



课程与教学改革论丛 王本陆 总主编

基础教育改革

渐进论

潘新民 著

KECHENG YU JIAOXUE GAIGE LUNCONG
JICHU JIAOYU GAIGE JIANJINLUN



浙江教育出版社

国家“985工程”项目“世界一流教育学科与中国教育创新”和
“211工程”项目“中国当代基础教育改革与发展重大问题探索”研究成果



课程与教学改革论丛

王本陆 总主编

基础教育改革 渐进论

潘新民 著

本专著为教育部重点课题“基础教育课程‘渐进改革’的理论研究与实践探索”（项目编号：DHA110234）研究成果

图书在版编目 (C I P) 数据

基础教育改革渐进论 / 潘新民著. -- 杭州 : 浙江教育出版社, 2012. 12

(课程与教学改革论丛)

ISBN 978-7-5536-0284-4

I. ①基… II. ①潘… III. ①基础教育—教育改革—研究—中国 IV. ①G639.21

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第319825号

责任编辑 金燕峰
责任校对 戴正泉
封面设计 韩 波
责任印务 温劲风

基础教育改革渐进论

潘新民 著

出版发行 浙江教育出版社
(杭州市天目山路 40 号 邮编:310013)
图文制作 杭州兴邦电子印务有限公司
印 刷 杭州富春印务有限公司
开 本 710×1 000 1 / 16
印 张 13.5
插 页 1
字 数 200 000
版 次 2012 年 12 月第 1 版
印 次 2012 年 12 月第 1 次印刷
标准书号 ISBN 978-7-5536-0284-4
定 价 28.00 元
联系电话: 0571-85170300-80928
e-mail: zjjy@zjcb.com 网址: www.zjeph.com

总序

对于当代中国教育工作者来说,似乎天天都在和改革打交道。教育改革已经融入日常工作,甚至改革本身就是一种日常生活。我们每天都在改革或“被改革”,为改革而兴奋或因改革而烦恼。面对各种教育改革的指令、主张和行动时,人们自然会思考一些问题:为什么要开展这些改革?怎样进行改革?怎么评价改革的成败得失?这些问题,都是教育改革最一般的理论问题。教育改革是思想与行动的有机统一。教育改革,需要激情奔放的行动,也需要冷静缜密的思想。就当今我国基础教育来说,尤其需要用冷静缜密的思想来指引改革实践的多样探索。我国基础教育改革的健康发展,必须自觉加强理论建设,大力弘扬理性精神。

基础教育改革的理论建设,大体可以分成两个部分:一是关于如何认识基础教育改革的研究。这种研究是把基础教育改革作为整体认识对象来看待,意在揭示基础教育改革这一特殊社会活动(教育活动)自身的性质、矛盾、机理等基本原理,探讨其有效运作的价值规范与技术规范;其实质是关于基础教育改革规律与规范的理性认识,即论基础教育改革,其核心逻辑是改革逻辑。二是关于如何开展基础教育改革的研究。这种研究是把基础教育改革作为具体实践对象来看待,即探讨如何具体改革某种基础教育体系或其局部要素,从而全面实现教育价值追求;其实质是关于改革某种(某国家的、某阶段的、某方面的)基础教育的战略筹划或战术设计,即论改革基础教育,其核心逻辑是教育逻辑。对我国基础教育改革的健康发展来说,上述两种研究缺一不可。

换言之,深入把握基础教育改革的一般规律,自觉遵循基础教育改革的一般规范,全面分析我国基础教育发展的历史、现实与未来,合理规划改革的目标与路径,是基础教育改革健康发展的理性要求,是改革取得实效的基本条件。正是基于这种认识,我们组织出版了“课程与教学改革论丛”,试图对相关问题展开一些思考与讨论,为基础教育改革理论建设略尽绵薄之力。

一

不断进行教育改革探索,这是现代教育发展的突出特征和重要机制。教育改革理论也是现代教育理论的重要组成部分,是众多学者专门研究的学术课题。无论是国内还是国外,关于教育改革的论述不胜枚举,理论主张也是众说纷纭。进一步总结已有认识成果,努力形成系统的教育改革哲学,是当前值得努力的学术追求。

