

# 以未来为起点构建新的教育图景

## ——联合国教科文组织《一起重新构想我们的未来》 报告的“未来”反思

陈红燕

〔摘 要〕 在德洛尔报告发布 25 年之后,联合国教科文组织在 2021 年的第 41 届大会上发布了其历史上第三份重量级的报告:《一起重新构想我们的未来:为教育打造新的社会契约》。该报告一方面揭示了当前教育所面临的宏观环境,另一方面也从内部探讨了教育发展的瓶颈与可能,试图勾勒一幅面向 2050 年的未来教育新图景。本研究指出,要成为未来教育的主动参与者与构建者,而非执行者,就需要超越报告的文本意思,深入厘清报告背后的思考逻辑,尤其是未来教育图景背后的“未来”逻辑。为此,本研究采用历史纵向对比,横向勾勒、未来三角绘制等方法,对报告中的话语转向、未来学逻辑、以及新的教育图景描绘等方面进行了分析。研究认为,当前联合国教科文组织呼吁的是一种从个人转向关系、从人类中心主义转向生态正义的新人文主义观,以构建一个以未来为起点的复数未来,在此多主体参与成为未来构建当中最主要的变量。此外,新的教育图景中的留白提醒我们,社会契约应当被视为一种隐喻,而非事实性未来。

〔关键词〕 未来教育;替代性未来;偏好性未来;教育图景

### 一、引言:未来教育的宣言

2021 年 11 月在联合国教科文组织(UNESCO)的第 41 届大会上,国际未来委员会受委托面向全球发布了报告《一起重新构想我们的未来:为教育打造新的社会契约》(以下简称《我们的未来》)。事实上,自 1945 年成立以来,联合国教科文组织每 25 年便会教育的未来发展趋向问题进行一次系统的评估,并出版成文。《我们的未来》则是其历史上第三份由专门组建的专家委员会编写的面向未来 25 年乃至更远的未来时间里教育图景的研究报告。前两份报告分别是:1972 年发布的富尔报告《学会生存:教育世界的今天与明天》和 1996 年发布的德洛尔报告《教育:财富蕴藏其中》。因此,有学者也将 2021 年发布的《我们的未来》称之为联合国教科文组织历史上的第三份重量级的报告<sup>①</sup>,称其具

---

陈红燕,教育学博士,华东师范大学教育学部国际与比较教育研究所副教授(上海 200063)。本文系国家社会科学教育学重大项目“未来学校的组织形态与制度重构的理论与实践研究”(VFA210006)之研究成果。

①林可、王默、杨亚雯:《教育何以建构一种新的社会契约?——联合国教科文组织〈一起重新构想我们的未来〉报告述评》,《开放教育研究》2022 年第 1 期。

有里程碑意义。通读全文,不难看出《我们的未来》仍然延续了前两份报告的抱负,即:联合国教科文组织试图通过深入分析当前教育所面临的宏观环境变化,以及窥看教育内部所出现的问题与挑战,进而构建走出当前困境、迈向新教育图景的路径与方法,从而继续引领国际教育变革的新理念,形塑其作为国际教育组织在教育治理、教育政策的权力。

虽然,我们无法预知《我们的未来》是否能像联合国教科文组织发布的前两份报告那样产生深远的影响,发挥其预期的作用。但是不可否认的是,自该报告发布以来,围绕着该报告的会议、论坛以及研究论文和专著已经比比皆是。如在报告发表不到一个月的时间里,英国伦敦大学教育学院便邀请撰写该报告的委员之一,著名的人类学家阿帕杜莱(Arjun Appadurai)、比较教育学者莫里斯(Paul Morris)以及埃尔福特(Maren Elfert),围绕“教育是否可以形塑我们的未来”开展了线上圆桌论坛;2021年12月起,联合国教科文组织国际农村教育研究与培训中心发起的系列线上会议“农村教育中的性别平等”,围绕着《我们的未来》中的农村性别平等问题而展开。近日,由哈佛教育学院比较教育学者海姆斯(Fernando M. Reimers)牵头编著的《推进为了教育的新社会契约》一书的出版也是一例。因此,诚如林可等人所言,“深入理解这份报告的内容,对于思考我国未来教育方向有重要意义”<sup>①</sup>。然而,纵观目前的讨论,仍有让人遗憾之处。总的说来,研究和讨论大多聚集两个层面:其一,《我们的未来》讲了什么,也就是着眼于文本内容的解读与说明;其二,围绕着《我们的未来》我们可以做什么,也就是如何提供可靠的行动方案。前者,如我国学者林可<sup>②</sup>等人以“社会契约”为框架,对《我们的未来》的文本内容进行了评述与解读。后者,如海姆斯教授解读了报告关于教育内部的变革(课程、教学、教师、学校、终身教育)如何落实到不同国家、文化当中,并针对性地制定了系列行动方案。

