

社区教育工作者培训丛书

高等教育出版社
HIGHER EDUCATION PRESS

社区教育课程的理论与实践

主 编 陈乃林 张志坤



社区教育课程的理论与实践

SHEQU JIAOYU KECHENG DE LILUN YU SHIJIAN

主 编 陈乃林 张志坤



高等教育出版社·北京
HIGHER EDUCATION PRESS BEIJING

图书在版编目 (CIP) 数据

社区教育课程的理论与实践/陈乃林, 张志坤主编. —北京: 高等教育出版社, 2012. 3

ISBN 978 - 7 - 04 - 033443 - 2

I. ①社… II. ①陈…②张… III. ①社区-社会教育-研究-中国

IV. ①G779. 2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 008339 号

策划编辑 林丹瑚

责任编辑 刘 辉

封面设计 于 涛

版式设计 余 杨

插图绘制 尹 莉

责任校对 张小镝

责任印制 朱学忠

出版发行 高等教育出版社

社 址 北京市西城区德外大街 4 号

邮政编码 100120

印 刷 河北新华第一印刷有限责任公司

开 本 787mm × 960mm 1/16

印 张 9.25

字 数 170 千字

购书热线 010 - 58581118

咨询电话 400 - 810 - 0598

网 址 <http://www.hep.edu.cn>

<http://www.hep.com.cn>

网上订购 <http://www.landaco.com>

<http://www.landaco.com.cn>

版 次 2012 年 3 月第 1 版

印 次 2012 年 3 月第 1 次印刷

定 价 21.70 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换

版权所有 侵权必究

物 料 号 33443 - 00

目 录

第一章 社区教育课程概述.....	1
第一节 课程的基本概念.....	1
第二节 社区教育课程的特殊性分析.....	7
第三节 我国社区教育课程研究和建设状况	29
第二章 社区教育课程编制	34
第一节 社区教育课程目标	34
第二节 社区教育课程内容	41
第三节 社区教育课程编制的方式与流程	51
第三章 社区教育课程教学	72
第一节 社区教育课程教学设计	72
第二节 社区教育课程教学策略	79
第三节 社区教育课程教学方法	85
第四章 社区网络课程与学习	90
第一节 网络学习与社区教育	90
第二节 社区网络课程概述	94
第三节 社区网络教育的新途径.....	100
第五章 社区教育课程管理.....	106
第一节 社区教育课程编制管理.....	107
第二节 社区教育课程实施管理.....	112
第三节 社区教育课程评价管理.....	118
第六章 社区教育课程评价.....	127
第一节 社区教育课程评价标准和评价模式.....	127
第二节 社区教育课程评价原则和多元化.....	133
本书主要参考文献.....	139
后记.....	141

第一章

社区教育课程概述

社区教育课程的存在依据,在于课程的一般性和社区教育课程的特殊性的有机统一。为了认识社区教育课程,首先需要阐明课程的一般概念。本章将在厘清课程基本概念的基础上,分析社区教育课程的特殊表现形态,并对我国社区教育课程研究的状况作简要介绍。

第一节 课程的基本概念



课程概念的渊源

课程是盎格鲁—撒克逊(或英语地区)教育研究领域的中心概念。在英语世界,课程一词最初出现在17世纪格拉斯哥大学的苏格兰高等教育文件中。课程(curriculum),在拉丁语中其意与course、career相同,指一种学程、一种常规的学习和培训的学程,主要实施场所是学校或大学。

英国教育家斯宾塞(H. Spencer)在《什么知识最有价值?》(1859)一文中首次提出了课程论问题,并四次用到“课程”一词:

“如果设想从判断数学教育和古典教育哪个为好就能决定合理的课程,那差不多等于设想全部营养学就在于找出面包是否比马铃薯的养分多!

