

# 论教师哲学的内涵建构

郭芳<sup>1</sup>, 朱旭东<sup>2</sup>

(1.唐山师范学院教育学院, 河北唐山, 063000; 2.教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心, 北京, 100875)

**[摘要]** 狭义而言,“教师哲学”指教师本体论,回答“教师本质是什么”的问题,关注教师逻辑主体“在”的本性与具有各种规定性的“在者”之间的关系。教师本体是一种以实现生命为目的的善的逻辑主体,需要在与他者相对应的关系中界定自身性质,同时作为人的逻辑主体亦有着复杂的内在意识世界,因此教师“在”的本性包含三重基本维度,即实践、关系与精神。这三种本体存在如果要在现实世界中显现为“在者”,需要满足三种具体规定性,即意识基础、行动逻辑和实现路径。

**[关键词]** 教师哲学; 实践本体存在; 关系本体存在; 精神本体存在

**[中图分类号]** G451 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1672-5905 (2014) 04-0000-00

## Philosophy of the Teacher

GUO Fang<sup>1</sup>, ZHU Xu-dong<sup>2</sup>

**Abstract:** Philosophy of the teacher, in the narrow sense, means a theory about the teacher from the perspective of ontology, which answers the question about what the essence of the teacher is and focuses on the relationship between the nature of being of the teacher's logical subject and the beings of the teacher. The teacher's being is a logical subject who has its own inner consciousness and regards life-realization for highest good, who needs to be defined the nature of itself among the others. The nature of the teacher's being includes three dimensions, praxis, relationship and spirit. They have to satisfy three specific conditions such as the basis of awareness, logic of action and the way of realization to appear as the beings in the actual world.

**Key Words:** philosophy of the teacher; practical being; relational being; spiritual being

## 一、问题提出

20世纪下半叶以来,教师问题日渐成为世界各国教育改革的核心,成为教育质量提高的关键,同时也成为教育研究的焦点。当前我国在教师研究领域的成果日益丰富,涉及到教师知识、教师伦理、教师道德、教师专业发展等方面的研究,但大多局限于经验判断、应然规范以及技术取向的研究,哲学层面的探讨还不够系统、深入,更少见本体意义的讨论,即便有研究者使用“教师哲学”一词,其基本涵义也是指教师在教育实践活动中所应掌握的哲学。本文则尝试从本体论角度出发讨论教师本质,指出就狭义而言,“教师哲学”指教师本体论,回答“教师本质是什么”的问题。马克斯·舍勒(Max Scheler)认为哲学的所有问题都可以归结为“致力于勘定‘人’的本质及其存在的形而上学的方位”。<sup>[1]</sup>卡西尔(Ernst Cassirer)也在《人论》一书中开篇就指出“认识自我乃是哲学探究的最高目标”,<sup>[2]</sup>因此对

**[收稿日期]** 2014-06-05

**[作者简介]** 郭芳(1970-),女,河北唐山人,唐山师范学院讲师,北京师范大学博士研究生,主要研究方向为教育史、比较教育和教师教育。

作为人的教师进行本体意义上的认识是哲学应该完成的任务,同时它也是构建教师理论的逻辑起点。根据蒯因(Willard Van Orman Quine)本体论承诺的观点,即“说何物存在”,<sup>1</sup>①教师本体论就是约定教师的存在,将本体论预设所提出的概念作为逻辑原点,来搭建理论分析框架。本文将从何谓“教师哲学”,为什么需要“教师哲学”,以及如何建构教师哲学的内涵三个问题来展开讨论。

## 二、教师哲学的内涵建构

一般而言,xx哲学的表达有两类:一是表达一种人类实践活动的哲学,如政治哲学、历史哲学、法哲学、教育哲学等。詹姆斯·麦克莱伦(James McCellan)在《教育哲学》中指出关于某一种实践的哲学目标旨在发现人类理性在那种实践中所采取的独特形式的努力。<sup>[3]</sup>这种探究有两个相互补充的性质,即揭示性和批判性。就教育哲学而言,它是“对人类理性在教育实践中所采取的独特形式的探究--也就是说,是对人类理性在产生了教与学的特别行动的互动中所采取的独特形式的探究。就揭示性而言,教育哲学是重现可在教育实践中辨识出来的人类理性的一般特征的尝试。就其批判性而言,它试图发现在给定的历史时期内界定教育实践的规则和前提假设是人类理性的真正翻版还是讹用的歪曲”。<sup>[4]</sup>二是特定群体的哲学,包括两个层面,第一是提供给某个特定群体运用的哲学,第二是由于这个特定群体本身的特性而使这个群体所拥有的独特哲学观。如儿童哲学,就包括给儿童的哲学

