

■ 学前教师专业发展

## 走向公共旨趣与个性培养耦合的教师教育

康 米<sup>1</sup>, 李运福<sup>2</sup>

(1. 陕西学前师范学院教育科学学院, 陕西西安 710100; 2. 西安交通大学中国西部高等教育评估中心, 陕西西安 710049)

**摘要:**基于为儿童生活、为自身专业(学习)成长、为承担社会任务的三种典型教师教育价值观的理性反思, 本文从生命哲学视角出发, 提出教师教育应注重自然生命与价值生命的有机统一, 以公共旨趣(社会之域)与个性培养(个体之域)的耦合联助力教师教育回归教师生活世界, 进而促进教师在“情境”的主动交互中成就自我。

**关键词:**教师教育; 公共旨趣; 个性培养; 耦合

**中图分类号:** G40-01

**文献标识码:** A

**文章编号:** 2095-770X(2021)05-0084-08

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

**doi:** 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.05.012

## Teachers' Education Towards the Coupling of Public Interest and Personality Cultivation

KANG Mi<sup>1</sup>, LI Yun-fu<sup>2</sup>

(1. School of Educational Science, Shaanxi Xueqian Normal University, Xi'an 710100, China;

2. Western China Higher Education Evaluation Center, Xi'an Jiaotong University, Xi'an 710049, China)

**Abstract:** Based on the rational reflection of three typical teachers' educational values for children's life, for their own professional (learning) growth and for social tasks, this paper puts forward that teachers' education should pay attention to the organic unity of natural life and value life from the perspective of life philosophy, and help teachers' education to return to teachers' life world with the coupling of public interest (social domain) and personality cultivation (individual domain), so as to promote teachers' achievement in the active interaction of situation.

**Key words:** teachers' education; public interest; personality development; coupling

从我国百年教师教育发展的历程来看,过去一直将“培养师资的专业教育”称之为“师范教育”。进入20世纪下半叶后,基于“终身教育”理念的影响,我国传统意义上的“师范教育”才逐渐被“教师教育”取代,进而促使我国师范教育逐步走向现代教师教育。显而易见,我国“教师教育”是传统的师范教育与教师在职进修教育概念的整

合与延伸,是多层次、多方位、立体式的教师终身“大”教育<sup>[1]9</sup>。作为教师的终身“大”教育,在培养教师的过程中如何才能有效发挥它自身的整体性、专业性、开放性和终身性作用?如何真正发挥它作为教育事业工作母机的作用,成为提升我国教育质量的动力源泉?回答这些问题的前提需要追本溯源,重回教师教育哲学的逻辑起点,以哲学

收稿日期:2021-02-04;修回日期:2021-02-21

基金项目:陕西省教育厅科学研究项目(18JK0186);陕西省教育科学“十三五”规划青年课题(SGH20Q239)

作者简介:康米,女,陕西西安人,陕西学前师范学院教育科学学院讲师,主要研究方向:教师教育,课程与教学论;李运福,男,山东冠县人,西安交通大学中国西部高等教育评估中心助理研究员,教育学博士,主要研究方向:教育信息化理论与实践。

反思的方式逐步明晰教师教育的价值。

## 一、教师教育价值观

一个国家教育目的的实现是通过教师教育目的来有效落实,如何科学定位教师教育目的,是教育工作者面临的一个现实问题。而讨论教师教育的目的也就意味着需要承认教师教育自身是有价值的,它对教师如何开展教育教学,如何影响儿童的发展发挥着举足轻重的作用。然而,当我们追问“最好的教师是什么样?”“最好的教师教育是什么样?”等等问题时,不同的教师教育工作者则会给出不同的观点。在多元文化教育以及文化多样性的当下,对教师教育范围与结构具有显著影响的几种价值观包括:为儿童生活的教师教育、为自身专业(学习)成长的教师教育、为承担社会任务的教师教育。

