

## 论意义问题在教育中的遮蔽

唐燕 高德胜

意义教育是道德教育中相当重要的内容。但是，在意义教育实践中存在着根深蒂固的“灌输”倾向。在实践中，教育者认为给予学生一个确定的意义内容，就可以达成意义教育之目的。但是，在学生的个体意识不断增强的当下，简单给予或者灌输某个意义内容是无法得到学生认同的。因为真正的意义教育并非灌输，它的价值体现在引导上，即引导学生踏上一条寻求意义之路。而这样的“意义之路”是个体在其生命历程中逐渐建构出来的，没有他/她自身的生命体悟和人生经验的参与，很难让学生了解意义的重要价值。但遗憾的是，这样一种意义建构的经验在我们的意义教育中并未得到很好利用。这首先体现为意义问题在当下教育实践中被遮蔽的命运。因此，本文拟从意义问题产生的情境——死亡和苦难——出发，探析意义问题在现代社会中遭遇的遮蔽命运，以求意义问题能在教育实践中得到敞亮。

### 一、死亡与苦难——视若无睹的现代命运

在人类漫长的发展史中，死亡和苦难都是与人类相伴相随的，它们的存在时刻威胁着人、考验着人。然而，这种威胁和考验并非是消极的，它们的存在为人类提出意义问题制造了媒介和触发点。人作为“向死而生”的存在物，又面临人生各种苦难的侵扰。人不得不自问，如果人生纯属苦难与劳累，人生是否值得一过？这些意义问题时刻萦绕于人的生活中，在人的灵魂深处不断激荡，迫使人不断质问着自己的意义和价值之所在。正是在这一质问的过程中，人为自己创造了不计其数的意义和价值。但随着科技的进步和人类工具理性的发展，这一过程被阻隔下来。因为在现代社会中，工具理性、科学技术的“祛魅”力量使得死亡和苦难都面临“解构”的命运，它们已无力发挥激发意义问题的作用了。

在前现代社会，囿于人类技术手段的有限，人类的非正常死亡率很高，平均寿命也很短，人类对死亡充满了不可想象的恐惧。但死亡在现代社会则“时运不济”。齐格蒙特·鲍曼分析道，人的生物死亡和由死亡带来的恐惧在现代社会的科技与理性的包覆下都得到了“很好的处置”。首先，生物死亡本身被人类的理性和意志解构为“一系列小的、可控制的任务”，以便使“死亡从观点与言语中消失”。<sup>[1]</sup>其次，由死亡带来的恐惧感在大众消费社会中得到有力的消除。这种消除过程经由两种策略完成：一是隐藏人的死亡，把它从记忆中驱逐出去。这一策略的操作过程如下：让垂危的病人由专职人员来照顾，让老人的死亡不再有什么特别的仪式来纪念，防止默哀与悲痛的公开出现，把火葬场搬离公共场所等。这些措施都有效地把死亡排除在人们的日常生活可见范围之外。二是通过图像的扩散把死亡变得平凡而普遍。通过大众媒体的传播，把死亡变成“寻常事件”，让人感觉到尽管有死亡，但这些死亡又总是别人和陌生人的死亡。<sup>[2]</sup>这两个策略的实施有力地促进了死亡在现代社会的解构，而对死亡的恐惧更是被驱散得无影无踪。这种结果使得我们既不能体验别人的死亡，更无法体验自己的死亡。因为死亡在现代社会中已经不关我们的事，而是由专家来处理的事情。这样的“脱域”后果使我们更难体会死亡所带来的震撼，我们只能像托尔斯泰笔下，伊凡·伊里奇那样不断地回避和拒绝死亡。在这种背景下，我们恐怕再也聆听不到死亡对我们走向本真人生的召唤，再也不能直面死亡对我们人生意义的拷问了。

