

教師功能論辯

舒志定

摘要

討論教師的功能，實質上是討論教師存在的合法性。教師的合法性要從教育存在的本質中得到確證。不能否認，教育是以受教育者的完善為目的，但實現受教育者完善目標的基礎與前提是什麼？這是討論教師功能的理論前提。本文就以此為著眼點，闡釋了「人的教育」變成「知識教育」的問題根子，揭示了教育回歸「人的教育」的可能性，規定了促進受教育者個體發展是教師工作的價值目標，因而昭示了教師功能的特性：培養受教育者反省人生的功能、具有獨立思想品質的思想化功能、主動介入社會交往的社會化功能及習得知識及發展技能的知識化功能。

關鍵詞：人的教育、教師功能、知識教育

A Discussion on Teachers' Functions

By

Shu, Zhi-ding

Abstract

This paper is about the characters of the teacher's functions. At first, we want to ask this question: what's the meaning of a teacher's functions? We always think that the duties of a teacher are connected with the human growth, but we don't care about what makes up the basic definition of an educated man or define what is human growth. This paper has proved the problems of this view, which reveals the cognitive mechanisms behind childhood education. In fact the meaning of the truth of being has not been revealed. The paper shows the significance of understanding the teacher's functions in contemporary times. We must set a goal of bringing freedom to humankind, this is the essential function of a teacher. In order to realize this aim, the paper has highlighted the human functions, thinking functions, social functions and knowledge functions of teachers.

Key words: Educating in Childhood; Teacher's Functions; Knowledge Teaching

討論教師的功能，意指教育活動中教師存在的根本意義與作用，以此確證教師在教育活動中的地位。因此，教師只要在教育活動中使其意義得到體現，就表明教師履行了教育的職能，實現和發揮了教師的教育功能。然而，必須要慎思的是，什麼原因決定著教師的重要性？常識中認為，教師工作的核心目標是培養人，既然以培養人為首要職責，因而就應該考慮怎樣才能正確認識培養對象一人。即以什麼方式認識受教育者、理解受教育者？要培養的是什麼樣的人？如何培養？對此，以往把它當作是自明的問題，認為這些問題已經非常清楚了，甚至指出，教師如果不能認識受教育者，怎麼能夠教育受教育者？當然，這樣的責問不是沒有道理的，然而因為正是這樣的詢問，我們本應該認真思考與研究的問題卻轉變成了「常識」，被熟視而無睹了。因此，所謂教師認識了受教育者，乃是把受教育者僅僅當成是教師傳授知識的對象；而受教育者的責任，只是在教師的組織安排下接受知識、獲得技能。如此就遮蔽了對教師根本意義的理解，影響到對教師功能的分析。所以，明晰這些問題，是領會教師功能的基礎。

壹、教師功能的基礎

因此、第一步必須分析以往是怎樣看待教育活動中的教育對象，即把教育對象看作是被動接受教師傳授的知識，還是看作是教育活動的積極參與者。在以往的教育活動中，雖然強調教育必須滿足於人的需要，促進受教育者的完善，但必須明確什麼是人的完善？是人的自然屬性的生理發展，還是人的思想、意識的發展，使學生從不懂事到「知書達禮」，從知道滿足於人的生理需要的「自然人」，到追求精神財富的「知識人」。不能否認，以此理解教育對受教育者的作用，是有一定道理的。但要注意，它至多只是具體化地描述人的生理器官的變化，或者是人的心理的發展。因此，我們需要超越這樣的認識，更深入一層地揭示人的身心發展的基礎。

所謂揭示基礎，實質是要挖掘促進人的生理、心理發展的前提，而我們認

爲這個前提就是人本身。但這裏說人本身，並不是把人看作只具有生理屬性的人，或是社會屬性的人，或是精神性的人，而是尋找能夠統一人的自然屬性、社會屬性、精神屬性的基礎，從而確證人是在與世界交往中的存有者。簡言之，認識人、理解人，必須在人的交往活動中完成的，而要使交往變得合理，交往雙方要有共同的、能夠達成一致的背景，否則認識對方，就變成一種主觀的想像，把對方成爲自身意識活動的對象。爲此，從交往背景中理解交往對象，是十分重要的工作。哈貝馬斯 (Jürgen Habermas) (張博樹譯，1989：69) 在這層意義上提示了每一個成功的人活動需要涉及到的三重關係：一、話語與作爲現存物的總體性的「外在世界」的關係；二、話語與作爲所有被規範化調整了的人際關係之總體性的社會世界的關係；三、話語與作爲言說者意向經驗之總體性的「特殊的內在世界」的關係。梳理這三重關係，哈貝馬斯的意思是表明，要使交往雙方獲得溝通、達成共識，取得交往的成功，前提是把雙方置於共識的情境之中。