“虽然最后才能考虑到,但是十分重要的问题,是怎样在不同科目都引起我们注意的时候加以判断。在能够制定一个合理课程之前,我们必须确定最需要什么东西;或是用培根那句不幸现在已经过时的话说,我们必须弄清楚各项知识的比较价值。

“这一定是他们那些不结婚的人的课程。我从这中间看出对许多事情做了仔细的准备;尤其是对阅读一些早已不存在的国家和同时存在的国家的书籍

(从此似乎可看出他们本国语文中只有很少值得读的东西);可是关于带孩子的事一点也找不到。他们不至于那么荒唐来完全忽略这个最严重责任的全部训练。显然,这是他们某个僧院宗派的学校课程。

“在普通课程中占显著地位的语文学习据说有个优点,就是能够增强记忆。大家都认为这是文字学习所特有的优点。但是实际上科学供给更广大的园地去练习记忆。”

从“课程”一词的上下文中可以体会出,斯宾塞的课程概念可以概括为学校教育中的科目安排。这里的“科目”是知识的教育形态。为了解决科目安排问题,斯宾塞的思路是比较各种知识的相对价值,即追问“什么知识最有价值”。但是,斯宾塞不是就科目安排问题而谈科目安排问题,而是把有关知识的教育形态问题的讨论还原为有关知识的原生形态问题的讨论。他写道:

“怎样生活?这是我们的主要问题。不只是单纯从物质意义上,而是从最广泛的意义上来看怎样生活。概括一切特殊问题的普遍问题,是在各方面、各种情况下,正确地指导行为使之合乎准则。怎样对待身体,怎样培养心智,怎样处理我们的事务,怎样带好儿女,怎样做一个公民,怎样利用自然界所供给的资源增进人类幸福,总之,怎样运用我们的一切能力使对己对人最为有益,怎样去完满地生活?这个既是我们需要学的大事,当然也就是教育中应当教的大事。为我们的完满生活作准备是教育应尽的职责;而评判一门教学科目的唯一合理办法就是看它对这个职责尽到什么程度。^①”

可见,斯宾塞提出关于课程的概念,主要在于解决两个问题:一是指出课程就是学校教育的科目安排,是一种知识的教育形态;二是指出开发课程的动因,是为了完满地生活,要选择最有价值的知识教给学生,促进人类幸福。

二、课程构成要素与研究范式的形成

在课程论史上,斯宾塞提出了“什么知识最有价值”这一问题,但并没有对知识的原生态向教育态的转化作全程式的阐述,因而只是开了个头。1918年,美国课程理论家博比特(J. F. Bobbitt)出版了《课程》一书,该书被视作教育史上第一本课程论专著,标志着课程作为专门研究领域的诞生。博比特沿着斯宾塞的路子,把确定人类活动的分析作为课程编制过程的第一个步骤,提出普遍的课程开发模式和程序。

^① 赫·斯宾塞. 斯宾塞教育论著选. 胡毅,王承绪,译. 北京:人民教育出版社,2004:11.

(1) 对人类经验的分析。即把广泛的人类经验,划分成一些主要的领域。通过对整个人类经验领域的审视,了解学校教育经验与其他经验的联系。

(2) 工作分析。即把人类经验的主要内容,进一步分析成一些更为具体的活动,以便一一列举需要从事哪些活动。

(3) 推导出目标。目标是对进行各种具体活动所需要的能力的陈述,同时也旨在帮助课程编制者确定要达到哪些具体的教育结果(博比特在《怎样编制课程》中,曾列举了人类经验的10个领域中的800多个目标)。

(4) 选择目标。即要从上述步骤得出的众多目标中选择与学校教育相关的且能达到的目标,以此作为教育计划的基础和行动纲领。

(5) 制定详细计划。即要设计为达到教育目标而提供的各种活动、经验和机会。

在总结课程发展史上的经验和教训的基础上,美国教育家拉格(H. Rugg)提炼拓展了博比特的观点,提出了课程编制的三个步骤:

(1) 确定基本的目标。

(2) 选择活动和其他教学材料。

(3) 发现最有效的教材组织方式。

美国课程专家泰勒(R. W. Tyler)在“八年研究”中形成的课程原理与拉格的构思很相似,但他对这三个方面做了系统化、理论化的工作,并增添了评价阶段。他认为从事课程编制活动必须回答四个问题:

(1) 学校应该达到哪些教育目标?

(2) 提供哪些教育经验才能实现这些目标?

(3) 怎样才能有效地组织这些教育经验?

(4) 我们怎样才能确定这些目标正在得到实现?

