

# 论学校对话管理中的他者维度

喻小琴

**[摘要]** 学校对话管理是对传统独白管理理念的超越和对当下学校管理实践的批判、反思与建构,其倡导的核心要义在于自我—他者平等关系的建立,任何一方缺失都无法达成普遍的共同的善。从他者维度进行分析,在深入了解其在当下学校管理实践中真实处境的同时,可洞察到学校对话管理理论指导实践的意蕴。学校对话管理需要从主体地位平等、权力运作方式、管理资质提升和管理冲突处理等方面进行创造性理论探索,亦需要从缓解他者尴尬处境中进行针对性实践意义建构。

**[关键词]** 学校对话管理;他者维度;实践处境;意义建构

学校对话管理,是对传统独白管理理论的批判、否定与建构,也是对校长独白管理实践进行的揭示、反思与追问,它的提出旨在通过构建他者与自我平等关系,鼓励他者积极、自觉参与到学校管理过程中来。每一个他者都是学校管理的重要主体,从他者立场透视学校管理中的人际关系平等、权力运作方式、管理资质提升或是管理冲突的处理等,可以形成学校对话管理理念及其运用于实践的基本判断。

## 一、他者及其在学校管理中的真实处境

他者范畴同历史一样原始,波伏娃(Simone de Beauvoir)认为,在最原始的社会,在最古老的神话中都可以发现二元性的表达方式——自我和他者。<sup>①</sup>最早关注他者的哲学家是柏拉图,但从柏拉图以来,哲学几乎成了哲学家理性自我的独白,正是这种思维方式,使“西方哲学发展成了一种内向性的和自主性的或无神论的哲学。”<sup>②</sup>

研究者认为,他者更应该是与另一主体,即与自我平等共处,是自由表达、主动建构和努力作为的独立存在。<sup>③</sup>

### (一) 他者的存在:从不在场到在场

他者并非一开始就以绝对方式存在,而是经历了一个从缺席到在场的逐渐发展过程。

---

喻小琴,教育学博士,江苏省教育科学研究院副研究员(南京 210013)。

①[法]西蒙娜·德·波伏娃:《第二性》,陶铁柱译,北京:中国书籍出版社,1998年,第11—12页。

②李建平:《对话的生命:关系自由与他者——马丁·布伯的对话哲学》,浙江大学硕士学位论文,2009年,第22页。

③杨明明:《自我与他者的符号学阐释——洛特曼论俄罗斯文化》,《俄罗斯文艺》2018年第4期。

### 1. 主体论的缺席他者

在以主体性、同一性和整体性为主要特征的近代本体论哲学中,自我成为了一个封闭的整体,他者完全被自我吸收、同化,消解在自我的整体、同一之中。代表性观点有笛卡尔的“我思故我在”哲学命题,是一种逻辑的、理性的自我反思性思维。

最先认识到他者价值的是黑格尔。黑格尔虽然是整体论最主要代表人物,但他在追求整体与同一过程中,认识到差异的重要性,为他者提出创造了空间和可能。他的主奴关系辩证法,认为自我与他者的关系是一种“主—奴”关系,他者是自我得以出现的前提和基础,但并非具有绝对他性,而是为了服务于自我、最终被自我同一的他者。他将精神定义为“在绝对‘他者’中的纯粹自我认识”,这一定义依旧是一种以“自我”意识为中心的,强调以“我”为主体的思维。<sup>①</sup>

### 2. 关系论的相对他者

现象学及其以后,对他者的研究更加深入和多元。现象学主要代表人之一胡塞尔提出“主体际”来诠释自我与他者的关系,通过“移情”将他者建立在自我反思基础之上。以至于他者自我归根到底是一个孤立先验自我的构成物,因此,先验自我的地位必然高于交互主体性,唯我论也就没有避免了,从而他者也就构成了先验自我。<sup>②</sup>海德格尔以“共同此在”表明自我与他者共同存在关系,但海德格尔共同存在关系过于简单化了人与人之间复杂关系,正如有研究者认为,海德格尔的“共在”只是此在在在的结构,而不是一种实际的“相遇”,他最终没有逃脱西方哲学的自我传统和总体性传统。<sup>③</sup>萨特通过他者对自我的“注视”来揭示自我与他者之间关系是如何建立的。注视的本质是主体他者对于作为对象的自我的一种敌对关系,和对象自我对于主体他者的被动地为他存在的一般关系。<sup>④</sup>在他者的注视下,自我成为了客体、对象,也正是在这种情况下,萨特提出“他人即地狱”命题:自我与他者永远处于冲突之中。

