

过程哲学视域中的教师发展： 境遇、图景与路向

林梓媛, 魏善春

(南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

摘要: 新时代的教师既应立足于专业发展, 又应回归“全人”主体性发展。目前, 我国教师发展存在如下问题: 教师的内在价值被遮蔽; 教师的主体性与创造性被抑制; 教师的基础素养被忽视。怀特海的过程哲学强调事物的内在价值、创生旨趣、过程本质及关系思维。该理论能够为教师发展走出上述困境提供新思路。通过反思教师发展境遇, 研究勾画了教师发展的理想图景: 教师的内在价值与外在价值交互共生; 教师作为能动主体实现着创造性发展; 教师发展内嵌于各发展阶段的转化与跃迁中; 教师整全生命在真实场域中得以观照。为促使教师从专业发展走向内涵更丰富的“全人”发展, 各相关方应当遵循如下路径: 尊重个体差异, 激发教师发展的主体自觉; 提供全过程支持, “踏准”教师发展的节奏; 整合发展内容, 辅以评价促进教师素养的全面提升; 打造发展平台, 构建开放共生的发展生态。

关键词: 教师发展; 过程哲学; 内在价值; “全人”发展; 发展节奏

中图分类号: G451 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2023)02-0020-08

基金项目: 教育部人文社会科学研究规划基金项目“理念与行动: 基于过程哲学的学校课堂变革新图景”(17YJA880075), 项目负责人: 魏善春。

作者简介: 林梓媛, 南京师范大学教育科学学院硕士研究生; 魏善春, 教育学博士, 南京师范大学教育科学学院教授, 博士生导师。

教师专业发展发轫于西方文化语境, 在 20 世纪 90 年代被引入我国, 并逐渐成为教师教育领域的主流议题。随着专业化倾向不断凸显, 教学场域的教师与生活场域的教师被割裂成两个独立的个体。后者在教师专业发展中往往被淡化, 这导致教师的“专业”追求因没有找到“发展”的内容、途径和方式而尚未发生实质性的改变^[1]。教师作为一个真实、具体的人, 其生命价值的实现与其所从事职业的关系, 事关教师个人的发展问题^[2]。因此, 教师角色的改变不能仅局限于专业发展的范围, 而要用我国语境下的“教师发展”替代“教师专业发展”^[3], 即教师发展既要蕴含着教师专业发展的价值诉求, 又要观照教师作为鲜活、具体的“人”的主体性发展。

教师发展内涵的转变与学生发展目标从

“双基”到“三维目标”再到“核心素养”的变化逻辑一致, 也符合新时代教师队伍建设要求。2018 年以来, “教师发展”一词, 逐渐出现在官方表述中, 如 2022 年全国教育工作会议强调“全面夯实教师发展之基”。教师发展应打破二元对立的壁垒, 走向专业追求与个体发展融合共生的道路, 使教师获得自主、整全、连续且富有创造性的发展成为可能。怀特海(Whitehead)的过程哲学与我国传统哲学息息相关, 都崇尚过程本质、有机联系与创新思维。在过程哲学视域中审视教师发展, 契合教师发展的根本旨趣并具有一定的理论适切性。

一、当前我国教师发展的境遇和问题

教师扮演着多重社会角色。这不仅是教育教学工作发展的需要, 也是教师实现自我生

命跃迁的必然选择,二者在本质上是一致的、互相促进的。长期以来,“教师发展”在理论研究中常被窄化为“教师专业发展”,在实践中被局限于教师专业知能的提升,进而导致教师个体发展与专业发展的分离及学生发展与教师发展的对立。具体而言,教师发展主要以价值遮蔽、主体迷失及内容失衡为问题表征。

(一)价值遮蔽:工具理性倾向的教师发展消解了教师的内在价值

马克斯·韦伯(Max Weber)将人类理性区分为工具理性与价值理性。工具理性强调工具和手段的实用价值,价值理性则重视“人”的价值而非行为的结果^[4]。在工具理性和“专业”话语的影响下,我国教师发展的目的被窄化为服务学生成长、更新学科知识、促进社会进步等。因此,我国教师发展侧重回应社会变迁与教育改革的外在要求,而较少观照教师作为完整的“人”的生命存在与发展。自古以来,我国便存在对教师的“神化”及“理想化”期待,至今教师仍被置于“无我之境”或被标榜为社会道德的“代言人”。课堂本应是教师实现自我更新、师生生命共生与互相成就的重要场域,但在现实中,学生生命的“张扬”得到高度关注,教师自身生命的成长却未得到应有的关切,导致教学被异化为给予与接受的机械化过程。可见,局限于外在价值的教师发展过于强调教师“育人”的工具价值,而忽视了“育己”这一关乎教师生命和教育质量的关键性问题^[5]。