(Philosophy for Children)和儿童哲学/童年哲学(Philosophy of Childhood)。<sup>2</sup>②

我们所讨论的“教师哲学”,既是教师这一特殊群体的哲学,同时也强调教师专业实践本身的特性,及其与哲学的关系。就目前研究现状来说,教师哲学可包含二个层面:一是教师在教育教学实践活动中所应掌握运用的哲学,即 philosophy for the teacher。乔治·奈特(George R. Knight)1982年出版的《美国教育哲学导论》中专设一章指出教师应建立个人的教育哲学,奈特认为“我们的行为实植基于我们的哲学”,所以“所有的教育工作者都能发展一套经由“慎思明辨”(consciously examined)与“全盘考量”(thoroughly considered)的教育哲学,从而使教师的时间与学生的精力都能发挥最大的效率”。<sup>[5]</sup>这类教师哲学是教师在教育教学实践中所运用的哲学,即给教师的哲学。<sup>3</sup>③二是运用哲学理论对教师专业进行形而上的分析,凸显教师专业实践本身的特性,如英国学者奈吉尔·塔布斯(Nigel Tubbs)在2005年提出的 philosophy of the teacher。<sup>4</sup>④就笔者目力所及,中文里“教师”和“哲学”连用始于台湾师范大学教育学系的欧阳教教授,他在1973年的《教育哲学导论》中将第四章题名为“教师哲学”,认为“广义地说,一部教育哲学就是一部教师哲学,因为教育哲学

<sup>1</sup> ① 蒯因指出本体论的争论就是语言的争论,我们接受一个本体论在原则上同接受一个科学理论,比如一个物理学系统,是相似的,即把毫无秩序的零星片段的原始经验加以组合和安排的最简单的概念结构。(〔美〕蒯因著.陈启伟等译.从逻辑的观点看[M].北京:中国人民大学出版社,2007.1-18.)由此本体论问题成为概念结构的问题,任何一种理论都可以根据自身前提对事物存在做出逻辑上的本体预设。

<sup>2</sup> ②注:美国教育家李普曼(Matthew Lipman)和哲学家马修斯(G.B. Matthes)都是儿童哲学领域的先驱。他们同在20世纪60年代提出了儿童哲学的概念。李普曼在其1969年的著作Harry Stottlemeire's Discovery(《聪聪的发现》)中首次使用了“儿童哲学”一词,强调“给儿童的哲学(Philosophy for Children)”。李普曼一直致力于提高儿童的批判思维能力,关注如何把哲学课程带入儿童的生活。马修斯强调儿童哲学/童年哲学(Philosophy of Childhood),他认为“在某种方式上,成人哲学不过是儿童哲学的理想化,是成长中的儿童在认知能力或道德能力受到威胁时,对理解世界的最好方式的理性重构。”在西方,童年哲学在哲学学科内的地位近年来已经逐步被认可,并已经被认定是哲学研究的合法领域。童年哲学被视为与科学哲学、历史哲学、宗教哲学等学科类似的哲学分支。童年哲学主要研究以下问题:童年概念、童年的历史、童年的比较文化研究、儿童观、儿童的权利、儿童的艺术、儿童的社会地位、儿童认知和道德发展的理论流派等问题。

<sup>3</sup> ③这一类教师哲学研究的文章包括:〔美〕阿姆斯特朗等.教师的哲学[J].杨曼译.山东教育科研.1988(1):60-63;唐松林.从哲学家的哲学到我的哲学:教师哲学内涵理解[J].湖南师范大学教育科学学报.2008(5):5-7;杨运鑫.哲学人格:教师哲学何以可能[J].湖南师范大学教育科学学报.2008(5):11-13;陈飞虎.生命的灵动—教师哲学智慧之表达[J].湖南师范大学教育科学学报.2008(5):17-20等。

<sup>4</sup> ④奈吉尔·塔布斯在该书中运用黑格尔哲学纵向建构教师意识发展史,Nigel Tubbs(2005). *Philosophy of the Teacher*(Oxford: Blackwell);王丽华在其博士论文中运用现象学对教师意识进行横向本体建构,王丽华.教师意识研究[D].华东师范大学,2009;朱晓宏运用舍勒的情感现象学分析教师之爱,朱晓宏.重新理解教师之爱[J].教育研究.2009(11):53-57等。

