

学生仅仅是“受教育者”吗?

——兼谈师生关系观的转换

吴康宁

[摘要] 学生是具有超越性的“受教育者”,在师生互动的具体教育场景中,学生常常会在实际上变为“非受教育者”,并有可能在实际上充当“教育者”。师生之间应由静态的“师教生学”关系转变为动态的“共生互学”关系。“吾爱吾师,吾更爱真理”的观点与行为正逐步成为我国教育的一种“新现实”。

[关键词] 学生;受教育者;教育者;师生关系

[作者简介] 吴康宁,南京师范大学副校长、教授、博士生导师 (南京 210024)

“学生”与“儿童”有所不同:“儿童”首先是一个年龄的概念、世代的概念;而“学生”这个概念首先属于“教育”的范畴,学生是“教育的对象”,是“受教育者”。

学生是“受教育者”吗?这对许多人来说,似乎又是一个不言自明的问题:学生作为社会未成熟者,承担的就是社会文化学习者的角色!如果说学生不是受教育者,那学校的意义何在?教师的价值又何在?

然而,说“学生”这个概念属于“教育”的范畴,是否就意味着学生的属性就能被“受教育者”这一概念涵盖无遗?笔者对此表示怀疑。在今天这样一个时代,仅仅说学生是“受教育者”,那充其量只是对学生属性的一种表浅的、片面的认识。对教育工作者而言,尤其是对一个决意创新的教育工作者来说,不能不对学生的属性进行更为深入的探究,不能不追问:学生仅仅是“受教育者”吗?

一、学生仅仅是“受教育者”吗?

要回答“学生仅仅是受教育者吗”,首先需要弄清:学生究竟是一个什么样的“受教育者”?

对于这个问题,人们迄今已有不少探讨。其中最为根本的一个认识便是逐步确认了“学生也是

人”这个基本点。它大致包括三层意涵:第一,学生是活生生的人,而不是物或者机器,对于作为活生生的人的学生,教育者必须承认其人的权利,维护其人的尊严,尊重其人格;第二,学生是身心正处于发展过程中的人,对于身心正处于发展过程中的学生,教育者必须考虑其年龄阶段特征,循序渐进;第三,学生是在心理、文化等方面有着自身特点的人,对于有着自身特点的学生,教育必须针对个体差异,因材施教。

认识上述三层意涵对于教育实践无疑十分重要,但还不能足以引领教师进行创新性教育实践,并因此而促进学生的优质成长与高效发展。理由在于,这三层意涵并未涉及学生作为人所具有的另一个,同时也是更为重要的基本属性:超越性。认识这一层意涵,是促进学生优质成长与高效发展的一个必要前提。

学生果真具有超越性吗?

答案是肯定的。超越性乃是人的一种天性。研究表明,儿童从出生之日起,就开始了探究并改变周围世界的努力^①。幼儿的许多行为便是明证。

试以幼儿搭积木的情形为例^②。一个已成“日常事实”的普遍现象是:不管父母给幼儿搭了一个什么样的积木(城堡、桥梁、汽车等),也不管(父母自以为)搭得怎样多姿多彩,幼儿最终都会用小手

一掳,统统推倒,然后自己重搭一个。这表面上看来十分简单的“推”“搭”的行为,其实有着深刻的“人”的意涵。“推”的行为表明,对幼儿来说,父母所搭积木只是来自外部的、成人世界的一种“强加的符号”与“给定的范本”,幼儿天生不喜欢这些强加之物与给定之物,常常将之视为对自己存在价值的一种威胁。只要有可能,只要不受到惩罚,幼儿最终都会试图去拆解它、“干掉”它。而“搭”的行为则表明:幼儿天生喜欢自己亲手创构,幼儿的创构物乃是幼儿当时整个生命的一个组成部分。这一“推”“搭”的行为告诉我们:幼儿不仅敢于否定、能够摧毁成人的强加之物与给定之物,而且还敢于树立、能够创构自己的心仪之物。对于幼儿来说,否定与树立、摧毁与创构是一个完整的过程,否定就是为了树立,摧毁就是为了创构,否定与摧毁之后通常就紧跟着树立与创构。^③

