

The Characteristics and Impacts of Expert-Oppressor and Its Way of Change: Case Study

Ji Ma

Education College of National ChengChi University (NCCU), Taipei Taiwan
Email: 85035941@qq.com

Received: Oct. 22nd, 2016; accepted: Nov. 5th, 2016; published: Nov. 8th, 2016

Copyright © 2016 by author and Hans Publishers Inc.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

Abstract

In the basic education of mainland China today, the situation of domination has existed which is suggested by Foucault. However, the domination in compulsory education has its particularity which is the combination of expert and administration power. Researcher points out the definition of expert-oppressor according to the theory of *Pedagogy of the Oppressed* by Paulo Freire with a case analysis. Meanwhile, the characteristics and causing reasons are indicated and also the possible way of changing this situation, which could be the advices and inspirations to educators and teachers when they face the similar condition and hope to figure it out.

Keywords

Expert-Oppressor, Education Administration, Case Study, Improvement

专家式压迫者的特征和影响以及改善之道——一个案研究

马 冀

台湾政治大学教育学院, 台湾 台北
Email: 85035941@qq.com

收稿日期: 2016年10月22日; 录用日期: 2016年11月5日; 发布日期: 2016年11月8日

摘要

当前的大陆基础教育学校中，亦存在着Foucault所说的宰制状态。然而教育系统的宰制有其特殊性，即专家与行政的融合。笔者依据弗莱雷《受压迫者教育学》的理论，通过一个个案的分析，提出专家式压迫者的概念，并指出这类专家式压迫者的特征和其背后的原因，最后提出一些可以避免或解决这种专家式压迫者的可能办法，以提供有类似情况发生又愿意寻求解决之道的教育者和教师一点参考和启示。

关键词

专家式压迫者，教育行政，个案分析，改善

1. 引言

在当前的大陆基础教育中，虽没有正式文献指出，但的确存在着 Foucault 所提出的“宰制”状态，这种宰制是“权力与知识结合之后，流遍整个社会组织”[1]。在教育系统中，专家和行政的融合非常普遍，我们通常能够发现，许多中学的校长，有相当一部分是特级教师，这便是专家与行政的结合。这种结合本身并不容易产生负面效应，“教而优则仕”，让“在教育教学中起到示范带动作用的教师... 进入领导层”[2]，却让这些人同时拥有了行政和专业两种话语权，在这两种话语权的融合下，再加上一部分人教育理念更新不及时，个人经历和性格等问题，因为种种内部或者外部原因，通过自己专家和行政的双重身份宰制学校中的其他人，便形成了极端个案中的专家式压迫者。虽然大陆研究者在很早之前就表示了对于教而优则仕的担心，例如曹伴好(1997)的《“教而优则仕”之忧》[3]以及王颖、王毓珣(2009)之《关于教而优则仕的理性思索》[4]等，其关注点皆在于教而优则仕本身会使教师的价值取向偏离教学，影响优秀教师的发展空间等，但却没能关注到，这两种话语权结合成型之后的专家式压迫者，会对学校和年轻教师带来什么样的影响。本文的研究和论述，正是基于极端个案中的专家式压迫者对于学校和年轻教师带来的负面影响，来从教育和学校行政的角度，探讨防治此类专家式压迫者的方法设想。

2. 专家式压迫者的定义

专家通常指的是对某一门学问有专门研究或擅长某项技术的人。《汉语倒排词典》《当代汉语词典》，《科技编辑大辞典》中对专家解释为“对某学科有专长或深刻研究的人”。

和专家相反的一个定义是伪专家，很遗憾，在大陆的 CNKI 学术搜索与台湾国家图书馆提供的期刊论文索系统中，既没有能够查到伪专家的专门定义，也没有专家式压迫者之定义。因此，研究者只能通过网络上的普遍看法，来试着定义伪专家：

一般来说，伪专家就是一群打着专家的旗号，却不做专家该做的事，总是不用科学的方法和事实来说明问题，总是为了迎合一部分人的需求，而不顾事实的发表自己高论，误导普通老百姓的人。伪专家的特征，集中在“伪”上。

而专家式压迫者与伪专家不同的地方，在于两者采用的工作方法：伪专家的伪，主要针对其在科学和事实上的不正确认知研究方法，在处理相关问题和发表意见时“胡说八道”；而专家式压迫者通常的确具有相关的知识和能力，但是这种知识和能力有时又与当前时代和发展形势脱节，或者其知识和能力完全仰仗经验，并没有实事求是、具体问题具体分析的精神，没有理念上的高度，因此从某种程度上来说，一部分专家式压迫者也存在“伪”的特征，即理念的落后与认知片面。

