

On the Integration Process Complexity of the Urban and Rural Education Practice

Jingwei Tan¹, Dengjian Wei^{2*}, Lina Ran²

¹Technology University of Chengdu, Leshan

²Southwest University, Chongqing

Email: *646880240@qq.com

Received: May 15th, 2012; revised: May 23rd, 2012; accepted: May 25th, 2012

Abstract: The theory of integration of urban and rural education, urban-rural integration theory in the field of education, the use of a universal concern as to narrow the urban-rural gap in education, to achieve equitable development of urban and rural education approaches, each local educational administration and practicing entities proposed urban and rural education integrated reform program, and even the past two years has become a hot academically research topic. Based on the integration theory of practice of urban and rural education, theory and practice in the other hand, the integration process of urban and rural education, the author believed that the process of integration of urban and rural education practice complexity, it displayed as follows: the integration process of urban and rural education in regional practice limitations of deep-seated change limits, the limitations of the policy practice, the complexity and the complexity of the evolutionary pattern of the practice of leadership. Through that thought, reflective practice promotes the integration of urban and rural education theory research and practice progress.

Keywords: Integration of Urban and Rural Education; Practice; Complexity; Practical Leadership

试论城乡教育一体化进程的实践复杂性

谭经伟¹, 魏登尖^{2*}, 冉丽娜²

¹成都理工大学, 乐山

²西南大学, 重庆

Email: *646880240@qq.com

收稿日期: 2012年5月15日; 修回日期: 2012年5月23日; 录用日期: 2012年5月25日

摘要: 城乡教育一体化理论是城乡一体化理论在教育领域的运用, 其作为缩小城乡教育差距, 实现城乡教育公平发展的重要方法途径而受到普遍的关注, 各个地方教育行政机构纷纷提出了城乡教育一体化改革方案, 进而也推动了学术界对城乡教育一体化的研究。基于城乡教育一体化理论研究和教育实践的热潮, 反观城乡教育一体化进程中的理论研究和实践情况, 笔者认为城乡教育一体化进程中存在实践复杂性, 具体表现为: 城乡教育一体化进程中区域实践的局限性、深层次变革的限制、政策实践的局限性、实践领导力的复杂性和演进模式的复杂性等方面。反思实践可以促进城乡教育一体化的理论研究和实践进程。

关键词: 城乡教育一体化; 实践; 复杂性; 实践领导力

1. 引言

城乡教育一体化理论是城乡一体化理论在教育领域的运用, 最早由王克勤于1995年提出, 他认为

*通讯作者。

城乡教育一体化“是城乡经济体制改革深化，城乡社会结构深刻变革的产物”^[1]。而后在教育实践和改革领域，城乡教育一体化作为缩小城乡教育差距，实现城乡教育公平发展的重要方法途径而受到普遍的关注，成为近些年学术界的研究热点，以城乡教育一体化为主题的会议、政策制定和相关学术论文的发表数量不断增加，如在中国学术期刊网络出版总库、中国博士学位论文全文数据库、中国优秀硕士学位论文全文数据库、中国重要会议论文全文数据库中进行检索，2004年以前4篇，2005年7篇，2006年13篇，2007年5篇，2008年9篇，2009年20篇，2010年42篇，2011年达69篇。因此，对城乡教育一体化的理论与实践进行冷思考是有意义的。所谓城乡教育一体化是指“适应工业化、城镇化和农业现代化需要，把城市教育和农村教育作为一个整体，突破城乡二元分割分治的制度障碍，由各级政府管辖范围内或跨越行政区限制，统筹规划城乡教育发展、统筹设计城乡教育政策、统筹配置城乡教育资源，改变优质教育要素资源单一‘向心性’流动格局，实施向农村倾斜政策，努力提高农村教育质量，逐步缩小城乡教育差距和身份束缚，确保城乡公民享受平等的受教育权益，实现城乡教育协调、合理与可持续发展的过程^[2]”。基于教育系统的复杂性，在实践城乡教育一体化过程中未必能实现愿景，而从实践的复杂性和局限性出发来指导城乡教育一体化理论和政策制定过程，来不断实践系统自组织性的平衡，有助于作为城乡教育公平推进模式的城乡教育一体化愿景的实现。从现有的理论研究和实践情况来看，城乡教育一体化实践复杂性主要存在以下几个方面。

2. 城乡教育一体化进程中区域实践的局限性

城乡教育一体化改革实践从其目标途径来看，是针对城乡教育不均衡发展而提出的，旨在实现城乡之间优质教育资源共享，实现城乡教育之间各有特色的、有质量的协调发展，其指向是区域性的、局部性的，在一定区域范围内的城市与农村之间的教育改革，是地方教育部门对城乡教育不均衡发展的一种行政解决手段。由此，城乡教育一体化改革策略从其诞生之始便被烙印上了强烈的适应区域范围内的地

