

PROSPECTS

教育展望

国际比较教育

151
专栏

全纳教育：争议和辩论

特邀主编

CLEMENTINA ACEDO & RENATO OPERTTI



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



International Bureau
of Education

联合国教科文组织国际教育局编

Vol. XXXIX, no. 3, SEPTEMBER 2009



华东师范大学出版社

华东师范大学出版社

上海市静安区南京西路1266号

图书在版编目(CIP)数据

教育展望. 151, 全纳教育: 争议和辩论 / 联合国教科文组织
国际教育局编; 华东师范大学译. —上海: 华东师范大学出版
社, 2012. 7

(国际比较教育季刊)

ISBN 978 - 7 - 5617 - 9798 - 3

I. ①教… II. ①联…②华… III. ①教育—世界—丛刊
IV. ①G51 - 55

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 178887 号

教育展望

国际比较教育 总第 151 期

全纳教育: 争议和辩论

编 者 联合国教科文组织国际教育局
译 者 华东师范大学
策划组稿 王 焰
项目编辑 王国红
审读编辑 马秀群
责任校对 王丽平
封面设计 卢晓红

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 上海商务联西印刷有限公司
开 本 787 × 1092 16 开
印 张 7.25
字 数 142 千字
版 次 2012 年 9 月第 1 版
印 次 2012 年 9 月第 1 次
书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 9798 - 3/G · 5794
定 价 32.00 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)

本刊所载文章的观点及材料,由作者自行负责,不代表联合国教科文组织国际教育局,文章中所用名称及材料的编写方式并不意味着联合国教科文组织国际教育局对于任何国家、领土、城市或地区或其当局的法律地位或对于其边界的划分表示任何意见。

一切信件请寄:

Editor, *Prospects*,
International Bureau of Education,
P. O. Box 199,
1211 Geneva 20,
Switzerland.

欲了解国际教育局的计划、活动及出版物,请查询其互联网主页:

<http://www.ibe.unesco.org>

一切订阅刊物的来信请寄:

Springer,
P. O. Box 322, 33 AH Dordrecht,
The Netherlands

中文版项目编辑:

王国红

合作出版者:联合国教科文组织(UNESCO)

国际教育局(IBE)2009 年

P. O. Box 199, 1211 Geneva 20,
Switzerland
and Springer,

P. O. Box 17, 3300 AA Dordrecht,
The Netherlands

ISSN: 0033-1538

《教育展望》编委会

编委会主任

Clementina Acedo

编委会成员

Norberto Bottani, Mark Bray

Kenneth King, Tatjana Koke

P. T. M. Marope, Mamadou Ndoeye

Fernando Reimers, Bikas C. Sanyal

Alejandro Tiana, Buddy J. Wentworth

Joseph Zajda, Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

助理主编

Simona Popa

助理编辑

Brigitte Deluermoz

中文版编委会

主 编

俞立中

副主编

杜 越 陆 靖 周南照

编 委

(以姓氏笔画为序)

王建磐 王斌华 冯大鸣 任友群

庄辉明 李月娥(Molly Lee)

杜 越 杨光富 陆 靖 郑太年

范国睿 周南照 郑燕祥 赵中建

赵 健 俞立中 祝智庭 程介明

董建红

编辑部主任

赵 健

副主任

丰继平 杨光富(常务)

编辑部地址

上海市中山北路 3663 号

华东师范大学《教育展望》中文版编辑部

第 151 期

教育展望

国际比较教育

第 39 卷, 2009 年 9 月第 3 期

中文版 2009 年第 3 期(总第 151 期)

目 录

编者按 *Clementina Acedo* 1

观点/争鸣

向前推进:全纳教育作为全民教育的核心

Renato Opertti, Jayne Brady & Leana Duncombe 4

驳“全纳教育:未来之路”

Marc Watkins 14

专 栏

全纳教育:公开辩论与未来之路 *Clementina Acedo, Ferran Ferrer & Jordi Pàmies* 26

实现全纳民主教育的障碍 *Juan Eduardo García-Huidobro & Javier Corvalán* 38

确保教育质量与公平:来自 PISA 的启示 *Andreas Schleicher* 50

在高风险测验时代以全纳教育的方式促进教育质量与公平

Susan Peters & Laura Ann Oliver 63

回应多样性、追求卓越——来自芬兰的案例

Hannu Savolainen 78

趋势与案例

拉美及加勒比海地区的全纳教育:对 2008 年国际教育大会上提交的国家报告的探索性分析

Massimo Amadio 90

教育家简介

古德莱得和杜威对中国教育和民主的影响

Justine Su 102

在线出版时间:2009年11月26日

©联合国教科文组织国际教育局 2009年

全纳教育作为第48届国际教育大会(ICE)的主题,已成为联合国教科文组织国际教育局(IBE)近年来的重要关注。两年前,我们开始筹备第48届国际教育大会,主题是“全纳教育:未来之路”。去年11月,1500名代表,其中包括100名教育部长、教育副部长、国际组织的代表、非政府组织的代表以及民间组织的成员齐聚一堂,从国际的视角就全纳教育的主题进行了深入、多样且生动的讨论。

