

论教育的道德向度

夏正江

摘要: 作为一个规范性概念,“教育”必然包含道德的意图或目的;教育的内容必须能对学生的人格发展或社会进步施加有益的影响;教育的方式、方法必须具有道德上的可接受性。从根本上讲,教育是一项道德的事业。为了论证这一命题,首先,阐述了教师职业的内在价值及尊严,分析了现代教育的价值追求及其异化现象;其次,探讨了学科的育人价值、各种课程知识的比较价值,以及课程知识与意识形态的关系;最后,选取“理智的诚实与自由”“尊重与关爱”“平等与公平”三个范畴,阐述了教育过程与方法的道德属性。分析表明,“教育”概念本质上是一个道德的概念,教育实践本质上是一种道德实践。离开了道德的向度,教育将丧失目标与方向,并失去自身存在的意义。

关键词: 教师职业与教育目的;课程与教材内容;教育过程与方法;道德向度

中图分类号: G40-02 文献标识码: A 文章编号: 1004-8634(2019)03-0075-(13)

DOI: 10.13852/J.CNKI.JSHNU.2019.03.008

早在19世纪,德国教育家赫尔巴特提出,教育学作为一门科学具有两个理论基础,一个是伦理学(实践哲学),另一个是心理学。前者说明教育的目的,后者说明教育的途径与手段。其实,从现代的观点来看,伦理学并不仅仅用来规范教育的目的,也用来规范教育的内容、方法与手段。师生关系的处理,同样离不开伦理学。无论从哪个方面看,教育都是一项关乎德性的活动,是一项道德的事业。何以如此?本文尝试从教师职业与教育目的、课程与教材内容、教育过程与方法三个角度展开论述。

一、教师职业与教育目的的道德向度

1. 教师职业的内在价值与尊严

“教师”这个职业究竟是干什么的?与其他

职业相比,它有什么不同?或者说它的独特地位与价值体现在哪里?有人说,“教书育人”是做教师的天职。但这个回答太过笼统,远不能揭示教师这个职业的内在特性及其重要性。早在17世纪,夸美纽斯在《大教学论》中就讲,“人是一个可教的动物,这是一个不坏的定义。实际上,只有受过恰当教育之后,人才能成为一个人”。^①康德也同意,人只有通过教育才能真正成为人。在他看来,“教育是完成人类本性的大秘密”。^②唯其如此,在人类的各种发明中,“政治”和“教育”是最为困难的两门艺术。^③杜威在《我的教育信条》(1897)中指出,学校是促进社会进步和变革最基本、最有效的工具,“每个教师应当认识到他的职业的尊严,他是社会的公仆,专门从事于维持正常

基金项目:国家社科基金“十二五”规划2013年度教育学一般课题“教师实践智慧的生长逻辑探析”(BAA130009)

作者简介:夏正江,教育学博士,上海师范大学教育学院、国际与比较教育研究院教授,博士生导师(上海200234)。

① 任钟印主编《西方近代教育论著选》,人民教育出版社2001年版,第18页。

② 任钟印主编《西方近代教育论著选》,第205页。

③ 任钟印主编《西方近代教育论著选》,第206页。

的社会秩序并谋求正确的社会生长”。^① 巴格莱在1934年发表的《教育与新人》中指出,人类社会的进化不同于一般生物的进化,社会的进化主要靠教育,教育属于“社会遗传”,它是“社会进化的一个基本因素”。^② 德国教育家雅斯贝尔斯指出,教育造就了人的第二天性,它的好坏直接关系到社会的兴衰与走向,“教育方面的失误是对未来影响的开端。在这方面,不会立刻看出国家领导的失败,而是在许多年后,这种失败才会突出地暴露出来。政治家们都没有兴趣重视教育,他们关心的只是目前对下次选举有关的事务。但是从长远来看,对教育的疏忽而引起的反响比任何其他因素要更大”。^③ 印度哲学家克里希那穆提说,在所有职业中,教育是最伟大的工作,因为教师将为这个世界造就一代新人,“在学校里,教师是最重要的人,因为他们担负着人类未来的幸福……教育是最崇高的事业,比政治家伟大,比世界上的王子们伟大”。^④ 在克里希那穆提看来,教师必须拥有深刻的人文关切,他的职责并不仅仅是传达和交流知识,“他必须关心品行,关心人类行为的复杂性,关心一种生活方式——善的绽放。他必须关心自己学生的未来和人类的未来”。^⑤

以上所论表明,教育绝不仅仅是一种谋生的职业,它是一份神圣的事业。早在公元前4世纪,苏格拉底就提出,当医生的目的不是为了赚钱。如果一个人为了金钱行医,他就不会成为一个好医生。优秀的医生绝对不会把“赚钱”放在医疗决策的首要位置,对他们而言,“做对患者最有益的事”才是唯一需要考虑的事情。^⑥ 这一点同样适用于教育这个行业。教师不能把谋生和赚钱当作自己从教的最高目的,否则,他是不可能成长为一个好教师的。18世纪法国哲学家卢梭曾讲过,“有些职业是这样的高尚,以致一个人如果是为了金钱而从事这些职业的话,就不能不说他是不配这些职业的,军人所从事的,就是这样的职业,

教师所从事的,就是这样的职业”。^⑦ 教育之所以是一份崇高、神圣的事业,原因就在于,它既是塑造人的精神生命、造就人的第二天性、培养一代新人、使人成为“人”的活动,也是通过精神遗产的不断传承与更新,通过一代又一代新人的培养,延续人类文明、促进社会进步与变革的一种活动。这正是教师这个职业不同于其他任何职业的地方,也是教师这个职业之所以具有神圣性和崇高性的根本原因所在。明乎此,就不难理解教师这个职业的内在价值与尊严之所在,以及教师职业幸福的真正来源。

2. 现代教育的价值追求及其异化

毫无疑问,学校应当把学生培养成什么样的人,是一个带有全局性、统领性和根本性的大问题,也是一个所有办学校、搞教育的人都不能回避的基本问题。笼统地讲,教育的目的在于“立德树人”,但要立什么样的“德”,树什么样的“人”,却因时代、社会和文化背景的不同而不同。就当今而言,我国中小学教育的目的是什么呢?如果从不同学段教育的相互衔接来看,中小学教育属于基础教育的范畴,其目的在于为学生以后的终身学习与发展奠基。所谓基础教育的“基础性”,并不仅仅体现在“双基”(基础知识、基本技能)的掌握上,还包括学生的学习能力、思维品质、探究意识、心理习惯与人生态度等方面。换言之,基础教育的“基础性”是全面性的,它内含了“全面发展”“和谐发展”的意图。所谓“全面的、和谐发展”就是要对学生进行全人格教育,培养“完整的人”。

什么是“完整的人”?这首先体现在“身”与“心”(精神)的和谐上。要“文明其精神,野蛮其体魄”。其次,体现在心灵内部“认知”“情感”与“意志”的和谐发展上。用当年王国维的话来讲,这三者分别体现为智育、美育和德育。“真”者,知力之理想;“美”者,感情之理想;“善”者,意志

