

■ 周 彬 / 著

# 决策与执行： 制度视野下的学校变革

JUECE YU  
ZHIXING:  
ZHIDU SHIYE XIA DE XUEXIAO BIANGE

新世纪教育管理与发展丛书

范国睿 / 主编

教育科学出版社

■ 周 彬 / 著

# 决策与执行：

## 制度视野下的学校变革

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 周益群  
版式设计 尹明好  
责任校对 徐虹  
责任印制 曲凤玲

### 图书在版编目 (CIP) 数据

决策与执行: 制度视野下的学校变革 / 周彬著. —北京: 教育科学出版社, 2005. 6

(新世纪教育管理与学校发展丛书 / 范国睿主编)

ISBN 7-5041-2433-8

I. 决... II. 周... III. 学校教育—教育改革—研究 IV. G511

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 096421 号

---

出版发行 教育科学出版社

社址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号

市场部电话 010-64989009

邮编 100101

编辑部电话 010-64989421

传真 010-64891796

网址 <http://www.esph.com.cn>

经销 各地新华书店

印刷 涿州市星河印刷有限公司

开本 787 毫米 × 1092 毫米 1/16

印张 20.5

版次 2005 年 6 月第 1 版

字数 320 千

印次 2005 年 6 月第 1 次印刷

定价 33.00 元

印数 00 001—3 000 册

---

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

## 序

学校变革的动力是什么？学校变革达到既定目标的保证是什么？

周彬博士的《决策与执行：制度视野下的学校变革》一书为我们提供了关于这一问题的深度思考：要推动教育发展与学校变革，只靠伦理道德去规范与监督教育者是不够的，只靠科学的决策方案也是不充分的。事实上，伦理道德与科学决策背后的利益机制才是推动教育发展与学校变革的根本动力。本书从教育个体的行为动机着手，赋予教育个体“市场主体”地位，并采用经济分析的方法，探讨教育个体在完全的教育市场中、在学校组织中、在教育制度规范下的教育共同体内采取行动的动力机制与标准。他认为，教育个体总是以追求“个体效用最大化”为目标。因此，无论是教育决策者、学校管理者、教师，还是学生家长，他们是否加入学校组织并接受教育决策与学校管理决策，关键在于学校组织能否降低他们的交易费用，增进他们的个体效用；他们究竟是选择遵守现行的教育制度，还是选择积极地推行教育制度创新，关键在于教育制度创新的预期收益是否更有利于他们个体效用的增进。学校组织与教育制度的社会重要性并不能直接影响到教育个体的行为抉择，而是通过影

响其个体效用的增进程度，来引导与规范教育个体的教育行为。

周彬博士的《决策与执行：制度视野下的学校变革》一书是对他博士论文《教育政策基础的经济分析》的修正、优化与扩充。本书理性地梳理了教育发展与学生变革过程中的利益机制，书中不乏深刻的洞察之处，同时还具有强烈的现实意义。当然，到底怎样看待利益机制的作用，是需要不断深入讨论的。如他在后记所言，对待教育发展与学生变革有伦理道德、科学决策与利益机制三种态度，只有把三种态度有机地结合起来，才能持续推进教育发展与学生变革。

认识教育发展与学生变革的内在机制，并不是一蹴而就的事情，相信周彬博士对教育发展与学生变革过程中利益机制的梳理分析及其创新的观点，可以使这个问题的讨论深入一步，并促进更多的人对学校变革的内在机制予以关注和研究，为学校适应经济社会的发展、保持强大的改革动力提供智力支持。

袁振国

2005年4月18日

## 目 录

|                             |        |
|-----------------------------|--------|
| 导论 源于“教育个体”的学校变革 .....      | ( 1 )  |
| 第一节 源于“教育个体”的学校变革动力 .....   | ( 1 )  |
| 一、“教育的清高”与“教师的需求” .....     | ( 2 )  |
| 二、“教育个体的需要”是学校变革的根本动力 ..... | ( 4 )  |
| 第二节 “教育个体”在学校变革中的地位 .....   | ( 7 )  |
| 一、“个体收益”是学校变革的决定因素 .....    | ( 8 )  |
| 二、教育个体在学校变革中的主体地位 .....     | ( 10 ) |
| 第三节 学校变革研究的“方法论个体主义” .....  | ( 19 ) |
| 一、“教育个体”主体地位的恢复与回归 .....    | ( 20 ) |
| 二、方法抉择：方法论个体主义与经济分析 .....   | ( 32 ) |

