



教育研究论丛
JIAO YU YAN JIU LUN CONG



JIAOSHI JIAOYU DE JILI
——YU XUE SHENG GONG SHENG

教师教育的机理 ——与学生共生

于忠海 著



电子科技大学出版社

教师教育的机理

——与学生共生

于忠海 著



电子科技大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教师教育的机理：与学生共生 / 于忠海著. —成都：电子科技大学出版社，2014.1
ISBN 978-7-5647-1947-0

I. ①教… II. ①于… III. ①师资培养—研究 IV.
①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 226055 号

教师教育的机理——与学生共生

于忠海 著

出 版：电子科技大学出版社(成都市一环路东一段 159 号电子信息产业大厦
邮编:610051)
策划编辑：陈松明
责任编辑：谭炜麟
主 页：www.uestcp.com.cn
电子邮箱：uestcp@uestcp.com.cn
发 行：新华书店经销
印 刷：三河市天润建兴印务有限公司
成品尺寸：170mm×240mm 印张 30 字数 461 千字
版 次：2014 年 1 月第一版
印 次：2014 年 1 月第一次印刷
书 号：ISBN 978-7-5647-1947-0
定 价：78.00 元

■ 版权所有 侵权必究 ■

- ◆ 本社发行部电话：028-83202463；本社邮购电话：028-83201495。
- ◆ 本书如有缺页、破损、装订错误，请寄回印刷厂调换。

前言

教师教育的“教育学”理念——与学生共生

教师职业专业化已成为教师教育的共识，但教师教育如何实现专业化却仍是一个不断探索、建构的领域，尤其对在教师教育专业化建设中占据基础性地位的“教育学”（没有特别说明或修饰，文中的“教育学”专指教师教育之教育学）的认识上，还不能适应教师教育专业化的需求。我们尝试从教师教育专业化视角，审视现有教育学的缺失及其症结，进而提出专业化的“教育学”理念——与学生共生。

一、教师教育之“教育学”的专业化缺失

1. 教育学内容：学科性而非职业性原理

国内冠以“教育学”（或“教育原理”、“教育概论”、“当代教育学”等）名称的数不胜数，若不辨析书籍的封面或扉页上的标注“高等师范院校”，很难确定哪是师范各专业通用的“教育学”，哪是教育学专业专用的“教育学”。模糊的背后折射出教师教育专业化的尴尬：教师教育没有自己专业化的教育学，只是“教育学专业”的附庸。

从内容视角分析，现有教育学的章节是教育学专业之教育学的删减或肢解，其“母本”则是20世纪80年代初南京师范大学编写的《教育学》，它承载的是前苏联凯洛夫教育学的框架。而且，这种丧失教师教育专业自主的观念也殃及一些对国外教育学的翻译上，以致这些教师教育专业化水平较高的遭到了“腰斩”。^[1]

现行教育学内容主要包括四部分：教育本质论、教学论、德育论和教



育管理论,与教育学专业的教育学相比,只是难度稍微降低一点,范围窄一点而已,本质上还是学科性的而非职业性的原理。之所以万变不离其宗,是想让教育学负载教师职业教育的所有功能,“它既是一门专业基础课,又是一门很强的专业实践课,还是一门很强的专业思想教育课”。^[2]“三栖学科”的重任显然不是一门教育学所能承担的。出现如此窘境,在于这些教育学编著者的教师教育观,认为只要懂得了教育学专业的基本原理,就能自然成为优秀的教师;就象认为掌握了数学、语文、英语等专业知识,自然可以成为优秀的语文、数学、英语教师一样,将教师职业视为从属于学科性的,是学科专业的应用,学习者在实践中会自然将学科原理转化为职业活动的指南;而不是独具自我特色、有自己原理的专门性专业。从各种版本教育学封面上的标注“高等师范院校公共课教育学”、“高等师范院校各专业公共”等也可以看出,教育学是“公共课”,而不是专业化课程。

现将发行量较高、影响较大的三种教育学对南京师大编教育学专业“教育学”的依附情况列表如下:^[3]

教师教育“教育学”与教育学专业“教育学”章目比较

南师大本		“二王”本		睢 廖 朱 本		十二院校本	
章次	内容	章次	内容	章次	内容	章次	内容
二	教育的本质	一	教育的概念			一	教育与教育学
三	教育与社会的关系	三	教育与社会发展	一	教育与社会、人的发展	二	教育功能
四	教育与人的身心发展的关系	二	教育与人的发展				
五	教师与学生	十九	教师	二	教师与学生	五	教师与学生
六	教育目的	四	教育目的	三	我国的教育方针	三	教育目的



