

【教师与教师教育】

# 教育情怀：现代教师的核心素养

肖凤祥，张明雪

(天津大学 教育学院, 天津 300350)

**摘要:**教师的教育情怀即现代教师应具备的人文情怀是教师对社会、学生和自身的情感态度和包容胸怀,包括师德伦理、人文精神和自我关怀。师德伦理是教师践行社会主义核心价值观爱国、敬业、诚信、友善的体现;人文精神的核心是为每一个学生的全面发展,包括爱学生的教育态度、超越传统的教育文化和尊重差异的教育智慧;自我关怀是教育情怀之于教师的主体性、教育理想和教育反思的情感关照。由此,教师的教育情怀体现在社会向度的家国情怀、人格尊严、自由存在、大爱之情,学生向度的人性关怀、品性涵养、个性塑造以及自身向度的主体性、理想追求、反思认知等方面。

**关键词:**教育情怀;师德伦理;人文精神;自我关怀

**中图分类号:**G451.6 **文献标识码:**A **文章编号:**1009-413X(2018)05-0097-06

**DOI:**10.13763/j.cnki.jhebnu.es.2018.05.015

百年大计,教育为本;教育大计,教师为本;教师大计,师德为本。党的十九大和《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》强调加强师德师风建设,培养高素质教师队伍,倡导全社会尊师重教。教师素质是教师胜任教育工作的特质,通常由教师从事教育工作必备的知识、能力和情感组成,它们共同影响教师教育工作质量。然而,教育有不同类型和层次之分,教师从业于不同类型、不同层次的教育工作,就有不同的素质结构要素;从业于相同类型教育工作的教师,因他们所属学科、专业不同而使其知识、能力等要素各异。教师素质作为教师胜任教育工作的特质,必须体现教师作为教育行业的职业特征,教师应该恪守教师应有的理想、信念和情操,它们是教师做好教育工作的根本和基础性特质,其效应超越教师从业的教育类型、层次、学科、专业,成为影响教师教育工作质量的核心素养。教师的核心素养体现为教师所赖以职业生存及其发展的教育情怀。教师的教育情怀是指教师对待社会、学生和自身表现出来的人文情怀,是一种高层次的生存境界,包括情感态度和包容胸怀。其中,情感态度指教师对社会、学生与自身的积极的心理观念与体验;而包容胸怀指教师容纳他人、学生与自身的大度眼界与

格调。具体而言,富有教育情怀的教师,对待社会始终表现出高尚的思想道德品质和崇高的教育伦理意识,对待学生始终表现出促进其全面发展的旨归和关心尊重的情感关照,对待自身始终表现出独立的教育人格与尊严以及远大的教育理想与信仰,可归纳为师德伦理、人文精神和自我关怀三方面。从师德伦理到人文精神再到自我关怀,体现了教师的教育情怀从他律到自觉、从规范到德性的升华过程,亦构成了教师源源不竭的精神动力和坚定虔诚的教育信仰。

## 一、师德伦理：教师教育情怀的社会向度

现代社会对个体和群体行为的规范,以人的社会性存在的规制为中心,通过构建道德和伦理规制来实现,要求个体和职业群体作为特定道德和伦理的存在。道德具有个体属性,包含人文、情感和个人修养等意蕴;而伦理则表现为群体属性,包含科学、理性和公共意志等方面。师德伦理作为道德与伦理的结合,兼具道德对教师的“情”的维系性功能和伦理对教师的“法”的强制性作用,是教师作为社会子群体之一,以教育事业为媒介,在与其他共同体的互动关系中,必须遵守的道德准则、价值原则和行为规范。

收稿日期:2018-03-12

作者简介:肖凤翔(1955—),男,重庆人,教授,博士生导师,主要从事教育学原理、职业技术教育学研究;

张明雪(1994—),女,河北秦皇岛人,硕士研究生,主要从事教育学原理研究。

范。在当代,师德伦理是社会主义核心价值观对公民的爱国、敬业、诚信、友善要求在教师共同体之上的微观反映,既彰显了教育情怀的社会规定性,亦构成了教师承担国家使命和公共教育服务职责的价值取向与行为选择要求。

