

图书在版编目 (CIP) 数据

教育改革行知录 / 储朝晖著. —南京: 南京师范大学出版社,
2007. 8
ISBN 978-7-81101-638-3/G · 1099

I. 教... II. 储... III. 教育改革—研究—中国 IV. G521

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 121570 号

书 名 教育改革行知录
作 者 储朝晖
责任编辑 王 艳
出版发行 南京师范大学出版社
地 址 江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话 (025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址 <http://press.njnu.edu.cn>
E — mail nspzbb@njnu.edu.cn
照 排 江苏兰斯印务发展有限公司
印 刷
开 本 880×1230 1/32
印 张 11.75
字 数 295 千
版 次 2007 年 8 月第 1 版 2007 年 8 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-81101-638-3/G · 1099
定 价 21.50 元

出 版 人 闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换
版权所有 侵犯必究



自序

八一秋风撩醒思，
志立教育造新世。
抛却身边半根草，
人类优教度此时。

这是我 20 余年来自励的小诗，也是我对中国教育改革产生一些感悟的总因。多年来一直将它埋藏于内心，而今为找到一个恰当的机会将它公布而感到高兴。因此这里以它作为本书自序的开头。

1981 年秋天是我受陶行知思想影响开始自觉思考的时间，也是我立志从事教育事业并通过教育创造理想社会的时间。20 多年后，回想老母不知为儿子的远去流过多少泪，老父及其他亲友不知为我追求难以抛却的目标而飘忽不定付出了多少担心，还有那些难计其数的人为支持我所给予的帮助，我感受到自己所抛却的“半根草”分量之沉。正是这一分量的沉重，激励我一如既往地以探寻人类优质教育之路为乐趣和责任，朝着既定的目标勇往直前，在行动中求知，在知识里反思，因而收获了这本书中的感悟。现在将本书公开出版，旨在让它成为与我有相同生活目标、生活情趣或工作需要的人能够共同享用的一根拐杖、一杯清茶，或其他多少有些价值的工具，也是对众多给予我帮助的人的一个交待。

经反复思考及与出版社编辑讨论,大家一致认为“教育改革行知录”是与本书内容最为贴近的书名,一是因为本书中的感悟不只是在书斋里阅读资料获得的,而是本人 20 余年来确立了“以教育为职业,以研究为生命”的生活方式、以探索教育改革为工作内容后,在大量调查和实践的基础上获得的,确确实实是在行动中所知所感所悟的记录;二是因为在理论上,以人民教育家陶行知的思想理论作为深层背景,但没有简单抄录陶行知的原话,而是遵循他的教导,尽可能地进行调查、实践、创造,是 20 余年来我继承以陶行知为主的中外教育家的理论进行教育探索的记录。

本书起因于北京师范大学一些了解我的经历的学友让我聊聊我对中国教育改革 20 年的看法,于是,我做了些准备后,便在北师大英东楼教育学院的会议室给大家作了一次题为“中国教育改革 20 年感悟”的讲座,参与者人数的众多以及他们的热情激励了我。此后就这一主题我在全国各地讲过多次,每次讲都进一步钩沉往事,深化内容。其间在陕西巧遇一位出版社的总编,他提议我将所讲内容写成一本书。当时我没有在意,回来一想,这是一件有意义的事:一是中国的教育改革需要反思才能更好地前进;二是我个人经历的独特性使我能提供其他人不具备的反思依据和想法;三也是最为重要的是,时下包括一些教育当事人在内的人对教育的认识存在诸多误区,且教育面临的问题纷繁复杂,本书不奢望解决所有的问题,但期望能提供一位教育改革的志愿者经过 20 余年心血与汗水浸渍过的比较可靠的参照和依据。

本书的内容分为三篇。若依照逻辑次序,应该是先有行动,再有行动中的感悟,再有理论上的反思,行动是根,感悟是茎或叶,理论上的反思才是果,三者形成一个严谨自然的整体。然而这样的次序恰恰与读者的需求次序相逆,更多的读者可能想先知道果,有时间、精力和兴趣的时候再去了解叶、茎与根。因此,依照读者的需求,本书在次序上安排为:第一篇是 20 年来我对教育问题的一

