

民族贫困地区农村中小学新课改的外部阻力源新探

——基于改革主体博弈的视角

蒋士会, 林唐广

(广西师范大学教育科学学院, 广西 桂林 541004)

[摘要] 民族贫困地区农村中小学的新课改是在其“穷村场域”里所进行的, 新课改的执行主体受资本的限制而趋于追求短期的、个人的利益, 这与新课改决策主体追求长远的、国家的利益产生冲突, 两者间的博弈导致课改陷入困境, 从而影响博弈两方理性水平提高, 即新课改推进的阻力因素主要有城乡二元结构、课改评价制度及“贫教惯习”。

[关键词] 农村中小学; 新课改; 外部阻碍; 博弈论

[中图分类号] G42 **[文献标识码]** A

[文章编号] 1001-6597(2012)01-0097-05

新课改是一项复杂工程, 呼唤着各层面的机构、集团、个体积极参与。站在宏观的视角上, 新课改推进的主体可以简单地分为两类: 一类为决策主体, 指为新课改提供理论支撑, 制定新课改的相关方针、政策的主体; 另一类为执行主体, 或称为行为主体, 指在新课改中主要是执行上面的决定, 积极践行课改理念的主体。本文中决策主体主要指国家、当地政府以及课改理论专家, 执行主体主要指民族贫困地区农村的家长、学生、教师及学校(学校是决策到执行的联结体, 在贫困农村, 学校仍偏向执行主体)。在实践中, 两类主体并不是协调一致运行的, 在很大程度上二者之间充满着冲突与博弈。

一、执行主体: “穷村场域”下的“贫教惯习”

“穷村场域”是指民族贫困地区农村中, 行动者在政治、经济、文化等空间里占据的不同位置以及形成的关系网络。它是在此的行动者展开互动、争夺资源的社会空间。在“穷村场域”下形塑而来的对教育、对课改的认知结构系统以及倾向就称之为“贫教惯习”; 它制约着教育实践, 适应并固结着其自身的“穷村场域”。布迪厄指出, 每个场域都有其自身的独特性。“穷村场域”的独特之处为经济资本、文化资本、社会资本等极度匮乏, 以及由此形塑而来的教育惯

习更为明显地体现为一种“经济取向的行动”。^[1] 具体而言:

(一) 经济资本不足, 教育地位边缘化。

一个地方的经济发展与其第二产业及第三产业的繁荣程度密切相关, 尤其是在当今知识经济背景下, 那些纯粹依靠土地、草木、雨水、阳光等自然生产要素促发展的地区因缺乏发展后劲而日渐式微。我国民族贫困地区, 尤其是其中的农村就属于此类型的发展之地。这些地方仍然是第一产业占绝对比重, 农牧业是当地居民支柱产业, 是其基本生活与收入的主要来源。然而农牧业在很大程度上受自然环境制约, 水土流失、洪涝干旱、草场荒漠等自然灾害可能使纯自然经济遭受重创, 颗粒无收。“靠天吃饭”、“靠山吃山, 靠水吃水”依然是民族贫困地区农村经济状况的准确写照。加上当地从业人员缺乏知识与技术, 导致生产方式落后低效, 因此这些地方的经济资本相当匮乏。

这样的经济状况, 必然导致教育投入不足、教育地位边缘化。形成的教育惯习主要是“读书无用”、“读书只要能认识一些字就行了”、“读书就是要学求生的技术”等意识及其所支配的行动。“对于贫困的农村家庭来说, 孩子经常需要从事农业生产活动、家务劳动或照顾幼小的弟妹。”这些孩子所付出的劳动可能不能产生直接收益, 但这可以间接降低父母的

[收稿日期] 2011-11-14

[基金项目] 教育部人文社会科学研究 2009 年度一般项目(西部和边疆地区项目)“整体、持续、有效: 民族贫困地区农村中小学推进新课程的特殊性研究——以广西龙胜县为例”(09XJA880001)

[作者简介] 蒋士会(1967-), 男, 广西全州人, 广西师范大学教授, 教育学博士, 研究方向: 课程与教学论、教育学原理。

机会成本,或许这里的机会成本不是很多,但是“这一点资金对于处于生存型农业的小农来说,具有极高的‘边际效用’”。^[2]

(二)文化资本欠缺,教育过程异化。

有统计数据显示,民族贫困地区农村的劳动者中有95%以上的人处于高中以下文化程度。^[3]这足以体现贫困地区的家庭中父母的具体化状态的文化资本是相当缺乏的。而且,由经济落后、生活拮据导致家庭的文化耐用品拥有量明显偏低^[3],这也在一定程度上表明其客观化状态的文化资本稀缺,尤其是代表先进文化方向的计算机及网络在这里还趋于零存在,信息闭塞获得文化资本的手段与机会相当受限。“面朝黄土背朝天”、“日出未已作,日已落还未息”的生活方式,从直观的角度对此作了注解。

