

论行动的教师发展理论*

——基于“共在存在”论的视角

■屈 塬,刘旭东

摘要:在“共在存在”论看来,交互行动所创造的“共在关系”是人得以存在的前提。据此存在论,教师发展在本质上属于关系实践,而理智、情感与生命价值提升有机统一的行动则是其基本方式。其中,教师能以明智的“做事”来选择“共在关系”是其得以发展的内在依据,其间的行动具有慎思的“智性”特性;能在与他者的“共事”中充实自我存在之价值和意义是其发展的现实依据,由此出现的偏好选择、理解接纳和意义拒斥赋予其行动以“情感”色彩;而能在丰富“共在关系”中实现自身发展之“成己成人”的价值统一,凸显了其行动的生命意蕴。构建行动的教师发展理论,在认识论上,要以“共在关系”为逻辑起点,基于普遍同意原则来建构他者立场的教师发展理论;在方法论上,要以深切关怀教师之“心事”的“心的哲学”思维来矫正过于强调智性行为的“思的哲学”倾向,归还其发展权;在本体论上,要以关系为本质,将行动作为教师发展的教育尺度,在“成事”中彰显教师发展的生命本真。

关键词:“共在存在”;教师发展;共在关系;行动;心事;成事

中图分类号:G451.2 文献标识码:A 文章编号:1004-633X(2023)13-0028-08

学术界对教师发展的关注缘起于现代学校提升教育质量的现实需求以及对教师专业发展理论的反思性建构。不可否认,在教师专业发展理论长期的不懈努力下,教师发展不仅有了充足的理论依据,也在实践层面取得了瞩目的成就。但同样不可忽视的是,现实中的教师发展依然存在着不平衡、不充分现象,教师专业发展理论引领下的教师在专业素养和能力结构等方面还不能有效应对急剧变革的教育实践所带来的新挑战,教师个人的发展需求也未能得到充分的满足。针对于此,通过教师发展理论研究视角的积极转变,从“共在存在”论的视角把握教师的本真存在,深度挖掘和深刻阐明行动在教师发展中的关键性地位和功能,建构行动的教师发展理论,对于教师专业发展理论的创新发

展,以及促使现实中教师发展的实现均具有重要意义。

一、“共在存在”:探讨行动的教师发展理论的认识论前提

“共在存在”论致力于对存在基础的创造性阐释和澄清,以人自身以及人与人之间如何能够更好地存在和发展为核心问题。就思想渊源而言,周朝所创立的“天下体系”的世界观、“和而不同”的认识论、儒家“仁”的思想都蕴含着对人之“共在存在”的深刻认识,而费孝通先生所提出的“美美与共”的学术观点以及当下中国所倡导的“人类命运共同体”则可视作是对这一存在论问题的创造性继承和发展。对此,赵汀阳教授作出了富有开拓性的工作。在其看来,“共在存在”以“共在”(Coexistence)为基本问题,所关注的是由“共在关系”所

* 本文系 2021 年度国家社会科学基金项目“构建促进民族地区义务教育高质量发展机制研究”(项目编号:21XMZ034)的阶段性研究成果。

作者简介:屈 塬(1994-),女,甘肃兰州人,西北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和教师教育研究;刘旭东(1964-),男,广东揭阳人,西北师范大学教育科学学院教授、教育学博士、博士研究生导师,主要从事教育基本理论和教育哲学研究。

创造的独属于人的世界里,人是如何通过具体“做事”的方式来更好存在于世的,以及如何通过人际关系的创造和改变来实现更好的“共在存在”的问题。具体而言,该存在认识论具有以下理论要点。

首先,共在先于存在,并且共在决定着存在。对人的存在本质的恰当把握需要坚持一种区别于把握物的存在的一般认识论,也就是要在关系的范畴内充分说明人之存在的特殊性。一般存在论关于物的存在的认识论只能说明人存在的客观事实,却不能阐明生活世界中的人应如何存在以及具体怎样存在这一关系到人之存在的核心问题。当然从理论上讲,“原子式”的个人是存在的,但这种存在是缺少意义且构不成问题的,因为它不会引起人对自身存在的质疑和追问。相反,从生活是人得以存在的家园这一前提来看,只有当存在关涉到生活的时候,存在才会成为人所关心的问题,而人创造和选择生活的过程就是其对自身存在方式的创造与选择。这说明,存在于生活之中的人并不是一个预先完成和自足的概念,而是一个可以选择的概念,需要通过人与人所共同创造的“共在关系”来揭示出人之存在的可能性本质。

