

# 教育生活中的智慧之行

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院,太原 030006)

〔摘要〕 教育者在教育现场的一切作为,即使有意识地通向受教育者终极的美好生活,也必然具有一种更强烈的实用追求。它的顺利和完满,不可能与教学、训育任务的完成和受教育者的合理感受相脱离,否则其智慧的可能性也基本为零。沿着这一思路,我们从教育创造的领域入手,可以发现教师在学校教育现场必然要做如下的工作:一是对作为教育内容的知识和经验的处理与挖掘;二是对作为教育资源的时间、空间的配置;三是对作为教学活动载体的教学过程的结构;四是对作为教育对象的学生的意志的组织。从这四种工作中,可以提取出“处理”、“挖掘”、“配置”、“建构”、“组织”,教育之行因此而不再模糊,教育智慧也因此而不再只可意会而不可言传。

〔关键词〕 教育生活;教育创造;教育资源;教学活动;教育对象

〔中图分类号〕 G40 〔文献标识码〕 A 〔文章编号〕 1002-0209(2020)03-0005-14

教育生活中的智慧,或省称为教育智慧,当然不属于思辨智慧。无论教育者拥有和体现的智慧背后隐藏着多少公共的知识和个人的经验,无论它融入了怎样的个人天赋,在人们的感受中,总难与“精明”完全切割开来。因为教育者在教育现场的一切作为,即使有意识地通向受教育者终极的美好生活,也必然具有一种更强烈的实用追求,即必然会现实地服务于当下的教学和训育,其顺利和完满不可能与教学、训育任务的完成和受教育者的合理感受相脱离,否则其智慧的可能性也基本为零。所以,搁置经典的哲学贵族姿态,尽可能使现实的教育者在亦实在亦虚幻的教育智慧面前不至于无望,我们也需要用理论的方式把教育智慧从观念世界中分离出来,给它一个相对可经验的界定。只有这样,教育智慧才能从人们的评论性话语中走出,进而走进教育者自我发展和专业提升的努力之中。一旦走进这样的努力,我们就需要在思与行的范围内思考问题。当然,行是感觉的和现实的,任何的思如果不能走向现实,其价值便立即打了折扣。对于具有职业训练的教育者来说,思的品质对于行的品质发挥着决定性的作用,智慧之思通常会有智慧之行与之自然衔接。我们在此之所以没有断言智

慧之思必然导致智慧之行,是因为思与行相比较具有更大的自由度,它只接受逻辑和积极价值的支配,而行的品质一方面要依赖具体主体的行动章法和天赋,另一方面还依赖于具体环境和行动现场各种因素品质及结构的品质。所谓“思想上的巨人,行动上的矮子”,其实就是在说思想的品质和行动的品质并不必然在现实意义上自然联结。然而就智慧本身而言,思想性的智慧固然是人类珍贵的创造,但对于实践领域的大多数人而言,没有体现为智慧行动的智慧总归是没有实际效用的观念性存在。或许应该如此说,即完整的智慧是智慧之思与智慧之行的完美、有机结合。即使作为思想主体的个人的思想并非自己原创,他也必须把他人的思想创造能动地转化为自己的思想力量,也只有这样,他实际具有的思想才能成为自己行动的现实前提。而且,当思想主体以行动主体的角色展开行动时,他还必须对将为之事的操作性内涵有通透的理解,否则他的思想与他的行动仍然无法有效勾连。

顺次的问题就是教育者,尤其是制度化的学校教育者所从事的教育在行为的意义上具体要做哪些事情呢。为了能够集中说明其中的道理,我们不得不策略性地收缩讨论的范围,把学校教师的专业

〔收稿日期〕 2019-08-22

性工作作为分析的对象,并以此为典型来述说教育生活中的智慧之行。如此的述说,无疑会损失作为全称概念的“教育”的完整性,但这也是理论思维自身的局限必须付出的认识论代价。我一贯主张对于教育的思考既需要基于对人性的把握,也需要在行为的层面观照,其意图就是要建立教育之思与行之间的逻辑连续。基于此认识,我们分析学校教师的专业教育行为,从教育经验现实中抽象出他们在学校教育现场的具体作为。这一方面无疑具有理论的价值,另一方面也可以为教育智慧之行的解读提供认识论意义上的便利。沿着这一思路,我们从教育创造的领域入手,可以发现教师在学校教育现场必然要做如下的工作:一是对作为教育内容的知识和经验的处理与挖掘;二是对作为教育资源的时间、空间的配置;三是对作为教学活动载体的教学过程在建构;四是对作为教育对象的学生的意志的组织。从这四种工作中,可以提取出“处理”、“挖掘”、“配置”、“建构”、“组织”,教育之行因此而不再模糊,教育智慧也因此而不再只可意会而不可言传。教育生活中的智慧之思和智慧之行所构成的整体教育智慧,也就明确地对应了“高明的教育认识”与“高明的教育行动”所构成的教育智慧之操作性理解<sup>①</sup>。

### 一、对知识的教育性处理

古典的或说传统的教育是以广义知识的传承为主要线索的,培养什么样的人也是通过广义知识的选择为其手段的。依据现代人对教育的理解,实现教育目的的手段至少是一个“内容—方法”结构,但在近代化之前的人类社会中,因人际伦理的非平等性,广义的知识作为教育内容,其服务于教育目的实现的手段功能更为显著。至于方法,古代教育家虽不乏精辟的思考和高明的实践,但整体上并没有发展为从教者的普遍自觉。无论人们赋予“师”多么丰富的意义,韩愈所说的“传道、授业、解惑”仍是被普遍接受和实践的。也就是说,广义的知识传承实际上是教学过程运行的主要线索。被选择进入学校课程的知识当然是染上了教育色彩的,但此教育色彩仅能体现教育者对知识的价值取向,近现代教育实践中对知识的教育科学和艺术处理在古

代教育实践中并没有成为普遍的事实。也因此,古代的教育智慧主要还是体现在类似“豫时孙摩”、“因材施教”、“循序渐进”、“启发诱导”这样的教育、教学原则之中。此类原则无疑是高明的,但又的确不具有与具体知识传承相联系的、基于科学、通向艺术的可操作性和实践感。教师对知识的教育性处理,欲走向智慧的境界,在今天至少要把自身的知识水平和教育追求结合起来才能够成为现实。

教师自身的知识水平,这是一个很值得不断审视的问题。既然要传承知识,相对于学生,教师必先于学生拥有要传授的知识,闻道在先就是这个意思,但仅仅先于对于传授的质量并不充分,因而会有术业专攻的进一步要求。不过,这也还不是终点,更高的要求是教师需要对所拥有的知识融会贯通,如果只是处于记问之学的层次,仍然是不足以为人师的。可以发现,中国古代教育对于教师的知识水平已经能在数量和质量两个维度进行自觉衡量了,归结起来就是多与通两个方面,对于传道授业者是有指导作用的。这一观念延续到后世,从反向产生了“要给学生一碗水,教师就需要有一桶水”和转用了孟子所说的“贤者以其昭昭使人昭昭,今以其昏昏使人昭昭”(《孟子·尽心下》)的“不能以其昏昏使人昭昭”。前者是说教师在知识数量上须有优势,后者是说教师在知识的通达上须有优势。但不管以什么样的方式来表达,传统教育中对教师知识水平的要求,基本上处于原则的层次,最关键的是对于知识的教育性处理基本上未能正式关注。我们自然也不能怪罪古人的疏忽,只能说教育自身还处于进化、发展的较初级阶段。今天我们谈论教师的知识水平,古人意识到的内涵自然仍是题中应有之义,但对其意义的阐释还需要在古人的基础上继续深入。在此之外,作为教育职业甚至专业工作者的教师,他们的知识水平不能仅仅是所要传授的知识在他们主观系统的存在状况,还必须包含“传授知识”这一职业活动的专业知识,大致相当于正被教育实践工作者关注的 PCK。

