

## 面向2030的教育质量:核心理念与保障模式\* ——基于联合国教科文组织等政策报告的文本分析

吴凡

**[摘要]** 2015年,联合国将“优质教育”纳入可持续发展目标,“教育2030”行动框架正式出台,教育质量提升成为未来十五年世界教育改革发展的关键。优质教育与终身教育、全民教育相辅相成,共同构成联合国及世界各国教育发展的核心目标。在以联合国教科文组织为主的重要国际组织相关政策与报告的文本中,教育质量的核心理念主要围绕“什么是质量”、“谁的质量”以及“如何评价质量”三个基本问题展开,并基于对这三个问题的不同解答形成了三种质量保障模式:一是基于人文主义的学习者中心模式,二是基于经济理性的输入—过程—输出模式,三是基于社会学视角的多维社会互动模式。这三种模式对深理解“教育2030”行动框架中的教育质量概念,推动质量保障体系改革,促进优质教育目标实现具有重要意义。

**[关键词]** 联合国教科文组织;教育质量;优质教育;教育2030

**[作者简介]** 吴凡,厦门大学高等教育质量建设协同创新中心,厦门大学教师发展中心助理教授,美国哥伦比亚大学博士后访问学者,博士 (厦门 361005)

2015年9月,联合国可持续发展峰会提出17项可持续发展目标(Sustainable Development Goals, SDGs),其中教育目标被单列为第四项,即SDG4(也被称为“教育2030”),成为2030年可持续发展议程的核心。“教育2030”目标的完整表述是“确保全纳公平的优质教育,促进全民终身学习”<sup>[1]</sup>,核心词是“优质教育”。相比2000年“千年发展目标”中提出的“实现普及初等教育”,“教育2030”更加突出了质量在教育目标中的重要性,强调“获得高质量的教育是改善人民生活 and 实现可持续发展的基础”<sup>[2]</sup>。

“优质教育”,发展目标在“优”,而破题

的重点在如何理解“质”。过去十余年,以联合国教科文组织(以下简称教科文组织)为主,包括联合国儿童基金会、联合国开发计划署、世界银行等机构在内的重要国际组织均发布过与“教育质量”相关的文件或报告,这些文本成为“教育2030”行动框架中界定与评价教育质量的重要依据与实践基础。本文将通过系统分析相关文本,以期洞悉国际组织对于“教育质量”的核心理念和评价框架,更好地理解国际话语体系下“优质教育”的内涵,提升质量建设相关政策的目标指向性与实施的科学性、有效性,加快推进我国教育现代化进程。

\* 本文系中央高校基本科研业务费专项资金项目“研究型大学教师发展的理念、内涵、方式与动力”(项目编号:20720151010)的研究成果。

## 一、“优质教育”的提出： “教育2030”与质量意识的确立

教科文组织对教育质量的首次阐述出现在《学会生存：教育世界的今天与明天》。<sup>[3]</sup>此后，尽管部分国际条约与政策文本在指出需要提供关于人权、健康和性别意识等方面的教育时，常常会触及“教育质量”这个概念，但为了实现这些目标，教育质量应该如何体现，教育系统应该如何保障，文本基本都没有展开。正如教科文组织在《2005年全民教育全球监测报告》中总结的：“大多数的会议宣言和承诺在到底要提供什么样的教育质量方面是沉默的”<sup>[4]</sup>。

2000年至2015年，在联合国及世界各国的共同努力下，全球在普及初等教育方面取得了巨大进展。“2015年，发展中国家小学总入学率达91%，全球儿童辍学率下降近一半。文盲率显著降低，女学童比例达到历史新高，成果举世瞩目。”<sup>[5]</sup>与此同时，教育质量问题上国际议程。

（一）国际视野：优质的全民教育是实现可持续发展目标的关键

全民教育是由教科文组织等机构联合倡导的一项全球行动，是向全体少年儿童、青年和成人提供优质的基础教育。1990年，世界全民教育大会的宣言认为，质量是实现社会公平这一基本目标的前提基础，如果教育质量不提高，仅通过提高入学率并无法保证教育能够充分满足个体和社会的发展需求。<sup>[6]</sup>2000年，达喀尔世界教育论坛提出，2015年之前要在六大方面完成全民教育目标，其中第二项、第五项及第六项均直接涉及“教育质量”，充分肯定了“质量成为教育的核心”<sup>[7]</sup>。