死亡被拉上“解构”的炮台时，苦难也是命运多舛。对于没有宗教信仰的现代人而言，苦难不可能具有“救赎”层面的理解，它早应该被当作历史垃圾丢入尘埃中。在现代社会中，人类通过两种策略来解构苦难存在的合法地位。一是凭借日新月异的科学技术，把一部分生存和自然的苦难转化为“不存在”。二是通过强调个体追求“幸福”的权利观念，把“苦难”的存在不正当化，<sup>[3]</sup>使得苦难被当成“无法容忍”和“不可饶恕”的事情，也被视为不幸的个体碰到的“倒霉事情”。因此，在当下对现代人谈苦难的意义问题岂不是痴人呓语？被蒙上面纱的现代人，似乎再也看不见苦难可能“凸显”给人的意义问题了。

随着死亡、苦难逐渐从人类视野中淡化，人的意义问题也很难被激发出来，不仅对于那些被遮蔽

的成人,那些未经世俗“洗礼”的孩童也同样如此。尽管学生的日常生活不时有“死亡”的发生,有“苦难”的问候(即便不出现在他们真实的生活中,但总是“荧屏所见”的),但被科学祛魅的死亡和苦难再也激发不了学生对意义问题的思考了。因为这些真实的死亡和苦难离学生的现实生活太遥远,如果出现了,人们反而还要质疑死亡和苦难怎么能出现在学生的生活中呢!这里有一则2004年《文汇报》真实的报道——《匪夷所思的人生观教育》。文中作者质疑一位西安的语文教师让初二学生“为自己写墓志铭”的做法。作者认为这种做法表面上是为了给学生提供一个思考自己人生的机会,但实际上是让十几岁的孩子去想他们的死亡。这“不仅是残酷的,而且是不合情理的”。同时,“不满15岁的孩子,理智还不成熟,甚至是模糊的。他们活跃的思维正在想着如何上高中、考大学、将来如何干大事业。现在却命题要他们去写墓志铭,这不但使他们难以写出真情实感的好文章,搞不好,还会有副作用”。<sup>[4]</sup>

笔者不敢苟同这种想法,难道为了“上高中、考大学、干大事业”,就不去追问意义问题了?另外,做这些事情就可以取代对意义的追问吗?试问那位作者,人什么时候才适合去想“死亡问题”?难道等到已经躺在棺材里才适合去想吗?这位作者的想法充分显现了鲍曼所分析的:死亡和苦难已经变成现代人无法忍受的事实了,何况把死亡和苦难加在正生活在“幸福”之中的学生身上。死亡和苦难恐怕再也不能引起学生对“意义问题”的想象了。

## 二、我们亲在的生活——精致的牢笼

除了死亡和苦难这两个危机<sup>[5]</sup>能引发人对意义问题的求索以外,我们亲在的生活也能触发我们对意义问题的思考。<sup>[6]</sup>然而,随着现代社会物质的极大丰富,人类在过上衣食无忧的生活的同时,也产生了一些负面的东西。如,很多现代人都是商品拜物教的忠实“信徒”,人对精神和意义的追求被遮蔽了。但人之为人却使我们无论处于何种生活背景都要对意义问题作出回应。这是人类摆脱不了的“永恒纠缠”。在人类新的生活背景下,生活并没有给我们更多意义问题的答案,反而使我们身陷“物质的囹圄”而无法自拔,逐渐沦为“常人”状态而不自知。“常人”的生活状态回避着死亡,日日在歌舞升平中自得其乐,在浑浑噩噩中随波逐流,在碌碌无为中丧失真善美的心性,他们再难拾起对有意义人

