《教育场域中的对话——基于教师视角的哲学解释学研究》

**导论**

**一、问题的提出**

1.对**教育**与**对话本源关系**的反思

人不仅是一种“自然存在物”，而且还是“社会存在物”。作为一种具有社会性的动物，人只有存在于对话与交往中，存在就意味着进行对话的交往。人正是在对话中成为人的，对话不仅是人认识世界的一种方法，更是人存在本身。同时，对话也是教育的言语方式，自教育产生之日，对话与之相约，教育具有对话性。纵观教育的发展史，“对话”存在于自古至今的教育中，如孔子的启发式教学、苏格拉底的精神助产术等。

可以说，“对话”正是对教育的一种现实表达。马丁·布伯说：“教育中的关系是纯粹的对话之一。”克林伯格说：“在所有的教学中，都进行着最广义的对话，不管哪一种教学方式占支配地位，**相互作用的对话都是优秀教学的一种本质性标志**。（**相互作用的对话vs有效追问？**）教学原本就是形形色色的对话，具有对话的性质，这就是‘教学对话原理’。”

**个人理解：1、在学生无思路、认识肤浅时追问——适时启发、深入发疑**

**爱因斯坦说过：“提出问题往往比解决问题更为重要。”在课堂上教师适当追问，去牵一牵，引一引，运用教学机智适时启发，让浅层问题更深入思考，深化学生认知，由此及彼，发散思维，让学生养成演绎、归纳等品质。**

**个人疑惑：相互作用的对话和有效追问是什么关系？**

　　2.哲学解释学与教育对话的契合

狄尔泰开拓了解释学问题研究的领域，将解释学融入人类的历史和生活，并作为人文科学的普遍方法论。海德格尔把胡塞尔现象学“回到事物本身”的态度运用于对“存在”本身的追问，使解释学从根本上转向对人的存在和生活问题的探讨。如果说海德格尔的解释学的最终目标是要探索“此在”的意义，那么伽达默尔的哲学解释学关心的则是人生在世、人与世界最基本的状态和关系，并实现了解释学向实践哲学的转折。在哲学解释学里，人与人、人与物、人与世界之间的关系可概括为理解和对话的关系，理解和对话的终极目标则在于重新认识和重新建构意义。

在**教育场域中展开的是一种广泛的对话关系**，归结起来，主要有三种类型：一是**主体性对话**，主要指人与人之间的对话，包括师生对话、生生对话、教师与同伴的对话、教师与管理者的对话、教师与研究者、教师与家长的对话等；二是**阐释性对话**，主要指人与文本的对话，包括教师与文本的对话，学生与文本的对话等；三是**反思性对话**，主要指师生的自我对话。

**我的理解：**

**关于师生对话，我的想法是师生应平等，在课堂上既可以教师发问，也可以让学生发问，而在我们平时的课堂中老师要么没有意识到给学生发问的机会，要么就是不喜欢让学生发问，担心学生提出的问题课前没有预设到，不能很好作答会尴尬。只有给学生机会，让学生发问，才能让更多的学生有兴趣去思考探究，真正地区理解解决问题。而这也是发挥学生主观能动性的过程。**

　　3.对话之于教师是一个“真”问题

　　吴康宁教授在《教育研究应研究什么样的问题》指出，所谓“真问题”，就是教育理论的发展或教育实践的改善迫切需要去解释与解决，且研究者本人也有研究欲望与研究热情的问题。

　　“对话”作为一个研究论题真正走进教育视界，始于20世纪后期的西方国家。在我国，引进对话理论是近年来实施课程改革的事。，如何利用对话理论来建构现代教育，重塑一个以“对话”为特征的教育世界，是一个重要的教育命题。同时，任何一种理论都要回归实践，指导实践，在实践中完善和发展。

　　对话能否走入教育实践，走进教师的生活世界，内化为教师的一种生活方式和工作方式，也是教育对话研究需要回答的一个“真”问题。

第一章《教育的“意义危机”与“对话”的价值的凸显》

1.写实：教育的“意义危机”

