

范式与教育变迁研究^{*}

钱民辉

北京大学社会学人类学研究所

在教育变迁研究中,无论许多不同类型的命题性陈述是怎样产生的,无论命题性陈述怎样以逻辑形式表现出来,一般来说,理论是一系列系统地安排好的命题性陈述(以及定义和分类体系)但理论还不仅仅如此,关于教育变迁研究的理论像任何其他科学的理论一样,它的巨大基础是未明说的假定。从一种狭义上讲,这些假定没有必要被作为理论的一部分,但它们确实影响着理论被提出的方式,我们也可以把这些潜在的假定看作是“范式(Paradigm)”^①。

范式的概念在社会学研究中是个旧概念,但由于托马斯·库恩(Thomas Kuhn)的《科学革命的结构》一书(1962)的发表,这个词又被赋予了新的含义。库恩把科学家们对他们的研究主题所做的潜在知识假设称为范式。虽然库恩本人使用这个名词不太一致,据玛斯特曼(M·Masterman)统计,库恩在《科学革命的结构》一书中至少以21种不同的意思在使用范式^②。但隐含在库恩原著中的定义是:从事某一特定学科的科学家们所共有的基本世界观构成一个范式,意即“以一种或多种以往科学成就为基础的研究,某一科学共同体公认它在一定时期里作为进一步研究的基础”^③。

将范式这一概念较早地用于考察社会变迁现象的是美国社会学家墨顿(R·K·Merton),他在传统的意义上用该词来编制社会学调查研究的计划。对于他来说,范式

是用来指导一定范围内的调查研究的一组经过明确阐述的概念和命题。“范式本身不是一个完整的理论,但它为提出严谨的、可以由经验材料加以检验的理论打下了基础”^④。

在研究教育与社会变迁的关系中,波尔斯东(R·G·Paulston)在墨顿研究的基础上提出,范式乃是“科学界理解一个研究领域,识别需要加以审视的问题和规定合适的概念、合适的方法之方式”。据此,波尔斯东区分出“教育变迁(educational change)”研究的两个范式:一个是经典的“平衡范式(equilibrium paradigm)”^⑤;另一个是最近的“冲突范式(Paradigm of conflict)”^⑥。随着研究的深入,呈现出多范式的趋势,本文将循此线索进行总结与分析,以获得对这些范式深入理解的方式和启发。

一 平衡范式

平衡范式的思想主要源于孔德(Auguste Comte)和斯宾塞(Herbert Spencer)的社会有机论,经迪尔凯姆(Emile Durkheim)等人的研究而得到了进一步的发展,于本世纪50年代初产生于美国。帕森斯(T·Parsons)的《社会行动的结构》(1937)这部著作的问世,开辟了平衡范式功能分析的道路。这条道路从20世纪40年代初期到60年代中期一直指导着社会学研究的发展方向。

^{*} 本文在选题及写作过程中曾受到张人杰教授的指点,在此深表感谢!

从帕森斯的社会行动理论来看,其中并没有专门的章节解释教育变迁问题,但从他那广涵的定理中可以找到解释教育变迁的方式或方法。从“社会行动(Social Action)”的定义来看,教育变迁是一种社会行动,分析它的最基本单位是单元行动。在分析的意义,单元行动具有如下性质:(1)有一个行动者;(2)有某种行动目的;(3)有一定的行动情境,这样的情境包含两个要素:即行动者能加以控制的手段要素和不能控制的要素;(4)有一定的行动规范取向。单元行动就是由目的、手段、条件和规范这样一些要素构成的。每一种行动都涉及主观目的,并构成行动中的意志自主因素。这种意志自主的努力,使行动情境得以区分为手段与条件。而规范作为一种主观要素,对行动者的这种努力起着调节作用。帕森斯认为,单元行动中相互关联的这些性质,构成了各种行动科学的共同参照系。

根据帕森斯的社会行动理论,教育变迁可以看成是一个系统,它亦由四个子系统即行为有机体系统、人格系统、社会系统和文化系统组成。行为有机体系统与教育行动者的生物学方面有关;人格系统组织着个人行动者的各种习得性需要、要求和行动抉择;社会系统组织着社会互动中的个人或群体,使之处于一定的相互关系形式之中;文化系统由规范、价值观、信仰及其他一些与行动相联系观念构成,是一个具有符号性质的意义模式系统。这四种系统都有自己的维持和生存边界,但又相互依存、相互作用,共同形成教育变迁控制论意义上的层次控制系统。

