

栏目按语:每个时代均有各自的发展主题,由此构成鲜明的时代特征。当代中国社会的发展主题,可以用“三化”来概括,即“城镇化”、“城市化”和“都市化”,它们虽内涵各有差异,但共同凸显了一种不可阻挡的趋势,与此相应的城市研究也方兴未艾。为此,本刊继2013年第1期刊出《北京城市发展中的教育问题、教育空间和教育基础》一文之后,特设“城市化与教育论坛”专栏,以教育尺度和教育学眼光研究和透析城市问题。本期先行推出两篇文章,分别从教育价值缺位和教育学缺席、“城市想象”入手,或倡导教育价值之于都市人类学研究的地位,或指出“教育城市”作为城市发展目标的重要性。这些研究尝试开启新的问题域,也诚挚邀请广大学界同仁对这一问题进行讨论,希望在城市发展的交响乐中,增添来自教育学的声部,从而奏出城市发展的和谐之声。

## 从“教育城市”到“城市教育学” ——兼论当代城市化过程中的教育问题与中国经验

文娟 李政涛

**摘要:** 已有城市化研究普遍缺失教育尺度,或者关注教育问题的视角是经济学视角,遵循的是“经济逻辑”,为单向式、割裂式和等级式思维。我们需要在城市化发展中渗透教育尺度和教育眼光,具体表现为三种意识(教育意识、生命意识和文化意识)、两种思维方式(逆向式思维和关系式思维)以及内含了教育要求的评价标准。在通过教育尺度构建“教育城市”的过程中,需要基于“中国问题”和“中国经验”,创建和发展“城市教育学”。

**关键词:** 教育; 城市化; 教育学; 教育尺度; 教育眼光

**中图分类号:** G40-05 **文献标识码:** A **文章编号:** 1004-9142(2013)04-0130-08

改革开放以来的中国,正持续创造并经历着一个前所未有的大时代,“城市化”成为此时代的

收稿日期:2013-03-23

作者简介:文娟,女,广西桂林人,华东师范大学对外汉语学院讲师,文学博士;李政涛,男,江西大余人,华东师范大学新基础教育研究中心教授,博士生导师。(上海 200062)

基金项目:本文系“十二五”教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学基础教育改革与发展研究所重大项目“基础教育改革中教育理论与实践关系的中国特色研究”(课题编号:11JJD880016);全国教育科学“十二五”规划课题“当代中国教育研究方法论的演变与发展趋势研究”(课题编号:BAA110010)及上海市教委规划课题“大中小学合作教育研究的理论与实践关系探究”(课题编号:B11012)研究成果。

重大标记之一。先后三次城市化浪潮<sup>①</sup>导致人口由农业部门向非农业部门集聚:200年前,世界上只有不到3%的人口住在城市里,100年前该比例增加为10%,21世纪初又上升至50%,而2050年世界人口在城市居住的预期比例将是70%。中国的城市化是世界城市化史上背景最复杂、规模最大、问题也最为突出的城市化。第六次人口普查数据显示:2010年中国城镇人口为6.6亿人,占总人口的比重是49.68%,常住城镇人口和乡村人口已非常接近。“十二五”规划提出,“十二五”期末中国“城镇化率”达51.5%,届时中国城市人口数量将超过农村人口数量,从而迈入城市型国家行列。当城市人口超过农村人口时,意味着中国发展进入一个具有重大意义的转折点:中国社会将从“农村包围城市”变为“城市包围农村”,进入到以“城市”为主导的新阶段,由此带来的挑战和机遇适用于社会发展各领域和所有降落在此世的生命个体。

在此背景依据下,本文将讨论话题聚焦到教育和教育学领域中的城市化问题,尝试为透析“城市化”问题开辟教育尺度,进而尝试提供来自教育学场域的新理论。

## 一、已有城市化研究的表述逻辑和思考方式

当我们审视“城市化”问题时,会出现两个相关概念,即“城镇化”与“都市化”,对于三者间联系与区别的理解,不同国家地区不同研究者差异很大,代表性界定方式有四类:行政管辖区定义法、定量指标定义法、基础设施覆盖区定义法和功能区定义法<sup>[1]</sup>,即使如此,依然缺失为研究者所普遍认同的概念。其中争议最大的是中文语境下“城市化”与“城镇化”的关系(英文是同一个词“urbanization”)。有“对立派”,将二者对立起来<sup>[2]</sup>;有“一致派”,反对二者是对立关系,认为其内涵有一致性<sup>[3]</sup>;有“阶段派”,认为发达国家近两百年城镇化历程,走过了从“城镇化”到“城市化”再到“城镇化”的阶段演变<sup>[4]</sup>。前一个“城镇化”以经济为中心,较少考虑社会和环境的可持

