

学校发展的“内卷化”表征与破解

杨晓奇

[摘要]“内卷化”理论是社会学研究中的经典理论。由于其独特的理论视角,为审视学校发展问题提供了独特的“理论之眼”,具有较强的理论解释力。在当下学校发展的总体样态中,学校发展的“内卷化”表征主要包括:“泛组织化”发展定位折射出的价值性内卷;“差序格局”人际关系结构孕育的人际关系内卷;“科层制”权力运行衍生的内部治理内卷;“硬实力”发展思维所形成的发展品质内卷;“外铄型”发展方式导致的发展动力内卷以及“竞争性”发展评价导致的评价机制内卷。破解学校发展的“内卷化”困局,主要在于匡正学校发展的价值立场,促使学校发展回归教育属性;创建学校学习共同体,建构团体取向人际关系;强化学校的内部治理,形成专业取向的发展格局;提升学校发展的软实力,改善学校的发展品质;培育学校发展的内生动力,拓展学校发展的动力源;兼顾包容性的学校发展评价,助推学校的可持续发展。

[关键词] 学校发展 “内卷化” 差序格局 评价机制

在持续推进的教育变革中,面对学校发展,“如果新的发展研究不能深入到人们的思想最深处,那么,对于这种研究以及由这种研究所要求的总体调整的思考将会是肤浅的,并且是很难达到目的的。”^{[1] P169}如同诸多社会现象一样,教育领域中的学校发展亦呈现出某种程度的“内卷化”特征。鉴于此,聚焦学校发展的“内卷化”表征与成因,有利于精准把握学校发展的典型样态,进而为破解学校发展的诸多难题,推动学校的可持续发展提供有益思路。

一、“内卷化”及其学校发展的理论解释力

在关乎学校发展的研究中,由于不同理论对于问题的研究视角与视域各有针对,从而体现出理论解释可能性与有限性,同时也决定着理论解释的适切性与透彻性。为此,只有将审视学校发展的“理论之眼”^[2]放

置或投射到特殊领域或特定问题并与之产生深度契合时,才能充分彰显理论的解释效应,也易于问题的充分暴露,更有助于问题的深度剖析与精准应对。然而,“洞见或透识隐藏于深处的棘手问题是艰难的,因为如果只是把握这一棘手问题的表层,它就会维持原状,仍然得不到解决。因此,必须把它‘连根拔起’,使它彻底地暴露出来;这就要求我们开始以一种新的方式来思考。”^{[3] P1}“内卷化”理论着实为审视学校发展问题提供了新的思考方式。

(一)“内卷化”理论的学术演变

“内卷化”理论是社会科学研究中颇具影响的理论体系,从学术概念提出到理论范畴建立,历经了一个持续拓展与深化的过程。最早提及“内卷”一词的当属德国著名哲学家康德(Immanuel Kant)。在《判断力批判》一书中,谈及人类社会演化过程的相关问题时,康德非