当然,若按成人的美学标准,幼儿所搭积木在其形状组合、颜色搭配等方面也许不值一提。但这并不重要。幼儿有其自己的界定系统与评判标准,幼儿能按自己的欲望,并依自己的想像搭出被他自己所欣赏的积木、完成超出他此前水平的作品,这就够了,这就是超越!在教育领域中,超越应当理解为首先是对于自身的超越。^④

而且,进一步来看,当幼儿把父母搭的积木推倒、然后自己重新搭一个并自我欣赏时,他实际上已对父母的作品和自己的作品进行了比较,并在事实上对自己的作品作出了肯定评价。这样,在幼儿的眼里,他自己搭的积木就不只是对其自身水平的超越了,而且也是对于父母水平的超越了。

不仅如此,其实即便按成人标准,幼儿的许多行为与作品也比成人更富有人情味、更富有想像力、更富有创造性,因为他们不会像成人那样去因循“成规惯习”,而是几无例外地根据自己的意愿来决定结构的搭组与色彩的搭配,这就使得幼儿的行为与作品容易出现“超常规”现象,容易出现区别于他人的个性特征。大量的日常事实也表明,只要不对幼儿给定多少限制与标准,其行为与作品就会出现超常规与个性化现象。这说明任何幼儿其实都不仅有与生俱来的创构欲望,而且有与生俱来的创构能力。幼儿确实不仅天生就是一个“创构狂”,而且天生就是一个“创构家”。^⑤

这,就是关于幼儿具有“超越性”的一种行为

事实。笔者借此意在说明:人在本源上确实是主动创构的、超越的,改变既定规则,创构新的世界可以说既是人的一种“天性”,也是人的一种“天能”。

有人或许会问:既然如此,为什么在学校日常教育过程中许多学生批判与创构的意识和能力都显得那样的缺乏与低弱,类似上述“推”“搭”积木的行为都远不如幼儿来得频繁与普遍呢?

这不是学生方面的问题,而是学校教育自身的问题。学校对学生确实有太多的规矩,太多的限制。这些规矩与限制基本上不是鼓励学生追询“事实”、反思“现状”、质疑“真理”、挑战“权威”,而是要求学生承认“事实”、赞美“现状”、接受“真理”、维护“权威”;不是激励学生如实表达、自由选择、大胆想象、别树一帜,而是有意无意促使学生学生虚假包装、一味顺从、因循保守、抹平个性。教育过程实际上已蜕变为阻抑学生、剥夺学生的过程,这极大地影响着学生的批判意欲和创构激情,有时甚至会导致学生陷入自我阻抑、自我剥夺的状态。原本应为学生成长之途的“教育过程”也会蜕变为学生发展之障的一种“反教育过程”。^⑥

但尽管如此,学生作为人所具有的超越性并未就此丧失,只不过在规限的、压制的学校教育环境中,这种超越性常常被遮蔽了起来、隐匿了起来,处于一种“不表达”或“表达不良”的状态。一旦环境发生变化,这种超越性便会得以彰显。对此,至少有两种“日常事实”可以为证。其一是在民主精神和平等意识的程度截然不同的教师所指导的学习活动中,学生的批判与创构之行为的广度、频度及深度也迥然相异;其二是学生在没有成人干涉的情境中(个体独处时或伙伴群体活动中)所进行的批判与创构往往更具想像力和创造性。

尤须指出的是,在当下我国的学校中,尽管存在着对于学生的规限、压制乃至“迫害”^⑦,但毕竟时代不同了,随着20世纪80年代中期以来我国社会的“多元性”、“选择性”色彩逐渐增浓,学生的“基本面目”也开始逐渐发生变化。如果说80年代中期之前的学生更多地扮演了“顺从者”的角色,那么80年代中期之后的学生则愈来愈多地扮演着“选择者”的角色,他们开始日趋明确地表达自己的选择愿望,日趋强烈地主张自己的选择权利,并日趋自愿地承担自己的选择后果。^⑧

