

# 试论可持续发展教育的目标

宋乃庆<sup>1</sup>, 唐智松<sup>2</sup>

(西南大学 1. 基础教育研究中心; 2. 教育学院, 重庆市 400715)

**摘要:**从环境教育“为了环境”的目标到“为了发展”的可持续发展教育目标,反映了可持续发展目标的基本历程。学者们在多处对可持续发展教育目标有所涉及,但均未系统探讨。可持续发展教育目标作为普通教育目标的具体化内容,可以从多个角度揭示其内涵的丰富性、复杂性,即从内容层次结构看,可持续发展教育目标包含可持续发展的意识与知识、态度与价值观、情感与体验、技能获得和过程参与;从关系维度结构看,可持续发展教育目标包括了可持续发展的人际关系、学科关系、理论和实践关系;从学理内容结构看,可持续发展教育目标则可包括可持续发展的方向目标、内容目标、方法目标、课程目标和环境;从对象层次结构看,可持续发展教育目标可包括基础教育、中等教育和社会教育。这些可持续发展教育目标结构的丰富性、复杂性奠定了它的发展性、整体性、主体性和实践性特征。

**关键词:**可持续发展教育;目标结构;目标特点

**中图分类号:**G40-012      **文献标识码:**A      **文章编号:**1673-9841(2009)02-0123-05

## 一、问题的提出

从环境保护到可持续发展的转变,不但是目的观的发展,也是发展观、质量观、方法观的重大转变,这个转变显示了人类生态智慧、生存智慧的成熟。与此相应的可持续发展教育作为从环境教育发展、转变而来的新理论、新实践,人们对它的认识才起步,其中涉及诸如目标、特点、内容、模式、评价等许多领域亟待探索。毫无疑问,在这些待探索的领域中,可持续发展教育目标是一个“承上启下”的重要环节,它不但是可持续发展教育本质、功能的体现,也是可持续发展教育实践及其效果检验器。但是,人们对它的认识至今还非常肤浅。比如,在国外,美国把可持续发展教育确定为六个核心主题,即终身学习、跨学科学习、系统思维、合作、多元文化、赋予权力;英国则把与目标相关的可持续发展教育表述为这些关键概念,即一体化、公民、后代、多样性、生活质量与平等、发展、承载了和变化、

不确定性和预防;胡克尔(J. Huckle)等将可持续发展教育目标概括为可持续发展的价值观、个人价值和社区价值、教学方法、课程、校社联系。在中国,张坤民先生则提出可持续发展教育的人际维度、学科维度、理论与实践维度三个关系维度;而史根东先生提出可持续发展教育展开的四个领域<sup>①</sup>。

综观这些有关可持续发展教育目标的实践与认识,存在三个突出问题:一是在揭示可持续发展教育目标时缺乏划分根据的明确性、科学性,因而各目标之间出现了逻辑上的重复、语义上的含混;二是对可持续发展教育目标的揭示还比较肤浅、模糊,对可持续发展教育目标的复杂性、丰富性揭示不够。三是对可持续发展教育目标特点的探索还是一个空白。因此,无论是理论发展,还是实践需要,都要求对可持续发展教育目标作更深研究。本文试图从组织内容结构、关系维度结构、实施程序结构、对象层次结构四大方面揭示可持续发展教育目标的结构,探索可持续发展教育目标的基本特点。

<sup>①</sup> 张坤民. 可持续发展论[M]. 北京:中国环境科学出版社,1997:366;史根东. 我们的教育需要思考——科学发展观指导下的可持续发展教育[N]. 中国教育报,2004-05-04;(英)John Huckle Stephen Sterling. 可持续发展教育. 王民等译. 中国轻工业出版社,2002:43.

