

行为意义理论视域下的师生关系建构*

徐赞,周兴国

(安徽师范大学 教育科学学院,安徽 芜湖 241000)

关键词:师生关系;行为;意图;生命意向;内在需要

摘要:探讨师生关系建构及其发生机制和条件,是构建良好师生关系的重要基础。相比情感因素在师生关系建构中的作用,行为及其意义的理解是师生关系建构的核心和关键。师生关系中,行为的内在意义主要表现为意图、生命意向和内在需要三个方面。教师对行为意义的理解制约着师生关系的建构,师生关系的冲突往往是对相互性行为的意义理解的偏差。因此,在师生关系的构建过程中,教师要参照学生内在的需求来理解学生行为的意义,剖析学生的生活处境与其行为之间的联系,要形成一种理解性的教育能力,从更多的要求走向更多的支持和关怀。

中图分类号:G525 文献标志码:A 文章编号:1001-2435(2018)02-0104-06

On Constructing Relationship between Teachers and Students under Theory of Behavior Significance Perspective

XU Yun,ZHOU Xing-guo (College of Educational Science, Anhui Normal University, Wuhu Anhui 241000, China)

Key words: relationship between teachers and students; behavior; intention; living purpose; inner demands

Abstract: Discussing the construction of relationships between teachers and students and its mechanism as well as condition is a rational basis for constructing good relationships. Compared with the role of emotion in the construction of relationship between teachers and students, the understanding of behaviors and its meanings are the cores and key parts of relationships between teachers and students. The inner meanings of behavior between teachers and students include the intentions, the living purposes and the inner demands. The construction of relationship between teachers and students is restricted by the teachers' understandings of behavior meanings. Conflicts between teachers and students are often caused by the misunderstanding of mutual behavior. Therefore, to improve the relationship, teachers should comprehend the meaning of students' behaviors according to their inner requirements, analyze the relationship between students' living circumstance and behavior, thus developing the educational comprehension ability, from raising more demands to offering more support and care.

教师和学生是教育活动中最基本的两个要素,两者之间的关系也是教育研究和实践的基本议题。从实然的角度看,师生关系有着不同的状态:一些师生关系是良好的,积极的;另一些师生关系则是不良的,消极的。从教育学的角度看,这些不同状态的师生关系,有着不同的意义和影响,从而有着性质上的区别。师生关系的状态及性质,不仅关系到教育活动能否顺利开展,

也关系到教育教学的质量,更为重要的是影响着学生的成长与发展及教师的专业发展。因此,建构良好积极的师生关系成为现代学校教育对教师的一项基本要求,也是教师有效教育的起点和基本任务。也正是如此,师生关系的话题在教育理论研究和教育实践中历久弥新。随着经济社会发展,教育硬件不断更新和升级,然而宽敞明亮的校舍和先进的设备并没有改善师生关系。近年

*收稿日期:2017-10-22;修回日期:2017-11-20

基金项目:安徽高校人文社会科学研究重点项目(SK2016A0402)

作者简介:徐赞(1985-),男,安徽潜山人,讲师,博士,研究方向为学前教育、教育政策分析;周兴国(1962-),男,安徽南陵人,教授,博士,博士生导师,研究方向为教育哲学。

来,从教师对学生实施硬暴力或软暴力到学生辱骂教师、殴打教师甚至杀害教师,师生之间的冲突与日俱增,相关的教育案例不断见诸报端。由此,如何建构良好的师生关系就成为师生关系研究及教育实践关注的焦点。

从有关师生关系问题的研究来看,更多侧重于回应“师生关系是什么关系”“师生关系有哪些类型”“哪些因素影响师生关系”“什么是良好的师生关系”等有关师生关系的本质、类型、影响因素、价值等方面的问题,对“如何建构师生关系”的专门研究相对较少。似乎回答了师生关系的本质、类型、影响因素和价值问题,如何建构的问题就变得只是操作层面的技术而已。现有研究缺少对“师生关系建构”之本质的认识,使得“如何建构”的各种建议、主张和观点,或者是日常经验的描述与总结,或者是一厢情愿的臆说,难以对积极的师生关系建构提供有益的指导。因此,有必要从理论上探讨“师生关系建构”及其发生机制和条件,从而为建构良好的师生关系奠定理论基础。

