

教师的生产性

宫宝龙 刘慧霞 著



GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS
广西师范大学出版社



教师的生产性

宫宝龙 刘慧霞 著

JIAOSHI DE

SHENGCHANGXING

GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS
广西师范大学出版社

· 桂 林 ·

图书在版编目(CIP)数据

教师的生产性 / 宫宝龙, 刘慧霞著. —桂林: 广西师范大学出版社, 2018. 8

ISBN 978-7-5495-6257-2

I. ①教… II. ①宫… ②刘… III. ①教学经验—文集 IV. ①G424.1-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 192995 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市五里店路 9 号 邮政编码: 541004)

网址: <http://www.bbtpress.com>

出版人: 张艺兵

全国新华书店经销

桂林漓江印刷厂印刷

(广西桂林市西清路 9 号 邮政编码: 541001)

开本: 880 mm × 1 240 mm 1/32

印张: 3.75 字数: 78 千字

2018 年 8 月第 1 版 2018 年 8 月第 1 次印刷

定价: 20.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与出版社发行部门联系调换。

前 言

个人知识是知识的另一种类型,它与公共知识不是被包含关系而是并列关系,个人知识有它自己存在的方式和揭示自身的方法。教师个人知识从无到有,从单薄到丰满,其本质是生产过程。教师个人知识的生产性诱发着生产性的课堂、生产性的学生,形成生产性的教与学的文化和生产性的结果。生产性本身不是生产方法、生产工具或生产结果,生产性是亚里士多德所述事物存在的“四因说”中的“形式因”(“四因”包括:形式因、质料因、动力因、目的因),如同 $x+y=z$ 的数学公式一样,它有海量包容具体事物生产方式和生产内容的作用,又有严格区分其结果正误的功能。它可以将大量相关流动的东西纳入其中,并使这些流动的无相找到了能够自明其本质的形式。

有如歌手在把握了歌曲讲述的内容、情节这些质料因之后,优秀歌手唤起听众情绪的共鸣靠的是形式因。它在实践场所中即生即灭,它的存在能被感觉到却不能被触摸到和描述出来,因为主体也深深地内在于这个形式之中。这正是我们追求的课



堂——师生主体内在于“场所精神”的形式之中。

以往教改和对教师的培训,较多关注于教法的翻新,并冠名为教育思想的转变,教法培训越具象,教师反而越无所适从,回归课堂依然故我。常言“教无定法”,又不断强制推广某种新教法,然后再淡化它,教改似乎就在此闭合的循环中周而复始,付出高昂成本而收效甚微。其原因是教改徘徊在质料因和动力因上,寻求的是面向确定性结果的唯一和最优解。

来自其他人文领域并转化为本书核心概念之一的“场所精神”,作为形式因,它可意会可创造,但无固化的途径,由此决定了本书的特质。书中没有通常论述所必需的结论,论述的全部意义在于区分度,区分那些概念的不同。所以,读者要无目的地慢慢读、慢慢思考,不求结果。当您耐心地把每一组概念区分开来的时候,结论就在这些区分和您的思考中了。这种区分可能贯穿全书,即使是一个“场所精神”的概念,可能也要从这里一直读到书的最后才可渐渐意会。您可能会感觉到本书有一种无法言传的形式上的丰满,这种丰满同样是促发课堂“场所精神”的动力和源泉。

书内标题“A与B”的每一对概念中B是对A的建议,这一标题结构清晰而直接地反映了A的历史价值及其现实意义,又呈现出随研究的深入,B补充A的逻辑研究轨迹,并使B在与A的比较中显示和说明自己的生产价值和意义。

