

高校教师育人能力的生成逻辑 与提升路径*

陈恩伦, 金哲

(西南大学 教育部师德师风建设基地, 重庆 400715)

摘要: 提升高校教师育人能力, 是实现我国高等教育高质量发展的重要载体, 更是促进学生全面发展的主要保障。教师育人能力从理念的反思力、方式的践行力以及手段的发展力三个维度, 实现从单向度人转向人的全面发展、从单向控制转向交往互动和从关注结果转向重视过程的生成逻辑。然而, 新时代高校教师育人理念“泛化”难以唤起教师自觉自省、育人关系“异化”加剧师生双向互动不良以及育人手段“物化”导致了过程与结果的背离等问题, 阻碍了高素质专业化教师队伍的进程。基于此, 彰显育人时代使命, 落实立德树人的教师育人观; 回归生活世界, 营造师生交往与深度对话的育人共同体; 提升育人效能, 实现育人评价与育人教学的和合统一应成为高校教师育人能力提升的着力点。

关键词: 育人能力; 生成逻辑; 高校教师

中图分类号: G434 **文献标识码:** A

教育学中, 教师育人能力又称为教育能力。其中, “教”强调的是对学生技能与知识的传授, 而“育”则更注重对学生德育行为、人格品性的塑造等。当前我国学者关于教师育人能力的概念界定大致分为三类: 一是从内容视角出发, 教师育人能力包括专业知识、文化意识、品性素养以及专长技能四个维度^[1]; 二是从方法视角出发, 在教育教学的实践过程中, 为了培养学生健全的人格, 促使学生健康发展, 所有教师都应具备的教育情怀、人格魅力和应该掌握的基本的教育方式方法等^[2]; 三是从性质视角出发, 教师育人能力是教师在教育场域适当行动以指向育人目标实现的主体性特质, 体现教育的伦理关怀^[3]。基于此, 本研究将教师育人能力界定为: 教师育人能力是以马克思主义关于人的全面发展为理论指导, 在遵循教学现象的基础上, 充分尊重与理解学生成长规律, 并运用教育学原理与方法将育人理念、育人方式以及育人手段三者融为一体, 以此形成“教”与“育”之间的平衡样态。

教育成败, 系于教师。高校教师作为激活生

命、形塑品行以及传播知识的培养者, 要使德智体美劳五育并举全面发展, 教师不仅要具备教书能力, 更要提升育人能力。在一定意义上, 全面提升高校教师育人能力, 是实现我国高等教育高质量发展的重要载体, 更是促进学生全面发展的重要保障。习近平总书记在与北京师范大学师生座谈会时指出: “教师之所以重要, 就在于教师的工作是塑造灵魂、塑造生命、塑造人的工作”^[4]。2019年12月, 教育部等七部门印发《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》指出, 将立德树人作为检验学校教育一切工作的根本标准, 而教师育人能力则是实现“立德树人”目标的根本保障。党的十九届五中全会通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的纲要》指出, 要提升教师教书育人能力素质, 其鲜明的政策导向, 为强化教师育人的培养指明了方向。然而, 部分教师由于缺乏理论素养、创新方式与育人手段过于固化等, 使育人呈现出“重形式、轻内容”的现实样态, 进而影响了人才培养的

* 本文系国家社会科学基金教育学一般课题“专业学位研究生教育实践基地质量评估研究”(课题编号: BIA180162)研究成果。

质量。对此,深刻认识新时代教师育人能力的新要求,从学理性视角追溯教师育人能力的生成逻辑,考究其存在的现实问题,探析其提升路径,对新时代建设高素质专业化教师队伍具有重要的价值与意义。

一、高校教师育人能力的生成逻辑

时代导向下,“育人能力”作为教师的核心能力是教师为师之根本,认识教师育人能力对导向教育实践本体价值的实现^[5]具有重要的意义,其基本指向在于对学生的发展规律与育人规律的研究。如今,教师育人能力把传统意义上的教师职责延伸到教学与实践等各个环节之中,将“言传与身教”“教书与育人”相统一,更加注重学生“全面而完整的发展”,形塑育人师生“共存主体”关系,以实现育人结果与育人过程的联通格局,从而形成育人理念、育人方式与育人思想的生成逻辑。然而,构建教师育人反思力、育人践行力与育人发展力的生成逻辑,并非我们所想象的传递关系,反思力也并非践行力、发展力的中介与桥梁。三者之间相互互动、相互关联又相互独立,实际上是一种“三足鼎立”的关系。育人反思力对育人践行力、育人发展力以不同的方式产生影响,育人践行力也会或多或少的参考育人反思力、育人发展力的相关育人方式与思想(人的全面发展、师生交往互动),而育人践行力也势必会在育人发展力的实施过程与结果中引起对育人理念的反思。