续 表

“南师大本”		“江苏大本”		“江苏校本”		十二院校本南师大本	
八九十	德育	十一	德育	七	思想品德教育工作		
十一	体育	十四	体育				
十二	美育	十三	美育				
十三	劳动技术教育	十五	劳动技术教育				
十四 十五 十六 十七	教学工作	七 九	教学	六	教学工作	六	课程
						七	课堂教学
						十	学生评价
十八	课外教育工作	十六	课外活动	八	课外活动	八	学校教育与学生生活
十九	学校教育制度	五	教育制度	五	学校教育制度和学校体制改革	四	教育制度
二十	学校管理	二十	学校管理	十一	学校管理	九	班级管理 with 班主任 任工作

从图表中的对比可以看出，教师教育教育学对教育学专业依赖的严重性：名称基本雷同，均为《教育学》，最新版本的虽然略有变化，名为《教育学基础》，但由于在“基础”上做文章，反而强化了学科性原理性质，以致近几年国内几所重点师范大学的教育学专业硕士学位研究生入学考试指定该书为参考书，不能不说是教师职业教育专业化的一个反讽；具体章节的名称、内容也重复出现，看不出教师职业专业教育创新性和独特性；即使有一些新章目，如“课程”、“学生生活”，也是教育学专业之原理的学术性建构，而非教师职业活动的写照，只能从侧面表明教师职业教育依就不能摆脱教育学原理的束缚，不能开创自己的职业属性的专业领域。所以，随着时代的发展，教育学虽然也在有意识地变革，寻求独立，但由于学科性观念根深蒂固，专业化的教师教育教育学建设依然举



步维艰。

2. 教育学形式：纲领性而非活动性姿态

教育学的编写形式同样反映出教师教育专业化的缺失，无视教师职业活动的独特性，一味地服务于学科性原理，具体表现在以下几个方面。

首先，编者在“哲学”层面上理解、分析教育学，体系封闭，框架僵化，面面俱到又重点不突出，学与不学差不多，这种重“学”轻“术”的倾向使师生既领悟不到哲学的意蕴和理性的魅力，又难以体验教师职业实践的丰富性、复杂性。

其次，重学科逻辑，追求所谓学科体系的完整、缜密；忽视决定之生命价值的心理逻辑，即适用对象的特殊性——专业化的准职业教师的交流、反思和创造等心理倾向。因此，教育学呈现的是由概念、判断、推理构成的学科专业原理体系，而非渗透着基于“教育事实”的职业属性，千篇一律的“辩证统一”、“制约”、“决定”、“反作用”、“基础”、“……性”等话语进一步强化了这种僵化的范式。

再者，教育学“说教”味浓，无形中窒息了的生发功能。除去内容的教育功能外，形式本身也扮演着教育者的角色。但我们的教育学往往以呈现“本质”、“规律”为己任，以居高临下的权威者压抑使用者的质疑、反思、创造等主体性人格和追求，学习的人只能接受、贯彻、执行；同时，这种以“真理”自居的也堵塞了“教育学”进一步发展的路程。因而，这种“说教”形式既非理论工作者所追寻的理性，也非实践者所渴望的律令，而是潜含着一种历史积淀的专制权力欲。

近年来，一些新编教育学意识到形式上的危机，开始尝试建构新的编写体系，诸如“情景教育学”、“实践教育学”；也增加了一些新体例，如“摘要”、“背景知识”、“反思与练习”、“案例分析”等。但是，支配这些新方法没有改变，即是为了更好地印证、解释、领会学科性原理，可谓是“新瓶装旧酒”，教师职业的专业化属性依就没有得到应有的尊重。所以，“不论是新编的，还是旧版的，都没有逃脱遭大学生冷遇的命运。”^[4]

因此，无论从内容视角，还是形式视角，现有教育学已成为教师教育非专业化的象征，教师教育理论和实践期盼专业化的教育学。



二、教育学科专业化的基本理念

1. 教育学的“专业”定位

从教师教育专业化的角度看,教育学所代表的课程应从属于教师教育专业。该专业的课程群包括教育学、心理学、学科教学法等所统摄下的一系列子课程,教育学在其中起着决定教师教育专业属性奠基石的作用。从教育学学科群看,教育学又属于教育专业中“教育学原理”课程下的二级应用课程,是“应用”而不是“套用”,故此,教育学就必须体现出所属教师教育专业的独立性和独特性。