### (一)教书育人的家国情怀

教师的教育情怀首先具有民族性,表现为家国情怀。家国情怀是心怀国家、爱国报国、勇于担当历史使命和国家大任的精神气质和情感底蕴,以国家认同感、民族自豪感和历史使命感为核心,朴素而深切地表达着历代知识分子“修身齐家治国平天下”的精神追求以及“先天下之忧而忧,后天下之乐而乐”的责任担当。当代,将家国情怀纳入教育情怀,既体现了国家的教育情感与投入,又反映出教育的国家胸怀与担当。教师的家国情怀通过履行教书育人的历史传统和新时代的光荣职责得以彰显和实现。教书育人是教师的教育教学责任和社会职责,是教师区别于其他职业群体从业者奉献社会的独特表现。教书育人是“教书”和“育人”相统一的过程,“教书”是教育的信息化过程和知识的表征化过程,要求教师具备扎实的科学文化素养,做到“博学于文”与“授业解惑”;“育人”是教育的情感化过程和思想的伦理化过程,要求教师具备高尚的思想道德素养,坚持“德育为先、立德树人”,重视“约之以礼”与“传道”。“教书”体现“育人”,“育人”深化“教书”,教书育人则充分彰显着新时代教师的情感诉求、心灵皈依、生命自觉与文化传承。可以说,作为教师爱国之心、报国之情、强国之志的行为实践,教书育人集中体现着富有教育情怀的教师对国家与民族炽热的奉献之心和诚挚的深情大爱。

### (二)教育志业的人格尊严

教育作为承载社会使命的职业,是“一种按照专业原则来经营的‘志业’”<sup>[1](P185)</sup>,它的超越性决定了其坚定性和终身性,体现在教师内化于教育事业之中的敬业意识、负责态度、乐业精神与理想追求。因此,相较于将教育作为个体维持生计的教书差事,教育志业更具奉献精神的亲社会性,表征教师对教育的社会功能的价值认同凝练与升华为其人品与品格。在此意义上,教师的教育情怀表现为人格尊严。韦伯(Max Weber,1864—1920)主张,只有发自内心地完全献身于自己的工作,才有个性、才有人格,艺术家如此,学者亦然。因此,人格尊严是教师奉献教育的热情与力量,追求教育志趣与使命的心灵安顿和情感寄托,既是教师“爱岗敬业,敢为人先”的投入

与献身,又是社会反馈给教师的尊重与高贵,以内在魅力和精神动力深刻塑造着教师崇高的教育志向、坚定的教育信仰和深厚的教育德性。

就教师个体而言,人格尊严可以发挥两方面作用:一方面,它促使教师发自内心地把教育当作志业而非仅仅谋生的职业,当作一种积极的生活态度和正确的价值观念而非仅仅安身立命维持生计的工具,发自内心地保持对教育的敬重、忠诚与陶醉以及对社会意义的思考、追寻与创造;另一方面,它时刻引领教师全心全意投入教育事业,坚持教育的育人性与发展性,热情、奉献、担当、无悔,以一名师者的形象、素质、修养与品质去传递影响、培养人才,以一名师者的道德、良知、责任与使命去建设社会、促进发展,安然享受教育带给社会价值的飞跃与升华。

### (三)学术诚信的自由存在

作为本真主义学术价值观的具体体现,学术诚信是教师教育情怀的道德品行要求,规制学术活动的规范,实质是学术伦理约定的道德规范,通过学术道德规范学术行为使学者或教师遵循学术规范的道德行为。学术规范限定学者或教师可为与不可为,是对教育或学术行业从业者行为的约束,从而调节教育或学术行业与其他行业的劳动关系;它规定和制约着教师与其他职业群体等价交换劳动价值、共同维护社会秩序的行为框架,实则是一种有边界有限制的自由,即“相对自由”。在此意义上,教师的教育情怀表现为自由存在。自由存在是教师坚持自主的教育意志、追求自在的教育品格、谨遵自律的教育行为的坦荡与理性心怀,既体现为教师的教育理念、精神与实践的独立性与能动性,又不可缺少理性对感性、义务对权利的制约与约束,而这种制约与约束正是自由的限制性与相对性的同义表达,亦构成学术诚信的社会伦理要素。