### (一)为儿童生活的教师教育

为儿童生活的教师教育突出强调教育乃是一种预备的过程或做好准备的思想,学校教育的基本目的在于帮助年轻一代为创造未来美好生活做准备。这一观点是在对传统教育目的观以及实证主义哲学观的批判基础上建立起来的,正如斯宾塞所强调:“古典教育的真正动机只是为了顺从社会舆论、同给儿童装饰身体一样,人们也随着风尚装饰儿童的心智。”<sup>[2]</sup><sup>96</sup>他反对从抽象的、形而上的角度描述教育目的,突出强调以“生活”理解为抓手,以具体活动出发,从五项指标来细化目的,以实现“为完满生活”做准备的终极目标。因此,在培养教师的活动中,教师教育工作者们应当注重关注个体人的“完满生活”或者说“幸福快乐生活”,以促使个体人具有均衡的、和谐的“个性”或“性格”。“教育的一个主要目的是培养性格,遏制不受纪律约束的倾向,唤醒沉睡的情感,加强认识力和培养鉴赏力,使人成为‘快乐之人’‘能自治、自省和自我教育之人’。”<sup>[3]</sup>显而易见,这一观点更突出强调“内在”价值,而非“外在”力量的强化,关注的是“教育”本身,而非“教师”,侧重强调不应把“教师教育”理解为“教师的教育”,而应是“教育的教育”。可以说,教师教育是整个大教育中非常重要的一环,教师教育的信念与价值观会直接映射到教育的信念与价值观上,而为儿童生活的教师教育价值观突出强调“教育”“教育的教育”中的

“自然形成性”这一基本特性,坚持认为“快乐教育”和“自我教育”是促成“好教育”“好教师”基本目的。

### (二)为自身专业(学习)成长的教师教育

区别于为儿童生活的教师教育价值观,关注为教师自身专业(学习)成长的教师教育价值观可以细化分为两类:一类突出以工具理性主义为指导,侧重教师教育所承载的外在目的,一类强调关注教师(学习者)学习概念的建构。

前者认为“教师教育”应当是“教师的教育”,也应更关注“师”的发展而非“人”的发展。教师教育的过程就是将“非专业”的教师变成“专业”教师的过程,一方面应督促候任教师掌握更多的学科知识,譬如语文、数学、艺术、英语等;另一方面应促使候任教师掌握如何在实际教学中讲授学科知识。他们也十分重视候任教师对形成学科知识结果过程中的探究和思维方法的掌握,以及对创设活动来吸引学生理解、解释等技能的掌握。他们希冀于将教师按照一种科学的原理去培养、训练,从而使其更符合科学标准,以达到教育的高效率<sup>[4]</sup>。坚持工具理性主义的背后旨在强调以最理性的方式将对象以工具化,从而达到控制的目的。持这一观点的一些教师教育工作者们认为“学科是优秀的,是不断更新的人类成就,如果它不能够教会年轻人如何开拓和充实他们的价值观,那便是不公正的。”<sup>[5]</sup><sup>14</sup>从本质上看更多强调如何从工具理性视角出发,在关注学科本身逻辑的基础上,以最理性的方式真正实现“师”的发展。

后者则旨在关注教师(学习者)自身关于学习概念的建构,强调以学习者学习的主动性、创造力与想象力的培养等作切入点,致力于落实建构主义学习理论。因此,突出强调学习者应积极地从原有的学习经验出发,尝试生长并建构起新的经验。学习者可以积极的根据自身的经验背景尝试从外部资源中获取信息,以主动选择的方式对所获取的信息给予加工处理,最终形成自身的意义(自我理解)以促进自我发展。在此基础上还有一些教师教育工作者们则是十分重视学习者多方智能的发展,强调关注学习者的学习能力差异,提出在培养候任教师的过程中应关注他们智能分布的情况,采用多元智能理论来尽可能

的挖掘优秀的候任教师,给予他们合适的发展机会,有效促进他们的专业发展。

### (三)为承担社会任务的教师教育

此类教师教育工作者们突出强调以承担社会任务作为教师培养核心目标,他们并不是说直接忽视为丰富生活做准备的需要、忽视教师自身专业(学习)成长的价值,而是更关注教育的“社会承诺”(社会任务)。在他们看来教师教育作为一种动态手段,其目的应当是使新一代教师能够在社会变革中发挥自身重要作用。正如柯兰·史密斯所言:“作为教师教育者,不仅自己应该意识到,而且要帮助未来教师认识到,学校不是一个中立的场所,这里上演着权力的斗争。学校和学校教育中的各种结构性不公平助长了统治群体保持统治地位,而被压迫群体保持被压迫的状况。”<sup>[6]</sup>因此,对于教师教育工作者而言,在培养候任教师的过程中应注重——批判精神与公共责任,在课程设置应突出以理解与掌握知识与权利的关系作为课程核心。他们甚至强调:“教师教育课程是一种文化政治形式,它和权利紧密相关,培养积极负责任的公民应是课程的组织目标与基本原则。”<sup>[7]</sup>

上述这些教师教育价值观在具体教师教育实践中都或多或少的发挥着各自作用,但是,追根溯源去探究内隐于教师教育背后的价值究竟是什么?譬如,那些认同学校教育是为儿童生活做准备的教师教育工作者们是否真正有思考“儿童的生活”是一种什么样的生活?那些重在关注如何为教师自身专业(学习)成长而努力的教师教育工作者们是否真正有反思教师获得知识与建构知识的真正意义是什么?什么样的知识才是最有价值的?那些侧重强调为社会任务(社会承诺)而努力的教师教育工作者们对“人本质上是经济人”这一问题如何作答?