民族贫困地区农村的文化资本欠缺是不容置疑的,在这种场域下的行动者总体上见不多、识不广,自己对教育过程的认识相当片面,对教育过程的认识也就不可避免地产生偏差,乃至完全异化成教育的对立面。如教育过程中的方法是全力背诵、接受;教育过程中的形式是班级授课制,即学生受教育就是在教室听讲,课外校外的自主研讨以及实践探究被认为是浪费时间;^[4]教育过程的内容就是书本知识,那些德、体、美等方面只是无关痛痒的点缀。

(三)社会资本匮乏,教育目的简化。

在民族贫困地区的农村,族群关系、姻亲关系、邻里关系等是行动者的主要社会关系网络,但是由于大家都处在比较接近的位置,各自的地位、声誉、经济状况相当接近,因此“门当户对”观念主导下的社会关系扩充、占有方式,只是规模上量的相对扩大,没有使他们的社会关系网络得到质的增加。同时因经济资本与文化资本的缺乏,不能为其转化成更多的社会资本。

民族贫困地区的社会资本匮乏使当地人民受到的信贷约束更加严厉,“贫困的家庭就更难以得到信贷投资于教育”。在这一场域下的行动者(主要是家长、学生、教师)被结构而成的教育惯习对教育目的有着明显的功利性认知,其最显著的表现就是“读书是为了有出息——鲤鱼跳龙门”,即走出农村,在城里有份工作而不像父辈那样终年重复耕作在农田里。所以,好学生就是高分、金榜题名,学优而“市”的惯习是普遍的,教育的目的不再是全面发展个人,而被简化为到城里谋职的桥梁。

二、决策主体:新课改的取向分析

新课改出台的诸多理念与举措都体现了时代的

需要,顺应了国际教育改革的潮流,也是我国素质教育、人才强国的必然之路。因此,这一次改革在课程目标、课程内容、课程实施等方面的取向都完成了对以往历次课改的超越,有着明显的转型。

(一)新课改的课程目标取向转型。

新课改秉持“为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展”的教育理念,关注学生全面成长,其目标取向转型为促进学生作为“整体的人”的发展,即全面扭转知识奴役人的局面,真正使学生成长为有思想、有情感、有文化、有实践能力、有创新精神的身心健全发展的一代新人。这种全面整体发展的目标取向在新课改的学习方式、课程结构及其课时分配等方面有显明的体现:第一,强调“课程统整”,设置崭新的综合性学科——品德与生活、品德与社会、科学、历史与社会等,涵盖了人与自我、人与他人、人与社会、人与自然等多重关系的认知;同时也开辟了新的课程领域——综合实践活动,并要求在这些领域中真正落实自主、合作、探究的新型学习方式。第二,在具体学科层面上,为实现学生的全面发展,新课改在各科课标中构建了知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三位一体的课程目标,以防止滑入只重灌输与结果、不重体验与过程,只重知识不重人的泥潭。第三,在课时分配上,新课改适当减少语文、数学等工具性课程的课时量,增加了自然科学和艺术类课程的课时,这些都体现了追求人的全面、整体发展的目标取向。

(二)新课改的课程内容取向转型。

新课改在课程内容上的取向转型表现为由对科学世界的膜拜走向对科学世界重视的同时,突出对生活世界的关照。

首先,新课改极力倡导“课程资源”的观念。《基础教育课程改革纲要(试行)》指出:“学校要充分发挥图书馆、实验室、专用教室及各类教学设施和实践基地的作用;广泛利用校外的图书馆、博物馆、展览馆、科技馆、工厂、农村、部队和科研院所等各种社会资源以及丰富的自然资源。”这里明显打破了“教材是唯一课程资源”的神话,号召教师面向生活世界积极开发、利用丰富多彩的课程资源。其次,新课改要求改变课程内容“难、繁、偏、旧”的状况,并从整体上设置九年一贯的义务教育课程,在小学和初中开设综合课程,从小学到高中设置综合实践活动,以此来加强课程内容与学生生活、社会生活的联系,更加倾向于学生的兴趣与生活经验,使课程内容更富有生活的气息。最后,在农村更是提出了“农科教结合”、“绿色证书教育”的内容。

