

## 教育创新研究：回顾与前瞻

康永久

(北京师范大学 教育学部,北京 100875)

---

**摘要：**今天，大家都相信存在着某种可以称之为“创新能力”的卓尔不凡的东西，它能够带来有明确的社会价值的创造，知识社会迫切需要这种创造。这样，事情的关键就是创新能力的培养，以及为有创新能力的人提供一个良好的环境，从而方便他们充分发挥自己的作用。创造性因而被等同成了技术性、工具性的存在，也因而被理解成了某种永远具有创造性的东西。这样的研究不能很好地理解创新的社会性质，并导致我们在教育创新问题上过度依赖技术性要素。在我们看来，对创新的渴望不仅是知识社会的特征，而且是整个现代社会的特征。在熊彼特所说的发展与增长之间并不存在绝对的鸿沟。看起来微不足道或无足轻重的地方，可能蕴含着真正惊天动地的力量。我们的最终目的是建立一套以创新的社会性为基础的教育创新理论，也就是建立一套有关可持续的教育创新行动的共享框架的元理论。

**关键词：**教育创新；创新能力；现代性问题；创新的社会性；行动的共享框架

**作者简介：**康永久(1968—)，男，湖南邵阳人，博士，北京师范大学教育学部教授，主要从事教育基本理论、教育社会学和中小学教育教学改革研究。

**基金项目：**教育部哲学社会科学研究后期资助项目2008年度重点项目“知识输入还是制度重建：公立学校制度变革的中国道路”(项目编号：08JHQ0005)，中央高校基本科研业务费专项资金重点资助项目“文化视野中的学校、教师与学生：教育中的再生产机制再审视”和2013年度教育部新世纪优秀人才支持计划项目“三种教育学的定位、意义与相互关系研究”的资助成果。

中图分类号：G40-01 文献标识码：A 文章编号：2095-7068(2014)03-0019-13 收稿日期：2014-04-09

---

今天，对创新的“群众性研究”在某种意义上已经泛滥成灾。但即便在相对专业的创新文献中，哪怕“创新”概念本身，仍是一个没有得到认真清理的问题。大部分的研究者，都是将创新理解成某种“创新能力”的产物，而创新能力又被认为是科技革命、知识与国际竞争的必需品。更为精致的观点也只是在此基础上兼顾过程与环境因素，但最终都只能将创新归结于个体，甚至归结为个体的某种特定时刻。总之，大家都相信存在着某种可以称之为“创新能力”的卓尔不凡

的东西，它能够带来有明确的社会价值的创造，现实社会迫切需要这种创造。这样，事情的关键就是创新能力的培养，以及为有创新能力的人提供一个良好的环境，从而方便他们充分发挥自己的独特作用。创造性因而被等同成了技术性、工具性的存在，也因而被理解成了某种永远具有创造性的东西。这样的研究不能很好地理解创新的社会性质，并导致我们在教育创新问题上过度依赖技术性要素。而我们的研究就是要与这样一些理论立场与政策实践对话。下面我们主要从熊彼

特(Schumpeter, J. A.)的经济发展理论出发,来开启这样一场对话。在我们看来,对创新的渴望不仅是知识社会的特征,而且是整个现代社会的特征。在熊彼特所说的发展与增长之间并不存在绝对的鸿沟,真正的创新经常就是在这些细枝末节之中产生的。我们的最终目的是建立一套以创新的社会性为基础的教育创新理论,也就是建立一套有关可持续的教育创新行动的共享框架的元理论。

### 一、从经济发展到教育创新

今天,人们已经普遍关注到,在通常认为最早(1907—1909年)从创新角度研究经济问题的熊彼特眼中,经济发展或创新主要包括下列五种情况:

1. 采用一种新的产品——也就是消费者还不熟悉的产品——或一种产品的一种新的特性。

2. 采用一种新的生产方法,也就是在有关的制造部门中尚未通过经验检定的方法,这种新的方法绝不需要建立在科学上新发现的发现的基础之上;并且,也可以存在于商业上处理一种产品的新方式之中。

3. 开辟一个新的市场,也就是有关国家的某一制造部门以前不曾进入的市场,不管这个市场以前是否存在过。

4. 掠夺或控制原材料或半制成品的一种新的供应来源,也不问这种来源是已经存在的,还是第一次创造出来的。

5. 实现任何一种工业的新的组织,比如造成一种垄断地位(例如通过“托拉斯化”),或打破一种垄断地位。<sup>[1]73-74</sup>

初看起来,这是一个事无巨细都能包容于其间的过程,并不像一般的人所想象的那样郑重。哪怕进一步考虑到,熊彼特所要用以说明的乃是:经济发展或创新就是要建立一种新的“生产函数”,即“生产手段的新组合”,就是要把一种从来没有的关于生产要素和生产条件的“新组合”引进生产体系中去<sup>[1]73,89</sup>,人们似乎仍可以认为,熊彼特只是用这样一个“组合”概念来表达某种“物质不灭”的思想。因为关于这种“组合”,熊彼特认为:

从技术上以及从经济上考虑,生产并没有在物质的意义上“创造出”什么东西。……它总是这样一个问题:改变我们的需要得以

满足的显存状态,改变事物和力量的相互关系,把某些东西组合起来和把其他一些东西拆散开来。从技术上以及从经济上考虑,生产意味着在我们力所能及的范围内把东西和力量组合起来。每一种生产方法都意味着某种这样的特定组合。不同的生产方法只有通过组合的方式才能加以区别,即是说或者是根据组合的客体,或者是根据它们的数量之间的关系。每一个具体的生产行为,都为我们体现了这样一种组合,对我们就是这样一种组合。这一概念甚至可以推广应用于运输等等,总之从广义上说可以应用于称为生产的每一件事情。对于每一个企业本身,甚至对于整个经济制度的产生条件,我们都将看成是“组合”。<sup>[1]17-18</sup>

但事实上熊彼特用以解释经济发展或创新的“组合”的概念并非仅限于此。不但技术意义上的组合(工艺上的完善)不属于经济意义上的组合(看重的是经济利益)<sup>[1]15-16</sup>,而且说到底,经济发展或创新,在熊彼特看来,乃是一个不同于增长或持续变化的过程,即所谓发展主要在于用不同的方式去使用现有的资源,利用这些资源去做新的事情,而不问这些资源的增加与否。<sup>[1]76</sup>照此,单纯增加某种产品的供给、使用某种方法持续生产、在某个新兴市场中持续经营、持续地依赖产品的某种供给渠道或者长期使用某种生产组织进行生产,都不是熊彼特所说的发展,尽管它们都能导致经济增长。这样,我们就能明白为什么熊彼特会将发展界定为那样一种能够产生新现象的非连续性的组合,而不是那种最终可通过小步骤的不断调整而从旧组合中演化出来的增长。就像熊彼特所说的那样:

只要是当“新组合”最终可能通过小步骤的不断调整从旧组合中产生的时候,那就肯定有变化,可能也有增长,但却既不产生新现象,也不产生我们所意味着的发展。当情况不是如此,而新组合是间断地出现的时候,那么具有发展特点的现象就出现了。以后,为了便于说明,当我们谈到生产手段的新组合时,我们指的只是后一种情况。因此,我们所说的发展,可以定义为执行新的组合。<sup>[1]73</sup>