① 赵祥麟、王承绪编译《杜威教育论著选》,华东师范大学出版社1981年版,第12页。

② 巴格莱《教育与新人》,袁桂林译,人民教育出版社1996年版,第107页。

③ 雅斯贝尔斯《什么是教育》,邹进译,生活·读书·新知三联书店1991年版,第68页。

④ 克里希那穆提《教育就是解放心灵》,张春城、唐超权译,九州出版社2010年版,第40页。

⑤ 克里希那穆提《教育就是解放心灵》,第140页。

⑥ 巴里·施瓦茨、肯尼思·夏普《遗失的智慧》,杜伟华译,浙江人民出版社2013年版,第155、165页。

⑦ 卢梭《爱弥儿》(上),李平沅译,人民教育出版社1985年版,第22—23页。

之理想也。^①所以,德、智、体、美全面发展,就是对“完整的人”所做的最好诠释。

然而,这只是一种应然的规定。现实中,许多中小学并没有把培养“完整的人”,即理智、情感和身体和谐发展的人,看作教育的头等大事。试看以下几种可能的情况:

其一是被割裂、片面、畸形的教育目的。在德、智、体、美“四育”中,体育和美育在现行的学校教育实践中基本上都处于被边缘化的状态。在应试教育体制下,体育课和艺术课的课时常常被压缩、挪用和侵占,这是有目共睹的事实。那么,德育与智育的实际地位又如何呢?从名义上讲,德育极为重要。大大小小的各种德育类政策文件,包括学校里专门设置的思政课、思政课,无不强调“立德树人”的重要性。然而,在实践中却是“雷声大、雨点小”。同学们的考试成绩或学校的升学率相比,没有多少人真正在乎学生德行的培养。专门的德育课往往被知识化,道德的思辨、体验与践行常常被忽视。家长希望子女成龙、成凤,唯独不关注子女是否成“人”,学校也往往有意无意地迎合、助长和强化这一倾向。不少学校只关注知识和技能的传授,根本不关心学生作为“人”的成长或灵魂的转变,不关心学生的心理健康、社会性与情感的发展。对于一些基本的为人处世的道理和社会公德,学校并没有把它们教给学生。爱因斯坦曾说,仅用专业知识去教育人是不够的。受过教育的人必须对道德上的善具有鲜明的洞察力与辨别力,否则,他不过是一只受过很好训练的狗或一个有用的机器而已。缺“德”的教育,只能造就一代丧失灵魂的空心人。

其二是愚化和奴化的教育目的。中小学教育究竟是要培养具有健全个性、民主意识、公共观念和法治精神的现代公民,还是要培养循规蹈矩、唯唯诺诺、毫无主见、听话服从的驯服工具?对这个问题的回答,可以直接反映出教师的教育价值观是否已经达到“现代”的水平。自晚清封建帝制被推翻以来,民主、共和的观念日益深入人心。时至今日,如果一个教师还把独立思考、民主观念、自治能力的培养视作洪水猛兽,那么,他的教育理念就还停留在前现代的水平。严格地讲,这样的

人是不配做教师的,因为他们既看不清当前的时代状况和世界发展的潮流,也不知道近代中国走向衰败的制度与文化根源。有些人以为,近代中国之所以落后挨打,根源主要出在科技落后上。但这只是表面的原因。科技为什么落后,背后是封建专制政体对人性的摧残和对民权的剥夺。事实上,没有“民主”、没有对“人”的尊重、没有对“理性”的遵从与信奉,就没有“科学”的勃兴。近代科学的兴起,主要受益于欧洲的文艺复兴运动,这是史家公认的。在教育目的的价值取向上,愚化与奴化是近亲,两者有着内在不可分割的联系。愚化的教育绝不会主张独立思考,也不会教育学生具备批判性思维。而缺乏独立思考或批判性思维能力的人,最容易养成轻信、盲从的心理习惯,因而也最容易被人操纵、愚弄,形成奴性的人格。现代教育不仅要教给学生有用的知识与技能,还要发展学生的智力,尤其是高层次的思维能力,包括知识迁移能力、问题解决能力、批判性思维和创造性思维能力。培养高阶思维能力,既是学校适应知识经济、信息社会发展的必然要求,也是培养民主社会合格公民的必然要求。

其三是无根、忘本的教育目的。随着全球一体化进程的加快,人类面临的共同挑战越来越多,世界各国相互依存的程度越来越深,人类作为命运共同体的趋势越来越明显,人类正进入一个全球化社会。为了世界的持久和平与繁荣,确有必要培养具有“世界共同体意识”、信守“全球伦理”和人类“共存之道”的世界公民。然而,这是否就意味着培养学生的民族意识和国家观念不再重要了、过时了呢?1912年,梁启超在《庸言》杂志上发表《国性篇》。在这篇文章中,他提出,一个国家之所以能够立国,不致衰败或走向灭亡,必须有深厚的国性才行。所谓“国性”,就是一种长久形成的深入人心和具有无形威力的公共信条(包括语言、道德、学术、风俗等),正是这种公共信条把全体国民的人心维系在一起而不致分崩离析。倡导国家主义教育的学者余家菊指出,教育应当有它的民族性。民族性教育并不反对模仿和向西方学习,但向西方学习必须根据本民族固有的特征来进行,“所吸取的资料必定要和民族的本性相

^① 王国维《论教育之宗旨》,载刘铁芳编《新教育的精神:重温逝去的思想传统》,华东师范大学出版社2007年版,第3页。

谐和,然后资料才是滋养品。譬如人参大补之品,也须与病人之体质相投,才能奏其提补之效。不然,不但不能滋养,而且变为毒剂。……可见,要吸取一种文化,最要紧的问题不在该文化的好坏,而在该文化之是否适于我们”。^①之后,他又讲,“国家欲求进步,必不可孤立无侣,固步自封,必于世界有所‘取’,亦即有所吸收也。惟其取也,非毁弃国性之盲目的吸收,推尊外人之奴隶的同化,乃以自国为主而参酌历史,准诸国情之选择的承受也”。^②1933年,潘光旦撰文指出,“教育的唯一目的是在教人得到位育,位的注解是‘安其所’,育的注解是‘遂其生’,安所遂生,是一切生命的大欲”。^③他把那种引导学生脱离其固有环境的教育称为忘本的教育。在他看来,旧教育一味地强调“尊孔读经”,唯恐离经叛道,固然不对;但新教育把一切罪过都归咎于孔子或读经,刻意模仿西方,以源自西方的“新文化”“新教育”替代中国固有的“旧文化”“旧教育”,也是不对的。这是一种无根的、忘本的教育。^④1974年,著名史学家钱穆在韩国延世大学发表演讲。他以为,教育的首要任务就是,要让一个国家、一个民族的每一分子都来认识他们自己的传统。在他看来,今天我们东方人的教育,第一大错误就在一味地模仿西方、抄袭西方,丧失自己的传统。他强调,保有自己的文化传统,并不意味着故步自封、闭关自守,而是说在学习别人的长处时要有一个限度,“切不可为要学别人而遗忘了自己,更不可为要学别人而先破灭了自已”。^⑤