哈貝馬斯提及的這些層面，實質上是揭示了人作爲存有者的基本結構，即不能將人從生活世界整體中抽離出來變作是孤立的個體，世界只成爲是人的認識的對象而存在。相反的，人是在與世界交往中造就了自身，理解人，不能夠將人從人與他人、人與世界的關聯中徹底地割裂。因此，教育者的重要任務，是在教育活動中爲教育者與受教育者構造共識的情境，使受教育者在此情境中不僅得到知識與技能，而且能夠領悟人生的意義，這樣，教育功能也發生了改變，教育活動不僅需要向受教育者進行認識的、經驗的解釋，更重要的是讓受教育者在情境中體驗「意義」，通過各種方式由淺入深讓受教育者體驗到人的存有。這既是教育促使人的完善的價值目標，又是應該選擇的教育途徑，這就是教師們所瞭解的人的思想意識與情感發展的體驗模式，而且表明，即使是接受新知的受教育者，也是不斷地融合原有的「視野」¹，是新思想、意識、觀念與

¹ 伽達默爾 (Hans-Georg Gadamer) 說當解釋者克服了文本中混亂的地方，從而幫助讀者理解了文本，他或她本人的退回並不是任何否定意義上的消失，相反，它是這樣地進入交流，以致文本的視野與讀者的視野之間的張力消失了。將這一現象稱「視野融合 (Horizontverschmelzung)」(劉乃銀譯，1997：71)。

原有的觀念衝突與交鋒的結果。所以，不能把一個人獲得了知識，能夠讀、寫、算，就說成是人的發展目的的實現。因為，知識獲得本身就要依賴於人的這種體驗反思的能力，同時知識獲取「量」的多少，並不能完全反映一個人的成長狀態，知識越多，未必就能夠成爲一名優秀人才，相反的可能出現這樣的情況：知識成爲造成社會災難的一個因素。

例一：愛護小動物是德國兒童接受的善良教育的第一課。孩子剛剛學會走路，不少德國家庭就特意爲孩子餵養了各種小動物，並讓孩子在親自照料小動物的過程中，學會體貼入微地照顧弱小生命。幼稚園也飼養了各種小動物，由孩子們輪流負責餵養，還要求孩子們注意觀察小動物的成長、發育和遊戲，有條件的還須作好「飼養記錄」，此外，利用自己積蓄的零化錢來「領養」動物園裏的動物，或捐款挽救瀕臨滅絕動物是德國小學生熱衷的活動（唐若水，2002）。

親近小動物，目的不是讓小孩從中得到關於動物的知識（關於動物本身的知識，是自然科學研究的對象，由此而得到的動物知識，是理論化、概念化的知識，是理性的活動），而是讓小孩與動物之間建立關係，讓小孩從動物角度思考問題，而這個角度僅僅靠掌握一堆理論的知識是無法完成的。另一方面，如果小孩獲得了對動物的情感，能夠從動物角度思考問題。對小孩來說，這已經不是一種能力或知識，而是學會了如何讓自己與周圍世界共存，經驗到個人與周圍世界的關係。這種共存關係的獲得，僅僅依賴於一句話、一個定義、一些概念是不能解決的，其實是使兒童在經歷體驗周圍世界的過程中，這一過程是意義的獲得過程，認識到了世界—動物—人（小孩自己）之間的關係，讓兒童通過與動物的交往，學習了擁有多少程度的控制權與運用什麼樣的控制方式是合理的，而且希望這樣的交往活動，有助於兒童把這種意義遷移到其他問題的解決上，比如處理同學關係、師生關係等等。因此在這一教育活動中，顯然是超越了純粹傳授關於動物知識的教育，小孩從中所獲得的不僅僅是飼養動物的知識，而是建立了對動物的關懷之情，這是人之在世最基本的態度，這一點就

是教育要實現人的發展的目的，然而在以往卻被遺忘了。

貳、教師功能的窄化

第二步我們就必須分析教育活動中教師是怎樣把人遺忘，而使教育變成了純粹是「知識傳授」的活動，把人的發展，看成是獲取知識的過程。因考慮本文的篇幅，只以三方面的表現作簡單的陳述。

