

学校教育理论的
创新与实践丛书
靳玉乐 总主编

ZHAOHUAN

JIAOXUE

YANJIU

ZHI HUN

召唤教学研究 之“魂”

——教学伦理性的后现代重建

朱文辉★著



西南师范大学出版社
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位



学校教育理论的创新与实践丛书

靳玉乐 总主编

召唤 教学研究之“魂”

——教学伦理性的后现代重建

ZHAOHUAN JIAOXUE
YANJIU ZHI HUN

朱文辉 著



西南师范大学出版社
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

召唤教学研究之“魂”：教学伦理性的后现代重建 /
朱文辉著. —— 重庆：西南师范大学出版社，2016.8

ISBN 978-7-5621-8245-0

I. ①召… II. ①朱… III. ①教学研究②教育学—伦
理学—研究 IV. ①G420②G40—059.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 206937 号

召唤教学研究之“魂”

——教学伦理性的后现代重建

朱文辉 著

责任编辑：杜珍辉 王传佳

装帧设计：北京天元晟然文化发展有限公司

排 版：重庆大雅数码印刷有限公司·瞿 勤

出版发行：西南师范大学出版社

网址：<http://www.xscbs.com>

地址：重庆市北碚区天生路 2 号

市场营销部电话：023-68868624

邮编：400715

印 刷：重庆荟文印务有限公司

开 本：720mm×1030mm 1/16

印 张：11.75

字 数：237 千字

版 次：2017 年 2 月 第 1 版

印 次：2017 年 2 月 第 1 次印刷

书 号：ISBN 978-7-5621-8245-0

定 价：28.00 元

前言

著名的教育家约翰·杜威(Dewey, J.)曾经说过:“应当使道德的目的在一切教学中——不论是什么问题的教学,普遍存在并居于主导地位。”按照这种说法,如果把课堂教学比喻为一个有机体的话,那么伦理的性质就好比是这有机体的灵魂,而其他的一切属性就是这有机体的躯体。从本质上讲,看不见的灵魂比看得见、摸得着的躯体更加深刻。为此,研究教学之魂——教学伦理——便具有了极为重要的意义。教学是具有伦理性质的。从历时态来看,教学的起源宣示着教学伦理性的始点,教学的历史见证着教学伦理性的足迹;从共时态来看,有关教学的概念阐述着教学伦理性的内涵,教学的特征界说着教学伦理性的意义。

但是,启蒙以降,现代性所累积的各种弊病和困境都在现代性的教学理论中得到反映和印证。启蒙运动以来,西方社会逐渐从浪漫主义的世界观向祛魅的、机械论、技术化的世界观转变;作为现代性核心价值的一种异化的、分裂的工具,理性将人从价值的核心推向了边缘;现代性所秉持的科学认识论及其视野下的实体性知识观将个人的主观经验和生命体验从认识中剔除出去;而出于对自然科学中科学化和标准化方法的崇拜,现代性更是将普适性作为自己的方法论基础。与此相对应,在现代性的影响下,课堂教学在本质上被广泛地视为一种技术性的活动。这种教学本质的技术化嬗变导致教学伦理性的弱化乃至遮蔽。在价值观上,现代教学秉持的是功效价值取向,这种价值取向将公平作为效率的陪衬,将学生作为被规训的对象,将教师作为悲壮的牺牲者。在认识论上,现代教学继承了现代性科学性质的认识论,这种认识论由于过分强调知识的权威而不可避免地导致学生的齐一化和呆板化。在方法论上,现代教学崇尚的是具有规训性质的普适性的教学方法,这种教学方法一方面将教师异化和降格为“匠人”性的存在,另一方面也导致了教学中“马基雅维利主义”的盛行:为善的目的可以使有害的手段和方式合理、合法化。由此,我们不难看出,在现代教学的挤压和排斥下,教学的伦理性已经慢慢地淡出了人们的视野,成为少有人问津的荒芜之地。

面对教学伦理性在现代教学中所遭遇到的困境和危机,教学论研究者纷纷给出了各自的解决方法:复兴传统教学理论,深化现代性教学谋划,走向后现代主义教学。在综合已有研究的基础上,笔者认为退回到现代性之前的教学、进一步深化现代性教学、走向激进的后现代主义教学三种主张虽然在一定程度上为教学伦理属性的回归



