

论教师与教育变革的关系

钱民辉

北京大学社会学人类学研究所

教育变革是以人的活动来实现的,特别是以教师的活动来实现的,只有通过外界激发教师的变革动机,提高教师对变革的认识,才可能产生变革的行为,即“教师的活动”。所以在研究教育变革时,应首先将“教师的活动”作为研究对象,考察教师在变革中的活动过程,深入理解教师与变革的关系。只有这样,才能充分发挥教师在变革中的作用。

一、教师如何看待教育变革

从历史上来看,任何有计划的教育变革总是要依靠教师的思想和行为,这就是说,教育变革的发生、发展时时要受到教师的思想与行为的影响。如果教师在思想上能接受某一变革,那么,这一变革将会是容易发动和进行的^①。

一般来说,教师在接受或参与某一变革时,他们会依据四个粗略的评估标准提出问题或做出抉择的,这四个标准是:

1. 变革潜在地说明了一种需要吗?学生对变革会感兴趣吗?变革能使学生更好的学习吗?变革的效果明显吗?变革会产生预期承诺的结果吗?

2. 在变革方案中,能清晰地指明教师应当怎样做吗?

3. 变革将怎样影响到教师的时间、精力、兴奋感、新技术和能力以及现存的矛盾等因素。

4. 教师和同行以及其他人都能与变革的互动中获得利益吗?^②

当然,教师仅从这四个方面判断变革的价值并不准确,这是因为变革本身就具有极大的不确定性。教师因为面临着太多的变革,所以只好借助经济学的方法来评估某一变革。

当教师觉得有必要实施一种变革时,他会把对变革的付出(Cost)看作是一种投资行为,只有当这种“投资行为”能够预计达到“回报”的目的,诸如变革能够带来成功、成就感和精神振奋时,那么,接受或参与变革的动力是很强的^③。但是,教师并不太相信任何变革都会带来所预期的“回报”,多伊尔(Doyle)和庞德(ponder)认为,大多数教师是受“实用规则”(practicality ethic)所支配的。这一规则的基本特征是,在通常情况下,教师总是积极地从外界接受各种信息来不断地修正和提高他们的认知和工作水平。对教师来讲,“实用”这个词经常被用来形容课堂上的操作和练习。“实用的”这个词意在多伊尔和庞德的理论中是“实践者的想当然的世界”(the taker-for-granted world of the practitioner)。这条规则包括三个方面:和谐性、工具性、成本。每一方面都要匹配证据、程序的清晰、个人付出及收益。

和谐性指教师对学生将对变革做出反应(学生学习的兴趣、动机、绩效)的最佳估量(建立在已有证据上)与变革适合教师所处情境的程度。工具性指程序和要求的准确性(如何实施和完成)。“理论、哲学上主要规则的表述,甚至特别详细的学生成果”都不是实用的,因为它们缺少必要的程序涉入^④。成本

对个体来说将规定为投资与产出的比例。金钱只是很小一部分,教师在时间、精力上等方面的付出以及对变革成果和声誉的未知性,才是在实施变革时将要付出的主要成本。

从教师个体的观点来看,变革的需要、确定性、个人的付出与收益的比例,在实施变革的初期最好能在某点达到相对的平衡。变革是否有利于教师和他们的教学工作,是否会影响工作中的人际关系,在变革初期的影响是较小的,只有实施之后才会发现问题。问题的关键在于,变革初期的尝试常常是困难的;因为并没有摸到规律。如果变革在初期时能得到教师和各方面的支持,对于通过变革的第一阶段是至关重要的。

上述论点,豪尔(Hall)和他的同事在关于教师对变革的反应的课题研究中做了进一步证实^⑤。根据弗兰西斯·富勒(Frances Fuller)早期研究文献的论述,豪尔发现不同教师对变革以及变革对学生的影响有不同的关心,在变革实施后这些关心会减少或增多。

米切尔·G·富兰(Michael G·Fullan)认为,教育变革的不可靠性至少与它的可靠性是一样的,这是因为不切实际的思想(不适合的或落后的)或是支持变革的资源枯竭,或是两个因素都有。在同类研究中,豪斯(House)对教师关于变革的态度和认知进行了研究,总结到:个人付出太高是可见的,而获利是难以预测的^⑥。

