

JIAOSHI DE CAO XIN

教师的操心

余闻婧○著



华东师范大学出版社

JIAOSHI DE CAO XIN

教师的操心

余闻婧◎著



华

图书在版编目(CIP)数据

教师的操心/余闻婧著. —上海:华东师范大学出版社,
2015. 1

(创智学习)

ISBN 978-7-5675-2975-5

I. ①教… II. ①余… III. ①中小学教育—教育研究
IV. ①G63

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 012931 号

教育部人文社会科学研究青年基金项目“存在论视域下中小学教师的专业意识研究”资助(项目批准号:14YJC880104)

教师的操心

著 者 余闻婧
策划编辑 彭呈军
审读编辑 李惠明
责任校对 时东明
装帧设计 陈军荣

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟高专印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 14.5
字 数 257 千字
版 次 2015 年 4 月第 1 版
印 次 2015 年 4 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-2975-5/G·7876
定 价 29.80 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

目 录

第一章 作为研究问题的教师操心	1
一、从“中小学教师最操心学生成绩”说起	1
(一) 操心的教师在做什么	1
(二) 操心的教师在想什么	3
(三) 操错心、操碎心和瞎操心	4
(四) 希望解决的研究问题	6
二、什么是操心	8
(一) 操心的主体:人	8
(二) 操心的缘起:担心	9
(三) 操心的表现:应对性反应	11
三、如何研究教师操心	13
(一) 寻找研究生长点	13
(二) 确立研究思路	19
(三) 选择研究方法	20
第二章 教师操心的存在根据	26
一、操心是介入学生学习的基础	26
(一) 介入的起点	26
(二) 介入的前提	30
(三) 介入的根本	34
二、操心可以转化学生学习	38

(一) 操心调节学习样态	39
(二) 操心联结学习层级	41
(三) 操心保留学习运算	44
三、操心可能阻碍主动学习	47
(一) 难以分辨的界域	48
(二) 难以把握的间隙	51
(三) 难以落实的松动	54
 第三章 教师操心的存在坐标	 58
一、教师操心的变量	58
(一) 教师发展是操心的变量	58
(二) 学生学习是操心的变量	62
(三) 教师发展和学生学习的对应关系	65
二、教师操心的坐标	67
(一) 教师发展的正负两极	67
(二) 学生学习的正负两极	71
(三) 教师操心的四个象限	74
三、教师操心的特征	77
(一) 改变自己,主动学习	77
(二) 改变学生,主动学习	82
(三) 改变学生,被动学习	86
(四) 改变自己,被动学习	89
 第四章 教师操心的内在结构	 94
一、教师操心的构成因素	94
(一) 完整的担心	95
(二) 明智的应对	99
(三) 艺术的反应	102
二、教师操心的运行机制	107
(一) 感受机制	107

(二) 筹划机制	111
(三) 过渡机制	115
三、教师操心的划分类型	119
(一) 调节型操心	120
(二) 适应型操心	125
(三) 融合型操心	130
 第五章 教师操心的可能选择	 137
一、创生意义的临界点	137
(一) 从显性到隐性	137
(二) 从控制到妥协	140
(三) 从替代到自主	144
二、突破临界点的策略	147
(一) 化虚为实	147
(二) 以退为进	153
(三) 收放自如	159
三、突破临界点的动力源	167
(一) 对人的不安心	167
(二) 对己的不尽心	171
(三) 对事的不甘心	175
 第六章 教师操心的人性追求	 181
一、教师向上心的边界	181
(一) 不安心中要安心	181
(二) 不尽心中要尽心	184
(三) 不甘心中要甘心	187
二、教师相与情的限度	189
(一) 教师同情的条件	189
(二) 教师期待的依据	192
(三) 教师激情的平衡	195

三、教师操心的黄金定律	197
(一) 相信学生大于相信自己	198
(二) 承认不完美,心灵才自由	202
(三) 最好的打算,最坏的准备	207
参考文献	213
后记	222

第一章 作为研究问题的教师操心

操心是中小学教师在教育生活中的基本生存状态。中小学教师往往将自己为学生用心用意所做的一切都浓缩在“操心”二字中,同时又会不同程度地陷入到“操错心”、“操碎心”、“瞎操心”等困境中。这些困境揭示了教师操心的教育意义被遮蔽。解蔽意义的研究问题是:中小学教师如何操心才能促进学生主动学习。这就需要重新理解教师操心的存在方式,形成教师如何操心才能促进学生主动学习的教育原理,进而揭示教师操心的教育意义是发现与解放。