根据泰勒关于课程编制的原理,编制或判断一门课程必须具备四个基本要素:一是确立目标,即回答为什么要开发课程,或者设置这门课程为了解决什么问题,这是一个核心要素;二是选择经验,就是编制课程内容,并编写课本或教材,是对人类经验进行再认识、再加工的过程,凸显了选择经验的重要性,这是一个必备要素;三是组织经验,解决如何把选择并编制好的知识教给学生,是课程实施和教学的过程,是从教转化为学的过程,这是一个关键要素;四是课程评价,是一个检验和评价课程实施的效果,从而检验课程目标是否达成的阶段,这是一个不可或缺的基本要素。

因为泰勒在《课程与教学的基本原理》一书中总结和集中了以往课程理论和实践经验中的精华、开创了课程史的一个崭新阶段,所以该书被称为课程编制的“圣经”。由于泰勒原理的完备性,还有人把这本书看作是“达到了课程编制

纪元的顶点”,是“课程研究的范式”。

三、

课程的本质内涵

作为沟通社会与个体的中间环节,教育表现为一种独特的转化机制。教育过程从起点的形成就体现了整合、转化的特征。这一转化过程可以分为前后相继的两个阶段:首先,是人类共同文化向教育特殊文化的转化;然后,是教育特殊文化向人的精神生命的转化。^①换言之,教育活动涉及两种转化,一是知识的原生态向教育态的转化,二是知识的教育态向生命态的转化。前一个转化涉及教育的社会方面,后一个转化涉及教育的个体方面。这是理解课程问题的认识论前提,也是理解课程本质的钥匙。

课程开发从知识原生形态向教育形态的转化主要通过选择和重组两个步骤实现。^②选择,主要是以教育目的提出的价值与要求为标准,对人类文化中可用来实现教育目的的内容进行挑选。通过选择,推进存在于教育外的人类总体文化向教育内直接为学生提供的“精神营养”——教育内容的转化,同时也实现教育目的经由教育内容向教育活动过程的转化。重组,是指对选择出来的教育内容按教育者接受和内化的可能性,并考虑到教育活动的阶段性和连续性、各教育内容间的关联性和前后程序性,实行适合于教育活动的重新组建。这可看作是教育内容与教育活动的具体整合。

因此,原生形态的知识和教育学立场就构成了课程基本的关键性要素,其中,教育学立场构成了课程的精神内涵。教育学立场可以从多个维度进行描述。从形式特征上看,作为一种人为的社会实践活动,教育活动的特殊性是设计问题,它要求确立目标和构想行动方案。在这个意义上,课程犹如一张教育蓝图,可以把课程看作是蕴涵着教育目标的教育行动方案。从实质特征上看,教育活动的主体是由处在人生发展某一特定阶段的个体与承担着教育者责任的个体共同组成的,他们之间处于多重、独特的互动关系,并在教育活动中发生着交互影响。在这个意义上,课程不能不考虑人的发展的可能性因素与现实性因素,精心设计有利于主体发展的各种活动,使受教育者通过活动实现发展,教育者则通过活动的设计与指导影响受教育者的发展。

课程的精神内涵,即教育学立场,把社会对教育过程的影响转化为教育上合

① 叶澜. 教育研究方法论初探. 上海:上海教育出版社,1999:319.

② 叶澜. 教育研究方法论初探. 上海:上海教育出版社,1999:319

乎目的的影响,进而内化为个体的素质。也就是说,人类知识的传承、外在的原生态的知识要转化为学习者个体的素质,必须通过课程的编制与实施,这是一个通过外因(条件)促进内因变化的过程,这就是所谓“教育学立场”。换句话说,要把原生态知识转化为个体内在的素质非通过课程——教育途径不可,舍此别无他途(选择)。这是教育区别于其他社会科学的唯一特殊之处,也是教育区别于其他社会科学的核心范畴。正是在这个意义上,课程也就成了教育的代名词。

四、

课程概念的复杂性与课程分类

在课程编制过程的每一个阶段,都会产生一定的课程物化形态作为课程产品。课程的物化形态是可见的实物,如课程政策、课程方案、课程标准、教材、实训装备等。课程的构成要素、课程编制的过程及其每一阶段的物化形态都为理解课程的内涵提供了线索。

美国课程专家奥利瓦(P. F. Oliva)收集了不同的资料,用一系列定义和解释对“课程的不定型性”作了详细的描述:

- (1) 课程是一组科目;
- (2) 课程是内容;
- (3) 课程是一组材料;
- (4) 课程是一组行为目标;
- (5) 课程是接受指导的学习经历;

(6) 课程是教育机构中的一切,或者受教育机构指导的一切,包括对学生的指导和师生关系。

在西方,一项专门关于课程界定的研究证实,课程的定义有 119 种说法。我国台湾的课程学者黄政杰分析各种课程文献,发现课程学者都是从学科、经验、目标和计划四个角度来界定课程。