PCK 是学科教学知识 (Pedagogical Content Knowledge) 的简称,最早由斯坦福大学的舒尔曼提出,其背景是 20 世纪 80 年代中期舒尔曼和他的

<sup>①</sup> 刘庆昌:《教育者的哲学》,北京:中国社会科学出版社,2004年版,第307页。

同事们为了研究学科知识怎样转化为教学的内容,启动了一项名为“教师知识发展”的研究计划,提出了一个理论框架识别三种知识:学科知识、PCK 和课程知识。其中的学科知识是教师所教学科的事实、概念、规律、原理等具体知识;其中的 PCK 是指教师“将自己拥有的学科知识转化成易于学生理解的表征形式的知识”<sup>①</sup>。我注意到国内有研究者对 PCK 即学科教学知识做了较为到位的陈述,认为“学科教学知识是指教师对所教的学科内容和教育学原理有机融合而成的对具体课题、问题或论点如何组织、表达和调整以适应学习者的不同兴趣和能力以及进行教学的理解。换言之,它是教师在面对特定的学科或问题时,能够针对不同学生的兴趣和能力,组织、调整和呈现学科知识,进行有效教学的知识。”<sup>②</sup>根据这一陈述,PCK 也可以说是“对知识进行教育性处理”的知识,这种知识的实际应用和效用发挥,就结果来说是最佳的教学效果,就过程来说,则最能侧显教师的教育智慧。

对于舒尔曼明示的学科教学知识的重要性是无需质疑的,其内含的心理学意义和有效教学信念,也让我们透视到教师专业发展的科学和技术取向,我以为其中的教学意蕴远重于教育的意蕴。因此,在汲取舒尔曼这一贡献的同时,我们尚需立足于教育的精神,就“知识的教育性处理”做另一番思考。而所谓的另一番思考就是要阐明把教师自身的知识水平与教育追求结合在一起的基本原理。

应当说,教师对传统的学科教学法知识的应用,已经迈开了将自身学科知识与教育追求相结合的第一步。虽然在这一阶段,他们的教育追求基本被窄化为有效教学追求,但与古代的教师教学相比较是具有历史进步意义的。类似 PCK 这样的知识出现,无疑使稍显单薄的有效教学追求更为科学和精细,但其教育的意蕴还是明显不足。对于这种结果的出现,我并不认为是舒尔曼及其同事们缺乏充分的教育意识所致,直觉上应是科学主义倾向的教育家对教育的理解自动屏蔽了价值和精神这种难以操作的教育内涵,进而形成教育思想和行动上的不足。相对而言,中国人观念中的教育从古至今是充满着价值和意义,现实层面的功利至今也

没有颠覆思想层面对教育神圣性的定位。加之西方人文主义思想在中国的传播,中国教育者的人文情怀在某种程度上是值得欣慰的。在此基础上,我们讨论教师自身的学科知识与教育追求相结合,事实上是具有现实基础的。但从教育实践领域倡导教师不能满足于做一个教书匠,而是要努力成为教育家,我们就可以意识到在教育文化的层面,人们已经从教学的有效性追求出发走向了教育精神的追求。

在新的教育发展历史阶段,我们讨论教师对知识的教育性处理,它对教师知识数量和质量的要求,必然具有新的时代内涵。

首先说教师知识的数量问题。我们熟悉的“一碗水与一桶水”的隐喻,在现代教育中具有明显的局限性,原因是一桶水之于一碗水只是同样性质的知识数量扩张,这样的相对优势在今日信息时代理论上完全可以被消解。所以,教师原先须有的知识数量扩张就需要变同质的知识数量扩张为异质的知识数量扩张和知识结构的重塑,并因此而使纯粹的知识数量问题变化为知识的质量问题。学科教师看来必须确立一种意识,即把自己客观上已经获得的零散知识依据一定的原则编织成一个网络。这里的原则当然可以有許多,但最基本的原则是寻找学科内基本知识点的“近亲”和“远亲”,亦即与基本知识点直接和间接联系的历史和逻辑信息。未被置入历史和逻辑联系中的基本知识点是孤立的,其所牵涉的人的思维活性有限,势必会成为教师把知识教活的阻碍,而呈现在历史和逻辑联系中的基本知识点,在某种意义上只需教师平凡的呈现便能使学生感觉到它的活力。

其次说教师知识的质量问题。我们在这里主要突出教师对学科知识的掌握水平,它与上述知识结构意识和建构的自觉无疑相关,但更为明晰的解释则需借用心理学家关于知识掌握的认知层级分类。在这一方面,美国教育心理学家布鲁姆关于认知领域的教育目标分类学是可以借鉴的。布鲁姆从认知水平角度把人的知识掌握划分为六个层级:记忆、理解、应用、分析、综合、评价。具体来说,对知识的记忆,是少有理解的符号识记和重现;理解

① 廖元锡:《PCK——使教学最有效的知识》,《教师教育研究》,2005年第6期。

② 冯苗、曲铁华:《从 PCK 到 PCKg:教师专业发展的新转向》,《外国教育研究》,2006年第12期。

是在记忆的基础上知道符号的认识意义;应用是在理解的基础上,可用知识解释现象和解决一些问题;分析是有能力对知识内含的要素构成、因果关系及组织原理做出解读;综合是有能力把零散的知识合成为知识系统;评价是有能力对知识材料做出价值判断。教师对知识掌握的认知层级越高,他在知识教学中的自由度和想象力就越好,教育教学的智慧效果也越容易自然生发。活跃在教师意识中的高水平认知活动和审美感觉,会反过来让他们肯定其价值,进而能够让教师把高水平的认知和审美感觉有意识地传递给学生。这样的状态已经处于教学走向教育的中途。实际上,我越来越来感觉到,教师对教学的超越进而走向教育,并不是外在的建议和要求所能达成,在很大程度上取决于教师自己能否把具体的知识与人的思维、想象和创造联系起来,能否把具体的知识与人类的利益联系起来。

对知识的教育性处理之所以能够成为教育的智慧之行,正是以教师充满想象力的知识传授为现实前提的。我们很容易接受一切的智慧绝非显而易见的机巧,却较少认知到智慧与显而易见的机巧截然不同的自然浑然,更少认知到智慧与广阔的思维系统和积极的人文价值世界的有机联系。这一认知的状况通过限制教师的教育想象力,客观上也限制了教育自身的历史和现实水平。微观一点说,教育作为超越教学的存在,无疑首先表现为学生在教育之中不仅能获得单纯的教学过程给予他们的知识,而且能获得以思维为核心的认知心理训练;其次表现为教师能从学科知识中联想到人类的文明和社会的发展,进而把作为知识传授对象的学生带入文化世界。如果我们接受教育是要使个人在广义知识学习的基础上能够聪明和好起来这一观点,那么教师的知识就必须达到与人的思维、想象和创造以及与人类的利益和发展联系起来的水平,才能够使自己对知识的教育性处理提升为教育的智慧行为,进而使教学转身成为教育。

## 二、对经验的教育性挖掘

这里所说的经验具有丰富的内涵,理论上包括人类在自然生活和人文生活中经过尝试错误所获取和积累的所有成功和失败的道理和方略,它曾经是远古教育中当然的教育内容。但是,当知识发展

到一定的历史阶段时,可作为教育内容的经验范围就大大缩小了,从功能角度看,未转化为知识的经验,越来越成为知识与学习者个人认知实际连接的纽带。其原因是,学习者虽然相较于教育者具有经验上的劣势,但他们毕竟与教育者共处于日常世界中,因而对教育者先行具有的生活经验,即使不具有立即实践的完全现实性,却少有理解上的实质性障碍。这就使未转化为知识的经验虽然未能进入以知识为基础建构的课程,一方面成为广义课程的成分,另一方面成为知识性课程与学习者个人认知实际的中介。显然,我们这一认识的认识论取向是经验主义的,即承认知识来源于感性活动这一很有说服力的学说。同时,这也说明我们默认未能转化为知识的经验,仍具有被传承的价值。

