

基础教育发展的 中国之路

黄忠敬等◎著

China Road

*Basic Education Change in China
in the Context of Globalization*

国家社科基金“十二五”规划一般项目“全球化背景下中国特色基础教育
发展道路研究”（BHA110043）课题成果

基础教育发展的 中国之路

China Road

*Basic Education Change in China
in the Context of Globalization*

黄忠敬等◎著



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

基础教育发展的中国之路/黄忠敬等著. —上海:华东师范大学出版社, 2016. 1

ISBN 978-7-5675-4686-8

I. ①基… II. ①黄… III. ①基础教育—发展—研究—中国 IV. ①G639.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 027630 号

基础教育发展的中国之路

著 者 黄忠敬等
项目编辑 蒋 将
审读编辑 王 海
责任校对 张 雪
装帧设计 俞 越

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 浙江省临安市曙光印务有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 17.25
字 数 382 千字
版 次 2016 年 11 月第 1 版
印 次 2016 年 11 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-4686-8/G·9053
定 价 48.00 元

出 版 人 王 熠

(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)

目 录

导论 / 1

- 一、研究背景与意义 / 1
- 二、核心概念界定 / 2
- 三、研究问题与方法 / 6
- 四、研究内容 / 7
- 五、文献综述 / 8

第一部分 理论溯源

第一章 基础教育发展之路的全球视野 / 15

- 一、基础教育发展道路的全球视角 / 16
- 二、基础教育发展道路的共性与差异 / 18
- 三、影响基础教育发展道路的因素分析 / 20

第二章 基础教育发展之路的研究范式 / 34

- 一、现代化范式 / 34
- 二、全球化范式 / 37

第三章 中国基础教育发展之路的分析框架 / 40

- 一、中国基础教育发展的政治特性 / 40
- 二、中国基础教育发展的转型特征 / 42
- 三、中国基础教育发展的“三维”分析框架 / 43

第二部分 历史寻脉

第四章 全球一本土:政策引领之路 / 51

- 一、从“移植引进”到“中国特色”的探索 / 51
- 二、从“中国特色”到“走出去”战略 / 58
- 三、中国教育的国际影响力 / 59
- 四、全球一本土的“中国之路” / 67

第五章 集权一分权:政府治理之路 / 70

- 一、从“集权”走向“分权”:政府间关系的变革发展轨迹 / 70
- 二、从“依附”走向“自主”:政府与学校关系的演变历程 / 75
- 三、从“单一”走向“多元”:政府与社会关系的发展趋势 / 79
- 四、政府教育职能转变的中国经验 / 84

第六章 理论—实践:学校变革之路 / 86

- 一、从“联系实际(实践)”转向“走向实践” / 86
- 二、从“面向实践的理论建构”走向“实践者的理论建构” / 88
- 三、从“相互独立”到“双向建构” / 90
- 四、融合教育理论与实践的“中国方式” / 91

第三部分 实践探索区域之路

第七章 基础教育发展的“公平之路” / 99

- 一、我国基础教育公平发展的历史回顾 / 99
- 二、我国教育公平的现状 & 问题 / 101
- 三、解决教育公平问题的途径 / 102
- 四、案例分析:杭州集团化办学的探索与实践 / 104
- 五、经验总结与展望 / 110

第八章 基础教育发展的“质量之路” / 114

- 一、从注重“知识评价”到注重“素养评价” / 115
- 二、从“认知能力”的评价到“非认知能力”的评价 / 123
- 三、从“低阶思维”评价转向“高阶思维”评价 / 129
- 四、从传统的“纸笔测试”向“电子评价”转变 / 142
- 五、未来的行动建议 / 145

第九章 基础教育发展的“综合之路” / 147

- 一、教育改革主体:从“政府主导”逐步发展为政府、学校、社会“多方参与” / 147
- 二、教育的功能:从“为经济社会发展服务”转向“创办人民满意的教育” / 155
- 三、教育改革路径:从单向推进向综合联动发展 / 165

第四部分 实践探索学校之路

第十章 学校发展的“自主探索之路” / 173

- 一、如何提高薄弱学校教学质量:“成功教育”的产生 / 173
- 二、推广、转向、创新:“成功教育”的发展 / 179
- 三、注重规范,提倡个性:“成功教育”实践的特点 / 185
- 四、“成功教育”折射出的学校自主探索发展经验 / 191

第十一章 学校发展的“专家引领之路” / 195

- 一、以推进课改为己任:政府主导下的示范性实验 / 195
- 二、立足自我更新:“新基础教育”研究引领下的系统变革 / 200
- 三、承担一校多区办学:以“新基础教育”为核心的整体转型 / 209
- 四、寻求更高层次的对话:“国际理解教育”的崭新尝试 / 216
- 五、专家引领下学校发展的经验总结 / 220

