

寻找建构“真我”的教师话语伦理

——交往行动在教师专业生活中的意义

■ 杨 帆

摘 要:哈贝马斯的交往行动理论代表教育研究“语言学转向”影响下的一种实践认识论。在科层制和后现代状况交替影响的中国当下学校生活情境中,教师的“自我认同”要么被割裂为相互孤立的领域,要么被视作无法把握的虚幻的对象,其共同结果是教师自我的迷失。交往行动在帮助教师寻找和建构真实的自我方面具有其他行动模式不可替代的作用。通过交往行动达成教师自我认同的形成和发展,教师个人和学校机构的话语伦理必须以理性的、寻找“真我”的对话规则为基础。

关键词:教师;自我;交往行动;话语伦理

作者简介:杨帆,男,北京大学教育学院2007级博士研究生,主要研究方向为课程开发与教师教育(北京 100871)。

在整个哲学和社会科学“语言学转向”的影响下,教育学研究也开始出现类似的转向。^[1]这类语言学取向的教育研究基于语言在社会现实中的构成性作用,有的以教育场景中的语言现象为研究对象,有的则是把语言学或者语言哲学作为研究的方法论或技术处理方式。这种研究有助于我们理解教育过程中语言的使用方式与知识传递之间的关系、师生对话中的权力关系以及学生在课堂上的社会化过程。其研究成果指向一种新的教育生活的构建。不少研究更新了对于语言及其功能的理解——它不仅仅是一种工具,它本身就是一种具体的实践。^[2]语言既是知识传递的媒介,也被有意无意地用来实现教育机构系统性的权力控制,更与人们专业实践方式的形成过程交织在一起。这种语言观体现了一种新的实践认识论的形成。

哈贝马斯的“交往行动”概念是这一实践认识论的典型代表。这一概念建立了理论与实践、语言与经验、主体与生活世界之间的联系,并有力地维护了理性在教育 and 人的发展中的作用。交往行动本身是一种指向生活世界的话语实践。它是维系教师所在的实践共同体的基本要素。通过它,教师获得自我意识,并且进入与他人的沟通过程,通过合作产生共识和专业认同,从而实现专业发展。本文将结合中国教师实践变革的一些问题,对交往行动在教师专业生活中的地位、意义和相关支持性条件加以分析。

一、教师专业生活中是否存在交往行动

在一些研究者看来,教师的专业地位决定了其实践的主要方式并非以交往为核心的行动。他们认为决定教师实践性质的是现在无处不在的科层制教育结构及其所蕴含的控制性权力关系。因此学校这样的正式组织“不是

建立在交往理性,而是建立在工具理性之上”。^[4]学校的行动协调机制是外在于生活世界这一交往行动的土壤的。这些研究者认为在教育场景这样一个高度科层化、系统化、权威化的地方,“在交往中分享主体间性”这一交往行动的功能不大可能实现。反对意见如此之盛,以致很多人对交往行动理论之于教师实践的意义持消极态度,他们认为尽管交往行动理论的目的是联系理论和实践,但这一类的尝试很难获得成功。^[5]在他们看来,教师的行动属于哈贝马斯所说的跟交往行动相对的另一种行动:目的-策略行动。

实际上,根据哈贝马斯对交往行动做出的明确界定,我们可以清楚地判断教师的专业生活中交往行动存在的真实性。他指出,“所谓交往行为^①,是一些以语言为中介的互动,在这些互动过程中,所有的参与者通过他们的言语行为所追求的都是以言行事的目的,而且只有这一目的,相反,如果互动中至少有一个参与者试图通过他的言语行为,在对方身上唤起以言取效的效果,那么这种互动就是以语言为中介的策略行为。”^[6]

可见,哈贝马斯区分交往行动和目的-策略行动的标准是看这一行动是指向“以言行事”还是“以言取效”。“以言行事”是一种特殊的行动目的,它指向沟通和达成共识,将说话的对象视为和自己平等的人,而“以言取效”是从外在目的出发,将对方视为达成自身目的的手段或工具。从这个意义上说,教师的专业生活既有“取效”的成分,也有“行事”的成分。我们在此基础上重新审视教师的活动内容会发现,虽然教育机构往往是受行政命令驱动的,但教师的交往行动——追求共识的活动——仍然占据着重要位子。教师与学生的交流并不一定是因为他们要求学生达到怎样的学业水平,也可能是因为他们本身