事实上,内在价值的回归是教师生发幸福感与愉悦感的前提,是外在价值实现的基石。在工具理性至上、价值理性式微的教师发展中,学科知识、教学技能等专业素养的获得成为教师发展的最终旨趣,而教师作为主体人的精神充实与自我发展等内在价值却被专业追求遮蔽^[6]。从外在表象看,工具理性支配下的教师发展呈现出“繁荣”的专业成长景象,实则落入过度关注教师教育技术标准、把技能训练视为全部教育目的的窠臼中^[7]。进一步向内探寻会发现,这种浅层化的发展不足以支撑深层次的情感培育、精神涵养及生命质量的提升,自然也无法体现其对教师自我价值实现的意义。例如:有调查结果表明,教师职业幸福感表现出美好乐观中存在“隐忧”、高尚中包含

“想说爱你不容易”、价值追求中出现“道德绑架”等矛盾性和复杂性^[8]。教师发展外在价值的实现对教育改革与学生成长固然重要,却并非教师发展的唯一目的。对教师生存价值和生命意义的观照与追寻,是教师发展获得内驱力、保持持久性的前提,也是使教师诗意地栖居在教学生活中的重要保障。

(二)主体迷失:外控式的教师发展抑制了教师的主体性与创造性

2001年,我国基础教育课程改革启动。自此,不论是学生还是教师,其作为“人”的主体性都日益得到尊重。教师自我反思、教师成长叙事、“教、学、研”同步等研究彰显了教师自主发展方式逐渐成为热点议题的趋势。然而,现实中教师自主发展的现状并不理想,发展的内在驱动力尚且不足。从外在支持看,虽然教师发展离不开专家培训、在职进修等成长机会,但“自上而下”的改革多以专业标准为出发点,将教师生硬地嵌入标准要求下的规范内,对提高教师自主性、积极性及问题解决能力的作用较为有限^[9];从教师自身看,由于工作事务的繁琐与内在价值的失落,教师也逐渐习惯外部灌输和单向输入的发展模式,多表现出“被发展”“被学习”的躺平状态而较少对个人成长进行自我反思。身体在场而精神缺场已成为教师发展过程中的常态。

外控式的教师发展秉持“效率优先”的价值取向,期望一劳永逸地、一次性地解决教师职业生涯中所有问题,但不可避免地忽视了教师的个体差异与主体意识。在教师发展规划里,“格式化”的活动设计将教师的声音排除在外,忽视教师的个人风格、现实需求及阶段性发展特点,最终使讲座学习、培训研修等发展活动脱离教育实际并逐渐流于形式。在教师评价方式上,学校过于关注量化的、终结性的评价结果,片面追求教师与既定角色的规范要求或专业标准的一致性,这容易压抑教师作为能动主体的创造性,导致教师个性和潜力得不到充分发挥。由此,教师不仅难以在发展中生发教学智慧,还有可能视参与学习培训、课题研究等为一种负担。例如:一项对北京市5255名中小学教师的调查表明,教师对专业发展活动的满意度不高^[10]。当下及未来的社会,呼唤

能够自我促进的、持续发展的教师。为此,教师发展应化解教师事务繁多与个体自主学习时空不足之间的矛盾,突破外控式发展的困境,拓宽发展的空间,实现发展过程中教师主体的回归。

(三)内容失衡:局限于“专业”层面的发展异化了“人”的发展

“专业发展”突出的是专业人员应该具备的专业理论、技术与专业资格,而我国教育学中的“教师发展”应关注教师“作为具体而丰富的人(而非工具)的整体发展问题”^[3]。虽然学界不断意识到教师情感、道德、信念等内隐素养的重要意义,但迄今为止“专业发展”仍主宰着我国教师发展的方向。这主要表现为教师作为“师者”的专业身份不断被强调,作为具体而鲜活的“人”的发展则成为盲点。具体而言:高等院校的师范教育更多侧重教育理论的学习和教学技能的训练,目标在于培养师范生过硬的专业素养;多数教师继续教育和培训活动都是以培养和发展教师的专业技能为核心任务,旨在使教师成为合格的专业人士^[11];教师的自我反思也聚焦在学生收获、课堂教学的“遗憾”等方面,遗忘了专业身份之外的生活反思。由此,教师发展从原本的“全人”发展异化为“职业”的专业发展。

