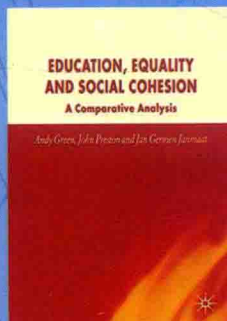


教育、平等和社会凝聚力

一种基于比较的分析

[英]Andy Green [英]John Preston [英]Jan Germen Janmaat ◎主编
赵刚 庄国欧 姜志芳◎译

海外借



**Education, Equality
and Social Cohesion**
A Comparative Analysis

教育公平研究译丛 丛书主编 袁振国



中国教育发展战略
出版工程

教育、平等和社会凝聚力

一种基于比较的分析

[英]Andy Green [英]John Preston [英]Jan Germen Janmaat ◎主编
赵刚 庄国欧 姜志芳 ◎译

Education, Equality
and Social Cohesion



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育、平等和社会凝聚力：一种基于比较的分析/(英)格林等著；赵刚，庄国欧，姜志芳译. —上海：华东师范大学出版社，2018

(教育公平研究译丛)

ISBN 978-7-5675-7292-8

I. ①教… II. ①格…②赵…③庄…④姜… III. ①教育制度—研究—世界

IV. ①G4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 153369 号

本书由上海文化发展基金会图书出版专项基金资助出版

教育公平研究译丛

教育、平等和社会凝聚力：一种基于比较的分析

著 者 [英]Andy Green John Preston Jan Garmen Janmaat

译 者 赵 刚 庄国欧 姜志芳

策划编辑 彭呈军

审读编辑 蓝先俊

责任校对 王丽平

装帧设计 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 常熟市文化印刷有限公司

开 本 787×1092 16 开

印 张 15.75

字 数 242 千字

版 次 2018 年 10 月第 1 版

印 次 2018 年 10 月第 1 次

书 号 ISBN 978-7-5675-7292-8/G·10843

定 价 42.00 元

出 版 人 王 焰

(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)

First published in English by Palgrave Macmillan, a division of Macmillan Publishers Limited under the title Education, Equality and Social Cohesion by Andy Green, John Preston and Jan G. Janmaat. This edition has been translated and published under licence from Palgrave Macmillan. The authors have asserted their right to be identified as the author of this Work.

East China Normal University Press Ltd. is authorised to publish and distribute exclusively the Chinese (Simplified Characters) language edition.

All rights reserved.

上海市版权局著作权合同登记 图字：09-2017-466 号

教育公平研究译丛

编委会

主 编：袁振国

副主编：窦卫霖 张春柏

编 委：陈 舒 杜振东 胡 婧 黄忠敬

李宏鸿 彭呈军 彭正梅 汪幼枫

吴 波 张 兵 赵 刚 郅庭瑾

Andy Green 英国伦敦大学教育学院

John Preston 英国伦敦大学

Jan Germen Janmaat 英国伦敦大学

赵 刚 华东师范大学外语学院

庄国欧 美国中阿肯色大学世界语言文学系

姜志芳 河北农业大学外语学院

丛书序言

袁振国

教育公平是人类社会的共同追求,也是衡量一个国家文明水平的重要标志;教育公平涉及千家万户,影响个人的终身发展,是人民群众的重要关切;教育公平既与个人的利益、观念、背景有关,所以众说纷纭、莫衷一是,又取决于历史水平、文明程度,所以不断发展、渐成共识。

教育公平是一个需要不断努力无限接近的目标,在历史的进程中也许可以分为梯度推进的四个阶段:机会公平、条件公平、过程公平和结果公平。机会公平的本质是学校向每个人开门——有教无类;条件公平的本质是办好每一所学校——均衡发展;过程公平的本质是平等地对待每个学生——一视同仁;结果公平的本质是为每个学生提供适合的教育——因材施教。这四个阶段相互关联、相互促进、相辅相成。

机会公平:学校向每个人开门——有教无类

“有教无类”是 2500 年前孔夫子提出来的教育主张:不管什么人都可以受到教育,不因为贫富、贵贱、智愚、善恶等原因把一些人排除在教育对象之外。^①体现了深厚的人文情怀,颇有超越历史条件的先知先觉气概。有教无类的思想虽然早在 2500 年前就提出来了,但真正做到人人能上学却不是一件容易的事。30 多年前(1986 年)我国才以法律的形式提出普及 9 年制义务教育,经过不懈努力,到 2008 年才真正实现了全国城乡免费 9 年义务教育。

