

教师一般育人能力的意义、特点与构成

靳玉乐, 胡 绪, 张家军

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘 要:教师一般育人能力是教师拥有的通识教育能力,具有对象的普适性、方式的多元性、过程的引导性、影响的潜隐性和结果的“成人”性等特征,包括教育情怀感染能力、教师人格示范能力和教育过程引导能力,在实现教师自我发展的意识觉醒与提升方面有重要价值。

关键词:立德树人;教师;育人;一般育人能力

中图分类号:G451.1 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2020)04-0093-08

教师一般育人能力是教师教育研究的一个新课题。早在2014年,教育部印发的《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》中就明确指出,“教师育人意识和能力有待加强”,这是教师队伍建设面临的现实问题。正是基于此,本文将探讨教师一般育人能力的意义、特点和构成,以为教师专业成长提供有益借鉴。

一、教师一般育人能力的意义

教育是育人的事业,“培育人”是教育的根本任务。职责所赋,“教书育人”便是教师身份与使命的凝练。因此,教师既要教书,更要育人,两者相得益彰方显教师价值,而欲达成所愿,教师则必须具备且不断提高一般育人能力。

(一)教师一般育人能力有利于人才培养

教育的主要目的,是为社会培养所需要的人才。“人才”,是“人”与“才”的统一,即“做人”与“做事”的统一。如果仅仅会“做人”而不会“做事”,则人也难尽其才;而如果仅仅会“做事”而不会“做人”,则易“事与愿违”而难成。由此而论,“做人”与“做事”是人生的两大主题,而培养合格的人才则是教育活动的本质追求。步入现代社会,经济的快速发展为人们带来了物质上的极大繁荣和生活上的巨大改善。然而,这并未使人的精神境界和道德品质出现相应的提升。相反地,对人的价值追问和人格精神的塑造不再是公众关注的中心和重点,一些人陶醉于物质享受的追求之中而不自知,甚至为了追求物质享受而出现众多的失范逾矩行为。因而,在人对物欲的追求中,现代人“竟忘记了‘人是谁’”^[1],遗落了自己的本质,最后成了“单面人”。基于此,现代人的精神贫乏与沦落使得“精神成人”就成为教育培养人的核心理念之一。一方面,就内涵而言,精神包含人之思维的“理性”与“直观”,以及“诸如善良、爱、悔恨、敬畏、心灵的惊奇、极乐、绝望和自由抉择等意志和情感活

收稿日期:2020-02-10

作者简介:靳玉乐,教育学博士,西南大学教育学部,教授,博士生导师。

基金项目:北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心重大成果培育性项目“教师一般育人能力研究”(2019-06-001-BZPK01),项目负责人:靳玉乐。

动”^[2]。故而,精神包括了人之为人的独有特征,人为精神所导引,其本质上是一种精神性的存在。另一方面,教育是培育精神的主要途径。加达默尔认为,人本质中精神与理性方面的东西,驱动人超越了直接性和本能性的东西,使人“成为一个普遍的精神存在”^[3],而教化是这一转变的主要途径。因而,要实现人的教化,毫无疑问,教育是极其关键的途径与重要的力量。正是洞见了教育对人的精神塑造的重要性,雅斯贝尔斯才说:“教育是人的灵魂的教育,而非理智知识和认识的堆集。”^[4]实践亦如此,纵有单纯的知识学习与认知发展,即使人的智能发展得很“完美”,但其精神也是匮乏而不健全的。由此而论,要达成“精神成人”之愿景,教师必须要转变教育观念,提高超越学科专业教学的一般育人能力,唯有如此,才能真正有利于人才的培养。

