

差等与平等 :论教育实践中爱的两重性 *

——以教师课堂提问为例

季轩民

〔摘要〕“爱有差等”与“爱无差等”是中国传统德育思想中两种爱的观念,前者是儒家的思想主张,后者是墨家的伦理思想。两种不同的爱的观念产生了两种不同的道德行为,与之相适的教育实践活动在现实中遭遇了差等与平等的两难困境。教师课堂提问对象的挑选就反映了两种不同的爱的观念。“爱有差等”实现了爱的层次性,却忽视了伦理关怀;“爱无差等”实现了爱的理想,但忽视了教育正当性。传统教育理论向现代教育实践转化的过程中,必须把握教育正当与教育美善原则,重新审视教师爱的观念,为学生发展寻求最终的价值归宿。

〔关键词〕爱有差等 爱无差等 教育实践 教育正当

DOI:10.16194/j.cnki.31-1059/g4.2019.09.003

“爱有差等”与“爱无差等”是中国传统德育思想中两种不同的爱的观念,前者是儒家的思想主张,后者是墨家的伦理思想。当两种不同的德育思想在教育实践中发生时却遭遇了差等与平等的两难困境。教育实践活动关乎教育公正、教育自由以及教学勇气等多方面因素,暗含着一系列的伦理要求,而缺乏伦理关照的教育行为丧失了本身的价值意义。以往的很多教育研究并非观照全面的教育实践,特别是普遍地缺少对情境性、自由性的教育实践形态的真切关注,而这部分教育实践却是最能彰显人类能动性又占据核心位置的现实教育实践形态。^[1]

以课堂提问为例,教师与学生的互动本身是教学活动的一种手段。当教师主观意愿参与进来以后,呈现出两种状态:一种是挑选学生发言对象的无序性、随机性;一种是挑选学生发言对象的重

复性、针对性。前者表现为教师在课堂中随机选取学生发言,以检验教学效果;后者倾向于选择相对固定的发言对象,从而激发这部分学生学习的积极性。关爱学生是教师职业道德要求的内容之一,教师课堂提问也是教师关爱学生的一种体现。

一、从理论到实践:教育实践中爱的两重性的具体转向

教师授课是教学活动的一种基本工作形式,教师课堂提问作为教师授课的一种教学手段,目的是检验教学效果,促进教学活动的开展。教学手段不仅仅是实现知识技能传授的工具,还充满了教师对学生的关怀。从教师课堂提问这一过程来看,涉及到教师爱的两重性,即差等之爱与平等之爱。学生有自己喜欢的教师,教师也有自己喜欢的学生。所以,教师课堂提问蕴含了教师的一

* 本文系全国教育科学规划 2018 年度国家一般项目《教育现代化进程中学校变革的伦理追求与实践路径》(编号:BEA180113)、中央高校基本科研业务费资助(创新资助项目)《师德建设中的教师良知研究》(编号:2018CXZZ046)的阶段性研究成果。

种选择心理。根据华东师范大学重大项目“中国学校课程与教学调查”数据表明,学优生比中等生、学困生获得了更多回答教师提问的机会。^[2]笔者曾对某学校初中七年级课堂进行观摩时发现,同一门课两位教师的课堂提问状况截然不同,其中一位教师对同一学生提问次数多达五次,而另一位教师则将课堂回答问题的机会均分给举手的同学,同时也会鼓励没有举手的同学。前一位教师挑选学生发言是爱有差等的表现,后一位则实现了爱无差等。

儒家的教育伦理观是一种差等之爱。王海明认为,“爱有差等”是一种人性定律,揭示了爱的本质,即:谁给我的利益和快乐较少,谁与我必较远,我对谁的爱必较少,我必较少地为了谁谋利益;谁给我的利益和快乐较多,谁与我必较近,我对谁的爱必较多,我必较多地为了谁谋利益。^[3]王海明进一步指出“爱有差等”的双重含义:一是作为行为事实如何地客观规律地“爱有差等”;二是作为行为应该如何地道德规范地“爱有差等”。^[4]墨家的教育伦理观主张“兼爱”,强调爱无差等,不分亲疏远近,不主张爱的程度大小、多少、厚薄。因此,不同的教育伦理观导致了儒家与墨家的巨大分野。