收稿日期:2008-10-23

作者简介:宋乃庆(1949-),男,浙江杭州人,西南大学基础教育研究中心,教授,博士生导师,主要研究数学及学科教育。

基金项目:世界自然基金项目“中国中小学绿色教育行动第三阶段——建设可持续教育中心及开发教育与可持续发展辅导专业课题组”(CN008502-EE01),项目负责人:宋乃庆。

## 二、可持续发展教育目标的发展与内涵

历史地看,从环境教育到可持续发展教育

的转变过程,在一定程度上反映了可持续发展教育目标从“为了环境”到“为了发展”的历史演进过程<sup>①</sup>。

时间、会议和文件

环境教育/可持续发展的目标

1972年,斯德哥尔摩:《第比利斯宣言》、《人类环境宣言》、《只有一个地球》

①意识;②知识;③态度;④技能;⑤评价;⑥参与。

1975年,贝尔格莱德:《贝尔格莱德宣言》

①认识并关注城乡生态上的相互依赖关系;②保护和改善环境的知识、价值观、态度、责任感和技能;③个人、群体和整个社会环境行为的新模式。

1992年,巴西:《里约热内卢环境与发展宣言》、《21世纪议程》

培养与可持续发展相一致的①环境意识和②道德意识③价值观和态度以及④技能和行为,并实现⑤公众对决策的有效参与。

1993年,希腊:可持续发展教育

①关于环境,②为了环境,③在环境中

1996年,联合国总部:《关于促进教育、公众认识和培训的特别工作会议》

①促进价值观、行为和生活方式的变革;②可持续发展的认识、技术诀窍和技能;③支持、参与可持续发展的改革。

2002年,世界环发会:《我们共同的未来》

①恢复增长;②改变增长的质量;③满足基本需求;④保证人口的持续水平;⑤保护和加强资源基础;⑥调整技术和控制危险;⑦把环境和经济融合在决策中。

第一阶段:环境教育的目标是“为了环境”。从1972年斯德哥尔摩召开的“联合国人类环境大会”、1975年贝尔格莱德会议上发表的《贝尔格莱德宣言》,到1992年巴西里约热内卢联合国环境与发展大会,各次会议及其相应行动所坚守的保护环境,是为了环境的教育,所以教育目标自然是为了环境的教育目标。

第二阶段:可持续发展教育的目标是“为了发展”。1993年的希腊世界环境教育会议上开启了环境教育到可持续发展教育的转变,1996年在联合国总部可持续发展会议上关于可持续发展及其教育目标的初步规范,特别是2002年世界环发大会文件《我们共同的未来》中关于发展的具体说明,这些表明其目标是为了发展。

比较而言,环境教育的“为了环境”目标与可持续发展教育的“为了发展”目标是两个层次的目标、是两种境界的发展目标。因而应当认识到这个发展、转变的重要意义。同时,亦要认识到由于环境与可持续发展的内在联系、特别是环境问题在可持续发展中的基础性意义,决定了可持续发展教育目标是环境教育目标的继承、发展和升华。因此,环境保护到可持续发展的转变过程也是可持续发展教育目标及其内涵升华的发展过程。

综合上述,历次会议及其文件中有关环境教育/可持续发展教育目标的认识可见,包括环境目

标在内的可持续发展教育的目标涉及等关于环境的知识、新的发展观、可持续发展的态度与价值观、促进可持续发展的责任感与道德意识、可持续发展的技能、对发展的可持续性评价等众多的领域。

进一步分析发现,无论是第一阶段的“为了环境”而教育、还是第二阶段的“为了发展”而教育,其目标内容都有“就事论事”之嫌,即没有站在教育的以人为本、促进人的发展与完善的高度来设计,这些目标都不是指向人——可持续发展主体——的培养。当然,这种可持续发展的人,既是群体的、抽象的,又是个体的、具体的,从群体特征体现在个体身上的角度说,可持续发展教育的目标就是通过参与性的教育途径,使每个人获得可持续发展教育的理论认识、形成可持续发展的价值观念、养成可持续发展的道德责任、获得可持续发展的技能技巧、养成可持续发展的行为习惯、具备可持续发展的评价能力,最终成为一个可持续发展的人。