续发展,而后一个则致力于现代科技发展与生态环境承载力相协调,并使社会整体生活质量可持续地提高的城镇体系<sup>[5]</sup>。相对而言,欧美国家一般使用“城市化”概念,而中国多用“城镇化”概念,因为在城市以外,不属于城市级别的县城和建制镇等城镇也是吸纳农村人口的重要渠道<sup>[6]</sup>。

本文主张“城镇化—城市化—都市化”是人类社会发展的三个不同阶段和形态。城镇和都市分别是城市发展的初级阶段与高级形态。判断形态高与低的标准兼容“定量”和“定性”、“表象”和“实质”等多重内涵。相对而言,本文倾向于采用包容“城镇化”内涵的“城市化”概念,从词源学的角度看,“城市化”之“市”兼有“市场化”和“市民化”两种含义,尤其是“市民化”与教育问题直接相关。其中的“化”既是一种名词意义上的状态和性质表达,也是动词意义上的“教化”、“变化”,这恰恰是教育的使命。作为高级阶段的“都市化”并非所有城镇和市民必将经历的发展阶段,不具备普适性。

“城市化”研究在中国已有30余年历程,经历了多个发展阶段,尤其是20世纪90年代以来的理论研究日趋系统和深入<sup>[7]</sup>。综观已有研究,从研究主体及其所属学科背景的视角,可以分成非教育学专业的城市化研究和教育学专业的城市化研究两大类型。在各种研究方法、基本观点和研究结论背后,呈现出的表述逻辑和思考方式,值得我们深究细查。

非教育学专业的城市化研究者,大致可分为两类:没有教育意识和有教育意识的城市化研究。前者基本无视“教育”在城市化发展中的存在,各种发展模式、道路和策略均与教育无关。无论是综合性还是专业性杂志,往往有一共同特点“忽视城市的文化,漠视城市不同战略选择产生的教育问题”。<sup>[8]</sup>例如,近20年来的《中国社会科学》,发表篇名包含“城镇化”的论文3篇,包含“城市化”的相关论文5篇,“城镇化”或者“城市化”与“教育”同时出现的论文数为零。其中发表于该刊的长篇综述性论文《改革以来中国城市化

<sup>①</sup> 至今为止全球共发生了三次城市化浪潮:第一次浪潮发生于欧洲,用时两百年左右;第二次浪潮发生在美国,持续约一百年;第三次浪潮发生在拉美以及其他发展中国家,时间缩短为四十至五十年。参见仇保兴《城镇化的挑战与希望》,载《城市发展研究》2010年第1期第1页。

道路及城市化理论述评》,所涉注释和参考文献无一篇与教育有关。《城市发展研究》2003 年至今 10 年间,共计发表文章 2399 篇,教育类文章 11 篇,仅占 0.459%。

我们没有理由指责更没有权利要求所有非教育学领域研究者都跨界表现出对教育的兴趣,虽然我们可以表达“关怀教育”的希望和吁求。同时,我们有理由对已关注教育问题的非教育学研究者表达欣慰之意,毕竟,他们发现了教育问题也是“城市化发展”的关键要素之一,尤其是在“在知识经济时代,知识和文化不再从属于社会要素,它独立出来作为城市空间结构的重要组成部分,占据着更为重要的位置。以前作为城市附属物的学校、研究机构、图书馆等要素成为知识城市内部空间结构中必不可少的一部分,作为知识城市的创新引擎而存在,成为知识经济的基础和知识城市的必要条件。过去用工厂和繁华的商业区来描述工业社会的城市,而今天创新型大学和先进的高科技园区诠释着知识城市。”[9]

这一类有教育意识的研究者及成果有着大体一致的表述逻辑:其视角是经济学(或所谓作为“经济学”分支学科的“教育经济学”)视角,遵循的是“经济逻辑”,追求的是“在资源有限的条件下,如何实现经济效益的最大化或最优化”,核心概念是“人力资本”和“知识”,基本问题是“教育在城市化过程与经济增长关系中的作用”,即“如何借助教育在城市化发展中的作用,推动经济增长”。研究者声称“从教育的观点来看,城市是如何‘发展’的呢?教育关系到人力需求,这乃是城市发展和教育经济学的关键。”在他们眼中,“教育的观点”和城市发展的视点的结合点就是“人力资本”:“从发展的视点来看,最急需的一类工作者是组成战略性人力的大学毕业生……城