本研究为2015年度国家社科基金项目“西北连片特困地区教育发展的‘内卷化’问题研究”(项目编号:15BSH063)阶段性成果。

常明确地把“内卷理论”与“演化理论”(evolutions theory)(即进化论)相对照,并称之为“锁入理论”(die Theorie der Einschaetelung)。^{[4] P85} 随后,人类学家戈登威泽(Alexander Goldenweiser)在谈及文化模式时运用“内卷化”这一术语描述某类文化模式,当达到某种最终形态后,既没有办法稳定下来,也无法使自己转变到新的形态,取而代之的是不断地在内部变得更加复杂。他指出:“‘模式’概念提供了……解释原初文化特定形式的途径。模式给人的最初印象是约束发展,至少是限制发展。一旦达到了模式的形态,模式的刚性就会禁止进一步的变化……但也有例子说明仅仅只是设定了一个限制和框架……在框架内,即使不要求变化,变化也是被容许的。以毛利人的装饰艺术为例,这种艺术的特点是复杂、精细,使得整个作品充满装饰性。但是,如果分析作品的要素,就会发现要素的数量很少。在某些情况下,复杂的设计实际上来自对某个空间安排的多样性。这里我们就有了模式和继续发展的问題。模式排除了对其他单个或者多个要素的应用,但却并不抵触在单个或者多个要素内部进行发挥。这样,一个无法回避的结果就是渐进的复杂性,即统一性内部的多样性和单调下的鉴赏性,这就是内卷化。^[5]其后,人类学家格尔茨(Clifford Geertz)在《农业的内卷化:印度尼西亚生态变迁的过程》一书中,把“内卷化”用于对某种农业经济过程的概括,指由于缺乏资本、土地数量有限,加之行政性障碍,无法将农业向外延扩展,致使劳动力不断填充到有限的水稻生产中。在概括这一农业经济过程时,格尔茨使用了“农业内卷化”的概念。^{[6] P80} 后来,社会史学家杜赞奇(Prasenjit Duara)借用并发展了格尔兹内卷化的概念,将其运用于政治学领域并指出:政治的内卷化必然出现基层社会的赢利型国家经纪体制,通过此种经纪体制的推行,国家权力深入到乡村社会且对乡村社会的盘剥日益加重,但同时经纪体制的存在致使国家提取的租金不能大幅度增长。由于机构的膨胀,国家面临不断增长的资源要求,国家没有办法在已有的人员及现有机构上,通过提高效益来增加提取、减轻压力,只能通过不断复制或扩大原有的赢利性经纪体制来获得资源提取数量的绝对增加,而相对于国家规模而言,这种体制的经济效益随着规模的扩大而递减,这种现象被称为政权内卷化。^{[7] P85-87} 1992年华裔美国学者黄宗智在《长江三角洲的小农家庭与乡村发展》一书中,把内卷化概念用于分析中国乡村经济及社会变迁的研究,指通过在有限的土地上投入大量的劳动力来获得增长的方式,亦称“过密型”(内卷化)增

长。此后,“内卷化”理论被广泛运用于经济、政治、文化、教育、社会群体及社会关系等多个领域,由此开启了“内卷化”理论研究的新篇章。现今,“内卷化”理论为分析特定领域中的典型问题提供了独特的分析视角及较强的分析力度,是近年来在社会科学研究领域被认为与我国社会某些特殊领域的独特现象联系密切、使用频率颇高且影响范围较广的学术概念,甚至成为当下社会科学研究中的“经典词汇”乃至某种“社会热词”。

从“内卷化”理论的学术变迁中,我们发现其主要是指事物发展到某种特定程度而出现原有方式无休止地内旋内缠、自我复制与勉强维持并伴有内耗加剧的自我锁定样态,也意指事物在表面“花样翻新”掩盖下却并未产生实质性变化的虚假发展、低效发展抑或无效发展。造成“内卷化”的发展原因,既可能是某种外部条件所限,也可能是内部机制所致。同时,“内卷化”的发展样态,既有可能出现在某些特定领域,也有可能出现在某些特殊区域,甚至也会出现特殊区域与特定领域叠加缠绕的状况。以此来看,“内卷化”的理论实质主要是指某种社会现象或发展模式在特定发展阶段形成“有外延扩展而无内涵发展”或“边际效益递减”的发展状况。

(二)“内卷化”之于学校发展的理论解释力

由于“内卷化”理论独特的理论视角及深刻的理论解释,为我们思考学校发展问题提供了较强的理论解释力。对于解释力,英国学者安东尼·吉登斯(Anthony Giddens)在论及社会科学的特殊性时就指出:“从一定意义上讲,所有社会科学无疑都是解释学,因为它们能够描述任何情境‘某人正在做什么’,而这就意味着能够了解在行动者或行动者活动建构中他们自己知道并应用了什么。”^{[8] P65} 客观上,理论解释力径直决定着理论本身的科学性和有效性,是衡量理论品质的重要指标。况且,“人文社会科学的解释性不仅指人文社会科学需要以解释性方法来研究,而且指人文社会科学如何以解释的方法来研究。前者是‘是什么’的价值问题,后者是‘怎么做’的方法问题。”^[9] 换言之,在关乎人文社会科学的研究中,解释是重要的本体思考方式与方法,解释力也就自然成了理论本该具有的重要品质。具有解释力的理论,能够深化人们对于现象或问题的认识、理解与思考,便于形成对现象或问题的深度剖析,从而更有助现象或问题的精准应对;缺乏解释力的理论则较难深入问题本身,难以形成深度解释,同时也会消解理论本身的价值,从而也会降解理论对于实