自开展全民教育运动以来，国际社会的关注焦点始终在数量的增长方面，工作的重点更多的在于如何扩大基础教育阶段的入学人口、提升入学率，以及延长受教育的年限等

问题。但研究发现，基础教育阶段入学率的增长并未能相应地转化成为人口识字率的增长，其中的重要原因就是辍学率居高不下，相当一部分儿童在入学后，并没能完成规定的义务教育阶段年限的学习。而更令人担忧的是，由于教育质量较低，即便接受了完整的义务教育，也无法保证儿童在毕业后能具备基本的读写运算能力。据测算，在很多国家尽管学校保持率有了显著提高，但只有不到10%的青年人具备最基础的识字与计算水平。全民教育全球监测的报告显示，2013—2014年，全世界有2.5亿儿童没有掌握基础知识和技能，其中有1.3亿的儿童实际已接受了至少四年的学校教育。<sup>[8]</sup>在许多国家，高辍学率与低质量的基础教育成为青壮年文盲再形成的主要原因。因此，低质量的教育发展，虽然看似暂时增加了弱势群体的受教育机会，扩大了受教育人口，但却没有真正带来世界广大人口在基础教育阶段学习成就水平的普遍提升。

仅仅依靠提高入学率、延长教育年限并不能促进受教育者个体知识与能力的提升，也无法发挥教育对促进社会发展尤其是经济增长的积极作用。有大量经济研究证明，教育的质量比教育的数量（学校教育的年限）更能对经济的发展起到巨大的推动作用。受教育者学了什么、学得怎么样比学了多久对经济发展更有意义。<sup>[9]</sup>因此，《教育2030行动框架》提到：“只重视入学率问题，而对学生在学校里是否在学习、是否掌握了相应的技能缺乏足够的关注，这是十分危险的。教科文组织从全民教育目标并没有实现这个事实得到一个重要的教训：如果安常守故，那么就无法将优质教育带给所有人。如果按照现在的进展速度，很多原本已经远远落后的国家在2030年将无法达到新制定的目标。当务之急，我们要竭尽所能改变现有的实践作法，以前所未有的速度加快工作重点和资源的流动转移”<sup>[10]</sup>。

(二) 国家战略: 优质教育是各国政府深化教育改革的重点

国际话语体系对教育发展的关注重点由数量向质量的转变也体现在世界各国的教育改革实践过程中。据经合组织(OECD)《教育开放政策2015》报告显示,目前经合组织成员国的改革方案中,约有16%的措施聚焦教育公平和质量。<sup>[11]</sup>尽管各国在教育质量政策方面的指导理念与实际情况各不相同,但大致可归纳为以下四种需求。<sup>[12]</sup>一是提高教育系统成效的需求。在全球化背景下,受过良好教育的公民与劳动者是促进经济与社会发展的关键。教育质量的提升主要是为了提高国家教育与培训体系的效果及有效性。二是提升教育资源使用效率的需求。学习者、家庭、社区乃至国家在教育上投入了大量的资源。教育质量的提升就要提高教育资源的分配及使用效率,使教育更好地满足学习者、家庭等不同利益相关者的需求,更好地服务于社会和国家的发展目标。三是促进社会公平的需求。教育质量的提升还要着力解决公平问题,包括校际教育资源分配不公问题,校际及地区的教育质量差异问题,不同性别、不同社会阶层等不同群体的学习成果水平的差异问题。四是应对未来复杂形势及多元文化等多重挑战的需求。当今世界,人口流动、城市化、文化全球化等进程普遍加快,信息、知识的传播渠道和获取方式日趋多元。教育质量的提升意味着要提升正式的学校教育系统应对与处理日益复杂的国家与社会各种问题的能力,满足多元的国家与社会的需求。

(三) 教育视角: 大规模标准化的学习成果评价引发热议

随着对教育产出重要性认识的逐渐深化,国际组织及发达国家开始将质量评估的重心由学校向学生转移,由资源的占有量向资源的使用效率和学生的学习效果转移,更加关注学习活动本身、教学质量的生成过程,特别是教育的产出环节——学生的学习成

果。在这一理念的指导下,国际性、地区性或国家性的学生学习成果评价相继诞生,最有代表性的有经合组织的“国际学生评估项目”(Programme for International Student Assessment, PISA),国际教育成就评价协会(International Association for the Evaluation of Educational Achievement)的“国际数学与科学教育成就趋势调查”(Trends in International Mathematics and Science Survey, TIMSS),“国际阅读素养进步研究”(Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS),等等。越来越多的国家开始在不同的学习领域及针对不同的学习阶段实施大规模的学习成果的国家测验,试图回答以下三个方面的问题。一是学习者到底学到了什么,掌握了哪些知识,具备了什么样的技能。二是教育系统运行得如何,是否有效地促进了学习成果目标的实现,三是学生学习环境的哪些特点或要素会对学生的学习成果产生影响,如何改进。