所谓教育改革哲学,就是关于教育改革的基本理论认识。总体来说,是关于下面三个问题的理论回答:教育改革的实质是什么?教育改革追求什么价值目标,遵循何种价值规范?教育改革的基本机制和行动策略有哪些?简言之,就是回答好是什么、为什么、怎么样这三个问题。这三个问题搞不清楚,就会在实践中瞎折腾,最终导致出现各种各样的教育改革病。基础教育改革作为教育改革的主战场,同样需要认真思考这些问题,并提出明确的理论主张。

观察我国基础教育改革的多样实践,可以发现在关于基础教育改革性质、规范、机制等问题的理解上,歧见纷呈。在各种具体观点的分歧斗争中,可以梳理出两个基本的理论倾向,有学者概括为激进主义和保守主义两大派系。我的看法大同小异,但更倾向于用激进革命论和稳健改革论的提法。这两派有一个基本共识,就是都认同教育需要改革,教育改革是教育发展的重要形式

和有效机制这个基本前提。但是,对于基础教育改革的内在性质和基本机制的理论认识,两派观点又尖锐对立。其中,激进革命论主张采用颠覆性手段来变革现实,把改革理解为彼此替换、新旧对抗、势不两立、破旧立新、推倒重建、彻底消灭、脱胎换骨、范式转型等激烈的斗争和变革的质变过程。稳健改革论则主张采取温和、渐进和自我完善的方式来变革现实,更多地把改革理解为一个主要是调整、修正、充实、完善和提高的波浪式前进的量变过程。其实,就人类教育发展的整体来看,教育既有量变过程,也有质变过程,所以激进革命论和稳健改革论都有其合理性。就现代教育发展来看,由于基本体系已经确立,教育改革主要面对的问题是如何不断完善提升这一体系的问题,因而稳健改革论相对来说更符合实际。也就是说,在现代教育的大背景下,基础教育改革的基本定性是完善和丰富,而不是推倒重来、彻底转轨。

令人遗憾的是,目前我国有相当一部分专家、学者持激进革命论观点。在他们看来,不主张基础教育推倒重建的人,就是保守分子,是“反改革”者。这种以一己之见作为判断人们是否坚持改革立场的客观标准的做法,是值得警惕和反思的。如果把改革定义为现代教育的推倒重建,的确有不少反对这种特定的激进革命路线的人。但是,基础教育改革就等于现代教育推倒重建吗?这恰恰是每个公民都可以质疑的问题,更是大家需要认真思考、讨论的问题。个人的看法是,如果对基础教育改革的性质问题不能形成科学的共识,那么我国的基础教育改革就难以从根本上克服盲目性,最终难免出现种种偏差。

如何整体把握基础教育改革的基本性质呢?潘新民博士撰写的著作《基础教育改革渐进论》对此做了一番较深入的理论探讨,在整体上对基础教育改革哲学的基本问题作出了自己的回答。作者认为,国内外大规模的基础教育改革行动鲜见成功案例,其中一个重要原因是这些改革大多以“突变论”为基础,即把改革理解为是一蹴而就的行为,认为通过改革可以在短期内告别过去、破旧立新。这种突变论倾向,在我国基础教育改革中通过

多种形式表现出来。与突变论相反,作者倡导基础教育改革的渐进论观点,认为要深刻认识到人的理性的有限性,主张把基础教育改革理解为一种有限理性行为,把改革过程视为受社会系统广泛影响的不断适应的复杂过程。在基础教育改革的行动策略上,作者主张坚持有限理性观、生态主体观和共同适应观等重要原则,稳妥地推进改革。基于对我国基础教育发展历史和现实状况的学理分析,作者明确强调,21世纪我国基础教育改革应坚持渐进改革路线,妥善处理好各种基本矛盾关系。

