

教育生活中的情感问题

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院,太原 030006)

〔摘要〕 教育虽然不是一般意义上的服务,但受教育者在其中消费的绝不只是教育者的知识和经验,他们还在消费教育者的情感和态度。这就使得教育生活中的情感问题,不只是一个方法论的问题,而且具有本体论的意义。受教育者对教育者情感和态度的消费,无疑是一个有意义的切入点,从这里出发,我们可以自然推演出教育者的情感生产问题。由于受教育者对教育者情感的消费是借助体验进行的,而教育者对情感的生产是借助表现实现的,因而,情感的“体验和表现”实际上成为“消费与生产”的延伸与深化。加之情感消费和情感生产的背后一定隐藏着发挥支持和控制作用的规范与策略,因而,消费与生产、体验与表现、规范与策略,就构成了教育生活中的主要情感问题。

〔关键词〕 教育生活;情感消费;情感生产;情感体验;情感表现

〔中图分类号〕 G40 〔文献标识码〕 A 〔文章编号〕 1002-0209(2019)02-0023-11

一、引言

如果仅仅是在让教育具有一些诗意和浪漫的意义上来讨论教育生活中的情感问题,我们无疑会成为矫正教育技术理性蓬勃扩张的新成员,同时恐怕也很难超越人文主义教育学者对于情感与教育关系的天才想象。他们对于教育诗意和浪漫的追求与批判现实的思维相互配合,事实上已经在教育生活中的情感与抽象的人性及具体的社会结构和过程之间建立了联结。从而,他们关于教育中情感的思想通常会牵涉人的生命质量、生活幸福和社会学意义上的尊严和权利。这样的思潮在当下受人欢迎、被人追逐,对于走出传统社会仅仅百余年的中国教育界来说几乎是一种必然。由于近代化的历程过于短暂,我们的教育基本上是在形式上切断传统的基础上直接迎接现代教育的。可以想象,历史的惯性和未经本土化的外来现代思想在教育领域碰撞,其效果难免是:现实的教育之于传统显得离经叛道,之于现代显得拖泥带水。人文主义教育学者心怀摆脱桎梏人性自由的教育传统和追求利于人性解放的现代教育的急切,在思想上凸显具有基础意义的情感问题是符合历史逻辑的。而在今天,

人文主义教育学者对于情感问题的关注,还有一层新的意义是对教育技术理性独领风骚态势的积极抵抗。客观而言,教育现代化虽然在基础层面是科学与人文的整体,但在现实的层面已被效率主义的社会思维裹挟,现代思想的人文侧面在实践者那里近乎自然合理地被科学以至技术理性遮蔽,使得教育过程具有了外在的骨感和内在的偏执。所以,当下已有的对教育中情感的关注和对情感教育的自觉,实际上是人文主义教育学者肩负消解传统人文陈腐和抵抗当下技术理性狂飙的必然选择。

承接教育现代化的历史,我们一方面可以欣慰情感在教育生活中的价值已经无需论争,另一方面又不能不正视人们对教育生活中情感问题的思考远未摆脱思维上的浅表与平庸。其浅表,主要表现在人们关于情感与教育关系的思考,整体上仍是赋予教育生活中的情感工具的和手段的意义,虽然无错,却欠深刻。教育劳动的情感性质也许存在于人们的潜意识中,但被人们意识到的情感基本上还是一种“有用”的资源。进而言之,教育生活中的情感仍是一个教育方法论问题,而不是一个教育本体论问题。之所以如此,主要是因为教育虽然在有文字记载的历史中自古就涉及知识与德性或说认知与

〔收稿日期〕 2018-10-08

人格两种基本成分,但在操作的层面,知识与认知的权重随历史的发展愈来愈大,而德性、人格,不只是权重愈来愈小,在角色上也由强目的演变为弱目的,甚至存在着由弱目的演变为弱手段的局部现象。其平庸,主要表现在即便出现在教育理论文献中的情感论述也没有超越日常世界人们思维的边界。比如,对于情感的教育价值,实践者无需努力也会认可,与此相关的理论不过是让这种认可具有了坚实的理性基础;对于教育者应有爱心、教育过程应重视情感的侧面,实践者在观念上也不会拒绝,理论家不过是让这样的观念更为雄辩。

我相信努力摆脱对一个问题思考的浅表和平庸并不全是研究者自证价值的行为,真正有意义的摆脱行为通常会两种因素联合作用的结果。第一种因素是研究者对于具体问题深层信息的好奇。对于这种好奇,实用主义者可能并不认可,但谁也不能轻易否认研究者的优异直觉所导致的好奇常常引领着研究者走向问题的深处。第二种因素是既有思想中关于具体问题的明示和既有实践中关于具体问题的暗示。我对于教育中情感问题的兴趣始于1980年代末期,直接的启发与一系列关于爱的哲学、心理学和教育学著作有关,那些著作启发我认定探寻爱在教育生活中的意义,其价值不亚于甚至会高于它之于人类日常生活的意义。但真正引领我深入探寻的却不是那些著作中所包含的、通常可以作为演绎前提的见识,而是教育领域既有的思想明示和实践暗示。

《学记》中说:“夫然后安其学而亲其师,乐其友而信其道,是以虽离师辅而不反也”,即是明示教学中情感的有效伴随。长幼有序的儒家伦理的确不利于师生之间的情感自然交流,但被礼仪、规矩修饰的角色情感也是客观存在的。西方世界自文艺复兴之后,思想的主流是弘扬人的主体性,解放的意志使得后来的教育家无不在知识的教育价值之外肯定情感的教育价值。卢梭、裴斯泰洛齐、苏霍姆林斯基是这一方面的代表。他们的思想和实践让我意识到爱以至整个的情感绝不只是教育成功的一种条件,而且是教育过程的有机构成。进而,为师之人的本质力量也不只有知识的和认知的成分,还有情感和态度的成分。当我们问询一个学生