因此,从学科性质上看,教育学应具备教师教育专业所需要的综合性、基础性、应用性等职业教育的学科特点。综合性是指内容尽可能涵盖教师职业活动中的典型问题、模式,以期穷尽教师职业的工作全貌;基础性是指以基本问题、理念为中心,具有生发和辐射功能,成为学习者探究教师教育专业领域各种课程的平台;应用性是指通过专业知识、理论、经验的学习,能自觉地观察、分析、解决实践问题的能力,而非接受、记忆“规范”的能力。

2. 教育学的培养目标

培养目标的专门性直接影响的专门化。作为职业教育的奠基性课程,教育学应突出培养目标上的专业针对性。“职业教育的专业就其属性而言,不是学科性专业,它总是与从事该职业的人的职业活动联系在一起,……这意味着职业教育的教学目标,应在掌握基本的职业资格,包括职业技能、职业知识和职业态度的过程中,着重于职业能力的培养,即以能力为本位。”^[5]也就是说,专业化的职业教育培养的是具备专门职业能力素养的人才,是指向实践活动的职业能力,而非目标不同的学科性人才目标。

对教师教育而言,以职业能力为核心的教育学培养目标主要包括:职业技能方面,理解、认识学生的技能,学科性知识转化为教育性知识的技能,组织和管理课堂的技能,选择和运用教学与评价策略、方法的技能等;职业知识方面,情境性知识、程序性知识、反思性知识等;职业态度方面,以爱学生和教育事业为前提的追求无止境的职业道德。需要指出的



是,体现在教师个体身上的技能、知识、态度应是整合的统一体,即技能是以知识和态度为基础,知识是关于技能和道德的探索、创造,道德蕴含在具体技能和知识中。

3. 教育学的形态定位

传统教育学对使用者而言是“控制者”、“支配者”、“规范者”,既定的知识体系既误导了学习者对教师专业化职业的理解,又束缚了他们将来在教师职业道路上的专业化发展。因此,专业化的教育学必需立足于教师职业的专业属性特点和需求,以鲜活的姿态提升学习者的专业化素养。

首先,教师职业的经验性知识应成为教育学的重点,从典型的经验性知识学习中,未来的教师既可将经验升华为广泛意义上的理论,又可将经验转化为从事职业活动时的技能。然而,准教师没有教师职业经验的偏见往往成为编写者唯理论至上的借口,其实,这是一种先验的误解,准教师们虽然不具备教师职业经验,但他们有十几年的直接的学生经验、受教育经验和对教师、教育认识的间接经验,这是一笔十分宝贵、丰富的教师职业教育专业化的养料。当然,教育学不是将学习者的原生态经验原封不动地搬进教科书,而应从教师教育专业化的视角,以学生的相关职业经验为基础,建构教师职业教育的类经验,超越学生的体验性经验,使之转化为具备专业化教育功能的职业经验。

其次,教育学中的知识应是开放的、富有活力的,发挥的再生功能以及由此引发的多维教育功能。以确定性的定论知识为规范的旨在强化对读者的控制,追求的是传授知识,进而去应用的单一教育功能,知识因其封闭、固定而没有活力。所以,的功能必须从既定的目的、目标转换成达到因读者、情境不同而丰富多样的目的、目标的材料。只是学习的中介,而不是终极目标。为此,“知识在中的理想存在方式应是开放的、积极的,有着与学习者展开精神交往与对话的可能与姿态。”^[6]这种动态的、富有感召力的知识是以尊重她的读者的认识、情感和道德为前提的,即读者与编著者在思考、建构教育学知识时是平等的、互惠的,编著者只是提供了这个交流与反思的平台,读者在阅读、探讨的过程中,构建的是属于自己的教师职业属性的知识,而非为所“俘虏”。如此,承载的知识本身在教育人,读者与中的知识对话也在教育人,由前两者激起的读者自我反思与创



造更能教育人，最终实现对知识和读者原有水平的双重超越。

所以，教育学中有生命力的知识形态应该是以教师职业活动中鲜活的问题、经验为中心的，而非封闭的理论体系；是不确定性的、探究式的，而非既定的律令、规律的集合；是利于读者交流、反思、创造的，而非单一的学者独白。

