

PLANNING FOR INNOVATION IN EDUCATION

教育创新规划

Dan E. Inbar 著

史明洁 译

前 言

教育通常被描述为变革的一种因素，一种国家切实提高其公民生活水平的力量。这种公认的观点近年来受到了威胁，因为绝大多数国家领导人都很难明确在他们自己特定的国家背景下，“切实提高”代表着什么。一种不断强化的看法也在威胁着这种观点，那就是，教育作为一个社会体系其自身结构和过程常常非常保守。我们期望能有一个基本上保守的社会机构来领导变革，这一反语成为本卷关注教育创新这一话题的原因。

“创新规划”这个词语，引起人们对创新的实验性的或者发现性的性质能否被规划的忧虑。这些忧虑部分地来自于对规划作为一种控制过程而不是协助过程这一日渐过时的理解；另一种忧虑是，创新变成了一种没有实际意义的标签。思想、步骤、计划和规划被他们的提议者称为创新性的，但是并没有明显的证据证明它们变成了新东西或者显著不同的东西。“创新性的”（innovative）这个词已经变成了鼓吹用的形容词，而不是一个具有实际含义的词语，这一点同它的相关词语“改革”（reform）非常相似。教育中变革的吸引力来自于一种判断，即现存教育系统和机构已经失败。即使这一判断正确（事实常常如此），也不宜立即得出如下结论，即主要的计划或政策改革是唯一的解决方式，或者是主要的解决方式。英博（Inbar）教授用“改革”这个词来指大范围的、有时间限制的、为改变教育系统的主要部分而设计的活动。而创新（innovation）既指大的又指小的变革，以及任何有效的教育规划和教育管理中经常进行的活动。通常，教育规划者适宜的做法是对现有的教育失误进行评估，而不是寻求新形式的教育。大部分教育的失败是因为现有的教育缺乏成功所需的资金或人力资源。同样，其他的组织结构和各种各样的管理模式可能会解决许多

现有困难，而不必取消已经有大量投入的活动。简言之，改革需要注重能够完成我们的教育责任的创新性的方式。那可能需要完全创新性的改革计划。然而，第一要务是修改现有的计划。只有当人们确定现有的教育计划无法修改时，或者当人们断定已经产生的现有计划无法满足新的需要时，作为计划改革的创新才应该成为第一重点。改革（或者创新）这一措辞的吸引力主要是政治性的。这两个词语意味着变化正在发生，并用这两个词语来推迟对责任的评估——因为在人们可以评估责任之前，必须等待改革的完成。当然当那一时刻来临时，又该开始一项新的改革了。管理科学把教育的处境称做“动态平衡”。实际上，所有这一切都意味着：教育必须变革，即使它只是想原地不动。发达国家和发展中国家的教育都存在于一种不断变化的环境之中。虽然教育的任务不变，但是教育必须创新以适应内外环境的变化。显然，像许多国家那样，如果教育的任务变化了，那么创新就更重要了，而且创新的范围也更大了。在这一卷里，英博教授努力向规划者说明，对教育变革的这一理解对于教育规划来说意味着什么。

此卷的一个特别贡献是，对传统的“理性的”规划过程和创新的探索性的特点加以综合。正如英博（Dan E. Inbar）所指出的，这些是相互补充而不是相互排斥的规划模式。

此卷的第二个贡献是，强调创新概念的实际应用，特别是它们在学校和班级等微观层面的应用。直到新思想开始影响单个班级的教与学的环境时，它们才产生实际影响。英博教授恰当地把班级和学校看做是自下而上创新模式的核心。伴随创新一道而来的是挑战和风险。这就是为什么创新需要关心和责任。同样，英博教授对创新和规划的观点也向读者提出了挑战，并使原来的假定面临挑战。然而，由于英博教授的这一卷本身就是创新，相信它会使那些带着关心和责任感来研究创新的人有所得。

道格拉斯·温德翰姆
(Douglas M. Windham)

