

教師專業發展的自我教育機制

周思勇

寧波職業技術學院國際學院助教

摘要

教師專業發展是教師生命存在的一種形式，是教師生活的一面向。本文在採用「構成現象學的方法」，對大陸的教師專業發展的相關文獻進行分析後發現，在現有實踐中，教師專業發展越來越被技術理性傾向所主導，呈現出教師專業發展遠離教師日常生活，教師主體意識被貶抑、被遮蔽等現象。缺乏對教師主體意識的尊重、外在於教師自我發展意願的各種教師專業發展活動培養不出完整的教師。教師無論是作為人還是作為「專業」，教師主體意識的培養都離不開自我教育。在分析和借鑒孔子的「一貫之道」、D. Smith 的教師整全性的保持和佐藤學的「學習三位一體論」等思想的基礎上，在分析教師自我教育的內在機制的基礎上，提出了「自我教育三位一體論」的框架：教師同他人的對話、同客體自我的對話、同文本的對話；旨在提高教師專業發展的主體意識，實現教師可持續的專業發展。

關鍵詞：自我教育；教師專業發展、教師教育

E-mail: zhsy8723@163.com

壹、教師專業發展呼喚教師自我教育（代前言）

教師專業發展是教師在後設認知（Meta-cognition）策略的調解下獲得專業成長的持續性過程，是教師進行價值追求與賦予以及實現教師人生價值和人格價值的過程，是教師生命存在的一種形式。但在現實中，教師專業發展存在著技術理性的缺點，表現為教師主體意識的貶抑與遮蔽，表現為教師專業發展脫離教師的日常生活和教育教學實踐（高偉，2010；周正，2011；葉瀾、白益民、王枏與陶志瓊，2001；丁鋼，2010）。

教師專業發展的前提是承認「教師」是一專業或專業人員。對於一種專業來說，專業從業人員在自己的領域應該具有自主權。但是，實際上並不如此。本文在採用構成現象學的方法（Method of Constructive Phenomenology）（Spiegelberg，1982），去除個人的偏見，對大陸的有關教師專業發展的相關文獻進行分析後，發現：現代大陸的教師專業發展最大的問題之一，就是對科學主義的崇拜。科學主義逐漸變成現代社會的一種意識形態（高偉，2010）。在科學主義者看來，教育是一門科學，教育的本質已經被發現，教師的任務不是反思教育、反思自身發展，而是執行決定，教師成為「技術執行者」。用 Kliebard（1972）「生產」的比喻來看，教師就是生產線上的「技術操作員」，這不僅「倭化」（stigmatize）

（Goffman，1963）了教師，也「物化」了學生。教師迷失在其他專家學者的權威之下，迷失在行政強制的規範之中，失去了「專業」（profession）的本質—專業自主。Derrida 認為，「profession」就是公開表述、當眾發言，即發出自己的聲音。教師發出自己的聲音，不僅是教師主體性和自主性的體現，還是「宣稱其所是、其所信、其所欲是，並要求別人相信這個一言為定的宣言」（杜小真、張寧譯，2003，118）。它是一種誓言，是對義務和責任的一種承諾，是一種行為句式的表達，不僅激勵和要求教師履行承諾和職責，還意味著教師是真知的探求者和自我成長的發展者。因此，為了跳出技術理性的「陷阱」，教師專業發展首先要培養教師強烈的自我發展意識。而自我教育，既是教師成為「是其所是、是其所欲是」的重要途徑，也是教師培養自我意識的重要機制。

教師生活是在日常生活中建構起來的，教師專業就是教師生活建構的結果。因此，教師專業發展不可能脫離教師的日常生活而發展。然而，大陸雖然已經初步建立了制度化培訓、教師合作發展和教師自主發展相結合的專業發展體系。但是，在我國實施的、主流的教師專業發展模式仍是制度化的培訓，實行政府剛性推進、外部形塑、「一刀切」的培訓方式，具有一定的強迫性，壓抑了教師「自為」發展的精神需求和選擇行為；培訓的理論性內容往往與教師的實踐相脫節，教師又是在脫離教育教學的實踐語境中學習理論知識，結果往往是「隔靴搔癢」、

效果不佳，從而使教師喪失了專業發展的自主性和積極性（教師教育發展的國際比較及我國教師教育創新發展的對策研究課題組，2011）。有調查（周正，2011）顯示，制約教師專業發展的因素，除物質、制度層面的之外，更多的是發展途徑無效，發展忽略了教師倫理、文化、精神和情感的發展。外在的教師專業發展只能造就出半個教師（蔡培村，1998），外推的教師專業發展方式也會導致個人主義（individualism）的教師文化（郭木山，2004）。只有在自主基礎上的專業發展，才是與個體生活一致的發展，才是可持續的、穩定的、對社會有益的發展。因此，教師專業發展離不開自我意識的喚醒，更離不開自我教育。

貳、研究方法與步驟

在進一步對本文進行論述之前，需要對本文的採用的研究方法做一補充說明。本文採用「構成現象學方法」對大陸教師專業發展存在的問題、自我教育的機制及三種自我教育的途徑進行研究。構成現象學方法的具體步驟如下（裘學賢，1993；Spiegelberg, 1982）：（一）研究特殊的現象：主要目的在於發掘特定的社會現象。首先，擺脫感官經驗的束縛，回到初始狀態，以反省批判的態度觀注被研究對象；其次，運用現象學分析法，分析出現象的結構與成分；再次，應用現象學描述法說明現象的性質，並探討其與臨近現象之關係。（二）探討普遍的本質：主要目的在於歸納特殊現象的普遍性質。我們在研究特殊的現象後，將這些特殊現象與臨近相關的現象一併探討，分析出他們之間的關係，並歸納出這些特殊現象的本質。（三）理解本質間的關係：主要目的在於探討不同現象間的基本關係。除了分析現象的結構外，現象學亦著重分析現象之本質，以及本質與本質間之關係的理解。（四）觀察現象呈現的方式：主要目的在於由多元的角度觀察現象呈現的方式，以確切掌握現象之本質。因為現象的形式是多變的而產生不同的結果；因此，唯有從多個角度去觀察現象，才能更完整地掌握現象之本質。（五）觀察現象在意識中的構成：主要目的在於分析現象在意識中的構成方式。胡塞爾認為，人類具有意識作用，並藉此對事物產生「意向性」的認識，而經由現象學描述法說明現象如何在意識中構成，將助益人們理解現象之本質。（六）對現象的存而不論：主要目的在於應用存而不論的方法，幫助我們去除偏見，以更理性、客觀的方式探討現象本質。胡塞爾應用括弧法將無法證明真假與含有偏見的觀點加以保留，以避免影響人們認識現象的客觀性。這是一種對未知現象懸而不決的審慎的研究態度。（七）詮釋現象的意義：主要目的在於詮釋現象中存在之本質。事實上，在詮釋現象的意義時，現象學方法的所有步驟均已完成，而對意義的說明則須運用詮釋學的方法進行。本研究之步驟如下：首先，說明大陸教師專業發展存在的問題以及自我教育的重要性，這在代前言中已指出；其次，論述本文的分析框架，提出“自我教育的三位一體論”——自我教育的三種途徑；