践的指导。倘若加以简要概括,理论解释力一方面在于对现象或问题解释的适切性,另一方面在于对现象或问题解释的透彻性。

关于适切性,由于不同现象或问题在不同领域内呈现的状况迥异,从而形成了客观上的研究时空差异与位移,这就必然导致理论在解释过程中产生裂痕或断裂的情况,其中关键是关涉理论所面对的研究领域、对象、方法等诸多适切性问题。理论的适切性,就是要求研究者能从纷繁复杂的理论世界中找寻到能够针对某种问题或现象且能够产生解释效应的理论体系。因为任何一种理论都是涵盖思想、政策、模式、制度、文化、观念、理解等综合因素的产物,并非简单的“移栽”、“照搬”或“套用”就能够释放理论本身所具有的解释价值或效应。理论产生解释效应在一定程度上就意味着要深度契合现象或问题的具体境况。祛除具体境况的理论解释,实质是忽视了理论之于现象或问题形成、发展的现实境遇,从而也会丧失理论解释的适切性。

就透彻性而言,意指理论能否紧盯现象或问题的实践样态与发展趋势,能否抓住现象或问题的核心并对现象或问题予以洞见或透析,直至形成深度剖析与深层解释。“因为人类行动是通过这样的方式来得到理解的:一个人可以决定说明别人的眨眼是不是眨眼(格尔兹在其名著《文化的解释中》演绎的一个经典故事),同样,只有在不同的文化背景或社会情境中,人们才能理解一个微笑是不是嘲讽,一个点头是不是满意,同样理解投票、打出租车、课堂发言等,这都要取决于不同的语境及行动者的不同意图。所以,为寻求某项行动的意义,人们必须按照行动者正在使用的特定方式来进行解释。”^[9]就此,理论解释不仅要从鲜活的实践中不断抽取带有规律性的东西,也要对具体情境中的典型现象或问题进行针对性剖析,紧盯典型现象或关键问题并给予深刻透识,进而释放理论解释的独特功能。换言之,透彻性要求理论解释不仅要高屋建瓴,同时也要深度契合现象或问题的不同样态作出深刻且独到的理论解释。倘若理论解释停留在现象或问题的表层,就难以直抵现象或问题的“根源”或“要害”,更难以“管窥”现象或问题的关键“症结”,从而也就不足以产生更为深刻、彻底的解释与揭示。

若将学校发展问题视为教育领域中的典型问题加以判断,当下制约学校发展的主要因素可以归纳为在特殊的教育传统规约下、在较强的体制形塑中而形成的具有极强时空复制特征的发展样态,主要表现为在“泛组织化”发展价值导引下,在“差序格局”人际关系

结构中,以科层制管理为主要手段,以体制性发展为核心驱动,以崇尚竞争并作为评价标准而呈现出注重模仿疏于变革的综合特征。由于多种因素的缠绕、叠加与交叉,致使学校发展形成了某种程度的低效、重复乃至内耗。此种样态既有学校发展价值偏离带来的定位失准,发展机制所造成的路径依赖,也有发展思维形成的桎梏,更有发展评价的所出现的困囿,这其中蕴含典型的“内卷化”发展特征。就此,“内卷化”之于学校发展解释力就在于以其理论本身所拥有的独特性作为分析视角,从真实的发展样态中萃取出学校发展的关键症结并持续聚焦学校发展的典型“症状”,清晰地“暴露”学校发展的深层问题,从而彰显“内卷化”理论之于学校发展问题解释的适切性与透彻性,借以寻求学校发展问题的精准应对与有效破解。

二、学校发展的“内卷化”表征及其成因

客观上,学校发展呈现“内卷化”的表征是多方面的,其成因亦是复杂多样的。以当下学校发展进程中所暴露的主要问题为切入点,综合归纳学校发展“内卷化”样态及表征,主要表现在以下方面。