- 第十二章 学校发展的“中西融合之路” / 223**
- 一、为何走国际化办学之路 / 223
 - 二、如何走国际化办学之路 / 230
 - 三、何以支持中西融合的办学之路 / 237
 - 四、中西融合之路的办学经验总结 / 242
- 第五部分 未来展望**
- 第十三章 未来基础教育的发展趋势 / 247**
- 一、学校教育的不可替代性是什么 / 248
 - 二、哪些课程知识对于学生来说是最有价值的 / 248
 - 三、教师的角色发生了何种转型 / 249
- 第十四章 中国基础教育的未来展望 / 250**
- 一、学会从“全球视角”看教育 / 250
 - 二、自我与他者的关系 / 251
 - 三、传承与创新的关系 / 252
 - 四、未来之路：“三主”战略 / 252
- 参考文献 / 256**
- 后 记 / 266**

导 论

早在 1964 年,麦克卢汉(Marshall McLuhan)在《理解媒介:论人的延伸》一书中就提出“地球村”的概念,指出地球在时空范围内已缩小为弹丸之地,世界只是一个小社区。美国著名作家托马斯·弗里德曼(Thomas Friedman)也指出当今的世界由于互联网的发展已经变成扁平的了,在《世界是平的》一书中,他指出,平坦的世界是个人电脑、光缆、工作流程软件的综合产物。在这个世界,每个人都会问:在当今全球竞争机会中我究竟处在什么位置?我如何与他人进行全球合作?(弗里德曼,2006)。美国政治学大师塞缪尔·亨廷顿(Samuel P. Huntington)在《我们是谁》一书中也强调:现代化、城市化和全球化促使人们重新思考自己的特性或身份,“我们是谁?”,出现了身份认同的“窄化”或“泛化”问题(Huntington, 2005)。

尽管全球化最初只表现为经济的一体化,但是经济的全球化却很快推动着政治和文化的全球化,进而对人们的生活方式、思维方式和国家意识等方面产生深远的影响。从这个角度来说,全球化不仅是经济的全球化,更是文化和教育的全球化;全球化不仅是全球的一体化,也是全球的地方化。不得不说,中国基础教育也不可避免地正受到全球化影响,改革开放之后的中国基础教育发展离不开全球化的语境。未来教育的发展路径选择、教育现代化、教育国际化等,都离不开全球化这一坐标系。因此,应当在全球坐标系中定位中国的基础教育发展道路(黄忠敬,2014)。

一、研究背景与意义

改革开放 30 多年来,中国不是“被全球化”,而是主动地选择,并在不断地教育变革中走

出了一条具有中国特色的发展道路,形成了自己的“中国经验”,为世界基础教育发展作出了贡献。中国的基础教育发展是在发展中国家、转型国家和社会主义国家这个三重语境中展开的,多年来中国一直倡导要立足于中国的特殊国情,以建设一个富强民主文明的现代化国家为目标,在实践中逐步形成了一种有特色的渐进式发展模式。

经过 30 多年的快速发展,人们对教育的需求不仅是要有学上,更要上好学。政府面临着既要解决教育公平又要提升教育质量的双重任务。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》已经规划了近十年的发展蓝图,在此纲要中,“中国特色”一词出现了十次之多,可见对中国特色的重视。纲要指出:新中国成立以来,教育的发展极大地提高了全民族素质,推进了科技创新、文化繁荣,为经济发展、社会进步和民生改善作出了不可替代的重大贡献。

总结这些经验一方面有利于发扬我国教育的本土理论,找准位置,指引我国未来教育改革方向;另一方面对世界教育发展作出自己的贡献,同时提升我国的国际地位与影响力。中国经验是世界教育发展经验的重要组成部分。正如新加坡学者郑永年指出的:“因为改革开放包括对内改革和对外开放这两个互相依存的方面,因而讨论中国模式就是要把改革开放放在中国和国际发展这两个维度中去探讨其意义。就是说,中国模式不仅属于中国历史,也属于世界历史”(郑永年,2010)。

二、核心概念界定

(一) 中国特色

对中国特色基础教育发展道路的研究,离不开对中国特色的社会主义发展道路的研究,因为教育是作为整个中国特色的社会主义发展道路中的不可或缺的组成部分。

近些年来,对中国特色、中国模式和中国道路的讨论越来越引起广泛关注。对于是否存在独特的“中国模式”,在学术界是一个具有争议性的问题。有学者认为,中国在“中国模式”的组成部分,即经济、政治、社会和外交等方面都难以找到既有独特性又有可复制性的因素,因此难以判断“中国模式”是存在的。主要代表有美国前副国务卿谢淑丽(Susan L. Shirk)、哈佛大学教授傅高义(Ezra Feivel Vogel)、布鲁金斯研究员沈大伟(David Shambaugh)等。麻省理工学院教授黄亚生认为,“所谓的‘中国模式’并不存在,中国发展的大方向和原则与西方体制并没有根本上的区别。”这里强调的是中国发展道路的“普适性”而不是“独特性”。但同时作者并没有否定存在“中国特色的道路”,即“选择适合自己的方式去实现这些普世原则”的道路(黄亚生,2011)。也有学者认为中国模式尚在形成之中,现在提出为时过早。比如,德国杜伊斯堡-埃森大学政治学研究所、东亚研究所教授托马斯·海贝勒(Thomas Heberer)认为中国正处在从计划经济向市场经济的转型期,这一过程是渐进的、增量的,在这种条件下谈论“中国模式”为时过早(王新颖,2011)。也有学者认为,中国模式确实存在。比如,2004 年美国学者乔舒亚·雷默(Joshua Cooper Ramo)在《北京共识》一文中提出了“北京共识”(The Beijing Consensus)的概念,指出:“中国正在指引世界上其他一些国家在有一个强大重心的世界上保护自己的生活方式和政治选择。这些国家不仅在设法弄清如何发展自己的国家,而且还想知道如何与国际秩序接轨,同时使它们能够真正实现独立。”这种新

