

教学活动的道德意涵探析

涂江波, 熊艳梅

(长江大学马克思主义学院, 湖北 荆州 434023)

[摘要] 教学活动不只是一种承载工具理性的实践活动。人们往往只注意到教学活动的科学合理性, 而忽视了其道德合理性。这种对教学活动的偏颇认识, 使教学改革难以深化, 跛足而行, 也导致实践中普遍缺乏合道德教学的自觉追求。合道德的教学活动必须在价值目标的选择与传递价值目标的方式上都是道德的, 同时满足发展性、交往性与自主性等原则要求。从伦理学角度理解教学活动的本质意涵, 把合道德性作为教学活动的存在本性, 并落实到现实教学实践活动中, 是扭转教学异化的必然出路, 是推动教学改革的必要规约, 也是达成理想教学的必备条件。

[关键词] 教学活动; 教学改革; 教学异化; 科学合理性; 道德合理性

[中图分类号] G 420

[文献标识码] A

[文章编号] 1671-6493 (2021) 04-0020-07

教学改革是教育领域持续性的热门话题。然而, 目前, 理论界和实务界都主要是立足于教育学、心理学、社会学等学科, 从学生身心发展、知识转型等角度入手, 分析教学改革的必要性及影响教学改革的因素, 在改革目标的设定上, 主要论证的也是教学活动的科学合理性, 即如何在技术上尽可能高效地传递知识、技能, 而较少从伦理学角度考虑教学道德这一重要变量, 谈及教学活动的道德合理性。有人或许会质疑: “道德”是用来形容人及其行为品性的概念, 怎么能够和教学活动联系在一起呢? 马克思主义认为, 在实践活动中, 人总是会把自我的本质和力量投射于外部对象之中, 借此间接地占有对象, 对象也由此被人化, 从而具有了人的品性^[1]。教学活动的道德性是由人(教师与学生)的道德品性投射到教学活动中产生的结果, 而人的社会性活动都有对其加以约束、限制的行为准则和规范, 教学活动也不例外, 这决定了我们可以对之进行道德审视和道德评判。科学性与道德性是教学活动的两翼。换言之, 教学活动不仅应具有科学合理性, 也应具有道德合理性。推行任何形式的教学改革, 不管是涉及教学目的的设定、教学方法的选择, 还是教学模式、教学环节的组织等, 都要在参考科学性标准的同时, 将道德性作为一个重

要维度加以考虑, 不仅做到科学上更合理, 同时也做到道德上更优越: “伦理道德目标理应是教学改革和发展的内生变量、内在要素”^[2], 只有这样, 才能确保教学改革的正当。

一 教学活动与教学道德

目前人们对“教学”的理解大致形成了一种“重叠共识”: 所谓“教学”就是由“教”(来自教师)和“学”(来自学生)结合而成的一种双边活动^[3]。常识意义的教学可以有多种模式, 这意味着, 假如我们从不同层面、角度出发去探究教学活动的本质, 必然可以得出不同的结论。例如, 从认识论、社会学、心理学、文化学等学科视角来审视, 教学活动可以分别理解为一种特殊的认识活动、一种交往活动、一种经验的建构与重构活动、一种生命存在及其优化的活动。必须指出, 这种种解释大体上都是工具理性思维的产物, 因为它们都把“教学”理解为通过特定方式方法(如演示、讲述、灌输、说明、操练等)向对象传授知识、技能的过程。然而, 单纯立足于工具理性去理解教学, 将产生令人难以接受的结果——如果那些方式方法就是教学的话, 它们跟对动物的“训练”有什么区别? 岂不是在将人降格为动物吗? 可见, 教

[收稿日期] 2020-12-29

[基金项目] 湖北省教育厅人文社会科学研究重大项目“大学生幸福教育研究”(16ZD061)

