

PROSPECTS

教育展望

国际比较教育

165
专栏

教育、脆弱性和冲突

特邀主编

LENE BUCHERT



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



International Bureau
of Education

联合国教科文组织国际教育局编

Vol. XLIII, no. 1, MARCH 2013



华东师范大学出版社
上海市
出版单位

图书在版编目(CIP)数据

教育展望. 165, 教育、脆弱性和冲突 / 联合国教科文组织国际教育局编; 华东师范大学译. —上海: 华东师范大学出版社, 2015. 1

(国际比较教育季刊)

ISBN 978 - 7 - 5675 - 3075 - 1

I. ①教… II. ①联…②华… III. ①教育—世界—丛刊
IV. ①G51 - 55

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 032752 号

教育展望

国际比较教育 总第 165 期

教育、脆弱性和冲突

编者 联合国教科文组织国际教育局

译者 华东师范大学

策划组稿 王 焰

项目编辑 王国红

审读编辑 许环环

责任校对 高士吟

装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021 - 60821666 行政传真 021 - 62572105

客服电话 021 - 62865537 门市(邮购)电话 021 - 62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司

开 本 787×1092 16 开

印 张 7.25

字 数 153 千字

版 次 2015 年 7 月第 1 版

印 次 2015 年 7 月第 1 次

书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 3075 - 1/G · 7929

定 价 32.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社客服中心调换或电话 021 - 62865537 联系)

教 育 展 望

国际比较教育

由联合国教科文组织国际教育局用以下语言出版:

阿拉伯文版

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN:0254-119-X

中文版

教 育 展 望

国际比较教育

ISSN:0254-8682

英文版

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN:0033-1538

法文版

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

ISSN:0304-3045

西班牙文版

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN:0304-3053

Subscription Service, Springer, P. O. Box 322, 3300 AH Dordrecht, the Netherlands

欲订阅本刊中文版, 请致函上海市中山北路 3663 号, 华东师范大学出版社

邮政编码: 200062

电话: 021-62869887

第 165 期

教育展望

国际比较教育

第 43 卷, 2013 年 3 月 第 1 期

中文版 2013 年第 1 期(总第 165 期)

目 录

编者按

教育、脆弱性和冲突的政治背景 *Clementina Acedo* 1

专栏/教育、脆弱性和冲突

导言——理解教育、脆弱性和冲突 *Lene Buchert* 4

玻利维亚师范学院的动荡: 教师教育作为社会政治的战场 *Mieke T. A. Lopes Cardozo* 15

教育在苏丹内战中的作用 *Anders Breidlid* 34

暴力环境下的学校教育: 2006 年和平协议前后尼泊尔教育的政治化 *Tejendra J. Pherali* 48

阿富汗伊斯兰宗教学校的跨国联系: 宗教教育改革的启示 *Kaja Borchgrevink* 68

趋势/案例

受冲突影响国家的教育数据: 第五大失败? *Patrick Montjourides* 85

致谢 110

教育、脆弱性和冲突的政治背景

Clementina Acedo*

在线出版时间:2013年2月7日

©联合国教科文组织国际教育局 2013年

《2011年全民教育全球监测报告:潜在的危机——武装冲突和教育》发出了强有力的警示:冲突仍然在影响全球数百万弱势群体的生活,它阻碍着儿童、青年及成年人使用教育这一工具去建设和平,并克服那些阻止他们充分参与社会生活的来自社会、经济与政治上的障碍。但实际上,关于教育、脆弱性和冲突之间的关系,这一文件还说了什么?教育和课程如何才能成为防止冲突、建设和平的工具?采用对冲突敏感的教育方法,其目的应该是为了改进还是改造?

由 Lene Buchert 担任特约主编的本期专刊对上述问题作了细致而深刻的回答,同时还提供了许多文献,阐述了教育、脆弱形势和冲突之间的关系。此外,本期文章强调,必须对这些重要关系进行全面分析。Buchert 在其导言中主张,进行多层时限与背景分析将关注“教育政策和计划的最终目的,不论其目的是改进还是改造现有的条件”。

Buchert 厘清了“脆弱性”概念的运用,有人认为该术语或许可以是“如失败或脆弱国家等贬义词”的替代语(Smith 2011,由 Buchert 引用)。她赞同 Mosselson、Wheaton 和 Frisoli(2009)等人的观点,这些人鼓励我们扩大对“脆弱性”的理解,从一种以国家为中心的定义转向对其他因素的考量,包括自然灾害和外部冲击、国际体系和公然的暴力冲突。因为这些因素可以影响个人及其所属社会的生活。Buchert 认为,制定教育政策和计划的任何人都要关注这一点。因此,本期使用“脆弱性”一词是要区分“可能上升为冲突(武装或非武装的)的形势和正处于或已经发生过冲突的形势”。

Buchert 还从经济、政治、社会文化等的视角或维度分析了教育在本期各篇文章所谈到的境脉下的作用,本期各撰稿人认为这些维度具有一定的重要性。她注意

* 原文语言:英语

Clementina Acedo(联合国教科文组织国际教育局)

