

名师成长的活动逻辑

——基于经典“引导者”的比较融通

刘洪祥

(福建师范大学教育学院, 福建 福州 350117)

[摘要] 闻名于启发引导的孔子和苏格拉底,是中西教育思想源头的经典性存在。从整体上把握他们作为“引导者”的角色意蕴,是深刻理解他们终成“万世师表”和“众师之师”的根本所在。这需要超越以往以工具思维和技术理性为基点的“有术无人”的认识局限,从“引导者”的主体性存在出发,对他们在启发引导活动中所秉持的身份、坚守的信仰、洞悉的机制三个层面,进行深入地阐发、比较与融通,可启示我们认识和把握名师成长的活动逻辑。

[关键词] 引导者;名师成长;活动逻辑

[中图分类号] G 451.2

[文献标识码] A

[文章编号] 1671-6493(2020)04-0013-07

一 再谈比较:从“术”到“人” 的基点位移及其价值透视

实际上,关于孔子与苏格拉底的比较研究已不是新鲜主题,单就其辐射到的学科而言,就有教育学、政治学、哲学、传播学、伦理学、文化学和修辞学等近十种之多。

在教育视域内,又以教学论为比较研究的核心基点——尤其是对孔子的“启发术”和苏格拉底的“产婆术”展开了多个层面的比较研究。有学者从本质差异的角度指出,孔子的“启发术”是“以自以为行(德行)者知其不行,再使自以为不行者知其行”,而苏格拉底的“产婆术”则是“使自以为知者知其不知,再以自以为不知者知其所知”^[1],代表了当前的最高认识。也有学者从技术分析、教学图景、言说及倾听等角度对“启发术”和“产婆术”进行了对比分析,在技术操作、教学选择等更为细微的层面上探究了二者间的差异,并据此提出了一些教育教学启示。总体上说,上述比较研究都是有价值的。

但是,缺憾亦为明显。首先,就理论研究本身而言,它们多处于孤立的、知其然的“术”性分

析层面,在脱离了孔、苏二人教学实践活动丰富多样性的同时,也落入了技术理性和工具思维的认识论桎梏,其所言“启示”就难以有效满足当下教育教学的实践诉求。从根本上说,这种“术”性分析的局限在于尚未抓住孔、苏二人于教育活动中作为“引导者”的主体性存在之角色本质,而仅仅择取了他们片羽式外显“技术”之象——有关启发引导的技术、方法、图景和话语特点等。即是说,我们的研究视野中不能只有“术”、有“物”、有“识”,却恰无实践之“人”。这就要求我们,必须从理论理性走向实践理性、从工具思维走向全人视界、从技术的程序化走向师者的主体性、从功利性挖掘走向生态性还原,以实现关注实践场域、事件和情境之“人”的多向度、整体性位移。惟有如此,才能更为准确、全面地把握他们善于启发引导的角色意涵。

其次,反观基础教育教学中的教师角色实践,亟需实践理性之“人”的视野观照。当前,在教师作为“引导者”的角色理念广为熟知之时,比承认教师是“引导者”更重要的问题是,教师如何在教育教学活动中开展“引导者”的角色实践?即,教师主体如何在教育教学活动中践行自身作为

[收稿日期] 2020-04-03

[基金项目] 湖北省教育厅人文社科 2018 年课题“孔子与苏格拉底‘引导者’角色的教育学意蕴比较研究”(18Q168)

[作者简介] 刘洪祥(1982—),男,山东临沂人,福建师范大学教育学院博士研究生,主要研究方向为课程与教学论、教师成长。

“引导者”的角色本义的问题。尤其是,面对当前基础教育“名师培养工程”热潮的汹涌,作为中西“万世师表”和“众师之师”的孔、苏经典“引导者”,能对我们理解和把握教学活动语境下的名师成长带来何种启示?这些亟待回应的实践问题,无不要求我们及时转换审视视角,主动实现从“术”到“人”的基点位移,以恰当理解和认识教师角色的实践意蕴与名师成长的活动逻辑。

