

紧急状态： 新冠肺炎疫情时期的教育

关于 NSI

NORRAG 专刊 (NSI) 是一个开放期刊, 致力于凸显不同国家拥有不同观点的学者。每一期关注全球教育政策和国际教育合作的一个特殊话题。NSI 收录了多位持有多角度观点作者的文章, 旨在弥合国际教育发展中理论与实践, 以及倡议和政策之间的鸿沟。NSI 由 NORRAG 出版, 由开放社会基金会 (OSF) 和瑞士发展与合作署 (SDC) 支持。文章中提出的内容和观点仅代表作者个人, 不代表上述组织的观点。此外, 每一期英语 (英式, 美式) 的风格可能会有所不同, 以尊重所提交文章的原始语言。

NSI 中文版由北京师范大学国际与比较教育研究院 (IICE, BNU) 根据 NORRAG 合作框架编辑出版。北京师范大学国际与比较教育研究院创立于 1961 年, 是中国成立最早的也是最具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。比较院师资力量雄厚, 现有教职工 24 人, 语种涵盖英语、俄语、法语、德语、日语、韩语、西班牙语和葡萄牙语。国际与比较教育研究院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。中文版 NSI 的论文是基于研究的前沿性、与中国的相关性、以及国别的代表性为标准进行选择的。我们要对 NORRAG 在合作过程中给予的信任与大力支持表示衷心的感谢。

关于 NORRAG

NORRAG 是一个拥有 5000 多名成员的全球网络, 负责教育与培训方面的国际政策与合作。NORRAG 隶属成立于 1976 年的研究、审查和咨询小组 (Research, Review, and Advisory Group, RRAG), 最初由国际发展研究中心 (International Development Research Centre, IDRC) 和瑞典国际开发署 (Swedish International Development Authority, Sida) 资助。NORRAG 负责以批判的角度审查和传播与发展中世界有关的教育研究。现在的名称为 1986 年采用。

NORRAG 的优势在于解决教育与发展的关键事务中有关质量和公平等研究不足的问题, 并强调缺乏代表性的专门知识, 特别是来自全球南方的专门知识。NORRAG 的核心任务是为构成全球网络的广大利益相关方提供并传播关键知识, 并共同培养专业能力。我们的利益相关者来自学术界、政府、非政府组织、国际组织、基金会和私营部门, 为国家和国际层面的教育政策和实践提供信息和指导。通过我们的工作, NORRAG 为更具参与性、证据充分的决策创造了条件, 从而改善了教育与培训的机会平等和质量卓越。

NORRAG 是日内瓦国际和发展研究研究所的一个子项目。有关 NORRAG 的更多信息, 包括其工作范围和主题优先事项, 请访问 www.norrag.org。

在社交媒体上关注 NORRAG:



@norrag



@norrag.network



norrag



NORRAG

NORRAG

Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

20, 罗斯柴尔德街 | P.O. Box 1672
1211 日内瓦 1, 瑞士
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch

NORRAG 特刊 06 号

中文版, 11 月, 2022

英文版, 10 月, 2021

中文版主编

滕璐

中文版协调员

龚凡舒

中文翻译

滕璐、江竹君、龚凡舒、徐紫霄

协调 / 概念设计

Anouk Pasquier Di Dio

制作

吴道贤

NORRAG 由以下支持



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra
Federal Department of Foreign Affairs FDFA
Swiss Agency for Development and Cooperation SDC
Education Unit

OPEN SOCIETY FOUNDATIONS



INSTITUT DE HAUTES
ETUDES INTERNATIONALES
ET DU DÉVELOPPEMENT
GRADUATE INSTITUTE
OF INTERNATIONAL AND
DEVELOPMENT STUDIES

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

紧急状态：新冠肺炎疫情时期的教育

客座编辑

威尔·布雷姆

英国伦敦大学学院教育学院副教授

伊莱恩·翁特哈特

英国伦敦大学学院教育学院教授

摩西·奥克奇

英国伦敦大学学院教育学院教授

前言

新冠肺炎疫情以一种我们尚未充分认识到的方式对世界各地的教育系统造成了持续性的震荡。几乎没有个体、机构和系统不受到疫情的影响。在 2020 年，之前被视为“第三世界的问题”的问题突然变成了许多人在现实当中亲身经历的经验，而在以前，他们可以选择忽略这些问题。另外，那些原本已经被边缘化的群体则经历着最为严重的痛苦。

目前这场疫情的特点是：以往存在的平等现象继续存在，包括北方和南方之间的不平等，以及“处于地理意义北方的经济南方”与“处于地理意义南方的经济北方”之间的不平等 (Mahler, 2017 年, 第 1 页)。这种额外的系统性冲击加剧了持久的、复杂的、相互关联的不平等（以及对于这些不平等现象的不充分应对）。由于相关主体在疫情之前没有采取足够的行动来解决这些问题，这意味着它们在疫情期间的脆弱性会进一步加剧。此外，当突如其来的灾难冲击一个系统时，人们对于对现有的、长期的、并且逐步恶化的压力源的关注和资金投入也会变得更少。与疫情有关的冲击继续对学生、教师和家长产生毁灭性影响，也对我们思考教育目的和实践的方式，以及对于教育的研究产生破坏性影响。

NORRAG 特刊 (NSI) 的作者认为，世界需要以新的方式来思考和解决这些长期存在的问题，而不是“一切照旧”，这只会继续加剧这些问题。而问题的关键在于：有哪些看待和定义问题的不同

方法可以让我们做出适当的反应？人们应当认识到教育系统是相互关联的复杂整体，它的开放状态使之容易受到外部冲击和压力的影响，同时能够影响学校外的社会和环境系统。重视不同的知识体系提供与情境相关的响应行动；应用其他领域的知识，以及将教育领域的见解贡献给其他领域，这些方面都很重要。本期 NSI 解决了哲学、理论和经验问题，全面展示了从实体和虚拟教室，再到国家政府和国际协调这些不同层面的地方和全球动态。

本期 NSI 中的 29 篇文章研究了我们目前所处的紧急状态；针对这些问题的政策、行动和规划；介绍并应用相关理论，这些都使读者能够更加清楚地理解这些问题以及潜在的解决方案。文章中指出：新冠肺炎疫情不仅在正式和非正式的学校环境中造成了新的问题，它还进一步加剧了那些原有的问题，这些问题是相当棘手并且早就应该采取行动来解决的。以此为关注点，作者们和编辑们讨论了全球教育不平等动态的连续性问题；数字不平等的复杂性；对于有复原力的国家以及全球同步需要同步需要；跨越时间、空间和领域的那些新出现的以及原有的错综复杂的关联；对启蒙运动的线性进步观念的挑战；以及认识到人类与自然、社会、卫生和环境紧急情况之间的相互联系（而非分离孤立）的需要。因此，本期 NSI 显示出一种紧迫性和重要性，要求人们更新现有的思考方式，重新审视关于不平等、教与学、教育系统以及教育容易遭受来自其他部门的困扰的影响等问题。

本期 NSI 是在 2020 年底至 2021 年初制作的，它所希望解决的问题在 2021 年底交付印刷时仍在蔓延。威尔·布雷姆 (Will Brehm)、伊莱恩·昂特霍尔特 (Elaine Unterhalter) 和摩西·奥基奇 (Moses Oketch) 汇集了来自五大洲共 63 位作者的文章，以帮助读者思考和应对我们在 21 世纪第三个十年之初所处的紧急状态。

本期特刊将分为六个部分：**第一部分**讨论了全球范围内正在加剧的不平等力量及决策，它们是动态的并且可采取行动的。同时强调：有利于解决这些问题的知识现在仍旧存在巨大的差异化（无论是在本国的、情境敏感的、正式学校教育外的亦或是其他更多的方面都是如此）。**第二部分**强调了数字不平等不仅仅涉及到相关资源获取的不平等，而是更加复杂和多样的，这一问题有待解决；同时也关注如何实现相关的教与学、数据自治和共享。**第三部分**既呼吁全球团结，也呼吁建设有准备、有复原力的国家：一个国家复原力越强，它对其公民的复原力的要求就越低。

第四部分、**第五部分**和**第六部分**都向启蒙思想在理解问题以及为教育系统设计解决方案方面的中心地位发起了挑战。承认启蒙运动关于循证解决方案和民主辩论的价值观，并不需要假设一种“进步”的目的论进展，也不需要假设西方知识体系独占鳌头。

Moira V. Faul

执行董事
日内瓦

第四部分提醒我们，有意义的教育并不符合线性的时钟时间概念，并概述了一些现有的以及新出现的、同新技术及行动者之间的纠缠，以及它们对于教、学和学生福祉的影响。**第五部分**讨论了疫情所突显的更广泛的社会紧张关系，以及教育和更广泛的社会应对措施的有限性。**第六部分**要求承认各国人民、各种问题和领域（在本例中是教育、卫生和气候变化）之间复杂的相互关联。

NORRAG 特刊于 2018 年发行，旨在成为一份开源期刊，突出来自不同国家作者的不同观点。根据 NORRAG 的战略，同时寻求弥合理论与实践之间的差距，每一期的重点都聚焦于对于当前构建全球教育政策和国际教育合作的辩论。第一期 NSI 关注 [《教育权利运动与政策：承诺与现实 \(the Right to Education Movements and Policies: Promises and Realities\)》](#)；第二期关注 [《数据收集与证据建设以支持紧急情况下的教育 \(Data Collection and Evidence Building to Support Education in Emergencies\)》](#)；第三期关注 [《国家教育发展的全球监测：胁迫还是建设？\(Global Monitoring of National Educational Development: Coercive or Constructive?\)》](#)；第四期关注 [《新慈善及其对全球教育的干扰 \(New Philanthropy and the Disruption of Global Education\)》](#)；而新近发布的第五期则关注 [《国内融资：税收与教育》\(Domestic Financing: Tax and Education\)](#)。

目录

紧急状态: 新冠肺炎疫情时期的教育	8
Will Brehm, 英国伦敦大学学院教育学院副教授	
Elaine Unterhalter, 英国伦敦大学学院教育学院教授	
Moses Oketch, 英国伦敦大学学院教育学院教授	
第一部分 不平等	13
01 新冠肺炎疫情对教育不平等产生的一些影响	14
Frances Stewart, 英国牛津大学名誉教授	
02 不平等、新冠肺炎疫情和民营部门: 尼日利亚的教育系统	19
Lynsey Robinson, 英国伦敦大学学院教育学院博士生	
Taibat Aduragba Hussain, 尼日利亚瑞兴儿童基金会 (Rising Child Foundation) 创始人	
第二部分 技术	25
03 数字化: 新冠肺炎疫情如何改变高等教育的面貌	26
Ulrike Rivett, 南非开普敦大学信息系统系教授	
04 德里新冠肺炎疫情危机期间教师数字化教学能力和教学方法	29
Kusha Anand, 英国伦敦大学学院教育学院研究员	
Marie Lall, 英国伦敦大学学院教育学院、教育与南亚研究中心教授	
第三部分 国家	33
05 新冠肺炎疫情背景下的教育机构与国家: 打造促进社会公正的知识伙伴关系	34
Adam Habib, 英国伦敦大学东方和非洲研究学院教授兼主任	
06 在新冠肺炎疫情之后强化教育体系建设: 国家如何能够 (为什么必须) 重建复原力	37
Christopher Castle, 法国联合国教科文组织和平与可持续发展司卫生和教育处处长	
Leonora MacEwen, 国际教育规划研究所—教科文组织方案专家	
Thalia Séguin, 国际教育规划研究所—教科文组织协力方案专家	
第四部分 进展	41
07 对进展和时间的反思: 日本夜莺和发生在京都的新冠肺炎疫情	42
Keita Takayama, 日本京都大学教育研究院教授	
08 疫情对教育体系的冲击: 行动者网络理论视角	45
Pravindharan Balakrishnan, 马来西亚 SMK Padang Midin 公立学校教师	
Nurul Ain Johar, 马来西亚 SMK Seberang Marang 公立学校教师	
第五部分 情动	47
09 从情动的角度审视教育和新冠疫情	48
Irving Epstein, 美国伊利诺伊卫斯理大学, Ben 和 Susan Rhodes 和平与社会公平荣誉退休教授	
10 通过适应工作场所实践产生的情动和非正式学习	52
Jay Derrick, 英国伦敦大学学院教育学院高级讲师	

Tanya Harris, 英国艺术和文化教育顾问

- 11 因疫情关停学校：教育技术在危机期间支持学生福祉的能力 55
Alexander Towne, 英国南威尔士大学助理研究员

第六部分 自然 57

- 12 最好的“疫苗”：自然、文化和新冠肺炎疫情 58
Jeremy Rappleye, 日本京都大学副教授
Hikaru Komatsu, 中国台湾大学副教授
Iveta Silova, 美国亚利桑那州立大学教授
- 13 复杂性理论与无法解决问题时代的教育 62
Tom Pegram, 英国伦敦大学学院政治学系全球治理研究所副教授兼副主任
Julia Kreienkamp, 英国伦敦大学学院政治学系全球治理研究所研究员
- 14 交织在一起的紧急状态：新冠肺炎疫情时代的教育和气候危机 67
Marcia McKenzie, 澳大利亚墨尔本大学墨尔本教育研究生院、加拿大萨斯喀彻温大学教授
Christina Kwauk, 美国布鲁金斯学会非常驻研究员

第七部分 中文版特约文章 71

- 15 挑战与机遇：我们能够从全球新冠疫情期间的学习危机中学到什么？ 72
江竹君, 中国北京师范大学国际与比较教育研究院博士生
龚凡舒, 中国北京师范大学国际与比较教育研究院硕士生
- 16 谁在为教师的时间买单：新冠肺炎疫情背景下教师参与疫情防控与教育不平等 75
徐紫霄, 中国北京师范大学国际与比较教育研究院硕士生

紧急状态：新冠肺炎疫情时期的教育

 Will Brehm, 英国伦敦大学学院教育学院副教授

 w.brehm@ucl.ac.uk

 Elaine Unterhalter, 英国伦敦大学学院教育学院教授

 e.unterhalter@ucl.ac.uk

 Moses Oketch, 英国伦敦大学学院教育学院教授

 m.oketch@ucl.ac.uk

我们把我们所处的时代称之为现代的原因只有一个：西方人被自身的伟大事迹所吸引和打动，让其有勇气宣称人类自己创造了这个世界。

- Peter Sloterdijk (1989/2020, 第 2 页)

2020 年，这种关于自身伟大事迹的想法和人类创造世界的信念与轻松将新型冠状病毒融入人类细胞的一种微小刺突蛋白正面遭遇。我们以为自己已经学会了“在历史之外创造自然”并“在有限的基础上开展无限的项目”，这一想法体现在我们的教育系统中并通过教育系统向前发展，但是新冠疫情的指数级死亡率、不间断的感染浪潮和病毒的新变异迫使全世界人民及各类教育系统与项目陷入社交疏远、封城隔离甚至是歇斯底里的否定或焦虑状态，这清楚地表明“现代性的动态乌托邦的泡沫已经破裂” (Sloterdijk, 1989/2020, 第 2、151、3 页)。

几乎所有关于教育的理念都受到了质疑：教育是为了什么、教育在哪里发生、谁参与其中、如何体验教育。现代的大规模学校教育不再是我们曾经认为的一种伟大的平衡器，让我们对基于英才管理并充斥让未来比现在更美好需求的教育项目产生了质疑 (Sandel, 2020 年)。当居家工作学习只属于少数享有技术的特权者，当疫苗被北半球国家囤积，当教育技术公司通过提供维持教育的手段而赚取巨额财富，但代价是将数百万人拒之在重要的知识形式门外，我们过去对平等的呼吁显得空洞无力。我们自以为确定无疑的事情，现在已经变得不确定了。当然资本除外，它有能力在疫情期间（或因为疫情？）发现新的剥削和获利形式。那么我们要如何理解这种肆虐全球的紧急状态？

本期《NORRAG 特刊》的出发点是从多个方面而非单个方面来理解此次紧急状态。虽然引起新冠肺炎的新型冠状病毒 (SARS-CoV-2) 可能源于动物，但是新型冠状病毒不仅是生物和卫生紧急状态，也是错综复杂的政治紧急状态、经济紧急状态和社会紧急状态。教育发展动态和紧急状态形式与上述进程相互交织成 Kenway 和 Epstein (2021 年) 所称的“全球新冠肺炎情势”。总的来看，本期《NORRAG 特刊》聚焦这些教育中的紧急状态是如何相互关联的。

许多理论家只描述了这种紧急状态，但是没有提炼出其对各种教育形式的意义。Giorgio Agamben (2020 年) 担心新冠肺炎疫情会引发他称之为“例外状态”的政治紧急状态，在这种状态下，专制统治会以牺牲个人主权和民主政体为代价而蓬勃发展。David Harvey (2020 年, 第 11、55 段) 认识到，在“一个旧的、正在崩溃的资产阶级社会的情境下”出现了经济紧急状态，同时发现了一个新的、“高度性别化、种族化和族群化”的工人阶级的雏形，这个阶级的成员“承担着两大负担：一方面是最有可能通过工作感染病毒的工人，另一方面也最有可能因为病毒导致的经济紧缩而被解雇，丧失经济来源。”Slavoj Žižek (2020 年, 第 3 页) 在新冠肺炎疫情早期就注意到一个正在酝酿中的社会紧急状态，在这种状态下“身体疏远”这种最反社会的人类行为成为抗击新冠肺炎疫情传播的重要手段。然而他将此视为一个契机：“直到现在当我不得不避开许多与我亲近之人时，我才充分体会到他们的存在感和他们对我的重要性。”尽管这些公共知识分子对于 民主复兴、经济集体主义和 社会重塑的希望（都具有教育意义）远没有那么成功，当然也不具有普遍性，但是他们的预测并非是完全错误的。

新冠肺炎疫情造成的紧急状态在政治、经济和社会层面影响了教育与国际化发展。世界各地的学校和高等教育机构纷纷关停，加剧了社会中现有的不平等现象。由于一些收费低廉的私立学校永久关停，在这些学校就读的学生大量涌入主流学校，加大了本已不堪重负的公共系统的压力。虽然基于性别的暴力 难以衡量，但是这一数量在一些无法在学校寻求保护的儿童中有所增加。学校停止供餐方案造成 饥饿和健康损害。许多人最终承认 教师是一线保健工作者，引发了教育部门关于劳动者权利、代表权和地方关系等重要问题的讨论。部分学校利用技术为儿童提供各种学习形式，但是这类模式的主要受益者是富裕家庭和富裕国家。对于许多儿童来说，没有电脑或互联网就意味着无法进行学校相关学习 (Hossain, 2021 年)。与此同时，科技公司的利润飙升，最终实现了“颠覆”教育行业这一行业从业者梦寐以求的目标 (Williamson & Hogan, 2021 年)。尽管有政策保护，但是新冠肺炎疫情带来的经济影响将迫使一些国家在短期和长期内削减教育预算 (Lennox 等人, 2021 年)。上述发展动态让教育的未来以及教育部门的相关工作人员处于各种紧急状态。

许多全球行动者与联合国机构挂钩，有时被视为“全球教育架构”的组成因素（相关评论参见 [Hugh McLean](#) 对 [Beehary](#) 的[回应](#)，2021 年），他们应对新冠疫情的方式揭示了全球组织和国内行动者关于全球、国家和地方优先事项以及这些优先事项如何相互关联方面长期存在的矛盾。在公共卫生知识形成和信息方面暴露出的一些断层现象以及全球架构与目标的契合度也同样适用于教育。正当许多中低收入国家需要增加教育资金以应对疫情的时候，[预计](#)捐助国通过援助预算提供的援助将被削减。英国外交、联邦和发展办公室（FCDO）等一些捐助者重新制定了其政策重点，但是关键的政策声明中没有明确提及减少贫困或支持终身学习的承诺（FCDO，2021 年）。全球的教育组织机构努力确保向最需要援助的国家和人民提供援助。在新冠肺炎等全球紧急状态发生期间及之后，我们需要仔细审查规划和维持转型变革的架构。

许多全球组织以此次疫情为契机来进一步推进与疫情爆发前制定的狭隘学习度量相关的优先事项（参见 [Will Smith](#) 的[汇报](#)）。这一点在精确测量新冠疫情期间的学校关停和 / 或远程学习不足造成的“学习损失”观念中尤为明显。该观念认为儿童现身学校就是在学习，而缺勤则会导致学习损失（[Kuhfeld](#)，2019 年）。在新冠肺炎疫情时期，这种线性学习概念与可量化的[终身收入](#)损失挂钩。当可以通过一些标准度量在不同系统中测量学习时，就很容易将学校教育与经济增长相关联，然后使用计量经济学模型来确定哪些系统的“学习”产出最高。因此，对于“出于管控目的而将复杂的（学习）过程简化为简单的数字指标和排名”，教育界采用了学习损失这一最新措辞（[Shore & Wright](#)，2015 年，第 22 页；[Gorur](#)，2016 年；[Unterhalter](#)，2019 年；[Piattoeva & Boden](#)，2020 年）。在新冠疫情时期，学习的丰富性和[学习地点的多样性](#)尤为突出，但是这在线性测量中却不见踪迹。正如 [Pasi Shalberg](#) 所言：“我们需要放弃上课时间等同于学习的观点。”

将新冠肺炎疫情期间出现的教育话语历史化有助于我们理解教育与国际发展这一政策、实践、理论和实证研究领域存在的矛盾。许多倡导在教育中更多地使用技术和标准化测试的行动者支持“学习损失”这一说法（[Williamson & Hogan](#)，2021 年，第 8 页）。这个理念与 2010 年前后出现的[全球学习危机](#)话语相呼应（[Benavot & Smith](#)，2020 年）。阐述该话语的轮廓及其激发的一些理念并不是忽视教育系统在质量和公平以及为最贫穷儿童和国家提供教育方面的重大挑战；然而，认为新冠疫情的关键问题在于学习损失的想法为一些发展行动者长期以来奉行的优先事项提供了助力，即建立和使用[全球学习度量指标](#)来确定哪些系统为学生提供了所谓的优质教育。这与广泛、包容的优质教育概念形成鲜明对比，后者不仅涉及儿童的学校教育，还涉及解决不平等、不公正和支持可持续发展的终身学习（[McCowan & Unterhalter](#)，2021 年）。这一矛盾关系贯穿于教育的可持续发展目标中（[Wulff](#)，2020 年）。

许多评论家试图通过数据和数据可视化来厘清新冠肺炎疫情对教育的影响，尤其是学习损失方面的影响。例如[实况地图](#)可以显示失学儿童的数量、学校停课的时间、教师优先接种疫苗的地点。这类交互式地图是由[约翰霍普金斯大学](#)、[《用数据看世界》](#)（Our World In Data）和[牛津大学](#)等机构出于公共卫生目的而研发的实时冠状病毒地图，显示了病例、住院人数、死亡人数、疫苗接种和公共政策应对信息。这些实时数据和数据可视化不仅有助于“数字治理”（[Rose](#)，1991 年），而且在危机时刻为个体提供了一种确定性和控制感，同时也为教育技术公司提供了从生成的大量数据中获

利的机会。其中一些程序对于问责政府具有重要意义，而实况地图可以强调是否考虑到贫穷和其他不平等现象。但是如果不考虑更广泛的数据来源以及对地图所示内容进行讨论和反思，仅依赖实况地图作为疫情的主要信息来源将会引发以下问题：需要优先考虑哪些方法和数据，它们所提供的情况是全面的还是狭隘的；需要重视哪些人的知识；我们可以假设哪些准则是普遍适用的；学校数据是否应该保密以及如何保密；我们如何理解国家和当地的具体情况。教育与国际发展领域的学者善于针对上述事宜提出疑问。

为了理解新冠肺炎疫情造成的教育与国际发展领域的紧急状态，我们必须将这些多重紧急情况视作是相互交织的、相互依存的、相互加强的并与之前的历史相互关联的。但是我们不仅仅是需要认识到当前的政治、经济和社会困境，我们能不能更加明确这些困境？开展本期《NORRAG 特刊》分析时我们从六个相互关联的方面明确了不断变化的教育形态，这六个方面均涉及政治、经济和社会维度，它们是不平等、技术、国家、进展、影响和自然。这六个方面与教育模式（课程、教学、组织、联系和评估）呈现相互塑造的关系。在特定地区，新冠肺炎疫情揭示了教育可能性和不可能性的历史条件，本期《NORRAG 特刊》中的文章对此进行了说明。《NORRAG 特刊》对这些相互关联的方面进行了排序，首先分析了疫情期间最常讨论的不平等和技术方面，然后转向我们认为讨论较少但同样重要的国家、进展和影响方面，最后以自然章节结尾。我们似乎又回到了起点，开始重点关注预示或预言与混乱有关的其他紧急情况的生物紧急情况，因此本章节重点讨论气候紧急情况及其与新冠肺炎疫情的联系。

整个《NORRAG 特刊》的论点发展脉络是经过精心策划的，每个章节均展开集中讨论。每个专题部分首先给出一篇关键文章，该部分的其他文章参考并参与关键文章中提出的论点，每篇文章都从一个特定的观点、经验或问题出发。不同文章间的对话形成一种辩证关系，以此开辟新的思维和实践空间。

第一部分主要讨论不平等方面的内容。事实上，新冠肺炎疫情暴露并加剧了全球、国家和地方间的不平等几乎是一个不争的事实。《NORRAG 特刊》的多篇文章在回应一些更广泛的主题时也提及了不平等问题。因此，作为编辑，我们认为以这一重要的跨领域问题作为《NORRAG 特刊》的开篇是合理的。本部分的第一篇关键文章是 [Frances Stewart](#) 关于新冠肺炎疫情对教育不平等产生的影响，指出由于父母教育水平上已存的不平等加剧了儿童间的不平等。其余六篇文章对 [Stewart](#) 的文章进行了回应和补充。这些文章重点介绍了最边缘化和受排斥的群体，包括秘鲁的原住民社群（[Johnson & Levitan](#)）、加拿大的残疾儿童（[Francis](#) 等人）、受冲突影响的学生（[Cameron](#)）。文章也指出了教育系统内部的不平等，关注到尼日利亚私营部门的一些影响（[Robinson & Hussain](#)）、埃塞俄比亚各级机构之间的公平学习和信息共享（[Yorke](#) 等人）以及印度的校长自治程度（[Moore & Kameshwara](#)）。显然，新冠肺炎疫情造成的不平等经历并不平等。有的群体遭受了更大损失，有的教育系统经历了更多的不平等或平等进程。

第二部分主要讨论技术方面的内容。这是新冠肺炎疫情与教育的新兴文献经常讨论的话题。本部分的关键文章由 [Ulrike Rivett](#) 撰写，作者回顾了自己 2020 年初进行在线教学的经历，质疑在没有实体社群的情况下大学的意义是什么。余下四篇文章对关键文章作出了回应，重点介绍新冠肺炎疫情期间技术给教育带来的积极益

处和消极后果。对一部分人来说, 尽管封城、社交疏远和佩戴口罩的规定造成学习中断, 但是技术为继续接受教育提供了必需的工具 (Moldavan; Anand & Lal)。对另一部分人来说, 技术变成不平等的新根源 (Câmara; Crompton 等人)。

第三部分侧重国家方面的内容。在新冠肺炎疫情期间国家是如何进行重新配置的, 取得了什么效果? 许多支持紧缩政策和新自由主义政策的国家几十年来一直拥护自由市场, 但是在话语权上发生了明显变化, 国家开始迅速对社会和经济生活进行干预。医疗保健和教育等公共产品的作用成为人们普遍讨论的话题, 也是国家展示合法性的核心因素。基于上述变化, Adam Habib 在本部分的关键文章中写道, 我们需要关注创建机构的必要性以支持各国在疫情后发展社会正义, 并通过教育和关注全球解决方案地方背景的研究实现制度化。余下的四篇文章探讨了新冠肺炎疫情对一系列国家和机构教育的影响, 包括小岛屿国家 (马尔代夫; Muna 等人)、争议国家 (克什米尔; Andrabi & Kadiwal)、与各国合作旨在重建复原力的国际机构, 这与 2015 年《仙台减轻灾难风险框架》的部分内容 (Castle 等人) 形成呼应。

第四部分的关注点是 Sloterdijk (1989/2020, 第 2 页) 提出的现代性原则之一: 进展。Keita Takayama 这篇关键文章对时间和我们让教育“可分块”的愿景 (数字治理的根源) 进行了反思, 他认为新冠肺炎疫情造成的混乱提供了偶然的时刻, 如果我们把教育工作的重点放在实现某种线性进展时, 往往就会错过这些时刻。Balakrishnan 和 Johar 认为新冠肺炎疫情进一步模糊了马来西亚教育领域中公私行动者之间的界限以及他们对时间的看法。塞拉利昂则基于埃博拉疫情的历史教训来应对新冠肺炎疫情带来的一些挑战 (Durrani 等人)。显然, 新冠肺炎疫情对“进展”这一常见概念提出了挑战, 但是我们又不可能在教育话语中完全摒弃这一概念, 反思过去或现在从而更好地展望未来是一个无法绕开的话题。

第五部分从影响的角度审视了新冠肺炎疫情及其对教育的影响。Irving Epstein 的关键文章概述了影响理论中的四大主题: 接触强度、意义的创造、聚集和偶然性。他认为这些主题有助于理解新冠肺炎疫情给学生和教师带来的混乱和困难的生活经历。本部分余下的三篇文章在不同背景下阐述了 Epstein 四个主题中的一个或多个主题, 包括伦敦的自由创意工作者 (Derrick & Harris)、教育技术对八个国家学生福利的影响 (Towne)、日本大学学生的经历 (Clark 等人)。一些人认为 Epstein 的分析具有解释力, 而另一些人则认为他对意义创造过程的解读过于消极。

《NORRAG 特刊》的最后一部分第六部分聚焦我们面临的另一个紧急情况。本部分名为“自然”, 探讨了新冠肺炎疫情与气候紧急情况之间的联系以及从中汲取的教训。Jeremy Rappleye、Hikaru Komatsu 和 Iveta Silova 撰写的关键文章认为, 强调集体福祉而非个人主义的文化实践在疫情期间是成功的, 对于应对气候紧急情况至关重要。接下来的四篇文章对这一论点进行了补充和评论。Pegram 和 Kreienkamp 认为可以用复杂性理论来理解全球挑战; Adams 主张采用朴门永续设计作为可持续教育的教学方法; Molloy Murphy 呼吁从有可能掌控自然的管理理念转向相互关爱的关系。本部分和《NORRAG 特刊》的最后一篇文章将我们明确的六个方面交织在一起, 呼吁在气候危机时期重新思考教育, 不要把科学和其他认知方式尖锐对立, 而是要采用多元、多面的方法来

关注教育的复杂性 (McKenzie & Kwauk)。下一期《NORRAG 特刊》将延续本期结尾篇, 以 Heila Lotz-Sisikta 和 Eureta Rosenberg 主编的“气候变化时期的教育”开篇。

《NORRAG 特刊》共 29 章, 66 位撰稿人来自全世界不同的机构, 包括大学、中小学、社区组织、民间团体和私营部门。这些章节涉及从早教到研究生学习等各个教育阶段并关注各类行动者, 包括儿童、家长、教师、管理人员、创意产业工作者、机构领导和评论家。撰稿人采用多种方法撰写文章, 在一些司法管辖区采取出行限制和社交疏远措施的情况下, 有的撰稿人使用创新方法来收集数据。一些撰稿人采用熟知的概念框架, 而另一些撰稿人则考虑了新的理论形式。整个特刊阐述了教育的深刻变化、对日常教育生活的一些严酷影响、思考不同的未来可能性时可以采取的一些反思形式。

总的来看, 本期《NORRAG 特刊》介绍了各国和不同社会群体中教育与国际发展的紧急状态的多样性和复杂性。尽管现在判断人们和机构能否在新冠肺炎疫情造成的政治、经济和社会挑战中找到出路还为时过早, 但是本期特刊的各个章节借鉴了新的教育观点和做法并提供了形成性思考, 表明关键的话语和实质性变革正在实施中。现在国家干预的作用是创造公共价值, 而不是纠正市场失灵; 这是 40 多年来在公共政策中占主导地位的新古典主义正统经济学的重大转变。现在教师被视为社区和社会中必不可少的保健工作者; 与之前描述的“缺陷”大相径庭。教育领域正在公开讨论普遍存在的脆弱性, 如心理健康和贫困问题, 要求采取集体行动和实施关怀, 而不是指责个人。我们希望本期《NORRAG 特刊》的各个章节能够激励人们将这些新出现的想法转化为适用于实践的理论、新的生活经验和公平的制度, 同时注意不要重复现代性的动态乌托邦主义, 忽视新冠肺炎疫情在教育方面的经验。

致谢

我很荣幸在过去的一年里作为共同主编制作了本期《NORRAG 特刊》。我们最初的想法源自教育与国际发展中心 (CEID) 于 2020 年 4 月发起的题为“[新冠肺炎疫情时期的教育](#)”的系列博客, 我们的想法得到进一步强化是源于 2020 年 9 月举行的同名[网络研讨会](#)和 2021 年 4 月举行的题为“[新冠肺炎疫情对教育 and 研究产生了什么影响?](#)”的 NORRAG KIX EAP [网络研讨会](#), 其中包括一些曾向《NORRAG 特刊》投稿的作者。我们要感谢 CEID 的同事, 他们在过去的 18 个月里成就了这个系列博客, 感谢本期《NORRAG 特刊》的 63 位作者, 他们为准备发表的文章慷慨地贡献了一系列评论和反馈, 还要感谢 Gemma Moss 和 Jenny Parkes 审阅我们的导言初稿。最后我们要感谢 Moira V. Faul、Anouk Pasquier Di Dio、Paul Gerhard、Emeline Brylinski、José Luís Canêlhas 和 NORRAG 团队的其他成员, 感谢他们在期刊调校和制作过程中给予的支持。

参考文献

Agamben, G. (2020). The state of exception provoked by an unmotivated emergency. Positions Politics.