(二)教师一般育人能力有利于教师履行育人主体责任

作为学生成长的重要场所之一,学校承担着将学生培养成人的重要任务,学校中的教师则承担着育人的主体责任。2014年教师节前夕,习近平总书记考察北京师范大学时曾勉励师生要做“有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心”的“四有”好老师。2018年9月的全国教育大会,习近平总书记指出:“教师是人类灵魂的工程师,是人类文明的传承者,承载着传播知识、传播思想、传播真理,塑造灵魂、塑造生命、塑造新人的时代重任。”^[5]习总书记对教师角色与责任的讲话,揭示了教师与人类文明延续、历史社会进步、国家民族发展、个人成长幸福等之间必然的内在联系。因此,“教师”不只是一种职业的名称,也不仅是一个人群的指代,“教师”已经因在人类文明史上积攒的底蕴被赋予了育人主体的神圣使命。

作为肩负立德树人任务的主体,教师应“既成经师,亦为人师”^[6],这客观要求教师需要具备且发展彰显其主体性的一般育人能力。马克思主义哲学认为,主体能力是“人所必须具有的能够表现、实现和确证自己的社会本质的内在力量”^[7]。主体如果不具备相应的能力,就不可能在对象性活动中确立自己的主体性。因此,人在社会实践中的主体性就取决于其“本质力量的性质”^[8]。这里的“本质力量”即马克思所讲的“主体能力”。对教师而言亦然。教师能力总是服务于教师的角色以及被赋予的职责,与社会、政治、实践等对其的客观要求相得益彰。实践中,工具与技术理性取向的教师能力培养与发展模式,主要将教师能力视为知识与技能的综合,忽视了教师对育人理念、实践的具身认知,从而导致了教师能力的“技术化”倾向,其结果是教师获得与掌握了系统的知识传递能力,但也因此而丧失了对学生人格影响能力的重视与探究,难以培养出合格的人才。有研究表明,学生的学业成绩极少(只有15%~30%)与教师的知识传授相关,而主要“取决于非知识层面的因素,如教师的情感、格局、胸怀、视野、看待问题的角度,处理复杂问题的方式”^[9],这些都直接影响学生的发展。深谙此理,苏联教育家苏霍姆林斯基明确指出,教师“不仅是教课的老师,也是学生的教育者,生活的导师和道德的引路人”^{[10][102]}。由此而论,教师育人能力最一般的内涵就是教师对学生非认知的影响力。它既蕴含了“父母之爱子”的感性,更深藏了“则为之计深远”的育人理性与意向性;它是教师以期望、尊重、欣赏、关怀、理解等多种非认知能力,实现学生成长愿景的能力。因此,随着教育工作育人属性与教师育人主体责任的逐渐明晰,探索与提高教师一般育人能力即成为摆在我们面前亟待解决的议题。

(三)教师一般育人能力有利于教师自身发展

自教师专业化运动以来,教师能力就成为教师专业发展的重要内容。逾越半个世纪,教师专业发展历经了“技术理性”“实践理性”与“解放理性”的发展范式。技术理性发展范式认为“教师即技师”,教师发展即是教师掌握“教学科学”或“教学技术”的过程;实践理性范式的教师专业发展植根于教育实践,是教师在与教育情境的互动反思中实现的发展;解放理性教师发展范式则认为,教师发展是培养教师自我反思能力、研究能力、批判意识、反思性实践能力的过程^[11]。

尽管如此,实践中“专业取向”的教师发展毕竟产生了有待解决的困境。首先,“专业”技能化倾向明显。这种倾向表现为教师发展以专业技能的掌握与展示为目的,典型的例子就是“表演性”示范课^[12],在其中,教师展示了熟练的教学技能,体现了很好的教育教学能力,但是其是否真正地理解了其所使用的技能,以及是否能判定其对教育教学效果的影响与价值,这些都值得慎思!其次,“专业”有价值削弱的倾向。事物的发展总是带有辩证意蕴,越是强调专业对教师身份确立的重要性,教师受到来自专业的规约也就越多。实践中一直秉承的“技能主义”让教师发展囿于科学世界,而远离了整个育人实践。长此以往,教师发展不仅陷入狭隘境地,而且教师也在对规约的服从中逐渐失去全面自觉发展的意识与能力。因此,教师不仅仅要专业发展,更要一般意义上的全人发展。这要求教师必须对自身的发展有所认识,其中包括对育人的理解,以及对育人责任的承担能力要求的理解。换言之,教师要明白自己从事的是育人的事业,而非单纯的某种职业或专业,教师不能完全寄希望于专业知识、技能等来实现育人,更不能将知识的增加、技能水平的提升等认知维度的发展理解为教师的全部发展。可以说,教师一般育人能力是教师个人综合素质的体现,是教师人格品质、个性特征、修养水平等综合素养的外显。因此,基于一般育人能力的教师发展应是教师全人的发展。