一、从情感到行为意义:师生关系建构的视角转换

的学校日常的教育生活中,师生关系作为一种存在的状态,是师生双方建构的结果。所谓师生关系建构是指师生双方在教育场域中基于教育交往活动而形成特定的师生关系的过程。在这个过程中,师生双方通过教育交往活动中的相互联系逐渐对对方形成主观判断,进而影响师生相互性的行为,并且通过一个持续的事态而形成特定的师生关系。就师生双方而言,其关系的建构是一个极为复杂动态的过程,而且亦是一个可变化或可逆转的双向过程。所谓复杂动态是指师生关系建构亦如人际关系一样,其影响因素甚多;而所谓可变化可逆转则是指师生关系并不是一成不变的,可通过双方介入或者有意识的努力,发生或消极或积极的改变。

师生关系建构亦如所有的人际关系一样,其影响因素甚多。个体指向他人的行为,总是包含着感情因素和理性因素,同时也包含历史的因素,因而每个人的交往行为都是感情、理性和历史诸多因素相互作用的结果。其中,情感的因素往往被学界当作讨论师生关系的核心因素,国内

外许多学者都将情感作为建构师生关系的基石。从文献来看,诸如舍勒的情感现象学、内尔·诺丁斯的关心理论、西奥多·肯珀的“地位—权力情感理论”等成为继师生关系主客体争论之后的重要理论基础,情感因素在现象学、交往理论、社会学、心理学、人本主义等多维度师生关系透视中不可或缺。毋庸置疑,一种更加积极的师生关系,会伴随着积极的情感体验;而消极的师生关系,则往往伴随着消极的情感体验。积极的或消极的情感体验又会进一步加强或减弱积极的或消极的师生关系。“感情支持有助于建立和维持积极的关系和课堂气氛,从而支持学生的参与、学习以及对自身能力的认识。……正是借助感情支持,这些关系与学生协调起来,为他们提供了发展能力和证明自主性的机会。”^{[1]214}然而,这类观点仍然有一些似是而非的问题:其一,感情作为个体内隐性的心理感受,其外在化需要借助于语言和行为才能为他人感受到;其二,一种支持性的情感本身即为良好师生关系的表征。这就意味着,评判师生关系之良好与否,往往以是否有一种支持性的情感为标志。感情与师生关系,实际上是个体与个体之间交往的一体两面,不应该脱离相互关系来谈论感情,也不应该脱离感情来谈论相互关系。情感是交往行为的产物,而不是反过来,情感是交往行为的条件。尽管在一般情况下,好感有助于促进交往,但就普遍情况而言,情感产生于交往的过程中。马克思在《德意志意识形态》中指出,“思想、观念、意识的生产最初是与人们的物质活动,与人们的物质交往,与现实生活中的语言交织在一起的。人们的想象、思维、精神交往在这里还是人们物质基础行动的直接产物。”^{[2]524}思想、观念、意识的生产如此,情感的生产也脱离不了这个原理,社会层面如此,个体层面也是如此。

由此来看,在一种有关师生关系建构的解释性的理解中,感情并不能作为基本的因素独立存在,因为在某种意义上它本身就是良好师生关系的组成部分。如果师生关系的建构并不是建立在情感的基础之上,那么一定有一个更为根本的基础,那就是师生之间的交往行为。概言之,师生关系作为一种特殊的社会关系,其建构是以师生的交往行为为条件的。首先,人与人之间的社会关系是以行为为中介的,任何社会关系都是行为的结果,同时行为也是建构社会关系的基本因