(一)“泛组织化”发展定位折射出的价值性内卷

在社会组织系统中,将学校视为一种社会组织本无可厚非。然而,所有的社会组织行为都应受特定的价值规范与引领也当属基本的研究共识。由于教育本身之于社会的独特属性,就使得学校这种承载教育发生的社会组织本该具有教育属性的特殊组织。如果将学校发展视为教育之于社会发展的适应与回应,那么此种适应与回应就“不能以破坏教育自身的特点和规律为代价,不能以丧失教育的相对独立性为代价。无论是教育活动还是教育事业的发展,都必须按照教育的规律办事。教育就是教育,不能混同于其他社会活动,教育的质的规定性是培养人。”^[10]就此,归于教育属性抑或普通组织,是学校发展首先需着力思考的价值性问题。由于学校是承载教育发生的特定场域,立足教育属性是学校发展的必须与坚守,学校发展亦是强化与彰显教育独特价值的过程。然而,由“办人民满意的教育”演绎出的“办家长满意的学校”的逻辑转换中,当把“办教育”等同于“办学校”时,学校发展中的规模扩张、人数扩招、场地拓展等发展资源的竞争性占有就堂而皇之地成为学校发展的重点与核心,学校的“教育”属性隐遁其次,“引领”作用日渐式微,“迎合”意味渐趋浓厚。“泛组织化”发展定位引发的学校发展特殊价值重心已经发生偏离,此种偏离就成为制约当下学

校发展的首要问题。

(二)“差序格局”孕育出的人际关系内卷

由于受发展的地域或区域性所限,通常状况下学校中的多数成员更多来自同一地域或区域。在地域或区域文化与传统的规约下,学校中的人际关系更多隐匿着显著的“差序格局”。^[11] P23-28 在此“差序格局”中,个体构建人际关系时多以自我为中心,个体的社会关系层层外推。师生之间、教师之间、教师与校长之间的人际关系不仅包含了以血缘为基础的亲疏远近的差序,也囊括了以地位为基础的尊卑等级的差序,更涵盖了由地缘为纽带所构成的文化传统差序。尽管其中人际关系的基本精神是伦理本位,然而,由于其中的“人情”、“面子”、“关系”居于重要的支配地位。在日常的学校管理中,“人情”、“面子”、“关系”就自然而然地成为首要考量因素,就此延伸出的情感法则和关系思维也是其中的主导力量。情感法则和关系思维的叠加交叉使得学校发展中本该遵循的制度与规则在某种程度上被悬置,貌似和气融洽的人际关系却在持续销蚀学校组织团体取向的公共性,也变现地造成了现实上的群体性平庸,甚至集体性不作为。“差序格局”孕育出的学校人际关系,严重影响着学校共同体的建构。

(三)“科层制”权力运行模式衍生出的内部治理内卷

马克斯·韦伯(Max Weber)认为科层制不是指一种政府类型,而是指一种由训练有素的专业人员依照既定规则持续运作的行政(管理)体制。理想类型的科层制主要根据组织目标进行劳动分工并实现专业化,即把为实现组织的目标所必需的日常工作,作为正式的职责分配到每个工作岗位;实行等级制原则,建立合法权威,即所有岗位的组织遵循等级制度原则,每个职员都受到高一级的职员的控制和监督;通过稳定的规章制度程序运作,即组织活动是由一些固定不变的抽象规则体系来控制的,这个体系包括了在各种特定情形中对规则的应用;普遍性的用人标准,量才用人,组织成员必须在技术素质上合乎要求,而且不能被随意地解雇,即这个原则造成了一种程序、一个系统,职务晋升要取决于候选人的资格或做出的成绩,或者同时参考两方面。^[12] P22-25 科层制管理演绎至学校组织,积极意义在于形成了学校管理的基本架构与格局,使得学校发展有了基本运行模式,但同时也衍生出以校长为核心的“权力”中心。尽管校长也在借助其“权力”推动着学校的常规管理与发展,但由于“权力”在学校内部以不同的方式不断地内旋、复制、缠绕,催生出了颇具“集权”或“强权”特征的权力运行现状,学校内部的交流、沟通

受到压制与阻隔,进而使得学校与其学习型的组织属性渐行渐远。学校的资源配置、制度运行以及组织架构均是在以校长为核心的“权力”运行机制下不断地得到形塑固化。加之,学校严格的时间满足了“权力”运行的时间需求,封闭的空间保证了“权力”运行的空间需求。在时空俱备的权力运行条件保障下,教师的业绩考核、流入退出、培训机会、学科分配、评优选模等在一种极其“合法化”与“习以为常”的权力状态中运行。在此格局中,学校发展呈现出显著的科层取向而非专业取向,教师旁落为学校发展的“旁观者”就在所难免,此种内部治理样态就不断加深了学校内部治理的内卷效应。