为了保证教育变迁的顺利实施,教育变迁系统中每一个行动系统都应有四个功能问题需要解决。在一般意义上,它们是:(1)适应(A)。这一功能可以确保从环境中获得系统所需要的资源,并在系统内加以分配;(2)目标达成(G)。这一功能可以制订该系

统的目标和确立各种目标间的主次关系,并调动资源和引导全体成员去实现目标;(3)整合(I)。这一功能可以使系统各部分协调为一个起作用的整体;(4)潜在模式维系(L)。这一功能可以维持价值观的基本模式并使之在系统内保持制度化,以及处理行动者的内部紧张和行动者之间的关系紧张问题。这就是习称的“AGIL”功能模式^⑥。

帕森斯认为,变迁的根源有两种:其一是行动系统间信息或能量交换的过量,进而,这些过量的交换改变了系统内部和系统之间信息和能量的输出。例如,革新动机过强(一种能量)将对现有课程结构产生影响并且还有可能对这些规范结构的课程重新组织产生影响,并最终导致课程价值取向的变化;其二,来自信息或能量的供应不足,从而引起系统内部或外部结构重新调整。例如,对革新的认知(信息)冲突会引起规范冲突(失范或改变),而规范冲突则进而影响学校结构的稳定(出现重组或调整)^⑦。

与社会变迁一样,教育系统的变迁也存在着四种主要的结构变化趋势^⑧:(1)分化。教育系统固有的某一单元分化成一些在结构与功能上皆不相同的新单元;(2)适应性提高。教育系统诸单元可利用的资源范围变宽,因而摆脱了原先较少演进的单元所施加的某些限制;(3)容纳。新出现的资源被整合进更大的结构;(4)价值普遍化。这是为高度分化的现代教育系统提供着抽象的模式和统一的基础。随着分化程度提高而来的抽象的共有价值代替各种特殊规范的趋势,是维模子系统在变迁中所发生的最显著变化。

值得指出的是,帕森斯的功能分析在研究教育变迁时,避开了传统因果决定论方法的不足,强调系统内部各个单元之间的相互作用和相互依存,强调亚单元之间的边界关系,这就为教育变迁的社会学研究提供了一个新颖的角度。

如果说帕森斯的功能分析构建了教育

变迁研究的宏观体系,而忽视了微观取向,那么,墨顿则进行了拾遗补缺的工作,他把功能分析推向了宏观与微观结合的道路,建立了“中型理论(Middle-Range Theory)”。

墨顿功能分析的第一步是明确对之分析的项目是什么,如确定项目是“教育革新”,然后进一步确定分析教育革新存在哪些“可观察的原因”。在项目和客观原因之间,研究者还要识别一种被称为“机制”的中介变量,项目正是通过“机制”而分析出教育革新的客观原因的。

墨顿将各种可观察的原因区分为显功能和潜功能,指出“显功能是有利于系统的调整和适应的客观原因,这种调整和适应是系统中参与者所预料所认识的;与潜功能相关的是没有被预料也没有被认识的客观原因”^⑧。此外,墨顿还提出了“反功能”的概念。根据这一命题,引起教育革新的客观原因并不都具有促进教育系统调适的后果,这些原因也可能会使教育革新产生减少系统调适的后果,即“反功能”(紊乱、问题、干扰)。正是“反功能”的概念把人们的注意力引向探求教育变迁的原因上来^⑨。

墨顿指出,显功能—潜功能以及正功能—反功能的交叉分类构成了功能分析的四个最重要的基本取向:显—正功能、潜—正功能、显—反功能、潜—反功能。对任何项目来说都可以按照这四个取向进行分析^⑩。

墨顿的功能分析在一定程度上改变了平衡范式的基本性质,过去的功能分析大多以论证系统的稳定、秩序、整合和均衡为目的,而墨顿的功能分析则作为指导经验研究的工具,引导我们对教育变迁的客观原因进行功能认识,作出功能评价。