目 录

一、一念分节..... 3

前个人知识与源个人知识..... 3

理论与实践..... 7

 实体性与过程性..... 15

 单一性与系统性..... 18

 公共性与个人性..... 20

二、火的命运..... 25

好为人师与教师专业..... 25

主体与场所精神..... 31

 交付与场所精神..... 32

 气场与场所精神..... 35

 场所精神与共同体..... 38

外部培训与内在成长..... 42

 经验与师徒制..... 45

 倦怠与生产..... 48



案例与叙事	52
-------	----

三、课的开片 59

顿点与绽开	59
-------	----

生产意识与生产性课堂	65
------------	----

消费地与生产地	73
---------	----

知识点教学与知识关系教学	77
--------------	----

形式与内容	86
-------	----

终结与绵延	89
-------	----

设计与逻辑	94
-------	----

切入点与逻辑起点	99
----------	----

同课异构与同科异构与异科同构	102
----------------	-----

参考文献	107
------	-----

主题索引	110
------	-----

后 记	111
-----	-----

行到水穷处，坐看云起时。

——[唐]王维：《终南别业》

一、一念分节

所谓科学研究,其本质是不断区分,如此不断地将混沌看清,慢慢靠近真理。教育是极为复杂的人类社会性活动,教育历史的时间积累和不断发展以及变化着的社会对人才的需求,使教育进化出自己的“DNA”并不断“遗传”和优化,如果我们从教育中截取某段“DNA”,并做深入研究,无疑,它会向我们呈现教育本质的一个方面。这个“截取”就是分节的一种形式,分节不是以时间为单位,而是以教育系统繁衍和发展出的某种功能性内容为准则,如本书主要截取的是“教师内在变化”部分。分节是原创性研究的逻辑起点,也可以说分节划出了研究的新领域,本书后续的研究即是在这个领域里的探索。

前个人知识与源个人知识

“前个人知识”与“源个人知识”是两个原创概念,是对“个



人知识”概念的进一步区分,本书后面的讨论主要基于这两个概念来展开。为准确理解这两个概念,需要对比“公共知识”加以甄别。公共知识是任何人都可以享有的没有占有者的外在知识,比如图书馆海量的书籍、同一个地域范围内大家共有的文化常识和遵循的行为准则等。通识教育就是对这些人类文化的广泛了解,开阔眼界和胸怀,为一个人的健康生活和未来发展奠定基础。

相比较而言,“个人知识”在不同个体那里有着不同的内容和质量。例如,选择教育和法律的两个人有着完全不同的专业知识。这类知识是从无归属的公共知识通过学习转变为仿佛有了“主人”的知识,并附着于学习者个体的身上。如某人习得了专业知识可以从事专业工作,并在工作中继续“充电”与时俱进。但是,我们可能忽略了在人身上存在的另一类隐秘知识,即通过实践,从人的内部生产出来的知识。如此,在一个人身上存在着两类知识,为深入研究,本书将这两类知识分别命名为“前个人知识”和“源个人知识”。

“前个人知识”附着于某个主体但不唯一属于这个主体,比如关于教育的知识不是为某一个人所拥有,而是为教育工作者这群人所拥有,也可为关注教育的其他行业的人员所拥有。关于教育的知识在人群中间流动,成为人们交流讨论的媒介和内容。这类知识在整体性质上是具有理论属性的,即使是某些教育工作者优秀的教育经验或教学做法,一旦在群体间流转,就如同纯粹理论一样,都脱离了“生存”的教育情境,其内容本质上都已属于公共知识并随时可以变为可被他人习得的“前个人知

识”。

广义的教育理论(包含了教学案例、教学经验等)从实践中脱身出来形成自圆其说的文本系统。与其说它高于实践,毋宁说它脱离实践,理论是指向其自身的,如同盐从大海里析出便有了它自身的功用,即使把盐溶解为水也不是大海。同理,理论是难以彻底还原为实践的。所以,“前个人知识”作为使用的现成对象而成其为理论性知识、消费性的知识,如“吃透理论”“学习他人经验”等说法就是指在理解的过程中消费这个理论和经验的过程。消费是维持生存所依赖的外部资源,所以,用于教师个人消费的知识,原则上是外在于教师的对象性消费品,教师在实践中并不能真正使用它。

消费的对立面是生产,消费并不直接带来发展,因为发展意味着新东西的产生,是由生产来促进的。比如生命需要外部资源的维持,但人一旦因疾病或衰老失去了自身各器官的生产能力,再丰富的物质资源(公共知识)和个人财富(个体以外在于其自身的对象性方式去占有的知识)对他都无济于事了。因此,我们找到了一个与消费性的“前个人知识”相对应的生产性知识——“源个人知识”,意即源自个体内部自身的知识。“源”意味着生命力、生产性。对应“前个人知识”的理论性,“源个人知识”来自教师的个人实践,故也可归类为“实践性知识”。

