

中小学教师教育写作的困境与出路

◆ 叶波

[摘要] 教师的教育写作意味着教育生活的“带出”“意义赋予”和对教育生活可能的“嵌入”，教师教育写作的语言和复杂的教育生活之间的内在紧张与冲突，以及因此而导致教师作为写作主体的身份游移，使得教师的教育写作陷入困境之中。以教师的教育生活体验为写作对象，以描述性的语言直观呈现，在不断地重写中实现意义的持续建构，积极投身指向教育生活体验的反思性写作，是教师教育写作困境突破的可能之途。

[关键词] 教育写作；生活体验；教师专业发展

[中图分类号] G451.2

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2019) 01-0089-04

从教育研究的角度来看，教育写作似乎只关乎研究成果的梳理与表达，而无法构成一个值得探索的研究问题。教育写作要表达的终究是教育经验，既如此，经验是什么，亦即“写什么”才是最重要的，至于“如何写”，作为经验表达的外在形式，只能是一种点缀与修饰，或为写作技巧所涵盖，或束之高阁、少有人问津。然而，于中小学教师而言，教育写作却成了实实在在且充满吊诡意味的“问题”，不可回避。中小学教师作为日常教育实践的重要主体，他们在教育实践及其改进中，积累了大量的教育经验，却在教育写作这一于教师群体本应游刃有余的活动中，陷入了空前的困境。中小教师在写作中近乎群体性的“失语”，不得不令人深思。教育写作于中小学教师的教育生活而言，是否真的必要？如果必要，这种必要性何在？教育写作仅仅是用来表达和描述其教育生活、凝练教育经验的外在形式，或是其他？中小教师在教育写作中遭遇的困境，究竟是技术层面的匮乏，还是有更为深层的原因？针对于此，本文中笔者意在对中小学教师教育写作的意义、困境及其出路展开思考。

一、教育写作之于教师生活的意义

对于大多数中小学教师而言，相对于他们每天都在其中且显得更为“真实”的教育生活而言，教育写作既不实用，又不必需。在他们看来，教育写作无非就是对他们所经历的生活的一种描摹，

既然自己每天都真实地经历着这种生活，那关于生活的描摹自然就是累赘。澄清写作之于教育生活的意义，不仅是思考教育写作究竟能够对教育生活产生怎样的影响，更在于思考我们需要怎样的教育写作。

教育写作作为教师表达自己的教育经验和研究成果的一种方式，显然是借助于语言的运用，尤其是“写”这一方式来实现的。它不同于教师的“做”“思”“说”。相比较于“做”这一浸润在教育实践中的行为而言，教育写作暂时中止了与教育实践的联系；相比较于“思”这一内隐于心的语言运用而言，教育写作则以外显的方式构筑着教育生活；相比较于“说”这一具有时空限定性的语言运用而言，教育写作更因其语言运用中展现出来的相对稳定的结构，而更具易于沟通与交流的媒介与基础。因此，就教育写作而言，它之于教育生活的意义至少体现为如下三个方面。

（一）以符号化的方式实现教育经验生产

教育写作以语言的方式将教育生活“带”到教师面前并使其符号化，使教师教育经验的产生成为可能。对教师而言，教育经验的生成及累积的过程就是其专业发展的过程，也是教师有质量的教育生活的必要前提。对此，早期波斯纳“教师专业发展就是经验加反思”的论断，以及近年来关于实践性知识与教师专业发展的相关研究已有诸多揭示。然而，在理论与实践，教师的教育经验与教育经历却常常未加区分，以致形成了

只要教师过一种教育生活,就必然会形成教育经验的普遍误解。对此,杜威曾做过明确的区分,并进一步指出“没有某种思维的因素便不可能产生有意义的经验。”^[1]只有通过思维活动,将教师教育生活中的行为与结果建立起联系的时候,教育经验才可能真正得以出场。换言之,只有当教师的教育生活能够成为在思维中省察的对象时,教育经验才可能真正产生。教育生活作为思维省察的对象,无法脱离语言而存在,或者说,是语言让教师的教育生活得以在思维中显现。“词语缺失处,无物存在……语言是存在之家”^[2]正是表达了语言对事物的“带出”。教育写作就是使教师的教育生活符号化呈现,并成为“思”之对象的一种活动,它是教育经验发生的必要前提。

