

社会转型与学校变革

杨小微

(华东师范大学基础教育改革与发展研究所, 上海 200062)

摘要: 我国社会当前正处在“社会转型时期”, 历史上看, 无论中外每一次重大的社会转型都会导致包括教育在内的社会各个领域各个方面的剧烈的几乎是脱胎换骨式的变化。本文认为“社会转型”的实质是走向新的动态平衡, 而社会转型时期学校变革的使命则是通向学习化社会。以此为基础, 本文以叶澜教授主持的“新基础教育”研究为例, 分析了当前我国学校变革的基本内容。最后, 对学校变革的方法论问题进行了探讨。

关键词: 社会转型 学校变革 方法论 新基础教育

中图分类号: G4

文献标识码: A

我国社会当前正处在一个工业化、城市化和市场化的特殊历史时期, 人们把这一时期称为“社会转型时期”。从历史上看, 无论中外每一次重大的社会转型都会导致包括教育在内的社会各个领域各个方面的剧烈的几乎是脱胎换骨式的变化。如在上一个世纪之交, “美国在享用发展成果的同时, 也面临着空前未有的社会危机和文化失调。正是在美国社会这种充满矛盾的巨大社会转型过程中, 产生了旨在改造美国社会的进步主义运动,” (张斌贤, 1998, pp.18-19) 进而推动了美国教育的变革尤其是学校的变革。工业化和城市化、新的移民浪潮、本土文化意识的成熟、进步主义的全面改革, 构成了 19 世纪八九十年代至 20 世纪初波澜壮阔的美国社会变迁的历史画卷。著名哲学家、教育学家约翰·杜威, 看到了当时的“社会生活正在经历着一个彻底的和根本的变化”, 也深深感受到了“科学中的实验方法”、“生物科学中的进化论观点”以及“工业的改组”这三种有意义的文化力量之间的联系, 他意识到“如果我们的教育必须对于生活具有任何意义的话, 那么它就必须经历一个相应的完全的改革。”(约翰·杜威, 1900, p.40) 他与他同时代的许多教育界有识之士, 如弗朗西斯·W·帕克 (Francis W. Parker)、玛丽塔·约翰逊 (Marietta Johnson)、玛丽亚·蒙台梭利 (Maria Montessori)、亚历山大·尼尔 (Alexander S. Neil) 等等, 就曾身体力行, 创办新型学校, 实验新的教育理论和思想。(参见苏珊·F·塞缪尔/Susan F. Semel, 1998) 在这一个世纪之交, 中国社会也正在经历一个前所未有的转型时期, 这对教育而言、对一向被视为教育的基本场所和基本途径的“学校”而言, 意味着什么呢? 如果说答案依然是“变革”, 那么又会是一种什么样的变革呢?

一、“社会转型”的实质: 走向新的动态平衡

广义的社会转型就是社会形态的转换, 如从农业社会向近代工业社会、从封建社会向资本主义社会的转换, 从宏观上讲, 它包含着社会政治形态、社会经济形态和社会文化形态的转换。特指的社会转型, 有如下一些大同小异的表述:

所谓社会转型, 指的是这样一种特殊的、过渡形态的社会运行状态: 从农业的、乡村的、封闭的传统社会逐渐过渡到工业的城市的开放的现代社会。(郑杭生、冯仕政, 2000)

社会主义初级阶段的中国社会“是一个工业化、城市化、市场化的动态发展过程”。(刘

世军，2000)

“以市场经济为基本启动力量的我国新时期社会转型”，“是一场深刻的生产方式和生活方式的变革。这场变革的直接表征是：由农业社会向工业社会转型；由乡村社会向城市社会转型；由封闭半封闭社会向全面开放社会转型；由伦理社会向法治社会转型。”（包心鉴，1996）

从上述三段描述中可以概括出，特指的社会转型是当前正在发生的我国社会形态的改变，工业化、城市化、开放性、市场化、法治化等等，是其基本特征。其中，郑杭生等把转型期起点定在1840年，至1949年为低速转型期，1949年至1978年为中速转型期，而1978年以来是为加速转型期。

社会转型作为一种社会变革，所导致的是社会生产力及整个社会发展模式的系列转化。叶澜教授在《世纪之交中国学校教育文化使命》一文中把当代中国向现代化转型的时间起点定在20世纪80年代中期，明显的特征是生产力的构成和整个国民经济的产业结构从劳动密集型为主转向智力密集型为主及三大产业结构比向与现在倒置的方向转化，经济体制从计划经济为主向市场经济为主转化，经济增长方式从粗放型向追求效率和质量的集约型转化，社会发展模式由单一向综合、由短期行为向可持续性发展、物质文明与精神文明协调前进的模式转化。（叶澜，1996）