个人以为,在激进革命论大行其道的大环境下,提出基础教育改革渐进论是难能可贵的理论创新。教育改革是有限理性的改革,承认有限理性原则,意味着改革者要放弃高高在上的姿态,真心倾听来自民间的声音,不断进行自我反思,不断提高认识。果真如此,于改革者是幸事,于基础教育更是幸事。

二

在我国基础教育改革探索中,知识教育的地位和性质问题,一直是众说纷纭的话题。观察现实,不难发现一个奇怪的现象:一方面,在大多数领域,知识经济概念大行其道,明确强调知识在人类生产和生活中不可动摇的基础地位。另一方面,在基础教育领域,关于知识教育的批评此起彼伏,轻视知识教育的思潮波涛汹涌。一方大力肯定知识的价值,另一方则大力否定知识教育的地位,这确实是显而易见的背离。为什么会发生这种背离呢?究竟是在哪里出了问题?这是值得认真反思的理论问题。

知识问题包括知识生产、知识检验、知识的社会选择、知识的社会应用、知识再生产等诸多议题,可以说是人类社会最复杂的问题之一。大体来说,这主要涉及三个主要的学术领域:认识论,社会学/政治学,教育学。认识论主要关注知识生产和检验问题,如知识性质、知识生产机制(认识主体与客体,认识途径、方法与

工具,认识活动类型)、知识分类、知识检验标准等。这是探讨知识问题最基本的学术领域和学术范式。社会学/政治学主要关注知识的社会性问题,即知识的社会选择、社会地位、社会应用和社会传播等问题。教育学主要关注知识再生产问题,重点是知识的教育选择、组织加工与授受机制及其功能实现问题,即如何选择和组织最有价值的知识让年轻一代学习,从而实现文化传承并促进身心发展的问题。由此可见,教育学关于知识问题的探讨,处在知识问题链条的下端,它以认识论、知识社会学的研究为前提条件,但自身问题是相对独立的。

最近十多年来,我国教育界关于知识教育问题的探讨,注意广泛吸收认识论、知识社会学等学科研究的新成果,这是很好的经验;但是,也存在把知识教育与知识生产、知识的社会选择等混为一谈的现象,需要认真反思。例如,教育学界关于知识确定性问题的研究,就存在一些误区。众所周知,知识的不确定性在知识生产阶段是非常重要的问题。但是,学校教育中的知识,并不是知识生产阶段的知识,即探索未知世界获得的直接成果(还未经历科学检验和社会历史实践检验),而是经过了科学检验和社会选择而进入基础教育的知识,即处在知识再生产阶段的知识,这二者岂可混为一谈?很显然,如果在知识再生产阶段,知识本身还具有不确定性,只能说明知识的科学检验和社会选择是无效(失效)的;此外,如果知识本身不确定,又如何进行知识再生产呢?在知识生产阶段,知识是问题解决的结果;在知识再生产阶段,知识是教育活动开展的前提。承认知识的确定性,这恰恰是学校教育的逻辑前提(当然,对确定性的知识,依然要用理性探究的精神来学习)。

如何看待知识和学校教育、个人发展的关系?王永红博士撰写的专著《到学校去读书——对人的发展、学校教育、教科书知识及其关系的省察》,在新形势下重申了一个人类社会的常识:到学校去读书。作者认为,人的发展受很多因素影响,教育是影响因素之一;学校不是受教育的唯一场所,也不是纯学知识的地方,但

它确实是现代社会大多数人掌握系统知识的地方。作者强调:有知才能成人,而能掌握知识则是人之为人的根本特性;同时,有知才有学校,学校随着知识的发展而发展,而传递系统的科学文化知识是现代学校的主要职能;教科书知识是现代学校知识的主体,是现代学校实现个体全面发展目标的重要源泉,为此,教科书选择和加工必须遵循教育逻辑。

