

教学论前沿问题研究丛书 | 李森主编 |

梦山书系



教学利益论

Profit Theory of Teaching



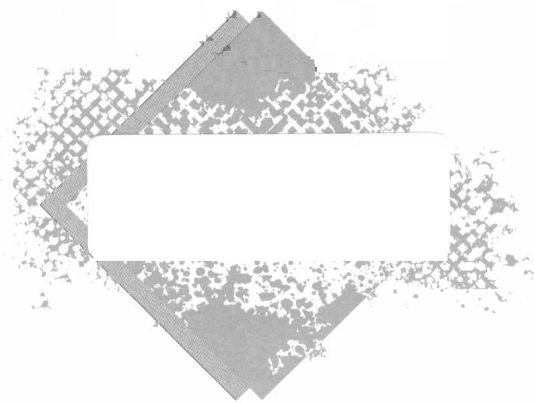
海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

刘伟 著



教学利益论

Profit Theory of Teaching



图书在版编目 (CIP) 数据

教学利益论/刘伟著. —福州: 福建教育出版社,
2015.12

(教学论前沿问题研究丛书/李森主编)
ISBN 978-7-5334-6987-0

I. ①教… II. ①刘… III. ①教学活动—利益—研究
IV. ①G424.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 227758 号

教学论前沿问题研究丛书

李森 主编

Jiaoxue Liyi Lun

教学利益论

刘伟 著

出版发行 海峡出版发行集团

福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 网址: www.fep.com.cn)

编辑部电话: 0591—83726908

发行部电话: 0591—83721876 87115073 010—62027445)

出版人 黄旭

印刷 福州万达印刷有限公司

(福州市仓山区橘园洲工业园仓山园 19 号楼 邮编: 350002)

开本 720 毫米×1000 毫米 1/16

印张 17.75

字数 253 千

插页 2

版次 2015 年 12 月第 1 版 2015 年 12 月第 1 次印刷

书号 ISBN 978-7-5334-6987-0

定价 40.00 元

如发现本书印装质量问题, 请向本社出版科 (电话: 0591—83726019) 调换。

序

李 森

改革开放三十多年来，我国教学论学科的发展取得了举世瞩目的成就。教学论学科体系日臻成熟，学科概念、基本范畴、研究范式得以不断廓清。随着教学论研究团队的日益壮大和研究问题的不断深入，教学论基本问题的研究可谓硕果累累。然而，学界也不乏对教学论研究成果理论意义和实践价值的质疑，诸如教学论研究的理论情怀缺失、实践指导乏力；教学论自身话语体系残缺、本土特色不足；教学论研究“表面风光”的背后潜藏着“虚假繁荣”等问题。因此，教学论研究者无论是坐拥已有研究成果的“繁花锦簇”，还是面临振聋发聩的“声讨”，既不能沾沾自喜、满足于已有的学术成就，也不能妄自菲薄，对前人的研究成果嗤之以鼻，而应不卑不亢，在理论探究与实践摸索中准确把握教学论研究的“咽喉”，一路引吭高歌，保持毅然前行的状态，争取立足已有基础更上层楼，以深层行动回应质疑与挑战。为此，我们紧紧扣住“教学论研究的前沿问题”这条线索，力图深入剖析教学论研究的热点、难点、重点和新问题，力求实现教学论研究言说问题持之有理、指导实践掷地有声的目的。教学论研究的前沿问题，是在教学论研究中处于边缘地带但却对教学论学科发展具有突破性意义的问题。教学论前沿问题源于教学论的基本问题，是教学论研究发展到一定阶段的产物，体现了对教学论研究时代特性的重大关切。前沿问题的研究，有助于教学理论研究和教学实践问题的解决获得新的进展。因而，如何在探讨教学基本问题时，了解教学论研究的前沿成果，形成自觉关注教学理论与教学实践中前沿问题的