“这样一场空前的社会变革，无可回避地把社会现代化过程中的矛盾集中引发出来，在某些时候和一定条件下，社会矛盾甚至很尖锐”。主要表现在：新旧体制胶着，利益分化显著，价值取向各异，文化碰撞加剧。（包心鉴，1996）针对这些矛盾和冲突，通过市场经济发展和经济增长，再加上推进政治民主，发挥政治手段的作用，都不能说没有效果，但是，仅靠这些手段解决不了更深层次的问题。这是因为，转型期经济上政治上的种种变革，将渗入社会生活的各个层面，引起最深层次的转型——生存意识和生存方式的转型。叶澜教授描述了深层转型的具体表现：在生存的时间意识上，从重视过去向重视未来转化；在生存方式上，从稳定向发展转化；在生存价值的追求上，从趋同向多元、自主转化。（叶澜，1996）

转型意味着旧秩序的打破，同时意味着新秩序的建立，转型在本质上是从一种平衡态过渡到另一种平衡态，而且，要建立的新的平衡，不再是静止的“冻结”状态的平衡，而是动态的不断生成的“动态平衡”，这就是以不断变革的方式去适应不断变化着的环境，换言之，变革就是社会得以存在、保持活力、持续发展的基本方式。

二、社会转型期学校变革的使命：通向学习化社会

以往讨论社会转型的论著大多不涉及精神世界的形态转变问题，即知识转型问题，也基本上不考虑一个学习化社会正在向我们走来，然而，这两方面因素恰恰是教育变革尤其是学校变革必须充分考虑的。

历史地看，自有学校以来，社会除了通过学校培养下一代，总是把学校当作传播和生产知识的基本途径，而学校在培养人方面也主要以知识为媒介。这样，在社会、知识和学校三者之间便形成了十分密切的关系，任何一次社会政治、经济或文化结构的重大变动，都不可避免地引起相应的知识形态的变更，进而要求学校对“什么样的知识最有价值”“应传播什么样的知识”“以什么样的方式传播知识”“生产什么样的知识”等问题作出新的回答。承认“一个时期的知识形态与社会形态之间有着高度的相关性”（石中英，2001）这是没有问题的，问题在于如何解释这种相关性。石中英在《知识转型与教育改革》一书中认为“一方面，社会的政治、经济和文化生活等都是以一定的知识形态为基础的，另一方面，它们反过来又支持和维护一定的知识形态。”究竟是谁以谁为基础，谁对谁有“反作用”呢？我们不可否认特定社会中有思想大大超前的思想者，能以批判的姿态对待现实的社会，并预示知识形态的转变，这恰

好说明了意识对存在的反作用。我们可以说，重大的知识转型发生于重大的社会转型期，但二者是一种十分复杂的互动关系，谁决定谁不是一种简单的线性因果关系，从最终极的意义上说，还是存在决定意识。知识无论它多么有力量，也终归属于意识，知识是在以符号的方式“显现”和“定着”意识的世界，恰如波普尔所用的术语——“世界三”。

接下来要弄清楚的是，当前的知识“转”的是什么“型”，它要“转”到哪里去。根据石中英，知识转型就是“知识型”的转变，(石中英，2001，p.26)“知识型”不是知识类型，知识型涉及对如下四个问题的回答：(石中英，2001，p.20)

知识与认识者的关系；

知识与认识对象的关系；

知识作为一种陈述本身的逻辑问题；

知识与社会的关系问题。

“对上述与知识概念有关的四组问题具有逻辑一致性的回答所构成和产生的、具有结构特征的知识形态”就是“知识型”。他还列表比较了“原始知识型（神话知识型）”、“古代知识型（形而上学知识型）”、“现代知识型（科学知识型）”、“后现代知识型（文化知识型）”这四种不同的知识型对上述问题不同回答的具体内容。显然，发生在一百多年前（甚至更早）的知识转型，是从“形而上学知识型”向“科学知识型”的转变，而当前正在世界范围内（其实主要是西方发达国家）发生的，则是从科学知识型向文化知识型的转变。在上一个转型期起了重要作用的是实用主义的知识观。当“主客二分”的形而上学知识论一统天下的时候，就孕育出理性主义和经验主义两种各执一端的知识概念，“到了19世纪末20世纪初，出现了新的知识概念，即实用主义的知识概念，它既不再将知识与主体的理性联系在一起（如理性主义），也不再将知识与客体的属性联系在一起（如经验主义），而是将知识看成是一种行动的‘工具’，因此也被称为工具主义的知识概念。”（石中英，2001，p.16）这种转型对学校转型的重大意义就是科学课程登堂入室，成为学校课程体系的主导和核心。不仅如此，还使整个现代学校教育越来越具有科学性、世俗性和普及性等基本特征。正在发生的这一次知识转型，后现代思潮起了重要作用，但由于后现代流派众多，我们很难理出一个清晰的脉络。更重要的是，具体到我们国家的知识转型，前一时期的“知识型”尚未真正定型，后一时期的各种知识概念（知识观）又“破门而入”，新旧观念杂揉，正如新旧体制胶着一样，难辨真“型”。然而，当我们不得不面对这种奇怪的“转型”时，至少有两点是可以明确的，而且多多少少是容易达成共识的。