对于本次大会的成功,我们非常感谢各国的代表和与会者,同时也感谢那些参与大会筹备工作的人员。900多名决策者、教育专家以及民间组织的成员参加了9次区域性筹备研讨会,还参加了由联合国教科文组织国际教育局和联合国教科文组织巴黎总部、各国全国委员会及各领域和地区办事处合作举办的4次会议。这些活动促进了观点与政策经验的分享,有助于我们确定一个既有智识又有效的ICE议程。此外,我们还收到了各国与会者提供的有价值的信息,包括97份国家报告和139个国家教育部提供的信息。这些支持有助于阐明各国及地区的具体情况,以及全球在迈向为所有学习者提供有质量的、适当的教育这一目标的过程中所面临的机遇和挑战。这些努力也证实了一种坚定承诺:全纳教育需要国际社会的共同努力,以确保有质量的全民教育。

为了进一步推进全纳教育,我们将与合作伙伴继续携手努力。联合国教科文组织国际教育局实践社区(COP)是一个活跃的网络,汇聚了126个国家的1250名教育与课程专家,他们共同分享全纳教育的知识。

在本期《教育展望》中,我们第二次为读者奉上关于该主题的专刊。该专刊强调了ICE的贡献、讨论和结果。在今后的出版物中,我们的目标是全面概述全纳教育所面临的主要问题与挑战。

本期内容包括国际教育大会的结论与建议,介绍了围绕全纳教育所取得的进步和达成的共识。尽管如此,还有很多主题有待进一步讨论,我们相信,这是迈向新知识领域的第一步。有鉴于此,我们决定以两种观点作为本期的开始。这些文章的作

* Clementina Acedo

通信地址:UNESCO IBE, P. O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland

电子信箱:c.acedo@ibe.unesco.org

者们认为全纳教育是一个重要的紧迫的目标,但关于决策和实施方面的观点是不一样的。Renato Opertti, Jayne Brady 和 Leana Duncombe 主张使用综合的方法(comprehensive approach)来改革教育系统和学校文化。另一方面, Marc Watkins 则认为综合的方法是不现实、不切实际的。相反,他提出了有针对性的方法(targeted approach),着力于一些关键因素:即为被排斥儿童和成人文盲改进教育机会。本期专栏通过一系列文章,包括案例研究和政策分析,探讨了有关全纳教育的一些颇具争议的问题,包括公平与质量作为相互关联的目标,政府的角色与办学自主权,教师培养与发展的教育意义和战略意义,以及社区在参与教育行动计划和政策中的作用。

首先, Andreas Schleicher 深入地分析了经济合作与发展组织(OECD)的国际学生评价项目(PISA)的结果,以及从实现教育公平、提高教育质量的角度来看,这些结果对我们的启示。他提供的证据表明,提高质量和促进公平这两个目标是一致的;但他同时指出,在有些国家,享有特权的学生往往就读于更优越的教育机构,因而学校“反映并复制着”社会分化。他认为,必须采取专门的措施来解决这些不公平问题。

Juan Eduardo, García-Huidobro 和 Javier Corvalán 共同探讨了全纳教育与政府的民主制度之间的关系。他们分析了诸多民主制度与政策,证明了这些制度往往会无意中导致排斥。他们认为,由于政策的制定通常只能是对那些对立的政策作出短期和中期的回应,因而不能反映教育制度应该实现的愿景。在他们看来,如果对长期的目标与目的没有达成共识,政策将持续导致排斥问题。

Susan Peters 和 Laura Ann Oliver 分析了市场经济背景下高风险评价及其对教育带来的负面后果。他们以美国为典型案例,提出高风险评价往往会加剧排斥性的教育实践,反而不会减少不平等现象。作者们认为,如果所有学生都能达到由高风险测验所测定的同样标准,那么诸如《不让一个孩子掉队》之类的计划则往往会给成绩差的学生带来歧视,而不是赏识他们的个体差异、才能和成绩。