^① 也有一种说法,认为有教无类是有教则无类的简化,人原本是“有类”的,比如有的智有的愚,有的孝顺有的不肖,但通过教育可以消除这些差别——即便是按照这种说法,也还是强调教育的公平价值。

作为现代社会的普遍人权,教育公平体现了《世界人权宣言》(1948)的基本精神。《世界人权宣言》第二十六条第一款明确规定:“人人都有受教育的权利,教育应当免费,至少在初级和基本阶段应如此。初级教育应属义务性质。技术和职业教育应普遍设立。高等教育应根据成绩而对一切人平等开放。”《中华人民共和国教育法》规定:“公民不分民族、种族、性别、职业、财产状况、宗教信仰等,依法享有平等的受教育机会。”但要做到这一点,需要艰苦的努力和斗争。

拦在有教无类征途上的第一道门槛是身份歧视。所谓身份歧视,就是将人分为高低贵贱的不同身份,赋予不同权利,剥夺多数人受教育的基本权利。古代印度有种姓制度,根据某种宗教体系,把人分成婆罗门、刹帝利、吠舍、首陀罗四个等级,权利和自由等级森严,在四个等级之外还有不入等的达利特,又称贱民,不能受教育、不可穿鞋,也几乎没有社会地位,只被允许从事非常卑贱的工作,例如清洁秽物或丧葬。根据人口普查数据,印度目前有1.67亿达利特人,其文盲率竟高达60%。等级制在中国早已被废除,但身份歧视的阴影并没有完全消失。上个世纪的五六十年代,“地富反坏右分子”的子女被排除在大学录取对象之外,可以说是身份歧视在现代社会的反映。

拦在有教无类征途上的第二道门槛是智力歧视。所谓智力歧视,就是主张按“智力”赋予权利和资源,而智力被认为是遗传的结果,能人、名人的大脑里携带着聪明的基因,注定要成为卓越人士。英国遗传决定论者高尔顿认为,伟人或天才出自于名门世家,在有些家庭里出名人的概率是很高的。高尔顿汇集的材料“证明”,在每一个例证中这些人物不仅继承了天才,像他们一些先辈人物所表现的那样,而且他们还继承了先辈才华的特定形态。这种理论迎合了资产阶级的政治需要,成为能人治国、效率分配资源的根据。根据这种理论,有色人种、穷人、底层人士被认为是因为祖先的遗传基因不好,先天愚笨,所以活该不值得受到好的教育。当然这种理论早已被历史唾弃了。

条件公平:办好每一所学校——均衡发展

能不能上学是前提,是教育公平的起点,进不了学校的大门,什么机会、福利都无从谈起。但有学上与上什么学差别很大,同样是9年义务教育,在不同地方、不同学校

可能有着完全不同的办学水平。为了加快工业化的进程,在很长时间里我们采取的是农业支持工业、农村支持城市的发展战略,实行的是“双轨制”,维持的是“剪刀差”,城市和农村的教育政策也是双轨的,不同的教育经费标准,不同的教师工资标准,不同的师生比标准,等等;与此同时,为了集中资源培养一批优秀人才,形成了重点学校或重点班制度,在同一座城市,在同一个街区,不同的学校可能有很大差别。

2002年中国共产党第十六次全国代表大会首次把公平正义作为政治工作的重大主题,把促进公平正义作为政治工作的出发点和归属,教育公平被列为教育最核心的词汇。2004年十六届四中全会提出了“工业反哺农业、城市支持农村”的时代要求。2007年,时任中共中央总书记胡锦涛在当年庆祝教师节的讲话中第一次提出了“把促进教育公平作为国家基本教育政策”的要求,2010年《国家中长期教育改革和规划纲要(2010—2020年)》对此做了具体的政策阐释和工作部署,指出:教育公平的基本要求是保障每个公民依法享有公平接受教育的权利;促进教育公平的关键是机会公平,重点是义务教育的均衡发展和帮扶困难人群,主要措施是合理配置公共教育资源(在区域之间向西部倾斜,在城乡之间向农村倾斜,在学校之间向薄弱学校倾斜,在人群之间向困难人群倾斜)。2012年党的十八大继续把促进教育公平作为教育工作的基本方针。“十二五”期间采取了一揽子的计划和措施,促进中国的教育公平水平迈出了重大步伐。我和很多外国朋友进行过交流,他们都充分认可中国在促进教育公平方面的巨大努力和明显进展。