(三)新课改的课程实施取向转型。

新课改在课程实施方面的取向转型主要体现为由完全被动、缺乏主体意识的忠实取向到倡导主动、展现主体价值的相互适应取向及创生取向。

长期以来,我国集权式的课程管理及实施,使大家形成了共识——课程计划、教学大纲、教科书是政府的意志、专家的成果,学校、教师和学生无需再去调整、改变,只要忠实地执行即可,而且评价的尺度就是忠实执行、接收的程度。这样,计划上讲什么就教什么学什么,教科书怎么讲就怎么教怎么学,教师、学生、学校领导的主动开发意识被磨灭,主动性被扼杀。针对这种弊端,新课改倡导相互适应的、创生的课程实施取向。《基础教育课程改革纲要(试行)》指出,要“改革课程过于注重知识传授倾向,强调形成积极主动的学习态度,使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程”。这呼吁教师要改变知识的“搬运工”形象,扭转师讲生听、师问生答、师给生收的局面,成为课程实施中真正的开发者、创生者。同时,在课程实施的具体课堂教学中,教师应消除传统的因“授—受”、“控制—被控制”等方式而形成的压迫式“我—他”关系,重新营造平等、民主的氛围^[5],形成师生之间的“我—你”关系,师生在这里相互尊重、信任,相互理解、接纳,在彼此真诚的“相遇”中摄取双方创造的经验与智慧。

三、民族贫困地区农村新课改阻力源的形成

(一) 执行主体与决策主体的冲突。

毋庸置疑,推进近十年的新课改取得了很大的成就,但是在农村,尤其是民族贫困地区的农村,新课改的推进是缓慢的,没有取得预期效果。站在博弈论的角度来看,这种困境是新课改中两大改革主体(执行主体与决策主体)各自基于自己所拥有的资本做理性思考后的选择所产生的非合作博弈。

决策主体的视野开阔、阅历丰富、条件宽裕,其拥有的经济资本、文化资本、社会资本都是较多的。因此,决策主体在课改中的价值取向以国家利益、社会进步、长远发展及个人自我实现为主导;相对而言,执行主体的见识较窄、知识有限、生活条件拮据,其经济资本、文化资本、社会资本的拥有量相对较低,他们在课改中的价值取向更多的倾向局部的、个人的、眼前的利益。尤其是民族贫困地区的农村,这些资本的拥有量更少,其理性思考时在更大程度上受自身的资本支配。这必然导致这些地方的执行主体与决策主体在看待新课改这一庞大的工程时产生分歧、冲突。

举例来看,决策主体在新课改的实施中追求创生取向,强调学生的自主探究学习的方式,以此来培养学生的创造思维与能力。要落实这样的课改理念,必然要求执行主体改变教学观念、教学技能、知识储备及能力结构等,而这势必是要付出时间成本、机会成本、经济成本的。在“穷村场域”下这些成本的支出对执行主体的理性思维而言是一个巨大的挑战,他们很难做出与决策主体相吻合的行为选择。于是,一方要求在“我—你”关系中突出学生自主合作学习,另一方却仍选择习惯了的“我讲你听”、“我说你写”的“填鸭式”教学。

这样的冲突在现实的教学可能表现的比较隐蔽,但它确实存在,其对抗性有时还比较激烈。而且可以不容置疑地说,这种类似的基于自身资本拥有量做出理性思考后的分歧与冲突在新课改这个大系统中随处可见。

(二)“城乡二元结构”的社会格局深深地左右着人们的理性思维。

我国特有的“城乡二元结构”在历史上曾发挥了巨大作用,农村支援城市,农业文明推动着工业文明不断前行。但如今城市工业文明有了长足发展后,并没反哺农村,带动农业文明,农业剩余、农民利益、乡村资源在工业发展与城市建设中仍被不断剥夺,因而乡村发展的后劲不断弱化;随着市场经济的深入发展,城市发展的步伐越来越快,许多城市的发展水平已赶超过了发达国家的水平。相对城市的飞速进步,说民族贫困地区农村近几年来发展陷入停顿、滞后的漩涡是毫不为过的,城乡发展呈现出马太效应,二者间的差距在政治、经济、文化、科技等方面都有拉大的趋势。乡村的“篱笆墙”在城市“霓虹灯”的相形之下,失去了昔日的静谧与温馨,滋生的是背井离乡进入城市的期望,是罄尽家资扎根都市的壮志。当前异军突起的农民工之潮、多次调控却不断上涨的城市房价,还有教育局长卸任前疯狂下调令之怪状^[6],无不生动体现了这些“期望”、“壮志”的力量。