意识与能力，是一件有意义的事情。

国内外教学论研究者已然认识到了前沿问题在教学论研究中的重要意义，并对教学论前沿问题进行了一些有益探索。目前，我国教学论领域中对前沿问题的关注主要以两种方式呈现：一是兼顾学科内在结构的逻辑性，对教学论领域中重大、前沿问题以“专题回顾”“专题论述”的形式集结成册的专著；二是围绕教学论领域中某一具体的前沿、热点问题的专著。综观已有研究成果，国内关于教学论前沿问题的研究较少以丛书的形式出现，故我们萌生了集中系统呈现教学论前沿问题研究成果的想法。教学论学科建设与繁荣，离不开一支优秀的教学论研究团队。博士研究生群体作为教学论研究的新生学术力量，代表着教学论学科发展的未来，推动着教学实践的境界提升。博士研究生是否具有“顶天立地”的问题意识？能否保持“世事洞明”的学术敏感？我们认为，对教学论前沿问题的关注，是决定教学论学术队伍能否不断产出有价值的研究成果、推动教学论学科持续发展的关键所在。基于此，我们紧跟教学论学科发展及研究前沿，充分体现教学理论的引领性和应用性，形成了一批课程与教学论专业优秀博士学位论文精选集——“教学论前沿问题研究丛书”，旨在如实勾勒教学实践的现实状况，凸显教学论研究的问题意识，把握教学论研究的时代脉搏，彰显教学理论研究的前瞻性与时代性，解决教学理论研究和教学实践的迫切问题。

本套丛书主要着眼于教学理论和教学实践中具有重要学术价值和应用价值而容易为教学论研究者所忽视的问题，坚持学术性与实践性并重、现实性与超前性并重的原则，以教学论领域中的“前沿”问题为基本出发点，深入探讨教学活动中的基本问题，如教学主体（教师和学生）、师生关系、教学方式、教学范式、教学管理等。同时，对当前我国基础教育课程改革与发展中一些亟待解决的问题也有所思考和回答。

比如《教学论新探》，遵循教学论范畴——研究范式——研究方法的主线，分析教学论的脉络和框架，深入剖析英美文化圈、欧洲大陆文化圈和东方文化圈等不同文化传统中的教学论研究，展望中国教学论的未来发展。该

书的最大特点在于从文化学视角审视教学理论的不同形态和研究路径。研究教学论不能无视文化的影响，而从文化学角度观照当代教学论的新进展，将会获得许多新的观点和认识。现代教学论及其相关问题的产生是建立在已有教学论研究成果基础之上的，在这一过程中，传统教学论得到“新生”，现代教学论由此获得新的“营养”。教学论正是在这种传统与现代的整合过程中不断开拓新领域，获得持续发展的动力。

《教师的文化觉醒及其教学实现》从文化政治学、文化心理学、多元文化主义和后现代主义等角度对教学进行重新阐释，将研究问题置于社会文化生态情境下进行全面的研究；借助尼采哲学中精神三变的隐喻作为线索，运用其成熟的哲学思维框架构建全书的结构，突破了既有的思路建构范式；从教师文化以及教师实践有机结合的维度提出了教师文化觉醒的内涵和价值；对古希腊思想家自我修炼的“听说读写”方案进行本土化的时代改造和从文化生态学构建教学评价维度等。

《教师感情修养论》提出教师感情作为一种职业感情，是教师对教育世界人事的好恶感受和体验。全书从“（教师）角色—（教学）文化”的视角，阐明教师及其教学工作为何具有感情性，并探讨教师感情修养的必要性和特殊性。在研究视角上，该书通过对教师感情修养的探讨，不求“面面俱到”，但求“孤军深入”、“以点带面”，旨在丰富教学论研究与实践的感情维度，强调感情研究的教育学立场；在研究内容上，提出了教师感情修养的原创性理论，诸如感情本体理论、感情规则理论、感情管理理论和感情劳动理论等，从教师感情角度探寻教学之道。而如果理解了教育之道，那就必然重视教师感情修养在教育中的地位，彰显教师感情修养的魅力与风采。

