

教学目标：使学生了解教育的概念以及教育革新、教育革命、教育变革、教育政策之间的异同；熟练掌握教育的特征和策略；了解当代教育的主题和特征。

本章重点：教育的概念、特征及各特征的具体含义；当代教育主题和特征；教育的策略；终身教育、全民教育具体内涵。

本章难点：教育的特征及策略；教育和教育革命、教育革新、教育变革、教育政策的关系；终身教育、全民教育的具体内容和实施策略。

第一章 绪论

20世纪最具影响力的教育名著《学会生存》认为，“当代教育体系的特征是，它们正在经历一个连续不断的适应、改进、变革的过程”，教育已经成为席卷全球的潮流。世界各国为什么进行持续不断的教育？它们经历了怎样的变革历程？怎样让教育产生期望的效果？人类对以上问题的追问导致了一门新兴学科——《教育变革学》的兴起。实际上，关于教育的研究文献可分两大类：一是关于**教育变革问题**的文献，它是对教育变革内容的研究，如教育管理体制、办学体制改革、课程改革、考试制度改革、教育评价改革等；二是关于**教育变革学问题**的文献，它是对教育变革行为的研究，如教育的概念、类型、模式、方法、功能、关系等问题的研究。本章作为此门课程的绪论，重点探讨教育变革学的基本问题，接下来的九章重点探讨在我国广为关注的教育变革问题。

第一节 教育的概念辨析

一、与教育变革相关的术语阐释

在教育变革的研究文献中，有许多术语是交替使用的。我们经常见到的有：变革（change）、改革（reform）、革新（innovation）、改进（improvement）、革命（revolution）等。

1、教育变革

国际著名教育变革理论专家哈维洛克（R. G. Havelock）教授曾对“教育变革”作过如下定义：“教育变革就是教育现状所发生的任何有意义的转变”。从这一界定中，有三点是值得注意的：首先，教育变革是以“教育现状的变化”为判定标准的，无论我们在理论上、思想上有多么美好的构想，如果不引起教育实际现状的变化，都不能称之为教育变革；其次，教育变革是以“有意义的转变”为标志的，也就是说，教育变革有着显见的具体效应或结果，意味着教育的最初状态与以后状态的明显不同；再次，教育变革是一个中性的概念，它所表达的是教育现状所发生的变化与改变，而不必然地是一种进步或改进。换句话说，教育变革的结果可以是正向的（教育之改进），也可以是负向的（教育之退步）。

教育变革是一种长期的、渐进性的变化，从这个意义上说，人类的教育一直处于不断的变革之中，它是教育得以延续和发展的“基本法则”。古代的教育之所以演变成今天现代的教育，就在于教育始终处于变革之中。

哈维洛克和古德(C. V. Good)根据变革的推行方式,将变革区分为“有计划的变革”(planned change of education)和“自然的变革”(natural change of education)两类:“有计划的教育变革”是有明确的变革目的,凭借一定的变革方案或变革策略推行的、蓄意的教育变革,我们通常所说的教育改革、教育革新、教育改进和教育革命都属于这类教育变革。“自然的教育变革”是指没有专门的变革方案和策略也没有明显蓄意性的教育变革,比如教师对自己教学方法随意的调整与变换,人口增长或下降所导致的学校规模或班级规模的增大与缩小等。

2、教育改革

在西方的教育文献中,教育变革是最广为使用的概念,相对来说,在我国“教育改革”一词更为人们所熟悉。“改革”在教育领域的“普遍使用”出现于19世纪,但直到二战以后,教育改革问题才引起学术界的高度重视,20世纪70年代才出版了一系列的相关论著,如特罗(W. C. Trow)的《教育改革的途径》(1971)、汤泽(S. Tonsor)的《教育的传统与改革》(1974)、鲍尔斯和金蒂斯(S. Bowles & H. Gintis)的《资本主义美国的学校教育:教育改革与经济生活的矛盾》(1976)等。

教育改革属于有计划变革的范畴。袁振国教授认为,“教育改革可以理解为按照某种预期的目标以改进实践的有意识的努力,它包括制定同旧目标无关的新目标、新政策,或赋予过去的教育以新的职能。”一般来说,教育改革有两个特性:首先,教育改革是对未来的反映。教育改革总是面向未来的行动,它要改进令人不满意的教育现状,因此,从这个意义上说,它包含着对未来的憧憬、对变化环境中新人形象的追求,以及对理想教育体制的设计等。其次,教育改革与教育政策的根本变化相关。教育改革较多地体现了政府对教育改变的意志,体现为国家或地方在教育政策上的变化。这是教育改革区别于教育变革与教育革新的重要判定标准之一。教育变革或教育革新更多地是在组织层面使用的概念,如学校变革、教学革新等,教育改革往往是政府以行政命令、政策文件、法律法规等方式推行的一种教育变革,因为教育改革只有与国家政策相一致,才能有效地达成目的。

教育改革的目的在于去除教育中陈旧的、错误的和有缺陷的东西,以改善教育之现状。但对什么才是教育改革的对象,学术界的不同的认识。有人认为,教育中一切陈旧、不合理的方面都是教育改革的对象,它包括理论和实践两个方面。从理论上讲,包括教育思想、教育观念的更新,从实践看,包括教育制度、教育内容、教育方法的改进。还有一种观点侧重于教育实践的变更,认为教育改革的对象主要是教育体制和课程计划两大方面。虽然第二种观点对教育改革的限定十分严格,但却为大多数研究文献或国际报告所接受。

3、教育革新

教育革新同教育改革一样,也隶属于有计划的教育变革范畴,是有计划教育变革的一种重要形式。“教育革新”在教育领域成为“重要的字眼”也是在二战以后,甚至有学者指出自己是在六十年代中期以后才听到教育界使用“革新”这个词。教育变革理论的主要创始人、美国学者迈

尔斯 (M. B. Miles) 教授1964年编辑出版的《教育革新》一书,大抵是第一本以“教育革新”为主题的专著。

尽管“教育革新”与“教育改革”是两个不同的概念,但许多重要文献都对两者给予了几乎相同的界定。譬如经济合作与发展组织(OECD)认为,“革新是一种按某种预期目标以改进实践的有意识的尝试。”OECD的文件还补充说,这个定义“不排除也与制订同旧的目标无关的新目标、新政策或新职有关的革新。”波·达林(P. Dalin)也认为“革新就是一种经深思熟虑的、旨在改进与既定目标相关的实践的尝试。”不过,综观各种定义,还是迈尔斯教授在《教育革新》一书中的界定最能反映这一新概念的特质,他认为“革新这个术语指的是深思熟虑的、新颖的、专门的变化,这种变化被认为在实现一个系统的目的方面更为灵验。”这个定义有以下几点值得注意:首先,革新在于“新”。革新重点在教育变革过程中一定要引入新概念、新方法、新技术、新制度、新标准,它是“新颖的”;其次,革新在于“研究”。革新不是突然冒出的新想法,它是深思熟虑的,是经过专门研究、试验的,对实现一个系统的目的是“更为灵验的”,是“专门的变化”。所以,教育革新这一概念更具专业的品质,更具科学的气息,因此也应该更神圣。不能随意把一项变革称为“革新”,就像我们不应该滥用“教育创新”这一概念一样。

对教育革新的对象,学术界也有争论,有的认为革新的主要对象是管理学校和班级的方法,有的认为是课程和教学大纲。但在国际学术界获得更多认可的观点认为,教育革新的对象是整个教育系统。从这个意义上说,教育革新的外延要比教育改革大。

4、教育改进

教育改进是近年来才出现的概念,如果向前追溯的话,作为学术话语的“教育改进”一词大致起始于20世纪的80年代。坦格鲁德和瓦林(H. Tangerud & E. Wallin)的著作《学校改进的价值观与背景因素》(1983)和韦尔赞等人(W. G. Velzen et al)的著作《学校改进——对实践的理论指导》(1985)可能是这方面较早的理论专著。值得指出的是,与教育改进相关的文献大都与组织有关,比如以上两本著作所使用的概念是“学校改进”而不是“教育改进”。

关于学校改进有影响的定义来自韦尔赞等人,他们认为“学校改进是一种系统的、持续的努力,其目的是在一所更多的学校中变革学习条件及其他相关的内部条件,其最终目的是更有效地实现教育目标。”从这一定义中,我们可以引申出以下思考:首先,学校改进关注的是学校发展。在教育变革的文献中,组织发展(Organization Development,简称OD)常被列于其中。所谓组织发展就是提升组织在不断变化环境里的学习与适应能力的过程。从学校发展的视角看教育变革,这是一个新的变化,它不仅重视变革这一过程本身,更重视实施变革之组织的能力建设,这较过去是一大进步。其次,学校改进的目的是促进学校的整体变革。学校改进概念融入了系统思维,它既注重学校变革的系统性(它涉及学校文化、人事、财政、制度、课程、教学等方面),还注重学校变革的持续性,对外部环境变化保持敏感的反应和动态的适应。关于此观点,可阅读一本小书《谁动了我的奶酪》。

关于学校改进的方式,学术界存在一定的争论,一种观点认为学校改进应该是在既定目标范围内不改变基本价值观和目标的情况下所进行的变革,另一种观点认为学校改进重点在改变既存目标和假设。目前,被广为认同的观点是,学校的环境正在迅速改变,学校的目标不应僵

