JOURNAL OF EAST CHINA NORMAL UNIVERSITY
Educational Sciences No. 11, 2021

DOI:10.16382/j.cnki.1000-5560.2021.11.005

现代性反思与中国教育的可持续发展*

杨小微[1,2]

（1. 广西师范大学教育学部，广西桂林 541000；2. 澳门城市大学教育学院，中国澳门）

摘　要：现代性危机的发生事出有因，其在教育上也有各种表现，寻求破解需聚焦于主体性和主体教育的是与非、工具理性对价值理性的僭越与复归、全球化吸纳与本土化坚守、信息技术变革教育是支撑还是引领等问题展开反思。教育现代化要走出“现代性危机”，对经典现代性应持有既“兼容”又“增容”的基本态度，并以可持续发展的观念和行动来加以破解，在观念层面须借助文化哲学的反思，制度层面应在治理体系和治理能力上同时用力，技术层面则要解决人与物之间的价值融合。怎样推进教育现代化才是可持续的？文章从“一地一案”“一校一策”和“一人一境”三个方面探讨了解决的路径，具体可将可持续发展理念融入区域教育现代化指标体系，以学校现代化标准引领学校特色化发展，为每一位师生营造丰富多彩、温馨友好的“小生境”。

关键词：现代性；中国教育；可持续发展；“一地一案”；“一校一策”；“一人一境”

《中国教育现代化 2035》这一重要文件的印发，开启了中国现代化发展大背景下教育现代化持续推进的新征程。现代化进程总是伴随着现代性问题甚至现代性危机的困扰，只有在深刻反思的基础上才可能有当下的从容应对和未来的可持续发展，教育的现代化进程亦然。

一、教育现代化有没有“现代性危机”

（一）现代化进程何以出现“现代性危机”

现代化曾经是一往无前的世界性潮流，何以会出现“现代性困境”或“现代性危机”？理解一般意义上的“现代性危机”，是理解教育上“现代性危机”的前提。

1. 何谓现代性

现代性的概念发端于 17 世纪的欧洲，“伴随着前后及其间发生的文艺复兴、宗教改革、启蒙运动、资产阶级革命等一系列重大社会和历史事件的上演，当时的欧洲社会开始逐步从传统社会向现代社会过渡”（葛在波，2013）。在这一进程中，宗教神圣性的祛魅和科学主义的萌发、人的主体性的逐步确立和理性与科学的广泛传播、城镇的兴起和人口流动的加快、资产阶级革命引发的社会“科层化”与制度变迁等巨大的社会变动对人们的精神造成了极大的冲击，并由此产生了一系列被后来的学者称之为现代性的问题。在这一巨大的社会变迁进程中，文学和艺术家们凭借自己敏锐的嗅觉最先感受到了这种冲击对人们精神和心灵所造成的颠覆性影响。如果用一个词来表述现代性的特征，那就是“变动不居”。对现代性的一个经典说法来自法国 19 世纪著名诗人波德莱尔，在他看来，“现代性就是过渡、短暂、偶然，就是艺术的一半，另一半是永恒与不变”（葛在波，2013）。

马克思和恩格斯在《共产党宣言》中对现代性曾有过一段经典的评价：“一切固定的古老关系以及

* 基金项目：国家社会科学基金“十三五”规划教育学重大招标课题“我国教育 2030 年发展目标及推进战略研究”（VGA170001）。

与之相适应的素被尊崇的观念和见解都被消除了，一切新形成的关系等不到固定下来就陈旧了。一切固定的东西都烟消云散了，一切神圣的东西都被亵渎了。人们终于不得不用冷静的眼光来看他们的生活地位、他们的相互关系。”（马克思，恩格斯，1972，第 254 页）

可见，现代性总是与变化联系在一起的，它反映的是人们在精神上和心理上的调适性过程，这一过程体现在从“缓慢”“恒常”的传统社会向“快节奏”“变化”的现代社会过渡的进程中。因此，现代性就是“现代”的世界观和“现代”的价值观以及思维方式。从现代性与现代化的关系来看，现代性是一种“价值观念与文化精神、思维方式和行为方式”，而现代化是现代性观念在“经济、政治、科学与文化方面的运作”，具体表现为不同社会形态（如传统社会、工业社会和信息社会）的转变（陈嘉明，2006）。

2. 现代性危机的表征及产生原因

从后现代主义对现代性在总体上所持的一种解构批判的立场看，“西方社会的现代性是由启蒙精神一手培植起来的，而启蒙精神在使世界清醒的同时，又导致了新的神话；启蒙理性对社会的总体性设计造成了对个体的操纵与压制，变成了权力的工具；主体性的张扬助长了现代人的狂妄，引发了严重的自然危机、生态危机以至人的生存危机；带有普遍真理性的‘正义’‘自由’等理念并没有导致人类社会的和解与进步，反而使世界充满了无数的矛盾、战争和冲突”（丰子义，2016）。

关于现代性危机产生的根源，有两种观点。一种是聚焦于理性主义的反思，认为理性的有限性、理性发展的偏差、理性的僭越这三种状况导致现代性走向了歧途。另一种认为是现代性的二元对立的思维方式最终导致了现代性危机。非此即彼式的二元对立思维，催生了形形色色的“中心主义”，如“科学中心主义”“人类中心主义”“理性中心主义”“欧洲中心主义”“个人中心主义”“男性中心主义”等。这些“中心主义”都从不同角度说明了现代性的种种倾向及其中蕴涵的潜在弊端。例如，“科学中心主义”的张扬必然要以隐抑和压制“非科学”的价值（如道德伦理、人文精神、宗教理想等）为旨归；“理性中心主义”的张扬必然要以隐抑和压制感性为代价，其结果就是席勒所说的“感性冲动”和“形式冲动”（理性冲动）之间不断的张力和抵牾；“个人中心主义”必然引向“主客对立”，将自我与他者乃至整个社会置于对立之境地。凡此种种“中心主义”，归结为一点就是形而上的“二元对立”思维，就是要用“科学理性”隐抑和压制“人文理性”，用“工具理性”隐抑和压制“价值理性”，用“启蒙现代性”隐抑和压制“审美现代性”，形成双方之间不断的对立与冲突，并最终引向自身的危机——现代性危机（葛在波，2013）。

概言之，现代化进程中主体性的过度张扬、唯科学主义和技术至上造成了工具理性对价值理性的僭越，从而导致了现代性危机，违拗了现代化的初衷，也引起越来越多有识之士的反思与求解。

（二）“现代性危机”有哪些破解之法

按照后现代主义的观点，现代性合法性基础的丧失，意味着现代性本身存在基础的毁灭，因而应解构现代性或重写现代性（丰子义，2016）。与这种纯粹否定性的立场、观点不同，一些现代主义者则在批判的同时，提出了不同的解决方案。

哈贝马斯对于现代性危机提出的解决方案是建立新的“交往理性”。这一方案在对待现代性的态度上认为，现代性是一项尚未完成的事业，需要通过克服其缺陷来继续加以推进，因而反对全盘否定理性的做法，主张在揭露和认识“主体中心理性”的错误实质之后，从原来的“意识哲学”范式中解放出来，以实现一种新的范式的转换，即用“交往理性”作为现代性重构的理论基础。建立交往理性，目的是通过主体的相互交往和协商对话达成理解，以形成非强制性的共识。在他看来，维持物质生产的社会功能系统是由工具理性调节的；由文化、社会与个人组成的生活世界则是由交往理性调节的。现代性的问题就是由“社会功能系统”与“生活世界”的起源与关系问题构成的，只有生活世界（它与社会正义、自由等理念相关联）实现了合理化，系统的合理化才具有前提与可能；而生活世界的合理化是以交往理性的相互沟通与理解为前提的，因而交往理性构成现代性重建的基础（丰子义，2016）。

