

## 前 言

人是在组织——起初是家庭 后来是学校 再后来是形态各异的社会组织中逐渐长大成人的。组织不仅提供了人之生理生存的各种基本条件 而且也创造了人之心智潜能品行形成与发展的可能空间。在持续不断地影响着个体生活的各种组织中 教育组织——直接者如学校, 间接者如政府教育主管部门尤其值得关注和重视。这是因为, 自从现代学校和义务教育制度在全球逐渐推广和实行以来, 绝大多数个体都要在学校这类教育组织形式中度过 9 年乃至更长的时光。而这一时期的教育对象 大部分又正处在身心快速发展的阶段 思维品质、个性特点尚未定型, 个体的可塑性很强。教育对象身心发展的这一重要特点, 从根本上决定了教育组织对个体的影响将不仅是奠基性的 而且也是弥散的、持久的。这种影响在某种程度上将预定着个体今后的发展可能性。

但是 教育组织是什么呢 在管理、控制教育组织的行为背后又存在着一些什么理论呢? 在一个快速变革的社会转型时期 教育组织是一个依存于社会的随波逐流的“变色龙”甚至是“应声虫”还是一个具有办学自主权、能够依法承担相关责任的“法人”呢 学校是一个类似于儿童手中的“玩具”可任由改革者肆意地拆卸组装和尽情地把玩, 还是一个内隐着有血有肉的个体生命的复杂体? 改革者的改革只能在尊重、顺应个体的需求和选择的前提下进行。教育组织是一个类似于专注经济利益的“加工厂”或者“无烟工厂”呢 还是一个“净化器”、“培养基” 其更为重要的责任是促进青少年的全面发

展,推动社会道德文化建设,实现社会平等、公正。学校这类教育组织是一种为受教育者提供生存与发展的工具,还是他们共同工作、学习及生活的‘家园’‘乐园’呢?.....

在学校组织及其管理活动中,诸如此类的问题虽然不能说都被忽视了,但大多数被以一种习以为常的不假思索的方式“应对”过去了。还有一部分问题,一部分真正关系到学校生存、师生发展的本真问题,却被某些所谓的“热点”冲淡了、替换了、转移了。对于这种状况,不单实际工作者,也有不少理论研究者,并没有自觉清醒地认识。他们很少反躬自问什么是、什么不是教育组织理论这个问题,他们的工作和研究大都是在一种“自发”状态下展开的,他们对于那种牵引其思考和行动的“看不见的手”很少反思,对于自己到底持有一种什么性质的概念框架并不自知。但是,要理解现实教育组织中到底发生了什么,而不试图弄清个体在与外界压力的长期互动中、个体在谋求生存与发展需要之满足的有时甚至有些残酷的竞争中,因个体经验的日积月累和沉淀而慢慢形成的看待事物、处理问题的特定概念框架,不能将这种指导、支配人们思考、行动的概念框架从自流、自发的水平提升到主动、自觉的意识层面,那怎能看清教育组织中所发生的种种戏剧性变化呢?又怎能说真正理解了教育组织呢?

基于这一考虑,本书试图探讨和回答以下问题:(1)在强调行动背后所隐藏的种种教育组织理论的基础上,从范式的角度提出分析教育组织理论的一些可能的指导性框架。(2)重点阐述教育组织结构功能主义范式、现象学范式及批判理论范式各自拥有的主要内容、基本观点,并试图给予简略的评价。(3)就一般教育管理现象进行反思,进而构建一种融“实在性、理解性、批判性”于一体的‘三性’教育管理现象观,并据此对我国的教育管理学研究和管理现实加以解释。