### 3. 对话中的绝对他者

勒维纳斯(E. Levinas)通过隐喻“面貌”直接提出了绝对的他者,他者是通过面孔实现伦理投射。<sup>⑤</sup>他者先于“我”/自我的存在,“我”/自我就是在他者“言说”中存在的,不论“我”/自我愿意不愿意,只要“我”存在就意味着“我”必须回应他者,回应(response)就是责任(responsibility)。<sup>⑥</sup>于是,他者向“我”展示权威性的同时也显示了其脆弱性,即他者是弱勢的、虚弱的,永远处于需求和需要之中,以至于自我在面对他者时就需要承担起关心、帮助他者的责任和义务。对他者负“责任”是“我”的自由,是“我”无法逃避的自由,这种无法逃脱的对他的无限责任锁定了“我”的身份,<sup>⑦</sup>列维纳斯从伦理立场思考他者,是他者德性的存在。就其与自我关系,包括(1)屈从;(2)实在的抗拒;(3)伦理的抵抗。<sup>⑧</sup>

## (二) 他者与自我的关系

自我与他者之间,主要存在着自我对他者占有和彼此共存两大关系,而在彼此共存关系中包含形式上共存、相互对抗和平等对话三种情况。

①夏欣迪:《20世纪30—70年代中国美术中的“他者”》,山东师范大学硕士学位论文,2005年,第3页。

②伍茂国:《现象学视域中的“他者”》,《东疆学刊》2006年第1期。

③孙向晨:《莱维纳斯的“他者”思想及其对本体论的批判》,《复旦大学》(社会科学版)2000年第5期。

④吕理:《萨特“他者”理论研究》,黑龙江大学硕士学位论文,2008年,第13页。

⑤许丽萍:《为他者,人类的自救行为——对列维纳斯他者伦理学的几点思考》,《社会科学战线》2004年第5期。

⑥郭菁:《语言意义的他者伦理维度》,《理论探讨》2019年第3期。

⑦孙庆斌:《列维纳斯的他者问题研究》,黑龙江大学博士学位论文,2007年,第61页。

⑧朱刚:《伦理学作为第一哲学如何可能?——试析列维纳斯的伦理思想及其对存在暴力的批判》,《南京大学学报》(哲学·人文科学·社会科学版)2006年第6期。

1. 自我对他者的占有。在这种关系中,自我不需要借助他者就能独立存在,他者最大可能地被自我征服、消解和还原。笛卡尔的“我思故我在”表明自我的存在是一种不依赖于外部世界的个体反思行为,不需要关涉到与他者的关系。尽管黑格尔赋予了他者名份,获得了奴隶的称号,但他认为,主奴之间是一种行为对抗,任何一方都想通过压倒对方来证明自己的存在,对抗的结果是控制者成了主人、被控制者成为了奴隶。主人与奴隶之间的关系不是相互的,他们之间“发生了一种片面的和不平衡的承认”。作为奴隶的他者是手段而不是目的,他者自己显示为无本质。<sup>①</sup>自我与他者之间的占有与被占有关系在马丁·布伯(Martin Buber)“我一它”关系中同样得到了体现,“我一它”关系中自我以单方占有、利用和控制等方式对待自我之外的一切他者。消亡的他者表明自我与他者之间无法建立任何关系,在他者走向消亡的同时,自我也将不再存在。

2. 自我与他者彼此共存。从萨特“他人即地狱”、胡塞尔“主体际”、海德格尔“共同此在”关系、勒维纳斯绝对他者、马丁·布伯“我一你”关系以及巴赫金自我与他者等理念中,可以提炼出自我与他者共存的三种具体状态。

第一,相互对抗。萨特“他人即地狱”揭示出人与人之间相互的否定关系,在萨特看来,主体间相互注视是不可能的,二者之间任何一方都不能在没有矛盾的情况下被抓住,二者之中任何一方都在另一方之中,并且“致对方于死地”。“冲突是为他存在的原始意义”。<sup>②</sup>当自我和他者都站在自己立场、不顾对方意见时,二者之间就会因为交流困难而出现相互威胁、对抗和冲突,以至于自我和他者之间永远处于相互对抗的关系中。萨特看到的仅仅是自我与他者之间的相互限制和冲突,并赋予限制和冲突消极意义,没有从中找到健康的力量和发展方向。

第二,形式上共存。胡塞尔“主体际”关系和海德格尔“共同此在”关系,并非真正揭示出二者的共存关系,被称为形式上共存关系。胡塞尔虽然通过“主体际”关系提出了他者,认为他者总是作为属于自我看着的对象本身的一层构成意义在那里,也即是作为他者自己的客观性的真正保证而在那里。<sup>③</sup>但胡塞尔的他者通过移情被认识,是自我通过类推思维方式推导出来的,因此,同类化的他者只是自我的复制品。海德格尔“共同此在”关系认为相互之间是一种彼此的依赖,承认了自我与他者是平等主体的同时存在,但他的同时存在是互不干涉的各自存在,自我与他者都是作为自身主体的存在,与对方没有任何关系。因此,海德格尔“共同此在”关系分析依旧是自我中心主义的延续。

