

家校合作的本质属性、困境根源与破解思路

柴 江

〔摘 要〕 家校合作是家庭和学校围绕学生发展而结成的人与人关系的集合,其本质是共同体形态在教育领域中的一种存在形式。当前,共同体正朝着以互惠共享为目标的真正共同体的形态发展,家校合作的本质属性顺应共同体形态的发展,应体现出“去中心化”“自觉的联合”和“共同行动”等特征。家校合作中出现的与其本质属性不一致的现象,根源在于家校双方在教育功能认识上的固化、对教育标准判断上的异化以及合作能力上的分化。消除“中心”与“附属”的位序观念、“工具主义”与“利益化”的短视思维以及家校教育“原子化”的状态,要尝试打破家校之间教育理念分化的壁垒,逐渐确立家校之间主动合作的战略性目标,努力探寻家校彼此互助以促成互惠文化的途径。

〔关键词〕 家校合作;本质属性;去中心化;共同行动

一、引言

合作普遍存在于人类社会之中,只要涉及到人的活动必然存在着合作的问题。合作是人与人之间产生交互关系的过程,在人与人的交往过程中会形成以各种关系为纽带的共同体。德国社会学家斐迪南·滕尼斯认为,“共同体”是依赖于记忆和习惯等自然意志,在血缘、地缘和礼俗文化的基础上形成的具有共同价值及融洽感情的结合体^①。人类社会发展的不同历史阶段,由于生产力发展水平的差异,共同体表现出不同的形态,反映了人的社会关系的变化。马克思以资本逻辑的产生和发展为主线,将人类社会的共同体发展界划为自然形成的共同体、抽象共同体、自由人联合体三个阶段。自然形成的共同体是资本逻辑产生之前的共同体形式,血缘关系、宗法关系、宗教关系、直接性伦理关系是其运行的基础和规范;抽象共同体运行的基础和规范是物物交换、民族国家、商品拜物教和中介性伦理;以自由联合、共有、共创、共享为基础和特征的自由人联合体,是共同体发展的最高阶段^②。有学者认为,人类发展的历史是共同体不断变革与演进的历史,共同体的演变源于人类生产方式的变革,经历了本源形式的“自然共同体”到抽象形式的“虚幻共同体”,再到“真正共同体”的演变序列^③。有学者从层级、性质的演进描述了共同体的几个发展阶段,即“自然形成的共同体:前现代社

柴江,教育学博士,盐城师范学院教育科学学院副教授(盐城 224002)。本文系国家社会科学基金教育学一般课题“家校协同视域下中小学生学业素养的养成路径研究”(BHA190146)的研究成果。

①李雪松:《社会治理共同体的再定位:一个“嵌入型发展”的逻辑命题》,《内蒙古社会科学》2020年第4期。

②桑明旭:《马克思对共同体发展的历史考察及其当代启示》,《湖北社会科学》2019年第4期。

③徐斌、巩永丹:《马克思共同体理论的历史逻辑及其当代表现》,《马克思主义与现实》2019年第2期。

会的共同体形式”“虚幻的共同体:资本主义国家批判”“抽象的共同体:资本主义政治经济的批判”和“真正的共同体:自由人的联合体”^①。从人类社会发展的历史角度,人类社会经历了由原始社会到农业社会,再到工业社会以及后工业社会的演进,而不同社会历史阶段的共同体大致经历了家元共同体(以血缘关系为基础)、族闾共同体(以利益关系为纽带)和合作共同体(互惠共享的合作关系)三种形式的演变^②。

共同体演进的观点展示了人类历史发展不同阶段人与人关系转变的过程,揭示了共同体形态与社会生产力发展的紧密关系,指明了共同体发展的基本走向。在步入后工业化的当今社会,生产力的极大发展推动共同体走向真正共同体的形式已是必然趋势。如今,人们对真正共同体的性质已基本形成共识,即互惠共享的合作,这种合作状态下的人与人之间的关系将复归到原始的“默契”,摆脱“利益”为主的依赖关系。不管是任何领域、任何人、任何群体或组织,都需要建立相互信任、相互尊重的合作关系,这是人们应对各种复杂与不确定性挑战与危机的必然选择。当前,人们已普遍认识到合作社会的到来,在对自身发展和物与资源的需求达到新的高度时,人们自身的选择与行为方式亦会产生变化,这恰恰是真正共同体产生的重要表现。

真正共同体是共同体发展的一种形态,可以表现在各个领域的人与人、人与群体、群体与群体的交互关系之中。共同体构建的基础是现实中的人,现实中的人即是“从事实际活动的人”,构成了共同体生成的实践渊薮,而“现实的个人”的实践活动也为人类社会走向“真正的共同体”奠定了现实的起点^③。因而,涉及人与人之间关系、相互联系的实践活动可以纳入共同体概念体系中,各领域也正实现着共同体原生概念的拓展,如命运共同体、经济共同体、学习共同体、家校合作共同体等。换言之,合作共同体的理念可以用来理解各个领域具体形式的共同体,它不仅是各个领域共同体形态发展的目标,也是用来分析并解决当前共同体问题的有效工具。