# 第一章

## 教育组织理论与范式

在有关教育组织及其管理的种种争议之中，理论一词所受到的‘关注’和引起的歧义恐怕再很难有其他的词语可与之匹敌了。现实生活中，不仅研究者热衷于谈论‘理论’，不少实际管理人员也从指责、要求的角度对‘理论’表现出并不逊于研究者的热情。但是，由于这些热衷、兴趣大都是从‘理论联系实际’这一规范开始的，而一些更为基本的问题——如理论是什么？实际是什么？——未能受到实质性的重视并首先得到澄清，这就大大限制了对理论的有关认识。

事实上，从有关的经验和观察来看，即便是像‘理论联系实际’这一规范，除了因语词上的共性所带来的表面一致外，更多的则是语义上的歧义性。即便是同一个人，也可能因时期不同、处境不同而不断形成不同的看法。至于说藏匿在谈论‘理论联系实际’的表象之下的动机与目的，那就更是纷繁多样了。譬如，行政主管人谈论这一问题，那可能既是希望也是要求研究者的意见不要‘偏离’国家和地方的政策范围。基层管理者谈论这一问题，那可能意味着理论应为他们的现实行为、相关措施作出注解和论证。理论不是别的什么，而是能帮他们解决燃眉之急的处方而已。研究者谈论这一问题，其心情的复杂性就更别提了。有时候可能是自责，觉得理论远离了实际，未能发挥应有的作用；有时候可能是附和、迎合，冀盼获得某种物质或精神上的支持；还有时候可能是盲目，并不

深知其中所蕴含的种种玄机。

实际上就社会问题的研究来说，泛泛而论“理论联系实际”这一规范并无太多的意义。这不仅是因为任何社会问题的确认和解决都要有相关的理论指引，更重要的是理论与实际两者原本就像一枚钱币的两面，它们本来就是交互共生的（symbiosis）须臾不可分离。正因如此，问题的关键并不在于“理论联系实际”，而在于联系实际的到底是些什么性质的理论。不单如此，从某种意义上说，“理论联系实际”还是一个具有一定片面性的规范。当一个社会被习惯、被‘常识’所控制、支配的时候，这种片面性表现得尤为明显。因此，只是单向度地提“理论联系实际”而不同时倡导“实际联系理论”那就有可能暗中鼓励、怂恿失范的、失误的“实际”。现实的经验告诉我们，在教育组织管理活动中，并不是所有的“实际”都值得“理论”一番的。如果理论执意要为那些显然违背了规律和民意的不当行为进行包装和论证，那就不能不使人产生“为虎作伥”的想法了。

强调“理论联系实际”的人可能事先就接受了这样一个假设，即存在一个不证自明的为大家共同认可的理论。可实际的情况是人们对“理论”的分歧远远多于认同。在一些深受实证主义影响的学者看来，理论即是“科学”的同义词。20世纪50年代初期肇始于美国后来遍及英、法、加、澳诸国的“教育管理理论运动”（theory movement in educational administration）本质上就是一些学院派人物因不满于教育组织管理研究的现状，在西蒙管理科学的启示下而展开的一场声势浩大的科学化运动。他们所理解和极力阐发的理论实质上就是要与“实际”划界的实证科学。这种理论，更准确地讲是科学的理论，用柯林格

(Fred N. Kerlinger)的话说就是：“一种察看现象的系统化观点，一组彼此关联的构念 (constructs) 或概念、定义及命题的集合。它通过确认各种变量间的关系，从而达到解释和预测现象的目的。”<sup>①</sup>霍伊则更明确地宣称“理论既不是价值论也不是常识，理论是中性的，理论只研究实然 (what is) 而与应然 (what ought to be) 无关”，理论没有所谓对与错，只是有用与否而已。理论应该是由实证科学所得出的一种普遍性解释：“是一组相关联的概念、假定和通则 (generalization) 它们能系统地描述和解释教育组织行为上的规律”，教育管理理论与物理学、化学、生物学的理论一样，提供了一般性的解释和研究的指引”<sup>②</sup>。