其次,如何共在是人之存在的真正问题。人之存在之所以是一种“共在存在”,是因为共在是人创造的动态关系,而只有人可以选择和制造共在关系,由此使得共在存在论只与人有关。人在具体的“做事”中创造和选择“共在关系”,而去“做事”就意味着去“行动”,去“行动”则意味着人开启了一段新的生活征程,创造了一种新的“共在关系”。有鉴于此,针对物的一般存在论也就势必很难合理回答诸如人的存在是什么以及人应该如何存在等问题,而以人的“共在关系”为依据的“共在存在”论则认为,人需要通过具体“做事”的方式来显现和改变自身的存在。这是由于“事”不可能由“我”来单独做成,“我”能够做某事必须要以他者为依靠,而“你”和“他”的“做事”同样离不开对“我”的依赖。这就使得“我”与他者所构成的共在关系成为了“我”得以存在的前提,而如何以持续性的“做事”来实现“我们”更好地“共在”自然也就是人之存在的真正问题。由此而论,共在存在论是关于“事情”的哲学(philosophy of facts)而不是关于“事物”的哲学(philosophy of things)。因为只有“事情”才是由人发动的,也都是关于人的存在状况的问题,这就意味着“我们”如何共同做好“事情”,不仅关系到生活公共福祉和利益的增进,也关系

到每一个人的美好生活。

再次,精神权利是事关冲突与合作的根本问题,而能否形成良好的共在取决于能否形成良好的精神共在,这就使得共在存在论进一步成为“心事”(philosophy of heart)的哲学而不是关于“心智”的哲学(philosophy of mind),最终要解决心际和平的问题^[1]。“共在关系”中以“共在”方式存在的人借助互动关系得以实现存在和发展,这说明对人的认识需要超越理智主义“抽象人”的认识论局限,立足人“心”所向往和追求的幸福,通过人之“心事”的表达、倾听、共情与理解来解决心际冲突的问题。这是因为,“人的直接生活事实就是与他人相处,因此,事关幸福的事情都是关于他人的问题”^[1],而“我”只有通过深切关怀他人的“心事”,在与他人的平等对话交流中以对彼此“心事”的敞亮、理解和接受来摆脱被客体化、事实化和同质化的遭遇。显然,人之良好精神共在的形成不可能仅仅依靠对物的利益的合理分配就能达至,而需要将以“我”为中心的主体方法论转变为以“他者”为立场的他者方法论,使得所有人可能有的“心事”都包含在内,如此才有望真正做到尊重、关怀和承认所有人之独特的存在价值。同样,只有秉持“共在存在”的认识论,人之“心事”才能够得以在互动关系所建构的公共空间内受到应有的关注,“我为人人”“人人为我”的良好精神共在方有实现的可能。

综上所述,从教师作为以主动的言行来积极影响学生实现成长和发展的人的前提出发,其存在既不是由某种既定的本质所决定的,亦非专业实践所给予的,而是在共在关系中被创造和确立的。由此表明,当我们试图通过教师教育和教师资格证书制度等赋予某人“教师”之名且据此希望其具有“教师”之实时,首先需要明确的便是教师一定不是一个“单子”存在,而是在“共在关系”中得以存在和被建构的关系性存在。循此,教师发展就体现为教师通过具体“做事”的方式,以教育关系的不断建构和丰富来持续改善自身存在境况的行动过程。

二、行动的教师发展理论及其旨趣

行动源于拉丁文 actus,该词根的含义为“驱赶、驾驶、推动、驱动”等具体动作,后引申为“通过力量导致事物运动”,此后在西文中表达“做”和“行动”的意义^[2]。从词源 act 来看,它表示的是促使事物运动的开端性动作,行动在一般意义上指的是主体的行动力,而去行动

一般意味着去创新、开始、发动某件事,行动是人开端启新的能力^[3]。从学术史来看,行动缘起于实践哲学,其内涵亦随之而发生变化。在亚里士多德的实践哲学中,他从以追求至善为目的的实践出发,认为“对作为目的的善的追求、对最能实现目的的手段和使用这种手段的方法的选择,这种行为体现出了人的逻各斯的一种主动性和能动性,可称之为人的行动”^[4]。此后,随着实践哲学的技术转向,技术实践论中的实践被技术化和庸俗化,而行动几乎不再受伦理、德性、美好生活和至善等的约束,成为一种私人的世俗化的活动领域。

