

教师“反教育行为”： 概念释义、问题检视与治理方略

史吉海^{1,3}, 史华楠^{1,2}

(1. 扬州大学 教育科学学院, 江苏 扬州 225002;

2. 扬州大学 中国乡土教育研究中心, 江苏 扬州 225002;

3. 滨州市教育科学研究院 学前与特殊教育研究中心, 山东 滨州 256602)

摘要:教师“反教育行为”是发生在教师身上的一种远离教育本质、偏离社会主义核心价值观、对学生身心发展产生消极作用的偏差与失范行为。教师“反教育行为”在教育实践中呈现出失真、失当、失误的行为特征,主要表现为教师职业角色异化、社会责任意识缺失、教育本来面目被改写、正常师生关系被扭曲。对教师“反教育行为”进行纠偏和校正,是教育治理体系现代化建设的具体体现,是回归教育本质的内在要求,也是教育强国建设的必然选择。为此,教师“反教育行为”的治理在治理理念上应坚持立德树人,还教育以本来面目;在治理向度上应从教师“反教育行为”的成因发掘中寻求新视角,从“促进教育回归本质”的价值认同中找寻因变量,从“多元共治”模式的建构中探索契合点;在治理进路上应从“有效性治理”中细化目标定位,从“协同性治理”中调配主体合作,从“复杂性治理”中加强统筹互动;在治理策略上应以“元治理”“自组织”“参与式”“法治化”运行机制为依托,着力探索“多元主体协同共治”模式。这既是对传统单一治理方式的理论突破,也是对教师“反教育行为”治理“中国道路”的实践探索与创新。

关键词:教师“反教育行为”;教师角色异化;回归教育本质;立德树人;多元共治

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2024)05-0070-11

基金项目:国家社会科学基金教育学一般课题“‘反教育行为’的多元治理研究”(BGA200056),项目负责人:史华楠。

作者简介:史吉海,扬州大学教育科学学院博士研究生,滨州市教育科学研究院学前与特殊教育研究中心副研究员;史华楠,扬州大学教育科学学院教授、博士生导师,扬州大学中国乡土教育研究中心研究员。

“反教育行为”虽是一个新近出现的概念,但学校教育领域对教育行为偏差与失范的治理却是一个由来已久、常谈常新的话题。在我国,“反教育行为”一般是指与党的教育方针和教育基本原则相违背的“非正常”教育行为,同时也用以概括发生在教师身上的与教师职业规范相违背的教学失当行为。近年来,教师“反教育行为”已成为教育顽症研究中的重要课题,但因概念内涵不清、问题特征不明,时常发生误判和曲解,使研究工作难以深入进行。为此,本文拟从学术史梳理、概念释义、问题检视和治理方略等几个维度对教师“反教育行

为”治理问题作进一步深入探讨。

一、“反教育行为”研究的学术史梳理

“反教育行为”与正常教育行为相去甚远。国内外关于“反教育行为”的研究历史久远。站在不同的历史坐标上,基于不同的时代背景、文化特征和价值追求,学者们对“反教育行为”问题进行了不断探究与追问。

(一)我国对“反教育行为”问题的研究

在我国,“反教育行为”研究最早可以追溯到春秋战国时期。孔子在教学实践中就反对“空学”,主张“学思行”结合。“夫子循循然善诱

人,博我以文,约我以礼,欲罢不能”^[1],就是对其循序渐进教学思想的集中写照。孟子“盈科而后进”^[2]⁵⁶³的教学主张,也阐明了教学是一个渐进有序的过程,提出对学生不能“苗之不长而揠之”^[2]²⁰⁴,否则“非徒无益,而又害之”^[2]²⁰⁶。《学记》中的“不凌节而施之谓孙”^[3]⁶⁴“学不躐等”^[3]³⁹,同样强调了教学不得违反次第超越阶段。宋代教育家朱熹认为:“君子教人有序,先传以小者近者,而后教以大者远者”^[4]¹⁹⁰,提出“此但自言其反己自修,循序渐进耳”^[4]¹⁵⁷。明代哲学家王守仁指出,教育犹如栽花育苗,“灌溉之工皆是随其分限所及”^[5]⁹⁶,“最不可助长”^[5]¹⁰¹。先哲们有关教育“循序渐进”的论述,既是其教学主张和教育行为的具体体现,也是针对当时“反教育行为”问题而提出的治理思想。

近现代教育家对“反教育行为”进行了揭示和批评。梁启超就列举了我国教育中不注重由浅入深、忽视循序渐进等一系列“反教育行为”,指出中国儿童“未尝识字,而即授之以经;未尝辨训,未尝造句,而即强之为文”^[6],呼吁对中国儿童教育进行改革。蔡元培主张新教育应遵循儿童身心发展的规律,并讲求科学的教育方法。陶行知曾指出:“我们对于儿童有两种极端的心理,都于儿童有害。一是忽视;二是期望太切。忽视则任其像茅草样自生自灭,期望太高不免揠苗助长,反而促其夭折。”^[7]这些批评从不同角度表明了近现代教育家对“反教育行为”治理的态度和主张。

改革开放以后,“反教育行为”及其治理问题引发了学者们的持续关注。钟志贤从家庭、学校、社会不同侧面阐述了“反教育行为”的表现及杜绝的措施^[8-10]。邓育红立足价值多元化,解释了“反教育行为”产生的原因^[11]。刘念泉和吕美荣对“反教育行为”的概念及管理策略等进行了深入思考^[12]。汪正洲对教师“反教育行为”的表现、成因及对策等开展了调查研究^[13]。2011年,顾明远教授发表《要与反教育行为作斗争》一文,揭示、批判了“反教育行为”的主要表现:一是“把学生分成三六九等,特别歧视所谓‘差生’‘后进生’”;二是“用暴力对待