但是，很多管理者和一些具有人文取向的研究者却并不这样看待理论。在实际工作中，管理者对于他们所理解的理论并没有作如此严格的限定，相反，理论通常是在一种含义更为宽泛和模糊的状态下被使用。正因如此，“理论”有时就等同于思索 (speculation)、推测 (supposition) 或理想 (ideal) 这样一些概念，有时甚至成了非实际的 (impractical) 的代名词<sup>③</sup>。美国辛辛那提大学教育管理教授英格里斯 (Fenwick W. English) 认为理论并不仅仅局限于实证主义、行为主义、结构主义之下的僵化

<sup>①</sup> Fred N. Kerlinger, *Foundations of Behavioral Research*, 2nd ed., New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973, p. 9. Quoted from Fred C. Lunenburg, Allan C. Ornstein, *Educational Administration: Concepts and Practices*, Wadsworth, Inc., 1991, p. 2.

霍伊、米斯格著，王家通主译：《教育行政学》，台湾复文图书出版社 1983 年版 第 22~25 页。

<sup>③</sup> See Daniel E. Griffiths, ed., *Behavioral Science and Educational Administration*, *Sixty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1964, pp. 95~96. 参见霍伊、米斯格著 王家通主译：《教育行政学》台湾复文图书出版社 1983 年版 第 22 页。

理解 理论还应包括其他的一些方面 像观念 (ideas)、概念、断言 (assertions)、假设、视角 (perspectives) 及观点 (opinions) 的集合都可谓之理论。<sup>①</sup>

确实 理论并不像日本学者冲原丰所宣称的那样“理论  
与实证是不可分割的 是相辅相成的”理论的深度“是由实证  
性的深度来决定的”<sup>②</sup>；也不像霍伊所说的“通向概括性知识  
之途，惟有赖于实际的科学研究，而非内省和主观的经验”<sup>③</sup>。  
相反，实证性理论只能是五花八门的理论中的一种类型，而  
且，即便就是这种理论，它的缺陷也是十分明显的。譬如说，  
由于它严格地区分事实与价值 并武断地抛弃了价值、道德因  
素的研究，这就必然使得这种理论越来越远离日常世界中的  
教育组织生活，越发漠视教育组织所具有的个别性、特殊性、  
差异性、多样性。正因如此 我以为 理论并不是什么独立于  
活生生的个体之外的神秘之物<sup>④</sup> 从本质上看 它就是日常生  
活中每个个体赖以观察、理解、分析、解决问题的方式方法和

<sup>①</sup> Fenwick W. English, *Educational Administration: the Human Science*, HarperCollins Publishers Inc. 1992, p. 281, p. 327.

大河内一男等著，迟风年译：《教育学的理论问题》，教育科学出版社 1984 年版 第 241、257 页。

霍伊、米斯格著 王家通主译：《教育行政学》台湾复文图书出版社 1983 年版 第 33 页。

这里我们之所以将组织转变成了个人，不仅是因为组织是由个人组成的 而且从“实在性、理解性、批判性”三性中的理解性来看 组织原本就是一种个体性存在。组织的真实在于个体的真实 个体、个体的愿望、个体的价值、个体的观念等构成了组织的本质。用格林菲德的话说就是，“人们并非存在于组织之中，而是组织存在于个体中并通过个体而存在”。关于这一论点，我们将在后文中做进一步的阐述。格林菲德的引言请见 Edited by Thomas Greenfield and Peter Ribbins, *Greenfield on educational administration: towards a humane science*, Routledge, London, 1993, p. 152.