最後，在分析自我教育的機制的基礎上，對自我教育的三種途徑作出具體分析與論述，以供教師的教師專業發展之參考，終而促進教師專業發展。

參、框架分析

自我教育是指教育者（自我）在自我意識的基礎上，產生積極進取之心，為完善人格、豐富知識、提高技能，採取多種途徑，對自己進行自覺的思想轉化和行為控制的積極行為；主要特徵是全面性、深入性、自覺性、自控性、自授性、終身性和靈活性，其具體體現將在下文中逐漸涉及到。它通過同他人、同自我、同文本的對話來實現，是一種社會的、倫理的、文化的實踐，具有內在的發展機制，這將在下文具體論述。選擇教師同他人對話、同自我對話以及同文本對話三種路徑——即「自我教育三位一體論」來促進教師專業發展，得自以下研究成果的啟發：

孔子在《論語·裏仁篇》說道：「吾道一以貫之」。「一以貫之」究竟指什麼，幾乎成為千古之謎，在歷史上長期眾說紛紜，莫衷一是。（王炳照、閻國華，1996）在綜合各家之言的基礎上，按照層次，可將其分為三個方面：我我一貫、人我一貫和人文一貫。需要說明的是，此處的「文」是指文本。通常所說的文本只包括書籍（狹義），是人類文化的重要載體；在此，將大自然也包含在文本內（廣義）。伽達默爾認為，文本幾乎可以覆蓋一切，泛指在任何時空中存在的能指系統。（洪漢鼎譯，2005）在具有自我教育意識的教師的眼裏，大自然是有生命意義和特殊價值的，也是一種能指系統。「一以貫之」的「以」指向不同，「一貫」就會有不同的意義。「以」指向自我時，「一貫」即指我我一貫。焦循在《雕菰樓集》中認為：「一貫者，忠恕也。忠恕者何？成己以及物也。」（程樹德，1990：259）「成己」即為合理地處理主體自我（I）與客體自我（Me）之間的關係。「以」指向他者時，「一貫」即指人我一貫。「『吾道一以貫之』此言孔子之道皆與行為見之，非徒以文學為教也。」（程樹德，1990：258）「行」在於處世之道，即合理地處理人我關係。「以」指向文本時，「一貫」即指人文一貫。「集千萬人之知以成吾一人之知，此一以貫之所以視多學而識者為大也。」（程樹德，1990：259）此乃至合理處理人與文本（狹義）之關係；朱熹所言「萬事各有一理」且「萬理本乎一理」（程樹德，1990：261）中的「理」以及全祖望所言「『維天之命，於穆不已』，天地之一以貫之者也」（程樹德，1990：264）中的「天地」均是指大自然。三個「一貫」是一個不可分割的整體，整合在人的身上。「吾道一以貫之」是孔子人生的總體寫照，也是孔子終生不懈地追求和踐行的理念（傅佩榮，2009）。孔子將畢生的精力貢獻給了教育事業，被後世尊稱為「至聖先師」、「萬世師表」。從這個意義上講，「一貫之道」也是教師謀求發展之「道」。

「自我教育三位一體論」的框架除得益于孔子的“一貫之道”思想的啓發外，還得益於加拿大教育學者 D. Smith (1991) 和日本教育學者佐藤學 (鐘啓泉譯, 2003) 的啓發。Smith 從詮釋學的角度分析了作為話語 (discourse) 的教師教育，認為教師需要注意自身的整全性 (wholeness)。整全性的保持需要自我理解的切實提高，進而需要教師對他人保持完全開放的態度和進行四重不斷遞進的行為：向他人開放、與他人交流、具有自我更新意味的自我反省及重新與他人交流。這為人與人之間真切的交往提供了基礎，但從促進教師專業發展的角度看，它只是局限於「人」這一發展資源，而沒有看到「物」(尤其指文本) 在教師發展中的作用。這種局限不僅使教師錯失了許多發展的資源，也窄化了發展的路徑。而在發展的資源與路徑方面，佐藤學則比 D. Smith 顯得高明。佐藤學認為，學習是一種對話實踐活動，是學習者同事物 (客觀世界、教材) 的對話，同他人 (朋友、教師) 的對話，同自身的對話。通過這三種對話的實踐，學習主體「能建構人際關係，形成自身的內心世界的意志、思考與情感」(鐘啓泉譯, 2003: 376-377)。這種學習就是學習者同他人、同文本及同自我進行對話的觀點即為佐藤學的「學習三位一體論」。胡德海 (2006) 認為，自我教育在一定程度上是一種學習；在這個意義上，「學習三位一體論」也可稱為「自我教育三位一體論」。但佐藤學的框架滿足路徑的需要，但不能滿足內容分析的需要，因此，本文對他的框架進行了修正。需要說明的是，之所以選擇這三位學者作為論述的基礎，是基於兩方面的考慮：一是作者對教師專業發展的理解，認為教師專業發展具有主動性、整全性和終身性 (周思勇, 2013)。二是這三位學者的思想具有內在的一致性與互補性和它與作者對教師專業發展的理解以及教師的自我教育相契合。在中國傳統文化中，孔子是教師的典範，其成長路徑對當代教師專業發展是有啓發意義的；他的「一貫之道」是其一生所踐行的，亦是其成為「萬世師表」的路徑。但「一貫之道」過於抽象，需要具象化。D. Smith 是在發揮教師主動性的意義上使用「整全性」的，但它具有上文中所說的弊端，而這種弊端正可以用佐藤學的「學習三位一體論」來彌補。而佐藤學的「三位」與孔子的「一貫之道」的「道」正好相合。