首先，当前知识转型过程中对教育真正有冲击力的转变是：从奴仆般仰视“崇高的”知识，到主人般地利用知识为自身的发展服务；从被动地接受知识的灌输，到自主地、主动地亲身获得知识；从一次性地掌握知识，到终身不停地掌握知识。

其次，知识转型一方面动摇了学校作为传播“正统”知识、永恒真理的“神圣殿堂”的地位，但在另一方面又增强了学校的文化再生产功能，即它在接纳知识资源上应有更大的兼容性，在生产和创造知识、发展多元文化方面要有更大的宽容度。

当学校不再是人类精神文明薪火相传的唯一通道，当个人的生存与发展永远与学习相伴而行，学校存在的理由和担负的使命就是帮助每一个人走向学习化社会。《学会生存》这份著名的研究报告指出：“当前的社会——更不必说未来的社会——前景已不限于建立一些可以任意扩大和分隔这栋教育大厦，把各种各样的教育加在一起并组合起来的体系。我们必须超越纯体系的概念之外，来考虑对事物的另一种安排。”报告人显然不赞成“废除体系”，而是十分欣赏这样一种观点：“未来的学校必须把教育的对象变成自己教育自己的主体。受教

育的人必须成为教育他自己的人；别人的教育必须成为这个人自己的教育。”（联合国教科文，1973，中译本1996，pp.199-200）“我们今天把重点放在教育与学习过程的‘自学’上，而不是放在传统教育学的教学原则上。”我们越来越不能说“社会的教育功能乃是学校的特权”，“所有的集体、协会、工联、地方团体和中间组织都必须共同承担教育的责任。”作者总结说：“不管系统变革多么急骤，上述情况已经使我们远远超出了简单的系统变革。社会与教育的关系，在其性质方面，正在发生变化。一个社会既然赋予教育这样重要的地位和这样崇高的价值，那么这个社会就应该有一个它应有的名称——我们称之为‘学习化的社会’。”“未来的教育必须成为一个协调的整体，在这个整体内，社会的一切部门都从结构上统一起来。这种教育将是普遍的和继续的。”（联合国教科文，1973，中译本1996，pp.199-203）面对问题重重的现行教育体制，作者没有梦想发生一场教育结构上的“剧变”，而是采取了一种“辩证的探讨方式”，一方面对现行的教育体系加以改进，一方面提出可供选择的其他途径，也就是说，除了对教育体系进行必要的检修以外，还要继续前进，达到一个学习化社会的境界。（联合国教科文，1973，中译本1996，p.6）

预言是美好的，但作者也看到了困难，不光是“缺乏资源”，还有“个人同他自己的关系的根本转变”，这才是“今后几十年内科学与技术革命中教育所面临的最困难的一个问题”。（联合国教科文，1973，中译本1996，p.200）叶澜教授在引用这段话以后准确地指出，“这个‘困难’就在于学校必须改变以往的基本活动方式，改变师生学校生活的基本生存方式。”（叶澜，1999c，p.337）可以说，真正有力度的学校变革就正是要围绕着这两个困难的“改变”而展开。

三、社会转型期学校变革的内容：结构、机制与观念

有人把当前我国社会转型的主要内容概括为相互联系的三个层面，即“社会结构转化”，“社会机制转化”和“观念转化”。认为“经济驱动、渐进改革、自上而下的强制性制度变迁、体制外改革与体制内变革并存是当前中国社会转型的主要特点。”（刘世军，2000）学校是一种社会组织，学校的变革是一种组织行为，在其变革的具体内容上也具有与整个社会转型“同构”的特性，既包含有观念、结构和机制的变革内容，也是一种渐进的而非突变的改革。下面以叶澜教授主持的“新基础教育”研究为例，分析当前我国学校变革的基本内容。

“新基础教育”自1994年9月起开始探索性研究，1999年进入推广、发展性研究阶段。“新基础教育”主要研究面向21世纪中国实施基础教育的新型学校创建问题。鉴于当代中国社会正处于重大的转型期，教育必须适应社会变革的要求。实现由近代教育向现代教育的转型，这是当前中国教育改革的核心问题，同时也是一项系统工程。将该项目命名为“新基础教育”研究，意在突出“形成新的基础教育观念和创建新型学校”这一研究目的。

