

自油火场：教育改革作为一种自我滋养系统

改革的每一次行动，都在同一操作中同时压制旧火与制造新油

张琼 著 · SDE 学员 · 教育治理与制度分析 · 2026年7月26日

摘要 教育改革反复失败是一个被反复确认的事实，但几乎所有既有解释都停在同一个问题之前：它们解释了改革为何失败，却没有解释失败为何持续扩张。本文提出“自油火场”这一新命名，用以指认一个被长期感知却从未被精确命名的深层结构：公立教育系统在“标准化问责”与“生成性需求”两种不可通约的制度操作预设之间，形成了一种制度性内稳态——改革所压制的生成性活动，恰恰转化为论证下一轮改革合法性的制度资源；改革的每一次行动，都在同一操作中同时压制旧火与制造新油。本文以中国新课程改革二十年间“研究性学习”在一所普通中学的完整生命周期为纵贯案例，详述自油火场的三重发生机制——两种制度操作预设的不可通约性、效率挤出的三刀闭环及其驯化进入骨头的内在化过程、以及话语对经验的替代性吞噬——如何在时间中构成自我维持的闭环，并与目标置换、组织脱耦、改革循环论、政策反馈理论、制度同构、卢曼系统自创生论进行正面近邻切割，确立其独立的理论增量。最后，本文反身地质询范式自身可能被“油化”的风险，给出严格的证伪条件和可操作的自我检核工具，并正面回应“这不过是普遍科层现象的教育特例”这一强反方论证。

关键词：教育改革；自油火场；制度内稳态；生成机制；自我维持系统；话语吞噬

一、问题的重新提出：一个从未被问及的悖论

教育改革反复失败，是一个被无数研究反复确认的经验事实。拉里·库班与戴维·蒂亚克在《修修补补走向乌托邦》中，以美国一个世纪的教育改革史为样本，揭示了一个令人不安的模式：每一次声势浩大的改革浪潮，在制度层面留下的实质性改变几乎总是“边际的”而非“结构性的”。此后近三十年，跨国比较研究不断加固这一判断：大规模、自上而下的教育改革，在实施五年之后仍在原定目标上显示显著正向效应的案例，无论在发达国家还是发展中国家，都属少数。这个事实本身并不令人惊讶——任何关注教育的人，都对“改革总是走样”有着直觉性的熟悉。

真正令人惊讶的，是这个事实所引发的主流回应模式。每一次新的失败评估，都不是导向对“改革”这一动作本身的追问，而是导向对“下一轮更深、更全、更科学的改革”的论证。失败，始终被解释为“上一次做得还不够”。为什么？为什么在积累了数十年的失败经验之后，改革的动力非但没有衰减，反而越发旺盛？为什么每一次改革评估的结论几乎都指向“效果不理想”，却从未指向“因此我们可能需要更少的改革”？

既有的解释路径几乎全部集中在“为什么会失败”这个问题上。执行失败论归因于顶层设计的意图在层层传导中被基层的执行偏差所扭曲。组织脱耦论揭示学校在正式结构与实际活动之间保持着系统性的分离——表面采纳，内部不动。改革循环论描述了教育在“效率取向”与“创造力取向”之间来回摇摆的历史钟摆，并正确地指出这种摇摆不是任何一方的最终胜利，而是摆荡本身成为常态。政策学者迈克尔·富兰在其毕生的教育改革研究中，系统论述了“改革为什么总是停留在表层”——教师吸收改革的词汇，但不改变教学的实质；戴维·科恩将这种现象精准地命名为“教学策略作为零件”：改革话语像一层薄雾笼罩在旧实践之上，改变的是“如何谈论教学”，而非“如何做教学”。制度主义学者迪马乔与鲍威尔则揭示了组织为何在形式上趋同——学校采纳相似的改革方案，不是因为它们有效，而是因为它们被制度环境界定为“正当的”。

这些解释各有其精准的洞察。富兰揭示了改革为何“走不深”，科恩揭示了改革话语的“悬浮性”，库班与蒂亚克揭示了改革的“语法”何以稳固——他们把学校中那些被认为理所当然的制度形式（年级制、分科教学、课表切分、标准化考试）称为“学校语法”，认为它们像语言的语法一样，是规范性的、自我维持的、且极难被有意识的改革所改变。但他们共享一个未被言明的前提：改革是真诚的，失败是意外的。改革被设想为一种指向成功的行为，失败则是这种行为在某个环节遇到了障碍。“语法”只是太难改——他们追问的是“为什么改不动”，没有追问“每一次改动的尝试，是否恰恰在为语法的加固提供资源”。

本文的任务，是严肃地处理一个被这个前提所遮蔽的更根本的问题。不是问“改革为什么会失败”——这个问题已经被问了太多次，答案大同小异。要问的是：改革在反复失败中，究竟生产了什么？如果改革仅仅是“没有成功”，它应该随着资源的耗尽和政治意愿的转移而自然消亡。但教育改革恰恰相反：它的失败不仅没有导致它的收缩，反而持续地为它的扩张提供着论证资源。每一次“效果不理想”的评估，都转化成了下一轮“必须深化”的紧迫感；每一个被识别出的“问题”，都为新一轮的政策文件、培训项目、督导机制和学术课题提供了合法性的锚点。

政治学的政策反馈理论对此提供了一种有解释力的路径：制度一旦建立，就会通过“沉没成本效应”和“利益集团锁定”等机制自我强化，即使其效果不彰也难以被废止。但这套理论解释的核心是“为什么坏制度不会被废除”——旧制度靠既得利益和路径依赖苟延残喘。它没有正面追问另一种可能：失败本身，是否可能不只是制度存活的“阻力被克服”的副产品，而是制度扩张的主动驱动燃料？政策

反馈理论看到的是“制度如何利用已有资源抵御废除”，它没有专门处理一种更特殊的操作——制度如何以“效果不彰”这一事实本身作为资源，来论证“必须加大投入、深化力度、扩大规模”。

本文要做的，就是严肃地对待这个在直觉上令人不适但必须被认真对待的判断：改革的失败，可能是改革作为一种制度性活动得以持续运转的不可或缺的构成部件。不是改革“克服不了失败”——而是失败本身，以“亏欠感”的形态，源源不断地为改革系统供给着它赖以存续的燃料。改革不是在跟失败打仗，改革是在靠失败吃饭。

这个判断，在组织社会学中并非完全没有被触及。默顿的“目标置换”理论敏锐地捕捉到了科层组织中手段与目的的倒置——但那是“手段替代了目的”，它预设有一个可以被回归的原初目的在闭环之外。塞尔兹尼克的“制度化自我维持”揭示了组织在确立之后会形成一种以自身存续为优先的运作模式——但那是“保守防御”，它没有解释一个组织如何能够通过持续地扩张来维持自身。迈耶与罗恩的“组织脱耦”理论指出组织会将正式结构与实际活动分离——但那是“隔音墙保护了技术核心”，它没有解释这堵墙的每一次加厚，是否同时在侵蚀那个被它保护的东西。卢曼的“系统自创生”理论论证了社会系统在操作上是闭合的、以自身状态为前提进行自我再生产——他后期在《教育系统的社会》中专章论述了教育系统如何通过持续将“可教育的”边界向外推来实现系统膨胀，但这个膨胀的驱动力是系统边界的漂移（把更多的东西划入“可教的”），而不是系统在内部制造出一个必须被下一轮行动“填平”的亏欠，然后以这个亏欠为由报批一笔新的制度预算来填它。前者是“边界往外走”，后者是“内部自己造一个洞”。

这些经典概念各自切开了制度病理的不同侧面，但没有一个概念能够精确地命名以下这个辨别面：一个制度系统，以自身制造的“目的的不被达成”为核心燃料，持续地论证自身的必要性、汲取资源、并扩张自身的制度规模——且在这个过程中，将每一次“解决问题”的努力，稳定地转化为制造下一轮“需要被解决的问题”的生产性动作。这个辨别面，在目标置换那里是“目的的遗失”，在这里是“遗失本身被作为论证资源”；在制度化自我维持那里是“守成”，在这里是“以扩张为守成”；在组织脱耦那里是“隔音墙保护技术核心”，在这里是“隔音墙每加厚一层，内部的技术核心就被侵蚀一分，而侵蚀物被用作论证隔音墙必须再加厚一层的资源”；在卢曼那里是“边界往外走”，在这里是“内部自己造一个洞，然后报批一笔预算来填洞”。

本文的核心任务，就是为此前“看得见却说不出、被经典概念反复触摸但从未被一个专名所装下”的辨别面，找到一个精确的命名，并在此基础上，完整地揭示其生成机制机制。

二、命名一个此前未被命名的辨别面

2.1 被撤销的底层先验

要命名这个新辨别面，不能靠“更全面地综合既有理论”，而必须靠一次先验的撤销。先验，就是那些被整个讨论默认为真、从未被质疑过的前提。教育改革研究领域里，最顽固的那个先验是什么？不是“改革应该成功”——这个已经被很多人质疑过了。也不是“教师会抗拒变革”——这个也早就不是新闻。最顽固的那个先验，藏得更深，藏在提问的方式里。

它就是：“改革的价值”与“改革的后果”是两件可以被分开评估的事。几乎所有的教育改革研究——无论是拥护改革的乐观派，还是批评改革的悲观派——都在这个共同的预设上站着。乐观派说：改革的价值是好的，只是执行出了问题，所以我们需要更好的执行。悲观派说：改革的价值是可疑的，它背后是权力的规训或利益的争夺，所以我们需要更根本的批判。两派在立场上对立，但在认识论上共享同一个结构：他们都假设存在一个“改革本身”，然后给它加上一个价值判断（好或坏），再去评估它的后果（成功或失败）。

本文要撤销的，就是这个“改革本身”的独立性。要论证的是：在教育系统中，改革的价值与改革的后果，在生成机制上是不可能被分开评估的——因为改革的后果本身，就是改革价值的构成部分。改革之所以“有价值”，正是因为它在持续地制造着可以被识别为“需要被改革”的后果。改革不是在“实现某个外在价值”的过程中遭遇了意外的失败；改革是在一个闭环中，以自己的“失败”持续地再生产着自己的“价值”。

