

教师的境界与教育

陶志琼 著



北京师范大学出版社

京师教育哲学论丛

● 丛书主编／陆有铨 石中英

PHILOSOPHY OF
EDUCATION

虽然名为“教育哲学”，事实上，“教育”前面，即是说教育哲学是“教育”的哲学。有什么样的哲学便有什么样的教育。杜威的教育哲学是以黑格尔的哲学为基础的。杜威的教育哲学是实用主义的思想，可以视作是其实用于教育上的应用；中国在高等院校中重视教育哲学，一些原来从事教育哲学的人转向教育哲学的教学和研究，他们所从事的教育哲学基本上就是马克思主义思想和原理在教育上的应用。这样的教育哲学让从事哲学工作的人从事教育工作的人看不懂。因为看不懂，所以在哲学家眼中，教育哲学家是只不过是“门外汉”而已。因为看不懂，所以不愿看。在教育实践中，教育哲学是深奥的、高不可攀的，即“阳春白雪”，也是自己无福消受的“奢侈品”。教育哲学工作者要努力改变这种状况。而要改变这种状况，或许需要几代人不懈地努力。

丛书主编 / 陆有铨 石中英

陶志琼 著

虽然名为“教育”，
“育”方面，即是说教育，
什么样的哲学便有什么样的
哲学是以黑格尔的哲学为基础。
的体系；杜威的教育哲学所表
想，可以说作是其实用主义的哲学思
中国在高等院校中重开教育哲学以后，
要，一些原来从事教育哲学和教育研究的专
的教学和研究，他们所理解和从事的教育哲
马克思哲学思想和原理在教育上直接应用，这
让从事教育哲学的人看不起，让从事教育工作
，因为看不起，所以不照着，在哲学家里中，教
家只是不过是一“小商贩”而已。因为看不起，所以
者，在教育实践工作者眼中，教育哲学是深奥的，高
深的，即使不是无用的，也是自己无端消遣的“消
遣”。教育哲学工作者要力改变这种状况，而要使状
况，或许需要几代人不断努力。

北京師範大學出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师的境界与教育/陶志琼著. —北京:北京师范大学出版社, 2006. 8

(京师教育哲学论丛)

ISBN 7-303-08163-1

I. 教... II. 陶... III. 中小学—教师—修养
IV. G635.16

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 097350 号

北京师范大学出版社出版发行

(北京新街口外大街 19 号 邮政编码:100875)

<http://www.bnup.com.cn>

出版人: 赖德胜

唐山市润丰印务有限公司印装 全国新华书店经销

开本: 170 mm×230 mm 印张: 15 字数: 310 千字

2006 年 8 月第 1 版 2006 年 8 月第 1 次印刷

印数: 1~3 000 册 定价: 24.00 元

从洛森克兰兹的《教育学的体系》一书的出版(1848年)算起,教育哲学的历史已经一百五十多年了。中国的教育哲学研究相对来说则晚了许多,从杜威来华讲学(1919年)开始算起,迄今不足百年,而且中间还中断了一段时间。20世纪80年代初,我国开始重建教育哲学。经过二十多年的建设和发展,我国教育哲学的研究和教学都取得了令人欣慰的成就。

1980年,我国在高等院校中重开教育哲学课。为适应教学的需要,以前曾长期从事教育哲学研究和教学的老一辈学者率先进行教育哲学的研究,积极开展我国教育哲学的重建工作。尤其令人可喜的是,在他们的带领和帮助下,一部分中青年同志和哲学工作者也参加进来,这不仅给我们的队伍建设注入了新的血液,而且也使教育与哲学的结合向前跨出了一大步。因教学而研究,教学又为研究培养后备力量。正是在教学和研究的良性互动中我国的教育哲学逐步前进,体系不断更新,研究的问题领域不断扩展,在一些重大理论和实际问题作出了自己的贡献。目前出版的教育哲学专著已有几十本之多,论文更是不计其数。

在这二十多年中,我国教育哲学在学科建设上的成就大致表现为五个方面。一是以马克思主义为指导,重建教育哲学学科体系。二是拓展了教育哲学的研究领域,教育哲学的研究从教材编写深入到专题问题的研究。三是对中国传统教育哲学思想进行了初步

