弥合理论与实践之间的鸿沟，本刊每期聚焦于构成全球教育政策与国际教育合作框架的当前热点议题。各期内容旨在激发讨论并呈现对某一主题的不同观点，因此，刊物所载文章并不必然代表 NORRAG 作为组织或其全体成员的立场。

NSI 01

《有关教育权利的行动与政策：承诺与现实》

客座编辑：阿尔查纳·梅亨代尔、拉胡尔·慕克吉

NSI 02

《紧急情况下的教育：数据收集与证据构建》

客座编辑：玛丽·门登霍尔

NSI 03

《国家教育发展的全球监测：强制还是建设性？》

客座编辑：玛丽索尔·巴斯克斯·奎瓦斯

NSI 04

《新慈善及其对全球教育的干扰》

客座编辑：拉拉·帕蒂尔、玛丽娜·阿维拉尔

NSI 05

《国内融资：税收与教育》

客座编辑：戴维·阿彻

NSI 06

《紧急状态：新冠肺炎疫情时期的教育》

客座编辑：威尔·布雷姆、伊莱恩·昂特哈特、摩西·奥凯奇

NSI 07

《气候变化时代下的教育》

客座编辑：海拉·洛茨-西西特卡、尤雷塔·罗森伯格

NSI 08

《教育—培训—工作的连续性：青年和成年人融入社会职业的途径》

客座编辑：米歇尔·卡尔东、克里斯蒂娜·霍夫曼

NSI 09

《基础学习：当前的辩论与实践》

客座编辑：休·麦克莱恩

除了英文版外，所有 NSI 均提供以下区域版本：阿拉伯语、西班牙语、法语、俄语和中文。

中文特刊编者的话——教育促进变革：通往公正未来的多元路径

胡昞昞, 北京师范大学国际与比较教育研究院副教授
huyiyun@bnu.edu.cn

当多重危机在全球交织蔓延，教育的角色被推至历史的前台。然而，变革从来不是一条坦途。教育既要直面结构性压迫的冷酷现实，又必须孕育超越这种现实的希望。真正的教育变革，恰恰存在于这批判与希望之间的张力之中。

正如保罗·弗莱雷(Freire, 2014)在《希望教育学》中曾经指出，没有批判的希望是天真的乐观主义。这一洞见照亮了教育变革的双重使命：一方面，教育必须成为批判性意识的熔炉，揭示新自由主义、殖民逻辑与父权制如何通过课程设置、评价体系与学校制度，再生产着社会不平等；另一方面，教育不能止步于批判，而必须开辟希望的空间——那些原住民知识体系被尊重的课堂，那些气候正义融入日常教学的实践，那些在冲突地带以艺术与对话疗愈创伤的尝试，都是希望的物质化形态。

然而，这种希望必须扎根于对结构性障碍的清醒认知。国际金融机构的政策束缚、市场逻辑对公共教育的持续侵蚀、教育经费的长期不足，构成了一道道真实的高墙。面对这些障碍，葛兰西(Gramsci, 2011)的教诲依然掷地有声，批判性反思的目标，是认识力量关系，从而认识社会中的统治与被统治关系。这种认识不是为了接受宿命，而是为了找到行动的支点。当本期作者们呼吁建立全纳性免费公共教育体系、以累进税制保障教育资金、发展文化回应式课程时，他们正是在进行这种“力量关系”的分析与转化。

教育变革的独特之处在于，它既是社会转型的产物，也是社会转型的催化剂。黑人的抗争、原住民的抗争、女性的抗争、生态的抗争——这些看似分散的斗争，在教育领域找到了交汇的可能。因为教育本质上是关于未来的叙事：谁的知识被传承？谁的未来被想象？谁的声音被听见？当教育真正尊重替代性知识、促进参与合作、融入生态关怀时，它就成为这些斗争相互滋养的场域。

变革从来不是线性进程。它充满了倒退、矛盾与未完成。但正是这些复杂性与张力，构成了真实希望的基础，在每一天的教育实践中，与孩子们、与社区、与历史共同创造的希望。让我们一起走入这条充满张力的路径，在批判中看见可能，在希望中保持清醒。

尾注

1. Freire, P. (2014). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic.
2. Gramsci, A. (2011). *Selections from the Prison Notebooks*. Columbia University Press.

中文特刊团队成员

中文主编：

胡昐昐，北京师范大学国际与比较教育研究院副教授

huyiyun@bnu.edu.cn

中文文章撰写：

向芯，北京师范大学珠海校区副教授

xxxiangxin@gmail.com

胡昐昐，北京师范大学国际与比较教育研究院副教授

huyiyun@bnu.edu.cn

单成欣，北京师范大学国际与比较教育研究院硕士研究生

202521010076@mail.bnu.edu.cn

中文翻译：

胡昐昐，北京师范大学国际与比较教育研究院副教授

huyiyun@bnu.edu.cn

单成欣，北京师范大学国际与比较教育研究院硕士研究生

202521010076@mail.bnu.edu.cn

黄若曦，北京师范大学国际与比较教育研究院硕士研究生

LucyhuangZH@163.com

黄天媛，北京师范大学教育学部

2134420454@qq.com

陈蕾，北京师范大学国际与比较教育研究院硕士研究生

2622232314@qq.com

丹静涵，北京师范大学国际与比较教育研究院硕士研究生

18300696874@163.com

李婧妍，北京师范大学教育学部

215559483@qq.com

李宣萱，北京师范大学教育学部

202411010040@mail.bnu.edu.cn

徐露，北京师范大学教育学部

2160742528@qq.com

目录

社会转型教育：通往公正未来的替代路径	10
Frank Adamson, 美国萨克拉门托加州州立大学教育领导与政策研究系副教授	
Rezan Benatar, 土耳其伊斯坦布尔社会学家、公众学者	
Michael Gibbons, 美国大学教育学院驻院学者	
Mark Ginsburg, 美国马里兰大学国际教育政策访问学者	
Steven J. Klees, 美国马里兰大学帕克分校国际教育政策杰出学者型教师、教授	
Giuseppe Lipari, 意大利比萨高等师范学校政治学与社会学博士研究生	
Carol Anne Spreen, 美国纽约大学国际教育副教授	
Deepa Srikantaiah, 美国马里兰大学帕克分校国际教育政策附属教员	
第一部分 构想社会替代方案	14
01 从履约者到行动者——对话式教育与定向师范生职业信念的重塑	15
向蕊, 北京师范大学珠海校区副教授	
02 全球化多重危机语境下教育转型的批判性实践与路径探索：NORRAG 特刊 10 文献综述	18
胡昞昞, 北京师范大学国际与比较教育研究院副教授	
单成欣, 北京师范大学国际与比较教育研究院硕士研究生	
03 生态经济学：一种以生命为中心，替代金钱至上与自我中心的经济范式	21
Dr. David C. Korten, 美国生活经济论坛主席	
第二部分 重塑学校教育	24
04 通过改革主义的可持续发展目标和可持续发展教育议程推进教育和社会革命性改革	25
Tom G. Griffiths, 挪威奥斯陆城市大学国际教育与发展学院教授	
05 环境正义理念与公正未来的构想	28
Heidi Gibson, 美国史密森尼科学教育中心 (SSEC) 全球可持续发展系列项目负责人	
Dr. Mary Short, 美国史密森尼科学教育中心高级科学课程开发专家	
Dr. Helen Bond, 美国霍华德大学教育学院课程与教学论教授	
Hannah Osborn, 美国史密森尼科学教育中心项目经理	
第三部分 反思高等教育	33
06 后消费社会的高等教育	34
Patric Wallin, 挪威科技大学 (NTNU) 教育与终身学习学院教授	
07 无疆界的策略：将“时间银行”引入课堂	36
Melanie E L Bush, 美国阿德尔菲大学博士, 美国团结经济网络研究员	
Pallavi Varma Patil, 印度阿肖卡生态与环境研究信托基金会 (ATREE)	
第四部分 以非正规教育为中心	40
08 洪都拉斯：作为非暴力抵抗形式的城市艺术教育	41
Amanda Blewitt, 美国北卡罗来纳大学格林斯伯勒分校和平与冲突研究院	

第五部分 学习去殖民与本土知识体系	44
09 新自由主义时期的批判性教学法：秘鲁乡村教师的反抗之声	45
Silvia Espinal Meza, 英国布里斯托大学教育学博士研究员	
10 破除认知暴力：南非高等教育课程中的去殖民化社会正义议程	48
Nkosana Sithole kaMiya, 南非金山大学	
第六部分 应对气候危机	51
11 应对气候危机：构建再生性与公平的教育体系	52
Frank Adamson, 美国加利福尼亚州立大学（萨克拉门托分校） Michael Gibbons, 美国美利坚大学教育学院国际培训与教育项目（ITEP）驻校学者	
第七部分 聚焦冲突与紧急情况下的教育	55
12 学校课程中的移民与难民：推动全球正义的新叙事	56
Giovanna Modé Magalhães, 巴西圣保罗大学，德国乔治·埃克特研究所高级研究员	
第八部分 弘扬解放的教育	59
13 “学习实验室”：社会运动教育与知识为何至关重要	60
Mario Novelli, 英国萨塞克斯大学 Birgül Kutan, 英国萨塞克斯大学 Patrick Kane, 哥伦比亚卡利研究员 Adnan Çelik, 法国高等社会科学研究学院 Tejendra Pherali, 英国伦敦大学学院教育学院 Saranel Benjamin, 荷兰独立研究员兼妈妈现金基金会联席执行董事	
第九部分 开辟前行之路	63
14 论批判学者 / 活动家的任务	64
Michael W. Apple, 美国威斯康星大学约翰·巴斯康课程与教学及教育政策研究教授	

社会转型教育：通往公正未来的替代路径

Frank Adamson, 美国萨克拉门托加州州立大学教育领导与政策研究系副教授
adamson@csus.edu

Rezan Benatar, 土耳其伊斯坦布尔社会学家、公众学者
rebenatar@yahoo.com

Michael Gibbons, 美国大学教育学院驻院学者
gibbons@emergian.edu

Mark Ginsburg, 美国马里兰大学国际教育政策访问学者
mginsbur@umd.edu

Steven J. Klees, 美国马里兰大学帕克分校国际教育政策杰出学者型教师、教授
sklees@umd.edu

Giuseppe Lipari, 意大利比萨高等师范学校政治学与社会学博士研究生
giuseppe.lipari@sns.it

Carol Anne Spreen, 美国纽约大学国际教育副教授
spreen@nyu.edu

Deepa Srikantiah, 美国马里兰大学帕克分校国际教育政策附属教员
dsrikant@umd.edu

在全球濒临灾难边缘的关键时刻，本辑《NORRAG 特刊》致力于传递希望。我们正面临多重危机——一场复合型危机——我们迫切需要从经济、社会、政治，以及在此尤为重要的教育领域，寻求替代当前主流思维与实践的另类方案。这正是本辑特刊的核心议题！

本辑特刊是“**替代方案项目**”（The Alternatives Project）的一项成果。替代方案项目是一个多元、跨国界的进步学者、工会成员、公民社会活动家与社会运动参与者组成的集体，致力于凝聚全球批判性声音，聚焦教育与社会转型。替代方案项目的愿景与行动指向对全球教育与社会进行根本性反思。通过该项目，我们力求支持一场集体挑战教育与发展领域霸权思想与政策的运动。我们借助研究著述、基层行动、倡导运动，以及与正在构建替代方案的同道建立联结，共同推进这一使命。

替代方案项目成立于 2019 年，首先起草了一份声明——亦可称之为宣言——题为《教育正义推动社会转型：行动框架》（见下文）。该声明已被翻译成 12 种语言，迄今获得全球 500 余位个人及 35 个组织的签署。本辑特刊以一份略作更新的版本开篇，恰如其分地奠定了基调。

欢迎访问我们的网站，签署替代方案项目原始声明！

替代方案项目说明

我们，以下签署者们，坚信当前的社会、经济、政治与教育安排再生产着权力关系，制造出深刻的不平等，并最终将威胁地球上的生命。我们主张采用替代性教学法，构建公正、再生的教育体系，以支持我们所需要的社会转型，共同创造一个更丰富、更公平、更可持续的世界。

并存且相互交织的全球性危机，正将人类与地球生命推向政治、社会、经济与生态的全面崩溃。这些危机——体现为全球新冠疫情、结构性不平等、警察暴行与种族主义、根深蒂固的父权制、不断加剧的气候混乱以及持续的战争威胁——其全球性驱动力源于资本主义与军国主义。我们必须抓住这一独特的历史时刻，以公共教育为切入点，重新构想并彻底变革教育，以此推动更深层的社会转型，构建人类团结与合作，终结种族主义、父权制与资本主义。我们拒绝将教育首要目标视为培养“人力资本”的观念；我们主张，教育的优先事项应包含生态系统再生，并为当代及未来世代进一步推动社会正义。这要求我们创建公正的教育体系，而这一目标唯有作为更广泛的社会转型斗争，尤其是在经济与政治领域的组成部分方能实现。

为构建服务于多数人集体利益而非少数人私利的新型社会契

约，进步斗争不可或缺。人类历史呈现出一系列由权力关系塑造的复杂且相互关联的社会转型：从农业社会到工业化，历经殖民征服、威权独裁、后殖民时代、新自由主义全球化，直至当今的数字革命以及监控资本主义与国家安全国家的合谋。每一个新兴的统治阶级都会制造出一种意识形态，以维系其统治地位，为必然产生的不平等提供合法性，并散布变革绝无可能的悲观论调。这些意识形态霸权几乎总是要求人们臣服于等级制假设与僵化的二元对立观念——人类/非人类、男性/女性、心灵/身体、世俗/灵性、优等/劣等、城市/乡村、我们/他们——并据此构建出强化这些观念的教育体系，从而为征服自然、剥削万物及所有物种的权利提供正当性。伴随全球化以及由冲突与气候变迁引发的移民潮，当代世界范围内兴起的威权主义、本土主义、父权制与定居者殖民主义民粹思潮，进一步加剧了这些二元对立，并利用社会不安情绪来巩固其统治。

当今世界各国的教育体系，皆在新自由主义资本主义及其效率、回报率、选择、竞争与经济增长观念的思维框架中被锻造而成。这种意识形态赋予富有的跨国公司与亿万富翁不受约束的权力，以重塑全球经济与国家政治体系，维系采掘型、碳基的经济活动，导致无节制的消费与生态系统的严重退化。以此方式组织的教育体系，旨在强化社会不平等、隔离与分层，并使其在国家内部及国家之间获得合法化地位。然而，教育既是主流霸权的反映，也是关键的抗争场域。威权国家深知教育可以成为变革的力量，因此迅速将其作为确保顺从与控制的工具。

正因如此，对众多儿童与青年而言，这个世界是黯淡的。他们所能获得的教育质量，日益由其家庭的社会经济地位与地理位置所决定。教育日益在竞争性市场中被组织，这些市场制造并固化了种族、阶级与性别的不平等。在此模式中，私营教育机构与承包商、教师与学生皆以成本效益与标准化测试为标尺相互竞争，并接受排名：这是一种在受限的公共预算下运行的、商品化的教育模式，聚焦于成果基准、人力资本形成、经济回报率与资金效益。这种模式强化了人类例外论、种族偏见与白人至上主义、对差异的贬低、经济与政治不平等的合法化、极端个人主义、无节制的经济增长、对广告宣传的不加批判的接受，以及对威权统治的顺从。由此产生的一个怪异矛盾是：人类历史上受教育程度最广的人口，竟在集体触发地球生命系统的生态崩——这是一种集体自杀与生态灭绝的行径。

过去三十年间，公民社会与教育工会的持续倡导推动全球接受了受教育权与全民教育的愿景：义务教育已扩展至前所未有的规模，每天惠及近二十亿儿童。如今，多数家庭默认完成八至十二年学校教育对子女的未来至关重要，多数政府亦将向所有儿童与青少年提供免费公共教育视为稳健的公共政策。然而，我们远未实现这一目标。部分原因在于，过去四十年市场原教旨主义所导致的更广泛的结构不公，造成了社会领域的持续投入不足，并将一切政府活动贬斥为“无效”与“浪费”。其结果是，教育经费严重不足。而所需的更多资金，本可从国家政府及双边、多边国际组织获得，且完全可行。

问题不在于缺乏资金；政府总能找到钱用于军事警察、安全监控与企业福利。要对抗这种意识形态，我们必须揭露“资源稀缺”是虚构的神话，而“紧缩政策”则是推动新自由主义私有化议程的蓄意政治选择。

尽管教育支出目标体现了全球共识，但多数国家政府甚至未能实现将预算的 20% 与国内生产总值的 6% 用于教育的承诺。国际社会数十年来承诺将国内生产总值的 0.7% 用于官方发展援助，实际拨付的金额却仅占极小比例。而所有这些目标都严重低估了实际需求。

我们必须在公共领域赢得这些论辩。问题远不止于资金。国际货币基金组织与世界银行等国际金融机构，是在全球推行新自由主义所谓“华盛顿共识”政策的新殖民主义机构。国际货币基金组织与世界银行在影响教育（及其他社会）政策方面扮演了关键角色。它们非但不支持教育，反而限制各国在聘用教师及其他公共部门工作者方面的支出。世界银行自诩为基于研究的客观咨询来源，但过去四十年来，其建议始终建立在新自由主义意识形态之上。现在是时候召开一次新的布雷顿森林会议，以考虑对国际货币基金组织与世界银行进行彻底改革。

我们呼吁激进的变革。各国政府必须建立从幼儿教育到高等教育的免费公共教育体系，使人们能够对我们如何共同思考与行动，进行批判性、参与式、民主的重新评估。要将教育作为一项人权来落实，就需要资金充足的公共体系，其可持续的资金来源应是国内与国际的累进式、再分配式税收制度，并辅以国际社会的无条件援助。课程设置应积极抵制助长全球变暖与气候灾难的、温顺的消费者共谋。教育必须植根于社区，具有文化相关性，并倡导反种族主义、反性别歧视、团结、社会凝聚力、同理心、想象力、创造力、个人价值实现、和平、生态管理意识及强化民主等人类价值。教师需要专业自主权、优质的工作条件，并通过工会及其他组织，在政策制定中拥有重要话语权。同样，学生及其代表组织也必须在政治与教学决策中拥有发言权，其参与权应得到充分承认。

世界需要对教育进行彻底的重新构想，以帮助创建并转型为再生型社会。这需要一项新的社会契约，将社会支出置于军事与安全支出之上，并超越商业部门、教育科技公司、私立学校连锁及其他教育商业行为体的狭隘利益。我们呼吁扭转教育及其他社会服务私有化的趋势，将商业逻辑排除在教育与社会政策制定之外。

我们转而汲取来自有组织的学生与教师、工会运动、民主的社区组织（包括少数群体、移民与难民协会），以及认同我们在我们所处的充满缺陷的现实社会中推进正义这一承诺的独立媒体、组织与专业人士的斗争经验与教训。这些群体已然发展出教育正义的替代方案，包括支持 21 世纪社会主义、原住民与黑人主权、去殖民主义、“黑人的命也是命”运动、废奴主义及批判教育学的学校与非正规教育项目。

教育正义取决于在四个领域推进与正义相关的目标：

1. 社会正义——构建促进平等、转型与再生型生活的教育

教育体系需要重新定位，以应对其社会中的不平等与不公正，促进种族、性别与残障正义，并建立包容性模式，教导人们如何集体协作，推动教育与社会的转型。

2. 气候正义——学习如何在地球上实现再生型生活

我们需要建立公共教育体系，传授人类生态学与管理意识，使这种转型在当下与未来成为可能。

3. 经济正义——在转型后的经济中为教育及其他公共服务提供资金

经济体制必须通过关注公平与机会（而非利润）来满足所有人的真实需求。这场复合型危机必须标志着一个根本性转变：从资本主义转向工作场所民主，转向一种在国内及全球范围内优先考虑累进税制与累进性公共服务支出的、彻底的再分配型经济。

4. 政治正义——在各级层面重构政治参与

我们必须摒弃威权主义与仇外的民族主义。我们必须激发全球团结，培育国际合作，并加强全球范围内交叉性的基层运动。我们需要在地方、国家与全球层面发展更具包容性与参与性的民主。

这些初步构想指向的并非遥远乌托邦的幻影；它们立足于全球众多进步团体与组织的思想与实践。我们，以下签署者，将这些对教育与社会进行彻底重新构想的理念，视为应对并克服地球正面临的严重危机的必要方向。

何谓替代方案

我们的声明以及我们为组织所选之名，已然昭示了对替代方案的迫切需求。Margaret Thatcher 的“TINA”，即“新自由主义资本主义别无选择”（There Is No Alternative），从一开始就是错误的。David Bollier 提出的“TAPAS”，即“替代方案比比皆是”（There Are Plenty of Alternatives），显然更为准确。

然而，究竟何谓教育及社会层面的“替代方案”？Andre Gorz（1967）首创了“非改良主义的改革”一词，用以指称那些超越安抚性“改良主义”措施的变革，后者并不挑战压迫性结构。这一立场随即引出一个问题：“究竟什么样的替代方案才能真正挑战根本性的结构与意识形态？”

这个问题并无简单答案。在主流政治与经济范式内部运作时，改革固然容易，但它们几乎总是复制着全球北方的主流视角。这些改革被框定在主流意识形态之内，受制于现有权力关系的约束。人们可以简单地定义目标、生成选项、进行影响评估或成本效益分析，然后选出最优方案。然而，挑战资本主义、父权制、种族主义——或其教育层面的表现——却无法进行简单的影响评估，也绝无无需参与式对话就能得出的单一答案。根深蒂固的利益集团能够且必将收买改革。此外，现有的结构与制度往往抗拒变革。

我们为本辑特刊所发出的征稿启事，阐释并昭示了上述立场。因此，对于那些看似改良主义、却未挑战现有权力与不公结构的投稿，我们选择了不予收录。然而，何谓“改良主义”，这往往是一个需要判断的问题。我们自视为其中一分子的进步左翼，虽然常常对所面临问题的性质达成共识，但在解决问题的策略与战术上却多有分歧。因此，我们能够也应当就究竟何为真正具有变革性的替代方案展开辩论。我们承认，有些人甚至认为教育领域的替代方案不可能具有变革性（参见本辑中 Le Goliard 的文章）。然而，我们对此持不同意见。在我们看来，本辑所收录的论文，触及了能够为社会转型贡献力量的教育及其他领域的替代方案。下文，我们将就此类替代方案的一些基本价值与特征，提出我们的见解。

替代方案的特征

本辑特刊旨在重新构想我们的世界——而这些替代方案为我们提供了强大的想象前景。在一个受新自由主义霸权支配的世界里，展现不同社会愿景的案例，能够激发个体与社群的变革。当这些前景与教育乃至更广泛的学习相关联时，其力量将呈指数级增长。若不设想替代方案，我们就无法改变现有体系；即便是那些更具实践性的方案，也能推动范式的根本性转变与更广泛的社会变革，使现存的世界秩序接受审视。在这些替代方案中，我们清晰地看到，新路径正在付诸行动，挑战着形形色色的不公。

尽管穷尽所有特征并不现实，但我们在此呈现联合主编与作者们共同认为至关重要的若干特征。

参与

替代方案的一个核心要素是采取参与式路径，并对等级化的、“专家”驱动的模式进行自觉批判。

合作

合作，而非竞争，是大多数替代方案的鲜明标志。

团结

超越合作，社群团结的理念构成了人际关系的根基。

生态关怀

正义必然要求尊重环境及一切形式的生命。对自然与持续恶化的气候危机的关切，是替代方案不可或缺的组成部分。

艺术融合

艺术的全面融合是想象力得以生发的根基，对于一切形式的进步行动主义至关重要。

福祉

这意味着对社群福祉（或称“美好生活”）的全身心投入，其核心理念是：若无社群中其他成员的福祉，真正的个体幸福便无从实现。

上述特征未必同时存在于所有替代方案之中，而其他特征与价值也同样重要。我们生活在一个多元宇宙之中，替代方案可能呈现出不同的形态。萨帕塔主义者（Zapatista）那句名言所描绘的理想世界，正是我们之所求：“一个能让诸多世界共存的世界”。

教育与个体转变

我们生而具有灵性，我们的灵性在连接生命的相互依存中扮演着关键角色。然而，我们所创造的经济、政治——有时甚至包括宗教体系，却忽视乃至对抗这种相互关联性，从而威胁着地球生命的根本存在。我们认识到，变革性教育与社会替代方案与我们作为个体的转变密不可分，而社会转型则同时需要内在与外在的改变（Nolan & Posner, 2024）。

数千年来，灵性——此处未必指宗教信仰——一直是整体性生活方式的基础组成部分。它培育心智的修炼、情绪的调节与内心的平和，强调体现在日常行为中的内在旅程。东方传统与原住民知识等，长久以来编织出超越个体的丰富灵性图景。它们展现了人与自然世界的深层联结，培育出一种相互依存之感。

灵性实践不应消解结构性不平等、系统性种族主义、父权制及其他不公的紧迫现实。相反，它们可以为个人转变提供一条路径，引领个体采纳并践行可持续的生活方式，确保资源得到公平分享，并为集体利益负起责任地使用。我们每个人内心都埋藏着一颗转变的种子，等待我们将与更宏大的图景相连。这种转变能够赋能个体，减少人与人之间的隔阂与冲突，从而进一步增强社会肌理，并最终守护我们的星球。反乌托邦未来的威胁，要求我们在寻求社会替代方案的同时，也实现个体的转变。

本辑特刊内容概览

本辑特刊共分为九个部分。**第一部分**并非直接探讨教育本身，而是收录了五篇文章，审视了迄今为止支配我们世界并组织我们思想的政治、经济与社会安排之外的丰富替代方案。我们特邀了替代方案领域的四位领军人物以及一位联合主编撰文。这一开篇部分至关重要，因为思考替代性的教育未来，必然要求我们同时设想这些未来得以存在和运行的、业已改变的语境。

第二至第九部分汇集了来自全球 66 位作者的 33 篇文章，聚焦于拓展我们认知视野、并有可能为公正、公平且具再生性的未来做出贡献的教育替代方案。在组织这些部分时，我们面临一个挑战：如何在对我们试图挑战、解构并最终改变的既有制度框架保持批判性视角的同时，最佳地定位和分类那些熟悉的议题（如 K-12 教育）。**第二部分**“重新构想学校教育”收录的文章，主要聚焦于对学校教育的批判性路径，包括寻求公正未来的革命性改革与倡议。**第三部分**“反思高等教育”的文章，聚焦于贯穿生命历程的教育新路径。**第四部分**“以非正规教育为中心”收录的文章，其视野远远超越了传统的“学校教育”观念与场所。

接下来的四个部分收录了聚焦特定领域的文章。“（解构）从去殖民化与原住民知识中学习”（**第五部分**）将我们的注意力转向那些我们或许已知、但在西方 / 北方主导的教育体系中却常被忽视的生存、存在与学习方式。**第六部分**“应对气候危机”的文章，为教育帮助我们应对和缓解这一迫在眉睫的生存危机提供了方向和范例。在“聚焦冲突与紧急状态中的教育”（**第七部分**）中，作者们详细阐述了在极具挑战性的情境下教育的不同模式。**第八部分**“弘扬解放的教育”探讨了社会运动启迪教育体系并参与教育过程的多种途径。

结论

我们以第九部分“推进前行之路”作为本辑特刊的结语。该部分收录了 Michael Apple 摘自其 2013 年著作《教育能改变社会吗？》并经过更新的文章，题为“批判性学者 / 活动家的任务”。Apple 在文中论证了以下行动的必要性：

- 记录剥削、边缘化与再生产；
- 记录进步斗争；
- 帮助识别反霸权行动的空间与可能性；
- 与非学术界的受众对话；
- 与教育领域及其他领域的批判性活动家和社会运动协同工作；并且
- 直面压迫性结构的交汇点。

与 Apple 一样，我们也相信教育能够改变社会。显然，这一任务不仅落在批判性学者 / 活动家肩上，也落在所有进步教育者身上。尽管本辑特刊中的替代方案为我们指明了方向，但它们仅仅代表了世界各地众多社群中所有变革性教育替代方案尝试的一小部分。然而，正如本卷第一部分所强调的，教育转型必须伴随改变社会的诸多其他努力。我们坚信，社会转型的需求迫在眉睫，尤其考虑到即将来临的气候灾难。我们不能将这一转型推迟到下一代！

对于这一紧迫的转型，我们抱持一种变革理论。我们将教育变革视为跨部门、跨议题、跨国界动员的组成部分。本辑撰稿人之一 Ashish Kothari (2020) 的文章标题便强调了这一点：“生命攸关：黑人的、原住民的、工人的、农民的、生态的、女性的、酷儿的抗争，能否汇聚一堂？”请在此清单中加上“教育的抗争”！它们能够，也必须汇聚一堂！本辑特刊仅仅是我们所设想的一系列投入的、生成的、赋权的对话与行动的序曲，旨在引领我们走向新的认知体系与社会体系，提供替代性的存在方式与介入世界的方式。这是一份满怀希望、且紧迫的行动呼吁。

参考文献

- Apple, M. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Gorz, A. (1967). *Strategy for labor: A radical proposal*. Beacon Press.
- Kothari, A. (2020, June 13). Lives matter: Can Black, Indigenous, worker, farmer, ecological, women, queer uprisings come together? *Economy & Politics*. <https://wsimag.com/economy-and-politics/62475-lives-matter>.
- Nolan, K., & Posner, S. (2024, January 17). Integrating inner and outer systems change. *Garrison Institute Blog*. <https://www.garrisoninstitute.org/blog/integrating-inner-and-outer-systems-change/>.