家校合作是家庭和学校双方在学生教育过程中围绕学生发展或学生教育获得而结成的共同体,其价值在于可以使人们能够在更广阔的环境中获取更广泛的资源以实现学生最大限度的发展,从而为学生更好地适应新的生产与生活模式做好准备。社会的发展不可避免地推动教育走向一条更为全面的、科学的发展道路,尤其是经历了学校教育与家庭教育分离的教育模式后,选择更大范围的合作将更有益于学生的发展,这不仅是现代教育发展理念在现实中的体现,更是真正共同体理念在教育领域中的体现。在当前的历史阶段,人们无法逃避合作的责任,生存在这个社会中的个人唯有在与他人的合作中才能发现自我价值。因此,当我们在分析家校合作意义与价值的时候,需要重新思考并回到真正共同体本身,才能理解什么是真正的家校合作,为什么开展家校合作以及怎样开展家校合作。

二、家校合作的本质属性

家校合作的属性是对家校合作性质的抽象刻画,它具有非本质属性和本质属性。家校合作的非本质属性是对其不具有决定意义的属性,包括表层属性、偶有属性等,如家校合作的对象、家校合作的方式、家校合作的内容等。家校合作的本质属性即“共同体属性”,是决定家校合作之所以成为该事物的特有属性。首先,家校合作属于共同体形态在教育领域中的一种表现形式,其次,受制于共同体本质属性的影响,在不同历史时期具体领域的共同体也表现出不同的特征,如农业社会中的家校合作的“完全分离”,工业社会中家校合作的“貌合神离”。在当前的社会发展阶段,家校合作的本质

^①朱楷文:《马克思共同体思想历史分期及其逻辑演进》,《法制与社会》2019年第25期。

^②张康之、张乾友:《共同体的进化》,北京:中国社会科学出版社,2012年,第1页。

^③康渝生、边飞飞:《“共同活动方式”:“真正的共同体”的实践前提》,《湖南社会科学》2019年第6期。

属性决定于真正共同体的发展,体现出“去中心化”“自觉的联合”和“共同行动”的特征。

(一)“去中心化”

所谓“去中心化”是针对“中心—边缘”结构而言的,是指从根本上淡化或消除一些人处于中心而更多的人分布在边缘的不对等结构。家校合作的“去中心化”主要是家校双方在合作过程中逐渐消除“中心主义”观念和依据自我定义的位序定位自身角色的状态。“中心—边缘”结构生成于工业社会,它覆盖着人们生产与生活的各个方面,无论是在社会领域还是在组织框架中,“中心—边缘”结构都得到充分体现。就如同组织框架中的自我与他人的关系,家校合作至少要涉及家长与教师,或家长与校长,或家长与教师和校长等双方与多方之间的关系,既然是独立的个体,就内含着走向“中心—边缘”结构的可能性,单方都有可能将自己置于关系的中心。一处是中心,周边是边缘,中心主导着边缘,而边缘依附着中心^①。家或校单方自我中心主义的确立,实际上是在“中心—边缘”结构的意义层面将合作中的人们等级化了,隐含着不对等的关系。所以,只要存在“中心—边缘”结构,无论以家还是以校为中心,都会造成合作中的人与人之间的事实上的不对等。

“去中心化”的状态是一种家校双方中的每一个人将自己放置于真正共同体之中的状况,在没有中心与边缘的位差结构中采取共同行动去实现合作目标。这种状况下,家校合作中的家校双方呈现两方面的特点:一是“无中心”。在消除了一方对另一方支配,一方对另一方依附的关系后,双方被置于更为开放的系统之中。在共同体成员共同意愿的指引下,家校双方行动的动力将不再来源于任何一方的控制与支配,而是基于家校双方共同意愿与共同协商基础上所开展的自觉行动。二是家校双方不再存在合作主体与客体的定位。中心是相对于边缘来说的,“中心—边缘”结构体现着相关对象在时空中的位差,这种位差代表着占有与支配核心资源的比例与机会。主体是相对于客体来说的,一方是另一方的主体,一方是另一方的客体,或在某种活动与某次行动中一方为主体一方为客体等,本质上仍是将家校双方置于某种相对位置之中的一种不对等的关系。真正共同体理念框架下,家校合作中将不再有主体与客体之间的差别,而是以独立个体出现并拥有家校合作共同体所赋予的完整的权利。

(二)自觉自愿的联合

家校合作是建立在家校双方共同意愿基础上的,应是一种自觉自愿的联合。它并不是在某个特定条件与环境中基于某种压力而被迫结成的合作关系,而是在人们普遍接受与认同基础上形成的合作关系。既往的每一个历史阶段中,人与人之间的合作行为与合作活动都是从属于依赖的需要,而不是原生于人们自觉、自愿的合作关系。有研究认为,家元共同体中,由于生存的需要形成了人与人之间的被动联合;在族阈共同体中,外在于人的制度和规则体系将人们整合到一个个组织框架中,形成了人与人之间的非自愿的联合^②。在当前正在发生的后工业化进程中,人与人的社会关系将以合作关系的形式出现,更重要的是,这种合作是人与人之间的自觉自愿的联合,而非外在制度与规则或是被动的联合。同理,家校合作如果套上了一定的约束与规则,或者是在某种被动、非自愿情形下建立的合作关系,这种共同体的本质是协作而非合作。协作是工业社会所建立的一种行为模式,是适应于市场经济的要求而出现的。人们之所以愿意与他人进行协作,是因为他人欲要实现的目标恰好与“我”的目标相一致,协作关系隐含着工具性的内容,即将协作对象视作自我目标实现的工具与手段来加以利用的。而合作是对协作的超越,扬弃了将对方看作自我目标实现的工具与手段的状态,

