

教师发展的行动意蕴与内涵

——基于阿伦特行动理论的视角

王志鹏, 刘旭东

(西北师范大学 教育科学学院, 甘肃 兰州 730070)

摘要:教师发展强调教师作为具体而丰富的人的整体性发展,旨在促使教师教育重新聚焦教师生命本身。阿伦特的行动理论是立足于人的生命本身来理解行动的,并从自成目的、相互砥砺、主动探究三个维度阐明了行动的核心内涵,凸显了行动之于人的生命成长的独特价值,为从生命本身出发来把握教师发展的行动意蕴提供了重要启示。彰显行动意蕴的教师发展是合乎教师精神本能的自成目的性的活动,也是与环境的改变相契合的相互砥砺的过程,还是构成日常教育生活不可或缺的主动探究活动。以往受工具理性教育思维、程序化教育模式以及现代性教育理论的制约,教师发展往往被视为日常教育生活之外的附加性活动,其行动意蕴被遮蔽。在当前教师教育追求高质量发展的时代背景下,需要重新发掘行动的意义,以推动教师发展回归日常教育生活。为此,要关注日常教育生活中的教师改变,展现教师发展的真实生态;加强日常教育生活中的人际交往和沟通,拓展教师发展的时空边界;聚焦日常教育生活中的问题解决,促进教师在教育研究中获得发展。

关键词:教师发展;教师专业发展;汉娜·阿伦特;行动理论;教师教育;教师改变

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2025)01-0038-09

基金项目:教育部人文社会科学研究专项任务项目“中国化教育学话语体系构建研究”(24JD710016),项目负责人:刘旭东;教育部师德师风建设基地(西北师范大学)一般项目“中国传统师德思想的当代价值与传承路径研究”(2024SDSF07),项目负责人:王志鹏。

作者简介:王志鹏,西北师范大学教育科学学院博士研究生;刘旭东,教育学博士,西北师范大学教育科学学院教授,博士生导师。

一、问题的提出

当下以集体培训为主要形式的教师专业发展,是在与日常教育生活相分离的现状下逐渐得到人们关注的。在这个过程中,教师专业发展既因其是服务于教育效能提升的工具而得到前所未有的重视,也因其遭遇着教师参与培训动力不足、教师培训效果难以转化等外生性困境而受到挑战^[1]。对此,学术界的讨论由来已久,较为一致的看法是,要关注教师作为具体而丰富的人的整体性发展^[2],以此推动教师专业发展向教师发展的时代转型。具体来

看,学术界对教师发展的认识已经沿着“为何发展”“发展什么”以及“如何发展”三个方面展开,提出了从教师生命的内在需求出发认识教师发展动机^[3]、从教育的实践逻辑出发理解教师发展内容^[4]、从教师与周边环境的互动交往中把握教师发展方式^[5]等观点。这些观点大致勾勒出了教师发展的理想图景。本研究基于汉娜·阿伦特(Hannah Arendt)的行动理论,提出教师发展与“行动”(真正属于人的活动方式)是具有最为紧密相关性的关系,并探讨以下三个问题:(1)教师发展行动意蕴与内涵是什么;(2)教师发展行动意蕴被遮蔽的原因是

什么;(3)教师发展行动意蕴得以复归的现实路向是什么。对于上述问题的思考,有助于形成对教师发展行动意蕴与内涵的整体把握,为推动教师专业发展向教师发展的时代转型提供可行的建议。

二、教师发展的行动意蕴与内涵阐释

行动是一种特殊的人类活动。人们在区分行动与其他人类活动的过程中,不断辨明行动的内涵,并赋予行动真正属人活动的地位。20世纪中叶,美国政治哲学家汉娜·阿伦特在对劳动、制作与行动进行现象学描述的基础上,提出了内涵丰富的行动理论,这对把握教师发展与行动的内在相关性具有十分重要的价值。