提供了某种思路和有益的借鉴,但是均不具有现实的合理性和可行性。首先,退回到现代性之前的教学,虽然在某种程度上能够吸纳传统教学中丰富的伦理思想,但是这种伦理思想缺乏在现代社会中生根发芽的现实条件,并且这种植根于传统社会的教学伦理思想具有等级性、封闭性和空疏性等特点。其次,哈贝马斯(Habermas,J.)所设计的继续深化现代性这个尚未完成的谋划,虽然以交往行为理论在一定程度上减轻了理性(这里指的是异化的理性)对个人的压迫,但是他终归将经过交往而形成的理性放置在人的生存活动之前。最后,激进的后现代主义教学给现代性教学以致命的一击,但是其主事解构、否定、批判和怀疑,而缺乏应有的建构和肯定的维度,这使得其缺乏承担起重建教学伦理属性的气质和能力。而兼具批判性和建设性两个维度,并吸收借鉴前现代性、现代性和激进后现代性优秀品质的建设性后现代主义教学理论是最佳的突围路径。

后现代主义特别是作为其重要分支的德性理论将人类活动分为创制和实践两种,并认为人类活动在本真意义上应该是一种内涵德性的实践性活动。这就将在现代教学中被技术化的教学活动所忽视乃至悬置的教学伦理属性凸显了出来。后现代主义将人类的价值追求分为“内在利益”和“外在利益”,并引导人们致力于追求教学的内在利益,这就将现代性视野下教学的功效价值转化到“以人为本”上来。这种以人为本的教学价值取向是对功效价值的反思和超越,并在反思和超越的过程中实现了学生从“材”到“人”的全新定位,实现了教师从“奉献主义”到“生命本位”的全新诠释。在认识论上,后现代主义将现代性教学所倡导的科学认识论转化为生活认识论。这种生活认识论对知识的属性重新进行了解读和界定,并实现了知识的师生共同创读,这种共同创读完成了学生从一种“知性”的存在到完整生命存在的转变。在方法论上,后现代主义将现代性教学视野下的普适性的教学方法改造为情境性的教学方法,并强调教学方法的生成性、留白性、主动性与向“善”性,这就将被现代教学所遮蔽的教师作为伦理性存在和资源开发者的角色挖掘了出来。

在批判了现代性教学导致伦理属性的缺失并具体阐述了自己的教学主张的基础上,后现代主义还必须积极地寻求建构自己理论主张的具体路径和相关措施。这是后现代主义在恢复教学伦理属性的道路上所面临的巨大挑战和重要使命,也是后现代主义教学主张贴近教学实践、永葆活力的必要条件。恢复教学的伦理属性,建构后现代主义教学主张,首先,应该以理念的变革作为内在的依据。这种理念的变革主要包括个人本位下自由与责任的统一、崇高追求下奉献精神与生命本位的统一、和谐关系下主导与主体的多样化和动态化等。其次,应该从教师着手。为此,我们倡导要提升教师教学的伦理敏感性、凸显教师教学的方法论意识和强化教师作为研究者的角色。最后,应该以教学制度建设作为外在的保障。为此,笔者提倡教学制度建设的人



本意识和生命意识。这主要包括三个方面的要求：教学制度要尽量满足师生不同层次的需求，学校要秉承道德领导的理念，评价制度切实减轻师生的负担。

本书以实践中生发的问题为着眼点，遵循实然困境—原因探析—应然走向—突围方法这样的研究路径，运用伦理学的理论视角对现代教学进行了全方位的审视和反思。在此基础上对教学的应然走向进行了谋划，对具体的突围方法进行了建构。本书主要有以下六个部分：

第一部分，导论。主要从教学实践中生发的有违道德的教学事件和现代教学的异化两个方面入手，探讨了本书的问题之源；对伦理、教学伦理、现代性、后现代主义等概念进行了界定；从对教学认识论的反思、教师的职业伦理、教学具有道德性、应用伦理学等四个方面分析了已有研究的所见与未见；对研究的思路、方法和主要内容做了简单的介绍；从理论和实践视角两个方面阐述了本研究的价值之维。

第二部分，教学何以具有伦理性。对教育的劳动起源说进行了反思，对教学的伦理起源说进行了辩护；从教学史的角度对前现代、现代和后现代主义的教学伦理性进行了梳理，对教学的伦理足迹进行了寻觅；从反面的视角，对教学的几个概念进行了反驳，阐述了教学的伦理特性；从教学的特点入手，对教学的伦理性进行了解说。

