

“师生关系”话语的考古学分析

沈茜 齐学红

（南京师范大学教育科学学院，江苏南京 210097）

[摘要]师生关系作为学校教育过程中的一种基本人际关系，一直是人们关注的对象，在我国有着特殊的历史文化意涵。长期以来，学校教育中形成了一系列“师生关系”的话语。借助福柯的考古学思想，分析“师生关系”话语的流变，概括为如下三种话语类型：“伦理”观照下的师道尊严、“知识”观照下的主导—主体、“人文”观照下的平等对话。话语的产生与社会发展保持着整体的一致性，但也存在一定的断裂；话语的存在与其空间（范围）有关；话语的主体不同于具体的表述者，而是由其所处的位置决定。

[关键词]师生关系；话语；福柯；考古学

学校教育系统中（也包括我国古代私学或私塾教育中）形成的教师与学生之间相对正式且稳定的关系。师生关系是学校教育系统内部的主要动因之一。^{[1]p762}并且发挥着“隐性课程”的作用而对学生的健康成长、教师的教育教学实践活动产生重要的影响。自古至今，我国不少仁人先哲、专家学者在教育实践活动中形成了关于“师生关系”的独到看法：从孔子的“有教无类”到荀子的“天地君亲师”，从主客两分的“主导—主体”到充满人文关怀的“平等对话”，这些话语诉说着师生关系的存在及流变。此外，一些国家教育政策及相关文件也从各个角度关注这个问题，如 2010 年《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020 年）》提出“以学生为主体，以教师为主导”；2014 年教育部颁布《义务教育学校管理标准（试行）》明确“平等对待每位学生、促进学生全面发展”的基本理念。这些被言说着的“教师”与“学生”构成了一系列独特的“师生关系”话语，借助福柯的考古学思想，通过对这些司空见惯的话语进行分析，描述其所处的位置、空间，探寻它的真实存在。

一、考古学的研究视角

法国思想家米歇尔·福柯借助于对疯癫史、临床医学、知识与话语等方面的研究逐渐形成了系统的知识考古学思想。通常而言，考古学是依据人类活动留下来的遗迹、遗物研究古代社会历史的一门学科，但福柯的考古学思想却与之不同，它不是一门具体的学科，而是一种思想（或方法论），并且常常与“知识”相联，即所谓的“知识考古学”——它借助于考古学思想来考察知识得以产生的条件（如组织、制度因素等），这里所说的“知识”不是各门学科中的认识或见解，而是人类对世界的整体理解和把握。福柯对知识考古学的解释是：“它旨在重新发现在何种基础上，知识和理论才是可能的；知识在哪个秩序空间内被构建起来；在何种历史先天性基础上，在何种确定性要素中，观念得以呈现，科学得以确立，经验得以

在哲学中被反思，合理性得以塑成……”^[2]知识考古学关注的不是知识本身，而是知识产生的条件。那么，考古学究竟是什么？福柯在《知识考古学》一书中并未给出明确定义，而是通过分析考古学的对立面——思想史来呈现其观点。在福柯看来，思想史试图探寻说话者的意图或话语背后所隐藏的意义，具有将事物还原为它们的意义的倾向，思想史分析总是寓意的；并且它关注全面历史，即围绕着一个中心，排除各种不一致的现象，将所有其他现象围绕着统一的中心集中起来，思想史呈现的现象具有高度的连续性和一致性。与之完全不同，考古学则具有以下特点：（1）考古学关注的是话语本身，而不是关于话语的深度解释学，不从话语背后找意义，重在描述话语的存在、产生而不是意义阐释；（2）考古学并不探寻话语的历史连续性、起源以及细微的过度，而是关注话语间的断裂（不一致性）、差异，致力于探索话语内部的法则和规律；（3）考古学不关注话语的创造者（即主体），使话语脱离主体，任何人都可以去填充主体这个空白位置。

非连续性（包括断裂、界限等）是考古学思想的重要特征。福柯认为，历史范畴中有各种沉积层，每个沉积层上都存在着自己所特有的断裂，正是这些断裂确定了所研究之物的界限、转折点、序列而使其得以存在，考古学所要做的就是描述非连续性，呈现话语本身存在的规则。作为一种话语分析方法，知识考古学就是进行话语形成分析和陈述分析，把这两方面结合起来，全面地“复原”话语在历史空间中衍生、扩散、演化的过程。^{[3]p66}话语形成的重要条件之一就是陈述。福柯认为，陈述的主体不同于表达的作者（表述者），陈述主体是由其所处的位置而不是其表述者决定的。对于陈述而言，福柯关注的不是谁表达了这个陈述，也不是这个陈述的具体内容是什么，而是这个陈述所处的位置，实际上是陈述所处的位置而非陈述的主体、陈述的表述者（作者）决定了它的存在。“陈述主体是一个确定的和空白的位置，它实际上可以由不同的个体填充……描述一个作为陈述的表述，不在于分析作者和他所说的东西（或者他想说，或者不情愿而所说的东西之间的关系，而是确定什么是每个个体成为它的主体而能够 and 应该占据的位置。”^{[4]p103-104}

