

人本哲学视野下
的课程与教学论

刘徐湘 著

论教师教学生活 的智慧



湖南师范大学出版社

人本哲学视野下
的课程与教学论

刘徐湘 著

论教师教学生活的智慧



图书在版编目 (CIP) 数据

论教师教学生活的智慧/刘徐湘著. —长沙: 湖南师范大学出版社, 2009. 10

ISBN 978 - 7 - 5648 - 0110 - 6

I. 论… II. 刘… III. 教师—教学工作—研究 IV. G421

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 187938 号

论教师教学生活的智慧

◇刘徐湘 著

◇责任编辑: 莫 华 秦向前

◇责任校对: 胡亚兰

◇出版发行: 湖南师范大学出版社

地址/长沙市岳麓山 邮编/410081

电话/0731. 88853867 88872751 传真/0731. 88872636

网址/http://press. hunnu. edu. cn

◇经销: 湖南省新华书店

◇印刷: 国防科大印刷厂

◇开本: 710 × 1000 1/16

◇印张: 11. 75

◇字数: 198 千字

◇版次: 2009 年 12 月第 1 版 2009 年 12 月第 1 次印刷

◇书号: ISBN 978 - 7 - 5648 - 0110 - 6

◇定价: 23. 00 元

总序

这套丛书是由湖南师范大学课程与教学论的一批博士、教授和博士生指导教师们合作完成的。

课程论已有许多流派，大都来自国外。这些年来，虽然我们也介绍和研究其他学派的状况，但主要还是自我探索，逐步建立自己的理论，我们相信做到一定地步就会有自己的风格。

哲学天然地与教育学靠近，教育学跟哲学也如此靠近。实际上，把教育的一般理论工作做好，哲学就到了我们这里。所以，重要的就是我们做好自己的理论工作。

这套丛书中有一本名为《教育基本原理》就是直接做这种努力的。我们所建立的理论是在我们自己心灵里长出来的，也许有借鉴，但不会去做任何移植，而只是按我们本来的理解去做的。如果哲学也在这里显现了，那也是不请自来的，我们只需要虔诚地做自己的工作，并不刻意求助于什么。

已经有人问：这个哲学有命名吗？甚至有人为我们命名。事至如此，就干脆也取个名吧，它就叫人本主义哲学，或人本主义教育哲学。

本丛书的其他各部都是直接讨论课程的。我们也曾做过课程哲学（人民教育出版社2003年版《课程与教学哲学》）。这里的每部课程论著作都尽可能作了理性思考，它与一般的教育理论有相近的品格，这种理性思考常常自然地成了一种哲学阐释。

人的课程是我们人本主义哲学的一个专门概念，特在此对其作一个简要的阐述。

一、人的教育

因为有了人，才有了教育；人将教育办成是人自己的教育，教育当然地

就是人的教育。可是，曾几何时，某些宗教力量、政治力量力图左右教育，使教育变形、变异，不再像人的教育。

我们曾经把教育视为上层建筑，又曾经把教育视为生产力，教育总不是自己。上层建筑是上层建筑自己，生产力是生产力自己，唯有教育不是自己。

我们曾经要教育为政治服务，又要教育为经济服务。而教育是直接为人本身服务的，经济间接一点，政治更为间接，曾经是要最直接为人的发展与幸福服务的事业去为那些离人相对较远、相对间接的东西服务。本应当是经济为教育服务，政治更应当为教育服务，但是倒置了。这种倒置反映的是教育低下的地位，实质上反映的则是人的地位低下。教育不被作为人的教育来看待。

教育在让人成为工具的过程中自己也变成了工具，成为为另外一些东西服务的工具。那些东西若善待人、善待教育，教育未尝不可为之服务，教育服务是有条件的；然而，那些东西为人、为教育服务则应是无条件的。当然，这也被倒置了，教育甚至被迫去无条件地为那些损害教育的东西服务。

教育自己也不很争气，自己也随声附和地说了不少，教育自己也没有把教育看做是人的教育，我们的许多教育理论都没有这样看。教育总是借用别的学科的理论来作为自己的基础，教育理论曾长期没有自己独特的概念和命题，没有自己的东西来阐明自己，来指引自己，总依赖别的什么来指引。

