

China's Education

Research & Review

中国教育 研究新进展

2008 主 编◎郑金洲 程 亮

China's
Education
Research & Review

中国教育
研究新进展

2008 主 编◎郑金洲 程 亮



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

中国教育研究新进展. 2008/郑金洲等主编. —上海: 华东师范大学出版社, 2010. 1

ISBN 978-7-5617-7500-4

I. ①中… II. ①郑… III. ①教育工作—研究—中国—2008 IV. ①G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 009866 号

中国教育研究新进展·2008

主 编 郑金洲 程 亮

责任编辑 金 勇

审读编辑 刘玉华

封面设计 卢晓红

责任校对 赖芳斌

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

电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537(兼传真)

门市(邮购)电话 021-62869887

门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 浙江省临安曙光印务有限公司

开 本 787×1092 16 开

印 张 25.75

字 数 422 千字

版 次 2010 年 4 月第 1 版

印 次 2010 年 4 月第 1 次

印 数 2100

书 号 ISBN 978-7-5617-7500-4/G·4337

定 价 49.80 元

出 版 人 朱杰人

(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)

前言

步入 21 世纪,“全球化”、“信息化”、“网络化”、“数字化时代”、“学习化社会”、“城市化”、“后现代”等一连串字眼,已经成为新世纪词典中的重要词汇。它们所预示的,不仅仅是社会的一些外在变化,更意味着社会转型时期所产生的深刻的内在变革。处于社会变革宏大场景中的教育,与时俱进,与时同变。

每个年度对教育所展开的研究,都或多或少地有新的课题进入研究者的视野;每个年度都会对先前一些课题的已有研究有所推进。教育研究的历程,也正是在这样年复一年的进展中向前发展着;对教育的规律性认识,也正是借助于这样年复一年的研究向前提升着。努力汇总中国教育研究每个年度的一些热点课题,努力展示中国教育研究每个年度的发展状况,努力辨察中国教育研究每个年度后续研究的态势,回溯过去,梳理现状,铺垫未来,这就是《中国教育研究新进展》(以下简称《进展》)的旨趣。

纂辑《进展》的想法由来已久。在 1995 年由全国教育科学规划办公室组织的“教育学学科调查”中,我们承担了“教育基本理论”学科的调查任务,调查结果最后体现在《教育基本理论之研究(1978—1995)》(福建教育出版社 1996 年版)中。当时,就曾设想将这样的学科调查经常化、系统化,每个年度进行一次,每次以年度进展报告的形式反映出来。由于种种原因,这一想法当时并未践行。在步入新世纪之前,这一想法在实施上有了时间上的依据,遂以 2000 年为开端,逐年积累相关的研究素材,为教育理论工作者和教育实践工作者提供各年度的资料借鉴。

在取材上,《进展》并不局限于教育理论研究的成果,还涉及教育

中 ZGJY
国教育
研究

前

言

实践中有关课题的研究。这是因为考虑到每个年度研究者关注的课题不一,有的年度理论性课题探讨多些,而有的年度实践性课题反映多些;并且,读者所关心的课题也各有侧重,有些读者偏重于理论性课题的把握,有些读者偏重于实践性课题的评析。何况理论性课题与实践性课题之间往往多有联系,互相印证。

既然各个课题的素材是来自过去一年中已有的研究成果,因而每个年度所汇总的课题不尽相同。有些具有一定的连续性,几年中一直成为关注的研究对象;而有些几乎是“年度课题”,这一年度关注者较多,而下年度则问津者甚少。对前者,会在不同年度得以持续反映;而对后者,只能在出现较频繁的年度加以集锦,以后也许会成为“历史的陈迹”。另外,由于《进展》的立意是各个课题在横向上,介绍存在的不同观点及其所持的依据,辨析观点与观点之间的差异;在纵向上,探寻研究所取得的进展,尽量理清脉络,悉心把握源流,因而,有些课题可能会涉及前些年度尤其是前一年度的研究成果,会引用一些密切相关的但又非该年度的研究论、著。

