

论教师有尊严的幸福教育生活何以可能

白亮, 万明钢

(教育部人文社会科学重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心,
甘肃兰州 730070)

[摘要] 由于现代社会理性和科技文化的过度张扬, 现代学校教育也随之全方位受到科学化和技术理性化的影响, 教师职业被简化为知识、技能的简单传递, 教师的教育教学背离了教师对惬意与幸福的应然追求, 无法让教师真正体验到所本应体验到的个体尊严和幸福。教师如何过上一种有尊严的幸福教育生活? 需要具备哪些必要的条件, 存在哪些可能的路径, 有尊严的幸福教育生活才能成为现实? 显然, 这需要重构教师的教育生活, 让“人真正成为教育的目的”, 给教师创造“自由和正义”的学校制度环境, 还教师以全面丰富的生命存在方式。

[关键词] 教师职业; 尊严; 幸福

[中图分类号] G451 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905(2016)04-0008-06

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.20160713.001

On the Possibility of Teachers' Dignified Educational Well-being Life

BAI Liang, WAN Ming-gang

(Northwest Normal University Center for Education Development in Northwest Ethnic Minority Areas,
Lanzhou, Gansu, 730070, China)

Abstract: Due to the excessive publicity of modern society rationality and science, technology culture, modern school education is affected by the scientific and technological rationalization all-around at the same time, teachers' profession is simplified as the simple pass of knowledge and skills, teachers' education life is deviated from the teachers' deserved pursuit for comfort and well-being, it unable to make teachers actually experience the deserved experience which is the individual dignity and well-being. How teachers are having a dignified educational well-being life? What are the necessary, what are the possible paths exists? Obviously, it needs to reconstruct the teachers' educational life, to let people become the aim of education really, to create liberty and justice of school system environment for teachers, and also return the comprehensive and rich way of life to teachers.

Key Words: teachers' profession; dignity; well-being

对于教师教育生活问题的讨论, 其根本旨趣在于为教师的尊严和幸福进行论证和申辩。学校教育教学活动本应是教师获得惬意与幸福的“生命场”, 但现代学校教育在物质和技术的压制下, 教育教学活动缺少生机与活力。教师变成了生产人才的工程师, 职业生命被工具性知识、专业技能与技术权威所禁锢, 在“技术人员”的道路上越走越

远。那么, 教师有尊严的幸福教育生活究竟何以可能? 应该具备什么样的条件才能成为现实?

一、教师职业尊严和幸福丧失的知识学考察

(一) 知识学科化

近代以来, 伴随着工业文明和自然科学的持续

[收稿日期] 2016-01-19

[基金项目] 全国教育科学“十二五”规划青年基金项目(CGA120129)

[作者简介] 白亮(1981-), 甘肃武山人, 西北师范大学副教授, 教育学博士, 主要研究方向为农村教育和民族教育。

发展，人逐渐实现了支配自然的神话。及至康德和笛卡尔提出“我思故我在”，更是将人放置在了世界的中心位置。至此知识观发生了根本性的变化，“什么知识最有价值？”科学知识、客观可实证的知识才具有普遍的指导意义和价值。以追求普遍、客观的科学知识为基点，现代知识型被等同于科学知识型，科学知识成了最有价值的知识。科学知识为了便于理性化操作被更进一步细化分解成科系化的知识，以知识的科系化为基础一系列标准化、科学化的学科知识产生，科系化的知识一经产生就具有不可改变的客观真理特质。在科学知识观的影响下，学校教育以顺利有效传递科系化学科知识为自己的使命，教师任务被简化为忠实地向学生传授一系列学科知识，教师职业逐渐为统一的要求和模式所禁锢。

学科化知识在课堂教学中的传递被现代学校教育制度设计成按既定路线展开的一系列的程序，教师和学生关系被简化为一种简单的知识授受关系，教师的主要任务就是讲清知识、不断练习，从而使学生能牢固掌握知识。许多教师长期钻研一、二门课的学科知识，并且固定下来长期讲授，逐渐成为学科知识的专业技术人员，教师角色被固化为“训练”和“传授”。由学科化知识衍生而来的课程知识成为教师顺利进行教育教学活动的基础，是被预先选择和设计好的，具有客观、不可变化的真理性质，教育教学就是师生双方很好配合，保证学生顺利掌握学科知识和技能活动，在这种为“考试而教”教育理念和学科化知识的影响下，可观察的数量、效率成为度量教学是否有效的唯一标准。教师的职业生命也被简化为若干学科化知识的授受活动，教育对于教师日常生活的重要意义被缩减为规范、整齐的教育目标的达成。学科化知识在帮助人们实现“控制自然”神话的时候，必然导致对人自身的控制，“人运用知识对自然的控制最终必然导致对人自身的控制，理性的启蒙最终带来的是理性的神话”。^[1]