然而,一切未转化为知识的经验只具有潜在的教育价值,它只有被教育者做了教育性的处理之后,其教育的价值才能够最大程度地实现。也正是在此意义上,对经验的教育性处理才会成为教育智慧之行。就此问题,我们需要有理性的态度,不能想当然地认为教育者在教育过程中能够对经验做自动化的教育性处理,须知教育的高水平自觉和对经验的系统认识,需要教育者通过努力才能够达成。而如果不能同时具备对教育的高水平自觉和对经验的系统认识,教育者要么空有经验而无处理它们的精神原则,要么是空有教育的情怀而无足够数量的处理对象。进一步说,所谓对教育的高度自觉,始于对教育意义和宗旨的明晰把握,并借助于有质感的教育情怀,终于在教育过程中用教育的意义和宗旨对自己教育行为的自觉规限。这种自觉的规限,可以说是使教育者的具体行为具有和显现教育性的必要前提。所谓对经验的系统认识,是指教育者不能仅满足于对经验的笼统拥有,还需要对社会共同体经验和个人独特经验组成的经验总体做系统的分类和尽可能精细的功能分析,以使具体的经验和具体的教育意义和目标在学习者的成长中有机结合。

那教育者需要把握什么样的教育意义和宗旨呢?由近及远,至少需要把握以下几项内容:

一是教育与学习者个人成人,或说与学习者个人社会化的关系。纯粹孤立的个人存在是无需教育介入的,他无非是在与环境的简单互动中自我生长或自生自灭。他的任何行为只具有利害个人的

意义,严格地讲无所谓文化意义上的对错,因而他的存在本身并无异于其他生命的存在,委婉一点说处于纯粹自然的状态,直白而言就是处于野蛮状态。现实的情况是,正常的人类个体是一种社会性的存在,他必须接受群体的文化进而融入群体,才能成为社会学意义上的正常人。在原始人群和与制度化教育无缘的日常生活中,个体的社会化机制基本上是长者对幼者的“耳提面命”和幼者在社会生活中的“耳濡目染”。但在现代社会,个体的社会化仅借助于这种机制是远远不够的,更为丰富和复杂的社会生活必须借助制度化的教育,才能够让必将步入社会生活的个体有效地掌握日常的和社会生活的规则。教育者也许脱口即能说出“传道授业”、“立德树人”,却不见得深入思考过立什么德、树什么人与传什么道、授什么业之间的微观关系。尤其是对树什么人这一问题,恐怕多数教育者处于似乎心知肚明但又难以完整言说的状态。鉴于此,我们有必要说明,让受教育者成为社会生活意义上的正常人,亦即完成社会化,是教育之于受教育者的第一职能。这是因为人必须首先能够在具体的社会中安全和有尊严地生活,然后才能够谈得上成为有价值的人。社会生活不仅仅是具有基础性的物质生活和日常交往,而且包括具有一定专业性质的政治、经济、宗教等复杂的社会生活。因而,个体的社会化自然也不仅仅是日常生活意义上的社会化,个体愈是向社会的中心靠近,便愈是需要完成政治生活、经济生活等更高级的生活社会化。从而,个体的社会化范围愈广、层级越高,他便越是一个完整的和丰富的人。

通常说到个人的社会化,主要强调个人对社会规则的理解、认同和实践。在操作的层面,好像教育者只需把社会规则传授给学习者,并辅之以管理来保证学习者的社会行为符合规则即可。这样的理解显然过于简单,主要的不足在于忽略了社会化事实上发生在个体与环境连续互动的过程中,而不是社会规则沿着线性的逻辑被学习者理解、认同和实践的快捷过程。在现实生活中,学习者个体固然要与具体的规则发生碰撞,但弥漫于人际之间的文化传统和来自家长、教师等成人的正面示范和反面教训,对他们的影响无疑更大和更真切。这种正反

两方面的经验呈示,其实就是所谓的身教。社会之所以期望家长和教师在未成年人面前发挥表率作用,潜在的逻辑就是成人积极的榜样作用有利于未成年人有效认同和实践社会规则,简而言之就是身教重于言教。我们每个人都有小时候听大人讲故事的记忆,这里的大人包括了父母、教师及与我们相关的一切成人。现在不妨认真回忆一下他们所讲的故事具有怎样的特征,除去一小部分奇闻轶事,绝大多数的故事好像都寓有一定的道理,总体上讲是在告诉我们要做好事、做好人。我们用教育学的立场来表达,讲故事的人实际上在参与我们的社会化过程。然而有一点却很少有人去想,即是他们所讲的故事及其寓意,就其性质来说正是社会的共同经验。如果他们讲的是成品的故事,说明相关的精神生产者已经对社会共同经验做了教育性处理;如果他们讲的是自己创作的故事,说明他们自己在对社会共同经验进行教育性的处理。而我想直率地说,一个真诚的教育者做出如上的事情并不难,难的是一个教育者在惯常的社会化教育资源之外,能够有意识地从与学习者共在的日常生活世界中挖掘可服务于学习者个人社会化的教育性经验资源或说经验性教育资源。说到这里,我想到了陶行知的“生活即教育”,其实质就是要让学生在真实的生活中接受真实的教育。然而,陶行知并不是简单地把全部的生活当做教育的资源,而是在对生活经验世界做出分析的基础上,依据自己育人的方向对生活经验进行选择和组织。他说:“现在有许多人唱‘礼教吃人’的论调,的确,礼教吃的人,骨可以堆成一个泰山,血可以合成一个鄱阳湖。我们晓得,礼是什么?以前有人说,礼是养成的,那是与生活即教育相通的。这种礼,我们不唯不打倒,并且表示欢迎。假若是害人礼,那就是要把人加上脚镣手铐,那是与我们有冲突的,我们非打倒不可。”<sup>①</sup>生活的确就是一个极大的教育资源库。生活在延续,人类的经验就在绵延。但生活是人性整体的流动,真与假、善与恶、美与丑,均在其中。虽然真实完整的生活具有任何人工组织的课程无法具有的教育作用,但有组织的教育活动并不因此而对生活的经验不加选择和组织。而此种选择和组

① 陶行知:《陶行知文集》,南京:江苏教育出版社,1981年版,第247页。

织,也就是我们所说的对经验的教育性挖掘之一类型。教育者之所以需要对经验做教育性地挖掘,主要原因是学习者的社会理解能力和社会生活能力,绝不是在对社会规则的“实习”中获得,而是在真实的社会生活中不断体会和作为中形成。教育者若愿意为学习者未来的健康生活应尽之责,就不必只机械地宣讲各种积极引导和消极禁止的教条,而应该从社会生活这一活的教科书中汲取营养。

二是教育与学习者个人成才,或说与学习者个人专业化的关系。其中的成才是一个历史性的概念,不同历史时期的人才类型和标准会有不同。但自从进入制度文明时期,总的来讲,人才可以分为生产服务的人才和生产产品的人才。前者包括管理人才及提供各种技术性服务的人才,后者包括创造物质产品和精神产品的各种物质生产者和精神生产者。无论是物质产品,还是精神产品,客观上均存在着技术、文化和思想含量的高低差别,这种差别又可以折射出不同生产过程的难易程度。依于逻辑,生产过程的难度越大,说明其对生产者的技术、文化和思想的要求越高,也就是说对人才的品级要求越高,自然对教育的依赖性也就越强。言及人才的品级,在现代社会就表现为人才的专业化程度,也因此,今天我们所说的人才,越来越可以用专业人才加以替代。自然的,教育与个人成才的关系,也就转换为与学习者个人专业化的关系。从工业化时代开始,人类实际上就迈开了专业化的步伐。时至今日,除了一部分技术难以发挥作用的较少领域,专业化几乎可以说是无孔不入,以致一个人如果不接受一定程度的教育,他的生存都会成为问题。试想,当原先由人承担的重体力劳动都可以被技术产品替代的时候,一个完成了社会化却不拥有专业本领的个人还能有多少用武之地呢?在这种情况下,教育者在帮助学习者个人实现社会化的同时,就不能不考虑帮助他们实现专业化,也就是帮助他们成为社会所需的专业化人才。在某种意义上,我们甚至可以说专业化正逐渐成为个人社会化的新的内涵。

