

20世纪西方教育管理理论及其模式的发展

黄 巍

(华南师范大学教科院, 广州 510631)

摘 要 本文在总结现有的典型研究成果的基础上, 把20世纪西方教育管理理论的发展依次分为古典教育组织理论—效率为本模式、人本主义教育管理理论—人本模式、教育管理科学理论—理性为本模式以及后现代教育管理理论—多元整合模式等, 然后分别对这些理论及其模式的历史演变、基本观点和基本特性进行介绍和分析, 并对四种理论和模式的内在联系进行探讨, 还就如何借鉴这些理论和模式提出作者的看法。

关键词 西方教育管理理论、模式、发展

一、西方教育管理理论发展研究概述

如何认识和分析20世纪西方教育管理理论发展及其模式, 西方学者做了不少努力。著名学者坎贝尔(R.F.Campbell)等以及霍伊(W.K.Hoy)和米斯克尔(C.G.Miskel)等以管理理论的发展为线索讨论教育管理理论的发展。坎贝尔等^①把教育管理思想的发展分为以泰罗(F.W.Taylor)科学管理理论为基础的教育中的“科学管理”、以杜威(J.Dewey)的民主思想和梅奥(E.Mayo)的人际关系理论等为基础的“民主体制与人际关系”、以韦伯(Max Weber)的官僚制理论和以效率为目标的管理研究为基础的“理性主义”以及60年代以后兴起的“开放系统管理”等, 并认为前两种理论属于强调组织的理论, 后两种理论属于关注个体的理论, 并讨论了组织和个体如何保持平衡的问题^②。霍伊和米斯克尔也基本上是按照管理发展的历史线索讨论教育管理理论的发展, “在过去的90多年中可以分为四个阶段: 古典组织思想、人际关系、社会科学方法和新出现的反传统方法。”^③古典组织思想包括泰罗的“科学管理”理论和法约尔(H.Fayol)、古利克(L.Gulick)和厄威克(L.Urwick)等的“行政管理理论”。“人际关系理论”则是“在反对古典管理模式的正规组织传统中发展起来的”。^④“社会科学的方法”在重视社会关系和正式组织结构的作用的同时, 从心理学、社会学、政治科学和经济学中吸收一些主张, 如巴纳德(C.Barnard)、西蒙(H.Simon)、帕森斯(T.Parsons)等的理论观点。当前的“反传统方法”主要有三种: 后现代主义、批判主义和女权主义。

卡尔伯森(J.A.Culbertson)^⑤以教育管理理论发展自身的逻辑为线索对教育管理理论的发展进行了讨论, 说明了教育管理理论的理论来源及其基本概念, 并讨论了各阶段理论发展

的优点和缺陷。他把 1875 年到 1985 年教育管理理论的发展分为五个阶段：第一阶段是“实践者正视教育和管理科学：1875—1900”；第二阶段是“学校管理科学的确立和新观点的发现：1901—1925”。本阶段主要受孔德（A.Comte）和斯宾塞（H.Spencer）的影响；第三阶段是“教育和管理科学源流的拓宽和加深：1926—1950”。这一阶段深受杜威的实用主义思想的影响。杜威的思想和孔德的科学概念被用于教育管理理论之中。第四阶段是“提升为一种管理科学：1951—1966”。格里菲斯（D.E.Griffiths）、哈尔平（A.W.Halpin）等以逻辑实证主义和行为主义为基础发起了旨在建立一种教育管理科学的“理论运动”。第五阶段“作为一个防卫概念的管理科学：1967—1985”。这时期许多新理论开始向逻辑实证主义挑战，其中最有影响的挑战性概念是库恩（T.Kuhn）提出的“范式”^⑥以及批判理论。其中对“理论运动”进行全面批判的是格林菲尔德（T.B.Greenfield）、福斯特（W.Foster）和贝茨（R.Bates）等。

著名学者塞基万理（T.Sergiovanni）^⑦采用历史分析和模式分析相结合的方法分析了 100 年来教育管理思想的发展形态。他把教育管理思想分为四种模式：第一种模式从 1900 年早期到 1930 年左右的“关注效率模式”阶段；第二种模式是 1930 年到 1965 年左右的“关注人的阶段”；第三种模式是从第二次世界大战后到现在的“关心政治与决策制定”。这种模式重视外部环境对组织的动力作用以及政策的发展，认为组织中的冲突是自然的和必要的，还认为决策的制定不一定总是依据理性的模式进行。第四种模式是当前的“关心文化”模式。文化模式关注“集体性和意义与价值分享”。还有其他学者如维鲁尔（D.J.Willower）^⑧、尔沃斯和拉戈姆斯姬（C.W.Evers；G.Lakomski）^⑨对教育管理理论的新进展从不同的角度进行了批判性讨论。