肆、機制與路徑分析

根據以上的分析，下文將從教師與他人的對話、與自我的對話及與文本的對話三條路徑，在分析教師自我教育機制的基礎上，論述自我教育對教師專業發展的啓示。

一、以他人主體為對象的自我教育及其對教師專業發展的啓示

他人主體是指除自身之外的單個的個人（包括學生、同儕、領導、學生家長及其他社會人員）以及由其所組成的社會或學校。當教師主體站在對方的立場上，用對方的視角對自我進行觀照、覺解時，自我就產生了自我主體與他人主體的二重化，此時，自我教育的內在機制就表現為自我主體與他人主體的對立統一，通過二者間的良性互動，解決矛盾衝突，最終實現和諧相處、共同發展。

在與他人交往的過程中，如果沒有主體性的參與，那麼，他人對自我來說是無意義的，甚至會有一種負效應。因此，自我在與他人交往的過程中，調動自己的經驗、知識和情感體驗，積極參與，才能批判、揚棄所見所聞與所思，增加社會閱歷、深化生命體驗、提高人生境界。這裏的自我教育就是從這個意義上講的。

自我主體的生存、發展離不開他人。這至少可以從三個層面來看：

首先，他人是自我存在的需要。人與人之間的存在是一種主體間性的存在。「人只有在人群中才能成爲人；由於人只能是人，而不能是其他的事物，因此，如果他不是人，他就根本不能存在。如果確實應當存在著人，就必定存在著許多人。」（謝地坤、程志民譯，2004:40）這就意味著孤獨的個體是不存在的，人是一種相互性的「我—你」關係的存在。人在其現實性上，是「一切社會關係的總和」（中共中央馬恩列斯著作編譯局譯，1995：56）。方法論的個人主義也認爲個人並非獨立於社會而存在，而是存在於社會之中的（鄧正來譯，1997）。每個人都是具體的、生活在現實中的人，時時刻刻在與他人發生著關係，不與他人發生關係的人是不存在的。

其次，他人是認識自我的需要。認識自我是自我教育的起點，也是自我教育的過程。人只有在社會生活中才能發現和認識自己。C. Coodley 的「鏡中自我理論」（looking glass self）認爲，個人對自我的認識是通過與他人的社會互動形成的，且伴隨著互動而來的是愛。（包凡一、王源譯，1989：118）這種愛在教育上，即爲「教育愛」，它具有多重指向性：指向他者、指向自我以及指向文本；當然，這種指向必須是教育意義上的。G. Mead 也認爲，自我並不是與生俱來的，而是在社會活動和經驗過程中產生的。個體經驗的自我主體，是「從同一社會群體其他個體成員的特定觀點，或從他所屬的社會群體的一般觀點來看待他的自我的。」（趙月瑟譯，1992：155）只有在社會活動中，感受他人的態度，使我成爲自己的一個對象，才能進入自己的經驗世界，從而形成自我，對自我產生一個比較完整的形象。

最後，他人是自我確立主體性的需要。E. Lévinas 在反思 E. Husserl 的「自我中心論」的先驗自我之思想、M. Heidegger 的「此在即共在」之思想以及 J. Sartre

的「在注視中才觸及我的存在」之思想的基礎上，認為他者是絕對的他者，始終保持著差異性和獨特性；他者與自我的關係是一種「面對面」、「無關係的關係」（a relation without relation）之所以如此說，是因為這裏畢竟發生了面對著面的「相遇」，同時，這種「相遇」沒有改變他者的絕對性，不能推己及人（李榮，2011）。「他者之臉不僅『抵抗著佔有，抵抗著我的權力』，而且還預示著一種責任的召喚，激發著我對他人的責任感」（李榮，2011）。當自我在為他者負責時，自我才能成為他者的存在，自我的主體意識才能被喚醒，從而確立自己的主體性。自我的主體性在對他人的負責中得到確證和進一步深化。

對教師來講，立足於人際關係的場域，與他人交往，不僅是一種技術，一種能力，更是一種態度。與他人交往，不僅是教師專業發展的需求和有力保障，也是教師個人生存發展和認識自己的需要。首先，教師要有開闊的胸襟、敏銳的洞察力和清醒的頭腦，積極參與到日常生活中去，積極與他人交流。在社會中，每個人都是能動的存在者，社會不僅在個人的參與中運行和顯示自己的存在，而且還是為著一定的個人而運行的（趙汀陽，2010）。在與他人交流的過程中，教師發現著、實現著自我；同時也應該看到，現實並不總是「平面鏡」，有時候會是「哈哈鏡」，並不能從中看到真實的自我，甚至還會迷失自我，因此，應該保持清醒的頭腦，批判或接受社會的取予。

其次，教師要把對方視為主體，給予尊重和肯定。在日常交往中，每個人都是活生生的、平等的生命，都是理性的、自成目的性的存在者（趙汀陽，2010）。因此，任何人在與他人進行交往的過程中，都應該把對方視為目的，而不僅僅是工具和手段。當每個人都視對方為目的的時候，教師也就不只是學生和學校發展的工具，更是其發展的源泉和目的。

再次，教師要真誠，不能虛偽。真誠具有自足的高尚性和可稱讚性，它不僅是人的基本品質，也是人與人之間交往的基本準則，其相反面是虛偽。「虛偽是分離的別稱，是一種妨礙我們培養優秀教學所依賴的聯繫能力的狀態。」（吳國珍、餘巍譯，2005：88）當我們虛偽的時候，我們就放棄了自我與共同體、與學生以及與周圍的世界的聯繫，放棄了與作為教學根基和成果的共同中心的交流。

在上述三個原則的基礎上，教師可以借助他人的力量來促進和實現自身的發展。教師可以參與到教師專業社群（teacher professional community）（馬超，2011；馬超，2012）之中，在專業社群中通過合作性參與，來滋養自己的知識、技能和智慧。教師專業社群需要教師和校內同儕與校外的專家、學者及家長組成一個社群，在民主、平等的氛圍中進行專業對話，進行批判性反思研究改進教學，促進個體教師和全體教師的專業發展。教師可以在專業社群中獲得專業領域或精神領

