

教育变革动因研究: 一种社会学的取向

钱民辉*

教育变革作为相对独立学科的研究仅始于本世纪50年代到70年代,从现有的文献分析中,可以看到其研究的视角,初期是在比较教育学领域中进行的,而后逐步地输入教育社会学的研究领域,作为独立学科的研究,当然还是确定以教育变革为专门研究领域的,诸如教育变革的动因研究;教育变革过程(策略)研究;教育变革类型研究;教育变革的成果传播研究。其研究视角和方法仍然以社会学为主。

本文仅对教育变革的动因进行理论和经验层次的研究,而理论上的研究规定了经济的层次,在提出理论时尽可能描述和说明每一层次的研究范式,以便能科学合理的阐明教育变革的动因。

—

构建研究教育变革动因的理论像任何其他科学的理论构建一样,它的巨大基础是未说明的假定。从一种狭义上讲,这些假定没有必要被看作为理论的一部分,但他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)。

如何考查教育变革的动因,这一问题的基本前提中,有一个是,一个理论家可以集中注意的动因具有好几个可供分析的层次,在许多情况下不同范式和理论之间的区别关系到他们的经验研究层次,在强调不同层次的范式或理论之间产生冲突也许是不可避免的,因为每一范式或理论试图解释的动因并不相同。实际上,如果不从所有的范式中吸取有益的见解,那么,关于教育变革动因的任何经验层面都不可能得到恰当的解释。

许多研究者大概都有同感,尽管许多社会科学研究者热衷于论证某个特定的范式优于另一个范式,但是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革的动因及动因构成的全部复杂性。如果承认任何一个都是不全面的,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,关于教育变革动因的研究,每一种理论的解释都正确,但是每一种解释的有效性都不能推翻其他解释的有效性。

一般而论,教育变革可视为宏观和微观两个层次。前者往往涉及到教育的观念、目标、发展战略、优先抉择等重大问题,且一般与教育系统外在的政治、经济变革息息相关;后者则关系到教育系统中的人际互动、知识传递、教学革新等方面。下面将从宏观和微观两方面对研究教育变革动因的社会学范式及相应的理论作一简要的梳理。

二

根据平衡范式的释义,教育变革是一种系统调适的需要,满足系统的结构和功能变化的需要,诸如,通过变革能够确保从环境获得系统所需要的资源并在系统内加以分配;能够制定该系统的目标和确定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;能够使系统各部分协调为一个起作用的整体;能够维持价值观的基本模式并使之在系统内保持制度化,以及处理个人间或群体间的关系紧张问题。这就是习称的(AGIL)功能模式。

结构功能主义认为,教育变革的动因有两种,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(能量)过强会对现有课程结构产生影响并且还有可能对这些规范结构课程的重新组织产生影响,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,对教育变革认知(信息)冲突会引起规范冲突(失范或发生阻抗),而规范冲突则进而会影响人格系统和有机系统。

中程理论(the middle range theory)将教育变革的可观察的动因区分为显功能和潜功能,显功能是有助于系统的调整和适应的客观原因,其能为系统中行动者所预料和感知的;与潜功能相关的是没有被预料也没有被感知的客观原因。此外,墨顿(R. K. Merton)提出了“反功能”的概念,根据这一命题,可以认为引起教育变革的主客观动因并不都具有促进教育系统调适的后果,这些动因也可能使教育变革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革的动因上来。

从平衡范式研究教育变革的动因可以区分为四种相应的理论:进化论、新进化论、结构功能主义、系统论。

根据冲突范式的释义,应当以冲突为基本线索研究教育变革的动因,研究的焦点应是教育系统与社会亚系统之间的冲突、现存的教育制度的不合理方面、教育亚系统之间的冲突以及冲突的根源,等等。这一范式的共同理论特征是:强调冲突的积极作用,承认冲突存在的必然性和长期性,反对带有价值判断的研究假设,竭力倡导一种超阶级、超价值判断的、客观的冲突分析。

用冲突范式研究教育变革的动因,主要是从两个层次进行的,一个是观念层次,认为教育变革动因来自于规范或价值取向的变化;另一方面是实际层次,认为教育变革动因来自于制度上的变化(不能适应社会经济发展的要求)。