的动力被雷默称之为“北京共识”或“中国模式”，意指中国通过艰苦努力、主动创新和大胆实践，已摸索出一个适合本国国情的发展模式，以区别于主张私有化、自由化发展道路的“华盛顿共识”(The Washington Consensus)(黄平,2005)。2004年,美国《国际先驱论坛报》刊登了《中国将以自己的方式改变》的文章,指出了中国以循序渐进的方式推进政治改革是果断明智的。英国《卫报》在《中国解决亿万人民温饱问题的经验》一文中认为,中国的崛起为其他国家提供了除西方发展模式之外的一个强有力的选择。未来学家约翰·奈斯比特(John Naisbitt)在《中国大趋势》中也指出,中国社会发展的八大支柱具有鲜明的中国特色(奈斯比特,2009)。英国的马丁·雅克(Martin Jacques)在《当中国统治世界》一书中指出,实现现代性的模式绝不是一种,中国发展模式和西方模式不同,中国并没有走西方民主化的道路,而是选择一种另类的发展模式(雅克,2010)。新加坡学者郑永年在《中国模式:经验与困局》一书中指出,中国模式不仅具有中国意义,也具有世界意义(郑永年,2010)。国内学者以黄平和崔之元主编的《中国与全球化:华盛顿共识还是北京共识》为代表,本书集中讨论了中国发展之路与中国模式的探索等问题(黄平,2005)。

从这些研究成果来看,无论是外国的学者还是国内的学者,对“是否存在‘中国模式’”确实存在争议,但他们都不否认“中国特色”的存在。本课题研究也是建立在认可“中国特色”确实存在的基础之上的,并从以下三个方面来界定“中国特色”:其一,教育的普遍规律在中国具体条件下的存在形态、表现形式与内容;其二,从中国国情出发,运用教育普遍规律来指导中国教育实践和解决中国特有的教育问题的策略、方法与途径;其三,研究探讨我国社会主义新时期教育的特殊规律。这些都离不开对中国国情和中国经验的研究,中国的国情具有特殊性。

中国特色不是意识形态意义上的概念,而是一个社会或学术概念,其含义包括:一是所谓中国特色,不仅仅指成就,也包括教训,包括走过的路程的一些特殊经历;二是中国特色不是无所不包、没有选择的发展经历,它特别是指一些具有独特性的新规则与新举措;三是中国特色不同于中国模式、中国贡献等概念,它是开放的、包容的、没有定型并在不断变化和发展中的特色,它尊重其他的特色选择,中国特色不是中国例外,不是作为西方经验的对立面而存在,也不强调自己的普适性。概言之,中国特色强调的是中国而非外国,不是不同社会制度上的差别,而是国情上的差别,它着眼于在全球化背景下保持本土特色,维护历史传承。

在全球化背景下,任何国家的基础教育发展不仅具有普适性,也具有独特性。这种独特性是由一个国家的文化、教育传统、社会结构等多种因素决定的。中国特色是由中国的文化与基本国情决定的,尽管具有示范意义,但不一定能简单地移植到其他国家。

中国特色的基础教育发展之路,简称“中国之路”,其第一层含义是“中国元素”,即有悠久的历史传统,有广阔的地域空间,有具体的发展阶段,有多样的民族类型,有鲜明的人口特征,有独特的语言文化。这些元素只有在与外国的参照系的比较过程中才能得到清晰的认知。第二层含义是现代化因素,20世纪50年代,中国就提出了实现工业、农业、科技和国防现代化的目标;30多年前,邓小平就提出了“面向现代化、面向世界、面向未来”的发展战略;2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》也明确提出了到2020年要“基本实现教育现代化”。实现现代化,科技是关键,教育是基础。现代化不仅是中国发展的

目标,而且是一个发展的过程。此过程不仅是“化物”的过程,更是一个“化人”的过程。不仅体现为工业化、城市化和信息化,而且体现为现代性的增长,即理性的弘扬,主体性觉醒,民主自由的发展。作为一个后发型的国家,中国的现代化还体现出追赶型发展的特点。第三层含义是社会主义因素,发挥社会主义的制度优势和政治优势,共同发展、共同分享、共同富裕。正如邓小平所说,“把马克思主义的普遍真理同我国的具体实际结合起来,走自己的道路,建设有中国特色的社会主义,这就是我们总结长期历史经验得出的基本结论。”一句话,立足国情,走自己的路,坚持道路自信、制度自信和文化自信。