化不变，学校应该在各个方面持续发展，以适应不断变化的环境。

5、教育革命

早在18世纪末叶的法国，“革命”一词就出现在教育领域，不仅如此，“革命”还是当时的一种“流行的用语”，人们喜欢称大革命后建立的学校为“革命学校”。在我国的“文革”时期也进行过许多“教育革命”的试点，譬如“缩短学制”、“废除升学考试制度”、“废除留级制度”、“让学生教学生”等，甚至在当时还引起了以中国教育革命为榜样，“学习中国样板”的国际运动。不过，把教育革命当作一个学术概念进行研究还是二战以后的事情。古德拉德(J. I. Goodlad)的《学校革命》(1959)和阿德与迈耶(M. J. Ader & M. Mayer)的《教育革命》(1970)是最早见到的论述教育革命的专著。

教育革命也是有计划教育变革的一种重要形式。从语用学上看，教育革命概念主要在三种意义上作用：一是作为社会剧变时期社会革命的组成部分，尤其指新旧政权交替时期的教育变革。这是一种政治学意义上的教育革命，譬如二战后独立的非洲和拉美国家为剔除殖民主义影响所推行教育变革就被西方学者称为教育革命。二是当教育变革目标与社会下层人员子弟教育状况的改善相联系的教育变革。这是一种社会学意义上的教育革命，譬如学者把为了社会边缘群体所进行的教育变革措施称为教育革命。三是指教育系统或教育的某些组成部分发生的根本性质上的变化。这是一种教育学意义上的教育革命，也是真正的教育革命，譬如现代信息技术手段的引入所导致的教育教学行为、方式所发生的根本性改变。在现时代，“教育革命”一词有被滥用的倾向，动辄“革命”，如学习的革命，教育的革命等，这不是一种严谨的学术态度。

教育革命的产生是有条件的，只有当社会政治、经济、文化或技术发生革命性变化的时候，教育革命才有可能发生。一般来说，教育的进步大多是渐进性，即使是革命，它有一个长期的酝酿过程。

在现实中，人们对教育改革常持一种社会进化论的假设，认为只要进行改革，总会带来教育的进步，这是一种“改革至上主义”的观点。持有这种假设的人，往往把抵制变革的行为看成是一件坏事，这实际上等于承认一切变革都是好的；往往把教育变革的失败归咎于下面执行的不力，这实际上等于承认一切变革方案都是可行的。这两种先验的观点与“实事求是”的原则是相违背的，极易引起教育改革的形式主义或仪式化，不利于真正的教育改革实施，因此在实践中应努力解除。

二、教育改革的几对关系范畴辨析

教育改革是一项系统工程。一项成功的教育改革离不开对教育问题的准确界定、教育实验的严谨探索和教育政策的有力保障。如何定位教育改革与教育问题、教育实验、教育试验、教育政策之间的关系，是教育改革学不可回避的问题。

1、教育改革与教育问题之间的关系

任何教育改革都始于问题，没有无缘无故的教育改革。现实教育中存在各种各样的教育问题，比如考试制度问题、应试教育问题、教育评价问题、课程陈旧问题、教师素质问题、教育体制问题、教育发展不均衡问题、教育资源不足问题、民办教育发展问题等等，这些问题都不同程度地制约着中国教育的发展。那么什么是教育问题？是不是所有的教育问题都是教育改革

的对象？

一般认为，所谓教育问题是引起人们广泛关注的、在教育生活中所发生的异常事态或有可能影响将来社会生活的危险教育状态。很多人以为，现实中存在的问题都是客观的，其实这是一个错误的认识。我们知道，任何问题都是以人们认识到的“异常”或“危险”为前提的，而人们对这种“异常”或“危险”的感知和认识，常受以下三个因素的影响：认识对象的事实状态；认识主体的判断标准；问题归因与解决的难易程度。也就是说，对同样的事实状态，持有不同的判断标准，就可以得出“是问题”、“不是问题”，“是大问题”、“是小问题”等不同的结论。从这个意义上说，教育问题具有一定的主观性。为了便于理解，请阅读以下情境案例：

教室里正在上课，有一个学生感到呼吸困难。这时人们首先想到的可能是这个学生的身体状况有问题，是因为感冒而发烧，或者肺、心脏有什么问题。但是过了不久，其他学生也感到呼吸困难。这时与其说是个人的健康有问题，不如说是教室的空气有问题。如果教室中有的学生感到呼吸困难，也有许多学生没有这种感觉，如何判定问题的性质，这就涉及认识主体的判断标准。不同的判断标准又会导致不同的归因。呼吸困难可能有很多原因，比如教室通风不好导致的空气质量问题，教师一直在班上训斥学生所导致的心理压力问题。不同的归因又会导致采取不同的对策。如果认定是学生个人健康问题，可能采取让学生到保健室休息、让学生回家、去叫救护车等策略；如果认定是空气质量问题，可能采取开窗通风、迅速撤离等对策。但是，如果问题复杂一点，比如这是冬天，学生正在参加重大考试，教室里发生的是煤气中毒，这又该怎么办呢？

如果把改革理解成是对问题的一种解决对策的话，那么如何认识教育问题直接影响采取何种教育问题处理策略。一般说来，如果问题是特殊性的，仅仅在某个教育场所存在，那么采取实践性的改革就可以了，但如果问题是普遍性的，广泛地存在于教育实践活动中，那么就必须采取政策上的改革。以上案例非常简单，而现实中的教育问题可能要比这复杂上百倍、上千倍，所以如何清晰地发现问题、认识问题是进行教育改革的第一步。

为了提高教育改革的有效性，必须区分教育问题。日本学者腾田英典认为，教育问题可分为四类：一是以探求真理为课题的问题，称为“真理问题”，它常常是学术研究的对象；二是以调整利害关系或理念为课题的问题，称为“调整问题”，比如高中升学考试制度的改革；三是以恢复到就有的状态和纠正越轨行为为课题和问题，称为“目标问题”，比如美国的校园暴力、未婚妈妈等问题；四是以构想未来教育应该达到或应该回避的状态为课题的问题，称为“计划问题”，比如教师专业化、焕发学生的生命活力等问题。除了“真理问题”之外，其他均可作为教育改革的问题，只是在现实中，几类问题并不是孤立出现的，而是经常重叠在一起的。

2、教育改革与教育实验、教育试验之间的关系

教育改革与教育实验、教育试验分属于两个不同的领域，前者属于“工作”范畴，后者属于“研究”范畴。教育改革以促进教育实践发展与进步为目的，在自然情境下进行，不需要控制相关条件，而教育实验则是以查明事实，发现规律为目的，它是在实验情境中进行的，要控制无关变量的干扰。教育试验是为了验证某种新理论、技术、方法、方案或实验研究结果而进行的尝试性教育实践，其本质是“验证”和“尝试”。教育实验与教育试验是不同的，教育实验是在有控制

的条件下进行的，它是教育改革的起点和来源，其目的在于“发现”和“创新”；教育试验则是在非控制情境下进行的，它是教育实验成果使用的途径与方法，以验证某种改革方案的有效性和可行性以及推广的范围，其目的在于“应用”和“推行”，两者的共同点就是尝试性。

但是，教育改革与教育实验、教育试验又是有联系的。如果教育试验证明某种新理论、新制度、新内容或新方法在实践中是有效的、可行的，就必然会导致教育实践的变革。在很多情况下，教育改革的设想和方案也常常来自于教育试验。

在我国，我们经常遇到一种现象，就是教育改革方案“一试点就成功，一推广就失败”，我们不妨称这种现象为“教育试点虚假”或“教育试点扭曲”。这其中有许多是体制问题，因此教育改革必须首先对教育试点本身进行改革。因为政府选择试点的背后是大量教育资源的投入，它存在“试点边际效益”，而当改革方案推广时，政府不可能给予非试点单位同样的资源投入，不存在“推广边际效益”，所以，“一试点就成功，一推广就失败”现象就不难理解了。

目前，随着我国校本管理的推行，越来越多的学校拥有了发展的自主权，他们可以自己进行教育改革的试点，而不是像过去那样由政府选择教育改革试点，这是一个进步。它打破的不只传统的“研究 - 试点 - 推广”三家分离的模式，使学校成为研究、试点和推广的主体，它打破了教育改革的线性化思维，即认为某种教育改革方案一定具有普适性和可推广性，这实际上是一种“教育改革霸权”，它最终限制的是人们多元化探索、教育实践的丰富性活力以及人们的复杂性与流动性思维。通过教育试点，我们可以发现一些共性的问题，但它绝不可以代替推广时所面临的千差万别的特殊性，所以教育改革的全过程都具有试验的探索的性质，可以说，教育改革过程本身就是一项特殊的科学研究过程，因此教育改革必须要有科学的态度。

3、教育改革与教育政策之间的关系

教育改革与教育政策也分属于两个不同的范畴，前者是一种教育的实践“行为”，后者则是一种教育的实践“规范”。一般认为，所谓教育政策就是具有一定行政效力的组织机构（如中央政府、教育行政机关）对系统内部教育发展所做出的行动规定，它具有较高的强制性和规范性。教育改革与教育政策之间既有联系，又有区别。