假设 就是支配、导引人们之所以如此思、如此想、如此行的内在力量和信念。较之于无人情的、片面的实证性理论来说，我觉得教育组织批判理论范式的主要代表福斯特（Foster, W.）更准确地道出了理论的实质，那就是“理论意指一种察看方式（a way of seeing），一种关于世界的见解，一种将我们生活中互不相干的事件以一种有意义的方式加以统整的工具”<sup>①</sup>。

由此我们就能很自然地说，每个人的思想深处都存在着一组支配其思想和行动的相应理论。尽管在日常工作中、在为人处事上，“人们并不总能意识到作为他们解释和预测基础的理论假设，或者他们从日常生活中引申出来的逻辑结构”<sup>②</sup>。理论之所以时常不被意识到 那是因为“日常的理论一般是隐含的，而不是外显的”<sup>③</sup>。阿基里斯（Argyris, C.）指出 支配人们行为的理论通常有两种不同的形态，一是内隐理论（tacit theory），一是外显理论（explicit theory）。<sup>④</sup> 内隐理论是一种人们在行动过程中加以运用的习而不察的理论（theories-in-use）而外显理论则是一种信奉的理论（espoused theories）。外显理论可以“只说 不做”，可以与个人的行动之间保持距离或者脱节。而内隐理论则是人的行动的真实向导，个人的行动无论何时也摆脱不了内隐理论的影响。譬如，一位校长所抱有的外显理论可能使之确信，教师是学有专攻的专业人员，有权决定课堂管理方面的

William Foster, *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration*, Prometheus Books, 1986, p. 12.

③ D·P·约翰逊著 南开大学社会学系译：《社会学理论》国际文化出版公司 1988 年版 第 8、8~9 页。

参见 Paula F. Silver 著 黄昆辉主译：《教育行政原理》台湾三民书局股份有限公司 1983 年发行 第 19~20 页。

相关事务，他应该尊重教师的决定。但是，这位校长在行动中因受内隐理论的支配，可能并不征求教师的意见，就直接去课堂观察教师的教学并对其课堂管理加以评论，甚至要求教师改变教学程序及方法。又如，一个人的外显理论可能告诉他，对领导的不负责任行为要批评、抵制，可内隐理论却命令他对领导的不负责任行为只能“视而不见”。现实生活中经常有“盲目的实践”之说，还有一些人动辄则讲“我是搞实际工作的，没有理论”。根据我们对于理论所做的分析和研究，诸如此类的说法显然是站不住脚的。不单如此，这种意见一旦变成常识影响人们的行为时，还很有可能带来两个不可忽略的问题：一是隐藏思想行为背后的具体动机和目的；二是推卸个人所具有的反思理论的义务和责任，致使行动在一种“只知其然，不知其所以然”的处境中徘徊不前。

在社会问题的研究上，我们长期以来都强调“理论联系实际”，强调理论的可应用性价值。但是，如果说理论与实际本来就是缠绕共生的，那理论研究的宗旨又将指向何处呢？特别是现实生活中，由于每个个体都在不断地形成着自己的“理论”，那么，这些个体特色很浓的五颜六色的理论是否还有可能被认识呢？确实，这是两个十分关键的问题。就前者而言，笔者的看法是，当前理论的重点应是反思，即将注意力转移到引导人们反思思想行为的假设、信念、哲学上来。每个人在其并不很长的生命历程中，都要经历一个持续不断的社会化过程。正是这个社会化过程，“无所不在的预先构建之物”才

这是布迪厄的用语。见[法]皮埃尔·布迪厄、[美]华康德著，李猛、李康译：《实践与反思——反思社会学导引》中央编译出版社1998年版，第359页。

得以在个体的思想言行中生根发芽，并最终成为类似于布迪厄所说的“社会支配关系的身体化”<sup>①</sup>的东西，即支配人们言行的个体无意识。譬如说，一个长期被教育、暗示、鼓励听领导（如父母之于孩子、教师之于学生、校长之于教师等等）话的人，在领导面前也常常表现出顺从。这种顺从倒不一定是由于这位领导有什么超人的才智和人格魅力，而是个体在长期的社会文化训导和形塑下，自觉不自觉地形成的一种思维和行为定势。需要强调的是，这种定势及其相关的个体无意识并不如某些人所认为的那样，完全是杂乱无章的、毫无章法的。<sup>②</sup>事实上，它可以凭借反思这样一些机制，进入个体的意识区域，通过持续不断的认识冲突和观念重组，进而成为一种支配个体的明确化理论。特别是这种理论一旦再次成为无意识，那么，这种理论，准确地说应称之为“改进式内隐理论”，将对个体产生更加重大的影响。生活经验告诉我们，平时影响人的并不是那些外显的理论，相反，倒是那些内隐理论和改进式内隐理论在支配人、影响人。