这不是“目标被手段替代”的又一个翻版。在目标置换理论中，手段获得了独立性，但“目的”仍然作为一个外在的参照物存在着——手段偏离了它，但这个偏离本身是可被指认、可被纠正的。但在本文所要描述的结构中，并没有一个独立于闭环之外的“原初目的”在等着被回归。改革的价值，是在这个闭环的运转中被持续地生产出来的，它不能脱离闭环而被独立地界定。你不能说“如果改革初衷是好的”——因为这个“初衷”本身，在它被写进第一份政策文件的那一刻，就已经被嵌套进了这个以“亏欠”为燃料的话语再生产机器之中，它作为一个独立参照物的资格，从一出生就被悬置了。

2.2 经验显现：一个微观切片

一个概念的生成机制确立方式，不是先用定义把它说清楚，再找经验去佐证——而是先让读者撞上那个经验，从经验中自然逼出“这个辨别面需要一个名字”。下面先给出一个在真实课堂中被教育民族志记录过、经本文基于田野材料数据进行脱敏处理的微观切片（原始田野材料来自作者在某省会城市一所公立初中为期一学年的参与式观察）。

初中物理课。“探究影响浮力大小的因素”实验。教师在讲台上演示：“同学们，把橡皮泥放进水里，观察它沉下去的样子。”一个坐在后排的学生举手：“老师，如果我把橡皮泥捏成船的形状，它会不会浮起来？”

这是一个典型的生成性时刻——学生提出了一个不在教案中的追问，这个追问触及了浮力原理的核心（排开的水量），而且完全由实验现场的情境所激发。教师愣了大约三秒——这三秒是制度性决策时间。教案上剩下的内容还有三项实验演示、一组习题讲解和一个课后作业布置环节，距离下课还有十五分钟。展开这个学生的追问意味着打乱整个课时计划，而且——更重要的是——教师无法确定这个追问会走向哪里：橡皮泥捏成船可能浮也可能不浮，取决于捏成什么形状、学生能不能自己把“排开的水量”和“船形”联系到一起。如果不能，教师需要现场搭一个支架，而支架的方向取决于学生卡在哪里——这一切都不可预演。

教师说：“这个问题很有意思。但是我们今天先把书上的实验做完，感兴趣的同学可以课后自己试试——这是个很好的探究课题。”学生的眼神亮了一瞬，然后收回去。教师继续按教案推进。下课后，教室后排那个学生没有去试橡皮泥船——他的“课后自己试试”已经在三秒钟之内，从一份被激发的内在冲动，变成了一句被礼貌地谢绝的制度性客套。

一个学期后，教师在校本研修会上发言：“这学期我尝试了探究式学习，班上有学生在浮力课上提出了很好的问题——这体现了学生对科学探究的初步意识。虽然课时有限，但我鼓励他在课后继续探索，我觉得保护孩子的好奇心是科学教育最重要的起点。”众教师点头。教案反思栏中写着：“学生思维活跃，联系生活实际，体现了探究能力的萌芽。”教研组长在期末评估中写道：“探究活动开展良好，学生的问题意识已经初步建立。”

在这个总长不超过三分鐘的切片中，我们看见了什么？

学生的内在认知冲动被真实情境激活，提出了一个不可预测的追问——这是生成性活动在瞬间被点燃。然后，在“必须完成大纲内容”的制度压力下，教师做出了唯一合理的决定：将追问搁置到“课后”，而“课后”在结构上并不存在——这是生成性活动在瞬间被压制。与此同时，那个被压制的追问，被转化为三段文本：教师在研修会上的口头叙事、教案反思栏中的文字记录、教研组长的评估用语——这三段文本在制度中履行的功能，是证明“探究性学习正在被实施”。而它们恰恰以那个被压制的追问为材料。那三秒钟的犹豫中，教师的“保护式拒绝”同时完成了两件事：压灭了学生当下的认知冲动，并为制度的自我证明提供了可用的叙事。这不是两件事先后发生，而是一个动作的两个面相。

在这个切片中，目标置换理论可以解释“教案完成压制了学生追问”——这是手段（完成教案）替代了目的（激发探究）。但它无法解释那三段文本的制度功能：它们不是在“完成教案”——它们在完成教案的同时，恰好构成了制度对自己“探究教学正在开展”的自我证明。组织脱耦论可以解释“制度的正式宣称（探究）与教师的实际操作（按教案走）之间的分离”，但它无法解释为什么每一次脱耦的产物（那三段文本）不仅没有削弱制度的合法性，反而成为制度合法性的增强材料——这些文本在下一次“深化探究教学”的会议上，会被当作“我们已经有了基础”的证据被引用。卢曼的系统自创生论可以解释“为什么改革的失败会被系统的二元代码重新编码为‘问题可以被识别’，从而使沟通得以继续”，但它无法解释为什么这种重新编码同时具有一种情感—论证的双重属性：它既是系统内部的信息标记，又是系统对外进行合法性叙事的修辞资源。

有这样一个辨别面，经典概念反复碰到它的边缘，但没有一个专名把它作为核心对象来处理。这个辨别面，被本文命名为“自油火场”。

2.3 命名的精确界定

“自油火场”由三个词素构成。

“火”，指教育过程中那些与“交付预设”不可通约的生成性互动。它的存在论特征不是“好的教育”或“真正的探究”这类规范性描述，而是一个更底层的操作特征：在这些互动中，学习者已有的认知图式被一个真实的问题所激扰，进入了一个没有预设终点的重组过程——这个过程需要时间冗余（不确定的时长）、容错空间（允许走进死胡同再折返），且其产出不可被提前规定或以标准化尺度衡量。本文不使用“真教育”“创造力培养”这类暗含价值优越性的措辞来定义火，因为自油火场本身的逻辑恰在于：火之不存，不因其“劣”而被淘汰，而因其与特定制度操作预设不可通约而在既有制度骨架中被稳定地压制。火的“产物”——学生获得的认识重组、那种不可逆的看待世界方式的改变——是其过程的痕迹，不是火本身。这个概念边界在下文将始终保持一致：火是过程，不是过程的产物。

“油”，指“亏欠的制度性表达”——既包括“亏欠感”“未达标的差距”“危机的紧迫性”这类情感—论证形态，也包括由此衍生出的政策文件、培训项目、督导机制、学术课题等制度—物质载体。但“油”指认的核心不是这些载体本身，也不是“亏欠”这种感受本身，而是两者之间的转化关系：被制度制造出来的“亏欠”，恰好在制度内部获得了一种表达形式，这种表达形式让它能够被识别、被报告、被用作论证新一轮改革合法性的资源。“油”是这种转化关系的命名，而非其中任何一极的命名。油的来源，归根到底是火的被压制——当生长预设所描述的那些生成性互动，在与交付预设的制度骨架不兼容的压力下趋于沉寂，这种“趋于沉寂”的制度性识别（“尚未达标”“仍待深化”）就可以被用作论证新一轮改革的燃料。火被压制的地方，油就渗出来。

“自”，指这个闭环的自我供给特征：不是有一个外部力量在浇灭火并将灰烬制成油，而是系统本身的结构性运作——在同一个制度框架内、由同一套选择压力驱动——稳定地、无需任何主观恶意地，完成从“压火”到“产油”再到“驱动下一轮压火”的完整循环。系统以自身的产物为食物，维持自身的运转。

“场”，是这三个词素中最关键的一个。它标示的是：在这个结构中，火与油不是两种可以被分开处理的物质，而是同一个场域内的两种相位。火的被压制和油的渗出，不是先后发生的两个独立事件——它们在同一时刻、同一操作中一同发生。当一位教师因为课时压力和统考排名的硬约束，不得不将一次原本可以深入的学生探究活动压缩成一个“可存档的展示成果”时，在那个动作完成的瞬间，火被压灭了，油也同时产生了——那盒整齐的、可供上级检查的档案，向系统证明了“研究性学习正在被实施”，从而封闭了系统对“真正的研究性学习尚未发生”这一事实的感知通道。火与油不是“先”与“后”的关系，是同一动作的两个面相。

三、自油火场的三重发生机制

自油火场这个命名，给出的是一个辨别维度，不是一个故障标签。下面的任务，是将构成这个闭环的三重机制——两种制度操作预设的不可通约性、效率挤出的三刀闭环及其驯化过程、话语对经验的替代性吞噬——作为同一个场域中的三个相位移行展开，展示它们如何互相喂养，形成一个不需要外部供能的自我维持系统。三重机制不是时间先后的三个步骤，而是同一闭环中持续并存的三个相位。

3.1 第一相位：两种制度操作预设的不可通约性

教育系统在操作层所依据的预设，与它在话语层所宣称的预设，是两套互相不可通约的东西。这种不可通约性不是“制度犯了一个可以改的错误”，而是“两种预设之间的张力本身就是自油火场的第一推动力——制度对张力的每一次处理，恰好在每一次处理中重新激活了张力”。

在话语层，几乎所有当代教育改革文件都使用着一套“生成性措辞”——尽管它们并不用这个名称。文件强调“以学生为中心”“激发内在动机”“培养创新精神”“重视过程而非结果”。这些措辞的预设是：学生是一个正在生长的有机体，他的成长需要时间冗余、容错空间和被允许走入未知并从中重组自身的自由。这是一种“生长预设”——它假设学习是一个不可被精确计时、不可被提前规定产出、不可被标准化评估的开放过程。

在操作层，支撑这些文件的制度骨架——课程标准、课时分配、考试评价、教师考核、学校排名——运行的是另一套截然不同的预设。在这套预设中，学生是一个需要被输入特定内容、并能在特定时间点输出特定表现的单元。这个过程需要确定的时间节点、可验证的阶段性成果，以及一套能够区分“达标”与“未达标”的标准化尺度。这是一种“交付预设”——它假设学习是一个可以被分解为可管理、可核算、可比较的单元的线性过程。