(一)从单向度人转向人的全面发展的育人反思力

从哲学根源上说,人类的生活世界的“意义”,在于生活世界是人类自己创造的、实现人类自身发展的世界^[6]。在中国传统哲学中所蕴含的“成人之道”“天人合一”“内生外王”等精神,将人不是作为一个单向度的“单面人”,而是作为当代人全面发展思想的重要组成部分。从单向度的人转向人的全面发展的反思力,“不仅仅是激励行动的真正源泉,更是能够超越教条、打破信念”^[7]的过程。长期以来,由于学校教育与中国教育的根本宗旨呈现“二律背反”样态,使得专业化人才培养不断地强化着教育的工具理性向度,进而偏离本然,走向功利化,如教师“重效益、轻精神”“重结果、轻过程”等使教育教学规模化、标准化,这种学生工具化就相应地变成了马尔科塞(Marcuse,H.)所说的“单向度的人”,既偏离“全面而完整发展”的理念与根基,也违背了教育价值观的建构与教育生态的共生互动。正如爱因斯坦(Einstein)所言:“用专业知识教育人是不够的,通过专业教

育,他可以成为一种有用的机器,但是不能成为一个和谐发展的人”^[8]。现阶段,在高度多元化的社会背景下,国家不仅对教育本质进行反思,也高度重视马克思主义对人的全面发展的憧憬,这为教师育人的构建提供了重要思想基础与学理依据。正如马克思主义关于人的全面发展所言,“人以一种全面的方式,作为一个完整的人,占有自己的全面的本质”^[9]这也意味着对个体自然生命、理想生命与精神生命的完整结合与维持,是人的本质要求与教育的基本规律。可见,人的全面发展并不是以简单的工具价值来培养人、对待人,使人异化为“问题人”或“抽象的人”,也不是以脱离生活世界与人文关怀,对人进行“思想改造”。换言之,人的全面发展揭露了单向度人所具有的失去个性、主体性以及批判性等单维度与一元性的控制形式。而今,教师育人需要遵循从单向度的人到人的全面发展的转变,从而重塑“全面而完整的发展”的育人理念。一是明确教师育人为本理念,即育全面发展的整全人,不仅要尊重学生作为主体自觉与自主的发展,更要为促进社会进步而发展等。二是正视教师育人能力,就是要纠正育人过程中存在的工具性、功利性等价值倾向,以“人的全面发展”为逻辑起点,使之追求对崇高精神境界的自我生成与完满人性的养成。也就是说,教师需遵循育人与求善的本能,尊重和促进学生的发展,致力于学生情感态度、知识与技能、思维方式、伦理道德以及价值观念的构成,并将德智体美劳五育并举,多方面、全方位地提高学生的素养。因此,基于对育人能力的反思与寻求,并不断的生成“全面而完整发展”的时代精华与生命个体,是新时代教师育人的理念价值。

(二)从单向控制转向交往互动的育人践行力

教师育人能力存在于师生互动关系之中,从师生关系研究的发展来看,传统的师生互动关系受到“工具理性”观念的支配,往往以“权力-对话”为中心,以整体控制、操作主义以及整齐划一的“科学态度”判断一切,结果使学生主体身份边缘化与异己化,即育人单向控制。长期以来,教师育人控制着师生交往关系的各个方面,如在交往理念方面,囿于传统师道尊严,教师过度理解师生互动关系,往往忽视学生的主体性,遮蔽学生的精神、心灵与情感,将学生仅仅作为一个任人控制的客体来看待。在教学场域方面,师生交往关系过分强调“权威-服从”模式,课堂教学往往以教师独白或冰冷知识的传授等方式对学生进行单向控制。然而,在现代理性主义理念下,师生互动关系的失范

与失调,迫切需要实现师生交往互动向着“协调与规范”的方向转变。也就是说,主体间的交往合作是对传统师生互动关系的颠覆与批判,在抛弃单向控制之后,教师育人的师生互动关系彻底改变了传统主客体二元对立的观念。马克思指出,“人是特殊的个体,是被思考和被感知的社会的自为的主体存在”^[10]的“对象主体论”思想,这为构建我国新时代师生交往互动性的践行力奠定了理论基础并提供了新思路。人作为对象活动的主体,其师生主体性是在双方相互作为对象性关系中发展与产生的,对学生而言,在作为对象主体自觉地接受教师教育的同时,也作为自我主体影响与认识着教师。对教师而言,在作为对象主体自觉地接受学生主体影响与认识的同时,也作为自我主体来全面认识学生,并依据“以生为本”“教书育人”的价值理念等进行教育教学,从而形塑师生之间相互融合、相互改造的“共存主体”关系,以此来营造一种自由交往的“公共空间”与动态开放的“我一你”对话场域。诚如胡塞尔所言:“生活世界应当是作为主体的自我所构造出来的视域的总和,即世界视域。这里的主体在开始时是一个单独的主体,而后进一步展开为交互的主体。生活世界的形成过程是由一个主体到客体和交互主体以至整个自然的和社会的生活世界的构造过程”^[11]。可见,在生活世界中,交互主体与主体性的相互依存、相互协调,使得他者与自我形成有意义的交往与“相遇”,是师生互为主体性互动关系的本质。进一步说,在教师育人践行过程中,师生交互主体性所追寻的价值并非是单向、强制与被动的改造对方,而是平等、双向与主动的提升自我,能够体悟生命意识与自我生命存在的意义,是实现‘自我’与‘自我’的相遇,而这种“相遇”不仅存在于新时代教师育人能力生成逻辑之中,更是教师育人能力所追求的目标。因此,教师育人能力的实质就是将师生关系从单向控制向交往互动的“善态”的飞跃,从而重构新时代教师育人视域中师生互动关系之于教育高质量发展的主体间性价值。

