

简论教师的教育学理解及其获得

◆ 焦彩珍 王振宏

[摘要] 教师的教育学理解是教师在特定教育情境中对学生内心世界的感知与聆听,是教师教育智慧的生动体现。教师的教育学理解指向学生的成长与发展,具有教育学上的意向性。教育学理解包括非判断性理解、发展性理解、分析性理解、教育性理解与形成性理解等方面。教师的教育学理解来自于两方面,一方面是教师对于丰富多样的教育实践的总结与反思,另一方面是教师对教育理论的系统思考与学习。教师要善于积累厚实的教育理论,并在复杂的教育实践中自觉运用教育理论感悟教育情境中的学生,提升自己的教育学理解水平。

[关键词] 教师;教育学理解;教师专业发展

[中图分类号] G451

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808(2011)12-0070-03

在教师的专业素养与专业能力中,教师的教育学理解与教育学洞察力是不可或缺的构成要素之一。教师的教育学理解本质是什么?它包括哪些主要内容?教师教育学理解是如何获得的?分析这些问题对于教师专业成长具有重要的意义。

一、什么是教师的教育学理解

范梅南(Van Manen Max)认为,教育学理解(pedagogical understanding)是一种敏感的聆听与观察,是对孩子在具体的情境中生存与成长的一种实际的阐释学,^[1]即教育学理解是教师对具体的学生在具体教育情境中的具体行为的理解或者洞察,它是教师教育实践智慧的核心。当然,对于他人的理解或者说对学生的理解是广泛的,但当这种理解受教育学意向驱动时,则具有了教育学的性质。范梅南认为,教育学理解不是一种简单的技巧,而是一种复杂的能力,教育学理解的基本特征就是感知与聆听孩子。教育学理解是瞬间的、具体化的理解,但也需要通过在时空上的反思来形成。教育学理解总是与具体情境有关,在实际教育情境中,每一个或一群具体的孩子,他们有着不同的生活经历、思想情感或者成长中所遇到的问题。教育学理解是在一定的教育时空中对特定儿童的聆听与感知,对儿童内心世界形成的判断。从根本上讲,教育学理解就是教师要知道学生身上究竟发生了什么?对此要有一个清晰的感知与判断,并把这种感知、判断与教育目标、恰当的教育行为联系起来。

实际上,教育学理解就是基于教育学对学生的理解以及教育事件对于学生成长的意义理解,这里

的教育学是广义上的教育学,是包括心理学、社会学、人类学知识在内的教育学。一个智慧的教师总是能够在具体情境中理解学生的具体行为及其行为背后的原因,洞察孩子的内心世界,从而提供有益帮助。

二、教育学理解的构成

范梅南认为,教育学的理解包括非判断性理解、发展性理解、分析性理解、教育性理解与形成性理解。^[1-2]

(一) 非判断性理解

非判断性理解意味着接受性的、开放的、同情性的、真诚的、帮助性的、积极的感知和聆听。教育学理解的核心因素就是洞察儿童内心世界的能力。教育学理解首先要求教师以一种开放的、让人感到温暖的方式来聆听学生的心声。学生需要教师的聆听,需要教师不作批判性或否定性判断的聆听。当然这种聆听也不是被动的,非判断性的理解也具有意向性,这样的聆听知道何时保持沉默,何处给予支持以及如何提出一个问题,以便师生共享的思想与情感的意义更加清晰。只有当非判断性理解的目的是为了培养学生的自我责任意识、自我理解、自我方向感以及如何面对生活时,它才是教育学理解。教育学理解的任务就是鼓励学生表达出他们的体验与想法,谈论他们所关心的事情,并让自身知道他们的感情得到了认可与尊重。

(二) 发展性理解

发展性理解就是对学生的成长与发展过程的理解。教师应该像儿童发展心理学家那样去理解儿童的成长与发展,理解儿童的认知发展、人格社会性

发展、品德发展的特点,理解儿童成长的家庭环境系统、同伴群体及其各种亚文化影响因素等,也要理解儿童的成长与发展需要一定的时间与空间等。当然,如果教师对于儿童成长与发展的知识只是一种一般性的静态的描述,没有与具体的教育情境联系起来,那么这种知识就构不成教育学理解。只有当教师知道在具体的教育情境中如何帮助具体的学生克服困难,使之更加成熟时,发展性理解才成为教育学理解。也就是说,儿童发展心理学、教育社会学、儿童人类学所揭示的一般规律只有与特定的儿童的成长联系起来,指向教育情境中儿童成长问题的解决时,它才有可能成为一种发展性的教育学理解。