‘后进生’”;三是“用非人性的标语口号来督促学生拼命学习”;四是“在学习中提倡竞争”;五是“拔苗助长,对学生实施过度的教育,过早地给儿童加重学习任务,用沉重的学习负担剥夺其幸福的童年”^[14]。该文从教育目的、培养目标、学校职能以及“反教育”在现实生活中的典型表现等维度对“反教育行为”进行了批判,并号召学校、家庭、社会都要与之斗争,使“反教育行为”的研究在短期内达到了一个高峰。之后,“反教育行为”问题受到了普遍关注,不同学者针对“反教育行为”的概念、成因、表现及消除对策等进行了程度不同的探索。鞠增仁和孙文龙从社会及教育层面对“反教育行为”产生的原因等进行了深刻剖析^[15]。曹荷霞和恽国锋从“反教育行为”的危害等方面对其进行了理性思考^[16]。史华楠和史吉海则从“反教育行为”的概念、表现及治理模式等视角对“反教育行为”问题进行了深度反思,并提出了“多元治理”的构想^[17]。

(二)国外对“反教育行为”问题的探索

国外有关“反教育行为”问题的研究起步较早,主要体现在两个方面:一是经典教育学家从宏观上对教育规律及学生身心发展规律的深刻认识和理解;二是学者们从微观上对学校管理及教师课堂教学管理等方面存在的违背事物本性、违反心理学和教育学规律问题的揭示与批判。其研究取向同国内相比虽存在差别,但研究目的及价值有异曲同工之处。

西方教育家的各类文献集中体现了其对“正常教育行为”及教育原理的理解、认识和强调。古罗马教育家马库斯·法比尤斯·昆体良(Marcus Fabius Quintilianus)“坚决反对当时一部分家长和教师的不良倾向”,指出“他们对于需要时间的按部就班的教育缺乏耐性”^[18]⁷,并提出教学方法应“以正面教育为主,禁止体罚”^[18]⁹。近代捷克教育家扬·阿姆斯·夸美纽斯(Johann Amos Comenius)明确主张,教育要适应自然界的普遍规律,遵循自然秩序,指出“凡事都要跟随自然的领导,要去观察能力发展的次第,要使我们的方法依据这

种顺序的原则”^[19]。法国启蒙思想家让-雅克·卢梭(Jean-Jacques Rousseau)反对抑制儿童的个性和强制灌输,强调要依据儿童的认知发展程度循序渐进地进行教育,提出“要按照你的学生的年龄去对待他……要把他放在他应有的地位,而且要好好地把他保持在那个地位”^{[20]92}。瑞士教育家约翰·亨利希·裴斯泰洛齐(Johan Heinrich Pestalozzi)认为,“教育应符合孩子的天性,违背孩子天性的做法都会背离教育和培养的最终目标”^[21]。现代美国实用主义哲学家、教育家约翰·杜威(John Dewey)指出,错误的教育就是:“第一,不考虑儿童的本能的或先天的能力;第二,不发展儿童应付新情境的首创精神;第三,过分强调训练和其它方法,牺牲个人的理解力,以养成机械的技能”^[22]。西方教育家的这些主张,虽未直接涉及教师“反教育行为”,但其中对教育本原及教育规律的深刻理解和阐释强调了“正常教育行为”的育人价值和本质属性,同时指出了教师“反教育行为”的极端危害和不利影响,是对“反教育行为”问题的揭示和批判。

随着时间的推移,国外学者逐步开始对学校教育实践中的“不当教学行为”“不当教育惩罚”及“教师失范行为”等进行反思和研究。“不当教育惩罚”现象在学校教育实践中具有普遍性,国外学者从体罚与心理惩罚两个维度进行了研究。大卫·R.杜珀(David R. Dupper)和艾米·伊丽莎白·蒙哥马利·丁格斯(Amy Elizabeth Montgomery Dingus)指出,美国教育机构中每年实际发生的体罚事件高达200至300万起,尽管只有大约100万起被曝光^[23]。萨尔曼·埃尔伯德(Salman Elbedour)等人的研究报告指出,教师存在“不当教育惩罚”行为的被调查者,其比例占95%,有的甚至采用诸如“禁止犯错误的学生去卫生间”^[24]等惩罚方式来惩治学生。对“教师失范行为”的相关研究认为,边界侵犯行为、行为鲁莽和工作主观随意^[25]等是美国公立中小学3种常见的侵犯行为。除此之外,国外有关“反教育行为”的研究还涉及教师“不当的教育策略”^{[26]3}

“不当的师生关系”^{[26]76}及教师“不道德行为”^{[26]236}等方面。

二、教师的“教育行为”与“反教育行为”

(一)教师“教育行为”及其特性

“反教育行为”的概念来源于“教育行为”,“教育行为”是“反教育行为”的参照物。学校教育领域的“教育行为”主要发生在教书育人的“教育者”身上,“教育行为”即“教育者”的行为。这里的“教育者”是指那些有意或无意地、本着提高人们的精神境界和构建知识体系而对受教育者的精神生活和社会技能施加影响的人^[27],即“教师”。作为教育活动的基本要素之一,教师是学校教育活动的主导者。其“教育行为”的本质在于:在明确教育者角色和地位后,教师在知识、技能、思想、品德等方面对被教育者起教育影响作用。任何一种有意识、有目的的“行为”,都是由某种意愿或动机驱使而产生的。因此,教师在教育教学过程中有什么样的意愿和动机,就会产生什么样的“教育行为”。

唐·赫尔雷格尔(Don Hellriegel)等人研究了组织行为和非组织行为的本质和表现。“所谓组织行为,就是作为开放的社会技术系统的组织在外部环境变化的影响下所采取的有意识、有目标、协调一致的群体行为……所谓非组织行为,就是组织成员在一定的环境条件下,在共同生活过程中,自发形成的某种共同性的,但与组织目标无直接联系的习惯性行为。”^[28]这一观点为学校“教育行为”和教师“教育行为”的划分找到了理论依据。“非组织行为”对组织可能产生重要影响,有时是正向的,有时是负向的,而日益凸显的“反教育行为”多数情况下的“作俑者”即是这些“非组织行为”。因此,本文对教师“反教育行为”及其治理问题的研究,是基于对教师有意识、有目的的“教育行为”的分析而设计和展开的。

