

# 关怀伦理学视域中的师生关系探究

■ 马多秀

师生关系是学校教育中基本的人际关系。在很大程度上,师生关系和谐与否不仅影响着学生身心的健康成长,也决定着教育质量的高低。因此,师生关系是教育研究的一个重要内容。20世纪70、80年代,美国心理学家吉利根在对柯尔伯格的公正伦理提出质疑的基础上,提出了女性存在关怀取向的道德思维的观点和主张,初步形成了关怀伦理学。此后,美国哲学家和教育家诺丁斯对关怀伦理学的研究进一步系统化和理论化,并应用到了学校教育实践中,产生了广泛的影响。时至今日,关怀已经成为当今世界共同关注的教育主题。本文从关怀伦理学的视角,对学校教育中的师生关系问题进行分析和探讨。

## 一、关怀是维系良好师生关系的基础

德国哲学家卡西尔指出,认识自我是哲学探究的最高目标,被证明是阿基米德点,是一切思潮的牢固而不可动摇的中心。<sup>[1]</sup>这意味着认识和把握人性是一切活动的逻辑起点。而人究竟是以什么形式存在的呢?诺丁斯认为,“我们一方面觉得可以自由做决定,一方面我们仍知道我们和亲密他人是不可取消地联系在一起。这种联系,这种基本的关系,是我们存在的核心。”<sup>[2]</sup>她还指出,人自出生甚至受孕开始就处于一种受保护的关系之中,

胎儿与母亲之间的关系是最初的人际关系,随着年龄增长和生活范围的扩大,生活关系更加丰富和广泛。马克思也认为,人在本质上是一切社会关系的总和。所以说,关系性存在是人性的根本特征。

诺丁斯指出,人不仅是以关系的形式存在着,而且,维系关系的是关怀。这是因为“关怀是人类生活中的一个基本要素,不可以被视为可有可无的——确实所有的人都希望得到关怀。”<sup>[3]</sup>关怀是维持良好人际关系的基本要素。那么,何谓关怀?诺丁斯认为,关怀是“‘投注或全身心投入’的状态,‘即在精神上有某种责任感,对某事或某人抱有担心和牵挂感’。关怀意味着对某事或某人负责,保护其利益、促进其发展。”<sup>[4]</sup>而且,“关怀他人,最有意义的,就是助他成长和自我实现。”<sup>[5]</sup>所以说,助人成长是关怀价值的根本所在。

诺丁斯认为,一个关怀性相遇关系的形成通常要经历这样三个阶段:(1)A关怀B——即A的意识特征是关注与动机移置;(2)A做出与(1)相符的行为;(3)B承认A关怀B。<sup>[6]</sup>她还特别指出,在关怀性关系的形成中,关怀者对被关怀者的关怀在其意识上表现的关注和动机移置是必要的,同时,被关怀者对关怀者对其的关怀的回应在其意识上表现的承认和接受是关键。如果没有被关怀

者对关怀者的回应,关怀者通常会感到失望、疲惫和力不从心。实际上,在许多成熟的关系中,关怀性关系往往是相互性的,A关怀B,并被B所承认和接受,反过来,B也会关怀A,A也会承认和接受B对其的关怀,关怀性关系得以建立。但是,诺丁斯指出,在医患之间、年幼子女与父母之间的关怀则具有不对称性。

师生关系是学校生活中的一种基本的人际关系,获得关怀也是教师和学生内在的一种需求,良好的师生关系的维系也需要关怀。在关怀性的师生关系中,学生获得了来自教师的关注和爱护,会增强他们对自己存在价值的确认和肯定,激发起他们生活和学习的信心和勇气。教师获得来自学生的理解和爱戴,同样会更进一步增强教师的教育责任感和对教育的热情。这样,师生之间会形成良性互动,不仅有助于促进师生身心的健康发展,更有助于教育质量的提升。

## 二、师生关系中关怀的特征

由于教育活动和教育对象本身的特殊性,决定了师生关系中的关怀具有以下几种特征:

第一,从关怀的方向上来讲,师生关系中的关怀呈现为单向性和不对称性。一般来讲,关怀性关系是对称的、双向的,是双方共同向对方给予关怀,关怀性关系才能够建立。但是,在学校生活中,学生是未成年人,他们的关怀意识和关怀能力还处于正在形成之中,而且,教师角色决定了教师肩负着育人的责任,这意味着在师生关系中教师要更多地给予学生以关怀,而缺少相互性。