一、教育中為「求知而求知」已是普遍的現象，而且十分嚴重，教育成了實現「真理」的代名詞，真理的傳授是教育活動的依據。因此，教育的目的就變成是獲取真理，存在著「宏偉敘事」的理想，教育結果是追求理性的、確定的認識。就此來說，教育是傳遞「知識」，受教育的目的是接受知識，這樣的教育，忽視了對人的存有狀況與人的需求的關注，使教育遺忘了如何關注現實生活中的受教育者，如何把受教育者的需求反映到教育中來，以此吸引受教育者參與教育活動。

教育活動一定要傳授科學的知識，教會受教育者追求真理，這是正確的。但具體的教育活動，絕對不能把對真理的信仰僵化、教條化。雖然在教育中要做到言必稱真理，但不能分離「人與真理」的關係，不能以關心真理、關心未來為藉口，替代了對生動的具有豐富感性的個體的關心。如教師總是喜歡向受教育者提問「你不學習，將來怎麼辦」，以此督促受教育者學習，把受教育者為何要讀書的動機定位在將來的某種目的，類似於這樣的話是經常能聽到的：「等你學完了這門課、你就能……」，教育彷彿是為將來會發生的某個東西做準備，而將來是什麼，中小學生的認識是十分模糊的。問題的另一方面是，學生生活在現實世界中，有自身的思維特點、思維興趣、及想像空間，但一切強調要追求真理、信仰真理，這樣就暴露了「重視真理」的教育所隱含的問題，問題的關鍵是喪失了對學生在世狀況的關注，因而激不起學生對學習的興趣。我們說教育的這種敘事風格，不是增強受教育者的信心，而是越來越疏遠受教育者。下例所述之事

是對此最好的注解，要研究教育活動怎樣與受教育者的已有生活經驗相結合，因為這些生活經驗影響著學生的認知、情感的發展。

例二：這是 11 歲女孩寫的一本書中的一則材料（蔣方舟，2001：81）。今天老師講了一首詩歌，主要是講哥倆在山坡上做作業，忽然飛機來播種子（他們好像生活經驗蠻豐富的，知道不是觀光旅遊新馬泰的飛機），由種子聯想到一片樹林，由樹林聯想到枕木，由枕木聯想到鐵路，房屋，梁柁，他們兩兄弟，將來要在風雪中，拿著電鋸高歌。老師講到這兒，還問：「這篇課文寫得好不好啊？」我想：「哼！種子剛剛撒下來，就拿電鋸等著呢。還說寫得好，那種手筆，都是大人教的，什麼在手把荒山撫摩，什麼金色的細雨。亂抒情，嘔死人了！」

誠然，教育應具有追求真理、服務將來社會的理念，但將來是現在的延伸，一旦忘記了現在的人，不僅僅是忘記了物理意義上時間尺度的「現在」，實際上是對自身當下生命活動的捨棄，這種捨棄所引發的結果，最明顯地表現在兩方面：一是將自己掩蔽起來，開始學說假話、謊話，以求得別人的認同；二是不知道怎樣關心自己的生命活動，使當下生命活動需要的與未來的理想難以調和，出現了行為上的迷茫²。

二、依賴於邏輯、概念的手段設計教學方法，把教育活動變成了邏輯推理、記憶概念的過程。教學被稱為是「特殊的認識過程」，既是認識過程，自然地把教育演化成是概念、邏輯的推導過程，比如學生向老師提問「什麼是科學」？老師通常的教法是對「科學」的定義向受教育者解釋，再輔之以一些例子，老師的教學算是結束了，學生也瞭解了什麼是科學。如果考試，學生們也能回答「科學是什麼」。但事實上，學生從這一科學定義中獲得了什麼？獲得的只是對科學的理性認識，是對科學這一概念的理性掌握。結

² 現代教育中出現的這一個問題，我稱之是教育現代性，並認為，整理教育觀點、看法時，首先就要清理教育現代性對教育的觀念與教育行為的影響（舒志定，2002a，2002b，2003）。

果是，那些記住了「科學定義」的學生，考試就能夠得到分數；沒有記住的，考試就得不到分數。這樣就需要進一步追問：以這種方式得到好分數的學生，對個人的整體發展產生著什麼樣的作用？個人發展，重要的是讓學生敞開思想的空間，發揮個人的思維力，尤其是對低學齡的受教育者來說，除了強調傳授的知識是「真」的要求外，更要強調能夠提供學生動手、動腦的空間。如果老師按上述這樣進行教學活動，則是束縛了學生的思想空間，換言之，老師只是教給了學生關於「什麼是科學」的概念。請看例三。