本文运用历史分析与模式分析相结合的方法，把以上各种研究归纳为四种：古典教育组织理论—效率为本模式、人本主义教育管理理论—人本模式、教育管理科学理论—理性为本模式和后现代教育管理理论—多元整合模式。以下对这四种理论流派及其模式进行分析。

二、古典教育组织理论—效率为本模式

古典组织理论是西方管理理论的重要组成部分，也是西方管理理论成为独立研究领域的开始，形成于 20 世纪初，鼎盛于 20—30 年代，其本质特征是科学和效率—以科学的方法、原则和制度为手段，以实现组织的效率为目标。主要是由泰罗的科学管理理论、法约尔、古利克和厄威克的行政管理理论以及韦伯的官僚制理论所构成的。19 世纪末和 20 世纪初之前，西方资本主义蓬勃发展，但由于管理不善导致了人力和物力资源的极大浪费，加强对管理问题的研究，通过提高管理水平来提高生产效率，成为当时人们普遍关注的问题。古典组织理论就是在这种背景上产生的。

泰罗的科学管理理论是最早运用于管理实践中的，也是最早对 20 世纪教育管理思想的形成产生影响的观点之一。泰罗着力研究的是管理方法的科学化。他的主要观点可以表述为：“1. 对每一项工作的每一项要素提出最佳的操作方法，以代替旧的经验的方法。2. 一旦工作经过科学地分析后，就需要科学地挑选人员，对其培训教育，并使其得到发展。而在过去，工人自己挑选自己的工作，尽自己所能自我训练。3. 管理人员应与工人热诚地合作，以保证所有的工作按照已经建立的科学原则进行。4. 管理方和工人在工作和责任方面要平等地分工。管理方把自己比工人更胜任的那部分工作承担下来，而在过去所有的工作和大部分的职责都推给了工人。”^⑩他的这些观点以及其他观点被斯鲍丁（F.E.Spaulding（1913）^⑪和

博比特 (F.Bobbitt)^⑨运用于教育管理中,强调测量和评价,对教师的教学和学生的学习实行量化控制等。

法约尔更多地是从整个组织的角度来看管理问题的,他的管理理论如同他给自己的著作所定的题目一样是“一般管理”,着重讨论的是管理原则的理性化和科学化,他认为“管理就是预测和计划、组织、命令、协调和控制”,^⑩同时提出了管理的14条基本原则,其中有些原则成为管理中的金科玉律,如“统一指挥”、“权力与责任统一”等。后来古利克根据他的过程理论又提出了“计划、组织、人事、协调、报告和预算”过程理论,对管理原则补充提出了“控制跨度”原理。他们的管理理论称之为行政管理理论,在教育管理中同样是适用的。法约尔还认为管理不只是管理人员的事情,而是每一个人的事情,所以要加强管理教育,让所有的人都理解和遵循管理的基本原理和原则。

韦伯的理论更多地侧重于组织的制度建设,在组织中排除人为因素的干扰。在他看来,传统的管理主要凭借的是“世袭权力”或“魅力权力”,而现在社会的管理则凭借的是以法律为基础的权力,所有的人在所规定的职权范围内行事,是职位规定人的行为,而不是人的行为规定职位^⑪。可以说,韦伯的理论重在组织制度的科学化和理性化。尽管韦伯的官僚制理论有这样和那样的缺点,受到了后现代理论的批评,但迄今还是有效的。这是因为组织要完成两种使命:一是协调组织成员的活动和维持内部系统的运转;二是适应外部环境。前者是让组织成员适应组织的目标,是“内适应”;后者是组织与外部环境的适应,是“外适应”。只有这两种适应统一并都得到了完成,组织才可以生存和发展。而完成这两项任务的则是官僚体系。韦伯的官僚组织理论的核心就是建立系统、理性的或科学的制度,建立完整的直线制和职能制相结合而以直线制为主的组织系统,在这一系统中,制度是整个组织的血脉,是第一位的,根据制度来选择适当的人担任适当的职务。任何人进入这一组织体系都必须按照制度、规则行使组织的职能。上至总统下至一般的管理人员概不例外。教育组织尽管有其特点,但它作为一种组织也同样要完成这两项任务,同样需要建立系统的、科学的和理性的制度化的组织系统,运用这一系统合理利用教育资源,促进教育的有效发展。所以,韦伯的官僚制是教育管理的一种主要组织制度模式—因为可以保证教育组织的“秩序、理性、可行和稳定。”^⑫

古典组织理论是系统化、理性化和科学化的。泰罗强调管理方法的科学化和标准化,法约尔等强调管理原理和原则的科学化和理性化,韦伯重视的是组织制度的科学化和理性化,这三方面构成一个完整的管理理论系统。另外,这些理论无论是个别还是整体都是以理性或科学为标准,以排除个体经验、感情、非理性等的干扰。最后,三种理论都以效率为本。