当然，人们已经可以看到，教育正在回到人间的途中，但是教育真正成为人的教育尚需时日。

二、人的课程

学校事实上是通过提供课程来提供教育的。假定教育已经意识到自己是人的教育，然而，在课程还不是人的课程的时候，那种意识就还只是意识而已。没有人的课程，人的教育会在何方？

我们有语言课程、文学课程、体育课程、数学课程、物理课程……难道它们不都是人的课程吗？人教着，人学者，还会不是人的课程吗？

可是，我们可以比较一下，同是数学课程，有的更像人的课程，有的就离人很远；同是体育课程，有的更像人的体育课程，有的就还差得很远。

没有非人的教育，人的教育的概念也就没有意义；没有非人的课程，人

的课程的概念也没有意义。

有一部教育学著作在讨论到《学生》这一节时，第一句话是这样的：“学生是人”^①。当年，笔者在看到这句话时曾经惊讶不已——“工人是人”、“农民是人”的话在哪里有过？还需要说“军人是人”吗？怎么会有“学生是人”这样的命题呢？若不知其背景，真还以为中国的教育学已经到了无话可说的地步，事实上，那是历史的哀叹：学生曾经不被视为人。若深切地知晓过去，还会进一步感受到这句话沉甸甸的历史分量。

非人的教育并不是一个杜撰出来的纯粹概念，非人的课程也绝非只存在于想象之中。历史可以证明这一点，并且，虽然现实在变化，却也还在继续证明着这种存在。

本应当人于其中活灵活现的课程（如哲学），却让我们很难看到人；本应是充满着人的意念、情感的课程，也让我们很难看到这些唯有人才有的精神世界。即使是物质科学方面的课程，在那里也不应当是见物不见人的，然而，不幸的是，我们更难看到人。在课程里，我们更多看到的是威严、清冷，更多看到的是条律和指令。人的世界是那样的遥远。

三、“人的课程”特征

在物质科学中，我们看到的只是物质吗？从纯粹的科学课程中我们当然只能看到表达力与加速度关系的 $f=ma$ ，表达万有引力的 $F=k\frac{m_1m_2}{r^2}$ 等，这里没有人。可是，人在科学的诞生过程中早已把自己的光芒投射于其上。

数学更具有纯粹的形态，在 $f(x, y, z) = 0$ 之中，不仅看不到人，也看不到物。可是，在数学的发展历程中，充满了诗情画意，充满了激情与喜悦，在数学的那个世界里，可以看到人世间的一切美丽与灿烂。

后现代课程观中有一个关于“三S”的思想：科学（Science）、故事（Story）、精神（Spirit）^②。“三S”偶然地揭示了科学、故事和精神三者之间的关系，在科学的故乡有故事的海洋，有精神的殿堂。

^① 南京师范大学教育系. 教育学 [M]. 北京：人民教育出版社，1984：127.

^② [美] 多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇，译. 北京：教育科学出版社，2002：中文版序第2页.

所有这些，已经让我们有足够的理由认为，即使是科学课程，也应当成为人的课程。

“人的课程”可以具备以下一些特征：

- (1) 它不只是在叙说着真理，也应是闪耀着思想的；
- (2) 它不只是静态的、物化的，也应是流动的、人化的；
- (3) 它不只是思想流、意识流，还应是情感的流淌、意志的奔驰；
- (4) 它不只是供认识、供思索的，还应是供欣赏、供品味的；
- (5) 它的呈现方式不只是平实的、生动的，还应是亲近的、情深意长的；
- (6) 它不是耳提面命，而是带来自由生长；
- (7) 它不是居高临下的唠叨，而是引发无限遐想；