(二)教师“反教育行为”之“反”的含义

其一,在西方观念中,“反教育行为”与教师“不当教学行为”接近。西方国家尚无“反教育行为”的专门提法,美国加州大学帕特里

夏·科尔尼(Patricia Kearney)把教师“不当教学行为”定义为一种干扰教学从而影响学生学习的教师行为^[29]。凯瑟琳·S.斯瓦特(Katherine S. Thweatt)和詹姆斯·C.麦克罗斯基(James C. McCroskey)认为,“教师不当教学行为”容易使学生对课程内容和教师产生消极情绪,对达成学校教育目的是有害的^[30]。在他们看来,不当教学行为的实际危害程度可能有大有小,但无论何种程度,对教师来说都是不可饶恕的“失范行为”。

其二,在评价标准上,“反教育”与“正教育”有不同的评判标准。从逻辑上看,“教育行为”的反向思维是“反教育行为”问题讨论的基础。一个“反”字,准确揭示出教育行为向“反面”发展的实质。一切为实现建构“教育生态”的目的所进行的“诸多努力”都是“正教育”^[31]。“正教育”是从教育的本原和教师的使命出发,以促进人的全面发展和生命质量提升为目的,竭尽全力为学生的幸福人生和终身发展奠基。在新时代,“正教育”的判断标准在于:一要符合现实社会发展需要;二要符合“有意识地传递经验”和“培养年轻一代”的基本要求;三要符合“尊重人的生命”和“促进人类进步”的育人使命。因此,教师行为一旦走向“教育的反面”,那必然变成了“反教育行为”。

其三,在问题表征上,背离教育本质的教师行为带有迷惑性。在教育过程中,并非所有的教师行为都真实地体现教育本质,总有一些教育行为与教育原则不相符,与教育常规不合拍,有时“授业解惑”的方向感不强,有时施教方法无针对性,有时教育目的游离于教育本质之外。教师“反教育行为”往往以传统教育价值取向为依托,以固有的“教育文化心理”为支撑,迎合着家长意愿和社会期望。由于其疑似“教育本来面目”且经常混杂在“教育善意”之中,因而具有一定的迷惑性,在一定范围内易于被大众所接受。正因为如此,教师“反教育行为”对学生的负面影响更持久、深刻^[32]。

(三)教师“反教育行为”的多维界定

从一般意义上讲,“反教育行为”主要是指

发生在学校教育领域,由教育管理者和教育教学人员主导的,针对学生群体或者个体进行的违反教育本质和育人原则、违背教育规律和学生身心发展规律、忽视人的发展权利、偏离社会主义核心价值观的一系列教育偏差行为^[17]。教师“反教育行为”以“教育”之名行“反教育”之实,所表现出来的失真、失当、失误等特征,共同构成了教师“反教育行为”的边界。

第一,教师“反教育行为”是教师因受到“工具理性”影响而出现的背离教育本质和教育价值的教育失真行为。德国社会学家马克斯·韦伯(Max Weber)将理性分为工具理性与价值理性。工具理性是指“通过对外界事物的情况和其他人举止的期待,并利用这种期待作为‘条件’或者作为‘手段’,以期实现自己合乎理性所争取和考虑的作为成果的目的”^[33]。在一般情况下,教师“教育行为”中的“反教育”倾向,大多是对工具理性的放大或过度使用。这意味着,教育领域对工具理性的无限追求在教育情景和具体行为中反映出来,便容易滑向教师的“反教育行为”。从教师角色的情景反应看,其教育行为关涉教学目的要求、教学组织过程、教学精神状态、课堂管理、学生评价、以文化人和促进学生个性化学习等多个方面,而这些方面需要教师严格遵循教育基本原理、恪守教学基本规范,“关注人的生存和发展权利,尤其是对人的本体发展的重要性的认识”^[34],如有违反就走向了“反教育行为”。可见,凡教师针对学生群体或者个体所发生的违反教育规律、与教育本质和教育价值相背离的教育失真行为,都属于教师的“反教育行为”。

第二,教师“反教育行为”是教师因受错误观念影响而出现的阻碍教育目的达成的教学失当行为。教师出现“反教育行为”,其行为本意可能出于“为学生好”的教育期待,而“善”的愿望却造成了“恶”的后果。有学者指出,当“为学生好”的传统教学理念附着了“使学生考试取得好成绩”的功利目的后,“原本质朴的教学理念就成为了错误的教学观念”,教师在不自觉中将“善意的教学愿望”变成了“失当的教

学行为”^[35]。

第三,教师“反教育行为”是教师因淡化教书育人原则而出现的背离党的教育方针和国家政策的教育失误行为。人们常用教师“反教育行为”以概括那些与教育原则背道而驰的、具有偏差失范突出表现的教师“教育行为”。但是,教师身上发生的与党的教育方针相背离的“非主流”教育教学行为也应纳入“反教育行为”。中国特色社会主义教育理论引领下的学校教育行为和教师教学行为,应该是遵循教育的本质规律、践行社会主义核心价值观、对人的身心发展产生积极影响的教育行为。目前负面影响极大的教师“反教育行为”,主要指漠视新时代党的教育方针、违背“四有好教师”标准(即新时代老师标准)、偏离社会主义核心价值观的错误行为。对此,我们必须立场坚定地加以纠正。

三、教师“反教育行为”问题检视

(一)教师“反教育行为”的审视角度

教师“反教育行为”是一个值得深入研究的问题,需要我们站在中国特色社会主义新时代的高度,从理论上、实践上进行反思、批判,并加以纠正。相关研究虽取得了一定的进展,但还存在不足,主要表现在以下方面:

一是理论研究明显不足,需要转换范式改进方法。进入21世纪,国内许多学者从不同角度对“反教育行为”问题展开了研究。学者们一般围绕“反教育行为”是什么(概念及表现)—为什么(成因)—怎么办(对策)的逻辑思路展开论述。就概念而言,多数学者从宏观上阐述“反教育行为”,而非聚焦某一施教主体并从微观方面阐述教师“反教育行为”。阐述的视角主要包括“反教育行为”的发生场域、实施主体、行为对象、行为特征与属性等,鲜有直接从教育

本质和教育规律的角度去分析教师“反教育行为”,更缺乏从教育精神、教育实践和教育影响层面对教师“反教育行为”进行立论。2011年顾明远教授发表的《要与反教育行为作斗争》一文,成为新世纪旗帜鲜明地讨伐“反教育行为”最有影响的文章。该文既有从教育目的、教育规律入手对“反教育行为”的总体描述,也有从学校职责、学生成长等方面切入对“反教育行为”的直接论述。其中既涉及学校,也涉及家庭和社会,是一篇批判“反教育行为”的檄文。此后学术界有关研究逐年增多,相关研究成果散见于一些学术期刊^①。总体来说,现有研究尽管作了许多探索,发现了一些问题,提出了某种设想,但离新时代教师“反教育行为”治理和教育改革的目标及要求还有较大的差距,其研究工作是初步的和零散的。许多研究仅仅把“反教育行为”的问题抛了出来,对其概念、表现及根源进行了初步揭示,在探讨“反教育行为”治理的路径方面也仅仅立足于“消解”层面,并没有上升到“治理”高度。理论研究明显不足,亟待转换范式改进方法。

二是现实审视缺乏高度,需要从“促进教育高质量发展”的角度探讨问题。当前我国正处于推进国家治理体系、治理能力现代化和高质量发展的关键时期,社会整体结构发生了深刻变化,利益群体渐趋多元化。社会公众对教育的诉求也更加多样化和复杂化,教育公平问题和优质教育需求的矛盾日益凸显。为此,政府、学校和社会必须作出积极回应,对学校教育领域的教师“反教育行为”进行及时治理,以“立德树人”为根本遵循,坚持“育人为本”,在多主体良性互动、协同运行中形成强大的治理合力,杜绝教师的各种“反教育行为”,实现教育固有的本真价值,努力办好人民群众满意的新时代教育。

^① 相关研究成果主要包括:常瑞琴《关于反教育现象研究述评》(参见《天津市教科院学报》2012年第6期),张书、田友谊《学校教育中的“反教育”现象及其消解——基于“人本主义教育”的视角》(参见《当代教育科学》2014年第4期),张艺铭、刘万海《国内近十年来教师教学失范行为研究综述》(参见《现代教育科学》2014年第8期),钟启泉《应试教育本质是反教育》(参见《基础教育论坛》2015年第20期),滕全琳《学校教育中“伪”教育行为的分析与对策研究》(参见《中小学校长》2019年第11期),刘进华《扭转学校校规中的“反教育”现象》(参见《教学与管理》2020年第18期),等等。

三是纠正偏差力度不够,需要用“教育善治”理念寻求治理之策。学校教育的职责是敬业爱生,促进每个学生的健康成长和全面发展。顾明远教授曾指出,我国教育“问题出在我们的教育实践中没有认真地贯彻教育方针,偏离了我们预定的教育目的……当前教育中存在着种种弊端,成为教育的异化,或者叫做‘反教育’现象”^[36]。国家针对教师存在的“反教育行为”,不断推出政策措施,重点推进教育治理,以改善教育生态,提高教育质量。2020年,教育部颁布了《中小学教育惩戒规则(试行)》,其中第十二条明确禁止了“八类行为”^[37],划定教师行为红线,规定了对越界教师的处罚方式,引起社会广泛热议。学者们纷纷呼吁,要重视开展对教师“反教育行为”顽症的梳理和研究,分析问题产生的根源,剖析行为存在的症结,用“教育善治”理念寻求教师“反教育行为”治理的多元路径和共治策略。

(二)教师“反教育行为”的研究方法

教师“反教育行为”研究应直面学校教育中的“真问题”“老问题”“大问题”,在研究方法上应以教育公共治理、教育伦理、多元协同、制度变迁为理论工具,以教师“反教育行为”治理的合作路径、协同模式和运行规律为讨论的核心,在深入调研当前教师“反教育行为”问题的基础上,对影响治理的制度基础、社会环境、实践变量等进行宏观研究,厘清政府的主导责任、学校的主体责任和社会的监督责任,以及教师、家长、媒体、教育机构等的参与责任,从理论上提出教师“反教育行为”多元治理的顶层设计和解决方案,在实践上探求其多元治理的模式架构和运行规律。研究问题的思路和要求主要包括以下方面:

其一,问题识别要正确。对问题的识别是研究的导向和立论的基础。要寻找教师“反教育行为”及其治理的解决方案,就必须着力识别和明确所研究的问题。其二,问题表达要精准。用最佳的方式和恰当的角度去表达问题,是非常重要的方面。表达问题的意图主要是进一步识别教师“反教育行为”的现状和挑战,

探索焦点和学界争议。其三,问题调查要清晰。有人将“调查归结为一项创造性的工作”^[38]。哲学家阿尔弗雷德·欧尼斯特·曼特(Alfred Ernest Mander)曾指出:“事实越少,问题就会变得越简单”^[39],而调查越扎实,问题也就越清晰。要抓住教育本质将问题梳理清楚,为产生原创想法和得出解决方案打下基础。其四,问题解决要合理。这一过程比较复杂,需要突出针对性,基于证据寻求方案。当然,解决方案要力求可靠实用,避免先入为主,并从适用性、安全性、便利性、有效性、经济性、简易性、兼容性、合法性、道德性、灵活性等多方面检查可能存在的缺陷,认真评估治理方案实施的难度。

