

对话精神的结构及其异化

——基于课堂师生对话的探讨

郭 冰

[摘 要]从对待自己和对待对方的态度来考虑,对话精神由四个要素构成:主见性、包容性、批判性和反思性。这四种要素在每个人身上的比例分配不同。当这四部分比例较为均衡的时候,对话精神的结构较为理想。但在现实的师生对话中,师生双方通常呈现出异化的比例失调的结构:教师往往包容性和反思性不足,而学生恰好相反。推动师生对话需要从打破对权威的迷信入手,避免思维的僵化,同时要鼓励学生自主表达。

[关键词]对话;师生对话;课堂教学

[中图分类号]G42 [文献标识码]A [文章编号]1009-718X(2014)04-0045-05

如很多学者所言,我们正逐步步入后现代社会。在从现代社会向后现代社会的转变中,一个较为古老的话题——对话,逐步成为整个社会的关键词。甚至可以说,对话已成为一种时代精神。这种对话的潮流已然波及学校教育领域。^[1]保罗·弗莱雷认为,“没有了对话,就没有了交流;没有了交流,也就没有真正的教育”^[2]。马丁·布伯则指出,“教育中的关系是纯粹的对话之一”^[3]。然而,多年以来,我们一直把关注点放到对话对于教育的重要意义以及对话教学如何开展上,尚未对对话精神的实质进行深入分析,最终只能笼统地提出要培养对话素养,这就导致我们在教育实践中只能简单地追求对话的形式。而“对话精神远高于形式”^[4],深入探讨对话精神的内涵具有重要意义。

“对话是一种建立在平等基础上的主体性关系,通常表现为人与人之间不求胜败的交流。”^[5]从过程上来看,对话是指对话者在交流过程中主动向他人开放,在理解他人的基础上不断更新自己的观念(不一定与他人的想法一致),并使对方在理解自己

的基础上也受到影响。在这一过程中,涉及对话双方的听、说(表达)、理解、吸收等能力,而不仅仅是通常提及对话时一定会提到的倾听。这些能力正是对话精神的内涵在具体操作上的相应要求。

一、理想的对话精神结构

对话精神可以在对话者对待自己和对待对方的态度中充分体现出来。从对待自己的态度来看,对话者应同时具备主见性和反思性;从对待对方的态度来看,对话者应同时具备包容性和批判性。这四点构成了对话精神的核心要素。

(一) 主见性

主见性意味着对话者有自己的见解和立场,并相信、坚持自己的立场,不人云亦云。提及对话,往往最容易被忽视的就是个人的主见。我们习惯于把重心放在倾听上,而忽视了表达自己主见这一最基本的问题。对话的基本特征是平等性和开放性,对话的过程一定是“表达自己真实认识和态度的过程”^[6],这是进一步倾听、认识和理解的前提。

郭冰 北京师范大学公民与道德教育研究中心 博士生 100875

在对话中，对话者要主动向他人开放，如果没有自己的见解、没有自己的立场，谈何与其他人对话？对话不是分角色读课文，也不是背台词，而是要用心去交流，因此，心里必须有些什么才行，哪怕自己的观点并不成熟。没有个人主张、没有自我的对话，最终只能沦为灌输，而且很可能导致自我否定，信心丧失。

（二）包容性

对话的过程不仅是表达自己的过程，“更是倾听对方表达的过程”^[7]。倾听正是包容性的体现与要求。包容性是指，“只要对话伙伴认可某一主张，便暂时承认他所说的有一定道理”^[8]。包容的首要任务是，理解为什么对方坚持某一立场或观点，即理解其背后的信念、感情或经验。具体而言，包容可以理解为两层含义：一是对不同立场的观点、甚至是错误的观点的接纳；二是布伯所谓的包容，即对他人的体验，换位或者说是设身处地地思考。