(8) 它不是冷漠的说教，而是让受教育者忘却自己是受教者，教育者忘却自己是教授者，它们在边界模糊的空间里畅快地交流，共同发展；

(9) 人在课程之中，而不是在其外；课程在人之中，而不是在其外，人与课程融合成为主客体融合的融化剂。

人的课程的崇高使命是实现“从无知到智慧的过渡，从缺乏到充足的过渡，从缺陷到完善的过渡，用希腊人的说法，就是从无生命到有生命的过渡”^①，从自然人到更高大、更高尚的人的过渡。

四、“人的课程”在历史中

发展理性与心智的追求成为课程核心的思想，由来已久。而自由知识被认为是最有效体现这一思想的观点，也具有同样悠久的历史。

自由知识之所以被称为自由的知识，是因为它被视为是使人成为自由人所最必需的知识。以自由知识培养自由人的思想作为一个主流贯穿教育史，从而人的课程也以自然的方式存在着。

今日的课程改革是否意味着对于自然偏离的一种觉察呢？

实际上，当“人的课程”尚没有充分呈现在我们面前的时候，课程在许多方面在远离人。

在这个过程中，当专业课程因专业出现而带来挑战之时，有纽曼等人出

^① [美] 杜威，民主主义与教育 [M]. 王承绪，译. 北京：人民教育出版社，2001：349.

面迎战过；当职业课程因职业教育的兴起而带来挑战时，有赫钦斯等人出面迎战过；杜威更宣称“教育的过程，在它自身之外没有目的”^①，课程作为过程，在它自身以外没有目的，人自身就是目的。这一历史表明，人的课程在曲折的发展过程中，不断地增强着自己的生命力。

外在目的的诱惑力对课程形成的挑战还在以更多的、新的不同方式表现出来。功利主义者不明白，人自身是目的不仅对于课程是最重要的，同时对任何外在目的的实现也是最有效的。但是，教育自己应当明白，唯有教育以自身为目的时，它才是最强大的，也是对其他任何领域作用最大的。

面对挑战，并不只有“舍我其谁”的唯一选择，调和也是很好的出路，但是自由教育精神作为灵魂的存在地位未在调和动摇。这样，“人的课程”就有了更大的作为来起引导的作用。

不能不看到的一个历史现象是：在中国社会里，在现在这个30年之前的那个30年里，课程偏离“人的课程”的情况特别严重；这种严重虽然正在消退，但这种消退更多的是时间的自然洗礼，而并没有一种大觉醒之下的洗涤过程。

目前，教育理论的研究大都在大学里，而中国大学从未有过自由教育的传统，曾有过蔡先生、梅先生带来的一段辉煌，然而，他们既没有来得及完全改变中国的先天之不足，又没有可能对后天更为远离自由教育的历史产生大的影响。我们没有理由苛求前人，我们只有理由面对历史并再写历史。

五、不只是文本的改换

在社会生活中，在正常的逻辑之下，政治乃源流之流，乃本末之末。然而，正常的逻辑常常被打破。中国曾出现过本末倒置的一个登峰造极的年代，与之相伴，有一种崇尚物质、崇尚客观的哲学，并以崇尚物质来排斥意识，以崇尚客观来排斥主观。所谓意识，其高级形态唯存在于人身上；所谓主观，即主见、主意、主张等，也只属于人。因而，排斥意识、排斥主观，就是排斥人。这种排斥人的哲学至今仍处于支配地位。与这种排斥人的哲学相联系的还有一系列观念，其中许许多多依然如故地留在我们的教科书中。

^① [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 58.

我们似乎说到了与教育无关的哲学。可是，又是杜威说得好：“哲学甚至可以解释为教育的一般理论。”^①在杜威那里，哲学可以由教育理论来解释；在我们这里正好相反，教育理论常常拿哲学来解释。我们的教育理论没有自己的灵魂，因而，我们没有杜威那样的感受，不会感受到“教育乃是使哲学的分歧具体化并受到检验的实验室”^②。

教育哲学若只是别的什么哲学向教育学作一个移植的结果，那是没有多大意义的。哲学是生长出来的，教育哲学也应当是生长出来的，而且应当是在教育自己的土壤里生长出来的。这是一块特别肥沃的土壤，如果在这里没有生长出真正的教育哲学来，那么，教育唯有检讨自己。哲学是思想的思想，教育哲学是关于教育思想的教育思想。当教育没有自己的思想，也没有关于自己的思想的思想时，我们能奢望一种真实的教育哲学吗？