学术诚信彰显教师的自由存在,这种存在是由理性(学术规范)约束的存在。教师的教学与科研应坚持个人兴趣、风格、志向的独特性和学术(教育和科研)规范的统一。一方面坚持以思想自由为核心的学术自由,独立地能动地促进自身发展,“把感恩的情感、负责任的态度、塑造自我学术生命的精神和超越自我、超越同行的卓越学者的理想渗透于学术研究及其相关活动”<sup>[2]</sup>,以学术及其他相关成果推动社会繁荣与生产发展,合乎理性地实现学术价值与社会价值的合一;另一方面树立自觉遵守学术规范的意识,充分尊重社会公平与正义、道德与伦理、责任与使命,严格遵守诚实、准确、公正、效率、人道的

基本伦理原则,以高度的社会责任感和使命感投入到教学与科研事业之中,“坚持真实性,对科学真理负责;坚持人道主义,对人类负责;坚持社会公正,对社会负责;坚持可持续发展,对生态环境负责”<sup>[3](P14)</sup>。

#### (四)至善教育的大爱之情

友善表征个体的亲社会行为,要求人与人之间的亲近和睦,是超越家庭和血缘的和睦、友好、善良、包容的人际关系,体现人们社会交往中的推己及人的相处方式与为人之道,反映人们真善美的高贵品质和至善境界。至善的教育必然是流露人间温暖与真情的教育,必然是提倡人际友好与和谐的教育,必然是崇尚人格独立与平等的教育,而具有至善伦理取向的教师必然心中有爱,必然对社会表现出高度的同向性与同一性,必然对其他职业群体表现出谦逊的态度、包容的心境、欣赏的眼光、宽广的胸怀。“内在的善意实际上就是深刻的宗教情怀”<sup>[4](P205)</sup>,这里的宗教无关于教徒、教堂或教条,而是一种爱、慷慨与圆善,给师生以终极关怀,因此,教师的教育情怀表现为大爱之情。大爱之情是虔诚的对至真的敬畏之心、真挚的对至善的情意之结、纯澈的对至美的欣赏之境,既是宏观层面上教育的大爱情怀的微观显现,又是微观层面上教师内存善意而外显友好的为人处事状态与原则的情感升华,深刻彰显着教育的神圣性和教师的高尚性。

善的意识是善行之缘,至善意识是教师对社会职业及其认同之根。“善的思想,只有在一个人对善的追求与对恶的毫不妥协斗争成为生活目的的时候,才会成为生活实践的方针、行为的准绳”<sup>[5](P182)</sup>。基于此,教师理应成为自觉的、内生的、目的性的友善,而非他律的、外派的、手段性的友善的承载主体。以至善为内心的价值取向,一方面以群体间为关系范式,表现为教师对社会中其他职业共同体的尊视,以平等的原则,尊重人格、不歧视、不诋毁,求同存异、取长补短、和谐共生;另一方面以“子群体——社会”为关系范式,表现为教师对国家与全社会的心理与行为认同,将社会主义核心价值观融入教育生命,树立至真至善至美的教育观念,追求至真至善至美的教育理想,达到至真至善至美的教育境界。

## 二、人文精神:教师教育情怀的学生向度

人文精神是人类的自我关怀和对个体尊严、价值、命运和理想的关照。教育的人文性要求教育体现人文精神,教育的对象是人,要有关心人、理解人、

尊重人的人文精神,包含“关心、理解、尊重什么人”、“关心、理解、尊重人的什么”以及“怎样关心、理解、尊重人”这三个基本问题。教育中的人文精神的核心是以赤诚之心和真诚之情促进一切学生的全面发展。“一切”即所有或全体,所有学生是超越地域、种族及其文化差异的学生,以深厚的情感和博大的胸怀关照生活于不同地区、不同民族和反映不同文化特征的学生;而“全面”表示突破单一化发展的范畴与限制,以长远的眼光和充盈的智慧推动综合化发展。人文精神作为教师教育情怀的核心,包括爱学生的教育态度、超越传统的教育文化和尊重差异的教育智慧,既贯彻了“我育人,故我在”的教育理念与价值观,又体现了教育情怀的“教育”特点与本质,还有助于推动学生的人格生成与个性发展。

#### (一)爱学生的教育态度关怀学生的人性

心理学研究的“罗森塔尔效应”或“皮格马利翁效应”充分证明,教师对待学生的态度是影响教育成功的关键变量。“教育绝非单纯的文化传播,教育之为教育,正在于它是一种人格心灵的‘唤醒’,这是教育的核心所在”<sup>[6](P73)</sup>。富有教育情怀的教师致力于超越知识与能力的精神层面的心灵感召与灵魂感染,对学生始终表现出爱的教育态度。“对儿童的睿智的爱——是我们的教育修养和思想感情的顶峰”<sup>[7](P434)</sup>。这种睿智的爱是有理性或智慧的爱,它区别于父母等具有血缘关系的、本能的爱,是理性的、人道的、教导人生活的爱——“因对人性的深刻认识和对个性一切长短的深刻理解而充满崇高精神”<sup>[7](P425)</sup>。教师对学生睿智的爱是尊重与严格要求的统一,一方面,教师应尊重学生,它要求教师对学生有仁爱之心和宽容之情,表现为关心学生的学习和生活、理解学生的情绪和感受、包容学生的意愿和选择、容忍学生的过错和不足;另一方面,教师要按照教育目标严格要求学生。教师严格要求目的在于,教育目标或学习任务成为学生学习导向,使之变为学生的自我要求或自我激励,由此激励自己按照学习目标约束自身行为。教师严格要求学生的真谛在于促进学生主动自觉地学习,教师严格要求学生的过程是学生由他律转为自律的过程,当自律成为学生的习惯,达到自我教育的境界,就会获得一生可持续性发展的能力。

理性地爱学生的教育态度具有双重价值:其一为内在价值,从个体本位论出发,以学生的发展为中心,荡涤心灵、塑造人格、丰富体验、实现价值;其二为外在价值,从社会本位论出发,为社会服务,以社

会生产与发展需要为基本着眼点,培养学生的适应性能力。富有教育情怀、爱学生的教师始终把学生当作主体人来看待和对待,而“人”以“人性”为核心。在此意义上,教师的教育情怀体现在关怀学生的人性。人性关怀是教师对学生在正确的世界观、人生观与价值观、明辨是非的能力、懂得感恩的仁慈善良以及热爱生活的积极心态等方面的情感关注与关心,作为爱的精神来源,既是学生主体性之于教师的情感诉求,又是教师获得岗位幸福感和事业成就感的精神鼓舞与力量源泉。

### (二)超越传统的教育文化涵养学生的品性

教育是文化的传递及其认同的过程,文化传递赋予教育文化,即教育的文化化,文化认同是教育活动主体伴随文化传递而生的文化认同,即文化的人化。“育人本身就是一个文化传递的过程。它既为主体选择文化,同时也为文化培育主体。这里的文化不仅指知识、信息,还包括来自传统并与当前时代相结合的一种情境和氛围,其建构着作为对象的主体的人生观与价值观”<sup>[8]</sup>。超越传统书本知识与操作技能,升至价值观层面的教育文化是情感、意志与创造力的映射,首先表现为教师、文化与学生之间双向互动的动态过程,顺向过程体现为主体选择文化,旨在“以人为目的,尊重人的自然需要,引导人的社会需要,提升人的精神需要,解放人、引领人、觉醒人”<sup>[9]</sup>,实质上表现为教师作为文化传承者与创新者借助积极的、优秀的、有生命力的文化实现对学生思想道德和精神世界的终极关怀;而这一终极关怀既是预期目标与应然结果,也是双向互动的逆向过程——为文化培育主体,即学生在文化的教育影响和教育的文化熏陶下成长为传承、发展与创新文化的新兴力量和中流砥柱,而这也从某种程度上延续了教师的教育价值与生命。其次表现为一种静态情境或氛围,是学校文化的重要组成部分,以师德文化为核心,于无形之中对学生发挥着启迪心智、荡涤心灵、激发心意,增强归属感,提升幸福感,萌生自豪感的重要作用。在此意义上,教师的教育情怀体现在涵养学生的品性。品性是一种心理状态,指道德品质和性情性格,发展于教师以教育文化开展文化教育的过程之中,体现着教师守护学生精神与心灵世界,关照学生情感、态度与价值观以及培育学生思维力、意志力与创造力的真挚情感与情意,既暗含着学生发展的人文性与全面性,又是教师不局限于知识与技能的精神教育乃至精神生命的延续与发展。