行动的理论化及其价值在实践哲学的当代复兴中得到了充足的发展。在韦伯看来:“我们谈到‘行动’时,指的是行动中的个人给他的表现附加了某种主观意义——不管那是明显的还是隐蔽的、是被忽略的还是被默认的意义。”^[5]在此意义上,所谓行动就是“行动者个人之间以语言为媒介的互动,是具有主体间性的、符合一定社会规范的、在对话中完成的、能在交往者之间达成协调一致与相互理解的理智能力”^[6]。帕森斯在继承哈贝马斯观点的基础上,从社会结构与功能的互动出发,认为个人的社会行动或社会的社会行动都是有意识、有目的和有系统的^[7],而行动者都是依据动机来适应特定情境的,行动者在适应情境时是根据行动者相互之间所共享的角色期待模式而采取相应的行动^[8]。由此可见,行动者行动意图、动机的形成以及行动意愿的达成离不开对特定情境的把握和理解,更需要以对同时在场的他者的行动意愿的理解为前提。阿伦特在继承亚里士多德实践哲学的基础上,对行动进行了深刻的阐释。在其看来,行动是“唯一不以物或事为中介的,直接在人们之间进行的活动”^[3]。这就意味着,行动的发生一定不是独立主体的个人行为,而是在公共空间内以主体共在的方式展开的。正因为此,“行动的人能够揭示他们自我,是与他人一起,为了他人而进行的活动和交谈”^[9]。由此表明,行动也就成为人展现和改善自我存在的关键,具有独特的人文价值。

上述关于行动的论述都深刻揭示出行动在人类社会活动中的重要价值,社会生活情境的多变使得行动的内容和策略呈现出丰富性,但其基本方式却是人与人之间以“共在关系”的创造和选择所进行的交互影响。这一点深刻揭示出人之所以是一种“共在存在”的深层原因,也表明了人只能在行动中以“共在关系”的创造来选择和改善自身的存在状况。

基于此,将“共在关系”作为教师的存在论基础,依据人之“共在存在”的认识论,立足“教师是一个‘活人’与‘全人’的概念,在实践上归根到底是教师作为‘人’的修养问题,是教师的‘整全发展’与‘全人教育’”^[10]的基本立场,行动的教师发展可以被理解为教师在“共在关系”的创造与选择中,以明智的“做事”来充分展现自我存在,在与他者的“共事”中不断充实自我存在之价值和意义,进而能够在自觉地追寻职业尊严和提升生命价值的过程中达成“成己成人”价值相统一的行动过程。如此意义上的教师发展理论具有以下旨趣。

第一,教师能以明智的“做事”来选择“共在关系”是其得以发展的内在依据。在“共在存在”论看来,去“做事”是人试图改变外部世界与自我存在的基本方式,人也据此对自身经历之事情进行着认知和反思,并通过矛盾关系的解决逐步实现着做事的意图。据此而论,教师发展也就不属于理智主义纯粹“思”的范畴,而是一个教师通过行动来创造“共在关系”以选择和改变自身存在的问题。

人的“共在存在”意味着教师只能在特定的关系之中做事,而能去做事就是一个不断建构、丰富和平衡各种关系的过程,这也是其确保自己所做之事能够得到他者的理解、支持、承认以及同意,使得做事的意图和意义得以实现和敞亮的关键所在。通过具体的做事,教师将会思索自己所做之事对于自身的发展意味着什么,亦会充分考虑到自身所做之事带来的各种可能性后果,在对诸如教育的目的是什么、教学的目的是什么以及教学是为了什么等关乎自身切身发展问题的沉思中,以对自己所做之事的慎思与明辨中,确保其行动的明智,并据此以“共在关系”的创造选择、改变和完善着自身的存在。

第二,教师能在他者的“共事”中充实自我存在之价值和意义是其发展的现实依据,由此出现的偏好选择、理解接纳和意义拒斥构成了其行动的“情感”之维。能够与他者“共事”意味着教师发展并非纯粹由“我”的个人意愿所决定,“我”需要依赖并且得到他人(包括学生、家长以及同事等)的支持。体现为“我”的发展愿景和行动目的的达成需要他者的理解、同意和承认,并从他们那里获取“我”发展所必须的帮助和支持,舍此,“我”的发展只能是“一厢情愿”,或者成为无关紧要的事。因此,通过积极的言说来敞开彼此“做事”的意图,并通过主体间平等的对话交流达成“共同做事”的

