

中国教育改革释绎的时空逻辑

马维娜

(南京师范大学教育社会学研究中心,南京 210097;江苏省教育科学研究院,南京 210013)

摘要:中国教育改革释绎的时空逻辑,是进入中国教育改革分析现场的方法论铺垫。在历史的“时间之流”中,无论“社会时间”还是“哲学的历史”,都是对历史的整体的或全面的拿捏,也是对历史演进中变与不变因素的把握。在解释的“空间格局”中,无论教育还是教育改革,都是社会的日常生活,并对社会主体、社会生活产生深刻而巨大的意义;日常生活决不意味着必须仅在一定时空中,而是包括教育改革在内的日常生活,只有在空间与时间中才会具体而现实。

关键词:中国教育改革;时间之流;空间格局;方法论

中图分类号:G40-052 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2011)04-0011-08

现今中国,人们对历史与现实关联的诠释存在一种理性悖论和情感张力。一方面,追溯五千年文明古国的历史辉煌,彰显民族文化的绵延与伟大;另一方面,又总是不断地试图让世人感知其历史受害者的形象,把以往的耻辱与蹂躏镌刻在它需要记忆的地方。一方面,“开放地”向世界推介自己,展示新中国成立以来尤其是改革开放三十多年来令人瞩目的巨大成就;另一方面又总有某种羞涩的内敛,保留和保护着自己的“隐私”,包括欣悦的、震惊的、悲怆的、无奈的……在这样一种历史与逻辑的框架中审视中国教育改革,那些知道却不能读懂、参与却不能融入、自知却并不自觉的现状,缠结出历史与现实、时间与空间的无限纠葛,不仅是延续,而且是断裂,不仅是清醒,而且是困惑。

如此,中国教育改革释绎的时空逻辑,主要是从历史的“时间之流”与解释的“空间格局”中,阐释如何学会捕捉与洞察问题分析的精髓之处,引发对中国教育改革进行本土解释的自觉意识。或者说,对中国教育改革的具体分析并非本文的主旨,而让中国教育改革的阐释在时空逻辑中获得某种方法论启示,才是其主要目的所在。这是一种被列斐伏尔描述为“穿越现代世界复杂性的方法”^{[1]115}的启迪,因为“思想就是知识的进一步,观察思想首宜观其方

法”。^{[2]76-77}

一、历史的“时间之流”:在变与不变中整体把握中国教育改革

历史的连续与断裂两种演绎样态,注定了中国教育改革及其解释的确定与不确定性。连续与断裂是历史进展的两种现象形态或哲学形态,连续是它的量变过程,而断裂则是量变积累到一定程度发生的质变或剧变。连续与断裂、量变与质变的统一,构成历史的真实与生动。换句话说,连续并不意味着不变,它是历史进展中的逗号,而断裂则可能是一个句号,深刻的断裂则是一个休止符号。无论如何,变与不变、确定与不确定,都是这个世界的真实常态。因此,对中国教育改革的诠释,必须学会进行某种现象学还原,从历史的连续与断裂中发现与把握中国教育改革“变中不变”和“不变中变”的东西。

(一)“社会时间”与“哲学的历史”

布罗代尔对历史学所作的“革命性贡献”,就是揭示了传统史学和一种新史学(年鉴学派史学)的根本性分野。在耗费了十几年心血的成名作《菲利普二世时代的地中海和地中海世界》一书中,布罗代尔首次将历史时间分解为三个不同的层面,地理时间、社会时间和个人时间。地理时间在三种时间中变化