指向学习者个人专业化的教育,其核心是让学习者掌握专业知识和专业技术,与此对应的学习者

能力分别是对专业知识的理解能力和对专业技术的操作能力。其中,学习者对专业技术的操作能力,无疑也可受益于教育者的操作经验,但技术本身的规范性特征,决定了教育者的相关经验远抵不上也无法替代学习者必要的重复操作。相对而言,学习者对专业知识的掌握,并不是一个可以借助重复可以实现的目标,因而与此目标有关的经验倒可以派上用场。稍作梳理,我们就能发现可服务于学习者理解专业知识的经验分别是知识创造者的创造经验、教育者的学习经验和学习者的生活经验。知识创造者的创造经验当然是指他们创造知识的全部经历和体验,但这显然是我们无法完全获得的。他们遗留下来的作为知识的存在只是一个近乎完美的逻辑过程,曾经发生和存在的真实经历和体验,已被合理地淘汰进而淹没在或不乏趣味的艰难过程中。但必须指出,没有比这些被淹没的经历和体验更能帮助学习者理解专业知识的经验资源了。我国新课程改革中所说的教学三维目标中的“过程与方法”维度的目标,在我看来,其最有效的课程资源正是曾经发生和存在的、知识创造者真实完整的创造经历和体验。教育者需要在这一领域有所作为,而且正因为那种经历和体验的被淹没,才需要教育者做有意识的和创造性的挖掘。教育者的学习经验,对于他们自己来说是既有的,却不是现成的,这就需要他们进行回忆、反思和有针对性地组织。常听到人们说,教师不仅要让学生学会,还要让学生会学。那怎样就能让学生会学呢?司空见惯的答案是教给学生学习的方法。问题是这里的学习方法是脱离当下学习的一般方法,还是与当下学习内容直接联系的方法?谨慎的回答是两者均是,但与当下内容直接联系的方法一定是更重要的。紧接着的问题则是这样的方法从何而来?理论上可以来自以往所有的学习者,但现实上最可靠的来源必然是与学习者共在同时空中的教育者。在此意义上,我们说教育者是第一教育资源应该也不过分。赫尔巴特就说过,“教育者本身对于学生来说也将是一种丰富而直接的经验对象”<sup>①</sup>。师之为师,必须闻道在先,但仅仅先于学生闻道远远不够。若其先闻之道乃记问之学,仍不足以为人

<sup>①</sup> [德]赫尔巴特:《普通教育学·教育学讲授纲要》,李其龙译,杭州:浙江教育出版社,2002年版,第73页。

师。教师一方面需要对先闻之道有深入的理解,使自己知其然又知其所以然,另一方面更为重要,即需要总结和归纳出学深悟透具体知识的窍门。会学的人才会教。并非天生会学的教育者则需要去挖掘自己既有学习经验的基础上,借鉴他人的经验,为了学生的会学,对自己和他人的学习经验做创造性的组织。至于学习者的生活经验,主要与他们对专业知识的理解有关,一般而言会在他们的学习中自动发挥作用,但这只是一种大概的判断,教育者不可过于相信每一个学习者使用自己生活经验理解专业知识的能力。合适的做法是艺术地激活学习者的相关经验,并以当下的学习任务为依据,把学习的内容与学习者的生活经验有机地联系起来。

### 三、对资源的教育性配置

资源这一概念在今天已经严重泛化了,包括我们已经论述的知识和经验也被人们称为教育的资源。如果我们遵循资源的通常用法,即指一切可被人类开发和利用的,可给人们带来利益的物质、能量和信息,那么知识和经验当然可以归入教育资源之中。不过,在“资源的教育性配置”之下,我们也不是专论作为信息知识与经验之外的物质与能量,而是在教育哲学的意义上关注教育中的时间和空间配置问题。时间和空间一般被视为事物存在和运动的载体,时空作为资源仅在它短缺之时才会被人们意识到,但这并不影响它成为一切人类活动进行所需的最具基础性的资源。所谓物力、财力,一方面可以被转换为工具性的器物,另一方面也可以被转换为学校教学所需的时间和空间。从学校的产生来说,其中的一个重要前提是剩余劳动力的出现,深究一步,不就是因为物力的增长可以让一部分人不用直接参加物质生产劳动,而有时间从事专门的教学和教育工作吗?专门的校舍及其不断的改进,不也是得益于社会物质财富的不断增长吗?不过,今天的学校教育已经高度成熟,政府或社会力量已经能够根据学校教育的需要,对学校进行物质层面的标准化配置,教育工作者已经成为一个社会中较大的职业群体,具有基础意义的时间和空间不再是问题。因而,留给教育者的,关涉时间和空间创造性思虑,就是对它的教育性配置了。

政府和社会力量给予学校教育的时间和空间

保证是条件性的,这种保证意在使学校教育活动可以正常进行。如果其中存在配置问题,发挥支撑和依据作用的一般是相关的法规和政策,这也使得这一层面的时间和空间配置具有社会意义。一旦政府和社会力量根据相关的法规和政策完成了这种配置,他们对于学校教育责任就算成功履行了。时间和空间随着那种责任的成功履行,就自然转化为学校教育工作者可资利用的教育资源。政府和社会力量提供的时间和空间是与教育过程脱离的,学校教育工作者则能把时间和空间作为他们进行教育活动的有机构成。换言之,学校管理者可以为了教育工作任务完成,对自己可资利用的时间和空间做出配置决策;学科教师也可以为了教学目标和教育目的的实现,对自己可资利用的时间和空间进行具有教育专业意义的分配和组织。应该说,学校教育工作者关于时间和空间的配置始终存在,只是我们很少在教育专业的意义上对他做认真的思考,这才使时间和空间这一最具有基础性的教育资源基本上流落在我们的教育思维之外。

我们现在把时间和空间拉进教育思维的过程,最大的意义在于宣示时间和空间的教育学价值,并不意味着我们对于时间和空间的教育性使用有什么成熟的真知灼见。实事求是地讲,对这一问题进行论述的最大障碍,至少目前还是时间和空间传统理解的惯性作用。在操作上不构成问题的时间和空间,在论述时则存在概念随时转换的问题。过去,我们经历过教师在课堂上批评一个违规的学生,批评结束后,教师很容易说,因为批评一个人,耽搁了大家的时间,比如50个人的一个班,耽搁每个人一分钟,加起来就是50分钟。对于这样的说法,我们从时间的物理学意义上理解,会觉得是一种荒诞。但如果我们意识到每个人对自己的时间都拥有支配的权力,那还会觉得教师的说法是荒诞的吗?重要的是,我们要说的对时间的教育性配置,正是以时间的个人拥有为前提的,而不是仅把时间看作是一种背景性的事物运动载体和知觉效果。教师显然可以让不同的学生在同一个时刻做有差异的事情,当他做出这种安排时,同时就意味着他在支配本属于每个学生个人的时间。而他之所以做这样的安排,完全可以是他注意到了不同学生在学习基础、认知特点及个人兴趣和需要等方面的差异,进而有意或无意地实践了因材施教的教育