探索性研究主要在三个层面上展开：

第一层面：理论研究 重点在对现有的基础教育观念进行批判性反思，在把握时代精神的基础上，建构新基础教育的观念体系。课题组通过对当代中国社会变革的现状与趋势分析，在作了大量学校实地调查的基础上，深刻揭示了我国当前基础教育在学校实践中存在的最主要弊端是以传授知识、应付考试、评比作为主要轴心组织学校各项活动，忽视青少年的多方面成长发展需要，忽视甚至压抑了学生的主动性、创造性的发展，从而使学校教育缺乏激发生命活力、发展健康积极个性的力量。这一弊端的存在与21世纪中国社会对教育培养一代新人的要求严重不相适应。课题组提出了一系列反映时代发展精神、社会发展要求和个体生命发展要求的新教育理念，提出了以焕发学生生命活力、培养主动发展意识和能力，积极创造时代新文化为核心的

一系列教育价值观、学生观、教育活动观，并从理论上构建了 21 世纪需要的新人形象。这些理论探讨后来成为实验学校改革的理论纲要。

第二层面：学校教育活动改革的整体设计 课题组把学校改革研究的具体范围限定在实施九年义务教育的小学与初中，以语文、数学、思想品德课、外语等 4 门课程的教学改革和班级建设为探索性研究的重点，进行班级建设试验方案和学科教学改革方案的设计。方案中的指导思想和总体框架初步形成以后，就进入到实地改革研究，在研究中不断修改、充实和完善方案。目前除已形成了总方案外，还形成了小学语文、数学和思想品德课，中学语文、数学、外语课改革的系统方案。

第三层面：学校教育改革实践研究 课题组选择了实验学校，用滚动的方式扩展实验学校，并在实验学校中进行了上述两方面的改革实验，实现新基础教育由理论形态向实践形态转化。这种转化是由课题组与第一线教师、校长密切配合、相互启发、相互学习、积极创造而实现的。试验大胆突破了传统课堂教学模式，积极实践让每个学生在课堂上都能主动学习、参与教学，通过多方积极有效互动，使课堂教学呈现动态生成、充满生命活力的显著变化，新基础教育课堂教学的“类综合模式”也在实验过程中形成。在班级建设中，采取了小干部轮流制、岗位制及班级文化建设等多项措施、制度，把班级还给学生，实现群体合作的班集体自我创造、自我管理、自觉发展，使班级为学生的主动发展提供宽广的舞台。

叶澜教授把新基础教育的理论创新和实践探新概括为如下三个方面：

基础教育观念系统的更新 新基础教育重新界定了基础教育的本质，把基础教育看作是学生的终身学习和主动发展奠定基础，由此形成了一整套以生命观为核心的涵盖着目标、价值、对象、活动及管理的现代教育观念系统。

学校教育日常活动方式的更新 新基础教育从活动的观点出发，强调通过革新学生浸润其中的以 *课堂教学* 和 *班级生活* 为基本内容的日常实践，为每一个个体生命意识的觉醒与生命力的勃发创设良好的成长氛围和发展基础。

师生学校生存方式的更新 使师生在学校的生存方式由消极被动的适应性生存方式向积极主动、不断自我更新的发展性生存方式转化。

这一概括与前文说到的观念变革、结构变革和机制变革三方面几乎完全一致。

“新基础教育”的观念更新，是在批判性反思和现实状况调查基础上形成的，也是项目主持人长期理论研究的结晶。叶澜教授认为，“在当今的中国，基础教育要完成适合时代发展需要的转型性变革，只有某一个观念的变化是不够的，也不可能涵盖教育作为一项十分复杂和综合性的人类社会实践的全部意义。”所以在对基础教育一系列问题重新思考的基础上，形成了由“价值观”、“对象观”和“教育活动观”三个层次十大观念¹组成的新基础教育观念系统，这个系统的核心就是个体精神生命发展的理论。（叶澜，1999a，pp.25-30）

“新基础教育”的结构调整，关注的是动态的活动中的结构，而不是静态的结构。精神生命一如物质的生命，是不能离开运动而生成、离开运动而发展的，基于这一认识，研究直接进入师生在校生活的两大基本实践活动领域——课堂教学和班级生活。以课堂教学为例，除对课堂教学的时间结构、空间结构进行合理调整，还重点进行了教学内容结构和“类综合模式”的研究，实际上是在为学生营造一个广阔的精神空间。也可以说，这方面的变革是为学生精神生命的存在与发展提供更为充足更加自主的可能空间。

“新基础教育”的机制变革与其结构调整密切相关。事实上,在英文中,机制(mechanism)与结构(structure)之间也存在意义上的关联,如 mechanism 的第二义项就是“way in which something works or is constructed”。(Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English with Chinese Translation) 即“某物的作用方式或被建构的方式”。“新基础教育”对学校日常活动(课堂教学和班级生活)结构的变革,是在个体精神生命主动发展的观点支配下进行的,这一变革致力于师生在校生存方式的变更,即由消极被动的适应性生存方式向积极主动、不断自我更新的发展性生存方式转化。