苏珊·桑塔格曾提到“我们应该服务于正义还是真理?理应是真理,以便更好地服务于还未实现的正义!”<sup>[5]17</sup>真理作为标志着主观与客观相符合的哲学范畴,侧重强调认识主体对客观世界及其规律的正确反映。寻求真理的唯一途径则是对事物客观的探索,尽管存在许多不同价值观之下的教师教育,我们为何还要继续对“教育究竟是什么”“为什么要培养教师”等问

题展开追本溯源式的思索,其本质在于我们对实存教师教育的不满、对理想教师教育的期待。这种期待的教师教育并不会以自明地形式呈现在我们的教育视野中,我们必须要去探究。因此,我们需要在关注教师教育的价值与目的等问题时,保持一种多元性与开放性,借助教育哲学的力量,在交流与对话中思考我们究竟追求什么样的教师教育,或者说什么样的教师教育值得我们去追求。这种对话与交流的前提是每一方对所谈的所谓的“真理”都还没有总体把握,都需要做进一步的探求,任何一方对所谈问题的“真理”都不会垄断,还需要各方彼此保持向对方学习与交流的姿态<sup>[8]</sup>。

## 二、对教师教育价值观的理性反思

在不同价值观的持续对话中重新认识教师教育的价值与意义,一方面需要清楚区分“目的”与“功能”的差异,常说的“功能”更多表示的是一种“维持”,而“目的”则更突出说明“变革”的可能性<sup>[5]24</sup>。我们应当以承认“教师教育过程(教师发展)是一个不断变化且最终能够实现教育理想”这一命题为前提,关注教师发展(生长)的“可能性”,承认教师生长的“可塑性”。这种“可塑性”侧重强调“教师自身保持和提取过去经验中能够改变后来活动的种种因素的能力,它是一种获得‘习惯’或‘发展’一定倾向的能力”<sup>[9]54</sup>。教师能够具备有效利用自然环境以实现自我目的的能力,也能够主动选择习惯运行的环境,以有效实现自我生命的完整建构。另一方面需要关注教师教育目的本身,而不是到教师教育过程之外来寻找一个目的,使教师教育本身服从于这个目的。我们常说教育哲学的本质在于探究教育究竟是什么,约翰·杜威回归教育本身思考“教育是什么?”这一问题时强调“教育是一种发展的历程——一种生长过程,‘过程’才是最重要的,而非关注最终的结果”,“一个受过教育的人必须有持续获得更多的教育,持续生长,持续发展”<sup>[5]104</sup>。

关注教师教育,从本质上看就是关注教师的生活与生命本身。教师生活就是教师生命发展的过程,教师生命的不断发展与生长就是教师生活本身,它是教师自身生命历程的自我完善,是教师不断自我认识、自我理解、自我确信、自我塑

造、自我实现与超越的生命运动过程,以走向“整全人”的发展过程<sup>[4]</sup>。因此,回归教师生命本身,关注教师生命发展的全过程,在教师所处的教育生活世界中寻求教育的意义才是根本。

### (一)教师——作为“人”的存在

生命哲学代表人物德国的狄尔泰以个体生命本身的视角解释教育,突出教育的终极目的是“对一个人心灵的‘唤醒’,一直到个体精神生活运动的根”<sup>[10]</sup>。从生命哲学的视角出发,教师作为一个自然生命与价值生命统一的“存在”,具有自身生命的“活力”(能动性 with 创造性),能够自觉地对自我生命存在进行体验和感悟。教师教育工作需要回归对教师个体生命的关注,这种关注不是要外在规定个体(教师)的生命,而是强调个体(教师)生命的自我觉知与自我反思。教师教育的目的需要以承认教师作为“人”的存在为前提,关注教师的整个生命的发展。