要认识内隐理论、改进式内隐理论是相当困难的。之所以困难，是因为它们通常是以无意识的方式影响人、支配人。而要改变人们所持有的内隐理论及改进式内隐理论，那就更是难上加难了。这是因为，内隐理论、改进式内隐理论是在个

<sup>①</sup> 这是布迪厄的用语。见【法】皮埃尔·布迪厄、【美】华康德著，李猛、李康译：《实践与反思——反思社会学导引》，中央编译出版社1998年版，第26页。

<sup>②</sup> Paula F. Silver 认为，只有实证性理论才是客观的、整合的、内在一致的、合乎逻辑的、可证实或证伪的。而其他的一些理论，尤其是内隐理论则是毫无关联的、相互矛盾的直觉、观念和原则。参见 Paula F. Silver 著，黄昆辉主译：《教育行政原理》，台湾三民书局股份有限公司1983年发行，第20~21页。

体的长期生活和人生阅历中慢慢生长起来的，这种生长的过程实质上是一个不断地自我强化和社会性强化的过程。也就是说，个体所持有的这种内隐理论、改进式内隐理论不是一朝一夕形成的，而是在持续地得到社会的、自我的承认、肯定、支持、鼓励、暗示等的过程中形成的。要改变这种内隐理论及改进式内隐理论，从刺激反应理论来看，就意味着必须改变这种强化的条件。而这种条件通常是社会性的，它扎根于特定的文化背景之中。不仅如此，它同时还可转化为个体的信念，成为个体身心的一部分。正因如此，企图改变这种强化条件，困难之大是可想而知的。

改进式内隐理论对人的影响并非都是负面的、消极的，相反，很多行为只有当它是在内隐理论、改进式内隐理论的支配下，才是正常的、有效率的。有人将个人背后所秉持的理论描述为“精神监狱”(psychic prisons)<sup>①</sup>，这虽然很形象，也有一定道理，但也并不完全准确。譬如，一个下属在面对他的上级时，虽然岗位职责明确规定他必须服从上级指示，但是，如果他在履行自身职责的过程中，总是时刻小心翼翼地提醒自己，要听领导的话、要服从领导的安排，那么，这种情况并不意味着有了规则、有了效率，而只能意味着上下级之间出现了某种危机和麻烦。这正如舒茨和勒克曼所强调的那样，人的日常生活世界与众不同的特征是它的那种被认为理所当然的特征，个体不怀疑日常世界的现实或不对现实的有效性提出疑

所谓精神监狱即是制约着我们看什么、怎样思考及其做什么的无意识的假设。See Bolman, L. G., and T. E. Deal, *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, San Francisco: Jossey-Bass, 1984, p. 245. 同时参见第 7 章关于隐喻问题的讨论。

