

# 对教育变革命题的再检讨

□ 钱民辉

在我国教育科学研究领域中,人们对于教育变革命题的认识是从三个方面进行的。其一,从方向上看,教育变革是正向的、积极的,是对整个教育系统、亚系统的大规模调整和改进,旨在提高教育系统功能,以适应社会、经济、个体的发展要求。能够替代教育变革的一种术语是“教育改革”,它更为我国学者所接受。其二,从层次上看,教育变革有局部的和整体的,有个体发动的(如教师)、学校发动的、社会发动的教育变革层次系统。其三,从种类上看,有学校教育变革(含大、中、小学)和成人教育变革等等。基于这种认识,开辟了教育变革的研究领域。但是,在开展教育变革的比较研究时,发现在教育变革的理解上与国外有很大的差别,结果给比较研究造成了很大的困难,使沟通存在一定的障碍。这一现象已经引起了我国学者的注意。为此,本文将这一命题作进一步的剖析。

教育变革(educational change/change of education,一译“教育变迁”),可以看成是在某一情景中最初状态( $t_0$ )与今后状态( $t_n$ )之间的差异。教育变革可能是正向的,也可能是逆向的。当人们使用教育变革一词时,完全不涉及其动机(即不管是否有意识),也完全不涉及最初状态( $t_0$ )之前某一个时候的状态( $t_n$ ), (即不管  $t_n$  是否又回复到  $t_0$ )。

如果从结构——功能分析的立场出发,上述定义中教育变革的正负向功能规定了教育变革的正负性向。据此,再进一步分析,使变革的教育结构与功能相对应,从由功能实现水平较低的系统向功能实现水平较高的系统发展的历史进化过程来考察教育变革,教育变革的这个侧面叫做“教育成长(educational growth)”。其表现为教育质量水平在国民社会文化层次上和地域社会、文化层次上的提高。这里,教育质量在操作上可通过民众的文化知识水平、精神文明程度、健康水平、劳动力素质、工作效率、闲暇娱乐的质量和适应社会能力等各项指标反映出来。当这种功能性行动水平的趋势性提高起因于该教育系统的结构改变时,这种教育变革叫做“教育发展(educational development)”。其表现为教育趋向民主化、科学化、现代化方向进化。这种变革与提高是人的素质获得更大发展的先决条件和方式,也是推动社会发展的重要举措。教育发展的长期停止叫做“教育停滞(educational stagnation)”。这里需作说明的是,教育停滞就是指教育在某一时期或某一情景中处于既不发展也不倒退的不变动状态,但不能因此认为它不是教育变革研究的范畴。在教育系统中,如果其他领域在发展而某

一领域(如某种学科或专业)却长期陷于停滞而得不到发展,那么阐明停滞的原因与阐明发展的原因一样,是教育变革研究不可或缺的部分。人们将从一度达到较高的发展水平又退回到低发展水平的变革叫做“教育退步(educational lag)”,亦称“教育滑坡(educational decline)”,其具体表现为教育质量的下降和受教育者素质低于标准。

一般而言,教育变革总是正向的、积极的,但我们应当承认,在变革的过程中也广泛地存在着教育停滞。在特定地区,由于社会的急剧变迁或战争、灾害、瘟疫等原因所致,甚至在不同程度上,不同范围或方面还存在着教育退步,这种现象虽然是短暂的,但却是经常发生的。例如,在我国社会主义计划经济体制向市场经济体制转换时期,出现了教育发展停滞,甚至倒退的现象。到90年代,教育领域经历了三次较大的变革以后,才渐渐地开始了教育成长与发展的变革。<sup>④</sup>

从如上界说中可以看出,教育变革的方向既可能会出现正向的(发展的),也可能是负向的(倒退的)。这在一定程度上证明了法国比较教育学家黎成魁关于教育变革命题的成立。但是,黎成魁认为,人们在使用教育变革一词时,完全不涉及其动机,即不管是否有意识。这种解说,似乎与性向命题有矛盾。一般