最后,重审我们的教学论研究视野,对孔、苏的比较研究之所以执拗地钻取其中的“术”性价值,根本上说,是科学知识权力及其物化技术形态“价值位序”支配下的结果,因为“什么知识最有价值,一致的答案就是科学。”^[2]然而,越当科学知识占据无可争辩的合法地位之时,教学论学者越应将论证人文知识的合法性及其与科学知识的和谐共生作为自身的重要任务,并自觉地将其观点照到整个课程与教学论领域。唯此,实践中的师者及其引导下的学习者个体,才有可能形成合理的知识结构、完整的生活视野和智慧的生命境界。从而,当我们面向未来迈入一个更为复杂的“物联网”“数联网”构筑的渐以“万物一体”的知识与生活世界时,个体生命方能敞开并感通世间万物。正是在此意义上,超越个体经验固化式的知识获得论,以引导学生激扬个性、主动建构富有价值和意义的生命世界为旨趣,走向个体生命实践与体验的过程自觉论,恰是我们所应追求的课程与教学观。

基于上述认识,我们将从教师作为实践主体的角度比较和把握孔、苏经典“引导者”的角色意蕴——个性彰显和共性融通,并在审视当下教师角色实践问题的基础上,探析名师成长的活动逻辑。

二 比较融通:经典“引导者”的角色意蕴发微

严格地说,只有在引导活动中才能准确理解和把握“引导者”的角色意蕴,包括师者对启发引导活动之“从哪里始”“向何处去”“过程如何”三个问题的自我探索和回答。为此,我们需要分别从孔、苏二人在启发引导活动中的师者身份、信仰以及他们一致选择的“问题”机制三个层面,阐发“引导者”的角色意蕴。

(一) 身份定位

就教师个体而言,“师者”身份的自我定位是启发引导活动的逻辑起始。孔子以“名不正,则

言不顺;言不顺,则事不成”^[3],明确强调了“名”与“言顺”“事成”的严格逻辑关系,即正确而恰当的行动始于行动者的身份之正。需进一步指出的是,这种身份的明确并不是外在的、他人的指定所属,而是一种内在的对自我行动的清晰认知。具体在教育实践活动中,孔子就以“启发引导者”自居,他曾直言:“吾有知乎哉?无知也。有鄙夫问于我,空空如也。我叩其两端而竭焉。”^{[3]150}又说:“不愤不启,不悱不发。举一隅不以三隅反,则不复也。”^{[3]102}在此,他既明确了自己的引导者姿态,也指明了引导者在教育活动中的作用就是“启发”。也正是他对自身“引导者”身份的恰当定位,为其在教育实践活动中探索、提出和传播“因材施教”“教学相长”等教育思想奠定了基础。

与孔子直言自身的启发者身份不同,苏格拉底则是在具体的反诘引思式对话活动中诠释其引思者的身份。所谓反诘引思式对话,指苏格拉底在与他人的对话活动中“常以‘无所知’的姿态向对话者提出疑问,又在对方的尝试回答中诘问答案之不恰当,诱发新的问题产生,不断将对话引向深处。”^{[4]76}不论是在柏拉图的笔下还是在色诺芬的回忆中,苏格拉底总是在与他人的对话中演绎和诠释着他引思者的形象与本质,如在他与美诺关于“什么是美德”、与希庇亚关于“美是什么”以及与一个士兵关于“什么是勇敢”的对话里,均为引思者形象。其实孔子也对话,不同的是孔子往往是回答者的角色,而苏格拉底则常处于追问者的姿态,也恰恰是这种角色上的细微差异,成就了两种冠绝中西的经典引导术——“关于秩序构建的价值预设式启发诱导和关于真理追索的思维开放式反诘引思。”^{[4]78}

综而观之,在实践主体视角下,孔、苏二人作为“引导者”以直言和行动诠释的方式明确定位了自身基于教育活动的身份内涵,即活动性与引思性应是教师个体对自我师者身份内涵的恰当定位。

(二) 信仰指向

在明确了引导者身份后,将对话引向何处既是一个前提性问题,更是关乎主体活动指向和信仰的根本性问题。总体看,关于“引向何处”,孔子指向的是一种以“仁”为核心的伦理价值秩序,而苏格拉底指向的则是关于真理追索的过程理性。