第三部分，现代性的教学主张及其伦理性的缺失。从哲学的四个领域（本体论、价值论、认识论和方法论）探讨了教学在现代性的话语体系下伦理属性缺失的表现、过程、原因，并对现代性教学所导致的伦理属性的缺失进行了批判。

第四部分，教学伦理性的重建之路。将重建教学伦理属性的路径总结为三种；就三种路径的主张及其利弊进行了较为深入的分析，并在比较、分析和鉴别的基础上论证了走向建设性后现代主义教学理论的合理性与可行性。

第五部分，后现代主义的教学主张及对伦理性的重建。从哲学的四个领域（本体论、价值论、认识论和方法论）探讨了后现代主义的教学主张，并分析了后现代主义的教学主张在重建教学伦理属性方面所做的努力。

第六部分，教学伦理性后现代重建的措施。笔者认为理念、教师和制度是教学伦理性后现代建构的三条重要进路。其中，理念是教学伦理性后现代建构的内在依据，教师是教学伦理性后现代建构的生力军，制度是教学伦理性后现代建构的外在保障。



CONTENTS
目录

第一章 导 论 1

 一、问题的提出 1

 (一)“器求新”僭越“人求变” 1

 (二)“道问学”遮蔽“尊德性” 3

 (三)“求效率”凌驾“守正义” 5

 (四)“主客二分”取代“天人合一” 8

 二、相关概念的界定 10

 (一)伦理与道德 10

 (二)现代性 12

 (三)后现代主义 12

 (四)教学伦理 13

 三、文献综述 13

 (一)作为教学认识论的反思势力 14

 (二)作为教师专业伦理的组成部分 18

 (三)作为教育性教学的延伸性研究 20

 (四)作为规范伦理学在教学领域的投射 22

 (五)已有研究的所见与未见 24

 四、研究的思路、方法与主要内容 28

 (一)研究的思路与方法 28

 (二)研究的主要内容 29

 五、研究的价值 29

 (一)理论上的价值 30

 (二)实践上的价值 33

第二章 教学何以具有伦理性 35



一、起源：教学伦理性的原点	35
(一)教育的劳动起源说及其批判	35
(二)教学的伦理起源说及其辩护	37
二、历史：教学伦理性的足迹	38
(一)前现代：教学伦理性的原始丰富	39
(二)现代：教学伦理性的遮蔽	41
(三)后现代：教学伦理性的重建	44
三、概念：教学伦理性的自述	45
(一)教学不是洗脑	45
(二)教学不是机械传递	46
(三)教学不是欺骗	47
四、特点：教学伦理性的解说	48
(一)教学：导人向善	49
(二)教学：实实在在	50
(三)教学：舒展人性	52
 第三章 现代性的教学主张及其伦理性的缺失	55
一、教学本质的技术化对伦理性的阻抗	55
(一)教学本质的技术化嬗变过程	56
(二)技术性活动与教学伦理性的遮蔽	63
二、教学价值的功效化对伦理性的拒斥	66
(一)公平作为效率的陪衬	67
(二)学生作为被规训的工具	72
(三)教师作为悲壮的牺牲者	74
三、科学认识论对教学伦理性的削弱	75
(一)科学认识论及其知识主张	75
(二)科学认识论与学生生命的齐一化	76
四、教学方法的普适化对教学伦理性的打击	80
(一)现代教学与普适性方法的找寻	80
(二)现代教学与马基雅维利主义	83
(三)现代教学与教师角色的工匠化	84

第四章 教学伦理性的重建之路	87
一、重建教学伦理性之路究竟在何方	87
(一)老年保守派:复兴传统教学主张	88
(二)新保守派:深化现代性教学谋划	89
(三)青年保守派:走向后现代主义教学理论	90
二、能否退回到现代性之前的教学主张	92
(一)哲学领域的反思	92
(二)教育学领域的诟病	95
三、继续深化现代性教学谋划是否可行	97
(一)先于生存活动的交往行为理论能否行得通	98
(二)能否继续深化现代性教学谋划	99
四、激进的后现代主义及其教学主张是否可能	100
(一)非理性主义的致思取向及其教学主张	100
(二)批判主义的突围路径及其教学主张	102
五、建设性后现代主义及其教学主张何以成立	104
(一)两种后现代主义及其教学主张的分歧	104
(二)建设性后现代主义的两翼	105
第五章 后现代主义的教学主张及对伦理性的重建	107
一、德性实践本质对教学伦理性的挖掘	107
(一)后现代主义与教学作为德性实践	108
(二)德性实践与教学伦理性的凸显	110
二、以人为本的价值取向对教学伦理性的培育	112
(一)从效率在前到伦理优先	113
(二)从成材之教到成人之育	119
(三)从奉献主义到生命本位	123
三、生活认识论对教学伦理性的涵养	124
(一)从科学认识论到生活认识论	125
(二)从实体性知识到共同创读知识	126
(三)从认知层次到完整的生命	131
四、方法的情境性对教学伦理性的开发	133
(一)后现代主义与教学方法的情境性	134



