

## 从机械论到生命论：教师专业化的哲学转向

唐松林，王 晨

**摘要：**教师专业化存在机械论与生命论两种哲学。前者认为，教师专业化是教师作为一个客观对象存在的外治过程，是教师专业素质目标化、教师专业知识与技能系统化与教师专业评价标准化的过程；后者则认为，教师专业化是教师作为一个生命存在的自治过程，是一个创造绵延、历史绵延与关系绵延的过程。从生命论的视角，机械论的教师专业化存在抑制创造，放弃历史，割裂关系等问题；生命论倡导“专业自治”的教师专业化，其基本形式是释放以激扬创造，冥想以沉淀经验，联结以融入世界。

**关键词：**机械论；生命论；教师专业化；精神自治

**中图分类号：**G451.2 **文献标识码：**A **文章编号：**1671-0169(2014)05-0140-05

### 一、机械论及其教师专业化

机械论源于古希腊的理性精神，直接成型于近代以来的现实主义与实证主义。它是一种用机械力学原理，解释自然界一切事物的秩序，建构人类合目的性的行动。它坚持世界上一切事物和现象都有因果联系，具有必然性和规律性<sup>[1](P235)</sup>。机械论中的教师专业化，建立在教师专业发展的秩序与规律之上，建构相应的专业素质目标、知识技能与评价标准体系，并以此系统地作用于教师，完成其专业化。所以，教师专业化仅仅是机械论的产物，是一个外在于主体的机械运动过程。

#### (一) 教师专业化是实现教师专业素质目标的过程

机械主义一直相信，世界是按客观规律运行的，教育也应该致力于揭示教育规律，并按教育规律开展教育行动。就像普遍因果性原理主张的那样：对任何事件都能做出因果性解释——能用演绎对它做出预见<sup>[2](P33)</sup>。根据这些规律，教育家们提出相应的教师专业素质目标，只要教师达到这些素质目标，就说明教师实现了专业化。教师的专业素质目标体系中，首先是专业标准的建立，使教师在对教育理论理解的基础上，形成关于教育本质、目的、价值、内容、方法思想和信念体系；其次是专业知识的拓展，包括教师专业知识量的拓展、质的深化和知识结构的优化；再次是专业能力的发展，教师在教育教学活动中所形成的顺利完成某项任务的技能和本领，是教师教育教学的能力体系；另外是专业自我的形成，教师在职业生活中创造并体现符合自己志趣、能力与个性的独特的教育教学生活方式<sup>[3](P125-126)</sup>。就理性而言，机械论下的目标体系是严谨、逻辑、可操作的。在实践中，由于教师作为生命的唯一性，教师被迫带上一副沉重的目标之锁，苦行于一种外在的、客观的与确定的目标轨道。伊姆雷·拉卡托斯说：“如果仅仅凭我们的足智多谋，就能强迫事实进入任何概念框框，并且使之在逻辑上是无懈可击的。这就是简单主义。”<sup>[4](P228)</sup>笔者以为，机械论的教育学家们，就犯了简单主义的错误。