在另一项案例研究中, Hannu Savolainen 剖析了他所介绍的芬兰“教育型社会”,那里的全纳政策已经促进了质量与公平的转型与改进。作者将这一成功归因于芬兰的综合教育模式所具有的各种特点,包括特殊教育融入正规学校系统、高质量的教师培养和教师发展,以及政府愿意为薄弱学校提供额外资金而不是对其低绩效进行惩罚所营造的一种“信任文化”。

Massimo Amadio 主要采用了各国为 ICE 撰写的国家报告,分析了拉美及加勒比海地区的全纳教育问题,包括法律及规范性框架、当前的教育政策、所提议的方法和持久的挑战。他的分析突出了该地区的特殊性,重点关注了在缩小政策与实施之间的差距中存在的困难。

我们欣喜地看到, ICE 的与会代表、为 ICE 筹备研讨会和本次会议作出贡献的

人员以及本刊的作者们如此积极地参与。我们希望,通过分享这些共同愿景并关注这些持久的挑战,我们能够不断迈向我们的共同目标——为所有人提供有意义的终身学习。

致谢: 特别感谢 Monica Restrepo 和 Leana Duncombe 为编者按的撰写所给予的帮助。

(丰继平 译)

向前推进:全纳教育作为全民教育的核心

Renato Opertti, Jayne Brady & Leana Duncombe*

在线出版时间:2009年10月1日

©联合国教科文组织国际教育局 2009年

摘要:本文试图阐明全纳教育是全民教育(EFA)议程的核心这一表述的涵义。文章以联合国教科文组织教育助理总干事就EFA的目标所阐发的几个基本关切为背景,强调了全纳教育在EFA议程中的必要性和针对性。本文在阐明理解全纳教育作为EFA之核心的若干主要特点的同时,还指出了在此背景下我们应如何向前推进全纳教育的理念。

关键词:全纳教育 全民教育 教育公平与质量

全民教育行动的回顾

从人权的角度支持在2015年以前实现全民教育(EFA)的目标,与此相关的讨论越来越影响国际社会的教育议程。目前已取得的进展表明,实现EFA所追求的

* Renato Opertti (乌拉圭)

瑞士日内瓦联合国教科文组织国际教育局能力建设计划的项目专家,是课程开发实践社区的协调人;乌拉圭共和国大学的教育研究硕士,也是拉丁美洲经济委员会(ECLA)、联合国教科文组织(UNESCO)、联合国儿童基金会(UNICEF)以及世界银行的顾问。他发表了多篇有关社会政策、贫困、教育与课程问题的研究论文。

通信地址:IBE-UNESCO, P. O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland

电子信箱:r.opertti@ibe.unesco.org

Jayne Brady (英国)

瑞士日内瓦联合国教科文组织国际教育局研究员,爱丁堡大学法学荣誉学士;日内瓦国际发展研究院国际与国际法学硕士。担任北非英国文化协会教师和亚洲某非政府组织的教师。她的研究涉及教育权和课程问题。

电子信箱:j.brady@unesco.org

Leana Duncombe (瑞士)

瑞士日内瓦联合国教科文组织国际教育局研究员、加拿大麦吉尔大学国际发展与国际关系荣誉硕士及日内瓦国际发展研究院国际关系学硕士。她的研究重点是印度的女子基础教育和政府给予计划。她先后从事过幼儿教育 and 成人教育。

电子信箱:L. Duncombe@ibe.unesco.org

全纳社会与公平社会的目标,需要以一种全面的视角与方法去关注终身学习机会的权利。

这种全面的方法意味着以一种非常复杂而细致的社会与政治方式,重新阐述教育的核心概念。尤其是它向政府提出挑战,去审视近 20 年来渗透在教育议程中相关概念的内容和范围,如教育公平与教育质量(Braslavsky, 1999)。这是一项艰巨且敏感的任务,这一挑战很可能比以往任何时候更为紧迫,因为当前的经济危机与金融危机正在对很多国家和地区的民生和社会融合产生严重影响。

主要的挑战是什么?联合国教科文组织教育助理总干事 Nicholas Burnett 强调了涉及 EFA 目标的 6 个关键领域,这些领域对实现全纳且公平的国际社会这一基本目标有着一定的影响(Burnett, 2008)。

教育机会、教育公平与教育质量

Burnett 指出,在 EFA 的目标中,教育公平与质量问题作为第一关切还没有得到足够的重视。通常 EFA 议程的重点是扩大初等教育机会,而不是在终身学习机会的框架内(从幼儿保育到成人教育)确保公平的有质量的过程和学习结果。在 EFA 的关切与行动中,对教育机会的重视是明显的,传统上主要是强调发展技术专长、培养教师和开发学习资源,并从设备、材料和人员等方面调配资源以建造和发展更多的学校。但是,机会平等的传统观念并没有带来公平且高质量的机会。