(二)教师作为一种伦理性的存在	138
(三)教师作为教学资源开发者	140
第六章 教学伦理性后现代重建的措施	143
一、转变理念上对师生的不合理定位	143
(一)个人本位下自由与责任的统一	143
(二)崇高追求下奉献精神与生命本位的统一	145
(三)和谐关系下主导与主体的多样化和动态化	147
二、提升教师的教学主动性和伦理敏感性	149
(一)教师方法论意识的凸显	149
(二)教师研究者角色的强化	151
(三)教师伦理敏感性的提升	153
三、强化制度建设的人本意识和生命意识	157
(一)教学制度要尽量满足师生不同层次的需求	157
(二)学校要秉承道德领导的理念	159
(三)评价制度切实减轻师生的负担	160
结束语	163
参考文献	165

第一章 导 论

有两种东西,我们愈是时常愈加反复地思索,它们就愈是给人的心灵灌注了时时翻新、有加无已的赞叹和敬畏——头上的星空和心中的道德法则。

——[德]伊曼努尔·康德

一、问题的提出

“面向”实践问题与热点话题,“背靠”坚实的基本理论与新颖的教学理念,以伦理学的视角来审视现代教学所出现的伦理困境,以后现代主义教学思想来重建教学的伦理属性,是本研究的缘起与宗旨。

(一)“器求新”僭越“人求变”

“器唯求新,人唯求旧”,原本出自《尚书》,侯外庐先生在其主编的《中国思想通史》中用它来形容在推动事物发展的两个基本条件(人和外部的方法与技术)所受到的不同性质的待遇。先生精炼而独到的概括可谓一语中的,为我们形象地刻画了人和外部的方法与技术在现代社会中所受到的不同礼遇。一般来说,方法与技术条件和人力资源构成了某项活动得以实施的两个不可缺少的成分和条件,它们是相互依附、相生相长的关系。其中,方法与技术条件作为某项活动的“硬件”和“骨架”,为活动的开展提供不竭的动力和工具支持;人力资源作为某项活动的“软件”和“血肉”,为活动指明了前进的方向和价值引导。没有方法与技术条件作为基础和支撑,某项活动就将成为空中楼阁、镜中花、水中月;没有人力资源的指导和引领,某项活动将成为脱轨的列车,迷失了前行的方向。

现代社会理性的分裂、工具理性的膨胀与价值理性的萎缩使得人类在开展某项活动时更多的是关心技术的改良、方法的更新、物质载体的升级,而对活动中“人”的因素,特别是对人的主观能动性和新颖的想法没有给予足够多的重视和宽容,甚至将其视为危险之物而欲消除。现代社会诉诸的是标准化的、统一的、大规模的方法和技术,而非传统的、个人性的、多样化的艺术。这缘于现代社会对统一性、普遍性、规范性的嗜好。假使从特殊的层次来看待一事物的话,那么每一事件在这样的情境下就都会永远是新颖的,难以预言和不可控制的。但“如果我们希望去预测和控制,那么



我们的注意力必须集中在‘重复的要素上’，每一个实例必须被看作是某一规律或规则性的一个指标……一旦现象以这种方式被简化为秩序，一旦它们被简化为一种共同的单位，它们就变成可驾驭的了”。^①

试图和习惯于给予人的行为以规范和指导的现代社会——“即以寻找并找到某种形式的‘普遍规则’并以此为依据建构某种普适性的行为体系的现代社会”^②——在形式和表层上丰富和加强了某项活动的秩序和规则，但仅仅是在形式和表层上。从更根本、更深层的角度来看，这种“普遍规则”和“普适方法技能”非但没有从根本上改善某项活动的质量，反而因压抑了该活动中人的主观能动性和积极性而使该项活动变得机械、呆板、乏味。

