

教育存在论视角下高素养教师的养成

●薛忠祥 方媛媛

摘要 我国教师队伍培养一直处于以政府引导为主的外源性教师教育模式之中，教师缺乏自主生成能力。基于教育存在论的教育观和教师观，高素养教师具有先于他人生存的存在观、敬畏学术的学术观、笃信无差别的教育正义观、热爱学生的学生观以及洞悉人的意义和意义生成力的生成规律的教育存在观等特征。建设高素养的教师队伍，要从根本上转变对教师发展的认识，提高教师的自我生成能力，这需要教师培养实现线性、灌输式的外源性模式向以教师为主体、教师自我生成为重点的内源性教师生成模式转变。

关键词 教育存在论；高素养教师；内源性生成

作者 薛忠祥，中南民族大学教育学院副教授、博士（武汉 430074）

方媛媛，中南民族大学教育学院（武汉 430074）

从《国家中长期教育改革与发展规划纲要（2010—2020年）》到《教育部关于实施卓越教师培养计划的意见》（教师〔2014〕5号），再到《乡村教师支持计划（2015—2020年）》（国办发〔2015〕43号），虽然随着时代的发展，我国每一项重大的教育政策对教师都提出了更高的要求，但是有些地方对教育和教师工作重视不够，教师专业化程度不高和教师职业吸引力不足的状况仍然存在，教师队伍的专业发展、综合素质和创新能力令人堪忧。新颁布的《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》（以下简称《意见》）提出把

“兴国必先强师”作为新时代教师队伍建设的战略主题，把“高素质专业化创新型教师队伍”作为教师队伍培养的主要内容。要落实《意见》的相关要求，转变教师培养模式，切实实现高素质教师的生成方式，必须首先从根本上转变教育观，在教育存在论的关怀下对当前的教师观进行重构，进而拓展教师发展所关注的视域。“高素养教师”这一概念是立足于教育存在论的教育观和教师观，是通过教育存在剖析教师安身立命的根本，有利于教师转变自身生成方式，实现自身发展和学生发展的要求和目标。

本文系中南民族大学国家级教师教学发展示范中心2016年教育教学改革立项课题“‘教育学’+教育学本科教学与教育学科建设一体化研究”（编号JXZX2016011）的阶段性研究成果。

一、外源性教师培养的现实困境

在“教育大计，教师为本”的背景下，全面深化新时代教师队伍建设改革提出“大力振兴教师教育，不断提升教师专业素质能力”的意见，并明确指出创新教师培养形态，对不同教育阶段的教师进行针对性培养，造就学科知识扎实、专业能力突出、教育情怀深厚的高素质复合型教师，促使我国教师队伍的整体素质明显提高。因此，如何创新教师培养形态，利用创新型的教师培养形态培养高素养教师，成为了这一改革中的“一大难点”。归纳来看，以往各时期我国教师培养具有两个基本特点：一是在教师专业发展导向下，政府成为教师教育的主导力量；二是形成了由外向内、自上而下的外源性教师教育模式。所谓外源性教师培养模式，指在政府主导下，教师丧失自身发展中的主体地位成为培养对象的教师培训模式。政府主导、教师专业发展导向的外源性教师培养固然有其独特优势，教师队伍的整体素质有所提高，但是并不能从根上触碰到教师发展的核心。

笔者认为，出现这样的情况，同对教师教育的培养模式的认识偏差有很大关系。在教师教育的过程中总是预先认定：高素养的教师是可以被培养的，并且可以通过外力塑造。所以不管是何种教师发展形式，都很难逃脱外源性教师教育的桎梏。既然由外向内的方式不足以击中教师发展的要害，那么转变教师教育为由内向外的方式或许值得一试。这种由内向外的教师发展方式不仅有存在的可能性，而且有存在的必要性，因为基于教育存在论的教育观，教师的存在方式与内源性教师发展的理念不谋而合。

二、教育存在论的教育观

（一）教育即人在交往中基于觉解意义的自我生成

教育存在论是揭示教育之为教育的根本规定性的教育哲学理论。较之于社会存在这种现成存在，教育存在是比社会存在更复杂的生成性存在。教育存在论认为，教育是人在交往中基于觉解意义的自我生成，意义的自我生成性就是教育性。^[1]意义的

生成标志着教育的发生，它包括事实意义和价值意义。事实意义指在人交往过程中对交往对象形成的用语言词汇表示的认识意义，即存在者显现的自身的意义，例如经验、技艺、科学知识等。价值意义指人在交往中对人的需要与交往对象之间的价值关系的认识意义，包括价值、道德、美感、信念等意义形式。不论是自然科学的事实意义，还是人文科学的价值意义，都是在人的交往中生成的意义，都需要人的自我意识的参与，也需要交往、觉解、性格等支撑教育发生的三要素。