#### (二) 教师专业化是促进教师专业知识与技能系统化的过程

在机械论视野中，由于教师专业化的统一标准，教师专业知识、教育技能与教师人格等方面的发展，

**基金项目：**湖南省普通高等学校教学改革研究项目“大学教师校本培训制度研究”（湘教通 [2011] 315号）

**作者简介：**唐松林，教育学博士，湖南大学教育科学研究院教授（湖南 长沙 410082）；王晨，湖南大学教育科学研究院硕士研究生

被纳入一套系统化的程序。于是,教师的整体文化被分解成专业知识、专业技能;教师的整体人格被分解成职业道德、职业精神等不同的结构、秩序与要素体系。为了实现教师的专业知识与技能系统化,通常是通过一套固定的、权威的、真理式的程序与方法,向教师传递系统知识、技能与道德准则。然而,这种过程只是以一个“霸权”机器,侵占了“我”的生命与生活。忽视了教师基于自身体验、感悟、反思、实践而形成的教育智慧的作用,割裂了教师丰富的生活场景,疏离了教师真实的生活世界,加深了理论与实践的鸿沟<sup>[5]</sup>。在这里,教师专业化的生成性、主体性与整体性被遮蔽,使人成为一个被割裂的人。按照保罗·利科的话说,这是一个永恒的悲剧,一个专制真理和自由真理的悲剧<sup>[6](P167)</sup>。他的意思是科学家的自负傲慢,与神学家和政治家的“激情”没有本质差别,均会造成伤害生命的悲剧。在这里,教育家的傲慢,又何尝不会造成教师生命的悲剧呢?

### (三) 教师专业化是强化教师评价标准化的过程

教师的专业发展,依赖于对其考核制度的价值取向和既定目标<sup>[7](P79)</sup>。机械论视角下的教师专业评价,最普遍的形式是通过理论考试,及相应的标准答案,来考察教师的专业水平。然而,它导致的最大问题是教师人格异化,它“使教师价值取向很大程度上被扭曲,使教师的功利意识和浮躁心态被强化,使教师个人利益驱动代替事业追求”<sup>[8]</sup>。标准化的评价指标,不能正确揭示教师专业化水平和进步的幅度,也不能给教师正确的检查和反馈。它忽视了教师个人的差异性,无法满足教师多方面的需要。更有甚者造成某些教师投机取巧,丧失自我。这里,笔者引用保罗·法伊尔阿本德的话,以示对教师专业化理念的反思,“科学是一种本质上属于无政府主义的事业。理论上的无政府主义比起它的反面,即比起讲究理论上的法则和秩序来,更符合人本主义,也更能鼓励进步”<sup>[9](P1)</sup>。看来,我们要建构一个更符合人文主义、更鼓励进步的教师专业化理论,首先需要建构一个无政府主义的信念。下面要讨论的生命论主题,正符合这样的信念。

## 二、生命论及其教师专业化

生命论直接来源于哲学家对生命价值的重视,叔本华的“生存意志”、尼采的“权力意志”、弗洛伊德的“本我”、萨特的“自由意志”与柏格森的“创造绵延”等思想一脉相承,异曲同工,使生命论趋于丰满成熟。生命是本能冲动的绵延,是历史经验的绵延,也是关系共生的绵延。在生命论视阈下,教师专业化即是生命的绵延,是“我”的生成。作为教师,“我”的认知、能力、人格与智慧的生长既是专业化,也是生命的过程。

### (一) 教师专业化是一种创造的绵延

生命论认为,生命不仅是一个会跳动的躯体,还是一股强劲的、永不停息的内在冲动<sup>[10]</sup>。生命作为本能的冲动,蕴含巨大的能量。正是这种强劲不息的生命冲动和神秘能量,创造得以绵延。尼采说,生命“随心所欲,既不受原因支配,也不受目的支配,可以无条件地,不受限定地发生作用”<sup>[11](P131)</sup>。生命论下的教师专业化,是教师主体内部凭借生命的冲动,迸发生命的涓涓力量,使创造在教学中绵延,生成教育智慧的过程。生命“有有所为的特权,它可以一下子随意开始,它只依赖于自己……它没有义务,因而也没有它不得不去追求的目的。如果它有一回开始了那个运动,为自己设立了一个目的,那也只是一种游戏”<sup>[11](P127)</sup>。当我们肯定生命,就会承认感官的力量,就肯定了教师专业化的认识论根基,就发现教师专业认知拓展的属性;当我们肯定生命,就会肯定智慧的生成特征,从而相信创造绵延促进教师实践智慧的提升;当我们肯定生命,就会享受到生命释放而伴随的创造的幸福。因此,教师的专业成长,最根本的不是主体向外索取,或期盼外在的给予,而是激发教师生命中不竭的内在动力,并向内触摸自己的内心,达到超越自身与现实的局限,迈向探寻意义世界和精神自由的形上超越之路<sup>[12]</sup>。