二、教师一般育人能力的特点

教师一般育人能力是指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,其要求是所有教师都应掌握的普通能力,其关注的重点是“培育、引导”,其结果指向是让学生“成人”^[13]。归纳而言,教师一般育人能力具有以下特点。

(一)对象的普适性

对象的普适性即指所有的教师都应该具有一般育人能力。长久以来,“教书育人”已然浸入了教师的身份与角色。其一,“教书”揭示了教师是社会分工过程中所形成的一种特殊的劳动职业。此职业要求教师向学生传授科学知识,包括教师上课、引导学生自学、讨论、做作业,以及设计、组织与课堂教学相关的科学实验和社会实践等各种活动。其二,“育人”彰显了教师职业的价值意蕴,其以“培育人”为本质诉求,通过一定的方式将学生培养成社会所需要的人才。概而言之,“教书”是“育人”的基本方式和途径,“育人”则是教育的根本目的和宗旨。对于教师而言,教书必须育人,育人也必然借助“教书”,二者密不可分。然而,在现实的教育实践中,诸如教师等实践主体,并未将“教书育人”视为统一体,反之往往认为一般教师只要“教好书”即可,“育人”是学校思想政治老师或德育干部之责。因此,一个怪现象便出现于学校教育场域:一般的学科教师负责向学生传输知识,思想政治教师和学校的德育干部则负责学生思想的了解和教育。长此以往,这不仅将“育人”简单等同于思想道德教育,窄化了其内涵,而且人为割裂了教师教书育人之职责,弱化了教师育人的整体价值,不利于学生的健康成长。针对此痼疾,要将学生培养成一名合格的人才,则需要所有的教师都具备一般的育人能力,将“教书”与“育人”真正统一起来,实现既要“教书”,更要“育人”的理想,并在实践中不断提高自己的“育人”能力。

(二)方式的多元性

教师在育人场域中并非独以专业“示人”。学生认识教师,主要是“人与人”“心灵与心灵”的交往,而非人对“专业”的认知。教师的育人活动亦然,育人活动是“人对人”而非仅以特定的“专业”知识、技能等影响人的过程。学生成长的全部维度,包括知识学习、能力拓展、见识增长、理想树立、品德养成等,皆需要教师作为“第一身份”予以引导。凡育人活动开展之所,教师影响学生的方式与内

容包括自己的言与行、情与意、智与才、德与能；学生受到教师的引导、熏陶等也主要源于教师在育人活动中展现的全部人格修养，而非仅仅来自教师作为“专业”教职人员的知识与技能。因此，教师一般育人能力是教师以教育者的全部人格修养促进学生“成人”的能力。

育人实践对教师的能力要求，决定教师必然要通过多元的方式进行育人。第一，“以知育智”。这要求教师以知识为载体，帮助学生发现新知、理解新知、运用新知，培育学生新知识观的形成，并在知识运用中生成学生未来发展所需的必备品格与关键能力。第二，“以文化人”。《国语》有记：“教，文之施也。”^[14]育人活动的文化属性揭示其是对人类优秀文化的传承与发扬，也是以人类优秀文化成果感染人、熏陶人的“教化”过程。教师一般育人能力的“以文化人”之维即是教师以文化知识为载体，揭示文化的精神内核，积淀学生的文化底蕴，培育学生的文化情怀。第三，“以德育人”。《礼记·文王世子》中载：“师也者，教之以事而喻诸德者也。”^[15]在育人实践中，教师已然不只是传统教育学中的“知识人”，其对学生的引导、熏陶必然带有价值观、道德性的冶染。因此，教师一般育人能力既需能彰显师者德性之“甘为人梯、乐于奉献、秉持公正、自觉自律、潜心育人”^[16]等特殊德性，也需要彰显人类德性的善、公正和责任等共性特质。换言之，一般育人能力也是教师将个人道德修养外化为育人资源的行为表征能力。