副总编

致 谢

当道格拉斯·温德翰姆(Douglas M. Windham)代表“基本原理”编辑委员会找到我,让我写这个小册子时,那是我同教育规划国际研究所的关系中最为重要的时刻。从前我默默地敬仰研究所为教育规划不断作出的重要贡献,那时我只参加研究所的一些研讨班,或者做做讲座。现在我应邀参加《教育规划基本原理》系列丛书的编写工作。我想借此机会深深地感谢琼·胡珀(Joan Hooper)女士熟练的文本编辑工作,以及埃斯特·波若丝(Esther Porath)夫人按时完成专业的打字工作。特别要感谢凯瑟林·格比诺(Kathryn Gerbino)博士,她花费了大量的时间,对此书做出有见地的评论和建议,这一切对最终版本的成形益处颇多。

同我进行任何冒险活动时一样,家人的热情支持和肯定使我能够完成此书的写作。

在我写的关于教育规划的所有文章当中,规划的求稳性同创新派别之间的紧张关系使我感到不满。但是我想感谢道格拉斯·温德翰姆给我战胜这种不满情绪的可能和鼓励。

丹·英博
(Dan E. Inbar)

导 论

在严重的教育危机之中，教育组织面临的紧急需要是通过环境变革和结构变革进行自我改造。“创新”这一引人注目的政治象征意义使许多国家的教育创新计划可以获得大量的资源。创新已经成为一种流行趋势。许多教育活动被贴上“创新”的标签，但是，其中的一些活动实际上只是为了赶时髦而已。关于创新的研究可能已经达到了饱和状态。

不管怎么说，人们对教育系统的批评和失望仍在继续，对从期待的和可能的教育变革中获益的渴望也没有降低。人们关于创新有效性的天真观点可能已经消失了，但是驱动他们创新的需要依然存在。后文将对创新和教育改革加以区分。想一想对新技术可能给教育带来的基本变化所作出的反应的程度；预测一下哪一种新的教学和学习方式可能会根本改变潜在的教育结果；或者预料一下能够对学校产生重要影响的经济手段，这些都是创新过程重要的未来发展方向的实例。

本卷的主要目的是：

- 通过增加新的规划模式，提高教育规划者的技能；
- 探索教育创新可能发生的情形；
- 摆脱创新已经取得的常常是不现实的、富有魔力的地位，采取更实际的、更符合常规的行为；
- 确定在学校层面上鼓励创新和实施创新的方式；
- 探索与教育创新有关的风险。

① Weiler, H. N. 1985. "Politics of educational reform". In Merritt, R. L.; Merritt, A. J. (eds.) *Innovation in the Public Sector*, pp. 167 - 212. Beverly Hills: Sage.

这一目的可以通过制定一个框架来实现，通过这一框架分析教育环境、教育愿景和创新符号之间常常是复杂的交互作用；分析规划过程自身。然后会引进一个规划过程，该规划过程强调细致的实施过程；强调为确保实施而开发的支持系统。通过建议采取协助学校创新的行动；通过建议采取强调教育创新面临的挑战中人的作用的行动，分析还将继续进行。最后，由于创新不是保证成功的万应灵药，创新中的一些陷阱和危机就会凸显出来。

一种看法认为，教育必须寻求变革的新路径。等待外部发起的、利害相关者参与的、可能经过计划的也可能未经计划的变革会产生一种环境，在这种环境下，变革既可能是外部强加的也可能是内部的反应。此外，未能充分预料教育环境未来方向的教育变革可能会浪费资源，因为这些变革可能已经过时，或者对正在发生的事情无效。单纯地扩充教育系统，或者从发达国家向发展中国家出口、进口现行教育系统被人们带着怀疑的态度接受了，因为当地资源、利益和需要可能相差极大。文中还将提到，单独地使用理性的、线性的规划方法已经被证明不能成功地引进和维持有效果的、高效率的改革。大部分理性规划的结构都不够灵活，不能适应范式的转变；不能适应瞬息万变的时局或者不能适应预示着更多风险的情形。这种对现存模式的失望以及增加现有模式的需要成为创新的原动力。