素。其次,相比语言,行为对情感的表达或许更为间接和含蓄,恰恰正是这种间接和含蓄使其比语言更符合个体与个体交往的实践特征。然而,在师生关系构建过程中,行为并不是纯粹客观的对象。尽管对于任何已经发生的行为而言,其客观性不容质疑。但是,每一种行为都不是孤立的,孤立的行为只是对于行为者有意义,而并不涉及他人。一旦行为牵涉到他人,则行为的客观性就会因交往对象对行为的理解而具有主观性。一种行为,在不同的人那里,其意义会有不同的理解,从而就会建构出不同的社会关系。行为并不仅仅是师生之间关系的表现,更是包含着诸多的内容,是行为者的内在世界的外在“表达”。舒茨曾经指出,“通常社会学文献将他人的每个行动诠释为他人体验的表达。但表达在这里可能有两方面的涵义。一方面行为者的外部过程可作为行动者体验过程的指标,另一方面行动者藉由已然行动的设定‘企图表达某些事物’。”^{[3]25} 个体的行为是一种表达,具有如言语表达一样的功能。所不同的是,行为表达显示出两个方面的意义:即透过行为,行为者内在体验的东西得以显现;同时通过行为,行为者的意图或动机或需求也得以显现。一个人的内在体验是精神性的和情感性的,它归属于个体的自我;而一个人通过行为想表达出什么,则体现了行为的外在意义,或者说相对于行为对象的意义。

从以上分析我们基本可以得出这样一个结论,即师生关系建构是建立在师生双方对行为之意义的理解基础之上。换言之,对交往对象行为意义的理解,是师生关系建构的核心和关键。同时,行为仍然是师生关系建构最直接的中介。这样我们就可以获得有关理解和解释师生关系之建构的两个最重要的概念,即行为和行为的意义。行为是个体能够观察到的客观对象,而行为的意义则基于诸多因素的主观理解或诠释。正是因为个体对行为的意义有着不同的理解,从而在教育交往中,就形成多种形态的师生关系。

二、意图、生命意向与内在需要:行为意义的三重意涵

何谓“行为的意义”?尽管哲学对“意义”这一概念有着不同的理解,但当“意义”指向个体的“行为”,形成“行为的意义”,那么,通常

情况下所谓“行为的意义”就是指个体行为者的“意图”。在麦金太尔那里,所谓对行为的理解,也就是对行为意图的分析与把握。因此,对行为的理解也就是“将某个特定的行为片段与一个行为者的各种意图联系起来”^{[4]261}。从这个角度来看,理解行为的意义,也就是对行为者意图的把握。

在更为抽象的意义上,即在生命活动的意义上,行为的意义则并不是与片段行为相关的某个方面的意图,而是个体全部的精神呈现。如梅洛·庞蒂所说的那样,“任何生命活动都具有一种意义,它们在科学本身中不能被定义为某些外在的过程的总和,而应被定义为某些理想的统一在时间和空间中的展开。”^{[5]236} 在师生交往中,学生在课堂上以及在学校里所做出的一切行为,无论是合规行为还是违规行为,本质上都是其生命活动,因而都具有某种特定的意义。在另外的场合,梅洛·庞蒂则用“生命意向”来表达类似于“理想”的含义。

在学校这一特殊的空间场域中,师生关系的建构是师生双方共同互动的过程,但就双方在教育中所处的地位及作用而言,教师在师生关系建构中无疑起着主导性的作用。换言之,在某种程度上来说,师生关系究竟是积极性的还是消极性的,教师因素的影响力远大于学生因素的影响力。教师作为在各个方面都比较占优的一方,往往倾向于把自己的期望和要求加诸学生,当学生不能达到或满足教师的期待时,一种否定性的评价就会给学生带来无法预料的心理上的痛苦,而当学生产生某种心理上的痛苦并且试图能通过自己的努力来摆脱这种痛苦时,由于努力往往又偏离学校的要求,从而受到进一步的打击。这是一个持续的过程,会在学校日常生活的各个方面显现出来,而不为教师和学生所觉察。其根本的原因在于,教师还是没有通过那些具有指标性质的行为表现,来真正地理解学生所要表达的“内在需要”。对行为的错误理解,导致错误地理解学生。学生真正的“内在需要”在学校的日常生活里得不到满足,或者说教师并不能够满足学生的真正需要,而是从自己的“推断的需要”出发来要求学生。其结果是“成人推断出的需要与孩子们自己的需求之间的冲突”^{[6]60}。学生“内在需要”与教师“推断的需要”的冲突正是师生关系冲突的内在依据,而师生关系冲突则是两者需要