本研究认为,想要更为主动地参与到国际教育事业中去,不应当停留在“纲领-执行”层面,而更应当理解其话语形成背后的逻辑及其驱动力<sup>③</sup>。同时,如果想要深入地理解这份报告仅停留在字面的、横向内容上的“是什么”还远远不够,更需要我们走向报告的“背后”,从纵向、与向里(立体式)的逻辑去探寻报告的实质。这样,我们不仅能深入地读懂报告,而且可以提出更具有前瞻性的教育“未来探索”。实际上,对于 UNESCO 而言,三份报告的发布是一种集体的、关于未来的思考,是提供共同合作与讨论的基础,而非政策报告。这又尤其适用于第三份报告。此外,每一次的报告,在某种程度上都是上一次报告的延续,但同时也蕴含着新的突破与新的思考。比如,在《我们的未来》报告中指出“彻底地改变航线”到底意味着什么?如果彻底地改变,那么随之而来的问题是:延续了什么?又突破了什么?难道之前构建的平台不足以支持现在的教育话语体系了吗?如此追问不仅能使我们参与到国际教育的话语中,也能使我们更积极主动地去构建新的教育契约或新的教育图景。因此,本文以“未来”作为视角,结合了前两份报告去分析,“当联合国教科文组织在谈论未来时,他是以怎样的立场在讨论?”其逻辑线索是如何从“是什么”“怎么做”转向“如何生成”的?为了解决这个问题,我们先从纵向的视角,简要地分析了三份报告的差异,以及《我们的未来》的立场;其次,我们基于“未来”这一核心词汇,从未来学的角度对其进行了解读;文章的第三部分,我们重访《我们的未来》中勾勒的教育图景,并以未来三角为框架向读者展示如何

①林可、王默、杨亚雯:《教育何以建构一种新的社会契约?——联合国教科文组织〈一起重新构想我们的未来〉报告述评》。

②F. M. Reimers, T. A. Budler & I. F. Irele, et al. (eds.), *Advancing a New Social Contract for Education: Collaborations to Reimagine our Futures Together*, <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2022-02/Reimers-et-al-2022-Advancing-a-New-Social-Contract-for-Education.pdf>, 2022-12-11.

③在2021年12月的华东师范大学教育学部特聘教授学术报告会上,过伟瑜教授也曾提及此观点;对于仍在积极参与国际教育的中国而言,我们不仅应当理解该报告的内容,也应该知道其背后持续性的推动力是什么。

去理解该框架;最后,通过批判性地反思,结合我国的本土情境,我们应当如何来讨论中国的未来教育中的未来问题与未来留白。

## 二、联合国教科文组织的“三大报告”

自1945年成立以来,联合国教科文组织在过去的70多年曾经先后三次召集成立专门的专家委员会,就社会发展对教育的影响进行判断,并为各国的教育部门提供相应的可行性方案,以提升公共教育的质量。这些讨论以三份报告的形式面向于全球,即:《学会生存:教育世界的今天和明天》(1972)、《教育:财富蕴藏其中》(1996)和《一起重新构想我们的未来:为教育打造新的社会契约》(2021)。其中,第一份报告《学会生存:教育世界的今天和明天》发布于1972年。当时法国教育部部长富尔(Edgar Faure)受命于 UNESCO 的时任主任埃雷拉(Rene Herrera),临时邀请了7位来自经济学、外交界等不同领域的专家学者,于1968年组建成立了教育发展委员会。而当时的法国以及西方,正在经历一场前所未有的青年学潮运动,旧有文化与新一代文化之间的强烈冲突,使他们不得不呼吁对传统静态知识的摒弃,转而提倡基于终身学习理念下的技术学习、为了未来社会需要而准备的自我学习、自我管理的能力。这份报告在某种意义上,推动了当时西方社会率先进入学习型社会。第二份报告《教育:财富蕴藏其中》由成立于1992年的国际21世纪教育委员会历经三年撰写完成。当时该委员会主席德洛尔(Jacques Delors)受命于 UNESCO 的主任迈约尔(Federico Mayor),召集了包括中国学者周南照在内的15位专家学者,提出了广为人知的“教育的四大支柱”,即“学会认知、学会做事、学会共同生活与学会生存”。报告一方面延续了前一份报告的终身学习理念,另一方面强调了学习样态的多样性,强调学生主体参与到社会的重要性,学习的概念得以进一步扩充。

发布于2021年第41届联合国教科文组织大会(UNESCO's 41st General Conference)上的《一起重新构想我们的未来:为教育打造新的社会契约》是第三份报告。该报告由埃塞俄比亚的总统祖德(Sahle-Work Zewde)组建的国际委员会完成。召集全球17位不同领域的专家学者组建成立未来教育国际委员会最终完成编写。报告委员会起初源自于2019年9月联合国在纽约召开的全体大会,其初衷在于“重新去思考知识和学习如何可以塑造未来的人类与地球”(即教育的贡献)。在这过程中,18名代表、15位顾问组成了咨询委员会,并且得到296所大学,30个国家的433所中小学校的支持。根据介绍,该报告历时两年,听取了来自学生、家长、教育一线工作者、政策制定者和研究者等100万参与者的意见,是在30份背景性文件基础之上完成的。因此,该报告的形成过程,也是其所提倡的合作共建理念付诸于行动方案的过程。报告将教育与其他的社会子系统,比如,社会不公、贫穷与社会排斥、民主倒退、人权挑战、生态变化和人工智能等放置于同一话语体系,视受教育权为基本的权利,视共同利益为两项基本原则,从根本上要求从教学、课堂、学校、教师等方面对教育进行整体性变革,并期待以研究机构引领、国际合作、全球团结来整体推进这种教育变革。