尽管学校变革的内容框架大致如斯,但不同的项目研究是可以有不同的变革策略的。比如我们可以借鉴组织行为学理论中关于组织变革策略的分类,从如下方面入手:

a.以人为中心的变革策略研究,如开展学校文化建设或教师校本培训,鼓励学校教职员工重视学习、研究与反思;

b.以任务为中心的变革策略研究,如“在国家课程改革任务带动下的学校整体变革”和“以教师为主体的学校课程开发研究”两种类型,前者是“自上而下”的变革,后者是来自基层的自发的变革;

c.以组织结构为中心的变革策略研究(如机构设置的调整、组织之间关系的调整等)。

通过这些研究,可以从不同角度努力将传统的学校由“知识再生产型”组织转变为新型的、以“共享愿景、团体学习、不断自我超越以适应复杂生存环境”为基本特征的“文化学习型”组织。

四、学校变革的方法论问题

尽管我们已经开始意识到我们改革研究的对象——学校是一个极其复杂的组织系统,且运行于更为复杂的社会环境之中,单一的、局部的改革显然无济于事,但当我们试图从全局上解决越来越复杂的学校变革与发展问题时,仍不明确如何用概括力和统整性更强的方法论来指导我们得心应手地运用实验等研究方法。不少研究者似乎更偏爱用“抓主要矛盾”的思维方式从某一侧面、某一局部甚至某一要素“切入”,试图收到“纲举目张”的效果。如果说自上而下的强制性“减负”未能如愿是意料中事,那么刚刚启动的全国性基础教育课程改革(也是自上而下的改革),若不列入学校变革乃至基础教育改革的总体规划和战略行动之中,恐怕其结果同样会令人失望。学校变革由局部转向整体、系统的变革,不仅仅是范围的扩大,更是方法论的进化使然。

纵观中外尤其是西方国家近一个多世纪以来学校变革的历程,大抵出现如下几次里程碑式的转折:

1. 以连续性观点弥补二元论造成的认识断裂

从 19 世纪末到 20 世纪 40~50 年代,先后出现了以弗朗西斯·W·帕克的“帕克学校”、玛丽塔·约翰逊的“有机学校”、玛丽亚·蒙台梭利的“儿童之家”、亚历山大·尼尔的“萨默希尔学校”等为代表的又一个又一个“新”学校实验典型。这时的学校变革是以单个学校为单位的,尽管也有如“弗吉利亚课程”、“八年研究”这样的有多所学校参加的研究项目,但实验(革新)的对象只是学校教育的某一方面(如课程)。这一时期的学校变革在方法论上的特征可以概括为:

以革新的方式变革学校 从帕克学校、杜威学校、“有机”学校到“儿童之家”和萨默希尔学校,几乎都是另起炉灶、独树一帜的新学校,尽管它们的创办人都是向整个学校制度挑战,但并未深入到这个制度(体系中)去,而是把这个制度放在一边,“做”一个新的出来,显其不同,以示挑战。也就是说,他们的举动,不是改革而是革新,他们是在以革新的方式变革

学校。相应地，他们的行为，也都不是政府行为而是个人行为，尽管有时得到政府一定程度上的支持。他们做的是实践，但其在理论界的影响远远大于在实践界的影响。

崇尚研究的科学性、引入实验方法 儿童研究、学校调查和教育实验，共同构成了 20 世纪初期的教育科学化运动，而在教育实验方面，与 E·梅伊曼 (E. Meumann) 和 W·莱伊 (Wilhelm Lay) 不同的是，杜威关心的是整个教育学的更新，实验是用以检验他的理论假设的一种工具；梅伊曼和莱伊关心的是开辟实验教育学的新领域、证明学校实验的重要性，实验在他们手上是解决学校教育实际问题的工具。然而，倘若以严格的标准衡量，杜威学校的实验，完全不是自然科学研究中的那种实验。按当代教育实验学家的观点，只有满足“随机分派被试”、“完全控制误差来源”、“系统操作变量”这三条要求，才称得上真正的实验。如果拿今天的这三条标准去衡量昨天的杜威学校实验，大概它连“准实验”都够不上。然而，杜威认同的不是表面的细节上的规范，而是实验方法所蕴涵的深刻的反省思维方法和实证主义态度。在杜威看来，实验方法作为获取知识和确保它是知识而不只是意见的方法，既是发现又是证明的方法，这种方法的发展乃是造成认识论的改造的最后一个力量。没有实验，我们的信念不过是一些假设、理论、暗示和猜想；而思维的实验方法表明思维是有效的，思维之所以有效，正是因为对未来后果的预测是在当前情况的全部观察基础上提出的。