市发展的一个重要方面在于,需要大学为发展过程提供人力和新方法。”[10]只有高素质的人力资本才能“成为知识经济和知识城市创造财富的源泉”[9],这表明“人力”也好,“知识”也好,都是财富创造的基本条件、手段或“工具”,这是“经济逻辑”的典型归宿。

教育学专业的城市化研究者的表述逻辑,在一定程度上摆脱了“经济气息”和“资本味道”,而是回到“教育本身”,共同关注“城市化与教育发展的关系”这一基本问题,只是具体视角有所不同,有的聚焦“城市化带来的教育挑战[11]、教育病理<sup>①</sup>或教育影响<sup>②</sup>”,有的关注“均衡”问题,包括“城乡教育均衡”和“义务教育均衡”<sup>③</sup>,有的探究“教育资源的优化配置”[12],这些研究从不同角度显示了“城市化”这一公共领域中教育学专业的特殊且不可替代的贡献。

尽管不同学科专业的表述逻辑不同,但在思维方式上具有相似性,都不同程度地体现出“被动应答式”和“单向式”等思考方式,形成了适应配套论和工具论等代表性观念:常常把城市化与教育发展的关系,变成教育“被动应对”城市化带来的挑战,努力做出调整以“适应”城市化发展的需要,满足城市化对教育的“要求”,把两者关系变成目的(城市化)与手段(教育)的关系,教育实质沦为一种“工具”。尽管也有研究试图改变“单向”思考方式,要么基于相互作用的角度考察二者的关系[13],要么专门探究教育对城市化的影响或反作用,将教育视为城市化发展的持续动力[14]。不过,这种思考并不多见,单向思考城市化如何影响教育的研究占大多数。此外,更缺失这样的双向思考和逆向思考:在思考城市化对教育提出要求,要求教育创造条件服务于城市化的同

① 表现为“城市发展模式选择中的教育缺位、城市快速发展带来教育结构失调、城市财富的不断积聚加剧城乡间教育不均衡、城市人口的迅猛增加导致教育规模与效益的矛盾更加突出、流动人口子女教育成为城市难以克服的痼疾、“城市流行病”引发的“大学城热”、城市化使农村优秀教师进一步短缺”等。具体参见郑金洲《城市化进程中的教育病理现象》载《教育发展研究》2006年第2期第12页。

② 表现为:引发教育规模的不断扩大,产生转移人口培训、二代移民的义务教育和社会认同、技能工人短缺造成的“民工荒”等实际问题,这些对中国当前的教育制度、教育结构和教育资源配置方式等产生了很大影响。参见赖德胜、郑勤华《当代中国的城市化与教育发展》,载《北京师范大学学报》(社会科学版)2005年第5期第6页;另可参见郭存芝、凌亢、白先春、金志云《城市化与教育发展》,载《教育科学》2006年第3期第27页。

③ 参见秦玉友《教育均衡化与中国城镇化的健康发展》,载《东北师大学报》(哲学社会科学版)2003年第1期第117页;王建民《城镇化进程中城乡教育均衡发展对策研究》,载《湖北社会科学》2011年第10期第160页;林藩《以义务教育均衡化推进城镇化的健康发展》,载《福建师范大学学报》(哲学社会科学版)2011年第6期第152页。

时,也对城市化提出来自教育领域的要求:城市化如何满足教育发展的需要?如何为教育发展创造条件?而种种缺失都与“教育尺度”和“教育眼光”有关。

## 二、在城市化过程中渗透“教育尺度”与“教育眼光”

“教育尺度”是一种基于教育立场的眼光、视角和参照系,在该尺度下,人们提出并回答两个问题:什么才有利于人的生命健康、主动发展?如何为人的生命健康、主动发展创造条件和基础?[15]如果能够随时带着这样的问题意识,运用这样的眼光和参照系来看待城市化,就有了“教育尺度”。若以此种眼光和尺度衡量城市发展,则人类不仅需要“金融中心城市”、“时尚潮流城市”、“环境乐园城市”、“文化旅游明星城市”、“技术枢纽城市”,还应有“教育城市”,没有教育底蕴、教育品格和教育质量的城市化不是美好的城市。在经济城市化、环境城市化之外,还应致力于以教育为目标和内涵的“教育城市化”。

作为一种“命名”的“教育城市”,背后是一种尺度、眼光和思考逻辑,区别于其它名称之后的尺度与眼光。例如,同样是考虑人力问题,与基于经济尺度的“人力资本理论”不同,教育尺度下的“人力”问题,是“从资本回到人力”,它探究的是资本创造和使用如何为人的自我发展和自我再生服务。而前者则是“从人力到资本”,作为物的资本“宰制”并将人“异化”为工具。

当下中国的城市化迫切需要这样的教育尺度和教育眼光,如果没有这样的尺度,城市化或所谓城镇化变成“资本化”、“房地产化”,以致沦为徘徊于低水平表象层次城市化的危险始终存在。

问题的关键是:对于城市化而言,教育尺度和教育眼光意味着什么?带来了什么?换言之,有教育尺度和没有教育尺度的城市化实践有何不同?作为一种发展目标或城市范式的“教育城市化”和“教育城市”究竟有何内涵和标准?