综上所述，福柯的考古学思想关注话语本身的存在，主要是探讨以下问题：（1）话语所处的空间、位置如何？关于空间和位置，考古学与传统史学不同，它不是从纵向上的时间维度出发，而是从横向的空间维度来考察话语的存在，时间的维度上话语通常是连续性的，有起始也有终结，空间的维度则是非连续的、断裂的；并不排斥差异性（甚至矛盾），将话语置于与其他话语（现象）的关联之中，使之处于某种范围（或结构）内，而在其中发挥着一定的作用和功能。这里的空间、位置也不同于我们通常所说的“语境”，“语境”很大程度上是由话语主体在一定的背景下主观建构的结果，而福柯所谓的空间、位置则与主体无关，是客观存在着的，不以人的意志为转移。（2）话语产生的条件有哪些？就考古学而言，考察的主要是组织、制度等方面的因素，但这些因素与话语本身不是完全、绝对的对应关系，也存在着不一致的情况（即“断裂”）。（3）话语的主体是谁？在福柯看来，话语的位置决定话语的主体，实质上是消弭了主体的存在，对“主体”的解构是福柯考古学思想的重要特征。接下

来将以这些考古学思想为基础，描述“师生关系”话语的历史流变，并深入分析这一话语产生的条件、所处位置及话语主体的问题。

二、“师生关系”的话语流变

自我国学校教育产生起，教师和学生便因教育教学活动而被连接到一起，师生关系成为学校系统中老生常谈的话题，不同时期形成的各具特色的师生关系成就了别具一格的“师生关系”话语。以下将择取部分我们所熟知、影响力较大的“师生关系”话语进行考古学分析。

（一）“伦理”观照下的师道尊严

先秦时期，以诸子百家为代表的私学（儒家私学尤为突出）产生并迅速发展，先秦诸子在讲学著述的过程中形成了丰富的教育教学思想，其中关于师生关系的很多论述至今仍耳熟能详。

被尊奉为“至圣先师”的孔子在多年的教育实践中形成了关于师生关系的一系列认识，他认为作为教师要以身作则，严格要求自己：“若圣与仁，则吾岂敢。抑为（学）之不厌，诲人不倦，则可谓云尔已矣。”（《论语·述而》）主张平等对待学生——“有教无类”，同时要充分了解学生“柴也愚，参也鲁，师也辟，由也暗”（《论语·雍也》），对学生充满爱，“爱之，能勿劳乎？忠焉，能勿诲乎？”（《论语·宪问》）在此基础之上“因材施教”，孔子与学生间建立了亲密的师生关系，“颜回之于孔子也，犹曾参之事父也”（《吕氏春秋·劝学》）。孟子是仅次于孔子的另一代儒家宗师，他主张“性善论”，在教学过程中充分尊重并引发学生的内在能力，提出了“深造自得”的观点：“君子深造之以道，欲其自得之也。自得之，则……故君子欲其自得之也”（《孟子·离娄下》），师生关系在孟子看来如同父子关系——“师者，父兄也”（《孟子·离娄上》）。荀子是儒家思想的集大成者，主张性恶论，将教师提到与天地、祖宗并列的地位：“天地者，生之本也；先祖者，类之本也；君师者，治之本也。”（《荀子·礼论》）荀子肯定教师的地位和作用，“国将兴，必贵师而重傅；贵师而重傅则法度存。国将衰，必贱师而轻傅……”（《荀子·大略》）并主张学生要对教师绝对服从：“言而不称师，谓之畔；教而不称师，谓之倍。”（《荀子·大略》）《学记》是我国第一部论述教育、教学的专著，明确指出“凡学之道，严师为难。师严然后道尊，道尊然后民知敬学”（《礼记·学记》），对教师提出了较高要求，提倡尊师重道。此外，唐朝韩愈作为儒家思想的正统守护者，在《师说》中提出“师者，所以传道受业解惑也……是故无贵无贱，无长无少，道之所存，师之所存也”（《师说》），他强调教师的职责和作用，倡导传授者与接受者的师生关系。