生的向往了。这种生活状态的形成也得益于现代社会独一无二的生活样式。这种生活样式体现在两个层面:在生活目的上,推崇功利主义;在生活方式上,推崇消费主义。

现代生活方式的消费特征尤其明显。对于以往的人类来说,消费不言而喻的目的是为了生存,而对现在的人类来说,毋宁说是为了消费才生存。哪天要是没有消费生活,那生存就会成了一个问题。在这种社会里,人们把生活的内容和目的置换成了一个又一个的消费目标——一个不断使自身“失业”的目标。在这种由一系列变化无常的欲望构成的消费生活中,人的生活目的断裂成一系列的消费目标,生活于其中只需要一次又一次的“消费刺激”、“消费冲动”,并尽可能地防止人们停下来做真正的思考——关于生活意义的思考。因为生活本身已被“消费掉了”。正如鲍曼所言:“消费社会开始盛行:生活转变成了一系列无节制的购物冲动,而且就如购物活动带来的刺激、冒险和挑战,它不管在本质上还是在实践上却是消费性的。在消费社会中,生活通过一系列持续的非连续性的消费关注正在被消解。”<sup>[7]</sup>

在消费生活中,正在成长的学生们的生活目的也被形塑为“欲望”和“消费”。他们从小就是这样被教导的:好好学习,考上好大学,为明天找个好工作,而这就是“美好生活”。这种被假设的美好生活以证书、文凭以及好大学、好工作为衡量标准,它更简洁的表达方式就是“有车有房”。此类由种种欲望所构成的美好生活并没有消除掉消费生活本身的虚假性,也掩饰不了其背后没有了意义支撑的虚无。因为置身于其中的学生其实并没有体会到生活的充实与幸福,这样的生活目的的教导并没有得到所有学生的认同。许多学生在质疑着他们的“辛苦”生活:每天少则12个小时,多则16、17个小时的学习是为何。在如此高负荷的生活节奏中,他们的生活被压缩成了学校—家庭两点式的生活。而除了学校制度生活以外,他们的课余时间则被家长甚或是自己自觉自愿的学习作息表所填满,难道仅仅因为那个“为了明天的幸福”的诺言吗?而学生玩的时间、发呆的时间和沉思的时间都成了奢侈品,而且是“可恶、可恨”的奢侈品。忙于应付学习的孩子哪有时间浪费啊!他们的时间早被模式化、作息化和日程化了。今天与明天又有什么不同呢?除了学习还是学习!学生自由被挟制在一个狭小的时间段和空间里。即便学生拥有了一段自由的时间,他们

免不了还会面临大千世界的诱惑，或者被千变万化的电视节目或电脑荧屏所吸引。这些被外在花花绿绿的世界夺去了注意力的学生，恐怕再也没有时间面对真实的自我，聆听来自心灵深处的声音了。

一种欲望化、消费化的生活目的离不开功利化的生活方式。这种生活方式是以效果、结果论成败的。要获得某种效果和结果，必然会使生活中的某些方面，包括生活于其中的人变得可计算、可量化，最后形成一种标准化的构造。因此，学生的生活中，其聪明要量化成智商，其知识要量化成考试成绩，其专业技能要量化成“文凭证书”……。这种可量化的生活最集中地体现为一种“考试人生”的构建。这种“考试人生”把学生的生活断裂构造为一种由大大小小的考试组成的持续而不连续的考试生活：考完月考再进行期末考，考完大学再考证书，为找工作再参加入职考试，为升职再投入各种职称的考试，不想失业再加入更高学历的考试……。这样的考试都是有名有姓的“考试”，而没名没姓的“考试”更是暗寓在人生旅途之中。为了应付这些大大小小的“考试”，学生不断地在不同的“考试”中穿梭。“考试”成为他们人生旅途的路标，成为记录他们生命的年轮。而各种考试的间隙，却由一种无所事事的空虚状态连接而成。因为如果没有考试，既缺失了指挥学生生活的督促力量，也丧失了促进学生追求其他生活方式的鞭策力量，只能留下无所事事的空虚状态。这种“考试人生”的生活方式使学生在考试的忙碌中无暇顾及对意义问题的追问。

带有强烈的功利主义色彩的生活方式与现代社会的消费生活目的相勾结，不遗余力地“带坏”我们的学校生活，而学校自身也“伙同共谋”，甘愿充当两者的手段。在这个越陷越深的泥潭中，学校越来越没有了自己的价值追求和精神品性。在这样的学校生活中，学生又怎么可能产生意义问题呢？在一片欣欣向荣的消费社会中，以舒适安逸为名的现代生活似乎再也激不起学生对意义的思考了，而对意义问题的追问终究成了“明日黄花”。