熊彼特之所以对创新作这种界定,乃是因为他将“循环流转”的均衡状态确定为创新研究的出发点。在这一初始状态中,尽管存在着一个商

业上有组织的国家，其中私人财产、分工和自由竞争居于统治地位，但由于在每一个经济时期中发生的是基本上相同的事情，所以交换经济的机制是以巨大的精确性运作着的。过去的经济时期支配着个人的活动，并且，所有以前的时期又使他卷入了一个社会和经济的关系网。所有这一切把他牢牢地钉在他的轨道上。虽然各个家庭或厂商赖以行动的经验数据可能会发生变化，但是每一个人都会尽可能地墨守习惯的经济方法，只在迫不得已的时候才屈从于环境的压力。生产只能实现在生产计划中预先见到的价值，不发生价值的增加。没有一种产品能表明有超过其中所包含的劳动和土地服务价值的剩余价值。所有产品的价格，必须等于体现在其中的劳动和自然两种服务的价格。成本在本质上就是劳动服务和自然服务的价格总和。整个经济制度在这一最完善的状况下都在没有利润地运转。<sup>[1]</sup> 38-13, 35-36 要从这样一种无发展的状态中挣脱出来，就必须在工业和商业生活领域——而不是在消费者对最终产品的需要的领域——中，发生某种对均衡的自发的和间断的干扰，也就是需要用不同的方法把我们所能支配的生产要素组合起来。而实现这种新组合的人就是“企业家”，他的职能并不包含去“寻找”或创造新的可能性。这种可能性已经在那里，由所有各种各样的人们丰富地积累起来，而且常常也是大家都知道的，只是没有人处于去做的地位。企业家或企业家式的领导的职能就在于“做这件事”。<sup>[1]</sup> 72-73, 82-83, 98-99

在这里，熊彼特虽然创造性地将不断创新与交换经济相关联，看到了经济创新对制度框架的依存关系，但还是存在着一个漏洞。他一方面试图以此确立“生产手段的新组合”或企业家在经济发展中的核心地位，将创新界定成企业家特有的职能，将利润界定为“企业家利润”；另一方面又将创新与交换经济的均衡状态对立起来。而事实上，“生产手段的新组合”或企业家当然在经济发展过程中起了“一石激起千层浪”的作用，但那些在交换经济的均衡状态下存在的通过小步骤的不断调整而从旧组合中演化出来的增长，或者那些已经创造出来但还未能被人们自愿抓住的机会，以及那种能帮助企业家实现“生产手段的新组合”的市场环境，还是在这一经济发展中扮演了更为关键的角色。很显然，由于将需要分析的东西当成了分析的前提，熊彼特在此还没有充分

关注到创新行动背后的制度框架的意义，因而也就解释不了为何企业家在非交换经济条件下不可能周期性地涌现。抛开制度环境这种创新行动背后的宏观结构不说，“生产手段的新组合”与那些最终通过小步骤的不断调整而从旧组合中演化出来的增长作为组合的不同形式，事实上也不存在实质性的鸿沟。持续的增长虽然可能没有直接改变经济增长方式，但它必然不可避免地改变经济发展的环境与潜力。

因此，对我们而言，将创新仅仅归属于创新者是没有必要的。与此相关联的是，像熊彼特那样单纯强调质变意义上的“组合”概念也没有必要，倒是像他那样在一般组合概念的基础上界定创新行动是颇为可取的。考虑到质变与量变之间的相互依存关系就更是如此。此外，熊彼特虽然从哲学的意义上将一切变化归结为组合，但最终所强调的组合主要是对外部资源要素的组合，归根结底是对土地与劳动的组合。而在我们看来，知识创新、创新行动者自身素质的提高和本质力量对象化的创造实践也是至为关键的因素。因此，将创新限制在对外部要素的组合之上的观念也可以被突破。而且，由于我们考虑的教育创新不仅仅局限于创新行动的层面，更为微观的要素层面和更为宏观的结构层面也必然需要顾及，需要关注的也就更不应仅仅局限于“生产手段的新组合”，而应包括范围更为广泛的联合。这样一来，我们就可以在相当宽泛的意义上将“教育创新”界定为上述各种新的组合渗入/被纳入现实的教育实践体系、从而导致其局部或整体被改组、更新乃至被创造/生成的过程。当然，考虑到单个的教育创新行动与可持续的教育创新实践之间的差异，像熊彼特那样将作为一种社会性事件的创新界定为一种在类似于交换经济体系的条件下对均衡状态的突破仍不可超越。这样，我们就需要像项贤明那样，将教育改革界定为“自上而下、在某一宏大政策理念指导下的”，将教育创新界定为“自下而上、适应当地教育和社会实际情况的”，并最终将教育改革从教育创新研究的视野中驱逐出去。<sup>[2]</sup> 只是我们需要留意教育创新的内部歧异。

## 二、教育创新研究的大背景

熊彼特的创新经济学理论长期被主流经济学排除在外。第二次世界大战之后，科技革命加剧，



学术界才重新发现了熊彼特,出现了很多追随者和受其影响的经济学家。他们循着熊彼特所开创的路径继续研究,并在一些方向补充、发展熊彼特的创新理论。熊彼特所说的经济创新,既有技术创新的元素,又有制度创新的元素。但说到底,他所涉及的技术创新只是生产手段的新组合意义上的,而且只是那种能带来企业家利润意义上的新组合,并不是纯粹的技术创新。但一旦人们需要识别这种可能具有经济意义的技术创新,或者需要提高技术创新的经济意义,就势必需要将所有的技术创新都纳入研究范围,而且需要关注那些可能具有经济意义的技术究竟是如何创新的。因此,随着研究的深入,逐渐分化出了两条研究路径。技术创新经济学以技术变革和技术推广为研究对象,其形成和发展经历了两个阶段。第一个阶段是20世纪70年代中期以前,在“新熊彼特学派”的旗帜下,以美国为中心,一批学者从不同角度对熊彼特提出的理论进行实证分析和解说,集中研究了新技术推广、技术创新与市场结构的关系、技术创新与企业规模之间的关系等。第二个阶段是70年代以后,一批学者研究了技术创新的动力和来源,技术创新的阻力机制和环境因素,技术创新的扩散,科技进步与经济结合的方式、途径、机制以及影响因素等,知识经济的相关研究也栖身其间。制度创新经济学(在某种意义上也就是新制度经济学)则重视社会制度、文化环境和国家专有因素在技术创新中的作用,亦形成于20世纪70年代。其时,道格拉斯·诺斯(North, D. C.)最先提出了制度创新对技术创新具有决定性作用的论断。兰斯·戴维斯(Davis, L.)和诺斯在1971年出版的著作《制度变革和美国经济增长》中,研究了制度创新的含义、主体、目的、特点等问题,成为制度创新经济学理论中较为系统的一部论著。<sup>[3]</sup>

20世纪80年代末,越来越多的技术经济学家认识到,技术创新不是一个孤立的事件,而是与一个国家的特殊性相连的网络,因而开始使用“国家创新体系/系统”(National Innovation Systems或National Systems of Innovation,简称NIS)来描述这一情况,技术创新经济学与制度创新经济学就此全面携手。一般认为,国家创新体系/系统概念是英国经济学家弗里曼(Freeman, C.)首先提出来的。他在1987年出版的著作《技术政策与经济绩效:日本国家创新系统的经验》中认为,“国家创

