

教学制度的道德困境及其反思

周建平

(南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

摘要:当代教学中,教学道德在不同程度上有所失落。这种失落受到相互关联的多种因素的影响,要切实地追寻教学道德,需要仔细分析这些方面的因素,看哪些是能进行改变的。文章从教学管理制度、教学评价制度和班级授课制上对当前我国教育制度的道德困境进行了描述,然后对教学制度上的道德困境进行挖掘,发现这是权力控制、“制度化教育”的结果,当然与管理者的自身素质也有莫大关系。因此,教育制度困境的解决也可从这三方面入手来进行。

关键词:教学制度 道德困境 反思

一、当前我国教育制度道德困境的描述

1、教学管理制度

就我国教学管理制度来看,至少存在以下几方面的道德困境。

其一,科层化。目前,我国实行的主要是科层式的管理体制,其组织结构是“金字塔式”的分层等级结构,即按照管理权限和责任将每个组织结构排列在不同的层级上,由低到高、权力逐级集中,构成一条垂直分叉如金字塔形态的权力线。这条权力线就是“校长—教务科—教研组—教师”或“班长—学习委员—课代表—小组长—小组成员”。

思想的前提是构成思想的根据,对思想前提的批判也就是对思想根据的批判。因此,要深入追问科层化管理的道德困境,有必要回归到科层化管理的思想前提。那么,它的思想前提究竟是什么?原来,科层式管理体制是一种严密的、合理的社会组织,其诞生的前提思想就是排除人情关系,其组织原则主要有:层级机构、职能分工、以规章制度来控制成员的录用、以专长为基础以年资或功绩为依据、工资与科层组织中的各级职位挂钩、不含人情关系。而这样做的目的就是通过排除个人感情的干扰,从而保证组织中的人与人之间都是一种非人格化的关系。从这里,不难看到,科层化管理在一个侧面上就是一种“非人化”管理。它为了达到形式的合理性,而造成了“实质的非理性”;它要求人的一切行动都听从某种命令,从而,人的情感、内心精神需求、本能、愿望和创造力都要受到压抑,使人逐渐丧失自我和个性,变成“这架不停运转机器上的一个小小的齿轮,并按照机器指定的路线行动”^[1];它排除一切纯粹个人的不可计算的情绪因素,对个人的自由和尊严构成极大的威胁。一句话,人被囚禁在自己所制造的“铁笼”里了,人成为一个被奴役的人,一个客体的人,世界也变得枯燥、单调、索然寡味,丧失了世界的神秘和美丽,而成为一个“祛魅”的世界。

其二,数量化。人类进入一个数字化生存的时代。在这样的时代,数字给人类生活带来了无限的便利和好处,数字渐渐获得了殊荣。于是,人们开始习惯于用数字进行思考、行动,用数字说明一切、衡量一切、决定一切。数字在不知不觉中占领了统治地位。不仅物质科学领域里存在着数字统治,而且精神科学领域也开始对数字统治顶礼膜拜,就连人的心理情感领域、价值领域、生命意义等也开始数字化了,人的一切开始可以化约为数字,变成一堆可描述、可度量、可相互比较的数据。这在教学管理中同样如此。请看一个老师的描述:

学校规定每学期每位教师上课多少节,讲公开课几节,听课多少节.每学期结束时,乡

教委要组织一次大检查.而检查往往是先分好工.教委主任、副主任、会计各一人,干事二人,他们各负其责,各就各位.涉及整个学校的有:晨会多少次,出墙报多少次,开教师会多少次,教研活动多少次,政治学习多少次等.涉及教师的主要有:考试多少次,备课多少节,听课多少节,批改作业多少次.在这样的情况下,出现许多造假现象,现在的备课就是“抄课”,或者抄教案选,或者抄以前的,或者抄别人的,只要备得节数多就行了。教案上,许多节课只写上几个字就行了,如“第二课时(复习)”、“第三课时(练习)”、“第四、五课时(测验)”,象这样的情况在教师教案中非常多。政治学习仅仅是在报纸上抄几段文字,作业批改也有许多只是批上了日期。学校管理学生,也主要是看分数,语文、数学,思想品德都是这样。