通信地址:IBE UNESCO, P. O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland

电子信箱:c.acedo@ibe.unesco.org

到,当现有的不平等现象导致人们对合理性缺失的泄愤时,冲突和脆弱性的各种形势便很可能出现。在此境脉下,教育发挥着制造、维护或减缓脆弱性与冲突的关键性作用。

本期的文章以原始资料为基础,由来自不同国家的研究者搜集,包括阿富汗、玻利维亚、尼泊尔和苏丹。有关这四个国家的分析强调了引发冲突、促进和平的各种动力和因素,并从历史的视角考察了各国政府当前的变革尝试。作者们分析了教育如何给这些国家带来和平与冲突的原因;尤其是,他们分析了教育如何被政治化,从而破坏了教育在创造知识中的基础性作用。

Anders Breidlid 以苏丹内战为例剖析了教育——尤其是课程——在冲突中发挥的作用。他阐述了内战期间苏丹政府的思想基础,同时聚焦宗教和种族的作用,以及苏丹人民解放运动/军(SPLM)的政治话语。战争期间,苏丹人民解放运动/军的教育秘书处编制了世俗教育课程。他认为,伊斯兰主义话语与世俗教育话语间的分歧是南苏丹大量青年拿起武器反抗伊斯兰政府的一个原因。Breidlid 断定,必须大力改进教育领域,这既可以医治南苏丹因冲突而导致的创伤,还可以给南苏丹人民带来未来的希望。

Mieke Lopes-Cardozo 则描述了一个不同的社会—政治“战场”,它有一个相对和平稳定的环境。在玻利维亚,根据政府的政治纲领,莫拉莱斯政府对教师教育的治理机制进行了大重组。教师作为实现社会公正的代理人,处于一种复杂的斗争与紧张的社会政治的历史境脉中,他们深受政治关系、工会战略和制度文化的影响。因此,实现改革和去殖民化的“新政治理想”毫无疑问成为一个复杂的过程。

Tejendra J. Pherali 聚焦暴力环境下的学校教育,阐述了 2006 年尼泊尔签订和平协议前后教育如何被政治化。他的分析揭示了 1990 年恢复多党政体前后政治对教育的干预,以及师生在长达十年之久的冲突(1996—2006)中所遭受到的暴力经历,只是在 2006 年冲突结束后这种境遇才得到轻微缓解。政治对教育体系的干预仍在继续,学校实际成为权力的中心,党的干部在学校中维护自己的政治利益。Pherali 断定,教育体系及其他国家机构的过度政治化对于任何实质性改革都是一种严重威胁。他呼吁伙伴发展国以审慎的态度对待“自身的发展战略”和在国内多方政治力量之间协商改革的“国家领导力”。

Kaja Borchgrevink 考察了跨国之间的联系,尤其是阿富汗的伊斯兰宗教学校与巴基斯坦之间的联系,阿富汗的伊斯兰宗教学校经常因招募青年参加激进组织而备受批判。作为对此批判的回应,阿富汗政府启动了伊斯兰教育部门的全面改革,Borchgrevink 对此进行了详细的分析。她主张,在一个以现代伊斯兰教育体系替代殖民教育体系的南亚传统背景下,对阿富汗的宗教教育要有一个广泛的认识。Borchgrevink 断定,跨国维度对于民族国家在宗教课程改革方面取得成功很有启示。

Patrick Montjourides 撰写的第五篇文章表明,在尝试理解并关注与冲突相关的问题时,数据的性质和质量非常重要。Montjourides 主张,缺乏优质的、有关武装冲突期间及之后的教育数据以及违反儿童人权的数据,这是国际社会的失败,它阻止了教育的进步。

《2011 年全民教育全球监测报告》(UNESCO 2011)提出了另外四方面的失败:保护、供应、重建与和平建设。Montjourides 认为,第五方面的失败是优质数据的缺乏,这与其他四方面的失败同等重要。他提出了若干具体办法,以确保更优质的数据完整、精确、及时、适用且方法得当。

本专刊的价值远不只是提供了更多有关教育、脆弱性和冲突之关系的文献。本期的文章强调,倘若我们要全面了解教育在社会发展中应该发挥的作用,我们需要综合的理解和证据,这是一个多方面、参与式的长期过程,其最终目的是赋权民众。此外,我们还迫切需要新的国际政策,以促进社会发展,并关注人权、人的尊严、认同和多元、社会融合、团结和社会全纳。这些都是教育可以并应该发挥重要促进作用的关键领域。

(丰继平 译)

参考文献

- Mosselson, J., Wheaton, W., & Frisoli, P. S. J. (2009). Education and fragility: A synthesis of the literature. *Journal of Education for International Development*, 4(1), 1-17.
- Smith, A. (2011). Education and peacebuilding: From "conflict-analysis" to "conflict transformation"? *FriEnt Essay Series*, 04, 1-7.
- UNESCO (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education*. EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.