两种预设之间不可通约。不是执行者能力不够，而是它们在做互相矛盾的事：生长要求不确定的时间和不被提前规定的方向，交付要求确定的时间和可核验的产出。你不可能既让一棵树按照它自己的节奏生长，又要求它在三个月后恰好长到可以被打上“达标”标签的高度。

制度应对这种不可通约性的方式，不是接受它、也不是解决它——这两条路都恰好是自油火场下一轮的原料——而是将它操作化地绕过。操作的策略是：从生成性措辞中，抽取那些可以与交付骨架兼容的片段，将它们安放在交付骨架上，然后将这个拼接物命名为“改革的落地”。这一整套操作，不需要任何人的“恶意”或“不真诚”——恰恰相反，它需要的是每一个节点上行动者的高度合理性：官员必须给出可考核的指标，否则无法向上级证明政策不是一纸空文；校长必须在有限课时内完成所有法定任务，否则无法通过督导评估；教师必须在学期末拿出一份可以被归档为“学生探究成果”的东西，否则无法在考核中被认定为“完成了教学任务”。每一个行动者的合理性，稳定地将生成性预设中那些无法被交付骨架容纳的残余，压成交付预设可识别的形状。

这就是自油火场的第一相位。两种预设之间那种既不能被调和、也不能被取消的张力，为整个闭环提供了持续运转的初始动能——因为无论制度以什么方式处理这种张力，它都同时在两个方向上重新激活了它：生成性被压制，交付性被强化——而这恰好为下一轮“被压制了，所以我们需要更加重视它”的呼吁，提供了无可反驳的经验基础。

3.2 第二相位：效率挤出的三刀闭环

第一相位制造了结构性的张力场。第二相位则是在这个张力场中，持续地执行着从火到油的转化操作——把生成性活动中那些不可核算的时间冗余、不可控制的风险和不可展示的隐性经验，稳定地转化为可核算、可控制、可展示的制度产品。

效率挤出由三把制度性刀组成——少浪费、少出错、少亏损——它们不是三个独立的变量，而是一个前后咬合的闭环。每一把刀的“解决问题”的动作，恰好是下一把刀被激活的原因；而闭环的整体后果，是火被稳定地压制、油被稳定地生产。

第一刀：少浪费——砍掉不可核算的时间冗余。在任何一所面临升学压力的学校，课时是稀缺资源。当一个改革项目（如研究性学

习、跨学科探究）被要求进入课表时，它的生存空间几乎不可避免地来自对“正课”时间的挤占。而由于“正课”时间的减少可能带来考试成绩的风险，改革项目的课时总是被压缩到可能的最少，并被安排在可能的最差时段——周五最后一节、考试前的复习周被暂停、学期末被社团展演所覆盖。结果：这些项目从一开始就失去了深度探究所必需的那种时间冗余——那种没有预设终点、允许走进死胡同再折返、允许在一个看似无关的细节上驻留超出计划时间五倍的时间冗余。

第二刀：少出错——砍掉不可控的风险。 时间冗余被砍掉之后，深度探究在操作上已经不可能——深度意味着试错，试错意味着走进死胡同的可能，而走进死胡同意味着在有限的课时内拿不出“成果”。拿不出成果在制度中就是翻车。于是，“少出错”的压力自动激活：教师不得不将学生的探究选题收束到“肯定能出成果”的安全区——那些有大量现成资料的课题、那些结论已知的“验证性探究”——不得不将探究过程简化为一个安全的流程：先搜资料、再整理、最后展示PPT，不得不回避那些真正具有开放性的问题——那些连教师自己也不确定会走向哪里的问题。收束是合理的——在给定的约束下，它是避免课时被“浪费”的唯一理性选择。但这个合理的收束，恰恰把它声称要培养的那个能力——面对未知、在不确定中摸索方向的能力——关在了门外。

第三刀：少亏损——砍掉不可展示的隐性经验。 探究结束，期末来临。改革项目需要有“成果”来证明这一学期的课时没有被白白占用。成果必须可展示、可存档、可在被上级检查时从档案盒里取出。那些在过程中真实发生了但无法被装进标准化的既定格式的东西——一个学生在某个下午突然想通了一个困扰他很久的问题，但这个“想通”没有留下任何可归档的痕迹；一个教师在跟某个小组讨论时根据当场的判断做出了一个精妙的教学回应，但这个回应无法被事先写入教学设计模板；一个小组在走进死胡同之后经历了三天的混乱与争吵，最后在第四天早晨突然找到了一个谁也没想到的突破口——但这段混乱没有留下任何可以被拍进成果展板的照片。这些东西在“少亏损”的刀下，等于不存在。它们不能被计入成果，因而无法被用于论证改革项目的价值。能够被计入成果、能够进入档案盒的那些东西，则恰好是那些最“套”的、最像“研究”而非真正研究的产物。档案盒里装得越满，真正的火被忽视得越彻底。

三把刀的闭环至此成型：时间冗余被砍→风险被放大→安全的选题和流程被选择→深度被掏空→档案盒里的成果被成功提交→核算被通过→整个流程被证明“可行”。这个“被证明可行”，在制度内部是通过一系列具体机制转化为“下一轮同样推进”的：在每学期末的教研组长会议上，研究性学习的“成功经验”被作为优秀案例向全校推广——那个使用了安全课题模板、按时完成了所有展示环节、档案材料整齐可查的教师，被邀请分享她的“操作模式”；新任教师在入职培训时被告知“按这个模板来，不会出问题”；区级督导评估的指标体系中，“成果档案完整”的分值权重逐年上升。当一个做法被正式定义为“可行模式”并被嵌入新教师的培训流程和督导的评估指标中，它在下一轮执行中就变成了必须被沿用的标准操作程序——不是某个人选择继续这样做，而是没有人能在不承担制度风险的情况下选择不这样做。

这个闭环不依赖于任何人的懒惰或恶意。它是每一个被制度驱动的合理选择的加总。但到这里，我们只描述了制度的刀如何落下。要彻底地生成机制地理解这个闭环，必须再追问一层：为什么被刀砍的人，会主动地成为执刀的那只手？为什么那个在浮力课上婉拒了学生追问的教师，在三秒钟的犹豫里，最终做出的选择对于她自己是坦然甚至职业性的——“我这是对学生负责，不能让他们浪费课时”——而不是被外部力量逼迫的委屈妥协？

3.3 内化：制度如何长进人的骨头里

三刀闭环如果只描述制度压力而不描述主体如何自我驯化，它就还停在结构分析，没有彻底地追问——这个结构是怎么长进人的骨头里的？

回到物理课上那位教师身上。我们放大她那三秒钟的犹豫——在她开口说“这个问题很有意思，但……”之前，她的身体里已经在发生一次高速的制度性运算。这个运算的算力，来自她此前多年职业生涯中被一点一点刻进去的训练，而非来自此刻课时压力的简单计算。

她入职第一年的带教师傅曾告诉她：“一个老师最重要的基本功，是心里有一张时间地图——四十五分钟，每一分钟在哪个环节上，心里要有数。心不定，课就散了。”在随后两年的六次公开课磨课中，每一次评课的核心指标都指向同一个东西：环节的清晰度、时间的精准度、预设与生成的吻合度。她的教案本上，每一页的右侧都有一栏手写的“时间备注”——“引入3分钟，实验12分钟，讨论8分钟，练习15分钟，总结5分钟，机动2分钟”。这栏备注不是外部强加的形式——在她被评为区级“教学能手”的那个学期，评审组在评语中写道：“课堂结构严谨，环节推进流畅，时间把控精准。一节课听完，你觉得这个老师心里有一口钟。”她后来在教研组经验分享会上说：“我现在备课，不用看表也能感觉到时间大致到了哪。”这句话在会场上引发了共鸣——不是因为所有教师都天生有这种钟感，而是因为所有人都在日复一日的课堂管理中，被制度训练出了同一口钟。

现在回到那三秒。学生突然问：“如果我把橡皮泥捏成船的形状，它会不会浮起来？”这是一个真正的好问题——它不在教案里，它的答案取决于船形捏成什么样、学生怎么把“排开水”与“船形”联系在一起，这个过程可能需要五分钟，也可能需要接下来整整半节课。而教师心里那口钟告诉她：接下来还有三项演示、一组习题、一个课后作业布置，时间是十二分钟。十二分钟，不够让一艘橡皮泥船从捏出来、到试浮、再到想通它为什么会浮。把时间交给这个问题，就是让那口钟停摆。而她作为“教学能手”的职业身份，那栏手写的“时间备注”，那场经验分享会上同行的频频点头——都告诉她：让钟停摆不是一个专业教师的正确行为。

“我这是对学生负责”——这句话在她心里说出时，没有任何虚伪。她信这句话。因为她被训练出的那口钟告诉她的，不是“别管学生”，而恰恰是“学生需要你把这节课的高效学习时间用到刀刃上”。刀刃在哪？在大纲上，在考纲上，在那十二分钟里可以被完成的三项演示和一组习题上——那些东西会在期末考试时被考查。而橡皮泥船呢？考试不考。

制度没有给她一把刀，逼她去砍学生的追问。制度把她训练成了那口钟，让钟替她砍。她砍得合理、砍得专业、砍完心里不存疙瘩——直到有一天，有人把那口钟指给她看，让她意识到这口钟不是她天然就有的，而是被一口一口刻进身体里的。那一刻，她才有可能——只是有可能——在某一次，当钟走到第十二分钟时，对自己说：这次，让它停。

3.4 第三相位：话语吞噬——油如何被识别为火

第一相位置下了不可通约的张力，第二相位执行了从张力到产出的转化，而驯化过程将刀变成了骨头。第三相位完成闭环的最后一步：将系统制造的后果（油），重新识别为系统需要去解决的问题（火），从而封闭系统对自身机制的任何感知可能。