域的股份與支持，可以互相提供和傳遞豐富的資訊資源，可以進行觀點、思想的碰撞與交鋒等等。教師也可以參與到教師實務社群（community of practice）

（Bradley, 2004）之中。教師實務社群是由學校內的同事，藉由持續的互動，分享利害與共的事情、共同的問題或熱情，以獲得更深入該領域的知識和專業。它由三種基本因素結合而成，即領域（domain），指社群成員因分享和瞭解共同的議題或知識領域，而產生對社群之認同感；社群（community），指成員投入於共同的活動和討論，幫助他人，以及分享資訊；實務（practice），即成員想在某個領域裏發展得更有效率，他們會對這個領域內做事的方法有相同的作法及共有的標準，同時他們也分享共同的資源，如經驗、故事、工具與處理問題的方法（Wenger, 2006）。與教師專業社群相比，教師實務社群不僅參與者的同質性更大、連接性更強，而且它更多的指向教師的教育教學實踐，旨在幫助同儕跳脫固有的思維模式、改進專業實務。此外，教師還應該發揚優良的傳統。一是發揚「教學相長」的優良傳統。師生都是獨特的、獨立的個體，都帶著自己的經驗走進對方，進行平等的對話。「教學相長」最早出現於《學記·第三節》，其含義幾經流變，除了原始的教學相互促進的含義外，還具有師生在交往、對話中相互學習、相互促進之意（周思勇，2012）。這就意味著教師要向學生學習，在與其交往中交換資訊、交流情感、啓迪智慧、激發靈感。正如陳垣先生在《教師工作使我永遠年青》一文中所說：「教師教育著青年，同時，青年也給教師影響。青年人富於想像，活波熱情、朝氣蓬勃，對新事物有敏感，遇到問題，總要追根究底，我常常是從同學提出的問題裏得到啓發。」（陳垣，2009：718）陳先生況且如此，何況我們！二是發揮教研組在促進教師專業發展中的積極作用。學校教研組是學校的正式組織，它的功能主要有三：一是保障教學品質的核心實體，二是學校課程資源開發與經驗積累的基本主體，三是提升教師專業素養的主要機體（趙才欣，2007）。提升教師專業素養、促進教師專業發展應該是教研組最主要的功能，其他兩個功能由此才能得以實現。教師之間可以集體備課、討論，可以互相觀課、評課，由此，教師既可以學習到好的經驗，又可以瞭解到自己的優缺點；既有利於提高授課教師的教學水準，又可以互相瞭解、取長補短，共同成長；既有利於知識、資訊的傳播、組織、增殖和創新，也有利於教師建立自己的認定系統，為自己的教學實踐提供參照的規範，提升教育實踐智慧；既有利於打破「個人主義」的教師文化，也為教師專業發展提供了組織保障和支持。

二、以客體自我為對象的自我教育及其對教師專業發展的啓示

人類不同於動物的是，人類擁有自我意識，而且具有自我反思的能力。反思就是自我的對立、審視和檢查，並積極的進行自我對話，以達到兩個自我視域的融合。正如 A. Smith 所言：「把自己分成兩個人：一個我是審察者和評判者，扮

演和另一個我不同的角色；另一個我是被審察和被評判的行為者。」（蔣自強、欽北愚、朱鐘棣、沈凱璋譯，2006：140）就是將自我一分為二：一個是作為審查者、評判者的自我，一個是作為被審查者、被評判者的自我。作為後者的自我就是作為行為者的自我，也是審查的對象，亦即是自己的行為動機與行為效果及其所表現和形成的個人認識、個人感情和個人意志；作為前者的自我，是以權威者的立場來審視和評價自我，逐漸使外在權威內化為自我內心世界的一部分，成為作為審查者和評判者的自我；兩個自我能夠轉換的臨界點是社會的外在規範以及情境和自己內在的理想的統一（王海明，2008a；王海明，2008b）。

當教育主體以主體自我的身份把自己當作客觀對象來把握時，自我就出現了二重化，此時的自我教育的內在機制就表現為主體自我與客體自我的對立統一，並得到合理解決，最終實現主體自我對客體自我的掌握（閔振存，2005）。

這種自我的二重化，自古有之。如在《論語·學而篇》中，曾子說「吾日三省吾身」，第一個「吾」為主體自我，第二個為客體自我。《傳習錄·下卷》中有一故事可對此作注解：「一友常易動氣責人，先生警之曰：『學須反己。若徒責人，只見得人不是，不見自己非。若能反己，方見自己有許多未盡處，奚暇責人？』」 「反己」即是主體自我對客體自我的反思。這不盡道出了「反己」的重要性，也說明了「反」的對象是自身、而不是他人。最早從學理上將主體自我（I）與客體自我（Me）作出區分並論述的是美國心理學家詹姆斯（閔振存，2005）。美國的精神病學家 F. Johnson（任鷹譯，1988）的研究，認為自我觀念在東西方都受到關注。東方人的自我模式更多的是把自我同時看做主、客體；西方人的自我模式則傾向於把兩個自我分為兩個不同的指向：主體自我指向具有控制能力和決定意義的內部關係，客體自我指向他人的社會關係。在自我二重化意義上的自我教育主要指的是反思。

反思是主體自我立足於客體自我批判性地考察自己的行為及其情景的能力。反思是教師自我與專業發展的核心因素。構成教師反思核心的，是教師內在的特性及其本身的現狀與理想狀態的自我之間存在的張力。這種張力也是教師進行自我教育、自我完善的最大源泉和動力。當這種張力指向教師的道德時，它就具有道德（專業倫理）的功能；指向認同感時，它就具有認同功能；同時指向「我是誰」及「我想成為什麼樣的教師」時，它就具有激勵功能。在現今的教師專業發展中，教師更須對「自我」有著深刻的關注，以提高反思的意識和培養反思的能力。此外，通過反思，教師才能瞭解自己的教學情境，發現問題，進而逐漸形成自己的教育哲學，終而能促進教師成為一個真正的教育者。一個沒有反思能力的教師，往往只接受他人的思想灌輸，並將其作為自己的生活方式，從而形成一種單向度的思想和行為模式，成為一個單向度的人（劉繼譯，2008）；他們要麼

被排斥在已有的行爲和觀念領域，要麼只局限於已有的行爲和觀念領域，從而成爲思想行爲保守的人，成爲抗拒變革的教師，更談不上成爲引領社會發展的知識份子。可見，一個沒有反思能力的教師容易受到傳統、外在權威或意識型態的箝制而不自知，難以確保真正的專業自主；此外，一位教師雖享有專業自主權，而無反思的能力，也只能成爲一個低效教學的教師（林建福，2003）。