愿景,也就成为教师发展的现实依据。

然而需要注意的是,当下行动中的教师都是带着特定的文化传统、价值立场、教育信念和发展愿景参与到对话之中的,这也就意味着“我”的言说不可能得到参与对话的全体成员的一致同意,而“我”也没有权力去要求所有人都必须同意。此时的“我们”都面临着如何说服别人以实现自己做事意图的矛盾和困境,但这并不等同于我们无望达成“共同做事”的意愿。教师通过与他者的“共同做事”来实现自身的发展,一定不是将“异己”的声音排除在外甚至试图打压和消灭它,而是基于对共同教育理想的追求,以自身切实可做之事为个性差异鲜明的个人提供适合于各自成长和发展的适宜的教育。也正是由于个体差异性成长与发展需求的客观存在,现实中教师的行动才能够呈现出丰富多样性,但其终极目的都指向了人的生成与发展。

第三,教师能够通过丰富“共在关系”以实现自身发展“成己成人”的价值统一,凸显了其行动的生命意蕴。“共在存在”认识论中的教师发展除了作为教师的“我”的发展问题以外,还关涉到“我”如何能够帮助与“我”有密切关系的他者(主要是学生)同样能够得到发展的问题。教师与学生的共在关系意味着教师发展理应是“成己”与“成人”的价值统一,前者体现为教师对自身职业尊严的自觉追寻,后者则表现为教师能更好地践行“育人”使命,二者统一于教师通过明智行动的“做事”和“成事”之中。从逻辑关系上看,教师“成己”是其能够帮助学生“成人”的前提,这是一个教师不断追求更好自我和积极改变自我存在的过程,更是教师以明智行动在具体“做事”中不断体悟和反思自身教育实践,进而提高“育人”能力的过程,它以“我”能够具备“人师”之实为追求。在“共在关系”中存在和发展的教师首先是一个有着强烈生命意识的人,这种意识确保了教师能怀着对生命的敬畏之心来审慎地开展教育,以对生命的高度敏感性触摸到教育的脉搏,在贴己体察中不断反思和改善教育实践,为生命的成长和价值提升创造更多可能的实现条件。其次,教师还是一个“目中有人”的人,只有能够关注且真切关怀和自己相遇的任一学生,教师的教育爱、人文关怀、教育智慧、教学机制、教育情怀和实践性知识等关乎自身发展的核心要素才有了赖以生长的根基,而教师也才有望在生命的相互砥砺中以“共在关系”的丰富为彼此生命的绽放创造更多选择。最后,教师更是一个具有高超人际交

往能力的人。教育是人与人相遇、打交道和进行交互影响的“以心交心”的实践,其本身就具有鲜明的行动性,而以此为发展背景的教师自然要能够依据特定的情境,通过明智的行动和不同的人(包括学生、家长、同事和教育行政官员等)建立起和谐的教育关系,并促使不同“教育关系圈”能够“跨圈”交往,在不断拓宽和丰富的教育关系中通过选择“共在关系”实现彼此更好地成长与发展。

三、以往教师发展理论对行动的遮蔽

在“共在存在”论视域中,以主体间对话为展开方式的行动是人创造和选择“共在关系”的基本途径,人之“共在存在”的本质由此得以敞亮,人也通过行动的持续发动不断选择和改善着自身的存在状况。教师在“共在关系”中得以存在,如何通过行动来创造、选择和丰富“共在关系”构成了其发展的实质。据此而论,以往教师发展理论在言说教师发展上存在着以下的不足。

首先,本质预设的教师发展理论将教师客体化,消解了行动的丰富多样性。所谓本质预设的认识论,是指预先为教师设定一个恒定不变的本质,然后据此来演绎教师发展。其间形成了诸如“理性人”“职业人”与“专业人”等不同的教师观,而“园丁”“春蚕”“灵魂工程师”以及“专业实践者”等则是其所建构的教师形象。在此认识论看来,既然教师的本质是既定的且先于具体教师的行动,一个人能够称得上是教师,则意味着其有了教师之为教师的理念(本质),且与教师具体的教育行动无涉。据此逻辑,教师发展就是依据某一本质的逻辑演绎和推理的活动,凡是不符合该逻辑的一切因素都将被排除在外,而教师也只能以符合此逻辑要求的逻辑来展开自身的行动。

就此认识论而言,作为一种社会职业的教师,理应有其显著区别于其他职业的质的规定性。但其本质是否先于教师而存在却是一个值得怀疑的问题。从现实条件及其职业属性来看,教师是人类文明和教育进入到更高发展水平以后,随着社会分工而出现的专门从事教育教学实践和“培养人”的职业。由此表明,教师并非一种先天自足的存在,而是一种“人造”的存在,既是如此,我们势必很难完全依据先验的本质来规定其存在,而需要在经验行动的范畴内理解其存在。也正是因此,本质主义的教师观尽管在帮助人们深刻认识教师本质方面作出了巨大的贡献,但这种认识是否必然有助于现实中教师发展的具体实现却仍是一个未知的答