我们认为,一种具有教育尺度并以“教育城市”为目标的城市化理论与实践,需要有三种意识、两种思考方式和一种评价标准。三种意识指教育意识、生命意识和文化意识,两种思考方式包括“逆向式思维”和“关系式思维”,一种评价标准

是指内含了教育要求的评价标准。

“教育意识”要求城市化研究者与实践者,从城市规划开始,就把“教育”作为城市发展不可或缺的要素,理解教育的任务和使命在于“有意识、有目的、有计划地促进人的生命健康、主动的成长和发展”,进而体认到“城市化不仅是经济、技术的城市化,必然包括教育的城市化”。真正有教育意识者,始终思考自身的城市化行动“能否促进并实现人的生命成长和发展”。在终身教育已成为常识的今天,不止是大中小学学校的学生,所有人的生命都处在不断的成长和发展之中,教育在日常生活中无处不在。当下,最稀缺的就是有这种教育意识的城市规划者和城市研究者。

“生命意识”来自于“教育意识”。真正的教育在把人的生命发展作为核心的过程中,总是以对生命和人性的洞察作为前提。在城市社会学芝加哥学派那里,城市不是与人类无关的外在物,也不只是住宅区的组合,城市本身包含了人性的真正特征。该学派代表人物帕克(Robert Ezra Park)认为,城市是人性的产物,城市环境的最新产物表现为它所培养出的各种新型人格[16](p.5)。这种生命意识具体到城市规划和实施中,就是确立“城市化的根本是人的城市化,而人的城市化,需要教育的城市化”的核心观念,进而提出城市化中的人的发展目标,即“城市化需要培育出什么样的人”,以此为前提充分理解、尊重和顾及不同人群的生命需要和生命质量。以规划为例,从所涉主体即“谁的美好城市”的角度,城市规划现有三种代表性范式:一是精英的规划,只有规划精英知道什么才是美好城市,话语权掌握在技术精英的手里。二是民主的规划,什么是美好城市,城市人民说了算,话语权掌握在大多数市民的手里。三是公平的规划,美好城市建设更要关注弱势群体的利益,尽管他们可能并不是大多数。有人曾经在会议现场做过测验:北京、上海、天津、苏州四个城市,哪个城市最宜居,70%以上的人认为苏州最宜居,苏州的城市病最少。然而,参与测评者没有一位来自苏州。这说明,人们往往用外来旅游者而不是本地居住者的眼光看一个城市是否宜居[17]。不过,有教育意识的城市规划者眼中的人在城市化过程中的“需要”,是一种“发展需要”,它契合教育的独特使命:不断满足和提升人的生命发展需要。

如果把“文化”理解为“人的生活方式”,那么,“文化意识”与教育意识、生命意识同样有内在关联。所谓“生活方式”的具体表现如价值观、思维方式和行为方式等都与教育和生命有关。沃思(Wirth, L)指出,就“城镇化”而言,不仅仅意味着大批农村人口向城镇的转移,政府和社会还必须帮助他们尽快适应城镇生活的习惯和行为方式并最终改变他们的价值观[18]。因此,在斯诺尔(Schnore, L. F)看来,城镇化过程既是统计意义上的表象变化过程,也是社会整体生活质量和价值观念提升的过程[19]。“从这个角度看,大规模的人口从农村转移到城镇居住,从而增加城镇人口占总人口的比重是城镇化的表象,而社会整体生活质量的提高和价值观的转变才是城镇化的本质所在。”[1]要实现从表象城市化到实质城市化的转变,教育是最关键的一环,这里的教育是广义的教育,除正规的学校教育之外,还包括社区教育、家庭教育和企业教育等非制度化教育。为此,需要有基于城市生活方式的制度安排、课程设计和教学行为等。