(三)从关注结果转向重视过程的育人发展力

唯物辩证法认为,将事物看作是一个不断变化与运动的前进过程,其事物是作为过程而存在。在新时代教育背景下,教师育人的发展力正是通过发展的过程性体现出来的。英国哲学家怀特海(A.N.Whitehead)所言,“现实世界是一个过程,该过程就是诸现实实有生成的过程;一个现实实有是如何生成的,这决定了该现实实有是什么……它的‘存在’(Being)是由它的‘生成’(Becoming)构成

的,这便是‘过程的原理’”^[12]。而“恰当的检验不是最终的检验,而是过程的检验”^[13]。对教师育人的研究不是认识的结果,而是将育人结果进行还原,去检验与考察其过程。从辩证角度来看,过程是结果的前提与基础,不存在没有过程的结果,过程为结果做好量的积累并决定结果,结果是过程变化的趋势,过程的内在复杂性与外在各种因素的影响,使得结果存在很大的不可预测性^[14]。长期以来,教师育人结果明确了教育的方向与目标,同时也为评估教师能力与深化教学改革效能带来便利,但忽视了育人的过程价值,即学生的感受、观点与情感等,或者说,将学生只是作为“人力”或“人才”,而非完整意义上的“人”,这种“异化”现象直接导致育人关键环节的弱化。如在精英主义教育模式影响下,教师育人结果主要关注于学生的选拔、筛选,“为考试而考试”,陷入过分关注“育分”的境遇,而忽视“育人”的根本旨趣,这在很大程度上割裂了本质事物与其它事物之间的内在关联性。可见,教师育人活动所追求的结果外在于育人过程,且具有固定性、静态性等特点,而教师育人活动的过程则是在不断变化之中,显然,“以变(过程)应不变(结果)”的样态势必会呈现怀特海所言的“具体性误置的谬误”^[15]。当然,重视育人过程并非排斥对育人结果的关注,育人过程与育人结果两者相互渗透并相互转化,育人过程的动态变化要求我们不能以某一固定的育人指标或标准来规范育人过程,而应把教师育人看作是一个生成的过程,也就是建构一种育人结果与育人过程的联通格局。换言之,对教师育人结果的预期,即教师育人的目标正是在于提升教师自身的育人能力以及促进学生自我价值的实现,在这一点上,与育人过程构建学生的自我生成与提升教师育人职责是不谋而合的。

二、高校教师育人能力的现实困境

从本质上讲,新时代高校教师育人能力是通过育人行动转化为学生生命中不断生长的养分,指引学生人生理想与意义的探求,启迪生命、促进发展,达成育人之旨归^[16]。然而,从具体的育人实践来看,高校教师育人能力仍存在着育人理念“泛化”难以唤起教师自觉自省、育人关系“异化”加剧师生双向互动不良以及育人手段“物化”导致了过程与结果的背离等现实问题。

(一)育人理念“泛化”难以唤起教师自觉自省

教师育人理念是建立在育人规律与育人现象基础之上,能够正确反映我国新时代教育特征、育人

本质以及培养“怎样的人”和培养“什么样的人”的一种育人观念。可见，明确育人理念对提升高校教师育人能力至关重要。然而，在提升教师育人理念的过程中，由于各种主客观等方面因素的影响存在着对该理念片面化与泛化的理解，而这种泛化与不全面的理解导致了教师育人“整全性”理念的淡薄与育人思维“多元性”的缺失。