(一)阿伦特行动理论的核心内涵

阿伦特认为,劳动、制作与行动是人们在积极生活过程中的三种根本性的活动方式。其中:劳动对应于生命的自然性这一人类条件,是人们与自然界进行能量交换以保全肉体生命的活动;制作对应于生命的世界性这一人类条件,是以生产人造物的世界为目的的人类活动;行动则对应于生命的复数性这一人类条件,是唯一不以物或事为中介而直接在人与人之间进行的活动^[6]。在阿伦特看来,行动与人类公共领域有着最为紧密的联系,之于人的生命成长具有三个方面的独特价值。一是揭示自我。正是在人们一起行动的过程中,独特的个体才从物种的相同性中脱颖而出^[7]。二是彰显自由。阿伦特认为,原初的自由是“让以前不存在的事情出现的自由”^[8],意志自由只是原初自由的派生物。在包括沉思活动在内的所有人类活动中,只有行动才具有现实意义上的开端启新效果,因而只有行动才能够真正彰显人的自由。三是彼此改变。阿伦特认为,行动并非人与人之间的单一交往,而是不断召集他人共同行动的活动^[6]149。在行动中,行动的召集者不仅会给他人带来影响,而且也将受到来自其他行动者的影响。为了让这种共同行动

持续下去,每名行动者都要通过主动探究不断改变自身的惯习,以此应对他人的反思性回应,进而拓展行动的范围与边界。总之,在阿伦特这里,行动是人与人在面对面的沟通交往中相互砥砺、共同进步的探究活动,饱含着浓郁的人文关怀和丰富的实践智慧,其核心内涵可以从三个维度来把握。

1. 自成目的

阿伦特认为,行动是最不具有功利性的活动方式,它的价值源于人的本能以及那些为人们所珍视的原则之间的特殊关联。行动既是在人之本能以及为人们所珍视的原则的激励下主动产生的,也是在彰显着人之本能以及那些为人们所珍视的原则的永恒价值。这些为人们所珍视的原则根本上源于每个人追求“自我彰显”的本能需要,具体包括荣耀、荣誉、创造、平等之爱等多种表现形式。它们不仅能够激励人们采取行动,而且具有“再生”的属性,进而增强了行动在公共领域中运作的活力^[9]。

2. 相互砥砺

行动是人们通过揭示与发展自我来影响他人的主动的活动方式。和谐的共在关系既是行动的永恒价值追求,也是行动的重要背景。“和谐的共在关系意味着每个人的利益都获得连锁的必然改善:当事人 X 获得利益改进 X+,当且仅当,当事人 Y 必定同时获得利益改进 Y+,反之亦然。”^[10]这样,行动就表现为行动者之间达成相互砥砺关系的活动。其中,任何一个处于共在关系中的行动者都不被排除在发展利益考虑之外,并且,每个人要使自己获得发展,首先就要支持他人获得发展。于是,人与人在相互交往中所实现的发展,实质上处于一个相互支撑的、可持续的循环之中,其所能达到的促进每个人身心发展的效果是最为持久和深刻的。

3. 主动探究

行动是发生在具体生活情境中的互动交流交往活动。在此,生命本身的“复数性”以及生活情境的不可预测性,使得行动者不得不在无知

的状态下通过主动探究的方式携手前行。这里的生命本身的“复数性”意味着每个人相对于他人而言,都是一个具有无限可能性的集合。据此,每个人在与他人互动交往的过程中都要经受不确定性的考验,通过不断反思和探究来及时调整自身的言行,以便及时应对互动交往情境中不断出现的新情况与新挑战。因此,行动过程也就是生成人与人互动交往的价值和意义的体现。试想,若人的一切行为都已经被确定无疑的因果必然性所规定,或者人丢掉自己的反思和探究能力,只是按照自己的惯习去重复自己以往的行为,那么人的一切行为都将失去选择性与创造性,进而也就失去其价值和意义。

总的来看,阿伦特的行动理论是立足于人生命本身的“复数性”来把握行动之于人生命成长的价值和意义的,揭示了行动在促进个体社会化过程中的独特作用,为从人的生命本身出发来理解人类公共事务的本性提供了重要启示。教师发展是一项基于教师个人生命需要且发生于公共领域之中的公共事务。充分阐释教师发展与行动的内在相关性,对整体把握教师专业发展向教师发展的时代转型具有重要意义。