二 冲突范式

用库恩的“范式革命”来形容继之而起的冲突范式也许恰如其分。冲突范式正是在对平衡范式的反思与扬弃中建立起来的,它

的出现是动荡不安的美国社会及日益尖锐的社会矛盾的反映。这一范式的共同理论特征是:强调社会冲突对于社会巩固和发展的积极作用。如果以冲突为基本线索来考察教育变迁,那么研究的焦点则是现存的教育制度的不合理方面,教育与社会、文化、经济制度的冲突,以及冲突的根源等。

冲突范式的形成虽然很晚,但其思想与观念却源于马克思、韦伯和齐美尔这三位伟大的德国社会学家。特别是马克思的思想被西方理论界认为是社会冲突范式的一个重要来源。美国社会学家柯林斯(R. Collins)从他的研究立场出发,认为马克思的冲突思想表现为两个方面:一个是经济演化理论;另一个是“分层理论”。前者使冲突理论的传统获得了令人满意的政治效果;后者成为后来的分层冲突理论的基础^⑪。

另外,把韦伯的思想当作冲突范式来源的人认为,韦伯有关思想与马克思有关思想具有同样的价值。因此,冲突范式可以分成两大传统:一是受到了马克思的影响,认为社会学家应具有批判社会的义务,社会终将进化到不再有冲突的境界。冲突范式的重要代表人物,美国社会学家米尔斯(C. W. Mills)法兰克福学派及其他新马克思主义者都属于这一传统。源于韦伯的冲突论者,承认冲突存在的必然性和长期性,但他们反对带有价值判断的社会分析。达伦多夫(R. Dahrendorf)、科塞(L. A. Coser)和柯林斯等人可以划为这一传统^⑫。

在用冲突范式来考察教育变迁这一社会现象时,研究者们根据马克思的冲突思想对其进行了两个层次的考察和研究:一个是观念层次,这一层次上的教育变迁起因于规范或价值取向的变化;另一个是实际层次,这一层次上的教育变迁起因于制度上的变化(适应教育与社会的发展)。据此,我们可以假定教育变迁发生的特定秩序,即首先有一个迷茫和不满阶段,它导致教育运动的发

生,最终引起教育制度的改变或重建,导致价值的认同和文化的同化。教育制度的变迁一般有三种形式:第一,突发式或革命式,统治地位上的人员全部或绝大部分被更换;第二,改良式,统治地位上的人员一部分被更换;第三,革新式,不更换统治地位上的人员,但在教育立法、政策、制度及课程与教法等方面发生了变化。

根据马克思冲突范式的陈述,在阶级社会中,必然存在着许多不平等因素和各种各样的矛盾。教育作为阶级统治的工具,又不断地复制和再生产出社会的不平等。在本世纪60年代后半期,欧美各国社会状况总的特征是动乱多变,社会不平等深刻化,阶级对立尖锐化,种族斗争剧烈化,这些矛盾常以暴力形式迸发出来。就是在这种历史背景下,欧美各国教育中出现了两个重要事实:一是以美国的科尔曼(J. S. Coleman)关于种族隔离的调查报告^①和詹克斯(C. Jencks)对不平等教育的研究^②。由此触发了大规模的教育变迁,这一变迁表明许多人开始对资本主义教育机会均等的可能性和效用发生了怀疑;二是以促使政府进行教育改革为主要目标的大学生造反运动此起彼伏。这些运动引起了其它社会阶层的共鸣,从而在有些国家迅速扩展为全民性政治运动,促发了社会变迁。

面对西方社会的分崩离析的情境,平衡范式看到的学校教育不仅没有促进社会整合,其自身反而成了严重的社会问题。这些都使得平衡范式的假设与解释显得苍白无力,而冲突范式对教育变迁的解释顺应了当时社会的情境,因此冲突范式一度成为教育社会学的主流范式。

三 两对“范式”

的相应理论及说明

波尔斯东认为,解释教育变迁的平衡范式可以大体区分出四种相应的理论:进化论

(Evolutionary Theory)、新进化论(New - Evolutionary Theory)、结构—功能主义(Structural - functionalism)和系统论(Systematic Theory)。