第二,从关怀的类别上来讲,师生关系中的关怀更多的是道德关怀。诺丁斯把关怀划分为自然关怀和道德关怀两类,前者是指伴随人的感受力而自然产生的情感,是每个人与生俱来的,而后者是与一定的社会情

境相联系的,是与克服困难紧密相关的,需要个体付出道德努力才能达到。促进学生的成长和发展是教育的宗旨,对于教师来讲,关怀学生是职业责任和使命的要求。正是在这个意义上,教师对学生的关怀更多的是道德关怀,需要教师出于责任的召唤,克服困难,关怀学生的成长。当然,这也要基于人类与生俱来的自然关怀的情感之上的,离开自然关怀的情感基础,就不可能形成道德关怀。

第三,从关怀的对象上来讲,师生关系中的关怀要有具体性和个体性。正如世间没有两片完全相同的树叶一样,世界上也没有两个完全相同的人,每个人都是一个个独特性的存在物。杜威曾明确指出,“教师必须个别地来对待这些儿童。这些儿童虽然可以被分成一些笼统的类别,但是没有两个人是完全一样的。”<sup>[7]</sup>这意味着教师必须了解和掌握每个学生的具体情况,并根据每个学生的情况给予相应的关怀。

第四,从关怀的时间上来讲,师生关系中的关怀要具有持续性。学生是未成年人,“这个年龄的基本功能、自然分派给它的角色和目的,都可以用一个词来概括:这是一个成长时期,也就是说,这是一个生理上和道德上个体都尚未形成的时期,这是一个人形成、发展和塑造的时期。”<sup>[8]</sup>正是由于学生是处于成长过程中的人,教师必须给予学生持续性的关怀。

第五,从关怀的效果上来讲,师生关系中的关怀具有迟效性。在师生关系中,教师对学生的关怀从效果上来看,有时会很快显现出效果,学生的成长和进步很明显,但是,有时候则不会立马看到效果,而是经过一段时间后,教师给他们的关怀效果才能够展现

出来。教师认识到关怀的迟效性,有助于他们对自己的关怀行为持有信心。

第六,从关怀的风险上来讲,师生关系中的关怀要具有坚定性。一般来讲,人际关系中的关怀是具有风险性的,付出关怀,并不意味着会获得预期的成效。出于风险性的考虑,人们在关怀他人时会产生犹豫心理。由于教育是指向明天的,是为学生的未来负责的,这决定了教育活动中教师要有耐心和恒心,教师对学生的关怀不能虑及风险,而必须坚定地给予他们关怀。

### 三、师生关系中关怀缺失的原因分析

关怀是维系良好师生关系的基础,也是学生健康成长和发展的必需。然而,我们对现实的教育生活进行仔细审视后会发现,师生关系中关怀缺失的现象却很普遍。导致教师对学生的关怀缺失或不足的原因我们可以从外部和内部两个方面来分析。

1.从外部来看,当前制度化的学校管理和应试教育取向是制约教师关怀学生的外在因素

人常说,教师是一种良心活。这意味着教育的边界通常是难以限定的,教师对工作的投入程度在很大意义上取决于教师的责任感。然而,当前学校管理普遍采用制度化管理的手段,试图对教师的一切教育活动进行数字化的度量。而关怀主要是教师对学生的情感投注,由于人的情感是内隐的,不容易被觉察和测量到,因此,在制度化的学校管理中,教师必须按照学校的规章制度来施教,部分学校领导和教师更多关注的是教师的外在教育行为是否规范,而较少考虑教师内在的情感倾向问题。

另外,当前中小学里应试教育的取向显著,部分教师对待学生遵循的是“考试逻

辑”,<sup>[9]</sup>他们的一切教育行为是以考试为中心展开的。这是因为“现实的情况是,在许多地方,学生的考试成绩、升学率已经同教师的奖金、职称、校内地位乃至工作机会联系在一起,同校长的名誉、职位以及升迁机会联系在一起,也同教育局长、分管教育的政府领导的‘政绩’联系在一起。同时,子女的考试成绩、升学状况也已被许多家长同家庭的面子及将来的利益联系在一起。”<sup>[10]</sup>正是在这样的情况下,老师看中的是学生的考试成绩,经常会忽视学生内在的心理需求和精神发展。即使教师会给予学生关怀,关注的对象往往也是考试成绩优秀的学生,而中等生和学习成绩差的学生通常很难获得教师耐心的关注和关怀。