^①向玉琼:《“中心—边缘”结构下政策过程的线性思维》,《党政研究》2017年第6期。

^②张康之、张乾友:《对共同体演进的历史考察——兼论人文社会科学研究的共同体视角》,《西北大学学报》(哲学社会科学版)2008年第4期。

合作不是出自利用对方为目的,也不是为了某个具体的或临时的目标而走在一起,他们之间的联合是出于对某种共生共在的需求而自觉自愿的结合。因此,我们提及的家校合作,其目标是实现学生的全面发展或提升学生的教育获得,这一目标首先根植于家校双方的观念之中,对学生发展形成共识的基础上才会推动家校双方的主动合作;其次,双方自觉自愿的结合,将从根本上排除视对方为实现自我目标的工具与手段的状态。

家校双方的这种自觉自愿的联合是家校合作发展的高级状态,是在双方生存与生活的目标相统一的条件下做出的选择,它代表着家校合作脱离了外在制度与规则的约束,走向更高形态的合作文化之路。首先,自觉自愿的联合展现着家校双方的共同意愿,是一种深层次合作的表现。家校双方之所以开展合作并不是外在制度的约束,不需要契约与规则告知他们该做什么,有什么职责或是承担什么任务,双方是基于一种“共通”的对学生发展的“共识”而自觉自愿地走在一起。其次,自觉自愿的联合表明了家校双方是独立的、自由的个体。家校合作最终落脚到人与人之间的合作,家与校任何一方相关个体的自觉自愿行为,都是人的本质的发展状态即人的自由发展的外在表现。在缺少人的自由发展的前提下,家校合作双方都将难以做出自觉自愿的联合。因为人的自由发展表明了人的意识的觉醒状态,在人的意识未达到觉醒状态的时候,“工具主义”“利益化”的观念仍将决定着个体的思维与行为。因而,自觉自愿的联合的形成,不可避免地要有两方面的支撑:一是人的意识状态的觉醒,需要实现人的自由发展;二是家校双方的联合由无到有、由简单到复杂、由低级到高级,最终走向自觉自愿的结合,形成一种更高形态的合作文化,其进阶过程中需要相应制度与规则的支持与约束以引导家校双方逐渐形成合作共识。

(三) 共同行动

家校合作的共同行动是指向学生发展或教育获得而进行的共同行为。家校合作缺少了家校双方的共同行动,也就意味着共同体内部行为出现了差异或不同步,如若这种异质性未转换为家校双方共同行动的内驱力,则会演变成为共同行动的障碍,甚至会削弱或破坏已经形成的家校合作共同体。客观上来说,家校合作共同体中必然存在家校双方以及家和校单方的差异,因为它是构成家校合作共同体完整性的必要因素。但我们需要以理性的方式去看待这种差异,它是一个客观存在但会自然消除的“存在物”。家校合作是参与活动的个体理性地查找自我与他人“差异”的过程,只有当家校双方一次次地进行共同行动前的反思,对共同行动的认识才会越深刻,这种认识层面的变革是自发的、根本性的,最后将带来更为深刻的共同行动。同时,家校双方参与者在进行调整的过程中,也在不断地构建共同行动的具体方案和目标,通过理性的判断与选择形成群体的意见,其过程亦是共同行动过程与目标不断完善的过程,它代表着家校合作共同体长远的战略性利益的意识。

因此,真正意义的家校合作,家校双方都应有着对于“合作”的共同认识,这种共同认识会成为家校合作共同体的一种主流观念,在人们的合作互动中生成共同行动的行为模式。我们可以将共同行动看作是家校双方共同意愿达成后的一种行为,而家校双方共同意愿的达成是一个建构的过程。其原因很简单,个体的思维方式与价值观念的差异是客观存在的,真正共同体不可能也不会消除个体之间的差异,尊重与理解个体差异是真正共同体的本质要求,消除个体差异则与真正共同体的本质要求相悖。因而,在共同行动之前必然存在着家校双方共同意愿的建构过程,只不过,真正的家校合作不是压迫双方的差异,而是在包容差异的基础上将之转换为共同行动的内驱力。现实中,家校合作的共同行动围绕的是学生的全面发展或提升学生的教育获得,这也代表着家校双方共同行动的、长远的、具有战略性意义的共同意愿。在家校合作共同行动的过程中,针对家校双方或单方个体认识上的差异,所需考虑的是合作意愿的形成而非合作行为本身,也就是说,应该把重心放在用什么样

的途径去让家或校理解家校合作的共同行动,而不是用什么样的方式去让家或校达至某种行为。

三、家校合作困境的根源

家校合作对于降低教育风险和提高教育效果等方面的功能和价值已被大量研究所证实,家校合作之所以能够产生这样的作用,是由于避免了家庭教育与学校教育的分离而造成教育力量的分散;统整并有效使用了家庭与学校各自所拥有的资本,使教育资源最大化从而作用于学生发展所取得的成果;回归了教育的本真状态,实现了教育生态系统内部的良性互动状态,为学生发展提供了“绿色”发展的生态环境。其本质是家校合作共同体内部成员通力合作并付诸于“共同行动”从而产生整体利益最大化的效应。而现实中的家校合作,仍存在随意性强、计划性差,阶段性强、连续性差,单向灌输多、双向交流少,互相挑剔多、彼此配合少等问题^①;存在家校合作观念淡化、家校功能定位偏差、家校责任边界不清、家校合作内容和形式单调、家校合作缺乏实效等问题^②。从家校合作本质属性的视角来看待这些问题,根源在于家校双方在教育功能认识上的固化、对教育标准判断上的异化以及合作能力上的分化,从而使得家校双方在合作过程中出现“中心”与“依附”的关系,未形成自愿联合的文化共识以及共同行动的基础。