比较而言,在 EFA 议程中,公平的概念往往被赋予较狭隘的意义,即主要是指在国家与国际组织的集体政治意愿下支持初等教育的扩张与民主化。将 EFA 的目标理解为以机会为重,这在相当程度上受到将公平定义为平等地对待每一个人的影响。基于这一定义,人们假定学习者能够适应同质的教育系统和课程,而不考虑他们在能力与背景方面的差异。

这一狭隘的公平定义受到了本土文化、价值观与能力的影响。根据 Ainscow 等(2006)的观点,公平可以被认为是:(1)平等地对待每一个人;(2)将弱势群体的成就水平提高到优势群体的成就水平,最大限度地缩小社会群体的差异;(3)所有学习者达到统一的标准,如基本的读写和算术能力;(4)考虑学生的多样性,因材施教,满足所有学生的个体需要。我们应更侧重于审视并拓展对这一概念的认识,这对于确立并实现公平的教育制度具有长期的重大政策意义。

同样,更仔细更全面地理解质量的概念,对于实现 EFA 的目标也很重要。迄今,关于质量概念的讨论颇受限制且众说不一。由于对质量的关注在于它是一个自动实现的 EFA 的目标,所以质量的输入(如提供有质量的教材或一般的学习资源)和过程(学校与课堂层面的课程开发)的作用已被淡化。结果,当前的 EFA 方案和行动计划都没有充分地反映对质量的全面理解。关注点的转变可以让教育系统有效地回应学习者的多样性,继而更有利于为 EFA 提供长期的支持。

事实上,质量的输入和过程应被视为整个 EFA 议程中的关键部分。尽管相关的数据表明,通过扩大教育机会,EFA 议程已在很大程度上促进了社会的融合与全纳,但相关研究也清晰地表明,高水平的公平和质量是相互依存的。这说明,缺少全面的质量观可能是解释辍学儿童与失学儿童数量惊人的主要因素,也是解释社会与文化差异对获得学习能力与核心生活能力之影响的主要因素(OECD, 2001, 2003, 2006)。尽管与 1999 年相比,现今小学在校生的数量已经增加了四千多万,但很多国家的小学保留率未必有所改观。因为较高的复读率和辍学率依然严重地阻碍着一个完整周期的小学教育的普及(UNESCO, 2007, 2008)。

从投入的维度来看,超越对教育机会的狭隘认识,意味着更多地关注公平与质量,以使这些概念更和谐地融入 EFA 议程中。这需要一种更注重过程与结果的方法,其所面临的挑战是多方面的,可能包括:(1)确保普遍的和有针对性的社会政策之间的统一与平衡,这可能消除对某些社会群体的歧视(普遍性中的多样性);(2)支持幼儿保育与教育的关键作用,这是有效学习机会与学习结果的基础;(3)将基础教育的最低年限延长到 9 年或 10 年,在体制、课程与教学方面促进小学与初中教育的平稳过渡;(4)提升教育系统在全面及一体化方面的优势,提供终身学习机会(不是一个垂直、分立的静态系统,被分解为正规的、非正规的和非正式的教育);(5)确保统一的课程框架和学习工具的关联度,以有效地解决学习者的多样性,取得扎实的学习成果。

教育内容

Burnett 提出的第二个关切是 EFA 的目标没有充分注意到教育内容。他承认很可能教育内容过于敏感,所以未能纳入国际目标之中。但他同时指出,如果不在某些领域提供一些最基本的内容,如和平教育和可持续发展教育,那就很难推动国际规范框架的实施,但这并不是不可能的。以往的趋势是在接受这些概念时,只是简单地将它们添加到传统上已不堪重负、且过于学科倾向的课程中。这种课程的学术性很强,依靠教师把知识灌输给学生并让学生记住。

在有些地方,尽管教育内容已纳入基础教育和青少年教育之中,但对 EFA 的目标所持的分离和分层的传统观念可能未必符合当前的课程框架^①,也未必符合课程开发者和实施者即教师的角色和形象。将新的教育内容引入课程框架中,必须以教育政策的愿景与目标为基础,对教育内容的具体功能提供一种理论和解释,同时考虑教师的角色和教师作为课程的共同开发者的作用,此外,还需考虑教师培训和专业发展。这一任务需要反思新的教育理念将如何促进预期的学生成绩目标,促进学

① 在此课程框架可定义为:(1)一种技术工具,为其他的课程文本如学科课程纲要建立参数;(2)一种共识的社会文本,确定并表达一个国家的教育优先项以及对国家未来的期望。