因此,学生虽然是“受教育者”,但至少在本源

上、在人的“天性”与“天能”上,学生并不是一味顺应的“受教育者”,而是具有超越性的“受教育者”。

正是这种超越性,意味着学生不可能总是对学校 and 教师所传授的东西坚信不移,不可能总是对学校 and 教师所“圈定的”的文化“忠贞不二”,于是也就不可能总是心甘情愿地将自己置放于一个“受教育者”的位置上。换言之,作为人所具有的“超越性”其实是一种内在的推离力,它推动学生不时挣脱“受教育者”这一身份羁绊,走出“受教育者”地位心态。这便使学生具有了一种可能,即作为一个“非受教育者”而存在于教育场景中的可能。而当今时代进步与社会变迁带来的“学生可接受知识资源”^⑨构成的变化及随之所发生的教师与学生知识占有关系的变化,则使得这种可能很容易转变为现实,转变为普遍的“日常事实”。

笔者曾针对我国 20 世纪 80 年代中期以来随着以电视普及为主要表征的大众传媒迅猛发展所导致的社会信息环境的急剧变化,指出了学生在知识占有方面出现的两个重要变化。其一,是学生通过大众传媒,可以越来越多地获取到教师在课内外未传授的知识(包括价值、规范、态度、生活方式等),获取到对教师所传授内容起到补充与深化作用的知识,获取到自己认为比教师传授的更具吸引力或更有意义的知识,教师传播给学生的信息量在学生可接受到的信息总量中所占比重逐渐减少,教师在知识传授方面已很难再享有垄断地位;其二,学生通过大众传媒可以越来越多地获取到教师本人尚未占有的知识,教师在不少知识方面,往往不是先学于学生,而是同学于学生,乃至后学于学生^⑩。时至 21 世纪的今天,随着以网络与多媒体迅猛发展为主要表征的信息时代的加速到来,“学生可接受知识资源”的构成可以说进一步向学校教育体系之外偏移,学生在知识占有方面的上述两个重要变化也进一步加剧与凸显。

当然,这些校外学习资源具有开放性特征,学生可以接触,教师也可以接触。但由于时间、兴趣及适应能力等多方面原因,学生对于这些校外学习资源的接触与接受常常要先于教师、多于教师、优于教师。这是一个极为重要的具有社会学意义的事实。因为它意味着:此时的所谓“教育者”对教师而言只不过是一种制度身份,他在与学生的知识(包括价值、规范、态度、生活方式等)互动中的

实际地位(或可视为实际扮演的角色)已变成一个“非教育者”;同理,此时的所谓“受教育者”对学生而言也只是一种制度身份,他在与教师的知识互动中也已变成了一个“非受教育者”。

事实上,一旦教师与学生的知识占有关系出现上述“逆转”,那么,学生与教师在互动过程中的实际地位也就未必只是各自转变为“非受教育者”与“非教育者”了,而是有可能出现相应的地位“逆转”。即是说,在具体的教育场景中,当学生在活动所涉知识内容方面明显多于、优于教师时,学生便会在实际上成为教师的一种“知识资源”,并至少在客观上扮演着“知识传递者”的角色,而教师则会在实际上成为学生的一种“教育对象”,并至少在客观上被置放于一种“知识学习者”的位置。

如是,对于“学生的属性”这一问题的答案应当说比较清楚了:学生虽然是“受教育者”,但却是具有超越性的“受教育者”。由于这一缘故,且由于当今时代“学生可接受知识资源”构成的变化及与之相伴的教师与学生知识占有关系的变化,学生常常也会在实际上变为“非受教育者”,并有可能在实际上充当“教育者”。这意味着,以“学生是受教育者”这种斩钉截铁的排他性断言为基轴的学生观在我国已面临挑战。

当然,在学校教育的现行组织框架中,“受教育者”依然是“学生”的一种制度身份与正式角色,人们还会继续使用“学生”这一概念,也还会继续把他们归入“受教育者”或“教育对象”的范畴,但当我们继续这样称呼他们的时候,其意涵难道还能一如既往地完全不变吗?

二、什么样的师生关系更合理?

一旦我们的学生观发生重要变化,一旦我们承认学生不仅仅是一个“受教育者”,那就不能不重新思考师生关系问题。

应当说,这些年来,由于人们逐步认识到学生是人而不是物,逐步认识到教育活动应当是一种内化的过程而不应当是一个外压的过程,因而对于师生关系的认识也逐步人性化了。人们一再强调,教师要把学生当作人,要考虑到学生的作为人的价值与尊严。在这个意义上,也可以说许多教育工作者的“师生关系观”实现了一种从“人物关系