三、人本主义教育管理理论—人本模式

如果说古典组织理论属于科学主义的话,而人际关系理论和人力资源理论则属于人本主义。人本主义思想源远流长,起源于古希腊文化,形成于文艺复兴,发展于启蒙运动,在现代社会得到不断地完善,同科学主义一道相互竞争、相互补充,共同构成了西方文化的基本精神,影响着人们的思想和行为。但人本主义运用于管理学的历史则不长,这是因为管理学本身也是一门年轻的学科。人本主义教育管理理论,首先以“人际关系理论”的形式始于20世纪30年代以后,运用并发展于40—50年代;60年代以后得到了进一步发展,以“人力资源理论”的形式广泛运用于各种管理活动中。人际关系理论和人力资源理论都重视组织中个体成员的合理需要的满足,以提高人的工作积极性和工作效率。

在20、30年代，泰罗的科学管理方法被广泛地运用于各种管理实践中，促进了生产效率的极大提高，但却遭到了许多工人的反抗。为找出问题的症结，在1922—1932年间哈佛大学商学院的教授梅奥和罗斯利斯伯格（R.J.Roethlisberger）等领导了在美国西方电器公司霍桑工厂进行的管理实验研究^①。实验证明，改善管理人员对工人的管理和监督—采用民主的、富有人情味的监督和泰罗制所采用的物质刺激、严格的控制等方式都是有效果的，但前者效果更佳。经过进一步的研究，梅奥^②认为以效率为本的管理模式让人异化并丧失自我，并提出了不同于效率为本管理理论的关于对人的特点的看法。在他看来，人是受社会需要的激励并在与其他人的关系中获得满足感、意义和价值，同来自外部刺激和管理控制比较，个人更容易对来自所在集体的社会压力作出反应。梅奥还认为个人对管理和组织的认同感和忠诚度主要取决于组织和管理是不是满足了他的社会需要。因此，管理的根本任务就是创造良好的人际关系气氛，满足组织成员的社会需要。梅奥的这一理论就是“人际关系理论”，它是针对科学管理理论的弊病提出来的。这一理论和杜威的民主教育理论结合在一起，成为40年代以后流行的教育管理思想，可以称之为早期人本主义管理理论。但人际关系理论过分强调个人的社会需要，忽略对工作的责任感，并且把完成工作任务和满足个人的需要割裂开来，也因此一直受到人们的批评，因为“只要工人是愉快的和满意的，他就可能对影响其工作的决策没有什么兴趣”。^③

社会需要的满足与组织任务的完成以及工作效率之间一定是有矛盾的吗？从40年代勒温（K.Lewin）和巴纳德等^④的社会系统理论把人的行为和环境因素结合起来开始，不少学者试图把个人需要的满足和组织目标的实现有机地统一起来。这就使人际关系理论的个人需要与组织需要的二元对立论开始走向人力资源理论的二元整合。其中的许多研究成为管理学的经典。如巴纳德认为组织是人的协助系统；巴克（E.W.Bakke）把组织看作是个体和组织相互作用的“融合过程”；阿基里斯（C.Argyris）认为人的个性是从不成熟到成熟的发展过程，需要逐步扩大工作内容并实行民主参与管理。^⑤马斯洛（A.Maslow）提出了“需要等级论”^⑥，认为组织应注意满足人的不同需要；麦戈雷戈（D.McGregor）在马斯洛的需要论的基础上提出了“X理论”和“Y理论”^⑦。X理论认为人是经济动物，需要严格的管理，而Y理论更适合于作为管理思想的基础，强调人的主动性、社会性和创造性方面。赫兹伯格（F.Herzberg）则在马斯洛和麦戈雷戈的基础上提出了“双因素动机理论”，把防止人的不满意产生的因素称为“保健因素”，把引起人的满意的因素称之为“激励因素”。^⑧保健因素不能缺少，但真正能够产生激励作用的则是激励因素。管理者要把这两种因素有效地结合起来，引导组织成员在工作中获得满足。利克特（R.Likert）在实验研究的基础上提出了4种系统：第1种系统是“专权领导模型”，第2种系统是“温和的命令式”，第3种系统是“协商式”，第4种系统是“参与式管理”。他的结论是第4种模型是最有效的模式，它主要是建立在三个关键的主张上：支持性的关系、在交叉的集体中的集体决策、领导有很强的操作性目标^⑨。以上所有这些研究都试图解决组织与个人之间的冲突、矛盾，也就是在满足个人需要的同时高效率地实现组织的目标。在教育管理中，人们十分重视组织与个人的互动，重视教职工对决策的参与、合作计划、共同目标、自主性、个人在教育或学习中自我发展、自我实现等。

人际关系理论把人与组织对立起来的做法简单化了，人力资源理论试图把组织与个人统一整合起来。在管理过程中，组织的目标与组织成员的目标在根本上是一致的，因为组织成员是怀着共同的愿望加入到该组织的。除了共同的需要外，还有不同的需要，这些不同的方面是永远存在的，完全避免组织和个人的冲突是不可能的。学校教育组织和其他组织一样都