首先,需要关注教师生命体意识的觉醒,在尊重教师生命发展的基本规律与特性的前提下,还应满足教师的个性自由以及内在心理需要。在现实生活中,我们常常给予教师太多外在的荣誉与光环,以其“师”的存在来遮蔽其“人”的存在,从而使教师背负太多职业压力。譬如,一位小学生在—篇名为《园丁与导游》的作文中写道:“去百度上搜‘园丁’,第二种解释就是‘可比喻老师’,但去输入其它词汇,恐怕很少有‘可比喻老师’这种解释。由此可见,中国‘园丁思想’被牢牢锁住,连百度、字典也承认了它的‘功劳’”<sup>[11]</sup>。其次,需要关注教师自我发展,这一过程是由自我认识、自我理解、自我确信、自我塑造、自我实现走向自我超越的生命运动过程<sup>[12]</sup>。最后,需要关注教师生命体意义的传递,教师需要在自我觉醒与自我发展的过程中,不断构建自我的生命教育哲学,并将自我的生命价值以“对话”的方式传递于下一个生命体,使其绵延不绝。

### (二)教师——作为“师”的存在

正如古罗马的奥科斯丁所言:“教师是一个好人,不是坏人;坏人也绝不可以成为教师”<sup>[13]</sup>。在突出强调教师作为“人”的存在的同时,我们还应关注教师作为“师”的存在,思考教师教育的道德目的。苏霍姆林斯基的道德目标观坚持以“造就一个好人”为基本标准,强调“好人”应当是具

有善良情感与奉献精神的。教师教育的目的还需继续关注教师作为“人”存在的外部社会道德环境,已促成教师能够真正建构以根据民主社会的道德目的所形成的自我身份认同。

关注教师作为“师”的存在侧重强调“他人”或“群体”的认同,这种认同是建立在教师自我认同基础上的,以教师在意义世界建构自我生命哲学为前提,突出强调教师在现实世界与符号世界对自我德性与自我归属感的建构。也就是说,在教师自我认定的身份与他人眼中的“我”相互统一时,才会真正建构完整生命体。关注教师作为“师”的存在,一方面需要关注教师角色共性的养成,突出教师“规则化”社会行为的发展,在角色规范与社会期望基础上,促使教师获得真正的群体归属感与荣誉感。譬如,能够真正具备为人师表、学高为师、身正为范、言传身教等品质。另一方面需要关注教师角色个性的养成,人们常说“世界上很难找到两片相同的树叶”,每一位教师都有自身特有的人格魅力,在教师教育过程中需要关注生命个体角色的养成。

### (三)教师——作为“人”与“师”结合的存在

我们说“教师教育”既是“教师的教育”,又是“教育的教育”,说它是“教师的教育”是因为在教育的过程中需要关注教师素质与标准;说它是“教育的教育”,是因为它的目的与教育的目的紧密相连。在约翰·杜威看来,“教育即生活,生活它是一个自我更新的过程,在这一过程中需要沟通与交流,教育与生活的关系也就应运而生”<sup>[9]</sup><sup>14</sup>。在教师教育生活中,教师个体需要在自我觉醒与身份认同中形成“自我教育哲学”,即教师生命主体的自我完善。这一自我完善突出表现为教师在个人职业生涯“三重世界”中的自我建构。首先,侧重教师对“意义世界”的自我建构,它是支撑教师在现实世界安身立命、生活实践的价值理念系统,教师能够以自身所认同的方式建构自我价值观以及行为模式;其次,侧重教师对“现实世界”的自我建构,也就是在现实生活世界中通过“角色认同”的方式有效“传递”自我的生命价值与意义。教师在现实生活中所表现出的行为,一方面能够与他者(学生、家长、社会)所期待的角色行为保持一致,另一方面又能够反映自身的人格魅力,充分满足自身的角色个性发挥;最后,侧重关注“符号世界”

中的自我,“符号世界”是具有象征意义的世界,它超越于前两种世界,侧重强调教师群体认同的建构。一方面,教师需要学会遵守“共同体”内部的习俗与规范,即教师职业道德规范、教师法等。另一方面,教师需要熟悉“共同体”内部的文化符号以及群体记忆,即教师所在学校的“过去”文化、学校内部的“过去”习惯等。

### 三、走向公共旨趣与个性培养耦合的教师教育审视

教师教育需要促使教师在“教育生活世界”中不断进行自我生命意义的建构,在这一过程中应以关注教师作为“人”的存在为“基”,以形成教师作为“师”的存在为“本”,最终走向教师作为人的“主体性”价值的回归,达成教师个人生命主体的“自我完善”,有效促成“以一个生命主体的自我完善来影响另一个生命主体的发展”<sup>[4]</sup>的教师教育终极目的的达成。它的实现需要我们以回归生命主体为前提,既要关注生命主体的内在生长,又要关注生命主体的外延延续。具体言之,在这一过程中需要始终以关注“什么是受过教育的人”这一问题为出发点,侧重从“教育生活世界”中的自我生命意义建构为抓手,强调教师作为“人”与“师”结合的存在意义基础上,以实现公共旨趣与个性培养两个标准维度的耦合,完成教师在“意义世界”中的“自我认同”、在“现实世界”中的“角色认同”、在“符号世界”中的“群体认同”为理想追求。

#### (一)耦合的因素:关照“公共旨趣”与“个性培养”之维

约翰·杜威在其公共旨趣理论中对“旨趣”做了详实解释,他对“单数旨趣”与“复数旨趣”进行了具体区分,强调前者表示的是一种态度、倾向或性情,与活动的完整性比密切相关,后者则表示一些相互分离的“目标”或“财产”,是一种“交互性”的概念<sup>[5]19</sup>。对于“公共”一词的解读,杜威认为“公众是从所有受社会行为影响的人中客观地形成的,当他们井井有条且自觉时,主观上就会有效。”<sup>[14]</sup>也就是说,公共是一种不断处于发展之中的实体,不存在一种固定不变或永恒的公共领域。杜威强调,公共的形成源于对“结果的感知”——常常能够通过“重要的方式”扩散至团体

及其成员之外。“公共”与“旨趣”相互结合作为一个整体概念,则表示“一种态度、倾向性或性情,源于那些力图完成某项行动(实践)的人们,并由他们实现”<sup>[5]20</sup>。具体来说,强调只有当人们从地方性领域被吸引出来,并试图解决那些影响他们行动的问题,从而产生相互联合与作用的行为结果,并尝试对其进行控制,从而形成一种共同的旨趣——“公共旨趣”。因此,如何实现这一旨趣,则需要借助“交往”与“教育”。正如哈贝马斯在“交往行动理论”所提出的“交往绝不是一般意义上的人际交往,而是带有社会规范性质的社会性‘交往’,这种交往是以高度社会性为前提的,或者说只会在系统产生之后才可能出现。”<sup>[15]</sup>同时,强调使个体“生活世界”从“工具理性”中解放出来,恢复以“沟通理性”为核心的“社会理性”。“社会理性”不是指存在与人类活动和沟通之外的某种规律,而其本身就蕴含在人类沟通活动过程中,在人们自主、理性的讨论中逐步形成共同的价值<sup>[16]</sup>。教师教育的价值与目的从“公共旨趣”这个社会标准层面(社会之域)出发,需要侧重关注教师作为“人”与“师”的结合存在,以关注教师自身所处的“生活世界”为前提,一方面需要教师积极思考什么样的生活方式才是有意义的;另一方面需要教师在“三重世界”中积极探寻“自我”,在与“他者”的交往与沟通之中真正实现“自我”,并寻求一种“镜面式”的自我内省和反思。

以“社会旨趣”作为纲领性的社会标准基础上,教师教育还需要从“教育”本身出发,从“什么是受过教育的人”这一问题出发,寻求第二个基本标准(个体之域)——“个性培养”。首先,教师教育需要关注“自我”与“个体性”两者的异同,每一种文化背后都存在着与其他文化本质不同的自我概念,自我可以被解读为作为一个自主的实体,也可以是作为社会的、精神的、自然的或合成的实体。尽管存在差异,但需要关注其本质共性——对个体性的承认<sup>[5]23</sup>。正如《庄子》中提到的“独有之人”即:出入六合,游乎九州,独往独来,是谓独有。独有之人,是之谓至贵<sup>[17]</sup>。就个体人的存在而言,关注个体性的特征就是强调与“独”相关联,突出个体的“独立精神”与“独立品质”,强化个体价值取向,突出对个体人的独特个性的关注。其次,教师教育需要尊重个体人的差异

性,在承认人与人之间的异质性与相对独立性基础上,摆脱以某一种“固化的”标准或规范作为评判“合格教师”的唯一方式;摆脱以一种“流水线”的方式来大量“出产”自己的“产品”;摆脱以一种“整齐划一”的方式、“无新意”的方式“定型”自己的“成果”等等“传统”。最后,教师教育需要关注每个人都能够在“生活世界”中得到发展的过程,正如 David T.Hansen 所言:人这一概念始终是向着永无止境的个体性和身份的多元模式及其表征敞开着,生活就是持续不断的教育<sup>[5]24</sup>。衡量一个受过教育的人不是依据他所取得的社会地位、学历学位或其他制度层面标准,而应当关注其自身对学习表现出的渴望;对增强自我能力的渴望;对促进个人完整的、自由的、和谐的发展,追求个人幸福生活的渴望;追求自我内在价值实现的渴望。

## (二)耦合的途径:回归教师生活世界,追寻教师教育价值本源

“耦合”源于物理学专有名词,重在强调两个或以上的系统之间相互影响、相互作用乃至相互联系起来的现象<sup>[18]</sup>。教师教育走向“公共旨趣”与“个性培养”的二维耦合,侧重实现教师教育在“社会之域”与“个体之域”的双向对话,一方面强调教师具有从一切生活结果中学习的兴趣,具有在所有的生活联系中学习的品质,能够学会从经验中学,根据自身所面临的形势与环境调整自我行动的能力;另一方面强调对教师个体性与多元身份的关照,以成就教师自我价值与实现教师教育世界变革的“双赢”。从教师教育哲学层面底蕴出发,一方面需要重返教师所处的生活世界,探索教师生活世界的丰富价值与意义;另一方面则需要关注教师在生活世界中的一切对话与交往活动。

### 1. 重返教师的生活世界

在胡塞尔所提到的“生活世界”概念中,突出强调它是一个主体存在其中直接生存着的、具有先验经验意义的、自明的、并由主体间共同的视域所构成的意义本源<sup>[19]</sup>。教师生活世界是作为教师经验的直接来源,并且构成了教师自身对一切经验可能性构成的理解。真正实现教师教育在“社会之域”与“个人之域”的双向对话,一方面需要促使教师教育充分摆脱

工具性目的,摆脱教师所原有的“物化”或“固化”形象与身份,有效转变过去原有的意识形态,真正让意识形态向教师生活世界回归,让意识形态按照教师生活世界本真的逻辑运转<sup>[19]5</sup>,关注教师所处生活世界中的文化传统、社会秩序、个性结构。另一方面需要以关注教师生活世界作为教师教育价值认识的本源,教师生活过程本身就是一个智慧与挑战并存的“探险”过程,正如怀特海所言“教育是训练对于生活的探险;研究则是智力的探险”<sup>[20]115</sup>。教师生活过程本身也是一个不断地适应教育环境变化的过程,它是教师在具体情境之中不断实践、不断交往的活动过程。具体情境的复杂性、变化性,促使教师不能桎梏于某一既定的模式与框架,需要充满创造性的探索教育生活世界,以生活作为教育认识与活动的根本价值目标、智慧源泉与思维方式。

在胡塞尔看来,现代社会所面临的最为突出问题是“人生”与“具体生活”之间的相互割裂所引发的“危机”,而人生意义则成为需要重新思考的重要问题。因此,胡塞尔则突出强调应当把“人生的意义”定位在“生活世界”中,主张人要重返生活世界。基于此,在探究教师作为“人”与“师”相结合的存在价值与意义时,不能脱离教师的“具体生活”。就像海德格尔所言“存在总是存在者之存在,只有通过存在者才能理解存在,但并非所有存在者都能做到这一点,只有某种特殊存在者才能通向存在。某种特殊存在称为‘此在’,‘此在’本质为‘生存’,是‘在世之中’展开其生存”<sup>[20]125</sup>。关注“存在者”的日常生活,通过对“存在者”日常存在状态的探寻,则是探究“存在”意义的本质。教师所处的“生活世界”,一方面传递着教师作为“人”的存在的根基和方式,另一方面则也传递着教师作为“师”的存在对未来教育活动的向往和期待。

### 2. 关注教师生活世界中的一切交往行为

在寻求教师教育根本目的的过程中,需要真正回归教师的生活世界,而教师所处的生活世界是由“三重世界”(意义世界、现实世界、符号世界)构成的,这三重世界又以实现教师的自我认同、角色认同、群体认同为根本宗旨。那如何才能有效促进教师在“三重世界”中实现“三重认