“专业发展”固然要继续坚持,但“教师专业发展的必要性并不等于其正当性”^[12]。侧重易于传递的专业技能的提升而忽视基础性素养的成长,这一倾向容易使各相关方陷入教师发展的“技能主义”泥沼中,从而影响教师的生存状态,进而制约学校的育人效果。一方面,过分的“专业追捧”不利于教师发展的“行稳致远”。面对高强度的教学任务和快节奏的工作环境,教师不仅面临学科教学、班级管理、家校沟通上的难题,还面临家庭与工作失衡、教师角色定位错误、教师职业倦怠等问题。因此,教师亟须得到更为全面的发展和支 持。另一方面,停留于专业追求的教师发展亦不足以适应学生全面发展的诉求。真正的教育并非理性知识的堆砌和传递,而是“人对人的主体间灵肉交流活动”^[13]。仅停留于单向度、片面化发展的教师,难以培养出具有生命活力和丰满人性的学生。因此,以更具整合性的思维方式

审视教师发展是题中应有之义,其有利于促使“人”的发展与“师”的发展从孤立走向融合。

二、过程哲学视域中的教师发展图景

如上所述,教师发展必须超越专业发展局限,走向自主发展、整全发展与创造性发展之路。怀特海的过程哲学以有机整体、内在相关、生成发展、多元和谐为旨趣^[14],正与新时代背景下的教师发展诉求相契合,能够为教师发展走出现实困境提供新思路。过程哲学与中国传统哲学中的“天地与我并生,而万物与我为一”的天人合一观念^[15],以及“道生一,一生二,二生三,三生万物”的万物生成论等思想存在亲缘性^[16],二者都描绘了一幅有机联系的、和谐共处的、生生不息的宇宙图景。怀特海在《过程与实在》一书的开篇有这样的论述:“机体哲学似乎更接近于某些印度思想或中国思想的支脉,而不是更接近西亚或欧洲人的思想。前一种思想视过程为根本原理,而后一种思想则视事实为根本原理。”^[17]¹¹这足以表明,在过程哲学视域中探讨本土语境下的教师发展具有一定的适切性。

(一)价值融合:教师发展关涉内在价值与外在价值的交互共生

关于怀特海的价值观,有学者认为相对于狭义价值论而言,怀特海的价值论思想统摄了类价值、自然价值、客观价值、狭义价值等含义,可以将其称为“广义价值论”^[18]。也有学者从怀特海提出的“价值的内在固有特征”出发,将其概括为“内在价值论”^[19]。虽然各学者的表述方式有所不同,但已有文献对其价值论的解读还是存在共通之处的。首先,怀特海认为“过程本身就是价值的达成态”^[20],将价值定义为“事件的内在实在性”^[20]。该观点表明事物具有内在于自身的、客观存在的价值,不由其附加的功用或与其他事物的关系而决定。其次,对内在价值的强调并不意味着事物只具有自身价值。怀特海将事物置于相互联结的关系网中,进一步提出“任何事物都有为自身、为他者以及整体的价值”^[21]。这里的“价值”包括了事物对他者的外在工具价值。最后,事物的“内在价值”与“外在价值”是紧密联系、相互作用的。怀特海认为,现实实有(actual entity)对

于他者的价值是其内在价值的衍生价值,并促进作为自身利益的内在价值的实现^[22]。也就是说,事物的其他价值皆内生于其内在固有的价值,内在价值也在外在价值的达成中得以延伸和丰富。