赫舍尔曾经指出,没有哪个人是“普通人”,“普通人”、“典型的人”只是统计学意义上的人,是“炼金术士在蒸馏瓶中人工制造的小人”或“克隆人”。在他看来,人和一般的物种不同,任何一种存在物的单个样品都是没有名字的,但是每个单个的人都有其姓名。一个人不仅有一个身体,也有一副面孔。面孔是不能移植也不能够替换的,面孔“会说话”,它“说出”的就是单个人的独特性^[2]。这说明,我们所面对的每一个人,不是人的一般性,而是人的个别性,是一个人。每个人的实存都是原作,而不是摹本,是具有不可通约性。然而,与人的这种特征形成鲜明对照的是,数字是无名称的和无面孔的。这样,在数字面前,人的发展的差异性、独特性都被消解了。

与此同时,人还是有生命的,而且人的生命不是静止的,而是“流动的”。对此,生命哲学家柏格森曾有精辟论述。他曾提出两种时间:一种是真正的时间,即生活时间;另一种是科学的时间,即度量时间或抽象时间。在他看来,真正的时间就是“绵延”,它不掺杂任何空间要素;它是质的过程,不能有任何人为的、量的因素渗透进来;它是连续不断的质的变化,没有明显的界限,没有分离的迹象,同数量无关,因而是纯粹异质性。他说道:“根深蒂固的意识状态;从其自身而言,是跟数量不相干的,是纯粹的性质”。进而言之,真正的时间是绵延不绝之流,这绵延不绝之流是“持续地涌进”,是不可分的,“无论在哪一种体系之下,都只有一种包含了任何事物的独特的绵延,这是一条无底的、无岸的河流,它不借可以标出的力量而流向一个不能确定的方向。即使如此,我们也只能称它为一条河流,而这条河流只是流动。”^[3] 与人的生命的这种不断变化之流相对照,数字是冷冰冰的,是分离的、相互割裂的。于是,在这种数量化的管理下,非人格化的数字最终抹煞了人的生命,活生生的个体最终被淹没在各种表格、数据的“冰窟窿”中。

其三,精细化。学生行为规范:上课时,不能说话,同时手必须放在后面叉着,不能动弹。偶然松开手玩玩橡皮擦什么的,立即会遭到申斥。显然,这种上课让人觉得无聊。这不难使我们想起福柯在《规训与惩罚》中所描述的情况:“学生应该总是保持笔直的身体,稍稍向左自然地侧身前倾、肘部放在桌上,只要不遮住视线,可以用手支着下颌。在桌下,左腿应比右腿稍微靠前。在身体与桌子之间应有二指宽的距离。”“左臂肘部以下应放在桌子上。右臂应与身体保持三指宽的距离,与桌子保持五指左右的距离,放在桌子上时动作要轻。教师应安排好学生写字时的姿势,使之保持不变,当学生改变姿势时应用信号或其他方法予以纠正。”^[4] 在这里,充斥的是“全景敞视主义”,个人行为成为彻底地可视性,具有“透明度”。在这里,人成了“驯顺的肉体”,整个生活循规蹈矩。

2、教学评价制度

教学评价是教学系统的重要组成部分,它的道德水准是教学系统道德状况的重要体现,而且,由于它又在教学系统中起着导向作用,因而,它的道德状况又往往波及到教学系统的其他方面。正因为如此,所以,近年来,教学评价问题成为人们谈论的焦点。

众所周知,我国目前基本形成了以考试和记分为基础的教学评价制度。这种制度有着悠久的历史。我国最早的教育典籍《学记》中就曾记载:“比年入学,中年考校。一年视离经

辨志，三年视敬业乐群，五年视博习亲师，七年视论学取友，谓之小成。九年知类通达，强立而不反，谓之大成。”自汉代以来，存在不同形式的考试制度，根据考试成绩评价学生的等第，决定升迁和去留。有一年一试或两年一试的学年考试，有单科结业考试，也有日常考试如旬试、月试、季试。应该说，这种教学评价制度曾经起过历史性作用，但是，不可否认，在今天看来，它又面临着诸多的道德困境。