改善线性思维方式、超越二元对立 杜威认为社会上的种种分离和对立如富与贫、男和女、贵族与平民、统治者与被统治者、劳动和休闲、实践活动与智力活动、人与自然、个性与联合等造成了连续性的破裂，(杜威, 1916, pp.338~39) 这些割裂在教育制度上留下标志，整个教育制度就成为多种目的和程序的积淀器，各种分割的因素和价值关相互牵制，保持平衡的均势状态。杜威从认识论角度分析了各种对立的观念，如：经验认识与理性认识；外部的、客观的知识与内部的主观的知识；主动的认识与被动的认识；理智与情感……他指出所有这些分离现象的顶峰表现是：知与行、理论与实践、心灵与身体。(杜威, 1916, pp.349—52)，这些二元对立的观念显然是站不住脚的，需要用连续的观念替代分离的观念，并阐明一种新的认识论来取代机械的割裂的二元论。生理学、生物学、心理学以及科学实验方法的进展，为我们提供了制订和表述这种认识论所要求的特殊的理智的工具。(杜威, 1916, pp.352~55)

杜威把“经验”一词中所包含的行动与思考的初始同一性揭示出来，并要求回到经验，也就是“回到原点”，这就从思维前提上破除了认识论上的行动(实践)与思考(理论)的二元对立。杜威批评身心二元论把学生看作求取知识的理论的旁观者，“学生一词，几乎是指直接吸收知识而不获得从事有效经验的人。所谓心智或意识，和活动的身体器官隔离开来。”这样一来，“活动和使我们认识经验意义的承受活动结果的紧密结合被破坏了；结果我们有了两个断片：一方面是单纯的身体活动，另一方面是靠‘精神’活动直接领会的意义”。(杜威, 1916, p.149) 杜威关注行动与结果两方面的结合而产生的有意义的经验，甚至说“一盎司的经验”胜过“一吨理论”，“因为只有经验中，任何理论才具有充满活力和可以证实的意义”。(杜威, 1916, p.153) 怎样使儿童不断地获得有意义的经验呢？杜威指出的路线是“做中学”，也就是在行动中刺激思维、预期活动结果即尝试“一种建设性的或试验性的解决方法”。(杜威, 1916, p.161) 杜威的这一方法论思想反映在他的学校变革策略中，就是以主动作业如园艺、纺织、木工、金工、烹饪等作为连接学校活动(科目)的中心，把学校本身建设成为一个社会生活的形式。(杜威, 1916, p.216)

2. 以“结构—功能”方法和“系统科学”方法论超越线性思维方式。

从 20 世纪下半叶开始，教育研究的发展出现如下趋势：研究方法从偏重实证向综合化方向发展；研究范围扩大，向着现实化和结构化方向发展；研究的相关学科拓宽更新，反思意识加强。(叶澜, 1999b, pp.85~88) 值得注意的是，人们对研究对象的反思加强了。比

如伊里奇对“学校化社会”的批判虽然来得十分突兀，却也振聋发聩、引人深思。20世纪50-80年代的变革的方法论主流是趋向系统思维。北美西欧部分国家在教育变革上较为著名的有由欧洲经济合作与开发组织（缩写OECD）运用系统模式进行PRDD模式研究，（PRDD是“计划、研究、开发、普及的教育改革阶段模式”的缩略语）比较微观一些层次则有发生于学校内部的课程、教学和学校管理的变革等技术性较强的例证。还有如前所述的著名报告《学会生存》则是将学校及其功能置于学习化社会的大背景下重新加以审视。

这一时期学校变革的方法论进展主要是以“结构—功能”方法和“系统科学”方法论超越线性思维方式。杜威虽然反掉了二元对立，但他仍未摆脱线性思维的束缚，因为他的连续性原则只是对“线段”破裂的一种“修补”。在系统科学方法论框架下的“第五项修炼”（参见彼得·圣吉，1995）所提倡的“系统思考”，把线状思维变为“环状”思维，即强调了“反馈回路”，提出了由系统思考语言来表达的系统基模，它由“增强的回馈”、“反复调节的回馈”和“时间滞延”三个元件构成，从而使企业管理者们开始学会用这些基模“观察环状因果的互动关系，而不是线段式的因果关系”，“观察一连串的变化过程，而非片段的、一幕一幕的个别事件。”质言之，通过系统思考更清楚地看见复杂事件背后运作的简单结构，从而使人们认识和行动的对象不再那么复杂。在这一时期的教育改革领域中，对事物和现象予以整体关照的思维方式也越来越受欢迎，具体表现是人们越来越关注社会和学校系统内外各要素、各部分之间的复杂的相互联系。宏观的教育改革一般在结构—功能论指导下着眼于社会均衡机制建设，而微观领域中一个个学校的变革则通过激发学校内在动力、调整学校内部结构追求学校的质量和效益。OECD进一步把PRDD过程划分为“问题的确认和限定、改革计划的制定、改革的计划和开发、实验、评估和修订、普及和推广、实施等7个阶段，并以此概括了英格兰、威尔士、挪威、加拿大、美国新泽西等国家和地区的教育改革阶段模式。OECD的研究还以系统观点概括出三种教育改革实施战略，即：政治—行政战略、经验—合理性战略、规范的—再教育战略。（参见吴忠魁、张俊洪，1988，pp.133-37）而根据帕斯通（R. G. Paulston），前两种战略着眼于社会均衡，第一种则指向社会冲突。“改革的冲突理论通常强调不同利益集团的作用和改革的组织条件”，“强调改革需要权力—强制策略。”（波尔·达林/Per Dalin，1978，pp.73—74）显而易见，权力—强制策略就是政治—行政战略。（在波尔·达林这本书的中译本中，“经验—合理性战略”译作“理论—经验策略”）