观”到“人—人关系观”的转换。这种转换是必要的、合理的,但对于开展创新性教育实践,促进学生优质成长与高效发展的需要来说,却还只是最基本的、最初始的。要想进行创新性教育实践,要想促进学生的优质成长与高效发展,我们的师生关系观就应在此基础上,继续谋求从静态性的“师教生学观”到动态性的“共生互学观”的转换

所谓静态性的师教生学观是说:教师是“教育者”,其职责就是“教”;学生则是“受教育者”,其任务就是“学”。这里的一个自明性的预设便是作为教育者的教师总归比作为受教育者的学生要高明。这种师生关系观的最高境界也就是承认师生互动,即认为教育过程不是教师单方面向学生传输的过程,而是教师与学生之间相互作用、相互影响的过程,没有学生的积极参与,不可能形成真正意义上的教与学。但在这里,凸显的是外部制度所分别赋予教师与学生的“教育者”与“受教育者”的既定身份,被视为、且自视为教育者的教师容易滋生出一种“高位”意识、“强者”架势及“权威”面孔,被视为、且自视为受教育者的学生则容易产生出“低位”感觉、“弱者”状态及“随从”神情。

动态性的共生互学观则与之不同,这种师生关系观有以下两个基本点。

一个基本点是说,如同没有教师就没有学生一样,没有学生也就没有教师^①。教育过程不仅是学生的成长与发展过程,同样也是教师的成长与发展过程。教师主要通过教育过程,通过与学生之间的互动,才逐步认识并体悟到什么是教师,怎样才算是一个合格教师,从而最终胜任教师这一社会角色的。换言之,教育过程乃是教师自身职业社会化的一个基本影响因素,学生乃是教师自身职业社会化过程中必不可少的一种“对象性存在”。

即便只从这一基本点出发,也足以对我们长期以来引为自豪的“尊师”文化传统提出质疑。不用说,从教师与社会之关系的角度论,“尊师”似乎理所当然:不尊师,谁愿当教师?但从教师与学生之关系的角度来看,单纯地要求学生尊师是不合理的。若无教师的引导,学生的成长与发展也许要受到影响^②,但若无学生的参与,教师的教育技能何以提高?教师的职业意识何以增强?教师的自我价值何以实现?因此,不应当只是要求学生“尊师”,教师其实也应“尊生”。^③

需特别指出的是,“尊生”与“爱生”有重要区别。“爱生”强调的是一种社会情感、社会责任感。这种社会情感与社会责任感对教师而言自然不可或缺,但其中所隐含的社会学意味是社会等级、社会距离,是强者对弱者之爱、高位对低位之爱。而“尊生”所凸显的则是一种社会认知、社会常识,其中所彰显的社会学意涵是相互交换、地位平等、相互依存、同舟共济。此时,教师已不再是时时刻刻都惦念着要学生们感恩戴德的一种居高临下的存在,教师对学生也必须感恩戴德。一言以蔽之,这一基本点说的是教师与学生共生共存共命运,强调一个“共”字。

动态性的共生互学的师生关系观的另一个基本点是:教师不仅应认识到自己的专业发展与人的成长离不开与学生的互动过程,而且应认识到今天的学生确实在许多方面都要强于自己,自己必须向学生学习,必须“以生为师”^④。

如是,迄今为止实际上被奉为金科玉律的那种师生之间固滞化了的教与学的关系也就不能不加以调整了。合理的关系应当是:教师是学生之师,学生也是教师之师,教师与学生互相学习。在当今学校教育的日常实践中,学生在创构的欲望与能力方面强于教师,在知识占有方面先于、多于、优于教师的现象确实频频发生,比比皆是,学生一不小心便成了“先生”,成为教师的一种知识资源。由于这些“先生”的存在,教师在课堂内外意识到自己创构的欲望与能力处于低弱状态,在知识占有方面处于后知、少知、劣知乃至无知状态的现象也确实频频发生,比比皆是,教师一不小心便成了“学生”,被置放于学习者的位置。对于这种日趋凸显与普遍、愈加难以抗拒的现实,不少教师不愿面对、不愿接受。但教育实践已一再表明,教师什么时候愿意面对并接受这个现实,愿意“以生为师”,什么时候便能提升自己的专业素质与教育品位,并因此而得到学生的十二分尊重;什么时候否认与回避这个现实,硬端着“教育者”的架子不放,不懂装懂,或者运用所谓的“教育机智”遮掩自己的创构状态与知识状态,那就必定会使自己的专业发展与人的成长停滞不前,乃至拉大与学生之间的“创构距离”与“知识距离”,并因此而更加得不到学生的尊重和原谅。