过程公平:平等地对待每个学生——一视同仁

不同的学校受到的教育不同,在同一校园内甚至坐在同一个教室里也未必能受到同样的教育。这是更深层次的教育公平问题。从政府责任的角度说,促进教育公平的主要措施是合理配置公共教育资源,缩小城乡、区域、学校之间的差距,创造条件公平的环境;但是,对每个具体的学生来说,学校内、班级内的不公平对个体发展的影响更大、更直接,后果更严重。

关注一部分学生,忽视一部分学生,甚至只关注少部分学生,忽视大部分学生的现

象并不在少数。只关注一部分学生,只关注成绩优秀的学生,而忽视成绩后进的学生,有人称为“厚待前 10 名现象”。同在一个学校里,同在一个课堂上,不同学生的学习机会和发展机会大相径庭。由于升学竞争的压力,由于人性自身的弱点,聪明伶俐的、长得漂亮的、家庭背景好的学生很容易受到更多关注,被寄予更大期望,相反,那些不那么“讨喜”的学生就经常会受到冷遇甚至嘲讽。早在上世纪 80 年代我就做过关于农村学生辍学的调查,发现辍学的学生 80% 以上并不是因为经济原因,而是因为经常在班上经常受到忽视、批评甚至嘲讽。上学对他们来说没有丝毫的乐趣,而是经受煎熬,因此他们宁可逃离学校。针对期望效应的心理学研究表明,被寄予更高期望的学生会得到更多雨露阳光,性格会更加活泼可爱,学习成绩也会明显比其他同学提高得更快。优秀的学生、讨喜的学生通常会得到更多的教育资源,比如会得到更多的提问,会得到更多的鼓励,作业会得到更认真的批改,做错了事也会得到更多的原谅。有时候,课堂上的不公平可能比硬件设施上的不公平更严重,对学生成长的影响也更大。怎么把保障每个公民平等接受教育的权利这样一个现代教育的基本理念落到实处,怎样确保平等对待每个学生,保障每个学生得到平等的学习机会和发展机会,是过程公平的问题,需要更细心的维护,需要教育观念和教师素质的更大进步。

结果公平: 为每个学生提供适合的教育——因材施教

说到结果公平,首先不得不申明的是,结果公平并不是让所有的人得到同样的成绩,获得同样的结果,这是不可能的,也是不应该的,事实上也从来没有一种公平理论提出过这样的主张,但是这种误解确实有一定的普遍性,所以不得不画蛇添足予以申明。教育公平并不是大家一样,更不是把高水平拉到低水平。所谓教育结果公平是指为每个人提供适合的教育,即因材施教,使每个人尽可能得到最好的发展,使不同家庭背景的学生受到同样的教育,缩小社会差距的影响,阻断贫困的代际传递。正因为如此,教育公平被称为社会公平的平衡器。

“最好”的发展其实也是一个相对的概念,随着社会文明水平和教育能力的提高,“最好”又会变得更好。这里的因材施教也已经不是局限于教育教学层面的概念,而是

具有了更为广阔的社会含义。首先,社会发展到较高水平,形成了比较健全的人才观和就业观,形成了只有分工不同、没有贵贱之分的社会文化,人人都能有尊严地生活;其次,心理学的研究对人的身心发展规律有了更深刻的认识,对人的身心特点和个性特征可以有更为深刻和准确的认识,人的个性特点成为人的亮点,能够受到充分的尊重;第三,教育制度、教学制度、课程设计更加人性化,教师的教育教学水平得到很大的提高,信息化为个性化教育提供了极大的便利,社会各界都能自觉地围绕以人为本、以学生的发展为中心,给予更好的配合和支持;第四,教育的评价对促进学生的个性发展起到诊断、激励的作用,每个人的不可替代性能得到充分的展现,单一的评价标准,统一的选拔制度,恶性的竞争态势,僵化的课程和教学制度,自不待说大班额等得到根本性的扭转。

因材施教是为相同的人提供相同的教育,为不同的人提供不同的教育,就是在人人平等享有公共资源的前提下,为个性发展提供更好的条件。但区别对待不是等差对待,现在有些学校也在积极探索课程选修制、弹性教学制,试图增强学生的选择性,促进学生有特色的发展,这当然是值得鼓励的,但是有一种潜在的倾向值得注意,就是在分类、分层教学的时候,要防止和反对将优质资源、优秀教师集中在主课和高程度的教学班级,非主课和低程度的班级则安排相对较差的资源和较弱的师资,把分类、分层教学变成了差别教学。