其一，评价标准的划一：平等价值的失落。从历史的角度来看，以成绩优劣为评价的根据，这是民主的，因为它以成绩优劣取得权利，而不是凭出生与幸运取得特权。用我们前文所说的话来说，就是做到了一视同仁，平等考虑。但是，真正做到实质平等，还必须做到在平等考虑基础上区别对待。但是我们现行的教学评价制度做到了这点了吗？美国哈佛大学发展心理学家加德纳(Howard Gardner)于1983年出版的《智力的结构》一书中提出了新的智力定义，即“智力是在某种社会或文化环境下的价值标准下，个体用以解决自己遇到的真正的难题或生产及创造出有效产品所需要的能力”。由此，他进一步提出了智力及其性质和结构的新理论——多元智力理论。^[5]加德纳认为智力不是一种能力而是一组能力，各种能力不是以整合的形式存在而是以相对独立的形式存在，从而超越了传统智力理论所认为的智力是以语言能力和数理逻辑能力为核心的以整合的方式存在的一种能力。具体而言，这种智力有七种紧密关联但又相互独立的智力组成，它们是言语—语言智力、音乐—节奏智力、逻辑—数理智力、视觉—空间智力、身体—动觉智力、自知—自省智力、交往—交流智力(1998年，加德纳又增加了一种能力，即认识自然的能力)。加德纳认为这些智力不是谁重要、谁不重要，而是具有同等重要的地位，它们是以相对独立的形式存在，但又不是绝对孤立、毫不相干的，而是错综复杂地、有机地、以不同方式不同程度地结合在一起，形成有机的整体，并且，这个整体在个体身上由于智力成分的独特组合而表现出某种独特的表现形式，甚至，同一种智力，在不同的人身上会存在不同的表现形式，这样必然使每个人的智力各具特色，相互之间无法简单化约。多元智力理论至少给我们以下几点启示：首先，用测量传统智力的办法来测量这些具有多样化的智力并据此来评价学生显然是有失偏颇的，甚至是不正确的。其次，我们不能简单地谁更聪明、谁最成功，而只能说他们各自在哪个方面聪明、在哪个方面成功以及他们各自怎样聪明、怎样成功。再次，判断一个人聪明与否、成功与否的标准应是多种多样的，而不能是唯一的。

然而，我们现行的考试恰恰就是用统一的标准，而且这统一的标准往往又被窄化为仅仅是语言—表达能力和数理—推理能力，甚至仅仅是记忆的能力。这在语文标准化考试中表现得尤为突出。“思想一致，共同努力”只能是“同心协力”而不能是“齐心协力”，“刻画描摹得非常逼真”只能是“惟妙惟肖”而不能是“栩栩如生”，天空只能是“蓝蓝的”而不能是“灰灰的、白白的、青青的”。人是活的，语言也是活的，可现在是要活的人学死的语言，考死的语言。这显然未能考虑这些多样化智力的学生，这恰如罗伯特·巴津所批评的那样：“有一种广泛流行的选拔和考试制度能尽量使每个受试者的机会‘客观化’，而这个制度所依据的原则可表述如下：‘为了对某人做出可靠的判断，主要的事情是首先不去认识他！’谁不明白这是官僚主义的一条根本规律？”^[6]

其二，评价主体的单一：自主价值的式微。不仅如此，现行教学评价制度的不平等还表现在评价者与被评价者之间的不平等。评价者可以根据自己的意愿确定考试的时间、内容、形式等，而被评价者则无从决定；评价者在评价中占据着主动地位，而被评价者则在评价过程中完全处于被动地位；评价者一方高高在上，而被评价者一方则地位低下。这种不平等的地位往往导致许多不良后果，譬如，评价变成了似乎被评价者接受评价者的审判，评价变成了教师管住学生的手段，甚至沦为教师侮辱、惩罚学生的便宜之举。