怎样评价一位教师时,一般会获得两个方面的信息:一是与教师的知识状况和教育专业程度相关。学生会说一位教师的知识渊博、教法地道,或者相反。二是与教师的人格特质和情感态度状况相关。学生会说一位教师人挺随和,体谅、理解和关爱他们,或者相反。联想到社会中的各种服务行业,顾客购买的实际上不只是各种类型的商品,还有商品交易及使用过程中涉人的情感和态度服务。教育虽然不是一般意义上的服务,但受教育者在其中消费的绝不只是教育者的知识和经验,他们还在消费教育者的情感和态度。

受教育者对教育者情感和态度的消费,无疑是一个有意义的切入点,从这里出发,我们可以自然推演出教育者的情感生产问题,那么“消费与生产”就成为教育生活中的第一组情感问题。由于受教育者对教育者情感的消费是借助体验进行的,而教育者对情感的生产是借助表现实现的,因而,情感的“体验和表现”就成为与“消费与生产”相对应的第二组问题。无论受教育者的情感消费,还是教育者的情感生产,其背后一定隐藏着发挥支持和控制作用的规范与策略。归结起来,消费与生产、体验与表现、规范与策略,就构成了教育生活中的主要情感问题。

二、消费与生产

这是一个感觉上有些生硬的问题,人们甚至可以对这一问题的真实性进行怀疑,即便它并非虚妄,人们也可以质疑讨论它的意义和价值。这是因为消费、生产虽然是人类生活的核心概念,但与教育事业,尤其是与教育生活过程之间似乎有点格格不入。且不说在教育生活过程中谈论情感的消费和生产,即使在社会大系统中把教育整体定位为生产服务的第三产业,也会引发教育从业者的心理抵触。尽管教育系统的确服务于个人和社会的发展,但“教育产业化”仍然备受批评。理性地看,教育一方面的确是“人类自身的再生产和再创造”^①,另一方面的确在为未来社会发展制造人力资本,那为什么人们对教育的产业化心存戒备呢?实际上,人们并没有在理性上否认教育的广义服务性质,只是对

^① 桑新民:《呼唤新世纪的教育哲学——人类自身生产探秘》,北京:教育科学出版社,1993年版,124页。

由产业化带来的市场化后果产生了合理的警惕和抵触。因为,市场机制和思维一旦与教育结合,其结果一定不是市场机制和思维的教育化,而会是教育活动的市场化和功利化。融入了市场和功利因素的教育活动,则一定会接受“竞争法则”和“投资一回报”逻辑的支配,深藏于其中的崇高价值和人文情怀自然会消失或者变形。如此看来,把消费与生产作为教育生活中的基本情感问题即使具有合理性,也需要格外谨慎地对待。

我们过去对情感的教育价值积极肯定整体上可以归结为两种意义:其一是本体论意义上的肯定。揭示出教育实践的情感本性就属于这种意义上的肯定。比如说“教育是一种情感实践”^①和“教育没有了情爱,就成了无水之池,任你四方形也罢,圆形也罢,总逃不了一个空虚”^②,其实均在说明情感(爱)是教育之为教育的要素,情感在这里是具有教育本体价值的。其二是方法论意义上的肯定。揭示出情感的直接教育效用或是对教育效率提升的促进作用就属于这种意义上的肯定。比如“罗森塔尔效应”所揭示的教师积极期望带来教育过程中的积极情感、态度和关注,进而引发学生的积极反馈,就彰显了情感的手段价值作用。在如上的认识 and 实践中,情感是教育者具有的和施与受教育者的,又是受教育者承接和享用的,在其中的确见不到消费和生产。然而,走进教育生活现场,我们就会真实地感受到情感的消费和生产,不过是被既有教育文化抑制了的缄默的真实。

为了让人们能够平静地接受教育生活中的情感消费,我们不妨走出教育,对社会系统中的情感消费问题略作认知。有研究者在社会学领域探讨了情感消费问题,发现当代社会因建立了理性主导机制,社会成员情感需要的满足方式逐渐脱离了具有情感支持功能的社会关系网络,走向私密化、虚拟化和市场化,与社会生活中的人际情感关系淡化互为表里,以致人们的情感需要越来越以情感消费的方式而非真实人际交往的方式获得满足,并由此带来相关市场的产生^③。从这一研究中,我们可以意识到社会系统中的情感消费在某种意义上是社

会成员为满足情感需要作出的不得已的选择,而这种选择的作出完全是因为原先可以满足情感需要的社会关系网络退化。换言之,如果原先的社会关系网络能够发挥其情感支持的作用,人们就不会选择情感消费的方式以满足自己情感的需要。如果依循这样的思路,教育生活中情感消费就一定荒诞?如果并非荒诞,我们也需要说明在什么意义上教育生活中的情感消费是一个真实的问题。

消费,是一个经济学概念,对应的却是人类生产和生活的基本事实。我们通常所说的消费可以分为生产消费和个人消费。其中,生产消费是生产过程中对生产资料及其他资源的使用和消耗;个人消费是人用生产出来的物质资料和精神产品满足自己生活需要的行为和过程。对照这一基本理解,我们可以得出以下两个结论:一是教育作为人类自身再生产和再创造的过程,同时也是一个人力、物力、财力的消费过程。正是在此意义上,舒尔茨等人在前人思想基础上系统提出的人力资本理论才成为社会有计划投资举办教育事业的理论基础。不过,这一教育生产消费并不是我们所关心的。二是教育生活中的教育者和受教育者,尤其是受教育者,会用教育者生产出来的“教育产品”满足自己当下的心理需要和长远的发展需要。也就是说,受教育者在教育生活中的确消费着教育者生产的“教育产品”。

既然受教育者对“教育产品”消费是一种事实,我们不妨看看教育者都生产了什么样的教育产品,或者说,教育者在教育生活中能为受教育者提供哪些产品可供他们享用和消费呢?面对这一问题,我们能立即想到的就是教育者的知识、才学,现在看来这并不是教育者所能提供的所有。即便是知识、才学,如果是教育者所具备的,那还不算教育产品,只是教育者素质的有机构成。作为教育产品的知识,必须是经过教育者专业化处理后的教育知识;而作为教育产品的才学,则必须转化为教育的艺术的才学。更为关键的是,教育者在教育生活中向受教育者提供的不仅仅是教育知识和教育才学,还在不同水平上提供一种高于自然、服务于教育的“教