从联系的角度看，首先教育改革与教育政策之间存在着交叉（见图1.1）。有一些新政策

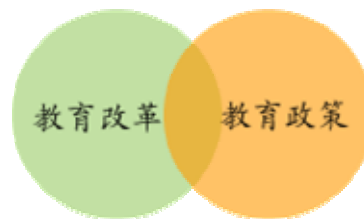


图1.1 教育改革与教育政策关系图

的出台，在一定意义就可以看作是一种教育改革或教育改革的导向，比如我国实行的三级课程管理政策，就是对我国传统课程管理体制的一种改革。同样，大范围的教育改革也常常是以教育政策的面目出现的，再比如1985年5月27日颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》文件，从文字表述上用的是改革，但实际上它是中国教育体制改革的一项政策。其次，一切重大的教育改革都离不开教育政策的支持，教育政策是教育改革获得成功的政治性保障。政策是一种资

源，它不仅调节着改革参与者的态度和行为，还规范着改革过程中人们的利益、权力和地位分配。获得合法化的教育改革措施可以作为一种政策资源对教育的发展产生积极的拉动作用，政策资源短缺，教育改革往往难以成功。

但是，并不是所有的教育改革都能变成教育政策，因为任何改革都是针对特定问题的。如果一项改革所针对的问题仅仅在某一学校存在，并不具有一定的普遍性，那么这项改革仅是学校的一项改革而矣，不能成为国家或地区的教育政策。同样，也不是所有的教育政策都是教育改革的政策，许多政策仅仅是一种一般性的行政规范，并不带有远景性的目标，也不引入新概念、新方法、新技术、新制度和新标准。有时，教育改革与教育政策之间还经常存在一种**张力**（“张力”是美国科学哲学家库恩（T. Kuhn）从物理学术语中借用到科学哲学中的一个名词，它原来的意思是，物体受到拉力的作用时，存在于内部、垂直于两相邻部分接触面上的互相牵引力。引申到哲学上来，指两种事物之间既有各自的独立性、各自运转的规律和生命历程，又有内在的联结能力、相互支持、相互吸引的能力，相互促进，走向新的发展层次。）：一方面任何教育改革都不能违背教育政策，比如当国家实行素质教育政策的时候，你进行强化“应试教育”的改革就被认为是违背政策的；另一方面教育改革只有走在教育政策的前面才能带动教育实践的进步与发展，才能推动教育政策的改进。

复习参考题：

- 1 教育改革的具体含义是什么？有那些特征？
- 2 你怎样理解教育改革的目的？

第二节 教育改革的特性与策略

一、教育改革的特性

当今时代是一个改革的时代，各行各业都在进行着各自的改革。与其他行业的改革相比，教育改革具有以下特性：

1、教育改革的社会依附性

教育是社会系统的重要组成部分，教育既受社会系统的制约，同时又对社会产生积极的影响作用。但从根本上来说，教育改革具有很强的社会依附性。所谓教育改革的社会依附性是指，教育改革的进行常常受社会变革大背景的影响，是教育对社会大背景的反映。



杜威（John Dewey）



赫尔巴特（Johann Friedrich Herbart）

以美国的教育改革为例，20世纪初，随着美国从农业社会向工业社会过渡的完成，新兴垄断资本主义的发展，以及城市化进程所导致的中产阶级群体的壮大，资本主义社会中资产阶级

与无产阶级之间的矛盾不断激化，资产阶级的民主政治受到威胁，正是出于重建资本主义民主政治、适应时代新变化的目的，杜威（John Dewey 1859 ~ 1952）才向以赫尔巴特（Johann Friedrich Herbart 1776 ~ 1814）（德国心理学家、教育家。）为代表的传统教育发起了进攻，提出了改革以教师为中心、以课堂为中心和以教材为中心的传统教育模式。

二战结束后，美苏两个超级大国进入以科技、经济和军事竞争为核心的“冷战”阶段，1957年10月苏联成功地发射了世界上第一颗人造地球卫星，它标志着在美苏两强的争霸中，苏联开始在空间技术上领先于美国。为了重新争得在与苏联竞争中的优势地位，1958年9月公布了战后第一个重要的教育法案《1958年国防教育法》，授权美国联邦政府使用财政拨款手段援助教育事业，以培养出从质量和数量上都能满足国防需要的人才。为了把科学知识和科学方法传授给青年学生，1959年9月，在联邦教育局、全国科学基金会、空军、兰德公司等资助下，美国科学院和美国科学促进会组织了35位科学家、学者和教育家在科德角的伍兹霍尔召开会议，讨论改进美国中小学自然科学的教育问题，从而拉开了美国课程改革的序幕。由布鲁纳（Jerome Seymour Bruner 1915 ~ ）领导的学科结构课程改革引导了后来的全球性课程变革。

在现代，几乎所有国家都把教育当作是应对社会变迁挑战的重要手段。所以，当社会出现新的发展趋势的时候，教育不可避免地要进行相应的调整变革。21世纪的全球社会表现出了一些新的特征，比如经济全球化导致的利益格局重组，现代信息技术导致的第二生存空间，民主政治导致的权力下移与转移，价值多元化导致的文化冲突与对抗，科技竞争导致的工具实用主义倾向，学习化社会导致的教育体系变更等，这些新变化将导致教育的知识基础发生变化，人们开始对以往以为常的教育内容与学习方法产生怀疑，要求改革课程与教学，迎接知识时代的挑战；由于学校以外出现了一个巨大的信息空间，传统学校教育的垄断地位受到质疑，以网络学习为代表的新教育形式要求变革传统的教育手段与方式；随着社会富裕程度的提高，导致青少年出现无兴趣、无毅力、无责任的现象。为什么要学习，为什么要受学校的约束？教育意义基础的变化，要求教育进行自由化与市场化的改革，以适应多变的社会需求。

2、教育改革的文化连续性

虽然教育改革是对社会共同的变革趋势做出的反映，但是由于各国文化的不同，其教育变革又有许多差异性，表现出了极强的内在连续性。从世界范围看，教育改革似乎有这样一种特征：即政治、经济制度相同的国家，其教育变革的路径却有所不同，相反，属于同一个文化圈的国家，虽然政治制度不同，但其教育改革却有许多相似之处。这就是教育改革的文化连续性。

以中国的教育改革为例，20世纪80年代末所进行的素质教育改革，既有对社会发展依附的特征，更有内在的连续特点。从社会依附视角看，1972年罗马俱乐部发表的著名报告《增长的极限》认为，自工业化以来人类对自然资源的破坏性掠夺、对生态环境的破坏性污染，导致人类赖以立基的资源正在急速削减、生态也正在急剧恶化，人类的增长已到了极限。为了使人类能持续地在地球上生存，罗马俱乐部提出了悲观的“零增长”政策，但受到批判。经过重新思考之后，罗马俱乐部在80年代初连续发表了《世界的未来》和《学无止境》两个报告，认为，人类所面临的全球性问题，从本质上说是人自身的问题。人类若想走出这场全球性危机，就必须发展人类自身，充分地挖掘人类自身所具有的无限潜能，改变传统的维持性的学习方式，倡导

一种创新性的学习方式，因为学习是无止境的。“创新性学习”政策虽然积极，但却助长了人类的掠夺行为。退休后的罗马俱乐部主席奥雷利奥·佩西开始反思以往的政策，写出了一本自传体的著作《人类的素质》认为，创新性学习固然重要，但不能因此而放弃人类人文道德素养的提升。这便是素质教育的国际背景。

但中国所进行的素质教育改革除受国际趋势的影响，更重要的还具有内在独特的文化连续性。我国在所谓的“素质教育”名义下所进行的改革，实际上解决的都是供求矛盾问题。在建国初期，我国就确立了“教育为工农服务”的教育方针。由于教育向广大工农群众开门，翻身得解放的工农群众都希望能走进校门。然而，当时的学校数量有限，所以希望受教育人数的无限性和国家所能提供的学校数量的有限性之间的矛盾十分突出。为了解决这一矛盾，刘少奇在调研的基础上于1958年提出了“两种教育制度”的政策，即半工半读和半农半读。这一政策的出台，不仅在一定程度上缓解了需求与供给之间的矛盾，而且还扼制了轻视体力劳动的不良风气。随着入学机会的增加，学成者要求升学与上一级学校数量有限之间的矛盾又重新凸显，当时国家还无力解决这一继发性的矛盾，因此就导致了为了升学而片面追求升学率的状况。“片追”搞了没几年，就被“文化大革命”运动淹没了，“上山下乡，向工农学习”代替了片面追求升学率。文革后高考制度的恢复，又重新燃起了莘莘学子的求学热望。累积了十年的青年要一次性地拥入大学的门槛，其竞争之激烈是可想而知的，所以“片追”又一次成为学生的选择。严峻的“片追”局面引起了国家的重视，为了解决这一问题，1985年国家颁布了《关于教育体制改革的决定》，提出“调整中等教育结构”的政策，即扩大中等教育层次中职业教育的比例，减少普通教育的数量。国家期望通过学生分流来缓解升学压力。但是，由于职业教育的出口只能就业，普通教育的出口就是升学，所以普通教育与职业教育就演变为升学教育和就业教育的“双轨体制”。尽管这一政策在实践中收到了一定的成效，甚至一些地区的中等职业教育与普通教育的在校生比例达到60:40左右，但毕竟高校招生人数有限，而且随着我国九年义务教育普及所导致的中等教育人数总量的增加，普通教育内部的竞争不仅没有减轻，反而更加激烈了，其重要表现就是由“片追”转向“应试”。一时间，“应试教育”成为社会口诛笔伐的对象，素质教育成为教育界倡导的新目标。高等教育供给不足是素质教育难以前行根本原因所在。在经过多年的讨论之后，教育部终于痛下决心，于1999年作出“高校大扩招”的战略决定，解决长期以来困扰中国教育发展的瓶颈问题。