吉登斯把突出“自反性”(reflectivity)作为摆脱现代性困境的出路。在当代社会中,现代化的土壤依然存在,工业主义、资本主义、监控体系和军事力量仍在全球范围内展开。在这种情况下,“我们实际上并没有迈进一个所谓的后现代时期,而是正在进入这样一个阶段,在其中现代性的后果比从前任何一个时期都更加剧烈化、更加普遍化了”。尤其是现代性的局限伴随全球化的发展而拓展到世界范围,非常有可能带来一个后果严重的“风险社会”。为此,他强调“必须重新审视现代性本身的特征”,并提出“自反的现代性”和“自反的现代化”来超越那种“早期的现代性”和“简单的现代化”(吉登斯,2000,第 2 页)。这种“自反性”主要突出了反思和自我修正的特点。

罗尔斯则从政治哲学的角度提出了一种“公共理性”来补充传统的个人理性观念,并将其作为摆脱现代性困境的出路。“公共理性”的提出乃是基于这样一种考虑:现代社会是由具有不同思想观念、不同利益的个人和群体所组成的多元、互动的社会,社会成员由于信奉不同的宗教、哲学和道德而产生了深刻的分化,应当采取一种什么样的解决方式才能使这样的多元社会长治久安?(罗尔斯,2000,第 13 页)对此,罗尔斯提出要在公民中实现一种“重叠共识”,即对基本的社会正义理念达到某种共识,而这种共识形成的基础就是“公共理性”。公共理性之所以是公共的,就在于它的目标是公共的善和根本性的正义,而且其在本性上和内容上也是公共的,即关涉包括宪法与基本正义等根本性的内容,这些内容规定了公民的自由等基本权利。

应当看到,上述意见对现代性病症的揭露是深刻的,诊断也是有益的,但其所开出的“药方”却不是完全“对症”的,因而是大可质疑的。有论者指出:一是要突出根基性的批判,现代性问题的出现固然与文化观念有关,但其深刻根源最终不能在文化中寻找,而必须到社会制度中去寻找;二是突出现实的批判与改造,对现代性的反思与省察有助于增强现代性的理论自觉,但无助于现实问题的真正解决,要消除现实的现代性危机,必须有现实的社会改造活动;三是突出内在超越,外在的超越是整体的颠覆和彻底的解构,而内在的超越是在承认现代性的前提下,对现代性自身所包含的矛盾予以正确看待并进行合理解决,以寻求现代性的合理发展,使之更有利于人类与社会的进步(丰子义,2016)。

(三)“现代性危机”在教育现代化中有何种表现

1. 教育中现代性危机的表现是多方位的

教育学知识生产来源于现代性,具有科层制的组织形式、科学化的生产观、自我规训的生产体制三个方面的现代性基因。在其现代性基因的影响下,教育学知识生产遇到了片面追求科学主义、生产主体单一、行政化的制度安排、工具性的价值取向四个方面的现代性危机(李子腾,柳海民,2020)。

在课程研究领域,课程的“现代性”追求在使课程研制走向科学化、实证化、精致化的同时,也使课程自身所禀赋的生成性、批判性与超越性的内在精神与旨趣日趋衰微与枯竭。面对后现代主义课程理论与思潮的猛烈抨击与批判,课程的“现代性”逻辑、角色与品质也就面临着严峻的合理性质疑与合法化危机。课程的“现代性”救赎与概念重建已成为时下课程理论研究走出诘难与困境的必然之路(王洪席,2009)。

对现代性的多种理解中,有一种理解“主要体现为以数学和物理学为基础的现代科学理论以及启蒙运动引发的理性精神和历史意识,特点为‘勇敢地使用自己的理智’来评判一切”(于伟,2005)。这种现代性观念表现在教学方式上,是追求体系化知识的高效率传播与复制,而借助一切技术手段无非是为了不断提高批量“生产”专业人才的效率,但是,教学对高效率的单一追求使其本身的生成性、批判性、教养性日趋衰微。有论者针对教学方式现代性危机的这些特征及其存在的问题,开始探寻新课程理念下教学方式的新出路,即走自主、合作、探究的学习之路(冀伟伟,2010)。

教育中的现代性困境或危机,远比已有文献所述来得普遍和深重。当前从中央到地方正在花大气力破除的“五唯”,其实是学科中心主义和教育工具理性僭越教育价值理性的典型表现。分数、论文发表数等,本来只应当是衡量教育成效的尺度之一,却被当成了唯一目的而不遗余力甚至不择手段地追

逐，使之变成了误导教育方向甚至是“反教育”的评价指挥棒，严重助长了教育功利化倾向。

2. 解决方案多样，有可取之处也存在有待商榷之处

为了规避教育学知识生产的现代性危机所带来的问题，有论者主张结合后现代主义的立场，从扩大知识生产主体、承认知识观多元化、开放知识生产组织形式三个维度对教育学知识生产方式进行重构（李子腾，柳海民，2020）。更多研究者提出了如下具体的解决方案。

第一，对课程施以“现代性”救赎与概念重建。其代表性观点体现在派纳的《理解课程》之中。派纳从语源学的角度对课程的原始意蕴进行了概念重建。他指出，课程不再是一种静止、预设的跑道，而应当指向跑的过程、动作与行为。过程作为一种进行时态，意味着变化、发展和流动。这样，对课程的开放性、多元性理解与概念重建也就引领了课程研制范式的时代转换。它不再单一、褊狭地寻求一种课程研制的技术或效率模式，而是偏重于对受教育者内心世界与主体意识的关注与呵护，从本质上体现了“解放理性”的人类兴趣。“解放兴趣”亦称“解放理性”，是人类对“解放”和“权力赋予”的基本兴趣，这类兴趣使人们通过对人类社会结构可靠的批判性洞察而从事自主的行动。（Shulman, 2000）根植于这种理论兴趣之下，课程研制突破和瓦解了课程“现代性”范式中的控制旨趣和规约性格，也就从根本上淡化了课程的工具性、控制性、技术化角色和逻辑。这样，教学主体不再被动地、机械地囿于早已预设、规定好的教材之中，不再只是既定课程计划的僵化、线性的执行者和实施者，而是努力从不同的实践情境出发，通过与外界的相互作用并给合自身实际，真正成了具备批判精神、反思意识和实践能力的“学习共同体”，从而缔结出对事物的完整认识和有机建构。于是，教学主体对课程的理解也就从抽象化、符号化、结构性的科学概念、定义、体系中解放出来，而变成了与自己血肉相联、息息相关的生活际遇和人生感受，因而便具有了生成性、创造性和鲜活性的秉性与旨趣（王洪席，2009）。研究者对课程的理解也走向了一种多元化、异质性、开放性的文化理解和文本解释，从而聚集与融入了研究主体的文化立场、价值取向与个人旨趣，促进了课程内容及结构的文化转型。