具体到教育实践中,爱由传统的古典教育伦理向现代的教育实践转向。在教师课堂提问的例子中,作为一种教学手段何以体现出差等与平等的两难选择?细观之,教师教学活动中普遍存在选取成绩优异的学生作为发言对象的现象。综观整个班级,存在部分教师始终将发言机会给予少部分优势群体(成绩优异),而忽视另一部分弱势群体(成绩中等或偏差)。以至于很多学生都曾有这种困惑,教师为何区别对待不同学生,这些差异行为使学生对教师的公平、公正产生质疑。^[5]王海明对于“爱有差等”这样解释:作为行为事实如何客观规律地“爱有差等”,即根据利益和快乐多少、亲疏远近来决定爱的付出多少。^①在教师看来,选取成绩优异的学生回答问题,一方面可以检验自身教学效果,修正教学方式,间接提升升学率;另一方面可以保证学生集中注意力,进一步掌

控学生学习状态。这是一种互助双赢的局面,可以解释为教师从优秀学生那里得到了更多的利益,故而教师给予这部分学生更多的关怀与爱。尤其在部分薄弱学校、大班教学以及师生比不协调的状态下,教师的差等之爱体现得就更加明显。

二、教育正当和教育美善:教育实践中爱的双重考量

教育正当原则与教育美善原则的有机结合是教育实践中教师爱的考量标准。教育正当体现教师公平正义的基本诉求,关涉教育资源分配的整体结构与人际交往关系的互动领域,包括教育权利平等、教育机会均等、教育质量平等的诉求。^[6]教育领域普遍关注的是教育公正的宏观层面,而对于教育公正的微观层面研究相对匮乏。学生不仅需要公平的受教育权,还需要受到教师平等的对待,公平的发言机会。而国外相对重视这一情况,如英国学校过去曾开发的“棒棒糖方法”课堂提问模式以解决不公平问题,即当老师提出一个问题之后,会伸手从一筐写有学生名字的棒棒糖中随机抽取一位作答。^[7]

教育美善指向教师的理想追求,维护学生的最大利益。教师不可把个人利益或学校利益凌驾于学生利益之上。坎普贝尔(Elizabeth Campbell)曾指出伦理型教师的概念:伦理型教师能意识到学生的最大利益,恪守这一原则,且把它作为专业的第一原则,即使在复杂的情形中,也能保持警觉,避免用它来为其他私人或意识形态的目的服务。^[8]教育美善是伦理型教师具备的重要特质,体现了爱的价值与意义。

然而,在课堂中,遵从爱有差等进行课堂提问的教师行为是一种功利主义行为,旨在实现自身的“最大幸福”,但忽视少部分群体利益。教育正当与教育美善原则弥补了功利主义的缺陷,更加关注教育中的“弱势群体”。众所周知,不同学生具有一定的差异性,不仅涉及到知识基础、反应能力等客观层面因素,还与课前准备、听课习惯等因素有关。当统一被作为挑选发言对象时,教师青睐于各方面优秀的学生。在同样举手的情况下,

被教师多次提问的学生表现出积极性,没有被提问的学生表现出失落感。如果多次没有被提问,学生的积极性很容易被挫伤,表现出对课堂的消极性。因此,檀传宝认为:“教师的不公正不仅会挫伤学生个体的积极性,也会挫伤学生集体的积极性”。^[9]所以,教师所采取的最适宜的方式是体现教育正当性,并在此基础上维护学生的最大利益,使不同的学生得到不同的爱与关注。允许学生思考能力、反应能力等存在差异,但不允许学生人格存在差异,从而满足课堂提问的正当性、有效性,实现教育美善。

