

# 教育问题的划界

——兼及教育改革的理性

◆ 刘庆昌

[摘要] 从“教育问题”这一语词的分析中可知:教育问题须先是需要我们运用理论思维和工程思维获取方案解决的;其次须是发生和存在于学校教育场域的,而且问题所涉的“教育力”是教育者产生或可控制的。教育问题的基本类型是教育理念问题、教育操作问题和教育环境问题。在理清教育问题的基础上思考教育改革,其性质和结构就会在我们的意识中变得清晰起来。就其性质来说,教育改革无疑是使教育从“现有”到“应有”的创造性的社会行动;就其结构来说,就是教育理念更新、教育技术革新和教育环境改良的有机联系。

[关键词] 教育问题;教育改革;教育理念;教育操作;教育环境

[中图分类号] G40-01

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808(2023)05-0049-07

教育领域因其特殊的文化传承功能,在社会变迁过程中具有相对的保守性,但同时又会因其具有文化引领功能而对社会发展的需要和趋势具有一定的敏感性,因此也可以说教育领域最容易体现社会运动中的冲突,从而使其内部通常充满张力,若去整体地感觉,其状貌则是有序、平和却又不失其内在的活力。然而,这只是一种常态,当具体社会发展到某个特殊的阶段,教育领域所呈现出的就不见得是一种平衡,既可能是保守性的一面占上风,也可能是对社会环境的敏感性占据优势,从而表现出它在特定时期的个性。就我国来说,自改革开放以来,教育领域便开始活跃,从微观层面的课程与教学到宏观层面的教育体制,改革的浪潮可谓风起云涌。从某种意义上甚至可以说,哲学意义上的“主观辩证法”在教育领域逐渐形成了对“客观辩证法”的压倒性优势。拥有过多发展诉求的人们,把他们对教育的期望热情地转化为行动的逻辑,其结果就是从课堂到学校再到一地方的、不同性质的教育改革,如星星之火渐成燎原之势。至20世纪末,教育领域的改革探索已经形成目标趋同、手段多元的局面,这客观上为21世纪以来的整体性教育改革奠定了社会和文化基础。仅就基础教育领域来说,为适应社会进步和深化素质教育的需求,2001年6月,

教育部颁布了《基础教育课程改革纲要(试行)》,开启了“新一轮基础教育课程改革”(俗称“新课改”),其终极理念是“为了中华民族的复兴,为了每个学生的发展”。自此以后,改革便成为中国基础教育的基本色调和背景,尽管处在其中的人们并不一定深谙改革之道,但改革与他们则如影随形。在教育文化意义上,改革一方面携带着颇具时代性的教育观念和方法,另一方面则携带着天然的道德优势。这便意味着,如果有人对教育改革持消极的态度,那就不仅是专业上的不精进,更是思想上的不进步。在这样的大背景下,改革一事逐日演化为一种超越的力量,改革一词也逐日成为能带来希望的行动集合。教育领域有了问题,无论在观念上,还是在行动上,改革都会随之而来。这种逻辑中当然内含积极的心向和能动的意志,但也可能是一种无涉深度的社会性本能,因为现实中的改革者常常并不感兴趣于改革的本质,只不过是把一切追求有效的行动都归入很像是正概念的改革之中。本文实际上是要表达以下的意思:即便一代人始终处于改革的过程中,也可能对改革不甚了了。宏观意义上的教育改革是要满足某种外在需要的,但这一层意义对改革者来说可品味而不可操作;中观和微观意义上的教育改革是要解决问题的,但教育者对

刘庆昌/山西大学教育科学学院院长、教授,博士生导师(山西太原 030006)。

这一层意义又是重操作而不重品味。其现实的结果是，教育改革虽然与教育问题的解决无法脱离，但人们对教育问题、教育改革以及两者之间的合理联系明显缺乏理性认知，以致真正意义上的教育改革难以善始善终。出于提升教育改革理性程度和成功概率等方面的考虑，我们有必要从教育问题的划界出发，探明教育问题与教育改革之间的关系，并进一步揭示教育改革的理性，相信这样的工作对于教育改革的理论和实践均会有促进作用。