三、专业化的教师教育之“教育学”机理——共生理念

反思人的内涵，必须摆脱将人作为社会既定工具的思维，走出认识人过程中的功利主义误区，反省人自身的存在、价值和意义。当然，这种对人自身的反思并不是排斥、否认社会的存在及其对人的影响；恰恰相反，我们所认识的人必须是以社会为依托的，否则，就不能称其为“人”这一物种。但是，认识人不能像终极视野下的人那样，以社会的标准来塑造人，无视人之于社会存在与发展的价值。所以，必须在人与社会互动的背景下分析人的属性，认识人性的本然。与终极者的理性无限性、价值无矛盾性和存在的非历史性人性观不同，时代发展赋予人性以有限性、生成性和共生性的内涵。

（一）人的有限性

从人类学的角度认识人，人始终是处在进化过程中的物种，人作为“类”的独特性就在于他不是被设计好的一个终极性目标存在，其生命的活力和价值是不断发展的。这就决定了表明无论在哪个层面上，人在进化过程中的每个阶段都是一种有限性存在，如果实现了所谓的终极性的无限目标，人自身就失去了存在的价值和意义，也就不再作为独特的“类”而存在。“生命的真理就是它永远是不完善的、不确定的、有残疾的，因为这取决于它的身外之物。”即人的有限性表现为自身存在时、空的局限和对外交往规范力量的有限，前者是指每个人都是具体历史阶段和空间的存在，受制于自己的生长背景，有自己活动的自然和社会的边界；后者指人在活动中的能力、力量是有限的，意味着他通过对外的实践认识到有限性的必然，从而汲取生命、生活的能量，不断提升自己为人的空间。人的有限性包括差异性、平等性和未完成性等含义。



1. 差异性

差异性是人作为“类”的基本属性，正是人的有限性，人与人之间才呈现出丰富多彩的生命特征，而非无限的终极性统一标准或模式。“人在生物学上都是同种，然而他们之间的不同又那么显著，甚至在他们的指尖端上都看得出来。”可以说，没有人的差异性，就没有具体、鲜活的生命个体，差异是人作为“这一个”的标志，是我之为我的象征。差异不仅体现为外在的形态、方式，更深深扎根于人的历史、文化和习俗中。人的差异性存在意味着人的多样性、复杂性、微妙性等丰富性内涵，意味人基于差异性的相互交往、共同成长机制，不然，单一的个体难以支撑起人类的家园，差异既为人类社会的生成、发展提供了前提条件，又为社会不断注入新的血液。所以，人的差异性不仅是一个不争的客观事实，更应成为一种人类规范，以差异去挑战、抗衡终极化的统一和专制，使个体与社会不断充满生命的活力，走向可能性的未来。

2. 平等性

差异并不是等级的借口，相反，人的差异性属性提出了人与人平等的诉求，平等性是人之有限性的自然选择。人的平等性是基于人的生命尊严，“作为一个人，没有人可能被另一个人替换。使他在此领域内占有一席之地的就是因为他有人的尊严，那是他存在的内在的属性。”这种建立在生命尊严基础上的平等与人的性别、职业、信仰、民族、种族、财产、天赋、才能等等无关，人的尊严是不可交换的，仅仅就是因为“他是人”这一最基本也最神圣的事实。正如阿伦特所说，“生命，而非世界，乃最高的善。”也就是说，不能以种族、信仰、权力、职业等外在世界因素来代替生命自身。在人之生命存在的意义上，对个体而言，平等意味着没有人会以任何借口将他人的规范、秩序强加于自己，自己是自己的主人；对社会而言，平等性可以避免绝对主义的盛行，消除终极性秩序和集权世界产生的土壤，从而，使人的差异性衍生出人类的多样性、复杂性，以免将人的差异沦为同质化的目标。所以，平等性是维护和捍卫差异性的屏障，建立在差异性基础上的平等性可以确保人之有限性的合理性，防范无限性的终极性规范窒息人和社会的发展。