(四)“硬实力”发展思维所形成的发展品质内卷

注重“硬实力”是当前教育领域中存在的一种普遍现象,究其实质是思维方式所致。“硬实力”思维延伸至学校发展领域是指将学校发展片面地理解为学校的规模、结构、比例、数量等通过复制、“克隆”并借助一些硬性的量化指标予以权衡。如果说学校发展体现的是综合实力,上述思维充其量可以称之为学校发展的“硬实力”(hard-power)思维。不可否认,学校发展的“硬实力”的确有着举足轻重的作用,它决定着学校能为多少适龄儿童和学生提供教育场所和教育条件,也决定着学校能在多大程度上满足社会的教育需求。况且,由于学校发展事实上的不均衡,“硬实力”也确实制约一些学校发展的重要因素。然而,事实上学校发展的“硬实力”在国家教育均衡发展的大背景下已经有了实质性的改善,学校的发展规模、师资配备、场馆建设基本上已经能够满足学校发展的需求,反倒是学校发展的“软实力”呈现出极其“疲软”与“弱化”的态势。对于“硬实力”的热衷与青睐几乎成为学校发展的全部内容,与之对应的“软实力”(soft-power)却持续遭到抽离与抛弃。承载学校发展的符号、理念、文化与特色等“软实力”的雷同与淡化,使得学校发展几乎丧失了个性与特色。学校发展模式陷入模仿、照搬的困境,很大程度就在于用几乎划一的“硬实力”思维推动学校发展。本质上,学校发展基本旨趣在于学校的教育功能,“这即是说学校发展的目的并不在于‘学校’这个组织实体本身的发展,而在于学校中的人的发展和学校所承载的功能的有效实现。”^[13] 忽视学校发展的个性传统与个体优势,无形中抹杀了学校的个性、差异、特色与优势。当学校发展不再寻求“个性”、“差异”、“特色”及“优势”等发展的“软实力”时,学校发展也就自然而然地落入了“硬实力”发展思维的窠臼之中。以此形成的

发展品质内卷又成为学校发展的另一关键问题。

(五)“外铄型”发展方式导致的发展动力内卷

由政府对于学校进行分类并制定出不同类型学校的发展规划与指标,采用政府划拨资金、设备、配备人员等形式,形成倚重于政府的计划与教育投入的学校发展路径是当前学校发展的主流。在教育均衡发展的大背景下,“外铄型”发展的优势便在于采用一种“群体性”的培育及提升策略,通过教育资源的均衡划拨与严格的专业规范来提高学校发展的合格及标准化程度,确实起到对学校是否合格的“把关”作用,且能把不符合标准的学校“过滤”掉,从而确保了学校发展的达标与合格。客观上,“外铄型”发展在学校发展的初期具有不可替代的基础性价值和奠基性作用。然而,长期以来的极度“外铄”也使得学校发展陷入了“等、靠、要”的路径依赖之中,“被发展”、“被管理”的发展方式不仅使得学校发展形成了外部支持与帮助的发展惯例,同时就造成了学校的“内生”发展及“自主”发展的意识淡漠与能力匮乏的双重困境。由此,深度的路径依赖所造成的学校发展动力内卷又成为制约学校发展动力的沉重问题。

(六)“竞争性”评价机制导致的发展评价内卷

发展评价是学校发展的导向性问题,直接指引并决定着学校发展的预期与结果。当前主流的学校发展评价的是典型的竞争性评价。竞争性评价是基于SWOT分析法而展开的,即将与研究对象密切相关的各种主要内部优势与劣势、外部的机会与威胁等,通过调查获得依据,并依照矩阵形式排列,然后用系统分析的思想,把各种因素相互匹配起来加以分析,从中得出的一系列具有决策性的结论。运用这种方法,可以对研究对象所处的情景进行全面、系统、准确的研究,从而根据研究结果制定相应的发展战略、计划与对策。^{[14] P84-86}竞争性评价演绎至学校发展,学校发展总是在以外在的参照对象为基准,在明确竞争对手的前提下,通过分析自身的优势、不足与缺陷,借以超越参照对象。竞争性学校发展评价虽在事实上造成了“你追我赶”的发展局面。然而,学校发展形成的现实样态,可能是关乎体制的、政策的、经济的、文化的、教育的,当学校发展评价遵循“优胜略汰”、“先后排名”、“唯有最好”等评价理念与机制时,学校发展就等同于提升学校的竞争力,而竞争力所引发的抢夺优质生源、争占教育资源、打造“优质学校”等教育诸相均是竞争性评价助推下的教育后果。竞争性引发的学校发展评价,成为困扰与束缚学校发展的现实隐忧,也使得学校发展陷入了某种囚徒