冲突的外在表现。基于“推断的需要”而发生的师生交往,导致师生关系不合意的建构。从“推断的需要”出发,教师对学生一切外在的要求,就会被视为一种外在的控制。

这样,关于行为的意义就有了三种阐释:意图、生命意向、内在需要。虽然不同的学科用不同的概念来指称行为的意义,但它们都有一些共同的特征:即意图、生命意向、内在需要等,都是借助行为者的行为而外显出来的。所有的行为都是其内在意义的外在表达,而意义则是行为的主观诉求。站在行为者的立场来看,每一种行为都是行为者整个生命的外在显现。我们把这些与个体行为有关的意图、生命意向、内在需要等,称之为行为的内在意义。在每一种特定的处境中,行为者都会赋予其行为以特定的意义,即通过某种行为来实现其意图。

三、相互性的理解偏差:师生关系建构的现实困境

师生关系是建立在主体间交往行为的基础之上。师生之间所表现出来的主体间性,使得交往主体的行为意义在关系建构中具有重要的意义和价值。由此,不同主体对所观察到的以及对交互性的行为意义之理解,就应该成为理论关注的重心。此处设定主体行为的双重意义,即行为主体所赋予的意义和观察者或有交往关系的主体所理解的意义。主体行为的双重意义,在现象学社会学那里,特别是在舒茨那里得到了较为充分的阐述。舒茨指出,假定行为者A在行动H上,赋予了S意义。行动H是经由某些外在的过程,是A的体验指标,而A在日常生活中的观察者正在解释A的行动。由于A的行动意义S不能直接向B显现,因此,B必须要以自己的日常生活实践为基础来理解A的外在的行动,并赋予H以S'。^{[3]37}舒茨把H的S意义称之为主观意义,观察者赋予H的意义为客观意义S'。舒茨的分析表明,在人际交往的日常互动中,由于个体行为有主观意义和客观意义之区分,因而在相互性的理解中,便不可避免地会出现意义理解上的偏差。这种偏差或者是由于主观上的成见,或者是由于受到习俗性的思维方式之支配。由于观察者总是受到自己的生活经验、实践的导向性要求以及交往主体共同生活处境的意向性指示,使

得这种理解偏差总是存在。在这种情况下,师生关系建构便会面临困难。

用舒茨的意义理论来分析师生相互性的关系建构便会发现,在日常的学校生活中,教师作为学生日常生活的观察者和引导者,作为师生关系建构之主体,由于对学生的行为意图没有真正的把握和理解,或者所理解的行为之本质与行为者所赋予的行为之意义有着较大的差距,结果导致所建构起来的师生关系往往背离社会的一般期望和教育期望。换言之,在现实生活中,师生关系建构面临一个突出的问题,即教师所理解的学生行为之意义与学生所赋予的行为之意义不同,从而使师生的交往互动陷入困境。

舒茨的分析揭示了行为者赋予的行为意义和观察者赋予的行为意义之不同及由此而产生的关系建构之实践意蕴。从表面上来看,师生之间的交往行为并由此而建构的师生关系,是与师生各自围绕确定的任务而展开的行为相关联的,但实质上,师生关系的建构是建立在双方各自对对方行为意义的理解基础之上的。师生之间的相互关系,具有辩证性和相互性的特征,而不是简单的或机械的因素关系,更不是单向的决定关系。用梅洛·庞蒂的话来说,就是“在行为实际依赖的各种变量与这一行为之间,呈现出一种意义关联,一种本质关系”^{[5]241}。当师生双方在教育场域中的每一种行为都具有内在的行为者赋予的意义和外在的由交往对象赋予的意义时,那么师生关系的紧张与冲突,就不仅仅是双方各自认识、价值观或观念的冲突,而更多是各自对所赋予的行为意义之间的偏差而来的冲突。行为意义的理解偏差是相互的,也就是说,在整个的师生交往中,既存在教师对学生行为意义的理解偏差,同时也存在学生对教师行为意义的理解偏差。而这种相互性的理解偏差,往往会对师生关系的建构带来极其消极的影响。师生之间积极关系建构的失败,是行为意义理解的失败。然而,与一般的社会关系不同的是,师生关系只不过是成人与未成年人之间的关系,是一种发生在学校空间场域的特定的社会关系,同时又是能够对未成年人的学习和未来社会关系的形成产生重要影响的社会关系。在师生关系的建构中,教师具有主导性的作用,其作用的发挥直接决定或制约着师生之间某种关系的形成。换言之,在某种程度上来说,师生关系究竟是积极性的还是消极性的,教师因