些深切的理论体会。非深切不列入,而且每一点都是当前教育改革实践中遇到的关键问题,攻克其中一个就能使整个教育品质有一定的提升。所选内容整体上没有寻求形成理论体系,而是形成了解决实际问题的点阵。几乎每一位与教育相关的人,或从事与教育相关工作的人,都可以从这些感悟中找到一个从自己做起改进教育工作的支点。第二篇为我在教育改革实践中获得的感悟。这些感悟是多向、多样的,但主题是一致的,要解决实践中遇到的各种问题。这些内容一部分发表过,一部分因多种原因是首次公开。第三篇是本人参与教育改革时亲历的一些真人真事的记录。其中《1988年初的调查日志》可谓是当时教育问题与教育状况的一份档案。而我个人研究方法的形成过程既是我成长的一个重要侧面,也是教育研究方法需要不断改进的一个个案。三篇之间,第三篇为感悟的过程依据,第二篇为感悟的初始铺垫,第一篇是建立在前两者基础之上的深层感悟,三合一,缺一不全。也正因为此,建议有兴趣的读者把整篇读下来,以免读了第一篇产生无稽之谈的感觉。

在大量发行的学术书刊或日常学术交流中,人们使用较多的是规范的教育学理论和概念。然而大量的调查和实践使我感到,这些理论和概念有局限,于是我逐渐形成了“集成人学”的教育观,这个概念我在本书中谈到过。之所以有这样的教育观产生,是因为当我确立了对人类无差等的爱心和对人类成长与发展不受任何干扰的关注后,就会从多个角度,运用多种资源,使用多种工具,采用多种理论、方法甚至多门学科的知识,从人类自古至今的整个发展过程来审视教育中的各个问题,而不计较这些角度、资源、工具、理论、方法、学科之间的藩篱,将它们有机地融为一体。若依规范的教育理论和概念来衡量,本书中一些内容或许超出了范围,但现实之中的教育与规范相距甚远,因此我不得不在这里选择与教育本原更为接近的“集成人学”的视野来看待、讨论教育问题。

所有问题的讨论,都处于我头脑中已经构成的框架之中,这一框架又是通过本书及我在其他处的论述共同构成的。因为不存在一个类似教科书的条理性的系统阐述,所以对于那些还不了解这一框架的人,可能会感到文章中对某一问题的讨论是不充分的。然而事实上又不可能在讨论每一个问题时都将整个理论框架介绍一番,同时为了对历史负责,全书遵循了保留我的行动与思考过程原貌的原则,这样一来就给一些读者造成理解的不便。对此,我只能奉劝大家多读一些我的文章来解决这一困惑,并就因此而占用您宝贵的时间致以歉意。

在写作本书时虽然尽可能严谨,但错谬仍不可免。况且同一事实或过程,不同人会有不同的感悟,本书中的感悟只是其一,如有其他相异者,乐见闻见并相互讨论。

储朝晖

2007年1月于北京

目录

自序	(1)
----------	-----

第一篇 理论上的省思

育人成才是教育的核心价值	(3)
功利观念置中国教育于危机之中	(7)
教育改革是什么	(10)
教育改什么以及如何改之一见	(14)
徐特立课程论思想浅议 ——课程改革的一个参照	(19)
试以徐特立教育思想探讨当前教育改革中的若干问题	(27)
生活教育与农村职业教育 ——陶行知农村教育思想与实践的阶段性调查报告 ...	(33)
陶行知教育思想与 20 世纪 90 年代的中国教育	(54)
培养社会主义人才的有益借鉴 ——陶行知教育目标思想初探	(61)
超链接文本话语系统中教育的嬗变	(80)
高等教育贵族化的原因及矫治	(94)
开放是中国大学提升的机会	(103)
大学开放必须从“心”开始	(107)
教育体制改革尚未完成	(114)
创建和谐社会与教育者的责任	(122)
群体思维新探	(127)
教育改革呼唤理想	(140)

第二篇 行动中的感悟

儿童的“预备兴趣”及其培养.....	(149)
初中学生教育观念的调查与分析.....	(151)
不宜把“识繁”任务加给中小学生.....	(172)
师范生的起码标准.....	(177)
好老师要通过践行来体现.....	(180)
民办教师的使命及出路.....	(185)
试谈中学教学模式的选择.....	(197)
学生干部的作用及其发挥.....	(201)
谈“封闭式管理”.....	(204)
乡村教育管理体制改革探析 ——乡村实施素质教育的管理学思考.....	(206)
不懂教学的校长是不合格的校长.....	(251)

