

## 第九章 教育变革的社会历史考察

教育变革类似于一个政党的组建过程。它代表某一特定时期同一个政党下多元利益主体的“联合”。当这些分离的利益主体被和谐地组织起来时，隐藏在政党背后的社会运动或教育变革就获得了方向和力量（Touraine, 1981; Morrow & Torres, 1999）。

这一章定义了教育改革过程中的几个不同部分——内部变革、外部变革和个人变革。学校内部的变革会引来外部的支持和赞助；外部变革采用自上而下的模式，就如同国家的课程大纲或者新的考试体系；个人变革指变革过程中个体的信念和使命的改变。如同谢伊（1981）所说，变革指的是人的信念和计划的内部调整。

这些部分越是谐调一致，教育变革下的社会运动就越能够积聚力量和动力。在某一特定阶段，各部分会紧密地联系和融合在一起。在其他时刻，可能会出现一个明显的分离。不过即使是在分离阶段，这些部分也是相互联系的。

最常见的是，某一部分会在一个特定历史时刻的教育变革中起主导作用，并且带动“变革的联合”。在20世纪60年代和70年代，内部的变革经常起主导作用，随之是更多的外部利益驱动变革进程。现在，我们开始进入一个个人积聚社会力量的阶段，吉登斯（1991）称，在这个阶段“个人的生活政治”越来越强大。

典型的。在这一阶段，对变革的促进来自于人们对专业角色和地位进步的可能性认识。

3. “立法”或政策的制定扩大变化的范围和影响。变革经常由内部的教育者群体制定和实施，并要求外部制度和政策的支持(Meyer & Rowan, 1978)。变革的立法和发展与保持这种变革的立法语汇有关。这些话和语汇提供来自外部的支持，不管是“科学素养”还是“考试成绩”。

4. 变革“神话化”或者持续的变革使变革制度化。一旦获得了外部的有力支持，就可以进行相对宽泛的自主活动。新变革理论下的行动界限仅是那些威胁典章规则和法律制度的行为。在这些界限之内实行变革，并且使其发展为一种神话的或者想当然的状态。本质上，这一过程意味着发给一个带有法律效力和“制度”权威的“教育改革执照”。

变革的阶段理论提供了一个代表这个历史时期内部变革模式的例子。在这里，专业团体可以得到大量的公共服务，教师和教育家在制定和促进教育变革中起着关键的作用。

#### 第二个时期——教育变革的外部关系(20世纪80和90年代)

70年代以前，变革理论注重的是教育团体内部制定和促进的变革。1989年以来的全球化趋势和国家控制，包括政府教育机构和团体的参与，使人们有可能反思内部变革的假设和分析流行的教育变革模式(Menter等, 1997; Webb & Vulliamy, 1999)。

这一时期，教育的内部变革面临着“身份危机”(Goodson, 1999)。内部的和个人的观点作为教育变革动力的原有地位已经基本上被外部利益集团的影响力所取代。内部变革者发现，他们现在经常被迫应对变革，而不是发起变革。在这样的身份危机中，人们消极应对甚至是反对外部变革。在这一时期，积极的内部变革者成了外部计划的不情愿的说明者。巩固变革的个人愿望和制度动力已从内部变革者的手中转移。这一外部和内部力量决裂的结果，或许是被大规模的冲突和功能紊乱所驱动的教育变革过程。

在这些变革中，变革理论显然必须具有更强的历史感。当变革在内部被定义为很多教育家的使命，并且外部变革也在随后发展时，经常会假定教育改革具有亲和力、激情和恰当的目标定位(Hargreaves & Ful-

## 变革过程和历史阶段

在“二战”之后的一个时期，教育者的内部专业能力迅速提高。外部力量促进了内部变革，这些外部力量包括：扩张的经济实力和政策；对苏联人造地球卫星的关注和新的技术革新；在美国建立“伟大社会”的渴望；在欧洲建立更加福利化的社会(Sarason, 1998)；在政治意识形态之间的“冷战”时期，资本主义的商业价值与共产主义的生产创造之间的对立；经常推行平等的社会政策，推进作为公共目标和社会福利工具的公共教育系统；商业价值和私有企业存在于复杂的经济体系中。在这里，公共部门为国家体系提供了大量的公共服务(Reynolds等, 1987)。