（三）过程的引导性

人既是教育的重要构成要素，又是教育的出发点和最终归宿。“育人”秉持以“人”为本的理念，将学生真正视为一个大写的“人”，而不是将其视为一个“物”。对人的认识在很大程度上决定了教育的本质特征。人首先是以自然存在物的形式而生，这为其今后的发展提供了物质基础。但是，“人还有一个超生命的本质，即支配人的本能生命活动的目的本质，这是由它自身活动创造出的无形本质”^[17]。而实践则是实现人“超生命本质”的重要路径。因此，教育作为人的实践形式之一，其目的就是在人的“自然存在物”的基础上，使人的本质属性日益丰富，并最终从一个“自然人”成长成“社会人”。正如夸美纽斯所言：“只有受过恰当教育之后，人才能成为一个人。”^[18]换言之，教育的本质即是使人成之为人，这既指向“成人”这一目标，更关注引导“成人”这一过程。因而，只有经过了“教育”的过程性引导，人才能不断地趋于完善，成长为“完整的人”“全面发展的人”，最终实现由“自然人”向“社会人”的转变。鉴于此，要在过程引导中更好地“育人”，前提是认识到以下三点。其一，教育中的人是珍贵而独特的人。每个人都是独特的存在，不具有可替代性，每个人都有属于自己的珍贵意义。教师有义务赏识每个独特的学生，唯有如此，才能真正看到学生的差异和价值。其二，教育中的人是蕴含可能性的人。人的存在是一种可能性，也是时刻变化不定的，有不可预料的发展性。教育不在于把学生塑造成某种可以描绘的定型，而在于扩展和实现每一个学生存在的能力，并在其中展现每一个学生的这种机会性存在。其三，教育中的个人是共生的个人。以共生的视角，教育中的每个人都在创造属于自己的意义，每个人都在与他人分享自己的意义，每个人也都在不断从他人那里汲取意义，每个人正是在创造意义和相互汲取中实现了共生^[19]。因而，教育应促进人的异质共存。其中，异质是共存的前提，共存是异质的目标，两者和合而生。

（四）影响的潜隐性

现象学教育学研究发现，学生“总是在接受着影响”^[20]。实践亦如此，虽然作为“影响者”的教师未必意识到自己正在影响着学生，但是这种微妙的影响却一直存在，而且很多时候对学生发展还起着关键的作用。然而，在理性主导的教育现实中，教育制度与教育学中的“理性规范”被认定为育人方式、手段、过程的唯一标准，从而无意识地忽视了作为生活世界中的教师自身人格特征所具有的育人“意向性”。这种认识观将教师教育能力的作用范围限制在课堂教学、活动组织等狭窄场域，并且以教师对教育活动、教学过程的设计、控制，以及可测量的效果作为能力的表征。虽然，这也是

对部分教育规律的客观反映,自不必否定,但是,其将育人活动简化为“教师力之所施,学生形之所变”的逻辑假设,让育人活动走向纯粹理性实践,如此既缩小了教师育人能力的实际效能范围,也忽视了学生作为“主动受体”选择性接受教师人格影响的教育事实。基于此,教师一般育人能力在关注教育科学世界对教师能力诉求的基础上,更注重揭示“生活世界”中的教师对学生“潜移默化”的影响力。正如孟子所言:“君子之所以教者五:有如时雨化之者,有成德者,有达财者,有答问者,有私淑艾者。此五者,君子之所以教也。”^[21]这里,孟子将“如时雨化之”列为“五教”之首,道出了育人的真谛在于“润物细无声”。朱熹也说:“养,谓涵育熏陶,俟其自化也。”^[22]由此而论,育人的真谛近乎“化”而非“上所施,下所效”。归纳而言,教师一般育人能力除却发挥“引导、协作”等理性效能之外,更重视以“浸、养、熏、育”等方式为一体,彰显育人以“化”的本质属性。