第三,平等对话。勒维纳斯认为具有同词根的回应与责任是同一件事,在自我回应他者“面貌”的同时就是一种对“他”的负责任。他者的他性、不可侵占性、自我回应与负责等理念在马丁·布伯、巴赫金(M. Bakhtin)和米歇尔·亨利(Michel Henry)观点中得到了进一步的论述和重申。马丁·布伯“我一你”关系中,他者是一个具有独立身份的存在,对他者身份的认同、对他者告谓的真诚回应意味着在自我与他者之间建立了一种基于责任、信赖和平等的真正对话关系。巴赫金也认为自我之外都是他者,自我与他者之间的关系是相互的、平等的,自我不能没有他者,而是应在他者身上找到自我,在自我身上发现他者。亨利生命现象学创造性开辟了一条崭新的他者研究路径,即从生命现象学侧隐—与共的角度,把自我与他真的关系归结为先验生命的共同感发。<sup>④</sup>

### (三) 学校管理实践中他者的真实处境

研究者以实地研究方式,走进学校管理现场进行了为期4个月的调研,对学校管理中的他者进

①胡铁强:《后殖民语境中“他者”的双重建构》,《湘潭师范学院学报》(社会科学版)2004年第5期。

②胡铁强:《后殖民语境中“他者”的双重建构》,《湘潭师范学院学报》(社会科学版)2004年第5期。

③吕理:《萨特“他者”理论研究》,黑龙江大学硕士学位论文,2008年,第8页。

④江海全:《自我·他者与生命——米歇尔·亨利对胡塞尔交互主体性反思与批判》,《现代哲学》2016年第1期。

行了观察、访谈、对话和反思,发现学校管理实践中存在多维他者和他者多维性等样态。

1. 学校管理中多维他者的共性。这群人多是自我通过话语、身份定位和符号等方式建构出来的,是学校文化所粘贴的期望标签,也是一种隐含社会关系的权力话语。学校管理中的群体他者,具有以下共性形象,第一,他者被物化为工具。他者工作通常被简化为,如何更好提高学生考试成绩、更有效完成上级布置的任务以及如何如何在评优竞争中获得胜出等。这群人成为了实现上述目标的工具,而目标的设置和人员分工权限在校长那。第二,他者成为附属的存在。附属的他者在学校管理中没有主体性和主体地位,他们不需要参与决策、甚至不能决定自己,成为了他人的附属和异化的自己。第三,他者是失语者。物化的工具不会言说,附属的存在不允许言说,客观要求和主观被动注定他者成为失语者。第四,他者缺乏批判性。缺少批判性的他者只会严格遵从他人计划,并按他人规定的思路、方式执行安排,而不会根据现实发展情况和自己的实际水平对他人计划、思路和方式进行灵活变通。且常表现为以容忍、妥协的方式接纳他人意见,缺乏批判意识、行为和能力。

2. 学校管理中他者多维的差异性。主要从主体地位、权力运用、管理资质和管理冲突的处理等方面对学校管理中的他者多维处境进行分析。第一,他者具有优越性与自贬、被贬性的多重主体地位。从学校管理者、教师到学生、家长等相关者,他们的主体地位呈现出不同层级的多重存在。与作为他者的学校管理者和教师等人处于被人利用或甘愿受人利用,以及自我中心等多元并存主体地位不同,学生和家等只有绝对被动他者的主体身份,永远被他人支配、控制和使用,成为绝对的他者。第二,他者在共享权力的同时又缺失了权力。学校管理中,校长、学校管理者、教师及学生、家长之间形成了从权力独占、权力共享到权力缺失的线性发展状态,呈现出单向度的权力等级特征。相对于校长而言,学校管理者和教师成为权力共享者的同时,也缺失了部分权力,而学生、家长只是权力圈外人,他们没有共享任何权力。从共享权力的层级看,除校长永远是权力主体,学生、家长永远缺失权力之外,学校管理者和教师既是权力的共享者,也是权力圈外的命令接受者与服从者。第三,他者拥有无限管理资质的同时又成为了无为的旁观者。他者是否具有参与学校管理的能力、能否承担相应的管理责任,完全由校长个人意愿决定,当校长认为需要他们参与时,就会采取相应措施激发他们参与积极性,当校长不希望他们参与时,不仅不会去唤醒,还会通过检查、监督和控制等方式压制他们行为参与积极性。第四,他者在管理冲突中的坚守与妥协。学校管理冲突通常呈现出“虚无”状态,即使存在管理冲突,学校管理者通常会选择妥协的方式来处理与校长之间的冲突,而在处理学校管理者之间冲突时,他们往往会坚守自我的立场、采用各执己见或搁置的方式来处理。在课堂教学中,师生之间的冲突通常是以教师压制的方式而得以解决的,教师他者在坚守自我的同时对学生他者自我表达进行了压制,而学生只能以放弃自我的妥协方式接受冲突。对于管理冲突的处理,存在着校长固执己见,学校管理者和教师等在坚守中妥协,学生受压制下选择彻底妥协等方式。