收稿日期:2011-04-19

作者简介:马维娜(1959—),女,汉族,江苏人,南京师范大学教育社会学研究中心兼职研究员,江苏省教育科学研究院研究员,博士,主要从事教育社会学研究。

基金项目:本文系江苏高校哲学社会科学重点研究基地重大项目“社会学视野下的中国教育改革研究”研究成果之一。

最缓慢,它涉及的主要是作为人类活动背景的环境;个人时间在三种时间中变化最快,几乎是转瞬即逝、瞬息万变,它所体现的是个人规模的事件。传统史学主要在这一层面中展开。介于这两种层面之间的是社会时间,它的变化节奏较之地理时间快得多,但较之个人时间又慢得多,它所对应的是群体和集团的历史,也就是社会史。在这三种时间中,地理时间基本可以理解为是不变的,可视为历史中的常项,对历史研究具有辅助意义;社会时间和个人时间则是历史中的变量,对历史研究具有重大意义。其中,社会时间是最能反映作为一个整体的人类历史的深层意义,因为它强调历史是包罗人类活动各个领域的“整体”,是在这些领域之间相互关联、彼此作用所形成的结构和功能关系中得以体现的。因此,反映的是一种“全面的历史”,也即一种“整体的历史”。要反映出这个“整体”,要反映出其内部的结构—功能关系,因果性的思维逻辑就是不能胜任的,必须借鉴经济学、社会学等社会科学的方法,从横向关系进行研究。这种研究方法是“共时性的”,与传统史学的那种“历时性的”研究方法截然不同。^[3]

这里的引用与阐释并不仅仅是对某一历史学家的钦慕与介绍,也不仅仅是对社会时间研究历史的推崇与偏爱,更多的还是对一种历史研究方法乃至社会科学研究方法的强调,即在研究问题中对一种整体的与全面的历史的关注。因为,无论是属于长时段的地理时间,或是属于短时段的个人时间,还是属于中时段的社会时间,都在一个更大范围内构成一种全面的历史。只有有了历史层次,才能相应地重新思考历史总体。况且在现今大变革与大动荡的时代,即使原本作为人类活动背景环境的地理时间,也都在发生与以往缓慢变化有所不同的变更,如在自然灾害或诸多变革过程中导致的部分国家环境位置的重大迁移,部分地区人民生活的环境位置重要置换等,都会引发相关层面研究对象、研究问题的相应变化,甚至再用“缓慢”这一字眼已略有逊色。同样,在属于短时段的个人时间所对应的研究对象中,那些看似琐屑的甚至稍纵即逝的个人规模的事件,可能从中诊断出这个社会所代表的一类人的特征。至于布罗代尔对作为中时段的社会时间的强调,更是对以往偏安一隅的单一历史研究方法的反动。

当然,布罗代尔的“社会时间”并不能解释历史真相的全部,他没有回答也难以回答的问题是:地理

时间——社会时间——个人时间,如何在历史及其解释中获得统一?哲学家的历史观也许更为彻底。黑格尔在《历史哲学》中,将历史分为三种:原始的历史,反省的历史,哲学的历史。^{[4][19]}原始的历史即编年史,在此历史被撕成时间碎片;反省的历史,重心已经不是历史本身,而是史学家所得出或试图得出的结论;哲学的历史则是精神的历史,是作为历史本质的精神的辩证发展史。在其中,人类社会发展史,个体生命发展史,婴儿智力发展史,宇宙、自然、世界的演变史,被洞若明火的理性力量融摄为一体。于此,无论连续还是断裂,不仅回归它们本然的位序,而且成为现象,即精神——民族精神、社会精神、人的精神发展的现象。

布罗代尔和黑格尔给我们不同启迪。“社会时间”整体地把握历史,“哲学的历史”则追踪历史整体及其生命延绵背后的深刻本质。无论“社会时间”还是“哲学的历史”,都是对历史的整体的和全面的拿捏,也是对历史演进中变与不变因素的把握。这样,在中国教育改革的分析中,可能的情形就是,既是历史连续性的,又是去历史连续性的;既有因果性必然,也有非因果性勾连;既是在历史的恒常与瞬息万变中的穿梭,也是在共时与历时之间的研究方法的锤炼。也就是说,在“社会时间”中,对中国教育改革的解释,既需要放在五千年中华民族文明史的发展长时段中,又需要关注在瞬息万变的短时段中各种具体的教育事件,更需要在社会、经济、政治、文化等多个领域相互关联的中时段中,全面地、整体地把握各种横向与纵向关系。在“哲学的历史”中,不仅关注中国教育改革的制度、结构等的变迁与演化,而且关注认识方法、思维方式、群体精神、心理状态等在教育改革中的深层演绎与变化。如此,中国教育改革的解释就不是就改革论改革、就事件论事件的局部解释,而是整体的、全面的大气贯通与把握。这样,对长时段的关注可能导致我们发现在漫长历史进程中潜在蕴含的变动不居的关联,对短时段的关注可能导致我们发现在不同历史时段颇具独到性的不同改革事件,而对以往少有研究的中时段即社会时间的关注,则可能导致我们打破学科局限与视野窠臼,将诸多领域关联起来,并形成特有的问题理解形态。

(二)“中国事件”与“解释时间”