新系统”可以被描述为“由公共和私人部门共同构建的网络,一切新技术的发起(开发——引者注)引进、改进和传播都通过这个网络中各个组成部分的活动和互动得到实现”<sup>[4]</sup>。不过他本人认为这一概念的“优先权”应该归于瑞典经济学家本特·阿克·伦德威尔(Lundvall, B.-A.),而该概念的思想源头则应该追溯到德国经济学家李斯特(List, F.)1841年出版的《政治经济学的国民体系》。<sup>[5]</sup><sup>[12]</sup>到20世纪90年代,国家创新系统的研究成果大量集结出版:伦德威尔主编的《国家创新系统:一种走向创新和交互性学习的理论》(1992)通过集中分析创新与交互学习,认为以追求利润最大化为出发点而建立起来的厂商创新模型,其解释力是非常有限的,因而试图发展一个不同于新古典经济学的传统。<sup>[6]</sup>美国哥伦比亚大学纳尔逊(Nelson, R. R.)主编的《国家创新系统:一个比较研究》(1993),对美、日、英等国家或地区的创新系统进行了深入的历史研究和案例研究。<sup>[7]</sup>OECD在对多个国家的创新系统进行大规模的研究/“普查”的基础上,发表《国家创新体系》研究报告(1997),将国家创新体系界定为由参加新技术发展和扩散的企业、大学和研究机构组成的一个为创造、储备和转让知识、技能和新产品而相互作用的网络系统。<sup>[8]</sup><sup>[7-11]</sup>瑞典经济学家艾昆斯特(Edquist, C.)则主编了《创新系统:技术、制度和组织》(1997)<sup>[9]</sup>,并对创新研究中的系统方法进行了系统的总结。<sup>[10]</sup><sup>[63-79]</sup>

在我国,20世纪80年代,“创新”一词还只是偶尔出现在几个有限的教育领域,如思想政治教育、少数民族教育以及教育理论等。当时人们还只是关注到这些压力重重的问题领域,创新对改革的全面超越还不是特别的明显。到90年代初,这一范围开始扩大并深化。在教育思想的引进、比较和挖掘,学科、教材建设,学校教育改革实践等一系列相关领域中,创新作为一种政策建议不断被提出。到1997年,中国科学院在《迎接知识经济时代,建设国家创新体系》的报告中,提出“国家创新体系是由与知识创新和技术创新相关的机构和组织构成的网络系统”,包括四个基本系统:知识创新系统、技术创新系统、知识传播系统和知识应用系统。<sup>[11]</sup>根据该报告,我国实施了以“技术创新工程”“211工程”和“知识创新工程”为核心的多项科技、教育计划和工程,在国家宏观层面,开始了建设国家创新体系

的总体战略布局。而教育创新的迅速提温，则与江泽民有关教育创新的三次讲话有着密切的关系。到世纪之交，教育中几乎所有的方面都作为关乎“创新”的问题来讨论了。“创新”本身也开始成为被研究的对象，对“创新”“教育创新”及相关概念的分析研究也逐渐增多。尤其是2002—2003年，有关教育创新的文献更是比比皆是。

### 三、对教育创新时代的误读

透过已有的文献经常可以看到这样一种逻辑：自20世纪50年代以来，世界范围的科技和信息革命导致了知识和经济的逐步一体化，知识的功能日益增强，并逐步成为经济增长、社会发展和国际竞争力提升的第一推动力。在知识经济时代，创新知识决定国家、企业的综合实力，而国家的科技水平和创新能力则是国民经济增长和国际竞争力的决定性因素，因而创新型人才培养至关重要。而教育是生产、传递知识并培养创新型人才的重要部门，所以教育本身应该首先创新以适应知识经济的时代要求：在教学层面，需要实施创新教育；在观念上，需要理论创新；在制度上，需要制度创新。总之需要教育创新。在论述教育创新的重要性与必要性时，已有的文献主要从两方面立论：在理论上，是为满足知识经济的要求；在实践上，是国家创新体系的重要组成部分。当然，还有一些学者提出要从教育的主体性及人的发展的角度来理解教育创新的意义。但主流的思路还是从科技革命、技术创新到教育创新，并因此而将教育创新工具化、技术化。

然而，即便不考虑这一点，仅仅这样将教育创新放在当代背景中考察也是远远不够的。事实上，在知识经济出现之前的现代教育实践中，教育的发展也是建立在创新的基础之上的，只是这里的教育创新并不是以知识为基础。事实上创新也不是非得以知识为基础。熊彼特考察的经济发展/创新，就不是建立在知识的基础之上，而是以交换体系为背景的。说到底，创新乃至教育创新是一个现代性问题。当然，作为单个行动的教育创新比现代公立学校制度建立的历史更久远。但教育创新作为一种制度化价值或神话，却确实是与公立教育制度的建立同步的。在此前的家庭教育、私立教育和地方教育中，教育没有明确的创新意识，教育创新本身也不属神圣之物。事实上不可避免地存在的创新遵循的也是完全不同的逻辑。

在那里，创新本身既不是一种目标，因为人们并没有明确的创新意识，它们主要的意图就是重复以往的生活。在某种意义上，它也不是一种纯粹的结果，因为总是与传统紧紧地连在一起，而且必须借助于传统才能自立。与我们后文所要说到的不同的是，这种创新也不是一种权利，因为很少有人有打破陈规戒律的权利，尽管韦伯(Weber, M.)认为，不服从章程，而是由传统或由传统决定的统治者所任命的个人，他的命令在两种性质上是合法的：

1. 部分根据传统，传统明确决定着法令的内容，在传统所信仰的意义和规模上是合法的——如果超越传统界线，动摇这个规模，就可能对统治者本人的传统地位构成危险，因此存在着一个实质上受传统约束的统治者行为的王国；

2. 部分依据统治者的任意专断，传统赋予这种任意专断一定的回旋余地，这种传统的任意专断，主要是由于恭顺义务的服从，原则上讲是不受任何限制的，因此存在着一个实质上不受传统约束的统治者行为的王国。<sup>[12] 252</sup>

然而在这里，不受传统约束的统治者行为的王国并不是一个现代意义上的创新的王国。就像韦伯所继续强调的那样，“在后一个王国的范围内，统治者可以随心所欲地根据个人好恶和纯粹个人的专横，尤其通过送礼——‘收费’的源泉——换来的随意专断，给予‘施惠’<sup>[12] 252</sup>。由此可见，为所欲为的权力是由积累起来的仁慈和恩情——当然也包括专横本身——支配的。因此，这是一个更为古老也更为守旧的王国。而“一旦他根据原则行事，那么这是一些实质的伦理的公正和正义的原则，或者功利主义的适当性原则，而不是——像在合法型统治的情况下——形式的原则<sup>[12] 252</sup>。如果实行的是形式原则，行动者就有足够的自主空间，但实质性的伦理原则极大地压缩了这一空间。这样一来，这个看来更理智的传统王国也不能带来多少创造性，它力图带来的也根本不是什么创新。事实上或多或少会出现的创新也多是一种人们未期盼也未追求的无意演化

1995年5月，江泽民在全国科技大会上发表《努力实施科教兴国的战略》的讲话，提出“创新是一个民族进步的灵魂，是国家兴旺发达的不竭动力”。1999年6月江泽民在第三次全国教育工作会上的讲话《国运兴衰 系于教育 教育振兴 全民有责》和2002年9月江泽民在庆祝北京师范大学建校一百周年大会上的讲话进一步强调了创新的必要性和紧迫性。