## 一、教育问题划界的思路

应该说教育问题的划界至今也没有成为教育理论研究者关注的问题，这至少反映出两个方面的信息：一方面是教育实践中的探索多关心具体问题的技术性解决；另一方面是教育理论研究虽然在终极意义上是为教育实践服务的，但在研究过程中却使实践的兴趣缺席，以致理论研究中的教育基本上是被抽取主体、情境和行动细节的概念。因而，虽然人们也原则性地知道教育实践的探索需要从具体的真问题出发，但在实际的探索中并没有对具体问题进行理性审视的习惯。也许有少数的探索者会产生对问题进行理性审视的愿望，但当他们想从理论上寻找必要的依据时，又会发现教育理论研究并不能满足他们的需要。即便有一些相关的思考，只要不能进入学术教育的常规性内容之中，对实际的教育实践探索仍然不具有实质性意义。近来有研究者谨慎地指出，“在教育研究领域，对‘问题’的关注尽管不算太多，但还是有一些研究对教育问题的内涵、分类和提出方式等方面进行了专门探讨。”<sup>[1]</sup>但问题是，这样的探讨远未转化为某种共识，那它对于学术教育和实践探索的价值还是不能实现。所以，即使仅为了推进这一转化过程，我们也有必要在理论上重视教育问题的划界。教育问题的划界是要做什么呢？简而言之，就是要为教育问题划定一个边界、确定一个范围，其核心的追求是要把教育问题和其他问题区别开来。而做这种区别的并不只是要满足理论认识上的需要，而是要让实践探索者清楚自己能够有所作为的边界，从而当面对教育问题的复杂性时不至于怀疑自己的能力进而产生消极悲观的情绪，客观上也就提升了教育实践探索的理智水平。如何对教育问题进行划界呢？理论上的操作就是要对教育问题进行界定，

也就是要给出一个“教育问题”概念的形式逻辑定义，并进一步从其定义中析出教育问题的标准。因为只有根据一定的标准，我们才能判定一个具体的问题是不是教育问题。

我们当然可以基于直觉给出一个教育问题的定义，继而对其合理性进行说明和辩护，但这种方式通常更适合于一个新生的概念，对于教育问题这种待界定的熟概念，我们还是不妨从语词的分析入手，并尽可能深入到相关的语境之中，在此基础上再做规范的形式逻辑工作。从“教育问题”这一语词中，我们可以直观到两个基本的要素，即问题和教育。这里的“问题”，借助于英语中的相关词汇，它首先不是“question”，因为“question”是属于认识上的疑问和困惑，也就是需要“解答”(answer)的问题，它所引发的是寻求、追问等认知活动，其消失的标志是答案(answer)的出现；其次，它也不是“issue”，因为“issue”是作为人们谈论、讨论或考虑内容的主题，在具体的语境中仅具有语言学的价值而没有认识论的价值。那么，结论就显而易见了，我们所说的“教育问题”之“问题”，只能是“problem”，它属于人们在实践和行动中触碰到的障碍。这种障碍的最终消除不可能不牵涉人的认识，但就其矛盾的主要方面而言或就其性质而言是实践的、行动的和偏重于技术操作的问题，其最终消除的标志是方案(solution、plan)的出现，它所引发的是理论思维和工程思维的相互作用。进而言之，“教育问题”之“问题”属于实践问题而非理论问题。具体到教育实践问题，有研究者认为其内涵可以概括为：“教育实践问题的实质是作为思维结果对教育实践的疑问；教育实践问题的内容是有关教育实践的理想与现实的差别；教育实践问题的产生过程是对教育实践的理想与现状的差别进行比较而得出疑问。”<sup>[1]</sup>这一认识的核心有二：一是教育实践问题并非自在教育实践之中，而是人理性反思的结果；二是教育实践问题与“教育实践的理想与现实的差别”相关联。这一认识无疑是深刻的，已经揭示了教育实践问题的认识与操作的复合性质，更重要的是能够视其为教育实践探索者理性反思的结果。如果联系教育实践探索的实际，我们还可以对教育实践问题的内涵做进一步的补充，把教育活动中的技术难题纳入其中，但同时需要附加一个说明，即这种技术难题的实质是某种理想的理念形式难以转化为操