## 二、基于对话的学校对话管理要义理解

基督教时代之前大约五百年,在大希腊发生了世界历史中有记载的最好一件事:对话的发现。几个希腊人却养成了我们永远不知道是如何做到的、交谈的奇异习惯。他们怀疑,劝说,异议,交换意见,搁置。<sup>①</sup>

对话是一个跨语言学、哲学、社会学和教育学等多学科领域的研究对象,作为一种哲学思潮发生在20世纪。马丁·布伯提出“我—你”关系即是对话,并把对话分成真正的对话、技术性对话和装扮

<sup>①</sup>[阿根廷]豪尔赫·路易斯·博尔赫斯,奥斯瓦尔多·费拉里:《最后的对话》,陈东飏译,北京:新星出版社,2018年,序一。

成对话的独白三类。巴赫金提出人的“存在”与“应分”，认为人通过“应分”即“负责任的行为”参与到事件中去，才能与他者建立关系。并认为“狂欢式世界感受”是一个人参与对话的主观条件，狂欢节气氛亦即权力退场以及所有人平等参与是对话的客观条件。<sup>①</sup> 伽达默尔将解释学引入到对话理论，认为“理解”是理解主体与理解对象通过共同语言所进行的对话过程，真正的对话承认对话者之间是一种平等的伙伴关系，他们彼此考虑到对方的观点，使所有观点都成为对话的一部分。哈贝马斯提出“理想话语情境”、交往行为理论和公共领域(public sphere)，认为理想的说话情境和交往资质是对话的环境条件和对话参与者的自身条件。<sup>②</sup>

社会学中，对话必须发生在资格相当的双方之间，即双方只有在能力和权力总和处在同一层次上，他们之间才能进行对话，否则处于社会或专业领域不同阶层的人，由于权力和素养上的不平等，很难进行实质性的对话。<sup>③</sup> 谭学纯从发生学角度认为原始狩猎者的喊叫和原始人的集体舞蹈是人以个体或群体的方式逃离孤独的生命关怀、走向他人的一种方式，这是一种最符合生命自然状态的对话。随着社会的发展、生产力的提高、人类语言能力的形成和传媒时代的到来，物品交换、信息交换(绳结记事、烽火台、信塔和驿站的设置等)和通过电子化手段扩大的人类交际网逐步取代了人类最初对话的喊叫和集体舞。通过这些类似呼喊的方式，他人走向自我，同样，“我”也需要在倾听他人的呼喊中走向他人。<sup>④</sup>

保罗·弗莱雷(Paulo Freire)提出对话是人与人之间的接触，以世界为中介，旨在命名世界，其精髓在于反思与行动。<sup>⑤</sup> 二者体现了对话的教育学意义。

学校对话管理是基于对话精神而提出的管理理念，是学校领导者在尊重信赖、民主平等和自由批判等精神引领下，通过对话方式激发他者参与学校管理的过程。学校对话管理理念蕴含着以下建构要义，第一，学校对话管理建构的逻辑起点是学校中的每个人都平等。巴赫金将主体化过程描述为“我眼中的自我”(I-for-myself)、“我眼中的他者”(the other-for-me)以及“他者眼中的我”(I-for-the-other)三个要素之间的对话关系。<sup>⑥</sup> 马丁·布伯“我一你”关系中，双方都是主体，来往是双向的。“我一它”关系中，“我”是主体，“它”是客体，只有单向的由主到客。<sup>⑦</sup>

人与人之间平等主体地位是学校对话管理理念建构的起点。首先，承认每个人都是主体。不管是学校领导者、中层管理者，还是教师、学生或者家长等相关者都是学校管理主体，每个人都应该以平等主体身份参与到学校管理中来。其次，各主体间建立“我一你”关系。学校中的每个人采用“我一你”方式相互对待，民主言说、真诚交往，既不应该以自我为中心、压制甚至利用他者，也不应该自我贬低或一味地迎合他者，所有人通过努力共建一个多元融合的学校场域。再次，所有相关者以实现发展为旨归。对话精神的坚守，在于使学校中的每个人都成为人格独立、能力提升的生命主体，并实现他者与自我共同进步。

第二，学校对话管理以权力共享为学校权力运作的新取向。福柯(M. Foucault)认为，权力是多元、分散的，是无主体和非中心化的网络关系，是一种一些行动校正另一种行动的方式，即是一种控制和支配的力量。<sup>⑧</sup> 由此提出了“规训性权力”和“权力话语”，认为哪里有话语，哪里就有权力，权力