创新过程的主要特征是它必须适应环境，也因此必须与普通教育系统的，特别是学校的特定环境相适应。因此，第一章将详细阐述学校系统的三个基本特征：如学校系统与同样表现出教养特性的社会环境之间的关系；普通教育问题的本质，特别是“复杂”（wicked）创新而不是“简单”（tame）创新的本质；教育系统的设计以及作为松散联结结构的学校的设计。

从对这种教育环境的研究出发，理性的、综合的教育规划方法的局限成了第二章探讨的焦点。这一章突出了开发并倡导使用发现性创新过程的需要，例如，“关联的规划策略”，还特别强调了随机应变的方法。理性的规划和创新规划应该是相互补充的，而不是相互排斥的替代性的规划。单独地看，任何一种规划都不能满足各种情形和环境下的全部规划需要。实际上，本卷的主要贡献在于对理性的规划技术和创新性的规划态度加以综合。通过强调明确地表达愿景（vision）的需要；强调澄清创新过程中潜在的符号的需要；特别是强调在实施的关键阶段加强创新所必需的动机和

责任的需要，这一综合就能实现。这就是“规划保护伞”，在这把保护伞下，创新能够得以发展，在不忽略保护学习者和组织的需要的同时，它需要进行富于想像力的转变。

第三章的重点是把创新的符号和沟通等方面变成实践的过程，还阐明并探讨了创新的过程。这一章提出了创新的五个阶段：理解、愿景、期望、赋权和支持。然而，教育创新的挑战不仅仅在于对过程的理解，也不仅仅在于新思想的形成。真正的挑战在于把新思想变成实践，变成决心，变成能力，变成能够坚持并保持进步的工具。创新的失败引起人们对评估机构能力的需要进行讨论，以及对评估支持系统的重要性质进行讨论。为了能够发挥作用，支持系统必须符合特定的教育环境和具有不同水平的机构能力。因此就形成了三种支持模型的联合体：培育模型、协助模型和增援模型，正文中将详细论述。本章还探讨了这些模型被付诸实践的不同方式的效果。

第四章专门探讨学校层面的概念框架的应用，并且介绍学校加强创新的实践。在教育创新的过程中，学校的中心地位和自下而上的教育创新是本章讨论的重点。本章还将论及，教育环境的独特特征是着重个人的参与、责任和动机。这一讨论阐明了从事创新活动的教职员的一些基本需要和行为。本章将重点讨论教育领导阶层专有的特征。领导阶层必须培育校内必需的创新文化，建立教育创新网络，通过参与和赋权激发教职员工。这些条件要求对校长和教师进行特殊培训，要求不断进行教职员的职业发展。

伴随创新一同而来的不确定性和风险，使得持续的评价过程和反馈过程成为必要的过程，这些不确定性和风险是人们在教育领域实践创新时应该倍加小心的争论之一。由于创新不仅仅是指具有长期意义的显著的变化，还指小规模、微量的变化，因此，评价使得参与者可以向他们的经验学习。

每个教育过程和组织过程都容易落入陷阱。不注意到这些陷阱，不明确这些陷阱的来源，不试图有意识地向它们靠近，任何对教育创新规划的分析都不能结束。第五章还集中强调了全神贯注于不带来任何实际变化的创新的危险。把计划和创新变成一种仪式，给人一种变化的错觉，而没有提高教育的结果，同样是很危险的。

总之，本卷所采取的是一种辩证的方法。文中提出了任何教育过程都

存在的以及创新过程所固有的、不同的、甚至常常是对立的论题。在创新所发生的教育环境中，对作为框架的教育系统的多种特征的分析将贯穿全卷。同样，正如同对来自于规划和创新的程序性的和结构性的紧张关系和冲突的探讨一样，本章还探讨了规划和创新的多种特征和含意。这样的冲突和紧张关系需要一种超出结构，通过创新中的人提出的解决方式。

第一章

教育创新——需要与过程

第一节 创新：克服一些老生常谈

教育创新从来就不是一个纯粹技术性的过程。尽管创新常常是必要的，但是它也不仅仅是结构变化。教育创新涉及教师、家长、学生、教育管理者以及政治家的行为变化。它要求克服或者避免旧的观念以增加成功创新的可能性。创新所面临的困难常常可从下面一些代表着对创新的老生常谈中有所反映：