Beehary, G. (2021). The pathway to progress on SDG 4 requires the global education architecture to focus on foundational learning and to hold ourselves accountable for achieving it. *International Journal of Educational Development*, 82.

Benavot, A., & Smith, W. C. (2020). Reshaping quality and equity: Global learning metrics as a ready-made solution to a manufactured crisis. In A. Wulff. (Ed.), *Grading Goal Four* (pp. 238-261). Brill.

FCDO (2021). *Mitigating the impacts on students and staff of the disruptions to higher education institutions during the COVID19 pandemic: a rapid evidence review*. Technical report for DfE.

Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598-616.

Harvey, D. (2020). We need a collective response to the collective dilemma of Coronavirus. *Jacobin*.

Hossain, M. (2021). Unequal experience of COVID-induced remote schooling in four developing countries. *International Journal of Educational Development*, 85.

Kenway, J., & Epstein, D. (2021). The COVID-19 conjuncture: rearticulating the school/home/work nexus. *International Studies in Sociology of Education*.

Kuhfeld, M. (2019, June 6). Rethinking summer slide: The more you gain, the more you lose. *KappanOnline*.

Lennox, J., Reuge, N., Benavides, F. (2021). UNICEF's lessons learned from the education response to the COVID-19 crisis and reflections on the implications for education policy. *International Journal of Educational Development*.

McCowan, T., & Unterhalter, E. (Eds.). (2021). *Education and International Development: An introduction*, (2nd ed.). London: Bloomsbury.

Piattoeva, N., & Boden, R. (2020). Escaping numbers? The ambiguities of the governance of education through data. *International Studies in Sociology of Education*, 29(1-2), 1-18.

Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting Organizations and Society*, 16(7), 673-692.

Sandel, M. (2020). *The Tyranny of Merit: What's become of the common good?* UK: Allen Lane.

Shore, C., & Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture rankings and the new world order. *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, 23(1), 22-28.

Sloterdijk, P. (1989/2020). *Infinite Mobilization: Towards a Critique of Political Kinetics*, trans. Sandra Berjan. Cambridge: Polity Press.

Unterhalter, E. (2019). *Measuring the unmeasurable in education*. London: Routledge.

Williamson, B. & Hogan, A. (2021). *Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech and University Reform*. Brussels: Education International.

Wulff, A. (Ed.). (2020). *Grading Goal Four: Tensions, threats, and opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education*. Leiden: Brill Sense.

Žižek, S. (2020). *Pandemic! COVID-19 shakes the world*. New York: OR Books.

第一部分 不平等

新冠肺炎疫情对教育不平等产生的一些影响

Frances Stewart, 英国牛津大学名誉教授

rances.stewart@qeh.ox.ac.uk

摘要

本文审视了新冠肺炎疫情对教育不平等的影响，结果表明：国家内部和各个国家之间在教育方面都因为疫情产生了不平等的现象。在停课情况下，较富裕的国家和较好的学校可以提供替代性的教学方案，质量较高；而对于较贫穷的家庭而言，因为上网、看电视和使用笔记本电脑的机会有限，父母给予的支持也较少，所以学生利用替代性教学方案的能力较差。新冠肺炎疫情对教育不平等的影响可能对来自贫穷国家和家庭儿童的前景产生长期的影响。

关键词

不平等
新冠肺炎疫情
教育
学校
招生

教育至关重要，教育是实现人类繁荣的一个核心要素，而且也是人们获得其他重要能力的手段，因此，教育不平等就成为不平等现象中特别关键的一个方面。最重要的是，教育可以提高人们的收入，改善人们的健康水平。而教育不平等（在进入学校和大学的机会以及在教育机构教学质量方面的不平等现象）则成为导致和加剧就业、收入和健康等诸多方面的纵向不平等（个人之间）和横向不平等现象（群体之间）的主要因素。

新冠肺炎疫情对教育活动产生了巨大的影响。2020年，大多数国家的学校停课6个月。据估计，到2020年3月，全世界超过80%的入学儿童受到了封城、隔离的影响。教师以各种形式提供替代性的教学活动，包括线上互动教学、电视和广播课程，有时还会提供活动表。

虽然全球封锁影响了所有收入类型家庭的在读子女，但低收入家庭和低收入国家受到的影响最大。一般来说，下述情况会对国家内部和国家之间的不平等现象产生影响：

1. 在参与替代教学活动所需的设备方面存在不平等，如互联网和计算机、智能手机、电视和收音机。
2. 在父母支持家庭教育的能力方面存在不平等，这种不平等主要取决于父母自己的教育水平和他们为子女教育所贡献的时间。
3. 新冠肺炎疫情以及封城隔离，对就业和收入产生了普遍的负面影响，这反过来又对儿童的教育产生了间接的影响。这也会加剧不平等现象，因为对就业和收入的影响本身在各个家庭和群体之间就是不平衡的；而且当收入已经很低的时候（处于或接近最低生活水平时），家庭收入的减少对儿童教育的影响更大。

虽然不平等的影响是普遍存在的，但是由于学校停课时间的长短、替代教学性质和对学生支持有所不同，其影响程度在不同的国家也有所不同。此外，根据限制经济活动的时间长短和严重程度、新冠疫情引发的其他国家经济紧缩的连锁反应、以及政府（和援助国）维持收入的政策的不同，各国在经济方面受到的影响也各不相同。在下文中，我将用一些一般性数据和一些来自特定国家的证据来说明这些观点。

全球数据综述

学校关停

新冠肺炎疫情影响了世界上的每一个国家，有些国家比其他国家严重得多。所有国家在关停学校方面的反应几乎一致。在2020年3月底的疫情高峰期，约有14.71亿儿童（占入学儿童的82.5%）因此受到影响。此后学校逐渐开放，到2021年5月24日，只有24个国家仍然在全国范围内关停学校，受影响的儿童人数下降到2.11亿——但这仍然是一个相当大的数字。

表 1: 新冠肺炎疫情期间学校关停情况

日期	关停全国学校的国家数目	受影响儿童人数 (百万人)	受学校关停影响的在校儿童比例 %
2020年3月31日	164	1,471	82.5
2020年6月6日	107	919	52.5
2020年9月9日	40	809	46.2
2020年11月12日	23	224	12.8
2021年3月29日	40	205	11.7
2021年5月24日	24	211	12

资料来源: 教科文组织, 2021年

替代性教学方案

学校在关停后采取了各种替代性教学方案，包括互动在线教学、使用电视或广播，有时学校还会亲自或通过邮寄的方式给学生发放教材。但在贫穷国家中，资源有限的学校根本不提供替代教学方案（人权观察，2020年）。

作为面授教学最有效的替代方案，交互式在线教育主要由资源最好的学校提供；并且学生也能够连接上高质量的互联网。而低收入国家只有少数儿童（16.3%）可以接入互联网，其次，相对比较好的教学模式——电视课程，也仅限于少数拥有电视的家庭。在撒哈拉以南的非洲地区，只有19%的家庭可以上网，相比之下，北美地区的这一比例为89%。这些数据表明了电视拥有率方面的类似差距（表2）。在上述各种情况下，来自贫困家庭的儿童都无法获得这些替代性方案。尽管贫穷国家的收音机普及率远高于电视，但许多非常贫穷的人甚至连收音机都没有。

因此，替代性教学的机会和质量在国家之间和国家内部都存在不均衡的情况。一项针对撒哈拉以南非洲四个国家（埃塞俄比亚、马拉维、尼日利亚和乌干达）的研究结果表明，只有不到一半的儿童能够使用收音机、电视或移动学习应用程序。在疫情期间，师生的接触率下降到了17%（Josephson等人，2020年）。布基纳法索的儿童表示：他们因缺电而无法学习（人权观察，2020年）。据估计，在拉丁美洲和加勒比地区，尽管在私立学校中有四分之三的儿童可以获得远程教育，但在公立学校中只有一半的儿童可以获得远程教育（联合国儿童基金会，2020a）。

据联合国儿童基金会估计，在发展中国家，在远程教育无法覆盖的人群中，超过70%属于收入分配最底层的40%人群，而超过四分之三的人位于农村地区（联合国儿童基金会，2020b）。分析表明，来自非常贫困家庭的儿童（特别是来自移民和土著家庭的

儿童），在学校重新开学后很可能不会继续接受教育（联合国儿童基金会，2020a）。一项人权调查报告称，中非共和国、刚果和马达加斯加的许多儿童在封城期间没有接受教育（人权观察，2020年）。其中，女孩受到的影响尤其严重，因为她们害怕去男性教师家里，而且经常需要做家务。一位来自摩洛哥低收入地区的教师估计，最多有10%的儿童参加了远程学习，其中大部分是父母受过教育的儿童（人权观察，2020年）。这些不平等现象并不局限于贫穷国家。在英格兰和威尔士，一项调查发现，在最贫困学生就读的学校中，有五分之四表示其“没有足够的设备和互联网接入设备，来确保所有处于自我隔离中的学生能够继续学习”（Teachfirst，2020）。

对发展中国家教育部的调查显示，各国的反应明显存在不平等现象（教科文组织等，2020年）。

- 90%的高收入国家要求教师在学校关停期间继续工作，但只有60%的中等收入国家和39%的低收入国家要求教师继续工作。
- 97%的高收入国家安排教师继续跟踪学生的表现，但只有一半的低收入和中低收入国家能够做到这一点。
- 虽然大多数中高收入国家帮助学生获得了远程教育的条件，但是只有30%的低收入国家能够做到这一点。

表 2: 按区域划分的用于获取替代教学的补充资产

地区	2018年互联网用户比例 %	2018年全部人口中获得电力的比例 %	2018年农村人口中获得电力的比例 %	2000-2003年拥有电视的家庭比例 %
撒哈拉以南非洲	18.7a	47.7	31.5	22.7
南亚	20.1	91.6	87.6	23.4
东亚和太平洋	54.9 ^a	98	96.3	75 ^b
阿拉伯世界	63.2	89.3	79.2	85.6 ^c
拉丁美洲和加勒比	72.4	98.3	92.8	73.8d
欧盟	81.6	100	100	94.3
北美	88.5	100	100	98

a. 2017; b. 估算; c. 中东和北非; d. 前西班牙殖民地。

资料来源: 世界银行, 世界发展指标; Nation Master。

家长对家庭教育的支持

在国家内部和国家之间，父母对家庭教育的支持水平存在严重的不平衡。一个主要原因是父母自身受教育水平的不平衡。在高收入国家，几乎所有父母都受过小学和中学教育，但受过高等教育的人和没有学位的人之间存在着鸿沟，前者最有能力支持其子女接受中学教育。众所周知，父母受教育程度的不平等与家庭收入的不平等密切相关。例如，在英国，2018年最贫困家庭（其子女可以免费享受学校午餐）的子女上大学的可能性不到其余人口的一半。

在采用多重劣势指标时，这一差距更大（（英国）大学及学院招生服务中心，2018年）。对于全部成年人口来说，这一差距会大得多，因为近几十年大学入学率一直在扩大。

在低收入国家，有相当高比例的成年女性没有完成小学教育，因此她们也很难支持自己的子女接受教育（表3）。例如，在2017年的塞内加尔，所有25岁以上的女性中只有13%完成了小学教育。父母教育经历非常有限的人群主要集中在最贫困的家庭，这进一步加重了新冠肺炎疫情对低收入家庭中教育的负面影响。人权观察调查在调查了一些儿童后报告称，他们发现这些儿童很难在家学习，因为他们家中没有人受过任何教育（人权观察，2020年）。在孟加拉国的一项研究中，一半受访父母表示：他们无法帮助孩子学习新的课题（Biswas等人，2020年）；而一项对46个国家儿童（11-17岁）的调查则发现，37%的人表示：在家庭教育中没有人能够帮助他们（Gordon和Burgess，2020年）。

表3：选定的发展中国家中完成小学教育的成年女性比例

国家	完成小学教育的成年女性 (25岁以上) 比例 %	年份
安哥拉	32.9	2014
孟加拉国	54.5	2018
布隆迪	13.8	2017
洪都拉斯	60.2	2018
印度尼西亚	74.9	2018
莫桑比克	36.1	2017
尼泊尔	17.1	2008
尼日尔	8.9	2012
巴基斯坦	37.7	2017
卢旺达	31.8	2018
塞内加尔	13.1	2017
叙利亚	33.4	2008
坦桑尼亚	58.9	2012
突尼斯	65.8	2016

资料来源：世界银行，世界发展指标。

新冠肺炎疫情对教育资源分配不合理产生的这些影响直接来自学校关停和替代性教学方案。然而，全球大概有9%的小学学龄儿童和18%的6-17岁儿童根本没有入学（教科文组织数据）。这些孩子显然不会受到学校关停的影响。

此外更为重要的一个方面是封城导致的经济衰退对儿童学习所产生的影响。

经济方面不利影响

疫情对全球经济产生了非常不利的影响，首先是因为某些国家的封城，其次是其他地方经济衰退对市场产生的连锁影响。在一些国家，政府出台了支持企业发展、就业和提升收入的方案，缓解了

这种影响。2021年4月，国际货币基金组织估计：世界国内生产总值将下降3.3%，各个国家的下降幅度因每个国家管理疫情的方式而存在很大不同。一个极端情况是中国的GDP预计在2020年增长2.3%，而岛屿经济体的经济表现尤为糟糕，据估计：斐济下降了19%，马尔代夫下降了32%。发达经济体的国内生产总值大约下降了4.7%，西班牙（11%）和英国（10%）的降幅尤其突出。在较大的发展中经济体中，秘鲁的国内生产总值大约下降了11%，阿根廷和菲律宾下降了10%，印度和墨西哥下降了8%，南非下降了7%。拉丁美洲和加勒比地区的区域估计情况最不乐观（-7.0%），撒哈拉以南非洲的下降幅度远低于这一水平，为-1.9%（国际货币基金组织，2021）。

经济衰退的影响水平具体取决于封城和政府保护方案的性质。在封城期间，那些可以继续在家工作的人（许多人从事非体力劳动）的收入所受到的影响最小。那些暂停工作的人群的收入损失水平具体取决于家庭的公共和私人保险计划，以及疫情期间当局为保护人民而采取的具体政府方案。这些方案大多支持那些在正规部门工作且签订了长期合同的人员。拥有资产的家庭可以通过利用这些资产来维持消费。而在非正规部门工作的人员以及临时工往往受害更深，因为他们没有办理保险，而且往往不在政府援助方案的补偿范围之内。

我们无法用只言片语简单地概括经济衰退的影响，因为这在很大程度上取决于封城和政府补偿政策的性质，但是在大多数国家，这种影响似乎是不平等的（例如，Chetty等人，2020年）。在低收入国家，许多人被推到贫困线以下（国际货币基金组织，2021年）。2021年1月，世界银行估计，在2020年内陷入极端贫困的人口将新增1.19亿至1.24亿（Lakner等人，2021年）。

一项针对四个非洲国家的研究结果表明，77%的人口生活在因疫情而失去收入的家庭之中。约有四分之一的家庭因收入损失而难以获得足够的药品和食物，而这些损失却以一种不均衡的方式，落到“在疫情之前就已经一贫如洗的家庭肩上”（Josephson等人，2020年，第8页）。

除了对普遍贫困的影响之外，贫困加剧还对教育产生了不利影响。儿童营养和健康状况的恶化使他们更难参与学习，而年龄较大的儿童（尤其是女孩）可能需要照顾不上学的弟弟妹妹。一些孩子通过寻找有偿工作来填补家庭收入。人权观察（2020年）调查报告称，撒哈拉以南非洲的儿童从事捕鱼和卖鱼，或者在手工采矿和农业活动中打工。教师们担心他们将永远无法继续学业。

影响总结

综合这些证据，新冠肺炎疫情在国家内部和国家之间都产生了一系列不平等的影响。这一结论得到了人权观察的认可（2020年，第1页），该组织在对九个非洲国家进行采访之后得出结论：“疫情造成的学校关停加剧了先前就已经存在的的不平等现象，而且……最有可能被排除在优质教育之外的儿童受到的伤害最大”。

表4显示了在教育影响方面所显现的区域不平等现象，调查数据取自对46个国家的儿童及其监护人的调查。

表 4: 新冠肺炎疫情时期替代教学活动中地区之间的不平等

地区	家里没人帮忙的比例 %	没有接触过教师的比例 %	每周与教师联系一次或更多的比例 %
北美	12	20	46
拉丁美洲和加勒比	25	24	36
亚洲	33	58	15
西非	40	68	10
东非和南非	43	81	10

资料来源: Gordon 和 Burgess, 2020 年。

国别报告显示了各国内部存在的不平等影响。对发达国家学校关停影响的研究表明, 低收入家庭学生的学习损失更大:

- 在荷兰, 来自教育程度较低家庭儿童的考试成绩下降幅度高达 55% (Engzell 等人, 2020 年)。
- 在比利时佛兰德的学校中, 学校中弱势家庭学生的比例越大, 成绩下降越快 (Maldonado 和 De Witte, 2020 年)。
- 在美国, 来自收入水平最低家庭的四分之一学生群体中, 在“Zearn”平台上完成数学课程的比例下降了超过 70%; 中等收入者约占 60%, 最高收入者约占 30% (Bruyckere, 2020 年)。
- 在英国的公立中学中, 来自最富有的五分之一家庭的孩子中的 64% 在功课上得到积极的帮助, 相比之下, 来自最贫穷的五分之一家庭的孩子中, 只有 47% 能够得到帮助。另外, 有 82% 的私立学校学生得到了积极的帮助。来自富裕家庭的孩子在功课上花费的时间则比来自底层五分之一家庭的孩子多出 30% (Andrew 等人, 2020 年)。

发展中国家也有类似的发现。例如, 厄瓜多尔的一项研究显示, 替代性教学活动对纵向和横向不平等现象的影响并不相同 (表 5)。

表 5: 新冠肺炎疫情学校关停期间的教学活动

	计算机和互联网接入比例 %	每周花在功课上的时间超过 4 小时比例 %	没有作业比例 %
财富最多的四分之一	75	45	9
财富最少的四分之一	39	40	19
混血 / 白人	62	45	13
土著和其他	44	40	19
东非和南非	43	81	10

资料来源: Asanov 等人, 2021 年。

同样, 在尼日利亚, 学校的关停加剧了纵向和横向的教育不平等现象, 收入较高和父母受教育程度较高的儿童可以获得更好的互联网接入资源, 同样, 生活在尼日利亚南部的儿童比生活在北部的儿童拥有更好的互联网接入资源。这项研究的结论是: “来自低收入家庭、教育程度较低的家庭的孩子处于严重的不利地位, 因为学生在远程学习时因缺乏家庭的帮助, 无法获得在家上课的资源支持, 因此而受到阻碍” (Briggs, 2020 年, 第 50 页)。

结论

新冠肺炎疫情对全世界的教育都产生了负面影响。而这种负面影响在国家之间和国家内部却不均衡。尽管证据仍然零散, 但在国家内部以及国家之间都存在类似的横向不平等 (跨群体) 和纵向不平等 (个人之间) 的情况。教师和家长提供的替代教学方案和家庭教育支持水平也存在不平等的情况。极端贫困的加剧破坏了最贫困者的学习。随着各国逐渐从新冠肺炎疫情危机中恢复, 许多不利影响将逐渐消失。但这种复苏很可能是不均衡的复苏, 较发达国家有资源支持自身实现更快速的复苏, 而较贫穷国家可能背负巨额债务, 阻碍快速复苏的步伐。来自富裕国家和高收入家庭的儿童可能会从政府、学校和家庭获得更多的支持, 帮助他们弥补疫情造成的教育差距。但是, 对于许多来自贫困家庭的孩子来说, 新冠肺炎疫情对教育所造成的冲击将会产生永久性的负面影响, 损害他们的经济前景, 甚至可能损害他们的健康。这可能会普遍加剧不平等现象, 并对下一代产生连锁反应。

参考文献

Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., ... Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning*. Institute of Fiscal Studies. London.

Asanov, I., Flore, F., Meusmann, M., & Schulte, M. (2021). Remote learning, time-use and mental health of Ecuadorian. *World Development*, 138.

Biswas, K., Asaduzzaman, T. M., Evans, D. K., Fehrler, S., Ramachandran, D., & Sabarwal, S. (2020). *TV-Based Learning in Bangladesh: Is it Reaching Students?* World Bank.

Briggs, D. C. (2020). COVID-19 The effect of lockdown on children's remote learning experience – parents perspective. *Journal of Education, Society and Behavioral Science*, 33(9), 42-52.

Bruyckere, P. d. (2020). From experience to learning. Some really bad news about learning during this pandemic based on actual data from three different countries. The Economy of Meaning.

Chetty, R., Friedman, J. N., Hendren, N., Stepner, M., & Team, T. O. I. (2020). *The economic impact of COVID-19. Evidence from a new public database built using private sector data.* NBER Working Paper 27431, New York.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2020). Learning inequality during the COVID-19 pandemic. SocArXiv paper.

Gordon, M., & Burgess, M. (2020). The hidden impact of COVID-19 on children's education. Save the Children.

Human Rights Watch. (2020). Impact of COVID-19 on children's education in Africa.

IMF. (2021 April). *World Economic Outlook*. Washington DC: International Monetary Fund.

Josephson, A., Kilic, T., & Michler, J. D. (2020). *Socioeconomic Impacts of COVID-19 in Four African Countries*. Washington DC: World Bank.

Lakner, C., Yonzan, N., Mahler, G. D., Castaneda Aguilar, R. A., & Wu, H. (2021). Updated estimates of the impact of COVID-19 on global poverty: Looking back at 2020 and the outlook for 2021. World Bank blog.

Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. Discussion Paper Series Dps20.1. Department of Economics, LeuvenKu.

Teachfirst. (2020 November). 84% of schools with the poorest children lack devices to ensure their pupils can study at home if self-isolating. *Teach first press release.*

UCAS. (2018). Multiple equality measures (MEM) report. UCAS.

UNESCO. (2021). *Dashboards on the global monitoring of school closures caused by the COVID-19 pandemic.* <http://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/>

UNESCO, UNICEF, & WorldBank. (2020). What we have learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID19.

UNICEF. (2020a). *Education on hold: A generation of children in Latin America and the Caribbean are missing out on schooling because of COVID-19.* Retrieved from <https://reliefweb.int/report/mexico/education-hold-generation-children-latin-america-and-caribbean-are-missing-out>.

UNICEF. (2020b). *Are children able to continue learning during school closures?* <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>

不平等、新冠肺炎疫情和民营部门： 尼日利亚的教育系统

 Lynsey Robinson, 英国伦敦大学学院教育学院博士生

 lynsey.robinson.19@ucl.ac.uk

 Taibat Aduragba Hussain, 尼日利亚瑞兴儿童基金会 (Rising Child Foundation) 创始人

 aduragbataibat@gmail.com

摘要

本文对新冠肺炎疫情时期的尼日利亚教育体系进行了分析。本文认为,自20世纪80年代以来,该国在教育方面的公共支出一直处于低水平,一些州对私营部门的依赖程度高于预期,这在尼日利亚东南部和西南部地区尤为明显,这意味着教育系统无法应对新冠肺炎疫情危机,从而导致不平等现象加剧。

关键词

不平等
私立学校
教育财政
尼日利亚

随着世界各地为防止新冠肺炎疫情的传播而关停学校,教育系统匆忙开始实施远程学习计划以帮助学生学习。这些干预措施主要利用教育技术,能够减轻疫情对一些学生产生的影响。但是,随着组织、政府和多边机构对应对措施的效果进行评估,有一个问题愈发明显,即:现有的教育不平等因远程学习机会的不平等而进一步加剧——特别是低收入家庭的儿童和农村地区的儿童 (Cavalho 和 Hares, 2020 年; Moore, 2020 年; Stewart, 本期)。

在尼日利亚,新出现的证据表明,现有不平等情况的加剧主要涉及家庭负担、获得远程学习所需技术的能力,以及家长在学校关停时支持儿童学习的能力 (EduPlana & BudgIT, 2020 年; 马拉拉基金, 2020; TEP 和 NESG, 2020 年)。数据显示,在收入较高的家庭中,儿童在学校关停期间表现得更加积极 (国家统计局和世界银行, 2021 年)。

这一情况尤其令人担忧,因为公共教育系统已经长期资金不足,并且高度依赖民营部门的捐助 (Onyekwena 等人, 2019 年)。疫情造成的经济冲击导致油价在疫情开始时大幅下跌。加之国家层面的封城措施,财政资源减少的状况出现。尽管政府继续将同样比例的预算分配给基础教育 (如 2004 年普及基础教育法案规定),但其实际数额将低于前几年的水平 (Obiakor 和 Adeniran, 2020 年)。这可能会将与学校教育相关的额外成本推给民营部门,包括家庭。这一情况将加剧不平等的现象,因为世界银行估计,尼日利亚的全国贫困率将从 2019 年的 40.1% 增加到 2022 年的 45.2%,新增 1090 万贫困人口 (Irwin 等人, 2021 年; Lain & Vishwanath, 2021 年)。

这意味着私立学校的费用对于那些在疫情之前就负担不起的人来说,更是遥不可及,这成为许多儿童返回学校学习的一个重大障碍 (马拉拉基金, 2020 年, 第 12-13 页)。在卡杜纳州,我们可以发现这一情况。在疫情之前,男孩比女孩更有可能上私立学校,大多数女孩上公立学校。马拉拉基金的一份报告发现,该州 22% 的男孩不希望重返学校,他们称费用是他们重返学校的主要障碍,而女孩只有 9% 不希望重返学校 (马拉拉基金, 2020 年, 第 12-13 页)。类似的情况在其他州也被报道,私立学校的所有人承认返回学校的学生数量有所下降 (Ayodele, 2021 年)。

越来越多的研究表明,这种依赖民营部门的行为,对极度贫穷

家庭儿童的教育产生了特别消极的影响 (Verger 等人, 2019 年), 并破坏了国家充分资助和优先支出免费优质公共资源的法律义务 (Unterhalter 等人, 2020 年)。有鉴于此, 我们认为, 自 20 世纪 80 年代以来, 尼日利亚的教育责任从政府转移到民营部门, 这导致教育系统无力应对任何冲击, 包括新冠肺炎疫情。为减轻疫情对教育系统不平等的影响, 尼日利亚有必要增加公共支出, 加大国家参与的力度, 而不是越来越依赖民营部门。

尼日利亚的社会政策轨迹

在新冠肺炎疫情之前, 尼日利亚教育体系已经存在根深蒂固的不平等——这与几十年来的低水平国家支出有关。在入学率和升学率以及不理想的学习成绩方面, 不平等现象非常明显 (Onyekwena 等人, 2019 年)。¹ 尼日利亚是世界上失学儿童比例最高的国家, 约达 1,050 万, **也是世界上上学时间不到 2 年的贫困女童比例最高的 10 个国家之一, 其中 66% 的贫困女童处于失学状态 (联合国教科文组织, 2021 年)**。尼日利亚教育体系中的不平等现象已经跨越了性别、地区和社会经济界限 (Kazeem 和 Ige, 2010 年; Kazeem 等人, 2010 年)。

表 1 和表 2 概述了小学净入学率,² 表明入学率与家庭财富相关, 家庭越穷, 入学率越低。我们还可以看出, 生活在农村地区的女孩净入学率仅为 51%; 尼日利亚东北部仅为 44.5% (NPC 和 ICF, 2019 年)。相比之下, 城市男孩的净入学率为 72.8%, 东南部男孩的净入学率为 83.7% (NPC 和 ICF, 2019 年)。

表 1: 小学净入学率

		男性	女性	总数
居住地	城市	72.8	70.2	71.5
	农村	55.0	51.0	53.1
地区	中北部	62.1	62.1	62.1
	东北部	46.4	44.5	45.5
	西北部	57.9	51.8	54.9
	东南部	83.7	81.2	82.4
	南部	72.8	68.0	70.5
财富五等分群体	西南部	73.6	71.9	72.7
	财富最少	33.9	30.6	32.3
	财富第二	60.6	55.6	58.1
	财富第三	73.1	69.4	71.3
	财富第四	77.2	76.1	76.6
	财富最多	73.2	69.2	71.2

资料来源: 尼日利亚人口和健康调查 (NPC 和 ICF, 2019 年, 第 41 页)

尽管尼日利亚对普及小学教育作出了承诺, 但是, 低净入学率的情况仍然存在, 在一些地区, 这些承诺可追溯到 20 世纪 50 年代, 在国家层面可追溯到 1977 年发起的普及小学教育方案。最近, 1999 年尼日利亚的普及基础教育方案做出了广泛的教育承诺 (Fafunwa, 1974 年; Obanya, 2011 年)。但是, 国家在教育方面的支出历来很低。2010 年至 2014 年间, 只有 8.8% 的联邦预算

用于教育工作, 而达喀尔全民教育行动建议: 国家预算的 20% 应当用于教育 (Onyekwena 等人, 2019 年)。

教育资金不足的情况可以追溯到 20 世纪 80 年代, 当时由于全球油价大幅下跌, 联邦储备下降。国际货币基金组织和世界银行实施的包括结构调整在内的紧缩措施严重限制了教育的支出 (Hinchcliffe, 1989 年; Babalola 等人, 1999 年; Imam, 2012 年)。在这一背景下, 许多州重新收取学费, 将教育的成本转给家庭, 导致入学率下降 (Babalola 等人, 1999 年; Imam, 2012)。在重男轻女的州, 女孩辍学去当小贩、家政工人或农场工人 (Obasi, 2000 年)。

这样一来, 国家高度依赖民营部门, 而民营部门在过去往往被视为公共教育体系的补充。

大量的文献表明私立学校有很高的入学率, 特别是在城市中心和一些南部州, 情况更是如此 (Tooley 等人, 2005 年; HRM, 2013 年; Dixon 等人, 2017 年)。家庭在课本、校服、交通和其他学校费用上的支出也水涨船高 (Onyekwena 等人, 2019 年)。

表 2 按地点和性别显示了特定国家公立和私立学校的小学入学率。在南部的阿南布拉州和拉各斯州, 私立学校的入学率非常高, 而公立学校的入学率相对较低。相比之下, 北部的博尔诺州、卡诺州和索科托州贫困率较高, 公立学校入学率较高。这加剧了国家内部和国家之间的结构性不平等。几十年来, 公立学校资金严重不足, 但却是许多贫困家庭和生活在农村地区的人唯一的就读选择 (HRM, 2016 年)。研究结果表明, 极度贫穷的家庭往往负担不起校服、课本和交通费用 (Kazeem 等人, 2010 年)。

新冠肺炎疫情与教育不平等现象的加剧

这种低教育支出和高度依赖民营部门的模式导致教育系统无力公平地应对疫情的冲击。在对学校关停和向远程教育转变的应对方面, 这种影响显而易见。

2020 年 3 月, 尼日利亚联邦教育部批准关停全国 36 个州和联邦首都区 (FCT) 的所有学校。许多学生在 2019/2020 学年的大部分时间里都没有上学。约有 23 个州通过广播和电视采用了远程学习方案, 如在阿南布拉的“空中教学” (EduPlana & BudgIT, 2020 年, 第 10 页)。还有五个州, 包括翁多、奥贡、埃多、卡杜纳、拉各斯, 创建了在线学习平台。许多私立学校通过 Zoom、WhatsApp 和谷歌教室实施远程学习计划。

对于参与远程学习的学生来说, 他们需要获得以下技术设备: 智能手机、电视、电脑和平板电脑。来自贫困家庭的儿童不太可能获得这些资源。尼日利亚国家统计局和世界银行的新冠肺炎疫情国家纵向电话调查结果表明, 富裕家庭的儿童比贫困家庭的儿童更有可能获得电视、智能手机和平板电脑来进行学习 (国家统计局和世界银行, 2021 年 1 月)。Azubuike 等人 (2021 年) 还发现, 在私立学校上学的儿童更有可能在学校关停时获得学习所需的资源, 如笔记本电脑、平板电脑或计算机。

这种不平等的影响在参与学习活动的数据中显而易见。在 2020 年 3 月至 10 月期间, 来自收入最低五分之一家庭的儿童中,

表 2: 按性别和地点分列的、阿南布拉、博尔诺、卡诺、拉各斯和索科托公立和私立学校入学率百分比 (2018 年)

	城市			城市			城市		
	男性	女性	总数	男性	女性	总数	男性	女性	总数
尼日利亚									
私立	43.0%	42.7%	42.8%	27.4%	27.8%	27.6%	34.4%	34.7%	34.6%
公立	57.0%	57.3%	57.2%	72.6%	72.2%	72.4%	65.6%	65.3%	65.4%
博尔诺									
私立	21.3%	24.1%	22.6%	3.3%	3.9%	3.6%	14.1%	16.3%	15.1%
公立	78.7%	75.9%	77.4%	96.7%	96.1%	96.4%	85.9%	83.7%	84.9%
卡诺									
私立	13.7%	13.7%	13.7%	2.7%	2.8%	2.8%	7.0%	7.1%	7.1%
公立	86.3%	86.3%	86.3%	97.3%	97.2%	97.2%	93.0%	92.9%	92.9%
拉各斯									
私立	52.8%	52.1%	52.5%	58.2%	59.3%	58.7%	54.0%	53.6%	53.8%
公立	47.2%	47.9%	47.5%	41.8%	40.7%	41.3%	46.0%	46.4%	46.2%
索科托									
私立	16.3%	17.4%	16.8%	1.1%	1.3%	1.2%	5.1%	6.7%	5.8%
公立	83.7%	82.6%	83.2%	98.9%	98.7%	98.8%	94.9%	93.3%	94.2%

资料来源: 作者计算, FMoE (2018a; 2018b)

只有 41% 参与了各种形式的学习活动, 而来自收入最高五分之一家庭的儿童中 (在 2019/20 学年的任何时候都上过学的儿童), 有 67.6% 参与学习 (国家统计局和世界银行, 2021 年 10 月)。同期, 农村地区有 50.1% 的儿童参与了学习, 而城市地区有 68.6% 的儿童参与了学习 (国家统计局和世界银行, 2021 年 10 月)。

技术和不公平的基础设施产生的高成本, 以及落后的互联网连接水平和电力供应水平, 都是造成这种差距的主因。尽管尼日利亚拥有非洲最大的移动宽带市场, 但偏远和弱势社区的群体接入互联网的机会十分有限 (Bahia 等人, 2020 年)。尽管 2020 年至 2021 年间有 1900 万尼日利亚人成为新的互联网用户, 预计总数将达到 1.044 亿, 但只有 50% 的人口能够访问互联网。

在家庭能够获得技术和基础设施的情况下, 学生参与学习的能力往往取决于他们能否得到一个成人的帮助来支持他们的学习, 这个成人可以是家庭成员, 也可以是私人教师。Stewart (本期) 指出, 受教育程度较高的父母能够在学校关停期间更好地支持他们的孩子参与学习。在尼日利亚疫情期间, 在儿童参与学习活动的家庭中, 73.3% 由家长或其他家庭成员授课 (DHS 和世界银行, 2020 年 8 月)。上私立学校的儿童更有可能接触到私人教师 (Azubuike 等人, 2021 年)。在财富最少的五分之一的群体中, 儿童获得成人支持他们学习的可能性要低十倍以上。人口和健康调查数据显示, 经济收入最低的五分之一群体中, 有 75.4% 的女性和 65.1% 的男性没有受过正规的教育, 相比之下, 在财富最高的五分之一的群体中, 有 7.1% 的女性和 4.7% 的男性没有受过正规教育 (NPC 和 ICF, 2019 年, 第 38 和 40 页)。

资源充足的教育体系走向何方?

