



梦山书系



教育改革代价论

The Cost of Education Reform

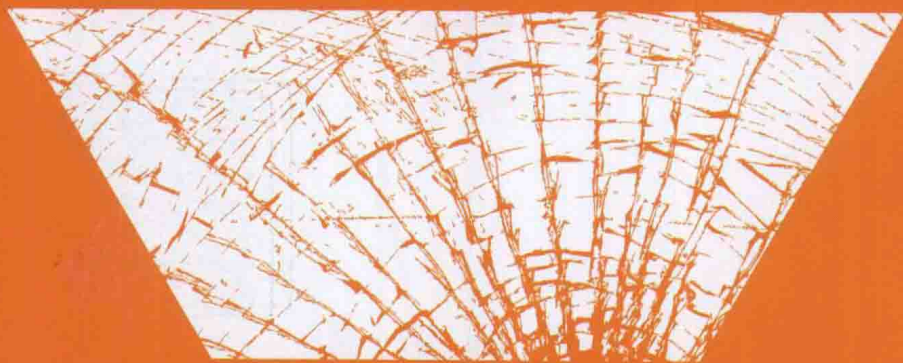


海峡出版发行集团 | 福建教育出版社
THE STRAIT PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

朱丽 著

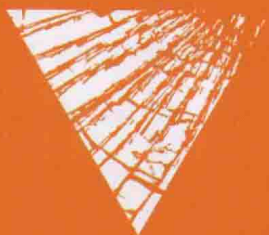


梦山书系



教育改革代价论

The Cost of Education Reform



朱丽 著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育改革代价论/朱丽著. —福州: 福建教育出版社,
2014. 1

ISBN 978-7-5334-6236-9

I. ①教… II. ①朱… III. ①教育改革—研究—中国
IV. ①G521

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 210680 号

教育改革代价论

朱 丽 著

出版发行 海峡出版发行集团

福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 网址: www.fep.com.cn)

编辑部电话 0591-83779615 83726908

发行部电话 0591-83721876 87115073 010-62027445)

出 版 人 黄 旭

印 刷 福建东南彩色印刷有限公司

(福州市金山工业区 邮编: 350002)

开 本 720 毫米×1000 毫米 1/16

印 张 12.25

字 数 168 千

插 页 2

版 次 2014 年 1 月第 1 版 2014 年 1 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5334-6236-9

定 价 28.00 元

如发现本书印装质量问题, 影响阅读,

请向本社出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。

The Cost of Education Reform 教育改革代价论

王 建 著

北京 中国社会科学出版社

（北京）

（100080）

（010）65245251

（010）65245252

（010）65245253

（010）65245254

（010）65245255

（010）65245256

（010）65245257

（010）65245258

（010）65245259

（010）65245260

（010）65245261

（010）65245262

（010）65245263

（010）65245264

（010）65245265

（010）65245266

（010）65245267

（010）65245268

（010）65245269

（010）65245270

（010）65245271

（010）65245272



梦 山 书 系

“梦山”位于福州城西，与西湖书院、林则徐读书处“桂斋”连襟相依，梦山沉稳、西湖灵动、桂斋儒雅。梦山集山水之气韵，得人文之雅操。福建教育出版社正坐落于西湖之畔、梦山之下，集五十余年梓行之内蕴，以“立足教育、服务社会、开智启蒙、惠泽生命”为宗旨，将教育类读物出版作为肩上重任之一，教育类读物自具一格，理论读物品韵秀出，教师专业成长读物春风化雨。

“梦”是理想、是希望，所谓“梦想成真”；“山”是丰碑，是名山事业。“积土成山，风雨兴焉”，我们希望通过点点滴滴的辛勤积累，能矗起教育的高山；希望有志于教育的专家、学者能鼓荡起教育改革的风雨。

“梦山书系”力图集教育研究之菁华，成就教育的名山事业之梦。

目 录

绪论 教育改革代价：问题与思路	1
第一章 教育改革代价的界说	16
第一节 教育改革代价是什么 \ 19	
第二节 教育改革代价合理性与不合理性的划分 \ 41	
第三节 教育改革代价的表现 \ 53	
第二章 教育改革代价的根源	63
第一节 必然性代价及其根源分析 \ 66	
第二节 或然性代价及其根源分析 \ 82	
第三章 教育改革代价的防范与规避	102
第一节 教育改革的风险防范与管理 \ 102	

