开放的陷阱：无界学校的教育危机

胡 睿

（华东师范大学 教育学系，上海 200062）

[摘要] 中小学教师压力的变化反映了现代学校的开放性与自主权之间的张力。本研究将教师压力现象纳入学校自主权的视域，考察学校的边界之变，以辩护学校自主权的重要性。研究表明，人类早期的学校是隔绝私人与公共领域的例外空间，它通过悬置社会等级秩序提供平等的环境，使知识成为公共的探索对象；现代以降，学校由封闭转为开放，乃至出现一系列去学校化的努力；学校边界被无止境地开放后，学生便陷入学习政治的强制和消费者主体的陷阱，教师从以专业自主和教育伦理为核心的专业人，被重塑为以量化指标和市场竞争为核心的企业化员工，走向去专业化和价值观分裂；学生和教师的主体与身份被异化，沦为赤裸生命，教育因而面临现代性危机。因此，教育者有必要保卫学校的边界，重识早期学校作为一种例外状态所独具的教育价值。

[关键词] 去学校化；终身学习；教育危机；例外状态

[中图分类号] G631 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1007-2179(2025)05-0011-10

一、问题提出：学校的开放与自主

中小学教师压力问题并非新近现象。21 世纪初的相关研究多聚焦教育教学类压力源的探索，如职业发展（刘启珍，1998）、学生管理（罗晓等，2003）、课程与教材更新带来的挑战等（邵光华等，2002）。然而，近年的研究显示，教师的压力来源发生显著变化：非教学类事务增多，教师工作结构出现“教学与非教学”倒置（李广等，2023），成为首要压力源（熊建辉等，2020）。所谓的非教学类事务主要是行政事务和社会事务，如重复填表、留痕打卡（霍明等，2023）、管理部门下派的绩效管理（钟景迅等，2021）及各类“进校园”活动（蒋艳双等，2025），令教师陷入“有责无权”的被动境地。由此，教师的角色异化为社会事务的分担者和行政末梢的承压者（董辉等，2022），其工作职责被泛化（李跃雪等，2020；曹志峰等，2024），公私边界被模糊（张家军等，2023）。诸多对教师压力进行生态系统分析的研究表明，政府、社会、学校等多方场域的博弈（葛新斌等，2020；张家军等，2022；宋萑等，2023；赵英等，2024），共同导致中小学教师生存环境异变（龙宝新等，2022）。

教师压力源的变化深刻揭示了矛盾的转型：从以专业发展为轴的教育逻辑主导，转向政府行政逻辑与社会逻辑的多重挤压。随着教育管理分权化体制的确立（中华人民共和国教育部，2010），政府从包揽办学转向监督与问责，实则通过放权将责任转移至社会。社会的多元需求则借助行政手段“传递”给学校，最终由教师承担。

教育大众化往往表征为“开放办学”，一线教

[收稿日期] 2025-06-30 **[修回日期]** 2025-08-21 **[DOI编码]** 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2025.05.002

[作者简介] 胡睿，硕士研究生，华东师范大学教育学系，研究方向：教育社会学（tinals_ranchao@163.com）。

[致谢] 本文写作受到刘云杉教授载于《中国远程教育》2023 年 43 卷第 5 期《开放中的封闭：无界学习的教育危机》一文的启发。在此致谢。

[引用信息] 胡睿（2025）. 开放的陷阱：无界学校的教育危机[J]. 开放教育研究，31(5)：11-20.

师及学界呼吁教育应回归教书育人, 即从行政与社会中撤出, 回归至学校。这背后隐含着对学校过度开放乃至丧失自主权的反思。关于学校自主权, 存在两种对峙的观点: 辩护方主张排除功利目的, 坚守知识与真理; 反对方则宣扬开放学校的边界, 满足个人和社会的需求。目前, "开放学校"被认为是教育民主化的标志。但教师压力现象提醒我们, 开放学校的观念暗藏陷阱: 社会与行政等公共领域对学校自主权的侵蚀, 最终将危害教师自主权, 甚至伤害儿童的成长。学校的开放性与自主权之间的张力是当前教育改革所忽视的深层问题。本研究将教师压力现象纳入学校自主权论辩的视域, 审视学校边界从封闭到开放的古今之变。

二、从封闭到开放: 学校边界的古今之变

古代社会是封闭的, 是"习俗—神学—政治"三位一体的城邦共同体(亚瑟•梅尔泽, 2018)。现代以降, 传统的封闭共同体烟消云散, 取而代之的是以民族国家、市民社会和全球市场为标志的开放社会。相应的, 学校也经历了从封闭到开放的变迁。

(一)早期学校: 封闭社会之外的封闭学校

学校(school)一词源于希腊语 *skholè*(σχολή), 即希伯来语中的"安息日", 有停止(Walzer, 1983)、暂停、中止或悬置(Masschelein & Simons, 2013: 27)的意思。当时的学校是与城邦、政治和家庭相脱节的时空, 外在的等级秩序在此场域不复存在, 人们抛开城邦身份、政治地位和家庭出身, 从不平等的外界秩序中解放, 获得共同的"学生"身份, 平等地接触知识。在此, 无权者首次有权享有自由时间。