① 刘庆昌:《教育是一种情感实践》,《河南师范大学学报(哲学社会科学版)》,2016年第4期。

② [意大利]亚米契斯:《爱的教育》,夏丏尊译,上海:华东师范大学出版社,1995年版,译者序。

③ 王宁:《情感消费与情感产业》,《中山大学学报(社会科学版)》,2000年第6期。

育情感”和“教育态度”。切入到消费问题上,实际上,教育产品的购买行为是客观存在于教育生活之中的。古希腊的智者派人物是以教书为生的,因而成为西方世界第一批因“财”施教的职业教师。孔子作为儒家人物虽然重义轻利,也有“自行束脩以上,吾未尝无诲焉”之说。不论“束脩”为“束带修节”还是“十脔脯”之义,均隐含着夫子不白教人和求学者不白受教的意念。“行束脩”之礼既可以说是求学者对夫子个人的敬重,也可以说是求学者对未来夫子传道授业的预先付出。元代杂剧《庞涓夜走马陵道》中的“学成文武艺,货与帝王家”则直言文武之艺的世俗价值,实为有才学者认识到自己的才学可供帝王家消费。实际上,孔子本人也曾有“我待贾者也”(《论语·子罕》)的感叹,分明也是说自己的才学是可供识人者消费的。同理,作为教育者的读书人,他们的知识、才学也是可供受教育者消费的。在当代社会的非义务教育阶段,学生是要付学费的,义务教育阶段实际上也是要付学费的,只是国家用税收的一部分替学生的家长承担了。如此,学校的学生实际上是合理、合法的教育产品消费者,他们既在消费教育的设施,也在消费教师的先闻之道、专供之学以及教育过程。

那么,作为受教育者的学生也在消费教师的情感和态度吗?如果学生只在消费教师的知识、才学,那他们就没有理由对教师情感、态度上的问题有所指摘。实际上,学生对教师的不满情绪,固然会来自教师知识、才学的不足,但更多的情况下则来自教师情感、态度上的不足,应该说学校里的师生关系紧张和冲突主要源于后者。尽管在我们的教育文化中从未明示,甚至也无暗示教师的情感也可消费,但学生却客观上消费着教师的情感和态度。如果教师的情感、态度不能满足他们的心理需要,他们的消极情绪、态度就会被激发,师生关系就会紧张,教育过程的顺利程度和教育目标的达成度就会受到影响。这是一个需要也值得正视的问题,弄清楚这一问题的实质,应能使我们的教育思维向前迈进一步。到目前为止,每遇到师生关系的紧张与冲突,我们的第一意识一般是认为新一代的学生不同于以往。即使也会从教师职业道德规范和教育艺术的角度思考问题,也不会想到学生实际上始终在消费着教师的情感和态度。客观而言,学生自己虽然事实上消费着教师的情感和态度,却也不会

自觉认识到自己实际进行的情感消费行为。现在的问题是,作为教育者的教师和作为受教育者的学生认识到情感消费的事实有什么样的意义和价值呢?我以为,最大的意义在于这种认识能够逻辑地推演出很可能更新既有教育思维的一个新问题,即教育情感和态度的生产。

教师是学校教育的第一资源。教师成为教育资源,绝不意味着他们是所传授之道业的载体,还意味着他们自己是具有创造性的教育劳动力。在精神的意义上,教师是知识与德性、认知与人格、情感与思维的统合体,是他们精神的全部在发挥教书育人的功能,而不仅仅是他们精神的知识、认知、思维的侧面独立作用于学生。古人讲“经师”与“人师”,今人讲“学高”与“身正”,虽无法与当代教育思想的丰富性相媲美,但已经足以启发我们认识到“经与人”“学与身”均可为学生享用和消费。假如我们在新的时代能够认可学生消费教师情感、态度的合理性,那么,教师在我们的意识中就不能继续保持单向度的知识再生产者,还要成为自觉的情感、态度再生产者。知识的再生产意识支撑了今日以技术理性为特色的教师专业发展,情感、态度的再生产意识必将为未来的教师专业发展贡献以人文理性为必要内涵的教师专业发展新概念。

与对知识的专业处理和加工一样,教师也需要对自己的情感和态度进行专业的处理和加工,此种对情感和态度的处理和加工就是教育生活中的情感生产问题。这既是社会发展的必然要求,也是教育自身发展的内在需要。

教师的情感生产首先是社会发展的必然要求。在漫长的强调等级规则的封建社会,教师具有知识和伦理双重的权威,教育生活中的师生关系具有不平等特征。为了保证教育活动的秩序和学生的进步,教师在必要的时候是可以对学生施行体罚的。中国古代体罚学生的方式就有打屁股、打手心、罚跪等,其背后隐藏的是基于上下尊卑观念的、类似“不打不成器”“棍棒底下出孝子”的教育逻辑。体罚在西方历史上的教育生活中也是再平常不过的现象,其背后隐藏的是“男孩子必须像马或驴子一样加以训练和制服”“男孩子的耳朵是生在背上的”的朴素观念。不论从什么样的观念和逻辑出发,体罚都会对学生的身体和人格造成伤害,而施行体罚的教师因有文化传统和教育伦理的支持,并不会为

自己对学生的伤害感到内疚,这样的情形只能存在于教师权威至上的古代社会。欧洲文艺复兴运动之后,人的价值和尊严、个性与幸福得到重视,封建道德伦理观念和一些社会陋习得到批判,欧洲社会开始走出黑暗的中世纪。继文艺复兴运动之后的启蒙运动,把反封建的水平推向更高层次,启蒙者崇拜理性,宣传自由、民主、平等的新思想,为封建的等级、特权寻找到了替代品,当然也为反封建的资产阶级革命做好了思想和理论上的准备,欧洲社会开始了它的近代化以至后来的现代化的历程。社会政治伦理的变化必然带动教育伦理的变化,教育民主化的进程在西方和中国先后展开,学校里的教师依靠制度化的权威和文化认可的不平等规则进行教育的时代伴随着教育现代化的步伐已经成为过去。没有了制度与文化保障的惩戒权力,教师实际上失去了代代相传的教育武器,但教书育人的责任并不会因此而历史性地减轻,这就要求教师必须以新的姿态出现在教育生活领域。没有了制度和赋予的教育力量,教师就需要形成自己的情感和态度生产能力,以弥补传统权威力量退场造成的缺位。