① 罗贻荣：《走向对话——文学·自我·传播》，北京：中国社会科学出版社，2006年第18页、72页。

② 毕晓：《哈贝马斯交往理论在批判与差异对话理论的建立》，《人文杂志》2021年第6期。

③ 靳玉乐：《对话教学》，成都：四川教育出版社，2006年，第5页。

④ 谭学纯：《人与人的对话》，合肥：安徽教育出版社，2000年，前言页。

⑤ 保罗·弗莱雷：《被压迫者教育学》，顾建新等译，上海：华东师范大学出版社，2001年，第37—38页。弗莱雷认为(反思+行动)即是词=工作=实践。

⑥ 李玉婷：《帕特里克·墨菲生态批评的“他者”与“另一个”》，《鄱阳湖学刊》2016年第3期。

⑦ 马丁·布伯：《我与你》，北京：生活·读书·新知三联书店，2002年，第124—125页。

⑧ 秦文华：《翻译——一种双重权力话语制约下的再创活动》，《外语学刊》2001年第3期。

是话语运作的支配力量。

一定意义上说,学校管理即是权力展示和运用的过程,以至于福柯将学校视为“权力的实验室”。<sup>①</sup> 权力本是一种客观现实的描述,但在分配、行使和实现过程中,由于权力主体不当的运作而使其染上了强制、侵犯、工具性和不平等色彩,形成权力独占和权力共享局面。学校对话管理应以权力共享为其新的运作方式。

从语言运用、与他者关系、管理策略和问题解决等方面看,学校对话管理权力共享体现出以下特点:第一,学校对话管理中通常使用体现共同主体的“我们”“大家”等话语。“我们”“大家”等话语是对自我中心主义和霸权意识的摒弃,鼓励所有人通过移情、信任、支持和创造等方式相互尊重、彼此激发,维持一种互为主体原则和平等精神。第二,注重建立学校管理中的平等对话关系。学校管理中的每个主体都自由表达,并对他人的言说真诚提出意见,这不仅是一种态度和精神,也是一种行为和实践,致力于在学校中营造每个人和平相处的对话时空。第三,努力采用合作的学校管理策略。学校管理中,由于管理者和其他相关者之间没有了统治与被统治、征服与被征服,从而是合作性的,所有人相互激发、相互支持、共同承担和分享权力等,目的是改造自我和现实。第四,鼓励他者参与学校管理问题的解决。学校对话管理中,每个人的观点、意见、建议和行为都被鼓励提出,所有参与者共享智慧、能力的过程就是学校管理问题得以解决的过程,也是参与者承担管理任务和履行管理责任的过程。

第三,学校对话管理以激发学校相关者管理资质的提升为旨趣。美国哈佛大学教授戴维·麦克莱兰(David McClelland)在其论文《测量资质而非智力》中首次提出资质(competence)一词,被翻译为胜任力、胜任特征、素质和资质等。<sup>②</sup> 哈贝马斯认为交往资质是对话参与者的自身条件,指胜任交往的人都必须具备掌握一般交往规则的语言能力,主要包括认知性能力、言语资质、反思地对待自己行为的能力。<sup>③</sup>

在传统学校管理中,管理资质通常被认为是学校领导者生而具有的,生而不具有这些资质的人就不能当领导。学校对话管理认为管理资质并不是某个人或某些人生而具有的特质,而是所有人在学校管理实践中通过学习、训练和培养等方式获得的能力和素养。第一,学校对话管理相信所有相关者具有参与学校管理能力。在学校对话管理中,学校领导者不会认为其个人能包揽学校的一切事务,而认为学校管理是所有主体共同努力的结果,相信所有相关者可以成为学校管理者,有能力为学校发展作出自己的贡献。第二,学校对话管理鼓励所有相关者发挥参与积极性。学校领导者和其他相关者都能在学校管理过程中作出贡献,实现价值,这成为所有人参与学校管理的内在动力,激发他们投入工作的持久热情,在努力中贡献,在贡献中提升。第三,学校对话管理使参与学校管理成为所有相关者的自主行为。学校领导者与其他相关者之间存在的是一种双主体关系,他们都是决策者,所有人无需在领导者指派、监督和看管下行事。参与学校管理不再是基于自利的需要,而是一种倾注信念和情感的道德行为。第四,学校对话管理使参与学校管理成为所有相关者的自觉责任。当参与学校管理成为一种情感、一种追求和一份信念时,相关者的参与也就成为了一种承诺、一种责任。即使面临困难,学校领导者和其他相关者都不会相互指责和推诿。

第四,学校对话管理以对话的方式处理学校管理冲突。冲突是客观存在的。休谟将冲突视为经验的事实。<sup>④</sup> 冲突本身并无好坏之分,但是从冲突的现实品性和实际效果来看,则有建设性冲突和破