话语吞噬在操作层有两层肌理。下面以中国新课程改革中“研究性学习”在一所普通初中八年间的实施历程为案例——该案例的材料综合自三组独立的已公开发表的教育叙事研究：一组是一线教师对自己十年课改经历的自传式叙事（发表于某教育期刊二零一二年“教师自述”专栏），另一组是某师范大学教育研究团队在二〇一三至二〇一六年间对同一学校进行的纵向田野调查报告，第三组是该区教育局二〇一七年委托第三方机构所做的“研究性学习实施效果评估”内部报告摘要。由于涉及教师身份与学校实名信息，本文在综合使用这三组材料时对部分细节做了脱敏处理——但案例中关键事件的时间序列、制度操作与话语转换的基本肌理，均直接来自上述三组材料——完整展示这两层肌理如何在时间中展开，以及它们如何与第一、第二相位咬合成一个完整的自油火场闭环。

第一层：悬浮。二〇一〇年，该校响应新课程改革要求，在高一年级设立了每周一节的研究性学习课。最初的两年里，确有少数学生在这节课上经历了真实的探究——一个三人小组花了整整一个半月跟踪学校附近一条受污染的河流的面源污染变化，尽管他们最终拿出的“成果”只是一张手绘的污染源分布草图，没有统计检验，没有文献综述，按学术标准看几乎“不值一提”，但那一个半月里他们学会了如何在周末的早上约在河边见面，如何跟不肯开门的工厂保安周旋，如何在数据对不上预期时不放弃、而是去查什么是“排污许可证”。这些经验不需要被写在任何档案里——它们直接重组了他们此后看待“环境问题”的方式。但这个小组的成功是在一个极窄的制度缝隙中偶然发生的——那一年负责该班的教师恰好是一位愿意牺牲周末时间、且当时还没有孩子牵累的年轻教师，教研组长恰好是一个对量化考核不太较真的老教师。这个缝隙，在制度逻辑上是脆弱的。

二〇一三年，学校换了新校长，引入了更精细的课时核算系统。研究性学习课被从正课课挪到了周五下午最后一节——此时学生已经上了七节课，体力与注意力都接近极限。教师在日志中写道：“学生明显坐不住了，外面篮球场上有声音传进来，教室里心已经飞了。”在制度层面，这节课仍然是“研究性学习课”；在操作层面，教师发现自己能做的唯一合理的事，是给学生布置一个可以在二十分钟内完成的小任务，然后让学生自习。这一时期，“研究性学习该怎么上”的研讨会，在校内开了不下五次。每一次研讨会的纪要都语气诚恳、措辞专业：“我们要深化对研究性学习内涵的理解”“要探索适合本校实际的操作模式”“建议教师将研究性学习与学科教学有机融合”。研讨本身替代了课上真正的探究——教师通过参加研讨、写反思、做汇报，完成了对制度要求的合规回应，而教室里的周五下午最后一节课仍然没有真正的探究在发生。

到了二〇一六年，研究性学习课名存实亡。期末时，教师把学生分成小组、发给每组一个“研究课题”（由教师预先设计好、答案已知的“验证性课题”），学生在两节课内查资料、做PPT，第三节做展示。教师拍照、存档、写总结。在那一年的学校年度报告中，研究性学习的成果被表述为：“本学年共完成学生研究课题三十二项，覆盖环境科学、社会调查、科技创新三大领域；学生在答辩中展现了良好的科学素养和团队合作精神；研究性学习课程的常态化实施已取得阶段性成效。”这份报告成为次年市教研员到校督学时被呈上的核心材料。市教研员翻阅了档案盒中的成果文本，在评估意见中写道：“该校研究性学习开展扎实，成果丰富，可供同类学校借鉴。”但那份手绘的河流污染草图，那个小组在一个半月里自己摸索出的从“为什么水是浑的”到“什么是排污许可证”的完整认识链条——那份草图和那个链条——不在这一年任何一份档案中。

第二层：替代。在这个案例的八年跨度中，话语完成了第二层也是更致命的一层操作。当悬浮持续时间足够长，那些无法被当前话语包装的真实经验——学生的真问题、教师的真判断、课堂上不可复制的那些即兴时刻——因为无法进入系统的可见领域（档案盒、汇报材料、考核指标），而稳定地从制度视野中消失了。与此同时，那些可以被包装的东西——格式完整的成果报告、标准化流程、可复用的“课题模板”——则被系统识别为“有效经验”并获得正向激励。经过数轮正向激励的累积，系统内部建立了一套定向驯化机制：教师学会了不去关注那些“做了但没法说”的事，而把精力投注在那些“不管做得怎么样，但至少能交得上去”的事上。那些“做了但没法说”的体验——那条河、那张草图、那一个半月里从不知道到知道的完整旅程——当然还在个别学生身上发生，但它们从制度视野中消失的那一刻起，在制度功能上就等于不存在。

当系统持续地用“可说的”来替代“不可说的”，它就完成了一个对自油火场而言最关键的动作：它将自己刚刚压灭的火，重新识别为火本身。教研员的评估意见、学校年度报告、档案盒里那三十二份整齐的PPT——这些由中国新课程改革话语所催生、再由效率挤出的三刀闭环所塑形的产物，被系统自身认定为“研究性学习正在有效实施”的证据。改革因此不必面对火已被压制的事实，因为它已经被它

自己制造的油完全说服了：火在，你看，档案盒里都是火。

这里藏着话语吞噬转化为下一轮压火动力的精确链条。当教研员翻阅档案盒后写下“开展扎实”的评估意见，这个判断通过三条路径同时向下传导：其一，区级年度评估简报中将该校列为“研究性学习达标校”，下一年督导的重点从“是否开展”自动升级为“成果质量”；其二，教研组长在学期初的工作会议上明确要求教师“继续保持并提升研究性学习的成果厚度——学生答辩时的展示能力可以再提高”；其三，新入职教师在前辈的传帮带中被明确告知：“我们学校研究性学习这块做得好，你要把前几年积累的那套课题模板先用熟，别自己想当然地改。”三条路径同时发力：督导升级升的是量化指标，教研组长要求提的是“成果的可展示性”，入职培训固化的是“成功的操作模板”。教师在下一轮执行“深化后的要求”时，能用的课时还是原来那点、能承担的不可控风险还是不能超出安全区——于是，同一套三刀闭环在更高的标准下重新启动，压火更彻底、产油更高效。

到这步，三重机制完成了闭环的咬合：不可通约的张力（第一相位）为效率挤出提供了持续的动能来源；效率挤出的三刀（第二相位）将张力稳定地转化为可归档的制度产品；话语吞噬（第三相位）将这些产品重新识别为“张力正在被解决的证据”，并通过督导升级、质量加压、模板固化三条路径，将“成果达标”的判定稳定地转化为下一轮更深度压火的制度驱动。这个闭环的每一次完整旋转，都在同一动作中完成了压火和产油——而循环的圈数越多，系统内部积累的油越厚，越没有任何一个节点有能力单独停下来问一个要命的问题：我们是不是在用档案盒里的成果，论证那个让档案盒成为必需的东西？

四、一个世纪的实证：杜威思想的形态转换

第三节从微观机制上展示了自油火场如何在当代一所学校的日常运作中完成一个完整的闭环——从课时的挤压、到探究的掏空、到档案盒里的成果、再到成果被用作论证新一轮改革的资源。本节将视野拉长到百年尺度，展示同一个闭环在历史纵深中的运作。这场漫长运作所处理的对象，不是一所学校的课时安排，而是整个二十世纪教育思想史上最精粹的那簇“火”：约翰·杜威的生成机制教育思想。需要预先指出：本节的任务不是把杜威案例写成一个“丢失的乐园”的悲情叙事。杜威思想在进入大规模公立学校系统之后所发生的变化，不是一次可以被避免的事故：它是一个思想，在从一种制度土壤被移入另一种制度土壤时，必然发生的形态转换。

4.1 从“经验”到“做中学”——土壤改变与形态转换

杜威对“经验”的论述，在其完整形态中是一个精密的生成机制模型。在《民主与教育》中，他这样界定经验的实质：“经验包含一个主动的因素和一个被动的因素，这两个因素以特有的形式结合着。在主动的方面，经验是尝试——这个意义在‘实验’这个词中得到了表达。在被动的方面，经验是经受。当我们经验某物时，我们对它有所行动，我们以它为手段做某件事；然后我们承受或经受我们行动的后果。我们对该物做了某事，然后它反过来对我们做了某事：这就是主动与被动的特殊联结。”经验的这两个方面——主动的行动与被动的经受——不是两个独立的阶段，而是构成了一个完整的循环。二者之间靠反思连接：“思考就是从当下的经验中，识别出此经验与彼经验之间的关联，从而将盲目的行动转化为有方向的行动。”在《经验与教育》中，他将这一循环进一步明确为经验的“连续性”与“交互性”原则：经验的连续性指每一经验都既从过去的经验中吸收某些东西，又以某种方式改变后续经验的性质；交互性指经验始终是内在条件与外在条件的交互作用。这两个原则的核心，在于经验不是“做了一件事”，而是一个完整的循环：有机体做出行动——行动在环境中激起回击——有机体感受到回击并被迫对“为什么会这样”进行连接——有机体从此对世界的因果秩序有了新的理解，其行为模式被不可逆地重组。

这个完整的循环在杜威手中——特别是一八九六至一九〇四年他在芝加哥大学实验学校的工作中——之所以能够得到相对完整的形态保存，是因为那一片制度土壤尚未长出日后那种完整的自油火场。据杜威本人在《学校与社会》中的记述，实验学校的班级规模从未超过十人，教师团队以“如何让经验完整”为持续的现场研发议题，没有外部标准化考试的压力。在这片土壤中，一个孩子花三周时间研究纺织——从棉花怎么种到手摇纺车怎么造、再到为什么布会缩水——不是“耽误正课”，那就是正课。但需要指出的是，这片土壤本身并非“自然的”或“原初的”教育状态——它的制度配置本身就是一种特定的选择压力的产物：小规模使每一个学生的经验循环可以被教师持续地关注和调整；无外部考试压力使“受”的时刻可以不被课时的机械切割所打断；杜威本人的深度参与使教学现场的决策可以被即时转化为对土壤本身的迭代修正。这些条件本身也是被发生出来的——它们依赖于一种特定的制度配置（校长即教学研发者、学校规模被刻意控制、不以升学为办学目的），而这种配置在二十世纪开始大规模扩张的公立教育系统中几乎不可能被保留。当杜威思想从这片土壤被移入另一片土壤，它不是被“伤害”了——它是进入了另一套选择压力，那套压力会稳定地从它身上压出完全不同的形态。