（二）学校和课堂统一化

在现代性和科学知识的强大规训力量之下，课堂的多样性、特殊性被消解，整体划一成了现代学校之于课堂和学生的基本要求，教育教学的所有环节都被渗透了技术理性的思想，从而适应工业化社会对于数量和效益的要求。工业化精细管理的思维

进入学校，学校管理强调学校和课堂的统一化，学校逐渐蜕变为学校工场，各种各样的规章或制度出现，学校和课堂统一化作为工业化社会的产物。正如约翰·格雷所言“现代性并非始于对‘差异性’的承认，而是始于对‘一致性’的要求。”^[2]

科学知识以一种不证自明的强势姿态出现，制定和掌控着科学知识的人便自然而然的成为了处在社会知识金字塔顶端的权威，他们能够随时随地的对知识的合法性进行判定和阐述，“对争执不下的意见纠纷作出仲裁与抉择，并最终决定哪些意见是正确的和应该被遵守的”^[3]。而处在低层的教师和学生，则只能服从于知识的权威而缺少必要的自主权，由此科学知识之于学校师生天然就产生了一种控制机制，同时又能借助这种机制进行自我保护。正如福柯所言的那样“对是否正常进行裁决的法官无处不有。我们生活在一个教师—法官、医生—法官、教育家—法官、‘社会工作者’—法官的社会里。规范性之无所不在的统治就是以他们为基础的。每个人无论自觉与否都使自己的肉体、姿势、行为、态度、成就听命于它。”^[4]教师和学生身处这种机制当中，服膺于科学知识的规训并不断受到强化。

随着工业化运动的迅猛发展，与工业化相适应的效率和数量的原则日益渗透到教育领域，教育效率化和规模化变成了教育价值观的旨趣所在，追求数量、效率、模式化和标准化成为了现代学校管理制度的核心。科学知识所要求的“规格”和“标准”使教师们被限制在教材之中而无法对知识进行延伸和扩展，甚至由于统一的教材、统一的考试标准让身处不同时空的教师讲授同样的内容，这在无形中降低了教师知识的利用率和教学的质量，并导致“单向度的人”的产生。

（三）教师行为的规范化

在工业化时代的大机器生产流水线上，行为的规范化成为了大工业生产对人的基本要求，生产流水线上任何一个位置的微小错误都可能影响整个生产过程的顺利进行。随着现代性的不断深入，行为规范化的要求逐渐扩展到了社会诸领域，身处其中的人必须遵照规范，才能顺应技术进步和社会发展。生产流水线的思维同样渗透到了学校教育之中，教师成为了教育生产流水线上的工人，而学生则成为了一个个有待加工的产品，日常的教育教学

活动变成了类生产活动，学科知识授受如同一道道生产程序，能否提高知识的传授效率，获取教育收益的最大化，就成了评价教育教学孰优孰劣的唯一标准。教育功利主义思维在社会中大行其道，人们已经忘却了“教育即培养人”这一教育的原初目标，接受教育即是为了考试、升学，进而获得更好的社会前途。教育在功利化和商品化的方向渐行渐远，逐渐背离了教育本身的价值诉求。

为了满足教育收益最大化的需求，工业化时代的教育必然会将劳动者行为的规范化引入学校教育，提高教师行为的规范化以便获得更大的教育收益。可以看到，学校制定了所谓科学的规范和制度为学校的日常教育教学活动“立法”。教师按照学校的各项制度要求规范地进行知识传授，并对各种影响教学的因素进行控制，教师行为规范化因之在学校工厂中获得了自己的合法地位。为了追求课堂效率的最大化，许多教师自然而然地将教师行为的规范化视为课堂教学的前提，例如教学的步骤、教案中涉及的条目、作业批改的次数等要求，教师的教学行为规范进一步清晰和细化，在课堂教学中诸多变化的因素被不变的规范所掩盖，许多教师套用固定模式和程序来进行自己的教育教学活动，教师个别化、情境性、实践性知识已没有了生存的土壤。学校规范越来越细、越来越多，课堂被统得越来越死，学校制度的规训性不断加强。“规范化在形式上平等的制度中游刃有余，大显身手，不仅可以最终实现齐一性而且还可以通过度量间距、提供差异尺度而实现个性化。”^[5]

二、教师职业尊严和幸福丧失的技术帮助

（一）活动控制

福柯曾指出，“在工场、军营、医院等机构，权力通过精细的时间表对工人、士兵等个体的活动进行控制。”^[6]随着教育现代性色彩日渐浓厚，这一技术迅速进入学校，精细时间表管理确保了教学活动的秩序和效率。时间的精细划分对于教师的意义在于产生了两种控制方式，即“教育服从时间和监管”。精细时间表对学校的教学时间进行了细密的区隔划分，同时制度化地规定和分配了相应的教育教学任务。

时间的精细划分本意在于教育教学任务的顺利

完成，但将之演绎到极致，手段就变成了目的。所有教师必须在某一规定时间单元完成与之相匹配的教育教学任务。“师生都迫于这样的压力：以一种抢时间和标准的方式蹒跚过课程沼泽，很少有教师会否认必须在学期末‘结束教材’所带来的那种压力。”^[7]时间单元结束之后，通过学生考试对教师进行评价，按照学生成绩对教师差别对待。对教师而言，学生的考试成绩就具有生存论意义，因此学生成绩成了教师教育教学工作唯一的目的，教师几乎所有时间都被教学所占据，甚至课程表中自习课和法定的节假日都被填满，教师已没有自己可以自由支配的闲暇时间了，教师生命被异化为超负荷的教书机器。

支配这种控制方式的是一种工业社会的知识观，即对客观知识的崇拜和技术理性的追求，反映在教学活动中就表现为让学生尽可能多地掌握知识，为学生未来升学和进入社会做好准备。通过精细划分时间段并详细规定具体的教学目标，以便在教育教学中顺利实现这一目标，即学生必须在完成每个学习单元的学习之后牢固掌握规定的学习内容。教师所有的教学设计都是围绕这一目标展开的，在时间安排上按照课程标准的要求，制定详细的教学时间计划，并按计划紧张、有序地完成教学任务。精细时间表运用一种对教师时间的细密分切技术完成对教师活动的控制，“时间渗透进肉体之中，各种精心的力量控制也随之渗透进去。”^[8]

（二）监督

在大工业生产中，为保证工人行为的规范性，工厂制定了严格的行为规范对工人行为进行监管，一切有碍于工业生产的行为都是明令禁止的。工人行为受到工厂制度的严密监控，处在生产流水线上每个固定位置的工人，工厂制度通过一系列的工作机制对其监管、计算和评估。这种监管技术同样进入到学校，学校为保证教育教学的标准、划一，制定了一系列的规章制度对教师进行监管：什么不应该做，什么应该做，应该怎样做等方面的要求，都被渗入到教师日常的教育教学活动之中。可以讲教师行为无时无刻不处在学校的监督之下，出现了“教育服从监管”。

在模仿工厂建制的学校中，教师如同学校生产线上的工人，学生类似于生产线上的产品，所有活动都必须围绕这条生产线运转，与之同时接受

来自生产线的监督和控制。教师在服从监管的过程中，所有行为被自觉规范化，教师处在学校权力主体的全视景监控之中。生命的本义在于其独特性和丰富多样性，但是在学校工厂中，我们可以发现教师在教育教学过程中所产生的“劳动力个人片面化”。^[9]教师个人的片面化，必然造成教师全面丰富生命存在的分割瓦解从而被物化为“工具”。正是时时处在监督之中，教师充满生命意蕴的教育生活消失了，造成了对教师教育生活的异化。老师说学校像监视犯人一样监视自己，这可能有些偏激，但是学校的一些做法的确在监视老师（比如有学校让教师一天指纹签四次到）。这让教师感觉自己的人身自由受到了侵犯，没有了作为一个教师的做人尊严，没有了个体生命的充盈和丰富多样性，教师个体的生命逐渐消融于社会的需要之中，教师丧失了有尊严的幸福教育生活。现代化的学校不但没有成为促进教师生命幸福的摇篮，反而阻止了教师追求自己有尊严的教育幸福。

（三）日常操练

在学校中不难发现，教学、考试、评价等日常实践都与一个话题有关，那就是教师如何在单位时间内教授更多知识，学生学习更多知识。于是，各种技术手段被应用在教育教学中。借助于这些手段，教学活动日益模式化、规范化，“学校变成一种不断考试的机构，考试自始至终伴随着教学活动。”^[10]考试对于学校日常教育教学工作的重要意义是显而易见的，每次考试的成绩都是此后教学活动的重要参考，是对学校师生日常教育教学情况的一种检验。“每次考试的表现，教师和学生被做出经常性的监视和计算评断，从而强加一种新的‘规训性’权力”。^[11]借助于考试成绩，教师不断调整改进自己的教育教学行为，即进一步的任务操练。如此反复进行任务操练就会推动“人的行为趋向某种极限”，并“不断对个人做出评价——或者从他与此种极限的关系，或者从他与其他人的关系，或者从他与此种行动计划的关系做出评价”。^[12]

在教学——考试——教学的循环往复中，学校和教师努力推动每个学生个体实现某种“意向性”的发展，即通过考试检视和评价学生的学习，让学生清醒地意识到自己的学习状况，并为下一个阶段学习做好准备。在这种周而复始的循环中，日常操练承担起某种强制性推进学生学习的任务，以确保

学生的发展，为将来提供可供观察的资格。“教学双方都要面对经常性的监视和评断，因而慢慢地懂得作出自我规训，对自身的身体以及思想作出经常性的检查、评核和计量，不断衍生出一种会对自我进行检查审视的主体，而这种主体形式，正是现代社会权力关系的基石”。^[13]在考试技术的应用中，让知识的神圣性和客观性不断得到强化，经常性的“监视与评断”也为个体模式化和标准化发展提供了标尺。“在一个个经由考试获取的精确的分数段中，每个人都成为可计算的人，每个人都被要求‘经过一个划一化的学习和考试制度’才可获得资格。”^[14]在这一过程中，教师被异化为技术工人，日复一日的流水线作业后，将知识规范、准确地传授给自己的学生。

三、教师有尊严的幸福教育生活何以可能

如前所述，现代科学技术变成了一种统治力量，甚至于成为了社会的新型意识形态，现代学校教育也在物质和技术的压制下造成教师个体尊严和教育幸福感的丧失，教师职业生命失去了批判性和创造性，教师被物化为现代知识与技能简单传递的手段和工具，变成了凭借工具性知识和专业技能生产人才的工程师。对于那些无法在学校这个环境中找寻到自己生命意义，没有在教育学生的过程中找到自己成长的支点，对职业生命充满怀疑的教师而言，一种有尊严的幸福教育生活何以可能？

（一）教师有尊严的幸福教育生活的必要前提：人真正成为目的

康德指出“在目的的秩序里，人（以及每一个理性存在者）就是目的本身，亦即他决不能为任何人（甚至上帝）单单用作手段，若非在这种情形下他自身同时就是目的。”^[15]在康德看来，应特别强调人是目的，只有强调了人是目的而不是为实现某种外在目的的工具和手段时，才能还人以尊严和幸福，克服人被物化支配的命运，这是教师有尊严的幸福教育生活的必要前提。“人”与“物”之间存在着根本的区别，强调人作为目的就意味着，人本身永远不应被看作是等同于物一般的工具和手段，人有着作为价值主体的人文内涵，彰显着人性的尊严和价值。在现代学校教育中，为完成科学知识和技能的高效传授，以实现一个更高的外在于人

本身的目的,教师被物化为教育生产“流水线”上的工具,教师职业角色被变形为技术工人,教师个人必然成为学校教育满足自己利益和需要的工具。在这种情况下,教师不可避免地沦为“物化”的存在,教师的生命价值被还原为“物的价值”,成了现代知识和技能生产的手段和工具。