从根本上讲,三份报告其实都是为了处理同一个问题,即“为处于这个变化世界中的教育发展的主要问题寻求总的答复”<sup>①</sup>。换言之,在一个以“变化”为主题的世界里,我们如何进行教育的思考,教育又当何去何从是三份报告的共同关切。无一例外,三份报告都延续了联合国教科文组织一贯的人文主义倾向(尽管《我们的未来》里已将生态作为其重要的维度),将教育视为维系社会公正的主要路径,以及实现国际和平的重要方式——未来教育发展的最终目的便是“使男男女女都心怀和平之思想”。

---

<sup>①</sup>联合国教科文组织国际教育发展委员会等:《学会生存:教育世界的今天和明天》,北京:教育科学出版社,1996年,第1页。

然而,我们可以同时观察到《我们的未来》与前两份报告的明显差异。在此仅列举如下三点:

其一,与前份两报告有所不同的是,《我们的未来》在开篇便提出:当前最迫切的行动是去改变航线。因为处在新的转折点,我们必须要去思考<sup>①</sup>:哪些是我们应当继续保持的?哪些是应当被摒弃的?哪些又应当是被重新创造的?本报告便是带领我们去理解,“面向 2050 年乃至更远未来的教育会是怎么的样态?未来教育何以改变人们的生活境遇、消除贫困不公,促进人类和平与可持续发展?在日益复杂、充满不确定性又脆弱的世界,如何通过重构知识、教育与学习重塑人类和地球的未来?”<sup>②</sup>。这里,便呈现出了其从原有的人文主义转向了生态正义为中心的新人文主义。

其二,另一个突出的差异便是:前两份报告是以“个人发展”为基础,而《我们的未来》的基础则是建立在关系上的新社会契约。报告中明确指出,“课程应当致力于人固有的权利和人的尊严……”<sup>③</sup>而不仅仅是去“懂得思考或学会某种思维”。<sup>④</sup>

其三,当前两份报告致力于勾勒一个共同的教育愿景时,《我们的未来》则强调“共同”勾勒未来教育的重要性,即过程的共同性,而非结果的同一性。报告指出,“去重新共同构建未来,也就是不断地预想更为多元、复数的社会”<sup>⑤</sup>。在此,并不存在一个已经被预设好的未来(这种预设往往是由西方国家主导),而是邀各方人士各同参与其中,使最后勾勒出的图像成为更和谐而美好的场景。这也是为什么,委员会将《我们的未来》视为一份“邀请函”而非“蓝皮书”。这里邀请的对象,也不仅仅是给教育职能部门或决策问题的领导层,而是更广泛的教育工作者,是“变化整体的教育文化”的一种诉求。

综上所述,尽管《我们的未来》延续了联合国教科文组织一贯将教育视为推动社会变革的基本原则,但其无论是在立场上、对话对象上,还是实施方式上都出现了极大的变化。这种变化与当前“知识和学习是实现更新和变革的基础”有着高度的一致性。

### 三、迈向未来教育之路的“未来”立场

从个人转向关系、从人类中心的人文主义转向生态正义为中心的新人文主义,从西方单一价值转向多元-价值的转变,从根本上看是其未来立场、未来逻辑的转变。实际上,在这样一个日益复杂、充满了不确定性和脆弱的世界,重新去思考教育,本身就需要转变原有的未来观。只要我们简要地回顾一下未来学的发展历程,便能清晰地观察其转变的方式。二战后,未来学成为一门单独的学科,当时的人们对未来确定性的笃定,正如对牛顿第一定律的深信不疑一样。未来学的所有工作只不过是将会一个个抽象的数据收集起来,将其转化成不同的数学模型,并像先知一样预测未来的趋势与动向。未来是可预测的,人们需要做的仅仅是在历史的浪潮下,顺应潮流而动。到了 20 世纪 70 年代中期,这种基于历史与当下的、外推式未来遭受到越来越多的批判。一方面,世界并没有按照预期的趋势向前发展,预测本身变得不可信;另一方面,在法国未来学者柏格(Gaston Berger)的引领下,主体与未来的关系越来越受到重视。正如柏格所言“未来成为个体能动主体的结果,反过来,未来很大程度上依赖于人的梦想,愿意和渴望”。

《我们的未来》报告当中虽然并没有用过多的笔墨来阐释,其所谓的未来是基于何种立场。但我

<sup>①</sup>UNESCO, *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, Paris: UNESCO, 2021. p. V.

<sup>②</sup>林可、王默、杨亚雯:《教育何以建构一种新的社会契约?——联合国教科文组织〈一起重新构想我们的未来〉报告述评》。

<sup>③</sup>UNESCO, *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, p. 50.

