

| 教 | 学 | 新 | 探 | 索 | 丛 | 书 |

■ 裴娣娜 李长吉 / 主编



教学论思辨

JIAOXUELUN SIBIAN

■ 李长吉 / 著



教育科学出版社
Educational Science Publishing House

| 教 | 学 | 新 | 探 | 索 | 丛 | 书 |

■ 裴娣娜 李长吉/主编

教学论思辨

JIAOXUELUN SIBIAN

■ 李长吉/著

教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 谭文明

版式设计 贾艳凤

责任校对 刘永玲

责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教学论思辨/李长吉著. —北京: 教育科学出版社,
2009. 6

(教学新探索丛书/裴娣娜, 李长吉主编)

ISBN 978-7-5041-4757-8

I. 教… II. 李… III. 教学理论—研究 IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 109035 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号

邮 编 100101

传 真 010-64891796

市场部电话 010-64989009

编辑部电话 010-64981277

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京大有图文信息有限公司

印 刷 北京人卫印刷厂

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16

印 张 12.25

字 数 224 千

版 次 2009 年 6 月第 1 版

印 次 2009 年 6 月第 1 次印刷

印 数 1—5 000 册

定 价 25.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

总 序

改革开放三十年来，中国教学论学科发展进入了新的阶段，在开拓理论视野、转变教育观念以及探索新的研究方式和方法方面取得了许多重大的研究成果，中国教学论学科发展实现了从传统走向现代的历史性超越。

这套由浙江师范大学一批中青年学者撰写的《教学新探索丛书》，正是中国教学论学科建设中诸多研究成果之一。这套丛书的主要特点有如下几个方面。

1. 多视角聚焦学科前沿

丛书不仅涉及学科建设的概念与范畴、理念与方法的问题；而且涉及教学的应用性与技术性层面的问题，主要解决学科建设的实践性问题。针对已经进入研究者视野的教学论原理、体悟教育、学生自主、实践教学、学业评价、信息技术课程实施、数学教学的文化取向、历史教学思想等问题，研究者重新思考其中具有研究范式转变意义的重大变革，这对于促进教学论学科发展具有重要意义。

2. 追求原创意义的研究成果

近年来，我国教育科学界一直在追求具有原创意义的研究成果。难能可贵的是，相对人们耳熟能详的传统教育思想和教育实践而言，此套丛书的作者们已经初步创建了具有原创性的教育话语体系，如《教学论思辨》一书对教学主体、教学内容、教学历程、教学方法以及教学研究等方面进行了形而上思考；又如《体悟教育研究》，立足于个体文化生命的生成与提升，从认识论角度考察悟性认识现象，关注教育过程中意义的建构；在《自主的学生：学校教学生活中的现实建构》一书中，作者从自我伦理、权利自我、能力技术三个层面，将“学生自主”定位于学生

个体的一种学习与生活状态乃至其生存态度和生存方式,实质在于使学生真正成为富有人格尊严、自由精神、独立自主、个性丰富,具有创造性和建设性的自在自为的存在者,成为自我的权利主体和责任主体,等等。这些新概念、新思想、新观点有利于开拓人们的学术视野,引发人们在教学论学科发展的一些基本问题上做更深层次的思考。

3. 基于实践又高于实践,具有对教学实践问题的解释力、预测力和指导性

教学论学科发展研究既需要清晰而独特的理论视角,又需要深入地关注实践,要有对教学实践问题的解释力、预测力和指导性。丛书各册的研究没有停留在直觉的把握、经验的感悟上,而是基于实践又高于实践。研究者从理清结构、把握关系的角度,运用理论对教学现象进行分析、抽象和提炼,依据变革性实践以及对理论逻辑的充分论证,关注理论的原点和实践的原点,提高了教学论研究的学理性与科学性水准。

丛书中这些著作大多数是在博士论文的基础上进一步修改、补充和完善而成的,因此选题精当,议题相对集中,思路明晰,内容翔实,研究方法合理,为进一步深入研究教学理论与实践问题开辟了新的视角和思路。