专家式压迫者虽然在“伪”上各有各的特征，甚至有真专家在其中，但其共同点，就是压迫。压迫，受压迫者教育学的代表人物弗莱雷将其定义为：“任何‘一方’客观地剥削‘另一方’或阻碍‘另一方’追求作为可负责人的人的自我肯定，这种情况均属压迫”[5]。在研究者本人看来，专家式压迫者的这种压迫来自三个维度。第一，在压迫行为开始前，为自己巩固压迫地位，将压迫合理化。通常他们会摆出自己的行政地位，官僚权力或者自己丰富之经验等，来使他们接下来的行为以“专家”、“领导”之形式出现；第二，在压迫行为中，这些人通常采取的是强迫的手段和方式，既不允许对方质疑，又要求对方必须改变，从态度上来说，是威压之势，即支配者对被支配者的态度。尽管其中会有“这种做法是为你着想”等虚假的关怀之论述，但只要非合理性的强迫意识存在，即为压迫；第三，在压迫行为之后，对待那些不认同自己观点，不接受支配行为的反抗者，利用职权和地位，对其进行人格和事业上的否定，利用人的社会交往需要，号召他人对其进行疏远，在经济进行惩罚等一系列不公平的对待。这种不公平对待行为的目的，是为了让自己今后的支配更为便利和有效。从受压迫者教育学的角度看，这一类所谓的“专家”在学校中实际上就是一个压迫者，他们因操纵另一个人，操纵年轻教师的授课方式，理念，行为模式而获得乐趣和所谓的“成就感”，这就是压迫和虐待行为的本质。

综上所述，研究者把专家式压迫者定义为：

利用行政权力职位，或学术地位头衔等作为压迫资本，强迫对方(通常是地位权力比自己低的人)接受自己观点，并用威压的方式迫使对方改变自己的理念与行为，对不改变者利用职权地位实施否定、疏离、惩罚等不公平对待的人。

3. 中国大陆的相关研究和空白

中国大陆目前尚未有相关的研究，大多数研究者在对受压迫者教育学的研究方向，都定向在师生关系(这同时也是弗莱雷的研究重点)。弗莱雷通过对人性化教育学对于解放人性的必要性出发，批判灌输式的教育，原因是这种灌输式的教育“把学生的创造力降到最低甚至抹杀其创造力，并使学生轻信”[5]。于是他认为，提问式的教育，能够提供交流和对话，而交流和对话，能够促进受压迫者批判地认识和反思地实践，最终达到人性化。

但事实上，教师作为个体时，特别是新教师，其在与资深教师、行政人员(校长等)、专家学者接触时，本身就处在了类似学生的地位，他们被动而且无力。因此，如果从这个角度去思考，那么受压迫者教育学的许多论述，同样适用在专家式压迫者的研究中。如弗莱雷指出，“人们把世界当做被动的实体来‘接受’，因此教育应当使他们更加被动，并使之适应这个世界。受过教育的个体时经过改造的人，因为他更‘适合’这个世界。在实践中，这一观念与压迫者的目的非常合拍。因为他们的安宁取决于人们在多大程度上适应其造就的压迫世界以及在多么小的范围内对这世界提出质疑”[5]。同理，专家式压迫者对于教师的压迫，其目的就是为了让教师更被动，成为工具，而非人。经过他们改造的教师，被剥夺了质疑和思考，会更适合他们心目中的教育环境(不一定是灌输，但却一定不是自主和批判的)，他们也同时在自己顺利的操纵和支配中获得了快感和成就。

与专家式压迫者相近的一个概念，就是“学术霸权”，但是对于学术霸权的论述，也只有寥寥十篇而已，并且关注角度大相径庭。仅有张儒辉在其《独立人格丧失：教师哲学智慧之艰难》一文中提到了大学教育者和技术官僚对中小学教师的学术霸权，导致了后者独立人格的丧失。虽然他在文章中基本是以论述的方式来阐释自己的观点，没有实际例子和证据的呈现，但是其中的一些看法，却与研究者的不谋而合，他从存在主义的“存在先于本质”的理论出发，强调中小学教师的独立人格，他认为：

目前教育系统忽视教师主体性，淡漠教师自由意志与选择权利，把教师看作是传授知识的机器，看不到每个教师都是具有主动精神的活生生的个体。这些问题是与时代要求不相符合的。所以，尊重教师的自由意志，激发教师

的独立意识，使中小学教师在自己的时空中发出自己的声音，维护自己的独立利益，享有自己的幸福。[6] (张儒辉，2008)

研究者认为，当前大陆的高等教育和基础教育之间的联系并不能算紧密，这种学术霸权，由于距离的关系，对教师的切身利益影响并不非常强烈。而专家式压迫者，可以是中小学教师中的一员，这种影响的距离就相当贴近，而且其损害就不仅仅是独立意识的削弱，更有可能威胁到教师的切身利益，因此专家式压迫者所带来的负面效果，可能是教师难以承受的，对教师本身身心的破坏也更加巨大。