## 第 一 编 学校变革的个体基础

|                                |        |
|--------------------------------|--------|
| 第一章 学校变革的“个体范围”与“行为假设” .....   | ( 52 ) |
| 第一节 学校变革中教育个体的范围界定 .....       | ( 52 ) |
| 一、“个体收益”与“利益相关”分析 .....        | ( 53 ) |
| 二、“进取型教育个体”与“保守型教育个体”之别 .....  | ( 54 ) |
| 三、学校变革“当事人”与“决策者”之分 .....      | ( 55 ) |
| 第二节 学校变革过程中教育个体的行为假设 .....     | ( 58 ) |
| 一、可支配资源的有限性与专用性 .....          | ( 59 ) |
| 二、教育个体可支配资源的“边际配置论” .....      | ( 66 ) |
| 三、教育个体的机会主义行为论 .....           | ( 72 ) |
| 四、教育决策知识的“日常化”与决策权的“个体化” ..... | ( 76 ) |

|                                          |         |
|------------------------------------------|---------|
| <b>第二章 学校教育制度约束下的教师</b> .....            | ( 81 )  |
| <b>第一节 教师人力资源的产权特征</b> .....             | ( 81 )  |
| 一、人力资源产权特征的学术论点 .....                    | ( 83 )  |
| 二、教师人力资源的产权特征 .....                      | ( 87 )  |
| <b>第二节 教师的行动逻辑与利益选择</b> .....            | ( 90 )  |
| 一、教师在学校组织中的行动逻辑 .....                    | ( 91 )  |
| 二、教师在不同条件下的利益选择 .....                    | ( 96 )  |
| <b>第三节 教师可支配资源的增进与专业提升</b> .....         | ( 101 ) |
| 一、教师人力资源的分类与增长 .....                     | ( 101 ) |
| 二、教师收益的增进与教师专业发展 .....                   | ( 105 ) |
| <b>第三章 计划与市场双重约束下的教育消费者</b> .....        | ( 110 ) |
| <b>第一节 教育服务的商品属性与消费选择</b> .....          | ( 110 ) |
| 一、教育消费主体的历史变迁 .....                      | ( 111 ) |
| 二、教育服务的商品属性与供给选择 .....                   | ( 114 ) |
| <b>第二节 政府、家长与学校在教育服务交易中的“三角关系”</b> ..... | ( 121 ) |
| 一、家长购买,政府补贴,学校生产 .....                   | ( 124 ) |
| 二、政府购买,家长补贴,学校生产 .....                   | ( 130 ) |
| 三、政府生产,家长购买,学校服务 .....                   | ( 131 ) |
| 四、家长生产,政府购买,学校服务 .....                   | ( 135 ) |
| <b>第三节 家长教育服务消费的经济学模型</b> .....          | ( 136 ) |
| 一、家长在教育服务与“非教育供给品”上的消费预算线 .....          | ( 137 ) |
| 二、家长对教育服务与“非教育供给品”的偏好及无差异曲线 .....        | ( 139 ) |
| 三、家长对教育服务与“非教育供给品”的选择 .....              | ( 141 ) |
| <b>第四章 摇摆于个体收益与公共利益之间的教育决策者</b> .....    | ( 146 ) |
| <b>第一节 作为追求“个体效用最大化”的教育决策者</b> .....     | ( 146 ) |
| 一、决策“科学性”与“现实性”之争 .....                  | ( 147 ) |
| 二、教育决策者决策动机的历史考察 .....                   | ( 151 ) |
| 三、教育决策者的“决策收益”与“决策成本” .....              | ( 156 ) |

|                              |       |
|------------------------------|-------|
| 第二节 教育决策者在不同决策机制下的利益选择 ..... | (163) |
| 一、教育个体在行为决策机制中的利益选择 .....    | (164) |
| 二、教育个体在行政决策机制中的利益选择 .....    | (169) |
| 三、教育个体在民主决策机制中的利益选择 .....    | (170) |