之物,根本没有取得对传统或专横生活的主导权。教育创新也是如此,始终只是实然之物而不是应然之物,只是自然之物而不是为我之物。

因此,传统社会本身归根结底不是一个创新性的社会。各种亲密关系共同体,才是诸种社会行动真正的力量源泉。世袭而来的固定的身份地位,不容质疑的文化原典,以及凡物皆有其定位的非交换体系,既限制了人的创新能力和欲望,也维系着社会团结与安宁。日常惯例、亲族规范和仪式活动作为维系团结的基础受到尊重,改变就意味着对既有体制的威胁。创新不但不受欢迎,而且通常是危险的。为了维护社会的团结,社会的道德还压抑着人们在利益、行为方式、思想等方面的分化。如非实在有必要,即便技术创新也不是君子所当为。鲁迅80多年前还在感叹:“可惜中国太难改变了,即使搬动一张桌子,改装一个火炉,几乎也要血;而且即使有了血,也未必一定能搬动,能改装。”传统社会的先哲们在哲学上当然取得了突破性的成就,但那是和守陈紧紧地连在一起的。那种创造在根本上也需要基于传统,为了更好地理解传统、维持传统,抑制对天生禀赋和神秘魅力的迷狂,为早已存在的世俗秩序提供一套更可靠的说明。而且对他们来说,人类的黄金时代不是在未来,而是在过去。除了传统本身所允许的任意专断外,任何真正的创新都难以立足。系统的自然演进和变法图强的行动当然不可避免地存在,但都不是基于一个以理性或交换为基础的体系,而且也不是社会的常态和共识,事实上也不能突破传统和权威的束缚。笔者在论及古代中国的教育时就曾指出:

正因为这样,虽已开始有一定的教育教学经验,但是最核心的东西,还不是这些技巧,而是我们的身份、我们的地位、我们的权威、我们所教知识的权威,以及社会的文化传统赋予我们的那一套力量。就是这一套力量,把我们和我们的弟子紧密地结合起来。所以也没有听说你要成为私塾先生就要先学《学记》。《学记》《论语》这些东西当然要学,但不是作为教育学来学的,而是作为文化原典来学的。我们不是要学习其中的教育教学的技巧,而是要学习其中的为人之道。这就是“君子不器”。具体的方法技巧的研习非君子所为,君子一切一切的东西都要求道,都是要改变人的整个品格、普遍地位和

社会容貌。器和道这两者之间,当然是以道为本。因此,这种经验的教育学(experiential pedagogy)在根本上依然是“基于传统的教育学”(pedagogy based on tradition),或者说,正是共同体的共有传统使得我们就是凭借简单的经验也能胜任教育教学。因此,这种经验教育学作为具体的教育策略不是单独起作用的。教师之所以能有效地传递知识、观念和文化原典,主要并不是因为他们有多好的技巧,而是因为他们有权威、合法性、可信性。在这里,即使教育者本身不可亲,不可爱,即使教学本身很单调、枯燥(事实上经常也是这样),教育的过程也能够很顺利地展开。因此,支撑教育教学的主要的东西是传统的力量,是身份的力量,是我们在传统共同体中的亲密关系和规范赋予我们以教育能力,我们正是在这里找到了新的能够让大家信服的力量源头。<sup>[13]128</sup>

这种情况有时被理解成哲学上突破不彻底的结果。依据这种观点,古代社会如果能彻底与原始共同体分道扬镳,它就能够更理性和自由地开拓创新。但事实上即便看起来与东方初民社会相比哲学上突破得更彻底的古希腊,最终出现的也不是一个不断创新的社会。在那里,人们虽已开始渴望过上一种理性的生活,但理性的实质,并不是我们今天所说的为自然立法,也不是试图将社会的发展建立在自由平等的基础之上,或者通过知识获得解放。可以说,尽管古希腊的文化以理性著称,但理性的意义只在于使我们服从事物背后所隐含的秩序。正因为如此,“人是万物的尺度”最终被“有理性能力的人是万物的尺度”所取代,古希腊的民主最终也只是一种多数人的统治形式。知识在这里说到底并不是什么创造性的力量,只是具有认识论的意义。哲学或理论作为一种独特的生活方式,也只是沉思,而不是建

见鲁迅的演讲《娜拉走后怎样》,转引自:鲁迅:《鲁迅全集:第一卷》,北京:人民文学出版社,2005年版,第171页。

出自《论语·为政》,转引自:李泽厚:《论语·今读》,合肥:安徽文艺出版社,1998年版,第61页。

正因为如此,当听说太宰向子贡打听自己为何多才多艺时,孔子说:“太宰知我乎?吾少也贱,故多能鄙事。君子多乎哉?不多也。”他还说:“我不试,故艺。”(《论语·子罕》,转引自:李泽厚《论语·今读》,合肥:安徽文艺出版社,1998年版,第219页。)至于“六艺”,应不在鄙事之列,因为它们本身不是纯粹的技艺,而是大道的载体,也是培养君子的实践。



立一个全新的世界。而且这种理性的追求也并非古希腊日常生活的唯一特征，甚至不是其主要特征。在那里，教育依旧受制于那种带有强烈的传统共同体色彩的“学团”。此后，这种情形随着罗马帝国的崩溃和公共教育的全面衰败而更加变本加厉。正因为如此，一直到文艺复兴，西方的教育理论也很少有什么值得留存的东西。涂尔干（Durkheim, E.）就曾指出：

事实上，我们的学术史整个的这一阶段，都只是惟一一种观念的相当缓慢、相当渐进的发展。我们其实已经看到，加洛林时代的文法形式主义，是怎样一步步变成了随后那个时代的逻辑形式主义——那是它在起源之初就已经蕴含了的；助教座堂学校是怎样将私人学校聚集到自己周围，进而合为一体，然后通过逐步强化彼此维系的纽带而成为巴黎大学的，其间从未出现过某种突然的转变或转向。诸如此类的持续变迁，绵亘了如此漫长的时间，从而在非常大的程度上变得支离破碎，以至于很自然地变得难以察觉。因此，所有这些转型的发生都不曾引起同时代人的觉察。观念的推进是缓慢的、自发的、无所意识的，而对新浮现出来的各种需要的觉察，也在某种日常的基础上决定了作出调整的必要性是显而易见的。任何人都不曾想到去预见即将到来的事态，制定一种通用的规划，从而指点事态的进程。在这样的状况下，不可能产生任何的教育理论。<sup>[14]189</sup>

而现代社会就不一样。在这里，社会结构越来越复杂，功能越来越分化，而身份体系对诸种人身权利的限制也越来越弱化。人生早年的共同体生活，已只是对往后社会生活的准备。人们最终都要进入的那样一个社会，盛行的是一种分工协作、相互交换和自由竞争的逻辑。在这里，伴随着个人自由选择余地的增加，适应新的生活的压力也在急剧上升，而这种生活方式完全建立在全新的基础之上。这几乎是一个纯粹的工作的场所，亲族共同体的生活经验，与此并没有太大的关系。个人在社会中的位置，主要由他在职业上的成就所决定，而不再由他的血缘、地缘、姻缘关系所决定。老人不再是知识的源头，传统也失去了昔日的荣耀，取而代之的验证性思维要求人们面向客观的事实。知识不再是催人退居于内心的虔诚信仰的根基，而是力量的源泉。其目的已

不再是使人臣服于外在的铁律，而是按照自己的需要乃至美的法则来行动。生活也越来越世俗化，现实生活的幸福不断进逼个人生活的核心领域，经济的考量成为意义追求的绝对主题。但旧有的地缘、血缘、姻缘、宗教和忠诚共同体仍在不断困扰新出现的公共生活。必须有新的团结形式，才能保护刚刚从各种身份体系中解脱出来的个体。在这样的社会中，创新必然从哲学问题变为一种实践问题，并与内生的变革紧密结合在一起，并逐步演化出熊彼特心目中那样一种作为创新体系的资本主义社会。正是在那里，才出现了企业家周期性云集的现象。而这种变动状态明白无误地首次出现的时代，即熊彼特所认为的那种完全发达的资本主义出现的时代，大概就在19世纪上半期。<sup>[1]238-239</sup>