从孔孟到韩愈，他们多将教师与“道”联系起来，所谓的“道”既指自然（天地）的运行规律和法则，又常与“德”并提，即“道德”。“德”通“息”，许慎在《说文解字》中将其解释为“外得于人，内得于己”，“外得于人”强调外界肯定，其前提是言语行为要符合儒家伦理纲常（如三纲五常），在此基础上施惠、施爱于人方能得到外界肯定；“内得于己”

指自己内心的无愧、愉悦和满足，关注自我修养，凡事常思己过，“一日三省吾身”。总起来看，这种“道”既是天道，也是人道，教师为传“道”者，地位便与天地、君亲同列，教师对学生具有绝对权威，师道而尊严。这种伦理观照下的师生关系既有等级上的高低之别，遵循伦理纲常，“一日为师，终身为父”，同时也具备父子般的亲密和责任，“事师如事父”。

（二）“知识”观照下的主导—主体

二十世纪八九十年代，随着改革开放的不断推进，我国教育领域也发生了翻天覆地的变化，各种教育教学改革陆续推进，“主导主体说”一度成为“师生关系”话语的关键词。

“主导主体说”形成于我国二十世纪 80 年代的教学理论界，李定仁、徐继存认为“‘主导主体说’是出现较早、流传较广、争议也较多的一种学说……该说主张教学过程中教师是主导，学生是主体。”^[5]胆王策三是我国较早对“主导主体说”进行系统论证的专家，他认为“教学过程中必须坚持教师的主导作用，确定学生的主体地位，二者是一致的。”^[6]顾他强调教师的主导作用不能脱离学生主体的能动活动：“人既是环境和教育的产物，又是反映和改造世界的主体，没有主体的能动活动，则任何环境和教育都不起作用。同样的道理，如果没有学生的主体作用，也就没有教师的主导作用。”^[7]后来不少学者对这种“主导主体说”进行了研究，或赞同或反对，但不容置疑的是该学说对教学论乃至教育界产生了深远影响。

《教育学辞典》中对“学生”这个概念进行界定时将“主导主体说”融入其中：“在教育过程中，学生又是教育的主体，始终是教育过程的主动参加者……学生始终具有主观能动性。在承认学生是教育的主体时，还要强调发挥教师的主导作用。教师的主导作用发挥得越好，学生学习的自觉性就越高，学生的主体作用发挥得越好。”^{[8]p289} 丛立新尤其强调教师主导在师生关系中的重要性：“只要人类专门的教育活动存在、专门的教学活动存在，教师的主导地位和作用就不会改变。如果否定或者放弃这种主导，就是违背教育活动的根本规律，必然使得教育活动的质量蒙受损失乃至彻底荒废。”^[9]

该类型的“师生关系”话语多是出现在“教学（论）”领域的研究中，教师主导、学生主体是建立在教育教学活动中教师与学生的“差距”（尤其是认知差距）基础之上的，教师是成熟的、优越的一方，学生需要借助教师之力才能获得发展，教育教学活动的完成是学生的主体性与教师的主导作用共同作用的结果。主导—主体关系的形成与建立，是教育教学领域中的知识取向的真实写照：教育教学活动本身无法脱离知识而独立存在，各种目标的达成也是在知识学习过程中实现的：“在这个（教学）活动中，学生掌握一定的知识和技能，同时，身心获得一定的发展，形成一定的思想品德。”^{[10]p88-89} “主导—主体”的“师生关系”话语是处于“知识”观照之下的。