## 第二编 学校变革的组织基础

|                              |       |
|------------------------------|-------|
| 第五章 学校组织的成因与性质 .....         | (178) |
| 第一节 “组织”存在的理论考察 .....        | (178) |
| 一、斯密的专业分工优势与马克思的规模收益论 .....  | (180) |
| 二、科斯的交易费用论与张五常的劳动市场取代论 ..... | (185) |
| 三、威廉森的交易成本经济学 .....          | (187) |
| 第二节 学校组织的成因与性质 .....         | (194) |
| 一、学校组织的功能定位 .....            | (194) |
| 二、学校组织的成因与特征 .....           | (196) |
| 第六章 学校组织的行动逻辑 .....          | (206) |
| 第一节 两种误入歧途的“组织行为动机” .....    | (206) |
| 一、组织行为动机的“天生论” .....         | (206) |
| 二、个体行为动机的“迁移论” .....         | (209) |
| 第二节 教育个体在学校组织中的行为动机 .....    | (210) |
| 一、“个体收益”与“组织收益”之别 .....      | (211) |
| 二、学校组织中个体行为的“动力机制” .....     | (215) |
| 第三节 学校组织的行动逻辑 .....          | (222) |
| 一、学校组织“有效性”与“能率”之别 .....     | (223) |
| 二、学校组织成本的分担与行动逻辑 .....       | (226) |
| 第七章 学校的“专业发展”与“规模边界” .....   | (234) |
| 第一节 学校“专业发展”与“交易费用”的增进 ..... | (234) |
| 一、“教师专业化”与“教师专家化”之别 .....    | (235) |

|                               |       |
|-------------------------------|-------|
| 二、基于“专业分工”的学校专业发展 .....       | (236) |
| 三、与“专业分工”并存的“交易费用” .....      | (240) |
| 第二节 “交易费用”的节约与“组织规模”的边界 ..... | (246) |
| 一、“外生”与“内生”交易费用的产生机制 .....    | (246) |
| 二、学校规模发展的边界探讨 .....           | (251) |

### 第三编 学校变革的制度基础

|                            |       |
|----------------------------|-------|
| 第八章 教育制度的成因与性质 .....       | (262) |
| 第一节 教育制度的性质与功能 .....       | (262) |
| 一、“制度缺位”的遗憾 .....          | (263) |
| 二、教育制度的性质、结构与功能 .....      | (265) |
| 第二节 教育制度的成因与执行逻辑 .....     | (275) |
| 一、教育制度的成因与类别 .....         | (275) |
| 二、教育制度的执行逻辑 .....          | (280) |
| 第九章 教育制度的均衡与变迁 .....       | (284) |
| 第一节 教育制度的“均衡”与“非均衡” .....  | (284) |
| 一、“内在而又动态”的制度视野 .....      | (285) |
| 二、教育制度静态均衡的条件与状态 .....     | (286) |
| 第二节 教育制度变迁的动力机制与路径选择 ..... | (288) |
| 一、教育制度变迁的动力机制 .....        | (289) |
| 二、教育制度变迁的“目标取向” .....      | (293) |
| 三、教育制度变迁的“路径取向” .....      | (301) |
| 参考文献 .....                 | (309) |
| 后记 .....                   | (316) |

## 导论 源于“教育个体”的学校变革

在传统视野中，教育是一个神圣的事业，也是一个清高的事业。无论是课堂教学第一线的教师，还是担负学校管理与教学组织责任的校长，都被要求在“神圣与清高”的旗帜下，将自己的利益追求与价值偏好置之度外。而且，似乎只有当他们超脱个体收益与价值偏好之后，教师才有资格开展教学活动，才有可能搞好教学活动；校长才有资格管理学校，才有可能管理好学校。在传统的理论假设中，认为教育决策者总是在不遗余力地发现与发明更优的管理策略与教育方案；教师总是不计个体的利益追求、不按个人的价值偏好，尽心尽职地执行学校管理决策和开展教学活动。因此，教育中的问题，并不是利益问题，也不是价值问题，而是如何寻找到更优教育方案的问题，是技术问题。对这个问题的回答，并不需要分析教育者的利益追求与价值偏好，只需要对教育问题进行理论上的推导与完善就可以了。可事实上，教育教学真的与教育者的利益和价值无涉吗？教育教学问题真的只是技术问题或者理论问题吗？教育决策者只是致力于寻找到更优的教育方案吗？教师只是被动的教育决策执行者吗？正是这些疑虑，引导着我们走上了反省学校变革这条道路。要破除这些疑虑，不但要分析教育决策与决策执行的科学意蕴，还有必要恢复学校办学实践的本真面目，探寻教育决策与决策执行背后的动力与利益机制，尤其要给予教育个体的利益追求与价值偏好以更多的关注。

