



南京师范大学教育社会学研究中心
中国教育改革的社会学研究丛书

◀ 丛书主编/吴康宁

情境逻辑

底层视阈中的大学改革

QINGJING LUOJI

周元宽/著

大学改革不同阶段有不同的核心主题。

基于各自的情境定义和情境逻辑。

作为行动者的改革者具有不同的利益关切和行动逻辑。

底层视阈中的大学改革。

就是这样一种由行动情境和情境行动所构成的具体行动逻辑。

它是由行动者以及利益、权力、规则等核心要素互动建构而成的。



GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS

广西师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

情境逻辑：底层视阈中的大学改革 / 周元宽著.
桂林：广西师范大学出版社，2012.1
(中国教育改革的社会学研究丛书 / 吴康宁主编)
ISBN 978-7-5495-1085-6

I. 情… II. 周… III. 高等教育—教育改革—
研究—中国 IV. G649.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 252825 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
(网址: <http://www.bbtpress.com>)

出版人: 何林夏
全国新华书店经销

桂林广大印务有限责任公司印刷

(广西桂林市临桂县金山路 168 号 邮政编码: 541100)

开本: 720 mm × 960 mm 1/16

印张: 17.5 字数: 255 千字

2012 年 1 月第 1 版 2012 年 1 月第 1 次印刷

定价: 35.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

总序

正处于进行时的“中国教育改革”注定要成为世界教育改革史上的一个重要事件,理由至少有三:

第一,从范围上看,这场改革无所不包。——从学前教育、义务教育、高中教育直至高等教育,覆盖所有教育阶段;从制度架构、师资培养、课程内容、教育方式、管理形态、评价机制直至资源配置,涉及教育系统所有层面。而这样一种全域性的教育改革,通常只是在一个国家的政治、经济制度发生颠覆性革命后才会进行。

第二,从过程上看,这场改革扑朔迷离。——改革开放之初,人们对于教育改革似有广泛共识,一些改革举措甚至呈现摧枯拉朽之势。但其后不久,在有关教育的价值取向、方针政策、框架内容及推进方式等一系列重要问题上,便都出现了观点分歧与行动分离,从而在实际上形成了教育改革的“支持力量”、“中间力量”及“反对力量”。于是,许多改革开始变得进展缓慢乃至举步维艰;不少改革起初轰轰烈烈,其后冷冷清清,继而徒有其名,最终偃旗息鼓乃至原路返回;还有一些改革虽然总体上有成效,但代价高昂,回报远不如预期。^①与此同时,由于国家不断表明继续推进改革的坚定决心,“改革”逐渐被确立为一种不容置疑的旗帜与纲领,于是,对于教育改革的一些不同声音与行为便逐步从“前台”转向“后台”;^②三心二意、空喊口号、虚与委蛇、忽悠作秀等也就成为混杂于教育改革之中的一些常态现象;甚至,借改革之名行谋私之实的现象也并非凤毛麟角。所有这些,都使得人们很难仅凭各种公开的文件、仪式、会议、

^① 吴康宁,《教育改革社会学的兴起及发展路向》,《教育研究与实验》,2009(6)。

^② 加拿大社会学家戈夫曼(Erving Goffman)的“拟剧理论”将人的日常生活视同于舞台表演,将人们的行为空间分成“前台”与“后台”两个不同区域,前台中的行为是受规范制约的角色表演,后台中的行为则是自我的真实呈现。详见戈夫曼,《日常生活中的自我呈现》,黄爱华,冯钢,译,杭州:浙江人民出版社,1989:第三章“区域与区域行为”。

育”的诞生——教师培养权变迁的社会学研究》、《怎一个“农”字了得——农村教育改革的社會学研究》、《在生活化的旗帜下——学校道德教育改革的社會学研究》、《由“情”入“理”——学校政治教育嬗变的社会学研究》。

正如上述书名所示,本套丛书并不奢求对于教育改革的面面俱到的探讨,而是力图从社会学角度去审视那些贯穿于教育改革整个过程之中的核心议题、基本线索或关键特征,或者说聚焦于那些对教育改革的社會学分析可以起到某种纲举目张、画龙点睛作用的东西,譬如“集体性知识”之于中国教育改革的“诞生过程”、“常识的颠覆”之于学前教育的市场化改革、“精英的合法性危机”之于高等教育改革、“生活化的旗帜”之于学校道德教育改革、“由‘情’入‘理’”之于学校政治教育改革等。我们不敢断言我们的这一研究路向绝对合理,更不敢宣称我们的努力已经成功。这一切都得留待读者去判断与批评。