第一部分

构想社会替代方案

从履约者到行动者——对话式教育与定向师范生职业信念的重塑

向芯, 北京师范大学珠海校区副教授
xxxiangxin@gmail.com

关键词

定向师范生
教师职业信念
行动研究

一、定向师范生的职业信念困境

在城乡教育资源长期失衡的背景下, 县域与乡村教师队伍建设已成为全球性难题。中国政府在 2021 年启动的“优师计划”通过定向培养与就业协议结合的方式, 为中西部地区输送师资, 以缓解结构性短缺。

然而, 制度设计并不能自动带来个体的职业价值认同。既往同类项目中, 定向师范生的从教稳定性以及长期扎根基层的意愿并不理想。在优质资源高度集中、应试教育强度日益提升的环境里, 基层学校的育人目标让位于考分升学目标, 县域学校几乎成为“资源匮乏”、“发展受限”的同义词。因此, 部分学生出于就业保障等现实考量报考定向师范项目, 但对基层教育的价值与意义缺乏内在认同。

因此, 优师计划等定向师范项目所面临的核心挑战, 并不仅是资源分配或待遇保障, 而是职业信念与社会想象的重塑。职业信念不是抽象的道德承诺, 而是植根过往教育经验的认知与情感结构。对多数师范生而言, 十二年应试教育塑造了他们对教育和教师职业的理解。如果这些深层经验未被反思、触动, “扎根基层”的倡导难以转化为自发行动。因此, 本研究试图在职前培养阶段为学生创造以人为本的教育经验, 支持师范生重新理解教育现实, 重塑其职业信念。

二、对话式教育与渐进参与式行动研究

本研究基于弗莱雷批判教育理论开展两年半的对话式教育实践。弗莱雷批判“银行储蓄式教育”, 强调通过对话推动个体“意识化”(conscientization), 理解自身所处结构并形成能动性。

在批判教育学的语境下, 对话不仅是一种教学手段或课堂互动技巧, 更是一种关于知识与权力关系的伦理立场。具体而言, 本研究所实践的对话式教育有三个关键原则:

- 在知识观层面, 以学生经验及实践问题而非特定教材或理论为出发点, 将教育问题视作可被探讨与改造的历史与社会现实, 而非权威给定的标准答案;
- 在关系层面, 将师生关系视为共同探索与学习的双向关系, 而非单向传授知识的层级关系;

- 在方法层面，提供多种参与对话的途径及脚手架，支持学生逐步适应对话式教育场域。

我把本研究所采用的方法概括为渐进式的参与式行动研究 (incremental participatory action research)。行动始于我个人的课程教学实践，随后通过担任班主任与书院合作拓展至第二课堂。部分学生逐步参与到研究设计、分析、写作、甚至后续课程与活动的策划与设计中来。研究问题在实践中不断调整，从最初的“如何支持师范生理解、应对教育系统中存在的结构性问题”，逐渐转向“如何在师范院校内部创造以人为本的教育经验”、“如何支持师范生成长为能够理解并回应教育结构的行动者”。

三、融合第一与第二课堂：构建以以人为本的教育体验

本研究的行动发生在两个相互关联的场域。一方面，我在2023—2025年间设计并开设三门面向定向师范生的课程：1学分的教师素养公共必修课（7个教学班，超过500人修读）、3学分的通识选修课（2个教学班，44人修读）、2学分的专业选修课（1个教学班，38人修读）。另一方面，通过与书院合作，开展3期县域教育读书会或专题讲座、2期寒暑假返乡调研及1期师范生学情调查。我在这些课程和活动中均保留了详细的学生反馈和写作文本，并在撰写本文前跟学生一起进行了文本主题分析。

在这些持续行动中，前述三个原则逐渐具体化：

（一）知识观：从学生经验及实践问题出发

对话式教育强调学生所拥有的生活实践经验是有价值的知识，其中蕴含着“意识化”的可能性。这与常规学校课程崇尚理论或教材的知识观有显著差异。因此，在本研究的行动中，我作为教师设计课程/活动的目标和内容时，均有意识地倾听、了解学生的过往经验及实践需求，让课程/活动目标与内容逐步与之紧密结合。

例如，课程迎新问卷及书院师范生学情调查显示，本校约四成定向师范生在乡镇学校就读小学、约六成在县域内完成所有基础教育。他们一方面深度内化了“唯分数论”的教育价值观和应试教育理念，另一方面对于县域教育的困境有很多困惑。因此，我把农村教育、县域教育、应试教育作为重要议题及切入点，把学生的亲身经历作为重要的学习素材与文本，邀请学生梳理这些经历，并结合相关理论对其进行命名和分析。在这些对话中，教师介绍的理论不是先验性的权威或标准答案，而是帮助学生重新理解、建构现实的工具。

（二）师生关系：共同探索而非单向传递

在关系层面，对话式教育要求重构师生之间的权力关系，教师不是拥有所有标准答案的权威，而是与学生在对话中共同探索、互相学习的伙伴。我在课程与活动过程中会认真倾听同学们的每一次表达，尽可能多地分享自己在教学过程中遇到的困惑与受到的启发，并及时承认自己的过失或错误。

例如，我在所有课程中均设置课时反馈问卷（线上），邀请所有同学通过问卷分享自己的感悟、疑惑与建议，并确保在下一课时总结、回应。课程初期回收的课时反馈普遍简短、敷衍，但几节课

后反馈中就会出现越来越多复杂、深刻的感悟与疑惑。这一转变的关键正是师生关系的变化：同学们看到自己的提出的建议被采纳，自己提出的困惑得到回应，自己提出的不同观点能被认真探讨而不是被轻易评判，才会有动力、有勇气进行更多真诚的表达和对话，真正把课堂变成可以真诚对话的空间。

（三）教学方法：多种参与对话的途径与脚手架

由于在大多数学生习惯教师讲授为主的应试型课堂、不适应在课堂上与老师、同学进行对话，我在所有的课程和活动中都设计了丰富的脚手架：通过固定小组讨论、设置思考时间、提供结构化反思问题等方式，降低公开表达压力；同时，通过白板共创、线上留言、弹幕与课时反馈等方式，提供不依赖口头表达的参与路径。这些方法的并非追求形式上的课堂活跃，而是为学生逐步跨越在长期应试课堂中形成的惯性，适应对话式教育环境。

四、职业信念的重塑：经验、认知与行动的交织

在上述课程和活动中，学生获得了与常规应试型课堂截然不同的教育体验，许多学生在此过程中重构了自身对教育和社会问题的认知，部分学生深刻重塑了自身职业信念和价值认同。

（一）经验层面：体验到“好教育”的不同可能性

大多数参与本项目课程和活动的学生都表示，他们获得了与过往截然不同的教育体验：大多数学生从跟同学、老师的对话获得了重要启发（课程反馈及作业中提及该主题的共1049人次），尝试了自主思考与反思（325人次），感觉到自己被尊重、倾听并因此比以往更勇敢地表达与对话（73人次）。一位修读通识课的学生在匿名结课反馈中分享：

“这是我目前整个受教育阶段唯一有那么多机会进行个人发言、小组讨论、师生对话以及与不同身份的嘉宾进行对话的课程。在这门课上，我的身份与以往的学生身份不同，我不是一个只需要跟着老师的步伐理解老师所讲内容的学生，而是在课堂中自由探索的课堂参与者。”

这位同学所说的“身份不同”揭示了经验层面最关键的变化：学生不再仅仅是被动接收知识的对象，而成为一个主动探索求知、解决问题的人。这种以人为本的教育经验，是职业信念重塑的必要非充分条件：当学生第一次在课堂上感受到自身主体性，在应试教育体系中形成的“唯分数论”价值体系便会出现细微的缝隙，带来认知重构与信念重塑的可能性。

（二）认知层面：重构对教育现实、成因及出路的认识

在持续的对话与反思中，学生经历了一系列认知层面的改变：对教育问题及其成因的新认识（717人次），对自身教育经历和处境新理解（172人次），对自己过往教育价值观和相关假设的新反思（193人次），看见了应试模式以外的教育可能性（148人次），感受到了教师及其他主体的行动空间（237人次）。

值得注意的是，许多学生意识到了自己作为应试体系胜出者享有的特权，反思了对农村学生、职校生、“差生”等当前应试体系中的边缘者所持有的偏见（113人次）：

“（高中时）我们普遍认为，市教育局这个（摇号）政策，为了‘所谓的公平’，简直就是在‘瞎搞’，这样做让那些优秀的老师

们去教‘差生’，大材小用，他们又跟不上、理解不了那些内容；而优秀的学生只能被分散地埋没在人群中，可能遇不到足够好的老师挖掘他们的潜力。曾经我也是这样的观点的坚定支持者，如今才发现这是一种‘来自精英的傲慢’。这种想法的底层逻辑是把学生根据成绩分成三六九等，认为‘差生’不配享受好的师资。”

这种认知的重构，是教育价值认同与职业信念转变的基础。当学生对习以为常的优绩主义价值观有所反思，把返回到县域学校任教等同于“发展受限”、“没有盼头”的叙事也会出现裂缝，县域教育和县域教师的职业价值才有可能被重新想象。

（三）价值信念层面：重塑教师职业价值想象与认同

在经验与认知逐步重构的基础上，少部分学生在课程 / 活动中呈现出职业价值信念的深刻变化：更加认同以人的发展为本而不是“唯分数论”的教育理念（98人次），更加认同多元而不是单一的教育评价体系（96人次），对定向师范政策及身份有了更强的认同和更深的理解（55人次）。不少学生在课程作业中表达出自身对于教师职业的态度和信念发生了深刻的变化：

“我曾经认为我就只能接受教育资源不均衡的现状，以后当一个平平无奇的老师。我现在觉得我应该付出一份努力，做出一份贡献，改变农村教育现状。”

“作为一名普通学生，在教育体系中曾经无法名状的感受，在这个课堂上被命名被阐释……经过课程的学习，我也不再纠结曾经那些似乎并不“友好”的老师或者个人……也是因为这些切身的经历，我无法再用曾经无比讨厌的教学手段来对待未来的学生，那些痛苦也是我改变的动力。”

“在大学的一年里，我时常在思考自己的专业选择是否正确……教师生活在我的想象里是在几十年中无尽的重复相同的事业……我无法想象未来做老师的日子，甚至达到了恐惧的

程度。这也是这门课给我带来了最大改变的地方，经过这一个学期的学习，我好像懂得了教师的意义，它点燃了我心中的热情，让我觉得或许我该做些什么，我也可以去做些什么来改变那些中学时期困扰我的问题，做一些有意义的事情而非庸庸碌碌自怨自艾。”

值得注意的是，这些转变并非脱离现实结构的理想化、口号式表达，而是建立在对个人经历和周遭环境的认知重构基础之上，且表现出强烈的行动动力。当自己曾经遭遇的困境被正视、被反思，同学们便有机会重新发现基层教育场域中教师的能动空间和职业价值。当学生理解教育问题的结构性根源、意识到优绩主义价值观的局限时，基层教育就不再只是资源匮乏的流放地，而成为可被改造的实践场域。

五、挑战与展望：教师教育体系内部变革的可能性

上述实践在具体教学与学生工作场域中，为定向师范生提供了不同于既往应试经验的学习环境，促成了部分学生教育认知的重构与职业信念的重塑。然而，这类实践仍并未改变宏观层面的制度结构：当前高校考核评价体系以科研产出为核心，教师教育者往往以科研而非师范生培养为重，缺乏投入此类实践导向的课程与行动的动力和资源；同时，在理论与政策导向的知识生产体系中，基层教育实践问题不是主流研究焦点，师范院校中了解基层教育生态的教师教育者数量很少。在这样的结构性条件下，教师教育内部变革的空间相对有限。

尽管如此，本研究所述实践仍然揭示了一种重要的可能性：当师范院校能够在现有体制内部提供以人的发展为本的教育经验，支持学生形成对教育问题的结构性理解、反思既有价值观念时，有可能生长出一种更为深刻的职业价值认同。从被动履约到主动行动的转变，无法通过价值灌输或政策宣讲实现，只能在具体的师生关系和对话中逐渐生长。教师教育工作的价值，或许正体现在这种看似细微却持续的改变之中。

全球化多重危机语境下教育转型的批判性实践与路径探索：NORRAG 特刊 10 文献综述

胡昉昉, 北京师范大学国际与比较教育研究院副教授
huyiyun@bnu.edu.cn

单成欣, 北京师范大学国际与比较教育研究院硕士研究生
202521010076@mail.bnu.edu.cn

摘要

本期 NORRAG 特刊所刊文章中, 各国学者围绕全球化多重危机语境下的教育转型与社会正义议题展开深度探讨, 他们对新自由主义教育范式、资本主义无限积累模式及欧洲中心主义知识霸权体系展开批判性审视, 并一致将教育定位为回应全球危机、驱动社会系统性变革的核心媒介。教育维度上, 研究覆盖基础教育至高等教育, 提出可持续发展教育、批判教育学、环境正义课程、城市艺术教育等多元实践路径, 强调师生协同建构、社区深度参与、本土认识论与边缘群体经验的有机整合, 突破传统教育中知识传递的单向性局限。基于此, 诸位学者形成核心共识: 以教育为纽带, 整合生态可持续、教育去殖民化与教育公平三大核心维度, 致力于构建更具包容性与生态再生能力的未来社会形态, 进而凸显教育在化解全球多重危机、重构公正社会秩序中的枢纽价值。

关键词

教育公平
教育转型
去殖民化
批判教育

当今世界正处于多重危机交织的历史阶段, 气候紧急状态、生物多样性锐减、极端不平等、系统性种族主义与新殖民主义、以及深刻的精神异化共同构成了对人类文明的生存性挑战。以 David C. Korten 为代表的学者进一步指出, 主导当代世界秩序的增长崇拜与金钱中心主义, 不仅造成环境透支与社会撕裂, 也在教育领域塑造了以竞争、效率与资本回报为导向的价值体系。在此背景下, 教育作为社会再生产与知识传递的重要制度安排, 其角色与功能正受到前所未有的质疑。传统教育模式往往被批评为服务于既有经济结构, 通过人力资本逻辑、标准化评估与知识等级体系, 再生产社会不平等并加剧生态不可持续性。围绕这一问题, 本期 NORRAG 特刊中的学者从不同地域与教育层级出发, 集中探讨了教育在全球多重危机中的责任、局限与转型可能性。

一、教育转型的必要性

在全球多重危机持续加深的背景下, 对教育转型的需求以及创造更公正、平等、和平与可持续未来的需求无处不在。联合国提出其可持续发展目标 (Sustainable Development Goals), 并辅以可持续发展教育 (Education for Sustainable Development) 项目作为框架, 来应对包括气候变化、生物多样性丧失、资源不可持续利用和不平等在内的全球性挑战。传统教育模式在复制结构性不公、边缘化本土知识及加剧生态不可持续性等方面已显露出深层局限。

(一) 教育在结构性不平等中的再生产功能

教育非但未能成为社会公平的平衡器, 反而常常固化乃至加剧既有的结构性不平等。Silvia Espinal Meza 指出, 秘鲁的乡村教育长期被排除在国家优先事项之外, 根植于殖民历史的社会排斥与种族主义, 导致万卡韦利卡 (Huancavelica) 等乡村地区高达 66.4% 的儿童未能达到小学应有的识字水平, 远逊于城市地区。这种不平等是在新自由主义政策的主导下, 教育日益遵循市场逻辑后被简化为标准化考试成绩的恶果。Nkosana Sithole kaMiya 分析了南非高等教育中的“认知暴力”, 即西方资本主义、白人男性知识体系被视为至高无上的典范, 导致黑人女性、有色人种女性、贫困工人阶级以及原住民知识体系遭受“知识灭绝”。而西方学术研究对于非洲苦难论或非理性的论述, 则是肯定原住民知识体系的欧洲中心主义, 是一种“知识霸权”现象。此外, 教育内容对特定

群体经验与关切的系统性忽视，其本身即是再生产不平等的隐蔽机制。Heidi Gibson 等 4 位学者的研究显示，美国大西洋中部城市两所初中科学教室的黑人、原住民及其他有色人种学生所在的社区长期承受着环境污染与健康风险，然而这些与学生每日生存息息相关的环境正义议题，在标准课程中常被边缘化或完全缺失。课程内容对此类议题的沉默，使弱势群体所遭受的环境不公及其背后的结构性不平等无法成为批判性知识。这种沉默，在教育层面合法化了既有的社会与生态不平等。

（二）教育模式的工具化与异化倾向

主流教育模式深陷工具理性泥潭，与真实生命经验及社区需求脱节。Patric Wallin 批判高等教育已沦为“经济进步的工具”和“获得高地位工作的入场券”，知识、技能、课程体系与学术资历均被赋予货币价值，学习的内在价值被消费主义预期所吞噬。这种异化在基础教育中同样严重。Silvia Espinal Meza 指出，秘鲁乡村教师批评当下社会盛行的“填鸭式教育”，认为它偏重与就业市场挂钩的识字和算数技能，削弱甚至扼杀了学生的创造力，以迎合压迫者的利益。Amanda Blewitt 的研究表明，对于洪都拉斯边缘化社区的青少年而言，主流社会未能提供除加入帮派或陷入暴力循环之外的有意义选择，正规教育在这一语境下是缺位或失效的。教育不再是启迪智慧、滋养生命的场域，而异化为社会筛选和人力资本加工的流水线。

（三）新自由主义与殖民性的交织影响

新自由主义将教育彻底工具化与市场化，其核心逻辑是“人力资本”理论。Tom G. Griffiths 指出，教育的目标被牢牢绑定于为经济增长输送劳动力，并通过精英流动的个人主义叙事，掩盖了资本主义体系本身制造不平等的结构性矛盾。这导致教育成为一种“慢性暴力”，以隐蔽而持久的方式侵蚀社会公平、民主参与与生态伦理。与此同时，殖民性作为一种深植于全球知识结构的权力矩阵，持续塑造着“何种知识有价值”的等级秩序。Nkosana Sithole kaMiya 批判道，欧洲中心主义的课程体系“将西方普遍化，将其余世界地方化”，这实质是一种系统性的“认知暴力”。它否定非洲及其他非西方世界的认识论与主体性，将原住民等群体的知识体系边缘化或“博物馆化”¹ (museumify)。两者形成了压迫机制，新自由主义通过市场逻辑，将知识商品化，推崇所谓“普世”且“高效”的西方现代知识体系；而殖民性则为这种知识霸权提供了历史合法性与文化等级秩序。它们共同剥夺了边缘群体在教育中的话语权与创造力，扼杀了教育作为文化传承、社会批判与生态转型的解放潜能。因此，打破这双重枷锁，是构建公正与解放的教育未来的根本前提。

（四）批判教育学的实践局限与脱节

尽管批判教育学提供了重要的理论武器，但是常过于理论化，缺乏与具体社会运动的有机衔接。Mario Novelli 等 6 位学者基于对全球四个社会运动的研究发现，批判教育学文献往往优先关注非正式学习空间，但未能充分接纳保罗弗雷思想中更宏大的理念，即“社会运动本身即是一所学校”。Tarlau 在反思大众教育 / 批判教育学文献与社会运动学习文献各自缺陷时指出一个深刻问题：“批判教育学需要更多组织思维，而社会运动学者则需要更强的教育学维度关注”。这意味着，批判思想若不能与扎根现实斗争的组织化学习和知识生产相结合，便可能停留在理论空转，难以转化为撼动结构的集体力量。

二、走向公正与可持续教育的多元路径

在系统性批判的基础上，本期刊中的研究进一步提出了多样化的教育转型路径。这些路径并非单一模式，而是在不同社会情境中，围绕公平、再生性与去殖民化目标展开的实践探索。

（一）促进教育公平：从权利保障到正义课程

促进公平不仅意味着入学机会的扩大，更意味着课程内容与教学法必须正视公平问题。首先，保障移民与边缘群体的教育权。Giovanna Modé Magalhães 以巴西圣保罗市为例，介绍了通过基层移民运动的多年抗争，最终颁布了涵盖从幼儿保育与教育到中学阶段，以及成人学习与教育阶段的《移民人口课程指南》。该指南摒弃将移民视为“问题”或“受害者”的安全主义论述，转而强调其对城市及国家的经济、社会与文化贡献，并整合移民自身的叙事与艺术资源，对抗歧视与仇外问题。其次，发展环境正义教育。Heidi Gibson 等 4 位学者介绍的史密森尼科学促进全球目标项目的《环境正义！社区研究指南》，让学生通过概念图、诗歌、海报等形式分享关于影响自身及当地环境问题的看法，以及这些影响与权力体系之间的关系。学生不仅表达出“呼吸这些毒素，我觉得自己被困在盒中”的痛苦，更将批判矛头指向通过破坏社区健康的行为获取暴利的工业和制造业体系。这种教育将个人经验、科学探究与社会批判相结合，赋能学生成为社区环境正义的倡导者，揭示了教育体验在帮助学生识别和理解自身背景下的环境、健康和公平问题方面的重要性。

（二）推动教育模式转型：从知识传授到生命联结

教育需要从服务于经济增长的范式，转向服务于生态共同体福祉的“再生教育”。Frank Adamson 和 Michael Gibbons 系统阐述了“再生教育”理念，它意味着超越维持现状的“可持续”，转向对生物系统、精神层面以及政治经济体系的“更新与修复”。此外，“再生教育”拓展了“人格全面发展”的内涵，融入南非土著“乌班图”思想中对自我的认知，即自我与全社会乃至所有生命在生态上不可分割。其实践形式多样：美国佐治亚州亚特兰大的“草本与心灵庇护所”为城市非洲裔社区提供接触自然与农耕的疗愈空间；塞内加尔达喀尔的“托斯坦”组织运用本土文化流程，在乡村社区开展以权利为基础的整体教育；位于美国缅因州巴尔港的大西洋学院则以“人类生态学”为核心，鼓励学生跨学科探索人类与自然共同体的关系。这些案例的共同原则是：恢复人类与自然的平衡、融合多形态教育、践行整体性人格发展、并将学习与社会转型行动联结。在洪都拉斯，转型体现在非正规的“城市艺术教育”中。Amanda Blewitt 调研发现的“Resiste”团体，通过霹雳舞、说唱、涂鸦等艺术形式，为边缘社区青年提供了暴力之外的替代选择。艺术成为疗愈创伤、驳斥大众对青少年“无能为力”的偏见以及培育安全感的载体。一位成员感慨：“只有在艺术活动中，我才感受到平静。”这展现了教育如何根植于青年文化，在最具破坏性的环境中生长出创造性的抵抗与团结。

（三）实施去殖民化教育：迈向认知正义

去殖民化不是简单地增加非西方内容，而是对知识生产权力结构的根本性反思与重构。Nkosana Sithole kaMiya 呼吁南非高等教育进行“认知正义”的转向，即平等对待所有知识形式，打破西方正典的霸权。这要求大学进行“去殖民化、去种族化及去性别化”，并课程与教学产生了深远的影响。在秘鲁的实践中，去殖民化体现为乡村教师探索替代性教学方法以应对社会不平等现象，同