当教师在社会制度和变迁中不得不寻求新的教育力量时,我们也应能意识到教育生活中的情感生产也是新时代的新教育的内在需要。对于这种新的内在需要,我们可以从两个层面进行理解。第一个层面是对情感作为一种教育力量的认知。知识是教育的力量,情感也是教育的力量。作为教育力量的知识需要教师在教育思维的支配下进行再加工和再生产;同样的,作为教育力量的情感和态度也需要教师在教育思维的支配下进行再加工和再生产。第二个层面是探寻教育生活中情感和态度再生产的基本原理。在这一层面,我们需要优先认识到教师在已经完全制度化和正走向专业化的学校教育中,没有教育理性控制的自然情感和态度根本无法满足学生的心理需要,也不符合教育专业化的内在要求。且莫说教师期望的教育效果对他们自己的情感态度有策略上的依赖,教师职业道德规范对他们的情感和态度也有超越自然的要求。比如,《中小学教师职业道德规范》(2008年修订)要求教师“平等公正对待学生”“不讽刺、挖苦、歧视学生、不体罚或变相体罚学生”。之所以作出这样的明确要求,就是因为在不加规范的自然状

态下,教师很难对所有学生做到平等公正的对待,很难“不讽刺、挖苦、歧视学生、不体罚或变相体罚学生”。换个角度看,教师职业道德规范对教师的要求实际上是反自然的。而教师为了教育的理想遵循规范而对自己自然的情感和态度进行控制和加工,其实就是专业意义上的教育情感生产行为。

离开观念的论述走进教育生活现场,我们会发现教育情感的消费生产虽然由教师主导却不是教师单方面可以完成的事件。情感和态度的再生产理论上指向教育的目的,在现实情境中指向的则是具体生动的学生,因而教师的情感生产要健康顺利地绵延持续,就无法摆脱学生基于内在情感体验的外在表现及教师自己在与学生情感互动中的内在情感体验。如果说学生的外在情感表现是情感消费的效果,那么教师的情感表现则是他们的情感生产行为自身。进而,对于教育生活中的情感消费和生产的彻底说明,在学理上需要借助体验与表现进行更深入的机制性阐明。

三、体验与表现

体验如同感觉一样也是人经验世界的一种方式,它连同感官的感觉,对纯粹自身的及自身与其外的人、物、情境之间的非物理关系,具有独特的把握功能。在认识领域,体验哲学通过强调思维的体验性和互动性,揭示了概念的建构性,颠覆了客观主义的概念与对象直接对应的认识,明示了认识的具身特征。在情感领域,体验的作用要更加重要,这是因为从初级的情绪到高级的情感,均以人的体验为存在的方式。没有先在的体验,便没有任何有关情绪、情感的观念。所以,从体验切入言说关涉情感的领域,既是一种策略,也是认识逻辑的必然要求。在教育生活中,无论是作为情感主要消费者的受教育者,还是作为情感主要生产者的教育者,都是以情感体验者为其存在方式的。受教育者和教育者有什么样的情感,本质上都是他们对对方以及他们共在、共创的教育情境是否满足自己需要的一种主观感受,进而他们表现或未加表现的情感反应都是他们内在主观感受的亦即体验的结果。为了论述的方便,我们不妨把论域主要限定在学校教育生活范围,必要时兼及学校之外的教育生活。

在学校教育生活中,学生无疑是主导性的情感消费者,教育的本性决定了教师的一切作为均以学

生为本,并着眼于他们的进步和发展。教师对学生情感体验的体察和关注,不仅与当下教育活动的顺利进行有关,也有教师对学生未来健康发展的思虑。相对而言,在教育结构中教师对应而有的学生并无有关情感体验的深层思虑,受教育者的角色决定了他们的情感体验整体上体现了消费者的状态。他们近乎自然地甚至任性地表达着自己对教师及教育情境的满意和不满,并基于一定的态度实施他们认为理所应当的行为。然而,他们认为理所当然的行为中却有一部分对教育活动是具有阻碍和破坏作用的。如果教育者缺乏教育理性和情怀,消极情感互动的恶性循环就会自然展开,教育生活质量的降低几乎就是必然。我们当然不会乐见这种状况的发生和存在,这就需要知道什么样的因素在左右着学生的情感体验,知道了这一点,就等于知道了学生情感消费的基本内容。

有研究者揭示了情感现象发生的心理机制,把人类情绪的发生概括为“以境生情”和“以情生情”两类模式^①。

“以境生情”的“境”并不是笼统的、包围着主体的外部环境,而是主体与外部事物在活动过程中生成的心理关系,主要有两种:一是客体与主体需要的关系。客体能满足主体的需要,主体会因此而产生积极的情绪体验;客体不能满足主体的需要,主体会因此而产生消极的情绪体验。二是客体与主体预期的关系。客体符合主体的事前估量,主体会因此而产生积极的情绪体验;客体不符合主体的事前估量,主体会因此而产生消极的情绪体验。用这一原理观照学校教育生活,即可知学生“以境生情”的情形。学校里可引发学生情绪体验的客体是多种多样的,有校园环境、硬件设施、学校文化氛围等,但最主要的客体还是在课堂教育生活之中。从而,教师及其教学、班级及其文化,应是引发学生情绪体验的最主要因素。教师在课堂教育生活中处于主导地位,客观上成为学生感受的第一客体。作为自然人,教师是外在形象和内在素质的统一体。形象与素质俱佳的教师,最容易引发学生积极的情绪、情感;形象与素质均弱的教师,最容易引发学生消极的情绪、情感。更多的情况是,有的教师形象好于素质,有的教师素质好于形象,学生情绪、情感