第二，以自主、合作、探究摆脱教学的现代性危机。有论者认为，走出教学现代性危机的路径，一是教学理念的突破，即以知识建构式的、注重心灵敞开和视界融合的“理解教学”取代记诵式、单线式的教学，以尊重师生个性化取代千篇一律的教学，以视学生为完整生命存在的观念取代视学生为知识容器的观念；二是教学方式的转变，即以新课程倡导的“自主、合作、探究”的学习方式来克服以往教学中单向灌输导致被动接受的弊端（冀伟伟，2010）。新课程实施背景下，在教学这一微观路径上最为强调的就是“自主、合作、探究”，试图通过更新教学观念来帮助学生实现学习方式的变革，其意义和贡献不可低估，对于以往那种以教师讲授讲解、学生被动接受和机械练习为主导的教与学的方式来说，也是一种巨大的进步。但以与时俱进的眼光看，仅倡导学习方式的转变，无助于从根本上解决问题，更无助于摆脱现代性危机。

第三，以技术手段解决现代性危机的利与弊。用技术手段解决现代性危机问题，既有一定效果，也非万全之策，如人工智能既能解放师生，又能在另一种意义上重新奴役师生。人工智能作为打开人类“学习黑匣子”的重要工具，为教育教学的变革创造了无限可能。人工智能辅助和替代了教师的部分工作，拓展了学生的生活空间，使教师与学生摆脱了许多繁重的、低阶性的、重复性的工作，极大地解放了教师和学生。但与此同时，它也给知识传授、教学方式转变以及教师专业发展带来诸多冲击，导致了学生浅表学习、片面发展以及社会情感学习缺失等问题的出现，造成了教师生存与学生发展的现代性危机，即改变了传统教学思维范式、滋生了师生思维钝化的可能、导致了教学教育性功能的弱化以及加速了人的工具理性回流（李泽林，陈虹琴，2020）。

第四，通过加强对人和自己的认识走出现代性危机。有论者认为人文教育走出现代性危机的“阿基里斯之踵”在于人文教育中人的缺失，因而主张面向经典来认识“人是什么”。人文教育是围绕“人是什么”这一根本问题而展开的积极的自我反思，也是我们在现代性人文迷失中实现重新自我定位的

唯一途径。过分执着于现实功利目的的理性主义教育模式使人文教育背离了“成人之学”的存在根基,遭到现代性解构的家庭、社会和大学的人文意象在慢慢淡化甚至消失。我们需要正确地面向经典(阅读文本和切身体悟),探求现代性视阈内人文教育的发展之路(韩升, 2013)。

“认识你自己”这一永恒的哲学命题,从深层次上揭示了人不能真正认识自己,便不能很好地认识世界,改造世界,更无法很好地完善自身,追求自身的幸福,并会由此陷入人性的异化、自由性的缺失、自我认同性的混乱和现实性的失衡等教育现代性危机中。通过“认识你自己”可增加教育的生命色彩,超越教育的生态困境,并最终获得教育幸福(吴艳, 2010)。

3. 从教育现代性构成的要素与关系上反思危机

教育中现代性的增长,走过了与现代化大致相当的历程。先是在经典现代化理念下对主体性和理性的张扬;继而凭借全球化和信息化走向开放,其间公平的观念从分配正义到持有正义再到承认正义,渗透至社会各个领域;最后是在联合国教科文组织的推动下,走向以全纳、公平、质量、全民终身学习为特征的可持续发展。下面从构成现代性内涵的关键要素如主体性、理性(科学、民主、法治等)、公平、开放、可持续发展等及其相互关系出发,反思教育中的现代性危机问题。

第一,“黄昏”还是“黎明”?主体性和主体性教育的困惑与明悟。20 世纪 90 年代初,我国开启了培育社会主义市场经济的新路向,其最为关键之处在于个体主体性的弘扬。主体性作为个体的一种功能特性,主要表现为自主性(独立性)、能动性(主动性)、创造性和个性。相应地,教育领域也掀起了一阵“主体教育论”“主体教育哲学”“主体教育实验”热潮。然而,多尔迈(1992)《主体性的黄昏》(原名 *Twilight of Subjectivity: Contributions to a Post-Individualist Theory of Polities*)一书的译介,以及类似的“放逐主体性”的说法,带给国人莫名的震撼和疑惑:才刚刚开始,似乎就要结束?这种疑惑产生于对西方理论时尚的盲目跟风,而忽略了中国当时与西方世界在经济社会发展上的巨大差距。也就是说,改革开放之初的中国,工业化发展极不充分,正处于需要打破一些不合时宜的传统观念,呼唤每一个个体充分发挥其主体性(自主性、主动性和创造性)的历史关头,其特定情形与经历了现代化大发展的西方社会根本就不在同一个频道上,因此不能简单地模仿与跟风。相应地,科技和经济的发展对具有主体自觉和创新精神的人才的迫切需求,也要求教育更新观念、改变方式,尤其要使教育的价值追求转换到培育人的主体性上来。刚刚起步的社会变革、教育改革以及倡导弘扬个体主体性并不是遭遇“黄昏”,而是迎来破晓的“黎明”。

第二,从僭越到复归:对价值理性与工具理性关系的反思。“工具理性僭越价值理性”可以说是现代化进程中最受关注的话题之一,其原因在于,为了发展牺牲环境的做法波及社会各个领域,导致了日益严重的能源透支、环境污染、生态失衡乃至心态失衡。价值理性是人们要追求的终极目标,是最根本的价值取向,如一般意义上的“真、善、美”,教育意义上的“回归教育本真”,都是作为目的的存在;而所谓“工具理性”,即崇尚以先进的科学技术为人类创造美好生活,则是作为手段的存在。工具或手段,本是为目的服务的,结果却变成了目的,如经济上的 GDP 和教育上的分数、升学率、重点率,本来只是一种鉴定质量和发展水平的工具,却被人们当成了目的,真正的目的也因而被放弃。走出现代性危机,就需要复归其各自本来的意义和定位,让价值成为真实的目的,让工具、手段尽到服务于价值实现的职能。

第三,既坚守也吸纳:全球化视角与本土化行动的张力。在全球化浪潮之下,以开放的姿态和接纳的心态,吸纳现代化先行国家的经验,无疑有助于我国的现代化建设加速发展,但这种吸纳不是不加审视的全盘接受,而要依据国情、从实际出发有所坚守、有所改良。任何国家的现代性生长都不是一个模板印刻出来的,现代性有如一粒“种子”,施于不同的“土壤”,会长出不同的模样,这种不同,乃是独特的历史文化传统、特定的“生长时期”、各异的内外部条件所致。一个被广泛接受的观点是“全球的视野,本土的行动”,也有人将全球化(global)和本土化(local)合并为一个词——glocal,可译为“本土全

球化”或“在地全球化”。这表明，在尊重本土历史文化传统、坚守本土化立场的前提下，从全球化进程中吸取适合自身发展的“养料”、基于本土特质吸取和改造世界各国的有效经验，进而凝练出独特的“在地化”经验、探寻一条适合自己且与众不同的发展路径，已经成为一种全球共识。在这个意义上，我们也可以走出一条“在地现代化”的道路。我国40年来教育改革的历程也表明，几乎所有先进的教育思想、理念、内容和方法，都被纳入我国教育改革的“熔炉”加以试用或熔炼，最后留下来的，也总是那些符合我国教育发展需要且适合我国文化特性的部分。