(二) 发展

要研究中国特色的基础教育发展道路,还应当弄清楚什么是“发展”(development)。只有把“发展”的含义弄清楚了,才能够准确把握发展道路的真正要义。在日常生活中,“发展”通常与增长、进步等词相近甚至混用。20世纪60年代之后,发展研究作为一个新的研究领域在欧洲和美国兴起,之后,发展经济学、发展政治学、发展社会学等学科相继出现,在教育领域也出现了发展教育学的研究。

从不同学科的视角来看,对“发展”的界定有明显的差异。发展经济学认为的“发展”基本上等同于增长(growth),也就是经济增长,比如国民生产总值、投资和储蓄的增长等。这种见物不见人的发展观受到了不少的批判。1966年,罗伯特·克洛尔(Robert Wayne Clower)在《无发展的增长》的研究报告中就提出增长不等于发展的观点。英国的杜德利·西尔斯(Dudley Seers)在《发展的含义》一文中,区分了“增长”与“发展”两个概念的不同,认为增长不一定意味着发展,发展除了量的方面的增加之外,也意味着结构的优化,能够减少贫困、失业和不平等,还意味着教育、文化与政治上的发展,比如公民教育和公民权等,更意味着减少依赖性,进行自力更生和自主发展,尤其是文化上的独立性(亨廷顿,1993)。经济学家舒尔茨(Theodore Schultz)提出的人力资本理论强调人力资源是一种最主要的资源,人力资本是促进经济增长的主要原因,与其他类型的投资相比,人力资本投资回报率很高。教育是一种投资而不仅仅是消费。他对1929—1957年美国教育投资与经济增长的关系作了定量研究,发现各级教育投资的平均收益率为17%。人力资本理论对世界教育政策的发展产生了广泛的影响。发展社会学认为“发展”意味着社会的变迁、社会进步、现代化等,认为社会的进化和生物的进化一样,是一种缓慢的、渐进的过程,由简单到复杂、由低级到高级的直线式的发展。后来的社会进化论者修正了这种简单的线性思维,认为社会发展总趋势是由低级向高级发展,但社会变迁的形式却是多样的,进化是一个迂回、曲折、辩证的过程。发展社会学家也强调社会问题的价值性,认为“发展”要考虑到主体的价值选择,它不可能超越政治和意识形态。发展社会学家也强调“发展”的社会性,认为人的存在是社会性的,是一切社会关系的总和。人的社会生活在本质上是实践性的。实践是社会发展的基本方式,是人类获得创造性和解放自由的历史性过程。从本质上来说,发展是人的发展,是人的能力、个性、自由的发展。弗朗索瓦·佩鲁(Francois Perroux)从哲学的高度思考了“什么是发展”、“发展的价值是什么”以及“发展的时空边界在哪里”等更深层的问题,主张一种整体的、综合的和内生的发展观。“发展”不仅是物质的现实,更是一种精神的状态。发展的目标必须涵盖所有个人和社会追求的共同目标,发展的主题应当突现人的尊严、人的价值、人的幸福和

人的解放等。从教育学的视角来看,“发展”则意味着生命体的健康成长,意味着人的未完成性和可塑性,也意味着教育需要尊重、关爱、平等和公正等。美国著名教育家杜威(John Dewey)在《民主主义与教育》一书中专门讨论了“发展”概念的教育意义,提出“教育即生长”的命题,认为教育的发展不应当有外在强加的目的,教育本身就是目的。他指出:“当我们说教育就是发展时,全看对发展一词怎样理解。我们的最后结论是,生活就是发展;不断发展,不断生长,就是生活。用教育的术语来说,就是:(1)教育的过程,在它自身以外没有目的,它就是它自己的目的;(2)教育的过程是一个不断改组、不断改造和不断转化的过程。”(杜威,1990)。他认为学校教育的目的通过组织保证生长的各种力量,以保证教育在学生离开学校之后得以继续进行。使人们乐于从生活本身学习,并乐于把生活条件造成一种境界,使人在生活过程中学习,这就是学校教育的最好产物(杜威,1990)。

从历史的视角来看,“发展”这个概念也是在不断的演变和深化的。20世纪50年代,“发展”被认为就是增加国民收入,提高物质生活水平,“发展”几乎等同于经济增长。到了六七十年代,“发展”不单单是经济上,也是社会和文化的;不仅仅是数量上的,还是质量上的,“发展”更关注贫困、失业和不公平等问题。发展的目标更强调消除贫困、增加就业和改善分配状况等主题。罗马俱乐部《增长的极限》的研究报告给人类敲响了警钟。到了八九十年代,由于人口增长、资源紧张、能源危机和环境污染等问题,国际社会越来越强调发展的可持续性(郭熙保,2001)。人们反思了过分追求经济增长导致的环境恶化、资源枯竭和灾害频发等问题,认为这种发展是一种短视行为。进入新世纪之后,越来越强调以人为本的发展观,民主、公正、自由等核心价值受到关注,文化多样性和公众参与受到倡导。联合国也制定了人类发展指数来引导各国政策,并通过人类发展状况评估来分析不同国家的整体发展水平。世界银行也非常强调“发展”的全面性与可持续性,如世界银行首席经济学家约瑟夫·斯蒂格利兹(Joseph Stiglitz)主张将发展的重点转移到无形的知识、制度和文化上,试图建立一个更加全面的新发展框架。世界银行也重新界定了贫困的含义,超越以前纯经济意义上的贫困,扩大到包括政治权利、社会影响和人的自我完善与发展等更广阔的方面,由此建立了“综合发展框架”(如图0-1)。一句话,把人的发展作为社会发展的目的。