个人认为,上述这些互相关联的观点,在一定程度上揭示和重申了关于知识教育问题的教育学立场和理论逻辑,是很有现实意义的。毋庸讳言,学校是供人读书的地方,这是社会常识。但是,常识背后总有深刻的道理,努力揭示常识背后的道理,这大概是该书的初衷和价值吧。有人说,我们处在一个常识匮乏的时代,更恰当地说,这是一个蔑视常识的时代。主要不是真的无知,而是太过浮躁,一味求新求异而不顾基本事实。知识教育必须改革,这是一个共识。但知识教育的健康推进,不是否定或取消知识教育,而是在切实尊重专业常识和历史经验的基础上,以一种平和理智的心态,认真面对现实问题,采用稳妥可行的策略,探索完善知识教育的系统形态和功能体系。《到学校去读书——对人的发展、学校教育、教科书知识及其关系的省察》让我们坚定了知识教育的信念,但如何科学地改进知识教育体系,其探索之路还很漫长,需要持久地努力!

三

教育人道主义思想的确立和发展,是我国最近三十多年基础教育改革的重要主题。可以说,时至今日,关爱人、尊重人和发展人的理念,在基础教育领域已经深入人心,并体现在丰富多样的改革实践中。这是值得充分肯定的历史成就。但是,如何科学地实践教育人道主义思想,在现实中也表现出不少分歧和争论,需要进一步明确价值规范,从而保证基础教育改革沿着正确的价值

方向前进。

教学交往问题和教育人道主义思想有千丝万缕的关联。德国的交往教学论流派把解放作为教学的价值追求,强调通过交往获得解放,有很浓的人本主义色彩。我国学者关于教学交往问题的探讨,主要有本体论和价值论两个层面。在本体论层面,倡导教学交往本质观,认为交往乃教学本质;在价值论层面,倡导师生平等、师生对话、学生自由等原则。其中,价值论层面的讨论深受人本主义思想的影响,甚至在很大程度上表现出浪漫人文主义倾向。它的核心主张是师生平等,其针对性是教师权威和教育强制,这主要是一种社会学/政治学的理解。在社会学/政治学视野中,师生交往是一种权力关系,权威与平等、控制与自由便成为描述师生关系的基本概念。这对于全面认识教学的社会性是有启发的。但是,从教育学尤其是教学论的视野来看,师生交往主要是一种权力关系吗?教学活动主要是政治(微观政治学)活动吗?答案恐怕是否定的。

教学交往具有政治性(权力关系),更应具有教育性。只从政治学/社会学层面而不从教育学层面探讨教学交往问题,有很大的局限。有鉴于此,彭茜博士的专著《教育性教学交往论》,从教育性的维度较具体地探讨了教学交往的理论问题,可谓富有深意。作者认为,教学交往并不自然具有教育性,教育改革应自觉创建教育性教学交往。所谓教育性教学交往,就是以直接促进学生全面发展为宗旨的教学交往,是符合教育道德要求和教育规律的教学交往。判断教学交往是否是教育性教学交往,需要从价值规范与技术规范两个层面去衡量,其中,价值规范的核心是合目的、合道德,技术规范的核心是科学化与艺术化。个人认为,在人们普遍强调教学交往的政治性的背景下,探讨教学交往的教育性问题,并提出教育性教学交往概念,是难能可贵的。

在学校教育中,师生交往主要是一个教育问题,关键是通过师生互动,启智立德,促进个人发展。教育性教学交往概念蕴含着一个独特的教学论问题,这就是教学交往与学生发展的关系问

题。这个问题是教学与发展问题的一个具体方面,也是基础教育改革需要深入探索的课题。我们以为,在教育学视野中,教育人道主义思想与学生发展是密不可分的,没有真实的学生发展,就没有什么人本主义、人道主义可言。教学交往问题的研究,同样不能抛开学生发展的价值追求而空谈平等与自由。教育性教学交往的探讨,聚焦于教学交往如何有利于学生发展的问题,这就把握住了教育人道主义的灵魂。当然,如何把教育性教学交往的理论认识化为丰富多彩的教学交往实践,还需要不断地探索与反思。