《中小学教师职业道德规范》(2008年修订)第三条指出:“关爱学生。关心爱护全体学生,尊重学生人格,平等公正对待学生。对学生严慈相济,做学生良师益友。保护学生安全,关心学生健康,维护学生权益”。^[10]教育正当与教育美善是教师良知的综合表现。其中,教师理性发挥着引导作用,教师情感又体现出关怀性。教师是感性与理性的统一体,作为人的两种不同感情方式,不加规范与指导的感性有时候会冲破生命良知的内在限制而造成极具消极性和破坏性的后果。^[11]这个时候就需要彰显教师理性来规避由感性逾越带来的消极和破坏性的后果。

总而言之,教师对学生的关爱涉及到诸多方面,再一次审视教师课堂提问,教育正当与教育美善原则表现为以下两个方面:一是合理选取发言对象。课堂有自身的运行规律,如举手表示学生对教师提出的问题已经理解,可以回答问题。但也存在因学生性格差异,虽已理解问题,但不会举手回答的情况。教师在课堂管理中面临一系列复杂因素,如何公平公正挑选学生发言就成为考量教师爱的观念的重要标准。教师应充分了解课堂氛围,在选取发言对象时,不应以学生成绩、座位次序、学生性别、家庭背景等为标准,应根据教学需要以及学生需要,公平公正对待课堂中所有学生。二是控制自身的行为方式。在檀传宝看来,教师偏爱那些聪明、乖巧的孩子,而那些有很多糟糕行为习惯的孩子却令教师心生厌恶……教师这种行为在情感上是可以理解的,但在教师伦理上却

不合格。^[12]教师在课堂中的行为方式是师德师风的重要体现,教师不应以自身情感作为道德行为的主要推动力,而应以平和、冷静的心态来面对教育实践。教师课堂中的道德行为更不应以牺牲小部分“弱势群体”为代价,应在教育正当性原则之下维护学生的整体利益。

三、学生发展:统一于爱的两重性的实践指向

从爱的表现来看,爱是一种关系品质,只有当教师将学生视为他生命中的部分时,教育才会有爱的;只有当教师将教育作为天职,教育才会有爱的。^[13]从爱的本质来看,爱是对他人的价值的一种肯定与付出。教师既要具备普遍平等的爱,保证教育的公平公正,又要具备差等之爱,保证教育质量。1912年史蒂文斯做的一项研究指出:教师们大约每天提问395个问题,每分钟约问2~4个问题,教师的发问时间占80%的教学时间。^[14]教师提问占据了教学活动的大部分时间,而每一个问题关涉到教师不同的爱的观念,教师在做出选择时要融合具体情境,根据情境做出选择。

1. 教师应正确认识到爱的实践意义,切实运用到教育实践中

相对于其他的教学活动来说,教师课堂提问是一项教育艺术,受到内在、外在等环境因素的影响,也受到教师价值取向的影响。因此具有一定的复杂性。爱有差等与爱无差等基于当时的社会发展背景,指向的是国家的发展,而现代教师的爱指向的是学生的发展。在宏观背景下,国家发展与学生发展是同构的。但具体到微观视角,国家发展与学生发展具有不同的性质。现代教师的爱与古典教育伦理观的爱有相同也有区别。相同之处在于爱有层次性,有亲疏远近之分。不同之处在于教师的爱基于学校、教学、课堂等环境的影响,与古典伦理中的爱的目的性不同。教师对学生的爱不涉及历史的色彩。因此,教师必须正视爱的价值,认清爱的意义。教师依据经验对学生的爱可能是差等之爱,不一定是正确的爱,普遍之爱不一定是有效的爱。

2. 培育教师良知,实现爱的转向

教师良知不仅是维持教师师德水平的根本,也是存在于教师心中最坚固的师德底线。金生鈇认为,具有良知的教师形成了关于世界、社会以及人生的理性观念,具有关于教育本真意义的理解和认识,他们形成自己的教育理想和个人工作的教育理念,对教育行动具有一种清醒和敏感的反思。^[15]教师良知是对教师行为的一种伦理要求,也是作为伦理型教师的必备条件。现代社会过度强调教育的工具理性,遮蔽了教师的价值理性,导致教学从“德育为先”转向“唯分数论”。