《感悟教学论》着重在构建一个比较完整的感悟教学理论体系的研究目的，以现代悟性认识论为视角，综合运用课堂志研究法、案例研究法和德怀术研究法，通过对国内外相关文献资料的收集和整理，梳理出感悟教学的基本内涵、特征与功能，在充分论证感悟教学理论的基础上，探索感悟教学的生成机制，最后落脚于感悟教学课堂设计，在探索感悟教学实施的基本策略

和各学科具体策略的同时,也不忘对感悟教学的实施原则和评价机制进行深入探讨,以期为进一步研究感悟教学的理论与实践提供参考资料。

利益是人类活动的动因,教学是利益存在的活动,只有正视教学利益的存在,促进教学活动主体合理教学利益的生成和实现,才能实现教学活动中人的主体性发展,体现教学活动真正的价值。因此,《教学利益论》旨在系统性地探讨和揭示什么是教学利益、教学利益与教学价值和教学效率是怎样的关系、如何通过教学利益的生成和实现等问题,希望唤醒人们对教学活动利益性的关注和认识,采取措施推动师生主体性发展。

《教学民主论》借鉴当前颇受关注的女性主义理论来观照教学民主问题。女性主义旨在追求女性的解放和两性的平等。在女性主义的视野中,女性是相对于男性的弱势群体。在解放的女性主义分析模式下,教学民主不再是因为教师采取所谓的民主方法对待学生的结果,而是教师通过解放学生,让学生自觉自为地意识到解放自我的需要,并积极主动地争取解放,实现教学民主从“给予”到“解放”的转变,从而促成学生平等、自由的发展。

略举几例可见,丛书既包含从历史和学理的视角对教学论研究的发展、教师的文化觉醒及其教学实现、教师的感情修养、教学活动的人学取向等教学论的重要理论问题与新兴领域进行了探讨;又从教学实践的角度,对教学管理、教学范式、教学利益等问题进行具体的分析和论述,以提升教学论的实践理性。还从研究的角度对教学论发展的方法论进行了反思,以期提供思考教学论问题的方法论体系。

本套丛书坚持学术研究与教学实践的有机结合,既着重从学理层面理性审视教学实践,又力求让教学实践凸显理论思维,以提升学术研究的实践自觉和教学实践的学术品性,使读者深入了解教学论研究前沿问题,达到掌握理论、认识实践、更好开展研究的目的。据此,本丛书特色主要表现在:

(1) 时代性。本套丛书从反映时代特征的教学论研究和教学实践的全局性问题出发,直逼教学活动“目中无人”、忽视教师的教学感情世界、教学论研究中的方法论意识淡薄等现实问题,紧扣时代脉搏,以使教学论研究更好

地顺应和引领时代需求。

(2) 创新性。创新是学术发展的命脉。本套丛书的选题均围绕已有教学论研究较少涉猎或尚未系统思考的问题,如教学感情、教学利益、教学民主等,以期为教学论学术研究注入源源不断的新鲜血液。

(3) 深刻性。本套丛书从人类学、生态学、文化学、心理学等多学科视角出发,对教学论研究中的诸多前沿问题进行鞭辟入里的历史透视与现实检视,不求做到“面面俱到”,但力求做到“片面的深刻”、以点带面。

(4) 实用性。本套丛书虽然关注教学理论研究的热点,但内容不乏具有操作性的策略和案例,可供教学论研究者、教学管理者、教师和学生等在教学实践中借鉴与参考,有益于开阔视野、启迪思路。

教学理论是教学实践的先导,必须为教学实践提供思想和方法的滋养。教学实践是教学理论的源头活水,教学理论研究脱离了教学实践只能成为漫无边际的荒漠。因而,教学论研究者既要“坚守本分”,扎根教学实践,扎扎实实做好教学论基本问题的研究,又要有高瞻远瞩的视野和敢于领跑的情怀,走在时代前列,攻坚克难。本套丛书中我和我的博士生们致力于教学论前沿问题的研究,希望借此抛砖引玉,引起更多的教学论研究者对教学论前沿问题研究的关注。不当之处,欢迎大家批评指正!

