



教学如何成为教育

刘庆昌

摘要:如果教学是天然的教育行为,“教学如何成为教育”这一问题就不能成立,反过来说,这一问题的成立就意味着教学并非天然的教育行为。要让教学成为教育,教师必须满足以下期待:一是能深刻体会教育之于人和社会发展的价值,并在此基础上确认自己“教育价值实现者”的身份;二是能自觉实现课程教学的全面育人功能;三是能接受和践行教育精神性原则和教育技术性规则。从学理上讲,“教学成为教育”的逻辑内涵可以作如下的表达:知识的掌握促进学习者发展的可能性是“教学成为教育”的客观前提,教师对自身“教育价值实现者”的身份确认是“教学成为教育”的主观前提,教师对教育精神性原则和教育技术性规则的接受和践行是“教学成为教育”的中介变量,成为教育的教学也就是完整意义上的教育性教学。

关键词:教学;教育;教育性教学;教育行为;教育精神

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2024.0507

收稿日期:2024-03-05

作者简介:刘庆昌,男,山西河津人,教育学博士,山西大学教育科学学院教授,研究方向为教育哲学、课程与教学论,E-mail: lqc@sxu.edu.cn。

菲利普·W. 杰克森在《什么是教育》一书中,特别区分了教学的“告知”与“塑造”两种目标。这一区分一方面可以明示不同类型的教学,暗示现实的教师责任,另一方面也可能涉及教学与教育的关系问题。而从他认为自己对杜威、卢梭等大哲著作的阅读“确实不仅仅是告知了我,而且塑造了我”^①中,则使人很容易联想到教学与教育的联系和不同。从发生学的角度看,教育必然起源于教学,但若是把任何一种现实的教学均视为教育,这肯定是一种理性意义上的鲁莽,大概既不符合教育的理论界定,也不完全符合所有教学者关于教育的模糊形象。或可说,一个不在意概念严谨性的普通人也不会把任何一种告知或训练视为教育,他们即使未能拥有某种教育的理论界定,也能够判断出某些很像教育的行为(比如教学)并不是真正的教育行为。只要这样的情形是一种事实性的存在,无论它是否具有普遍性,都足以说明教学和教育并不是理所当然的一回事。进而言之,当我们面对现实的教学却没有产生它是否是真正的教育这种怀疑时,一定是因为它符合了什么或是具备了什么,以致它自身在人的意识中实际上已成为教育。那么,现实的教学究竟是如何成为教育的?应该说,这样的问题即便在教学理论研究中都没有引起足够的重视,从而使得我们很有必要对“教学如何成为教育”这一问题的性质以及关注它的价值首先作出说明,并进一步揭示教学成为教育的事理与学理。

一 问题的提出

尽管我们已经初步设定了思考的目标,但仍然不能回避一个前提性的问题,即“教学如何成为教育”无论在理论上还是在实践中都没有被人们普遍地视为问题。在教育理论研究领域,众多不专事于赫尔巴特教育理论研究的人们,仅粗放地依据赫尔巴特教学永远具有教育性的观点,就能简单地否决“教学如何成为教育”论题的必要性。而在教育实践领域,如果有人告知教师,说他们所进行的教学并不一定是教育,他们一定会大惑不解,同时还会怀疑告知者的理智是否健全。以上两种情形实际上折射出教育理论和教育实践两个领