在谈论中国的现代政治问题时,有学者主张采

取早期现代视角比采取现代视角要更加明朗,也比采取所谓现代性视角更能切入问题实质。理由是,用现代政治的视角来看中国的现代政治,就没有区分出自然时间与政治事件内在逻辑的本质差异,用后现代的视角就更是完全颠覆了现代政治的主体和本性。原因是,中国虽然从自然时间上来说与西方社会乃至整个人类社会的当代共处于一个同时间段,但那只是一个自然时间的逻辑。就其政治逻辑而言,它仍然处于早期现代的时间节点上,对应着西方16、17、18世纪相关的问题。所以,关注这一历史的政治逻辑,对于我们研究中国现代政治问题具有重大相关性和逻辑同构型。如果单纯从自然时间的维度上把我们现在面临的问题,与西方现代面临的问题平行地加以勾连,就面临一个重大的困难,即问题的不对称性和错位性。^{[5]27}与上述历史层次问题具有同样关联的是,这里获取的关键不是具体论及中国早期现代的时间节点里对应着西方16、17、18世纪哪些相关问题,也不是历史的政治逻辑对于研究中国现代政治问题具有怎样的重大相关性和逻辑同构型,而是一种问题研究方法的间接和隐性启迪:如果说中国的政治事件发生与西方早期现代理论出现的自然时间相匹配,与现代政治及后现代视角的解释时间之间有一种时空断裂,那么在自然逻辑与政治逻辑之间寻求某种合理的解释逻辑是否可能?具体到中国教育改革就是,在以往研究中我们是否存在一些误区,造成改革问题或改革事件与解释时间之间的断裂?中国教育改革为何既需要放在历史的长时段中做整体的但非静止的观注,又需要跳出相对静止的历史去琢磨具有割裂与断裂性状的变迁在当今的投射?无论是社会的割裂还是解释的断裂,如何从中获取对历史或改革的变化因子与不确定因素的把握,使得对中国教育改革的解释是一种极具本土特质的解释?

不妨以对中国教育改革的一些现有解释为例具体加以说明。三十多年的中国教育改革,在宣扬成就、铺陈问题、寻求改进的解释中,每每深究下去总颇有缺憾,这就是弘扬成就的同时揭示问题的潜隐尴尬,揭示问题一针见血的同时解释问题的能力逊色,解释问题轻车熟路的同时理解社会、理解改革的法则趋于泛化、窄化乃至僵化,比如改革程序论。大体是问题逼迫改革,国家全民动员,层层传达响应,效果不尽人意,问题不了了之,解释冠冕堂皇,最终

循环往复回到原点。再如改革解释套路论。任何改革总是不可能预期一切,只能摸着石头过河,故出现动机与效果不一致纯属正常,付出一定代价也无可指责。这种套路几乎成为一个以不变应万变的攻无不克、战无不胜的“解释宝典”。又如改革风险规避论:“上面的精神不听会倒霉的,让你吃不了兜着走”;“出头的椽子先烂,不要去抢这个风头”;“看看再说,谁知道过一段时间又会怎样呢”;“你就叫我怎么做吧,你叫我怎么做我就怎么做”。这是在教育改革中不断听到的大白话,虽然浅显明白地表达着处于改革大潮中的组织、群体或个人的内心世界与行为准则,但对整个教育改革的运作与推进并无裨益。当对作为社会现象的教育改革的解释成为某种程序、陈式或被模式化时,理解中国教育改革的尝试空间便会随之缩微,解释止于终结。当然,如果学会在解释的自然逻辑与政治逻辑之间寻求某种合理的解释逻辑,是否会预示理解中国教育改革的尝试空间反而会变得蓬硕和清朗起来?因为在程序、陈式或模式化解释的反思中,恰恰可能生发太多的“为什么”,而这些“为什么”会更具本土元素与本国特色,而不是中国事件与西方理论解释的简单对应。譬如:在教育改革的不同历史时段,类似程序、陈式或模式化的解释之间具有怎样的关联与变化?这些已经形成的程序、陈式或模式化的解释与中国社会特有的传统文化、行为习惯、思想方式之间具有怎样的关联与变化?程序、陈式或模式化的解释可能导致身处教育改革之中的组织、群体、个人之间发生怎样的变化?这些“变化”的运行轨迹又是怎样的?等等。