素的影响力远大于学生因素的影响力。因此,在通常的情况下,师生关系建构的失败更多是因教师对学生行为意义理解出现错误的结果。

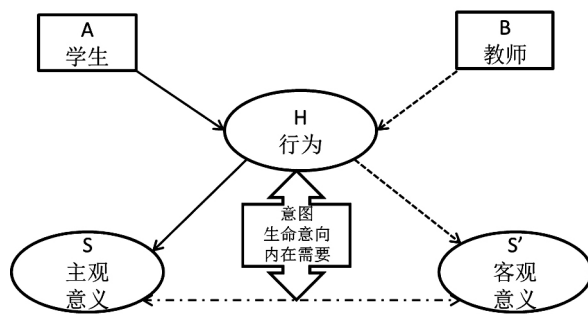


图1 师生关系建构中的行为意义关联图

四、基于行为意义理论的师生关系建构要求

如前所述,基于日常教育活动而建构起来的师生关系尽管具有相互性的特征,但就师生关系的形态和性质而言,教师则在这个过程中发挥着主导性的作用。当教师对日益恶化的师生关系不断抱怨的时候,这种抱怨本身至少表达出两种意思:一是消极的师生关系对教师是一种可怕的负担,已经影响到教师的日常生活以及生存状态;二是通过抱怨,教师试图减轻自己在其中所承担的责任,以此让自己稍有释怀。但抱怨解决不了问题,即便抱怨可以在某种程度上减轻其心理上的负担,但师生关系却不会为此而有改善。因此,教师需要做的则是对此进行理性的反思,通过对自我行为的改变,来建构一种更加积极的师生关系。

一是参照内在的需求来理解学生行为的意义。通常情况下,教师总是参照某个或某些外在的标准来对学生的行为加以评判。这时,一种尝试性的理解就被日常的评价判断所代替,其结果不能真正地理解学生行为的真正意图。如果参照学校所确立的外在标准——纪律、校规、公约、规范等,学生的行为是违规的,因而需要通过教育来加以矫正;但是参照学生的内在自我需求——真正意义上的学生内在需求,而非教师“推断的需求”,那么这些行为就是学生满足其内在需求的表达。与此同时,正如梅洛·庞蒂指出,“那些严格意义上的人类行为,如言谈行为、劳动行为、穿衣行为,并不具有固定的意义;我们

只有参照各种生命意向才能理解它们……”^{[5]244}理解人类的一般类型的行为是如此,理解个体特定的行为也是如此。由此“生命意向”就成为理解行为意义的最根本的根本。即使是在师生交往中,教师要想理解学生特定环境下的特定行为,也同样需要参照学生的“生命意向”。从梅洛·庞蒂的观点出发,那么教师就会发现,无论学生怎样的行为表达,其实都是其生命意向的表达,只是他们借以表达其生命意向的方式——行为、行动或所做的事情——出现了偏差。因此要改变学生的生命意向的表达方式,就需要教师遵从学生的生命意向,引导学生以恰当的方式来加以表达。只有这样,无论是内在的需求,还是生命意向,也无论参照怎样的社会外在标准,大概都不会有什么问题。在遵从生命意向及满足学生需求的过程中,一种引发师生关系冲突的需求冲突及生命意向冲突,就会由此而得到化解。内在的精神世界冲突的化解,乃是外在师生关系问题建构的根本所在。