在教育领域，包容对于教师和学生有着不同的内涵，这是由师生的经历及社会角色差异决定的。对学生而言，包容更多地体现为接纳，对教师的观点（教学计划中以及之外的）的接纳或接受。对教师而言，包容则更多的是布伯意义上的包容。无论师生间的相互性程度有多高，师生对话中的包容都不可能完全相互的。学生能接受教师的大部分观点，且有必要这样；但教师则不然，当教师有必要接受学生的大部分观点（不同于理解其立场和观点）时，师生的角色便发生了互换。教师能“体验学生的被教育，但学生不能体验教育者的教育。教育者立于共同情形的双端，而学生仅立于一端。当学生能够越向‘那边’，并从‘那边’获得体验的时刻，教育关系将破裂，或转化为友谊”^[9]。师生双方具有不同内涵的包容是教育领域中对话的教育性的重要体现。^[10]

（三）批判性

批判性思维与对话有着天然的联系，自苏格拉底开始，对话就与批判性思维有着密不可分的联

系。^[11]持批判态度的人对对方的主张不会盲目相信，亦不会全盘否定，而是持一种怀疑、质疑的态度，“对对方立场的客观准确性作出判断”，并且“毫不犹豫地根据所获得的证据、观点的连贯性和逻辑性进行验证”。^[12]

批判性使得师生对话不仅仅是传递知识，而且是具有教育性、启发性的活动。极好的逻辑思维也不能确保结果有意义。有学者给出一个很有意思的例子。计算机的工作方式是“不折不扣的逻辑推理”，然而却是“垃圾进、垃圾出”，“你给他什么原料，它就加工出什么结果。即使计算机的工作是毫无差错的，但也不能确保它的结果是有效的和有意义的。因为，每一个逻辑家都知道，结论并不能过好前提”。^[13]如果对话双方没有批判性，尤其是学生没有批判性，那么他所获得的一定不会比其教师所掌握的多，换言之，其水平一定在其教师之下。“青，取之于蓝，而青于蓝。”（《荀子·劝学》）教育的成功在于培养出远比教师出色的学生。所以，在师生对话中批判性尤为重要。此外，对于教师而言，当他们能够批判地对待学生，而不仅仅是“批评”时，可以更好地认识学生、发现学生身上的闪光点。

（四）反思性

反思，即自我反省，“个体以自身已有的观念和行为习惯本身作为意识的对象”进行批判性的分析、理解、再认识，^[14]反思能够“使自我清醒地意识到自身现实的存在状态”^[15]。对话的参与者在影响着别人的同时也创造着自己，而正是反思使这种创造成为可能。一个人如果没有反思性，很容易盲目自大、目中无人，或是无所适从、唯唯诺诺地听从命令行事。

这四种要素在每个人身上的比例分配不同，理想的对话精神应该保证这四个要素的比例合理（见图1）。如果主见性和包容性过于膨胀，则会形成没有批判性的人，即“不去推敲某种事物与他人的主张，全盘接纳者；或是凭借自己的印象与好恶作出结论者”^[16]，在当前的教育中，学生比较接近前

① 在这个意义上，对话与价值澄清有相像之处，如果之前什么观点都没有，与其他人去谈什么？

② 为行文方便，本文中的批判仅指对他人的批判，对自己的批判用“反思性”来表述。

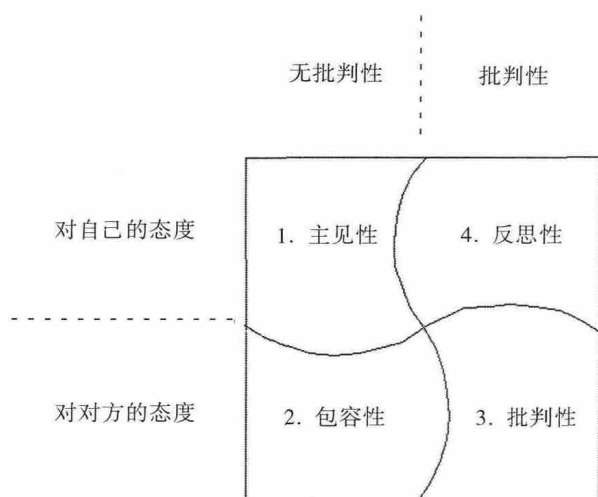


图1 理想的对话精神结构图

者，而教师更像是后者。可以说，主见、包容、批判和反思四个要素互为基础，无论缺少了哪一个都会给对话带来问题。

二、异化的对话精神结构

如前文所述，理想的对话精神应该是主见性、包容性、批判性和反思性这四要素保持基本平衡的比例。但在当前的教育实践中，在师生对话中体现出来的对话精神则是截然不同的结构。