作性的现实。只有这样，教育实践的问题才能够与以行动方式存在的实践探索者在思维上对接起来。

“教育问题”一词中的“教育”因“教育问题”之“问题”的实践特征，也不是一个抽象的符号，而是主要具有两种意义：一是表达一种被称为教育的场域；二是表达一种被称为教育的性质。

首先探讨教育问题发生和存在的教育场域，实际上是要追究什么范围内的问题属于教育问题。为了方便论述，我们暂且把教育场域表述为以教育活动为主题的时空域，进而教育问题也就是发生和存在于教育场域的问题。但回过头来，我们还是需要对教育场域做专门的阐释，毕竟场域并非一个有主题的日常时空区域，它作为皮埃尔·布迪厄社会学理论的重要概念，更在指代一种社会关系的空间构型。其教育学的意义“是指一种广泛存在于人们日常生活中并形成于特定的人及其行为实践的，以教育力构成意义或功能区分的时空构型”<sup>[2]</sup>。对这一界定做操作性的转换，教育场域仍然是一种时空结构，但这个结构的构成要素并不是物理学及数学意义上的维度组合，而是不同来源的“教育力”所交织而成的关系网络。由于“教育力”在现实中既可以来自具有自为特性的教育者，也可以来自相对自在的其他人员和事物，因而站在教育实践探索者的立场上，教育场域只能是他们自己可以产生和可以控制的教育力所构成的关系网络。这同时就意味着，如果不去考虑教育实践探索者的立场，作为教育场域实质的关系网络，可以是没有限定条件的人与人、人与自然、人与社会以及人与文化的综合实践关系。然而，这样的理解只是满足了理性周全的需要，如果不做进一步的处理，反倒会使教育场域变得神秘。尤其对于学校里的教育者来说，我们不妨在形式上牺牲一些严谨，直接把作为教育问题容身之所的教育场域限定在人与人及人与环境的综合实践关系之中，这无疑也只是权宜之策。进一步分析，这里的人与人是一个复合关系整体，内含教师和学生、学生与学生以及教师与教师的关系。其中，教师与学生的关系承载着最基本的教育关系；学生与学生的关系既可以承载类似相观而善的次要教育关系，也可以作为学生个体最切身的社会环境；而人与环境的关系则承载着学校里的“社会教育”，由人际关系、制度、纪律和

特定的仪式构成的学校文化当然就是“社会教育”力量的源泉。从而，作为发生和存在于教育场域的教育问题，其操作性的内涵即是发生在教师与学生、学生与学生以及学生与学校文化关系中的问题。

其次探讨教育问题的教育性质，实际上是要追究具有什么性质的问题才算是教育问题。结合教育场域来思考，我们不难意识到以下两种情况。一是有些问题感觉上发生和存在于教育场域却不是教育问题，因为问题不具有教育的性质。例如，近年来备受人们关注的校园欺凌就发生和存在于学校内部的学生与学生之间，但很显然不能说这是一种具有教育性质的问题。基于经验，我们都能够把校园欺凌与人性的弱点、社会精神文明的不足等因素联系起来。法国国民议会2021年12月通过《反校园欺凌法案》草案，力图通过刑事手段完善现有的校园欺凌的应对举措<sup>[3]</sup>，从这一信息我们也可以推知人们已经充分认识到校园欺凌问题已经在性质上超出教育的边界。二是有些问题发生和存在于教育场域之外却属于教育问题，因为问题具有教育的性质，或者至少是教育不力的后果。例如，社会各领域专业人员的创造力普遍不足，表面看来是他们个人的素养和能力问题，但谁又能否认这一问题与各级学校教育的失能高度相关呢？学校工作人员当然也可以把自己的失能归咎于学校以外的因素，果真如此，那反过来又恰恰说明发生和存在于学校中的问题不必然是教育性质的问题。依据我们对教育场域的理解，可以认为教育性质的问题是教育力及其作用实现中的问题。而对教育实践探索者来说，我们还有必要把“教育力”限定在他们可以控制的范围之内。