努力客观叙述,审慎评说,这是《进展》纂辑过程中秉承的一个准则。按照我们的理解,年度“进展”应该反映的是研究者们过去一年里发表的研究成果,我们要做的或主要能做的是对这些研究成果进行一定的梳理,让读者明了过去一年里教育研究主要做了些什么,在哪些方面取得了进展。虽然在这样的过程中,也会掺杂一些我们的见解,如我们对课题的选择、对各个课题逻辑框架的安排和对一些研究的评说。但是,与叙述研究者们已有的成果相比而言,我们的评说是居于极次要的地位的,甚至在一定程度上是内隐的而不是外显的。

努力博采众长,合理取材,这是《进展》纂辑过程中的另一个准则。研究者们各个年度内关注的课题会有所不同;在同一个课题上,不同的研究者往往会有不同的识见。我们力求做到不以人定题,不以人选题,从论、著的质量出发,从课题被关注的程度出发,努力客观地确定入选课题以及与课题相关的研究论、著。因而,在《进展》中,您既可以看到一些知名研究者对相关课题的研究成果,也可以看到一些名尚未见“经传”的研究者富有睿智的见解。

努力梳繁理纷,连缀篇章,这也是《进展》纂辑过程中的又一个准则。每年我国出版的教育类著作成千,发表的教育研究论文上万,如

何甄别材料,再将这些材料加以整合? 纂辑的过程就是我们学习的过程。在经过集思广益、粗定课题“总目”初稿的前提下,我们采用了如下工作步骤:①查检索引和收集其他有关的论、著目录;②按图索骥,悉心查找相应的报刊和书籍;③分门别类摘要记录论、著的主要观点;④在进一步确定各个课题框架结构的同时,把摘要加以汇总分析,整合进框架结构之中,这样一个过程,实际上也是纂辑者较全面地了解与掌握该课题的过程;⑤确定各个课题序列,形成“总目”;⑥各个课题纂辑的初稿,在统稿中都作了少则二三次、甚至更多次的修改与调整。

《进展》是一本资料书,是着眼于“工具”的角度来考虑书的篇章结构的。为了便于参阅和使用,每个课题前附有目录;每个课题后附有论、著索引;用夹注反映引用研究成果的出处。在夹注中,成果论点出自期刊的,注出作者与刊出期号;出自报纸的,注出作者与刊载日期;出自著作的,注出作者、页码与出版年份。我们期望通过《进展》,理论工作者能够明了自身研究的一定的基础与价值;实践工作者能够知晓教育研究的一定的概况;使理论与实践工作定位清一些、韬略明一些。

纂辑中的缺点、错误,敬请读者批评。

瞿葆奎 郑金洲
2003年7月三稿
2006年10月四稿
2009年11月五稿

目 录

前言	1
一、基础教育改革与发展 30 年	1
二、教育政策分析	28
三、汶川地震与教育	49
四、奥林匹克与教育	66
五、教育公平	87
六、教育与幸福	119
七、农村教育问题	147
八、农村义务教育经费保障机制	167
九、课程改革反思	184
十、学校文化建设	206
十一、道德教育的理论反思	234
十二、教师知识	256
十三、校长专业发展与校长领导力	270
十四、普通高中改革	296
十五、高考改革研究	319
十六、后现代主义与教育	334
十七、国际教育新动向	372
后记	402

中 ZGJY
国教育
研究

目
录

一、基础教育改革与发展 30 年

目 录

- (一) 教育理念 / 2
 - 1. 价值观 / 2
 - (1) 目的观 / 2
 - (2) 战略观 / 4
 - (3) 发展观 / 4
 - 2. 功能观 / 5
 - 3. 活动观 / 6
 - 4. 要素观 / 6
- (二) 教育决策 / 8
 - 1. 教育方针 / 8
 - 2. 教育政策 / 9
 - 3. 教育法制 / 10
 - (1) 教育法制建设的历程 / 10
 - (2) 教育法制建设的成就 / 11
 - 4. 教育体制 / 11
 - (1) 概况 / 11
 - (2) 教育管理、办学、投资体制 / 13
- (三) 学校发展 / 15
 - 1. 课程与教学改革 / 15
 - 2. 学校德育 / 17
 - (1) 德育政策 / 17
 - (2) 德育课程 / 18
 - (3) 德育模式 / 18
 - 3. 教师教育科研 / 19
- (四) 教育研究 / 19
 - 1. 教育科学 / 19
 - 2. 教育规律研究 / 20
 - 3. 德育研究 / 21
 - 4. 教育管理研究 / 22
- 论、著索引 / 22