<sup>④</sup>UNESCO, *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, p. 50.

<sup>⑤</sup>UNESCO, *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, p. 52.

们却可以清晰地看到,其中主体在未来构建中的积极作用。为了更好地深挖报告中的未来逻辑,我们可以基于三个关键词来展开:未来的性质、未来的起点,以及未来的利益相关者。其分别对应的是报告当中的:复数的、或替代性未来(alternative future),偏好性未来(preferred futures)和利益相关者(stakeholder)。

### (一) 未来的“复数”属性

《我们的未来》报告中最让人醒目的便是其对“未来”这一词汇的复数使用形式。在一个世界互相关联,人与人之间关系越来越紧密的今天,文化、生活方式、经济条件、社会价值观等方面的差异,的确呼吁着一个复数形式的未来。在此,我们至少可以从以下两方面来理解这里的“复数未来”的内涵:(1)“未来”自身的复数性;(2)某一未来具体场景内容中的复数性。前者,可以从认识论意义上进行理解。后者,则体现了教育本身的特殊性。

首先,未来自身是具有复数性的。从词源上看,英语的“未来”(future)一词可以回溯到拉丁文中的“futura/futurus”,意为“将要到达,但还未到达”,常常以单数的形式出现。到了20世纪中叶,未来日益成为科学技术领域的专有术语,并被“预报”或“预测”(forecast)所代替。随着科学预测的破产,以及人的主体性在未来构建当中的作用被认识到,人们对未来确定性的本身存在着质疑和批判。复数的未来意味着对未来的基本假设是:并非一个未来,而是多种可能性并存的未来。更确切地说,没有一种先天决定的、可以用某种模型测算的、可预测的未来,但有可能衍生出不同的、多种的、具有相互替代性的未来。正如,《我们的未来》报告中所言,我们既可以走向一个充满了科学算法的、可预测性的未来,也有可能通向一个充满了叙事和想象的、可能性的未来(possible future),但也有机会去构建一个建立在批判规范性的、偏好性未来。教育的作用在于为我们提供一种理性与合作,理解当时社会运行的主要力量或者某一领域的结构性动态,以在不同的未来当中,选择并创造一个最好的替代性未来。

其次,某一种未来的具体内容也应当是复数的。这就意味着,以西方现代化模式作为唯一的话语体系本身就需要被批判,未来应当建立在尊重文化多样性基础之上。正如参与该报告的起草者之一阿帕拉莱所言<sup>①</sup>,2050年的未来不应当成为西方任意涂画的画板,而应当成为大多数人畅想、设计和选择的自由天地。一个典型的例子是:早期西方框架下以“发展”为目标,尤其是以经济发展为目标无法直接复制到一些仍在遭受着恶劣生存环境的非洲国家。在此,教育也应当以培养人的社会情感能力为核心,帮助学生“学会共情、合作、应对歧视和偏见,以及驾驭冲突”的能力<sup>②</sup>。另一个值得注意的是,复数的未来也不意味着自由的滥用,而意味着当人与人在相互关联中对话时,一种关于未来的界线也因此而形成。因此,以个人为中心的、一种纯粹的乌托邦式的未来是不存在的。这里的复数未来,也必定是相互妥协、相互让步的结果。

### (二) 以“未来”为起点走向未来

如果我们承认未来具有复数性,尤其是承认摆在人类面前其实是有好几个未来的可能性。那么同样的,一个确定的事实是:仅有一条未来的场景是最终可能被具有共同属性的社会团体所实现。因此,一个需要直面的问题在于我们如何在不同的未来中做出抉择与判断,从而开展相关行动呢?要解决这个问题,单单地规划一个明确的未来是不够的,且一旦未按照原计划开展,便易掉入恐慌。

<sup>①</sup>详见:“Can education shape our futures?”, <https://www.ucl.ac.uk/ioe/events/2021/dec/can-education-shape-our-futures-unescos-futures-education-report>, 2022-12-10.

<sup>②</sup>UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education*, pp. 67-68.

重要的是,清晰每一种未来的图景并且对其潜在的未来假设进行批判性的反思。简而言之,以未来为起点,把走向未来本身看成是一个学习之旅。

未来学者苏哈尔(Sohail Inayatullah)曾将这一批判性的学习之旅划分为以下六个步骤,也就是为人熟知的六大支柱,即<sup>①</sup>:(1)对未来尽量清晰地进行可视化的描述;(2)结合未来景象,剔除过时的、二手的未来;(3)对新兴问题保持敏感性,并预测其可能带来的变化与发展趋势;(4)构建一个替代性未来;(5)聚集在同一个未来景象或偏好性未来,并采取相应的措施去实现它;(6)运用综合的方法或多元视角,将未来景象与可测量的系统性变化进行关联,以保证新的变革不会被固有的文化吞噬。正如吉德利所言,我们应当跳出未来是被规划的、确定的、从过去的事实走向未来的思维方式。因为,如果未来是先天决定的,那我们便可以由此而提前得知未来的样子。但是如果我们可以提前预知,那我们就可以改变它,因此未来显然不是预先被确定的<sup>②</sup>。如果将未来本身视为一个不确定的学习之旅,那么教育者不仅应该培养有关未来的知识,而且还应培养对未来的批判性思维。