根据怀特海的价值论思想,教师发展首先应当是教师作为“人”的自我生命的发展,这也是教师发展的内在价值与应然价值。帮助学生成长、促进知识生产及推动社会进步,则是由内在价值衍生出的外在价值。教师发展的内在价值是教师驱动自我发展的原始动力,蕴藏于其存在本身,无涉学生成绩、家长评分、教师职称等外在标准。当教师以情意、学识及智慧丰盈学生的个体生命、促进人类文化的传承与更新时,教师发展的外在价值便随之彰显。必须强调的是,教师发展的内在价值与外在价值并非二元对立、互不兼容的关系,而应将二者置于相互联系的视野下加以审视。教师越是不断升华生命底蕴、逐渐向理想的教师角色靠近,就越能实现教育的“育人”目标、唤醒学生的生命自觉。教师在学生成长中获得的教学智慧与自我满足,能够作为促进自身发展的内在动力。概言之,在过程哲学视域中,教师发展的内在价值与外在价值是方向一致、彼此互促的,二者的统一与整合有助于师生相互成就、共同成长。

(二) 创生旨趣:教师发展促进教师作为能动主体的创造性发展

在过程哲学视域下,“实际存在物是如何生成的构成了这个实际存在物是什么”^{[17]40},即事物的存在是由其生成过程决定的。一方面,这里的“生成”诉诸主体的回归,脱离了主体的生成便无现实存在可言。怀特海指出:“实际存在物既是从事经验活动的主体,又是其经验的超体。”^{[17]50}这表明:任何事物都是主动建构经验的主体,而非消极、被动的存在;即便参与了其他事物的生成过程,其也以主体的姿态积极应对。另一方面,除了强调主体性,过程哲学所讲的“生成”并非简单机械的变化或发展,而是一种以已有经验为基点、面向无限可能性的创造性生成。在创造性的驱动下,“多”衍生出多样的“一”,而“一”又增加了“多”的丰富性,世界处于“多生成一,由一而长”的过程之中。

由此,事物不断地分离、流动和创生,个体在冒险的历程中得以自我更新,整个世界呈现出“一种面向新颖性的创造性进展”的态势^{[17]407}。

在发展过程中,教师不是简单的“生命的存活”而是“生成着的存在”^[23]。教师既是寻求自我发展的主体,又是超越自身内在、参与他者生命建构的超体。这里不用“客体”而使用怀特海所说的“超体”,意在凸显教师在参与他者成长的过程中仍然保持着自己的主体意识与主观能动性。也就是说,教师发展首先是教师作为生命主体的自我生成过程,蕴含着教师对自我的接纳、理解、建构与反思。与此同时,“每一个个体都体现一种生存的探险。”^{[24]69}发展中的教师不再是机械地遵循既有经验、接受固化思想的客体,而是具有创生精神的能动性存在,教师积极、主动地探索新经验、生成新思想、培养新能力。即使是对资深教师的教学技巧、教育专家的理论知识等的学习,教师也是以主体的姿态参与其中,并且将之转化为自己的内生经验与教学智慧。教师主体性的回归有助于突破外控式发展的桎梏,使教师不落入仅以教师专业标准为纲的窠臼中,让教师职业充盈着自由与创造的“因子”。唯有如此,教师才有可能形成自己的教学风格,培养出具有开放思维与创新能力的时代新人。

(三) 过程本质:教师发展内嵌于各发展阶段的转化与跃迁中

早期哲学家将“水”“火”等物质实体作为世界的本原,认为实体是第一存在和独立存在的。“面对充满偶然性、复杂和变化的宇宙,实体却是自足、封闭和孤立的。”^[25]过程哲学则与宇宙的特性相契合,不再以物质实体或精神实体为本体,表现出流变的、开放的精神气质。怀特海将“过程”视为“实在”,认为“每一种实际存在物本身只能被描述为一种有机过程。……它是从一种状态到另一种状态的过程,每一种状态都是其后继者向有关事物的完成继续前进的实在基础”^{[17]392}。因此,具有过程属性的存在才是真正的存在,不存在脱离了过程属性的事物。任何事物不存在一个“已完成”的状态,而是“某种处于产生过程之中的未完成物”^{[17]392},并以当下为基点承接过去指向未来,随时以开放的、向前的姿态嵌入无限的时空中。