然而,大规模标准化测试也引发不少争议。首先,受方法论的制约,目前这些标准化测验更多侧重于评价学生在认知方面的学习成果,而忽视了对学生的非认知性、社会性发展,如情感、态度、价值观等方面的评价。其次,由国际大规模标准化测验所产生的“大数据”只能回答“是什么”、“怎么样”这样的问题,而对“为什么”会有更好的或者更差的表现,从现有的数据无法得出,而后者显然对教育的改进更有意义。再次,国际标准化大规模测试不可避免地引发结果排名,国家、地区或教育机构总是会希望能从排名靠前的教育系统中总结所谓的“成功模式”,并将其进行推广,而往往忽略了不同国家、地区或组织的教育系统的特殊性和人口、文化、社会经济背景等方面的差异性。因此,鉴于大规模标准化测试的影响力,如何引导国际社会理性地认识、评价与改进教育质量成为教科文组织等重要机构探讨教育问题时不容回避的基本问题。

## 二、“优质教育”的核心问题： 教育质量的基本内涵

基于文本分析,研究者认为,国际组织关于教育质量的核心理念主要围绕三个基本问题展开。

### (一)什么是质量

在对“教育质量”内涵的界定上,教科文组织等机构秉持了非常务实的态度,即采取了边实践边探讨的策略,承认“教育质量”概念的模糊性,更加注重教育质量的操作性定义,而非进行概念性界定。因此,尽管理论推进相对缓慢,但是教育质量的改革与实践却发展迅猛,对教育质量的认识已达成共识。

首先,教育质量包含两个层面的质量:学习者层面与系统层面。前者主要指教育有效地促进学习者在认知与非认知方面的发展,比如,能够掌握必要的知识与技能,获得终身学习的能力以及培养积极的情感、态度、价值观;后者主要指教育资源得到公平配置及有效利用,教育能够满足学生、家庭、学校、社会、国家等不同利益相关者的需求,对促进经济发展、社会公平、政治民主、文化多元、国家凝聚力等方面发挥积极的影响。

其次,相关性是理解任何背景条件下的教育质量的核心。《学会生存:教育世界的今天与明天》提出了非常重要的“终生教育”与“相关性”的概念。<sup>[13]</sup>质量没有单一的标准,能测量的只是代表某一类利益相关者的特定立场的质量。不同的利益相关者对什么是教育的首要目标、什么是最重要的教育产出的看法,形成了对教育质量相关性的认识。因此,质量没有统一的界定,它应该是复数。<sup>[14]</sup>

再次,教育质量是工具理性与价值理性的有机融合。人力资本理论与基本人权是长期主导国际组织看待教育质量问题的两大基本观点。人力资本理论认为教育能够提高劳动者的生产率,从而促进经济发展和收入再

分配,因此在人力资本理论框架下,教育质量在系统层面意味着教育资源的配置与利用的有效性,在学习者层面更强调的是学习者认知能力的发展及标准化测验分数的提高。识字和计算能力作为最基本最重要的能力,是后续认知能力发展的基础,对经济发展非常重要,优质教育必须有效地提升民众普遍的识字水平和计算能力。而在教育作为基本人权的框架下,优质教育在系统层面则意味着更重视教育机会及资源配置的公平性,强调全纳教育与全民教育,在学习者层面则更关注广泛意义上的学习成果,不只是读写计算等认知能力,还包括生活技能、民主意识、公民素养等非认知能力的发展。

### (二)谁的质量

越来越多的国际组织的政策或报告文本在讨论“教育质量”问题时,关注点已从定义“什么是质量”转移到定义到底是“谁的质量”,不同利益相关者的视角成为定义和评价教育质量的方法论基础。任何时候对教育质量及其标准的定义实际上就是在特定情境下,不同利益相关者基于自身利益及其对教育目标及实现手段的认识,通过博弈后达成均衡所形成的共识。

教育质量建设的过程是不同利益相关者参与下的持续地协商、谈判、调整、修正的动态过程。家长、教师和教育管理者可能认为,教育最重要的产出就是学生的学业成就和认知发展。家长和社区同时也很重视教育在提升社会地位、促进就业等方面的经济和社会价值。其他利益相关者,如国家政府官员、雇主和国际援助组织可能关注的是教育在提高劳动者的生产率、促进经济增长、消除贫困、消除社会不公平现象,以及在全球知识社会时期加强国家经济的核心竞争力等社会经济方面的贡献。其他群体可能还会关注教育在政治方面的作用,如促进社会自由、加强社会凝聚力、尊重多元文化及公民教育等方面。至于哪些群体、哪部分的价值观、规范、信