基于人成为目的这一前提,“目的王国的一切,或者有价值,或者有尊严。一切有价值的东西都被其他东西所代替,这是等价。与此相反,超越于一切价值之上,没有等价物可代替,才是尊严。”^[16]因此,教师有尊严的幸福教育生活要成为可能,就必须克服教师被工具化支配的命运,把教师和学生确立为学校教育的真正的目的。将教师确立为学校教育中的“价值主体”,教师成为“目的”才能得以确立,才能避免被“物化”为外在的手段和工具,教师才能真正确立人的尊严和价值。

马克思同样在其著作中强调人不应像物一样成为工具和手段的思想,这一思想为教师有尊严的幸福教育生活打下了坚实的基础。马克思说“建立在个人全面发展和他们共同的社会生产能力成为他们的社会财富这一基础上的自由个性,成为人的最高追求。”^[17]由此看出,人不是如同物一样被外在力量所支配,而应该成为自身存在和活动的主人,人成为自身存在的和活动的主人就意味着人超越“物”的更高价值追求,从而成为“自由个性”的人。教师在其教育生活中应成为自由、自觉的“价值主体”,真正意义上摆脱了外部世界对其生命的束缚,摆脱了如同物一般沦为工具和手段的命运,并因此而成为了内在的目的。以此为前提,教师有尊严的幸福教育生活才有可能实现。

(二) 教师有尊严的幸福教育生活的可能路径: 正义和自由

汉娜·阿伦特在其著作《公共领域和私人领域》中指出“公共领域和私人领域,两个领域的最基本意义在于,为了自身的存在起见,有些东西是需要隐藏起来的,而另有一个东西则需要公开展现”^[18]可见人的生活应包含既相联系又相区分的两个领域,即“私人生活领域”和“公共生活领域”,有尊严的幸福生活要成为可能,就必然要实现在“公共社会领域”的公平、正义和在“私人生活领域”的自由。

约翰·罗尔斯在《正义论》开篇就讲道“正

义是社会制度的首要价值。一种理论,无论它多么优雅和简洁,只要它不正确,就必须加以拒绝和修正;同样,某些法律和制度,不管它们如何有效率和条理,只要它们不正义,就必须加以改造和废除。”^[19]为什么社会制度的公平正义对人的尊严和幸福有如此巨大的意义,因为个体的生存状况,发展机遇以及生活前景乃至人一生的命运都会受到其所生存的社会环境的影响,而且这种影响也不是个体能够控制和选择的。康德指出“要是没有以有效法律表现的正义,就根本不会有道德,而人类生活就会失去价值。”^[20]正义的社会制度能够有效地协调人与人之间如何和谐共存的问题,只有实现了社会制度层面的正义,才能保证社会秩序的井然有序。

在正义社会的制度环境中,个体还应该实现“私人生活领域”的“个体自由”,面对外界强制力量的时候可以大声说“不”。正如伯林在《自由论》中指出的那样“每一个生命个体都拥有不受强制地以自己的方式选择自己的生活目标的自由。在这里,‘选择’意味着,在生命个体前面,存在多种‘生活的可能性’,在多扇‘大门’向他敞开,他可以在多种选择中去追求和创造自己的‘可能生活’而不是在外在压制下进行非此即彼的‘决定’。”^[21]因此,只有确立起“个人自由”,让个体自由地选择自己的生活目标,创造自己独立的人格,个体生命才能实现自由,人生活才能够免于依赖和被奴役,并切实为自己的生活负起责任来。

如前所述的“正义”与“自由”,分别从“社会生活”和“私人生活”两个侧面建构起了个体尊严和幸福的可能路径,只有将他们在现实生活中确立和实践时,有尊严的幸福生活才能真正成为可能。对于教师的教育生活而言,也应从“社会生活”和“私人生活”两个方面努力构筑实践教师尊严和幸福的路径。一方面,构建公平的学校制度环境,给教师提供公平的发展机遇,让教师真正爱其岗、乐其业;另一方面,让教师能够享有充分自由的权利,不受强制地选择个人的自由生活,创设独立人格,从而真正实现私人生活领域的自由。唯有从这两条实践路径出发,才能真正让教师诗意地栖息于自己的教学生活。