进化论和新进化论以生物学和人种学研究成果为基础,并参考了进步和发展阶段这两个概念来解释变迁之原因。而变迁则被界说为向社会和文化的进一步分化、进一步专业化的推进。教育系统为了保持整体的稳定而不得不适应这一过程。

结构—功能主义强调变迁具有缓慢累积的性质,变迁的致因主要发生在系统的外部,系统内部的冲突是一种病理状态或失范所致,因此整合也就是经常的和必须的。

系统论借用了功能主义理论的某些观点,一方面去分析教育内部形成的一些关系,另一方面去分析教育系统与社会—经济环境的联系。但是,系统论把系统的失范或功能不良视为可能产生变迁的原因^③。

关于冲突范式,波尔斯东认为也有四种相应的理论应加以阐述的,这就是:马克思主义、新马克思主义、文化复兴理论(Cultural Revitalization Theory)和空想主义或无政府主义倾向^④。

据布瓦(G. Bois)的看法,马克思主义是“关于各种社会变迁的一般理论,它要用一些特定的工具或基本概念(其中首先是生产方式的概念)来分析变迁^⑤”。

新马克思主义的中心思想是,如果要阐明政治、经济与教育之间的关系,就应该使用意识形态、统治权威和文化等思想概念。要探明教育变迁的客观原因就必须认真考察这三个概念的内涵:统治阶级的意识形态是怎样渗透在日常的教育活动中,渗透在教育系统中个体与群体的态度中的;统治阶级是怎样利用手中的权力和权威控制国家或文明社会的,特别是利用大众传播媒介和教育制度来灌输自己的世界观或价值观;在阶级社会中,因为存在着政治和权威的决力

量,这种力量怎样粗暴地决定了社会各阶层不同的文化经验。这种决定力量的性质及其在不同社会场合如学校所起的作用,应该成为获得文化观念的内容。这一理论对社会和教育存在着明显的批判和变革倾向^⑥。

文艺复兴理论所注重的不是社会阶级的作用,而是群体(救世主运动、种族运动或革命运动)为建立一种更令人满意的文化所作出的坚决的、有意识的和有组织的努力。这一理论意味着对公共教育的否定,公共教育被视为文化适应(acculturation)的工具,

这一理论含有创建新学校的变革草案^⑦。

最后要提到的是依靠空想主义或无政府主义思潮的名声的历史学家,他们的思想影响了关于教育变迁的全部理论。对教育、社会和经济等现实进行了批评,公开提出要取消学校对教育的垄断,使学校面向生活,或者重新分配教育资源以有助于处境不利者。

基于对上述诸理论的说明,现将两范式的诸相应理论归纳如下^⑧:

关于教育变迁的范式及相应的理论总览

范式	理论	教育变革的前提	教育变革的原因	教育变革的范围与过程	主要目的和结果
平 衡	进化论	进化的准备处于就绪状态	向更高的进化阶段过渡的压力	自然发展和适应	制度达到与进化相适应的新阶段
	新进化论	前一阶段的充分实现	国家“现代化”的需要	利用西欧模式和技术援助进行“机构建设”	教育的分化和社会的分工都达到新的更高阶段
	结构功能论	结构与功能的需要	来自教育系统的和外部的刺激与挑战	现行的各机构有时是主要机构自然增加的适应	继续达到“自我平衡”人力资本和国家发展
	系统论	“系统管理”中专门技术性意见“合理的决策及必要的审定”	系统操作和实现目标的要求,对系统的功能障碍的反应	解决现行系统中需要改革的问题	提高系统功能和效率
冲 突	马克思主义	统治者对改革必要性的认识;社会主义原则和教育改革权的转移	调整社会的生产关系与学校教育之联系	教育变革随社会变革的扩大而作出调整或者用马克思主义的指导思想对教育制度进行全面改革	统一的工人组织,以及新的“社会主义劳动者”
	新马克思主义	提高受压迫集团的政治觉悟和政治权力	要求社会公平和社会平等	大规模的国家改革要通过各种“民主的”机构和程序	消除“教育特权”和“精英”创造一个更加民主和平等的社会
	文化复兴主义	出现要恢复创造新文化的集团性努力,社会对超出了“规则”的运动及其教育计划的宽容	拒绝有利于接受强制性文化的学校教育,为支持社会运动的发展提供必要的教育	创造可供选择的学校或教育环境,如果运动卷进政治,会出现国家在教育理念和结构方面的迅速变化	注入新的“规则”体系,适应变革对人员补充、训练、团结的需要
	无政府的理想主义	支持性状况的产生:批判意识的提高,社会的多元论	由于机构和社会的限制,主张培养自由人,强调终身学习的必要	创设出摆脱现存的教育计划和机构的“自由”的或“学习社会”这样的新学习环境和条件	自我回归和参与,由地方控制资源和社会,消除剥削和异化