鉴于大陆对专家式压迫者研究的空白，以及在实际案例上的缺乏，研究者将针对一个案例，结合相关教师个人的反思和日记，加上相关调查问卷，对专家式压迫者进行具体清晰的描述，并结合教育行政与收压迫者教育学的相关理论，对其进行分析，提出改进的方法。

4. 个案描述

A 中学是新建的一所普通中学，但当地政府为了提升整个区域的教育质量，推进了一些列计划，并给予一部分中学充分的政策倾斜。该校教师的组成与一般学校无异：校级行政人员，是由教育局直接安排任职，其他老师则为区域内其他学校之有经验教师调任进入，或者是通过统一招聘考试进入之新大学生。

为了提升教学质量，提高学生的成绩，达到上级所设立的成绩之目标，该校开始对所有教师进行所谓的“优质教学”计划。该校的领导者认为，升学质量是这所新建学校的生命，而且，只有通过学校自上而下的监督与“教导”，才能督促教师加强教学质量，提高学生在各项考试中的成绩。计划总体分为二部分，其一为学校层面之培训，也就是学校借助市、区两个级别的教研活动，邀请一些教学领域的专家，加上利用本校现有之有经验教师资源，来对全体教师进行教学上的培训。其二为教师层面之听课评课，也就是在教师上课的时候，学校会组织一部分资深教师，包括校长、教务主任、学校学科带头人等进入教师的课堂，观摩上课，并且在课后进行教学评价，给予教师一定程度的反馈，以帮助他们反思和改进。

B 是一位退休的资深教师，曾在区域内的几所学校担任校长，由教育局直接安排进入 A 校担任返聘专家，待遇与行政等级参照校长。学校将“优质教学”计划的主要推进领导工作安排在了这位并没有授课任务，且经验丰富，职位高阶的返聘专家身上。

这位返聘专家虽年近退休，但是对教育的热情不减，因此，无论是亲自上阵，给新教师们讲座，还是听课评课，都很尽力地去开展。学校里也开始兴起一股对于课堂教学的“热潮”，只是这种热潮，似乎并没有表面上看起来那么如火如荼。教师们开始私下抱怨学校给予的在教学以外的各种活动与讲座的负担和领导们随机“推门”听课的压力过于繁重。其中受影响最大的还是新教师群体，毕竟他们没有授课的经验，需要大量时间备课，加上学校将诸多琐事，通常都交给年轻老师来完成，因此他们的负担格外重。

B 由于经验丰富，从教已三十年，也被誉为，同时也自誉为教学方面的专家，因此对教师要求异常严格，有经验的年长教师由于相对业务熟练，虽不能幸免，但还能够保留一些颜面，然而年轻教师就不同了，B 经常严厉批评年轻教师在教学上的不足，甚至有的新教师，被责备到痛哭。年轻教师的日记中曾经记录到 B 当众指责某年轻教师“上课水平极差”，“迟早要被赶下讲台”，“你不适合做教师，不如辞职”，“作为教师一靠努力，二靠天赋，而你就是那个没天赋的人”等，同时，其在教学中偏好传统的讲授法，强调使用黑板粉笔，非常重视板书，同时喜爱使用剪报等材料，拒绝使用 PPT 和网络等先进科技，对一些新教师在课堂中所尝试的新教学方式嗤之以鼻，在一次评课中称一位新教师尝试的小组

共同学习与汇报课为“根本不是上课，没有什么好评论的”，“以后这种课我不必来听了”。年轻教师中开始大量出现对B听评课的反感，但由于B的资历和地位，年轻教师既无力改变，又无路可逃，只能忍受这样的批评苛责。

此外，B对新教师的迅速成长也颇有自己的看法，B曾公开在全校大会上提出新教师的成长要“一、二、三三步走计划”，即要求新教师在工作一年之后就要熟悉各项业务，成为“熟练工”，完全驾驭课堂教学；工作两年之后就要在区域内闻名遐迩，出色到众人皆知；工作三年之后就要在本学科教学领域成为专家。B经常介绍自己“成功”的人生经历，如何少年得志，如何成为专家，却少有对年轻教师的具体指导，每次评课最后往往变成了成功人生经验展示会。对此，新教师们感觉压力如山，对于教学上并不太精进的同僚们更是“闻风丧胆”。B对于发展比较缓慢的新教师主张放弃，专心培养那些在教学活动与比赛中能够迅速崭露头角的人才，在建校之后的第二年，就主张将一些自己不认可和所谓“不好用”的教师“交换”到其他学校去。

对于B的做法，学校里的各阶层教师反应各有不同。大致可以分为两派，有经验和年纪稍长的教师多数认为批评是促进成长的动力，有一部分甚至觉得这是件好事，因为自己以前缺乏这样的指导，所以导致自己摸索许久，成长缓慢，现在的年轻教师有这样的指导者应当是件幸事。B与其他校长也认为如此，认为这种批评的出发点是好的，虽然听者痛苦，但却有利于成长。年长的教师会这样安慰年轻教师：“等你熬出头了，自然就好了”。然而年轻教师大多对此怨声载道，连那些被着重培养，到处获奖者也是如此。年轻教师们通常会选择在突然被推门听课的课堂中讲解作业或者试卷等，或者在选择公开课时挑选B有事不在学校的时间，一次来避免与B的交流。甚至有的年轻教师表示自己“已丧失了对课堂的信心和成就感，宁愿辞职”。