中 ZGJY
国教育
研究

2008

年,是中国改革开放 30 周年。站在这个特殊的历史时刻,回顾和反思 30 年来中国基础教育走过的历程,取得的成就以及面临的问题,不仅有助于总结我国基础教育改革与发展的历史经验,而且有助于辨清我国基础教育改革与发展的未来趋向。本课题依托 2008 年的相关研究,以教育理念、教育决策、学校发展、教育研究等线索,对改革开放 30 年我国基础教育改革与发展进行了初步的梳理和总结。

(一) 教育理念

改革开放 30 年来,基础教育改革与发展往往与教育观念的更新联系在一起。2008 年,论者们主要从价值观、功能观、活动观、要素观等层面,叙述 30 年来我国基础教育改革与发展所呈现出的观念创新。

1. 价值观

(1) 目的观

① 从“片面追求升学率”到“素质教育”。改革开放之初,随着高考制度的恢复,被“文革”破坏的教育秩序逐步步入正轨,重视学习、重视文化蔚然成风。但在这一过程中,基础教育逐渐出现片面追求升学率的倾向,制约了教育的改革与发展。针对这种倾向,素质教育观念逐步发展起来。

素质教育着眼于学生的发展,具体来讲:(a)倡导教育要促进学生全面发展,既要着眼于学生知识、技能等的增强,也要着眼于学生体质的强壮、态度的养成、能力的提升;(b)倡导教育要促进学生全体发展,要将“为了一切学生”作为教育工作的重点;(c)倡导教育要促进学生主动发展,要求把学生当作一个有积极探究精神的个体来看待;(d)倡导教育要促进学生个体发展,要求把创新精神的培养置于突出地位;(e)倡导教育要促使学生终身发展,要求在过去、现在、未来之间寻找一定的平衡点,让学生在接受知识的同时,掌握学习的方法,形成积极的学习态度,提高收集、分析、整合信息的能力。〔郑金

洲,2008(21)]]

也有论者着力回顾素质教育观念的发展历程。20世纪80年代后期,随着人们对教育应试取向弊端认识的不断深入,以及对素质教育育人功能的日益全面理解,素质教育的主张经历了从理论到政策再到行为的逐步推进过程,并逐渐成为教育的主流价值观念和教育改革的目标。1999年《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》颁布。《决定》指出:“要以提高国民素质为根本宗旨,以培养学生的创新精神和实践能力为重点,将素质教育贯穿于教育各个领域和教育教学的各个环节。”党的十七大报告进一步提出了实施素质教育的方针。2007年8月29日,胡锦涛同志主持中共中央政治局第34次集体学习时要求:全面实施素质教育应该成为教育工作的主题。这样就把素质教育提高到一个新的高度,进一步明确了新时期教育工作的战略重点。此后,素质教育的研究和实践在全国范围内不断推进与深入,并为国际社会所介绍和使用,成为对我国基础教育改革和发展产生重大影响的教育思想观念之一。〔袁振国,2008(20)〕

②从“人才”到“个人”,再到“公民”。有论者基于基础教育宏观决策变迁的分析,认为过去的30年里,我国始终坚持社会主义的方向,坚持培养德、智、体等方面全面发展的社会主义事业的建设者和接班人。但是,在经济与社会发展的不同时段上,基础教育在培养人的具体“形象”上呈现出不同的取向,不断在个人与社会之间进行调整,相继出现了“人才”、“个人”和“公民”三种取向。自1978年,“实现四个现代化的关键是科学技术的现代化,科学技术的现代化依赖于科学技术人才的培养,而科学技术人才的培养,基础在教育”观点的提出,“人才”取向不断凸显,其在1985年的《关于教育体制改革的决定》和1986年颁布的《中华人民共和国义务教育法》中也有体现。进入90年代以后,针对80年代以来“应试教育”面向“知识”、面向“少数”的倾向,特别提出了面向“素质”、面向“全体”、走向“全面”的新方向,同时强调学生生动活泼的发展以及学校的特色发展。这一时段的教育目的取向,关注的重点已不限于“才”,而是“人”本身。跨入21世纪,我国积极迎接全球化和信息化的挑战,适应全民教育、终身教育和可持续发展教育的要求,努力培养个性全面发展、能参与社