最主要的是要写给各级教师看的”，随后他又指出教育哲学也应“涉及‘教师’角色及其功能之讨论，亦即‘教师论’或‘教师哲学’”<sup>[6]</sup>。这样看来，欧阳教把所谓“教师哲学”看作是狭义的教育哲学，他在接下来的章节中具体从“教师角色的样相”，“教师权威的正用与误用”等角度来讨论教师切身修养问题。实际上欧阳教就是把对教师专业基本认识的教师论或教师观看作教师哲学。笔者认为这一层面的教师哲学研究不应仅仅局限于教师角色及功能之讨论，而是要将教师专业本身所涉及的方方面面都置于哲学视野中审视。因此，广义的教师哲学应包括教师本体论、教师知识论、教师价值论、教师伦理学和教师美学等。本文则着重讨论狭义的“教师哲学”，即从本体论层面对教师进行哲学探讨，回答“教师本质是什么”的问题，也就是教师本体论。

教师哲学并非空中楼阁，它基于哲学家对教师的探讨，也就是说我们可以通过教育哲学家关于教师的哲学讨论来开展进一步的阐释。具体而言，本文在对美国三位当代教育哲学家玛克辛·格林(Maxine Greene)、奈尔·诺丁斯(Nel Noddings)、帕克·帕尔默(Parker Palmer)关于教师的哲学思想进行具体分析的基础上，建构“教师哲学”理论之经纬。<sup>5</sup> ①从本体论角度来说，教师本体问题关注教师逻辑主体存在的“在”的本性与具有各种规定性的“在者”之间的关系，也就是教师这一逻辑主体“在”如何显现为现实世界中各种具体的“在者”。首先，教师本体是以实现生命为目的善的逻辑主体，需要在与他者相对应的关系中界定自身性质，同时作为人的逻辑主体亦有着复杂的内在意识世界，因此我们可以认为教师逻辑主体具有三重基本维度，即实践、关系与精神。其次，作为人的教师本体存在是具有自我意识的存在，因此本体显现的基本规定性是意识；人同时又是一个自觉活动的主体，具有超越自身原有规定性而进行创造活动的的能力，那么本体显现的活动规定性就是他的行动逻辑，活动的具体方式就是本体“在”显现为“在者”具体实现路径的规定性。由此，根据蒯因本体论承诺的观点，我们可以将实践、关系与精神看作教师逻辑主体“在”的本性的三种预设，作为教师哲学理论之经。同时，这三种本性预设的现实世界中得以显现为“在者”，需要三种具体规定性，即意识基础、行动逻辑和实现路径，作为教师哲学理论之纬。由此经纬交织形成本文所讨论的教师哲学。具体分析如下：

我们将实践、关系和精神分别作为格林、诺丁斯和帕尔默教师哲学的逻辑起点，同时也是其理论完成并保持其逻辑自足性的内在前提和基础，是本体论承诺。教师实践本体存在强调实践是教师社会存在的动态规定性，强调逻辑主体实现生命的动态过程，指向作为逻辑主体的教师与外部他者的关系。其思想代表是20世纪60年代的格林。格林提出“教师作为陌生人”，<sup>[28]</sup><sup>[7]</sup>强调教师要悬置自然态度，在“全面觉醒”(wide-awakeness)的意识基础之上，遵循“做哲学”的行动逻辑，即依据意识而行动，改变知觉世界的方式，并通过释放想象，与艺术相遇的具体路径实现“陌生人”形象的完成。教师关系本体存在强调关系是教师社会存在的静态规定性，指向逻辑主体的教师与外部他者之间的关系，是逻辑主体在与他者相对应中对自身性质的限定。关系本体存在意味着我与他的共在关系结构是先于我而在的本体论结构，关系先于关系者。其思想以80年代的诺丁斯为代表。诺丁斯提出“教师作为关心者”，<sup>[29]</sup><sup>[8]</sup>在关系是人类社会基本事实的基础上讨论教师，从教师与学生相对应的逻辑主体自身性质限定的角度，来强调教师的关系性自我。教师这一逻辑主体需要在“接受性”的意识基础上，遵循“相遇”的行动逻辑，并获得被关心者回应与承认，如此“关心者”形象才得以显现生成。教师精神本体存在则强调逻辑主体是一种有意识的存在，强调主体内在精神世界的性质。其思想代表是90年代的帕尔默。帕尔默提出“教师真我”的观点，<sup>[30]</sup><sup>[9]</sup>基于基督教立场界定精神性，认为人因分有上帝的光芒而具有内在真我，作为人的教师亦不例外，内在真我与外部表现相统一就构成潜藏整体，从而获得人的一致与完整。<sup>[31]</sup><sup>[10]</sup>教师发现真

<sup>5</sup> ①此部分分析源自郭芳的博士论文《20世纪下半叶美国教师哲学思想研究—基于本体论视角的考察》(郭芳. 20世纪下半叶美国教师哲学思想研究—基于本体论视角的考察[D]. 北京师范大学, 2013.)