孔子面对彼时的传统文化曾明确表态,自己只

是“述而不作，信而好古。”^{[3]77}其中，“述而不作”并非重点，而只是用以真切地表明“信而好古”的崇拜态度，即“我非生而知之者，好古，敏以求之者也。”^{[3]74}此“古”，从其外在来看，正是彼时以“周礼”为代表的传统文化。但从其内在来看，它指的却是一种理想社会的美好伦理价值秩序。也正是对这种伦理价值秩序的宣扬和期待，让他备受时人赞誉“天下之无道也久矣，天将以夫子为木铎。”^{[3]81}具体而言，孔子以《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》为课程内容，进行美好伦理价值预设下的教育教学实践，宣扬和构建以“仁义”美德为核心的理想社会价值秩序。可见，孔子的教育引导活动是以“价值秩序”知行为“启发”预设的，指向理想社会“价值秩序”的宣扬和建构。

如果说孔子作为引导者进行的是一元化、体系化、封闭式价值秩序诱导，那么，苏格拉底则唯视真理，是对真理自由化、多样化和开放式的理性追索，通过引思式对话走向真理的辩证思维过程是其价值依归。如在《大希庇亚篇》^[5]中，正是他与希庇亚对“美是什么”的不断追问，让“美”从抽象的辩证和感性的体验中慢慢变得真实、具体和形象。进一步说，这种追问过程不但让“美”跳出抽象、单一的局限而获致具象化、多样性的可能，更使对话者能基于“理性认知”逻辑而沉浸于对“美”之为美的经验觉醒和心灵自由的探索魅力之中，在自由、开放和彻底的理性思维探索与精神畅想中勾连和认识“生活”美之所在。可见，苏格拉底的教育引导活动是关于教人“真理”追索的艺术，过程理性是其价值依归，以至于后人“吾爱吾师，吾更爱真理”的唱响。

综而观之，价值的美好期待和真理的上下求索是孔、苏作为“引导者”的最高信仰，指引着他们基于教育引导活动走向中西教育思想史的深远。所以，基于教育活动的教师个体成长需要价值与真理的信仰指引。

（三）问题机制

以何种活动逻辑机制走向“信仰”，成为孔、苏成就其经典“引导者”的关键所在。对此，二人表现出了惊奇的“一致性”，那就是洞悉了“问题逻辑”不但是教育引导活动的机制，更是人的精神生命成长的根本机制。

孔子视“问题”为其启发引导活动的核心存

在。他首先在认识上加以重视，将“问题”置于预设性地位，明确指出“不曰‘如之何，如之何’者，吾末如之何也已矣。”^{[3]35}这即是说，“发问”既是其教育引导活动中“愤”“悱”状态的表征，更是其“启发诱导”的前置性关键所在。其次，以“问题”贯穿引导活动。孔子之“启发”的根本在于他的“善问”，所问涉及广泛，包括问道、问仁、问智、问鬼神等等，可以说概乎其以“仁”为核心的整个伦理体系。最后，在效果上不但达到了良好的育人目的，更因此而备受其弟子及后人的无限敬仰，诚如颜渊在蒙受“善诱”之后的感慨：“仰之弥高，钻之弥坚。瞻之在前，忽焉在后。夫子循循然善诱人，博我以文，约我以礼，欲罢不能。既竭吾才，如有所立卓尔，虽欲从之，末由也已。”^{[3]186}

有别于孔子对既定“结果”——伦理价值秩序的诱导发问，苏格拉底是对关乎真理“问题”持续的、逻辑的、自由的究问。具体来看，孔子善于依据彼时丰沛的优秀传统典籍，展开“价值秩序”预设下的教育引导活动，并能根据社会世俗伦理生活中的人伦体系的层级差序而各有所施。如其所言，“弟子入则孝，出则悌，谨而信，泛爱众，而亲仁。行有余力，则以学文。”^{[3]103}其弟子也说，“子以四教：文，行，忠，信。”^{[3]83}迥异于孔子依据传统“权威”的诱导发问，苏格拉底并没有大量典籍来“述而不作”，但他却善于从日常生活中捕捉“问题”，渐次而深入地进行追根究底，通过走进生活、走近真理使人追求理性的思维与精神。他的问题“是从人们最普遍而又家喻户晓的举动中得出的，人人都理解他。”^[6]而恰恰是这看似“不利”的条件，形成了他个性、独立、自由和开放的究问风格。

综而观之，孔、苏作为“引导者”洞悉的问题逻辑始于“如之何”的问题意识，终于引导对象基于问题意识的个体德性或理性的人格升华。所以，教师个体应把握好教育活动过程中的这两个逻辑支点——从问题意识的养成到理想人格的生成。