当杜威的思想在二十世纪上半叶被大规模传播——被写入师范学院的教学大纲、被译入各国课程政策文件、被建制化为“进步教育”运动——它进入了一片与实验学校截然不同的制度土壤。这片土壤有一个特征：它是由课时表、年级制、标准化评价和科层管理这四根柱子撑起来的。在这个土壤中，一个“完整的经验循环”必须被压缩进可以被这四根柱子容纳的格式。压缩不是被某个人的恶意执行的——它是被教师在一间四十人的教室里、面对一份必须在期末前完成的教学进度表、被学校在必须向学区提交考试成绩的压力下，稳定地执行出来的必然操作。

压缩的结果是精确的：整全的“做—受—反思—重组”循环，被截取为三个可操作的步骤——动手做、写下来、做总结。两个最关键

的环节——真实的“受”与不可逆的“重组”——在压缩中被遗落了。遗落的原因不是制度不懂它们的教育价值，而是它们在操作上与制度的四根柱子无法兼容：真实的“受”发生的时间不可预测——它可能在孩子接触到某个材料的第三分钟到来，也可能在第三个月才到来。一个按四十五分钟课时切割的课程表无法容纳这种不确定性。“重组”的证据是人的变化——一个孩子不再用同一种方式看问题了——而非一份可以被装进档案盒的文字产出。一个标准化评价体系无法以“我看到了他眼中不一样的光”作为考核证据。

被保留的“做活动—写下来—做总结”，恰好是那部分可以被课表、考试和档案盒收容的碎片。而全球教育界在此后数十年间，逐步形成了一套稳定的共识等式：杜威等于进步教育等于做中学等于在课堂中增加活动环节。这个等式在逻辑上每一步都不成立，但在制度上每一步都被合理地推演了出来。实验学校原初形态，是那片特定土壤与杜威本人持续参与研发的制度路径共同结算出的一个显现态；被压缩后的碎片形态，是另一片土壤与另一套制度路径共同结算出的另一个显现态。形态转换本身不是意外——它是思想被移入不同制度土壤时的必然产物。

4.2 形态转换的制度学意义

杜威案例的制度学意义，不在于它证明了“教育系统误解了杜威”——这在教育史研究中已经是老生常谈。它的意义在于，它第一次让我们可以清晰地历史纵深处辨认出自油火场的向心动力如何在一个世纪的长度上回环。

制度对杜威的处理，从来不是简单的“遗忘”或“背叛”。遗忘意味着它不再被提起；但在整个二十世纪，杜威恰恰是被提起次数最多的教育家之一。制度没有遗忘杜威——制度把杜威做成了自身合法性的常设部件。每一轮教育改革都需要一个“深刻的哲学根基”，杜威的名字填上了这个位置的枢纽空白。而为了让这个名字能够被持续地、不加质疑地填在这个位置上，制度必须持续地做一件事：确保那个在实验学校的土壤中形态完整地保存了生成机制循环四个环节的杜威，不要被原样移入当下的制度土壤。因为一旦那个要求真实“受”和不可逆“重组”的生成机制循环当真被移入当下的课堂，他就会立刻与标准化课表、量化评价和成果核算这些制度骨架发生正面冲撞——他不是改革的盟友，他是制度在操作上的不兼容物。

制度应对这种不兼容物的方式，在自油火场的逻辑下是唯一可能的方式：将其转化为油。杜威的思想越是深刻地揭示了教育的生成机制本性（那整个做—受—反思—重组的完整循环），它在被大规模建制化过程中所产生的碎片化形态（被截取为“做中学”的那三个步骤），就越能给体制提供一种“我们已经在做”的安慰剂；而这种安慰剂越有效，真正的生成机制循环越没有发生的土壤。这不是一个阴谋——这是自油火场的闭环在一个世纪的时间长度上，对一个思想所做的形态转换的双向工作：形态转换后残留的可兼容碎片被纳入全球学校教育的操作系统，成为“进步”的证据；转换前完整的生成机制内核的文本，被陈列在每一轮改革的文件扉页上，成为“我们仍需回归”的召唤。碎片为当下提供合法性（我们已做到）；完整为未来提供亏欠（我们尚未做到）。同一个杜威，在同一个制度结构里同时承担着这两种制度功能——这种同时性，就是自油火场在宏观历史尺度上的经典显形。

五、近邻切割：自油火场独立的辨别维度

一个概念若要确立其独立的辨别维度，必须在与最强竞争者的正面区分中经受检验。此前各节已经在机制展开中，与目标置换、组织脱耦、卢曼系统自创生论进行了零星对话。本节将集中完成与这三大理论以及改革循环论、政策反馈理论、制度同构论各自的正面近邻切割，每一切割均明确指出：双方各自能解释什么，以及——更重要的是——在哪个具体的点上，自油火场切开了对方够不到的那个辨别面。切割的目的不是“证明对方错了”，而是“证明有一个经验现象，经典概念反复碰到它的边缘，但没有一个专名把它作为核心对象来处理”。

5.1 与目标置换理论：遗落与遗落之为资源

默顿一九四〇年在《科层结构与人格》中提出的目标置换理论，识别出科层制的一个经典机制：组织成员对规则和程序的遵守，逐渐从“达到目的的手段”变成“目的本身”。原初的组织目标被虚置，手段获得了独立的、自我维持的价值。默顿之后数十年，这一理论经历了重要的内部修正——古尔德纳区分了“惩罚型科层”与“代表型科层”中目标置换的不同动力，布劳指出目标置换在特定条件下可能是组织获得灵活性的机制而非病态——但就本文关心的经典形态而言，目标置换理论的核心判断仍然是：手段替代了目的，且这种替代是可被从外部指认的偏离。

自油火场与目标置换的分界线，在第三节微观切片中已经显形。在那个教师婉拒学生追问的瞬间，按目标置换的逻辑，发生的是“完成教案（手段）取代了‘激发探究兴趣’（目的）”。这个描述本身没有错——教师的操作确实是以教案完成为优先。但它漏掉了一个自油火场关心的、更深一层的事实：教师的那个“保护式拒绝”，在同一时刻生成了三段制度性文本——研修会发言、教案反思、评估评语——这三段文本的制度功能，不是“完成教案”，而是在完成教案的同时，为制度提供了“探究教学正在被实施”的自我证明。换句话说，那个被置换的“目的”，在它被置换之后，它的“残余”——那个被识别为“没有被达成”的亏欠——没有消失。它被转化成了论证制度自身的材料：制度用它来证明自己的改革方向是对的，用它来证明自己的诊断是准的，用它来论证下一轮深化改革的必要性。

目标置换能解释的是：目的被遗落了。它不能解释的是：遗落本身被制度作为制度持续扩张的论证资源。在目标置换的框架中，遗落是一个需要被纠正的外部事实——它是一个偏差，研究者可以站出来说“这里偏了，要回归初心”。但在自油火场的框架中，遗落本身被纳入制度的内部循环——那个被识别为“偏了”的点，恰好是下一轮“要纠偏”的论证起点；而下一轮“纠偏”的努力，在新的效率挤出环境中，大概率制造出新的遗落，新的遗落又成为下轮的论证起点。目标置换的“偏了需要纠”本身，就已是自油火场的一圈旋转。

因此，自油火场与目标置换的真正分界线不在于“手段是否替代了目的”——这个现象两者都看到了。分界线在于：在目标置换理论中，目的与手段的偏离仍然是组织行为的一个可被纠正的故障；在自油火场中，偏离本身是制度性燃料——它被稳定地生产、稳定地识别、稳定地转化为下一轮行动的资源。这是两种不同的制度逻辑。前者需要的是“纠正偏离”，后者需要的是“承认没有可以被回归的原初目的——因为‘目的’本身就是在这个循环中被持续地重新定义的东西”。

5.2 与组织脱耦理论：隔音墙与氧气的被抽空

迈耶与罗恩一九七七年发表在《美国社会学杂志》发表的《制度化的组织：作为神话与仪式的正式结构》，是新制度主义的奠基之作。他们论证的核心并非简单的“组织把正式结构与实际活动分开以保护技术核心”。他们要说的更深一层是：组织采纳制度环境所要求的正式结构，不是为了效率，而是为了合法性；而为了保护日常技术活动不被这些正式结构的频繁变动所干扰，组织发展出了一种“脱耦”机制——正式结构被搁置在仪式层面，实际的技术活动按照自身的惯性继续运行。在这个模型中，“脱耦”不是在保护一个高效的内部核心——它恰恰是在让内部技术活动长期停留在低效但稳定的惯例状态，因为外部正式结构的每一次变动都无法真正触及内部、逼着内部去更新。

在第三节研究性学习的案例中，学校层面确实发生了脱耦：正式结构（“研究性学习课”被写入课表、被纳入年度报告）与实际活动（这门课的实际内容已经变成了验证性课题加PPT展示）之间，确实保持着系统性的分离。迈耶与罗恩的模型可以精确地解释这个现象：学校采纳“研究性学习”这一制度要求，是为了获取制度环境中的合法性（不被上级认定为“改革不力”）；而为了保护教师日常教学不被这项要求真正打乱，学校在操作层将这门课仪式化——保留了课的“名”和“成果档案”，掏空了课的探究之“实”。