可悲的是, 对于任何研究教育体系的人来说, 像新冠肺炎疫情这样的危机, 对那些已经处于水深火热的弱势群体产生负面影响, 这并不稀奇。这在很大程度上是因为许多教育体系并没有致力于确保最边缘化的学生来取得最好的学习成果。就尼日利亚而言, 该国长期以来教育资金不足, 在危机时期的教育预算还被削减。这对低收入家庭的教育水平影响最为严重。新冠肺炎疫情让我们发现: 尼日利亚对民办学校太过依赖, 转移了国家对投资公平教育体系的责任, 并导致不平等现象的加剧。在目前这个危机关头, 增加教育方面的公共支出显得至关重要。

尾注

- 例如, 在教育质量指数 (2015) 中, 尼日利亚在 144 个国家中排名第 124 位 (Onyekwena 等人, 2019 年)。
- 净入学率是指: 给定教育水平官方年龄组在任何教育水平学校就读的学生总数, 以相应人口的百分比表示, 表明小学学龄儿童上学的百分比。

参考文献

- Ayodele, S. (2021, January 17). Free basic education policy: A child of necessity threatened by COVID-19. *The Tribune Online*.
- Azubuike, O. B., Adegboye, O., & Quadri, H. (2021). Who gets to learn in a pandemic? Exploring the digital divide in remote learning during the COVID-19 pandemic in Nigeria. *International Journal of Educational Research Open*, 2-2.
- Babalola, J. B., Lungwangwa, G., & Adeyinka, A. (1999). Education under structural adjustment in Nigeria and Zambia. *McGill Journal of Education*, 34.
- Bahia, K, Castells, P., Cruz, G., Masaki, T., Pedros, X., Pfitze, T., Rodriguez-Castelan, C., & Winkler, H. (2020). *The welfare effects of mobile broadband Internet: Evidence from Nigeria*. Policy Research Working Paper; No. 9230. World Bank: Washington, DC.
- Carvalho, S., & Hares, S. (2020, March 30). More from our database on school closures: New education policies may be increasing educational inequality. *Center for Global Development*. <https://www.cgdev.org/blog/more-our-database-school-closures-new-education-policies-may-be-increasing-educational>
- Dixon, P., Humble, S., & Tooley, J. (2017). How school choice is framed by parental preferences and family characteristics: A study in poor areas of Lagos State, Nigeria. *Economic Affairs (Institute of Economic Affairs)*, 37(1), 53-65.
- EduPlana & BudgIT. (2020). Impact of COVID-19 on Nigerian education: Assessing inequality gaps during the COVID-19 pandemic.
- Fafunwa, A. B. (2018). *History of education in Nigeria*. Oxon: Routledge. (Original work published 1974).
- Federal Ministry of Education – FMoE. (2018a). 2018 Digest of statistics for private basic education schools in Nigeria.
- Federal Ministry of Education – FMoE. (2018a). 2018 Digest of statistics for private basic education schools in Nigeria.
- Härmä, J. (2013). Access or quality? Why do families living in slums choose low-cost private schools in Lagos, Nigeria? *Oxford Review of Education*, 39(4), 548-566.
- Härmä, J. (2016). School choice in rural Nigeria? The limits of low-fee private schooling in Kwara State. *Comparative Education*, 52(2), 246-266.
- Hinchcliffe, K. (1989). Federal financing of education: Issues and evidence. *Comparative Education Review*, 33(4), 437-449.
- Imam, H. (2012). Educational Policy in Nigeria from the Colonial Era to the Post-Independence Period. *Italian Journal of Sociology of Education*, (1), 181-204.
- Irwin, A., Lain, J. & Vishwanath, T. (2021 January 28). Using data to combat the ongoing crisis, and the next, in Nigeria. *World Bank Blogs*.
- Kazeem, K., & Ige, O. (2010). Redressing the growing concern of the education sector in Nigeria. *Edo Journal of Counseling*, 3(1), 40-49.
- Kazeem, A., Jensen, L., & Stokes, C. S. (2010). School Attendance in Nigeria: Understanding the Impact and Intersection of Gender, Urban-Rural Residence, and Socioeconomic Status. *Comparative Education Review*, 54(2), 295-319.
- Lain, J., & Vishwanath, T. (2021 January 7). Tackling poverty in multiple dimensions: A proving ground in Nigeria. *World Bank Blogs*.
- Malala Fund. (2020). Girls' education and COVID-19 in Nigeria.
- Moore, R. (2020). Access to digital learning during COVID-19 closures: compounding educational inequality? Young Lives.
- National Population Commission (NPC) & ICF. (2019). *Nigeria Demographic and Health Survey 2018*. Abuja, Nigeria, and Rockville, Maryland, USA: NPC and ICF.
- Nigeria National Bureau of Statistics and World Bank - NBS & World Bank. (2020-2021). COVID-19 National Longitudinal Phone Survey 2020.
- Obasi, E. (2000). The impact of economic recession on UPE in Nigeria. *International Journal of Educational Development*, 20(3), 189-207.
- Obanya, P. (2011) *Politics and the dilemma of meaningful access to education: The Nigerian story*. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CRE-ATE).
- Obiakor, T., & Adeniran, A. (2020). *COVID-19: Risk-control measures threaten to deepen Nigeria's education crisis*. Centre for the Study of Economies of Africa (CSEA).

Onyekwena, C., Uzorm, E., Oloko, T., & Adeniran, A. (2019). *Financing basic education in Nigeria: What are the feasible options?* Background Paper. The Education Commission.

The Education Partnership Centre & The Nigerian Economic Summit Group. (TEP & NESG). (2020). *Learning in a Pandemic: Nigeria's Response to Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic*. https://education.gov.ng/wp-content/uploads/2020/08/Learning-in-a-Pandemic-Report_TEP-NESG_2020.pdf

Tooley, J., Dixon, P., & Olaniyan, O. (2005). Private and public schooling in low-income areas of Lagos State, Nigeria: A census and comparative survey. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 125–146.

UNESCO. (2021). *#HerEducationOurFuture: keeping girls in the picture during and after the COVID-19 crisis; the latest facts on gender equality in education*.

Unterhalter, E., Ron Balsera, M., & Dorsi, D. (2020). What can be done? The Abidjan Principles as a Human Rights Framework to evaluate PPPs in education. In J. Gideon & E. Unterhalter (Eds.), *Critical Reflections on Public Private Partnerships* (pp. 234-257). Oxon: Routledge.

Verger, A., Fontdevila, C., Rogan, R., & Gurney, T. (2019). Manufacturing an illusory consensus? A bibliometric analysis of the international debate on education privatisation. *International Journal of Educational Development*, 64, 81–95.

第二部分 技术

数字化： 新冠肺炎疫情如何改变高等教育的面貌

👤 Ulrike Rivett, 南非开普敦大学信息系统系教授

✉ ulrike.rivett@uct.ac.za

摘要

历经新冠疫情后，教育领域形成了一个共识，即教学活动和技術突然间交叉在一起。根据我对 2020 年教学活动的反思，我试图了解教育领域的复原力，以及技术是如何在一个不断变化和不确定的环境中成为教学工作的推动力。

关键词

远程教学
在线学习
高等教育
新冠肺炎疫情
教育技术

在疫情爆发、降低人员密度、甚至完全关停大学的不久后，学术界就发表了几篇论文，其中强调了远程学习和教学的经验 and 影响。人们对紧急情况下的远程教学和在线教学环境进行了区分：前者是一种没有准备的、强调尽快实施的教学活动；而后者则是经过精心设计、深思熟虑的教学理念（Hodges 等人，2020 年）。2020 年，教育学术界不得不“匆匆忙忙”适应新的环境，在不太理想的情况下，将所有材料转移到网上（Hedding 等人，2020 年）。

一些论文关注了学生在疫情期间的经历，学术界仍在开展大规模的全球研究（Aristovnik 等人，2020 年；Crawford 等人，2020 年）。一篇关于南非多所高等教育机构经验的文章反映出 15 所公立大学的情况（Czerniewicz 等人，2020 年）。其中一个共同的线索是：当校园线下教学环境无法使用时，不平等的现象“浮出水面”，这突出表明，高等教育机构面临的现实是，“一切照旧”和恢复“正常”已不再可能。具有讽刺意味的是，疫情为在线教学带来了积极的政策变化，这在过去是无法想象的情况（Czerniewicz 等人，2020 年）。

“远程”与“在线”——区别在哪里？

作为开普敦大学信息技术学院的一名信息系统教授，我在一个学生和教职员工都熟悉的数字技术环境下开展教学工作。在我所教的院系和项目组中，学生和学者们可以使用各种设备（笔记本电脑、智能手机、软件、虚拟专用网络、数据连接）。如有必要，他们可以通过大学提供的设备和互联网进行连接。开普敦大学于 2020 年 3 月完全封校。从 2021 年 3 月起，学校重新开放有限的线下交流活动。我们与学生的互动转移到了网上，学校提供了多种互动平台和工具。有一小部分学生在线上基础设施方面面临严重困难，但是在远程教学的第一个月就解决了。我们一直使用在线学习平台，推进线上线下相结合的学习方式。该平台为学生提供了访问数字内容、成绩单、在线作业、测试和测验以及讲座录音的权限。

在线教学平台需要配置大量的基础设施。从硬件和软件到熟练的 IT 支持团队，教育环境必须适应新的环境。教育技术（EdTech）是一个新兴的产业门类，在过去十年中不断发展，并在疫情推动下快速发展。在这一领域，从业者通常会提供有些过于乐观的整体解决方案，销售团队承诺：外包方案可以用来管理任何教学环境。这个行业受一些因素驱动，尤其是利润。为了负担得起技术和相应的基础设施，教育机构必须调整预算，为每年的固定技术成本拨款。对于大多数组织来说，它们必须创建一个新的 IT 支持部门，并且在实施技术时产生的变化会影响到教职员工和学生，对此必须进行的管理。这在南非及其他地区资源有限的教育部门中是否可以持续进行呢？

封校开始之后，我的大学社区就决定改用“紧急远程教学”这一表述，而不是“网上教学”。“紧急”一词反映了我们对一种不寻

常的、前所未有的情况做出的反应。它表达了一种感觉，即这种情况是暂时的。我们并没有永久地将大学的教学模式转移到一个新的空间。这一表述的言外之意是：学校的目标不是给我们带来完美的在线教学体验。这仅仅是应对紧急措施带来的所有挑战的临时解决方案。

“远程”一词则意味着：学生通过远程方式访问学习材料，而不是通过设计好的“在线”课程进行学习。由于互联网连接和电力接入水平的不平衡，我们不能指望学生们参加同步的直播互动课堂。所有的教学活动都是采用非同步的模式进行设计。硬拷贝的材料通过快递寄给生活在偏远和资源有限地区的学生们。我们也心知肚明：学校设计的在线教学和学习材料与那些短期紧急情况下制作的材料之间存在一定的区别。我们没有时间去重新设计课程、去创建直观的网站，并将在线学习的最新研究成果应用到我们的课程网站上。这都是对前所未有情况的紧急反应。

技术就是关键因素。为了设计远程教学体验，我们试图为身处任何地点的学生创造一个类似开普敦大学校园的线上教学环境。每个讲师都通过在线平台上提供内容、讲座和辅助材料。WhatsApp支持小组成立了，学校在短时间内开始采取一些令人兴奋的举措。

当然，在意料之中，我们也会面对混乱、恐慌和技术故障。但总的来说，教职员和学生齐心协力，认识到所有这一切工作的紧迫性。在任何其他情况下，我们都不可能在此短的时间内取得类似的进展。教职员和学生必须予以应对。这为学校进入数字教学环境提供了一个非常难得的良机。在2020年的下半年，我们能够更加冷静地做出回应，在2021年的上半年，大多数教职员和学生能够在数字环境下进行富有成效的教学活动。

在前几个月过后，当紧急远程教学活动的期限明显会延长时，我们调整了教材，并以不同的方式参与教学。我们为学生设计了更多的数字连接点。我们可以在线会面，在线上上课。而身处非常偏远地区的学生被邀请回到校园，从而更好地访问互联网，下课后则安全地呆在宿舍里。但是，即使每一项技术都落实到位，而且我们都在适当的时候在线上踊跃发言，这种体验也永远不会像面对面的讲座或辅导那样令人满意。好像少了点什么？

答案很简单：科技无法取代或创造出线下的校园体验。一个校园不仅仅是一组有授课场所的建筑。身处校园的我们创造了一个社区，一个非数字化的社交网络，一个一起参与教和学活动的社会。这种联系是我们的肉眼看不见的，但是，我们在努力创造这个没有联系的教学环境。我们在数字互动中，失去了彼此的接触点，无法通过直观地评估教室中的气氛来考察学生的理解能力。而对于一个学生而言，通常在一个学期里，其重点活动是“置身于校园”。而置身于数字化的“校园”却是完全不同的体验。不管虚拟校园设计得多么完美，即使有最好的互联网连接速度和用户体验，疫情都已经向我们表明，如果没有实体线下校园，我们将不可挽回地丧失以参与互动为基础的教学活动精髓。校园的概念是一个为了获取知识的共同目标而聚集在一起的社会。我们使用校园的设施和建筑加强了个性化的学习体验。我们还没有找到一种方法，通过技术来解决这样一个社区的社会凝聚力问题。

通过有形和无形的参与，学生在校内创造、教授和分享知识。而这些活动给教师们提供了指导和框架。我们无法将校园体验转化

为线上的环境，因为技术无法实现这种整合，而且我们作为教师，也没有接受过将教学体验抽象为对应的数字体验的培训。技术，会影响教学活动，会根据我们的技能水平以及我们可以获得的数字基础设施，来对可能的情况进行调节。在数字空间中提供教学活动，我们不仅要将在现实环境中所做的事情进行转化，而且还要有目的地设计好这个过程。

疫情提供了一个机会，让我们重新设想未来的教育体系。长期以来，人们注意到：听课是校园日常生活中一个不太吸引学生的活动，上课人数的不断减少，而提供的听课录音越来越多。研究课堂出席率的工作小组强调，我们缺乏一个好的理由，让学生继续留在课堂里。

疫情提供了一个机会，让我们可以在没有面对面授课的情况下，长时间地观察究竟发生了什么。讲课，作为我们教师与学生接触的一个重要活动，而技术是否有让我们取代讲课、甚至提高讲课的作用？我们了解到讲课不仅仅是向学生展示知识。对一门课程而言，“读书”的概念已经过时，取而代之的是我们对“教授”和教学方法更清晰地理解，这种理解就要求我们在讲课期间，利用适当的教材，与整个班级分享知识、共同参与建设性的学习活动。讲课通常代表一个起点，将学生与特定的主题或话题联系起来。随后通过自学、形成性评估和利用教材实际参与的方式来强化学习的过程。讲课为学习之路定下了一个基调。

当我们转向线上环境时，在第一次接触教材时，学生必须观看在线视频或教课书。这在第一个视频中是有效的。我们回顾一段时间以来视频下载统计数据发现，与我所有课程的听课率相比，视频下载率的下滑情况更为严重。

我们知道，学生听课是为了获得知识。正如学生们在我的课程评估中强调的那样，他们非常想面对面的听课，因为他们想“坐在课堂里”，在课后与教师交流、讨论、提问，允许与其他学生聊天沟通正是学习社区的无形优势。

在线内容在支持学习活动方面显然可以起到作用，但是，它却无法取代通过讲课、听课实现的第一接触点。在网上环境中，授课教师无法“了解”课堂上的情况，无法考察学生是否了解、跟上教师的思路，无法跟进一个问题或使用一个不同的例子让学生参与进来。我们无法感受到面对面对面授课的乐趣。我们不再能实时感受到与学生互动所带来的热情和激情，以及让学生们理解一个高难度概念时的满足感。是的，我们可以更好地设计我们的讲课视频，或者我们也可以提供更好的互动平台，但是，数字化教学之旅发生了深刻的转变。有南非学者的一封公开信指出，在大学生活的好处不是来自讲课，而是来自校园里的互动交流（Pikoli，2020年）。讲课，是这种互动交流的第一个场景。没有了讲课，接触和互动的起点就失去了。

结论

新冠肺炎疫情对教育活动产生了深远的影响。我们不得不在几乎没有准备的情况下，以令人难以置信的速度将我们的教学活动转移到线上空间。我们的教材必须转移到线上平台。我们学习了新的软件，制作了视频，并在线上授课。

没有技术，所有这一切都是不可能实现的。我们已经认识到，我们的教育系统可以在数字化互动中受益匪浅。但是我们也看到：我们的学生在参与、连接和打造自己的学习之旅时，在一定程度上迷失在数字空间之中。为了适应未来的在线互动教学，我们必须更加深入地思考：在线空间的教与学究竟应该是什么样子的。

2020年，对教职员工来说压力很大。当我们有责任去实现、却没有权力去影响时，我们就会感受到压力。为了影响教育事业，减轻我们自己的压力，我们需要反思我们的经历，创建有意义的在线内容，并有目的地设计与学生的教学互动。

参考文献

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability (Switzerland)*, 12(20), 1–34.

Crawford, J., Henderson, K. B., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1–20.

Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M., ... Wissing, G. (2020). A wake-up call: Equity, inequality and COVID-19 emergency remote

teaching and learning. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 946–967.

Hedding, D. W., Greve, M., Breetzke, G. D., Nel, W., & van Vuuren, B. J. (2020). COVID-19 and the academe in South Africa: Not business as usual. *South African Journal of Science*, 116(8), 8–10.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.

Pikoli, Z. (2020 December 14). Academics reject claims that 2020 has been a success for universities. Maverick Citizen.

德里新冠肺炎疫情危机期间教师数字化教学能力和教学方法

 **Kusha Anand**, 英国伦敦大学学院教育学院研究员

 k.anand.14@ucl.ac.uk

 **Marie Lall**, 英国伦敦大学学院教育学院、教育与南亚研究中心教授

 m.lall@ucl.ac.uk

摘要

本文讨论了新冠肺炎疫情期间，110名德里政府公立学校教师的数字化教学能力。笔者探讨了家庭/室内环境是如何影响德里公立学校使用的数字教学活动。教师的声音揭示了在线教育系统存在的漏洞，并讨论了线下教学和线上线下相结合学习活动中的一些积极因素。

关键词

教师
新冠肺炎疫情
印度
教学方法
能力

在线学习可能不是一个解决方案，但是，目前它却不可或缺，我敦促所有学校的校长大力发展线上教学。线上教学的最大问题是可以获得技术的人和无法获得技术的人之间存在着数字鸿沟。德里政府的远程教学计划是带着人情味的教学计划。

– Manish Sisodia, 德里负责教育工作的副首席部长，2020年7月

在疫情肆虐的时代，教育中“人的作用”并未减弱，反而变得更加重要。关于家庭/室内环境和技术辅助教学如何影响德里公立学校的数字化教学活动，这篇文章提出了独到的观点。本文着眼于技术是如何影响教师自身的数字化教学能力和认知实践。这篇文章参考了德里的110名学校教师每天面临的问题（2020年7月和8月在Zoom上采访），记录了他们在在线上教学阶段的远程教学过程中，为与学生互动联系所付出的努力。

教师的数字化教学能力

如果我们希望采用标准化的方式，来保证教学活动的体验，强调推动教育政策的竞争（而不是共同合作和统一协作）很可能会给学生带来更差、而不是更好的教育结果（Mockler & Groundwater-Smith, 2018年）。教师是减轻数字化教学活动中负面影响的关键因素。在印度（与2020年初的许多其他国家一样），人们只是假设教师能够在网上传授他们的教学方法。但是，为了在这一新的工作领域取得成功，教师需要拥有数字化教学能力。数字化教学能力可以提供一个概念性的框架，用于检查人们如何以一种“锦上添花的方式”利用技术来参与互动，而不是仅仅“利用技术来发挥作用”（Pearce & Rice, 2017年，第2页）。而数字化教学能力包括：数字化技能、数字化信心和数字化责任，它显示了个人控制和适应数字化世界的的能力。它促进了教师和数字化设备或技术之间的认知和相互作用（Passey等人，2018年）。这篇文章提供了与教师参与线上教学相关的教学问题的观点，而这些问题影响了他们的数字化教学能力。

2020年3月 – 印度德里

当疫情在2020年肆虐印度时，公立学校被要求安排线上课程，以便在封城期间可以继续教学和学习。随着基于数字化的教学活动不断增加，许多学生和教师却陷入了数字鸿沟（获取、公平、包容）。并非所有的教师都是善于交际、在数字化世界里如鱼得水的

老网民，就像印度关于教师和技术的言论曾让我们相信的那种情况一样。相反，教师访问、操作和使用数字化产品或技术的方式存在着显著差异。本文使用 Passey 等人的框架（图 1），研究了受访者所面临的问题。

教师的数字化责任：空间问题

数字化责任包括：对自己和他人的数字化行为负责，了解数字化世界及其道德问题，理解、关切并确保安全和隐私，以及了解数字化活动的影响（Passey 等人，2018）。当被隔离在家里工作，教师和学生 / 家庭之间的空间和时间关系发生了变化。教师们都认为：有很多分散注意力的事情——同一个房间里的家庭成员之间的谈话，家庭成员接近他们以及其他问题，比如使用手机等等，都会影响他们的数字化责任。许多教师一般将这种体验，表述为“尴尬”或“不太负责”。当被问及隐私和空间相关的问题时，一些教师分享经验说，一些家长有时会“窥视”、“记录讲课”或“拍照”。他们中的一些人还表示，他们的家庭成员有时会观看他们的教学，录制视频或查看学生的记录。一位教师表示，她的线上课在祈祷室进行，只有在老婆做完祈祷后，我才能考虑所有的课本和笔记。”由于空间问题，教师发现无法施展个人能力，这对他们自己和他们的学生都不负责任。

教师的数字化教学技能

利用资源或产品的数字化教学技能是指：可以安全、有效地利用数字化世界或资源的能力（如图 1 所示，包括数字化的素养和技能）。数字化资源（如硬件、软件和基础设施）不仅是根据其中设计好的目的发挥作用（即“委托”功能）；他们也可以被他们的同行（如教师）“感知为具有基于需求的工具”（Rozendaal 等人，2019 年，第 25 页）。这可以解释为“以可能包含或丰富用户能力的方式使用数字化技术，甚至让用户设计新的方式来处理可能改变活动性质的任务。”技术可以为活动提供边界和结构，塑造活动的性质和限制条件。这些“启示”和“约束”可以为使用它们“比较费力”的学习者提供便利，发挥补充作用，但是它们并不作为“绝对”或“具有自身力量的实体”而存在（Fisher 等人，2006 年，第 2-3 页）。

在德里，国家教育研究和培训委员会（NCERT）和中央中等教育委员会（CBSE）提供了几套数字化资源。政府教材的内容包括：国家教育研究中心发布的替代校历、教学视频、教科书的数字化版本，以及其他此类教材的链接。教师们表示，德里政府教育局针对 449 所公立学校的小学教师和学生开设了博客。博客上传了各种科目的每周工作表，还有英语和数学教师的独立博客；但是，教师们发现他们很难在网上（在数字化空间）接触到这些资源。大多数受访者表示，他们在没有经过适当培训的情况下进行线上教学，因此，在使用数字化工具和为教学提供的资源（Google Meet 或 Zoom 中的分组讨论室或互动板）时面临问题。一些受访者表示，他们使用 WhatsApp 等工具将学生分组：拥有智能手机学生和拥有普通手机的学生。他们利用 WhatsApp 群组和短信（SMS）功能来联系这两类学生群体。其中一名受访者分享了她使用 WhatsApp 进行教学的体验，她说：“我现在可以使用 WhatsApp 共享文件，进行群组视频通话或发出群组广播。”另一位参与者对此表示赞同，“WhatsApp 的功能很难掌握，学习视频通话需要时间，但现在我用它来发送学习单和给学生打分。”“当学生没有手机时，教师会打

电话给家长，下发一周的学习单或作业。教师们分享表示，通过数字化资源或工具进行的教学活动已经沦为“单向传递”，“很少或几乎没有个人接触”，没有“检查谁得到了，谁没有得到”的方法，更无法检查“参与互动”。当被问及当前关于操作或处理数字化工具或资源的培训计划时，一位受访者说：“这些线上培训只关注父母的作用、学习内容和学习成果，并要求我们使用 E-pathshala 和 Diksha，但我们不知道如何教学。”教师也认为：要求学生和他们的家长参与基于数字化技术的教学活动是一项额外的挑战。因此，教师的数字化教学技能不仅在处理数字化资源方面发挥着至关重要的作用，而且在制定课程以满足学生的不同需求方面，也凸显出重要的作用。

教师数字化信心或技巧：自我效能

数字化信心是数字化自主管理的基础，用于控制因使用数字化技术产生的社交转变。数字化技巧是数字化信心和能力的核心基石（Passey 等人，2018）。数字化信心涉及复杂、多方面的问题；这不仅仅是要拥有使用技术和软件的技能；也要有信心去运用技能和知识，以触类旁通的方式，有能力利用好其他数字化领域（Passey 等人，2018 年）。许多受访者表示，使用数字化资源进行教学“毫无作用”、“令人疲惫”和“令人泄气”。一些教师报告说，网上教学需要付出更多的努力、需要更好的自主管理能力和技能，但是班主任并没有意识到这种“困难”。由于邻居的噪音或家庭成员在教学过程中的干扰，持续的外部干扰对课程的连续性和教师的信心水平都产生了不利影响。一些教师对在网教授一些课程，特别是那些涉及数字化实验和个人互动的课程，感到十分不舒服和不自信。语文教师解释说，在面对面的教学中，语言困难得到了缓解，因为他们使用双语交流来解决学生的疑虑。在真实的课堂教学中，看到的、听到的实际互动情况成为教师自信地表达自己、以及衡量学生理解水平的有效媒介，而虚拟媒介缺乏这种直接的互动联系。无论是戏剧还是诗歌，教师的表达和音频的调制都很重要，因为它为书面内容增添了意义。数学和科学教师对在实验室里不用粉笔或实验进行教学表现出信心不足。教师们分享道：尽管有一些在线工具可以在教授一个概念或主题后才使用，而不是同时使用，但对学生的理解进行即时评估变得更加困难。受访者提到，虚拟教学模式永远无法弥补课堂教学中的现场互动模式。因此，教师们将他们的重点转移到“技巧”或“重要问题”上，以便记忆，而不是概念性的理解（或批判性思维）。

结论

教师的反馈结果已经揭示了他们如何利用和处理数字化资源或工具，来满足学生的各种需求。德里的数字化基础设施（包括外部的干扰或家庭的干扰）与教师的专业精神、责任心和效率，以及教育的总体目标存在矛盾。与关于数字化高等教育的文章（Rivett，本期）不同，我们没有注意到学生的学习感知问题。数字化教学能力依赖于教师的数字化教学技能和信心；但是，印度的线上教学限制了教师在（学生和教师）需求和数字化技术提供的机会之间进行有效匹配的潜力。我们需要对数字化和线上课堂实践的认识论和本体论意义进行反思，因为许多国家将这种模式视为未来教育的重要组成部分。

参考文献

Fisher, T., Higgins, C., & Loveless, A. (2006). Futurelab-teachers learning with digital technologies: A review of research and projects.

Mockler, N., & Groundwater-Smith, S. (2018). *Questioning the language of improvement and reform in education: Reclaiming meaning*. Routledge: New York.

Passey, D., Shonfeld, M., Appleby, L., Judge, M., Saito, T., & Smits, A. (2018). Digital agency: Empowering equity in and through education. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 425-439.

Pearce, K., & Rice, R. (2017). Somewhat separate and unequal: Digital divides, social networking sites, and capital-enhancing activities. *Social Media and Society*, 3(2), 1-16.

Rozendaal, M. C., Boon, B., & Kaptelinin, V. (2019). Objects with intent: Designing everyday things as collaborative partners. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 26(4), 1-33.