从“两种教育制度”到“调整中等教育结构”再到“高校大扩招”，无不反映出科举传统对当下中国教育改革的影响。

3、教育改革的相互借鉴性

教育改革虽然受社会变化的影响，受内在文化的制约，但这并不意味着世界各国之间的教育改革就缺少了共同之处。实际上，随着全球化进程的加快和各国之间教育交往的频繁，各国之间在教育方面的相互影响也在日益增加。几乎世界上的每一个国家都从其他国家那借鉴了教育发展的经验，进而变革自己的教育。

以日本的教育改革为例，在明治维新以前，日本的社会结构主要是按集团主义原理和等级制度结合而成的农村共同体社会，没有强调个性发展的教育传统。明治维新以后，受欧美国家

自然主义、个人主义、自由主义、功利主义思想的影响，教育中开始出现重视个性教育的倾向。但是好景不长，到明治中期，受国家至上主义路线的影响，教育表现出过分政治化的倾向，天皇要求教育培养无条件地忠君爱国的臣民，个人主义和自由主义的思潮受到扼制。第一次世界大战结束后，欧美各国掀起了民主运动的高潮。美国的进步主义教育运动和欧洲的新教育运动传到日本，在日本也兴起了一场批判以往灌输 - 接受式教育，提倡以儿童为中心的自由主义教育，重视发挥学生学习的积极性，推行个性化教育。但由于受政府军国主义教育的压制，个性教育也未能得到充分发展。日本真正实施个性教育，应该说是与美国的“指导”分不开的。二战结束后，应美国驻日占领军总司令部的要求，美国教育使节团对日本教育状况进行了大约一个月的调查，1946年4月向占领军总司令部提交了《第一次美国教育使节团报告书》，其主要内容就是在民主主义、自由主义的政治体制下，要承认个人的价值与尊严，根据个人的能力和适应性提供教育机会。同年8月，日本文部省就成立“教育刷新委员会”，着手进行以美国教育使节团报告为蓝本的教育改革。1947年3月公布的被称教育宪法的《教育基本法》就明确阐述了个性教育的思想，即教育要“尊重个人的尊严”，“以创造既有普遍性又有丰富个性的文化为目标”；为了实现教育目的，教育应“以完善人格为目标”，应“尊重个人的价值”和“独立自主的精神”。发端于60年代末70年代初的第三次教育改革也着重强调了“重视个性”的教育改革思想。

应该说，完整的个性教育思想从根本上看是欧美国家的教育产物，但却完全可以为注重团体精神的国家所借鉴，同样，西方国家也可以向东方国家的教育改革学习。这是为什么教育要面向世界，世界教育要相互交流，比较教育得以存在的理由。

二、教育改革的策略

策略原是军事上的术语，指实现某一战略目标的手段、方法和步骤等。教育改革是一项系统工程，它既离不开周到严密的设计，也离不开对潜在阻力的分析。教育改革是一个复杂的过程，它不是一个线性的关系，从计划到实施、从理论到实践，一点也不走样，相反，它是非线性的，经常会遇到意想不到的问题。所以，科学有效的策略是保证教育改革取得成功的关键。

美国学者罗伯特·钦(Robert Chin)、贝尼斯(Warren G. Bennis)和贝恩(Kenneth D. Benne)对教育改革策略的分类是非常有影响的，他将教育改革的策略分为三类：经验 - 理性策略(Empirical - Rational Strategy)、权力 - 强制策略(Power - Coercive Strategy)和规范 - 再教育策略(Normative - Reeducation Strategy)。

(一) 经验 - 理性的教育改革策略

经验 - 理性策略基于这样的假设：人是有理性的动物，其行为受理性的支配，人是能被“客观性知识”说服的群体，对于合乎理性的改革方案总会得到多数人的接受与欢迎的；长远周密的计划是必要的，尤其是对规律关系的预测，这是使改革具有科学性的基础；教育改革者既有分工，又有合作，只要分工合理，合作得当，改革就能成功；改革如果以适当的形式，在适当的时间地点推行，那么某些有理性的人即使开始是被动的，最终也会参与的；在研究、开发上花费较多的时间和力量，会在普及和采用阶段受益。因此，改革的倡导者应尽力说服教育改革的潜在受益者，通过教育实验来向他们展示新改革的力量和优势，通过逻辑的力量来唤醒人们的理性认识，通过摆事实，讲道理，说明改革的目标、意义、可行性与有效性，以激发人们改革的

动力。

经验 - 理性策略把创造新教育知识并在教育日常生活中，把运用这些新知识看成是教育改革的关键，它也被称为知识的生产与利用（KPU）。为了执行这一策略，促进由新知识的创新到新知识在实践中的运用，填补教育理论与实践之间的鸿沟，人们提出了许多模式，其中研究、开发、普及与采用（RDDA - Research, Development, Popularization, Adoption）模式。

研究（R模式）是第一阶段，指发明或发现新知识。它强调，研究者只是专心研究问题的人，全心全意并不总是最能把研究成果转化为实用操作技术的人。

开发（D模式）是第二阶段，指把研究成果转化为可供使用的各种工具、策略和技术等。它包括设计问题解决的方案，考虑现实条件下的各种可行性。

普及（P模式）是第三个阶段，它更多地体现为一种市场活动，目的是使新开发出来的技术方法招人喜欢，易于学习，使用方便，能马上为教育实践工作者所用。

采用（A模式）是第四阶段，它是一个复杂的过程，至少包括三大环节：（1）检试，即以有限的方式检试新的教育改革方法；（2）使用，即如果检试表现出较好的效果，就进入改进和适应阶段，使之适用于当地的教育条件；（3）制度化，即如果一切进展良好，把新的教育改革措施当成日常教育工作的一部分，使之常规化。该模式的逻辑过程见图1.1：

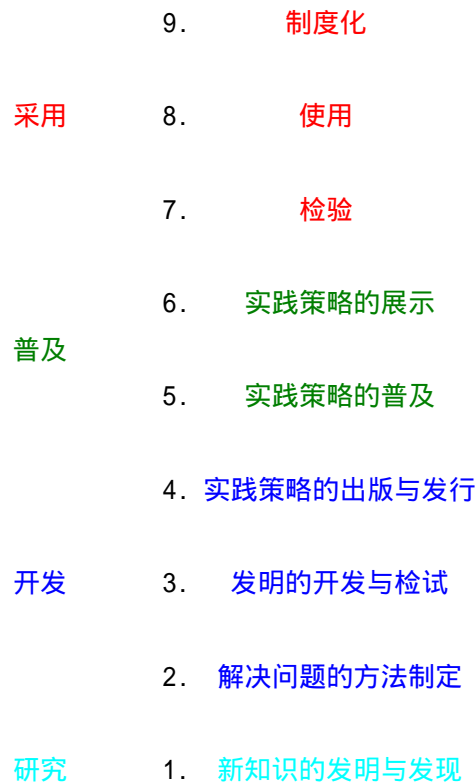


图2.1 研究、开发、普及与采用变革模式

经验 - 理性策略的优点是：（1）把教育改革当作研究工作来处理，既重视运用已有研究成

果，也重视在改革过程中进行研究，努力把教育改革建立在科学研究的基础之上；(2)在研究、开发阶段，依靠的是专家权威，在普及、采用阶段，依靠的是理论权威，重视学校外部力量的推动，是一种自上而下式的教育改革。经验 - 理性策略的不足是：(1)过分强调了理性与科学的作用，对人际关系和情意因素重视不够；(2)过分强调了专家和行政的权威，对学校内部人员如校长、教师等对改革的作用重视不足。

(二) 规范 - 再教育的教育改革策略

规范 - 再教育策略基于与经验 - 理性策略完全不同的假设：人在某种程度上是非理性的，人有动机、愿望、情感、态度，人有不断改变现状、创造更美好未来的动力。人虽然有理性，但人们的行为往往并不由理性的计算决定的，在很大程度上是由社会文化规范支持的，具有同样理性的人由于生活在不同的社会文化规范中，其行为方式是不同的。社会文化规范形成了人们的态度和价值体系，反过来，人们的态度和价值体系又支持着原有的文化规范。所以，要改变人们的行为方式，就需要改变原有的文化规范，进而形成并使人们接受新的文化规范。教育改革的过程是改变人们原有的态度、价值、技能和重大关系，激发人的情意动力，而不仅仅是知识、信息或认知方式的改变，调动人的理性力量。因此，教育改革倡导者的任务在于提出并宣传新思想、新观点、新价值，使人们接受。但该策略反对规范再教育过程中的灌输行为，主张人们通过思想、价值的冲突，进行独立的价值选择与判断，从而成为教育改革的自觉执行者。