(二) 以结构化的方式赋予教师生活意义

教育写作以语言的方式使教育生活以结构化的方式显现,从而使教师的教育生活获得意义赋予。教育写作不仅是以语言的方式将教师实际经历的教育生活“带出”,也是通过写作的方式,对教育生活中所经历的人、事、物命名,从而赋予其意义的过程。同时,作为一种写作,它必然不是单个意义名称或标题的呈现,而是按照意义之间的关系组织起来以形成句子、段落与篇章,并借助于分类、定义、判断或修辞、隐喻等方式,实现意义构造的过程。这意味着,教师教育写作中所呈现的教育生活是结构化了的。遵循科学逻辑思维的教育写作固然如此。即便是在具有浓郁人文气息的教育叙事中,结构化地呈现教育生活同样被强调“叙事,不是日常生活意义上的讲故事,而是对故事进行多次选择与严谨重构,以便于结构能有效地表现意义的‘叙述’。”^[3]写作之所以能够有效地结构化地展现教育生活,既是因为语言自身蕴含着特定的结构,也是因为写作主体的提炼、转化与重塑。正是通过这一结构化的过程,教师的教育生活因此而富有意义,并激发着教师的“觉醒和变迁”^[4]。

(三) 以话语性的实践规约教育生活现实

教育写作以语言的方式建构着可能的教育生活,并通过话语实践功能发挥着对实践的规约作用。既然教师的教育写作意味着对教育生活的结构化呈现,并使其富有意义,教师的教育写作就必然是一种既经验又理论的表达。对此,迈克尔·康纳利(Michael Connelly)和琼·克兰迪宁(Jean Clandinin)曾解释道“写得好的故事接近

经验,因为它们是人类经验的表述,同时它们也接近理论,因为它们给出的叙事对参与者和读者有教育意义。”^[5]这同样意味着,教师的教育写作作为具有理论内蕴的语言表达,它既是福柯所论述的话语实践的产物,也因此构建了教育生活中的特定对象及其关系网络。任何教师的教育写作,都有可能在“教育实践的目标、内涵、角色、人际关系、名利分配、事物关系和主导知识”^[6]的维度上,实现着对教育实践中“谁”“以何身份”“凭借什么”“对谁”“做什么”这一系列本体性问题的确定。在此意义上,教师的教育写作不仅是对教育生活的“带出”,同时也是对教育生活的可能“嵌入”。

就教师个体而言,无论是教育写作对其教育生活的“带出”,还是“意义赋予”和对教育生活可能的“嵌入”,其实质都是自我存在的觉醒与激发,展现了教师为现实教育生活所充实、为可能教育生活所指引的“属我”的生存状态。在此意义上,教师的教育写作理应有着超越技术层面的思考。

二、中小学教师教育写作的困境

在当前以科研型教师为主导的教师专业发展理念的引领下,教师的教育写作无疑是繁荣的。但这种繁荣却愈加显现了教师教育写作的“贫乏”和“失语”。表面上看,中小学教师的教育写作或是“散乱”的事实呈现,或是以理论工作者学理式的表达为蓝本,看似“贫乏”的表达方式和写作语言的背后,反映的是用以写作的语言和其所欲表达的教育生活这一对象之间的深刻冲突,以及置身其中的教师无所适从的困境。

(一) 教师角色多重性下写作的主体游移

教师应该以什么样的身份来进行教育写作,它不仅关切着教育写作的主体问题,更因此而牵涉了为什么写、写什么、如何写等问题。教师进行教育写作,显然已经突破了日常意义上“教师”的身份与角色,也不限于教师作为知识分子的理解,更多是“教师即研究者”的理念感召。即便如此,作为研究者的教师依然有多重理解。相关研究表明,教师作为研究者,至少可以被解读为“行动研究者”“学生研究者”和“正式研究者”^[7]。在教师的教育写作实践中,其角色并不会如此界限分明。教师既可能以学校科层中的职员身份进行着“应付式”“功利性”的写作,也可能以一个研究者的角色,或叙述着某个特定教育问

题从发现到解决的全过程,或记录着学生改变与进步的点滴,或进行着科学研究意义上的“规范化”写作。然而,无论教师在上述写作主体的角色定位中执此一端,又或是游移其中,都未能通过教师的教育写作,实现“我”与教育世界相遇时的存在关系的具体化表达,未能通过写作“表达”“我”的存在。在教育写作中,主体游移根本上反映的是写作主体的缺失,由此使得教师的教育写作更像是一种技术化的生产,而无关教师的真实体验与情感表达。