[作者简介] 涂江波(1982—), 男, 江西丰城人, 长江大学马克思主义学院副教授, 哲学博士, 硕士生导师, 主要研究方向为教育哲学。

学活动并不是无所不包的,必须有所筛选、保留和抛弃。恰如谢弗勒所言:“教学,肯定地说,可以有许多方法,但一些方式被排除在‘教学’的标准范围之外。”^[4]那么,我们凭什么将某些常识意义上的“教学”从真正的“教学活动”中排斥出去?这便是价值理性的标准。如果从价值理性来定义,教学活动的本质就在于:它是一种关涉道德价值的实践活动,内含了道德属性,具有明确的道德使命,传递着富含教育价值的道德信息。换言之,教师、学生参与教学活动,本质上是在参与一项道德事业(a moral enterprise),在过一种道德生活(a moral life)。

需要进一步澄清的是,教学活动固有的道德本性并不是显明的静物,而总是隐匿于“教”与“学”的方方面面,因其重心并非教学活动的各种规范,而在于道德意涵在教学活动中的实践落实。当我们说“教学活动是一种关涉道德价值的实践活动”时,并不是在讨论德育的渗透问题,也不是在探讨教学活动的实践智慧,而是从本体层面识别教学活动的道德性:就教学活动自身而言,它是道德的还是不道德的?是善的还是恶的?从马克思主义的立场来看,答案不言而喻。教学活动,作为人类最重要的一种创造性实践活动,是“人为的”而非“自在的”“自发的”,因而必定有充分的“道德理由”(moral reason),换言之,其背后必定有合道德性的价值依据作为支撑。“它(教学)是道德的,因为作为一个持续不断的活动,它包含着对他人利益的实践关怀”^[5]。在此意义上,教学活动的道德也就不同于教师纯粹“教”的道德与学生纯粹“学”的道德:后二者从属于一种身份道德,是从教学的实践主体出发体察主体的道德性,研究主体应遵循的道德行为规范,而前者从属于一种场合道德,是就教学活动自身而言的,是从教学活动本身出发彰显其内在的合道德性。场合道德是活动在特定空间中发生时所应展现的道德,它比身份道德的内容更为丰富。教学道德并不直接涉及特定主体的道德规范问题,它具有双重含义:一是指教学活动目的上的善;二是指教学活动本身的合道德——活动所体现的道德意义与承载的道德要求。当然,我们不能否认教学活动的道德与教师“教”的道德、学生“学”的道德之间存在密切的关系:教学活动存在的前提是教师之“教”与学生之“学”的“共在”,主体提升“教”与“学”的道

德对完善教学活动的道德具有直接影响。

根据上述区别,我们很容易做出判断:无论是“有学无教”,还是“有教无学”,甚或“教非所学”、“学非所教”等等,现实中许多所谓的“教学”都只是名义上的假教学,不是合道德的真教学。然而,“有教有学”或者“学为所教”就必定是合道德的教学吗?也不一定。因为判断是否为合道德的教学不能简单地遵循“‘教’和‘学’不全则无”的标准。合道德的教学活动必须在价值目标的选择与传递价值目标的方式上都是道德的。一方面,教学活动的内在要求和价值引领必须是善的,这是教学活动的道德使命和道德诉求。源于达成教学目标的需要,教学活动表现出道德向度的需求,内在地求善,这也是判断是否为真正教学的标准^[6]。教学活动的根本目标绝不是单纯用知识去填充一个人,而是要关注个人精神层面的发展。真正的教学活动超越了知识追求,“能够促进和鼓励批判而开放的局面的形成……并能提高精神境界”^[7]。另一方面,传递有价值的东西也必须以“合道德的方式”进行,这是相对于“合理智的方式”而言的,用传统儒家的解释,就是所谓“以善致善”。只有符合这两项标准,才算得上道德的教学活动。也就是说,教学活动的目的、方式、手段等都要经受住道德审查。最重要的是,教学活动必须拒斥用恶的手段来实现善的目的,必须确保教学活动不仅是科学的而且是道德的,杜绝“以恶致善”的情况出现。