其三，评价功能的错位：发展价值的缺失。教学评价一般有激励功能、导向功能、诊断功能、管理功能和发展功能。首先，面向过去。教师很少(甚至包括作文教师)就学生的作业

与学生进行交流,更少有教师重申或利用测试作为未来学习的基础。其次,面向他人。“记分制,一般来说,可以使一个人的成绩和他的同伴的成绩进行比较;但记分制却很少考虑一个人的成绩和他开始时的水平相比到底进步了多少。”^[7]再次,面向分等。这种制度奖励强者、幸运者和顺从者,而责备和惩罚不幸者、迟钝者、不能适应环境者以及那些与众不同的和感到与众不同的人们。^[8]最后,面向分数。分数是至高无上的,分数不仅关系到学生的命运,而且也直接关系到教师的奖励和惩罚,同评聘直接挂钩。现在,学校对教师实行全员聘任制,对教师一年一聘,如果教学成绩差(分数差),就会被解聘。教师如是说:如果学生考得不好,我们不仅要扣奖金,而且还挨批评。学生考不好,我们连饭碗都难保。八年级学生如是说:“——我们一直说什么‘不搞分数第一’,可在现实中,真的能够如此吗?现在当学生什么都看分数,甚至评价一个学生的‘好’与‘坏’,都是用分数衡量的。一分数很重要,它能决定你将来的道路该如何走。——分数意味着将来你是否能考上高中,考上大学,将来能否有好的工作。但分数只能片面地反映出一个学生的素质及学习态度,它不能全面衡量一个学生。一分数就像工厂工人每月的工资。一分数决定了你在别人眼里的地位。一分数,我们渴望听到又避而远之的字眼,它牵动着每一个学生的心。”^[9]其五,导向竞争。

3、班级授课制

班级授课制是将学生按大致相同的年龄 and 知识程度编成班级,教师按照各门学科教学大纲规定的内容和固定的教学时间表进行教学。在教育史上,最先采用这种教学制度的是 15 世纪末德国的纽伦堡和萨克森选帝侯国的人文主义学校。拉特克(W·Ratke)或夸美纽斯第一个为采用班级授课制提供了理论依据:一方面,有助于提高教学效率。认为班级授课制,依据年龄分班,各学年分别设置不同学科,这样“节约时间和精力”,便于“大量生产”。另一方面,学生在集体教学中,可以相互激励,有助于提高教学效果。不过,班级授课制真正在教育中普及却是极其缓慢的。它的广泛普及大约经过了此后两个世纪。直到 19 世纪后半叶,以普鲁士为先锋,班级授课制度才得到广泛普及。究其原因,这里有深刻的历史背景。其一,17 世纪以后资本主义的发展,尤其是 18—19 世纪产业革命及随之而起的产业主义,产生了在广大民众中普及知识与技术的需要。其二,基于启蒙思想的社会民主化运动,尤其是 18 世纪的民主革命以及与之相伴随的民族主义运动的结果,要求教育从少数特权阶级的手中解放出来,向国民大众开放,成为国民大众的普遍需要。

用历史的眼光来看,班级授课制的确有其道德进步性。但自那时起,它也实际上就埋下了不道德的种子。其一,诚如夸美纽斯所设想,施行班级授课制,一个很重要的方面,就是使学生享有实质上的“均等”的学习过程:应使所有学生达到同一目标;享有等量的学习时间;沿着同一途径实现目标;学习同样的内容。但这同事实上存在的学生个别差异发生矛盾。据调查,为达到同样的学习成绩,好生与差生所需学习时间之比为 1:2 乃至 1:10^[10]。因此,班级授课制完全相同地对待每一个学生,导致模式化、一律化,虽然提高了教学效率,但却造成了学生个性的丧失,课堂犹如工厂,学生则等同于流水线上有待加工的产品。一句话,班级授课制标定了产品也标定了人。同时,在班级授课的条件下,坐在前排和中间地带的学生,在与教师交往和课堂参与等方面都居优势。这就是所谓的“前排居中作用”,也就是亚当斯和比德尔(Adams, R·& Biddie, B.)所说的课堂上师生语言交流的“活跃地带”。^[11]当然,在规模很大的班级,中间排列的学生也有的不能靠近过道,因而获得操作性活动的机会可能相对较少。

其二,在古代个别教学制度中,学生以求教、问学、对话、谈话的方式进行学习,学习充满着自主、自由。与此相对比,班级授课制则很少给学生以自主、自由。学生既没有被赋予选择教学内容的权利,也没有确立教学方法、学习方式、教学进度的权利。正因为如此,班级授课制受到进步主义教育者们的猛烈抨击。