教育改革,更确切地说,任何改革都是纷繁复杂、跌宕起伏的,这似乎是一个常理,但所有的复杂又并非一个“常理”能概而言之。既然对中国教育改革的关注已经不能使用“少数”这个字眼,那么“怎样关注”和“怎样解释”就成为一个关键问题。一方面,可以历数的有关教育改革的或人或物或事委实太多,可以罗列的有关教育改革的或人或物或事的解释也委实太多,这种历数与罗列表明其可供探寻与建构的空间相当之大,但也表明这个庞大的建构空间可能存在或本意的异化,或动议的不纯,或人为的民意强奸,且无论是在一些重大问题上,还是在细枝末节上。关键是,对教育改革这一既常态又复杂的现象,我们的解释如何更加突显改革事件的本土性。

如何合理避免解释时间与社会时间节点上的断裂?

(三) 文化的脉络关联

对中国教育改革的解释,除了需要从“社会时间”与“哲学的历史”、从“中国事件”与“解释时间”中获取方法论启迪外,在已有的诸多相关研究中我们发现,文化的脉络关联同样无法将其剥离,且无论是对中国教育改革总体分期的具有历时性的研究,还是对其整体剖析的具有共时性的研究,抑或是多年研究深度无甚大变的现实状况,从中同样折射出方法论的启迪。

就改革开放三十多年来的中国教育改革的总体分期而言,其研究态势或者是在三十多年的时间阈限内作出剖析,或者是从“百年回溯”的角度作出带有“历时”性质的描述。如有的以历史文献为主要依据将其划分为三大阶段:一是以教育体制改革为中心的宏观改革(大约为1985—1996);二是以面向21世纪,强化推进“素质教育”为中心的教育改革(大约为1997—2002);三是以提高质量、均衡发展和制度系统创新为重点的教育改革(大约为2003—2008);其中又可将第一、二阶段合并为一个大的阶段^{[6]100-110}。也有的以发展时段为主要依据将其划分为四个历史时期:教育改革酝酿与教育事业恢复发展时期(1978—1984),教育改革起步与教育事业稳步发展时期(1985—1992),教育改革全面展开与教育事业快速发展时期(1993—1998),教育改革持续深入与教育质量全面提升时期(1999—2008)^{[7]22};还有的虽然也是以发展时段为主要依据将其划分为四个阶段,但其旨趣却差异较大:第一阶段:1978年—1980年拨乱反正阶段,第二阶段:1980年—1988年教育改革黄金时代,第三个阶段:1989—1992年停滞阶段,第四个阶段:1993年以后发展代替改革阶段。^[8]

就改革开放三十多年来的中国教育改革的整体研究而言,有的抓住四大改革关系对基础教育尤其是2002年前的教育改革进行整体性反思,即如何处理社会变革与教育变革的关系,国际教育变革思潮与中国教育变革的关系,基础教育变革的数量与质量的关系以及教育变革中教育理论与教育实践的关系;^{[6]100-110}有的从教育改革的性质定位、背景认知、路径选择、价值诉求等四个方面对教育改革的基本特征进行理论分析和概括,认为,30年来我国教育改革从根本上说还是具有社会性和政治性的,是对

不同历史时期社会发展需求的政策表达;教育改革的根本动因不在于教育自身,而在于社会经济和科技进步提出的客观需要;教育改革采取的是自上而下的路径;教育的价值诉求明显侧重于国家主义和经济主义等。^{[7]22}而与第二种分期定性有较大差异的研究,则从教育理念、教育体制、培养人才的模式这些被认为是影响教育质量和科学水平根本原因的教育本源上进行反思,认为,以戊戌变法的深刻教训,以联合国教科文组织对世界范围的改革所作的评价,来反思中国三十多年的教育改革具有较强的针对性。即“变法不变本源,而变枝叶,不变全体,而变一端,非徒无效,只增弊耳”;“像今天这样零星地进行一些改革,而没有一个关于教育过程、目标与方式的整体观念,已不再是可取的”。^[8]

至于就这些年对教育改革的研究深度无甚大变的现实状况而言,有学者认为“在九十年代中期之前,对于教育改革的反思性研究多半带有某种‘定型化’色彩。这种定型化的教育改革研究在分析教育改革的制约因素时,通常都是‘逻辑周延’地从宏观到中观再到微观依序分析一番,列举出诸如思想观念没有解放、体制障碍没有打破、经费投入不足、地区发展不平衡、教师素质跟不上、评价制度不配套等一系列因素来。但稍微阅读、对照一番便会发现,此类研究并不能扩展人们关于教育改革的知识积累,更遑论激发人们参与教育改革的行动热情,因为不论从事实揭示的深入性还是从思想阐明的深刻性来看,任何一篇写于今天的这种‘定型化’教育改革研究文章同十年前的同类文章之间都不会有多大区别。”^{[9]2}