（二）性格是教育发生的定向根和动力源

对于12岁之前的孩子而言，觉解力处于自然而然的状态。但是处于相同的交往环境，有的孩子并不是没有意义生成，而是这个意义生成并不持久、普遍、系统、深刻，就像火花一样一闪而过。那么决定教育发生或者意义生成保持力的是什么？在孩子上小学之前，其觉解力是在家庭生活中自然发生的，而其性格则是后天形成的。性格是在儿童交往中形成的比较稳固的个性心理特征，决定人对待事物的态度、悦纳和行为方式。性格的核心是责任、方法和美，它有好坏之分。良好性格的孩子拥有强烈的自我责任心、自主方法和情感情绪的自我调节能力，不好的性格则是依赖性强、遇事推诿责任、情绪情感不能自我控制调节。可以说，在同样的交往环境下，学龄儿童的学习成绩或意义生成水平与性格成正比。性格不决定意义生成，但从根本上影响意义生成的持久性、系统性和普遍性，是意义生成的定向根和动力源。

（三）交往是教育发生的条件

人作为社会性动物，必须生活在交往中，通过社会与自然、文化、自身进行交往。叶澜主张“人类的教育活动起源于交往，在一定意义上，教育是人类一种特殊的交往活动。”^[2]在一些交往活动中，比如社会交往中的经济、生活、文化交往，对交往对象自身而言没有新的意义生成。但是，在有些交往中，交往对象会有新的领会生成。比如伏羲仰观天象、俯察万物而画八卦；仓颉观万物形状而造字；瓦特看水壶盖被蒸汽顶起而悟出蒸汽机原理

等，这都是在日常生活交往中不经意的生成，这种不经意的瞬间就被当事人的自我意识所捕捉，随即开始自觉地探寻过程。在人的交往中，经过自我意识而有某种新东西的生成，这种新东西就是“意义”，这样的交往事件就是教育事件。因此，交往是意义生成的必要条件。

（四）觉解是教育发生起点与结果的统一

觉解是意义生成的充分条件，它既是教育发生的起点，也是教育发生的结果。作为教育发生的起点，每个人都有与生俱来的觉解能力。冯友兰先生认为，人有一切动物所同有的心理和生理的要求，但人之所以异于禽兽者，是因为人有着基于觉解的理性。^[3]根据皮亚杰的认知发生论原理，人在12岁之前都要经历感知运算阶段、前运演阶段和形式运演阶段。在与自然的交往过程中，人们开始了解风雨雷电、山川草木、鸟兽虫鱼、日月星辰，这就是人对某物的理解和了解。海德格尔把这种理解称之为存在者向此在的显现过程。人的理解一产生，便有一种意义在里面。从对大自然事物的命名和本质、规律的解释，到对社会存在的理解和诠释，再到人的心理存在、精神存在、艺术存在等的理解和诠释，都是人的了解的表现。所以，觉解是意义生成的起点，意义的生成就是教育本身，觉解就是教育的起点。

12岁以后，觉解不再是一个自然而然的过程，而是一个自觉的过程。孔子将人分为生而知之，学而知之，困而知之，困而不知四个学习层次，这里的“知”就是觉解。生而知之者、学而知之者和困而知之者，他们具有自觉性和能动性，即具有了解的自觉性，因此在教师的引领下，他们能领悟到世界的意义，只是在意义生成的时间和内容上具有差异；而对于困而不知者，教师引领与其意义生成之间的相关性并不明显。更高层次的觉解就是对觉解的觉解，也就是人对自身觉解的自我意识。因为人对觉解的自我意识，所以人不仅能够认识客观的自然事物、社会存在、心理存在、精神存在和艺术存在，还能认识自身觉解的存在形式。而对自身觉解过程的了解不仅有利于调节自身的觉解方式和策

略，使自身意义生成更有效率，而且能够反作用于觉解本身，让人的觉解力不断提升。由此，觉解也成为了教育发生的结果之一。在这样的教育逻辑下，人不仅可以成为好的学者，而且可以成为高素养的教师，因为他们教给别人不仅仅是一些现成的意义成果，还有怎样觉解意义本身。

三、教育存在论视域下的高素养教师

在教育存在论视域下，教师不再是传统意义上教育的给予者，而是教育发生的引领者。教师是在交往中引领学生意义生成的交往对象之一，学生教育性的获得还需要其自身的觉解和性格的共同作用。但是，作为一名高素养的教师要领悟教育存在、教育发生的规律和特点。具体而言，在教育存在论教育观的观照下，作为教育发生引领者的高素养教师要具备以下五个条件。