第三部分

国家

新冠肺炎疫情背景下的教育机构与国家： 打造促进社会公正的知识伙伴关系

👤 Adam Habib, 英国伦敦大学东方和非洲研究学院教授兼主任

✉ ah130@soas.ac.uk

摘要

新冠肺炎疫情给我们带来一个教训：如果我们人类要作为一个物种继续生存下去，我们只有团结一致才能应对我们面临的跨越国界的挑战；这需要一种根植于大学的全新全球伙伴关系方法论。这需要发展中国家和发达国家大学联合教学、合作研究，在发展中国家设立异地奖学金、共同融资和共同拥有研究中心。

关键词

知识
国际伙伴关系
平等
社会正义
机构

我们生活在一个有趣但却危险的时代。我们今天的世界和第一次和第二次世界大战前一样，存在着不平等现象。我们正变得越来越像当时那样，在社会和政治上出现两极分化。右翼民粹主义和本土主义政党遍布我们所有的地区，加深了我们在国内和国际社会上的分歧。政治和经济精英们不知道到底该做什么，或者无法集中意志去做需要做的事情。

但是大家都明白我们究竟需要做什么。当今危机的核心是缺乏社会公正。我们已经让数百万人摆脱了贫困，但仍有数百万人深陷痛苦之中。与我们所有人的未来息息相关，甚至更具威胁的就是不平等现象。多数人拥有的东西非常少，正是因为少数人拥有的东西太多。这是我们这个时代的普遍认识，也是全球化受到攻击的原因。民粹主义和本土主义政党已经能够利用这种怨恨的火种动员民众。但是，他们没有回答问题，因为他们的目的是迫使我们退回到各种本土主义和沙文主义。

在许多方面，这些情况就是过去 40 年国家性质发生根本变化的结果。正如 Max Weber (1919/2015) 所言，所谓“国家”，就是一个合法垄断暴力的机构。但是，它也通过暴力以外的手段，即在 Louis Althusser 所谓的意识形态机器中，构建其霸权 (Ferretter, 2006 年, 第 85 页)。但正如最近对国家的理解所彰显的观点，它不仅仅是统治阶级的工具 (Jürgen Habermas, 引自 Andrew, 2014 年, 第 5-6 页)，而且可以是一个自主的行为者 (Skocpol, 1999 年) 或至少表现出一种相对的自主性 (Poulantzas, 2014 年)，即使国家通过确保积累制度的私人再生产来确保经济精英的长期利益，它也同样独立于经济精英的眼前利益。近来这方面最具戏剧性的证据可能是国家干预管理 2008 年后的经济衰退、以及 2020 年和 2021 年新冠肺炎疫情的影响。

玛格丽特·撒切尔 (Margaret Thatcher) 和 罗纳德·里根 (Ronald Reagan) 领导下的国家演变使得新自由主义经济和社会政策得以在未来 30 年内实施。这对教育活动产生了特殊的影响，引入了竞争、收费、专业化和普遍的市场化效应。它表现出跨国的形式，特别是在高等教育中，对外国学生收取不同的费用，大学教育普遍商品化。但这种商品化是以伙伴关系和合作团结的语言表达的，模糊了它的实际影响，并助长了国家内部和全球的不平等现象。

其实际效应是加深了国家内部和国家之间的分歧，危及人类社会。由于气候变化、公共卫生、能源、不平等以及社会和政治两极分化成为跨国挑战，我们需要团结一致，共同行动。只有我们建立起人类团结的桥梁，我们人类才能作为一个物种生存下来。这是来自新冠肺炎疫情最基本的深刻教训，它将社会正义原则带到了全球对话的核心。藉此，疫情才创造了一种可能性——并且仅仅是一种

可能性而已，这为建立我们这个世界如此需要的人类团结平台创造了有利条件。

但是，这绝非不可避免。事实上，疫情显示了我们的集体力量和我们的主要弱点。我们的优势在于我们的独创性，这反映在正在进行的科技革命中，这场革命使得我们在前所未有的短时间内，可以开发出多种疫苗。但是，新冠肺炎疫情也暴露了我们人类的核心弱点，这表现在“我们是优先群体”的原始反应上，这种反应导致了疫苗采购和部署方面的民族主义。尽管世界卫生组织和个人公共卫生专家一再建议，控制疫情的关键是在世界范围内公平地部署疫苗，但我们担心的这种情况还是发生了：如果一些国家仍然深陷疫情，我们的世界就没有一个国家可以独善其身。我们要么团结起来战胜这一病毒，要么屈服于其毁灭性的社会和经济后果。如何做到这一点是我们这个时代的决定性课题之一。它与高等教育和人类生活的其他部分一样息息相关。

开普敦大学生物医学工程和创新主席 Tania Douglas（2018 年）的工作反映了集体行动的重要科学原理，她于 2021 年 3 月去世。在她的 TED 演讲“设计更好的技术、了解背景”中，她哀叹称不合适的技术从工业化发达国家转移部署到发展中国家。Douglas 教授的工作指出，我们需要考虑与背景相关的创新。了解背景需要理解一个社会的社会、政治和经济特征。其中强调我们需要跨学科或跨领域工作、考虑边缘化群体的重要性，他们的利益和关切往往被我们忽视。只有这样，我们才能以可持续的方式应对我们的跨国挑战，推进我们在全世界的社会正义。

制定和 / 或改造技术以适应发展中国家的具体情况是我们所有人的责任，但是需要由发展中国家的机构来领导。这只是挑战的组成部分，我们还需要建立大学的基础设施和培养所需人力资源的能力。我们需要更多的发明家、科学家、技术专家、社会活动家、学者和学生——简而言之就是创新者。为此，我们需要有利的环境。我们需要资源充足、学术水平优秀的大学和职业学院来进行培训、研究和创新；我们需要有创业精神的企业。我们需要能够培育新技术的孵化器和能够赞助这些计划的风险资本网络。

在某种程度上，我们已经认识到了这一点。我们在发达国家和发展中国家的政策表明了包容、公平和高质量教育的重要性。但是，我们在制度上的行为方式加深了不平等和制度分歧。全球伙伴关系、奖学金和全球流动性都是全球化时代的特征。但是，人才外流不仅持续存在，而且急剧升级，从而削弱了发展中世界许多地方的院校实力。

这种发展动态并不是许多非洲大学实力变弱的唯一原因。20 世纪 80 年代的结构调整政策对它们造成了不可挽回的损害，当时国际发展机构呼吁优先发展初等和中等教育，结果导致大学资金不足；当时的想法是将高等教育设在发达国家。这一政策在随后的几十年中被部分地推翻，但负面影响已经产生。自 20 世纪 80 年代以来，我们的全球伙伴关系模式没有发生根本性的变化，仍然依赖于向发展中国家有才华的个人提供直接奖学金，让他们在欧洲和北美接受高等教育。我们曾假设这些学生会回国效力。但是过去几十年的证据表明，事实并非如此。学生离开故土，在异国生活。他们坠入爱河，成家立业，找到工作，留在发达国家。2019 年，我参加了在亚的斯亚贝巴举办的非洲联盟非洲侨民会议，Abdoulaye Gueye（2019 年）在会上表示，超过 80% 的学生没有回国。这是

包括印度和中国在内的许多发展中国家的典型经历。直到最近，中国才扭转了这一趋势。

这对发展中国家带来的必然结果是，大学实力被削弱了，但人力资源水平没有得到提升，包容性也受到损害。我们当中有些人会谈到人才循环，以及资金流向发展中国家的重要性，而不是人才外流。但是，如果我们说句实话，我们会认识到这些是微弱的逆势，并没有从根本上改变伴随人才外流而来的院校和结构上的消极影响。

我必须强调，这不仅仅是发展中国家的问题，同时对发达国家来说也是一个问题。随着发展中国家人力资源能力的下降，我们应对我们时代结构性挑战的能力也在下降。我们面临所有的挑战都是跨越国界的。气候变化、不平等、公共卫生以及社会和政治两极分化都具有全球性的影响。这方面最引人注目的例子是肆虐全球的新冠疫情。我们需要发达国家和发展中国家的大学基础设施和人力资源，从源头上遏制这种挑战。但是，我们的全球伙伴关系方法论在实践中（如果不是有意的话）却破坏了这一体制。

我并不主张某种倒退到民族主义的观点、将国家和种族置于自我封闭的状态。我相信这是不现实的，我认为：人类精神同时具有两种特性：走出去和探索的冲动，即全球化；识别和熟悉的意愿，即本地化。这些观点并不像民粹主义和本土主义政党所暗示的那样相互排斥。我们可以热爱我们的家庭和社区网络，并且还会践行人类团结的主张。这种理念既可以是本地化的，也可以是全球性的。事实上，这对于一个物种的生存至关重要。

我倡导一种全新的全球伙伴关系方法，这种方法更多地植根于大学院校而不是个人。在高等教育中，这需要联合教学计划、共同课程和异地奖学金，使学生能够获得科学知识，培养出全球意识，获得新的设备和资助网络，同时充分扎根于发展中国家的高等教育机构。这样，人才可以在当地环境中运用所学知识和技能。在这种情况下，发达国家和发展中国家的多所大学之间需要资助和共同拥有研究中心和研究所。这种方法还将使来自发达国家的学生有机会参观和了解发展中国家的情况，并开发出更普遍适用的技能和技术。

但是这与发达国家一些大学的战略规划背道而驰。一些排名更高的教育机构认为，它们的品牌将被联合教学议程稀释掉，它们的使命是培养我们发达国家的科学家和知识经纪人。但是他们在自欺欺人。无论他们的科学实力如何，无论他们的学术群体如何得到认可，无论他们的学生如何有才华，他们的贡献都会因教育机构的傲慢偏见受到限制，这种骨子里的偏见表明他们似乎比其他人更重要，高人一等。出于竞争的合理愿望和对教育机构品牌的沙文主义保护思想，他们背离了自己的使命。他们忘记了伟大的科学需要伴随着对时代背景的深刻了解才能产生影响，发挥作用。

看一看那些坐在达沃斯的精英们，或者坐在发达国家著名大学周边科研园区咖啡馆，敲着笔记本的研究人员们，他们无法“靠自己”解决我们时代的挑战。他们需要了解发展中国家的背景。只有通过全球研究人员和教育机构团队的合作，利用集体智慧、整合大家的技术、了解背景相关的技术和解决方案开发工作，来应对我们时代的挑战，才有可能实现这一目标。我们需要一种平等的全球教育机构伙伴关系，这种伙伴关系植根于人类社会的多样性，并分

布在我们所有国家。这是一个更加公平、更加（社会）公正、可持续和普遍适用于这个时代的全球课题。

在支撑盎格鲁-撒克逊世界高等教育的商业模式下，这个课题是不可能完成，因为它与国家民族主义特定的政治利益和属性背道而驰。一些最具实力的高等教育体系是以一种商业模式为前提而运作的，在这种模式下，主要来自发展中国家的外国学生交叉补贴国内学生的培养成本。这种模式不仅是不可持续的，而且进一步产生和巩固了教育机构和社会不平等现象，削弱了可以应对全球挑战的全球集体协调能力。

如果要应对我们当前的挑战，必须从根本上重新构筑高等教育和支撑它们的商业模式。这需要民族国家、政治阶层和经济精英在政治上的包容和社会团结，但是这并不是一直能够实现的目标。但是，即使在这个时刻，我们也看到了希望的种子。非洲研究型大学联盟（ARUA）（非洲大陆的一个研究型大学网络）英国皇家理工学院和欧洲研究密集型大学协会之间已经建立合作伙伴关系。在最近联合制定的立场文件中，ARUA 和该协会呼吁欧盟将非盟发展预算的 10% 用于非洲和欧洲大学之间的大学和研究合作伙伴关系。这可能是重塑更加公平的全球高等教育伙伴关系、以培养全球知识分子的开创性事业的起点。

我提议建立一个大众学院。几个世纪以来，我们一直假惺惺地说科学没有国界。但是，我们每天都在建立制度和壁垒限制科学、知识和创新。我们需要打破这些界限，以合作和平等的方式相互借鉴和学习。在特定背景下，我们吸取的经验教训和开发的创新技术可能为世界其他地区带来变化。我们需要建立一个全球大众学院，这样我们才能共同理解创新如何在创造一个更具包容性的世界中发挥其作用。

应对我们这个时代面临的跨国界挑战（新冠肺炎疫情只是其最新表现形式）将为我们作为全球社区的生存提供社会和政治基础。它是我们人类的希望之桥，让我们从不平等和分裂的过去，进入包容和团结的未来，为此我们需要启动审议机制。我们需要有勇气对我们的实践尖锐地发问，并尽可能地改进它们。我们拥有跨学科和跨机构的智力资源，可以帮助我们更仔细地思考创新，以确保创新切合我们的背景并具有包容性。通过这样的方式，我们将真正解决我们所处时代的不平等和挑战，并由此创造一个更具社会包容性和人性化的世界。

参考文献

Abdoulaye, G. (2019 November 13-14). *From brain drain to brain gain: Countries engaging their diasporas*.

Andrew, E. (2014). *The philosophy of Habermas*. New York: Routledge.

Douglas, T. (2018, May 3). *To design better tech, understand context*.

Ferretter, L. (2006). *Louis Althusser*. London: Routledge.

Poulantzas, N. (2014). *State, power, socialism*. London: Verso.

Skocpol, T. (1999). Bringing the State Back In. In P. Evans, D. Rueschemeyer and T. Skocpol (Eds), *Bringing the state back in* (pp. 3-38). Cambridge: Cambridge University Press.

Weber, M. (1919/2015). Politics as a Vocation. In T. Waters and D. Waters (Translators and Eds), *Webers rationalism and modern society* (pp. 129-198). New York: Palgrave.

在新冠肺炎疫情之后强化教育体系建设： 国家如何能够(为什么必须)重建复原力

 **Christopher Castle**, 法国联合国教科文组织和平与可持续发展司卫生和教育处处长

 c.castle@unesco.org

 **Leonora MacEwen**, 国际教育规划研究所—教科文组织方案专家

 l.macewen@iiep.unesco.org

 **Thalia Séguin**, 国际教育规划研究所—教科文组织协理方案专家

 t.seguin@iiep.unesco.org

摘要

根据教科文组织支持各国应对新冠肺炎疫情的经验，本文阐述了各国如何能够、以及为什么必须努力加强其教育体系，以提高应对危机的能力。本文包括：各国在国内和国际上采取的具体行动和措施的案例，来努力通过危机应对措施，提升复原力。

关键词

复原力
危机和风险管理

在世界各地，新冠肺炎疫情给教学领域带来了巨大的损失，加剧了现有差距，减少了最弱势群体获得教育的机会。这一情况十分危急：如果处理不当，这种学习危机可能会演化为“一代人的灾难”（联合国，2020年）。

新冠肺炎疫情中，加强发达国家和发展中国家教育体系复原力显得十分重要。疫情再次警醒我们，必须确保各国及其教育体系能够克服逆境，应对面临的风险。正如 Habib（本期）所强调的，我们需要共同认识到跨越国界的挑战——气候变化、公共卫生、不平等、被迫流离失所以及社会和政治两极分化——各国需要团结一致，共同确保人类的未来。提升教育体系复原力至关重要，原因有二：（一）它使各国能够应对安全重新开放学校面临的紧迫挑战；（二）它使各国能够预测、减轻未来全球危机的影响，无论是与卫生紧急情况、疫情还是其他危害有关。根据教科文组织支持各国应对新冠肺炎疫情的经验，本文阐述了各国如何能够以及为什么必须努力加强教育体系建设，以提高应对危机的能力。针对如何建立具有复原力的教育体系，本文向各国提出了具体建议，列举了一些已采取危机应对措施努力增强复原力的国家案例。

增强系统复原力的关键考虑因素

为了抵御突发卫生事件、疫情和其他风险，各国必须确保在教育体系中实现危机和风险管理工作的制度化。他们应努力了解和解决危机中弱势群体的需求，并提供机会让广泛的利益相关方参与决策，包括教师，学生和家長。为了增强教育体系的复原力，教育部和教育利益相关方应重点关注联合行动（联合国，2020年）：

1. 加强各级教育体系的危机和风险管理能力，
2. 解决系统性的不平等和排斥现象，以及
3. 确保教育部门内外相互协商和协调。

加强各级教育体系的危机和风险管理能力

将危机和风险管理工作的制度化，确保这些概念在教育部工作的所有要素中得到整合和持续落实，而不会被视为三分钟热度的一次性活动、或仅作为应对具体危机的专项工作。加强这种能力包括：

确保风险数据可用于支持监测和循证决策。加强教育管理信息系统 (EMIS) 建设, 确保定期收集和分析数据, 建立良好的部门间协调机制, 例如与卫生部的协调, 也有助于在紧急情况下做出快速、有针对性的反应。

圭亚那教育部通过为教育行业制定国家风险管理战略, 努力提升教育机构的能力。教育部将努力加强风险管理的组织能力, 建立一个专门的教育人员团队, 负责管理风险, 并在危机发生时做出反应。强调区域能力。加强危机和风险管理能力的跨国合作方法也为各国提供了应对现有风险的途径。在应对自然灾害和客服气候变化影响方面, 东加勒比国家组织 (OECS) 建立了一个气候变化和灾害重建机构, 以支持成员国积极应对在气候变化和灾害风险管理联合行动方面的挑战。干预措施包括: 加强政策和立法、培养能力、提高认识和知识管理 (OECS, 未标明日期)。

解决系统性不平等和排斥现象

Habib (本期) 强调, 不平等现象对各国的共同未来构成威胁。努力克服不平等和排斥的模式是一项道义责任。教育在可持续地应对跨国挑战和不平等、增强社会凝聚力和推进国内外社会正义方面发挥着重要作用。不平等和排斥的具体模式与不同的危机相关。教育利益相关方应努力接触所有学生, 了解弱势群体的具体需求, 并调整应对和恢复措施。需要为包括女孩、残疾学生、难民和境内流离失所者在内的最弱势学生提供补习、学校保健和营养方案以及有针对性的支持。具体行动包括: 发放女性卫生用品, 让女孩留在学校, 提供改编格式的学习教材, 满足最偏远地区的学习需求。重建平等是重建复原力的一个重要因素。

跨国倡议也可以为解决不平等提供重要动力。例如, 在东非地区, 在全球推动将难民纳入国家教育体系之后, 政府间发展管理局 (IGAD) 通过《综合难民应对框架》和《全球难民契约》在促进难民权利方面, 发挥了关键作用。《吉布提宣言》承诺: 该集团的七个成员国将努力推进, 让难民融入国家教育政策、战略、方案和行动计划之中。对发展局的许多成员国来说, 这一进程已经促使人们更多地考虑、思考难民人口的需求。

确保教育部门内外相互协商和协调

确保利益相关方, 包括卫生或环境等其他部门的利益相关方之间进行有效的协商和有利的协调, 可为危机之前、期间和之后的可持续发展奠定基础, 提升整个系统的复原力。对教育部而言, 这意味着让各级教育体系的利益相关方参与进来, 包括努力促进教师、学生、家长和学校领导参与决策, 并加强全球层面的合作, 分享国家内部和国家之间的经验教训。

例如, 在国家层面, 老挝人民民主共和国的新冠肺炎疫情教育应对计划中, 就包括一项目标, 即“确保政府和发展伙伴协调一致应对新冠疫情、与其他行业协作, 为教育行业采取防控措施 (老挝人民民主共和国教育部, 2020 年)”。它强调跨行业综合干预和协调的共同行动的重要性, 特别是根据健康和卫生规程采取行动。老挝建立几项战略原则支撑该计划, 其中之一是努力增强学校社区的复原力, 更好地开展重建工作。

支持建设复原力的国家和跨国合作方法

在整个新冠肺炎疫情期间, 教科文组织一直支持各国通过应对

现有挑战和展望建立更强大的教育体系来增强其自身复原力。因为认识到疫情的跨国影响, 所以教科文组织成立了全球教育联盟, 为包括联合国组织、民间社会、学术界和民营部门在内的超过 175 个的机构伙伴, 提供了一个合作和交流的平台。该联盟旨在保护人们受教育的权利, 确保学习活动永不停止。自成立以来, 该联盟在 100 个国家开展了支持技能提升、教师和连通性的行动 (教科文组织, 2021a)。它已成为决策者之间进行跨国交流的重要机制。疫情一年之后, 在 2021 年 3 月下旬, 该联盟举行了一次高级别部长级会议, 以总结经验教训、教育面临的风险以及不让每一个学生掉队的战略。

此外, 教科文组织一直保持对世界各地学校关停和开学情况的实时监测。为更好地了解学校关停的影响而进行的调查有助于指导决策者如何过渡到远程学习模式, 并对这种模式进行优化。教科文组织编写了一系列课题说明, 涵盖与新冠肺炎疫情期间教育领域应对措施相关的关键主题, 以分享良好做法的证据、实用技巧和重要参考资料。其中一份报告《重建复原力: 教育体系如何预防、准备和应对突发卫生事件和流行病?》为教育利益相关方提供了一系列方案, 以增强教育体系的复原力 (教科文组织, 2021b)。

在国家层面, 教科文组织及其国际教育规划研究所 (IIEP) 也向教育当局提供技术支持, 帮助它们应对新冠肺炎疫情, 并从疫情中恢复。在约旦, 教科文组织支持教育部应对疫情地区不断变化的战略规划需求, 包括分析危机对教育体系的影响以及教育部及其合作伙伴的教育对策。这项分析工作将指导教育部对其 2018-2022 年教育战略计划进行中期审查, 帮助了解疫情如何影响关键绩效指标的进展。分析结果将为教育部未来几年的规划工作提供信息, 其中包括加强风险管理能力。

展望未来: 共同努力建设更强大、更可持续的教育体系

教育是一项基本人权, 也是可持续发展的关键驱动力。从全球来看, 挺过疫情将是一项挑战: 除了克服经济收缩和学习损失, 从新冠肺炎疫情中恢复, 需要教育体系满足学生、家长、教师和社会新的和不断变化的需求。正如 Habib (本期) 指出, 有些问题可以在国家内部解决, 但只要国家深陷疫情, 世界上就没有一个国家可以独善其身。

我们需要关注: 新冠肺炎疫情与各国未来将面临的危机之间存在的联系。为应对新冠肺炎疫情、从疫情恢复而制定的举措, 应加强本地战略, 维持应对和参与。例如, 通过现在对学校卫生设施和通风、学校健康和营养方案进行战略投资, 加强与卫生等其他部门的协调, 或通过采取措施弥合数字化鸿沟, 以确保教育的连续性, 各国都为长期改善做出了贡献。这有助于预防和应对未来可能出现的危机, 为各国之间加强合作和交流提供了重要的机会, 对于应对当今世界面临的跨国挑战而言, 至关重要。

增强教育体系的复原力是一项中长期的工作。新冠肺炎疫情不会是世界面临的最后一场危机, 但它确实标志着各国有机会更好地理解: 如何应对、适应危机, 并从危机中恢复, 保护所有学生的基本权利, 并建设更强大、更公平、更可持续和准备更充分的教育体系。

尾注

1. 吉布提、埃塞俄比亚、肯尼亚、索马里、南苏丹、苏丹和乌干达。

参考文献

Guyana MoE. (forthcoming). *Guyana national education risk management strategy*.

Ministry of Education and Sports Lao PDR. (2020). *Lao PDR education COVID-19 response plan*. MoES.

OECS. (n.d.). *About us*. CDRMU.

UNESCO. (2021a). *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe: Report of UNESCO online conference*. UNESCO.

UNESCO. (2021b). *Building back resilient: How can education systems prevent, prepare for and respond to health emergencies and pandemics? Issue note no 1.3 – January 2021*. UNESCO.

United Nations. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. UN.

第四部分 进展

对进展和时间的反思：日本夜莺和发生在京都的新冠肺炎疫情

👤 Keita Takayama, 日本京都大学教育研究院教授

✉ takayama.keita.7w@kyoto-u.ac.jp

摘要

这是一篇个人叙事文，从日本夜莺的歌唱谈起，讨论了新冠肺炎疫情造成的混乱局面如何让我们开始反思现代性时间逻辑。本文引入了“讲课余量”的概念，提醒人们：为了彰显教育的意义，必须打破线性的、渐进的时间逻辑。

关键词

新冠肺炎疫情
现代性
未来性
进展
日本夜莺

“在新冠肺炎疫情期间，我们如何保持高效率，你有什么建议吗？”在2020年4月举行的一次线上会议上，一个看起来像早期职业研究员的人向包括我在内的一组演讲者提出了这个问题。在此之前，我已经有三个多星期感到不适。这是一次非常令人不安的经历，因为我有一些典型的新冠肺炎症状，但还没有严重到需要诊断化验的地步。这意味着没有办法知道我的病是否是由新冠肺炎引起的（直到今天我也不知道是什么原因）。在家里长时间的自我隔离之后，我的身体刚刚好转，可以参加小组讨论了。“我不认为我们可以保持高效率。或许，我们甚至也不应该尝试保持高效率”，我在回答这个问题时说了类似的话。“研究效率”是最不需要担心的事情，当时不仅我自己，而且我全家的健康都处于危险之中。

当我开始在家里自我隔离时，一天早上我注意到一只日本夜莺（Uguisu）那优美的歌声。我不知道有多少夜莺在附近。也许只有一只夜莺每10秒钟左右就发出迷人的鸣叫，让我们着迷。我又惊又喜，因为我没想到它们会住在我们京都北部附近的地方。唉，我以前怎么没注意到呢？自从我们六个月前搬到京都以来，他们每天早晨不都在唱歌吗？或者，现在我的生活已经慢了下来，我开始注意周围的环境才听到歌声吗？还是说，人类活动的减少让大自然生灵重新回到了城市，因此更多的鸟类和动物在城市空间里感到足够安全？的确，新冠肺炎疫情彻底改变了这个世界闻名的国际旅游目的地——这一日本古都的面貌。当地人说，我们回到了大约30年前的京都，那时它仍然美丽而宁静。

因为疫情，我注意到的不仅仅是夜莺的歌唱和生活节奏的放慢。它也对时间的体验产生了影响。正如美国社会学家 Peter Berger（1977年，第104页）曾经解释的那样，现代性强加给人类生活的五个困境之一是未来性，“人类经验的时间结构发生了深刻的变化，在这种变化中，未来变成了一种想象力和活动的主要方向”。现代的时间概念，或“时钟上的时间”，是以渐进线性为前提的时间被认为是“精确的、可测量的，并且至少在原则上是受人类控制的”（Berger, 1977年，第104页）。拥有各种日程安排和时间管理应用的日常技术设备进一步推动了这一趋势，将“时间的功能理解为可分块、单一目的、线性和可拥有的”（Mazmanian 等人，2015年）。它们帮助我们计算和协调我们私人和职业生活中的每一分、每一秒，从而实现未来的确定性。

这种未来逻辑被新冠肺炎疫情彻底粉碎了，尽管这只是暂时的。不知道疫情多久才能得到控制，也不知道病毒感染的范围有多广，我们被迫日复一日地隔离在家里，对未来充满了最大的不确定感，只是希望第二天会更好。我们很快就失去了时间的观念，因为我们每周的例行工作被完全打乱了。未来性消失了，因为未来不再安全、不再可预见。接下来几个月安排的所有会议和出差都从我的

日历上抹去了，所有的最后期限突然变得无关紧要。

为了应对疫情，世界各地的大学纷纷转向线上教学模式。这是这所大学孤注一掷的尝试，想把控制未来的安全感。事实上，就未来性如何被纳入运作而言，大学是一个彻底的现代机构。将教学和学习活动分割成不同的期限，好比大学时间上的“面包和黄油”，在这些期限内，学生被隐晦地教导要培养自身的时间管理技能和处置能力。课程计划是在学期开始前，清楚地列出所有预期的学习成果。智力活动被每周针对不同主题的渐进式内容所打断，最终形成一系列任务和活动，由学生以一种对时间非常敏感的方式完成课程。

所有这些临时性的管理措施都是为了使学习过程具有线性和可预测性。这些措施可以消除教育的基本“弱点”。根据教育哲学家 Gert Biesta (2013) 的说法，正是这一点使教育名副其实，即教育作为主体的概念。面对疫情带来的“学习危机”，我们中的许多人最终还是照常在网上教学，没有破坏大学教育的时间规范性。

Berger (1977 年) 提醒我们：在我们完全现代化的生活中，潇洒、浪漫地拒绝未来是不现实的做法。的确，从宏观经济政策到公共交通，许多现代制度都必须在未来的基础上运作，以确保现代生活的便利和安全。但是大学呢？从历史上看，大学在世界许多地方早期引入时钟时间方面发挥了关键作用 (Rappleye & Komatsu, 2015)。今天，现代时间逻辑的超强化形式已经主导了大学的日常生活，世界大学排名有力地制约了我们的智力活动场所 (Shahjahan 等人, 2017)。我们中的一些人非常担心：这对我们创造的知识性质、我们如何去创造知识所产生的可怕影响 (Shahjahan, 2015 年)，以及对民主政体教育潜力的影响 (Biesta, 2013 年)。回到最初的问题，对于一个早期职业研究人员来说，用“生产率”来谈论研究，也就是说，用在一个设定的时间框架内测量的可量化的产出，来谈论研究，究竟是如何变得令人称道的？最令人不安的是，这个问题出现在全人类对全球疫情感到恐惧的时候。因此，我们可能要问，借用 Berger (1977, 第 106 页) 的话，“如何能没有时钟和日历、在什么领域能没有时钟和日历？”“大学可能没有时钟和日历吗？”

如果新冠肺炎疫情给了我什么教训，那就，是现代时间逻辑的普遍性、以及它的局限性和脆弱性。全球疫情暂时迫使我们脱离现代的、进步的时间观念，去体验“没有时钟和日历”的生活会是什么样子 (Berger, 1977, 第 106 页)。未来不确定性的缺乏在我们中间产生了相当大的焦虑，但它为我们创造了以不同方式想象的机会，这一点常常被遗忘。如果我们利用由疫情导致的高等教育“学习危机”探索未来大学教育的替代方案，在未来大学教育中，“旅行”和“中断”被认为是良好教育的核心 (Takayama, 2020)？那会是什么样子？我们如何在教育机构认可的时间结构内开展教学，同时拒绝让教育走向歧途的未来和线性逻辑？线上教学模式能让我们追求这个目标吗，或者它能进一步强化现代时间逻辑吗？

就在我思考这一切的时候，我看到了当地报纸上的一个小专栏。题为“讲课余量” (Jugyō no yohaku) (Yamada, 2020 年) 的专栏引起了人们对大学讲课视频会议中产生的意外后果的关注。“讲课余量”指的是那些“偶然”的学习时刻，包括讲师偏离主题，但最终谈论的内容对学生来说，比精心安排的讲课内容有意义。它可以包括学生在校外，也许是在咖啡馆和酒吧里，互相分享同源的

书籍和文章，以便进一步独立研究，在正式的讲课中，对书籍和引入的论点进行自发的讨论等等。该专栏介绍了当今大学生的观点，证明了当线上学习完全取代日本大学校园线下学习时，那种偶然“灵感”学习时刻的消失。我们如何确保：线上学习模式的结构允许有足够的“空间”——或者用 Biesta 的话来说就是“弱点”：偶然的，但更有意义的学习形式会继续存在？

将时钟向前拨，现在是 2021 年 1 月的第二周。新冠肺炎疫情还在京都肆虐，还没有离开我们。就在上周，针对最近病例激增的情况，这里宣布进入紧急状态。但是，到目前为止，这里的人们似乎已经习惯了和疫情一起生活，以至于我们对京都内和周围偶尔出现的散发病例的报道不再感到惊讶。新冠肺炎疫情已经被完全接受为常态的一部分，口罩实际上已经成为我们身体的延伸。不幸的是，在我的日常生活中，新冠肺炎疫情的正常化伴随着未来一起走来；我的时间被接连不断的网上会议占满了，一些国际会议的日程远远超出了我的工作时间；我新买的 2021 日历很快就被无数的安排和截止日期填满了，我必须补充一点，其中也包括这篇文章的截止日期。我很难过告诉你们我再也听不到日本夜莺在清晨美妙的歌声了。它们只在春天出现在我们附近吗？还是他们的消失是因为我的日常生活恢复了时间的常态，失去了生活的“余量”？

虽然夜莺已经不在我身边了，但它们引发的思考对我产生了持久的影响，而这在我目前的线上教学中已经可以看到。为了在我的课程中创造余量，我总是在每周课开始和结束时，就我想到的任何事情进行非正式的交谈，并邀请学生参与我的想法和感受。我不断偏离课程计划，让我的学生也这样做。这意味着：我必须不断地改变课程计划，根据我们每周的讨论结果，走向可能带我们去的地方，从而带来不同的阅读材料。支撑我最初课程计划的一点点时间进程和线性意识都被抛弃了。最令人兴奋（也最令人尴尬）的是，直到学期的最后几周，我都不知道我的每周课程应该是多少小时，我应该举办多少研讨会。在京都大学呆了两年后，当一名不知何故困惑的行政人员纠正我下一学年的时间安排时，我第一次意识到了这些“时钟和日历”的问题；他解释说我的研究生研讨会应该是每节课 1.5 小时（而不是我要求的 2 小时），持续 15 周。如你所知，我并不以组织和管理技能为荣。大概，学生们不想指出我明显的错误来让我难堪。但当在课堂上被问到为什么不纠正我时，他们都嘲笑我花了这么长时间才意识到错误，然后，简单地说，这对他们来说无所谓。回想当时的情景，我现在意识到这或许是一件好事，因为这可能意味着：我和我的学生设法创造了一种学习体验，在这种体验中，时钟和日历并不那么重要。

参考文献

Berger, P. (1977). *Facing up modernity: Excursions in society, politics, and religion*. New York: Penguin Books.