（1）教育场域中“人”的缺席

里博尔曾说：“倘若要问某人‘什么是教育？’也就等于问他‘什么是人？’”可见，教育是“人”的教育，“人”是教育的原点。然而，“人”的缺席在当下的教育中却是不可否认的事实。**现实中的教育往往将人抽象化，以至于教育成为“无人”的教育。**现代学校教育不仅以教育的异化为根本精神，而且也成为加强异化的推动力量，并且，现代教育越是发展，它推动异化的能力不越强；它越是宣称这它取得的价值成就，这就越滑向异化的深渊。

（2）教育存在中语言意义的失落

在哲学解释学看来，语言不只是工具，更是“人存在的前提”。海德格尔直接提出：“语言是存在的家园”这一命题，伽达默尔也指出，语言是我们的世界和存在，语言是人存在的中心。语言不仅是人的存在方式，也是教育的存在方式，语言赋予教育可能性。任何教育都发生在语言中，什么样的语言表达什么样的教育，这是教育存在的事实。教育存在于语言中，因为人存在于语言中，离开了语言，与人的存在相关的教育将无疑是不可想象的。

然而，在教育场域，人们还只是在工具的意义上肯定语言的价值，语言只是被教育大量使用的工具，并且被承认是教育以及交往的极重要的工具。当语言仅仅作为传递知识的工具存在时，语言也就失去了它本真的意义。

**教育语言多是强制与约束性的语言，缺少精神的交往与心灵的对话。同时，教育界在考察教育语言时，又多把它理解为一种职业语言，其研究也主要集中于语言的艺术性、语言的风格等技能层面。当教育语言成为教师的职业语言，教育的语言就带有较强的“教育职业”的味道。教育语言也就远离教师与学生的生活，成为苍白无力的说教。**

**个人理解：我们在平时的备课过程中做了过多的预设，特别是公开课的时候，故而或者忽视学生学习需要和问题生成，导致学生被动学习，或者是教师无法应对因学生参与而引发的课堂变数。**

**我之前就遇到过一个类似的问题，在去年开设七下7.2《爱在加人家》公开课前，我试上了几次，在讲到第二环节《我来吐槽》时，我先播放了湖南卫视少年说中的一段片段《妈妈，我可不可以不做家务》，让学生感受亲子冲突并探讨原因，之后让学生吐槽自己与父母的矛盾并分享自己的感受，到这里一直进展很顺利，师生间的对话都着眼于现实生活，学生都很愿意积极交流，课堂气氛也很融洽，学生都积极吐槽自己与父母的矛盾及自己和家人受到的伤害。**

**随后，我突转画风，问学生：“那把父母换掉好不好？”**

**按照我的设想：学生会看在父母辛勤养育自己的份上不愿意换，而事实上试上了几个班级大多数班级是这样的，而在一个班级就出现了状况，那个班级的学生就有好几个想要换，问下来的理由也让我无法反驳，有的是父母无视对子女漠不关心，有的是父母离异对孩子不管不问。而这与课堂的初衷，当时我迅速让自己镇定下来之后，对学生进行了安抚，并告诉他们每个家庭都有它的特殊情况，我们赢做好自己，努力做好家庭的润滑剂。**

**现在想来，教育本来就是人的教育，人才是教育的原点，所以在课堂中我们要关注学生，关注学生的生活，而不是刻意有目的地去把学生往自己的目标方向赶，过多地去约束学生，这样的课堂和教育是缺少精神和心灵的对话的，这样的课堂只会变成苍白无力的说教。**

（3）教育存在中生命意蕴的遮蔽

教育，就其本真的意义来说，是人的生命的一种存在形式，关注人的生命意义和价值是教育的永恒主题。我们的教育正陷在科学化和技术化的过程中，这使得我们的教育成为一种去价值或去道德的教育，它已经抛弃人自身的伦理德性的追求向度，教育完全成为一种彻底通过处置知识而处置人的机械过程。可以说，当下教育存在的普遍危机，是对人的精神世界的漠视，而其造成的结果是“人的分裂”。

