

DOI: 10.13718/j.cnki.jsjy.2021.03.001

# 教师发展:在成己成人中创造教育新世界

——专访华东师范大学叶澜教授

叶澜<sup>1</sup>, 王 枏<sup>2</sup>

(1. 华东师范大学 教育学部, 上海 200062; 2. 广西师范大学 教育学部, 广西 桂林 541004)

**摘要:**叶澜教授在其提出并主持的长达近30年的“新基础教育”研究中,不仅对“教师”这一教育要素给予高度的关注,还提出了许多与众不同的主张,形成了独具特色的教师观。这既成为“新基础教育”的重要理念,也成为“生命·实践”教育学的重要构成。叶澜教授的“教师观”是基于中国21世纪时代发展和基础教育变革的宏观背景,秉持“生命·实践”教育学的基本立场而提出的。其主张:教师要从“卫道士”“牺牲者”“传递者”的角色转向“为己为人”的立场;从职业工具价值、传递职能的定位转向“成己成人”的取向;从强调专业发展、培育他人的目标转向“育己育人”的追求。教师创造性的工作将成为推动自身成长的不息动力,并将创造教育的新世界。

**关键词:**“生命·实践”教育学;教师观;教师角色;教师价值;教师发展

**中图分类号:**G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2021)03-0001-11

**基金项目:**全国教育科学“十三五”规划国家重大课题“中国特色社会主义教育理论体系研究”(VAA190001),项目负责人:李政涛。

**被访者简介:**叶澜,著名教育家,中国“新基础教育”研究和“生命·实践”教育学派创始人,华东师范大学教育学部终身教授,博士生导师,华东师范大学基础教育改革与发展研究所名誉所长,“生命·实践”教育学研究院名誉院长。

**访谈者简介:**王枏(通讯作者),教育学博士,广西师范大学教育学部教授,博士生导师,兼任华东师范大学“生命·实践”教育学研究院副院长。

教师是教育活动的基本要素,也是教育事业存在的重要条件。从一定意义上说,没有教师就没有教育。正因为教师对于教育活动的开展起着至关重要的作用,所以教育学家历来都很关注教师。从叶澜教授的教育思想中可以看出,她不仅对“教师”这一教育要素给予高度的关注,还提出了许多与众不同的主张,形成了独具特色的“教师观”。这既成为由叶澜教授提出并主持的长达近30年的“新基础教育”研究的重要理念,也成为由叶澜教授领衔研究的“生命·实践”教育学的重要构成。叶澜教授的“教师观”,不仅影响和改变了参与研究的中小学教师的日常生活,而且充实和深化了中国教育学的基本理论和学科内涵。

感谢《教师教育学报》提供了一个契机,让

我们可以就叶澜教授“教师观”的基本主张进行专访,以使更多教师能够更加深入、全面地了解叶澜教授关于教师的思想。

## 一、读懂教师:明己明人

**王枏:**您是从什么时候开始关注并思考“教师”这一主题的?您的“教师观”形成过程大致经历了哪几个阶段?您的“教师观”与“新基础教育”和“生命·实践”教育学又有着怎样的联系?

**叶澜:**我的“教师观”形成过程大致有三个阶段。

第一阶段为1990至1995年,这是以探讨教育基本理论为主并为“教师观”奠定认识基础的时期。我在大学“教育概论”课程的教学

中发现,传统的教育学理论缺少对发展主体的关注。而人的发展最终要通过主体的自主选择与实践才能实现,教师发展同样如此。自此,我便开始了对教师的系统思考与研究。1990年,我在《教育研究及其方法》一书的引言部分,对社会上包括不少教师将教师职业视为“知识的传递者”而不是“知识的创造者”的角色定位现象提出了批评,强调教师劳动具有创造的特性<sup>[1]</sup>。1993年,我撰写了《时代与教师的职业修养》一文,分析了现代社会对新型教师的要求以及教师应具备的职业修养<sup>[2]</sup>。

第二阶段为1996至2000年,这是以迎接新世纪的到来为背景对教师问题进行研究的时期,也是“新基础教育”完成探索性研究进入拓展阶段的时期。1998年,我发表了论文《新世纪教师专业素养初探》,文章从教育理念、知识、能力等方面专门论述了未来教师所需要的专业素养<sup>[3]</sup>。2000年,我在与他人合著的《教育理论与学校实践》一书的导论部分,讨论了新世纪教师的新角色以及作为教育世界创造者应具有的专业素养等问题<sup>[4]1-17</sup>。同年,我应邀作为上海市教育名师讲坛的首批成员,为上海市的大中小学教师作了题为《论教师职业的内在尊严与欢乐》的报告。在报告中,我对中国传统教师角色的定位进行了分析,对片面理解教师职业、一味拔高教师或贬低教师形象等问题给予了批评<sup>[5]</sup>。

第三阶段为2001至2017年,这是“教师观”研究系统化、完善化和凸显“生命·实践”教育学特殊性的时期。2001年,我与几位博士研究生合著的《教师角色与教师发展新探》一书出版,这是一本探讨教师职业生命价值的著作<sup>[6]</sup>。2004年,在《“新基础教育”发展性研究报告集》中,我专列了关于教师发展的篇章,提出了“研究性变革实践”这一属于“生命·实践”教育学专有的概念,并将其作为教师发展的基本路径<sup>[7]</sup>。2006年,我出版了著作《“新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识》。书中有一篇题为《新型教师队伍的