(1) 课程是学科或教材。认为课程是一门科目、几门科目、所有科目或各科目中的教材。

(2) 课程是经验。强调以学生为学习中心,重视学生的学习环境,认为课程是学生在学校情境交互作用之下所获得的一切学习经验。

(3) 课程是目标。认为课程是一连串预定的且有组织的目标。

(4) 课程是计划。重视计划的内容与计划的程序,其中包括目标、内容、活动、评价等要素。

不同的课程观,也就决定了课程的不同形式与类型。美国太平洋大学国际

课程研究中心主任埃利斯(A. K. Ellis)从不同的课程观、课程取向出发,区分了知识中心课程、社会中心课程和学习者中心课程三种组织课程的方式。^①每一种课程模式都包含着特殊的着重点与对教与学、环境和评价的独特认识。其中,知识中心课程是历史最为悠久的课程模式。它最初表现为分科课程(separate subject curriculum),即每门学科背后的学术的逻辑性知识体系被视为学科的内容,不考虑学科相互之间关联的多学科并列的课程。分科课程强调知识的原生态,把学术体系原封不动地搬到学科中,而忽视教育的主动性要求的原则。

经过改造的学科课程是旨在克服学科课程所面临的教育学问题,其主要形态包括:

(1) 相关课程(correlated curriculum),指沿袭基于学科课程的学科区分,试图把若干学科关联起来,以便提高学习效果的课程。

(2) 融合课程(fused curriculum),指以学科为中心,撤销了覆盖问题范围的学科之界限的课程。诸如,把历史、地理、公民融合为社会科,把物理、化学、生物、地学融合为理科。

(3) 广域课程(broad-fields curriculum),指取消学科界限,由广域的内容所组成的课程。这是一种融合,即把课程所囊括的一切类似的学科群加以整合。

(4) 核心课程(core curriculum),由学习解决现实生活问题的“中心课程”和学习核心课程所必需的基础知识与技能的“周边课程”组成。“中心课程”的内容以经验课程的方式编制,处于课程的核心地位;“周边课程”由学科的内容构成,与不承认学科课程的经验课程相比,更接近学科课程。^②

要全面理解课程内涵,还必须从课程定义的层次上加以把握。美国课程学者古德拉德(J. I. Goodlad)认为存在五种不同层次的课程:第一层次是理念课程(ideal curriculum),诸如政府、基金会或特定的专业团体探讨的课程问题、提出的课程革新方向;第二层次是正式课程(formal curriculum),指由州政府或地方董事会核准的课程方案,可能是各种理念课程的综合或是修正,也可能包括其他课程政策、标准、科目表、教科书等;第三层次是知觉课程(perceived curriculum),指学校教师对正式课程加以解释后所认定的课程;第四层次是运作课程(operational curriculum),指教师在课堂教学中实际执行的课程;第五层次是经验课程(experiential curriculum),指学生实际学习或经验的课程。此外,美国课程学者格拉索恩(A. A. Glatthorn)还提出了“施测的课程”,即通过测验考试评价的课程

① 埃利斯. 课程理论及其实践范例. 张文军,译. 北京:教育科学出版社,2005:3.

② 钟启泉. 现代课程论. 2版. 上海:上海教育出版社,2003:237-238.

内容。^①

课程的层次分析可以看作是课程的过程分析的平面化,它的意义在于指出了“课程从规划、设计到实施,从课程决策者、编制者到教师和学生,经历了好几种转换”^②包括课程主体、课程活动和课程的物化形态等多个方面的整体转换。

20世纪70年代以来,西方教育科学领域发生了重要的“范式转换”:开始由探究普适性的教育规律转向寻求情境化的教育意义。这种“范式转换”在课程研究领域有突出表现,课程研究领域开始超越以“泰勒原理”为代表的具有技术理性性格的“课程开发范式”,走向“课程理解范式”——把课程作为一种多元“文本”来理解的研究范式。当代课程领域不再把课程问题视为“技术”问题,即“如何”的问题,而是把它视为“为什么”的问题。^③