案。同样,将教师绝对客体化并试图找出其恒定本质的做法不仅违背了人的存在本真,更没有充分意识到教师发展实现势必也离不开与其处于“共在关系”之中的学生的承认,受固定本质所支配的教师自然也就无法以丰富的行动和学生建立起和谐的教育关系,其所做之事也势必难以得到学生的普遍支持、承认和同意。

其次,技术理性主导下教师专业发展理论导致了教师行动的模式化。该理论认为,教师是专业教育和专业培训的产物,能够让一个人掌握合格教师所需的专业知识和专业技能,并形成相应的专业素养,是其成为教师的关键。因此,如何通过建立科学的教师专业标准实现批量化培养教师也就成为现代教育言说教师的基本路向,而教师发展就是不断实现专业化的过程。显然,较之于本质主义的教师观,专业主义的教师观认识到了教师的“人造”特性,而教师专业发展理论也都从不同层面提出了促使教师发展的可行策略。但当如此做法被假定为完全无问题时,其追求效率的技术性操作特征却使得现实中的教师发展表现出了普遍的“平庸化”与“同质化”。就其结果而言,马丁(J. R. Martin)尖锐地批评到:技术理性价值观下的教师是扭曲了的“象牙塔人”^[11],它“抽象掉了作为活着的人的生活主体”^[12],教师的人性遭遇到技术理性的覆盖,其生命、精神、情感等被无情地抛弃,加剧了教师的专业身份认同危机以及教师行动的模式化。故而,本研究有理由对专业实践主义的教师发展理论提出以下质疑。

一是教师专业标准确立的普遍同意原则是否得以实现。制度与规范的建立总是要解决一个或一类真实的问题,它可以是指向个人的,也可以是面向某个群体乃至全体社会成员的。但不论何种性质与类型的制度和规范,只有获得了其适用对象的普遍同意,方能充分说明自身的合法性、合理性与正当性,也才能通过对对象自觉的行动来逐步实现其预期效果。理论上讲,这种普遍同意的达成很简单,体现为某一制度和规范事先已经充分考虑到了不同对象主体的利益诉求,进而通过主体协商来实现利益分配的均衡化即可。但事实上,正是因为这一过程涉及到了“我”和他者并且是由“我们”共同发动的,所以意味着通过协商解决我们的物质利益冲突并非难事,但我们还有着除此以外的精神利益,它关涉到“我”和他者的文化传统、价值偏好、态度立场和情感需求等层面,而要让“我们”真正从“心底”普遍同意某一制度和规范就显得异常困难。我们可能

会因为某种切身利益而暂时性地“假装”同意该制度规范,但不可否认“心里”对此的拒斥。由此出发,教师专业标准的建立是否取得了其适用对象——教师的普遍同意,对其自身发展就是一个至关重要的问题。

二是教师专业标准的普遍有效性依据是否足够充分。专业主义的教师认识论建立在这样一种假设之上:因为现实中的“师范生”和“教师”缺少成为教师的专业知识、技能和素养,所以要通过合格教师所必须的专业标准来培养和培训教师。可以看出,这种以“补缺”为逻辑的教师认识论的确注意到了教师需要经由持续不断的教育来更好胜任其职业^[13],它坚持认为建立教师专业标准的做法对于所有“师范生”和“教师”来说都是普遍有效的。不可否认,此做法确实解决了现代学校教育规模化发展中的师资问题,但这并不构成其普遍有效的充要条件,原因有二。其一,接受此类专业教育的人是否都有着“想成为教师”或“以教师为志业”的强烈意愿,如若不是,恐怕充其量也只能培养出所谓的“经师”。其二,成为教师是否意味着个人要依据专业标准完全舍弃自身的文化传统、价值偏好和理想信念,如是,经由此所培养的教师也无非是一批“有头无思”的“通用”人,如若不是,教师专业标准又该如何来化解不同教师个人因文化传统和价值偏好等所带来的冲突,以确保自身的普遍有效性和教师的真实发展呢?同样,“通过一种政府颁发资格证书的政策,能提高教师的素质吗?”^[14]如若完全可以,我们现在需要做的就是进一步完善该制度,如若不能,则需要进一步深入探索制约教师发展的深层因素。