两种思维方式包括“逆向式思维”和“关系式思维”。如前所述,逆向思考式不再满足于城市化对教育提出适应和配套的要求,而是反过来理解:中国城市化发展到今天,它已有的教育基础是什么?已经和将要发生什么变化?城市规划者和实施者应为这样的教育变化提供和创造什么条件?需要为人的健康、主动发展创造什么条件?又如何为提升城市化发展中的“教育贡献率”创造条件,其前提是“城市化”应为教育发展作出什么样的贡献,又该如何作出贡献?这意味着在城市化发展不断向教育提出要求,满足城市化发展需要的同时,教育者也有权向城市化提出要求,要求城市化推进者对教育承担应有的责任。

关系式思维首先试图打破传统的二元对立、非此即彼的割裂式思维方式,不因为“教育城市”的提出,就与“金融中心城市”、“时尚潮流城市”、“环境乐园城市”等形成对立和割裂的关系,城市化问题,是所有类型的城市化实践活动需要共同面对的时代问题。在德国教育学家本纳(Dietrich, Benner)看来,人类共存的实践形式既不能相互推导,也不是相互独立的“人类实践的特殊性和关联性就在于每一种实践都可以从自己的角度出发涉及自身的和其他实践形式的行动范

畴,因此也可以在其他实践的视野中以它们的问题被涉及。在此意义上,而不是在直线演绎的意义上,教育实践只有在其他实践的关联中才成为可能。”[25](p. 70)此外,关系式思维还力求改变原有的“等级式思维”,即习惯于将某种实践样式(如经济实践)赋予高于其他实践因而可以优先考虑的地位。对此,本文提出的“教育城市”,并非为“教育实践”在城市化发展过程中争取“特权”,而是期望在弥补“教育尺度”缺失的同时,促进教育实践与其他实践在城市化进程中的协同共生。

只有将上述意识和思维方式转化为一种“评价标准”,才可能落到实处。每个人眼中的“城市化”都内含了两种价值评判尺度:什么样的城市才是“美好的城市”或“宜居城市”?何种城市是不好的城市?前者是积极标准(或正面标准),后者是消极标准(或负面标准)

现有城市化评价指标的共同特征是“无教育性”或“非教育性”。

就“积极标准”而言,以“知识城市”(knowledge city)为例,这是20世纪90年代在发达国家城市转型、复兴中诞生的一种城市可持续发展的最新理论,是西方社会对工业化、城市化进程中所出现问题进行历史反思的产物,其宗旨是要通过充分利用现有城市的社会、经济、文化资源,实施以“知识为基础发展”(knowledge-based development)战略,加速城市经济、政治、文化、社会空间结构的转型,以实现城市的科学发展和可持续发展,提升城市参与全球循环的核心竞争力。根据2004年在巴塞罗那发表的《知识城市宣言》(Knowledge City Manifesto)制定的标准,一个成功的知识城市,必须具备良好的信息知识基础、合理的经济结构、高品质的生活环境、便捷的国际国内交通、多样性的文化、适度的城市规模和公平和谐的社会。这个宏观性标准描述里有知识、经济、环境、交通以及文化等要素,但没有教育的位置。“教育”被放置在具体指标之中:“文化服务设施能够适应城市的中心教育需要……大中小学网络系统成为指导市民欣赏文化艺术的平台。”以上述标准为基础,有研究者又拟定了“成功知识城市”的新标准:“充分考虑政治与社会因素,以战略视野制定开发规划;以强大的金融支持和投资为依托,组建专门机构具体实施;坚持国际化、多

种族的特质和开放的、包容性的城市个性;建立大都市网站畅通信息交流渠道,为市民提供价值创造的机会;挖掘利用城市创新引擎,保障市民知识社会权利。”[9]这同样是一个无视教育存在的标准。

就“消极标准”而言,流行的是有关“城市病”的评价体系,涉及到“自然资源短缺”、“住房紧张”、“环境恶化”、“交通拥堵”等要素[26],其中难以发现教育之病与城市病有何关联。

教育尺度和教育眼光的城市化,势必会在积极标准和消极标准两方面渗透教育情怀和教育标准,最基本最核心的教育标准是“人的标准”:城市化追求的是具有何种素质的“市民”?城市病的根本是人的毛病,是人本身出了问题。城市生活质量是人的生命质量,关涉到人的生命价值是否在城市化过程中得到提升,人的生命潜能能否得到实现。这种评价标准的前提假设在于:只有好市民,才会有好城市;只有好教育,才会有好市民和好城市。