尤其是在民族贫困地区的农村这个“穷村场域”里,“农村教育的最大目标变成让自己最优秀的子弟离开农村,为城市服务;农民的最大愿望是家省吃俭用让自己的孩子跳出‘农门’,进入城市社会”^[7]。对教师而言,当下仍在实施且颇有吸引力的奖励举措就是“干好了,你可以调到城镇工作”。因此,新课改中执行主体的行动选择核心标准就是逃离农村奔赴城市。这一核心标准也成为新课改中执行主体理性思维、理性计算、预期利益、衡量自我效用值的首要原则,什么方式更有助于达到此标准,那什么方式就将倍受青睐,永不遗弃。从这个角度来比较“应试教

育”与“素质教育”，应试教育的“优势”就突显出来了，它可以在短时间、窄空间里快速积聚能量（如45分钟内教室里通过授受方式记住大量知识），“一考冲天”彰显效果，学校、教师、家长、学生皆大欢喜，各偿所愿。学校获得社会认可，家长、学生获得跳出“农门”的台阶，教师也为调入城镇之路吹响了号角。因此，素质教育尽管是关乎国富民强的大计，可是在城乡二元结构背景下，有限理性以及理性无知（有限德性）让新课改的执行主体还是选择成本低、收益高、效用值大的应试教育。

（三）评价制度的滞后严重束缚改革主体对新课改的信念。

德国学者柯武刚认为：“制度是指各种带有惩罚措施，能对人们的行为产生规范影响的规则。”^[8] 诺思（North）也认为：制度的目的是为个人行为沿着特定的方向提供一种指引，为日常生活活动提供一种行为准绳，从而降低不确定性。我国有学者直接指出制度就是“既定的利益格局”。^[9] 可见学界对制度内涵的共识为“制度来源于个人的利益追求和理性估算”。^[10] 评价是“一种价值判断的活动，是对客体满足主体需要程度的判断”。^[11] 主体的需要是不断变化的，评价制度也应当随着社会发展与与时俱进，否则落后的评价制度让人体验不到需要的满足，这种“理制冲突”将阻碍先进理念的持续实施。

新课改、尤其是民族贫困地区的新课改正是陷入了这种“理制冲突”的尴尬境地。一方面，极力呼吁推进新课改，实施新理念，要“自主探究”、“以生为本”，要“知识、技能、情感”三位一体，要全面发展、焕发生命活力等；另一方面却仍是“考试至上”、“唯分主义”，“以选拔和甄别为目的的考试制度尤其是高考制度仍一如既往地制约着农村中小学的教育方向，考试成绩与排名仍在决定着学生的前途，影响着老师的诸如职称、住房、晋升等利益，影响着学校领导的政绩与仕途”。^[12] 这种尴尬必然使新课改执行主体进退维谷左右为难，就如同玻璃缸里的鱼，看到诱人的鱼饵而奋力追逐，却狠狠地被透明的玻璃隔板挡了回来，几番挣扎后仍一无所获，反招来一身的痛，最终习得性放弃，对鱼饵失去了信念。落后的评价制度对民族贫困地区农村中小学新课改的改革主体来讲就是那透明的“玻璃隔板”，只会让人对新课改的前途丧失信念，而一旦失去信念后果必然是改革陷入困厄之地。因为“任何成功的变革项目的背后都有一种坚定的信念，那就是相信变革是可能的，相信人在面对适当的刺激因素时可以从根本上改变自己的行为和信仰（格拉德给尔 Gladwell）”。^[13] “换言之，信念和理解力的变革是实现持久改革的基

础。”^[14]