(三)教师“反教育行为”的问题表现

“反教育行为”的问题表现多样而复杂。相关研究都程度不同地涉及“反教育行为”这一问题,而最为突出的当属顾明远教授在《要与反教育行为作斗争》一文中的深刻阐述。顾明远教授列举了“反教育行为”五个方面的主要表现^[41],分别涉及学生人格、法律法规、人生价值、教育规律、教育目的等维度,其中多从学生的角度来阐述。站在教师的角度,对教师“反教育行为”进行分析,笔者认为主要有以下4种典型的问题表现:

问题表现之一,教师职业角色异化。所谓“异化”就是指“主体由于自身矛盾的发展而产生自己的对立面,产生客体,而这个客体又作为一种外在的、异己的力量而凌驾于主体之上,转过来束缚主体,压制主体”^[40]。根据这一解释,可将“教师职业角色异化”定义为教师在教育教学过程中背离角色期望,造成教师应有功能的失效或失败。从让-雅克·卢梭主张的“博爱教育”^{[20]3}到埃迪蒙托·德·亚米契斯(Edmondo De Amicis)作品中的“对于祖国的爱”^[41],都体现了他们推崇“爱的教育”。但是琼·温克(Joan Wenk)提出应将“爱与批判等量齐观”,强调教师的关爱必须“在批判立场的辩证中得到平衡”^[42]。在当下教育实践中,许多教师的“爱学生”异化成“害学生”,颠覆了

“教书育人”的教师职业意义,损害了教师职业形象。

问题表现之二,社会责任意识缺失。教育价值就其最基本内涵来说,不外乎“从社会需要来论述教育价值”或“从人的发展来论述教育价值”^[43]。顾明远教授指出:“中国核心的教育价值观是集体主义价值观。中国特色社会主义教育价值观应该与社会主义核心价值观相一致。”^[44]因此,判定教师的行为表现是否属于“反教育行为”,应考察他们的行为是否与学校组织和教师职业所承担的社会责任相违背,是否符合社会主义核心价值观。目前的主要问题是一些教师的教育取向和角色行为恰恰偏离了社会主义核心价值观,教学中个人主义和功利主义占上风。教师缺乏承担社会责任意识,在课堂教学中出现“不适当”或“不适当”的教育行为,这就是丧失社会责任意识的“反教育行为”。

问题表现之三,教育本来面目被改写。促进人的全面发展是教育的出发点和归宿。“立德树人”“育人为本”是学校教育的核心使命。然而,现实中一些教师或误读使命而剑走偏锋,或曲解政策而自由发挥,在教育教学中不注重“立德树人”,而是强调升学至上、分数为王,片面追求考试名次,漠视学生的全面发展,将分数和排名当成社会评价学校、教师、学生及区域教育质量的唯一标准。有的教师发明了“绿领巾”^[45]“红校服”^[46]“三色作业本”^[47],把学生分成三六九等;有的教师为了统考名次“对学生作弊行为视而不见甚至纵容”^[48]。在国家三令五申之下,一些教师依然给学生灌输“提高一分,干掉千人”的“血腥竞争”。这种“反教育行为”严重“忽视教育的内涵和青少年身心发展规律,忽视教育活动中人的尊严以及教育活动本身丰富的人文性”^[49],完全偏离了教育的正常轨道,极易使学生产生厌学情绪,造成身心伤害。

问题表现之四,正常师生关系被扭曲。应试教育体制下的教师行为,出现“师”与“道”分离,导致教师不待见学生,学生不再尊重老师,

久而久之疏远扭曲了师生关系。师生关系扭曲的根源在于教师的教学失范和行为失态,例如:教师实施过度教育、超前教育、高压教育,用高强度的学习负担剥夺学生美好幸福的童年;教师对学生事无巨细地百般管束,总是以师者的尊严、长者的身份、成人的架势来制约学生,让学生感到缺乏信任和尊重,精神压力倍增。平时学生口中那些对老师“误人子弟”和“变态管理”的评价,其实已流露出学生对教师行为的极度不满,也暴露出教师在教育教学中存在着问题,致使师生关系出现了裂痕和变形。

四、教师“反教育行为”的治理方略

(一)理念:坚持“立德树人”,还教育以本来面目

在习近平新时代中国特色社会主义思想指引下,加强教师“反教育行为”治理是新时代推进教育治理现代化的一个重要方面,主要针对的是教师在教育教学活动中表现出来的各种偏差失范行为。党的十八大强调,把立德树人作为教育的根本任务,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。因此,我们要对教师“反教育行为”加强治理,要全面贯彻党的教育方针,充分认识教育的价值及其规律性,深刻洞察并坚决纠正教育实践中违反教育本质、违背教育规律的偏差行为,落实立德树人的根本任务,还教育以本来面目。新时代,每个教师都应自觉反思,及时澄清和校正一切与党的教育方针不相符合的教育误区与偏差行为。治理教师“反教育行为”,既是教育本质的内在要求,也是不断完善中国特色社会主义教育理论体系、建设教育强国的必然选择,更是全面贯彻党的教育方针的现实举措与实践保证,应该得到全体教师的支持和拥护。

(二)向度:寻求因变量和契合点的治理行动谋划

行为理论揭示了个体行为与行为意向及其外部影响因素之间的规律性联系。教师“反教育行为”作为教师正常教育行为的对立面,

其治理的视角、变量和行动具有时代性,应从因变量和契合点多方面寻求治理的可能性。

其一,要从教师“反教育行为”的成因发掘中寻求治理新视角。教师“反教育行为”偏离了社会主义核心价值观。千百年来中国父母望子成龙、盼女成凤的心理根深蒂固,这种巨大的社会压力和教育传统影响着中国学校教育的发展方向,也影响着教师的行为态度。所谓“好分数”与“好工作”“好前途”紧密联系的“教育逻辑”,让教师形成了一种畸形发展的错误的教育价值观。正是这种错误的教育价值观直接导致了教师“反教育行为”的产生。因此,为了推动教师“反教育行为”的治理,我们就要从教育历史与现实、教育外部因素与教师自身观念、教育人文追求与价值坚持等视角,剖析教师“反教育行为”产生的原因,探求其滋生与消长的多种因素,为有效治理寻找依据。

