

教师专业化的哲学研究

文 杨素萍

〔摘要〕现代社会不管要维持或发展某种制度和社会行为,还是要批评或改造某种制度和社会行为,都需要有某种知识辩护。从这一角度而言,教师专业化实质是为自身存在进行合理性辩护。然而在现有的“两种文化”的模式下,教师专业发展的运思逻辑并未能为这一运动提供更好的出路,因此,教师专业运动只有重新寻找一种新的认识论才能真正实现其科学性。

〔关键词〕教师专业化 合理性辩护 “两种文化” 哲学研究

教育在其最高的意义上而言就是哲学^[1]。“哲学保有人类在任何一种意识形态之外进行反思的权利,它使得人类保持这超越盲目和偏见的能力,从而免于彻底的思想病态和由此带来的无可救药的灾难。”^[2]对教育理论和实践进行哲学检视和批判是教育的应有之义,“教师专业化”也不例外。

一、合理性的辩护:教师专业化的本质

所谓“合理性(rationality)”,如果从字面上理解的话,可以理解为“合乎理性”,它隐含着“标准”的意思。根据词源学的考察,合理性具有“理由的可接受性”^[3]之义,表明是对理由的评价。从这一角度出发,合理性是个评价概念,是对人的活动及其结果的评价,而人的活动是否合理总是相对于某一评价标准而言的。于是,合理性总是与标准联系在一起。

“在现代社会,不管要维持或发展某种制度和社会行为,还是要批评或改造某种制度和社会行为,都需要有某种知识辩护。假如一种观念不能通过知识而合理化,就几乎不可能在现代社会里得到广泛支持。”^[4]由此看来,如果能够建立一套规范的、有确定程序的、能够无矛盾地解释尽可能多的信息的专业模式,那么它所产生的解释就算是合理的知识。而“专业化”无疑是最有效的路径之一,因为“专业化意味着在一种知识内部建立起一套规则、程序和自身确认的标准以便对自身的合理性进行辩护。”^[5]据此,教师专业化也就意味着在教师这个行业建立一

套关于教师的规则、程序和自身确认的标准以此来为自身的合理性进行辩护。

教师确实需要对自身的合理性进行辩护,因为从学术和生活实践的角度来看,没有接受过教育学训练的人可以随便对复杂的教育问题发表意见,而要对复杂的医疗问题发表意见,却必须到医学院接受真正专业的医学教育。不仅如此,教育学的界外人士可以肆意“解构”教育,但面对医学时,却很少有人能像福柯(Michel Foucault)那样不被医学的知识权力所“规训”。正因为面临这样的尴尬局面,从20世纪60年代开始教师专业化运动蓬勃兴起。

1966年,国际劳工组织和联合国教科文组织在《关于教师地位的建议》中,指出“应把教学工作视为专门的职业,这种职业要求教师经过严格的、持续的学习,获得并保持专门的知识 and 特别的技术,它是一种公共的业务。另外,对于在其负责下的学生的教育和福利,要求教师具有个人和集体的责任感。”^[6]

1986年,美国卡内基教育 and 经济论坛、赫尔姆斯小组相继发表了《国家为培养21世纪教师作准备》和《明日的教师》两份报告,指出:公共教育质量只有当学校教学发展成为一门成熟的专业时才能得以改善。

1996年,第45届世界教育大会以“加强变化世界中教师的作用”为主题,明确提出了教师专业化的要求。从此,教师专业化问题受到各国政府的重视,蓬勃兴起。

在我国,2000年教育部颁发了《〈教师资格条

例》实施办法》，自此教师资格制度开始在全国全面实施。同年，我国出版的第一部对职业进行科学分类的权威性文献《中华人民共和国职业分类大典》，首次将我国职业归并为8个大类，其中教师属“专业技术人员”一类，被定义为“从事各级各类教育教学工作的专业人员”。2001年4月1日起，国家开始全面实施教师资格认定工作。在理论研究上，2002年中国教育学会第15次学术讨论会以“21世纪教师：专业化建设”为主题，从理论与实践、政策指导与管理实施、教师教育改革的热点与难点等角度共同探讨了教师专业化建设的有关问题。