时重新审视原住民的认知体系。Silvia Espinal Meza 所记录的四项批判教学法原则具体展现了这一路径：通过师生对话解析克丘亚² (Quechua) 姓氏的寓意以激发学生对文化遗产的自豪感；教师反对填鸭式教育，转而借助歌曲、舞蹈等艺术形式巩固原住民身份认同；将社区互动视为重新评估和弘扬本土知识生产的关键维度，邀请“雅查克”(Yachaq, 安第斯乡村地区的睿智长者) 传授耕作技艺与文化庆典，使社区智慧融入教学；乡村教师们还通过践行“美好生活”理念，在校园开辟农场，引导学生体验印加世界观中与自然、神灵对话的生存哲学。这些实践共同将知识生产从学院象牙塔拉回社区与土地，挑战了以单一中心论为主导的知识生产体系。

(四) 发展批判教育学：联结理论、运动与日常实践

批判教育学必须与社会运动及日常生活实践深度结合，才能焕发其变革活力。首先，Michael W. Apple 提出要认真思考如何成为一名“批判学者”，他认为教育中的批判性分析者要承担九项关键任务：揭示教育政策与实践如何与社会层面的剥削、支配、从属关系，以及对抗这些关系的斗争相互关联；识别矛盾与行动空间；担任社会运动的“秘书”，服务于那些正挑战现有权力不平等关系的社会群体与运动；延续激进与进步传统的使命同时维系、更新并适时批判这些传统；运用专业技能服务社区；投身社会运动；担任使命感导师以及利用学术特权为被压迫者开辟空间。其次，社会运动本身就是“学习实验室”。Mario Novell 等 6 位学者的研究发现，哥伦比亚的社会研究与行动协会 (Asociación para la Investigación y la Acción Social) 通过大众教育项目及人权支持与帮扶行动，将涵盖工会、原住民群体、黑人社区、学生组织、妇女团体及农民阶层等各类受压迫群体联合起来；土耳其的人民民主党大会在极端民族主义环境中艰难探索后国家的、多民族民主的团结实践。这些运动在斗争中学习处理阶级、性别、种族与帝国主义等复杂议题，其知识生产是在理论与实践的交汇处进行的，无论从历史维度还是当下现实来看，都能提供新的认知方式、思维模式与存在形态。最后，批判教学法可以渗透于最日常的经济实验中。Melanie E. L. Bush 和 Pallavi Varma Patil 分享了在美国和印度课堂引入“时间银行”的案例。学生列出自己能提供的服务和需要的帮助，以“时间”而非货币进行等价交换。这项简单的练习深刻挑战了万物商品化的观念，让学生体验到“给予与收获同样丰盈的原则”，感受到一个基于互惠与关怀的社会。一位印度学生反思道：“它让我们亲身体会到维系社区纽带所需的努力。”这体现了批判教育学如何通过微观实践，播种替代性社会经济关系的种子。

三、结论

综上所述，本期 NORRAG 特刊从多重危机的现实出发，系统呈现了当代教育在结构性不平等、知识殖民性与生态不可持续性面前的挑战与回应路径。教育转型并非技术性修补，而是一场涉及价值取向、知识体系与社会关系的深层变革。通过联结教育公平、去殖民化与生态关切，教育有可能在塑造更具包容性与再生能力的社会未来中发挥关键作用。这一取向并未提供统一的蓝图，但为理解教育在全球危机中的角色与可能性，提供了重要的理论资源与实践启示。

尾注

1. 将“他者”的文化封存于历史语境之中，使其成为供学术观赏的展品，从而在当代话语体系中有效消解了这些文化的竞争力与主体性。
2. 克丘亚人是主要分布在南美洲的秘鲁、厄瓜多尔、玻利维亚，次要分布在智利、哥伦比亚及阿根廷境内的原住民。

生态经济学：一种以生命为中心，替代金钱至上与自我中心的经济范式

Dr. David C. Korten, 美国生活经济论坛主席
info@greatturning.org

摘要

传统经济学教育培养学生去服务一个增加富人金融资产，同时却摧毁地球维系生命能力的经济体系。人类未来的存续取决于用一种“生命中心”的替代方案来取代它，引导我们走向一个和平、平等、健康且具有再生能力的生命地球的生态文明。

关键词

经济学
 生态文明
 环境
 生命地球
 不平等

早期的经济学家将自己定位为道德哲学家。他们深切关注价值和权力的分享。然而，当代经济学家将经济学描述为一门客观的、无价值取向的科学，并将我们的管理选择简化为财务计算。这种演变的结果，实质上演变成了一种旨在膜拜金钱的误导性“宗教”。

当代经济学忽视了人类作为生物的本性与需求，在推动四大紧迫危机的过程中扮演了关键角色。这些危机使人类陷入了自我灭绝的境地，其根源在于对四个自明之理的漠视，且忽略了构建人类可持续未来所必需的三个决定性原则。我们首先审视这四大危机：

首先是环境危机。其根源在于人类的挥霍性消费已远远超出了有限的“生命地球”所能承受的范围。

其次是政治危机。全球与区域性的战争及其他形式的暴力，不仅加重了地球的负担，更削弱了其自我修复的能力。

第三是健康危机。人类对地球自然的破坏，导致了致命的病毒大流行。

第四是社会危机。极端且日益加剧的经济不平等，赋予了少数人剥削前述三大危机的权力，使多数同胞陷入绝望的劳役生活，从而攫取个人私利。

当下，我们必须更新并重塑对宗教与科学的理解及其应用，弥合两者之间的鸿沟，寻找通往真正“生态经济学”的路径。这种经济学应与真正文明的社会即**生态文明**以及人类的可持续未来相一致。

“**生态经济学** (Eco-nomics)”取“生态 (Ecology)”之意，将植根于我们对创造、生命以及人类在生命持续进化进程中潜在角色的深刻理解。这一“生态经济学”将基于以下四大基本原则：

- 第一，生命，作为孕育万物的地球**共有资源**的神圣产物，是我们存在的根本。我们并非生命的创造者，且任何人无权占有超出满足基本生存所需之外的资源盈余。
- 第二，金钱不过是一串数字，其效用与意义皆存在于人类的主观认知中，仅在某些情况下可充当实用工具。绝不能将追逐财富增值奉为人类的生存目标。

- 第三，人类唯有携手合作，共享并守护地球的共有资源——我们全体共属的生命共同体——才得以繁荣。反之，如果一味竞争，试图将共有资源的真实财富转化为金钱这一“幻象财富”，人类必将走向毁灭。
- 第四，选择权始终掌握在我们手中。

在当前的转型中，我们应当重视以下三个优先事项：

优先事项 1：地球优先

我们必须学会分享并照护“生命地球”共有资源，它们是由先于且最终孕育人类的众生共同创造的。我们可以摧毁它，却无法控制它。任何个体均无权对其进行垄断或剥削。我们拥有利用这一共有资源满足基本生存需求的固有权利，同时也肩负着维护它的责任。

优先事项 2：人类跟随地球

我们必须促进地球的自我修复，并确保其禀赋在支持生命持续进化的进程中得到公平分配。为此，人类社会必须保障每个成员能够在满足基本物质需求的同时，实现个人价值并为整体福祉作出贡献。

优先事项 3：制度服务人类

人类制度是人类的造物，用以指引我们处理人与人之间、人与地球之间的关系。那些将人类引向自我毁灭的制度已不再具有服务功能。我们有权利也有能力改变这些制度，首先应从军事和金融统治制度入手——包括那些追求利润最大化的跨国有限责任公司。必须消除此类制度，并代之以服务于生命体需求与责任的替代性方案。

上述事项构成了有效的生态经济学道德哲学所服务的重点。尽管障碍重重，但主要存在于人类的思想观念之中，而观念是可以且必须迅速改变的。

成功取决于汲取人类认知的所有源泉，以释放我们作为地球生命共同体成员的全部潜力，成为关怀、创造与负责任的一员。将宗教与科学的见解相融合，达成对生命相互依存性的深刻精神理解，至关重要。

所需的生态经济学建立在对生命卓越的“自下而上”自我组织能力的深度认知基础之上。我们可以以人体为例——人体是意识的载体，也是能动性的工具，更是一个非凡的自我组织范例。

人体的运作由约 37 万亿个活细胞组成，同时依赖于同等数量的微生物细胞（包括各类细菌、病毒和真菌）的支持。这数万亿细胞在几乎没有任何中心化指令的情况下，不断做出维持身体运作的关键决策，以服务于我们的意识。

通过类似的机制，**生命将地球——曾经的荒芜岩石——转化为一个更为卓越的生命有机体**。只要无数个体生命能自组织成为一个生命共同体，共同创造并维持气候、纯净空气、水源及肥沃土壤等条件，这个相互依存系统就能长久存续。

科学研究表明，地球生命系统并非魔术般凭空产生，也不是传说中某位神明创造的产物。相反，它是地球**生命体**在长达约 37 亿年的漫长岁月里，经历艰苦的**相互学习**与共同演化的成果。

在此期间，生命从原始微生物进化为具有更高体能与认知能力的有机体。这是一个创造了我们所知的地球生命系统的奇迹。

早期人类经验对生命的相互依存性有着直觉般的理解，南非土著文化中的“乌班图（ubuntu）”概念便精辟地体现了这一点，其含义为：“因你在，故我在。”

在这一核心真理的指引下，早期人类自发组织成规模较小、相对独立的社区。他们彼此照应、相互依赖，通过劳动利用自然的馈赠共同创造生活。

随着人口增长，人类社区开始为争夺生活资料所依赖的领土、工具与资源而竞争。这导致了竞争性民族国家的兴起，并最终演变为竞争性的跨国公司。

通过军事、警察与金融权力的结合，统治精英巩固了对多数人生活资料的控制，以满足少数特权阶层对无限奢侈生活的去人性化追求。

生命的本质是以地方性自力更生的社区形式进行自组织。

当前的制度正在让我们失望，因为它们通过权力集中阻碍了共同福祉所依赖的地方性自组织。最具破坏性的是追求利润最大化的跨国有限责任公司，其法律章程支持权力的垄断，却脱离了对人类和地球所造成伤害的社会责任追究。

大量资源被消耗在维持统治结构上，让“赢家”得以过上极端奢侈但去人性化的消费生活。这种竞争加剧了冲突，而系统性的失效也彻底摧毁了现有制度的公信力。

当代社会科学研究表明，**最平等的社会也是最健康的**，而人类从**关怀他者**中获得的满足感最为强烈。尤为深刻的是，这些正是当今我们必须应用于人际相处及与地球关系的准则——地球仍在印证数千年前宗教先知们关于爱与互助的教诲。在更新这些见解时，我们必须重新审视并找回它们的本质。

当代跨信仰对话有望推动全球重新审视宗教核心价值观。这可能在更新长期滞后的宗教与科学制度中发挥关键作用。

以基督教为例，该信仰拥有超过 20 亿信徒。作为较晚出现的宗教，它仰赖两千年前耶稣的教导。然而，当时的耶稣并不知道他所号召的“爱与和平”应如何应用于现代复杂的社会环境。

彼时全球人口约 3 亿，多数人目不识丁，仅能进行近距离的口头沟通。当时的任何人类都无法观察宇宙深处的星系，或是物质内部复杂的微观运作规律。

如今，全球人口已接近 80 亿，大多数人具备读写能力，能够进行全球范围内的瞬时交流。我们拥有的精密仪器允许我们探索以前不可见的微观与宏观世界。

我们仰望星空观察时间的起点，观测亚原子粒子和微生物的动态。这些观测让我们对创造及其中的人类地位有了更深刻的认知。

然而，每当正统宗教试图关注人类与地球的福祉时，它们的声音往往会显得微弱无力或被忽视，甚至在为人类提供符合生命本质的伦理指南方面退缩。

我们迫切需要世界各宗教的联合，不是围绕某个新的领袖或文本，而是围绕一个伦理框架。该框架应与传统原住民的认知、优秀的宗教教导以及前沿科学发现相契合。

也许我们面临的最大挑战在于解决这样一个事实：接受当代经济学教育往往与**道德行为和态度的退化**相关联。例如，对公平的关注度会随着经济学教育的深入而下降。当前的道德沦丧在一定程度上是当代经济学教育过于关注个人经济利益的结果。

我们要么学会了整体福祉而共同努力，汲取一切认知的源泉，要么将加入灭绝物种的行列。

因此，让我们将这场潜在的危机视为一个史诗般的机会，去实现人类关爱彼此及地球的潜能。

新兴的生态文明愿景并非要求我们为地球的福祉做出牺牲，而仅是要求我们摆脱那些具有自我破坏性的消费模式。

我们可以欣然摒弃战争带来的巨额消耗、由广告驱动虚假消费、计划性报废、金融投机与加密货币、臃肿的全球供应链，以及那些让我们依赖汽车、仅为那些本应取消的活动提供办公空间的都市设计。所有这些都是导致去人性化的根源。

我们重塑人与人、人与地球关系的独特能力，源于我们通过集体意愿自主选择文化、制度、技术与基础设施的能力。

在这些选择中做出改变是一个宏大的目标。尽管我们尚未掌握所有答案，但我们已经开始提出正确的问题。

我们能以所需的速度完成转型吗？只有尝试了才知道。我对现状感到乐观，因为变革的对话已经开启。

2000年，[《地球宪章》\(Earth Charter\)](#) 正式发布，呼吁“联合起来，创建一个建立在尊重自然、普遍人权、经济正义与和平文化基础上的可持续全球社会”。

2015年，世界宗教议会 (Parliament of the World's Religions) 发布了[气候变化宣言](#)，其结尾如此写道：

我们所拥抱的未来将是一个全新的生态文明，一个充满和平、正义与可持续性的世界。我们将作为地球大社区中的人类大家庭，共同建设这一未来。

同年 (2015年)，教皇方济各发布了[《愿祢受赞颂》\(Laudato si'\)](#) 通谕。该通谕号召全球人民关爱彼此与地球。2021年5月25日，梵蒂冈启动了[“《愿祢受赞颂》行动计划”\(Laudato si' Implementation Action Platform\)](#)，将这些原则应用到教会活动的方方面面。

让我们对生命馈赠的喜悦庆祝，重新唤醒我们作为关爱生命体的真实本性，以及我们创造服务于生命福祉之未来的潜力。

时不我待。抉择在于我们。我们自己，正是我们所期待的救赎。

第二部分

重塑学校教育

通过改革主义的可持续发展目标和可持续发展教育议程推进教育和社会革命性改革

Tom G. Griffiths, 挪威奥斯陆城市大学国际教育与发展学院教授
tomggrif@oslomet.no

摘要

尽管正规教育是资本主义社会运作与合法化的“背景条件”之一，但当前时局使可持续发展目标和可持续发展教育 (SDGs and ESD) 这类改革更具激进特质。这些改革为重塑大众学校教育提供了资源，使民众认识到根本性、全球性、系统性变革的必要性。

关键词

系统变革
气候紧急状态
革命性改革
去增长
生态社会主义

正如 Fredric Jameson (2003 年) 常被引用的那句话一样——想象世界末日比想象 (全球) 资本主义的终结更加容易，在当前多重危机 (包括普及优质教育的全球性危机) 的背景下，似乎难以想象正规教育体系能促进我们世界的反资本主义或后资本主义转型。然而，对这种转型的需求以及创造更公正、平等、和平与可持续未来的需求无处不在。联合国提出其 [可持续发展目标 \(Sustainable Development Goals\)](#)，或“改变我们世界的 17 个目标”，并辅以可持续发展教育 (Education for Sustainable Development) 项目作为框架，试图重新定位大众教育，使这一转型成为现实。这些正式目标宏大而广泛，包括消除饥饿与贫困、减少不平等、改善健康与福祉、促进公平、和平与正义，可被视为一系列可持续性目标。在教育方面，可持续发展目标将从尚未实现的自千年发展目标继承而来的普及初等教育和性别平等这一相对温和的愿景，扩展至初等和中等教育。除了扩大教育机会和参与度之外，可持续发展教育倡议还推动普及优质教育，培养学生的知识、技能、价值观和能动性，来应对包括气候变化、生物多样性丧失、不可持续的资源利用和不平等在内的互联全球性挑战 (联合国教科文组织, 2023 年, 第 1 段)。

那我们应如何理解这些官方改革呢？它们部分呼吁民众通过教育改变世界，因此，这些改革与理解当代社会和环境危机的核心成因有着内在联系，而这些改革正式为了应对这些危机。借鉴对资本主义“制度化社会秩序” (Fraser, 2022 年, 第 19 页) 或资本主义世界体系转型期内在危机 (Wallerstein, 2011 年) 的宏观分析，联合国可持续发展目标和可持续发展教育议程既可被理解为这些矛盾的结果，也可被视为推动向后资本主义未来激进转型的潜在革命性改革。他们的工作为理解和教育提供了框架，揭示当前政治经济体系无法实现普及教育等基本目标，更不用说更宏大的联合国可持续发展目标议程。可持续发展目标 / 可持续发展教育改革本身指向的是当前无限经济增长模式的局限性，及其与逆转全球变暖所需的去碳化目标的不兼容性。根据定义，这些改革暗示着更深层系统变革的必要性。

Fraser (2022 年) 的研究特别描述了制度化资本主义社会的“背景条件” (第 17 页)，其中包括大众教育等正式制度。一方面，这种现实改变这些制度背景条件的特征、目的和效果来推动其转型，即使不是不可能，也似乎是很难想象的。至少，我们或许能期望并支持那些逐步改善教育机会和公平成果的改革，培养更能适应气候变化等挑战的韧性公民。然而，Fraser (2022 年) 的研究唤起了更深层的希望——这种希望存在于某些批判教育学流派中 (见下文)，指向制度化资本主义社会的非经济背景条件“在某些情况下

为反资本主义斗争提供资源”（第 23 页）的“批判政治可能性”（第 22 页）。全球性可持续发展教育项目在一些条件下能为这种斗争提供此类资源及学校内的合法空间。

这种批判政治可能性在当今多重全球危机的广泛交汇中显而易见，这些危机不断放大资本主义增长和资本积累的动态机制根本无力实现可持续发展目标和可持续发展教育等项目所追求的转型、再分配和福祉普及。正因如此，这种现实矛盾地为改革主义的可持续发展目标和可持续发展教育议程赋予了潜在的革命性特质——它们有助于阐明系统变革的必要性以及向后资本主义替代方案转型的路径。可持续发展教育旨在培养学生实现可持续发展目标的知识与技能，必须从直面当前危机的系统性本质开始。联合国教科文组织（2020 年）的可持续发展教育路线图提及“结构性变革”的必要性，并强调“可持续发展教育必须关注不可可持续发展的深层结构性成因”（第 18 页）。此类表述为一种教育形式提供了充分依据，这种教育关注系统变革的行动与路径，以解决全球贫困、不平等、冲突和持续气候紧急状态等相互关联的危机。

从这个角度理解，可持续发展目标与可持续发展教育的正式性、改革性和教育性抱负，与国际货币基金组织和世界银行集团等加剧了国家内外贫困与不平等的国际组织及结构的长期批判相呼应。这些组织及其政策方案必须被改造和 / 或替代。同样，可持续发展目标和可持续发展教育的教育抱负，也与长期呼吁课程与教学实践能引导学生对我们当前危机进行此类批判性理解的批判教育学学术研究相连接（例如，Cho, 2013 年）。可持续发展教育需要一种能培养学生对世界上种种不公、压迫与不平等的本质及成因形成批判性理解与意识的教育，以此作为在世界上采取行动改造世界的基础。尽管批判教育学学术研究存在不同的理论取向，一个共同主题是教师及其在教育场所的实践应使学生具备识别并挑战现存不平等与不公正所需的知识和倾向，从而至少能看到并想象构建更美好世界的可能性（参见，例如，Gahman & Mohamed, 2022 年）。其独特因素在于，全球政策倡议中隐含或明确的认识需要对现有危机的深层结构性原因进行全球性变革。

在当前社会经济体系所引发且无法解决的多重危机条件下，这些方法的批判性可能性包括对大众教育主要目的的挑战——该目的仍牢固地绑定于为持续的国家经济增长培养熟练人力资本。人力资本形成论与精英社会流动、个人乃至整个国家社会经济成败的观念相结合，在此这些观念被构建为某种程度上与资本主义运作脱节（Griffiths, 2020 年）。如同气候危机，精英承诺与资本主义现实之间的矛盾包含着无法解决的悖论，这为可持续发展教育改革增添了更多政治批判政治的可能性。

例如，联合国教科文组织为实现全民优质教育所进行的长期努力——迄今尚未完成——随着可持续发展目标的提出得以延续，并扩展至前述更为广泛的发展议程。这一进程清晰地表明，诸如可持续发展目标 4 之类的全球倡议，正如 Klees（2024 年）所指出的，在结构性资金匮乏的条件下几乎注定难以达成预期目标。在多重社会危机交织的背景下，可持续发展目标和可持续发展教育实际上为国家及国家机构提供了一种 Klees 所谓的“补偿性合法化”机制——即通过承诺教育变革来维系现行体制的正当性，而“人民的实际生存境遇却持续恶化”（Klees, 2024 年，第 2 页）。然而，当危机深化至合法性危机层面时，批判性 ESD 恰恰能够识别并阐释这一困境。同样，可持续发展教育所承载的扩展性抱负——使民众具备推

动社会现实向可持续方向转型的能力——几乎必然要求学习者审视资本主义社会的结构性背景与内在矛盾。尽管可持续发展教育本身无疑也是补偿性合法化的又一例证，但其倡议内容客观上提供了包括此类批判性分析在内的思想资源，这些分析能够揭示看似无解的危机之系统性根源，并进而促进世界向革命性转型迈进。

需要明确的是，联合国教科文组织并未公开倡导一种具有革命性质的可持续发展教育方案，即那种旨在“创制一种全新的社会秩序，‘不仅’超越阶级统治，更彻底超越性别与性取向、种族、民族、帝国压迫以及政治统治等诸种不对称权力关系”的“二十一世纪社会主义”（Fraser, 2022 年，第 151 页）。然而，该组织确乎坚持教育与学校乃是应对多重社会危机之解决方案的关键构成部分；这一立场在客观上为更为激进、具有解放性与变革性的教育方案——包括批判教育学与学者所倡导的各类路径——创造了合法化的制度空间。其中，最为显著的切入点当属全球环境紧急状况——这一危机正迅速逼近灾难性临界点。随着学生学习碳排放增长的系统性原因（无尽的资本积累与增长模式），这增加并扩展了此类潜力，而气候缓解方法与策略的分析必须正视这些原因。

改革主义取向的可持续发展教育议程，客观上为主流教育空间提供了一种批判性认知框架——将资本主义界定为当前社会、经济与生态危机的首要“结构性根源”，进而呼唤系统性的社会变革。这一总体性结论在日益兴起的生态社会主义思潮与去增长运动中愈发明晰。该领域的研究同样论证了向有计划的去增长社会形态转型的必要性，并将其视为应对气候变化的关键路径（例如 Hickel, 2021 年）。例如，Hickel（2023 年）强调了这种过渡的生态社会主义性质，它要求终结无休止的资本主义增长和资本积累，这两者既是全球气候危机的系统性根源，也是众多其他有据可查的社会弊病的根源。将上述批判视角纳入 ESD 的课程设计与实践活动，完全具有现实可行性。它们的目标完全符合联合国教科文组织（2020 年）对可持续发展教育的呼吁，即促进“全球社会的集体生存与繁荣”（第 14 页），并聚焦于一场“重大变革”，这场变革包括但不限于个人行动，更着眼于“社会结构的重组”（第 8 页）。

改革主义取向的联合国教科文组织及联合国议程，极易被贬斥为资金匮乏的倡议，并因其在多重维度上提供补偿性合法化而遭致全盘否定。然而，此类论断未能触及这些改革议程所呈现并阐明的关键可能性空间。本文并非主张不加批判地将这些改革视为应对当前危机的现成解决方案，但也坚决反对对其潜能的漠视。相反，我们应探索它们能为激进、变革性教育提供的重要且实质性的资源。在论述“变革性时空”时，Wallerstein（1988 年）指出：“与那些对能动性夸夸其谈的人不同，我不认为我们能在每一刻改变世界。我们——无论是单独还是集体——都没有这种力量。但我们有时可以在‘恰当’的时刻改变世界。”（第 81 页）。由气候紧急状况及其带来的多重矛盾加剧的长期危机期，可能将改革主义和合法化的改革推向更激进的领域。尽管一系列围绕“绿色增长”与“绿色资本主义”的政策改革仍与技术主义解决方案相绑定并获得推广，但业已存在且持续恶化的气候临界点，愈发凸显出其内在无法调和的结构性张力：这些改革与其所依托的无休止资本主义积累及增长逻辑之间，以及该逻辑与气候紧急状态之间的根本矛盾。我们正置身于识别系统性变革需求的“正当其时”的历史情境之中；因此，为使 ESD 得以作为非改革主义的改革抑或革命性变革来切实推进此类工作，我们必须将其与社会运动的具体实践紧密联结——这些运动正在为系统性变革进行愿景建构并付诸行动。

参考文献

Cho, S. (2013). *Critical pedagogy and social change: Critical analysis on the language of possibility*. Routledge.

Fraser, N. (2022). *Cannibal capitalism: How our system is devouring democracy, care, and the planet – and what we can do about it*. Verso.

Gahman, L., & Mohamed, N. (2022). *A beginner's guide to building better worlds: Ideas and inspiration from the Zapatistas* (1st ed.). Policy Press. <https://doi.org/10.46692/9781447362173>

Griffiths, T. G. (2020). The agonies of neoliberal education: What hope progress? In J. Raina (Ed.), *Elementary education in India: Policy shifts, issues and challenges* (pp. 220–234). Routledge.

Hickel, J. (2021). *Less is more: How degrowth will save the world*. Windmill.

Hickel, J. (2023). On technology and degrowth. *Monthly Review*, 75(3), 44–50.

Jameson, F. (2003). Future city. *New Left Review*, 21, 65–79.

Klees, S. (2024). Why SDG4 and the other SDGs are failing and what needs to be done. *International Journal of Educational Development*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102946>

UNESCO. (2023). *What you need to know about education for sustainable development*. <https://www.unesco.org/en/education-sustainable-development/need-know>

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.