反思上述这些对三十多年中国教育改革的研究,无论在对全局整体的关注,还是在对局部领域的立足,或者是剖析深度的拓展方面,都留下了巨大的想象与拓展空间,这个想象与拓展空间在此处的文化关联启迪是:能否从30年来的中国教育改革中寻觅到某种历史的轨迹与脉络?能否在中国教育改革内在的“不变”与现今态势下的“多变”之间挖掘出深层的连贯?能否在作为中国教育改革三大主体的国家、地方、学校之间建构出某种内在的整体关联?能否在本土文化、民族特质与全球化、现代性的动态发展、相互影响的碰撞与融合中,去发现中国教育改革穿越时空与文化的特殊意义?

二、解释的“空间格局”：在日常生活多种方式中立体中国教育改革

20世纪早就预示着一个空间时代的到来,这与19世纪的特征恰好对立,后者一直被与时间相关的主题所纠缠。而“空间看起来好似均质的,看起来其纯粹形式好似完全客观的,然而一旦我们探知它,它其实是一个社会产物,空间生产就如任何类型的商品生产一般。”^{[11]9,62}就此而言,“我们即不能把历史学家当成只处理时间方面问题的专家,也不能把地理学家看做是只考虑空间方面问题的专家;许多人都已经认识到,这种学科分工是社会科学中压制时间和空间问题的具体表现。……如果说在社会科学、历史学和地理学之间存在分工,那么这些分工也只是劳动上的具体分工,而没有逻辑和方法论上的分野。”^{[10]502,505}这样,一向被引以为豪的中国的地大物博、幅员辽阔,一向被中央政权不能不承担和允许大量不同地方情况的存在的不同地区、不同城市、不同民族、不同群体之间的诸多不同风俗、不同习性、不同方式、不同行为,甚至,在中国教育改革的观察视野中,国家、地方、学校之间,更确切地说是国家与不同地区不同学校之间,都或隐或现地蕴藏着社会、历史、地理等等的无限生机,延伸或压缩着社会的建构与被建构。

(一) 区系类型的背景观察

西方学者波斯特曾经提出解释社会文明的一个独特概念——“信息方式”。在他看来,马克思“生产方式”的理念虽然对社会文明的不同形态有很强的解释力,但科技发展在其中的意义未能充分凸显。他将迄今为止的人类文明分为三种信息方式:一是面对面或口口相传的信息方式,代表原初文明和乡村文明,这种信息方式的特征是信息交换与交流的主体都在场;二是以印刷术诞生为标志的信息方式,其特征是信息交换双方,一方主体在场,而另一方则以文本的形式出场,信息交换的双方以文本为中介建立精神联系;三是电子信息方式,在这种方式下,不仅可以同时与多个主体进行信息交换,而且信息交换中的任何主体都可能不在场,或者都可能是一个虚拟的主体。^{[11]13}“信息方式”对解释中国教育改革的资源意义在于:在直接交流的原初信息方式下,区域位置具有最重要乃至绝对的意义;印刷术的信息方式,部分地打破了区域阻隔,也在文本中跨越了

时间鸿沟,但由于对文本的阅读和解读是相当一部分人的“专利”,因而区域概念对社会文明仍具有基础性意义;电子信息方式理论上彻底打破区域阻隔,甚至可能使时间与空间成为虚拟,但是,由于它的交流与交换平台本身就是一种虚拟或可能是一种虚拟,因而区域位置的意义依然真实地存在,只是对社会文明影响的力度大大降低。在原初文明中,地理位置是决定性因素,最典型的事实就是河流成为人类一切文明的摇篮,中国的黄河、长江,印度的恒河,埃及的尼罗河,都是这些古老民族的母亲河;在印刷术代表的信息方式的文明中,地理位置尤其是与河流的关系,依然可能是文明程度的重要标志。于是,河南、河北,山东、山西,苏南、苏北,不只是地理概念,而且同时也是发达程度的隐喻;电子信息方式理论上可以透过无所在又无所不在的电子波,将整个世界消融为一体,但由于对它的物质占有和知识占有本身就是一种权力,因而在可见的时间内,地域意义将继续存在。