其四是物化、矮化的教育目的。这主要体现在教育目的的市场驱动与职业导向上。虽然很少有人明确地把“谋生”和“就业”视作中小学教育的直接目的,但事实上,这种价值导向隐性地包含在中小学日常化的教育实践中。对许多家长和学校教师而言,上学的目的在于考个好分数。好分数意味着好学校,好学校意味着好职业,好职业意

味着将来有钱有势,而有钱有势就是成功的人生。社会上大多普通人只知道书读得好,将来可以上好学校、谋个好职业,但很少有人把求知本身、把追求知识和真理看作教育的目的,更不会把充实和丰富人的内心生活、增进做人的价值与尊严、促进社会进步与发展看作上学读书的重要目的。耶鲁大学退休教授德雷谢维奇(William Deresiewicz)在他所著的《优秀的绵羊》一书中指出,为就业做准备并不是上大学的唯一目的。大学的使命在于,帮助学生发现和建立自我,了解生命的方向与意义;养成思辨的习惯,教会学生如何思考;培养民主社会所需要的公民意识、社会责任感。^⑥如果连上大学的目的都是如此广阔,就更别说中小学教育的目的了。也许有人要说,我们现在不是也有职业高中的存在吗?确实,对职业高中的举办而言,帮助学生学会谋生、为就业做准备有其现实合理性。但“谋生”和“就业”并非举办职业高中的全部或唯一目的,现代的职业高中与普通高中正有合流、相互渗透的趋势。教育学者张奚若以为,中等教育应是全人格的教育;在中等教育阶段举办职业教育,是打折扣的、半熟的、不人道的,“我认定理想的中等教育,是全人格的教育,决非何种职业之准备。要全人格的陶冶学得圆满,那么将来个性的分化才算是自然的”。^⑦在他看来,过早地把未熟的少年铸入一定的职业,这种做法是社会贫富不均、现制不良所导致的,因而是短视的,“全人格的教育时期愈长,愈是人类之幸福,愈短,愈不人道。现在速成急造的职业教育,在理想的社会,是不应该有的”。^⑧

二、课程与教材内容的道德向度

1. 各门学科的育人价值

中小学各门学科或课程究竟具有什么样的育

① 余家菊《民族主义的教育》,载余子侠、郑刚编《余家菊卷》,华中师范大学出版社2007年版,第162页。

② 余家菊《教育上的国家主义与其他三种主义之比较》,载余子侠、郑刚编《余家菊卷》,第347页。

③ 潘光旦《忘本的教育》,载刘铁芳编《新教育的精神:重温逝去的思想传统》,第46页。

④ 潘光旦《忘本的教育》,第50页。

⑤ 钱穆《中国历史上的传统教育》(在韩国延世大学的讲演),1974年。

⑥ 详见德雷谢维奇《优秀的绵羊》,林杰译,九州出版社2016年版,第4—5章。

⑦ 张奚若《我的中等教育见解》,载刘铁芳编《新教育的精神:重温逝去的思想传统》,第193—194页。

⑧ 张奚若《我的中等教育见解》,第194页。

人价值?这是一个很大的问题。这里不可能对中小学所有课程的育人价值进行逐一的阐释,仅以语文学科为例。语文教育既包含语言文字的教育,也包括文学教育。就文学教育而言,笔者以为,文学作品的学习对中小学至少具有以下六个方面的育人价值:

(1) 文学教育可以开阔学生的视野和胸襟,拓展其人生经验。“文学能够为个人提供一种探索他自己无力亲自参与的人生与生活的机会,而且也为他提供一种像亲临其境地探索各种情境的机会,这些情境对他来说太危险、充满太多的后果,以致他无法在现实中予以充分探索。……文学的一般功能,也就是大大扩充年轻人的经验,使其既不受地理条件的限制,也不受他们能够参与的时间、社会阶级、职业种类和社会群体的限制。”^①

(2) 文学教育可以帮助学生洞察人性,更好地认识自我、他人与社会。推崇古典文学教育的英国学者利文斯通强调指出,自然科学尽管很重要,但在学校各门课程体系中不应占据首要的地位,因为它没有提供足够的关于“人”的知识。“科学研究的是物而不是人,即使研究了人,也仅研究人的肉体和最次要的方面。”^②“解剖学和生物学对人体所述甚多,却几乎不曾帮助我们了解人的行为,也没有解释为什么人们进行了法国革命或欧洲战争,为什么人们会成为守财奴或挥霍者,成为马基雅维里式的阴谋家或弗雷德里克大帝。”^③文学表达的是我们对世界的感受与体会,意在引起共鸣,从而帮助我们更好地懂得自己。针对科学知识,我们会问:这是真实的吗?对于人文知识,我们会问:它与我的关系是什么?为什么要读经典文学作品,弗吉尼亚大学教授马克·埃德蒙森一针见血地解释说“这些作者可能比你更了解你自己”。^④人们往往在文学作品的阅读中找到自己的身影或原型。好的文学作品如同镜子

一般,可以照出我们深藏心底的自我,并唤醒自我。

(3) 文学还可以用来加深对人类生存处境的认识,从中找到解决现实社会问题的钥匙。“在人自身和人所建立的国家中,各个时代出现的问题和危机大多相似,这是因为它们都产生于并无变动的人类本性。对于这一本性,圣经作者、亚里士多德和莎士比亚的了解程度并不低于今天哪怕最聪慧的作家。”^⑤那些优秀的古典文学作品,在各种意义上都是现代的,因为它里面充满了各种现代式的人物、场景和问题,从中我们可以发现许多现代思想基本原则的表述。例如,培里克里斯(Pericles)在公元前431年所发表的“葬礼演说”,是对民主理想的最好表述。

(4) 文学可以促进移情理解,增进社会或人际敏感性。好的文学作品能打动人心,陶冶和净化学生的心灵,培养换位思考以及对他人的同情、体谅之心。“商人乃至政治家都不可缺少的是,要能够暂时抛开自己的意见,而通过其他阶层、种族或其他类型的人的眼光看待世界,这是因为,除非理解了他人,才能支配或影响他们。”^⑥

(5) 文学可以提供生活的榜样、文明的典范。利文斯通之所以竭力捍卫古典文学教育,原因就在于,他认为古希腊人身上具有一种今人所没有的古典精神:他们求知,既不是为了金钱,也不是为名声,而仅仅是为了知识本身;他们爱好知识与真理,喜欢自由提问与探索,从来不怕思想,不迷信权威,相反,他们爱好讨论和辩论,并以思想作为一切行动的基础。^⑦文艺复兴的倡导者们之所以要复兴古希腊的文学艺术,就是因为他们从古希腊人身上看到了什么是“理想的人”、什么是“理想的生活”、什么是“理想的社会”。

(6) 文学可以塑造教化人心、转移社会风气。中国古代的孔子把诗歌的教化功能分为“兴”“观”“群”“怨”四种,即诗歌可以用来抒发个人

① 拉尔夫·泰勒《课程与教学的基本原理》,施良方译,人民教育出版社1994年版,第22页。

② R. W. 利文斯通《保卫古典教育》,邵威、徐枫译,安徽教育出版社1991年版,第32页。

③ R. W. 利文斯通《保卫古典教育》,第19页。

④ 德雷谢维奇《优秀的绵羊》,第148页。

⑤ R. W. 利文斯通《保卫古典教育》,第65页。

⑥ R. W. 利文斯通《保卫古典教育》,第24页。

⑦ R. W. 利文斯通《保卫古典教育》,第62页。

情感,表达志向;可以用来观察社会的风尚变化,体察民情;可以用来交流情感,协和人群;可以用来讽谏时政,对恶政发出不满的批评声。1904年,王国维在《教育杂感》中指出,文学能培养国民的精神趣味,给国民提供心灵的慰藉,“生百政治家,不如生一大文学家。何则?政治家与国民以物质上之利益,而文学家与以精神上之利益。夫精神之于物质,二者孰重?物质上之利益,一时的也;精神上之利益,永久的也”。^①王国维说,中国没有宗教,如果普通民众不能从文学艺术中找到精神慰藉的话,那么,赌博、吸毒就会泛滥;而精神趣味的培养,需要千百年的努力,不比物质文明,可以很快从西方引进。

2. 什么知识最有价值?