（一）先于他人生存的存在观

任何教师，不管是文化领域的初创者，还是在次生教育中的中小学教师，都是先于别人或学生自我意义生成的人。倘若他们并没有先于别人生成意义，而是和别人同时生成意义，那就没有资格做“先生”。“先生”的教育存在论解释就是先于别人自我生成意义者。韩愈在《师说》里面讲：“道之所存师之所存”“闻道有先后”，先于我意义生成者则我从师于他，讲的就是这个道理。海德格尔说过，“教师是最会学习者”，因为教师最会学习，才能教别人学习，教育的本质就是教会别人学习，也就是引领教育发生。所以，教师的意义生成和意义生成的能力既是自己作为学者存在的根本标志，也是作为次生教育者存在的历史前提，可以说，教师因意义生成和意义生成能力的生成而存在。

（二）敬畏学术的学术观

教师在先于别人的意义生成和意义生成能力的生成中存在，因此教师的存在意义就不是为了实用性的目的，而是意义生成和意义生成力本身，意义生成的结果则反映在各个文化领域、学科门类。如此，科学的学术研究就是意义生成的表现方式，作为源生教育者的教师则是科学研究或学术研究的存在方式。教师的存在意义就在意义生成中，即在学

术研究中。如此，崇尚学术、敬畏学术就是教师本身的自我尊重，崇尚和敬畏学术研究就成为教师存在意义的一部分。倘若离开这一存在意义而受到欲望、名利需求的主导追求学术，就会把学术当成工具，也就会把意义生成当成获取名利的工具，进而把自己的存在意义当成工具，教师自身就会异化。因为学术“仅仅是为了自身而存在”^[4]，为了学术而学术是与将学术当作工具相对立的。只有敬畏学术的教师，才会真正以爱智慧本身为目的追求自身的事业，而这样的事业追求，一方面能够提高教师的自我效能感，另一方面也能让教师产生将这种发现、生成的意义与众人、后代分享的愿望和冲动，次生教育便由此而来。

（三）笃信无差别的教育正义观

既然教师是存在意义和生命意义的共同体，那么给学生提供充分的、自由的意义生成条件和意义生成能力的生成条件就是教师的天职。对于广大新生代而言，其先天的素养都是差不多的，然而作为后天生长环境的家庭、阶层却有天壤之别。但是对于意义生成中的人而言，他们应该平等地享有使用全人类文明成果所构成的交往环境的权利，不能因后天生长环境的不同而厚此薄彼。“教育正义是面向所有人的正义……这里强调人发展，是对一切人、所有人来说的。”^[5]只有如此，每个人才能够在现有的家庭、经济等有限条件下，接触到人类已有的文明成果，进而重新生成这些意义形式，从而为自身发展奠定文化基础，这就是教育正义的内涵。而具有这样的教育正义观，教师不仅要秉持有关无类的教育思想，而且要让每个孩子不因贫富、贵贱，同等地接触人类文明成果，因为这是他们的一项与生俱来的自然权利。教师个人不仅要用这样的教育正义观对待自己的学生，广大教师队伍也要为推动教育正义观惠及千千万万学子而奋斗。

（四）热爱学生的学生观

学生，能够作为受教育者而存在，并不简单是教师传授意义的接受者，也不单纯是一个次生教育者，而是在教师的引领下，通过自身觉解能力和性格支撑不断意义生成的人。因此，学生作为意义生

成者和意义生成力的生成者，就是作为源生教育和次生教育相统一的教师自身所生成的意义和意义生成力的再度生成和延续，而教师是在意义生成和意义生成力的生成中存在的，所以，作为学生的意义生成和意义生成力的生成，就成为教师存在意义的延续，也就是教师学术生命的延续。如此便可以说，因为有学生存在，教师的生命才获得了延续。教师并不是在和另一个灵魂、另一个生命对话，而是和自己生命的另一种形式对话。热爱学生，其实就是教师对自己存在方式、生命延续方式的热爱，也就是自爱。所以，具有热爱学生的观点，就是教师自身存在意义和生命意义的存在与延续。如此的师生之间就是学术共同体、命运共同体、存在共同体、生命共同体。

（五）洞悉人的意义和意义生成力的生成规律的教育存在观

具有以上存在观、学术观、教育正义观和学生观的教师，生于此意义，也将终于此意义。因为在教师的生成过程中，不仅需要意义生成和意义生成力的生成，还需要具有对自己意义生成和意义生成力的生成规律的自觉意识，具有对学生意义生成和意义生成力的生成规律的自觉意识，只有如此，他才能获得教育学术的成长源头。在历史上，尽管很多人能够具有存在观、学术观和正义感，也热爱学生，但往往只是自己成就了自己，难以成就自己的学生，钱学森后无钱学森，邓稼先后无邓稼先，孔子之后无孔子！但是，也有学者之后又传衣钵者：周敦颐——二程——朱熹等一系，陆九渊——王阳明等一系；苏柏亚一系，胡海伽一系，哥白尼——伽利略——开普勒——牛顿等一系。这就是说，良师必须是学者，学者未必是良师。作为源生教育者的教师不仅是自己意义生成和意义生成力的生成者，而且要洞悉其中的规律，寻找顺应其规律发展的教育资源，引领学生更好地生成。