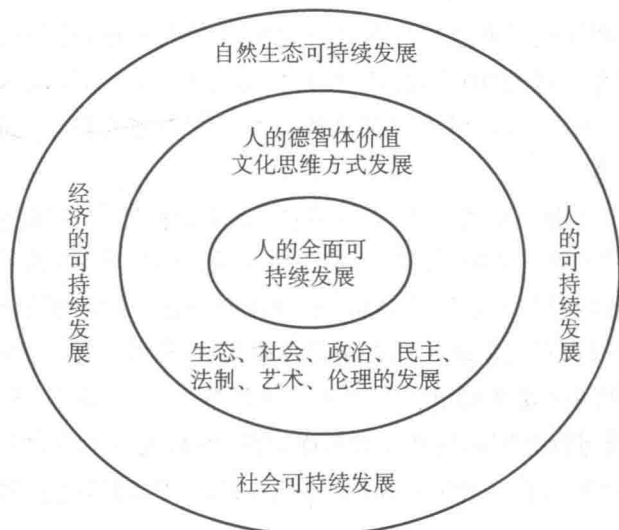


图0-1 以人为中心的发展观

改革开放之后的中国发展观也基本上与世界同步,经历了发展观的不断演变和深化的过程。从早期一味追求经济的发展,到效率优先、兼顾公平的重点发展,再到坚持以人为本、全面协调可持续发展的科学发展,构建民主法治的和谐社会。改革之初,邓小平强调贫穷不是社会主义,发展才是硬道理,要大胆探索,摸着石头过河,坚持以经济建设为中心,发展社会主义市场经济。在市场经济逐步完善之后,新时期的发展强调以人为本,统筹兼顾,效率公平兼顾,探索中国特色的社会主义道路。这个演变过程体现在五个方面:

- (1) 从“物的发展观”到“人的发展观”。
- (2) 从“线性的发展观”到“多元的发展观”。
- (3) 从“重点的发展观”到“均衡的发展观”。
- (4) 从“数量的发展观”到“质量的发展观”。
- (5) 从“依附的发展观”到“自主的发展观”。

三、研究问题与方法

未来学家奈斯比特强调,任何对于中国未来的探索都离不开对中国改革开放 30 年的分析。在这 30 年中,中国从战后的共产主义国家走向了新型的政府体制,并且实现了现代史中前所未有的发展。本研究甚是认同,未来的发展总是在历史中寻找源泉与动力。有鉴于此,本课题从全球化的视角出发,总结改革开放 30 多年来中国基础教育发展的特色之路,探讨我国基础教育发展的中国经验,考察中国基础教育发展的内在逻辑与机制,寻找我国未来的教育改革的可能路径。本课题研究的问题概括为:

- (1) 三十多年来,中国基础教育改革究竟走过了一条怎样的道路? 有哪些基础教育改革的中国经验?
- (2) 三十多年来,中国基础教育改革的发展动力是什么?
- (3) 中国基础教育未来发展的趋势是什么?

为此,本研究一方面注重总结过去 30 多年的基础教育发展道路的中国经验,强调用事实说话,另一方面则力图回答在新的形势下,如何清楚地判断自身方位,探索未来基础教育发展的可能之路。

本研究将聚焦于我国改革开放之后在全球化的背景下基础教育的发展演变,在全球化的语境下探讨基础教育发展的“中国经验”,在自我与他者、本土与异域双向建构的互动关系下,由西方他者转向中国主体,探讨中国基础教育发展的内在逻辑与机制,为中国教育未来发展之路提供策略思考。

围绕研究的问题,运用了文献法、历史研究法、文本分析法、个案研究法、访谈法和比较研究等研究方法,课题组首先梳理了改革开放以来相关的研究成果,做了系统的专题性的文献综述,对前期研究的优点与不足进行分析,发现研究的起点与可能的空间。其次,课题组收集整理了改革开放以来有关基础教育方面的政策文献,参考了已有的政策文献(如何东昌主编的《中华人民共和国重要文献(1976—2008)》(四卷本)),查找了相关的网站,收集第一手的资料。同时,还通过查找国际期刊和数据库,对国外有关中国教育的报道和研究进行了考察,从历史的维度开展定量与定性的分析。在前两项工作的基础上确立了本课题的研究