(一) 家庭教育和学校教育功能认识上的固化

家庭教育、学校教育是教育系统中相互联系又各自独立的两个重要组成部分。家庭是私人领域,学校是公共机构,这就决定了家庭教育和学校教育各自所承载的功能有明确的界限。家庭教育的功能在于使子女学会做人、学会适应社会,侧重于子女的思想品德、行为规范、自理能力以及社会适应能力等内容;学校教育的功能在于培养学生对科学文化的兴趣和学习的能力,侧重于系统的、科学设计的各科课程对学生进行社会科学和自然科学方面的知识的传授^③。但现实的状况是,学校教育的功能被不断地放大、拓宽和延伸,其固有功能即“育人功能”被过度解读,比如,学校还承担着社会分层和教育资源交换的功能;培育理性和素养的精神家园以及在心理健康教育、营养就餐服务等方面的功能^④。

学校教育功能的深化与延伸覆盖了家庭教育的部分功能,放大了学校教育功能的外延,缩小了家庭教育责任的范畴,学校教育和家庭教育功能的界限模糊化。而家校双方接受了各自教育功能的变化,从外在因素来看是由于现实的需求,一是学校难以逃避社会期望对学校教育赋予的附加功能。社会期望代表着广大人民群众的一种诉求,学校教育固有功能之外的其他功能被“绑定”于学校,成为学校教育需要承担的责任。二是学生家庭本有的部分教育功能被剥离,这种剥离会减轻家庭的负担和责任,赢得学生家庭的欢迎,家庭会欣然地接受这一“事实”。从内在根源来看,是由于学校教育“中心化”观念的固化。自学校教育制度确立后,学校就逐渐成为整个教育体系的“核心”,学校教育被等同于教育,家庭教育的功能不断弱化,学校教育的权威性和家庭教育的依附性异常明显。再加上学校教育对学生智育的重视与社会对学生的评价保持“同步”,学校教育这一功能的不可替代性又强化了其中心地位。然而,家校双方对各自位序层级的认知对家校合作的实施形成阻力,主要表现

①胡金波:《“家校合作”是“最完美的教育”》,《江苏教育报》2018年10月26日。

②李潮海、徐文娜、康健:《新时代中小学家校合作共育的理论基础与策略创新》,《现代教育管理》2019年第11期。

③黄河清:《家庭教育与学校教育的比较研究》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2002年第2期。

④马健生、邹维:《论学校及其功能》,《清华大学教育研究》2019年第4期。

在:一是家庭对学校的依附心理不断增强,认为家庭只负责“养”的责任,而将“教”的责任推卸给学校^①,如果家庭认为学校所开展的某种合作其本身是学校的事,那么家庭就很可能不认同这是合作而会将之判断为学校对教育责任的转嫁或推卸责任。在各大论坛、朋友圈经常可以看到对学校和教师的“指责”,反映出家庭把自己作为“局外人”而将子女教育“甩锅”于学校的依附心理。二是学校的“自我中心”化思维明显增强并习惯于自身在“育人”方面的权威,相对于学生家庭,学校也在学生发展的其他方面同样表现出“惯有”的权威性和优越感。这种情况下,家校双方对教育功能认识上的固化也使得双方定位了各自在家校合作中的角色,形成了所谓的“主体”与“客体”“中心”与“附属”的位序。这时的家校合作也失去了双方各自的“独立性”,学校被赋予了家校合作组织者和推动者的角色,家庭变成家校合作辅助者和配合者的角色,看似形成了责任明确、分工到位的内部组织系统,实则却背离了家校合作“去中心化”的本质属性。

（二）家庭和学校对教育目标判断上的异化

学校教育的根本目标就是促成个体完整成人,成人不仅是个体性事件,而且是事关公共生活的公共性事件^②。学校教育首先具有公共性,是为培养现代社会所需要的合格乃至优秀的公民。其次是个体性,即在尊重学生的个体差异的基础上并为其提供相应的有差别服务以满足其“个性化”的发展。现实中,家庭和学校基于不同的立场,在教育目标的解读上有一定的差异,虽然部分家庭和学校存在对学校教育目标窄化的问题,如学生家长层面仅注重教育的个性化目标,认为学校教育是以学业成绩提升为主的“精英教育”,目的是使子女在各种选拔性、竞争性考试中独占鳌头。学校层面,学校教育的公共性目标受社会舆论和部分家庭观念的影响,个别学校将之矮化为学生考试的训练和应试能力的培养。但是,这种现象并不影响我们对家校双方各自所持有的对教育目标基本判断的本质差别的认识,即家长立场下的选拔性目标和学校立场下的标准化目标。家庭和学校对教育目标的不同立场与判断是彼此对立的,前者体现家庭意志,关注个体成功,至于何为成功也决定于家庭的判断,大多数表现为学业上的成就和选拔性、竞争性考试中的成功;后者体现国家意志,关注整体成功,何为成功决定于党的教育方针和各级各类学校具体的培养目标,最终表现为合格乃至优秀公民的培养。