这一阶段持续到70年代，有些国家甚至更长(如加拿大)，在这期间，教育家被认为拥有大量的专业自治权。很多教育变革被留给内部教育专家来设计和实施。在这些专业自治的历史条件下，变革理论在寻找促进学校系统内部那些教育变革的源泉(Sarason, 1996a, 1996b)。

#### 第一个时期——教育的内部变革(20世纪60年代和70年代)

在70年代，我提出了一个重视教育变革内部因素的课程变革模型。它与变革的外部关系相对立。我认为，中学课程的发展变化要经历四个阶段(Goodson, 1995c)。

1. 来自教育团体自身的思想和行动的“创造”与变革模式。有时作为对“国家形势和社会气候”的回应，或者对来自外部世界的创造力量(间接的外部变革力量)的回应；或者回应新的知识发展方向和学科；或者满足新的学校和学生的需求(更加直接的内部变革力量)。这个变革阶段理论，利用了布彻(Bucher)和斯特劳斯(Strauss)关于职业如何变革的研究。他们认为，新的变革模式、思想和创造，通常会存在相当长的时间。但是，仅有几个这样的变革模式被采用(Bucher & Strauss, 1976)。

2. “促进”或者针对学校课程变革的自主性措施。在这里，新的科目被教育团体采纳，并且在“人们对新的思想感兴趣的地方和时刻，不仅作为一种知识内容，还作为一种新建立的知识身份和专业定位的方式”被促进(Ben-David & Collins, 1966)。科学和数学教师对计算机技术的反应是



lan, 1998), 虽然维持和推行这种变革经常是不协调的和局部的(Fullan & Stiegelbauer, 1991)。大量的立法改革(Fullan, 2000), 或许会从表面上承诺更强的推广和对变革的更广泛的实施。但它几乎不能通过学校不同的微观文化氛围、微观政策, 以及教师们不断变化, 甚至对抗性的个人信念和使命来说明普通的改革如何在学校背景下反映出来。在大规模的改革不能整合教师的激情和目标的地方, 这种变革实际上会面临失去活力的危险。大规模改革的外部导向和定位, 并不能保障内部的积极实施, 并实现可持续性的进步。

考虑到这些复杂性, 我和安迪·哈格里夫斯一直从事一个研究项目, 这项研究在很多地方进行, 结合历史以分析比较30年来美国和加拿大中学的教育变革。我们的方法论既是历史的, 也是人种学的(Goodson & Ball, 1984; Hargreaves, 1986, 1994; Goodson, 1995c; Fink, 2000)。在我们的学校研究中, 我们发展了一种学校内部进行的变化和改革的历史档案和口述史。我们发现, 在过去的半个世纪, 教育变革均伴随着一系列像经济学领域一样的长短不一的波浪圈而出现(Kondratiev, 1984)。在这些循环中, 内部专业团体的力量和外部的支持者变动很厉害, 并且影响变革动力和我们所分析和定义的联合变革理论。

### 案例：“杜兰特学校”

让我们来举一个在斯宾塞基金项目的工作中我和玛沙·富特(Martha Foote)一起使用的案例(Goodson & Foote, 2001)。根据档案和访谈资料, 在纽约州一个小工业城市布拉德福建立一个学校的构想, 是60年代后期由一群学区教师、学生和家長提出的。这些人联合起来, 努力在当地的公立中学发展相应的教育机会, 尤其是共同应对学校骚乱风波和随后国家削减学生人数的提议。这一群人相信, 提高学习成绩的关键并不是在传统学校氛围中增加限制性和惩罚性的条款, 而是在他们倡导的灵活教育计划和广泛环境参与下, 保护和发挥学生的主体作用, 这一计划符合个体学生的需求, 并且把整个城市文化作为学习内容的一部分。

经过一年多的讨论, 这些教师把计划交给了学区。教育董事会通过了一个授权决议, 于1971年9月, “杜兰特学校”正式开办。同时, 在这个学区也开办了具有非传统教育目的的初中和小学。在这三所学校中,