(二)教师发展行动意蕴与内涵

关于发展,杜威(John Dewey)有着清晰且深刻的论述。在他看来,每个人都承认人们只能在未发展的某一点上发展,但是,大家对于这里的“未”却有两种不同的理解。从比较的视角看,未发展状态是一种缺乏,发展则是填补未发展状态与成人状态之间空缺的过程。这种发展观得以成立的前提是人们默认了一种静止的成人标准,并以此来衡量人的未成熟状态。可是,在进化论观点的影响下,这个标准已经毫无价值。杜威提醒研究者要从内在的角度去理解人的未成熟状态。这种内在的角度将人的未成熟状态理解为一种生命本身所具有的积极势能而不是一种缺乏状态,并且认为对人的未成熟状态积极方面的揭示是理解人的发展可能性的关键^{[11]49-50}。对此,德国生命哲学家亨利·柏格森(Henri Bergson)表

达了相近的观点。在谈到生命发展的方式时,柏格森对主张生命发展是由外力主导的机械论提出了批评,认为“原始冲动的原理是生命本身内部的冲力作用,经过不断变化,将生命由低级进化为高级的形态。生命冲动是显而易见的。”^{[12]96}基于以上认识,对于教师发展的讨论,研究者首先要经历一个视角上的转变,即要从生命以外的、比较的、机械的视角转向生命本身的、内在的、创造性的视角。这是讨论教师发展的前提,也是把握教师发展“行动”意蕴的关键。

1. 教师发展是合乎教师精神本能的自为目的性活动

从生命本身的视角看,发展作为每个人在自然状态下的永恒追求,必然有着相应的存在论基础作为支撑。这种基于人之生命本身的存在论对理解教师发展的自为目的性具有重要意义。对此,可以从两个方面进行分析。

一方面,人不仅具有动物性本能,而且具有精神本能,二者共同构成人的本能结构体系。这是讨论教师发展应该持有的基本立场。长久以来,人们一直在一般动物水平上谈及人的本能,往往把人的本能与人的动物性画等号,进而认为本能是低阶的、天生的、固化的,导致本能的价值与功能长期被遮蔽^[13]。当代生命哲学家和伦理学家对此作了彻底的批判。在柏格森看来,本能与智能代表着生命进化的不同方向,人们没有理由在它们之间建立等级^{[12]121}。有学者进一步指出,人类不仅具有动物性本能,而且还具有非动物性的精神本能。“精神本能作为人类天然的心灵性质是由精神的动力性、能量和趋向构成。这种结构所显示的不是个体之间的心理差异,而是人类种类性的特征。它不是文明的具体情况根据,而是人类文明的根本性质的根据。而且,它也是心理的东西之所以可能的基础和根据。”^[14]据此,精神本能不仅是推动人们以创造性的方式建构人类文明的内驱力,而且是人类智能赖以形成与发展的基础。舍弃人的精神本能去谈论

人的发展,可能会陷入缘木求鱼、事倍功半的窘境。

另一方面,教师发展是教师精神本能的实现方式。人的精神本能归根结底是一种提供动力并指引方向的精神力量,其总是先验地要求每个人以创造性的方式将一件事情做到自身可能达到的最好状态。在此过程中,不仅人的精神本能得以舒展与满足,而且人们也会为这个世界带来一种新的经验维度。这种新的经验维度在此之前从来没有以任何方式得以显现,因而可以说是创造性的、给予性的。站在“给予即收获”的立场上,这种精神本能的实现就是自成目的的。因此,教师发展首要的是教师在精神本能的驱使下,以可能的方式而不是被允许的方式去生成日常教育生活。以可能的方式去生成日常教育生活就意味着教师将日常教育生活当作一项自身可以进行创造的事业,而非一项符合最低规范要求的事务。在创造日常教育生活的过程中,教师的精神本能得以实现与满足,教师职业的内在尊严与欢乐也得以真正彰显^[15]。