反思旨在形成正確的信念以及對信念的堅守。J. Dewey 認爲，反思是「對於任何信念或假設性的知識，按照其所依據的基礎和進一步導出的結論，去進行主動的、持續的和周密的思考」（董文閔譯，2005：16），從而在自覺的和有意的努力及證據和合理性堅實的基礎上，形成正確的信念。教師應樹立堅定的信念，進而培養學生擁有堅定的信念。教師個人信念不僅對師生的生活、專業發展有著重要的意義，而且還是教師形成其他觀念和行爲的基礎，許多教師專業發展必備的素養都可由之衍出。在多元主義的社會中，人們有太少的外在監督和太多的自我負責；社會充滿許多的生活機會，同時對於精神健康也充滿許多危險，具有太多的選擇自由和太少的取向確定性；教育就發生在這樣的一個環境之中。教育的有效進行，就需要教師擁有堅定的信念。佈雷欽卡（彭正梅、張坤譯，2008）曾對德國的教師和家長缺乏信念而對教育造成危害表示擔心和憂慮，這源於他對信念的看重。他認爲，信念是生活能力的核心組成部分，個體的世界觀和價值觀都是通過信念而確定和維持的。沒有恰當的信念，就不存在個體的生活能力；沒有共用的信念，也就沒有群體的關聯。信念也是人格的核心，個體的自我理解和意義體驗、自我控制和社會行爲都取決於此。學生獲得堅定信念的前提是與某些擁有這些信念之人建立深厚的、穩定的情感聯繫，而教師是其關鍵人物之一。擁有堅定的信念對師生都是必須的，但對教師而言，又多出兩層意義：一是不僅要自己擁有堅定的信念，同時還要有能力培養和培養學生擁有堅定的信念。二是擁有堅定的信念，也是教師專業發展所必需的。信念不僅具有理性元素，它還有意志元素和情感元素。教學既需要理性的思考，又需要情感的投入；教書育人是一種高尚的事業，越是高尚的事業就越需要堅守，教學需要意志的堅定。

從心理學的角度看，信念，尤其是其中的情感要素會衍生出態度來（彭正梅、張坤譯，2008）。態度是一種控制個體體驗過程的心理傾向，會使個體從特定的意義角度去體驗、感知和掌控特定情境中的體驗的意蘊。它具有引導性，正如 H. Rohrer 所言：「會把人們的思考引向特定的方向，並確保出現相應的觀念，在眾多的感知可能性中正好選擇出個體清晰意識到的、他正好意識到的那種可能性。」（彭正梅、張坤譯，2008：161）當教師把專業發展作爲一種體驗和機會，去認真思考和對待的時候，教師才能會選擇正確的途徑、採取正確的手段，獲得更好的發展。當教師以正確的態度看待學生及其發展的時候，教師才能接納學

生、欣賞學生、培養學生，才能具有高的情緒涵養（饒見維，2010）。

反思是教師涵養創新精神的重要途徑（李偉，2010）。反思是個體對自我的評價、質疑與調節，實質上是個體的自我意識。反思不僅可以修正「過度學習」—不僅是指 Donald Schon 所說的在專業實務工作中常見的路徑依賴，而且還包括對理論知識的過度依賴（李偉，2010）—而且還可以弄清知識和思想的限制，澄清真正的問題所在，為新知識和新思想的產生掃清障礙。反思的拉丁文為 *reflectere*，意即「轉向、轉彎」。反思可以改變人的思維方式，使人不至於固執於一種想法和道路，從而形成全方位的思考方式。J. Habermas（郭官義、李黎譯，1999）將人的基本興趣分為三種，即技術興趣、實踐興趣和解放興趣。Van Manen（1977）在此基礎上將反思分為三個層次，即技術性反思（*technical reflection*）、實踐性反思（*reasonable reflection*）和批判性反思（*critical reflection*）。技術性反思和實踐性反思只是表層的反思形式，只是「目地—手段」導向的一種觀照，沒有深入到事件的內部進行探查。真正的、深度的反思應該是一種批判性反思。它不僅指 Van Manen 所謂的教師應以開放的意識，整合道德與倫理，把教學活動看成是不確定性的、開放性的，是從眾多可能性中進行的價值主導性（*value-governed*）選擇。本文認為，它還應包含更深層的意義，即指一種經過深思熟慮的，對自己所信奉的信念與價值進行批判，對現行的教育教學思想和方法進行審視，對知識和教育環境的價值進行評估，進而建立起適合自己的、科學的、系統的教育哲學，從而為教育的知識和思想的豐富增磚添瓦，為自己的專業發展發出有力的聲音。

反思有利於教師專業認同（*professional identity*）的建構。一般來講，教師專業認同有兩層含義：「人們如何看待教師？」以及「教師如何看待自己？」。前者是從他人的角度思考教師的主體性，此時，教師會淪為「角色」、成為「實務」（*teacher-as-practice*），而不是「人」（*teacher-as-person*），角色對應的是功能，功能是靜態的、封閉性的、被動的和工具性的；後者是從教師自身來思考教師自身的主體性（羅懷宇譯，2011）。教師自我是身份，身份對應的是意義，意義是動態的、開放性的、主動的和生成性的。因此，本文是在後一種意義上使用教師專業認同的。當反思指向「作為一個教師，我是誰？」及「我想成為什麼樣的教師？」等問題時，教師的反思就成為了促進教師專業認同的路徑。教師專業認同的建構與呈現需要通過敘說來進行。教師的自我認同和專業認同不是教師個體所擁有的特質，而是教師依據個人經歷所形成的一種反思性的理解（Beauchamp & Thomas，2009）。教師只有通過認知能力的反思性將個人的生活經驗與外界的事件加以整合，納入到自己的故事（*story*）之中，才能建構出自我認同以及教師專業認同。教師通過對生活事件的敘說，幫助教師反思生活事件與經歷，重新構建

那些習以為常的、理所當然的事件的意義（洪瑞璿，2008）。在敘說中，教師把自己作為思考的對象，由過去、現在的經歷和對未來的期望，重新發現自我的多重聲音，並形成有體系的論述。這樣的敘說，是以論證（argument）形式，而非以描述形式進行的，此種對自我的理論化過程，也正是認同建構的過程。（周淑卿，2003）同時，教師也應通過內在參照（internal referentiality）與選擇，將外部環境融入到自我的建構之中，從而構建其首尾連貫（coherent）的自我認同與專業認同（Giddens，1991）。

三、以文本主體為對象的自我教育及其對教師專業發展的啟示

當讀者站在文本的立場上，用作者的角度對自己進行自我審視和反思時，自我就產生了主體自我與文本自我的二重化，此時，自我教育的內在機制就表現為自我主體與文本主體的對立統一，通過二者之間矛盾的合理解決，最終實現自我主體對文本主體的融合。

對於自我主體與文本主體之間矛盾的解決，解釋學有著不同的觀點（王治河，2006；Gallagher，1992）：

認識論解釋學認為，作者의思想和意圖都包含在文本之中，文本的意義是作者賦予和給定的。解釋者應該而且可以超越歷史時空，回到作者的語境中，將自己置身於作者的位置，使自己的思想與作者的思想處於同一個平臺上，通過文本進入作者的內心世界，重新體驗作者的心境和經驗世界，對其進行重構。它旨在理解和重新表述作者的意圖及其原意。按照認識論解釋學的觀點，如赫希（D. Hoed）所言教師只需「在自己的心理重現作者的『邏輯』、作者的態度、作者的文化素養。總之，重現作者的整個世界」。（蘭金仁譯，1987：14）但這不是閱讀的全部。閱讀之所以迷人，就在於通過閱讀讓思想如脫韁野馬，自由馳騁，讓讀者燃起生命的火焰，充滿無限的生機（邱天助，1998）。本體論解釋學認為，作者的原意從理論上講是根本不可能被發現的，因而，那種解釋中的確實性也是不存在的。文本的意義需要解釋者和作者共同創造。甚至有些後現代的解釋學家認為，作者的意圖是無法追尋的，甚至連作者本人都不知道自己真正的意圖是什麼；作者的意圖既不能追尋，也不值得追尋。這從根本上否定了理解作者意圖的可能性和必要性。更有極端者強調「文本意義完全要由讀者來加以創造，而與作者毫不相干」（王治河，2006：195）。無論是認識論解釋學還是本體論解釋學，都有其局限性。認識論解釋學由於過於強調過去本身，有著反歷史主義的傾向；堅持作者的中心地位及其在決定文本意義方面的權威，陷入了作者中心主義和文本權威主義之中，忽視瞭解釋者主體性的存在，忽視了文本的歷史性和創造性。本體論解釋學，尤其是極端的解釋論者由於過於重視解釋者的主動性，有著文本

虛無主義的傾向，忽視了作者的目的和意願，忽視了文本的可理解性及其意義，部分的失去了閱讀文本的初衷。

對文本的解釋，應採取的態度是「假設的同情」(何兆武、李約瑟譯，2011：67)。只有同情才能交流、對話。解釋就是一個持續性的對話事件。在對話中，解釋者須保持「博學的無知」，接受文本對自己的提問，並且通過向文本提問來尋求文本向我們提出的問題的回答；在這種不斷的問答中，使得理解不斷深入，從而實現視域的不斷融合。

教師自我主體實現視域融合 (the fusion of horizon)，主要涉及到兩個方面：自我移情及與文本進行對話。(洪漢鼎，2001)

一是進行自我移情。文本是一種主張，也是一個「你」的客觀存在。它試圖向「我」(讀者)表達和傳遞某種東西。它關涉著「我」的存在。「我」需要對它進行理解。因此，「我」需要保持開放性，進入文本中，進入作者的生命和內心世界，再現作者的內心；在作者生命表達的引導下，在教師自我生活經驗的建構中，重新體驗作者的體驗，在「你」中重新發現和生成「我」，從而實現「節奏性」循環。僅對文本進行自我移情還是不夠的。通過移情對文本進行理解應該是一種有效的理解，但未必是有價值的理解，因此，理解還需要更進一步，即與文本對話。(趙光武，2004)

二是與文本對話。在對話中，文本和讀者的地位是平等的，雙方以坦誠、開放的態度彼此承認，將彼此視為主體而經驗、傾聽和尊重；如此，才能理解和解釋文本。文本只有在能解釋、被理解時，才是存在的，才是有意義的。只有通過解釋、轉入理解的活動，文本的內容才能表達出來，文本的創生性意義才能被開啓。文本在理解和解釋的過程中內在地包含著兩個維度：一個是對文本的理解和解釋(時間維度)，一個是對現實的觀照與省思(空間維度)。

從時間上講，過去、現在和未來都貫穿於理解之中。理解是超越過去與現在的仲介事件，是形成新的理解、新的傳統和新的視域的基礎。教師本身就是一個由過去、現在和未來構成的連續體。教師只有重視自己過去的經驗，認清現實的自己，明確發展的目標，才能擁有正確的自我認知，才能在此基礎上豐盈教師生涯。優秀的書籍如同一部「聖經」，不僅記載著過去，也蘊含著未來。教師也只有通過閱讀，移情於經典，體驗作者的體驗，進而與文本對話，才可以豐富、修正和完善教師專業「基模」(schema)(陳添球，1997)。教師專業「基模」是教師在專業發展的過程中所建構的個人知識與經驗，構成一個相對獨立的、抽象的認知架構，儲存在記憶中。當教師在實踐中遇到刺激時，它就會有意或無意地用此架構去核對、瞭解和認定事件，並據此行動，以提高教師行為的科學性。這種

內化了的認知系統實際上就是教師的個人信念系統，它由教師的文化底蘊作支撐。對於教師來說，這是最重要的。「因為，一個教師的文化底蘊，不僅決定著他理解、駕馭教材的能力，決定著他參與課程開發的能力，更重要的是只有教師具有豐富的文化底蘊，才能創造一個真誠、深刻和豐富的課堂，才能帶給學生以廣博的文化浸染，才能讓學生在廣闊的精神空間中自由馳騁」(肖川，2008：186)；也只有如此，教師才能具有自己的活水源頭，才能以新鮮的知識滋潤心靈的成長，才能改善心智模式、豐富內心世界，從而影響教師精神的品質和生命的高度，影響教師專業倫理的高度和專業知識的廣度與深度，進而影響到教師專業發展的高度。