这涉及学校各门课程的价值比较问题。回顾西方课程的发展史,一直交织着一条主线,即人文学科与自然学科、理论学科与实用学科的价值之争。

古希腊时代的课程价值取向,偏于理性主义或人文主义。苏格拉底是早期的人文主义者,在人与自然之间他更关注对“人”的研究。如何通过教育培养良好的公民,如何教育青年有效地与他人生活在一起,是苏格拉底最为关心的问题。因而,在他开给青年人的课表上,最重要的科目是“伦理学”。柏拉图在哲学上秉持“理念论”(idealism),强调从道德和精神上解释世界,因而,他最看重的课程是哲学、数学和辩证法等纯理论学科,而不是与职业劳动技能相关的实用科目。“如果给课程分等级的话,那么,最基本的或者说是最抽象的学科——哲学和神学居于顶端,这种学科可穿越时间、空间和环境的限制,适用于广泛的情境和经验范围。数学也是重要的,因为数学能培养抽象思维能力。由于历史和人文学科是道德和文化模式的根源,所以也排在较高的层次。位于课程层次较低层的是自然和物理科学,它们处理具体的因果关系。”^②亚里士多德在哲学上秉持“实在论”(realism),强调从物质的角度去看待和解释世界。但在课程的价值分级上,“实在论”

与“理念论”并无多大的差异,“实在论者和理念论者一样,把最抽象和最普遍的科目放在课程阶梯的顶端,并把具体的、暂时性的学科放在较低的层次上。他们强调逻辑学、思维训练以及培养理性的课程”。^③与柏拉图类似,亚里士多德看重的是“自由教育”(liberal education),而不是职业技能的训练。因此,在整个古希腊时代,学校课程体系是偏重人文学科、纯理论学科的,自然学科、偏重职业训练的实用科目处于次要地位。

中世纪虽然出现了一个课程价值论的“神学”转向(所有世俗的学问都必须服从关于上帝的学说,传统“七艺”被神学化),但在随后到来的文艺复兴中,源自古希腊的注重理性、道德与精神培养的“自由教育”传统又得以恢复。

到了文艺复兴的末期,随着近代科学的发展,实科教育开始兴起。自然学科(包括与职业训练相关的实用科目)在学校课程体系中的地位逐渐上升。但这种上升是缓慢的,传统的课程等级秩序并没有发生颠覆性的改变。例如,英国虽然早在18世纪中叶就发生了工业革命,但在整个19世纪,以古典人文学科(古典语言、文学或历史等)为主要基础的传统教育却仍然十分强大,自然学科、实用科目在整个学校课程体系中仍居于次要地位。针对这一点,当时的一些学者批评认为,把缺乏实际效用、脱离社会现实生活的古典人文课程置于学校课程的中心地位,不仅浪费了学生大好的求学时光,而且还会阻碍英国科学和商业贸易的进步。但另一些学者则反驳认为,古典著作最适合心灵的培养,提供大量人性知识的古典著作比探究自然现象的自然学科更为“有用”。

正是基于这一背景,19世纪中后期,斯宾塞也加入了这一争论,并旗帜鲜明地提出了“科学知识最有价值”的命题。在1859年发表的《什么知识最有价值》的著名论文中,斯宾塞对英国传统教育重理论轻实用、重人文轻科学的倾向提出了尖锐的批判。他认为,英国古典教育的根本问题是“华而不实”,“为了花而忽略了植物,为了想

① 王国维《教育杂感》,载姚淦铭、王燕编《王国维文集》(4卷)第3卷,中国文史出版社1997年版,第63页。

② 艾伦·C. 奥恩斯坦、费朗西斯·P. 汉金斯《课程:基础、原理和问题》,柯森主译,江苏教育出版社2002年版,第39页。

③ 艾伦·C. 奥恩斯坦、费朗西斯·P. 汉金斯《课程:基础、原理和问题》,第40页。

美丽就忘了实质”。^① 在斯宾塞看来,最有价值的课程是与个体现实生存密切相关的课程;其次是与个体抚养和教育子女、维持正常的社会秩序有关的课程;排在最后面的是那些用来充实闲暇生活、满足个人爱好和感情的文学艺术类课程。这个价值等级的排序,完全颠覆了西方的教育传统。

斯宾塞的观点合理性如何呢?从促进科学教育发展的角度看,斯宾塞当然是有功的。但反对其观点的人并不少。例如,兴起于20世纪上半叶的永恒主义、改造主义、存在主义、批判教育理论就不会同意斯宾塞的观点。也许,斯宾塞得出的结论本身并不重要,重要的是,他提出了“什么知识最有价值”这一经典的课程论问题。

3. 谁的知识最有价值?

到了20世纪60年代,随着知识社会学、批判教育理论的兴起,斯宾塞提出的经典问题开始被“谁的知识最有价值”取代。

批判教育理论最大的特点是把学校课程理解为一个政治文本,关注知识与权力、意识形态的关系,关注学校教育在维持社会现状方面所扮演的角色。根据批判教育理论,所有的知识和真理都是一种社会性的建构。什么是知识,什么不是知识;什么东西值得教,什么东西不值得教,是由社会的统治阶层来定义的。学校课程知识远不是纯粹客观、价值中立的东西,而是对社会统治阶层的利益、愿望与需要的一种反映。正如美国学者阿普尔(M. Apple)所说“当斯宾塞提醒教育者,我们应当对学校教育过程提出的最基本问题之一是‘什么知识最有价值’时,他并没有错。然而,这是一个具有迷惑性的简单化问题,因为有关应当教什么的冲突是尖锐而深刻的。它不仅仅是一个教育的问题,而且从本质上讲也是一个意识形态和政治的问题,不论我们是否意识这一点,在美国和世界上其他的国家里,课程和更普遍的一些教育问题总是陷于阶级、种族、性别和宗教冲突的历史泥沼。正是由于这一点,解释这个问题的最好方式是突出教育争论的深刻的政治本质,也就是