3. 认识学校教育的复杂特性，走向非线性思维

进入20世纪90年代以来，学校的变革研究可以说是进入了一个在复杂科学方法论思想引导下的对研究对象和研究方法整体进行较为深刻反思的时期。加拿大学者迈克·富兰的著作《变革的力量》一书较为集中地反映了这时的反思。西方教育在经历了对60年代课程改革、开放式学校及个别化教学等雄心勃勃的改革计划的极度失望之后，度过了一段时间的沉默和修修补补，直到80年代初，也就是美国的那份著名报告《国家处在危机之中》发表。越来越多的看法倾向于进行更为广泛的改革，而不是“笨手笨脚地作些修补”。富兰认为要抓住问题的核心，对教育变革需要一个新的思维方式，需要有“头脑的根本改变”。如果没有观念的变更，就会出现“一个不断改变的主题和一个持续保守的系统并存的局面”，那么任何变革的尝试将导致排异或表面化，最多也不过是眼前的小小成功。作者试图在书中探讨如何使教育系统成为一个学习的机构，善于对待变革，就像正常工作的一部分那样，并非与最新的政策有关，而是作为一种生活方式。“我们需要学习机构的理由是因为发现了在复杂的体制下变革不会是一帆风顺的，它充满着意外的情况。”不过，新的思维方式能够帮助我们“对待不可知的事物”。（迈克·富兰，pp.8-11）作者对教育的道德目标复杂性的分析，对变革过程复杂性的方法论启示的提炼，对学校作为学习型组织如何把冲突和差异看作朋友、如何实现内外部良好的互动与合作，都显示出他对复杂性理论较为深刻的理解和独到的运用。

企业界受系统科学方法启示而提出的环状思维方式，无疑是对线性思维方式的超越，但

它仍然不能彻底地解释世界。最有希望更好地解释我们每天浸润其中的复杂世界的，是正在兴起的复杂性科学方法。复杂性科学不把事物的运动和变化简单地看成是线性运动或只是在头脑中补充调节回路而成为“环状运动”，也不是把事物发展、运动变化的方向看成是固定的唯一的。复杂性科学方法论相信构成事物的诸多因素是相互锁定、相互作用、动态生成，进而产生（或涌现）出多种可能性的，把握事物发展变化的方向就意味着在几乎是无限多样的可能性中做出选择，一旦选定某种可能性，其他可能性则退隐。随着事物的进化、发展，新的可能性又不断涌现。在相互关照之中作出判断和选择，可以说是驾驭复杂事物的基本思维方法。

如果我们承认学校就是一种复杂系统，就不能不承认复杂性科学研究从方法论上给了我们如下一些重要的启示：

- 充分认识学校变革的道德目标、变革过程的复杂性；
- 关注变革进程中的相互锁定之“网”，在互动生成中把握发展的可能性；
- 从组织成长的角度探讨变革进程中学校内外部的合作问题。

这无疑有助于我们从宏观上理清思路，进而寻求更能适应学校系统特性的研究方法体系及方法论。

结束语：反思与探新

回首近 20 多年来，我国学校变革在方法论上也是不乏成就的，如从学校这一研究对象的特点出发重新界定了实验法，不再拘泥于经典物理学实验的“科学标准”；引进系统科学方法论、强化了在学校层面上进行变革的整体意识，如中小学整体改革实验和主体性教育实验等等；多学科地拓展研究视点，将哲学方法、科学方法和艺术方法综合地运用于学校变革研究，如新基础教育实验。但从总体上看，仍然存在如下方法论上的缺失：一方面对唯科学主义的“迷信”挥之不去，如预设的套路、线性的因果分析等等几乎已成习惯，另一方面又时时感到研究的实证精神不足；津津乐道于整体性、系统观，但实际运用上仍停留于一般原则。