教师一般对太多的变革缺乏信心,许多变革带来了坏的声音。豪斯认为,究其原因,这是因为大多数变革推行者或集团为得到支持与资助,或得到教师和他人的承认,有一种“过度推销”变革的强烈趋势。但是,变革者的承诺与实际效果相去甚远,学习新技术和新行为以及抛弃旧的技术和行为的困难性被低估了。在教育观念、教学风格和其它实践中的变革所带来的深刻变化,正在影响教师的“职业的自我定义”(Professional self-definition)。此外,“过度推销”的变革是建立在实

施阶段的“拣小遗大”的基础上以及与此基础相匹配的各种资源上,似乎变革对教师来说只不过是日常活动中的一种轻易的决定。

在任何情况下,变革在推销给教师时总是特别强调要从总体或长远考虑会有极好收益的。但是,教师并不完全相信,因为任何人也不能立即就接受了新事物的。由于变革是一个过程,而不是一个事件,即使是计划很好的变革也不会顺利实施的,因为教师在思想和行为上总是面临着应付太多的变革。如果能给教师提供一些支持和外在的帮助,那么,教师是会根据自己的实际情况发展他自己的变革活动的^⑦。

总之,变革推行者所使用的策略在实施时并不能做到行之有效,这是因为变革方案是推行者理性推导的结果,它并没有按照教师的实际情境去设计。有时,虽然变革方案是建立在正确的理论和准则基础上,但教师并不愿意接受它或实施于他们的实践领域。教师通常会认为变革推行者所设想的条件和教师所面对的情境完全不同,变革尽管会对教师有利,但并不能明确到具体的某个教师是否会因此而获利。另外,变革不能清楚地规定个人付出量、变革对教师的意义以及推行变革方案所需要的条件和时间。据此种种可以看出,教师反对许多变革的原因和变革推行者所倡导的理由一样合理、充分。

二、变革推行者

怎样获得对教师的理解

从教师的自处性和他们对立——合作(opposite-collegiality)方面来考察是获得对教师工作理解的最佳起点。合作正是变革的力量,一般而论,变革的程度与教师之间的合作程度呈高度相关。在学校组织中,教师间的合作指交流频率高、相互理解、支持和帮助等方面,这些是实现变革成功的重要因素。

在推行某一变革前,最好能把教师组织起来,通过培训来提高教师对变革的理解和认知水平,用现代化信息和技术去研究和尝试变革,在集体的互动中形成合力。不论是广泛的教育变革还是局部的革新活动,都需要教师间的互动与合力才能实现。但这并不意味着每一种变革都得靠教师间的互动和合力去完成,教师并没有时间去分析每一个潜在的变革。在很多情况下,如果教师对所处的现状表示满意或者认为行政部门对变革也并不热心,那么,他们就会认为不需要花时间去培训,也不需要变革。这里需要注意的是,教师总是以最经济的时间观去分析潜在的变革,这种分析有两个前提:对变革的价值和假设的理解。这种分析取向会导致多元的理解或冲突的意见。如果教师通过培训,加强彼此间的互动和理解,就会形成基本统一的价值和假设,他们就会在共同的基础上反对或接受或修正某一变革。由此看来变革的形成和持续发展与教师间的互动是分不开的。

如上我们讨论的是单向的变革与教师间的关系。当我们注意到多向度的变革时,就会立即觉得分析学校文化这一变量的必要性。学校作为变革的中心,由于其规范、价值和作为一种社会组织结构,使教师间的差异日渐增大。正因为如此,我们并不能轻易地认为加强教师间的互动就会形成合作。雷特尔(Little)认为,教师间的合作是一种表面形式,因此她建议要注意“弱连结”(weak ties)的合作形式,诸如帮助、分担、叙事等,这些并不会给学校文化和变革带来什么影响。而“联合工作”的合作形式则是包括深层次的相互作用,如教师间进行的联合规划、观察、试验等形式是建立在任务、时间和其他资源的组织结构上,而不是建立在其他合作形式的基础上^⑤。但是,雷特尔并不认为“联合工作”是全然合理的,这是因为,教师价值和观念的内容不能想当然地理解为,是在对教师的互动和解释的合作准则和研究中形成的。在某些