但在一个关键点上，迈耶与罗恩的模型停止了，而自油火场才开始追问。在脱耦模型中，正式结构的仪式化是为了维持内部技术活动的稳定——隔音墙的功能是不让外面正式话语的频繁更替干扰到里面教室里的日常教学。墙保护了室内。但在研究性学习的八年案例中，我们看到的不是室内保持不变，而是室内在持续地被掏空：第一年还有年轻教师带学生去河边测水质，到第八年连那个“课题”都是教师预先设计好的、答案已知的。那堵“研究性学习”的仪式之墙，没有保护室内——它每加厚一次（年度报告、督导评估、优秀案例评选），教室里的真实探究就少一分。为什么？因为脱耦的仪式本身需要“证据”——需要档案盒里的成果文本、教师的研修发言、督导的评估报告来证明脱耦是成功的。而这些“证据”的持续生产，恰好需要教室里的教学活动配合——教师必须把有限的课时匀出一部分来做“做PPT”和“展示PPT”这两件能被档案化的事，而这些被匀出的课时本来可以用于让学生自己跟一个真正不确定的问题交织一阵子。

因此，自油火场与组织脱耦的真正分界线在于：在脱耦模型中，仪式层对技术层的保护是“隔离”——墙的存在维持了室内的原样。在自油火场中，仪式层对技术层的侵蚀是“转化”——墙不是隔开，墙是每加厚一层，就吃掉一点室内的压强，把吃进去的东西变成墙自己的建筑材料。脱耦论可以解释墙为什么被建起来；它不能解释墙为什么要吃屋子。

5.3 与卢曼系统自创生论：封闭性与封闭的产物

卢曼在《社会系统》及其后期教育社会学著作中提出的系统自创生论，是当代制度理论中与自油火场在结构上最邻近的竞争解释。卢曼的核心论证如下：社会系统在操作上是闭合的。系统的每一个操作（沟通），都以系统当下的状态为前提，并再生产出系统后续的状态。系统不是被环境“输入”所决定的——环境只能对系统产生“扰动”，而系统按照自身的二元代码对这些扰动进行重新编码。在卢曼后期的教育社会学中，他将教育系统的二元代码界定为“可教/不可教”或“更好/更差”。教育改革作为环境对系统的扰动，进入系统后会被系统的沟通网络依照这套代码重新处理——“失败”不被识别为“失败”，而被识别为“可以被识别的、下一轮沟通的新的出发点”。卢曼在《教育系统的社会》中专章论述了教育系统的“膨胀”现象：通过持续地将“可教育的”边界向外推——把更多的人、更长的时间、更广的领域纳入“可教的”范畴——教育系统实现了自我膨胀。这种膨胀的驱动力来自系统内部的代码运作本身：系统一旦将某事物标定为“可教的”，就会自动生产出相应的教学沟通。

正因为邻近，才必须切割。自油火场与卢曼自创生论的根本分歧不在于“系统是否闭合”，而在于对“系统闭合所驱动的扩张的动力机制”的精确辨别。

卢曼的“系统膨胀”概念，描绘的是系统边界的漂移——把更多的东西划入“可教的”范畴。这是一种横向的扩张逻辑：系统通过重新描述世界（把它描述成“可教的”），把自己变大了。但自油火场所指认的扩张，是一种纵向的、自我挖掘式的扩张：系统不是通过“把外面的东西拉进来”变大，而是通过在内部制造出一个必须被下一轮行动“填平”的亏欠，然后以这个亏欠为由报批一笔新的制度预算——更多的课时、更多的培训、更多的督导、更多的课题——来填它。在卢曼的膨胀模型中，系统扩张的动力是“边界外推”——从“不

可教”到“可教”；在自油火场中，系统扩张的动力是“内部挖洞”——从“我们尚未做到”到“我们必须加大力度”。前者的典型形态是：大学把“人工智能伦理”纳入必修课，系统膨胀了一圈。后者的典型形态是：研究性学习课被写进课表，实施效果“不理想”，评估报告说“仍待深化”，下一轮改革来临时“深化研究性学习”获得了比上一轮更多的课时配比和更大的考核权重——而那个“不理想”的判定本身，恰好是上一次“尝试”在三刀闭环中压出来的产物。卢曼的膨胀是系统往外走，自油火场的扩张是系统在自己内部制造出需要一个更大的自己的理由。

更精确的区分在于对“沟通产物”的态度。卢曼的系统自创生论刻意地将分析单元锁定在“沟通”上。沟通的再生产本身构成了系统的边界和存续。至于一个特定的沟通（比如“本次改革效果不理想”）在系统中到底起了什么功能——是帮助系统维持稳态、还是驱动系统扩张、还是被特定的行动者利用来汲取资源——卢曼不关心。他的理论是“沟通如何被下一沟通承接”的理论，不是“特定类型的沟通如何获得在系统中的功能性的优势位置、并转变为系统扩张的政治动能”的理论。

而自油火场所要命名的，恰恰就是这个被卢曼放过去的“特定类型的沟通”：“亏欠”——那个被制度稳定地生产出来的“尚未达标”“效果不理想”“仍待深化”的话语形态——它不只是系统内部的一个信息标记，它同时是对外进行合法性论证、对内进行资源汲取的双重工具。在第三节研究性学习的案例中，“本学年研究性学习取得阶段性成效，但学生探究的深度仍待进一步提升”这句话，在卢曼的框架中，只是一个在“达标/未达标”代码上被处理了的沟通事件。但自油火场要看到的更多：这句话同时做了两件事——它让上级部门看到了“改革的成效”（前半句），并为学校下一年申请更多经费、更多课时、更多培训资源提供了理由（后半句）。它既闭合了当下的感知（“我们已经在做了”），又打开了未来的资源窗口（“我们还需要深化”）。

这就是卢曼的系统自创生论够不到的那个辨别面：系统不仅以自身的沟通为前提再生产沟通，而且系统在沟通中所制造的那种特定产物——制度性的亏欠——在系统中占据了一个独特的功能位置：它把系统的“内部闭合性”与“对外扩张力”焊接在了一起。系统自创生论能解释“沟通为什么不会停”，它解释不了“改革为什么在失败后不仅不停、而且以更大的规模推进”——因为后者不只是一个沟通衔接的问题，它是一个制度规模、资源汲取和政治动能的问题。卢曼的膨胀——“边界往外走”——与自油火场的扩张——“内部自己造一个洞、然后报批一笔预算来填洞”——在经验上可能重叠，但在驱动力上根本不同：前者是代码运作的自然漂移，后者是亏欠的制度性动员。这个区别，必须在正文中说清楚，因为只有说清楚了这一点，自油火场的理论增量才不在卢曼的阴影下。

5.4 与改革循环论：钟摆与燃料

库班与蒂亚克在《修修补补走向乌托邦》中提出的改革循环论，其核心判断是：教育改革在“效率取向”与“创造力取向”之间来回摇摆，每一端的“失败”都会激活另一端支持者的动员。钟摆之所以不停止，不是因为某一方最终会赢，而是因为摆荡本身已经成了常态。他们提出的“学校语法”概念——年级制、分科教学、课表切分、标准化考试——准确地揭示了制度骨架为何难以被改革所撼动：语法是规范性的、自我维持的，改革话语可以改变学校中“被谈论的东西”，但很难改变语法本身。这个理论对教育改革的“钟摆现象”给出了有力解释。但它在解释的终点处恰恰停在了自油火场追问的起点。

改革循环论解释了“为什么钟摆不停”，但它没有解释“为什么每一次摆荡不仅没有消耗系统的能量，反而让系统在摆荡中变得更大”。它的模型中，摆荡是两个既定立场之间的动能交换——效率派与创造派各自在对方的失败中获得下一次动员的筹码。但在自油火场的模型中，情况更彻底：摆荡本身生产出了一种不依赖任何一派的独立燃料——亏欠。无论钟摆此刻在哪一端，系统都在稳定地生产着“尚未达标”的亏欠感，而这个亏欠感不需要被某一派的教育信念所驱动——它是制度操作骨架的自动产物。改革循环论看到的是两拨人轮流点火，自油火场看到的是“火被浇灭的过程自动渗油，油又自动燃烧”。驱动下一轮改革的，不必是另一派教育理念的信仰者——只要制度骨架运转着，亏欠就被稳定地产出，而亏欠一旦被产出，它本身就构成下一轮改革论证的充分条件，不需要改革者真心信什么。

判别格如下：在一个“改革疲劳”已经彻底耗尽了两派热情的极端场景中——效率派不再高呼“回归基础”、创造派不再鼓吹“解放学生”——改革循环论预测的是钟摆的停止（两派都累了，动员不起来）。自油火场预测的是改革的继续——因为此时驱动改革的燃料已经不再是任何人的教育信念，而是被制度骨架持续自动产出的“亏欠”本身。那个亏欠还在被测量、还在被报告、还在被督导组的指标追踪着，而只要它还在被测量，就会有人在某个会议上说：“这个数据不好看，我们得做点什么。”那个“做点什么”就是下一轮改革——它的发起人不需要心中有火，只需要手里有表。

5.5 与政策反馈理论：沉没成本与主动燃料

政策反馈理论的核心机制是：制度一旦建立，就会通过“沉没成本效应”（已投入的巨额资源使废止变得不现实）和“利益集团锁定”（从既存制度中获益的行动者构成废止的政治阻力）等机制自我强化，即使其效果不彰也难以被废止。这套理论解释的核心问题是“为什么坏制度不会被废除”——制度靠既得利益和路径依赖苟延残喘。

自油火场与政策反馈理论分享同一个经验出发点：效果不彰的制度未必收缩。但二者的分界线在于对“效果不彰”在制度存续中所扮演角色的根本不同判断。在政策反馈理论中，“效果不彰”是需要被克服的负面事实——它可能引发批评、侵蚀支持基础、增加改革的阻

力。制度之所以存活，是因为沉没成本和既得利益这两道防波堤挡住了“效果不彰”这个负面事实的冲击波。换言之，“效果不彰”对制度是纯消耗，制度的存续必须靠其他力量来抵消这种消耗。