计划和资料是可以共享的。因此, 这一阶段的教育变革有一些社会运动的特征, 不仅在当地, 而且在美国类似学校中也在传播这种思想。

随着时间的流逝, “杜兰特学校”需要定期与外部的支持者进行交流, 以获得合法性和确保它维持下去。比如, 要满足国家注册和认证要求, 学校需要按照国家关于体育和健康教育指南的要求来进行教学, 还不得使用卡内基课程作为合法的学术课程。当学区增加学生毕业的数学和科学学时, 学校将不得不修补它的课程。但是, 虽然有这些变化, 学校整体保持不变。学区和州将享有充足的自治来继续给学生提供一种非传统的学习经验。正如负责人在给工作人员的备忘录中写道的:

我们经常根据自己的信仰来进行课程评估和设计, 因为我们感觉它们是对的, 而不是因为其他人在这样做。这就是我们力量的源泉和成功的基础。

(1983)

最近, 变革的力量已经开始向更加外向型转变。现在, 学校主要回应外部人群所引起的变革。这一变革的一个最直接和紧迫的事例, 是学校对国家使用五个标准考试的反应。学生只有通过这些标准化考试才能毕业。这些考试是“高级标准”的表述, 这一努力经常会被商业部门推动, 并被国家的教育部拥护。虽然不停的工作会获得一种与考试相关的判断力, 但学校不得不改变它的课程和科目来适应外部的变革。教师们现在被迫教那些适应国家考试的内容, 而不是他们所认为的在教育上应当教授的课程。学生们不再发展个性化的学习课程以满足他们的个体需要, 因为他们必须参加这些以考试为目标的课程。传统意义上的中学的选择权, 现在成了这些标准的牺牲品(McNeil, 2000)。正如一位教师在访谈中所表达的那样:

国家考试就要来了。我认为, 那种自治感和高水平的创造课程的能力不得不被我所认为的虚假的东西所代替, 在任何地方都是如此。我做事的思想与我相信的事情正好相反, 事实就是这样, 但是你知道, 我是一个俘虏……我把我的灵魂出卖给



了魔鬼。

(1999)

学校正在受到来自教育主管部门下达的指令的威胁。要求学生们参加国家考试将使学校课程的背景和管理发生转型,这样做将使教学环境和办学宗旨发生改变。在这种新的变革方式中,变革在外部是命令,而在内部是协商。

考虑到这些变革的情况,历史学和人种学方法的结合使我们可以发展一种更加有意义的变革理论。这种理论在不同历史条件下的外部关系和内部事务变革平衡中产生。在目前的情况下,我们开始采用下列形式来表示变革。

1. 变革发端。教育变革在各种外部舞台被讨论,包括商业团体、联合智囊团、新的压力团体(如“标准化组织”),以及很多新形式的家长团体。这些变革经常与世界运动类似,可以追踪到世界银行和国际货币基金组织(Torres, 2000)。很多变革受到教育市场化信念的驱动,受到那些可自由选择教育服务并对教育服务进行讨价还价的学生家长的驱使(Kenway, 1993; Whitty, 1997; Robertson, 1998)。

2. 变革提升。它由具有不同于内部参与的外部组织,用内外结合的形式来实现。正如雷德(Reid, 1984)所写到的那样:

外部力量和结构,不仅仅作为改革思想的源泉、动力、诱因和约束而出现,而且作为学校为得到支持与合法地位而采用的内容、规则和措施的注释者和携带者而出现。

3. 变革立法。它能够使学校合法地服从外部的强制性变革。在一些国家,用教育评估结果来评价学校(通过联合的组织来发表)。也有一些措施,是通过学生的考试和测试成绩,把教师的表述和报酬联系起来(Menter等, 1997)。这样的立法导致了一个新的学校机制,要求教师们通过教学法和专业化来作出他们自己的回应。总之,学校的变革政策以及课程和评估政策已经合法化,但是在专业自治和与其相关的一些领域,还是留下了自主变革的空间。在一些国家(如斯堪的纳维亚国家),这导