创建》的文章,从理想重建、基本素养、基本路径等方面对“教师”这一主题进行了探讨<sup>[8]354-371</sup>。2015年,我在出版的《回归突破:“生命·实践”教育学论纲》一书中,以题为《创造:师生在校新生活》的文章作为全书的结尾,强调了教师创造对师生以及教育的意义<sup>[9]320-326</sup>。2016年,我在《“新基础教育”内生力的深度解读》一文中,以贯穿“新基础教育”的四个“读懂”(“读懂时代”“读懂学校”“读懂教师”“读懂理论与实践的关系”)为主线,阐明了“新基础教育”发展的内生动力,并从“读懂教师”的立场出发,着重探讨了“教师是谁”的问题<sup>[10]</sup>。2017年,我发表了《“生命·实践”教育学派的教育信条》,阐明了我们团队对教育、学校教育和教育学研究的基本信念、基本认识与基本准则,其中多个信条都与教师相关<sup>[11]</sup>。

以上就是我的“教师观”形成的基本脉络。

我的“教师观”的提出是基于“生命·实践”教育学的基本立场,是“生命·实践”教育学有关学校教育理论的重要构成。我的“教师观”是对已有教师观及相关理论,以及对现实中存在的、实践中有普遍性表现的,甚至成为教师自我认同和生存方式的观念及行为所展开的批判性反思,意在唤醒教师重新确立自我角色,进而促进主体的内生动力,实现自主发展。我的“教师观”的形成,是始终坚持理论与实践相互联系、相互作用的结果,也是一个螺旋式上升的过程:一般是由“实存状态”<sup>①</sup>催生出我的问题与反思意识,继而在理论上“清思”<sup>②</sup>并提出新观点,进而促使这些理论在实践中转为积极的变革力量,再不断深化、提炼实践中内含的理论。在这一过程中,我也实现了立场、理论、思维方法和观点等方面的自我更新,在研究中实现了自我成长。

## 二、教师角色:为己为人

王枏:在您关于教师的论述中,既有对中国传统教育赋予教师角色定位的深刻反思和批判,也有对“教师是谁”这一终极追问的“中

① 实存状态,意指现实中存在的。

② 清思,意指清理思路。

国式”回答。那么,您如何看待中国传统教育中的教师角色?

叶澜:我对中国传统教师角色的批判主要集中在三个方面。

第一,“卫道士”角色。我国历来有尊师的传统,但深究“为何尊师”,就可看到中国传统教育“尊师”中“卫道”的本质。荀子是明确提出“尊师”之说的代表人物。《荀子·礼论》中称:“天地者,生之本也;先祖者,类之本也;君师者,治之本也。”古代战国时期的教育名篇《学记》,则把“师”与“道”的关系表述为:“师严然后道尊,道尊然后民知敬学”。文中还进一步提出:“能为师然后能为长,能为长然后能为君。”韩愈在《师说》中更是明确地表达了“师”与“道”的依存关系:“道之所存,师之所存也。”显然,在中国传统文化中,教师角色的定位主要是充当“卫道士”,因而,“尊师”之“尊”是出于“师”所承担的“卫道”的功能。然而,传统意义上的“师道尊严”产生了许多消极的后果,主要表现在:一是教师群体在职业意识上缺乏独立性;二是“卫道士”的角色定位使教师缺乏民主意识。这显然与当代社会的发展格格不入。无疑,教师职业必有“卫道”的使命,但我们也必须清醒地认识到,在今日的中国,教师要“卫”的是社会主义发展之“道”、人类文明进步之“道”、教育内在逻辑之“道”。这种“道”本身不是僵死的,而是处在发展变化之中的,其本质就是实现中国社会主义教育现代化的变革之道。

第二,“牺牲者”角色。人们常把教师比喻为“蜡烛”“春蚕”,以“春蚕到死丝方尽,蜡炬成灰泪始干”的诗句来歌颂教师无私奉献的精神。显然,这样的比喻寄予了社会对教师角色的期待,但并未涉及教师职业劳动对教师本人现实生命的意义,也未涉及教师的智慧与人格在日常职业工作中所受到的挑战,也未涉及教师职业对教师生命发展和生命力展现的价值,更未涉及教师职业带给教师的内在尊严与欢乐的满足。因此,这种歌颂并不会给教师带来人们像对富有创造性专业人士那般的尊重。

第三,“传递者”角色。中国民间虽将教师列入“天地君亲师”的序列以示敬意,但由于中

小学教师所教对象的非成熟性和教学内容的基础性,导致教师的社会地位仍然不高。2000多年前,孔子就为教师立下了“述而不作”的信条。韩愈在《师说》开篇即言:“古之学者必有师。师者,所以传道授业解惑也。”可见,“述”与“授”自古就被定为教师的基本任务。如若是教小孩,则需要“述”和“授”的内容就十分浅显,故在科举盛行之时,秀才只有落第了才去教童子。而私塾先生是穷酸和稍有学问之人的代名词,常被贬称为“教书匠”。这一“书”一“匠”两字对“师”字的替代,概括了许多人对教师职业性质的认识:教师只是教“书”的“匠人”而已;教师只是把已有的知识传递给青少年而已。教师职业不能在社会上受到真正的尊重,其认识上的病根就在于此<sup>[4]2-9</sup>。