三 实践观照：“引导者”视域下的名师成长逻辑

在经典“引导者”语境下，包括名师在内的所有教师个体的成长必基于、始于并且生成于具体的教育教学实践活动，即教育教学活动乃是名师成

长的根本所在。因此,要认识名师成长的活动逻辑,就需要在教师主体成长的视角下对教育活动逻辑的起点、指向及过程机理作细致地剖析与把握。

(一) 活动与引思——师者身份的澄明与坚守

基于经典“引导者”对身份内涵的定位,活动性与引思性应是教师自我身份澄明与坚守的本真意涵,是教师基于教育活动达致名师成长的逻辑起点。

首先,教师个体须澄明自我师者身份的活性内涵。所谓活动性,表征的是教育的本质属性——主体交往之师与生的共在、教与学的共生。从发生的角度讲,它之于教师个体及其教育实践本是不言自明的存在。但反观当前教师身份的确立机制,那是一个个体自我与教育制度相互选择和认同的“资格”标签过程,着重于“教师”身份资格的合法性,偏向凸显社会制度的集体考量和统一评判,社会性、职业性和标签化是其基本特征。而在实质上,这种“强硬的社会制度确立起来的‘教师’身份,与社会生产而不是精神生产勾连起来,与科学有效而不是德性品质勾连起来。”^[7]换言之,“教师”从确立之始就存在着疏离“活动性”教育本真的风险,也销蚀着教师“爱智慧”的活动德性与品质。

所以,曾经的“不言自明”,恰需教师个体在认知和实践中不断地自我澄明。第一,在认知上,教师个体须明确自我身份的活性存在,即教师个体对“我是谁”这一问题的准确理解和定位——“我”作为教师不仅是制度赋予的标签式存在,更是自我基于教育教学活动以实现“教师”之育人价值承载的本然性存在。第二,在实践上,教师个体须认清只有在具体的教育教学活动中才能实现自身的不断成长和教学实践的不断优化,即“活动性”才是教师个体走在名师之路上的根本特性。正是在此意义上,活性联结并支撑起了教师个体发展的持续性和独特性,因为名师成长绝非可复制的模式化过程,而是一个剔除“异我”发现“自我”继而“忘我”的活动过程,即在“具身”的教育教学实践活动之中,自由而开放地锤炼“己”性特征——独特的心灵体验与独有的精神风貌、个性化的经验积累与活动化的体验理解;渐而超越自身的“己”性特征以立于学生的生命世界,逍遥于师生共在、教学相长而“忘我”的心意自得之境界。

其次,教师个体须坚守自我身份的引思性内涵。所谓引思性,表征的是教与学的本质关系——学生是自主、能动的“学习主体”,而教师则是“学习活动的引导者”^[8]。自孔、苏演绎经典“引思者”至今,虽历经千载而不衰,但也总是受到社会、政治和文化等外在因素的干扰。就当前而言,教师的引思者身份就受到了知识本位、技术理性等多重因素的干扰,在课堂教学中出现了唯知识和唯结果的评价模式、单向度和僵硬化的灌输机制,严重消解了教师身份的引思性意涵。

故而,教师个体就须时常自我省思“教师”的育人价值理性,坚守自我师者身份的引思性原生意涵。具体而言,一要坚持以学生为本,学生既是引思的起点又是终点。超越知识中心和技术理性,坚持学生的学习主体地位,在启发引导活动中促进学生的理智、情感和意志得到自主、能动的生长;二要坚持以过程为本,过程是引思的价值依归。超越单向度、僵硬化和唯结果,遵循教学的交往性过程本质,崇尚教学的生成性过程价值,在自由、开放的探究过程中追求学与思的有效结合。无论是经典“引导者”的垂范还是当今名师教育教学实践的验证,无不表明:正是如此的坚守让教师葆真自我的育人“初心”,贴近了学生的生命成长;反过来,也恰是这种对主体性和过程性的坚持,最终丰满了教师的生命体验,实现了教师个体的自我成长。诚如李吉林老师所说:“我生活在儿童的世界里,正是儿童生命的火花,给了我智慧。”^[9]

(二) 价值与真理——信仰指向的舒张与笃定

基于经典“引导者”对教育信仰的诠释,价值与真理应是教师个体在教育教学中舒张与笃定的基本信仰,诚如雅斯贝尔斯所言,“对终极价值和绝对真理的虔诚是一切教育的本质”^[10],它们是教师个体达致名师成长的逻辑指向。