‘谁的知识最有价值’。”^②关于学校课程的政治性,阿普尔认为对这一问题不能熟视无睹“对课堂中教什么、能教什么和应当教什么这些问题的讨论,不能想当然地等同于一些无关紧要的论述。它们从根本上关系数百万儿童、父母和教师们的希望、梦想、担忧和特定生活现实。如果这一点还不值得我们为之而奋斗的话,无论智力上还是实践上,那么再没有任何值得我们奋斗的事了。”^③为了增强课程设计与规划者的批判意识,阿普尔仿照课程设计的泰勒原理,提出了四个有代表性的问题,即:这是谁的知识?知识是由谁来选择的?为什么要这样组织知识,并以这种方式来教?这对哪个社会群体有利?^④

为了培养学生的批判意识,引导学生参与社会变革,美国学者格朗迪(S. Grundy)建议学校应为学生开设“解放的课程”。所谓“解放的课程”,就是要把学生从各式各样的教条或虚假意识(false consciousness)中解放出来,使他们免于被奴役或被物化,从而达到独立自主状态的课程。具体地讲,它体现在两个层面:在意识水平上,它主张学校应当引导学生接触和了解各种批判理论,对学校课程知识的公正性与合法性进行批判性检验,对特定类型的社会结构和社会关系、支配社会生活的各种常规惯例、代表社会主流文化的价值观与生活方式,以及占统治地位的社会意识形态包含的压制、偏见与歧视等进行揭露和批判;在实践水平上,它主张教育应当引导学生以批判理论为武器,勇敢地投身于社会变革的实践,自觉地参与到变革不合理现实的行动中去,努力把“自我反思”与“实践行动”有机地结合起来。^⑤格朗迪的建议,不仅适用于学生,更适用于教师。

三、教育过程与方法的道德向度

1. 理智的诚实与自由

在课堂教学中,教师对学生承担的最基本义务就是“诚实”,说真话。这是教师与学生在课堂

① 斯宾塞《教育论》胡毅译,人民教育出版社1962年版,第31页。

② 迈克尔·W.阿普尔《意识形态与课程》黄忠敬译,华东师范大学出版社2001年版,序言,第1页。

③ 迈克尔·W.阿普尔《意识形态与课程》序言,第1页。

④ 施良方《课程理论:课程的基础、原理与问题》教育科学出版社1996年版,第223页。

⑤ Shirley Grundy, *Curriculum: Product or Praxis?* London: Falmer Press, 1987, p.19.

上建立“信任”的基本前提。西方学者西西拉·博克(Sisella Bok)在《撒谎:公共与私人生活中的道德选择》(1978)中指出,“故意说谎”和“观点错误”是两件不同的事情,前者涉及道德问题,后者仅涉及真理评判问题。^①这意味着,我们不能苛求教师在课堂上讲授的东西永远都正确,或百分之一百正确,因为谁都做不到这一点;但是,要求教师在课堂上做到“诚实”,不能故意撒谎,却是一个底线要求。对教师而言,撒谎的后果极为严重。谎言一旦被揭穿,学生从此就不再相信教师所说的任何东西了。如果走到这一步,教师与学生的专业服务关系就会破灭,从此,学生不再关心真理,只是关心如何讨好教师,如何考个好分数。^②

教学过程中的“诚实”,究其本质是教师对待真理的一种态度,它是教师“专业正直”(professional integrity)的一部分。如果在教学过程中,教师不关心真理,丧失寻求真理的愿望,把“价值观”当作“事实”来教,混淆“事实”与“虚构”的差别,容忍那些未经检验的偏见或歪曲世界的教科书支配课堂,故意隐瞒相关事实信息,压制与自己立场不一致的观点,就构成教学欺骗。相反,如果教师希望学生养成关心真理、追求真理的态度,就必须向学生如实地呈现有关同一问题的多样性观点,引导学生用事实证据说话,对相互冲突的立场观点进行严格的检验,把信念的形成建立在充分的证据基础之上。“理智的诚实”要求教师在课堂上讲真话、不讲假话。如果教师在课堂上戴着职业的面具照本宣科,讲自己根本不信的东西,就构成对学生的欺骗。

信守“理智的诚实”的教师,往往秉持独立思考的原则。这样的教师不会没头没脑、被动地接受他人提供的现成结论。他们拥有“理智的谦卑”,对于自己不理解的东西暂缓判断,不轻易下结论。理智的谦卑要求我们承认自己的无知,当

证据不足时,坦率地承认说“我不知道”,并且愿意根据新的证据重新思考已有的结论。^③不仅如此,恪守“理智的诚实”的教师,往往也拥有“理智的勇气”。在现实生活中,有些想法看似荒谬和危险,实际上却是真理;有些想法尽管得到了社会上绝大多数人或团体的强烈支持,实际上却是谬误或谎言。个体是否意识到这一点并愿意接受它,是需要勇气的。^④

要保持“理智的诚实”,就必须拥有“理智的自由”。所谓“理智的自由”,通常是指思想与表达的自由。19世纪英国学者密尔指出,真理是通过公开批评和公众参与的自由争论取得和发现的,一个开放的社会不能审查、压制各种意见与观念的表达,只有存在思想观念自由竞争的地方,真理才会脱颖而出。对教师而言,“理智的自由”主要体现在“专业自主”(professional autonomy)上。“专业自主”是指教师作为个体或群体,基于专业学识和判断,在遵循专业伦理规范的前提下,对教什么、如何教等问题做出独立的判断和决定。它意味着,教师可以不受行政管理或外界的限制,对所教授的科目发表评论,评价和批评当前的现实,试验新的思想,自主选择与学校课程相关的主题和教学材料,决定教学方法,等等。^⑤很显然,依其定义,专业自主权的行使是有条件的,这个条件就是教师必须拥有深奥的专业知识与技能,包括专业伦理精神。例如,在美国,某学区董事会集体通过的小学数学课程大纲要求教师向二年级学生教授分数,一个拥有多年教学经验的小学教师却拒绝这样做,其理由是,凭借多年的教学经验及专业判断,她认为绝大多数小学二年级学生还无法理解分数,强行教授会让小学生产生挫败感,并对数学课形成消极的态度。在这位教师看来,明知这种教学对学生有害却还要按照学区的规定去教,是对学生不负责任的行为,是不道德的。然而,校长却要求教师遵守学区的规定,因为该规定

① Hugh Socket , *The Moral Base for Teacher Professionalism* , New York: Teachers College Press , 1993 , pp.63-64.

② Hugh Socket , *The Moral Base for Teacher Professionalism* , p.68.

③ R. H. Paul , *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* , Center for Critical Thinking and Moral Critique , Sonoma State University , 1990 , p.314.

④ R. H. Paul , *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* , p.315.