3. 未完成性

人的差异性和平等性是在人的未完成过程中体现出来的，因此，未完成性是人的整体生命属性，也是个体生命存在和发展的意义所在。“完人”是终极者社会的预定目标，是人发展的终点，个体被既定的“完人”形象所束缚和限制。然而，一旦设计好了人类的“完人”目标，人的差异性就不会成为人作为目的存在的本体体现，而是被克服、改造的对象；人的平等性也就没有任何存在的依据和价值，人完全凭被等级化、同质化，失去生命的生机和活力。而且，人的未完成性还确保了有限性人性的必然，如果存在可以完成的终极性目标，人的差异性就只是暂时的阶段性存在，最终还会走向等级化的终极境地。所以，正是人的未完成性，其差异性和平等性才有存在的价值和意义；反过来，由于人的差异性和平等性，人的未完成性才能得以确立和延续。同时，对个体而言，人的未完成性还是生命存在与发展的意义所在，这是因为，个体发展的未完成状态可以使其自己免遭被决定的命运，即人的未完成生命是以自我发展为主体的，不然，任何的“完人”理想要么是被设计的，要么就是自我封闭的。由此看来，人的未完成性就是其生命的写照，人永远走在未完成的旅途中，并以此为人生的魅力所在。

（二）人的生成性

如果说有限性是人的一种静态属性，那么，生成性就是人的动态属性，人是不断生成的，生成是人的生命姿态。无论是从人类漫长的进化历史分析，还是从个体相对短暂的人生过程透视，人始终处于不断地生成的状态之中，这是由人的有限性属性所决定的，因为有限，所以要不断生成，这就是人这一“类”的物种本质。就人的生成性而言，“生”是绝对的，“成”是相对的。也就是说，“生命不是舒服地安居在预定的最佳状态之中；它的最佳状态是有生命力，不屈地走向更高的生存形式。”即人的生长是永恒的，是一种常态昭示着生命存在的价值和意义；而成型则是暂时的、相对的。人的生成性意味着每个个体生命都是具体的、变化的，生成的主体是自己，这是基于人的内在本性的。而且，生成性属性是人的生命体现，正是在生成的过程中，我们感受到自己的存在和价值，体验到生命充满着挑战、超越和创造；在生命生成的历程中，演绎着人生的乐章。



具体而言,人的生成性包括人的发展是自治的、不断超越的,其目标是不确定性的。

1. 自治性

在人的生成过程中,人首先表现为一个自治性存在,以区别于其他物种。从生命系统的复杂性视角分析,人的生命是一种复杂性体系,在生命的存在和发展过程中,人呈现出一种自组织的属性特征,人的自组织特性是应对复杂的生命环境而不断得到强化和完善的。无论是人自身,还是人所面临的各种自然、社会环境,都不是预先设计好的,它们都充满了未知、矛盾等无序性挑战;虽然有时是可预见的,但变化、冲突、挑战却是生命及其社会的常态。所以,站在人的生命复杂系统视角分析,人性“在这里展示了复杂性的逻辑、秘密、奥妙和自组织一词的深刻含义:一个社会因为它不断地自我破坏,所以不断地自我产生。”人是自我的生成者,具体包括人的独立、自主和自律。人不仅作为“类”是独立的,即使个人,也反映了人的独立本质,而且是人类自治的深化,这是因为,“个人的独立实质也是人的类化,个体的人化。原来只有大写的‘人’,人群共同体才具有人格,……现在每一个单个的人都成为人,都具有了人的本质,获得了人格性。‘人’因而也就变成普遍的存在,更加类化的存在。”人之独立性是以生命的开放系统假设为前提的,在开放性的生存与发展体系中,人的独立性才能彰显出来;不然,独立就没有参照对象,也谈不上独立。人独立的机制是自主,通过自主实现自我,所以,“生命的自我分化,从本能生命发展为自主生命,这就是人性‘超越’于物性、人优越于动物的基础和本源,人作为人的特质都是由此生发出来的。”自主性并不意味着人的绝对霸权,将对象客体化,而是秉承自律性原则,即在生命开放系统中,人是自我反馈、自我监控和自我调节的创造性生命体,促进人不断自我超越。

2. 超越性

超越性是伴随着自治性而存在的,没有人的自治,超越就是奴性的,非人的;反之,没有超越,自治就是虚无的,就没有人的价值和意义。因此,“人是一种超越性的存在。他总是在超越现实的生活、超越现实的规定性中存在着,超越是人的存在方式,也惟有人是以这样的方式存在着。”



人作为一个生命物种，不仅和其他生物一样，要适应自然、社会；更重要的是，体现人之为人的生命本性就在于他的超越性，超越是人先天的本能，在不满足中实现自我，构建未来。同时，生命的价值和意义也体现在超越的意识、过程和能力中，超越意味着对习俗、规定的挑战和突破，一旦实现了超越，新人就将诞生；而且，人的超越性是永远没有止境的，因为人是未完成的，所以，人的魅力就在不断地超越中。超越性最大的挑战来自人自身，即自我超越，从人的发展历史可以发现，不仅认识自己是最难的，超越自己更难。因此，人必须勇于解剖自我、接受挑战、乐于创新，在超越中实现自我和人类的升华。