（4）教育科学世界与生活世界的疏离

**从根本上说，教育与生活是不可分离的，教育是生活中进行的。生活世界与科学世界总是相互作用、相互渗透、历史地统一的，这种统一是通过生活世界中的交往活动而实现的。**

然而，我们今天的教育无论是教育目标、课程内容、课堂教学、道德教育，还是评价体系，都不同程度地存在着脱离儿童现实生活的倾向。教育向学生展示的依旧只是一个“科学的世界”，而忘却了作为根本的“生活世界”。

第一章《教育的“意义危机”与“对话”的价值的凸显》

1.写实：教育的“意义危机”

2.反思：“意义”迷失的背后

（1）“主－客”二元思维方式对教育思维的规限

西方哲学自笛卡尔之后，二元对立思维占统治地位。这种思维是以“对象化”的观点看待世界，强调主体对客体的利用、控制、占有，结果造成了人与自然、人与生活、自我与他人的对立。反映在教育中，导致教育过程中交往关系的异化。在二元论哲学背景下，教育关系中也形成鲜明的主体和客体。教育者自然无可置疑地成为教育的主体，主宰着教育过程的一切。受教育者自然成为“物化”的客体，成为被改造的控制的对象，而与此同时，他们也各自演变成教育中的压迫者和被压迫者。

从功能上说，压迫带有驯化人的性质。长期处于这种“压迫与被压迫”的境遇中，压迫者和被压迫者都逐渐形成一整套生活方式和行为模式。压迫者往往形成强烈的“占有”意识，而被压迫者则在“对自由的渴望”和“对自由的恐惧”中饱受折磨。而事实却是，在压迫与被压迫的过程中，二者都被异化了。

（2）科学技术与工具理性对价值理性的消解

自培根的“知识就是力量”到斯宾塞的“什么知识最有价值”，科学技术成为现代社会最显著的标志并在人们的生活中占据了统治地位。科学技术在给人类带来福祉的同时，也导致了工具主义的盛行。工具理性强调手段的合适性、有效性，完全把人作为实现技术目的的物质存在。科学技术的发展使人的工具行为越来越“合理化”，人的劳动越来越符合科学技术的要求，人像机器那样机械地运动着，成为劳动的工具。人失去了本质的存在，被异化了。

（3）主智主义的过度发展对教育话语的规范

主智主义以“知识”作为存在的尺度并以知识获得作为存在的目的。这种思想以二元论哲学为依据，认为人与世界是二分的，通过占有知识，可以弥合人与世界关系的裂痕。于是，知识成为凌驾于一切之上的至高者。为了更好地生存，人就必须“占有”知识。教育被窄化为知识的传递，教育就是“赋权”了知识的代言人，其职责就是最大限度地“灌输”知识。学生就是储存知识的“容器”，其任务就是顺从地接受知识。这时，教育已把人与人的关系异化为物，把自己异化为控制和规训。师生沦为知识的奴隶，教师传授知识的工具，学生则是接受知识的工具，知识成为教育中真正的统治者，这种教育掩盖了人的精神存在的特质，结果是教育与人的精神生活是疏离的。

（4）文化传统的历史积淀对教育价值取向的规约

教育作为一种文化传承活动，自身是文化传统的产物，教育无时无刻不能逃脱文化传统的樊篱和羁绊。儒家的教育目的是为了巩固和维护宗法道统、政治正统而确立的，其教育目的中的人具有非自我的特征，重视求同性和抽象的“人”，却不重视自我意识和自我觉醒的个性主体的“人”。

今天，教育中普遍存在的专制型的师生关系，在很大程度上要归因于文化的制约。现代教育对人的自由和主体性的漠视甚至贬抑，以及教育的强大的规训功能也可以在我国传统文化中寻找到源头。

第一章《教育的“意义危机”与“对话”的价值的凸显》

1.写实：教育的“意义危机”