自由时间与放松时间不同。后者是生产化的时间, 休息与放松是为了更高效地生产; 自由时间则是非生产时间(Masschelein & Simons, 2013: 28-29), 即时间从生产劳动中释放出来, 是脱离日常生活的。在学校, 时间得到解放, 不再被生产和效率所征用, 学生与教师得以自由使用。教师也处于非生产性时空。可以说, 教师身份意味着一种豁免权, 不必顺从经济生产的节奏而工作(Masschelein & Simons, 2013: 32)。知识一旦进入学校便脱离了日常生活的应用, 祛除了宗教巫术的神秘, 摆脱了世俗统治的权威, 不再被任何既有的意义所占据, 任由教师摆在桌面上, 供学生研究与解读, 因此可以被赋予新义。这一过程是吉奥乔•阿甘本(Giorgio Agamben)所说的"亵渎"(profanation), 即让神圣化的事物回归到人的自由使用状态, 服务于共同利益(吉奥乔•阿甘本, 2017)。知识来自学校外的世界, 却并非社会的复制品, 而是经由教育逻辑过滤与重构, 解除政治阶级、传统习俗和经济效用的束缚, 以超越社会的形态向年轻一代呈现前所未见的新世界。学校的围墙是关闭的, 但世界向新来者敞开。作为回应, 学生因此从城邦世界遁出, 走出自我中心的小世界, 进入新世界。

学校通过悬置和亵渎的双重机制运作。首先, 学校悬置社会, 将之隔离于围墙之外, 使社会规则和秩序在围墙内暂不生效。在边界的内侧, 学生暂时解除阶级身份, 暂停接触经济生产, 教师免于成年人的生产职责与政治事务。其次, 亵渎使知识变得可及, 转化为可自由探索的公共之物(Snir, 2016)。悬置和亵渎使学校向世界敞开(opening up the world)成为可能(Masschelein & Simons, 2013: 42)。因此, 学校是城邦中最具革命性的发明, 它在等级森严的城邦中开创了一个独特的时空, 并重塑了社会(Vlieghe & Zamojski, 2019: 18)。

然而, 学校的出现侵犯了古希腊贵族和军事精英的特权(Masschelein & Simons, 2013: 27), 挑战了统治阶级对自由时间和知识的独占。这意味着, 学校是源于古希腊政治的一种特殊的教育形式。早期的学校与其说是发挥社会功能的机构或制度(institution), 不如说是一场独特且偶然的安排(school as a unique and contingent arrangement)(Vlieghe & Zamojski, 2019: 15)。不同于家庭的养育和社会机构的传授, 学校的独特之处在于, 它不向新人传递或再现社会, 而热衷于干扰社会齿轮的平滑运转。这便是早期学校的边界: 学校外在于城邦共同体, 是对封闭社会的反抗。因此, 学校与社会分离开来, 明确了彼此边界, 甚至与社会对抗, 最终成为一个封闭的孤岛。超越旧社会, 创造新世界, 保护学生与教师免受外界的侵蚀与裹挟, 乃是学校"高尚的梦想"。

(二)现代学校: 开放社会的开放学校

封闭是早期学校的使命, 而开放是现代学校的命题。前现代的学校尚不属城邦的任何范畴, 且对城邦等级秩序的维系发挥反作用; 现代学校则被纳

入经济生产与民族国家的领地, 成为生产劳动力的工厂, 为国家的工业化、城市化与现代化建设输送人才。现代性及其工业化进程深刻地重塑了学校的边界。学校从脱离城邦社会的孤岛(out of), 到边缘(and), 再步入社会之中(in), 最终不仅成为社会的学校(of), 而且成为为社会服务的学校(for)(刘云杉, 2008; Barnett, 2012)。

早期的封闭学校独立于封闭社会之外, 现代的开放学校嵌入开放社会中。在从早期转向现代的历程中, 学校逐渐向大众开放, 越来越多的人卷入其中; 向政府开放以证明其在世俗国家中的合法性; 向市场开放, 获取收益以维持自身运转。因此, 学校不再是反社会的, 而是顺应社会发展的存在; 不再对社会封闭, 而向社会开放。保护界内师生、隔离界外社会不再是学校的天职。现代性赋予学校的雄心在于启蒙社会, 参与社会, 甚至改造社会, 此可谓学校与社会边界的古今之变。

(三)学校进一步开放: 晚期现代社会的无界学校

启蒙主义者呼吁开放学校, 受教育权属于所有人; 宣称知识改造人性, 大众改造社会。这一现代教育学话语与进步主义叙事已经深入人心。而今已是开放的时代, 但学校的开放程度还远未满足大众的需求。

1. 学校边界松动: 流动的学校

进入晚近现代社会, 学校所传授的知识与技能已无法应对弹性市场和新异工作的需求。不安全和不稳定感沿着全球化的经济市场席卷社会, 大众将批判的矛头指向学校, 指责学校教育与就业市场脱节。由此, 学校既被视为社会问题与就业困境的根源, 又被视为解决问题的万灵药。要求学校必须"更开放化、更社会化"的改革呼吁, 推动着经济与市场逻辑对学校的殖民进程。大学的边界再度开放, 演变为高度灵活和适应性的"液态大学"(liquid university): 它不再界定知识和真理等宏大术语的含义, 而是以无所不在的姿态与公共、商业组织、国家机构及专业团体广泛互动, 形成共鸣(Barnett, 2011)。这种高度开放的无边界大学打破了学科壁垒与时空限制, 能迅速响应市场变化, 并与各行各业及社会机构深度融合, 表征着知识经济时代的灵活适应性与快速响应力。风险社会中的现代人已无暇顾及大学的理想与宏旨, 取而代之的是对实用主义大学观的宣扬。

2. 学校边界消失: 学习网络

对现代学校的批判不仅在于其与就业市场脱节, 还在于学校是再生产不平等的工具。现代学校是一个虚假的公共事业, 只生产受教育的需要, 让学生为异化了的制度化生活作准备(伊万•伊利奇, 2017: 57)。随着学校的社会整合功能日益凸显, 现代学校激起了大众的不满。20 世纪 60 年代末, 制度化学校批判理论兴起。伊万•伊利奇(2017: 16)指出, 学校的垄断地位导致社会两极分化。实现社会正义, 必须打破学校与社会的边界, 取消乃至废除学校, 代之以由日常生活中的多元学习中心组成"开放的学习网络", 学习资源因此可以向所有人平等开放。经济合作与发展组织(OECD, 2020)这样描绘未来的学校教育图景: "随着社会越来越直接地参与教育, 传统的学校教育系统瓦解了。学习是通过更加多样化、私有化和灵活的安排进行的全天候的活动, 但不一定总在教室和学校里开展。"