其二,要从“回归教育本质”的价值认同中找寻治理因变量。教育的本质是“促进个体社会化完善化的活动过程”^[50]。教师“反教育行为”影响了学生的身心健康发展,对个体的社会化显然具有消极作用。为了推动教师“反教育行为”的治理,我们要重新认识个体社会化的过程,认清“反教育行为”与教育本质及社会主义核心价值观之间的严重冲突,不断调节导致教师行为的各种因变量,逐步使教师获得与教育本质相一致的价值认同,引导教师消除、杜绝“反教育行为”,积极践行社会主义核心价值观。

其三,要从“多元共治”的模式建构中探索治理契合点。教育治理是学界公认的“一种多元参与的教育管理形态”^[51],其多元协同的运行模式需要以复杂性思想为基础。“复杂性思维范式”是一种哲学观和方法论^[52]。教师“反教育行为”蕴含在学校教育实践中,与复杂社会场域紧密相连。因此,教师“反教育行为”的治理需要统筹考虑政府部门、学校、家庭等相关主体对教师治理的影响,做到主体推进,协同施治,多机构、多系统、多中心统合发力,在联动和互补中寻求治理的最佳契合点,进而构

建“多元共治”的协同治理模式。

(三)进路:促进教育本质回归的治理路径探索

对教师“反教育行为”及其治理进行研究,其最终目的就是促进教育价值和教师角色的本质回归。对教师“反教育行为”治理路径的探索,既是对教育治理理念的积极践行,也是对当下教师“反教育行为”治理实践的有力推动。

第一,在“有效性治理”中细化目标定位。教师“反教育行为”治理是学校治理结构的有机组成部分。它运用教育治理的理念与方法,遵循教育伦理价值追求,借鉴、利用协同治理机制的运行优势,以制度变迁理论作为分析框架,“再造”学校教育治理体系,细化目标定位,注重结构调整和制度建设,以达到相关权益在多主体、多层次和多维度之间的生态化分配。因此,教师“反教育行为”治理应积极寻求有效的治理模式,立足于治理的伦理使命,坚持教育的本质及价值追求,通过政府、学校、社会各界的相互博弈,达成学校教育治理目标,最终实现教育的价值回归。

第二,在“协同性治理”中调配主体合作。在传统的线性简单治理模式下,教育治理的主体是政府。当今非线性的复杂性治理范式,要求治理的主体多元化,强调主体间的协同、合作和互动。多元主体参与教师“反教育行为”治理,其核心是调整政府、学校、其他社会力量等各治理主体的角色定位,划清各自角色的职能边界。通过治理主体的角色配置,使各治理主体之间的协同、合作与互动更加规范、协调和有效,促进教师“反教育行为”治理达成良性运行目标。

第三,在“复杂性治理”中加强统筹互动。教师“反教育行为”复杂治理系统背后的深层次问题,涉及权力制衡、利益表达、协同合作、有机互动等多方面。教师“反教育行为”治理是一种立足于教育本体价值中的“人学意蕴”^[53],通过由多种治理模式而构建的复杂治理系统的有机运转、交互协作,对其赖以存在

的“土壤”进行多向度改良、多机制规约、多维度引领,将治理效度发挥到极致的复杂性过程。这一过程既是学校教育治理文化的人本内生性价值不断涵养和积淀的过程,也是引导教师践行“育人为本”教育理念、落实“立德树人”根本任务的过程。其实质是对“学校教育文化”惯性的疏导与纠偏,同时也是对教师“功利性教育逻辑”的颠覆与打破。

(四)策略:基于“主体协同”与“多元共治”的运行机制创新

对“反教育行为”治理,学者们结合时代特征和教育发展要求提出了不同策略。既有管理行为导向论,也有“元治理”模式论和“多元治理”结构论等。这些研究分别站在了不同视角,其治理策略既受制度变迁的影响,也受治理理论自身发展的制约,是在特定历史阶段针对“反教育行为”而提出的学校教育管理改进之策。教师“反教育行为”治理要积极借鉴已有成果,基于当代多重研究语境和教育治理转型的趋势,着力探索“多元主体协同共治”的模式。

所谓“多元”,就是指学校教育和教师行为所涉及的利益主体不是单个的和简单的,而是始终处于一种复合状态,而且每个主体都有自己的利益诉求,在学校办学、教育管理和问题处理上皆有表达意见的积极性。“协同”是指在政府统筹下实现横向与纵向协调一致思想和行动,旨在避免不同主体、不同政策之间的相互冲突,更好地利用各种资源,将不同利益相关者聚集在一起以发挥最大效用^[54]。“共治”源自“多元”,正因为学校教育和教师行为处于主体多元的复杂环境,这就为教师“反教育行为”的“多元主体协同共治”提供了逻辑前提,即“如果学校治理路径比较多元化,就会让不同的教育主体都找得到属于自己参与学校治理的道路”^[55]。这种多元主体协同共治模式,一般以多元化治理权力为基础,以多元化治理主体为核心,以多元化治理资源为桥梁,以多元化治理手段为途径,具体可细分为“元治理”“自组织”“参与式”和“法治化”4种运行机制。