第二节 社区教育课程的特殊性分析

泰勒在《课程与教学的基本原理》“中译本序”中写道:“《课程与教学的基本原理》,最初是作为我在芝加哥大学执教的一门学程的讲授纲要而编写的。这门学程是为高年级研究生开设的,当时这些研究生正在编制学校、大学和技术研究所的各种课程与教学计划,以及非大学层次的其他一些教育计划。这门课上的学生是来自学校、学院和大学、医学院、护理学校、社会慈善救济事业、管理、工程技术和企业管理方面的教育工作者。为了帮助这些背景不同的学生,这门学程有意识地把焦点集中在一般原理上,并为每个学生布置任务,尝试把这些原理分别应用于编制适合学生情况的课程与教学计划。”^④

显然,泰勒原理被视为一种具有普适性的课程模式,应用于普通教育和职业教育、基础教育和高等教育、学校教育与社会教育等教育的全部领域。这种情况并非意味着各种特殊教育领域的课程问题不具有独立存在的价值。随着课程研究领域的“范式转换”,课程被视为“复杂的会话”,它对于许多环境——身体的、心理的、社会的、精神的环境——越来越敏锐。

如同一般的教育活动一样,社区教育活动也涉及两种转化,即从知识的原生态向教育态的转化,继而从知识的教育态向生命态的转化。前一个转化属于课程开发领域,后一个转化属于课程实施,即教学领域。社区教育课程开发过程是

① 钟启泉. 现代课程论. 2版. 上海:上海教育出版社,2003:237-238.

② 施良方. 课程理论:课程的基础、原理与问题. 北京:教育科学出版社,1996:9.

③ 派纳,等. 理解课程:历史与当代课程话语研究导论. 张华,等,译. 北京:教育科学出版社,2003:主编寄语,导论.

④ 泰勒. 课程与教学的基本原理. 施良方,译. 北京:人民教育出版社,1994:中译本序.

知识从原生形态向社区教育形态的转化过程,由此原生态的知识和社区教育学立场构成了社区教育课程的基本要素。其中,社区教育学立场构成了社区教育课程的精神内涵。社区教育课程的特殊性,表现在社区教育课程的构成要素、课程开发过程及其每一阶段的物化形态上。

一、

社区教育课程的特殊理念分析

(一) 当前社区教育面临的挑战

就中国当下的语境而言,社区教育主要是指基于一定社区的社会教育:

其一,社区教育是一种相对于正规学校教育的非正规教育。社区教育与学校教育既有一定的联系,又有显著的区别。中国社区教育工作归口于教育管理部门,中国社区教育工作者也主要来源于正规学校教育的师资,相应地,中国社区教育研究的理论资源主要是教育学。在这种情况下,有必要强调社区教育相对于学校教育的不同之处,包括形式和实质、结构与要素等方面的不同,以避免照搬学校教育的理论视角。

其二,社区教育是一种带有地域色彩的社会教育。这是因为“目前的社区建设大多以‘法定社区’为单位。在当前的语境中,确定社区实体首选的标准是地域界限明显,至于成员归属感的强弱则是次要的。换言之,地域的基础是预先规定的,而社会心理的基础是要逐步培育的。具体而言,社区在农村指的是行政村或自然村;在城市指的是街道办事处辖区或居委会辖区以及目前一些城市新划分的社区委员会辖区”^①。

只有基于这种有限时空的认定,才能衡量到底何种意义上的“社区教育”概念更适合中国的国情,才能揭示中国社区教育面临的问题。

当前社区教育面临的问题,集中表现为社区教育的功能定位问题。关于教育与经济社会发展的关系,过去一向是从人力资本视角来看待教育的功能定位问题。美国经济学家舒尔茨(T. W. Schultz)说“我主张将教育看作一项投资,将其结果看作资本的一种形式。由于教育成为其接受者的一部分,我将把它称作人力资本。由于它成为一个人的组成部分,因而在我们的制度下,它既不能被买卖,也不能被当做财产来处理。但是,只要它提供有价值的服务,它便是资本的一种形式。”^②对此,美国社会学家科尔曼(J. S. Coleman)评论道,“在过去 30

^① 胡鸿保,姜振华.从“社区”的词语历程看一个社会学概念内涵的演化.学术论坛,2002(5).

^② 舒尔茨.人力资本投资——教育和研究的作用.蒋斌,张衡,译.北京:商务印书馆,1990:62.