### (二) 教师专业化是一种历史(经验)的绵延

生命论主张,生命应是历史的、经验的绵延。生命同时活在过去、现在、将来三个维度,以当下为交叉,回环连接过去、将来与现在的生活,表现为不同样式的生命情态<sup>[13]</sup>。柏格森也说:“我们的过去始终和我们在一起。我们就是我们自出生以来的历史。”<sup>[14](P6)</sup>不管人们是否承认,生命始终在历史长河中经受时间的洗礼而愈发厚重和古朴。生命又是经验的存在,是一个不停经历、体验的过程。正如狄尔泰曾说:

“生命是丰满的, 多样的, 是个人经验的种种的相互关系。在它基本的质料上, 生命与历史是一回事。”<sup>[15](P85)</sup>所以, 生命论视角下的教师专业化, 是一种历史(经验)的绵延。历史让教师的专业化返璞归真, 融入真实简单的生活; 经验让教师专业化现身说法, 生成教育的依据与信念。沿着历史经验的思路, 教师的专业化将使人进入一种体验性生活, 创造一种人生的意义, 生成自己的实践哲学。这才是教师专业化的真正内涵。

### (三) 教师专业化是一种关系的绵延

生命是关系的存在。“没有关系, 人就无法生存。”<sup>[16](P6)</sup>人类的幸与不幸, 取决于自己对周围环境的情绪反射, 取决于你对周围环境的同情心的唤醒。你的理解、包容、同情与审美, 填补你与环境之间的鸿沟。从而你就会承认万物平齐, 天人合一。所以, 美国生态学家巴里·康芒纳曾经指出: “每一种生命都是紧紧地依附于它的物理和化学的环境, 每一种生物都是靠很多其他生命而生存的, 不论是间接地通过环境中的各种化学和物理成分, 还是直接成为食物或庇护所。”<sup>[17](P16)</sup>生命论下的教师专业化, 就是一种人与人之间的交往关系, 是这种关系的绵延。“各种个体生命都通过他们与其他周围的环境、与其他人、与各种事物的关系, 而得到无限的丰富和充实。”<sup>[18]</sup>。唯有这种关系的绵延, 才能使教师树立齐物平等的世界观, 在与外界交互中获得自己发展的条件和契机, 实现乡土视野与国际视野的融合; 才能使教师养成包容博爱的人生态度与厚重多样的生命形式; 才能超越自我局限, 形成教师合作研究与知识共享的教育人格。这正是教师专业化的重要内容。

## 三、机械论教师专业化的问题: 生命论的视角

从生命论的视域, 我们不难发现, 机械论的教师专业化是一个“他者”的教师教育模式。它因为生命的缺场而抑制了创造、放弃了历史、割裂了关系, 从而导致教师失去自我, 成为一个“他人”。无疑, 这样的专业化是一条通向奴役的道路, 是没有希望的。

### (一) 抑制了创造

生命论下的教师是独特的生命主体。教师专业化是基于生命内部冲动, 而表现出来的创造的绵延过程。这一过程是生命自由、自然、自发的能量流动的混沌体, 是创造欲望的绵延体。教师的专业化就是在这种生命的自然释放中完成。然而, 机械论下的教师专业化, 其系统化的专业素质目标和专业知识及能力与标准化的专业评价等形式, 是“最纯粹的, 不被任何现实污染的, 没有血肉的抽象”<sup>[11](P86)</sup>。它使教师在专业化中逃离生命, 远离自我; 它以绩效、指标、目标管理等技术手段对教师专业发展进行操控, 使专业化存在于最苍白的、最抽象的、最一般的理性的空壳之中, 挤干了生命中所有情感与爱的血液, 破坏了教师生命时空的整体性质。在这里, 教师被“目标”牵引着鼻子, 不再自由, 无法创造, 亦无法提升自己的实践智慧, 变成了绩效与指标的奴隶。他们“逃入最冷漠空洞的‘存在’概念那死亡般的寂静中……特别之处正在于没有芳香、色彩、灵魂、形式, 完全缺乏血肉、宗教精神、道德热情, 一种抽象化、公式化特征”<sup>[11](P97-98)</sup>。绩效与目标均外在于主体, 它使教师在各种评价体系下忙碌不堪, 小心翼翼, 根本无暇享受内心的奇思幻想, 倾听良知的呼唤。其本质是忽视了生命体的本能, 否定了智慧的自然生成力量, 也否定了情感与信仰等非理性对专业化的价值。最终, 教师内在的创造欲望逐渐淡化, 无法享受笛卡尔似的“我思故我在”的虚静洒脱, 丧失了诗性的生活, 丧失生命的价值与意义。