仰、知识和技能能够进入教育的系统与过程,则有赖于不同利益相关者在教育政策制定过程中的谈判与博弈的结果。

2003年优质教育部长级圆桌会议公报强调,要考虑不同利益相关者对教育质量的多元认知,强调不同利益相关者在什么是最重要的教育成果和如何实现上能够充分沟通,保证过程透明,最终不同群体能达成共识。当要启动对教育质量的评价与改革举措时,不同利益相关者必须共同回答的起点问题就是:什么是最重要的教育成果。在特定的背景下,在社会、公民、经济和政治等各个方面,个人与各个群体最期望的教育成果是什么?对这一问题的回答关系到参与教育的利益相关者的范围和性质,他们对在个体、地区与国家各个层面最重要的教育成果的认识,以及教育作为公共产品为了达成社会契约所需要开展的谈判过程。<sup>[15]</sup>

### (三)如何评价质量

质量内涵的界定是质量评价实施的基础,多元的利益相关者构成了质量保障与评价的主体,而质量评价则提供了对质量进行价值判断的依据。由于评价活动的特殊性,质量评价往往具有重要的导向功能和管理功能,质量评价的实施过程实际上也在深刻传递和塑造着质量内涵与质量文化。

基于证据的质量文化的盛行及利益群体的多元化,催生出对具有客观性的教育质量评价方式与工具的需求。然而,国际组织认为,当前教育质量评估普遍存在以下问题。一是在评价内容上,更多的是关注经费、教师、基础设施等投入性要素的数量,而且对投入性要素缺乏全面系统的分析;在过程性要素环节更关注资源的使用效率,缺乏对学生学习过程和教学过程等微观领域的关注;在结果上,对学习结果尽管开始关注,但目前最好的评估模式也只关注了认知的发展,且往往将认知发展水平狭义地等同于测验分数,忽视教育对公民素养、社会公平、政治民主等

方面的影响。二是在评价方式上,以定量评估为主,仅靠外在显性指标对质量进行评判,除了数据的可获性、可靠性和可比性等问题外,还存在对教育过程及对教育的社会、政治维度的影响的忽视或简单化处理。三是在评价主体上,往往采用政府主导、自上而下的评估方式,重评估轻改进,重外部质量问责,忽视内部质量保障体系建设。<sup>[16]</sup>

“质量保证不只是一种体系或是技术,还是一种涵盖道德良心和能力的工程。”<sup>[17]</sup>对于什么是最重要的教育目标和教育产出,多元化的利益相关者具有不同的认识。任何特定的教育及培训过程的相关性,决定了质量评价的本质;评估主体要采用哪一种模式及价值观作为基本立场,决定了各种维度和影响因素在质量保障政策中的重要性排序,同时也决定了方法论的选择和指标的使用。因此,国际组织呼吁:在评价教育质量时,必须保持开放的态度及多元的方法,在测量技术层面采用直接测量与间接测量相结合,在评价方法层面实现量化评价与质性评估互补,在评价内容层面实现对输入、环境、过程及产出各环节的全面关注,在评价主体层面实现内部自评与外部评价各司其职,在评价功能层面实现形成性评价与终结性评价相辅相成,在评价范式上实现超越单一范式的多元视角及方法论整合。<sup>[18]</sup>

### 三、“优质教育”的分析框架: 质量保障的基本模式

正是基于对“什么是质量”、“谁的质量”及“如何评价质量”三个基本问题的不同解答,形成了“学习者中心”模式、“输入—过程—输出”模式及“多维社会互动”模式三种主要的教育质量保障模式。这三种模式相互渗透,共同构成了“教育2030”行动框架这一纲领性文件描述与评价教育质量核心理念。(见表1)

(一)学习者中心模式:人文主义的视角

学习者中心模式从人文主义的角度出发,将教育作为个体的一项基本人权,强调以学习者为本,将促进学习者学习放在教育质量保障的中心地位,高度强调任何“缺乏对基本人权强有力的、明确的尊重的教育系统不能被

称为高质量”[19]。该模式根植于受教育权是基本人权的理念,尤其重视全民教育,即强调每个人都应享有不受歧视、不受排斥地接受优质教育的权利,要求消除各级教育系统内的歧视、建立最低标准以及提高教育质量。