从上述有关教师专业化的发轫到教师专业化运动蓬勃开展的历史进程中不难看出，所谓的教师专业化，其实质就是为自身存在进行合理性辩护而展开的一系列的努力。

二、“两种文化”的对立：教师专业化的可能原因

作为古已有之或者历史悠久的行业之一，教师行业为什么要在今天展开一系列的专业化运动？深入探究其背后的可能原因，有助于我们更好地看清楚这场运动。

历史地看，作为与社会文化和意识形态有着紧密联系的人文与社会科学的教师行业，其建构是在有“两种文化”^①存在的背景下形成的。过去的两个世纪以来，在种种的知识结构中，人们认为存在着“两种文化”，即科学文化和哲学（或文学）文化。起初，“两种文化”很难划清界限，后来，这种情况在18世纪发生了根本变化，最终导致了科学和哲学的“分家”。从那之后，人们就在一种把科学和哲学看成是迥然不同的、甚至是水火不容的而且按等级排列起来的知识结构下行事了。这一新知识结构——科学与哲学在认识论上的分歧——的出现，给人们带来的影响是方方面面的。在这“两种文化”中，科学一直被认为是通向真理的最合乎逻辑的，甚至可以称为唯一的途径。

将真和善截然分开这种做法是“两种文化”的基本逻辑。哲学（或广而言之，人文学科）只负责研究善（和美）；而科学则强调自己只研究真。这里所指的科学，是与牛顿、培根、笛卡尔相关的科学。牛顿力学提出的一系列假设和命题即“体系是线性的，它受外力制约，并且最终会恢复平衡；知识具有普遍性，最终能用简单的适用于各种条件的法则来表述；自然发

展过程具有可逆性”^②，在当今现代社会一直保持权威的地位。由于“它如此出色而有效地实施控制的功能，以至科学在本世纪已从一种学科或程序扩展为一种教条，‘它的方法迅速地扩展成为一种形而上学’，从而创造了科学主义（scientism）。”^③美国著名科学家舍恩（Donald Schön）称奠基这一“科学”观点的思维方式为“技术理性”，这种认识方式使科学真正成为最有价值的知识。

在“两种文化”的背景下，教师专业化研究及教师专业化运动，内含着这样的基本假设即：只有当教师成为专业化“熟练工人”时，教育才是高效的；推进教师专业化可以改造和造就教师“熟练工人”^④。换言之，教师专业化是为了让教师职业更具技术含量，成为像医生、会计那样需要天赋和训练尤其是系统训练的、不可替代的职业，并通过提高教师工作效率及其在社会化生产中的作用来提高教师从业者的社会地位。

这样的教师专业化运动的结果将是，教师越来越成为学校和课堂上的“熟练工人”，其教学技艺越来越精，教学的效率越来越高，越来越能胜任社会化大生产的要求。“据说有的教师能够在几个月的时间内把学生的成绩提升几十分。这些教师拥有许多‘专业秘诀’。一位教师的‘专业秘诀’是用8开到256开不同规格纸张布置作业：在课堂、宿舍里使用8开作业，在午餐、晚餐时使用16开作业，在晚上睡着前和早晨睁眼时，使用32开作业，从饭厅到教室的行路作业64开，大便作业128开，小便作业256开。学生的考试分数在数月内不可能不获得迅速提高！也有一些专业化程度甚高的教师，其特长是能够把45分钟的教学内容和师生互动场景设计得分秒不差，成为‘公开课’的专家。”^⑤同时，教师还可以在自我提示和职业训练的基础上，表现出阿莉霍克希尔德（ArliHochschild）所称的“情感劳动”，这种情感劳动发生于“当人们为了符合自己职业中被期望、被允许的情感方式而制造或掩盖自己的情感”之时，它“要求不同的职业有不同的情感。如葬礼承办人必须热心周到，上门讨债者应该一脸凶相，护士必须关心体贴。”^⑥毫无疑问，这不是我们想要的教育和教师。当教师专业化以这种“技术理性”的科学观为导向时，则意味着教育中创造性的终结和完整性的丧失，教师越专业，教师和学生离本真的教育就越远。