再次,抽离主体和祛情境化的教师发展理论难以确保教师正当的教育行动,打破了教师发展“成己成人”的价值统一。教育行动是“人们设法从某种角度持久地改善他人的心理特征,保持其有价值的部分,或阻止那些被认为是不良部分出现的行动”^[15]。具有正当性的教育行动致力于使人具有所有“优点”,这些优点或者是使人获得生存优势的本事,或者是使人生活幸福的品质,需要教育把人类实践经验证明为最优秀的思想、知识和品质教给每个人^[16]。然而,抽离主体和祛情境化的教师发展理论却显现出过于注重教师“成人”的工具价值,极大忽视了“成己”这一关乎教师发展的重要方面,教师发展“成己成人”的价值统一性被破坏^[17]。由此出现的结果便是教师个体的行动被认为是非理性的与不可靠的,而所有教师都必须依

据该理论所提供的普遍适用和有效的发展策略来实现发展,并且它能帮助任一教师解决任何情境中的教育问题。客观而言,该理论所主张的教师发展在理论上有着实现的可能,但从现实来看,它不可能确保教育实践中的每一位教师都表现出正当的教育行动,这也是现实中为何存在着如此多的“非教育”现象的主要原因。同样,若缺少了教师的机智行动和反思性的实践智慧,真实教育世界中教师并不会全然据此来发展自己,尽管某些教师发展理论被教师所信奉,但其教育行动却是事先被设定好的。因此,这种难以改变教育行动的教师发展理论能否真正帮助教师实现发展自然是一个有待进一步考察的问题。

四、基于“共在关系”的行动的教师发展理论建构

人的“共在存在”决定了人只能在互动关系建构中以关系的选择来谋求发展,这意味着对关系的准确把握是探讨人的发展问题的前提依据。教师发展归根结底是一个人的生成与完善问题,教师如何“成己”构成了其能否“成人”的先决条件,这是教师职业的使命使然。基于此,行动的教师发展理论要将关系上升至本体论层面,通过对关系的深刻洞察来合理阐明行动所创造和选择的“共在关系”在教师发展中的重要价值,需从以下方面进行建构。

首先,在认识论上,以“共在关系”为逻辑起点,建构他者立场的教师发展理论。教育世界是教师赖以存在和发展的根基,教师则通过促使学生的全面发展使得教育的本相得以显露,并由此彰显着教育的价值和自身的职业尊严。简单说,正因为有了学生,教师才得以出现,学生一经出场就在制造着人际关系,而师生的相遇所建构的教育关系又定义了关系中的教师。这就说明教师的身份是在与学生的互动关系中被赋予和确定的,教育关系理应先于教师,前者为实,后者为虚,离开特定的教育关系去谈教师自是荒唐至极的。进言之,在教育关系中,学生(也包括相关教育核心利益相关主体)的优先存在意味着教师权力与权利是经由学生的普遍同意而实现的。概言之,以“共在关系”为逻辑起点,以他者为核心问题的行动的教师发展理论显著区别于以孤立的“我”为主体的教师发展理论,凸显出了“我们”的共在关系以及普遍同意对于教师发展的奠基性作用。师生所共同创造的教育关系的丰富程度决定了教师教育实践和行动的边界,而其“共在”状况则决

定了教师能做之事的限度。

建构行动的教师发展理论要基于普遍同意的原则。针对特定事情所达成的普遍同意是教师能够通过做事来实现发展的先决条件,而普遍同意的前提基础则是当下要做或所做之事能够最大程度地满足教师各自的利益诉求(包括物质和精神两方面)和发展需求。只有基于此,个人的做事才能得到他者的理解和支持,进而能够进一步拓展自身的关系,选择更适宜发展的“共在关系”。据此,基于普遍同意原则的行动的教师发展理论也就具有高度包容性,它允许教师个人意见和观点的表达,否定以某种既定标准和原则来限定教师发展路径的做法;主张教师发展就是一种关系的建构和丰富,反对技术性操作的教师专业化思维;承认教师只能在具体做事中不断获得发展并依此建构和显现其职业形象,拒绝将教师视为有待加工和改造的原子式的个人。需要将教师以互动行动所创造的“共在关系”作为言说其发展的基点,深刻意识到“共在关系”在教师建构和拓展教育关系中的决定性作用。体现在实践层面,教师要能够将人类历史实践所证明的最优秀的思想、文化、知识传播给新生一代,促使他们思想、道德、观念、人格与品格等方面切实获得发展,也是以受教育对象的普遍接受和同意为前提的。

