



大学教师发展的理性之道

陶 焱

摘要：教师发展是实现大学之道的关键所在，也是高等教育改革的重点。然其角色内涵的丰富性与延展性可以窥探其始终离不开“人”这一本质规定。大学教师作为个体存在，在作为“人”与成为“人”的发展过程中始终离不开理性与非理性的规定。同时，大学教师作为社会存在，在教育人与培养人的过程中同样受到理性与非理性的制约。追寻大学教师发展的理性之道需要审视传统理性的保守式微，警惕来自技术理性的进步危机，保留非理性作为第三种选择的可能。其具体体现在大学教师教学发展、专业发展、个人发展与组织发展的四重维度中。

关键词：大学；教师发展；理性；非理性

大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。肩负“止于至善”使命的大学之道实为一个不积跬步无以至千里的过程。正所谓百年大计，教育为本，教育大计，教师为本，大学教师发展正是大学至千里的关键所在。然而大学教师并非简单的符号称谓。人作为万物之灵，一方面具备超越感性经验的理性认知，另一方面又难以摆脱直观感受的经验掣肘，即是说人在理性思考的同时也在为非理性保留余地。因此，大学教师需要审视传统理性的保守思维，警惕来自技术理性的不断入侵，保持对非理性之深刻复杂性的全面审视，实现与自我相区分的内在撕裂并最终寻得“禅房花木深”的至善之道。

一、传统理性的保守式微

传统理性包括理论理性、实践理性和创造理性。理论理性以求真为目的，实践理性以行动为目的，创造理性以制造为目的。具体而言，理论理性强调大学教师对事物本身最直接的亲近，以追求事物的本真面目；实践理性指引大学教师在对事物感性认识的基础上，不断行动以抽象出直观事物的良善本质；创造理性鼓励大学教师以批判反思的视角展现人的主体性。但是理性在求真、至善与反思的过程中桎梏于保守传统的影响，某种程度上对大学教师的真理追求、信仰保持、意义追求以及关系维持产生了一定消极影响。

（一）教学发展中的真理遮蔽

理论理性将大学教师来源于直观经验的认识能力作为教学工具，对发生在大学教学中的客观实在进行加工改造，以期形成科学和经验的的教学理论知识。其教学生成路径是从教师经验世界的现象和感性材料出发，再经过教师自身先天经验范畴的加工和整理，进而形成对教学的整体认识和把握，即教学归纳的过程。然而真理却在大学的博雅教育中走向遮蔽，这主要体现在三方面：其一，坐而论道。个别教师重视对教学知识的归纳与总结，而忽视对课程内容的再造与创新；默许对教学知识的复制与传递，而弱化对课程教学的反思与研究。于是沉醉坐而论道而疏于起而问道，大学教学发展趋于平庸化。其二，广而不专。个别教师盲目追求教学知识增量上的获取，而轻视知识存量间的联系；致力于罗列堆砌观念，而缺失于对观念的审视和运用。于是迷恋走马观花，却观之不取，取之不用或用而不思。其三，学而不精。部分大学中出现师生捆绑组合一体式教学的现象，即在通识教育下的所有人似乎什么都懂，但实际上却又什么都不精；在博雅教育下的教师似乎什么都学，且什么都教，但教学内容趋于泛化，质量大打折扣。

（二）专业发展中的信仰蒙蔽

实践理性是指大学教师根据学生的欲求大小，直接作用于学生的意志，使其具备日常生活的规范性。其

专业生成路径是教师从最高的道德原则出发，再作用于学生的社会生活经验之中，并规范其在日常生活世界的行为。该行为指向对学生意志规定的根据，让学生面对社会问题可以凭借理性规定自己“应该如何做”，即专业演绎的过程。作为实践理性的存在者，大学教师在教学演绎过程中首先对已有社会准则进行分析，其次对种类繁多的学生形象进行间接塑造，而后使学生掌握基本技能以适应社会。然而一些教师对于实践行动的重视却随着职业教育的实用主义化而丧失了专业发展能力，这主要体现在：一是学科界限。各科教师盲目固守所在领域已有的专业技能储备，以至于消解自身能动的专业持续发展能力，从而弱化教师本身所隐藏的专业发展潜力。二是师徒传承。虽然教师既是教学者与研究者，也是合作者与发展者，但教学演绎过程基于师徒传承的利益封闭性，过于强调教师教、学生学的师徒身份，违背教师专业发展的开放性要求。