我们所可聊以自慰的是,我们的心与血是热的:我们热切希望中国教育改革能够为中国教育的转型与发展从而为中国儿童与学生的成长与发展创造更好的条件,热切希望我们的研究能够为真实地了解与理解中国教育改革从而为认真地反思与改进中国教育改革作出一点科学层面的贡献。

也正因为如此,我们的头脑是冷静的,我们在基于我们的深切关怀与价值判断而确立研究主题、进入研究过程之后,便尽力排除我们自身的价值取向与文化“偏见”的干扰,以免导致所谓的“研究结论”产生于研究过程之前、所谓的“研究过程”事实上只是价值预设的附庸,尽管我们知道,对于任何研究者来说,都难以完全排除自身价值取向与文化偏见的影响。

我们还可聊以自慰的是,本套丛书也是“南京师范大学教育社會学研究中心”为中国教育社會学的进一步发展作出的一点真诚努力。作为教育社會学方面的第四套系列学术著作,本套丛书与此前我们所编撰出版的三套丛书有所不同。第一套《教育社會学丛书》(南京师范大学出版社,1999年版)旨在推动中国内地教育社會学分支领域的形成与发展,第二套《现代教育社會学研究丛书》(北京师范大学出版社,2003年版)旨在促进中国内地教育社會学对于各种实实在在的现象与问题(不限于某一分支领域)的实实在在的研究,第三套《社會学视野中的中国教育丛书》(南京师范大学出版社,2006年版)旨在凸显社會学视角对于教育社會学研究的基础性价值,而本套《中国教育改革的社會学研究丛书》则是对某一具体教育问题进行系列社會学研究的一种尝试。我们希望通过上述持续不断而又有所侧重的系列化研究,也为中国教育社會学的实质性发展

- (一) 学校与社会:一个称作学校的社会 / 78
- (二) 改革与发展:一种视为发展的学校改革 / 95

第三章 “我们是否需要改革”——改革酝酿的社会学审思 / 108

- 一、事件呈现:冲突背后的学校改革 / 109
 - (一) 事件回放:一个“真实的文本” / 109
 - (二) 改革冲突:发现“文本的真实” / 116
- 二、改革酝酿:矛与盾的交锋 / 119
 - (一) “以假当真”的行动逻辑与“弄真成假”的行动效果 / 119
 - (二) “不公开”的改革策略与“不信任”的改革反应 / 122
 - (三) 信息失控后的情境策略与信息控制下的情境行动 / 126
- 三、改革出场:宏大话语与微型叙事 / 134
 - (一) “不争论”抑或“有组织反映” / 134
 - (二) “改革者”抑或“反对派” / 141
- 四、“谁的改革”:谁改革与改革谁 / 147
 - (一) 谁改革:谁需要、谁主导 / 147
 - (二) 改革谁:谁被改、谁承担 / 153

第四章 “我们需要什么样的改革”——改革启动的社会学审思 / 158

- 一、改革启动:从问题到行动 / 159
 - (一) 改革背后的故事 / 160
 - (二) 故事背后的改革 / 163
 - (三) 学校改革启动:人物、事件、过程 / 169
- 二、改革文本的“制造”:教师心目中的学校改革启动 / 174
 - (一) 公平与效率:改革文本中的内在张力 / 175
 - (二) 阳谋与阴谋:改革文本中的内在变数 / 186
 - (三) 建构与反构:改革情境的对抗性定义 / 193
- 三、改革文本的“再造”:教师行动中的学校改革启动 / 197
 - (一) 前台的展演:竞争性共谋与缺席性出场 / 197
 - (二) 后台的行动:策略的变换与力量的分化 / 210