以此为根基,“教育城市”的核心标准是:充分考虑教育因素在城市规划与实施中的独特价值,在城市化进程中赋予“教育城市化”核心地位,把“教育基础”视为城市化的内在基础。“教育城市”必定是拥有良好“教育基础”的城市,表现在“人口结构与教育的关系”、“教育机构的构成与发展状态”、“社会对教育的支持”、“政府领导与管理教育事业的方式”、“对社会成员的生存方式类型和质量的研究和文化传统特色及其影响人的成长渠道”等方面[15]。这些衡量“教育基础”的指标还可以进一步细化,例如,“社会对教育的支持”具体包括“价值取向的支持”和“经费及其配置的支持”等。其中,“价值取向支持”是一种前提性基础性条件,它直接决定人的实施方式:如果只是把教育作为职业人力培训和可以迅速产生城市经济效应的手段,即用经济尺度看待城市化,那么,就会以急功近利、竭泽而渔的成事成物方式实施城市化。相反,如果城市化把教育视为一种培育有生命自觉的健康主动发展的成己成人的事业,那么,城市化规划者和实践者就会以长远的眼光和态度来策划和推进教育发展。

要让这些标准从理想标准变成实际标准,需要将其纳入到行政官员培训课程以及政绩的评价系统中去——这注定是一个艰难曲折的过程。

### 三、基于“中国问题”与“中国经验”,创建“城市教育学”

改革开放30多年来,城市化研究与实践在中国取得的成果,用“丰硕”来形容并不为过,特别是正反两方面的“实践经验”。它们为处于起步阶段的“教育城市”研究奠定了良好基础。然而,基于教育问题的特殊性,相关学科领域尺度不能替代教育尺度下的城市化研究与实践,推理演绎的方式无法适应教育在城市化发展中的特殊要求,在已有城市化理论难以满足“教育城市”发展的需要,且实践已经先行并提供了如此丰富的经验后,到了在学科层面上重构新理论的时候了,它将形成一个新的学科研究领域,即“城市教育学”。

这是一门社会转型背景下应运而生的新学科,是当代中国正在经历的从农村主导型到城市主导型,以及城市发展自身经历的转型等多重转型催生的产物。在学科性质上属于综合交叉学科,基于教育学视角,综合城市经济学、城市社会学、城市文化学、城市人类学等多门学科作为理论基础,兼具学术性和应用性。它的主要任务是通过城市、教育与人的三重关系的研究,为实现城市发展与教育发展的双向互动双向生成提供理论基础,在推动城市化发展的过程中,为城市理论与实践研究作出基于教育尺度和教育眼光的贡献。

作为一门学科及研究领域,城市教育学的构建有两大逻辑起点:一是作为活动形态存在的中国城市化发展中的教育现状,二是作为主体形态存在的“城市人”的实际需求。

欲探察城市化过程中的教育现状,前提是对城市化本身的中国特殊性有所把握,后者直接影响了中国城市化教育问题的特殊性。一般意义上的中国城市化的特殊性及其实践模式,已有众多周全翔实的研究。其基本逻辑是:把握中国城市化的特殊背景和条件、所处城市化阶段及其性质类型[27],参照他国城市化经验[28],提出有针对性的城市化发展模式。这一研究逻辑及相关成果可以为“教育城市”视野下的城市化发展遵循和共享。例如,有人将中国“城镇化”基础和条件的特殊性概括为五个方面:中国人口数量居世界首位、长期积累的城镇化压力、城乡差异的特殊性、城乡户籍制度、城镇化发展的阶段性等[6]。它们

分别导致了“中国特色”的教育问题:

其一,中国人口数量导致教育规模庞大。根据全国第六次人口普查,中国大陆人口总数约为13.40亿,即便将在城市居住6个月以上的流动人口算作城市人口,居住在农村的人口仍然超过6.74亿。这直接导致本已庞大的中国城市教育人口出现井喷式增长,当来自农村的教育人口涌入到城市之后,对于一直处于稀缺状态的教育资源无疑是雪上加霜,教育规模与效益的矛盾更加突出,流动人口子女教育随之成为难以克服的痼疾。

其二,长期积累的城镇化压力导致竞争优质教育资源的压力剧增。与世界同等经济发展水平国家相比,中国城市化发展明显滞后,这是学术界共识之一。它既源于改革开放前对城市化的长期严格控制,也与改革开放后城市化发展速度一直滞后于工业发展相关。面对在此过程中长期积累的各种矛盾,各地政府希望在短期内解决的迫切心情和相关做法,容易引发更大更多的社会矛盾。表现在教育上,就是现有的教育水平和优质教育资源难以满足大规模城市化引发的教育需求的持续增长。当城市家长已经在为“择校”焦头烂额之时,随着城市化而来的民工或农村家长,也逐渐萌发了择校的需求。为子女能进城上学,不惜离土举家迁移的例子并不罕见。如此给教育行政部门带来的压力前所未有。