规范 - 再教育策略把人们态度与价值观转变的过程看成是人与人之间的沟通与合作的过程。它相信：(1)个人属于更大的社会关系与规范系统，改革的行为常受社会大的文化关系系统的制约；(2)个人在社会关系中的地位制约着他对新改革观念的接受程度；(3)改革的过程是人与人之间相互影响的过程，是人际关系的调整与组合；(4)情意等非理性因素在教育改革中起着关键作用，是教育改革的动力源泉。与经验 - 理性策略把教育改革看成是外部影响导致的看法不同，规范 - 再教育策略相信人类制度内部产生的创造性，即为了适应社会生活的迅速变化，个人、团体和组织内部的创造力是重要的力量。

在具体程序上，大致要经过以下的过程：首先是在人与人、群体与群体之间的相互影响过程中产生改革的设想与驱动力；其次是对改革敏感或行动迅速的群体率先进行的改革；再次是率先进行改革的群体进一步影响了其他群体或个人，从而引发更大范围的改革；然后是在相互影响中教育改革迅速扩散、蔓延开来，改革的成效进一步强化了改革的热情与动机，使改革不断升华。

规范 - 再教育策略优点是强调了教育改革中的人际关系和情意因素，注重改革倡导者与工作人员的对话、教育工作者之间的相互影响与沟通，把教育改革建立在改革者的自觉性、主动性和能动性上，教育改革是非行政的、非权威的，而是一个自然的沟通、传递、扩散和深化的过程。其缺点是缺乏强有力的政治、经济和科技因素的策动，改革速度相对比较缓慢；重视情意而忽视理性，从而在一定程度上丧失了改革的科学基础。

(三) 权力 - 强制的教育改革策略

权力 - 强制策略认为 经验 - 理性策略和规范 - 再教育策略都是理想主义的教育改革策略，在现实的教育改革过程中都是难以奏效的，因为改革是一项破旧立新的革新过程，在实施中必

然要遇到来自实践者的阻力和反抗。在教育改革过程中，教师之所以要排斥、拒绝教育改革是因为：(1)中小学教师已有的知识技能赶不上学科发展的速度。知识爆炸会使他们认识到有义务进行课程与教学改革，但这类改革实际上意味着他们要改变已有的习惯，要做更多的工作，有时还要在已经超时的工作量上再添加新的工作。(2)一部分人之所以选择当教师，是为了寻求一个比较稳定的职业。因为在许多人看来，教师的职责就是保持传统而不是革新创造，所以教师常用老方法实施新课程，改来改去最终还是回到老路上去了。(3)课程领域曾出现过许多“昙花一现”的所谓“变革”或“革新”，以致许多教师感到，今天采用的这种方式，马上就可能被遗弃，因为还会出现什么新玩艺。对于过于迅速的变化，教师选择了“以不变应万变”的策略。(4)教师有时对变革持不关心态度，是由于他们不了解课程变革的性质以及变革可能会带来的结果，对课程变革的必要性和有效性缺乏认识。

基于以上认识，权力-强制策略假设人们总是害怕甚至回避教育变革，因此强制和诱导是教育改革所必不可少的，政治和经济的权力是所有人类行动的条件，也是推行教育改革的基础，是教育改革取得成功的重要保证。权力-强制策略认为，所有合理性、理智、人际关系、情意是影响变革的能力上，都不及直接运用权力的效果好。没有强有力的政治、经济和道德上的权力，教育改革是不可想象的，没有它，阻碍和反抗改革的因素就会把任何有价值和有意义的教育改革拖垮，最终使教育改革失败。

实际上，历史上的大多数教育改革都是权力运作的产物。为了确保权力的正当与合理使用，权力-强制策略主张权力的使用必须建立在法制和科学的基础之上，不允许滥用权力，不允许把权力发挥到过分的程度，即通过法律确保和反对一些权力的使用。同时，除了政治、经济、法律和行政方面的“硬权力”之外，还有一些“软权力”也是非常重要的，比如道德、情操、罪恶感、羞耻心的力量。事实上，没有任何一种教育改革策略能离开权力，即使在经验-理性策略中，信息和新知识也是一种潜在的权力。另外，该策略还要求使用非暴力的方式来改善改革的物质和心理环境，利用政治制度的变革来推动教育改革，加强教育行政的权威领导。

权力-强制策略看到了权力在教育变革中的作用，但却忽视了理性和情意的价值，忽视了实践者来自内部的积极变革力量，它完全是一种由上至下的教育改革。针对外部推动变革的弊端，学术界提出了一种以实践者为中心的由下至上的教育变革策略，这在近年来的教育改革当中越来越流行。

由下至上的教育变革策略主张让教育实践第一线的教师自行设计和实施教育变革，以问题解决为基本目标。它相信，(1)由外界强加的教育决定剥夺了学校相关人员的某些权力；(2)学校是教育系统中基本的决策单位，因此应该赋予学校以识别学生需要并对之做出反映的权利；(3)对某一问题了解最多的那些行动者应该有权参与对该问题的决策，与学生接触最多的人最可能做出明智的决定；(4)与学校系统相关的人员有参与学校决策的权利与义务；(5)那些受学校决策影响最深的人(如教师、学生和家)，应该在学校相关事务的决策中发挥重要作用；(6)学生、家长、学校教工和社区的独特需求，只有他们自己最清楚，也只有他们自己才能满足。

该模式的程序是：问题 诊断 寻求解决的办法 选择最好的方案 试验证明 评价、推

广。它的优点是：调动了实践者，特别是教师的改革积极性、自觉性，使教育改革真正成为每一个实践者的职责；改革富有针对性，特别能照顾到具体实践的特殊要求；改革见效快，对教育改革的动机与信心有强化作用。不足是：教育实践者的教育改革能力往往有限，受到各方面的限制较多，改革进来可能会遇到许多阻力，如果改革者意志不坚强，就可能使改革半途而废。

（四）以复杂的观点对待教育改革

以上三种教育改革策略，虽然从理论上看起来都比较完美，但在实践常常会导致一种“逻辑的实践”而不是“实践的逻辑”。实践是复杂的，简单化的理论只能使教育改革走入死胡同。迈克·富兰（Michael Fullan）认为，在变革过程中实际发生的事件是非常重要的，变革的实施是一个过程而非一个事件。但是，现实中关于教育改革的建议有许多是不可靠的，它们既没有指出即时的问题，也没有对实践给予心理上的补偿，更没有考虑时间、程序、学生问题以及来自内部的支持等问题，结果是：教师受日常琐事的限制，受使事情保持不变的日常生活的限制；教师几乎没有更新的空间，外来的压力遇到强烈的反对；教师只是为了生存才进行变革，改变越少越好。

真正的教育变革是复杂的，渐变的，而且常常是在不确定和不稳定的条件下进行学习和适应的过程。有效变革的关键是在混沌的边沿时刻作好准备。



山雀与红鸫的故事

早在19世纪的初期，送到英国家庭的瓶装牛奶是没有盖子的，两种鸟类——山雀和红鸫逐渐学会了啄食瓶口边沿的奶油。后来，送奶员用铝箔纸密封瓶口以解决这一问题。在以后的20年里，山雀类的鸟（大约有100万只）又逐步学会了如何啄穿这种密封纸。相反，红鸫却没有学会。即使一个偶然的机会有个别的红鸫发现了如何啄穿密封纸，而这一知识在红鸫鸟类的整体中却没有得到传播。

如何解释这一现象呢？山雀的行为是社会性的，它们群居行动，每年8 - 10只鸟会一起相处2 - 3个月。有时它们会和其他的山雀相聚，然后变换一起相处的成员。相比之下，红鸫的行为是割地而居的，一只雄性的红鸫会把其他雄性的同伴排斥在自己的领地之外。它们极少相聚，即使相聚，彼此也是敌对的。

一般地说，一种鸟类当它们部分地和其他鸟类相联系时，彼此间的适应是最有效的。如何相似的鸟类总是相聚在一起，虽然彼此之间的适应是最快的，但是由于多样性而无法应付突如其来的变化。反过来说，如果相似的鸟类从来都不相聚，那么它们对于变化的适应是最慢的，而且它们最终可能演化为彼此不能相互交流有不同物种。

富兰从复杂学的观点认为，（1）你不能强制决定什么是重要的，强制性的东西越多，时髦的和表面化的东西就越泛滥，离教学的真正目标也就越远。变革越复杂，你能迫使它做的就越少；（2）变革是一项旅程，而不是一张蓝图，旅程会进入没有航海图的水域，原来的计划和蓝

图对旅程的进行不一定有多大帮助。变革是非线性的，充满着不确定性和兴奋，有时还违反常理；(3) 问题是我们的朋友，问题是学习所必需的，它是通向更为深入的变革和达到更为满意目标的途径，我们只有深入到问题之中，才能提出创造性的解决办法。问题不可避免地要出现，如果没有问题，你就学不到东西；(4) 见解和战略计划要稍后形成，因为见解来自于行动而不是先于行动，开放的意见形成过程和共同的见解是成功不可少的，不成熟的见解和规划可能是盲目的；(5) 个人主义和集体主义有着同等的力量，最新的思想往往产生于多样性和在团体边缘的人，孤独不好，团体控制更坏，对于孤独和小集团思想，我们没有单方面的解决办法，应同时尊重；(6) 集权和分权都行不通，集权失之过分控制，分权错在走向无序，中央和地方都相互需要，自上而下和自下而上要相互影响，严密的管理和颠倒的方法都是必要的；(7) 与更广的环境保持联系对成功必不可少，最好的组织机构既向内部学习也向外部学习；(8) 每个人都是变革的动力，变革太重要了，不能把变革只交给专家，个人的思维模式和熟练掌握，是变革成功的最后保障。