三、结论与反思

从本质上来看,“专业化是一种悖论性的努力:为了建立某种‘成熟的’、能够控制的、稳定的理解,就不得不把生活和社会某个方面问题单独处理,从而形成专门的知识,可是这种专业化的代价是对其他问题的忽视和歪曲,因为在过分突出某种问题时难免不符事实地改写了它与其他问题之间的真实关系,而任何一个问题都是在它与其他问题的关系定位中才具有意义的。”^[12]因此,专业化所导致的困难不单纯是“片面看问题”的缺点。标准模式的知识的形成同时还必定会把问题简单化,但却又把问题的处理复杂化,即把本来复杂多样的问题错误地还原为少量简单问题,又把问题的解决方式搞成手续复杂的技术程序。从目前教师专业化发展的情形来看,也无法规避这一局限:“教师职业化的致命缺陷就在于它忽略了只有首先作为一种生活,才能成为一种职业。教师在学校‘教育’的每一天,不是他的职责所在的每一天,而是说,‘这一天’他采取了这样的生活方式——与孩子们打交道、讨论、共同成长——这样的一天从而成为他生命中的一天。‘这一天’将永远存留在他的记忆里或者不为其所知的记忆的某个角落。这样的教育,只是这样的生活。‘这一天’他所面对的‘受教育者’,不是他的职责所决定的必须去‘塑造’或‘改造’的‘物’,而是自然地成为他生命的一部分,而且他的生命也只有通过他所面对的‘受教育者’得以传续。他在‘教育’中,也就是在他的生命中。”^[13]

其次,退一步来看,即使教师专业化是当下顺应整个时代潮流不得已为之的举措,那么在现有的“两种文化”模式下,以“技术理性”的科学观为指导的教师专业发展的运思逻辑并未能为这一运动提供更好的出路。正如有研究者所指出的:“对教师专业发展的研究或政策的制订多从促进学生发展和社会进步所需要的角度出发,片面夸大了教师专业发展的工具价值,忽视了教师专业发展满足教师自身需要的本体价值,教师本人作为人的尊严与需要,已经不得不退隐到了作为背景的地位。这种研究忽视了教师专业发展中教师主体性的发挥,造成教师专业发展的动力不足。”^[14]毫不夸张地说,这种所谓的教师专业化是一种没有“教师”的“专业化”。

最后,从教育发展的远景来看,“今日主导教育领域的线性的、序列性的、易于量化的秩序系统——

侧重于清晰的起点和明确的终点——将让位于更为复杂的、多元的、不可预测的系统或网络。”^[15]当这种新的更为微妙的秩序引入学校教育之时,教师和学生之间的关系将发生巨大的变化:这种关系将更少地体现为有知识的教师教导无知的学生,而更多地体现为一群个体在共同探究有关课题的过程中相互影响和相互理解。

教师专业化运动将走向何方?正如威廉·范蒂尔(William Van Til)所说:“我们行动的方向就在我们的指导哲学中……没有哲学,我们就会在行动之时不知所向,就像斯狄芬·里考克(Stephen Leacock)笔下的角色一样,‘冲出房间,飞身上马,四处狂奔’。”^[16]也许,教师专业化运动只有重新寻找一种新的认识论才能真正实现其科学性。

注释:

①“两种文化”是斯诺(C.P.Snow)的名言,参见(美)伊曼纽尔·沃勒斯坦著、王昂等译:《知识的不确定性》,山东大学出版社,2006年1月第1版,第5页。

参考文献:

- [1](美)列奥·施特劳斯特著.彭刚译.自然权利与历史[M].北京:三联书店,2003.导言.81.
- [2]赵汀阳.论可能生活[M].北京:中国人民大学出版社,2004.10.
- [3](美)梅里亚姆·韦伯斯特公司编.韦伯斯特词典[M].北京:世界图书出版公司,2003.867.
- [4][5][12] 赵汀阳. 赵汀阳自选集 [M]. 广西师范大学出版社,2000.10.8.
- [6]联合国教科文组织.全球教育发展的历史轨迹——国际教育大会60年建议书[M].赵中建等译.北京:教育科学出版社,1999.394.
- [7](美)伊曼纽尔·沃勒斯坦.王昂等译.知识的不确定性[M].济南:山东大学出版社,2006.42.
- [8][15](美)多尔著.王红宇译.后现代课程观[M].北京:教育科学出版社,2000.2.5.
- [9]王爱菊.教师专业化批判[J].教育发展研究,2008,(18):73.
- [10]耿申.专业化教师应是怎样的形态[J].教育科学研究,2006,(8):1.
- [11](美)安迪·哈格里夫斯著.熊建辉等译.知识社会中的教学[M].上海:华东师范大学出版社,2007.73.
- [13]高伟.生存论教育哲学[M].北京:教育科学出版社,2006.92.
- [14]宋广文,魏淑华.论教师专业发展[J].教育研究,2005,(7):72.
- [16] William Van Til. In a Climate of Change. In: R.R. Leeper, ed. Role of Supervisor and Curriculum Director in a Climate of Change. Washington DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1965.18.

〔杨素萍 西南大学心理学博士后流动站 400715〕