域特点的局限性，其部分地区改革实践的成功很难具有普遍的推广性，只能从思想理念上，透露出对改变城乡教育公平问题的道德目标性，是对农村教育质量提升，是对教育作为社会公平正义底线的主观性策略关怀。改革过程的复杂性、地域地理环境的差异性、区域文化的多元性等这些因素都促使城乡教育一体化改革呈现出一定的区域局限性。如成都模式的形成是基于成都独特的“三圈层”空间结构，其城市空间由城中心向周边地域呈圈层状逐次推进，城乡之间的结合较为紧密，事实上，在城市发展拓展的过程中，成都市的乡村郊区已经成为城市实质性的一部分，这就为城乡教育一体化在地理环境上的推进创造了优势。而“河北省三河市(县级市)，其推进城乡教育一体化的模式就是依托其雄厚的教育投入而形成的”^[3]。

从当前几个较为成功的城乡教育一体化改革模式中，我们可以总结出，在平原地区，城乡之间的空间距离较小，城市文化圈的辐射范围较广，乡村文化圈的解体较为迅速，文化的隔阂相对模糊，因此较为可能实现城乡一体化，达到预期的学校与学校之间的公平发展，资源共享和联动发展；而在山区地区，城乡从空间距离上较远，从而造成了城市文化圈和乡村文化圈，两者存在本质的生活、文化及思维方式的差别，在推进城乡教育一体化形成从空间距离到文化上的隔阂。另外，不同的经济发展水平的区域限制，经济较为发达地区和沿海地区的城乡教育一体化实践基于现代化城市建设的新理念和后城市文化的影响，城乡之间的教育改革在强大的经济实力支持和文化传播广度的影响下较为容易走向成功而有效的改革；而偏远地区的城乡教育之间的改革大多数还局限于缩小城乡之间的硬件满足问题上。因此，城乡教育一体化改革实践存在区域性的局限性问题。

3. 城乡教育一体化进程中的深层次变革限制

我们应该明确一点，任何改革都不是一蹴而就的，改革是一个过程，是一个持续性变革演进的过程。然而，同时也该明确改革的理念设计要有基础性原则，为深层次变革留下伸展空间。当前，城乡教育一体化改革是因城乡二元结构而形成的城乡不公而开始的教育管理制度层面的改革，主要关注点在城乡之

间的教育资源和教育质量层面上，而相对较少关注文化理念层面和社会结构发展流动层面上的发展变革。因此，在理念设计层面上几乎没有为深层次变革留下发展空间。

从当下几个较为成功的改革模式来看，改革方式主要集中于推进教育发展规划城乡一体化、办学条件城乡一体化、队伍建设城乡一体化、教育质量城乡一体化、评估标准城乡一体化、教育经费城乡一体化。这些层面的变革给我们的教育公平描绘了一幅波澜壮阔的前景，对于追求并亟待推进乡村教育现代化、城市化标准的教育理想诉求来讲，这无疑是有有效的。然而，教育是一个复杂社会系统中自组织性的子系统，其发展与变革同社会其他方面是紧密相连的，用简单的线性思维方式来追求一种物质层面的公平，只能是将乡村教育卷入一个数据化式发展观的无限竞争之中，从而使乡村教育在迷失自己本身的责任与应有的道德伦理之后，成为城市化发展的另一个关照对象。笔者认为当前的城乡教育一体化的变革是社会公平的正义使然，是作为同等权利体系下乡村社会或乡村权利主体应有的利益享有，而非权利行政下的道德恩惠。若我们赋予其过高的道德目的，就必然使乡村教育成为道德恩惠的对象，从而使乡村教育失去独立发展具有乡村本土文化自我生成的机制。同时，这种简单化思维下的将乡村教育纳入城市化、现代化教育范畴的方式是对乡村文化的抛弃和鄙夷，使乡村文化的自我生成路径缺乏道德生存和法理的依据。

因此，在考量城乡教育一体化改革的过程中，缺乏对社会公平正义的深度分析和对现代社会文化及乡村文化的本质进行纯粹性的形而上学的批判，终究会致使城乡教育一体化成为应对社会躁动的一种防护性措施，而不是远见性目光及思维模式下设置的具有广泛意义上自我生成和发展的可能性空间，所以城乡教育一体化改革从更深层次的文化自觉意义上来说，出现了深度变革的局限性。