澄清教学活动的道德意涵具有很强的现实意义,它有助于深化我们对教学活动性质的理解进而影响现实中的教学活动。什么是教学?教学不是现成的抽象物,我们不能简单地从“工作”“职业”“专业”“技能”等角度去定位它。其实“教学是什么”并不重要,追问“教学意味着什么”更有意义,因为后一问题逻辑性地包含了前一问题。如上所述,教学活动有其内在的道德意涵,代表着一种道德上的努力。教学活动的客观本性就是如此,道德要求内在于教学活动之中。这种道德要求不是来自外部的强加,否则就无法摆脱牵强附会,甚至扭曲教学本身。我们可以看到,一方面,现在有很多“非教学”甚至“反教学”活动都被冠以“教学”之名,招摇过市,热闹非凡,真正的教学反而处于被遮蔽状态,失落了道德意义。另一方面,传统教学活动由于过度强调技术,缺少道德价值,

或者说放逐了道德价值,渐渐陷于“平庸”与“沉沦”的境地当中,导致大量“不道德”甚至“反道德”的教学活动出现。例如,教学过程缺乏对人格的尊重,忽视主体(教师或学生)的情感需要和精神感受,不是着眼于学生(尤其成年学生)的主体性发展,而将其工具化为一种有待灌输的“知识容器”。无论是教师还是学生,一旦进入教学环节中,就有必要思考教学对自身意味着什么,意识到教师与学生在教学活动中所建立的,不仅仅是一种技术性的关系,更是一种道德性的关系。教学是神圣的,有其道德尊严!教学活动的道德性展现为这一特定的社会活动应当具备的道德观念、道德规范和道德实践,它将以善恶尺度去规约教师和学生哪些行为应当做,哪些行为不应当做,引导教师以善律教,约束学生以善律学,从而保障教学活动合道德地进行^[8]。

当然,意识到教学活动具有道德意涵、必须满足道德合理性还远远不够,我们需要进一步追问:教学活动的道德意涵具体指向什么内容?概言之,这种意涵可以从三方面来理解:其一,从目标来看,教学活动应符合发展道德,着眼于实现人的发展,不仅“关涉人”,更要“成就人”;其二,从原则来看,教学活动要尊重学生的自主与理解,维护和提升学生个体的精神自由;其三,从过程来看,教学活动应满足交往道德,达成教师与学生的“共享”“共生”,不仅是生命相遇,更是精神相交。

二 教学目标的道德意涵

借用现象学的话语,教学活动首先是一种“意向性”活动,不存在无意向的教学。也就是说,任何教学活动,都会有一个明确的教学目标。那么,教学活动意向的目标何在?不同学者基于不同立场,曾给出过不同答案并广泛应用于现实当中。例如,教学活动是为了帮助学生掌握生存技能、是为了指导学生养成生活习惯、是为了培养学生的人生态度、是为了塑造学生的公民品质,等等。稍加辨识即可发现,这些回答的基本思路是一致的:根据自身关心的对象去定位教学目标。如此一来,教学目标就变成了任人雕琢的“质料”。但是,如论者所说,“教学,作为一种特殊的人类的努力,绝不是一个一无所有的地窖,等待纯粹来自外部资源的填充”^[9]。

作为一项创造性的人类活动,教学活动有着在先的本源性规定。根本而言,这种在先的本源性规定体现为:教学活动包含了对实现人的发展可能性的信念。人的发展不同于动物的发展。动物的发展是有限的、线性的,是对预先已经被决定好了的过程(规定的程序、路径、时间等)的展开,“仅仅只是演奏物种已经谱写好的行为乐章”^{[10]226}。严格来说,动物的发展——如果非要称之为“发展”的话,受到环境的制约,因为动物的“生存”,只是使自己的器官适应于特定的环境,且这种适应在物种内部是共通的,而人的发展由于是尚未决定的,因此可以是无限的、非线性的。“人类生下来就是‘早熟的’。他带着一堆潜能来到这个世界。事实上,他总是不停地‘进入生活’,不停地变成一个人。”^[11]人始终处立在十字路口,始终面临着选择的困境,因为人的“生活”不是一个固定的事实,其生成不是靠简单的重复或延伸。这也意味着,人的生活的每一瞬间都可以是一种创造,总是新奇的、独特的,正如哲学家舍勒所言:人是一个动态的、向未来开放的“X”^[12]。人的发展可能性不仅包含了“纵向发展”(意味着超越了以往人类),也包含了“横向发展”(意味着超越了其他种类的生命)。正是在这种双向发展上,我们可以发现教学活动所具有的浓郁的内在道德价值,因为真正的教学活动就是建立在对实现人的发展的执着信念之上。如果教学活动丧失了这种期盼,也就失去了其必要性。然而,现实中很多的教学活动虽然也讲求人的发展,却枉顾人的发展的非线性、创生性、独特性,在某种程度上将人的发展降格为了动物的发展,其通常做法是:过滤掉学生的个性,削足适履地塞进一个预定的成长模式之中。因此,教学活动必须尊重不同学生个体独特的“存在方式”,根据学生“可能成为什么人”,而不是根据他们“已经是什么人”来开展。