家庭和学校对教育目标判断上的异化反映了双方教育观念层面的差异,这种差异极易降低家校双方进行合作的意愿水平。家校合作的内容是广义的,如学生信息(学生在家庭或学校中的生活表现、学校表现)、问题建议(在教育观念、方式、内容、管理与评价等方面的讨论、交流)和民主决策(参与学校管理)^③。由于对家校合作内容关注度的差异,家庭对学校不同主题的活动经常表现出有差异的参与意愿。通常,与家庭所确定的教育目标相一致的家校合作内容表现出高意愿、高积极性,相反则表现为形式上的参与或不参与。家庭对于家校合作内容的筛选有两种结果:一是牵引了家校合作的内容向学业相关的主题靠拢,因为这样可以最大限度地提高家庭在学生培养过程中的参与度,但在很大程度上会缩小家校合作的范围,背离了家校合作的本意,使之变得功利化。二是使得家校合作难以取得有效的成果,间接削减了学校的主动性。现实中,家校合作的很多内容确实是围绕着学生多方面能力进行的,如动手能力、独立能力、道德教育、劳动教育等,但多数情况因为学生家庭的不重视或敷衍而草草了事。家庭对学生学业相关之外的其他合作内容的冷漠,极大降低了学校进行家校合作的积极性。家校合作是基于家校双方共同意愿与共同协商基础上所开展的自觉行动,家校双方在教育目标基本判断上的差异决定了其对家校合作价值的认识,进而影响着家校双方的合作意愿水平。这个深层次的根源不仅影响

① 邹强:《中国当代家庭教育变迁研究》,天津:天津大学出版社,2011年,第221页。

② 刘铁芳、曹婧:《公共生活的开启与学校教育目标的提升》,《教育研究与实验》2012年第6期。

③ 李清臣、岳定权:《家校合作基本结构的建构与应用》,《中国教育学刊》2018年第12期。

着家校合作的实施和效果,也是家庭和学校各种矛盾产生的重要原因。

(三) 家庭和学校在合作能力上的分化

家校合作能力是指家庭和学校所具备的开展家校合作的条件。家庭和学校在合作能力上的分化,主要表现在家庭合作能力低于学校合作能力的现象,引起合作过程中家校双方的行动不协调、步调不一致的问题。根据生态系统理论,家庭和学校都属于学生发展中的微观环境系统,建立家庭与学校之间的关系是提供了学生微观系统结构之间的连结,作用在于打通影响学生发展微观环境的结界,不仅需要家校双方较为一致的价值观念与高合作意愿,更重要的是家校双方要有相应的合作能力,家校任何一方缺少合作能力,实践层面的家校合作将难以“同步”去实现彼此之间的有效互动。学校合作能力通常以完备的家校合作制度(如适宜的家校合作方式和内容)、设施(如场地、设备)、经费、培训课程与师资等支持家校合作有效运行的条件作为判断依据,在丰富的家校合作理论指导下和传统的家校合作实践经验作用下,学校的合作能力具有一定的基础,即便出现个别学校合作能力相对偏低的问题,也可以通过自我探索与外界支持获得提升。但家庭合作能力受家庭经济资本、文化资本等因素的影响,呈现相对稳定且固化的特征,家庭之间经济资本与文化资本的差异所产生的家庭合作能力内部分化,整体上影响了家庭与学校共同行动的一致性程度。可以说,家庭经济资本与文化资本的差异引起家庭合作能力的参差不齐,是家庭合作能力相对低于学校合作能力的重要原因。

家庭经济资本投入满足现阶段学生发展的需求,与当前社会、经济、文化、教育发展所需家庭提供的同步育儿策略(受文化资本影响)相一致,则可认为是家庭合作能力高。因而,家庭间合作能力的差异可以从两方面来看:一是家庭对子女教育的经济投入存在差异。随着人均收入的提高以及义务教育的普及,家庭已经表现出在经济能力允许的范围内为子女选择更高质量学校教育的倾向。但随着家庭间收入差距的拉大,来自不同家庭的学生在校内和校外获得的教育资源开始分化^①。家庭经济资本差异所造成的学生发展基础和潜在性的高低,反映出家庭之间支持子女发展所需相应经济投入方面的差异。其次,家庭间的文化资本表现出差异。布迪厄认为文化资本在引导、促进甚至阻碍学生成长方面发挥重要作用,大量研究也证明了家庭文化资本对学生教育获得的正向影响作用。不同家庭文化资本的差异影响其对教育的价值判断、对子女的教育期望以及家庭教养方式等,从而影响学生的学业成就。就如文化再生产理论所做出的论断,处于上层阶级中的学生家庭能够获得更多的文化资源,所以其子女在求学过程中更易获得成就^②。总体来看,家庭经济资本和文化资本的差异都将带来其子女教育获得的差别,反映了部分学生家庭不能满足现阶段学生发展所需经济与文化资本投入的客观现实。相对于更有提升和发展空间的学校合作能力,家庭整体合作能力的提升则需要“真正共同体”成员之间资源的互惠与互享,从而减少甚至消除家庭资本短缺对学生发展造成的负面影响。