一、从“中小学教师最操心学生成绩”说起

2011年9月6日,上海教育报刊总社《东方教育时报》与复旦大学新闻学院联合发布了“上海中小学教师的幸福感”调查报告。研究表明:“中小学教师最操心学生成绩。”“调查发现,沪上中小学教师中因为担忧学生成绩而寝食难安的人不在少数。学生考试成绩是教师工作压力的最大来源。持这个观点的初中教师和小学教师的比例,分别达到60.7%和53.8%,均居于压力源的首位。”^①这份报告从压力源的角度,关注到中小学教师因为学生成绩不理想而操心的现象。其实,中小学教师操心学生学习成绩是当前中国教育领域的普遍现象。

(一) 操心的教师在做什么

教师操心学生的学习成绩,对教师而言,是“不知道怎么教才好,抓成绩很难抓得起来”^②

① 王蔚. 最幸福:小学教师 最操心:学生成绩[EB/OL]. http://xmwb.news365.com.cn/kjw/201109/t20110906_3129223.htm. (《新民晚报》)

② 刘见闻,郭政. 一位小学教师的操心事[EB/OL]. http://fjrb.fjsen.com/fjrb/html/2011-09/03/content_269503.htm. (《福建日报》)

的压力;对家长而言,是“老师抓得特别紧,生怕孩子的成绩上不去”^①的额外付出,是“孩子经常带回来老师给她的奖励,大大提高孩子学习兴趣”^②的良苦用心;对学生而言,是“帮上课不认真的同学补课”^③的无私帮助;对学校领导而言,是“重在自律,把工作落到实处”^④的工作主动性。对教师操心的不同理解,既表明了操心对于确认教师存在的重要性,又展现了操心现象本身的复杂性。

1. 和自己建立关联

这些操心的教师将学生学习成绩和自己建立关联。他们绝不会像有些教师那样“该教的我都教了,剩下的就是学生自己的事了”,也很少轻易给学生贴上“智力低下”的标签。在他们看来,学生的学习成绩是可以通过努力提高的,这里的努力一方面是学生自己的努力,另一方面则是教师的努力。在操心的状态中,有的教师努力改变自己的教学方法,有的教师努力监督学生完成学习任务,还有的教师努力督促家长抓紧和管好他们的孩子。不管怎样,这些教师总是用自己的实际行动努力为提高学生学习成绩做着什么。由此,学生学习成绩的高低就与教师自身努力的程度建立起正比例关联。

2. 花了不少时间精力

这些操心的教师愿意花上比课程表上规定的教学时间更多的时间用来提高学生的学习成绩。事实上,这些时间教师本可以用来做其他事情,但他们选择了为提高学生学习成绩做些什么。哪怕是课时时不厌其烦地跟不写作业的学生“磨”,或是放学后坚决彻底地跟作业不过关的学生“熬”,这些教师毫不吝惜地把自己能力范围内最宝贵的东西——时间,给了那些成绩不理想的学生。同时,这些教师还愿意花心思和想办法,愿意为了提高学生学习成绩绞尽脑汁地尝试一些新的做法,甚至愿意一计不成、又生一计地跟不好好学习的学生斗智斗勇,跟不服管教的学生比耐力、比毅力。

3. 提高学生成绩不易

这些操心的教师通常不会操心那些学习成绩一贯很好的少数学生,对那些学习成绩一贯不好的少数学生也是轻度操心。所谓轻度操心是指教师在尝试若干次提高这

① 网友. 放心、开心、操心[EB/OL]. <http://blog.66wz.com/?uid-197198-action-viewspace-itemid-218011>.

② 李睿. 尽量让老师少操心[EB/OL]. <http://epaper.sxqnb.com.cn/shtml/sxqnb/20110122/34134.shtml>.
(《山西青年报》)

③ 方海涛. 江老师,您操碎了心[EB/OL]. http://www.taizhou.com.cn/tzxjz/2011-09/10/content_441924.htm.

④ 茅卫东,李炳亭. 从能做事到会操心——杜郎口中学的管理之道[N]. 中国教师报,2007-12-12(A01).