从目标来看,教学活动是要扩展学生的视野,丰富其学识,而不是使他们变得更加狭隘和贫瘠。从过程来看,教学促进学生的发展,需要利用到“文化”媒介,通过引领学生“接触”文化,形成基本的文化素养和文化精神。教学活动缘起于这样的终极使命:实现学生“文化化”,使其不仅能够生存下去(掌握有关知识和技能),而且可以生活得更好(实现更多的可能性),在延续生命的同时创造生命的意义。使学生“文化化”的教学活动,

实质上是一个促进人与文化双向生成的过程。一方面,从文化视点出发,一个基本事实是人创造了文化,文化是人的本质力量的外化、客观化和对象化。另一方面,从个体视点出发,文化作为人的创造物,反过来对人的发展发挥了独特作用。人的发展离不开文化,是文化造就、养育了人,这同样是一个基本事实。恰如蓝德曼所言:“每一人类个体本身的生成,只是因为个体参与了超个体的且为整个群体所共有的文化媒介。唯有它的帮助,个体才能直立。”^{[10]246}在此,我们可以看到教学活动所饱含的道德承诺:在实现人的发展的同时传承好文化。

教学活动要真正实现这一道德承诺,必须引导好教学与文化的结合、交汇。文化不是知识的堆砌,教学也不是把一堆实用的文化知识装进学生的头脑里,让学生去“占有”文化知识。因为在学生“占有”知识的过程中,知识已异化成了一种压迫人的异己力量。由知识异化而成的“文化”,不再是促人发展的“养料”,而成了控制人的一种“枷锁”。必须承认,人作为一个自我,是带着自己的“前见”进入文化所蕴涵的客观精神之中,并“接受”客观精神对人的“洗礼”的。也就是说,文化能够使人扬弃自身“前见”的直接性、本能性、狭隘性和个别性,使人发生极其深刻的精神转变,学会容忍异己的东西,进入到一个更高的、追求普遍性的阶段。这一过程亦即伽达默尔所谓的“教化”,其作用在于“使自身成为一个普遍的精神存在”^[13]。就此而言,教学活动显然不同于单纯的知识传授:知识传授是一次性的,且带给学生的是混杂的知识;教学活动则关注人的完整生成,注重传递文化的基本结构。分割作为整体的文化,只会导致人的分裂:“被弄得无所适从的孩子,实际上发现的是一种传统的支离破碎的内容,而不是一个他可以充满信心地步入其中的世界”^[14]。

总之,在教学活动中,学生的发展与文化的生成紧紧“耦合”在一起,须臾不可分离。理想状态下,人应以这样一种形式获得发展:作为个体的学生通过参与教学活动,掌握社会历史经验,不断被“文化化”,借以更新自身的心智结构,努力使自己成为一个“新人”,诚挚地融合到整体的人类精神中去,扩展和提升自身的精神境界。同时,文化也由于学生的掌握而不断“人化”,并获得自身

进一步发展的契机。

三 教学原则的道德意涵

兴起于20世纪70年代德国的“交往教学论”认为,教学的根本目标是要实现学生的个性发展,而实现这一目标的根本途径则在于师生之间的平等交往^[16]。这一主张提醒我们,教学活动就其原则而言,必须满足非强制性的行为要求,在教学方式、方法或手段的选择上,都必须包含自主,哪怕是最低限度的自主。从根本上说,作为人类的一种社会性实践活动,教学活动必须充分体现对人的尊重,把人当人——而不是当动物来对待,这一教学原则是教学活动道德内涵的又一重要表征。