其一，教师缺乏生命哲学的“整全性”理念。生命哲学所关注人的生命是一种“整全性”或“人的全面发展”的存在，完整生命是情感、认知、意志以及价值观等多种成分的综合体。一是教师缺乏“生命意识”理念。大部分教师育人的能力主要体现在对受教育者外在知识的授受与传递等方面，并通过处置知识而处置人的机械过程，忽略了学生发展的整体性，如学生的生命关怀、生命意义与精神观照等。二是教师缺乏“以生为本”理念。在二元论哲学背景下，育人活动片面的强调目的性与实用性，在教育多维评价指标的裹挟下，忽视了学生个体生命发展的规律性、阶段性与复杂性，并将“完整的人”依据教育内容进行肢解，那么育人目的势必会脱离导向事物的本原而误入歧途。因此，这种技术理性与工具主义至上倾向的育人理念，在很大程度上违背了育人的本真目的与意义。其二，教师育人思维“多元性”的缺失。“多元性”思维就是以系统的观点来认识对象，并对传统教师育人理念与模式进行反思与总结。当前，教师育人思维“多元性”缺失主要体现在两方面：一是“唯知识中心”思维。教师“唯知识中心”的育人思维认为，育人的目的就是通过开展实践技能、理论知识等来培养学生的创造性思维、行为模式与认知能力等。换言之，教师将系统掌握标准化与客观化的技能知识体系作为确定解决教学问题的唯一目的，却忽视了培养学生个性品质、创新精神以及自我心性的觉醒等，如教师“唯知识”，学生“唯分数”现象，教师将书本知识直接传授给学生，不仅无法发挥其育人功能，也很难培养学生分析问题以解决问题的能力。这种教学目的主导下的育人思维致使教师成为机械化灌输知识的“机器”，而学生成为储存知识的“容器”。二是“唯经验主义”思维。经验既是思维的媒介，也是思维的结果，人们无需追问“为什么”，只凭经验就可以应对一切^[17]。杜威对“唯经验主义”思维进行了批判，他强调，“经验是主体与客体之间主动的交互作用过程，具有主体能动性、实验操作性、反省性思维性”^[18]。然而，在育人过程中，教师的“唯经验主义”思维往往较为封闭，不仅对不符合常规性的教育现象、个体的

主观经验以及现存的事物等进行批判与否定，更遮蔽了学生心灵与认知等多方面的差异化。如教师视个别经验为普遍真理、教师承认教学理念的重要性，但教学中忽视了培养学生创新意识与解决问题的能力等。在这种思维驱动下，教师育人能力往往形成一种单一化与片面化的育人模式，使之失去自身育人过程的反思意识。

(二)育人关系“异化”加剧师生双向互动不良

“异化”作为哲学概念，主要用来分析主-客体之间的一种特殊关系，即原本属人的东西或人的活动的结果，现在取得了独立性，并反过来成为制约人、统治人的力量^[19]。德国唯心主义哲学家费希特(Fichte)用“异化”来表示“自我”创造“非我”，客体是由主体“异化”而产生的。不过，真正使“异化”高度哲学化并产生巨大影响的，是黑格尔(Hegel)^[20]。他指出，“精神实体作为本体是单一的东西的分裂为二的过程或树立对立面的双重化过程，并将这种对立化过程予以扬弃而返回于单一性过程”^[21]，即“异化”关系必须是创造出来的“非我”与“自我”之间的对立化关系。师生互动关系作为教育场域中的“双主体”，其育人活动的后果势必会对“他者(与他人的异化)”与“自我(自我的异化)”产生重要影响，尤为突出的体现在交往形式、交往目的等方面，这种育人关系的“异化”既影响了主体间“我-你”之间地相互理解，也阻碍了教师育人价值与意义的生成。

其一，“权力势差”的交往形式抑制了师生的互动与理解。师生交往呈现明显的“权力势差”样态，即师生主体间所拥有的教育资源以及影响对方行为能力的一种状态，这种状态使得师生主体间呈现出不对等性，从而导致“权力势差”的形成。师生身份方面，在师生角色身份意识下，教师权威地位在育人过程中不断膨胀，师生关系逐渐演化为主从关系或上下级关系，这就使得师生间往往容易出现“越界行为”与“语言暴力”现象，如对学生言行的讥讽、疏远等。这种优势方(教师)与劣势方(学生)之间的“异化”关系，在很大程度上遮蔽了师生间在情感、精神等方面的共生交流与沟通。话语权方面，教师作为“权力势差”的强势方，其双方之间的“独白”取代了“对话”，在工具主义的影响下，教师的话语体系以及近乎“霸权”话语独白使得学生主体性被湮没，使之无法充分表达与解释自身的诉求，甚至无权做出批判与反思等。这种“单向度”的假对话关系不仅破坏了理想化的话语情境，也抹杀了主体间“视域融合”的对话合理化。教学与课程权力方面，教师在教学过程