第三篇 与教育改革同行

相遇教育问题.....	(257)
亲历教学之不易.....	(264)
踏上教育改革不归路.....	(266)
在大量田野调查与实践基础上感悟.....	(286)
1988年初调查日志.....	(295)
生成职业根基.....	(342)
古圣寺的教育启示.....	(352)
“陶缘”融融育我心.....	(355)
走近陶行知.....	(359)
初涉教育改革 ——实践陶行知的教育思想,创办徽州社会大学.....	(361)

后 记.....	(367)
----------	-------

第一篇

理论上的省思

- 育人成才是教育的核心价值
- 功利观念置中国教育于危机之中
- 教育改革是什么
- 教育改什么以及如何改之一见
- 徐特立课程思想浅议
- 试以徐特立教育思想探讨当前教育改革中的若干问题
- 生活教育与农村职业教育
- 陶行知教育思想与20世纪90年代的中国教育……

育人成才是教育的核心价值

育人成才是教育的核心价值,这在理论上是不需要论证的命题,也就是公理。

然而我在近 20 年的教育实践中发现,这一公理往往在某时、某地、某件事上不能站稳脚跟,以致教育价值混乱,造成对受教育者的伤害、对教育秩序的冲击。一些人因此对这一公理犹豫、怀疑,甚至公然违背,由此引发的后果虽然不是立竿见影、显而易见的,但它对个体和社会的负面影响是巨大、深刻、久远且难以挽回的。所以有必要重申,并让所有的教育工作者以及从事与教育相关的工作的人明了这一公理,在为人、为言、为事上切实依照,而不违背这一公理。

为达到这一目的,还是先对这一公理加以阐释。教育本身承载有多重价值:政治、经济、军事、科学、技术、文化、人力资源、国家安全、个人理想、家庭期望……这些还不包括特定情境下教育的特定价值。但育人成才是教育的核心价值,是上述所有价值得以实现的前提,它和教育的其他价值构成一个有机联系的价值系统,如果这一前提不能实现,其他所有的价值都会落空。在这一系统中,育人成才是核心,将其他价值置于这一价值之上,或虽非置于其上,但自觉或不自觉地质置于不恰当的位置,就必然导致教育价值的混乱。

现实中对这一公理扭曲的事并非少见,主要表现为以下几种类型:

第一类为突出政绩。一些地方领导把教育当成装潢自己政绩的点缀,处处声称自己如何重视教育,也切实为教育添了不少砖、

加了不少瓦,在他们任职的地方还能看到他们为教育所做的大量实事。然而他们内心里并没有认识到教育的核心价值是什么,以为这样就是办好教育了。殊不知十年、二十年之后,没有培养出几个像样的人才,他们当初所办的实事也就显得越来越虚了。还有一些领导比前一种人“高明”得多,每年重奖考试有功人员,重奖之后还要提出新的一年的奋斗目标,于是他们所领导的学校师生们为了实现这一目标忘我教学和学习,终于赢得领导政绩的又一年辉煌。岂知这样损害的是师生的主体性,不顾学生的志向、潜能和成长发展需求,把所有师生捆绑到自己争功的战车上。

教育需要政府领导人的重视,政府领导人没有承担相应责任,教育就不可能办好;但要教育办好仅有重视还不够,还要看如何重视。在尊重教育内在特性与规律的前提下重视教育,才有可能将教育办好。如果不是这样,就有可能损害师生的主体性,就有可能好心办坏事;如果是这样,就不一定产生也不能企求产生立竿见影的效果。

第二类为经济中心。“以经济建设为中心”这句适用于国家政策层面的口号,曾被一些教育管理者争相引用,并试图用来指导教育的发展。教育与经济之间的关系被一些不懂教育的官员和蹩脚的教育经济研究者庸俗化、简单化了。除了少数以“开学店”为职业或利用管理体制缝隙营利的人可能通过教育直接获得经济效益,一般情况下教育对经济产生的正向作用并非直接、确定、显性、近期的。要求教育“以经济建设为中心”无异于要求猫吃下稻谷,必然会扭曲教育的价值。教育作为社会组成的一部分无法完全脱离社会经济的发展 and 运行而参与其中。教育作为一种主体性的存在,需要主动适应并满足包括经济在内的各方面发展的需求。但教育就是教育,它要满足社会其他方面需求,就必须通过育人成才这一主要途径,不能偏离育人成才这一核心价值,否则教育的价值就可以被其他行业替代。