年,教育经济学中最重要、最富有创造性的发展莫过于把物质资本(存在于工具、机器和其他生产设备之中)这一概念加以扩充,使之包括人力资本。通过改造物质材料,例如制造为生产提供便利的工具,可以形成物质资本;与此类似,通过改变人,向人们传授技能,使其按照新的方式行动,可以创造人力资本。”^①

这种有关教育的人力资本视角对社区教育有一定的指导意义和适用性,因为社区教育的一项基本任务就是面向社区居民开展职业技能培训,帮助需要就业的居民谋职谋生、致富发展。但是从总体上看,社区教育是一项公益性事业,不是人力资本理论发挥作用的主要领域。一方面,社区教育的重要参与对象是退休以后的人群,其人力资本的发展曲线随着职业高峰期的结束是逐渐下降的,而且其人生目的也不再是产生有经济价值的生产性服务;另一方面,社区教育的大量内容是面向社区居民开展的政治思想道德教育、社会文化生活教育以及青少年校外素质教育,这些都与开发用于功利性目的的人力资本关系不大。因此,用人力资本视角来理解社区教育,必将带来社区教育无效论和有悖于社区人的发展。

(二) 社区教育理论的新视角——社会资本取向

当代中国社区教育实践的发展,呼唤社区教育研究的理论创新。自1999年《面向21世纪教育振兴行动计划》提出开展社区教育实验工作以来,国家、省、市三个层面上的社区教育实验区蓬勃发展,2001年确定了28个全国社区教育实验区,2003年扩大到61个,2006年扩大到81个,2009年进一步扩大到137个,如果包括省市自治区一级,社区教育实验区大约有500~600个,而且还在不断发展。社区教育实验工作的推进,必将带来社区教育研究的勃兴。

社区教育理论的突破,需要从对社区教育特殊性的反思开始。就中国目前社区教育理论的现状来看,在有关社区教育特殊性的认识上,主要缺失的是“社会资本”视角,需要实现的理论转换是从属于正规学校教育的“人力资本”视角向“社会资本”视角的转换。否则,社区教育理论将难以回应和面对当代社区发展的需求,也难以实现自身发展。

作为一个有用的概念框架,社会资本是指给定人群的联系程度和社会关系的质和量。可以把社会资本分为结构性社会资本和认知性社会资本。其中,结构性社会资本包括相关联系或活动的范围和强度,而认知性社会资本则包括对支持、互惠、共享和信任的感知。

显然,社会资本视野中的社区教育与社区发展具有契合性。社区的本意是“社群”或“共同体”,意指一群具有归属感的社会单位。所谓归属感,也就是“社

① 科尔曼. 社会理论的基础(上册). 邓方,译. 北京:社会科学文献出版社,1992:335.

区意识”。社区与社会资本的关联表现在:首先,社区与社会资本具有同构性,即二者都包含结构性成分和认知性成分。就结构性成分而言,又有正规结构、非正规结构与非正式结构之分;就认知性成分而言,则有显性成分与隐性成分之分。更重要的是,社区与社会资本具有同一性,换言之,社区本身就是一种社会资本。

我国的社区发展正在经历从社区建设向社区发育(文化)的转变。所谓社区建设,是指“社区中那些可以在一个比较短的时间内通过自觉的努力和行动实现其发展的内容,比如社区中的物质设备和设施、正式的管理机构以及有意设置的处理社区事务的机制等”;所谓社区发育(文化),是指“需要经过相当长的时间,以较为缓慢的速度,主要通过自然发育和演进的方式才能达到发展的那些因素,比如社区的文化与人文环境、人际关系、志愿团体的发展等”。^①这是一个巨大的问题空间,其中社区理论往往是理想状态的反映,是前瞻性的,而实践和政策则规定着现实状态,是社会发展的生长点。社会转型时期理论与实践的特殊关系,将为社区教育研究提出一系列新的研究课题,如社区教育的特殊性分析、社区学校的功能定位、社区教育课程开发、社区教育工作者培训等等。

《中共中央关于构建社会主义和谐社会若干重大问题的决定》(2006)明确提出“全面开展城市社区建设,积极推进农村社区建设,健全新型社区管理和服务体制,把社区建设成为管理有序、服务完善、文明祥和的社会生活共同体”。社区建设要为和谐创建活动服务,就必然要把社区教育作为重要任务。社区发展的真正内涵是社会资本的积累和提升,是教育与组织的行动过程,因为“社会资本不是自天而降的金雨,而是从草根地皮上成长出的植物。而制度和组织是它成长的气候环境,传统和个人的人文气质则是它的土壤”。正如第七届国际社区教育大会指出“一个良好的社区应该是强有力的,因为在它的内部有三种强大的力量存在,即社区精神、社区学习和社区管理。”这里所说的“社区学习”,也就是社区教育,是社区发展的关键所在。