归属于冲突范式的有四种相应的理论,分别可以从不同的方面分析教育变革的动因,它们是:马克思主义、新马克思主义、文化复兴理论、空想主义或无政府主义。

20世纪70年代以来,在教育社会学领域中出现一股微观革命之风,人们对两对范式的假说提出了质疑的批判,认为这种宏观分析并不能真正说明教育变革的内在动因,应当注重研究学校内部班级社会体系中人与人之间的互动关系,包括师生关系、学校文化、学生自我角色定位、个人社会化和教育、教育机会、学生受教育以及学业成就的社会背景、教师的社会地位和教师在社会中的角色,等等。

这种以新教育社会学为标志的微观研究范式,在研究方法上摒弃“量”的研究,转向“质”

的研究、定性的研究

归属于微观研究范式的理论主要有:交换与合理选择、社会行为生态学、符号互动论、民俗方法论,这些理论亦称解释论学派。综上所述,教育社会学研究范式和理论多元化,表征了西方后现代主义哲学思潮的趋向,问题的关键在于对每一种理论的“话语”的理解,不应当脱离它那特定的“语境”。对每一种理论所揭示出的教育变革的动因,不应当脱离它那特定的“情境”。重要的是,研究教育变革动因应当吸取不同的范式和理论方法,把定性研究和定量研究、宏观分析和微观分析结合起来。

三

从教育变革动因的社会学研究范式中可以看到,各种范式实际上可以代表不同层次的原理假设。每个理论研究者都把选择的重点放在教育变革动因的某个层次而不是其它层次。由于理论研究的多元化规定了实际研究的多层化。本文仅从四个层次依微观到宏观对教育变革动因进行初步的探讨。

(一) 个体层次。它可以进一步细分成行为的和主观的层次,不管在那一个层次上,人们都把个人作为基本的分析单位而集中全部注意力。注意的中心常常不是个人,而是个人的行为或社会行动。教育变革是以人的活动来实现的,所以,在分析教育变革动因时,应首先将“人的活动”作为重要的研究对象。

人的变革行为是怎样产生的?交换理论从经济学理论借鉴了效用最大化和边际效用递减两项原理,并从心理学借鉴了这样一条原理,即规律是建立在外环境的影响(刺激)与个体行为的种种表现(反应)之间的联系这一基础之上的。据此,交换理论认为,人的变革动因缘由某个人因某一行为(课程或教学法上的革新)而受到奖赏(被强化),该行为在他或她的行为模式中的地位便愈加牢固。进一步说,两个或两个以上的人彼此之间的行为是按照奖赏起作用的原理行事的,而一切类型的互动关系(对立、合作)都可以理解和解释为这种交换的表现。在实践领域中,人们都在有意或无意中遵循着“交换原则”,他们把变革看作是一种投资(cost),是为了改善现状或得到更大的发展,变革达到了预期的目的,人们的“投资行为”就会得到强化,多数交换理论家认为,参与教育变革的双方(发动者和响应者)都相信通过变革(投资与回报的交换)能给他们提供比目前向他们开放的任何其他选择更满意的东西,那么交换行为就会发生,参与者的成交能力将随着向他们开放的可选择的供应来源而发生变化。为提供一种教育变革的方案,必须知道向行动者开放的选择及他们对这些选择的评价。

与交换理论一脉相承的社会行为的生态理论认为,教育变革作为一种社会行为是行为个体有意识的自我控制的结果。通过自我控制,行为个体“力求对他们置身其中的社会情境的意义作出评价,在社会的各种规则和习俗中作出选择,进而确定变革的程序并指导自己的行动”。由于相互作用的行为个体各有自己对情境的定义,所以教育研究者的一个任务就是要考查各种人员对情境所下的定义之间的相互联系,从个体中分析教育变革动因更须如此。

民俗方法学把研究教育变革动因的重点放在揭示人们用以界定情境的方法上。虽然各种情境不尽相同,各种意义不能直接根据情景作出判断,但可以假定,人们用以构建意义的解释结构可体现各种情境的特征,这些结构应该是研究教育变革动因的重点。比如,大多数