致了具有进步意义的分权趋势和对新的专业自治的推动。世界的变革运动又一次被国家体制历史地折射出来。

4. 变革成功。虽然外部变革被系统地、合法地建立起来,但是重心却停留在对学校如何运转的新的分类理解上——课程提供、教学评估和检查、对选择和消费需求作出回应(Hargreaves等, 2001)。学校的市场化在很多国家的推行是想当然的。在这个意义上,学校的市场化也已经取得了想象中的地位。

新的教育变革力量主要受外部制度的驱动,并在过去十年推进市场化和全球化进程中发挥了巨大作用。但这只是事情的开始。正如我们先前所注意到的那样,学校是社会记忆的主要储藏室,专业主义的变革、社会实践和社会意识被历史地包含进去了。新的外部变革,面临着各类学校的“习俗惯性”或“对社会的折射”。因此,任何可持续的变革,都来自新的变革力量和学校教育历史背景的相互作用。要分析变革的可持续性,我们需要理解变革的条件。要做到这一点,我们需要提高对历史和人种志的研究。没有这样的认识,变革就不能可持续性地进行。

缺乏对背景的认识,新的变革力量就会与现有学校的文化沉淀相冲突,并在冲突中沉没。强制性的外部变革力量可以以胜利者的姿态来宣布新的世界秩序的诞生,但是除非他们提高对学校背景和教师的个人使命的感受性,否则胜利就可能是短暂的、不可持续的。或者出现一个新的教育目标和功能,以使学校教育远离强制性目标。

### 第三个时期——教育变化中新分裂(新千年)

战后阶段的变革的前后关系已被阐述得很清楚、很透彻。变革的内部使命在开始和促进阶段被赋予了重要地位。正如麦克唐纳(MacDonald, 1991)所说的,“我们这些改革者,在有利的和支持性的政策下开始,并且看到了专业控制下的专业问题。”

自由的社会民主政府推动包容性的政策,从内部事务到外部关系的一系列变革经常是相互兼容与和谐的。然而,1989年共产主义阵营解体之后,西方获得胜利,这一变革链已经被断开,这给内部机制带来了身份危机。学校内部现存的变革使命被很多外部的变革使命所推翻。而且,他们的影响和印记都很少。远非进步教育家所喜爱的那样,变革现在成

教学上花费的时间也很少。我有时甚至怀疑这种教育方式的意义。

这些教师认为，行政人员和政治家强制推行不合时宜的政治性改革，新的考试体制轻视了学生的个性，并且打击了教师的专业自治感，即使这些工作在技术上是容易的。

### 变革的个性特征

教育变革的新模式要求恢复学校内部事务、外部关系和变革的个性特征之间的平衡。学校内部机构折射外部强制变革的能力是巨大的，并且由于低落的士气和较少的精力投入，变革常常流于形式(Popkewitz等，1982)。要想使教育变革从乐观主义的象征王国转向实践和真实的现实世界，那么个人、学校内部和外部之间的平衡问题就不得不提上日程。只有到了那时，人们才会考虑可持续性和实质性的问题，变革的力量才能真正地发挥作用。因此，变革不是被动的，我们将把变革的力量作为变革的新条件，与现存的学校生活背景联系起来。

把教育变革单纯地局限于学校内外部的体制变革的变革模式，都是不合理的。这些变革模式的缺点是与个人的目标和使命相脱节。在后现代时期，随着个体认同价值的凸显，这一问题变得更加突出。如果教师们与他们认同的教育核心价值渐行渐远，变革就不可能成功。

传统的变革理论，或者忽视了人们的个体投入与变革之间的关系，或者用组织管理的方式来解释人们的自我实现——把制度和个人的目标看做完全等同的。比如，霍尔和霍德(Hall & Hord, 1987)的经典作品《学校的变革与有利于变革的进程》，就关注了人们自我实现的个人领域，而这一关注又包含在体制改革研究之内。下面，他们列举了在改革的不同阶段人们关注的“焦点”。

