

学校公共生活中的教师：教师作为公民实践的范型

刘铁芳 曹靖

[摘要]学校公共生活的开启与公共价值的实现都离不开教师，教师的学校生活实践本身就应该成为公民实践的范型，成为开启学生公共生活视野的精神窗口和直接依据。教师作为公民实践的范型主要体现在日常生活中对学生的理解、指导与解放，师生平等交往与学校公共生活共同体的形成。教师置身其中，秉持爱与正义的德性，保持日常生活中足够的价值自觉，持守从个体自身出发的教育实践，尤其而显明教师自身作为公民人格的示范。教师自身的公共实践与公民人格本身就是最好的公民教科书。

[关键词]教师；公共生活；公民人格；公民实践

[作者简介]刘铁芳，湖南师范大学教育科学学院教授，副院长，博士生导师，主要从事教育基本理论研究；曹靖，湖南师范大学教育科学学院博士研究生，主要从事教育基本理论研究。

学校教育不只是给学生个体提供在学阶上攀升的私人性事件，而是个体完整成人的公共性事件，学校教育必须上升到公共生活的视野，提升其公共品性与公共价值，以扩展个体成人的精神气象。学校公共生活的开启，以及开启到何种程度，有赖于教师的公共生活自觉。这种自觉至少包含着如下内容：一是对公共生活与学生个体发展的觉悟，也就是更深地意识到学生的健全发展，尤其是公民品性的养成，离不开公共生活的不断开启；二是对公共生活本身的敏感性，尤其是对公共生活中蕴含的公共价值的敏感性，使得公共生活中的公民教育走向自觉，提升公民教育的主题，扩展公共生活之于公民教化的可能性；三是对自身作为公共生活中的一员的自觉，也就是努力让自己成为公民教育的范型，让自己成为公民人格的实践者，成为学校公民教育的根本依据。

一、教育生活的基本原则：理解、指导与解放

1975 年全美教育协会颁布了一个《教育专业伦理典章》，典章明确提出：“因为相信每个人享有其价值和尊严，所以教师的第一天职即为求索真理，达至卓越，孕育民主。要达成这些目标，核心是确保学与教的自由，让每个人都享有平等的受教育权。为人师者的责任就是以最高的标准恪守这些伦理原则。……教师应努力帮助每一位学生，挖掘其潜力，实现其理想，成为有价值的公民。因此，教师工作就是要激发他们的质疑精神，提高其理解和获取

知识的能力，精心设计出有价值的目标。^[1]教育作为一种以育人为根本目标的事业，其目标与过程都具有很强的伦理性：就目标而言，教育乃是要培育有价值的公民，让每个人都能享有自己的价值和尊严；就过程而言，教育需要激发学生的质疑精神，提高他们理解和获取知识的能力，启发他们对有价值的目标的追求；就依据而言，教师自身需要不断求索真理，追求卓越，孕育民主。教育就其实质而言，就是一种基于伦理、走向伦理的行动。

美国学者芬斯特马赫和索尔蒂斯提出三种教学方法，即经理教学法、促进教学法和自由教学法，“经理教学法强调课堂教学的管理，核心在于通过有效的教学活动以帮助学生知识的熟练掌握。促进教学法把学生的发展当作是‘原真性’的回复，在促进教学法看来，教学最为重要的目标是学生的自我实现，他们把教师对学生的了解置于优先的地位。而自由教学法则强调，通过把‘风格’渗透到学生的学习过程之中，让他们掌握知识，从而实现崇高的理想和达到德性的完善。^[3]显然，不同的教学方法，其间所体现的伦理意蕴是不一样的：经理教学法更多地强调个体作为学习的机器，凸显知识学习的效率；促进教学法体现了学生视角，凸显学生个体的自我实现；自由教学法则注重学生人格的整体历练和个体德性的完整生成。