其次,在方法论上,要以深切关怀教师之“心事”的“心的哲学”思维来矫正过于强调智性行为的“思的哲学”倾向,归还其发展权。教师的行动是智性、情感和生命价值提升的有机统一,这意味着用来解释智性行为的“思的哲学”并不完全适用于对教师发展的阐明,它能够说明的只是教师行动的智性特征。因此,行动的教师发展理论的建构要依据能够切实关照行动的“心的哲学”,深切关怀教师的“心事”问题及其解决。所谓教师的“心事”指的就是教师个人在发展的过程中所表现出的意愿、动机、理由和期待,它事关教师发展之精神权利的确保和实现,在本质上体现为教师的发展到底“由谁来做主”的权力问题。教师是专业性的教育实践者,其发展自然需要专业标准和依据,也离不开良善教育制度的保障,但作为具有自由意志和生命成长意愿的能动主体,其发展首先应该是主动、自觉和非强迫性的。这也就是说,教师发展的决定权本就不属于教师以外的任一权威专家、组织机构和专业标准,而理应当且只能是教师自身的,即只有教师才能有权决定自己该如何发展以及发展什么。正因为此,以“心事”为关照对象

的“心的哲学”也就深刻阐明了行动的教师发展理论的基本旨趣——将教师发展的权力交还给教师。但需要指出的是,本研究的这一学术观点并不是要否认教师专业发展理论,而是说明过于强调理性和技术专业标准的教师专业发展理论需要据此实现观念的转变和重构,解决教师最关心的问题,满足教师最迫切的发展需求。

以“心事”解决为目的的行动的教师发展理论要允许教师在公共空间内借助积极的“言说”,以彼此“心事”与“心思”的敞开使得“我”能够被“听见”“看见”且由此得到“关注”,在平等的对话交流中达成做事的共同愿景。人是有“心事”的存在,“心事”能否被解决是人能否实现发展的关键。在这个意义上讲,教师能够在公共场合有发言权并能借此表达自己的主张、观点和心事,是其展现自我存在的根本方式,而能够通过自己的主动言说来影响人和改变人,则是其行动的目的所在。通过公共空间内的积极言说,教师在向他者表明自身做事意图的同时,也据此将自身敞开在关系之中,这是其能够建构多样化教育关系的关键所在。教师发展之所以复杂,就在于所有教师都有着自己的“心事”,这一客观事实的客观存在也就意味着没有所谓的普遍有效的发展模式可供所有教师使用,而通过建立专业标准尽管能够在一定程度上提升教师的专业能力,但它解决不了教师发展中的“心事”问题。教师“心事”问题的解决只能求助于行动,即在主体间平等的对话和沟通交流中,以彼此“心事”的敞开达成共同做事的愿景,逐步实现促成做事的目的。

最后,在本体论上,要以关系为本质。行动的教师发展理论旗帜鲜明地指出,教师发展在本质上属于一种关系实践,关系的建构和“关系圈”的不断拓展是教师发展的决定性因素。就人的“共在存在”而言,行动不仅是教师建构自身关系和拓展关系圈的基本途径,也是其能够选择“共在关系”的根本方式。在这个意义上,教师去行动不仅意味着去做事,更意味着去积极建构各种关系。以关系为本体论的行动的教师发展理论拥有着对关系的高度敏感性,指向了教师通过专业知识的明智行动提升教育的育人品质,以教育公共善的维护和共在存在者的共同利益增进为旨归。这也就意味着,通过建立教师专业制度促使教师发展的核心就在于要深刻意识到教师是深度嵌入关系之中的个体,需要充分确保教师行动的自由,让其在自由行动中以关

系圈的持续拓展寻求自我实现和完善。

要将行动作为教师发展的教育尺度,在“成事”中最大程度地彰显教师发展的生命本真。教师能够依据教育本性来开展实践是其获得发展的前提,教师对教育的认知、理解以及体悟规定着其发展的路向和程度。不论我们如何去言说教育,能够促进人更好实现成长和发展都理应是教育之为教育的质的规定性,而人的关系性存在使得行动成为教育展开和达成目的的基本方式。对此,有研究者指出,“行动是人以言行为媒介、直面相对并相互影响的活动,具有包容各种异质性因素的品格,使之得以在边界内富有个性地生长,这是教育的专业性”^[18]。而行动之所以能够深刻揭示出教育的专业性,就在于它充分意识到了人与人之间通过对话所建构的“共在关系”(或者“交互关系”)是人得以实现成长与发展的内在依据,高度尊重了人的生命自主性、个体差异性和人格尊严。基于此,行动的教师发展理论将行动作为教师发展的教育尺度,旨在表明如下理论观点。一是教师发展首先要解决的就是人的发展问题,要通过行动以丰富关系的建构来不断完善自身“人”的资质与身份,在“成己”(主要是人性卓越发展)的基础上实现“成人”的使命。二是教师要在“成事”中实现发展。能否“成事”决定着教师发展的成败,而行动则是教师能够“成事”的内在途径。教师要依据自身所做之事彰显职业的专业特性,在“做事”中体悟和把握教育的专业特性,并通过对自己所做事的反思更好地实现做事的意图。三是只有行动中的教师才能具备认知人、理解人和改变人的品质,洞察他人的生命发展需求,走进他人的内心世界,在帮助人更好实现成长和发展中凸显出教师发展的生命本真。