第二节	教育改革主体的责任意识 \ 127	
第四章	教育改革代价的调控	147
第一节	教育改革代价调控的必要性 \ 147	
第二节	教育改革代价调控的实质 \ 160	
第三节	教育改革代价调控的手段 \ 164	
第四节	教育改革代价调控的基本原则 \ 167	
结语	树立正确的教育改革代价观	178
参考文献		181

绪论 教育改革代价：问题与思路

习惯性的思维，以及背后的创造历史的冲动，都是可以进行质疑与追问的：“改革”——“为什么改革？要改革什么？谁来改革或者谁被改革？如何改革？谁从改革中受益，谁从改革中受损？”在“改革”的背后隐藏着什么？是不是只要是改革，就一定具有正面价值？在设想其可能有的正面价值的时候，要不要同时想到可能产生的负面作用，从而采取必要的防范性措施？能不能按照自己的主观意志，不计后果地、满怀信心地一路“凯歌行进”？“改革就是一切”真的是“硬道理”吗？^①

——钱理群

从中外教育史来看，毫无疑问，教育改革是一种常态（stable state），改革往往被看作是教育发展的一个必然途径。改革的一个基本假设是，改革前的某些状况是不好的，是存在问题的，通过改革可以使不好的状况完善，从而达到发展的目的。当然，这只是一个原因。更重要的原因在于，教育承载

^① 钱理群：《中国大学的问题与改革》，载刘琅、桂苓主编：《大学的精神》，中国友谊出版公司2004年版，第241页。

着培养人的重任，“人兴则国旺”。当社会出现一定的问题时，统治者们往往将视角转向教育改革，企图通过改革教育来培养社会所需要的人才，以祈求自己的统治能长治久安。不仅是统治者，一些教育家同样将教育当作改革社会的重要手段，甚至认为社会所出现的某些问题本身就是不合理的教育制度所造成，希望通过改革教育来革除社会弊端。例如，赫尔巴特反对通过暴力革命来粉碎封建等级制度的枷锁，希望通过社会变革来实现，而社会变革的杠杆则是教育。在他看来，通过教育可以培养德行，传递文化，从而形成人人讲道德的理想社会。相比于其他手段，教育更有希望实现社会的道德进步，乃至社会的进步。^① 这样，教育改革蕴含着使教育朝好的方向发展之意，从而被赋予了达成“革故鼎新”之美好理想的使命。但是历史表明，进行教育改革并不意味着找到了医治教育问题乃至社会问题的“良方妙药”。改革既有可能带来好的结果，也可能产生一些意想不到的“副作用”。更遑论历史上还有那些本身就违背了社会发展、人的发展和教育自身规律的所谓的“教育改革”。人的行动往往具有双重效应，正如德国学者赫费所言，“行为一般不仅导致后果，而且也引起附带后果”^②。恩格斯在《费尔巴哈和德国古典哲学的终结》中也说过：“行动的目的是预期的，但是行动实际产生的结果并不是预期的，或者这种结果起初似乎还和预期的目的相符合，而到了最后却完全不是预期的结果。”但对于教育改革，有些人往往只乐意看到令人欣喜的成绩，不愿去面对失败，对所付出的代价视而不见或无动于衷。列宁说过：“用善良的词句来掩饰不愉快的现实……是最有害最危险的事情。不管现实如何令人痛心，必须正视现实。不合这一条件的政策是自取灭亡的政策。”^③ 教育改革

① 李其龙：《赫尔巴特文集·前言》，浙江教育出版社2002年版，第10页。

② [德] 奥特弗利德·赫费著，邓安庆、朱更生译：《作为现代化之代价的道德》，上海世纪出版集团2005年版，第17页。

③ 列宁：《用善良的词句掩盖为帝国主义辩护的行为》，《列宁全集》第24卷，人民出版社1957年版，第309页。

不只是一个技术上的和理论上的问题，它更是一个实践问题，肩负着促进人和社会发展的使命，这是教育的伦理性质决定的，因而教育改革也是一个伦理问题。揭露教育改革所产生的代价，并非仅仅旨在“揭短”，更期望从中吸取教训，让以后的改革之路变得平坦些。