## 三、可持续发展教育目标的结构

对已有文献的研究表明,目前还无人对培养可持续发展人的可持续发展教育目标结构做系统的探讨。因此,我们试图从下面的多个角度来揭示这一问题。

### (一)内容层次结构

半个世纪以来,人类关于教育目标的探讨获得

<sup>①</sup> (英)Palmer, J. A. 21世纪的环境教育[M]. 田青,刘丰译. 北京:中国轻工业出版社,2001:12;魏一鸣. 中国可持续发展管理理论与实践[M]. 北京:科学出版社,2005:1;赵建中. 教育的使命:面向二十一世纪的教育宣言和行动纲领[M]. 北京:教育科学出版社,1996:88;刘青松,邹欣平,左平. 可持续发展简论[M]. 北京:中国环境科学出版社,2003:286。

了重要进步,出现了一系列的教育目标分类研究成果<sup>[1]</sup>。如布鲁姆(Bloom)基于组织结构而分教育目标为认知、情感、技能三大领域,而且还将分认知目标细化为知识、领会、运用、分析、综合、评价六个层次;柯斯拉和尔(Krathwohl)又进一步将情感领域分为接受、反应、形成价值观念、组织价值观念系统、价值体系个性化,基布勒(Kiber)将技能领域分为:整个身体运动、协调细致的动作、非语言交流的动作、言语行为。此外,加涅(Gagne)基于多样学习结果而将教育目标分为智力技能、认知策略、言语信息、运用技能、态度;日本学者尾田睿一基于目标实现形态而将学习目标分为基础、体验和提高。

综观这些教育目标分类认识可见,教育目标分类中首先都有一个分类的依据或角度的问题;然后再是分类体系下的内容问题。显然,布鲁姆等的分类体系具有预期性、可检测性的特点,加涅的分类体系则基于教育结果而提出,因为偏重于智力内化与外显倾向而增加了检测困难,尾田睿一的分类虽然体现了层次上的递进特点,却没有揭示分类下的具体构成。这就不难理解为什么长期以来习惯于运用布鲁姆的目标分类体系来实施教育目标的测量与评价。但在此需要注意的是:加涅分类中的态度、尾田睿一分类中的体验是其独具特色的地方,是可持续发展教育目标设计中可予以吸收的。

由此,我们可以布鲁姆及其发展者的分类体系为基础,吸收加涅和尾田睿一在态度、体验上的分类特色,可以定位可持续发展教育目标的内容层次结构为:(1)可持续发展的意识与知识;(2)可持续发展的态度与价值观;(3)可持续发展的情感与体验;(4)可持续发展的技能获得;(5)可持续发展的过程参与。

## (二)关系维度结构

如果说可持续发展教育目标的内容层次结构还包括偏向于个体层面、具有一定的个体性、孤立性的话,那么,可持续发展教育目标的关系维度结构则要强调的是个体与群体联系的、具有相当关联性的可持续发展目标教育,即所谓关系维度就是把可持续发展目标放在一个相互关系、而非单一或孤立的角度去理解。根据联合国可持续发展委员会对可持续发展特点的总结材料中关于可持续发展目标维度特点问题的认识<sup>[2]</sup>,可以从中推导出可持续发展教育目标的维度结构:(1)人际关系维度:即对群体而言,全体地球公民都应当参与可持续发展教育,形成可持续发展的素质;对个体而言,确立终身教育观下的可持续发展教育,把可持续发展教育贯穿于人的一生;(2)学科关系维度:比较传统的单

一学科教育,可持续发展教育涉及科学、技术、经济、法学、伦理学、环境学、文学等众多学科,其学科维度的综合性和跨学科性比较显著。因而应当联合相关学科展开跨学科的、多学科并举的可持续发展教育;(3)理论和实践的关系维度:既要通过可持续发展教育,帮助学生在获得可持续发展知识、树立可持续发展态度;同时又要确立学生践行可持续发展的生活,在实践中践行作为可持续发展主体所应该展现的可持续发展行为。