这也是当我们回到《我们的未来》时,会发现未来总是与“想象”(image)或“重构”(re-imagine)相伴相随,而构建偏好性未来也时常被提及。建立在“以未来为起点”(从前往后看)的未来景象,重构了时间在未来学当中的意义,也重新设计了未来行径的路线。这也不难理解,为什么报告的一次准备会议中,策划者对参会的老师与学生提出以下问题<sup>③</sup>:

1. 当你想到 2050 年时,你最关心的是什么? 什么最能给你带来希望?
2. 想到 2050 年的景象,2050 年的集体教育目标是什么?
3. 在未来,我们应当如何改变以下状况:“我们学什么,如何学,在哪里学”?

### (三) 谁是未来的主人:主体成为未来的变量

一个复数的未来,以未来为起点的未来,在认识论上已使未来不再局限于时间意义上的“未到来状态”。而是将更复杂的变量—主体,引入未来的考察范围。正如,报告导论所提及的:“一切对于可替代性未来的讨论都会引起这样一些有关伦理、平等和公正的综合性问题——一句话,希冀怎样的未来,又是为了谁的未来?”<sup>④</sup>在此,与其说未来是一个现实,还不如说“未来是一种知识”,一种“基于其生活、社会、以及语言之间的张力互争”<sup>⑤</sup>,即福柯所谓的情境中的知识。在此,不同的未来意味着不同的视角、主体声音与利益相关者之间的相互对抗、对话与争论。是否能有效地平衡、综合甚至是共同创生一种新的未来,取决于各方的对话在何种程度上是成功的。

报告指出,当我们试图去构建一个合作的、团结的、共同体的未来时,我们首先要变革教育的整体文化。要摒弃学习是指向个人中心的,以竞争为前提的教育思想。相反,我们应当使学生们都确信,无论是个体的整体性成长,还是社会的变革,都是基于相互关联、互相支撑的团结基础上的<sup>⑥</sup>,教育的内容要指向培养学生的同理心与共情能力。苏哈尔认为,在这一建构过程中,重要的不是冲突应当以何种方法被解决,而是不同主体关于未来的故事如何解码、怎样被听见,这些故事后面的元叙事是什么。在一份提交给联合国教科文组织的背景性报告中,他列举了澳洲的一所学校的不同利益

<sup>①</sup>S. Inayatullah, “Co-creating educational futures: contradictions between the emerging future and the walled past”, *Futures & Foresight Science*, Vol. 2, No. 1, e27, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ffo2.272020>, 2012 – 12 – 10.

<sup>②</sup>J. A. Gidley, *The Future: A Very Short Introduction*, Oxford: OUP, 2017, p. 105.

<sup>③</sup>详见: UNESCO, “Futures of education: Learning to become”, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370801>, 2012 – 12 – 10.

<sup>④</sup>UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education*, p. 8.

<sup>⑤</sup>UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education*, p. 143.

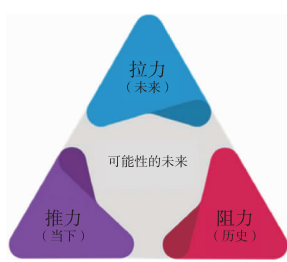
<sup>⑥</sup>UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education*, p. 143.

体在构建未来学校时的争议与共建过程<sup>①</sup>,以此说明,主体间的相互碰撞不但没有产生冲突,反而带来了预料外的通向未来的新路径。

#### 四、未来教育的图景与留白:未来三角的分析

在 2021 年由伦敦大学教育学院发起的围绕《我们的未来》的“教育何以形塑未来”<sup>②</sup>讨论中,著名的人类学家阿帕拉莱曾如此比喻道:“这是一份没有‘赘肉’,只剩肌肉与蛋白质的报告。尽管(与前两份报告相比)这份只有 150 余页,但它却最广泛地听取了来自世界多边、不同主体的想法与建议。因此,我可以保证地说,这是一份严肃的报告?”那么在理解了报告背后的未来逻辑之后,我们到底应当如何来重新认识这份简练而博大的报告呢。进一步讲,《我们的未来》到底向我们描绘了一幅怎样的未来图景?如何去解读这一图景中的“作画”的线条、结构、色彩和意义,从而找到行动空间呢?