当一种并非人的哲学仍是时局的主流的时候，当教育仍然拿这种哲学来解释教育的时候，我们让教育真正成为人的教育，并不可避免地要由人的课程来体现教育的理想，是现实的吗？

教育理论的那种崇高地位——例如哲学可以由它来解释的那种地位——应当是课程理论也能享有的。所以，不应认为课程改革只是文本本身的变革。课程观念的变革并不需要与文本本身的变革分开，然而，后者更不应当与前者分开。

六、“人的课程”成为现实

《几何原本》作为课程或课程的基本内容，已经走过了两千多年。它以一种纯粹理性的方式存在，而这种纯粹理性所显示的生命力，比许多平庸的实践理论不知胜过了多少万倍，它抚育出来的不仅是无数的科学家，还包括了大量的思想家和哲学家。

今天，电脑已经可以把包括《几何原本》中所有命题在内的欧氏定理全部推演出来。可是，曾经出现过的在课程中完全去掉欧氏演绎系统的课程思想立即被否定了。电脑用以取代智慧，《几何原本》则用以生长智慧。基于这

① [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 347.

② [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 348.

一点，人的课程成为现实才有了根底。

文本的变革是必要的。现代的演变太令人眼花缭乱了，科学的突飞猛进与人文的不断回首总是以不同形式冲突着。但是，好像总不是你死我活的，在后现代的猛烈批判中，我们就看到它极力地借助现代成果，后现代在回首前现代时才成为与现代化的正式对话者。《几何原本》可以说是科学领域中的古典，它也不可能完全不经受现代的冲刷，但它最珍贵的一部分，在那些越是珍惜现代的人眼中越被看重。现代和后现代正是这样不知不觉地都依重了前现代。因此，时间的尺度在课程变革中并不是关键因素。

这其中，我觉得比文本更优先的仍然是观念，文本本身很难得将不变的和演变着的观念充分有效地承载下来。

课程思想、教学思想的变革对于中国社会更为迫切。在80年前、90年前、100年前的中小学文本照耀之下，不是出现过中国近代史上的一大批可称得上思想家的大师吗？而近半个世纪来在课程与教育的不断翻腾中我们为何反而不见了大师？

文本的先进在于思想的先进，更在于执掌文本的人的先进。我们可以把教学的整个展开过程都置于课程视野之下。如果是这样，文本意义的相对性就更明显了。

人的课程所标示的不仅是人在课程中，更重要的是课程在人中。在中国传统中，只有一个人的权利是天赋的，其余人的权利是由天赋者赋予的。中国教育并没有从这种传统中解放出来，中国课堂里普遍的令人窒息的沉闷局面仍然可怕地存在着，这只是这种传统力量仍然活着而不难被人感知的现象之一。在这种情况下，任何好的文本本身也会被窒息；反之，不是特别优秀的文本也能优秀起来。

人文主义、新人文主义，在文明史中一直扮演着最重要的角色，在教育领域尤其如此。可是，在中国教育及其传统中，它是极其微弱的。比如说，我们从未把全面发展视为学生的天赋权利，而只是视为外界加给他们的一道指令，因而，我们从未把全面发展的实质视为自由发展、个性发展。那些表现学生课程权利的质疑权、误思权、选择权的天赋性更不被注重。

尽管我们在课程改革中已经做了很多实际工作，但是，思想的变革更需

要普遍的看重。尽管在课程改革中还可以做很多实际工作，但若没有最能显示人性的思辨工作，其生命力是很有限的。教育科学的发展也在证明这一点。

在中国大陆，一波规模宏大的解放思想、思想解放的潮流正在涌动。奇怪的是，在教育领域里似乎很难感受到这一潮流的强势涌动。在一个更需要思想解放的领域里，甚至是一个更需要复兴和启蒙的领域里，我们感到它是过于平静或冷清了。