第四，支撑或是引领：信息化技术变革教育的是与非。有研究者指出，智慧与智能时代教育现代化特征的彰显离不开教育信息化的支撑与引领，教育信息化的本质特征是“信息技术变革教育”，这决定了其必然走向引领教育现代化的地位（陈琳，陈耀华，毛文秀，等，2020）。关于信息技术能否取代传统教育方式的争论由来已久，至今尚无确切定论，信息技术对教育的作用究竟是支撑还是引领，抑或是先支撑后引领、既支撑又引领？

现代信息技术对教育现代化的支撑作用是不言而喻的，焦点在于其能否对教育现代化发挥“引领”作用。有研究者提出，教育信息化发展巨大的投入与实际产生的效果并不十分相称，因而认为，要解决这种不相称，就要求教育信息化转换发展思路和方式——不能仅在“器”“术”层面上发挥作用，更应在“法”“道”层面发挥作用。即在“器”“术”“法”“道”诸多层面共同发挥作用，才能使信息技术在创新教育模式、创新教育方式、创新教育形态、创新教育业态等方面发挥更大作用（陈琳，刘雪飞，冯熳，等，2018）。言下之意，就是通过“转段升级”使信息技术发挥出既支撑又引领教育现代化的作用。这还有待教育信息化本身的进一步发展及其与教育观念、教育内容的现代化走向深度融合之后，给出更加强有力的证明。

综上所述，教育上的现代性危机，也表现出从个体主体性的严重缺失走向个体主体性的过度张扬，也出现了唯科学主义和技术至上造成教育的工具理性对价值理性的僭越，以及对西方教育观念及做法不加审辨的膜拜和不考虑本土实际的简单搬用等的现象和问题。

二、如何走出教育的“现代性危机”

（一）教育现代化对经典现代性的“兼容”与“增容”

所谓“兼容”指的是经典现代性所崇尚的主体性和理性，尤其是科学、民主、法制等理念，是教育现代化要继承与弘扬的现代精神。尽管因主体性的过度张扬而导致诸多的中心主义、现代化进程中出现工具理性对价值理性的僭越，且受到后现代主义的严厉批判，但走向偏颇并不意味着事物自身完全不存在合理性，因而不能以非此即彼、非黑即白的二元对立思维去简单否定。

对个体主体性的弘扬，始于20世纪90年代初我国开启社会主义市场经济的培育期，人们开始意识到实践是检验真理的唯一标准，摆脱“左”的偏见，且认识到市场经济并非只是姓“资”；开始看到市场经济在给予人选择权的同时也要求人对自己的选择承担责任，也就是说，社会主义市场经济必然要求并呼唤个性的主体性。教育改革领域中对主体性教育理论的探讨及对中小学主体性培育的实践/实验探索也应运而生，学生个体在主动性、自主性、创造性和个性等主体功能特性上的发展受到这些理论和实践的高度关注。

代表理性精神的科学、民主、法治等，更是教育所要始终不渝坚持的基本理念。这是因为，教育是科学的，人的成长是有规律的，教育要遵循其规律才可能是合理而成功的；教育是民主的、大众的、多方参与的，无论是宏观教育决策还是微观学校治理，都离不开各利益相关主体的知情、参与及协商共治的民主化进程；教育不能游离于法律规范之外，必须秉持“依法治教”观念。事实上，教育现代化要以科学、民主和法治为其核心理念，已经是不证自明的公理，问题只在于如何做到科学、民主和法治。

所谓“增容”是指教育现代化要与时俱进地关注现代化进程中不断出现的公平性、开放性和发展的可持续性等新问题和新诉求，在解决新问题、回应新诉求的过程中发现现代性的新内涵。

随着我国城市化进程的加速,农业人口和非农产业向城市聚集,城市的地域边界及城市生活方式向农村扩展,这一进程不仅将我国原有的城乡二元结构所带来的问题和弊端更加凸显出来,而且在经济、文化和教育等诸多方面引发了更为强烈的公平诉求。如何更好地解决学校之间的均衡发展问题和不同人群之间的平等对待问题,便成为教育现代化不可绕开的现代性问题。

全球化、信息化导致了社会生活各个领域开放、互惠、共享的普遍诉求,因而开放性也成为教育现代化进程中必须面对的问题。全球化所号召的教育资源互惠与共享,通常以中外合作办学、留学生互派、国际文凭课程共享、国际理解课程开发等多种形式体现出来,其中存在的意识形态冲突问题、不同文化之间的对话与理解问题等,既需要面对和解决,也可帮助探寻教育现代化在开放意义上的新内涵。信息化所形成的新的空间——虚拟空间,带给人们全新的视野和感受,使得全球化意义上的对外开放产生了新的意涵,那就是向虚拟空间开放并开启虚拟与实体两种空间的交互与融通。这也是未来教育所要探寻的特殊内涵的现代性。

(二)以可持续发展破解教育中的"现代性危机"

如果说现代性危机导致的是现代化的"山重水复疑无路",那么,可持续发展所开辟的就是"柳暗花明又一村"。就字面意义而言,"可持续发展"(sustainability development)这一术语无疑是针对发展的"不可持续性"(Unsustainability)而提出来的。因为传统经济发展模式是"高消耗、高投入、高污染"的,是一种不可持续的生产和消费模式,这种模式业已导致了自然资源的过度消耗和生态平衡的破坏,它使一部分地区发达起来的同时加剧了另一部分地区的贫困和落后。从全球范围来看,它最终将导致人类自身陷入生存与发展的困境(朱国宏, 1996)。这种生态、资源和环境遭破坏,经济发展乃至全球发展的不平衡,正是现代性危机的一个突出表现。

从"可持续发展"概念的形成来说,其更多地体现了人类对自身的发展及其后果认识的加深过程。传统经济学理论关注和强调的只是产出的增长,将经济发展过程视为追求产出不断增长的过程。随着"增长"的概念逐步为"发展"的概念所取代,"发展"的概念也逐渐分化为传统的发展和现代的发展,尤其是随着人们对人口、资源、环境关系认识的逐渐加深,最终形成了"可持续发展"的概念。这一概念既考虑了社会经济的发展,又考虑了人口、资源与环境的协调发展;既考虑了现代人的需要,又考虑了未来人的需要,是一个着眼于人类社会长期发展的概念(朱国宏, 1996)。

如果说可持续发展理念与行动是破解"现代性危机"的良方,那么,教育的可持续发展理念与行动能否成为破解教育现代性危机的利器?下面尝试从与可持续发展相关的三个方面进行分析。

1. 教育中的"增长"与"发展"。从可持续发展的视角来看,教育中有没有类似经济领域中那种"无发展的增长"?无发展的增长是不是一种教育上的现代性危机?如果有,如果是,如何使教育现代化进程成为有增长的发展,成为可持续的发展?在高等教育领域,国家和地方政府对高校的支持与投入力度不可谓不大,招生规模、专业设置、成果发表等诸多方面的增长不可谓不快,但是难以证明这些带来了大学教育内涵和实力的提升;在基础教育领域,信息技术设施和经费投入、教师专业培训、对教研和科研的高度重视是否带来了教学方式和学习方式的根本转变,是否带来了教师素养的真实提升和学校的内涵式发展,也难以得到准确判断。不能说这些增长完全没有带来发展,但至少可以说只有与投入不相称的低效发展。

