

回归生活世界的教师专业成长

● 张建雷

摘要 教师专业成长指教师“成教师”的过程。囿于科学主义范式下技术理性的影响、过度的竞争和过多的功利取向，部分教师忽视了教育事实及对教育生活意义的追寻。现象学认为，教育是人的一种生活联系，其生活世界论题启迪教师通过“悬置”，以回到教育事实本身的态度，主动寻找回归生活世界的专业成长路径，在此基础上重新认识教师专业成长的生活意义和教育意义、丰富实践性知识、构建专业成长共同体，从而使教师真正走上专业成长之路。

关键词 教师专业成长；生活世界；周全反思

作者 张建雷，安阳师范学院副教授（河南安阳 455000）

教师专业成长指教师的生成、长成，即“成教师”的过程^[1]，这本应是教师在真实教育情景中主动寻求个性化教育智慧内在生长的过程。长期以来，受科学主义范式下技术理性等因素的影响，教师专业发展被有意无意渲染成遵循客观标准、完成技能提升的过程，这在一定程度上导致教师忽略与学生的真实相处及对教育本真意义的反思。现象学生活世界论题认为，教育是人的一种生活联系，研究教育问题要以“回到事实”的态度，关切教育情景中师生的真实生活体验。从现象学生活世界论题出发，教师可以重新审视专业成长的意涵及路径。

一、现象学中的生活世界论题

在胡塞尔与海德格尔等现象学运动代表人物的论争中，生活世界论题不断丰富，成为现象学的核心概念。第一，生活世界是前科学的、主观的世

界。胡塞尔在反思客观科学世界的基础上提出了生活世界论题。他认为，科学的危机在于无法回答人类生活最重要的问题——意义，进而提出真实的世界只是生活世界。生活世界在科学之前就已经存在，且一直存在，是未受科学影响的人的行为和活动。生活世界的核心问题是意义，“对于我们来说，对象与世界只是借助意义和存在样式才存在的，它们正是以这种意义和存在样式而不断地从这种主观的成就中产生出来”^[2]，“那个特定的世界对于当时的经历者现实有效”。^[3]现象学阐明了生活世界的意义蕴含在个人日常生活体验之中，是主观的、可反思的，生活对不同主体具有不同的意义。

第二，生活世界是一个共同世界，是交互主体性的存在。在个体意识与体验的主观呈现如何获得客观意义的问题上，现象学的回答是，主体性和主

本文系河南省教育科学“十二五”规划2014年度重点项目“均衡发展视域内教师流动机制构建研究”（编号2014—JKGHB—0023）、2015年度河南省教师教育课程改革研究重点项目“地方师院培养乡村卓越教师机制创新研究与实践”（编号2015—JSJYZD—027）的研究成果。

体间性不可分离,交互主体性的存在使客观意义成为可能。在交互主体的基础上,在体验共同化的过程中,人们尝试构建生活联系,通过相互理解、修正、协调,“自我”以自己的理性方式接受“他我”,自我与他人以理性的方式相互接受、相互支持,实现共同发展,人们所面对的世界以共同体世界的形式表现出来。也就是说,生活世界的意义不仅属于纯粹主观的存在,而且是具有共性,是通过体验对体验的相互作用而显现的意义。^[4]

第三,回返生活世界需要“悬置”,并进行周全的反思。人只有直面生活,才能真正拥有生活。走出科学世界的白窠,回返生活世界,现象学的方法是“悬置”。悬置意指搁置一切先入为主之见,还原纯粹的本原客体,“存而不论”,在直接的直观中把握事物的本质。借助悬置,人们拥有了自然的生活态度和反思的哲学态度。自然的生活态度是一种原始、前反思性、前理论性的态度,它意味着人们对生活的兴趣直接指向生活本身。^[5]反思的哲学态度强调人们体悟生活的意义须借助反思。反思是一种思考,是用心关注事物、倾听人性,周全的反思是对生命、生活及生存意义的探询。^[6]在自然的态度下反思事物与世界对于“我们”的意义,我们才能回到常识、回到日常生活的普通意义上。