之所以要把“教育力”限定在教育实践探索者可以控制的范围之内，是因为从教育只能是社会的教育，即使它被制度化为专门的工作领域，也只是具有相对的独立性。如果我们通过思想实验把它再还原到日常生产和生活之中，就能明了被独立出来的教育与它的母体仍然血脉相连。但值得我们注意的是，这种原始的关系在专门化教育的历史运动中逐日隐匿，并最终使学校教育实践者无形中承担了过多的责任，仅当他们在具体的问题解决中显得力不从心时才在归因过程中意识到教育问题自身的复杂。更值得注意的是，现实中的教育改革往往并非学校工作者自觉发起，

真正的发起者其实是隶属于社会治理系统的教育行政决策者。很显然，教育行政决策者的立场具有双重性质，行政的思维决定了他们自然会将教育的改进作为社会发展的手段。虽然在教育改进上行政决策者必然会借助专业的力量，但非专业的思维还是会让他们过高估计教育的力量。同时，热情参与教育改革决策的专业人员也会在与行政决策者的互动中生成新的、浪漫主义的立场，具体表现为他们过于相信教育专业上的努力在解决复杂性问题上的作用，并进一步相信教育实践中的问题根源在于实践者的认识。他们在这一点上很像青年时代的马克思，“一度信奉费希特的主观辩证法，把‘应有’和‘现有’的对立视为历史发展的动力”<sup>[4]52</sup>。如此，教育的改革者自然更容易认同主观的和否定的辩证法，无意中则会把“现有”教育中的历史积淀视为障碍，在实践的过程中就表现为激进，并把改革的不如意归因于无法脱离传统的、“现有”教育者的不足，唯独忽视了他们借助改革要解决的教育问题很可能不全是或不是教育的问题。

## 二、教育问题的范围

依据我们划界的思路，具体的问题须先是需要我们运用理论思维和工程思维获取方案解决的，其次须是发生和存在于学校教育场域的，而且问题所涉的“教育力”是教育者产生或可控制的。符合了这些条件，我们就可以判定一个具体的问题是否为教育问题。若有具体的问题不能符合以上所有的三个条件，就不是完全的教育问题，只能说与教育者及其可控的教育要素与过程有关。如果一个具体的问题基本不符合以上三个条件，那就不属于教育问题。应该说，关于教育问题划界的基本原则和标准问题至此就得到了理论上的解决，但这对于教育实践探索者和改革者来说还是不够的，还需要在此基础上结合教育的实际，进一步指出教育问题的基本内容，这样才能够对他们起到实际的指导作用，为此，便需要借助于一定的思维框架，对教育问题进行类型的划分。我们知道划分是依据一定的标准对对象进行的逻辑分类，因划分的标准并非唯一，且理论上无需穷尽，因而人们在实际的划分中通常会根据使用的原则确定划分的主要标准。考虑到教育问题的实践特征和教育场域中的多元关系，我们拟选择“系统-环境”“目的-手段”“理念-操作”

三个范畴结构作为划分的框架。“系统-环境”是对教育整体基于主客分离式的格式化，相当于对教育进行生态学的观照，由此可以解析出教育活动系统问题和教育活动环境问题；“目的-手段”是对教育活动系统基于主客分离的格式化，相当于对教育进行工程学的观照，由此可以解析出教育活动目的问题和教育活动手段问题；“理念-操作”是对教育活动主体基于主客分离的格式化，相当于对教育进行认识论和实践论的观照，由此可以析出教育理念问题和教育操作问题。通过三种解析思路和结果在意识中的互参，可以获得以下基本的教育问题项目。