第三类为文化至上。文化离不开教育,教育也确实有责任承载我国数千年丰富的文化。文化至上的倾向将文化传承置于育人之上,这是一种看起来神圣其实难以立足的观念。中华文化是人类几大古老文明中唯一延续至今的文明,是人类文明硕果中仅存的瑰宝。在中华数千年传统文化受到严重毁损的当今,强调教育的文化功能、价值和责任有其合理性。但这种合理性只有在教育实现了育人目标的前提下才能存在。在中国这样一个有着特殊文化传统的国家里,教育要充分发挥文化在育人中的特殊作用。但教育不能走上文化中心的歧路,必须以育人为中心,同时担负起传承人类唯一留存数千年的文化传统的责任。前一种价值和目标是后一种价值和目标得以实现的前提,在达到这一前提的基础上,自然会产生自觉的文化传承者。若将文化传承称为教育的中心价值则囿于传承,难以创新,无论中国还是人类都更需要教育在继承优秀人类文化基础上培养出多种创新人才,而不仅仅是文化的继承者。

第四类为物质决定型。以为办教育就是拼钱,谁的校舍设施好,谁的学校就办得好;谁家对孩子花钱多,谁就能将孩子教育好;择校也只看学校是否装修得华丽舒适,抛弃那些校园朴素、教学秩序严谨的学校。其实别人花较少的钱培养出了更优秀的人才,别人家适当地对孩子投资发挥的效果要比金钱至上发挥的效果好。

物质决定型的价值观更大的隐患在于,成人在这方面的价值偏离潜移默化到学生身上,使得一些学生错误地认为谁家有权、有钱,谁就自然是好学生,“三好学生”该他得,有什么好的机会也属于他的。此类错误的价值导向误了人生教育的关键期,对人的成长与发展的危害更为深层、久远且致命。一个人在先天条件已定的情况下,能否健康成长的主要决定因素是精神上的,中国古人将它归结为“志”,有志则成,无志则再好的先天条件、再好的物质条件都不可能成才。任何组织和个人忘记了这样一条基本的规律就可

能导致教育核心价值的偏离。

第五类为政策文牍至上型。以为办教育就是发文件，一级一级往下发，一级一级往下转，还要一级一级组织学习。于是写文件、发文件、学习文件成为教育中压倒一切的中心工作、主要工作，占用了大量时间。检查工作时首先看是否发文了，追究责任时也看是否发文了，宣传成绩时也忘不了突出自己发了什么文。至于当地学生成长与发展的需求满足了多少、当地老百姓对教育的需求满足了多少、教育教学工作是否加强了、教育教学质量是否提高了、人们受教育是否更方便了、所办的教育是在加重人的负担并束缚人的思想还是在增添人生智慧和幸福，这些老百姓焦心的事似乎都没有文件重要。

第六类为工具型。有这种价值的人分布还比较广，有家长、有官员、有教师、有校长，他们把参与教育当成一种工具，而不是真正为了育人，把学校办好的标准与育人的实际需要相差甚远，但一个个都因此实现了各自的目标，只是学生们成人成才的目标反而因此耽误了。

教育偏离于育人成才的核心价值还有其他诸多表现形式，无论哪种形式都有违背教育本真、异化教育原旨的倾向。经过一阵“热闹”之后，教育必须回归常轨，回归到把育人成才作为核心价值取向的轨道上来。

功利观念置中国教育于危机之中

在当今学习化社会中,教育与每个人都直接相关。然而近来各方面对教育的批评较多,教育内部人士对教育也存在不同看法。客观地说,目前教育上确实存在一些急需引起足够重视的突出问题。诸如特长班泛滥、恶性补课、竞相择校、违规收费、题海战术、竞赛繁多、学业负担过重、厌学情绪蔓延、学生身心素质下滑,这些问题不仅引起社会、家长、学生、教师对教育不满,而且会影响一代人乃至整个民族和国家未来的发展。