就希望能保持与学生的亲密联系。教师与教师的交流并不一定是要完成上级交代下来的任务,也可能是他们身处一个学校共同体内,感受到了共享一些经验和价值观的必要性。

我们看到哈贝马斯并没有否定交往行动在现实中的存在,但交往行动因为其“以自身为目的”的特点,在一些教育研究者看来往往变成了可有可无的东西。交往行动要求交往的各方在沟通的过程中先就规则 and 标准达成一致,但是教师“在日常情况下,都可以诉诸(外在的)形式规则:他们没有必要借助交往手段来获取认可。……(他们)所构成的机构内部关系虽然未摒弃交往行动,但这些关系却削弱了交往行动的基础”。^[7]这意味着,交往行动虽然确实存在,但它在教师专业生活中所发挥的作用却可能在不断弱化。而其功能弱化所带来的后果是:教师之间共识的减少,教师之间情感纽带的缺失,进而导致教师缺乏对专业生活的认同,教师无法找到“真实的自我”,因而也就很难获得自我的成长和发展。下文首先分析交往行动对于教师形成自我认同的意义。

二、交往行动如何帮助教师认识“真我”

教师通过不断理解和介入新的专业情境,与不同的人员——学生、家长、研究者等——展开交往。但交往并不一定是建立在交往行动的基础之上。我们平时所说的“交往”往往是指人与人之间的沟通和交流,但按照克里斯(Chriss)的分析,教师往往趋向于用戏剧行动^②将自己塑造为一个具有稳定的自我认同的形象。^[8]在这种情况下,教师的行动并不追求“真实性”,而是强调教师个人所表现出来的角色的始终如一。教师的专业生活就是一个不断“表演”的过程。

哈贝马斯对戏剧行动并不完全否定。他认为,戏剧行动最有价值的地方乃是“行动者本身被设定为一个可以加以反思的世界”,因为它“要求一个主观世界作为进一步的前提条件,行为者在行为过程中本身就构成了背景,并与主观世界建立起联系”。^[9]哈贝马斯这一观点是在强调戏剧行动中蕴含的“反思”成分。如果局限在目的-策略行为中,教师很难真正形成反思,最多是在效率原则的基础上对自己的行动手段加以修正和优化。不过,哈贝马斯也并不认为戏剧行动的反思概念是完美的。从他的相关分析中我们看到,基于戏剧行动的教师反思只能帮助教师一方面隐藏自己的主观世界,一方面在外界面前虚拟出具有一致性的角色和人格,却很难帮助教师回归自己的生活世界。生活世界是交往行动的补充概念,“交往行为的主体在生活世界的视野内达成共识,他们的生活世界是由诸多背景观念构成的,这些背景观念或多或少存在着不同,但永远不会存在什么疑难。”^[10]这意味着生活世界中的教师自我才是哈贝马斯所认可的“真我”。

哈贝马斯的生活世界概念对研究界通常所言的教师认同概念构成了强烈挑战。一般而言,研究者会认为教师的自我认同主要由两部分组成:一是教师个人对于目前工作状态的主观接受程度,反映到具体现象上,表现为如果教师的自我认同高,意味着他们积极地投入在专业

生活之中,如果自我认同低,意味着他们正处于职业的倦怠期;二是教师在本专业以及本人在具体工作情景中的角色身份,具体而言表现为教师的专业地位、工资待遇和赋权程度等较为客观的因素。

在交往行动理论的框架中,“真实的自我”意味着教师当前对自我状态的认识和表述同时满足四个层面的有效性宣称:可理解的、真实的、真诚的和正确的。这一标准框架的提出很大程度上解决了传统认同研究所面临的难题。这意味着,惯常所使用的叙事探究很难满足交往主体形成自我认同的需要。教师对自我的探究过程不能仅仅局限在个人化的生活史描述上,也不能仅仅依靠个人对于外界的适应。因为即便教师对个人内在状态是绝对真诚的,对个人的工作能力能够帮助教师胜任现在的专业工作,教师的个人认同仍然不能得到完全的保证。“完整的自我认同”应该是一个理性探究的过程,它必须经历这样的几个阶段才可能真正形成:

(1)体验完整的生活世界。生活世界本身是先于反思存在的,因此,在这一阶段,教师所形成的自我是“普遍的”、未经分化的自我。在这一层次,教师的自我认同是将自己体验为一个完整的人,而不是作为社会分工的某一带有局限性身份的“教师”。

(2)自我的形成。在这一阶段,教师个人的“特殊性”开始展现出来。教师已经积累了一定程度的经验,这种经验虽然产生于生活世界,但却构成了个人化的生活史。在这一基础上,教师得以形成对自己和世界的初步看法。