Biesta, G. (2013). *Beautiful risk of education*. New York: Paradigm Publishers.

Mazmanian, M., Erickson, I., & Harmon, E. (2015). Circumscribed time and porous time: Logics as a way of studying temporality. *Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing*, 1453-1464.

Rapplee, J., & Komatsu, H. (2015). Living on borrowed time: Rethinking temporality, self, nihilism, and schooling. *Comparative Education*, 52(2), 177–201.

Shahjahan, R. (2015). Being 'lazy' and slowing down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 488–501.

Shahjahan, R., Ramirez, B., & Andreotti, V. (2017). Attempting to imagine the unimaginable: A decolonial reading of global university rankings. *Comparative Education Review*, 61(S1), 51–73.

Takayama, K. (2020). An invitation to negative comparative education. *Comparative Education*, 56(1), 79-95.

Yamada, N. (2020, August 8). Jūgyō no yohaku [Margin of lectures]. *Kyoto Shinbun* (The Kyoto Times), 7. research. *Environmental Education Research*, 20(1), 1-23.

UNESCO. (2020). *Integrating action for climate empowerment into nationally determined contributions: A short guide for countries*. UNESCO.

疫情对教育体系的冲击： 行动者网络理论视角

👤 Pravindharan Balakrishnan, 马来西亚SMK Padang Midin公立学校教师

✉ pravindharan.balakrishnan@gmail.com

👤 Nurul Ain Johar, 马来西亚SMK Seberang Marang公立学校教师

✉ joharanurul@gmail.com

摘要

本文利用行动者网络理论（ANT）来探索马来西亚教育体系如何在持续的疫情中取得进展。本文首先描述了评价技术目前所受到的持续牵连，然后讨论了由于公私互动增加而产生的三种新问题，这些问题对学生数据以及学习和教学的组织方式都产生了影响。

关键词

行动者网络理论
教育领域的公私伙伴关系
标准化评估
教师的作用
马来西亚教育

2020年3月，当疫情第一次导致马来西亚学校关停时，我们作为教育工作者首先想到的两件事是：我们什么时候才能回到学校教书，以及这对即将参加一生中最重要的考试——马来西亚教育证书（SPM）考试的毕业班学生会产生什么样的影响。对马来西亚社会来说，教育通常被视为生活的一个重要方面。为了获得工作或接受高等教育，需要在SPM考试中取得及格的分。考试的极端重要性与现代时间逻辑联系在一起。预计学生将在11月参加期末考试，并在第二年8月进入高等教育学府。在疫情期间，这种自然的渐进线性安排被打破了，正如Takayama（本期）所指出的，疫情迫使我们“脱离现代的、渐进式的时间安排”。

但是时间还是有影响的。如今的就业市场与几年前不同了。随着技术推动社交媒体和零工经济，许多离校生甚至辍学者忽视教育的时间需求出来谋生。

Takayama（本期）认为，高等教育机构面向未来，但同样的逻辑也适用于中小学。联合国教科文组织报告了192个国家关停了教育机构，这是二战以来的最高比例（d'Orville, 2020年），影响了世界大约90%的学生（Psacharopoulos等人，2020年）。Williamson和Hogan（2020年）强调了民营部门和商业企业如何通过利用这场大规模危机来改变未来的公共教育组织。世界各地的国家教育部门迅速与全球教育技术网络和国际组织达成协议，扼制学习损失。这一话语在那些从经济角度看待教育活动的人群中，变得越发震耳欲聋（Hanushek & Woessmann, 2020年）。在教育生态系统中互动的不同行动者对未来有不同的看法。

行动者网络理论（ANT）让我们看到了未来表征教育的不同方式。因此，我们可以尝试通过疫情来追踪“人类和非人类元素在构成活动共同体的实现方式”（Fenwick, 2010年，第120页）。ANT使我们能够分析人类和非人类之间在某种社会秩序方面的相互作用。教育是一个混乱、复杂的社会机制，它需要快速变化发展的许多行为者、机构和技术之间进行互动；因此，ANT适用于研究不断变化的实践和动态。此外，ANT使我们能够了解日常事务的复杂性质，并允许我们注意和监控危险的复杂情况（Fenwick, 2010年）。行动者（学生、教师、家长）通过疫情与非人类因素（标准化评估、技术）互动，继续重新构想教育。

像许多国家一样，马来西亚依赖单一的国家考评体系，即SPM，每一个通过正规公共教育体系的马来西亚公民都必须在学校教学结束时（17岁）参加这一考试。SPM是一项具有重要影响的考试。它是获得奖学金、决定学业道路和职业轨迹所必需经历的考试，SPM决定一个人毕业后的命运。由于新冠肺炎疫情的爆发，考试不断推迟，这给学生、教师和家长带来了巨大的焦虑。在英国，人们提出用算法代替考试（Richardson, 2021年）而引发了争议，最终导致马来西亚教育部决定继续进行SPM，最终安排在2021年2月22日。Takayama（本期）反思了考试的取消或延期如何破坏了教育体系。在马来西亚，这一情况引起了大家的焦虑，但也迫使我们就考试的效用进行艰难的对话。标准化考试被认为是过时、不公正的评价模式，会对学校的文化产生影响。

疫情破坏了学校为学生提供的可预测的线性教育。全球的教育技术公司试图利用这一点，谷歌教育与马来西亚教育部和其他教育组织合作，举办线上网络研讨会，以提高教师的线上学习技能（Balakrishnan, 2020年，第103页）。2020年年中，马来西亚教育部与微软、谷歌和苹果合作将谷歌课堂线上学习平台更名为DELiMa（数字化教育学习倡议）（Sharon, 2020年）。这就产生了关于谁拥有和保存与这些活动相关数据的问题。是国家还是这些商业实体？从ANT的角度来看，随着政府与全球科技公司快速达成大规模的商业合作伙伴关系，这意味着新的网络正在建立，引发了关于隐私立法和安全措施的问题。

全球教育技术公司有可能在政策和教学层面进行干预，从而推动教育领域形成新的公私合作伙伴关系（PPP）。在马来西亚，与一些组织的伙伴关系有助于确保疫情期间的学习连续性。YTL基金会向学校提供免费的手续（Balakrishnan, 2020年）。教育部与当地媒体和娱乐集团Media Prima合作，创建了马来西亚教育电视网DidikTV，为所有马来西亚学生播放教学内容（Geraldine, 2021年）。人们也提出重视人工智能（AI）的潜力。马来西亚前教育部长Maszlee Malik指出，人工智能工具很可能被用来对高中教育的学生进行分流（Yap, 2019年），并通过预测数据分析来提高高等教育的流动性和就业能力（Malik, 2019年）。尽管Malik在2020年1月离任时什么都没有实现，但疫情为加速人工智能在教育中的使用提供了可能性。

新技术改变了教师的角色，他们从教室转移到线上空间，与一系列基于网络的平台（Kahoot、Quizziz、Padlet）和社交媒体应用程序相关联；人类教师建立一个网络来接触学生。因此，为了使网络（教师-线上平台-学生）产生有意义的结果（即学习）；人类行动者需要预先储备好知识，准备好合适的基础设施来实现这一目标。一名马来西亚教师在DidikTV上播出课程后遭到了严厉批评。这位教科学的教师因为浓重的英语口音和讲课方式而被嘲笑（Menon, 2021年）。因此，教师、学生和公众之间的社会关系随着教师角色的改变而改变。

马来西亚的例子表明，全球教育生态系统正在经历一场翻天覆地的变化，这种变化模糊了公共教育体系和民营实体之间的界限。公共教育冒着高度商业化的风险，并可能被对方所谓确保未来和保证线性安排的幌子所利用。

参考文献

- Balakrishnan, P. (2020). Education in the age of COVID-19: Educational responses from four Southeast Asian countries. *CCEAM*, 48(3), 7.
- d'Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal? *Prospects*, 49, 11-15.
- Fenwick, T. J. (2010). (un) Doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy*, 25(2), 117-133.
- Geraldine, A. (2021, February 19). Kids: Learning via DidikTV KPM is fun. *News Straits Times*.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD Education Working Papers No. 225. OECD Publishing: Paris.
- Malik, M. (2019, September 22). Dr Maszlee Malik talks about reforms in the higher education sector. *The Star*.
- Menon, S. (2021, February 21). Teacher admits weakness over English pronunciation. *The Star*.
- Psacharopoulos, G., Patrinos, H., Collis, V., & Vegas, E. (2020, April 29). The COVID-19 cost of school closures. *Brookings*.
- Richardson, M. (2021, January 9). A-level and GCSE cancellation: a missed opportunity to rethink assessment. *The Conversation*.
- Sharon, A. (2020, June 19). Malaysia sets new digital learning ambitions. *OpenGovAsia*.
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in/of education in the context of COVID-19. *Education International*.
- Yap, W. X. (2019, October 16). Dr Maszlee: No more art stream or science stream in highschool next year. *SAYS*.

第五部分

情动

从情动的角度审视教育和新冠疫情

Irving Epstein, 美国伊利诺伊卫斯理大学, Ben和Susan Rhodes和平与社会公平荣誉退休教授

iepstein@iwu.edu

摘要

情动理论强调了人们在疫情期间所经历的不确定性和挑战。笔者研究了该理论中的四个主题：相遇强度、意义创造、聚集和偶然性，结合目前的情况开展评述。这些主题突出了疫情所揭露的更为严重的社会张力及其复杂和矛盾的性质，并将教育活动置于更大的社会背景之下。通过这种方式，可以证实教育工作者在试图解决儿童及其家庭需求时所面临的问题，并重申我们的教育对策中存在的局限性如何体现出更为广泛的社会实践和趋势。

关键词

情动
意义创造
偶然性
聚集
相遇强度

人们非常热衷于预测：当学者和历史学家回顾新冠肺炎疫情时代时，他们对于疫情对教育活动的影 响，将会强调哪些方面的内容。一些评论家已经认为：在全球和国家背景下，教育供给方面存在的系统结构性缺陷已经显而易见，新冠肺炎疫情以如此引人注目的方式突出了这一问题，即使在疫情消退之后，其不利影响可能仍然存在（Carvalho 和 Hares, 2020 年；国际救助儿童会，2020 年；联合国，2020 年）。也有人预言，教育，尤其是高等教育，在疫情过后再也不恢复不到最初的状态，为了满足当今时代的迫切需要而做出的诸多改变，也将永久性地保持下去（Witze, 2020 年）。就这种预测的价值而言，它更多地说明了我们所处时代对新冠肺炎疫情背景下的教育经历的看法，而不是强调在这种不确定时期进行预测的能力和准确性。但是，即使我们承认，（如果预测疫情可以起到疗愈作用）我们倾向于进行预测，需要进行预测是我们在面临不确定性情况下的一种自然反应，我还是建议，我们更需要审视一下：哪些内容不容易被编纂或解释，我们对疫情做出的哪些反应，我们的后代将来可能无法理解。

鉴于历史记忆、个人记忆、集体记忆和社会记忆的不同功能，它们各自的局限性，以及表达它们所处的不同背景，那种认为人们可以永远“了解”过去的假设就是一种自负，但是很少有人愿意为之辩护。那些需要随时间来验证的观点往往无法让人理解当代人所经历事件的紧迫性、强度和分散性。这就是为什么许多人期待用隐喻的力量来更有力地传达新冠肺炎疫情期间的生活现实。在这种情况下，Albert Camus（1948 年）的《鼠疫》一书被人们“重新关注”，作为一部行文精美的作品，它记录了一个未曾预料的、无法控制的灾难性时期，人类所经历的种种变化（de Botton, 2020 年；Illing, 2020 年）。虽然 Camus 借此暗讽第二次世界大战和法西斯主义的传播，但是，小说中人物的反应：他们的抵制、默许、冷漠、缺少明确的回应等等，被鼠疫的传播和结局的不可预测性完全掩盖了，这反映出当代的敏感问题。

对于那些在疫情期间审视教育问题的人来说，我们似乎有两个选择可以适用于我们的分析。我们可以识别当前的挑战，努力提出问题并解决问题，反思我们在解决孩子们关键需求方面的教育工作的优势和劣势，以及阻碍或支持这些工作的制度规则和惯例，然后游说当局进行必要的改进。本期的许多评论都反映出这个视角。或者，我们可以尝试更深入、更全面地研究教育问题如何在灾难时期帮助人类塑造经验，反思这种经验的模糊性及对立趋势。这种评析既不要求、也不需要与教育改革相关的实践类型。它确实认识到在最好的情况下教学和学习的多样性，并进一步强调了过去 18 个月中反映不同形式教育活动的痛点、斗争和不确定性。虽然我们不断加深对教育互动本质以及我们与疫情的日常斗争的理解，但是，我认为，在人们开始想象未来的可能性之前，对其复杂性和不确定性的理解是一个必要的前提。我认为，我们最好基于情动理论的视角开展调查，从而实现后一种观点（Epstein, 2020）。

情动理论有助于形成更广泛的后人文主义视角，挑战受启蒙运动影响的假设，而这些假设将人类例外主义与意识和理性等同起来 (Carney & Madsen, 2021 年)。他们往往质疑人类的界限，关注我们与非生命对象的关系 (如在控制论、人工智能、遗传学和假肢使用中表达的对象)，以及这些对象影响我们彼此之间生活互动的方式。情动理论中的四个概念尤其重要：相遇强度、创造意义、聚集和偶然性 (Epstein, 2019)。在定义 21 世纪的总体生活感受中，每个人都扮演着一定的角色，并道出了新冠肺炎疫情背景中的一些生活现实。

Deleuze 和 Guattari (1987 年) 推广了“相遇强度”的这一概念。在 Spinoza 和 Bergson 的作品中，他们认为：我们与周围身体的情感互动是动态的，而不是固定的。自然界的所有元素都表现出涌现性和潜在可能性。相遇强度假设：相互联系是我们生存的一个关键因素，与个体化和自主的自我概念形成对比。在许多方面，没有什么比新冠肺炎病毒更能证明非人类对象对我们生活体验的影响了，而新冠病毒，这一非生命的对象，在侵入人体之前是无法依靠自身存活的。但是，我认为我们具体的教育互动，受疫情的影响，特别能说明相遇的生命强度。

在一个层面上，“相遇强度”直接关系到远程学习和学校关闭的问题。越来越多的学生、家长和教师已经发现，嵌入远程学习技术的操演性是构成典型课堂活动的人际互动的可疑的替代方案。Zoom 会议软件麦克风的默认静音功能是为了让其他人的声音能够被听到，随后以教师为中心的小组讨论结构创造了一种身临其境的授课效果，重塑了学生 / 教师的沟通和感知。学生上课和参与课堂互动是通过电脑屏幕进行的，他们明白：无论是同步还是异步互动，由技术结构控制关系的肤浅性，会干扰人们直接和真实的接触。Appadurai 和 Alexander (2020 年) 谈到了一个全球化时代，在这个时代不承担后果或责任的失败不仅被大家容忍，甚至还被称赞为推动新自由主义感性的力量。他们认为全球金融行为在文化、社会和技术领域产生了影响，这种行为在追求个人经济利润的过程中，使风险具体化，同时最大限度地减少了经济失败和损失的影响。他们特别提到，我们愿意对数字滞后或缓冲的后果视而不见，因为我们愿意将此作为互联网所带来好处的代价。我们在疫情期间做出类似的调整，作为我们对教学关注承诺的一部分，并接受“Zoom 线上关系”中嵌入的人为因素，我们认为这是在这段非常时期里不可避免的麻烦，而不去考虑负面后果。

当然，教育人际互动活动的重组超越了支持远程学习的技术选择。面对面的互动，即使存在，也必然受到口罩和物理距离的影响，对人际互动活动造成不太复杂、但同样强大的障碍。当然，我们说的是那些幸运的人，他们有机会访问互联网，或者参加面对面的课程。由于家庭缺乏资源或没有 Wifi 接入能力，全球 31% 的学生无法参与任何类型的远程学习 (联合国儿童基金会, 2020 年)。因此，对许多人来说，人在数字世界中的地位也分三六九等，这就是一种系统性的排斥，一种被忽视和被轻视的待遇。对相遇强度力量的认识迫使我们质疑，我们因为疫情妥协而接受的表面上的互动规则，是否会对于我们声称要提升的教育价值带来不可挽回的损害。如果我们拒绝承认这个结论，那么，在什么时候我们会承认我们在实施缺乏完整性的教育活动的粗略模拟中所扮演的角色，而其特点就是我们对于新冠疫情的现实做出的让步？

在直接的教学场景之外，也不同程度地发生了强度性相遇。由

于学校的关停导致了人们在公共空间进行社交活动的减少，因此，学习的氛围与学生居住环境中经历的恐惧、失望和焦虑的氛围已经开始发生冲突。教师、家长和学生的角色被重新定义，与每个角色相关的互动也被以一种不明确的方式重新调整。当学校的学习生活被迫与学生家庭环境中普遍存在的疾病、失业、抑郁和贫困的经历直接冲突时，这对于学校的学习生活意味着什么呢？当社会的角色不仅在转变，而且不断地相互冲突时，我们适当的反应是什么？在低年级孩子的学习中，当屏幕成为了有意义的、有趣的与同伴互动的替代品时，我们如何理解童年的含义？这些只是人们期待教育者去解决的几个难题。在新冠疫情时代，随着经验转化为非线性的记忆片段，相遇强度发生了冲突和转变。如果我们要理解这种疫情对我们的日常教育活动的影 响，就必须承认它们的存在。

Wetherell (2012 年) 认为，体验情动包括参与意义的创造，因为仅仅记录相遇强度而不进一步注意到我们如何理解这个世界是远远不够的。在其本质上，参与意义创造涉及到追求相互联结，承认学习的内在社会性质。在新冠疫情期间，创造意义要求我们面对许多我们认为是常识性的假设。它要求我们提出一些难以回答的问题，而这些问题是无法简单化处理的。科学发现是否能够为我们提供有效消除这种病毒的工具？如果是这样，要花多长时间我们才能为完全战胜病毒而举杯同庆？我们应该如何处理新冠变异病毒？当这次疫情首次被承认时，我们必须进行多少检测才是安全的，为开展广泛的流调工作是否会产生安全的环境而争论不休。什么时候以及在什么情况下，检测会成为过度侵入个人生活的行为？对许多人来说，这场疫情增强了他们对传统权威的怀疑意识，无论是对科学、对政府还是机构，都是如此。但是在不确定的情况下，找到意义显得非常重要。正是人们无法为这些问题给出统一适用的答案，所以人们更有必要参与到意义创造的活动中来。这就是为什么对我们所面临的不确定性的分类回应是毫无意义的，并且，对于我们不清楚的复杂事物，我们把期望的结果与可知的和可做的情况混为一谈是多么无助的表现。

同时，意义的创造迫使我们建立更广泛的联系。它迫使我们承认：教育系统中的结构性暴力和医疗保健、刑法和司法系统中的结构性暴力之间存在相似性。所有这些都涉及到获取资源方面存在的失衡，以及缺乏程序上的公平性和对少数群体和弱势群体需求的认可，而这些群体受疫情的影响最大。结构性暴力体现在课程选择上，其抹杀了边缘化群体进行抗争并取得成就的可能，体现在在招聘工作中未能招聘和维持一支有代表性的教师队伍，体现在不公平的学校资助政策上，体现在不公平地限制边缘化群体获得进一步教育机会的考试上。数字鸿沟以及许多儿童无法使用互联网和在线学习设备就是这种情况的一个表现。

在新冠疫情时代，种族和政治压迫行为中非常明显的物质暴力成为包括教育机构在内的国家机构所实施的结构性暴力的帮凶。但是，由于新冠疫情增强了我们共同脆弱和不稳定的感觉，我们变得更容易质疑传统的权威来源，并看到在其他情况下可能显得不相干的现象之间的联系。在病毒最初蔓延的几个月里，由于美国、巴西、墨西哥、白俄罗斯和印度的政治领导人一再断然否认该病毒的负面影响，因此使公共安全受到了威胁。在这场疫情中不去追求创造意义，已经成为生死攸关的问题。

在这种情况下，学校的意义正在被改变；有一段时间，学校被认为是可能传播传染病的源头，损害公众的利益，而不是促进公共

利益。学校作为一个理想化的安全场所、一个学习的孵化器、一个可以鼓励创造力和好奇心的地方，反而不断面临被关闭和抛弃的风险。

Wetherall (2012 年) 坚信，意义创造涉及到参与有目的的行动，而在新冠疫情时代，这样的行动则通过聚集行动而显现。聚集指的是各种各样相聚的行为，Latour (2007 年) 指出流动在社会关系的形成和解体中的重要性。聚集的概念承认：人类经验的本质是社会性的，同时也承认人类对相聚的共同向往。聚集的表达方式是动态的、流动的、有条件的和过渡的。具有讽刺意味的是，作为对新冠疫情的回应，减少社会活动后，人们反而加强了对未来聚集的承诺，开展更直接的社会活动。某些聚集，就像右派社会抗议所表达的，其明确的目的是为了拥抱赤裸裸的个人主义，表现出对社会经验的极度不信任，拒绝承认我们对彼此的集体责任，使这一意识形态永久化。

在美国，贫穷的有色人种成为与病毒有关疾病和死亡中最大受害群体。对许多人来说，与社会保持距离在现实中并不是一种可行的方案。在新冠疫情之前的时代，他们的生存取决于在今天看来如此具有威胁性的聚集形式。由于对历史上很少提供支持性资源的医疗保健系统的不信任、受到因环境种族主义而恶化的社会条件的困扰，以及生活在赚钱机会有限的社区，城市贫民们（高比例的有色人种）传统上依赖以物易物和非正式的谋生手段，而这恰恰需要广泛的社会网络 (Venkatesh, 2014 年; Eldeib 等人, 2020 年)。在美国，非裔美国人的死亡率是白人的 3.6 倍，而拉美裔群体的死亡率是白人的 2.5 倍 (Ford 等人, 2020 年)。这种现象发生在世

界上所有的边缘化群体中 (Bachelet, 2020 年)。在新冠疫情爆发之前，聚集可能拯救了被边缘化的人群；而最近的封锁措施则威胁到了他们的生存。同时，一些被迫进入聚集状态的人群—急救人员、医疗工作者、供货店人员—因其日常工作职责中的英雄主义属性而受到大众认可。

新冠疫情时代的聚集行为包括：大规模的集体英勇之举，如 George Floyd 被警察杀害后，全球范围内“黑人的命也是命”运动，以及工会为保护教师不被强迫返回不安全校园而进行的斗争 (Berger, 2020 年)。在政治抗议活动中，人们认识到教育系统必须做得更好，变得更有包容性，解决历史上的种族不公正问题，并在国家的压制中能够站出来维护学术自由。也许，在这个时代，疾病和死亡不知道会随机降临到哪一个人头上，我们所有人都成为潜在受害者，而在这种情况下，疫情所暴露的不公正现象已经变得更加明显。

偶然性掩盖了情动的要素，尤其是在危机时期。在 Camus 的大部分作品中，强调了标志着当代人类经验的荒诞主义，这在《鼠疫》中更为明显。人们可以争辩说，一般来说，存在主义是一种哲学运动，随着时间的推移已经变得不太相关。它在承认周围的荒谬性的同时拥抱人类自由，提出了一个今天看来过于简单的二元论。但是，如果说《鼠疫》中的一些元素和它所代表的哲学运动中有一些元素继续产生共鸣的话，这些元素就在于承认：标志着我们生活经验的偶然性永远不能通过害怕它的存在或夸大它的负面影响来解决。相反，解决这个问题的最好办法是认识到情动的所有不同层面的重要性及其对我们各种教育活动的影响。

参考文献

Appadurai, A., & Alexander, N. (2020). *Failure*. Cambridge: Polity Press.

Bachelet, M. (2020, June 2). Disproportionate impact of COVID-19 on racial and ethnic minorities needs to be urgently addressed – Bachelet. *United Nations Human Rights Office of the High Commissioner*.

Berger, M. (2020, September 12). Teacher unions around the world clash with governments over coronavirus and school reopening plans. *Washington Post*.

Camus, A. (1948). *The plague*. New York: Knopf.

Carney, S., & Madsen, U.A. (2021). *Education in radical uncertainty: Transgression in theory and method*. London: Bloomsbury Academic.

Carvalho, S., & Hares S. (2020, March 30). *More from our database on school closures: New education policies may be increasing educational inequality*. *Center for Global Development*.

de Botton, A. (2020, March 19). Camus on the Coronavirus. *New York Times*.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*, translated by B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Eldeib, D., Gallardo, A., Johnson, A., Waldman, A., Martin, N., Buford T., & Briscoe, T. (2020, May 9). The first 100: COVID-19 took black lives first. It didn't have to. *Propublica Illinois*.

Epstein, I. (2019). *Affect theory and comparative education discourse: Essays on fear and loathing in response to global educational policy and practice*. London: Bloomsbury Academic.

Epstein, I. (2020, May 15). COVID-19 and affect: The view from the United States. *Education in the time of COVID-19 #017*.

Ford, T., Reber, S., & Reeves, R. (2020, July 16). Race gaps in COVID-19 deaths are even bigger than they appear. *Brookings Institution*.

Illing, S. (2020, July 22). What Camus' the plague can teach us about the COVID-19 pandemic. *Vox*.

Latour, B. (2007). *Re-assembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.

Save the Children International. (2020). The hidden impact of COVID-19 on children: A Global research series. *Save the Children International*.

UNICEF. (2020). COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? *UNICEF*.

United Nations. (2020, August). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. *United Nations*.

Venkatesh, S. (2014). *Floating city: A rogue sociologist lost and found in New York's underground economy*. New York: Penguin.

Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. Beverly Hills Ca: Sage.

Witze, A. (2020). Universities will never be the same after the coronavirus crisis. *Nature*, 582, 162-164.

通过适应工作场所实践产生的情动和非正式学习

 Jay Derrick, 英国伦敦大学学院教育学院高级讲师

 j.derrick@ucl.ac.uk

 Tanya Harris, 英国艺术和文化教育顾问

 tanyahar@yahoo.com

摘要

一项对自由创作从业者工作的研究表明，在疫情的影响下，人们在实践中的适应过程中如何产生了重要的非正式学习活动。本文对 Epstein（本期）在非正式教育背景下提出的四种“情动”模式进行了反思，并提出了一些不同的解释。

关键词

学习

教学

创造意义

偶然性与适应

创造性实践

工作是终身学习的一个重要环境。许多学习是非正式的学习，但是，随着时间的推移，学习仍然对个人和职业发展做出了重大的贡献。在工作场所，社会关系，以及用于生产、解决问题和学习的环境形成了鲜明的对比，后者倾向于突出课程的正式、明确特征，而模糊了隐性的、情感的和偶然性的特征。根据关于新冠肺炎疫情影响下自由创作者工作实践适应性的质性研究的证据，Epstein（本期）的四种情动形式中的每一种都得到了审视（Derrick & Harris, 2020 年）。

SOLO 项目

伦敦东区是许多个体户和个体商人艺术家和手工艺者的大本营，他们的工作尤其因新冠肺炎疫情受到影响。他们是“激情工作者”（McRobbie, 2016 年）的代表，通常关心自己的工作质量，为社区的生活质量做出贡献，并获得收入。McRobbie（2002 年）将这些属性和就业的不稳定性视为快速变化的创意产业的特征。这个群体在该地区的独特性及其发展中的经济中发挥了作用。[SOLO: 是生存还是繁荣?](#)是由伦敦大学学院“[倾听与回应](#)”计划资助的一个研究项目。该项目旨在探索疫情对哈克尼的个体创意从业者的影响，以及他们在应对危机时对工作做出的具体改变。研究人员对六名专业艺术家的 Extended Zoom 采访使他们能够反思他们在封城期间的经历和感受，专注于他们学到的东西和他们对工作做出的改变。本文引用了三位艺术家的采访内容，他们的简要介绍如下：

VH 经营着一家面向儿童和年轻人的大众戏剧公司——[Hackney Shed](#)。2020 年 3 月的封城意味着他们参与的几乎所有项目和活动都停下来，包括完全排练好的即将开始向观众表演的戏剧作品。VH 和她的工作人员与一些年轻的参与者协商，设计了一系列完全可以在网上进行的新活动。一个亮点是 YouTube 上的肥皂剧。“我们尝试做一些不同的事情，做一部线上的肥皂剧，事后看来，这比我们预期的工作要多得多。它叫做《[加冕街](#)》。”¹

PB 是一名社区工作者和音乐家，他画下了他每天锻炼时看到的无家可归的人。疫情时他已经无事可做，但他认为这给了他从事视觉艺术的时间：“这改变了我的工作。我只是超具创造力。我一刻也没有觉得这对我产生了负面影响。”他用自己的画制作拼贴画，用街道两旁摩天大楼的照片和粗糙的枕木框起来，然后学习使用他下载到手机上的作曲应用程序，自学将音乐添加到他的图像中。[他](#)

在 Instagram 上发布了这些照片。在表达他对无家可归者困境的感受时，他发现，像 VH 一样，他没有意识到自己拥有的能力：“我在床上花了一整天时间，戴着一副耳机，用我那硕大的手指，试图在 iPhone 上创作音乐——那是对我强迫型能力水平的一种启示。”

CS，一个突然停止工作的摄影记者，封城期间在他的街道上锻炼时第一次有机会和他的邻居交谈：“在社区和全世界，这是第一次，我们经历了这样的事情，显然这影响了我们互动的方式和我们做事的方式。”作为事件的见证者，他开始觉得很重要，这些事件影响着住在他那条街上的各种各样的人。他开始给他的邻居拍照，邀请他们讲述他们的故事。在他收到的回应的鼓励下，他偶然间创作的项目通过 Instagram 传播，逐渐成为公共艺术，进而举办了一场国际展览，出了一本书。“我对它成为社区中心的方式感到特别自豪；它是邻居们联系和了解彼此的一种方式。”

相遇强度

新冠肺炎疫情的经历创造了 Deleuze 和 Guattari (1968 年) 所说的强度性相遇。这些相遇首先产生困惑，然后带来思考，以及一个构建符合现实的解释的过程。这种强度性相遇提供了一种方式，来描述艺术家和教育工作者在封城前后的工作。疫情在给我们带来艰难挑战的同时，也为工作提供了新的素材和条件，通过这些素材和条件，艺术家们能够创造出新的强度性相遇。对 CS 来说，这直接来自于与他的邻居更丰富的新相遇；对于 VH，迫于压力，团队需要重新设计他们的项目，需要新的排练和表演模式：“这是一个巨大的学习曲线，因为我们没有人知道如何进行视频编辑。我们正在下载软件，并试图学习如何做，这不在我们的能力范围之内。”

Epstein (本期) 将相遇强度的概念等同于“直接和真实的接触”，其指出：在疫情期间，人们越来越依赖数字化应用来维持正规教学活动，而面对面接触是不可能的。他认为“嵌入远程学习技术的操演性是构成典型课堂活动的人际互动的可疑的替代方案。”VH 表明，情况更加微妙。她和她的员工匆忙开发的线上活动为主持人和用户提供了新的教育机会。这些并非不真实或不那么“有强度”。她的用户获得了意想不到的好处：对于那些住得太远而无法亲自参与的孩子来说，距离感真的消失了。他们采用的肥皂剧形式并没有因为无规律的出席情况而受到影响，因为标准的戏剧制作中：“我们有少数年轻人会被重新安排，他们离得太远了。但是一旦我们开始在网上做，他们就可以再次加入。他们是我们失去的成员，能够再次加入我们，因为距离不是问题。”

这就表明，将线上学习贬损为“远程的”可能只会加深教育体系的正式和静态体制结构带来的不平等现象；“学习相遇的强度”不再是物理距离的必然结果：“学习可以是线上的，但不能是远程的——学习是发生在你的大脑和身体中的活动” (Harrison, 2020 年)。

创造意义和聚集

创造意义并不局限于正式的教育环境，而是作为人类活动的一部分，贯穿于所有人类活动之中——这是 Arendt (1958 年) 的“积极生活”概念的核心要素。Deleuze & Guattari (1987 年) 将创造意义的产物称为“聚集”，通过“编码”“分层”和“辖域化”的

过程，不断地重新创造。工作由持续创造的个人和共同意义组成，这需要与物质世界的直接相遇，通过这种相遇，产生新的组合。就学习和创造意义而言，疫情创造了这样的条件，在这种条件下，考虑到自身的能力和专业的实践的各个方面，研究中的实践者被抛进强度性学习和创造意义的曲线中。VH 对她所在的组织的潜力和复原力有了新的认识——与资助者、受托人、同事和年轻客户共同构建。肥皂剧项目的参与者合作创造了与生产和表演相关的新意义，展示了他们面对危机时努力工作的能力和适应能力。CS 为邻居和他自己创造了新的沟通、识别和身份模式。这样扩展了他们创造新的意义和组合的潜力。PB 认为疫情提醒人们骄傲自大的危险：“问问那些 80 年代家里有人死于艾滋病的人。一些非人类的力量浮现出来，我们人类控制着一个系统的傲慢观念崩塌了。”

偶然性

偶然性意味着，对 VH 和她的团队来说，一个快速学习期突然变得势在必行：他们学习了新的表演模式的设计，与有特殊需求的年轻学生进行线上教学，以及如何使用数字化视频会议软件。封城迫使 VH 和 SC 面对新的条件。在疫情同时提供新的限制和机会的情况下，每个人都以不同的方式塑造了他们的工作。另一方面，PB 有意培养偶然性和灵活性，以丰富他的作品：“有时你需要停止画你知道的图形，只是潦草地画，稍微失去技巧——给它新鲜感。你不会失去你所学的东西，你会找到一些新的途径。这是一种生存的策略。你把你的想法放在一个手提箱里，如果你不得不突然离开，你可以重新打开那个手提箱，那里有你的文化和你的想法。如果你不能把它放在行李箱里，那就会有麻烦。”

结论

这项研究支持的工作场所实践的现象学观点表明，任何情况的偶然方面总是同时抑制和促进的，这些影响是“相互纠缠的” (Derrick, 2020 年)。根据这种观点，工作包括对这些复杂情况的共同操纵、利用和管理，通过这一过程，人们形成实践，从业者得以发展，不管是好是坏。这种动态的观点因疫情的破坏性经历而受到关注，它不仅为艺术家的实践提供了一种替代性的解释，也为教育者的复杂和适应性的工作提供了一种替代性的解释，无论他们在什么样的环境中工作，这表明在某种程度上，我们都是教师。这反驳了教师仅仅是向渴望“获得”知识的学生“传递”预先包装好课程的渠道的观点 (Sfard, 1998 年)，而是表明，像创意部门的从业者一样，他们的作用是设计和促进强度性相遇和意义创造的参与性模式。

尾注

1. 这是指一部名为《加冕街》的英国肥皂剧

参考文献

Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1968, 1994 ed.). *Difference and repetition*. New York: Columbia University Press.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987, 2004 ed.). *A thousand plateaus*. London: Bloomsbury.