一、问题的缘起

（一）与“代价”相遇：新一轮基础教育课程改革的触动

2001年新一轮基础教育课程改革在全国范围内开始实施，在新课改推进的过程中，问题似乎层出不穷，既有显性的，也有潜在的，而教育理论界对本轮课程改革的反思、批判、辩难，从改革实施之初即已开始。高潮肇始于2004年以“钟王之争”^①为中心而形成的一系列论争。也就在此时，课程改革的“代价”问题也进入到一些论者的研究视野，他们借用相关学科对代价的研究成果，来研究课程改革的代价问题。从代价的角度反思课程改革未尝不是一个新视角。课程改革会有代价吗？其代价产生的根源是什么？它的代价与其他学科中所研究的代价相比有无特殊之处？如果有，它的特殊性是什么呢？由于代价具有严重的滞后性和相对性，对尚在进行中的课程改革进行代价判定难免过于武断。因此，将思考的立足点放在历史上已经进行了的教育改革上，应该能寻找到一些共性的、也许是更有价值的东西。

从现有的研究来看，对代价问题的研究主要集中在社会学、哲学（特别是价值哲学）等领域。但是，社会学、哲学对代价的研究是否就能代替教育学对代价的研究呢？显然不能。社会学、哲学、教育学的研究领域有交叉，又各有其各自的研究领域。学科之间相互借鉴是必要的，但是借鉴是否有限

^① 2004年，北京师范大学王策三先生发表了《认真对待“轻视知识”的思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论》，载《北京大学教育评论》，2004（3）。随后，华东师范大学钟启泉教授等人发表了《发霉的奶酪——〈认真对待“轻视知识”的思潮〉读后感》，载《全球教育展望》，2004（10）。

度，其限度又在哪里？如何让那些借鉴来的话语適切于教育学呢？这些都是我们必须思考的问题。有论者认为，“教育学是一门整合之学、综合之学，是‘人学’体系中的皇冠之学”，“换言之，教育学是各种人学的会饮之处”。^①这是对教育学的高度赞誉，也是期许，而不是教育学研究随意简单移植、演绎的“托辞”，否则教育学是难以获得其他学科的可和尊重的，更何况担当如此殊荣！

“一切有组织的人类活动，一切集体的努力，一切意识形态的动员，都会产生一种所谓的‘反常效果’，即与当事人的愿望背道而驰的结果。不应把‘反常效果’归咎于社会上层的强者和下层的煽动分子这类不知是什么样的邪恶势力，而应看成是人类相互依赖关系促成的必然结果”。^②从历史与现实来看，作为一项探索性活动的教育改革也总是在产生一些违反人的意愿的“反常效果”。“反常效果”内在于教育改革。我们不仅要承认这一点，还需要做进一步的努力，即澄清教育改革中的代价本质，找寻降低甚至消除教育改革代价的路径，这是每一位关注教育实践的理论工作者的责任所在。既要借鉴其他学科的理论与方法来研究教育改革中的代价问题，又要从教育学的立场出发，探寻教育改革中代价的特殊之处。

“代价研究实质上是考察问题的一种新视角、新方法。它对于习惯了‘报喜不报忧’、‘见好不见坏’这种社会心理的中国人应该说有特殊重要的价值和意义”。^③现实的教育改革仍在进行当中，对教育改革代价的理论研究应该有所进展，以便指导教育改革，使之更有效率、更有成效。教育改革无疑需要理论的指导，如果缺少必要的理论指导，则会处于观望、等待甚至盲动、不知所措的状态。这是我们不希望看到的。