几年之后，B再次退休，不再负责学校的事物，之前安慰年轻教师的年长教师们似乎也年轻教师一样松了一口气，几位事业不顺的新教师有的选择了交换去其他学校，有的则真的选择了辞掉千辛万苦考上的事业单位编制，另谋他就。然而“优质教学”之活动依旧在“如火如荼”地开展，然而这一次的专家领导又会是怎么样，谁的心里都没有一个准确的答案。（引用部分节选自当事者新教师日记。）

5. 个案分析

本个案采集自一位高中教师的口述，出于对当事人的保护，本个案采取了匿名和隐去部分会透露身份的关键信息之做法。研究者无意对个案中的专家式压迫者进行个体攻击，因为专家式压迫者是一个较为普遍的现象，研究者希望通过个案来探究专家式压迫者的特点，希望从教育行政的角度对此进行分析，提醒基础教育工作者，仔细思考这种现象，认真总结问题所在。

学校领导对于所谓“优质教学”的推进，从教育行政来说是一种传统的理性系统模式。这种模式注重自上而下的管理与规则，因此，学校建立了一整套推进的体系，从正校级领导亲自监督到通过讲座、听课、评课的层层推进，以学校-教师-学生这样的思路进行理念之推进，原本对于一所新学校来说不失为一次教育创新和实践和大好机会，但是其中出现了两个明显的问题。

其一，这种优质教学的本质是绩效主义，即以学生考试的成绩和升学率为终极目标，来决定教师课堂授课方式的模式。这种有效主要针对课堂授课方式方法与学生考试表现之间的转化关系，也就是说，只要学生成绩好，课堂即为优质，反之即为低质；当堂显性转化的即为优质，长期隐形的转化即为低质。表面上这是一种以学生为中心的教学思想，但实际上却是功利主义的体现。这种教学思想的指导和当前先进的教育理念并不一致，因此，对于新教师来说对此充满疑虑，甚至是冲突，既没有帮助，又徒增负担。对于新老师来说，他们并不愿意学校来改变自己的教育观念，甚至是改变自己认为自己正确的观念。研究者对几位新入职教师进行了问卷访谈，其中发现，在“学校哪些方面的指导让你反感？”的问题上，

几乎所有的人都选择了“教育理念”这个选项，可以证明教育理念改变之不易，如果学校没有能够采取合适的方法，而是选择自上而下的强迫，其效果一定是极为负面的。

其二，最重要的问题是，资深教师 B 就是专家式压迫者的典型代表，他成为了混沌理论中的奇特吸引子，吸引整个系统向某种趋势——教育功利主义靠近。他教学经验丰富，资历深厚，同时又是行政上的领导者，综合起来具有相当高的地位和权利。然而同时他却是一个典型的保守的经验主义者，他不接受新思想新方式，同时被自己陈旧的经验深深束缚。本文将对该专家式压迫者在本个案中的特征进行具体描述与分析。

一、专家式压迫者的特征

1) 资历深厚和理念落后。作为一个从教三十年的老教师，B 在教学上的经验和资历不言而喻。作为返聘专家，他深谙教学之道，并且常常被人尊敬着。他被其他教师誉为教学方面的专家，同时自己也如此认为，因此，他通过深厚的资历，掌握了在该学校教学方面的绝对话语权，通过这样的话语权，他可以从专业角度推行自己认为正确的授课方式和教学理念。但同时，他却被他多年以来的经验深深束缚着。这种束缚导致他的教育理念和教学方法上非常落后。从个案的描述中，我们可以清楚的发现他教育理念的落后：偏好传统的讲授法，是一种教学思想上的落后；强调使用黑板粉笔，非常重视板书，是教学手段上的落后；同时喜爱使用纸质报纸等材料，拒绝使用 PPT 和网络等先进科技，这是教学支持上的落后。无独有偶，研究者本人也遇到过相似的情况，一位国中校长在介绍自己的办学经验时这么介绍：“应试教育发展到极致就是素质教育”。妄图用坚守应试教育的方法来麻痹自己落后于时代的思想，与本个案中的坚持自己 30 年前的做法有异曲同工之妙。这种落后的原因，其实和资历深厚并无多大关系，与个人没有积极创新和适应新环境有关，也与第二层的特征，权力官僚有直接的联系。