Derrick, J. (2020). 'Tacit pedagogy' and 'entanglement': practice-based learning and innovation. *Journal of Workplace Learning*, 32(4), 273-284.

Derrick, J., & Harris, T. (2020). *SOLO: Surviving or thriving?* London: UCL.

Harrison, B. (2020, November 6). *Why there is nothing remote about online learning*. TES.

McRobbie, A. (2002). From Holloway to Hollywood: happiness at work in the new cultural economy? In P. du Gay & M. Pryke (Eds.), *Cultural Economy*. London: Sage.

McRobbie, A. (2016). *Be creative: Making a living in the new culture industries*. Cambridge: Polity Press.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.

因疫情关停学校：教育技术在危机期间支持学生福祉的能力

 Alexander Towne, 英国南威尔士大学助理研究员

 ac.towne@hotmail.co.uk

摘要

本文探讨了学校关停对中低收入国家的短期影响，以及教育技术解决方案如何能够支持学生的福祉。借鉴对救助儿童会及其合作伙伴使用教育技术应对疫情的回顾，该研究确定：所有儿童都因为学校关停遭受了不利的影响，并且教育技术解决方案在支持学生福祉方面存在局限性。

关键词

福祉
教育技术
学校关停
远程学习模式
情动

为了减缓新冠肺炎疫情的传播，各国政府实施了一系列非药物干预措施 (NPI)。非药物干预措施产生了深远的影响，可以说受到影响最大的是那些最不害怕这种病毒的人：也就是年轻人。对年轻一代影响最大的新经济政策是关停学校。Epstein (本期) 介绍了情动理论，该理论强调了疫情对教育产生的多种危害。

用 Epstein 的话来说，学校的关停代表了一种强制性的减少聚集 (社会集合的能力) 措施。这会对儿童福祉、身心健康和儿童安全产生什么影响? 我的研究考察了新冠肺炎疫情背景下的教育技术解决方案，探索了情动的各个方面。

本研究

这项研究结合了多种方法，回顾了救助儿童会及其合作伙伴如何调整其方案，在整个新冠肺炎疫情危机中使用教育技术支持学习。本研究抽样调查了中低收入国家的九个教育方案。没有一个是全国性的方案。全部方案都在省级或更小层面的地方运作。项目的评估和评分框架着眼于：公平性、有效性、可持续性、相关性和福祉。公平被定义为：对所有人公平和平等的优质教育，这意味着一个人接受优质教育的能力不是由个人或环境的任何特征决定的，如残疾、性别或社会经济背景。有效性被定义为：基于证据并产生预期结果的优质教育。可持续性被定义为：可以在预期水平上持续的优质教育，并且不需要大量持续的外部资金、资源或知识。福祉被定义为：可以确保综合的精神关怀，建设复原力，关注受益人的安全、福祉和赋权的优质教育。相关性被定义为：适合具体情况并适应环境的挑战或变化的优质教育，能够让受益人利用现有基础设施。

评分框架使用了一个带有相关说明的顺序系统，项目可以被评为差、满意、好或优秀四个等级。三个层次包括：总体评分、原则评分和每个原则中个人感兴趣领域的分数。个人兴趣领域的分数构成了原则评分，而原则分数被合并一起后，形成了总体评分。首先根据原则确定个人感兴趣的领域，然后对照数字化发展原则和救助儿童会教育技术参与原则进行映射。为评估提供信息的资料是从项目文件和与方案小组成员的访谈中收集的。此类证据来自阿富汗、哥伦比亚、黎巴嫩、马拉维、尼泊尔、巴基斯坦、菲律宾和卢旺达，这些国家的答复侧重于 3 至 15 岁的儿童 (表 1)。我们对非正规教育方案进行了评估，涉及 739 至 51000 名学生。覆盖面较小的项目是通过 WhatsApp 提供数据。覆盖面较大的项目是通过无线广播提供数据。

表 1: 按国家分列的学习方式

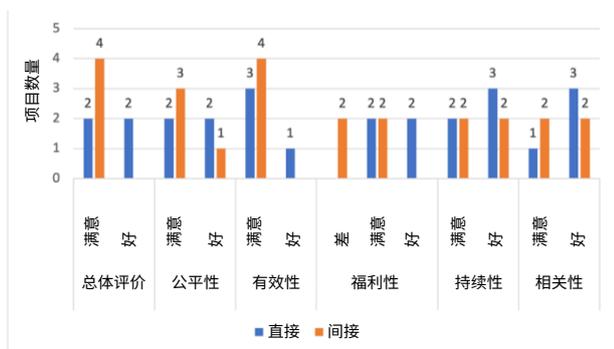
学习模式类型	国家	主要模式
直接	阿富汗	打印的家庭学习教材，教师通过电话指导
	哥伦比亚	打印的家庭学习教材，教师通过电话指导以及补充广播和播客课程
	黎巴嫩	通过 WhatsApp 学习多媒体课程
	巴基斯坦	通过 WhatsApp 学习多媒体课程
间接	马拉维	收音机
	尼泊尔	收音机
	菲律宾	上传到社交媒体和电子学习平台的教材

教育技术解决方案在支持学生福祉方面有明显的局限性（图 1）。所有方案在学校关停期间都推出了支持学生及其家庭的信息传递活动。这些信息通过广播、手机短信、电视和社区网络进行传播。他们试图提高父母对新冠疫情防护行为、基于性别的暴力、良好营养和积极育儿的认识。

其中我们注意到两种教育技术方案：一种是提供受益人和教师之间直接互动的方案，另一种是不提供这种互动的方案（表 1）。使用间接式方案的国家（安排缺乏“聚集”）对学生个体情况的了解十分有限，并依靠调查（马拉维、尼泊尔和卢旺达）和焦点小组（尼泊尔）了解受益者福祉的概况。所有采用间接方式的方案都依赖自身和社区志愿者的推荐来识别存在风险的儿童，这种方案削弱了有关情动方法的有效性。

允许聚集的直接学习模式更为有效，因为它们允许监测单个儿童的表现。这种互动为培养教师识别儿童保护和福祉问题提供了机会。黎巴嫩和巴基斯坦的方案能够在每周报告个别学生的情况。黎巴嫩的方案在学习过程中纳入了一系列社会情感活动。这反馈到对学生福祉的理解，并展示了直接模式中可以提供各类监测和支持机会。但是，来自黎巴嫩的叙述性证据表明：直接模式无法全面地支持学生的福祉，这进一步表明教育技术无法复制面对面互动的优点。

图 1: 按模式的评估结果



资料来源: 改编自未出版的救助儿童会报告《新冠肺炎疫情下的教育技术解决方案》。

这项研究无法提供有力的证据证明：学校关停如何影响儿童福祉。尽管如此，从与项目小组的访谈和救助儿童会及其合作伙伴开展的更广泛调查中，得出了一些深刻结论，这些结论为项目和本研究提供了参考信息。一名来自马拉维的受访者表示，“离开学校后，儿童过着正常的生活，与邻居的兄弟姐妹一起玩耍，不戴口罩，因此似乎比在学校时更容易受到伤害”。这引起了人们对学校关停期间对新冠肺炎疫情病毒传播和保护儿童健康的关注。在尼泊尔和菲律宾，一些证据表明：针对儿童的暴力事件确实增多。例如，救助儿童会对尼泊尔三个省的父母/监护人进行的随机抽样调查 (n=410) 时，37% 的受访者表示，在封城期间，针对儿童的暴力事件显著增加。这项研究揭示的儿童福祉问题并不是统一的，而且因环境不同而不同。但是，在所有情况下，有证据表明，儿童正在遭受学校关停的不利后果。

调查结果还表明，学校关停对女孩产生了特别有害的影响。在阿富汗、黎巴嫩、巴基斯坦和卢旺达，项目小组报告：女孩被要求更多地参与家务劳动，这限制了她们参与远程学习的能力。在卢旺达，受访者报告说，学龄怀孕少女和辍学女生人数增加。此外，有人担心学校关停对女孩的心理影响。例如，在阿富汗 9 个省对参加加速学习项目的 10 岁及以上女孩进行的一项调查中 (n=510) 显示，70% 报告患有严重焦虑症或抑郁症的女孩 (29% 的受访者) 表示，自危机开始以来，她们的抑郁情况有所加重。

结论

Epstein 提及了“相遇强度”（高质量的人际互动）的重要性。在许多情况下，教育技术解决方案根本没有提供任何关于学校关停期间学生个人情况的信息。虽然不同的背景和不同的技术产生了不同的效果，但项目的分数表明，教育技术解决方案在提供更广泛的学生福祉支持方面能力有限，而学生福祉支持已成为现代学校教育不可分割的组成部分。

第六部分

自然

最好的“疫苗”：自然、文化和新冠肺炎疫情

 **Jeremy Rappleye**, 日本京都大学副教授

 rappleye.jeremy.6n@kyoto-u.ac.jp

 **Hikaru Komatsu**, 中国台湾大学副教授

 kmthkr@gmail.com

 **Iveta Silova**, 美国亚利桑那州立大学教授

 iveta.silova@asu.edu

摘要

面对可持续发展的需要，我们重点关注了北大西洋和东亚地区的高收入国家，反思了这些国家对疫情的反应及其后果的巨大差异。我们重点提出世界观方面的差异，以及随之而来的教育理念差异，强调文化在应对气候危机所带来的未来不确定性方面将发挥出关键作用。

关键词

气候危机
科学
进展
控制
世界观

在事情最不确定的时候，我们就要拿起最为确定的工具，那就是科学。

— 辉瑞公司广告，2020年4月

2021年秋季，新冠疫苗的大规模推广终于使许多高收入国家的生活重新步入正轨。虽然还有很多工作要做，而且在资源获取方面的不平等现象比比皆是，但是，是科学拯救了我们，这一点毋庸置疑。很少人会想：疫苗可以如此迅速地被开发出来，并且具有如此高的效力（超过95%的保护率）。通常需要数十年的研究计划在不到一年的时间内完成了。主要的跨国制药公司协调领先的研究科学家、医疗专家、学术机构、同行评审，以及大量的公共资金投入，终于生产出了一些人曾认为不可能获得的疫苗。辉瑞公司在2020年4月发布的广告片《科学必胜》中如此有预见性的表示：

科学可以克服疾病，创造治疗方法，当然，也可以战胜疫情。科学以前可以，以后仍然可以。因为当面对一个新的对手时，科学不会退缩，而是振作起来，提出问题，直到找到它想要的解决方案。这就是科学的力量。

包括纽约和伦敦在内的一些主要疫情集中地区的广告牌上（[点击此处链接](#)）也登出了这一广告语。这些广告的主题是身穿白大褂的科学家们表现出聪明才智、展示出大脑图像和彩色DNA螺旋的近距离照片，这正是探索大自然疾病奥秘的本源。

在实现这一“[医学奇迹](#)”之后，我们不难想象，未来十年的研究和教育资金将进一步转向科学领域。科学是让我们能够驯服大自然所释放的“不确定性”的工具（Merchant, 2006年）。早在疫情之前，教育界就已经越来越关注科学、技术、工程和数学（STEM）。但现在，教育领域科学背后原始的人力资本逻辑，会被赋予一种新的合法意义。为了控制任何未来不可预见的“不确定性”，我们都需要将科学作为一个教育项目。面对科学在新冠疫苗研制方面的巨大胜利，这种重视程度也完全匹配。

早在疫情发生之前，科学就被视为应对气候危机的解药。科学的应对方案包括：碳捕获、生物工程、抗二氧化碳的作物、智能城

市、无碳混凝土、重新分配能源、智能城市、无碳混凝土、重新冻结北极、太阳辐射管理、海洋绿化、热化学冷却、改善能源基础设施等等。尽管很少有人意识到，但是政府间气候变化专门委员会 (IPCC) 的预测已经考虑到了类似这些新技术法宝将有助于减缓加速升温的态势 (Lawrence 等人, 2018 年)。因此，如果组成 IPCC 的科学家们不包括可预期实现技术突破的人才，已经不尽人意的预测结果将会更加不如预期。实际上，世界也在等待解决气候危机的“疫苗”。在新冠疫苗的乐观情绪的鼓舞下，还有人怀疑它是否会到来吗？下一代科学、技术、工程和数学专业毕业生难道不是我们避免疫情后的气候灾难的最大希望吗？

但是，在回到乐观的常态之前，请您和我们一起思考一下。这真的是科学的胜利吗？超过 70 万美国人死亡，另外还有 100 万欧洲人死亡。而大多数人生活在经合组织的高收入国家，这些国家有足够的富裕。同样，尽管存在严重的不平等现象，但是他们能够负担得起强大的医疗基础设施、开展密集的医学治疗、研制治疗药物、开展大规模的公共卫生运动、安排在线生活和工作，以及实施封城。但是，到 2020 年 12 月，美国 and 几个欧洲国家（英国、比利时、意大利和西班牙）每 100 万人口的死亡率已经超过了 1000 人，而当时医疗疫苗还没有广泛使用。尽管据称拥有世界上最高的医学科学水平，如人均同行评议的学术文章数量、医学专利、最集中的“世界级”大学等等，但是，美国和英国是（每百万人口）死亡人数最高的国家之一。

正如我们在[国际教育政策与合作网络 \(NORRAG\)](#) 的另一篇文章中所论述，这与东亚地区形成了鲜明的对比，东亚地区的死亡率明显较低。在 2020 年底，每当（每百万人口中）有 1000 个美国人死亡时，只有 0.3 个（中国台湾人）和 27 个（日本人）死亡。与印度相比，东亚国家也是高收入国家，更容易比较。下面的图 1 采用的是从 2020 年 12 月底开始到会混淆简单比较的新菌株和疫苗推广工作开始前的数据（更多的最新数据可以在[这里](#)找到）。

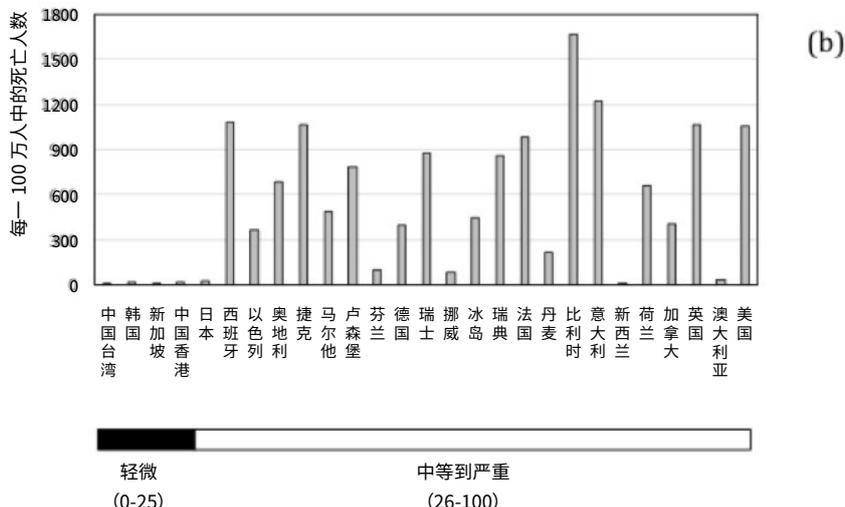
从东亚地区来看，疫苗接种前死亡人数的这一巨大差距让“科学必胜”的说法显得苍白空洞，甚至有些令其无地自容。回归了期待已久的“正常状态”，我们却没有认真反思是什么文化条件导致了疫苗投入之前的灾难，这看起来是不负责任的做法。

无疑，东亚也利用了科学，但意义却不同。科学的洞察力帮助东亚加速调整行动方式，但是这些都是对之前存在的文化品格的一种贡献：一种寻找和利用新方法以促进更大利益的集体意愿。最具象征意义的例子当然是东亚地区国家百姓几乎普遍都戴口罩。在疫情之前，这在许多东亚国家的文化中是根深蒂固的；从过去学到的教训，通过文化传承下来 (Sachs, 2021 年)。这种文化习俗是在学术界确认口罩的功效之前就已经存在了，但科学被认为是对这些习俗的一种支持手段。戴口罩的习惯很快就在东亚大部分地区普及了。

考虑到与美国的鲜明对比，在美国，戴口罩在疫情开始时在文化上是不被接受的 (Time, 2020 年)，然后迅速地被政治化 (Lopez, 2020 年)。甚至当感染和死亡人数的差距变得明显时，在美国和英国的那些东亚人还因为戴口罩而被公开骚扰 ([点击此处](#)链接)。集体意愿和个人不情愿之间的矛盾比比皆是：认真对待“禁止旅行”的规定；接受密接者流调追踪；暂停假日出游；信任公共卫生官员。从这个意义上说，东亚地区从一开始就有一种非常不同的“疫苗”。一种以他人为中心的利他思想，能够将自己视为社会的一份子而已，认识到所有人共同的命运并履行自己的责任，所有这些文化都是以一种相互依存的存在感为基础的，正如文化心理学反复证实的那样 (Rappleye 等人, 2020 年)。从这个角度看，医学领域研制出的新疫苗根本不是什么灵丹妙药，充其量只是在文化给养无法发挥作用后贴上的“创可贴”而已。相对于“科学必胜”，我们可以将“文化应对”作为总结东亚国家世界领先的抗击新冠疫情经验的格言。

究竟是什么造成了这种世界观上的差异呢？在东亚地区发挥作用的高度有效的文化“疫苗”背后是什么样的机制？“科学必胜”必须被认为是关于世界如何运作的假设的最新迭代思想 (Pepper, 1942 年)，一种潜在的形而上学思想，反过来，又为大多数西方文化设定了思想根基 (Bowers, 1995 年)。“科学必胜”是机械主义论—乌托邦世界观的翻版，认为人类可以站在人类与自然关系之外的有利位置；这种世界观的重点是：发现决定大自然如何运作的法则，并通过这些法则控制大自然 (Komatsu & Rappleye, 2017 年)。因此，人 [原文如此] 试图站在上帝曾经站过的地方，而且许多人都曾尝试这样。这种把自己当成上帝的观点 (Haraway, 1988 年)

图 1. 不同国家每 100 万人口的总死亡人数



资料来源: Silova 等人 2021 年重绘

最终产生了控制欲，其中自然科学的进步意味着“不确定性”被控制或消除，使我们离这种人文主义的乌托邦更近一步。即使许多当代科学家声称在他们的研究中已经抛弃了这种中世纪的形而上学，但是我们理解科学的方式以及公开宣传科学的方式还是如此。科学被人格化。科学在“找到它想要的东西”之前是不会停手的。最重要的是，它必须有一个对手。阻碍科学进步的道路，阻碍所谓的“正常”，阻碍我们的“人文”未来进一步发展的东西。威胁人类主导权的对手就是大自然。这听起来很像是上帝与魔鬼的斗争，只是人类以“自我”为中心的理性取代了上帝。尽管我们必须小心翼翼地加以概括，但这种理性 - 科学 - 乌托邦的观点构成了西方的大量制度文化。从这个角度看，“科学必胜”和 STEM 教育是持久的文化叙事的复述。

什么构成了“文化应对”的世界观？在这里，我们也必须注意不要以偏概全，但是围绕着一个没有乌托邦的、不断变化的世界的想法，也许会发现共同点。把自己当成上帝根本不是一个可选方案。人类与自然的关系是一种不可避免的相互依存。因此，人们普遍认为，人类如果不改变自己就无法控制自然。在这个世界上，我们既不能寄希望于以不变来“超越”，也不能幻想向未来的乌托邦开展目的论式的推进。人类与自然的关系是密不可分的，是共同构成的整体；我们应对自然界中出现的问题的唯一办法是集体的努力。这种根本不同的“嵌入 - 相互依存”的世界假说将文化的概念转化为类似于一套实践，来帮助我们繁荣发展并面对不可预见的挑战。

这类信息在许多东亚国家的教科书中表现得十分清楚。日本高中生的社会研究教科书将气候危机作为第一课，强调社会是嵌入在自然环境中的群体 (Gendai Shakai, 2018 年)。日本高中伦理学的教科书公开教授人类和自然的“无分别性”。“你和自然之间没有明确的界限，我们以某种方式从自然中产生，最终有一天，我们又会以某种方式回归自然” (Rinri, 2017 年, 181 页)。在中国台湾 (《公民与社会》，2012 年, 第 156 页) 和韩国 (Sung & Kim, 2003 年) 我们都可以找到类似的信息，包括对老一辈的欣赏。可以肯定的是，这些都是所谓的文化传统。但这就是问题的关键。通过在每一代人中重塑文化实践，基本的 worldview 被重新激活，并发扬光大。在许多“现代”东亚国家和一系列原住民社会中，文化给养的例子比比皆是。这是一种本体论 (或宇宙论)，它不认为人可以独立于自然。日本、韩国和中国台湾都是现代民主国家或地区，技术高度发达；但是，这种本体论仍然存在。

文化在这里成为一个实用的、集体的竹筏。我们共同参与，并保持竹筏的漂浮，这与它所处的不断变化的不确定性之海密不可分。如果我们不学会乘风破浪，集体协调我们的行动，我们就会迷失于汪洋大海之中。在这样的世界观中，“利他思想”和没有“把自己当成上帝”并不是缺陷，而是过去通过教育等文化形式流传下来的实用经验。面对其他高收入国家发生的悲剧，我们能怀疑东亚的做法吗？当我们考虑到未来的新冠病毒变种可能让疫苗无法发挥作用时 (或需要大规模重新免疫时)，为群体免疫而生产疫苗产生的高昂价格，以及疫苗免疫的有限时间跨度，我们是否至少要考虑下可以替代医学疫苗的文化“疫苗”呢？

回到对气候和教育的影响上，“科学必胜”的口号在气候危机中也不断地败走麦城。尽管科学承诺是解决气候问题的灵丹妙药，但机械主义 - 乌托邦式的科学研究继续加剧了问题的严重性。自 20 世纪 70 年代以来，化石燃料开采的后果已经被认为是

对人类的生存威胁 (Rich, 2019 年)，但是科学使人类有能力搜索和获取地下深处的石油，甚至在海洋中的石油，并使用非常规的石油作为资源。科学取得的这一所谓的“胜利”导致我们的二氧化碳排放量不断增加，反而加速了气候危机。我们根植于这样的世界观，在科学的“引领”下不可能学会与自然共存。自然的变化不可避免地需要人类文化的改变。“科学必胜”背后的世界观既没有将人类嵌入环境之中，也没有考虑确实存在的相互依存关系。但更隐蔽的是，“科学必胜”口号下的那些救赎人类的故事阻止了我们探索不同的世界观，而这些世界观恰恰可能对学习与自然相处有潜在的帮助，其中气候危机是我们有史以来面临的最大的和最广泛的危机。事实上，这并不是说东亚的世界观应该被大家采纳，更不是说它一定是“正确的”观点。我们认为：正如我们看到的它在新冠疫情中的表现那样，它提出了一个可行的替代方案，使我们能够思考我们自己关于世界如何运作的基本假设。它提供了一个外部参考点，来进行自我反思，并激发新的可能性。我们最需要的是探索可行的方法，因为现代性的排斥思想使我们的想象力逐渐枯竭 (Plumwood, 1993 年；共同世界研究体, 2020 年)。

那么，教育方面又如何呢？科学、技术、工程和数学研究从新冠疫苗不可否认的成功中获益，将融入经合组织的一系列工作中，而这些工作“已经”将新冠疫情框定为改善以技术为媒介的 (数字) 学习基础设施的倡议 (经合组织, 2020 年)，以及进一步嵌入经合组织政策偏好的方式。Hanushek 和 Woessmann 受邀计算新冠期间学校关停对未来 GDP 增长的经济损失 (Hanushek & Woessmann 为经合组织的研究, 2020 年)。世界银行也紧随其后 (Psacharopoulos 等人, 2020 年, 2021 年)。“一切照旧”思想已经重新抬头。Hanushek 和 Woessmann 声称已经以某种方式预测了导致我们有限世界的无限增长的规律，这是机械主义 - 乌托邦主义的表现 (Rapple & Komatsu, 2020 年)。他们从新冠疫情中没有总结任何重要的教训，也没有从东亚地区的做法中学到任何重要的经验，更不用说从仍然存在的对科学和文化之间关系的不同看法中吸取经验 (Sachs, 2021 年)。尽管新冠疫情的结果有明显的不同，而且低成本、公平的“文化应对”措施也取得了胜利，但是几乎没有人向东亚学习。至少对我们来说，所有这一切都成为一种不祥的预兆，预示着在正在发生的气候危机中，教育领域将会发生的变化。看起来，我们已经胸有成竹了，只是加倍地强调科学，让自然成为我们人类的对手，并让经合组织和世界银行的科学专家来拯救我们。

作为文化的基本贡献要素，教育可以为新冠疫情和气候危机提供可行的解决方案，但是，绝不是以其目前的形式 (Komatsu 等, 2019 年, 2020 年)。目前，至少在西方，我们中的大多数人甚至没有把教育看作是文化的传播要素、传播经验教训的领域，或者帮助下一代在大自然的不确定性之海中航行的“竹筏”。我们并没有教授如何“融入自然 - 相互依存”，而是在教授如何站在上帝的视角去控制自然，然后，我们还美其名曰“进步”。如果我们把新冠疫情看作是一个先兆，那么，随着气候危机的加速，我们不是已经预见到了未来的景象吗？现在吸取教训和改变方向是否太晚了？为了回答这些问题，只要我们在急于回到“正常状态”的时候，稍微暂停一下，将目光投向医疗疫苗推广排名之外的领域就可以。关注下不同的领域：在过去的 18 个月里，多少经验教训正在植入到文化之中呢？

参考文献

Bowers, C. (1995). *Educating for an ecologically sustainable culture*. New York: SUNY Press.

Citizen and Society [Gongmin Yu Shehui]. (2012). Taipei: Ministry of Education.

Common Worlds Research Collective. (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival*. Education Research and Foresight Working Paper 28. Paris: UNESCO.

Gendai Shakai [Contemporary Society]. (2018). Tokyo: Shoseki.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Komatsu, H., & Rappleye, J. (2017). Incongruity between scientific knowledge and ordinary perceptions of nature: An ontological perspective for forest hydrology in Japan. *Journal of Forest Research*, 22(2), 75-82.

Komatsu, H., Rappleye, J., & Silova, I. (2020). Will achieving SDG4 promote environmental sustainability? Critical Reflections Looking Towards 2030. In A. Wulff (Ed.), *Grading goal four: Tensions, threats and opportunities in the Sustainable Development Goal on quality education* (pp. 297-321). Sense Publishers/Brill.

Komatsu, H., Rappleye, J., & Silova, I. (2019). Culture and the independent self: Obstacles to environmental sustainability? *Anthropocene*, 26, 1-13.

Lawrence, M.G., Schäfer, S., Muri, H., Scott, V., Oschlies, A., Vaughan, N.E., Boucher, O., Schmidt, H., Haywood, J., & Scheffran, J. (2018). Evaluating climate geoengineering proposals in the context of the Paris Agreement temperature goals. *Nat Commun*, 9, 3734.

Merchant, C. (2006). *The scientific revolution and the death of nature*. *Isis*, 97, 513-533.

OECD (2020). *The Impact of COVID-19 on education: Insights from Education at a Glance*. Paris, OECD.

Pepper, S. (1942). *World hypotheses: Prolegomena to systematic philosophy and a complete survey of metaphysics*. Berkeley: University of California Press.

Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. New York/London: Routledge.

Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H.A., & Vegas, E. (2020). *Lost wages: The COVID-19 cost of school closures*. Policy Research Working Paper No. 9246. Washington, DC: World Bank.

Psacharopoulos, G., Collins, V., Patrinos, H., & Vegas, E. (2021). *The COVID-19 cost of school closures in earnings and income across the world*. *Comparative Education Review*, 65(2).

Rappleye, J., & Komatsu, H. (2020). Towards (comparative) educational research for a finite future. *Comparative Education*, 56(2), 190-217.

Rappleye, J., Komatsu, H., Uchida, Y., Krys, K., & Markus, H. (2020). Better policies for better lives?: Constructive critique of the OECD's (mis)measure of student well-being. *Journal of Education Policy*, 35(2), 258-282,

Rich, N. (2019). *Losing earth: A recent history*. NY: MacMillan.

Rinri [Ethics]. (2018). Tokyo: Tokyo Shoseki.

Sachs, J. (2021). *Reasons for Asia-Pacific success in suppressing COVID-19*. World Happiness Report.

Silova, I., Komatsu, H., & Rappleye, J. (2021, January 14). COVID-19, climate, and culture: Facing the crisis of (neo) liberal individualism. NORRAG. <https://www.norrag.org/covid-19-climate-and-culture-facing-the-crisis-of-neoliberal-individualism-by-iveta-silova-hikaru-komatsu-and-jeremy-rappleye/>

Sung, K., & Kim, H.S. (2003). Elder respect among young adults: Exploration of behavioral forms in Korea. *Ageing International*, 28, 279-294.