复习参考题：

1. 教育改革有哪些特性？你是怎样理解的？
2. 用你的语言来阐述一下教育改革的三重策略。
3. 你倾向于哪些教育改革策略？能说明原因吗。

第三节 当代世界教育的主题

第二次世界大战以后，世界的政治、经济、科技和文化各个领域都发生了一系列重大的变化，深刻地改变着教育的历史进程，同时，教育的发展也对社会的生产和生活起到了强有力的推动作用，教育成了国民经济体系中具有先导性、基础性和全局性的战略组成部分。从20世纪20 - 30年代杜威的“进步教育改革”到50 - 60年代的“课程教学改革”再到80 - 90年代的“教育体制改革”，世界教育改革的浪潮汹涌澎湃，此起彼伏。21世纪的教育改革承继了20世纪未完成的事业，凸显出三大核心主题——终身教育、全民教育、全面发展教育。在我国，中国共产党的“十六大”提出的“形成比较完善的现代国民教育体系……人民享有接受良好教育的机会，基本普及高中阶段教育，消除文盲。形成全民学习、终身学习的学习型社会，促进人的全面发展”就是这三大主题的集中体现。

一、终身教育

终身教育(lifelong education)是20世纪60年代形成和发展的一种国际性教育思想。它一经提出，便得到了人们的广泛认可。1972年联合国教科文组织的著名教育报告《学会生存》认为“终身教育是学习化社会的基石”，1996年联合国教科文组织的另一篇著名教育报告《教育——财富蕴藏其中》也强调要“把终身教育放在社会的中心位置上”。进入21世纪，已有越来越多的国家把建构终身教育体系作为国家教育改革与发展的重点。

终身教育是一个时间维度的概念，是指贯穿人一生的教育形态，是一种从摇篮到坟墓的教育。在世界上有代表性的终身教育思想主要有以下几种：

(一) 保罗·郎格朗的观点

保罗·郎格朗在1965年向联合国教科文组织国际成人教育促进会提交的报告《论终身教育》就指出：“教育并非终止于儿童期和青年期，它应当伴随人的一生而持续地进行。教育应当借助这种方式，满足个人及社会的永恒要求。”之后，在1970年出版的《终身教育导论》的序言中，又进一步指出：“教育和训练的过程并不随学校学习的结束而结束，而是应该贯穿于生命的全过程。这是使每个人在个性的各方面——身体的、智力的、情感的、社会交往的方面，总之，在创造性方面——最充分地利用其禀赋和能力的必不可少的条件。”1972年，在联合国教科文组织总部召开的“有关终身教育专题研讨会”上，他针对当时的教育体系，提出了终身教育特性一览表：

现在的教育体制把教育限制在人生的某一时期(青少年时期)；终身教育是通过全部生涯进行的；

现在的教育体制注重学习抽象的知识；终身教育进行智育、情绪、审美、职业、政治、身体等多面性的教育，并从整体上寻求其具体的联系；

现在的教育体制将职业教育同一般教育、正规教育同非正规教育、学校教育同校外教育、文化同教育等各种教育活动分隔开来；终身教育考虑人格的全部及其有机的发展，谋求各种教育之间的联系和综合统一；

现在的教育体制立足于将积累起来的已知信息启示给下一代，以此为教育目的；终身教育立足于形成知识、理性、人格的辩证法观点，认为人是在不断探索中展开教育活动的时性的存在；

现在的教育体制通过教育性的规章制度及外部强制手段，使学生以学习已有文化为重点；终身教育尊重每个人的个性、独立性和特殊风格，重视让学生自发、自主、不断地发展；

现在的教育体制把教育视传授文化遗产的手段；终身教育认为自我的不断发展过程就是教育，将教育视为成长的手段；

现在的教育体制使教育成为筛选人的工具；终身教育认为学生未成熟时期只限于一次的挑选是无益的和有害的，希望他们在一生中的各个阶段都能充分发挥自己的才能；

现在的教育体制将教育限定在中学、大学、专门学校等故意分离开的领域中；终身教育把教育扩大到朋友、家族、工作岗位、教会、政党、工会、俱乐部等与人们实际生活有关的各种环境中；

现在的教育体制在教育媒体和训练上都设置一定的阶梯；终身教育选择教育机会时，只是看现有环境中是否有可能利用的媒体，以及是否适合个人和社会能力等，认为这是唯一的决定因素；

现在的教育体制认为教育只能由社会中的一部分人——教师来进行；终身教育认为，根据时间和情况的不同，可由社会的不同部门提供教育机会。

郎格朗认为，在当今时代，那种凭借某种固定知识和技能就能度过一生的观念已经成为过去，教育不再是为了传授知识，而是为了促进人的发展。终身教育的意义不在于让人去获得成堆的知识，而是使人获得一种工具，越来越充分地达到自我实现。其意义表现为：组织适当的教育结构和方法，帮助一个人在一生中不断学习；通过多种形式的自我教育，向每一个

人提供在最高、最真实程度上完成自我发展的目标和工具；打破了那种认为学习和发展只是在某个固定年龄阶段才有可能和有必要的陈旧观念；成人教育不是学校教育的简单延伸和补充，而立足于成人需要和特点的自由与非强制的教育；终身教育以使人们获得学会学习的能力为目的，拓宽了人们的学习空间，重视人个性发展的统一性、全面性和连贯性。

（二）《学会生存》的观点

《学会生存》在继承了郎格朗终身教育思想的基础上，又把它向前推进了一步。

首先认为终身教育突破了成人教育的界限，拓展到了整个教育过程。《学会生存》认为，“最初，终身教育只不过是应用于一种较旧的教育实践即成人教育（并不是指夜校）的一个新术语。后来，逐步地把这种教育思想应用于职业教育，随后又涉及到在整个教育活动范围内发展个性的各方面，即智力的、情绪的、美感的、社会的和政治的修养。最后，到现在，终身教育这个概念，从个人和社会的观点来看，已经包括整个教育过程了。它首先关心儿童教育，帮助儿童过着应有的生活。同时，它的主要使命是培养未来的成人，使他们准备去从事各种形式的自治与自学。后一种学习要求成人发展许多范围广阔的教育结构和社会活动。”

其次认为终身教育不是淡化或否定学校教育，相反学校教育在终身教育中具有基础性地位。终身教育的发展，扩大了形式多样的校外学习方式，“然而，学校，即向年轻一代有条不紊地施行教育所设计的机关，在培养对社会发展有贡献并在生活中起着积极主动作用的人方面以及在训练人们适应当地准备从事工作等方面，现在是，将来仍然是具有决定性的因素。……如果我们废弃了学校，不把学校当作教育的一个主要部分（纵然不是唯一部分），这就等于我们不让成千上万的人受到这种可使他们系统地掌握知识的教育。”

再次认为终身教育要推动一个学习化社会的到来。《学会生存》指出，“一个社会既然赋予教育这样重要的地位和这样崇高的价值，那么这个社会就应该有一个它应有的名称——我们称这为‘学习化的社会’。这样一个社会的出现，只能把它理解为一个教育与社会、政治与经济组织（包括家庭单位与公民生活）密切交织的过程。这就是说，每一个公民享有在任何情况之下都可以自由取得学习、训练和培养自己的各种手段，因此，从他自己的教育而言，它将基本上处于一个完全不同的地位。”同时，“如果学习包括一个人的整个一生（既指它的时间长度，也指它的各个方面），而且也包括全部的社会（既包括它的教育资源，也包括它的社会的和经济的资源），那么我们除了对‘教育体系’进行必要的检修以外，还要继续前进，达到一个学习化社会的境界。”

（三）《教育——财富蕴藏其中》的观点

到了20世纪末，终身教育又有了新的进展。其代表就是21世纪教育委员会提交的报告《教育——财富蕴藏其中》。该报告认为，凡与生命有共同外延并已扩展到社会各个方面的这种连续性的教育都可称这为终身教育。报告还认为终身教育是进入21世纪的一把钥匙，它超越了启蒙教育与继续教育之间的传统区别，它与另外一个往往先进的概念——“教育社会”联系在一起。在教育社会中，事事都可成为学习和发挥才能的机会。“今后，整个一生都是学习的时间，而每一类知识都能影响和丰富其它的知识。在21世纪前夕，赋予教育的种种使命以及教育可能具有的多种形式，均使教育包括从童年到生命终止的、起下述作用的所有活动，……（即）使每个

人能生动地了解世界、了解他人和了解自己。”

报告认为，“下一个世纪将为信息的流通和储存以及为传播提供前所未有的手段，因此，它将对教育提出乍看起来近乎矛盾的双重要求。一方面，教育应大量和有效地传授越来越多、不断发展并与认识发展水平相适应的知识和技能，因为这是造就未来人才的基础。同时，教育还应找到并标出判断事物的标准，使人们不会让自己被充斥公共和私人场所、多的称得上是瞬息万变的大量信息搞得头晕转向，使人们不脱离个体和集体的发展方向。可以这么说，教育既应提供一个复杂的、不断变动的世界的地图，又应提供有助于在这个世界 = 上航行的指南针。”为了适应这样一个不断变动的社会，报告提出终身教育必须建立在四个支柱的基础上，即学会认知、学会做事、学会共同生活和学会生存。