导言——理解教育、脆弱性和冲突

Lene Buchert*

在线出版时间:2012年11月9日

©联合国教科文组织国际教育局 2012年

摘要:本导言对教育、脆弱性和冲突之复杂关系的分析方法和视角进行探讨,同时还探讨这种关系的根本原因和动力。文章指出,在分析相互联系的社会维度时,需要采用多层时限与背景分析法,以便更好地关注教育政策和教育计划的最终目的,无论其目的是改进还是改造现有的条件。本文提供了一些案例,来说明这些维度如何运用在阿富汗、玻利维亚、尼泊尔和苏丹等国的案例中,以及如何运用在关于有质量的数据对于分析、对于政策与计划的设计何以重要的讨论中。

关键词:教育 脆弱性 冲突 阿富汗 玻利维亚 尼泊尔 苏丹

在教育、冲突和脆弱性的相关研究领域,当前的关注点是确定用以分析这种关系形成的复杂动因和决定因素,以在一定程度上帮助改进政策和计划的效度和效率(Brown 2011; INEE 2011b; Smith 2005)。这在某种程度上是因为冲突和脆弱性是导致千年发展目标和全民教育目标可能难以实现的因素(UNESCO 2011; UNPF 2010; World Bank 2011)。

已有诸多研究关注了暴力形势,通常是冲突,包括发生在那些具有脆弱性特点

* 原文语言:英语

本期的文章来自2011年4月在挪威奥斯陆举行的一次国际会议以及《2011年全民教育全球监测报告》。会议的合作主办方是奥斯陆大学、挪威联合国教科文组织全国委员会、挪威发展与合作局(Norad)和挪威外交部。

非常感谢Lindsay Bird、Kees van den Bosch、Wim Hoppers、Hon Lauglo和Alan Smith对本导言的撰写提出的建议和帮助。

Lene Buchert(丹麦)

自2009年4月以来担任奥斯陆大学教育系国际比较教育学教授,并在此主持了国际比较教育方面的国际项目。从1997年至2009年,她曾担任联合国教科文组织巴黎总部教育部门的高级职务。她曾在丹麦和其他欧洲国家的机构中从事研究工作,担任过教育与发展方面的国际顾问,在不同国家工作过,主要是在非洲和亚洲的国家。她的著作主要关注教育与发展的相互关系、教育援助政策与实践以及全民教育。

通信地址:Department of Educational Research, University of Oslo, Blindern, P. O. Box 1092, 0317 Oslo, Norway

电子信箱:lene.buchert@ped.uio.no

的国家的冲突,或已经出现脆弱形势的国家的冲突。与2010年的本刊一样,在本期展望中,Patrick Montjourides认为,至少存在七种不同类型的受冲突影响的国家名单,此前不同机构和组织包括海德尔堡国际冲突研究所、经济合作与发展组织(OECD)、拯救儿童组织(Save the Children)、联合国教科文组织(UNESCO)、联合国儿童基金会(UNICEF)和世界银行也提出过上述分类。有些分类指向冲突、脆弱性和脆弱形势,尽管这些分类名单通常是基于不同的标准和目的,因而有着不同的关注。只有六个国家出现在所有分类名单中,它们是:阿富汗、乍得、刚果民主共和国、缅甸、索马里和苏丹。阿富汗和苏丹是本期展望的分析对象。

Smith(2011, p. 3)主张,脆弱性一词的使用一直都是一种“毫无帮助的消遣”,其原因是:它是一个较弱的概念,是“如失败或脆弱国家等贬义词”的替代语。此外,在Smith看来,区分教育在冲突前后中的作用和在人道主义形势下的作用,这一点仍然很重要。另一方面,Mosselson、Wheaton和Frisoli(2009)也认为,必须深化我们对脆弱性的认识,从一种以国家为中心的定義转向对其他与脆弱性有关的因素的考虑。这些因素包括自然灾害和外部冲击,国际体系和公然的暴力冲突。所有这些现象都可能影响到个人和社会的生活,因此,在制定教育政策和计划时必须关注这一点。这一认识也反映在当前对于通过教育规划来缓解冲突的关注,这些规划将暴力冲突的危险与自然现象、潜在灾难等其他因素联系起来(MacEwen, Choudhuri & Bird 2010)。跨机构危境教育网络(INEE)(2011b)也提出了类似的认识,认为脆弱性的概念尤其有助于拓展分析单元,从国家到“更深入地探讨未能为受影响群体提供基础性服务(安全、正义、健康和教育)的各种原因(人为的和制度的)”(p. 11)。在本导言中,我使用脆弱性一词的目的是区分可能演变为冲突(武装或非武装的)的形势和正处于或已经发生过冲突的形势。