① 李政涛：《教育生活中的表演》，华东师范大学2003届博士学位论文，第2页。

② [法]米歇尔·克罗齐埃著，程小林等译：《论法国变革之路——法令改变不了社会》，上海译文出版社1986年版，第7页。

③ 李钢：《社会转型代价论》，山西教育出版社1999年版，第260页。

（二）反观历史：从代价的角度重新审视教育的发展

如果将考察问题的视角从现实转向历史，同样可以发现，教育的改革与发展总是伴随着不断付出的代价，教育发展的历程并非一帆风顺。

在人类漫长的发展历史中，人们对社会发展的决定因素的认识经历了从外在因素（如上帝）到人自身的转变。中世纪以后，人们相信人类的命运以及文明的进步和发展并非掌握在上帝手中，而是掌握在人自己手中。由此带来了一个问题，人们相信通过理性认识，人类文明就会不断地发展和进步，人类生活在地球上将不再是悲惨地忍受疾病、战争和其他灾难。因为随着理性思维的提高，人类控制环境的能力将会得到提高，生活质量将会改善。社会变革意味着“进步与发展”的可能，社会变革被赋予了理想化色彩。于是，“变革成了所企求的而不是可怕的东西”^①。但是从整个人类发展的历史来看，发展并非一条直线，而是一条迂回的曲线，挫折、失败与成功如影相随，可以说，发展的同时总是在不断付出代价。诚如马克思所言，“数千年的文明制度的建立，是以原始平等的丧失和纯朴道德的失落为代价的”，“文明每前进一步，不平等也同时前进一步”。^②

社会发展如此，教育发展亦然。无论从历史来看，还是从世界范围来看，教育的发展总是通过不断的改革来推进，可以说教育发展的历史就是一部教育改革史，但同时我们又要看到教育改革的历史又是不断付出代价的历史。

教育是社会的一个子系统，在社会发生变革时，往往会自觉地或被迫地进行改革以适应社会的变革与发展。教育改革作为社会改革的一部分，为本民族和国家的发展作出了一定的贡献。在历史上，不乏通过教育改革强国富民的例子。如法兰西帝国的教育改革为它成为 19 世纪初的军事和经济大国奠定了基础；德国的“洪堡改革”使它继英、法之后，能够在 19 世纪中叶登上

① [瑞典]法格林达、[奥]沙哈：《教育与社会变革》，载瞿葆奎主编，陈桂生等选编：《教育与社会发展》，人民教育出版社 1989 年版，第 591 页。

② 《马克思恩格斯全集》第 3 卷，人民出版社 1972 年版，第 179 页。

世界经济、科技的霸主地位；日本“明治维新”时期的教育改革，促使它在20世纪初，成为亚洲的军事和经济巨人；美国自19世纪末以来不断进行的教育改革，保证了它能长期称雄于世界。^①

但是，是否所有的教育改革结果都是积极的、有益的、正向的呢？回答常常是否定的。法国学者黎成魁1981年总结性地指出，教育变革的结果可能是“正向的”（教育之改进），也可能是“逆向的”（教育之退步）。^②从变革的历史与现实来看，也的确如此。教育改革并非只有净收益，而无需付出任何代价。历史已经证明了这一点，如美国进步主义教育改革在改革传统教育弊端的同时，也付出了一定的代价，例如，导致美国教育质量下滑，破坏了传统的社会文化稳定性，受到永恒主义者和要素主义者的指责。日本明治维新以后制定了快速赶超近代化的计划，教育改革无疑也带有了“赶超型”的特性。从欧美引入的近代学校制度使日本的教育取得了极大的成功，但至近代结束，这种改革所产生的病理症状也凸显出来，如划一化弊病以及后来产生的考试竞争激烈化、逃学、学校暴力、青少年不良行为等“教育荒废”现象。

在我国，自建国特别是在改革开放以来的三十多年里，教育处在不断的改革之中，但是客观地看，教育改革的代价问题也已经凸显。如1985年的《关于教育体制改革的决定》提出“基础教育由地方负责、分级管理的原则”，这无疑符合当时社会发展的，是“发展我国教育事业、改革我国教育体制的基础一环”。但是，由于各地方经济的差异，其导致的后果是教育失去了以往的稳定性，也扩大了学校与学校之间、地方与地方之间的差距。而重点学校制度产生的代价更是明显，它可以看作是“择校热”难以冷却的“祸源”之一，人为地造成了学生之间就学条件乃至升学、就业方面的发展机会不平

① 吴忠魁、张俊洪：《教育变革的理论模式》，四川教育出版社1988年版，序言第3页。

② 王万俊：《略析教育变革理论中的变革、改革、革新和革命四概念》，载《教育理论与实践》，1998（1）。

等，同样也影响了非重点学校的发展，拉大了学校之间的差异，强化了教育不公平，这些都是重点学校制度产生的代价。

发展是必要的，只是我们在追求必要的发展的同时，是否也要考虑发展的合理性问题呢？探寻教育“如何”求得发展是必要的，但是追问“为什么”这类具有价值含义的问题，即诸如“什么样的发展是合理的”这类问题，同样也是必要的。总之，不管我们是否承认教育改革的代价，它都是客观存在的。