United Nations. (n.d.). *Sustainable development goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Wallerstein, I. (2011). Structural crisis in the world-system: Where do we go from here? *Monthly Review*, 62(10), 31–39. <http://monthlyreview.org/110301wallerstein.php>

环境正义理念与公正未来的构想

Heidi Gibson, 美国史密森尼科学教育中心 (SSEC) 全球可持续发展系列项目负责人
gibsonh@si.edu

Dr. Mary Short, 美国史密森尼科学教育中心高级科学课程开发专家
e.chase@ucl.ac.uk

Dr. Helen Bond, 美国霍华德大学教育学院课程与教学论教授
hbond@howard.edu

Hannah Osborn, 美国史密森尼科学教育中心项目经理
osbornh@si.edu

摘要

以环境正义为核心的替代性课程，如何帮助青少年改造其社区并迈向更公正的未来？本文探讨了在两个初中课堂中使用史密森尼科学促进全球目标项目（Smithsonian Science for Global Goals）之《环境正义！社区研究指南》（Justice！Community Research Guide）时，学生对正义的构思以及对更公正未来的想象。

关键词

环境正义
未来思维
可持续发展
环境教育
地方本位教育

环境正义观与对更公正未来的构想

利用教育来改造个人和社会这一目标，曾由保罗·弗莱雷（Paulo Freire, 1970 年）进行过雄辩的阐述，并成为许多人的共同理想。然而，这种教育体验的具体内容仍是一个值得深入研究的领域。学者们从多种视角探索了变革性教育（Transformative Education）的构成，包括学科内部及学科间交叉的各种路径，如公民教育（Cavieres-Fernandez, 2014 年）和科学教育（Roth & Lee, 2004 年）。此外，还有一些重要的跨学科方法，包括：基于社区研究和能动性的教育，如参与式行动研究（Ozer, 2017）；旨在为身份和文化探索创造空间的资产导向型教育，如文化回应式教学（Gay, 2013 年）；将个人与当地场所联系起来的教育，如地方本位教育（Gruenewald, 2003 年）；以及帮助个人运用多元化视角审视地方与全球系统及其与这些系统关系的教育，如批判性全球公民教育（Andreotti, 2014 年）年。“[史密森尼科学促进全球目标](#)”（Smithsonian Science for Global Goals）项目的指导前提是：整合上述诸种方法，方能最为有效地引导学习者探究与其未来休戚相关的复杂议题——诸如联合国可持续发展目标（可持续发展目标（Sustainable Development Goals）所凸显之全球性挑战（Gibson, 2021 年）。

特别令人感兴趣的是，这种植根于社区相关性的跨学科整体教学法，是否能激励青少年形成自己的想法，从而为一个更公正的未来而努力。目前，学界对于如何设计面向社会正义的课程，以激励学生审视并采取行动应对社区环境问题的兴趣日益浓厚。例如，Bradford 等人（2023 年）最近的研究发现，当化学反应单元被置于空气质量和哮喘等当地环境问题的背景下时，学生的学习动力有所提高。同样，Morales-Doyle（2017 年）研究了以正义为核心的化学课对学业成就的影响；研究结果显示，学生在整个课程中取得了显著的学业进步，并有证据表明，课程结束后，学生发展出了一种“批判意识”，并能将其应用于当地的环境问题（第 1050 页）。在这些前人研究的基础上，我们进一步探索学习资源如何支持学生从社会正义的角度批判性地调查当地的环境问题。

以正义为导向的社区研究

史密森尼科学促进全球目标 (Smithsonian Science for Global Goals) 项目的《环境正义! 社区研究指南》(Justice! Community Research Guide) 聚焦于这样一个问题: “我们如何创造对每个人都健康的生存环境?” 该指南首先支持学生发掘自身及社区关于环境正义的现有知识和观点。引导学生思考什么是环境, 什么是正义, 以及这两个概念如何融合。随后, 学生通过收集当地自然和社会科学数据, 并与不同领域、性别、种族和全球分布的专家及有色人种活动家互动, 建立对环境正义问题的理解。在自身身份和社区背景下, 青少年调查了他们在当地发现的环境问题、这些问题对人类健康的影响以及公平性之间的多重关系。最后, 该项目鼓励青少年采取自主行动, 为解决所发现的问题贡献社区方案。该指南旨在培养青少年在能动性、采取行动、反思与开放心态、关系与互联以及公平与正义等方面的技能。

研究设计

本研究采用混合研究方法, 研究两个探索环境正义问题的课堂。这些课堂采用了《环境正义! 社区研究指南》(Justice! Community Research Guide) 中的方法和活动, 并参加了三次与来自不同领域的女性科学家进行的关于环境正义的互动网络研讨会。研究参与者为美国大西洋中部城市两所初中科学课堂的 BIPOC (黑人、原住民及其他有色人种) 学生。通过分析收集的学生作业

和前/后测调查结果, 探讨学生的知识、态度和行为。参与者创作了多种作品, 包括正义概念图、环境正义定义、宣传海报和关于正义的诗歌, 本文将对这些作品进行研究和讨论。此外, 还分析了学生在环境认知替代方案量表 (Wright, 2020 年) 中的调查结果。

研究发现

学生对环境正义的构想

学生参与的早期指南活动之一是阐述他们对环境正义的定义。在探索了他们与环境的内在关系后, 青少年被鼓励思考正义的内涵。他们首先审视了几个情境以形成观点, 然后才给出定义。他们首先通过增添词汇来表达自身对正义内涵的理解, 再通过书面解释完善想法。分析图 1 与图 2 中展示的学生作业代表性样本: 学生 1 分享的初始词汇包括“毅力”“权利”“自由”“平等”“尊重”“黑人社区”; 学生 2 分享了“社区”“人民”“抗议”“法律”“公平”“和平”“美好”和“正义”。总的来说, 这些词汇勾勒出一一种关于正义可能性的充满希望和积极的愿景, 尽管在学生随后的解释中提到了对不公正的体验。例如, 学生 1 写道: “黑人社区: 正义需要社区, 尤其是黑人社区需要正义”; 学生 2 写道: “美好: 团结起来反抗警察暴行”。事实上, 学生 1 在定义环境正义时同时指出了问题和解决方案: “黑人社区正经历着环境 (不) 正义, 原因之一是警察暴行和隔离。正义就是平等, 因为 (目前) 并非每个人或每件事都能获得同等对待。” 学生 2 的定义则侧重于集体: “环境正义是指人们作为一个社区团结起来, 在完全公平的基础上提供帮助。”

图 1. 学生 1 关于正义与环境正义观点的作品



来源: 史密森尼学会, 2023

图 2. 学生 2 关于正义与环境正义观点的作品



来源: 史密森尼学会, 2023

除了定义, 学生们还通过创作诗歌分享了关于影响自身及社区的当地环境问题的看法, 以及这些影响与权力体系之间的关系。学生 3 创作的一首关注当地空气质量和污染源的诗作是一个尤为显著的例子:

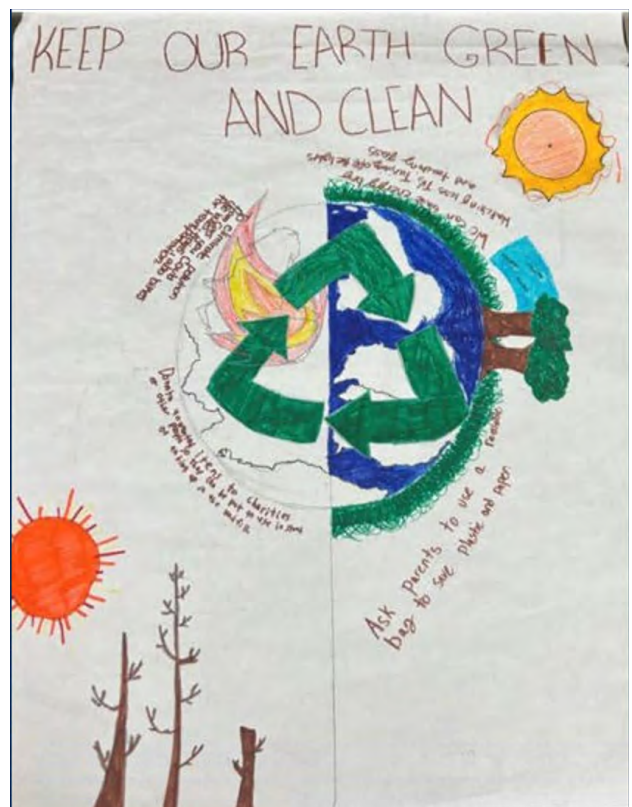
世界上有许多事物, 确实让我感到刺痛。
 呼吸着这些毒素, 我觉得自己被困在盒中。
 且情况并未好转。
 患有哮喘, 离不开呼吸器。看着这些工厂和它们的烟囱。
 我觉得他们不该赚取那些肮脏的暴利 (fat racks)。¹
 为什么我们要如此不尊重地球? 我们正让世界变得像糟糕的巢穴。
 你们都可以出一份力, 开辟一条更洁净的路径, 请不要再污染。

该学生在本土与全球之间穿梭, 将全球制造业和利润与当地空气质量及自身健康影响联系起来。在第 3 和第 4 行, 通过“呼吸着这些毒素, 我觉得自己被困在盒中”, 以及后来的第 6 行“患有哮喘, 离不开呼吸器”, 将问题与自身联系起来。随后, 在第 7 和第 8 行, 该生将视角放大, 指向了作为驱动力的工业和制造业利润。他写道:“看着这些工厂和它们的烟囱。我觉得他们不该赚取那些肮脏的暴利。”这行诗句也发出了明确的公平诉求, 暗示不应允许工业通过破坏社区健康的行为获取暴利。这呼应了前述关于定义地发现以及公平的主题。

想象一个环境正义的世界

学生作品进一步印证了研究发现: 学习者已逐步发展出构想更具环境正义之未来图景的能力。通过指南活动, 学生们憧憬了健康

图 3. 学生宣传海报



来源: 史密森尼学会, 2023

的环境，并分享了对这种未来的构想。一些学生想象的变化包括：“没有汽车 / 电动车很棒，因为没有污染，也就不会让人难以呼吸。”结合学生审视空气污染问题的诗句——“烟雾弥漫，无处呼吸”——两者共同展示了问题和可能的行动方案。因此，学生们想象了一个由于尾气排放减少而使空气更加清新的未来。

学生创作的海报也提供了一个视角，让我们认识到他们如何感知现状并想象一个更可持续的未来。例如，图 3 中的海报通过枯萎的树木、橙色的太阳和覆盖地球大片区域的火灾符号描绘了环境风险和问题。然而，在海报右侧，描绘了一个更可持续的未来：郁郁葱葱的绿色植物、茂盛的大树和湛蓝的大海。这与学生讨论中关于可持续未来样貌的主题是一致的。这一视觉叙事与学生讨论中关于可持续未来之样貌的主题高度契合——其回应始终涵括洁净无垃圾的海洋，以及通过光合作用产生氧气以供人类生存之用的植物与树木。

将这些作品与来自环境认知替代方案量表 (Wright, 2020 年) 的前测和后测调查数据对比来看，可以发现通过参与该项目，学生构想可持续未来的能力得到了提升。例如，学生在回答诸如“我能想到多种方法来实现一个碳排放量低于当前水平的世界”以及“我清楚地了解可持续的人类生存状态与我们目前的现状有哪些不同”等问题时，正面回答的比例有所增加，这都表明学生正在形成关于实现可持续未来的具体想法。

讨论：创造想象更公正未来的机会

研究表明，学生往往对全球环境问题感到不知所措且无力解决，从而认为自己和地球的未来充满不确定性 (Kelsey, 2019 年)。最近，Hickman 等人 (2021 年) 发现，在对全球 10,000 多名儿童进行的民意调查中，59% 的人表示他们对地球的未来“极度担忧”。帮助年轻人找到应对这些复杂问题的方法迫在眉睫。我们的发现表明，在参与史密森尼《环境正义！社区研究指南》(Justice ! Community Research Guide) 及相关网络研讨会的过程中，学生个人与地方及全球环境问题建立了联系，并将这些问题与他们对现有不公正现象的认知挂钩，从而被激励去梦想更好的未来并倡导采取行动。

综合来看，学生的作品和调查结果表明，如果有机会，初中生完全有能力深入参与环境正义议题并想象替代性的未来。学生构思环境正义的作品表明，他们既能憧憬社区拥有相互尊重、公平和平的未来，同时也能意识到当前面临的挑战。此种将希望感与环境不平等体验相交织的情感形态，贯穿呈现于学生作品之中。例如，学生 3 的诗歌侧重于展现吸入“毒素”对个人的影响，同时将这种不公正与对权力和不平等的分析联系起来。然而，尽管对现状感到明显的沮丧，该学生依然相信不同的未来是可能的，并在结尾呼吁采取行动：“你们都可以出一份力，开辟一条更洁净的路径 / 请不要再污染。”

Baker 等人 (2021 年) 发现，当学生直接参与可持续发展教育时，会减轻他们的无力感和绝望感，我们的发现与这一结果一致。学生作品表明，这些青少年对其社区所面临的环境挑战具有敏锐觉察，并深刻认知此类问题对其自身及关切之他者所造成的切身影响。然而，他们仍然愿意梦想一个“没有污染”的未来，并憧憬一个“洁净绿色的地球”。调查结果显示，在获得探索和调查环境问

题及潜在解决方案的机会后，学生想象创造可持续未来所需变革的能力发生了显著变化，且学生对人类实现必要变革的总体乐观度也有所提升。在亲历环境不公正现实之背景下，此种构想美好未来并发出行动呼吁的能力，确乎构成了极具变革潜能的主体性资源。。

本研究揭示了教育体验在帮助学生识别和理解自身背景下的环境、健康和公平问题方面的重要性。参与研究的青少年在想象积极未来时所展现出的韧性 (尽管他们知道困难重重)，表明通往变革性未来的道路正始于对不公正现象的诚实审视，并以此设计出一条切实可行的前进之路。

参考文献

Andreotti, V. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In S. McCloskey (Ed.), *Development education in policy and practice* (pp. 21–31). Palgrave Macmillan.

Baker, C., Clayton, S., & Bragg, E. (2021). Educating for resilience: Parent and teacher perceptions of children's emotional needs in response to climate change. *Environmental Education Research*, 27(5), 687–705.

Bradford, A., Gerard, L., Tate, E., Li, R., & Linn, M. C. (2023). Incorporating investigations of environmental racism into middle school science. *Science Education*, 107(6), 1628–1654.

Cavieres-Fernandez, E. (2014). Teachers' experiences and teaching civic engagement beyond self-regarding individualism. *Teaching and Teacher Education*, 42, 1–10.

Chiw, A., & Ling, H. S. (2019). Young people of Australia and climate change: Perceptions and concerns. *Millennium Kids*, 1–31.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70.

Gibson, H. (2021). From ideas to action: *Transforming learning to inspire action on critical global issues*. Smithsonian Institution Scholarly Press. <https://doi.org/10.5479/si.15173715>

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & Susteren, L. van. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)

Kelsey, E. (2016). Propagating collective hope in the midst of environmental doom and gloom. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 21, 23–40.

Morales-Doyle, D. (2017). Justice-centered science pedagogy: A catalyst for academic achievement and social transformation. *Science Education*, 101(6), 1034–1060.

Ozer, E. J. (2017). Youth-led participatory action research: Overview and potential for enhancing adolescent development. *Child Development Perspectives*, 11(3), 173–177.

Roth, W. M., & Lee, S. (2004). Science education as/for participation in the community. *Science Education*, 88(2), 263–291.

Wright, J. D., Schmitt, M. T., Mackay, C. M. L., & Neufeld, S. D. (2020). Imagining a sustainable world: Measuring cognitive alternatives to the environmental status quo. *Journal of Environmental Psychology*, 72, Article 101530.

尾注

1. “fat racks” 一词是俚语，指大量金钱。

第三部分

反思高等教育

后消费社会的高等教育

Patric Wallin, 挪威科技大学 (NTNU) 教育与终身学习学院教授
Patric.Wallin@ntnu.no

摘要

高等教育是否能够、以及如何能够为解决当前多重危机贡献力量? 本文将围绕“后消费公民身份”这一概念展开理论及哲学论述, 提出其作为对资本主义意识形态和新自由主义实践的反叙事可能性。基于批判教学法的理论根基, 本文旨在阐明师生如何在高等教育场域中共同构建想象空间, 以探索新型社会形态与生存方式的可能性。

关键词

高等教育
后消费社会
批判性大学教学法
另类未来
多重危机

根植于新自由主义意识形态与实践, 过去几十年间全球的教育图景已发生深刻转变。市场思维与人力资本理论的影响深刻改变了教育的语言与实践方式 (Giroux, 2014 年)。更有观点指出, 大学本身正强化着新自由主义实践, 并助推着一种可被称作“慢性暴力”(Nixon, 2011 年) 的进程——这种暴力形式缓慢而持续地破坏地球、制造社会不公、侵蚀民主参与 (Sutoris, 2022 年)。然而与此同时, 大学也始终是年轻人聚集、组织与抗争的场所, 常被视为捍卫民主、对抗社会不公的核心阵地。基于这种张力, 下文将探讨高等教育能否以及如何参与应对当前的多重危机 (Litfin, 2016 年)——这套深植于新自由主义与资本主义意识形态的危机集合, 其范围远超气候变化, 涵盖生物多样性丧失、生态系统崩溃、污染、战争、结构性不平等、种族主义、父权制以及社会契约的瓦解。借助“后消费公民身份”这一可能的对抗性叙事, 我将构建一套理论与哲学论述, 既探讨高等教育在向社会转向后消费 (postconsumption citizenship) 公民身份的转型过程中可能扮演的角色, 也反思在后消费社会中高等教育角色本身可能发生的变化。

在当前主流认知中, 大学常被定位为经济进步的工具, 以及为现行资本主义体系输送合格毕业生的供应站。在此语境下, 价值创造往往仅从资本主义视角被讨论, 其核心关注点始终围绕经济增长、消费主义与市场竞争。这种认知进一步强化了高等教育的“入场券”功能——即获取高地位工作的准入凭证, 一种期待在劳动力市场获得经济回报的投资, 而非进行有意义学习的场所。最终, 这催生了高等教育领域的经济导向观念: 知识、技能、课程体系与学术资历皆被赋予货币价值, 并须服务于某种经济目的。当代高等教育中的价值观念与实践模式, 日益紧密地与消费主义预期及经济增长信仰绑定 (Ehrhardt-Martinez 等, 2015 年), 这进一步巩固并推动了公民身份与消费行为之间的内在关联。

为消解公民身份与消费主义的纠缠, 并促使大学推动后消费公民身份的发展, 高等教育必须首先被确认为人们学习、互动并构想不同未来的重要场域。后消费公民身份理念将师生视为社会转型的积极参与者, 他们清醒认识到自身在当前多重危机中的责任, 并致力于创造与运用知识。其目标是推动构建一个更加公正的社会、气候、经济与政治环境, 并强调公民身份应以“适度、可持续与福祉”为核心价值与实践准则。就高等教育而言, 后消费公民身份要求将学习与知识实践理解为具有内在价值的参与式过程, 它们无法仅用经济术语描述, 也不应被纳入市场议程的框架。高等教育必须捍卫其本质价值——这种价值既无法也不应被资本主义标准所衡量。培养后消费公民的高等教育, 其明确目标是让师生共同想象、探索、发展、质疑并践行新的路径, 以追求“有限条件下的美好生活”, 推动全社会范围的消费减量。如此, 各领域的毕业生方能逐步改变并革新产业体系, 而非仅仅适应其中。

尽管大学似乎深陷资本主义与无度消费的窠臼而积重难返，但我认为希望尚存——师生们来到大学，正是为了学习、探索并改变世界。正如 Carol A. Taylor (2017 年) 所言：“高等教育空间之所以重要……恰恰在于它或许仍能为新型伦理主体性的萌发提供更开阔的土壤，为通过共同行动建构教学相长的关系保留更丰沛的自发性可能” (第 235 页)。迈向后消费公民身份的进程是一场斗争，师生们必须将其同时理解为政治实践与教育探索。因此至关重要的是，我们必须认识到教学从来不是中立的过程，它始终承载着政治与伦理的维度。

从教育学视角出发，旨在培养后消费公民的高等教育可从批判教育学及 Paulo Freire (1970) 等人的思想中汲取养分。基于这一思想脉络，教学能够创造机会让学生学会对现状提出深刻质疑，并构想另一种社会形态与生存方式。这需要一种将课堂视为共同创造空间的教学法，在那里想象力与希望得以萌发。其核心在于通过对话式实践构建机遇空间——在承认每个人都是“生成中的人”的前提下，实现彼此互为师学。以此视角审视教育，便开启了促进批判性思维的通道。此外，教学应被理解为一种与世界相连、与人之存在息息相关的活动。遵循这一逻辑，人性化构成了教育的核心——这是一个通过批判性对话实践使人更充分成其为“人”的过程。与此同时，人道主义不应被理解为人类优越论，而应指向人类在影响当前多重危机演变路径及其应对方式中必须承担的责任。

有鉴于此，对话与实践构成两大核心概念。对话指的是人与人之间为从多元视角探讨议题而开展的结构化、有目的的交流。与辩论不同，对话的目的不在于说服对方，而是邀请他人更全面地理解某个议题——即在一个主观现实不断被建构与重构的过程中，进行反思的时刻。然而，对话不应仅仅被理解作为一种技巧，而应被视为人类成为“人”这一历史进程中的组成部分。此外，面向后消费公民的教学法还需要思考，如何将植物、动物等非人类实体纳入这类对话之中。至于实践，Paulo Freire 将其描述为：在世界持续展开的过程中，通过反思与行动来改造世界。面向后消费公民的高等教育，意味着共同构建一种融合了知识寻求、知识创造以及据此行动的综合性实践。这要求我们投身于反思性、变革性的集体行动——不仅限于大学内部，更应将其作为生活方式的重要组成部分。

基于这些理念，我认为高等教育作为一种对话式实践，能够创造一种机会空间，让师生在承认彼此皆为“生成中的人”的前提下相互学习。通过这种方式，高等教育开辟了鼓励批判性思维与质询的契机——亦即保罗·弗莱雷所称的“意识觉醒”过程，即不断深化对社会世界理解的历程。正是在这样的空间里，师生得以想象、探索、发展、质疑并投身于新的路径，以实现在地球限度内美好生活的目标。其目的并非让学生为他人之事业而战，而是让他们有机会发现值得自己奋斗的志业。将政治立场强加于他人将扼杀对话的可能，但在我们身处的多重危机中，教会学生怀抱希望却至关重要——尤其当新自由主义意识形态与资本主义使得激进思考、梦想不同社会并采取行动变得如此艰难之时。

面向未来，高等教育需要激发并发展一种新导向——它强调集体而非个人，注重信任而非问责，推崇责任共担而非管控监督。这种导向应彰显谦逊、脆弱、好奇、开放胸怀、真诚关怀等价值，使个体对自我身份与价值的认知不再依附于消费与占有。正如前文所述，高等教育在向后消费社会的转型中扮演着关键角色，同时也必须在这一过程中持续变革与自我重塑。转型进程需充分接纳跨情境

的参与对话而非代理代表，以共同创造高等教育的新形态。后消费社会的高等教育将迥异于今日，其核心将聚焦于学习与理解，旨在持续开辟通往更公正世界的道路。为后消费社会并在其中构建的高等教育，应成为师生共同抵达“那个决定性的节点：在那里我们需判断自己是否足够热爱这个世界，从而愿意承担起对它的责任——并以此种方式拯救它” (Arendt, 1968 年) 的所在。

参考文献

- Arendt, H. (1968). *The crisis in education*. In *Between past and future* (pp. 173–196). Penguin Books.
- Ehrhardt-Martinez, K., Schor, J. B., Abrahamse, W., Alkon, A. H., Axsen, J., Brown, K., Shwom, R. L., Southerton, D., & Wilhite, H. (2015). *Consumption and climate change*. In R. E. Dunlap & R. J. Brulle (Eds.), *Climate change and society: Sociological perspectives* (pp. 93–126). Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum.
- Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Litfin, K. (2016). *Person/planet politics: Contemplative pedagogies for a new Earth*. In S. Nicholson & S. Jinnah (Eds.), *New Earth politics: Essays from the Anthropocene* (pp. 115–134). The MIT Press.
- Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.
- Sutoris, P. (2022). *Educating for the Anthropocene: Schooling and activism in the face of slow violence*. The MIT Press.
- Taylor, C. A. (2017). Ethically important moments in the higher education space of appearance: Renewing educative praxis with Arendt. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 231–241.