的性质就比较复杂了,既可能因人而异,也可能因时而异。一般而言,随着学生对教师逐渐深入的了解,内在素质优良的教师因能将自己的才学、智慧转化为高质量的教学,会逐渐获得学生情感上的接受。对于班级及其文化,我们不作论述,但需知道它连同教师及其教学一同成为学生在课堂教育生活中的情感消费对象。在这一范围的情感消费过程中,学生或许理性不足,但他们接近自然的内在情绪体验和外在反应基本上是与他们受教育者的角色相吻合的。作为学生,希望自己的教师及其教学优良、希望自己的班级及其文化优良,实属天经地义。如果它们优良,学生自然会有喜悦之情,并会暗自庆幸自己能有这样的老师、能入这样的班级。否则,学生自己有效学习的需要难以满足,事前的美好预期被现实残酷否定,自然会生出懊丧、无助甚至自暴自弃、消极抵抗的情绪,这也是教师不愿看到的。

“以情生情”在研究者那里涉及两种情况:一是他人的情绪引发自己的情绪;二是自己的表情强化自己的情绪^②。但因我们关注的是学校教育生活中作为情感消费者的学生,因而只选取“以情生情”中他人的情绪,此处的他人就是作为教育者的教师。今天的教师真的不能再以为自己只是一个传道授业者,即使他们固守这一古老的观念,也无法回避自己在传道授业的同时也在传递着自己的情绪和情感。相对于道业,情绪、情感与人的关系是原生的和不可分离的,因而来自教师的情绪、情感更容易优化或恶化师生之间的关系。追究其理,在和谐的师生关系中,教师除了通过教学上的精进满足了学生求知、上进的需要,一定还借助情感的表达满足了学生非认知的心理需要。原因是学生虽然以学为主,但他们不只需要教师给予他们知识,还需要来自教师的关心、尊重和理解。在享用教师的关心时,学生会体验到类似来自亲人的、阳光般的温暖,进而会在心底生出被呵护的幸福感;在享用来自教师的尊重时,学生会体验到自己作为独立人的价值,进而会在心底生出被平等对待的自在感;在享用来自教师的理解时,学生会体验到自身的成长和教师的开明,进而会在心底生出接受教育

^{①②} 卢家楣:《情感教学心理学》,上海:上海教育出版社,1993年版,第174、181页。

的神圣感。反过来,我们设想学生在课堂教育生活中体验到的不是被关心而是被忽视和冷落、不是被尊重而是被轻慢和侮辱、不是被理解而是被误解和抱怨,他们有什么样的消极和出格表现不能被理解呢?

认识到学生在教育生活中情感体验的内容,由教师主导的情感生产及与此一体化的情感表现也就有了较为明确的方向。虽然如此说,教育生活中的情感生产问题实在太特殊了,它无法像知识再生产那样可以借助备课过程完成其构思,而是只能在课堂教学过程中即兴进行。从属于知识教学的存在方式,又使教师的情感生产很难依托于系统的设计和策略,以致情感生产的过程与表现的过程只有理论上进行区分的意义,而在课堂教育生活现场的这种区分实际上没有必要。由于教师处于教育生活的主导地位,他们施与学生的情感和态度自然也无法排除对学生表现的自然反应成分,但整体上是与他们自身的心性和教育修养联系在一起的。他们外在的情感和态度表现,一方面能折射出心性的特征,另一方面则能折射出他们的教育修养与艺术。最佳的情感表现当然是教师真实心性的纯粹外化,但这几乎是没有可能的事情。人类的局限加上个体的局限使得教师的心性中不可能没有消极的因素,真实心性的纯粹外化必然是积极情感和消极情感的杂糅。所以,现实中优异的教师情感表现只能是他们深厚的教育修养和娴熟的教育艺术联合作用的结果。

我们不妨仍以关心、尊重和理解这三种基本的情感、态度为讨论的对象来考察教师的情感表现。(1)有的教师个体的确天性良善,面对成长中的学生比其他个体更容易产生爱怜与关心,但他们也是平凡的社会成员和学校员工,他们也有自己的日常生活。无论他们的生活质量高低、自我认知和评价好坏,也无法摆脱与自我生命过程同在的烦恼、忧愁等负面的情绪。他们施与学生的爱怜与关心要想遍及全体学生、要想有效持续,仅仅依靠自然的心性是难以保证的,必须借助教育理性的作用才能够抑制各种消极的情绪、情感进入教育生活,同时还需要借助教育的艺术对性质上积极的情感进行修饰。其修饰的功效在于能把自然指向部分学生的爱怜与关心洒向全体,把本难以持续的爱怜与关心持续下去。(2)或许具有纯粹宗教信仰和深度修

行的人可以,普通人是绝不可能做到无差等地尊重所有人的,即使那些执着于天赋人权观念的人,在现实的生活情境中恐怕也难以做到。但是,每一个学生却都需要教师能够尊重他,教育职业道德规范也要求教师能够尊重每一个学生。既然如此,优秀的教师在教育生活中表现出来的对每一个学生一视同仁的尊重就只能是他们教育修养和教育艺术的现实效果。(3)理解学生听起来会与认知关联,但作为教育情感的理解显然不主要是一个认知问题。若从纯粹认知的角度看,教师对学生的心理和行为并不存在理解不了的情况,何况学生感受到的并不是教师缺乏理解他们的能力,而是教师不去理解他们,进而有了“不被理解”的感受。显而易见,由于理解学生的能力不成问题,教师要生产和表现的应该是理解学生的意愿。进一步讲,教师只要愿意理解学生,就能够理解学生,在其对面,学生也就能感受到被教师理解的温暖。拥有理解学生的意愿之难,主要有两个原因:一是教师即使认可理解学生的积极价值,也很难使其成为教育生活中的常规。如果有学生声言不被理解,教师很可能还会视之为矫情。二是教师虽然也曾是学生,应有同情、理解学生的条件,但选择性的遗忘会让他们误以为曾经的自己远比眼前的学生心智成熟、明白事理。要消除这两种原因以使自己拥有理解学生的意愿,教师仍然需要加深教育修养、修炼教育艺术。