中 ZGJY
国教育 研究

会生活且为社会贡献力量的公民。从“人才”到“个人”，再到“公民”，是我国教育价值理念在“个人”与“社会”（或“国家”）之间不断调适的、螺旋式推进的过程。〔程亮，2008（11）〕

（2）战略观

在战略观上，主张教育先行，强调教育的先导性和基础性，着力提高全民族的素质。这一战略的提出，首先源于教育价值观念的突破、教育功效观念的更新。“文革”中“四人帮”对教育领域的干涉，给教育带来了毁灭性的打击。“文革”后，人们对“教育的性质、任务到底是什么”进行了深入思考，并逐渐认识到：教育具有生产属性，它不仅仅是一个消费部门，而且也是一个生产部门。自1993年《中国教育改革和发展纲要》明确提出，必须坚持把教育摆在优先发展的战略地位，到2008年温家宝同志在十一届全国人大一次会议上作政府工作报告时指出，要坚持优先发展教育，要让孩子们上好学，办好人民满意的教育，提高全民族的素质，教育优先发展的战略在党和国家建设中一直未曾动摇过。教育的先导性、基础性得到高度认可和落实。〔郑金洲，2008（21）〕

（3）发展观

① 追求教育现代化。1983年10月，邓小平为北京景山学校题词：“教育要面向现代化，面向世界，面向未来。”引发了教育界对教育现代化观念的高度关注。教育要面向现代化是“三个面向”的基础和核心。教育要以现代化为取向，同时实现教育自身的现代化；教育要面向世界是教育面向现代化在空间上的扩展，要求教育工作坚持对外开放的方针，打破过去的封闭办学状态，从中国实际出发，继承和发扬优秀的民族传统，并通过多种渠道广泛地开展国际间交流与合作；教育要面向未来是教育面向现代化在时间上的延伸，要求教育必须从自身特点和社会主义现代化的长远目标出发，使今天的教育能适应和满足未来社会发展的需要。〔袁振国，2008（20）〕在这一精神的指导下，1985年的全国教育工作会议召开，教育界展开了一场教育观念的大讨论。在讨论中，人们对传统教育观念的弊端大加鞭挞，对现代教育观念大加赞誉，形成了“冰火两重天”的局面。随着讨论与实践的深入，教育工作者逐渐抛却了传统教育与现代教育的二元对立观，把视野集中到教育现代化上。此后，教育现代化的观念逐渐步入

实践形态并日益成为指导教育发展的基本坐标。〔郑金洲,2008(21)〕

② 从失衡走向均衡。20世纪70年代末,我国基础教育面临着医治“文革”创伤,全面恢复教学秩序,提高教学质量,向高等教育输送大批优秀人才的重任。由于特定时期的独特国情,我国对基础教育采取的是重点发展战略,导致了基础教育发展的严重失衡,突出表现为城乡教育的两极分化。进入21世纪,我国基础教育发展观发生了从重点发展到均衡发展的历史嬗变,基础教育也开始从失衡逐步走向均衡发展,并不断走向教育公平。〔刘吉林,2008(9)〕

2. 功能观

① 从“单一”到“综合”,即从强调教育的单一政治属性转变为基于社会全面进步和人的发展与权利的综合考虑。在新中国成立后相当长的时间里,教育被视为一种特殊的上层建筑,更多地强调其政治功能。随着党和国家工作重点的转移,客观上要求更加全面认识教育的性质和功能。党的十二大、十三大和十四大充分阐释了教育在国家经济社会发展中的基础性作用,逐步确立了科教兴国的发展战略。党的十五大和十六大进一步强调教育的文化功能,指出教育是“文化建设的基础工程”。党的十七大则将教育定位进一步扩展为社会民生的首要问题,在落实科学发展观和构建社会主义和谐社会的背景下,教育的地位和作用已由出于为经济社会发展服务考虑,进一步发展为基于社会全面进步和人的全面发展的目标性思考。〔范文曜等,2008(8)〕