教学论学科的发展,首先要确立自觉的学科意识,通过专题性研究实现我国教学理论与实践研究在研究主题、价值功能和研究范型三个方面的重要转换,这是学科发展的一项基础性工作。教学论学科问题涉及多个方面,不可能指望通过一套书或几篇论文就可以解决,这套丛书只是一个新的开始,有许多问题尚待进一步深入细致的研究。当然,要全面揭示教学理论与实践若干基本问题的内涵和实质,还需要通过实践不断检验和完善。

未来是美好的,但需要我们去创造。我们期望有更多的中青年学者通过自己开拓性的研究,加快教学论学科的建设与发展。我们要提倡批判、突破与超越,提倡实践、探索与反思,使我们从事的事业不断创新发展,我想,这正是我们出版这套丛书的基本出发点。

裴娣娜

2009年6月

前 言

形而上的思辨对教学论研究的意义

在科学方法与人文方法名声鼎沸的时代，形而上的思辨似乎已是明日黄花。但从形而上的思辨的历史作用、特征、功能三个方面来看，这种方法对于教学论研究而言，仍有独特意义。当然，本书只是作者对教学问题的一些零星、零散甚至凌乱的思考，与真正意义上的形而上的思辨还有很大的差距，本书名为“教学论思辨”，实为“教学论思考”，思辨或许是笔者追求的境界吧！

人们最初对教学的审视起于身临其境的体验，止于对经验的感受与记录，是对教学活动常识性的描述与解释，因此审视的结果往往是直观的、表象的、零散的。当朴素的自然哲学让位于道德哲学、哲学的目光从自然转向了人之后，一些哲学家出于营造、论证或实践其哲学学说的需要，开始关注人的教化问题。从这时起，教学论研究开始置于哲学的羽翼之下，形而上的思辨初露端倪。人们对于教学问题已不满足于常识性的解释，而是从某种哲学观出发，运用思辨方法对教学进行较为深刻系统的阐述，所形成的成果或是其哲学学说的不可分割的组成部分，或是其哲学观的直接推演。柏拉图正是用这种形而上的思辨建立了他理想的教育之国。在《理想国》中，他从其哲学中的政治、伦理及认识论学说出发，演绎了一套阶段明晰、前后衔接的教学体系，详细规定了不同阶段的教学目标、内容和方法。

夸美纽斯《大教学论》的问世，标志着教学论从哲学怀抱中脱颖而出，成为一门崭新的学问。尽管这时的教学论已不再是哲学的附庸，但在研究传

统上,研究者们依然秉承了前人开创的形而上的思辨研究。有所不同的是,其后的教学论研究已不再是某种哲学观的直接推演,而是在形而上学观念的支配下,以自然法则或儿童的天性为基点来营造教学理论。在《大教学论》中,夸美纽斯把适应自然作为“事物本身不变的性质”,即不证自明的公理,认为以自然为借鉴是“把一切事物教给一切人们的教学艺术的主导原则”。他反对从互不联系的、肤浅的经验中拾取一些方法来改进教学,认为这种方法是后验的,他“愿意用先验的方法去证明这一切,就是从事物本身的不变的性质去证明。”^①在论述教学原则、教学方法、学制等问题时,他总是从他的这一形而上学公理中进行推演:“首先,找出自然界的基本法则;其次,从动植物或人类生活中找出反映这种法则的例子,然后,找出当时学校的教学与自然法则相悖谬之所在;最后,指出正确的原则或规则。”^②

赫尔巴特认为,“教育学作为一种科学,是以实践哲学和心理学为基础的。前者说明教育的目的,后者说明教育的途径、手段与障碍。”^③据此,他从心理学出发论述教学过程、课程等问题。然而,尽管赫尔巴特提倡“对其他的实验科学作一番审慎的考虑”,以免使教育学“成为各学派的玩具”,“像偏僻的、被占领的区域一样受外人的治理”,并企图把心理学作为使教育学科学化的钥匙,但一方面,这时自然科学的研究规范还没有渗入教育学当中,另一方面,这时真正的心理学还没有建立起来,他所寄以希望的心理学仍以形而上的思辨为不二法门,致使他的研究仍未能跳出形而上的思辨的窠臼。