原则。由此我们想到了“复式教学”，这是一种由一位老师在同一物理时间和空间内对不同年级的学生进行教学的课堂组织形式。撇开使用这种组织形式的外在不得已的原因，就教师在课堂内的组织技术来说，其核心是对教学过程的组织、教学时间的分配和教学秩序的处理，一言以蔽之，就是时间在年级和学习活动等方面的分配和使用问题。复式教学的基本组织原则是动静搭配，实际上动与静只是外观上的感觉，实质上是教师让不同年级的学生把自己的时间用在不同的学习内容和任务上。人们通常多关注学习内容和学习活动动静特点的安排，却很少想到教师在对原本属于每个学生的个人时间进行了教育性的支配。这种支配的教育性，主要体现为教师在不得已的情况下，借助时间的合理配置，保证了每一个孩子的受教育权益。

学校教师对作为教育资源的空间的使用决策，和对时间的使用决策一样，也是一种客观的存在。无论是时间的使用决策，还是空间的使用决策，决策者的目的都是想求得一种秩序。两者的不同在于，时间使用的决策关涉事件运行的先后流程，而空间使用的决策则关涉事件的参与者在同一流程中的共在秩序。在这里，我们同样需要指出与个人时间相似的个人空间问题，并需要承认共在于教室这一公共物理空间中的每一个人，他们的个人空间是各不相同的。这种不同不只简单地意味着每一个人只能在教室整体的部分中存在，更重要的是同一个公共空间中的不同个体，因拥有或被赋予的权力和角色不同而只能在一定的范围内存在与运动。还必须指出的是，个人空间绝不只是个人分有的公共物理空间，这样的物理空间在运行的教学活动中只具有背景意义。课堂教学中的教师和学生的个人空间，其实质应是在教学过程中生成的个人精神空间。不过，这种个人精神空间是教师可以有意识创造的，却不是能直接作为教育资源支配的，因而无法成为教师空间使用决策的范围。至少目前的教学决策水平整体上还维持在通过对物理性时间与空间的交错搭配，以获取较高的教学效率和较好的教学效果上。精神空间问题，无论是课堂整体意义上的，还是学生个人意义上的，在教育学术领域尚属于新生事物，更不用说在实践领域的有意识决

策了。当然，物理性空间使用决策的价值也不可小觑，它与时间使用决策在教学实践中被自觉整合，正在推动教学模式的革新。

#### 四、对教学的教育性建构

回顾前述的知识、经验与资源，都是可以用于教育的材料，教育者的智慧只能表现在为了教育的目的，对它们的处理、挖掘和配置，但我们从中看不到作为行动的教育。尽管处理、挖掘和配置这一系列动词均与一定的行动相联系，但能够想象出来的那些不同规模和性质的行动，还不是我们意识中的教育。说白了，我们意识中的教育是发生在教育者和受教育者之间的一种通向受教育者进步和发展的行动，教学应是制度化的学校实践中最为接近教育的这种行动。然而，在做出这种陈述的同时，就有一个问题在等着我们，此即教学必然是一种教育行动吗？实际上，这样的质疑基本上来自教育哲学领域，学校的教师一般不会怀疑自己每天从事的教学工作还可以与教育分离。客观而言，学校的教学活动不可能是没有教育成分的单纯教学活动，就此而言，赫尔巴特“不承认有任何‘无教育的教学’”<sup>①</sup>是有一定道理的。不过，做纯理论的分析，就会发现又的确存在着没有教育性的教学。对于这一点，赫尔巴特也已经意识到，因而说道“远非一切教学都是教育性的”<sup>②</sup>。什么样的教学就会没有教育性呢？简单地讲，凡不关涉学习者的德性和智慧发展的教学便是与教育无关的。在这样的教学中，教师无论投入了多少聪明与灵巧，都只是在展现其匠技的本质，根本谈不上教育的智慧。教师只有带着教育的情怀，并能把教学视为帮助学生德性与智慧发展的手段，它才算步入教育的轨道。而当教师能视教学为实现教育目的的手段时，他关于教学的各种创造性的思考，总起来讲就是对教学的教育性建构。

教师对教学的教育性建构首先具有伦理学的意义。其第一伦理学意义，是教师对教学之目的善的自觉考量。而且，这里的善不能是纯粹利于教师个人，相反的，必须是服从于学生利益的。如果教师个人在此过程中有所收益，也只能是一种附带的

①② [德]赫尔巴特：《普通教育学·教育学讲授纲要》，李其龙译，第13、237页。



效果。再进一步,也非服从于学生一切利益的教学都是教育性的,只有指向学生德性与智慧的教学才具有教育性。据此来看,那种普遍存在的服务于学生应试的教学,在出发点上就偏离了教育的轨道。其第二伦理学意义,是在保证教学之目的善的前提下,教师还需自觉考量教学之手段善。只有这样,教师的聪明才智才能够通向圆满的教育智慧。教学之目的善,可以保证教学具有教育性;以教育性的教学目的善为前提的手段善,则可以保证教师对教学的教育性建构有望成为圆满的教育智慧。概而言之,在伦理学的意义上,教师对教学的教育性建构属于一种道德实践活动,其要义在于使教学能够以其技术和艺术的形态,满足学生综合发展和未来健康生活的需要。其次,教师对教学的教育性建构具有心理学意义。在此意义上,教师对教学的教育性建构属于科学实践活动,其要义在于使教学能够符合学习的、教导的以及教与学相互匹配的规律。撇开教学的伦理学目的,仅就心理学的运用而言,教学设计可以说是这方面的典型。作为一种解决教学问题的系统方法,教学设计基于学习需要分析、教学内容分析和学习者分析,科学编制学习目标,精心设计教学策略,合理选择教学媒体和教学评价方式,从一个侧面把学校教学活动推到了高度专业化的水平,这不能不说是人类智慧在教学领域的集中体现。然而,这种具有明显技术倾向的教学思维,尽管在学习的效率和效果上值得关注,但对于中国教师来说,还是应该保持谨慎接受的态度,原因是教学设计及同样彰显技术理性的教学模式,在中国教师的思维中,几乎很自然地会成为纯粹的教育技术事件,这一点与西方文化背景下的教师思维还是有明显区别的。

如果学校的教师对教育的智慧真的有所向往,就必须摆脱常常与功利主义立场勾连的纯粹技术思维,只让技术在教育过程中发挥它有限的功能。要知道教育与人的发展之间并不是一个简单的因果关系,更要知道人的发展中越是深层的和本质的部分,越不是教育的技术能够有所作为的。我的认识可能是偏向保守的,主要表现为对历史积淀下来的教育理想和精神意蕴的尊崇,继而对一切形式上和思维上过于精致的教育技术性产品始终保

持谨慎的态度。偶尔读到丹尼尔·科顿姆在其《教育为何是无用的》一书中转述波克的观点,更加强化了我对教育和技术理性的认识。在波克看来,人们所受的教育程度越高,就越会推崇“理论建构、普遍化和创造性思维,而忽略实际技能的传达”<sup>①</sup>。从波克的这一认识中,我们可以挖掘出一个很有价值的判断,即理论建构、普遍化和创造性思维,与实际技能,分别处于教育的高低两端。对处于教育高低两端的价值追求加以比较,可知越是接近高端的教育价值追求,其有效的实现越需要教育者的教育智慧,因为像“理论建构、普遍化和创造性思维”这样的能力,显然难以借助于技术化的传授和训练可以获得。而越是接近教育低端的价值追求,比如实际技能的传达,则显然越不必牵涉教育者的教育智慧。如果存在着一种纯粹传达实际技能的教育,在今天它恐怕会被认为是盗用了教育的名号,这是因为纯粹的实际技能的传达在性质上属于训练。与教育以培养理想的人为宗旨的神圣和宏阔相比,实际技能的训练只是在帮助人形成从事外部操作之事的的能力,其实际的价值虽然也不能轻忽,但就它对训练者的要求来说,所要传授的技能和传授技能的技能应该是最为重要的。