② 从“社会”到“个人”,即从强调教育的外在社会价值转变为强调教育对个体发展的内在价值。教育,特别是基础教育,不是特为社会某一方面服务或作为其工具的,而是整个社会的基础。教育对于社会的功能或者作为社会的基础,都是通过培养人来实现的。因此,教育最终必须落实到“人”的身上、转向对于人本身的重视。进入20世纪90年代之后,我国社会发展进入到“以人为本”的阶段,教育功能中“人”的方面被突出出来并处于中心位置。20世纪90年代末以来,基础教育政策都强调基础教育不仅要承担提高民族素质的责任、要为培养各级各类的专门人才奠定基础,而且要关注到全体学生的全面发展,要致力于培养学生的创新精神和实践能力、致力于每个学

中 ZGJY
国教育
研究

生生动活泼的发展。在全球化和信息化时代,基础教育还需要立足于学习化社会的背景,为每个人的终身发展奠定基础。由此,基础教育从“社会”方面逐渐回归到“个人”方面,从关注外在价值逐渐回归到重视内在价值,即教育作为政治工具、经济工具,逐渐向人本身回归,这也是我国教育适应社会发展的总体形势和现实需求进行的积极转变。〔程亮,2008(11)〕

3. 活动观

教育活动观,是教育价值观的表现形态,同时对具体教育实践活动起着指导、支配作用,包括教育实践的公平观念以及学校活动的校本观念。

改革开放后很长一段时间,在以效率优先、兼顾公平的基本理念下,教育在快速发展的同时,产生了一系列不公平的现象。为破解这些难题,党和政府采取了一系列措施,以促进教育的公平和均衡发展。具体包括大力推进义务教育阶段“就近入学”、保证进城务工人员子女享受与城市人口子女的同等待遇、对贫困家庭学生实行“两免一补”等举措。

在学校发展上,打破了原有的办学模式化、要求统一化、发展同质化的观念,逐渐形成“为了学校”、“在学校中”、“基于学校”的“校本”观念。学校管理者开始把更多的注意力投向学校的内涵发展,学生、教师、课程、课堂成为关注的焦点,学校教学质量、学校办学特色与品牌、学校精细化管理等发展成为工作的重点。〔郑金洲,2008(21)〕

4. 要素观

有关教育的要素观,论者们重点讨论了其中的学生观、教师观、课程观和教学观四个方面的变化。

① 在学生观上,20世纪80年代中后期,教育中“见物不见人,重物不重人”的现象遭到批评,不少研究者认为:在人、教育、社会的三维关系中,人处在最基本的地位,人的发展是社会发展的最终决定力量。随着对学生认识的深化,强调以学生为本,关注学生的主动性、潜在性和差异性,教育教学活动的重心开始下移,学生学习的活力被空前激发,学生个体生命价值得到高度尊重。关注学生个体差异、满

足不同学生学习需要成为教育追求的方向。

② 在教师观上,关注教师职业的特殊性,强调教师的专业发展。把教师作为一个专业来看待,是过去 30 年间在学校领域中观念创新的突出表现之一。教学不只是一种工作,教师不只是一种职业,教师的教学具有较强的专业性,教师的角色具有较强的特殊性,这种认识已经为教育界内外所接受。教师的专业知识、专业技能、专业精神等,受到人们的空前关注。

③ 在课程观上,课程由预先设定的内容,转变为动态生成的过程,它是师生之间的对话,是通过参与者的行为和相互作用而形成的。在这些观念的支配下,课程发生了一系列的变化。其一,从教学内容的代名词,转向包括课程设计、课程实施、课程评价等多种因素,涉及教育教学全过程;其二,课程目标从单维的仅仅围绕基础知识、基本技能来展开,转向多维的涵盖基础知识、基本技能、基本态度、基本能力等,它不再是终极性的、共同的,而是在课程实施过程中动态生成的、富有个性的;其三,教材不再是蓝本,而是文本,是师生相互作用的媒介,是师生进行对话与交流的载体;其四,课程评价不再仅仅注重终结性评价,而是把过程性评价、情境性评价作为重要的评价方式,评价的功能更趋向于促进、激励、引导学生成长,评价的标准更趋向于满足学生个性化发展的需求。这些都是强调学生的积极建构和创造学习。