（一）强势的教师：包容性和反思性欠缺

自对话在教育领域成为热门话题以来，教师要包容学生、倾听学生的呼声就没有停息过。但现实情况依然不乐观。某小学五年级的作文课《心愿如诗》中，当教师让学生说出自己的愿望时，发生了如下对话：

教师：你们有什么心愿？

学生1：我想到其他行星上去，开采更多的资源，供人们使用。

教师：嗯，这个心愿不错，不过老师有个建议，咱就别开采了行不？地球都已经开采得枯竭了，应该好好建设这个星球……

……………

当学生1说出自己的心愿时，教师对“到其他行星上”表示肯定，而否定了“开采资源”，看起

来是在利用这一契机对学生进行环境保护教育，但实际上却否定了学生的心愿。如果教师对学生足够包容、认真倾听学生1所说，就会发现，学生1的心愿主要是开采资源，而非移民其他星球。因为学生1对地球资源担忧，而产生了到其他行星上开发的想法，他并未想到有可能带来的后果，但教师此举则是否定了学生的想法。长此以往，学生的积极性会受到影响，渐渐也就不敢表达自己的想法了。

很多教师以为让学生说就是包容，实际上这与包容、倾听还有很远一段距离。加之教师对于自己过于自信，总觉得自己掌握的就是标准、就是真理，愿意用自己的观点去评价学生的观点的好坏对错，这就导致教师在师生对话的过程中呈现出异化的对话精神：包容性和反思性欠缺，主见性和批判性过强（见图2）。

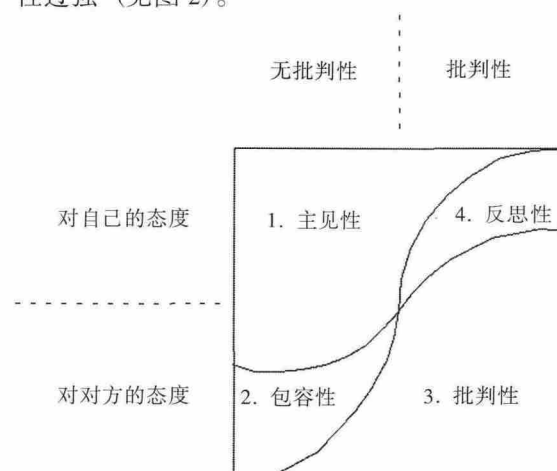


图2 当前师生对话中的教师对话精神结构图

（二）软弱的学生：主见性和批判性欠缺

与教师表现出来的强势形象不同，学生在师生对话中往往表现得较为软弱。全盘接受教师的观点，对教师的观点很少怀疑，一旦发现自己的观点与教师的观点不一致，便怀疑自己的观点有问题。接受教师的观点，甚至在对话中想法迎合教师，是学生在师生对话中的主要表现。

当学生还是小孩子的时候，他们都是有自己的想法的，无论其观点是否成熟。不幸的是，当前的教育渐渐剥夺了学生的主见。一年级的小学生常问

①注：该作文的要求是把自己的心愿或生活中的小情趣写成诗歌。

教师：“老师，您看我写得好不好？您看我画得漂不漂亮？”，班主任每次都挑毛病，指出哪不端正、哪不像；到四年级的时候，学生的问话变成了：“老师，您看我这样写行不行？您看我画得像不像？”^[17]正是这种不断否定的教育方式，剥夺了学生的主见，也使学生的批判性无从发展。没有主见、没有批判性的学生（见图3）在师生对话中只能不断地听取教师的意见，或是迎合教师的观点。在上述有关情形下，教师本可以对学生进行很好的个性化的审美教育、艺术教育，但却错过了机会。