首先，同经济、政治、社会等领域一样，某项技术或者方法并非是价值中立的，或者更准确地说，某项技术或者方法在被选择出来并运用到某项活动中时，其已经被赋予了某种先验的期待和目的。因此，那些在活动中被挑选出来并加以应用的方法和技术“不是简单地描绘人类的行为和活动在事实上所遭遇到的困境及其解决途径。它的本意和本性是要求我们、驱使我们、凌越我们、命令我们，甚至愚弄我们”^③。

其次，现代性对技术的改良、方法的更新、物质载体的升级的依赖，很容易导致人自身所拥有的自由和智慧消失。因为这种改良的技术、更新的方法、升级的物质载体更容易将人紧紧地捆绑在某种固定的位置和角色之上。而自由和责任是相伴而生的，一个人为自己的行为承担后果的前提是：行为是行为者主动、自愿、自由发出的，而不是在外界力量的迫使和强制下产生的。但现代社会为它的成员都规定了在某项活动中界限清晰的技术责任和职业任务，人们都是在这些外在的要求和裹挟下行事的，每个人都是社会这个大机器中一颗微不足道的螺丝钉而已。这最终会造成人们因为没有活动的自由而不必承担其本该承担的责任。

现代教学已经沦为一种技术性质的活动，这主要表现在它为教师量身定做了一系列的教学方法、程序和技术，并连同教师一起为学生的学习划定了各种条条框框。比如，作为现代教学开端的夸美纽斯(Comenius, J. A.)就在其代表作《大教学论》中，将为教师寻找并找到一种普适性的教学方法，以使教师可以多教，学生可以多学作为著书的根本目的之一。而随着现代性的逐渐深入，现代教学方法、程序和技术对教师

① [美]默顿.十七世纪英国的科学、技术与社会[M].范岱年,等,译.成都:四川人民出版社,1986:346.

② Bauman, Z., Life in Fragments: Essays in Postmodern Morality[M]. Oxford: Blackwell, 1995: 24.

③ Korsgaard, C. M., The Sources of Normativity[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1996: 8.



的教学自由进行限制的倾向越来越强烈。而教师在这样已经定型了的教学方法、程序 and 技术的驱使下,对学生的学习自由限制的欲望也越发的强烈。但是,教学依存的条件和背景多样而复杂,面对的学生更是千差万别,社会对人才的需求也存在诸多差异,因此,过多划一的和普适性的方法、程序和技术会规约和限制教师和学生的多样性、个性以及自由的发展。现代社会的种种教学现实表明,带有强制性、普适性意味的各种教学方法、程序和技术并没有也不可能从实质上帮助教师和学生体验课堂教学的应然取向和本真内涵,恰恰相反,似乎需要遵循的规范越多,大家的反感情绪也就越发强烈。在每个人头顶都悬置着一堆必须加以遵循的行为规范的氛围中,渐渐地,教师感到本应该充满活力的上课变成了被动的、应付性的完成任务,学生学习和听讲也变成了一种被压迫和被强制去做的事情。^①

(二)“道问学”遮蔽“尊德性”

“才者,德之资也;德者,才之帅也。”中国传统文化历来强调“德”与“才”的辩证统一,而又以“德”驭“才”,以德立真。因此,中国传统文化可以大体上归结为以“道德”为统领的伦理型文化。而以古希腊罗马文化为根源的现代西方国家则崇尚“知识就是力量”,强调“一切存在都要在理性的法庭面前为自己申辩”,因此,现代西方文化可以总体上归结为以“求真”为目标的“科技型”文化。这种文化要求把“认识论”与“价值论”严格区分开来,以使人心这面镜子不走样地反映出事物的本来面貌和客观本质。

19世纪中后期,欧美列强凭借坚船利炮强硬地打开了中国的大门,西方“科技型”文化蜂拥而至,而一些眼界被打开的士大夫们也积极逢迎西方文化。比如以《新青年》创刊为起点的第一次东西文化的对峙与论战,就曾以西学之长来比照儒学之短,将以“实利”为本的西洋文化称为“新者”,而将以“感情”“虚文”为本的儒家文化名为“旧者”。而五四新文化运动更是提出了“打倒孔家店”“新文化必然取代旧文化”“与旧文化彻底决裂”等全盘西化的口号。历经西学洗礼的传统文化,在阵痛中逐渐凋零,诸多思想学说被西方价值标准冲击和重新加以评估,逐渐没落。而另一些在传统文化中不被重视甚至压根不曾存在的西方学科则得以凸显和建立。20世纪初期,西方现代型科技文化在中国已取代中国传统文化而跃居统治地位,其价值体系也初步成型,中华民族开始了漫长的现代化建设征程。