其三,城乡差异性的特殊性导致城乡间教育长期处于失衡状态。作为有着悠久“差异”传统和历史的中国社会,即使改革后取得了高速发展,但城乡差异并没有真正缩小。统计表明,迄今为止,中国城镇居民的消费水平仍然是农村居民消费水平的3倍[6]。中国东部大城市在生活水平、生活方式、基础设施、资金投入等方面与中西部落后的农村形成巨大反差。不仅如此,同属于东、中、西部的不同省份和不同地区,相互之间也存在着诸多差异,随之引发的城乡教育差异显而易见且根深蒂固。更可怕的是,随着流动潮而离开农村的优质生源和师资,只会使这种不均衡状态更加严峻。

其四,中国的城乡户籍制度导致城乡教育资源难以合理有效地流动。虽然历经多年改革,中国依然是世界上少数几个实施严格户籍制度的国家之一,与户籍身份紧密相连的是包括教育资源

福利在内的各种社会福利。这导致进入到城市的农村教育人口难以平等享受教育福利,产生“教育公平”问题,也阻碍了城市教育资源,尤其是优质师资资源进入农村,实现城市优质教育资源在双向流动中的共享。

其五,城镇化发展阶段的复杂性导致“教育城市化”发展的复杂性。“阶段性突出”是欧美发达国家的城市化发展的明显特征,它们大体上依次经历了城市化的集中阶段、分散阶段、绅士阶层回流阶段等[6]。一旦与“中国国情”遭遇,这种概括性描述就表现出抽象理论与具体现实的差异。由于中国发达地区与落后地区的城市化阶段不同,当“北上广”等发达城市和珠江三角洲、长江三角洲以及京津唐环渤海等三大城市群,率先进入城镇化的分散阶段之时,大多数中西部地区尚处在集中阶段等,这种多种发展阶段并存的特点在教育场域同样存在,在此背景下推出的教育政策难免出现顾此失彼、前后相悖、水土不服等捉襟见肘的现象。典型代表如当前处于重重矛盾纠结中的各地“外来生源高考制度”改革。

这些教育城市化中的中国问题不仅要求中国必须基于自身的特殊性制定相关教育政策,更表明,在中国的教育城市化过程中多种发展阶段和发展模式的并存,将会成为长期现象。一种大一统解决“中国问题”的“中国模式”即使过去存在,现在和将来也将不复存在。教育城市化发展中的“中国模式”和“中国道路”必将是多种基于区域特征的不同模式和策略的综合体。

“城市主体的实际需求”是城市教育学构建的另一个逻辑起点。除了本地居民之外,进入到城市生活的农民同样也是城市发展的主体。然而,长期以来的各类研究对这一类主体的需求处于“漠不关心”的状态。有研究者在对改革以来近20年的中国城市研究文献的考察中,发现并指出了令人震惊的事实:几乎没有文献表明,城市化研究是从农民的需求出发的[7]。这是构建城市教育学必须实现的转型:从无视转向正视的态度开始,深入系统研究城市化中的农民和本地居民包括教育需求在内的各种生存与发展需求,以此作为立论的基本依据。

明确了研究任务和逻辑起点之后,确立城市教育学的基本概念和基本问题是随之需要完成的任务。就基本概念而言,“城市”、“城市化”、“市

民”、“教育”、“文化”、“教育城市”、“教育城市化”、“城市教育”可作为该学科的八大概念基石。在内涵界定过程中,始终需要贯穿渗透教育尺度和教育眼光。

就基本问题而论,城市教育学的基本问题是“城市、教育与人的发展”的关系问题,它试图提出并回答五方面的问题:(1)城市化和日常城市生活中需要培育什么样的现代市民?(2)什么样的城市发展道路或方式,最有利于现代市民意识和素质的培育生成,最有助于市民的健康、主动的发展及生命价值的提升与实现?(3)如何创建这样的城市,形成城市发展与教育发展、人的发展和和谐共生的状态?可能会经历何种过程,包括经历哪些阶段,以及不同阶段可能遭遇到的困难和障碍及相应的策略、方式是什么?(4)教育城市化过程中学校教育如何与社区教育、家庭教育等形成良性互动格局?(5)教育尺度下的城市教育实践如何与其他尺度下的各种实践样式形成互融共生的格局?