我需要自身认同与完整的意识基础，克服分离，形成联系的行动逻辑，以及建构真理共同体的具体实现路径。

### 三、教师哲学研究的价值

“教师哲学”的提出既是满足现代教育改革实践的需要，也是教育理论内涵不断丰富拓展的必然趋势。20世纪下半叶以来，随着各国教育改革的风起云涌，教育改革的重心从制度到课程，从课程到教师，从教师数量到教师质量，教师问题日渐受到关注，成为教育的重中之重，也成为教育质量提高的关键。“教师哲学”的意义与价值主要体现在两个方面，一个是现代教师理论建构的需要，二是在现实中对教师的两种极端认识倾向的回应。首先，我国20世纪80年代以来关于教师的研究日趋丰富。自1985年《关于建立教师学的探讨》<sup>[7]</sup><sup>[11]</sup>一文发表，1987年由臧乐源主编，天津人民出版社出版《教师学》，<sup>6</sup><sup>①</sup>关于教师的研究已经有意识地建构起理论体系，并经历从内容、视角单一走向多学科，多层面的研究历程，涉及哲学、社会学、心理学、教育学等诸多方面的思考。从某种意义上说，这些研究可以用两个字来概括，就是“重构”。所谓“重构”是指研究者一致认为由于时代变迁，关于传统教师的各种理论都难以适应新时代的要求，需要重构现代教师理论以阐释新时代教师职业本质，指出未来教师专业发展的方向，这些重构内容包括教师身份、地位以及文化的重构，教师角色、形象的重构，师生关系的重构、教师专业发展观的重构等。笔者认为所有这些教师理论的重构都应该源自一个最根本问题的回答——教师的本质是什么？即本体论层面教师哲学的理论探讨。

其次，20世纪的中国，特别是80年代改革开放以来，处于从传统走向所谓现代的转型时期，这种根本性变革所引发的是整个社会从物质层面、制度层面到思想文化层面的全方位的变化，这势必引起传统与现代的文化冲突，价值颠覆，伦理失序的激烈震荡。这种震荡在社会对教师的看法中体现为两种极端倾向：一是对教师的过度神圣化，二是对教师的过度庸俗化。所谓过度神圣化，是指以传统圣贤师完美神圣的形象来要求教师，教师既要学识渊博，又须是道德典范，同时还要耻于物质要求，社会期望他们“当十全十美的‘完人’，洁身自好的‘圣者’，许多合理的个人欲望不能表露，许多正当的物质需求得不到满足”。<sup>[8]</sup><sup>[12]</sup>然而进入现代社会，教师工作变成一个健全人经过专业训练就可以从事的专业，迎合的是教育世俗化的趋势。教师道德应属职业道德范畴，是教师职业的最低标准，而不是社会抽象的道德标杆。“社会现代性的发展瓦解了教师道德权威、社会代言人的身份”。<sup>[9]</sup><sup>[13]</sup>这时教师到底意味着什么，教师到底应该是何种形象，是我们应该探讨的问题。所谓过度庸俗化，首先是指功利化倾向，由于社会层面物欲横流，利益至上的影响，一些教师“以学生作为换取个人利益的工具”，这是“对教师职业精神的亵渎，是对教师职业价值和职业理想的彻底否定”；<sup>[10]</sup><sup>[14]</sup>其次是工具化、技术化倾向，教师职业正在逐渐走向专业化，其极端趋势之一就是教师变成“单向度的人”，视为仅仅传递知识的工具，无视教师是一个“完整的人”的本质，教师“从‘神坛’走下来，并且经受着各种名目的职前、职后培训的教师也只让人看到了“技术”的硬度。教师身份的“祛魅”这一原本具有积极意义的事件，却再次异化了

<sup>6</sup> ①“这是迄今为止，我国第一本较为完整、系统论述教师职业的专著、为填补教师职业理论研究的空白，进行了很有意义的尝试和探索作出了可贵的贡献”，肖传堃. 喜读《教师学》[J]. 道德与文明. 1988（1）:23. 类似的著作有：孟育群, 宋学文主编. 现代教师论[M]. 哈尔滨：黑龙江教育出版社, 1991；赵立伯主编. 教师论[M]. 北京：教育科学出版社, 1992；吴正有著. 教师论[M]. 南昌：江西人民出版社. 1996；陈永明主编. 现代教师论[M]. 上海：上海教育出版社. 1999；于漪主编. 现代教师学概论[M]. 上海：上海教育出版社. 2001；王思震著. 教师论[M]. 南京：江苏教育出版社. 2002；钟祖荣主编. 现代教师学导论—教师专业发展指导[M]. 北京：中央广播电视大学出版社. 2002等，这些著作基本包括以下几项主要内容：教师学学科介绍，教师职业发展历史，教师地位、作用，教师劳动性质，教师素质要求，教师专业发展等。阮成武在2005年安徽大学出版社出版《主体性教师学》，虽明确提出从教师主体角度，追问教师是谁，为何是，如何是的问题，但其基本结构并没有真正的突破，依然包括教师职业发展历史，教师形象、角色、素质、专业发展等方面。