Galtung(1990)在强调积极和平和消极平时也注意到这一区分,即理解不仅是导致战争或暴力的原因,也是促进和平和非暴力的条件。据称,教育既可以在冲突又可以在和平中发挥作用——所谓教育的双面性(Bush & Saltarelli 2000; Dupuy 2009)。通常认为,教育是一种工具,可通过不同群体间的理解和普遍人性的教育来促进和平。它也可能是一种“传播理性”、减少全球冲突的长期力量(Pinker 2011)。但是,教育也可能因其机会不公平而导致仇恨和不满,因为有价值的资源可能成为冲突的源头。尽管这两方面的矛盾可能在冲突形势中恶化,但不应该仅从冲突的角度来理解这种矛盾。教育存在于任何全球境脉或地方境脉的结构性条件与可能发生干预事件的时间的相互关系中。由于教育的目的最终是服务于政治的,内在的矛盾始终会以不同的侧重点而自我显现出来,例如,侧重于内在价值或工具价值,社会流动或社会再生产、大众教育或精英教育、机会与质量,以及公平或相关性等等。

这些矛盾的性质可能因不同境脉的时间和情形而改变,同时也支持了这一观点,即脆弱性应该被理解为一个具有时空要素的动态概念(Mosselson、Wheaton &

Frisoli 2009, p. 4)。对这些矛盾的理解,可以从教育促进社会发展的最终目的以及推动这些目的的相关思想的角度。另一个问题也涉及关于教育两面性的讨论,即国际教育和发展话语中的主流立场——经济(人力资本的)理论和人文主义的(社会公正)理论——是相互融合还是各执一端。

在当前的发展话语中,教育可能涉及民主、善治和人权的问题,它既可以坚称市场和资本主义的重要性,又可以主张社会公正的全球再分配(Mundy 2007)。可以认为,这两种立场都源于一种自由、理性的思想和有关自由的思想。但是,人力资本理论一直更关注具体的发展需求,即经济发展与经济增长中解决科学技术问题的需求。而公正理论则更关注从结构上解决全球、区域和国家层面的不平等和不公平问题所提出的需求,这些问题根植于政治、社会文化和经济条件(Fagerlind & Saha 1989; Lauder, Brown, Dillabough & Halsey 2006)。

这一点很重要,因为在有关何谓脆弱性、冲突和后冲突地区的相关讨论、政策和计划中,无论是多边还是双边机构都一直发挥着重要作用。例如,INEE(2011a)建立了教育与脆弱性的分析框架,它以美国国际开发总署(USAID)和快车道计划(FTI)(INEE 2011b, p. 12)制定的框架为基础。而且,诸多国际机构都将国际发展援助转向对脆弱,或冲突或后冲突形势的普遍关注。例如,根据英国国际发展署(DFID 2010)2010年的教育战略,它计划将50%的援助提供给脆弱国家或受冲突影响的国家,包括阿富汗、尼泊尔和苏丹,这些国家是本期展望的焦点,尽管与其他国家如巴基斯坦相比,这些国家的援助规模要小得多。产生这一兴趣的原因是,我们认为教育可以防止冲突,可以成为建设和平的工具。这意味着,对冲突敏感的教育规划(conflict-sensitive)必须从体系的、机构的和社区的层面进行实施,并得到以下努力的支持,即努力发展各种为促进和平建设而实施的冲突预防计划和教育计划(Kotite 2012)。

本期的文章补充了不断增多的有关教育、脆弱性和冲突之间关系的文献和讨论,作者们根据所收集到的第一手资料,分析了教育、脆弱性和冲突在阿富汗、玻利维亚、尼泊尔和苏丹等不同境脉下的推动力。此外,还有一位作者强调了相关数据的性质与质量的重要性,因为有质量的资料可以加深对脆弱性和冲突的认识和理解,加强以证据为基础的决策和行动。四个国家的案例研究既从历史又从当前各国政府的改革尝试的角度促进了读者对导致冲突与和平的各因素与动力的理解。最后一篇文章指出,在具体的情况下,适当的相关数据促进了对冲突问题的理解和关注。

本导言的目的是推动当前有关对冲突敏感的教育方法应该是改进性的(不具伤害)还是改造性的讨论(Dryden-Pterson 2012)。为此,我将从已有的分析框架来解释这五篇文章,解释由Smith(2005)、Brown(2011)和INEE(2011a,b)具体概述的理解教育、脆弱性和冲突之间关系的各种方式。这包括从不同分析层面和时空的角度

聚焦相关的原因和影响。

分析处于脆弱性、冲突和后冲突形势下的教育

教育服务于经济、政治和社会文化的目的,以促进社会的发展(Brown),而冲突的原因可能主要涉及三个方面(Smith 2011)。INEE(2011a, b)把环境确定为第四个维度,而 Smith 则把环境理解为与“资源战争”有关的经济维度的一个部分,包括为争夺商品和自然资源而引发的战争(p. 375)。在本导言中,环境被理解为经济维度的一部分,而教育是另一种资源,因此也是“资源战争”的一个组成部分。