(三) 教师有尊严的幸福教育生活的根本保证: 全面丰富的生命存在方式

人的生命是广阔而丰富的,是立体的、多向度

的,有不同的层次和侧面。^[22]教师有尊严的幸福教育生活要成为可能,最后还需要一种全面丰富的生命存在方式作为根本保证。“全面丰富的生命存在方式”是与“片面单一”的存在方式相对的。个体无尊严的不幸生活,就体现为把人全面和丰富生命抽象和还原为单一、片面的向度。在人类的社会生活中,人的“片面单一”的生命存在方式主要有两种典型表现形态,即人被“神化”和“物化”。

自古希腊以来,传统形而上学对人的理解一直存在着将人“神化”的倾向,柏拉图构建出一个理念世界,即是一个天国的世界,只有在理念世界中所存在的一切才是永恒不变的真实世界。海德格尔指出“传统形而上学一直把‘超感性’的理念世界视为人所应当生活其中的真实世界,并因此否定现实的感性世界,自晚期希腊和基督教对柏拉图哲学的解释以来,这一超感性世界就被当作真实的和真正现实的世界了。与之相区别,感性世界只不过是尘世的、易变的、因而是完全表面的、非现实的世界。尘世的世界是红尘苦海,不同于彼岸世界的永恒极乐的天国”。^[23]马克思曾批判黑格尔的近代形而上学让人的生命脱离了现实,有把人的生命过程神化的一种倾向。显而易见,人被“神化”的结果就是人失去了全面丰富的生命存在方式,个体现实和感性的一面被彻底遮蔽了起来。

与“神化”不同,人的“物化”则表现为纯粹物质化的存在,抽离了人生命中理想和超越的一面。胡塞尔在分析现代西方人性危机问题时指出:“在十九世纪后半叶,现代人让自己的整个世界观受实证科学支配,并迷惑于实证科学所造就的‘繁荣’。这种独特现象意味着,现代人漫不经心地抹去了那些对于真正的人来说至关重要的问题,只见事实的科学造成只见事实的人。……实证科学正是在原则上排斥了一个在我们的不幸的时代中,人面对命运攸关的根本变革所必须立即做出回答的问题:探问整个人生有无意义。”^[24]现代人被困于“科学技术”和“工具理性”的桎梏之中,丰富全面的生命存在被还原和抽象为单一片面的存在,丧失了人生命的自由和生存意义的尊严。正如赫舍尔所说的那样“我们的困难在于我们对人性知道得太少。我们知道人制造的是什么,但我们不知道人是什么。……我们的全部文明建立在对人的错误解释的基础之上,难道不是这样吗?或者说,现代人的

悲剧在于人是这样一个存在:他竟忘记了‘人是谁’这个问题。”^[25]“在物质和技术高度发展的晚期资本主义社会中,科学技术变成了一种统治力量进而成为社会的新型意识形态,人在物质和技术的压制下已变成只求物质,不求精神;只顾现实,不讲未来;只按‘技术理性’行动,而没有批判性和创造性的‘单面人’了。”^[26]马克思更进一步地分析指出“物对人的统治,使人的生命退化为片面而贫乏的存在。显然,人的这种物化存在状态必然不是肯定自己,而是否定自己,不是感到幸福,而是感到不幸,不是自由的发挥自己的体力和智力,而是使自己的肉体受折磨,精神遭摧残”,^[27]而这种让人沦为物化的结果也就必然意味着人的尊严和幸福的丧失。

如上所述可见,人被“物化”和“神化”的片面单一的生命存在方式,将人全面丰富的生命存在分割瓦解,“物化”使人成为工具,“神化”使人远离生活远离人间。在教师日常的教育生活中,圣贤化的教师文化让教师远离生活,生产人才的工程师其所凭借的工具性知识、专业技能,让教师成为教育的工具,这两种形式对教师教育生活的影响和支配,其结果是教师尊严的丧失,教育幸福生活被贬抑。因此,只有让教师成为一种全面而丰富的生命存在,他才是真正的现实“价值主体”,有尊严的幸福教育生活才能真正成为可能。

[参考文献]

- [1] 贺来. “主体性”的当代哲学视域 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2011: 56.
- [2] (英) 约翰·格雷. 自由主义的两幅面孔 [M]. 顾爱彬, 李瑞华译. 南京: 江苏人民出版社, 2002: 4.
- [3] (英) 鲍曼. 立法者与阐释者 [M]. 洪涛译. 上海: 上海人民出版社, 2000: 5.
- [4] [6] [8] [9] [10] [12] 米歇尔·福柯. 规训与惩罚 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1999: 349. 162. 172. 165. 210. 181.
- [5] (英) 阿兰·谢里登. 求真意志 [M]. 上海: 上海人民出版社, 1997: 10.
- [7] [13] Capper, C. A. et al, Outcomes-based Education Reexamined: From Structural Functionalism to Poststructuralism [J]. *Educational Policy*, 1993, 7 (4).
- [11] (美) 华勒斯坦, 等. 学科·知识·权力 [M]. 刘健芝等编译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1999: 47.