⑤ 大卫·G. 阿姆斯特朗、肯奈斯·T. 汉森、汤姆·V. 赛威治《教育学导论》(第7版) 李长华等译 中国人民大学出版社2007年版 第339页。

是由学区的家长、教师和管理者组成的学区董事会讨论制定的。在这里,教师和校长的立场孰是孰非?双方的冲突涉及“民主权威”与“专业权威”的关系处理。在民主社会中,并非所有的事务都可以通过投票决定,多数人所赞成的决定并不总是正确的,有些决策应当交由那些在专业领域掌握深奥知识的专家个人或集体来制定。在上述案例中,作为一位受过专业训练、富有经验、对学生了如指掌的一线教师,理应享有专业自主的权利,因为在所有相关的决策者中,该教师处于最佳的位置,唯有她才知道什么决定对孩子们最为有利。^①

然而,在现实中,并非所有的教师都能意识到自己拥有专业自主权,并且勇于行使自己的专业自主权。在常规教学中,教师常常过度地依赖外部指定的课本、教师手册或教学指南之类的课程材料,扮演指定课程材料忠实的使用者与实施者角色,而不是对指定课程材料进行分析、转换与重建,扮演指定课程材料的改编者与创造者角色。从提高课程实施的质量角度看,教师同时扮演指定课程材料的使用者与改编者角色,乃至创造性地开发出属于自己的课程材料,是十分必要的。就课程实施而言,真正的课程是学生在课堂上所经历的或实际体验到的东西,而不是外部提供的书面课程材料。正如斯坦福大学的舒尔曼教授所言,从原则上讲,没有任何一种指定的课程材料是完备自足的,因为它不可能成功地预测学生、教师和教育情境的无限变化。^②事实上,教师对学生的起点与不足、课堂的复杂性、学校周围环境的可利用性、自身特点的了解,是国家课程的编制者永远也不可能相比的,而这些了解恰恰是成功的课程实施所必需的。正是基于这种考虑,有学者极力主张教师应通过对课程材料的创造性解读和灵活运用,把自身从课本的“奴役”中解放出来(freeing teachers from the tyranny of texts),以便最大限度地实现课程材料所蕴含的教育潜能。^③

2. 尊重与关爱

有效的教育与教学须以师生之间建立相互尊

重与信任的关系为前提,这是教育学的基本常识。然而,教师要如何做才能体现出对学生的尊重,并不是一个自明的问题。在笔者看来,教师对学生的尊重主要体现在以下方面:

一是尊重学生作为“人”所具有的普遍性权利,也即法律赋予所有公民的一切基本权利,包括基本人权。例如,相关法律规定,教师有责任、有义务采取适当的保护措施,对学生在教育教学中可能受到的身心伤害加以提前预判,并采取谨慎、明智的行动加以制止,使学生在健康和安全方面免受伤害。像性侵犯、性骚扰、虐待儿童这类严重损害儿童身心健康的行为,更是世界各国法律所严厉禁止的。又如,在教育教学过程中,教师不得故意刁难和贬损学生,使学生感到难堪或受到羞辱,像挖苦、讽刺、嘲笑、辱骂这类有损学生人格尊严的行为都是不允许的。再比如,教师专业伦理政策规定,除非出于不得已的专业目的或者法律的需要,教师不得泄露在专业服务过程中获知的学生私人信息,这一条涉及对学生隐私权的尊重与保护。以上所列举的这几种权利(安全权、人格权、隐私权)本质上是学生作为公民所享有的基本法律权利在教育上的一种延伸性体现。如果学校或教师剥夺、损害了学生的这些基本权利,那么就根本谈不上对学生的尊重。

二是尊重学生作为身心发育尚未成熟、有待成长与发展的“受教育者”所具有的特殊权利,也即健康成长与发展的权利。比如,在教育教学过程中,学生享有“理智的自由”或独立求知的权利。众所周知,学生的第一身份是学习者,因此,求知是做学生的根本天职。基于这一判断,教师鼓励学生在课堂上独立思考、自由发问与质疑,就是一种基本的教学德性。1975年,美国全国教育协会(NEA)通过的《教育专业伦理准则》明确规定教师在教育教学实践中“不得无故压制学生独立求知的行动”和“不得无故阻止学生接触各种不同的观点”,即是对学生独立求知权利的一种宣示。现代教学之所以强调理解、对话与讨论,反

① 肯尼思·A. 斯特赖克、乔纳斯·F. 索尔蒂斯《教学伦理》(第4版),洪成文等译,教育科学出版社2004年版,第122—128页。

② Miriam Ben-Peretz, *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*, New York: State University of New York Press, 1990, p.viii.

③ Miriam Ben-Peretz, *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*, pp.xiv-xv.

对机械灌输、心理操纵和单纯的死记硬背,原因在于“灌输”是反理性的,通过灌输无法培养出理性的人,无法使学生养成尊重理性的态度。^①在1970年出版的《被压迫者的教育学》中,弗莱雷极力倡导用提问式、对话式教育去改造传统教育。在他看来,传统教育本质上是一种以“灌输”为典型特征的储蓄式教育,这种教育具有意识形态的功能。“学生对灌输的知识存储得越多,就越不能培养其作为世界的改造者对世界进行干预而产生的批判意识;他们越是原原本本地接受强加于其身上的被动角色,就越是只能适应世界的现状,适应灌输给他们的对现实的不完整的看法;把学生的创造力降到最低甚至抹杀其创造力,并使学生轻信,这种灌输式教育符合压迫者的利益。”^②我国学者潘光旦明确指出,“宣传”不是教育,因为两者采用的根本方式不同:宣传采用的根本方式是“灌输”。宣传者总是希望听众或读者全盘接受自己宣传的理论或教义,希望他们不怀疑、不发问、不辩难;搞宣传的人往往假定智慧是一部分人的专利,只有极少数人拥有成熟的思想,其余大多数人只配听取、接受和顺从。教育则假定每个人都有内在的智慧潜能,教育的目的在于启迪和增进人的智慧,使每个人都可以运用自己的智慧去应对环境和解决问题。因此,教育采用的根本方式是启发或诉诸理性。^③概而言之,机械灌输或简单说教,因压制学生的理性、损害了学生独立求知的能力,构成对学生最大的不尊重。

尊重学生健康成长与发展的权利,并不仅仅体现在独立求知上。如果教师用一把尺子、一个标准去度量学生是否优秀,用某个单一、狭隘的标准(如学业成绩)把学生分为三六九等,用固化、僵化的眼光去看待学生的发展,随意给学生贴上“愚笨”“差生”之类的标签,也是对学生健康成长与发展的权利的一种不尊重。事实上,人类优秀的标准是多元化的:有的人善于理论思辨,在某个