(二) 教育生活复杂性中写作的内容迷失

无论教师的教育写作是对其教育生活的“带出”“意义赋予”还是可能的“构建”,教育生活都是教育写作的必然对象。然而,就教师的教育生活而言,它无疑是复杂的。一方面,从其基本构成来看,教育事实和教育现象作为教师教育生活的基本构成,它们以动态教育事件的形式,流动地展现着教师真实的教育生活,教育写作理应展现出教育生活的这种生动。然而,教育事实和教育现象的繁杂,不仅容易使教师的教育写作陷入“案例堆砌、事实罗列”的境地,更为重要的是,作为无法重复的教育事实以及“流于表面”的教育现象,它似乎又无法满足解决教育问题、揭示现象背后教育规律的研究旨趣。于是,这种单纯呈现事实、案例的教育写作显得既不必要,又不规范,而易于成为评判反思的“反例”。另一方面,从本质特性来看,教育生活是教师和学生所共同开展的生命实践活动,其中充满了不确定性、偶然性和意外性,也充斥着诸多的情感与体验。这意味着,在教师的教育生活中,即使存在写作需要加以揭示的“规律”,它至少不会构成教育写作的全部对象。教师的教育写作既可能因为对事实的抽象而显得“干瘪”,也可能因为其过于浓郁的情感体验而失之“学理”。

(三) 教育话语单一性下写作的语言贫乏

教育生活的复杂性决定了教育写作的语言理应是丰富的。从当前教育写作实践来看,教师作为写作主体的角色游移,使得其所使用的语言也呈现出了单极性。这突出地表现为中小学教师受制于“逻辑性表述”,意图进行“坐而论道”式的教育写作。问题意识明确、概念使用规范、方法运用得当、逻辑层次清楚等一系列作为教育学术评判的标准,也在中小学教师的教育写作中越来越明显地获得贯彻。诚然,教育写作并不排斥

“逻辑性表述”,甚至在某种意义上,相比较于实证主义范式影响深刻的学科而言,教育写作的“逻辑性表述”欠缺。然而,问题的关键在于,从人类历史上有关教育的写作来看,“逻辑性表述”既不是教育写作最天然的方式,更不是其唯一的方式。诸如《论语》《理想国》《爱弥尔》及近年来为众多研究者所推崇的“叙事”“自传”,都表明用更加丰富的语言来呈现教育生活不仅可能,而且必要。教育写作中语言的“贫乏”,势必意味着写作和教育生活之间的脱节,写作不仅无法“带出”教育生活,甚至在某种意义上将其遮蔽。

三、指向生活体验的反思性写作

中小学教师教育写作的困境缘起于写作主体、对象和语言之间内在的紧张与冲突,这种冲突的缓和,显然无法单纯依赖于写作技巧的训练。事实上,它更依赖于我们在方法论的层面确立写作所欲表达的对象及其性质,进而思考以怎样的语言形式加以呈现。对此,一种指向教师教育生活体验的反思性写作或可成为这一问题的解决之道。

(一) 以教育生活体验为写作对象

教育写作作为教师教育研究的一种形式,它既可以是对具体关系进行抽象与结构的工作,也可以成为体会教育世界复杂性与可能性,感受意义世界独特性的一种方式。于中小学教师而言,通过教育写作,反思日常教育生活现象的意义,进而使“我”与置身其中的教育生活有着更加直接而原初的联系,理应是教育写作基本的路向选择。就此,教师教育写作的对象既不是纷繁易逝的教育事件,也不是蕴于这些事件和现象背后的所谓规律,而应该是教师的教育生活体验,它是教师在教育生活中形成的“直接的、先于反思的意识”^{[8]44}。指向生活体验的教育写作,首先它意味着当教育事件发生时,作为写作主体的教师处于在场状态。这是由体验的直接性决定的。唯其如此,某一教育事件发生时,教师才可能在意识中发生感知、印象、情绪和思维等反应,并实现对教育情境、人物及其关系、情节、内心事件和体验的把握。其次,教师的生活体验无法通过即时的现象去领悟,而是通过对过去存在的反思和理解获得的。这意味着教育生活体验是具有意义整体性的时间流、生命流,即能够成为教育写作对象的生活体验,不仅是“我”所经历之事的积淀,它们还影响着“我”对其他事件的“经历”。