(3)历史的和主体间的反思。教师通过语言活动,一方面呈现出自己的历史和内在状态,创造现在的自我和过去的自我之间的对话,一方面将自己的状态呈现给他人,对方给出评价,从而在一个历史和社会的网络中认识自己。

(4)认同的主动建构。教师在批判和解放的旨趣引导下,通过和其他主体的合作,重新建构对专业生活的解释和专业行动的规范。在这一过程中,最重要的是教师出于回归生活世界的需要,摆脱历史、阶层和自然能力的束缚,^[11]建立具有情境合理性的、并且受到普遍认可的专业观念。

这是一个完整的体验、塑造、反思和重建的过程。而交往行动贯穿于这一过程的始终。如果教师的专业起点是目的-策略行动,而不是生活世界中的交往行动,那么教学这一职业对于教师而言既无法找到与生活的普遍联系,也无法找到教学专业本身的特殊性,因为在科层化的教学机构中,生活与工作是被刻意分割开来的,教师对于生活的需要和对于工作的需要常常是矛盾的,而当教师进入科层制的工作之后,教师本身所从事的往往只是对上级意志的贯彻或是千篇一律的技术工作,教学也就沦为了实现人力资本生产的自动化流程,与其他的生产流程没有本质的区别。

交往行动指向自我的不断形成和重构,这和杜威将教育视为“经验的重组和不断改造”^[12]的观念非常相似。不同的是,交往行动更加关注语言在认同塑造和形成过程中的作用。这主要反映在哈贝马斯和杜威对于反思过程的不同理解上。在实用主义的指导下,杜威认为反思是

一个遭遇问题,形成假设,检验假设和体验结果、形成经验的过程。因此,反思主要是建立在“做”的基础上,由此,舍恩所谓的“行动中反思”^[13]是对这一视角下的反思过程最为精到的概述。而在交往行动的视角下,教师真正意义上的反思是必须通过语言的交流和沟通来实现的。哈贝马斯将反思视为一个“论证”的过程。教师的专业判断和成长都建立在相关认识的合理性说明的基础上,对自我的呈现和体验必须经由交往理性的检验。

我们认为,哈贝马斯的这一洞见对教师实践变革中的诸多问题具有很强的现实意义。当今教育变革的一个现实问题并非变革没有致力于解决全球性的教育问题,也并非教师没有努力支持和践行变革。但教师的自我认同和专业变革之间的矛盾仍然比较激烈。在很多情况下,有的教师认为自己已经完全接受并实施着变革的理念,但教师们的努力并不能获得课程改革者和研究者们的认可。双方在教师实践的合理性这一问题上一直没有达成协商的一致性,甚至很多时候缺乏协商的尝试。这样的后果就是教师难以形成稳定的专业认同,无法获得对有价值的经验和能力的一致看法。可见,在改革和交往的语境下,教师获得其完整的专业认同需要有更多条件支持。这些条件既有对教师个人素质的要求,也有对教师专业生活的情景——学校——的重新设定。

三、如何建立支持交往行动的学校话语伦理

我们已经看到,交往行动理论主张教师在与他人的协商过程中理性地探究自己的生活世界,从而实现自我认同和专业发展。但这一过程本身却是困难重重。总的来说,有两方面的原因在阻碍着教师通过交往过程实现对生活世界的反思和回归,一是教师是否具备了参与交往行动的能力,二是教师所处的学校环境是否提供了支持教师施行交往行动所需要的条件。

交往行动虽然从我们掌握了语言之后就被不断地使用,但我们的交往能力只能在具备了一定条件后才得以发展。因此,交往行动本质上应该是一种“习得的能力”。具体而言,这种能力可能包括^[14]:

(1)参与者对学校生活的内容掌握了准确而全面的信息。

(2)参与者对学校生活规范有讨论和反思的能力。

(3)参与者具有足够的自我意识,保证不会自欺欺人。

这三条标准对应着教师生活的三个世界:客观世界、规范世界和主观世界。教师作为成人,“理应”比儿童具有更强的交往行动能力,因为儿童的这三个世界尚未完全分化,很难真正对这三个方面加以区别。不过,教师在实施交往行动的过程中也有他们独特的困难。其中,最主要的困难是,教师往往为专业话语所控制,而这种专业学科知识话语的使用方式是多种多样的,他们都可能导致成人的生活世界被权力关系所侵蚀。^[15]