的整理和阐述，开始了中国教育哲学研究“本土化”的努力。四是进行了现代西方教育哲学的系统研究，翻译了一些西方教育哲学著作，介绍了主要教育哲学流派。五是成立了专门的研究机构——中国教育学会教育学分会教育哲学专业委员会，组织和指导教育哲学科研的开展。

然而，对于一门学科而言，二十多年还是很短暂的。我们虽然取得了不少的成绩，但是在很多方面也还只是刚刚起步。而且，在这二十多年的发展中，我国教育哲学一直遭受着身份合法性的质疑；对于教育哲学研究的范围和内容，也是仁者见仁，智者见智，莫衷一是。下面仅就教育哲学研究中几个关系问题，谈些极不成熟的考虑。

第一，教育学与哲学的关系。这个问题，涉及到教育哲学学科的性质及其地位问题。教育哲学，顾名思义是教育与哲学的合金，它以一定的哲学观为指导，来回答教育理论和实践中的根本问题。因而在哲学家的眼中，它是哲学中的分支学科；在教育家的眼中，它却是教育学科中的基础学科；而且它从产生之日起，即列入教育学科之中，是教育学中的重点学科。所以教育哲学，常常是哲学家嫌浅，而教育工作者又难读的一门学科。

由于教育哲学，是以哲学作为理论基础的，因而在前苏联的教育学科中不把它列为单独学科，理由是苏维埃教育学就是以马克思列宁主义哲学为基础的。这就使我们在全国解放后全面学苏的过程中，在高等师范院校取消了教育哲学一科的开设，直到1979年全国教育科学工作会议之后，才决定重开教育哲学。

教育哲学以哲学为基础，并不能成为它不能独立开设的理由，因为教育理论和实践中的许多重要问题，是需要以辩证唯物主义和历史唯物主义的观点和方法来求得解答的。为此，教育哲学的开设，正是要发挥哲学在教育学科中的指导作用，以体现出它的理论性、综合性、批判性等特点。

第二，教育哲学与其他学科的关系。这个问题也涉及到教育哲学的独立存在问题。从我国教育哲学的发展来看，已从求体系的完整转向专题的研究，通过专题研究之后，再回过头来考虑体系，可能体系的建立更有实据，更具科学性。但无论是学科体系还是专题研究，都会遇到同其他教育学科的某些重复问题。就科学的发展来看，边缘学科和交叉学科的出现，使学科之间的联系更为密切，在某些问题上的重复出现是在所难免的，只是应有不同的侧重点和不同的阐发而已。教育哲学与其他教育学科的关系，也同样存在着这样的问题。问题不在于重复，而在于能否在论述问题时有别于其他学科，现仅就一例来说明。

如传统教育与现代教育之争，在西方教育史中是长期存在的一个悬而未决的问题，由此出发，涉及教育的社会本位与个体本位之争，在教学论和课程论中，涉及分科教学与活动教学和教材编排上的分科与综合之争等。这些问题，有的出自教育史，有的出自教育社会学和教育心理学，有的还出自教学论和课程论等，今天又以不同形式在重演着。教育哲学如能以科学的哲学观和方法论为指导，系统地、历史地来阐明这些问题，以求得科学的解决，它将会做到问题出自各科，而解决问题的方法又别于各科，所以表面看来，似乎是问题的重复，但就其实质来说，对问题的论述和解决并不重复。有的问题，寻求一下它的哲学基础，其是非、真伪即不辩自明。

更何况教育哲学，今天已将研究的重点转向专题的论述，如教育的民主、自由、公正、协调，教育现代化与后现代的关系，对西方当代教育哲学及其流派的评价，建立有中国特色的教育哲学等等，都是面临的重要课题。总之，教育哲学需要研究的历史课题和现代课题，不胜枚举，教育哲学的发展前途是无限宽广的。

第三，教育哲学研究中的中外关系。我国教育哲学的建设过程基本上走着两条路：一条是翻译和介绍国外的有关名著，一条是在引进的基础上进行自我编著。从其哲学基础来分，主要的是德国古典哲学、美国实用主义和马克思主义三大方面，现就其代表作做些简述。