教师是受“实用规则”(practicality ethic)定义情境的,这条规则有三个方面:和谐性、工具性、成本。每一方面都要匹配证据、确定的程序、个体付出与所得。和谐性指教师对学生在变革时所作出的反应(学习的兴趣、动机、绩效)是否达到预期以及变革适合教师此时所处情境的程度;工具性指程序和要求的清晰性和准确性;成本是教师在教育变革中所要付出的时间、精力、技术、甚至财物以及对变革的未知性。只有了解了教师这些内在的解释结构,就可以知道教师为什么要发动变革,为什么要阻止变革。

有几种微观社会学理论的前提是:对教育变革动因的研究必须以个别行为者的意义为依据。符号互动论认为,人的行为不能视为本能、动力、社会角色、社会结构或文化等内部或外部力量的产物。相反,主观意义和自我的概念具有核心地位。所以,个体变革的动因应当从行为者的主观意义和自我概念中寻求,意义可以在人际交往过程中达到。个体的人彼此交往,创造和得出意义并且据以行动。实际上,人们在交流过程中包含着对传统教育或现实进行根本性的批评和再建的潜力。值得注意的是,人们的互动并不仅是具有促进教育变革的功能,有时,还会对教育变革产生负功能。

为了说明人们为什么选择变革以及个体赋予自己和他人的行动以怎样的社会意义,各种解释主义的社会学研究都采取了典型的人种学方法论的变式。其基本原理是以人类行为的两个假设为基础的。其一,自然主义生态学假设,即认为如果研究目的在于对有关的变革目的作理论概括,那就应把调查引向学校背景,在那儿才能观察到种种现实的作用力。其二,定性现象学假设,即断言教育变革动因研究如果不懂行为个体解释自己思想感情和行为的框架,就无法了解人们的行为。教育人类学者常用观察或非参与的直接观察这两种形式收集资料,这两种形式分别适用于微观人种学和制度人种学。

(二)组织层次。这一层次的研究重点是学校一级的组织变革。学校是一个最重要的“中观系统”,学校之所以是一个最重要的、优先得到研究的层次,就因为它界于国家一级作出的决定,与每个教师在班级中日常应该作出的决定之间。学校乃是教育变革的主要场所,真正的教育变革只能产生于学校,而不是来自于国家一级颁布的决定。在现代工业社会中,“组织分析”学派通常把学校界说为一种社会组织,在这种界说中,虽然也力图表明作为一种社会组织的学校有别于其他社会组织的特点,但多半还是从组织理论关于正式组织必备特征出发,来制定一些分析学校组织的指标。组织分析的另一个研究方向是学校中的人际关系。包括个人之间的互动,这种互动涉及信息沟通、互相调节、协调最合适的互相依赖的行动路线、人际间的合作或冲突以及适应较大环境的联合或连锁模式等的所有含义。这个层次也是社会心理学家的研究领域,强调这一层次的两个主要的理论观点是象征互动理论和交换理论。本文在这一部分中,试图把学校作为一个完整的组织,采用组织分析的方法研究学校教育变革的动因。

要理解学校组织变革的动因,首先要搞清学术组织与变革相关的变因。有关研究认为,对学校组织进行三个方面的分析是必需的:首先,对学校组织进行全面地分析,即理解与变革有关的重要的组织亚系统及其运行过程;其次,掌握那些影响教育变革的各种策略,如领导动力学、组织成员的角色定位、组织政策动力学,以及计划评价过程的运用;第三,教育变革动力学方面的实际经验,主要来自实施变革的现行机构,也会来自于对教育变革的实例分析时所获得的替代性经验。一般来说,学校组织变革的动因来自于两个重要的因素:压力

(stresses)和紧张(strains)。压力可视为“组织的外部因素”,它是组织外部环境的一部分,主要为四类:人口规模的构成、社会变迁(政治的、经济的、文化的)、新技术革命、自然环境的变化。紧张可视为“组织的内部因素”,其程度与冲突成正比,主要分为:人际关系紧张、权力结构与资源配置不合理、信息沟通障碍、目标混乱,以及学生运动等因素。M^o·迈尔斯(Matthew Miles)认为,研究学校教育变革的动因必须对组织的“健康”做出诊断,为此,迈尔斯研究出了组织处于健康状态的十项指标和不健康状态的七项指标。另外,研究教育变革动因不应忽视对阻力的分析,从研究的结构来看,学校组织变革的阻力可以分为三个方面:其一,逻辑方面的(logical),基于合理的理由和科学的分析。其二,心理方面的(psychological),基于情绪、思想感情、观念和态度。其三,社会方面的(sociological),基于团体利益和价值观。