些学生学习成绩的努力失败后,降低了对这些学生的学习成绩期待,有时只是为了抑制不良影响的扩散而“顺带着留意一下”。相较而言,教师重度操心的是班上大多数学习成绩忽高忽低、反反复复、“一抓就上,一放就下”的学生。提高这些学生的学习成绩非常不易:“这些学生非常喜欢偷懒,学习起来偷工减料,就是有人在旁边盯着、抓着,他们还是会偷懒”;“这些学生不是学不好,就是心思没有用在学习上,上课思想不集中,听不进去”;“这些学生学习不是为自己学,是为父母学、为老师学,完全需要老师和家长双重监管,一点都不自觉”;“这些学生少了点学习基因,书上的‘死’东西抓一抓还行,但一遇到灵活点的就转不过来了”……^①

(二) 操心的教师在想什么

1. 始于担心学生今后的学习

这些操心的教师都在担心那些学习成绩不理想的学生。这些学生在单元测验、期末考试、学科作业、课堂反馈中表现出学习成绩低于班级平均水平或自身应有水平,由此引起了教师的担心。这种担心并不是为已经发生的成绩不好的事实而担心,而是为尚未发生的今后学习成绩不好的可能性而担心。教师所担心的是:如果照此发展下去,以后的学习成绩会一直不好,或者会更糟糕。为了防止这种可以预见的可能性出现,就必须现在对这些学生做些什么,阻止他们的学习成绩一直不好下去。为此,教师开始展开操心。

2. “为了学生好”的朴素信念

教师担心学生学习成绩可能会存在各种各样的外在原因,比如,教师个人的评优和晋升、学校领导对教师的印象、同行之间的比较、家长和学生对教师的认可度,等等。但是仅仅从外在原因去分析教师的操心,可能会导致两种情形:一是使教师因屈从外在束缚而蒙蔽自己操心的初衷,最终走向功利主义的无意义。另一种是使教师因怀疑操心的价值而扭曲自己操心的初衷,最终放弃操心。这就是归因于外的弊端,也是当前教师发展难以深入的顽疾所在。其实,这些教师操心的初衷并不是什么外在的原因,而是一种“为了学生好”的朴素信念。这一点在不少初任教师的的身上得到了印证:“我不是图什么,既然是他们的老师就要帮帮他们,让他们的成绩好起来”;“我不能眼看着他们就这样下去,对他们袖手旁观,我做不到”;“我想这是我应该做的,老师就是

^① 此处引文出自笔者的研究笔记,是对一些中小学教师访谈摘录。

应该为自己的学生好”，……^①

3. 对教师角色的效用判断

“为了学生好”的朴素信念，自然推衍出一种对于教师角色的定位。这些教师操心学生的学习成绩并不是出于一种血缘关系之间的抚养义务或特殊关系之间慎重承诺的“义务的”价值判断；也不是出于职业条例对教师行为的约束和规定的“权利的”价值判断；而是基于教师所作所为对学生福利造成影响的“效用的”价值判断。“效用包括对所有人的一切有利或有害的方面，而不是只涉及行为者对他们有特殊关系或承担特殊义务的人。”^②效用的价值判断让这些操心的教师获得了对教师角色的朴素理解，那就是：给学生带来好处。而这里的好处就是指，学生的学习成绩能够在教师的作用下得到提高。一方面，这些教师将自己角色的作用定位在提高学生学习成绩上；另一方面，这些教师也在用学生的学习成绩评估着自己的价值。

（三）操错心、操碎心和瞎操心

1. 困境表现

承载教师操心的根基是求好的，但是这些为了学生好的操心却常常收效甚微，甚至适得其反。这些困境主要表现在：

（1）操错心

所谓“操错心”是指教师的操心考虑欠妥，自以为是，结果差强人意。例如：“像这种类型的题目，讲了练了，订正了改了，可还是会错，我都不知道要怎么教他们了”；“这和我平时讲过的内容就是变了一点点，他们就不会了，怎么这么不知道变通呢”；“这些学生是‘按了葫芦，起了瓢’，上次文言文阅读问题大，我抓了一阵子，哪晓得这次现代文阅读一塌糊涂”……^③

（2）操碎心

所谓“操碎心”是指教师的操心一厢情愿，意气用事，结果痛苦心碎。例如：“你们家长太不像话了，我牺牲自己的休息时间辅导你们孩子学习，你们非但不领情还去校长那里告我”；“你没做作业还理直气壮啊，好啰，我就看看咱们谁拗得过谁啰，我就看看最后是谁倒霉啰”；“真是好歹不分了，罚你抄写是为你好都不知道啊，不听我的，好

^① 此处引文出自笔者的研究笔记，是对一些中小学教师的访谈摘录。

^② (美)托马斯·内格尔. 人的问题[M]. 万以译. 上海:上海译文出版社, 2004: 151.