(三) 间台的寻求: 制度化利益博弈机制的建构 / 216

第五章 “我们是如何经验改革的”——改革实施与评价的社会学审思

/ 221

一、学校场域中的改革底层: 一个人的改革故事 / 222

(一) 学校改革场域中的“能人” / 222

(二) “能人”角色与身份的紧张 / 230

二、底层视阈中的学校改革: 利益化的情境行动 / 242

(一) 情境行动的显规则: 情境逼迫下的“权利”行动 / 242

(二) 情境行动的潜规则: 情境定义下的权力运作 / 245

(三) 改革情境行动的动力机制: 利益、权力、规则 / 253

(四) 改革底层情境行动的利益原则 / 258

结语: 走近底层的改革社会学 / 264



指向大学改革的社会学研究

社会学家英克尔斯谆谆告诫,“‘我让事实为自己说话’这句话可能并不完全正确”。因为,“事实固然能为自己说话,但它们不能挑选自己”。^①实际上,“事实”本身也是无法自动说话的,是言说者(研究者)让其说话的。于是,问题接踵而至:言说者(研究者)选择让哪些事实说话?让这些事实说什么话?如何让这些事实说话?或让这些事实怎样说话?这些问题需要予以充分考虑和说明,或至少在研究之前和之中有所交代,否则往往只会使得“让事实说话”成为一种自欺欺人式的漂亮措辞,成为一种掩耳盗铃式的自我陶醉。故一项冠名为教育社会学的研究,首先有必要转向研究之背后,交代一下研究者(言说者)的教育社会学观,敞示构成本研究的前提之始基,以表明此研究是“谁的”和“何以可能的”。因为按照知识社会学的设问理路,研究者总是或明或暗、有意无意地思考和回答其研究所内含着的两个前提性问题:“谁的?”“何以可能?”^②“谁的”设问可进一步拓展为“谁的研究”和“为了谁/ 什么的研究”两个方面,前者表明研究的主体是谁,它关涉问题的来源性质和研究的路径选择等;后者关涉着研

① [美]亚历克斯·英克尔斯. 社会学是什么[M]. 陈观胜, 李培荣, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1981: 3.

② 高水红. “谁的”与“何以可能”——教育社会学研究的两种知识学设问[J]. 南阳师范学院学报(社会科学版), 2004(10).

究的前提立场和价值关怀。^①“何以可能”设问直接关系到研究的视角、方法(论)、技术路线等。概言之,就是要思考与回答研究什么、为何研究和如何研究的问题。

一、研究问题的提出

科学源于惊讶,研究始于问题。笔者从入小学始至今日未离开学校,作为大学教师也有十多年。回首多年来的学校生活尤其是教师生活,感慨颇多。在当今中国大转型、大变革、大分化的社会境遇尤其是当下渐成/已成中国教育意识形态的教育改革背景下,作为大学改革场域中的行动者,“我是一名被改革者”的现实体验已质化成一种主观情结并生发出大大小小的改革场域中的生存困惑——我们是否真正地需要改革?我们在期盼什么样的改革?现实中应该如何应对和应付我们无法置之度外的改革?我还知道这也是我周围如我般的“被改革者们”所或多或少共有的。

放眼当下中国,作为大学改革场域中的个人式困扰因其普遍性而实际上已是一个公共议题。其中的一个典例当推北大改革事件。以2003年5月北京大学推出《教师聘任和晋升制度改革方案(征求意见稿)》为标志的北大内部改革(北京大学人事制度/教师人事管理体制改革)所引起的校园内的激烈争论(内部事件)与社会上的广泛讨论(社会事件)、所引发的关于大学的逻辑与大学改革的逻辑等有关问题的思考与研究^②,充分彰显出大学的重要性和大学改革的现实困境。其中透露和折射出来的有关中国大学改革的种种问题——只有/只见开始没有/难见结局、或只有/只说成功没有/不说失败、或只说/易说改革不做/难做改革的种种现实迷象,在很大程度上既是北京大学的“个体困扰”,也

^① 美国社会学家麦克·布洛维正是基于“知识是为了谁”与“知识是为了什么”两个维度将社会学划分为专业社会学、公共社会学、批判社会学、政策社会学四种类型。(〔美〕麦克·布洛维.公共社会学[M].沈原,等译.北京:社会科学文献出版社,2007.)从传统的实证/反思、宏观/微观、定量/定性的二分法到四种社会学的提出,可以让社会学者在一个全新的框架里,更加清楚地思考自己的研究取向和功能定位。

^② 其标志性事件是以方案主要起草者张维迎教授为首的推进派和以香港大学研究员甘阳为首的反对派形成了两军对垒之势,两派的领军人物又分别将相关文章结集出版,即张维迎的《大学的逻辑》和甘阳等人的《中国大学改革之道》,彰显各自的存在及其合理性乃至合法性。

是中国大学的“集体困扰”，是摆在当下所有大学乃至整个社会面前的公共困惑和公众议题。^①为什么一个有着良好意图的、据说是为国为校也为民的学校改革会引起如此激烈的反应、反对和反抗？为什么现实中为数不少的大大小小的大学改革在进行过程中总是遭遇着或是“好心未有好报”的不被理解与接受、或是半途而废、或是虎头蛇尾的结局？其中的原因仅仅在于改革本身的技术层面的问题吗？“一个人宣称学校正为变革所包围，而另一个人则认为太阳底下没有任何新的东西。决策者指责教师拒绝变革，而教师则抱怨说管理者只是为了他们自我权力的扩张而引入变革。”迈克尔·富兰所指出的这一现象对于我们而言并不陌生。另一方面，可能正是由于我们对变革现状如此熟悉，以至于很少去想，在个人层面上我们正在经历的变革真正意味着什么？更重要的是，我们几乎从不停下来想一想，尤其是对那些位于我们周围且身处变革之中的人们而言，变革又意味着什么？对此，我们就有必要“暂时地把变革缘由的可靠性问题以及变革的目的放在一边，而从变革的本身——一种生活的事实——来看待它”^②。传统的关于大学改革的研究着眼于改革的顺利启动、推进和成功实施，围绕着这一目标或立足于这一前提立场来探讨大学改革的改革模式、实施策略、推进方法等。但是值得注意的是，这些改革的模式、策略和方法的合理性何在？可行性何来？