交往行动的实现必须凭借学校中存在的话语体系,但也正是这些复杂的话语体系阻碍着教师相互交流过程中对生活世界的回归。哈贝马斯认为话语按照其在对话中的合理性论证方式的不同可以分为五类:理论话语、实

践话语、审美话语、表现性话语和解释话语。^[16]这五类话语在教师的专业生活中都有非常典型的体现。当教师接受专业培训时,他们接触到的是理论话语;他们在课堂中使用实践话语;当他们书写个人日记时,常表现出审美话语的特点;但他们参加公开课或赛课时,使用的是表现性话语;当他们相互进行交流和切磋时,更多地使用解释性话语。

教师往往交织使用不同话语,这为交往行动的展开带来了一定的困难。例如,教师的审美和表现性话语常常掺杂在其解释性话语中。当课程专家与教师进行接触时,专家常常迷惑于教师真实的教学决策过程,因为教师往往并不是按照他们本来的思维方式来介绍其在课堂上选择某一教学行为的原因,而是趋向于用更多理想的观念来为自己的教学判断做出修饰,而且常常这样做的教师自己也是无意识的。在这样的情况下,教师与课程专家的对话关系必然是紧张和怀疑的。教师总是害怕自己无法得到专家的认可,而专家总是怀疑教师是否真实地说明了他们的教学过程。结果,双方的行动都无法得到肯定,共识的达成便遥遥无期。

因此,研究者认为,也许教师的实践情境和话语体系的确非常复杂,但基于交往行动实现知识的转化和社会关系的更新这一目的仍然是教师所向往的。既然如此,教师就必须遵从交往行动所要求的基本伦理:宽容,乐意倾听、乐意被说服。^[17]宽容,不仅仅意味着教师愿意体谅学生在学习过程中因为尝试建立新的经验而犯下的错误,而且要求教师以一种自信和开放的心态去面对像课程专家这样的学校中的“外来闯入者”,愿意相信他们并不是出于权力控制的目的才进入学校的。乐意倾听,使对话有了相互理解的可能。教师愿意放下个人化的话语方式,同时也放下戒备,接受对方,袒露“真我”,并且不带偏见地、实事求是地进入合作探究过程。乐意被说服,意味着教师和他人愿意将语言上的协商转化为共识和共同的行动。我们往往看到的是教师被强制学习某些理论或是口是心非地赞同某一教育政策,但这些现象的背后却是教师悄悄地建立起了心理防线,不单拒绝在自己的课堂上实施变革,甚至拒绝对变革的理念加以理解和反思。只有乐意被说服的教师,才能在变革中不断成长,进而促进改革理念的更新。

实际上,对交往行动的话语伦理的分析有助于我们重新认识学校合作文化的制度建设。要实现改革理论和实践的互生互荣,不能仅仅停留在强调教师之间或者大学与中小学之间的合作,而是要对合作的具体方式进行更加细致的探究。合作既可以是面向效率和结果的,也可以面向过程和探究。一个坚守道德责任的学校自然不应该是权力和经济的殖民地,而应始终坚持其作为公共话语空间的社会角色。在其中,教师是“以言行事”的知识分子,通过平等的交谈和理性的论证过程实现知识的共享和传递。所幸现在的课程改革和教师发展模式的改革正在为学校话语伦理的实现创造愈加优越的条件。课程改革者开始尝试基于“过程逻辑”的“研究型变革实践”,致力于将日常化的对话方式以及非正式组织的功能引入到

常规的教育变革过程之中,并着重关注前面所分析的教师的反思是否准确反映了教师的真实状态。^[18]这种新的话语逻辑的变革无论对于学校还是教师而言都具有现实的意义。

四、结论

正如哈贝马斯所言,他“从未说过人们想要交往性地行动,而是他们不得不这样做”。^[19]交往行动对于教师而言并不是一种理想,而是教师的专业生活最有意义的构成部分。无论是教师的教学、专业发展还是教师所工作的情境——学校——都依靠交往行动才得以维系和发展其教育性的特点和功能。

考察教师的交往行动状态,有助于我们对教师专业实践本质的认识和探究。教师工作的一个显著特征就是不断地与他人——学生、家长、其他教师、研究者——对话和交往,在这一过程中,教师容易迷失自我。因为他们不但在实践其既有的教育主张和具体的教学目标,同时还需要不断地面对来自社会方方面面的变化和要求,而这些要求之间可能是相互冲突的。交往行动提供了一条比较清晰的分析程序,让我们得以观察教师在具体的情境中如何在与他人的交往中采取合理的行动,如何在一种理性的对话过程中将生活世界中真实的自我显现出来并对其加以检验和反思,如何通过构建更为合理的共识,更新对于专业 and 自我的认同,从而实现个人经验的成长。