无疆界的策略：将“时间银行”引入课堂

Melanie E L Bush, 美国阿德尔菲大学博士, 美国团结经济网络研究员
melanie.e.l.bush@gmail.com

Pallavi Varma Patil, 印度阿肖卡生态与环境研究信托基金会 (ATREE)
pallavi.vp@gmail.com

摘要

本文探讨了一种应用在美国和印度课程中的激进教学法，该教学法旨在研究如何应对两国主流社会中占主导地位的榨取性意识形态。该课程通过创建时间银行任务，让学习者亲身体验替代性经济模式。文章阐述了这一教学实践的历史背景、理论基础与实际影响，详细分析了如何通过虚拟互动形成跨境合作交流，并指出该模式不仅具有启发性，且易于在不同环境中推广应用。

关键词

时间银行
变革性教育
体验式教学法
替代性经济学

本文探讨了一种基于特定理论框架的教学法。该框架认识到我们正处于一个历史性时刻——即塑造了过去六百年全球与地方社会关系的殖民性已步入终结阶段。我们分享了一项基于特定原则与实践的倡议，这些原则与实践挑战了组织社会与满足基本需求的核心资本主义与殖民模式。此项活动的核心，在于挑战以分离、对立、个人主义、等级制度和私有化方案为导向的殖民世界诸多信条。在实践中，它简单易行、务实可行，却蕴含着物质与精神层面的无限潜力，迫使我们重新思考彼此之间以及与世界的关系。基于此，我们分享了在过去两年发展该项目过程中的经验，这些经验体现了本特刊的精神内核。参与时间银行的过程改变了人们对可实现目标的认知。以此简单范例为基础，我们得以思考并拓展更多途径，以挑战深层的社会结构、意识形态、实践与信仰体系。

时间银行：作为一种教学法、方法论与变革性体验

时间银行是一种有趣且以社区为中心的团结经济形式，其流通货币是时间而非金钱。无论任务内容如何，每个人的一小时时间都等同于他人的一小时。这种机制平等看待各类工作，并赋予其同等价值。它肯定了每份贡献的意义，并承认我们彼此需要。与物物交换系统不同，时间银行基于集体需求与供给的原则运作。团体成员共同商定供给条款，无论是以时间单位还是其他形式进行计量。

每个人列出自己可提供的服务，例如一小时园艺、烹饪、清洁、汽车接送，或是倾听陪伴。同时，他们也会注明自己可能需要帮助的方面，例如课业辅导、语言教学、搬家协助或日常陪伴。可能性仅受团体自行设定的限制。可以由专人协调匹配，也可由成员自行对接供需。记录得以保存以确保交换的公平性。团体定期聚会分享经验并完善流程。这项工作培育了相互性与互惠性，其集体化运作与理解是基于社区层面而非仅限于个体之间。资源、技能与需求同样被集体化整合。时间银行遵循“给予与收获同样丰盛”的原则运行，其精神内核与乌班图思想 (Ubuntu)、美好生活理念 (Buen vivir)、甘地思想中的互链之网 (anubandh)、萨帕塔的自治社区组织模式以及众多原住民生息智慧息息相通。《多元宇宙：后发展词典》对许多此类去殖民化思维方式作了简明阐述。

这种组织形式具有极强的环境适应能力，因为其运行规则完全由参与者自行定义。在我们的实践案例中，该活动通过课程作业的形式展开——其一是阿德尔菲大学 (纽约州花园城) 名为“社区、爱与正义”的一年级研讨课；另一项是 2021 年阿齐姆·普雷姆吉大学 (印度班加罗尔) 为研究生二年级开设的“生活乌托邦”学期课程。如今，“生活乌托邦”课程已突破大学场域，由不同社区组织作为锚点机构开设短期课程，并将时间银行作为核心教学方法。”

过程、学习和启示

“生活乌托邦”课程探讨了多种历史与当代的“理想社会”框架。本课程面向所有认同当前我们称之为“工业主义”的、由产业驱动的无限经济增长模式已然崩溃或陷入严重危机的人士，旨在揭示在生态、经济、政治、文化、教育、科技等各领域亟需创建替代性世界的紧迫性。通过短期及学期制课程，我们致力于帮助参与者建立应对当今世界工业主义危机的紧迫性认知，并向其介绍各类替代性方案。这些方案包括去增长主义、无政府主义、甘地与泰戈尔的自主自治思想、生态女性主义、原住民愿景、快乐星球指数以及激进生态民主等。其中一个关键子单元是“重思经济学”，该单元由课程教师（Pallavi）引导学生探索日常生活中鲜少接触的替代性经济理念，以激发新思维。

通过 **PeDAGoG: 后学术发展学术行动者全球网络**，我了解到 Melanie (Bush) 正在教授一门类似课程，且曾在课堂中运营时间银行。我与她取得联系后，她慷慨分享了教学手册与课程大纲，我随后根据自身教学情境对其进行了调整。我们共同意识到，在新冠疫情后，建立学生之间的联结已成为其学习过程中至关重要的环节。我的学生（班级规模 40 人）列出了他们能提供的三项服务以及希望获得的三项帮助，均以一小时为单位进行交易。我制作了一份简易的谷歌表格，包含学生姓名栏以及各自的“提供”与“需求”列。在课堂讨论完关于蒙德拉贡合作社的指定阅读材料后，他们需当堂填写表格，整个过程约耗时 15-20 分钟。所有学生都能看到彼此的条目。这些条目包括写作辅导、发型设计、观鸟陪伴、自行车骑行、艺术体验、奇幻书籍 / 电影 / 音乐交流、语言教学、烹饪课程以及作业指导等提供或需求。学生普遍表现出对陪伴的强烈渴望，例如希望有人一起看电影、倾诉心事、探索市区美食或组队玩室内桌游。

在此环节结束后，学生们根据彼此提供的服务与需求自行完成了配对。他们有两周时间完成交换。任务结束后，学生需结合单元阅读材料与实践体验撰写个人反思报告。部分学生严格遵循“一小时”的设定进行交换，另一些则自然地发展为共度整天或整晚的相处。有两位学生认为，初始的匹配过程颇似线上交友——因为知道全班同学都能查看谷歌表格，每个人都在尽力展现自己最好的一面。

作为指导者，我得以窥见这项练习为学生开启的社交世界。尽管当代青年通过社交媒体等方式显得高度互联，但他们寻求真实联结时所展现的孤独感与脆弱性仍令我惊讶。疫情是原因之一，但更深层来看，这反映了全球个体化生活的上升趋势。我曾想当然地认为，大学毕业生——尤其在印度大学共享生活与学习的语境下——结交朋友或寻求 / 提供帮助并非难事。然而，阅读他们关于时间银行如何令其直面自身孤独感的反思报告，却让我深感不安。其中最朴素却最受渴望的互动形式恰恰是友谊。这要求他们坦然求助自身所缺，并慷慨提供自己所擅。这些交换让他们获得了良好的自我价值感。十五天结束后，课堂发生了显著变化：出勤率大幅提升，学生对课程内容的评论与互动明显增加，同窗情谊变得清晰可感。许多学生坦言，在项目初始阶段，承认自己孤独且缺乏朋友是多么困难的事。

以下节选自部分学生的反思报告：

参与者 A：本次活动最重要的启示在于，它让我们亲身体会到维系社区纽带与社会联系所需的努力。过去几周我们讨论的诸

多“生活乌托邦”实例，其创建与延续都离不开这种基础工作，而这项活动让我们得以在微观层面实践体验。

参与者 B：反思此次活动获得的核心认知，我既能联系课堂所学，也理解了课堂之外的许多事物。人需要在既定边界内追求自由，过一种相互联结且有意义的生活。我们必须打破隔阂，去发现身边那些细微的联结、简单的机制以及被社区环绕的生活本真。

参与者 C：时间银行活动表明，每个人微薄的时间贡献与相互关怀，能为他人带来金钱无法购买的快乐。

阿德尔菲的时间银行实践

在“社区、爱与正义”研讨课中，学生除了参与班级时间银行，还接受了“对话”技能培训。这旨在建立跨经历与跨视角的沟通能力。这些活动让学生得以通过亲身实践即时应用理论与认知理解。他们以新颖的——有时甚至陌生、起初令人怀疑且看似不可行的——方式参与社会关系。“尝试”这一行为本身便开启了对可能性边界的反思。他们认知社会世界、自我以及学习能力的核心前提受到了挑战。有时，简单的活动竟能彻底改变他们原以为熟知的事物（例如万物商品化观念，或“人皆有所予、亦皆可受益于他人贡献”的理念），这种认知冲击令学生深感震撼。

2022 年，两校学生通过全球替代方案联盟（Global Tapestry of Alternatives，以下简称“GTA”）组织的“跨界策略：时间银行故事”**网络研讨会**相聚云端，直接交流并分享反思。参与学生一致肯定了该活动所具有的变革性与体验性潜力。我们投入的成本微乎其微——仅需数次在线会议与充分的相互奉献——而作为教师与个体，我们在全球思想支持与交流互鉴中获益良多。此次**“跨境合作”**已被记载于 GTA 的通讯报道中。

从学生的实际处境出发，仅需他们简单回应“所能提供”与“所需帮助”，便能推动他们重新审视固有认知。正是如此，这项简单的活动蕴含着变革的潜能。交换后的反思讨论至关重要，它能促使学生将活动体验理论化，并理解其在系统性与结构性背景下的深层意义。或许可以说，这种亲身经历会镌刻在他们生命中。多年后他们或许会说：“您改变了我的生活。”播种一种关于人际联结的新思维方式，正在构建我们此刻所需的力量——尽管这需要经历更漫长的过程。

该项目最具影响力的特质——无论在各自情境还是协作过程中——在于这种交换模式极易移植与适配。它既可高度结构化与规范化，也能保持极简形态；可由专人管理，亦可由参与者自主协调；既能短期试行，也能长期延续；其范围可覆盖本地、区域乃至全球。下文列举若干实例以供参照。虽然我们的时间银行实践隶属于正规教育体系，但更多案例其实植根于社区内的其他团结经济形态与替代性实践中。

我们正身处一个特殊的历史时刻：由于基本人类需求未被满足、暴力在全球蔓延，社会关系与社会安排的根本前提正日益受到质疑。我们需要凝聚力量，增进团结。参与时间银行这类项目，有望让人们意识到：我们可以拥有共同目标，能以简单而愉悦的方式构建社群、关怀彼此，并且此刻就能为此携手努力。

其他案例：[TimeBanks.Org](#) [hOurworld®](#) [The Offers and Needs Market](#)

[The Time Bank Solution](#) [7 steps to help you start time-banking today - Shareable](#) [Time Banking: An Idea Whose Time Has Come? - YES! Magazine Solutions Journalism](#)

案例材料

1. “生活乌托邦”课程（印度）学生填写的时间银行表格节选

		可以提供的帮助	可以提供的帮助	可以提供的帮助	需要的帮助	需要的帮助	需要的帮助
	你的名字						
1	S.	可以教跳舞	可以一起去购物	可以教泰卢固语	学习印地语和卡纳达语	烹饪	在班加罗尔市内一起游玩
2	R.	头部按摩	打乒乓球	讨论任何话题	烹饪	绘画	想学习卡纳达语
3	J.	可以按摩	可以教打乒乓球	可以一起自然徒步	一起做饭和用餐	学习如何照顾狗	学术阅读
4	S.	可以拍照	可以一起运动	可以提供编辑帮助			
5	R.	擅长倾听与打气	快速健康的食谱	画可爱的小插画	照顾宠物	找乒乓球搭档	找伙伴一起观鸟（有望望远镜，需要个伴）
6	A.	可以帮忙照顾宠物、陪护或陪伴	可以帮忙修改简历	可以辅导学术写作/作业	想学基础卡纳达语以应对日常	大学午餐期间需要人陪伴	需要人陪我去上音乐课

2. “社区、爱与正义”课程（阿德尔菲大学，纽约）学生收到的操作指南 团结经济倡议——时间银行

学习目标：本项目旨在培养参与者阐述与实践以下方面的能力：

- **社区、爱与正义意味着什么？** 通过理解这些原则在社会语境中作为理念与实践的意义及其相互关联，展现对其内涵与重要性的深度认知。
- **它们在实践中如何体现？** 识别并描述这些原则在系统、结构及个体层面的具体实例。
- **它们与我/我们有何关联？** 进行自我剖析，反思形塑你核心价值观、信念与态度的因素，探讨你作为具有能动性的社会责任践行者所参照的指导原则，及其对不同社群的相关性。
- **如何将这些价值观作为实践指南？** 阐述如何以正式或非正式的方式，将这些原则融入你当下及未来的日常实践中。

截至该日期，完成以下的任务：

11月7日，星期二	<p>请完成调查（可通过谷歌表单或其他方式收集信息，包括姓名、三项你能提供的服务、三项你需要的帮助以及联系方式）。</p> <table border="1" data-bbox="360 365 1417 544"> <thead> <tr> <th></th> <th>可提供 1</th> <th>可提供 2</th> <th>可提供 3</th> <th>需求 1</th> <th>需求 2</th> <th>需求 3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Katherine</td> <td>给大家买零食</td> <td>演唱会购票小贴士</td> <td>给一个拥抱?</td> <td>学习技巧</td> <td>美食推荐</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Amanda</td> <td>友谊相关支持</td> <td>建议</td> <td>规划整理</td> <td>睫毛护理帮助</td> <td>建议</td> <td>友谊相关帮助</td> </tr> <tr> <td>Abdullah</td> <td>建议</td> <td>情感支持</td> <td>自我关怀</td> <td>建议</td> <td>建立友谊</td> <td>更擅长社交</td> </tr> <tr> <td>Natalya</td> <td>分享运动小贴士</td> <td>分享均衡饮食建议</td> <td>倾听他人的校园困扰</td> <td>提升规划整理能力</td> <td>轻松早起的方法</td> <td>高效学习的方法</td> </tr> </tbody> </table>		可提供 1	可提供 2	可提供 3	需求 1	需求 2	需求 3	Katherine	给大家买零食	演唱会购票小贴士	给一个拥抱?	学习技巧	美食推荐		Amanda	友谊相关支持	建议	规划整理	睫毛护理帮助	建议	友谊相关帮助	Abdullah	建议	情感支持	自我关怀	建议	建立友谊	更擅长社交	Natalya	分享运动小贴士	分享均衡饮食建议	倾听他人的校园困扰	提升规划整理能力	轻松早起的方法	高效学习的方法																													
	可提供 1	可提供 2	可提供 3	需求 1	需求 2	需求 3																																																											
Katherine	给大家买零食	演唱会购票小贴士	给一个拥抱?	学习技巧	美食推荐																																																												
Amanda	友谊相关支持	建议	规划整理	睫毛护理帮助	建议	友谊相关帮助																																																											
Abdullah	建议	情感支持	自我关怀	建议	建立友谊	更擅长社交																																																											
Natalya	分享运动小贴士	分享均衡饮食建议	倾听他人的校园困扰	提升规划整理能力	轻松早起的方法	高效学习的方法																																																											
11月14日，星期一	<p>请查阅电子表格确认配对对象，并安排好你在时间银行中的给予与接收角色。请在进度追踪表上记录相关日期。“接收方”负责具体安排事宜。若团队会面后需要调整服务内容，可以灵活变更。</p> <p>注释： 接收方设定预约 所有人都可以更新电子表格 与队友沟通后，你可以更改你给予或接收的内容 查看草稿以获得更多想法</p> <table border="1" data-bbox="360 813 1417 992"> <thead> <tr> <th></th> <th>联系人信息</th> <th>接收对象</th> <th>接收内容</th> <th></th> <th>给予对象</th> <th>给予内容</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Katherine</td> <td>Natalya</td> <td>友谊</td> <td></td> <td>Katherine</td> <td>Pawel</td> <td>组织帮助</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Amanda</td> <td>Amiah</td> <td></td> <td></td> <td>Amanda</td> <td>Oliver</td> <td>倾听建议</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Abdullah</td> <td>Vanessa</td> <td>宠物建议</td> <td></td> <td>Abdullah</td> <td>Amiah</td> <td>提供人脉资源</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Natalya</td> <td>Pawel</td> <td>营养建议</td> <td></td> <td>Natalya</td> <td>Katherine</td> <td>友谊</td> </tr> </tbody> </table> <p>追踪你的过程：</p> <table border="1" data-bbox="360 1093 1417 1272"> <thead> <tr> <th></th> <th>接收</th> <th>给予</th> <th>发布于</th> <th>已提交</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Katherine</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Amanda</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Abdullah</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Natalya</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		联系人信息	接收对象	接收内容		给予对象	给予内容	1	Katherine	Natalya	友谊		Katherine	Pawel	组织帮助	2	Amanda	Amiah			Amanda	Oliver	倾听建议	3	Abdullah	Vanessa	宠物建议		Abdullah	Amiah	提供人脉资源	4	Natalya	Pawel	营养建议		Natalya	Katherine	友谊		接收	给予	发布于	已提交	1	Katherine				2	Amanda				3	Abdullah				4	Natalya			
	联系人信息	接收对象	接收内容		给予对象	给予内容																																																											
1	Katherine	Natalya	友谊		Katherine	Pawel	组织帮助																																																										
2	Amanda	Amiah			Amanda	Oliver	倾听建议																																																										
3	Abdullah	Vanessa	宠物建议		Abdullah	Amiah	提供人脉资源																																																										
4	Natalya	Pawel	营养建议		Natalya	Katherine	友谊																																																										
	接收	给予	发布于	已提交																																																													
1	Katherine																																																																
2	Amanda																																																																
3	Abdullah																																																																
4	Natalya																																																																
11月21日，星期一	<p>请完成你在班级时间银行中的给予与接收两项任务，每项至少需完成一小时。</p> <p>请在 Moodle 平台提交你的实践反思报告，阐述这段经历如何与我们的课程主题相关联。</p>																																																																
11月28日，星期一	<p>完成项目总结并上传至 Moodle。</p> <p>此总结应包含描述性内容（你在给予和接收环节分别做了什么）、反思性内容（你如何思考自己能提供什么、希望获得什么，以及实际交换的体验）和分析性内容（结合课程主题、阅读材料和讨论，这对你意味着什么）。</p> <p>这篇两页的文章应至少引用三篇关于团结经济、公共资源、时间银行或我们探讨过的其他主题的阅读材料。 此次经历如何体现了实践中的社会变革？</p> <p>具体写作要求请参见课程大纲中的作业说明。</p>																																																																

第四部分

以非正规教育为中心

洪都拉斯：作为非暴力抵抗形式的城市艺术教育

Amanda Blewitt, 美国北卡罗来纳大学格林斯伯勒分校和平与冲突研究院
arblewitt@uncg.edu¹

摘要

在洪都拉斯一个边缘化最严重的城市社区中，一群当地领导者通过城市艺术与非正规教育，提供了一种替代暴力的解决方案。当青少年们在一个有凝聚力的团体中参与霹雳舞、说唱、涂鸦、创意写作及其他艺术形式时，他们通过自我表达获得疗愈，通过创意与智力成果构建积极的身份认同，并通过社区培育获得安全感。

关键词

艺术
非正规教育
社区组织
洪都拉斯

引言：抵抗持续暴力

自 21 世纪初以来，洪都拉斯始终位列全球暴力问题最严重的国家之一（Landa-Blanco 等，2020 年）。在受数十年外国干预和近期政治动荡负面影响的背景下，极端贫困、结构性不平等及国际毒品贸易等因素助长了多种形式的直接暴力。这些暴力行为主要由但不仅限于帮派和其他犯罪集团实施（Gutiérrez Rivera, 2013 年；Menjívar & Walsh, 2017 年；Sanchez & Cruz, 2023 年）。尽管少数城市社区的暴力发生率异常偏高（Berg & Carranza, 2018 年），但无论是农村地区还是城市地区的洪都拉斯居民（UNAH-IUDPAS, 2020 年），以及各个社会阶层的人群，都已对日常环境中频繁发生的凶杀和其他暴力行为习以为常。研究表明，长期暴力具有深远的渗透性影响，包括普遍存在的焦虑情绪、信任关系的恶化以及集体创伤（Rinker & Lawler, 2018 年；Somasundaram, 2014 年）。生活在这种恐惧与猜忌交织的环境中，许多洪都拉斯人深感无力。

此外，在洪都拉斯边缘化程度最深的城市社区，青少年迫切渴望能在不受犯罪集团控制的空间里获得学习、工作与彼此联结的机会。而这种机会的匮乏，正是驱使青少年加入帮派、陷入暴力循环的主要诱因之一（Pine, 2008 年）。但弱势群体中的部分积极分子并未屈从于这些不公，而是为自己和同伴开辟出实现解放的道路——他们不仅远离暴力，更打造出能够替代暴力的非暴力方案。本文将介绍其中一种方案：由基层行动者发起的城市艺术集体组织，该组织为边缘化社区的青少年提供了主流社会未能给予的诸多选择。这一案例既印证了普通人在暴力阴霾中缔造和平的能力，也为本土主导的非暴力抵抗所具备的潜在变革力量提供了实践范本。

接下来我将以“Resiste²”组织为例进行阐述。该组织融合城市艺术与非正式教育，动员青年群体并在社区中引领非暴力变革。

2022 年期间，作为一项更大型研究项目的重要组成部分，我通过一对一访谈、焦点小组讨论、非正式交谈以及参与观察其部分会议与活动，逐步深入了解这个团体。基于此次田野调查，我在分析其工作影响之前，先简要梳理该组织的发展历程与实践活动。研究发现，通过提供与周遭环境所赋予的非人性化选择不同的替代方案，该集体中的青年在自我表达中获得疗愈，在创造性劳动与知识生产中实现积极的身份认同建构，并在社群培育中寻得安全感。最重要的是，这个案例表明：那些最深陷暴力循环的人们，恰恰最具能力创造突破这种循环的替代路径。

Resiste 组织：为边缘化青年打造的社区性替代方案

该组织始于 21 世纪初，圣佩德罗苏拉市一个弱势社区的几个年轻人开始接触霹雳舞。正如其负责人向我解释的那样，这个团体“基本上源于社区对儿童和青年提供不同出路的需求”。在他所在的地区，“这些社区长期遭受权利侵害、权力滥用等问题，同时也缺乏发展机会”。由于对出路匮乏感到沮丧，厌倦了为躲避帮派而东躲西藏的生活，并受到起源于美国城市社区与其处境相似的嘻哈文化启发，这些年轻人开始通过跳霹雳舞来消磨时间，并从中获得精神复苏的力量。最初几名舞者逐渐吸引更多同伴加入；到 2011 年，一个集体组织正式形成。随后的几年间，Resiste 从一个非正式的社区团体发展成一个小型非政府组织。至 2020 年代初，他们已将工作范围扩展至圣佩德罗苏拉的相邻社区，并在洪都拉斯其他城市地区开展少量活动。如今，该组织拥有约 5 名专职人员和 10 名志愿者，通过系统化项目惠及数百名与他们处境相似的青年。

Resiste 的核心工作——正如其负责人所言，即他们的“北极星”——是城市艺术。霹雳舞仍是其核心活动：他们向青年教授舞步（从入门级开始逐步提升技巧）、组织训练课程并举办比赛。无论是大型活动还是非正式聚会，所有场合都少不了舞蹈时刻。该组织将霹雳舞与其他艺术形式有机结合——自由说唱、摄影、涂鸦、素描与绘画等——让青年自主选择最具吸引力的创作途径。这些艺术作品常被推广至组织外部，例如通过创作公共壁画展示涂鸦艺术，让青年在社区留下积极印记。作为艺术焦点的补充，Resiste 近年来开始开展涉及积极男性气质、人权及青年领导力等主题的活动，部分目的是将其艺术实践与该地区资源较充裕组织的重点议题相衔接。换言之，该组织已擅长与国际捐助方合作开展项目，以城市艺术为载体回应当地其他迫切需求。

2022 年末，我参与观察了该组织作为正式机构成立十一周年的庆典活动。Resiste 将圣佩德罗苏拉四个边缘社区的数百名青年聚集到市中心的大型社区中心。活动以霹雳舞为主线：开设教学课程、邀请资深本地裁判进行示范表演，以及举办贯穿全天的渐进式竞赛。同时融合了摄影展览、主题演讲和自由说唱等环节。从清晨至黄昏，年轻人们在这个受保护且充满节日气息的空间里自由穿梭——秀出绝活、学习新技能，或是单纯享受共处的欢愉。活动主办方，即组织核心成员与志愿者全程带着自豪的目光关注现场，并时常加入青年群体共同参与活动。整场庆典不似非政府组织为受益者策划的项目，更像是一场亲友间的大型聚会。

庆典接近尾声时，一位核心负责人在演讲中说道：“在我们的社区里，有青年用枪械斗争，用武器对抗，但我们正以舞蹈和说唱进行抗争。我们必须做出改变，必须创造不同。”现场数百名青年笑容满面、齐声欢呼——这成为本土领导者塑造未来愿景之力量的鲜活例证。

艺术作为通往疗愈、尊严与安全的载体

艺术常被视为一种奢侈品——例如在教育经费中常被认为价值不足以优先考虑（Lahmann, 2024 年）。而 Resiste 的案例表明，对于生活在脆弱与暴力环境中的人们而言，艺术因其深受青年喜爱、并能让他们展现真实自我的特质，且在本案中依托同龄人集体得以深化，恰恰可以成为在灰暗处境中创造替代方案的工具。根据组织成员的见解与我的观察，在与 Resiste 交流相处的过程中，

我发现该组织的工作通过自我表达促进青少年的疗愈，通过创意与智力成果推动他们构建积极的身份认同，并通过社区培育让他们获得安全感。

长期生活在暴力环境中带来的后果之一，是幸存者背负着无数创伤——包括失去至亲、生活在恐惧中、遭受直接攻击等。正如我在更广泛的研究中所了解到的，在应对洪都拉斯的暴力问题时，由于急需解决降低凶杀率、预防未来暴力等迫切议题，处理集体性创伤这类无形影响往往被置于次要位置。在 Resiste 中，舞蹈、说唱、写作和视觉艺术创作使青年得以释放那些因身处权利不受尊重、缺乏可行教育或就业出路的不安全环境而累积的痛苦。正如一位成员所言：“我们并没有寻求心理治疗的文化习惯。”然而，艺术的表现本质发挥着疗愈作用，促成了“情绪宣泄”与“情感释放”。

部分青少年出于这一原因常描述艺术活动带来的积极感受；一位年轻负责人解释道：“我觉得只有在艺术活动中才感受到平静。有人在绘画，有人在跳舞，还有人在表演自行车特技。每个人都在做自己热爱的事。那样的时刻，我真正感受到安宁，因为每个人都在享受快乐，做着自己喜欢的事。”虽然提供情感释放的体验与内心平静并非该组织的明确使命，但这些现象正是激励青年积极参与抵抗组织活动的重要力量。

在这个不平等的社会中，生活在边缘化城市社区的年轻人，例如 Resiste 成员所处的环境，常被灌输“你们无能为力”的叙事。媒体、政府机构或国际组织的文件往往强调这些青年的弱势处境，却极少承认他们的能动性。而 Resiste 青年所从事的创造性与智力成果生产，正是对主流叙事的反抗，证明他们并不依赖外部施舍。例如，在说唱歌词中，Resiste 组织的艺术家们述说着自己如何在不安全的环境中摸索前行，并主动拒绝暴力帮派的诱惑。部分青少年还在非主流新闻媒体上发表文章，批判那些将他们排除在有意义的社会机会之外的制度、相关主体以及结构性暴力。正如一位负责人在周年庆典上所言：“即使我们是青年，也没有人能剥夺我们发声的权利。”一方面，这些智力与创意成果表明，洪都拉斯青少年无需他人赋予他们话语权，他们本身就拥有极具感染力的声音，并已找到多种表达渠道。另一方面，通过这种方式让自身声音被听见，也提供了公开可查的证据，驳斥了“他们无能为力”的偏见，让他们拥有了可以引以为据的资本，用以提醒世界他们自身的尊严不容忽视。

最后，尽管洪都拉斯已采取多种措施减少暴力，但青少年们所处的环境依然充满危险。他们所在社区的凶杀率常年居高不下，Resiste 的许多成员都因枪支暴力失去了至亲。该组织的城市艺术集体本身无法彻底消除威胁他们的暴力根源。尽管如此，青少年们在这个集体中建立了深厚的、近乎亲情般的关系，这为他们带来了一定的安全感。

一位志愿者解释道，他参与组织的原因是“一方面，我喜欢服务他人，支持我所在的社区以及其他存在社会问题的社区。而且我在这里感受到了家的温暖”，这种归属感让他“内心平静”。另一位成员则表示，加入一个以“积极身份认同”为核心建立的“团体”，而非帮派所提供的负面身份，“能在社区内部带来保护与安全感”，让青少年得以主动掌控自己的安全。尽管 Resiste 组织的成员清醒地认识到周围的危险，但他们也明白，一个建立在关爱关系之上的紧密社区能够赋予人们安全感，这也是该团体反抗其所处社会中不

公与不稳定现状的另一种重要方式。

总体而言，当谈及组织工作时，成员们将其描述为摆脱自身出生环境、清晰且必要的替代方案。正如一位负责人所说，通过艺术找到快乐与尊严，让青少年明白“总有一条出路可循”。成员们坚信，“让下一代拥有更美好的世界，是我们的责任”，并且他们从实践中深知，自己的方式切实可行。一位青年领导者的话深刻概括了这个城市艺术集体所提供的替代方案，他说：“曾经，我们清楚社区的现实困境，却没有这样的组织，也不知道该做些什么，更不懂得如何创造改变。后来我们才意识到，我们有能力做到。”

尾注

1. 本研究受美国和平研究所 (USIP) 和平学者奖学金及美国大学妇女协会 (AAUW) 美国博士论文奖学金资助。本文观点仅代表作者立场，不代表美国和平研究所或美国大学妇女协会的立场。
2. 为保护研究参与者的匿名性，本文对其使用化名。

参考文献

Berg, L. A., & Carranza, M. (2018). Organized criminal violence and territorial control: Evidence from northern Honduras. *Journal of Peace Research*, 55(5), 566–581.