2) 权力官僚和压迫意识。资历深厚和理念落后是一个明显的特征，但并不是专家式压迫者的最主要特征。专家式压迫者的最典型特征就是压迫。但是要谈压迫，我们得先紧接着上一个特征，谈一谈权力官僚。在上文对于专家式压迫者定义的论述中，研究者指出权力官僚是专家式压迫者的一个重要方面，它既是条件之一也是，也是结果的一部分。正是因为权力官僚的形态，专家式压迫者才能在对方非自愿的情况下灌输和强制执行自己的理念，也正是因为权力官僚的思想，使得专家式压迫者会对不服从自己的“异端分子”，运用手中的权力给予惩罚报复和冠冕堂皇的制裁。个案中的专家式压迫者 B，身兼返聘专家与有效教学计划的领导者两重身份，是上级领导机关直接委任的学校领导，做了 20 几年的校级领导，从权力来说甚至比较长都大，而且他会把自己凌驾于其他教师之上，我们从评课变成经验分享会这件事能清楚察觉，B 并不是在用自己的人生经历教导他人，而是出于震慑的需要。全力官僚更明显的体现是他对于“不听话”的教师的处理方式。庄德水在《权力结构、利益机制和公私观念——传统官僚制行政的制度行为分析》转引刘泽华等人的叙述，指出当上级认为这件“工具”不合手，无法完整按照自己的意志行事时，就会随时抛弃这件“工具”[7]。可见，把人当成工具，并且扔掉那些自己无法管理与控制的人，正是官僚的最好体现。这也正好符合了弗莱雷在《被压迫者教育学》中就非人性化的论述，弗莱雷指出“压迫者的兴趣在于改变被压迫者的意识，而不是压迫他们的现状”[5]。加上权力官僚的特质，专家式压迫者在本个案中才会千方百计将不顺手的教师换到别的学校，甚至让他们辞职等。因此，压迫意识的特征也就随之而出。

在本个案中，专家式压迫者对年轻教师的评判与行为无疑就是压迫，而非指导。弗莱雷认为：如果知识被当成“是那些自以为知识渊博的人赐予在他们看来一无所知的人的一种恩赐，把他人想象成绝对的无知者，这是压迫意识的一个特征”[5]。我们可以发现，专家式压迫这在本个案的描述中，正是把自己当成了教育知识的拥有者，而把年轻教师当做了一个绝对的无知者，无论是以这节课不是课为理由(实

际上是不符合他的认知)拒绝评课, 还是对年轻教师的无礼评价, 都符合弗莱雷的论述。

批判方法论的代表人物 Bates 清楚地批判了当前教育行政领域的控制, 他说: “教师以其专业的形象散播特定的意识形态... 这些结构, 使得行政者与教育系统所进行的控制结构力量加大... 教育行政可被视为通过知识结构与经验执行控制的过程[1]。”但是当这个控制过度, 变成了强迫别人接受自己的特定意识的时候, 就会变成了压迫。专家式压迫者就是利用自己的专业资历和行政权威, 来强迫没有资历, 没有权威的年轻教师接受他的主张和思想。

因此, 从本个案来看, 资历深厚却理念落后, 加之权力官僚与压迫意识, 是专家式压迫者最主要的特征。

二、专家式压迫者产生的原因

我们可以发现, 专家式压迫者的产生, 既可归咎于其自身的品性, 也源自外部环境的造就, 也就是学校行政。由于本文并不涉及教育心理与人格, 因此专家式压迫者自身的品性在这里暂不讨论, 仅进行教育行政的分析。

在本个案中, 以下几个方面成为了专家式压迫者产生的温床。

第一, 急功近利。大陆的一些校长的观念还是停留在打造优质名校的业绩上, 因此不免出现急功近利的情况。本个案中的这所学校由于背负了上级教育主管部门的殷切希望, 因此急于完成上级制定的任务。这就造成了两个方面的问题, 其一就是短视, 只看眼前价值, 只重视学生成绩的优秀, 所以不断督促教师完成学校心目中的有效教学, 缺乏长远的培养年轻教师的考虑, 导致专家式压迫者有理由去执着于自己的“优质”。不仅仅是新建学校, 一般学校也在面临内忧外患的升学压力, 而采取这种粗放式发展的不在少数, 有一些甚至还取得了所谓的“成效”。其二, 这种急功近利导致学校工作推进时缺乏人性化的关怀, 过分注重绩效而忽略了教师的感受, 一切以领导者强制推行为主, 这在部分学校也是真实存在的。这与专家式压迫者的权力官僚与压迫意识不谋而合。

第二, 领导层和学校的特质。个案中的学校由于新建, 因此领导者与教师对于学校来说都是新人。从领导者的方面来说, 他们由教育局直接指派, 空降到学校, 他们习惯于理性系统的工作模式, 习惯用制度去控制学校。容易造成集权和个人说了算的情况。从教师的方面来说, 作为全新的教师(无论是调任或是新进), 他们不太敢发表自己的意见与看法, 因此无法为学校的制度建立做出贡献, 制衡机制更无从谈起了。所以专家式压迫者会更肆无忌惮地实施自己的压迫。如果是一般学校, 当领导层在学校管理了足够的时间后, 也同样会产生集权, 特别当领导者本身的资历和地位达到一定程度之后, 依然会出现缺乏制衡机制的压迫。