机会公平、条件公平、过程公平、结果公平并不是简单的高低先后的线性关系,而是相互包含、相互影响、相辅相成的。目前机会公平在我国已经得到了相对充分的保障,也可以说有学上的问题已经基本解决,但部分进城务工人员子女、特殊儿童、家庭经济困难学生,地处边远、自然环境恶劣地区的孩子还未能平等地享有义务教育;随着大规模的学校危房和薄弱学校的改造,办学条件的标准化建设,我国的办学条件得到了大跨度的改善,但师资差距在城乡、区域、学校之间并没有得到有效缩小,在某些方面还有拉大的危险;过程公平正在受到越来越高的关注,但远远没有得到应有的重视;结果公平无疑是教育公平向纵深发展的新指向、价值引导的新路标。

在这个时候我们组织翻译《教育公平研究译丛》,就是为了进一步拓展国际视野,借鉴历史成果,也为更好地总结和提炼我们促进教育公平的理论和实践经验,促进世界不断向更高质量更加公平的教育迈进。译丛一共10册,其中既有专注的理论探讨,

也有国际案例的比较研究,既有国家政策的大型调查,也有学校层面的微型访谈,在研究方法上也是多种多样,对我们深化教育公平研究无疑会有多方面的启示。这10册译著的内容摘要如下。

《教育公平:范例与经验》:本书探讨几个紧迫的问题:各国内部和国家之间差距有多大?是否有有效和负担得起的方式可以缩小这些差距?本书的作者是世界各地重要的教育创新者,他们报告了一系列独特的全球案例研究,重点了解世界各地哪些教育项目在解决不公平问题和改善教育成果方面特别有效。

《教育公平:基于学生视角的国际比较研究》:本书记录了学生在学校内外的正义经历,并将这些经历与他们个人正义感的发展和对公平的判断标准联系起来。本书特别关注的一点是向读者呈现那些潜在弱势学生群体的看法和经历。这一小学生群体包括有学习困难或行为问题的学生,明显较不适合“学术轨道”的新移民学生,以及母语为非主流语言或是来自社会经济贫困阶层的学生。

《生活的交融:亚洲移民身份认同》:本书阐明了新的理论观点、提供新的实证依据,以了解亚洲一些国家和地区的某些移民群体在生活中如何以及为什么把文化、社会、政治和经济的特征与不同地区和聚居地的根本特点相结合。本书编著者共同推动了交叉性分析新方法的产生。交叉性分析考察大量的因素,如种族、性别、社会阶层、地理位置、技能、文化、网络位置和年龄是如何相互影响,从而进一步危害或改善人们获得所需资源的途径。

《教育、公正与人之善:教育系统中的教育公平与教育平等》:本书把对教育公正的思考与对人之善和教育目的的思考结合起来,揭示出:仅对某些分配模式作出评估还远远不够;还必须澄清分配物的价值。从这种意义上来说,对教育价值的深入思考也是解释教育公正的一部分。

《幻想公平》:本书作者探讨了平等和教育问题,特别是平等和质量之间的冲突,之后他转而探讨了诸如社会阶层之类的社会因素与教育公平之间的关系。同时,他还讨论了知识社会学的新支持者们的观点,这些人声称不平等的原因在于我们组织知识以及将知识合法化的传统方式。最后,他将注意力转向文化问题以及建立一个共同课程的愿望。在书的最后,作者犹豫地声明自己是个非平等

主义者——并非因为他强烈反对平等,而是因为他热烈地相信质量之于教育的重要性。他无法理解在当前对平等主义政策趋之若鹜的情况下,教育的质量如何能够得到保证。这是一本极具争议的书,它既通俗易懂,又别出心裁,同时也不乏严厉批评。

《科尔曼报告:教育机会公平》:该报告根据美国《1964年民权法案》的要求,经过广泛调查,以白人多数族群所获得的机会为参照,记录了公立学校向少数族裔的黑人、波多黎各人、墨西哥裔美国人、东亚裔美国人,以及美国印第安人提供公平教育机会的情况。该报告的比较评估建立在区域性及全国性的基础上。具体而言,该报告详细介绍了少数族裔学生和教师在学校里面面临的种族隔离程度,以及这和学生成绩之间的关系,衡量因素包括成绩测试,以及他们所在的学校类型。调查结果中值得注意的是,黑人学生和教师在很大程度上被以不公平的方式与白人师生隔离,少数族裔学生的成绩普遍低于白人学生,并且更容易受到所在学校质量的影响。