进入20世纪以来,以形而上学为本体的哲学逐渐让位于方法论哲学和分析哲学,加上科学主义和人文主义研究范式的勃兴,形而上的思辨研究势头有所减弱。尽管如此,它仍然在一定程度和范围内影响着教学论研究。凯洛夫认为,教育学同其他社会科学一样,离开哲学便不可能建立起真正的科学体系,教育学的一切根本原则都必须建立在哲学原理基础上。^④他以马克思主义哲学作为观察教学现象、研究教学规律的认识论和方法论,通过理论思辨构建了包含教学目的、任务、过程、原则、方法、内容、组织形式等范畴的教学论体系。凯洛夫主编的《教育学》中译本在我国先后印刷过18次,发行上百万册,对我国的教学论研究有着深刻的影响,影响之一就是形而上的思辨研究的认同。

① 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢,译. 北京:人民教育出版社,1984:3.

② 赵祥麟. 外国教育家评传(第1卷) [M]. 上海:上海教育出版社,1992:477.

③ 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 李其龙,译. 北京:人民教育出版社,1989:190.

④ 凯洛夫. 教育学(中译本) [M]. 陈侠,等,译. 北京:人民教育出版社,1956:28.

通过上述对教学论研究流脉的粗略梳理可以发现,形而上的思辨曾是教学论研究的主流范式,并且现今仍在发挥着作用,因此,没有理由对它置之不理甚至拒斥于教学论研究的门外。

二

19世纪末,自然科学的发展促进了工业化生产的形成。为获得大量适合工业化生产的人才,教育必须超越哲学玄思,成为一种高效率的规范行为,因而教学论研究者的主要任务开始转向对教学现象进行事实性研究,寻找规律性联系,使教学活动技术化、操作化。在此情形下,形而上的思辨研究遭到了一系列批判。然而,尽管人们颇有微词,却无法否认这样一个事实:无论是在研究教学的整个过程,系统地提出关于目的、内容、方法的综合设想方面,还是在严格地分析各种观念、澄清各种关系方面,形而上的思辨都有着无法替代的作用。形而上学是“表述和分析各种概念、对存在的原理及存在物的起源和结构进行批判性、系统性探究的事业。”^①而“思辨”一词按《大不列颠百科全书》的解释,源于拉丁语 *speculum*,有“镜子”的含义,可以用来指语言反映潜在于物质世界的真实。对于形而上的思辨,亚里士多德曾有过论述,他认为第一哲学(形而上学)的主题是关于宇宙中首要原理的科学,是关于自身的科学,是关于各种前提或最高原理的科学。而理性的沉思活动则不以本身之外的任何目的为目标,具有较高的严肃的价值。^②

形而上的思辨所关注的内容具有间接性,所涉及的问题多不与课堂教学策略、学业成就等现实存在的领域直接接触,而是把目光集中在两个方面:一是范畴、性质、体系、理论构成等“纯粹”理论的内容,二是教学的目的、实现途径、价值、终极关怀等。表面上看,形而上的思辨似乎对教学实践领域漠不关心,而总是在哲学玄思的象牙塔中津津乐道。事实上,它不是不关心教学实践,而是在较高层次上对教学实践给予关注,这种关注虽然不能给教学实践开具处方,提供立即见效的灵丹妙药(事实上这也不是形而上的思辨的任务),但却在关注的同时,苦苦探寻提升或超越现实实践之路。具体地说,形而上的思辨探讨第一方面的问题,目的在于为提出新的、能使教学实践为之改观的综合设想提供赖以依存的理论形式;探讨第二方面的问题则旨在为提出这种综合设想累积材料。一旦形式与内容兼备,形而上的思辨对教学实践的意义就远非一两条立竿见影的建议能比了。

形而上的思辨假定研究者可以直接接触并了解对象,无须借助外在工

① 舒伟光等.当代西方科学哲学述评[M].北京:人民出版社,1987:274.

② 同①,274-275.