第一，教育理念问题。换言之，即是指教育者的价值哲学问题，也就是人们通常所说的认识问题或观念问题，从教育理念上可以知道一个教育者对自己要做的教育这件事情是如何想的。以往人们总说“教育要改革，观念要先行”，这是因为人是具有理性的实践主体，他们的行动方向和方法总是由一定的认识所支配的。其深层的道理是“每个社会的力量归根到底是一种精神力量，我们只能被认识所解放。所以，如果主体意识发生重大的决定性变化，整体的所有其他因素都会发生变化”<sup>[4]49</sup>。教育者的价值哲学问题亦即教育理念问题，一般体现在他们的教育目的的认识和教育行为原则上，这两者之间在教育理性成熟的教育者那里具有内在的一致性。如果我们发现实际的教育中存在两者不完全具有内在的一致性，那就说明教育者的教育理性尚未成熟，也可能是他们的日常思维习惯对专业的行为产生了干扰与冲击。需要说明，教育者的教育目的的认识，在这里并不是要说他们对制度化的教育目的的认知性掌握，而是他们在具体环境中实际具有并发挥效用的教育目的观；教育者的教育行为原则也是指在他们处理教育中的认识、伦理等事情时实际遵循的认识论的和伦理学的原则。现实中的教育改革往往都是从教育理念的改造入手的，改革者一定发现了教育理念的“现有”和“应有”之间的距离或冲突。

第二，教育操作问题。这是指教育者在实际的教育工作过程中是如何做的。一般来说，除非是有个人的非理性考虑，理性的人总会把自己的工作理念贯彻到他的工作操作之中，但这只是一种理想的和标准化的思维运演。须知一个人即便具有了言行一致的意志和知行合一的理想，也不

必然能使他的实际工作臻于完美，根本的原因是理念与操作、认识和行动虽然具有内在的联系，却是两个完全不同的运动系统，各自运行的逻辑及所需的主体能力也截然不同。正因如此，我们才能理解人类各个实践领域存在的纸上谈兵，工程和技术也因此才有了用武之地。那么，教育操作问题的具体内容是什么呢？基于对教育的行为学分析，结合历史上的教育学家对教育活动的认识，可以把教育操作划分为教学、训育和管理三个领域<sup>[5]</sup>，进而教育操作问题在内容领域的维度也就是：教学操作问题、训育操作问题和管理操作问题。其中，教学操作问题依其复杂程度可以分为教学方式问题、教学方法问题和教学模式问题；训育操作问题依其方式特征可以分为教导问题、示范问题和训诫问题；管理操作问题依据意图特征可以分为：组织操作问题、控制操作问题、评价操作问题和奖惩操作问题。如上的分类并不十分严格，主要说明一种思维的方向，重在启发更进一步的探索。

第三，教育环境问题。形象地说，它是指可以影响教育主体理念和操作的外在因素的数量和质量特征。这一方面的问题通常会被理论研究者忽略，仅当他们对具体教育改革的失利进行反思性归因时才会充分意识到。暂且不论教育改革者和教育实践探索者能否有效控制，教育环境如果出了问题，无论他们的教育理念及其支配下的操作如何符合专业的标准，都难以实现初衷。这也说明教育改革和教育实践探索不可能在真空中进行，它的成功不可能只是指理性推演意义上的成功，它的失利一定是在具体环境下运行的失利。因而，立足于现实，教育改革者和教育实践探索者，在改革和探索的初始，就应该把自己的理性运演置入具体的物质与精神环境之中。只有这样，他们才能自觉降低改革与探索的理想主义程度，也才能用系统的思维筹划改革与探索。具体而言，教育改革者需要根据具体教育环境的素质，合理确定改革目标的高度和实施改革的力度，或是把教育环境的素质改善合理纳入改革计划，并根据改革所需的标准条件对教育环境进行评估与建设。教育实践探索者，因其性质更偏于寻找规律的认识者，则需要自觉意识到客观环境对教育主体理念和操作的制约作用，以避免对教育理论和主体能力不必要的怀疑。那么，教育环境问题究竟是