这里需要进一步说明的是,研究教育变革动因时,应当考虑到这些已经存在的或正在形成的阻力,有时阻力也会成为变革的动因,有了阻力会促使领导机构反复审核变革的方案,以确保变革方案的恰当、适宜。这样,阻力对变革的反应起了“检衡器”的作用,特别是来自教师的某些合理的阻力是推动变革的组织机构小心谨慎地甄别已提出的各种变革方案的重要因素。

运用组织分析技术研究教育变革动因时,一个有效的策略模式是个人和小团体研究法。这一方法深受社会心理学、象征符号互动论和交换理论的影响。个体一般被视为变革行动者,由于个体对变革的态度是受个人价值体系的影响,其根本的设想就是组织的变革能通过转变个人的态度和行为而得以实现。据此,规定了七种策略:(1)价值策略。把行动者的价值判断纳入学校组织的价值导向;(2)理性策略。以事实和科学的分析,使有理性的行动者相信变革的合理性;(3)说教策略;(4)心理学策略。这两种策略都是从行动者的内在需要出发,激发出行动者变革的动机;(5)经济策略。学校组织有权为行动者提供或剥夺各种资源;(6)权威策略。利用权威影响使行动者服从学校组织的安排;(7)政治策略。在政治上保证变革行动者的责、权、利不受侵犯。

(三)文化层次。这个层次是由一个社会所有成员共有的意图、价值观、象征、规范和整个世界观所代表的。从文化一词的最广泛的意义上讲,文化是由人类的活动和互动的持久性产品所构成的,其包括两个领域,即人类生产的物质产品的领域或非物质的文化领域。许多社会学家十分强调要注重从文化层次研究教育变革的动因,他们强调意义、社会态度、价值、规范和象征文化是认识教育变革动因的关键因素,同时也强调教育变革中文化模式的相互依赖性。强调社会是一个互动的体系,强调变革中个体的人格。这是因为教育变革实际上是一种复杂的文化活动,具有多质的特点,教育变革的发动,服膺于一定社会中人们的意志。教育变革能达成学校系统整合的最高层次是以一系列核心的意义、价值和“法律规范”为基础,它们在逻辑上和意义上彼此一致,控制着变革行动者的相互作用。从文化层次研究教育变革动因的主要理论是:文化社会学、民俗方法论、符号互动论以及激进的教育社会学理论,诸如文化再生产理论和文化资本理论。

从文化社会学的角度来看,文化变迁一般可视为教育变革的重要原因。关于文化变迁可以提出两个最基本的问题:文化新特质的源泉是什么?为什么教育会受到激发而接受新特质?从源泉和动力两个维度分析,有三个方面可以回答这两个基本问题:(1)发现和发明。新技术的发现和发明将不断地使教育内容、方法、手段、设备推陈出新,强烈地改变着教育的规

模、质量等方方面面;(2)传播 一个社会文化新特质的源泉也可能是另一个社会的。一个群体向另一个社会借取文化要素并把它们溶合进自己的文化之中的过程就叫传播。教育变革既是文化传播的结果又是文化传播的载体,只是教育对文化传播具有主动的选择功能;(3)涵化(aculturation)。从一般意义上理解,涵化指的是不同文化群体深入接触时所发生的变化,是一种强文化体向弱文化体渗透的过程。如果说传播是一种文化要素的自愿借取,那么,涵化是不同社会处于支配与从属关系环境中的带有强迫性质的文化渗透,其常见于殖民教育。另外,从民俗方法论和符号互动论的解释来看,文化新特质的源泉来自于人们使用符号(语言、表情、姿势)在意志与感情的交互作用方面的功能;变革是一种互动的结果。