第三, 反馈通道的缺乏。学校并没有能够建立足够的反馈通道。教师们在不敢表达自己看法的时候, 学校并没有建立更好的方式, 让教师能够表达自己的看法, 这不得不说是是一个非常严重的问题。工会失效, 加之老教师对新教师的标准的“受压迫者式”的教育, 使得学校领导层无法得知教师们的真正想法和制度推行的真正情况, 依然沉醉在表面完美的自己制定的指导体系下。

这里我们还需要提到个案中年长及有经验教师之论述, 其中存在一个明显的悖论。既然之前没有人带领和指导, 那为什么能成为经验教师? 他们没有能够看到教师自主学习和成长的作用, 而是将人的进步归因于外在的因素, 同时又忽略了人的情感, 把年轻教师当成机器。他们正是弗莱雷在《受压迫者教育学》中提到的, 受压迫者的二重性, 他们并没有意识到真正的压迫, “他们同时既是自身又是内化了压迫者意识的压迫者” [5]。他们的这种思想, 正好助长了专家式压迫者的压迫。

三、专家式压迫者的影响

专家式压迫者在本个案中的影响不可谓不大, 甚至对学校和个人都较为深远。从本个案来看, 专家

式压迫者的影响主要体现在对个人、对学校和对教育三个方面。

首先,从对个人方面来说,专家式压迫者直接导致新教师对教育教学信心的丧失。从个案中我们可以发现,该校的教师,特别是受到针对的新教师,出现了明显的丧失信心的情况。从无力改变而深感压力巨大到默默忍受痛苦不堪,再到逃避甚至是放弃,更进一步辞去教师工作的状况,可以清楚地看到专家式压迫者给新教师带来的影响。新教师是一个特殊的群体,他们通常对工作充满热情,但缺少工作方法和经验,欧建花(2014)在其硕士论文《新教师恐惧研究》中指出“新教师的恐惧来自职业、体制、社交和专业四个方面,然而我们可以看到,专家式压迫者从体制、社交和专业这三个方面,都给予了新教师无比巨大的压力,这种压力是他们不应该在这个阶段承受的,这会严重扭曲新教师的教育观和教育信心,让他们对自己的职业生涯产生怀疑,甚至是恐惧。新教师们需要耐心的指导,细心的关照和精心的呵护,而不是武断的指责,强制的扭曲和恶劣的放弃,因此,和研究者一样,欧建花也持有“教育改革不仅需要关注学生健康成长,也需要关注教育主体之一教师的健康发展”[8]的观点。

其次,从学校的角度来看,专家式压迫者导致学校政策计划推进效率的减弱。由于专家式压迫者的压迫行为对教师教学信心的打击,以及其官僚的作风,导致学校的政策和计划之执行,仅停留在了表层面上。所以,在本个案中,撇开其“有效教学”的计划本身在理念上的问题,仅是在推进方面却因为专家式压迫者的工作方式而大打折扣。本应该积极实行的“推门听课”制度,却因为教师对其压迫和官僚式的推进发生了变异,教师们选用了一种非暴力不合作的方式,避免自身受到过多的压迫和伤害。

第三,专家式压迫者的官僚思想与行为,导致学校改革与发展的动力丢失,张彦平(2010)校长在谈到自己治校理念时提及一个重要的方便,那就是让教师的创造成为学校发展的动力[9]。改革和发展需要教师们的共同参与,特别是新教师,因为他们接受了最新的教育思想和理念。然而专家式压迫者通过其专业上和权力上的威压,导致在学校里“唯我独尊”的情况出现,教师们连喘息的机会都相当有限,更不用说是提出意见,促进改变。稍有不慎,就会像本个案中的某位新教师一样,被以交换之名,踢出学校,于是都“噤若寒蝉”。“新教师离职可能会使一些非常有天赋从事教师工作的新教师离开这个对他们来说极有发展潜力的职业,这对教育人才的积累来说是极大的损失”[10],在本案中,由于建校时间短,离职人数并不多,也仅有几位,但对于如此短建校时间的学校来说,已经是一个相当可观的比例了。在人才累积的损失的同时,学校改革发展动力的丢失,也借由专家式压迫者通过压迫和禁锢的形式,在教师的心理层面实现。