交往行动理论是一种基于语言的主体间性而建立起来的新的“语言认识论”,也是一种新的理性主张。它主张我们对于后现代的生活方式保持谨慎的态度。在后现代状况下,真实和完整的自我往往被结构为一些虚幻和破碎的片段。在跳跃式发展的中国,这种状况实际上使得教师更加难以抵御强大的科层制权力机构的侵蚀。坚守交往行动在教师专业生活中的核心地位,意味着教师在学校和社会的互动过程中扮演着具有开放意识和自主精神的公共知识分子角色,一方面保持具有普世价值的学校道德责任,另一方面通过参与积极的社会公开商谈过程,创生着具有中国本土特色的教育理论和变革性实践。

注释

①因为翻译的不同,在本文的引文中,常常会出现“交往行为”这一译法,它跟“交往行动”是同一概念,对应英文的“communicative action”。实际上,哈贝马斯对“行为”和“行动”做出过明确的区分。和行动相比,“行为”并不含目的性。例如“手臂的晃动”是一个行为,而

“挥手告别”则是一个行动。按照这一区分,本文除部分直接引文外,一律使用“交往行动”。

②“戏剧行动”源自戈夫曼的“拟剧理论”。主要观点是指行动者表现出来的形象往往是其刻意表现出来的,行动者就好像舞台上的演员,带着社会和自己所规定和认可的面具,并努力在行动中表现出自己人格的一致性,而当行动者到了“后台”——如家庭,他们的面具才可能被自己摘下来。

参考文献

- [1]李政涛.教育研究中的四种语言学取向[J].教育研究与实验,2006,(6):1-5.
- [2]谢登斌.语言学取向的教育研究[J].华东师范大学学报(教育科学版),2005,(4):24-31.
- [3]Gee, J. & Green, J. Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study [J]. Review of Research in Education, 1998,(23):119-170.
- [4] [8]Chriss, J. J. Habermas, Goffman, and Communicative action: Implications for Professional Practice [J]. American Sociological Review,1995, 60,(4):545-565.
- [5]Frankford, D. M. The Critical Potential of the Common Law Tradition [J]. Columbia Law Review, 1994,(94):1076-1123.
- [6][9][10](德)哈贝马斯.交往行为理论(第一卷)[M].曹卫东译,上海:上海人民出版社,2004: 281,90,69.
- [7][19](德)哈贝马斯.交往行动理论(第二卷)[M].洪佩郁、蔺青译,重庆:重庆出版社,1994: 404,111.
- [11]Harrist, S. & Gelfand, S. Life Story Dialogue and the Ideal Speech Situation [J].Theory & Psychology.2005, 15,(2): 225-246.
- [12](美)杜威.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社.
- [13](美)舍恩.反映的实践者[M].夏林清译.北京:教育科学出版社,2007.
- [14] Brookfield, S. Learning Democratic Reason: The Adult Education Project of Jürgen Habermas [J]. Teachers College Record, 2005,107,(6): 1127-1168.
- [15]Mezirow, J. A Critical Theory of Self-directed Learning. In S. Brookfield(Ed.), Self-directed Learning: From Theory to Practice[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1985: 17-30.
- [16]Pietrykowski, B. Knowledge and Power in Adult Education: Beyond Freire and Habermas [J]. Adult Education Quarterly, 1996, 46,(2): 82-97.
- [17]Strike, K. A. The Moral Responsibilities of Educators [A]. In Sikula, J., Buttery, T. J. & Guyton, E. (Ed.), Handbook of research on teacher education.(2nd). New York: Mcmillan,1996: 869-892.
- [18]叶澜.“新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识[M].北京:教育科学出版社,2006: 366-371.

责任编辑:程方生

Seeking for Teachers' Discourse Ethics Constructing the "True Self": the Significance of Communicative Actions in Teachers' Professional Life

Yang Fan

(Graduate School of Education, Peking University, Beijing100871)

Abstract: Habermas' theory of communicative action reflects a practical epistemology under “linguistic turn” in educational research. In mixture of bureaucracy and post-modern conditions in schools of China, teacher's life has been divided into some isolated parts or regarded as some fictional objects, and both of them lead to the lost of “self”. The communicative action is irreplaceable in helping teachers find their “self”, but there are still some requirements in discourse ethics for that.

Key words: Teacher; Self; Communicative Action; Discourse Ethics