从中国社会这些对教师的比喻和描述中可以看出,教师角色的定位存在两极化,也因此带来教师职业社会声望的巨大反差。一方面是教师角色的“神化”。不管是“天地君亲师”中将教师与天地并列、与帝王共序,还是“蜡烛”“春蚕”中对教师付出和奉献的无限拔高,都不是把教师视为“凡人”“常人”“普通人”来对待,而是把教师看成是“完人”“圣人”“神人”,进而,把教师归结为脱离现实生活、不食人间烟火的理想性存在,导致教师生命存在中感性的、现实性的一极被彻底否定。另一方面是教师角色的“矮化”。从词源上看,“教育学”(pedagogy)一词是从希腊语“教仆”(pedagogue)一词派生而来的。在古希腊,负责照料、陪送年幼的奴隶主子女上学并帮助他们携带学习用品的奴隶被称为“教仆”。后来,人们把那些专门从事儿童教育的人称为“教师”。在罗马帝国时代,初等学校的教师大多是被释放的奴隶,他们为谋生而从教,罗马的自由民不屑于担任这样的工作。在中国,很长一段时间里,教师的地位也非常低下。现实中有不少教师把教育理解为一种操作训练的工作,把教师职业定位于低层次的简单劳作,把教育活动降低为机械的习惯和例行的公事。这是教师角色的自我“矮化”。对教师职业无论是“神化”,还是“矮化”,表面上相互对立,但实质上内在相通,二者都以不同的方式表现出对教师

职业的片面认识,甚至是对人全面而丰富的生命存在的曲解。

造成中国传统教师角色定位存在偏差的原因,一是与社会发展程度有关。尚处于温饱型社会的人们,更多关注物质财富的谋取与创造。在基本生存、温饱都还需要奋斗的时代,人们很少去探究所从事的职业与人类社会发展以及自身发展之间有哪些深层的关联。二是与人们对教育及教师职业的认识有关。人们并没有弄明白教育究竟“是什么”和“为什么”的问题,并没有认识到教师劳动的独特性与复杂性,以及教师职业对从业者品格、智慧等综合素质的要求。教师培养方式的简单化及程序化,使教师成为掌握教育教学模式的熟练操作工,忽视了对教师人格、学识、育人智慧等方面的养成,这极大地制约了教师教育水平的提升和创造潜能的开发。三是与人们对“创造性”的理解有关。人们习惯于以科学、艺术等已被公认的创造性劳动的范式来评价劳动,习惯于以可见、可测、可直接呈现为新增产品或财富的方式来评价劳动的创造性及其价值。由于这种评价范式与标准被生搬硬套或错位带偏,人们无视教师劳动的创造性。因此,对教师角色的片面认识以及对教师职业性质的误解,导致了教师角色定位的偏差,并带来了教师自身发展的困惑,也引发社会对教师职业的轻慢,这种局面必须改变。

**王枏:**如果说中国传统教师角色定位存在着偏差,那么在社会以及基础教育急剧变革的当下,传统的教师角色遇到了哪些挑战?教师又应该如何定位自己呢?

**叶澜:**我在《“新基础教育”内生力的深度解读》一文中,从关系的维度和“是”与“不是”的维度对教师角色进行了重构。同时,以“新基础教育”的探索为例,提供了从“事实”和“价值”两个层面进行教师角色重构的基本路径。“关系”维度呈现了教师角色可能涉及的教师与变革、教师与学生、教师与学科、教师与自我四个方面;“是”与“不是”维度则表达了对现实中部分教师角色定位不当的否定和观念上对教师角色理想定位的期待。

第一,教师与变革的关系。教师不是上级

制度或规定的机械执行者,也不是他人改革经验的照搬者,更不是教育变革的操纵者。教师应该是有思想的实践者,是有新发现的研究者,是有创生能力的变革者。转型变革的第一步,必须弄清楚一个最基本的问题,即在变革中“教师是谁”。教师应从自己的教育实践中寻找变革的突破口,从学生发展的需要中生成变革的设计图。这就要求教师进行研究,在研究中创生,在创生中变革,在变革中成长。

第二,教师与学生的关系。教师不是为学生燃尽生命的“蜡烛”,也不是放任学生自发生长的“牧羊人”,更不是学生成长路线与模式的“规定者”。教师应该是点亮学生心灯的“启蒙者”,是用人类文明使学生成人的“养正者”,是学生才情、智慧、人格发展不可替代的“助成者”。教师需要发挥启蒙作用,即开导蒙昧,使学生明白事理。对正处在成长中的学生而言,教师要用人类文明“养其正”“成其人”。所谓“养正”,即指培养学生端正的心性及行为。教师应助力学生的完整性发展,而不只是对某一方面下功夫。

第三,教师与学科的关系。教师不是学科知识的简单传递者,也不是学科技能的机械训练者,更不是学科考题的反复宣讲者。教师应该是学科知识的重要“激活者”,是学科育人价值的“开发者”,是教育教学实践的个性化“创造者”。学科知识在课堂教学中是“育人”的资源与手段,服务于“育人”这一根本目的。每个学科对促进学生的发展都具有丰富而多样的价值,除了知识、技能外,还有情感、态度和价值观等领域。因而,学科育人的价值指向就是学生对己、对事、对他人、对群体的综合素质的发展,这应渗透在各学科的教学,体现在课堂教学的全过程中。

第四,教师与自我的关系。教师不是听任外部环境摆布的被动生存者,也不是只需专业发展的局域人,更不是群体中的依附者。教师应该是自主选择职业的“责任人”,是不断自觉提升德行才智的“发展者”,是善于在群体合作中发挥、发展个性的“主动者”。这里的核心是要学会反思。教师要在教育生活实践中,自觉、持续地从人的完整性发展的角度进行自我

完善<sup>[10]</sup>。一言以蔽之,教师的角色既是为人,也是为己。正如胡适先生所说:“真实的为我,便是最有益的为人。”<sup>[12]</sup>

### 三、教师价值:成己成人

王枏:教师角色关涉“教师是谁”的问题,教师价值则关涉“教师为谁”的问题。您如何看待教师职业的价值?