(五)结果的“成人”性

教师一般育人能力虽然为教师所应具有,但最终旨归并非仅为了提高教师自身的素养,而是为了“育人”,是为了促进学生的健康发展,为了培养学生健全的人格,是为了将学生培养成“完整的人”。这里“完整的人”蕴含着三层意思:其一,它意味着学生在各个方面都获得了自由发展;其二,它意味着一般育人能力应关注学生的整体,其结果是成就整体的学生,而不是片面、分裂的学生,他们应获得相互协调一致的全面发展;其三,它意味着一般育人能力应当关注“现实的人”,而不是抽象的人,因为只有“现实的人”才是人的完整的存在方式^[23]。换言之,教师一般育人能力的价值诉求,就是使学生的各个方面都得到充分的、自主的发展。除了知能等认知维度的发展,还包括身心、审美意识、责任感、精神价值等方面的发展^[24]。概而言之,教师应运用自己所具备的育人能力,从学生的整体性发展入手,注重培养学生各个方面的素养,使学生在德智体美劳等方面都得到充分的发展,进而成为一个完整的人。这也彰显出,教师追求培育完整的人的育人取向,既是教师的职责所在,亦是教育的价值旨归。

三、教师一般育人能力的构成

教师一般育人能力是教师基于对生动的育人情境的理解,运用知识、技能等认知因素,以及态度、理想、信念等非认知因素实现促进学生“生长”愿景的综合心理特征。因此,以教师全人影响的表现形式分类,教师一般育人能力由教师教育情怀感染能力、教师人格示范能力以及教育过程引导能力等构成。

(一)教育情怀感染能力

在《现代汉语词典》中,情怀是指“含有某种感情的心境”^[25]。就使用语境而言,情怀多与人类精神世界中彰显人性之“真、善、美”的活动或事物相联系,比如家国情怀、乡土情怀等。情同此理,教育作为立德树人的崇高事业,参与其中、心系家国与学生成长的教师也表现出“以情系之”的教育情怀。究其内涵,教师教育情怀既是教师对教育事业的具身认知而产生的情感依附,更是教师“执念追求教育的生命意义和坚守育人职业的内在动力与精神支撑”^[26]。因此,对教师而言,教育情怀是内蕴的精神力量。一方面,教育情怀蕴含着教师发自内心的对教书育人事业的敬畏与忠诚,是教师坚守育人信念、追求教育理想的专业心境;另一方面,教育情怀蕴含着教师对教育事业以及学生无私而沉蕴的爱,是教师探寻教育的生命意义和育人志业的崇高价值的执着精神。因而,教育情怀不仅体现了教师作为专业人员的职业志趣,而且更凸显了教师作为社会知识分子对自身肩负历史使命的认知。循此而论,教育情怀是基于教师对“人”的理解之人文精神,这既有教师对自我生命意义的自觉追寻,更包括教师对学生“成人”的人性关照。