### 第一节 源于“教育个体”的学校变革动力

现实生活中的教育真是那么清高吗？显然不是。不论是教育行政官员，还是基层的学校管理人员，对教育经费的欠缺从来就没有避讳过；衡量教育

水平的高低，我们不是用学生的生均成绩，而乐于使用生均教育经费；衡量学校办学水平的高低，我们不但要看学校教师团队的基本情况，更重要的是评估学校办学场地与教学设施是否达标，比如生均占地面积就是一个非常重要的指标。这些评价指标表明，教育并不是我们想像中的，或者是我们理论假设中的那么清高，因为清高并不足以让学校远离利益追求与物质保障而保有自身的成长。那么，在真实的教育世界中，是谁在真正推动学校发展的呢？他们为什么要推动学校发展呢？用更为科学的术语来说，他们推动学校发展的动力何在？

## 一、“教育的清高”与“教师的需求”

教育的清高，主要体现在任何机构与个体都不得以教育营利，这不仅是我国法律的规定，也是世界各国的共识。不但不得以教育营利，就连通过教育来达到宗教的目的，也为各国所责难。西方各国教育的公共化过程，就是将教育从宗教怀抱中分离出来的过程。因此，教育就是教育，它只能是它自身，而不应该成为他人的手段；一旦教育成为他人谋利的手段，教育就可能丧失自身的本义。可是，在千奇百怪的商品之中，在色彩缤纷的服务之中，为什么惟独把教育捧到如此清高的地位呢？

第一，教育以提高学生素质为目的，如果我们把教育当作追求特定利益的手段与工具，那么就等同于把学生当作追求特定利益的手段与工具。基于对“人人平等”的人文思想的尊重，将教育作为营利手段的思想与做法也是大家无法接受的。因此，把教育捧到如此清高的地位，实质上是把人尊奉到了清高的地位，把人置于物质利益之上的表现。这也就难怪，当舒尔兹提出“人力资本”的概念与理念时，人们并没有感谢这位经济学大师，反而觉得他将“人力资本”与“物质资本”相等同，将人与物相等同，这是对人类的亵渎而不是解读。

第二，教育是一种长效的专业服务，它既不能像商品那样被检测，也不能像其他服务那样有即时的效果。如果把教育当作一种商品，必然使得学校与学生之间存在严重的信息不对称，学校可以很容易地向学生收取费用，但学生却无法判定学校是否提供与费用等值的服务。因为教育质量的检测与评估是困难的，检测与评估的成本是高昂的。如果把教育等同于市场服务，学校为了吸引更多的学生，让更多的学生对教育服务感到满意，一方面学校要改变教育方式来适应学生的需求，而不论这种需求是否符合教育规律；另一

方面学校会为了满足学生当前的需求而放弃学生的长远发展。比如，让更多的学生到学校学习，学校会设置更多游戏课程吸引学生，而不是让学生学枯燥乏味的知识；为了让学生对学校感到满意，学校就会降低教学要求或者考试标准。这些方式虽然让学生更喜欢学校，对学校的教育服务也觉得满意，但却牺牲了学生的长远发展。因此，教育的清高，也是因为学生是未成年人，他们没有足够的能力来鉴别教育究竟是在迎合他们，还是在真正地为他们们的长远发展着想。

第三，教育是一项公共品，很难让学生独享教育的收益。如果将教育完全市场化，学生要承担接受教育的所有成本，却无法享有接受教育的全部收益，因此他们就会降低对教育的投入。但教育是人类文明传承的主渠道，是提高人类素养的主要途径，教育投入的降低会影响教育功能的发挥，从而阻碍人类文明的传承，延缓人类素养的提高。当“你”接受了教育，“你”就不会随地吐痰，这就为“我”带来了清洁的生活环境；尽管“我”享受了“你”为“我”带来的清洁环境，但“你”接受教育的成本“我”却不用负担。而且，尽管“你”不会随地吐痰，但当有人随地吐痰时，为了享受清洁的生活环境，“你”却必须承担或者分担清洁费用。正是由于教育成本独立承担，教育收益无法独享，才会出现上例中受教育越多越委屈的情况。

要证明教育是清高的、且教育必须是清高的，还有很多理由与事例来予以佐证。但教育是清高的，这对于办学实践来说意味着什么呢？因为教育是清高的，所以校长与教师也必须是清高的吗？