Gutiérrez Rivera, L. (2013). *Territories of violence: State, marginal youth, and public security in Honduras*. Palgrave Macmillan.

Lahmann, H. (2024). *Roadmap to bringing in/back arts into public education systems*. Porticus Foundation and the Community Arts Network. (forthcoming).

Landa-Blanco, M., Cheon, H., Flores, L. G. R., Spohn, C., & Katz, C. M. (2020). Violence in Honduras from 2008 to 2018. *Injury Prevention*, 26(2), 191–193.

Menjívar, C., & Walsh, S. D. (2017). The architecture of femicide: The state, inequalities, and everyday gender violence in Honduras. *Latin American Research Review*, 52(2), 221–240.

Pine, A. (2008). *Working hard, drinking hard: On violence and survival in Honduras*. University of California Press.

Rinker, J., & Lawler, J. (2018). Trauma as a collective disease and root cause of protracted social conflict. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 24(2), 150–164.

Sanchez, J., & Cruz, J. M. (2023). The dynamics of criminal cooperation between the police and gangs in Honduras. *Trends in Organized Crime*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12117-023-09472-8>

Somasundaram, D. (2007). Collective trauma in northern Sri Lanka: A qualitative psychosocial-ecological study. *International Journal of Mental Health Systems*, 1(5), 1–27.

UNAH-IUDPAS (La Universidad Nacional Autónoma de Honduras y Instituto Universitario de Democracia, Paz y Seguridad). (2020). Observatorio de la Violencia, Boletín Enero-Diciembre 2019. (Edition 56, November 2020). UNAH-IUDPAS. <https://iudpas.unah.edu.hn/observatorio-de-la-violencia/boletines-del-observatorio-2/boletines-nacionales>

第五部分

学习去殖民与本土知识体系

2016年，秘鲁批准《跨文化教育和跨文化双语教育部门政策》，旨在通过双语教育重新审视国内的文化和语言多样性。随后于2018年，秘鲁进一步出台《乡村地区人口教育政策》，以期扩大乡村儿童的受教育机会。

尽管这些政策提升了跨文化双语教育在政策领域的可见度，但这些进展不足以解决几个世纪以来根植于种族主义和社会排斥的后殖民创伤所导致的深层问题。此外，在新自由主义政策的影响下，原住民知识体系被市场化指令所遮蔽，教育运作日益遵循市场逻辑（Robertson, 2009年）。秘鲁的新自由主义政策具有鲜明的技术官僚主义色彩，其重点在于追求质量和学习效率，这种质量和效率往往被简化为标准化考试的成绩，却忽视了学校层面本应成为学习过程核心的关键教学要素（Balarin & Saavedra, 2023年）。此外，教育的自由化催生了大量收费低廉的私立学校，这些学校缺乏监管，且教育质量低下（Balarin等, 2019年）。

从这个意义上说，新自由主义政策的制定并非建立在对公平和社会正义的深刻理解之上；这些要素虽然在该政策中有所体现，但却并未与批判意识、对话和压迫性社会条件建立明确联系（Chitpin & Portelli, 2019年, 第3页）。为回应这些局限，本文将一群秘鲁乡村教师的社会正义实践为切入点，重点探讨批判性教学法在重新评估本土认识论方面的重要价值。

秘鲁乡村教师反抗新自由主义政策的阵地何在？批判性教学法中的教师之声

在秘鲁乡村地区，一群来自库斯科和阿亚库乔1的中小学教师正在探索替代性教学方法以对抗社会不平等现象，同时重新审视原住民的认知论。基于跨文化教学法和批判性教学法，这些乡村教师的理念可以概括为以下四项关键原则：

- 促进对话：通过师生对话化解针对克丘亚文化的历史性歧视问题。例如，库斯科一位教师通过解析克丘亚姓氏的内涵展开相关探讨。拥有诸如“指引”“力量”等寓意的姓氏有助于引导学生对自身文化渊源与历史进行批判性反思，进而增强对原住民身份的自豪感。正如这位教师所说：“我会根据每个学生的姓氏及其寓意来设计任务，让他们共同完成。这样做的目的是将这种世界观融入每个人的‘精神内核’之中。这无关物质价值，而是精神价值，是情感的寄托。”
- 反对填鸭式教育：这些教师批评当前盛行的填鸭式教育，认为它是儿童自由发展的巨大阻碍。换言之，这种教育模式削弱甚至扼杀了学生的创造力，以迎合压迫者的利益（Freire, 1970年）。正如一位库斯科教师所指出的，填鸭式教育偏重识字和算术能力，以此评估与就业市场挂钩的技能。他主张通过艺术来拓展儿童的创造力和批判性思维。他说：“如果你问一位小学教师‘你在从事什么工作？’，他们会说‘我在制作教学工具’，而我会说‘这本身就是艺术！他们用唱歌作为教学工具，而我则用艺术的方式引导孩子们歌唱。’”通过歌曲和舞蹈，这些教师正在为巩固原住民身份认同做出重要贡献。
- 与社区互动：这些乡村教师将社区互动视为重新评估和弘扬原住民知识生产的关键维度。他们鼓励学生用克丘亚语与

“雅查克”（Yachaq, 安第斯乡村地区的睿智长者）交流，以此促进语言使用并守护文化传统。例如，一位来自阿亚库乔的教师邀请“雅查克”（Yachaq）向学生传授耕作技艺，另一些长者则受邀讲解与社区相关的节日庆典和重要日期。这些文化信息，是每年年初制定社区日历的核心依据。正如一位阿亚库乔教师所言：“这些活动让我们像一家人一样，所有参与其中的人都能表达喜怒哀乐，彼此团结一心。”

- 将“美好生活”理念（Buen vivir）作为一种抵抗方式：这些乡村教师将“美好生活”与“生活质量”相联结，这种生活质量不仅包括物质层面，也包括精神层面。社区的定义被扩展至非人类因素乃至整个环境（Gudynas, 2016年, 第727页）。基于这种理念，库斯科的两位教师利用学校开放空间开辟了一处小农场（la chacrita）。这片农地与安第斯地区的象征意义紧密相连，教师们也在倡导环境保护的同时，也在强化本土文化的传承。正如一位教师所言：“这是一种生活方式，我能从中感受到能量与力量，这种体验无法通过科学化（西方式）的途径获得。植物、水、自然都在眼前。你可以凝望苍穹，反复沉思。印加人曾与神灵、与水、与大地对话，它们都能理解你。”这些实践已超出秘鲁教育部正式课程所设定的框架。

这四项原则展现了通过对话、批判性思维和“美好生活”理念重新评估原住民知识的替代路径，而社区在其中发挥着至关重要的作用。López（2021年）指出，在哥伦比亚、巴西、墨西哥和秘鲁等拉丁美洲国家，已出现一些由原住民领袖、教师和本土组织推动的实践场域。这些实践通过质疑学校知识的本体论基础，将原住民知识和价值观融入教育体系，在特定领域推动着本土化的跨文化教育方式。

总结制定社会公正的乡村政策的关键要素

秘鲁乡村教育仍面临着历史遗留的挑战，包括社会排斥、种族主义、贫困以及国家支持不足等问题。虽然国家已推行跨文化双语教育政策以扶持乡村教育，但技术官僚主义和教育市场自由化的影响，导致教育理念趋于狭隘，对社会正义和原住民知识的关注更不足。为应对这些历史遗留问题，有必要引入批判性的教育方法。基于秘鲁乡村教师群体的诉求，我们提出以下建议：

将批判性教学法作为乡村教育的核心方法：通过强调对话和批判意识等批判性概念，跨文化双语教育应该对殖民创伤进行批判性反思，从而强化原住民的文化遗产。

- 倡导以艺术和替代性教学法作为对抗填鸭式教育的可行方案：基于本文所述乡村教师的社会正义实践，融入批判性对话、舞蹈、歌曲和创意活动，有助于激发乡村儿童的批判意识，并增强他们与原住民文化根源的联系。此外，社区的参与和智者（“雅查克”，Yachaq）的引导也是重新审视本土知识意义与价值的关键所在。
- 鼓励围绕“美好生活”及其环境保护理念展开讨论，同时重新审视原住民知识：正如这些秘鲁乡村教师的实践所表明，通过库斯科小型农场等项目融入环保意识，不仅增进了学生对环境问题的认知，也促使他们重新思考印加时代以来

本土元素的价值。换言之，“美好生活”理念所倡导的精神维度，正是库斯科和阿亚库乔地区这群乡村教师教学实践的重要根基。

这些来自秘鲁乡村教师群体的观点，或许能够推动一场自乡村社区发起的变革进程，进而挑战自上而下的公共政策制定模式。他们的讲述，既是坚持不懈的见证，也彰显了对自身原住民根源的认同与自豪。

尾注

1. 本文涉及的四位乡村教师分别来自库斯科和阿亚库乔地区的学校，他们是一项正在进行的研究项目的参与者。该研究采用叙事研究方法探究这些教师的社会正义实践，并于2022年开展了一系列深度访谈。本文的研究发现属于该叙事研究的阶段性成果，该研究工作仍在持续进行中。

参考文献

Balarin, M., Fontdevila, C., Marius, P., & Rodríguez, M. F. (2019). Educating on a budget: The subsistence model of low-fee private schooling in Peru. *Education Policy Analysis Archives*, 27(132). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4328>

Balarin, M., & Saavedra, M. (2023). Reforming education in the context of weak states: The political economy

of education reforms in Peru 1995-2020. *Research on Improving Systems of Education*, PE04. <https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-2023/PE04>

Chitpin, S., & Portelli, J. P. (Eds.). (2019). *Confronting educational policy in neoliberal times: International perspectives* (1st ed.). Routledge.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Gudynas, E. (2016). Beyond varieties of development: Disputes and alternatives. *Third World Quarterly*, 37(4), 721–732. <https://doi.org/10.1080/01436597.2015.1126504>

López, L. E. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 41–66.

Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2022). *Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Evaluación Muestral 2022*.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2017). *Censos Nacionales XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas 2017*.

Robertson, S. (2009). Globalization, education governance, and citizenship regimes: New democratic deficits and social injustices. In W. Ayers et al. (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 92–103). Routledge.

Trapnell, L., & Neira, E. (2004). *Situación de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEBI-Andes.

破除认知暴力：南非高等教育课程中的去殖民化社会正义议程

Nkosana Sithole kaMiya, 南非金山大学
nkosanamiya4@gmail.com

摘要

毫无疑问，南非的教育格局深受政治、社会和经济不平等的影响，并且这种不平等仍在持续塑造着南非的教育。本文着重探讨高等教育去殖民化进程中至关重要的社会正义议程。该议程要求实现认知正义，确保将非洲（以及更广泛的非白人）学者的本土知识，包括黑人女性和工人阶级的读写能力，纳入现代知识体系。

关键词

去殖民化项目
 知识狭隘主义
 认知正义
 殖民化
 变革性实践

介绍

毫无疑问，南非（以及其他地区）的大学学生运动中争取免费教育的动员，也激发了人们对去殖民化的知识政治的需求。该论点认为，学生在这些高等学府所经历的最后剥夺其尊严的疏离感，归因于他们所接触的知识导向。因此，亟需一种以非洲为中心的人性化知识取向方法。“陌生化教学法”现象应对高等教育中的殖民化现象提出质疑，这对探索“入学机会”概念的去殖民化视角具有重要意义。该现象还将聚焦于教育语境中的权力等级结构，以及这种结构如何转化为对变革性实践的（重新）概念化。

去殖民化教育的呼声最早于 20 世纪五六十年代非洲大陆反抗殖民统治的斗争中涌现，以否定现代殖民教育体系为基础——该体系的核心组织原则在于将被殖民者塑造成殖民臣民，在此过程中剥夺其人性与全部潜能 (Fataar, 2018 年, 前言第 VI 页)。该论点指出，黑人女性、有色人种女性、贫困工人阶级以及原住民知识体系整体遭受了“认知灭绝”——西方知识被奉为至高无上的标准。这不仅要求彻底改造此类知识体系，更需在亚文化知识生产领域实现多元化。本文聚焦高等教育中认知论变革的重要性，借鉴批判性去殖民化社会正义议程，强调课程设置中认知正义的必要性。

欧洲中心主义与高等教育

有必要简要阐释我所指的去殖民化概念，尤其涉及认知去殖民化这个概念。遵循 Mbembe 的观点，去殖民化“并非关闭通往欧洲或其他传统的大门，而是要明确定义何为‘中心’”（2016 年，第 35 页）。Ngugi (1981 年，第 93 页) 进一步指出：非洲大学不能让欧洲继续占据中心地位，非洲必须成为中心。这正是我使用“去殖民化”一词的含义所在。

然而，对过去二十年去殖民化进程进行评估的研究者发现，那些殖民结构的维护者本身并不可靠，无法实现真正的去殖民化，反而持续捍卫着自身特权与殖民体系 (Stein & Andreotti, 2017 年, 引自 Shaik 等, 2021 年, 第 970 页)。这并不令人意外，因为大学本质上就承担着维持排斥与异化的责任，但对其生存更为重要的责任是维持殖民表征。这种欧洲中心主义即是在学术界内外否定原住民的知识体系与学术方法，否定非洲身份认同或其存在方式，我认为这本身就是一种暴力。这揭示了教育语境中的权力等级结构，以及这些结构如何作为去殖民化的正义议程在高等教育中转变为概念化变革实践。正因如此，西方学术研究在涉及非洲时常充斥着苦难论或非理性论述——仿佛非洲需要一个白人救世主才能生存。这种通过课程灌输的欧洲中心主义，旨在“将西方普遍化，将其余

世界地方化” (Zezeza, 2009 年, 第 133 页)。正如 Said (1994 年, 第 8 页) 指出, 几个世纪以来, 西欧文学始终将非西方世界及其人民描绘为“低等”与“从属”的存在; 这助长了殖民者对种族主义的“正常化”认知, 并催生出“欧洲人统治, 非欧洲人被统治”的观念 (Said, 1994 年, 第 120 页, 引自 Heleta, 2016 年)。

以西方资本主义、异性恋、白人男性为主导的知识体系、视角与经验在高等教育中占据统治地位, 其所凸显的唯有异化。但必须强调, 我并非主张将白人男性女性从课程中剔除, 而是反对将其奉为无所不知的权威典范。此举将催生“知识狭隘主义”——即认定自身知识体系至高无上, 足以应对复杂生存需求, 从而延续西方霸权。我还需澄清: 我绝非通过在现有欧洲中心课程中零星添加非洲或“他者”内容来维持现状。这恰似 Pillay (2015 年) 所批判的“历史补充论”——将非洲研究附加于现有课程体系, 却可能再度将其隔离于主流学科之外。因此我主张采取“重新审视研究对象的构成方式, 进而进行根本性重构与变革”的策略 (Garuba, 2015 年)。

课程中的认知正义与去殖民化社会正义议程

在高等教育领域, 认知正义是“平等对待所有知识形式的规范性原则” (Van der Velden, 无日期, 第 12 页)。这并非意味着所有知识形式皆平等, 而是指认知主体间的平等构成了知识对话的基础, 而民主所需的正是认知主体及其知识之间的对话。这种民主尤为必要, 因为西方正典被视为优于原住民知识而形成的知识形式“霸权”现象, 削弱了其他原住民认知论形式。

进一步探讨时需注意, 这并非呼吁对“非洲知识”进行“去中心化”。此举实属反革命行为, 既违背普遍认知, 又可能导致孤立主义倾向。我对此提出警示, 因为世上不存在完全同质的知识体系。事实上, 我们亦可借助 [多元] 知识体系来解答问题, 或填补单一知识体系造成的认知缺口 (De Sousa Santos, 2014 年)。因此, 大学变革必须包含对机构进行“去殖民化、去种族化、去男性化及去性别化”, 同时“深入探讨本体论与认识论问题的复杂性, 包括其对研究方法、学术实践、教学活动、课程设置及教育理念的深远影响” (HESA, 2014 年, 第 7 页)。

Visvanathan 为我们提供了阐释性标准, 尽管这些标准并非全面, 但可进一步阐明知识如何得以生产:

- 任何知识体系若要实现民主化, 必须认识到其在特定语境下具有医源性 (即有害性)。
- 任何知识体系都必须意识到, 当其占据主导地位时, 可能摧毁体系中其他存在的源头性替代方案。每个范式都必须维持其他知识体系的异质性。
- 任何知识体系都不得将其他体系“博物馆化”, 也不应刻意削弱其技能价值。
- 每个知识体系都应在特定领域实践自我认知上的超然态度。

所有通过主导知识形式获得合法性的重大技术项目, 都必须接受全民公投与撤销机制。 (2007 年, 第 215 页)

认知的开放性无疑是必要的。尽管这些标准并非穷尽所有可能, 但它们作为一种工具仍具有实用价值, 能够将注意力引向课程作为社会正义议程的层面——该议程“将大学视为培育多维批判性变革的场所” (Maseko, 2018 年, 第 78 页)。这对于建立以非洲为中心的知识体系, 以及构建一个关注更广泛社会转型议程中社会变革的知识体系, 都至关重要。认知正义要求将不同知识建立关联, 即实现“知识的多重可及性”。它还要求认识到知识是人们实践的一部分, 具有情境性, 而非独立客观或“超然”的存在。这对学习具有重要启示, 并引出了关键问题: 若个体未参与特定知识形态的生成实践, 如何最有效地获取该知识 (Leibowitz, 2017 年, 第 104 页) ?

未来展望 : 结论

Mignolo 提出, 脱钩 (即脱离西方知识体系) 是实现思想去殖民化与多元宇宙性涌现的先决条件, 也就是说在全球版图上重新承认并彰显北方国家之外产生的知识体系 (参见 Gallien 著作引述的“再现”概念, 2020 年, 第 38 页)。米尼奥洛强调的一个重要观点是, 在构建“多元宇宙”的过程中必须进行去西方化, 因为只要世界仍被资本主义的掠夺性与剥削性思想所主导, 权力差异与殖民思维就无法通过去西方化而消除。若教育体系内外人士希望通过课程改革推动非洲大陆社会经济转型, 就必须彻底改变教学方式与内容——去殖民化远非单纯更换教材那么简单。当前课程中占据主导地位的西方认识论与经验, 对非洲中心课程去殖民化的未来构想贡献甚微, 因为许多学者仍将西方知识体系视为不容置疑的真理。因此, 进步学者与学生亟需联合关注此事的公众, 在拆解大学知识暴力的同时, 探索追究机构责任的途径。反对去殖民化项目的势力在大学结构中根深蒂固, 这些精英阶层将不惜一切代价抵制并挑战任何试图动摇现状的抗争。我们需要彻底摆脱这些殖民知识体系的束缚。正如去殖民思想家 Boaventura de Sousa Santos 所指出的, 我们必须将西方现代性视为一种“深渊式思维”来应对, 因为它本质上是一种殖民性思维模式。

参考文献

De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.

Fataar, A. (2012). Pedagogical justice and student engagement in South African schooling: Working with the cultural capital of disadvantaged students. *Perspectives in Education*, 30(4), 52–62.

Garuba, H. (2015, April 17). What is an African curriculum? *Mail & Guardian*. <https://mg.co.za/article/2015-04-17-what-is-an-african-curriculum/>

Heleta, S. (2016). Decolonisation of higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in South Africa. *Transformation in Higher Education*, 1(1), a9. <https://doi.org/10.4102/the.v1i1.9>

Higher Education South Africa (HESA). (2014). *South African higher education in the 20th year of democracy: Context, achievements and key challenges*. Presentation to the Portfolio Committee on Higher Education and Training, Cape Town, 5 March. <https://static.pmg.org.za/140305hesa.pdf>

Leibowitz, B. (2017). Cognitive justice and the higher education curriculum. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (68), 93–112.

Maseko, P. B. N. (2018). Transformative praxis through critical consciousness: A conceptual exploration of a decolonial access with success agenda. *Educational Research for Social Change*, 7(spe), 78–90. <https://doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i0a6>

Mbembe, A. (2016). Decolonising the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>

Ngugi, W. T. O. (1981). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. East African Educational Publishers.

Pillay, S. (2015, June). Decolonising the university. *Africa is a Country*. <https://africasacountry.com/2015/06/decolonizing-the-university/>

Said, E. (1994). *Culture and imperialism*. Vintage.

Van der Velden, M. (2006). A case for cognitive justice. *Unpublished paper*.

Visvanathan, S. (2007). Between cosmology and system: The heuristics of a dissenting imagination. In B. De Sousa Santos (Ed.), *Another knowledge is possible: Beyond Northern epistemologies* (pp. 182–218). Verso.