从封闭学校到开放学校, 再到去学校化运动与学习网络的兴起, 这背后蕴含着一套积极乐观的解放叙事。学校被批判为非人性化的制度设计, 将儿童机械地聚集于固定座位, 灌输繁重而无用的知识, 形同监狱, 压抑儿童的身心与天性。开放学校的兴起标志着教育打破了死记硬背、机械重复的桎梏, 摒弃陈腐的课堂与封闭的围墙, 将学习的选择权归还学生, 确立学生的主体地位, 教学措施围绕学生组织起来。教育的核心从"教"转向"学": "教"是为了不教, 是为学而教; "学"不是为知识而学, 是为学会学习而学。这一变革不仅限于教学方法的调整, 更试图以"选择""自主""自由"等民主观念重构学校教育。解放学校的时空与学生的身体仅是起点, 开放学校真正的革命性意义在于开放程度越高, 学习者越能获得自主、自由、独立、解放等价值。这一叙事批判了学校的弊端, 也描绘了废除学校后的理想图景。

三、无界学校的教育危机

在开放学校的解放叙事中, 学校是窒息性的约束机制, 限制了学生学习的自由与主体性的发展。学校开放废除后, 学生被设想为自由选择的、独立自主的学习者。然而, 学习等同于教育吗? 在学校

持续开放乃至被废除的过程中, 学习者是否因开放而必然获得解放? 教师在上述话语中的消失又意味着什么? 学生与教师身份发生异化, 最终走向教育的危机, 这是隐藏在解放神话中的危险所在。

(一)从受教育者到学习者: 终身学习神话的诗学与政治学

在开放的学习网络中, 自由的学习者离开了学校围墙保护的紧密共同体, 每个人都是独立自主的学习者——学校教育转向学习者的学习。格特•比斯塔(2021: 50)用教育的"学习化"(learnification)一词来描述这一转型, 即教育被定义为提供学习机会或学习经验, 儿童和成人被称为"学习者", 教师被称为"学习的辅助者", 学校变成"学习环境"或"学习场所", 甚至"成人教育"也被纳入"终身学习"或"构建学习型社会"的领域。随着教育的话语衰微, 学习的话语开始兴起。

1. 学习的诗学: 教育话语的学习化

"学习"已无处不在, 成为各个国际组织报告的热词。1972 年, 联合国教科文组织报告《学会存在: 今天与明天的教育世界》预言, 终身教育将有助于实现社会团结、政治民主和个人的完善(Biesta, 2006: 170-171)。二十年后的《学习: 财富蕴藏其中》报告则鲜明地聚焦在终身学习对政治、经济与人力发展的影响。1997 年, 世界经济合作与发展组织报告《面向全民的终身学习》直接把"全民终身学习"观念呈现为必要的经济增长手段: 个体、家庭、工作场所和社群必须不断提升和更新自己的能力, 以适应全球经济和工作世界的变化和要求(Biesta, 2006: 172)。

从"终身教育"到"终身学习", 术语的更替反映了权力如何通过学习话语而运作——学习话语的背后是学习的政治(the politics of learning)。回顾以上报告文件可以看出, 终身教育的目的包括: 促进经济发展、个人发展与完善、社会融合与民主(Aspin & Chapman, 2001)。终身学习则强调以经济增长为导向, 甚至以经济目的为内在固有的价值, 却忽略其他目的(Biesta, 2006: 175)。相应地, 政策话语对公民身份的呼唤从"存在者"转为"劳动生产力与就业者"(Biesta, 2006: 172)。这一转型在个体身上体现为终身学习的个体化, 在国家层面体现为国家与公民关系的重构。

2. 学习的政治学: 从权利到终身义务

首先, 作为关系性概念的终身教育转向作为个体概念的终身学习, 体现出终身学习的个体化(individualisation of lifelong learning)。约翰•菲尔德(John Field)提出, 学习正在悄无声息地爆炸: 越来越多的人在教育机构中花费的时间和金钱日益增多; 除学校与正规的成人教育机构外, 非正式学习也有巨大的市场, 如参与健身中心和俱乐部、阅读自助治疗手册、互联网学习、自学视频和音像制品等(格特•比斯塔, 2020: 20)。

这种悄然猛增的学习现象最显著的特征就是学习的个人化。这不仅指学习的组织形式从传统的班级授课转向个人, 更关键的是, 学习的内容和目的指向学习者个人。菲尔德发现, 很多成人学习者在与自己斗争(格特•比斯塔, 2020: 21)。社会快速变化, 知识与技能不断更新, 要求学习者怀疑既有认知, 接受知识的不确定性。学习者对自我的斗争不仅涉及认知层面, 还深入心理层面, 因此必须克服面对新事物的恐惧, 转变学习态度, 以维持学习的积极性与持续性。琐碎的学习任务、与不确定性共存的能力和持续的反思与调整, 对应着齐格蒙特•鲍曼(Zygmunt Bauman)所谓"流动的现代性"中流动的身份: 个体的生命历程中散布着被丢弃的身份(Vorhaus, 2002)。在变动不居的现代社会, 身份与角色的流动成为常态。学习者在临时的工作任务与偶然的人际关系中穿梭, 需要快速适应新的角色, 丢弃传统社会赋予的固定身份。学习者与自己的能力、情感态度和身份认同的斗争, 都是与自我的斗争。因此, 终身学习本质是高度个人化的。终身学习带来了一种本质上新的教育秩序, 即个人主义的(individualistic)学习(White, 2009)。