^③ 此处引文出自笔者的研究笔记，是对一些中小教师的访谈摘录。

嘛,我不管你了”……^①

(3) 瞎操心

所谓“瞎操心”是指教师的操心盲目跟风,随意行事,结果忙中出乱。例如:“我把师傅的课复制到我班上,结果学生不但没有一点反应还乱了教学秩序”;“我不是没有抓学生,你看我一天一刻都不得停,我也不知道为什么越忙越乱”;“今天校长说我带班没有新意,明天教务主任说我工作不到位,后天年级组长又说我要管好学生纪律,我是跟都跟不过来”……^②

2. 反思困境

从提高教师实践技能、调整教师工作量、加强教师思想道德建设等方面出发,可能会解决上述困境中一些浅表的问题。但是,“不曾首先充分澄清存在的意义并把澄清存在的意义理解为自己的基本任务,那么,无论它具有多么丰富多么紧凑的范畴体系,归根结底它仍然是盲目的,并背离了它最本己的意图”^③。由此,在触及操心困境产生的根源和始基处,我们的发问不是“为什么会产生教师操心的困境”,而是“教师操心的教育意义是什么”。

(1) 清晰中的模糊

当我们在实践层面追问这些中小学教师操心的教育意义时,会发现一种理所当然的盲目。教师操心是为了学生好,但是,教学生不要撒谎是为了学生好,教学生如何完善地应对检查和考试也是为了学生好;教学生要有甘于奉献的远大理想是为了学生好,让学生明白“书中自有黄金屋,书中自有颜如玉”还是为了学生好。而这些价值对立的教育事件看起来都理所当然。这些理所当然反映了教师基本认识的模糊不清和主导思想的急功近利。与其说是急功近利的浮躁腐蚀了教育意义,不如说是教育意义的模糊让急功近利的浮躁得以着床。当教师操心的教育意义长期被遮蔽时,它所带来的是人性和感觉的蒙昧。当人性和感觉开始蒙昧时,“现代教师的生存状态在总体上是倦怠的、被动的和疏离的”^④。

(2) 积极中的消极

① 此处引文出自笔者的研究笔记,是对一些中小教师的日常观察笔记。

② 此处引文出自笔者的研究笔记,是对一些中小教师的访谈摘录。

③ (德)海德格尔.存在与时间(修订译本)[M].陈嘉映,王庆节译.北京:生活·读书·新知三联书店,2006:13.

④ 张培.生命的背离:现代教师的生存状态透视[J].教师教育研究,2009,(1):50—55.

这些操心的教师都希望在自己的积极行动中让学生的学习成绩有所提高。但是,这些积极行动却大多由这些教师个人的意愿和喜好决定,是在一种很少追问依据和道理的情况下展开的。“教师一般教育效能感水平不高;教师教学反思深度和广度略显不足;教师的离职意向水平比较高。”^①这些现象正是由教师对自身所处教育现状缺乏合理解释和理解所造成的。此外,当前的教师培训未能为教师提供恰当的帮助,“现在的教师培训主要是讲座的形式,讲他的一些观念,很少考虑我们的实际需要,我们能学到什么”^②。由此,教师的操心往往是一种日常经验上的勤勤恳恳、对他人成功经验的模仿和依照以往经验的就范。这些缺乏科学依据和充分理由的随意行动不仅收效甚微,甚至事与愿违,而且在面临行动挫折和失败后也极易陷入缺乏自信的消沉中。

(3) 关注中的忽略

这些操心的教师都将关注点放在学生的学习成绩上。围绕着学生学习成绩不好展开的追因路线图主要从端正学习态度和加强应试能力等方面展开。这些追因看起来似乎符合因果联系,但是却始终无法解决教师操心的症结:学生学习成绩的反复。这些教师在关注学习成绩中忽略了学生自身主动性在学习中之至关重要的作用和地位。主动性是人发展的内在本质,毕竟没有人可以替代别人的发展。而学生在学习活动中所呈现的一切特性都是以主动性为出发点、以主动性为核心力量的。离开了主动性,学生就会失去学习活动的始基,就无法将自身能量汇聚起来,就会在与学习活动分离的状态下飘摇迷失。学习成绩的反复易变恰恰是学生学习主动性缺失的表征。

(四) 希望解决的研究问题

中小学教师如何操心才能促进学生主动学习?