所谓“自主”,亦即摆脱了“他主”之下的支配、摆布和控制,做到了自觉自愿。众所周知,康德提出的一个重要伦理原则就是自主原则。康德认为,人具有两面性:人是自然万物的一员,有受制于环境的一面,与一般的自然物一样,要受自然法则的支配;然而,人同时又有自主的一面,亦即有超出一般自然物的一面,因为人有理性,这种理性使人有能力超越纯粹的自然生存,自己规定自己的行动,尤其是道德地行动。自主原则的道德实质在于,按照理性自身法则的要求,要把人当作目的而不是单纯当作手段来对待,这是最高的道德要求^[17]。正是这种自主性,赋予人以价值与尊严。康德的这一思想被后来的人本主义思想家发展为“自主人”理念。值得一提的是,“自主人”概念后来受到斯金纳的严厉批评,他提出要“用环境人来取代自主人”,因为“自主人是用来解释我们无法用任何其他方式加以解释的东西的一种手段”,“这种意义上的人早就该被消除了”^{[17]202}。人的行为取决于外部环境的刺激,人的尊严仅仅是来自于外部环境“正强化作用”的结果,这就决定了“可按照物理学和生理学的途径,直接探讨行为与环境的关系。”^{[17]204}斯金纳对“自主人”的批评有其合理性,指出了自主的限度,人并不能自主决定和控制一切,但是,退回到“环境人”,把人的行为全部归于外部环境的决定,显然是矫枉过正,是将人退化成动物了。辩证地看,人有时受制于环境,有时也超越既定环境且创造出新环境。

“自主人/环境人”这一对看似矛盾的理念对教学活动曾经产生过深刻的影响。在20世纪西方教学理论中,对于何谓“教学”,出现了 Instruc-

tion 与 Teaching 的分歧,它们分别源自“自主人”与“环境人”理念:前者相当于“引出”(to lead out),此种状态下,学生的学是主动的、自由的;后者可等同于“培养”(to bring up),意味着学生在教学活动中处于被动的地位^[18]。总体而言,“自主人”理念对教学实践产生的影响更大。人们通常都不会认同单一灌输式的教学。“灌输”试图把某种东西直接装进学生的头脑,使学生相信某事或者某种信念,而这种相信并不是建立在理性把握、评价之上。在此意义上,灌输不是教学,因为它并没有带来成功的“学”,只是使学生盲目追随权威,因此也不代表“教”的成功。灌输模式下的学生,与斯金纳箱中的白鼠没有什么本质区别。与灌输一样,威逼、利诱、催眠和欺骗等施加了强制条件的活动也不是教学。归根结底,教学活动必须包含学生的自我教育,即学生大体能够理解“教”的意图和理由,如谢弗勒所说:“教,至少要在某种程度上经受学生的理解和独立判断。”^[19]这是学生的“学”以至整个教学活动自主性的基本要求。为此,杜威曾将教学活动比拟为一场“买卖”:必须自主自愿,不能通过欺诈、恫吓等方式达成。“学习是由学生自己来做的,并且是为了自己而做的,主动权在学生手里。教师是一名向导和指导者:教师掌舵,而驱动船只前进的力量一定是来自学生的。”^[20]简而言之,教学活动必须满足自主要求,尊重学生的自主性。

然而,是不是包含了“自主性”的教学就一定会是成功的教学呢?未必。杜威的可贵之处在于,他在强调教学“自主性”的同时,并没有排斥环境的作用,康德的“自主人”理念与斯金纳的“环境人”理念,在杜威这里实现了综合。他认为,教学活动具有间接性,教学主体的内在变化是在与环境的相互作用下产生的,“我们从来不是直接地进行教育,而是间接地通过环境进行教育。”^[21]教学环境是一种不同于自然环境的环境,其特殊性表现为:其一,它是简化了的环境,教师根据教学效果进行了深思熟虑的设计和调节;其二,它是净化了的环境,像一座花园一样,对各种基本成分进行了精心的筛选、过滤和排除,以便于学生在教师“无形之手”的指导下更好地发展,这符合教学自主的原则要求。在教学实践中,是否尊重学生的自主,是决定教学道德与否的一个重要标准。但是,这并不是要把学生的自主置于无条件