如上问题既不是“理论问题”也不是“实践问题”,而是理论与实践转化意义上的问题。从这个意义而言,未来的“城市教育学”不是单纯的学术性学科,也不是纯粹的应用性学科,它试图走出的是一条理论与实践双向滋养、双向互动、双向生成的学科发展道路。无论是“城市化”,还是“教育”,以及“城市与教育的关系”等问题的提出和解决,都将在这样的道路上前行。

#### 参考文献:

- [1] 王学峰. 发达国家城镇化形式的演变及其对中国的启示[J]. 地域研究与开发, 2011 (4): 54.
- [2] 姜爱林. “城市化”和“城镇化”基本涵义研究述评[J]. 株洲师范高等专科学校学报, 2003 (4): 46.
- [3] 王克忠. 城镇化与城市化内涵是一致的[N]. 中华工商时报, 2010-5-5(7); 肖金成. 城市化和城镇化对立是错误的——城镇化十年进程反思[J]. 人民论坛, 2013 (2): 18.
- [4] Rees W, Wackernagel M. Urban Ecological Footprint: Why Cities Cannot be Sustainable and Why They are a Key to Sustainability[J]. Environmental Impact Assessment Review, 1996, 16(4): 223-248; Wackernagel M, Rees W. Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth[M]. Gabriola Island: New Society Publishing, 1996.
- [5] Laszlo K C, Laszlo A. Fostering A Sustainable Learning Society through Knowledge-based Development[J]. Systems Research and Behavioural Science, 2007 (5): 3-34.
- [6] 李强, 陈宇琳, 刘精明. 中国城镇化“推进模式”研究[J]. 中国社会科学, 2012 (7): 83.
- [7] 赵新平, 周一星. 改革以来中国城市化道路及城市化理论述评[J]. 中国社会科学, 2002 (2): 132.
- [8] 郑金洲. 城市化进程中的教育病理现象[J]. 教育发展研究, 2006 (2): 13.
- [9] 王志章. 范式与特点: 全球知识城市案例分析[J]. 城市观察, 2010 (1): 29.
- [10] [美]亨登. 教育与城市发展: 人力资本投资的利益[J]. 夏伯铭译, 李国海校. 现代外国哲学社会科学文摘, 1987, (10): 22.
- [11] 冯大鸣. 我国城市化进程给城市教育带来的深层挑战及应对策略——基于城市化先行国家正反经验的分析[J]. 上海教育科研, 2012 (10): 11.
- [12] 郭存芝, 凌亢, 白先春. 城市化与我国基础教育资源的优化配置[J]. 中国人口·资源与环境, 2008 (1): 6.
- [13] 郭存芝, 凌亢, 白先春, 金志云. 城市化与教育发展[J]. 教育科学, 2006 (3): 6.
- [14] 许抄军, 罗能生, 王家清, 何琼锋. 教育对城市化的促进作用[J]. 经济地理, 2007 (7): 208.
- [15] 李政涛. 中国社会转型发展的“教育尺度”与教育基础[J]. 教育研究, 2012 (3): 4.
- [16] [美]R. E. 帕克, E. N. 伯吉斯, R. D. 麦肯齐. 城市社会学——芝加哥学派城市研究论文集·中译本序言[C]. 宋佳岭, 吴建华, 王登斌译. 北京: 华夏出版社, 1987.
- [17] 唐子来. “美好城市”VS. “城市病”[J]. 城市规划, 2012, (1): 52.
- [18] Wirth L. Urbanism as A Way of Life[J]. American Journal of Sociology, 1938 (1): 136-147.
- [19] Schnore Leo F. Urbanisation and Economic Development: The Demographic Contribution[J]. American Journal of Economics and Sociology, 1964 (1): 37.
- [25] [德]本纳. 普通教育学——教育思想和行动基本结构的系统的和问题史的讨论[M]. 彭正梅, 徐小青, 张可创译. 上海: 华东师大出版社, 2006.
- [26] 李天健. 城市病评价指标体系构建及应用研究[J]. 城市观察, 2012 (4): 112.
- [27] 周毅. 中国城市化特征描述、分析与评价[J]. 甘肃社会科学, 2010, (3); 蔡昉. “刘易斯转折点”与中国城市化[N]. 中国财经报, 2009-12-8(4).
- [28] 赵培红, 孙久文. 城市型社会背景下的城镇化: 他国的经验与中国的选择[J]. 城市发展研究, 2011 (9); 王学峰. 发达国家城镇化形式的演变及其对中国的启示[J]. 地域研究与开发, 2011, (4); 周伟林, 吴建峰, 郝前进. 中国城市化: 精明增长势在必行[N]. 中国社会科学报, 2012-2-8.

(责任编辑: 子聿)