（三）个人发展中的意义隐蔽

创造理性要求教师不盲从、迷信权威，同时要能够对任何经验现象和事件进行不断反思和批判。其个人生成路径是教师首先运用感性认识获得直接体验以归纳有关事物的事实含义，再将感性经验付诸实践行动演绎出与日常生活相通的道德观念，最后摒弃道德观念中对主体性的抹杀，以形成批判性的创造思维。作为创造理性的存在者，大学教师执着于纯科学知识的研究追求，同时赋予主体对事物的创造性把握，而后内化为教师的科研能力。由创造理性规定的大学教师凭借高深学识和个人能力不断抵近个人发展的意义终点。然而随着教育技术的突飞猛进以及大学治理观念的更新迭代，大学教师的创造性反倒趋于停滞。首先是职业倦怠。科研开发过程漫长且艰辛，部分教师会对研发项目失去热情，陷入去人格化的机械状态，甚至会在受挫后产生无力感以及低成就感，这都会使教师丧失人生意义。其次是成果堆砌。研究型大学的声望表达催迫教师加快科研成果的产出，而盲目追求科研产出则会使教师个人发展趋于工具化、机械化以及功利化。最后是人文式微。近代自然科学强势，人文领域式微。当科研受到技术理性冲击，教师个人发展被实用主义裹挟，就会丧失个人主体性。

（四）组织发展中的关系障蔽

根据尤尔根·哈贝马斯（Jürgen Habermas）对传统理性主义的批判，可以推出传统理性的主要特征：一

是文化意识。掺杂意识形态的大众文化不断生产标准化与商品化的文化产品，在文化意识领域中裹挟民意以维持社会秩序。文化影响教育，且作为教育的主要内容，以潜移默化的意识影响无形中作用于大学教育的再生产。二是工具理性。虽然工具理性加快了社会工业文明前进的步伐，同时在一定程度上促进了大学教育的发展，但也造成了师师、师生以及生生之间物化的人际关系。上述异化的主体间关系也被哈贝马斯称为“生活世界的殖民”。这种殖民反映在大学组织关系中，就会产生消极的障蔽影响：一是非人格化，课程设置具有非人格化特征。非人格化是指组织成员缺乏激情，因而也就拒斥想象与冲动，大学教师主要在学校规定的绝对原则下行动，不存在因人而异，更无法便宜行事。二是非人文化，一方面，教师发展长期服从组织安排，对组织外围灵敏度不够，缺乏有效回应机制；另一方面，教师被置于组织框架内部，长期服从规章制度，自主创新能力不高，自主更新意识不足。三是非自主化，制度安排具有科学化倾向。无论是程序制度还是分类制度，科学发展已经对教师发展组织施加分门别类的制度化影响，并逐渐蜕变为科研机构，隔绝教师与大学生活世界的联系。

二、技术理性的进步危机

技术理性具有以下特征：一是信息化与模式化；二是科学化与分类化；三是官僚化与专业化；四是资格化与社会化。技术理性规训下的大学教师作为主体性的思想存在，也在承受与并入现代性欲望给定的技术力量组合，如此便更加抵触压抑克制以及钝化失范的固有模式。技术理性在推动大学教师发展同时，也在隐晦无声地替代主体性观察与思考。这种技术理性的强势占位会导致大学教师发展的断裂与错位，进而产生定势危机。

一是程序危机。基于实验心理学家博尔赫斯·弗雷德里克·斯金纳（Burrhus Frederic Skinner）提出的操作性条件反射理论，大学设计出程序教学与精准教学模式。程序教学的核心内涵是通过对学生的高效强化使得学生及时掌握知识和技能，而强化载体则为程序教学教材与教学机器。精准教学的核心内涵是指教师跟踪与测量学生学习表现，为教学决策提供依据和改进它的方法策略。整个教学实施借助于科学设计的测量工具以及建基在严谨认真的测量过程。由技术理

性主导的大学教学呈现程式化特征，教师需要按照教学步骤、程序、过程或者阶段有条不紊地设计课程。这使得教师教学发展具有程序危机，教学后续程序缺乏对已有程序的审思，已有程序的固化却在复制生成后续程序，欲推翻或改变程序将举步维艰。