总之,可持续发展教育目标的结构不但包括具体的、落实到个体层面的内容,也包括概括的、指向群体层次的内容,唯有这样的可持续发展教育目标才是战略与战术的统一、概括抽象与分化具体的统一,可持续发展教育目标才能既做到高瞻远瞩,又能落到实处。

## (三)学理内容结构

英国可持续发展教育专家约翰·胡克尔、斯蒂芬·斯特林(Stephen Sterling)等将可持续发展教育的目标概括为可持续发展的价值观,个人价值和社区价值,教学方法,课程以及注重隐性课程和选修课程,强调人类、学校和社会的相互作用<sup>[3]</sup>。但这种划分没有准确地反映教育进程的特点,缺陷由此而现。

但是,以此为基础,参照教育进程的一般顺序,运用诸如教育学等学科的学理性的思维方法,可以将可持续发展教育的目标在学理上分解为:(1)方向目标:培养可持续发展责任感的人。特别对学生植入可持续发展的观念与获得可持续发展的能力;(2)内容目标:保护生物多样性和生态系统的完整性、地球资源使用的代际公平、践行可持续发展的生活、有效利用各种所谓的“闲置”/废旧资源等;(3)方法目标:教学方法和教学策略应具有可持续性,它不是权力、参与和所有权的象征,应该是发展与联系的、批评性思维、环境和社会行为,通过体验式与合作式的学习,展开可持续未来的展望、批判式和创造性地思维、传统认识的评论与判明、可持续发展的技能交流;(4)课程目标:可持续发展教育的课程既有显性特点、又具隐性特点,即一方面是设置专门的可持续发展教育课程,诸如《可持续发展教育》课程;另一方面则是将可持续发展思想渗透在所有学科之中;(5)环境目标:强调人类、学校和社会的相互作用,建成可持续性的校园文化、社会文化氛围。

如果说,可持续教育目标的内容层次结构、关系维度结构还是定位在具体的可持续教育目标内容上,那么,可持续教育目标的学理结构则显然具有

相当的概括性,而将上述内容层次结构、关系维度结构包含其中,显示其作为较高概括层次中的地位。

#### (四)对象层次结构

史根东曾经提出过可持续发展教育包括基础教育、中等教育、社会教育、员工培训四大领域<sup>[4]</sup>。当然,这种划分的重要价值在于把可持续教育落实在各个教育层次、阶段,形成具有终身意义的、全时空的可持续教育格局。但是,各个层次的可持续教育目标是什么呢?这却有待回答。

因此,根据史先生的观点,是否可以从对象层次的角度来揭示可持续发展教育目标的结构呢?所以,根据我国对教育体系的划分(即基础教育、高等教育、成人教育和社会教育四大系统),可以将可持续发展教育目标在对象层次上划分为:(1)基础教育领域的可持续教育目标:关注终身学习与发展所需要的知识、技能、价值观的教育,以及“可持续生活方式”的教育;(2)中高等教育领域可持续教育目标:注重用可持续发展相关的知识技能、价值观教育学生;(3)社会教育领域可持续教育目标:对在工业、商业等所有经济部门的劳动者进行可持续发展相关知识与技能的教育,培养他们可持续的行动方式与生产方式。

如果说,可持续教育目标的内容层次结构、关系维度结构还是较为微观的层次,可持续教育目标的学理内容结构是属于中观层次的话,那么可持续教育目标的对象层次结构应属于宏观的层次,显示更高的概括层次地位。

### 四、可持续发展教育目标的特点

环境、资源及其与人关系的复杂性、变化性,教育自身的规律性等因素,尤其是可持续发展教育价值追求的发展性,及其对可持续发展教育目标的影响,奠定了可持续发展教育目标的动态性、整体性、主体性和实践性等重要特性。