（四）“穷村场域”形塑而成的“贫教惯习”与新课改理念相偏离与冲突。

民族贫困地区的农村经济发展不足，文化观念落后，社会关系单薄，在此场域里活动的行动者被形塑而得的教育行为、教育方式很难满足新课改的要求。首先，经济资本不足是民族贫困地区农村新课改的“障目叶”。民族贫困地区经济发展不足，导致人们的生活捉襟见肘、教育基础设施严重欠缺等现状。有学者调查得出结果：“其所在县大多镇的中小学（特别是小学）的平均工资只有五六百元（不少新毕业生只有三四百元），且时常拖欠；有些地方出现了教师生活‘难以为继’，难顾‘斯文’‘课余外出‘打工’的现象。”^[15] 这种状况使老教师不断外出调离，新毕业的大学生不愿回到好不容易跳出的“农门”，师资力量持续下降在所难免。很多农村中小学连像样的校舍都没有，遑论与新课改配套的教学图书、挂图、音像资料，尤其是多媒体教室、图书馆、体音美器材等硬件了。总之，经济资本的严重不足使行动者的教育惯习带有明显的“经济建设为中心”的功利性倾向——教育教学不能妨碍生产，教育教学就是创收就业的手段。教师放下裤腿就上课，挽上裤腿就下田；学生进入校园就要听课，走出校门就要从事劳动生产；家长让子女进校就得听讲，回家就得耕作。所有这些教育惯习无不与新课改相去甚远。其次，文化资本的匮乏是民族贫困地区农村新课改的“紧箍咒”。民族贫困地区农村，具体化、客观化、制度化形态的文化资本都相当欠缺，信息闭塞、孤陋寡闻导致一个严重后果就是成才观相当落后，社会氛围仍然是“学而优则仕”的传统观念，“才”与“不才”的标准是考试分数的高低，他们视金榜题名为正统正道，吹拉弹唱为旁门左道。这些教育惯习如同紧箍咒，使人不敢越雷池半步，去追求新课改的多元智力理念、个性全面发展理念等。最后，社会资本的欠缺也是民族贫困地区农村新课改的“拦路虎”。在民族贫困地区，行动者的社会关系、社会地位都很脆弱，致使其期望读书能有出息，弄个一官半职，从而享誉乡里，声名鹊起，成为别人心中的“大户”，这显然也与新课改要求相背离。

总之，在“穷村场域”、城乡二元结构、评价制度这三大因素的作用下，民族贫困地区新课改又衍生出经费投入严重不足、教师观念难以扭转、课改培训难有实效、课程资源开发难有作为等一系列难题。所有这一切制约着博弈主体的理性及其偏好，阻碍着主体个人效用的提高，最终导致新课改的举步维艰。

[参 考 文 献]

- [1] [德] 韦伯. 经济行劝与社会团体[M]. 康乐, 简惠美, 译. 桂林: 广西师范大学出版社, 2004: 4.
- [2] 孙志军. 中国农村的教育成本、收益与家庭教育决策——以甘肃省为基础的研究[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004: 31.
- [3] 国家统计局农村社会经济调查司. 中国农村统计年鉴[M]. 北京: 中国统计出版社, 2008: 27.
- [4] 卢宝祥. 学校变革面临的现实困境分析[J]. 广西师范大学学报: 哲学社会科学版, 2010(5).
- [5] 张学敏, 贺能坤. 民族地区农村初中生辍学现象透析[J]. 广西师范大学学报: 哲学社会科学版, 2010(5).
- [6] 河北武安教育局长被免职当晚签发数百封调[EB/OL]. <http://news.sina.com.cn/c/sd/2009-09-16/034318657834.shtml>.
- [7] 陈开勋, 白中军. 农村实施“新课改”的现实困境[J]. 山东省农业管理干部学院学报, 2007, 23(6).
- [8] [德] 柯武刚, 史漫飞. 制度经济学: 社会秩序与公共政策[M]. 韩朝华, 译. 北京: 商务印书馆, 2000.
- [9] 周兴国, 江芳. 课程改革与管理制度创新[M]. 合肥: 安徽教育出版社, 2007: 6.
- [10] 康永久. 教育制度的生成与变革: 新制度教育学论纲[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003: 123.
- [11] 陈玉琨. 教育评价学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998: 7.
- [12] 李从件. 实践与反思: 农村基础教育新课程实施中的问题与对策[J]. 教育革新, 2008(7).
- [13] [加拿大] 迈克尔·富兰. 变革的力量——深度变革[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004: 48.
- [14] [加拿大] 迈克尔·富兰. 教育变革新意义[M]. 赵中建, 陈霞, 李敏, 译. 北京: 教育科学出版社, 2005: 46.
- [15] 陈开勋, 白中军. 农村实施“新课改”的现实困境[J]. 山东省农业管理干部学院学报, 2007, 23(6).

On External Counteracting Factors of the New Curriculum Reform in Rural Primary and Secondary Schools of Underdeveloped Areas from the Perspective of Game Theory

JIANG Shi-hui, LIN Tang-guang

(College of Educational Science, Guangxi Normal University, Guilin 541004, China)

Abstract: The new curriculum reform in rural primary and secondary schools of underdeveloped areas is carried out in its “poor rural field”. The executive agents of the new curriculum reform are constrained by capital, so they tend to pursue the short-term effect and personal interests, which is conflicted with the pursuit of decision-makers, who pursue the long-term and national interests. The imbalance brings the curriculum reform into a dilemma, affecting the improvement of the rational levels of the two sides. The resistant factors of the new curriculum reform are the urban-rural dual structure, evaluation system and “poor educational habits”.

Key words: rural primary and secondary school; new curriculum reform; external counteracting factors; game theory

[责任编辑 苏良亿]