从这一个基本点出发,我们可对共生互学的

师生关系观作进一步表述,即从教育活动的实际效果考虑,甚至至少从教师在学生面前的形象维持考虑,教师与其持“师生两立观”,不如持“师生一体观”,即把教师与学生看成是共生、共存、共命运的一个共同体;与其持“师生固滞观”,不如持“师生互换观”,即把教师与学生看成是因具体教育活动中创构性及知识占有关系的实际状况而异的“即时扮演”、“相互界定”、“随时更换”的两种角色。在不少真正优秀的、与时俱进的教师身上,已经出现了这种师生关系观的转换。^①

至此,笔者可以明确表达这样的观点了,即由于学生的超越性的凸显及教师与学生知识占有关系的变化,师生之间在具体教育场景中的角色边界实际上正变得模糊起来;盲目的无条件的尊师要求肯定会遭到一不小心就成为“先生”的学生们的拒绝。“吾爱吾师,吾更爱真理”的观点与行为虽然根植于西方文化传统,但在时代进步与社会变迁的持续作用下,这种行为也正逐步成为我国教育的一种“新现实”^②,并有可能逐步演化、最终积淀为我国教育的一种“新传统”。我们是否需要正视这一新现实的出现?是否应当促成这一新传统的诞生?这恐怕已不是一个可以置之不理的问题了。

注释:

① Carsaro, w, A. , *Children & Peer Group*, Annual Review of

Sociology , Vol. 16, P. 204, 1990.

②⑥ 吴康宁.自主创新:幼儿的天性、天能与天权 [J].学前教育研究, 2002, (5).

③ 幼儿的这种特征当使许多成人汗颜,看看我们的成人世界吧!不敢否定,不敢批判外部强加之规,既给之物何其多也!光是否定与批判,而不树立与创构者又何其多也!

④ 若非如此,则无论在幼儿世界,青少年世界还是成人社会,“超越”便成了只为极少数“天才”所拥有的一种“资格”。这至少是对“创新教育”之功能的一种窄化,因为它割断了“创新”教育与人的成长之间的普遍联系。

⑤ 刘晓东.儿童精神哲学 [M].南京:南京师范大学出版社, 1992. 395.

⑦ 吴康宁.谁是“迫害者”? [J].教育研究与实验, 2003, (4).

⑧ 吴康宁.教会选择:面向 21 世纪的我国学校道德教育的必由之路—基于社会学的反思 [J].华东师范大学学报(教科版), 1998, (3).

⑨ 此处所谓“学生可接受知识资源”既基于“符合教育价值取向”的角度,也基于“适应学生接受能力”的角度。

⑩ 吴康宁.信息化发展对学生个体的社会化的影响 [J].教育研究, 1991, (10).

⑪ Mercer, B.& Cocey, H. C. , *Theoretical Framework in the Sociology of Education*, P. 69, 1980.

⑫ 华应龙.“我多想把老师变成一只猪” [J].江苏教育研究, 2002, (9).

⑬ 顾佩华.教师节,我也给学生送礼物 [J].江苏教育研究, 2002, (12).

⑭ 刘晓东.儿童精神哲学 [M].南京:南京师范大学出版社, 1999. 398- 402.

⑮ 邹丽琴.与学生一起成长 [J].江苏教育研究, 2002, (12).

⑯ 玛格丽特·米德.代沟 [M].北京:光明日报出版社, 1988.

Are Students Merely“ Education Receivers”?

Wu Kangning

Abstract Students are “education receivers” with the tendency of transcendence, but in some specific educational situations, students often become “non-receivers of education” and even possibly act as “educators”. In this sense, the static relation of “teaching by teacher and learning by students” should be converted into the dynamic relation of “mutual learning between teacher and students”. The viewpoint and behavior of “loving truth more than loving my teacher” is gradually becoming a “new reality” of education in China.

Key words student; education receiver; educator; teacher-student relation

Author Wu Kangning, professor, tutor of doctoral students and Vice President of Nanjing Normal University (Nanjing, 210024)

[责任编辑: 武思敏]