在终身教育秩序下, 学习的形式、内容与目标都改变了。学习成为个人的活动, 进而成为个人的问题与责任, 也是所有个体必须履行的义务。国家有义务提供教育资源和机会, 也有权力要求所有公民加入终身学习的行列, 跟上全球竞争的脚步和就业市场的要求。教育权利与学习义务被颠倒的背后是一系列变化了的政治经济关系: 20 世纪 70 年代中期, 新自由主义与全球资本主义市场逻辑兴起, 福利国家衰退。这一变化导致国家与公民关系的重构: 有共同利益关涉的政府和公民之间的关系弱

化，而政府作为监管者与公民作为消费者的关系增强。可以说，国家与公民之间的关系已经去政治化，或者政治本身已被经济化，被市场与经济逻辑所侵蚀（格特•比斯塔, 2019: 51）。一旦所有政治、经济、就业、社会团结等问题被转化为学习的困境，转嫁至个体身上，国家会要求个体必须通过学习解决所有的结构性问题，这便是“学习政治”的运作机制。

正如联合国教科文组织报告警示的：我们所生活的世界的社会、经济和政治日益复杂，瞬息万变。人们如果不成为终身学习者，就无法应对生活挑战；社会如果不成为学习型社会，就无法持续发展（Yang & Valdés-Cotera, 2011: Ⅴ）。在此背景下学习的话语从曾经的解放宣言反转为强制要求。学习被自然化了（naturalization）（格特•比斯塔, 2018: 101），完全被看成是如呼吸和消化一般的自然现象，是不能避免的生物性事实（格特•比斯塔, 2021: 53）。而那些拒绝履行学习义务的人将被国家政策贴上“难以触及的学习者”（hard-to-reach-learners）标签（格特•比斯塔, 2018: 99），被定义为“不合格的公民”。

学习的话语用解放的表象掩盖强制的学习政治，后者强制个体成为永不疲倦的学习主体。“学习取代教育”的解放宣言颇具讽刺意味：离开师生间的教育关系和学校制度，并不必然使学习者获得解放，看似自由、无边界的学习网络实则暗藏学习政治的陷阱。

（二）从学生到消费者：失权的主体

学习的话语脱胎于高举“以学生为中心”“尊重学生主体性”旗帜的现代教育理论。但其隐藏的陷阱在于“以学生为中心”无法等同于“学生的主体性”；学校的活动围绕学生这个中心运行，学生也并非自然而然拥有主体性。在学习游戏化背景下，开放学校所推崇的教师角色转型为咨询师、个性化方案制定者，以及争取学生满意度等采取的策略，实则将学生的“主体”偷换为消费偏好。教育按照市场逻辑被重构，变得与其他服务或商品毫无差别（迈克尔•彼得斯, 2018: 127）。

在新自由主义教育的消费话语中，学校是货源充足的“课程超市”，兜售无限量课程套餐，供学生自由选用。授课采取时髦的教学交付方式，老师把教学内容分割开，学生领取任务单去指定的平台看微课，学完后告诉老师，老师组织测试。学生学习就像打“通关”游戏一样（李建平, 2022: 165）。这对应着商业产品的销售与支付，互联网授课因而被称为“分销法”（distribution methods）（Bay & Daniel, 2001）。知识被商品化，教学被娱乐化，学习只不过是打通关卡的游戏。学生是玩家，也是顾客，顾客满意度取代学术标准，成为评价课堂乃至学校的指标：“如果学生不是从内心喜欢，我们的学校就永远不会是学生喜欢的学校，我们的教育就不能说是成功的教育。”（李建平, 2022: 296）因此，学校采用市场营销策略吸引学生，校园被视为竞争性场馆，评选学生最喜欢的十个地方，争夺学生的“喜爱值”。胜出的“校园十佳场地”荣幸地成为学校的广告和品牌，此乃顾客驱动的市场策略（Franz, 1998: 63）。教师的业务范围从学业辅导扩展至提供心理诊疗、专业填报、职业规划等多元服务（李建平, 2022: 147）；咨询师立足学生的兴趣爱好，提供个性化服务，推出的终极产品便是“一生一案”（李建平, 2022: 164）。教育的消费话语构建了一整套嘉年华意向，校园如同超级购物中心，提供令学生眼花缭乱的课程产品、夺人眼球的广告品牌和个性化服务——我们正在实现教育的百货公司化（nordstromization of education）（Franz, 1998: 64）。

新自由主义原则制造了“消费者”这一特别的主体形象。学校视学生为消费者，政府也将家长拉入教育消费者行列。但这只是一种主体的假象。第一，在“政府-学校-消费者”的问责链条中，家长与学生并未获得真正的主体地位。在新自由主义原则下，国家充当市场建设者和监管者角色，旨在培养具有事业心和竞争力的个体企业家。家长和学生与学校和国家之间没有直接的问责，只有间接的问责，直接的问责发生在学校和国家之间（格特•比斯塔, 2019: 53）。国家和公民的关系是去政治化的，本质上是一种经济关系。家长和学生所充当的唯一角色是教育供给品的消费者，但没有机会参与任何教育的公共、民主话语活动（格特•比斯塔, 2019: 55）。第二，新自由主义话语使“选择”成为教育的主流价值，但市场资本主义仅制造消费者主体，自由选购商品成为最能实践自由之价值的活动。个体无法选择其他的主体身份，因为消费者已被定义为必然且唯一的主体（格特•比斯

塔, 2020: 102)。

(三)教师主体的消解

伴随着新自由主义思想的扩张, 放松管制、私有化、公共管理主义、权力下放等理念如政策流行病(policy epidemic)一般进入教育改革领域(Levin, 1998)。