^①菲利普·W. 杰克森《什么是教育》,吴春雷、马林梅译,北京时代文化书局 2015 年版,第 145—146 页。

域所存在的问题。具体到教育理论领域,真正具有纯粹理论兴趣的研究者越来越少,这就意味着他们要么把心力花费在了文献研读和实践关怀上了,要么就是在各种因素的影响下放弃了纯粹理性的努力,甚至会觉得教育学的研究不宜纠结于概念的辨析。然而,这也恰恰是教育学术研究既难有高度又难有深度的主要原因。具体到教育实践领域,学校的教师和管理者在政策话语的熏陶下,觉得立德树人是自己的本职,自然不会去关注自己所从事或管理的教学是不是教育。在这种情况下,我们提出“教学如何成为教育”,想必实践者多半会认为这纯属多此一举。然而,在这些看似合理的认识背后,实际上隐藏着一个重要的事实,即我们的教育理论和实践均未达至理想的高度和深度,局部的精细化探究多在文本的细微之处或是行动的技术领域,真正面对“教育”本身的思考和探究是少而又少的。殊不知只有通过面对“教育”本身的思考,教育从业者才能超越具体的行为操作意会到教育的精神意蕴,从业者自己也才有条件自觉地走向教育家的境界。即便是在赫尔巴特的教育理论语境中,我们也能意会到他在概念的层面对教学与教育的区别所具有的理论和实践的双重价值。后来的人们显然更重视他所说的“教育性教学”,而他自己却更关注“教学性教育”。正如他所说,“在这里,我得立刻承认,不存在‘无教学的教育’这个概念,正如反过来,我不承认有任何‘无教育的教学’一样,至少在这本书中如此”^①。若是仅仅依据这一段文字,好像“教学如何成为教育”还是不能成立,因为不存在“无教育的教学”。其实不然。须知这段文字并不具有理性的纯粹,在很大的程度上是在表达一种诉求,毕竟现实中既存在“无教学的教育”,也存在“无教育的教学”。应是自觉到这一点,赫尔巴特又明确地指出,“但远非一切教学都是教育性的,在这里有必要加以区别。例如,为了收益,为了生计或出于业余爱好而学习,这时将不关心通过这种学习一个人会变好还是会变坏。不管他是怎么样一个人,不管他的目的是好是坏,或不好不坏,只要他有学习这些或学习那些的意图,对于他来说,那种能准确地、迅速地 and 吸引人地教给他需要的技巧的教书匠便是一个合适的教师”^②。由此想到我们时常建议学校教师要做教育家而非教书匠,岂非暗含着教书匠之所为属于教学,而教育家之所为才是教育吗?理论的价值有很多,类似这样的提醒对于教师的成长和教育的进步也功不可没。深入到赫尔巴特的思考中,我们就能发现,教育和教学的关系绝不只是一个简单的概念辨析问题,在他的思想中,教育是一个具有目的性质的概念,而教学不过是实现教育这种目的性的手段。他明确地解释过为什么在系统思考教育措施时将教学放在第一位,而把训育放在第二位,从中即可知教学和训育在他那里是被界定为教育措施的。什么是教育措施呢?其实就是服从和服务于教育目的的具体手段。不过,赫尔巴特还是为后人留下了理论想象和发展的空间,那就是教学固然可以客观上服从和服务于教育而其自身的性质并不发生改变,但如果教师能把教育这种目的性自觉地渗透到原本中性的教学过程之中,那教学自身岂不就成为教育了吗?在此意义上,赫尔巴特的“教育性教学”的意涵就不只是具有教育性的教学,也可以是成为教育的教学。

如果我们不愿意把教育理解为一种具有形而上学色彩的目的,而是反过来愿意把教育理解为现实的某一类或某一群行为和行动,那么,“教学如何成为教育”就是一个格外重要的和基础性的问题。教学哲学以至教育哲学就应该对这一问题作出回答。从性质上讲,这一问题的答案无论是否彻底和完美,都必然会成为最高层级的教育实践方法论。由此出发也可以相信,“教学如何成为教育”也必将成为未来教育理论和教育实践双边均会关注的问题。而就目前的实际来看,这种情形确实尚未形成,但教育领域的客观条件和主观期待,已使得这一问题的出场不至于引起人们的惊异。这种显然具有积极性质的情况,应该归因于教育理论的变化和教育实践的诉求。

教育理论的变化,尤其是教学理论的变化,在赫尔巴特之后,最值得重视的应是赞科夫,他提出了可以与“教育性教学”相媲美的“发展性教学”。之所以这样认为,一是因为社会发展对人的智力发展的需求终于在教育理论中得以反映,二是因为新确定的教学的发展性连同已确定的教学的教育性,虽非由一个人在理论上系统地提出,但客观上使人类对教学功能的认识暗合了所谓人才素养的基本成分。具体而言,赫尔巴特的教育性实为狭义的道德教育性,而赞科夫的发展性,虽然不单指智力发展,却是以智力发展为其核心的。道德

^① 赫尔巴特《普通教育学》,李其龙译,人民教育出版社2015年版,第6页。

^② 赫尔巴特《普通教育学·教育学讲授纲要》,李其龙译,人民教育出版社1989年版,第214页。

与智力无疑是教学追求的基本领域和方向,而“仁与智”、“德与才”、“红与专”则是人类关于人才素养结构的基本认识在不同时代和文化背景下的表达。可以看出,对这种素养结构的认识自觉已经天长日久,但在如何使受教育的人借助教学过程获得整体素养的提升,至少在赞科夫的时代之前是没有将智力发展的一面在教育理论上进行系统化的。如果深入到细节处,还会发现:即使是专业的教育学家也没有在理论上把教学与发展的关系做理想的处理。且不说由来已久的主张发展学生认识能力的“形式教育”与主张传授给学生实用知识的“实质教育”之论争,即便是与赞科夫同时代的教育学家凯洛夫,也“只看到传授知识的教学与智力发展的一致,忽视教学与发展之间常常表现着不完全一致的情况,甚至是两码事”^①。他至少未能明确地表达出“知识并不能自然而然地转化为能力,也不能自然而然地发展智力,需要的倒是在教学过程中有目的、有计划、有步骤地组织和安排发展智力和培养能力的活动”^②。而赞科夫就在特定的时代背景下,把社会对人的智力发展的需求转化为学校教学的自觉、系统追求,并为此进行了长期的教育实验。实际上,赞科夫教育实验的具体结果如何已经不那么重要,重要的是他明确主张的发展性教学和赫尔巴特明确主张的狭义的“教育性教学”一样,让教学向教育迈出了历史性的又一步。从此以后,无论是学生的德行还是他们的智慧,理论上不再是知识和技能教学的副产品,从而也使教学在理论上不再是教育的一种措施和手段,而成为教育自身。如果说,在此之前的教育根底上是一种目的性的观念,那么从此之后,教育就成为目的和手段的统一体,进一步讲,就成为作为目的的教育观念和作为手段的教育行为的统一体。不过也需要清楚,“教学如何成为教育”的问题并没有因此而得以解决。