從空間上講，真正的理解只有在實踐應用中才能實現，即把某種普遍性的東西應用於具體情況的實踐之中。那種不能被應用到具體情境中的解釋是無意義的，甚至有遮蔽情境要求的危險。解釋的目的在於解決現實中的問題，提高人格境界，實現人生追求。行動研究 (action research) 是教師基於其所要解決的教學問題而進行的研究，它始終要在實踐過程中找出需要處理的議題，在實際教學中做出探討，以尋求改進方案，並在實踐中進行改進 (Wallace, 1987; 吳明隆, 2002)。因此，教師應該開展行動研究。教師也是研究者。通過行動研究，不僅可以改善學生的學習，而且還可以實現教師賦權 (teacher empowerment)；不僅可以提高教師教學技能，而且還有利於提高教師專業發展的自覺性；不僅可以改善教育專業實踐、獲得教育理想，而且還可以將書本知識與解決實際問題相結合，形成良性的互相促進關係 (Wallace, 1987; Wilkinson, 1995)，以利於促進教師「讀好書」之外，「好讀書」、「讀活書」。

大自然是世界萬物得以生存的條件，也是一所大的學校，每個人的一生都在其中學習，我們應該用虛心的態度在此過程中作最大的努力 (鄒韜奮, 1941)。大自然不僅可以陶冶情操、激發想像力和創造力，而且還可以緩解壓力、健康身心，尤其是在教師面臨如此壓力和環境污染的今天；還可以淨化心靈、啓迪智慧，尤其是在這樣一個價值多元、人心浮躁的社會之中。對此，梭羅有一段深刻的描述：「一個湖是風景中最美、最有表情的姿容。它是大地的眼睛；望著它的人可以測出他自己的天性的深淺。湖所產生的湖邊的樹木是睫毛一樣的鑲邊，而四周森林蓊鬱的群山和山崖是它的濃密突出的眉毛。」(徐遲譯, 2004：174) 在觀湖中體驗倫理人生。教師應該走進大自然，面對廣袤無垠、勃勃生機的大自然，領悟大自然的意蘊、感悟生命的豐富多彩，從而引導教師重新敬畏無可凌越的偉大和美，重新關注自己的內心世界和反省自己生命的意義，從而提升人生的境界，涵養高品質的教師人生。

伍、結語

教師專業發展是教師在後設認知策略的調解下獲得專業成長的持續性過程，是教師進行價值追求與賦予以及實現教師人生價值和人格價值的過程，是教師生命存在的一種形式，是教師生活的一面向。在採用「構成現象學的方法」對教師專業發展的相關文獻進行分析後發現，在現有實踐中，教師專業發展日益為技術理性傾向所主導，教師主體被貶抑。外在的教師專業發展活動培養不出“整全性”的教師，它需要自我教育才能得以實現。本文在分析和借鑒孔子的「一貫之道」、D. Smith 的教師整全性的保持和佐藤學的「學習三位一體論」等思想的基礎上，提出了「自我教育三位一體論」的思想，旨在強調和彰顯教師主體在教師專業發展中的重要作用，發揮教師的主體性作用，解決教師專業發展中存在的技術理性傾向以及教師主體性被遮蔽、被貶抑的問題，終而促進教師專業發展。

把自我教育分為上述三個路徑，只是為了論述的方便，並不意味著三者是截然分開的；三者是密切關聯，相互制約相互促進，不可分割的，就如人的生命是一個整體、不可分割一樣。三者密切結合，生命才是完整的，對於克服外在條件的限制以及現有教師專業發展模式的弊端，從而促進教師可持續的、全面的專業發展有著積極的作用和意義。對話是人存在的方式。「存在就意味著進行對話的交往。對話結束之時，也是一切結束之日。因此，實際上對話不可能、也不應該結束。」（白春仁、顧亞玲譯，1998：340）教師與他人、與自我、與文本的對話不會也不應該結束，教師的專業發展也同樣如此。

參考文獻

一、中文部分

- 丁鋼 (2010)。中國中小學教師專業發展狀況調查與政策分析報告。上海：華東師範大學出版社。
- 王治河 (2006)。后現代哲學思潮研究:增補本。北京：北京大學出版社。
- 王炳照、閻國華 (1996)。中國教育思想通史(第一卷)。長沙：湖南教育出版社。
- 王為國 (2007)。從實務社群談課程發展與教師專業發展。課程研究，2，41-63。
- 王海明 (2008a)。新倫理學。北京：商務印書館。
- 王海明 (2008b)。論自省。論理學研究，1，37-40。
- 中共中央馬恩列斯著作編譯局 (譯) (1995)。馬克思恩格斯選集(第一卷)(原作者：Karl Heinrich Marx & Friedrich Von Engels)。北京：人民出版社。
- 包凡一、王源 (譯) (1989)。人類本性與社會秩序(原作者：Coodley, C.N.)。北京：華夏出版社。
- 白春仁、顧亞玲 (譯) (1998)。巴赫金全集(第五卷)(原作者：M.M. Bakhtin)。石家莊：河北教育出版社。
- 任鷹 (譯) (1988)。文化與自我——東西方人的透視(原作者：Marcel, A.)。杭州：浙江人民出版社。
- 李榮 (2011)。列維納斯他者視閥中的倫理主體。學術研究，8，20-25。
- 李偉 (2010)。實踐範式轉換與實踐教學改革。北京：教育科學出版。
- 杜小真、張寧 (譯) (2003)。德里達中國講演錄(原作者：Derrida)。北京：中央編譯出版社。
- 何菊玲 (2010)。教師專業成長的現象學旨趣。教育研究，11，88-94。
- 何兆武、李約瑟 (譯) (2011)。西方哲學史(上卷)(原作者：Bertrand Russell)。北京：商務印書館。
- 肖川 (2008)。教師的幸福人生與專業成長。北京：新華出版社。
- 吳國珍、餘巍 (譯) (2005)。教學勇氣：漫步教師心靈(原作者：Parker Palmer)。上海：華東師範大學出版社。
- 吳明隆 (2002)。教育行動研究導論：理論與實務。臺北：五南。
- 邱天助 (1998)。讀書會備忘錄：新學習運動。臺北：洪健全基金會。
- 林建福 (2003)。實務現象學的乙種嘗試——從 Schön 行中反省的反省到教師專業發展。教育資料集刊，2，25-49。
- 閻振存 (2005)。論主體自我教育的內在機制及其對當代教育的啓示。北京師範大學學報(社會科學版)，5，36-42。
- 洪漢鼎 (2001)。詮釋學——它的歷史和當代發展。北京：人民出版社。
- 洪漢鼎 (譯) (2005)。真理與方法(原作者：Hans-Georg Gadamer)。上海：上海譯文出版社。