④ 在教学观上,关注课堂“生成”,把课堂看作是师生积极交往,教师引导学生发展,知识探究和教师教学智慧充分展现的场所。课堂生成观念的树立,对中小学影响巨大,在很大程度上扭转了人们原来对课堂的认识,将学校生活中最基本、最不起眼但也是最重要的场所——课堂纳入了教育教学改革的阵营之中,让“聚焦课堂”、“决战课堂”有了基本的着眼点。〔郑金洲,2008(21)〕

有论者认为,教学观是认识教学并进行教学的观念,它直接决定着教学的效果。新中国成立以来的基础教育课程改革在教学观上,经历了一个从传统的刚性“执行”逐渐走向弹性“生成”的过程,并且包括“三代”课程改革教学观:第一代课程以“文革”前的为主,其中包括“文革”刚结束时期为拨乱反正所编订的各套计划、大纲。第二代始于 80 年代中期,1985 年《义务教育法》颁布以后所编定的课程

计划、大纲等。第一、二代课程所持的教学观是“执行性”教学观。第三代自1998年教育部起草《国家基础教育课程改革指导纲要》以来颁布的课程计划等。第三代课程改革教学观认为:课程应当由封闭走向开放,由学科内容走向学生经验。教学就不只是课程传递和执行的过程,而更是课程创生与开发的过程,这种教学观是一种生成性的教学观,是教师与学生在“互动”、“对话”中对课程进行“创生”、“改造”和“动态生成”的过程。〔孙艳,2008(12)〕

(二) 教育决策

1. 教育方针

改革开放30年的教育方针,既始终坚持社会主义的方向,又随着党和国家工作重心的转移以及经济社会发展目标的变化而不断调整:(1)在教育性质表述上,从1978年《中华人民共和国宪法》的“必须为无产阶级政治服务”变为1985年《关于教育体制改革的决定》的“必须为社会主义建设服务”,再到2001年,国务院《关于基础教育改革与发展的决定》的“必须为社会主义现代化建设服务”;(2)在培养人的目标形象上,从最初的“有社会主义觉悟的有文化的劳动者”,变为“有社会主义觉悟的劳动者”和“又红又专的建设人才”,再到“全面发展的社会主义事业建设者和接班人”;(3)在培养人的途径上,始终坚持教育“必须与生产劳动相结合”,后增加“与社会实践相结合”的原则。论者认为,在这些“语词”增删的背后,所折射的是党和国家有关教育本质(或属性)认识的不断丰富和深化。特别是如何把握社会主义教育的本质(或属性)问题,直接关系到我国基础教育改革与发展的总体方向。〔程亮,2008(11)〕

还有论者认为,党的十一届三中全会召开以后,随着党的工作从以阶级斗争为纲转向以经济建设为中心,教育经过拨乱反正、恢复高考,正常的教学秩序建立起来,尊重知识、尊重人才蔚然成风。在这样的情况下,邓小平同志高瞻远瞩地提出了“三个面向”,确定了教育改革开放乃至国家改革开放的方针,开启了中国教育现代化的伟大航程。作为教育改革与发展的战略指导方针,“三个面向”是在我国

教育向何处去的关键时刻提出来的,不仅对教育的改革发展具有战略指导意义,而且对我国现代化全局具有战略指导意义。〔袁振国,2008(20)〕

2. 教育政策

改革开放 30 年来,基础教育政策发生了一些根本性的变化。表现在基础教育发展政策的价值取向上,由主要重视社会工具价值向关心社会综合利益转变,由重视整体利益向关注教育利益的公平分布转变,由重点关注数量发展到关注素质教育。在基础教育经费责任方面,由官民共担向政府担纲转变,基础教育的公益性得到进一步彰显。〔高鸿源,2008(11)〕