最后,衷心感谢福建教育出版社的成知辛主任以及其他有关同志,他们在本套丛书的选题、组稿、修改、定稿和编辑出版过程中付出了艰辛的劳动。如果没有他们的关心和支持,这套丛书是难以与大家见面的。

2014年10月

目 录

导 论	1
第一章 教学利益的内涵	22
第一节 利益	22
第二节 教学利益	27
第二章 教学利益的价值审视	44
第一节 利益与价值	44
第二节 教学利益与教学价值	52
第三节 教学价值与主体性发展	57
第三章 教学活动的核心利益	68
第一节 人的本质属性与人的主体性发展	69
第二节 教学活动的性质与教学活动的核心利益	70
第三节 教学利益的性质和特点与教学活动的核心利益	79
第四节 教学利益的实际状况与教学活动的核心利益	87

第四章 教学利益的理论支点	90
第一节 人类活动本性的效率追求	90
第二节 教学活动的效率追求	98
第三节 教学利益的效率追求	103
第五章 教学利益的生成	111
第一节 教学利益主体与教学利益的生成	112
第二节 教学利益主体需要与教学利益的生成	123
第三节 教学利益客体与教学利益的生成	134
第四节 教学活动与教学利益生成	138
第五节 教学利益主体理性与教学利益的生成	140
第六节 主体性发展教学利益的生成	145
第六章 教学利益的实现	152
第一节 教学利益实现的条件	152
第二节 教学利益实现的标准	172
第三节 教学利益实现的路径	187
第四节 教学利益实现的策略	226
结语	244
主要参考文献	249
后记	270

导 论

社会活动的根本特质在于，它不是一种自然的存在，而是一种社会存在，社会存在的基本特性即是人为性和为人性。人为性体现了人对社会活动的自主和控制，人可以有意识、有目的、有计划地创造、组织和开展社会活动。而为人性则体现了社会活动之于人的意义，体现和反映了人开展社会活动的目的，是活动对人的一种回报。人为性和为人性体现和反映了人与社会活动之间的基本关系，没有人为性，社会活动就只能是存在于人头脑中的臆想，其活动开展必然陷入虚无；没有为人性，社会活动便会丧失其存在和延续的意义，有的时候甚至会异化为阻碍人生存和发展的束缚，这样的社会活动显然应该被人们果断地拒绝和抛弃。人为性和为人性是社会活动两个不可分割的基本特质，是社会活动的创造、存在和发展的内在根据，对其中任何一个方面的忽视或误解都将导致社会活动丧失其人类活动的本真。同其他一切人类社会活动一样，教学活动也因人而产生，为人而存在，这是人与教学活动的基本关系。然而，我国教学实践中教学活动的人为性和为人性体现如何？

—

2012年2月22日，《新民晚报》刊出一篇题为《90后大学生出书批判中国教育：我不原谅》的报道，其中有这样一段话：“毕业于人大附中、就读于中国人民大学经济学院……21岁的钟道然有着令很多人羡慕的教育背景。而就是

这样一位体制教育的成功者，却‘离经叛道’向中国教育‘宣战’，发出了质疑声。”这篇报道源于中国人民大学经济学院大三学生钟道然近期出版的一本书《我不原谅：一个90后对中国教育的批评和反思》。在书中，作者强烈抨击了他接受的中国教育：“小学拿走了独立价值观，中学拿走了自主思考，大学拿走了理想梦想，自此以后我们的脑子就像太监的内裤，里面什么都没有。这便是你花十六年接受中国教育的结果。”大学教授、著名学者易中天似乎也赞同钟道然的想法，他在为这本书作的序中写道：“最需要‘以人为本’的领域，最不拿人当人。”毫无疑问，这是对中国教育的又一次拷问：为什么中国的教育失去了其应有的为人性？

（一）学生“被发展”