的境地,任凭学生自己活动、自然生长和自我实现,而是要在学生的自主与教师的引导之间达致某种平衡。在现实的教学活动中,有时为了引导学生,教师需要用到一些指令式、训练式和经验式的“教”,它们虽然不是本真意义上的“教”,却构成了教学活动的重要组成部分,起到了辅助的作用。而它们是否越过教学活动的基本标准,要看是否符合教学自主这一道德原则,有没有体现对学生的尊重,从而与前述虚假的教学活动区别开来。在此,教学活动的道德意涵显露无疑。

四 教学过程的道德意涵

如前所述,教学活动通过引导人的“文化化”来促进人的发展。然而,随之而来的问题是:这一“文化化”过程是如何完成的?单一个体能完成这一过程吗?并不能。完成这一过程必须通过师生间的交往。教学活动离不开交往,否则教学目标的实现将变得不可能。教学活动中的交往,具有关怀、责任、尊重等内涵,这与生活的道德意蕴相符合。同时,教学的交往过程也为教学意向的实施提供了社会基础。

真正意义上的教学活动都是以交往的形态存在着的。关于交往的重要性,已被心理学、认识论等学科所证明。发生认识论的奠基者皮亚杰指出,社会因素是人形成认识的一个至关重要的条件,它对认识的特点、过程等都会产生重要影响^[22]。人要形成认识离不开社会交往,当代认识论进一步阐明了这一点。当代认识论认为,人类认识的结构具有双重维度:“主体-客体”和“主体-主体”。人们通常只注意到“主-客”之维,从而将个体的认识定义为主客体之间相互作用(主体客体化与客体主体化)的结果。而根据当代认识论的研究成果,认识必须在不同主体的相互关系中才能形成,亦即,认识也离不开其他主体。在此意义上,认识不仅发生在主客体之间,还是一个在不断实现个体认识社会化的同时达成社会认识个体化的双向建构过程。从这个层面来理解教学活动,可以认为,教学活动是人类交往的一种最典型的形式或方式,师生关系是一种最典型的双向互动和建构关系。在教学活动的场域中,无论是师生交往的地位、方式还是内容,都是互相影响、互相建构的,所谓“教学相长”,对于教学主体而言,交往不仅是一种工具性手段,更是一种本体性存在方式。在交往过程

中,教师与学生不仅“共在”,而且能够实现“共享”,达致“共生”。

作为一种交往活动,教学活动首先是一种“共在”的活动。所谓“共在”,不是指教师与学生的“主体性共在”,而是指二者的“关系性共在”。教学活动的场域是由教师之“教”与学生之“学”共同建构出来的,“共在”意味着“教”与“学”的共同“在场”(此处“共在”“在场”等概念与存在主义哲学中的原意不尽相同)。“在场”不同于“出席”,“出席”不过是空间的结合,“在场”则意味着关系的建立。在某些情况下,“出席”并不一定“在场”,出席者并非真实的“在此”,相反,“缺席”反而真正“在场”,缺席者真实地“潜在”。在现实的教学活动中,有时教师和学生虽然同时出现,却并没有构建起一个“教学场”,也就没有发生真正的教学;而有时教师与学生虽并不照面(如网络教学),却可以跨越时空局限,发生即时联系,展开相互作用,生成真正教学。因此,不是教师与学生的任何活动都必然是教学。教学蕴含教师之“教”与学生之“学”关系的建立,是二者“共在性”的交往活动。反过来,通过这种交往活动,“教”与“学”才具有当下性,并“共时”地显现出来。这意味着,教学活动必定是现在进行时而非将来时,是动态的而非静态的。