教师的身份”。<sup>[11] [15]</sup>要解释这两种极端看法，并形成新时代对教师专业的正确认识，必需从本体层面理解教师专业本质。

从本体论意义上追问教师的本性或本质，是教师理论的逻辑原点和构建基础。我们把握了教师专业本质的内涵，才有可能解决教师价值、教师素质、教师专业发展等问题。同时这一追问还强调从事教师专业的是人，是“本真的人”，“完全的人”或“完整的人”，是具有个体性，主体性，社会性以及自由意识的，具体的、现实的、活生生的人。这是对以往教师研究侧重其功能性角色，片面强调教师作为达成教育目的手段的工具性特征研究进行的反思。无论是“作为神启的教师”，“作为官吏的教师”，还是作为“专业人士”的教师，都是将教师看作肩负某种特殊的社会功能的人，而没有注意到教师也是“人”，并作为“人”而存在着，探讨作为教师的人和作为人的教师的合而为一，关注教师作为“人”的存在问题，教师要撕破“教师”这个“面具”，回到他本来的和丰富的人性状态，树立“作为人类的教师”的新意识。<sup>[12] [16]</sup>同时只有廓清教师本体这一根本问题，我们才能够更透彻地分析今天我国教师队伍现状中出现的各种问题，厘清社会各界包括教师自身的困惑，为教师提供理解自身专业本质以及为管理者提供建设教师队伍的理论基础。

#### 四、教师哲学内涵建构的路径

狭义的教师哲学就是教师本体论，因此本体论的基本问题是教师哲学所要讨论的基础，具体而言就是关注教师“在”的本性与具有各种规定性的“在者”之间的关系问题。根据蒯因的本体论承诺观点以及马克思对人存在三重维度的分析，我们将教师“在”的本性预设与实践、关系与精神三种类型，每一种“在”即教师本体在现实世界中显现为不同的“在者”都需要三种基本规定性，即意识基础、行动逻辑与具体实现路径。

##### （一）教师哲学内涵建构路径的根基：哲学本体论

建构“教师哲学”理论的根基在于哲学的本体论（Ontology）。本体论是关于存在问题的理论体系。从学理发展角度来说，本体论理论的发展经历了海德格尔的基础本体论和蒯因的本体论承诺两次重大转折，而这两次转折的形成都是基于对传统本体论的批判。传统本体论是一种实体意义的本体论，其关于本体性质理解的三个基本规定包括：本原性、基础性、本质性，<sup>[13] [17]</sup>同时传统本体论思想具有三个主要特征：超验性、思辨性和终极性。<sup>[14] [18]</sup>传统本体论在黑格尔的哲学体系中发展到顶点，却也由于试图通过把握某种终极的存在为获得一种终极的确定性，从而否认世间万物的多样性、差异性和变化发展，导致西方哲学陷入危机。为应对危机，海德格尔和蒯因分别对本体论问题提出革命性的阐述。海德格尔指出此在是先于其它一切存在者而从存在论上首须问及的东西，<sup>[15] [19]</sup>由此他通过区分存在和存在者，从根本上改变了本体论问题的提问方式，使存在本身成为哲学所要解决的首要问题。海德格尔认为传统形而上学将存在者当作存在本身，忽视了存在和存在者的差异。存在本身是一切存在者之为存在者的可能性条件，也是理解存在者之为存在者的可能性条件。正是存在本身的不断发生，才使得一切存在者的生成和变化有了得以进行的境域。蒯因则通过区分“何物存在”与“说何物存在”，使本体论问题转变为语言问题，任何一种理论根据自身的前提对事物的存在做了何种设定的问题，即本体论承诺问题。蒯因采取的是相对主义的策略，他认为无所谓自在的事物本身，任何事物都是在某种理论的范围内，由该理论业已承认其存在的事物。蒯因给出一个标准以判定一个理论的本体论承诺：“为了使一个理论所作的肯定是真的，这个理论的约束变项必须能够指称的那些东西，而且只有那些东西才是这个理论所许诺的。”<sup>[16] [20]</sup>由此，蒯因得出一个著名结论，即存在就是一个变项的值。进而蒯因认为“本体论的分歧必然包括概念结构的基本分歧。”<sup>[17] [21]</sup>这样，通过将一切存在相对化和主观化，蒯因消解了传统形而上学追求终极存在的可能性，本体论问题成为概念结构的问题。