与人类文明的三种信息方式相匹配的,是“十里不同风,百里不同俗”揭示的生活方式的区域差异,以及由此牵扯出的文化、行为方式的诸多区隔。我国历史上久远的区系格局早已有之。“在中国古史的传说时代,就有华夏、东夷、南蛮三大区域文化集团之说。华夏文化在考古学文化上以仰韶文化和河南龙山文化为代表;东夷文化的活动区,大致与山东、豫东南和皖中的大汶口文化、山东龙山文化及青莲岗文化江北类型一致;南蛮集团以分布在华中、江西的屈家岭文化为中心并向东延伸至河姆渡文化、良渚文化。这些族群文化的对应性早已使中国考古学家对中国文明的单元论提出质疑。”值得注意的是,现存考古学发现足以表明,中国文化区系类型的形成过程不等于市场核心区位的形成过程,而是复杂的农业与手工业生产、交易圈、聚落社会关系以及潜藏于物质文化中的符号与区域认同的互动过程。更值得注意的是,中国文明产生之后,国家力量、区域性的哲学—宗教体系和族群认同,对于文化区系的形式起着越来越重要的作用。从广泛的历史视野看,中国上古、中古、晚古的区系类型有可能是经由与非经济的路径产生的。从这一角度看,我们更有充分的理由认为:区系类型与观念形态中的空间格局有密切的关系。亦即,本土空间格局的观念,可能影响居住地、市场和政治中心的选择。^{[12]57}

如此,区系背景从来不只是经济的概念,而是与文化、观念、风尚等深度关联的存在,历史上,楚文化、鲁文化,包括后来的汉文化,都是与地域关联甚至由地域造就的文化符号。如考古学家对新石器诸文化的地域分布和经济文化类型的差异,就作过这样的空间划分:用“阴山山脉接触地带”区分了阴山南北的新石器文化;用“秦岭山脉接触地带”,即汉水—淮水流域区分了黄河与长江流域文化;用“南岭山脉接触地带”区分了长江与珠江—闽江流域文化。^[13]而中国古代阴阳、雌雄、黑白、损益等二元论哲学观念,也是衍生于人们对天与地、上与下、前与后、左与右、东与西等直觉理念中,并深刻影响着文化的各个层面。可见,无论在现代信息方式,还是在现代生产方式下,对教育改革的设计、理解与接受,都或深或浅地烙着地域的印记。即便是透过强有力的政治机制而推行的教育改革,由于地域条件和背景的差异,由于它的接受和实施主体的文化差异,统一的改革政策乃至法规,也在“被理解”中被过滤,或者在接受与实施过程中被部分地解构和建构。于是,出现不同省市、不同区域乃至不同学校之间的殊异,甚至南方之“橘”成为北方之“枳”。

在中国教育改革中,如果说上述所言的问题逼迫改革——国家全民动员——层层传达响应——效果不尽人意——问题不了了之——解释冠冕堂皇——最终回到原点,大致形成一种改革的时间流程的话,那么与之相呼应,似乎还有一种改革的空间轨迹始终在运作。这就是改革每每都是在中心地带或意义地带先行试点,再在周围延伸开来,最后面上全面推进,达至某个阶段的终结。这种看似再正常不过的做法,若从区系从来就与文化、观念、风尚等深度关联的区系背景观出发,需要深思之处就是:中国教育改革为什么需要这种以中心带动边缘、以试点推进面上展开的空间轨迹?这种空间轨迹具体又是怎样运作的?教育改革试验点或中心点的选择,与中国社会独特的治理观、治理术之间是否有所关联?教育改革试验点或中心点的获取,会不会成为资源优先获取、利益重新分配的借口?并进而导致强弱力量的重新配比与变化?