Smith(2005)强调,必须理解教育活动所处境脉的多样性。因此,他区分了四种类型的环境:一是相对和平稳定的环境;二是暴力冲突;三是冲突和政治过渡之后的重建;四是和平与调解的过程。这四种境脉在本期中都有所体现。玻利维亚具有相对和平稳定的环境,阿富汗是暴力冲突的例子,尼泊尔和苏丹正在经历冲突和政治过渡之后的重建。尼泊尔和苏丹最近正经历和平过程,并分别于 2006 年和 2005 年签署了全面和平协议。但是和平协议的签署并没有阻止南苏丹 2011 年独立之后苏丹与南苏丹边境地区的战争或类似的军事行动,两国之间的调解仍然是一个持久的问题。

在本导言中,我分析了教育在上述四国中的作用,而本期的作者们从经济、政治和社会文化的视角或维度阐述了教育的相对重要性。Brown(2011)认为,教育和冲突之间的联系很难理顺,因为这些联系存在于在多个层面(p. 191),对于政策和计划有着相互矛盾的启示。尽管如此,Brown 和 INEE(2011a, b)似乎对那些关注哪些是安全、治理、经济、社会 and 环境的领域取得了共识。或者,如 Brown 所说,它们都是结构和社会经济部门、政治全纳与排斥、文化偏好以及通过学校鼓动叛乱的支持者(P. 192)。为简单起见,我在此根据三个主要视角来阐述这些领域:一是政治的视角,包括安全、治理、政治全纳与排斥和动员;二是经济视角,包括结构和社会经济部门以及环境;三是社会文化视角,包括文化偏好。

INEE(2011a)在阐述缓解冲突和脆弱性需要关注的教育类型时认为,这些类型包括规划、服务提供、资源利用和体系监测,而 Smith(2005)则认为是政治与政策环境、管理和结构的特点以及实践环节。对此我进行简化,认为规划和资源利用是政治与政策环境的一部分,而体系监测是管理和结构特点的一部分,服务供应则是实践环节的一部分。对于应该关注的领域以及可能增强或缓解脆弱性和冲突的相关推动力和因素,作者们取得了高度的一致。唯有 Smith(2005)强调了他的四种不同境脉之间的差异。

所有作者都有一种共识:冲突和脆弱性形势尤其发生在已有的不平等因为缺乏合法性而导致强烈不满。在 Brown 看来,不平等涉及早先确定的三个重要的社会视

角:人均 GDP 作为社会经济差距的表述,与政治参与和政治权利有关的全纳或排斥,以及种族、宗教和性别可能成为文化分界线。三者的结合尤其“煽动性”(Brown 2011,193)。Smith 认为,教育在维护或缓解不平等问题中很重要,它需要“对冲突敏感的教育体系”,其目的在于赋权而不是社会控制(2005, p. 379)。Brown 强调了引起、维持或缓解脆弱性和冲突的若干重要因素:教学语言、教育内容和方法的文化偏好、各种分权的背景尤其是经济背景、学校作为动员反叛分子的场所等。

Smith(2005)不仅强调了教学语言的重要性,还强调了教育内容的重要性,尤其是发挥关键作用的课程技能、标准(“学习结果”和基本技能)和具体科目(历史、地理、文化、艺术、音乐和宗教教育),学习资源和教材的一般性质以及教师和教师教育的作用。他认为暴力形势面临两大特别的挑战:确保维护国际人道主义法律和确保教育成为人道主义援助的一部分,即认可教育是除食品、住房和卫生保健之外的第四大支柱(Midttun 2000)。对冲突的敏感性应该通过回应以下不同需要反映在重建过程中:物质的(基础设施)、意识形态的(去政治化)和心理的(与创伤有关的)。在和平与调解时代,重建计划应该与主流的教育部门联系起来,通过相互关联的人权教育、公民教育和跨文化的和平教育等支持长期的冲突预防目标(亦见 Kotite 2012)。

最后,INEE 小组在考察教育与脆弱性的四种形势(阿富汗、波黑、柬埔寨和利比亚)的分析时,根据主要的挑战和困境甄别了政策和计划的优先考虑(INEE 2011b, pp. 60 - 64)。这些优先考虑包括机会和质量,不仅关注经济的意义,还特别关注了对于公民培养和社会发展的意义;治理、管理和资金投入,尤其关注教育供应的私有化;集权与分权以及资金供应的模式。他们描述了教育与脆弱性、预防与缓解之关联的若干切入点。社会的切入点包括通过平等、普遍且安全的教育机会等建设和/或促进和平,促进国家与民族的发展;培养优秀公民;为生活和创业做好准备;性别敏感度;以及环境敏感度。特定体系的切入点包括通过规划、立法、规章以及社区治理和教师能力发展等建设和加强教育体系的功能。最后,以人为本的切入点包括建设和/或提升人的生活能力以及通过人身保护包括采矿风险教育、艾滋病教育、灾难预防计划和学校安全建设等应对脆弱性问题。Kotite(2012)将这些层次称为体系的、机构的和社区的层次。