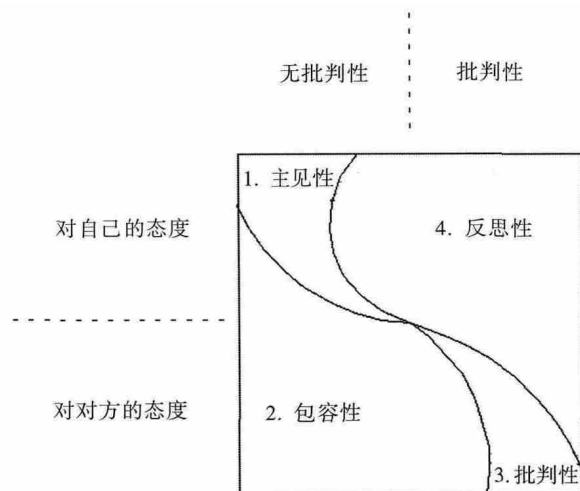


图3 当前师生对话中的学生对话精神结构图

随着学生个性的增强，这种现象有所缓解。但相对于教师而言，学生依然在师生对话中处于较为弱势的一方。有必要指出的是，叛逆期的学生的对话精神结构图与教师类似。

三、对话精神的培育

基于前文的分析，师生对话中对话精神的培育理应从提高教师的包容性和反思性、学生的主见性和批判性着手。加强教师的反思意识和学生的批判性势必打破师生对权威的迷信，同时要避免思维的僵化。而提高教师的包容性和学生的主见性实际上就是为了让教师聆听、倾听更多真实的声音。

（一）打破对权威的迷信

对权威的依赖与迷信是阻碍师生进行真正的对话的根源所在。“在课堂上，教师实际上处于权威的地位，这一事实不利于自由、开放地交流观点。”^[18]

无论是教师还是学生，只要他们坚持认为教师和课本“是权威的象征、是理想和知识的拥有者”，他们便不可能努力追求真理、追求善。于是，在实际交往中，教师忽视学生的观点、学生刻意迎合教师的情况时有发生，对话无法展开。因此，对话的开展、对话精神的培育，首先必须断绝对权威的依赖，打破对权威的迷信。

权威有外在权威与内在权威之分，在教育中，尤其是师生对话中，发挥作用的应该是内在权威。外在权威源自社会所赋予的权力和地位，而内在权威源自权威主体的内在品质与质量。如果学生信服的是教师的人格魅力、知识的逻辑性与严谨性，那么显然，这种内在权威的形成是经过批判性检验的，这种信服也不是盲目的。内在权威更能激发学习的热情与动力。因此，打破对权威的迷信并不是说不要权威，而是要把对外在权威的依赖转为对内在权威的信服。在这一过程中，教师的任务在于给学生提供学生自己发现、思考的机会，提供批判权威的机会，当然也包括给学生质疑教师的观点的机会，并引导学生探寻各种立场、观点的依据。学生则需要打破对教师和教材的盲目相信，敢于提出不同的观念，并努力寻找证据。

（二）避免思维的僵化

僵化的思维妨碍批判性思考，更容易巩固权威的绝对地位。在课堂上，教师往往以讲解为主，尤其是在中小学的课堂中，教师的讲解逻辑性特别强，一步步推导，非常严密。学生跟着教师的思路走，理清了教师的逻辑，就觉得教师很有道理，从而理解了教师所教授的。“来，跟着老师的思路走啊！”在这种最为常见的课堂话语下，学生常有疑惑，“老师讲的我都明白，可为什么到我自己的时候就不行了呢？”“一个习惯于顺从他人思路的人”，很难看到别人的观点存在的问题（除非其错误特别明显），^[19]想象力和创造力更无从发展。因此，教师一定要鼓励学生的奇思妙想、鼓励学生进行发散性思维，切忌在让学生独立思考的同时又限定了思考的方向。依然是在作文课《心愿如诗》中，当教师继续问学生有什么愿望时，又发生了如下对话：

学生2: 我想做厨师。

教师: 想做厨师啊?

学生2: 嗯, 做厨师, 做更多的菜。(说完坐下)

教师: 那要为谁做菜呢? (用手势示意学生2站起来继续回答, 学生2站起来后没有说, 教师让她坐下) 其他同学帮她想想, 要为谁做菜呢?

.....