人文主义是国际组织教育质量保障模式

表1 国际组织关于教育质量保障的三种模式

	什么是质量	谁的质量	如何评价质量	主要贡献
学习者中心模式	对基本人权强有力的、明确的尊重的教育系统。	学习者,儿童。	从学习者的个体发展及外部系统的支持性两方面评价(可操作性较差)。	质量保障必须以学习者为本位,以促进学习为中心。
输入—过程—输出模式	教育资源投入的效益,系统运作的效率,学习者的学习成果。	淡化价值主体,强调工具理性。	量化评价	对输入—过程—输出的全方位关注;评价方式的科学化,可操作性强。
多维社会互动模式	教育质量是对不同利益相关者需求的满足,难以统一界定。	学生、教师、家长、社区、专业组织、市场、政府等。	多主体的混合方法论	多元质量观;强调历史、社会、经济、政治和文化等背景因素的重要性。

中与生俱来的基因。自联合国成立伊始,包括《世界人权宣言》在内的联合国与教科文组织的准则文件一再重申:教育是一项基本人权,对履行其他人权起到重要作用。[20]因此,教育不应只是沦为实现某种政治、经济、社会功能的工具,教育的本质是为了促进人的发展,接受教育是个体的一项基本权利。2015年,教科文组织发布的重要报告《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》中重申:“维护和增强个人在其他人和自然面前的尊严、能力和福祉,应是二十一世纪教育的根本宗旨。”[21]我们必须重新回归教育的本质属性,从教育对促进终身学习的能力和使个体过上有意义、有尊严的生活的角度探讨教育质量。

2005年,基于对《儿童权利公约》关键原则的解读,儿基会提出了评价“儿童友好学校”的五大维度:全纳教育,使所有儿童不论种族、文化、语言、社会经济条件和能力等方面的差异都能积极参与学校生活;有效学习,有效教学,满足儿童获得与生活、谋生相关的知识与技能的需求;安全、健康的学习环境,保护儿童情感、心理和生理健康;性别敏感,创造环境推动性别平等;学生、家庭和社区主动参与学校决策、管理及支持儿童发展的各

个方面。[22]

2006年,教科文组织教育政策规划署(IIEP)发表了教科文组织视角下的教育质量框架,将学习列为模型的中心,同时对输入、过程、环境和产出等影响因素的重要性给予充分的重视。[23]该框架最突出的优点就是对“学习者在其学习环境下的水平”(内在学习者水平)和“创造和支持学习经验的教育系统的水平”(外在系统水平)进行了区分。在这一框架下,教学方法与学习方法、学习环境及系统的组织维度都必须以学习者为中心,为促进学习服务。(见图1)

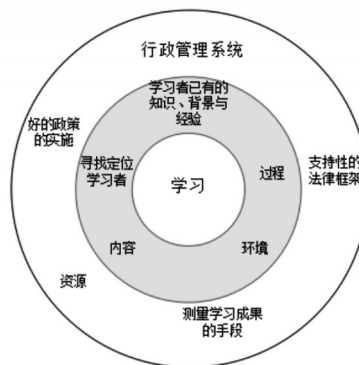


图1 教科文组织视角下的教育质量框架

综上所述,学习者中心模式对教育质量更多的是一种理念上的阐发,而非操作性模型。它对教育质量框架最直接的影响有两大

方面:一是教育质量的保障与评价必须以学生为本位,以促进学习为中心;二是应从学习者的个体发展及学习者外部系统的支持性两方面来分析与评价教育质量。这一模式与理念在《教育 2030 行动框架》得到集中体现:“要确保有足够高质量的教育能够培养出适应各种条件及各种层次的,有意义的、公平的、有效的学习成果。优质教育至少必须能够保障学习者掌握基础的识字和计算能力,为未来的学习打好基础,同时还要培养高阶能力。这需要有能够满足所有学习者需求的适当的教学方法与教学内容、学习方法与学习内容,需要有一支优质的、受过良好训练的、得到充分的薪酬与激励的教师队伍,他们能够采用适当的教学方式开展教学,同时得到适当的信息与沟通技术的支持,同时还需要创建一个安全、健康、性别敏感、包容、资源充足的环境来支持与促进学习。”[24]

(二)“输入—过程—输出”模式:经济理性的视角

“输入—过程—输出”模式,主要是采用经济学和管理学的观点,关注教育投入的效率,追求教育产出的质量及教育系统的绩效。这一模式是一种典型的技术理性模式,其基本假设认为教育的质量,包括教育的产出、学习成果、教育的影响等,是由一系列投入要素,包括学习者、课程、教师、学校等,以及其他背景要素共同作用的结果。

近十五年来,教科文组织持续修订改进基于“输入—过程—输出”模式的教育质量框架。2002年,教科文组织发布第一份全民教育全球监测报告《全民教育:世界步入正轨了吗?》,正式提出以“输入—过程—输出”模式作为教育质量评价框架。[25]它试图揭开影响教与学过程的黑箱,揭示其中的有形投入和背景因素。同时,该框架还进一步区分了课堂、学校及国家政策等三个层次。(见图2)

