

■专题:学前教育理论

教学本质的存在现象学解读

肖禹¹,梁进龙²

(1.新疆师范大学教育科学学院,新疆乌鲁木齐 830017;2.张家口学院教育学院,河北张家口 075000)

摘要:从古典本质观出发研究教学的困难不仅在于教学现象的纷繁复杂,更受困于本质和现象二元对立。笔者以存在现象学视野下的本质观为理论基础,以直观的方法分别观察在无他人在场和有他人在场两种情形下教师教授的意识和学生学习的意识,得出教授即以教授为目标的教师之自我意识,学习是以学习为目标的学生的自我意识。但有无他人在场,教师和学生自我意识的存在方式有所不同。无他人在场时,教师和学生都处于纯粹自我意识的状态中;而他人在场时,教师和学生将可能处于纯粹自我意识和被动反应两种状态相互转化的动态过程中。

关键词:存在现象学;本质观;本质;教学

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2020)06-0091-07

PDF获取: <http://sxqxsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.06.014

Interpretation of the Teaching Essence with Existential Phenomenology

XIAO Yu¹, LIANG Jin-long²

(1. Xinjiang Normal University, Wulumuqi 830017, China; 2. Zhangjiakou University, Zhangjiakou 075000, China)

Abstract: The difficulty of studying teaching from the perspective of classical essence lies not only in the complexity of teaching phenomena, but also the dual opposition of essence and phenomenon. The author takes the view of essence in the perspective of existential phenomenology as the theoretical basis and observes the teachers' teaching consciousness and the students' learning consciousness in two scenarios, namely, the absence of and presence of others in an intuitive way, and concludes that teaching is the self-awareness of teachers who aim at imparting knowledge and learning is the self-awareness of students who aim at learning. The self-awareness of teachers and students varies with whether others are present or not. Teachers and students are in a state of pure self-awareness when no one else is present; and teachers and students may be in a dynamic process of mutual transformation between pure self-consciousness and passive reaction when others are present.

Key words: existential phenomenology; view of essence; essence; teaching

一、问题缘起:教学本质的迷失

生活在当代的每个人对于教学都不会陌生。一生中我们花费了很多时间与教学活动“朝夕相处”。在

这漫长的岁月里,我们对教学活动拥有大量的直接体验,几乎每个人都在脑中对“教学是什么”这个问题的答案进行过有意识或无意识的建构,并能意会教学的涵义。但遗憾的是,即便长期从事教育理论研究的学

收稿日期:2020-01-04;修回日期:2020-03-12

基金项目:河北省高等学校人文社会科学研究项目(SZ19039)

作者简介:肖禹,男,湖南长沙人,新疆师范大学教育科学学院博士研究生,主要研究方向:教育基本理论;梁进龙,男,甘肃会宁人,张家口学院教育学院讲师,博士研究生,主要研究方向:学前教育,教育基本理论,发展与教育心理学。

者也无法得出一个被众人接受的结论。自改革开放以来,我国教育理论工作者不可谓不关注教学本质的问题,洋洋洒洒几十万字的论证,林林总总十余种学说,前前后后三十多年的探索,足见为了解答教学本质这一问题研究者所付出的幸劳。但此间真理却没有被越辩越明。诸如,建立在学生认知基础上的特殊认知说,以学生主体发展为落脚点的认知发展说,强调教师教授活动的传递说,侧重学生主体作用的学习说,关注过程的实践说,源于人际关系的交往说,立足于教与学整体之上的关联说,结合了主体和客体的认识实践说,引入系统论的层次类型说^[1]。每一种学说虽都有其合理的成分,提出了新的角度分析教学的本质,但都很快被人驳斥。如此情形,不由的让理性的人发出如下的追问:教学的本质存在吗?若存在,为什么难以找到答案?这两个问题都涉及到对本质观的认识。

二、问题原因:本质之辨

在过往的教学本质研究当中,研究者对本质的认识大多基于亚里士多德在《范畴篇》和《形而上学》中关于本质的论述。在《范畴篇》中亚里士多德有过这样的描述:“本体就是主体,是主词,别的东西都是表述它的,而它不表述别的东西。个别事物是第一本体,它们的“属”是第二本体。每个实体都有属性,而属性又分为固有属性与偶性。一个东西的本质就是它的固有属性。”^{[2]6-10}此时,亚里士多德认为本体就是具体的事物,同时应该是具体事物不变更的固有属性。此后,亚里士多德在《形而上学》中对自己的结论作出了修正,认为“形式是本质的第一本体。”这一论断将本质推向了实体及其现象背后的形式,并将个体性和分离性这样表示一事物区别于其他事物的特征给予了形式。然而,形式与事物及其现象最大的区别在于形式是无法直观的,人无法通过感官直达形式。因此,他进一步指出:求得形式的方式是通过寻找现象背后的原因,以原因黏合现象得出表达形式的公式。但是,这种本质研究存在两个很难克服的问题。其一是本质是否存在?本质是否存在的问题是本质研究的前提和基础,只有

对此问题做出肯定的回答,研究本质是什么才会有意义。但是,亚里士多德的本质研究对本质是否存在的问题存而不论,这使得从事教学本质研究的研究者不够自信,因为他们的研究对象或许根本就不存在,已有的本质研究成果也可能经不起严密的逻辑分析,其原因就是本质的存在是被研究者有意或无意假定的,而不是被证明的。其二在将本质存在与否这一难题进行悬置的前提下,在这一本质观中,本质和事物及其现象呈现出二元对立的状态。本质(形式)无法直观,只能通过现象寻找其背后的原因,以现象和原因建构本质的表达公式。但某一事物的现象是一个无穷的现象序列,对同一事物不同现象的归因可能会有所差异,即便对同一现象,不同的主体、同一主体在不同的时空中或许也会有不同的归因。所以,从一事物及其现象出发所能得到的本质可能是多种多样的,尤其像教学这样相对复杂的事物。从这样的本质观出发探索教学本质,因其本质与现象之间不能直观,研究者要建立教学现象与本质之间的表达公式,寻找现象背后的原因就只能立足于已有的教学表象和自己的认知,在众多原因之间进行“合理”的取舍,进而依靠内在的逻辑思维得到基于自我认知的教学本质表达公式。通过这一思维过程得到的研究成果呈现出研究者各抒己见、自说自话的情形也就不难理解了。

三、解决之道:存在现象学本质观

本质是否存在的疑问困扰着对本质的研究。但对这个难题的思考却为我们打开了另一条研究本质的道路。通过思维审视本质时,我们恰经历了一次笛卡尔式的沉思,即我们可以怀疑本质的实存,可以抛开事物及其现象,可以否定我所见、所闻、所感的一切,可以取消他人存在的合理性,可以无视自然及其规律,但不论我们如何否认周围的一切都不能否认正在思考的这个自我,我的存在是不能被我的思维所质疑的。这即所谓“我思,故我在”的真意。因此,从笛卡尔式的沉思出发探究本质时,思维向我们展现的不是本质而是存在。除了对教学本质进行反思时,思维的内容为存在,思考教学本质的意义也将思维的对象指向存在。研究

者寻找教学本质的意义是为教学论的科学化奠基,即让教学论的理论体系建立在不容置疑的基础之上,让教学论中的每一个概念、每一次推理都有据可依。本质作为质的规定性确是事物之所以存在且是其本身的原因,但若对本质的原因进行追寻,尤其在与人有关的领域探究本质的原因,那么就必须思考本质的存在,因为“存在先于本质”。故在对本质和教学本质进行探究时,不应该把精力放在不断追寻虚无缥缈的、先验的本质,而应该研究存在——教学的存在,这符合当代哲学在存在论研究领域的重大转向。

找到了本质研究中的研究对象——存在之后,我们需要对存在作进一步的考察。存在指的是人的存在、物的存在、世界的存在等存在物的存在,还是在存在物背后支持它的抽象存在?古典本质观中本质与现象(事物)二元对立的困局启迪着我们不能再将存在与存在物的存在对立起来,存在必然是存在物的存在,存在物就是它自身的绝对表达。因此,存在的研究对象应该是具体的存在物,从存在物的现象中探寻存在物的存在本身。直观的方法使得可选择的理论局限于现象学之中。但现象学的理论依然是多样的,胡塞尔、海德格尔、萨特等人的哲学体系就不尽相同。胡塞尔认为:“作为自然体验者的人本身与作为存在而显示给这个人的对象之间存在着某种联系,而现象学家必须置身于这种联系之外,或将这种联系置于括号之内,从外面来观察处于括号之间的意向生活。”^{[3]269}即在胡塞尔看来,先验意识是基点,也是研究的目标,人的体验和客观存在物必须被悬置,从先验意识出发进行建构。这与不少研究者对胡塞尔现象学的理解正相反。部分研究者认为:“现象学研究是一种对生活体验的研究,是对人类生活体验的深描,描述人类生活经验之意义。”^[4]胡塞尔这样的主客体二分又回到了悬化先验意识(存在)的道路上,故而不应该成为研究教学的理论基础。海德格尔从人的存在谈论存在,以人的生存体验生存。这样的视角克服了胡塞尔从先验意识谈论客观世界的危险,让研究者和其研究脚踏实地,不过其预设普遍存在的方式依然让纯粹的存在不证自明,使得存在这一哲学的基石有着被质疑的危险。因而,海德格尔

的现象学理论也不是合适用来研究教学的理论基础。萨特将现象学的方法和存在主义的理论相结合,既重视直观的方式,又注重存在物的存在和人的存在,并从时间三维建构人的意识的存在,以之为本体论的核心概念。所以,萨特的存在现象学本体论是适合教学研究的理论。

对存在现象学概而论之,在萨特看来,正是人的意识将虚无带到了存在当中,使人能够基于那些已成为历史的、不能更改的过去,通过反思着的、虚无化的现在,建构存在在可能性中的、还未达及的、仅能设想的将来。因此,人的自为的存在(同人的自我意识,后文统一用自我意识指代自为的存在)与存在物的自在的存在(同自然物的存在,后文统一用物的存在指代自在存在)对立而置。而萨特在对自在和自为关系的分析时指出:本体论的活动就是自在消解为自为的活动^{[5]114}。即自在虽然不必向自为还原,但是若以本体论为研究方向,不断的对原因做形而上的思考,那么自为的存在便是人们追寻的答案。如果本质的内涵是事物存在的依据,思考本质便是对事物存在的原因进行探究,那么本质研究必然进入本体论的范畴,自为的存在必然是追问本质最终的答案。自此,我们对本质的探索似乎得到了想要的结论,本质就是对自为的研究。易言之,研究本质就是研究自我意识。但在对自我意识作出深入思考前,还有一个重要的问题需要解决,即自我意识是指单个人的活动还是指人类群体的活动。在这个问题上萨特倾向于前者。他论述道:如果不以个体为目的而存在就不可能有意义^{[3]303}。因为自我意识作为单个人的意识,它都立足于自己独有的过去,行动于正经历着的现在,面向仅由自己的自由决定的未来,故自我意识具有独特性和无法复制性,更不能简单地被群体意识覆盖。此外,自我意识只是个人当下的意识,它无法被他人直观,亦无法直观他人当下的意识,即“他(人的自我意识)既不能视为对象,也不能是形成和构成一个对象的成分”^{[5]338}。也就是说,自我意识只能是我的意识,不能是他人的意识,也不对他人现时的意识进行认知。因此,本质研究的研究对象应该是单个存在着的人的自我意识。

四、存在现象学本质观对教学本质的启示:分立而又联系的教与学

在存在现象学本质观视野下对教学进行审视,对教学的关注点就需要从教学情境转移到参与教学的人上,因为人的自我意识才是本质研究的应有对象。参与教学活动的人有教师和学生,他们不能共同构成本研究的对象,因为教学本质的研究对象只能是单个存在着的人的自我意识,所以从存在现象学本质观的角度研究教学本质就需要分别探讨单个教师的自我意识和单个学生的自我意识。但教学研究的是意识的全部还是意识的一部分内容?意识应当如何研究?这是我们接下来要面临的两个问题。对于前一个问题,形而上的分析就能找到答案。自人降生之时起就具有了意识,意识伴随着人的一生且几乎参与到人的所有活动中。但并非人的所有意识都指向教学活动。因此,只有教师和学生的意识指向教学时,他们个体的意识才是本质观中教学的研究对象。关于如何研究意识的问题,萨特已经给予了我们明确的启示,他说:“意识是这样一种存在,只要这个存在暗指着一个异于其自身的存在,它在它的存在中关心的就是它自己的存在。”^{[5]21}对意识的探索就是对意识所指向对象的探索。意识的对象外在于意识,即不是意识,而是有别于意识的物的存在(如生长着的花草树木、放置着的桌椅板凳、人的表情动作语言等),有别于人的行为表现和过去经验。个人经验之所以也成为意识反映的对象是因为其已过去,失去了意识的可能性和反映对象的能力,成为了无法更改的事实,融入到物的存在当中。故我们在本质观范围内探讨教学,不仅需要意识到教师和学生这两个教学中存在着的主体必须分开审视,从单个的人的意识的视角对他们分别探究,而且需要牢记意识的研究对象即它所反映的物的存在。如从本质观出发探索教师的自我意识,其研究对象应是:教学目标、内容、媒介、教学用语、课堂氛围、学生的语言和行为反应,不必也不能去揣测学生现时的心理。同理,在本质观视野下探索学生的自我意识,其研究对象应是:学习目标、学习内容、学习方法、学习媒介、学习兴趣、学习动机、

教师的态度、教师的语言和行为、其他同学的态度、语言和行为等,不必也不能以教师和其他同学当下的自我意识为研究的对象。下面我们就详细分析教学本质的两方面教师教授观和学生学习观。

(一)教师教授观

教师作为一个存在着的个体,在不受他的学生注视,不考虑教师身份的日常生活中,能够以他自己感觉舒服的方式生活,最大限度的作为他自己。这种状态下的活动并不能都称之为教的活动。但作为从事教师职业的人,其意识的重要关注点之一应该是其所从事的教授活动。而且,如果教师不是仅仅凭借已成既定事实的经验,日复一日、年复一年的重复自己曾经做过的工作,承担教书匠的角色,不沉浸在过去学到的那些源于书本的知识当中,而是牢记教师的身份和教授目标,并不断以意识指导和调整自己的言行,那么教师这样的意识行为就都是存在现象学意义上自我意识指导下的教授活动,对这些活动的反映、指导和反思就是本质观视野下的教授。

从与学生的关系出发,教师的教授活动可以划分为没有学生(直接或间接)在场的教授活动和有学生在场的教授活动。没有学生在场的教授活动指的是:教师意识到他的教师身份,胸怀教授的目标,即便没有学生在场和注视,不受到学校课程的影响,他也会依据脑中合格教师的形象和教授目标有意识的调节自己的言行,以践行自己的职责,追逐自己的目标。在这样的活动中,教师是绝对自我的,他的主体性可以最大限度的发挥,其自由的唯一边界是对自己的行为负责。沉浸在如此状态时,教师可以自由面对过去的经验和知识,通过理性的思考,分析未来教授活动的各种可能性,为超越教授的现状做好充分的准备。虽然这样的活动不能与课堂教授划等号,但它们仍然属于教授活动,是本质观中教授的研究对象,而指向这些活动的教师的自我意识就可以称为纯粹自我意识中的教授。

教师的教授活动自然不能全然是纯粹自我意识中的教授指导下的活动。教授不但是主体的行为,而且此行为也预设了对象,即学生。学生的存在常常对教师的教授活动产生着间接或直接的影响。教师为了

良好的完成课程目标在课前所做的准备和课后进行的反思就是受到学生间接影响的教授活动。良好的课前准备,需要教师以掌握到的学生的发展状况(包含认知因素和非认知因素)为依据,参照已拟定的教学目标,对教学内容进行熟悉和调整,选择适当的教学方法和媒介,认真组织教学语言,安排课堂教学的各个环节,合理分配课堂时间,拟定课堂练习题和课后作业,并准备好应对突发事件的预案。在课后的反思中,教师需要依据自己在课堂中的表现以及学生在接受教授后的反应来总结自己的教授。具体而言,总结能够参考的材料有:课程内容的完成情况,教学方法的有效性,师生在课堂中的交流状况,学生课堂测试完成的质量等。教师可以根据这些内容进行反思,判断已教授的教学内容是否需要巩固,该如何巩固,教学方法是否需要改进,教学媒介是否需要更换,教学进度是否需要调整,课堂表达能否提高,是否可以营造更加活跃的课堂氛围等。较之没有学生直接或间接在场的教授活动,在课前和课后的教授准备中,教师受到了学生的影响,其自主性和自由受到了更多的限制,教授的意识不再仅仅停留在纯粹的自我范畴之内。

虽然同样作为有学生在场的教授活动,但教师在专门的教育场所进行的直接面对教授对象的、以教授为目标的“显性”教育活动与教师间接面对学生或不面对学生的教授活动存在着性质上的差异,其中最重要的一点是:因为教授活动的效果需要通过教授对象的外显行为检验,所以当教师直接面对学生时,他很可能从纯粹的自我意识中走出来,而进入自我意识的另一种状态,即在被作为主体的学生注视下,仔细的观察学生的行为表现,并以此为依据在短时间内决定是否调整自己的教授及如何进行调整和执行。处于这种状态中的教师,他的主体性和自由受到了在场的主体学生的影响,有时这些学生的影响甚至足以成为阻碍教师自我反思的决定力量,使得教师呈现出一种单纯的刺激反应状态。这一状态正是萨特所言的“为他”:在他人的注视下,“他人应该作为主体直接给予我,尽管这主体是在我们的联系中;这关系就是基本关系,就是我的为他之在的真正类型。”^{[5]320} 具体到教学现场

中,身负教授责任,以教授为目标的教师走进课堂不仅已经为教授活动做了充分的准备:他了解教学目标和内容,熟悉教学方法和媒介,清楚学生过去的身心状态、学习动机和态度。基于这样的“历史”,教师在讲台上能自如的组织语言表达教学内容,从容的观察学生的表情和行为,仔细的聆听学生的发言。这些外显的行为是已成为过去的学生自我意识的体现,这些行为在一定程度上展示了学生在已经过去的学习中获得的知识、习得的能力、培养的兴趣、形成的态度,还有最近的身体状况和情绪等因素。对这些物的存在的因素收集得越详细就越能掌握学生在过去的学习状况,也就可以越好的据此在课前、课中、课后对教学内容、方法、媒介、目标和激励手段做出相应的调整,以期学生现在和未来更好的学习状态。但在课堂上进行这些调整时,尤其当作为主体的学生没有表现出教师预期的行为时,教师可能需要在不具备充分思考时间的条件下,不自觉的、依据已有经验进行判断、采取措施。这样,在面对主体学生时,教师对其意识、行为反思和调节的能力下降,对当下和未来教授的种种可能失去认知,也就从单纯自我意识的教授状态进入到意识成为面对主体他人做出反应的教授状态中(在后文用被动反应简称人面对主体他人做出反应的状态)。当然,教师在课堂上不会仅仅处于这样的状态中,当教师面对学生作为出现在教学现场的主体影响着他的思维,干扰着他的纯粹自我思考,使他进入被动反应的状态时,一扇重新进入纯粹自我意识状态的窗同时为他打开。一方面教师依然是在课堂中进行被动反应之主体,只不过反应的对象亦是主体。这种反应的目的是实现教师自己的教授目标,其收集到的材料依然由教师自己分析,其方法由自己选取,过程在自己意识的指导下进行。因此,在教学中,被动反应也是自我意识的一部分。更重要的是:教师在面对学生、观察学生、判断教学成效、寻求改善学生的学习现状的方法之时,仅仅通过学生的某些外在表现,并在未做充分思考前就做出判断,确定行动方案并实施,这样的教授活动是不够严谨的,他还需要充裕的思考时间,保证对已有材料的充分利用,更准确的把握学生的学习状况,找到从已有条件通往预

设目标的种种路径,并选择其中合理和可行的计划。其中分析和思考的过程既建立在物的存在(此时被动反应已然成过去,变为物的存在之一部分)的基础上,又是主体教师在自主、自由状态下,即纯粹自我意识的情形下对已有资料的超越。故在面对学生时,教师很难完全沉浸在纯粹自我意识的状态当中,也几乎不可能仅仅停留在被动反应的存在方式中,这两种状态在教师身上应该是交替出现的。主体学生的在场为教师走出纯粹自我意识走向被动反应的状态打开了一扇门,而对被动反应的存在方式则为教师纯粹自我意识的思考提供了更多有价值的物的存在,同时也呼唤纯粹自为状态的再次到来。这两种状态相辅相成,一同作为教师教授意识中不可或缺的组成部分。不过,不论教师以哪种意识状态指导自己的教授活动,不管他如何精巧的分析和调整自己的教授过程都不必然的导致学生学习状态的改变。因为作为独立的主体,学生当下的自我意识是教师无法通达的,而这些外部手段的有效性又必须以学生自我意识的存在为前提。

(二)学生学习观

学生与前述的教师一样拥有最大限度的自由,他可以在法律许可的范围内做他喜欢的事情,让自己的思想不受限制的任意驰骋。可是,如果在思维中,他没有意识到自己是一名学生,没有在意识的指导下追逐学习的目标,那么他的行为就不是学习的活动。反之,当他意识到自己是一名学生,而且在自己内化的学习目标的激励下行动,那么他的这些行为就是学习活动,指向这些活动的意识便是存在现象学本质观意义下的学习。与教授活动一样,学习活动大致可以分为两种类型:没有他人直接影响的学习和有他人直接影响的学习。

在没有他人直接影响的学习中,教师不在学生的学习现场,教师的教授对学生学习的影响既不直接,也不必要,学生的学习活动是自觉的活动,可能与学校开设的课程没有关联,学生在自我意识的指导下自行设定学习的目标,选择学习的内容,管理学习的进度,采用学习的方法和媒介,安排学习的时间和地点,拟定学习的周期,评判学习的效果等。学生对所做的这一切

完全负责,并在学习活动中依据自己的情绪、学习状态、周围的环境、身心发展的现状等因素随时对上述因素进行调整。而他脑中对这一切的反映和思考就是当下纯粹自我意识的学习,是原生态的学习。

与此相对的是有他人直接影响的学习。这种学习的特点是:教师直接或间接的在场使得学生在学习中的自主性受到一定程度的限制。这样的学习又可再细分为两种不同的情形:与课程有关的课余学习和课堂学习。在与课程有关的课余学习活动中,学生也在自我意识的指导下以学校教学目标、内容和教学计划为参照,以教师的要求(课后作业和课前预习是其主要组成部分)为框架制定学习目标、内容等学习要素。在学习的过程中教师虽然依然不在学生学习的现场,但是作为存在着的教师,他的教授活动(已经进行过的)、教授目标和计划却在一定程度上影响着学生对正在进行的学习活动计划、反思和调整,学生的任何决定都难以忽视教师对他的影响。虽然这样的影响是间接的、弱化的,但学生的学习自由还是受到了限制,成了有限的自由,学生的学习也就不是纯粹自我意识的学习。比之更进一步,在课堂学习中,学生则是直接面对教师在场,教师的教授活动是学生在这种学习中不能回避的事实,教师的每句话语、每个动作、每次眼神都可能直接影响着学生的思考和活动,尤其是教师的直接关注更可能使学生的意识追随着作为主体的教师的教授而去,暂时失去了独立思考的能力。这时,学生就完全处于被动反应的存在方式中。处在这种状态之下,学生的纯粹自我意识被异化了,思维因教师的教授行为而起,学习成为了被动的反应,学生成为了学习活动的被动承担者,疏离了存在现象学本质观意义下纯粹自我意识的学习之涵义。这样异化的学习既不是学习本然的状态,也不应该是学生学习追求的目标和常态。若仅仅停留在这样的学习状态中,学生学习活动的主体性就会被遮蔽,自我意识就会被物化。因此,学生需要突破这样的一种被动反应的状态,重新拾起自己的纯粹自我意识。这也是可能的,被动反应的学习依然是自我意识的学习的一种特殊存在方式:被动反应的学习虽然是学生面对反应对象——主体教师做出反

应的一种状态,但反应的主体依然是学生自己。在这种学习中,学习目标由学生自己制定,学习方法和内容由自己选择,学习过程在自我意识的指导下进行,被动反应的学习只是由于主体他人的介入而与纯粹自我意识的学习稍有差异的另一种状态下的自我意识的学习,只是学生自己不能确定行为结果的存在方式;同时,与其他的自我意识的学习一样,被动反应的学习一旦成为过去就转变成了没有意识之物,成为现在呈现在学生自我意识面前的感性材料,既为可能出现的纯粹自我意识的学习提供必要的条件,又呼唤纯粹自我意识学习的再次出现。具体而言,若身处课堂、刚刚被教师注视过的学生能静下来,那么仔细审视刚刚过去的学习过程,从容的思考自己现在的学习和那些未完成的目标,以及自己该如何实现目标等意识内容将很有可能发生在他的意识中。如此一来,他的思维活动就重新进入了纯粹自我意识的状态中,他就会再次体会到自己在学习中的主体性和完整的自由。

五、结论:自我意识中的教与学

从存在现象学本质观的视域看:本体观的研究对象并非纯粹抽象的本质,而是具体的人的存在,即人的自我意识。形而下到教学领域,教学本质观就需要探索教学中单体人的自我意识,即教师有关教授的自我意识和学生有关学习的自我意识。不过在教与学的不同情境中,教师教授的自我意识和学生学习的自我意识呈现出不同的形态。当教师在没有他人(学生)直接或间接在场的情况下,以教授目标自我激励,用自我意识指导自己的行为时,他完全沉浸在自己的世界里,这时他的意识就是纯粹自我意识的教授;但是当有他

人直接或间接在场的情况下,教师的教授则可能会受到主体他人的意识的影响,教师的主体性和思考的自由或许将受到一定的限制,从纯粹自我意识的教授中走出来,进入被动反应的教授状态中。不过,被动反应的教授既不是一种独立的状态(它是一种特殊的自我意识的状态),也不是一种稳定的状态,拥有反思能力的教师能够随时在被动反应的教授和纯粹自我意识的教授之间转换。与教师自我意识的教授类似,当学生在没有他人(教师)直接或间接关注的情况下,以学习为目标,用自我意识指导自己的行为时,他的意识就是纯粹自我意识的学习;若在主体他人直接或间接关注的情况下,学生的学习则可能会受到他人意识的影响,从纯粹自我意识的学习状态中走出来,进入被动反应的学习状态中。当然,在自我意识中,纯粹自我意识的学习和被动反应的学习也随时可能相互转化,同时也会相互促进、互相呼唤。

[参考文献]

- [1] 李定仁,张广军. 教学本质问题的比较研究[J]. 上海华东师范大学学报,1997(3):12-21.
- [2] 苗力田. 亚里士多德全集[M]. 北京:中国人民大学出版社,2011.
- [3] 胡塞尔. 纯粹现象学通论[M]. 北京:商务印书馆,1992.
- [4] 沈颖. 教育现象学对儿童研究的启示[J]. 陕西学前师范学院学报,2019,35(9):39-43.
- [5] 萨特. 存在与虚无[M]. 陈宣良,等译. 北京:三联书店,2007.

[责任编辑 朱毅然]