在教育这个庞大的系统里,对个人而言,从众是最安全、最省力的行为方式,如果外在于教师自身的“前个人知识”的作用被过度强调,教师在某种程度上会渐渐疏离个人内在的生产性,跟在外部的理论及其衍生出的做法的后面亦步亦趋。这势必会阻



碍教师主动自觉地去挖掘自身内在的教育潜力,阻碍教师观察和思考在教育教学中发生的真实问题,削弱或减缓教师利用自身的内驱力、利用教学实践的肥沃土壤快速成长的进程。

比如,在当前教育改革的关键时期,大学毕业生来到中学就职,从大学带来新时代教育的理念和文化,但如果他们自认为教学经验为零,在不加甄别的情况下,全盘接纳了老师的经验和传统教学理念,并误以为自己对教育的理解与所到学校先有教师群体的语境和标准越是趋同越是专业成长快的标志,那么,其自身所携带的时代思想就有可能被现有的教学模式所同化,并很快以此方式融入教师共同体。从某种程度上说,这是以错过真正成长的时机为代价的,规避了职业错误的风险。如果没有反思的自觉,新教师某些独到的观念在面对庞大的教育惯性时是无能为力的,而教育又企图从传统惯性内部进行改革,其相悖之处可见一斑。

提出“前个人知识”和“源个人知识”这组概念,对笼统言之的教师个人知识做出区分,使两种知识在一个人身上有了内和外、理论性和实践性、消费性和生产性的区别,即有了心理距离。距离是我们看清某一事物的必要条件,当教师作为实践者被赋予了具有生产性的“源个人知识”后,就有机会站在这个“远处”,用新的视角去审视外在于自己的“前个人知识”,淡化外在的教育理论和他人教学经验的至高无上的地位,关注和尊重自身内部的生产能力,以此为教师的专业发展打开那扇被遗忘的反向通往自身之门。

理论与实践

一位教师回忆说,他参加省级说课形式的青年教师基本功大赛,其中第一条就要求说明本课的指导思想和理论依据。该教师到处去找,终于找到杜威的理论,教研员作为把关人只是笼统地说“太虚了”,但也没给出具体建议。参赛教师直言,他真的没有觉得某个理论在指导,而是将自己备的课生硬地去贴合所谓的理论,所以本来就很虚。抱持这种观念的教师经常占大多数。那么,为什么要固守这种文不对题的表面文章呢?即为什么要热衷于理论性的“前个人知识”呢?

从教育体系外在赋权看。

首先,教育理论使教师成为教师而不是医生或其他专业人员,非师范专业毕业生似乎只要学习过教育学、教育心理学等相关书籍,取得教师资格证,就可以名正言顺地当老师了。由此可见,教育理论给教师赋权,它是教师职业的象征或通行证。其次,流行教育观念和翻新的教学模式不断给教师新的呼唤和刺激,或给所谓陈旧理念输以新鲜血液,对“新”的追求不断唤醒和刺激着职业倦怠的教师,以此彰显出教师的进步。仔细想想,教育教学实践真能轻而易举地通过对三两个词汇的理解和实践就发生改变吗?这样说极具颠覆性,令教师难以接受,但是如果不能认识到这一点,教师就无法看到个人内部知识生成的可能性和重要性,导致教师对每日丰富的个人实践财富视而不见,寄居于他人的尤其是集体无意识的理论和话语之中,迷失在教材、学



生、教师三者复杂的相互作用的太极阵里。一阵新教改之风吹来,千树万树梨花开,却都似乎不合时宜地凋零未果,其中缘由之一是理论或做法来自外部,缺少了内在的生产性。再好的教学方法都有其适宜的文化环境和生存土壤,运动式地普及某种教学模式的改革,事实证明都会以夭折而告终。教育的使命是立德树人,势必要带着学生一起追求真理,真实的教育要走在探究真理的道路上,所以教育从本质上讲无法照搬和复制外在于事实真理的任何教条。