“我们曾经试过，但是失败了。

人们不喜欢变化。

创新会遭到管理机构的反对。

教师会反对创新。

创新不是什么新鲜事。

创新的想法太新奇。

创新是一个渐进的过程。

创新太复杂。

创新的风险太大。

时机还不成熟。

已经太晚了。

想法不错，但时机不当。

创新的开销太大了。
缺乏创新的资源。
没有足够合格的教职员来完成创新。
创新会使教育系统面临冲突。
没有坏掉，为什么还要修理？”

如果这些观念上的偏见产生了惯性，教育系统为什么还要不断地以激进的方式改变路线？系统只有在承认有改变的必要时才进行变革。承认变革的需要就会减弱对现状的维护，使人们参与到创新性的变革过程中去。

第二节 创新的压力

在 20 世纪 80 年代这十年中，出现了大批的教育报告，反映了人们对未实现的承诺的失望，呼吁进行严肃的、意义深远的改革。这在工业化国家表现得很明显，但是正如大家即将看到的一样，这是一种全球现象。在美国发表的《大学入学考试委员会报告》（1983）^①、《谷德兰德报告》（1983）^②、《国家科学委员会》（1983）^③、《二十世纪基金》（1983）^④、《霍姆斯集团》（1986）^⑤、《卡内基论坛》（1986）等报告，都是些具有重要意义的参考资料。这些报告不仅表达了对教育结果的失望，还突出了对教育失败可能带来的结果的忧虑。《国家处于危机之中》的报告警告说教育质量的持续下降会导致经济停滞，会导致劳动力缺乏在全球经济中竞争所需的必要技能。人们对教育能够成为社会变革工具的信心渐渐丧失，20

① College Entrance Examination Board. 1983. *Academic preparation for college*. New York: The College Board.

② Goodland, J. I. 1983. *A place called school: prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.

③ National Science Board. 1983. *Educating America for the 21st century*. Washington D.C.: National Science Foundation.

④ Twentieth Century Fund. 1983. *Making the grade*. New York: Twentieth Century Fund.

⑤ Holmes Group. 1986. *Tomorrow's teachers*. East Lansing MI: The Holmes Group, Michigan State University.

⑥ Carnegie Forum. 1986. *A nation prepared: teacher for the 21st century*. New York: Carnegie Forum on Education and Economy.

⑦ National Commission on Excellence in Education. 1983. *A nation at risk*. Washington D.C.: National Science Foundation.

世纪 60 年代的安乐感也消失殆尽。最重要的是，其中的一些报告担心教育中真正变革的可能性是有限的。其中的一个报告把教育系统比做一艘在河道中间航行的巨轮，在它留意着一股又一股细流的同时，轻微地左右摇摆着，暗示着教育改革像水流一样，将教育系统从一侧移向另一侧，而实际上几乎没有向前运动。

其他报告在分析美国学校教育历史时指出：学校的基本条件限制了教育变革可能方案的数量、种类和规模。这就会使人感到现行教育系统固有的边界使人们很难进行有效的变革，并且现行的学校教育已经达到了或至少接近其成就极限。如果真是这样，就可能的确意味着教育系统注定要“一次、一次又一次”地进行改革。

虽然发达国家（工业化国家）彼此之间以及它们与发展中国家之间存在着差异，但是，世界范围内的教育却都面临着日益深化的危机。在发展中国家，主要是在转型时期，人们也对教育系统寄予很高期望。在这样的社会里，教育被视为一个“通往一切的路径”。教育被认为是获得学术技能和职业技能的主要工具；被认为是一个在社会和世界中的作用得到理解的主要工具，被认为是一个获得自我意识和责任感的过程。然而，一项对中国、古巴、坦桑尼亚、莫桑比克和尼加拉瓜等国的研究表明：即使在这些教育被想像成转型时期占如此中心地位的、革命的国家里，其教育结果仍不容乐观。无论其最接近的原因是什么，尽管转型国家的教育还是以形式主义、等级制为特征，但在教育扩张、教育变革以及提高教育质量等方面还是做出了有意义的妥协。在 20 世纪 80 年代，发展中国家的教育增长减缓了，招生没有跟上人口增长的步伐，教育开支停滞不前，甚至不