为了更好地“欣赏”这幅图景,我们暂且可以采用未来学者苏哈尔建构的“未来三角”法。苏哈尔是当代著名的未来学者,也是联合国教科文组织的未来学讲席教授,他曾经为《我们的未来》撰写过“共创教育的未来:新兴未来与封闭过往的矛盾”(2020)<sup>③</sup>的提案报告。在苏哈尔看来,走向未来的第一步应当是绘制一个清晰的未来,其中“未来三角”便是一个很好的“呈现”工具。在苏哈尔看来,我们可以将引起某一事物变化的因素分为三个方面来思考,即:推力,拉力和阻力<sup>④</sup>。推力是指那些当下推着我们不得不向前的驱动力。它常常以量化的、可见的方式呈现在我们眼前,比如人口变化,技术发展,经济水平等。拉力是牵引着我们不断向前、为我们的行动赋能的内在动力,这往往与将来可能出现的未来愿景相关。这种愿景最好是以隐喻的或可视化的方式出现。阻力是指可能对我们的行为不断造成困扰的后推力,是历史顽疾。它往往是指向过去,极易为未来制造思维陷阱,使变革难以持续。而这三者之间的张力程度便决定了,未来可以在哪一个层次得以实现。以下是我们以图形和表格的方式呈现三者之间的关系,以及每一种力所涉及的内容。



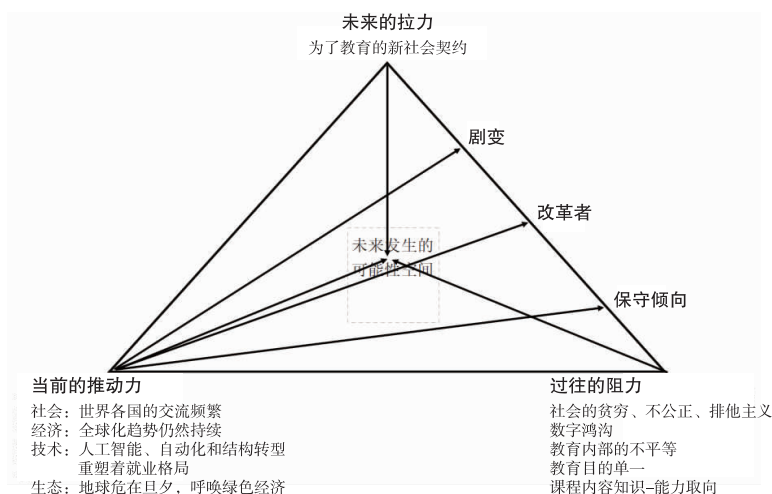
变化因素	主要维度	数据来源	目的
过去的阻力	是什么让我们止步不前? 什么是变化的阻碍? 阻挡变化的深层结构是什么?	传统的变革	承认并理解历史,以更好地处理不确定性未来
现在的阻力	是什么驱使着变化的力量推动着我们朝向某种未来? 有什么量化的变量正在改变着未来? 现在正在发生着什么? 现在流行的是什么?	量化的实证数据	会影响我们对当前的判断
未来的拉力	是什么驱使着变化的力量拉动着我们向前? 未来的图像是什么, 我们最不可以忽视? 是否有相互对抗的未来图像?	想法原型 创新性产品	使未来清晰图像化, 提升前进的动力

未来三角关系图及未来三角内容图<sup>⑤</sup>

使用未来三角框架,回归到报告内容,我们可以对报告中描绘的未来教育图景进行如下的勾勒与分析。从该图,我们可以清晰地看到,在未来图景推进的过程当中每一种因素在何种程度上推动或阻碍其发展,而未来教育图景中的留白又可以在何种意义上被认识与解读。

①S. Inayatullah, “Co-creating educational futures: Contradictions between the emerging future and the walled past”, p. 10.  
②详见: “Can education shape our futures?”, <https://www.ucl.ac.uk/ioe/events/2021/dec/can-education-shape-our-futures-unescos-futures-education-report>, 2020 – 12 – 10.  
③S. Inayatullah, “Co-creating educational futures: Contradictions between the emerging future and the walled past”, p. 2.  
④S. Inayatullah, “Six pillars: Futures thinking for transforming”, *Foresight*, Vol. 10, No. 1, 2008, pp. 4 – 21.  
⑤详见: S. Inayatullah, “Six pillars: Futures thinking for transforming”.





《我们的未来》中的未来教育图景与留白

### （一）未来教育图景中的“负重”

当前,人类社会正在经历着历史的各种转型。而对于教育而言一个严重的且具有全球性的问题就是:教育内部的不均衡现象,即教育仍然没有如愿按照《学会生存》《教育:财富蕴藏其中》所预设的那样,通过终身教育、可持续发展、促使社会走向和平与公正。尤其当报告将“确保终身接受优质教育的权利”和“加强作为一项公共事业和共同利益的教育”两点作为整体行动的基本原则时,其实质是在无形中提醒着我们当前教育在何种程度上存在着内部的分化,以及结构性的不平等。报告中曾多次提及由于贫穷而引起的社会不公平,性别的差异化对待等问题。同时,尽管我们曾经寄希望于科学技术来解决不平等的问题。但实际上,技术确实改变了人类生活,但是这些创新却没有“被引导到促进公平、包容和民主参与的方向”<sup>①</sup>。数字鸿沟正在加剧,如“非洲学生的数字设备持有率和使用率普遍较低,特别是在撒哈拉以南的非洲地区,学生很难拥有属于自己的电脑,82%的学生无法上网……这些正是教育不平等的现象存续的证明”<sup>②</sup>。