本文的分析主要以蒯因的本体论承诺思想作为研究预设的理论基础。蒯因的本体论承诺观点建立在约定论的基础之上，<sup>[18]</sup><sup>[22]</sup>按照约定论，科学认识以约定为基础，在建立一门科学的时候，我们实际上就做出了许多约定，而这些约定是根据它们的适用性来选出的。蒯因正是本着这种观点，断言我们说某种事物存在，就是约定这种事物存在，就是做出一种本体论承诺。如果我们要确定某个概念所指的事物是否存在，首先必须确定这个概念在其理论体系中的意义，然后从中推导出一些观察陈述，看它们是否跟感觉经验相协调。如果这两者协调，那就说明这个概念所属的理论体系是有效的、可接受的。一旦接受了某个体系，也就承诺了该理论体系中的概念所指事物的存在。因此在本文中，我们将约定教师存在的本性，以之为逻辑原点出发建构其本体论。

探讨教师专业本质是一个本体论意义层面的问题，那么本体论讨论的到底是什么样的问题？在笔者看来，无论本体论自身理论形式如何发展，其以形而上学为标志的追求是哲学永恒的主题。任何理论研究都不能逃脱本体论的追问，这是因为“基于人类实践本性的理论思维，总是渴求在最深刻的层次上或最彻底的意义上去把握世界、解释世界和确认人在世界中的地位与价值”。<sup>[19]</sup><sup>[23]</sup>这种最深刻的层次和最彻底的意义就是亚里士多德所说的“本原和最高的原因”，“我们应当把握的是作为存在的存在之最初原因”。<sup>[20]</sup><sup>[24]</sup>这种“作为存在的存在”的考察就是形而上学即本体论研究的最初含义，这里的第一个“存在”我们理解为具有规定性的“在者”，第二个“存在”则是没有任何规定性的纯粹的“在”。各种各样的“在者”都与“某种惟一的本性相关”。世界上并不存在没有任何规定性的纯粹的“在”，只存在具有规定性的“在者”。人类的思维却不仅仅是抽象事物的各种规定性，将事物把握为各种具有规定性的“在者”，而且还舍弃掉事物的各种各样的规定性，寻求一切“在者”的“在”。对“在”的反思性的寻求，就是哲学的本体论，本体论的核心问题就是存在问题，本体论所追求的“是什么”的问题就是存在的性质问题，也就是本性、本质问题。哲学所寻求的“在”，也就是所谓的“本体”。<sup>[21]</sup><sup>[25]</sup>在纷繁复杂的教师教育实践中，教师本身经验着各种各样的矛盾对立与冲突，成为具有各种规定性的“在者”，他们渴望在最深刻、最彻底的意义上来把握作为教师的那个“在”。那个“在”是教师成为各种“在者”的本原和最高的原因，“很明显它们必然就自身而言地为某种本性所有”。<sup>[22]</sup><sup>[26]</sup>由此看来教师存在问题，就是关于教师“在”的本性及其属性也就是各种规定性“在者”的关系问题。我们再结合蒯因本体论承诺的观点来看教师哲学，可以说教师“在”的本性就是本体论承诺，即其理论逻辑原点，而各种规定性的“在者”就是由本体论承诺的不同而导致的不同概念结构的属性，考察二者之间的关系，从而得出教师哲学理论分析框架。

## （二）教师哲学内涵建构的经纬

笔者在马克思关于人存在的思想基础上提出教师哲学理论建构之经纬。经指的是教师“在”的本性的三种类型，实践、关系与精神。纬指的是教师的“在”显现为“在者”需要三种规定性，即意识基础，行动逻辑与实现路径。

首先，教师本体存在三种类型的划分是基于马克思关于人存在的三重基本维度观点。从事教师职业的是“人”，所以“教师职业本质是什么”的问题可以转换成“教师是谁”，“从事教师职业的人到底是什么样的本体存在”，最终还原为“人是什么”，“人是谁”，“人是什么样的本体存在”的问题，这就涉及到了人的形而上的本体论维度。正如舍勒所说“形而上学，只有靠不断的思考，把偶然获得的个别经验概括成本质性的东西，并使之真正渗入人的思想，才会具有实际意义。只有这样，自我才能从恐惧中挣脱出来，从仅仅‘在此’（Dasein）这样一种压力下摆脱出来，从变幻无常的命运之手中解脱出来”。<sup>[23]</sup><sup>[27]</sup>也就是说我们只有将教师还原为人，寻求作为人的形而上本质，才能使我们摆脱偶然以及不确定带给生命琐碎纠缠的困扰。无论是人还是承担教师职业的人，都只有在激发偶然与必然二者之间张力的刹那间释放生命的活力，二者缺一不可。