再说教育实践的诉求,其集中表现为在教育改革不断深化的过程中,相关主体对“教学如何成为教育”的追求正逐渐由潜意识转成为显意识。首先,源自中小学校的“课程德育”经验,经过高等学校的“课程思政”的加工,又进一步成为全部教育系统的一种导向型追求。把这一现象置入社会学的视域,可以透视出中国特色社会主义教育的特色;把这一现象置入教育历史的视域,则可以视之为“教育性教学”在现时代中国的新的新发展。立足于实践的立场,我们当然可以说“课程思政”的推行是针对教学技术主义实践的一种纠偏行动,是为了解决教师在教学中悬置教育意识的问题。但用理论的话语表达,不就是要让教师在课程实施的全过程中始终具有以思想政治教育为核心的广义德育或价值教育意识吗?不就是要让学校的课程教学具有赫尔巴特所说的教育性吗?由于具体的教育者个人总是具有自己的思想追求和价值哲学,因而他的教学不可能毫无价值教育的色彩。但应注意到,那种效果多数情况下是教育者个人在教学中的“夹带”,他们的教学并不会因此而成为“教育性教学”,他们的教学同样不会因此而成为教育。相对而言,有组织、有设计的“课程思政”或“课程德育”,事实上就使得教学不再是知识与技能的传授和接受渠道,而成为渗透了思政和德育意识的一种教育行为。也只有在此意义上,一个教师才有理由说他是“搞教育”的,否则,他就只能说自己是“搞教学”的,只是他的教学可能会对学生产生教育影响。其次,我们可以从主体性教学、对话教学、探究性教学、跨学科教学、大单元教学、项目化教学等理念和实践中,透视出当下中国教育领域对“发展性教学”的历史性重现。这种重现当然不是简单的重复,而是把迄今为止一切有利于学生主体性、理智性和创造性发展的思想和方法,在学校课程实施中进行着科学的组合。与赞科夫那一代的教育家相较,今天中国的教育者对于学生全面、和谐发展的渴望要更加热烈,他们早已经不满足于教学只是关注知识的传授,与此同时,以人的发展而非以知识与技能的传授为目的的教学理念已经普遍地深入人心。尽管改革总在进行之中,但可以预见到,学校的课程教学在新的教育思维作用下,不再能轻易地与教育目的分离。立德树人的根本任务驱动和课程育人的新教育思维影响,使得学校课程教学越来越成为一种具体的教育行动。而学校的教师无论是出于个人专业发展的动机,还是为了尽教育之职责,都应对“教学如何成为教育”的答案有所期待。

二 问题的关键

仅从问题的语言表达形式上看,“教学如何成为教育”更像是一个需要解决的类方法问题,但解决问题的尝试一旦开始,就会发现事情远没有那么简单。其第一位的原因是问题解决的目的状态,若依据通常的教育

^①程希贤《从凯洛夫到赞科夫》,《外国教育资料》1982年第5期,第34页。

^②程希贤《从凯洛夫到赞科夫》,《外国教育资料》1982年第5期,第34页。

知识,就难以明确。换言之,教学要成为的“教育”究竟意味着什么,就是一个难解之谜。虽然我们已经确立了“教育性”这一概念,但教学的教育性如何在现实中实现,仍然未被触及。在抽象的意义上,尽管可以说具有了教育性的教学就自然成为教育,可问题是教学具有了教育性的操作性内涵又是什么?在关于教育性的基本理论言说中,教学活动的主体始终没有正式出场,以致教学实际上只是我们理论思维运演中的一个抽象概念,并无具体的经验事实与之对应。如果仅仅局限于这一范围,那么,“教学如何成为教育”的讨论终了也只是一次语言的游戏,并不能对教师及其教学的积极跃升发挥切实的作用,甚至对于纯粹理论的进步影响也微乎其微。鉴于此,一个必要的选择就是须把教学在我们的意识中由主体缺席转换为主体在场的概念,即当我们言说教学时实际上就是在言说教师的教学。这是一个非常必要和重要的概念转换,其实质的价值在于:此种转换使得“教学如何成为教育”这一问题的焦点实际上转移到了教师那里。一切社会实践活动都是属于人的和为了人的。因而在某种意义上,我们甚至可以说“教学如何成为教育”问题的解决,至少其关键之处在于教师能从一个纯粹的“教者”转变成为一个“教育者”。

(一)教学并非天然的教育行为

如果教学是天然的教育行为,“教学如何成为教育”这一问题就不能成立,反过来说,这一问题的成立就意味着教学并非天然的教育行为。也许这样的道理并不难被人们接受,但经验世界的实际却是包括学校教师在内在的人们,至少不会觉得这是一个问题。这种情况在教育学研究者那里似乎也没有得到更好的解决,否则以促进教师专业发展为宗旨的教师教育不至于把几乎所有的资源投入到更为技术性的工作之中,而对于教师的教育精神素养塑造总体上看并无章法。细究起来,这种状况的形成当然要直接归因于一线的教师教育工作者,但其根源却在教育的基本理论之中。时至今日,教育学研究者也许并不具体认同哪一种关于教育起源的学说,但他们整体上对任何一种学说都缺乏质疑的兴趣。其实,当人们对类似教育起源的生物学、心理学解释保持中立态度时,他们至少对教育的本质没有去认真追究,结果即是使“教学与教育的关系”这一类问题长期处于似明非明的状态。