本研究所选择的个案是一所由成人高校转型为普通高校中的高职（专科）类地方高校，这种转型在当下国家把大力发展职业教育作为经济社会发展的重要基础和教育工作的战略重点的社会背景下，对于目前中国高等学校中数量最多、在校生和在职教职工规模十分庞大的此类高校，对于整个中国高等教育发展中的重要性不言而喻。同处于社会和教育改革大背景下的此类高校的改革，所面对的问题和面临的困难，既具有一般高校改革的普遍性，又存在其特殊性。对于这一公共困惑和公共议题提供多种视角的、相对合理的个案式理论解释或

^① 这一点于本研究而言很重要。发现和形成一个有价值的问题常常比解决这个问题更重要，诚如默顿所言：“正是研究的问题决定着成果的重要性。如果问题是浅薄的，答案也将是微不足道的。”（[波]彼得·托什姆普卡，默顿学术思想评传[M]，林聚任，等译，北京：北京大学出版社，2009：91。）

^② [加]迈克尔·富兰，教育变革新意义（第3版）[M]，赵中建，等译，北京：教育科学出版社，2005：1，29。

通则式理论解释,理应成为我们研究的一项课题任务。

二、研究的理论背景

就学校改革研究的主题取向而言,自1980年代开始,教育学界对学校研究的主题除了基本理论问题(包括学校是什么、学校的性质、学校的演进、学校的职能等)和学校某个方面的专题研究(如文化研究、生活研究等)之外,还有就是关于学校改革及相关理论研究。特别是近年来以“教育改革”为主题的研究日益成为教育研究中的一个热点和焦点,研究文献层出不穷,形形色色的有关教育改革的著述论文数不胜数。既有关于教育改革的实证研究,也有非实证研究;既有针对国家关于教育改革宏观决策和政策的研究,也有针对各地教育改革具体措施和实施的研究。这些教育改革涉及教育的方方面面,涵盖了教育观念的转换、教育体制的革新、办学形式的发展、教育内容的变革和具体的教育教学措施的创新等。这些研究总体上更多是立足于宏观整体的或抽象观念的层面,而立足于学校本身从学校内在的利益需求出发对“学校变革”的研究较少。国外在学校层面的很多研究文献主要集中于对公立学校制度变革的争议。或是激烈批判现行的公立学校制度,倡导教育市场化;或是肯定公立学校制度;或是致力于推进学校改革的教育标准和评估运动;或是在反思教育市场化改革的基础上,要求改革学校科层制组织管理;等等。聚焦到学校组织的研究同样不多,而且仅有的研究也主要集中在理论层面探讨。例如迈克尔·富兰系统收集分析了世界各国的教育改革资料,对教育改革问题进行了多角度、全方位深刻的反思,尤其对教育变革的动力、变革过程的复杂性以及变革的内在机制等问题进行了系统的阐述,把学校组织作为一个对内对外双向开放的机构,探讨组织内部的合作、组织与外部合作的问题。迈克尔·富兰主要以其所著教育改革“三部曲”及《教育变革新意义》等为代表。真正把学校组织作为一个独特的研究视角和独立的问题域来对学校变革加以思考研究的,在国内当以叶澜教授主持的“新基础教育”研究及其系列研究成果为代表。