即使如此，在每一位教育工作者那里，在课程理论工作者那里，自我的思想解放是完全可以由自己来主宰的。于是，点点滴滴的进步与发展总是可以期待的。并且，盼望这点点滴滴能汇成根本变革的洪流。

这套丛书只是我们过去十年工作的一部分，下一个十年，再下一个十年，我们将继续努力，以丰富我们的人本主义课程哲学。

张楚廷

2009年9月9日

目 录

引言	(1)
第1章 智慧与教师教学生活的智慧	(12)
1.1 智慧释义	(12)
1.1.1 智慧的词源与词义解释	(12)
1.1.2 智慧的含义	(16)
1.1.3 智慧的意义	(19)
1.2 教师教学生活的智慧	(25)
1.2.1 教师：个体、群体与整体	(25)
1.2.2 教师的教学与教学生活	(25)
1.2.3 教师教学生活的智慧	(32)
第2章 教师教学生活中的认知与智慧	(38)
2.1 教师教学生活中的认知	(38)
2.1.1 教师教学生活中的间接认知——逻辑与知识	(38)
2.1.2 教师教学生活中的直接认知——直觉与感悟	(43)
2.2 教师教学生活中的认知与智慧	(48)
2.2.1 教师教学生活中的间接认知与智慧	(48)
2.2.2 教师教学生活中的直接认知与智慧：从直觉的三种形态 看教师形上智慧何以可能	(55)
第3章 教师教学生活中的意志与智慧	(64)
3.1 教师教学生活中的意志	(64)
3.1.1 关于意志的理解	(64)
3.1.2 教师意志的个体性与超我性	(65)
3.1.3 教师的自由意志	(66)

3.2 教师教学生活中的意志与行动智慧	(75)
3.2.1 教师教学生活中的意志与意志行动	(75)
3.2.2 教师教学生活中的意志与意志行动在教学实践中的矛盾	(77)
3.2.3 教师教学生活中的意志与行动智慧——教学机智	(79)
第4章 教师教学生活中的情感与智慧	(86)
4.1 教师教学生活中的情感	(86)
4.1.1 作为教师情感的核心：爱学生与爱事业	(86)
4.1.2 教师爱的特征：真诚、忘我、关怀	(90)
4.1.3 教师的审美情感	(91)
4.2 教师教学生活中的情感与智慧	(97)
4.2.1 关于情本体	(97)
4.2.2 教师的审美情感与形上追求	(101)
4.2.3 教师的审美情感体验与智慧	(104)
第5章 教师教学生活的智慧之境与自由	(107)
5.1 教师教学生活的智慧之境	(107)
5.1.1 人生四境说	(107)
5.1.2 教师教学生活智慧之境的意义	(109)
5.1.3 教师教学生活智慧境界的生成	(110)
5.2 教师教学生活的智慧之境与自由	(117)
5.2.1 什么是自由	(117)
5.2.2 教师教学生活的智慧之境与自由	(121)
结语 追求艺术化的教学生活	(127)
附录：相关文章	(129)
参考文献	(165)
后记	(172)

引言

一、问题提出

教学需要智慧是一个永恒的话题，然而究竟何为教学智慧？作为教学主体的教师应有怎样的教学智慧？教师教学智慧是怎样生成的？这些理论性的问题却没有人做系统的探讨。因此，厘清教学智慧的概念并对教师的教学智慧进行理论研讨十分必要。