在此, 教师给了学生表达自己想法的空间, 但是紧接着又给学生指明思考的方向——为谁做菜。也许学生2想做厨师并不是为了给谁做菜, 而是关注厨艺本身或者受谁影响。从学生的反应——明确表示要“做更多的菜”, 而始终没有回答为谁做——来看, 大概如此。然而, 教师为学生提供了一个非常具体的思维导向, 并且在学生2没有回答的时候让其他学生帮他想, 可以说对学生2也是一种伤害。因此, 教师要尽可能在有限的课堂中努力为学生提供不受束缚、自由思考的空间。

(三) 鼓励学生自主表达

对于师生对话而言, 也许最为关键的问题在于, 要让教师真正聆听到更多学生的真实的声音。这其实涉及两个问题, 教师的听与学生的说。我们常常把重心放在教师的倾听、教师的包容上面, 但实际上, 只要能够打破对权威的迷信、避免思维僵化, 教师做到倾听就不是难题。而学生的说, 一直在师生对话中被忽视。

能够自主表达、展示自己是对话者必备的素质之一, 我们很难想象与一个无法表达自己、甚至没有自己的观点的人对话。在当前的教育中, 我们有必要在培养学生自主表达的能力上下工夫。不太成功的教育使得学生渐渐放弃或隐藏了自己的想法, 他们不愿意在教师面前表达自己, 甚至可能已经渐渐迷失了自己。为什么受过多年教育之后, 学生却没有了我的看法, 究竟是谁剥夺了学生的主见, 前文对此有过探讨。事实上, 主见性是对话的基础之基础部分。如果没有主见, 不能将自己的看法展现出来, 那么包容和批判便只能是对别人的接受、学习, 反思也只不过是不断调整自己的看法, 使之与外界保持一致。因此, 教育要尊重学生, 为学生

提供展现自己、表达自己的机会, 培养他们自主表达的能力。

总之, 对话不仅与倾听有关, 更与自主表达、批判、反思有密切关系。从对待自己和对待对方的态度来看, 对话精神的四个要素是主见性、包容性、批判性和反思性。当这四部分比例较为均衡的时候, 对话精神的结构较为理想。但在现实的师生对话中, 师生双方通常呈现出异化的比例失调的结构。要改变这一局面, 需要从打破对权威的迷信入手, 避免思维的僵化, 同时要鼓励学生自主表达。此外, 从主见性到包容性, 再到批判性和反思性, 这一顺序大抵与人的思维发展规律一致, 对于二者之间的关系究竟如何, 如何利用这一规律推动对话的进行, 有必要进行更深入的探讨。

[注释]

- [1] 刘庆昌.对话教学初论[J].教育研究, 2001 (11).
- [2] 弗莱雷.被压迫者的教育学[M].顾建新,等,译.上海:华东师范大学出版社, 2001: 41.
- [3][9] 布伯.人与人[M].张见, 韦海英,译.北京:作家出版社, 1992: 140、144.
- [4] 杨小微.对话精神远高于形式[J].人民教育, 2012 (20).
- [5][10] 郭冰.课堂中教育性对话的缺失与建构[J].中国教育学刊, 2013 (1).
- [6][7] 方元山.论对话与德育[J].中国教育学刊, 2006 (1).
- [8][12] Burbules N.C.Dialogue in Teaching:Theory and Practice[M]. New York and London:Teachers College ,Columbia University, 1993 :111 ,111.
- [11] 罗清旭.批判性思维理论及其测评技术研究[D].南京:南京师范大学, 2002.
- [13][19] 刘儒德.论批判性思维的意义和内涵[J].高等师范教育研究, 2000 (1).
- [14] 鱼霞.反思型教师的成长机制探新[M].北京:教育科学出版社, 2007 :122.
- [15] 冯茁.教育场域中的对话:基于教师视角的哲学解释学研究[M].北京:教育科学出版社, 2011 :129.
- [16] 钟启泉.“批判性思维”及其教学[J].全球教育展望, 2002 (1).
- [17] 赵春梅.把主见还给学生[J].班主任, 2013 (5).
- [18] McPeck J.E.Some practical guidelines for teaching critical thinking [G].McPeck J.E.Teaching Critical Thinking.New York and London: Routledge ,1990: 48-53.

(责任编辑: 刘宏博)