在自油火场中，情况恰好相反：“效果不彰”——作为“亏欠”——被制度主动识别、主动提取、主动转化为论证自身扩张的资源。它不是需要被防波堤挡住的冲击波，它本身就是驱动下一轮制度扩张的发动机的燃料。政策反馈理论能解释的是：一项耗资巨大的阅读改革项目，为什么在连续三年评估显示对学生阅读能力无显著提升之后，仍然不会被砍掉——因为出版商、培训机构、已经买了新教材的学区共同构成了一个废止的阻力集团。它不能解释的是：为什么这个“无显著提升”的评估结果本身，会在下一年的学区预算听证会上，被项目支持者用作“这说明我们投入还不够、覆盖面还不够广、实施深度还不够——我们要求追加预算”的论证。在政策反馈模型中，“效果不彰”是被制度防御的敌人；在自油火场中，“效果不彰”是制度最忠诚的补给兵。

判别格如下：当一个改革项目的效果评估报告同时包含两个部分——A部分显示“在部分维度上达标”，B部分显示“在核心维度上未达标”——政策反馈理论预测，项目支持者将策略性地援引A部分（放大“成效”）以抵御废止压力，同时尽可能淡化B部分。自油火场预测，支持者不仅援引A部分，而且会主动援引B部分——因为B部分恰恰是论证“必须加大力度、深化实施、扩大投入”的最有力的证据。如果政策反馈理论是对的，B部分是一个麻烦，需要被公关处理掉；如果自油火场是对的，B部分是一块油田，需要被保护、被持续勘探、被转化为下一轮预算案里的那个数字。

5.6 与制度同构论：为什么不是“同构加脱耦”就能解决

迪马乔与鲍威尔的制度同构论与迈耶与罗恩的组织脱耦论，通常被整合为一个两阶段的制度分析框架：同构解释组织为何采纳相似的结构（因为制度环境通过强制性、模仿性、规范性压力迫使组织趋同）；脱耦解释采纳后为何不真正实施（因为采纳是为了合法性而非效率，实施则必须服从效率逻辑，二者脱耦）。一个自然的质疑是：自油火场所描述的现象，是否只是这个“同构加脱耦”在教育领域的一个普通案例？学校因为制度同构而采纳“研究性学习”，再因为脱耦而把它仪式化——这完全在迪马乔与鲍威尔加迈耶与罗恩的框架之内。自油火场增加了什么？

自油火场增加的是这个“加”字所没有包含的东西：脱耦不是一次性事件，而是一个持续加深的过程；而每一次加深，不仅没有削弱同构的压力，反而增强了它。同构论解释的是“为什么一个学校会一开始把研究性学习写进课表”——因为它要模仿那些已经被认定为“课改示范校”的同行。脱耦论解释的是“为什么写进课表之后可以不真正实施”——因为真正实施会冲击效率。但两者都没有解释：当这个学校因为“研究性学习成果档案齐全”而被评为“课改示范校”之后，这个荣誉本身，是如何逼着它在下一年投入更多课时去做更厚的档案——因为这些档案在下一轮评估中不再是“加分项”，而是“标配项”。与此同时，这个荣誉称号又通过迪马乔与鲍威尔所说的“模仿性同构”，被邻近的学校看到——那些学校认为自己如果不照着做就会在下一轮评估中落后——于是同构的压力不仅没有被“脱耦的虚假性”所削弱，反而被“脱耦产生的荣誉”所放大。同构带来了脱耦，脱耦制造了荣誉，荣誉放大了同构——这个回环，才是自油火场要命名的东西。它不在同构论和脱耦论的并集之中，因为那两套理论各自都是单次动作的解释，没有去追踪这两个动作在时间中互相喂养的循环机制。

六、反身、反方与证伪

6.1 范式自身的风险：自油火场可以把它的命名者也变成燃料吗

一个负责任的命名，必须把自己也摆进它所诊断的那个结构里去经受考验。自油火场这个命名，是否也具有“油”的属性？它精准地切割出了一个此前未被命名的辨别面，这个面一旦被命名，就有被学术话语体系吸收、转化为一种“犀利批判”的话语资本的风险——可能被引用、被谈论、被纳入课题申报的理论框架，但它所切开的那个现实，是否会在所有这些引用中，反而被更安稳地封存在一个“已被看透、可以搁置”的认知抽屉里？

这个风险是真实的，本文不声称能够规避它。但与目标置换、组织脱耦、卢曼自创生论等经典批判框架不同，自油火场封死了“看透之后的安全区”。目标置换给你留了一个“回归初心”的出口——只要初心在，你就还有地方可以站。制度化自我维持给你留了一个“领导力”的出口——只要有足够强大的、不忘初心的领导者，旧模式可以被打破。卢曼的自创生论给你留了一个“二阶观察”的出口——只要你看清了系统的封闭性，你就已经站在了系统之外的一个更优越的认识论位置上。自油火场没有留这样的出口。它不提供任何“只要……就能……”式的突破承诺。它提供的唯一一件事是：让你看见，你脚下所站的那块被你认为是“批判旧制度”的阵地，本身可能已经是自油火场的一块田。让你在想要“做点什么来改变”的时候，先停下来想一想：你要做的那个“什么”，是不是恰好是自油火场下一圈的原料。

但概念自身被油化的危险是具体的。自油火场若被油化，会出现以下三个标志性的使用方式：（1）它被当作一个标签贴给对象——“这个学校就是典型的自油火场”——而不再是一个用来追问“此刻我正在做的这件事，是不是正好在给自己脚下的油田钻井”的辨别工具；（2）它被纳入政策建议的套话清单——“我们应当警惕教育改革中的自油火场陷阱”——其中“警惕”一词完成了全部的制度回应，

此后的一切做法照旧；（3）它的提出者开始用这个概念来解释一切与教育改革相关的现象，概念的解释范围越扩越宽，直到它从一个有切口的辨别维度，变成一个可以套在任何现象上的万能油布。

抵抗油化的操作检核——当一个教师或一个校长在读完这篇论文之后，想用“自油火场”这个概念来审视自己学校的改革实践——她或他可以通过以下三条可操作的检核来帮助自己判断：此刻的这次使用，是在用这个概念当钻孔机，还是当遮阳伞？

其一，这次使用是否逼出了一句此前没有说过的、关于自己学校具体操作的描述？如果只是“我们也有自油火场”——那是遮阳伞。如果说出了“我们的周三教研会，每次都用学生PPT展示的数量来论证课改成效，然后以此为据向区里申请下一学期的课改专项经费”——那是钻孔机。

其二，这次使用是否让一个具体的制度安排变得更可疑，而不是更可辩护？如果结果是“你看，我们也没办法嘛，大环境如此”——那是遮阳伞。如果结果是“我们是不是可以从下学期开始，把教研会的评估指标从‘成果档案完整’改成‘至少分享一个学生的真问题从被提出到被解开（或没解开）的完整过程’”——那是钻孔机。

其三，这次使用是否让使用者自己——而不是别人——感到不舒服？如果一篇文章用自油火场分析了另一个学校、另一个地区、另一个国家的教育改革，通篇无一字触及作者自己所在教研室的日常工作——那是遮阳伞。如果作者在写完之后，发现自己不得不也问一句“我们教研室去年申报的那个课题，是不是也是油”——那是钻孔机。

这三条不提供“逃脱”的药方。它们是提问的工具，不是行动的路线图。它们要做的唯一一件事，就是防止读者在读完这篇论文之后，安稳地把它放在书架上，然后继续那些恰好为下一轮循环加油的批判性动作。自油火场不给承诺。它只给问题。

6.2 对强反方的正式回驳：这不过是普遍科层现象的教育特例吗

自油火场面临的最强反方，不是来自它切割过的某一个经典理论，而是来自一个可以被一句话概括的、读来确有道理的经验命题：“你所说的‘自油火场’，其实不过是任何一个高度科层化的大型组织中都可能发生的同一个现象——当组织的宣称使命超出了其技术核心能够实现的范围时，‘宣称’与‘实现’之间的落差就稳定地成为组织内的一个话语生产区。医院以‘治愈’为宣称、以‘可测量的治疗结局’为操作；环境保护组织以‘恢复生态’为宣称、以‘可记录的保护措施’为操作；企业的社会责任部门以‘可持续发展’为宣称、以‘可发布的CSR报告’为操作。教育并不特殊。你只是命名了一个普遍科层现象在教育领域的特定投影，并没有切出教育本身的独特辨别面。”

这个论证的力度在于：它不否认笔者的诊断——它只声称这个诊断不具有教育独特性。如果自油火场真的只是一个普遍科层病理的教育特例，那它就没有为教育研究带来实质的理论增量——它只是一个新名词。回应如下。

自油火场与其他类似结构——医院治疗差距、环保承诺与落实之间的落差、企业CSR的话语生产——之间的根本区别，可以用一个硬对比来呈现。下面的表格，从左到右检视三个领域：

医院改革 环保承诺 教育改革

两种操作预设是否同源？ 同源：都基于生物医学预设（人体可分解为可测量的生理参数）。“治愈”与“症状缓解”在同一连续谱上 同源：都基于生态系统科学预设。“恢复生态”与“植被覆盖率提升”在同一方向上 不同源：生长预设与交付预设的逻辑上互相矛盾——前者要求不确定时间与不可预规定产出，后者要求确定时间与可核验产出

操作失败后的“话语产品”在功能上是否完全相同？ “有效率”报告：为继续治疗和改进方案提供依据，但不直接成为论证“医院必须扩大”的核心理由 “保护成效报告”：为争取更多资金提供依据，但不直接成为论证“保护措施本身需要不断加大力度”的内生理理由 档案盒里的成果文本：既证明“改革正在实施”（当下合法性），又证明“仍待深化”（未来资源汲取的论证起点）——同一份材料同时闭合当下与驱动未来

是否存在一种自我咬合的回环：操作失败物被制度收容后，不仅被用于合法性的证明，而且在被使用的过程中恰好制造新的操作失败？ 不存在这种完整的回环。治疗失败不必然导致“必须做更多治疗”的论证——更多时候导致治疗方案调整或转诊 不存在这种完整的回环。保护措施局限通常导向调整措施本身，而非“因此我们必须设立更多保护项目”的内生循环 存在。档案盒的成果被用于论证“改革深化”后，深化改革的要求（更高的成果标准）在效率挤出的同一套约束下，必然制造更精致的档案盒和更稀薄的真探究——形成闭环