四、代结论:对教育变迁研究范式多重化的思考

许多研究者大概都有同感,尽管许多教育与社会研究者热衷于论证某个特定的范式优于另一个范式,但是大概没有一个研究者敢说,有一个理论能恰当地描述和解释教育变迁所含有的全部复杂性。如果承认任何一个理论都是不全面的,这意味着互相竞争的理论可能只在它们的特定目标方面才是有效的。这就能进一步说明,关于教育变迁的研究与解释,每一种理论的解释都正确,但是每种解释的有效性都不能推翻其他解释的有效性。

在教育变迁的研究中,由于平衡范式与冲突范式侧重于宏观分析,于是兴起了研究微观领域的新平衡范式与新冲突范式以及与两范式风格迥异的批判范式与解释范式。这些范式的多重化引起了教育变迁研究的多样化,对教育变迁各单元研究的具体化,这就能使人们顺利地处理变迁以及合理地把握变迁的进程和结果。从另一方面看,范式多重化会引起研究领域的混乱,从而引起争论,这样就很难解决教育变迁的研究问题。解决这种情况的最好方法是否存在,还需要探索与验证,但本人认为有两种做法是值得思考的:一条是开展对范式的研究,即“元范式”,另一条是从教育实践中对范式进行验证。前者澄清混乱,后者确认“价值”。

本文通篇对教育变迁的研究范式进行了总结和分析,其目的并不是“拿来主义”,而希望通过对这些范式的分析,以获得对诸范式真正的理解,为构建我国教育变迁的研究范式奠定一定的方法和理论上的基础。

注:

① 韦斯:《新世界词典》(1968)给“范式”

(paradigm)”所下的定义是“型式,例证,或模式”(a pattern, example, or model)。

② 伊姆雷·拉长托斯、艾兰·马斯格雷夫著(1969),周寄中译:《批判与知识增长》,华夏出版社(北京)1987年版,第77-83页。

③ 伊姆雷·拉长托斯、艾兰·马斯格雷夫著《批判与知识增长》,第84-85页。

④ 贾春增主编:《外国社会学史》,中国人民大学出版社,1989年版,第219页。

⑤ 瞿葆奎主编,张人杰选编:《教育学文集·法国教育改革》,人民教育出版社,1994年版,第401页。

⑥⑦ 乔纳森·H·特纳著(1986),吴曲辉等译:《社会学理论的结构》,浙江人民出版社,1987年版,第82-87,88-89页。

⑧ 贾春增:《外国社会学史》,第211-214页。

⑨ 贾春增:《外国社会学史》,第219页。

⑩ 张人杰:《教育与社会变迁的关系的理论之质疑—兼论教育的负功能》,《华东师大学报(教科版)》,1992年第3期。

⑪ 贾春增:《外国社会学史》,第220页。

⑫⑬ 贾春增:《外国社会学史》,第227、228页。

⑭⑮ [美]丘奇著,李亚玲译《教育机会均等界说的变化:1960-1975》,转引自:瞿葆奎主编,马骥雄选编:《教育学文集·美国教育改革》,人民教育出版社1990年版。

⑯ Jeanne H. Ballantine: *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1983, pp. 365-366

⑰⑱ 瞿葆奎主编,张人杰选编:《教育学文集·法国教育改革》,第405页。

⑲ 王川:《教育社会学的“批判”理论述评》,《学术界动态》,1988年第3期。

⑳ 黄育馥:《北美的教育社会学研究》,《国外社会科学》,1987年第7期。

㉑ 资料来源于 Jeanne H. Ballantine: *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*, Table 12-1. P364及袁振国著:《教育改革论》,江苏教育出版社,1992年版,表2-1,第42-43页。