复杂性理论与无法解决问题时代的教育

👤 Tom Pegram, 英国伦敦大学学院政治学系全球治理研究所副教授兼副主任

✉ t.peggram@ucl.ac.uk

👤 Julia Kreienkamp, 英国伦敦大学学院政治学系全球治理研究所研究员

✉ j.kreienkamp@ucl.ac.uk

摘要

新冠肺炎疫情已经证明：系统性的破坏对我们这个相互关联的世界构成了威胁。本文旨在探讨：面对快速的非线性变化和潜在的灾难性风险，复杂性或系统性教育对于实现更高水平的集体和个人复原力至关重要。

关键词

复杂性
风险
复原力
教育
大自然

新冠肺炎疫情是一个复杂的问题，简单的解决方案和线性因果解释无法应对这一问题。它与其他紧迫的挑战有着共同的属性，包括气候变化、生态系统崩溃和严重的不平等现象，所有这些都给我们全球化的文明带来了内在的系统性风险和潜在的灾难性风险。而此类“邪恶问题”（Rittel & Webber, 1973 年）压倒了包括教育系统在内的我们的技术 - 工业社会系统所传承的假设、启发和实践。我们认为，从繁杂的本体论到复杂的本体论的转变可以作为一种新的教学法的基础，这种教学法植根于对基于系统的相互依存的理解；这种教学法将我们都定位为复杂系统中的参与者，而不是正在窥视的外部观察者（Senge, 2012 年）。我们认为，这样的教学转向，对于确保未来的几代人拥有理解和准备应对系统性风险所需的工具而言，至关重要。这也让我们将教育设想为教化（Bildung），将注意力集中在我们的共同“责任和参与不断发展的社会成熟过程，为更大的利益，重新构想文化、技术、制度和政策”（Rowson, 2019 年, 第 2 页）。

复杂的风险依然存在。借用神学家 Reinhold Niebuhr (1944/2011, 第 118 页) 的一句话，今天的学生和明天的决策者可能必须习惯于“为无法解决的问题寻找近似的解决方案”，学习如何与复杂性打交道，而不是与之对抗，很可能成为本世纪的典型事件。

繁杂到复杂：本体论的转变

本体论是我们的出发点。没有概念和范畴，我们无法理解一个问题，这些概念和范畴允许我们给现实一些基本的组织结构。在西方，我们的周边文化仍然是基于“机械论 - 乌托邦”的思维（Rappleye 等人，本期）。从这个有利位置，我们向外看世界，可以看到“繁杂”的系统：它是封闭的、静止的，由一些在没有外部输入的情况下就不能进化和适应变化条件的组件组成。我们假设，即使是其中最错综复杂的系统，最终也是“通过适当的调查可知的系统，并且一旦发现，因果关系就是重复的”（Snowden, 2005, 第 46 页）。这导致我们假设这些系统服从理性的科学控制和帕累托最优、普遍有效的解决方案。从这种本体论的起点，我们建立了繁杂的理论和具体的案例：喷气发动机、官僚机构、经济——我们都可以对此进行考察。就政策制定而言，“科学必胜”成为一个引人注目的口号（Rappleye 等人，本期）。

任何这样的本体论立场都是值得商榷的。值得注意的是，本体论和随后的理论“仅仅是假设，我们可以根据它们的解释功效予以

接受或拒绝” (Lake, 2009, 第 4 页)。我们认为, 从繁杂到复杂的本体论转变早就应该实现, 并且是教育教学的核心, 教育教学能够为年轻人提供他们需要的概念、类别和工具, 理解和应对“短期非线性变化的确定性” (UNDRR, 2019 年, 第 36 页)。我们所关心的多是由动态的、不断演进的复杂系统组成的, 从大规模的自然生态系统到小规模的社会系统, 比如学校或教室等等, 都是如此。它们的元素在开放的环境中活动和相互作用, 没有外部输入, 产生突发的、经常令人惊讶的行为, 但是这些行为并不能仅仅用单个元素的属性来解释。换句话说, 整体大于其部分的总和; 的确, 它也不同于其各部分的总和 (Jervis, 1997 年, 第 572 页)。

通过主张一种后实证主义的科学哲学, 一种不能假设线性因果关系的科学哲学, 复杂性理论并没有拒绝繁杂的方法, 而是提供了一种更准确的现实场景, 其中繁杂和复杂可以相互作用。对于那些倾向于复杂性理论的人来说, 复杂性理论通过允许本体论上不同的系统共存, 展现了融合整体论和认识论上的简约主义的前景 (Kreienkamp & Pegram, 2020 年)。从分析的角度来看, 它引导我们注意在或多或少受约束或有利的环境中确定“什么是有效的” (Juarrero, 2000 年)。重要的是, 当涉及复杂的生物物理系统中出现的问题时, 如气候变化或生物多样性的丧失, 就“确定的和客观的答案而言, 没有解决方案”, 但是可能会通过重复观察、实验和经验, 我们可能会发现前进的道路 (Rittel & Webber, 1973 年, 第 155 页)。

复杂性和大自然

也许与其说是一种理论, 不如说是一种广泛适用的概念工具包, 也是一种“认识和思考的方式” (Morin, 2007, 第 25 页), 复杂性允许我们不仅根据系统的组成元素来理解系统, 而且还考虑它们在整体中如何相互作用。它将注意力引向基本的现实 (我们也可以称之为大自然); 所有的繁杂系统都不可避免地复杂系统纠缠在一起。例如, 公司或工业化农场在很大程度上是繁杂的系统, 但最终依赖于被称为生物圈的复杂系统的完整性——这是一种长期被理解和忽视的观点 (Meadows 等人, 1972 年)。但是, 正如英国财政部报告中的一段话所表明的那样, “繁杂经济学” 的大本营现在终于承认了大自然给我们带来的困难:

正确的经济推理是基于我们的价值观……当我们认识到我们融入了自然。将自然与经济推理分开意味着我们认为自己是自然之外的事物。错不在经济学; 这取决于我们选择的实践方式 (Dasgupta, 2021, 第 310 页)。

我们现在已经超过了支持人类安全运行空间所需的九个行星边界中的四个安全极限 (Steffen 等人, 2015 年)。人们越来越认识到, 气候变化需要激进的复杂治理形式, 这种治理能够“在一个相互依赖的分形系统中进行脱碳” (Bernstein & Hoffmann, 2019 年, 第 919 页)。然而, 我们的治理结构 (包括教育机构) 仍然拘泥于对繁杂问题的理解和管理, 在这种情况下, 我们可以分配合理的概率、隔离和稳定问题, 其中解决方案也是预先确定的。这种控制手段打造的海市蜃楼是如此美好, 但在自然界的背景下, 却是短视的, 甚至是危险的。例如, 如果不了解其中的复杂性, 大规模的重新造林项目等碳清除技术实际上会破坏人类减缓气候变化的努力 (Di Sacco 等人, 2021 年)。

《达斯古普塔报告》(2021 年) 的基础是一个令人不安的观点: 即面对生物圈的不稳定性, 我们基于既定“行为”的治理方式越来越显得多余。弥漫在我们日益复杂的技术工业系统中的假设、启发、模型和实践都不起作用了。如果我们要在快速的非线性变化面前, 实现更高水平的社会和个人复原力, 年轻人就必须获得适应复杂问题的概念工具和思维模式。复杂教育学特别强调: 在没有明显的简单因果关系的情况下, 增强人类的判断能力, 类似的现象在时间和空间上以不同的方式出现, 行为模式是偶然的, 是基于关系的, 而不是固定的和基于规则的 (Pearl & Mackenzie, 2018 年)。在一个生态相互依存的世界里, 一个没有“外界”的世界里, 教育还必须关注个人的伦理取向; 没有“从无到有的观点” (Cilliers, 1998 年)。

无法解决问题时的教育方法

鉴于上述情况, 在教学、学习和教育机构中, 对根深蒂固的思维范式进行批判性审视显得至关重要。这并不是说每个学生、教育家和教育研究者都必须成为复杂性理论的专家, 也不是呼吁拒绝传统的科学方法和繁杂的分析框架。相反, 它承认: 线性思维方式的有限适用性 (繁杂的任务环境) 并培养出 Kuhn (2008, 第 186 页) 所说的“复杂性思维习惯”; 对占主导地位的复杂现实的多种相互依存的特征, 具有更高的敏感性。换句话说, “正式的理性思维仍然至关重要, 但这只是人类创造意义的诸多模式中的一种而已” (Davis & Sumara, 2005, 第 315 页)。

从许多方面来看, 新冠肺炎疫情是复杂性的现实教训, 凸显了系统性破坏对我们相互关联的世界构成的连锁威胁。令人欣慰的是, 最初局限于自然科学和控制论的复杂性理论正开始渗透到社会科学、艺术和人文学科, 并开始影响教育研究。越来越多的文献揭示了复杂性对学习、认知和创造性思维的影响 (例如, Davis 等人, 2000 年; Bereiter, 2005 年; Osberg, 2015 年; Jacobson 等人, 2016 年)、对教学和课程的影响 (如, Doll 等人, 2005 年; de Greef 等人, 2017 年; Heinrich & Kupers, 2018 年), 对推动教育变革的努力的影响 (如 O' Day, 2002 年; Peurach, 2011 年; Snyder, 2013 年; Bates, 2016 年), 以及对更一般的教育目的和哲学的影响 (例如, Mason, 2008 年; Cunningham, 2014 年)。但是, 我们在课堂上的实际教学活动却落在后面。即使复杂性思维的根源至少可以追溯到 Kant (1781/1998 年) “未知的因果关系”, 大学水平以下的课程中也很少包含多元主义的科学哲学。

我们如何为后代提供他们需要的工具来理解未来的复杂风险并做好准备? 虽然我们不能在这里公正地对待这个重要的问题, 但是我们强调它在 21 世纪任何教育学中的中心地位。复杂性理论的含义促使我们将教育视为一种新的教育愿景, 即教化 (Bildung), 这种愿景不仅能增强个人在极端不确定性面前的判断力, 还能鼓励一种性格塑造的过程, 让每个年轻人准备好参与“创造可能的未来” (Davis & Sumara, 2009 年, 第 43 页)。

我们被众多的复杂系统包围着, 而且关键的是, 我们已经被嵌入其中, 这个本体论命题对尝试“在一个永久的网格中固定知识”的传统科学的普遍适用性提出了挑战 (Cilliers, 1998, 第 118 页)。在复杂的系统中, “知识”不能从类似法律的、可观察到的规律中推断出来——它仍然是有背景的、有争议的, 而且总是不完整的。因此, 人类的判断 (Nowotny, 2013 年)、经验知识 (Garavito-

Bermúdez 等人, 2013 年)、直觉形式的推理 (Kahneman, 2011 年) 对于确保赋予知识意义而言, 至关重要。反过来, 复杂性可能会妨碍控制, 但它不会剥夺我们的能动性。事实上, 我们承认: 决定论并不统治世界, 可以为唯意志论开辟了新的道路, 因为我们知道: 我们可以做出真正的选择。由此可见, 道德问题不会通过铁一般的确定性予以解决。一种复杂性的精神特质要求每个人都具备在这种情况下采取最佳行动的能力。

传统的教育, 主要是为了确保获得普遍适用的知识, 而今天这已不再足够。我们将教育重新设想为: 教育旨在强调, 教育机构在使年轻人成为“塑造我们共同未来的积极、知情、有道德的参与者”方面发挥的形成作用 (Hetland, 2013 年, 67 页)。正如 Biesta (2012 年) 所阐明的那样, 教化 (Bildung) 抛弃了将个人不加批判地社会化到现有范式中的做法, 而是对人与人之间的关系以及人与自然环境之间的关系进行反思性、批判性和解放性的探询。这一愿景挑战了科学和技术教育的“超经济化” (Bencze & Carter, 2011 年), 以及自然科学和课程其他部分之间的尖锐分歧, 承认: 自然不是“与我们无关的”可以随意操纵的东西, 而是与人类系统和生活经验动态交织在一起的。

结论：学会与复杂性共存

正如 Rappleye 等人 (本期) 所强调的, 科学作为一个教育项目, 最初被认为是“驯服自然释放的‘不确定性’”。这种说法让年轻人失望, 他们中的许多人对利用科学解决全球系统性危机的能力失去了信心 (Cannon, 2019 年)。新冠肺炎疫情提醒人们, 人类的健康和幸福在很大程度上取决于自然系统的正常运转。我们既不能完全理解、也不能控制。我们全球化文明的本体现实迫使我们去学习如何“忍受”复杂性, 而不是希望消失或努力减少或消除复杂性。对于教育来说, 这是一个具有挑战性但又耐人寻味的命题。复杂性思维既不能提供通用的解决方案, 也不能为更加可持续的世界提供万无一失的证据。相反, 它旨在让我们探索“不同的途径, 去发现最终可能是对特定环境、条件、人、时间和地点具有不同敏感性、基于特定环境、条件、人、时间和地点的多种答案” (Cooksey, 2001 年, 第 100 页)。从某种意义上说, 这是对冒险的呼唤。另一方面, 这是凝聚几代人力量的机会。将教育重新构想为教化 (Bildung) 可能是持有机械 - 乌托邦世界观的孩子们留给后代的最重要遗产, 这些后代别无选择, 只能奋力应对他们作为“地球居民”的共同困境 (Byrd, 2009 年, 第 107 页)。

参考文献

- ABates, A. (2016). *Transforming education: Meanings, myths and complexity*. London: Routledge.
- Bencze, L., & Carter, L. (2011). Globalizing students acting for the common good. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(6), 648-669.
- Bereiter, C. (2005). *Education and mind in the knowledge age*. New York, NY: Routledge.
- Bernstein, S., & Hoffmann, M. (2019). Climate politics, metaphors and the fractal carbon trap. *Nature Climate Change*, 9(12), 919-925.
- Biesta, G. (2012). Becoming world-wise: an educational perspective on rhetorical curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 44(6), 815-826.
- Byrd, S. (2009). Intelligible possession of objects of choice. In L. Denis (Ed.), *Kant's 'Metaphysics of Morals': A Critical Guide* (pp. 93-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cannon, S. M. (2019, March 15). Climate strikes: Greta Thunberg calls for 'system change not climate change' – here's what that could look like. [The Conversation](#).
- Cilliers, P. (1998). *Complexity and postmodernism: Understanding complex systems*. London: Routledge.
- Cooksey, R. W. (2001). What is complexity science? A contextually grounded tapestry of systemic dynamism, paradigm diversity, theoretical eclecticism. *Emergence*, 3(1), 77-103.
- Cunningham, C. A. (2014). *Systems theory for pragmatic schooling: Toward principles of democratic education*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Dasgupta, P. (2021, February). [The Economics of Biodiversity: The Dasgupta Review](#). London: HM Treasury.
- Davis, B., & Sumara, D. (2005). Challenging images of knowing: complexity science and educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 305-321.
- Davis, B., & Sumara, D. (2009). Complexity as a theory of education. *Transnational Curriculum Inquiry*, 5(2), 33-44.
- Davis, B., Sumara, D., & Luce-Kapler, R. (2000). *Engaging minds: Learning and teaching in a complex world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- de Greef, L., Post, G., Vink, C., & Wenting, L. (2017). *Designing interdisciplinary education: A practical handbook for university teachers*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Di Sacco, A., Hardwick, K. A., Blakesley, D., Brancalion, P. H. S., Breman, E., Cecilio Rebola, L., Chomba, S., Dixon, K., Elliott, S., Ruyonga, G., Shaw, K., Smith, P., Smith, R. J., & Antonelli, A. (2021). Ten golden rules for reforestation to optimize carbon sequestration, biodiversity recovery and livelihood benefits. *Global Change Biology*, 1-21.
- Doll, W. E., Fleener, M. J., St. Julien, J., & Trueit, D. (2005). *Chaos, complexity, curriculum and culture: A conversation*. New York, NY: Peter Lang.
- Garavito-Bermúdez, D., Lundholm, C., & Crona, B. (2013). Linking a conceptual framework on systems thinking with experiential knowledge. *Environmental Education Research*, 22(1), 89-110.
- Heinrich, S., & Kupers, R. (2018). Complexity as a big idea for secondary education: Evaluating a complex systems curriculum. *Systems Research and Behavioural Change*, 36(1), 100-110.
- Hetland, L. (2013). Connecting creativity to understanding. *Educational Leadership*, 70(5), 65-70.
- Jacobson, M. J., Kapur, M., & Reimann, P. (2016). Conceptualizing debates in learning and educational research: Toward a complex systems conceptual framework of learning. *Educational Psychologist*, 51(2), 210-218.
- Jervis, R. (1997). *System effects: Complexity in political and social life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Juarrero, A. (2000). *Dynamics in action: Intentional behaviour as a complex system*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Kant, I. (1781/1998). *Critique of pure reason*. Ed. and trans. P. Guyer & A.W. Wood. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kreienkamp, J., & Pegram, T. (2020). Governing complexity: Design principles for the governance of complex global catastrophic risks. *International Studies Review*, via0074, 1-28.

Kuhn, L. (2008). Complexity and educational research: A critical reflection. In M. Mason (Ed.), *Complexity theory and the philosophy of education* (pp. 169-180). Oxford: Wiley-Blackwell.

Lake, D. A. (2009). *Hierarchy in international relations*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Mason, M. (Ed.). (2008). *Complexity theory and the philosophy of education*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *The limits to growth*. New York, NY: Universe Books.

Morin, E. (2007). Restricted complexity, general complexity. In C. Gershenson, D. Aerts & B. Edmonds (Eds.), *Worldviews, science and us* (pp. 5–29). Singapore: World Scientific Publishing.

Niebuhr, R. (1944/2011). *The children of light and the children of darkness. A vindication of democracy and a critique of its traditional defense*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Nowotny, H. (2013, October 10). The embarrassment of complexity. *Harvard Business Review*.

O'Day, J. A. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293-329.

Osberg, D. (2015). Learning, complexity and emergent (irreversible) change. In D. Scott & E. Hargreaves (Eds.), *The SAGE handbook of learning* (pp. 23–40). London: SAGE Publications.

Pearl, J., & Mackenzie, D. (2018). *The book of why. The new science of cause and effect*. New York, NY: Basic Books.

Peurach, D. (2011). *Seeing complexity in public education: Problems, possibilities, and success for all*. New York, NY: Oxford University Press.

Rittel, H.W.J., & Webber, M.M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.

Rowson, J. (2019). *Bildung in the 21st Century – Why sustainable prosperity depends upon reimagining education*. Centre for the Understanding of Sustainable Prosperity (CUSP).

Senge, P. N. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Nicholas Brealey Publishing.

Snowden, D. J. (2005). Multi-ontology sense making: A new simplicity in decision making. *Informatics in Primary Care*, 13(1), 45–53.

Snyder, S. (2013). *The simple, the complicated, and the complex: Educational reform through the lens of complexity theory*. OECD Educational Working Papers, 96. Paris: OECD Publishing.

Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., de Vries, W., de Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B., & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), 736–747.

UNDRR (2019). *Global assessment report on disaster risk reduction 2019*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction.

交织在一起的紧急状态：新冠肺炎疫情时代的教育和气候危机

👤 **Marcia McKenzie**, 澳大利亚墨尔本大学墨尔本教育研究生院、加拿大萨斯喀彻温大学教授

✉ marcia.mckenzie@unimelb.edu.au

👤 **Christina Kwauk**, 美国布鲁金斯学会非常驻研究员

✉ christina.kwauk@gmail.com

摘要

这篇文章强调：新冠肺炎疫情带来的紧急情况，在某种程度上，属于更大规模的气候变化中的一种表现，并进一步警告人们迫切需要加快遏制气候变化的行动。教育是解决气候行动的情感、社会和行为障碍的关键因素。本文分享了可以帮助转变文化取向、以解决这些交织在一起的紧急情况的教学和政策方法

关键词

气候变化
新冠疫情
紧急情况
教育政策
环境教育

事实证明，气候紧急情况是让我们进入“疫情新时代”的推手 (Goodell, 2020, np)。随着全球气温的变化，随之而来的物种迁徙和人类对野生动物栖息地的破坏，成为物种之间新的相互作用的关键因素，因此，也成为新媒介传播疾病和人畜共患疾病演变的关键因素 (Mills 等人, 2010 年; Shah, 2020 年; Beyer 等人, 2021 年)。美国首席医疗顾问 Anthony Fauci 警告说，“我们现在在地球上与环境相互作用的方式……将对病媒传播的疾病产生巨大影响” (Goodell, 2020, np)。不幸的是，就死亡率而言，未来的疫情也可能不那么乐观 (Ryan in Trocaire, 2021 年)。新冠肺炎疫情虽然削弱并暴露了地域和社会方面的不平等 (正如《NORRAG 特刊》前几节所述的内容)，但也是一种新形式的警钟，提醒人们如果国家和社区不采取更迅速和更大力度的气候行动，我们未来将面临更加危险的紧急情况。

但是，我们促成这种力度大而紧迫的气候行动并非易事，原因有二：一是对技术解决方案的过度依赖；二是我们容易将我们目前的公共卫生和气候紧急情况视为独立和不相关的事件。我们应对这双重挑战需要形成新的思维方式，也需要新的处事方式和生存方式。例如，Rapplee 等人 (本期) 概述了，西方 (和“全球北方”) 如何继续依赖科学和人类的聪明才智，并可能重新对其产生信心，将其作为通过个人主义和资本主义发展方向创造的全球问题的解决方案。相反，他们建议借鉴世界观，包括来自东亚的世界观，以相互联系和相互依存为中心——既包括人类与自然世界之间的相互联系和相互依存，也包括人类在面对挑战和繁荣的共同努力中的相互联系和相互依存。

虽然我们支持将这种对文化的批判性关注转向共同和可持续发展为导向的世界观，但是我们想强调的是，我们并不主张对科学或 STEM 教育本身进行批判，而是批判过度依赖技术创新和技术解决方案 (一种“科学必胜”的态度 (Rapplee 等人, 本期)) 来解决本质上的复杂挑战，这些挑战需要价值观、信仰、人际关系和世界观的转变。过去几十年，人类陷入了政治两极化、反科学和“后真相”取向的泥沼——这在一定程度上可归因于 [社交媒体算法催生出了意识形态的“回音室”](#)。这种情感和意识形态阻碍了科学共识支持的行动，包括在气候和新冠肺炎疫情问题上的行动 (Boler & Davies, 2021 年)。因为我们当前与疫情相关的科学实现了突破，在这种情况下，如果人们变得更加依赖科学，这将是一个积极的方面。尽管如此，科学不应该被视为解决潜在的不可持续世界观的唯

一方法——尤其是万无一失的方法，这种世界观将利润置于人类和地球之上。

除了科学和技术创新在一个过于“后真相”的世界中的作用，我们还注意到[政府间机构](#)、[大众媒体](#)和教育界的假设，即新冠肺炎疫情和气候紧急情况是不相关的，甚至是相互冲突的——因为疫情正在将注意力和资源从应对气候变化上移开。这种不连贯的思维让我们看不到一个情况：我们不是在玩零和游戏。相反，新冠肺炎疫情是气候变化的另一个迹象，表明我们正在接近地球的极限，纠正我们方向的窗口越来越窄。世界卫生组织突发事件规划执行主任Mike Ryan负责该组织的新冠肺炎疫情应对措施，他强烈阐述了这一观点：

我们正在将自然推向极限。我们正把人口推向极限。我们正在将社会推向极限。我们强调环境。我们正在创造让疫情滋生的条件。由于气候压力，我们正在迫使人们离开家园。我们付出这么多，我们是以全球化的名义付出的努力，是为了追求人们称之为“经济增长”的美好愿景而做了这一切。在我看来，这好比一个恶性肿瘤，而不是增长，因为我们所做的一切，都是以一种不可持续的方式管理社区、管理发展、管理繁荣。作为一种文明，我们开出了无法兑现的支票，而它们将会跳票。[\(Trocaire, 2021年\)](#)

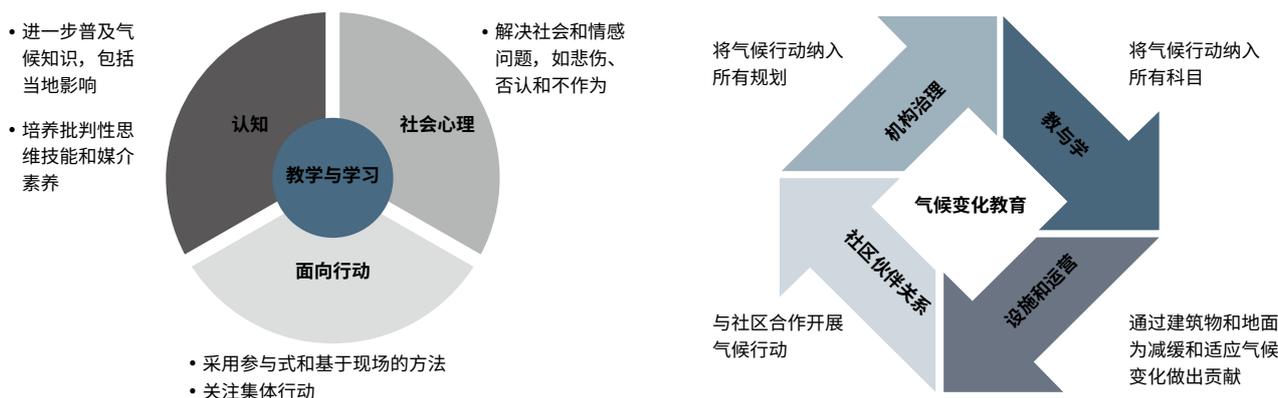
为了解决这些相互关联的危机，更多的人类必须理解(1)疫情的起因(以及未来的疫情)是环境所致，包括由于人类诱发的气候变化；(2)气候变化和其他环境(和社会)问题的起因是：这在很大程度上是为了追求经济和个人利益，而不顾人类和地球代价的主导文化产生的结果。

这就是教育的用武之地。“教育在解决环境问题中的作用”并不是一个新观点，而是教育工作者、环境保护主义者、土著社区、

青年和更多的人已经努力了几十年的目标。教育和环境学者，如[Daniel Wildcat](#)、[Heesoon Bai](#)、[Lucie Sauvé](#)、[Rishma Dunlop](#)、[Chet Bowers](#)等人，都强调了世界观和文化在教育中的中心地位，从而纠正与地球和其他物种的破坏性关系。Rappleye等人(本期)所称的“文化转变”本质上是呼吁(西方)教育超越其主导的认知练习(步入在笛卡尔的二元性理论中)，包括学习的社会心理和行动导向维度，强调事物之间的相互联系和相互依赖(图1)，而不是将它们分离开来，割裂开来。这种广度和整合有助于扩展世界观，对我们如何与自然共存产生真正的影响。这就需要在教学中进行创新，强调实践经验、情境和关系网络的重要性，实现批判性学习和社会变革[\(McKenzie, 2009年; Tuck, McKenzie & McCoy, 2014年; McKenzie & Bieler, 2016年; Ellsworth, 2005年; Gaztambide-Fernández, 2012年\)](#)。在像新冠肺炎疫情和气候危机这样的紧急事件交织在一起的时代，我们越来越迫切需要彻底改变我们的教育方式，以恢复人类系统与地球边界的平衡。

这一点在最近关于“气候变化教育”的[思考](#)中得到了进一步的具体体现，“气候变化教育”关注气候变化的情感或社会心理层面，使人们注意到行动教育的社会和参与形式(图1)，包括社会极化、意识形态、冷漠和否认、焦虑和悲伤[\(Lertzman, 2015年; Jesuit & Williams, 2018年; Hoggett, 2019年; Kwauk, 2020年; Hargis & McKenzie, 2020年; Kwauk & Casey, 2021年\)](#)。气候变化教育的这些进步对环境教育研究中的一个关键发现做出回应：仅仅是更多的科学知识(在这种情况下是气候科学)并不能保证个人或社会的行动(例如，[Kollmus & Agyreman, 2010年](#))。这些观点也再次证明，我们不能仅仅依靠科学来拯救我们。我们必须积极改变我们在气候变化问题上的沟通和教育方式，改变我们对自己(以及我们的社会和经济体系)的看法，改变我们在社会中以及与地球关系中的行为方式。

图1和图2：气候变化教育促进社会变革：综合和全机构方法



来源：改编自 [Hargis & McKenzie, 2021年](#)

除了引发世界观扩展和文化变革的教学策略之外，支持性的“教育政策环境”也至关重要。这尤其有助于对气候变化教育采取综合性和整体性的机构方法，从而推进社会、文化和结构变革——从让学生和教师参与课堂开始，推进教育设施的可持续性，与社区合作采取有意义的行动，以及在整体机构治理中优先考虑基于气候的决策(图2)。在K-12教育决策的“每个”层面(例如，国家、

州、学区、学校)，明确的气候变化或可持续发展政策也被认为是加强专业发展和支持管理人员和教师的关键因素，从而将气候和可持续性教育纳入学校范畴。在高等教育层面，气候和可持续性行动往往停留在校园的运营领域，如通过减排，而不是指导研究中心和资金、学术课程或整体财务运营优先顺序的决策(Henderson等人，2017年; McCowan, 2020年)。

除了更有利的教育政策环境，“气候政策”还必须为文化变革提供必要的支撑。不幸的是，至今，气候政策在很大程度上忽视了教育在激发共同行动的社会和政治意愿方面的关键作用。越来越多的人认为，气候变化宣传和教育的根据《巴黎协定》被纳入国家自主贡献和气候行动的关键因素（教科文组织，2020年；

McKenzi, 2021年）。但是，如果这一趋势保持不变，技术创新和气候政策对科学的过度依赖结果表明，相对于共同转变世界观所需的规模而言，人们很少关注，并且也只投入很少的资源用于确保高质量的气候变化宣传和教育的教育。作为回应，

参考文献

Bai, H., & Scutt, G. (2009). Touching the Earth with the heart of enlightened mind: The Buddhist practice of mindfulness for environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 92-106.

Beyer, R. M., Manica, A., & Mora, C. (2021). Shifts in global bat diversity suggest a possible role of climate change in the emergence of SARS-CoV-1 and SARS-CoV-2. *Science of the Total Environment*, 767(1), 145413.

Boler, M., & Davis, E. (2021). *Affective politics of digital media: Propaganda by other means*. Routledge.

Chet Bowers. (2021, March 9). [Wikipedia](#).

Ellsworth, E. (2004). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Routledge.

Frost, R. (2020, February 11). [Is social media fuelling the spread of climate change misinformation?](#)

Gaztambide-Fernández, R. A. (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 41-67.

Goodell, J. (2020, December 7). *How climate change is ushering in a new pandemic era*. RollingStone.

Hargis, K., & McKenzie, M. (2020). *Responding to climate change: A primer for K-12 education*. The Sustainability and Education Policy Network, Saskatoon, Canada.

Henderson, J. A., Bieler, A., & McKenzie, M. (2017). Climate change and the Canadian higher education system: An institutional policy analysis. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(1), 1-26.

Hoggett, P. (Ed.). (2019). *Climate psychology: On indifference to disaster*. Palgrave Macmillan.

Jesuit, D. K., & Williams, R. A. (2018). *Public policy, governance and polarization: Making governance work*. Routledge.

Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2010). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260.

Kwauk, C. (2020, February 25). [Roadblocks to quality education in a time of climate change](#). Brookings.

Kwauk, C., & Casey, O. (2021, January 6). [A new green learning agenda: Approaches to quality education for climate action](#). Brookings.

Lertzman, R. (2015). *Environmental melancholia: Psychoanalytic dimensions of engagement*. Routledge.

McCowan, T. (2020). *The impact of universities on climate change: A theoretical framework*. Transforming Universities for a Changing Climate, Working Paper Series No. 1.

McKenzie, M. (2009). The places of pedagogy: Or, what we can do with culture through intersubjective experiences. *Environmental Education Research*, 14(3), 361-373.

McKenzie, M. (2019, May 13). Interview with Will Brehm (No. 154) [\[Audio podcast\]](#). *FreshEd*.

McKenzie, M. (2021). Climate change education and communication in global review: Tracking progress through national submissions to the UNFCCC Secretariat. *Environmental Education Research*, 27(5), 631-651.

McKenzie, M., & Aikens, K. (2021). Global education policy mobilities and subnational policy practices. *Globalisation, Societies and Education*, 19(3), 311-325.

McKenzie, M., & Bieler, A. (2016). Critical education and sociomaterial practice: Narration, place, and the social. In C. Russell & J. Dillon (Eds.), *(Re)thinking environmental education*. Peter Lang.

McKenzie, M., Hart, P., Jickling, B., & Bai, H. (Eds.). (2009). *Fields of green: Restorying culture, environment, and education*. Hampton Press.

Mills, J. N., Gage, K. L., & Khan, A. S. (2010). Potential influence of climate change on vector-borne and zoonotic diseases: A review and proposed research plan. *Environmental Health Perspectives*, 118(11), 1507-1514.

Sauvé, L. (n.d.). [Lucie Sauvé](#). Google Scholar.

Shah, S. (2020). *Pandemic: Tracking contagions, from Cholera to Coronaviruses and beyond*. HarperCollins India.

Trócaire. (2021, February 18). [5 lessons Dr. Mike Ryan says we need to learn from COVID-19](#). Trócaire.

Tuck, E., McKenzie, M., & McCoy, K. (2014). Land education: Indigenous, post-colonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research. *Environmental Education Research*, 20(1), 1-23.

UNESCO. (2020). *Integrating action for climate empowerment into nationally determined contributions: A short guide for countries*. UNESCO.