“西学东渐”以它独特的方式深深影响着中国文化的内核。这种影响是深刻的、广泛的、长远的,极大地改变了中国社会的面貌和结构。它把沉浸在“天朝上国”的

^① [德]孙志文.现代人的焦虑和希望[M].陈永禹,译.北京:生活·读书·新知三联书店.1994:147.



“井底之蛙”们牵引到了“柏拉图洞穴”的出口,使“开眼看世界”成为一种潮流。但正如梁启超在《欧游心影录》中所担心的:西方国家物质文明破产,哀哀欲绝地喊救命。西方国家在享受现代物质文明高度发展所带来的甜蜜果实的同时,也不得不承受现代文化附加进来的“道德沦陷”“人性压抑”等一系列的恶果。这就是后现代学者所诟病的“现代性的悖论”“启蒙的辩证”,也正如卢梭(Rousseau,J.)所批判的:“随着科学与艺术的光芒在我们的地平线上升起,德行也就消逝了。”^①启蒙运动在抹去传统社会宗教信仰的神话之后,开始着手描绘另一个现代性神话——理性之神话。人类实践活动是合目的性与合规律性的统一,是工具理性与价值理性的辩证。合规律性与工具理性表明人类活动的科学意蕴,规导人的实践活动,使人能自觉遵循事物之规律;合目的性与价值理性表征人类活动的道德意蕴,教化人的行为,使其能合乎人类之利益。但“我思故我在”“知识就是力量”“认识你自己”等启蒙语录预示着理性的裂变——工具理性盛行,价值理性衰落。人类实践活动的合目的性与价值理性已然被现代启蒙运动所倡导的理性洗涤得难觅踪迹。人类社会也从成贤成士的“尊德性”理想嬗变为以掌握专门知识与技能的“道问学”目标,现代社会渐渐褪去了心灵陶冶、灵魂唤醒,而变得贪求功利与物质。陷于知识与技术泥潭的人类无暇顾及自身的德性、德行与高尚情操,而专心致志于获取生活资源和物质资料的能力。人的道德修养在现代社会严重贬值和退隐,“内圣外王”的传统致思取向趋于式微。

“道问学”遮蔽“尊德性”投射到课堂教学领域,就呈现为原本以“成人、成王、成圣”的道德性事业在西方现代科技型文化的支配下,沦为生产流水线般的“工业活动”。其结果是现代课堂教学往往聚焦于知识的积累和技能的训练,而原本作为教学之灵魂的价值判断、审美体验、道德情感等教化人心的素养的培养被束之高阁。教学饱含的道德意蕴被冷冰冰的知识传授和机械重复的理智训练所挤占,教学转变为伦理精神缺失和人文底蕴苍白的技术活动。这种技术活动惯常采取一种“无道德”“非道德”的立场,无视教学实践本质及其内涵的伦理道德意义,从而使教学成为人的本然状态和本质属性的异化力量。

事实上,作为课堂教学的两翼,“道问学”与“尊德性”是相互依附、相辅相成的辩证统一关系。该二者之于课堂教学,好比权值大小和正负符号之于数字。数字的大小,不仅仅取决于权值的大小,更取决于数字前面的正负符号。否则,就算数字的权值很大,如果前面的符号是负号,那也只不过是南辕北辙罢了。真正合理的教学应该是“道问学”与“尊德性”比翼双飞的过程。我们首先应建筑优良的道德大厦,其次才是在道德大厦中安顿相关的知识和技能。如果没有优良的道德大厦做基础,知识和

^① [法]卢梭.论科学和艺术[M].何兆武,译.北京:商务印书馆,1959:11.