是由人所组成的，不同的是它的工作对象也是人。所以，人本主义管理思想更切合于教育实践。和一般管理不同的是，学校管理不仅要寻求实现学校组织目标与教职工利益的一致性，而且要把学校的目标与学生发展的目标统一起来。应注意的是，人本主义管理理论由于过分重视组织中的个人而忽略了社会政治、经济、文化对学校组织和个人的影响而受到人们的批评。

四、教育管理科学理论—理性为本模式

教育管理科学理论兴盛并流行于 50 年代初到 70 年代初，至今仍然是教育管理领域的主流理论之一，它是以教育管理科学的“理论运动”著称的，其占支配的观点是把教育管理学作为一种科学理论。“理论运动”的代表人物有哈尔平（A.W.Halpin）、格里菲斯（D.E.-Griffiths）、哥泽尔（J.W.Getzels）等。哈尔平运用范式的方法把科学研究的规范引进到教育管理中^②；哥泽尔以行为科学理论为背景，把教育管理作为一个社会过程来研究^③；格里菲斯直接把一般科学的观点和管理行为理论运用到教育管理理论中，认为教育管理行为理论是一般的人的行为理论的亚系统^④。从他们开始，对教育管理问题的研究从“应然性”概括转变到解释性和说明性的“必然性”概括；教育管理和社会科学学者关系的改变带来了新的科学探究方法；更多概念性的内容为教育管理理论的教育和培训提供了基础；创办了多种教育管理理论杂志以传播“理论运动”的研究成果。

教育管理科学“理论运动”的兴起有其现实背景和理论基础。从当时的背景来看，第二次世界大战结束，世界进入冷战阶段—美国和当时的苏联各自代表自己的阵营在科学技术和其他领域进行着激烈的竞争。苏联人造卫星首先上天引起了美国朝野的震动，也引起了美国人对教育的广泛批评，认为杜威等发起的进步主义教育运动是导致教育落后和科学技术落后的根源，人本主义管理思想脱离了社会政治发展的实际，不少人开始对人本主义教育管理理论进行批判，认为学校教育要关注社会、政治和文化的发展，一味地强调个人只能导致教育质量和效率低下。“科学管理”重新得到了重视，不同的是 50 年代以后所重视的是“管理科学”和“教育管理科学”的建设。而其理论基础则是逻辑实证主义和行为科学，强调以理性为本。

逻辑实证主义是维也纳学派（Vienna Circle）倡导和发展的，是孔德（A.Comte）的实证主义与罗素（B.Russel）和怀特海（A.N.Whitehead）等的符号逻辑学的结合。维也纳学派认为孔德把人类思想发展分为神学、形而上学和实证阶段是有意义的。孔德认为神学和形而上学在科学中没有地位，物理学已处于实证阶段，社会科学还处于前科学思维水平，必须用科学探究的方法促进本学科的发展。逻辑实证主义的第二个基础是符号逻辑。尽管孔德是实证主义之父，对逻辑实证主义产生重大影响，但逻辑实证主义采用的更多的是演绎，重视量化分析，在概念上更加重视结构化和标准化。这一新的哲学对社会科学和行为科学产生了重大的影响^⑤。莫顿（R.Merton）在把维也纳学派引入到社会学中起到了重大的作用^⑥。但逻辑实证主义首先引发了心理学的变革，如勒温在运用逻辑的和数学的术语表述心理学时指出：“今天的心理学中的重要的变化是发展了一种‘理论心理学’，它与‘实验心理学’的关系如同‘理论物理学’与‘实验物理学’的关系是一样的^⑦。”

逻辑实证主义是通过社会学理论对管理学和教育管理理论产生作用的。西蒙（H.Simon）把逻辑实证主义运用到管理理论中，他的《管理行为》^⑧成为教育管理科学“理论运动”的奠基之作。西蒙在第四版的前言中说“《管理行为》也许属于当代组织理论研究的第二代，

第一代就是所谓以泰罗、法约尔、古利克和厄威克为代表的“古典理论”。他在批判古典组织理论的同时发扬了古典组织理论的科学精神。该书把逻辑实证主义的原则作为决策理论的起点，发展了巴纳德的组织理论。西蒙认为传统的古典组织理论是建立在不能测量的简单的格言上。他把管理看作是影响组织成员的一种理性决策过程。“他的著作在40年代为‘管理科学’引入到教育管理中提供了直接的渠道”。^②这样，逻辑实证主义也就成为教育管理理论的基础。