思路和分析框架。第三,课题组选取了一些具有典型性和代表性的区域和学校案例做细致深入的个案研究。对于在全国影响较大的案例,比如上海的教育综合改革、委托管理、新优质学校、国际学生评估项目(the Programme for International Student Assessment,简称PISA)^①、绿色指标体系以及杭州的集团化办学等做专题性的分析。根据研究的需要,选取不同类型的具有代表性的学校探索学校变革的路径,展现学校发展的丰富性和多样性。第四,课题组通过参与式观察、经验研究和访谈法,获取了鲜活而丰富的第一手资料。研究不仅是理论的,更是实践的。课题组成员既有高校的研究者,也有研究机构的研究者,还有一线的中小学教师,这种组合给课堂观察、田野调查和现场访谈提供了诸多的便利,能够深入到学校内部,观察活生生的课堂,听到广大一线教师的声,看到学校日常的变革实践。

四、研究内容

本书研究内容主体分为五大板块:理论溯源、历史寻脉、实践探索(区域之路)、实践探索(学校之路)和未来展望,具体如下安排。

导论。主要介绍课题研究的背景与意义,核心概念界定,研究问题和文献综述等内容。

第一部分:理论溯源。中国基础教育的发展之路需要有全球化的视野和世界的眼光,有两种研究的范式,一种是现代化范式,另一种是全球化的范式。考察中国基础教育发展既需要“民族国家”的分析维度,也需要“超国家”的分析维度。既要考察全球与本土的互动关系,也要分析集权与分权的关系,还要关注教育理论与教育实践的双向建构。这三者,构成了分析中国基础教育发展之路的理论框架。

第二部分:历史寻脉。中国基础教育发展之路始终在全球与本土、集权与分权、理论与实践三对关系中寻找平衡。作为一个后发型的现代化国家,中国的基础教育发展要同时面对内外两种力量的博弈,对外应对全球化的挑战,对内要处理中央与地方的关系、政府与市场的关系。对教育自身而言,也体现了理论与实践的复杂动态关系,产生了不同的学校变革发展样态。

第三部分:实践探索:区域之路。促进教育公平,提升教育质量,是中国基础教育发展的重大战略。理论上,教育公平包括对所有人的同等对待,对不同人的差异对待以及对特殊人群的倾斜对待。强调教育公平的权利平等原则、机会均等原则、能力差异原则和弱势补偿原则。教育的质量则更强调基于标准的评价,实际上,教育公平与质量并不是对立的,而是统一的、相互界定的。没有质量的公平,是一种低水平的公平;而没有公平的质量,也是低水平的质量。中国基础教育发展在权衡公平与质量的关系过程中,形成了明显的区域性、阶段性与综合性特点,总的趋势是追求高质量的教育公平。

第四部分:实践探索:学校之路。学校是教育变革真正发生的地方,要考察基础教育发展的道路,必须深入分析学校的管理、课程、课堂、评估、教师与学生等诸多要素以及学校与

^① PISA(国际学生评估项目, Programme for International Student Assessment)是一项由经济合作与发展组织(Organization for Economic Co-operation and Development, OECD)统筹的学生能力国际评估计划。主要对15岁左右的学生进行评估,测试学生们能否掌握参与社会所需要的知识与技能。PISA每三年举行一次,评估领域分为三个:阅读素养、数学素养及科学素养。

外部的复杂互动关系。一般而言,学校变革可以大致分为理论应用型、实践提升型和理论与实践的双向建构型。从而形成了专家引领的学校发展、自主探索的学校发展和中西融合的学校发展三种样态。

第五部分:未来展望。未来教育的发展趋势是开放资源、个性化学习和混合式学习。全球化与信息化给中国教育既带来了挑战,更带来了机遇。我们应当在全球坐标系中定位中国的基础教育,处理自我与他者、传承与创新的关系,实现“三主”(主线、主导、主体)的发展战略,即以“中国特色”为主线,实施“国际教育的本土化”与“本土教育的国际化”;以“政府治理”为主导,发挥社会与市场两个作用;以“学校变革”为主体,开展理论研究与实践探索的双向建构。