技能好比是搁置于公共场合的武器,既可以被好人所使用,也容易被恶人所使用。课堂教学的终极价值和最高意义不是仅在于传递知识和传授技能,它首先要做的是使人成为具有优良品德和良好道德的人,使课堂上生发的教学事件更贴近道德性,使课堂上每一个教学活动更具伦理意义,最终唤醒课堂场域对伦理道德的敏感和激发教学领域对伦理道德的热忱,使课堂教学的整个过程提升为学生的德性萌发与德行成长的催化剂。作为最具伦理性质的事业,教学担负着使未成年人“道德化”的崇高使命。在现代技术型文化充斥于学校系统的背景下,课堂教学所真正缺少并亟须发掘的并非是对知识和技能的培养,而是对道德的敏感性的培养以及对伦理的热情。课堂教学研究需要直面和应对的是在市场经济和全球化浪潮下,在教学伦理道德性质日益萎缩和旁落的背景下,如何重拾教学的伦理性质。

伊曼努尔·康德(Kant,I.)曾经说道:“有两种东西,我们愈是时常愈加反复地思索,它们就愈是给人的心灵灌注了时时翻新、有加无已的赞叹和敬畏——头上的星空和心中的道德法则。”头上的星空和心中的道德法则在中国传统文化语境下,无疑对应的是“道问学”与“尊德性”。如果把课堂教学比喻为一个有机体的话,那么“道问学”好比是有机体的躯体,而“尊德性”好比是有机体的灵魂,失去“尊德性”的课堂教学,好比是失去了灵魂的机体。从本质上讲,看不见的灵魂比看得见、摸得着的躯体更加深刻。因此,正如杜威所倡导的:应当使道德目的在一切教学中——不论是什么问题的教学,普遍存在并居于主导地位。在西方现代科技型文化如洪潮涌入的背景下,在“道问学”遮蔽“尊德性”的语境下,在我们的教学方式和教学技术取得巨大进展而教学现代化所必需的伦理精神仍没有深入人心的情况下,教学最迫切需要的莫过于召唤自身的“灵魂”——伦理。

(三)“求效率”凌驾“守正义”

效率作为一个中性词,其本身并不具有或褒或贬的意蕴。但提高效率在现代社会看来,却是一个不折不扣的褒义词。提高效率成为现代组织机构普遍甚至是唯一的价值鉴定标准,成为上级组织检验与考核下级部门最便捷、最有效的手段。提高效率之所以被现代社会和现代组织不假思索地悬挂上“合理性”的勋章,是因为该行为是建立在一个基本的假设之上——我们是在方向正确的前提下追求效率的。道理很简单:方向正确,提高效率自然价值就越大;否则,效率越高,价值越小,偏差越大,甚至是缘木求鱼、背道而驰。但是,我们还要进一步追问的是,在保证方向无误的情况下,我们是否就能理直气壮、快马加鞭地追求效率?答案是否定的,因为即便方向是正确的,这还涉及哪些领域是可以追求效率,而哪些领域是断然不能追求效率的问题。因此,我们现在基本可以得出这样一个结论:在有些领域,比如经济部门、行政部



门,在保证方向无误的前提下,追求工作效率是无可厚非的;但是在另外一些难以进行价值判断或者短时间内不容易做出价值取舍的领域,比如医疗保障、教育教学等,即使是方向正确,也不能武断地去追逐效率。因为这些领域的价值判断和结果的评估牵涉到人的主观感受,更强调过程中的公平正义而不是高效的结果,因此是难以用精确的数据和大量图表来论证的。用效率苛求这些领域,只会使我们偏离乃至脱轨于本真的目标。

还有一个问题,一些效率崇拜者为了能快速实现想要的结果,往往会首先预设一个自以为合理的目标。在对目标进行了明晰、分解和细化之后,要做的就是开足马力,尽快地实现它。但问题在于我们预设的目标是否真正具有合理性及公平正义性?姑且不论所预设的目标是有意识形态隐藏其中的,且说预设一个固定不变的目标这一行为本身就是不恰当的。现代社会,包括现代社会中的学校并不天然具备一个合理的目标。目标是否合理,是否符合具体社会中的伦理道德价值,并非是一成不变和普遍适用的,它是要在具体的社会背景和文化脉络下,靠行为者不断地探索、修正、妥协、合作,最终达成暂时的、相对合理的、日后极可能被推翻重建的形式。因此,行为的价值就在于行动的过程,而不是最终的目标。单纯追求效率的最大错误就在于把过程视为达成预设目标的手段和工具,忽视了过程中蕴含的丰富的伦理道德、公平正义等意义。甚至为了追求效率,尽快实现所欲之目标而不择手段。这就是政治学和社会学领域所称的“马基雅维利主义”——“良善”的目的可以使“为恶”的手段和过程崇高化、神圣化。无怪乎罗兰夫人(Manon,J.P.)曾感叹:“效率,效率,多少罪恶假汝之名以行。”