2. 教师发展是与环境的改变相契合的相互砥砺过程

若从内在的视角看,未成熟人的发展是未成熟人朝着固定目标前进的线性过程,其中没有人际互动也没有同伴相随,完全是孤独的个体活动。但是,若从外在的视角看,人的发展总是发生于特定环境之中,并且人们要达到发展效果的最优化目的,就一定要在自我发展与周围环境的改变之间建立起和谐融洽的共存关系。对于教师来说,能够对其产生影响的环境大致包括偶然环境与社会环境。其中:社会环境是指为了促进教师某一方面素养的发展而人为组织和塑造出的环境;偶然环境是指没有经过刻意组织与设计的环境,对教师的影响可能不具有针对性与目的性,但是存在范围最广因而也是最容易获得发展的环境。值得注意的是,无论是在偶然环境中还是社会环境中,教师发展都要遵从环境对人发挥影响的特

点以及教师作为具有自由意志的人的成长规律。

首先,教师发展依赖于周围环境的改变。按照杜威的经验论主张,真正能够对人的身心发展产生积极影响的活动是主动发出尝试与主动承受结果的双向互动行为。若人们只是向外在环境施加了影响,却没有自觉意识到环境给予的反馈,那么这种活动顶多算是一种无意识行为,而不能称之为属人的活动。因此,教师发展实质上产生于教师与周围环境双向互动的过程中。周围环境的改变以及教师对这种改变的自觉意识与创造性反应都是教师实现发展的关键。如果教师在与周围环境的互动交往中总是忽视或抑制环境给予自身的反馈,以及总是收到重复性的反馈,那么教师就很难获得发展的条件与机会。在此意义上,真正能够激励教师发展的环境一定是对教师已有素养构成冲击与挑战的环境。在这种环境中,教师收到的是来自他人的反思性回应而非刺激性反应。在应对各种反思性回应的过程中,教师的各方面知识与能力都得以重新组织与调动,综合素养得以大幅提升。

其次,教师发展需要建立在教师具有主动发展的意识上。教师发展依赖于周围环境的改变并不意味着人们可以通过改变环境来单方面地推动教师发展。正如杜威所言:“环境至多只能提供刺激以唤起反应。这些反应从个人已有的倾向开始。”^{[11]32}这就是说,支撑教师发展的动力归根结底是教师的精神本能。人类热爱创造的精神本能既是教师发展的不竭动力,也是任何外部力量试图对教师产生影响时必须予以关注和激发的重要方面。

最后,教师发展与周围环境的改变具有相互砥砺的特点。一方面,教师发展必须基于外在环境的改变,这样,发展的机会与条件才由此可能出现;另一方面,外在环境对教师发展的影响最终要基于教师发展的主观意愿。因此,教师发展的过程实际上就是行动展开的过程。在行动过程中,作为行动者的教师通过揭

示与发展自我,在客观上促进了周围环境的改变。同时,周围环境的不可预料的变化会以连锁反应的方式促使教师不断作出新的回应。在此过程中,教师的各方面能力才真正得以展现与提升,教师发展的内在价值也就在这种互动交流的过程中得以充分体现。

3. 教师发展是构成日常教育生活不可或缺的主动探究活动

教师发展与日常教育生活的关系问题,不仅是教师发展研究需要解答的奠基性问题,也是关涉教育是什么的本体性难题。从机械论的视角看,虽然大多数研究都认可教师发展在目的上是指向日常教育生活质量提升的,但是,这些研究大都把教师发展视为日常教育生活之外的附加性活动。教师发展的时间往往是安排在教师的日常教育生活之余,发展空间往往是在教师的日常教育生活之外。在此情境下,不仅日常教育生活本应具有成人成己的一致性被严重遮蔽,而且教师发展的内生动力也难以得到有效激发。对此,需要以回归教育本真的方式,重新审视教师发展与日常教育生活的关系。

首先,教师发展应被视为日常教育生活的重要起点。德国精神科学教育学代表人物诺尔(Herman Nohl)曾说,教育工作的最终秘密在于建立正确的教育关系,也就是把教育者和儿童紧密联系起来,形成创造性的关系^[16]。然而,人们并不会因为空间上的接近就自然而然地成为一个共同体,师生之间也不会因为共处同一间教室就必然产生创造性的教育关系。创造性的教育关系需要教师主动作为与发展自我,以及鼓励学生共同参与和共同维护才能形成。因此,教师在与学生互动时,不应一直戴着某种角色面具去说那些早已被角色规定好了的话语,而是应该以他的全部真实,完全自发地去影响学生的整个人^[17]。教师只有通过不断揭示与发展自我,才能吸引学生融入日常教育生活中。这是理解教师发展行动意蕴的重要维度,也是把握教师发展与日常教育生