根据逻辑实证主义和行为科学的基本理论和社会发展的要求，教育管理科学或理论运动的核心是把教育管理理论建设成为象工程学或医学那样的科学理论。理论运动早期的倡导者接受了费格尔(H. Feigl)的定义：“理论是一系列的假设，通过逻辑—数学过程从中推断出更大系列的经验法则。”^③这一概念在教育管理科学理论的发展中有所改进。比如威罗尔认为费格尔的定义太过严格，把教育管理中的大部分理论都排斥在外^④。根据费格尔的定义，霍伊和米斯克认为：“理论是对教育组织行为规则的概念、假设和概括一系列相互联系的解释和说明”。^⑤作为科学理论，有三个要点：首先理论逻辑是由概念、假设和一般概括所组成；二是它的主要功能是解释、说明和预测行为规则；三是理论是启发式的，即它激发和引导知识的进一步发展^⑥。理论运动的核心观点可以概括为6个方面^⑦：第一，关于组织或管理人员应该做什么的陈述不能包含在理论或科学中；第二，科学理论把现象作为一种存在对待，理论解释、说明和预测，但不规定；第三，有效研究源于理论也受理论的指导；第四，演绎的前提系统是理论的最好的范例；第五，对理论发展和训练来说，社会科学是最基本的；第六，为了理论发展的目的，最好把管理看作是所有组织中可以发现的一般现象。

显然，以逻辑实证主义为基础的教育管理理论是关于“是什么”或“如何做”的理论，而不包括“应该是或应该如何做”，它把教育管理作为一种事实存在进行研究，解释、说明和预测这些教育管理事实，但不规定这些现象应该如何。教育管理理论的建构依赖于人的理性思维并受到逻辑实证主义和行为科学的指导。这实际上把教育管理理论作为一种科学对待，“在多方面的转换中，具有特别重要意义的是对科学的概念从松散的界定到严谨的界定，从定性研究到定量研究，从事实到理论。明确地拒绝对‘价值自由’探究的倡导和倾向是知识探索的标志性转折。”^⑧“理论运动”的主要目的是试图为教育管理实践提供两方面的成果：一是为改善教育管理专业基础知识提供严谨的程序；二是提供的知识应该是以可以运用的形式^⑨。这就推动了教育管理科学理论的发展，使得教育管理理论成为一种独立的科学研究领域，有了自己的概念和体系；提高了教育管理理论的理论化、系统化和操作性，为教育管理专业培训提供了理论基础。但教育管理科学或“理论运动”是有局限性的。首先从其方法论来看，同人际关系理论一样，它着重解释和说明的是学校组织内部的运作情况，而忽略了外部环境对学校的影响。这也导致了70年代教育管理相关的理论发展缓慢。其次，“理论运动”所追求的是教育管理的科学化和理性化，着重对事实问题的研究，把价值排除于教育管理科学之外^⑩。把价值排除于教育管理过程之外显然把教育管理问题简单化了。

五、后现代教育管理思潮—多元整合模式

后现代是继现代之后的人类社会发展的新阶段。哈贝马斯(J. Habermas)认为，现代是指“一系列的累积的和互动的过程：资本形成和资源流动；生产力发展和劳动率提高；集中化政治权力的建立和国家认同感的形成；政治权力参与、城市生活和正规教育的多样化；价值和原则的世俗化。”^⑪可以说现代社会是以理性和科学技术为工具追求人类社会至真、至

善、至美的发展。但二次世界大战对人类生命的践踏和对社会财产的摧毁,导致人们对传统理性和传统科学的信念的怀疑和破灭,认识到仅仅靠理性和科学技术是不够的。所以,西方发达国家大致上在 50 年代末之后陆续向后现代社会迈进,70 年代末、80 年代初之后,后现代社会特征已经很显著了,比如科技发展有机化、知识信息化、政治国际化、经济全球化、文化多元化,追求社会的可持续发展等等。这些变化根本上影响着社会关系和社会生活的本质^⑧。如果说现代社会重视的是理性和科学的标准化、客观性、唯一性,而后现代社会则重视理性、知识和科学的价值性、情景性和多元化。

后现代主义是后现代社会中的一种文化反思性理论,其基本概念也被引入到教育管理理论领域。后现代主义的代表人物福科认为(M.Foucault),知识和真理不是永恒的,是特定历史条件下人的创造^⑨，“知识永远是某种角度的知识”；^⑩权力是到处存在的,是生产性的,是通过组织关系和组织成员自我调节来实现的;对话则是权力和知识转化为实践的桥梁^⑪。德里达(J.Derrida)^⑫则在批判西方哲学的理念中心主义(logocentrism)的同时,提出了他的解构主义。在他看来,理念不是深藏于事物内部,而是属于语言或文本,我们称之为思维的东西来自于文本以及我们如何阅读、理解和解释文本的,所以必须重视对文本的解构,不同的读者对同一文本可能有不同的解释,唯一正确的答案是没有的。伽达默尔(H.Gadamer)^⑬运用他的解释学强调理解。解释学既反对康德的理性先验论也反对黑格尔的理性目的论,其任务是通过理解赋予历史以意义,理解既是一种表达也是一种创造。格林菲尔德^⑭率先把后现代主义理论运用到教育管理理论中,对科学理论运动进行了系统的批判。他认为组织不是自然实体,而是人造的,不是标准化的;管理理论也不是“理论运动”所宣称的是客观的、唯一的。霍金森(C.Hodgkinson)持类似的观点。他认为“管理是行动的哲学”,这种哲学不是永恒的,更多的是偶然的,是对话的,处于解释过程中,“‘没有事实,只有解释’。管理是对组织现实进行解释的艺术”,^⑮组织是为实现特定的目标而建立的,而目标是人的愿望或价值的体现。教育组织除了实现审美的、经济的和理想的目标之外,其基本价值是促进学生身心的完善发展^⑯。可以看出,后现代主义教育管理思想重视教育管理过程的价值性更甚于事实性,强调教育组织的主体性更甚于客体性,强调教育管理知识的多元性和发展性更甚于单面性和静止性,强调教育管理方式方法的多样性更甚于标准化,特别重视理解、对话、分权和解释等在教育管理中的重要作用。