从时间和境脉的角度分析教育、脆弱性和冲突

以上阐述的分析教育、脆弱性和冲突的视角和切入点都强调,在任何具体的境脉下,各种分析、政策和计划都必须关注三个相互关联的维度——政治的、经济的、社会文化的——和三个分析层次——宏观的(社会的)、中观的(组织或机构的)和微观的(个人的),并且是以整体的方式得以关注。分析必须考虑到是为了改进还是改

造,且必须考虑到每一分析层次的时空界限。

法国年鉴历史学家 Fernand Braudel(1967)采用了三维时间尺度对地中海社会 15 世纪至 18 世纪的发展进行了历史分析,他通过循环模式而不是线性发展过程分析各种结构和事件。为此,Braudel(1967,1969)区分了三个时间尺度。从长远的角度,他分析了结构性条件,涉及物质生活、心理状态和自然环境的基础性条件。从中期的角度,他分析组织性条件,涉及社会、经济和政治组织的各种形式。从短期的角度,他分析了个人和事件的影响。就教育来说,长远的角度是指教育在政治、经济和社会生活中的作用,如安全问题(物质生活的基本条件)、文化偏好(心理状态)和环境(自然环境),包括教育在解决不合理的不平等问题中的作用,这种不平等可能会表现为群体间的对抗。中期的角度适用于教育体系的组织形式,如规划、政策和分权化。短期的角度将适用于如反叛运动中从学校招募儿童(个人和事件的影响)。

因此,Braudel 的三维时间尺度也可用于对教育、脆弱性和冲突的分析、规划和计划中。尽管其他的作者包括 MacEwen、Choudhuri、Bird(2010)和 Kotite(2012)都强调短期和长期的重要性,但对中期的更多关注或许可确保更持续地关注改善举措或变革举措,以实现最终的目标。这一点很重要,因为要理解教育、冲突与脆弱性之间的关系,本导言使用的分析框架遵循了人道主义和社会公正的思想,这一思想认为,解释并从长远的角度解决冲突和脆弱性问题,其根本在于不平等和不公平的问题。另一方面,提供资金和技术援助的政府和国际组织经常会采用技术取向的经济思想并采用短期和中期的解决办法,这往往是在数据缺乏、自愿或非自愿的情况下,它们会规避先前确立的长期目标。这些问题在简要介绍本期《教育展望》的各篇文章中,我们将举例说明这些问题。

了解玻利维亚、苏丹、尼泊尔和阿富汗等国脆弱性和冲突的视角

值得注意的是,在所有四个国家的个案中,教育一直以不同的方式在不同的时期被用作政治目的的工具。这不仅向我们表明,在所有的分析层面(宏观、中观和微观),教育发展的动力是朝着维护或变革现有社会秩序的相反方向发展,而且表明,作为一个切入点,教育对具体环境的创造具有短期、中期和长期的效果。

玻利维亚

在玻利维亚的案例中,Mieke Lopes Cardozo 阐明,莫拉莱斯政府如何期望教师教育成为长期的、宏观的社会变革的切入点,这是基于根深蒂固的社会价值观,这种价值观既可以强化过去的历史,又可以将现政府区别于过去的(殖民时期的)和当前的国际教育改革,这些改革是与世界银行和国际货币基金组织等相互联系着的。用 Galtung 的话来说,玻利维亚的教育体系旨在通过全纳教育体系来关注社会公正,以

积极支持和平,全纳的体系认可本土的知识和价值观。

Lopes Cardoz 聚焦于中期的中观层面,阐明了教师教育机构之间的内在张力,尤其是城市的机构与农村的机构之间的张力,在保护或改变过去的历史中,它们有着不同的利益,导致了在政策改革领域的不同观点和关注点。她还指出,具体的利益相关者包括管理者、教师和学生都可能支持长期的社会变革价值观,但未必会支持那些有悖于其直接利益的中期和短期改革举措。同样,她主张,作为“局外人”的学生即潜在的未来学生希望接受教师教育是出于预期的个人利益,而不是为了支持政府长期的变革努力。

因此,Lopes Cardozo 的教育切入点涉及所有三个层面(个人的、机构或组织的、社会的)和所有三个视角(政治的、经济的和社会文化的)的分析。她指出,短期实施的新政策正受阻于政府在克服一系列体制障碍中的不力,这些体制障碍阻止了中期的教育改革,可能对长期的变革努力带来负面的影响。因此,要在治理与服务供应之间的差距中发现脆弱性的主要方面,这不仅反映了教育和其他机会的全纳和排斥问题,也反映了需要在宏观层面加以关注的机构或体系的问题如腐败和基础设施。