### (二) 放弃了历史(经验)

生命论下的教师专业化, 重视自我历史、经验与信念等因素对教师专业发展的重要作用, “生命的丰富与成长不能脱离历史文化, 历史文化既是生命本身也是生命的土壤”<sup>[19]</sup>。历史深深烙印在人们的血管中, 是人所背负的过去, 亦是人成长的根基。历史与经验使我们总结过去, 反思现在, 展望未来。教师是历史延续的多样化生命主体, 教师历史的绵延、经验的积淀, 与其专业化是同一过程。教师的历史经验是其专业化的知识宝藏, 是其生命生长的养料, 甚至就是其生命本身。正如柏格森所说, 历史就是生命。教师只有反思历史, 理解经验, 才能完善自我, 发掘潜藏的生命力量, 获得独特的生命意义。然而, 机械论视野中的教师专业发展, 却无视“历史即生命”的命题, 无视教师的过去、经验、信念等生命属性的存

在,无视教师历史的差异,仅从抽象的未来去定义与设计教师的专业发展,使教师专业化局限于抽象理论与绝对的实践模式之中。因而,无法满足教师专业化的多层次需要。对此,波兰尼批评道,理论是我自己以外的某种东西,它可以付诸笔墨而成为一个包含种种规则的体系<sup>[20](P5)</sup>。这种“我自己以外的东西”,日益与历史脱离,使教师专业化割裂了教师历史境遇,放弃了自我经验,缺乏生命的根基。这种专业化,是远离地气、失去底气、丧失灵气、迷失灵魂的专业化,它最终导致教师认知视野窄化,创造特征消弭,教师的生命成长没有生机。

### (三) 割裂了关系

生命论视阈下的教师不仅是独立存在的个体,更是处于复杂社会关系中的人。正如马克思所说,人的主体性、人的发展甚至于人的本质就是一切社会关系的总和<sup>[21](P40)</sup>。这种社会关系形成一个个关系网络——是一种个人所拥有的空间上超越于特定社群的并能从中受益的虚拟资源<sup>[22]</sup>。教师的专业化,其本质是关系的绵延,是由主体内部向外部的关系延伸,是教师与世界平等交往的,生生不息的,丰富多彩的共生形式。教师在关系中,即在主体间的互相依存与交往中,获得生长的条件与资源;在与他人、与自我的互动、理解与对话中,收获自身独特的意义与价值。教师的教学、实践、成长在关系网络中得到塑造与锻炼。如米德所言,人类社会活动在极大程度上取决于进行这些活动的人类个体之间的社会合作<sup>[23](P263)</sup>。教师专业化,正是在这种合作中寻求融通、包容、理解与合作中完成。然而,机械论视野中的教师专业化,否定了“关系即生命”的本质,视教师为纯粹抽象、理性与被动的存在。教师被影响、被规划、被塑造,在“他者”的规训中,其主体性和独立性沦丧、话语权和表达权缺失。其本质是对教师关系的伤害,也即是对教师生命的藐视。

## 四、走进生命论的教师专业化:专业自治

专业自治,视教师的专业化为生命能量的绵延过程。它是思想的自由,是精神的超越,是教师个体无视外界的纷扰,而专注于内心的求索。它不仅能够实现教师的专业化,而且能够揭示教师生命存在的真味。