“过程”是所有事物的内在固有属性,也是教师发展的存在方式。教师发展的过程性意味着教师发展贯穿了教师的整个职业生涯,是各发展阶段相互转化、不断跃迁的动态过程。一方面,每一个“当下”都连接着过去和将来,教师发展始终处于“有待完善”的状态,而不存在一蹴而就的可能性。以职前及职后教育为例,职前教育的结束不代表“成为教师”之路的终点,而意味着下一个发展阶段即“职后教育”的开启。另一方面,教师发展是一个不断流变与生成的非线性过程。例如:有关教师职业生涯发展周期的研究表明,56.6%的教师承认在自己的职业生涯中存在着“停滞与退缩期”^[26]。因此,教师发展过程不仅包括成为名师、评上职称等“高光”时刻,还包括新手迷茫期、职业倦怠期、发展高原期等。胡适先生曾言:“昨日种种,皆成今我。”相对于阶段性的发展结果,教师发展过程中的自我调整、自我突破显得更加真切、实在,有助于完善教师心智、成就更好的教师。综上,将教师发展视为一种过程,不仅反映了教师发展的终身过程本质特征,也反映了将发展挫折和危机纳入教师发展是题中应有之义^[27]。

(四)关系思维:教师发展观照教师整全生命在真实场域中的存在

过程哲学以相对论、量子力学等自然科学为基础,认为宇宙是由一系列相互联系的事件构成的。怀特海写道:“人们不可能把宇宙从任何现实的或非现实的存在物中抽象掉,从而在完全孤立的状态中考察存在物。……在一定意义上,每一种存在物都弥漫于整个世界。”^{[17]48-49} 这表明,关系性是一切类型事物的内在属性。相较于以孤立、静止、片面的眼光观察世界的机械唯物主义而言,过程哲学是基于关系思维来看待事物之间的联系,以更加包容的态度和更加广阔的视野将事物有意义地结合在一起。世界上没有也不可能有孤立存在的个体,任何事物的生成都需要其他事物的参与。现实实有相互摄受、相互作用的存在方式,决定了相互依存、相互联系是事物的本质特征,所以我们不能将自己和世界看成是“自造的人”和“分离的原子”^[28]。

在教师发展过程中,关系思维体现在发展

内容的完整性及发展场域的整体性中。在内容上,教师发展无法被截然分离成职业的发展和个人的发展,教师各方面的素养也无法抽离于教师整体而被单独培养。“过程哲学主张消解二元对立,整合个体的身心发展,实现知识多方面、多角度的联系,整合多元教学,实现和谐统一。”^[29]基于此,不论是出于教师素养提升的需要还是基于学生全面发展的诉求,教师发展皆不能仅着眼于理论知识的夯实和学科专业能力的提升,而是要在知能、道德、情感、实践、信念等各个方面进行全方位素养的整合发展。在发展场域中,教师是由各种丰富而具体的关系构成的,其生存与发展也要置于关系网中展开。以往脱离情境、忽视生活的教师发展活动,实际上漠视了教师在真实世界中的“关系性存在”,试图以简单、抽象的方法将教师从复杂、具体的关系中剥离出来培养。基于过程哲学的关系思维,教师发展有赖于个人生活、学校文化、师生关系、社会期待等影响因素的相互作用,并将其涉及的发展场域(人物及事件)视为一个整体,从而促进教师与其他主体之间形成合作共生的关系。

三、过程哲学视域中教师发展的实践路向

过程哲学视域下的教师发展主张主体的自觉与创造、发展内容的统整以及场域要素的联系,对教师从专业发展转向“全人”发展、与学生的关系由“分野”转为“同行”,都具有重要意义。为此,各相关方应努力探寻促进教师自主发展的实践策略与外部条件,以不断推动新时代教师队伍建设。

(一)尊重个体差异,激发教师发展的主体自觉

教师发展不是“对教师工匠的迁就”或“教师的再生产活动”^[30],而是教师自觉参与生命建构的过程。为促进教师的自我悦纳、自我理解 and 自我更新,学校应充分认同教师的主体地位,教师也要激发自身的主体自觉。

一方面,学校要满足教师的个性化发展需求,以此促进个性鲜明、教学风格各异的高素质教师队伍的形成^[31]。知识积累、内生经验、情感态度等方面的不同,决定了教师在发展需求上表现出极大的个体差异。正是教师的个体差异使教师群体的“和谐”更具张力,故要避