(下转第48页)

[参考文献]

- [1] Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., et al. Teachers' pedagogical content knowledge of students' problem solving in elementary arithmetic [J]. *Journal for research in mathematics education*, 1988: 385 - 401.
- [2] 黄毅英, 许世红. 数学教学内容知识——结构特征与研发举例 [J]. *数学教育学报*, 2009, 18 (1): 5 - 9.
- [3] Ball, D. L.. Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach [J]. *Journal of Teacher Education*, 2000 (51): 241 - 247.
- [4] 李琼, 倪玉箐. 教师变量对小学生数学学习成绩影响的多水平分析 [J]. *教师教育研究*, 2006, (3): 74 - 80.
- [5] Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G.. Content knowledge for teaching: What makes it special? [J]. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2008 (59): 389 - 407.
- [6] Hill, H. C. & Ball, D. L. Learning mathematics for teaching: Results from California's Mathematics Professional Development Institutes [J]. *Journal of Research in Mathematics Education*, 2004 (35): 330 - 351.
- [7] Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. Effects of teachers' mathematics knowledge for teaching on student achievement [J]. *American Educational Research Journal*, 2005 (2): 371 - 406.
- [8] 曹一鸣, 郭衍, 中美教师数学教学知识比较研究 [J]. *比较教育研究*, 2015, (2): 108 - 112.
- [9] 邵珍红, 曹一鸣. 数学教学知识测试工具简介及其相关应用 [J]. *数学教育学报*, 2014, (2): 40 - 44.
- [10] Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., et al. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning [J]. *Child development*, 1996, 67 (3): 1206 - 1222.
- [11] 王立东, 曹一鸣. 教师对学生数学学业成就的影响研究述评 [J]. *数学教育学报*, 2014, (3): 48 - 52.
- [12] Ma L. *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- [13] Ball D L, Hill H C, Bass H. Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? [J]. *American Educator*, 2005 (29): 14 - 17, 20 - 22, 43 - 46.

(本文责任编辑: 江 东)

(上接第 13 页)

- [14] 马维娜. 局外生存: 相遇在学校场域 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2003: 140.
- [15] (德) 康德. 实践理性批判 [M]. 韩水法译. 北京: 商务印书馆, 1999: 144.
- [16] (德) 康德. 道德形而上学原理 [M]. 韩水法译. 上海: 上海世纪出版集团, 2005: 55.
- [17] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集 [C]. 北京: 人民出版社, 1979: 104.
- [18] 汪晖等. 文化与公共性 [M]. 北京: 三联书店, 2005: 102.
- [19] (美) 约翰·罗尔斯. 正义论 [M]. 何怀宏译. 北京: 三联书店, 2005: 55.
- [20] (美) 博格. 康德、罗尔斯与全球正义 [M]. 徐向东译. 上海: 上海译文出版社, 2010: 36.
- [21] (英) 伯林. 自由论 [M]. 胡传胜译. 上海: 译林出版社, 2003: 190.
- [22] 郭湛. 主体性哲学——人的存在及其意义 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2010: 30.
- [23] (德) 海德格尔. 海德格尔选集 (下) [C]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1996: 770 - 771.
- [24] (德) 胡塞尔. 欧洲科学危机和超验现象学 [M]. 张庆熊译. 上海: 上海译文出版社, 1998: 5 - 6.
- [25] (美) 赫舍尔. 人是谁 [M]. 隗仁莲译. 贵阳: 贵州人民出版社, 1994: 5.
- [26] 张华. 批判理论与批判教育学探析 [J]. *外国教育资料*, 1996, (4).
- [27] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集 [C]. 北京: 人民出版社, 1979: 270.

(本文责任编辑: 江 东)