大致说来，教学的方式主要是两种：一种是灌输式的，一种是对话与生成式。灌输的教学模式，不管打上多么美好的旗号，其实际的结果总是个人主体性的被抑制，最终走向被动服从的人格姿态，或者是被动服从的反面，也就是对社会的逆反，而难以形成民主的个性。在英国分析哲学家彼得斯看来，灌输是与洗脑、条件反射等概念联系在一起的，它包含了一种用不允许怀疑信仰的正确性的方式来传递既定的信仰“因为‘灌输’选择了一种特殊的教导方式。它通过运用某些使儿童无法对一套既定的规则采取一种自主批判的态度的方法，而使儿童接受它们”。“所谓灌输的方法实质是指一种特殊类型的教学……这种教学迫使儿童接受一种既定的规则体系，而这一规则体系对儿童来说是不能以批判的态度来审视的。”^[4]弗莱雷就明确指出，造就被压迫者的教育学就是一种灌输的教育学，而被压迫者的解放之路，始自对话的教育学。对话的意义就在于，教育教学过程中，师生共同面对着知识与真理，一同探求，学生在学习过程中获得的不仅仅是知识，更是自由、自主地探求知识的态度和独立个性的形成。杜威强调教育即儿童生活的展开，让儿童在做中学，在个人经验的自主发展中走向更广的社会生活，由此而形成人与人之间的联合，最终促成社会生活的民主化，形成民主的社会。

鲁迅早在 1917 年，就提出我们现在如何做父亲的命题，意在明确反对父权文化传统和相应教育理念，努力让觉醒的人们，肩住黑暗的闸门，放他们到光明的天地去，目标就是让

孩子们独立地过好自己的生字舌“幸福的度日，合理的做人”。要达到这一目标，鲁迅提出的教育原则是理解、指导与解放。^[5]所谓理解乃是坚持儿童立场，也就是站在儿童的视角去理解他们，亲近他们，发现他们；指导意味着提供必要的理智的支持与帮助；解放则是放手，让儿童学会独立地面对公共生活，思考、发现、寻求独立解决问题的方法，成为健全而完整的自我。理解意味着对儿童世界在态度上的认同，指导意味着对儿童世界在智性上的帮助，解放意味着对儿童世界独立性的促进与独立人格的生成。贯穿理解、指导、解放三原则的是年长一代对年轻一代的牺牲精神，以成就年青一代的健全发展，达成人类、民族生命的不断进步。

课堂作为教育性的场域，其直接目标乃是学生的发展。“今天的教育需要超越简单的儿童本位与成人本位的预设，实实在在地回到儿童生命发展本身，回到儿童生命发展的内在结构。”^[6]换言之，课堂教学实践的出发点并不是教师的权力或权威，而是学生的教育需求，教师的职业就是找到教育影响和学生教育需求之间的连接点，内在促进学生的发展。儿童也绝不是封闭于自身既有的状态之中，而是不断地朝向自己内在的发展方向。课堂教学情境中的伦理旨趣，其核心就是学生的发展，也就是对学生生命世界的成全，让他们成为独立、健全自我。发展生命，成全生命，独立自我，健全个性，这就是旨在儿童解放的课堂教学的伦理蕴含。

二、师生平等交往：走向学校公共生活共同体

人之为人的一个重要表征即与他人一起存在。换言之，人正是在与他人交往之中，并且通过他人来不断认识自我，完善自我。个体在与公共领域中的他者交往互动的过程中，相互激励，彼此促成对方的自我发现，同时增进公共理性精神。学校教育中的师生交往活动，实乃具有平等人格的主体人之间的生命交往，是一种生命相互促进的过程。教师进入师生交往之中，不管是教学还是学校生活中的其他日常教育性交往，需要将自我置身其中，而不是凌驾其上。正如巴赫金所阐释的陀斯妥耶夫斯基笔下的主人公“他创造出来的不是无声的奴隶(如宙斯的创造)，而是自由的人；这自由的人能够同自己的创造者并肩而立，能够不同意创造者的意见，甚至能够反抗他的意见。”^[7]

张伯等创办的南开中学的校训是“允公允能，日新月异”。1945年，抗战胜利的那个秋天，南开举行作文比赛，题目是《论述南开精神》。一位高一学生突然想到南开精神就是“五四”精神，“允公”就是“民主”，“允能”就是“科学”，“日新月异”就是破旧立新，他“越想越激动，字迹潦草，墨迹斑斑，卷面肮脏”，结果竟获得了第二名。一丝不苟的喻传鉴主任亲自找他谈话“你知道你写得这样乱为什么还得第二名吗？”“就因为你论述南开

精神有独到之处，……可见你肯于思索，有头脑……现在的中国就是需要民主、需要科学啊！”