叶澜:我在《论教师职业的内在尊严与欢乐》一文中,通过对历史的反思和对现实的透析,将中国社会长期以来对教师职业价值认识的偏差概括为两个方面。

其一,只注重教师职业的外在价值,却未能理解教育的内在价值和教师职业的本体价值。所谓“外在价值”,就是手段价值、工具价值,即教师在职业中的存在是“工具性的存在”,教师是为了完成外加的任务或为了满足生计的需要而工作;所谓“内在价值”,就是目的价值、本体价值,即教师在职业中的存在是“目的性的存在”,教师是为了在职业中获得精神的充实和自我的发展而工作。在现实中我们可以看到:人们尊重教师,只是对教师“化民成俗”作用的肯定,却未必是对教师职业内在价值的认可;社会维护师道,只是出于对教师传道职责的社会需要,却并未体现出对教师本身发展的观照。在社会分工的各个链条中,教师只是确保社会这一庞大机器顺利运转的一个零件,教师是“社会工具”,教师的任务就是服务于社会政治、经济建设对培养各行各业人才的需要,教师的存在价值只是因为对社会有用、对他人有用,而有用的程度与教师作出的贡献特别是学生考试的分数有关。因而,教师职业的尊严是用其工具价值换来的,教师个人则被隐匿、被湮灭了。不仅社会如此,即使是教师自身,也羞于、耻于谈个人在职业中的需求,不敢也不会职业中规划自我。教师的“工具价值”愈加被强化,教师职业对从业者的本体价值便愈加被遮蔽。甚而还存在着教师把自身当成工具的现象。作为教育者的教师,在忽视学生真实生命成长需要的同时,自身生命在职业生涯中的成长价值也被忽视,其感受到的仅是自己作为工具的价值。如果受到这

种双重的忽视,那么学校教育就丧失了“生命性”,丧失了“魂”,其结果便是造成教育本真意义的异化<sup>[5]</sup>。究其原因,一方面源于简单线性、二元对立、非此即彼思维方式的影响。在这种思维主导下,会造成一系列问题:教师职业的本体发展价值与教师职业的社会工具价值分离;教师个人与所处的环境发生对立;教师的个人成长与职业奉献割裂。另一方面也与工业社会强调科学管理、追求效率的工具理性有关。在以经济利益为中心的社会,人们看重的往往是教育服务于社会和经济的工具价值,追求的是效益与投入产出比,以及人力资源的贡献率,至于教育的内在价值、每一个个体的发展价值,远未被真正重视,因而也不被当作判断教育存在的最根本依据。

其二,只强调教师职业的“传递职能”,却未能看到教师职业内含的创造性要求。长期以来,我国课堂教学存在的突出问题是把教学活动的性质框定在“特殊认识活动”的范围内,由此课堂教学传递的重点便是“认识性目标”,从而教学任务被直接规定为传递人类社会所积累的系统的文化知识和培养学习者学习知识的技能、技巧,教学过程被简化为教师以讲授为主、学生以记忆和练习为主的被动接受过程。如此一来,课堂教学中教师与学生的关系便被设定为以教师为主导,教师讲授成为发挥主导作用的最重要的方式。这种教师以传递知识为主思想和模式之所以在实践中长期存活,一个重要原因是其操作性强。一方面,它以教师为中心,从教师的“教”出发,容易被教师接受;另一方面,它视知识的传授和技能的训练为主要任务,并提供了较明确的可操作程序,教师只要有教材和教学参考书,就能进行规范操作。因此,这种教师以传递知识为主的思想得到广泛传播,并逐渐转化成实践形式,扎根于千百万教师的日常教学观念和行为当中。这强化了教师在课堂中的中心角色地位,也迎合了简单的操作需要,但其危害是阻碍了教师从理论和实践上探索教学工作的创造需求。这种认识偏差,源于传统教学论对“教学是一种特殊的认识活动”的界定<sup>[13]</sup>,这同样是简单的二元对立思维的反映。传统教学

观以“决定与被决定、主导与被主导”的思维方式来认识教学中“教”与“学”的关系和性质。这一思维方式本身就是违背辩证法的。因此,如果我们还在讨论“教”与“学”谁决定谁或谁主导谁的问题,那么我们在本质上就没有跳出传统教学过程观的认识框架。应该看到,在“教师主导”的前提下开展的课堂教学,学生不可能拥有教学过程中的主体地位和主动参与权,不可能完全摆脱“物”的地位。

在批判传统教学观“特殊认识活动”说的基础上,我重新定义了“教学目标”“教学活动”和“师生关系”的内涵,其目的是为了把学校中“丢失的人”找回来,使学校从“无人”转向“有人”。首先,教学目标从根本上说是要促进人的成长与发展。传递知识依然是教师要做的事,但不能把此视为教师工作的全部,更不是终极目标。在教育活动中,知识的价值是育人的养料,学习知识是为了促进人的成长。知识在此是手段、工具,人的发展与成长才是教育不可替代的、独特的目的。其次,教学活动是由教师的“教”和学生的“学”所组成的双边活动,不能将“教”与“学”割裂开来、对立起来。再次,教学活动是发生在师生间的一种特殊的交往活动,不能把教学简单地理解为仅仅是教师传授知识和学生接受知识的过程,也不能把它看成主要是学生内在潜力展开的过程,而应该当成是师生间知、情、意、行相互作用的过程。最后,教育区别于其他社会活动的突出表现在于:教育不是“人”与“物”的关系,而是“人”与“人”的关系;教育不是培养工具人、技术人、知识人,而是要培养全面发展的人。因此,教育活动要以“人”为中心、以“人”为目的。这是教育不同于其他社会活动的最本质的特征,也是教育最重要的价值所在。

总之,教师职业价值取向出现偏差(无论是强调教师职业的社会工具价值,还是强调教师职业的传递知识职能),都是受思维方式的局限。因此,要扭转这种偏差,必须先从改变思维方式着手,从方法论的角度出发,建立起联系的、系统的、变化的、整体的复杂思维。

王枏:那么,教师职业的内在价值或本体价值究竟是什么?