纵观实践,富有教育情怀的教师,能超越知能等认知维度的束缚,对学生进行精神层面的“心灵

感召与灵魂感染”^[27],或以相同或相似的思想情感来实现对学生心灵的“唤醒”,此诚为以“感”而动其心。因此,教师教育情怀根本上是一种能产生“场力”影响的实在。首先,教育情怀能外显为“感动”人的育人行为,对学生产生潜移默化的影响。诚如戴森维认为人行动的理由是欲念和信念,且欲念与信念亦能推理出人行动的意向性^[28]。教师的内在情怀与外在行为亦具有交互统一性:在充实着情怀的育人世界里,教师因忠诚于所持志业而爱岗敬业,恪尽职守;因敬畏于所负使命而无私奉献,忘我为他;因尊重所育之生命而循循善诱,有教无类。特别地,此类行为是在师生朝夕相处中“相生相长”,如影随形相伴学生成长始终,学生对其但凡有所领悟,必然为其行之所导、情之所动。其次,教育情怀能感染与浸润学生的内心,引起学生情感与思想的共鸣。教育情怀本质上也是教师对教育的一种情感体悟,教师从中可以体会到作为“志业”的育人活动给自己所带来的愉悦感、幸福感、成就感、荣誉感。正如朱小蔓教授所认为,情感是人类精神生命中的主体力量,是人对自身精神需求和人生价值体现的一种自我感受、内心体验^[29]。此外,人的情感还能激发主体间的“移情共鸣”。因此,教育情怀带给教师超越物质的精神享受,也可以转化为构建触及学生心灵的桥梁,以感染与浸润的方式实现师生情感与思想的共鸣。归纳而言,具有虔诚教育情怀的教师本身就是精神、德性、修养等的存在与传播者,他们以其内在精神世界所蕴含的对教育的敬畏、人性的关怀、志业的执著等,对成长过程中的学生产生潜移默化的感染与影响,且一般而言,这种影响与感染是意向性的、积极性的、深刻性的,它特别对受教育者的价值观、思想等会产生伴其一生的实质性影响。

(二)教师人格示范能力

《说文解字》中言:“教,上所施,下所效也。”^[30]其意虽未能概括教育之全部本质,但却也揭示了教育必是具有“示范”(施)与“仿效”(效)共生性的客观规律,而两者关系中,“施”的效能决定了“效”的结果,所以教师以何种“供人学习的典范”“施予”学生就甚为关键。对此,乌申斯基认为:“只有在成人个性(人格)的直接影响下,儿童的智力和道德才能够得到培养,得到发展。……教师个人的范例,对于青年人的心灵,是任何东西都不可能代替的最有用的阳光。”^[31]他还认为,教师的人格是一切教育工作的依据,是教师教育力量的“源头活水”,相对而言,任何人为的教育规章制度与机构设置,终归不能代替教师人格之于教育事业的作用。亦如袁采所持“己之才学为人所尊,乃可诲人以进修之要;己之性行为人所重,乃可诲人以操履之详”^[32],教师欲“为人师表”,则须以自身完美人格为据。实践也表明,当达到了必要的智力和知识水平,又具备了一定的专业教育能力(如思维的逻辑性、口头表达能力、组织管理能力等)以“传道、授业、解惑”之后,教师自身所具有的人格品质就成为促进其主导作用发挥、影响学生学习与成长的极为重要的因素。因此,教师自身具有的人格魅力是一种对学生人格的发展和完善具有极其重要意义的特殊的教育力量。由此而论,教师所“施”之要者,并不是以任何技术手段、物质工具去作用于学生,“而主要是用自己的思想、学识和言行,以自身道德的、人格的、形象的力量,通过示范的方式直接影响着劳动对象”^[33]。

源于其丰富内涵与基本属性,教师人格示范超越了纯粹“专业”对学生的影响。首先,教师人格既包括教师育人过程中的态度、价值、兴趣、判断和需要等要素^[34],也包括教师在育人过程中形成的优良情感意志、合理智能结构、稳定道德意识和个体内在的行为倾向性^[35]。总括而言,教师人格是教师理想与信念、性格与意志、情感与态度、认知与能力等诸要素及其发展过程的综合体,其示范的“全人”属性是实现“人格对人格影响”的根本。诚如苏霍姆林斯基所告诫的,教师的工作对象“是正在形成中的个性的最细腻的精神生活领域,即智慧、感情、意志、信念、自我意识。这些领域也只能用同样的东西,即智慧、感情、意志、信念、自我意识去施加影响”^{[10]4}。其次,教师人格具有稳定而和谐、完美且发展的基本特征,这决定了教师人格示范表现出以下特性。其一,示范内容的鲜活性。以育人为旨归的教师人格示范,是教师完美、和谐人格的彰显,超越了一般学习中知识与技能、过程