然而,面对“教学如何成为教育”这个问题,我们对于教育本质的认识就再也无法回避,因为活跃在经验世界的日常教育思维对于这个问题的解决是无能为力的。要知道在经验世界中,类似教学、训育和管理与教育的联系的确具有天然的性质。熟练运用日常教育思维的人们完全有理由反问:如果教学、训育和管理都不是教育,那它们又是什么?还有什么能是教育?他们的反问完全可能理直气壮,那是因为他们在完成现实教育任务的过程中并无必要弄清楚教育的本质。他们自然也没有机会认识到“人们之所以容易把这些行为不假思索地视为教育,还不完全是因为他们在形式上接近某种教育行为,而是因为它们较多出现在被文化共同体界定的教育时空之中。分析到动机和目的的层次,我们也许会发现虽然这些行为最利于教育意图的实现,但它们自身仍然不是天然的教育行为”^①。仅说教学,它之所以最多出现在被文化共同体界定的教育时空之中,应是因为人超越自然的实质性改变,只有借助于人自己创造的精神产品的作用才能实现,而教学则是这种精神产品被人占有的最佳方式。但必须指出,如果人超越自然的实质性改变只是教学在其主体不自觉前提下获得的副产品,那教学无论如何也算不上是教育。

教学并非天然的教育行为,意味着它与教育的关联只具有现象层面的必然性。严格地讲,仅当教师意识到教学的功能与学生的某种特殊发展需求相契合时,教学才获得了成为教育的可能性机会。在此之前,教学就只是教学,它可以服从和服务于包括教育目的在内的任何一种目的。比如,教唆者可以运用教学的方式传授和训练某些对他人有害的知识和技能,谁会认为这里的教学是教育呢?而像驾校教练这样的纯粹技术指导者,不管他们在工作过程中采取了怎样的教学方法,恐怕连同他们也不会认为自己是在对学员进行教育。关于教学与教育的这种关系情形,也存在于训育、管理等行为与教育的关系之中,这种现象的确值得我们思考。康德说:“人是惟一必须受教育的造物。也就是说,我们把教育理解为照管(供养、抚养)、训诫(管教)和连同塑造在内的教导。”^②从这里,我们可以知道人必须受的“教育”并不是一个单数的行为,而是由显然不同

^①刘庆昌《人类教育认识论纲》,福建教育出版社2023年版,第125页。

^②康德《康德教育哲学文集(注释版)》,李秋零译注,中国人民大学出版社2016年版,第7页。

的照管、训诫和塑造等构成的集合。而照管、训诫和塑造又显然不仅可以服从和服务于教育的目的。更值得思考的是,照管、训诫和塑造难道分有了某种被称为“教育”的共相吗?如果不是,那么维特根斯坦的“家族相似性”就可以被借鉴来说明这种现象。依据维特根斯坦的思路,像照管、训诫和塑造,“这些活动之间只是有着复杂的相似和亲缘关系,亦即‘家族相似性’,却不存在‘共相’”^①。就教育而言,如果我们视之为动词,则不可能指代单个的行为;而当我们把教学、训育和管理或者康德的照管、训诫和塑造都看作是教育时,实际上只是说它们均属于教育。它们之所以能够共享“教育”的名称,并不是因为相互之间在行为的意义上分有了共相,而是因为相互之间具有家族相似性。那究竟是什么东西让他们相互之间具有了家族相似性呢?只能是外在于它们的共同目的和内在于它们的主体的实现共同目的的动机。

(二)教育根底上是一种观念性的存在

无论是共同的目的,还是不同主体的实现共同目的的动机,都不包含表达行为的动词意义。虽然可以说,没有了目的和动机,也就无所谓教育,换言之,动机和目的离开了具体的行为毫无意义,但还是需要承认,是目的和动机而不是具体行为的特征使一种行为本身成为教育。因而,只有在日常经验世界中,我们才可以较为粗放地把具有教育者身份的人们所从事的职业劳动称为教育;若是在理论的意义严格地讲,教育根底上是一种观念性的存在。它与任何一种人类一般行为的结合都具有一定程度的偶然性,而且这种结合是作为“一”的“教育”观念与作为“一”的各种人类一般行为之间的结合。只有在此认识的基础上,我们才能接受感觉上完全不同类型的行为主体在一定的条件下都可以宣示自己正在进行教育这一客观的事实。形象地说,比如我们有一天走进一所学校,依次看到课堂里有老师在讲授课程,办公室有老师在训斥学生,操场上有老师与学生一同游戏,等等。从表面来看,每一个老师的行为是不同类型的,但每一个老师的行为又完全可以都属于教育。那么,使各种不同的行为都属于教育的依据又是什么呢?当然只能是各种行为指向的共同目的和内在于不同主体的共同动机。在今天,这个共同目的和共同动机,简而言之,就是立德树人。