叶澜:教师职业的本体价值与人的本体价值相关。也就是说,要站在成长和发展的立场来思考人的本体价值,站在教育促进人的成长和发展的立场来思考教育的本体价值。

基于对人的本体价值的认识,以及对“一个呼唤人的主体精神的时代已经真实地到来”的判断<sup>[14]</sup>,我提出:人的育成是教育的最终目的,教育工作者要把对人的生命关怀放在首位,把增强人的生命主体意识看作是时代赋予教育的重要使命,承担起培养新人的任务。

1998年,我发表《更新教育观念,创建面向21世纪的新基础教育》一文,以“未来性”“生命性”“社会性”作为“新基础教育”的价值定向。我提出“新基础教育”的“生命性”,是因为看到在中小学教育中长期存在着重学科知识传授和技能训练、轻学生个体生命多方面发展的弊病,于是产生改变教育现状的想法。“生命性”观念不仅成为“新基础教育”的价值定向,也成为“生命·实践”教育学的重要“基因”<sup>[15]</sup>。我在发表《“生命·实践”教育学的教育信条》时,对“教育”作出了这样的界定:“教育是直面人的生命、通过人的生命、为了人的生命质量的提高而进行的社会实践活动,是以人为本的社会中最体现生命关怀的一种事业”<sup>[11]</sup>。这是基于人的生命成长和发展的立场来看待教育价值的全新界定,以教育信条的方式呈现,高扬了教育促进人的生命成长和发展这一本体价值理念。

教师职业的本体价值体现在对从业者所具有的生命意义。我对此的认识也是一个逐步深化的过程。我在1997年发表的《让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化》一文中提出,课堂教学不仅对学生具有重要意义,而且对教师更是意义重大<sup>[13]</sup>。课堂教学是教师职业生活中的最基本构成,直接影响教师对职业的感受与态度,以及专业水平的发挥和生命价值的实现。

具体而言,课堂教学的生命活力有三重含义:其一,课堂教学应被当作师生人生中一段重要的生命历程,是他们生命中一个有意义的构成部分;其二,课堂教学应体现全面培养人的目标,促进学生生命多方面的发展,而不只

是局限于知识方面的发展；其三，课堂教学蕴含着巨大的生命活力，只有师生的生命活力在课堂教学中得到真正焕发，才能真正有助于学生的培养和教师的成长，课堂上才有真正的“生活”。这就是我们在认同课堂教学促进学生发展的社会价值的同时，还提出课堂教学对教师同样具有生命价值这一观点的重要原因。

1999年，我发表《把个体精神生命发展的主动权还给学生》一文，将“创造人的精神生命”视为教师职业的本质，并提出，只有认识到教师职业的本质是创造人的精神生命，才可能把创造还于教师职业<sup>[16]</sup>。2000年，我发表的《论教师职业的内在尊严与欢乐》一文中提出，能给人以尊严的职业，一定是与人的生命本质和满足高级需要直接相关的职业。“独立地创造”，这正是人的生命存在的本质方式。人要想成为有尊严的人，就应该选择富有创造性的职业，并以创造性的劳动去实现自己的生命价值，在创造性的劳动中，享受生命力焕发带给自己的欢乐<sup>[5]</sup>。我在2004年发表的《我与“新基础教育”——思想笔记式的十年研究回望》一文中，发出“教师是太阳底下最光辉的职业”这一赞颂，并不仅因为这一职业神圣重要而理应受到尊重，还因为这是一个直面人世间最宝贵和丰富的生命、用自己的生命之火去点燃希望、促进更多人生命成长的职业，是一个充盈着生命之光和热的职业<sup>[17]</sup>。正是基于对生命性的价值认定，“新基础教育”关注师生的学校生存状态，充满着对师生生命成长的关怀，同时还关注教育的内在本真价值，张扬教师职业的内在尊严。这不仅是“生命·实践”教育学立场的逻辑使然，更是“人学”立场的价值使然。

王枏：既然教师职业的内在价值体现在人的生命性成长中，体现在创造性的劳动中，那么教师劳动的“创造”有哪些特点呢？

叶澜：“创造”是教师职业的本质特征，是教师职业内在尊严的根基与欢乐的源泉，也是教师价值自我确证的重要方式。这种创造有着教师职业的独特之处，主要表现在三个方面。

首先，教师劳动的特点在于“生成”。以培

养人为己任的学校教育，有着不同于其他行业和机构的特殊性，这便决定了教师的劳动无论是从手段和对象上分析，还是从形态和结果上考察，都有着与其他行业劳动不同的“生成”特点。所谓“生成”，即生长、建构和形成。教师只要从思想上真正顾及了学生多方面成长的需要，顾及了生命活动的多样性和师生共同活动中多种组合和发展方式的可能性，就能发现课堂教学具有生成性特征。在教育活动中，教师的品质、才华、个性乃至语言风格、行为习惯都会“生成”为教师的教育手段。教师在引导学生认识周围世界的同时，自身也成为学生的认识对象，并在学生精神世界中居于重要位置，发挥着影响和示范作用。教师的教育对象不是无生命的自然物质材料，而是有思想、有感情、有个性，具有主动性、独立性的活生生的人，他们有选择地接受着教师的影响，同时也以自己的知识、见解、才能和性格反作用于教师。另外，从个人的整体发展来看，专门人才的培养，少则需要十五六年，多则需要二十几年，这同样是一个漫长的生成过程。教师培养的学生既是集体劳动的结晶，也是教育活动的阶段性成果。这些都表明教师作为综合性的脑力劳动者，从事着人世间最复杂、最崇高，也最富有创造性的劳动。