操心困境揭示了教师操心意义的被遮蔽。研究问题发端于从这种被遮蔽状态中苏醒过来。“这种苏醒必然被理解为一种对从来未曾被思的东西的回忆。”^③尽管中小学教师教师在操心中存在,但却从未认真思考过操心,甚至用其他一些概念,如反思、关心等,掩盖了操心状态的存在。通过追问教师操心的教育意义是什么,能让教师的操心从未曾被思的回忆中得到苏醒,能在重建回忆中解蔽教师操心的教育意义。“‘是’后

① “全国中小学教师专业发展状况调查”项目组,中国中小学教师专业发展状况调查与政策分析报告[J].教育研究,2011,(3):3—12.

② 袁桂林.关注农村教师的生存状态,三大困境待破除[EB/OL].http://news.xinhuanet.com/edu/2011-09/08/c_121999154.htm.

③ (德)海德格尔.面向思的事情[M].陈小文,孙周兴译.北京:商务印书馆,1996:35.

面的一切‘什么’都是可以怀疑和排除的,而排除了一切‘什么’以后的‘是本身’则是不可怀疑和无法排除的。因此这个‘是’就是现象学还原的最后剩余物。”^①可见,这种对最终前提的追问在于“是”的活动作用,在于以追问“是”的活动揭示出对“什么”的可能性认识。教师操心的教育意义是抽象的,“是本身”只是一种意向行为和追问活动,但是一旦将“是”后面的宾语具体化,那就等于将教师操心的教育意义从抽象转化为具体,这种具体是从无到有的显现。这种显现落实在还原教师操心的存在方式中,因为“一切‘所是’的本质在于其‘是’的方式中,也即在人的生存方式中”。^②由此,本研究问题需要满足两个前提条件:一是指向教师操心的教育意义是什么的发问;二是能够寻问出教师操心活动的分析框架。满足这两个条件的研究问题是:中小学教师如何操心才能促进学生主动学习?

这一研究问题的提出首先指向了教师操心的教育意义是什么,而这个“是什么”被具体化为“促进学生主动学习”。这一具体化是可以揭示教育活动的一切可能性的,因为“教育的最高原理在于激发人的主动性”^③。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》的战略主题是:“坚持以人为本、推进素质教育。重点是面向全体学生、促进学生全面发展。”^④主动学习不仅界定了教育在促进学生全面发展中“促进”对于“发展”的限度,而且还还原了“学生全面发展”中人的发展的始基。同时,这一研究问题的探寻点落在了“如何操心”。“世界所指的与其说是存在者本身,还不如说是存在者之存在的一种如何。”^⑤探问“如何”就是在询问这些操心着的中小学教师是如何存在的,这种如何的存在状态是如何规定着他们的整体性,又是如何在分解和分析的基础上获得一种整体的存在。探问“如何”是探求操心有别于任何其他存在状态的依据,是探求教师操心之所以存在的依据,是显现教师操心的展示方式,更是揭示教师操心的教育意义。

本研究力图澄明教师操心的教育意义是:发现与解放,即发现和解放学生,进而发现和解放教师。发现学生在自身发展中的核心地位,最终使学生能够成为他/她自己,成为学习的真正主人。与此同时,教师的发展和学生的发

① 萧诗美.论“是”的本体意义[J].哲学研究,2003,(6):19—25.

② 俞宜孟.论生存状态分析的哲学意义[J].社会科学,2004,(5):79—90.

③ (德)第斯多惠.德国教师培养指南[M].袁一安译.北京:人民教育出版社,1990:22.

④ 中华人民共和国教育部.国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)[EB/OL].http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm.

⑤ (德)海德格尔.路标[M].孙周兴译.北京:商务印书馆,2000:166.