- ① Husen, T. 1980. "Foreword". In Simmons, J. (ed) *The education dilemma. Policy issues for developing countries in the 1980 s.* Oxford: Pergamon Press.
- ② Kaestle, C. F. 1985. "Education reform and the swinging pendulum". In *Phi Delta Kappan*, Vol. 66, pp. 422-423.
- ③ Cuban, L. 1984. *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1980.* New York: Longman.
- ④ Cuban, L. 1990. "Reforming again, again, and again". In *Educational Researcher*, Vol. 19, No. 1, pp. 3-14.
- ⑤⑥ Carnoy, M.; Samoff, J. 1990. *Education and social transition in the Third World.* New Jersey: Princeton University Press. p. 7.

断下降。甚至在像拉丁美洲这样的地方，虽然大部分儿童都可以获得教育，但是它们所受教育的低劣质量以及适用性仍然是至关重要的问题。

不同的发展中国的教育系统常常处于不同的发展阶段。同发达国家的教育系统相比，发展中国的教育系统可能会处于不同的情形之中，面临不同的问题与挑战。对于发展中国的教育系统来说，问题可能是怎样采取独特的方法，运用创新思想加快发展步伐，创造性地借鉴它国经验，对独特的地区和文化环境做出反应。最后，这样的计划怎样才能避免或者不引进“发达”的教育系统中存在的问题？

教育陷入一个不变的矛盾之中：在如今的教育教学过程中，在对将要生活在未来的学生的教育过程中，仍在雇用过去培养的教师，使用过去规定的教育内容、课程、教学材料。教育发现自己进行着一种弥补现实与未来之间差距的无尽的努力。为了实现这一目标，它必须适应变化着的环境、新需要以及不断出现的新期望，必须培养具备这些能力的毕业生。因此，当教育系统不断地接受挑战、改变自身时，传统的变革与发展路径（增加了的开支，扩大了的计划等）可能就行不通或显得不足了。

尽管受到这些限制，但是教育在发生变化，注意到这一点很重要。从在校生的结构、学校的目标、学校的组织、课程的建构方式、教学的组织方式、学习的完成方式等方面都可以找到变化。然而，这些变化是未经过计划的，系统常常不适应这些变化，更不用说对它们进行控制了。结果，教育结果与期望之间的差异仍然很大。这些变化还不足以推动教育系统朝着满足 21 世纪需要的新方向发展。根本的转变要求更加重视创造力和自发性产生于其中的创新路径。创新应被看做教育中的关键过程，而不仅仅任其“偶然发生”。创新需要一种系统的方法；需要一个能够应对挑战，促进创新，产生新思想、新方法、新结构、新过程的持续不断的规划过程，并且确保它们得以实施。

- ① Graham-Brown, S. 1991. *Education in the developing world, conflict and crisis*. London: Longman, WUS.
- ② Morales-Gomez, D. A.; Torres, C. A. 1992. *Education, policy and special change: experiences from Latin America*. London: Praeger.
- ③ Lewin, K. M.; Stuart, J. S. 1991. *Educational innovation in developing countries. Case studies of changemakers*. London: Macmillan.

第三节 教育创新

能够导致全国教育的综合规划是介绍教育创新的一种方式，其中的一些改革实际上是创新性的改革。改革（reform）与创新（innovation）之间很难划清一条界限。教育改革可以被看做需要得到立法机关正式批准的较多的成就。按照这种定义方法，中小学年度结构的调整，实行学券制或者进行全国课程改革等都可以看做是教育改革。本文不打算讨论全国性的综合教育改革。同样，也不想讨论众所周知的“规划—研究—开发—普及”（Planning-Research-Development-Diffusion）（P-R-D-D）模式。本文将强调地区层面和学校层面的规划，集中探讨那些适合教育环境中独特因素的创新方法。为了符合每一个独特的教育环境，教育创新必须摆脱原来强调严格地控制与监控功能的系统取向。而且，创新的路径不能也不应该仅仅基于综合的方法和 P-R-D-D 方法之中的理性规划的取向。因此，本文将特别强调教育创新中关联性规划策略和随机应变方法的发展。