社会资本视角下的社区教育,不仅契合社区发展,而且对社区成员的终身教育历程都将产生深刻影响。爱丁堡大学的舒勒(T. Schuller)和阿尔斯特大学的菲尔德(J. Field)通过在英国北爱尔兰地区的实证研究数据为这种论断提供了有力的证明^②。就学校学生的例子而言,在北爱尔兰,从家庭背景到教堂和社区组织,再到慈善捐助的水平都很高,也就是说社会资本拥有量很高,这种较高的社会资本导致了较高的学校教育成效。对于继续教育,通过对成年人参与成人

① 孙立平. 社区、社会资本与社区发育. 学海, 2001(4).

② 韩丹, 邓涛. 人力资本、社会资本与西方终身教育. 外国教育研究. 2004(12).

教育和继续教育的考察,他们发现在北爱尔兰这样的社会资本很高的地区,继续教育和成人教育的参与率是很低的,因为很多当地的成年人并不愿意通过成人教育和继续教育进行深造,而是通过其他资源来获得提升和其他与终身教育相关的收益。虽然较高的社会资本水平会阻碍成年人参与正规教育和培训,但却带来了高于一般水平的非正规和非正式学习。

在社区发展资源中,相对于物质资本,人力资本与社会资本作为“非物质资本”而并列。“人力资本与社会资本之间具有非常明显的协同关系。人力资本关注从正规教育领域中所获得的学习的运用,而社会资本却强调社区非正规领域的学习,比如工作场所和家庭。人力资本着眼于个体教育领域,而社会资本强调从社区的关联和沟通中获得学习。二者共同构成了学习的两个方面。”^①在学习型社区中,正规的学校教育和非正规的社区教育将会为个体提供更加全面而连贯的学习机会(见图1-1)。

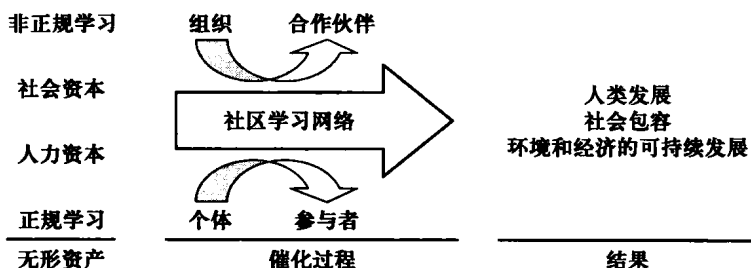


图1-1 知识基础社会:与学习技术共同协作的人力和社会资本(王爱义,2005)

如果说正规教育是一种人力资本投资,那么可以说社区教育是一种社会资本投资。如在诚信值与社会经济发展的关系中,奈克(S. Knack)和基弗(P. Keefer)的研究表明^②,假如对整个国家层面的诚信进行计量,诚信值上升1个标准差就会带来超过0.5个标准差的经济增长。波尔塔(R. L. Porta)等人则发现,在许多国家,诚信值如果上升1个标准差,则会带来0.7个标准差的司法效率的提高,以及0.3个标准差的政府腐败的降低。此外,研究者还探讨了从个体层次上分析的社会资本和个人健康之间的关系。个人在一定组织内的成员资格和自我感受到的愉悦程度之间,也同样存在着十分清楚的相互作用关系。

(三) 社区教育发展的新理念——包容性发展与全纳教育

“包容性增长”,最早由亚洲开发银行在2007年提出,意指在发展进程中,将关注的重点从应对严重的贫困挑战,转向支持更高和更为包容性的增长。

① 王爱义. OECD 学习型社区模型研究. 比较教育研究, 2005(4).

② 格拉泽. 社会资本的投资及其收益. 罗建辉, 译. 经济社会体制比较, 2003(2).