二、从生活世界论题看教师专业成长面临的困囿

(一)狭隘的专业成长界定:教师忽视了教育事实及对教育生活意义的追寻

1966年,联合国教科文组织《关于教师地位的建议》指出“教师职业应被视为一种专门职业”“教学应被视为一种专业”。^[7]反思教师专业化在很大程度上被狭隘地理解为教师教学知识与技能的获得过程,为此人们努力打造以可计量的教学知识与技能为关键指标的专业化标准。^[8]专业化诉诸教学技能的提升有其合理性,但觊觎科学化标准,也导致教师无意识地忽视了教育现场发生的鲜活事实,似乎以别人提供的科学理论与操作方法为中介,即按图索骥般地解读教育活动,把握其本质。殊不知,只透过他人的知识“隔岸遥望”,会使自己游

离在真实的教育之外,看似走在专业化的道路上,实则是在客观、抽象的理论化世界中迷失于“为别人代言”。某种意义上说,这是教师与自己教育生活的割裂,无法成就属于自己的教育智慧。对教师而言,此时的教育已经成为由科学从生活世界中脱离出来的客观存在,不再具有日常的、鲜活的、内在的意义与价值,长此以往将会导致教师教育情怀的弱化。不仅如此,当教师过多以科学、客观、冷静的态度对待教育中的人的时候,教育也就远离了“人”,缺失了人文关怀,丧失应有的对生命、生活内涵的领悟。

(二)固化的职业行动模式:教师失去了主动反思的意识与能力

现象学强调要在一般境域(即生活世界)中认识事物与活动,反思事物之于生活的意义和价值。以此检视,教师需要在完整的生活世界中不断反思与学生的真实相处,以持续改进教育行动。但是,在现实的教育教学实践中,教师常常基于特殊职业境域的固化思维,用外在于学生生活需要的模式化“套路”去处理特殊教育情景。一是过度依赖所谓权威理论,习惯于以课标为指导、以教材为依据、以考纲为标准采取行动,似乎答案已经存在,教育教学就是根据现成答案对当前教育情景做出的程序化响应。二是囿于自己旧有经验,倾向于用既定思路分析、处理时时变化着的教育问题,经常用“我认为”“我觉得”“我的经验是……”为自己的行为注解,所思所做已经模式化了。^[9]这两种情况,教师的行动依据虽相同,却“异曲同工”,都是以客观行为预设对学生需要进行前摄抑制式的处理,而不是从学生鲜活的成长需要出发,给予应当、适当的教育对待。因为学生的体验被置于不顾,教育行为也就失去了意义的充实,难免沦为模式化训练。教师失去反思习惯进而故步自封,漠视学生的新变化与完整需要,只会导致专业成长形同幻象。

(三)孤独的职业生活境遇:教师失去了支持性的教育交往

现实的教育活动中,教师与教师之间、教师与学生之间有一道道无形的壁垒,彼此处于一种疏离

甚至隔绝的状态。就教师交往而言,传统的文人相轻观念、激烈的竞争等因素导致教师彼此漠视,甚至互相排斥、充满敌意,有限的专业交流也往往“言不由衷”,将话语集中在教育政策或人所共知的教育理论等第三方知识上,缺乏个体经验间的诚实对话。“我的教室就是我的城堡,其他封地的君王一概不受欢迎。”^[10]生活化相处被僵化、对立的职业关系取代,置身职业群体的教师常常处境孤独,成为无人欣赏的独奏者,其专业成长被演化为极具个人色彩的暗中摸索过程。就师生交往而言,由于教师过度专注于自己的行动是否符合客观标准,关注学生是否达到了教学标准的要求,造成双方都遮蔽于客观性标准背后的尴尬。加上师生对教育的期待并不尽一致,认知、情意和行为倾向上总是存在一定的难以调和现象导致他们无法观照彼此的情感需要,处在相互屏蔽的状态。这种情况下,拥有更多权威的教师往往把学生看作“教”与“改造”的对象,眼里不再有作为“人”的学生,师生关系被演绎成事实上的彼此对立的主客体关系,教学相长被抽象化、概念化。没有了学生作为合作对话的伙伴,教师无法真正走进教育的生活世界,反而会在所谓的专业发展中异化教育智慧。