困境。

三、破解学校发展内卷化的策略

“任何时候我们想要讨论教育上的一个新运动,就必须特别具有比较宽阔的或社会的观点,否则,我们会把学校制度和传统的变革看成是某些教师的任意创造。最坏的是赶时髦,最好的也只是某些细节上的改善——这就是我们通常过于习惯地用来思考学校的变革的那种观点。”^{[15] P 25}学校发展的内卷化样态是多种复杂因素共同作用的结果,而且眼下学校发展的内卷化效应有日渐加深的趋势。这就需要在破解与应对学校发展问题时要面对学校发展的总体样态,以广阔的社会观点,立足全局,精准发力,才能为探寻学校发展的有效路径提供帮助。

(一)匡正学校组织的价值立场,促使学校发展回归教育属性

学校是一种社会组织,更是拥有独特教育属性的社会组织,这是学校发展的基本价值归属与立场。就此,对于学校发展的就必须回归教育属性给予考量与重视,而不仅仅停留在学校的组织实体所表现的环境与场所,关键在于组织实体所承载的功能性价值的实现程度。基于此,学校发展就应该首先被视为“一种系统的、持续的努力,其目的是在一所或更多的学校中变革学习条件及其他相关的内部条件,其最终目的是更有效地实现教育目标。”^{[16] P100}居于教育属性的学校发展,应该时刻将学校发展置于“引领”社会前行的重要地位,突显学校“教育”的功能性价值,而不是相反。作为承载教育的重要场域,学校发展的目的、价值、内容应具备独特的教育属性与立场。在更高层面上,学校发展不仅为学生提供更好的发展空间与机会,更是促进社会治理与善治的社会组织。唯如此,学校发展才能摆脱“泛组织化”的发展倾向,将“好学校”与“好教育”、“好教育”与“好社会”统一起来,据此来纠偏学校的发展价值定位,进而化解学校发展的价值性内卷。

(二)创建学校学习共同体,建构团体取向人际关系

学校的学习共同体属性,就是要以学校为基本的发展单元,构建团体取向的人际关系。“创建学校学习共同体,是学校发展的基本哲学。这种哲学是由三个原理——公共性、民主主义和卓越性组成。”^{[17] P3}公共性原理意味着学校是各种各样的人学习的公共空间,也是为了实现所有儿童的学习权利、建设民主主义社会的公共使命而组织起来的。公共性原理又为“民主主义”所支撑,它意味着杜威(John Dewey)所说的“各种

各样的人协同的生存方式。”在学校共同体中,教师、学生、校长等每一个人的学习权利与尊严都应得到善待、不同的生活和思考方式都应该被包容。同时,学校发展要始终体现出一种“卓越性”,意即无论在何等的困难条件下,都能各尽所能地追求学校所承载的教育最高境界,并时刻体现教育的先进性与高尚性。学校学习共同体以完成学校发展为目标与己任,强调通过学习、交流和分享各种学习资源而相互影响、相互促进的基层学习团体。构建学校学习共同体,不仅是重塑学校人际关系基础,更是消弭人际关系内卷的重要途径。在学校学共同体内部,整个组织对于学校发展建立共同的发展愿景并产生学校发展的系统性思考,并逐步累积学校持续发展的意识与能力。