什么样的问题呢？根据环境的物质与精神二元性质，教育环境可以在理论上分为教育物质环境和教育精神环境。进而言之，教育物质环境的素质，主要指必要物质条件的有无和是否切合于教育活动的需要；教育精神环境的素质，由近及远主要指教育主体所在的同伴群体的主流价值观、所在组织即学校的专业性制度和组织管理风格。至于教育行业及整个社会的精神文化状况，虽然在理论上不应当忽视，但因其明显超出教育改革者和教育实践探索者的控制范围，实际上不必做过多的考虑。

### 三、基于教育问题划界的教育改革理性之思

在理清教育问题的基础上再来思考教育改革，其性质和结构就会在我们的意识中变得清晰起来。就其性质来说，教育改革无疑是使教育从“现有”到“应有”的创造性的社会行动，其具体的作为则指向教育理念、教育操作和教育环境。恰好读到钟启泉作为新课程改革的当事人对这场改革的科学反思，从一个侧面印证了教育改革的逻辑及其与教育问题范围的内在联系。钟启泉教授的文章从认知心理学角度分析了“新课程改革”<sup>[6]</sup>，分别呈现了“学力目标的刷新”所内含的现实向理想的运动和“教学范式的转型”所内含的传统与变革的张力，并描述了教师形象在改革过程中的重塑。分析这篇文章，我们首先能够知道教育改革发生和存在于超越现实走向理想的途中，而其本质是基于传统并指向传统的变革。其次，能够意识到以解决积重难返的问题为目的的教育改革一旦落地，就必然逼近教育主体的理念和操作，这在钟启泉教授的文章中分别具体表现为学力目标（理念）和教学范式（操作），因为“中小学在学力目标的刷新与课堂教学的现状之间存在着巨大的落差”<sup>[6]</sup>。钟启泉教授的反思具有鲜明的学术性和学理性，清晰而理性，我们在此基础上可以再加上对教育环境的考虑，这样，教育改革的理性也就基本完善了。改革无论怎样也是一种社会运动，而不是纯粹的专业行动，它的不纯粹某种意义上也算不得瑕疵，恰恰说明现实与理想、传统与变革在历史的运动中是连续而非断裂的。如果在纯粹理性的作用下淡化甚至忽略了这一点，那么新锐与传统、理想与现实就很容易走向对立，

更值得注意的是曾经的改革者很可能因此而回避现实，进而形成或自负或无奈的两极心态。

教育改革对现实的自觉和显然超越，决定了教育改革者很自然具有理想主义和浪漫主义的性格。这是一道彰显着希望的靓丽风景，却也蕴含着稍纵即逝的可能，而为了教育的整体利益和未来，我们还是需要在崇尚改革者的理想和浪漫的同时提升教育改革的理性。切莫以为这只是一种貌似有理性的提醒，它直接关联着我们对教育改革的辩证认识。有了较为完整的教育改革理性，我们的教育改革行动才能够少有一些不必要的模糊，少犯一些不必要的错误，我们的改革者才能够多有一分必要的自信和坦然，并多有一分对教育改革进行判断与反思的能力。要获得这样的效果，教育改革者就必须形成自己的教育改革哲学，具体要对以下问题形成自己的答案：教育的本质是什么？教育的对象是什么？教育的作为是什么？教育的评价标准是什么？

教育的本质与教育的目的是具有内在一致性的，这是因为人文实践本身就是一种价值性实践，其中必然内含人的希望和追求。也正因此，教育本质论在很大程度上也成为目的论的教育本质论，能够摆脱目的性的人文实践本体观必定是一种虚妄。基于此，教育改革，就其本质而言自然是一种以具体的教育理想为旨归，且只能从现实出发的，追求进步和发展的创造性行动，它接受教育希望或“应有”的引领，要对有问题的“现有”教育进行有意识的改造。当然可以说改革是一种冒险，从而需要改革者的激情与勇敢，但只要对改革的对象、范围和限度拥有理性的认知，那么改革可能带来的风险就能被降低到较低的程度。具体到教育改革，根据我们对教育问题划界的认识，便能明确改革的对象即是教育理念、教育操作和教育环境。