2. 教育、学校和个体发展的"当下"与"未来"。1987 年,世界环境与发展委员会(WCED)在《我们共同的未来》这一报告中将可持续发展定义为:既满足当代人的需求,又不损害后代人满足其自身需求的能力。一直被诟病的升学主义导向下的教育,过早地用题海战术消耗了学生学习的热情,导致其进入高校后学习动力不足。这固然是"不可持续发展"的典型例证,而一些教育改革举措也有着同样的问题。如在一些地区针对乡村学校(尤其是小规模乡村学校)开展的高投入(尤其是硬件投入)教育改革,如果没有充分预估到城镇化推进下一些乡村学校会逐渐消亡的可能性,这些改革就很可能难以为

继，同时也是透支或错配了可能有益于后代人的资源。这表明，基于科学预测的教育改革决策十分重要，而且随着社会和教育的变化日益加剧和复杂化，可持续发展观和前瞻性预测会越来越重要。

3. 区域教育发展的“此地”与“彼地”。可持续发展观同时也坚持全球发展观，教育可持续发展方面同样要避免在一部分地区教育发达起来的同时加剧另一些地区的落后。这种现象在今天的我国事实上是较为普遍地存在的，如优秀教师从中西部流向东部，从农村流向城市，从弱校流向强校，导致强者愈强、弱者愈弱的“马太效应”；不少地方的特殊教育学校、中等职业学校从办学条件到师资力量配备均与重点初高中存在巨大差距，这与我国当下努力推进区域之间、城乡之间、学校之间、不同人群之间优质均衡教育的初衷是背道而驰的。根据惯例，我国经济欠发达地区尤其是西部省份是靠中央财政转移支付来解决教育经费问题的，但这一惯例能否从根本上解决教育发展在梯度之间、区域之间的不平衡问题？“输血”还是“造血”，“扶贫”还是“扶志/扶智”，在认识上早已不是问题，但具体该如何卓有实效地行动，仍是需要探索和实证的问题。

概言之，教育的可持续发展观念和行为，在破解或摆脱教育现代性危机方面所表现出来的积极作用，一是破除教育现代性危机带来的“有增长无发展”，如有分数或升学率的增长，却无学生素养的真实发展；二是破除升学主义导向、唯文凭倾向、人才的恶性争夺等现代性危机所带来的“有当下无未来”，如透支了今天的激情和精力，却牺牲了未来持续学习的动力；三是有助于纠正教育现代性危机带来的“厚此地薄彼地”（如重城轻乡、强东弱西等）的偏颇，将不同梯度、不同地区的教育现代化发展置于平等地位，这应该也是《中国教育现代化 2035》提出“一地一案、分区推进教育现代化”的初衷之一。

（三）教育的可持续发展体现在多个层面

1. 教育观念层面的可持续需借助文化哲学的反思

当下，世界所谓“发展”问题的紧张状态加剧，人类文明依然行走在危险的悬崖边缘，而危机的进展速度要大大超过办法的寻求与成熟速度，技术拯救是有局限性的。有论者据此提出一个基本观点：18 世纪开启的文化哲学的核心是从哲学上确认人的自我设计与创造本质，从而为现代性危机之拯救提供了最后的可能路径。他认为，那些希望文明延续的人们，只能向文化哲学寻求精神的资源（黄力之，2014）。戴蒙德指出：“所有的环境问题都是人类自己制造出来的，因此我们是掌控者，可以选择不让问题继续恶化下去，并着手解决问题。未来掌握在我们自己手中。”（戴蒙德，2008，第 432 页）这涉及走出现代性危机以拯救文明的有效性思路，即人通过自我反思重新自我设计并自我创造。这就是文化哲学在当下的可能存在。

维柯是第一个认识到人类依据自己的心灵原则创造世界的人，文化哲学由此发轫。维柯受 18 世纪启蒙主义思想启示，又超越其局限而反对将“理性”作为哲学的唯一对象，且逆理性主义潮流而动，决心要创建一种关于人类社会的“新学科”，反对哲学的科学化倾向，认为哲学应该为人提供形而上学的精神家园。在《新科学》中，维柯使用了“人类的形而上学”或“人类心智上的形而上学”概念，以对抗科学理性的形而上学，即人的哲学之意，这就是一种事实上的文化哲学。他实际上论证了，在客观的自然世界之外，存在着人的自我创造，人有权自己决定自己。后来，维柯的思想影响延伸至德国古典哲学和马克思的哲学思想。马克思从黑格尔“否定性的辩证法”中发现了“伟大之处”——把人理解为他自己的劳动的结果，认为“他抓住了劳动的本质，把对象性的人、现实的因而是真正的人理解为人自己的劳动的结果”（马克思，恩格斯，2009，第 205 页）。

当然，从 18 世纪到 19 世纪，维柯反对将“理性”作为哲学的唯一对象的思想并非主流思想，文化哲学对人的反思被遮蔽在理性主义对上帝的反思之中，对人的反思悄悄地采取了另一种出现形式，即非理性主义的形式。这无疑走向了另一个极端，因此，文化哲学对人的反思再度成为时代之要求。卡西尔以 20 世纪人类文明的危机现实为出发点，完成了由维柯开始的文化哲学的构建，人类不能再寄希望于自然之上的技术性驾驭，而必须指向施于其自身的道德驾驭，这需要以文化的形式去进行新的自我

认识和自我构建(黄力之, 2014)。

当然,以为仅靠文化观念的更新就能走出现代性危机也是不现实的,至少是不够的。正如有研究者认为哈贝马斯、吉登斯、罗尔斯等人为挽救西方社会现代性危机所开出的“药方”是不完全“对症”的,其解决问题的方案在现实生活中很难行得通,其共同特点是把现代性危机的根源归结于现代性本身,尤其是文化价值观念本身,试图从这些文化观念的重建和重整过程中寻求摆脱现代性困境的出路,是一种典型的泛文化主义立场(丰子义, 2016)。也有论者指出,自 19 世纪末期以来,传统艺术受到现代主义与后现代主义的强烈冲击,艺术与非艺术的界限模糊不清了,这样,“谁”来拯救文明,本身就是一个问题了。此外,当文化哲学寄希望于包含哲学、宗教、艺术在内的一切文化形态来拯救文明时,以资本为核心的现代性也会解构这些文化形态,如“文化工业”的发展就使审美自由也成为了工具理性的帮凶,拯救文明仍然是一条非常艰难的道路(黄力之, 2014)。

2. 教育制度层面的可持续要在治理体系和治理能力上同时用力

党的十八大以来,治理体系与治理能力的现代化总是相提并论,在笔者看来其实是大有深意的。治理体系的现代化,实质是要成就“多主体参与,多中心治理”这件“事”;而治理能力的现代化,实质是要成就那些参与其中、互动其中、协商共治的“人”。治理主体在致力于治理体系现代化的同时,其自身的治理能力得以不断提升,也就渐渐实现着治理主体的现代化,即通过“成事”而达于“成人”。从可持续发展的眼光看,包括教育治理在内的国家治理现代化,只有落在主体身上才是可持续发展的。

自 1983 年我国启动教育体制改革以来,从中央到地方到学校的管理体制机制几经变革,逐步增添了现代化的元素,也开始有了一定的现代性品质,近期也开始关注如何将教育制度上的优势转化为教育治理上的效能。展望未来教育发展,我们在教育制度层面的各种改革,要想实现可持续发展,就要在治理体系的改进与优化、治理能力的建设与提升上同时着力,不可偏废。