具。它崇尚理性力量,主张利用逻辑演绎和理论分析从形而上学观念中获得教学论认识。这些认识的印证一般不能通过实例检验获得,而是通过研究主体的内省,相互间达成理性共识实现的。形而上的思辨所强调的理性是一种理论理性,它不同于科学主义所倡导的工具理性。认同这种理论理性力量对于现代教学理论研究是极具意义的:首先,它可以使研究者在理论研究中摆脱权威与习惯的束缚,增强反思与批判意识;其次,它可以使研究者增强对教学实践的观察与分析能力,在沸沸扬扬的教学实践中保持独立,从而更好地把握教学实践的走向;第三,它可以使研究者清醒地对待历史和国外的教学论研究,并能有选择地消化和吸收其他学科的成果。对于理性,先哲苏格拉底曾作过如此表白:“我也怕如果我以眼睛去看着事物或试想靠感官的帮助来了解它们,我的心灵会完全变瞎了,我想我还是求援于心灵的世界,并且到那里去寻求存在的真理好些。”^①这虽然过于夸大了理性的力量,但在任何缺乏理性的时代,标榜理性的力量应是不无裨益的。

三

形而上的思辨在教学论研究中主要承担着整合、规范与创造三种功能。

关于教学论所要探讨的问题,我们可以从心理学、生理学、社会学、人类学、经济学等学科角度进行研究。然而,从不同学科进行研究的结果往往是一系列不同的画面,它们只能从不同角度说明这些问题,难以形成综合的立体图景。通过形而上的思辨,人们可以在思维领域内寻求统一性,从而使这些研究得到整合。逻辑实证主义者认为,形而上的思辨无法用具体的经验来验证,在二者间难以形成一一对应的逻辑关系,因而卡尔纳普宣称,在形而上学领域内的全部断言和陈述都是无意义的。殊不知,形而上的思辨所探讨的是事物的终极与本质,它既包含了一般经验的成分,又超出了一般经验的具体,它是对一般经验的哲学概括,是在观念层面对具体事实的整合。

形而上的思辨主要通过两种方式规范教学论研究,即进行批判性反思和提供建议。批判性反思是指研究主体以哲学、逻辑学、语言学、科学学等为背景,以自然科学与人文科学中的规范学科为参照,以研究主体的研究观念为尺度,体察、观照和校验教学论研究,对现实教学论研究进行诊断,透视出其症结所在。提供建议是指研究主体在进行批判性反思后,从认识论基础、逻辑线路、话语系统、概念体系及理论的清晰度与解释力度等角度,以逻辑与历史相统一、认识论与方法论相统一、事实与价值相统一、理论与实

^① 北京大学哲学系. 古希腊罗马哲学 [M]. 北京: 商务印书馆, 1961: 175.

践相统一等基本方法论原则为依据,对教学论研究的取向做出应然性的判断。批判性反思往往是破坏性的,而提出建议则往往是建设性的。通过这两种方式,形而上的思辨可以经常检讨教学论研究中存在的各种不规范行为,给教学论研究者敲警钟,敦促他们不断地审视和修正走过的路。还可以从更高的角度规划今后的研究蓝图,使研究者归其位、司其职,减少盲目与冲动,增强理性;减少实利与迷信,增加学术性;减少各种违章行为,增强研究的规范性。

形而上的思辨除了进行抽象、概括、总结、反省之外,更重要的意义在于创造。在一种深远的境界中,描绘关于教学的种种蓝图,通过研究主体的深刻感悟来提供典范。这种典范往往是根本性的、恢弘的,提出新的精神,展示新的可能性选择。从“教育适应自然”到“学校即社会、教育即生活”,从“教学活动是一架严密运行的机器”到“学生是教学的主体”,教学理论的每一次进展都离不开形而上学观念的突破。可见,形而上的思辨虽然不是通过提供物质设备或事实性结论来影响教学论研究,却通过创造新的教学信念来控制教学论研究,而这些控制往往是根本性的、决定性的,能够使人们从新的角度来看待和组织经验材料,完成对原有理论的修正或否定。盘点一下教学论研究史上有过杰出贡献的人物可以发现,他们往往是这样一群人:因其以睿智的思想表达了对社会及人生的深刻感悟,当之无愧地戴上了哲学家的桂冠;又因为他们对教学论问题时有青睐,每每引导着人类教学思想的变革,被赋予了教育学家的美誉。这种哲学家兼教育家的双重身份,使得他们的哲学中闪烁着教学论的智慧,也令他们的教学论研究中刻印着鲜明的哲学痕迹。哲学家介入教学论研究,往往会令教学论为之改观,这似乎也可以说明形而上的思辨的创造力所在。