免以群体的普遍发展规律遮蔽个体的现实境遇。中小学校应改变教师培养“格式化”思维,将制订个人发展规划、按需选择培训内容、搭建专业共同体等的自主权归还给教师,满足研究型、教学型等不同风格教师的成长需求。另外,师范院校则可以在常规的教师教育课程基础上,提供集线上学习、线下体验、交流探讨于一体的微课程,鼓励师范生在自主选择中打造自身的独特优势。

另一方面,教师也应由向外索求转为向内探寻,激发自身作为能动主体的创生力。教师发展中事实主体身份的确立并不完全依靠外部给予,也需要教师通过在行动中的自觉醒来获得^[5]。课堂教学实践是课程实施、学生学习及成长的重要场域,也是教师发展内在价值与外在价值相统一的基石。因此,教师应当摆脱单向度成就他人的价值预设,意识到课堂教学与自我发展是相互嵌入与促进的,从而激发知识创生和自觉追求卓越的内在需求,将个体的整全生命浸润于课堂教学活动中,将自我反思、重建与创新贯穿于课堂教学实践的全过程,以此获得课堂教学经验的不断增长并满足学生对探寻“真理”的需求。

(二) 提供全过程支持,“踏准”教师发展的节奏

“完成式教师”并非教师发展的最终目标,“未完成式教师”才是其本真样态。基于怀特海的过程性思维,教师发展是一个非线性变化的、经历多个发展阶段的动态过程,同时“浪漫—精确—综合运用”的发展节奏贯穿其始终^{[24]32}。

在职前培养阶段,师范教育在重视学科知识及教学能力培养的同时,还应注重夯实准教师人文与科技素养底蕴。具体而言:高校应将培养的初始阶段视为教师发展的浪漫阶段,避免师范生过早介入高深学科知识的学习及教学能力的提升;经由通识课程的浸润与熏陶后,即可转入教师发展的精确学习阶段,以培养教师专业素养的学科专题课程为主,引导师范生在系统精确的专业化学习中形成自己的风格;最后则是师范生综合运用前两个阶段所积累的经验与智慧的过程,如在教育实习、课题研究、社会服务等中融会贯通,形成有关教育教育的实践智慧。

在职后培养阶段,教师生涯依据其成熟度

亦可分为“浪漫”“精确”及“综合运用”三个不同阶段。每一阶段所解决的不同问题,又同样存在从“浪漫”到“精确”再到“综合运用”的发展过程。学校管理者应当秉持过程性思想,认识到教师发展的未完成性,洞悉教师在各发展阶段的关键特征,协助教师搭建不同的成长阶梯、铺就不同的发展道路。在从新手教师到专家型教师再到智慧型教师的进阶过程中,学校要强化新手教师的学科教学及班级管理的能力,增强专家型教师综合育人的思维与能力,提升智慧型教师集理性、情感、实践于一身的育人智慧。

虽然教师发展的节奏论有利于教师明确自己在每个阶段的目标,但教师的成长是一个充满复杂性与可能性的过程。因此,学校应当打破简单线性思维的禁锢,体认教师每一个发展阶段存在的积极或消极状态,在鼓励教师持续前进的同时也包容其暂时性的“后退”。以新入职的教师为例,处于发展浪漫阶段的新手教师,往往在班级管理、家校沟通等方面缺乏经验和有效措施,学校管理者需了解新手教师的阶段性特征,通过举办班级管理主题沙龙或情景模拟大赛等具备指导价值的活动,帮助新手教师在摸索中逐渐精准把握方法、提升能力。

(三) 整合发展内容,辅以评价促进教师素养的全面提升

素养提升与“全人”发展紧密相关。教师发展应立足于有机整合的后现代哲学立场,摒弃仅专注于知能精进或精神升华的极端倾向。学校要通过内容重构与评价改革促进教师素养的全面提升。

在内容重构方面,无论是教师教育课程建设还是在教师培训,学校既要关注教师外显的、可测量的专业知能的提升,如学科知识、学科教学能力、跨学科知识整合及教育科研能力等,使教师成为研究学问的“学科专家”,同时也要关注那些内隐的、不易评价的素养的发展,如教育情感、教育信念、道德修养、审美品格、团队协作、创新创造等,使教师成为研究学生问题的“发展专家”^[32]。有的中小学校已开始尝试为教师提供礼仪、化妆、正念训练、创造力提升等多元化的课程内容,以及有关儿童心理、生涯规划等主题的专题培训。这些都为教