问的意愿在人行动和互动中是必不可少的。怀疑或疑问的态度阻止了对付环境的决定性行动。<sup>①</sup>

既然内隐理论、改进式内隐理论对人的影响并不全是负面的，而且有些正向功能甚至是极其明显的，也是其他东西不可替代的，那么，它们的正向功能怎样才能淋漓尽致地发挥出来呢？关于这一点，阿基里斯的建议是将它们统统提升到意识的知觉的层次。我们所说的理论反思，也是旨在促使个体持续不断地追问、质疑、审视个体无意识通过对个体所持理论的自觉的自我指涉，从而加快个体的发展、进步和解放。对于理论反思的这一目的，福斯特做了很好的概括：“很多管理者认为自己已多少远离了哲学的冥思苦想。他们关心的只是行为、执行以及维持一个可容纳上下级间的沟通、协商与冲突的有某种秩序的系统。然而，要点正在于此：哲学包含着—组世界是怎样构造的信念，而管理者却有意无意地将这些信念注入到了实际中。管理者即便是写份备忘录或者打个电话，他或她都是在按照因经验和教育而长期形成起来的潜在的管理哲学而行动的。对这种潜在的假设和哲学进行反思可以增进自我理解（self-understanding），而这种自我理解反过来又会推动管理工作<sup>②</sup>。”

如果说任一个体都有相应的理论作为其思想言行的支撑，

见 D·P·约翰逊著 南开大学社会学系译：《社会学理论》国际文化出版公司 1988 年版 第 10 页下面的注释。

<sup>②</sup> William Foster, *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration*, Prometheus Books, 1986, p. 19. 事实上，对于那些内隐理论的意识，除了理论反思之外，个体通过不同经济文化背景生活的体验，急剧的社会变革引发的观念、习惯、信仰的冲突以及个体的社会边际性经历等等也都能达到认识内隐理论的目的。参见 D·P·约翰逊著 南开大学社会学系译：《社会学理论》国际文化出版公司 1988 年版 第 10~13 页。

那么，面对这些成千上万的个体性理论，我们能够做些什么呢？我们能认识得过来吗？这就是上面所提出的第二个问题。确实，诚如上述，每个个体都有相应的理论，而且由于生活经验和 社会地位的差异，他们所抱持的理论也可能很不相同。但是，这样说并不意味着理论就无法认识了。相反，有关经验表明，尽管个体都持有理论，但是理论同时也具有共通性，这种共通性为理论认识及其研究提供了可能。事实上，正是由于人都生活在同一个地球上，成长于相应的政治、经济文化背景里，工作在特定的群体、组织中，都需要语言以便于沟通，需要劳动以维持生存，需要创造以推动个体及社会的发展，需要组织起来，共同解决一些个人力所不能及的社会问题，这就不能不使个体在精神上形成一些共通的观念、共同的价值。从一定的意义上讲，这种共通的观念、价值较之于人类所具有的吃穿住行来说，更能凸现人之为人的本质。正是这种人的本质、共同观念和 价值，使得理论研究不仅有了可能，而且也十分必需了。

认识和研究个体性理论，毫无疑问可能存在多个视角。然而，假若有某个视角被忽略后而无损于理论的认识和研究的话，那么，后来科学史学家库恩所提出的对整个社会科学产生巨大影响的范式视角，将是一个明显的例外。这不仅是因为范式为我们分析个体性理论提供了有效的工具，更重要的是，范式本身就是对个体性理论之共通性的一个很恰当的概括。

库恩在《科学革命的结构》一书中所提出的范式概念，是其整个科学观和科学发展观中的核心思想。但是，对于这一关键概念，库恩似乎并不想给它套上一个明确的解释。范式在他的手中就像变魔术似的，有时代表科学家们所共有的“传统”，有时意指“神话”，有时则为“共同理论框架”，有时又指科

学成就、工具等等。<sup>①</sup> 玛斯特曼在《范式的本质》一文中指出，库恩在《科学革命的结构》一书中对于范式至少给出了 21 种不同的说法。<sup>②</sup> 不过，范式的含义虽然变化很大，但要点还是清楚的：“一方面，它代表一特定共同体成员所共有的信念、价值、技术等等所构成的整体；另一方面，它表示这个整体中的一种元素，被作为模型或范例使用的具体的谜题解答，能够替代明显的规则，以作为常规科学其他谜题解答之基础”。<sup>③</sup> 玛斯特曼认为，库恩大体上同时使用了 3 种不同性质的范式概念，即形而上学范式、社会学范式和构造范式。<sup>④</sup> 形而上学范式是指信念、察看方式等等。社会学范式是指普遍承认的科学成就，共同体共同遵守的惯例和成规。构造范式是指更为具体一些的可资运用的工具、仪器设备、教科书或者经典著作等等。玛斯特曼这一概括，总的来说是比较全面的，只是她将社会学范式看成是库恩范式整体中的关键，这似乎不太准确。在我看来，库恩范式中的核心内容应该是科学共同体所共有的信念。