（三）“人文”观照下的平等对话

进入二十一世纪，我国教育进入了全新的发展时期，主体间性、共享、平等、对话等纷纷涌入“师生关系”话语而日渐成为主流。

二十世纪 80 年代主体教育在我国兴起并迅速发展，至 90 年代末逐渐暴露出多种弊端，

“主体间性”应运而生。冯建军提出以主体间性重构教育过程和师生关系：“主体间性是处理人与人之间关系中的主体性……主体间性要求的教育过程是一种‘主体—客体—主体’交往实践关系。在这一关系中，学生既是占有教育内容的主体，具有主体性，又是师生交往的主体，具有主体间性。”^[11]也有学者从共享、对话、交往的视角来探讨师生关系。李镇西提倡“共享”的师生关系，他认为：“‘共享’的过程就是‘对话’的过程……（对话）主要是指师生之间平等的心灵沟通。这种‘对话’，要求师生的心灵彼此敞开，并随时接纳对方的心灵。因此这种双方的‘对话’同时也是一种双方的‘倾听’，是双方共同在场、互相吸引、互相包容、共同参与以至共同分享的关系。”^[12]吴康宁对“学生仅仅是‘受教育者’吗”这一论题进行了批判性分析，指出“学生是具有超越性的‘受教育者’，在师生互动的具体教育场景中，学生会在实际上变为‘非受教育者’，并有可能在实际上充当‘教育者’。师生之间由静态的‘师教生学’转变为动态的‘共生互学’关系”，^[13]他所倡导的是一种民主、平等的师生关系。此外，国家教育政策也反映了这些“师生关系”的新取向。2005年《教育部关于进一步加强和改进师德建设的意见》中提出了加强和改进师德建设主要任务，其中之一就是建立平等、共享的师生关系：“牢固树立育人为本、德育为先的思想，全面关心学生成长，热爱学生，尊重学生，公平公正对待学生，严格要求学生，因材施教，循循善诱，形成相互激励、教学相长的师生关系，促进学生全面发展”。^[14]2012年《中小学心理健康教育指导纲要（2012年修订）》中明确提出：“要注重发挥教师人格魅力和为人师表的作用，建立起民主、平等、相互尊重的师生关系。”^[15]

上述文本所反映的平等对话的师生关系是建立在一种全新的教育观、学生观基础之上的：教育不仅是知识传递的过程，更是师生相互学习、共同成长的过程；学生不仅仅是“受教育者”，而是一个有着自我生命尊严和价值的独立个体。从空间角度而言，该类型“师生关系”话语不再局限于“教学（论）”领域，而是出现在广阔的“教育”视域之下——既包括正式的课堂教学活动，也包括学校中其他各种非正式的教育活动（例如学校的隐性课程），与此相对应，“师生关系”话语的取向不再是“教学（论）”领域的知识观照，而是人文主义取向，这种价值取向关注的是“人”（包括教师和学生）本身的存在及其价值和尊严，这也恰恰符合二十一世纪教育的根本宗旨：维护和增强个人在其他人和自然面前的尊严、能力和福祉。^{[16]p38}

三、“师生关系”话语的本体论问题

考古学思想关注话语是如何形成的，它从空间维度探讨话语本身的产生、所处位置（空间）及话语主体的问题。

（一）“师生关系”话语是如何产生的？

考古学关注话语何以产生的问题。不同类型的“师生关系”话语，其产生的条件（如组织、制度等因素）也各不相同。马克思以“人的依赖”“物的依赖基础上的个人独立”“自由

个性”为依据将社会划分为三种不同类型。我国古代社会属于以人的依赖关系为特征的第一种类型，伦理纲常和传统道德维持着基本的人际关系，保证了社会的稳定、权力的集中，学校教育担负着培养统治人才和面向大众施行教化的重任，遵从并维护着古代社会所倡导的“伦理”，师生关系也深受其影响。近代以来（尤指新中国成立后），我国逐步进入以“物的依赖基础上的个人独立”为基础的历史发展阶段，个人从对他人的依附关系中解脱出来而成为相对独立的主体，但却要受制于一定的物质（或经济）力量，而科技和知识则在其中扮演重要角色，加上西方科技理性日益风靡，相对独立的个体不可避免地要依赖于（甚至受制于）科技和知识，学校教育对科技、知识的无限追求成为必然，师生关系随之而处于“知识”的导向之下。进入二十一世纪，社会发展基本上处于从“物的依赖基础上的个人独立”向“自由个性”转变的过渡时期，追求着有限度的“自由个性”，民主、平等、自由的呼声此起彼伏，反映在学校教育中就是人文主义价值观逐步确立，学校教育更加关注学生作为独立的生命体的尊严和价值，师生关系也朝着这一方向发展。

“师生关系”话语从关注“伦理”到侧重“知识”，最终发展为“人文”的价值取向，整体上是与社会发展一致的，但不可否认，一致的同时也存在着“断裂”：“伦理”观照下的师生关系强调师道尊严，但也具有父子般的亲密关系和深情厚谊；“知识”观照下的师生关系关注学生的认知发展，但在知识教育的同时强调能力的提升、情感的健全；“人文”观照下的师生关系尊重学生个体的生命尊严，但同时也强调与自然、与他人、与社会的和谐。对断裂（不连续）的关注是考古学的重要特征，借助这种分析可以更好地把握话语本身的存在。