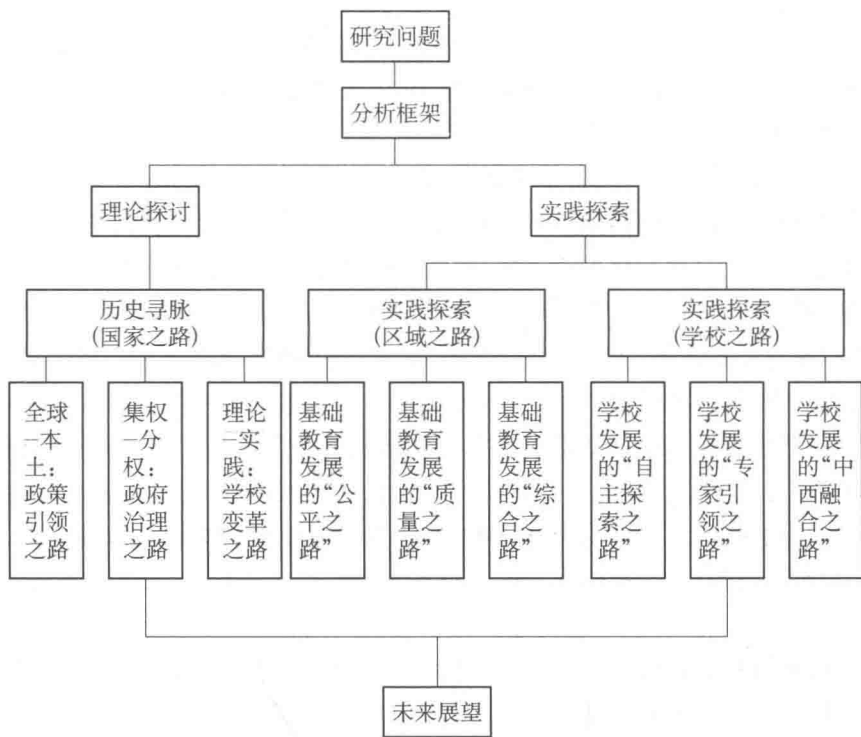


图 0-2 本书内容结构图

五、文献综述

在国内,对中国特色的社会主义教育研究的相关著作主要有《中国特色社会主义教育研究》(金一鸣,1998),《中国社会主义教育的轨迹》(金一鸣,2000),《中国特色社会主义教育理论研究》(俞家庆,2008),《创建有中国特色的教育督导制度》(张志勇,2006),《中国特色高等教育发展道路研究》(刘德才,程样国,2008),等等。这些著作一方面梳理社会主义教育发展的阶段与轨迹,考察了不同发展阶段的教育理论与实践改革,对教育政策、教育制度和学校改革等进行了分析;另一方面,又从主题的视角考察了基础教育发展过程中的问题与矛盾,比如大众教育与精英教育的矛盾,教育公平与效率的矛盾,个人本位与社会需求的矛盾,专

才教育与通才教育的矛盾,集权管理与学校自主的矛盾,共性统一与多元发展的矛盾,教育的传统与教育创新的矛盾,教育的公益性与市场化的矛盾,等等。这些成果从历史的维度探讨了我国基础教育发展的道路,突出了我国基础教育发展的中国特色,分析了教育政策、理论与实践之间的张力。但是,仅仅从国家的视角来研究我国教育是不够的,还需要把我国教育放到世界体系中去思考,在比较的视角中来确立我国教育的独特性。

近年来,在回顾我国改革开放 30 周年的背景下,国内教育领域出现了研究我国基础教育发展的比较丰硕的成果。比较有影响的是:《教育大国的崛起(1978—2008)》(袁贵仁,2008a),《改革开放 30 年中国教育重大历史事件》(袁贵仁,2008b),《改革开放 30 年中国教育重大理论成果》(袁贵仁,2008c),《改革开放 30 年中国教育纪实》(顾明远,2008),《中国教育发展与政策 30 年》(张秀兰,2008),《中国教育三十年(1978—2008)》(于述胜,2008),《教育政策是新中国教育发展的根本保证》(袁振国,2009),《共和国教育 60 年》(杜成宪,2009),《中国基础教育改革发展研究》(叶澜,2009a),《基础教育改革与中国教育学理论重建研究》(叶澜,2009b),《中国当代教育实验史》(熊明安,喻本伐,2005),《30 年教育改革的中国经验》(石中英,2008),《论教育研究的中国经验与中国知识》(李政涛,2006),《教育现代化区域发展模式研究》(谈松华,2011),《文化差异与价值整合:百年中国基础改革进程中的思想激荡》(黄书光,2011),《他者镜像与自我建构:中国基础教育的异域形象(1978—2008)》(黄忠敬,2011)等。这些成果以改革开放 30 周年庆典与回顾为契机,以弘扬我国教育改革精神为主旋律,比较系统地总结与提炼了我国教育改革的理论成果和实践成果,不仅体现了教育大国的崛起,而且分析了我国基础教育发展的特色与经验,强调教育优先发展战略,从人口大国向人力资源强国的迈进,进而发展成为一个教育大国的历史飞跃。探索了教育体制改革,全民教育和职业教育的发展,不断促进教育的公平,提升教育的质量。这些成果既有官方的立场,也有学术的立场;既探讨了教育改革的宏观理论问题(例如,三个“面向”、人才培养定位、教育先行与体制改革、政府职能与市场介入、教育公平与教育质量和教育学科建设等),又探讨了学校改革的微观实践(比如,教育管理、课程与教学变革、师资培养和学校文化等)。

这些成果比较系统地梳理了 30 年来我国教育的理论、实践与事件等内容,对总结具有中国特色的社会主义发展道路具有一定的参考价值,为本课题的开展奠定了坚实的基础。本课题不仅需要从历史的维度、国内的视角出发展开研究,而且从“世界范围”的视角来研究我国特色,把我国改革开放 30 多年来的我国基础教育发展放到世界范围内进行考察,通过比较的维度来提炼我国特色,从中国与西方的互动关系中考察我国基础教育变革的内在机制。