现代教学从本质上可以说是以追求效率为核心的“有效教学论”^①,它是工业社会崇拜效果、效率、效益在课堂教学领域的投射,是课堂教学进入现代社会后被迫也是必然选择的路径。人类进入现代社会,教学内容急剧膨胀,人才需求量不断增加,这就是教学追求高效的最初契机。作为现代教育学学科形成标志的《大教学论》多处论述了现代教学对效率的青睐和推崇。夸美纽斯在《大教学论》中开门见山地指出“寻求并找出一种教学的方法,使教员因此可以少教,但是学生可以多学”。为了实现“把一切事物教给一切人的普遍的艺术”的泛智教育,夸美纽斯在历史上首创了班级授课制。可以说班级授课制见证了教学追求效率的漫长历史,也成为教学追求效率的制度性载体和最强有力的工具。

有效教学,不论是在西方还是在中国的教育领域,都是一个热门的话题。研究者对待有效教学的态度多倾向于赞成和附和。之所以有效教学在现代教学领域受到普

^① 高慎英,刘良华.有效教学论[M].广州:广东教育出版社,2004:12.



遍的赞颂,是缘于现代社会把效率等同于卓越,把有效教学与“好”的教学画上了等号。这就默认了这样一种情况:只要能实现高效的教学,采取任何方式和手段,甚至某些强制规训的可能会损害学生身心健康的方法和措施也在允许的范围内。在有效教学实践中,教师可能预设了科学合理的教学目标,也怀揣着良善的动机和愿望开展课堂教学,也达到了预期的效果。但学生的灵性、创造性、自由智慧在这样的教学中却日益耗损,甚至趋于湮灭。学生在学习中“不是肯定自己,而是否定自己,不是感到幸福,而是感到不幸,不是自由地发挥自己的体力和智力,而是使自己的肉体受折磨、精神遭摧残”^①。

中华人民共和国成立后,我们采取的是“效率优先、兼顾公平”的现代化进程,但在该进程中,效率被过度强调和突出,而公平则被弱化甚至忽视。相关政策遵循的是“实利主义路线”,其兴趣点只是固着在“投入—产出”的教育效率上,而对教育教学所应当遵守的基本伦理规范没有给予足够的重视。教学实践中,将效率建立在牺牲学生的自尊心甚至人格尊严之上的“反教学”例子不胜枚举:为了较好地区别学生而让他们穿不同颜色的校服,佩戴不同颜色的领巾;为了鉴别优、良、中、后进生而制作不同颜色的作业本;为了提升班级在学校的排名而剥夺暂时落后的学生参加考试的机会,甚至强制劝退他们;为了课堂教学的顺利进行,而对学生不同的但是精彩纷呈的答案视而不见,甚至冷嘲热讽。但正如有的学者指出的:一事物,“不管它们如何有效率和有条理,只要它们不正义,就必须加以改造或废除”^②,“作为人类活动的首要价值,真理和正义是决不妥协的”^③。因此,不管一种教学如何有效,只要它不满足正当性或者有违道德性要求时,我们都必须坚决予以拒斥。卓越的课堂教学不仅要提高效率,还要时时关照教学场域中的人,特别是师生的生存状态和精神面貌,关照教学手段和教学过程的公平正义。因此,如何平衡“有效”与“正义”,努力做到“负责任的有效性”(responsible effectiveness)^④,理应成为今后有效教学研究的重点内容和全新领域。“有效性”与“正义性”如同人的两只脚一样,只有在长短一致的时候,才能平稳正常地走路,恰如一个跛脚的人不能远行一样,一种跛脚的教学也是难于收到理想的教学效果的。

① [德]马克思.1844年经济学哲学手稿[M].北京:人民出版社,1985:50.

② [美]约翰·罗尔斯.正义论[M].何怀宏,译.北京:中国社会科学出版社,2001:1.

③ [美]约翰·罗尔斯.正义论[M].何怀宏,译.北京:中国社会科学出版社,2001:2.

④ Oser, F.K., A. Dick, Patry. J.L.. Effective and Responsible Teaching: The new Synthesis[M]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992: 47.