范寿康的《教育哲学大纲》，是以康德的“三个批制”为基础，对教育哲学的概念及其研究方法，和它的基本内容：“教育论理学”、“教育美学”、“教育伦理学”作了概述，提出了教育中真、善、美的比较完整的体系。吴俊升的《教育哲学大纲》，是以杜威的实用主义（该书称实验主义）为基础，除了论述教育哲学的性质及其意义和研究方法外，对教育哲学的根本问题提出了“心灵论与教育”“知识论与教育”“道德哲学与教育”和“社会哲学与教育”四个问题。在这两本专著中，既有引进，又有独创，这充分体现出我们先哲们的智慧和创造精神。由此而形成了我国教育哲学的初步体系：含有教育的本质、价值、目的和真、善、美（即知识、道德、审美）等多方面的教育内容。另外，在哲学观上，除了原有的德国古典哲学和美国的实用主义而外，又增加了以马克思主义为指导的教育哲学，林砺儒的《教育哲学》可以作为代表作；此外，杨贤江的《新教育大纲》，钱亦石的《现代教育原理》，张栗元的《教育哲学》等，都是以马列主义观点为指导的《教育学》和《教育哲学》论著。它们是在白色恐怖下的艰辛创作，其书值得我们认真阅读，其战斗精神更值得我们学习和发扬。

嗣后，特别是在1980年教育哲学重建之后，西方的《教育哲学》新著不断引进，我国的《教育哲学》著作也大量出版，形成今天蓬勃发展的局面。这些都是大家所亲历和目睹的事，不再一一表述。

当前摆在我们面前的任务是：应当向我们的先辈学习，在引进中加强独创，立足本国，面向世界，坚持以科学发展观为指导，批判地吸取，为丰富和发展我国的教育哲学研究服务。

第四，教育哲学研究中的古与今的关系。在这个问题中只限于论述我国古今教育的关系，也就是如何批判继承我国优秀的教育历史遗产，使其为现实的教育服务问题。

中国是一个有五千年悠久文化历史的古国，而且有着重视教育的优良传统。我国古代的教育思想，在天人合一、政教统一、文道结合、言行一致等主要方面，都有精辟的论述，应是我们教育哲学建设的丰富资源。另外，在学术研究上，有重考据和重义理的不同学风；在道德修养上，有主内和主外的不同主张；在文艺创作上，有文与质、形与神、刚与柔、虚与实等不同风格，等等，都是教育哲学研究的重要素材。就教育方面来说，仅以儒家孔子的教育思想而论，无论是“有教无类”的教育宗旨；培养君子、士、成人的教育目标；“子以四教，文行忠信”的教育设施；因材施教、启发诱导、学思结合、身体力行等教育教学原则和方法；以及学不厌、教不倦、教学相长、爱生如子和以身作则的伟大教师人格；都是我们教育哲学建设中的宝贵资料。孟子论性善，荀子论性恶，不仅在人性问题上提供给我们许多可资研讨的材料，而且，由此而引申出的内省与外烁的教育路线和方法，也是今天我们在研讨环境和教育的影响与发挥学生的学习主动性和主体作用问题方面的重要理论参考。

这里只是例举了儒家，其他诸子百家的哲学和教育思想尚属阙如。总之，一部中国古代文化史和教育史，是我们建立有中国特色的教育哲学取之不尽的资料宝库。我们要以科学的方法，实事求是的态度，来对待我国的历史遗产，挖掘对建立有中国特色的教育哲学有用的资源。这是历史赋予我们的重任，也是时代向我们提出的要求。

第五，教育哲学研究中理论与实践的关系。理论来自于实践，反过来为实践服务，这是任何学科建设的共同要求和任务，教育哲学也不例外。但是教育哲学工作者与教育实践的关系，不一定要要求亲临现场去总结经验，但他应当了解实践，并对总结出来的经验进行理论的评估，以确定其正确与否。比如当前在办学体制、道德教育、教学及课程改革等方面，进行了

广泛的实验，提出了诸多新的问题，教育哲学应当高屋建瓴地对这些问题进行评析，正者扶之，错者去之，以发挥其理论指导实践的作用，推进教育事业的健康发展。

当前的教育实际问题，俯拾皆是，如教育思想中人文与科学的关系、基础教育中普教与职教的关系、落后地区的扶贫与加强文化教育的关系、办学中普及与提高、一般与重点的关系，如此等等，不胜枚举。我们的教育哲学工作者能否在这些问题上有发言权，正是考验教育哲学能否存在和发展的前提，望同志们善自为之。