3. 教育技术层面的可持续须解决人与物之间的价值融合

有论者提出,人与物和谐共生是维持生态平衡与社会稳定发展的规范性基础,随着工业革命、信息技术和神经科学等的迅猛发展,两者之间产生了诸多现代性危机,包括人与物的对峙分裂、人与物的高度接合、人与物居间关系的价值迷失等,将引发(或可能引发)生态失衡、道德沦丧、情感扭曲,甚至毁灭性的人类生存灾难。对此,寄希望于回到“未分裂的世界”,开启人与物之间相互开放、彼此朗照和让渡融合的共生关系,才能从根本上化解“居间性”危机(张郑波, 2019)。

体现在教育领域的人与物的居间关系,也可区分为“对峙分裂”“高度接合”和“人物关系价值迷失”等多种情形。“对峙分裂”层面的危机可称为“技术危机”,即人类蛮横“摆置”他物(包括地球、自然环境在内的“他者”)的危机。人类将技术作用于他物的结果,因人类借助技术工具“摆置”(加工、解蔽或干扰等)他物的方式及“蛮横”程度不同,可粗略地划分为正向的、负向的和毁灭性的三种情况。教育中技术的摆置不当虽不至于导致“毁灭”,但“负向”结果肯定是会有的。比如一种常见的把耗资不菲的先进信息化设施用成“电子粉笔+黑板”或“数字讲义”的现象,就是把“道”“法”层面的工具当成“器”和“术”来运用,如同把“金箍棒”这种神器用成了擀面杖、晒衣竿或烧火棍。这不仅造成资源上的巨大浪费,也让信息化受到不该有的质疑,产生负面影响。

在人与物高度接合这个层面,尽管“人工智能教师”或“机器人教师助理”远未实现,但未雨绸缪也是非常必要的。人是具有肢体能动、感官愉情和心智意识等的高级动物,智能机器的“人”化过程就是不断挪移、加载人类各项功能的过程,从肢体功能到运算、组合等智力功能再到愉情功能,人工智能机器对人类功能不断加载,其潜在的危机就愈加深重。

在“人物关系价值迷失”方面,类似日常生活中的奢侈品消费(或符号化、非理性消费)现象,不问学生实际需要或无视师资条件局限盲目升级换代信息技术设施的现象也不少见,而信息技术软硬件更新快、淘汰率高的特征,也加剧了这种价值迷失的危害性。

三、怎样推进中国教育现代化才是可持续的

《中国教育现代化2035》提出了“一地一案，分区推进教育现代化”的实施策略，这是对今后15年我国推进教育现代化的基本取径。中国教育要想走上一条可持续发展的现代化道路，应将可持续发展与现代化推进均不可或缺的“协调”“创新”“绿色”“开放”“共享”等理念转化为教育上的实际行动。如果说“一地一案”是区域层面将教育现代化总体战略地方化的宏观思路，那么，鼓励各个学校独具特色地发展的“一校一策”、为教育领域每一个利益权责相关者提供个人生存发展良好“生境”的“一人一境”，则是将宏观战略转换为中观路径和微观过程的可行思路和必要行动。

（一）“一地一案”：教育现代化总体战略地方化的宏观思路

如前所述，现代性危机带来了教育发展在区域分布上的“厚此薄彼”，而破解之策是将不同区域的教育发展置于平等的地位，并且还强调从各地实际出发，以“一地一案”的方式，各有侧重、各具特色地分区推进教育现代化发展。有论者建议地方教育行政部门以制定“十四五”教育规划为契机，遵循“共同责任、以人为本、呵护个性、公平包容、造福地方”等基本理念，以人的可持续发展为核心，制定区域教育可持续发展目标，明确推进区域教育可持续发展的工作重点，针对导致教育不可持续的突出问题精准施策。其切入点包括实施规范化和多样化的融合性课程、实施以可持续发展为目标的教育评价、构建常态化和系统化的校外实践教育体系、应用现代教育技术改造教育和学习生态、推进以管办评分离为核心的教育治理变革等（王烽，2020）。

1. 将可持续发展理念融入区域教育现代化指标体系

如前所述，可持续发展的观念源自生态学理论，随后迁延至经济发展研究领域，最后拓展应用到社会发展的各个领域。这是因为各领域都存在一个是否可持续的问题，也是对现代化进程及现代性后果反思的结果。我国一些省份发布的教育现代化监测评价指标体系并没有直接引入“生态”的概念和维度，但也在一定程度上反映了“生态”的某些特征。比如，在“开放度”“满意度”等指标中，包含了与“环境和资源”相关的具体指标。浙江省在“教育合力”这个二级指标中设立了“社会、家长支持”的三级指标；江苏省在一级指标的“开放度”下设有“资源共享”这一二级指标，其下再设立“学校、社会教育资源的开放和利用”等三级指标。这也进一步表明，在教育或学校发展的现实评估中，“生态”远未获得与公平、效能、赋权等价值维度同样的重视（冉华，程亮，2020）。

联合国教科文组织在2015年仁川峰会上提出的“教育2030行动框架”，明确地传达了“迈向全纳、公平、有质量的教育和全民终身学习”这一主旨，应作为区域教育发展规划坚持可持续发展观的重要依据。该行动框架在具体目标中特别强调“最不发达国家、小岛屿发展中国家和非洲国家”，这体现的是千方百计保底线的意图，对我们进行区域层面教育发展顶层设计颇有启发意义——那些正在逐渐消失的乡村超小规模学校、民族边疆欠发达区域的学校、接收残障等弱势群体的特殊学校，都是区域宏观决策时应予以特别关注的。此前各地在研制区域教育现代化监测评估指标时在公平、开放、共享、协作和绿色等方面突破与创新的经验，也值得我们在研制区域教育发展规划时有意吸取。

2. 区域教育现代化须在可持续发展理念引领下尝试有效的推进路径

区域教育可持续发展应当围绕区域城镇布局，采用梯度推进战略，形成能为区域服务的多层级终身教育体系。其核心目标是围绕区域支柱产业和特色产业培养不同层次人才；工作主轴是办好义务教育和职业技术教育；工作结构和作用机制是以不同层级城镇为依托，办好各层次的区域教育，三级城镇的教育发展重心各有侧重，发挥高层级城镇向低层级城镇的推进作用（董文军，2009）。

在我国教育改革开放40多年来的经验基础上，尤其是21世纪以来各地区域性推进教育现代化的各具特色的探索，已呈现出多条有效可行且具有前瞻性和生命力的推进路径，如以教育现代化系统监测为特征的“以评促建”，教育现代化的示范区引领，第三方介入的集团化办学、委托管理、一校多校

(区)、信息化拉动、城乡一体化等,为今后的“一地一案,分区推进教育现代化”奠定了良好的基础。

3. 为区域教育现代化的可持续发展提供必要的保障

首先是党的领导和国家政策的保障,这是对教育改革及现代化推进在大方向上的重要保障。其次是物力或物资资源、条件装备和教育技术的保障。由于未来教育发展越来越有赖于大数据、互联网+、人工智能等现代信息技术的支撑,因而技术上的保障将愈发显示出重要性。再次是以现代化建设主体的思想观念、知识技能等基本素养为标志的人力资源保障。如果人的发展是不可持续的,那么其所支撑和运作的教育现代化也是不可持续的。最后是相关体制机制等制度性因素所代表的教育现代化可持续发展进程中的动态性保障,其意义毋庸赘述。