教学是为人的活动，那么学生作为公认的教育对象，其在教学中的发展状况如何？钟道然的呐喊虽是个案，但这样的个案在我国却实在太多，因此这个问题的答案着实难以让人轻松。有人或许会问：我国这些年来教育发展的规模和速度有目共睹，难道这不是学生发展的强有力佐证？没错，这些年我国的教育的确使学生获得了很大的发展，提升了我国人口的素质，但这种发展主要是一种粗放的、片面的、外在型的发展，而不是精细的、全面的、内涵式的发展。一句话，教学活动并未真正成为学生主体性的生存和发展方式，学生仍然是在教学中“被发展”。

学生“被发展”的直接原因是我国教育的应试制度。虽然多年前人们就发现了应试教育的弊端，呼吁用素质教育取而代之，并因此而采取了许多措施。但由于考试制度的改革并未达到人们的预期，其“指挥棒”效应仍异常明显，因此，素质教育及基础教育课程改革的背后，应试教育的阴影仍然聚而不散。对于我国基础教育的现实情况，有人曾诙谐地称之为：“素质教育喊得轰轰烈烈，应试教育干得扎扎实实。”^①

应试教育为什么会造成学生“被发展”的结果？表面原因在于应试教育

^① 文喆：《素质教育能做吗》，载《教育科学研究》2006年第4期。

以分数作为标准来衡量学生在教学活动中的发展。分数高则学生的发展程度高,教学活动成功;反之则学生发展程度低,教学活动失败。深层面原因在于我国教育的社会本位和工具理性。有学者指出:“现行教学体系在教学目的上是直接实现教学的外在社会目的,即使学生成为社会所需要的具有文化知识、能力和品德的人,而不是实现学生主动地学习和构建主体这种内在教学目的,教学的外在目的代替了教学的内在目的,不是通过内在目的的实现进而达到外在目的的实现。”^①在这样的教育制度下,“学科越分越细,考试内容更加丰富,学生像麻袋一样被装满了‘知识’,这些知识被人称为是‘无活力的概念’,即那些仅仅被吸收而没有被利用、检验或重新组合的概念”。^②相应地,“学生不但抑制了创造力和想象力的发展,而且也失去了学习的兴趣。”“学习,成为学生的一种负担,一种人生最大的压力。”^③“青少年学生内在于生命中的主动精神和探索欲望,在这样的课堂教学中常常受压抑,甚至被磨灭。”^④学生无奈地“被发展”,这就是在我国大行其道多年的应试教育的恶果。分数的确能反映某些方面的发展情况,尤其是认知、技能等方面的发展,但学生的发展应该是主体性的、全面的发展,那些很难用分数准确考核的道德、情感、意志、行为等方面的发展内容都是学生发展的重要组成部分,只有这些组成部分通过教学活动并最终以学生内在的形式获得持续的、综合的、和谐的发展才是学生全面的发展,才是真的发展,才能成为教学活动成功的标准。“教学的目的在于通过把人类创造的精神财富‘内化’为个体的知识和技能,从而有目的地培养学生的能动性和自主性,增强他们的主体意识,提高他们的主体素质和能力,使之最终成为社会的现实主体。简言之,教学的根本目的是要逐步确立和发展学生在教学过程中的主体地位,也就是要塑造

① 李森:《教学动力论》,西南师范大学出版社1998年版,第3页。

② [英]怀特海:《教育的目的》,桂冠图书股份有限公司1994年版,第13页。

③ 钱民辉:《教育处在危机之中——变革势在必行——兼论“应试教育的危害及潜在的负面影响”》,载《清华大学教育研究》2000年第4期。

④ 叶澜:《重建课堂教学价值观》,载《教育研究》2002年第5期。

和建构学生主体。”^①把分数和升学率作为衡量教学成功与否的标准是对教学活动和学生发展的异化，这种异化使分数和升学成为教学活动的目的，而学生和教师则成了达到这种目的的工具，背离了教学活动作为学生生存和发展方式的本性，本应追求的学生主体性发展也因此异化成了学生的“被发展”。

（二）教师“被发展”