从教师自身内在认识看。

教师普遍认为教育理论先于且高于自己的实践,理论有着需要教师无限趋近却又永远无法企及的高度。极而言之,教师终其一生似乎不过是在对传统教育理论或新的教育理念进行实践,这其实是一个严重的误区,它使教师成为理论的消费者,似乎教师最优的教育行为、教学设计应该且一定合乎某个教育理论的解释,或至少在努力向理论指引的方向契合。但实践是复杂的、开放的、动态的,理论是自圆其说的、封闭的、静态的,一味地让实践去迎合理论会使充满生命力的实践失去尊严和活力。与此同时,教师也会失去作为实践主体的自我,成为一个必须靠理论支撑才能直立的自我。理论是滋养,如同文学对人的语言修养的滋润一样,但没有人在说话时会思考是哪部文学作品在支撑下一句话,话一开口就在语言的实践中,内容逻辑推动对话的演进。既然如此,那么教师的教学实践行为为什么一定要拿理论来考量呢?一切真实的实践都应该走在自身的逻辑上,它没有固定的路径,为其所是,难以言说。

尽管教师希望付出巨大的努力通过公开课和研究课提升、突破和展示自己,希望获得职业生命的升华,但被动迎合外在评价标准的无奈心态,压抑了他们鲜活的创造性。从对优秀教师的评价看,爱、勤奋、奉献、有理论水平、教学实效好等,多是一些描述性和结果性的词汇,而不是从教学过程去观察和鼓励一位教师在课堂的生产过程,及其在这个过程中传递给学生的学科思想或做人准则,即去发现教师是以何种方式展开“一棵树摇动另一棵树,一片云推动另一朵云,一个灵魂召唤另一个灵魂”的生产过程。这样的评价系统很难树立起对教育有着独立见解的教师榜样,也不能激发教师群体立足于自身实践的教育思考与创新以及推动教育的向前发展。

今天的基础教育要为十几年、几十年后的社会培养人才,现有教育理论、教学经验势必需要被不断审视、重新定义与修正,教育实践不应有理论权威,也不应有实践权威,教育要通过其自身的实践过程不断改变和发展,所以需要教师成为教育的生产者、实践的创造者。

如图1(下页)所示,纵坐标代表教师的生产性与消费性之差,横坐标代表教师入职时间的长短。

图中靠近坐标原点的部分表示新入职教师没有太多可以消费的经验,他们不得不以赤子之心迎接完全无法预料的情境,处于被动的生产状态,这是成长的最佳时机。然后师徒间相互听课讨论,他们对师傅的经验性话语似懂非懂,在实践中揣摩,后来上汇报课、展示课,外面的评价标准慢慢渗透进来,为了使课讲得令大家满意,就要不断改进,对大家的建议表现出一些妥协



或完全的赞同,如此反反复复,变得逐渐老成和得心应手,从而胜任教育教学工作。这里所说的胜任即是不会偏离现行教学模式太远,同时工作沉稳又令学校放心。

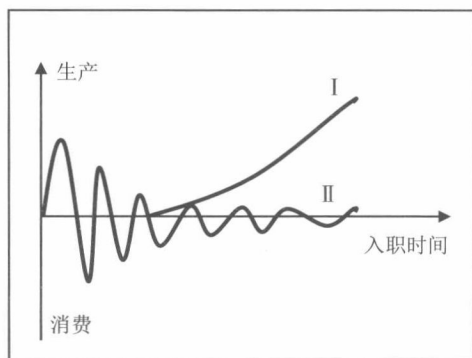


图1 教师入职时间与其生产性及消费性之间的关系

随着时间推移,在某个时候教师的成长路径开始分道扬镳,一类教师在胜任教学的基础上,带着满腔热忱为学生设计丰富多彩的教学活动,自己也从中感受到创造的乐趣,走向主动的个人生产,他们因独立思考而根本无法使用自己过去的教案,更无意简单地照搬同行的授课内容与风格,而是在每一年新的思考中体会创新促发的激情和教学新意,年复一年,形成自己的教学气质和内在评价标准,成为对教育有个人主见的特立独行的教师(如图1中路径I)。另一类教师进入安全的公共评价体系中,时而表现出个性化的生产,主要在成熟的教学技巧上,但大多情况下会与外在评价保持高度统一,以准确、照本宣科地理解教材和课标为主要教学形式和职业生涯状态,这类教师眼里更多的是学科知识点,而较少关注学生(如图1中路径II)。