学会认知 途径是将掌握足够广泛的普通知识与深入研究少数学科结合起来。这也就是说学会学习，以便从终身教育提供的种种机会中受益。

学会做事 以便不仅获得专业资格，而且从更广泛的意义上说，获得能够应付许多情况和集体工作的能力。这还意味着要在青少年的各种社会经历或工作经历范围内学会做事；这类经历技能因地方或国家的具体情况而属于自发性的，也可能由于学习和工作交替进行的教育的发展而属于正式的。

学会共同生活 其途径是本着尊重多元、相互了解及平等价值观的精神，在开展共同项目和学习管理冲突的过程中，增进对他人的了解和对相互依存问题的认识。

学会生存 以便充分地发挥自己的人格，并能以不断增强的自主性、判断力和个人责任感来行动。为此，教育不应忽视人的任何一种潜力：记忆力、推理能力、美感、体力和交往能力等。

（四）终身教育理念下的教育改革

终身教育理念一经提出，就被世界各国所接受，并以此理念为指导改造本国的教育体系。以终身教育为理念的教育改革主要体现在以下几方面：

1、改造传统教育体系，实现教育时空上的拓展。传统的教育体系是以学校为核心的体系，学校教育成为全部教育的代名词。从总体上看，传统的学校具有以下特点：一是封闭性，学校与社会缺乏有机的联系机制与渠道。它导致社会的教育需求在教育体系中得不到及时的反映与体现，使学校教育失去了与社会现实生活的联系。二是终极性，学校教育的结束就意味着整个教育的终结，它成了区分人生两个阶段——学习阶段和工作阶段的标尺。学校教育对整个教育的垄断性，使那些由于各种原因过早离开学校的人成为永远没有受过教育的人，这对一个不断进步的社会来说是一种教育的霸权。

终身教育理念下的教育改革就是要打破学校教育的终极性、封闭性和霸权性，实现学校、家庭和社会的横向打通，以及学前教育、学校教育和学校后教育的纵向打通，从而实现教育的时空拓展，使教育贯穿于人的整个一生，贯穿于人生命的每一种活动，实现教育与人生命的全面整合。

2、改造传统学历社会，实现向学习化社会的迈进。传统社会是学历性社会，以学历高低作为判定一个人的根本标尺。学历社会奉行的是一种静止的社会发展观，它相信人只要拿到相应

的学历，你就永远具有等值的教育水平。实际上，现代社会越来越呈现出一种加速度发展的趋势，如果一个人不持续地学习，他的教育水平不仅无法保值，甚至还可能出现贬值的情况。这好比逆水行舟，不进则退。

学习化社会奉行的是一种积极进取的发展观，它要把社会建设成处处具有学习的机会和条件。从个体而言，要成为学习型个体，学习成为每个人普遍的价值选择和行为方式；从组织而言，每一个社会组织都要成为学习型组织，有不断适应变化着的世界的习惯、愿望和能力；从社会而言，要建成学习型的社区、学习型的城市、学习型的国家。总之，使全社会都积极地提供学习的条件，个人和组织也都积极地利用各种机会时时处处地进行学习，让自己与生命一起成长，让自己与社会一起进步。

3、改变传统的“教育”概念，实现向新的“学习”概念的转变。传统的“教育”概念是以学生的“受教育权”为支撑的，“受”字表达的是对学生的一种控制，学生处于被动受教的状态。与此相对应，教师成为教育活动的垄断者、管理者和监督者，教师是教育行为的积极发出者，学生的学习积极性被漠视。

现代的“教育”概念出现了一个新的变化，即由传统的以教师为核心的“重施教”向以学生为核心的“重学习”的转变。它重视的是学生的“学习权”，一切均以学生为出发点。《学会生存》就指出：“未来的教育对象必须把教育的对象变成自己教育自己的主体。受教育的人必须成为教育他自己的人；别人的教育必须成为这个人自己的教育。”《教育——财富蕴藏其中》也指出：“教师和学生要建立一种新的关系，从‘独奏者’的角色过渡到‘伴奏者’的角色，从此不再主要是传授知识，而是帮助学生去发现、组织和管理知识，引导他们而非塑造他们。”

二、全民教育

全民教育（education for all）概念的正式提出，始于1990年3月由联合国教科文组织、儿童基金会、开发计划署和世界银行联合发起，在泰国宗迪恩（Jomtien）召开的“世界全民教育大会”（World Conference on Education for All），又称“宗迪恩大会”。会议讨论通过了《世界全民教育宣言》和《满足基本学习需要的行动纲领》两份重要文件。大会提出了“满足所有人基本的学习需要”的口号，提出了积极消除性别、民族和地区差别，普及儿童基础教育、成人扫盲教育的目标、措施和具体计划。

所谓全民教育，就是教育对象的全民化，亦即教育必须向所有人开放，人人都有接受教育的权利并且必须接受一定程度的教育。由于全民教育不仅仅是一种权利，而且还是一种必须，因此它在一定程度上体现为一种强迫教育；由于全民教育不只是针对儿童和青少年，而是面向所有的人，包括成年人和老年人、城市人和乡村人、男人和女人、主流群体人和边缘群体人等，给每一个人都提供学习的机会，满足人们最基本的学习需求，因此在一定程度上还体现为一种民主教育。

（一）教育的民主化

所谓教育的民主化，是指个体享有越来越多的平等的教育机会，并受到越来越充分的以自主和合作为特征的民主形式的教育，同时教育制度不断转向公正、开放和多样的演变过程。教育民主化几乎是所有教育改革中所固有的目标。

从教育的对象角度看，教育民主化就是要给每一个人以平等的接受教育、进行学习的机会，即所谓的教育机会均等。在法律上，几乎所有的国家都规定了“保证全体社会成员不论其地位、种族、性别、年龄和宗教信仰等条件都有机会不受限制地接受教育”的权利。实际上，教育机会均等的内涵是在不断发展变化的。最初，教育机会均等还只是强调入学机会的均等，后来就扩展到受教育的年限、学校类型和课程性质的均等，近来又提出了从入学机会到过程条件再到教育结果的全面均等要求。全民教育所倡导的是给每一个人都提供享受最基本教育的机会，或者每个人都有均等的机会接受符合其能力发展的教育。

（二）教育的普及化

普及教育（universal education）和义务教育（compulsory education）是两个不同的概念。顾明远教授主编的《教育大辞典》认为，义务教育是“根据国家法律规定对适龄儿童实施一定年限的普及的、强迫的、免费的学校教育”，与以法律规定强制实施的义务教育含义有所不同，普及教育是“国家对学龄儿童不分种族、肤色、宗教信仰、性别和能力所普遍实施的一定程度的基础教育”。普及教育虽然不一定免费、不一定强迫，但却向所有人提供一定程度的教育机会。

所谓教育的普及化，是指政府向社会中的每一个人提供的能满足人们基本学习需求的教育过程。按照《世界全民教育宣言》的界定，所谓基本的学习需要“包括基本的学习手段（如读、写、口头表达、演算和问题解决）和基本的学习内容（如知识、技能、价值观和态度）。这些内容是人们为能生存下去、充分发展自己的能力、有尊严地生活和工作、充分参与发展、改善自己的生活质量、做出有见识的决策并能继续学习所需要的。”《宣言》还认为，满足全民基本的学习需要，光靠加强现存的基础教育是不够的，它还需要一种“扩大的设想”（expanded vision），即普及入学机会并扩大平等；加强学习，促进人们学到有用的知识、推理能力、各种技能以及价值观念；扩大基础教育的手段和范围，加强早期的儿童看护和初始教育，普及初等教育，开通青年和成人学习必须的多种传授体系，有效地利用信息、通讯等手段和渠道传播知识；改善学习环境，促使社会各个方面确保使所有学习者都得到他们所需要的营养、卫生保健以及一般的物质和情感支持，从而使他们能积极参与教育并从中获益；加强伙伴关系，使教师、行政管理人员及其他教育人员，教育部门同规划、财政、劳动、通讯及其他社会部门，政府同非政府组织、私营部门、地方社团、宗教团体及家庭等建立新型有活力的伙伴关系，共同促进全民教育的达成。

三、全面发展教育

早期的全面发展思想是以马克思的个人全面发展理论为基础的。马克思当时提出的个人全面发展学说是有其特定历史背景的，我们不能超越这种历史背景去理解个人全面发展的内涵，否则不仅会人为地扼杀马克思主义的时代精神，而且会丧失马克思主义的超越本性。马克思提出个人全面发展学说，其背景有二：一是当时只有一少部分特权阶层有权接受文化教育，而广大的劳苦大众只能参加生产劳动，这种劳动与教育的分离直接导致人的片面发展；二是深入到工业生产过程内部，由于受过细分工的制约，每个人都终生地从事一种职业，成为整个机器的一个部件，从而造成人的全部潜能一部分过度畸形发展而另一部分人为地闲置荒废的片面发展

局面。所以马克思指出，所谓个人的全面发展就是“社会中的每个人”的全面发展，是社会中每个人智力和体力全面、自由、充分地发展。可见，马克思是在“有的人受教育，有的人受不到教育”的背景下，在“社会中每个人”的视野内提出个人智力和体力全面发展的。