(二) 乡土社会的空间治理

在社会空间格局中,乡土社会的空间治理是一个很具有中国特色的调控形式。有学者把从空间角度解读乡土社会的含义提炼为四个层面:第一,就人

与空间而言,人固定在特定的乡土之上,安土重迁,处于不流动状态。由于中国是传统的农业国家,因而农业有着绝对的优势。同时,传统社会的空间的同一性很高,区别不大,这也是人不愿且不必流动的一个原因。第二,就人与人而言,自给自足的自然经济,使人们之间稀有往来,村落与村落之间,也没有太多互动,基本上处于封闭状态。第三,就人与时间而言,因为没有空间的转换,时间也就不十分重要。而精细时间的发明,又延伸并拓展了空间。第四,就人或村落的内部空间而言,可从建筑风格中获取端倪。如乡土社会中的建筑与四合院有着天然的联系,风格十分相象。与上述四个层面相关联,国家对乡土社会的治理与控制,可以发现空间格局的影响。一是国家与家庭是一体的,所谓“家国同构”;二是由此公私很难区分;三是家庭的伦理体系与国家的治理体系也是同构的;四是国家理论的渲染,所谓“普天之下,莫非王土;率土之滨,莫非王臣”;五是有着一套严格的城乡区隔制度,城乡分割严重。^[14]

也许有人会说,处于城市化进程中的现代中国社会,“乡土味”是正在消失的昨天,对中国教育改革的影响日趋式微。但事实是,第一,中国教育改革发生在城市化之前,到目前为止,城市化仍然还是一个争论着的理念。第二,文化发展与经济发展有着完全不同的规律,最大的特点就是它的滞后性,即便今天的中国已经城市化,五千年历史酿就的乡土气息也不可一日可“化”。第三,三十多年变迁,城市与城镇可谓雨后春笋,然而农村仍然是中国社会的主体,农村教育仍然是中国教育改革最为重要的着力点。

从三十多年教育改革的一些重大事件发展历程中足以证明这一点。例如,中国义务教育免费,从20世纪初就一直在诉求。1985年,《中共中央关于教育体制改革的决定》把发展基础教育的责任交给地方,中小学教育实行“地方负责,分级管理”的政策要求,不可否认在一定程度上强化了地方对基础教育责任,但是,全国60%到80%的中小学都在农村,义务教育的重担由乡镇和县级政府承担,必然带来严重的经费短缺问题。在一个不算短的时间内,农村教师工资的“白条”现象,正是这种经费短缺的“变通”与“无奈”选择。与此同时,也必然带来政策的另一端开口,即允许地方“按照国务院的规定,在城乡征收教育事业费附加,主要用于实施义务教育”。这样,在20世纪90年代的10年间,全国对农

民征收的“教育附加费”和各种“教育集资”，最保守的估计也在1500亿元。中国庞大的农民群体在相当长的历史时段里，在他们相当捉襟见肘的收入中履行了所谓“人民教育人民办”的教育费附加的义务。这种非常具有“乡土味”的中国式调控方式，对整个农村教育改革带来相当的负面效应。再如，户籍制度在一定历史阶段体现了中国乡村治理的成效，但时至今日，始终“卡”得很严的户籍制度，使中国教育改革出现一种被称之为“悬挂在城乡之间的未来”的现象，即明文规定农民工子女无本地户口无权参加中考，即使能在本地参考的也只能限考职高而不能进入普通高中。

乡土社会的空间格局及其传统，实际上在应然和实然两个层面都对中国教育改革产生广泛而深刻的影响，因此，对中国教育改革的解释假如脱离了乡村本原的土壤，某种程度上无异于空中楼阁，因为自断了其生存与生长的源泉。

(三) 成为日常生活的空间关系

无论是区系类型还是乡村治理，空间都成为一个极为丰润的兼具外部与内部身份的因子。中国现实以及中国教育改革的现实，不仅与历史粘连和社会断裂相关，具有“不变”与“多变”的意涵，而且也与空间凝滞的乡土社会和空间跃迁的现代社会相关，引发一系列“不变”与“多变”的研究启迪。如此，“虽然空间与时间的概念是被社会地建构起来的，但它们与客观事实的全体力量一同运作，并且在社会再生产的过程里扮演了关键角色。因此，无可避免的，空间与时间概念会作为社会变迁过程里的重要部分而涉入争辩，不论这种变迁是由外界附加的（如帝国主义的支配），或是由内部产生（如环境主义和经济的决策标准之间的冲突）。”^[1]³⁷⁴当然，此处的意图同样不是去作空间本身的进一步延展，而是要呈现某种研究意识的自觉：社会科学理论或社会学的解释在时空尤其在不放弃空间的广袤视域中，其对问题的把握可能更鞭辟入里，也更“天人合一”。也就是