三、回到教育事实本身是教师专业成长的自省路径

解困教师专业成长难题,需要外部条件因素的支持。但是,作为主体的教师是专业成长的内在动因,所有外部因素最终都要借助教师自身的转变,才可以切实发挥作用。教师应努力寻找专业成长的自省路径,现象学生活世界论题对此有积极启示。

(一) 回到生活世界,重识专业成长的真实意涵

从现象学的角度,教育是师生间真实发生、延展的生活联系、事件,教师要以“回到事情本身”的态度,深刻省察教育生活世界的本质与意义,并借此重新认识专业成长。首先,教育是关乎人的生活 and 生命的活动。人的生活,就其本质而言是一种意义的生活,是人的精神生活。故此,教育要将学生还原为“人”,致力于对人的存在意义的唤醒。

这种唤醒需要精神的相互触动,只有“以一个灵魂唤醒另一个灵魂”,才能生成真正的教育意义,这是教育原初的、素朴的“事实”。只有在这样的过程中,教师才能切实拥有自己的生活,而不是为别人代言,不被大量抽离鲜活教育事实的标准化技能技巧所羁绊。其次,生活总是在时间进程中流变,人们无法对未来生活境遇作出精确预测,而旧有经验未必可以应对生活中的新的情景。洞察教育的生活世界,更要充分认识这一点。教师专业成长意味着要从事实出发,根据实际的教育情景调整策略与方法,灵活地、创见性地进行教育教学,而不能以刻板的、固化的要求面对学生。教师专业成长没有既定的目标状态,也不是遥不可及的彼岸,它本身就是作为教师生活的一部分而不断展开与延续。最后,现象学认为,生活世界的意义并不抽象,人只有回归常识,在日常体验中感受生活的普通意义,才真实拥有生活。教师要还原师生间最真实的人伦关系,关切学生正在经历着的生活及体验,而不是把未来的某种功利追求作为教育的旨归。

(二) 借助周全反思,不断累积实践性知识

教师要在还原教育的生活事实和生命意义中成就属于自己的专业成长,这是一个不断完善自我,努力成为在生活情景中“恰当地、真实地和正当地行动的人”的过程。这一成长过程需要不断获得个性化的实践性知识,即在真实存在的教育现场中不断积累教育智慧。这种教育智慧可以理解为面对“不期而遇”的教育教学情景时具有的“自动化”的反应能力,且这种反应要迎合学生需要,并以“为学生好”的意向来指引,包含着对教育“成就人”价值规范的高度认同和自觉执行。积累实践性知识对周全反思提出了必然要求。施瓦布认为,实践性知识首先是一种真实体验的获得,周全反思是获得个体或者群体的自我理解和理智性实践的内在要求。^[11]他强调教师的教育活动是一种反思性实践,而不仅仅是一种操作性实践。首先,周全反思是对教育生活行动的全方位思考,不只关乎技术层面的“怎么做”,也包括价值与意义层面的“为什么做”,即前文所述的对“生命、生活、生存意义