对于教育理念，改革者只能同时在两条路线上用力：一是对“现有”的教育理念进行理性的批判，以揭示其内在的局限及其与“应有”的教育理念之间的间距和冲突，实际上是对“现有”的教育理念实施解构；二是对“应有”的教育理念进行理性的阐明和辩护，以显现其内在的正当与进步性质，实际上是对“应有”的教育理念实施宣扬。改革者在这一领域的追求是要最终以“应有”的教育理念替代“现有”的，其性质应

该属于思想上的革命。

对于教育操作，改革者须先明确改革在这一领域必然要转换为专业技术意义上的革新。这样的革新常常被人们称为技术性革命，客观地说略微有些夸张，毕竟其中的技术理性要大于价值理性，能否有效实现更取决于某种“应有”的操作范式能否顺利转化为教育主体的操作能力。思想的价值毋庸置疑，但操作的机智也不能轻视。因而，不同于教育理念的更新，教育操作的革新，仅仅通过价值的宣扬是远远不够的，还需要改革者对其倡导的“应有”教育操作进行示范性的引领。反观教育改革的现实，许多先进操作的半途而废，并非因为教育实践者的价值认同不足，而是因为改革者缺乏对他们进行切实的、示范性的引领。任何领域的技术都无法摆脱外部的操作，而外部的操作只能在具体的教育问题情境中才具有真实性和生命特征。教育改革者显然不能指望实践者在掌握了新操作范式之后远离自然具有操作的能力。要知道由理念到现实在同一主体那里，必须借助于工程思维的转换才能够实现，而这样的转换能力是不可能自然具有的。如果改革者要推广某些与“应有”教育效果相匹配的“应有”教育操作，最务实和最高效的做法，莫过于为教育实践者作出示范，并伴之以有效的技术性解说。

对于教育环境，改革者则需要整体论、系统论的指导下把它作为教育改革的有机对象。对这一点的强调无论怎样加强也不算过分，要知道教育专家最容易在不考虑具体教育环境素质的情况下思考和支持现实的教育改革。即使教育改革的顶层设计者能够在改革筹划中总揽全局，也会因教育环境的改良中的许多困难，既非学校甚至非教育系统能够克服，也不只是专业理性上的障碍，因而到了现实的学校教育现场，也就成为教育专家无意或有意回避的因素。对于“新课程改革”的冒进，就曾有人指出：“用‘革命’的方式对现行的课程过多地否定不仅导致课程改革的步子过大、速度过快，而且还没有充分考虑广大基层学校和教师实施新课程所必备的条件以及准备这些必备条件所需要的最起码的时间，导致课程改革出现‘欲速则不达’的危险。”<sup>[7]</sup>这里所说的“基层学校和教师实施新课程所必备的条件”，除了教育主体条件之外就是教育环境条件了。所以我们可以接着说，改革者实际上没有充

分考虑“现有”教育活动的环境与“应有”教育环境的距离，没有在整体论和系统论的指导下运用工程思维充分谋划实施“新课程”所需要的教育物质环境和教育精神环境。就改革者的作为而言，教育环境的改造最终可以转换为学校教育的物质建设和精神文化建设。应该说这方面的工作并没有被不同层次的教育管理者忽视，但在现实的教育环境建设中，较少有把它与学校教育活动做统整的考虑，以致学校的物质文化环境建设和精神文化建设实际上成为一定程度上的形象工程。