1. 操演身份: 从教育的专业人到自我的企业家

政府取消包揽办学, 呼吁社会各界民主参与。然而, 国家并未放弃控制, 而是建立一种新的控制形式, 即"有控制的去控制"(controlled de-control), 它借由市场、管理和绩效表现三种相互重叠的政策技术来管理乃至引导教师行为(Ball, 2003: 218), 最终锻造并加固教师的操演性(performative)身份。米歇尔•福柯对新自由主义的研究表明, 当代社会治理技术从直接统治转向治理, 不再依赖传统官僚机构, 而将人口同时作为治理的主体与客体。治理的核心在于优化个体的理性, 引导其行为, 使其成为自我调节者, 不断审视自身思想与行为(Chiang et al., 2024)。

首先, 市场机制把学校、学生和教师变成可标价和可比较的商品。学校为争夺生源与拨款, 不断提高"可售卖点"。于是, 教师被要求在公开排行榜上"增值", 把自己的课堂、学科和个人履历包装成市场卖点。教师的身份不再是"育人者", 而是"人力资本"与"可交易服务"的提供者。其次, 管理技术将这套市场逻辑转化为日常治理技术: 目标设定、数据记录、频繁反馈、绩效奖金、末位淘汰等工具, 把教师的每个教学动作都纳入可审计的轨道。管理不再只是外部指令, 而是通过让教师学会自我监控、自我改进, 把外部指标内化为自我评价的唯一尺度。再次, 绩效表现把前两步的成果固化下来, 所有复杂的教育过程被转译为简洁的数字: 考分增值、观察量表得分、家长满意度、课题产出数。这些数字既是教师赖以生存的通货, 也是建构自我、确证价值的镜子。教师开始习惯用这套语言谈论自己: "我这次公开课得了几分""我带的班排名第几"。这些原本属于专业判断、伦理关怀与学生关系的领域, 被压缩成"能否在下一轮评估中加分"(Holloway & Brass, 2018)。

经市场化、技术管理和绩效考核的连续运作, 教师从以专业自主和伦理为核心的专业人, 被重塑为以量化指标和市场竞争为核心的企业化员工。这就是教师的新身份被操演出来的过程。操演型教师不是指教师精于表演或做戏, 而是指教师的身份通过日常工作中重复性的言语和行为被不断建构和加固。

2. 去专业化: 追求透明度的悖论

新的政策技术表面上被包装为"去管制"或"赋权", 给予教师更大的灵活度, 看似营造出一种"高信任"的环境。而事实是, 无处不在的绩效监控机制(如推门听课、教案检查、成绩排名、班主任评比, 以及通过绩效指标、评估系统、目标管理以及持续的信息监控), 将教师置于持续不断的自我监控与相互监控中(Ball, 2003: 220)。这一"放权"与"监控"并存的最终结果是: 高度标准化的测量被奉为公开、公正, 教师自身的专业判断却不被信任。

教育是将学生从自我中唤醒, 引入世界并走向他者的行动, 这一过程充满了不确定与不可预测的"美丽风险"。然而, 当标准化测量泛滥, 透明、展示与可见性成为主导逻辑, 教师的专业判断力、情感劳动及教育的唤醒艺术, 会因无法被量化与展示而被边缘化。对透明的强制追求表现为"视觉的暴政", 将一切不服从可见性之物视为可疑(韩炳哲, 2019: 22), 必然违背信任存在的前提恰是"不透明"这一常识。信任意味着, 即使面对未知的他者, 也要与对方建立肯定的关系。如果一切都是已知的, 信任便失去意义。透明消除了所有的不可见、没有任何信任的空间。因此, 透明破坏信任, 而非保障信任(韩炳哲, 2019: 81)。

信任悖论进一步导致专业化悖论。在市场竞争逻辑下, 绩效评比是教师专业发展的激励机制; 在企业管理逻辑下, 进修培训是提升自我的阶梯。然而, 绩效考核全面推行导致教师奔忙于专业研修、技能培训、职称评定、评奖评优等事物之中, 无暇顾及教育更本质的精神维度的发展。同时, 教师劳动兼具体力、脑力与情绪三重属性, 情绪劳动尤为独特、内隐且复杂, 难以量化(林小英, 2019)。从外部引入类似市场竞争的利润率等指标, 对教师情感的、隐性的、内隐的工作进行公开的、展演的、竞争取向的评价, 实质上产生了"去专业化"的作用。

3. 顺应与抵抗：编造病理学与教育精神的终结

当信任不在，人们便开始依赖监控；学校亦接受审计，追求透明。这意味着被监控者必须主动自我改造，成为可审计的商品。一旦组织或个体接受审计逻辑的殖民和改造，便陷入编造（fabrication）的病理状态：围绕审计文化的游戏规则，被监控者要么利用技巧或策略进行创造性地合规（creative compliance），要么犬儒式配合（cynical compliance），心知肚明却照章演戏（Ball, 2003: 225）。

这种编造并非等同于造假，而是学校和教师在量化指标无所不在的审计规则下，精心“编制”出一套可审计、可展示、可比较的脚本。它不是谎言，也不必然违背事实，而是把复杂多元、充满矛盾的教育现实压缩成符合外部指标的单一叙事：把课程写成“增值轨迹”，把师生关系写成“可量化的干预效果”，把学校生活写成“持续改进”的线性故事。可以说，编造是教师和学校对审计制度的回应、适应与抵抗，是策略性和战术性的自我呈现，是身份和社会现实的主动建构。