当下中国社会正处于大转型、大变革时代,改革成为“转型社会”的一个核心主题和中国改革开放的一个基本特征。面对转型社会、探讨改革问题已日渐

“现常指改变旧制度、旧事物。如：土地改革；教学改革。”^①《现代汉语辞海》释“改革”（动词）就是“把事物中旧的不合理部分除掉后换成新的、能适应新的客观情况的”^②。王有升认为“改革”是指对现状的有目的的改变，并且一般是针对人类的社会行为与制度安排而言。^③ 扈中平认为“改革”是“一种从微观到宏观、从短期到长期都可进行的除旧布新和变差为优的行动”^④。波·达林认为“当我们使用改革这一词时，我们是指有意识地改变现实以达到理想目标的活动”^⑤。与“改革”最为接近的概念是“变革”，“变革”就是“改变；改革”。^⑥ 或作为动词是指“改变事物的本质，使其发生变化”，作为名词是指“事物的本质有所改革”。^⑦ 其次，从语用学上来看。在当代有关中国教育改革的研究文献中，较普遍使用的是“变革”一词，如近几年博士学位论文的标题中诸如“学校发展变革研究”、“理想的现实建构：政府主导型学校变革研究”、“当代我国学校内部组织变革研究”、“大学组织的变革与制度创新”等。在西文中，“变革”在古法语词（changer）的原意是弯曲或转动，就像寻找阳光的向日葵或常青藤。在英文里，“变革”一词对应于“change”，泛指所有事物的“变化”、“改变”，它有一般的变化和发生彻底的变化两层意涵。李春玲认为变革是“变化（change）”、“改善（improvement）”、“转变（transformation）”、“重组（reengineering）”、“改进（reform）”等与变化有关的词语的泛指，包含一般的变化和彻底的变化两种含义。其要义是：变革是一个过程；变革的本质是利益再分配。在一般场合，变革与改革意思相近也常常混用。二者间有些微差异：改革是把事物中不合理的、陈旧的部分改成新的、适合需要的部分；变革的对象多为社会制度、管理体制等重大方面，而改革的对象则既可以是技术、工具，也可以是方针、方法、制度、体制、文字等。^⑧ 正如《辞海》释“改革”即“改去；革除”，而“变革”即“改变；改革”。

① 辞海（1999年版缩印本）。上海：上海辞书出版社，2000：1305。

② 刘振铎。现代汉语辞海（修订版）。延吉：延边教育出版社，2002：314。

③ 王有升。理念的力量：基于教育社会学的思考[M]。北京：教育科学出版社，2007：4。

④ 扈中平。现代教育理论[M]。北京：高等教育出版社，2000：415。

⑤ [挪]波·达林。教育改革的限度[M]。刘承辉，译。重庆：重庆出版社，1991：25。

⑥ 辞海（1999年版缩印本）。上海：上海辞书出版社，2000：2301。

⑦ 刘振铎。现代汉语辞海（修订版）。延吉：延边教育出版社，2002：59。

⑧ 李春玲。理想的现实建构：政府主导型学校变革研究[D]。华东师范大学，2007：6。

笔者以为,“改革”与“变革”本意相近,在“改革”一词内涵界定上不能过于泛化也不能过于窄化,而应在切合日常实践基础上适度加以界定,寻求一种最佳的纲领性定义。

与此相应的,在教育领域里存在的“教育变革”、“学校变革”与“教育改革”、“学校改革”等基本概念之间从使用上来看也存在着差异。杨小微认为“学校变革”是指“学校作为一种社会机构和教育组织,在受到外力(如社会转型)或/和内力(如学校自主发展的强烈愿望)的推动下发生的组织形态、运行机制上的更新与改造”^①。李家成认为“学校变革”“特指在当代中国教育改革背景下,以一所所学校为单位而主动开展的、自觉的、综合而富有深度的变革,就是我们在当前教育变革情境下可以感知、可以体验的学校自我变革‘这件事’、‘这个活动’”^②。李春玲认为“学校变革”主要是指学校组织变革,即“根据学校外部环境和内部环境的变化,有目的、有计划地改变学校组织的内在结构、行为和技术等,从而适应客观发展的需要,有利于促成学校组织形成新的平衡状态,更好地实现学校组织的目标、促进学校组织发展的活动过程”^③。西方教育变革理论界对教育变革的内涵并不存在过多的争议。著名教育变革理论专家 R. G. 哈维洛克教授概括“教育变革”就是“教育现状所发生的任何有意义的转变”,即指教育变革有着显见的具体效应或具体结果,意味着教育的最初状态与今后状态的不同。根据变革的推行方式,教育变革可分为有计划教育变革和自然的教育变革两类。在教育变革理论尤其西方教育变革理论中,教育改革、教育革新和教育革命通常被视为是有计划教育变革的下位概念,教育改革、教育革新、教育革命三概念彼此在含义和目标上是有一定区别的。^④

王有升认为在国家所做的有关教育改革的决定与政策中,“教育改革”更多的是指教育体制的改变及办学条件的完善,事实上可分为两种类型:教育教学

① 杨小微. 全球化进程中的学校变革[M]. 上海:华东师范大学出版社,2004:19.

② 李家成. 透析学校变革的复杂性[J]. 教育理论与实践,2006(6).

③ 李春玲. 理想的现实建构:政府主导型学校变革研究[D]. 华东师范大学,2007:10.

④ 王万俊. 略析教育变革理论中的变革、改革、革新、革命四概念[J]. 教育理论与实践,1998(1).