师成为一个立体的“人”提供了良好的实践范例与路径指引。

在素养评价方面,以往“去情境”“唯结果”的教师评价方式,都是以学生成绩、论文发表及课题项目等“可量化的业绩”为考核内容,难以在师生交往及师生成长历程中评价教师在情感、认知、能力、信念等方面的发展,导致教师发展过于关注可量化的、可观测的、即时性的内容。为此,有必要以教师评价变革倒逼教师发展,打破“专业”桎梏,促进教师素养的全面提升。例如:学校可以采用教师成长档案袋,记录教师的成长轨迹,将教师评价延伸至师范教育阶段,关联融通教师在职前与职后的成长变化,以动态的眼光观察教师在实践场域中的整全性发展。正如美国教师评价专家舒尔曼(Shulman)所言,成长档案袋捕捉到了实践。通过实践这一扇窗户,不仅能看到教师的“手”,还能了解他们的想法和感受^[33]。

(四) 打造发展平台,构建开放共生的发展生态

教师是在与周围环境的相互作用中获得发展的,该过程受“社会背景”“学校文化”及“课堂氛围”等因素的交互影响^[34]。为此,社会和学校应当重新链接教师的个人生活、教学生活与社会生活,为教师构建一个系统的、良好的发展生态。

其一,营造理解并尊崇教师职业的社会舆论风气,使教师不仅能在专业语境下确立师者身份,也能在社会关系网络中实现个体意义的建构。一方面,社会公众要客观认识教师职业的“可为”与“不可为”,消解对教师角色的神圣定位与道德上的“绑架”,媒体在宣传尊师重教的社会风尚时,不仅要关注优秀教师牺牲自我、奉献他人的事迹,也要呈现教师多元发展的真实一面;另一方面,家长应当摆正自己作为合作者、支持者的角色,尊重教师工作边界,从积极方面理解教师的教学行为,在平等交流、家校共育中让教师体验到尊严感与价值感。

其二,创设共建、共享、共生的学校文化。学校文化具有浸润身心、春风化雨的作用,是涵养教师身心的重要土壤。首先,学校管理者应充分倾听教师的声,将教师发展的个人愿景纳入学校发展的共同愿景当中,在教师职业生涯的展开与学校建设的推进中建立起有意

义的联系;其次,教师作为关系网络中的个体,应当与其他同行消除竞争隔阂,搭建以教研、教学、业余爱好等为主题的成长共同体,在欣赏、对话、交互的合作文化中提升自我;最后,学校要引导学生理解教师的教育行为并鼓励学生积极主动地投入到教学互动中,推动师生形成和谐的关系,使师生在愉悦而专业的教育生活中共同成长。

在过程哲学视域中省察教师发展的现实境遇、探索其本质特征与实践路向,对教师队伍素质的提升具有重要意义。根据过程哲学思想,教师发展既蕴含着教师专业发展的诉求,又突破了专业发展的局限性。一方面,不能简单将“教师发展”与“教师专业发展”相对立,因为后者在未来仍要不断强化;另一方面,也不能将“教师发展”等同于“教师专业发展”,因为前者应走向内涵更丰富的“全人”发展。通过内在价值的回归、教师主体的解蔽、真实过程的体验、整全生命的浸润以及与现实生活的链接,教师发展不再意味着教师单方面的“牺牲”与“付出”,而是在主体间的交往中实现自我生命的跃迁,以此真正实现“从强调专业发展、培育他人的目标转向‘育己育人’的追求”^[35]。

参考文献:

- [1] 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.
- [2] 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.
- [3] 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,2006:358.
- [4] 李庆宗. 在理性与价值之间——走向人类文明的“合题”[M]. 北京:光明日报出版社,2010:14-15.
- [5] 屈娜. 教师发展:从本质预设走向行动生成[N]. 中国社会科学报,2022-06-24(4).
- [6] 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(1):119-125.
- [7] 薛晓阳. 教师教育的理想:技术标准亦或道德信仰[J]. 教师教育研究,2016(6):7-18.
- [8] 李广,盖阔. 中小学教师职业幸福感调查[J]. 教育研究,2022(2):13-28.
- [9] 陈向明,张立平. 求内涵 寻路径 慎思辨——第十一届上海国际课程论坛综述[J]. 教育发展研究,2014(2):81-84.
- [10] 赵明仁,周钧,朱旭东. 北京市中小学教师参与专业发展活动现状与需求的调查研究[J]. 教师教育研究,2009(1):62-67.
- [11] 祝智庭,魏非. 面向智慧教育的教师发展创新路径[J].