教学论研究与教学实践是两种不同性质的活动,前者以教学活动本身或教学活动的成果为研究对象,是一种理论思维活动。尽管有时这两种活动是在同一活动过程中完成的,但教学论研究也应保持其独立性。适当地进行一些形而上的思辨可以更好地完成对现实实践的超越与提升。当今科学主义与人文主义两种范式此消彼长的竞争给人们造成了一种假象,似乎教学论研究舞台上只有科学与人文共舞。通过上述分析可以确认,决不能忽视形而上的思辨的存在。

四

近几年我对教学论的思考主要集中在五个方面。

围绕教学主体,主要思考了教师、学生两个方面。对于教师,我的思考侧重在教师的知识分子身份、教师的智慧生活两个方面,我感到,当下教师

的知识分子身份缺失严重，教师应该追求有智慧的生活。对于学生，我在梳理了学生的主体命运后，强调不应该把学生仅仅当成是受教育者，其领受教育者、获取教育者两个身份也应该得到认同。

围绕教学内容，我主要是对当下流行的几个关键词进行了思考。教学离不开知识，但是知识教学的目的绝对不仅仅是知识或相关的技能，而是应该立足于更高的层面，实现学生由知识到智慧的转化，这是教学价值的最终追求。教学具有文化的使命，其目的是通过教学把学生塑造成为“文化人”而不只是知识的拥有者，讲授文化是课堂教学的责任。回归生活世界也是教学的旨归，回归生活世界的意义、目的、回归怎样的生活世界、怎样回归生活世界等问题都需要讨论。

围绕教学历程，我侧重在对课堂的运行和建设、教学过程的阶段、教学评价等方面的问题进行了思考，认为课堂的运行与建设应围绕三个中心，教学过程应该包含“普遍化”“个人化”“现实化”三个阶段，三个阶段的价值取向、教学方式等都有所不同。教学评价问题的核心是评价主体和评价内容体系问题，我在本书中试图构建起评价主体的体系与评价内容的体系，并在一定意义上探讨了评价标准问题。

围绕教学方法，我主要思考了反思、建构、对话三种方法。对于每一种方法，我都力图侧重在对其深层次的理解方面予以讨论，这是因为教师如果达成了这种深层次理解，就会发挥自身的实践智慧，创造出操作性的做法。

教学研究问题是我思考得最多的问题，对此，我主要关注了研究起点、研究范式、研究取向等方面的问题。以人的存在方式为研究起点，融通已有的四种范式，处理好研究问题与研究主义的关系等是思考的基本结果。另外，我对于时下流行的叙事研究也做了一点儿尝试。

目 录

前 言 形而上的思辨对教学论研究的意义	1
第一章 教学主体思辨	1
第一节 教师：作为知识分子	2
一、教师履行知识分子身份状况	2
二、教师作为知识分子的理想诉求	6
第二节 教师的智慧生活	10
一、智慧生活的意义	10
二、智慧生活的样式	11
三、智慧生活的方略	15
第三节 学生：不只是受教育者	17
一、质疑“受教育者”称谓	17
二、学生的领受教育者与获取教育者身份	19
三、教学活动的三方面内容与教师的三种身份	20
第四节 学生的主体命运	22
一、我国传统中学生主体身份的缺失	22
二、西方传统中学生主体精神的张扬	23
三、主体表现乏力的现实	24
四、学生主体地位低微问题的分析	27
五、关注学生主体生命价值	29
第二章 教学内容思辨	33
第一节 教学的知识使命：转识成智	34
一、知识与智慧的紧密关系	34
二、知识教学中智慧的缺失	38
三、以智慧为目的的知识教学策略	41