分析上述问题,我们可以从不同角度找到不同原因,依据近期对各地的调查,从形而上的角度深入全面地分析,不难看出,过度的功利观念是近年来教育产生各种问题的思想根源。

功利思想已经弥漫于教育活动的各个方面、各个环节。

在思想观念层面,教育作为一种市场的理念正发生着潜在、具体而实际的作用,各地除了在幼儿教育领域和高等教育领域公开提出市场化的口号,还在义务教育领域进行不提市场的市场运作,择校收费、捐资助学、名校办民校便是其具体的运作机制。“追求利益最大化”成为学校管理乃至教育行政管理越来越倚重的管理目标。

在体制层面,一些没有教育教学经验与专业知识、不懂教育也不过问教学的人流入教育系统;同时,每年都有一批具有教学专业知识和技能的人受利益驱动流入行政系统,导致出现专业教育人员离开教育、没有专业素养的人管理教育的怪现象。各地行政部门一些不懂教育的负责人则在功利理念的驱动下,实施一些能显示政绩却违背人的成长和发展规律的教育政策措施,将升学率当

政绩,甚至公开在大会小会上用升学率指标对学校 and 教师施压。

在选人用人制度层面,唯学历倾向也是功利观念的表现。一些用人单位由于外行管理、权力与责任之间无真实联系,不重视选聘适合自己岗位实际要求的人,而是盲目追求高学历,企求以此抬高单位形象。这助长了社会上不顾实际追求高学历的风气,成为教育上将升学作为评价学校工作的唯一标准的社会支撑。

在评价层面,社会各方面对学校的评价都带着浓厚的功利色彩,尤其是行政部门十分注重“业绩”,而对学生的成长与发展关注不多或不得法,评价一所学校好不好,只看学校能在多大程度上为自己实现了工具价值,只看这所学校多少学生考上大学,甚至要看考上多少重点大学。

功利主义思想对家长和学生的影响便是看重近期利益,看重升学就业,忽视自身的终生职业成长和人生幸福,使教育和学习的目标局限于仅为“稻粱谋”的境界。这种评价不仅对学校的正常工作产生负面影响,而且在一定程度上扭曲了教育的价值。

在研究领域,一些人在功利驱动下,高喊改革口号,私下却为某个利益群体而鼓噪,挖空心思玩弄概念和方法游戏,为其利益群体寻找新的卖点,而不是深入研究中国教育改革与教学中的实际问题,失去研究工作者客观、公平、公正的基本立场。

功利观念还导致一些学校急功近利,以高待遇将其他学校的优秀教师挖走。于是在一些地方出现重点校挖普通校、城里校挖乡下校的教师逆向无序流动的情况,极大地破坏了优质师资的均衡分布,导致教育实践中出现更大的不公平。

功利观念对教育更为恶劣的影响是,一些地方行政部门将教育作为发展经济的手段,或者更为赤裸裸地作为收费的工具,暗中默许学校收取择校费,再从中按照一定的比例提成。有的为了凑够当地财政收入总额,甚至连学生的书本费也要直接纳入地方财政收入账户,有的还美其名曰这种基金那种基金,但由于行为的非

公开性,这些资金大多去向不明。

功利思想必然与教育和人才成长的规律相矛盾。俗话说:“十年树木,百年树人。”教育是一种长效、专业、细致的工作,不会产生功利思想所要求的急功近利的效果,即便获得急功近利的效果,也是以牺牲长远发展为代价的。功利观念导致师生关系、生校关系、师校关系失去人际关爱与和谐,蒙上功利的阴影,对教育教学产生的是深层次、不可康复的内伤。

功利思想何以在教育上如此盛行,当然与整个社会大环境有关,同时还有一些特殊的原因。其中包括行政上对官员的考核标准与措施的非专业性和片面性,使一些人急于在短短的任期内要求教育上出成绩,而教育是一项需要长期积累才能见效的专业性较强的工作,这些人所能做的便是办示范学校、抓升学率、抓校园基建,而忽视师资队伍及软环境建设,忽视遵从教育规律促进教育内在发展与生成。此外,腐败是功利渗入教育的强大推动力,政府对教育投资的长期不到位、对奢华教育持续升温和不切实际的追求也在一定程度上助长了功利思想在教育上的蔓延。