立什么样的德和树什么样的人,这就是所谓的各种共享“教育”名称的行为的共同目的,它显然不是由教师决定,而是由具体历史、文化背景下的社会决定的。正是这一原因,杜威才会认为教育没有目的。杜威说:“教育本身并无目的。只是人,即家长和教师等才有目的;教育这个抽象概念并无目的。”^②若追问家长和教师的目的来自哪里,最终一定会追溯到社会的需要。社会也不是一个抽象的概念,它实为所有个人构成的价值和命运共同体,因而社会的需要说到底还是社会成员的需要,只是我们不能把这种需要简单地理解为所有成员个人的需要。因为,能够最终转化为教育目的的社会需要,一定是关乎共同体根本利益并基于最先进价值理性的。当教学成为教育的时候,一种局部的中性行为就开始与社会的根本利益和先进理性联系起来,进而成为社会制度系统的有机组成部分。从这个角度讲,解决“教学如何成为教育”这一问题,绝不简单是教育理性主义者的一种执着,它与教育领域的意识水平提升和教育从业者的社会化程度提高是密不可分的。时常听到学校的教师说自己只是一门课程的教师,这当然是客观的事实,但如果教师不能超越自己的学科教师的角色,并进一步在教育者的层面思考问题,一是他的教学注定会与教育若即若离,二是他自身的专业发展最终只能走向教书匠而非教育家。

如果教师能够接受如上超越学科教师角色的建议,他们进一步需要做的,并不是去默念任何教育目的的陈述,而是要把来自社会的教育目的转化成自己实现教育目的的教育动机。如果没有这样的教育动机,那教学则无缘成为教育。但还是应该说明,教师作为教学活动的主体,不能只满足于具有教育动机的水平,而是应努力使自己的教育动机水平更高更强。不具有相当强度的教育动机,只能保证教师的教学不至于偏离教育太远,却无法保证使教师的教学真正成为教育。心理学认为,“‘对一件事的动机作用很强’可以被理解为:行为主体为达到某一目的动用其全部的精力,排除一切干扰,将其全部注意力聚焦在这一目标上,不达目的誓不罢休”^③。对照这一描述,反观现实中的学校教师,我们是不是能够初步意会到学校教育问题丛生的症

^①方维规《什么是概念史》,生活·读书·新知三联书店2020年版,第76页。

^②约翰·杜威《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社2001年第2版,第118页。

^③法尔克·莱因贝格《动机心理学(第七版)》,王晚蕾译,上海社会科学院出版社2012年版,第3页。

结所在呢?谁也不能说学校的教师普遍缺乏教育的动机。应该说,目前在教育改革话语和教育传统文化的双重熏陶下,教师对于教育事业的价值认知无疑达到了有史以来最好的水平。但与此同时也存在着一个吊诡的现象:较以往更高水平的教育事业价值认知并没有带来更好的教育质感,充斥于我们耳目的,反而多是对教育人文性的呼唤和对教育技术偏执的批评。但我们好像也没有理由因此而反过来批评教育政策和教育改革,客观而言,过去任何时期的教育政策和教育改革,就教育哲学和科学的含量而言,都不尽理想。既然如此,问题只能出在明确而专业的教育目的规定并没有转换为教师个人强烈的教育动机。

(三)教师须把社会的教育目的转化为个人的教育动机

要让教学成为教师的教育动机,不能是存在于教师头脑中的不确定、不稳定的教育意识,而是具有相当强度的几近于强大情感、意志力量的动机作用。“从行为主体自身体验的角度来分析,这种状态就相当于被一件事吸引着,即狂热、渴望、意愿、敦促、紧张、活跃和躁动的状态”^①。具体到本文的论域,教师的这种状态内含着一个必要且必然的操作,即是教师被社会的教育目的所深深地吸引。这是一种难得的体验,也是一个复杂的过程,这是因为社会的教育目的最终总会体现为折射社会需求的人的素养结构和人才的培养规格。其中,人的素养结构和人才的培养规格更接近于教育思维的语境,而它所折射的社会需求则会更接近于社会实践的语境。习近平在2018年9月全国教育大会上的讲话中说:“我国是中国共产党领导的社会主义国家,这就决定了我们的教育必须把培养社会主义建设者和接班人作为根本任务,培养一代又一代拥护中国共产党领导和我国社会主义制度、立志为中国特色社会主义奋斗的有用人才。这是教育工作的根本任务,也是教育现代化的方向目标。”^②这一段文字把社会的需求明确地表述为“社会主义建设者和接班人”,进一步说,建设者和接班人的素养结构和培养规格则是被人们普遍接受的“德智体美劳全面发展”。