同”?要回归到原点,促使教师在生活世界中“过上有意义的生活”,一方面能够积极寻求到自我人生价值与意义;另一方面又能在不断的实践活动中拓展生活,实现教师群体价值。

哈贝马斯提到“生活世界一开始就与交往行为有关系,应当作为交往主体之间进行互动活动的背景”<sup>[21]</sup>。教师教育需要以一个生命主体的自我完善为前提,以影响另一个生命主体的发展为终极目标,在这一过程中则需要进一步关注教师所处生活世界中的一切交往行为。这种交往内在包含两层意思,其一突出强调“交往”的双向性,既包含教师能够为他人所理解,又包含教师能够理解他人,如果仅是单方面的“为他人理解”,那么教师就会失去自我存在的价值,也就会偏离自我认同,一味地追求“角色”与“群体”的认同;其二突出强调“交往”的指向性,它既应该指向对个体间的行为协调,也应该侧重指向对教师自我内在世界的“安顿”<sup>[22]</sup>,如果一味地指向对个体与个体间的行为协调,那么就会很容易出现只关注教师作为“师”的存在,而忽视教师作为“人”的存在,从而最终使教师成为名副其实的“工具人”。

综上,社会与个人的关系是“你中有我,我中有你”的关系,而如何实现教师教育生活世界的自我完善,一方面需要关注交往的“双向性”与“指向性”,突出“理解”与“被理解”的关系,在侧重主体间行为协调基础上聚焦教师本身的存在价值。

### (三)耦合的终极目标:教师在“情境”的主动交互中成就自我

真正实现教师教育走向以一个生命主体的自我完善来影响另一个生命主体的发展即以关注社会之域的公共旨趣与个人之域的个性培养为基本标准,通过实现两者的耦合,最终促使教师成为“情境”中的积极“行动者”,在与情境的主动交互中成就自我。

何谓“情境”,在欧文·戈夫曼看来:“情境是在面对面互动中生成的,是互动秩序的基本运作单位,是自成一体的社会事实”<sup>[23]</sup>。从本质上看教师所处的情境就是教师所在的生活世界,它包含三个层面:意义世界、符号世界、现实世界。教师教育需要在关注教师所处的“三重世界”基础

上,侧重关注教师与“情境”中的主动交互,也就是促使教师在面对面互动中,实现自我期待(自我澄清)、社会期待、历史文化期待、教师群体期待。这一过程需要把握“自我如何呈现”与“认知如何共享”两个基本原则。

首先,教师需要在具体社会情境中学会调控自我行为,以“自我呈现”和“印象管理”的方式在“他人”面前塑造与维持“印象”,应对各种“偶然”。一方面,教师需要通过两种不同的“符号活动”来表达自我,即“给出的表达”或“流露出来的表达”,前者强调借助语言符号或替代物传达,后者强调非词语性的、可能是无意的表达,最终引导“他人”自愿按他自己的计划行事,使“他人”做出他预期获得的特定回应<sup>[24]5</sup>。另一方面,教师需要把握影响“他人”正式形成“情境定义”的一个“关键原则”,即“任何一种情境定义都具有明显的道德特征”<sup>[24]10</sup>。这种道德特征包含两个方面,一则需要承认具有具体社会特征的教师所拥有的道德权利,也就是要求“他人”能够以适当的方式评价与对待自己,二则教师自身需要做到“言行一致”。

其次,生命个体存在意义在于如何在情境的主动“交互”中实现自我、成就自我。教师一方面处在充满意义的“情境”之中,另一方面又是作为“情境”中的“行动者”存在的。那么,作为一个“行动者”就需要不断地通过影响“他人”正在形成的“情境定义”来“表达自我”,给予“他人”具体“印象”,促使“他人”自愿“行事”,在互动中生成“约定承诺”。欧文·戈夫曼强调这种“承诺”并非处于社会关系之外,而是“行动者编织意义之网和生成规则的资源,是社会互动的产物”<sup>[23]127</sup>。个体通过“投射”一种特定的“情境定义”促成“他人”对特定事态得以领会,并形成一定程度上的相互谅、同情或对异见的默认,从而形成一种“群体氛围”(“我们一基本原则”<sup>[23]125</sup>)。个体如何去“有效地”投射并以“有效地”方式促成“情境互动”,则需要遵循“运作一致”原则,具体可能的“投射”(行动)方式如表1所示。在这一投射的过程中教师一方面需要考虑个体自身的需求,另一方面还应考虑群体或社会所提出的习惯要求,最终通过具体的情境互动中实现约定承诺。

表1 欧文·戈夫曼在情境社会学中呈现的个体投射(行动)方式

投射(行动)方式	投射(行动)目的	投射(行动)效果
完全筹划、既定方式	纯粹给他人造成某种印象	他人做出预期回应/非预期回应
依据所属群体或社会地位的传统习惯要求	唤起得到印象的他人的特定回应(非含糊接受或赞同)	获得个体表达印象/误解情境
按照个体角色的传统管理	造成某种既非有意又非无意的印象	获得个体努力表达的恰当印象/给人巧妙设计的印象