务实地看,尽管教育与训练在真实的实施现场都不会多么纯粹,但在我们的意识中确实需要做理性的区分。应社会对人力的不同需求,教育与训练实际上从古至今便有分化,客观上这种分化在今天也更为清晰。因此,从人性的审视出发,追求理想人格的教育很有必要有意识远离实用主义的态度,对教学的教育性建构或许应该以此为必要的前提。既然要对教学进行建构,就需要对教学活动的要素做深入的了解,并要对要素有机组合的基本规律有所认识;既然要对教学进行教育性的建构,就需要对构成教学活动的要素做教育性的阐释,且要把要素组合的规律与教育的追求相结合,提出建构的原则。教学中的教育智慧就分散在对教学活动要素的教育性阐释和对教学进行教育性建构的原则中,最终呈现出来的教学样式不过是这种阐释和原则走向实践的有形结果而已。关于教学活动的要素有哪些,其答案不止一二,但教者、学者和教学内容

<sup>①</sup> [美]丹尼尔·科顿姆:《教育为何是无用的》,仇蓓玲、卫鑫译,南京:江苏人民出版社,2005年版,第3页。

是任何一种答案都会包含的,我们的思考就不妨以此为基本的框架,从教学活动要素的教育性阐释入手,考察教师对教学的教育性建构。

教师是什么?这一看似简单的问题,却能因回答者的视野和立场而有不同的答案。在单纯的教学意义上,教师就是教者,用韩愈的话说,就是传道授业解惑的人。这一理解既符合人们的经验,也符合“师”的本义。汉语中的“师”,除去作为军队的一种建制,作为名词,就是指掌握某种专门知识和技术的人及传授知识和技术的人。掌握了知识和技术,才有条件传授,因而,作为单纯教学中的教者一方,教师就是掌握并实际传授知识和技术的人。“学高为师”这一说法也是对师之本义的简洁表达。不过,在现实的社会生活中,尤其是在中国文化背景下的社会生活中,师从产生之日起便渐渐地超越了单纯的教者之义。我觉得这种超越,一方面与社会对教师期望的扩张有关,另一方面也是社会大众对教师实际呈现出来的形象之完整的反映。从汉代扬雄所说的“师,人之模范也”,到今日之“身正为范”,教师已从单纯的“经师”演变为“经师”和“人师”的合体了。当我们提醒教师既要教书还要育人时,师显然不只是教书者,而成为“教书者”和“育人者”的合体。这样的提醒和期望反馈到教师那里,在漫长的历史过程中,便转而成为教师自己的座右铭了。实际上,师的含义扩张到这个程度并没有结束,即使在具有实用主义哲学传统的美国,人们在思考教师工作的素质和手段时,也不限于知识和技术的范围。从“学识、威信、道德、秩序、想象、同情、耐心、性格、快乐”<sup>①</sup>这些概念中,我们难道能直接想到教师这一群体吗?它们分明是现代文明人的素质集合。如上关于教师的文化信息,已经属于社会对教师的主流认知,其中也夹杂着教育思想者对教师的学术性建构,对于教师来说,存在着一个认同问题。在对教学的教育性建构中,这种认同会直接影响教学建构的方向是否正确和进程是否顺利。

学生又是什么呢?在日常意义上,学生是在学校这样的专门场所学习的人。与之对应并因他们的存在而存在的人,就是在学校这样的专门场所传授知识、技术和教人学习的人。如果我们的认识始

终维持在这种朴素的水平上,教师对教学的教育性建构便无需刻意而为,他们只要能够恪尽职守并能设法使学生勤勉好学,不失教育色彩的教学活动也能自然顺利地进行。然而,历史的进步总是以原初的朴素为其基础和起点,以至于我们当下所经验的事物已经被各种后来的意义所包裹。由于人类曾长期处于专制统治之下,历史地形成了各种人际关系中的“压迫与被压迫”结构,在教育人际关系中就表现为作为压迫者的教师和作为被压迫者的学生之间的关系。这种性质的教育人际关系,无疑是压抑学生人性的,进而会使学生的主体性亦即能动性、自觉性和创造性难以发挥,最终使他们具有了被动的和服从的人格特质。卢梭对儿童的发现、杜威的以儿童为中心,以及弗莱雷的解放的教育学,其实就是在观念上对“压迫与被压迫”教育人际关系结构所进行的不同程度和策略的解构。也是在这一类思想的影响下,我国教育理论领域也曾发出“学生是人”的声音。其直接的含义是说学生是一个个鲜活的生命,而不是学习机器;其间接的含义则是表达了对人的主体性的渴望,而不能接受学生在今天和未来只是一个个习惯于听从和不具有自主性和责任担当的小绵羊。可以想象,当学生不只是朴素的学习者而且其生命的鲜活与独立被明示时,教师对教学的教育性建构是不是就要列入议事日程了呢?当然是这样。因为教师关于教学的构思,仅仅考虑单纯的教和学已经不够了,还必须把“学生是人”这一判断作为教学构思的重要参照。这一变化,一方面使教学构思的教育色彩自然显现,另一方面也增加了教学构思的难度,教师的智慧品格也因此而被需求。作为儿童被发现、被视为中心和被解放的逻辑结果,教育中的师生人际关系已经进入到新的时代,平等、互尊、合作、对话,在观念上已经替代了专制社会的师生人际关系原则。从伦理的角度讲,师生之间不再有压迫与被压迫的原则保障。承接着伦理原则的变化,教师与学生的工作关系也发生了逻辑的变化。共事者和对话者成为表达新型师生关系的最佳概念。教师与学生及其教与学的关系,再也无法用“主体—客体”、“主要—次要”、“中心—边缘”之类的思维模式阐释。

<sup>①</sup> [美]James M. Banner, Jr.:《现代教师与学生必备素质》,陈廷榔等译,北京:中国轻工业出版社,2000年版。

从而,对教学的教育性建构一旦成功,就必定是智慧的。也可以说,在新型的教育人际关系中建构教育性的教学,对教师智慧的需求也更为迫切。这是因为,从压迫与被压迫走向平等、对话,原有的、社会赋予教师的非理性权威渐渐消解,他们只有更多地依靠自己的教育情怀和创造性思维,才能够适应新时代的教学。

最后一个元素是教学内容,最概括的说法就是知识,此知识指代的是一切进入教育过程的、可传授和可接受的内容。对于学校的教师来说,知识,就是摆在他们面前的,已经被编制有序的学科教科书,能对知识做元思考或说具有知识哲学意识和素养的教师是可以忽略不计的。这在很大程度上限制了他们对教学进行教育性建构的想象力。事实上,知识是可分类的,而不同性质的知识,因其形成过程的认知心理机制不同,在发展学生智慧上的功能也不同。所以,教师如果不能对作为教学内容的知识做出元分析和元判断,那么,借助知识的教学发展学生智力在他那里就只是一种意向,他对与此相关的教学建构必然会有心而无力。其实,我们做出这样的议论已经具有了现代教育思维的特征,在教育由古代向现代的演化中,比对知识进行元认识等具有基础意义的是知识在教学过程中的角色和功能如何定位的问题,这就是涉及教师对教学内容的教育性阐释问题。在这一方面,最具有典型意义的是知识是目的还是手段的问题。虽然没有人做过正式的宣示,但在教学中追寻知识本体之外的更高教育附加值,在人们的意识中已经被默认为教育现代性的必要内容。所谓知识本体的教育附加值,至少包含两个维度,一是德性,二是方法。这一认识是从哲学家冯契的“化理论为德性,化理论为方法”的思想转化而来的,我只是用“知识”替代了“理论”。做这种转化的合理性,一则在于理论可以被知识包含,二则在于即便是非理论的知识,同样能够在学生的德性和方法两个方面有所助益,其中的道理已经被教育心理学的相关研究揭示。在此基础上,教师在认识上实际上就具有了把知识作为使学生在德性和方法(智慧)上获得发展的条件。应该承认,在所谓的传统教学中,教师的确过于重视知识的传授而忽视知识形成的过程,与之相匹配的