**获取信息阶段：**个人对改革有一个基本的了解，并乐于进一步认识关于改革的更具体的东西。他们对自身与改革之间会

了不受欢迎的负担。

随着乐观主义的结束，更多反思性的外部变革开始重新看待内部和外部力量的平衡。提出这些手段和教育建议的学者意识到，外部变革的努力已经走得太远，造成了“把孩子连同洗澡水一同泼掉”的危险。外部制度在教师对学校微观政策和个人使命的坚持中感到的挫败感，导致了对这些使命的全面抨击(Jeffrey & Woods, 1996)。因此，在学校中传递变革的媒介感到无能为力，也备受抨击。学校的变革媒介失去了动力，难怪会有这么多的改革处在困境之中。我们的斯宾塞基金项目研究发现，大量的教师特别注重为学生准备国家考试。但是，他们虽然传递了改革，却感到未被授权，自我价值没有得到体现，从而失去了动力。在我们的报告中有很多例子：

作为一种专业，但对于教什么和如何教的自由却不断地被剥夺，其决定权转向了没有经验的行政政策制定者。

专业人员对学生的教学标准作出空洞的指示，这些学生真正的需求却得不到满足。这简直是对我的教学宗旨的一种侮辱。

学区要求我们帮助学生准备新的国家考试。这样的工作既单调又毫无意义，对学生和我而言都是在浪费时间。超负荷的题海战术打破了课程的内容和顺序。学生们对考试的准备使教育成了一种支离破碎甚至荒谬的行为……由于这些挫折，我已经陷入了一个沮丧的阶段……今年，课程的具体实施、评估与对学生的监管占用了大量的时间和精力，使我无法获得更全球性的思维，以不断地充电和保持动力。

迫使这些学生忍受国家要求的永远也通不过的高级科学课程，是一种犯罪……依我看来，国家已经失去了它的正确教育方针。国家教育基金会专注于对媒体批评的回应，以至于忽略了孩子们的需求，他们需要为成年的生活作准备。

这些变革给我们的校外生活留下了很多时间。我花很少时间在工作上，部分原因在于我的技术。为考试而教学，要比教给学生所需要的东西要容易得多，这需要很少的时间，尤其是对于已经工作了20年的教师。非常遗憾，由于士气低落，我在



产生什么样的关系毫不担忧。在这个阶段，他们以事不关己的态度关注改革，感兴趣的也只是改革的基本特点、效果和要求等外在的形式。

**个人阶段：**个体对以下因素的考虑还不确定，如改革的需要、个人满足需要的不足、个人在报酬结构和组织中的作用、做决策，以及改革对现有的组织或个人目标的潜在冲击。个人和同行经济状况及地位的暗示，或许也可以从中反映出来。

**组织阶段：**人们关注改革的过程和任务，以及如何对信息和资源的最大利用。在这个阶段，最大的问题是效率、组织、管理、计划和时间。

**实施结果阶段：**这个时期，人们关注改革对学生的直接影响和作用，重点是关注改革与学习成绩之间的关系、对学习成绩的评估(包括成绩和竞争力)，以及提高学生成绩所需要的相关改革。

**合作阶段：**这个阶段的重点在于，革新中如何与他人进行协调与合作。

**再关注阶段：**重点是探索改革的普遍效益，包括重要变革的可行性或作出一个更加有影响力的选择。个体对改革形式有了明确的看法和建议。

(Hall & Hord, 1987)

虽然这一著作曾产生过很大的影响，但由于它将个人变革纳入制度变革的框架之内，从而显得陈旧与过时。在后现代条件下，这种观点是不适用的。尽管制度化的机构强调在现实中还存在，但是日常生活和生活政治学却坚持除此之外的其他理论。个体越来越生活在行政力量 and 传统力量之外，他们变得更加自由，但却更加非理性化。有关个人变革的观念需要被理解为对个人意义的追求。要在机构和个人之间重新建立联系，我们需要抓住每个人的生活主旨或者生活目标。圣吉(Senge, 1995)在采访一些工人领袖时，在他们的故事中有这样一些生活目标。