首先,舒张价值信仰。在教育话语内,价值问题是教育活动的本源性存在,表现在:教育性质上,教育作为成“人”的活动,一切以“人的价值”实现为终极目的,即价值性是其基本属性;教育构成上,包含价值判断、价值追求等在内的价值教育是教育的核心构成。其中,教师作为教育“价值实现”和价值教育的直接行动者,就天然地被赋予了教育价值承载与导向的使命。反观实践,在知识本位的影响下,教师的价值使命有被窄化和忽视的迹象,这就需要教师个体在教育教学活

动中积极舒张自身作为师者的价值信仰。

所谓价值信仰，非指宗教的或者权威的，而是指“一个人的基本‘态度’，一种性格的特征”^[11]，它表征为教师个体的价值观念。以孔子之价值引导为启示，教师个体的价值观念建构可着力于四个层面：第一，有鲜明的主体意识。主体意识作为“全部价值观念的核心和灵魂”^[12]¹⁴⁶，代表着教师个体的立场和担当，如同孔子对述而不作之“古”的自我意识与态度，教师个体须以时代发展的主流价值来校准和定位自我的师者立场。第二，有崇高的理想信念。理想信念是价值观念系统的“坐标”，彰显着价值观念的高度与纵深，如同孔子对美好伦理价值秩序的向往，教师个体不但要有立于时代潮流的担当，更要有引领时代而关注人生、社会以致人类命运的崇高理想和期待。第三，有坚定的本位意识。本位意识是价值观念体系中的“通项”和集中标志，它是个体遭遇“价值冲突”时的衡量标尺，如同孔子对“仁”本位的坚定和执着，教师个体则须以社会主义核心价值观体系来坚定自身的本位意识。第四，有主动的实践意识。实践意识是价值观念形成过程中所需的“深层思维和心理特征”，来自“深远的文化遗传和积累”^[12]¹⁴⁸，如同孔子对《诗》《书》等的躬行，教师个体须自觉传承和借鉴优秀传统文化与外来文化。

其次，笃定真理信仰。求真活动，即对真理的探求活动，是教育的另一本源性存在，表现在：知识作为教育的载体与媒介，参与到教育活动的每个环节，贯穿教育活动的始终，而知识所表征着的思想体系“以真理为最高德性”^[13]。从教师个体角度讲，在教育教学中引导学生走向知识的真理德性正是教师的生存方式——“在信仰中体验到真理”^[14]。所以，教师个体在教育教学中还须笃定自身作为师者的真理信仰。

所谓真理信仰，单从教育教学的活动层面讲，就是苏氏对“变无知为有知”的追求。何以理解“变无知为有知”？大河内一男指出了它作为教育理想和方法的“独特”之处，即它并非直接来自对“怎样教育”问题的认识，而是“由于他把这一教育问题首先作为客观的事实来考察，探讨它究竟是个什么问题并以归纳、类比、演绎等科学方法来处理这一问题的结果。”^[15]其中的核心要义在于：应对“变无知为有知”本身进行“去遮蔽”的真

理求索，即当我们更多地关心“怎么样”的问题时，更应首先探索和回答“是什么”的问题。即是说，在教育教学中，以名师为成长目标的教师个体，不能仅局限于“怎样教”的技术性探索中，而要超越到教学“是什么”的理念层面上来，并上升其为理想和信仰的高度，它是教师个体成长的旨趣、指引以及科学地形成“怎样教”的根本所在。以实践观之，名师外显出来的往往是“怎样教”之科学的、艺术的、精彩的一面；但在内质层次上，却是他们对教育教学“是什么”的理性思考和实践探索，终而凝练成包孕着个体教育理想信念的教学主张，成为“名师的一种性格、一种气质和一种作风”^[16]。

（三）意识到人格——过程逻辑的把握与导向
基于经典“引导者”对问题逻辑的洞悉，意识与人格应是教师个体把握教育活动过程的支点，它们支撑起教师个体达致名师成长的逻辑机理。