我们以上的论述基本上是在学生的立场上进行的,实际上,教师的情感生产和表现不只是他们单方面的事情。在抽象的意义上,我们可以对教师群体表达各种期望,毕竟他们肩负着国家和社会的教育责任。但走进教育生活,就会发现教师一方面主导着教育生活的方向和进程,另一方面,他们自己也是教育生活结构的构成要素,他们的情感生产和表现并不是单向的输出,事实上无法脱离与学生的相互作用,因而是具有生成性的。具体而言,教师生产和表现出什么样的情感和态度,既依赖于他们自身的特质,也依赖于他们在教育生活现场与学生互动的状况。在与学生的互动中,教师自己也会产生一定的情感体验,这种来自互动的情感体验直接影响着他们在教育生活现场的情感生产和表现。

教师在教育生活中会产生怎样的情感体验,感觉上是一个比较简明的事情,什么样的刺激引起什

么样的反应毕竟有其内在的规律。但具体到课堂这一教育密度最大的场域,作为教育者而非纯粹自然人的教师,他们的情感反应和体验还是有其特殊性质的。比如,“一位小学三年级教师 Jones 小姐将教学视为一种‘非常无私的工作’,认为自己将所有的时间和精力都献给了她的学生——至少在学校中是这样。下课铃响之前,她会完全不考虑自身的私人生活和私人事务”^①。可以看出,课堂里的 Jones 小姐并不是一个日常生活中的自然人。她一定不能也不会以自然人的方式对课堂中的刺激作出完全自然的情感反应,教育职业的内部法则和她自身的教育修养,也能让她从同样的刺激中获得不同于自然人的情感体验。P. A. Schutz 等人的研究支持了我们的判断,他们的研究表明,教师的认同、信念和目标均与教师的课堂感情与关^②。

基于这样的认识,我们可以对课堂中教师的情感体验做具体的分析:(1)所谓教师的认同,是指教师从心底接受并悦纳自己的教师角色身份,进而他自愿保持个人的态度和行为与教师角色的要求相一致。有了职业角色的认同,当面对学生好学和积极配合、课堂气氛融洽等积极性的刺激时,教师的情感反应和体验或许与自然人并没有明显的区别;但当面对学生的乖张、懒惰等消极性刺激的时候,教师的情感反应和体验就有别于常人了。他们不会依从本能的驱使作出以牙还牙式的自然反应,教育者的角色优势和专业修养还会让他们把学生的乖张、懒惰、不配合等视为平常。这听起来有点理想,但对于教育专业人员来说再平常不过。就像一位职业的医生对于病人的非正常表现不至于愤怒一样,具有同情和理解能力的教师,面对处于成长过程中的学生,同样可以把学生的非正常表现视为平常,也只有这样,教师才能在教育生活中保持专业而优雅的姿态。(2)所谓教师的信念,是指一定社会历史背景下的教师所拥有的关于教育、教学、课堂等方面的一系列假定、承诺和意识形态。以教学为例,认为“理想的教学应该是知识的传授和接受”和认为“理想的教学应该是知识的建构和意义的生成”就是两种不同的教学意识形态。教师如果信奉前者,学生的聚精会神、课堂在感觉上的动静

有序就是一种积极的状态,而学生之间的窃窃私语即使与当下的学习有关,也是一种违和的表现。相反的,教师如果信奉后者,教师则会期望学生激活情绪并积极参与课堂的互动,有意义的随性表现在教师心中的价值远大于感觉上的循规蹈矩。显而易见,学生一方同样的表现,在不同教学信念支持的课堂生活中具有不同的意义,它所引发的教师情感反应和体验也大相径庭。(3)关于教师的目标,P. A. Schutz 并没有明确的界定,但他说到“成为一名具有关怀品质的教师的目标,产生于特定社会历史背景中的交互中”^③。由此可以推知,所谓教师的目标,应是指教师在特定的社会历史背景下设定的、自己要成为的角色形象。它与教师的信念、认同之间存在着关联。努力具有关怀品质和努力维护传统权威的两个教师,他们对于学生一方同样的表现会作出不同的判断和反应,因教育的信念和专业成长的目标不同,来自学生和课堂情境的刺激所引发的内在情感体验自然也就不同。

当把教师的认同、信念和目标引入教师情感体验和表现时,有一个问题实际上已经浮出水面,此即教育生活中的情感体验和表现的专业规范问题。P. A. Schutz 在说明“感情劳动”概念时,引用了 Williams 等人的观点,认为“感情劳动是指教师或学生在特定交互过程中以感知的需要为基础,表达、压抑或引发感情的努力”;接着 P. A. Schutz 又引用了 Morris 和 Feldman 的举例,即“如果一位教师体验到的感情同教育学意义上的期望的感情不一致,便需要努力表达所期望的感情”^④。从以上的信息中,我们至少可以意识到,我们所说的教育生活中的“情感生产”绝非虚妄,实际上就是教育中的“感情劳动”,它不是教师个人在教育生活中的情感自然反应和表现,而是根据教育的需要,该表达则表达,该压抑则压抑,该引发则引发。而所谓该或不该,在其背后自然存在着某种规范和策略。这种规范和策略,既可能是“教育学意义上的期望”,也可能是教育传统或教育变革中的核心理念。