作为理论探讨，我们不得不追问智慧学说也即在哲学思维的背景下展开对教学智慧的讨论。

哲学作为智慧之说，是古希腊哲学的原意，哲学即“爱智慧”。爱智之本意是对完整人性的追求，古典的哲学家们总是不断地叩问那完整的人性。然而，随着柏拉图对理性的张扬，加之西方向外扩展的思维导向，智慧逐步分解为一种向外的思维能力，即征服外在对象、把握对象的能力。中世纪的西欧是抹杀人的理性的，崇尚的是神性，若问谁有完整的智慧，那只有上帝或神。神的奴役直到文艺复兴时期才被打破，此时古希腊重人的理性与自由的精神才得以发扬光大，一大批哲学家崇尚和谐的人文精神，也出现了大师级的百科全书式的巨人。然而不久柏拉图式的理性还是占了上风，笛卡尔的“我思故我在”将主体的思作为不可怀疑的本源，倡导主客和身心二元论，特别是培根的“知识就是力量”，使英国的经验主义及实证精神席卷欧洲大陆。这样，完整的人逐步向理智偏离，西方哲学重思维推演、轻情感的倾向更为明显。在黑格尔那里，其庞大的哲学体系无疑是一个逻辑谨严的推演系统，纵览其哲学，我们看到的是“概念”的外化及“绝对精神”的推展，而逐渐淹没了现实的个性及有肉身的人的存在，甚至其美学体系也是思辨“概念”外化过程的展示。

这种纯思辨的哲学传统最终导致了主客分离的工具理性的扩张。现代西

方哲学家开始了对这种扩张的挑战。尼采张扬生命的价值，颂扬“酒神精神”，在人性中凸现非理性及意志的一面，虽然他的哲学有过激之嫌，但他对传统哲学的反叛给后人莫大的启示。胡塞尔在传统意识哲学的研发中，表现出了歧义，他的意识哲学强调“面对事实本身”，没有了独立于当前事物的外在事物的存在，把传统思维视角拉向了当前，但他的现象学还原仍有导向传统意识哲学之嫌，还原的源头是“纯粹意识”，而“纯粹意识”又逐渐离开了事实本身导向了康德的“先验理性”和黑格尔的“绝对理念”。海德格尔作为胡塞尔的学生在这一点上与他的老师发生了分歧，他否认现身当前的事物是“意向性”地存在，存在是其本真状态，海德格尔在讨论存在的“此在”时，才论及“此在”向着未来的筹划，他将人的意向性放到了一个更为广阔的本源的背景下进行考察，极大丰富了人们的视界。这样，西方哲学完成了从对外的理性扩张到对内的审视，再到对“此在”当前的关注的转向，完成了从意识哲学到生存哲学的转向，对人性的关注变得更加有血有肉，爱“智慧”之爱变得更为具体与仔细，逐渐把对“智慧”之思变成了对“智慧”的整体关注，回归了古希腊“爱智慧”之本意。

遵循这一思路我们对“教学智慧”进行考察。“教学智慧”不仅只包括在课堂教学时教师和学生的理智表现中，而且还蕴含在教师和学生的整体生活中。作为“此在”生活中的教师和学生，其人性层面上应是“外在”与“内在”的有机结合。对其教学生活中人性完善的考察便是探究“教学智慧”，正如柏拉图所说，“智慧是使人完善化者”^①。

关于教师的教学智慧，已有的研究大多集中在教师教学的技艺层面，把教学作为研究对象或教师实施教学计划的领域，与此相适应的是要求教师的对象意识；尔后，“反思性教学”研究开始兴起，对教师的要求也从“专业化”到“专业成长”，与此相适应的是教师专业“自我意识”的觉醒。我们则提出有别于前两者的“生存意识”，它不是中国文化语境中的“生存”，即不是“活着”、“活下去”的生命底线，而是海德格尔理解的对“存在”的领

^① 维柯. 新科学 [M]. 北京: 商务印书馆, 1989: 174.

悟^①，是对人“活得怎么样”的直观与确证。所以，我们提出“教学生活”这一概念，以说明教师的教学是一个整体，它是教师“对象意识”、“自我意识”、“生存意识”的整合。教师教学生活的智慧从意识层面来说即在于怎样将这三种意识糅合于一体。

海德格尔的“生存”具有浓烈的本体论意味，由此他说“此在的本质在于它的生存”^②，虽然海氏在《哲学的终结与思的任务》一文中表达了他解构某种形而上学的思想，但对形而上学本身他并没有加以否定，故其在《形而上学是什么？》导言中，发出如此的设问：“为什么竟是存在者存在而无倒不存在？”^③个体作为在世的生存，可以归结为“无”，个体有限生命与时间的无限绵延碰面时，便会遇到“无底深渊”。海氏的哲学反映了现代西方社会人生的感性生存状况，提出了一个西方社会散文时代即将来临的感性生成危机问题：“上帝死了”，人怎么办？人生有限，现世怎么活？