编造的病理状态的结果是陷入双重悖论。其一，为了应对外部绩效监控，教师和学校往往把大量精力从直接面向学生、课程、关怀与教育本质的一阶活动（first order activities）中腾出，转而投入为审计而生的大量二阶活动（second order activities），如填表、润色文件、排练公开课、制作展示材料等（Ball, 2003: 221）。表面上，编造行为是一种策略性的抵抗，确保自身在排名或检查中“过关”。然而，为了持续维持达标的形象，教师反而必须精细地按照指标、时间节点和排行榜行动——越想把绩效体系“挡在外面”，就越需要把它的逻辑内化到日常节奏里。结果是越试图抵抗直接的监控，越有可能导致对绩效逻辑更深的服从。其二，审计规则声称数字指标让教育更“透明”，进而更民主和公平，但编造过程呈现的是经过筛选和修饰的最佳形象。为赢得竞争，组织和个人会隐藏不利数据、夸大亮点，这就是“创造性合规”。当每个组织都在做同样的“优化”时，外部看到的只是一连串被精心设计的盛况，教育过程中难以量化的问题与矛盾、困惑与成长反而被遮蔽。人们越依赖监控，对教育现场的“可见度”反而越低，系统整体变得更不透明。

在审计的规则下，教育的精神、情感与道德维度被边缘化，只有指标的增长是第一位的。教师往往能够察觉操演性制度对教育真实意义的背离，但仍不得不按照指标的要求去“演出”。这种带着犬儒态度的配合，让外部监控看到的只是精心修剪过的“透明”数据，而真实课堂与教师内心的挣扎矛盾和道德焦虑，都被遮蔽在更深的阴影里，加剧了系统整体的不透明，也使教师患上“价值观的精神分裂症”（values schizophrenia）（Ball, 2003: 221）。这是因为教师发现，迎合指标的代价竟是牺牲专业的判断、情感的劳动、教育的诸多价值，而这些恰好是教师之所以为教师、教育之所以为教育的本质。在操演性制度下，教书育人与绩效指标之间存在真实且深刻的分裂。

四、学校边界的再认识：学校作为真正的例外状态

当今社会，无界学校的教育危机体现为无限开放的学校取消了学校自身，代之以学习的场所。学生与教师的身份被异化，教育也不断地去教育化。被经济化、学习化的教育进而成为治理的手段，学习的政治成为一种生命政治。

（一）从保护性空间到赤裸生命的暴露

在古希腊早期，学校是安插在私人家庭与城邦（公共领域）之间的特殊地带，私人领域与公共领域被界限分明地区隔开来，也即维持儿童生存的私人生活（*zoe′*）与进行政治和社会活动的公共生活（*bios*）被区隔开来。在私人领域和公共领域之间，存在一个特殊的领域，即教育领域。它既非家庭养育活动的延伸，也非政治和社会活动的序幕。学校是个封闭时空，它在私人领域和公共领域之间围起防护屏障，可以保护儿童免受公共世界的伤害。汉娜•阿伦特（Hannah Arendt）对现代性的研究揭示：现代社会教育危机的根源在于，自现代开端以来，人们对私人生活的本质、公共世界以及二者关系的看法发生了根本改变（汉纳•鄂兰, 2021b: 407）。现代社会的特征是视生命为至高的存在，更确切地说，纯粹的生物生命成为最终的参照点（汉纳•鄂兰, 2021a: 373）。现代社会以维持生命所必需的活动为中心，与纯粹生存有关的活动被允许公开展现，于是解放了私人领域的生命，使私密状态下的生命暴露在公共世界的光照之下。然而，现代社会的这

种“解放生命”的观念并未考虑儿童的生命如同幼苗发芽，唯有在隐匿和保护当中才能茁壮成长，而公共世界的要求对生命而言是毁灭性的事物。相应地，开放学校乃至无界学校正是放弃保护生命的责任，直接把孩子拉进公共世界，随之而来的便是新自由主义政治经济秩序的陷阱。学习政治和消费意象的陷阱使孩子不再享有一处安然成长之地。教师亦难逃问责体系和审计制度构成的全景敞视监控，沦为政策技术的产物，在操演性制度下患上价值观的精神分裂症。

如今，学校越来越多地被家庭和公共世界的逻辑所殖民（Vlieghe & Zamojski, 2019: 20）。无界学校不再履行保护与教育的责任，学生和教师被放逐到公共世界，而现代世界又以纯粹维持生命为制高点，人被降作纯粹生物性存在（*zoe′*）。早期学校曾赋予师生不服从公共世界秩序的特权，而今这份权利被剥夺，师生赤裸地暴露在新自由主义秩序的直接控制和潜在暴力之下，沦为赤裸生命（bare life）。这就是无界学校对师生行使的“开放的暴政”。在新自由主义的命令下，赤裸生命永久性地生活在被社会排斥的威胁之下：未达指标的教师被认定为能力不足、缺乏价值，面临淘汰；拒绝成为终身学习者的学生被定为“不正常”，永远被置于终身学习者或问题解决者的位置，所有结构性的困境都转嫁为个人的学习。师生被定义为永久的学习者和绩效者，失去了任何其他社会身份和政治存在（*bios*）的资格。

（二）在无界学校时代重提学校边界

权力突破常规与法律的约束，不受限制地对人行使任意的裁决和处置，一般出现在社会危机的紧急状态时期。但瓦尔特•本雅明（ 2014b: 269）预见到，这种所谓的紧急状态并非例外，而是一种常态。而创造出真正的例外状态正是我们的历史任务。教育改革也曾诞生于紧急状态。现代社会在面临政治挑战、经济困境、就业难题，由此陷入紧急状态时，常把难以解决的麻烦“甩锅”给教育，这就是社会问题的教育化（Bridges, 2008）。由此，教学、课程、评价、管理、体制等改革接踵而至，紧急的教育改革逐渐常态化，并演变为国家与社会治理的常态手段，这个常态化的状态在当下就呈现为学习型社会和绩效社会。这是一种软性的极权主义（soft totalitarianism）（Masschelein, 2001），身在其中，每个人都是潜在的赤裸生命，永远受制于学习政治和指标暴政的威胁，生活在持续的焦虑、不安全乃至“精神分裂”的体验之中。