四、规范与策略

教育学意义上的期望、教育传统或教育变革中

^{①②③④} P. A. Schutz 等:《教育的感情世界》,赵鑫等译,上海:华东师范大学出版社,2010年版,第194、191、196、202页。

的核心理念,其实就是教育领域的文化规范、价值和信念,它们对教师和学生的情感表现和体验具有规定和调节作用。“当文化意识形态、信念、规范与社会结构紧密联系时,它们就界定了什么被体验为情感,以及这些被文化定义的情感应如何表达”^①。这其中既有与文化相关的情感规范,也有应如何表达情感的策略。我们在论述情感表现时提到的“教育修养”究其实质而言也就是能够被教师固着于心的教育文化意识形态、信念及规范,而“教育艺术”究其实质而言则是在教育文化意识形态、信念及规范作用下合理生产和表现情感的策略。深入到较为具体的层面探寻教师情感生产和表现的规范,我们需要审视一下既有的教育思想和实践中究竟蕴含了怎样的教育文化意识形态和信念。这是一个不明确言说即明了、要明确言说又充满困难的任务,因为现实的教育思想和实践究其精神的成分来说永远是传统与新锐、中心与边缘、本土与异域的对立统一,思想上的不同流派、现实中的不同利益在其中相互交织、竞争,以致教育的行动操作因存在着有形制度的规制尚有大致相似的格式,而教育的文化意识形态和信念,如果无人追问,基本上不是一个问题,即便有人追问,也难有明确的应对。但有一点可以肯定,即无论教育的思想怎样的多元甚至充满矛盾,在一定的社会历史时期,仍然能够总结出大多数人认可的教育文化意识形态和信念。只要我们不声称它的绝对性,也不会有多少人质疑和反对。

关于教育文化意识形态,我以为其核心内容是基于教育功能认知的教育价值观念或说是教育价值逻辑。在当代社会,人们已经就教育对人的再生产和对社会的再生产功能取得共识,现实教育的价值追求与这两种功能实际上已经实现了项目上的对接。不同社会的和社会不同时期的教育文化意识形态因此也变得格外简明,相互之间的差异已不是教育价值要素上的取舍,而成为教育服务于人的再生产和服务于人的再生产上的次序选择,进而形成教育价值观上的个人本位与社会本位的分化。应该说,如果不过分纠结于人与社会孰为目的、孰为手段的争论,这种教育价值观上的分化对教育生活中的情感生产和表现并无明显的影响,这也是产

生于不同社会文化背景下的教育思想和方法可以相互学习、借鉴的根本原因。具体而言,教育价值观上的分化指向教育的终极价值,但无论教育最终是为了个人还是社会的发展,均不影响以人为实际对象的教育过程中的“技术性”操作。相对而言,教育的信念对教育生活中情感生产和表现的规范作用就比较直接。教师接受了什么样的教育界定、信奉了什么样的教育理想,就等于选择了什么样的情感生产和表现的法则。什么是教育信念呢?就是教育者在教育概念的基础上对自认为好的教育所进行的主观阐发。作为教育信念的阐发绝非教育者个人观点的随意表达,而是被他们奉为圭臬的信条,既可以作为教育行为的方向,也可以作为设计和衡量教育行为的标准。在历史发展过程中,教育的结构一旦形成,其基本要素很难发生变化,但支配教育结构变化的教育信念却会层出不穷。每一种教育信念都会体现特定时代的“教育学”意义上的期望,同时会体现特定时代的文化价值。这其中一般包含教育知识的原理和教育伦理的原则,它们必然会联合作用于特定时代教育生活中教育者的情感生产和表现方式。

教育知识的原理是以教育的界定为起点的。关于教育的界定是判定一种行为是不是教育的理性依据。教育的界定揭示的是一切可被称为教育的行为的共性,相当于为人提供了教育的基本框架,为人阐发自己的教育信念提供了第一基础。人们之所以要阐发自己的教育信念,是因为教育的行动不能仅仅依循教育的界定。仅仅依循教育的界定,好的教育当然是教育,不好的教育因符合界定也是教育。教育者阐发自己的教育信念,实际上是在表达自己心中关于“好教育”的观念,是可作为自己教育行动指南的,自然也可以作为教育生活中情感生产和表现的理性依据。需要指出,“好教育”之“好”并不是抽象的概念,而是被教育的目的、手段(内容、过程与方法)及教育中的人人关系等要素分有,从而呈现出具体、生动特征的利、善、美观念。为了教育目的中的利、善、美,教育者对自己的情感和态度需要进行选择性的表现;为了教育内容中的利、善、美,教育者需要对自己的情感和态度进行选

^① [美]乔纳森·特纳、简·斯戴兹:《情感社会学》,孙俊才、文军译,上海:上海人民出版社,2007年版,第2页。

择和构造;为了服务于教育的目的和内容的实现,教育者也需要把自己的情感和态度与一定的过程和方法合理匹配。至于教育中的人人关系,因其涉及教育伦理原则,随后专论。这里仅说教育中人与人的纯粹工作关系,其中也有情感和态度的支持,教育者也是需要专门思虑的,思虑的依据仍是蕴含在教育信念中的利、善、美。

教育伦理的原则主要反映教育生活的人性内涵,与教育者教育情感的生产和表现具有更为紧密的联系。非伦理的关系原则一般服务于某种工作性效果的获得,而伦理的原则一定是服务于伦理关系双方或单方的感受。教育者生产和表现情感之所以要接受教育伦理原则的规范,正是教育者对受教育者和自身精神世界感受的重视。这种精神感受是以主观体验的方式存在的;这种主观体验能够直接引起教育者和受教育者对自己在教育关系中的权利评价,进而影响着教育生活的质量。在课堂生活以至整个学校生活中,如果师生关系暗合健康的教育伦理原则,教师和学生通常以适宜的精神与角色行为和谐伴随;如果师生关系偏离或背离了健康的教育伦理原则,教师和学生均能感受到精神上的不适,并会进一步明确意识到“对方不应该如何”或“对方的表现根本不符合自己的角色”。类似“教师不像教师”和“学生不像学生”的议论,表面上是对教师和学生单方面角色德性的责备,在深层则是对师生教育伦理关系的担忧。目前学校教育生活中的问题多种多样,其中一个就是一部分教师和学生因淡化了角色德性意识而表现出不同程度的“任性”。每当与此相关的消极事件发生时,公众总是不问情由、不约而同地把矛头直指教师,教师群体则会不约而同地责怨公众的偏狭并自觉委屈。但教师却很少意识到在公众的观念里,教师永远是教育关系中的强势一方。教师当然可以陈述社会环境的变化带来的教育困境,却无法否认自己主导教育生活的角色。学生的不完全成熟和处在成长之中,可以是他们的行为偏离和背离角色德性的原因;作为专业教育者的教师却没有理由对学生的“任性”作出不加规范的“任性”回应。教育伦理的原则,无论其具体的内容是什么,就其功能而论,就是要提醒和帮助教师本着教育的立场对自然的情感、态度进行必要的加工。教育伦理的原则具有历史和文化属性,过去的原则不一定适合今天的教育