4. 城乡教育一体化进程中政策实践的局限性

城乡教育一体化进程的推进从其本身来看，理论研究较早，但是相应的理论研究较为单薄，能为实践提供的指导较为有限；从当前的现状来看，主要是现

实的城乡教育一体化改革的实践需要推动了理论研究，同时也是政府部门对城乡教育一体化的重视，在政策层面上得以体现，才促使了城乡教育一体化理论研究的热潮。这种现实反映的是，政府政策制定的理论依据的缺失，更多的是作为一种政治层面的道德推进，一种作为教育经济学意义上的对乡村社会的城市化改造活动，体现了一种群体性的经济理性主义之下的社会浮动。当然，我们不能否认作为对城乡教育公平问题的政治关怀，对推进社会公平正义的理性支持，然而政策层面的实践展现了一种政策实践的局限性。

其次，理论的实践性品质作为其本质特征的丧失。作为在政策推进过程中引发的理论研究的热潮，从其本身来说，使理论研究失去了作为根本性基础的意义，政策的诠释与完善，或是口号式的呐喊，或是政策制定与实践的反思，从而失去了理论在实践中的根本指导意义，更切合的实际是理论的实践性品质作为其本质特征的丧失。在丧失了理论的实践性品质之后以政府部门为主导的城乡教育一体化改革实践是以政策制定为基来推动的，这样社会政治躁动下的政策实践的局限性主要体现为：其一，政策实践的局限性体现为政策制定的过程；其二，政策实践的局限性体现在政策实施层面上；其三，政策实践的局限性体现在政策实效的层面上。从根本上来说，政策实践的情况如何，基本代表了城乡教育一体化改革实践的情况，也是对其评估的根本所在，缺乏明确的目标和评价指标的城乡教育一体化政策实践的局限性也限制了理论实践性和社会愿景的实现，更多的是成为一种海市蜃楼，一种象征性的改革版图的存在方式。

5. 城乡教育一体化进程中实践领导力的复杂性

城乡教育一体化进程中的实践领导力，指的是教育改革过程中引领改革的教育领导力量和领导队伍的形成过程中对教育改革的实际效用问题，即领导力量在多大程度上践行了城乡教育一体化的理念和标准。教育领导力体现了教育领域道德伦理水准的高低，同时也是检验教育改革质量指标的重要尺度。教育要和谐与可持续发展，教育改革领导者必须讲究工作方式方法，必须关注教育改革实践层面的复杂性，也必须关注教育改革实践的理论基础问题。

我们应当明确城乡教育一体化改革是基于教育均衡发展的道德性教育关怀,然而在实质上这种口号式的一体化明显的将城乡一体化发展的复杂性过程分割为简单的、有序的、理性的一体化要素,从而出现政治进行发展向度与民间利益诉求的单边权利自恋和既得利益的单边妥协。

首先,在理论上,教育研究中的城乡教育一体化“不是城乡教育一样化,不是城乡教育同步化、齐步走,也不是要消灭农村教育”^[4],而是具有多元化意义的一种主要倾向于物质基础均衡的社会公平正义的呼吁。其次,从实践上来看,这种由于权利下行而构成的城乡教育一体化改革方案,呈现了以偏概全和行政性实践下的城乡教育一体化改革的实践领导力不足。实质上二者在逻辑起点上已经出现了分歧,不同的考察方向和利益倾向却在舆论舞台上共舞,形神不和。

关照城乡教育一体化的理论设想与实践指标,我们可以明确以下几个冲突或问题:其一,乡村教育需跨越式发展与教育投入的冲突;其二,城乡教育的不同发展规模促成的一体化背景下的新的投入不公平问题;其三,学校教育巨头的利益集团化与层级性制度的文化合谋和世俗文化制约^[5]。由此,我们可以发现在实践城乡教育一体化的过程中实践领导力主要存在以下几个方面的问题:其一是实践改革领导力的构成较为单一,以教育部门的政府政治治理式的领导行政方式构成;其二是缺乏基层联动式下的实践领导力构成,自上而下的行政道德命令替代了作为教育一线教育主体力量的参与;其三是教育领导力的实效较低,更多的是基于被动打破差异需要推动下的联动发展,而非主动的在本质意义上寻求一种社会最基本的公平与正义。因此,这些先天的实践领导力问题也直接构成了城乡教育一体化作为政治实践意味下的伦理性不足。

总而言之,城乡教育一体化进程中实践领导力问题是制约其愿景实现的因素之一,必须关注实践领导力的复杂性,在理论与媒介环境的指导下形成良性的、活跃的实践领导力,从而良好的促进城乡教育一体化实践。