#### 第一,动态性

正如1993年的希腊世界环境教育会议上认识到的那样,国际上的可持续发展教育存在两种教育目标,一是进行环境教育,为保护环境而教育;另一种是为了发展的教育,强调为了经济发展而教育。但是,到了20世纪90年代后半期,发达国家环境教育范围已经从关注自然环境拓展到了社会、政治、经济和文化等领域,它不断融合了许多新的内容,把社会责任和社会公平、社会正义、人与环境、人与人之间相互依存的关系以及生物的多样性和文化的多样性等多种重要的概念结合起来。综合这些思想,形成了一种全面的、跨学科的综合的教

育,即可持续发展教育。可见,可持续发展教育本身也是从环境教育发展而来的产物。这种政府性本身就是动态性的重要表现。这种动态性还体现在可持续发展教育目标内容本身的调整,即在剔除过时目标、发展已有目标内涵的同时,提出新的目标。

#### 第二,整体性

从上分析可见,可持续发展教育目标的内容层次结构、关系维度结构、学理内容结构、对象层次结构是一个递进的逻辑关系,这种关系本身也包含、揭示了可持续发展教育目标各内容之间的密切联系,而这种相互联系昭示了可持续发展教育目标的整体性特点。具体而言:(1)可持续发展的意识与知识能够为可持续发展教育中的态度与价值观提供认识基础,为可持续发展教育及其行动提供情感的理性支撑,为可持续发展教育下的行动提供知识基础;(2)可持续发展的态度与价值观既是可持续发展意识与知识的升华,也是可持续发展态度与体验的基础,更是可持续发展行动的方向支撑;(3)可持续发展的情感与体验不但可以强化可持续发展的态度与价值观,而且还能够不断强化可持续发展的实践;(4)可持续发展的过程参与则是可持续发展知识的运用、可持续发展态度与价值选择的反映和可持续发展的方法运用;(5)可持续发展的技能不但是可持续发展教育可持续发展知识的运用,更是可持续发展实践的技术支撑。可见,可持续发展教育目标之间在逻辑上是相互联系的,这种密切的联系构成可持续发展教育目标之间的整体性。

#### 第三,主体性

英国坎特伯雷大学校长、中国环境与发展国际合作委员会外方委员克里斯宾·梯克尔于2005年应邀在中国国家环保总局就世界可持续发展进程及英国、中国可持续发展状况演讲时指出:可持续发展是一个很复杂的问题,听起来很好听,但大多数人对其了解仅仅停留在字面上<sup>[5]</sup>。联系他这个讲话的背景、强调点,可知当前的可持续发展教育的外在性比较明显,强调人的主体内在性则不足,即没有把人作为接受可持续发展教育的主体、践行可持续发展的主体去对待。因此,基于“人即目的”的观念,可把可持续发展教育的目标规定为培养可持续发展的主体人。主体(Subject)是一个哲学范畴,有指“实体”、物质的主要组成部分、逻辑判断中的主语/主词、人等多重含义。从哲学认识论上讲,主体则是指从事认识和实践的人,他们是认识活动和实践活动的承担者,是与认识和实践的客体相对应、相关联而获得其规定性的。可见,可持续发展教育所培养的主体人是参与可持续发展主体理论

与实践的活动者。这正如世界著名可持续发展教育专家斯特林(Sterling)指出的,可持续发展教育的本质在于使人们理解所有生物的相互依赖、在于使人们认识到环境问题会促进或阻碍可持续发展、在于引导人们有效地参与到可持续发展、在于帮助人们获得可持续发展的有效方法<sup>[6]</sup>。所以,可持续发展教育目标的意旨应当最终指向可持续发展的主体人的培养。