例三：有兩個美國科學家做過一個有趣的實驗。他們在兩個玻璃瓶裏各放進5隻蒼蠅和5隻蜜蜂。然後將玻璃瓶的底部對著有亮光的一方，而將開口朝向暗的一方。幾小時之後，科學家發現，5隻蒼蠅全都在玻璃瓶後端找到出路，而那5隻蜜蜂則全都撞死了。蜜蜂為什麼找不到出口？通過觀察發現，蜜蜂依經驗認定：有光源的地方才是出口，它們每次都用盡了力量撞向光源，而同伴的犧牲也不能喚醒它們，在尋找出口時，也不會互相幫助（單祥雙，2002）。

蜜蜂死在瓶中，並不是因為蜜蜂不知道只有找到出口才能存活的道理。其實要存活，就要走出瓶子，這只是一個知識點。但這個知識點，如何在最現實的環境條件下利用起來，蜜蜂不能回答這個問題。蜜蜂只知道有出口總是與光源相聯繫的知識，因而會順著光源去尋找出口。然而當蜜蜂處在像例三所描述的環境時，就不知道能用怎樣的辦法尋找瓶口。在得不到別人幫助的情況下，一般人能將自己知道的知識轉化成克服困境的能力，使自己得以存活，蜜蜂則否。如果以此審察我們的教育活動，似乎我們強調的是傳授「找到瓶口」這樣一個概念。

事實上，人生活於世界中，掌握與瞭解類似於「找到瓶口才能存活」的知識，這是人的認知活動。但除了認知活動之外，尚有道德、審美的需要。這兩種需要與認知活動存在著差異，認知活動更強調是對事物進行概

念的解釋，是對事物「是什麼」的揭示，而滿足後二者的需要，可以看做是受教育者意義的成長，意義成長涵蓋了受教育者認知的經驗，是受教育者認知能夠獲得與發展的根本。因此，這種需求未必與具體的一件事物完全對應，可以透過事物本身揭示事物背後所隱藏著的更深一層的意義。因此在教師的教育活動中，事實性的認識、道德需求與審美判斷都應保持統一，不可分離。

三、教育中總是希望用理想的社會角色形象、職責來要求、規範受教育者的行為，使受教育者過早地用成人社會的價值觀念規範自身行為，在規範過程中使受教育者行為表現著「成人特徵」，事實上是用「社會角色」掩蔽了個體的獨立存在，失去了培育青少年受教育者特有的思維能力、個人品質的可能性。

教育是不斷地構造、形塑人的過程，目的是期待人的潛能之實現。因此，必須把受教育者看作是一個獨立的個體，不能過早地用成人世界中的某一個社會角色來規範受教育者的意識與行為。換言之，教育最基本的要求，是使受教育者具有正直、忠誠、善良、正義的品性，成為具有德性的人，這樣，不管將來做什麼工作，扮演什麼樣的社會角色，都能夠完成角色所賦予的職責。這就是說，雖然受教育者是各不相同的，有各自的特殊性，但教育者最根本的使命是要挖掘個體的潛能，培養人的獨立性、自主性，展現個人對社會、事物、人生的良好看法，使受教育者成為有主體意識的人。通俗地說，「朽木不可雕」，前提是「木」，「木」決定著能否雕與雕什麼，因此教育首先是要塑造「木」，而不是雕刻家完成後的某一種雕刻作品，作品已經是形式的東西，關鍵是質料，所以教育面對的受教育者是質料，質料有質料的特有思維方式、個性品質，學校的任務不是去否定這些特殊性，而是怎樣引導、培養。蔣方舟（2001：51）在《正在發育》中的一段描寫，正說明不適宜以社會角色價值觀來教育受教育者所隱含的問題。

例四：唐老師常常與唐夫人在路上散步。還推著一個小車，裏面裝著個小弟弟。楊非雪、馮圓、我，爭著跑上去，逗小弟弟：「哟，好好玩呀！」
「哟，好可愛呀！」「哟，好漂亮啊！」唐老師和唐夫人走遠了以後，我們紛紛對小弟弟說三道四：「發現了吧？他有點對眼！」「嗯，還留了一撮毛。」「跟我們班字文字一樣的！」「好看吧？」「不好看。」