（三）多与少的反差：教育改革代价研究的现状

从已有的文献来看，冠以“教育改革（教育变革）”（或学校变革、课程改革等）字样的文献可谓汗牛充栋，不计其数。要一一列出这些文献已无可能，只能对这些浩繁的教育改革（教育变革）文献进行分类，以了解他人的研究点所在，寻找拓展的可能空间。已有的教育改革研究文献基本上可以分为以下几类：

1. 教育改革基本理论研究。在教育理论界，对教育改革的理论研究已经发展成为了一门学科，即“教育改革论”。论者们将教育改革论看作是新兴的专门研究教育改革的一门学问或学科。如袁振国的《教育改革论》，从理论形态、思想体系上去讨论研究教育改革的目的是、动因、条件、过程、模式、策略、方法等等，试图建立教育改革的一般理论框架和理论模型，探讨教育改革的一般规律和特征，由此而构建教育改革论。王宗敏和张武升的《教育改革论》对教育的本质、教育改革与其他社会改革的关系、教育的模式与战略等进行了研究。吴忠魁和张俊洪的《教育变革的理论模式》，对指导教育变革的几种理论模式进行了探讨。加拿大学者迈克尔·富兰的《教育变革》三部曲，对教育改革问题进行了多角度、全方位的深层次研究，尤其对教育变革的动力、变革的复杂性以及变革的内在机制等问题进行了系统阐述。

2. 教育改革实践研究。这类研究包括两类：一是以一个国家的教育改革实践为主的研究。这类研究主要是回顾与反思某一国的教育改革实践，如 Da-

vid Tyack 和 Larry Cuban 的《Tinkering toward utopia》^①，对美国近百年来
的公立学校变革进行了研究。日本学者藤田英典的《走出教育改革的误区》
以及香山健一的《为了自由的教育改革》则是对日本历史上的三次大的教育
改革进行反思。二是分析不同时期不同国家的教育改革实践，如陆有铨教授
的《躁动的百年——20 世纪的教育历程》，对 20 世纪不同时期、不同国家的
教育改革进行了研究。这类研究包括描述性研究和解释性研究，有的侧重于
对各种改革现象、过程、结果等的描述，有的则侧重于解释改革产生的原因
及背景，揭示教育改革模式、策略等，有的二者兼顾。

3. 从不同的视角来审视教育改革。这类文献着重从某一个视角来审视教育
改革。一是文化的视角，这一类论著近年来逐渐增多，许多论者发现教育
改革的有效实施不可能脱离一个国家的文化与传统。如胡定荣的《课程改革
的文化研究》，作者认为文化的变迁、冲突既是课程改革的一个动因，文化的
反思、批判和整合又是课程改革政策调整变化的重要依据，忽视文化的影响
以及错误的文化政策则是导致课程改革失败的重要因素。二是经济的视角。
如靳希斌的《市场经济大潮下的教育改革》，从市场经济的角度对市场经济背
景下的教育理论变革、教育体制改革、高等教育改革、职业技术教育、基础
教育等方面进行了探讨。S·鲍尔斯（S. Bowles）和 H·金蒂斯（H. Gintis）
的《美国：经济生活与教育改革》，对资本主义经济结构与学校教育之间的
“对应”关系进行考察，如 19 世纪免费公立学校运动对应于刚刚萌芽的工厂
制度、进步主义教育运动与过渡时期的公司资本主义的发展相伴、高等教育
改革对应于白领阶层的无产阶级化，揭示了三次主要教育改革运动失败的原
因以及教育变革的真正动因。三是理性的视角。郑新蓉的《现代教育改革理
性批判》以理性为切入点和分析工具，对我国近百年来教育改革进行了回

① David Tyack & Larry Cuban. 1999. *Tinkering toward utopia*. Harvard College Press.