另一个值得我们关注的是,整个 20 世纪的公共教育在本质上是支持和服务国家公民,旨在培养本土公民的教育。虽然,在此义务教育得到了迅猛的发展,但同时也滋生了极端的民族主义者。当今的世界正在面临着许多共同的问题,如何平衡“必须将关于教育公共目的之共同愿景作为出发点”与历史沉积之间的张力,就不得不正面予以回应。

### （二）未来教育图景中的推力

报告开篇便对整体的大环境进行了深入的分析,其中包括社会(S)、经济发展(E)、生态变化(E)、政治环境治理(P)。在这一 STEEP 模式中,尤其强调了因生态遭受破坏而引起的人类社会的脆弱性。这时的脆弱性所指的当然不仅是类似于因新冠疫情而引起的身体健康的破坏、人类生命的威胁,也指向于处于互相关联的世界整体在关系上的脆弱性。因此,任何一方的矛盾或问题都极易变成整个人类世界的问题。而这恰恰成为了一个具有公共性的社会契约所需要的前提:“为了追求增长和发展,我们人类让自然环境不堪重荷,现已危及我们自身的生存。今天,高水准的生活与触目惊

<sup>①</sup>UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education*, p. 7.

<sup>②</sup>林可、王默、杨亚雯:《教育何以建构一种新的社会契约?——联合国教科文组织〈一起重新构想我们的未来〉报告述评》。



心的不平等在当今社会并存。越来越多的人参与公共生活,但在世界许多地方,公民社会和民主的结构正在遭受侵蚀。”<sup>①</sup>

在此,生态的破坏俨然成为人类合作的动因,正如报告所言,必须将我们团结起来为共同的事业去奋斗,并提供必要的知识和创新,以备在社会、经济和环境正义的基础上开创面向所有人的可持续与和平的未来。新的社会契约必须像这份报告一样,突出教育、教师所发挥的作用。

### (三) 作为隐喻的“新社会契约”拉力

报告的副标题“为教育打造新的社会契约”中提及的“社会契约”一词曾被一些学者视为理解该报告的“文眼”。如林可等学者主张,应当将社会契约看成一种“线索”,并从社会契约的概念,教育属性以及社会契约的内容等层面进行深入的分析。这一说法,可以帮助读者理性多维地走进社会契约本身,但却没办法解释为什么报告在强调人类共同体、生态观的同时,又要引入一个与国家概念如此紧密的社会契约概念呢?因此,本文主张,对“社会契约”的隐喻理解可以帮我们走出这一困境。同时,我们认为一种隐喻式的未来,可以使未来教育的可能性更为多元。

只要我们回顾西方的近代史,尤其是16世纪至18世纪时期的历史,我们可以清晰地看到国家合法性丧失的现实。为了重建国家话语的权力,一种基于世俗理性的社会契约论便应运而生。无论是霍布斯的《利维坦》、洛克的《政府论》,还是卢梭的《论人类不平等的起源》和《社会契约论》都是以此为背景,试图利用自然法重塑社会,为国家的合法性论证。这些思想不可避免地带上了“空想”的特点。当然,随着时代的发展,这种国家源于社会契约的思想已被摒弃,但社会契约作为一种精神融入西方政治法律活动的实践生活当中。所以,一种隐喻的社会契约至少包含以下两层含义:(1)建立在社会福利完善基础上的自然法则;(2)建立在相互尊重基础上的全球公正。这也就是为什么,报告的开篇将社会契约视为默会协议和公共性的原因。引文如下:

教育可以从社会契约的角度来审视。所谓社会契约,是社会成员之间为谋求共同利益而合作的一种默会协议。社会契约可以反映那些已正式载入法律且内嵌于文化之中的规范、承诺和原则,它不仅是一种交易,必须将“公共性”作为教育的目标和人类共同愿景的出发点。这一契约包含建构教育系统的根本性组织原则,以及为建立、维护和完善教育系统所做的各类分散性工作。<sup>②</sup>

在这样的社会契约隐喻下,教育的五个方面的未来图景得到进一步的描绘,即:

其一,教学法应围绕合作、协作和团结等原则加以组织。在联合国教科文组织的体系当中,教学一直被放在十分重要的体系。也就意味着,在实践上,要改变服务于个人发展的教师引领的教学实践,而强调关注合作、协同和稳定。在此,教学的目标不再指向个体的智力或大脑思维活动,而旨在变革社会的整体面貌。因此,如何去发展和提升同理心和同情心则成为教学的重点。

其二,课程应注重生态、跨文化和跨学科学习,以帮助学生获取和创造知识,同时培养其批判和应用知识的能力。这里涉及两个层面的问题,即:内容上,我们需要的是一种整合去学科化的知识;在路径方式上,则需要培养其能力,获取知识的整个过程,从而创新生成新的知识。

其三,教师作为一种职业,需要从原来的以个人实践为核心的行为,转变成为旨在未来专业化的协同努力。在此,教师作为教育的关键地位再次被提升和认识,赋予教师以自由和自主成为主要的诉求。

其四,学校应当成为一个安全之所,可以“承载着支持包容、公平以及个人和集体健康的职责,应

---

<sup>①</sup>UNESCO:《一起重新构想我们的未来:为教育打造新的社会契约(执行摘要)》(中文版),2021年,巴黎:联合国教科文组织,第6页。

<sup>②</sup>UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education*, p. 2.