①胡宗仁:《学校教育中的权力形态和权力位移》,《教育研究与实验》2003年第4期。

②孙健敏:《人才管理中的资质模型》,《中国人才》2007年13期。

③汪行福:《通向话语民主之路——与哈贝马斯对话》,成都:四川人民出版社,2002年,第81—83页。

④于海:《西方社会思想史》,上海:复旦大学出版社,1993年,第410页。

坏性冲突之分。认为冲突具有破坏性的代表人物有帕森斯(Talcott Parsons)、伦德堡(G. A. Lundberg)等人,他们一致认为冲突是社会的疾病,应该回避或需要对其进行治疗。持建设性冲突观的社会学家库利(C. H. Cooley)认为,在某种意义上冲突是社会生命之所在,进步产生于个人、阶级或群体为寻求实现自己美好理想而进行的斗争之中。<sup>①</sup>把冲突视为积极功能的交往活动并对其进行系统研究的是齐美尔(G. Simmel)和科塞(L. A. Coser)。齐美尔认为,冲突是一种互动和交往,其目的是追求和平。<sup>②</sup>科塞认为冲突虽然会造成内外群体的关系紧张和敌意,但有助于群体内的团结与合作,具有增强内部凝聚力的功能。

学校管理冲突大多是非暴力性冲突,主要是学校相关者由于角色立场、知识背景、个性性格、思维模式和行为方式等方面存在差异而形成的。根据冲突双方是否关注冲突解决、是否通过对话方式解决冲突两大维度,划分学校冲突管理的四种方法。第一,各执己见。因为有各自的思维、观点和假设,不同主体总会为自己辩护,但这种坚持己见的辩护不能解决任何冲突。他们不轻易改变自己的想法,是学校冲突管理中不应被提倡和采纳的消极做法。第二,搁置。搁置是冲突双方意识到冲突的存在,但有意识地把冲突放置一旁而不加以解决。搁置虽然不是解决冲突的积极方法,但对解决一些暂时性、微不足道或者需要大家做充分准备才能解决的学校管理冲突是可行的。第三,妥协。妥协是冲突一方为使冲突得到解决而采用的非自愿或折中方法。在学校冲突管理中,需要反对那种无原则的妥协,而应该坚持一定的限度,形成底线共识和正当性妥协。第四,对话。通过对话解决冲突是冲突双方自愿并努力解决冲突的最佳方法,所有相关主体抛开身份、地位和权力限制,相互尊重、共同领导和共享责任,使学校管理冲突得到顺利解决。

### 三、他者维度中学校对话管理实践反思与意义构建

从学校管理实践中他者的处境看,一方面体现出他者的形式参与,他者与校长之间形成了表面上的对话共同体。另一方面表现为学校他者“失语”,且呈现出群类“失语”到个体“失语”复杂局面。真实的他者处境需要进一步去分析,追问其背后存在的原因,并努力找到解决问题、推进学校对话管理顺利开展的方式。

#### (一) 学校对话管理实践中他者缺失的归因反思

导致学校他者尴尬处境的原因很多,不仅有理念认识的缺乏,而且有传统行为习惯的延续,更有文化基因的影响。

1. 学校主体遵循着单向性管理理念和思维。他者的形式上参与和“失语”,意味着在学校管理中,控制与被控制、独白与“失语”、命令与执行的单向性等级关系依然存在,认为学校管理是按照预定目标的实施过程,学校目标的实现过程遵循一定的因果关系。因此,在学校管理中强调管理目标的预设与达成、对人的控制、静态的管理过程以及确保管理稳定有序。单向性等级关系不仅否定了学校他者的主体地位、自主参与意识和积极性,也抑制了学校他者的参与行为和能力提升,从而使学校发展因缺乏所有人的努力和贡献呈现出单一、静止的固化状态,归根结底,是一种去对话管理现象。于是,在学校管理中,人与人之间的主体地位并没有实现真正的平等;权力共享的形式背后存在着权力操控;参与者管理资质的提升不足以掩盖利益追逐的导向;压制依然是管理冲突的主要处理方式等。

<sup>①</sup>于海:《西方社会思想史》,上海:复旦大学出版社,1993年,第412页。

<sup>②</sup>罗贻荣:《走向对话——文学·自我·传播》,北京:中国社会科学出版社,2006年,第18页、72页。

2. 校长沿袭了以往独白管理的基本做法。尽管学校对话管理是在克服校长独白管理弊端基础上提出的新的学校管理理念,但是在学校管理实际过程中,由于对学校对话管理理念缺乏理性认识,使得校长依旧在沿用学校独白管理的一些做法。一是对他者缺少尊重与信任。校长经常以自我中心的优越感来制定学校决策,而不考虑到其他任何人的意见,认为他者不需要参与到决策制定过程中来,只需要按照自己的要求去做,或在自己的指导、监督下才能把事情做得更好。二是个人独占学校管理权。校长的职务、身份意味着校长拥有了管理学校的所有权,处于学校权力的最高等级。校长有权对学校所有他者发号施令,他者所有的参与行为都得经过校长的授权、认可和批准才能做出。三是控制了学校他者的参与管理行为。他者主要是在遵守校长的指示、在校长检查监督下行事,同时校长的指示、决定容易陷入到具体性事务中,过分干预了他者的行事方式,阻碍了他者创造性的发挥。四是强制学校他者对自己的绝对服从。在学校管理中,他者即使拥有不同于校长的想法、观点或行事方式,也不能按照自己的意愿行事,而必须接受校长的安排。强制结果通常表现为他者放弃自己的意愿,或通过妥协的方式对校长意志的遵守与执行。