四、家校合作困境的破解思路

当前,人们正处在前所未有的开放化、多元化的环境之中,与学生发展密切相关的信息资讯、学习方式、评价观念等正在发生着巨大变化。比如,相对于以往单一的学习方式和注重学生学业成绩评价的学校教育,正朝着多元的学习模式和注重德智体美劳全面发展的学生综合素质评价的方向发展。类似的这些变化正在重塑着家校双方的观念和行为,这为形成并稳定家校合作共同体奠定了思

^①魏易、薛海平:《我国基础教育阶段家庭校外培训的消费行为研究——基于2017中国教育财政家庭调查的分析》,《教育学报》2019年第6期。

^②赵红霞、崔亭亭:《家庭文化资本对初中生学业成就的影响研究》,《教育研究与实验》2020年第3期。

想基础。但是,家校双方对教育功能认识、教育目标判断和合作能力上的差异仍是影响家校合作有效开展的因素。家校合作的本质属性决定了家校双方要在认知层面逐渐消除“中心”与“附属”的位序观念和家庭与学校教育“原子化”的状态,以更开阔的视野理解家校合作对“人的发展”与“自我实现”的战略意义,逐步形成稳定的互助、互惠、共享的家校合作文化实现教育资本的互补与嫁接。

(一) 尝试打破家校之间教育理念分化的壁垒

观念是行动的先导,家校合作首先要消除家校双方教育理念难以统一、目标与责任分离的问题,确立合则两利、分则两伤的基本认识。家校双方对各自教育功能的认识和对教育目标判断的分离化现象主要源于思维限制,主要表现在:一是站在“我”的立场看待各自的职责并定位其在学生培养过程中的角色。这种简单还原论的思维把教育拆解为孤立的细小部分,家庭和学校被分离为两个独立的“单位”,家校双方则习惯于从这一固定的视角定位自身的角色,走入并长期困于二元思维的牢笼。二是正确的认知观念被“目的主义”的“主流”思维所支配。家校中不乏对教育功能整体性和教育目标一致性的正确认知者,他们深知家庭和学校教育功能“合与分”的互动关系,也认同家庭和学校教育目标的重心偏向和学生综合素质全面发展的重要性,但在实际行动过程中受“主流”思维的影响而表现出与“大众”同一的行为,将行为的目标集中于有现实价值和眼前利益的活动,如注重成绩、追求升学等。这种观念与行动相冲突、思想与行为不一致的现象,反映出仍未形成对教育理念的稳定的、深度的认知。上述两种情形造成了家校双方的教育理念难以统一,在教育实践中分向而行的问题。因此,要回归教育的整体性,打破家庭教育和学校教育的分割界线,需要实现双方在认知层面的根本性变化,这是形成与发展真正意义的家校合作共同体的思想基础。

认知层面打破家校之间教育理念分化的壁垒决定于人的意识的觉醒状态,而人的意识觉醒具有现实的可能性和必然性。人的全面发展是经济社会发展的根本目的,与生产力发展同向同行,人的意识觉醒状态也随之得到提升。首先,随着生产效率的提升,人们的劳动时间大幅度缩减,可支配时间的增多意味着人必然从“桎梏”的束缚中解脱出来,在完成必需的和外在既定劳动之后有了发展自身的时间条件。其次,人们的物质财富与生活资料积累到一定程度后,精神世界的发展将成为人们生活的必需,当人们享受生产力发展带来的物质生活满足了自我的生存需求后,精神层面的人的自由发展与自我实现的需要将成为人们的普遍追求。生产力的高度发展不仅改变着人们的生产与生活状态,也改造着人们的主观世界,促动着人的意识的觉醒,这就为人们深入理解教育本质以及形成正确教育观念提供基础。换句话说,家校双方的现有意识觉醒状态具有理解现代教育理念以及有关教育功能、目标和家校合作等方面知识的基础,但缺少的是有关这些方面的“真”知识。

由于家庭在获取正确教育理念与思想等方面的途径有限,更多地是源于自身的经验性体验与认识以及社会舆论的解读,这需要外界尤其是学校给予一定的智力支持。因而,学校需要摒弃其在学生教育过程中的傲慢与偏见,以信任、共享的姿态发挥其教育思想“资源地”的优势。一是学校首先要理解学生家长经验性的教育观念,以及不同层次学生家长教育观念的差异,基于不同经验所获得的教育价值理解都有其历史与社会基础,都应该得到尊重^①。二是借助家校之间和家庭之间教育观念的差异,通过系统化、系列性的宣传活动引导学生家长形成正确教育观念。如通过家长大讲堂、家长会、公众号等向教师和家长传播正确的教育观念和最新的教育思想,为家长教育素养的提升提供资源。虽说这种操作也会表现出学校教育功能的拓展以及活动过程中“主与客”的地位问题,存在暂时性的与家校合作“去中心化”属性相悖的现象。但是,在家校合作的发展过程中需要“资源优势

^①李清臣、岳定权:《家校合作基本结构的建构与应用》。

方”对合作者的思想引导,这恰恰是利用了共同体成员的内部差异并将之转化为共同行动的动力,不仅有助于形成家校双方对教育理念的正确认知,逐渐减轻或消除家校双方各自的“中心化”问题,更是推动家校合作向更高形态发展的可行之路。