2.从内部来看,教师的教育观念和教师自身的教育素养是制约教师关怀学生的内在因素

教师是在学校环境中生活的,虽然教师的行为选择会受到外在环境的影响,但是,在一定意义上,还要取决于个体内在的教育观念和教育素养。正如个体心理学创始人阿德勒曾指出的,“教师对学校的制度不负有责任,但如果他们能以个人的同情和理解缓和一下这个制度的非人性和苛刻的一面,那就是最好不过了。因此,教师要考虑到某个孩子的特殊情况,适当对他宽一点;这样,会起到鼓励这个孩子的作用,而不是把他推向绝路”。“一句话,一个理想的教师负有一种神圣和激动人心的责任。他铸造孩子的心灵,人类的前途也掌握在他的手里。”<sup>[11]</sup>

在教育实践中,部分教师对学生缺少关怀或关怀不足,更多的考虑学生的考试成绩而较少关注他们的心灵成长,或者对学习成绩好的学生关怀多而对中等生和成绩较差的学生关怀少,甚至没有关怀,这正是由于他

们自身对教育的认识和理解存在偏差,缺乏正确的教育观念和教育素养不高所致。爱因斯坦认为:“学校应该永远以此为目标:学生离开学校时是一个和谐的人,而不是一个专家。”<sup>[12]</sup>教师要以整体性的思维来看待学生,为学生身心的和谐发展负责,而不能只顾以知识为中心的智育发展,而忽略其他方面的发展。更为重要的是,教育的根本特性是明天性,永远是着眼于学生的未来的。正是在这个意义上,教师要用发展的眼光来看待学生,对所有的学生要给以期待、鼓励和支持,特别是要关怀中等生和成绩较差的学生,焕发他们内在的生活热情和积极性。因此,教师树立正确教育观念和提升自身的教育素养在关怀性师生关系的构建中是关键一环。

#### 四、关怀性师生关系的构建

促进学生的健康成长和发展是构建关怀性师生关系的根本目的。虽然师生关系是教师和学生之间的交往关系,但是,构筑师生关系的主体是教师。而且,尽管影响和制约教师关怀学生的因素很多,但是,所有的因素都要通过教师自身的选择在学生身上产生影响。正是在这个意义上,我们认为关怀性师生关系构建的关键在于提升教师的素养。

##### 1. 教师需要积极付出

前面我们已经讲过,关怀性关系是相互的。一方面,需要双方都给对方以关怀,另一方面,被关怀者必须承认和接受关怀者给予自己的关怀,满足这两个条件,关怀性关系才能够建立。但是,在师生关系中,关怀是不对称性的,单向性的,主要是教师给予学生关怀,而教师不能要求学生给予自己关怀。而且,在教育实践中,有时候,教师为学生着想,关怀学生,却不能获得学生的理解和感激,还可能会遭到学生的打击。诺丁

斯也指出,“我们每个人都是在关怀和道德的关系中相互依赖。我所追求的善——即道德自我的完美,一部分是在于你——另一方的身上……你绝对有打击我的能力。”<sup>[13]</sup>对于教师来讲,即使在这种情况下,教师也要积极付出,这是由教育和教育对象的特殊性所决定的。同时,教师积极付出的程度也是教师的教育责任感强弱程度的体现。对于一个具有强烈的教育责任感和使命感的教师来讲,他们会把学生的成长放在第一位,对教育充满热情和信心,而且,在他们的积极、持续的付出中,感化、唤醒学生,良好的师生关系得以建立。