教育改革的评价标准是一个比较特殊的问题，第一位的原因是改革者的理想不仅具有超越现实的高远，而且会指向一定范围内的全局；第二位的原因，一项改革，无论其规模大小，通常只具有形式上的启动而无形式上的终结。比如“新课程改革”，其立意在于“为了中华民族的复兴，为了每位学生的发展”，但我们显然不能把这一高远的理想作为评价这场改革的标准，此其一；其二，“新课程改革”的开始当然是2001年，但它什么时候结束，恐怕是没有答案的，既有的改革通常只是在教育话语的变化中逐渐在人们意识中淡出。那么，对于这一场改革的评价在什么时候进行恐怕都是一个问題。鉴于此，对教育改革的评价显然不能简单地使用“目标到达度”这一看似客观的标准，倒是可以采用目标游离评价模式(goal-free evaluation model)。此种评价模式由美国教育学家迈克尔·斯克里文(M. Scriven)提出，他主张“评价活动应从检查方案的结果来判定其价值，评价活动的重点应由‘方案想干什么’改为‘方案实际干了什么’”。<sup>[8]</sup>换句话说，预期的收益固然重要，但非预期的积极收益也应归功于一个被实施的方案。对照两种评价的思维，我们会发现：依据“目标到达度”来评价，几乎没有成功的教育改革；而依据“目标游离评价模式”来评价，则几乎没有不成功的教育改革。我们由此可以提示对教育改革有评价兴趣的人们，应该从改革的初衷及方案和改革实际带来的效果两端去评价教育改革，这是教育改革评价理性的重要内涵。当然，如果评价者能够进一步把具体的教育改革置入历史发展过程和社会整体结构之中进行评价，那就是比较理想的教育改革评价了。

现在回过头来思考我们把教育问题划界与教育改革理性联系起来，应该是具有积极价值的，

尤其是在教育改革越来越成为具有政策性和专业性复合实践的现时代，这种联系更具有特殊意义。所有的改革都是朝着新目标的努力，这就注定了改革的过程必是一个解决问题和克服困难的过程。而对于改革的实际执行者来说，改革则基本上就是一个参与问题解决的过程。这就是教育改革的其中一种模式：参与问题解决模式(participative problem solving model)。在这一改革模式之下，“人们按照自己的思想、需要和能力进行改革。基层改革者自己确立要解决的问题，并选择解决的方法和程序”。<sup>[9]</sup>既然教育改革与教育问题的解决无法分离，那么教育问题的划界与教育改革理性也就具有内在的联系。我们对于教育问题的划界还是比较纯粹的，尽管划界与形式逻辑意义上的划分并不相同。但基于教育问题的划界，教育改革者以及普通教育实践者就可以进一步对具体教育问题的真实与虚假、固有与偶生、纯粹与复合等作出判断，而这些判断对于教育改革的资源投入和方案设计均具有认识上的参照价值。弄清楚什么样的问题才是真的教育问题，并不是要提醒改革者推脱不必要承担的责任，真正的价值在于使教育改革更加具有精准性和高效率。

### [参考文献]

- [1] 余清臣. 基于教育实践问题的教育理论实践应用机制[J]. 国家教育行政学院学报, 2019(9): 10-16.
- [2] 刘远杰. 场域概念的教与学建构[J]. 教育学报, 2018(6): 21-33.
- [3] 龙思帆. 法国: 校园欺凌或将入罪[J]. 人民教育, 2022(2): 11.
- [4] 欧阳谦. 人的主体性和人的解放[M]. 济南: 山东文艺出版社, 1986.
- [5] 刘庆昌. 教育工学: 教育理论向实践转化的理论探索[M]. 福州: 福建教育出版社, 2016: 29.
- [6] 钟启泉. 学力目标与课堂转型: 试析“新课程改革”的认知心理学依据[J]. 全球教育展望, 2021(7): 14-27.
- [7] 彭泽平. 嬗变与超越: 新中国基础教育课程改革史[M]. 北京: 华龄出版社, 2006: 285.
- [8] 陶西平. 教育评价辞典[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1998: 88.
- [9] 张武升. 国外对教育改革理论的研究[J]. 江西教育科研, 1986(6): 52-55.

(责任编辑 徐华楠)