事实表明,中国教育正处于被一股功利思潮迅猛冲击的危机状态,而中国教育要想重新步入健康发展之路,就必须克服过度功利主义,立足长远,立足全面,切实将教育当成教育来办,不能将教育简单化,当成产业或行政工作来办,应重视学生个性,遵循人的成长与发展规律。矫正当前教育上严重问题的根本在于全社会形成健康正确的教育价值观,对于教育要坚决彻底地摒弃急功近利的思想。行政部门一方面要重视教育工作,为办好教育提供和创造条件,同时,又必须清醒地认识到教育本身是一项专业工作。要采取有效措施,克服行政部门为了抓政绩而对教育业务的过度干预,力求避免行政力量对专业工作的越位冲击。

教育改革是什么

对教育改革是什么的追问似乎是浅薄的,然而现实中出现众多问题恰恰根源于此,以致一些不知何为教育改革的人轰轰烈烈地发动、进行、领导着教育改革,还有一些不知何为教育改革的人几乎不假思索地跟着改革而改革。一段时间后,越来越多的跟随者感觉到这样改下去对自己不利而撤离、怀疑、抵制甚至反对“改革”,于是教育改革成为少数人的话语,社会出现不和谐。这样的现实使人们不得不反问:教育改革是什么?

经过 20 余年的感悟,我认为教育改革比较准确的定义是:不断满足全体受教育者不断增长的教育需求的一种专业性改进,是通过中西兼容地再造中国教育以达到再造中国社会的目的,并由此实现再造人类教育、再造新世界的目的的一种社会改进。

对于上述定义可做如下解析:

第一,中国教育改革是在中国五千年文明历史基础上的再造过程,不能没有理由、没有条件地接收欧美中心论,要有中西兼容的视野。

教育是人类在数千年专业积累基础上进行的活动,必须在明了其历史的基础上才能谈得上改革,如不明了其历史,或从未有过教育工作的经历及相关知识,就贸然谈论甚至领导、发动教育改革,会成为无稽之谈,必然无果乃至误国误民。仅凭对教育不甚全面、深刻的感性知晓,就对教育改革发表指示,这成为教育改革 20 年来的一种流行做法,长期从事教育实践工作的人因此对教育改革的发展走向产生“城头变幻大王旗”感觉,这种感觉使教育改革在实践中走向迷失。

由于全球化进程的作用,可以说自 1840 年后就不存在纯粹的中国的教育,中西教育融为一体是人类教育发展的必然走向。20 世纪 50 年代开始的一度闭锁的教育政策是 20 世纪 80 年代以来一些人产生欧美中心错觉的历史根源。这个问题 19 世纪初中国教育的先贤们已经解决,而现今对一些人来说还没有解决。中国教育必须以中国人为主体,同时借用古今中外一切优秀的方法和内容,中国的教育改革必须基于这一大致的定位。

第二,教育改革的服务对象是全体受教育者,目的是更好地、更全面地、更公平地满足他们的需求。

1978 年是中国社会中教育公平矛盾发生转变的转折点,标示这一转折的是中国教育从 20 世纪 50 年代开始绝对的大众取向转变为凸现精英取向,这一取向在 20 余年的教育改革中一直发生影响:依据学生的成绩分班教学,将学校分为重点、非重点,遍布全国的“县(市)一中”现象。欧美各国花费数十年消除多轨制,中国却花大力气造成基础教育的多轨制,这是导致当今教育公平问题凸现的重要原因。

事实上不能说这 20 多年的教育没有以全体受教育者为服务对象,只是轻重有别。如果一种改革更注重满足一部分人的教育需求,忽视乃至不顾另一部分人对教育的需求,整体上说这不能算改革,部分公立中小学的转制便是这样的实例,它从根本上违背了前面定义的教育改革的基本精神。

第三,教育改革必须是一种专业性改进。教育改革的策划、执行者应是专业的教育工作者,如果搞全民教育改革,不仅不会成功,反而可能导致教育的倒退。非专业势力(政治、经济)过度干预教育改革必然会导致教育的严重损伤。只有少数以专业身份出现的人进行的教育改革将会缺乏社会基础。

近 20 年教育改革过程中,不断出现与这一特征不一致的倾向,其中主要的有: