

在做什么,抑或知道在做什么^{*}

——教师的前提性反思的危机与重建

曹 永 国

(苏州大学教育学院, 苏州 215123)

摘 要 “在做什么”,是在常识、熟知、甚至自明的范围中对行为的考虑与回答。一般而言,这种考虑和回答能促使教师不断地提高自己的业务能力,反思自己行为的实效;但它并不引起教师对自己行为本身更多的反思。熟知、常识和自明并不等同于真知与明晓,却往往包含着“无知”。“知道在做什么”,是对自我行为本身的一种艰苦地思索,是为了真正的知道和正当地行为,表现为对熟知、流行、常识的教师行为观念的批判与反思。这是一种教师的前提性反思。它意味着教师必须具有清醒的自我批判意识,反省自己行为所隐含的“无意识的前提”,理性地抵制自己成为一个积极的、无思的共谋者。但是,教师教育对效率、手段、专门化以及科学化教育理论的过度强调使其出现了危机:前提性反思变得既不必要又无可能。重建教师前提性反思,教师需要做好一种知识的准备,即在学习和教育教学实践中努力探寻并赢得关于人、幸福以及教育的整体性知识。基于此,教师教育亦是一种通识教育。

关键词: 前提性反思; 教师危机; 专业发展; 反思性知识; 通识教育

教师必须具备能够使教育教学行为顺利进行的知识、技能、方法和品性,这是对教师行为熟知的、普遍的要求。但更为重要的是,教师必须对其行为本身进行反思,即反思其行为是否正当、是否合理性,其所立足的前提和根源是否正当,其所服务的教育理想是否值得反思等。教师专业发展必须使教师成为有清醒的自我意识和理性的自我批判的教师;而不是一个“忙”、“茫”、“盲”的高效运转的教学机器,积极地燃尽自己于繁忙的、忘我式的工作之中。这意味教师需要一种前提性的反思“知道自己在做什么”,进而实现教育教学实践的变革和教师自我的完整性发展,并降低教育教学的“盲目式”、“无思型”的风险。如此,教师就可能将自己行为不仅视为一种技术性、认知性的活动,更视为一种追寻教师和教育真谛、探索更好的自我价值与意义的理性实践。然而,教师的提性反思在现代教师教育的逻辑和实践中出现了危机。重提并重建教师前提性反思,这显然对于教师自我专业发展的完善与跃进具有重要的意义。

一 问题的提出: 三种典型性诘难的启示

教师专业发展已经成为教师教育的主要举措、内容和要求。但是,正是由于这一问题的重要,针对教师专业发展的质疑、批判和反思从未间断。而正是这些理性的质疑、批判和反思促使我们不断地超越自己时代的一时之需与一阵热情,反省自己所执从的偏见、激情和狭隘视角。

(一) 教育无用论的讥诮: 教师必须思忖自我行为的副作用

教育无用论给人们的教育热情泼了一盆冷水,但带来了冷静的思考。它逼迫我们去思考教育活动自身,去注意教育活动所隐含的、不为人们所注意的作用。阿里斯托芬的《云》可谓是对教育和教师行

* 基金项目: 国家社科基金教育学一般课题(BIA130077); 江苏省高校哲社项目(2013SJB880076)。

为最入木三分的讥诮。在《云》中,阿里斯托芬讽刺了伟大的教师——苏格拉底及其教育行为。这些老师受人尊崇,其教育行为能够给家庭与孩子的将来带来裨益;然而,这个信条却塑造了一个这样的孩子:喜好粗鲁地辩理,不顾社会习俗与伦理关系,好高骛远,整日生活在虚幻之中(云中)。《云》教导我们重审一些自明性的涉及到教师行为的前提的问题,如“我们为什么要受教育?”、“我们需要什么样的教育?”、“受教育对我们意味着什么?”、“我们会成为什么样的人?”等。^①对于教师而言,如果我们不去思忖这样的问题,而是将自己行为的副作用视为一种必然的代价而予以合理化,那显然不是明智的。教师首要的事情不是竭尽全力地教授学生,而是反思自我行为的“想当然性”,减少副作用。

(二) 自然主义的质疑:教师必须防止自我行为的异化

自然主义始终提醒我们注意现实教育的异化现象:人的工具化、物化和功利化。自然主义坚持教育顺应人的天性、自由和自然,反对教育对人的粗暴的片面性干预。“回到自然”、“尊重天性”等主张促使教师去质疑自己教育行为的正当性:如果教育在于促使人服务于物,使人‘非人化’,使人的生活沮丧,使儿童的心灵滞塞,那么一个人为什么要受教育呢?卢梭批判现代教育正在疯狂地加剧着人们精神的堕落,使其普遍地服从于一种单一的、平面化的欲望统治;而科学主义的教育理想正在将人改造为一个运转良好的机器。在卢梭看来,教育首先是预防性的、保护性的,避免儿童过早地陷入教育和生活偏见的漩涡。因此,对于一个教师而言,重要的是懂得如何浪费时间,思考教育;而不是抓紧时间、埋头苦干。^②教师行为必须始于对美好的、自然的生活及其教育的思考。这样的批判和思考显然是前提性的,是对流行教育的“根基”的反省。

(三) 批判主义的批判:教师不能成为积极的“无思”的“共谋者”

批判主义提醒我们,现今的教育实践越来越隐蔽了其非常可疑的前提:政治权力阶层和商业垄断阶层对教育的控制和支配,以至于我们不自觉地积极地成了这些阶层的“共谋者”。批判主义认为,学校教育正和控制、服从、恭顺相连,在使用各种手段、方法使学生和教师无法认识到现行教育的本质与机制,并诱使他们就现行教育的范。在这种情况下,教师若是满足于如何根据现行教育制度和规则来教书,他们的智慧、才能和荣誉就可能使自己更加远离对教育的思考。因此,教师要有一种批判精神,批评自己关于教育、学生和自我的已有的认识,避免自己成为“教育的文盲”、批判的文盲。在吉鲁(H. Giroux)看来,教师应该成为公共知识分子,批判性地面对教育教学行为,理解自己坚信的到底是什么,以一种更为积极的方式建构自己对学生和他人的影响。^③这意味着教师要有一种超越眼前的现实而指向未来、超越利己主义而指向公共关怀的视野,从而提升其行为的价值,让努力奋斗与一种更公正的可能性相联系在一起。

可以看出,这些质疑、讥讽和批判所针对的并非“教师如何将知识和技能传授给学生”,而是教师及其行为本身,指向的是对更好的教师及其行为的寻求。对于教师而言,教育学生绝不是“只要我肯把知识传给他们”而已。这样的教育只能证明你是一个外行,不仅是可笑的、不得体的,而且是粗野的。^④教师行为包含着对自身自觉的批判和清醒的认识。实际上,教师往往对自己将书本知识和技能按要求传授给学生这种行为持有一种自负的、想当然的道德认同,仅仅沉迷于所谓的发展的“专”与“精”之中。这使得他们忘记对自身的这种“前提性反思”。其结果可能会产生一些“由于自己的无思而导致的平庸的恶”^⑤。显然,今天接二连三出现的令人扼腕和痛心的教育事件昭示着教师前提性反思的重要性和紧迫性。

二 什么是教师的前提性反思

前提是人们行为和思考的根基和已知判断,也是保证行为和思考正确与否的条件。因为,人们常常依据某种前提而行为。“前提是我们行为产生的根据、标准、尺度、原则与逻辑支点”,“前提对于据此而进行活动的人而言,是确定的、已知的”。^⑥反思是人们对自己的行为、思想的自我反省与思考,是提高

和完善行为和思想的重要途径。前提性反思则是针对行为前提、根据的反思，是一种对行为据以进行的自明性的、理所当然的、熟知的东西的反思和理性追究。教师前提性反思是指教师对自身行为产生、服务的那些自明性的根据、标准、尺度和原则等的理性反思，是对“自我行为与观念如何可能”的批判。

（一）前提性反思不同于非前提性反思

今天“无反思不专业”。反思是教师专业成长的关键。在每天的教育教学活动中，教师都要去反思，反思自己的任务是否完成、完成得怎样，反思自己教学的效果与内容，反思学生的状态，反思自己的教学方式……这些反思构成了教师关于教育教学的知识图景，思考和理解教育的方式与普遍规范。它们决定着一个教师如何去行为、去思想，同时也被用作证明或批判自己行为的标准。通常，这些东西是教师从前人、书本、常识、文化观念等中学到的或继承下的，是确定的，甚至是信条。它们会不自觉地被教师贯彻执行，成为教师行为和思考的前提。教师通常对这些前提保持一种无意识的、无批判的状态，并不对其进行反思。因此，教师的反思常常是基于这些前提下的反思，是运用这些前提的反思，即一种非前提性反思。这种反思并不触动自我行为和思考的本身，是“修修补补”而“不是清理地基的工作”^⑦。前提性反思就是要求教师自觉地检审和批判自我行为、观念的这些前提，为自我批判和提升敞开空间与提供可能，使他们意识到“未经过反思的行为和思想不是好的行为和思想”。

（二）前提性反思是转向背后的批判

教师前提性反思揭示了教师行为和观念中深层次的、看不见的东西。这些东西规范着教师想什么与不想什么、怎么想与不怎么想、做什么与不做什么、怎么做与不怎么做。它们是如此重要，但教师却常常对其保持无知。只要不去检视它们，它们就总是显而易见的。前提性反思就是将这些教师原以为不是问题的东西变成问题，变成反思的对象。“前提性反思是走向背后的批判，是对‘幕后操纵者’的反思。”^⑧这意味着教师需要去反思“我为什么做”、“是什么导致我如此做”、“这样做好吗”、“好又是什么”、“这个好是否值得怀疑”、“我的行为是否服务于真正的好”等。哲学家伯林(I. Berlin)认为“如果不对假定的前提进行检验，将它们束之高阁，社会就会陷入僵化，信仰就会变成教条，想象就会变得呆滞，智慧就会陷入贫乏。社会如果躺在无人质疑的教条的温床上睡大觉，就有可能渐渐烂掉。要激励想象，运用智慧，防止精神生活陷入贫瘠，要使对真理的追求(或者对正义的追求，对自我实现的追求)持之以恒，就必须对假设质疑，向前提挑战。”^⑨

（三）教师前提性反思承认前提的可批判性和多样性

教师前提性反思要求教师追问自己所思所想与所行所为的“隐匿的前提”，其目的不在于固守与迷信这种前提，而在于对其进行批判，揭示其所存在的局限性和或然性，从而实现一种教师自我的超越。显然，没有对自我行为的前提的可批判性的承认，就没有反思和超越。教师前提性反思消解了教师对自我行为的自负性认同。前提性反思必须承认前提的多样性、变化性，即不同的行为和观念有不同的前提，并且这些前提并不具有绝对性。正是由于承认这一点，教师前提性反思才促使教师去寻求那些更为合理的、更为全面的对教育和教师的理解，寻求在这种前提下的教育行为。

（四）教师前提性反思表现为对流行的教育观念和行为的审慎批判

前提性反思的具体形式是对流行的教育观念和行为的反思与批判。这些流行的观念和包括教师的传统观念、教育理想、日常观念、时代要求和时髦主张。它们深入人心、根深蒂固，甚至有些已经成为一种自然，力量强大且不为人所质疑。因此，对它们的批判非常困难，而且要冒着一定的风险。教师前提性反思是一项艰苦的思想活动，是“煮自己的肉”、“燃烧自己”^⑩。因此，许多人就会在这些问题面前退缩而抱守习俗。教师前提性反思则要担当起这令自己和他人都不太愉快的任务。霍克海默(M. Horkheimer)说“人的行动和目的绝非是盲目的必然性的产物。无论科学概念还是生活方式，无论流行的思维方式还是流行的原则规范，我们都不应盲目接受，更不能不加批判地仿效。”^⑪这意味着教

师前提性反思一定要求教师思想独立,并能够锻炼教师的思想独立,促使他们对于教育和自身有一种独立的理解和自觉的批判,而不是仅仅被流行性观念和专家性话语所牵引。因为,反思的真正功能在于它对于流行的东西进行批判,思想上和行动上的顺从是一种懒惰,更是对反思的背叛。

三 为什么教师的前提性反思变得无用

前提性反思促使教师形成一种反思的自觉,使他们注意隐含在自己行为和教育观念中的那些可疑的前提,消解这些前提的宰制,实现教师思维方式和实践的变革与进步。但是,现代教师教育的逻辑正通过如下取向驱除了教师前提性反思,使其变得既没必要又无用。

(一) 效率对合理性的僭越

现代社会对教师的首要关注在于使他们能够培养大量合格的产业工人和管理者。为此,教师必须跳出思辨的、人文主义的思考教育和自身的方式,无需追寻那些充满矛盾、困惑的理想中的人性,更无需以之去规约并反思自己及其行为。拘泥于教师行为的正当性、合理性的思考不但无法获得令人满意的答案,而且常常会阻碍教师高效的行为。结果就是,学校成为一个教师观念冲突、矛盾的地方,而不是一个思想统一、行动高效的地方。于是,驱除这种多元化的思考就成为教师教育改革的必需。一种有效的做法就是将教师行为的正当性、合理化约为一些具体的现实的指标:常常体现为现实社会的种种世俗需要和利益。教师必须为学生们履行自己的社会职责做好准备,理论学习与经典文本的研读绝不能直接服务于这种实际的目的。^⑫夸美纽斯是这种主张的最有名的先驱。他说“从学校里出来的每一个人,在面对这个世界时不只是袖手旁观而是积极行动的每一个人。”“应当把社会当作一所大工场。人人都应该在里面找到工作做。……这是所有经济中最重大的经济……而要实现这一点,最关键的无疑就在于一种好的(高效的)教育体系。”^⑬这样,人们对教育的期待就转变为让其发挥出最大的功效,以实现每个人在现实社会中找到一个工作的现实理想。效率、利益、社会危机、人才战略等词语支配了人们对教师教育的思考。培养教师以提高教师行为的功效。教师行为的正当性、合理性被转化为现实任务的高效完成。

(二) 手段对目的的殖民

为了提高教师行为的效率,控制和规范化就一定成为必要。像控制和改造自然那样去改革教学,夸美纽斯的《大教学论》充分体现了那个时代盛行的原则,以一种机械唯物主义来入思教育。在《大教学论》中,人像一个摆钟,执行着自然的法则,你所要做的便是探寻这个法则并按照这个法则去行使。夸美纽斯的教学理论旨在“寻求并找出一种教学的方法”,^⑭并在自然中找到这个教学的方法^⑮。教育的问题变成了如何做的问题,教师的问题变成了如何执行的问题。‘容易’、‘省时’、‘省力’、‘迅速’等表征着效率与方法的词语等同了“正确”。‘所谓正确的教学,我的意思是指把容易、彻底和迅速结合在一起的教学’^⑯,就是“节省教与学时间和精力的问题了”^⑰。夸美纽斯如是说。其后继者所要做的便是“修缮”:改良、具体化、程序化或精细化,而不是改弦易辙。他们的努力证明,教育教学是一个方法或技术的事情,好的教师就会很少犯错或不会有什么“不会教”。如此,教师发展便在于对种种教学方法、技巧、法则的学习和掌握,从而使自己成为一个优良的“工匠”:省时省力且成绩斐然。现代教育的改革说明,我们所缺少的是如何去行动的做法,而不是思想;我们对方法、对策、手段、守则等有着强烈的嗜欲。‘技术或方法是役使一切的暴力’^⑱,它确保了每个人的巨大力量。海德格尔说,它必然生产出一类新人,他们根本上适合技术或方法的形而上学真理,对一切行动和规划进行“技术性”管理。^⑲于是,教师对自己的思考就限制在掌握职业所需的“一技之长”之上,让自己为技术所改造、所控制。技术或方法的依赖症也许是现代教育及其教师的一大症候。马里坦(J. Maritain)如此评论:今日教育出人意料的弱点就在于我们太依恋于现代教育手段和方法的完善,以至于所有这些值得称道的进步,都将使

我们陷入忘记或者无视目的的危险之中。^②当教师将自己的精力和智力花费在如何获得方法、提高技术上面时，他们就无暇顾及对行为本身的反思了。事实上，教师们常常将自己定位为实践工作者，甚至以之作为不去反思、拒绝反思的理由。那些受欢迎的教师课程往往是一些富含技术、教学方法和程序的，促使教师去模仿的课程。

（三）专门化的教育盲视或近视

为了高效和控制，精细与精确就显得十分重要。何以精确与精细？专门化是一个必然的、积极的要求。这就是说教育教学要划分专门，由专业的人员来把守。分工模式在工厂中的成功依然可以在教育教学及其研究中获得见证。学科分化越来越细与教师职责越来越专门密切相连。海德格尔说“既然作为关于现实的理论的现代科学是以方法优先为基础的，那么，它作为对对象领域的确保就必须把这些领域相互划分开来，并且把划分开来的领域纳入到各个专门中，也就是要划分专门。关于现实的理论必然是专门科学。”^③教师变成了“专科教师”，如语文教师、数学教师等等；或者变成了“阶段教师”，如小学语文教师、中学数学教师等等。对于一个教师而言，他/她所要做的只是“一点点”，为自己所负责的那“一点点”尽义务。行为的合理性仅仅限于职责范围之内。一个教师并不被要求去知晓其他部分或阶段的行为，甚至被阻止去了解其他部分或阶段的行为。这种“跨界性”的知晓或了解被视为“不务正业”、“妨碍他人”，甚或“扰乱秩序”。如同工厂里的生产流水线一样，每个教师只要做好规定动作就OK了。于是，教师教育所要做的事情就是如何用专业性的、专门化的知识、技能来武装教师了。

这种取向直接导致：（1）“专家型”的盲视。越来越专门化的眼光限制了教师对整个教育的认识，使他/她无法清楚自己行为的最终结果，或者难以觉察自己行为与最终结果的因果关系。专门化的盲视或近视不仅促成了“无意识的共谋者”，而且使得许多教育后果没有人自觉承担或相互推诿。因为在教育的分工负责下，“通过我们无害行为的遥远结果而判断它们怎样有助于制造痛苦则是更加困难的”^④。（2）共同体学习的缺失。只在自己的领域内用力，没有什么东西能够鼓舞同事们聚在一起，思考等待他们去完成的共同使命。越来越狭窄的专门视野使教师之间互为外行，越来越少共同语言，也就难以对学生产生一个整体性的影响。“如果没有奇迹发生，不知晓在这项事业当中那些各有不同的同事们又怎样与他协作，这些教师又该如何以使自己的全部教学与这个事业联系在一起呢？人们时常认为这一切仿佛都是不言自明的，仿佛每个人都天生就知道在心智的开发中会涉及到哪些东西。”^⑤

尽管后来的教师教育要求“宽口径”，主张“视域融合”、“跨学科发展”。然而，“何以可能”的问题始终无法获得有效的解答。一是，不同的专业及其教师已经形成一种根深蒂固的文化偏见，它们之间似乎不可通约、甚至互相冲突。二是，诸多零散性的知识不仅不利于高效行动，而且成了一种负担。由于缺乏对知识整合与对教育的整体性思考的需要和能力，教师并未真正感受到这些知识的用处。参与教师培训的教师们往往疲于应付、迫于应付各种知识的学习。广闻博识成了一种鸡肋，至少当教师们被要求应付一种有限的任务时是这样的。专门化的分工模式阻止了教师眼界的扩大。于是，这种现象就不再是个别，即一个优秀的教师除了在自己的科任课程及其教学上精通外，几乎乏善可陈。

（四）科学化的教育理论的后蒙与阻隔

现代教育教学是在科学化的教育理论指导下的实践。教师教学的每个具体而细小的组成部分都有相应的科学理论来确保。科学化的教育教学实践在获得巨大成功的同时，也成功地催生了人们对于科学化教育理论的更大期待，甚至是不恰当的期待。这种期待伴随着对科学化教育理论的大力宣扬而深入人心，并形成一种科学化的理想与科学化的崇拜。今天，以科学化为名的东西更容易被人们接受。人们相信，科学可以给我们带来一个非常美好的教育未来，可以确保了教育实践的正确性。于是，对于教师而言，首要的事情就是听“科学化”的话，信任科学化的理论，随后按照科学化的要求去实施即可。其后果是：（1）科学化教育理论取代教师自己的思考。这是一种科学化教育理论（*disciplines*）的规训

(discipline)。一是:当教师遇到教育问题时,他们常常求助的不是自己的大脑,而是教科书中科学化教育理论交给他们的一些方法、规则;二是:教师丢掉了认识与理解教育的其他方式,如情感体验、师生交流等。(2)专家、学者的话语霸权。专家、学者常常掌握着教师教育的话语权,教师越来越听命于专家、学者的指导和引领。这产生了两种现实“‘教学研究繁荣,课堂教学衰亡’的悖论”与“教师自律性、自反性的自卑”。(3)模仿型教师的滥觞。尽管教师对专家、学者的理论本身不甚清楚,但却可以容易地接受甚至简单浅薄的理论。因为,“科学化”与“高效”这两个词已经足矣!它们足以使教师将自己减缩为一个模仿者、执行者,使教师的反思力弱化。

功效卓著的诸种取向对于教师成长意义重大。但是,它却阻隔了教师的前提性反思,使他们患上了一种“无意识的现行体系依赖症”。阿尔都塞(L. Althusser)说“那么多的教师(大多数)甚至没有开始怀疑体制强迫他们去做的‘工作’。更糟糕的是,他们具有最先进的意识(即新的最流行的思维方式),却将他们的全部精力和智力投入于工作的执行中。他们很少怀疑他们自身的奉献,这奉献作用于对学校所代表的思想体系的维持与丰富上,以至于正如几世纪前教堂对于我们的祖先是‘自然的’、‘不可缺少’、慷慨的一样。学校在今天对于当代人来说,也变得是‘自然的’、不可缺少的,它有用甚至有益于我们。”^[24]

四 何以重建:一个可能的前提条件的思考

教师发展在于超越他们现有的入思教育的方式和对待教育的态度,使教师实现一种深层的转变:教师精神气质和对教育理解的焕然一新。我们需要重建教师的前提性反思,复归其在教师成长中的魅力。何以重建?教师需要为这种重建做好什么样的准备?我们认为,教师应该具备一种知识。它应当成为教师能够进行前提性反思的基础,敦促他们在实践中更好地反思、理解和洞察自己的行为,努力实现自我超越。这种知识具体表现为:

(一) 关于人的知识

教育是人的教育,这是一个绝对律令。教师必须有意识地使教育行为回归到对人性或人文的尊重与关注之上,“以人作为目的而非工具”。然而,若没有关于美好的人性的知识与思考,不对自己已有的“人”的理念进行反思,我们又如何做到这一点?又如何能够有意义地谈论优良的教育呢?为此,教师必须要有关于人的知识。当我们说“教育使人成人”时,它就蕴含了一种要求:教育者必须努力去了解与探索这种知识。“pedagogue”(教师)一词原本就蕴含了对人的理解,以此才可能正确地引导人。苏格拉底说自己的教育和学说存在于人群之中,是关于人的探索,以此省示后世:作为一个教师,你必须努力探寻与获取关于人的知识。在古代希腊的教育理想中,“paideia”既代表着人文教化,和“人性”、“人文”一词“humanitas”通用;又表达了一种关于人的知识及其探索。在对教师的教育中,“三科”是关于人的普遍心智的知识,是对人性进行探寻的工具;“四学”是关于各类事物的专门性知识。^[25]在中国古代的教育思想中,人性论的知识作为一个教育行为之起点,对于一个教师不可或缺。马里坦说“如果教育目的是帮助和引导人们自我完善,那么,教育就不能回避哲学上的一些难题和纠纷。因为它由于其本质使然而提出了人的哲学,所以,从一开始教育就不得不回答哲学斯芬克斯正在询问的‘人是什么?’这一问题。”^[26]

实际上,关于人的知识对于教师并非自明。这个知识惟有通过教师艰苦的学习与思考、敏锐的生活感悟才能辨明。喜剧家阿里斯托芬讥讽这样的教师:他们只有良好的“专业知识”,但没有关于人的知识,最终自食恶果。卢梭说,在人类所有的知识中,最缺少且最有用的恰恰是关于人的知识。^[27]其巨著《爱弥儿》就是对人的知识的思考和探寻,是卢梭的人性论。离此,我们难以理解卢梭那令人吃惊的论断;相反,得到的常常是一些有点断章取义的老生常谈的“口号式”的碎片。同样,《理想国》与其说是

探寻最好国家的模型，毋宁说是一个教师在和学生共同探索关于人的知识。尽管这个关于人的知识异常难以探悉，充满纷争和歧义，但正是对它的检审与探知才使得一个教师不再盲目地依据世俗与偏见而教书，才使他/她有了对于教育的自我理解和批判。

教师必须探寻关于人的知识。这意味着在对教师教育中，人性论、人文课程以及教育史学科必须占据一定位置。这样的教育绝非只是让教师懂得或记住一些这些学科的知识点，就像今天的教师教育对教师进行科目考试一样。这样的教育在于唤醒教师对教育进行更为深层地思考，在于让这种思考成为一种行动和自觉，推进教师前提性反思。毕竟，没有多样化思想的碰撞，没有广博深厚的知识，就没有教师前提性反思。作为教师思考自我及其行为的一种方式，教师前提性反思是“超越性综合”。

（二）关于幸福的知识

教育的终极关怀是为了追求幸福生活。这意味教师行为必须接受个人幸福的检审，将学生的幸福纳入到对自我行为的考量之中。但只有教师对幸福生活具有一种全面的审视和反思，获得一种较为全面的真知时，这一主张才对于教师真正有意义，教师才可能确保自我行为的正确性。

尽管每个人都知道追求幸福，但我们常常对幸福表现得无思与无觉。每个人都清楚自己的幸福，这是一个可疑的结论。“看似清楚”并不等于“真正知道”。自然主义的质疑迫使我们追问：我们是否真正知道幸福？是否正使学生和自己忘记幸福？是否有损于幸福？事实上，正是我们对幸福的无知无觉、无思无想，才推动了愈演愈烈的“幸福的异化”。为了幸福却毁了幸福，学富五车的浮士德最终割断了自己的喉管。教师行为不是一个兢兢业业的问题，而是一个审问、深思、明辨、慎行的过程。

现代教育的发展证明，它并没有真正将教师关于幸福的知识的学习与获得作为一个问题，或者幸福早已自明而不值得思考。和现代社会一样，现代教育将个人幸福简化为物质财富和舒适生活的确保，并以此导引、筹划对个人的教育。于是，为了学生的幸福就是让他们变成一个追求效益最大化的工具，使他们对这种教育的前提——幸福本身保持无思。正是由于缺乏对这一关于幸福的观念的批判，以及对幸福本身的反思，现代教师行为正进行着一种“恩赐式”的教育强迫：只知道使学生用拼命赚取分数来获得认同与自我认同，却不知这当中包含了多少泪水、怨恨、沮丧和屈从。正是由于缺乏对这种幸福的思考，教师在不断地制造着现代教育的“牺牲品”。

教师必须有一种关于幸福的知识。这种知识使得教师在进行教育之前，必须反思这样的教育之于学生的意义。事实上，正是出于对学生幸福生活的考虑，才使得教师需要抵制流行的自明性的教育观念，才使得他们学会懂得尊重学生。在诺丁斯(N. Noddings)的教育理论中，当教师有了一种关于幸福的知识与思考后，他们将不再把学生的幸福等同于在现行教育中获得高分，不再将教师的职责定位为让每个学生在现行的教育中获得高分。诺丁斯认为，当一个教师有了这样的知识后，他/她就会尽可能地在学校教育中为学生们提供多元化的教育，让他们都能够获得一种学习和教育生活的乐趣与成功体验。^②

关于幸福的知识绝非某些人或某理论中的幸福观，尽管学习它们对教师非常重要；也不是一种无视现行教育的价值取向而躲避在理想之中的“宏大叙事”。相反，关于幸福的知识是对现实流行的幸福观念的深刻理解，是对人的心灵构成及其需要的探寻，是反思性地对待自己的理解和探寻的态度。关于幸福的知识是“弱性内容”与“强性思考”的知识。它使教师不再简单地看待自己及其行为，更不想当然地教书，而是自觉地、健康地思索符合一个学生幸福的好的教育。

（三）关于教育整体的知识

现代教师将自己的精力与思考都用于教育的某个阶段或某个部分之上，他们的行为只具有部分合理性或职能上的合理性。而如果我们只知道一种行为的部分合理性，那么我们还不能算真正知道这种行为是否就好。专业人员可能是精明的无知者，一般不会考虑“自己认为的好是否等于真好”。一个好

的教师则需要问寻的恰恰是一种超出职业与专业之外的知识。它能够帮助教师反思而不回避一些更为重大的问题,如为何遵循自己的专业要求就是有益的、值当的?“最专业”是否等于“最有益”、“最合理”?等。《理想国》一开始就揭示出,仅有良好的专业技能、技巧不足以成为一个好的教师。他必须知道这样做是否是好的。就像一个医生一样,为了帮助一个生病的朋友,他就必须知道如何做才是最适宜的、如何做才是最有益于病人的事情,而不是仅仅有助于病的。^②苏格拉底告诉教师,他们要有一种哲学的知识,需要学习关于教育的哲学。它是一个教师的主导性知识(*master arts*),统驭他/她的专业性知识/从属性知识(*ministerial arts*)。亚里士多德说这种知识是类似于“建筑师式”的知识(*architectonic arts*),能够使各种工匠型的知识更好地发挥自己的作用。^③局部的好需要放置在对整体好的思考和知识中才能得到保障。在汉娜·阿伦特关于现代生活困境的论述中,一个尽职尽责的正常人正是由于对整体性知识的无知无思,才可能导致生活中的“恶行”。

这些都意味着教师不仅仅是一个“执行者”、“服从者”。他/她必须反思自己的这种行为,做一个明智的“执行者”;考察自己行为的“局部好”是否偏离了自己对于教育的理念;审查已经被碎片化的教师存在状态以及它所服务的教育追求。教师教育不能仅仅是严谨细致地规定好教师必须去做什么,它必须使教师有可能就这些规定做出自己的评价和鉴别,认清它们是针对哪些问题而给出的应急之策。“这就意味着,关键在于不仅要引导他们去了解对于自己将要担负职责的教育过程中所牵涉的那些重大问题,建议采用什么样的方法加以解决,并且要在同等的程度上引导他们去了解这些问题本身。”^④

教师必须有一种关于教育整体的知识,这是他们进行前提性反思的前提。为此,一个教师需要更好地处理“道”与“器”的关系,将所谓的“专门性知识”与“整体性知识”结合起来。“罕言器”,实指一个教师要有对“教育之‘道’”的思考和良好知识,否则,“言器”就未必是好的。实际上,正是出于“为道”,才使得“言器”变得非常必要和紧迫。苏格拉底批评那些智者派的教师,他们缺乏一种关于教育的整体性知识。因此,他们对教师专业性技艺的深思熟虑(*thoughtful*)恰恰使自己成为一个最轻率的(*thoughtless*)教师。他们并不能真正理解教师的专业性技艺。

教师需要一种关于教育整体的知识。这意味着教师教育需要培养教师一种整体上的心智,使他们能够超越专业性知识与技能对人的心智的碎片化处理或管理。当教师有了关于教育的整体性知识与思考时,他们之间就有了这样的需要,即去了解其他同事、与他们互相协作、共同探讨如何更好地服务于一个人的教育。而为了培养这种整体上的心智,就需要用整体性的知识和思考方式去教育教师。教师教育不仅仅要培养教师博闻广识,而且要养成一种反思自己、超越自己的完整地考虑教育的习惯。教师教育亦然是一种通识教育。

将教师完全放在专业性的学科和技能中去哺育,就会有使他们丧失人性而沦为教学机器的危险,使他们变得凡俗不堪而无法展现教师的魅力和心智状态。“一个教育计划,若仅仅以在日益专业化的领域里塑造完美的专家为目的,而不能对特殊能力以外的任何事物进行判断,那么,这个教育计划确实会使人类的精神和生活逐步动物化。这种对专业化的极端崇拜使人类生活失去了人性。”^⑤但是,任何人只要感受到教育效率的迫切性,感受到必须赋予教师必备的专业性的知识与技能的重要性,感受到一定不能让教师随意地进行教学,那么,任何主要不在于专业化的教育就必定不足以胜任这个任务。教师前提性反思涉及多方面因素,重建显然需要更多的、更复杂的、更慎重的思考。

注 释:

① 参见拙著《自我与现代性的教育危机》,福州:福建教育出版社,2010年,第2—20页。

② 卢梭《爱弥儿》,李平沅译,北京:人民教育出版社,2001年,第93页。

③ 〔美〕吉鲁《教师作为知识分子》,朱红文译,北京:教育科学出版社,2008年,第40页。

④ 〔古希腊〕柏拉图《柏拉图文艺对话集》,朱光潜译,北京:人民文学出版社,1959年,第125—127页。

⑤参见布鲁尔《阿伦特为什么重要》，南京：译林出版社，2009年，第105—106页；关于教师无思所引起的平庸的恶，可参见拙文：《从信仰到职业——一个对教师专业化的省思》，《教育学报》2012年第2期。

⑥⑧参见孙正聿《理论思维的前提批判》，沈阳：辽宁人民出版社，1992年，第5页《前提批判的哲学理论——一种哲学研究范式的自我阐释》，《社会科学辑刊》2008年第1期。

⑦参见孙正聿《哲学导论》，北京：中国人民大学出版社，2000年，第157页。

⑨[英] 麦基《思想家——当代哲学的创造者们》，北京：生活·读书·新知三联书店，1987年版，第4页。

⑩鲁迅《二心集·“硬译”与文学的阶级性》

⑪[德] 霍克海默《批判理论》，李小兵译，重庆：重庆出版社，1989年，第243页。

⑫关于现实主义者的教育理论以及其与人文主义教育观的断裂，本文主要参考了涂尔干在《教育思想的演进》中的观点。（详见涂尔干《教育思想的演进》，第388—405页）

⑬⑭⑮⑯[法] 涂尔干《教育思想的演进》，渠敬东译，上海：上海人民出版社，2003年，第403,8,62—63,4页。

⑰⑱⑲[美] 夸美纽斯《大教学论》，傅任敢译，北京：人民教育出版社，1985年，第2,155,154,124页。

⑳夸美纽斯对教学的处理是自然适应性原理，教学需要从自然中找到工作秩序（法则），“改良学校的基础应当是万物严谨秩序”（夸美纽斯《大教学论》，第75页，“秩序是把一切事物教给一切人们的教学艺术的主导原则”（夸美纽斯《大教学论》，第80页）。他根据马车、印刷机和时钟的机械原理，证明教学中存在着一种人皆可以操作的有效的普遍的法则，教学艺术就是对这个法则的严格执行。

㉑[德] 海德格尔《在通向语言的途中》，孙周兴译，北京：商务印书馆，2004年，第169页。

㉒[德] 海德格尔《尼采》，孙周兴译，北京：商务印书馆，2002年，第798页。

㉓⑳㉔[法] 马里坦《教育在十字路口》，高旭平译，北京：首都师范大学出版社，2010年，第5—6,6,21—22页。

㉕[德] 海德格尔《演讲与论文集》，孙周兴译，北京：生活·读书·新知三联书店，2005年，第54页。

㉖John Lachs. Responsibility of the Individual in Modern Society [M]. Brighton: Harvester, 1981. p. 58.

㉗[美] 斯潘诺斯《教育的终结》，王成兵译，南京：江苏人民出版社，2006年，第57页。

㉘[法] 卢梭《论人类不平等的起源与基础》，李常山译，北京：商务印书馆，1965年，第62页。

㉙[美] 诺丁斯《学会关心：教育的另一种模式》，于天龙译，北京：教育科学出版社，2011年，第34—45页。

㉚参见柏拉图《理想国》，郭斌和 张竹明译，北京：商务印书馆，1986年，第23—30页。

㉛[美] 布鲁姆《人应该如何生活——柏拉图《王制》释义》，刘晨光译，北京：华夏出版社，2010年，第42页。

Doing What, or Knowing What to Do: Crisis and Reconstruction of Teachers' Premise Reflection of Educational Activities

CAO Yongguo

(School of Education of Suzhou University, Suzhou 215123)

Abstract: To reflect on “Doing what” is to consider on the routine educational activities for a teacher. This reflection and thinking is beneficial for teachers to improve their capabilities and to understand the effects of their action; but it is not valuable for in-depth reflectivity because “familiarity” “common sense” and “self-evidence” might mean ignorance and can not lead to know the truth. “Knowing what to do” is self-reflection on one's “familiarity”, “common sense” and critical thinking on one's action and views in order to know the reality and to behavior appropriately. This is a kind of premise reflection. It means that the teachers should hold self-critique spirit and reflect on the “unaware premise” of their action, struggle rationally to avoid falling into an active conspirator. Meanwhile, the overemphasis on efficiency, specificity and instruments and the dominance of scientific rationale has caused crisis of teacher education. To reconstruct teachers' premise reflection, teachers should be well prepared with integrative knowledge of human-being's happiness and full development. In this sense, teacher education is similar to liberal education.

Keywords: teachers' reflection; crisis; reconstruction; teachers' development