领导者故事中的目标，既个性又一般。这些目标决定了他们

的生活和工作，使他的努力变得高尚，不以物喜，不以己悲。这使他的个人愿景富有深刻的意义，即人生是一幅长长的画卷，每一个梦想和目标的实现都是长途旅程中的一个里程碑。但是这个故事要表达的最重要的核心在于个体自我定位的能力。他把组织目标和生存理由放置在一个“我们何去何从”的背景之下。“我们”超越了组织本身，延伸到了更广阔的人身上。在这个意义上，他们自然把组织当做一个促进全社会进行学习和变革的动力站。这就是故事中个人的生活目的产生的威力——它提供了一系列整合式的思维方式，从而使领导工作的各个方面更富有意义。

关注个性和个人内在心理的重要性已经在制度生活的研究中被反复证明过。在革新性个体的研究中，谢伊(Sheehy, 1981)认为，随着外部局势的变革以及工作和制度环境的转型，“过程总是随着基本方法的内部变革而开始”。于是，变革经常从人们的个人理解和工作的转型开始，然后进入社会和制度层面。

因此，在分析变革时应该给予个人变革以重要的位置。这使受制度驱动的变革理论持久不变。这些理论关注如何使人们在制度中变革，重点在于，人们如何进行内在变革，并且个人变革如何通过制度变革发挥作用。

变革链在个体事务中的一般顺序

创意发动阶段	获得成功阶段
准备：感受和意向的集中	期望：设想自己生活的下一阶段
深思熟虑：放弃没有价值的可能性	分离和选择：放弃长时间认同的传统身份
触礁和启发：创造性地规避风险	扩大成果：深思生活中的冲突，规避风险
修正：创新型材料的有意识建构和编辑	整合：对新动向的综合反思
休眠：对改进的暂时性停顿	休眠：休闲、奖赏和运动，以缓解变革压力

(Sheehy, 1981)

谢伊的这张表格表明，每个人都以他们组织自己生活的方式来经历

生态学的人。问题是，如何保证跟随新的变革使命的制度化实践，被正确地理解和顺利地接受。

3. 工作记忆：团体化。大量的有关变革的博弈都面临着学校和学校工作的现存记忆。这些关于“学校”“科目”或“教学”的记忆并不是存在于内部人员的思想里，而是历史地和决定性地存在于更广阔的社区文化中。变革理论最容易被忽视的方面，就是提高社区对新改革的参与意识。在战后阶段，专业和政府的联合经常不考虑当地社区的意见，或缺乏合理的变革责权分配。社区需要参与改革措施的讨论与制定。

4. 行动：普遍化。变革链也许被看成是小规模的社会运动。重新定义使命，开展新的实践，动员支持者，最后形成社会成员的联合运动。在过去，进步主义学校经常形成思想相类似的学校的联盟(Liberman & Grolnick, 1998)。承认变革力量的社会运动特点，将有利于发展、维护和融合内部、外部和个人三方面的变革使命。

## 结 论

了解教育变革理论及变革理论的社会史，使我们对随着社会条件变化而产生的某种危险保持警惕。在第一阶段，学校的内部使命受到重视，并在变革方面产生可观的效果，当然也存在着一些不协调的因素。由于对部分改革效果不满意，第二阶段的变革和理论转向极端强制性的改革。变革由外部支持者强制执行，结果使学校内部和个人的使命变得分离，失去动力。

一个新的变革阶段正在向我们招手，它承认后现代条件下的个体身份认同的力量，并寻求与内部使命的新结合。除非达到这种新的平衡，否则变革力量就不会体现人性化并富有感召力，“变革”就只能作为一种政治象征，无法得到个人价值或内部使命的积极配合。

变革和改革应与学校及其背景相关，这反映了教师的个人信仰和内部使命的重要性。当改革把教师的个人使命看做是对改革的启发(教师把改革作为个人专业提高的一部分)和内在目标(支持教师主动地进行改革)时，成功的教育变革就会发生。

变革和重新应对变革。如果要人们把个人的热情和目标意识带进制度改革中，这些制度改革的使命就需要进一步拓展，并且与个人的使命和情感相联系。在学校里，教师的作用如此重要，以至于忽略个人范畴的变革理论和改革注定达不到预期的目标。