3. 不确定性

人的生成性是基于不确定性存在的，正是发展的不确定性，才要求人总是处于生成的状态中。“人是一种具有生存本性的特殊存在者，这意味着，人的存在是一种永远无法予以‘对象化’的、永远在超出自身的存在者，它永远不能作为一个静观的‘对象’，以知性的方式对它实现一劳永逸予以把握。”不确定性代表着人始终在追求一种可能性生活、构建一种可能性世界，在不确定性中解放自我。因此，人是不能被对象化的，不能被先验的既定规范所规定，否则，人就成为物，失去人的主动性、能动性和创造性等生命主体内涵。在不确定性的人生中，每个人都是具体的、鲜活的历史性存在，是个性鲜明的生命体，其生命的价值和意义就在于对不确定的探索、求证、建构、否定，然后再去体验、追求新的不确定。所以，不确定性不是人的局限，而是证明人能自治、超越的前提，惟有人才能有潜能、有意义地在不确定性中实现人的价值。

（三）人的共生性

“共生”最早被人们认知是在生物学领域，德国医生、著名真菌学奠基人 de Bary (1831—1888) 将不同生物生活在一起的现象称为“共生”，以区别于“寄生”。但是，生物学的“共生”认识是限于封闭系统内共存、共荣的意义而言的，不能简单地应用到人类社会中。随着现代生态学的发展，人们开始认识到，人类社会也是一个“共生”系统，人的共生不同于生物学意义上的理解，它强调人及人类社会系统的开放性、多元性等复杂性特征，正如日本学者井上达夫所言：“我们所说的‘共生’，是向异者开



放的社会结合方式。它不是限于内部和睦的共存共融，而是相互承认不同生活方式的人们之自由活动和参与的机会，积极地建立起相互关系的一种社会结合。”人类的共生是由人的多维生命体系所决定的，诸如人的肉体生命、本能生命、智慧生命、社会生命等，这些生命在人类社会层面上并不表现为同质性，但又在一个人类社会系统内存在和发展，所以，人是共生体。而人的有限性、生成性等属性要求人必须共生，不然有限性就会成为局限性，限制、阻碍人的发展；而失去共生的刺激和挑战，人的生成就会缺乏生命的活力，生成性就会成为完成性，走向终极。具体而言，人的共生性包括共在性、共融性和非同质性。

1. 共在性

人类共生的首要前提就是共在性，人与人不仅生活在同一个生命系统中，而且自己的存在必须以尊重和捍卫他人的存在为条件。现象学认为，“每一个自我—主体和我们所有的人都相互地生活在一个共同的世界里，这个世界是我们的世界，它对我们的意识来说是有效存在的，并且是通过这种‘共同生活’而明晰地给定着。”也就是说，共在是个人存在的依托，没有共在，就没有自己的存在，更谈不上发展；而共在也是人的存在，是人與人基于有限性属性的内在必然要求，它浸透于人的天性中，这是因为，“人类的一个特征就是没有一个人能够做到他可能做的一切；更不可能做到任何其他的人所能够做到的一切。”所以，人与人生存与发展需要共在。共在的世界由三种基本要素组成，即主体要素、资源要素和条件要素，这些要素都丰富了人的共在性内涵。共在性的人首先是主体性的个体，不然，就不能称为“共”，因为共在是由平等、独立、自主的个体构成的；其次，共在性是建立在人类赖以生存和发展的各种资源基础上的，包括物质的和精神的等各种资源；再者，人的共在性内含着属于人的条件要素，诸如维系共在的风俗习惯、伦理规范、价值导向等，这些条件有利于共在世界的运行，否则，共在就会成为机械地累加。所以，共在性是我们人类的力量源泉，是人的优势所在。