最后，简略谈谈教育哲学工作者在科研中的争鸣与合作的关系问题。争鸣与合作是推进学术发展不可缺少的两项工作。教育战线的争鸣还很不够，没有学术上的争论，就不会有学术的繁荣。对一个问题持有不同意见和态度是常见的事，而且是好事，只有通过讨论和辩驳，坚持正确的，克服错误的，才能逐步接近真理，繁荣学术。但在争鸣中，一要认真思考，不发空论；二要发扬学术民主，虚心听取不同的意见，坚持真理，修正错误；三要与人为善，不要出言不逊，更不要互相攻讦。这就要求在争鸣中要有合作，要善于同有不同意见的同志相处；特别是对一些大的项目，还需要齐心协力，合作攻关。所以争鸣和合作是推动学术发展的两个车轮，只有协同工作，才能胜利前进。我们这个团体是和谐的、团结的，由此感到无限的欣慰！

教育哲学专业委员会，在教育哲学学科的研究和发展中，起着重要的组织作用，我们要充分地利用这个组织，为大家的研讨和创作提供有利条件，加强交流，定期开展讨论，并组织论著出版等。希望专业委员会要加强指导，在出书上，要严格把关，宁缺勿滥，以确保学术上的纯洁和著作上的高质量。

我本人作为一个教育哲学工作者，已退休蛰居，既乏理论研究，又欠实际调研，拉拉杂杂地讲了上面这些话，虽系“老生常谈”，但为“求其友声”，恳祈同志们批评指正！



2006年8月10日

那天，我正在同陶志琼博士的师妹张俐蓉博士谈事情，突然接到志琼的来电，嘱我为她的新作写序。我明知无能为力。可是她在电话中也像在这部大作中一样，津津有味地谈她的见解和感受。我不能让她的师妹等得太久，这才在慌乱中作出这个力不从心的允诺。

关于教师，我虽然写过几十篇短作，并辑成一帙，题为《师道实话》。在拜读志琼的大作之际，不免好有一比：我像是在同教师以外的人谈教师。无非是说“做个普普通通的老师不容易”，“不必这样看待老师”，如此而已；而这部大作则是同老师的对话，是娓娓动听的细语，是善解人意的交流，而在叙事中蕴涵着哲理。

对于这部大作，我是从第二章“教师是谁”读起的。这是由于我对陶博士的“博士帽”不感兴趣。感兴趣的是看她如何走近普普通通的教师，如何细心地按摩老师的心灵，如何吟咏一首流畅的教师生涯的诗篇。

在我以往的文章中，并无“教师的理想”“理想的教师”“教师的精神境界”之类话题。我甚至对这类话题存在一种也许不该有的戒备心理：很怕此类说教会成为增加老师们已经难以承受的负担的堂皇理由。不过，每当遇到那些不只是以教师为职业还是以教师工作为事业的人们，看到他们无怨无悔、乐此不疲地工作，倒也不能不相信，为数不少的老师，自有他们美好的愿景。他们的精神境界，也就值得探求。好在作者心目中的教

师，是“正常的人”。书中展开的教师的精神境界，是供有抱负的老师自主选择的路线图。所以，我的过虑也就释然了。是为序。

陈桂生

2005. 9. 20. 沪上

目 录

CONTENTS

教师的境界与教育

1

序	1
第一章 人生境界漫议	1
一、什么是境界	1
二、什么是人生境界	2
三、目前存在的几种人生境界的学说	3
(一) 克尔凯郭尔的人生境界说	3
(二) 儒家及现代新儒家的人生境界说	3
(三) 道家的人生境界说	5
(四) 我国伦理学教科书中的人生境界说	5
四、人生境界的四层次论	5
(一) 人生的自然境界	6
(二) 人生的功利境界	7
(三) 人生的道德境界	8
(四) 人生的天地境界	9
(五) 人生四境界的归宿：寻求人生意义	10
第二章 教师是谁	13
一、问题提出的基础	13
二、对“教师是谁”进行“横看成岭侧成峰”的解答	14
(一) 诗话“教师是谁”	14
(二) 散议“教师是谁”	18
(三) 对“教师是谁”的哲学思考	22
第三章 教师的境界与教育	35
一、教师的境界漫议	35
二、提升教师的境界的价值	37
(一) 丰富并拓展教师自身的精神生活世界	37
(二) 避免及救赎教育世界的异化	39