与方法的简单示范,而呈现出学生所能欣赏、评鉴、吸收的鲜活生命与人格形象。其二,示范过程的自然性。人格是一种非理性的育人资源,其不存在规范化的示范过程,凡师生间对话、交往出现,人格示范亦同时自然而生,真情流露于其间而非能刻意而为之。其三,示范方式的亲和性。教师人格示范是教师人性美的体现,更是教师关怀“发展中的人性”的爱的表达。由爱而生的人格示范更能吸引学生“亲其师”“信其道”,故而自然的人格示范过程必然以“熏染浸润”等亲和性的方式呈现。

(三)教育过程引导能力

教师育人能力终归是应用于教育过程中的能力,属于实践的范畴,因此以“育人”的视角探析教师的能力,必然需要以“教育过程”的内涵作为理论基础。关于教育的过程属性,主要观点包括:其一,以马克思关于人的本质在其现实性上是一切社会关系的总和为理论基础,教育过程是师生之间的“交往”过程,其意义在于以“交往”联通教育与生活,使教育不仅局限于科学世界之中,而且延伸到生活世界之中,使教育不局限于以书本为中心的知识教学,局限于课堂、学校,而且走向日常生活,关注学校教育中的生活层面,也关注社会生活^[36]。其二,基于过程哲学,作为培养人的活动,过程是教育的存在形式与展开方式,我们不能避谈过程而去理解教育活动、实现教育目标,过程属性是教育的基本属性,其赋予了教育活动以“转化与生成”“情境化与结构关系”以及“确定性与不确定性相统一”^[37]等基本特征。其三,从生成论视角来看,教育过程是“以教育目的为中心建构生成的教育事件的变迁序列及其关系性群集”^[38]。归纳而言,教育过程以交往性、生成性、情境性、发展性等为主要特征,意在彰显教育的本质——培养人的社会活动这一根本属性。

对教师而言,教育过程属性的认知变革,将会对其育人者角色与能力产生积极影响。传统教育过程所遵循的基本理念是以学生的“可塑性”^[39]作为其基本概念。在这种模式下,教师与学生是主客二分的关系,教师是教育活动的主体,学生则是被动接受知识的客体,因此教育过程也就是教师训练与控制学生的过程,教师在其中的角色就是知识的传授者。不同于此,注重交往性、生成性、情境性与发展性的教育过程观,从过程的连续性、过程中的技术手段、活动类型以及主体间的沟通性质等,划分了教育过程的基本形态:清晰型与模糊型;语言传授型、实际训练型、情境陶冶型与实践锻炼型;事物活动型、知识学习活动型、交往活动型等^[38]。在这些教育过程形态中,学生的主体性逐渐从传统过程观的遮蔽中得以解放,教师的角色从单一走向多元,他们更多地表现为教育过程的组织者、学习的合作者、情境的设计者、知识的探究者等。故而教师不再是学生学习的“输入者”,而是成为学生成长的关注者、成长过程中各种影响因素的协调者。因此,教育过程引导能力是现代教育过程观对教师的必然要求。特别地,“以学生的发展为目的”是教育过程的必然愿景,而促进学生成长的过程即是促进其由不成熟向成熟“生长”^[40]的过程,这一过程的“生长”属性,决定了教师不能设计、代替学生发展,而只能以引导为主要方式。

参考文献:

- [1] 赫舍尔. 人是谁[M]. 隗仁莲,译. 贵阳:贵州人民出版社,1995:6.
- [2] 马克斯·舍勒. 人在宇宙中的地位[M]. 陈泽环,沈国庆,译. 上海:上海文化出版社,1989:43.
- [3] 汉斯-格奥尔格·加达默尔. 真理与方法[M]. 洪汉鼎,译. 上海:上海译文出版社,2004:14.
- [4] 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,1991:4.
- [5] 习近平在全国教育大会上强调 坚持中国特色社会主义教育发展道路 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人[J]. 党建,2018(10):4-6.
- [6] 靳玉乐,张铭凯. 新时代中国特色社会主义教育思想体系的核心理念[J]. 西南大学学报(社会科学版),2020(1):5-10.
- [7] 欧阳康. 论主体能力[J]. 哲学研究,1985(7):3-11.
- [8] 马克思恩格斯全集:第42卷[M]. 北京:人民出版社,1979:125.
- [9] 王华. 关怀:中小学教师的核心素养[J]. 中小学教师培训,2019(11):1-4.