2005年,教科文组织发布了以“教育质量”为主题的全民教育全球监测报告《全民教

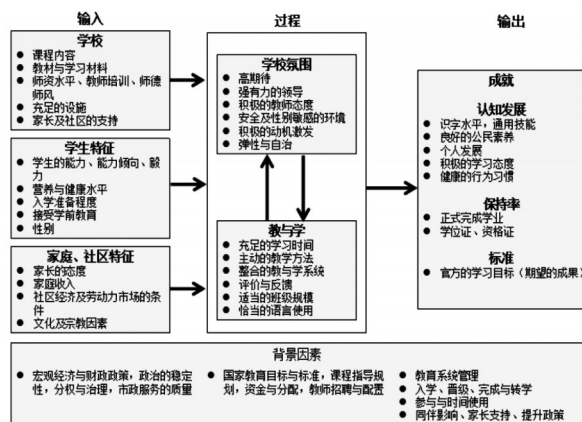


图2 2002全民教育全球监测报告质量框架

育:提高质量势在必行》,在“输入—过程—输出”框架下,重新定义了一系列变量,对质量的相关影响因素集合进行了重组,提出了评价教育质量的五大维度。[26](见图3)

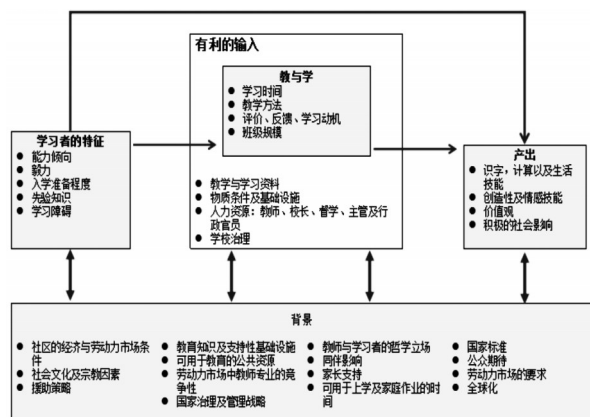


图3 2005年全民教育全球监测报告质量框架

无疑,“输入—过程—输出”是目前国际教育质量评估的主导模式。在该模式下,教育质量评价更多的是追求能够提炼出可量化的核心指标并用数字对其进行表征,具有直观性和可操作性强的优点,但同时也直接面临数据和指标两大方面的问题。一是由于技术限制,大量与质量相关的数据难以获得,而已获得的数据在说明质量问题的可靠性和有效性不足,同时能否有足够强大的国家或地区的数据信息系统来支持并提供这样的数据也是一大现实问题。二是国际可比较的指标的制定与跨国、跨文化适应性问题,在国际标准化大规模单一的数据点采集比较与不同国

家、地区、群体的多元化背景之间如何平衡,如何解释数据差异的教育质量内涵及其成因等,这些均是目前教科文组织统计研究所在制定教育 2030 监测评价指标时面临的巨大挑战。<sup>[27]</sup>

### (三) 多维社会互动模式:利益相关者的视角

多维社会互动模式体现的是经济学、管理学与社会学融合的观点,强调教育是公共产品,关注不同利益相关者的参与、互动及不同诉求,强调相关背景的重要性。<sup>[28]</sup>

如前所述,工具主义和技术理性指导下对教育质量进行量化评价的“输入—过程—输出”模式有其严重的局限性。不同的利益相关者,包括学习者、家长、教师、政府等教育活动的参与者,实际上他们对教育的需求、想法和价值观并不完全一致。如果不对任何教育系统运行的特定的历史、社会、经济、政治和文化背景进行全面的分析,是无法真正理解教育质量的。教育的本质是一种社会活动,教育作为一种公共产品,对教育质量的评价应该充分体现教育的社会属性,关注不同利益相关者已形成的与国家教育系统目标相关的共识或社会契约,关注社会多元主体背景下的教育目标的实现过程和实现程度,以及在这一过程中教育的不同维度与多元主体目标的互动机制。

2007年,教科文组织在拉美地区全民教育报告中提出了教育质量的五个维度,重点强调了“相关性”这一指标,并以“学习的四大支柱”,即学会求知、学会做事、学会做人、学会共处作为评价教育过程相关性及適切性的重要参照。<sup>[29]</sup>对此,从两个层面对“相关性”进行分析:一是教育必须要与个体学习者及其出身家庭和社区的背景与需求相适应;二是教育系统要能适当回应社会集体关注的问题,突出强调了在“学会做人”(教育的个体化功能)与“学会共处”(教育的社会化功能)之间的张力。(见表2)