四、内源性生成：高素养教师的生成方式

在教育存在论看来，高素养的教师是意义本真的、自由的、充分的自我生成者，他们不是通过外源性力量可以塑造的，而是由内源性发展自由生成

的。内源性发展倡议并不是排斥外部干预，而是强调教师自身发展和教师专业发展中自主性和能动性的丧失。教师要实现内源性发展，首先必须超越和摆脱外在各种力量的控制和干扰，专注于教育本身。教育本身就是作为人的学生的自我生成和作为教师的专业素质的自我生成。专注于教育本身就是专注于学生的自我生成和教师的专业生成，这两个生成是教育者安身立命的根本。如果这两个生成所需要的资源不是按照人自由充分的自我生成需要来配置，不是按照人的身心发展规律来配置，而是按照各种外在的政治力量、经济力量等需要来配置，教育者就会成为完成某种教育相关目的的技术环节而受到非教育力量的摆布。作为源生教育和次生教育统一体的教师，应该拥有学术自由、办学自由、教学自由的权利，而保证这些自由的存在，就是对高素养教师最大的利好。

（一）创造自由宽松的学术时期

纵观人类历史，什么时候有灿若星河的大师出现，什么时候就是最自由、最有尊严的时期。从中国的先秦诸子百家到两宋学术，从公元前6—4世纪的古希腊到文艺复兴，从近现代的科学哲学发展到中国新文化运动，都是这样的时期。在这样的时期里，诞生了东西方轴心时代、古典时代、后来的学术衣钵的相继时期，支撑起东西方文明史。什么时候国家、政府桎梏、打压这些自由和尊严，什么时候文化的天空就会暗淡无光，万马齐喑，秦始皇时期焚书坑儒即如是。高素养的教师不仅仅是传播文化、延续文明的次生教育者，也是创造文化、创新文化的源生教育者，高素养教师的存在是防止文化断层、传承文化文明的重要桥梁。国家和政府应该充分保障高素养教师的存在环境不受破坏，创造自由宽松的学术环境，让学术领域再现百家争鸣的景象。

（二）打造内生性教师发展路径

高素养教师只能从小被发现、被保护、被尊重，而不能被培养。不管是体制内学校教育主体，还是体制外的家庭教育主体、社区教育主体、社会教育主体，面对学龄期的儿童时，要能够发现儿童

本身觉解力发展水平、性格水平，据此提供适合他们而不是逼迫他们的家庭生活环境、社区活动环境、学校生活环境、社会生活环境等。基于自身觉解力和良好性格的孩子，无论在家庭、学校还是社会环境下，都会充分利用周边资源，让自身充分生成，像孔子、瓦特、爱迪生、牛顿、伽利略、爱因斯坦等。当然，这样的意义生成是建立在明确的行为底线基础之上的，这个底线就是不害他人、不害社会、不害自己，承担力所能及的责任。因此，一个国家、一个民族之所以拥有高素养的教师，并不简单的是因为他们通过外部的政治力量和经济力量塑造了他们，而是发现、保护、尊重教师，并且给予教师充分生成的资源和环境。

（三）高素养教师的自律与坚守

一方面，高素养教师肩负着民族、国家和人类文化传承的责任，任重而道远；另一方面，高素养教师享有充分的自由和生成空间。因此，高素养教师更需要坚守教育本身，不能随波逐流。从柏拉图的人性灵魂的三分来说，从荀子等对人的性情分析来看，每个人都有本能、欲望、名利之心，但是唯有用理性、智慧引领自身的本能、欲望和名利之心达到和谐、平衡，从而走向自律和自制的教师，才能成为高素养教师，否则，他们便会与一般人无太大差别。

参考文献：

- [1]薛忠祥.教育存在论——教育科学的形而上学基础研究[M].武汉:武汉大学出版社,2013:120.
- [2]叶澜.教育学原理[M].北京:人民教育出版社,2007:61.
- [3]谢荣华.“觉解”基础上的理性生活——冯友兰《新世训》“新生活方法”意蕴浅析[J].南昌大学学报(人文社会科学版),2005(02):14.
- [4][希腊]亚里士多德.形而上学[M].颜一,译.北京:中国人民大学出版,1993:32.
- [5]舒志定.马克思正义批判语境中的教育正义[J].教育研究,2015(07):9.