(二)“一校一策”:区域教育现代化目标任务落地的中观路径

教育的现代性危机不仅导致了不同梯度、不同区域之间的教育发展差距,也因改革开放之初效率优先的重点发展之策导致了东部学校与中西部学校之间、城市学校与乡村学校之间、重点学校与一般学校之间的突出差距。作为一种破解之道,“一校一策”鼓励每一所学校都要在教育现代化进程中探寻适合自己的发展路径和策略,可以预期由此而形成的每一所学校的现代化样态都是独一无二的。这既表明了“每一所学校都重要”的平等主张和尊重的态度,也表明了平等尊重前提下各得其所、各展其长的多元发展观。学校之间既能平等地共同发展,又能各具个性特色地发展,这样的局面,才是超越以往学校之间“强者愈强、弱者愈弱”之现代性困境的可持续发展之路。

1. “生态”是不可或缺的学校现代化标准之一

学校作为承载着育人重任的关键单位,在其变革与发展进程中必定有明确的价值追求,以往的学校评价并不关注“生态”这一价值维度,笔者所在的教育部人文社会科学重点研究基地重大课题“中国学校现代化标准及区域试验研究”课题组,以公平、效能、赋权和生态为基本价值维度,展开了对学校现代化评价主要标准和指标体系的探究。从现代化的核心在于理性这一意义上说,“公平”属于价值理性,“效能”则属于工具理性;“赋权”是一种刚性的治理方式,表现为一种制度理性,“生态”则是一种柔性的治理状态,可视为文化理性或文化生态理性。其中,之所以说“生态”是柔性的,主要在于它不同于制度的刚性规范,更多地体现为学校内部的人际关系、组织氛围,以及校内与校外的互动与支持等。针对当前我国学校评估“生态”取向的缺失,立足既有学校发展生态评估研究和实践,分析评述将“生态”作为学校理想、学校氛围和学校系统的取向,注意弥补其对生态发展时间维度——可持续发展的缺失,提炼出“全纳”“共生”和“可持续”三个核心标准,并以此为基础,尝试建构了评估学校现代化“生态”维度的指标体系(冉华, 程亮, 2020),见表 1。

表 1 “生态”价值维度的一二级评价指标体系

价值维度	一级指标	二级指标
生态	全纳	文化包容性
		尊重与安全
	共生	学校与外部系统之间的协同与平衡
		学校内部各子系统之间的协调与平衡
	可持续发展	学生发展的可持续性
		教师专业成长的可持续性
		学校改进的可持续性

上述一级指标的内在关系是:“全纳”作为一种底线意义上的尺度,与联合国提出的以可持续发展为主题的千年目标是一致的;“共生”体现空间意义上的可持续发展观念,追求的是学校内部与外部的协同与协调发展;“可持续发展”指标则是侧重在时间维度,关注师生和学校的持续成长。由于本文研讨的重心在于可持续发展,故进一步列出“可持续发展”的三级指标,见表 2。

表 2 “可持续发展”一级指标之下的逐级细化标准示意

一级指标	二级指标	三级指标
可持续发展	学生发展的可持续性	1.学校重视培养学生的终身学习能力 2.学校倡导自主和探究的学习方式 3.学校学习对学生具有吸引力 4.学生在学校学习中具有获得感和满足感
	教师专业成长的可持续性	1.教师有均等的发展机会和资源 2.学校有激发教师发展动力的奖惩制度和激励措施 3.教师对自己教学的满足感和认同度
	学校改进的可持续性	1.学校制定科学合理的学校发展规划 2.学校能够合理利用校内校外的各种资源，实现学校发展 3.学校运营情况良好，生源丰富

通过三级指标的进一步分解，对师生及学校可持续发展的诸多方面和重要细节加以标注和提示，并通过相关评价促进其发展。

2. 现代化标准和指标引领下的学校多样化特色化发展

一个良好的可持续存在的生态的重要表征，不是整齐划一、高度同质，而是多样并存、和谐统一。学校系统亦是如此，不同学校之间既有共性相互参详，又要各具色彩、和而不同。

1993 年《中国教育改革和发展纲要》提出，“中小学要由‘应试教育’转向全面提高国民素质的轨道……促进学生生动活泼地发展。办出各自的特色”，且肯定“普通高中的办学体制和办学模式要多样化”。自那以后，多样化发展、特色化追求便成为学校变革与发展的一种趋势和基调。既然顶尖的整体优秀的卓越学校不可多得，那么更多学校持续发展的路径选择就是以不同的色彩、各异的姿态来绽放各自的特色。近些年来，上海、江苏等地从非传统优质学校中遴选“新优质学校”，多个省份对非实验性示范高中进行特色高中评选，这些政策举措也强化了学校办出特色的意愿与行动。区域在对学校现代化进行评选和引领时，要突出现代化和可持续发展的关键指标，用以鼓励学校关注公平、重视开放、着意文化生态及协同发展；同时也应留出一些空间，设置可选择的指标，如课程开发、学校文化建设等，方便学校从自身实际出发，彰显各自的特色和特长。

3.“让每一所学校都出彩”需要各方支持和学校之间的合作与共生

引领学校特色化发展的努力，终将带来“每一所学校都出彩”的前景，但这并非每所学校“做好自己”就能实现的前景。正如教育这个领域无法独自迈向现代化，学校也无法仅凭自身就实现可持续的现代化。这需要全社会的支持和参与，需要学校之间不同维度、不同层面、不同群组的合作与共享。

近十多年来，大学、科研机构、企业、非政府组织等与中小学合作共建蔚成风气，这预示了学校发展的外生态走向开放、互动和共生的大趋势。学区化、集团化、一校多校（区），以及学校之间围绕不同主题广泛“结盟”，展现了欣欣向荣的新气象；合作的层次也从实践活动层面的分享和共研（如课堂教学研讨、校本课程开发、教师专业研修等），深化到体制机制层面的探寻。如我们跟重庆荣昌区的区域性合作中，有一个城乡一体化行动项目，在非遗资源引入学校课程开发、“为学而教”课堂教学与评价优化等实体性合作研究的基础上，进入“教师柔性流动机制”“优质资源辐射机制”“协商式督导评估机制”等内容的深度研讨，为探寻教育现代化的西部路径打下坚实的基础、提供制度化的支撑。

（三）“一人一境”：个体现代化在教育现代化中实现的微观过程

“一人一境”是指教育现代化进程中，每一个体的发展都需要一个适合其成长的“小生境”。“小生境”的概念来自生态学，意指某种生物在生态系统中的行为和所处的地位，后来也被称为“生态位”。生态位概念揭示的是生态个体、种群和物种生存与竞争的普遍规律，与我国古代的“位育”思想也十分相近，即“致中和，天地位焉，万物育焉”。也就是说，设若世上每一事物都能各归其位、各安其分、各尽其能，则世界和谐运转，万物欣欣向荣。20 世纪 80 年代以来，生态位概念开始被引入社会科学研究

的领域,成为研究人类社会巨系统的一个分析工具,由此也有了从生态位到发展位再到可持续发展位的演进(庄悦群, 2005)。这是从微观层面探索人的现代化品质如何在个体所处的“小生境”中养成和发展;也是从个体层面考察既平等独立又开放共享的“小生境”意识和行动,何以能克服或超越教育的现代性危机,实现每一个体全面、自由而充分的发展。