這裏所反映的，不是一群小學生對某事某物的簡單評論，而是反映著小學生是怎樣按「社會角色」的範式去評論某事某物，而類似於「國王的新衣」中小孩說真話的現象被剝奪了，而這種剝奪不是一下子完成的，而是有一個過程，這個過程中，教育扮演著十分重要的作用，換言之，教育只關心傳授既定的知識與某種道理，教授孩子們去認同、接受。下例中就說明這一個現象。

例五：《文匯報》刊登朱華賢（2002）〈學生可以不喜歡課文嗎？〉的文章說，最近一個時期，許多小學語文教師會在朗讀課文後問學生：「你最喜歡這篇課文的哪一段或哪幾個句子？」據說以此來體現學生的自主性。有次，文章的作者去旁聽一堂語文課，一位小學生面對教師的提問，卻說「都不喜歡」。為此，教師批評他自以為是。課後學生告訴作者，課文中的小珊迪都快要死了，還記著哪一點錢，我不相信。

在這一例子中，使我們想起陶行知所說的教育要教人求真、學做真人，但什麼是「真」？「真」不僅僅是指教學內容的科學性，還應該包括提供受教育者想像的真實可靠的環境，只有這樣的環境，受教育者才會真實地想、真實地做，才會成為「真人」。而這個真實的環境，不是一堆知識或概念能夠建構起來的，只有在受教育者最切近的生活世界中，依賴於受教育者對事物的切身體悟與感受，才能逐漸地豐富起來。

當然，這樣說並不是否定學校注重向受教育者傳授如何成功地扮演社會角色的教育重要性、不是討論要不要這種教育、不是討論這種教育的內

容是什麼，而是前提應先強調人是社會角色的實際承擔者。這就是說，學校進行社會角色的教育，最基礎的工作必須是進行「做人」的教育，其次討論將來扮演什麼角色。

參、教師功能的彰顯

第三步，依上述的討論為基點，認識與分析教師的功能，實質是確證教師存在的合法性³，而教師存在合法性是依賴於受教育者而得到確證。所以，教育受教育者成為獨立主體意識的存在者，這是教師功能的根本。這就是說，教師的功能是要建立促進受教育者成為具有健全人格、良好德性的人的平臺，這個平臺解決「教育是什麼」的「應然目標」與「教育應怎麼做」的「實然目標」的統一。前者是從目的論的角度理解教育，使受教育者在參與教育過程中，能夠自覺地檢討自身的觀念、行為，幫助他們領悟人生的意義，確立人生的理想。而後者則要討論如何實現這樣的教育目的。從這兩方面理解教師在教育活動中應承諾的職責、所發揮的作用，可以把教師功能歸納成四方面：

一、促進受教育者培養具有反省人生、塑造自我意識的功能。教育是人的教育，關鍵就是讓人意識到自己是一個獨立的人。因此，幫助受教育者領悟人之為人的歷程，使受教育者成為自主自律的個體、有主體意識的個人，不至於使受教育者只具備一些知識或某種技能的片面人，據此稱之是幫助受教育者具有反省人生的功能，事實上這是從原本意義上奠定了教師職業的合法性，揭示了教師功能的根本。

教育培養的人能夠自覺反省人生，意味著他們對美好人生的嚮往，是基於主動反省後作出的選擇，而不是主觀的臆想。這樣的受教育者，稱得上是智、情、意、行的和諧統一，顯示著個性自由境界的達成。由此而言，

³ 教育與教師的合法性，主要是省思建立在理性、知識基礎上的教育出現的困境，以此闡明教育與教師存在的意義，以及如何更好地發揮教師的作用（舒志定，2002a，2002b）。

教師要以造就人的反省人生、塑造自我意識為價值尺度，藉此塑造具有自主意識、獨立處事的主體品質的人，這是對「人的教育」命題的真實理解。

教育要培養人的主體意識，在現代社會變得尤其重要。現代社會的科技日新月異，在此背景下，現代社會對人的專業水平、生產的專業化要求都在不斷地提升之中，很自然，人的知識、技能越來越專業化，社會生產組織方式也越來越專業化。但也出現了人的主體意識的衰弱，最明顯的特徵是人的「非人化」，即把人當作是獲取某種目的的手段。

應該肯定專業化水平的提高，不論是對個人還是對社會都是十分有利的。它既是社會發展的要求，也是個人得以維生的基本途徑。但是，人的專業知識與技能的提高，在提高勞動效率與產品的品質的同時，必須要考慮「做事的意義」，經常詢問它們是否有價值或是否值得做，以此檢討自己的行為，養成健康人格，「止於至善」。顯然，這裏提及的「至善」，不僅是人的德性的完善，而且是使自己成為獨立的主體，承擔社會的職責。這就是教育應該追求的能夠「反省人生」的人，避免使自己在資訊時代成為一種「符號標誌」、「專家系統」（趙旭東譯，1998：15）。