四

在基础教育改革中,教育伦理学省察是必不可少的。改革开放三十多年来,我国基础教育改革发展与教育伦理学的学科建设呈现出一种良性互动的关系。一方面,基础教育改革发展触发了众多教育伦理矛盾,如教育公平与教育效率问题,教育德性与教育堕落问题,教育公益性与教育市场化问题,等等。在关注、探讨和解决这些问题的过程中,教育伦理学学科获得了很好的发展。另一方面,教育伦理学的理论探索,对于解决基础教育改革中的道德难题,发挥了价值导引作用,促进了基础教育改革的健康发展。当前,大家进一步认识到:如何使基础教育改革真正合于道德的问题,乃是我国基础教育改革科学发展的重大问题,也是关于基础教育改革理性探讨的重要方面,需要加强研究,认真实践。

戴双翔博士撰写的《教学优良道德刍论》,是近年来我国教学论界探讨教学伦理问题较有特色的专著,也是对教学改革伦理追求的一种价值设计。作者提出了一个核心观点:教学改革应该“以善致善”,即通过善的教学实现教学之善。所谓善的教学,就是一个全面关注学生知识、命运和幸福的综合育人过程,是一种德性生活。善的教学必须坚持教学公正与教学人道两大道德原

则。所谓教学之善,即教学所达至的道德境界、所实现的道德价值,就是实现学生的幸福生活。由此可见,教学优良道德论关于教学伦理取向的设计,是目的、手段、效果兼顾的价值取向,其侧重点则是教学过程的合道德与促发展问题。这从价值论层面丰富了教学改革理论。

教学改革在一定意义上是一个教学道德的自我完善过程。因而,正确理解教学活动的道德矛盾,建构教学活动的道德标尺,对于教学改革的健康推进具有重要意义。教学优良道德论提出了教学改革的道德理想,即创造具有优良道德的教学,这也意味着拓展了教学改革研究的问题视域。换言之,是把教学改革伦理纳入了教学改革的议题之中。大体而言,教学改革伦理的研究,可以分为两个方面:一是如何通过改革使教学合于道德;二是如何使关于教学的改革合于道德。在现实生活中,教学活动中存在不少不道德的现象,同样,关于教学的改革也有不少不道德的现象。我们体会,追求合于道德的教学,必须采用合于道德的改革措施,这或许也是一种“以善致善”吧,即以善的改革促进善的教学。在改革已经成为强势话语的形势下,尤其需要强调善的改革,需要建立和遵循基础教育改革的道德理性原则。如果改革本身具有道德示范性,它本身就会焕发出巨大的教育力量;反之,改革的各種主張和倡導,就會空洞乏力。因而,我們不僅呼喚教學的優良道德,更渴望改革的優良道德。果真實現,則教育大幸,民族大幸!

五

最后,简单交代一下这套丛书的来历。

这套丛书是北京师范大学课程与教学论学科建设和人才培养的一项成果,是我们团队承担的国家“985工程”三期项目“世界一流教育学科与中国教育创新”和“211工程”三期项目“中国当代

“基础教育改革与发展重大问题探索”的专题研究成果。四位作者都是从事课程与教学论研究的青年学者,戴双翔、潘新民和彭茜是我近年指导的博士,王永红的指导教师是丛立新教授。作为项目负责人,我特别感谢他们为项目研究付出的大量心血,也祝贺他们在学术研究上取得了新的进步!

王本陆

2012年6月谨记于

北京师范大学

前 言

历史和现实经验表明,国内外多数自上而下的大规模的基础教育改革鲜有成功案例。主要原因是这些改革基本上坚持“外推型”和“革命化”的推广模式。这种推广模式的背后表明指导改革实践的理念原则中存在一种“突变论”倾向。

改革“突变论”主要指对改革的一种线性认识,即认为改革是一次事件,是一种一蹴而就的行为,是一种在短期内就能“告别过去”、“破旧立新”,实现预期目标的片面、孤立、激进的改革观点。“突变论”在基础教育改革实践进程中有一些表现形式。这种认识指导下的改革实践会影响基础教育改革的健康发展。为此,我们需要认真反思:一方面要认识到“突变论”出现确有它的事实依据和思想基础,在特殊时期“突变论”确能起到指导基础教育发展的任务;但另一方面,改革“突变论”可能难以为基础教育长期发展指引正确道路。