### (三)尊重差异的教育智慧塑造学生的个性

差异是个体合理限度内的个性彰显,包括横向和纵向两个维度,前者以横向比较为基点,具有空间上的共存性与多元性;后者以历史发展为基点,具有时间上的发展性与完善性。尊重差异是现代教育有效性的前提条件和教育人文性的内在规定性。诺丁斯(Nel Noddings)关怀理论重视、承认并尊重学生之间的多样性与差异性,主张师生之间建立情感关怀关系。尊重差异是教育情怀中以“爱”为基础的仁心宽容与胸怀容纳的集中体现。教师的教育情怀体现在塑造学生的个性,作为“因材施教”教育理念的当代实践,深刻体现着教师尊重与包容不同主体间和同一主体内不同的思想、性格、品质、意志、态度的广博气概和宽阔胸怀。

尊重差异是教育智慧的基础,体现了对学生的情感 and 态度,个体的独特性决定教育方法的灵活性和多样性,与之相应的教育方法是“因材施教”,它不仅作为具体的教育方法,也是指导教育工作的基本思想,因此,它是做好教育工作的基本方法论原则。“‘因材施教’作为一种关系性存在,除了提升学习者的学习品质、提升教学质量之外,还会提升教学关系本身、教学存在本身,使教学关系、教学存在不断演进”<sup>[10]</sup>。“因材施教”与“施教”的对应关系,“教”与“学”的契合关系,一方面注重教师主动“教”的过程,要求教师树立差异化育人的理念,在空间维度上充分了解和感知不同学生的个性、需求与兴趣,在时间维度上不断更新和完善教育理念和知识体系;另一方面体认学生“学”的行为的主动性以及“学”的过程的动态性,要求学生将自身视为主体性存在,充分认知自身的特点和品质,不随波逐流,不盲目崇拜,不妄自菲薄,以独立、自信、乐观的姿态彰显真实存在,促进个性发展,实现人生价值。

## 三、自我关怀:教师教育情怀的自身向度

教师的教育情怀不仅仅表现在社会向度的师德伦理和学生向度的人文精神,更包括自身向度的自我关怀。如若“太阳底下最光辉的职业”建立在“春蚕”“蜡烛”“粉笔”的悲剧性人格以及“捧着一颗心来,不带半根草去”的牺牲性精神的基础上,“光辉”就不复存在,更无从谈起。教师在奉献社会进步和促进学生发展的过程中,也需要自身感情的依赖、价值的寄托与灵魂的归宿,需要以自我的独立发展为实现载体,而自我发展有赖于自我关怀。因此,自我关怀作为教育情怀在教师这一主体层面的意义延伸

与内涵拓展,是教师健全人格、精神独立与价值延续的应然选择与有效途径。根据福柯(Michel Foucault,1926—1984)的生存美学,自我关怀包括自身的认识、自身的文化和自身的技术。与之相对应,教师的自我关怀体现在教师主体性、教育理想和教育反思。

### (一)教师主体性规避职业工具

教师主体性是教师在教育活动中“表现出来的把握、改造、规范、支配客体和表现自身的能动性”<sup>[11]</sup>,它是教师能把握自身,认识自身的根本原因。把握和认识自身的过程中,教师始终作为主体将自己客体化,成为认识和实践的对象,自身既是主体,又是客体,意义在于使“人”成为“人”。“人是自我选择、自我创造、自我规定的生命存在,这也就意味着人是自由的存在物”<sup>[12]</sup>。“自由”构成“人”之所以为“人”的类本质特征,“人”理应成为超越生物惰性的自由、主动的“人”。教师作为“自由人”“主动人”的主体性,体现在教育生命之中,即教师主体性。在此意义上,教师的教育情怀表现为教师主体性。教师主体性具有积极的选择性和适应性,是教师有意识地能动地追求教育自由与自为,避免职业工具与教育异化的精神状态和行为表征,有助于实现教育听从者向教育主导者的角色转化以及职业工具向教育主人的地位转换,既是教师本真存在的思想动力,又构成教师专业化发展的必要环节。