来说,教育变革可以分为自然性的和人为的。自然性的教育变革是不以人的意志为转移的,而人为性的教育变革是按照人的意志(也受人的动机支配)发生的。根据变革的有无动机或意识来分,教育变革可以分为有计划的和非计划性的。相对来说,有计划的教育变革是一个广泛的和持久的重新安排或重新确定教育系统的过程,这个过程既可能急剧般地又可能渐进般地出现。<sup>⑤</sup>有计划的教育变革通常带有“外显功能”,并有明确的目标,一般会在实施时采取自愿的和强迫的两种形式。非计划教育变革在某些情景中是作为“内隐功能”起作用的,可以说是在计划性教育变革的实施后所出现的非预期性的结果。教育变革是一个非常广泛的用语,常常被十分接近的术语所混用,诸如,教育革命、教育改良、教育革新等。这些术语虽然在意义上接近,但在不同的分析水平上使用,如果混同,就会使一些研究不能清楚地说明所研究的事实。我国学者一般倾向于使用教育改革或教育革新,这两个概念都是与有计划的教育变革相关联的,但我们认为,两者还是应当做出区分。教育改革是有计划地使教育系统趋向于发展的变革,而教育革新是有计划地改进教育系统的功能趋向于教育成长的变革,前者是一种结构性的变革,后者是操作性行为水平的提高。基于这种认识,我们可以进一步探讨教育改革的命题了。

“改革”的思想渊源于19世纪西方的社会进步学说,<sup>⑥</sup>在教育领域的普遍使用也是出现于19世纪。<sup>⑦</sup>教育改革名词一经使用,便具有了多重身份和界说。从有关教育

改革的许多实况研究报告中可以分析出两大类:一类是把范围缩小了的教學上的革新(例如教学法上的革新);另一类是教育的观念、目标、发展战略和优先抉择等方向的根本变化。第一类是教学革新,使现有的教学系统有重大的改进;第二类是教育改革,旨在使教育目标发生变化,且一般与教育系统外部的社会、政治、经济变革相关联。<sup>⑧</sup>

为了能进一步分清教育改革与教育革新的命题,黎成魁在其《教育改革》一文中,作出了较明确的界定。他把教育改革看成是当局发动的、对整个教育系统的重要组成部分进行的大规模变革(教育体制改革、课程计划改革等等),旨在改进整个教育系统或它的重要组成部分。<sup>⑨</sup>

关于“教育革新”,通常的理解是:“根据某些既定目标,为改进现有的实践而进行的有意识尝试”。因此,革新是一种比改革更具体化、局部化的人为行动。革新往往是出于一种特殊的需要,这种需要的满足程度与革新的绩效成正比。革新往往是成功改革的不可缺少的重要环节。<sup>⑩</sup>

综上所述,教育改革和教育革新的区别在于,前者一方面是当局发动的,另一方面是大规模的,而教育革新是在比较有限的范围内(学校某一系统、班级等等)进行的。<sup>⑪</sup>

本文对教育变革的命题的检讨,目的是分清概念,吸取国外教育的理论与实践经验,构建我国教育变革的理论体系。至今,我国有的学者已经提出,谈改革、搞改革,不研究改革是不对的,改革需要理论指导,而理论的形成尚需我国学者去探索、研究。但是,急于创建学科也

是不可取的。要从基本的问题开始研究,综合自然科学和社会科学的研究方法和成果,开展对教育变革的动因、类型、过程(策略)、阻抗、预测、规划、评估等方面的研究,以及对教育变革的历史研究与国际比较研究。在这些研究中,要注重个体特别是教师在教育变革中的作用,只有这样,才能逐步形成理论雄厚、体系完整的教育变革学,才能更为有效地开展教育变革的研究,从而以理论研究的成果指导我国教育变革的实践。

#### 注释:

① 瞿葆奎主编、张人杰选编:《教育学文集·法国教育改革》,人民教育出版社1994年版,第336页。

② 钱民辉:《当代中国教育改革的三次浪潮及未来走向》,载《教育史研究》,1995年第4期。

③④ Jeanne H Ballantine, "The Sociology of Education: A Systematic Analysis", Prentice-Hall, Inc, U. S. 1983, PP 358—359, PP. 27—28

⑤ 王康:《社会学词典》,山东人民出版社1988年版,第242页。

⑥ 德·朗特主编、陈建平等译:《西方教育词典》,上海译文出版社1988年版,第271页。

⑦ 张人杰:《现代教育改革论》,载《外国教育资料》,1985年第12期

⑧ 参见黎成魁:《教育改革》一文,转引自瞿葆奎主编、张人杰选编:《教育学文集·法国教育改革》,第336—337页。

⑨ 这种较为清晰的界说与区分,已被更多的研究者所接受。比利时、日本、巴基斯坦等国家向1987年1月召开的第41届国际教育会议提交的报告,反映了这一趋向。

钱民辉,北京大学社会学人类学研究所助理研究员

[责任编辑 黄新宪]