参考文献:

- [1]赵汀阳.坏世界研究:作为第一哲学的政治哲学[M].北京:中国人民大学出版社,2009:361.356.
- [2]刘宇.论实践与行动的存在论差异——从亚里士多德实践哲学的视角看[J].马克思主义与现实,2016(2):79-87.
- [3]汉娜·阿伦特.人的境况[M].王寅丽,译.上海:上海人民出版社,2009:139.2.
- [4]亚里士多德.尼各马可伦理学[M].廖申白,译注.北京:商务印书馆,2003:58-67.
- [5]马克斯·韦伯.经济与社会(第一卷)[M].阎克文,译.上海:上海人民出版社,2009:92.
- [6]哈贝马斯.交往行为理论:行为合理性与社会合理化[M].曹卫东,译.上海:上海人民出版社,2004:178.

- [7]佟庆才.帕森斯及其社会行动理论[J].国外社会科学,1980(10):62-64.
- [8]吴立保,王 达,孙 薇.大学共同治理的行动结构与路径选择——基于帕森斯的社会行动理论[J].教育发展研究,2017(5):39-45.
- [9]伊丽莎白·扬—布鲁尔.阿伦特为什么重要[M].刘北成,等译.南京:译林出版社,2009:60.
- [10]李瑾瑜.“教师专业发展”的概念特质与实践要义[J].中国教师,2017(11):26-29.
- [11]MARTIN J R. Changing the Educational Landscape [M]. New York: Routledge, 1994: 75.
- [12]胡塞尔.欧洲科学危机和超验现象学[M].上海:上海译文出版社,1988:71.
- [13]饶从满.教师发展若干基本问题辨析[J].中国教育学刊,2009(4):83-86.
- [14]约翰·布鲁巴克.教育问题史[M].单中惠,王 强,译.济南:山东教育出版社,2012:497.
- [15]沃尔夫冈·布列钦卡.教育目的、教育手段和教育成功:教育科学体系引论[M].彭正梅,译.上海:华东师范大学出版社,2008:4.
- [16]赵汀阳.教育为了什么[J].北京教育(普教版),2009(2):1.
- [17]叶 澜.教师角色与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社,2001:3-4.
- [18]刘旭东.行动:教育理论创新的基点[J].教育研究,2014(5):4-10.

作者单位:西北师范大学教育科学学院,甘肃 兰州 邮编 730070

On the Action Theory of Teacher Development ——From the Perspective of “Coexistence” Theory

QU Yuan, LIU Xu-dong

(School of Educational Sciences, Northwest Normal University)

Abstract: According to the theory of “co-existence”, the “co-existence relationship” created by interactive action is the premise of human existence. According to the ontology, teacher development belongs to relational practice in essence, and the organic unity of reason, emotion and life value promotion is its basic way. Among them, teachers can choose “co-existence relationship” through wise “doing”, which is the internal basis for their development, and their actions have the characteristics of “intelligence” of careful thinking; The realistic basis for their development is to enrich the value and significance of self existence in “working together” with others, and the resulting preference, understanding and acceptance, and meaning rejection give their action the color of “emotion”; And the value unity of “becoming an adult” of self development can be realized in enriching “common relations”, which highlights the life implication of actions. Therefore, to construct the teacher development theory of action, in epistemology, we should take the “co-existence relationship” as the logical starting point, and construct the teacher development theory of the other position based on the principle of universal consent; In terms of methodology, we should rectify the “philosophy of thought” tendency that overemphasizes intellectual behavior by deeply caring for teachers’ “mind” and “philosophy of mind” thinking, and return their right to develop; In ontology, we should take relationship as the essence, take action as the educational yardstick of teacher development, and highlight the life essence of teacher development in “success”.

Key words: co-existence; teacher development; coexistence relationship; take action; mind; success