CONTENTS

(三) 正视学校教育的有限性	41
(四) 培养拥有“和商”品质的真正的人	47
三、教师的境界与教育的关系	53
第四章 现时代的教育精神呼唤教师的德性	55
一、我国传统文化精神下的“师”“德”之要求	55
二、现时代教育精神的表现及其对教师德性的要求	59
(一) 现时代的社会状态及对教育的要求	59
(二) 现时代教育精神是什么	66
(三) 现时代教育精神对教师德性的要求	70
第五章 教师德性是什么	77
一、教师德性与教师道德、教师伦理的关系	77
二、教师德性的涵义	82
(一) 普通伦理学对教师德性的启迪	82
(二) 什么是教师德性	83
第六章 教师德性的核心构成	87
一、教师善	87
(一) 善是什么	87
(二) 教师善是什么	89
(三) 教师善的分类	92
二、教师公正	96
(一) 什么是公正	96
(二) 什么是教师公正	97
三、教师责任感	101
第七章 教师德性的养成及其价值	109
一、养成教师德性需要注意的问题	109
二、教育实践是形成教师德性的基础	110
三、教师的自我修养	113
四、教师德性的价值	116
第八章 教师的反思品质与智慧境界	120
一、吁求“反思性教师”的动因	120

CONTENTS

二、对反思性教师的批判性质疑	122
(一) 反思及教师反思的本质	122
(二) 教师反思的价值	125
三、反思性教师反思的表现形式	127
(一) 教师对时代风尚的反思	127
(二) 教师对师生关系的反思	130
(三) 对教育过程的反思	133
(四) 教师的自知和自我理解	136
(五) 对学生的反思和理解	138
四、教师的反思品质与智慧境界	142
第九章 教师的学思德性与至善境界	145
一、探讨教师学思德性的必要性	145
二、教师的学思德性	146
(一) 教师之思思有源头活水	146
(二) 教师之学学有明确方向	148
(三) 学思结合是值得称道的价值取向	150
三、“止于至善”是教师德性的最高境界	151
(一) 教师至何之善	151
(二) 教师至善为何	154
四、学做教师的学问与理想境界	155
(一) 教育改革的多变性需要教师不断学做教师	155
(二) 始终保持学做教师的理想	156
五、学做教师旨在步入教师的理想境界	161
六、结语：心有挂碍的教师之事业	162
第十章 教师的幽默品质与愉悦境界	164
一、什么是幽默	164
二、什么是教师的幽默	165
(一) 教师的幽默	165
(二) 教师幽默的特点	166
三、教师幽默的作用	169

CONTENTS

(一) 教师的幽默可以和谐师生关系	170
(二) 教师的幽默有助于化解矛盾	171
(三) 教师的幽默能够使教育效果得以长时间地保持	172
(四) 教师的幽默会活跃课堂气氛和振奋学生的精神	173
(五) 教师的幽默也能够激发学生的求知欲和开启学生心智	175
(六) 教师的幽默有益于陶冶学生的情操	176
四、教师幽默的方法	177
(一) 漫画法	177
(二) 故错夸张法	177
(三) 引述法	178
(四) 随机发挥法	179
(五) 打破时空法	180
(六) “无中生有”法	181
(七) 形象比喻法	181
(八) “大词”小用法	182
(九) 重新释义法	182
(十) 巧编顺口溜和巧用广告语的方法	183
(十一) 言行情结合法	183
五、教师的幽默造就趣味横生的愉悦境界	184
第十一章 教师的倾听品质与平和境界	186
引言：成人教育家戴尔·卡耐基的倾听故事	186
一、教师倾听品质的内涵	187
(一) 会关注倾听与被倾听的氛围	188
(二) 会积极关注学生的说话	189
(三) 懂得将心比心	190
(四) 不训导、不武断、不多讲、不妥评	190
二、教师倾听品质的价值	192
(一) 是打开和走进学生心灵的钥匙	192
(二) 能够让学生学会倾听	201
(三) 教师也学会倾听	206
三、教师倾听品质撑起师生心灵的蓝天，使教师达到平和境界	207