说，单维或平面的解释常常引发问题理解的片面与直线，也会直接弱化与窄化理论本身的解释力和适用阈限。譬如，一个简单的“政府回应”事实，当只从回应史的时间角度分析，它可能是一个从不透明到半透明到较为透明的渐进过程，也可能是一个相反渐进或断裂渐进的过程，此时用以解释的理论是无愧的但又会是局促的。若加入回应史的空间角度，其或不透明或半透明或较为透明的过程，就可能丰富并灵动起来，比如或设发言人并召开新闻发布会的“公开空间”中的影响推广，或以专家身份委婉探讨的“隐蔽空间”的变通回应，或以研究机构或行业报刊的“专设空间”的角色代言。而在这诸多空间中，中央与地方、政府与群体、组织与个人之间或显或隐的控制、抗争、无奈、忍受、纠结、博弈等关系，就不是习以为常、司空见惯，而是令人警醒、意味深长的。这样，不唯中国教育改革，几乎所有社会事实，可以说都是一种空间关系的或直接或间接的表达，于是空间关系成为一种日常生活关系。一旦如此看待，我们的“看”的眼光会变得更加敏锐起来。

教育改革——日常生活——空间关系，三者之间并不是一般的线性相关。无论教育还是教育改革，都是社会的日常生活，并对社会主体、社会生活产生深刻而巨大的意义。譬如，透过文化传承而具有的社会改造与文明提升的意义，透过个体教育使之接受社会选拔而推进社会分层和个体社会地位置换的意义，因而它似乎超越于日常生活之上而被“赋魅”，但教育归根到底是日常生活，或者说是日常生活中最活跃、最具革命性的因子之一。日常生活与空间格局的关系则更为明显。它决不只意味着日常生活必须在一定的时空中，而是说，包括教育和教育改革在内的日常生活，在空间与时间中才会具体而现实。物质是时空的内容，时空只有透过某种物质形态，如日常生活，才能显示其存在和意义。由此，中国教育改革与空间格局的关系，必须在更为深刻的意义上解释和把握。

参考文献：

- [1] 包亚明. 现代性与空间的生产[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003.
- [2] 梁漱溟. 东西方文化及其哲学[M]. 北京: 商务印书馆, 1999.
- [3] 吴可. 布罗代尔的贡献[EB/OL]. 中华读书报. <http://www.cc.org.cn>, 2001. 7. 9.

- [4] 黑格尔. 历史哲学[M]. 王造时, 译. 上海: 上海书店出版社, 1999.
- [5] 社会转型与现代性问题座谈纪要[J]. 读书, 2009(7).
- [6] 叶澜. “新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识[M]. 北京: 教育科学出版社, 2006.
- [7] 石中英, 张夏青. 30年教育改革的 中国经验[J]. 北京师范大学

- 大学学报: 社会科学版, 2008(5).
- [8] 刘道玉. 中国教育需要一场真正的变革[EB/ DL]. <http://learning.sohu.com.2008/edu30/>.
- [9] 吴康宁. 教育改革社会学研究的兴起及发展路向[J]. 教育研究与实验, 2009(6).
- [10] 安东尼·吉登斯. 社会的构成: 结构化理论大纲[M]. 李康, 李猛, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1998.
- [11] 马克·波斯特. 信息方式——后结构主义与社会语境[M]. 范静哗, 译. 北京: 商务印书馆, 2000.
- [12] 王铭铭. 空间阐释的人文精神[J]. 读书, 1997(5).
- [13] 赵济, 陈传康. 传统文化与现代化的空间进程[M]. 北京: 高等教育出版社, 1999.
- [14] 刘拥华. 阅读秩序: 空间语境下的乡土社会及其变迁[J]. 人文杂志, 2008(4).

The Logic of Space and Time in Chinese Educational Reform

MA Weina^{1,2}

(1. Centre for Sociology of Education, Nanjing Normal University, Nanjing 210097;

2. Jiangsu Institute of Educational Science, Nanjing 210013, China)

Abstract: The logic of time and space in Chinese educational reform is the methodological approach to the analysis of Chinese educational reform. In the historical “time stream”, both “social time” and “philosophical history” are the integral or comprehensive understanding of the history and the grasp of the changing and unchanging factors in the historical evolution. In the interpretation of the “space pattern”, both education and educational reform are daily social life and have great significance to social identities and social life. Daily social life does not have to be confined in certain space and time. Educational reform as daily life will only be practical and realistic in space and time.

Key words: Chinese educational reform; time stream; space pattern; methodology

(责任编辑 唐英李涛)