- 中国教育学刊,2017(9):21-28.
- [12] 周思勇,李伟.论教师专业发展的正当性限度[J].河北师范大学学报(教育科学版),2013(4):24-29.
- [13] 雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991:3.
- [14] 王治河,吴兰丽.华山并非自古一条道——过程哲学和建设性后现代主义给我们的启迪[J].华中科技大学学报(社会科学版),2008(5):114-120.
- [15] 庄子.庄子[M].安继民,高秀昌,注译.郑州:中州古籍出版社,2008:39.
- [16] 老子.道德经[M].张景,张松辉,译注.北京:中华书局,2021:178.
- [17] 阿尔弗雷德·诺思·怀特海.过程与实在:宇宙论研究[M].杨富斌,译.北京:中国城市出版社,2003.
- [18] 张华夏.广义价值论[J].中国社会科学,1998(4):25-37.
- [19] 高云球.过程哲学——作为建设性的后现代主义[J].求是学刊,2006(2):49-53.
- [20] A. N. 怀特海.科学与近代世界[M].何钦,译.北京:商务印书馆,1959,91.
- [21] 怀特海.思维方式[M].刘放桐,译.北京:商务印书馆,2004:99.
- [22] WHITEHEAD A. N. Religion in the making: lowell lectures 1926[M]. New York: Fordham University Press, 1996:100.
- [23] 楼世洲,张丽珍.教师专业境界:精神世界和现实世界的和谐——过程哲学视野下的教师专业发展[J].教师教育研究,2009(6):20-23.
- [24] 怀特海.教育的目的[M].徐汝舟,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2002.
- [25] 赵玲,郑敏希.过程哲学对传统实体概念的批判[J].山东社会科学,2011(9):35-38,43.
- [26] 李明善.教师专业发展论纲[M].长春:吉林大学出版社,2011:62.
- [27] 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.
- [28] 罗伯特·梅斯勒.过程—关系哲学:浅释怀特海[M].周邦宪,译.贵阳:贵州人民出版社,2009:9.
- [29] 魏善春.过程哲学视域中的教学生活:内涵、特质及价值诉求[J].教育理论与实践,2012(34):51-55.
- [30] 高伟.回归智慧,回归生活:教师教育哲学研究[M].北京:教育科学出版社,2010:205.
- [31] 赵海亮.教师教育的本质、特征与发展逻辑[J].教师教育学报,2021(5):28-35.
- [32] 钟启泉.读懂课堂[M].上海:华东师范大学出版社,2015.
- [33] 周文叶.教师评价:评什么和怎么评——访斯坦福大学李·舒尔曼教授[J].全球教育展望,2020(12):3-12.
- [34] 叶澜,白益民,王树,等.教师角色与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社,2001:265.
- [35] 叶澜,王树.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[J].教师教育学报,2021(3):1-11.

Teacher Development from the Perspective of Process Philosophy: Circumstance, Prospect and Direction

LIN Ziyuan, WEI Shanchun

(College of Educational Science, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: In the new era, teachers should return to holistic development and subjective development while grounded in professional development. At present, the following problems exist in teacher development in China. The intrinsic value of teachers is obscured. The subjectivity and creativity of teachers are suppressed. The growth of teachers' basic literacy is neglected. Whitehead's philosophy of process, which emphasizes the intrinsic value of things, creation purport, process essence and relationship thinking, can provide new ideas for teacher development to overcome these dilemmas. Based on this theory, we can see that the interactive symbiosis of intrinsic values and external values, the self-renewal of the teachers as a subject, the dynamic transformation of each development stage, and the growth of teachers' whole life constitute the ideal picture of teacher development. In order to promote teacher development from professional development to holistic development with broader connotations, teacher development should respect individual differences and take the subject consciousness of teachers as the base, step into the rhythm of development and provide support throughout the process of pre-service training and post-service training, integrate development contents to promote the overall improvement of teachers' literacy, and integrate development platforms to create an open and co-growing development ecology.

Key words: teacher development; process philosophy; intrinsic value; holistic development; rhythm of development

责任编辑 邱香华