与此同时，随着传统社会向现代社会转变，我们凭借自身的身份和权威就能够教育学生的简单格局也开始慢慢地瓦解。教育慢慢地变成了一个需要精心准备、专门设计才能够实现、通行的事情。教育创新由此应运而生，基于传统的经验教育学至少暂时走到了自己的尽头，专业教育理论大量涌现，教育学的科学化则作为一个时代使命渐次展开。这在人类历史上还是第一次。此时的教育学与此前的哲学理论已全然不同，它不再主要是一种本体论与认识论，而是一种实践理论，面对的是当下的现实需要，致力于建设的则是一个以人（乃至个人）为中心的世界。涂尔干以其惊人的洞察力捕捉到了这样一种源自16世纪的变化：

而到了16世纪，情况就不再是这样了。当时，学术传统不再沿循此前的线路继续发展，一场革命蓄势待发。运动不再以平和而沉默的方式，继续遵循此前七百年间走过的道路，而是突然转往一种全新的方向。面对这些情况，再也不能听凭事情自发地保持正常的进程，因为恰恰相反，需要去抵御它们，阻挡它们的道路，让它们从头再来。需要培植一种对立的力量，以对抗人们的本能和已经习得的习惯，这种力量只能是思想的力量。由于他们所渴求的新体系不能单单指望当时盛行的那种体系的重大转型来产生，所以很显然，必须首先在思想上塑造这种新体系的方方面面，然后才能够尝试把它转化为现实。不仅如此，为了让它具备一种权威，可以确

保它被有思想能力的头脑所接受,仅仅是满腔热情地宣扬它还不够,还必须加以确凿的证明,也就是说,再加上看起来可以证明其正当性的理由。一句话,必须确立一套理论。正因为这一点,我们会在16世纪突然看到涌现出一大批关于教育理论的文献,这在我们的学术史上还是第一次。拉伯雷、伊拉斯谟、拉缪、比代、比维斯,还有蒙田,这里只是提一些对法国特别有影响的人。这种文献迭出的局面的另一个实例,就得往后看到18世纪,换句话说,看到我们教育理论方面第二场重大的变革时期。这些学说的大量出现并非巧合,当时出现“灿若星河”的一批思想家也决非偶然。相反,我们的教育体系此时正经历着一场剧烈的危机,这就是危机的结果,它唤醒了思想,创造了思想家。<sup>[14]189-190</sup>

当然,16世纪的这场革命还依然有着强烈的形式主义倾向与贵族气质。其中拉伯雷(Rabelais, F.)实际上只是从美学而不是实践的角度来看待知识,伊拉斯谟(Erasmus, D.)也只是倡导一种贵族化的文学教育,为了声名与荣誉而放弃实效。这些倾向只能满足当时正在兴起的礼貌社会的需要,而在社会的其他群体中则激起了人们的反感,并最终在蒙田(Montaigne, M.)那里导向一种教育中的虚无主义。<sup>[14]187-241</sup>但就是这样——一个并非圆满的开端,开启了一直延续至今的这样一段教育创新的历史。事实上,礼貌社会的诞生本身就是社会分化的早期证据。正是从这里,整个社会都开始了自己的觉醒历程。就像涂尔干所指出的那样,随着文艺复兴时期的到来,个人开始获得自我意识。他不再单单是整体当中一个不曾分化的部分,至少在启蒙了的圈子里是这样。从某种意义上讲,他自己就已经是一个整体了,他是一个有着自己面貌的人,有着这样的需要,为自己塑造属于自己的思考方式和情感方式,至少曾经体验到这样的需要。而随着人们的意识越来越个人化,教育本身也必须变得越来越个人化。从开始要求教育针对独立存在的、异质性的个人发挥自身影响的那一刻起,它就不能继续以笼统适用的、同质性的、一致性的方式发展了。它必须多样化;而要想做到多样化,教育者就不能还是与学生保持距离,而得接近学生,以便更好地了解学生,能够根据个人的多种性质,灵活调整自己的行动。<sup>[14]279-280</sup>传统至此被认为已是彻底

失去了教育的功能,教育中的每一个进步都被归结于教育学的成功。教育学的发展迎来了自己的第一个高峰——传统教育学登堂入室的时代。这种教育学虽然“传统”,其实与此前那种强调“长者为师”的真正意义上的传统教育的时代是针锋相对的。专业的教育行动者而不是学富五车的长辈就此登上教育舞台的中心。而此后由于现代教育学的发展,更是诞生了一大批卓越的教育家。教育就此进入了一个创新的时代。

#### 四、教育创新研究的局限

当然,新出现的教育学理论没有一种说自己就是创新理论。事实上它们关心的也是如何进行教育,而不是如何改进教育。或者更明确地说,尽管它们谈论的都是对教育的一种新的理解,而且都试图引导教育创新,但它们关注的是教育的理想,而不是实现这一理想的具体实践。这里的一个深层假设或有关创新行动的缄默共识,就是认为新的教育理想可以由行动者直接付诸实施。人们根本没有想到“获得知识并不包括获得将知识传递给他人的技艺,甚至不包含获得确立这种技艺的基本原则”<sup>[14]111</sup>,更没有认识到实践过程其实是一个非常复杂的过程,决不是将理论应用于实践那么简单。事实上,就像涂尔干所说的那样,理论通常只是关注到了我们缺乏的东西,而“我们缺乏的东西,并不比我们已经拥有的东西更为根本,甚至还有所不及”。简单地将理论应用于实践,只能“满足我们那些一时兴起、较不重要的需要”,同时“不得不去牺牲真正根本和关键的迫切需要”。<sup>[14]121</sup>然而,前述教育学理论显然只有“行动”的概念,没有“实践”的概念,或者说,它们只是试图在一个理想的情境中解决问题,根本就不打算考虑现实的约束。因此,它们虽然都可称得上是新的教育理想,但对于如何使这些理想扎根在现实的土壤,并没有给予足够的重视。正因为这样,这些理论都是普通的教育理论,而不是专门的教育创新理论,涉及的也都只是无障碍条件下个人化的创造性实践。无论传统或现代教育学派都是如此。试图以这种普通的教育理论引导教育创新,就必须依赖那些志愿行动者,而且必须寄希望于至少在小范围内存在着一个相对自由或宽松的环境。但教育长期都被看成一种私人事情的事实,使得教育创新中的这样一些问题不会充分暴露。专门的教育创新理论看起来并没



有什么必要,需要的似乎只是教育理论。

但专门的教育创新理论还是在不知不觉中起步了。当涂尔干谈论法国教育思想的演进时(最初是在1904—1905年),就是一种对教育理论与实践关系的元研究,一种对教育创新实践的理性反思。当然,志愿行动者的改革实践(行动研究)发展到一定程度,也会提出教育改革行动的元理论问题。但他们显然没有及时走到这一步。直到20世纪五六十年代,由于国家对教育的大规模的干预,非志愿的教师与学校被大量卷入教育改革行动,教育创新过程变得更加复杂也更加引人注目,理论——实际上是理想——与现实之间的鸿沟,再也不是那么容易被填平,专门的教育创新理论才突然涌现。1961年,本尼斯(Bennis, W. G.)与本尼(Benne, K. D.)等人就曾合作提出了改革的三种战略:经验—理性战略(Empirical-Rational Strategy)、规范—再教育战略(Normative-Reeducation Strategy)和权力—强制战略(Power-Coercive Strategy),分别强调科学知识的应用、态度和价值观的转变及权力的合法行使对诸种改革的意义。<sup>[15]</sup>到1969年,哈弗洛克(Havelock, R. G.)更是通过检查4 000多项关于教育改革和其他社会改革的研究,总结、归纳出了三种主要的改革模式:

1. 研究开发推广模式(Research, Development, and Diffusion Model)。这一模式产生于20世纪50年代的美国。由于合作研究法案(The Cooperative Research Act)的通过,1954年以来,美国建立了许多区域教育实验室和教育研究发展中心。它们经常采用这样一套程序:结合过去的研究成果和有关资料,设计教育改革的过程与成果的原型,不断检验修正,最后加以推广。其理论基础是理性主义和权威主义。主要理论假设包括:(1)人是理性的动物,其行为受理性支配,一个符合理性的改革方案总会得到多数人的欢迎;(2)长远的周密的计划是必要的,尤其是对规律关系的预测,这是使改革具有科学性的基础;(3)教育改革者有分工,又有合作,只要分工合理,合作得当,改革就能成功;(4)改革如果以适当的形式,在适当的时间、地方推行,那么,某些有理性的人即使开始是被动的,也最终会参与的;(5)在研究、发展上花较多的时间和精力,会在推广上获大益。该模式的“研究”“发展”环节一般是由政府选定的有关学院或大学的专家进行的,依靠

的是专家权威。而“推广”环节则一般由有关的政府部门尤其是州教育局进行,依靠的是行政权威,尤其当改革进展不顺利或遇到阻力时,行政权威便会明显凸显出来。

2. 社会互动模式(Social Interaction Model)。该模式产生于20世纪60年代初,其理论基础是自卢梭(Rousseau, J.)以来的社会合作主义和现代人际关系理论,强调人与人之间的沟通与合作。其主要理论假设是:(1)个人属于一个大的社会关系系统,其改革行为受该系统的制约;(2)个人在社会关系中的地位制约着他对新改革观念的接受程度;(3)改革是人与人之间相互影响的过程,是人际关系的调整与组合;(4)情意等非理性因素在改革中起着关键作用,它们是改革的动力源泉。该模式的程序是:(1)在人与人、群体与群体之间的相互影响中产生了改革的设想与驱动力;(2)条件好、对改革敏感或行动迅速的群体或个人率先进行了改革;(3)率先改革者进一步影响了其他群体或个人,引发了更多或更大范围的改革;(4)在这样相互影响中,改革迅速扩散、蔓延开来;(5)改革的成效进一步强化了改革的热情和动机,使改革不断升华;(6)评价改革结果。这种模式的改革是非行政、非权威的,改革的动力来自人际关系的变革和人的情意因素的推动。它的过程是一个自然沟通、传递、扩散、深化的过程。

3. 问题解决模式(Problem-solving Model)。它是由广大学校教师创立的,是教师在教育实践的第一线自行设计和实施的以解决实际问题为目标的改革。该模式的理论基础是实用主义哲学和自由市场理论。自由市场理论坚持以顾客为中心,顾客需要什么,市场就供应什么。其基本理论假设是:(1)教育教学的需要至上,这是改革的唯一价值目标;(2)诊断、鉴别教育教学的需要或问题必然是教育改革的关键一步;(3)外在因素的影响是次要的,不能因为其他干扰而改变改革的针对性和完整性;(4)自觉的和自主的改革最有生命力和具体明显的效力;(5)改革总是遵循问题—解决—新问题—再解决的程式向前发展。该模式的程序是:问题(需要)—诊断—寻求解决的办法—选择最好的方案—试验证明—评价推广。整个程序过程都是由改革者自己进行的,只是在必要时,向有关专家、机构寻求咨询或指导。<sup>[16] 97-102</sup>

大致在同一时期,那种响应教育创新的创造心理学也开始不断提上议事日程。当然,19世纪就有关于创造性的零星研究:如何界定创造性?谁有创造性?有创造性的人的特点何在?谁能从创造性中受益?创造性能通过有意识的努力增长吗?<sup>[17][219]</sup>但进展甚缓,也未受到太大的重视。直到20世纪五六十年代,随着人们越来越致力于发展出一个向变革开放的社会,创造性研究才获得应有的意义与关注。但早期的研究主要是把创造能力归结为天才。作为天才,创造性显然不是人性或人人皆有的天性的一部分,而只是少数杰出人士(exceptional people)所拥有、在某种意义上却又来路不明的东西。根据这种创造性理论,如要推进教育创新,就只能想方设法将那些由特殊材料做成的教师鉴别出来。这样,创造性的测量或创造性量表的编制,就成了问题的关键。吉尔福德(Guilford, J. P.)和托伦斯(Torrance, E. P.)的开创性研究——前者提出了发散性思维(divergent thinking),尤其是流畅性、灵活性、精致性和独创性在创造性活动中的重要性<sup>[18]</sup>,后者依此编制了创造性思维量表<sup>[19]</sup>——就是在这一领域中展开的。但这种将创造性理解为一种天才的“教育创新理论”包含一个内在的约束,那就是:如果创造性的教师不能培养创造性的学生,教育创新也就与创新教育(培养创新能力的教育)完全失去了关联,只能偏安于技术创新那一隅。当然,这对当时的人们可能还不是太大的问题,但也留下了遗憾。更为关键的问题是人们很快认识到,单纯考虑思维的品质并不能很好地鉴别创造性人才,天分之外的诸多个人因素(尤其是认知因素,如特定领域的知识、认知风格、创造性思维的技巧,以及非认知因素如人格等)、环境因素(如领导与管理风格、群体影响、激励与目标设置、组织特征、文化规范、刺激或机会的不平等、家庭社会经济地位等)与过程因素(问题解决、信息处理或策略选择过程等)都影响到创造的成效。

一种基于产品/产出的创造性概念(product/output-based definition of creativity)因此应运而生。这种创造性研究或测量活动的基本思路是由果索因,即试图从那些产生了具有社会价值的新颖产品的人身上、活动中或周围,发现创造性的普遍特征。<sup>[20][21][30-43][22][23][44-52][24-28]</sup>对天分的强调由此开始淡化,对外部环境的关注则使我们开始领悟创新的社会性质。但这里的环境概念仍是

非常片面的,主要是与创造行为密切相关的那样一种直接环境。而且这仍只是从外行的视角(the layperson's view)——实际上也就是常识的视角——来界定创造性。<sup>[29][24]</sup>由于强调某种创造性结果,这种常识性认识仍将创造性多少理解成了某种卓尔不凡的东西,与将创造性理解成与天分如出一辙,因而仍有其致命缺陷,那就是难以与实践的需要相协调。后者不断希望能培养创造性,而这一概念却依然在很大程度上阻挠了这一进程。而且这种基于产品/产出——而不是创造性人才本身的再生产——的创造性概念依然给那些具有创造才能的人本身设置了一道可能性边界:他们的创造性只能体现在物质或观念的生产中,而不能体现在人或创造性本身的生产中。与此相适应,这一时期的创造性研究仍然基于那样一些简单任务(如下棋),或者关注那样一些产生了特定的创造性结果——产品或观念——的人,而不是创造性人才培养这样一种复杂任务。而何谓社会价值、何谓新颖性,在此也始终得不到妥善的界定。首先涉及的是评估的主观性问题:“原创性与适宜性测量两者都有赖于评估终端产品或观念的判断的背景。”<sup>[29][27]</sup>而且人们还逐渐认识到,绝对的原创或新颖并非创造的必然特征,非得要求绝对的原创或者群体内的公认,对于理解创造性显然是过于严厉了。