- 洪瑞璿 (2008)。國中教師專業認同之研究：遊走在「結構—能動」之間 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 郭木山 (2004)。學校本位教師專業發展之意涵與實踐。教育資料與研究，2，108-117。
- 郭官義、李黎 (譯) (1999)。知識與興趣 (原作者：Jurgen Habermas)。上海：學林出版社。
- 胡德海 (2006)。教育學原理 (第二版)。蘭州：甘肅教育出版社。
- 周正 (2011)。優秀教師群體特徵與發展機制探究。教師教育研究，9，66-70。
- 周思勇 (2012)。論《學記》中的學生主體性教學思想。基礎教育研究，12，3-5。
- 周思勇 (2013)。教師專業發展的反思與重構——「整全性」取向 (未出版之碩士論文)。浙江師範大學，金華市。
- 周淑卿 (2003)。教師敘事與當代教師專業的開展。教育資料集刊，28，407-420。
- 馬超 (2011)。教師教育實踐的創新：教師專業社群。教師教育研究，6，25-29。
- 馬超 (2012)。群體知識觀視域下的教師專業社群。清華大學教育研究，1，81-85。
- 教師教育發展的國際比較及我國教師教育創新發展的對策研究課題組 (2011)。中國教師教育改革和發展報告。北京：高等教育出版社。
- 高偉 (2010)。回歸智慧 回歸生活：教師教育哲學研究。北京：教育科學出版社。
- 徐遲 (譯) (2004)。瓦爾登湖 (原作者：Henry David Thoreau)。上海：上海譯文出版社。
- 陳垣 (2009)。陳垣全集 (第二十二冊)。合肥：安徽大學出版社。
- 陳添球 (1997年11月)。教師的專業EQ與專業社會化。「八十六學年度教育學術論文發表會」發表之論文，國立花蓮師範學院。
- 葉瀾、白益民、王枏、陶志瓊 (2001)。教師角色與教師發展新探。北京：教育科學出版社。
- 傅佩榮 (2009)。傅佩榮細說孔子。上海：上海三聯出版社。
- 鄒韜奮 (1941)。抗戰以來。上海：上海書店。
- 薑文閔 (譯) (2005)。我們怎樣思維：經驗與教育 (原作者：John Dewey)。北京：人民教育出版社。
- 程樹德 (1990)。論語集釋。北京：中華書局。
- 裘學賢 (1993)。教育研究的現象學分析。載於賈馥茗、楊深坑主編，教育學方法論 (頁 33-121)。臺北市：五南。
- 謝地坤、程志民 (譯) (2004)。自然法權基礎 (原作者：Johann Gottlieb Fichte)。北京：商務印書館。
- 趙月瑟 (譯) (1992)。心靈·自我與社會 (原作者：George Herbert Mead)。上海：上海譯文出版社，1992.155。
- 趙汀陽 (2010)。論可能生活 (第2版)。北京：中國人民大學出版社。

- 趙才欣 (2007)。教研組是提供教學資源、積累實踐經驗的主體。現代教學，3，17。
- 趙光武 (2004)。哲學解釋學的解釋理論與複雜性探索。北京大學學報（哲學社會科學版），4，5-11。
- 蔣自強、欽北愚、朱鐘棣、沈凱璋（譯）(2006)。道德情操論（原作者：Adam Smith）。北京：商務印書館。
- 蔡培村 (1998)。終身學習與教師生涯發展。臺灣教育，2，14-26。
- 劉繼（譯）(2008)。單向度的人（原作者：Herbert Marcuse）。上海：上海譯文出版社。
- 鄧正來（譯）(1997)。自由秩序原理（原作者：Friedrich Hayek）。北京：三聯書店。
- 蘭金仁（譯）(1987)。批評的迴圈（原作者：Hoed, D. C.）。瀋陽：遼寧人民出版社。
- 羅懷宇（譯）(2011)。高效能教師的9個習慣（原作者：Jacquie Turnbull）。北京：中國青年出版社。
- 饒見維 (2010)。在師資培育中實施情緒教育之實踐經驗與展望。教育研究與發展期刊，3，65-94。
- 鐘啓泉（譯）(2003)。課程與教師（原作者：Misaki Sato）。北京：教育科學出版社。

二、英文部分

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Bradley, V. L. (2004). What if we are doing this wrong? Sequestering and a community of practice. *Anthropology and education quarterly*, 35(3), 345-367.
- Erving Goffman. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon & Schuster.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. New York: State University of New York Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kliebard, H.M. (1972). Metaphorical roots of curriculum design. *Teachers College Record*, 73(3), 402-403.
- Smith, D.G. (1991). Teacher education as a form of discourse: On the relation of the public to the private in conversations about teaching. *Analytic Teaching*, 12(1), 190-209.
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological moment: A historical introduction*.

- London, England: Martinus Nijhoff Publishers.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Wallace, M. (1987). A historical review of action research: Some implications for the education of teachers in their managerial role. *Journal of Education for Teaching*, 13(2), 97-115.
- Wenger, E. C. (2006). *Communities of practice*. Retrieved from [Http://www.ewenger.com/theory/index.htm](http://www.ewenger.com/theory/index.htm).
- Wilkinson, M. (1995). *Action research for people and organizational change*. Brisbane, Australia: Queensland University of Technology.

Mechanism in Self-education of Teacher Professional Development

Zhou-Si Yong

International College of Ningbo Polytechnic

Teaching Assistant

Abstract

Professional development of teachers is a form for teachers to be and a dimension of teacher's life. Researcher adopts the method of constructive phenomenology to delete individual bias and analysts the literature about professional development of teachers in Main Land. I detect that professional development of teachers in Main Land has fowling problem: In practice, teacher professional development show a tendency of technical rationality obviously and being divorced from teacher's daily life and teaching practice. In this context, teachers' subjective consciousness has been depreciated and veiled. The activity of teacher professional development lack of respect for teacher's consciousness cannot train perfect teachers. Whether teacher "as person" or "as profession", teachers need self-education. Based on the analysis and learn from the thoughts of Confucius' consistent Way, Smith's hold of the teacher's wholeness and Misaki Sato's the theory of the trinity of learning, and on the analysis of the intrinsic mechanism of teacher's self-education from three kinds of self-education methods--discoursing with Others, Me and Text, we think self-education can promote teacher's professional development.

Key Words: self-education, teacher's professional development, teacher education