2.反思：“意义”迷失的背后

3.困境中的抉择：对话理性的介入

（1）教育本质观的重新审视

本质主义的最大特点是：一是坚信任何事物都存在一个本质；二是本质是事物固有的稳定的特性；三是本质可以用词语来表达，指称本质的词语的真正意义是最重要的。本质主义与实体思维是相同的。它们都认为“现象皆流，本质常驻”。也就是说，在本质主义看来，事物的本质是唯一的、绝对的，是对实体属性的正确表述，判断一种认识是否揭示了事物的本质就在于这种认识是否与事物的本性相符合。石中英《本质主义、反本质主义与中国教育学研究》指出：“通过各种符号表达出来的知识并不是对实体世界本质关系的表述或转述，只不过是人类根据自己的趣味、需要、利益与能力，对世界的一种尝试性解释，任何解释都不是终极性的、绝对的，而是猜测性的和相对的。”关于教育本质问题的长期争论不休却全无结果的原因，就在于执着于对教育的唯一属性、绝对属性的追求和概念的明确界定而忘却了教育实际的存在形式。对作为一种复杂的社会现象的教育下一个确定性的定义简直是不可能的。

现象学“回到事物本身”的态度对我们理解本真的教育具有重要的意义。现象学视野下的教育本质的理解，需要我们直观当下的教育情景，关注日常生活经验，直接面对教育中的教师、学生和家长及其丰富的教育关系，而不是沉重的认识论、本体论或形而上学的问题，避免任何一种没有充分根据的理论构建。现象学教育学不把教育的本质理解为一个实体，而是一种关系，即“参与其中的人与人之间的生活方式”，因为只有双方发生了关系，教育之存在才是现实的。

（2）对话理性的教育意义

现象学将教育的本质理解为身处教育关系之中的人与人的生活方式。它所指称的人与人之间的生活方式，就是“对话”。“对话”正是我们孜孜以求的“本真的教育”的现实表现，失落了意义而陷入危机的教育必须回归“对话”理解才能摆脱教育的深层危机。

　　对话理解的介入，为我们重新理解学生、教师，重新理解教育提供了一个新的视角。对话使人与教育、人与生活建立起意义的联系。人在对话中意识到他者存在的意义与价值，同时也拓宽了自己的人生境界。

教育在对话的方式存在，就是要把教育变成家园。然而长期以来，教育学似乎更关心对话对于知识获得的价值，却很少把对话作为教育存在的一种参照。对话理性视野下的教育以生成观作为基础，超单一的知识形态的教育，走向丰富的人的生成，体现了教育对人的生活及生命发展的价值和意义。

****第二章《对话的本体论解读》  
   1.**** ****西方关于对话的各种理论阐释****  
   ****（1）戴维-伯姆的“伯姆对话”。****伯姆是20世纪伟大的物理学家、思想家和哲学家。出于对技术社会中人类沟通问题的忧虑，他通过自身的实践提出了对话理论，被西方誉为“伯姆对话”，受到西方社会的广泛推崇和应用。  
   在伯姆看来，对话意味着“意义的流动”，即意义在个体之间或通过个体而流动，并因此能在群体中萌生出新的理解和共识，从而形成某种“共享的意义”，它能直到保持群体或社会团体团结一致的黏合剂的作用。既然对话是意义的自然流动，那么“对话”可以是没有目的性的，对话的过程也不需要领袖，甚至事先可以没有确定的议题。对话要求破除潜隐在人们思维假定背后的种种束缚，因此对话必须“搁置己见”，也就是将个人的思维假定搁置起来，对其进行审视。这样群体之间才能生成一种共享性的意识，即一种“参与其中”，又“分享彼此”的状态。  
   ****（2）巴赫金的诗学对话理论。****巴赫金是20世纪一位极具影响的思想家。对话理论作为巴赫金思想的核心内容，贯穿于其学术思想的始终。巴赫金认为，生活的本质即是“对话”，人类最基本的相互关系是一种对话关系。个体总是以他人的存在为前提，个体是他者来显示自己，而他者也是通过另一个体的观照才得以存在。因此，个体与他者之间必然形成交往关系，这种关系主要通过言语交往实现，而言语交往是一种对话关系。人是一种对话存在，对话是人的存在方式，存在就意味着进行对话的交往。  
    巴赫金认为，对话是对人的存在的本体论回答。话语是语言交际的最基本单位，语言真正的生命便在于话语，而任何话语都具有内在对话性。用巴赫金的话来说，对话就是希望被听到，希望了解，得到从其他立场上作出的应答。这正是语言的本性所在，同时又是人的真实生存状态。  
   “复调”是对话原则的具体化。“复调”原本是音乐学术语，指在一首多声部音乐作品中，有两条或两条以上独立的旋律通过技术性的处理和谐地结合在一起。在复调音乐中，各个声部独立展开，在节奏上互不依靠，形成一种对立的和谐。那么所谓的复调小说，也就是一种“全面对话”和“多声部对话”的小说。在巴赫金看来，陀思妥耶夫斯基深刻地理解了人类生活、人类思想的对话本质，写出了真正的人的生活关系。其作品不再是作者统摄下的同一世界，而是“把不同的声音结合在一起，但不是汇成一个声音，而是汇成一种众生唱；每个声音的个性，每个人真正的个性，在这里都能得到完全的中保留。”通过对复调的研究，巴赫金阐发了对话双方主体的对立性、对话的差异性和对话的未完成性的特点。