## 从历史到未来：新的变革链

很明显，人们需要一种新的变革模式，将新的变革链的内部、外部和个人三方面的因素进行系统整合。这一节内容试图对变革理论和实践的模式进行定义，以探索教育变革的整合过程。该模型如下：

使命——制度化  
 微观政治——制度化的实践  
 工作记忆——团体化  
 行动——普遍化

1. 使命：制度化。在这个新的时代，变革的使命将是内部和外部因素博弈。虽然尊重外部变革的力量，但这种使命将从一开始就接受这样一种预设：变革的传递应由学校内部力量掌握，并与他们的个人目标和个人兴趣紧密相连。要想成功，变革必须是他们个人使命的一部分。没有内部的投入和分享，变革将既牵强又费力，不具备可持续性和可行性。制度化取决于可接受的内部动力和个人使命，并具有激情、目标、渗透和“分享”的特点。

2. 微观政治：制度化的实践。在讨论内部使命时，变革的微观政治尤为重要。变革的使命需要在新的制度化实践中发挥作用，这是新的变革链的核心。教师的工作、他们的专业能力以及他们的个人思考和手段，是教育的核心。改变教育就是改变教师的工作，反之亦然。讨论新的专业实践微观政治，不能只通过外部命令和监督来促进，应有内部的重新博弈。这些博弈，必须通过艰难的内部微观政治过程来实现。每个学校都有自己独特的微观政治，就如同每个学校都有自己的生态一样。践踏学校的“私人花园”，是非常危险的。学校内部的事情应该留给那些懂得



## 第十章 作为公共知识分子的教育研究者

劳伦斯·斯腾豪斯对于现代人和新一代人的呼吁，可以从他的讲座和陈述中得到证实。对我来说，其呼吁的本质在于他是一个公共知识分子，这在他的写作和行动中也能体现出来。他是一个公共知识分子，一个希望自己的思想能在公共领域造成影响并成为人们行动基础的人。而且，他主要关注教育权利和社会公平。在教育应用研究中心的早期言论中，他强调了教育作为“公共服务”的作用。正如我们将看到的那样，在某种意义上，他所生活的时代支持和维护了教育研究的社会和政治目的。但是，我们应该意识到，他的观点也存在很大争议。在晚年时，他开始察觉到一种“黑暗的夜晚”，在这种黑暗中，国内许多人道主义的主张将被抛进新的秩序，那里“不存在社会这一东西”。

公共知识和公共教育，已经历史地服从于循环发生的从人性解放、启蒙观到人身依附和社会控制，从光明力量到黑暗势力之间的摇摆。从公共知识分子生活的角度来看，托马斯·潘(Thomas Paine)表达了启蒙运动的极端乐观主义。他认为：“我是一个思想的农夫，但放弃了所有我种的庄稼。”只有当自由市场的商人追求和颂扬用于盈利的事务时，我们才知道他们会如何考虑这种崇高的思想性。但事实上，公共知识和公共教育经常屈从于我们最近所经历的这种“黑暗的夜晚”。

1807年，英国议会讨论一项法案，为那些7~14岁的不能负担学费的儿童提供两年的免费教育。坎特伯雷大主教说，这将推翻本国的早期

这些对教师个人使命的洞悉，解释了人们为什么对教师职业生  
的兴趣越来越浓(Goodson & Hargreaves, 1996)的原因，就如同麦克劳林和伊(McClaughlin & Yee, 1988)所关注的那样，在美国的学校里，“教育改革的活力，很大程度上取决于教师职业生涯的成功与否。在教育中，教师个人，包括他们的技术、对挑战的反应，以及变革和组织有效性之间的联系，是影响变革的直接的和不可替代的因素。”

这样，教师的职业生涯反映了教师个人的目标和自我实现等问题。如果变革实践和理论忽略了教师的个人规划及与教师密切相关的学校内部规则，教师职业生涯就不会成功。当变革和变革理论的联合需要重新开始时，这就是新的起点。这就可以解释前任美国总统比尔·克林顿的话：“这就是教师，蠢货！”