完全可以说,社会的教育目的是明确的和先进的,进一步要面对的就是如何将其转化为教师个人的教育动机。这种转化任务的完成当然最终是教师个人的责任,但必要的和适宜的外部环境也必须发挥助力作用,因而从这个角度讲,这种转换的实现也是全社会的事情。对于教师个人来说,显然需要对自身的社会角色有足够全面和自觉的认知,具体是指他们需要把自己的岗位工作与整个社会生活的运行和发展联系起来。品味“人民教师”这一称谓,其直接的意涵指向教师工作的人民性,而人民性则是具有社会主义政治价值意蕴的社会性。教师是社会劳动分工的产物,这也就是说教师的劳动虽然是职业的甚至是专业的,但却不是孤立的存在。由于教师劳动的任务、规则均来自主流的社会文化,因而无论其风格如何,总会既体现社会文化的规定性,又创造与社会文化共同体期待相一致的教育产品和服务。我们现在急需的是一种具有深厚社会文化意蕴的教育自觉,换言之,就是急需教师个人把自己的职业劳动自觉融入社会生活的运行和发展,以使自己成为以教育工作者形象存在的社会建设者。要达到这样的境界,一方面,教师个人的认知与情感修炼必不可少,另一方面,社会环境的强烈期待和支持同样重要。实际上,教师个人的正确努力既渴望“被需要”,也渴望“被支持”,这两种因素的缺位和强度不足都会影响到教师将社会的教育目的转化为个人的教育动机。

教师个人的教育动机具体是怎样的?回答这种问题的自然方式一定是教师个人内省式的自我陈述,但依据历史积淀下来的经验和方法也可以让我们作出基本的判断。具体内容如下:第一,具有教育动机,意味着教师能把“立德树人”而非“传道授业”作为自己的工作任务,意味着教师深刻地认识到“传道授业”是为了“立德树人”;第二,具有教育动机,意味着教师情感上高度认同培养社会主义建设者和接班人的社会规定,意味着教师为培养社会主义建设者和接班人而进行努力不只是在履行一种职责、执行一种指令,而且是在实现自我的教育价值选择;第三,具有教育动机,意味着教师为了履行职责、执行指令和实现自我价值选择,能够发自内心、少有顾忌地对知识进行创造性的加工,对学生进行建设性的干预,并为此愿意接受人类优秀的教育精神原则的规约;第四,具有教育动机,意味着教师为了教育目的的实现,为了受教育者和社会的进步和发展甘愿自新,改变自己。用如上看似理想实则务实的判断来衡量现实,我们的学校教师在普遍的意义不正

^①法尔克·莱因贝格《动机心理学(第七版)》,第4页。

^②《习近平在全国教育大会上强调 坚持中国特色社会主义教育发展道路 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人》,《人民日报》2018年9月11日,第1版。

是在这些方面尚有太多的提升空间吗?以此观照我们的教师教育,真的到了需要像重视教师的专业发展一样重视教师的职业情怀的时候了。真正的教育者以至真正的教育家,从来就不仅仅是教育劳动操作上的行家里手,他们同时就是具有成人之心和干预之志的人文楷模。这样的教师才是教育者而不再是狭隘、局促的教者,他们的教学则因他们自身的转变而最终成为教育。

三 问题背后的事理与学理

“教学如何成为教育”是一件很现实的事情,其中必有事理有待我们探明;“教学如何成为教育”又是一个很理论的问题,因而也需要我们进行学理的建构。探明事理,是为了把一件事情做好;建构学理,则是为了使做事的智慧凝结为足够抽象的理性逻辑,以便更新的理论进步能够基于其上。“人类教育认识的成果归根结底就是教育事理和教育学理,其中,教育事理无疑更为实质,教育学理只是对教育事理的一种逻辑学处理。再进一步讲,教育学理所含的仍然是教育事理,其特殊性主要体现在其中的事理是最抽象意义上的事理,它以概念为构成的元素,远离了具体情境中的经验规定性,进而显现教育世界整体和局部的概念与概念之间的逻辑关系”^①。如果有学校的教师问询“教学如何成为教育”,我们最应向他们提供此事之事理,他们更容易把事理与自己的实际相结合,决策出符合自己的方略进路;如果有教育理论的同行问询“教学如何成为教育”,我们恐怕就得向他们言明基于此事之事理的学理,以便他们作必要的理性批判或是进行可能的思想创造。

(一)“教学成为教育”的实践理路

就“教学如何成为教育”之事理而言,由于此事远非技术之事,因而其事理也就不会是对某种事情运行的客观机制的反映,而是如何成就“教学成为教育”之事的道理。依据日常的思维,这种事理的内容主要有两个部分:一是如何能让这件事情做起来;二是如何能把这件事情做成和做好的道理。必须说明,以上的认识受到了叶澜的启示。“教育的基本使命是成就教育之事,为成就教育之事而进行的研究就是教育研究,教育研究也就是一种‘事理研究’”^②,在叶澜看来,即“探究人所做事情的行事依据和有效性、合理性的研究”^③。那么,事理显然就是关于人做事的行事依据和有效性、合理性的陈述。考虑到事理陈述的内在秩序,以下拟依从叶澜的认识,对“教学成为教育”的事理加以说明。