教师主体性以自由性、主动性克服奴隶性、被动性,发挥对职业工具的防止和避免作用。首先,表现在教育意义的生发、教育意识的觉醒与教育意境的升华,对于教师教育意志的表达、教育角色的争辩、教育精神的建构、教育关怀的觉悟具有重要作用,从而有助于实现教育概念向教育信念的推进以及教育思维向教育思想的通达;其次,只有教师富有主体性,才能够避免职业倦怠,以独立性、能动性和创造性的姿态追求愉悦与幸福、意义与价值、完善与发展,才能够发挥自我关怀在发展需求、存在价值与生命意义等方面的情感关怀作用;再次,教师主体性要求教师成为“具有自主生命意识与活力的且能主动选择和创造的教育主体”<sup>[13]</sup>。要求教师在教育教学实践中一要突破因循守旧、按部就班与听从指挥的思维模式,自主思考、主动探究、自我建构,对于教育情境中的诸要素表现出具有自身特点与气质的情感与价值表达;二要认识和改造教育客观世界,遵循专业化发展规律,激发自身潜能,努力“在教的领域成为教学研究者,成为课程开发者,成为教学改革的设

计者,在学的领域成为学生学习的促进者”<sup>[14]</sup>;三要积极推进人才培养模式的改革与创新,充分注重教学理念、目标、内容、方法、组织、管理与评价的先进性、明确性、前沿性、恰当性、有序性、灵活性与多元性。

### (二)教育理想勾勒“明日之我”

价值性是自身的文化的集中指向。自身的文化的实质是价值体系,不同于传统意义上由一系列价值观构成的有序结构,用以自我关怀的价值体系主要面向自我与自我的关系,尤其是“明日之我”与“今日之我”的联结,亦即“理想自我”对“现实自我”的精神陪伴、情感关怀和心灵沟通。教育理想是教育的完善境界,包括教育的理想和理想的教育两方面,“前者是指教育所欲追求或实现的目标,后者则是指教育的一种可能性状态,一种教育的完善状态”<sup>[15]</sup>,关键在于教师自身在教育的理想目标与完善状态中的角色定位,这既是教育理想作为“明日之我”的合理性解释,又为教师追求自我作用的发挥与价值的实现勾勒出形象蓝本。

在教育理想的引领与鞭策下,教师应从两个方面明晰“明日之我”的角色定位。首先应摆脱教书匠的孤独状态,成为具有探索求证精神、开拓创新精神和竞争协作精神的教育研究者,这样既有助于教师从更高层次与境界上认识与解决教育教学问题,又能够促进教师合乎理想目标与完善状态的专业发展;其次应摆脱被动控制的尴尬境地,成为自由的、主动的与独立的教育家型教师,这种话语权与行动权的解放与回归,赋予教师的尊严感、归属感与生命感,使教师的精神得到铅华洗礼,情感得到现实关怀,心灵得到诗意栖居。在此意义上,教师的教育情怀表现为理想追求。理想追求是教师对教育意欲实现的目标和达到的状态的心之向往,既体现了教师对自我价值的期许与愿景,又是教师为了美好明天而努力奋斗的精神引领与指路明灯。

### (三)教育反思助推自我完善

反思性是自身的技术的表现形式,是自我情感关怀的关键载体。“没有教师的发展就没有教育的发展,而且发展的最好的手段不是通过明晰目的,而是通过批评实践”<sup>[16](P176)</sup>。教育反思是教师的一种思想模式、生活态度和精神洗礼,实质上表现为理解与实践之间的沟通和对话,使得教师通过审视和考察教育问题、总结和积累教育经验、创新和完善教育思维成为教育研究者。在此意义上,教师的教育情怀表现为反思认知。反思认知是教师思考教育现