例外状态的现代开端为法国大革命之后的围城状态（吉奥乔•阿甘本, 2015: 168）。当城池被敌人包围，城内则启动与日常秩序和城外秩序相异的状态，形成一种非常状态或另类时空。早期的学校就类似于这样一种“围城”，它悬置并中断了外部世界常规的运行秩序，成为城邦社会的例外领域。真正的例外状态不是卡尔•施密特（Carl Schmitt）所谓的“主权者的独裁状态”，而是一个悬置现有法秩序的空间，属于非秩序（a-legal）地带，所有法律性的决定都停止行动（吉奥乔•阿甘本, 2015: 78-79）。施密特式的例外状态是主权者企图通过间歇性独裁，将无法（anomia）状态纳入常态秩序中，实现治理的常态化。本雅明揭开了其真面目：那只是一个拟制出来的、虚假的例外状态，因其仍与国家及法的暴力紧密交织，并未真正悬置或中断现有秩序（吉奥乔•阿甘本, 2015: 92）。所有的生灵命运仍潜在地受制于国家与法的暴力。

因此，创造出真正的例外状态，必须切断现存国家与法秩序的联系，让法加诸于生灵的管治被终止，将为法所掳获、所切割的赤裸生命从法的暴力之中救赎出来，让生命摆脱法（萧育和, 2017）。这种解放赤裸生命、超脱现存社会秩序的例外状态，是一种神圣的纯粹力量（*reine Gewalt*）。幸运的是，教育的力量正是这种纯粹力量的表现形式之一（瓦尔特•本雅明, 2014a: 73）。

［参考文献］

[1] Aspin, D., & Chapman, J.（2001）. Lifelong learning: concepts, theories and values[C]//Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA: 38-41.

[2] Ball, S. J.（2003）. The teacher’s soul and the terrors of performativity[J]. Journal of Education Policy, 18（2）: 215-228.

[3] Barnett, R.（2011）. Being a university[M]. London: Routledge: 114.

[4] Barnett, R.（2012）. The future university: Ideas and possibilities[M]. Hoboken: Taylor and Francis: 9.

[5] Bay, D., & Daniel, H.（2001）. The student is not the customer—An alternative perspective[J]. Journal of Marketing for Higher Education, 11（1）: 1-19.

[6] Biesta, G.（2006）. What’s the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning[J]. European Educational Research Journal, 5（3-4）：169-180.

[7] Bridges, D.（2008）. Educationalization：On the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems[J]. Educational Theory, 58（4）：461-474.

[8] 曹志峰，周唯，徐欣怡（2024）. 中小学教师非教学负担的困境及其纾解路径 [J]. 当代教育科学，（11）：61-66.

[9] Chiang, T., Thurston, A., & MacKenzie, A.（2024）. Lifelong learning as a governing technique of subjectivation from the perspective of the discourse of hope and fear[J]. Frontiers in Political Science, 6：1404956.

[10] 董辉，刘许，张海蓉（2022）. 教师的工作负担、角色异化与减负治理 [J]. 教师教育研究，34（5）：64-70.

[11] Franz, R. S.（1998）. Whatever you do, don’t treat your students like customers![J]. Journal of Management Education, 22（1）：63-69.

[12] 格特•比斯塔（2018）. 教育的美丽风险 [M]. 赵康，译. 北京：北京师范大学出版社：99，101.

[13] 格特•比斯塔（2019）. 测量时代的好教育：伦理、政治与民主 [M]. 张立平，韩亚菲，译. 北京：北京师范大学出版社：51，53，55.

[14] 格特•比斯塔（2020）. 超越人本主义教育：与他者共存 [M]. 杨超，冯娜，译. 北京：北京师范大学出版社：20，21，102.

[15] 格特•比斯塔（2021）. 重新发现教学 [M]. 赵康，译. 北京：北京师范大学出版社：50，53.

[16] 葛新斌，叶繁（2020）. 教师减负的博弈困境及其破解之道 [J]. 教育发展研究，40（20）：46-52.

[17] 韩炳哲（2019）. 透明社会 [M]. 吴琼，译. 北京：中信出版社：22，81.

[18] 汉纳•鄂兰（2021a）. 人的条件（全新修订版）[M]. 林宏涛，译. 台北市：商周出版：373.

[19] 汉纳•鄂兰（2021b）. 过去与未来之间：政治思考的八场习练 [M]. 李雨钟，李威撰，黄雯君，译. 台北市：商周出版：407.

[20] Holloway, J., & Brass, J.（2018）. Making accountable teachers：The terrors and pleasures of performativity[J]. Journal of Education Policy, 33（3）：361-382.

[21] 霍明，马铭余，宁波（2023）. 全球视野下中小学教育中的形式主义：从概念到治理 [J]. 比较教育学报，（6）：50-63.

[22] 吉奥乔•阿甘本（2015）. 例外状态：《神圣之人》二之一 [M]. 薛熙平，译. 西安：西北大学出版社：168，78-79，92.

[23] 吉奥乔•阿甘本（2017）. 渎神 [M]. 王立秋，译. 北京：北京大学出版社有限公司：124-125.

[24] 蒋艳双，马颖英（2025）. 中小学教师负担何以减轻?——基于全国 242967 名教师的调查数据 [J]. 中小学管理，（4）：43-46.

[25] John, V.（2002）. Lifelong learning and the new educational order? A review article[J]. Journal of Philosophy of Education, 36（1）：119-129.

[26] Levin, B.（1998）. An epidemic of education policy：（what）can we learn from each other?[J]. Comparative Education, 34（2）：131-141.

[27] 李广，盖阔（2023）. 中小学教师工作强度调查 [J]. 教育研究，44（10）：54-65.

[28] 李建平（2022）. 中国教育寻变：北京十一学校的 1500 天 [M]. 北京：教育科学出版社：165，296，147，164.