李泽厚认为人的感性生存危机是语言与工具无法消解的。“语言无法消除这危机，它只嘲笑这危机，同为语言可以抽象地生存，而人却是要死的”；“工具（使用、制造工具的活动）也无法消除这危机，因为它只能影响造成此危机的客观因素，如创造或消除现代社会的科技异化、劳动异化等。”^④只有关注有相对独立性的心理本体，时刻关注这偶然性的每个片刻，使它成为自己的，在自由直观的认识创造、自由意志的选择决定和自由享受的审美愉悦（自由审美）中来参与构建这个本体。

对于现实生活中的教师来说，正是其生存意识导出“心理成本体”的问题。关于教学，教师需要设问的是，为什么教学？它涉及到选择教师职业的意义以及自我从事该职业的认同感。怎样教好学？一旦选择了教师职业，便会自然地提出这一问题，它几乎是从事教师职业一辈子都需要不断探讨的问题，这不仅仅是从科学意义上而言的，还涉及社会与人文意义。教得怎么样？

① 我们将西方的“生存”（being）翻译为中文的“生存”时，很容易将其本体意义遗漏而将其实体化、暂时化、表面化。参见：俞宣梦. 西方哲学中“是”的意义及其思维方式 [J]. 中国社会科学, 2001 (1).

② 海德格尔. 存在与时间 [M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，1999：49.

③ 海德格尔. 形而上学是什么？·导言 [A]. 海德格尔. 路标. 北京：商务印书馆，2000：451.

④ 李泽厚. 李泽厚哲学文存. 合肥：安徽文艺出版社，1999：653-654.

这一问题可从教学外在质量的角度对教师的教学进行分析，但它实际上还隐含了另一意义：教师在教学生活中活得怎样？这就涉及到李泽厚先生所说的“心理成本体”，而此问题是教育学尤其是教学论较少关注的，我们将主要讨论这一问题，它既涉及到教师教学生活的智慧，又是一种形上关怀。

在此意义上，教师教学生活的智慧关涉的是教师教学生活整体，它是对象意识、自我意识与生存意识的整合，并在其基础上形成审美意识的过程。

但是，现实的教学生活却没有反映这个整体。教学本是教师寓于其中的生活方式，在教学中感悟、体验与升华是教师教学生活的应有之义。然而，教学却在理念及制度上产生了异化，使其从教师整体生命意义中分化出来，仅仅成为获取功利，追求外在目的的手段。

首先，是理念论意义上的异化。理念论认为，理念是一种思想性、概念性的“知识”，在于探求事物的共同本质。自柏拉图创立理念论以来，理念的属人价值就备受推崇。尔后人们在现实生活中提炼与构造的理念逐步实体化，变成了生化万物、统治万物的最高实体，如“上帝”、“绝对精神”就是高于现实人的抽象物。

理念论异化对于教学的影响，即认为人们所创立和建构的教学理论高于现实的教学生活，反映在教学实践中，即认为教学理论具有绝对的权威性。于是，教学中师生现实的教学生活失去了其自在性，师生教学生活的创造性受到压制。教师的教学异化为某种理论的实验场，教师甚至不能对这种理论提出质疑。

其次，是制度层面的异化。哈贝马斯把社会划分为“生活世界”与“制度”两个方面，“生活世界”是积淀在语言中的各种“背景知识”的行为规范的综合体现，它代表了一个社会共同体的集体行为期待。“制度”则是从生活世界的结构中分化并独立出来的行为调节机制。^①在资本主义工业化进程中，理性蜕变为目的一手段理性，从生活世界合理结构中产生的“制度”逐渐脱离生活世界而独立，并反过来制约、破坏着这种理性结构，致使生活世界“殖民化”。

^① 章国锋. 关于一个公正世界的“乌托邦”构想：解读哈贝马斯《交往行为理论》[M]. 济南：山东人民出版社，2001：2.