生活;异域的原则不一定适合本土的教育生活。因而,教育者除了在教师角色认同的前提下自觉接受教育伦理原则的规范外,其情感的生产与表现还必须与本土、当下的教育伦理原则接轨。教师与学生之间存在着角色相异导致的思维错位,也存在着社会文化意义上的代沟,双重的距离很容易形成情感、态度期望上的不一致甚至对立。要消解这种不一致和对立,从传统中走来的教师尽可能理解当下的学生无疑必要,但运用本土、当下的教育伦理原则规范自己的情感、态度表现应当成为自觉。

那么,教育生活中的情感生产是否存在策略问题呢?的确不能说不存在。既然我们承认教育艺术的客观存在,策略问题一定不是一种多余。但是,情感生产与知识再生产的不同性质,使得情感生产领域的策略远不像知识再生产领域的策略那样便于操作。知识的再生产主要牵动教师的认知系统,情感生产则会牵动包含认知在内的整个人性。如果说知识再生产的策略中必然还内含技术意义上的逻辑,情感的生产几乎就是教师在教育生活现场以教育文化信念和教育伦理原则为前提所进行的“跟着感觉走”的表现。从这个意义上讲,教育生活中的情感生产即使不无策略,也绝不是一般意义上的可学可用并能立竿见影的策略。有一个例子很能启示我们将问题继续深入。1991年,我在接受微格教学培训时,微格教学的发明人D. Allen教授说,教育的原则要求教师公正地对待每一个学生,教师实际上是做不到的。如果要遵守教育的原则,教师就只能装着公正。装的公正,自然是假的。但如果一个教师能装一辈子,那他对学生的公正就是真的。从D. Allen教授的言说中,我立即意识到的就是教育的艺术。在“装着公正”的过程中,教师一方面会抑制自己自然的消极态度,另一方面也会调动自己心中的博爱,而驱使他进行抑制和调动的力量实际上是他从内心对教育原则的遵从。从此意识出发,我开始相信教育生活中的情感生产策略不应是教师临场发挥的情感表现机智,而应是教师服膺于教育精神之后在教育生活情境中展现出来的教育情感智慧。进而,欲寻求教育情感生产和表现策略的教师,最简捷之法应用教育精神文明的财富塑造自己的教育家人格。

成为教育家是难的,因为教育家不完全是知识的或技术的专家,甚至都不能用学高身正来进行论

释。对于真正的教育家来说,他的人格和精神的强大一定比他的知识和技能的精进更为本质。教育的终极目的在于成人,教师所教之书及教书本身也是从属于成人这一目的的。后现代的思潮和功利主义的泛滥,不断制造着浮浅、庸俗的教育理解,以致越来越多的人对教育的神圣意义投以哂笑,却不知纯粹的教育本就是具有神圣情怀的教育者把神圣传递给受教育者的过程。神圣并不是理想主义者的梦呓,一般人对神圣的望而却步也不是因为神圣的虚无,而是神圣的确难以在人的心理世界持续存活,恐怕很少有人能否认自己心路历程中偶有的神圣感觉。教育家之所以是教育家,恰是因为他们能在自己的心理世界中为神圣留下永久的空间。教育家也是平凡的人,但“教育具有对于好教育的深刻信仰……教育信仰促使教育家纯粹地为教育本真价值的实现而行动,激励他们维护教育的高贵价值,维护人的心灵接受教育的纯粹性”^①。回到教育生活中的情感生产和表现上,对于已成教育家的教育者来说,他们在这一领域必是随心所欲而不逾矩,自然无需问及策略,然而切不可为他们的教育化境来自我们主观臆测的熟能生巧。我一

贯相信“巨人不需要方法”,并相信教育情感智慧根底上来源于教育者朝着教育家人格的持续修养,而教育家人格的灵魂当是教育精神文明财富的具身化。

罗素说:“美好的人生是为爱所唤起,并为知识所引导的。”^②我以为,美好的教育也是如此。如果再加以补充,爱的功能不仅在于唤起教育,它还需要持续地存在于教育生活的过程之中。对于爱,罗素认为它是“欢喜、仁慈和理解融为一体的混合物”^③,这看上去多像是教育者应有的教育情感啊!实际上,这样的情感是很难指向所有对象的。站在教育之外的人,有理由遵循自己的心灵自然,但对于职业的教育者来说,的确需要用教育的理性格式化自己的心灵自然,而且还不应该有任何自觉不公平的抱怨。社会中的不同职业对人的德性会有特殊的要求,越是精神含量高的职业,对德性会有越高的要求。因而,仅从专业的角度,我们也应该理解情感智慧以至教育家人格之于教育成功的价值。当然,在完整的教育理性之下,我们就很容易理解教育生活中的情感问题是关涉教育文明化和教育专业化的。

(责任编辑 蒋重跃 责任校对 刘伟 胡敏中)

The Affectional Issues in Education Life

LIU Qingchang

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

Abstract: Although education is not a service in a general sense, the educatees consume more than the knowledge and experience of the educators, and they also consume their emotions and attitudes. This is an issue of both methodology and ontology. The educatees' consumption of the emotions and attitudes of the educators is undoubtedly a meaningful breakthrough point, from which we can naturally deduce the emotional production of the educators. As the consumption of the affection and attitude is conducted by the means of experience, the affection production is realized by the means of performance. Experience and performance can be seen as the extension and intensification of the affection consumption and production. Behind the consumption and production are some regulations and strategies that support and control the process. Consumption and production, experience and performance, regulations and strategies, are all main affectional issues in education life.

Keywords: education life; affection consumption; affection production; affection experience; affection performance

① 金生钰:《以教育为志业:教育家的精神实质》,《中国教育学刊》,2011年第7期。

②③ [英]罗素:《我的信仰》,靳建国译,北京:东方出版社,1989年版,第12、15页。