以上是从教学制度的显性层面上来说的。其实，教学制度在隐性层面上对人的约束可能更为可怕，这一点甚至也可以用“制度的神话”来描述。一方面是制度化价值的神话。这种神话告诉人们“教”导致“学”，有价值的学习乃是学校上课的结果，学习的价值随着所受教育的量的增多而增加，并且这一价值可通过成绩与文凭来衡量与证明。另一方面是价值测量的神话。学校灌输的制度化价值是量化价值，把测量作为评估价值之唯一手段，而人的成长、独特性、体验、再创造行为等等都被排除在外。这两方面结合，使得现行教学中某些学生把之深度内化，处处以此来衡量自己，从而导致因为自己的成绩不好而深感自卑。这正如伊利奇(Illich, 1.)所揭示的那样：“人们一旦甘于接受由他人确定的用以测量自己个人成长的标准，那就很快会用同样标准来衡量自身。此时，他们已不必再由他人勉强其循规蹈矩，而是自觉自愿地不越雷池一步，并钻进按别人所示而觅得的自己的洞穴之中。”^[12]此外，那种制度的细致入微的规训，已经使人处处形成谨小慎微的人格。

二、归因分析

首先，从批判教育学角度看，这是权力控制的结果。现代教育的一个很重要的特征是，教育为国家所有，也就是说，教育为国家所控制。在马克思主义看来，国家是阶级斗争的产物，统治阶级的工具，它的核心基础就是权力。即使是现代法理型国家也概莫能外。德国社会学家韦伯认为，现代合法统治类型是“法理型统治”，其基础是合理的，其统治是非个人的，只依靠法律和契约行事。这显然不同于以往的传统社会的合法统治类型——“传统统治”（其基础是相信传统的神圣性。这种统治的权力属于个人，其权力或是来自继承，或是来自更高统治者的授予），也不同早期社会合法统治类型——“个人魅力统治”（其基础是统治者个人的魅力，即他们在伦理、英雄行为、宗教等方面都有非凡的才能）^[13]。这种统治靠法律、制度等保证自己的合法性，这仍然是一种虚妄，因为它同样是为了维护本阶级的利益，同样是一种权力控制。福柯(Michel Foucault)等人甚至把权力问题普遍化，认为制度化、理性化不过是一种新的权力技术而已。英国学者鲍曼(Bauman • Z)就认为，启蒙运动并不是人们所想象的那样，与其说是“推动了民众的知识化，祛除了人们心中的迷信，为蒙昧者开启了智慧之门，铺设了一条通向进步的道路，让民众从黑暗走向光明，从愚昧走向文明”，不如说是推动了立法、制度化的实践，而这种实践就是设计了凌驾于个人之上的立法者的牧人式权力^[14]。与以往所不同的是，它使得权力变得更精细化、更普遍化、更隐蔽化。福柯详细考察了这一过程后得出结论说，从肉体的酷刑到温和的、普遍的惩罚，如监狱等，“与其说是确立一种以更公正的原则为基础的新惩罚权利，不如说是建立一种新的惩罚权力‘结构’，使权力分布得更加合理，既不过分集中于若干有特权的点上，又不要过分地分散成相互对立的机构。权力应该分布在能够在任何地方运作的性质相同的电路中，以连贯的方式，直至作用于社会体的最小粒子。”^[15]在这里，人体进入了一种探究它、打碎它和重新编排它的权力机制，他称之为一种“政治解剖学”，也是一种“权力力学”，一种新的权力的“微观物理学”。

由此，处于这种国家统治之下的教育教学都不可逃避这种权力的控制，教育教学制度在一定程度上成了这种权力的工具，成了权力渗透的载体。用哈贝马斯的话来说，就是系统整合的结果，是国家权力侵入了生活世界的公共领域，导致生活世界的殖民化。譬如，教学管理中的科层制是与社会管理的科层制是相适应的，在一定的程度上是权力的延伸，在这里，校长与教师也成了“立法者”，成了统治阶级的代言人。考试制度也如此，考试迎合了分层的需要，满足了统治阶级控制的需要，考试的内容、考试的形式都是受到权力的影响。班级授课制度同样也逃不过权力的“触须”，也是满足了分层的需要。这种问题已经被一些人扩大化甚至绝对化了。鲍曼认为，现代学校里，手段本身倒成了关键，学校环境及其严格的规章制度，倒是意想中的教育内容本身。学校讨论的最频繁、最详尽的话题就是如何制定学生日常行为规范以及如何观察，而其中最容易想到的方法就是监视，校长和教师被看作是监视