《日趋加大的差距:世界各地的教育不平等》:经济增长究竟是造就了机会的开放(如社会民主国家),还是导致公众为公立教育机构的少数名额展开激烈竞争(如福利制度较薄弱的发达国家);民办高等教育的惊人增长,一方面弥补了高等教育机会的缺口,但另一方面也给部分家庭带来了严重的债务问题,因为这些家庭必须独自承担这种人力资本积累。在不平等日益扩大的背景下,世界各国展开了对教育优势的竞争。对于理解这个现象,比较研究是一种至关重要的方法。本书对该问题研究的贡献在于:在对不同教育体系进行描述之外,展开详细的国家案例研究。

《教育的社会公平手册》:作者指出教育的社会公平并不是什么新的理念,也不是又一个对现状修修补补的改革倡议,教育的社会公平是民主社会教育和教学的根基,是民主建设的基石。我们将迎来一个文明先进、充满希望的黄金时代,在这个时代,儿童会成为最受瞩目的社会成员,而教学将回归本真,被视为最重要、最高尚的事业。这一点虽然在政策和实践上会有分歧,但却很少被公开质疑。本书将作为教育改革斗争中的一件利器,提醒我们教育不可改变的核心地位。社会公平教育是建立在以下三大基石或原则之上的:1. 公平,即公平性原则;2. 行动

主义,即主动性原则;3. 社会文化程度,即相关性原则。

《教育、平等和社会凝聚力:一种基于比较的分析》:本书采用不同的方法,主要关注两个问题,一是社会层面,而非个体、小群体及社区层面的社会凝聚力;二是教育如何影响以及在什么背景下影响这种社会凝聚力。因此,本书所探讨的是最广义上的社会凝聚力结果,作者们不仅从融入劳动力市场的角度,而且从可能与社会凝聚力相关的更广泛的社会属性角度对这个问题进行了探讨,后者包括收入不平等的结构性、社会性和经济性议题:收入低下,社会冲突,以及基于信任、容忍度、政治投入与公民自由的各种文化表现形式。

《学校与平等机会问题》:本书聚焦大众教育中的“平等—效率”困境。如今的很多教育研究将目光投向教育改革,人们期待那些改革能关注平等机会这个问题。西方国家的学校也探索了许多替代方案,诸如去分层化、更灵活的课程、重视子女的自我观感胜过重视他们的学业成绩、通过测试来确保没有子女掉队,以及为低收入家庭提供选择。本书研究者收集到的证据表明,尽管展现了一些进步的可能通道,他们仍然对于很多学校所采取的激进的改变机会结构的政策的有效性提出了质疑。根据目前所知,人们不宜期望短期能出现奇迹。最好的方法就是通过一个高效的教育体系来挑战每位受教育者,让他们都实现自己的潜力。在那个意义上,一个高效的教育体系也有助于实现平等。

2018年5月

致 谢

本书有两章内容是在作者前期发表作品的基础上延伸而来,另有一章内容源于作者的一篇会议论文。第一章基于 Andy Green 和 John Preston 发表在《皮博迪教育与发展杂志》(*Peabody Journal of Education and Development*)2001 年第 76 卷第 3 期和第 4 期上的一篇文章,题为“教育与社会凝聚力:让争论回归中心”。第三章源于作者在 2004 年美国教育研究协会会议小组发言中的一篇文章,该文受到了同组成员 Judith Torney-Purta 和 Jo-Ann Amadeo 观点的启发。第五章源于 Andy Green 和 Susanne Wiborg 在 2004 年发表的一篇题为“综合学校教育与教育不平等:国际视角”的文章,该文收录于 M. Benn 和 C. Chitty 编著的《向 Caroline Benn 致敬:教育与民主》,由位于伦敦的 Continuum 出版社出版发行。在此,我们谨向上述各书的编者及出版机构表示感谢。我们尤其感谢 Susanne Wiborg,她允许我们出版上述论文的修改版。最后,我们也对在资格及课程署工作的 Tom May 表示感谢,他编纂了本书图 6.1 中所使用的数据。