1. 让“教学成为教育”的依据

对于技术性的事件来说,要做成和做好,其所依据的主要是与事件有关的科学知识,当然还可以加上美学的标准,而对“让教学成为教育”来说,它一方面需要某种类知识的依据,以使事情本身远离“想当然”的指摘,另一方面则需要重点陈述之所以做这件事的充分理由。首先,让教学成为教育已不仅是具有可能性的问题,教育的历史已经表明,最具有基础性和主导性的教育过程和方式就是教学的过程和方式。而这一历史的事实好像并没有建立在多么有强度的计划之上,回观历史的过程,一切在表面上都显得那么自然而然。但理性地分析,在这一比较自然的过程背后,实际上存在着某种科学知识的支持。简而言之,一种知识是从人类把教学作为实现它之外的目的的手段开始,教学就不再具有纯粹性,而是被挥之不去的功利性追求征用。在这样的征用中,如果出现了作为征用者的个人和社会进步发展的追求,教学便无法规避成为教育的可能。除此之外,教学总是有内容的。而当教学的内容开始超出满足个体生存和安全需要的时候,即展开了教学与人的尊严、爱、自我实现以及审美等更高级需要之间关系的历史。不管作为教学活动主体的教者有无强烈的“成人”意识,教学都在客观上具有了所谓的“教育性”。其次,目前提出“让教学成为教育”这个问题,主要是因为多种因素的作用下,现实的教育并未因教育思想和理论的发展而更加具有教育精神的意蕴,反倒是呈现出教学与训练凸显、教育被悬置和边缘化的情况。至少在基础教育领域,正是这种积重难返的状况促生了几十年来不断进行的追求素质教育、核心素养教育的学校课程改革。在某种意义上,习近平对“教育家精神”的倡导,既是对已经涌现出来的具有中国特有的教育家精神的优秀教师的褒赞,也是新的时代背景下对教育

^①刘庆昌《人类教育认识论纲》,第123页。

^②卜玉华《事理意蕴:“生命·实践”教育学理据之问》,华东师范大学出版社2015年版,第74页。

^③叶澜《教育研究方法论初探》,上海教育出版社2014年版,第322页。

家精神的呼唤。不可忽视至今仍未消退的应试教育之风,也不可忽视教育信息化、智能化对教育传统的挑战。总之是各种因素综合起来,使得学校教师越来越容易成为教学的技术型专家,进而使他们的教学与教育的关系越来越不具有确定性和稳定性,这显然不能满足学生发展、社会进步和中华民族伟大复兴的新的需要。现在我们讲教育强国,讲高质量发展,自然会触及教学领域,在新的需求引领下,教学固然需要获得专业化方向的进化,但同时也必须最终成为真正的体现教育精神的方式。

2.“教学成为教育”的有效性与合理性

按照叶澜的认识,“作为依据的研究,可称作基本理论研究;作为有效性和合理性改进的研究,可称作应用研究”^①。那么,我们紧接着需要进行的就探明让教学成为教育的操作性原理,教师因掌握此原理即便不能有效实现使教学成为教育的目标,也能够清楚其基本的理路。我们把注意力直接指向教师,是因为任何非理性的、非具身的指令都无法使目标实现,从而站在实践论的立场上,说让教学成为教育,落到实处还是让教师的教学成为教育。实事求是地说,“让教学成为教育”作为一种理念早已经存在,最典型的表现就是对“教书匠”的否定和对“教育家”的追求。教育领域为此也作出过实际的努力,较为熟悉的举措是对教师的培训目标基本上定位为“经师”和“人师”的统一。但从有效性和合理性上来衡量,其原则上的合理性还算差强人意,但其有效性却远远不足。究其缘由,现在看来主要是教师教育者尚未充分和自觉地认识到:能使教学成为教育的,只能是作为教学活动主体的教师自己。任何形式和强度的外在积极影响,充其量也只能起到提醒、提示和督促、支持的作用。因而,对“教学成为教育”的事理性说明,必须落实到事件的主体即教师身上才具有彻底的有效性和合理性。

进而言之,要让教学成为教育,教师需要在自己的教育思考和行动中满足以下的期待。其一,教师须深刻体会教育之于人和社会发展的价值,并在此基础上确认自己“教育价值实现者”的身份。这并不是一个新的身份,只是它长期以来被隐藏在“教育工作者”这一社会赋予的角色之中。不可小觑词语的力量,像“工作”一词,在不做深入阐释的情况下,总是容易与具体的劳动行为和过程联结,至于劳动的价值通常是被遮蔽的。我们知道,法官实际承担的工作是围绕着案件审判所产生的劳动,但其使命却是实现社会公平和正义的价值。同样的道理,教师实际承担的是学校课程的教学劳动,但其使命却是为国家和社会培养具有规定素养结构的人才,并竭力帮助学生实现全面的和个性的发展。其二,教师须自觉实现课程教学的全面育人功能。实际上,一旦教师确认了自己作为教育价值实现者的角色身份,也就具有了超越纯粹知识教学者局限的先决条件,原因是教育的价值是通过学生的发展及其社会效益的发挥而实现的。尽管如此,我们还是要提醒教师具有实现课程全面育人功能的自觉。应该指出,教师要满足人们这一方面的期待,仅仅具有笼统的自觉意识还是不够的,他们尤其需要通过学习,真正地知悉课程教学究竟具有哪些育人的功能。比如在现时代,教师就需要同时认识到教学的价值教育功能和促进学生一般发展的功能。为此,教师需要形成把教学内容、方法与育人目标相联系的习惯。只有到了这样的境界,实现课程教学的全面育人功能才能成为教师的自觉。其三,教师须接受和践行教育精神性原则和教育技术性规则。教学理论内含不同维度的规定性,大致可分为精神性的原则和技术性的规则两类,它们具有使教师把教学做成和做好的潜在效能。这种潜在的效能需要借助教师的接受和践行才能最终变为现实的效益。但因精神性的原则作用于思想,技术性的规则作用于行为,所以在现实的意义上,技术性的规则在被教师接手之后更容易实际地实现,而精神性的原则或因其具有柔性特征从而更容易被悬置。然而,对于“让教学成为教育”来说,恰恰是精神性的原则践行显得更为根本,因为技术性的规则主要使教学的效能提升,并不能改变教学的本性。既然如此,教师在使教学成为教育这件事情上,尤为关键的当然是对教育精神性原则的践行。最后做一必要的提示:教育的精神性原则通常表达具体文化背景下的教育道义,类似主体性原则、对话性原则等就属于这一类;教育的技术性规则通常表达教育的高明,像赞科夫的高难度、高速度、理论知识的主导作用以及使学生理解学习过程等教学原则^②,就属于这一类。当然,还有一些教育原则兼有道义和高明双重意义,类似因材施教、循序渐进等原则即是如此。