其次，教师职业的魅力在于“创造”。我认为，教育是一种独有的创造性工作，教师的创造具有更为深远的意义。一是促进学生主动发展。学生主动发展的最高水平是能动、自觉地规划自身的发展，成为自己发展的主人，而承认学生的“主动性”，促进学生的主动发展，就成为教师的重要任务，也是教师创造性劳动的体现。二是促进教师自我成长。教师不仅要创造学生的精神生命，还要创造自己的精神生命。当教师具有了自由、自觉、主动发展的意识并在教育教学中创造性地工作时，活生生的生命才会与活生生的世界融为一体，进入自我更新成长的境界，教师职业才成为一种自由、自觉的存在。三是促进师生的和谐发展。教师“创造”的特质决定了在教育教学中不能忽视学生的权利与要求，而应主动了解学生、激励学生、唤醒学生，并以此来加强师生联系、

增进师生感情、促进师生交流。可以说,教师职业因为“创造”而具有了独特的魅力,这不仅改变教育教学活动本身,更重要的是将改变培养人的方式,从而改变师生的日常存在方式,这是一种意义更为深远的影响。

最后,教师创造的重点在于“转化”。我曾说过:“教师是从事点化人生命的教育活动的责任人。没有教师的创造性劳动,就不可能有新的教育世界。教师只有将创造融入自己的教育生命实践,才能体验到这一职业内在的尊严与欢乐。”这里的“点”是点拨、开启,不是直接将答案告知学生,而是在学生感到困惑时予以适时的点拨和提醒,这就需要教师的智慧;这里的“化”是转化、化育,不是教师自己掌握多少知识的问题,而是如何将人类的精神财富转化成学生个人成长的精神财富的问题,这个转化的艺术就是教育的魅力,需要教师对多种知识进行多层次、创造性地开发、转换与组合才能完成,这正是教师职业创造性的突出表现。

#### 四、教师发展:育己育人

王枏:我知道您不赞成简单地提“教师专业发展”,而是提“教师发展”,是什么缘由?您所主张的“教师发展”具体是指什么呢?

叶澜:“教师专业发展”一词最早是美国学界提出来的,有两个不同的目的:一是为了提高教师职业的社会地位,保障教师职业受到社会的尊重;二是为了提高教师素养,促进教师个体的专业发展。这无疑是必要的,也是有意义的。但是,仅强调教师的专业发展是不全面的,仅从外部提升教师的社会地位也是不够的。

我更主张提“教师发展”。这是因为,当我们在谈论教师专业发展时,关注的重心在“专业”与“职业”的区别上。“教师专业发展”强调专业人员要有专业理论、专业技术与专业资格作保证,并具备行使专业自主权的能力和拥有与之相应的职业道德等。这一主张本身便带有鲜明的“工具价值”取向,即是从更好地服务社会这一角度出发,主张教师为了适应时代变化、为了胜任“教书育人”的使命,而去促进“专

业发展”。这种单纯强调教师职业“工具价值”的认识是片面的。当我们论及“教师发展”时,关注的是作为具体而丰富的人(而非工具)的整体性发展的问题。专业发展只是人的整体性发展的重要且与其他方面的发展相关联的组成部分,但不是全部。“教师专业发展”与“教师发展”两种不同的提法,涉及人所从事的专业(职业)和人的全部生命与生活的关系<sup>[8]358</sup>。教师发展的动力源泉是有清晰的自我意识和主动发展的内在需求,并把自己作为发展的主体来看待。这便涉及“教师为谁发展”的问题。在我看来,“教师发展”不仅是为了应对时代的挑战和肩负社会的重托,也是为了使自己的人生更有生气、更有意义、更有光彩。

“更有生气、更有意义、更有光彩”这三个词汇呈现出教师“由内而外”的样貌:更有生气,即教师因“内在动力”的激发而展现出的生命活力;更有意义,即教师因对这一职业“成己成人”双重价值的认同而展现出的不懈追求;更有光彩,即教师因有了不仅为社会也为自我、不仅成就他人也成就自身的认识目标而展现出的积极风貌。从这个意义上说,教师发展就是为了过有意义的生活,也是为了使自己的生命更丰富、更有价值、更有质量。

教师有了发展的内在动力和愿望后,马上面临的的就是“发展什么”的问题。由于教师是以自己的全部人格而不仅仅是以专业能力呈现在学生面前的,因此,教师更应该关注和重视自身的“整体性发展”。所谓“整体性发展”,就是包括了教师的品德、行为、才华、智慧等在内的多方面素质的发展,是教师作为一个完整的人健康、健全、健美地发展。人发展的自主性表现在,人可以通过自己的活动来实现自己的发展。离开了主体的活动就谈不上任何发展。因此,教师需要培养自我发展的自主性,强化关于发展的自我意识。具体来说,首先,教师必须对自身的发展有清晰的认识,其中包括对教育的理解,以及对教育责任的承担。其次,教师只有自己活得像个“人”,才能对学生产生“成人”意义上的影响。自己活得像个“人”,就是教师要活得真实、努力、有信仰且能践行信仰。再者,教师要进行创造性的工作。



如果教师把人的培养当作教育的终极目标,那么教师在工作中就会不断挑战自己的智慧、修养和能力,这将成为推动教师学习、思考、探索、创造的不息动力,从而给教师生命增添发现和成功的欢乐。