二是理解学生的生活处境与其行为之间的联系。理解学生的行为意义,无论是立足于学生的行为意图,还是行为的内在需求,或者学生的生命意向——都不可避免地要涉及学生行为与其之间的关系,从而在整个的教育过程中,凸显出受教育者生命个体及生命整体的意义及其与现实处境的关系。在这种情况下,人而不是行为,整个生命环境中的人而不是某个特定环境中的行为,应该成为教师关注的全部和重点。从这个意义上讲,理解学生行为的意义,也就如雷蒙·阿隆所说的那样,“重新找到行为者所思考的处境的逻辑”,并且从这种处境的逻辑出发,“理解他所采取的决定”,“重新找到行动者所知觉的处境和他所采取的决定之间的联系”^{[7]166}。当下师生关系建构中存在的最大问题,在于教师往往孤立地看待学生的某些片段性行为,仅仅从孤立的片段性行为出发,忽略了整体的人及其生命的意义,忽略了片段性行为与其内在的精神世界的关系,忽略了学生作为生命个体与其生活环境的关系,忽略了学生的自我追求与教育之间存在的必然冲突关系。由于对教育过程中必然存在的诸多关系的忽略,导致了教师行为对整个师生关系建构的破坏性影响。这种破坏性影响主要表现为教师对学生的任何表现都会以他认为适合的方式来做出相应的反应。然而,由于仅仅是立足于行为的反

应,这些被教师视为适合的行为反应,在学生那里则会成为其内在需要满足、生命意向表现的阻碍物。在这种情况下,想建构积极的师生关系,就会变得极为困难。要改变这种情况,就要求教师理解学生的生活处境与其行为之间的联系。

三是形成一种理解性的教育能力。传统教育学更多是把教育能力放在“目的—手段”关系的意义上来解释,一种工具理性的意义上来解释,即达到目的的理性能力。但是,我们应该看到对教育能力的这种解释所面临的问题。马克斯·范梅南认为解释性的教育能力是这样的能力,即“理解在此时此刻什么对这个孩子才是最恰当的”,这是与工具理性解释完全不同的教育能力。范梅南指出,“教育学要求我们具备一种解释能力,以对生活世界的现象做出解释性理解,其最终目的是理解与孩子共处情境中的教育意义。”^[8]¹⁹⁴它要求教师至少要知道,学生此时的感受是什么?教师为此能做些什么?又做了一些什么?什么样的活动对学生是有利的?教师教育行为的适合性,不是“目的—手段”关系意义上的适合性,而是教育行为与学生感受与体验的适合性,是教育活动及其方式与学生内在需求满足的适应性,同时也是与学生的生命意向的适应性。学校所确立的规范、准则、要求、规章、纪律等,只是学生行为要求的参照坐标,却并非是教师教育以及开展活动的参照系。只有当教师使自己的需求、意图以及生命意向努力地切合学生的需求、意图以及生命意向,一种良好的、积极的师生关系才能从根本上建立起来。

四是从更多的要求走向更多的支持和关怀。更多的要求,以及学生能力无法满足这些要求之间的矛盾,是造成师生关系消极或负面的根本原

因。虽然从理论上说,要求与满足要求之矛盾的产生,源于教师未能很好地理解学生,但从师生关系改善的角度来看,则需要教师从更多的要求走向更多的支持和关怀。威廉·格拉瑟指出,“我们都是社会性的生物,我们都需要其他人的支持和关怀。”^[9]⁸²从这个意义上讲,就不能仅仅是要求,而且更需要提供支持和关怀。紧张的师生关系,正是只有要求没有支持与帮助的结果。无论是从教育学的角度出发,还是从积极的师生关系建构的角度看,提供支持和帮助都是极为重要的。

参考文献:

- [1] P.A.Schutz,等.教育的感情世界[M].赵鑫,等译.上海:华东师范大学出版社,2010.
- [2] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯文集:第1卷[M].北京:人民出版社,2009.
- [3] 阿尔弗雷德·舒茨.社会世界的意义构成[M].游宗祺,译.北京:商务印书馆,2010.
- [4] A.麦金太尔.追寻美德[M].宋继杰,译.南京:译林出版社,2003.
- [5] 梅洛·庞蒂.行为的结构[M].杨大春,张尧均,译.北京:商务印书馆,2010.
- [6] 内尔·诺丁斯.幸福与教育[M].龙宝新,译.北京:教育科学出版社,2009.
- [7] 雷蒙·阿隆.历史讲学录[M].张琳敏,译.上海:上海译文出版社,2011.
- [8] 马克斯·范梅南.生活体验研究——人文科学视野中的教育学[M].宋广文,译.北京:教育科学出版社,2003.
- [9] 威廉·格拉瑟.了解你的学生:选择理论下的师生双赢[M].杨诚,译.北京:首都师范大学出版社,2011.

责任编辑:钱果长