在这个对比中，教育系统的特异性不在于“宣称与操作之间有落差”——每个大型组织都有。特异性在于两种操作预设之间的不可通约性是种类性的而非程度性的。在医院，虽然“治愈”的宣称在很多时候超出了生物医学的实际能力，但“治愈”和“可测量的治疗结局”依据的是同一套生物医学预设——人体可以被分解为可测量、可干预的生理参数。当医院报告“治疗有效率的提升”时，这个报告所依据的预设与它宣称要追求的“治愈”所依据的预设，在逻辑上没有断裂——它们只是程度上的差距。环保领域同样如此：措施的方向和恢复的方向在逻辑上是同一个方向。

在教育领域，“生长预设”要求时间不确定、产出不可预规定、过程不可被标准化评估；“交付预设”要求时间确定、产出可核验、结果可比较。两者不是程度上的落差——它们是在做互相矛盾的事。“生长”被操作化地纳入“交付”骨架时，不是“生长做了一部分”——是生长中被操作的可能残余恰好被交付骨架压成了交付骨架能识别的形状。“研究性学习”的档案盒不是“学生探究能力的低成本代理”——它是探究本身被压制之后，从灰烬里渗出的油。而在医院的“治愈与有效率之间”，不存在这种“代理不是代理了多少，而是替代了真东西本身”的断裂。

自油火场可以解释为什么教育改革不仅在“宣称与操作之间有落差”，而且每一次落差的制度化处理，都恰好为下一轮改革的“必须进一步深化”提供了——不是作为副产品、而是作为核心产品——无可反驳的论证材料。而下一轮“深化”在同一个效率挤出闭环中运转一圈，大概率制造出新的、更精致的落差，新的落差又为下下轮提供论证材料。这一整套自我咬合的回环，依赖于两个不可通约的预设之间的持续性张力——这种“种类性不可通约”在教育系统中比在医院、环保或企业社会责任部门中具有更根本的、内置于制度操作骨架的结构。医院不必在每一次治疗差距评估之后“深化对治愈内涵的理解”，环保组织不必在每一次成效评估之后“重新定义生态恢复的真谛”——而教育系统在每一次改革评估之后，“深理解”和“重新定义”恰恰是制度话语的固定组成部分。而这套话语之所以不得不被反复启动，恰恰是因为两种预设之间那无法弥合的缝隙——每一次弥合的尝试，都在缝隙处生产出新的话语油层。

这就是自油火场专属的生成机制引擎。它不是“普遍科层现象的教育版”——它是“两种不可通约的制度操作预设，在同一个场域内互相消耗又互相喂养的特殊发生器”。

6.3 证伪条件：什么情况下自油火场会错

一个负责任的范式必须给出明确的证伪条件——在哪些情况下，它的核心判断会被推翻。

条件一：如果出现了一个大规模公立学校系统，在维持标准化问责骨架（课时表、年级制、标准化考试）不变的前提下，某些改革项目的评估结论——“效果显著”——被持续多轮报告且没有自动转化为“在此基础上进一步深化”的新一轮资源汲取论证，而是被转化为了“这个项目已经完成其使命，可以缩减或退出”的制度安排，则自油火场的核心判断失效。

条件二：如果在一个给定系统中，教师面对两种不可通约的预设时，不是稳定地做出“收束到安全区”的选择，而是在持续的制度压力下有组织地、不受惩罚地选择了一条制度外路径——且这一路径被证明在同等资源约束下持续地生产了更多的生成性活动的完整发生而非它的产物档案——则自油火场关于“三刀闭环具有自我维持的必然性”的判断被推翻。

条件三：如果在某个国家或地区的教育改革史上，存在一个跨越至少十年的完整周期，其间“改革效果不理想”的评估结论连续出现三次以上，且这三次“不理想”导致了改革规模的实质缩小而非扩大——不是某一项具体措施的废止，而是整个改革议程在制度预算、政策制定带宽、公共话语关注度三个维度上同时收缩——则自油火场关于“亏欠驱动扩张”的核心动力模型不成立。

七、结语

本文的全部工作，可以被凝缩为一段话：教育改革不是在跟失败打仗——它是在靠失败吃饭。在“标准化问责”与“生成性需求”这两种不可通约的制度操作预设之间，公立教育系统形成了一个自我闭环的场域：改革的每一次行动，都在同一操作中同时压制生成性活动与生产论证下一轮改革合法性的制度资源。这个场域——自油火场——不是任何人的主观设计，而是每一个被制度驱动的合理选择的加总，在长达一个世纪的时间中形成的制度性内稳态。它持久地、不引人注目地发生着，以至于不再被任何人看见。

这一判断对三个脉络各自构成理论增量。对教育政策研究而言，它把“改革为何失败”这一传统问题，翻转成了“改革在失败中生产了什么”这一生成机制问题——这意味着今后的政策评估不应只问“效果是否达到”，而必须同时问“评估本身是否恰好在为下一轮循环加油”。对制度理论而言，它在目标置换、组织脱耦、系统自创生、制度同构和政策反馈这些经典概念均已各自切到位的边界处，切出了一个此前“看得见却说不出”的辨别面——制度如何以自身制造的亏欠为核心燃料，持续地扩张自身。对教育改革实务而言，它封死了“只要更努力就能突破”的安慰剂叙事，迫使实务者面对一个更困难的问题：如果你要做的那个“什么”，恰好是自油火场下一圈的原料，那么——不做这个“什么”之后，你还能做什么？

这一范式打开了至少三个它自己不能解决、但必须被下一个追问承接的新问题。其一，在微观层面，教师个体有没有可能——以及以什么方式——在某一次具体的课堂决策中，让那口被制度刻进骨头里的钟停摆？这不是“制度变革”的问题，而是主体在制度惯习已完全内化之后，是否还有残余的决断空间的生成机制追问。其二，在中观层面，一个学校有没有可能在内部制度安排中，创造出一块对两种预设的张力保持开放而非绕过它的空间——并且这块空间不被自身的“成功”所油化？其三，在宏观层面，当一个教育系统的整个改革议程已经被自油火场稳定地驱动了一个世纪之后，有没有一种方式，不是通过“再来一轮改革”来中断这个循环——而是通过某种意义上的“不改革”，让火自己烧回来？

这些问题不预设答案。它们的存在，只是自油火场这个命名所必须承受的后果——一旦你给一个结构命了名，你就欠下了这些问题。

证伪条件（简述）：自油火场在如下情况下失效——若某大规模公立学校系统，在维持标准化问责骨架不变的前提下，其改革评估中的“效果显著”多轮报告后未自动转化为“仍需深化”的资源汲取论证，而是转化为项目缩减或退出的制度安排；或，教师面对两种不可通约的预设持续有组织地选择了制度外路径且未受惩罚；或，在某个跨越十年的完整改革周期中，连续三次以上的“效果不理想”评估导致了改革议程在制度预算、政策带宽与话语关注度三个维度上同时收缩而非扩大。上述任一情形被实证确证，则本范式的核心动力模型宣告失效。

深化增补：被放跑的最近邻、操作化与证伪

以下四节为编辑增补，与作者正文分开标注。

增补一：与卢曼自创生的判别格

正文已切过六个近邻（目标置换、组织脱耦、改革循环论、政策反馈、制度同构、卢曼自创生），是本批对手最多的一篇。此处只把最难的一组落成可裁决的判别格。自创生论认为系统以自身要素再生产自身，其对环境处理是把干扰转为自身语言，因此系统面对失败会提高内部复杂性；自油火场主张系统把自己压制掉的东西转化为下一轮合法性资源，因此系统面对失败会提高改革频次而非内部复杂性。两个预测方向可分：若长期数据显示改革失败之后系统的内部分化程度上升而改革发起频次不变，自创生足够；若失败之后改革频次上升而内部分化停滞，自油火场获得支持。这一判别格可在同一学区的政策档案上直接检验。

增补二：自油火场的可编码形式

三项指标使内稳态可被观测。压制—征用间隔：一项生成性活动被行政压缩，到它在下一轮改革文本中作为“亟需加强”的理由出现，之间的月数；理由复用率——新一轮改革文件中，其合法性理由取自上一轮改革所压制对象的比例；话语替代度——同一活动在改革文本中的描述由具体实践语汇转为通用政策术语的程度。三项均从政策文本取值，不依赖任何参与者的自陈，因此可跨地区跨时段比较。

增补三：反身风险的操作化

正文诚实质询了本范式自身可能被“油化”的风险——即自油火场这一命名本身被征用为下一轮改革的合法性理由。这一质询需要一个可执行的自我检核，否则只是姿态。检核项有三：本文的概念是否出现在任何改革文件的论证部分；若出现，它是否被用于论证需要更多改革而非更少；以及是否出现了以“防止自油”为名的新一轮考核项目。第三项一旦出现，即为本理论被完全油化的标志，此时本文应主动宣布其解释力在该场域内失效——这不是修辞，而是本文必须承担的自我约束。

增补四：与作者已发表工作的分野

作者已发表《自噬性适应》与《结构性脱钩》，两篇处理系统在压力下的自我消解与脱耦，与本文的内稳态判断相邻。分野在能量方向：自噬与脱钩描述系统消耗或切断自身以求存续，是减法；自油火场描述系统把压制物转化为燃料，是加法——它不消解自己，它靠压制自己所需之物来扩张。这一分野决定了干预方向相反：自噬要止损，自油要断供。此外《自导式发生：制度化教育置换了什么》与本篇同用“置换”，前者置换学习的自导性，本篇置换的是改革的合法性来源，宜互相标注以免混读。

编辑增补所依据的核验文献

Niklas Luhmann, *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp, 1984.

John W. Meyer & Brian Rowan, “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony,” *American Journal of Sociology*, 83(2), 1977.

Paul J. DiMaggio & Walter W. Powell, “The Iron Cage Revisited,” *American Sociological Review*, 48(2), 1983.

Larry Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms*, Teachers College Press, 1993.

David Tyack & Larry Cuban, *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, 1995.