由“共在性”出发,我们可以进一步推论出教学活动的“共享性”。宏观来看,在教学活动中,教师与学生共享的是一种“新视界”。这种“新视界”不是单独来自教师、学生或作为中介的教材(文化的载体)本身,而是由这多极主体相互作用(通过“教”与“学”)、在原有各自视界基础上融合而成。“共享”意味着分享、分有,它不同于排他性的占有,这深刻反映出教育作为公共物品的性质。“共享”的实现有其前提:教学主体必须在教学活动中相互敞开、相互接纳,如果“教”与“学”相互封闭、缺乏合作,就不可能达成“共享”。如马丁·布贝尔所说:“精神不寓于自我之中,而寓于‘我’和‘你’之间”^[23]。微观来看,在教学共同体中,师生“共享”的具体内容指向一个由文化表征的“精神场”,它包含了知识、情感、价值、经验和意义等。在“教”与“学”的相互作用之下,各主体通过分享自我的情感体验,外显自身的人生经验,敞开自己的内心世

界,形成了一个所谓的“精神场”。此“精神场”中的内容为每个主体吸纳并扩充为一个精神整体。可见,“共享”进一步衍生出“共生”状态。在此意义上,“教师不再仅仅是授业者,在与学生的交往中,教师也得到教益,学生在被教的同时反过来也在教育教师,他们合作起来共同成长”^[24]。

总之,教学活动的交往过程蕴涵着特定的道德意义,那就是主体共同分享、共同成长。如果没有这样的道德期许,主体间充满着猜疑与算计,那么教学活动就难以达成它的使命。因此,我们很难接受,在由教师和学生通过交往组成的教学共同体中,教师从教与学生为学是出于某种私利或者其他什么不良动机。教学活动之所在,应是“一个目标明确的场所,一个相互交流思想的场所,一个充满正义感的场所,一个纪律严明的场所,一个相互关心的场所,一个欢庆聚会的场所”^[25]。众所周知,在教学史上,孔子倡导并力行的对话式教学可谓理想型教学活动的典范。根据《论语》记录,孔子及其弟子就像组成了一个亲密的“家庭共同体”,他们不仅生命相遇,而且精神相交。在教学活动中,师生促膝交谈,坦率问答,表达想法时没有任何拘束,更没有威胁和恐惧,一道求“真”、求“善”、求“美”,一道分享文化财富。整个教学过程,充满了理解和尊重,体现出秩序与和谐。这样的教学是双向的,是师生共同的活动,不带有功利性,而具有互惠性。参与者共同享受着关爱和喜悦,个性得到了解放,价值得到了承认,实现了认知上的领会与道德态度的转化。

综上所述,合道德的教学活动必须在价值目标的选择与传递价值目标的方式上都是道德的,同时满足发展性、交往性与自主性等原则要求。以往人们只关注到教学活动的科学合理性,而忽视了其道德合理性,这种对教学活动的偏颇认识,使教学改革跛足而行,难以深化,导致实践中普遍缺乏合乎道德地教学的自觉追求。教学活动不是一种只承载了工具理性的实践活动。如果认为教学活动只需要符合工具理性,就会将教学活动窄化、误解为一种单纯的知识传授活动,与道德了无关系^[26]。加强教学活动的道德建设,增强其道德精神,既是教学实践的现实呼唤,也是教学改革刻不容缓的紧迫要求;从伦理学角度充分理解教学活动的本真意涵,把合道德性确立为教学活动的存在本性,并深入落

实到现实教学实践中去,则是扭转教学异化的必然出路,是推动教学改革的必要规约,也是达成理想教学的必备条件。

[参考文献]