生参与学习过程并获得核心的生活能力。

社会的回应能力

Burnett 提到的第三方面的关切是社会在适应不断推进的 EFA 的政策议程的能力。关键是要从社会生活的多个方面去看待终身学习,而不仅仅把它看作是一个与学校学习或儿童期的学习有关的传统概念。但在很多社会中,人们对以下概念还没有一个共识和认可:即教育所提供的终身学习机会不仅面向儿童,而且也面向成人;或者学习与能力的发展广泛适用于正规、非正规或非正式的环境。

与此相关的是管理不善无疑严重地阻碍着社会积极且有效地回应不断变化的社会背景及其要求的能力。因此,必须强调的是良好的教育管理对实现 EFA 的目标、改进学生的学习以及为所有人创造同等机会起着关键作用。它意味着有效地实施全纳教育制度,为终身学习机会打下基础。

因此,还必须强调政府及其他社会部门的主导作用。政府有责任铺平道路,创造适当的条件在多个不同的社会层面推进并实现终身学习的权利。例如,第 48 届国际教育大会(ICE)推出并由 153 个国家共同签署的关于全纳教育的《结论与建议书》指出,联合国教科文组织各成员国应该“加强与民间组织和私营部门的紧密合作,提高政府在发展高质量的公平教育中的领导、促进与推进的能力”(UNESCO-IBE, 2008a)。教育系统必须支持教育公平,且采取灵活的安排,让终身学习的理念融入其中。

从这一角度看,确定一个共同的社会政策及行动框架尤为重要,如认可并使用一些工具如政府主导的课程的分权。最新出版的《全民教育监测报告》警示:不要依赖于“蓝图”,尤其是因为目前还没有结论性的证据表明,分权与私有化方法对促进学习结果的公平有何影响(UNESCO, 2008)。但是,当前的讨论可以聚焦于如何在责任和作用方面取得并支持国家与地方之间的适当平衡(如为了共同利益促进集权、分权与私人活动的有机结合),而不是争论这些工具本身的价值。

面对政治现实

Burnett 提到的第四个关切强调,对于 EFA 的目标所面临的政治现实尚没有足够的认识,如强烈要求国家支持扩大中等职业技术教育与培训(TVET)。扩大中等教育意味着在扩大基础教育的同时发展高等教育,由此,从改革的角度来看,各国将面临制度、课程与教学等方面的重大挑战。尤其是这些改革意味着消除小学与初中教育制度、课程与教学方面的障碍,以及为培养核心生活能力建立一个共同的课程框架。其次,对于高中教育来说,它需要从割裂的学校或教育分轨走向一个具多样性、灵活性的综合系统(中等教育与 TVET 相互联系,且有共同的以能力为本的目

标),以促进全面的学习目标和方法(Schleicher, 2008)。

在其他方面,这一改革还应该考虑下列关键维度:(1)必须拓展中等教育的目标而不仅仅是把中等教育作为从初等教育到高等教育的工具性桥梁;(2)必须注重实现全面的公民教育;(3)通过提供灵活的课程,负责任地确保公平和多样化;(4)尤其必须强调通过多种教学模式,促进教师和学生的参与,有效地适应学习者的多样性(如项目作业、合作学习、个别指导、以能力为本的方法和多元评价方法)。

高等教育与研究

作为第五关切点,Burnett 提到的问题是:高等教育与研究的关键性作用没有恰当地整合到 EFA 的目标中。EFA 的目标应该考虑教育在培养能提升社会“竞争力”的关键领导人和专家中的作用。竞争力最终是通过一定社会的人力资源的质量以及应对变革环境中多种挑战的能力来衡量的。

通过 EFA 终身学习的整体框架来关注高等教育与研究,也对所有的利益相关者提出了挑战。例如,高等教育机构应该考虑如何更好地促进和支持来自贫困家庭的优秀中学生的入学机会和持续发展。同样重要的是:必须关注教师教育在高等教育领域中的作用和意义。从芬兰的情况来看,大学提供的有质量的教师教育培养了高素质、自主发展的教师,有力推动了教师职业的专业化,增强了教育系统的整体性。高素质的教师对学习者的多样性有着深刻的理解,他们赏识并尊重自己的学生,为学生提供个别支持,并强调以下培养目标:如“学会学习”、问题的解决与分析能力,以及责任感和合作能力的培养(Halinen & Jaervinen, 2008)。

学会学习

Burnett 指出,EFA 的目标最后一个关注的领域是对有关学习能力与过程的新知识以及不断变化的学习者特征,尚缺乏考虑和社会认可。他强调了这一问题的三个方面:

1. 在国际学习评估中表现好的国家,所有课堂和所有学校之间的学习差异不大。这证明在学习过程中,质量和平等是互补的。国际学生评估项目(PISA)的研究也表明,异质学习环境为社会弱势群体提供了更好的学习机会(OECD, 2007)。多样性不是所有学生取得优质学习结果的障碍,它甚至可以激励优秀学生取得优异成绩(OECD, 2001, 2003, 2006)。

但是,这些有关学习过程的研究通常与今天很多国家所接受的理念是相悖的。对于社会异质环境,人们仍持明显的抵制态度,这主要来自社会偏见和家长的反对、教师对多样性的担忧、表扬卓越且以此为目的(即学校为资优学生服务),以及将儿童错误地理解为低成就学生和有特殊需要的学生。

2. 新的研究结果也表明,“大脑远比以前所认为的更具‘可塑性’,且实际上可以自我重塑”(Burnett, 2008)。这些研究结果强调在不同环境下提供终身学习机会的重要意义(正规的、非正规的、非正式的)。同样,它们也证明了研究学习者如何学习的重要性(即记忆的运用或大脑的开发),有关大脑如何工作的实证研究也支持上述研究结果。此类研究可以为教师培养课程和教师实践的多样化提供大量的咨询。此外,基于认知的教育可能成为学习者课程的一个重要特点,它可以让儿童认识自己的认知功能,帮助他们更有效地学习。

3. “新千年的学习者”逐步呈现出多任务的特征(文本编辑、上网冲浪和做家庭作业可同时进行)也深刻地影响了教与学的过程、教学模式的多样化、信息通信技术(ICTs)的运用以及教师教育和专业发展。尤其是拓展 ICT 的运用,超越其作为一门传统学科课程的同时还有很大的潜能。ICT 可以作为强有力的工具,促进学习机会在弱势群体中的民主化(如在线远程学习),让所有学生更有效地参与学习过程。ICT 可以使学校转变为社区广泛地参与开放的学习环境,可以将课程聚焦于有意义的、有针对性的内容,可以提供强有力的支持,并更好地在学校层面将教师与学习者联系起来。

全民教育的重新定位与全纳教育

显然,如果我们要在未来实现全纳的社会,就必须审视并重新解释 EFA 的目标并考虑以上关切。在讨论这一重新定位将带来的主要问题与挑战时,全纳教育概念的更新尤为重要。

全纳教育的定义与国际社会为实现全民教育而付诸的努力密切相关(Ainscow & Miles, 2008)。在此背景下有关全纳教育的政策讨论通常聚焦于两个主要问题:(1)特殊教育与融合(integration)教育或主流教育的两难,以及不断将有特殊需要的学生纳入正规学校的方法;物理设施与设备的投入;课程的更新与调整;改变教师的实践;(2)满足因种族、性别、文化、社会经济和移民等因素而被排斥群体的期望与需求。

将有特殊需要的学生纳入正规学校仍然是一个迫切的重大的挑战。通常,学生们被安排在正规学校,但从学校文化与教学实践方面却没有实施有意义的制度改革与课程改革。这便是 Peters 所指的安置范式(placement paradigm);换言之,全纳教育被概念化为一个地方而不是所提供的服务。实际上,融合可能成为一种粉饰工具而不是一种现实,更多只是学校教室在空间上的变化,而不是与孩子学习需求相关的课程内容与教学法的变化。的确,对于有特殊需要的孩子来说,当他们被纳入到主流学校但却没有实施全面的系统的制度、课程与教学的变革,那么辍学率就可能增长。

另一方面,目标群体的方法实际上拓展了全纳教育概念的范围和内容,并承认全纳教育提出的文化与社会排斥的问题。为了解决这些问题,各国政府已经在政策规划和资源分配方面优先关注某些被排斥的群体。但是,这些优先举措未必能与提供相应学习机会的创新方法相一致。全纳教育相关政策的设计与开发不应孤立地被理解为有利于某些特殊群体的计划和努力。全纳教育的重点不应该仅仅指向某些特定的群体,而应拓展为所有人提供有质量、友爱且多样的学习环境 with 机会。在 Tutt (2007)看来,真正的挑战是在所有学校提供全纳的环境,是在一个与其他社会政策紧密关联的学校网络中提供多样化的、连续性的服务。

为了应对这一挑战,联合国教科文组织(UNESCO)的立场必定有助于推进全纳教育理念,这主要是从关于特殊教育或教育融合的狭隘争议转向一个由 UNESCO 目前使用的全面而广泛的定义:

全纳教育是通过增加学习、文化与社区的参与,减少教育系统内外的排斥,关注并满足所有学习者多样化需求的过程。全纳教育以覆盖所有适龄儿童为共识,以常规系统负责教育所有儿童为信念,它涉及教育内容、教育途径、教育结构与教育战略的变革与调整(UNESCO, 2005)。

这一全纳教育的新理念有助于为有质量的全民教育提供一个普遍的全面的方法。它对于重新定位 EFA 议程可能具有重要意义,人们可以更广泛地理解公平、平等与质量之间的相互关系。同样,Mel Ainscow 和 Susie Miles 也指出,全纳教育的概念具有更广泛的全民主张,它更尊重差异,或许是提高教育质量的关键(Mel Ainscow & Susie Miles, 2008)。

与此同时,超越对 EFA 的目标的狭隘且片面的理解,意味着彻底改变对全纳教育理论与实践的认识。为了实现高质量的公平教育,全纳教育需要以新的 EFA 参与并以第 48 届国际教育大会的结论和建议为基础(UNESCO IBE, 2008),同时它触及了教育系统的所有维度和层面。更具体地说,全纳教育可以被视为一种有助于实现并享有教育权的方式,一种在 EFA 整体框架中提供终身教育机会的方式。

全纳教育作为 EFA 的核心

首先,全纳教育可以理解为“所有学习者的‘在场(教育机会和入学)、参与(学生学习经历的质量)和成就(学习过程和所有课程的学习结果)’”(UNESCO IBE, 2008)。这一定义的基本含义是:政策与计划的设计和必须认可并涉及不同维度(机会、过程和学习结果)、不同层次(终身学习,包括正式的与非正式的环境和课程)和不同单元(宏观的国家框架,中观的校本课程,微观的课堂、小组和教师,以及

个体学习者及个性化课程)。

从这一视角,全纳教育表明了清晰且统一的政策规划过程、资源的分配以及所追求并得以实现的影响(如以服务社会弱势群体为目的)。它也提供了一个关于学习障碍的全面视角,以便更好地描述全纳社会与全纳教育之间的联系和协同作用,以及制定部门间政策的必要性。此外,全纳教育有助于定位教育模式的设计与实施,以有效关注所有学习者的需要(如为幼儿园、小学和中学设计的共同课程,围绕核心生活能力与知识编制的课程,学校网络以及社会机构、社区与家长之间的紧密协调)。全纳教育也促进了教学实践的多样化,以便学生有效地参与学习过程(如跨学科小组学习、合作教学、同伴辅导、教师资源中心提供的专业支持等)。

全纳教育的第二个主要特点是“不断发现回应多样性的更好方法”(Ainscow & Miles, 2008);也就是说:全纳教育是一个动态的推进过程,它通过提供个性化的教育与支持,以学生多样的文化与社会背景作为促进学习的环境和机会,去理解、关注并回应所有学习者的多样性。

根据英国教育与技能部(2004)的文件,这种个性化的教育至少包括四个核心维度:

1. 儿童和青少年通过多种学习机会和教学模式参与学习;
2. 在个别指导下进行正确的学习选择;
3. 家长参与创建支持性的家庭学习环境;
4. 维持对所有孩子的高期望,不论他们的背景或需求如何。

全纳教育的第三个主要特点是理解、发现并消除在参与和学习过程中的障碍。这意味着深刻的变化——从责备和惩罚学生的低成就到从文化、社会与教育等因素的多维视角考虑学习障碍。这些因素可能来自教育系统内外:如社会背景及源自制度因素和校内因素的所谓的偏见“黑箱”。通常,学习障碍来自“根深蒂固的专业态度、阶级、性别或种族偏见,或来自文化误解”(Ramble et al., 2008)。讨论有关偏差行为的(deviance)教育方式与全纳教育的差异,对于更好地理解、发现并克服这些学习障碍尤其重要。Skidmore (2004)提供了五个例证:

1. 就学生的学习能力来说,偏差的观点确立了一个认知技能的层级去测量每一个学生的能力;但全纳的观点则强调每一个学生都具有开放的、可以不断发现和激发的学习潜能。

2. 在解释学业失败时,偏差的观点指出:学习的主要困难与学生的能力缺陷有关;但全纳的观点则认为主要的困难在于课程没有作出适当的回应。

3. 偏差的观点认为学习方法应该与学生的缺陷有关;而全纳的观点则强调必须改革课程和教与学的方法,在学校实施关注多样性的复式教学。

4. 偏差的观点强调学科专业知识是教师专业知识的关键;而全纳的观点则强调学生积极参与学习的过程。

5. 在课程模式方面,偏差的观点认为:应该为低成就学生设计选择性课程;而全纳的观点则强调必须为所有学生设计共同课程。

最后,全纳教育的第四个主要特点是优化针对边缘化、被排斥或低成就学生的政策与计划(Ainscow & Miles, 2008)。请记住:全纳教育是教育系统的一种普遍方法,它以社会弱势群体为目标,是从机会、过程和结果的角度促进质量改进的一种方式。高辍学率以及学习结果的显著差异,反映了制定重点政策时的主要关切。

尽管如此,优先政策必须坚定地以普遍框架为基础,并扎根于一种道德任务——这是所有教育的共同特点,目的在于实现高质量的教育公平。但往往针对性的教育政策脱离了“正规的”组织和教育系统的功能,且被看成二流的教育。而且在制定优先政策时,实际上可能强化同质的教育环境,强化分裂与隔离的过程。相反,全纳教育作为一种指导方法,强调必须在所有学校提供同等的学习机会,而不是针对某些群体。的确让来自多种背景的学生聚集在同一课堂,这是社会整合与融合的有力信号,由于异质性有利于学习机会和结果,也能取得更大的效益。

从全纳教育的上述四个特点出发,相关的政策和计划的成功结合及协调必须以整合的、和谐的教育观为基础,所有要素的开发必须相互关联相互影响。这种综合的方法可以为不断实现教育的全纳铺平道路,继而实现社会的全纳。因此,全纳教育也是有效实施并完善重新定位后的 EFA 框架的一种方式,对于我们如期实现 EFA 的目标至关重要。

(丰继平 译)

参考文献

- Acedo, C. (2008). Introduction—inclusive education: Pushing the boundaries. *Prospects*, 38 (1), 5–13.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects*, 38 (1), 15–34.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Kerr, K. (2006). *Equity in education: Mapping the territory: The first annual report of the Centre for Equity in Education*. Manchester, UK: University of Manchester, Centre for Equity in Education.
- Braslavsky, C. (1999). Los conceptos estelares de la agenda educativa en el cambio de siglo [Key concepts on the educational agenda at the turn of the century]. In C. Braslavsky (Ed.), *Re-haciendo escuelas: un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. [Remaking schools: towards a new paradigm in Latin American education]. Buenos Aires: Santillana.
- Burnett, N. (2008). What kind of UNESCO for what kind of education? Hugh Gaitskell Memorial Lecture. http://www.nottingham.ac.uk/shared/shared_uccer/unesco-pdfs/Hugh_Gaitskell_Lecture_Burnett_2008_.pdf.

- Halinen, I., & Järvinen, R.(2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospects*, 38 (1), 77 – 98.
- OECD.(2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD.(2003). *Literacy skills for the world of tomorrow: Further results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD.(2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD.(2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD.(2007). *PISA 2006 : Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD.
- Opertti, R., & Belalcazar, C.(2008). Trends in inclusive education at regional and interregional levels: Issues and challenges. *Prospects*, 38(1), 113 – 135.
- Peters, S.(2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. Washington, DC: World Bank.
- Rambla, X., et al.(2008). Inclusive education and social inequality: An update of the question and some geographical considerations. *Prospects*, 38(1), 65 – 76.
- Schleicher, A.(2008). *Presentation at the 48th session of the international conference on education, Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD): Programme for International Student Assessment (PISA)*. Geneva, Switzerland: UNESCO IBE.
- Skidmore, D.(2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. London: Open University Press.
- Tutt, R.(2007). *Every child included*. London: Paul Chapman Publishing/The Association for all School Leaders (NAHT).
- UNESCO.(2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO.(2007). *Education for all global monitoring report 2008 : Education for All by 2015. Will we make it?* Paris: UNESCO; Oxford, UK: Oxford University Press.
- UNESCO.(2008). *Education for all global monitoring report 2009. Overcoming inequality: Why governance matters*. Paris: UNESCO; Oxford, UK: Oxford University Press.
- UNESCO – IBE.(2008a). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the international conference on education*. Geneva, Switzerland: UNESCO IBE. ED/BIE/CONFINTED 48/5.
- UNESCO – IBE.(2008b). *Inclusive education: The way of the future* (pp.13 – 19). Geneva, Switzerland: UNESCO IBE. ED/BIE/CONFINTED 48/3.
- United Kingdom Department for Education and Skills. (2004). *National conversation on personalised learning*. London: Department for Education and Science. DfES 0919. <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DfES%200919%20200MIG186.pdf>.