第六章《反思性对话：教师与自我》

1.反思是一种思维方式

洛克把人们自觉地将心理活动本身作为对象的认识活动称为反思。杜威在《我们怎样思维》中认为反思思维有三种品质，即一心一意、开放和责任心。有了这三种品质，反思思维可以“把我们从纯粹冲动的和常规的活动中解放出来。积极地说，反思思维使我们前瞻性地指向自己的活动，并根据可及的或可意识得到的目的做计划……它把纯粹欲望、盲目冲动的行动转换为明智的行动”。

在利科看来，反思就是主体通过对文本的阐释达到一个新的自我，即在新的扩大的自我的基础上的自我理解。史密斯认为：“自我理解的真正提高是四重行为的不断递进：向他人开放；与他人交流；自我反省；重新与他人交流。”

反思的核心是关于自己思考与行动的那些“预设”。所谓的“预设”，是指支持人们思考与行动的理论框架、诠释结构、思维方式、价值标准等，是人们没有讲出来的那些前提。一方面它赋予思考与行动的合理性与合法性，成为人们判断是非、区分好坏、作出取舍的终极依据；另一方面它又潜藏在意识的最底层，被繁茂的思想与行动的枝叶遮蔽着，当人们的经历及经验一次又一次向它表示认同之后，它已经悄然淡出，“束之高阁”，不再理会，因而很难彻底说清楚。

反思是一种自我对话。泰勒指出，人类跟动物的一个主要区别，在于人类有能力对自己进行反思性的自我评价。人对话的角度看，自我对话是对话高级形态，西方哲人夏夫斯博里曾称之为“家的哲学”。

2.为什么反思：反思之于教师的意义

成为“反思性实践者”。“反思”取向的专业发展观更为强调教育活动是一种复杂多变、高度综合的实践活动，认为教师的专业程度不是单单凭借外在的、技术性知识就能保障的，主张教师的专业发展应强调通过各种形式的“反思”，促进教师对自己、自己的专业活动直至相关的物、事有更为深入的“理解”，发现其中的“意义”。

成为“研究者”。教师不仅是一个实践者，同时也是一个研究者。斯腾豪斯最早提出了“教师即研究者”的理念。教师在行动中对自身实践活动做一种批判式的反思，这可以使教师获得一种扩展的专业特性。把教师定位在研究者上，使教师以一个研究者的身份进入课堂实践，能够有效地帮助教师在实践中体悟和反思自己的专业活动，实现在教学中研究，在研究中教学，教学与研究相互促进。

成为“自我更新者”。自我更新教师意味着教师具有个人专业自主发展的意识和能力，也就是说，教师能在日常的专业生活中不断地实践、学习、反思，对自己的专业发展状态作出诊断和评价，并具有主动规划自己未来专业发展的自觉性。教师的自我更新是教师专业发展的内在机制，因为只有教师本人才能成为自己专业发展的积极建构者，成为自身专业发展的主人。