外部的改革(包括教育制度、办学体制、人事制度、办学条件等方面)与教育教学内部自身的改革(包括教育观念、教育行为、教育内容、教育关系等方面),二者有时是密切联系在一起的。发生在学校层面或以学校为单位的教育改革就是“学校改革”,其中又可区分出学校中教育教学外部的改革及教育教学内部自身的改革。广义的“学校改革”应包括学校中各个方面的改革(包括教育教学内外的各方面),但由于我国当前学校的实际情况,即学校不仅作为一种教育单位存在而且也作为一种社会单位存在(即不仅要抓教育教学问题而且要管单位及员工的政治经济福利问题),因此“学校改革”在本应作为其实质内容的教育教学改革之外被赋予了更多的内涵,并且在我们当今的社会语境中经常被用来指对于教育教学改革之外的学校办学体制及人事制度等方面的改革。^① 刘国艳在梳理了众多国内外学者关于“教育改革”和“学校改革”两词使用情况后指出,通常而言,教育改革是宏观层面的教育变革,政府在其中发挥着主导性的作用,表现为自上而下的进程,即各级政府将某些新的教育理念或教育思想转变为教育政策、教育规划,在其所辖范围内颁行,并要求所有中、小学校不折不扣加以贯彻实施;而学校改革大抵属于中观层面的教育变革,这种变革的原动力不是来自于上级行政部门,而是来自于学校自身,以教师和学校管理者为主体的学校变革者在学校改革中发挥着主导性的作用。^②

本研究对于“改革”一词的使用立足于如下“学校改革”的意义上,其基本内涵是指对学校组织现状(学校体制、组织结构和规章制度等)的有目的地改变。本研究主要用“学校改革”而不用“学校变革”一词,一是循日常生活之惯例用语,二是表示本论文中所研究和探讨的学校改革既包括那些对学校的成长和发展有重大影响的较多涉及学校体制和管理的根本性层面、整体性的学校变革,也涉及那些局部的内部结构调整方面的内容,诸如那些可能源于学校自身内部规章制度的变革。本研究的对象属于大学改革,大学是“作为实施高等教

① 王有升. 理念的力量:基础教育学校改革的社会学研究. 华东师范大学博士后出站报告, 2004:2.

② 刘国艳. 关于我国学校改革研究的若干问题思考[J]. 基础教育研究, 2006(5).

育的学校(分综合大学、专科大学或学院)”^①,高等教育则是“在完成高级中等教育基础上实施的教育”^②,大学在办学体制、管理体制和运行机制以及内部组织结构和管理模式等诸多重要方面不同于中小学校。与此相应的是,大学改革在诸多方面也不同于基础教育阶段的学校改革。其中最为重要的一点是,如果说基础教育阶段学校改革更多地主要表现为教育教学方面的改革,那么作为在很多方面不同于基础教育阶段学校的高等院校,其改革主要关涉的是自身办学体制、内部管理体制和运行机制等方面的改革。因而,本研究中的学校改革即大学改革主要指的就是后者。当然,由于两者区别不大且为叙述方便,实际行文中对“改革”和“变革”不作严格区分。当然,本研究中的改革作为一个中性词,并无褒贬色彩之别,在此意义上区别于诸如改进、改善、改良、革新以及革命等“有色词”,故在使用上加以严格区分。

另外,从大学改革的实践来看,同样存在着与其他教育改革类似的过程性特征。加拿大学者本杰明·莱文将教育改革过程划分为启动、采纳、实施和成果等四个阶段或者说要素的做法^③为本研究提供了启示。但是,基于中国大学改革的本土实践,特别是笔者在关于大学改革的实践调研和理论思考过程中发现,更为契合大学改革的现实同时也更为有利于研究分析的做法是这样一种阶段划分,即改革酝酿、改革启动、改革实施与评价。当然,这更多的主要是出于研究分析需要而提出的理论分析框架。^④ 在具体的研究论述中,不连续的阶段和时期划分只是分析的手段,而不是经验的直接引入。因为,在具体的改革实践过程(不仅仅是改革事件)中,它们既是相互连接甚至于相互重叠的,更是相

① 辞海(1999年版缩印本).上海:上海辞书出版社,2000:759.

② 《中华人民共和国高等教育法》第二条规定:“本法所称高等教育,是指在完成高级中等教育基础上实施的教育。”第六十八条规定:“本法所称高等学校是指大学、独立设置的学院和高等专科学校,其中包括高等职业学校和成人高等学校。”本研究对于“大学”这个概念术语采取了广义上的用法,即遵循社会上的习惯性通称。

③ 本杰明·莱文认为,这一特定的组织框架并非是不可改变的。同时,他还列举了其他一些关于改革的流程框架。(〔加〕本杰明·莱文.教育改革——从启动到成果[M].项贤明,洪成文,译.北京:教育科学出版社,2004:20—21.)