顾与反思,认为我国近百年的教育改革历程是一个从最初的理性缺乏到理性逐渐增强的历史发展过程。四是方法论的视角。杨小微教授在其《转型与变革——中小学改革与发展的方法论》中,从方法论的视角来反思社会转型时期的学校变革,认为学校变革的思维方式经历了三次重要的转换:从二元对立思维转向过程连续性思维,从线性思维转向系统思维,从化约的、预设式的思维转向多元复杂的、生成式的思维。

4. 不同层面的教育改革研究。这一类的文献比较多,主要分为三个层面:宏观层面的教育变革,包括教育政策、教育体制等的变革研究;中观层面的学校变革,这类研究是最近几年的一个热点;微观层面的课堂教学变革,如教学方式、学习方式、师生关系等的变革。

5. 教育改革文件资料汇编。这一类文献属于资料性的参考文献,称不上严格意义上的研究,如统计年鉴、白皮书、文献选编等。

此外,还有散见在一些教育史著作中的教育改革研究。因此,从已有研究来看,教育理论界对教育改革的研究已经相当丰富,但从代价的角度来对教育改革进行研究的文献却微乎其微。^① 教育改革代价的已有研究主要是国内的研究。从著作来看,李承先所著的《高等教育发展代价论》^② 解读与分析了高等教育发展的代价产生的根源、类型、规避与补偿等,并对高等教育六大宏观发展模式的代价进行了分析。娄立志所著的《社会转型与教育代价》^③ 诠释社会转型期我国教育的主导价值,以及选择这种主导价值所应承担的教育代价。从期刊来看,已有研究主要集中在以下几个问题:①教育改革代价的

① 余秀兰:《教育改革的代价》,载《教育发展研究》,2000(10);戴双翔:《当前基础教育改革的代价观》,载《校长阅刊》,2005(6);张济洲:《课程改革的代价意识》,载《上海教育科研》,2005(8);孙天华、张济洲:《课程改革的代价意识》,载《中小学教师培训》,2006(3);孙天华、张济洲:《课程改革的代价论思考》,载《内蒙古师范大学学报》(教育科学版),2006(4)。

② 李承先:《高等教育发展代价论》,学林出版社2009年版。

③ 娄立志:《社会转型与教育代价》,中国社会科学出版社2012年版。

界定。教育改革的代价就是为达到教育改革的目标所消耗的物质、精力，或做出的牺牲。②教育改革所付出的具体代价。例如，在追求效率的过程中，引发了公平的问题；在追求数量的过程中，忽视了质量的问题；在追求现代化的过程中，丢失了一些传统的精神。① 在改革进程中某些改革者的权力意志、傲慢的“改革意识形态”导致改革严重缺乏科学性、延续性，致使种种“改革工程”变成了“豆腐渣工程”；形式主义的改革方式，导致改革变成当权者玩“政治秀”、“政绩工程”、“面子工程”的道具，全国上下劳民伤财而实效寥寥；特别是在改革的微观层面，如当前高考中农村考生付出的代价过于沉重，城市基础学校的“教育霸权”对农民工子女造成的极大不公等等。②课程改革的“重文轻理”导致中国这个五千年的文明古国在现代科技上落后，以至于令历史知识分子在探索中国现代化出路方面时时感到步履维艰；同样，“重理轻文”也引起了被中国这个文明古国所引以为自豪的“礼”的崩溃，出现了所谓物质至上、消费至上和拜金主义的“道德滑坡”的弊端。③ ③代价的合理性与不合理性。衡量教育改革代价合理性的标准，“是否必要”、“是否可行”、“是否有利”、“是否公正”。④教育改革代价产生的原因。有论者认为教育改革代价具有必然性，主要是因为以下几个原因：首先，改革必须耗费一定的人力、财力、物力，即必须付出一定的成本，该成本就是一种代价；其次，改革是以“新”模式取代“旧”模式，但这种新模式也存在着不足，而旧模式也不全无合理之处，以新换旧是以牺牲旧模式中好的东西为代价的；再次，人们主观认识的失误和决策的失误。⑤代价不合理的后果，导致人们对改革的不支持，可能引起矛盾冲突，影响社会稳定。⑥降低代价的措施，主要有：改革措施出台前，必须充分估计和预见各种代价，并考虑诸种后果之净值，只有创价大于代价时，改革措施才是合理的；区分改革的受益群体

① 余秀兰：《教育改革的代价》，载《教育发展研究》，2000（10）。

② 戴双翔：《当前基础教育改革的代价观》，载《校长阅刊》，2005（6）。

③ 娄立志：《社会转型与教育代价》，中国社会科学出版社2012年版。