第四,从对教育环境的影响来看,专家式压迫者导致了教育理念革新的停滞。仅从一个专家式压迫者对于一个学校的影响来看,对于教育理念革新的阻碍是非常严重的。这种阻碍,从独裁教育理念和教育方法开始,将单一化教育教学思想,通过行政权力和专家权威两个途径,传播至本校的所有教师,并通过绝对的行政权力剔除拥有革新理念的其他教师,以达到巩固专业和行政地位,板结教育理念革新,贯彻其自身的落后观念的目的。因此,教师型研究者王燕指出,校长“要淡化个人的身份和职位,提出领先一步的办学目标,整合有利于学校发展的各种资源和因素,激活师生的责任感和创造力,鼓励大家创造性地思考和工作。要扮演好领导者的角色,就要不断学习,始终走在教育改革的前列”[11]。但是研究者认为,仅仅是校长本人不断学习,改革创新,也无法彻底改变专家式压迫者造成的影响。由于研究者并没有广泛调查专家式压迫者出现的普遍性,所以研究者仅针对个案中的专家式压迫者,来试着提出改善这种情况的方法,希望能给予有相同状况的研究者和实践者们一点启发和借鉴。

6. 改善之道

我们试图从三个角度来进行对本个案中专家式压迫者的改善,分别是压迫者,被压迫者和学校。从压迫者的角度来看,研究者认为,唤醒他们被权威蒙蔽的意识,适时放下手中的权力,对于改善这种权

力官僚为核心的专家式压迫者之状态非常重要；从被压迫者的角度来说，建立我自评价体系，对于对抗专家式压迫者的压迫来说是一条可以参考的道路；而从学校的角度来看，去功利化和建立人性化关怀的制度，开展平等尊重为前提的对话，两者相辅相成，可以防止削弱专家式压迫者的出现以及其带来的负面效应。

1) 放权

从压迫者的角度来说，权力是其压迫的重要因素和手段，因此，削弱其手中的权力，是改善专家式压迫者影响的重要方法。首先，作为专家式压迫者本人，应当有放权的意识。邓小平说：“我们这些老人关键是不管事，绝对不要正式再搞个头衔，也不必再去分管什么具体工作了。应该让新人放手干，看着现在的同志成熟起来” [12]。这段话被作者引用来探讨调研员的指责，正好是个案中专家式压迫者的身份。他指出不管事不是吃白饭不做事，而是“心胸要宽阔”，放下手中的权力。二十年甚至更久以前，大陆的最高领导者就已经意识到，权力的拥有者在年长之后，会有拥权自重的情况出现，因此邓小平同志才会要求他们适时放下手中的权力，以减轻新人在工作时的负担，这样新人才能更好地成长起来。同时，作为学校，也应当注意，要建立一定的制度，来减少“专家”手中的绝对权力，避免专业权威和行政权力的过度结合。同时，针对一些有可能发生的特殊情况，如个人品性等偏差，必须建立有效通畅反馈通道，能与专家式压迫者手中的权威进行制衡。

2) 自我评价

从受压迫者的角度来看，尤其是新教师，除了放正心态之外，还需要发展自我评价，只有这样，才有可能跳脱别人的压迫和控制。从存在主义教育学的观点来看，存在主义认同自由的政策意味着“学生不但有认定这些标准的自由，而且对于他们所选择的而言，也有同等的自由来设定他们自己的选择” [13]。由于专家式压迫者在专业上的权威，教师，特别是新教师和年轻教师，就如同学生一样。因此，作为受压迫者，有自由认定自己教学和教育理念的标准，并且为他们自己的选择负责，从而建立自我评价的系统，减少专家式压迫者带来的无谓的攻击。自我评价能够给教师带来许多好处，其中就包括“在教学方法、课堂组织以及教学内容等方面得到了飞跃的发展” [14]。所以，建立自我评价，通过理性的反省和判断，以此来对抗压迫者带来的负面影响，是受压迫者可以发展的策略。

3) 人性化关怀

“这些先在观念认为年轻人是东西(things)，被以某种方式操弄，以便能符合他们应该(should)成为怎样的” [13]。这是典型的专家式压迫者对待教师的方式，因此，更多的人性化关怀就成为了必要。吴庆生指出，“有些学校过分倚重制度的作用，而忽视了教师群体的职业特点和为师尊严”，因此他强调“学校实施‘凝聚力工程’，就是要了解人，关心人，凝聚人和容纳人” [15]，他相信，学校于教师之间的关系本质上是一种情感契约、精神契约。由此观之，学校应当建立人性化关怀的风气，切忌将教师当成工具和物品来使用。就如同 Kunz 和 Hoy 发现的那样，关怀因素才是决定教师接受区域大小的主要变数。交流会上的温馨安排，交流时的语气，以及推行丁一顾教授提倡的“教练式领导”等，都可以很好地提升学校人性化的关怀程度，这样才能够巩固人心。但是，人性化关怀有个前提，就是去功利化。一旦学校在设定和追求自己学校的教育教学目标时功利化，特别是大陆教育的结症——“这主要表现在对学生的评价以成绩为标准” [16]；对老师的评价以学生的成绩为标准；对学校的评价以升学率为标准，就会让真正人性化的关怀剧烈流失，甚至被完全无视。