④ 从改革底层的立场和视角来说,在改革酝酿、改革启动、改革实施与评价这样三个不同的阶段中,可能存在着不尽相同的问题指向和利益关切。就本研究的具体情况而言,在行文中分别是以“我们是否需要改革”、“我们需要什么样的改革”、“我们是如何经验改革的”这样三个核心主题来呈现的。

互渗透和相互作用的。例如,改革酝酿和改革启动在实践中往往是紧密关联甚至密不可分的两个阶段,尽管在逻辑形式的划分上我们可以分别称之为。再如,改革实施与改革评价也是密切关联以至于难以分开,评价在实施中进行,实施在评价中完成,可谓“你中有我,我中有你”。正是缘于此,本研究在具体论述中是将大学改革划分为改革酝酿、改革启动、改革实施与评价三阶段来展开社会学审视的。

2. 底层和底层视阈

《辞海》释“底层”为特指苏联作家高尔基描写帝俄时期贫苦游民的苦难遭遇的剧本《夜店》,“底”有“器物的下层或下面”、“底子;根底”等义^①。就一般性理解而言,作为与上层相对的底层乃一实体概念,指的是基层、下层;作为与表层相对的底层乃一关系概念,指的是里层、潜层、暗层、背后。就社会学意涵而言,作为与上层相对的底层乃一指涉特定人群的实体概念,指的是基层、下层以及边缘群体、弱势群体、被支配群体等,它们构成了与上层社会相对的底层社会。孙立平指出20世纪90年代资源重新积聚的一个结果是在我们的社会形成一个具有相当规模的底层社会。这个底层社会主要由贫困的农民、进入城市的农民工和城市以下岗失业者为主体的贫困阶层构成。^②李强在对当前中国社会群体的利益分化进行研究后认为底层社会有两种情况:一是长期以来就是中国的贫困层,如西北、西南集中连片贫困地区的贫困层,另一种是近年社会变迁中新产生的贫困层,如下岗职工、衰落企业的职工以及由流动人口组成的城市底层社会等。^③孙立平认为底层社会具有四个方面的特征。^④总体来讲,底层社会具有两个显著特点,一是在社会资源分配中处于相对被剥夺的地位,二是有很大的失落感,有一定的不满情绪。不同于一般的社会群体,底层社会的情况极为复杂,有的长期都处于相对弱势,有的则是在改革过程中由过去的“强势”变成了现在的“弱势”。^⑤

① 辞海(1999年版缩印本).上海:上海辞书出版社,2000:2231.

② 李培林,李强,孙立平.中国社会分层[M].北京:社会科学文献出版社,2004:339-357.

③ 李培林,李强,孙立平.中国社会分层[M].北京:社会科学文献出版社,2004:16-41.

④ 孙立平.断裂——20世纪90年代以来的中国社会[M].北京:社会科学文献出版社,2003:63-73.

⑤ 许振明.论底层社会与和谐社会构建[J].甘肃社会科学,2007(6).

高水红博士在其关于基础教育课程改革的案例研究中提炼出“改革精英”^①这样一个富有社会学意义的启发性概念。虽然未给出一个明确的概念界定,但是其“改革精英”显然指涉了改革场域中处于支配地位并主导着改革进程的那一特定人群,从而也暗含着一种社会学意义上的人群划分,即一种在改革场域居于上层支配地位和发挥主导作用的“改革精英”以及与之相对的可以称之为“改革底层”的分析框架。在改革精英—改革底层的分析框架中,改革底层指的是改革场域中的弱势群体,作为改革的重要和主要的利益攸关方,他们又是改革的被动和被迫参与者,往往也是作为改革对象或者说被改革者即改革的主要或直接的承受者。事实上,可能往往也是改革代价的承担者、改革中的相对被剥夺者或绝对被剥夺者。作为一种理论分析框架,改革精英—改革底层的二元模式不仅适用于一般的宏观层面,例如对于民族国家或整个社会的分析,也适用于中观甚至于微观层面,例如特定的社会场域或行动组织的分析。基于结构—行动视角下的大学这个特定组织的改革及其相关事件和过程,在很大程度上构成了一个相对独立的具有结构性特征的社会行动领域,也就是说成为一个改革场域。在这样的改革场域内,可以看到存在着两个基本的结构位置关系或者说地位群体,那就是可以称之为改革精英的强势/高位群体和改革底层的弱势/低位群体。