范式与个体性理论之间的关系，简要地说就是：范式是扩张、扩散了的个体性理论。具体地说，范式即是个体性理论经熔铸、整合而扩张、扩散为一定团体、组织所秉持的共同信念、约定、察看方式，以及在此基础上发展起来的并将持续发展下去的一整套

参见 T·S·库恩著，李宝恒、纪树立译：《科学革命的结构》，上海科学技术出版社 1980 年版。

<sup>④</sup> 伊姆雷·拉卡托斯、艾兰·马斯格雷夫著，周奇中译：《批判与知识的增长》，华夏出版社 1987 年版，第 77~83、73~113 页。

转引自江怡主编：《走向新世纪的西方哲学》，中国社会科学出版社 1998 年版，第 379 页。

知识体系和相关的方法、技术 等等。范式与个体性理论的主要不同是：(1)范式总是与团体、组织联系在一起 用库恩的话说就是和“科学共同体”(scientific community) 联结在一起。范式是也仅仅是团体、组织所共有的东西。而个体性理论显然总是与个体联系在一起；(2)范式中的信念、察看方式、知识体系、方法技术等 总是积极趋向于条理化、逻辑化、系统化 并不断向外拓展空间 扩大和加强自己的影响。而个体性理论虽然并不必然都是零散的 但很多时候都是直觉的和无意识的 而且其影响范围也毕竟是有限的；(3)相比较而言 范式一旦形成 将比个体性理论更难改变。库恩指出 由旧范式向新范式的转变 对于常规科学家而言 是件并不轻松的事情。这就如同宗教皈依一样 是一种信仰和世界观的根本改变 要完成一次格式塔转变。有人将范式和范式转换、融合之间所发生的碰撞、冲突 看成是一种“范式战争”(paradigm wars) 这也很形象地说明了范式改变是何等的困难。

库恩所提出的范式理念，不仅在科学发展图式、科学革命和科学进步等重大问题上影响巨大，而且他的有关思想和主张也被很快地运用于社会研究领域，对社会科学研究产生了广泛影响。在运用库恩观点解释社会问题的诸多研究者当中，组织社会学家布罗尔和摩根(Burrell and Morgan)的有关主张，对我们理解和研究组织问题十分重要。<sup>①</sup>布罗尔和摩根

<sup>①</sup> 1979年，布罗尔和摩根合作出版了《社会学范式与组织分析》一书。该书详细研讨了4种社会学研究范式。该书的原名及出版社是 Sociological Paradigm and Organisation Analysis, Exeter, N.H. : Heinemann. 笔者未收集到此书。这里对布罗尔和摩根观点所做的分析，主要依据以下两篇论文：Foster, W., Paradigms and Promises: Re-viewing Administrative Theories; Capper, C. A., Educational Administration in a Pluralistic Society: A Multiparadigm Approach.





---

(rethinking )  
(reforming)

revaluing )

reviewing )

Sirotnik)

Oakes

3

(critical inquiry)。<sup>①</sup>

(Capper

the

feminist poststructuralist theory)

conceptualiza-

tion)

4

②

① See Sirotnik, K. , and J. Oakes, eds. , *Critical Perspectives on the Organization and Improvement of Schooling*, Boston: Kluwer-Nijhoff, 1986.

② Edited by Colleen A. Capper, *Educational Administration in a Pluralistic Society*, State University of New York Press, 1993, pp. 17~27.