的探询”。其次,从反思的指向来说,不只省察教师自身的体验,更要通过移情、同感等方式理解学生的感受,是与学生共同体验教育的生活世界的行动。再次,周全反思不是一次次单独的行动,它自身是连续的,与体验者的生活相伴相随。“反思就是体验,而且作为反思,它可成为新的反思基底,如此以致无穷。”^[12]也就是说,周全反思是一种常态,教师通过连续的行动及行动反思,咀嚼切身体验到的理智运用和情感获得,沉淀教育智慧,从而使自身的专业成长不断提升。最后,周全反思要通过“悬置”,排除预设,在直观中进行。事实是流淌着的,是具体而鲜活的,旧有经验不是事实本身,理论也只是阶段性认识的体现,是归纳的结果,因此教师已有经验和接受的理论均无法代替对事实的直观理解。反思要在对教育现场发生的事实进行直接把握的基础上展开,某种程度上,反思的目的也在于对事实——师生真实体验——的理解与把握。

(三) 展开主体间交往,构建专业成长共同体

“我不仅仅是自我的时态化展开,更是在这样一种自我展开中发现,主体性唯有在交互主体性中才是其所是。”^[13]生活世界中的教师不应是孤独的存在,而应是一种“我们一起”的存在,专业成长是在共同生活场域中,通过与其他人交互对话完成的自我展开过程。上述过程需要主体间关系的建构,而共同生活场域既是建构主体间关系的事实基础,又是主体间关系建构的结果。对教师专业成长而言,主体间交往主要在两个维度展开:一是与同行建立实质性的合作关系。现象学认为,通过准确语言的表达(包括文本描述),教师之间可以摒弃形式的对话,实现意义的交流,达成实质性的合作。从外在形式上,教师之间不能心照不宣地共说“第三方话语”,而要运用个体化的、生动丰富的生活语言去准确描述自己的认知与感受,坦诚交流,诚实对话;从内心实质上,要在保持人格自尊、专业独立与心理自信的前提下,就教育教学问题展开探讨,彼此畅谈对教育生活的体验、思考与困惑。在这样交互性的对话中,实现“我”与“我们”的

相互融合,彼此唤醒,相互启迪,一道从专业共同体中得到丰富的精神滋养。二是在与学生的具体相处中形成教育智慧。“具体相处”指生活在共同、具体与生动的生活世界中的师生,通过交互关系所形成的真实相处^[14],是教师以学生“是其所是”的方式与他们相处。其中,教师对学生的认识,是通过洞悉学生的语调、眼神、表情、动作等生动、细微的表达去理解学生的体验,从而获得的生动丰富的具象。教师应以善意、坦诚、和蔼的言语及体态表达自己的关切和爱护,构建和谐、融洽、温馨的氛围,借此触动学生心灵,传递教育力量,而不是语高言深甚至是机械、冷漠。教师这样的认识和表达饱含生活的情调和对生命真实境遇的敏感性,是教师生成教育智慧的重要前提。当师生携手共同回到生活场域,教师会惊喜地发现,其专业成长正在他所经历的生活世界之中。

参考文献:

- [1][8][14]何菊玲.教师专业成长的现象学旨趣[J].教育研究,2010(11):91、89、92.
- [2][3][奥地利]胡塞尔.欧洲科学的危机与超越论的现象学[M].王炳文,译.北京:商务印书馆,2001:371、87.
- [4]梅洛-庞蒂.知觉现象学[M].姜志辉,译.北京:商务印书馆,2001:前言.
- [5][6][11][加]马克斯·范梅南.生活体验研究——人文科学视野中的教育学[M].宋广文,等译.北京:教育科学出版社,2003:9、15、再版前言.
- [7]UNESCO. Recommendation Concerning the Status of Teachers [EB/OL]. http://www.unesco.org/education/pdf/TEACHE_E.PDF, 2018-5-3.
- [9]陈向明.教师资格制度的反思与重构[J].教育发展研究,2008(15-16):43.
- [10][美]帕克·帕默尔.教学勇气——漫步教师心灵[M].吴国珍,等译.上海:华东师范大学出版社,2005:142-143.
- [12][奥地利]胡塞尔.纯粹现象学通论——纯粹现象学和现象学哲学的观念(I)[M].李幼燕,译.北京:中国人民大学出版社,2004:120.
- [13]宁晓萌.表达与存在[M].北京:北京大学出版社,2013:37.