^① 高水红. 改革精英——基础教育课程改革案例研究[D]. 南京师范大学, 2006. 其实,精英(elite)一词历史悠久,在古汉语中指“最宝贵的事物”或“事物中最宝贵的部分”,在17世纪法语中指“特别优良的商品”或“遴选出来的少数东西”,在1823年进入英语环境时已被用来指称某种社会集团,并逐步被赋予社会学和政治学意义。在现代政治理论对精英的多种界定中,可以看出其基本特征:精英是被“选择”出来的,在现代社会中更多的是被“选举”出来的;精英具有诸如优雅这样的人格魅力特征和道德素养;精英(特别是政治精英)必须存在于有一定共同群体诉求的组织中。作为社会成员一分子的精英划分却难有一个定量标准,从不同角度有不同的观点。(张凤阳,等. 政治哲学关键词[M]. 南京:江苏人民出版社,2006:165—169.) 无论如何,精英总是相对于非精英或底层(如果排除了那个模糊的中间阶层)而言的,拉斯韦尔认为精英就是在可以取得的价值(包括尊重、收入、安全等)中获取最多的那些人即权势人物,其余的人皆为群众。([美]哈罗德·D. 拉斯韦尔. 政治学——谁得到什么? 何时和如何得到? [M]. 杨昌裕,译. 北京:商务印书馆,1992:3.) 正如帕雷托直接将社会人口分成两个部分即“低等阶层(非精英阶层)”和“高等阶层(精英阶层)”那样,我们可以建立精英—底层这样一种理想型的分析框架来反观社会和考察改革。王笛对于清末民初成都城市变迁的研究就是立足于相对于“(地方)精英”的“下层民众”的视角,揭示了下层民众在精英改革中的命运,“证明中国社会在1870—1930年间的重要转型是怎样发生在社会的最基层的”,并“力图从民众的眼光来重构改良和革命的历史”。(王笛. 街头文化——成都公共空间、下层民众与地方政治(1870—1930)[M]. 李德英,等译. 北京:中国人民大学出版社,2006:400—401.)

本研究中的“底层”指的是在大学改革场域中相对于上层(精英)而言的底层。就本研究的具体语境来说,大学“作为实施高等教育的学校(分综合大学、专科大学或学院)”,大学改革场域中的改革底层包括大学教师以及教辅后勤部门普通员工,在某种意义上还包括学生。但是,无论是从大学改革的场域结构还是从大学改革的具体实践来看,也无论是从大学改革过程中作为与改革者(作为改革主导者的改革精英)进行对峙互动的的基本力量还是从改革者进行改革和决定改革成功与否的主要影响因素来看,大学教师都理所当然地属于大学改革底层中的主体。此外,无论如何,对于大学的改革和发展来说,大学教师都毋庸置疑地属于不可或缺的核心要素,发挥举足轻重的影响作用,也毋庸置疑地属于除学校领导(管理层)之外最重要的决定性力量。据此,本研究中的“底层”主要指大学教师,其主要成分是“专任教师”,即在大学里专门“履行教育教学职责的专业人员”或者说“专门从事教育教学工作的教师”。^①但是,这里的大学教师在内涵上也包括学校教职工中“教学人员兼管理”类的学校成员和“管理人员兼教学”类的学校成员,他们在本研究的个案学校中被称为“双肩挑”人员。甚至于个别现属专职行政人员(包括专业技术人员或工人身份的“行政人员”以及基层、中层的“党政管理干部”)中曾经一度属于“专任教师”或“双肩挑”人员,由于在其所经历的改革事件时属于后者身份,或在其经历的改革过程中属于与学校改革精英相对立的被改革者并且以改革底层的身份行动,因而也仍然属于本研究中的改革底层。其基本特点在于:他们在学校改革场域中总体上处于下层,从改革的主导权和支配权的有无、改革决策权和话语权的强弱,特别是表达和追求自己利益的能力上来看,属于弱势群体、被支配群体,在学校改革的资源和利益分配中处于不利的境况和相对被剥夺的地位,并因而有失落和不满情绪。当然这种底层在改革中并非总是铁板一块,既有正常的进出流动性,更存在被临时分化的情形。

哲学诠释学里的“视阈(horizon)”(也译作视界或视野)意指“看视的区域,这个区域囊括和包容了从某个立足点出发所能看到的一切。把这运用于思维

^① 《中华人民共和国教师法》第二、三条规定:“本法适用于在各级各类学校和其他教育机构中专门从事教育教学工作的教师”,“教师是履行教育教学职责的专业人员”。《中华人民共和国高等教育法》第四十七、四十九条规定:“高等学校实行教师职务制度”,“高等学校的管理人员,实行教育职员制度。高等学校的教学辅助人员及其他专业技术人员,实行专业技术职务聘任制度”。这里明确区分了大学教职员中的四大类,即“教师、管理人员、教学辅助人员及其他专业技术人员”。