在马克思看来，人是一个整体，人的特性是人在活动过程中作为整体所表现出来的与其他动物不同的性质。作为从事现实活动的人，其特性体现在他与自然、社会、和自己本身的三种关系之中，是自然存在物、社会存在物和精神存在物的统一体，所以人的存在可分为人的自然存在、社会存在及精神存在。人的自然存在指人直接是一个自然存在物，人的自然属性是人作为自然存在物的所有自然规定性。人的社会存在强调人之为人的社会规定性，人的社会本质的各种社会关系的系统性、整体性。马克思指出“只有在社会中，人的自然的存在对他说来才是他的人的存在”。<sup>[24] [28]</sup>笔者认为从人的社会存在层面所涉及的基本属性来看，可以分为关系的社会存在和实践的社会存在两个层面。人是社会的人，必然处于多维度、多层次的社会关系之中，可以说关系是社会存在的静态规定性。人在社会中所进行的实现生命的活动即为实践，所以实践是作为社会存在的人的动态规定性。人的精神存在指人是一个有意识的存在，马克思指出人之所以区别于动物，在于“他的生命活动是有意识的”，“有意识的生命活动把人同动物的生命活动直接区别开来”，人作为社会存在物，“是有意识的存在物”。<sup>[25] [29]</sup>人作为有意识的存在物，不仅使人的各种社会活动成为有意识的，而且还进行思想、观念、意识等的精神生产，形成和发展着自己的精神世界。巴蒂斯塔·莫迪恩（Battista Mondin）在他的《哲学人类学》中也指出，“人的生命（生活）具有灵魂性特征和社会性维度，人由此区别于动物”。<sup>[26] [30]</sup>人的自然存在、社会存在和精神存在是内在统一的有机整体，只有以人的自然存在为基础，人的社会存在以及精神存在才有可能。

由此，笔者认为对于从事教师职业的人的本体存在进行探讨，应建立在其不言自明的自然存在前提下，重点在于社会存在和精神存在的讨论。因此本文预设三种教师本体存在类型，即教师实践本体存在，教师关系本体存在与教师精神本体存在。实践本体存在和关系本体存在从动态性和静态性两方面表征从事教师职业的人的社会存在，精神本体存在表征从事教师职业的人的精神存在。社会存在指向外部，是从逻辑主体与自身之外的他者之间的关系层面而言，教师实践本体存在强调逻辑主体自身实现生命的动态过程，即表达社会存在的动态规定性，教师关系本体存在则强调与他者相对应的逻辑主体自身性质的限定，是一种静态维度，表达社会存在的静态规定性。精神存在指向内部，是就逻辑自身内部的认识而言，指内在的精神世界，所以教师精神本体存在强调的是教师内在世界的性质。至此，完整的教师本体存在的认识由实践、关系和精神三个维度构成，以实现生命为目的善的逻辑主体需要在与他者相对应的关系中界定自身性质，同时作为人的逻辑主体亦是个有意识的存在，因此三个维度彼此依赖，相互补充，不能分割，是一个完整的有机体。笔者通过考察 20 世纪美国思想界关于教师的讨论指出，教师本体存在思想呈现从指向外部的与他者相对应的逻辑主体自身性质，以及生命实现过程的认识指向内在意识分析的历史发展线索，一方面体现了对教师由外向内的观察逻辑，正如卡西尔所说，“从人类意识最初萌发之时起，我们就发现一种对生活的内向观察伴随着并补充着那种外向观察。人类的文化越往后发展，这种内向观察就变得更加显著”。<sup>[27] [31]</sup>另一方面也体现了对教师本体存在逻辑层面认识的日益丰富与全面。由此，教师从 20 世纪之前作为神启，作为官吏的工具性本体存在，逐渐转换为社会本体与精神本体共在的“完整的人”，以此恢复作为人的教师的全貌。