文化再生产理论认为,教育变革可以看作是知识产业结构的重新分配,在知识的生产者与再生产者之间的鲜明的分类近似于生产方式中统治与被统治间的鲜明分类,在对生产背景的控制与对教育变革背景的控制之间也有相似性或近似的对应性。看到这一点,就为“揭示教育变革动因找到了方向。为此,文化资本理论认为,教育变革的目的是为了“比以前更完备地复制他们的统治的合法性,还必须借助于文化资本,借助于学校教育这一阵地。因此,学校教育变革是经常的,这种现象常见于西方资本主义制度下的学校教育。

(四)社会层次 这一层次的变革是指大系统的变革,它通常与社会亚系统联系在一起。教育处于社会整体结构之中,它以一种特定社会结构要素的形式存在着,同时又不断地与社会其它要素(如政治、经济、文化和社会生活)相互作用。从社会结构要素方面分析教育变革动因更具抽象性,它强调的不是个人、个人的行动或互动,而是行动的模式和互动的网络,其方法是从时间、空间的规律性和一致性的观察中,去推论出这些模式和网络。在这一层次上研究教育变革动因的最基本的单位是社会位置。它强调的重点可以是小规模的社会结构(学校、班级、学术小组)但这一层次经常关心的都是较大规模的结构变革。研究这个层次的是平衡范式和冲突范式下的相应的理论群

1. 平衡范式

进化论和新进化论以生物学和人种学的研究成果为基础,并参考了进步和发展这两个概念来解释教育变革的动因。发生变革的原因是教育结构的进一步分化、进一步专业化,为适应这一变化,教育要不断的进行变革。

结构功能主义强调变革具有缓慢累进的性质,教育变革的动因主要来自系统的外部压力,而系统内部的冲突仅是作为一种“失范”现象存在的,因此系统的“整合”是经常的和必须的。这种“失范”现象并不能作为教育变革的动因。

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关系,另一方面去分析教育系统与社会经济环境的联系。强调教育变革地的动因既可是系统内的功能不良(失范)又可是外部系统的作用。

2. 冲突范式

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)来分析教育变革的动因,即要考察社会的生产关系与学校教育之间的各种社会联系。

新马克思主义者认为,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。要研究教育变革动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中的:统治阶级是怎样利用手中的权力和权威来控制国家和文明社会的,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定力量,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场合如学校所起的作用,应该成为获得文化观念的内容。在资本主义社会中,学校教育是阶级冲突的产物,学校教育的作用是维护社会不平等,所以,要求社会公平、教育机会均等成为新马克思主义变革教育的动因。

文化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。拒绝接受有利于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,创建可供选择的学校或教育环境,成为文化复兴理论阐明变革资本主义教育的动因。

最后要提到的是依靠空想主义和无政府主义思潮影响的历史学家们,他们的思想影响了关于资本主义教育变革的全部理论。对学校脱离现实生活、限制人的发展、垄断各种资源等现实进行了批评,主张建立一种培养“自由人”的学习化社会,向终身学习过渡等目标,成为该理论家们变革教育的动因。

四

本文以人的活动为中心,以学校组织为线索,以文化和社会为背景,从社会学的角度对教育变革动因进行了四个层次的研究。对相应于每一层次的诸理论的阐释,本人并没有作出对比分析,如果要作出比较研究,涉及到一系列“价值判断”问题,这也许是其它研究领域所要解决的理论问题。本文研究的初衷是,对每一种理论“话语”的理解,应当在它那特定的“语境”中进行。因为每一种理论都是从它那特定的角度(perspective)去观察,每一个角度都只能看到事物的一部分,并不存在一种可以看到事物的所有方面的角度。这些理论和范式就是从不同的角度进行观察的结果。

可以提及的是古尔德纳(Alvin W. Gouldner)在《西方社会学正在到来的危机》一书中说到“无论是喜欢还是不喜欢,了解还是不了解,社会学家都要根据预先假定来组织自己的研究,社会学的特点就依赖于这些假设,并随这些假定的变化而变化。要探讨社会学的特点,要了解社会学是什么,就要求我们去辨认那更深一层的关于人的假设。正惟如此,我的方法不是如何理解社会学的特点,而是理解关于人和社会的假设。而使用这种特定研究方法的本身就意味着关于人和社会的特定假设是存在的。”古尔德纳这些“话语”,也许从某一方面表达了本文研究的倾向,在研究教育变革动因时,从诸范式和理论中获得方法论上的启迪,也许是更为重要的。