^①叶澜《教育研究方法论初探》,第322页。

^②赞科夫编《教学与发展》,杜殿坤、张世臣、俞翔辉等译,人民教育出版社1985年版,第43—46页。

(二)“教学成为教育”的理论逻辑

如果仅把教育研究视为事理研究,也就没有必要思考“教学成为教育”的学理问题,历来主流的教育思想大致如此。但如果从人类教育智慧的积淀和有序传承角度讲,学理的建构就很有必要。教育学虽然尚未像许多学科那样形成元理论上的高度共识,但大多数研究者还是接受理论教育学和实践教育学两分的思路。教育事理研究总体上是通向实践教育学的。在这里有必要指出,事理和学理具有内在的相通性,“教育学理,论其根源也是教育这件事情,但它呈现的是承接教育历史的每一个当下中的人们对教育这件事情的最纯粹、最具有逻辑可靠性的理论建构”^①。基于这一判断,我们对于“教学成为教育”的学理建构,即是要从其事理中抽象概括出一种相对纯粹的逻辑。要言之,对“教学成为教育”的逻辑内涵可以作如下的表述。

其一,知识的掌握促进学习者发展的可能性是“教学成为教育”的客观前提。如果知识被学习者掌握之后,并不能带来“掌握”之外的任何附加值,那么教学就只能是自己本身,而不可能成为它之外的任何事情。

其二,教师对自身“教育价值实现者”的身份确认是“教学成为教育”的主观前提。教师是教学活动的设计者和主导性的参与者,如果他们不具有强烈的实现教育价值的主观意志,知识教学的任何教育附加值的实现也只能听天由命。在这种情况下,教学只能与教育产生局部的和片段的联系,却无法彻底成为教育。

其三,教师对教育精神性原则和教育技术性规则的接受和践行是“教学成为教育”的中介变量。即使教师确认了自己“教育价值实现者”的身份,并能具有强烈的实现教育价值的主观意志,但如果不能接受和践行教育的精神性原则和教育的技术性规则,则仍然无法实现其让“教学成为教育”的主观意志。

其四,成为教育的教学也就是完整意义上的教育性教学。完整意义上的教育性教学是指兼有价值导向功能和促进学生一般发展功能的教学。教育在本体论的意义上是一种观念,因而成了教育的教学也不会是教育操作的全部,它在形式上还是教学,只是具有了“教育”的实质。在成了教育的教学之外,还有成了教育的训诫、训练和管理。

贯通思考“教学如何成为教育”这一问题,其立意看似教育主义者的主观情结体现,其实是教育历史发展辩证过程的一个必然的环节,而且可以预见这样的环节在未来仍然会不断地重现。归根结底,这是纯粹的或说理想的教育精神与具体历史阶段教育应环境之需而产生合情偏离之间的相互制约现象。教育系统若对环境的变化没有及时的应答,就难以满足社会发展的阶段性需要;但如果理想的教育精神就此而被搁置,教育又会偏离自身在历史中生成的价值方向。因而,现实的利益与理想的追求之间总会存在着相互博弈的情形,但从整体的教育和社会运动来看,两者之间动态的平衡应是符合教育历史运动规律的。中国社会自进入改革开放的时代以来,经历了高速发展到转型提升的历史跃进阶段,在此过程中,利于急需的生产效率与促生境界的人文价值必然会由效率优先、兼顾价值向效率和价值全面提升过渡。在此意义上,我们对“教学如何成为教育”的关注,正是对中国社会转型发展背景下教育高质量发展的理论回应。这种回应不只是教育理论研究者的一种合理姿态,也是教育理论与实践健康互动中的应然举措。无论怎样,高质量的社会发展最终需要的是高质量的教育支持,而高质量的教育则首先应是真正的教育。“让教学成为教育”的思考,无疑就是教育理论研究者为此而作出的一种重要的努力。

[责任编辑:罗银科]

^①刘庆昌《人类教育认识论纲》,第22页。