活内在联系的关键所在。

其次,教师发展是教师日常教育生活的重要组成部分。教育活动从根本上来讲就是人与人之间的沟通交往活动,而任何沟通交往都会对双方产生影响,进而促进双方的发展。对此,杜威已经作出了明确的阐述。在杜威看来,一个人若要把一个完整的经验全部地、正确地传达给另一个人,那么他本人对这个完整经验的态度也必然会发生变化。同时,作为沟通的接受者,其经验也必定会得到扩大和改变。由此来看,教师无论是作为日常教育生活经验的传递者,还是作为学生反思性回应的接受者,都必然地会在经验、态度等方面得到发展。

最后,从生命本身的、内在的、创造性的视角看,教师发展不仅为教师自身所必需,而且为日常教育生活所必需。从根本上说,教师发展意味着教师在精神本能的驱动下,以创造性的方式去塑造日常教育生活,进而不仅在客观上对包括学生在内的周围环境产生相互砥砺性的影响,同时也使其日常教育生活摆脱了重复性、标准化的无意义状态,进而显示出其内在价值。在此过程中,教师发展显示出与行动最为紧密的相关性。只有以行动的方式来推动教师发展,才能真正彰显教师发展的内在价值,也才能消除教师发展与日常教育生活之间的阻隔。

三、教师发展的行动意蕴被遮蔽的原因分析

所谓“教师发展的行动意蕴被遮蔽”,是指教师发展不再基于教师的精神本能来展开,而是采取了压制甚至消解教师精神本能的方式,教师发展本应具有相互砥砺性和主动探究性被忽视,真实面貌也被扭曲。

首先,工具理性教育思维限制了人们对教师发展的认知与评价,导致教师发展的自成目的性被遗忘。教育思维作为人类教育实践理性的体现,是一种持续发展的观念存在,既影响着人们的教育认知与教育评价,又直接或间

接地影响着人们的教育行为^[18]。作为现代性教育思维的重要代表,工具理性教育思维不仅使人们以“以苦换甜”的交换心态来看待教师发展,而且武断地在教师发展与通过教师发展可能实现的外在功利目标之间建立起强关联,使得教师发展活动成为教师追求外在功利目的的工具与手段^[19]。在此发展过程中,教师可能产生的精神与情感价值被严重忽视。从现实教育生活中可以发现,受工具理性教育思维的影响,教师和教育行政管理人员往往将教师发展视为日常教育生活之外的附加任务。不仅教育行政管理人员将教师发展视作教师的额外工作来安排和管理,而且教师本人也往往将其视为一项负担而应付了事^[20]。为了激励或吸引教师在日常教育生活之余参与教师培训和集体教研等教师发展活动,教育行政管理部门往往将教师发展与教师的评优评先等事宜紧紧捆绑,教师则往往为了外在的功利目的而牺牲休息时间参与教师发展活动。这样一来,教师发展的内在价值难以得到彰显。

其次,程序化教育模式限制了师生在日常教育生活中的深度交流,导致教师难以与学生实现共同发展。教育活动的本质在于教师通过自身言行的主动改变来引导学生的言行发生期待中的变化^[21]。在此过程中,由于影响具有相互性,不仅学生会发生期待中的变化,而且教师自身的惯习也会发生主动或被动的改变。教育在本质上是师生在深度交往中相互砥砺、共同成长的过程,这也是教育的魅力所在。然而,随着教育普及化进程的推进,程序化的教育模式对师生的日常教育生活进行了全面的规范,不仅人为地设定了教师和学生角色,还通过教育研究的方式不断完善教师角色和学生角色的内涵,从而限制了师生在日常教育生活中的沟通与交流。这造成的负面影响是,教师与学生往往只能按照既定的角色相处,师生之间的情感交流、态度转换、智力冒险等深度交往都受到制约,难以在充满变化性、随机性、创造性的交互中实现相互砥砺、共同