第二节 教学的文化使命：文化人的养成	44
一、文化、知识与学生的关系	44
二、课堂中文化传递的策略	47
第三节 教学的生活使命：回归生活世界	50
一、教学为什么要回归生活世界	50
二、教学回归生活世界的内涵	52
三、教学回归生活世界的目的	54
四、教学回归怎样的生活世界	56
五、教学怎样回归生活世界	59
 第三章 教学历程思辨	63
第一节 课堂的运行：三个中心	64
一、课堂作为文化传递中心	64
二、课堂作为成长活动中心	68
三、课堂作为理性思考中心	72
第二节 教学的过程：三个阶段	75
一、教学过程的普遍化阶段	75
二、教学过程的个人化阶段	77
三、教学过程的现实化阶段	78
四、三阶段划分的现实意义	80
第三节 教学评价：主体与内容	82
一、教学评价主体	82
二、教学评价的内容	83
三、几点分析	85
 第四章 教学方式思辨	89
第一节 教学反思：思想与行动	90
一、教学反思的内涵与性质	90
二、教学反思的内容与策略	93
第二节 自主建构：性质与方略	97
一、自主建构的内涵	97
二、自主建构教学的标志	100
三、自主建构教学的基本环节	106
第三节 对话教学：含义、类型与性质	111
一、对话教学的含义	111
二、对话教学的类型	112

三、对话教学的性质	114
第五章 教学研究思辨	117
第一节 教学研究的起点：人的存在方式	118
一、决定论教学研究起点观的反思与批判	118
二、教学研究起点是人的存在方式	122
三、作为教学研究起点的人的存在方式	127
四、以人的存在方式作为研究起点的方法论蕴涵	132
第二节 教学论研究范式：背景、轨迹与特性	135
一、教学论研究范式简论	135
二、教学论的形而上学研究范式	137
三、教学论的科学主义研究范式	141
四、教学论的人文主义研究范式	146
五、教学论的结构主义研究范式	152
第三节 教学论研究取向：问题与主义	158
一、主义的推崇与问题的冷落	158
二、主义研究的病症	160
三、主义对问题的依赖关系	161
第四节 山村小学青年教师的需要：一个叙事研究	163
一、研究的背景与意义	163
二、研究的实施	164
三、研究结果	167
四、研究发现与研究过程的反思	178
参考文献	180
后 记	183

第一章

教学主体思辨

教师除了要做好常规意义上的工作外，还应该回归其知识分子的身份，进而影响整个社会文明的发展。作为知识分子，教师所追求的生活应该是一种智慧生活。学生的身份除了受教育者之外，还是领受教育者和获取教育者，这是确证学生主体的必然选择。

教师教育

第一章 教学主体思辨

教师除了要做好常规意义上的工作外，还应该回归其知识分子的身份，进而影响整个社会文明的发展。作为知识分子，教师所追求的生活应该是一种智慧生活。学生的身份除了受教育者之外，还是领受教育者和获取教育者，这是确证学生主体的必然选择。

第一节 教师：作为知识分子

理解教师的身份可以有多重视角。如从课堂教学的角度，可以认为教师是“传授者”“指导者”“合作者”“参谋”；从学生的角度，可以认为教师是“监护人”“朋友”等。这些描述是集中在教师专业领域内部进行诉说的，是对教师作为专业人士的规约。从教师的工作特点、在社会生活领域中的作用和影响来看，我们还应该从知识分子视角来审视教师的身份，也就是相对于专业领域而言，教师知识分子的公共性和人文性。

从教师作为知识分子的视角切入，探究教师的身份，不仅可以丰富“教师”这一范畴的内涵，也能对教师的教育实践与社会生活带来启示。特别是近年来，随着教师专业化浪潮的兴起，对教师成为专业人士的呼声越来越高，教师专业的特征与标准、教师专业化的途径等问题成为新近研究的热点。在这种氛围下，无论研究者还是教师本身，都容易因浓郁的专业情结而对教师超乎专业属性的公共特征与人文特征有所忽视，进而影响教师知识分子身份的确认与履行。