条件下,教师间的互动联系增多会有利于学生学习的成功,在另外条件下,教师互动的结果和准则会不利于学生的学习^⑥。后者是否存在着教师间副变量的互动,以及没有反映出变革的主题等原因尚待进一步研究。

为了进一步说明上述有关教师合作与互动的问题,哈格瑞夫斯(Hargreaves)提出了“人为合作”(Contrived collegiality)和“合作文化”(Collaborative culture)的形式。人为合作是指由一系列正规的、详细的等级程序等因素所构成。在变革初期可以清楚地见到,诸如,同行指导、指导者教学、在指定地方联合规划、正式计划内的会议、明确的分工以及为咨询者提供训练的计划^⑦。这种人为合作也差强人意,在实际中常常会增加教师间不必要的联系,因此而浪费掉许多宝贵时间。

哈格瑞夫斯认为,真正的合作文化是深层次的、个人的和持久的,是教师日常工作的中心部分。因此,合作文化是变革实施成功与否的关键性的内在因素^⑧。哈伯曼(Huberman)在同类研究中观察到,合作只有能直接或间接地影响到学生发展的本质和程度时,才具有合理性。但是有意向的合作即规划,交换材料以及调整学生的课堂表现并不会自动地转化为变革,需要在合作文化的基础上实现变革^⑨。

此外,我们不能单纯地认为自主(autonomy)对变革不利,合作对变革有利。也许人们会认为,一个人的自处是另一个人的自主;一个人的合作是另一个人的共谋。我们不能忽视自处的重要性。弗林德斯(Flinders)声称,许多教师自处是完成工作的策略,因为这样做不会浪费时间和精力,以便能自主地应付变革所带来的各种变化^⑩。关于合作的对立面——自处是好是坏应当随情境来判断,重要的是,教师应该知道何时使用自主,何时使用合作来完成变革的任务。

如上争论具有实际的内涵,试图对整个学校的教师对某一变革达成共识是困难的,

一味追求共识会抑制创造力并可能做出错误的决定。在一所较大的学校里,也许一项特殊的变革比广泛的变革更容易形成教师间的共识与合作。但也有研究表明,单向变革的合作远不如多元化变革的合作网络效果好¹⁸。

三、如何指导教师参与变革

教师,无论是个体还是小群体,在决定投入力量参与变革时(或在决定反对变革时),需要考虑以下几点:

首先,要防止主观臆断。

如果是学校的外在力量所引起的变革,那么要问:它表示一种很重要的需要吗?有证据表明这种变革是行之有效的吗?为了防止教师做出错误的决定,进行自我分析是重要的。但教师的自我分析常常流于形式或肤浅,由于对变革存在着认知和实际的差异,现在流行的一种趋势是几乎大多数教师反对外来的变革(尤其是来自政府的),对变革的反对与主张一样的偏激。即使外来的变革有必要立即实施,但也要确定它的优先权。因为教师可能同时面临许多的变革,所以教师个人或小群体要有选择有重点地投放力量。从某种意义上说,最佳的方法有两种,一种是学校倡导变革的决策部门为教师分清主次的变革序列,提供帮助和指导;另一种是教师在某一特定时间内对一两个最重要的变革的认知、选择和投入。

第二,教师在接受或参与某一变革前,必须确认学校行政部门是否赞同变革,因为成功的变革离不开行政领导的支持。

尽管教师有时会自主地倡导有价值的革新活动,但实践证明,离开行政领导的支持将会寸步难行。这里的问题在于,要想得到行政领导的支持,沟通与理解是很重要的。行政领导对变革的计划和效果是最为关心和感兴趣的,所以计划的可行性要经过论证,效果要得到评估。现在的行政领导一般对变革做了支

持与否的决定之前,还准备做出风险分析以及有必要时承担一定的风险责任,这些鲜为人知的难处与压力,使行政领导对变革总是慎而处之。教师若能理解这一点,在与行政领导的协商与互动中会更为顺利地达成共识。

第三,教师应当能估计出同事们对变革的态度和兴趣,如果学校组织中教师合作程度高,那么很快就会发现教师们对变革的态度与兴趣。

但是这种情况并不多见。一般来看,教师由于学识上的独到之见,彼此间倒宁愿“老死不相往来”,这样必然会形成对变革态度的“多元化蒙昧”(Pluralistic ignorance),即每一个教师都会假定别人对变革不感兴趣;每一个人都做出同样的假设而又不去验证它,那怎能去了解其他教师对变革真正的态度和兴趣呢?在实际工作中,如果同事对变革感兴趣或者变革能激发出他们的兴趣,那么他们就会对变革持正确的态度并表现出令人满意的行为。