的专家。其目的就是保证了学校制度与社会制度之间的亲和性，这样，“教育制度的模型适合于它的作为整个社会的‘具体而微’的身份，也适合于它的作为整个社会生活的训练基地的性质。”^[16] 福柯甚至干脆将学校比作为监狱、军营，并认为学校教育对时间和空间的分配、对“创生的筹划”、对力量的“编排”已经成功地构成对人的控制与“规训”，而其控制与“规训”的手段就是“层级监视”、“规范化裁决”、“检查”。我国也有学者对这种传统教育制度进行了猛烈的抨击。以为传统教育制度“在科学管理的外衣掩罩下，在国家权力依据合法化程序的干预下，在大众传媒所利用的符号暴力的渲染下”被认为是合理合法的，但实际上它作为实体社会制度的重要组成部分，实质上都是权力运作的结果，只不过具有更大的隐蔽性、欺骗性，也就是说它无论是其制定过程，还是其操作过程，都存在合法性危机，尽管教育研究者们寻求更先进、更科学方法来给以“消毒”，但终因“病入膏肓”，所有的“挣扎”必然是徒劳的，总之，传统教育制度已穷途末路。^[17] 我们虽然不能完全接受这样的看法，但他们的研究终究是揭示出教育教学制度中渗透着权力，这一点是无可置疑的。在权力的作用下，制度变成了单方面的对人的控制。

其次，是“制度化教育”的结果。“制度化教育”发端于学校的产生，并随着学校系统的形成而得到发展。“制度化教育”的本意是追求教育教学工作的标准化、规范化，所以先对教育教学过程进行分析，在这个基础上加以规范。但是，随着分析的不断精细化，规则、规范便越来越多，并且这些规范、制度相互配套，共同编织成一个疏而不漏的“罗网”，于是就出现制度化倾向，也使得教育教学的一切尽可能按标准和规则、规范操作，并逐级实行规范管理，从而尽可能排除了教育实体、教育过程以外的干扰，尽可能排除了人为因素的干扰，使教育活动有序地开展。这种制度化首先是一个合理化的过程。马克斯·韦伯探讨了西方官僚制的形成，并且认为如果从纯技术的角度看，官僚制实际上是根据合理化原则组织的，排除了统治管理中的私人色彩，在明确性、稳定性、可靠性及其效率性方面较之以往任何形式无疑是一个历史的进步。但是，也正如韦伯自己所认为的那样，这种制度化所体现出来的只是工具合理性或者说是形式合理性，与此同时，它也体现了价值的非理性或者说是实质的非理性。其结果必然是体现出划一性、机械性、僵化性，以及随之而来的“非人化”，窒息了人的精神灵性，剥夺了人的自由，导致意义的丧失和自由的丧失。到这里，我们还只是揭示出“制度化教育”所具有的一般制度化弊端，就“制度化教育”自身而言，它还有一些弊端：1、“它以所谓‘杰出人才论’为指导思想，是一种旨在造就与选拔杰出人才的教育体系，称为‘英才教育’。”2、“以成套制度、密集规范构筑起来的封闭的教育堡垒，固然可以保证吸收一批较为优秀的学生，而在客观上排斥了这个体系以外为数众多的青年分享这种教育机会，其中包括对已经受过一定正规教育的人重新回归正规教育体系接受较高程度教育的限制”、“作为‘英才教育’，虽不能说它绝对不能造就杰出人才，然而，它的标准、尤其是它的实际后果表明，它实际上是把学习与文凭、文凭与就业资格、就业资格与社会地位等同起来，形成一种带等级特征的‘学历社会’，强使人们从儿童时代开始爬没有尽头的作业—考试—升学阶梯”。^①“制度化教育”这些方面特征显然是助长了选拔考试制度，成为现行考试制度的重要根源之一。当然，值得指出的是，就我国目前教育教学状况而言，还谈不上成熟的“制度化教育”。但这决不意味着我国教学制度不严密，相反，有些制度是过宽而且过死。究其原因，这是中国长期形成的长官意识和人治现象与西方的制度化的一个“奇妙”的结合。所谓的制度只是对下有制约作用，对上则失去了其应有的约束作用。这一点，陈桂生教授也早有认识。他明确指出：“如果说西方‘制度化教育’在中国传统社会—文化土壤中难以发挥其长，那么它的缺陷在中国现代社会—文化土壤中，却更易显露”，“短缺而又过剩”。^[18]