批判理论的主要代表人物霍克海默(M.Horkheimer)、阿多诺(T.W.Adorno)、马尔库塞(H.Marcuse)和哈贝马斯等强调通过对话、理解和交流等方式透过认识对象的表面把各种社会关系等呈现出来,以达到改变社会和组织结构所导致的异化、压抑和不平等,获得自由和解放,实现正义和平等的目的。把批判理论运用于教育管理理论中的学者众多,代表人物主要有福斯特、贝茨、赛塔尼克和奥克斯(K.A.Sirotnik, J.Oakes)等。他们认为,社会充满着不平等和压迫,需要进行社会变革,以便使被压迫和被剥夺公民权的人得到解放。但与马克思的“斗争”或“革命”不同,社会变革是通过运用理性的、理智的实践对话,对权力关系采用一种批判的观点来完成^⑰。过去权力被看作是组织中高层人物控制的不可分割的实体,而边缘人物无法接触到权力^⑱。这种权力是通过自上而下的方式行使的。显然这种权力是以压迫的形式存在的。教育组织的目的是实现正义和平等,以便教育组织中每个人获得自由和解放,并发挥主体性。所以,根据批判理论的观点,就需要授权,与管理人员、学生和社区分权^⑲,打破传统的机械的、僵硬的管理范式,促进教育组织改进,实现教育的正义和平等;“课程和教学应以学生为中心并指向于社会平等和正义。从这一观点出发,仅通过校

本管理或协助和合作学习等实践来消除等级是不够的。教育者要问这些问题：合作学习达到什么目的？校本管理达到什么目的？例如一个极端的例子：希特勒具有杰出的合作和协助技能，但他的目的是非正义的。”^④所以，教育管理的批判理论虽然把重心放在分权和授权、合作、交流、对话、个体的差异与平等、男女平等、种族的文化差异与平等方面，但目标是实现社会正义与平等、人的自由和解放。

女权主义则运用后现代主义和批判理论的方法试图理解、解构和消除女性所受到的不公正、不平等的遭遇和受压迫的地位，以实现妇女的自由和解放。女权主义也同样对教育管理理论有重大的影响。女权主义者认为现行的组织强调服从、对权力的依附、忠诚、竞争、进攻性和效率^⑤，把个人看作是商品，个人的价值是按照其对组织的贡献来决定的。女性的价值和地位不受重视，没有获得与男性同等的地位，受压迫和受压抑，其原因主要是现代社会结构和组织的非人性和僵化。在教育和管理方面，女性主义认为在教育和社会形成过程中，妇女的定位不公正，男女是不平等的，女性被贬低、被剥削，受压迫；在教育制度、向受教育者提供的知识和教育活动中可以发现女性不平等和受压抑的现象^⑥。妇女更多地“从属于”男性的“管理监督”。男性思维和知识结构主导着教育和教育管理。如何实现男女平等，使女性获得公正的待遇、个人的自由和解放呢？同后现代主义和批判理论类似，女权主义强调在教育管理中必须重视对话、理解、交流，不同的是它对直觉、感情、感觉以及各种关系赋予了很高的意义。教育世界包括整个人类世界都是由男女组成的，教育管理理论和实践忽视了女性，实际上就是忽视了世界的另一半。这不仅阻碍了女性群体发挥其创造力，也妨碍了教育管理的效率和质量。

后现代教育管理理论对现代教育管理科学“理论运动”的全面批判宣告了以实证主义和逻辑实证主义为基础的教育管理科学神话的破灭。教育组织不是自然的而是人造的；教育组织的主要目标不是效率而是保证教育的正义和平等，促进人的自由和解放；教育管理知识不是实证的而是情景和价值的；组织中的权力不是固定的，而是生产的，其生产性主要表现为权力的参与和分解；教育管理方法不是唯一的而是多元的，不是对抗的而是对话的。这说明，教育管理理论、教育管理模式、教育管理方法可能不止一种而是有多种，也就是说，教育管理理论从单一走向多元；同时多元的教育管理理论又是整合的：具有共同的精神，如强调组织、权力、知识的发展性和多样化，强调对话、理解、交流、解释等在管理中的作用等，强调管理民主化、分权、公正，追求人的自由、解放、价值和创造等。