成为受保护的教育场所,同时还应重新规划学校(包括空间、建筑、时间、作息表和学生合作的方式),以便更好地推动世界向更加公正、公平和可持续的未来转变。”也就意味着,学校应当提供给儿童以自由开发梦想、自我成长、共同合作的重要空间。学校在空间设计上也应当注重打造更为包容,更加平等和合作的空间。

其五,学校外的终身学习构建。报告提倡,我们应终身享有并扩大在不同文化和社会空间中接受教育的机会。这就要求学校通常成为一个有乐趣的空间,让学生对学习本身充满信心,对知识充满好奇,从而在离开学校环境后仍能自觉地参与到学习活动中。

通过未来三角模型,我们不仅理解了报告中的未来教育图景及各种因素的张力,同时也看到未来的开放性及留白。这种留白往往需要放置于不同的文化实践过程,以及具体的情境对话之中方能补全。这也使报告本身更具包容性与推广性。

## 五、余 论

面向 2050 年乃至更远的未来,教育到底将是怎样的一幅图景,我们不得而知。教育是否能为改变人们的生活境遇、消除贫困与不公,促进人类和平发展起到关键的作用,没有任何人可以担保。然而不可否认的是,在日益复杂、充满不确定性又脆弱的世界,人类需要去重构知识、教育与学习,才能慢慢走出当前的僵局。联合国教科文组织试图构建一个建立在社会契约隐喻基础上的具有公共性的未来教育。在这样的一幅教育图像中,人们应当承认未来的复数属性,以未来为起点,将不确定性的主体纳入讨论框架。

曾任夏威夷大学的未来研究中心主任的未来学教授达托(Jim Dator)如此说道,“任何关于未来的有用说法,在一开始听起来都是荒谬的”<sup>①</sup>。以未来为起点,即从前向后看,意味着我们需要去反思教育在多大程度上是对过去的一种延续,抑或应当是对未来的一种畅想。当我们谈论教育应当面向未来时,我们对于未来这一起点是否有足够清晰并且笃定的认识。另外,在将未来作为起点以及视为一种学习之旅时,需要我们不断地区分四种未来教育的样态,即:教育的未来(Future of Education,关注的是教育内部自己的发展变化与趋向),复数的教育未来(Futures of Education,关注可替代性未来,及其张力),为了未来的教育(Education for future,教育被视为服务社会其他子系统的工具),未来中的教育(Future in Education,强调教育的变革功能以及对未来的批判性思考)。

最后,正如本文所言,《我们的未来》以社会契约为隐喻绘制了一个关于 2050 年的人类大图景,但是在这个图景中,因为文化差异、社会环境的不同,使得未来三角中的阻力、推力和拉力之间所产生的张力不同,所以报告内容本身需要进行“文化的转译”。这种转译不仅涉及报告的内容,还包括报告本身的隐喻。就此而言,正如《我们未来》本身所传达的信息那样,报告本身并不是一本蓝皮书,而是一份邀请函,邀请教育各界人士共同参与到构建未来教育的图景中。因此,当我们阅读这份报告时,要摆脱死板的、照章办事的思维,只有将其看成飞行过程中的信号,方能远航。

(责任编辑:蒋永华)

---

<sup>①</sup>J. Dator, “What futures studies is, and is not”, in J. Dator (ed.), *A Noticer in Time: Selected Work, 1967 – 2018*, Cham: Springer, 2019, pp. 3 – 5.

# Building a New Educational Landscape by Taking Future as the Starting Point: A Futurological Reflection on UNESCO's *Reimagining Our Futures Together*

CHEN Hongyan

**Abstract:** Twenty-five years after the Delors Report, UNESCO issued its third major report in its history entitled *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* at the 41st session of the General Conference in 2021. The report, on the one hand, reveals the current macro-environment of education and, on the other hand, examines the bottlenecks and possibilities for its development from the inside, attempting to sketch a new picture of education for the future in 2050. The present study points out that in order to become an active participant and constructor of future education, rather than an implementer, it is necessary to go beyond the textual meaning of the report and delve into the logic behind it, especially the “future” logic behind the picture of future education. To this end, this study uses diachronic comparison, synchronic analysis, and the futures triangle to analyze the report's discursive turn, futurological logic, and the resolution of a new educational landscape. The study argues that UNESCO is currently calling for a new humanist vision that shifts from the personal to the relational, from anthropocentrism to ecological justice, in order to build plural futures that start with the future, where the participation of multiple subjects becomes the most important variable in the construction of the future. Moreover, the blank space in the new educational landscape reminds us that the social contract should be seen as a metaphor rather than a factual future.

**Keywords:** future education; alternative future; preferred future; educational landscape

**About the author:** CHEN Hongyan, PhD in Education, Associate Professor at Institute of International and Comparative Education, Faculty of Education East China Normal University (Shanghai 200063).