[29] 李跃雪，赵慧君（2020）. 中小学教师工作负担异化的生成逻辑与治理思路 [J]. 教师教育研究，32（3）：67-72.

[30] 林小英（2019）. 素质教育 20 年：竞争性表现主义的支配及反思 [J]. 北京大学教育评论，17（4）：75-108，186.

[31] 刘启珍（1998）. 中小学教师心理压力的自我缓解 [J]. 教育评论，（2）：24-26.

[32] 刘云杉（2008）. 从“人力资本”到“公民生活”——乌尔里希•贝克《美丽的工作新世界》的启示 [J]. 北京大学教育评论，（3）：166-181.

[33] 龙宝新，周莎（2022）. 中小学教师工作负担治理路径研究 [J]. 贵州师范大学学报（社会科学版），（5）：64-74.

[34] 罗晓，施若谷（2003）. 当前小学教师教学困惑与压力分析 [J]. 课程. 教材. 教法，（12）：54-58.

[35] Masschelein, J.（2001）. The discourse of the learning society and the loss of childhood[J]. Journal of Philosophy of Education, 35（1）：1-20.

[36] Masschelein, J., & Simons, M.（2013）. In defence of the school. A public issue[M]. TStorme：27，28-29，32，42，27.

[37] 迈克尔•彼得斯（2018）. 后结构主义、政治与教育 [M]. 邵燕楠，译. 北京：北京师范大学出版社：127.

[38] OECD（2020）. Back to the future of education：Four OECD scenarios for schooling, educational research and innovation[M]. Paris：OECD Publishing：46-49.

[39] 邵光华，顾泠沅（2002）. 关于我国青年教师压力情况的初步研究 [J]. 教育研究，（9）：20-24.

[40] Snir, I.（2016）. Re-politicizing the scholastic：School and schoolchildren between politicization and de-politicization[J]. Ethics and Education, 11（2）：117-130.

[41] 宋萑，吴健健（2023）. 我国中小学教师负担生成机制的质性研究 [J]. 华东师范大学学报（教育科学版），41（9）：16-37.

[42] Vlieghe, J., & Zamojski, P.（2019）. Towards an ontology of teaching：Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world[M]. Cham：Springer：18，15，20.

[43] 瓦尔特•本雅明（2014a）. 作为生产者的作者 [M]. 王炳钧，陈永国，郭军，译. 郑州：河南大学出版社：73.

[44] 瓦尔特•本雅明（2014b）. 启迪：本雅明文选 [M]. 张旭东，王斑，译. 北京：生活•读书•新知三联书店：269.

[45] Walzer, M.（1983）. Spheres of justice：A defense of pluralism and equality[M]. New York：Basic Books：185.

[46] White, R. D.（2009）. Lifelong learning and the new educational order[J]. Studies in Continuing Education, 31（3）：322-323.

[47] 萧育和（2017）.〈长篇书评〉班雅明的神圣暴力 [J]. 政治科学季评，（5）：7-12.

[48] 熊建辉，姜蓓佳（2020）. 国内外中小学教师负担研究述评 [J]. 中国教师，（1）：13-16.

[49] 亚瑟•梅尔泽（2018）. 字里行间的哲学：被遗忘的隐微写作史 [M]. 赵柯，译. 上海：华东师范大学出版社：293.

[50] Yang, J., & Valdés-Cotera, R.（Eds.）.（2011）. Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning[M]. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning: Ⅴ.

[51] 伊万•伊利奇.（2017）. 去学校化社会：汉英双语版 [M]. 吴康宁，译. 北京：中国轻工业出版社：57，16.

[52] 张家军，何心玥（2023）. 教师负担的社会时间结构分析及治理路径 [J]. 教育学术月刊，（7）：11-18.

[53] 张家军，闫君子（2022）. 中小学教师负担：减与增的辩证法 [J]. 教育研究，43（5）：149-159.

[54] 赵英，冯艳芝（2024）. 中小学教师负担：多系统来源与调适路径 [J]. 教师教育论坛，37（9）：84-91.

[55] 中华人民共和国教育部（2010）. 中国教育改革和发展纲要 [EB/OL].（2010-07-19）[2025-03-06]. https://www.edu.cn/zhong_guo_jiao_yu/zheng_ce_gs_gui/zheng_ce_wen_jian/zong_he/201007/t20100719_497964.shtml.

[56] 钟景迅，刘泱（2021）. 教师减负的悖论：去专业化的困境与再专业化的陷阱 [J]. 清华大学教育研究，42（6）：80-90.

（编辑：李学书）

The Tyranny of Openness: Crisis in Education of School without Boundary

HU Rui

（*Department of Education*, *East China Normal University*, *Shanghai* 200062, *China*）

Abstract: *The academic literature on teacher stress reflects the tension between the openness of modern schools and their autonomy. This study examines the shift in school boundaries from ancient to modern times as a means of defending school autonomy. It shows that the earliest schools in ancient Greece were exceptional spaces separated from the private and public realms. Schools functioned as a unique arrangement, offering a space where knowledge could be shared freely and where societal norms did not apply. The modernization has transformed the nature of schools which results in their becoming open institution and efforts to deschool have emerged. However, the disappearance of the school boundary has ensnared students in the politics of learning and the consumerisation of learning. The role of the teacher has been reconfigured from professionals who prioritize educational autonomy and ethics to a self-entrepreneur driven by metrics and competition. This shift has resulted in deskilling and depersonalisation. Both students and teachers are alienated. Exposure to the prevailing violence of neoliberalism has been shown to reduce individuals to "bare life". Consequently, the crisis of education has emerged. This article argues that it is therefore necessary to defend the boundary of the school and to recognize the unique educational significance of the earliest schools as a state of exception.*

Key words: *deschooling*; *lifelong learning*; *crisis of education*; *state of exception*