中具有绝对的优先权,如课程规则的制定、教学方式的选择等。相反,学生则处于被支配与被控制的地位。根据哲学解释学,课程是存在着诸多空白点的文本,师生需要基于各自“前理解”与之对话,让课程生发出新的意义。然而,现实中课程理解强调课程文本的权威性,缺乏师生“前理解”的充分参与^[22],这种缺乏深度的知识共享与理解性对话,使得师生间形成一种“灌输者”与“被灌输者”不平等的教学模式。其二,“工具主义”的交往目的制约了师生的互动与理解。师生交往失去了本真的精神共鸣、情意互通的价值追求,使之沦为交往目的手段化与工具化。主体和客体、思维 and 实际、心理和生理的区别,都只是经验内部的区别。概念、科学规律和理论都不是客观实在的反映,而仅仅是帮助人整理经验、适应环境的工具或手段……并认为手段比目的重要,为了达到目的,可以不择手段,即“工具主义”^[23]。在育人过程中,教师过于重视学生“物化”的训练(如知识或技能的传授),而忽视学生生活世界、精神世界等方面的建构,结果将学生“异化”为“工具人”。换言之,师生交往不再以分享、理解与对话的方式作为价值追求,而是以达成某种外在功利化目标为价值导向。一是师生交往目的轻情感重知识。教师将学生仅作为“平面人”过分重视知识的灌输与传授,而忽视育人“日常生活世界”的互动情境与情感体验等。二是轻育人能力重教学能力。教师只重视“教学能力”(如分数、就业等),而轻视“育人能力”(如道德品质或精神追求等),这种教学的工具化、功利化逐渐取代了师生交往的教育性、理解性与分享性,使之加剧了师生交往目的的“异化”关系。

(三)育人手段“物化”导致了过程与结果的背离

“物化”亦即社会关系和社会事件与万物,即我们所能感受 and 控制的客体之间的一种真正的同化^[24]。在教育场域下,“物化”最直接地体现在功利主义的育人手段上,即“只见‘物’,不见人”的机械化社会系统的产生,使得人的主体性被遮蔽,从而只具备功能上的意义^[25]。在“物化”教育观的指导下,教师育人过程就变成了一种片面化的“造物”过程。

功利主义所关注的“育人结果”,往往忽视育人过程本身的价值,实质上是“物化”逻辑向教育场域渗透的结果,是人的社会关系转为物的社会关系,人的能力转化为物的能力的^[26]一种样态。目前,育人功利主义倾向让学生对“学以致用”的教育教学理念进行了片面化与抽象化的解读,使得学

生主要关注于现实世界与物质世界的追求,甚至产生了福克斯所言“灵恶”现象,即竞争所具有的“灵性”之恶问题,却疏忽了育人过程对学生“学以致用”与“德性伦理”等方面的追问。也就是说,教师育人功利化强调教育背后的标准化思维,并倾向于将复杂化的育人过程进行简单化处理,使之更有效地实现功利化目标。可见,急功近利的育人手段充斥于育人结果与育人过程之中。在育人评价方面,评价的现实状态是,以形式评价结果替代内容评价结果无视或无法涉及效用评价结果^[27]。如高校对教师育人评价仅关注于工作结果,并将结果体现在教师职称评定与工资福利等方面。在某种程度上,当学校教育向某种工具职能片面倾斜时,事实上就造就了“经济动物”,或者以其他形式片面发展的人,这意味着学校教育“忘记了”它的对象^[28],进而使教师形成对利益的追逐。这种单向度、静态化的结果考量,既然未能全面的关注教师在育人过程中所实施的方法与行为,不如从关注结果评价转向注重过程评价,以此来保障育人过程的完整性。反观在具体的教学方面,功利主义根本就不关心人们过去的行为以及德性的品质,它只要求利益的分配能够带来最好的效果,而不管接受这种利益的人所具有的历史与品质^[29]。当前,教师除了完成教学知识的课程目标以外,较少时间与学生进行主体间的沟通、交流与分享,并在思想与精神引领层面“集体失语”,他们将大部分精力与时间关注于自身的实际利益上,如“唯论文”“唯项目”等,将原本是“主业”的教学任务沦为敷衍式的“副业”任务,这种教学能力与育人本真的背离,使得学生也将知识与学习作为实现功名利禄的工具与手段,如“挣大钱”“当大官”等。可见,“物化”的价值观冲击着学生的理性主义,使他们逐渐放弃了对精神的追求,陷入精神生活物化和虚无的状态中难以自拔^[30]。

三、高校教师育人能力的提升路径

新时代高校教师育人能力水平直接关系到高校人才培养质量的高低。培养学生完整生命的发展与成长、提升师生精神境界以及激活教师育人功能等,是提升教师育人能力的价值旨归。鉴于此,高校教师育人能力应该从理念、方式与手段视角出发,通过落实立德树人的教师育人观、营造师生交往与深度对话的共同体以及实现育人评价与育人教学的和合统一等以促进新时代高校教师育人能力“全面而完整的发展”。