成长的目标。

最后,现代性教育理论束缚了教师的日常教育生活,导致教师难以在日常教育生活中体会到教育研究的乐趣。教育是发生在师生之间的相互影响过程,情境性和变化性都是其鲜明特征。教师的日常教育生活是根据师生交往情境的不断变化,教师灵活选择教育方法和手段以使发生所期待的变化创造性的过程,其中,主动探究是其构成性要素。因此,“教育的生活世界是教育研究的家,是教育研究的生命所在。”^[22]每位教师因日常教育生活中自然产生的困惑而展开的行动研究才是教育研究真正的出发点和落脚点。可是,教育学在其诞生之初就受到以自然科学为代表的强势学科的影响,导致其盲目追随自然科学的研究范式,刻意追求教育理论之于日常教育生活的解释和控制,忽视了日常教育生活自身的实践逻辑。随着教育科学的专门化发展,大量用以解释和控制日常教育生活的教育知识被创造出来并灌输给教师。随着教师专业化程度的提高,作为教育专业知识接受者的教师很有可能将自己排除在教育研究者行列之外^[23],从而也就难以在日常教育生活中体验到主动进行教育研究的乐趣。

四、教师发展回归日常教育生活的现实路向

教师发展是日常教育生活不可或缺的构成性要素,不断在日常教育生活中激发教师的发展自觉,这是其核心目的。在追求教师教育高质量发展的时代背景下,为了消除教师发展与日常教育生活之间的隔阂,就需要为教师找到一种能够体现其自身内在价值的活动方式。为此,学术界要采取行动,推动教师发展回归日常教育生活。

(一)关注日常教育生活中的教师改变,展现教师发展的真实样态

“教师改变是教师在面对教育疑难情境时通过积极主动改变自身的言行以使学习者的

言行发生期待中的变化的活动。”^[24]教师改变是教师发展的行动意蕴最充分的体现。由于师生之间是互为超越者的主体间关系,变化成为日常教育生活的本质特征。它无法遵从特定的程序或模板以标准化、程序化的方式展开,而只能依靠教师在个人化知识的支持下作出积极的改变。早在20世纪末,叶澜先生就已经关注到,传统的教育教学理论往往只关注日常教育生活对学生发展的价值,而未能看到教师在日常教育生活中的成长与变化。叶澜先生认为:“每一个热爱学生和自己生命、生活的教师,都不应轻视作为生命实践组成的课堂教学,从而激起自觉上好每一节课,使每一节课都能得到生命满足的愿望,积极地投入教学改革。”^[25]而且,“教师参与变革的自觉只有转化成自我更新的需要,变革才可能得到来自生命发展需要的内在、持续和强大动力”^[26]。基于此,教师发展只有依托于日常教育生活中的教师改变,才能真正得到落实。教师改变是教师发展的真实样态。

事实上,由于每位教师所面对的教育情境总是各不相同,因此,我们很难采取统一化、标准化、模式化的方式为全体教师制定适合他们每个人发展的路径。即使我们忽略每位教师在日常教育生活中的差异化发展需求,为每位教师设计了统一的发展路线图,并强制教师按照标准化的发展路线图去发展,教师最终的发展成果也很难融入他们的日常教育生活之中。在此情境下,日常教育生活的不可预设性要求教师及时采取策略主动作出改变,以确保日常教育生活的顺利进行,同时,教师发展也正是通过不断应对日常教育生活中不断出现的新挑战而得以真正推进。

(二)加强日常教育生活中的人际沟通和交往,拓展教师发展的时空边界

人的发展是在特定环境激励下,通过相互砥砺的方式实现的。其中,人与人面对面展开的对话交往环境,是支持人持续发展的重要条件。对话之所以具有如此重要的价值,关键在

于“它强调对话参与者的投入与由此而来的彼此改变,没有使对话参与者产生变化的交谈不能称之为对话”^[27]。因此,成为教师就意味着要借助对话来彰显与提升自我,同时能通过自身言行的改变来使学生的言行发生预期的变化。通过对话,教师能够不断地敞开心扉,进而也看到学生敞开的内心世界。在理解与应对由自我与他人所共同揭示的多样性和差异性的过程中,教师发展得以真正实现。