引言：教育与社会凝聚力的再发现

目前,全球化日益增速,在此环境下,如何推动并维持社会凝聚力已经成为了新千年主要的政策挑战之一(EC 2001, OECD 1997, UNESCO 1996)。不出所料,这也是社会学理论中再次浮现出来的一个主题。社会各个部门应如何携手合作?是什么力量将这些部门维系于一体?对这两个问题的重新争论在某种程度上是人们对当前及时下各种问题所作出的一个反应。目前,由于犯罪、国内冲突及恐怖主义日益国际化,为全球带来了威胁,所以,政治家们对如何维持社会秩序、保障社会安全忧心忡忡。他们也对选民常常深感焦虑的一些日常事务作出了应对,如当地犯罪情况、反社会行为、种族偏见、社区断裂等。对很多人而言,9·11事件之后,他们普遍愈来愈感觉到这个世界正在分崩离析,正在逐步塌陷。

然而,还有一个更为根本的问题,即在这个因全球化而改变了的世界中,社会究竟意味着什么?对社会凝聚力的关注也是这个问题的一部分。现在,人们普遍认识到,正如新兴技术使整个世界有可能通过旅行、贸易和交流等形式日益相互关联,同样,全球化也产生了能够打破传统纽带、肢解社会、增加冲突和分歧的离心力。在某种程度上,先进国家的社会日益多元化,人们的生活方式日益多样化,这让人们对以前提升社会凝聚力的因素产生了怀疑,新的身份认同及参与方式应运而生。随着多种多样新兴的身份政治形式以及基于问题的社会运动的兴起,传统上通过政党、工会、全国大选来参与政治的模式现在在很多国家日渐式微(Castells 1997)。在“后国家”时代,同质性国家认同(有时这种同质只是一种表象)受到削弱,原因据说有两个,一是自下而上的团体认同和地区认同迅猛增长;二是自上而下的超国家政治组织和跨国公民社会蓬勃发展。而曾几何时,同质性国家认同被看作是社会凝聚力的核心所在(Beck 2000, OECD 1997, Touraine 2000)。同时,由于国家内部及国与国之间收入的差距愈来愈大,也引发了全球及国家内部新的紧张局面和冲突(Castells 1997)。

愈来愈多的证据表明,由于欧洲人仇恨外族,加之全球范围内有些人所谓的“文明

冲突”(Huntington 1996)的复苏(这种叫法或许并不明智),所以悲观主义者写到了“新部落主义”的崛起(Horsman 和 Marshall 1994),即使是较为乐观者也在问“我们能否共同生存?”(Touraine 2002)可以说,这些趋势既挑战了制度化生活及社会生活的完整性,也挑战了经济增长的可持续性。正如最近一篇经济合作与发展组织(OECD)报告所指出的那样,社会之所以不稳定:

部分是因为收入两极化日益加剧所导致的人们对政治愈来愈深的幻灭,失业率持续居高不下,整个北美、欧洲及 OECD 太平洋地区各种社会排斥之风盛行。这种不适之感在全社会扩散,可能会逐渐破坏经济灵活性,削弱鼓励激烈竞争、全球化及技术革新的各项政策。(OECD 1997,第3页)

各国政府越来越将教育和培训看作增强社会凝聚力的手段,或如一份报纸的头条新闻所言,看作“胶合社会裂痕的胶水”(Green 和 Preston 2001b)。很多国家(最近如日本、新加坡、荷兰及英国)正在设计各种关于教育及国家价值或公民精神教育的新课程政策,或正致力于通过教育政策的实施来推进邻里复兴、增强就业能力、提高社会融入能力。一些国际机构也力图率先行动,在某些情况下解决更多的问题。

欧洲委员会建立了一个名为欧洲社会凝聚委员会的跨政府机构,该机构致力于推进各项政策的制定,从而确保所有人具有就业机会,确保人民和社会获得各项权利,使更多公民参与社会。欧盟的政策也极为重视增强整个欧洲的社会凝聚力。2000年3月,欧洲理事会在里斯本召开会议,为欧洲制定了一个10年目标,即10年内成为世界上最具竞争力、最具活力的知识经济体,该经济体有能力实现可持续的经济增长,创造更多更好的工作机会,更强的社会凝聚力(里斯本欧洲议会 2000;黑体强调部分为作者自加)。该理事会的《终身学习备忘录》也确认,增强欧盟内部的社会凝聚力是教育和培训的一个重要目标。正如《终身学习备忘录》中所言:今日欧洲人所生活之世界,社会与政治纷繁复杂。教育与培训既应推进积极的公民素养,也应帮助个人“在文化多样性、种族多样性和语言多样性的环境中积极生活”,这一点非常重要(EC 2001)。

然而,迄今为止,该机构所出台的政策却一直不足,而且缺乏协调性和研究证据的有力支撑。一些政府,最著名的如亚洲国家的政府及一些西欧国家的政府(如荷兰),