^[8]在这个案例中，学生将“允公允能”的校训跟五四精神连接起来，乃是以个人思考开启学校公共空间，激励学校公共生活。教师对学生思考的鼓励则是教师承续了学生的创造性思考，并进一步转化成教师自身对“现在的中国就是需要民主、需要科学”问题的思考。教师能充分地发现学生，而且能从学生身上发现自我，不仅体现了师生平等交往以及教师对学生独立思考的鼓励，而且是教师将公民教育实践于日常教育教学细节之中的典型案例：首先是学生立场，即善于去发现学生，鼓励学生独立思考，不因为学生的“字迹潦草，墨迹斑斑，卷面肮脏”而意气性地简单否定学生；其次是良好的公民素养以及个人通达而开阔的视野，这位喻老师之所以能发现学生、鼓励学生，是因为他自身有着良好的公民素养，包括他对五四精神与南开校训之间的深刻联系的理解，对民主与科学的积极认同。坚持儿童立场，持守民主个性，实际上就构成学校公共生活中的教师的基本姿态。

香港中文大学校长、光纤之父高锟在 1993 年中大建校 30 年开幕礼上，遭遇学生手持反对标语冲击，会场乱成一团，高校长一个人在台上，手里拿着讲稿，说又不是，不说又不是，只能呆呆站着苦笑。十多分钟后，示威同学被保安推下台，高校长才有机会将开幕词匆匆讲完。事后有记者问“校方会不会处分示威的同学”“处分？我为什么要处分他们？他们有表达意见的自由。”回家后高校长对家人说：“什么都反对才像学生哩！”^[9]

这其中，显现的乃是校长高锟的公共情怀：面对学生的不同意见，甚至是让自己难堪的表达，校长首先想到的不是学生如何让自己难堪，而是自己的学生敢于表达对学校发展的不同意见，敢于独立思考，勇于挑战权威。校长并没有借以表达自己作为个人的怨愤，而是站在作为校长的公共立场上来反思，充分体现了一位校长应有的公共关怀：一是坚持学生立场，以学生为本，欣赏学生，关爱学生；二是坚持学校立场，以学校发展为指向。正是这两个方面，使得高锟先生超越个人的私己性情感，而成为学校公共生活之公共价值的体现卷“真正的大学教育，应该鼓励学生自由探索，成为有个性有创造力同时懂得对生命负责的人，而不是形形色色的戒条将学生变得唯唯诺诺服服帖帖。……一所真正伟大的大学，不在于高楼，不在于大师，而在于学生，在于是否有能力培养出具独立精神和自由意识的知识人。”^[10]没有这种独立的批判精神，学生就只会因循守旧，缺乏创造力和想象力，怯于挑战权威，更不会自我期许要承担起改革社会的重任。自由探索、个性、创造力、对生命负责等，这就是大学公共生活理应追求的基本价值，其实也是任何阶段学校公共生活的基本价值，只不过在不同的学段，会有不同的表现形式和实践方式。高锟校长，无疑堪称这种价值的实践者之典范。

苏格拉底将“认识你自己”作为人生的根本问题，其意旨正在于通过个人自我认识的

开启，引导人充分运用个人理性来把握自我人生，引导个人超越感觉经验，努力达到对人生的理性把握，甄定人生目的。教师作为对话的一方，让自己站在师生共同生活之中看待学生，并由此而引导学生站在世界之中看待自我，让学生置身公共生活之中去发现自己，看待自我在世界之中的位置，由此而启迪思考，孕育个人与他人和世界的积极联系，引导学生真实地进入公共生活之中生存，活“在人们中间”，^[11]而不是试图去控制学生，让学生成为教师威权的对象，成为教师指令的被动接受之终端。正如阿伦特在走向生命的尽头时所说：“每次你写了什么东西，把它送到世界上，它就变成了公共事物，显然任何人都可以对它随意取舍，而且本应如此。我对此毫无怨言。无论你被理解成什么样，你都不应该企图控制着一切。你反而应该从其他人对它的理解中学习。”^[12]

三、学校公共生活的基本原则：爱和正义

每一现实个体既是独立的公民个体，又是有着相互依赖性的共同体的一部分。公民个体的独立个性和公共性，都在人与人的交往中表现出来。独立性对应的是公民的私人交往，公共性对应的是公民的公共交往。^[13]为了促使个体对生活保持开放性，杜威提出了教育即生活论断，旨在加强个体与生活世界的充分联系，避免个体成为狭隘的、封闭的自我，而成为开放的、与他人和世界积极互动的、拥有民主性格的健全自我。既然每个人都需要置身与公共交往之中才能成为人，那么公共生活中彼此如何连结，就成为一个基本问题。人与人之间的连结无非是基于情感和理智，爱与正义构成公共生活的基本原则。

正如亚里士多德所言，“如若理智对人来说就是神，那么合乎理智的生活相对于人的生活来说就是神的生活。……在生活中去做合于自身中最高贵部分的事情。……对每一事物是本己的东西，自然就最强大、最使其快乐的东西。对人来说这就是合于理智的生命。如若人以理智为主宰，那么，理智的生命就是最高的幸福。”^[14]亚里士多德在讨论正义与友爱两种德性时，将政治的正义区别于家庭的正义，将公民的友爱区别于家室的友爱和伙伴间的友爱。^[15]阿伦特也特别注意区分兄弟之情与朋友之情，她期待公共交往乃是基于朋友之情，而非兄弟之情，因为兄弟之情容易磨灭人的清明理智，让人失去独立性。^[16]缺少了友爱之情，公共生活无疑是匮乏的；但缺少了理智的清明，则公共生活是灰暗而没有方向的。

爱是个体进入公共生活的基础，对他人和世界的爱让个体超越自我，走向他人和世界。没有爱的发生，就不会有对公共事物的关切，不会有正义感的发生。对于教师而言，教育爱是至关重要的，没有爱就没有教育。爱意味着对学生的包容、接纳，给学生的发展提供足够的空间，由此而促进学生自主、完整地发展。不仅如此，学校作为个体社会化的典型场域，其生活与交往自然不同于家庭，加上学业压力与学习竞争的存在，教师对学生的爱与理解，

对学生的成长具有基础性的意义。置身学校公共场域之中，学生若感受不到来自教师爱的鼓励、关心、呵护，则极易产生厌学情绪等问题。教师作为教育者，要平等的对爱每一个孩子，关心，爱护每一个学生，让其体会到爱的存在，爱的力量。同时，教师需要营造良好、和谐的班级氛围，同学之间友爱、和睦地相处，引导学生过一种充满爱心的健康、快乐的学校生活。

教师之爱是必要的，但仅有爱是不够的，爱还需要理性的引领。公民身份是个体存在的基本的社会身份，正义意味着理性地认识自我在公共生活中的合理位置，承负自我作为公民的责任。教师作为师者的正义，首先意味着教师对自身教书育人责任的坚守，也就是任何时候都有一种身份意识，避免教育行为成为个人性情的自然流露；其次就是在自身教育实践中，理解正义，积极以正义观照社会生活，引导学生形成积极的社会理想；三是在日常师生交往中，坚持以正义的原则来面对每一个学生。

师生交往不仅是一种情感的实践，同样有着权力关系的视角。教师在体制之中先行获得了教育引导学生的权利，同时也是权力。关键在于这种权力如何实践，确切地说，这种权力指向何方？指向的是教师的神圣不可侵犯，还是学生的健全发展？支撑两种不同方向的实践依据，一是权力本身，二是教师的教育理念。权力乃是教师个人的实践，教师的教育理念则是超越教师个人，而直指教育的公共价值诉求。如果说权力实践是个人性的，那么教育理念则是公共性的，是教师对个人自身的私己性欲求的超越，即作为学校公共生活中的教师个体，其自身的根本实践依据乃是教育自身的内在诉求，也就是教育的理念与价值诉求。这种诉求的核心就是爱和正义的结合。

在教育爱之上，是教育正义，这包括教育实践本身的正义，也就是教育过程与方法本身体现出来的正义，以及教育中对正义的追求，也就是在教育内容中包含的正义。爱可谓教师进入师生交往的起点，正义则是指向。爱唤起个体对公共生活的参与，正义促成公共生活的秩序以及对公共事物的内在关注。爱意味着人与人之间的温暖、包容、对个体生命的促进，正义意味着对更高价值的理性坚持以及公共生活中的和谐与秩序。

四、置身学校公共生活中的价值自觉

学校的一切公共生活都是在一定空间中进行的，其中，需以诸多他人的在场为前提。学校并不是校长的学校，而是全校师生结成的教育共同体；班级不是班主任的班级，而是师生凭借共同的学校生活构成的生活共同体；课堂也不是任课教师的课堂，而是师生凭借教学生活构成的生活共同体。作为共同体的学校、班级、课堂，不只有教师一个中心，每个人都是一个中心——不管是教师，还是学生，都需要凭借学校公共生活获知教育生活的意义“复数

的人(就生活和行动于这个世界上的人们而言)能够体验到意义,仅仅因为他们能否互相交谈,能够听懂彼此和让自己也弄明白。”^[17]教室是教师和学生进行教学活动的重要场域。正是由于师生这一共同体,使得教室成为学校这一领域中最为重要的公共生活场域,置身其中的人员需要遵守相关伦理规范和规章制度,例如尊敬师长,诚实守信等。

教师当然是师生公共生活的发动者,但学生,个性不一、活泼好动的学生,同样可能是师生公共生活的发动者,他们学校生活中的灵光闪现,包括独到的观点、富于意味的表达、充满机智的行动都可能成为师生共同建构起来的公共生活的中心,成为扩展、提升公共生活的起始者、促进者。当然,教师无疑可以、而且需要去发现、提升学生的行动作为公共生活事件的意义,就好像学生同样需要去发现教师置身师生公共交往之中的行动的意义一样,由此才真正可能建构共同参与的、充满张力与活力、富于意义的师生公共生活空间。课堂、班级必须作为活生生的交往共同体,凭借积极的交往互动,创造班级、课堂生动活泼的教育意义。哪怕教师意欲给与学生的是最好的期待,这种教育期待也同样需要被置于师生公共生活的互动交往之中,转化成师生公共生活的内在扩展。班级、课堂生活的意义绝不可能是可以经由教师而简单给定的,它必须是基于师生公共生活的创造、生成、保持。

就学校公共生活而言,教师作为学生成长的引路人,需要在在场的方式关注学生的身心发展,自觉履行公民义务,积极参与,身体力行,进而实现自身公民典范的塑造。苏格拉底曾言:“一个未经省察的生活是不值得一过的生活。”^[18]在苏格拉底看来,哲学就是人的自我省察,就是追问什么样的生活值得一过,什么才是人应该过的好生活。教师在参与教育实践的过程中,其对自我在公共生活中的价值定位尤其重要。在学校公共生活中,置身其中的主体主要是教师和学生。作为引领者的教师,其面对的是鲜活的、个性多样的学生个体,这使得教师需要不断反思自身的教育行动,提升价值引导的契合性,不断提升教育实践的公共价值品质。其中,教育实践品质的改变,首先是教师自身的自我改变,改变我们的教育观,改变我们“观看”教育、“观看”学生的姿态,提升我们作为教育人主体意识,所谓站得高才能看得远。这意味着我们“观看”教育的能力,甄别教育价值的能力乃是首要的教育能力,对学生的教育首先是我们作为教师的自我教育。否则,“南辕”而“北辙”,我们的教育实践恰恰可能背离我们的教育诉求。

置身学校公共生活之中,教师需要保持足够的价值自觉,这种自觉首先体现在价值内涵上,也就是主导学校公共生活实践本身的价值内涵的正当性。这意味着学校教师首先应有良好的公共价值理解能力。其次,这种自觉要求我们任何时候都需要对自己的言行是否背离了教育主旨、背离了学校公共生活应有的价值诉求,有着足够的觉悟。比如学校场域中出现

的各种标语，甚至教师的各种话语，其中隐含着何种公共价值取向，都需要我们有清醒的自觉。有的学校为了凸显对农民工子弟的关照，大幅标语写上关爱农民工子弟之类。教师的用意也许没错，但一旦我们在校园里大张旗鼓地提出要关爱农民工子弟，就等于给农民工子弟贴上了一个标签，使他们随时可以跟别的同学区分开来。表面上我们是要传达对农民工子弟的关爱，但恰恰当我们有意传达这种关爱的时候，我们的关爱本身就蕴含着对农民工子弟的歧视。第三，对学校公共生活中的价值事件本身的公共意义有着充分的自觉，能及时地引导学校公共生活的价值扩展与生成。我们对校园里发生的各种事件所隐含的公共意义，也需要有足够的觉悟，这样才能更多地从学校生活中发现教育契机，生动、自然地开展各种贴近学生的公共教育活动。这样，我们就具备了对学校生活中各种事件隐含的公共价值的敏感性，并适时能把这种潜在的价值转化成公共价值。

教师的价值自觉更重要的是一种贯穿个人完整教育生活的价值反思与实践的能力，也就是以对公共价值的追求来超越个人作为教书匠的存在，由此而提升自我存在的价值品质，进而提升个人教育实践的价值关怀。我们可能是语文、数学、英语某一学科的教师，对公共价值的追求让我们超越学科的局限，而上升到对教育何以引导个体成人的关注，由此而让我们超越单纯的学科教师，而成为人师。

五、你就是你的教育学：教师作为公民人格的示范者

任何公共空间品质的提高，既有赖于制度的构建和话语权的给予，也有赖于参与公共空间的个体的努力。“当教师个体的内心缺乏高贵的理想、睿智的思想、高远的追求，特别是缺乏一种对现实生活的价值批判意识，和对自己生活状态的价值内省时，即使他有敞亮自己内心的权利，也不可能贡献自己的一份理性与情怀给公共空间。因此在既定的社会现实中，作为教师个体，首先批判的不应当是外在的制度制约和话语霸权，而是要反思自己将以怎样的方式提升自我生命的质量，然后以怎样的生命姿态介入公共生活。正是在这一意义上思考我们的教师文化、学生文化和学校文化，才显得有意义。”^[19]

教师的民主性格乃是学校公民教育实践的出发点与根本依据。民主主义是一种联合生活的方式，是一种共同交流经验的方式，人们参与一种有共同利益的事，每个人必须使自己的行动参照别人的行动，必须考虑别人的行动，使自己的行动有意义和有方向。^[20]民主即意味着师生彼此基于人格平等的参与，其中教师作为主导者直接影响着学生参与的程度与品质，公共生活的合理建构首先需要改进的就是教师自身的生存姿态。

民主性格的基础乃是教师的理性自主，也就是教育教学过程中，坚持实事求是，不主观臆断，坚持教师的身份意识和教书育人的天职，使自我本身成为教育实践的一部分。一旦

教师自身偏离理性，教师就会由民主而走向民主的反面，偏爱和惩罚中的情绪化可谓削弱教师教育民主性格的常见问题。促进每个孩子身心得以健康成长则是其所追求的永恒目标，而这一目标得以实现的前提条件则需要教师真诚的关爱每一个孩子，平等的对待每一个孩子。

教育是一种以情感为基础的活动，但教育同时也是一种需要理性表达的实践，教育应避免教师私人情感的随意发泄。一旦课堂上充斥着教师的私人情感，比如愤怒、怨恨，那么课堂作为公共生活空间就被锁闭，而成为教师私己性情感发泄的空间，学生就成了教师私人情感宣泄的对象，无法在课堂公共生活的开启中获得理性的澄明。正因为如此，康德主张“对儿童的惩罚必须十分谨慎，要让他们意识到，惩罚的最终目的只是为了他们自身的改善。”^[21]教师批评权的随意使用，或者漫不经心地对待有过失的学生，都可能让学生偏离健康成长的方向。尽管学校教育中并不排斥惩戒，合理合情的惩戒对于学生的成长是有帮助的，但惩戒本身绝非学校教育的目的，相反，惩戒乃是教育的手段，这意味着对学生的惩戒必须充分体现教育的要求。比惩戒更重要的是让曾有过错的学生勇于敞开自我，面向班级共同体，融入公共生活之中，唤起他们积极、健康地成长于集体生活之中，增进他们对自我与他人关系、对公共生活的理解、对班级共同体的归宿意识，由此而善导他们的人性。

对每一个学生的爱与尊重显明教师爱的能力。教师对学生的爱首先是一种情感，但又不仅仅是一种情感，同时也是一种能力，证明教师是一个能爱的存在，能普遍地爱的存在，由此而显明教师的人性的高度。作为教师，意味着活出对每个学生的普遍的爱来，爱由此而成为教师的教育能力，或者说一切教育能力的基础。在这里，教师的爱就不仅仅是一种私己性的情感，虽然这种爱初始性的来源在于教师的私己性情感，即因为个人对教育、对孩子的爱而选择成为一名教师，但一旦教师面对着众多的孩子履行教师的职责之时，私己性的爱就转化并提升为公共性的、普遍的教育爱。这种普遍性的教育之爱由于超越了教师的一己私欲，而上升到对每个学生的平等的爱以及爱中对学生的包容与尊重、对学生发展的引导而呈现出尊重、包容、正义、发展等教育性价值，而成为师生建构起来的公共生活的真实基础。

人们总是在追求美善事物的过程之中成为现实的好人，教育作为精神成人的活动，其核心就是对美善事物的追求。惟有教育者自身不断地朝向美善事物，才可能将对美善事物的爱潜移默化地传递给学生，通过教育活动，让其感受到教育经历的愉悦和美好，引导其不断追寻善好的生活。这意味着要让学生受到良好的教育，教师首先要受教育。其中，教师需要不断强化自身对美善事物的敏感性，不断提高对周遭教育生活的敏锐的判断力，保持活跃的心灵生活，随时从周遭各种教育事物之中发现具备教育意义的主题或情景，使之成为公共教育资源，敞开其中的教育蕴含，让学生从中获得真知，体验美好，开启自我，丰富自我，心

怀美好事物而一步步走向自我人性的卓越。良善公民的养成，其内在的动因正是对美善事物的不懈追求。堪称卓越的教师，其魅力就在于魔力般地把学生引向对美善事物的欲求之中。

参考文献：

- [1] 肯尼思 A 斯特赖克 F 索尔蒂斯. 教学伦理[M]教育科学出版社，2007，1
- [2] 芬斯特马赫、索尔蒂斯. 教学的方法[M]教育科学出版社，2010，73-74
- [3] (英) 彼得斯. 道德发展与道德教育[M]. 乌冬星译，浙江教育出版社，2000，178，246
- [4] 鲁迅，“我们现在怎样做父亲”鲁迅全集(第 1 卷) [Z]. 人民文学出版社，1981，135-136
- [5] 刘铁芳. 古典传统的回归与教养性教育的重建区[M]. 北京师范大学出版社，2010，85
- [6] 巴赫金. 诗学与访谈[M]. 河北教育出版社，1998，4
- [7] 参见傅国涌主编. 过去的中学[M]. 长江文艺出版社，2006，前言 9
- [8] [9] 周保松. 走进生命的学问[M]. 三联书店，2012，102-104，112
- [10] [11] [16] 阿伦特. 人的条件[M]. 上海世纪出版集团，2009 2，导言 12，导言 3-4。阿伦特曾提到最富政治性的罗马人中，“活着”和“在人们中间”是同义词，“死去”和“不再在人们中间”是同义词
- [12] 冯·洪堡. 论国家的作用[M]. 中国社会科学出版社，1998，71
- [13] 亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 1177b30 -1178x10，参见苗立田. 亚里士多德全集[M]. 第 8 卷，中国人民大学出版社，1994，228
- [14] 亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 商务印书馆，2003，250
- [15] 阿伦特. 黑暗时代的人们[M]. 江苏教育出版社，2006，12
- [17] 柏拉图苏格拉底的申辩[M]. 38x，华夏出版社，2007，131
- [18] 刘铁芳、杨哄文. 高考誓词与我们的教育想象[J]. 教师月刊，2010 (1)，7
- [19] (美) 约翰·杜威民主主义与教育[M]. 北京：人民教育出版社，1990，97
- [20] 伊曼努尔·康德. 论教育学[M]. 上海世纪出版集团，2005，38

The Teacher in School Public Life: The Teacher as Paradigm of Civil Practice

LIU Tiefang CAO Jing

Abstract: Both the opening of school public life and the realization of public values cannot

be separated from teachers. Their school life as such should be a model of civil practice, and become a spiritual window and direct ground for opening students' vision of public life. As a paradigm of civil practice, teachers should have understandings and guidance of their students in daily educational life and have equal communications with them thus forming a community of school public life. Teachers' own public practices and civil personalities are the best textbooks for citizens

Key Words: teacher; public life; civil personality; civil practice