胡锦涛总书记2010年9月16日在第五届亚太经合组织人力资源开发部长级会议上发表题为《深化交流合作 实现包容性增长》的致辞中指出“中国是包容性增长的积极倡导者,更是包容性增长的积极实践者。中国强调推动科学发展、促进社会和谐,本身就具有包容性增长的含义。”

应该强调的是,包容性增长,不光是一个经济的概念,也是一个社会的概念、价值的概念,故此,这里称之为包容性发展,对教育——社区教育发展,具有现实和深远的指导意义。全民教育虽然内在地具有公平正义的含义,但它是一个描述性概念。从价值的角度,全纳教育的概念更多是从人文关怀的角度,对全民教育的一种价值诠释,更能体现教育的公益性、公平性和普惠性。联合国教科文组织2005年发布的《全纳教育指南:确保全民教育的通路》,对全纳教育的定义是,“全纳教育是通过增加学习、文化和社区参与,减少教育系统内外的排斥,应对所有学习者的多样化需求,并对其作出反应的过程。”因此与包容性发展概念是一脉相承的。

首先,包容性发展应包括让更多的人共同分享社会经济发展的成果。社区教育作为社区范围内全民教育和终身教育的有机统一体,社区教育理应是开放的、面向全民的,不分性别、年龄、种族、身份、文化、贫富,每一个人都能参与、都能享受。这里包括机会平等、规则平等、权利平等,每个人都能在这种教育过程中各按步伐、各得其所、各展所长。

其次,坚持包容性发展理念,就是要坚持把再就业培训作为社区教育的重点内容。从科学发展观的高度以人为本,首先就是要以民生为本,解决民众的吃饭穿衣亦即温饱问题,因此社区教育必须以职业技能培训为重点帮助居民提高从业知识技能、找到一份较好的职业、过上较为体面的生活,这是坚持人本社区教育的基本任务和当务之急。社区教育的实践证明,职业技能培训已成为化解基层就业矛盾的重要途径。据统计,近三年来,全国社区教育实验区、示范区开展的职业技能培训每年的比例都达到60%以上,有的多达80%以上。

其三,包容性发展强调让弱势群体得到保护,他们也是全纳教育的重点对象。弱势群体是指社区中处境相对不利或处于劣势地位的人员,包括进城务工人员、城市化进程中失土无业人员、下岗失业人员、孤寡老人和残疾人员等,他们基本的生存生活存在困难,需要得到特别关爱。全纳教育侧重于易受伤害的、被边缘化和被排斥的群体。全纳教育被视为通向全民教育的重要途径。社区教育作为非正规教育、非正式教育的类型,秉持面向全民、弱势群体优先的理念,对于被制度化教育筛选下来、淘汰出局的成员,对于身体、心理有缺陷的对象,给予特殊的优先的关爱,是最能集中反映全纳教育理念、体现人性化和人文性的一类教育。

其四,包容性发展要求在经济增长过程中保持平衡,这里包括城市与农村之间、不同地域或区域之间等,这是在更大的范围内体现和贯彻公平公正的原则。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》把促进公平作为我国教育工作方针的内容,作为国家基本教育政策,并且提出要形成惠及全民的公平教育,作为到2020年教育发展战略目标的重要任务。教育发展规划颁布以后,我国社区教育的发展已经从局部实验的阶段,向城乡广泛开展社区教育,做大、做强、做好的新阶段迈进。在这个过程中,坚持以科学发展观为指导,坚持以人为本为核心,坚持由点到面,在区域宏观的层面推进社区教育的协调发展,以教育公平促进社会公平,实现改革开放和经济发展成果共享,这是社区教育坚持人本取向的根本指导思想。

二、社区教育课程的特殊形态分析

(一) 社区教育课程的特殊存在形态——社区中心课程

社区教育课程种类多样,如有人认为“什么是社区教育的课程?那就是我们社区学校开设的公民道德、烹饪、生活礼仪、法律常识、科普在身边、摄影技巧、老年保健、等级工培训等各种科目吧……”有人指出“课程啊,除了上面这些外,社区教育课程是不是也应该包括唱唱跳跳的文娱活动啊?”也有人指出“还有我们的癌症俱乐部、谈心沙龙等是否也算社区教育独有的课程啊?”更有人认为“不对啊,只有那些英语、电脑、财会等学历班的才称得上是课程啊!”表1-1概括了常见的社区教育课程。

表 1-1 常见社区教育课程类别

浙江某社区	上海某社区	北京某社区
公民道德	政法礼仪	礼仪常识
法律法规	职业技能	生活法律
科学普及	兴趣爱好	心理健康
社会生活	卫生保健	科学健身
文化艺术	文化学历	专题知识
.....		

华东师范大学黄健教授认为,“由于社区教育是一种有着不同于普通学校教育、职业教育等功能的一种新型教育,因此,社区教育课程的内涵,应该体现社区教育的这种独特性。基于社区教育本质上是一种面向普通民众,满足他们在