当然不是，因为工作性质并不等同于工作者的性质。如国际红十字会是一个无偿的服务机构，但并不等同于从事国际红十字会工作的人员，他们的工作也必须是无偿的。通过这个例子，可以得出这样一个假设：教育本身是清高的，但并不等同于从事教育工作的教师也必须是清高的；教育是不能营利的，但并不等同于教师从事的教育工作也必须是无偿的。工作的性质并不等同于工作者的性质，同样，机构的性质也并不等同于机构成员的性质。学校是非营利组织，并不意味着教师本人就不应该从教学服务中得利。恰恰相反，教师的利益追求与价值偏好，正是推动教学工作的根本动力，是实现学校教育功能、体现学校作为非营利组织、体现教育“清高”品质的根本动力。

其实，教育的神圣与清高，与制定教育政策的教育行政官员、与实施教

学行为的教师、与组织教育活动的学校，并没有必然的联系。教育是一个奉献的事业，并不意味着学校是一个奉献的组织；学校是一个非营利组织，并不意味着教师是非营利的职业，并不意味着教育行政官员一定要基于奉献来制定教育决策。教育是一个影响人的行业，是一个影响人一生发展的行业，它容不得我们把教育当作一个产业来经营。教育要以人为本，要对人的一生负责，要更多地为学生的长远发展负责，而不是急于从学生身上得到回报，更不可能在短期内就从学生身上得到回报。但教育的特性，并不能替代学校的特性。学校作为一个办学组织，它的生存与发展必须依托于学校收益，而且只有当学校收益大于办学成本时，学校才可能得到生存与发展。

因此，远离教师个人的利益追求与价值偏好来谈论教育与学校发展，虽然符合教育事业的特性，但却忽略了学校的办学动机与办学行为的约束条件，也忽略了教育决策者与教师个人的职业动机与教学行为的约束条件。正是这两个“忽略”，使得教育理论研究尽管符合教育规律，但却离学校办学实践越来越远，离教育决策者与教师的实际生活与工作环境越来越远；正是由于这两个“忽略”的存在，让我们往往误读教育决策者和教师的行为与想法，导致理论逐渐偏离实践，而教育实践也就逐渐抛弃了理论的指导。目前教育理论的空泛与教育实践的茫然并存，这两种“忽略”对此有着不可推卸的责任。

## 二、“教育个体的需要”是学校变革的根本动力

教师个体的利益追求，是支撑与保障教学工作得以顺利完成的外在因素；教师个体的价值偏好，是引导与规范教师教学行为的内在因素。同样，学校对利益（教学资源）的需求，是支撑与保障学校办学活动得以顺利完成的外在因素；学校的办学理念（学校作为法人的价值偏好）是引导与规范学校持续发展的内在因素。不管是教师还是学校组织，既无法放弃自己的价值偏好，也无法回避对利益的需求，放弃了价值偏好就等于教师失去了人生追求，就等于学校失去了发展目标；放弃了利益追求就等于教师个人或者学校失去了生存保障。

对教育决策者来说，不管是教育行政官员还是学校管理者，我们总是期待着他们在走上教育管理岗位之后，能够抛却个人利益，从而在教育决策过程中，完全从学校的生存与发展出发做出决策。但是，仅仅因为担任教育管理者这个岗位，教育行政官员与学校管理者就可以放弃个人利益吗？如果教

育行政官员与学校管理者，真的放弃了个人的利益追求与价值偏好，那他们担任这个岗位的个人目的是什么？只是为了搞好学校和为社会做贡献吗？如果真是这样，那他们靠什么来维持自己及家人的生存与发展，又靠什么来推动自己在学校管理上不断变革与创新？如果只是为了奉献，他们应该更乐于做志愿者，而不是担任教育行政官员或者学校管理者，因为志愿者的身份更容易体现自己的无私，更容易体现自己的社会责任。