概略地说,此处探讨的“元治理”,是指在中国共产党的领导下,以政府的顶层设计为引领,以公共政策为基础,积极发挥政府在职责定位、权力运行、利益分配、行政干预、统筹协调等方面的作用,从而形成的以政府为主导的教师“反教育行为”治理模式。在复杂治理系统中,这一模式处于协调、统筹的地位。“自组织”即“自组织治理”,是指以学校法人为主体,以回归教育本质为导向,由学校管理者、教师、学生和家长共同参与,以学校教师教育教学中违背教育规律及育人原则的行为为治理内容的学校自治模式。它是教师“反教育行为”治理的主体,是复杂治理系统运转合力的交汇点,同时也是运行最主动、最频繁、最集中的一种治理模式。“参与式”即“参与式治理”,是指在政府的主导下,教育行政部门、社会组织、家庭等共同参与,多机构、多领域、多系统相互配合,各主体职能既分离又协同,从而形成的合作共治模式。它是在政府的引领下以学校自组织治理为基础,由多系统相互配合而形成的协同治理模式,是整个复杂治理系统有效运转的“粘合剂”。“法治化”即“法治化治理”,强调教育行政部门立足自身职责,以教育相关法律法规为依据,以担责、追责、问责为手段,依法实施对教师教育教学行为的监管监督,从而建构教育系统专项治理模式。它是保障以学校自组织治理为主导的复杂治理系统有效运行的“助推器”。整个多元主体协同共治系统的运转,注重对学校教育实践中教师“反教育行为”的纠偏与校正,旨在推动整个学校系统良好教育生态的形成与教育本体价值的回归。

通过上述分析与探讨,我们对教师“反教育行为”有了更加深刻的认识和理解。“反教育行为”的内涵、特征和属性为我们判定教师“反教育行为”提供了基本依据。在此基础上,结合教师的主体特点、职责表现、行为趋向和作用特质,我们认为,教师“反教育行为”是一种在教育精神层面远离教育本质,在教育实践层面偏离社会主义核心价值观,在教育影响层面对学生身心发展产生消极作用的偏差失范

行为。教师“反教育行为”有着独特的产生机理和问题表征,其治理需要结合教师“反教育行为”的具体表现、教育本质和教育规律,实施“多元主体协同共治”。这既是对传统单一治理方式的理论突破,也是对教师“反教育行为”治理“中国道路”的有益探索与创新。

参考文献:

- [1] 杨伯峻. 论语译注[M]. 北京:中华书局,1980:90.
- [2] 焦循. 孟子正义:上[M]. 沈文倬,点校. 北京:中华书局,1987.
- [3] 李续坤.《学记》解读[M]. 济南:齐鲁书社,2008.
- [4] 朱熹. 四书章句集注[M]. 北京:中华书局,1983.
- [5] 王守仁. 王阳明全集:上[M]. 吴光,钱明,董平,等,编校. 上海:上海古籍出版社,1992.
- [6] 梁启超. 变法通议[M]. 何光宇,评注. 北京:华夏出版社,2002:102.
- [7] 陶行知. 中国教育的觉醒[M]. 北京:群言出版社,2013:373.
- [8] 钟志贤. 家庭教育中的反教育现象[J]. 教师博览,1996(1):27-29.
- [9] 钟志贤. 学校教育中的反教育现象[J]. 教师博览,1996(4):26-28.
- [10] 钟志贤. 社会教育中的反教育现象[J]. 教师博览,1996(6):26-28.
- [11] 邓育红. 警惕学校中的反教育行为[J]. 江苏教育,2001(21):13.
- [12] 刘念泉,吕美荣. 由“反教育行为”引发的思考[J]. 教学与管理,2001(17):20-21.
- [13] 汪正洲. 教师反教育行为的成因及对策[J]. 教育科学论坛,2001(3):15-16.
- [14] 顾明远. 要与反教育行为作斗争[J]. 中国教育学刊,2011(9):卷首语.
- [15] 鞠增仁,张文龙. “反教育行为”的社会和教育原因分析[J]. 中国电力教育,2012(25):5-6.
- [16] 曹荷霞,恽国锋. 是我们制造了学生“成长的烦恼”?——对体育教学中反教育行为的理性思考[J]. 教师,2012(32):39.
- [17] 史吉海,史华楠. 论“反教育行为”及其治理[J]. 现代教育科学,2023(5):25-31;26.
- [18] M·F. 昆体良. 雄辩教育思想与《雄辩术原理》选读[M]. 北京师联教育科学研究所,编译. 北京:中国环境科学出版社,学苑音像出版社,2006.
- [19] 夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢,译. 北京:人民教育出版社,1957:216-217.
- [20] 卢梭. 爱弥儿:上卷[M]. 李平沅,译. 北京:商务印书馆,2017:102.
- [21] 阿·布律迈尔. 裴斯泰洛齐与当代教育[M]. 顾正祥,译. 北京:中央编译出版社,2013:128.
- [22] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,1990:55.
- [23] DUPPER D R, MONTGOMERY DINGUS A E. Corporal punishment in U. S. public schools; a continuing challenge for school social workers[J]. Children & Schools, 2008, 30(4):243-250.
- [24] ELBEDOUR S, CENTER B A, MARUYAMA G M, et al. Physical and psychological maltreatment in schools: the abusive behaviors of teachers in bedouin schools in Israel [J]. School Psychology International, 1997, 18(3):201-215.
- [25] BARRETT D E, HEADLEY K N, STOVALL B, et al. Teachers' perceptions of the frequency and seriousness of violations of ethical standards[J]. Journal of Psychology, 2006, 140(5):421-433.
- [26] 卡罗琳·奥林奇. 塑造教师——教师如何避免易犯的25个错误[M]. 吴海玲,译. 北京:中国轻工业出版社,2002.
- [27] 乔治·凯兴斯泰纳. 凯兴斯泰纳教育论著选[M]. 郑惠卿,译. 北京:人民教育出版社,1993:124.
- [28] 惠益民,邬宽明. 科学管理和科学管理[M]. 北京:科学技术文献出版社,1994:43.
- [29] KEARNEY P, PLAX T G, HAYS E R, et al. College teacher misbehaviors: what students don't like about what teachers say and do[J]. Communication Quarterly, 1991, 39(4):309-324.
- [30] THWEATT K S, MCCROSKEY J C. Teacher nonimmediacy and misbehavior: unintentional negative communication[J]. Communication Research Reports, 1996, 13(2):198-204.
- [31] 司成勇. 论学校教育中的“反教育”现象[J]. 现代教育科学,2005(3):74-77.
- [32] 邓兴珍. 对当前教育活动中“非教育现象”的思考[J]. 中国成人教育,2003(7):19.
- [33] 马克思·韦伯. 经济与社会:上卷[M]. 林荣远,译. 北京:商务印书馆,1997:56.
- [34] 顾明远. 对教育本质的新认识[N]. 光明日报,2016-01-05(14).
- [35] 刘桂辉,常攀攀. 教学场域中教师教学行为的规约与释放[J]. 教师教育研究,2017(1):87-92.
- [36] 顾明远. 也谈“教育是什么”[M]//《主客体关系学系列丛书》撰写组. 教育是什么——智能的积累遗传. 北京:商务印书馆,2000:2(序一).
- [37] 中小学教育惩戒规则(试行)[EB/OL]. (2020-12-23)[2024-01-05]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/202012/t20201228_507882.html.
- [38] 文森特·赖安·拉吉罗. 思考的艺术[M]. 金盛华,李红霞,邹红,等,译. 北京:机械工业出版社,2013:166.