2. 共融性

人的共在性不只提出一种共同生活的要求，更重要的是，每个人就是由他人构成的，人与人是共融的生命体，即每个人是生活其中的自然、社



会等的反映，只是这种反映不是简单的复制，而是以复杂的有机姿态来建构的。从人的主体性来看，“我们能是主体，并且在这种形式下，‘我们’相当于‘我’的复数。在主体‘我们’中，个人不是对象，我们包含相互承认为主观性的众多主观性。”当自我是主体时，就意味着你周围的其他人也是主体，因为你的主体性是建立在对他人的主体性尊重和体现上的；不然，就像奴隶主和奴隶的关系一样，当奴隶处于被压抑的地位时，奴隶主也是不自由的，因为奴隶主就是建立在对奴隶的认识之上的，其认识方式和观念必定是奴性的。所以，“无论是谁，只要他是他人的主人，他就是不自由的，而且甚至统治就是服从。”同样，教育活动中的师生彼此认知是我们最熟悉不过的了，教师对待学生的态度和方式就是教师自身素养的构成，也是教师的真实写照，例如，当教师以辱骂、体罚等方式对待学生时，教师自身就失去了为人师表的资格和尊严，因为师生是互为共融关系的共生体。主体的这种共融性又是以共融的生活为基础的，人的共在性决定了人是以相互依赖的方式共同存在和发展，每个人的生活是和他人的生活密切相关的，是一个共生圈，在这个共生圈中，个人的生活从他人视角分析就是他人生活的有机组成部分，反之亦然。所以，人的共融性表明，每个人及其生活都是人类必不可少的，因而都是有重要生存和发展意义的，即人与人的共融性就是人类存在与发展的基本生活方式。“因为他正在生活这一事实，他就对社会的发展和历史的演进做出了贡献，无论这贡献多么微不足道，甚至连他自己也是在社会和历史的推进作用下塑造出来的。”

3. 非同质性

人的共在性、共融性并不意味着人的同一性，否则，人就没有“共”的必要，所以，共生还指人具有非同质性，正是非同质性，人才体现出共生的价值和意义，而共生则必须尊重、维护人的非同质性。“共生”不同于“共同”，“‘共同’意含当事者共同具有某些价值、规范、目标；而‘共生’则是以异质者为讨论的前提，尽管在价值、规范、目标方面有所差异，但正是由于这些差异，才使相互在生存过程中能够建立更加‘相互生存’的关系。”惟有保持人的非同质性，共生才有活力，人类才能共建多元、平等、自主的社会，人才能不断生成、超越、升华。人的非同质性要求个体要学会走向他者，学会理解、宽容、关怀，通过对话、沟通、理



解来打破偏见、垄断、霸权，实现人的共生。在追求人的非同质性生活过程中，应有意识地抗拒同化对人的奴役，“承认同化是一种幻想和生活策略的架构，等于承认现存的等级合法性，以及最为重要的，等级的不变性。”人的有限性强调差异和平等，同化则将等级合法化，背离了非同质性的人性观，是终极者社会维护既定秩序的手段而已。

从以上分析可以看出，人的有限性、生成性和共生性不仅表现在人的内在属性，还体现为一种人之实践规范，人的本质属性和人的实践规范是内在地统一于人的整体生命中的，彼此相互促进和共生。

四、撰写原则

具体撰写时，我们遵循下列著述原则。

问题性原则：从的编目、章节看，它是以教师职业活动这个基本问题为中心来谋篇布局的，即职业活动对象是什么、以原理与机制来回答职业活动过程的为什么、职业活动中做什么、职业素养怎样发展四部分；从每章具体内容看，问题及其应答是中心，中的问题或案例不是验证某些既定理论、思想的合理性，而是由此生发、构建鲜活的、属于自己的专业化思考与观点。以问题为重点并不否认理论的指导价值和自身的理论建构，只是强调专业化教师的思想指南应建立在职业属性的典型问题、经验之上，进而不断再生、创建具体的、情境中的教育思想。

学科融合性原则：教师职业活动是跨学科、跨科目的知识融合，需要教师充实、博大的学问，教师教育专业化的教育学知识是以教育哲学、教育心理学、教育社会学、中外教育史、教育研究方法等为基础的，使教育学成为知识丰富、深厚的殿堂，打消人们对教育学课程所持有的“学不学”无关紧要、反正都是一些常识性大道理的认识偏见。这种融合不是机械堆砌，而是从不同学科、科目视角来审视问题、构建思想。

历史与现实相结合原则：悠久的历史是教师职业活动的宝贵实验室，汲取历史的养料，可以更科学地审视现实，做出理性判断、选择。而富有时代气息和鲜活价值的问题、观念又是专业化的保证，因为只有贴近现实、来自于实践前沿的内容才能推进教师专业化水平的提高。作