- [10] 苏霍姆林斯基. 给教师的一百条建议[M]. 周蕙,王义高,等译. 天津:天津人民出版社,1981.
- [11] 张华. 论教师发展的本质与价值取向[J]. 教育发展研究,2014(22):16-24.
- [12] 胡绪,徐学福. 示范课的“失范”与“归真”[J]. 中国教育学刊,2018(1):72-75.
- [13] 靳玉乐,张良. 教师一般育人能力评价指标体系构建[J]. 教师发展研究,2020(1):81-89.
- [14] 左丘明. 国语[M]. 韦昭,注;胡文波,校点. 上海:上海古籍出版社,2015:63.
- [15] 礼记[M]. 程昌明,译注. 呼和浩特:远方出版社,2007:35.
- [16] 高慧斌. 新时代教师德性的内涵与提升[J]. 中国德育,2019(3):19-22.
- [17] 高清海,胡海波,贺来. 人的“类生命”与“类哲学”——走向未来的当代哲学精神[M]. 长春:吉林人民出版社,1998:28.
- [18] 夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢,译. 北京:教育科学出版社,1999:24.
- [19] 谢延龙. 超越教育异化之锁链:从“人是什么”到“人是谁”[J]. 山西师大学报(社会科学版),2011(4):155-158.
- [20] 马克斯·范梅南. 教学机智:教育智慧的意蕴[M]. 李树英,译. 北京:教育科学出版社,2001:205.
- [21] 孟子[M]. 何晓明,周春健,注说. 开封:河南大学出版社,2008:237.
- [22] 朱熹. 四书集注[M]. 长沙:岳麓书社,1985:364.
- [23] 项贤明. 走向“成人”之学[J]. 南京师大学报(社会科学版),1998(4):51-56.
- [24] 联合国教科文组织. 教育——财富蕴藏其中[M]. 北京:教育科学出版社,1996:85.
- [25] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[Z]. 北京:商务印书馆,2009:1116.
- [26] 韩延伦,刘若谷. 教育情怀:教师德性自觉与职业坚守[J]. 教育研究,2018(5):83-92.
- [27] 肖凤翔,张明雪. 教育情怀:现代教师的核心素养[J]. 河北师范大学学报(教育科学版),2018(5):97-102.
- [28] 王华平. 行动的理由[J]. 学术月刊,2014(4):29-36.
- [29] 朱小蔓. 情感是人类精神生命中的主体力量[J]. 南京林业大学学报(人文社会科学版),2001(1):55-60.
- [30] 许慎. 说文解字[M]. 徐铉,校定. 北京:中华书局,2006:69.
- [31] 杰普莉茨卡娅. 教育史讲义[M]. 华东师范大学教育系教育学研究班翻译室,译. 上海:华东师范大学出版社,1958:375.
- [32] 袁采,朱用纯,等. 增广贤文·朱子家训·袁氏世范[M]. 余淮生,注. 合肥:黄山书社,2007:101.
- [33] 周浩波,迟艳杰. 教学哲学[M]. 沈阳:辽宁教育出版社,1993:184-185.
- [34] 蔡岳建,谭小宏,阮昆良. 教师人格研究:回顾与展望[J]. 西南大学学报(人文社会科学版),2006(6):15-18.
- [35] 王荣德. 现代教师人格塑造[M]. 天津:天津教育出版社,2004:14.
- [36] 冯建军. 论交往的教育过程观[J]. 教育研究,2000(2):35-41.
- [37] 郭元祥. 论教育的过程属性和过程价值——生成性思维视域中的教育过程观[J]. 教育研究,2005(9):3-8.
- [38] 黄平,李太平. 教育过程的界定及其生成特性的诠释[J]. 教育研究,2013(7):18-27.
- [39] 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要[M]. 李其龙,译. 杭州:浙江教育出版社,2002:207.
- [40] 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,1990:50.

责任编辑 曹 莉

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>