3. 他者形成了被动服从与迎合的行为定势。中华传统文化强调的服从在学校他者身上得到了深刻体现,他者是被控制的,永远处于自我的附属地位。校长以高高在上的权威者形象出现,随时可以以任何理由、任何方式对他者发号施令,他者是按照他人的指令、安排去完成被规定的任务,于是自我与他者之间形成了一种命令与服从的交往模式。在学校管理中,校长可以独自设置学校发展的目标,规定具体过程,并自行决定执行的方式和方法,他者也认为校长是学校的唯一决策者,于是他者形成了遵照指示执行的行为方式,任何事情都不自行决定,而是事事向校长请示。同时,他者还形成了主动迎合校长的行为,很少遵循自己的真实意愿,而是揣摩校长的心理,完全按照校长的旨意,用校长喜欢的方式行事,以至于成为了校长的忠实附属者。被动服从与主动迎合校长的做法成为了他者参与学校管理的潜在规则,且体现为他者信服校长权威、他者甘愿被管理、他者受利益驱使等情况。他们不会反思、也不去创造,成为了丧失否定、批判和超越、解放自己的人。

4. 学校相关者之间未养成真诚的对话习惯。对话习惯是在学校管理过程中长期养成、积淀的行为文化,传统集权式独白管理中无法生长出校长与他者之间的平等对话行为,对话习惯是缺失的。带来的结果,一是校长个人意识强,缺乏与他者对话形成共同意识。面对他者,校长倾向于站在自己的立场进行言说、做出判断,认为自己与他者之间存在着等级不同,并带来言说内容、行事方式以及关注的问题等方面存在很大差异,从而使他们之间找不到共同的对话主题。二是校长以对话形式进行独白管理。为达到学校管理预定的目标,校长经常通过言语说服、精神表扬或物质奖励等方式鼓励他者参与,表面上看,校长与他者之间进行了对话,但实际上是为达到管理目标而进行的非真诚性表达,任何假借对话形式或名义进行的对话都是不真诚的对话。三是他者对参与学校管理漠不关心。他者没有形成参与学校管理的意识和思维,认为这不属于自己的职责范围,也很少真正参与到学校管理中去,进而带来他们参与学校管理兴趣消解。独白式学校管理生活方式使得校长和他者都习惯了他们之间的命令与服从关系,而没有真诚的对话。

## (二) 他者维度的学校对话管理意义构建

学校对话管理需要从自我与他者双向关系中建构,但因学校管理实践中的他者严重缺失,当下更需要从他者立场,以一种更为聚焦的方式对学校对话管理意义进行针对性构建。

1. 鼓励学校主体形成真诚对话的管理思维。真诚对话意味着双方是平等的相互存在,并在共同推动发展中不断形成新的管理目标。一是人与人之间需要进行平等对话。不仅要相互尊重,尊重他

人的独立人格和言说自由,并且相信他人的能力,所有人都是平等的主体,各自都能拥有言说和表达的机会。二是追求动态发展的管理过程。学校对话管理是学校所有主体不断参与、反思的过程,再现了他们观点、意见和行为的独特性、多样性和创造性,其管理过程是动态的、也是永恒发展的。三是持续生成管理目标。管理目标不是预设的,也不是校长个人意志决定的,而是学校所有主体集体智慧的结晶。管理目标达成需要学校所有人的共同努力,也见证着所有主体的共同成长。四是强调管理冲突的积极功能。他者不应简单地顺从校长意见,而应敢于提出与校长不同的观点和想法,并极力维护自己的意愿。管理冲突带来管理秩序的不稳定,但正是这种不稳定使学校主体会投入更多的努力去面对冲突,并通过对话、合作与创造性行为对冲突、问题和干扰进行处理,从而使其成为推动学校管理发展的有利因素。