现与解放学生也就是发现与解放教师自身。教师正是在促进学生主动学习的过程中走出操心的困境,实现自身的发展。

二、什么是操心

操心是人应对担心的反应。

(一) 操心的主体:人

操心是人存在的基础,操心的主体是人。“‘操心’(Sorge)^①这一术语指的是一种生存论存在的基本现象。”^②“操心”这一学术概念是由海德格尔正式提出的。海德格尔在追问人在世界之中存在的整体结构时发现了操心,将操心作为人的日常存在状态,论证了操心相对于其他存在现象的奠基性,又将其他存在现象基础性的始基植根在操心源始的整体结构中。然而,发现操心的结构并不是海德格尔的最终目的,只是海德格尔存在论体系的预备性前戏,他的目的在于寻找人存在的意义,而他找到的答案是——时间。但是,追问出的这个答案并不是海德格尔真正感兴趣的,他更在乎的是追问意义的过程,而意义至多是一种导入,引导追问者进入能够帮理解事物的开放领域。在这条探寻存在意义的路上,“海德格尔得出的最后结论是:存在就是存在本身”。^③因此,当我们认识操心时,就需要将操心置于人存在的基础,从时间性上去认识操心存在的结构,而最终探究出操心着的那个“人”,也是海德格尔非常钟情的那个“此在”(Dasein)。

操心展现了人构成自我的时间模式。“操心的规定是:先行于自身的——已经在……中的——作为寓于……的存在。”^④依据海德格尔对操心进行的这三方面规定,操心存在结构的基本要素是:(1)“先行于自身的”。这里的“先行”是指未来的可能性。人对未来是处于一种开放状态的,这个未来的可能性时刻走在自身之前,并预先设定着自身。(2)“已经在……中的”。这里的“已经”是指过去的事实性。人其实一直都处于由过去的事实构建的存在之中,并早已规定着自身。(3)“寓于……的存在”。这里

① “操心”,在海德格尔的著作中德语为“Sorge”。本研究遵照陈嘉映和王庆节先生译著的《存在与时间》中的翻译,将其他著作中的“Sorge”都统一译为“操心”。

② (德)海德格尔. 存在与时间(修订译本)[M]. 陈嘉映,王庆节译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2006: 226.

③ (美)施皮格伯格. 现象学运动[M]. 王炳文,张金言译. 北京:商务印书馆,2011:509.

④ (德)海德格尔. 存在与时间(修订译本)[M]. 陈嘉映,王庆节译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2006: 226.

的“寓于”是指现在的过程性。尽管人的存在有未来的设定和过去的规定,但人不是在仅仅为了充实未来的设定或满足过去的规定中存在,而是在与世界打交道中不断创造自我、超越自我的存在。由此,“时间性的自我构成自我超越的模式就是时间性的本质在绽出的统一性当中发生的一个时间化过程”。^① 其中的“绽出”也就是“自身绽开,说的是揭开自身的开展,说的是在如此开展中进入现象,保持并停留于现象中。”^②这便是此在的敞开。当操心着的人向自我敞开并对其自身发问时,这种唤醒式的追问就让操心着的人开始真正洞见自我,洞见自我的这个人由此获得了主体性。

人在操心中获得主体性,这种着眼于自我敞开的兴趣类似于哈贝马斯所说的“解放的兴趣”。“解放的兴趣就是人类对自由、独立和主体性的兴趣,其目的就是把主体从依附于对象化的力量中解放出来。”^③解放的兴趣强调“交往的条件”,这与海德格尔所说的“去存在”有异曲同工之妙,都表达了主体“Sorge 与周围世界的关系,并不能等同于主体与被构造的客体世界的关系,因为与前一种关系相关的是‘存在的被敞开’,而后一种关系相关的只是‘存在者的被发现’”。^④ 这里的“被敞开”指的是存在者的“自身一敞开”是一种类似镜面光学作用的反射。反射和反思的不同在于,反思是存在者通过转身回顾发现自身与世界的关系,在已经被构造的客体世界之中发现自我的存在;反射是存在者直接在与事物的联系之中,在与事物的交往中,在扬弃自我的固定性之前,先将自我从与正在照面的这个事物中抽离出来,以一种“照镜子”的方式在事物的种种反映中认识自己,从这个正在交往着的事物中自行发现自己。只有人才能拥有这种绽开又持留的强力,也只有操心着的人才能在这种反射过程中获得主体性。