#### 第四,实践性

人是地球的人,地球环境的变坏,人类脱离不了干系。而保护地球,则人类同样是主体。可持续发展教育意在培养可持续发展的人,这种可持续发展教育的人是作为可持续发展的实践主体而存在的、活动着的,在吃、穿、住、行、游、娱不断反思其可持续发展性(诸如饮食上的大吃大喝习惯,穿上讲究名牌和高档衣服,住就圈地建房,行中过度消费材料,游中乱扔垃圾和排放废气,娱时制造噪音)。因此,她/他身上不仅具有可持续发展的意识与知识、还具有可持续发展的态度与价值观,不但能够积极参与可持续发展实践、还具有实践可持续发展生活的技能,是一个可持续发展内涵比较丰富的人。同时,作为生活在群体中的可持续发展主体人,他还是类主体的代表,并影响着可持续发展类主体的思想与行为,诸如有效参与可持续发展的公众决策,特别是把环境和经济融合在决策中、调整妨碍可持续发展的技术和控制这类危险;进类主体的价值观和生活方式的可持续性,特别在恢复发展、满足基本需求条件下保护资源、改变增长观,促成个人、群体和整个社会成为可持续发展群体。

#### 五、结 语

综上所述可见,可持续发展教育目标无论是在

结构上,还是在自身特点上,都有非常丰富的内涵。同时,还必须认识到,把这些认识落实到实践中去,还有大量的工作要做。正如克里斯宾·梯克尔在总结历次世界性的可持续发展大会后的情况所指出的那样:尽管会议使人们认识到环境问题不仅是政府的问题,而且是涉及到各个层面,并促使人们对发展的概念及人类活动进行反思,但约翰内斯堡会议之后的状况令人失望。很多人在会议之后仍然按过去的方式做事,可持续发展的进展令人失望<sup>[7]</sup>。也正如可持续发展教育目标的实践性特点所昭示的那样,可持续发展教育最为本真的追求是作为可持续发展的人过着可持续发展的生活。因此,可持续发展教育目标的实践亦具有非常重要的现实意义。比如,根据德育心理学中关于个体道德发展的心理探索表明,个体道德发展的心理过程包括知、情、意、信、行五大互为影响、互为促进的要素,由于各要素之间的密切联系、目标内容结构的总体性,以任何一个目标入手,都可以影响其他目标的变化、发展。那么,可持续发展教育目标在实践中具有多种开端性。

#### 参考文献:

- [1] (英)Brain Baxter. 生态主义导论[M]. 曾建平译. 重庆:重庆出版社,2007.
- [2] (英)John Huckle Stephen Sterling. 可持续发展教育[M]. 王民,等译. 北京:中国轻工业出版社,2002.
- [3] 藤海键. 简论 20 世纪 80 年代初里根政府的“反环境”政策[J]. 西南大学学报(社会科学版),2007(6):199-205.
- [4] 余正荣. 生态智慧论[M]. 北京:中国社会科学出版社,1996.
- [5] 孙道进. 环境论理学的哲学困境[M]. 北京:中国社会科学出版社,2007.
- [6] 张坤民. 可持续发展论[M]. 北京:中国环境科学出版社,1997.
- [7] 张渝政. 马克思主义生态文明与建构社会主义和谐社会[J]. 西南大学学报(社会科学版),2007(1):71-76.

责任编辑 曹 莉

### The aim of Sustainable Developing Education

SONG Nai-qing, TANG Zhi-song

(1. Center for the Research of Basic Education;  
2. School of Educational Science, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** The connotation of sustainable developing education is abundant and complex. It includes sustainable developing consciousness and knowledge, attitude and values, emotion and experience, skill acquirement and organization structure in process participation, as well as interpersonal, scientific, academic and practical dimension structure. It can be divided not only into directional aim, content aim, measure aim, curriculum aim and environmental time process structure, but also into objective level structure in primary education, middle education and social education. It is the abundance and complication of the aim of sustainable developing education that determines its features of developing forward, integrity, subjectivity and practicality.

**Key words:** sustainable developing education; aim structure; aim features