可以说,对话交往不仅是教育活动的本质特征,也是教师发展的根本路径。在日常教育生活中,教师总是在与学生的对话交往中发现自己的不足。这时,教师不仅要迅速作出反思性回应,还要将这个不足作为提升自我的契机。值得注意的是,教师的角色扮演往往只是人们为了获得这一角色所包含的权利而采取的一种策略性行为,其中充斥着无穷无尽的标准化重复,难以看到教师发展的可能性。教师只有真正以完整的自我去与学生沟通交往,才能意识到自己的欠缺与不足。荷兰著名教育哲学家格特·比斯塔(Gert Biesta)认为,教育不是机器人之间的互动,而是人与人之间的相遇^[28]。人与人的相遇意味着教师要逐渐摆脱角色认同、角色领悟、角色设定、角色扮演等中介过程与环节的束缚,不再披着角色的外衣去言说那些角色所要求的重复性话语,而是作为真实且独特的个体,将社会的要求内化于心,以个人化的方式对学生作出积极主动且负责任的回应^[29]。在此过程中,学生对教师的回应才可能是反思性的、充满挑战性的。师生之间的对话才能彰显出促进师生共同发展的教育力量。

(三)聚焦日常教育生活中的问题解决,促进教师在教育研究中获得发展

教育是人类沟通现实与未来的重要桥梁。师生之间展开的日常教育生活虽然扎根于现实之中,却从根本上着眼于未来。由于未来的不可预知性,在日常教育生活中,总会出现无法抗拒的新问题或临界事态,这些状况都迫使

教师不断思考如何面向未来,并促使教师成为日常教育生活的创新者。在此意义上,日常教育生活成为一种具有必然无知特性的特殊人类活动。这里的“必然无知”,并非源于人们疏于学习而导致的对知识、信息、事实的无知,而是一种在面对未来可能性时由于不知如何选择而表现出来的犹豫与探索。正如有学者所言:“当我们所面对的问题既不是必然性也不是现实性而是可能性,主体就离开了知识状态而进入创作状态,此时主体在创作状态中赶上了时间,与时间同在,即处于过去的已经过去而未来尚未到达的临界状态,所谓当代状态。”^[30]在由必然无知所构成的“当代状态”中,教师只能以探究性的方式与学生一道开创日常教育生活的未来。因此,日常教育生活中的“必然无知”现象,不仅要求着教师发展,还驱动着教师不断前行。它使日常教育生活充满了创造性,也让教师发展成为日常教育生活不可或缺的构成性要素。

受制于日常教育生活中的“必然无知”现实,教育研究理应成为教师工作的内涵,也是教师发展的重要途径^[31]。一方面,日常教育生活从根本上来讲,是互为超越者的师生之间展开的具有生成性的对话交往活动。师生在存在论上的互为超越性,使得在日常教育生活中充满了主体间性问题。为了让日常教育生活真正得以展开并持续发挥其内在价值,教师需要不断以主动探究的方式及时应对各种困难与问题。另一方面,教师在对话交往中产生的影响往往是生活化的、零散的、不聚焦的,其总是作为教师行动的背景默默地支撑着教育活动的展开。在此基础上,教师通过参与教育研究的方式,将在各种对话交往中获得的能量聚焦于教育活动中问题的解决,从而才能在日常教育生活中实现真正的成长与发展。

参考文献:

[1] 李瑾瑜. 教师培训的“学用之困”及其破解之策[J]. 中国教育学刊, 2023(11): 7-13.
 [2] 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.
 [3] 周兴国. 教师专业发展的实践谋划及其理论反思[J]. 教师发展研究, 2021(3): 74-81.
 [4] 曹永国. 论教师发展的本真性追求[J]. 南京社会科学, 2018(7): 150-156.
 [5] 陈向明. 从教师“专业发展”到教师“专业学习”[J]. 教育发展研究, 2013(8): 1-7.
 [6] 汉娜·阿伦特. 人的境况[M]. 王寅丽, 译. 上海: 上海人民出版社, 2017.
 [7] KNAUER J T. Motive and goal in Hannah Arendt's concept of political action[J]. The American Political Science Review, 1980, 74(3): 721-733.
 [8] 汉娜·阿伦特. 过去与未来之间[M]. 王寅丽, 张立立, 译. 南京: 译林出版社, 2011: 144.
 [9] CANE L. Hannah Arendt on the principles of political action[J]. European Journal of Political Theory, 2015, 14(1): 55-75.
 [10] 赵汀阳. 第一哲学的支点[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2017: 258.
 [11] 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.
 [12] 亨利·柏格森. 创造进化论[M]. 汤硕伟, 译. 北京: 北京理工大学出版社, 2015.
 [13] 刘旭东. 人工智能时代生命进化的教育思考[J]. 西北大学学报(社会科学版), 2021(3): 73-83.
 [14] 赵汀阳. 美学和未来美学: 批评与展望[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1990: 162.
 [15] 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.
 [16] 彭正梅. 重回教育之爱: 德国精神科学教育学视野中教育关系论研究[J]. 全球教育展望, 2010(5): 36-41.
 [17] 马丁·布贝尔. 品格教育[M]. 洪家林, 译. 北京: 人民教育出版社, 1980: 301.
 [18] 刘庆昌. 论教育思维[D]. 兰州: 西北师范大学, 2005.
 [19] 王志鹏, 刘旭东. 论教育的自成目的性——基于加快扭转教育功利化倾向的思考[J]. 国家教育行政学院学报, 2024(6): 53-61.
 [20] 曹永国, 范太峰. 教师专业发展亟需返璞归真[J]. 教育学术月刊, 2017(2): 84-88.
 [21] 高德胜. 论教育的行动性[J]. 高等教育研究, 2012(8): 12-16.
 [22] 王兆璟. 论有意义的教育研究[J]. 教育研究, 2008(7): 39-43.
 [23] 蒋福超. 论教师精神的现代困境——兼论教师教育问题[J]. 当代教育科学, 2021(4): 7-13.
 [24] 陈祖鹏. 教师改变: 教师评价的关键维度与深度诉求[J].

- 当代教育科学,2020(2):25-31.
- [25] 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.
- [26] 叶澜. 我不赞成简单提“教师专业发展”[J]. 内蒙古教育,2023(3):27-31.
- [27] 刘铁芳. 对话的古今之变与教育性对话的意蕴[J]. 高等教育研究,2019(7):18-32.
- [28] 格特·比斯塔. 教育的美丽风险[M]. 赵康,译. 北京:北京师范大学出版社,2018:7.
- [29] 冯建军. 他者性教育:超越教育的同一性[J]. 教育研究,2021(9):14-23.
- [30] 赵汀阳. 四种分叉[M]. 上海:华东师范大学出版社,2017:17.
- [31] 刘旭东. 教师的研究:意义、形态与策略[J]. 教育科学研究,2009(4):67-69.

Action Implications and Connotations of Teacher Development: From the Perspective of Arendt's Action Theory

WANG Zhipeng, LIU Xudong

(College of Education Science, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

Abstract: Teacher development emphasizes the holistic development of teachers as specific and rich individuals, aiming to refocus teacher education on the lives of teachers themselves. Arendt's action theory understands action based on human life itself, elucidating the core connotations of action from three dimensions: self-purpose, mutual refinement, and active exploration. It highlights the unique value of action in human growth and provides important insights for grasping the action implications of teacher development from the perspective of life itself. Teacher development that embodies the implications of action is a self-purposeful activity that aligns with teachers' spiritual instincts. It is a process of mutual refinement that fits environmental changes and an indispensable active exploration activity that constitutes daily educational life. In the past, constrained by instrumental rational educational thinking, programmed educational models, and modern educational theories, teacher development was often seen as an additional activity outside of daily educational life, and its action implications were obscured. In the current era of pursuing high-quality development in teacher education, it is necessary to rediscover the meaning of action to promote the return of teacher development to daily educational life. Therefore, we should focus on teachers' changes in daily educational life, highlighting the true state of teacher development; Strengthen interpersonal communication and interactions in daily educational life, expanding the temporal and spatial boundaries of teacher development; and focus on problem-solving in daily educational life, promoting teachers' development through educational research.

Key words: teacher development; teachers' professional development; Hannah Arendt; Action Theory; teacher education; teacher changes

责任编辑 邱香华