1. 促进个体在社会化过程中实现个性化是学校教育的基本职责

在现代社会,儿童一般不是从家庭直接迈入社会的,须经由学校这样一个“净化的”“简化的”“平衡的”且起着过渡作用的“准社会”。在这个“准社会”中,每个个体都要经历一个社会化同时也是个性化的过程,这其实是同一过程的两个面,二者之间是相“对应”却并不必然或总是相“对立”的、合二为一的过程。学校中的准社会环境,尤其是学生与学生、学生与教师等人与人的交往关系及其活动,加上介入教育活动的知识、文化等精神的或物质的各种资源,构成了一个个对个体产生教育影响的“小生境”,每一个学生都是被环境作用的对象,同时又作为环境的一分子作用于他人和自己。在学校系统中,小到小组小队、班级社团,大到学校仪式庆典、校际和校社互动的各种平台,都会在有意无意之中,引导学生个体知晓和理解各种社会规范、形成相关的能力和品质,同时也基于自身条件、家庭背景、生活经历等具体而特殊的根基和境遇,形成各自带有独特色彩的个性品质。社会化与个性化这两“化”,就在学校乃至社会所营造的一个个“小生境”中同时形成。学校及所有教育工作者,都有责任为学生营造积极健康向上的小生境,助力每一个学生的健康幸福成长。

2. 在“平等对待”的基础上“因材施教”是实现“一人一境”的关键

公平作为一种社会正义,不仅体现为平等对待所有人,而且也表现为差别对待不同的人。也就是说,公平是一种“有差别的平等”。在教育上尊重每一位学生的受教育权利,平等地分配学习机会和学习资源,这只是做到了平等对待,还要根据学生之间总是存在着兴趣志向上、能力倾向上以及个性上的差异而给予不同的支持和选择的机会,才真正做到了有差别的平等。对差异和个性熟视无睹,简单地施以整齐划一、同等难度和进度的教育,貌似公正,其实是不公平的。

也许让每所学校的每个学生都拥有一张只适合他自己的课表走班上课,在当前来说比较奢侈、难以复制,但知晓并尊重每个学生不同的兴趣志向、能力倾向和个性特征,并在教育过程的资源分配和机会提供上给予有差别的回应,应该是不难实现的。

3. 营造健康和谐的教育大生态是“让每一叶风帆都远航”的重要基础

笔者在与一所位于海边的中学开展合作的过程中,曾与其共同研讨学校的核心理念及文化生态建设,最后将其办学理念定为“让每一叶风帆都远航”。这是把学校暗喻为每一位学生开启人生由此出发的温馨而公平的“港湾”,“每一叶风帆”传达了教育要“面向人人”、尊重“每一位学生”的意念,“远航”则寄托了让每一位学生都找到自己的人生意义和价值的美好愿望。要真正践行和完全实现这一教育理想其实很难,除了学校每一位教育者要倾情投入,还需要每一位家长、教育行政领导和社会人士在与学校及一切教育机构的共建与共育中,基于平等,经由互动,达成理解、共识和协同行动,通过构建健康和谐的教育大生态来营造适合每一位学生自主成长的温馨友好的“小生境”。

参考文献

陈嘉明. (2006). 中国现代性研究的解释框架问题. *华东师范大学学报 (哲学社会科学版)*, (3), 1—3, 48.

陈琳, 陈耀华, 毛文秀, 等. (2020). 教育信息化何以引领教育现代化. *远程教育杂志*, (4), 56—63.

陈琳, 刘雪飞, 冯熳, 等. (2018). 教育信息化转段升级: 动因、特征方向与本质内涵. *电化教育研究*, (8), 15—20.

戴蒙德. (2008). *崩溃——社会如何选择成败兴亡*(江滢等译). 上海: 上海译文出版社.

董文军. (2009). 梯度开发: 区域教育可持续发展的战略对策. *教育与职业*, (29), 26—27.

多尔迈. (1992). *主体性的黄昏*(万俊人等译). 上海: 上海人民出版社.

丰子义. (2016). 现代性: 危机中的重建. *当代中国价值观研究*, (2), 85—93.

葛在波. (2013). 现代性危机的分析及对当代中国现代性问题的思考. *学园*, (36), 13—15.

韩升.（2013）. 人文教育：走出现代性危机的阿基里斯之踵. *临沂大学学报*，（4），32—36.
黄力之.（2014）. 现代性危机与文化哲学之可能性. *上海师范大学学报（哲学社会科学版）*，28—39.
吉登斯.（2000）. *现代性的后果*（田禾译）. 南京：译林出版社.
冀伟伟.（2010）. 教学方式的“现代性”危机与新路径探析. *太原师范学院学报（社会科学版）*，（7），150—152.
李泽林，陈虹琴.（2020）. 人工智能对教学的解放与奴役——兼论教学发展的现代性危机. *电化教育研究*，（1），115—121.
李子腾，柳海民.（2020）. 教育学知识生产的现代性危机及其后现代重构. *教育科学*，（3），40—45.
罗尔斯.（2000）. *政治自由主义*（万俊人译）. 南京：译林出版社.
马克思，恩格斯.（1972）. *马克思恩格斯选集（第1卷）*. 北京：人民出版社.
马克思，恩格斯.（2009）. *马克思恩格斯文集（第1卷）*. 北京：人民出版社.
冉华，程亮.（2020）. 学校现代化的“生态”维度：标准与指标. *中国教育学刊*，（11），32—37.
王烽.（2020）. 推进区域教育可持续发展的理念、路径和策略. *中小学管理*，（7），5—9.
王洪席.（2009）. 课程的“现代性”危机与概念重建. *全球教育展望*，（9），16—19，41.
吴艳.（2010）. “认识你自己”：教育现代性危机的超越. *福建师范大学学报（哲学社会科学版）*，（6），147—151.
于伟.（2005）. 教育观的现代性危机与新路径初探. *教育研究*，（3），51—52.
张郑波.（2019）. 技术哲学视野中人与物居间关系的现代性危机诊断. *文艺理论研究*，（4），49—57.
朱国宏.（1996）. 可持续发展的概念及其意义. *世界经济文汇*，（3），5—6.
庄悦群.（2005）. 从生态位到可持续发展位：概念的演进. *中国人口•资源与环境*，（4），1—4.
Shulman, L.（2000）. From Minsk to Pinsk: Why a Scholarship of Teaching and Learning?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*,（1）, 48—53.

（责任编辑　孟明心）

Reflections on Modernity for the Sustainable Development of Education in China

Yang Xiaowei[1,2]
(1. Faculty of Education, Guangxi Normal University, Guilin Guangxi 541000, China;
2. School of Education, City University of Macau, Macau, China)

Abstract: The crisis of modernity has its causes, which is manifested in education. The solution should focus and reflect on issues such as the right and wrong of subjectivity and subject education, the arrogation of instrumental rationality over value rationality, the return to value rationality from instrumental rationality, global absorption and adherence to localization and the question whether information technology reforms education by supporting or leading it. In order to eliminate the crisis of modernity, education modernization should hold the basic attitude of both compatibility and enhancement to classical modernity, and crack it with the idea and action of sustainable development. On the conceptual level, cultural philosophy should be used for reflection; on the institutional level, the governance system and governance capacity should be enhanced simultaneously; on the technical level, the value fusion between people and things should be improved. What is the sustainable way to promote the modernization of education? This paper discusses the solutions from three aspects: one region one pattern, one school one plan and one person one “niche”, which means integrating the concept of sustainable development into the regional index system of education modernization, leading schools to develop characteristics with the school modernization standards, and creating a colorful, warm and friendly “niche” for every teacher and student.

Keywords: modernity; education in China; sustainable development; one region one pattern; one school one plan; one person one “niche”