第四,排除外在的压力或机遇等因素,每个教师有责任为合作文化的发展做出一定的贡献。

在集体中提供建议或接受他人好的建议是合作文化的基础。这样做并不需要在大的范围内进行。只需要在集中的小群体中,通过频繁的交流 and 互动,形成一定的合作文化氛围,并对变革的设计和估测达成共识。

第五,教师领导者,主要指在指导、教学领域中感兴趣变革并充当领导角色的人,他们面对着是更多的机遇和选择。

许多教师领导者由于与教师有很大距离而被疏远。在这项研究中,斯米莉(Smylie)和丹尼(Denny)发现,教师领导者倾向于主观认为他们总是为变革提供了支持和帮助。但实际上,他们大部分时间用来参加了校内外的各种会议,学校与地区的发展规划与决策活动以及制订课程等方面的发展计划,等等¹⁹。

许多的教师领导并不会轻易地卷入促进变革的合作工作之中,即使是工作需要与教师进行必不可少的联系,教师领导会感到很难与教师们共处,因为教师还不习惯于互相督促、互相帮助的工作方式^⑧。鉴于这点,教师领导者应当理解与教师难处的原因,积极参与学校职业文化的变革—帮助教师推广教学革新的成果,帮助教师检查革新给学生带来的正或负面的影响,等等。这里需要提醒的是不要忽视个人自处的原则,同时还要避免“过度推销”或强迫教师接受变革^⑨。

第六,教师联合会和职业协会在变革中应起到积极的领导作用。

这些组织在教师间、教师与行政领导间、学校与社区间起到了沟通、协调作用。通常教师在变革实施前总会与实施者进行“讨价还价”,提出许多与自身利益相关的问题,诸如,变革能走多远?教师从中能得到什么?变革组织机构会有何种奖励制度?为变革所提供的各种资源能到位吗?另外,还会对付出(成本)与获利的问题进行认真的争论与磋商。

麦克唐纳尔(McDonneel)和帕斯科(Pascal)认为,教师组织尽管不是变革的来源,但是教师联合会这些组织并不像一些人们所指责的那样,是教育变革的主要障碍^⑩。这一结论来源于认真的观察和分析,特别是这样几点理由,如对共同利益的认知,地区与教师联合会的领导间的关系实质,会员间的接纳程度,当地教师联合会内的以及与政府领导部门的关系。

由此看来,教师组织在变革中起到了积极的作用,它们“谈到”(negotiation)策略,经常会使变革的双方达成互利的协议,从而使变革得以顺利实施。

四、处在十字路口中的教师

如果在教育领域看到反对变革和持续变革的倾向,看到有一种要求稳定的强大压力,

也就不会感到惊奇,教师明显地希望在个人和社会两方面都稳定,这种稳定实际上是处于平衡状态的社会所缺乏的。同过去的教育演变和教育变革相比较,目前在各方面看到的这两种趋势,既对具体变革有热情,又对变革的理论前提有怀疑,这种进退两难的情况将构成今后所进行的变革之特征^⑪。

教师在更多变革的今天已处于十字路口(crossroads)。教师是否对变革感兴趣?在实际调查中发现,一些人,另一些人则没有。大多数教师(并不是所有的教师)认为有必要或想要变革。在美国的一次全国范围内的教师普查中(NEA,1979),被调查的教师有85%的人愿意在所属学校内“尝试更多的变革”;85%的人认为教师和其他行政人员需要经常参加培训,定期更新他们的知识和技能。在古德莱德(Goodlad)所调查的样本中显示:有3/4的教师愿意去观察其他教师是怎样推行变革的^⑫。而尼亚思(Nias)在1989年的一项研究中认为,大多数教师想更多地和其他教师合作开展变革活动^⑬。