表2 圣地亚哥模型教育质量的五大维度

维度	内涵
相关性	教育经验必须确保各种学习能够真正保障人们做好应对现代生活的准备(学习的四大支柱)。
適切性	教育经验必须是有弹性的,这样才能适应个体差异,尊重多样性,提供参与的场地。
公平性	是否能有效保证每个人充分享有受教育权,促进社会公平。
有效性	是否能有效扩大基础教育的入学机会,包括全面的学前儿童保育,普及小学教育,确保儿童学习成果。
效率	作为公共产品、公共服务,教育资源是否能有效地配置使用。

由英国国际发展部资助的,致力于提升低收入国家教育质量的研究项目联合会 EdQual 于 2010 年提出优质教育实施框架,高度强调不同利益相关者的观点在提高教育质量方面的重要性,强调指出优质教育是政策、学校、家庭与社区等三方面的有利条件共同支持和作用的结果。<sup>[30]</sup>因此,在该框架指导下,撒哈拉以南非洲国家与地区要提升教育质量,必须要注意不同环境之间的互动,确保有效的投入与过程要素能真正发挥作用,缩小不同群体与环境方面之间的差异。比如,如果要改善国家政策制定与学校层面实施相脱节的情况,就必须重视教师群体的参与,确保教师教育和在职培训与新课程改革的需求相一致,同时要支持学校对质量实施监控;如果要缩小及消除教育成果与家长、社区的期待的差距,就需要注意课程的相关性,在国家层面政策制定过程中,要能够倾听来自家长和社区的不同利益相关者的声音,加大决策过程的透明度和问责力度;如果要解决家庭、社区学习与学校学习之间的相互割裂的情况,就需要关注学生的营养和健康问题,与家长一起创造一个有利于学习的家庭环境。(见图4)

综上所述,多维社会互动模式包含两大要素:一是强调历史、社会、经济、政治和文化等背景因素在塑造教育政策方面的重要性;二是认为包括教师、家长、社区、政府等群体在内的不同利益相关者的观点是理解特定背





图4 EdQual 优质教育实施框架(2010)

景下的教育质量的关键。这一模式也有助于评估和理解特定的教育系统在加剧、复制或缩小及消除社会不公平等方面所发挥的作用。据统计，“利益相关者”的概念在《教育2030行动框架》中出现了20次左右，这在以往的高级别联合国组织大会宣言上都是绝无仅有的。宣言中也一再强调多方利益相关者的参与、合作与支持是教育2030目标实现的重要基础。尽管多维社会互动模式在方法论上还不成熟，隐含着极大的挑战，但无疑将成为未来世界教育质量保障与评价模式研究与改革的发展方向。

#### 四、“优质教育”：教育质量观的价值超越

公平与质量的平衡是世界各国教育系统面临的共同问题。然而，“教育2030”、“优质教育”目标的提出，实现了教育质量观的价值超越：公平纳入质量之维，全民教育成为优质教育的应有之义，公平与质量在优质教育的概念体系下实现了有机统一。全民教育绝不是低质量的教育公平，优质教育也绝不是少数人的优质教育。

在对教育目的的认识上，“优质教育”重申了人文主义价值观的回归，摒弃了功利主义的教育观，超越了传统的人力资本理论以及所谓的科学人文主义的基本观点，“摒弃异化个人和将个人作为商品的学习体系，弃绝分裂民众和使之丧失人性的社会做法”<sup>[31]</sup>，

重新肯定了人是教育目的。教育不只关系学习技能，还涉及尊重生命和人格尊严的价值观。而这是在多样化世界中实现社会和谐的必要条件。与“教育2030”遥相呼应的《反思教育》提出的回归“人文主义”，承认“教育与知识作为共同利益”<sup>[32]</sup>，为“共同利益”超越公与私之间的对立提供了一种可能路径。

#### 参考文献：

[1][2][10][18][24][28] UNESCO. Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for all [EB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>. 2016-10-30.

[3][4][19][26] UNESCO. EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All: the Quality Imperative [EB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>. 2016-11-15.

[5] 联合国开发计划署. 可持续发展目标4: 优质教育 [EB/OL]. <http://www.cn.undp.org/content/china/zh/home/post-2015/sdg-overview/goal-4.html>. 2016-10-30.

[6] UNESCO. World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs [EB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>. 2016-11-10.

[7] UNESCO. Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments [EB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>. 2016-11-10.

[8] UNESCO. EDUCATION FOR ALL 2000-2015: Achievements and Challenges [EB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>. 2016-12-21.