(一)彰显育人时代使命,落实立德树人的教师育人观

党的十八大以来,坚守教师育人初心,提升教师育人能力素养,引导教师把立德树人与教书育人、学生成长的规律结合起来,顺应规律的发展趋势^[31],是党和国家教师教育改革的落脚点。为此,树立科学的教师育人理念,不仅是育人能力的逻辑前提,更是实现从“单向度的人”转向“全面发展的人”生成逻辑的基础。首先,从高校层面来看,立德树人根本任务既要培养现代化的学生,实现教师等教育主体的现代化^[32],更要深刻领会习近平总书记关于教师问题重要论述的精神实质,准确把握2035年远景目标纲要中回归教师育人本位的时代意蕴,超越其传统的育人价值理念,并克服“工具主义”“功利主义”的育人价值观。如定期举办师德与育人学习的研讨会或交流会,使教师之间能够分享育人过程中所收获的经验和遇到的疑惑等,并将师德与教书育人做到常态化,以此来培育教师育人高尚的职业道德、崇高的职业精神以及激发教师的育人情怀等。其次,从教师层面来看,在“立德树人”的语境下,进一步转变教师育人理念需从三方面着手:一是树立“以德为先”的育人理念。教师育人之本在于“德”,教师责任在于“传道、授业、解惑”,这就需要教师“明理正德”“明德至善”,以此才能培养出学生的“良善”道德。教师必须回归内心的德性,以“德”作为约束自身的最高标准,不断地强化自身道德修养、职业道德精神等,处处以身作则,时刻牢记自身言行对学生心灵的影响,故教师有内心的德性才能正确的“传道、授业与解惑”。诚如苏格拉底所言,将美德与知识等同起来,他确定教育的目的,即在于通过认识自己达到获得知识,最终成为有智慧、有完善道德的人^[33]。二是树立“以生为本”育人理念。教师需秉持“以生为本”的育人理念,实现育人的“整全性”,将学生发展作为第一主角,重新解读与诠释学生个体的生命价值、生命意义以及精神世界,以关注于学生个体的全面发展,即自由的意志、充盈的情感以及丰富的知识等,从而实现“意、情、知”的育人价值理念。如教师不仅要提升专业技能知识与人文修养,更要提高自身对育人感受的理解性与判断力,使之帮助学生解答在复杂的现实世界中所体验、感知与体会的一切问题。三是树立“多元化”的育人理念。从“树人”的角度来审视,教师需确定“多元化”的思维方式与育人理念,即彻底转变“唯知识中心、唯经验主义”思维论。一方面,教师要变更原有的教学技能与教学模式,将单

一化与僵硬化的教学转变为多元化与开放性的教学,突破“唯知识中心”的传统观念。如教学必须要站在“整全人”的发展立场,不仅关注学习者知识领域,更要将创新精神、实践能力以及情感态度等相结合,从而使教学回归现代育人的本位。另一方面,经验是借由反思而形成的教育结果与教育行动之间的关联。正如美国哲学家米德指出,反思他们自己的坏,反思他们自己的(想象的、可能的或现实的)行动的意义与结果,反思他们关于他们自己的信念^[34]。在育人实践中,教师“唯经验中心”思维论的转变就是要不断地反思自我与他人教育经验背后的“理论”原因,在保留以往育人经验有效成分的基础上,对他人育人经验进行内化、选择与提取等。进一步说,教师需积极主动地提升理论素养,审慎思考教师教书育人过程之于学生发展具有何种意义,并在理论指导下对教师育人问题的处理结果与行为进行反思,并依据反思结果和育人实践对育人经验进行重构,从而形成新的教师育人经验体系。

(二)回归生活世界,营造师生交往与深度对话的育人共同体

师生交往回归生活世界,就是回归师生本真的价值观念、生命关怀与共情理解等,以此彰显师生主体性与平等对话的育人共同体。首先,凸显师生关系主体性。师生交互主体性是育人能力的核心,亦师生之间需通过分享、理解与对话的育人方式,进而形成一个自由交互的“公共空间”与动态化的“思想场域”。为此,师生关系主体性回归生活世界需从两方面着手:一方面,教师需秉承共享生命体验的对话关系,理解、倾听学生对生活体悟、价值观与生命意义的真实感受,并基于体验与交流展开彼此的交往。诚如哈贝马斯所言:“具有语言和行为能力的主体用共同的生活世界作背景,就世界中的事物达成共识”^[35]。以课程教学为例,师生在建构课程教学的过程中需相互分享各自的体会与经验,以教师作为引导,在给予学生充分表达自己真实诉求的同时,使之将课程教学尽可能的放在学生的经验背景之中,从而使课堂教学形成互为主体的合作对话关系。另一方面,学生需秉承同塑自我认识的对话关系,尊重教师育人的主导性与主体性,在充分理解与配合教师育人活动过程中,也要保持必要的思辨意识与批判能力,这不仅使得教师在育人过程中不断反思与体悟,更是教师育人能力价值的重要表现。其次,建立师生关系的平等对话性。师生关系的平等对话性是育人能力的基础条件与前提,亦师生对话间需秉承“互尊”育人理念,使之

在权利以及交往机会等方面展现平等的对话格局。一是教师需秉承“共生哲学”的交往理念来探寻师生平等的对话关系,即尊重彼此的观点或言论,并将学生作为一个独立思考且有智慧的平等人格来对待。以课堂教学为例,要增进学生在课堂中“言说”权利,学校必须改变教师凌驾于学生之上的权威性,教学并不是教师一个人说了算,学生也应具有充分的参与权^[36]。二是需改变师生对话策略,即由“垂直式”的对话方式转变为“平行式”的对话方式,这种对话策略在很大程度上既消除了教师话语权对学生权力的过度压制,而且也使双方达成了共生互容的平等话语权。

(三)提升育人效能,实现育人评价与育人教学的和合统一

和合思想指出,各种矛盾间共生共存的合理性与合法性,各种关系的协调与和解,不偏不倚的^[37]和谐状态,并强调在具体问题面前,把面对的问题看成是多种因素有机组合的整体,从整体上对事物的本质进行描绘^[38]。对于育人结果与育人过程相背离的现实状态而言,就是将和合统一思想融入育人结果与育人过程之中,即教师育人评价的优化应注重形成过程性评价与结果性评价的和合性,以此摆脱功利主义之上的束缚,走出工具主义的围墙,从而促进育人评价发展和教学质量的提升。基于此,高校要及时吸纳和合思想,厘清过程性评价与结果性评价之间的关系,认识到育人过程性评价的价值,充分发挥育人评价的引导功能与诊断功能等,以走出结果与过程背离的育人评价误区,避免评价手段的“物化”以及评价目的的“异化”。具体而言,首先,深化过程性评价与结果性评价的和合统一,在教学评价过程中,需充分发挥过程性评价与结果性评价的各自优势,运用过程性评价及时发现教书育人中存在的问题与偏差。反之,运用结果性评价对整个教书育人效果进行整体的把控,以宏观的视野判断整个育人过程中的实施程度,并为育人的下一阶段提供参考依据。可见,两者之间的相互作用、相互关联不仅切实地提升教师教书育人能力,更能培养学生全面而自由的发展。如育人评价需明确教师“育人为本、绩效为辅”的原则,细化评价指标体系,重构教师育人的能力培养、知识传授以及价值塑造等过程性评价,并增加教师教学工作量、课程效果以及学生身心发展等评价比例,而不是只关注于教师科研能力、课题项目等。相反,结果性评价需摒弃“物化”逻辑的功利主义取向,探寻育人过程中的影响因素,将过程性评价的实施过程配以诊断性评价,并依据诊断评价结果对

育人过程策略进行调整,以此形成过程性评价、诊断性评价以及结果性评价的循环系统,最终提升教师育人的效能。其次,和合而排斥,是我们面对新技术、新形态的基本价值立场,也体现在对待技术、对待自我与对待他人的每一个方面^[39]。故教师育人能力的评价需借助“互联网+”信息技术、他人评价与自我评价三种方式贯彻于育人过程与育人结果之中。在“互联网+”信息技术方面,借助大数据、人工智能等信息平台系统,对教师育人过程进行实施监控,以此重构育人过程的场景与行为,从而扩展教师育人能力评价机制的方式方法;在他人评价与自我评价方面,完善多元主体共同参与评价机制,通过多元主体的相互监督,使评价呈现客观化、科学化与公正化。教师依据育人能力细化的考核标准,进行自我评判与反思,使之提升自身修为。

参考文献:

- [1] 贺慧敏.教师育人能力的价值及内涵辨析[J].教育评论,2020,(3):127-131.
- [2] 张家军,靳玉乐.论教师一般育人能力的内涵与价值向度[J].中国教育学报,2020,(7):89-96.
- [3][5][16] 刘鹏,陈晓端等.教育育人能力的理论逻辑与价值澄明[J].教育研究,2020,(6):153-158.
- [4] 中华人民共和国教育部.做党和人民满意的好老师——同北京师范大学师生代表座谈时的讲话[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/201409/t20140910_174733.html,2021-06-07.
- [6] 孙正聿.哲学通论[M].上海:上海大学出版社,2012.123.
- [7] [英]迈克尔·格伦菲尔.林云柯译.布迪厄:关键概念[M].重庆:重庆大学出版社,2018.256.
- [8] [美]爱因斯坦.徐良英,李宝恒等译.爱因斯坦文集第3卷[M].北京:商务印书馆,2017.358.
- [9][10] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.1844年经济学哲学手稿[M].北京:人民出版社,2018.81.
- [11] 倪梁康.现象学及其效应:胡塞尔与当代德国哲学[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1994.
- [12] [英]A.N.怀特海.周邦宪译.过程与实在(卷一)[M].贵阳:贵州出版集团,2006.29-31.
- [13] [英]阿尔弗雷德·诺思·怀特海.杨富斌译.过程与实在[M].北京:中国城市出版社,2003.24.
- [14] 刘雄.教育目的:基于“过程-结果”关系的思考[J].首都师范大学学报(社会科学版),2017,(1):155-160.
- [15] 怀特海.何钦译.科学与近代世界[M].北京:商务印书馆,1997.123.
- [17] 湛安荣.论教师思维的异化及其超越路径——文化哲学视角[J].教师教育研究,2009,(5):1-6.
- [18] 钟启泉.现代课程论(新版)[M].上海:上海教育出版社,2015.95.
- [19] 衣俊卿,孙占奎.交往与异化——关于现代交往的负面研究[J].哲学研究,1994,(5):15-21.
- [20] 夏之放.异化的扬弃《1844年经济学哲学手稿》的当代阐释[M].广州:花城出版社,2000.106.
- [21] [德]黑格尔.贺麟,王玖兴译.精神现象学(上卷)[M].北京:商务印书