正是在上述意义上，这里试图对教师的“知识分子”身份进行分析，分析的重点放在对教师履行其知识分子身份状况的反思以及教师作为知识分子的理想诉求两个方面。

一、教师履行知识分子身份状况

在一般意义上，受过高等教育、从事着与知识相关的工作、具有一定的专业技能等是知识分子的基本条件，当然，仅仅具备这些条件还不能成为知识分子，作为知识分子还应具备两个条件：“第一，一个知识分子不只是一个读书多的人。一个知识分子的心灵必须有独立精神和原创能力。他必须为追求观念而追求观念，一个知识分子是为追求观念而生活，或者说知识分子是以思想为生活的人。第二，知识分子必须是他所在的社会批评者，也是现有价值的反对者。批评他所在的社会而且反对现有的价值，这是苏格拉底式的任务”。^①也就是说，知识分子“是一群被称为是‘社会良心’和‘社会

^① 殷海光. 什么是知识分子? [EB/OL]. [2006-10-24]. <http://www.e-economic.com/info/8103-1.htm>.

眼睛’的人。他们是善于独立思考，不断进行反思和批判，不盲从与迷信，能够凭着理性的判断，在强权面前发现并坚持真理的人”。^①从上述对知识分子内涵的约定来看，现实我国教师的知识分子身份正在逐渐边缘化甚至缺失。^②

（一）公共意识淡泊，退避公共文化而专注学科教学技术

随着社会生活日益多元化，以及社会文化生产能力的提高，过去借以修身养性、陶冶人格的文化越来越成为消费品。从文化消费品的制作者来看，影视制作人、报刊网络传媒工作者、书商、文化经纪人等新的“文化人”都积极参与其中。这些人受他们的经营意识、经济利益的驱动，经常会制作传播一些非教育甚至反教育性质的文化产品，以此影响包括学生在内的大众消费者。在这种形势下，作为受过高等教育、个人修养与境界都较高、且负有教育责任、以教育为生的教师来说，更应该超越自己是某学科教师的角色定位，以一个教育者的襟怀对现今文化进行关注，关心文化的教化价值，引导大众特别是未成年人文化商品的消费，关怀公共领域的文化状态、引领社会文明。遗憾的是，教师越来越远离公共领域，退回到专业和学科之内，以学科专家为追求的理想，谋求自己在本学科教学技术上的成熟与优化，淡化其公共身份，把自己等同于其他专业技术人员。把课程、教学、学生作为全部的关注点，其余事宜则视而不见，在日常学习与进修提高时，只是关注本学科教学的发展状况与技术要求，不重视运用本学科领域内的知识与文化进行公共性质的言说。

公共意识淡漠的另一种表现是缺乏参与公共活动的热情。毫无疑问，学校是教师工作最主要的场所，课堂教学是教师工作的最主要形式，但绝不是唯一的场所与形式。古有智者走四方进行文化传播，如孔子周游列国进行思想宣讲，亚里士多德创立漫步学派进行文明启蒙；近有陶行知等人的生活教育、社会教育。但在当代就很难列举出这样超越专业领域进行文明影响的教师了，这虽然有管理体制上的原因，但最主要的恐怕还是教师孱弱的公共意识。现代的教师往往行走在学校和家庭两点之间，很少在公共媒体上抛头露面，发表的论文、随笔，也仍旧谈的是诸如如何教学生的专业领域内的问题。在传媒技术相对落后的时代，教师工作的场所当然是教室和学校，除此之外很难有展开其工作的机会。科学技术手段的进步，书刊报纸大众化、电

^① 林建华，李伟. 论 20 世纪 40 年代自由主义知识分子的特征认知及其意义 [J]. 北方论丛，2005（3）：95—100.

^② 需要说明的是，这里所列举的三个方面是教师队伍当中的一些现象，不意味着整个教师群体普遍存在这样的问题。