在后马克思时代的今天，社会历史的大背景已经发生了根本性的变化，即不仅“社会中的每个人”都要接受国家法律强制和保障的义务教育，而且还正在向全民、终身教育的目标迈进。也就是说，马克思时代的“社会中的每个人”的问题已经解决了，现在凸显出来的是后马克思时代的“每个人的特殊性”问题，亦即个性全面发展的课题。长期以来，我们的教育是一种工业化的教育，采取的是划一化、模式化、批量化和非人性化的机器生产模式，把人才的培养当成了标准件的生产，泯灭了人的个性。所以今天的全面发展教育是“个性全面发展的教育”。

何谓个性(Personality)?在教育中长期以来一直沿用心理学的个性概念，泛指一个人的精神面貌和心理面貌。我们认为这种心理学的理解对教育学来说是不合适的，因为心理学把个性理解为既定性的结果，而不是生成性的过程。在我们看来，教育学中的个性概念，至少应该从以下四个方面去理解：一是指个体人性的丰富性，即个体具有多种发展向度和深度的可能；二是指个体人性的差异性，即个体在心智潜能和文化空间上的特殊性；三是指个体人性的主动性，即个体具有自主选择、自主发展的本性；四是指个体人性的社会性，即个体具有在发展内容与力度上的社会制度制约特性。

基于以上个性观，我们可以把个性全面发展理解为以下五个方面：

1、全面发展

所谓全面发展是指每一个人自身所蕴含的全部发展可能性或潜能的全面发展。从内容上看，它包括人的智力、体力、品质和美感等多方面的发展；从心理结构上看，它指人的知觉、情感、意志、行为的全面发展。不仅如此，即使对人的身心的某一方面，也要从多方面认识和从多角度理解。以智能为例，美国学者加德纳(Gardner, H.)提出的多元智能理论就认为，人至少有八种智能，即语言、逻辑数学、空间、音乐、身体运动、人际交往、反省和自然智能。如果我们对全面发展仅作简单化的理解，那么个体人性的丰富性就会被扼杀，就会被局限在一个狭小的范围内，造成片面发展，甚至会泯灭个性。

2、和谐发展

所谓和谐发展是指个体在全面发展的多方面中要致力于优化组合与平衡协调，避免冲突与分裂。在教育实践中，一直存在着两种理论误区：一是把全面发展等同于平均发展；二是把全面发展理解成各方面独自甚至分裂地发展，而不是和谐地发展。和谐，意味着多样性的统一，意味着有机整合。这种统一与整合，表征着一种秩序性，亦即古希腊教育家所张扬的“身心既美且善”。和谐发展既体现了对人之潜能多样性的尊重，又表达了对个体内在完整性的关怀，如果没有了和谐发展，结果只会造成人格的分裂，而不会培养个性完满且完善的人。

3、自由发展

所谓自由发展是在全面、和谐发展思想指导下，个体根据自己的特殊禀赋与兴趣，充分展示、发挥和发展自己的主体性，在现实社会所能提供的发展条件范围内自我设定自己的发展方向和程度。主动性是自由发展的精髓，也是个性的精髓。当一个人总是被动地随着外界要求而

不能根据自己的实际做出取舍与抉择时，我们就很难说这个人是具有个性的。但是，需要指出的是，个性的自由发展或主体的能动性并不是没有限度、不受任何限制的，人作为一种社会的存在，在某种程度上说是事先被规定在一定的社会关系网结中的，人只能在这种先在规定的范围内获得自由，展现自己的主体性。

4、充分发展

所谓充分发展是指个体在社会给定的空间与条件下，或者在个体积极创造的社会空间与条件范围内，充分利用外部的可能性来达到自身潜能的最大发展。每个人的个性发展既具有潜在的丰富性，又具有内在的差异性，这种差异性体现在个体丰富性的每一个方面，但并不是等量齐观的。充分发展就意味着个体根据自主选择、扬长避短的原则，使自己在某些优势潜能方面所可能达到的高度充分地发展，使自我潜能得到最大限度的开发。教育应该成为学生个性充分发展的助长器，而不是成为压抑个性发展的障碍物。

5、持续发展

所谓持续发展，要从三重意义上理解：一是指现在的发展不要以牺牲个人未来更大的发展为代价；二是指个性的发展是一个终生的过程，个体要持续不断地去追求发展的新目标；三是指随着社会进步所带来的个人发展空间与条件的改善而不断地促进自己的最大发展。持续发展的实质是开放地发展，对未来保持高度的适应性。然而，在现实中，我们屡见不鲜的是，有些教师、学生、家长或社会常常为了短期的教育利益，破坏性地或者僵化地阻碍、压抑学生的发展，把学生完全当成考试、分数，甚至经济、机器等各种手段的工具与奴隶，结果，造成学生发展“后劲”与“动力”的丧失。所以，个性之持续发展已是当前教育改革的当务之急。

复习参考题

- 1.全民教育包括哪些内容？你认为有没有需要补充的？
- 2.终身教育观念下的教育改革措施主要体现在哪几方面？

综合复习题

1. 根据教育的概念，说说你对教育的理解。
2. 你是怎样理解全民教育的，你认为此观点有现实可行性吗？说说你的看法。
3. 联系实际说说当代世界教育的主题包括哪些方面？

自测题

- 1、名词：教育改革、保罗·郎格朗、教育的社会依附性、全民教育、终身教育全面发展教育
- 2、简答：
 1. 全民教育包括哪些内容？你认为有没有需要补充或改善的。
 2. 你是怎样理解教育的社会依附性。你同意此观点吗？
 4. 你是怎样理解终身教育的，5. 你认为要采取何种措施来保证它的实施。
- 3、论述：
 1. 你认为全面发展教育和我们目前提倡的素质教育有何关系？你对两者有什么认识？
 2. 保罗·郎格朗的主要观点是什么？你是怎样理解的终身教育的？

主要参考文献（以出版时间为序）

- [1] (瑞士)查尔斯·赫梅尔著,王静、赵穗生译:《今日的教育为了明日的世界》,中国对外翻译出版社1983年版;
- [2] 吴忠魁、张俊洪著:《教育变革的理论模式》,四川教育出版社1989年版;
- [3] 顾明远主编:《战后苏联教育研究》,江西教育出版社1991年版;
- [4] 王宗敏、张武升著:《教育改革论》,河南教育出版社1991年版;
- [5] 袁振国著:《教育改革论》,江苏教育出版社1992年版;
- [6] 赵中健著:《战后印度教育研究》,江西教育出版社1992年版;
- [7] 朱永新等主编:《当代日本教育改革》,山西教育出版社1992年版;
- [8] 王承绪等主编:《战后英国教育研究》,江西教育出版社1993年版;
- [9] 梁忠义主编:《战后日本教育研究》,江西教育出版社1993年版;
- [10] 邢克超主编:《战后法国教育研究》,江西教育出版社1993年版;
- [11] 李其龙等著:《战后德国教育研究》,江西教育出版社1995年版;
- [12] (美)E·马克·汉森著,冯大鸣、唐宗清、王立新译:《教育管理与组织行为》,上海教育出版社1993年版;
- [13] 袁振国著:《对峙与融合:20世纪的教育改革》,山东教育出版社1995年版;
- [14] 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著,华东师范大学比较教育研究所译:《学会生存——教育世界的今天和明天》,教育科学出版社1996年版;
- [15] (罗马尼亚)S;拉塞克、(伊朗)G;维迪努著,马胜利、高毅、丛莉、刘玉俐译:《从现在到2000年教育内容发展的全球展望》,教育科学出版社1996年版;
- [16] 国际21世纪教育委员会著,联合国教科文组织总部中文科译:《教育——财富蕴藏其中》,教育科学出版社1996年版;
- [17] 赵中健编:《教育的使命——面向21世纪的教育宣言和行动纲领》,教育科学出版社1996年版;
- [18] 陆有铨著:《躁动的百年——20世纪的教育历程》,山东教育出版社1997年版;
- [19] 郭文安、陈东升著:《国民素质建构与基础教育改革》,人民教育出版社1997年版;
- [20] 顾明远主编:《民族文化传统与教育现代化》,北京师范大学出版社1998年版;
- [21] 王义高主编:《当代世界教育思潮与各国教改趋势》,北京师范大学出版社1998年版;
- [22] 袁振国主编:《当代教育学(修订版)》,教育科学出版社1999年版;
- [23] 赵中健选编:《全球教育发展的研究热点——90年代来自联合国教科文组织的报告》,教育科学出版社1999年版;
- [24] (加)迈克·富兰著,中央教育科学研究所、加拿大多伦多国际学院译:《变革的力量——透视教育改革》,教育科学出版社2000年版;
- [25] 石中英著:《知识转型与教育改革》,教育科学出版社2001年版;
- [26] 罗伯特·G·欧文斯著,龚卫霖、温建平、王越译:《教育组织行为学》(第7版),华东师范大学出版社2001年版;

[27] 顾明远、孟繁华主编：《国际教育新理念》，海南出版社2001年；

[28] (日) 藤田英典著，张琼华、许敏译：《走出教育改革的误区》，人民教育出版社2001年版；

[29] (挪威) 波·达林著，范国睿主译：《理论与战略：国际视野中的学校发展》，教育科学出版社2002年版；

[30] (英) 斯蒂芬·J·鲍尔著，候定凯译：《教育改革——批判和后结构主义的视角》，华东师范大学出版社2002年版；

[31] 郑新蓉著：《现代教育改革理性批判》，人民教育出版社2003年版。