追问了这么多的问题，其实只是想表达一个观点，就是教育管理者并不会因为担任特定岗位就放弃自己的利益追求与价值偏好；相反，他们选择这个岗位的目的，就是因为这个岗位最有可能实现他们的利益追求与价值偏好，这个岗位要么能为他带来最大的收益，要么最容易实现他个人的教育理想。但是，如果教育管理者在制定教育决策时，仍然对个人利益的得失进行计算，仍然会保有并期待实现自己的价值偏好，那我们又如何保证他们制定的教育决策是为了增进学校利益而不是为了个人利益，是为了实现学校的教育理想而不是实现自己的价值偏好呢？因此，在考虑教育决策与学校管理决策时，漠视教育行政官员与学校管理者的个人利益与价值偏好，把他们当作“科学决策”的机器，这本身就是对“科学决策”的误解。正视教育行政官员与学校管理者的个人利益与价值偏好，并把他们的个人利益与价值偏好当作教育决策与管理决策的根本动机，当作教育变革与学校发展的根本动力，那么我们离“科学决策”就更近了，对学校发展的理解也就更贴近教育实践了。

接受还是反对学校管理决策，推动还是阻碍学校教学变革，教师都有着自己的评判标准。如果我们借用经济学的术语，可以简单地把教师的评判标准表述为“利益最大化”，可“利益最大化”还是没有真正回答我们的问题。我们需要的是，教师在面对学校管理与教学变革时，是追求“谁的”利益最大化，学校的利益还是教师本人的利益？我们经常认为，学校利益与教师个人利益是统一的，即使两者有冲突，个人利益也是需要服从集体利益的，并据此要求教师将“学校利益最大化”当作学校管理与教学变革的评判标准。

但事实上，我们经常发现对学校非常有利的管理决策，在执行过程中却失真或被教师抵制。比如，学校对教师教学常规的引导与检查，就经常被教师采取各种方法予以抵制或消极对待。为什么对学校教育教学质量有益的制度，却会被教师抵制呢？我们很容易发现，学校利益与教师个人利益，尽管

在根本利益上、在长远利益上是保持一致的，但在短期利益上、在具体利益的选择上，两者的差异与冲突还是存在的。从长远来看，学校加强教师教学规范的检查，有利于教师提高专业能力，但在短期看来，却需要教师付出更多的时间与精力，而且这种付出在短期内是得不到回报的。再比如，新课程改革在学校中的落实与推行，不论是对学校的发展还是对学生的发展，都是有利的。可这么好的教育理念，为什么在中小学中却进展缓慢呢？一个根本的原因就在于新课程需要教师转变理念，接受更多更新的知识，重新组织教材与教学内容，可教师进行这些工作的受益者往往是学校与学生，但学校与学生并没有给予教师相应的回报。比如学校因为推行新课程，对教师提出了新的课程与教学的要求，却并没有给教师涨工资，学生也没有给予教师更多的尊重与爱戴。

因此，如果要更为透彻地理解教师行为动机与职业动机，并通过激发教师的内在动机来落实学校管理决策、推进学校教学变革，我们就必须把“教师个人利益最大化”作为教师是否接受学校管理决策、是否落实学校教学变革的评判标准。在此需要郑重声明的是，“教师个人利益”并不仅仅代表教师的物质需求，它是一个宽泛的概念，包括教师对生存与改善生活的物质需求，也包括教师的教学信念与价值偏好，比如希望成为一名好教师，那么“好教师”也是教师所欲追求的“个人利益”。“教师个人利益最大化”并不代表教师是一个十足的自私自利者，这只是一种理论取向，而不代表价值取向。试想，如果教师的个人利益是“成为一名好教师”或者成为一名“利他主义者”，他以个人利益最大化作为行为标准，他还是一位自私自利者吗？此时的他，已经是一名典型的利他主义者了，但同时他也是自己价值追求最坚定的捍卫者与执行者。

无论是教育决策的制定与推行，还是学校教学变革的接受与执行，都是由单个的教育决策者或者教师发起与选择的结果。教育决策者与教师的利益追求与价值偏好，是影响学校管理决策与教学行为的根本要素，是教育决策与学校变革的根本动力。尽管教育政策法规与学校规章制度，会影响教育决策者与教师的选择，学校利益与学生利益也是教育决策者与教师进行选择时的考虑重点，但影响他们选择行为的根本要素仍然是他们的个人利益与价值偏好，决定他们选择的标准仍然是“个人利益最大化”，而不是我们以前所预设的“学校利益最大化”或者追求教育决策的科学化。不管是政策法规还是规章制度，不管是学校利益还是学生利益，他们都是通过影响教育决策者与