(三)强化学校的内部治理,形成专业取向的发展格局

日本东京科学研究中将治理定义为“一组复杂的价值、规划、过程与制度的组合,而此一组合是社会为了处理其发展与解决正式的或非正式的冲突”。就此学校内部治理就可视为学校为了发展或解决发展中问题而出现的价值、规划、过程与制度的组合。学校内部治理则是立足于学校这种专业共同体的教育属性与共同目标,祛除“科层制”衍生的“权力”弊端与“官僚”习气,促使学校发展更趋专业取向的“善治”过程。学校内部的“善治”,就主体来说,善治即“善者治理”,即要选择出拥有教育信念与立场、兼顾教育公正与正义且能够为师生所依赖的校长进行学校治理;就目的而言,善治即“善意治理”,即治理本身就是为学校与师生发展服务,让专业取向拥有更充分的发展空间,让师生享有更高满意度的专业管理,从而实现学校发展的最优化;就方式而言,善治即“善于治理”,即校长不是统包统揽治理,更不是权力压制、单向施恩,而是建立在规则与制度基础上的专业合作;就结果而言,善治是“善态治理”,即学校治理不仅是一种境界,更是形成一种多元治理、和谐治理的学校发展样态。就此,学校内部治理过程,是多中心良性互动的过程,亦是校长不断回应学校专业发展需求的过程。

(四)提升学校发展的软实力,改善学校发展发展的品质

学校发展离不开必要的“硬实力”,但终归要体现在学校发展的综合实力,这就要求学校发展也应更多指向学校发展的“软实力”。“软实力”在很大程度蕴含在由学校文化积淀、办学理念彰显、发展品味展示、师生精神所凝结成的教育的公共性、教育的引领性与教育的需求性。教育的公共性就是要将不同学段的学校

发展定位在不同阶段的教育基础上。以基础教育为例,基础教育的价值在于培养学生质朴的公民素养,做人处事的基本品质。由此,基础教育本身并不是教育目的,充其量只是终身教育与终身学习的基础,因而不具有任何终结性特征,这是基础教育必须坚守的公共性。从引领性出发,学校发展不仅能够满足社会对于人才的需求,也要胸怀终极价值的持续追寻与绝对真理的虔敬思考,积极践行学校的任务与担当,肩负引领社会前行责任与使命,亦即“创建学校的目的,是将历史上人类的精神内涵转化为当下生气勃勃的精神,并通过这一精神引导所有学生掌握知识和技术”。^{[18]b33}从需求性考量,学校发展仅仅是获得教育公平的起点,而不是教育追求的终极目的。终极目的则是借助学校使每个人能够获得他所希望的教育,每个人都能获得使之更好成长的教育资源的文化担当。在此意义上,学校发展应该从实现机会供给型到需求供给型,从学生的需求出发,要让学生的需要和个性发展得到尽可能的满足。诚然,对于学校发展的“软实力”,学校可以依据自身的优势与特色进行深度凝结与聚合。然而,基于教育公共性、引领性与需求性的高位思考却是学校的必须坚守。

(五)培育学校发展的“内生”动力,壮大学校发展的动力内源

不可否认,“外铄”与“内生”在学校发展的不同阶段均有着合理的价值,也均是学校发展的合理选择。由于长期的路径依赖,域内学校发展更多陷入“外铄型”发展内卷,本质上是发展动力的单一性所致。基于上述判断,学校发展有必在“外铄”与“内生”之间寻找更好地发展张力,从而实现学校发展动力共振与优化。通常情况下,决定发展的核心因素内在于发展观念,外在于发展能力,而不论观念或能力均需强有力的动力驱动。培育学校发展的内生性动力,壮大学校发展的动力源,是解决当前学校发展动力的重要途径。学校发展在一定程度上需要借助其他优势区域的资金、技术、人才以及信息的支持,但这些支持并不意味着要刻意追随某些优质学校的发展模式。恰恰相反,不同学校可以适时洞察自身发展的优势与不足,独立制定自身的发展规划与目标,不断修正发展过程,以强烈的自主意识提升发展能力,从而始终展现出发展的自觉、自信与自为,即强调学校是最具内生性发展潜力的发展主体,也是拥有个性差异的发展个体。以学校作为发展主体,使师生成为学校发展的主要参与者和受益者,能维护学校的社会利益,更能积极参与学校的

发展与建设。学校发展动力可以来自个体,亦可以来自群体抑或整体。鉴于此,积极培育各个层级的内生性发展意识与发展能力就成为核心所在。如此,才能有效破解学校发展的动力匮乏,从而形成学校的可持续发展与深度发展局面。