综上,教师教育需要聚焦教师本身的存在,以实现教师作为情境中的行动者存在价值为终极目标,将教师所处的情境理解为一种充满符号的场域,这种符号是承载着特定意义与内在价值的。一方面,教师自身作为行动者通过自身具有的固有经验与文化知识影响着他在具体社会情境中对在场他人的判断以及行为模式;另一方面,教师需要以有效促成社会框架内的“运作共识”为目标,旨在关注自我行动的“有效性”与“互动性”,在遵循道德责任感,关注社会基本准则的基础上,积极并有效促使在场他人与教师自身达到相互体谅,形成特定“群体氛围”(精神特质),以期有效达成教师的自我阐释(自我澄清)与教师群体理想的实践(教育实践的变革)。

## [参考文献]

- [1] 梅新林. 聚焦中国教师教育[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2008.
- [2] 刘世民. 论斯宾塞教育目的理论的意义和影响[J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 1998(1):94-98.
- [3] 郭戈·斯宾塞. 快乐教育思想的一座丰碑[J]. 当代教育与文化, 2010, 2(5):21-28.
- [4] 伍叶琴, 李森, 戴宏才. 教师发展的客体性异化与主体性回归[J]. 教育研究, 2013, 34(1):119-125.
- [5] 沙伦·费曼-尼姆塞尔, D·约翰·麦金太尔主. 教师教育研究手册-变革世界中的永恒问题(第三版)[M]. 范国睿, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2008.
- [6] 鞠玉翠. 美国教师教育的三种取向之争[J]. 南京社会科学, 2010(4):129-134.
- [7] 马永全, 陈思颖. 论美国社会正义取向的教师教育[J]. 比较教育研究, 2017, 39(4):106-112.
- [8] 刘铁芳. 起兴、启发与对话: 走向生命整全的教学技艺[J]. 全球教育展望, 2019, 48(9):24-28.
- [9] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [10] 李学书, 范国睿. 生命哲学视阈中教师生存境遇研究[J]. 教师教育研究, 2016, 28(1)1-5.
- [11] 浙江在线. 老师是园丁的比喻被小学生颠覆 她希望老师像导游[EB/OL](2013-09-12) <http://zjnews.zjol.com.cn/system/2013/09/12/019590414.shtml>.
- [12] 纪德奎, 谭芳芳. 生命哲学视阈下中小学教师主体性的遮蔽与敞开[J]. 当代教育与文化, 2018, 10(2):6-11.
- [13] 谢延龙. 西方教师教育思想——从苏哥拉底到杜威[M]. 福州: 福建教育出版社, 2015.
- [14] Calhoun C. The problematic public: revisiting Dewey, Arndt, and Habermas [J]. The Tanner lectures on human values, 2013, 32: 67-107.
- [15] 林於明. 颠倒的“生活世界”——哈贝马斯“生活世界—系统”二元论社会结构分析[J]. 成都理工大学学报(社会科学版), 2019, 27(3):24-29.
- [16] 余佳莹. 当代中国语境下哈贝马斯“公共领域”理论的再阐释[J]. 新闻传播, 2019(14):4-6, 9.
- [17] 杨国荣. 《庄子》哲学中的个体与自我[J]. 哲学研究, 2005(12):40-46, 123.
- [18] 朱德全, 许丽丽. 技术与生命职位的耦合: 未来教育旨归[J]. 中国电化教育, 2019(9):1-6.
- [19] 梅景辉, 周泊然. 哈贝马斯生活世界理论的意识形态之维[J]. 南京财经大学学报, 2019(6):1-7.
- [20] 刘旭东. 教育的学术品格与教育理论创新[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2017.
- [21] 杜建军. 论新型师生关系的构建——基于哈贝马斯交往行为理论的研究[J]. 河南大学学报(社会科学版), 2018, 58(4):129-135.
- [22] 杨国荣. 个体之域与公共领域——以成己与成物过程为视域[J]. 社会科学, 2009(5):115-122, 190.
- [23] 王晴锋. 戈夫曼与情境社会学: 一种研究取向的阐释性论证[J]. 社会科学研究, 2018(3):122-128.
- [24] 欧文·戈夫曼. 日常生活中的自我呈现[M]. 冯钢, 译. 北京: 北京大学出版社, 2008.

[责任编辑 李亚卓]