领域具有特殊的学术才能;有的人善于动手操作,喜欢从事产品的设计与制作活动;有的人善于与人打交道,具有很高的交际智力或领导才能;有的人在运动、视觉和表演艺术领域具有特异的禀赋。不仅如此,人类所有的心智能力都不是固定不变的,而是动态发展的。大量研究表明,基因和环境是相互协作的关系,人类真正的潜能是无法预知的。1990年,美国康乃尔大学的赛西(S. J. Ceci)提出智力发展的“生物—生态学理论”(the bio-ecological model of intelligence),认为智力是天生潜力、后天环境或背景、内部动机相互作用的函数。这意味着,个体的智力或能力可以通过后天的学习和努力得到培养与改变。美国学者约翰·霍特指出,“聪明”并不只是意味着在某些测验中得到高分,而且体现在一个人处于陌生、困窘的环境中所抱有的一种生活态度上。^④霍特发现,聪明的孩子具有拥抱生命的热情,对现实充满好奇心;不聪明的孩子则缺乏好奇心,对周遭所发生的事不感兴趣。聪明的孩子喜欢亲身体验和广泛尝试,能够忍受不确定和失败,如果一种方法行不通,他会尝试其他的方法;不聪明的孩子则无法忍受不确定和失败,不敢做任何尝试。^⑤美国斯坦福大学的心理学家卡罗尔·德韦克(Carol S. Dweck)研究发现,不同的学生具有不同的“心理习惯”(mindset)。有的属于“固定型”,有的属于“成长型”。前者相信智力或能力是固定不变的,不敢面对失败和挑战,对努力和批评持消极态度;后者则热爱挑战,相信努力,对失败和批评持积极态度,因为他们相信个体的智力或能力可以通过学习和努力加以改变。^⑥在对“聪明”的定义上,德韦克与霍特的看法十分相近,他们都认为个体是否聪明并不仅仅取决于智商,更取决于生活态度或心理习惯。对教师而言,拥有积极的生活态度或“成长型”的心理习惯十分重要,这不仅会影响教师自身的专业成长与发展,也会影响到学生

^① John I. Goodlad, Roger Soder, Kenneth A. Sirotnik(eds.), *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990, p.203.

^② 保罗·弗莱雷《被压迫者教育学》,顾建新等译,华东师范大学出版社2001年版,第26页。

^③ 潘光旦《宣传不是教育》,载潘乃穆、潘乃和编《潘光旦文集》(14卷),第5卷,北京大学出版社1993年版,第391—392页。

^④ 约翰·霍特《孩子为何失败》,张惠卿译,首都师范大学出版社2010年版,第221页。

^⑤ 约翰·霍特《孩子为何失败》,第221—222页。

^⑥ 详见卡罗尔·德韦克《终身成长》,楚祎楠译,江西人民出版社2017年版,第1章。

的成长与发展。好的教师相信智力是可塑的,致力于引导学生将“聪明”与“努力”联系起来,培养学生不怕困难与失败、勇于接受挑战的生活态度,这本身就是对学生成长权利的一种尊重。

值得指出的是,在教育领域中,教师尊重学生并不意味着放纵或迎合。为了学生的健康成长与发展,教师有权对学生所犯严重过错提出善意的、建设性的批评,甚至是实施必要的、合理的处罚与惩戒,这也是对学生健康成长与发展权利的一种尊重。“尊重”意味着教师要对学生的健康成长与长远发展负责。如果教师对学生触犯校纪、校规的重大过错行为视而不见或听之任之,就不叫尊重学生,而是一种不负责任的行为,或者说是一种失职或渎职。当然,教师在行使批评权与惩戒权时必须十分小心谨慎,必须遵循某些基本的原则。比如,惩罚必须针对学生严重的违规行为,尤其是道德上的过错;学校制定的规则本身必须是正当的、合理的;惩戒必须由权威执行,不能用于泄私愤或打击报复;惩罚的力度应与学生所犯过错的大小相适应,不能超出必要的限度;惩戒不能有损学生的人格尊严,必须遵循“正当程序”的要求。“正当程序”是指,学校或教师在做出一项针对学生违规行为的处罚时,必须事先以书面形式告知相关规定;处罚前应发出警告通知,提前通知学生或代理人;必须及时举行由公正团体参加的听证会;处罚必须基于确凿的证据,且处罚措施与违规行为应具有内在的、逻辑上的关联;学生有权解释、辩护和申诉;等等。^①

关爱与尊重的关系十分密切。没有对学生的尊重,也就不可能有对学生的关爱。“尊重”主要体现在对学生作为“人”或“公民”所具有的普遍性权利、作为“学生”所具有的特殊性权利(健康成长与发展的权利)的维护。“关爱”有赖于尊重,以尊重为基础,但并不停留在尊重的层面,而是往前更进了一步。尊重以权利为依据,更多偏于理智,是一种消极的、刚性的要求;而关爱更多偏于情感,是一种更为积极主动的、柔性化的“心力”投入。有人说,我们没有理由强迫所有教师都必须“爱”学生,但却有充足的理由要求所有

教师都必须“尊重”学生。也就是说,尊重是一种底线层面的要求,人人都必须做到;关爱却无法强制,只能鼓励和倡导。可见,尊重与关爱是两个不同层面的东西,不宜混为一谈。只讲关爱,不讲尊重,关爱很容易流于形式,沦为空洞的口号或纯粹的煽情;另一方面,教师若只讲尊重,不讲关爱,则层次太低,不足以彰显教师职业的内在使命与特殊要求。如果教师处处以冷冰冰的态度对待学生,与学生保持距离,根本不关心学生的成长与进步,不关心他们的喜怒哀乐,他就不可能走进学生的心理世界,真正了解他们的成长需求,也不可能赢得学生发自内心的尊重与信任。例如,学校若只要求教师尊重儿童的生命权,不虐待儿童,这是远远不够的。当教师根据自己的日常观察与接触,发现班上某个学生在家很可能受到虐待时,他必须及时向学校或警方报告,以便为儿童提供及时的干预与救济,这既是对儿童生命权的尊重,也是一种积极主动的关爱。

在教育过程中,教师对学生的关爱主要体现在,教师应尽量在课堂上创设一种让所有学生感到温暖、安全、受到尊重与重视的学习环境。要做到这一点,教师就要以亲近、友善的态度对待所有学生,信任所有学生,对所有学生寄予积极的期望,相信所有学生只要肯努力都能取得成功。罗森塔尔(Robert Rosenthal)和雅各布森(Lenore Jacobson)在奥克公立小学所做的实验研究证明,教师人为提高的期望有助于学生学业成绩的提高,教师对学生行为的有利期望最终能充当“自我实现的预言”。^②人本主义心理学家罗杰斯主张,教师在课堂上应对学生表示“无条件的积极关注”。也就是说,不论学生的学业成绩好与坏、表现优与劣、观点正确与错误,教师都要无条件地接纳学生、信任学生,把学生作为一个“人”来加以重视与肯定。在罗杰斯看来,获取知识的过程和获取知识的结果同样重要。“信任”与“爱”是学生获取知识的过程中必不可少的组成部分,哪里少了这两个部分,哪里就不会有真正的学习发生;当学生知道有人能帮助自己,并且这个人对自己的成功

^① 大卫·G. 阿姆斯特朗、肯奈斯·T. 汉森、汤姆·V. 赛威治《教育学导论》(第7版),第330页。

^② 罗森塔尔、雅各布森《课堂中的皮格马利翁:教师期望与学生智力发展》唐晓杰、崔允译,人民教育出版社1998年版,第90、226页。

充满信心时,他就能克服学习上的焦虑;学生应该以自己的方式学习自己想学的东西,在没有分数的压力下,学生会普遍学到更多的东西,纪律问题也有很大的改观。^①为此,罗杰斯建议,教师在课堂上应当卸掉面具,呈现本真的自我;重视学生的观点与感受,学会倾听和移情理解,设身处地地站在学生的立场和角度为学生着想。^②在罗杰斯的课堂上,师生关系是一种非功利、非占有性的关系,这种关系实际上就是奥地利宗教哲学家布贝尔所讲的“我—你”关系(I/Thou relationship)。与此相对的另一人际关系是“我—它”关系(I/it relationship),这种关系完全是工具性的、非人性化的,是一方对另一方的操纵与利用。^③如果课堂中的人际关系沦为工具性的操纵与利用,那么,“关爱”便不复存在。