其實，聯合國教科文組織在《學會生存》（華東師範大學比較教育研究所譯，1996：193-195）的報告中就反思了教育造成「人的分裂」問題。「目前教育青年人的方式，對於青年人的訓練，人們接收的大量資訊—這一切都有助於人格的分裂。為了訓練的目的，一個人的理智認識方面已經被分割得支離破碎，而其他的方面不是被遺忘，就是被忽視；不是被還原到一種胚胎狀態，就是隨它在無政府狀態下發展。」所以，必須提出「培養完人」的教育使命，「完人」意味著「把一個人在體力、智力、情緒、倫理各方面的因素綜合起來」，「這並不是說，獲得知識，掌握研究與表達思想的工具，在人的發展中是不重要的。」應該說，除此之外，還有其他如「一個人的觀察、測驗和對經驗與知識進行分類的能力；在討論過程中表達自己和聽取別人意見的能力；從事系統懷疑的能力；不斷增進閱讀的能力；

把科學精神和詩情意境兩相結合以探索世界的能力」。這種「完人品質」，表現出受教育者善於克服對教師的過度依賴心理，確立自主學習、獨立思考的意識。同時，教師也在逐漸地改變對受教育者的態度，把受教育者轉變成是教師教育活動的合作者、教育資源的開發者，進而為受教育者正確評價自己、表現自己提供空間。

如上要求，教師在培養受教育者反省人生的意識與反思、改造人生的能力。從目的論上說，不是為了反思的能力，而是運用反思手段，使受教育者確立人之為人的基本信仰，而且明確地認識到，這種信仰絕不是一個虛無、幻想，而已經體現在自身與他人、自身與社會、自身與自然環境的交往、溝通中。這一交往關係的建立，表明受教育者所形成的主體意識，並集中在兩方面：一是對現實社會關係的理性思考，追求普遍性的知識、價值信仰；二是如何將這些信仰在現實活動中得到體現，從理性思考的領域走向生活實踐領域，使人過正義、美好的生活。由此我們以反思人生的功能為立足點，推演出兩方面的功能，一是培養受教育者具有獨立思想品質的功能，二是促使受教育者能夠自覺、主動地介入社會的交往態度。

二、培養受教育者具有獨立思考與質詢問題的思想化功能。通過教育，使受教育者不僅能用知識去決定自身的行動，而且能夠用知識去思考為何採取這樣行動的理由。此培養受教育者具有自主學習的能力，具有自主思考的品質，即促進受教育者思想化的功能。

「思想」一般意指「可以表現為通過概念的聯繫，概括地說明現象的本質和規律的理論原理，也可能表現為觀點的綜合的理論體系」(中國大百科全書編委會，1987：832)，它總是以新穎、深刻、理論體系等為主要特徵。這是說，「思想比知識」有了更深一層的發展，要求受教育者以各種方式主動把已知的知識進行組合，使知識點相互融合，從而以創造性方式去解決所面對的各種學習問題或是生活問題。如果一個受教育者，掌握了相當多的知識，但不能根據不同情況，主動地把相關知識靈活融合運用，那

麼，這樣的教育就是「死教育」。所以教育活動，不僅要教給受教育者知識，而且更應培養他「有思想」、「能思想」的人，必須要使受教育者成為教育、自我教育的主體，積極、主動、創造性地學習。英國的洛克（John Locke）（方晉譯，1999：246）就此作了生動的描述：「一個人自己毫無真才實學，卻填滿了他人的思想和詞語，可以說世界上再也沒有哪一件事比這更可笑了。其結果肯定是徒然的，使自己的空虛欲蓋彌彰，內心裏面沒有一點優雅的因素。」因而，洛克肯定地說：「我所針對和反對的是他們被迫去熟記教給他們的許許多多作家的作品。我認為這種辦法沒有一點好處，特別是對他們將來所從事的工作。」

教師要竭力促成人是思想的存在者，實際上要求受教育者不能把讀書、學習的受教育過程簡單地等同於認知活動，因為認知，主要是依賴於人的邏輯判斷、分析，以瞭解「是什麼」。比如學習技術知識是為了找工作，這樣，人掌握了技術知識，也是一種認識過程，即獲得了類似於「什麼是技術」這樣的一些概念性的知識。事實上，培養有思想、能思想的人，關鍵是要有價值的介入，它規定著「思想」的方向，使「思想者」能主動地承擔「思想」的責任。有如利奧塔(Jean-Francois Lyotard)（趙一凡等譯，1999：20，25）對人的崇高性的呼喚「時代的使命仍然是內在崇高的使命，暗示無法顯示的東西的使命。」