6. 城乡教育一体化进程中演进模式的复杂性

所谓的模式是一种认识论意义上的确定思维方

式,是人们在生产生活实践当中通过积累而得到的经验的抽象和升华。归结起来说,就是从不断重复出现的事件中发现和抽象出的规律,是解决问题性成果经验的高度归纳总结。Alexander认为:每个模式都描述了一个在我们的环境中不断出现的问题,然后描述了该问题的解决方案的核心。城乡教育一体化改革是一个过程,在其改革进程中,实现最终目标愿景的推进方式的核心便是其演进模式。这样的演进模式从其主体来看,已经基于城乡教育一体化政策制定理念的形成而形成,然在实际的改革中从政策到实践操作层面又会有所发展变化,而改革进程中也将因改革主客体关系环境的变化而发生演进模式策略性调整。城乡教育一体化进程中的演进模式基于其改革理念的抽象性、区域实践的局限性、深层次变革的局限性、政策践行和实践领导力的复杂性等方面的问题,造成了其演进模式的复杂性。

首先,不同区域实践城乡教育一体化的具体策略有所不同。如当前比较著名的城乡教育一体化模式有成都模式、苏州模式、张家口模式、三河模式等,成都模式主要是基于其天然的地理环境和城市建设的圈层结构,是田园式城市建设的典范,在整个城乡一体化进程中,能有效实现城乡对接,在一定程度上实现城乡学校优质资源共享,促进乡村学校的发展,发展城乡区域或学校的特色发展;而三河模式主要是依靠其强大的经济实力作为支持,其推进城乡教育一体化的模式就是依托其雄厚的教育投入而形成的,因为三河市紧邻首都北京,独特的地缘优势使三河经济快速发展。

其次,在同一城乡教育一体化改革范畴下,也有不同的改革名义,当前主要将促进城乡教育协调发展的改革称为是基于城乡教育一体化的改革,有的地区是统筹城乡教育发展,从其本质意义上来讲,都是对农村教育的关怀,然基于不同的施政主体而层面为不同的关注性理论称谓,也产生了不同的侧重点和实践策略。

最后,区域改革范围内城乡教育一体化演进模式的多样化造成其演进模式的复杂性。如成都涌现出的武侯区“捆绑发展模式”、青羊区“全覆盖发展模式”、龙泉驿区“金凤凰工程”和都江堰市倾力打造“五大教育走廊”等发展典型,近年来出现的双流县建立的

城乡教师多层次宽领域广覆盖互动交流机制，武侯区在“捆绑”基础上发展的“捆绑-松绑-脱绑”管理模式，青羊区与蒲江县教育的“青蒲对流”模式、锦江区“优质教育链”模式、郫县教育共同体模式、高新区的“九年一贯制学校‘教学共同体’”发展模式等，再如成都市 2010 年发布的《成都市教育局关于深化城乡学校结对发展工作的意见》中提出了中心城区学校对第三圈层学校的帮扶计划等等，都反映了成都市在城乡教育一体化改革中出现的模式多元化，改革演进模式的复杂性问题。

我们必须关切的一点是，作为政治治理推进的城乡教育一体化模式的提出本身带有政治特色的要求，因此在实质的精神和内容上并没有多大区别。我们应该反思的是在这种多元化的城乡教育一体化改革进程中演进模式背后的基本内涵和精神是否一致，是否体现了推进城乡教育一体化本身愿景所应具备的代表推进社会公平正义的道德实在。这也反映了城乡教育一体化理论实践性研究中所应该面对的问题，进而推进到相应政策制定层面的可操作性和伦理性问题，而改革实践中的复杂性是由理论到政策的过程而初

步形成，加之社会系统的复杂性而演化限制城乡教育一体化改革进程实践。

反思城乡教育一体化进程中的实践复杂性问题，不是否认当前在城乡教育一体化改革实践中所取得的成效，而是为了进一步从实践的层面上来梳理城乡教育一体化的理论构建指标和政策制定的有效性，为进一步推进城乡教育一体化实践在理论层面的升华，从而提升实践的有效性，促进城乡教育的均衡发展，实现社会的公平正义。

参考文献 (References)

- [1] 王克勤. 论城乡教育一体化[J]. 普教研究, 1995, 1: 6.
- [2] 郭志辉. 城乡教育一体化: 问题形态与制度突破[A]. 城乡教育一体化与教育制度创新——2011 年农村教育国际学术研讨会论文集[C], 2011.
- [3] 刘秀峰, 张丕芳, 廖其发. 城乡教育一体化的成都模式及启示[J]. 教育与教学研究, 2012, 7: 6.
- [4] 郭彩琴, 顾志平. 城乡教育一体化的困境与应对措施[J]. 人民教育, 2010, 61(20): 2-5.
- [5] 魏登尖, 严怡. 对城乡教育一体化改革理论与实践的复杂性思考[J]. 教育与教学研究, 2012, 7: 14.