创新就是以新方式引起功能变化。创新就是熟悉领域的活动在新情境下的再加工，以及理解问题和处理问题的新方式的创造。在某种程度上，创新可以被解释为以随机应变的、独创的方式利用机会和可能发生的事物。在很大程度上，创新是有准备的行为，即规划的结果。创新依赖于灵活的适应、实验以及有指导的变革。

在处理教育创新问题时，澄清如下事实很重要，那就是从前无所不包的彻底性的创新（all-encompassing innovation）（second-order innovation）并不是创新的惟一可能的形式或者最重要的形式。小的，甚至是边缘性的创新性的变革（small, often marginal innovative changes）（first-order innovation）的积累可能也很重要。小的、创新性的、累积性的变革的重要性不容忽视。小的变革是减轻控制程度的方法，并且基于下面的假设，即现存的组织目标和结构还算可以，只是政策和策略需要调整。它们主要是努

① Center for Educational Research and Innovation (CERI) 1973. "Case studies of educational innovation: at the central level; at the regional level; at the school level". In *Strategies for Innovation in Education*. Paris: OECD. Part IV.

力改善现有的情况，避免危机。因此，小的变革是在不打乱基本的组织安排的情况下，尽量使现有的东西效率更高、更有影响。

另一方面，彻底性变革的目标是根本地改变实现组织目标的方式。彻底性的变革提出新的目标并实行新的干预，这种干预把熟悉的做事方法变为解决持久问题的新颖的方法。它们常常是危机处理机制的产物，这样的机制，直到灾难临近才会产生变革。彻底性变革有一种与现存的组织中所表现出的不一样的应然的愿景。把这些愿景付诸实践可能会改变组织中的基本角色、常规以及各种关系。这样的变革将被贴上标签作为设计问题的方案。因为，它们的取向就是重新设计整个教育系统。但是小的变革与彻底的变革在实践当中的区别可能并不明显。尽管设计这些小的创新只是为了调整现存的结构，但是，它们常常会引起有意义的变化。

类似地，尽管创新中有希望实现的要素之一是使创新形成规模这种思想；使改革能够在所有的或是大部分的教育机构中推广这种思想，但是，创新不应该用适用规模的大小来衡量或仅仅取决于适用规模。人们应该避开寻找某一创新的普遍性焦点及其意义这一陷阱。普遍性偶尔是可能存在的，但是创新必须用心理学术语同它的当地委托人讲话，也就是说，用那些在每一个特定的文化环境下能够被人理解的术语。即使是为班级准备的实验室设施，或者是一个计算机教育课程，可能是具有普遍性的，但是它们的适用性都会受到地方条件的限制。换句话说，创新应该对独特的地区优势加以考虑。

创新也不应该被限制在某些行动上。它应该被视为一种精神状态，一种处理大大小小问题的方式。创新是一种共同掌权、合作、实验的精神，一种应该在普通教育组织，特别是在学校内普遍流行的气氛。对构成大部分创新的那套活动仔细研究表明：其中的许多活动都是例行公事并且经常进行的。或许，只有 10% 或不足 10% 的活动是独一无二的、焕然一新的。然而，把那套普通行动结合在一起的特定方式使它们成为创新性的活动。所面临的挑战是使这个综合物和整个思想协调，而不错过那些在实施的过程中作为创新的基础的、不引人注目的创新。

在班级层面上，教师可以开发独到的教学方法、小组教学的新方式以

①② Cuban, L. 1988. *The managerial imperative and practice of leadership in school*. Albany: State University of New York Press.