第七部分

中文版特约文章

挑战与机遇： 我们能够从全球新冠疫情期间的学习危机中学到什么？¹

江竹君，中国北京师范大学国际与比较教育研究院博士生

龚凡舒，中国北京师范大学国际与比较教育研究院硕士生

摘要

新冠肺炎疫情给全球教育带来了巨大的挑战。疫情初期，学校教育中断，转向在线教学后，教学实效仍然受到局限，这直接影响了教学质量。此外，不同人群获取在线学习设备及技术的机会并不均等，能够得到的额外教育支持力量不尽相同，这加剧了教育不平等的困境。即便如此，疫情挑战之中也孕育着未来教育发展的机遇。教育应当进行系统性变革，并帮助人类转变价值观，应对全球性挑战，建设可持续发展的未来。

关键词

新冠疫情
在线教学
教育质量
教育公平
未来教育
可持续发展

突如其来的新冠肺炎疫情给世界各国带来了巨大的冲击。在疫情的持续影响下，全球各个国家之间以及国家内部由于种种历史原因而长期积累的问题被进一步放大。其中，教育活动作为社会生活的重要方面，也受到了极大的影响，经历着严峻的全球性学习危机。为此，世界各国需要共同应对挑战，并从中发现机遇，携手共进。

一、疫情危机下教育系统所面临的挑战

（一）“学校关停”直接影响教育质量

新冠肺炎疫情直接迫使学校教育中断，干扰了正常的教学秩序。即便后期采取多种替代性方法来恢复日常教学，也不可避免地影响到整体教育质量。

1. “学校关停”初期的学校教育中断

由于疫情防控的需要，多数国家采取“封城”措施以减缓疫情的蔓延。在这种“静默”状态下，需要学生和教师线下聚集交互的常规学校教育也无法按计划有序开展。据统计，在2020年3月底的疫情高峰期，约有14.71亿儿童受到学校关停的影响，占入学儿童的82.5%。联合国教科文组织则报告称，共有192个国家关停了教育机构，这是自二战以来首次出现的最高比例（d'Orville, 2020年），影响了全世界大约90%的学生（Psacharopoulos等，2020年）。而从特定国家的情况来看，无论是发展中国家还是发达国家也都面临着同样的挑战。2020年3月，尼日利亚联邦教育部批准关停全国36个州和联邦首都区的所有学校，致使许多学生在2019至2020学年内的大部分时间都没有上学。同样在2020年3月，加拿大安大略省的公立学校也都因疫情停止了线下学习，转而开展远程教学。

学校关停所带来的最直观的影响是“自然的渐进线性的安排被打破”，这在短期内给师生造成了困扰和压力。正如马来西亚一线教师Pravindharan Balakrishnan所提及的，当疫情第一次导致马来西亚的学校关停时，教育工作者首先想到的两件事是：什么时候才能回到学校教书？这对即将参加一生中最重要的考试——马来西亚教育证书考试毕业班学生会产生什么样的影响？这影响到学生未来工作或接受高等教育的机会，但疫情迫使人们“脱离现代的、渐进式的时间安排”。类似的，日本京都大学教授Keita Takayama也指出，人们很快就失去了时间的观念，每周的例行工作被完全打乱了，所有的最后期限突然变得无关紧要，即：未来性消失了，未

¹ 参考文献来自于本期NORRAG特刊，故不另做引注。

来变得不再安全。

可见，无论是在基础教育领域还是高等教育领域，疫情都将原定的教学计划和目标变得“不再可预见”，当精密的现代时间逻辑被打破，对于未来的不确定感便蔓延开来，从教育领域横向拓展至社会生活的各个方面，从特定的教育阶段纵向拓展至人生的各个阶段。

2. “停课不停学”转向下的在线教学实效局限

随着疫情形势趋于稳定，世界各国的学校逐渐恢复开放。据联合国教科文组织的统计数据，截至2021年5月24日，全球共24个国家关停全国学校，有2.11亿的儿童仍然受到学校关停的影响，约占在校儿童的12%（联合国教科文组织，2021年）。同时，世界各国都在积极采用丰富的替代性教学方案来适应疫情期间的复杂环境，争取恢复原有的各级各类学校教育秩序。

例如，尼日利亚约有23个州通过广播和电视开展远程学习，有5个州创建了在线教学平台，许多私立学校也通过Zoom、WhatsApp及谷歌教室来帮助学生进行远程学习。南非开普敦大学则使用多种互动平台和工具，推进线上线下相结合的方式，提供数字内容、成绩单、在线作业、测验、讲座录音等内容的访问权限。据Alexander Towne对非正式教育方案的评估，包括阿富汗、哥伦比亚、尼泊尔、菲律宾等在内的国家也在通过直接或间接的方式为学生提供学习渠道。

然而，尽管有现代技术的支持，在线教学的实际效果远不如传统的线下授课。一方面，在仓促转型的不成熟条件下，在线教学的效果受到教师数字化教学能力和教学方法的影响。Kusha Anand和Marie Lall在对印度德里的教师进行采访后指出，教师的数字化责任、数字化教学技能以及数字化信心或技巧与当下条件存在一定的矛盾，这也是亟待解决的问题。

另一方面，即便排除上述影响因素而达成理想化的线上教学，它与教育活动的契合性仍然受到一定的质疑。正如Ulrike Rivett所指出的，“科技无法取代或创造出线下的校园体验，如果没有实体线下校园，我们将不可挽回地丧失以参与互动为基础的教学活动精髓”。Irving Epstein则从情动理论的视角指出，“无论是同步还是异步互动，由技术结构控制关系的肤浅性，会干扰人们直接和真实的接触。”而从黎巴嫩的实践案例中，Alexander Towne发现，“允许聚集的直接学习模式更为有效，因为它们允许监测单个儿童的表现，而教育技术无法复制面对面互动的优点。”

（二）“线上教学”趋势加剧教育不平等的窘境

新冠肺炎疫情还使得教育不平等等问题愈发凸显，这不仅体现在世界各国内部，还表现在不同发展水平国家之间的教育差距上，主要反映在设备及技术获取、额外教育支持方面的不平等。

1. 设备及技术获取机会不平等

总体而言，由数字鸿沟所加剧的不平等现象正如Frances Stewart所指出的那样，对低收入家庭和低收入国家的影响最大。

从国际层面来看，在线教学平台的搭建需要强大的基础设施支

持，并配备以相应的硬件和软件以及熟练的IT支持团队，这使得Ulrike Rivett对其在南非及其他地区资源有限的教育部门中的持续运行而产生担忧。而仅就世界银行所统计的2018年全球各区域互联网用户比例差距而言，用户占比最低的撒哈拉以南非洲地区和占比最高的北美地区之间的差距就高达近70%¹。

而从国家内部层面来看，在线教学需要个体拥有智能手机、电视、电脑和平板电脑等技术设备，而来自贫困家庭的儿童不太可能获得这些资源。2020年3月至10月间，尼日利亚收入最低的五分之一的家庭的儿童中仅有41%参与了学习，而收入最高的五分之一的家庭的儿童有67.6%参与了学习，同期城乡儿童参与学习者占比的差距则达到18.5%（尼日利亚国家统计局和世界银行，2021年）。Lynsey Robinson和Taibat Aduragba Hussain指出，尼日利亚国内不公平的技术及技术设施分配所产生的高成本，以及落后的互联网及电力供应水平，都是导致这些差距的主要原因。疫情期间，厄瓜多尔不同社会经济地位的群体在互联网接入比例上甚至相差31%。这种情况在发达国家同样存在，有数据指出英格兰和威尔士最贫困学生就读的学校中，有五分之四表示其没有足够的设备来保障自我隔离的学生继续学习。此外，荷兰、比利时、美国等国的调查也揭示了类似的情况。

2. 额外教育支持力量不平等

除了物质技术层面支持的差距，疫情背景下的教育不平等还体现在家庭等额外的人员支持力量差距方面。正如Lynsey Robinson和Taibat Aduragba Hussain所指出：“在家庭能够获得技术和基础设施的情况下，学生参与学习的能力往往取决于他们能否得到一个成人的帮助来支持他们的学习，这个成人可以是家庭成员，也可以是私人教师”。

在教师支持方面，一项针对发展中国家的调查显示：有90%的高收入国家要求教师在学校关停期间继续工作，但只有60%的中等收入国家和39%的低收入国家要求教师继续工作。97%的高收入国家安排教师继续跟踪学生的表现，但只有一半的低收入和低收入国家能够做到这一点。同时，如前所述，教师的素养也是影响教学效果的重要因素，也容易导致教育差距的扩大。

在家庭支持方面，在国家内部和国家之间，父母对家庭教育的支持水平存在严重的不平衡，其中的一个主要原因便是父母自身教育水平的不平衡，这直接导致了父母在为孩子提供家庭教育支持时的能力差距。此外，由于疫情封锁带来的经济衰退，就业和收入压力增大，导致家庭负担愈发沉重，这也加剧了原本的社会不平等，迫使低收入家庭的父母为了生计而减少对于孩子教育的时间及资金投入。正如Frances Stewart所强调的，当收入已经很低的时候（处于或接近最低生活水平时），家庭收入的减少对儿童教育的影响更大。

值得注意的是，新冠肺炎疫情下的学习危机绝不仅仅是单一个体或者特定国家所面临的问题。作为社会生活的重要一环，教育领域所要应对的种种挑战与更为广阔且相互关联的全球环境相互作用，广泛涉及到政治、经济、环境等领域的复杂问题，也是世界各国需要共同探讨和应对的。

二、在疫情挑战中把握教育转型的机遇

尽管全球新冠疫情向人类及现行教育系统提出诸多挑战，但在这些挑战之中也孕育着未来教育发展的崭新机遇。正如 Irving Epstein 所援引的观点：“在全球和国家背景下，教育供给方面存在的系统结构性缺陷已经显而易见，新冠肺炎疫情以如此引人注目的方式也突出了这一问题，即使在疫情消退之后，其不利影响可能仍然存在”，以及 Ulrike Rivett 谈到高等教育时所言：“‘一切照旧’和恢复‘正常’已不再可能”，因此，人类不仅仅需要应对当前教育系统的困境，更需要借此机遇变革教育。

（一）教育促进价值观变革

首先，教育可以帮助人类在价值观上进行变革，转变片面追求“增长”和“进步”的现有发展路径，推动实现可持续发展。Marcia McKenzie 和 Christina Kwauk 批判了过度依赖技术创新和技术解决方案来解决本质上的复杂挑战，提出需要价值观、信仰、人际关系和世界观的转变。两位作者强调实践经验、情境和关系网络在教学中的重要性，认为应实现批判性学习和社会变革，以恢复人类系统与地球边界的平衡。无独有偶，Tom Pegram 和 Julia Kreienkamp 基于复杂性理论发出提醒，人类的健康和幸福在很大程度上取决于自然系统的正常运转，需要一种新的植根于对基于系统的相互依存的理解的教学法，将人们定位为复杂系统中的参与者，这样的教学转向对于确保未来几代人拥有理解和准备应对系统性风险所需的工具而言至关重要。此外，Jeremy Rappleye, Hikaru Komatsu 和 Iveta Silova 指出，东亚地区抗击新冠疫情时表现出的“文化应对”让我们看到了现代性之外的一种替代性方案，使我们能够思考我们自己关于世界如何运作的基本假设，进行自我反思，并激发新的可能性。

（二）教育进行系统性变革

其次，教育系统可以抓住机遇进行系统性变革，增强其包容性和复原力，改善教育的公平与质量，教育技术在其中扮演着特殊的角色。Ulrike Rivett 认识到，疫情提供了一个机会，让我们重新设想未来的教育体系。为了适应未来的在线互动教学，我们必须更加深入地思考在线空间的教与学究竟应该是什么样子的，创建有意义的在线内容，并有目的地设计教学互动。在教师方面，Kusha Anand 和 Marie Lall 指出，疫情期间，许多教师在没有经过适当培训的情况下进行线上教学，因此在使用数字化工具和为教学提供的资源时面临问题。为了在未来的数字化工作中取得成功，教师需要拥有数字化教学能力，具体包括数字化技能、数字化信心和数字化责任三个方面。更进一步，我们需要对数字化和线上课堂实践的认识论和本体论意义进行反思，因为它们被视为未来教育的重要组成部分。除此之外，Lynsey Robinson 和 Taibat Aduragba Hussain 强调了尤其重要的一点，新冠肺炎疫情让我们发现，在危机关头，增加教育方面的公共支出显得至关重要。

同时，我们还须对教育技术的局限性和潜在风险有所认识。Alexander Towne 指出，教育技术解决方案在提供更广泛的学生福祉支持方面能力有限，而支持学生福祉已成为现代学校教育不可分割的组成部分。Pravindharan Balakrishnan 和 Nurul Ain Johar 基于行动者网络理论的视角提醒我们，随着政府与全球科技公司快速达成大规模的商业合作伙伴关系，这可能引发关于隐私立法和安全措施的问题，全球教育技术公司可能在政策和教学层面进行干预，从而推动教育领域形成新的公私合作伙伴关系。

（三）教育应对全球性挑战

最后，新冠疫情提醒我们，人类共同面临着一些全球性挑战，这些问题的解决仰仗于国与国之间的团结合作，全球教育治理可以成为国与国之间超越意识形态分歧，开展友好协商与平等对话的领域。Adam Habib 指出，全球化和本地化并非两种相互排斥的特性，我们可以热爱我们的家庭和社区网络，并且践行人类团结的主张。人类只有建立起团结的桥梁，才能作为一个物种生存下来，社会正义原则应该进入到全球对话的核心，我们需要一种更加公平的、社会正义的、可持续的、并且普遍相关的全球议程。Christopher Castle, Leonora MacEwen 和 Thalia Séguin 介绍了联合国教科文组织成立的全球教育联盟，它为全球超过 175 个机构伙伴，包括联合国机构、民间社会、学术界和民营部门，提供了一个合作和交流的平台，成为了决策者之间进行跨国交流的重要机制。三位作者指出，增强教育系统的复原力是一项中长期的工作，各国应更好地理解：如何应对、适应危机，并从危机中恢复，保护所有学生的基本权利，并建设更强大、更公平、更可持续和准备更充分的教育体系。

自 2019 年底全球新冠疫情爆发已有近三年的时间，站在当前这一历史节点上，我们需要深刻反思人类的发展路径，思考教育在人类历史发展进程中的角色，赋予其既未被夸大也不被轻视的地位。同时，在这些思考的基础上，我们更需要作出承诺，团结一致，共同行动，一起建设更加公平、优质、可持续的教育体系，以及更大层面上的人类未来。

参考文献

d'Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal? *Prospects*, 49, 11-15.

Psacharopoulos, G., Patrinos, H., Collis, V., & Vegas, E. (2020, April 29). *The COVID-19 cost of school closures*. Brookings.

UNESCO. (2021). Dashboards on the global monitoring of school closures caused by the COVID-19 pandemic. <http://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/>

Nigeria National Bureau of Statistics and World Bank – NBS & World Bank. (2020-2021). COVID-19 National Longitudinal Phone Survey 2020.

尾注

1. 资料来源与世界银行数据库，参见 <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>

谁在为教师的时间买单： 新冠肺炎疫情背景下教师参与疫情防控 与教育不平等

徐紫霄，中国北京师范大学国际与比较教育研究院硕士生

摘要

新冠肺炎疫情的出现和蔓延给中国学校教育带来了巨大挑战，线下复课后的教师和学生仍旧面临着潜在的教育不平等的风险，这些风险与教师参与疫情防控工作的模式相关。本文通过访谈和信息收集梳理了不同地区、学校教师参与疫情防控工作的模式差异；并从教育资本流动的视角探析区间不平等的表现形式。

关键词

疫情防控
教育不平等
文化资本

突如其来的新冠肺炎疫情给中国教育带来了巨大的挑战。由于疫情防控的需要，许多省市采取“封城”措施以减缓疫情的蔓延，学校教育一度中断。在各省市教育局的统筹规划下，学校采用在线教学的等替代性方案进行补充教学。随着疫情形势逐渐趋于稳定，各省市的学校逐渐恢复开放，但学校的正常教学秩序仍旧随时可能被偶发的局部疫情打破。

中国始终坚持“动态清零”的疫情防控总方针，国家卫健委发言人在2022年3月召开的新闻发布会上表示应“把各项防控措施落实到每一个环节。加快区域协查和风险人员排查，分区分级做好差异化精准防控¹”。在此背景下，各省市自治区根据本地疫情风险等级相继展开常态化核酸检测、跨城流动人员轨迹调查、每日健康信息上报等工作。绝大部分教师都或多或少的参与其中，成为了疫情防控工作团队的重要组成部分。

然而，教师在疫情防控工作中的积极表现未必是自愿的，学校领导和学校所在区的领导往往会将参与疫情防控作为强制性的工作任务进行分配，不论教师当时是否有教学活动或额外可支配的时间精力，都要第一时间参与到疫情防控工作中来。区别在于，由于组织管理制度和经济实力等因素的差异，不同区域教师参与疫情防控的工作强度和频率有所不同。

当教师在疫情防控工作中付出更多时，在教育教学活动中的剩余时间和精力必然会相应减少。当出发零星偶发的新冠确诊病例时，按照规定学校会立刻组织相应的核酸检测和轨迹调查行动，这需要教师搁置手中的正常工作第一时间投入人力支持。事实上，即使在没有新增确诊病例的低风险区域，整合学生的健康信息（轨迹、体温、健康码等）也已经成为了约定俗成的教师的额外工作。

本研究为中国新冠肺炎疫情背景下教师参与疫情防控与教育不平等的先导研究，受限于研究时间的紧迫；且清零政策指导下的疫情防控政策并非公开、透明，一些教师对于学校及各区的相关举措讳莫如深，能够获取的数据有限。因此，本文在样本选择上采取精准为先的原则，针对性地选择了H市各方面差异最为明显的4个区下属学校作为研究对象。本文以H市为例，通过对4名来自不同区和学校的教师访谈，结合各区政治、经济、文化情况分析中国教师参与疫情防控工作的具体内容和区间差异，并进一步讨论这种差异影响下的教育不平等问题。

一、教师参与疫情防控的模式与挑战

不同区域和学校参与疫情防控工作的差异主要体现在活动内容、活动频率、参与人员和参与机制几个方面，可以分为疫情优先参与、预先分配参与和志愿自主参与三种模式。

表 1: 教师参与疫情防控的不同指标

活动内容	校内核酸检测
	学校所属社区大型筛查核酸检测
	校内健康上报打卡信息收集
	学校所属社区跨城流动人员轨迹调查
活动频率	每天
	每周两次
	每当有偶发疫情爆发时
参与人员	所有教师
	学校卫生教师
参与机制	强制轮流参与
	鼓励自愿参与

1. 疫情优先参与模式

随着新冠肺炎疫情席卷全国，疫情防控形势的愈发严峻使得很多学校将疫情防控作为第一要务。教师作为学校的主力军，参与防控疫情工作自然也成为了比教学本身更重要的职责所在。这种防控优先的支援模式可以被总结为疫情优先参与模式。当突发疫情的支援工作与教师课程产生冲突时，教师被要求优先支援社区。

“疫情的爆发完全是随机的，有时候你不得不放下手中的一切工作第一时间赶到现场。”R区某学校的A老师讲述了一次参与防控工作时的窘迫，“当时学校旁边的小区有了阳性，半夜学校通知第二天早上需要去小区参与大筛的扫码工作，这意味着我们早上5点就要到达现场准备，而我恰巧第二天有一个很重要的展示课，要提前备课磨课，但是完全没有这个时间了。”

该学校的家长也多次在家长群表达过对学校安排的不满。“家长会质疑为什么学校会宁愿停课、调课也不安排其他老师去参与疫情防控，把有课的老师留下来，”A老师说，“但是疫情的发生太随机了，我们不可能做出一个所谓的排班表出来，那就只能轮到谁算谁，反正防控是要放在第一位的，这个错不了。”

在疫情优先参与模式下，学生原本的课程时间被侵占，教师自主备课和研究的时间也被繁杂的防控工作占据。在繁重的防控工作压力下，即便教师能够保证课程时间不被占用，又有多少的剩余精力来维持一整天的教学任务呢？此外，令教师左右为难的是，学校只管下达支援的任务要求，并不帮助教师调整和完善课程安排，教师需要自行跟同年级的其他教师调换课程甚至被迫停课。这给教师带来了巨大的额外沟通成本。教师不仅需要和同事频繁调课，更需要在家长群中安抚家长的情绪，向他们解释调课的原因，甚至承受家长的怒火。面对着疫情的不确定性，两面夹击之下的教师往往精疲力尽。“你会感觉你很撕裂，”A老师说，“就好像你是一个人，但是在做很多份完全不同的工作，本职工作反而做的最少。”

2. 预先分配参与模式

在一些学校，疫情防控工作会按照种类被预先分类好，不同的教师负责固定的防控任务。一部分教学任务较轻的教师被专门分配到处理突发疫情防控的工作中，他们可以更加灵活的游走于社区和学校之间，尽量减轻疫情防控工作参与对学校教学的影响。主科教师和班主任们往往只需要收集并上报所负责班级学生的健康情况和行动轨迹，或是轮流负责校内的常规疫情筛查。P区某学校的B老师认为这种模式归功于学校充足的人力资源：“一般卫生老师和心理是最辛苦的，他们没课的时候就去参加社区的疫情工作，也幸亏有他们，我们才不至于调课去支援”。

预先分配参与模式将疫情不确定性对教师的影响降低了，大部分教师得以从随叫随到、到处支援的情况中解脱出来，只留专人负责处理突发情况。但这并不意味着教师的负担有大幅的下降。教师每天要处理的上报和流调工作繁琐而复杂，一旦学生或学生家长忘记或交错，教师就要不厌其烦的催促和解释，如果不能按时收齐和上交就可能会在教师全体会上受到学校管理层的批评。“你知道有些家长根本不会理你的，他们会觉得这件事不重要，你发再多次信息提醒都会忽略你，”B教师对这种疫情防控任务带来的额外家校沟通十分苦恼，“你再去催、打电话，又有可能打扰到家长，家长也会很莫名其妙，我们就会很难办”。

另外，也有一些迷糊的家长可能会交错或者忘了交，这种情况在隔代家长当中非常常见。“我们班一个孩子的姥姥，永远学不会截图健康码，不管你教了多少次，都没有用，下次收之前还要再手把手带着她去做一遍”。一个教师面对四十多个家长，往往每天要花费一个多小时的时间来确认每个学生的材料都收齐。学校统一收取健康信息的时间通常都在早上十一点，这意味着教师除了上课之外，一个上午的一半时间都会花费在疫情防控的日常工作上面。

3. 志愿自主参与模式

志愿自主参与模式鼓励教师资源参与社区和学校疫情防控工作，但是并不强制。区政府或学校会招聘社会相关工作人员展开疫情防控工作，或是将工作外包给民间组织。一些学校将参与疫情防控工作纳入教师激励体系中。教师志愿参与疫情防控工作可以积累志愿时长，志愿时长可以作为评奖评优的支撑材料。另外，一些学校还会根据教师参与疫情防控工作的情况不定时发放奖金。

这种模式对于教师时间和精力分散显然是最少的，教师可以根据自身情况自行选择参与与否和参与强度。但是这种将疫情防控纳入激励体系的模式也受到了一些教师的质疑。B区某学校的C老师坦言：“对于这种激励我持保留态度，首先你把疫情防控和教师评奖混为一谈这个就是不太合理，因为二者之间可以说没有任何关系，这对于老师素质的提高有什么帮助呢？”此外，一些教师认为这种激励模式只是学校美化强制参与的一种形式，通过营造教师之间的“内卷”让大家主动参与到疫情工作中来。“事实上大家还是都在参与，因为谁也不想比别人少这一点经历，大家都在被推着走。”

二、教师参与疫情防控的不平等与原因

从布尔迪厄的文化资本角度解释，资本为“一组可被使用的资源和权力”。在疫情防控工作中，教师作为各区各校的资源存在，其参与疫情防控的模式和负担则由学校所掌握的其他资本博弈所

决定。深入 H 市各区教师参与疫情防控工作的相关报道与公文，可以发现各区、学校之间的模式差异显著，这正是不同形态的（经济、社会、文化）资本间相互流动并转化为教育资本的结果。从掌握差异化资本的主体来分类，造成教师参与疫情防控的不平等可以以区际差异、校际差异、个体差异来进行划分。

1. 财政投入的区际差异

从区域层面上来说，H 市各区的经济实力和传统文化存在明显的差异，这种差异也影响着教师参与疫情防控工作的模式选择。

C 老师的学校所在的 B 区虽然地理位置远离市区，但属于近几年 H 市重点发展区域，连续几年全市财政收入第一，有着雄厚经济实力。与 A 老师所在的 R 区相比，B 区 2021 年公共财政预算收入是 R 区的 27 倍。也正因如此，占有经济优势的 B 区可以凭借资金实行购买行为获得替代教师参与防控工作的人力资源。B 区学校教师疫情防控多采用志愿自主参与模式，政府奖励在教师激励体系当中扮演着重要角色。而据 A 老师所说，R 区因为疫情蔓延导致经济增速放缓，某些学校教师作为事业编制人员的工资已经从每月一发放改为每两月一发放，区政府更无力支付额外费用外包疫情防控工作，只能强制要求在编教师全力参与。

B 老师的学校所在的 P 区是老牌市内大区之一，有着深厚的文化实力。在资源分布不均学校划片的情况下，H 市最好的中学、小学都地处 P 区。P 区长期以来都将教育作为优先发展的事项，有着重教重师的文化传统。在 P 区人民政府政务公开信息中，区委书记和相关工作人员调研检查开学复课工作的报告占据首页，抗击疫情期间师生开展相关德育和心理健康教育、端午节进行疫苗接种工作的纪实新闻稿繁多。P 区疫情防控工作以 Pre-up 模式为主，辅以相应的文化活动，尽管教师仍旧面临较重的工作负担，但是也获得了许多相应的物质奖励和自我价值。“一般德育文化节这些活动都是有经费支持的，教师也有会补助金，”B 老师对这种任务并不排斥，“能感觉到这种活动是有价值的，也能获得学校和家长的支持和认可，比纯去扫码、收集信息好多了。”

相比之下，R 区尽管位置处于市区，全市财政收入却总是垫底，该区学校没有资金购买外包劳动力，只能榨取教师的剩余价值。此外，长期以来，R 区有着将政治任务或是行政工作作为优先事项的传统，在疫情蔓延之前，教师就多去参与区政府安排的各项支援任务，疫情到来后则更与疫情防控工作深度绑定。“老师就是一块砖，哪里需要哪里搬，”R 区某学校的 A 老师这样定位自己的身份角色，“大家都有不满，但是也没办法”。同样以“教师”、“防疫”为关键词在 R 区人民政府官网进行检索，置顶就是一条题为“R 区可否专心致志提高教育水平”的群众反馈。

在政民零距离信息公开平台，一位姓孔的公民反映：“红桥区的中小学教师，在日常教学工作之余，还要参加大量防疫工作，包括但不限于推动疫苗接种、常态化核酸检测、核酸大师等等，极大消耗教师精力。在红桥区教育水平本就不高的情况下，还迫使教师大量参与其他工作，无异于饮鸩止渴、竭泽而渔。”对于群众反映的问题，R 区政府并未在官方平台公开回复，而是说明相关工作人员已经与孔先生取得联系进行解释，说明这是疫情下的无奈之举。

2. 资源能力的校际差异

从学校层面上来说，学校的经济实力、人员配置和管理能力差

异都会带来教师参与疫情防控工作的不同选择。

公立学校的教师收入来自于区财政拨款，教师属于国家事业编制人员，有参与支援疫情防控工作的责任；而私立学校的教师尽管也需要负责校内学生的身体健康和生命安全，却不需要对所属社区负责，不需要参与校外的支援工作。公立学校的财力差异也会影响教师参与疫情防控工作的模式，B 区和 P 区的许多学校由于地域优势相比于 R 区能够获得更多的财政补贴和社会组织的资金支持，一些公立学校也可以将教师的校外防控工作外包给社会组织处理，仅要求教师处理校内的日常事务，减轻教师的额外负担。此外，一些学校还会专门配备卫生教师和心理老师，学校校医院和德育处的老师会收到额外的补助金，支持他们更多参与校外社区的疫情防控工作。

学校的管理能力差异也对教师的工作强度有着很大影响。如前文所述，当疫情防控工作营销到教师日常教学事务时，学校发挥作用的多少就成为了关键所在。同属于 R 区学校的 A 老师和 D 老师尽管都要不定时支援社区疫情防控工作，甚至严重时驻扎在社区只进不出，承受的压力程度却完全不同。A 老师所属学校将调课或停课的沟通和安排工作交给教师独自处理，而 D 老师所属学校则尽最大可能帮助需要支援社区的教师调课，与家委会沟通和解释情况。“每次学校都会在疫情比较严重的时候开展年级线上疫情防控沟通会，专门和家长解释情况，沟通双方都能接受的解决方案，不用我们老师亲自出马挨个区沟通，我觉得这个还是很暖心的，学校没有直接做个甩手掌柜，省了我们很多事”，D 老师这样说。

3. 教师素质的个体差异

尽管教师参与疫情防控工作的工作内容大同小异，但是社区与学校分配工作任务的方式也会将教师素质的差异纳入考量。一些外国人聚居的社区往往需要其他语种更为流利的教师进行电话沟通获取轨迹信息，处理社区封控期间突发的紧急就医、食品就餐等问题时也需要沟通能力和执行力更强的人员来辅助处理。由于年轻人的精力相对更加旺盛，往往活跃在一线最辛苦防控工作的教师都是年轻教师，而这些教师恰恰也是学校教学及其他工作的主力兵。这就导致即便在同一所学校内，年轻教师承担的疫情防控工作会比中年或老年教师更多。

刚刚进入教师团队的年轻教师对于教学充满激情但缺少经验，又频繁被抽调参与疫情防控工作，留下进行学术研究和教学提升的时间和精力相对更少，这是一种无法避免的恶性循环。家长对于这种情况也怨声载道，D 老师就是如此，他不仅要面对繁重的校内校外工作，还频繁面对家长的质疑：“一旦有哪次作业没有按时批改完成，我就担心家长会不会觉得本来就对我这个新老师不满意，现在还变得不负责任，每天压力都很大”。

三、总结

2019 年 1 月，教育部党组书记、部长陈宝生曾在全国教育工作会议上指出：“这些年来，我们一直在努力给学生减负，教师也需要减负，要把时间和精力还给教师，让他们静下心来研究教学、备课充电、提高专业化水平。”但是，随着新冠肺炎疫情的不断蔓延，社会和学校给予教师的负担缺越来越重，教师深入参与进本质上不属于教师原定职责甚至与教师教育教学的本职工作相去甚远的疫情防控工作中，这些工作极大占用了教师投入教学、研究中的时间

和精力。

在疫情防控工作中，受到不同区域、不同学校经济实力、文化传统、制度资源等各方面差异的影响，教师参与疫情防控工作的模式差异十分明显。疫情优先参与模式下教师受到更高不确定性的影响，疫情防控任务与教学工作冲突的可能性更高，教师承受的压力更大；预先分配参与模式下教师的疫情防控任务由学校主导提前安排，教师能够在确定的框架下展开工作，但工作量较大，对于增加教师的工作负担由较大影响；志愿自主参与模式下教师能够有更高的自主选择权利，能够在额外的疫情防控任务中获得相应的激励，教师时间与精力的占用更少。

造成这种区间模式差异的原因是多元的。不同形态的经济、社会、文化资本在各级主体相互流动并转化为教育资本，以区际差异、校际差异和个体差异为表征呈现出阶梯形不平等的现状。经济实力更为雄厚的区域往往能够吸引来更加优秀的人才，这些人才受益于学校的资金支持无需参与繁重的疫情防控工作，可以更加精力充沛、全心全意的投入教学。学校学生拥有者相对稳定的学习环境和支持性的和谐的家校关系，往往更加能够在学业上获得成功。而稍显落后的区域教师在繁琐的疫情防控工作和日常教学工作中应接不暇，时间和精力都受到沉重的工作负担影响，难以以饱满的态度面对学生。学生处于不确定性的教学环境中，在停课和调课的影响下对教师抱有不信任的态度，削弱了在学业上获得成功的可能。

教育不平等的发生是多种机制共同作用的结果。教师作为教育的重要主体，对教育公平的实现发挥着举足轻重的作用。在新冠肺炎疫情背景下，教师的时间和精力被不同程度的疫情防控工作占用，受到区际、校际和个体差异的影响，形成了教育资本差异化的内部循环。

尾注

1. 央视网. 国家卫健委 始终坚持“动态清零”总方针不动摇 [EB/OL].(2022-04-01)
<http://news.cctv.com/2022/04/01/ARTIful5TbAfcC79wqrT08IF220401.shtml>



Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | P.O. Box 1672
1211 Geneva 1, Switzerland
+41 (0) 22 908 45 47

E: norrag@graduateinstitute.ch

W: www.norrag.org

NORRAG Special Issue 06

Mandarin Regional Edition, November, 2022

English Edition, October 2021

All NSI issues available here

www.norrag.org/nsi

Join the NORRAG Network

www.norrag.org/norrag-network

Follow NORRAG on social media



@norrag



@norrag.network



norrag



@norrag

ISSN: 2571-8010



9 772571 801003



06 >