与“突变论”相对应的是改革“渐进论”思想。目前,“渐进论”只是作为一个概念提出,人们对其认识较为零散,还不深刻,仍需要进一步的发展完善。本文提出的改革“渐进论”认为对于基础教育改革首先要深刻认识到人的理性的有限性,基础教育改革只是一种“有限理性”行为;其次是要深刻认识到改革过程是一个不断适应的过程,要放弃改革会“一帆风顺”、“一蹴而就”的想法;再次是要深刻认识社会系统对于改革的制约性,改革并不能随心所欲;最后要深刻认识到改革过程的复杂性,改革过程会受到多种复杂因素影响,改革出现问题,出现非预期的结果,都是改革的常态。

改革“渐进论”的理论主张,具体揭示了改革需要遵循的行动策略。首先改革者需要树立系统的基础教育改观。基础教育改革不可能依靠某个人、单位或组织就可以顺利推进,作为改革实施单位,学校需要加强内部合作和外部合作;其次改革设计体现“有限理性”意识,即改革目标设计要走向“适中”,树立改革“生态主体观”,改革道路应选择渐进式改革路线;再次,基础教育改革推进遵循“共同适应”原则,即改革推行中作为组织的学校,一方面要能够适应外部提出的改革方案,另一方面还要能够结合学校自身实际情况,创造性地发展和完善改革方案,以推动改革真正落实;最后,正确对待基础教育改革过程中出现的“阻抗”。由于改革过程很复杂,改革阻抗出现带有某种必然性。这就需要正视改革问题,通过问题来反思自身改革,调整改革方案,保障改革良性前行。就此而论,可用改革“渐进论”思想指导基础教育改革,坚持“渐进论”的改革策略,才能更好地推进改革,促进基础教育发展。

当前中国基础教育改革正处于深化、发展的关键期,选择“突变论”还是“渐进论”作为指导改革的主要理论,取决于对中国现行基础教育体系性质的判断。而对现行基础教育体系性质判断准确与否,将直接决定着改革的性质和成效。就中国目前现行基础教育体系的历史定位而言,中国基础教育发展并非应由“传统教育”转向“现代教育”或是转向所谓代表未来教育发展走向的“后现代教育”。如果把中国现行基础教育体系放在中国现代教育百年演进的历史长河中来看,中国现行基础教育体系就是现代教育体系。基础教育改革的历史使命并非“大破大立”,创建一个“新体系”,而是要促进现代基础教育体系进一步深化、发展和完善。所以改革“渐进论”应可用作 21 世纪中国基础教育改革的指导思想。当前中国基础教育“渐进”改革仍需注意以下几个问题:尊重历史,与国情紧密联系,按规律办事,改革方式上注意“自上而下”和“自下而上”相结合。

目 录

总 序	王本陆
前 言	1
绪 论	1
一、问题的提出	1
二、研究思路:概念、方法与观点	16
第一章 反思基础教育改革“突变论”倾向	23
一、关于改革“突变论”的一般认识	23
二、基础教育改革“突变论”的主要表现	30
三、基础教育改革“突变论”存在的问题	43
四、基础教育改革“突变论”之慎思	64
第二章 基础教育改革“渐进论”的理论主张	71
一、基础教育改革是一种“有限理性”行为	71
二、基础教育改革是一个不断适应的过程	78
三、基础教育改革是一个系统工程	85
四、基础教育改革是一个不断生成的复杂过程	89

第三章 基础教育改革“渐进论”的行动策略	98
一、树立系统性的基础教育改革观	98
二、基础教育改革设计体现“有限理性”意识	107
三、基础教育改革推进遵循“共同适应”原则	119
四、正视基础教育改革过程中出现的“阻抗”	126
第四章 “渐进论”:我国基础教育改革的优化选择	133
一、教育发展过程的两种形态	134
二、我国现行基础教育体系的基本定位	136
三、我国基础教育“渐进”改革需要注意的几个问题	143
结 语	180
参考文献	182
后 记	198