创造心理学研究中的下一步是从绝对方法(absolute approach)走向相对方法(relative approach)。这种转变其实从基于产品的创造性概念提出之时就起步了——对天分的弱化本身就意味着创造性培养的可能性。只是对创造性产品的强调在很大程度上阻碍了创造性的培养,对环境的关注也经常导致将创造归结为机遇或家庭社会经济地位。这一切又都是绝对方法的特征。与绝对方法特别强调出类拔萃者的个人成就与基于天分因而也基于机遇、来历不明但又具有普适性的思维品质不同,相对方法特别强调特定领域知识(domain-specific knowledge)或创造性技巧的作用。在这里,创造性实际上就被等同于专家智能(expertise)。因为涉及知识或技能而不是思维品质乃至机遇或天分,创造性就成了一件可熟能生巧、触类旁通的事情。<sup>[30][22]</sup>这里的几个基本的理论假设包括:专家就是在某一领域中获得了更多知识的人,这些知识是有条理的、结构化的;专家与非专家的基本能力与普适性的推理能力(domain-general

reasoning abilities)或多或少是一致的;专家和非专家在工作表现上的区别是由他们知识表征方式上的差异决定的。<sup>[30]223</sup>这样,创造性人才与非创造性人才的区别,就成了专家与新手的区别。他们在根本上不是两类完全不同的人,而只是分居于人的生涯发展连续统——新手(novice)、入门者/生手(initiate)、学徒/生手(apprentice)、熟练工/熟手(journeyman)、专家/能手/高手/行家里手(expert)、大师/专家/老手(master)——的两个不同的阶段。<sup>[31]81-100</sup>这样,大部分的人就都有可能成为专家,只要能在某一特定领域积累起足够的知识或经历足够的实践,形成优化的知识结构。这种相对方法破除了前人笼罩在创造性周围的神秘感,但心理学视角常见的个体主义的局限依然存在:

1. 尽管关注到了环境因素,而且环境本身也逐渐被理解成了可操控或变更的东西,但心理学视域中的这种环境依然是非常直观、狭隘的技术与工作环境。这样,环境因素本身并没有获得独立性,至少仍然是从属于专家智能的可控对象。

2. 对创造性成果的关注的影响仍在。创造虽不再要求获得某种有社会价值的新颖成果(产品或观念),而是可意指那种精通或熟练的问题解决活动,但依然只是从积极的方面来理解创造。根据这种理解,那种看起来风平浪静的历史阶段是没有创造性活动的,或者,执着的保存、坚守或回避是很难被认定为创造性的。熊彼特的创新理论将均衡状态看成没有创新的状态也存在类似的问题。最终的结果只能将创新归结于个体,甚至归结为处于某种状态的个体或个体的特定时刻。

3. 由于将创造性等同于专家智能,创造性因而被等同成了技术性、工具性的存在,创造过程因此也被等同成了运用专家智能创造性或有效解决问题的技术过程。这样一种创造的心理学探索的只是个人何以能创造出有社会价值的新产品或新方案,或者说,关注的是技术性实践,忽视了那些更为复杂的社会实践的特殊性——必定有某种特殊的社会关系结构介入其中。很显然,这种创造的心理学至今理解的都只是生产领域或物质与观念产品生产过程中的创造性,忽视了创造性可能有不同类型,分别适应不同情境,它们是否能表现为创造性取决于其情境。

4. 由于假定专家智能就是好的,而且认为创造性在根本上乃是一种专家智能,环境本身在根

本上也只是一种技术性的可控系统,创造性本身多少被理解成了一种超情境的东西,也就是说,被理解成了某种永远具有创造性的东西。事实上我们已经能够认识到,专家智能具有两面性。积累特定领域的知识总是意味着我们在其他领域存在着越来越大的欠缺,个人出类拔萃的创造能力与成就也容易对其他人的创造构成压制,而特定领域知识的积累也只是意味着我们越来越只能解决被这些知识本身界定的常规问题,而且越来越只能以这些知识本身所界定的常规方法来解决。因此,除非已有确定目的,否则不应将人局限于特定的知识领域。因为专家智能在根本上可能是情境依赖、因而对某些对象或问题领域可能是无效的。

5. 对过程的关注并未能从根本上将创造性理解成某种动态的、不断处于建构之中因而难以言表的东西。我们总试图将影响创造的不同因素——个人的、环境的与过程的——归并到创造活动或创造性思维过程的不同阶段,从而确定创造过程的明确结构。这本身又是问题之源。创造过程不可能有明确的结构。今天人们事实上已经承认,发现的逻辑就是发现过程完全缺乏逻辑,倒是验证过程处处有章可循。而试图揭示创造过程的明晰结构的所有努力,都只是为了将其结构化、技术化,这本身与创造的本性背道而驰。我们这样抓住的永远只能是创造过程留给我们的一道残影或我们对于创造活动的惊鸿一瞥。依此去培养创造性,终究只能是依葫芦画瓢。

6. 老想着创造性的定义和测量,老想在个体身上鉴别出某种可以称之为“创造性”的东西,认为存在着某种特殊的、独立的、可称之为“创造力”的特殊能力,这是不可能解决的伪问题。创造性难道真是某种确定的知识、技巧、思维品质?难道真的能在创造性与非创造性之间作出明确的区分?这个世界难道真是结构化的世界,不同的结构承担不同的功能?创造性本身难道不是一体两面的东西吗?

7. 归根结底还是将创造性归结于个人乃至少数人。尽管人们已经认识到,个人因素、环境因素与过程因素的交感(consensus),导致了创造的最终实现,但认识到这一点并没有促使人们去关注促成这种交感的非个人力量,反而变本加厉,“在本质上这(只是)意味着创造性是一种很罕见的行动,只能为少数个人所获致”<sup>[30]221</sup>。



心理学中的这些研究与前述教育创新实践遥相呼应。因而直到今天,教育创新依然是一个未被完全打开的黑箱,人们看到或试图看到的多是创新过程中更有技术性、个体性的那一面。尽管复杂理论、行动研究乃至大学与中小学的联合开始了大发展,在教育中也已产生了广泛影响,但教育创新问题的复杂性依然还在被低估。人们大多还只在哲学抽象或个体行动的意义上来谈论复杂变革,而且试图借助观念的力量来营造复杂的变革情势。就像迈克·富兰所说的那样:“有成效的教育变革的核心并不是履行最新政策的能力,而是在教育发展过程中发生预期的或非预期的千变万化中能够生存下去的能力。”<sup>[32]</sup>说到底,我们太急于去创造一个新的世界,并将希望不切实际地寄托在那些有着特殊能力或视野的个体身上,让一种根深蒂固的个人英雄主义左右着各种创新行动,甚至将创新本身当作一种特权,而看不到我们自身身处其中的社会环境的影响。这正是后文所力图批驳的功能主义教育创新范式的痼疾。