基于学校变革历史的反思，试对其方法论的范型作一番新的探讨。

首先我们可以从多学科视角透视学校变革。从哲学视角看，学校变革是一种思想变革；从社会学视角看，学校变革是多股社会力量的较量；从管理心理学（或组织行为学）视角看，学校变革是一种组织变革；从政治学视角看，学校变革是一种权利的再分配。如果我们不把这种透视从某一角度将其绝对化，就不至于陷入还原论的误区。然而，对学校这样一个极为复杂的对象，仅有一两种视角是不够的，虽有多种角度却缺乏统整也是不行的。

然后是确立学校变革的方法论取向。不避简单化嫌疑地归纳，大致有如下几种基本的方法论倾向：（1）实证的倾向，强调“假设—验证”程序；（2）解释学的倾向，强调“共同体验、相互理解”；（3）行动反思的倾向，强调行动者成为反思的实践者。

在认识学校变革目标和过程复杂性的基础上，上述方法论倾向的积极意义也就突显出来，如：

——从复杂性科学视角理解，假设是对多种可能性“如何涌现”“涌现什么”作出假设，以便相互比照、作出选择；验证也不是为了证实“唯一解”而是发现“可能解”、“最佳解”。

——通过“体验”和“理解”，研究者关注研究对象——教师、学生的“学校生存方式”，产生更多的“同情”与“默契”。

——倡导实践中反思、实践后反思和为实践反思，但不拒绝有计划、有构想、有外来力

量指导下的“实践—反思”。

整合以上积极意义,学校变革方法论的一种可能的取向就将是:“构想—实践—反思”。

参考文献

- [1]包心鉴(1996).《论中国社会转型时期的政治发展》[J]《政治学研究》1996年第1期。
- [2][美]约翰·杜威(1900).《学校与社会·明日之学校》[M]人民教育出版社1994中译本。
- [3][美]约翰·杜威(1916).《民主主义与教育》, [M]王承绪译,人民教育出版社1990中译本。
- [4][加拿大]迈克·富兰(2000).《变革的力量——透视教育改革》(Michael Fullan: Change Forces/Probing the Depths of Educational Reform)[M]中央教育科学研究所、加拿大多伦多国际学院译,科学出版社2000中文版。
- [5]联合国教科文组织国际教育发展委员会编著(1973).《学会生存》[M]教育科学出版社1996年中译本。
- [6]刘世军(2000).《社会转型期的中国政治体制改革》[J]《上海社会科学院学术期刊》2000年第1期。
- [7][美]彼得·圣吉(1995).《第五项修炼——学习型组织的艺术与实务》[M]郭进隆译,上海三联书店,1998年中文版。(Peter Senge: The Fifth Discipline 1995)
- [8]石中英(2001).《知识转型与教育改革》[M]教育科学出版社。
- [9]Susan F. Semel (1998). Schools of Tomorrow, [J]Schools of Today.
- [10]吴忠魁、张俊洪(1988).《教育变革的理论模式》[M]四川教育出版社。
- [11]叶澜(1996).《世纪之交中国学校教育文化使命》[M]《教育参考》1996年第5期。
- [12]叶澜(1999a).《“新基础教育”探索性研究报告集》[C]上海三联书店。
- [13]叶澜(1999b).《教育研究方法论初探》[M]上海教育出版社。
- [14]叶澜(1999c).《把个体精神生命发展的主动权还给学生》《面向21世纪我的教育观(综合卷)》郝克明主编[C],广东教育出版社。
- [15]张斌贤(1998).《社会转型与教育变革》[M]湖南教育出版社。
- [16]郑杭生、冯仕政(2000).《中国社会转型加速期的义利问题:一种社会学的研究范式》[J]《哲学研究》2000年第3期。
- [17][挪威]波尔·达林(1978).《教育改革的限度》[M]重庆出版社等,1991年中译本。(Limits to Educational Change. New York 1978)

Society transforming and school reform

YANG, Xiaowei

Institute of Schooling Reform and Development (ISRD), East China Normal University (ECNU)

Abstract: We are now in an era of society transformation, education is under huge pressure to take steps to change itself in order to adapt to new social conditions. We argue that the essential of social transformation is new dynamic balance, and the mission of school reform is to form a learning society. Taking New Basic Education Project as a case, we discussed the content of school reform in our country and issues of methodology in this process.

Key Words: society transformation, school reform, methodology, New Basic Education Project

收稿日期: 2001-12-20;

基金项目: 教育部人文社科重大项目基金资助

作者简介: 杨小微, 男, 湖北人, 华东师范大学基础教育改革与发展研究所教授。

¹ 十大观念即教育价值观方面的“未来性”、“生命性”和“社会性”，教育对象观方面的“潜在性”、“主动性”和“差异性”，教育活动观方面的“双边共时性”、“灵活结构性”、“动态生成性”和“综合渗透性”。