##### 2. 对学生要有敏感

师生关系中的关怀具有具体性和个体性,这意味着教师要对学生敏感,能够针对每个学生的特点和需要以恰当的方式关怀他们。教师不仅要了解每个学生的气质、性格、兴趣、爱好等,还要了解每个学生的家庭、社会生活背景以及他们的精神世界。加拿大现象学教育学家马克斯·范梅南指出,“那些对儿童教育十分敏感的老师同样对他们所负有责任的儿童的家庭背景、生活历史、道德品质和具体情况十分敏感”,而且,“教育者在孩子更广阔的生活历史背景中理解孩子的学习和发展,这是教学活动的一个关键的特点。确实,理解这些儿童的生活意义可能会引导我们在与儿童相处的关系中做出恰当的教育行动。”<sup>[14]</sup>需要特别注意的是,在现代社会里人们的价值观念多元化,婚姻观念发生嬗变,离异、单亲家庭的学生增多。由于家庭环境的特殊性,在一定程度上,这些孩子进入学校的时候对教师会带着更多的期望和需要。教师要及时觉察到这些学生的具体处境,以适当的方式给予他们关怀。

### 3. 包容学生的缺点和不足

人常说,金无足赤,人无完人。任何事物都具有不完美的一面,人也是如此,每个学生身上往往也存在诸多的缺点和不足。但是,在教育实践中,每位教师都希望自己的学生是完美的,面对学生的缺点和不足,有些教师会大加指责或怒气冲天。而且,还存在这样一种倾向,教师通常对那些成绩优秀的、表现出色的学生的关注和爱护多,相反,经常会忽略和忽视那些成绩差、表现不突出的学生,导致这两种类型学生朝相反的方向发展,优者更优,而差者更差。在关怀性师生关系的建构中,教师一定要包容学生的缺点和不足,在情感上接收学生,要如诺丁斯所认为的,“去理解他人的现实,尽量体会他人的感受,是关怀者关怀的基础”。<sup>[15]</sup>一方面,教师对学生的包容意味着教师认识到了学生有不完美的一面,能够在心理上承认它们的客观存在,甚至能够认识到错误也是学生成长的组成部分,允许学生在错误中成长,并且能够帮助学生克服自己的缺点和不足,逐渐走向完善;另一方面,教师对学生的包容意味着教师要平等地对待所有学生,尤其是更关注和爱护那些存在缺点和不足的学生,以及成绩不优秀、表现不突出的学生,会给予他们更多的关怀,使他们获得更多的支持。

[本文系教育部人文社会科学研究一般项目“社会转型时期农村德育模式研究”(项目编号:12XJC880001)阶段性研究成果,陕西省教育厅专项科研计划项目“教师专业化的情感维度研究”(项目编号:12JK0103)阶段性成果,宝鸡文理学院项目“学校情感教育与教师专业化”(项目编号:ZK11056)的阶段性成果]

### 参考文献:

- [1][德]卡西尔.人论[M].译者:甘阳.上海:上海译文出版社,1985:3.
  - [2][13][15]Noddings,N.*Caring a feminine approach to ethics and moral education*.Berkeley:University of California Press,1984:51,48,16.
  - [3][6][美]诺丁斯.始于家庭:关怀与社会政策[M].译者:侯晶晶.北京:教育科学出版社,2006:11,16.
  - [4]侯晶晶.关怀德育论[M].北京:人民教育出版社,2005:65.
  - [5]Mayeroff,M.*On caring New York:Harper Perennial*.A Division of Harper Collins Publishers,1990:1.
  - [7][美]杜威.我们怎样思维·经验与教育[M].译者:姜文闵.北京:人民教育出版社,2005:271.
  - [8][法]涂尔干.道德教育[M].译者:陈金等.上海:上海人民出版社,2006:310.
  - [9]马多秀.不同对待的逻辑——基于场域视角的师生关系透视[J].当代教育科学2010(10).
  - [10]吴康宁.制约中国教育改革的特殊场域[J].教育研究,2008(12).
  - [11][奥]阿德勒.儿童的人格形成及其培养[M].译者:韦启昌.石家庄:河北人民出版社,2002:110,114-115.
  - [12]爱因斯坦晚年文集[M].北京:北京大学出版社,2008:29.
  - [14][加]马克斯·范梅南.教学机智——教育智慧的意蕴[M].译者:李树英.北京:教育科学出版社,2001:65,71-72.
- (作者单位:宝鸡文理学院教育科学与技术系,陕西宝鸡,721016)

本栏责任编辑 谢明辉