教师的“个人利益”来影响教育决策者与教师的“个人选择”的。因此，前者只是影响因素，而“个人利益”才是决定因素。但与其他行业的“个人利益”相比，教育决策者与教师的“个人利益”，包含更多的精神成分。比如教师更乐于在教学工作中实现自我价值，更乐于通过奉献来获得职业认同。“教师是蜡烛，燃烧了自己，照亮了别人”，这句话可以理解为教师也在追求个人利益，只是此处的“个人利益”是教师所意欲得到的“奉献精神”。教师因为燃烧自己而照亮了别人，但同时也真正体现了自己的“蜡烛价值”。

## 第二节 “教育个体”在学校变革中的地位

在阐述这个问题之前，先看一个故事：

“有人中了箭，请外科医生治疗，医生将箭杆锯下，即索谢礼。问他为什么不把箭头取出？他说：‘那是内科的事，你去寻内科好了。’”<sup>①</sup>

这则故事之所以为大家所传诵，并不是以此责备该外科医生推卸责任，而是认为这种行事规则在日常生活中已被大家广泛接受与使用而没有认识到它的危害性。与此类似，我们在教育研究中，也经常采用这种行事规则，也没有意识到它是错误的。在教育研究的预设中，不管是教育决策者（包括教育行政官员与学校管理者），还是普通教师，只要他们以教育决策者或者教师的身份出现，那么他们就是一个去除了个人利益与价值偏好的职业代言人，在学校变革过程中，他们将会按照“高效”与“科学”的原则，来制定教育决策与落实教育教学任务。因此，教育研究的内容，就是发现与发明学校管理和课堂教学更加“高效”与“科学”的方法和技术。至于教师的个人利益与价值偏好，并不是教育研究者的研究范围，可以由经济学家或者伦理学家来解决。如果按照这种学科的分化来研究教育问题，来确定不同学科科学家的研究责任，恐怕教育身上的“箭伤”是永远也治愈不了了。对学科研究者来说，可以只研究教师工作的一个方面，但教师是一个综合体，他需

<sup>①</sup> 李宗吾：《厚黑大全》，今日中国出版社1997年版，第48页。

要的是“外科”与“内科”的会诊，才可能激发教师的职业动机，并为教师的专业发展提供学术与理论上的支撑。

## 一、“个体收益”是学校变革的决定因素

对于学校变革，无论是教育政策的变迁还是学校教学的变革，我们往往认为是技术问题或理论问题，而不是利益问题与个人问题。认为学校变革欠缺的是教育决策的科学机制，欠缺的是教学变革的科学理论，而不是教育决策者的决策动机，也不是教师的变革动力。当然，如果真的是欠缺决策动机与变革动力，那也是心理学家或者管理学家的研究责任。其实，正如外科医生锯掉箭杆并没有医好“箭伤”一样，只是发现教育决策的科学机制，只是发现教学变革的科学理论，并不能真正解决教育决策问题和教学变革问题；同样，只是认识与激发教育决策者的决策动机，激发教师的变革动力，在缺少科学理论的指导下，也仍然解决不了教育决策问题与教学变革问题。在现实生活中，激发教育个体的行为动机，远比教育技术的获得更加重要。如果教育个体有行为动机，即使缺少相应的教育技术，教育个体也会调动自己的智慧与资源去开发教育技术；与此相反，即使学校有了变革的教育技术，但教育个体没有行为动机，这时的教育技术也毫无意义。正因为这样，才会出现两个看似矛盾的流行语：素质教育搞得轰轰烈烈，应试教育搞得扎扎实实；新课程的理念非常好，但在学校教育教学中却无法落实。因此，要真正提高学校教育的效率，增强学校教育教学的科学性，就必须充分理解教育个体在学校变革过程中的地位，要把它首先理解为个人问题与利益问题，其次才是技术问题与理论问题。

对学校教师来说，经过多年的准备与适应，已经习惯于既有的教材、当前的教学模式和现有的规章制度，他们为什么要去打破这种习以为常的生活呢？只是因为国家颁布了一项教学改革的命令，或者因为学校管理者希望学校有所创新，或者因为这种改革对学生长远发展更有利吗？对教师自己来说，这些都不是教学革新的理由。只有当国家颁布的命令、学校管理者制定的规章制度、或者学生利益的改善，可以影响到教师的“个人利益”时，它们才可能激发教学革新的动机。只有可以增加教师的职业收益，或者可以降低教师职业成本的命令与规章，才可能被教师自觉地遵守与执行。

对教育行政官员或者学校管理者来说，他们不但熟悉现有政策法规与规章制度，而且这些政策法规与规章制度很可能就是由他们亲手制定出来的，