学习方式自然是接受学习。为此,2001年启动的新课程改革才着力改变学生的学习方式,并鼓励教师探索构建更有利于学生有效学习和发展的教学模式。对新课程改革的理念略加分析,即可知改革者其实就是在期待不同于以往的、对教学的教育性建构。

教师、学生和教学内容的意义变化了,教学思维以至教育思维就会随之发生变化,由具有新意义的要素组织而成的教学结构及其运动过程也会形成新的局面。说到这里,我们不得不提及教学活动要素新的意义所内含的可能性偏差,即整体上更偏重于知识教学对于学生认知和主体性发展的促进作用。虽然“情感、态度、价值观”被列为教学目标的一个维度,但把它与性质相异的各种学科课程联系起来,在考虑到全面性的同时,不知不觉地使这一维度的目标难以切实达成。这便使我想到涂尔干在20世纪早期对与科学课程相对应的人文主义教学内容的辩护。涂尔干说道:“就其本质来说,教学必须有能力对我们之所是、我们之所思产生某种道德影响,换句话说,必须有能力转变我们的观念,我们的信念和我们的情感;只有这样的教学才具有教育意义。”<sup>①</sup>实际上,涂尔干还认为仅仅考虑与职业要求有关的功利性的科学教育下的教学是“一种低等的教学,几乎缺乏任何教育价值”<sup>②</sup>。这在某种意义上呼应了赫尔巴特在19世纪早期提出的“教育性教学”思想。应该说,我们之所以把对教学的教育性建构视为教育智慧之行的必要构成,主要考虑到的就是追求单纯教学的教育价值对日常的单纯教学思维的超越。在我看来,并不存在一种可以被称为教育的具体行为,决定一种行为是否教育的依据并不是某种行为本身,而是隐伏于行为背后和行为过程中的某种意念。把一种精神性的教育意念与各种可用于教育的人类一般行为结合起来,无疑是需要习惯性思维之外的额外考虑的。教师在知识教学之外需要额外考虑的事项,概而言之,就是如何在知识教学与学习者德性和智慧的进步上建立起具有可操作性的实践逻辑联系。目前正被人们重视的研究性学习方式和主体性教学模式,无疑具有这方面的潜质,但在更深入的层次上对学

①② [法]涂尔干:《教育思想的演进》,李康译,北京:商务印书馆,2016年版,第488页。

习者的意志进行教育性组织同样十分重要。

### 五、对意志的教育性组织

从知识、经验、资源,再到教学,这样一个论述的顺序并未建立在某种认识论的预设之上。如果必须说出什么依据,只能是一种“集体无意识”的具体化,表现为我们论说问题时从简单到复杂、从要素到结构以及从浅表到底里的基本顺序。然而,我们已经论述过的内容,虽然还比较有机地涉及教育,但整体上还是一个教学的问题,因而教育的智慧之行在已经完成的论述中还在教学的智慧之行范围内。这种状况当然也具有极大的合理性,原因是最大比例和最为系统的教育的确存在于学校制度下的教学过程中。如此看来,论及教育的智慧之行,着力于教学问题总体上是一种必然。重要的是我们并没有准备到此为止,具体教育活动背后社会期望和普遍意志存在,注定了任何关于教育的认识论的和方法论的思考,某种意义上都是在为真正的教育构筑平台。而所谓真正的教育,在我这里就是携带社会期望和普遍价值的教育者,为了受教育者和社会的利益,而对受教育者实施的善意的干预。要而言之,教育就是善意的干预。教育干预的对象,可以是具体的言、行、思,究其本质,则是在干预受教育者的意志。因而,最高的教育智慧,也许在天才的教育家那里会极为简明,但就其内容来说,对受教育者(在学校就是学生)的意志进行教育性的组织,即使不是唯一,也应是其核心。不触碰学生意志的教师不存在,不去论述学生意志组织的教育理论不会彻底。

赋予意志在教育中如此重要的地位,最主要的原因是意志之于人自身具有特殊的意义。人区别于其他动物的特征有许多,但最为本质的特征是人的意识所具有的能动作用接受了理性的作用。理性让人的行为摆脱了纯粹的快乐原则,可以使人自己设定长远的目的去主动探究和追求,并能为此而调整自己的精神状态和行为方式。在此意义上,意志虽然经常与情感并列,但本质上是一种理性现象。从其作用的效果来说,意志不仅是影响行为质量的条件性因素,它本身就是一种实践理性能力。即便在日常意义上谈论意志,当我们说到一个人意

志力薄弱、没有韧性和恒性时,溯其根源,实为理性相对于欲望和情感的软弱。我们知道人文主义教育思想强调“学生是人”,其具体的内涵是在说学生不是学习机器,而是具有主观能动性和独立人格的生命体。而意志正是人的意识能动作用的集中体现。用康德的话说,“意志是有生命东西的一种因果性,如若这些东西是有理性的,那么,自由就是这种因果性所固有的性质,它不受外来原因的限制,而独立地起作用”<sup>①</sup>。这话看起来有些费解,稍作分析,其中的“因果性”即是必然律。无生命的物质和有生命而无理性的物质依从的是自然必然律。人因有生命且有理性,其意志虽也内含因果性,却是自己选择和认同的,因而其意志的因果性是与自律相联系的自由必然律。进而,人的自由是意志的自由,具有与强制对立的自决和与自弃对立的自愿特征。可以说,当我们认同“学生是人”这一判断时,实际上就认同了学生具有意志能力这一客观事实。在抽象意义上,作为受教育者的每一个学生均具有意志自由的潜质,也就是说他们均有可能具有自律的品格,但具体到教育的现场,情况就变得格外复杂。处于理性发展不同阶段的学生,各自站在随性与自律两端之间的不同位置,与来自教师的教育构成了不同难度的关系。正是这种不同难度的关系,既在挑战,也在激发教师的教育智慧。

体味学校教师及其他教育者的困难,与知识、经验、资源、教学相关的自然不少,应该说这也是专业化时代的教师最为用心的诸领域,但最让他们烦恼的一定是自己的期望在作为“人”的学生那里落空。面对这样的问题,学校教师已经能够做辩证的思虑。他们一方面会在积极的方向:采取心理学的措施,调动学生的积极性;采取教育学的措施,用科学和艺术的教学吸引学生;采取哲学的措施,帮助学生确立正确的世界观、人生观和价值观。如果效果不尽理想,他们另一方面会在消极的方向,采取管理学的措施,抑制学生的不当状态。概括起来,也就是“软硬兼施”。然而,就实际的效果来看,成功的教师较少,而不同程度失败的教师居多。问题的关键在于,教师虽然几乎每天都在经验,却又几乎没有明确地认识到自己的希望在学生那里落空

<sup>①</sup> 康德:《道德形而上学原理》,苗力田译,上海:上海人民出版社,1986年版,第100页。

的根本原因,是自己身在其中的教育,在本质的层面是自己所承载的教育意志与学生作为独立生命体的个人意志的相互作用。更容易被忽略的是,教师并不是国家教育意志的简单转达者,他们在教育现场一般不会自觉意识到国家和社会,以致学生直接感受到的是教师个人意志的力量。当教师和学生双方的意志不能完全一致时,教育中最大的困难就出场了。如果教学方法之类的困难与“事”相关,那么教育干预上的困难则是与“人”相关的。对于恰好处于强调学生的权利、尊严和主体地位的现时代教师来说,制度赋予的教育权威逐日衰减,而越来越复杂的教育的任务又不能不完成,他们唯一能够选择的,恐怕就是遵循对学生的意志进行教育性组织的智慧了。