作为另一些人的教师对变革缺乏兴趣,究其原因可以归纳为:缺乏合作的条件和准则、组织结构等方面的限制、付出大于回报、安于现状的心理状态等等。阿诗顿(Ashton)和威伯(Webb)(1986)、霍波金斯(Hopkins)(1990)、哈伯曼(1991)等人的有关研究中揭示教师自身的效率感、自我实现、控制能力、动机和期望是形成对变革看法和行动的关键因素。这些因素除了受个体的心理特质影响之外,主要还受到教师职业、学校环境、社会和文化等方面的潜移默化的影响。因此教师间存在的差异是很大的,对变革的态度、认知和选择也就不同。

总的来看,教师对变革的选择有两条路线可行,这两条路线基本是不同的甚至是相对的。一条是技术路线,教师作为技术行动者,在实用规则下推行技术性的革新;另一条是道德路线,教师是作为道德行动者,把变革

过程视为艺术加工过程,提倡和谐之美,注重学生的思想、品行和知识技能的全面转化及发展”

由于教师间的合作也受到了这两条路线的影响,为此,哈格瑞夫斯和道(Dawe)确认了两种不同的或是相反的合作形式^①:一种是,合作是作为教师们提高教学艺术、促进学生和谐发展的有力工具。当教师们在一起时,对他们的教学实践进行总结和反思,制订更为合理的教学规划。另一种形式是,合作作为一种技术革新的机制,促使教师形成共识,学会接受由专家推行的技术革新,并在实践中进行尝试。在这种情况下,教师是作为技术行动者而不是可以任意判断的职业专家。

这两种合作形式带来了两种不同风格的教育革新,如果能把两种合作形式结合起来考虑,也许会是理想的形式。但在实际中,这两种合作形式并没有达到理想的结果。再对对变革的评估并不能精确地计算出付出与所得的比例,因此教师对变革的选择常常是处在十字路口。在这种情况下,校长对教师选择和参与变革的指导,支持或阻碍就显得非常重要。关于校长与教育变革的关系,将在另文研究。

注:

① Sarason, S., *The culture of the school and the problem of change*, Boston: Allyn & Bacon, 1971, P. 193.

② Michael, G. F., *The New Meaning of Educational Change*, Cassell Educational limited, Williers House, London, 1991, pp. 127—128.

③ Huberman, M., & Miles, M., *Innovation up close*, New York Plemum, 1984, .

④ Doyle, W., & Ponder, G., *The practicality ethic in teacher clecision—making*, Interchange, 8 (3), 1977—1978, P. 7

⑤ Hall, G. E. & Hord, S., *Change in schools: Facilitating the process*, Albany state University of New York press, 1987.

⑥ House, E., *The politics of educational in-*

novation, Berkeley, CA: McCutchan, 1974, p. 73.

⑦ Charters, W., & Pellegrin, R., *Barriers to the innovation process: Four case studies of differentiated staffing*, *Educational Administration Quarterly*, 9 (1), 3—14, 1973; and Huberman, M., & Miles, M., *Innovation up close*, 1984.

⑧ Little, J. W., *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations*, *Teachers College Record*, 91 (4), 1990a, pp. 14—15

⑨同⑧, P. 524

⑩ Hargreaves, A., & Dawe, R., *Coaching as unreflective practice: contriued collegiality or collaborative culture*, Paper presented at American Educntional Research Association annual meeting, 1989.

⑪同⑩

⑫ Huberman, M., *The social context of instruction in school*, Paper presented at American Educational Research Association annual meeting, 1990, P. 2

⑬ Flinders, D. J., *Teacher isolation and the new reform*, *Journal of Curriculum and supervision*, 4(1)1988, P. 25

⑭同⑩

⑮ Smylie, M. A., & Denny, J. W., *Teacher leadership: Tesions and ambiguities in organizational perspective*, Paper presented at American Educational Research Association annual meeting, 1989, P. 8.

⑯同⑩

⑰ Fullan, M., & Hargreaves, A., *What's worth fighting for in Your school*, Toronto: Ontariv public school Teachers Federation, 1991.

⑱瞿葆奎主编,施良方等人选编:《教育学文集·国际教育展望》,人民教育出版社1993年版,第284—288页。

⑲ Goodlad, J. I., *A place called school: prospects for the future*, New York: Mcgraw—Hill, 1984, P. 188.

⑳ Nias, J., *Primary teachers talking, a study of teaching as work*, New York: Routledge, 1989.

㉑同⑩, P. 7.