教学是培养人、发展人的活动，那么教师是否也是教学活动培养和发展的对象？《学记》中提到：“学然后知不足，教然后知困……教学相长也。”“教然后知困”，显然，教师同样需要在教学活动中学习并得到提高，这样才能教学相长，才能解困。近代著名教育家陶行知也是这样认识教学活动的：“师生共学、共事、共修养”，这就意味着教学活动中的师生应该是成长共同体。“究其本源，学校应该是一个能让老师和学生‘坐下来’交流思想、启迪智慧、共同成长的地方。”“‘师生共同成长’更符合学校教育的哲学本源。”^②那么，相比于学生“被发展”的状况，教师在教学活动中的发展状况又如何呢？令人遗憾的是，教师同样处于“被发展”的尴尬境地。“当下，不少教师的发展更多的却是‘被’的状态：‘被读书’‘被写作’‘被规划’‘被研究’‘被展示’‘被汇报’等等。这样的发展是被动的、应付式的，表现为教师的消极，以及发展活动的形式主义。”^③

上述状况的出现有着多方面的原因，其中一个非常重要的原因即是教学活动中教师作为职业角色的形象被过于凸显，而其作为人的个体生存和发展意义却往往被遮蔽。教师在教学活动中的地位和角色似乎正越来越倾同于工具，而这竟日渐成为教师的生存方式，“教师为教育而生、为教育而存在，教师栖息于学校的教育现场，他们全部的生存意义指向于学生的发展以此促进

① 张天宝：《“学生主体论”质疑》，载《上海教育科研》1995年第10期。

② 徐启建：《让师生亲密一些，再亲密一些——山东省日照一中校长许崇文和他的“师生成长共同体”探索》，载《中国教育报》2011年6月7日。

③ 成尚荣：《教师教育应该从“被发展”走向自主发展》，载《中国教育报》2010年1月15日。

社会的进步”。^① 在这样的生存方式的规范下，教师在教学活动中的各种需求、情感及生命体验被放逐了，教师的发展被隔离于教学活动之外，教学活动的发展对象被单一地指向了学生。另外，过多的教师制度和规范也限制和约束了教师的发展，使教师彻底沦为发展教育的“工具”。有研究者认为，“从某种意义上说，随着现代教育制度的日益严密，它已经构成了一种危险，使教师在不知不觉中成为各种外部制度的仆从”。^②

教师成为发展教育的“工具”，必然以社会所要求的教师生存方式来支配教师的工作甚至是生活，其结果必然是教师发展与其教学活动相脱离，教师发展异化为“被发展”。目前，已经有人意识到这种令人忧虑的现实，认识到教师的“被发展”是非常危险的，因为它会“淡化了教师的主体意识，消解了教师的进取心态，搁置了教师崇高价值的追求和实现。这种现象，往深处说，就是失去了教师发展的主动性……更为严重的是，它可能会阻碍教师的发展”。^③

教师“被发展”问题之根源在于教师的生存方式的异化，即教师的“工具化”，其具体表现为，“这种类的生存方式却遮蔽了教师个体本真的生存情态。这主要表现为：它注重对教师类生活的理智规范而缺乏对教师个体生活的现实关切；它以理性层面的生存意义代替教师全部的生存意义；它更是一种理想的一厢情愿的表达，而没有对教师的生存境遇作出真诚的理解”。^④ 要想解决教师“被发展”的问题，教师就必须在教学活动中主动地获得生存和发展。活动是人存在和发展的方式，教学活动无疑是教师生存和发展最为重要的活动。“教学活动作为师生的生命活动，内在地具有生存价值、目的价值。它不仅是学生生命发展和完善的过程，还是教师自我生成、自我发展，

① 吴惠青：《论教师个体的生存方式》，载《教育研究》2003年第6期。

② 吴惠青：《论教师个体的生存方式》，载《教育研究》2003年第6期。

③ 成尚荣：《教师教育应该从“被发展”走向自主发展》，载《中国教育报》2010年1月15日。

④ 吴惠青：《论教师个体的生存方式》，载《教育研究》2003年第6期。

以及生命价值实现与生命意义充盈的过程。”^① 因此，教学作为一种发展人的活动，教师必然应该成为其发展对象，教师的发展必然也是教学活动为人性的重要目标和内容。

（三）教学的为人性被遮蔽

是什么造成了教师和学生在教学活动中的“被发展”？根源在于教学活动并未真正成为师生生存和发展的方式，教学活动的人为性压倒了教学活动的为人性。“长期以来，人们往往注重的是教学活动的外在价值、工具价值，即将教学活动视为文化传承、文化创新的重要途径和手段，而对于教学活动的内在价值、目的价值或生存价值，则注意得不够，理解得不够深入。”^②