因此，教育培養能思想的受教育者，就是要把如何學、學什麼、為何學、何處學、何時學等方面統攝起來，使受教育者學習知識能力和知識學習的目的發生變化，達到如有的學者（郭麗玲，1999：47-70）所提出的目標：（一）知能建構學習能力：包括知識的記憶、理解及綜合、分析與技能原操作練習；（二）溝通學習能力：人與人之間經過互動、觀點分合及省思的溝通學習，達到觀點轉化，知識技能進展及觀點更新；（三）批判思考能力：不僅在知識、理性、技能學習時具有批判質疑的精神，並進行深層思考，也對社區、社會、制度等進行批判、參與集體行動以解決問題、改造

社會。

三、培養受教育者具有主動介入社會交往的意識與能力的社會化功能。一切教育行動必須是在群體中進行，即使是個性化教育，因材施教，也是基於群體才能談得上是個性化。因此，如何培養受教育者具有結群的能力，具有社會交往的能力與意識，是教師最重要的任務。但這裏所說的群體意識，不是指具體的社交能力，而是培養具有使群體形成共同的價值觀、達成共識的能力。在這層意義上說，促進受教育者的社會化是教師的重要功能，是教育存在意義在現實社會中得到了體現。

教師要造就能夠獨立思考的受教育者，同時要求他們能夠用思考所獲得的理論用於指導個人的社會生活。因此，教師要著眼於培養受教育者能夠用正確的理論指導生活實踐的能力，從而能夠幸福、正義地生活。但人的幸福生活，不是個別人的生活，是實現個體素質發展與社會發展的協調與和諧，使人的完善與社會的進步取得統一。因而，個人的幸福生活與社會的命運成了理論研究與反思的課題。「現代人類與其說是苦於缺少知識和科學真理，未能充分洞察客觀世界的奧秘，不如說是苦於不善於用科學技術成果造福於人，不瞭解人的本性，未能充分洞察人的內心生活的奧秘」（歐陽謙，1986：3）。強調改善人和社會的生存境況，尋找人與社會共同解放的出路，是社會發展的重要價值理想。以此來概述教師的「社會化」功能，不是簡單地從字面上理解教師要融合教育與社會的需求，使教育所培養的人能夠適應社會需要，而是從根本上指出這種融合的價值基礎，即主張教師要以個體與社會持續發展的基本價值信念為指導，培養具有獨立的主體意識的受教育者，進而能夠自覺地服務社會。

所以，促進受教育者主動介入社會的意識與能力的功能，是指培養具有獨立人格和自主精神的社會公民，要「關注個體和集體水平上的人類的自我實現」（陳友松，1982：228）。由此建構真正的民主教育、自由教育，培養有創造性能力的受教育者。但這一切，不是把受教育者的個體從社會

群體中脫離出來，而是把教師的當代使命定位在如何促進和變革教育的社會關係，促進個人和社會共同發展的目標上，既能優先地使個人得到自由發展，同時個人又不是純粹個別人的孤立發展，是社會全體成員的普遍發展。因此，引導這一教育目的的價值目標是，消除社會與個人的對立，關注社會中現實人的發展需要。「保持一個人的首創精神和創造力而不放棄把它放在真實生活中的需要；傳遞文化而不用現成的模式去壓抑他；鼓勵他發揮他的天才、能力和個人的表達方式，而不助長他的個人主義；密切注意每一個人的獨特性，而不忽視創造也是一種集體活動」（夏孝川譯，1993：36）。

這樣，已經顯示出教師與社會互動的實質：「發展個人意識；為自由的、合乎道德的選擇提供機會；鼓勵發展自我認識；發展自我責任感；喚醒個人承諾感」（華東師範大學比較教育研究所譯，1996：188）。從而有助於培養生動的、具體的個人，確保個人和社會和諧發展目標的實現。

四、習得知識、發展技能的知識化功能。增進受教育者的知識，鍛鍊受教育者的才能，是教育目標的具體化。所以，如何傳授知識，改善受教育者的知識結構，是教師最基本的使命，可以說知識化功能是最能夠直觀把握的教師功能。