### 五、教育创新的共享框架问题

事实上,可持续的教育创新行动必然有其深厚的社会根基,一种以人为本的教育创新体系更是必须依存于一个人性化的社会。因而一个创新型的社会必定不是一个只求创新的机械社会,也必定不是一个单纯顺应某种外在客观性的理性社会。问题的关键不是去指导个人如何创新,那是创造心理学的使命;也不是如何将最新的理论付诸实践,那是功能主义教育创新实践的特征;而是为个人与团体的创新实践提供一个共享框架,这种框架应既能支持各种创新行动,使我们摆脱各种外在的羁绊,又能兼容我们内在的人性,使

创新不至于与我们内在的自我相对立,同时还能使系统避免陷入长期的困顿,错误不致长期延续。只有这样,才能最终将教育创新建立在个人的自然能力、实践智慧和人格尊严的基础之上。由此不难理解,真正的教育创新理论,其对理论与实践之间的关系,必然有着完全不同的判断。必定承认教育创新过程并不是简单地将表达教育理想的最新教育理论应用于实践的技术过程,需要一种有关创新的行动框架或元理论,来妥善处置实质性的教育理论与教育实践之间的复杂互动。

本研究的目的,就在于试图联系实际揭示教育创新这不为人知的另一面。我们相信,创新问题引人注目,但创新本身并不神秘,也不需要把它说得神乎其神。但人们总是不知不觉地就将创新问题神秘化,这种神秘化在另一种意义上也是简单化。创新是一种社会现象,而且是现代社会中的一种普遍现象,教育创新也是如此。但由于人们经常将创新神秘化,经常将创新与某种特殊的智力基础或个人能力连在一起,对创新的社会基础的判断也就不可避免地出现问题,以为创新是迟至知识经济时代才大规模涌现的。如果认识到创新本身是一种社会现象,对教育创新的关注最终就会转移到对教育创新行动的共享框架的关注,这种共享框架为社会中每种要素资源提供了自主性。但如果将创新归结为某种特殊的智力基础与能力,我们就只能关注到那种服务于这样一些智力基础与能力的创新体系,或者为了形成这样一些智力基础或能力,关注那些有助于在个体身上形成这样一些智力基础与能力的技术化了了的“创新理论”。这样,人们对教育创新所依托的社会基础,就会失去洞察力。但也正因为如此,发展一种有关教育创新行动的共享框架的深度理论,就是一件至为要紧的事情。

### 参考文献

- [1] [美]熊彼特. 经济发展理论[M]. 何畏, 易家祥, 张军扩, 等, 译. 北京: 商务印书馆, 2000.
- [2] 项贤明. 论教育创新与教育改革[J]. 高等教育研究, 2007, (12).
- [3] Davis L, North D C. Institutional Change and American Economic Growth: A First Step Towards a Theory of Institutional Innovation[M]. New York: Cambridge University Press, 1971.
- [4] 弗里曼. 技术政策与经济绩效: 日本国家创新系统的经验[M]. 张宇轩, 译. 南京: 东南大学出版社, 2008.
- [5] 刘立. 创新系统研究述评[J]. 中国科技论坛, 2001, (5).
- [6] Lundvall B A. National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning[M]. New York: Pinte, 1992.

- [ 7 ]Nelson R R. National Innovation Systems : A Comparative Analysis[ M ]. New York : Oxford University ,1993.
- [ 8 ]OECD. National Innovation Systems[ R ]. Paris : OECD Publications ,1997.
- [ 9 ]Edquist C. Systems of Innovation : Technologies ,Institutions and Organizations[ M ]. London : Routledge ,1997.
- [ 10 ]Edquist C ,Hommen L. Systems of Innovation : Theory and Policy for the Demand Side[ J ]. Technology in Society ,1999 ,21( 1 ).
- [ 11 ]中国科学院. 迎接知识经济时代 ,建设国家创新体系[ J ]. 中国科学院院刊 ,1998 ,( 3 ).
- [ 12 ]韦伯. 经济与社会 : 上[ M ]. 林荣远,译. 商务印书馆,1997.
- [ 13 ]康永久. 魅力、情境与教育学——教师专业化之历史反思与重构[ J ]. 教育资料与研究月刊,2010 ,96( 5 ).
- [ 14 ]涂尔干. 教育思想的演进[ M ]. 李康,译. 上海 : 上海人民出版社 ,2006.
- [ 15 ]Bennis W G ,Benne K D ,Chin R. The Planning of Change : Readings in the Applied Behavioral Sciences[ M ]. New York : Holt ,Rinehart and Winston ,1961.
- [ 16 ]王宗敏,张武升. 教育改革论[ M ]. 郑州 : 河南教育出版社 ,1991.
- [ 17 ]Becker M. Nineteenth-Century Foundations of Creativity Research[ J ]. Creativity Research Journal ,1995 ,8( 3 ).
- [ 18 ]Guilford J P. Intelligence ,Creativity and Their Educational Implications[ M ]. San Diego ,CA : Robert R. Knapp ,Publisher ,1968.
- [ 19 ]Torrance E P. Torrance Tests of Creative Thinking[ M ]. Lexington MA : Personnel Press ,1974.
- [ 20 ]Amabile T M. Creativity in Context ,Boulder ,Colorado : Westview Press ,1996.
- [ 21 ]Ghiselin B. Ultimate Criteria for Two Levels of Creativity[ G ]// Taylor C W ,Barron F. Scientific Creativity : Its Recognition and Development. New York : Wiley ,1963.
- [ 22 ]Gruber H E. Darwin on Man : A Psychological Study of Scientific Creativity[ M ]. New York : Dutton ,1974.
- [ 23 ]Harmon L R. The Development of a Criterion of Scientific Competence[ G ]//Taylor C W ,Barron F. Scientific Creativity : Its Recognition and Development. New York : Wiley ,1963.
- [ 24 ]Hocevar D. Measurement of Creativity : Review and Critique[ J ]. Journal of Personality Assessment ,1981 ,45( 5 ).
- [ 25 ]Katz A N ,Thompson M. On Judging Creativity : By One's Acts Shall Ye Be Known( and Vice Versa ) [ J ]. Creativity Research Journal ,1993 ,6( 4 ).
- [ 26 ]Mumford M D ,Gustafson S B. Creativity Syndrome : Integration ,Application ,and Innovation[ J ]. Psychological Bulletin ,1988 ,103( 1 ).
- [ 27 ]Simonton D K. Scientific Creativity as Constrained Stochastic Behavior : The Integration of Product ,Person ,and Process Perspectives[ J ]. Psychological Bulletin ,2003 ,129( 4 ).
- [ 28 ]Woodman R W ,Sawyer J E ,Griffin R W. Toward a Theory of Organizational Creativity[ J ]. The Academy of Management Review ,1993 ,18( 2 ).
- [ 29 ]Kilgour A M. The Creative Process : The Effects of Domain Specific Knowledge and Creative Thinking Techniques on Creativity[ EB/OL ].[ 2013-12-20 ]. [http : //researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/10289/2566/2/thesis.pdf](http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/10289/2566/2/thesis.pdf).
- [ 30 ]Chi M T H. Two Approaches to the Study of Experts' Characteristics[ G ]// Ericsson K A ,Charness N ,Feltovich P J ,et al. The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge : Cambridge University Press ,2006.
- [ 31 ]Hoffman R R. How Can Expertise Be Defined? Implications of Research from Cognitive Psychology[ G ]//Williams R ,Faulkner W ,Fleck J. Exploring Expertise. New York : Macmillan ,1998.
- [ 32 ] [ 加拿大 ]富兰. 变革的力量——透视教育改革[ M ]. 曾子达,郭晓平,译. 北京 : 教育科学出版社 ,2000.

[ 责任编辑 : 罗雯瑶 ]