3. 平等与公平

“公平”(equity)作为有效教学的一项美德,与“平等”(equality)既相联系又有区别。“平等”是指不管个体差异如何,以相同的方式对待所有人;“公平”则要求我们根据个体或团体现在或过去的特殊情况,采取与之相适应的行动,以确保个体或团体在社会上获取与其他个体或团体同等的地位及发展与成功的机会。简而言之,两者的区别在于,“平等”是给每个人提供一双鞋,“公平”是给每个人提供一双合脚的鞋。“公平”要求我们考虑每个人独特的需要。^④

就教育过程的公平性而言,“公平”意味着三层含义:

一是教师不考虑学生的个体差异,对所有学生一视同仁,给予相同的对待。1975年,美国全国教育协会通过的《教育专业伦理准则》第六条规定,教师不得因种族、肤色、性别、国籍、政治或宗教信仰、家庭背景或性取向的不同而歧视学生,如排斥某个学生参加某种课程活动,给予某个学生以特殊的权利。这条规定就体现了教师对所有学生应予以同等对待的要求。

二是教师基于对学生个体差异的考虑,对不同的学生给予有差别的对待。在常规课堂教学中,如果教师不能采用多样化的教学方法或学习媒介,设计和安排多样化的学习活动,创造一个能让所有学生都从中受益的学习环境,那么,这种教学对学生很可能是不公平的。因为不同的学生擅长的智力类型或学习风格各不相同,单一的学习媒介或教学方式只会对某些学生有利。例如,使用韵律、打拍子或吟诵教学法的教师将发现,有音乐细胞的学生对此反应热烈,无音乐感的学生则无动于衷。因此,在课堂上教师应当尽可能使用多元化的教学方法,让每个学生都有机会运用自己的优势智力进行学习,这便是伽德纳反复强调的所谓“智力公平的教学方法”。

类似的,在多元文化的课堂中,教学方法的多样化、差异化也具有促进公平的含义。20世纪90年代末,美国教育学者研究认为,来自贫困阶层和有色人种的儿童的学业成绩之所以整体上落后于白人儿童,既不是因为他们智商低(遗传基因的匮乏),也不是因为其家庭文化环境贫乏,而是这些学生在家庭和课堂所受到的“文化影响”不一致导致的,即有色人种儿童在家庭与社区生活中所习惯的言谈、互动、思维与行为方式往往不能被学校接受。而白人中产阶级家庭的儿童却不会遇到这种情况,因为他们在学校和课堂所获得的文化经验不过是其家庭生活经验的延伸,两者基本上是一致的。^⑤如何解决这种文化影响上的不一致或冲突呢?第一种解决思路是,既然学校和家庭文化的失调对有色人种儿童的学业失败负有责任,那么,要改善和提高有色人种儿童的学业成绩,就必须用学校主流文化的规范去“改造”或“取代”有色人种儿童原有的文化模式(包括他们的言谈、互动、思维与行为方式等)。这种做法显然不妥,因为它假定有色人种原有的文化是劣等的边缘文化,是不值得尊重和保留的文化,而以白人中产阶级的价值观、生活方式为模板的学校文

① Carl R. Rogers, H. Jerome Freiberg 《自由学习》,伍新春等译,北京师范大学出版社2006年版,第123—125、129—131页。

② Carl R. Rogers, H. Jerome Freiberg 《自由学习》,第141—145页。

③ Theresa M. Bey & C. Thomas Holmes, *Mentoring: Contemporary Principles and Issues*, Association of Teacher Educators, 1992, p.8.

④ *Educator's Equity Workbook*(2nd edition), Ontario Ministry of Education's Harmony Movement Series, 2013, p.5.

⑤ Ana Maria Villegas & Tamara Lucas, *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*, New York: State University of New York Press, 2002, pp.43-44.

化是具有内在优越性的优等文化。与第一种截然不同,第二种解决思路主张,有色人种学生原有的文化模式并非先天不足的劣等文化,这种文化有它自身的优点与长处,应当受到平等的尊重和爱护;那些在言语交流、社会互动、思维方式和行为表现方面与主流文化不一致的学生并不是什么“问题”学生,他们只是一些“不同”的学生;学生家庭文化与学校文化的差异并不是需要克服和消解的对象,而是可供学校利用的教育资源;教师和教育的作用不是要用学校或课堂的主流文化去“代替”学生原有的家庭或社区文化,而是要想办法帮助学生将新的文化模式“添加”到学生已有的文化经验中去,从而拓展他们参与世界的方式。^①这就要求教师必须去熟悉和了解有色人种学生的文化模式及其特征,了解他们的家庭及社区生活状况,在此基础上提供与儿童原有文化模式及生活经验相联系、相一致的教学方式,这便是所谓的“文化回应性教学”(culturally responsive teaching)。

三是教师在教育教学过程中,对那些处境不利的儿童(如来自社会贫困阶层的儿童)给予特别的优待与照顾。罗尔斯在《正义论》中提出,社会为那些处境不利者提供机会或利益的补偿,是符合“正义”原则的,“为了平等地对待所有人,提供真正的同等的机会,社会必须更多地注意那些天赋较低和出生于较不利的社会地位的人们……遵循这一原则,较大的资源可能要花费在智力较差而非较高的人们身上,至少在某一阶段,比方说早期学校教育期间是这样”。^②2001年,美国总统布什签署《不让一个孩子掉队》法案,要求学校为来自社会弱势阶层的孩子提供“补充教育服务”,就是满足这类教育公平的体现。

总之,“教育”概念本质上是一个道德的概念,教育实践本质上是一种道德实践。无论从哪个方面看,教育都是一项道德的事业;离开了道德的尺度,教育将丧失它的目标与方向,最终也会失去其存在的意义。

On the Moral Dimension of Education

XIA Zhengjiang

Abstract: As a normative concept, “education” must contain the intention or purpose of morality; the content of education must have a beneficial effect on the students’ personality development or social progress; the way of education must be morally acceptable. Fundamentally, education is a moral undertaking. In order to demonstrate this proposition, the paper firstly expounds the intrinsic value and dignity of the teacher profession, analyzes the value pursuit of modern education and its alienation phenomenon. Then, the paper discusses the educational value of each subject and the comparative value of various curriculum knowledge, and the relationship between curriculum knowledge and ideology. Finally, the paper expounds the ethical attributes of educational process and method from the three perspectives of “intellectual honesty and freedom”, “respect and care”, “equality and fairness”. The findings hold that educational practice is essentially a moral practice. Without this dimension, education will lose its goals and direction, and become meaningless.

Key words: teacher occupation and educational purposes, curriculum and teaching materials, educational process and method, moral dimension of education

(责任编辑:申浩)

^① Ana Maria Villegas & Tamara Lucas, *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*, p.108.

^② 约翰·罗尔斯《正义论》,何怀宏等译,中国社会科学出版社1998年版,第101页。