有论者以北京市为例,回顾改革开放以来基础教育政策的发展:①拨乱反正,百废待兴(1978—1987 年)。这一阶段主要是推翻“文革”中对教育的“两个估计”,恢复高考制度,恢复重点中小学制度与发展职业高中。②站在市场门口(1988—2006 年)。这一阶段主要是加强中小学内部管理体制,实行学校“自筹资金”,使基础教育站在了市场门口;同时,学生的学业负担过重,基础教育成为高等教育的“附庸”。③从均衡走向公平(2006—2008 年)。在国家的一系列政策法规的推动下,特别是新《义务教育法》的修订出台,基础教育在取向上逐渐从均衡走向公平。〔王晋堂,2008(20)〕

还有论者将改革开放以来我国农村基础教育政策的演进分为五个阶段:第一阶段(1978—1985 年):农村基础教育“身陷囹圄”,拨乱反正显现发展契机,针对农村基础教育存在的一些亟待解决的重要问题,中央果断出台一系列文件与指示,并取得了一定效果;第二阶段(1985—1994 年):农村基础教育稳步发展,“以乡为主”蕴涵“普及”希望,我国农村基础教育政策的制定已经开始围绕农村基础教育自身发展的目标展开,基本建立起了一套正规的政策制度体系,完成了新旧农村基础教育政策价值取向的基本过渡;第三阶段(1994—2001 年):农村基础教育处境尴尬,“以乡为主”难逃“分税”阴霾;1994 年“分税制”实行后,农村基础资金不足导致政策实践性与可操作性下降;第四阶段(2001—2005 年):农村基础教育体制重整,“以县为主”透射“统筹”光芒,“以县为主来统筹管理全县的义务教育”,

中 ZGJY
国教育
研究

标志着实行了 16 年之久的“以乡为主”农村基础教育管理体制的彻底终结,这在很大程度上改变了农村基础教育所面临的不利局面;第五阶段(2006 年至今):农村基础教育再遇新机,“保障机制”折射“公共”曙光,社会主义新农村建设的全面启动为农村各项社会事业的发展提供了明确指引与切实保障。作为农村公共事业重要组成部分的农村基础教育首次被纳入公共财政范畴。〔陈利华,17—23 页,2008〕

也有论者从定性分析的角度,在四个层面上深入探讨了改革开放以来我国农村基础教育政策创新发展的具体特点:①从农村基础教育政策生态环境发展的基本特征层面上讲,伴随国家政治制度的不断完善,我国农村基础教育政策在变迁中逐渐呈现出民主化、科学化的特征;农村经济水平的不断提高推动我国农村基础教育政策的制定和实施朝着合理化、规范化方向发展;农村文化尤其是农民教育主流意识形态的变迁为我国农村基础教育政策的发展提供了必要参考。②从农村基础教育政策内容创新的突出特点层面上讲,权责主体由“基层政府”向“高层政府”上移;投资主体由“以民为主”向“以公为主”转变;办学形式由“公办”向“公”“民”结合发展。③从农村基础教育政策制定创新的主要特色层面上讲,政策制定理念彰显“平等化”取向;政策形成方式尝试向“目标导向型”转变;政策规制对象呈现“多元型”趋势。④从农村基础教育政策创新约束的具体表征层面上讲,政策系统的结构性缺陷制约效用的发挥;执行主体的失范行为影响政策目标的实现;合法性程度的有限引发政策定位的思考。〔吴家庆等,2008(4)〕

还有论者具体分析了我国中小学教师教育政策 30 年的变化,即从重视教师数量到重视教师质量;从重视部分教师发展到重视教师全员发展;从重视职前教育到重视职前、职后一体化。〔卢维兰,2008(28)〕

3. 教育法制

(1) 教育法制建设的历程

有论者认为,改革开放 30 年来我国教育法制建设走的是一条“破冰”之旅,逐步从政策包办一切事务到政策法规各归其位,从基本法制欠缺到坚持依法治国。首先,在教育立法方面取得了突出的成就。从 1980 年《学位条例》到 1986 年《义务教育法》的颁布,再到