首先，注重学生问题意识的养成。所谓问题意识，在教学活动语境内，指师生对围绕知识“问题”的产生与呈现、讨论与阐释、总结与反思等环节的专注。它是具体教学活动过程的意义所在：从教的层面讲，它既是具体教学活动的起点，又教学活动逻辑推进的内在动力，体现和决定着教学活动的目标及其实现；从学的层面讲，它是学生进行知识建构学习——同化与顺应的内在心理特征，决定着学生知识习得、思维发展的过程和结果。

具体地，以经典“引导者”为启示，教师个体对学生问题意识养成的有效把握，须着重于“如之何”的生发之态与逻辑追问的展开之姿两个层面。第一，从生发讲，教师要依据课程目标善设“惊奇”的开端情境，因为正是对开端情境的真切体验，激起了学生“一探究竟”的认知兴趣，而这正是教师的“机智”^[17]所在。但要警惕的是，在教学实践中，由于认识的不足多有教师将情境设置视为学生复述或白描场景的“喉舌”训练，甚至认为播放一首音乐或一段视频就是引入情境，而引入情境只是为了丰富教学手段、活跃课堂气氛抑或自己也说不清楚。第二，从展开讲，教师要依据课程内容善构教学逻辑，以课堂教学构成所具有的整体性、开放性、逻辑性和层次性，促进学生在问题探究过程中超越感性意识而养成理性的思维和精神。尤其地，教学逻辑的构成要关注学生理性思维形成的过程时效，因为根据思维形成的差异性，既

有如数理课堂教学中对知识问题当堂解决的即时性形成模式,也有如语文课堂教学中对价值问题延伸至当下生活甚至未来人生境遇以顿悟的终身性式样。因此,教师对课堂教学活动之逻辑构成的设置,不单要体现求实与求真的严谨性特征,更要彰显出追求人生价值与社会理想的格局性特征。

其次,教师须将教育活动过程导向一种理想人格的生成。纵观教育活动的整个过程,从教师个体对自身身份的活动性与引思性内涵定位,到舒张、笃定的价值与真理信仰,再到具体教学活动中对问题意识的激发与养成,无不为了有效到达教育活动的逻辑终点,也即最终目的的实现——学生的一种理想人格的生成。诚如杜威所言,“一切教育最终目的是形成人格”^[18]。

那么,何以理解理想人格?当前的理想人格又应是怎样的?众所周知,古代的中西教育都是教化意义上的,以教育对象的气质升华和人性升格为最终目的。就孔子及其教育活动而言,无论是“因材施教”还是“有教无类”抑或是“性相近,习相远”的教育思想与实践活动,无不以形成“仁”作为最高人格境界的“君子”为终极目标,君子是其教育活动导向的理想人格典范。而苏格拉底对真理的教育追索活动,则以人的“灵魂自我”存在为唯一的思维取向,导向一种“灵魂高于肉体、精神深刻转变”^[19]下的灵魂净化与理性人格。至于现代,“大生产性和社会性”^[20]及其伴生的技术革命决定了“科学知识”在现代教育中的核心地位,强调学习者在知识习得过程中对个体能力、品格及价值观等多维素养生长的社会诉求,并最终回归现代化的生产、生活实践以彰显其应有的创造力。所以,大而言之,现代教育的逻辑终点是一种实践性的人格品质;具而言之,它聚焦于个体主、客观世界的丰富性和创新性,即它导向的是个体面向主、客观世界的创造性人格。

具体在教育教学实践中,学生创造性人格生成的关键就在于形成问题意识,因为问题意识是创造性人格生成的“刺激物”和“中介”^[21]。因此,教师不但要善于在教育活动的生发与展开中养成学生的问题意识,更应注重学生问题意识的自觉养成——学生对“问题”发现、提出、阐释并解决的“自觉性”。此“自觉性”,指向学生个体的学习实践,即“形成一种自知、自主、自决和主动的精神状态并不断强化,包括对这种状态的持续体验和

反省,以及在此基础上形成的决断和毅然决然的行动。”^[22]正是在此个体实践的层面上,达致了我们追求的“走向个体生命实践与体验的过程自觉论”的课程与教学观。至此,教师以教育教学活动导向的创造性人格呼应了其自身作为引思者的逻辑起始,构建了完整而严谨的教育教学活动逻辑,并以这种活动逻辑支撑起教师个体的具有持续性和深刻性的专业成长。