及完善昂贵的实验室设施的独创方案。以上所列的没有一个是剧烈的教育变革，但它们是满足紧急需要的独创的解决方法。此外，教学与学习所面对的基本问题并不需要进行综合的、彻底的变革。这样的变革曾经被说成是“改变结构的”并且只具有理论性的意义，因为“这种显著的体制改造在真正的教育界几乎从未遇到过”。尽管许多发展中国家的教育创新涉及“主要系统转型”，并且在时间、精力、物质投入等方面都雄心勃勃，但是，它们在许多方面看起来都像是大型试验计划。因此，也可以认为学校系统的基本环境不需要这样的剧烈变革。这种论点需要进一步研究，下一节将具体阐述这一问题。

第四节 教育环境：社会的保护、 松散的结构和复杂的问题

离开特定的环境、特定的机构能力，教育创新就无法讨论。为了有机会成功地实施创新，创新的任何过程都必须以特定的环境为基础，并且适应特定的环境。学校系统受到保护的特性及其与问题的复杂性不协调的松散联结的特征为讨论教育创新复杂的规划过程奠定了基础。

因此，下一部分探讨使创新成为特定的学校环境中的一部分的问题。首先，我们将讨论学校系统及其社会环境之间的关系，着重探讨这种关系对教育创新过程的可能影响。然后，探究存在于教育系统内部的关系类型（教育系统各部分之间，横向的和纵向的，学校内部和学校与中央当局之间）以及它们对于教育创新的影响。最后，文章将进一步考察与教育有关的问题与难题的性质。文中将提出下列主要问题：由于教育在具体的内容之外具有不同的特点，在多大的程度上可能在特定的内容之外把具有不同特征的教育问题加以区分？在多大的程度上可以把哪些差别归纳为基本的类型？这样的区分对以创新为目的的规划过程来说意味着什么？对这些要素的理解对于规划者来说是必要的，因为他们个人以及集体对学校创新的影响是深刻的。

① Popham, W. J. 1975. *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. p. 34.

② Havelock, R. G.; Huberman, A. M. 1977. *Solving educational problems: the theory and reality of innovations in developing countries*. Paris: UNESCO, International Bureau of Education.

一、社会保护

正如卡尔森 (Carlson) 在学校与环境关系的研究中所得出的结论那样, 运用选择的标准, 运用客户的能力和系统的能力选择学校或者客户, 是这一分析的良好出发点。卡尔森总结说学校是“教养”的组织。这样的组织不必为与其他组织争客户而进行竞争。实际上, 客户的流动得到了保证, 甚至是保护, 因为教育中大部分是义务教育。此外, 学校办学效果如何, 对于学校是繁荣还是歇业几乎没有影响。这样的组织在很大程度上受到社会系统的保护, 免受经济波动的影响, 并且基本上无需直接解决生存的问题。

在这样的环境条件下, 关于教育创新存在两种不同的、矛盾的观点是可能的。一种观点认为, 这种没有解决问题或达到更高效率等紧迫的外在压力的、受到保护的结构, 对躲避创新风险是一种鼓励。毕竟, 学校得到保证能像从前一样存在下去, 为什么还冒风险去犯错误呢? 在这些情况下, 有人认为, 当稳定性被看做系统的目标时, 就没有必要进入一个含有冲突和紧张状态的过程。这样的话, 就几乎没有设法创新的动机。因此, 卡尔森就提出这个教养的组织, 因为有了受保护的身份证, 在改变与适应时就行动缓慢。相反, 因为受到保护就加强了对稳定性的追求。这恰恰是父母为子女择校的鼓吹者们所极力主张的。他们呼吁免除地方或中央当局对学校的保护性垄断, 声称学校之间的竞争会迫使它们变革并且变得更有效。

另一方面, 有人认为受到保护的组织和受到保护的学校是冒风险进行变革的极好场所。它提供了一个完美的场所, 在这里发起创新而不必过分担心系统的生存, 因为学校在任何情况下都受到保护。从这一点看来, 学校系统及其环境既不加强创新和变革, 也不禁止创新和变革。这样的变革在许多情况下是由官方或教师的需要而引发的, 很少出于学生的需要。而

①② Carlson, R.O. 1964. "Environmental constraints and organizational consequences: the public school and its clients". In Griffiths, D. E. (ed.) *Behavioral Science and Educational Administration*, The 63rd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago: The Society.

③ Chubb, J.E.; Moe, T. 1990. *Politics, markets and America's schools*. Washington: The Brookings Institute.