- [39] MANDER A E. Logic for the millions[M]. New York: Philosophical Library, 1947:55.
- [40] 王若水. 异化——这个译名[J]. 学术界, 2000(3):149-153.
- [41] 埃迪蒙托·德·亚米契斯. 爱的教育[M]. 夏丏尊, 译. 北京: 中国华侨出版社, 2018:72-73.
- [42] 琼·温克. 批判教育学:来自真实世界的笔记[M]. 路旦俊, 译. 长沙:湖南教育出版社, 2008:222.
- [43] 黄济. 教育哲学通论[M]. 太原:山西教育出版社, 1998:420.
- [44] 顾明远. 再论教育本质和教育价值观——纪念改革开放40周年[J]. 教育研究, 2018(5):4-8.
- [45] 宋飞鸿, 李建利. 为啥给我娃戴绿领巾[N]. 华商报, 2011-10-18(A10).
- [46] 王俊秀. 包头一中学给优秀生穿红校服 教育部门紧急叫停[N]. 中国青年报, 2011-10-27(8).
- [47] 李泳君. 一中学按成绩发三色作业本[N]. 齐鲁晚报, 2011-11-01.
- [48] 丁锡国, 张晓晶. 纵容学生作弊是对未来的戕害[EB/OL]. (2008-01-21)[2022-09-15]. https://www.dalidaily.com/dianzi/site1/dlrp/html/2008-01/21/content_5466.htm.
- [49] 石中英. 回到教育的本体——顾明远先生对于教育本质和教育价值的论述[J]. 清华大学教育研究, 2018(5):4-11.
- [50] 王汉澜. 教育是促使个体社会化完善化的活动过程[J]. 河南大学学报(社会科学版), 1992(6):79-84.
- [51] 范国睿. 教育管办评分离改革:理论假设与实践路径[J]. 教育科学研究, 2017(5):5-21.
- [52] 时和兴. 复杂性时代的多元公共治理[J]. 人民论坛·学术前沿, 2012(4):16-24.
- [53] 刘军豪, 岳伟. 论教育哲学的人学意蕴及其转向[J]. 教育研究与实验, 2017(5):23-27.
- [54] 杨慷慨. 成渝地区高等教育协同发展路径探索——基于整体性治理理论的视角[J]. 教师教育学报, 2021(2):118-126.
- [55] 周彬. 学校治理现代化:变革历程与建设路径[J]. 教育发展研究, 2020(6):51-58.

Teachers' Anti-educational Behavior: Conceptual Interpretation, Problem Inspection and Governance Strategy

SHI Jihai^{1,3}, SHI Huanan^{1,2}

(1. School of Education Science, Yangzhou University, Yangzhou 225002, China;

2. Rural Education Research Center of China, Yangzhou University, Yangzhou 225002, China;

3. Pre-school and Special Education Research Center, Binzhou Institute of Education Science, Binzhou 256602, China)

Abstract: The “anti-educational behavior” of teachers is a deviation or departure of teachers’ behavior from the education essence, the deviation from the core educational values with a negative effect on the physical and mental development of students. Such behavior presents distorted, inappropriate, and erroneous characteristics in educational practice, which are mainly manifested as alienation of professional role, lack of social responsibility, rewriting of the original nature of education, and distortion of normal teacher-student relationship. Correcting and rectifying such behavior is the concrete embodiment of the modernization of education governance. It is not only the inherent requirement of returning to the nature of education, but also the inevitable choice of building a strong country in education. Therefore, in terms of governance, it is necessary to seek a new perspective from the exploration of the causes of teachers’ anti-educational behavior, find the dependent variables from the value identification of “promoting education to return to the origin”, and explore the convergence point from the construction of the “multiple co-governance” model. In the process of governance, we should refine the target positioning in “effective governance”, deploy the main body cooperation in “collaborative governance”, and coordinate the interactive operation in “complexity governance”. In terms of governance strategies, we should strive to explore the “multi-subject co-governance” model, relying on the mechanism of “meta-governance”, “self-organization”, “participation” and “rule of law”. This is not only a theoretical breakthrough to the traditional governance mode, but also a practical exploration and innovation of the “Chinese way” of teachers’ the “anti-educational behavior” governance.

Key words: teachers’ anti-educational behavior; alienation of teachers’ roles; return of education to its origin; cultivating virtue and nurturing people; multiple co-governance

责任编辑 秦 俭