国外方面,在“北京共识”逐渐取代“华盛顿共识”的今天,国际社会的目光开始聚焦中国,对中国刮目相看,国外兴起了研究我国特色的热潮,比较有影响的有美国的乔舒亚·雷默、约翰·奈斯比特,英国的马丁·雅克和新加坡的郑永年等,产生较大影响的文章、著作有:《北京共识》(雷默,2004)、《中国形象:外国学者眼里的中国》(雷默,2008),《中国大趋势》(奈斯比特,2009)、《当中国统治世界》(雅克,2010)和《中国模式:经验与困局》(郑永年,2010)等。

这些成果主要从经济、政治或宏观社会方面来分析我国的发展道路,探讨我国模式,分析我国模式的经验与特征。雷默在《北京共识》一文中认为我国的发展道路即是走“北京共

识”的新道路,指出“北京共识”的新道路的三条基本定理:第一定理是“创新”,用更多的变化和更多的创新来消除变化带来的问题;第二定理是“均衡发展”,努力创造一种有利于持续与公平发展的环境;第三定理是“走自己的路”,根植于中国文化传统,强调中国特色,发展有中国特色的全球化。在此基础上,他还分析了“中国崩溃论”、“中国威胁论”和“中国机遇论”等思潮,对中国在国际社会中的地位和国际形象进行了非常深入的剖析。奈斯比特指出了中国社会发展的八大支柱:解放思想;“自上而下”与“自下而上”的结合;规划“森林”,让“树木”自由生长;摸着石头过河;艺术与学术的萌动;融入世界;自由与公平;从奥运金牌到诺贝尔奖,从模仿到创新。他认为中国创造了一个经济、政治和社会的新体制。雅克在《当中国统治世界》一书中考察了一个现代的中国呈现出的八大特征,从文明的视角来探索中国的发展,从全球的视角分析了中国的崛起对世界产生的影响,认为中国的崛起不仅改变了世界的经济格局,而且彻底动摇了西方中心论的思维和生活方式。这些西方的研究成果的共同之处是肯定了中国发展道路的独特性,并力图挖掘出有别于西方发展道路的中国特色。尽管这些成果并没有专门论述教育的问题,但却为本课题研究提供了丰富的理论资源和知识基础。

从实践来看,2009年上海PISA测试结果公布之后,吸引了世界的目光。人们纷纷来到上海,试图发现上海的秘密。世界经合组织(OECD)^①也曾专门派人来上海“取经”,试图发现上海之所以能够取得第一的“独门秘笈”,比如,教育委托管理,把四类学校合并为两类学校,消灭第三、第四类学校,校际结对以办好郊区学校,教研组运作模式等教育政策和教育传统,等等。2013年10月,《世界是平的》一书的作者弗里德曼在上海考察了几所学校之后,在《纽约时报》上发表了《上海的秘密》一文,指出所谓上海的秘密其实根本就没有秘密,但他还是肯定了上海的一些成功的做法,比如教师培训、专业发展、教师相互学习、提高家长参与、校长坚持高标准和营造尊师重教的传统等。2013年12月,OECD再次公布了2012年PISA的测试成绩,结果上海在65个国家和地区的排名中又获得三项第一,时隔三年之后蝉联冠军,上海再次成为世界教育讨论与关注的焦点。相关的研究成果也不断增多。比较有影响的是马克·塔克(Marc S. Tucker)的《超越上海:美国应该如何建设世界一流的教育系统》(2013)和美国学者斯图尔特(Vivien Stewart)的《世界一流的教育:向优秀与创新的国际教育模式学习》(Stewart, 2012)等。这些研究成果指出中国教育成功经验包括长期而清晰的发展目标、丰厚的文化传统、严格的课程标准、以学生为中心的教学变革、教师专业发展、缩小教育差距、教育均衡发展和教育国际化等等。这些研究成果从西方的视角尤其是从比较的视角考察中国教育成功经验,把中国教育视为世界一流的教育。

PISA测试结果从一个侧面说明了上海在推进素质教育和义务教育均衡发展、课程改革和教育评价等方面是有效的,也揭示了学校在教师教育和专业发展、教学研究等方面的成功经验,尤其是上海抬高底部,整体提高学生学业水平和办好每一所学校,缩小校际差距等经

^① 经济合作与发展组织(Organization for Economic Co-operation and Development),简称经合组织(OECD),是由34个市场经济国家组成的政府间国际经济组织,旨在共同应对全球化带来的经济、社会和政府治理等方面的挑战,并把握全球化带来的机遇。成立于1961年,目前成员国总数34个,总部设在巴黎。

验值得关注。两次测试第一的结果更加坚定了政府在未来继续推进教育均衡发展,促进教育过程与结果公平,在国际视野中总结中国课程改革的经验,坚定不移地深化课程改革,开展素质教育的决心。国外也有学者指出尽管上海的 PISA 排名第一,但并不是效仿的对象,因为中国教育存在着精英主义、应试教育、缺乏创造性与批判性思维以及忽视学生的特殊需要等问题(Ringmar, 2013)。这种批评对反思我们的教育具有一定的启示意义。

总之,参与 PISA 的意义在于可以在世界的坐标中,用世界的视野、世界的标准来定位我国的基础教育,在与“他者”的比较中明白“自我”的优势与劣势。以至取人之长,补己之短。