CONTENTS

第十二章 通过学校美育提升师生的境界	208
引言：由于师生之忙而失落了愉悦精神生活的享受	208
一、学校美育使师生学会以和谐的方式追求美好的生活	210
二、学校美育有助于完美师生的人性	211
三、学校美育可以颐养师生超越利害关照的境界	213
四、让学校美育成为托起师生精神幸福生活的太阳	215
主要参考文献	217

第一章 人生境界漫议

人生在世，人生百态：顺世主义者的逆来顺受、同流合污；愤世主义者的藐视一切、恣意妄为；游世主义者的玩世不恭、及时行乐；入世主义者的奋力拼搏、苦心经营；出世主义者的看破红尘、自我解脱；超世主义者的特立独行、孤芳自赏……总之，对人生见解不同，境界各异，意义有别。

——作者自题

一、什么是境界

在我们的日常生活中，我们常常会听到有人说：“你的境界真高”，“他（她）的诗好有境界呀”，这里的“境界”一词是什么意思呢？“你的境界真高”中的“境界”一般是指“思想境界”，指一个人的思想觉悟程度非常高，道德水平和做人风格非常不错。如教师的境界、医生的境界，便是在这个意义上讲的。而“他（她）的诗好有境界呀”中的“境界”，则是指其非常有创意、有意境，这种创意可能摆脱了种种利害关系，达到了心灵的高度自由，如“凌寒独自开”“无意苦争春”是一种境界，“咬定青山不放松”也是一种境界，“问君能有几多愁，恰似一江春水向东流”也是一种境界。那么，究竟什么是境界，我们如何给“境界”下一个定义？就前者而言，所谓境界，就是对一个人思想觉悟、道德水平等方面的综合评判。就后者而言，所谓境界，

指的是人追求的一种理想的高度自由的精神状态和精神天地。

在此，从最一般的意义上来给境界下一个定义便是：所谓境界，指的是事物发展所达到的程度或表现的状况。

二、什么是人生境界

境界这个词，是用来描述有思想有追求，能够意识到人之存在及存在意义的人所处的境界，植物动物总是活在即时状态，谈不上思考生或死的意义问题，也就谈不上境界问题了。因而境界便是指人生境界。那么什么是人生境界呢？我国著名哲学家冯友兰先生是这样进行界定的：“人与其它动物的不同，在于人做某事时，他了解他在做什么，并且自觉地在做。正是这种觉解，使他正在做的对于他有了意义。他做各种事，有各种意义，各种意义合成一个整体，就构成他的人生境界。如此构成各人的人生境界，这是我的说法。”^①在这里，冯友兰先生把人“做事”“自觉地做”的“这种觉解”“做事”的“意义”和“境界”联系起来，并且整合起来，构成“人生境界”。

我自己喜欢说的一句话：人生在世，做人做事。其实做人是通过做事体现出来的，做事本身就是在做。因为做事的态度体现出做人的基本态度。我们“做事”，无论是从政做官、经商赚钱、从教育人、从医治病人、做科研还是做工人、务农，实际上都是创造自己的人生的活动，是让世界满足自己的方方面面需要的活动，把理想变为现实的活动。

我们的“做事”，不仅仅是在“做”，而且是自觉地在“做”。什么叫自觉地做，就是知道和了解自己在做什么，为什么要做，如何做，做成了会如何，做不成又会如何。这就是我们对“做”的了解和自觉，也就是“觉解”，自觉地了解“做”的“意义”。我们做任何一件事，总是有做这件事的“意义”：或是满足不同层次的需求，或是去恶扬善保持思想道德水准的高，或是去假求真保持心智理解能力洞察水平的高，或是去丑求美保持审美程度的高，或是去穷求富保持创造财富能力的高，或是去弱求强保持意志水平的高，或是去低就高，或是求有趣去无趣保持生动活泼，或是求名求利如此等等，总有其“意义”存在。

我们做各种各样事情的“觉解”，我们所自觉了解到的各种各样的“意

^① 冯友兰：《中国哲学简史》，北京：北京大学出版社，1996：291