六、结 论

以上四种教育管理理论及其模式的发展体现了从科学主义和人本主义、社会组织本位与个体中心二元论到以人为主体的多元整合论的发展历程。二元论把科学主义和人本主义看作是水火不相容的。坚持科学主义就要反对人本主义，而坚持人本主义就一定反对科学主义。古典组织理论和教育管理科学是以科学主义为其精神的。前者坚持社会组织本位，把组织成员作为组织的一个零部件；后者坚持把教育组织作为自然实体对待，在管理科学中只有物的客观事实，而没有人的价值和感情。而人际关系理论和人力资源理论是以人本主义为其基本精神的。人际关系理论把人看作是社会性的，重视人的关系的改善并把改善人际关系作为管理的根本任务，但忽视了组织和制度的重要性；人力资源理论则强调满足人的各种需要，不重视组织、纪律、制度的作用。实际上，科学主义和人本主义可以说是西方社会文化中两种相互联系、相互冲突又相互促进的基本精神——科学主义促进西方科学技术的不断进步，人本

主义促进西方社会民主化程度的不断提高。两者不是相互削弱的关系,而是相互促进的关系,即科学主义和科学精神越发展,越需要人本主义和人文精神,反之亦然。所以,思考和分析教育管理问题就需要坚持二元统一论或多元整合论。这种方法论虽然把科学主义与人本主义、社会组织与个人、事实与价值、自然与文化、身心、主体与客体等还看作是不同的方面,但不再把它们看作是对立的、静止的、不变的,而看作是联系的、变化的、发展的、平等的、同一整体事物的不同的方面。

西方教育管理理论及其模式为改造我国教育管理理论发展和实践的模式提供了思路和基本观念。首先,我国教育发展和整个社会处于现代阶段,教育管理乃至所有的管理有一个从经验、人治管理到理性和法制管理的转换过程。因此,西方古典组织理论及其效率为本模式以及教育管理科学理论及其理性管理模式对我国现阶段的教育管理理论和实践仍具参考价值。因为它们所蕴涵的科学和理性精神是我国教育管理和各种管理所最缺乏的,也是教育管理现代化所最需要的;其次,由于我国的现代化是以西方发达国家的现代化为参照系的,西方管理现代化的历程中有成功的经验也有失败的教训,这就要求我们在借鉴西方的管理和教育管理理论的时候不能盲目照搬,要避免他们走过的弯路,所以我们借鉴古典组织理论和教育管理科学理论的时候,同时要学习和借鉴人本主义教育管理理论一以人为本模式,处理好教育管理中科学主义与人本主义、教育组织与个人、社会与教育组织等关系;第三,虽然我国社会总体上还处于现代阶段,但由于高科技的发展和信息大众化、全球化使得我国在许多方面也步入后现代阶段,因此,在建设我国的教育管理理论和实践模式的时候有必要吸收西方后现代理论及其教育管理思想,这对理解和解决我们所面临的教育管理理论和实践问题无疑具有重要意义。

(责任校对 陈振华)

注 释:

①②R. F. Campbell, T. Fleming, L. J. Newell, J. W. Bennion (1987). *A History of Thought and Practice in Educational Administration*. New York: Teachers College, Columbia University, p. 101.

③④⑤⑥W. K. Hoy, C. G. Miskel (1996). *Educational Administration: theory, research, and practice*. McGraw-Hill, Inc. p. 9, 2, 19.

④ibid. p. 12.

⑤⑥⑦J. A. Culbertson (1988). *A Century's Quest for a Knowledge Base*. In Norman J. Boyan (ed. 1988): *Handbook of Research in Educational Administration*. New York: Longman Inc. pp. 3-26, 15, 17.

⑧T. Kuhn (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*, 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.

⑨⑩⑪T. J. Sergiovanni (1999). *Educational Governance and Administration*. Allyn & Bacon Press. pp. 115-151, 127, 130.

⑫D. J. Willower (1994). *Educational Administration: Inquiry, Values and Practice*. (revised edition). Pennsylvania: Technomic Publishing Company.

⑬C. W. Evers, G. Lakomski (1996). *Exploring Educational Administration*. England: Pergamon. In: C. W. Evers, G. Lakomski, (1991). *Knowing Educational Administration*. England: Pergamon.

⑭F. W. Taylor (1937). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Row. p. 37.

⑮F. E. Spaulding (1913). "The Application of the Principles

of Scientific Management". In *Journal of Proceedings and Addresses*, National Educational Association, 51st Annual Meeting, pp. 259-279.