[9] Hanushek, E. & Woessmann, L. Education and Economic Growth [A]. Brewer & P. McEwan. Economics of Education [C]. New York: Elsevier, 2010. 60-67.

[11] OECD. Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen [EB/OL]. [https://www.oecd.org/edu/EPO%202015\\_Highlights.pdf](https://www.oecd.org/edu/EPO%202015_Highlights.pdf). 2016-12-01.

[12] Sobhi Tawil, et al. Beyond the Conceptual Maze: The notion of quality in education [EB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217519e.pdf>. 2016-11-26.

[13] UNESCO. Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow [EB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223222e.pdf>. 2016-11-08.

[14] Vaneeta D' Andrea, David Gosling. Improving Teaching and Learning in Higher Education [M]. Berkshire: Open University Press, 2005. 171.

[15] UNESCO. Ministerial Round Table on the Quality of Education 32nd Session of the General Conference [EB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134972e.pdf>. 2017-01-02

- [16] UNESCO. General Education Quality Diagnostic/Analysis and Monitoring Framework [EB/OL]. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/general-buenos-aires.pdf>. 2016-12-20.
- [17] 博格. 高等教育中的质量与问责[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2008. 1.
- [20] UNESCO. 受教育权利[EB/OL]. <http://www.unesco.org/new/zh/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>. 2016-11-10.
- [21][31][32] 联合国教科文组织. 反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?[EB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555c.pdf>. 2017-2-18
- [22] UNICEF. Assessing Child-Friendly Schools: A Guide for Programme Managers in East Asia and the Pacific [EB/OL]. 2016-12-10.
- [23] Pigozzi, M. J. What is the 'quality' of education'? (A UNESCO perspective). In: Ross & Jurgens Genevois (Eds.) Cross-national studies of the quality of education: Planning their design and managing their impact [EB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147093e.pdf>. 2016-12-15.
- [25] UNESCO. Education for All: Is the World on Track?[EB/OL].<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129053e.pdf>. 2016-12-09.
- [27] UNESCO Institute for Statistics. Laying the Foundation to Measure Sustainable Development Goal 4[EB/OL]. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/laying-the-foundation-to-measure-sdg4-sustainable-development-data-digest-2016-en.pdf>. 2016-2-19.
- [29] UNESCO & UNESCO Regional Bureau for Latin America and the Caribbean. The State of Education in Latin America and the Caribbean: Guaranteeing Quality Education for all; A Regional Report, Reviewing and Assessing the Progress toward Education for All within the Framework of the Regional Education Project (EFA/PRELAC) [EB/OL]. [https://www.unicef.org/media/files/State\\_of\\_education\\_in\\_Latin\\_America\\_and\\_Caribbean.pdf](https://www.unicef.org/media/files/State_of_education_in_Latin_America_and_Caribbean.pdf). 2016-12-19.
- [30] Leon Tikly, Angeline M. Barrett. A Framework for Education Quality [EB/OL]. [http://www.edqual.org/publications/policy-briefs/edqualpb10.pdf/at\\_download/file.pdf](http://www.edqual.org/publications/policy-briefs/edqualpb10.pdf/at_download/file.pdf). 2016-12-20.

## The Core Conceptualization and Assurance Models in Education 2030 Framework for Action ——Text Analysis on Policies and Reports of UNESCO

*Wu Fan*

**Abstract:** In 2015, "quality education" was set as one of the sustainable development goals by the UN, and "*Education 2030 Framework for Action*" was adopted by a high-level meeting in the UNESCO. The promotion of education quality has become the key to the global education reform and development for the next 15 years. "Quality education", "lifelong education" and "education for all" are correlated with each other and are the core goals of global education development. Based on the text analysis on the related policies and reports published by UNESCO and other international organizations, the core concepts of education quality mainly revolve around three basic questions: "what is quality", "whose quality it is" and "how to evaluate quality". Based on different answers to the three questions, three models of understanding and assessing education quality are presented in what might be called the learner-centered model based on humanism, the input-process-output model based on economic rationality, and the multidimensional social interaction model based on sociological perspective. These models are of great significance to deepen the understanding of the concept of education quality in the framework of the Education 2030, which would help to promote the reform of quality assurance system and promote the achievement of the goal of quality education.

**Key words:** UNESCO, education quality, quality education, Education 2030

**Author:** Wu Fan, Ph.D., assistant professor of Collaborative Innovation Center for Higher Education Quality Construction, and Center for Teaching and Learning Development, Xiamen University, & visiting scholar for post-doctoral research in Teachers College, Columbia University (Xiamen 361005)

[责任编辑:张平]