第六章《反思性对话：教师与自我》

1.反思是一种思维方式

2.为什么反思：反思之于教师的意义

3.反思什么：教师缄默知识的入场

（1）知识与知识分类

什么是知识？苏格拉底说：“知识即至善。”波兰尼对知识的分类，即“显性知识”和“缄默知识”。他指出，无论是在日常生活中，还是在科学活动中，不可言说的知识就像是可以言说的知识一样是大量存在的，甚至从数量上说，前者会比后者更多，因为它们显得似乎根本就是不可计数的。两者共同构成了人类知识的总体。波兰尼用一句话概括说：“我们所认识的多于我们所能告诉的。”

缄默知识有下列三个特征：第一，不能通过语言、文字或符号进行逻辑说明；第二，不能以正规的形式加以传播；第三，不能加以批判性反思。缄默知识就是一种对于未经解释、甚至可能无法解释的关联的认识。

（2）教师知识：缄默知识的“缄默”

教师知识不外乎三种：其一，解决“教什么”问题的学科知识；其二，解决如何“教什么”问题的教学法知识；其三，呈内隐状态、渗透在教师实际教学情境和行动中的实践性知识。

实践性知识具有以下几个特征：首先，它是一种经验性知识，是教师在具体的教育教学实践情境中通过自己的体验、反思而获得的一种实效性的知识。其次，这是一种个体性知识，即带有教师个人背景的印记、是个人构建的。再次，它是一种整合性知识。教师的实践性知识不仅包含意识化、显性化的知识，而且也包含了无意识地运用的“缄默知识”，如教师个人的价值观、教育信念、个性、职业动机等都会影响其实践性知识的形成。

这种独特的介于理论和实践之间实践性知识，影响着教师铎“教什么”和“怎么教”的知识和理解和运用。

教师实践性知识的构成主要是以缄默知识为主。然而，人们对教师知识的认识尚存在一些偏颇，有些人尚未认识到“只可意会，不可言传”的东西也是知识。教育领域对教师缄默知识的关注程度还远远不够，有关缄默知识的概念与理论并不多，使得教师的“缄默知识”长期处于“缄默”的境遇。

4.如何反思：构建反思性对话的实践模式

（1）教师反思的类型

教师反思的类型包括行动前反思、行动中反思、行动后反思。

行动中反思是一种智慧的表现，它是个体有意识地或潜意识地、不断对问题情境的重新建构。教育是一种反思性的活动，教师必须对其行动随时质疑和反思，它使我们能够与我们立刻就要面对的情境或问题相协调。

行动后反思是教师在行动过程结束后对自身行为和意识活动进行的反思，它是一种追溯性的反思，其中也包括对行动中反思的过程与的反思。追溯性的反思有助于教师理解过去的经历，从而对其与学生的经历含义获得更加深刻的理解。

（2）教师反思性对话的实践模式

一是反思札记。反思札记是教师对其教育实践活动以及日常行为的想法的记录，是对其实践及实践反思的即时记录，包括自我体会，也包括对某些实践问题的深入分析。反思札记可分为描述性札记、解释性札记和评价性札记。

二是教育自传。所谓自传，是对自己历史的讲述，也称为教师生活史的研究，主要是通过叙事的方式，分析教师在过去生活中的各种因素对教师自我发展的影响及意义。自传既是一种诠释的方式，也是一种思考的形态。实质上，教育自传的撰写过程就是现实的“我”与历史的“我”之间的对话。

三是教育叙事。“叙事”就是讲故事，而故事体现了教师个人对教育教学事件的理解，彰显出教师的实践知识和实践智慧。教育叙事强调教师与教育经验的直接联系，将目光转向教师的现实生活，关注了教师生活经验对教师个体理解和发展教育理念的重要意义。

四是教师博客。通过博客这个工具，个人可以自由表达自己的思想，也可以与群体进行深度的交流。教师通过建立自己的博客，收集、整理、分析、综合、评价相关知识和案例，有助于强化反思意识，不断地完善自身的知识结构和知识储备。