再次，管理者的自身素质也是一个重要原因。这里首先是管理者的管理观的偏失。许多管理者把管理等同于管住人，而并没有把管理看作是学校教育的一部分，看作是促进人的发展的重要环节，由此自然就不顾管理规范是否合乎人的需要、是否给人的潜能的发挥留有了

余地。同时，管理者对学校的性质认识的偏颇。他们把学校等同于一般的社会，而不是养育人的场所，把课堂等同于车间，而不是共享共生的“家”、一个学习成长的共同体。因而简单移植、套用一般社会管理的方法、模式，于是便自然有了所谓的“科学管理”、“目标管理”、“量化管理”等。

注释:

①陈桂生教授所提的“制度化教育”的弊端还包括两点:对于“制度化教育”系统中的多数学生而论,即使一次又一次跨越“命运的分界线的高高横杆”,未必都能走运:“制度化教育”是一种代价昂贵的教育。陈桂生.学校教育原理[M].长沙:湖南教育出版社, 2000.59-64

参考文献:

- [1] 苏国勋.理性化及其限制—韦伯思想研究[M].上海: 上海人民出版社 1988.216。
- [2] (美)A.J.赫舍尔.人是谁[M].贵阳: 贵州人民出版社, 1994.34-35
- [3] 李文阁,王金保.生命冲动——重读柏格森[M].成都: 四川人民出版社, 1998.91.74
- [4] (法)米歇尔·福柯.规训与惩罚[M].北京: 三联书店, 1999.172
- [5] 霍力岩.加德纳的多元智力理论及其主要依据探析[J].比较教育研究, 2000(3)
- [6][7][8] 联合国教科文组织.学会生存[M].华东师大比较教育研究所译.北京: 教育科学出版社, 1996.107; 107; 105.
- [9] 齐学红.考试压力下的教师和学生个案研究[J].教育理论与实践, 2001(1)
- [10] 左藤正夫.教学论原理[M].钟启泉译.北京: 人民教育出版社, 1996.342
- [11] 转引自范国睿.教育生态学[M].北京: 人民教育出版社, 2000.247
- [12] (奥)伊万·伊利奇.非学校化社会[M].台湾: 桂冠图书股份有限公司, 1992, 56
- [13] (美)刘易斯·A·科瑟.社会学思想名家[M].北京: 中国社会科学出版社, 1990.249
- [14] (英)齐格蒙·鲍曼.立法者与阐释者——论现代性、后现代性与知识分子[M].上海: 上海人民出版社, 2000.97.
- [15] (法)米歇尔·福柯.规训与惩罚[M].刘北成, 杨远婴译.北京:生活·读书·新知三联书店, 1999.89
- [16] (英)齐格蒙·鲍曼.立法者与阐释者——论现代性、后现代性与知识分子[M].上海: 上海人民出版社, 2000.95
- [17] 张义兵.逃出束缚“赛博教育”的社会学解读[D].南京师范大学, 2001.128-138
- [18] 陈桂生.学校教育原理[M].长沙: 湖南教育出版社, 2000.75

The Moral Plight and Reflection of Teaching System

Zhou Jianping

School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu , 210097

Abstract: In modern teaching, teaching ethics declines in various degrees. The decline affected by various interrelated factors. It is necessary to pursue teaching ethics, to analyze these factors and to see which factor can be changed. This article described the moral plight in our teaching system including teaching management system, teaching evaluation system and class teaching. After further study, we draw a conclusion that it is the result of power control and "institutional education". Manager's quality is also related. We can solve the education institutional plight from the above three aspects.

Keywords: Teaching system, Moral plight, reflection