Zezeza, P. T. (2009). African studies and universities since independence: The challenges of epistemic and institutional decolonization. *Transition*, 101, 110–13

第六部分

应对气候危机

应对气候危机：构建再生性与公平的教育体系

Frank Adamson, 美国加利福尼亚州立大学 (萨克拉门托分校)
adamson@csus.edu

Michael Gibbons, 美国美利坚大学教育学院国际培训与教育项目 (ITEP) 驻校学者
gibbons@american.edu

摘要

我们已触及长达五百年的现代进程所面临的环境极限，而当下所采取的应对举措，将决定未来数个世纪生命的存续走向。本文详细阐述了作为一种哲学理念、设计准则和生活实践的再生教育 (regenerative education) 如何推动社会摆脱灾难性的过度消耗模式，迈向生态平衡的发展路径。同时，本文还列举了已有的实践案例，为社会体系的变革提供可行路径参考。

关键词

气候危机
再生教育

伦敦大学学院地球物理与气候灾害荣誉退休教授 Bill McGuire 近日指出：“[面对气候危机，我们正深陷绝境!](#)”我们以此开篇，既为警示人类共同面临的险境，也为揭露仍在加剧危机的现实路径——最近在化石燃料利益集团主导的第 28 届联合国气候变化大会进程中体现得尤为明显，其碳产品正从生存层面威胁着人类与地球生命。我们已触及长达五百年的现代进程所面临的地球与人类的生存极限，而异性恋父权制、种族主义、资本主义与殖民主义正是这一进程背后的核心驱动要素。未来 30 年间人类采取的应对举措，很可能将决定此后千年的文明走向。

我们必须推动社会摆脱灾难性的碳消耗，同时将教育体系重新定位到后碳未来。本文主张在社会与教育领域共同实现向再生生活的理论转向，特别是通过“再生教育”这一路径。“再生”意味着“[生物系统的更新与修复](#)”以及“[精神层面的复苏与复兴](#)”。我们为再生理念补充了政治与经济维度，这对于从根本上调整发展重心并使之转向人类与地球福祉而非利润追逐至关重要。要将教育从为劳动力市场输送人才的工具，重塑为帮助学生适应后碳时代繁荣发展的赋能体系，就需要实施超越表面改良的深层改革，融入批判教育学理念并解决长期存在的社会不平等问题。

再生教育的实践路径拓展了“[人格全面发展](#)”的内涵，不仅关注个体成长，更融合了“[乌班图](#)” (ubuntu) 思想中对自我的认知即自我与整个社会休戚与共，世间所有生命在生态层面都具有不可分割的关联性。我们列举当前不同教育场景中的实践案例，并从中提炼出再生教育的核心原则。识别、推广并调整此类项目，将有助于社会转型以应对紧迫的[气候危机](#)，同时构建能够培养后代持续向再生文明进化的教育体系。

问题：气候危机

为何会发生全球变暖？

相关科学结论确凿无疑——在过去一个世纪里，通过向大气层排放[数万吨碳](#)，[人类造成了全球变暖](#)。科学家已证实，2023 年是有全球气象记录以来最热的一年，且气温创下[巨大幅度](#)的新高，堪称“[174 年观测史中最热的一年……而且很可能也是 12.5 万年间最热的一年](#)”。科学家进一步警示，2023 年的极端高温并非偶然反常现象，而是未来气候趋势的先兆。Andrew Dressler 教授发出了令人不安的预警：“[你们余生中的每一年都将是史上最热年份](#)。这也就意味着，[2023 年终将成为本世纪最冷的年份之一](#)。趁这样

的气温还存在，好好珍惜吧。”

全球变暖对当代人与子孙后代意味着什么？

政府间气候变化专门委员会（Intergovernmental Panel on Climate Change）[2021 年报告](#)指出：“气候变化正影响着全球所有有人类居住的区域，人类活动导致了許多已观测到的天气与气候极端事件变化。”联合国秘书长警告称：“我们正濒临一个不可逆转的临界点。”在气候变化对人类共同未来的影响层面，联合国儿童基金会（United Nations International Children's Emergency Fund）发布了《[儿童气候风险指数](#)》，该报告显示：“全球有 10 亿儿童正处于气候变化影响的‘极高风险’之中，这近乎全球儿童总数的一半，而且这一状况当下正在发生。”

我们如何应对气候危机

人类应对气候变化的举措可以用一个词来概括：失败。气候时钟正在飞速流逝，人类只剩下约[五年](#)的时间去遏制并扭转由自身引发的气候紊乱与生态破坏。尽管[清洁（或较清洁）能源投资](#)有所增加，但化石燃料生产商仍在[持续扩大开采规模](#)，进一步加剧了这场毁灭性的多重生态危机。而这场危机对边缘化群体的冲击尤为严重。我们的各类集体行动体系——政府、企业与市场主体、年度气候变化大会（Conference of the Parties）以及各国教育体系——依然深陷掠夺性、资本垄断式的支配范式桎梏之中（Nathan, 2021 年）。

有充分证据表明，化石燃料利益集团已彻底裹挟了人类的经济与政治体系——近年来主导全球[气候危机](#)应对的联合国气候变化大会，竟相继由石油业高管主导承办。其中，第二十八届联合国气候变化大会（28th Conference of the Parties to the United Nations Framework Convention on Climate Change）的主办方负责人为[阿联酋国家石油公司阿布扎比国家石油公司（Abu Dhabi National Oil Company）的首席执行官](#)；第二十九届联合国气候变化大会（29th Conference of the Parties to the United Nations Framework Convention on Climate Change）则由[阿塞拜疆生态与自然资源部部长主持，而该部长同样拥有石油行业高管的从业背景](#)。

[化石燃料企业造成的地球系统持续恶化](#)，阻碍着我们采取紧急协同行动，以扭转碳排放增长趋势、规避气候灾难，并优先落实后碳政策与行动。气候系统正在走向失衡，而推动这一趋势的始作俑者正是人类自身——尤其是那些刻意压制相关信息、阻挠应对行动的个人与企业。

我们应当如何应对？

我们必须推动社会摆脱灾难式的碳消耗，同时重塑面向后碳未来的教育体系。本章通过以下两方面为本刊作出贡献：其一，提出运用再生设计原则，明确社会转型的基础性理论转向；其二，运用我们提出的再生教育理念，将上述原则进一步应用于教育体系的改革实践。

为什么选择“再生”理念？

应对[气候危机](#)的各类方案往往提及“可持续性”这一概念，然而人类并不能单纯维持当下的发展现状，尤其是在当前生态环境趋于恶化的背景下。“再生”这一术语的内涵涵盖生物与精神层面的

修复，并融入了政治与经济维度的相关考量，其提供的是一种整体性路径——通过主动推动各类系统的更新迭代，从根本上重新调整人类的价值优先级，使其向生命本位倾斜。再生理念的应用范畴超越了农业或教育领域，已成为一种指导思想、设计准则与生活实践。

从物种（包括人类）的长期存续来看，在地球上生存需要践行全方位的再生型生存方式。应对这场由人类自身造成的[气候危机](#)，根本出路在于恢复自然界的平衡。为此，人类必须提升认知并重新认识我们在生命生态中的共生纽带。尽管这样的表述可能看似某种老生常谈，但其实现确是人类不可回避的使命。地球宜居性终将面临的零和博弈意味着，生态平衡并非空洞的口号，而是我们永恒的归宿。

通过再生生活方式实现生态平衡，意味着人类必须避免过度生产、过度消费或扭曲自然形成的互利关系。我们需要从根本上重新调整生活方式，特别是改变碳消耗模式及其在社会各领域的渗透，并为后代传承这种理念做好准备。正如第二十八届联合国气候变化大会主席在谈及淘汰化石燃料的影响时所宣称的那样，再生理念并非意味着走向普遍贫困，亦非让“[人类社会退回穴居时代](#)”。相反，人类完全能够凭借智慧与创新的经济制度迎接这一历史性转变。

例如，若埃克森美孚公司早就根据自身[1977 年对气候危机的科学预测](#)转向可再生能源，历史将如何改写？展望未来半个世纪，关于 2077 年的思想实验将揭示什么？我们的后代将如何评价此刻我们应当采取的行动？我们拥有巨大的未开发潜力，这些潜力正受限于以化石燃料消耗为基础、并通过大规模政治权利剥夺实施控制的现代资本主义桎梏体系。

再生教育的概念构建

在社会层面，我们不仅需要实时学习、创造并投资于再生系统，还必须重塑并转化教育体系，使其体现再生教育、生活及集体共存的核心原则。作为一项政治工程，大众教育始于普鲁士，其机械式教育体系主要目标是为掠夺型经济系统培养适配工厂岗位的劳动者——这种模式至今仍在全球延续。当前，我们的教育体系必须转向回答一个根本性问题：人类应如何以再生性的共生模式共存在这个地球上。

教育是一项具有双重使命的事业——它既复制又改造着个体与社会。再生教育并非简单复制现行体系，而是真正践行“[人格全面发展](#)”的理念。这种发展不仅关乎个体，更包含“[乌班图](#)”（ubuntu）的自我认知观：将自我视为与全社会相连的存在，其基础在于生命与生命、人与人、人与万物之间生态层面的不可分割性。

将教育从培养劳动力的工具，转向为帮助学生适应后碳时代的繁荣生活，需要推进根本性的变革——这类变革必须超越表面调整，融入批判教育学、道德想象力与共情意识，并着力解决长期存在的社会不平等。学生应当意识到并逐步掌握，在生态日益脆弱的地球上生存所需的能力。我们有必要重新界定“基础教育”的内涵：它不再仅限于数学和语言，而应包含学习并实践再生型粮食生产、创造再生能源系统、探索与应用碳固存技术、重新设计城市等一系列关乎生态文明的知识与行动。

从社会视角看，再生式生活方式还意味着学习如何在地球上实

现集体共存，包括终止军事行动，而非退化为类似种族隔离的专制政体。我们不仅需要构想学生应当理解的所有内容，还需描绘支持性系统的蓝图——尽管这样的系统尚未在地球上出现。这虽困难却必要。值得庆幸的是，我们确实已拥有构成该系统的重要实践，其中部分元素对许多教育从业者而言并不陌生。

作为实践的再生教育

承继 Paulo Freire 以实践为核心的批判教育学传统，再生教育致力于引导学生践行生态平衡取向的生活方式。其本质乃是一种具身真实的终身学习过程。当代成年人必须更为深刻地认知急剧退化的生态现实及其结构性根源，同时为尚未成型的生态未来图景构想并创建相应的再生教育体系。此外，我们亟需通过公共教育，使全球逾二十亿青少年（及成年群体）得以理解其所承袭的气候危机现实——正如若干国家业已开展的气候科学教育那般。

认识气候危机的现实根源及气候行动的必要路径，同时呼唤着另一种伦理与政治教育。我们应如何调整教育体系，以培育道德的生态想象力？当前的新殖民主义与新法西斯主义体系正在加剧不公，并阻碍再生实践的推进。例如，作为重要化石燃料产区的德克萨斯州近期通过立法，蓄意在课程体系中扭曲气候变化相关内容。我们需要一项融合批判教育学的大规模长期教育工程，涵盖儿童、青少年及成人发展路径，培养积极参与公共事务的能力与道德想象力，从而形成能够问责权力主体的政治力量。

再生教育的多元实践案例

我们简要介绍四个案例，它们展示了从非正规教育到正规学校、涵盖学前至高等教育全谱系的再生教育实践样态。这些案例构成一种已然存在的可行性基础，可供我们借鉴、推广、调整并整合至现有教育体系、项目与社区中。我们将从这些实践路径中提炼关键要素，将其作为构建“再生教育”实践范式的雏形原则加以探讨。

地方案例：草本与心灵庇护所 (Herb N' Soul Sanctuary)

作为一个非正规的地方教育实例，“草本与心灵”是美国佐治亚州亚特兰大附近一处城市绿洲迷你农场、露营地、学习空间与草本茶坊，其目标是促进疗愈、个人更新，并重建人与自然、森林、土壤、宁静之间的深层联结。许多生活在亚特兰大低收入社区的非洲裔美国人很少接触自然、动物与农耕。“草本与心灵”为青年团体、家庭与邻里提供了一个庇护与疗愈空间、一座城市花园，以及一种生态生活方式的示范。该项目由 Trina Jackson（社会正义教育者、学者、亚特兰大联合清真寺伊玛目兼农人）与 Kim Jackson（佐治亚州第 41 区区议员、亚特兰大共同基础教堂圣公会牧师兼农人）共同创立。“草本与心灵”体现了对非健康生活模式的多层次、跨世代交织的抵抗，并通过体验式学习传递再生生活实践，展现了教育、社群与生态修复的深度融合。

区域案例：灵火农场 (SoulFire Farm)

作为非正规区域教育的典型案例，灵火农场是一家成立于 2010 年、位于美国纽约乡村的“非洲裔-原住民中心社区农场”，致力于从根源上消除食品体系中的种族主义，建立食品主权。该农场为周边低收入社区种植、分发食物，以此终结食品隔离问题。农场开设的培训项目涵盖可持续农业、自然建筑、精神行动主义、健康、赔偿与土地归还倡议、环境正义，以及面向公共政策制定

者的制度与政策教育，每年受益人数超 5 万人。农场创始人 Leah Penniman 拥有文学硕士学位，是一位黑人克里奥尔 (Kreyol) 农民、母亲、土壤研究专家、作家与食品正义活动家。她曾在美洲与非洲各地研习农耕技术，并撰写了多部著作，其中包括《[黑人农耕：灵火农场的土地解放实用指南](#)》。

国家案例：大西洋学院 (College of the Atlantic)

成立于 1972 年，位于美国缅因州巴尔港的[大西洋学院](#)以“人类生态学”这一独特的教育哲学，丰富了本科文理教育传统。它摒弃了传统学术体系中将知识划分为孤立学科与院系的倾向，而是从人类生态的视角出发，整合跨学科知识，将抽象的学术研究融入个人经验，以此探究并最终改善人类与社会及自然共同体之间的关系。人类生态学这一核心主题强调每个人都身处复杂而互动的生命世界之中，鼓励学生与教师跨越传统学科边界，寻求思想的新颖融合。因此，所有大西洋学院的学生均可自主设计其人类生态学的学习路径，并毕业后将[人类生态学](#)的思维模式与核心价值观带入各行各业。

国际案例：托斯坦 (Tostan)

托斯坦成立于 1991 年，总部位于塞内加尔达喀尔，已在非洲八个国家开展工作，通过整体性教育项目赋能乡村社区，推动积极社会转型，惠及超过[五百万人](#)。托斯坦将其项目发展为一项为期三年、以村庄为基础、采用当地语言的社区教育计划，旨在促进社区福祉与全民尊严。该项目以权利为基础，根植于本土语言与文化，运用原住民文化流程推动形成变革共识。例如，“[当面临挑战时，人们会以沃洛夫语中的‘pénc’形式召开集会，召集整个社区共同商讨](#)”。托斯坦致力于在集体性、本土化的路径中实现并依靠个体的转变，体现了整体性生态视角的实践方式，为再生教育提供了重要范例。

再生教育原则的整合性梳理

上述四个案例揭示了再生教育的若干核心原则：

1. 致力于恢复人类生活在自然世界中的平衡，视人类为自然世界的一部分而非割裂存在；
2. 融合跨代际、多形态的教育方式——包括正规、非正规、体验式及非正式教育——以推动面向行动的深度转化性学习；
3. 再生教学法真正践行“[人格全面发展](#)”理念，不仅关注个体成长，更体现“[乌班图](#)” (ubuntu) 精神，即基于生命与生命、人与人、人与万物在生态上的不可分割性，将自我理解为与全社会相连的存在；
4. 以再生为导向，将教育 / 学习与倡导、行动以及社区福祉、社会转型的承诺进行交叉联结。

正如这些案例所示，教育能够从其当前具破坏性的劳动力培养导向，转向激发紧迫的再生行动。我们需要多维度的变革：(1) 大规模行为的紧急快速转变；(2) 从消费与掠夺转向转型与再生的深层根本性观念与价值观重塑；(3) 在气候危机及其引发的生存方式根本性变革中，形成持续、迭代适应的创新力。这些实例表明，教育设计正围绕这三项关键战略目标展开，从而推动向再生教育与再生生活的深刻转型。

参考文献

Nathan, D. (2021). From monopoly to monopsony capitalism. *The Indian Journal of Labour Economics*, 64, 843-866.

第七部分

聚焦冲突与紧急情况下的教育

学校课程中的移民与难民：推动全球正义的新叙事

Giovanna Modé Magalhães, 巴西圣保罗大学, 德国乔治·埃克特研究所高级研究员
giovannamode@gmail.com

摘要

本章反思了国际移民的课程研究方法，试图理解其如何促进或挑战面向社会转型、追求公正未来的教育。我们认为，相较于自上而下的方法，调动地方经验并倡导去殖民化视角，在培育挑战从属观念、聚焦移民贡献及其参与创造替代方案的新叙事中，具有关键作用。

关键词

国际移民
课程正义
移民的受教育

引言

学校课程已成为关于何为有意义和有效的知识的争论中最相关的社会领域之一，因此也是与教育系统最终目的的争论最相关的领域之一。这一争论在历史上一直存在于从解放角度实现教育权的斗争中（Gomes, 2012 年），以及最近在国家、地区或全球层面关于课程认识论正义和去殖民化的主张中。这意味着需要围绕世界各地的世界观进行冲突和谈判。

移民、难民和流离失所者构成了一个典型群体来理解当前的挑战，因为它也调动了复杂的全球问题，如新形式的仇恨言论和种族主义、基于民族或身份的暴力和歧视，以及威权主义的崛起等。本文章基于我们在巴西、哥伦比亚和萨尔瓦多进行的实证研究和文献综述，反思了国际移民的课程方法，旨在理解它如何促进或挑战教育以实现社会转型，从而构建一个公正的未来。

我们认为，相较于自上而下的方法，调动地方经验并倡导去殖民化视角，在培育挑战从属观念、聚焦移民贡献及其参与创造替代方案的新叙事中，具有关键作用。

安全观和权力关系

社会如何看待移民深受不平等、权力关系与生命政治的影响，其中存在许多没有解决的问题。这一点在各国管控移民流动的举措中得到充分体现——一方面限制非正规移民，另一方面又主动吸纳符合需求的人群。国际流动已成为开放社会的象征，然而由于边境高墙、种族化的边界、永无休止的身份合法化程序与签证官僚主义、歧视现象以及仇外心理，许多人始终无法获得接纳或准许入境。目前全球已存在七十余道实体屏障以及超过一千三百个“移民拘留中心”——一种监狱的委婉表述。这与是否是本地人无关；移居自由似乎与种族、经济地位、性别标识紧密相关，“移民”这一类别将被添加到所有其他类别中，并与所有其他类别进行协商。

全球层面，将移民视为社会问题的观点盛行（Castles, 2010 年），并由此催生了对其主体持负面认知与安全化倾向的论述（Fassin, 2011 年）。移民经常被描绘为威胁本土居民的显著危险，或被视为没有行为能力的受害者。

教育是话语构建者相互作用、塑造当前叙事和实践的众多要素之一。我们可以通过观察教育政策、学校与课堂内的实践以及教学资源，特别是课程与教科书，来描绘这些话语，这些资源发挥着关键作用。作为社会和政治建构，课程推广一个社会——或至少是主

导群体——明确和默认重视的观点、原则、社会抱负和身份认同。它们可以反思多样性，减少偏见，并在支持教师的同时培养移民的归属感：相反，不恰当的教科书图像和描述可能使学生感到被排斥或被歪曲（联合国教科文组织，2019年）。

文献，尤其是来自北半球的文献，承认与以往几十年相比，移民在课程和当代教科书中是一个更为突出的主题。移民一直被以“问题化”的术语描绘，通常与民族国家中不断出现的“他们”和“我们”之间的文化差异以及所谓的“融合挑战”相关联。在许多情况下，种族主义和仇外心理得到了承认；然而却并未提出替代方案。在南半球，主流的全球移民话语经常在课程和教科书中被简化解释。移民群体一直以同质化的方式被呈现，只有少数但重要的尝试从其他视角来探讨这一话题。

新叙事

尽管这并非易事，但仍有空间对叙事基调进行重要转变以增加多样性、批判性观点和多元视角。也就是说，如果想要促进全球社会正义，就可以与学生分享更丰富的内容。显然需要更准确的数据以及基于权利的语言。同时，还需要用证据来质疑神话，并转化需要解决的问题。需要强调的是，人口流动是世界历史的自然组成部分，不平等亟需解决。此外，学校课程中忽略了重要的批判性声音，这些声音不仅可以更好地代表多样性，而且可以有效地提供不同的叙事。

认为只有一种方式来生活和理解世界的错误观念，是同一种殖民野心的体现。有些不同的知识从未进入学校，而这些知识对于提供新的生存和共享地球的可能性将比以往任何时候都更有帮助；这些知识包括讲述人类流动的故事，以及提供关于流通、边界以及因此而产生的移民、难民和流离失所者的新视角和词汇。

喀麦隆学者 Achille Mbembe 提醒我们：出生地具有偶然性，且往往伴随着任意性与制约性。同时，Mbembe 指出，人类在不同地域间的迁徙行为本身蕴含着深刻的人性本质。Mbembe 与其他学者共同传播着一种非洲离散族群的视角：非洲移民并非从属者，而是全球化的积极公民与能动主体。从这个意义上说，学习迁徙是人类历史的一部分，也是创造文化的重要组成部分。

同样，巴西本土哲学家 Ailton Krenak（2020年）指出，当前僵化的边界构成了一种过时的标准，实际上给交流和学习造成了障碍。他坚称，如果我们想要一个和平的世界，边界就不能是一堵隔断的墙，而应该是一个过渡地带。Leonora Miano（2012年）在《居住在边界》（Habiter la Frontière）一书中提出了类似的观点，她提出了一个以永久接纳而非决裂为基石的边界愿景。她将边界定义为世界不可避免地交汇的地方，一个不断振荡的地方：从一个空间到另一个空间，从一种敏感性到另一种敏感性，从一种世界观到另一种世界观。边界唤起了关系，并赋予了新的意义。

从本土经验中学习

尽管学校无需为政治决策的失败承担责任，它们却可以成为孕育多元叙事与实践的土壤。与详细规划和自上而下的方法不同，基于权利的变革过程复杂而漫长，因为它们涉及多方对话、与受政策影响群体的日常协商以及与当地环境的紧密联系。文献强调了市级

政策作为主张人民权利手段的重要性（联合国教科文组织，2019年）。从这个意义上说，在众多地方案例中，我们将简要介绍圣保罗，一座国际化却充满不平等的大都市，来自世界各地的移民汇聚于此，其新颁布的教师课程大纲指出了替代方案。

该文件发布于2021年，面向所有教育阶段——从幼儿保育与教育到中学阶段，以及成人学习与教育。其教学方针汇总于一份名为《移民人口课程》的156页文件中，作为该市官方课程的专题延伸。该文件汇聚了不同声音，包括居住在圣保罗的移民群体意见，同时收录规范性理论著作，最重要的是总结了当地公立学校的实践经验。

移民对城市和国家经济、社会和文化贡献得到了认可，与其采用外部规定，不如明确回应移民流动的历史需求，并为教育工作者提供一份重要的艺术与文学资源清单，这些资源同样有助于调动他们自身的经验。

该文件聚焦歧视与排外问题，呼吁学生审视巴西的矛盾现实：移民群体作为国家历史与生活的重要组成部分，却在社会政治语境中视为次要议题。尽管巴西被塑造成开放、友善且热情的国家形象，移民群体仍持续面临选择性接纳、种族主义及日常歧视。

一个有趣的方面是，该课程不是一个独立的部分，而是多年来与保障移民权利的更广泛斗争有关的道路上的重要一步，这场斗争的主角这些都是受试者自己。几十年来，各种移民和难民运动在该市及其有组织的主张导致了新的全面的地方立法政策，并以较慢的速度产生了实践。2013年是一个重要的里程碑，当地政府通过针对移民的地方政策回应了这些要求。它在市人权和公民事务秘书处（Municipal Secretariat for Human Rights and Citizenship）内创建了移民政策协调办公室（Coordination of Policies for Migrants），建议以“横向、跨部门和参与性”的方式行事。这些基本文件强调了基于权利的政策，与安全观或劳动力市场保护相反。

随着新的制度安排、政策和叙事的出现，移民教育也获得了一个新的政治地位。当地教育局将这一主题纳入其种族和民族教育中心的职责范围，该中心原本专注于非裔和原住民群体，负责为课程制定、评估和教师培训提供建议。如今，将移民视为人权议题的可见性、克服仇外心理以及发展跨文化教学实践，已被整合为新的优先方向。

尽管“跨文化”方法远未在实际的日常教育实践中得到实施，但将其命名为指导原则是至关重要的。正如 Walsh（2019年）所观察到的那样，如今的非殖民化经历的多样性都有一个共同的伦理和政治意图，即克服歧视、不平等和非人化的过程。就巴西以及拉丁美洲和加勒比地区的其他国家而言，移民参与了建设更平等和多元化学校的历史性斗争。该地区的教育体系建立在同质性的基础上，这反过来又与民族国家的形成和所有其他人都应该适应的某种民族认同有关。土著居民、非洲裔、移民和残疾人以及许多其他群体被系统地排除在外（在许多情况下仍然被排除在外）。

在审查移民教育政策，特别是不同背景下关于移民的课程方法中吸取的许多经验教训中，我们发现，向更公正的教育体系转变取决于对移民话语的批判性审视并融入新的叙事。它还需要有一个明确的意图，即促进与来自殖民主义、种族主义和父权逻辑及其排斥项目的进程的真正决裂。

参考文献

- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99–116.
- Bartlett, L., Rodríguez, D., & Oliveira, G. (2015). Migration and education: Sociocultural perspectives. *Educação & Pesquisa*, 41(especial), 1153–1170.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: Identidades en cuestión*. Traficantes de Sueños.
- Castles, S. (2010). Entendendo a migração global: Uma perspectiva desde a transformação social. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana (Rev. Inter. Mob. Hum.)*, 35, 11–43.
- Coordenação de Políticas para Migrantes, São Paulo. (n.d.). https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/
- Fassin, D. (2011). Policing borders, producing boundaries: The governmentality of immigration in dark times. *Annual Review of Anthropology*, 40, 213–226.
- Foucault, M. (2008). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, de 2 de dezembro de 1970*. Edições Loyola.
- Giroux, H. (1995). Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In T. T. Silva (Ed.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 85–103). Vozes.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98–109.
- Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Mbembe, A. (2017). *Políticas da inimizade*. Antígona.
- Magalhães, G. M. (2019). *Entre muros e passagens: Imigração, refúgio e mobilidades no debate educativo, fragmentos do global ao local* [Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo].
- Miano, L. (2012). *Habiter la frontière*. L'arche.
- Santamaría, E. (2002). Inmigración y barbarie: La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Papers*, 66, 59–75.
- Secretaria Municipal de Educação São Paulo. (2021). *Currículo dos povos migrantes*. <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/>
- UNESCO. (2019). *Global education monitoring report: Migration, displacement and education*.
- Walsh, C. (2019). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya Yala.