- 馆,2010.13-14
- [22] 陈祖鹏.师生交往的实践困境及其超越——解释学的视角[J].中国教育学报,2019,(9):53-57.
- [23] 《简明社会科学词典》编辑委员会.简明社会科学词典[M].上海:上海辞书出版社,1982.47.
- [24] [德]尤尔根·哈贝马斯.曹卫东译.交往行为理论(第一卷)[M].上海:上海人民出版社,2020.444.
- [25] 沈红,刘盛.大学教师评价制度的物化逻辑及其二重性[J].教育研究,2016,(3):46-55.
- [26] 孙正聿.辩证法与现代哲学思维方式[M].长春:长春出版社,2019.168.
- [27] 刘尧.人文社会科学评价发展回顾与展望——纪念中华人民共和国成立七十周年[J].西北工业大学学报(社会科学版),2019,(2):35-39.
- [28] 尹艳秋,唐斌.教育基本理论专题讲义[M].苏州:苏州大学出版社,2013.176.
- [29] 徐向东.后果主义与义务论[M].杭州:浙江大学出版社,2011.496.
- [30] 邱勤.青年大学生精神生活的物化与应对[J].黑龙江高教研究,2018,(7):150-153.
- [31] 陈始发,朱格锋.论习近平立德树人重要论述的逻辑理路[J].现代教育管理,2021,(5):15-21.
- [32] 陈亮,石定芳.新时代高等教育现代化的政策逻辑与实践路径[J].高校教育管理,2021,(1):97-106.
- [33] 胡金平.中外教育史纲[M].南京:南京师范大学出版社,2010.50.
- [34] [英]帕特里克·贝尔特.瞿铁鹏译.二十世纪的社会理论[M].上海:上海译文出版社,2005.71.
- [35] [英]于尔根·哈贝马斯.曹卫东,付德根译.后形而上学思想[M].南京:译林出版社,2001.41-42.
- [36] 叶飞.学校交往生活的公共性建构:基于公共领域的分析[J].贵州师范大学学报(社会科学版),2017,(4):56-63.
- [37] 渠长根.马克思主义中国化、大众化、时代化若干问题研究[M].北京:研究出版社,2011.381.
- [38] 李红恩.和合思想下的学校课程建设[J].教育研究,2018,(11):50-55.
- [39] 张广君,曾瑶.走向“和合”:“互联网+”时代的教师伦理取向[J].中国电化教育,2021,(4):26-34.

作者简介:

陈恩伦:教授,博士,博士生导师,研究方向为教师教育政策。

金哲:在读博士,研究方向为教育政策。

The Generation Logic and Promotion Path of College Teachers' Educating Ability in the New Era

Chen Enlun, Jin Zhe

(Center for Teacher Ethics Development under the Ministry of Education, Southwest University, Chongqing 400715)

Abstract: Improving the cultivating ability of college teachers is an important carrier for realizing the high-quality development of higher education in our country, and it is also an important guarantee for promoting the all-round development of students. The teacher's ability to educate people from three dimensions: reflection of ideas, practice of methods, and development of means, to realize the transformation from one-dimensional people to all-round development of people, from one-way control to communication and interaction, and from focusing on results to focusing on processes the generation logic. However, the "generalization" of the concept of educating people in colleges and universities in the new era can hardly arouse teachers' self-reflection, the "alienation" of the educating relationship has aggravated the poor interaction between teachers and students, and the "materialization" of educating methods has led to problems such as the deviation of the process and the result, which hinders them. The process of high-quality professional teachers. Based on this, highlight the mission of the era of educating people, implement the teacher education concept of moral education; return to the world of life, create an educating community of teacher-student interaction and in-depth dialogue; improve the efficiency of educating people, and realize the education evaluation and education teaching. Harmony and unification should become the focus of improving the educating ability of college teachers.

Keywords: educational ability; generative logic; college teachers

收稿日期: 2021年6月10日

责任编辑: 赵云建