### (一) 释放以激扬创造

这需要做到:(1)淡化教师专业标准。专业标准如果过于繁琐详细,就会使教师带着目的生活,就会牵扯灵魂,遮蔽良知,导致身心的紧张、压抑与疲惫。克里希那穆提说:“如果禅定是带有目的的,则所渴望的结果就可能被达成,但那样一来,它就不是禅定了,而只是欲望的实现。欲望从来不会被满足,欲望没有尽头。”<sup>[24](P431)</sup>淡化教师专业标准,不是不要标准,而是使教师专业标准更宽松、多元与圆融。(2)提供表达平台。表达,乃生命的关系形式,是创造想象的呈现,平等对话的空间。教师通过展示自我,碰撞思想,交流经验从而丰富教育思想,提升教师信仰,形成教师人格。如果说教师之间,“客套与解释多于对问题的深入探讨,也很少对他人的观点提出质疑与否定”<sup>[25]</sup>,那么,就不会有真正的教师专业化。因此,自由表达和对话,能避免任何世俗权力与人为体制的干扰,使老师专业化达到一种“君子和而不同,小人同而不和”的多元和谐的境界。(3)重视休闲的意义。休闲,乃生命的审美形式与诗性空间。教师通过休闲,可以总结自我历史记忆中最珍贵的财富,可以在悠闲中释放巨大的生命力量,创造任何模式与体制之外的审美形式,建构诗性生活,成就教师生命之美。因此,树立人的尊严意识、减少教师任务、消减教师工作的种种限制、确保教师的闲暇时间、依法保证教师进修学习的权利,以保证教师“获得正确发展的机会的自由。”<sup>[26](P276)</sup>

### (二) 冥想以沉淀经验

其行动方式是:(1)回忆。回忆是灵魂的净化,使教师获得超然的力量,产生最初的、最真切的、最鲜活的思想<sup>[27]</sup>。这需要教师排除一切杂念和世俗干扰,颐养灵性、积淀经验、沉淀思想、生成真理、形成教养。(2)反思。反思是教师专业发展的必要途径和方法,也是教师的一种职业品质<sup>[28]</sup>。“它有意识地、生动地再现了教师自己,是教师对自己的教学经历予以归纳、概括、反思和评价。”<sup>[29]</sup>教师通过自我评价、自我剖析、自我省察,而过一种明朗、清晰的教育生活,从而实现专业水平的质的飞跃,亦使自己走向儒雅与高贵。(3)悬置。悬置是现象学哲学家胡塞尔提出的一个概念,意指放弃一切传统,包括意识

形态与体制规范的束缚,避免在创造与审美的直观中,受到预先假定、政治与价值的干扰,凭借纯粹生命冲动,从事推陈出新的劳作,生成可靠的认识基础。

### (三) 联结以融入世界<sup>[30]</sup>

它需要:(1)谦虚包容的态度。雅斯贝尔斯说,“个人进入世界而不是固守着自己的一隅之地,因此他狭小的存在被万物注入了新的生气。如果人与一个更明朗、更充实的世界合为一体的话,人就能够真正成为他自己”<sup>[31](P54)</sup>。(2)终身学习的理念。终身学习已经成为教师专业化的核心价值与基本方法。教师作为教育专业人员,必须终身学习,上下求索,在追求知识中超越自我,在积累经验中实现自我,从而跟上社会发展的节奏,不断更新教师专业内容。这样,教师会“在最基础的生命中建构起无限的价值,在无价的生命中活出人生的高尚”<sup>[32](P162)</sup>。(3)养成国际视野。教师必须打破本土经验和关系的局限,通过吸收异质文化精华,把它们“化”为中国样态,这是开拓视野、博采各家之长的选择<sup>[33]</sup>,从而融入国际潮流,吸收新的经验,拓展认知水平,生成教育智慧。

### 参考文献

- [1] 金炳华.马克思主义哲学大辞典[M].上海:上海辞书出版社,2003.
- [2] [英]卡尔·波普尔.科学发现的逻辑[M].查汝强,邱仁宗,译.北京:科学出版社,1986.
- [3] 全国十二所重点师范大学联合编写.教育学基础[M].北京:教育科学出版社,2008.
- [4] [英]伊姆雷·拉卡托斯.科学研究纲领方法论[M].兰征,译.上海:上海译文出版社,2005.
- [5] 张雷.冲突与整合:中小学教师培训问题探析[J].教育导刊,2012,(6).
- [6] [法]保罗·利科.历史与真理[M].姜志辉,译.上海:上海译文出版社,2004.
- [7] 曲中林.“制度人”与教师专业发展的制度化依赖[J].大学教育科学,2013,(3).
- [8] 黄治国.大学教师量化考核制度分析[J].中国地质大学学报(社会科学版),2009,(2).
- [9] [美]保罗·法伊尔阿本德.反对方法[M].周昌忠,译.上海:上海译文出版社,2007.
- [10] 陈军.生命冲动与美感[J].中国人民大学学报,1996,(3).
- [11] [德]弗里德里希·尼采.希腊悲剧时代的哲学[M].周国平,译.南京:译林出版社,2011.
- [12] 唐松林,魏珊.聚焦生命:教师专业发展传统模型的反思与超越[J].教师教育研究,2013,(5).
- [13] 黄泓枢.敞开时间,敞亮生命——论教育的时间内涵[J].湖南师范大学教育科学学报,2009,(1).
- [14] [法]亨利·柏格森.创造进化论[M].肖聿,译.南京:译林出版社,2011.
- [15] 张汝伦.现代西方哲学十五讲[M].北京:北京大学出版社,2003.
- [16] [印]克里希那穆提.教育就是解放心灵[M].张春城,唐超权,译.北京:九州出版社,2010.
- [17] [美]巴里·康芒纳.封闭的循环:自然、人和技术[M].侯文蕙,译.长春:吉林人民出版社,1997.
- [18] 李强华.狄尔泰历史哲学中的“生命”、“理解”和“意义”概念解析[J].广西社会科学,2005,(7).
- [19] 唐松林,聂英栋.用生命哲学照亮教师:教师是什么[J].中国地质大学学报(社会科学版),2013,(3).
- [20] [英]迈克尔·波兰尼.个人知识——迈向后批判哲学[M].许泽民,译.贵阳:贵州人民出版社,2000.
- [21] 唐松林.重新发现乡村教师[M].长沙:中南大学出版社,2013.
- [22] 靳永翥.关系资本:贫困乡村公共服务提供机制研究的新视阈[J].东南学术,2009,(5).
- [23] [美]乔治·米德.心灵、自我与社会[M].赵月瑟,译.上海:上海译文出版社,1997.
- [24] [印]克里希那穆提.生命的注释[M].范佳毅,李立东,史芳梅,等,译.北京:九州出版社,2012.
- [25] 张豪锋,刘华威.教育技术培训中教师戒备性思维分析与对策研究[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版),2010,(5).
- [26] [美]查尔斯·霍顿·库利.人类本性与社会秩序[M].包凡一,等,译.北京:华夏出版社,1999.
- [27] 于世华.冥想:教师备课的另一只羽翼[J].中国教育学刊,2009,(3).
- [28] 高天明,刘良斌,高志清.论教师生涯及专业发展[J].中国地质大学学报(社会科学版),2004,(4).
- [29] 赵恕敏.教学日志:外语教师反思性教学的有效途径[J].大学教育科学,2009,(2).
- [30] 唐松林,范春香.身体:教学世界蕴藏其中[J].教育研究,2012,(4).
- [31] [德]卡尔·雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991.
- [32] 冯建军.生命与教育[M].北京:教育科学出版社,2004.
- [33] 杨启亮.教师培养的国际视野和本土化实践[J].教育发展研究,2012,(24).

(责任编辑 燕 祥)