苏丹

与玻利维亚的情况一样,Anders Breidlid 指出,在南北方的长期冲突中,无论是北方政府还是南方的苏丹人民解放运动/军(SPLM)都一直将苏丹的教育用作政治意识形态的工具。教育已经增强了群体间的分裂和怨恨,且可以被理解为“资源战”的一个要素,以维护或防止夺取权力,以及控制石油资源的各种努力。但是,与玻利维亚的形势相比,这些目的从宏观层面反映了伊斯兰主义和西方两种不同价值体系之间的内在张力。玻利维亚的教育意在支持社会变革,通过所确立的价值观团结全国,然而苏丹的教育则被北方政府所利用,目的是维护现有的社会秩序,将伊斯兰教育与当前的政治和经济权力联系起来。相比而言,在南方,教育是变革北方政府所维护的社会秩序的手段,目的是通过坚持西方的逐步现代化思想来实现独立发展,这种思想包括读写能力和基督教。

从短期、中期和长期来看,其结果是国家因不同的宗教派别(伊斯兰教和基督教)和种族群体(阿拉伯人和非阿拉伯人)而分裂,Breidlid 声明,在当前的重建时期,这些意识形态方面的张力可能在南方延续为种族群体间的对立,除非像玻利维亚一样,(相对)和平和协调的过程必须充分考虑本土的知识和价值体系与受西方影响的现代化价值体系和基督教的共存。这种形势必须在一种全纳的教育体系中得以关注,这种教育体系能够有助于形成一种基于领土完整和共同文化遗产的南苏丹人的认同。

Breidlid 认为,在新成立的南苏丹共和国,脆弱性的主要方面仍然与社会文化问题和意识形态的差异问题有关,教育可以在其中发挥一种潜在的促进作用——如果

在资源分配的优先考虑中反映了教育的作用。Bredlid 估计,由于资源是稀缺的,短期内可能会关注基本技能的教育,其代价是,忽略了基本的社会文化与意识形态的差异,忽略了把扩大高等教育机会作为改善社会机会的一种方式——从长远看,这些对于独立发展而言也是必要的。这便强调了这一重要性:围绕教育机会、教育质量和相关性等核心问题,将宏观的长期治理、中期的规划和短期的服务供应紧密联系起来,并以此作为教育改革的重要领域。

尼泊尔

Tejendra Pherali 强调,与苏丹的情况一样,尼泊尔的教育也被用于政治的目的。但与苏丹的情况不同,苏丹的情况是通过对社会文化差异的关注来解释的,Pherali 在解释尼泊尔的长期的宏观的社会发展时,也密切关注了根深蒂固的社会经济差异,这种差异与政治权力中社会群体的相对排斥和全纳是相关的。与玻利维亚的情况一样,尼泊尔的情况突出了教育体系内部的张力,强调了利益相关者——从政府到地方社区,再到教师和学生——利用教育来维护社会秩序或试图改造这种秩序。在玻利维亚和平稳定的局势中,体系之外的学生企图利用教育服务于自己的个人利益;相反,在尼泊尔的冲突时期,学校的学生和他们的教师一同被强制或自愿地招募,以支持反政府的斗争。

正如 Bredlid 所认为的,南苏丹必须解决种族问题和价值观体系对立的问题,Pherali 也强调,尼泊尔的和平还不包括协调以及切实解决根深蒂固的社会经济、政治与文化差异。相反,他主张,重建已经导致了以腐败、寻租和维护现有权力关系为形式的新的教育政治化,尤其是通过分权政策的利用(或滥用)。与玻利维亚和苏丹相比,Pherali 强调了国际教育政策和国际教育机构在这一发展中的作用,而这一发展被认为加剧了先前的张力。

在 Pherali 看来,脆弱性的主要方面仍然是教育的持续政治化,这反映了对改进学校的短期技术性解决方法的关注,而不是关注长期的对结构性不平等的改革,这种不平等被认为是持久和平与调解的前提条件。

阿富汗

与 Bredlid 对苏丹的分析一样,Kaja Borchgrevink 对阿富汗的分析强调了教育被用于政治和意识形态的目的,强调了两种对立的价值观体系,即伊斯兰的和世俗的价值观。与苏丹相比,这被理解为长期的安全问题(政治的),而不是文化的(种族渊源)问题,它源自早期的冲突,但对阿富汗的重建与和平以及调解产生了重要影响。

正如 Pherali 对尼泊尔的分析一样,Borchgrevink 将穆斯林学校中的宗教教育与

反政府斗争的招募问题联系起来,而且在当前的改革境脉下,还与政府在控制教育、促进西化的各种行动联系起来。与其他三个案例一样,Borchgrevink 强调了不同的机构通过不同的方式将穆斯林学校的教育目的与长期的社会发展目标联系起来,以支持或维护或改变现有的社会秩序,这一点可以从价值观(伊斯兰的或世俗的)的角度来认识。她认为这种张力可能持续下去,除非当前的改革举措采取一种更全纳的方式,并考虑到宗教教育机构与世俗教育机构的传统分歧,考虑到他们对宗教教育的作用和价值观所持的不同观点。