2. 校长尊重信任,吸纳他者参与学校管理。吸引他者参与学校管理的前提是尊重、信任他们,同时愿意共享权力。首先,要尊重、信任他者。校长必须把他者当成“人”看待,而不是实现管理目标的工具和手段,也不是当作供自我使唤的附属者。相信他者的参与主动性,更相信他者对学校管理作出贡献的能力。第二,赋予他者共享权力。学校管理权是所有人的共享,他者与校长之间不存在权力高低等级之分。他者在享有权力的同时,必将积极履行义务,并承担相应的责任。第三,激发他者参与学校管理积极性。对他者的尊重、信任与授权,必将激发他们积极主动参与学校管理的热情。还必须创造他者参与机会,而不是通过监督、检查和控制去干预、限制他们的行为,或要求他们完全按照自己的意愿、安排和计划被动执行。最后,让他者充分表达自己的意愿。对校长来说,不仅应该尊重他们的表达,还应该以客观的态度对待他们的言说,并在可能情况下采纳他们的意见,而不应为体现自己的权威或试图表现自己而对他者的意愿进行全盘否定。

3. 他者养成自主、反思与批判的管理习惯。他者应对自己的主体地位、权力拥有、参与资质和意愿表达有充分的理解,并在学校管理中不断反思、批判。第一,积极参与学校管理。他者应该认识到管理学校并不是校长个人的事情,参与学校管理也是自己的权力、责任和义务,并与校长一起共同参与到学校管理中去。第二,对学校发展作出实质性贡献。参与学校管理不应该建立在利益获取基础上,首先应考虑能不能为学校发展作出自己的贡献。只有为学校管理和发展作出了自己的贡献,才能使他者在受到校长尊重、委以重任的同时,体现自我的价值。第三,敢于挑战校长的权威。权威并非校长的专利,任何有能力、智慧和道德的他者在参与学校管理过程中都可以获得权威。对校长权威提出挑战不仅可以彰显自我,还可以对校长独白管理起到平衡作用。第四,在实践中不断反思、提升自我。学校所有他者都应该形成批判、反思的习惯,针对自己的不足,寻找弥补缺失的方法。同时,还应该对自己的参与管理行为进行不断的总结与反思,在弥补缺失的同时提升自我。

4. 校长与他者之间建立真诚对话关系。真诚对话关系的建立需要双方的共同努力,第一,校长要确立平民化意识。校长既需要认清自己的职业特点和要求,恪守自己的职业道德,也需要在遵循学校管理和办学规律的同时,尊重学校他者的平等主体身份,认识到“他们”身份与自我身份之间没有本质区别。第二,校长与他者之间进行真诚对话。真诚对话不只是形式,也不只是简单的交流,更不是校长为自身利益而对他者进行的剥削和利用,而是双方之间建立的真诚、相互面对关系,也是为达到学校管理目标而进行的合作关系。第三,他者发挥自我积极主动性。他者应该认识到学校管理是自己学校生活方式的体现,参与学校管理不仅可以体现自我的主体身份、地位,拥有管理学校的权力,自由表达自己的意愿,还可以在体现自我价值的同时不断提升自身素养。第四,使对话管理成为

学校管理生活方式。格荣(P. C. Gronn)曾提出对话即工作<sup>①</sup>,也即是说,在学校管理中,学校主体在进行对话的同时即是在进行学校管理,参与对话应成为学校所有主体的共同管理生活方式,融入到所有相关者的教育、教学和管理生活中去。

总的来说,学校对话管理期待所有相关者以对话方式参与到学校管理中去,进行一种跨个体文化交流,这是一种普遍的共同的善,它需要人们在更为宽广的视野中通过对话寻求一种和解,达成一种共识,获得一种团结。这一点从根本上说,就是要达到一种善的追求。以善为最终理想的共同生活秩序的获得,需要借助于共同语言之上的对话来完成。一定历史条件和具体语境中的受众需要共享恰当无疑的公度性阐释意见,以便发挥阐释活动揭示事实真相、干预现实、疗治时代精神等社会功能。<sup>②</sup>

(责任编辑:蒋永华)

## The Dimension of Otherness in Dialogic School Management

YU Xiaoqin

**Abstract:** The dialogic management of schools is a transcendence of the traditional monologic management and results from the criticism, reflection, and construction of the current school management reality. Its essence lies in the establishment of an equal self-other relationship, without either part of which the common good cannot be achieved. Through the analysis of otherness, on the one hand, we can make a deep understanding of its real situation in the present school management practice; on the other, we can gain the practical implications offered by the theory of dialogic school management. The dialogic school management needs creative theoretical exploration from the aspects of equality of subject status, power operation mode, management qualification improvement and management conflict resolution, and also needs to carry out the targeted construction of practical significance by alleviating the embarrassing situation of others.

**Keywords:** dialogic school management; otherness dimension; practical reality; meaning construction

**About the author:** YU Xiaoqin, PhD in Education, is Associate Research Professor at Jiangsu Academy of Educational Sciences(Nanjing 210013).

---

<sup>①</sup>P. C. Gronn, "Talk as the work: The accomplishment of school administration", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28, No. 1, 1983, pp. 1 - 21.

<sup>②</sup>文浩:《巴赫金的对话理论和阐释的公共性》,《中国文学研究》2019年第1期。