组织的行为学意义是为了一定的目的,运用一定的策略,使分散的存在者成为整体的行为。那么,教师对学生意志的教育性组织,也就是教师为了实现教育目的或完成教育任务,运用一定的策略,使处于分散状态的学生意志成为整体的行为。不过,这一陈述成立的前提是学生的意志只是处于分散状态,并不存在与教师的教育意志不相容的和不一致的情形。这种情况当然也是存在的,从而使教师可以未感觉到困难便完成了教育任务。如果教师在教育过程中明显感觉到了源自学生的非技术困难,说明一定比例学生的个人意志与自己的教育意志不一致甚至不相容了。这种情况下,教师所使用的,类似吸引注意、激发兴趣的方略,通常会失去效用,唯有教师的意志出场,才可能从根本上解决问题。或可说,意志的问题,只能用意志才能够解决。

对于教师来说,他所承载的意志可以分为两种成分,即普遍意志和个人意志。前者是教育目的、教育法律、教育道德、教育精神的凝结;后者是具有独立人格的教师个人的意志。需要指出,在实际的教育过程中,这两种成分的意志在教师那里是无法两分的,我们的区分一则是理论活动的必要,二则有望由此获得意志组织的法门。我希望学校教师首先要对国家教育意志具有明确、持续的自觉意识,既要有肩负国家教育之责的尊严感,又要真切地知道国家教育意志的操作性内涵。有了这样的意识,教师就不会在过于浪漫的人文主义思想下力图避免教育互动中的一切意志不相容甚至意志对

抗。既然作为现代教育者,我们意欲解放学生,那就需要付出比以往历史时期的教育者更具有创造性的努力。但同时也要清醒地认识到,无论我们怎样努力,也无法跨越教育的边界,因而遇到任何方法、策略和艺术都无法奏效的问题,实在是平常和正常的。遇到这样的问题时,教师所承载的国家教育意志就必须发挥作用了。对学生意志的教育性组织,在这里就体现为教师运用教育范围内的强制力,把与普遍教育意志相违的学生个人意志统一到普遍教育意志上来。这样的意志组织行为无疑是合理的,但同时也是最后的策略,所以,如有可能,还是尽可能诉诸教育的方法、策略和艺术。须知,承载国家教育意志的教师,并不是一个抽象的存在,而是具体的个人,他所表达的意志,无论成分如何,在学生那里都会被理解为教师个人的意志。试想,有哪个学生会认为自己的对教育的不配合,是对普遍教育意志的无视?又有哪个学生会认为自己与教师的对抗是与国家教育意志的对抗呢?实事求是地讲,教师恐怕也不会想到那一层面。既然如此,教师是不是应该为自己个人意志在教育过程中的无法排除而做一些补偿性的工作呢?我所说的补偿性工作,就是在对学生的意志进行教育性组织上进行深入的和专业的思考。

我们说教师需要做一些补偿性的工作,并不是说教师的个人意志在教育过程中的作用是一种多余。恰恰相反,如果没有教师个人意志的参与,普遍教育意志是很难有效在学生身上实现的,因而所谓补偿性的工作更在表达教师应该通过专业的努力,把个人意志的局限性降低到最低程度,并力求把个人意志与普遍教育意志做有机的统一。这是一种牵动教师个人理性自觉和艺术机智的努力,其理想的结果就是最为深刻的教育之思和教育之行。从达成对学生意志教育性组织这一目标来看,有两种策略应属于必要的选择。

其一是教师对普遍教育意志的崇高性与现实性进行艺术性的统合,其主要的意义在于缩小普遍教育意志与学生个人意志的心理距离。我们不得不承认普遍教育意志必然具有的公共性和理想性,相对应的,当然也得承认学生及一切个人意志的私人性和现实性。虽然普遍教育意志的明示本身对个人意志具有自觉的统领和组织意向,但具有现实性的个人客观上会对普遍教育意志实施有意或无

意地搁置。教育者则有义务把被学生个人搁置的普遍教育意志以个人职责行为的方式表达出来。这样的表达不见得系统地存在于教学或训育的过程中,常见表达的方式是具有仪式感的教育活动,或者是成为校园文化一部分的视觉和听觉提醒。普遍教育意志在教学或训育中的明确表达,实际上更容易出现在教师对意志软弱学生的规劝中,但出现在这种教师规劝中的普遍教育意志,却容易被学生视为“大道理”。我们都知道“大道理”从性质上讲是崇高的,但这一词语所携带的人们的调侃意味,显然折射出学生对于“大道理”崇高而不现实的个人认知。对于这种情况,智慧的教师最终能让学生基本认同普遍教育意志与个人利益的切实相关,其中通常内含教师从学生的个人意志挖掘、组织和阐释中让学生感觉到自己似乎原本就具有的崇高心理。

其二是教师对自己的个人意志和学生个人意志的艺术性统合。要知道教师虽然的确秉承着普遍教育意志,但学生直接面对和承受的却是教师个人的意志行为。正因此,学生无论是服从还是对抗教师,他们都不会意识到自己服从或对抗的其实并不完全是教师个人而很可能是普遍教育意志。这就需要教师对自己的个人意志和学生的个人意志做艺术性统合。这样的统合,很多时候被教师做成认知性的工作,实际表现为不必然有理想效果的说

服,甚至会出现教师滔滔不绝而学生无动于衷的局面。教育永远不可能放弃认知性的追求,这一点毋庸置疑,但其认知性的追求若只是借助于认知的途径,将无法避免较大比例的生硬。而摆脱这种生硬的方法,从实践的经验来看,基本上不是对普遍教育意志的艺术性表达,而是借助了和谐的师生关系作用。教育的交往特质实际上就暗含着师生关系的基础性功能,这也应是师生关系在教育活动中具有特殊意义的根本原因。在和谐的师生关系中,学生的精神世界是敞开的,从与教师相处中获得的心理愉悦和对教师的敬爱,会让原本就与自身利益相关的普遍教育意志悄悄走进自己的精神世界。

对学生意志的教育性组织一定不限于以上两种策略,但这两种策略应是具有基础性的,明确了这一基础性的策略,至少可以帮助我们从一个角度理解教育的智慧之行。实际上,我还想说,教育目的,尤其是具体的教学目标对学生意志的组织作用。之所以没有列为第三种策略,是因为目的对入意志的组织作用是自然的。对于不厌弃学习的学生来说,目标就客观地在那里,并客观而自然地引导着他们的学习。进一步思考,正常的情况下,在学习目标和学生之间并不需要第三种力量。如果出现了学生与学习目标的疏离,教师当然有必要介入,但我相信教师介入之后所做的智慧努力,几乎必然会回到上述两种基本性的策略中。

(责任编辑 蒋重跃 责任校对 刘伟 孟大虎)

## The Behaviors of Wisdom in the Educational Life

LIU Qingchang

(College of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China)

**Abstract:** All behaviors of the educator in the educational scene are bound to have a stronger practical pursuit, even though they may have an intention to lead the educated to the ultimate good life. Its smoothness and completeness cannot be separated from the completion of teaching and discipline tasks as well as the reasonable feelings of the educated; otherwise it will be impossible for the thoughts of wisdom to function. Along with that, the paper starts from the field of educational creation, and find that teachers conduct the following work in the school education: first, dealing with and excavating the knowledge and experience as the educational content; second, allocating time and space as educational resources; third, constructing teaching process as the carrier of teaching activities; fourth, organizing the students' will as educational objects. From the four categories, the behaviors of "processing", "mining", "configuration", "construction" and "organization" can be extracted; thus, the educational behaviors will no longer be vague, nor the educational wisdom be ineffable.

**Keywords:** educational life; educational creation; educational resources; teaching activities; educational objects