(二) 逐渐确立家校之间主动合作的战略性目标

不同历史时期共同体的形成,与人们生存与生活资源的获取与占有方式紧密相关。如原始社会,以血缘关系为基础建立了共同获取并占有资源的共同体形式;工业社会,以利益关系为基础建立了组织化、制度化、系统化的物与物交换规则下形成的共同体形式。后工业化社会的今天,共同体正朝着以互惠与共享为目标的真正共同体形态发展。家校合作共同体的发展也是一样,如果家校双方从功利角度追求各自利益而进行所谓的合作,最终仍将难以逃脱“短视”的牢笼,与当前社会经济发展所需要的人的发展方向所不适应。工业化社会背景下形成的以利益交换为目标的思维逻辑和行动思想的影响力仍然巨大,深刻地影响着各个领域人与人的交往活动,家校合作中部分学生家长也会经常出现“功利性”与“工具主义”的思维。支配家庭采取“有价值”行为的基本动因是,是否能够为其子女获取更多的生存与生活资源的机会。即使是生产力高度发达的今天,生存与生活资源仍是稀缺资源,对这些资源的需求和占有是人们行动的最根本目标。现实的家校合作中,家庭难以抛开“利益”的考量而去做关乎学业之外的其他“有价值”的行动,因为在家长的观念中,学业成绩的高低是学生可持续发展且是决定其未来成就的重要因素。在生存与生活资源未达到极大丰富的情况下,人们对物质方面的追求成为一种普遍认知与自觉行为,这就决定了学生家庭习惯性地各种利害关系中作出权衡,事先计算利益得失后尽可能地谋而后动。因此,家庭中“功利性”思维的消退需要从资源问题入手。

解决资源问题的基本思路有二。一是创造出足够多的资源,这些资源足以满足人们的需求,家庭不再为子女是否能够获取基本或更多的生存与生活资源而担忧,充足资源保障下的“利益为先”的观念也将逐渐消失。但这种状态需要一定的时间,是人类社会生产发展到一定阶段出现的物质资源极大丰富的结果。需要说明的是,我们无法衡量人们对资源需求的程度,但生产力的发展与人的意识觉醒状态相辅相成,生产力发展到一定程度时,个别的对资源的“多占”行为亦会随之消除。二是摒弃狭隘的利益观,从社会或群体的整体利益出发展开合作,以实现整体利益的最大化。借用“新社会契约论”的观点,工业社会的原子化的“个体的人”之间的竞争关系,要在社会契约的基础上构建“群体合作”的框架。它把“原子化个人”转化成了“人群”这样一种个人的集合形态,从而使“自然状态”中如狼似虎的个人转化成“原初状态”中有着制造“代表”之天性的人群^①。因而,以更能体现整体利益的战略性目标去号召和鼓励人们的合作,可能是现阶段摒弃“利益为先”观念的最适合于当今时代的先进思维。在今天这样一个竞争的社会中,通过弘扬这种共同合作的观念去促进合作是一条具有现实意义的途径。

因而,现实中的家校合作需要找到两者之间更具长远性的且与当前先进思维相一致的战略性目标,即学生的全面发展。2018年9月10日,中共中央总书记习近平在全国教育大会上首次提出:“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”,为新时代教育应“培养什么人”指明了方向,也为家校之间开展合作明确了战略性的目标。当今的社会是开放、多元的社会,对人才的评价逐步转向综合素质的考量,以“成绩”定“成就”的窄化思维已不应当前注重综合素质发展的人才评价观,部分学校和家庭如果仍以狭隘的视野去计算各种利益得失与利害关系进而做出短视的“功利性”行

^①张康之:《合作的社会及其治理》,上海:上海人民出版社,2014年,第85-87页。

为,其结果将失去更多的利益与资源。道理很简单,因为在合作的社会需要的是整体观、大局观,这种观念的转变是个体得以在这个时代立足的根本。因此,家校双方首先应转变“唯分数”的评价观念,从更长远的视角展开合作,为学生发展提供更多的教育资源。这种情形下,合作将为学生带来更多的获得物与资源的机会,也能够在复杂多变的社会环境中维持并发展物与资源的获取状态。其次,学校行动中可逐渐引导家庭教育向更广泛意义的学生发展方向转变。2020年10月中共中央、国务院印发了《深化新时代教育评价改革总体方案》,提出要改革学生评价,促进德智体美劳全面发展的具体要求,不仅有助于学校扭转不科学的教育评价导向,更深层次地将逐渐消除学生家庭的“唯分数”观念。因而,学校在具体行动中可以有针对性地传播这一理念,明确教育评价改革的任务,引导家庭理解学生全面发展的教育评价改革的必然性和现实意义,使得持有不同教育评价观与不同利益观的家庭获得群体性的认知,从而逐渐消除“利益化”观念赖以存在的思想基础。