(六)兼顾包容性的学校发展评价,助推学校发展的可持续发展

学校发展评价立足于外部的参照还是基于自身的现状,直接决定着学校发展的初衷与结局,也会引领学校发展的不同思路。竞争性评价是在绝对意义上立足于外部的参照评价域内学校发展问题,这有助于我们及时发现域内学校发展与其他发达区域的差距与不足,能够增强教育发展的紧迫感与使命感。然而,在普遍意义上,众多普通学校发展与“优质学校”发展不可同日而语,甚至没有可比性而言。由于竞争性评价是当前学校发展的主导范式,事实上已经造成诸多“被优质”的学校,同时也变相造就了诸多“被薄弱”的学校,致使学校发展陷入了双向发展的误区。“我们教育中普遍存在的鼓励‘拔高’、追求卓越的取向,是单向度关注优质的选择,这种选择忽视了一个问题,即鼓励‘拔高’有可能失落‘兜底’,追求卓越有可能失落平常,因此它必然造成优质教育资源集中,同时也造成教育资源短缺问题,不可能实现义务教育的均衡发展。”^[1]因此,对于学校发展的评价,在借鉴学习优质学校发展的成功做法的同时,在更要在同一学校发展的“过去”与“当下”进行比较评价。同时,在与优质学校发展的比较中,也只能在包容性评价的层面上进行。倡导包容性评价,则是基于学校发展的权利与差异性的尊重。承认差距并不意味着淡化发展,而是为学校发展寻求更为合理的可能与可行。如果说竞争性评价更加偏重绝对意义上的外在比较所形成的强推力量,包容性评价则使得学校发展在“拔高”与“兜底”之间寻找一种较好的平衡,使得学校发展更加倚重评价所催生的“最近发展区”,从而充分发挥发展评价的激励、调节与促进功能,更好地助推学校的自我超越与自我更新。

注:

[1] [法]佛朗索瓦·佩鲁.新发展观[M].北京:华夏出版社,1987.

[2] 注:“理论之眼”的概念借鉴了吴康宁先生“学科之

眼”的提法,详见:吴康宁.社会学视野中的教育[J].教育研究与实验.2006,(4).

[3] [法]皮埃尔·布迪厄,[美]华康德.实践与反思:反思社会学导引[M].李猛,李康译.北京:中央编译出版社,1998.

[4] [德]康德.判断力批判(上、下卷)[M].宗白华,韦卓民译.北京:商务印书馆,1964.

[5] 转引自:刘世定,邱泽奇.“内卷化”概念辨析[J].社会科学研究,2004,(5).

[6] [美] Clifford Geertz. Agricultural Involvement: the Processes of Ecological Change [M].University of California Press: 1969.

[7] [美]杜赞奇.文化、权力与国家——1900—1942年的华北农村[M].王福明译.南京:江苏人民出版社,1994.

[8] [英]安东尼·吉登斯.社会学方法的新规则——一种对解释社会学的建设性批判[M].田佑中,刘江涛译.北京:社会科学文献出版社,2003.

[9] 王鉴.论人文社会科学研究解释性[J].学术探索,2011,(12).

[10] 扈中平.现代教育思想的两个基本要点[J].华南师范大学学报(社会科学版),1998,(5).

[11] 费孝通.乡土中国[M].北京:中华书局,2013.

[12] [德]马克斯·韦伯.韦伯作品集3:支配社会学[M].桂林:广西师范大学出版社,2004.

[13] 蔡春,张爽.论回到“学校”“教育”本身的学校发展[J].教育研究,2011,(6).

[14] [美]迈克尔·波特.竞争战略[M].北京:华夏出版社,1997.

[15] [美]杜威.学校与社会[M].北京:人民教育出版社,2005.

[16] [挪威]波·达林.理论与战略:国际视野中的学校发展[M].北京:教育科学出版社,2002.

[17] [日]佐藤学.学校的挑战:创建学习共同体[M].上海:华东师范大学出版社,2010.

[18] [德]雅思贝尔斯.什么是教育[M].上海:生活·读书·新知三联书店,1991.

[19] 杨启亮.转向“兜底”:义务教育优质均衡发展的重心[J].教育研究,2011,(4).

作者单位:安徽师范大学教育科学学院

邮 编:241000

(责任编辑 谭颖芳)