⑯F. Bobbitt (1913). "Some General Principles of Management Applied to the Problems of City School Systems" In S. C. Parker (ed.), *The Supervision of City Schools: Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education Part I*. Bloomington, Ill: Publishing Company.

⑰H. Fayol (1949). *General Industrial Management*. London: Sir Isaac Pitman & Sons Ltd. p. 6.

⑱M. Weber (1947). *The Theory of Social and Economic Organization* (translated by A. M. Henderson and Talcott Parsons edited with an introduction by Talcott Parsons. New York: The Free Press. pp. 333-334.

⑲F. J. Roethlisberger, & W. J. Dickson (1939). *Management and the Worker*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

⑳E. Mayo (1949). *The Social Problems of An Industrial Civilization*. London: Routledge & Kegan Paul.

㉑K. Lewin (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row. , Barnard, C. I. (1938). *The Functions of the Executive*. Harvard University Press.

㉒C. Argyris (1957). *Personality and Organization*, New York: Harper & Row.

㉓A. Maslow (1970). *Motivation and Personality*, rev. ed. New

York: Harper & Row.

②D. McGregor (1960). *The Human side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill, 1960.

③F. Herzberg (1966). *Work and the Nature of Man*. Cleveland: World.

④R. Likert, and J. G. Likert (1976). *New Ways of Management Conflict*. New York: McGraw-Hill.

⑤A. W. Halpin (1969). *Theory and Research in Administration*. London: The Macmillan Company.

⑥J. W. Getzels, J. M. Lippman, R. F. Campbell (1968). *Educational Administration as a Social Process – Theory, Research, Practice*.

⑦D. E. Griffiths (1959). *Administration Theory*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc., Campbell, R. F., and Gregg, R. T. (1957) (ed.). *Administrative Behavior in Education*. New York: Harper & Row, Publishers. p. 355.

⑧M. Scriven (1969). *Logical Positivism and the Behavioral Sciences*. In P. Achenstein & S. F. Barker (ed.) *The Legacy of Logical Positivism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. p. 197.

⑨R. Merton (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.

⑩K. Lewin (1938). *The Conceptual Representation and the Measurement of Psychological Forces*. Contributions to Psychological theory. Durham, NC: Duke University Press. p. 4.

⑪H. A. Simon (1997). ed. *Administrative Behavior—a study of decision-making processes in administration organizations*. New York: The Free Press.

⑫H. Feigl (1951). *Principles and Problems of Theory Construction in Psychology*, in *Current Trends in Psychological Theory*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press. p. 182.

⑬D. J. Willower (1975). *Theory in Educational Administration*. *Journal of Educational Administration*, 13, pp. 47 – 52.

⑭J. A. Culbertson (1983). *Theory in Educational Administration: Echoes from Critical Thinkers*. *Educational Researcher*. 34 (10), pp. 15 – 22.

⑮⑯C. W. Evers, & Lakom (1996). *Exploring Educational Administration*. p. 2.4.

⑰J. Habermas (1987). In F. Lawrence (Trans.) *The Philo-*

sophical Discourse of Modernity. Cambridge, MA: MIT Press. p. 2.

⑱L. Derek (1994). *Understanding Social Theory*. London: Sage Publications. p. 50.

⑲M. Foucault (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings by Michel Foucault, 1972 – 1977* (C. Forden, Ed.) New York: Pantheon.

⑳J. Ulconer (1999). *Postmodernism*. <http://amesfaulconer.Byu.edu/postmodernism.html>. p. 4.

㉑㉒㉓C. A. Capper (1998). *Critically Oriented and Postmodern Perspectives: Sorting out the Difference and Applications for Practice*. *Educational Administration Quarterly*.

㉔J. Derrida (1976). *Of Grammatology*. Translated by Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press. , Derrida, Jacques. (1982). *Margins of Philosophy*. Translated, with Additional Notes, by Alan Bass. Chicago: The University of Chicago.

㉕H. G. Gadamer (1989). *Truth and Method* (second, revised edition). Translated by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. New York: Crossroad; Gadamer, Hans-Georg (translated by Chris Dawson). (1998). *Praise of Theory—Speeches and Essays*. New Haven and London: Yale University Press.

㉖T. B. Greenfield, and P. Ribbins (1993). *Greenfield on Educational Administration*. London: Routledge. p. 99.

㉗C. Hodgkinson (1996). *Administrative Philosophy*. Oxford: Pergamon. p. 6 – 7.

㉘C. Hodgkinson (1991). *Educational Leadership: the Moral Art*. Albany: State University of New York Press. p. 27.

㉙M. W. Apple (1988). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* New York: Routledge Kegan Paul. , Popkewitz, T. (1984). *Paradigm and Ideology in Educational Research: Social Functions of Intellectual*. New York: Famer.

㉚Gioia & Pitre. (1990). T. Skrtic (1991). *Behind Special Education: Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver, Co: Love.

㉛H. Giroux (1998). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: university of Minnesota Press.