3. 培养教师教育反思、教育判断以及教学机智能力

教育反思是主要针对教师自身观念与行为的反思,这种反思考量自身是否属于正当或善的行为,以及是否实现教育的本真价值。教育判断主要是针对教育对象本身以及所处教育情境的判断,从而正确地做出抉择。如果一个教师拥有教师需要的所有能力,然而却不能判断哪种能力需要在什么时候施展,那么这个教师是无用的。^[16]教学机智是教育反思以及教育判断的补充。在范梅南看来,教学机智是教育智慧的意蕴所在。教育智能与机智指的是那种在不断变化的教育情境中随机应变的细心的技能。^[17]从教师课堂提问的教育现象来看,教师的反思能力主要解决教师课堂提问过程中对自己行为的伦理审视,确保行为的正当性。教师判断聚焦于教师在课堂提问过程中如何挑选恰如其分的学生,既检验教学活动的有效性,又可激发课堂氛围、学生学习兴趣。教学机智是一项随机应变的能力,反映了教师在课堂提问过程中所遇到的学生随意发言、通过身体活动等引起教师注意的积极行为,以及对具有正确答案却默不作声,或因性格腼腆、语无伦次等消极行为恰当处理的技能。教育反思、教育判断决定了教育实践中的伦理要求和价值取向,教学机智则促进了教师的个人成长与专业发展。

注释:

① 学术界对于“爱有差等”具有不同的看法,此处引

用王海明的观点。而对于郭齐勇、刘绪晶等人的观点,认为儒家爱有差等旨在强调在人与人之间建立起一种“推己及人”的关系这种看法,笔者认为在教育实践中并不成立。具体参见:1.郭齐勇.关于“亲亲互隐”“爱有差等”的争鸣[J].江苏社会科学,2005,(3). 2.刘绪晶.儒家仁爱观念的差等性问题探究——兼论仁爱与兼爱、博爱的区别[J].海南大学学报(人文社会科学版),2018,36(4).

参考文献:

- [1] 余清臣.何谓教育实践[J].教育研究,2014,(3).
 - [2] 郝亚迪,胡惠闵.从课堂提问看学习机会的公平——基于Z市初中生的调查分析[J].教育发展研究,2016,(2).
 - [3] [4] 王海明.爱有差等:儒家的伟大发现[J].武陵学刊,2016,41(3).
 - [5] 高洁.课堂教学组织管理行为中蕴含的价值教育及实践——以挑选学生举手发言为例[J].教育研究,2015,(8).
 - [6] 季轩民,程红艳.溯本追源:现代教师道德建设的良知之维[J].现代大学教育,2019,176(2).
 - [7] 张悦悦.发言应该举手吗? [N].人民日报(海外版),2015-12-11.
 - [8] [加]伊丽莎白·坎普贝尔著.伦理型教师[M].王凯等译.上海:华东师范大学出版社,2011:73.
 - [9] [12] 檀传宝.浪漫:自由与责任——檀传宝德育十讲[M].上海:华东师范大学出版社,2012:142,148.
 - [10] 教育部.中小学教师职业道德规范[J].人民教育,2008,(18).
 - [11] 胡少明.教育良知先于教育理论[J].扬州大学学报(高教研究版),2009,13(4).
 - [13] 高伟.爱与认识:对教育可靠基础的追问[J].教育研究,2014,(6).
 - [14] 金传宝.教师如何提高发问技巧[J].外国教育研究,1998,(2).
 - [15] 金生鈇.教育的终极价值与教师的良知[J].教师教育研究,2012,24(4).
 - [16] [荷]格特·比斯塔著.教育的美丽风险[M].赵康译.北京:北京师范大学出版社,2018:186.
 - [17] [加]马克斯·范梅南著.教学机智:教育智慧的意蕴[M].李树英译.北京:教育科学出版社,2001:246.
- [季轩民 华中师范大学教育学院,华中师范大学道德教育研究所 430079]