与南苏丹一样,阿富汗的脆弱性的主要方面涉及社会文化的维度,这与长期的宏观社会发展有着不同的联系;正如 Borchgrevink 所阐明的,遏制激进主义的政治(安全)问题是政府努力重建教育领域的关键。这包括遵循以下切入点:长期的宏观治理特别强调政府对整个教育部门监管,短期和中期的教育发展规划特别关注教育机会、质量和关联性。在作者们看来,改革的成功取决于成功地协调伊斯兰社会的基本差异。

解决脆弱性和冲突:数据和分析的作用

实质上,尽管各个国家的情况都有其独特性,但它们以不同的方式支持了同样的观点:对冲突的敏感度必须包括努力去变革结构、行为和态度,不仅要关注公开冲突的消失,而且要关注和平的存在,关注有形的、组织性的暴力与不平等的形式(Dryden-Peterson 2012)。上述案例表明,对于脆弱性和冲突,以上所选文献中提出的各种视角、领域和类别如资源利用、招募以及分权等问题以不同的方式发挥作用。这些案例还指出了共同的问题,尤其是社会经济差异的重要性,与政治参与和权力有关的全纳或排斥,以及种族渊源和宗教导致的文化分歧等。

进一步说,在教育实践方面,这些国家案例具有很大程度的相似性,教育可能强化或缓解脆弱性和冲突。尤其是,这些实践包括教学语言(苏丹和尼泊尔),课程与教材的内容(苏丹和阿富汗),历史和宗教(苏丹、阿富汗)等科目的内容和使用以及教师的角色、教学方法和态度(所有四个案例中)。因此,课堂内部是重要的,它不仅对于 Breidlid 所说的“抛弃暴力文化”重要,而且对于设定未来价值观、知识和技能等的方向也很重要,这些价值观、知识和技能或许可以支持或改变政治、经济和文化的发展。

Montjourides 认为,同样重要的一个基本前提是对体系的监测,这种监测需要有质量的数据为基础,没有这种数据我们将无法保护、提供、重建和确保和平(UNESCO 2011)。适当的数据既可以揭示问题的程度,也可有助于确定教育的切入点。例如,在 Montjourides 看来,无论是在南苏丹还是阿富汗,整合不同来源的数据,使我们更好地认识了教育体系的需求,也让决策者们更好地关注根植于种族和

性别差异的脆弱性和冲突的问题。在阿富汗,这些整合的数据资源还有助于确定冲突对所预期的教育发展的具体影响,而缺乏具体的数据妨碍了使用所有的公认指标来监测教育体系。

因此,如果各级教育的利益相关者要关注这些根深蒂固的导致脆弱性和冲突的结构性不平等,我们就不应该从技术官僚的意义上来说认识对准确、全面和合理数据的需求,而应该视之作为一种必要。同样重要的是研究方法的选择和研究重点,它们将为教育、脆弱性和冲突等相关的政策和计划提供资讯。在这一方面,似乎尤为重要,要设计并应用一些框架和方法,这些框架和方法从三个相互作用的分析层面(宏观、中观和微观)和三个时间维度强调教育、脆弱性和冲突之间的复杂关系。

(丰继平 译)

参考文献

- Braudel, F. (1967). *Civilisation materielle et capitalisme: XV^e - XVIII^e siecle* [Capitalism and material life, 1400 - 1800]. Paris: Librairie Armand Colin.
- Braudel, F. (1969). *Ecrits sur l'histoire* [On history]. Paris: Flammarion.
- Brown, G. K. (2011). The influence of education on violent conflict and peace: Inequality, opportunity, and the management of diversity. *Prospects*, 158(2), 191 - 204.
- Bush, K., & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- DFID [Department for International Development, UK] (2010). *Learning for all :DFID's education strategy 2010 - 2015*. London: DFID.
- Dryden-Peterson, S. (2012). *Conflict-sensitive approach : "Do no harm" or transformation?* http://www.ineesite.org/index.php/post/blog_conflict-sensitive-approach-do-no-harm-or-transformation/.
- Dupuy, K. (2009). Education that builds peace or fuels armed conflict. In H. B. Holmarsdottir & M. O'Dowd (Eds.), *Nordic voices: Teaching and researching comparative and international education in the Nordic countries* (pp. 257 - 277). Rotterdam: Sense.
- Fägerlind, I., & Saha, L. J. (1989). *Education and national development: A comparative perspective* (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291 - 305.
- INEE [Inter-Agency Network for Education in Emergencies] (2011a). *Education and fragility: Common research questions for situational analyses*. http://www.ineesite.org/uploads/documents/store/Analytic_frameworkof_Education_and_Fragility.pdf.
- INEE [Inter-Agency Network for Education in Emergencies] (2011 b). *Understanding education's role in fragility. Synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia*. IIEP research paper. Paris: UNESCO IIEP. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001915/191504e.pdf>.
- Kotite, P. (2012). *Education for conflict prevention and peacebuilding: Meeting the global*