（二）操心的缘起：担心

操心缘于担心。海德格尔是由“畏”的现身情态引出此在之在绽露为操心。“寓于畏中的全部内容都可以从形式上列出来：生畏作为现身情态是在世的一种方式；畏之所畏者是被抛的在世；畏之所为而畏者是能在世。”^⑤这里的“畏”也就是担心。操心之所以缘于担心，是因为操心是寓于担心存在的：（1）“生畏”。人能够生畏是人作为现身情态的在世方式。畏本身并不由任何具体的东西引发出来，人只要在世界之中存在就

①（英）马尔霍尔·海德格尔与《存在与时间》[M]. 仝校盛译. 桂林：广西师范大学出版社，2007：191.

②（德）海德格尔. 形而上学导论[M]. 熊伟，王庆节译. 北京：商务印书馆，2005：16.

③（德）尤尔根·哈贝马斯. 认识与兴趣[M]. 郭官义，李黎译. 上海：学林出版社，1999：13.

④倪梁康. 自识与反思：近现代西方哲学的基本问题[M]. 北京：商务印书馆，2002：486.

⑤（德）海德格尔. 存在与时间（修订译本）[M]. 陈嘉映，王庆节译. 北京：生活·读书·新知三联书店，2006：221.

会生畏。这种生畏创造了一种整体的可能性,一种把世界作为世界开展出来的可能性,一种在沉沦中领会自身的可能性。(2)“畏之所畏者”。人并不知所畏者究竟是什么,畏是没有具体的对象,是完全不确定的。而这种不确定又从一个确定的方向临近而来,这个确定的方向就是畏本身,就是世界本身,也是人本身。这是因为人是被抛的在世,是沉沦的存在。(3)“畏之所畏而畏者”。人为什么能畏,是因为人能在世。此在的存在就是能在,能在是在未来的可能性和过去的事实性中筹划自身的存在。人将自己作为可能的存在开展出来,并在一种“为了什么”的解释结构中领会自身的存在,这个结构先行于自身存在,并对自身进行实际性规定。

担心是一种准备状态。从海德格尔对畏的三重分析来看,担心和焦虑有着相似性。“焦虑是因为某种价值受到威胁时所引发的不安,而这个价值则被个人视为是他存在的根本。”^①担心和焦虑就情境而言是不问对象的,这与恐惧集中注意于对象是不同的;担心和焦虑就效用而言可以视为一种类似本能的自我保护。但是,担心并没有发展到焦虑可能造成的恐怖和伤害,担心类似于焦虑的准备。弗洛伊德曾提出过“焦虑的准备”,“焦虑的准备状态也愈易过渡而成为行动状态,从而整个事件的进行也就愈有利于个体的安全”^②。担心是对于可以意识到的不希望发生事情的准备。这是一种期望的准备,一方面这种期望就是为了阻止不希望发生的事情发生,让事态向希望的方向发展,以最终达到放心;另一方面这种期望所带来不是停留在头脑中的空想,而是经过渡转化的行动状态,一种立足改变现状的行动状态,一种努力达到期望的行动状态。正是因为有了这一准备状态,才为操心意义的生成腾出了时间和空间。

操心是一种忧虑(concern),而不只是关心(care)。“关心最重要的意义在于它的关系性。关心意味着一种关系,它最基本的表现形式是两个人之间的一种连接或接触。”^③诺丁斯将操心释义为关心,是伦理学的视角。这一视角凸显了关心当中所蕴含的人与人之间的关系存在,以关心的视角看待人与人之间的关系就形成了同情的纽带。这种关心伦理学能唤起教育领域中的人道主义精神。但是,就操心本身而言,关心一词并不能很好地诠释作为现象存在的操心。这是因为操心具有时间性的本质,这种时间性不仅表现在前文所论述的操心结构分环勾连的时间性,而且表现在操心的

① (美)罗洛·梅. 焦虑的意义[M]. 朱侃如译. 桂林:广西师范大学出版社,2010:172.

② (奥)弗洛伊德. 精神分析引论[M]. 高觉敷译. 北京:商务印书馆,1984:316.

③ (美)诺丁斯. 学会关心:教育的另一种模式[M]. 于天龙译. 北京:教育科学出版社,2011:30.