象、回顾教育经历、评判教育效果、发现教育问题、改进教育实践的直接性自觉意识和间接性能动行为,一方面体现在以批判性思维为核心的心理建构过程,离不开精神或情感因素的介入与影响,标志着教师自我意识与情感世界的成熟;另一方面体现在“从行动到行动”的循环往复与螺旋上升,是教师开展教育教学实践所必不可少的行动过程,以弗雷德·柯瑟根的 ALACT 教师反思模式为依据,经历“行动——对行动进行回顾——注意到必要的方面——产生替代性的行为方法——尝试”等环节。

对于教师而言,教育反思的对象包括自身、与教育情境的关系以及教育活动三方面。(1)自身。教育反思是教师进行自我认识、自我管理、自我激励与

自我完善的重要形式与手段。(2)与教育情境的关系。教育反思应更多地表现为意识,而非局限于行为。作为意识的反思超越了作为行为的反思的滞后性,贯穿于教师的教育教学实践并与之同时进行,具有积极性与主动性,是教师意向与期待的外显与实践,“表现出一种对教育机会的敏感与自觉”<sup>[17]</sup>,能够使教师更好地建立与真实的教育情境之间的关联。(3)教育活动。教师通过教育反思以教育需求为基准与标杆,将教育理念、目标、内容、方法、组织、管理与评价等环节“问题化”,以“问题化”引发“行为化”,评判实然与应然之间的距离与位差,改善心理建构、矫正行为实践、提高教育质量。

**参考文献:**

[1] [德]韦伯著.学术与政治[M].钱永祥,译.桂林:广西师范大学出版社,2004.

[2] 肖凤翔.博士生教育:人文情怀孕育学术理想[N].中国教育报,2014-11-12(005).

[3] 《学术诚信与学术规范》编委会.学术诚信与学术规范[M].天津:天津大学出版社,2011.

[4] [印]克里希那穆提著.人生中不可不想的事[M].叶文可,译.北京:群言出版社,2004.

[5] 蔡汀,王义高,祖晶主编.苏霍姆林斯基选集(5卷本).第2卷[M].北京:教育科学出版社,2001.

[6] 邹进.现代德国文化教育[M].太原:山西教育出版社,1994.

[7] 蔡汀,王义高,祖晶.苏霍姆林斯基选集(5卷本).第5卷[M].北京:教育科学出版社,2001.

[8] 刘谦.学校育人过程中文化自觉性的培养[J].教育研究,2011(3):13.

[9] 李建国.文化育人的哲学省思[J].高等教育研究,2014(4):11.

[10] 张琼,张广君.“因材施教”发展性概念解读与批判——兼及基于生成论教学哲学立场的本体辩护[J].高等教育研究,2013(8):73.

[11] 和学新.主体性的内涵、结构及其存在形态与主体性教育[J].西南师范大学学报(人文社会科学版),2005(1):67.

[12] 肖凤翔,邓小华.《1844年经济学哲学手稿》的教育学意蕴[J].安徽师范大学学报(人文社会科学版),2017(5):591.

[13] 毛玥,卢旭.教师主体性发展的困境及其突破[J].中国教育学刊,2016(8):93.

[14] 朱勇.教师主体性的失落与回归[J].教育探索,2011(9):16.

[15] 周兴国.多元冲突中的教育理想:整合与追寻[J].华东师范大学学报(教育科学版),2011(2):19.

[16] 张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2001.

[17] 胡萨.反思:作为一种意识——关于教师反思的现象学理解[J].教育研究,2010(1):99.

## Educational feeling and core competence of a modern teacher

XIAO Feng-xiang, ZHANG Ming-xue

(School of Education, Tianjin University, Tianjin 300350, China)

**Abstract:** The educational feeling or humanistic feeling is the emotional attitude and tolerant mind that a modern teacher should possess towards society, students and himself. It includes his moral, ethics, humanistic spirit and self-care. The morality and ethics reflects behaviors that a teacher practices patriotism, dedication, integrity and friendship from socialist core values, while the core of humanistic spirit is comprehensive development of each student in positive educational attitude towards students, educational culture and individualistic wisdom. Consequently, the educational feeling is embodied in national emotion, personal dignity, free existence, great love in social dimension, caring humanity and shaping personality.

**Key words:** educational feeling; moral and ethics; humanistic spirit; self-care

[责任编辑 宗健梅]