解决了教师“发展什么”的问题后,接着需要面对的便是教师应该“如何发展”这一问题。“发展”作为一种开放的、生成性的动态过程,既不是外在的也不是自发的,而人的发展只有在人的各种关系与活动的交互中才能实现。因此,不能只从孤立的个体角度来设定对发展的要求,而应以“关系”与“活动”为框架来思考“发展”的问题。一般而言,作为个体最基本的关系与活动有两大类:一类指向外界(外向式的),即个体与周围世界的关系和实践性活动;一类指向内部(内向式的),即个体与自我的关系和反思。在这两类关系与活动中,个体能采取的基本方式也只有两种:主动或被动。从自身发展的角度来看,个体的主动性是关键性因素。这种主动性包括在上述两个向度的关系与活动中。对个体发展而言,个体主动性的发生,总是在对外界和自我以及将发生的行为有了认识并产生选择与行动的意愿之时<sup>[18]</sup>。显然,教师发展的前提是个体具有发展的主动性,而且要在“关系”与“活动”这两个维度中都实现自主自觉地发展。由于教师和学生是教育活动中最主要的构成要素,教师发展与学生发展之间便有了须臾不可分离的关系。教师发展是促进学生发展的前提,是教育活动得以开展的重要条件。正是从教育对象的成长中,教师意识到自己发展的危机——不先教己,何以教人?这种危机意识是自我发展的基础。因此,教师职业不应该是消耗性的,而应该是发展性的。教师这一职业,不但要“有益于人”,也要“有益于己”;不但要促进“学生的发展”,也要促进“教师的发展”;不但要为学生健康的身心、丰盈的精神世界和美好的社会生活服务,也应该为教师自己的幸福服务,使之成为教师幸福的生活方式。

对教师而言,“育己”应先于“育人”。以往人们比较关注教师如何“育人”,却很忽视教师如何“育己”。其实,教师的“育己”不是单指或

者说主要不是指脱离了职业实践的自我修养,而是指教师在职业实践中对完美职业角色的探究、思考与实践。这不仅是为了重新认识教师职业、重建教师职业的角色形象,也是为了丰富教师职业的生命内涵<sup>[6]3</sup>。

王枏:您把“教天地人事,育生命自觉”作为教育的重要任务和目标,那么,在教师发展中,如何培育生命自觉呢?

叶澜:在我看来,“育生命自觉”是一个层层递进的过程。

第一,培育“生命自觉”是教育的最高价值。我在《回归突破:“生命·实践”教育学论纲》一书中,将中国文化传统精神概括为“以人生世间为本”<sup>[9]</sup>。由“天人合一”的思想观念引申出来的关于“人”的核心问题可以概括为三点:何以成人,何以立身,何以成事。成人—立身—成事,这一过程又直接关系到最基本的教育观。正是受“天人合一”思想所蕴含的智慧的启发,我对“教育”一词作了中国式的表达:教天地人事,育生命自觉。这里的“教”,首先是让人认识外部的世界,使个体接受外在的知识,并能将其为个人的生存发展所用。只有将“天地”与“人事”作为有机整体教给学生,教育才能回归使学生向善发展的本真状态。这里的“育”,指孕育、滋润、培育,是一种向内的生长。“教”不是教育的终极所在,它在一定意义上是“手段”,以认识“天地人事”来达到“育”的目的,从而实现“生命自觉”。教育,必须通过对人生活其中的外部世界(包含知识、经验和文化传统等内容)的教学,才能达成培养人之“生命自觉”的目的,使每位受过教育的人最终成为能把握自己命运的人。总之,因有“生命自觉”意识而成为实现自由人生之人,这就是教育最根本的追求,也是教育对个体生命的最高价值。

第二,“生命自觉”是对自我存在的觉知及掌控。应该说,“自觉”是人自生命于世间后,经历了从有意识到有自我意识,再到有自我生命发展意识与目标,这样一个逐渐生成的过程。“生命自觉”是个体对自己生命的存在状态有清醒的自觉意识,即成长目标明晰、理想人格确立并矢志不移地追求。教育的目的

是唤醒并培育人的生命自觉。有了生命自觉,人就能发挥主动性,把握好自己的命运,从而实现自我的生命与社会价值的有机统一。在教育活动中,无论教“天地”还是论“人事”,最终都要落脚在“生命自觉”的培育上,这就要遵循内在的逻辑和规律。“生命自觉”的形成可以用八个“自”来解释:首先是“自明、自得”,这是认识自我;其次是“自立、自强”,这是确立与强化自我志向;再次是“自持、自勉”,这是把握和鼓励践行中的自我;最后是“自由、自在”,这是生命自觉达成后个体的“存在状态”<sup>[9]263-296</sup>。在这四层关系中,最后达到的“自由、自在”状态,既是前述各阶段发展的结果,又是生命完全掌控自身进入到通达、蕴化的审美状态。总体来说,“生命自觉”就是始于自明自得,定于人格确立,坚于自我把握,成于自由自在。这也正是教育和教师的任务所在。