教育活動與知識的關係十分密切。早期，教育作為傳遞生產實踐、社會經驗的面貌而出現的，之後，傳授知識被當作教育的一項重要任務，教育被理解成具有傳遞知識，確保知識延續的使命。所以，重視教師的知識化功能，要求教師認真授業，不論是知識或技能，必須讓受教育者理解、記住、熟練所學的內容，以幫助受教育者明白「這是什麼」，知道「這事怎麼做」的知識、技能，進而成為一名專門人才。

因此知識化功能，首先，要求提供給受教育者的是一般教育(*general education*)，這種教育的前提是認為所有受教育者都有獲得知識與技能的必要，而且一般教育旨在幫助受教育者認識他所處的環境、理解所生存的世

界，並逐步地訓練他在各種場合、各種活動中能夠運用所學基本知識的能力。其次，要有職業意識，使教育活動為受教育者的未來就業提供準備。因此要求教師重視教學，關心教學，必須把教學看作是來自於自身生命活動的內在要求，要經常地思考什麼是好的教學活動，如何提高教學的質量。

教師要實現的四層次功能，是內在相互聯繫著的。反省人生的功能是根本，決定著其他功能的實現，思想化功能是反省人生功能的必然要求，也是保證著反省人生功能的實現，而做到了這兩方面，有助於提升人的社會交往能力，成為真正的社會人。但要實現這些功能，不能排除知識的作用，受教育者掌握一定的知識，更有助於反省人生、成為思想者。因此，滿足於受教育者知識的習得，是實現其他功能的必要準備，但知識傳授，又要以其他功能為前提，以防禦知識、技能的消極效應的出現。可見，這四種功能的闡述，是立足在受教育者健全人格養成為著眼點，既肯定受教育者接受學校教育，是為了得到知識，習得技能，是知識的訓練；又強調這種訓練不是把受教育者當成是知識接受器，而是要求受教育者懂得為何做，在思考做什麼與為何做的過程中，自覺地承擔起反省人生、質疑社會的職責，成為有德性的人。

參考文獻

- 方晉 (譯) (1999)。J. Locke 著。紳士的教育。西安：西安。
- 朱華賢、謝震霖 (2002, 7月29日)。學生可以不喜歡課文嗎？文匯報，9版。
- 思想 (1987)。載於中國大百科全書編委會 (主編)，中國大百科全書 (哲學 2卷) (頁 832)。北京：中國大百科全書。
- 郭麗玲 (1999)。學習型社區中社區媽媽終身學習的內容。社會教育學刊，28，47-70。
- 陳友松 (1982)。當代西方教育哲學。北京：教育科學。
- 夏孝川 (譯) (1993)。P. Nunn 著。國民的教育。載於瞿葆奎 (主編)，英國教

- 育改革（頁 34-50）。北京：人民教育。
- 唐若水（2002，7 月 26 日）。走近德國的“善良教育”。光明日報，世界周刊版。
- 華東師範大學比較教育研究所（譯）（1996）。聯合國教科文組織國際教育發展委員會（UNESCO）著。學會生存—教育世界的今天和明天。北京：教育科學。
- 張博樹（譯）（1989）。J. Habermas 著。交往與社會進化。重慶市：重慶。
- 蔣方舟（2001）。正在發育。西安：陝西師範大學。
- 舒志定（2002a）。通識教育：防禦教育現代性的一種選擇。昆明理工大學學報·哲社版，8，84-88。
- 舒志定（2002b）。大學人文品質的解析與構建。中國農業大學學報·哲社版，49，82-89。
- 舒志定（2002c）。網路視域中的教育合法性問題。教育科學，71，45-49。
- 舒志定（2002d）。文化傳統與教師專業化的實現。教育研究，275，60-64。
- 舒志定（2003）。文本的敞開性與教師權威的瓦解。教育理論與實踐，158，37-40。
- 單祥雙（2002，11 月 22 日）。蜜蜂為什麼找不到出口。光明日報，科技周刊版。
- 趙一凡等（譯）（1999）。J. Lyotard 著。呈現無法顯示的東西——崇高。載於錢善行（主編），後現代主義（頁 18-26）。北京：社會科學文獻。
- 趙旭東（譯）（1998）。A. Giddens 著。現代性與自我認同。北京：生活·讀知·新知三聯書店。
- 劉乃銀（譯）（1997）。H. Gadamer 著。文本與解釋。載於嚴平（主編），伽達默爾集（頁 49-81）。上海：上海遠東。
- 歐陽謙（1986）。人的主體性和人解放。濟南：山東文藝。