第八部分

弘扬解放的教育

“学习实验室”：社会运动教育与知识为何至关重要

Mario Novelli, 英国萨塞克斯大学
m.novelli@sussex.ac.uk

Birgül Kutan, 英国萨塞克斯大学
b.kutan@sussex.ac.uk

Patrick Kane, 哥伦比亚卡利研究员
patrickkane@hotmail.com

Adnan Çelik, 法国高等社会科学研究学院
oskizama@gmail.com

Tejendra Pherali, 英国伦敦大学学院教育学院
t.pherali@ucl.ac.uk

Saranel Benjamin, 荷兰独立研究员兼妈妈现金基金会联席执行董事
saranel.benjamin1@gmail.com

摘要

基于一项为期三年的合作研究项目及近期出版的著作 (Novelli 等, 2024 年), 本文旨在阐明: 社会运动内部发生的学习、教育与知识生产, 对社会正义与社会变革的斗争具有至关重要的意义。我们的研究试图回答一个简单而深刻的问题: 运动如何学习并生产知识? 这种学习与知识生产对行动者、运动本身、社会以及社会变革产生何种影响? 该项目通过与土耳其、哥伦比亚、尼泊尔和南非四个社会运动的领导者及行动者合作, 深入探讨了这些问题。研究发现表明, 在全球南方某些最复杂、受冲突影响最深的环境中奋斗的社会运动, 能够为我们揭示运动在争取更美好世界的过程中学习与生产知识的多种创新路径。我们认为, 正是这些处于理论与实践交汇点的社会运动, 具备检验最新理念、新思维以及可能性边界的潜力。它们是“学习实验室”, 社会理论与社会行动得以在此以新颖、富有想象力且具有变革性的方式共同发展并向前推进。

关键词

社会运动教育
大众教育
激进教育学

引言

社会运动如何学习并创造知识? 这种学习与知识创造对活动家、运动本身、社会结构乃至社会变革产生何种影响? 这一简明而深刻的问题, 构成了一项为期三年 (2018-2021 年) 合作研究项目的基础。该项目深入探讨了位于四个不同国家与大洲、在暴力冲突、威权体制及其遗留影响中倡导社会正义与和平的四个迥异社会运动组织的学习与知识创造过程。

本研究项目的核心合作机构如下: 社会研究与行动协会 (NOMADESC): 一家总部位于哥伦比亚的激进派人权非政府组织。该组织通过大众教育项目及人权支持与帮扶行动, 联合了哥伦比亚西南部的各类社会运动力量, 涵盖工会、原住民群体、黑人社区、学生组织、妇女团体及农民阶层。住房大会组织 (Housing Assembly): 一个源自南非开普敦的草根组织, 致力于在后种族隔离时代的南非推动保障性住房建设, 联合了全市范围内不同的无家可归者群体及棚户居民社区。人民民主党大会 (Peoples' Democratic Congress): 一个伞式组织, 汇聚了土耳其各地多元的社会运动力量, 旨在构建一个多民族共治的民主国家。该组织联合了土耳其各地的多元社会运动力量, 成员群体包括库尔德人、左翼人士、妇女团体、少数族裔及 LGBTQ+ 群体等。马德西基金会 (Madhes Foundation): 一家服务于尼泊尔南部特莱平原马德西群体的组织, 长期致力于维护这一弱势群体的权益。马德西人曾遭受普遍歧视, 但已开始逐步夺回他们在土地、尊严与和平方面的权利。各类组织以不同方式倡导并代表边缘化群体发声, 致力于捍卫并扩展他们在教育、医疗、住房、生命权、尊严权、民主权利及法律面前平等基本权利。这些组织都不同程度地成为国家及准国家机构镇压的受害者, 其成员和活动人士遭受暴力侵害, 并持续受到监视与迫害。

本研究由调查人员与当地社会运动领袖及活动家合作开展, 综合采用详细案例研究的方法, 剖析了各社会运动机构的学习与知识生成过程。研究通过举办参与式工作坊, 汇集了不同运动的领导者、

活动家及支持者，并在此过程中融合了跨运动学习与知识交流的动态机制——这一机制通过系列工作坊及针对各国具体情境的实地考察得以推进，旨在构建集体知识并增进跨运动团结。因此，这既是一项研究项目，也是一项团结实践：既致力于产出新的研究见解与思想，同时着力强化各运动自身的学习与知识创造能力，并在不同情境、运动与斗争之间搭建起团结纽带与相互理解。

在接下来两个部分中，我们将简要概述本研究的背景思考，并呈现若干主要发现。这些内容将为全球读者、社会活动家及相关运动提供有价值的参考，帮助他们深入理解与反思，同时希望鼓励更多人阅读我们免费开放获取的著作 [\(Novelli 等, 2024 年\)](#)。

研究背景

早在 1989 年, Alberto Melucci 就提出, 社会运动是文化的“经验实验室”——在其中“*新的问题被提出, 新的答案被创造和检验, 现实以不同的方式被感知和命名*” (1989 年, 第 207 页)。我们的研究受这一洞见启发, 将其延伸至探讨社会运动本身如何作“学习的实验室”。我们的核心论点是: 社会运动具有潜力——前提是我们足够认真倾听——为我们指明新的分析模式、新的行动与抵抗方式以及新的战略方向; 也就是说, 社会运动是重要的学习与知识创造场所, 却往往被主流学术界和社会所忽视。我们还主张, 必须从根本上重新思考对教育及学习本质的理解, 将视野拓展至正规与非正规教育之外, 以更整体性、时间性与关系性的视角, 去认识社会运动为其领导者、活动者及参与者所提供的多元学习空间。我们认为, 社会运动在理论与实践的交汇处运作, 因而对所有人身处其中的体系本质及其运作方式具有独特的深刻洞见。这些洞见源于斗争过程、并通过斗争过程显现, 无论从历史维度还是当下现实来看, 都能为我们提供新的认知方式、思维模式与存在形态。因此, 研究社会运动及其知识与学习过程, 将有助于我们更好地理解未来斗争中可能性的边界。

核心研究发现

在研究这些运动及其学习与知识创造过程中, 我们见证了充满张力而振奋人心的抗争历程。社会运动正以分析、实验、参与和调适的实践姿态——而非抽象疏离的研究方式——直面时代核心议题: 革命主体问题; 阶级政治与身份政治的辨析; 性别与父权制; 统一性与多样性; 帝国主义; 资本主义内外的预演性政治实践; 国家理论与政权; 团结的挑战及其可能。在此过程中, 运动者们在具体语境中探索可能性的边界, 对社会行动与社会斗争的复杂性构建起精微而深刻的分析。这一切并非易事, 也未必都能成功, 但这些进程蕴含着丰饶的理论可能性与实践可能性——一场充满生命力的学习进程, 正在孕育社会运动抗争的新话语体系。

其次, 这项研究更凸显出我们必须重新审视社会运动中教育、学习与知识的定义权之争及其面临的挑战 (Choudry, 2015 年; Novelli & Ferus-Comelo, 2010 年)。正如 Tarlau 在反思大众教育 / 批判教育文献与社会运动学习文献各自缺陷时指出的一个深刻问题: “批判教育学需要更多组织思维, 而社会运动学者则需要更强的教育学维度关注” (2014 年, 第 369 页)。我们认为这一挑战的核心在于, 大量批判教育文献聚焦于激进学习的实践方式, 从而将非正式学习空间置于优先地位, 却未能充分接纳弗莱雷思想中更宏大的理念——社会运动本身作为一个整体即是一所学

校。正如凯恩所言 (2001 年, 第 13 页), “*斗争与行动, 其组织形式, 以及广义上的‘文化’, 构成了大众教育的起点及其持续探索的领域。*” 我们的研究证实了这一点: 尽管从探究非正式教育的过程中 (如哥伦比亚社会研究与行动协会 (NOMADESC) / 人民跨文化大学 (Universidad Intercultural de los Pueblos) 案例就是一个生动的例证) 我们能获得诸多启示, 但我们必须将其与更广泛的探索相结合——即活动家及社会运动本身如何在各类实践活动中学习并发展知识, 并深入挖掘那些多元化的“学习空间”。这些更广义的“学习空间”理应成为教学法讨论的组成部分, 而这需要延伸教学法的概念范畴, 将这些空间有机联系起来。

在本次研究中, 我们将教学法与社会运动中致力于塑造新型主体性的抗争力量相联系。这促使我们去探究“那些促进叛逆性——或相反, 顺从性——主体性形成的不同社会化、教育及劳动形式” (Santos, 1999a, 第 41 页)。培育叛逆主体性的另类教学法应是何种形态? 其社会根基何在? 基于这种将教学法理解为特定社会力量为实现特定目标而采取实践的认识, 我们可以开始探索: 属于我们社会运动的批判教学法可能呈现怎样的面貌? 赋予其生命的社会力量具有何种特质? 以及在构建反霸权过程中, 正在运用哪些具体的教学形态? 无论公开宣称还是隐而未发, 无论外显或内蕴, 我们所研究的每个社会运动都拥有一种超越其具体活动的“战略性教学法”。这种教学法形塑并框定着各种互动关系, 而正是这些多元的社会运动教学法, 构成了学习与抗争发生的实践场域。

第三, 与此相关的是, 我们的研究证实了社会运动采取更具自觉意识的战略性教学路径来进行运动学习与知识创造, 具有重要的潜在价值。这种综合性路径应当打通从教室到工厂、从会议室到街头游行等“多元学习空间”, 并制定明确策略以最大化学习与知识创造、分析及反思的机遇。它可以始于一项严肃的非正式教育计划——该计划需建立在对运动学习需求的扎实诊断基础上, 并进一步开放视野, 识别那些能在运动各类活动中激发出活力的讨论空间与可能性。这种路径需要辨别领导者、成员、活动家、关注者及公众等不同群体的学习需求, 最终构建出连贯的战略体系。

第四, 我们主张教育在塑造后国家主体性过程中具有核心地位。通过多案例研究, 我们见证了围绕新型主体性构建的种种抗争——这些主体性既怀抱革命理想, 又扎根于具体情境中的现实矛盾与不平等。我们认为, 这些实践以多元方式回应了当今世界面临的核心挑战: 我们身处由特定民族国家关系塑造的社会之中, 这些关系往往根植于殖民历史, 主导性族群决定了公民身份制度的准入模式, 导致许多人被不平等地纳入体系, 而另一些人则被彻底排除在外。这些排斥现象植根于种族、宗教、性别与阶级层级制度不同形式与程度的交织。当代许多社会运动的核心任务, 正是尝试在不同抗争主体之间构建联盟, 以挑战此种霸权。这与 Mahmoud Mamdani (2020 年) 在其近著《*既非定居者也非原住民: 永久少数群体的创制与还原*》中提出的核心挑战相呼应——他呼吁打破民族与国家之间的绑定关系。

这对我们尤为重要, 因为我们相信这项研究为这个过程提供了若干观察视角——该过程既蕴含着预演性的理想与意图, 又在实践中充满艰巨挑战。例如我们在土耳其人民民主党的调研表明, 在一个极端排外且民族主义高涨的国家中, 践行后国家愿景意味着什么。它超越了“多元统一”的口号, 真正展现出将不同受压迫群体凝聚起来的内涵。这既关乎认同与尊重, 也涉及承认历史不公、正视不

平等的能力差距，以及为各类历史上被边缘化的社群提供空间，让其能够厘清自身立场与主张。这同时也意味着确保不同受压迫群体能切实参与决策过程、避免形成新的等级结构，并使其感受到自身在这一政治事业中的集体利害关系。此外，这也涉及构建一种既能包容差异、又能凝聚团结纽带与共同目标的集体愿景。对人民民主党而言，后国家政治项目还需要塑造一个能够统合这些差异的后国家政治主体——这本身就是一个教育过程。在此过程中，性别作为革命性团结主体的核心地位至关重要；同时，承认长期被国家政策边缘化的少数化政治主体的自主权，也具有同等关键的意义。

在哥伦比亚，我们同样能从哥伦比亚社会研究与行动协会（NOMADESC）/ 人民跨文化大学（Universidad Intercultural de los Pueblos）项目中看到关于构建新型包容性政治主体性的斗争，其中之一便是对“受害者”身份的重塑。在此过程中，国家罪行与人权侵犯的“受害者”被重新定义为具有能动性、历史记忆、尊严与目标的行为主体。“受害者”这一概念超越了性别与族群的界限，为许多遭受国家镇压的哥伦比亚人提供了一个集体性的团结框架。而在尼泊尔马德西运动与尼泊尔马德西基金会（Nepal Madhesh Foundation）的案例中，大量工作致力于从长期遭受虐待与屈辱的历史中，构建一个统一的马德西政治主体。在其政治斗争现阶段，他们并未急于联合其他受压迫群体，而是着力构建对自身集体政治认同的信心。这种路径恰似南非革命者 Steve Biko 倡导的“黑人意识”理念及其对自我组织的强调。最后，观察南非案例，我们在住房大会中看到开普敦居住不稳定社区内部凝聚力的深耕实践。其核心在于将“家”重构为组织与抗争的场域，并赋予其鲜明的性别维度。所有这些主体形成过程本质上都是深刻的教育进程，需要重新框架认知、持续对话与协商，而一旦成功，便能释放出强大的社会变革力量。

第五，虽然社会运动中对多样性、包容性与代表权的追求，本质上是旨在矫正历史性边缘化进程的正义立场，但其意义远不止于此。将不同群体汇聚在一起的过程，实际上启动了对于长期主导社会理论及社会运动的知识垄断体系的纠偏。致力于构建“知识生态”的实践，正在根本性地重塑部分社会运动的形态，同时改变其斗争的手段与目标。源自历史上被边缘化社群（如原住民、黑人运动、妇女运动、库尔德人与阿列维派）的思想理念，正迫使社会运动重新审视自身与工业化、现代性、环境、国家及父权制的关系，进而催生出可能建构截然不同未来的新世界观体系。

第六，我们认为激进社会变革并无万能良方，但可以从社会运动扎根具体语境的实践斗争中汲取丰富经验。这一观点的核心逻辑在于：开展相关研究的目的，并非为探寻激进抗争的完美范式；相反，研究旨在明确以下事实——机遇的把握、决策的制定以及运动的推进过程，均植根于特定的时空背景，既会产生预期成效，亦存在非预期后果，且上述动态过程会随时间推移而不断演变。

第七，这些社会活动者的故事——他们在极端艰难的条件下工作，常常为行动主义付出极高代价（情感、社交、政治和经济方面的）——展现出常年以来仅因自身身份与所代表的意义而被边缘化、被消音、感到“不被需要”且被视为“不受欢迎”的人群，其文化、智慧、知识与勇气中所蕴含的美好。因此，此类研究至关重要，它让这些空间、这些人以及他们的知识与历史得以被看见，从而使我们都获得更充分的认知，共同构建一个公正的“知识生态”。我们都有太多需要学习的了。

最后，我们呼吁学术界与社会运动之间加强协作，以打破当前所处的僵局。与社会运动并肩工作、为其服务，首先是一种伦理立场。其核心在于打破研究者与被研究者之间的界限，并践行“没有我们的参与，就不要做关于我们的决定”这一原则——这正是对日益商业化研究体系的重要反击。这一过程或许艰难曲折却充满挑战，但它能带来丰硕回报：既强化研究对现实运动的推动作用，也能磨砺与深化研究本身的洞察与发现。

通过与社会实践相结合的方式探索激进理论与思想，有望弥合分歧，既能丰富社会运动的实践与校园学术生态，又能促进更优理论与更佳实践的共同发展。我们作为“译者”的工作，不仅能联结理论与实践，还能贯通多元的运动场域，促进经验、策略与知识的交流。认识到社会运动与大学之间存在的丰富知识生态，建立并加强二者间的联系，为社会理论革新与社会焕新提供了富有成效的路径——这是一种知识共建的实践，能够在当下构筑未来，一种根植于对话、尊严、喜悦、互惠、平等与团结的预演式未来。这些价值在当今时代比以往任何时候都更为需要。

参考文献

Choudry, A. (2015). *Learning activism: The intellectual life of contemporary social movements*. University of Toronto Press.

Kane, L. (2001). *Popular education and social change in Latin America*. Latin American Bureau.

Mamdani, M. (2020). *Neither settler nor native*. Harvard University Press.

Melucci, A. (1989). *Nomads of the present: Social movements and individual needs in contemporary society*. Vintage.

Novelli, M., Kutan, B., Kane, P., Celik, A., Pherali, T., & Benjamin, S. (2024). *Laboratories of learning: Education and knowledge-making in the Global South*. Pluto Press.

Novelli, M., & Ferus-Comelo, A. (2012). *Globalization, knowledge, and labour*. Routledge.

Sousa Santos, B. (1998). Oppositional postmodernism and globalizations: [Commentary]. *Law & Social Inquiry*, 23(1), 121-139. <http://www.jstor.org/stable/828764>

Tarlau, R. (2014). From a language to a theory of resistance: Critical pedagogy, the limits of “framing,” and social change. *Educational Theory*, 64(4), 369-392.

第九部分

开辟前行之路

论批判学者 / 活动家的任务¹

Michael W. Apple, 美国威斯康星大学约翰·巴斯康课程与教学及教育政策研究教授
apple@education.wisc.edu

摘要

在经济、政治和意识形态危机严峻的时期，我们需要认真思考如何成为一名“批判学者 / 活动家”。本文概述了九项关键任务，包括见证负面现象、识别可能的行动空间、拓展研究领域、与社会运动建立联系、培养新一代批判学者，以及运用专业特权打开通常封闭的空间。

关键词

批判学者
学者活动家
社会学
导师制

于经济、政治与意识形态危机交织深化的历史时刻，对“批判型学者 - 活动家”（critical scholar/activist）角色进行严谨审思，其重要性尤为凸显。此类分析的最佳实践，需要奠基于对研究对象开展严肃批判性工作的现实自觉——此不仅在政治层面具有必要性，更构成认识论层面的根本要求。对差异化权力的多重关系及其解构的现实可能性的实质性批判理解，应当与现实社会运动及斗争实践保持辩证而紧密的联结。（Apple, 2006 年, 2013 年; Apple 等, 2009 年）。

Michael Burawoy (2005) 为我们提供了实践层面的样板。他提出的“有机公共社会学”详尽阐释了我们在此情境下思考与应对相关问题的关键路径（Michael Burawoy, 2005 年）。他的观点也部分呼应了 Gramsci 的观点——在此视角下，批判性社会学家：

与可见、厚实、活跃、本土化且常具非公共的群体紧密协作。[他或她] 与劳工运动、社区协会、信仰团体、移民权益组织以及人权机构并肩行动。公共社会学家与公众之间存在着对话，形成相互教育的过程……此类 [有机] 公共社会学的使命在于：使隐形可见，让私领域公共化，并确证这些有机联结作为社会生活组成部分的正当性。（2005 年，第 265 页）

成为批判学者 / 活动家的过程（这本身就是一项永无止境的实践）充满复杂性。因此，我将聚焦其中一项承诺——批判性分析在教育中的作用——并将其与 Burawoy 的愿景相联结。在此过程中，我援引了自己著作《教育能改变社会吗？》（*Can Education Change Society?*）（Apple, 2013 年）中对此问题的深入探讨。

本文观点尚属初步探索，绝非穷尽之论。但旨在开启关于“我们”应如何行动的对话。

总体而言，教育中的批判性分析（及批判性分析者）必须承担九项任务：

1. 批判性分析必须“承受消极性的注视”（bear witness to negativity）。² 亦即其核心功能之一在于揭示教育政策与实践如何与社会层面的剥削、支配、从属关系，以及对抗这些关系的斗争相互关联。³
2. 在开展批判性分析时，必须同时揭示矛盾所在与行动可能的空间。因此其目标在于运用概念 / 政治框架批判性审视现实，重点关注那些正在或可能发生更进步、反霸权行动的空间。这一步骤至关重要，否则研究将徒然导致愤世嫉俗或绝望情绪。
3. 有时这还要求拓展“研究”的内涵。此处所指的是担任批

判性“秘书”，服务于那些正挑战现有权力不平等关系或从事所谓“非改革主义改革”的社会群体与运动——该术语在批判社会学与批判教育学领域具有悠久历史（Apple，2012年）。这正是《民主学校》（democratic schools）中对批判性民主教育实践的描述（Apple & Beane，2007年），以及对巴西阿雷格里港公民学校、参与式预算等变革性改革进行批判性支持性描述时所践行的研究取向（参见Apple，2013年；Apple等，2019年；Gandin & Apple，2012年；Wright，2010年）。巴塞罗那大学“全民卓越研究共同体”（Community of Research on Excellence for All）也是如此：该中心以示范性的方式构建研究议程，进而制定赋权政策与项目，助力社会中经济与文化上的边缘群体（Aubert，2011年；Flecha，2009年，2011年；Gatt等，2011年）其行动都体现了这一理念。都柏林大学学院教育学院多个重要部门亦然，始终致力于强调研究不仅要关注贫困与不平等之表征，更要着眼于平等运动本身的研究与实践（参见Lynch，2022年；Lynch等，2009年）。这一趋势在近期关于教育领域反霸权“第三空间”（third space）创生的研究中尤为显著（Anderson等，2023年）。此类研究机构与中心尚可在多国列举更多。

4. 当 Gramsci（1971年）指出真正反霸权教育的任务并非抛弃“精英知识”，而是重构其形式与内容以服务真正进步的社会需求时，他为“有机”与“公共”知识分子可能扮演的另一角色提供了关键启示。因此，我们不应陷入所谓“知识自杀”的进程。换言之，在处理涉及知识正当性、政治性与教育性的历史争议时，存在着严谨的智识（及教学）技能——这些争议关乎何为重要知识、何为有效且社会公正的教育。这些绝非简单琐碎的问题，而应对它们的实践能力与智识/政治能力早已成熟发展。然而若长期闲置，这些能力终将萎缩。我们可通过运用这些技能来实现其价值：协助社区思考相关议题，向社区学习，并开展相互教育的对话，从而在决策时兼顾被剥夺者群体的短期与长期利益（参见Apple等，2009年；Burawoy，2005年；Freire，1970年）。
5. 在此过程中，批判性工作肩负着延续激进与进步传统的使命。面对针对差异性“集体记忆”及批判性社会运动的有组织攻击——这些攻击正使多元批判方法日益难以维持其学术与社会合法性（而这些方法在对抗主流话语与权力关系方面具有不可替代的价值）——我们必须竭力维系、更新并适时批判这些传统，审视其在概念、经验、历史及政治层面的沉默或局限。这要求我们对还原主义与本质主义保持高度警惕，关注 Fraser 所称的再分配政治与承认及代表政治（Fraser，1997年；另见Apple，2013年；Anyon等，2009年）。我们的任务不仅是延续理论、经验、历史与政治传统，更在于拓展并（建设性地）批判这些传统。此外，尚需承继这些激进传统中不可或缺的梦想元素、乌托邦愿景与“非改革主义改革”的解放承诺（Apple等，2009年；Apple，2012年；Jacoby，2005年；Teitelbaum，1993年）。
6. 要延续这些传统，并在其无法应对当下现实时进行建设性批判，必须先回答以下问题：“我们为谁延续这些传统？”“如何以何种形式使其得以传承？”上述任务分类中提及的所有内容，都要求我们重新学习或发展运用多元化技能，在

多层次与多群体中开展工作。因此，新闻媒体技能、学术普及能力以及面向多元受众的表达能力日益关键（Apple，2006年；Boler，2008年）。这要求我们掌握不同语域的表达技巧，以易于受众或读者解读的方式传递重要信息。

7. 批判教育工作者还必须与他们所支持的进步社会运动协同行动，或参与反对右翼假设与政策的运动——这些正是他们批判分析的对象。这正是批判教育研究意味着成为“有机”或“公共”知识分子的另一原因。研究者必须投身于旨在变革主导性再分配、承认与代表权政治格局的社会运动，并为之贡献专业知识，这同样意味着要向这些社会运动学习（Anyon，2005年）。由此可见，“游离知识分子”（Mannheim，1936年）或“居于阳台之上者”（Bakhtin，1968年）的角色模式并不适用。正如 Bourdieu 所警示的：知识分子努力固然重要，但“绝不能对关乎世界未来的斗争保持中立冷漠的旁观姿态”（2003年，第11页）。
8. 基于前文所述观点，批判性学者/活动家还需承担另一重角色：他们必须成为深具使命感的导师，以生命实践诠释何为卓越研究者与社会成员的双重身份——尤其在持续不平等的伤痕累累的社会中。他们需要展现如何将这两种角色融合——这种融合或许充满张力，却能同时践行双重承诺：既致力于卓越且具有社会责任的研究，又参与旨在打破支配关系的运动。显然，这种融合也必须完全融入教学实践之中。
9. 最后，参与还意味着运用学者/活动家身份所赋予的特权。这要求我们每个人都需利用自身优势，在大学及其他场所为那些缺席者、那些在“专业”领域中尚未获得话语权者开辟空间——正是凭借特权地位，你才得以进入这些领域。例如威斯康星大学哈文斯·赖特社会结构与社会变革中心的“驻校活动家”（activist-in-residence）项目历史便体现了这一点：该项目邀请来自环境、原住民权益、住房、劳工、种族差异、教育等领域的坚定活动家参与教学，将学术研究 with 对抗主流社会关系的组织行动相联结。这一现象同样存在于众多女性研究项目以及原住民研究项目中——这些学科历来邀请相关社区的活动家积极参与大学治理体系及教育课程的建设。

结论

上述九项任务要求严苛，无人能同时兼顾所有领域。我们能做的，是诚实地持续尝试应对复杂的智识、个人与政治层面的张力与实践。这绝非易事，因为它要求我们以应有的严肃态度审视自身在结构中的定位、明示与默示的政治承诺，以及当我们真正正视这种复杂矛盾的认知后所采取的具体行动。

然而环顾世界，我们看到诸多个体、研究者、机构、联盟、工会及社会运动，在持续建设真正具有教育意义、文化意义和政治意义的批判性民主教育的斗争中发挥着巨大作用——无论是在现有国家还是“未来国家”。我们岂能做得更少？

尾注

1. 本章节选自 M. W. Apple (2013) 著作《教育能改变社会吗?》修订更新版。
2. 我深知“承受注视”一词具有宗教内涵,在西方许多地区具有强大影响力,但在其他宗教传统中可能被视为宗教霸权的表现。我仍坚持使用该概念,因其与伦理话语具有强烈的共鸣。但我欢迎来自多元宗教传统以及其他批判教育工作者和研究者的建议,以寻找能引发类似共鸣的替代概念。
3. 此处所指的剥削、统治与从属均为技术术语而非修辞概念。前者涉及经济关系、不平等结构、有偿与无偿劳动的控制机制,以及社会资源分配体系。后者则指向认同、代表性、尊重与“话语权”的形成过程,以及身份被强加于人的机制。这些当然是分析范畴,属于理想类型。多数压迫性情境实为三者的混合体,分别对应弗雷泽(1997)所称的再分配政治、认同政治与代表性政治。

参考文献

- Apple, M. W. (2006a). *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power* (Revised Routledge Classic ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Apple, M. W., Gandin, L. A., Liu, S., Meshulam, A., & Schirmer, E. (2019). *The struggle for democracy in education: Lessons from social realities*. Routledge.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Heinemann.
- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.). (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. Routledge.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social inclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63–75.
- Bakhtin, M. M. (1968). *Rabelais and his world*. MIT Press.
- Boler, M. (Ed.). (2008). *Digital media and democracy: Tactics in hard times*. MIT Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. New Press.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 56(2), 259–294.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7–20.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus*. Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gandin, L. A., & Apple, M. W. (2012). Can critical democracy last: Porto Alegre and the struggle over ‘thick’ democracy in education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 621–639.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUDE-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33–47.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans.). International Publishers.
- Jacoby, R. (2005). *Picture imperfect: Utopian thought for an anti-utopian age*. Columbia University Press.
- Lynch, K. (2022). *Care and capitalism*. Polity Press.
- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care, and injustice*. Palgrave Macmillan.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia*. Harvest Books.
- Teitelbaum, K. (1993). *Schooling for good rebels*. Temple University Press.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. Verso.



欧仁-里戈特大街2号
1202日内瓦, 瑞士

电话: +41 (0) 22 908 45 47
邮箱: norrag@graduateinstitute.ch
网址: www.norrageducation.org

NORRAG特刊09号 (NSI 10)
中文版, 6月, 2026
英文版, 10月, 2024

所有NSI的相关议题可在此处获取
www.norrageducation.org/norrag-special-issues

加入NORRAG合作伙伴网络:
www.norrageducation.org/norrag-network

在社交媒体上关注NORRAG:



北京师范大学国际与比较教育研究院
通信地址: 北京市海淀区新街口外大街19号
邮编: 100875
联系电话: +8610-58805294
传真: +8610-58800597
邮箱: yinhj@bnu.edu.cn

ISSN: 2571-8010



9 772571 801003 10