毫无疑问，教学是人为性的活动。教学是人类社会发展到一定历史阶段产生的活动，教学的人为性主要表现为以下几个方面：教学活动由人所创造；人是教学活动中最重要的因素；人的意愿和活动贯穿于教学活动始终。教学活动不仅是人为性的活动，教学活动更是为人性的活动，教学活动的为人性是指教学活动以满足人的需要为宗旨和追求。活动是人生存和发展的方式，教学活动也不例外，不仅如此，鉴于其本身特性，教学活动生存人、发展人的目的性更强，为什么人们公认教学活动是发展人的活动，其原因也在于此。对于教学活动的为人性，我们可以这样表达：教学是一种追求和实现人发展的活动。教学活动的人为性和为人性是辩证统一的，为人性是目的，人为性是手段，没有为人性，教学活动的人为性就失去了行动的指向；没有人为性，教学活动的为人性会成为永远无法企及的目标；人为性体现了人之于教学活动的重要性，体现了人是教学活动的主体；而为人性则体现了人的发展是教学活动的追求，体现了教学活动的目的。总之，教学活动的为人性和人为性是目的和手段的辩证统一。

① 罗儒国、王珊珊：《教学价值研究的回溯与反思》，载《宁波大学学报》2008年第6期。

② 罗儒国、王珊珊：《教学价值研究的回溯与反思》，载《宁波大学学报》2008年第6期。

教学活动是人为性和为人性的辩证统一，然而当前的教学实践中体现和反映更多的却是教学的人为性，教学的为人性受到了较大程度的压制，教师和学生在教学活动中的“被发展”显然就是明证。时至今日，我们的教育教学活动仍未摆脱社会本位的思想，只见“森林”不见“树木”，过度强调社会对教学活动的规范和要求，却忽视了作为教学活动的直接参与者的教师和学生的内在需求和渴望。这样的现实显然是对教学活动为人性的疏离甚至是背叛，教学活动倘若连其直接参与者的内在需求都不能充分考虑，其为人性从何谈起？事实上教学活动的人为性显然必须以为人性为前提和追求。康德曾经说过这样一段话：“在目的的循序里，人（以及每一个理性存在者）就是目的本身，亦即他决不能为任何人（甚至上帝）单单用作手段，若非在这种情形下他自身同时也就是目的。”^① 这就意味着教学活动倘若不以教师和学生的发展为目的本身，而仅仅将其发展视为促进社会发展的工具或手段，这样的教学活动必然失败。

人为性和为人性实际上反映和揭示了人与社会活动间的一种利益关系。辩证唯物主义认为一切人类社会活动皆存在利益，马克思说过：“思想一旦离开‘利益’，就一定会使自己出丑。”^② 为人性是社会活动对人利益需要的满足，而人为性不仅体现了人开展社会活动的能力，其背后更潜藏着社会活动满足人利益需要所激发的动力。一句话，社会活动的人为性基于人的利益，而为人性则体现和反映了人利益的具体内容。具体到教学活动中，当前教学活动为人性之所以被遮蔽，其根源在于教学活动未能充分反映和体现活动主体的利益。教学活动的为人性被外在于教学活动的其他主体的利益内容所取代；教学活动的人为性则异化为外在于教学活动的束缚和控制，而本应充分体现于教学活动中的人为性即师生的主体性活动却因丧失动力而受到了极大

① [德] 康德著、韩永法译：《实践理性批判》，商务印书馆 1999 年版，第 144 页。

② [德] 马克思、恩格斯：《马克思恩格斯全集》（第 2 卷），人民出版社 1956 年版，第 103 页。