最后,生活体验作为教育写作的对象,不仅意味着对其具体表象的关注,还意味着对生活体验的本质予以关注,形成关于体验的可能性解释。这实质上是指向生活体验的教育写作的任务所在。

(二) 以描述性语言进行直观呈现

指向教师生活体验的教育写作的根本任务既然不在于呈现具有结构性的认识,而是在于使教师对于教育生活的体验能够获得如其所是的呈现,那就意味着,教师在进行教育写作时,不需要太多的语言技巧,也无需过多构思文本的结构和表现手法。对教师所经历的教育生活及其体验进行描述,是教育写作的关键所在。对此,有研究指出,(现象学的)写作是“对生活体验(现象)的描述性研究,并试图通过挖掘生活体验意义来丰富生活体验本身”^{[8]48}。对生活体验进行描述,一方面意味着教育写作在语言呈现的整体形式上,不追求事件整体性和结构性,它可以更多以片段的方式呈现,譬如教育故事片断,或是以体验故事为基础的哲理小文等,从形式上说,它更接近于意识流式的写作。另一方面,指向生活体验的教育写作,要求教师从当前那种术语堆砌和故弄玄虚的所谓“学理式”写作中摆脱出来,以简单的、直接的、生活式的语言,将其所经历的事件及作为“在场”的“我”的体验,以不加归因性分析的方式呈现出来。通过这种“质朴”的写作方式,使教师的教育生活走向更加丰富和具体。

(三) 以重写实现意义的持续建构

生活体验的最基本形式是一种先于反思的意识,亦是一种反射性或自发性的意识,它只能在教师的教育写作中,通过对其反思和理解获得呈现。在此意义上,指向生活体验的教育写作不仅是反思性的,更因此使写作具有了“重写”的意义。教师通过对其写作的文本所呈现的生活体验进行不断的回顾与改写,不仅能够使其描述更加

迫近彼时彼地“我”的原初体验,更能通过重写,构建具有一系列层次或不同层次的意义体系,从而使教育写作成为构建理解与体验、反思与行动之间联系的人的存在方式。^[9]在此意义上,教师通过指向生活体验的反思性写作与持续的重写,将置身于诸多教育事件中“我”的心路历程立体呈现于文字之中,从而获得对“师之为师”甚至是自己是其所是的一种准认识,并充满着“我应是”的可能性。也正是通过种种新的可能,使教师在去蔽中构建出新的见解、认识,也构建着可能的教育生活世界,推动教师的自我发展和成长。

[参考文献]

- [1]杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪译. 北京:人民教育出版社,1990:153.
- [2]海德格尔. 在通向语言的途中[M]. 孙周兴译. 北京:商务印书馆,2005:152-153.
- [3]BELL J. Narrative inquiry: more than just telling stories [J]. *Tesol Quarterly* 2002(2):207-213.
- [4]CONNELL M, CLANDININ J. Telling teaching stories [J]. *Teacher Education Quarterly*, 1994(1):145-158.
- [5]CONNELL M, CLADININ J. Narrative inquiry [G]// HUS-EN T, POSTLETHWAITE N. *The international encyclopedia of education* (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press, 1994:4046-4051.
- [6]余清臣. 教育理论的话语实践:通达教育实践之路[J]. *教育研究* 2015(6):11-18.
- [7]黄山. 对“教师作为研究者”的再认识:17篇SSCI文献的综述及启示[J]. *教师教育研究* 2014(6):101-106.
- [8]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]BARNACLE R. Reflection on lived experience in educational research [J]. *Educational Philosophy and Theory*, 2004(1):57-67.

(责任编辑 赵志红)

教育发展的“九个坚持”

在2018年全国教育大会上,习近平总书记系统总结了推进我国教育发展的“九个坚持”,对当前和今后一个时期教育工作作出了重大部署,为加快推进教育现代化、建设教育强国、办好人民满意的教育提供了根本遵循:坚持党对教育事业的全面领导,坚持把立德树人作为根本任务,坚持优先发展教育事业,坚持社会主义办学方向,坚持扎根中国大地办教育,坚持以人民为中心发展教育,坚持深化教育改革创新,坚持把服务中华民族伟大复兴作为教育的重要使命,坚持把教师队伍建设作为基础工作。