### 三、意义问题的敞亮

生活在学校里的学生正处在自己人生中最美好的阶段，因为在这个阶段，成长和不断学习是唯一的生活主题。也只有在这个阶段，人才能抛开所有的羁绊，对人生意义进行一次最自由的思考。但深陷当代学校沉疴的学生却无法开始这种思考之路，因为意义问题被重重遮蔽了。如何从这种“遮蔽”

困境中突围呢？难道只能等他们考过大学、找完工作吗？我们的意义教育可以做点什么呢？在思考这个问题之前，我们有必要认清这点：意义问题的敞亮决不是意义教育自身可以完成的，也不是单靠某种课程设计可以达成的。因为面对如此细腻的意义问题，仅靠教育单方面的努力难以直达学生的灵魂深处。我们期待从家长、学校和社会等方面寻找精神资源来推动学生对意义问题的思考，更希望能激起学生个体自身力量来面对意义问题，让尘封已久的意义问题能够重新萦绕于学生的心灵之中。在这种“前见”下，我们有如下的教育建议。

首先，在态度上不可视而不见或放任自流。尽管在意义问题的教育上，谁也没有资格说自己掌握了绝对正确的标准答案，谁也不能自诩为这个问题的教师，但是教育也并非毫无作为。作为教育者，我们拥有一种独一无二的引导力量。尽管我们不能告知答案，我们却能打开一扇窗户让学生自己去看、去想。这种引导力量不仅来自我们，更来自从古至今的人类精神力量的帮助。而这些精神力量大多隐藏在经典文学作品、艺术作品中。这些作品所具有的无可比拟的教化力量可以激荡学生的心灵。

其次，在方法上决然摒弃强制和灌输。纵观前人对意义问题的思考，我们可以发现对意义问题的思考不是随便进行的，它不仅需要一种情境，更需要主体的亲身体验。这样的情境和体验也不是当下流行的“创设情境的教育”可以解决的，因为意义问题是个体“遭遇”的。而只有这样顺其自然的“遭遇性质”才能激起学生不同凡响的精神回应。这一点是任何“人造”的意义冲击所不能比拟的。因此，作为教育者，把握一种教育时机远比制造一个人工的教育情境有价值得多。这需要教育者具有洞察学生精神世界细微变化的能力。这对教师作为意义问题的引导者是一个不小的挑战。

第三，我们也要注意对意义问题的思考方式有其独特之处。它的推进方式不是完全凭借理性和逻辑的推理作用，而更是依靠一种隐喻和象征的方式。这种方式有模糊性，不像理性和逻辑那样简单明了。但是，正因其模糊性使得它可以带着个体切身体验进行思考——一种可以用情感和感受进行的思考方式。这种方式不仅需要学生理性的投入、情感的付出和想象力的迸发，更需要学生敏感细腻的心灵参与。也只有这样，才能真正发挥意义问题的作用，激励学生真正深入地、哲学式地对人生和生活进行思考。

[注释]

- [1][3][7] 齐格蒙特·鲍曼.被围困的社会[M]. 邹建立,等,译.南京:江苏人民出版社,2005:133-138、190、204.
- [2] 齐格蒙特·鲍曼.后现代性及其缺憾[M]. 邹建立,等,译.上海:学林出版社,2002:214-216.
- [4] 张百年.匪夷所思的人生观教育[EB/OL].http://www.hongxiu.com/diary/view/view.asp?id=309557,2004-12-10.
- [5] 这里的危机是博尔诺夫所理解的危机,即“有较大的、威胁生命的危机,对全新的更高级的生活向往的突然唤醒、号召,使人摆脱无所事事状态的告诫和对今后生活举足轻重的遭遇等”。参见:O·F·博尔诺夫.教育人类学[M]. 李其龙,译.上海:华东师范大学出版社,1999:8.
- [6] 在上文中把死亡和苦难从生活中单列出来,只是为了凸显两者在人类发展史上对意义问题的提出起到的无可代替的作用,但并不意味着死亡和苦难是脱离生活,两者本来就蕴含在我们的生活中。因此,分析完死亡和苦难后,又转入对生活进行分析。