(三) 努力探寻家校彼此互助以促成互惠文化的途径

从家庭和学校的关系来看家校合作的发展,经历了由家庭独立教育子女到向学校转移,再到学校教育专业化与家庭教育职能弱化,发展至家庭与学校教育联合的过程。我们可以从西方国家家校合作的发展了解这一轨迹,西方国家家校合作的发展大致为五个时期:一是20世纪60年代前的萌芽时期。这个时期家校之间的联系不多,只是意识上开始重视与学校的合作,协助学校完成各项工作,听从学校的安排,没有自己的发言权且合作的广度和深度有限。二是20世纪60至70年代的初步发展时期。由于教育机会平等观念的生成,人们将教育机会平等的关注点集中在处境不利儿童的发展,因而促进了家庭与学校关系的发展,这一时期的家校合作机构虽多,但并未发挥实际性的加强家庭和学校合作的作用,并没有真正调动家长的积极性与参与性。三是20世纪70至80年代的蓬勃发展时期。这一时期提出的多项政策推动了家校合作的发展,对家校合作的开展提出规定性、约束性的要求,形成了家庭积极支持学校,学校主动要求家庭参与的良好局面。四是20世纪80年代至21世纪初的体系化发展阶段。这一时期,学校及教育者普遍欢迎家长更多地参与学校这一开放机构,家长逐渐成为学校决策层的重要组成部分。五是21世纪以来的成熟时期。这一时期的家校合作已得到人们的普遍认同,除了注重加强教师与家长的联系,更强调学校与社区内其他社会组织和机构的合作,同时也更加注重家长的全员参与并鼓励家长之间的交流合作,家校合作的范围和深度都走向另一个高度^①。从中我们可以看到,家校合作的发展经历着从无到有、由简单到复杂、由低级到高级,最终走向一种更高形态的合作文化,在进阶过程中起重要作用的是家校合作制度与规则的建立以及实践过程中的不断优化。

除了借助政策规制引导家校合作发展的模式以外,合作教育共识之下的家校合作更能体现合作文化的内涵。如芬兰,其家校合作的开展主要源于重视文化传统的内在基因,重视教育的文化传统、坚守教育公平和全纳的导向、社会及教育界浓厚的合作互信氛围、卓越的教师队伍及强大的行业吸引力、有效而温和的质量保障与问责机制等,这些已成为人们对芬兰教育成就的主要归因^②。芬兰人抱有非常强烈和坚定的意念:“不能让任何人掉队。”这意味着,作为个体要对自己负责,而身处团队则必须团结一心^③。基于此,芬兰的教育文化传统与教育政策也都蕴含着“合作”与“信任”的要义,

^①吴重涵、王梅雾、张俊:《家校合作:理论、经验与行动》,南昌:江西教育出版社,2013年,第24-30页。

^②张乐天:《欣赏教育创新的亮丽风景——读〈芬兰道路:世界可以从芬兰教育改革中学到什么〉》,《全球教育展望》2015年第5期。

^③董辉:《寻找芬兰教育成功的基因:历史-文化视角的阐释——专访芬兰埃博学术大学教授迈克尔·乌尔恩斯》,《比较教育研究》2020年第7期。

这种共识也体现在家校合作之中,表现为家校双方主动的合作意愿且已内化为各自的自觉行为。相对于芬兰合作教育共识之下的家校合作,考虑到我国家校合作所处的发展阶段和家庭合作能力相对偏低的现实状况,可能更适合走政策规制引导家校合作向组织化、制度化并逐步形成合作文化之路。

因此,我们需要借助制度对家校合作的相关内容做出规定,对家校合作的经费来源、参与方式、活动内容、周期时间以及效果评价等提出相应的要求。如通过国家或教育立法的形式确定家校合作的地位,提出“家长参与”或家校合作的要求,以规定性的内容如责任与义务、经费来源与分担等来指导家校合作的开展。基于制度来保障家长参与学校教育,其优势在于:一是为家校合作提供约束和保障,有助于推动家校合作的实践。家校合作实践中,需要学校为之付出努力和家庭的主动参与,缺少制度约束的家校合作难以达到预期的效果。相反,在制度的约束与规制下,家校双方首先会按相关规定的要求表现出合作行为,如在合作中不断获取受益,有助于提升家校双方合作的积极性并逐渐转换为自觉的行为。二是制度建设将推动家校合作的研究,有助于实践层面家校合作的科学规划。制度的形成需要科学地研究政策问题,具体的规则 and 规定也需要相应的研究结论予以支撑,否则难以作为纲领性的标准或要求指导家校合作的开展。因而,进入制度层面的内容不仅是研究的结果,也是家校合作研究的助推器,家校合作研究所取得的各项成果将推动家校合作实践的发展。这个层面来说,制度建设是家校合作得以发展的有力保障,而以制度的约束力来推动家校合作的发展是一种暂时的手段,其长远的目标是实现家校双方在合作范畴内的主动与自觉。

(责任编辑:蒋永华)

School-Family Partnership: Nature, Dilemma and Solutions

CHAI Jiang

Abstract: School-family partnership is a collection of interpersonal relationships formed by families and schools around the development of students. Its essence is a form of community in the field of education. At present, this special type of community is developing into a real community with the goal of mutual benefit and sharing. The essential attribute of school-family partnership conforms to the development of community and should embody the characteristics of “decentralization”, “willing union” and “joint action”. The root causes for the inconsistency between home-school cooperation and its essential attribute lie in the dogmatic understanding of educational function, the alienation of educational evaluation and the separation of educational forces. In order to eliminate the concepts of “center” and “affiliation”, the short-sighted thinking characterized by “instrumentalism” and “interest-orientation” and the “atomized” state of education in schools and homes, we should try to break the barriers formed by the ideological differentiation between home education and school education, gradually establish the strategic goal of active cooperation between home and school, and strive to explore the way of mutual help between home and school to promote the culture of reciprocity.

Keywords: school-family partnership; essential attribute; decentralization; joint action

About the author: CHAI Jiang, PhD in Education, is Associate Professor at Institute of Educational Science, Yancheng Teachers University(Yancheng 224002).