二是工具危机。这种“变态”的科学管理倾向代表着教师机器的能复制性和可预测性，二者也意味着教师的自动化与机械化。若将大学教师比作一台教学机器，机器操作越娴熟，则官能调动越协调，最后人的动作仅是应激反应而已，无须大脑意识参与活动。组织发展中的教师无意识行为不是盲视，而是对组织行为长期注视后自动形成的惰性行为。在此阶段，技术理性的工具性通过科学理论的分类形式凸显，在指导人类按其意愿改造世界的过程中逐渐组织化。因此，大学教师将此作为实现自身自由发展的知识工具，而掌握工具、运用工具以及分配工具的则聚拢成教师发展组织。鲜有教师能够容忍他者涉足自身领域去分享既得利益，因而固守僵化的学科边界既剔除了科学发展的交叉性，又破坏了组织发展的整体性。

三是行政危机。专业是社会分工的产物，专业划分则是知识分类的样态。知识受到社会的侵染不再价值无涉、中立客观。一旦学术发展朝向专业发展，大学内部组织管理会趋于科层化，而科层化则是滋生学术官僚的温床。按照福柯对于知识权力的理解，知识在专业研究中会成为权力分配的载体，知识与权力合谋会出现权力寻租的可能，因此谁掌握知识分类的界定权以及话语权，俨然就会成为本专业的佼佼者或话事人。根据知识分类的丛林法则，大学教师有可能在专业权威的带领下走向学术垄断，堵塞科研交流进路。打造专业权威也凸显了专业发展中的一种行政危机，即大学教师本应具有潜心科研，埋头教学的专业态度，却在行政事务中无法抽身，试想，与学术官僚针锋相对，较大程度也会与“大气候”“大圈子”格格不入，大学教师如何能够加快自身专业发展？事实上，专业精英代表了一种学术追求，背后隐含了技术理性对于大学教师价值理性的宰制与僭越。

四是欲望危机。大学教师入职大学是社会分工的结果，也是社会资格化的一种职业表现。资格欲望从大学教师入职起便成为左右其个人发展的驱动力。例如，西方大学有一套福利经济学，将教师置于可视化的资格标准中，达到相应年限便可获准学术休假以及

相应职称待遇。学术欲望通过文化、经济以及政治等符号体系来支撑运转。总体而言，与大学相关的社会资源相对于教师个人发展而言是相当有限和匮乏的，因而较难获得令所有人都满意的结果。因此，教师便会产生社会欲望并加入学术竞争与职称评比，渴望成为特定社会、经济、文化以及政治秩序的既得利益者。久而久之，教师甚至会出现另一种极端，即欲望衰退，其表征就是职业倦怠，这并非意味着教师放弃参与学术竞争，而是在竞争过后无法适应学术内卷而产生的“望而生畏”心理。

三、非理性作为第三种选择

非理性不是对理性的否定，而是对理性的褫夺，这是一个复杂且令人困顿的命题。人立于世，难免陷入困顿，所谓理性与非理性之争便是困顿之一。一方面，理性基于普遍化以及同一性原则将我们与存在拉开距离并进行选择，而无涉审慎权宜以及感性情绪的偶然考量；另一方面，非理性却又通过知觉体验、情感欲望以及意志精神使我们与存在缩进距离并作出判断，而避免绝对理念以及理性思考的必然尺度。

马克思·韦伯（Max Weber）曾指出：“从一方面来说是理性的东西，从另一方面而言则完全可能是非理性的东西”。如果说大学学术专业化从一种观点来看是保守主义的理性坚守，那么从另一种观点来看则是进步主义的非理性激荡。无论是“这”种观点还是“那”种观点，都需要进一步重新审视大学教师发展的理性之道。首先，理性与非理性不是非此即彼的二选一关系，于二者之中保持存在，可以作为第三种选择，构建为大学教师发展提供异识的中间地带；其次，理性在经历一段由实而虚、由一而多的下行过程之后闯入非理性，与此同时，非理性则又展开一条由虚而实、由多而一的上行之路回归理性。大学作为理性与非理性开展对话的神圣空间，恰好处于理性下行之道与非理性上行之道的交叉点上；而大学教师作为神圣空间的存在者，则既承受了下行之路的蜕变与撕裂之痛苦，又蕴藏了上行之路的升华与跃迁之潜力。这种“痛并快乐”的过程本质上就是比斯塔笔下的“美丽风险”，同时也蕴含着大学至千里之途中的奇伟、瑰怪，非常之观，常在于险远，因此“路虽远，行则将至”，大学教师为探寻发展的理性之道需要励志前行，曲径通幽。（作者单位系新乡学院教育科学学院）