（二）“师生关系”话语处于怎样的空间？

福柯在《知识考古学》中喜欢提及“键盘”的例子：打字机上的键盘不是陈述，但是列在教科书上的键盘就是陈述，在福柯看来，陈述与其对象不是对应关系，不同于名词与它所指的东西、句子与其意义、命题与其参照的关系。陈述的对应物不是事物的状态或者某种能够被证明的事实，而是一个范围的总体，在这个范围中，陈述及相关关系能够得到确定。换言之，陈述所处的空间（范围）确定了它是否为陈述，为何种陈述，所处空间（范围）不同，陈述本身可能就会发生改变，“师生关系”话语也是如此。例如，主导一主体的“师生关系”话语出现在“教学（论）”领域中信奉“知识”的取向（如前文所述），但同样的“主导主体说”出现在另一空间中，如《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》明确指出“要以学生为主体，以教师为主导，充分发挥学生的主动性，把促进学生健康成长作为学校一切工作的出发点和落脚点。关心每个学生，促进每个学生主动地、生动活泼地发展，尊重教育规律和学生身心发展规律，为每个学生提供适合的教育”，^[17]这里的“师生关系”话语所处的“空间”是围绕着学生的健康成长和发展而展开，具有人文主义取向，与前文所说的“知识”观照下的“师生关系”话语迥然不同，话语随其空间（范围）的改变而变化。

（三）“师生关系”话语的主体是什么？

福柯的考古学认为,话语的主体不同于它的表述者,对于话语重要的不是分析作者和他说了什么,而是要“确定什么是每个个体为成为它的主体而能够和应该占据的位置”,^{[4]p101}话语所处的位置而不是具体的表述者决定话语主体的存在。在“主导—主体”的师生关系中,“教师主导”“学生主体”在不同空间、被不同群体反复言说着,但实际上这些话语的主体不是这些表述者,并且随着话语出现的空间(范围)的变化而变化。更进一步,从现实角度看,“学生主体”的主体也不是学生,将“主体”这顶帽子戴在学生头顶之上的并不是学生这个当事人,而是各种外来者,学生能否成为主体、成为什么样的主体并不是他们自己所能决定的,而是由所处的位置决定的,是被他人所赋予的;同样地,对于“教师主导”,从专家话语到政策法规,文本中的措辞多以“教师要…学生…”的形式出现,这些“师生关系”话语是从学生的角度出发对教师提出要求,教师如何主导、主导到何种程度不是教师所能决定的,“教师主导”的主体已然不再是教师。不管是“教师主导”“学生主体”,抑或其他,这些话语的主体不是具体的表述者,多数情况下也不是教师、学生自身,他们是被言说的,从而被“被主体”、“被主导”,也就是在被言说的过程中逐渐被形塑。

结论

借助福柯的考古学思想,从话语的产生、话语的空间及话语的主体三个角度来审视我国“师生关系”的话语流变:“伦理”观照下的师道尊严、“知识”观照下的主导—主体、“人文”观照下的平等对话,使我们对于这些司空见惯的话语有了更深刻的认识、把握,而不再限于从“主体”的视角对其进行意义的阐释,这对教育教学实践和教育理论研究而言都是有启发意义的。

参考文献

- [1]瞿宝奎.教育学文集(教学卷上)[M]北京:人民教育出版社,1988。
- [2]福柯.词与物—人文科学考古学[M]莫伟民译上海:上海三联书店,2001。
- [3]刘永谋 福柯.的主体解构之旅—从知识考古学到“人之死”[M]南京:江苏人民出版社,2009。
- [4]福柯.知识考古学[M]谢强,马月译,北京:生活·读书·新知三联书店,2003。
- [5]李定仁教学论研究二十年[M]北京:人民教育出版社,2001。
- [6]王策三.教学认识论[M]北京:北京师范大学出版社,2002。
- [7]王策三.论教师的主导作用和学生的主体地位[J]北京师范大学学报(社科版),1983,(6)。
- [8]张念宏.教育学辞典[M]北京:北京出版社,1987。
- [9]丛立新平等与主导:师生关系的两个视角[J]教育学报,2005,(1)。
- [10]王策三教学论稿[M]北京:人民教育出版社,1985。
- [11]冯建军以主体间性重构教育过程[J]南京师大学报(社会科学版),2005,(4)。

[12]李镇西共享：课堂师生关系新境界[J]课程·教材·教法，2002，（11）。

[13]吴康宁学生仅仅是受教育者吗？—兼谈师生关系观的转换[J]教育研究，2003，（4）。

[14]教育部 教育部关于进一步加强和改进师德建设的意见 [EB/OL].http :
//www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/200s01/t20050113_145826.htm1。

[15]教育部教育部关于印发《中小学心理健康教育指导纲要（2012 年修订）》的通知
[EB/OL].http: //www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s332s/201212/t20121211_14s679.htm1。

[16]联合国教育、科学及文化组织反思教育：向全球共同利益的理念转变?[M]教科文组织
出版，2015。

[17]教育部国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020 年）[EB/OL].http :
//www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201-007/t20100729_171904_.html。

选自《教育研究与实验》2017 年第 6 期