(唐 燕 南京师范大学道德教育研究所 210097;  
高德胜 南京师范大学道德教育研究所 教授  
博士生导师 210097)

(责任编辑:张 蕾)

## 教学对话的批判与重建： 本土化视角

徐 红

近年来,随着教育与课程改革不断向纵深发展,许多教育理论工作者借鉴哲学、文学与语言学等学科领域中的对话思想来重新审视或探讨教育教学中的诸多理论问题,提出了一些富有建设性和创新性的教育理论认识,最为典型的是“教学对话”理论。它的提出无疑开创了我国教育教学的新纪元,不仅彰显了深远的理论意义,而且凸显出鲜明的实践价值。当下,随着教育主体精神与民主精神的不断彰显,有关教学对话的理论探讨与实践尝试层出不穷,现实中大有将教学活动窄化为对话活动之势,大有将教学精神窄化为对话精神之态,大有将教学本质窄化为对话本质之嫌。这些做法,显然将“教学对

话”引入了迷惘之途。

事实上,无论从理论角度还是实践层面讲,教学对话都不可能是教学活动的全部,完整的教学活动必须包括与“对话”相对的“独白”。原因主要有三:首先,作为以“独白”为主要形式的接受学习和讲授教学,在学校的教学实践中,仍然是传授科学文化知识的一个主要手段;<sup>[1]</sup>其次,“由于师生之间的角色、权利与义务事实上不平等,因而难以建立实质意义上的平等对话关系”<sup>[2]</sup>;第三,教学从“独白”走向“对话”的过程不是直线式的,而是螺旋式的,即从一个较低起点的独白走向一个较低起点的对话,尔后从一个较高起点的独白走向一个较高起点的对话,如此反复。由此可见,剖析现有“教学对话”理论之缺陷,探讨其发展之策略,实属当务之急。

### 一、迷惘：“教学对话”的批判

#### 1. 掩盖教学本质

教学本是指教师的教与学生的学相统一的活动。也就是说,“教学既不仅仅指‘教’,也不仅仅是‘学’,而是教与学的统一”<sup>[3]</sup>，“教应为学生的学而施,它应以学生的需要为依据;而学生的学则有赖于教的导引,它不能脱离教师的教”<sup>[4]</sup>,教师教的根本目的是为了学生更好地学。显然,教学的本质是育人。<sup>[5]</sup>

然而,现有教学对话理论却不同程度地掩盖了教学的育人本质。如,国外教学对话理论杰出代表人物克林伯格先生指出:教学方式中起相互作用的对话是优秀教学的一种本质性的标识。<sup>[6]</sup>笔者以为,即使相互作用的对话是一种优秀的教学方式,它也未必能实现至上的育人目标。该理论明显掩盖了教学的育人本质。我国学者钟启泉先生发展了克林伯格的教学对话理论,他立足于“教学从本质上说是一种‘沟通’与‘合作’的活动”,进而提出:“教学原本就是形形色色的对话,具有对话的性格。这就是‘教学对话原理。’”<sup>[7]</sup>依钟先生之意,对话岂不成了教学的本质?又如,现有对话理论普遍将学生的反思称作自我对话,将学生在教师指导下的学习与无教师指导的自学一律说成是学生与文本的对话,将学生之间的合作学习称作学生与学生之间的对话,将教师的自学与备课一概说成是教师与文本之间的对话,将教师与教师之间的相互学习与讨论称为教师与教师之间的对话。这种理解,其实是建立在“教学的本质是对话”这一基础之上的。