四 结束语

从整体上看,对孔、苏经典“引导者”的比较融通,让我们渐渐走近一个古老的哲学命题——“认识你自己”。从教师个体角度讲,它是关乎教师个体自我成长和价值实现的人生命题,即教师个体所孜孜以求的名师成长之路,实质上就是一个在教育活动中“认识你自己”的过程:从身份定位到信仰指向再到教育活动过程的把握,均在克服和避免“不自知”带来的“自我”的迷失与困顿中,不断丰盈自身作为教育实践主体的自我认识,逐渐充实自我的生命实践而“成为你自己”。

[参考文献]

- [1] 陈桂生. 孔子“启发”艺术与苏格拉底“产婆术”比较[J]. 华东师范大学学报:教育科学版, 2001(1): 7-13.
- [2] [英] 赫·斯宾塞. 斯宾塞教育论著选[M]. 胡毅, 王承绪, 译. 北京:人民教育出版社, 2005: 44.
- [3] 杨伯峻. 论语译注[M]. 北京:中华书局, 2006.
- [4] 刘洪祥. 论教师引导者角色的内涵定位及实践优化[J]. 中国教育学刊, 2018(3).
- [5] [古希腊] 柏拉图. 柏拉图全集(第四卷)[M]. 王晓朝, 译. 北京:人民出版社, 2003: 25-60.
- [6] [法] 蒙田. 人生随笔[M]. 陈晓燕, 选译. 杭州:浙江人民出版社, 1987: 93.
- [7] 高伟. 回归智慧, 回归生活: 教师教育哲学研究(前言)[M]. 北京:教育科学出版社, 2010: 9-10.
- [8] 教育部. 义务教育语文课程标准(2011)[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2012: 19.
- [9] 李吉林. 我, 长大的儿童[J]. 人民教育, 2003(17): 39-42.
- [10] [德] 卡尔·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: 44.
- [11] [德] 艾·弗罗姆. 自我的追寻[M]. 孙石, 译. 上海:上海译文出版社, 2012: 172.
- [12] 李德顺. 价值论: 一种主体性的研究[M]. 北京:

中国人民大学出版社, 2013.

- [13] [美] 约翰·罗尔斯. 正义论 [M]. 何怀宏, 等, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 2017.
- [14] [德] 卡尔·雅斯贝斯. 生存哲学 [M]. 王玖兴, 译. 上海: 上海译文出版社, 2013: 30.
- [15] [日] 大河内一男. 教育学的理论问题 [M]. 曲程, 迟凤年, 译. 北京: 教育科学出版社, 1984: 8.
- [16] 余文森. 论名师的教学主张及其研究——以福建省为例 [J]. 教育研究, 2015 (2): 75-81.
- [17] [加] 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, 2014: 189.
- [18] [美] 约翰·杜威. 杜威教育论著选 [M]. 赵祥麟,

王承绪, 编译. 上海: 华东师范大学出版社, 1981: 79.

- [19] 尚新建. 苏格拉底灵魂概念的承袭与发展 [J]. 中国青年政治学院学报, 2004 (6): 66-72.
- [20] 成有信. 现代教育的特点及其本质 [J]. 中国社会科学, 1984 (6): 109-128.
- [21] 俞国良. 问题意识、人格特征与教育创新中的创造力培养 [J]. 复旦教育论坛, 2003 (1): 11-15.
- [22] 王文兵. 文化自觉: 一个满含实践意向的理论概念 [J]. 思想战线, 2008 (4): 60-66.

(责任编辑: 孙永泰)

The Activity Logic of Famous Teacher Growth ——ComparativeAccommodation Based on the Classic “Leader”

LIU Hong-xiang

(College of Education, Fujian Normal University, Fuzhou 350117, China)

Abstract: Confucius and Socrates, famous for their inspiration and guidance, are the classic existence of the source of Chinese and Western educational ideas. To grasp the meaning of their role as “leaders” as a whole is to understand the fundamental reason why they will eventually become “Masters of the World” and “Masters of the Masters”. This needs to go beyond the limitations of the past “toolless thinking” based on instrumental thinking and technical rationality, starting from the subjective existence of the “leader”, regarding the three levels of their identity, firm beliefs, insight mechanism, and conduct in-depth analysis, comparison and integration. In this way, it can enlighten us to recognize and grasp the activity logic of the growth of famous teachers.

Key words: leader; growth of famous teachers; activity logic