4) 平等尊重的对话

弗莱雷的对话原则，同样适用于改善专家式压迫者的模式。弗莱雷认为：“人道主义的革命教育工作者不能坐等这一可能性(人性化意识的觉醒)的实现，从一开始，教师必须与学生一起努力，进行批判性的思考，追求双方的人性化” [5]。弗莱雷在解决压迫者与被压迫者关系时，非常强调对话交流，“只有

通过交流，人的生活才具有意义。...教师不能替代学生思考，也不能把自己的思考强加给学生”[5]，就如同前文提到的那样，弗莱雷的视角在于教师与学生，研究者认为，这种视角同样适用于专家式压迫者与教师之间。只有通过对话交流，才能够真正促进教师的发展。

然而，对话的前提，是平等尊重的精神与意识。Habermas 认为，科技与行政官僚形态，应注重无宰制的沟通，才能获得“真实”。...Habermas 提醒世人在各种教育情境中，必须站在平等立场来进行协调与沟通... 对于教育行政中，人性化关怀的觉醒，却是相当重要的[1]。从秦梦群教授的论述中，可以清楚地看到，无宰制，也就是平等尊重之于对话之重要。

对于学校来说，这种平等尊重对话的开展，需要行政领导对于教师反馈的正确认识，“教师对学校事务倾注关心和评论，对学校不足宣泄一下自己的感受，这些言论的主流都是善意的。如果对此进行打压，搞‘彩色恐怖’，导致集体失语、人际关系冷漠，那才是可怕的”[15]。

7. 总结

专家式压迫者在本文中，仅仅是一个个案，这种情况的出现有特殊的原因，无论是新学校的特质，还是专家式压迫者本人之品性，以及学校推行政策之急切与功利，都促成了个案中的专家式压迫者。但是，鉴于专家式压迫者存在的事实，本个案中，专家式压迫者所体现出来的专业与权力的过度结合，以及对学校和教师的负面影响，都是值得重视和研究的。

但是由于个案研究的特色与局限，以及大陆相关研究的缺乏，研究者认为个案中的专家压迫者，在其含义和特征的推广性上需要更多的探讨、验证与研究，因此，本文之研究目的，并不是为了提出放之四海而皆准的理论和概念，而是为了希望借此个案与专家式压迫者概念的提出，能够为以后的教育行政研究者提供经验和启发。因此，所提出的专家式压迫者的定义与特征，主要适用于本个案的研究分析，为今后的研究提供基石。

参考文献 (References)

- [1] 秦梦群, 黄贞裕. 教育行政研究方法论[M]. 台北: 五南图书出版公司, 2014: 147-193.
- [2] 刘小勇. 对“教而忧则仕”现象的解读[J]. 教书育人, 2014(18): 49.
- [3] 曹件好. “教而优则仕”之忧[J]. 江西教育, 1997(5): 12.
- [4] 王颖, 王毓珣. 关于教而优则仕的理性思索[J]. 天津教科院学报, 2009(5): 53-55.
- [5] Freire, P. 被压迫者教育学[M]. 顾建新, 等, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2000: 15-40.
- [6] 张儒辉. 独立人格丧失: 教师哲学智慧之艰难[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2008, 7(5): 8-10.
- [7] 庄德水. 权力结构、利益机制和公私观念——传统官僚制行政的制度行为分析[J]. 中共天津市委党校学报, 2010, 12(3): 70-74.
- [8] 欧建花. 新教师恐惧研究[D]: [硕士学位论文]. 桂林: 广西师范大学, 2014.
- [9] 张彦平. 让教师的创造成为学校发展的动力[J]. 湖北教育, 2010(9): 25-26.
- [10] 姚红玉. 我的教师生活[D]: [硕士学位论文]. 桂林: 广西师范大学, 2003.
- [11] 张燕. 校长专业化与行政管理[J]. 四川教育, 2005(5): 15-16.
- [12] 刘宗林. 调研员责在调研[J]. 四川党的建设城市版, 1994(5): 22.
- [13] Morris, V.C. 存在主义与教育[M]. 黄昌诚, 译. 台北: 五南图书出版公司, 1995: 156-220.
- [14] 黄萌. 自我评价对外语教师专业发展的影响[J]. 辽宁教育, 2002(21): 48-51.
- [15] 吴庆生. 新建学校突出问题的解决对策[J]. 教学与管理, 2009(4): 15.
- [16] 刘敬. 当代基础教育功利化问题反思[J]. 时代教育, 2015(15): 111-112.

期刊投稿者将享受如下服务：

1. 投稿前咨询服务 (QQ、微信、邮箱皆可)
2. 为您匹配最合适的期刊
3. 24 小时以内解答您的所有疑问
4. 友好的在线投稿界面
5. 专业的同行评审
6. 知网检索
7. 全网络覆盖式推广您的研究

投稿请点击：<http://www.hanspub.org/Submission.aspx>

期刊邮箱：ae@hanspub.org