我们已经预设实践、关系与精神的三种教师本体存在，即教师“在”的三种本性，那么这三种本性如何实现为“在者”？理论层面而言，教师本体是作为人的逻辑主体，这就意味着逻辑主体是以实现生命为目的的具有自我意识的存在，因此本体显现的基本规定性是意识。人同时又是一个自觉活动的主体，具有超越自身原有规定性而进行创造活动的的能力，因此本体显现的活动规定性就是他的行动逻辑。活动的具体方式则是实现路径的规定性。因此，我们可以说教师“在”的本性要显现为“在者”，需要三个方面的规定性，即意识基础规定性、行动逻辑规定性以及实现路径规定性。由此我们尝试围绕“在”的本性与具有规定性“在者”之间关系这一核心问题，以实践、关系和精神三种“在”的本性为经，以意识基础、行

动逻辑以及实现路径三方面显现规定性为纬，构建起教师哲学理论分析框架。

## 五、结语

21 世纪的今天，我国的教师教育无论在理论还是在实践方面的发展都可谓如火如荼，各种各样不同视角，不同形式的研究理论和方法不断涌现，并得到广大一线教师的积极响应，教师队伍的质量得到不断提升与改善。笔者认为正是这样一个教师成为教育研究热点，关于教师的理论蓬勃发展的大潮呼唤教师哲学的出现，从哲学角度对教师专业特性进行认识是教师理论发展的根本，同时也将奠定其发展的未来方向，否则教师理论就会成为无源之水，无本之木，抑或昙花一现的幻象。教师哲学的讨论深邃复杂，本文祈盼能抛砖引玉，求教于方家。

### [参考文献]

- [1] (德) 马克斯·舍勒. 舍勒选集(下卷)[C]. 刘小枫译. 上海: 上海三联书店, 1999:1281.
- [2][31] (德) 恩斯特·卡西尔. 人论[M]. 甘阳译. 上海: 上海译文出版, 2003:3. 5.
- [3][4] (美) 詹姆斯·麦克莱伦. 教育哲学[M]. 宋少云, 陈平译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1988:3. 6.
- [5] (美) 乔治·奈特 (George R. Knight). 美国教育哲学导论[M]. 简成熙译. 台北: 五南图书出版有限公司, 1995:194.
- [6] 欧阳教. 教育哲学导论[M]. 台北: 文景出版社, 1973:91.
- [7] Maxine Greene. *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, Inc. 1973
- [8] Nel Noddings. *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*(second edition). Berkeley: University of California Press. 1984, 2003.
- [9] Parker J. Palmer. *A Hidden Wholeness: The Journey Toward an Undivided Life*. San Francisco: Jossey-Bass. 2004.
- [10] 郭芳. 论教师“真我”与“潜藏整体”——帕克·帕尔默教师哲学思想研究[J]. 比较教育研究, 2012, (6): 72-76.
- [7][11] 高尚刚, 周慧杰. 关于建立教师学的探讨[J]. 许昌学院学报, 1985, (4): 97-98.
- [8][12] 董泽芳. 社会转型期的教师角色冲突[J]. 华中师范大学学报(哲社版), 1996, (6): 41-47.
- [9][13] 陈桂香. 多元价值社会中教师道德枷锁的解除[J]. 黑龙江社会科学, 2007, (2): 179-181.
- [10][14] 郝文清. 论教师道德的底线[J]. 齐鲁学刊, 2010, (5): 96-99.
- [11][15] 伍正翔. 现代性的救赎: 教师身份的“返魅”[J]. 中国教育学刊, 2008, (10): 52-55.
- [12][16] 石中英. 人作为人的存在及其教育[J]. 北京大学教育评论, 2003, (2): 19-23.
- [13][17] 张能为. 西方本体论学说之流变与命运[J]. 哲学动态, 2000, (1): 37-40.
- [14][18] 张有奎, 陈瑶. 本体论及其现代命运[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2003, (2): 51-55.
- [15][19] (德) 马丁·海德格尔. 存在与时间[M]. 陈嘉映, 王庆节合译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1987:18.
- [16][17][20][21] (美) 蒯因 (Willard Van Orman Quine). 从逻辑的观点看[M]. 陈启伟等译. 北京: 中国人民大学出版社, 2007:13. 15.
- [18][22] 涂纪亮. 美国哲学史(第三卷)[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2007:15.
- [19][21][23][25] 孙正聿著. 哲学导论[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2000:88. 87.
- [20][22][24][26] (古希腊) 亚里士多德著. 苗力田译. 形而上学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2003:58. 58.
- [23][27] (德) 马克斯·舍勒. 舍勒选集(下卷)[M]. 刘小枫译. 上海: 上海三联书店, 1999:1431.
- [24][25][28][29] (德) 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集(第42卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1982: 122. 96.
- [26][30] (意) 巴蒂斯塔·莫迪恩. 哲学人类学[M]. 李树琴, 段素革译. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2005:25.

(本文责任编辑: \*\*\*)