- [1] 高清海. 高清海哲学文存 [M]. 长春: 吉林人民出版社, 1997: 30.
- [2] 迈克尔·富兰. 变革的力量——透视教育改革 [M]. 中央教育科学研究所、加拿大多伦多国际学院, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000: 16.
- [3] 顾明远. 教育大辞典 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1991: 178.
- [4] R. S. PETERS. Ethics and Education [M]. London: George Allen & Unwin Ltd, 1966: 39.
- [5] LES BROWN. Justice, morality and education: a new focus in ethics in education [M]. New York: The Macmillan Press Ltd, 1985: 70.
- [6] 王凯. “教育性教学”的误读: 兼论赫尔巴特教学伦理思想 [J]. 全球教育展望, 2007, (11): 33-37.
- [7] H. T. 罗德斯. 创造未来: 美国大学的作用 [M]. 王晓阳, 译. 北京: 清华大学出版社, 2007: 83.
- [8] 周建平. 教学伦理研究: 一个值得关注的课题 [J]. 教学评论, 2001 (3): 18-20.
- [9] DAVID. F. HANSEN. Exploring the moral heart of teaching: toward a teachers creed [M]. New York: Teachers College Press, 2001: 11.
- [10] 蓝德曼. 哲学人类学 [M]. 彭富春, 译. 北京: 工人出版社, 1988.
- [11] 联合国教科文组织. 学会生存 [M]. 华东师大比较教育研究所, 译. 北京: 教育科学出版社, 1996: 197.
- [12] 舍勒. 舍勒选集 (上) [M]. 刘小枫, 选编. 上海: 上海三联出版社, 1999: 196.
- [13] 汉斯-格奥尔格·加达默尔. 真理与方法 (上) [M]. 洪汉鼎, 译. 上海: 上海译文出版社, 1999: 14.
- [14] 雅斯贝尔斯. 时代的精神状况 [M]. 王德峰, 译. 上海: 上海译文出版社, 1997: 94.
- [15] 李其龙. 德国教学论流派 [M]. 西安: 陕西人民教育出版社, 1993: 121.
- [16] 康德. 实践理性批判 [M]. 邓晓芒, 译. 北京: 人民出版社, 2003: 180.
- [17] 斯金纳. 超越自由与尊严 [M]. 王映桥, 栗爱平, 译. 贵阳: 贵州人民出版社, 1988: 202.
- [18] 徐珍. 中外教学法演进 [M]. 北京: 群言出版社, 1996: 2.
- [19] R. S. PETERS. Ethics and Education [M]. London: George Allen & Unwin Ltd, 1966: 39.
- [20] 杜威. 我们怎样思维·经验与教育 [M]. 姜文闵, 译. 北京: 人民教育出版社, 1991: 29.
- [21] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 21.
- [22] 雷永生. 皮亚杰发生认识论述评 [M]. 北京: 人民出版社, 1987: 351.
- [23] 陈友松. 当代西方教育哲学 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1982: 115.
- [24] 保罗·弗莱雷. 被压迫者教育学 [M]. 顾建新, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2001: 31.
- [25] 厄内斯特·波伊尔. 基础学校 [M]. 王晓平, 译. 北京: 人民教育出版社, 1998: 25.
- [26] 杨旸, 祝文芳. 知识祛魅的教育学反思——对知识本质的再认识 [J]. 湖北大学学报 (哲学社会科学版), 2017 (3): 154-159.

(责任编辑: 孙永泰)

New Study on the Moral Meaning of Teaching Activities

TU Jiang-bo, XIONG Yan-mei

(School of Marxism, Yangtze University, Jingzhou 434023, China)

Abstract: Teaching activities are not just a kind of practice carrying instrumental rationality. In the past, we only paid attention to the scientific rationality of teaching activities and neglected their moral rationality. This biased understanding of teaching activities makes teaching reform lame and difficult to deepen, resulting in a general lack of conscious pursuit of moral teaching in practice. Moral teaching activities must be moral in the choice of value objectives and the way in which value objectives are transmitted. They should meet the principle requirements of development, communication and autonomy at the same time. Understanding the essential meaning of teaching activities from the perspective of ethics, taking morality as the existence nature of teaching activities and implementing them into real teaching practice is the inevitable way to reverse the alienation of teaching, the necessary stipulation to promote teaching reform and the necessary condition to achieve ideal teaching.

Key words: teaching activities; teaching reform; teaching alienation; scientific rationality; moral rationality

投稿网址: <http://xuebaobangong.jmu.edu.cn/jkb/>