第三,“发展自觉”是教师的内生动力。只有具备“发展自觉”的人,才会呈现出“生命自觉”的样貌,并培育出“生命自觉”的学生。所谓“发展自觉”,可概括为四句话:以学促自明,以思促自得,以省促自立,以行促自成。具体来说:开展研究先要明白“为什么研究”“研究什么”,这就需要学习,通过学习明白道理;还要思考,将所学理论与自身发展建立起联系,想清楚了才能认同,才有所得,从“明”到“得”,是一个飞跃;仅有“得”还不够,还要去做,做的过程中会遇到各种问题,无论是取得进步还是遇到阻碍,都要反思;在自己实践时,还要不断地研究和变革,促进自己全面成长<sup>[10]</sup>。“发展自觉”需要教师不断学习。中国传统文化强调修己、立身,这也是教师素养的涵育之道。一是志于学,善于学。“学”是教师“发展自觉”的基础。二是善于导。“教”学生是为了使他们学会识人,“察”学生是为了能因材施教、长善救失。因此,不断研究并提升“导”的能力,也是教师“发展自觉”的体现。三是以人格力量“成人之德”。教育是立人之事,最大的育人力量来自教师的人格魅力。中国传统文化中的“育”中包含了修己的含义。教师积极的“立身”之德就是在人生的实践中追求自我完善。这是人一生中不断发展的过程,是每位只要意

识到并想创造一个有意义人生的教师都可以努力做到的事。故而,修己、立身、成德是教师发展自觉的永恒功课。

“新基础教育”强调对日常教育教学实践的持续研究,是教师发展的基本路径。只有坚持日常的研究性变革实践,坚持教学过程中教与学的不断互动生成,师生才会在教育实践中有内在真实的成长,教师才能感受到日常过程的发展伟力与魅力,师生才能创造学校教育的新生活。我坚信,在当今的中国,教师完全可能成为富有时代精神和创造活力的人,而教师创造性的工作也将成为推动其成长的不息动力,并创造出教育的新世界。

王枏:感谢您接受专访,也感谢您多年来对“新基础教育”和“生命·实践”教育学的研究,引领了我国基础教育的改革及广大教师的发展。我记得您曾说过:“中国当代教育的真实发展,希望在教师;只有教师和学生,才是学校新生活的创造者”。为此,需要我们共同努力。

#### 参考文献:

- [1] 叶澜. 教育研究及其方法[M]. 北京:中国科学技术出版社,1990:11-16.
- [2] 叶澜. 时代与教师的职业修养[J]. 中国教育学刊,1993(2):49-51,48.
- [3] 叶澜. 新世纪教师专业素养初探[J]. 教育研究与实验,1998(1):41-46,72.
- [4] 叶澜,郑金洲,卜玉华. 教育理论与学校实践[M]. 北京:高等教育出版社,2000.
- [5] 叶澜. 论教师职业的内在尊严与欢乐[J]. 思想·理论·教育,2000(5):6-11.
- [6] 叶澜,白益民,王枏,等. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京:教育科学出版社,2001.
- [7] 叶澜. “新基础教育”发展性研究报告集[C]. 北京:中国轻工业出版社,2004:28-32.
- [8] 叶澜. “新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识[M]. 北京:教育科学出版社,2006.
- [9] 叶澜. 回归突破:“生命·实践”教育学论纲[M]. 上海:华东师范大学出版社,2015.
- [10] 叶澜. “新基础教育”内生力的深度解读[J]. 人民教育,2016(Z1):33-42.
- [11] 叶澜. “生命·实践”教育学派的教育信条[M]//华东师范大学“生命·实践”教育学研究院.“生命·实践”教育学研究:第一辑. 上海:上海教育出版社,2017:1-9.
- [12] 胡适. 容忍与自由[M]. 济南:山东文艺出版社,2014:115.

- [13] 叶澜. 让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化[J]. 教育研究, 1997(9): 3-8.
- [14] 叶澜. 时代精神与新教育理想的构建——关于我国基础教育改革的跨世纪思考[J]. 教育研究, 1994(10): 3-8.
- [15] 叶澜. 更新教育观念, 创建面向 21 世纪的新基础教育[J]. 中国教育学刊, 1998(2): 6-11.
- [16] 叶澜. 把个体精神生命发展的主动权还给学生[M]//叶澜. 叶澜教育论文选·方圆内论道. 北京: 中国人民大学出版社, 2019: 128-134.
- [17] 叶澜. 我与“新基础教育”——思想笔记式的十年研究回望[M]//丁钢. 中国教育研究与评论: 第 7 辑. 北京: 教育科学出版社, 2004: 40.
- [18] 叶澜. 重建课堂教学价值观[J]. 教育研究, 2002(5): 3-7, 16.

## Teacher Development: Creating a New World of Education in the Process Achievement of Oneself and Others

——An Interview with Professor YE Lan from East China Normal University

YE Lan<sup>1</sup>, WANG Nan<sup>2</sup>

(1. Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China;

2. Faculty of Education, Guangxi Normal University, Guilin 541004, China)

**Abstract:** In the research on "New Basic Education" proposed and presided by Professor Ye Lan for nearly 30 years, she not only put great emphasis on "teacher", one of the elements of education, but also put forward many distinctive propositions and formed a unique view of teachers, which has become both an important concept of "New Basic Education" and a key component of "Life • Practice" Educology. Professor YE Lan's "view of teacher" is based on the macro background of the development of China in the 21st century and the reform of basic education, adhering to the basic position of "life • practice" pedagogy. She holds the beliefs that a teacher should change his roles from the preacher, victim and transmitter to a person who both makes great contribution to the cause of education and focuses on self-development; Meanwhile, teaching is not just to impart knowledge and make a living. Instead, it is a journey towards self-discovery and personal advancement, which can benefit both the teacher and the students. Finally, a teacher should also change from the goal of professional development and educating others to the pursuit of "achievement of oneself and others". In this way, the creative work of teachers will become the constant driving force of their professional development and will create a new world of education.

**Key words:** "Life Practice" pedagogy; view of teacher; teacher's role; teacher's value; teacher development

收稿日期: 2021-03-23

责任编辑 邱香华