(三) 分析性理解

分析性理解是对学生内心深处的困惑、心结与苦处的理解。分析性理解意味着教师对学生生活中一些隐藏方面和学生耻于谈论的事情有所分析和识别,并帮助学生面对具体的苦恼,促使他们从苦恼中解脱出来。^[2]成人总是把一些行为看作是坏的、邪恶的、无价值的、可卑的、不道德的,学生往往由于违背了成人世界的规则,为自己的不好行为产生内疚感、罪孽感、悔恨感、恐惧感,产生许多苦恼、忧愁与心结。分析性理解就是指教师应该像牧师或心理咨询师那样能够理解学生的此类苦恼,并使之从苦恼中解脱出来。当然,这种理解不仅仅是让学生的苦恼得到释放与理解,还要帮助学生形成良知,培育精神与勇气。分析性理解的目的是将有害的隐蔽情感转化为个人成长的积极力量。

(四) 教育性理解

教育性理解意味着教师了解学生学习的方式,了解他们学习中的优势和不足、能力和潜力,了解他们的学习成绩、社交和情感发展情况等。教育性理解不仅是对学生所具有和所缺乏的知识进行诊断与评估,也是对学生实际能力、发展优势与潜能的判断与评估。教育性理解需要对每一事件的教育目的与意义作出判断,要帮助学生形成自身的责任心与义务感。

(五) 形成性理解

形成性理解意味着教师和学生保持一种亲近的距离,在学生生活经历与各个方面获得全面的认识。教师要时刻站在什么是对学生健康成长有利的认识角度来理解与处理问题,要知道学生的健康成长是教师要担负的责任,要时刻替学生的健康、幸福与将来的生涯规划与发展着想。教师要理解学生的多

样性、特殊性,要知道不同的学生有不同的发展与成长的可能性。在教育过程中,教师要关爱学生,要像给自己的子女规划未来一样规划学生的未来。

三、教师教育学理解的获得

教师要获得对学生的教育学理解,需要一个长期亲历、感悟、反思与学习的过程。教师获得对学生的教育学理解需要思考以下两个方面。

(一) 对教育实践的总结与反思

首先,教师的教育学理解来自对教育实践经验的总结,是教师教育实践性知识不断积累的结果。教育是一个复杂的过程,教育实践活动永不停息。作为教师,亲历个人教育实践的每一时刻、每一事件。在教育实践中,主角永远是学生,学生是成长变化中的人。要做到对学生的教育学理解,教师应不断总结自己的教育实践与教育亲历,积累经验,充实自己的教育实践性知识,从而提高自身的教育学洞察力与理解力。“教师的实践性知识是教师真正信奉的,并在其教育教学实践中实际使用和(或)表现出来的对教育教学的认识。”^[3]这种实践性的知识是教师教育学理解的基础。每一位教师,都是朴素的教育学家,他们有自己在教育实践中形成的教育理论与观点即实践性知识或者说是个人理论,这种个人理论与实践性知识是他们所有教育决定与教育行动的依据,是构成其教育学理解的基础。

其次,教育实践反思是促进教师专业发展的重要途径之一,也是促进教师教育学理解的重要途径。教师是一个反思的实践者,教育反思是教师基于日常的教育教学实践所进行的思考和评判。^[4]无论在教育行动之前、教育行动之中、教育行动之后,都需要教师对自己的教育行为与活动进行反思。教师面对学生有多种可能的教育选择,当教师对学生施加了一定影响、组织了一定的教育活动或者在自然的教育情境中发生了许多教育事件的时候,教师要时刻提醒自己,怎样做对学生的健康成长更有利。教育反思不仅要站在教师的角度,更要站在学生的角度进行。教育反思不仅要站在第一人的角度,还要站在第二人、第三人、自群体、他群体以及社会的角度来进行。当教师通过不同视角反思教学实践时,其就会产生更深刻、更持久的专业体验。

再次,通过教育叙事提高教师的教育学理解。教育叙事就是教育者讲述自己遇到的教育问题或教育困惑以及遇到这个问题的情境,并在想办法解决

以及解决问题的过程中发生的一些有意义的教育事件。教育叙事可以使教育者更清醒地看到自己的教育教学决策过程，在自我叙述中反思教育生活，进而改进教育实践。教育叙事不仅说明过去发生了什么，更重要的是叙述者如何理解这些行动，如何赋予其意义。在教育叙事中，教师能够学会通过审视过去、现在和将来，来超越时间、地点和距离的界限，创生个体和集体发展的多种可能性。^[5]

最后，通过教育行动研究，提高教师的教育学理解力。由于教育行动研究是教师自身或与教育专业研究者合作，以亲历的方式参与到教育实践具体问题的思考与解决之中。教育行动研究使教师对自身专业生活乃至相关活动有更为深入的理解，发现其中的意义，形成反思性实践。在实践反思中，教师活动具有了较强的探究成分，从而不断地发现问题、解决问题和改善自己的教育行为与教育效果。教育行动研究能够提高教师的教育学决策力，教育行动研究也是洞悉学生内心世界的重要途径。

(二) 教育理论思考与学习

教师的教育学理解不仅来自教育实践经验、教育实践性知识，也来自于对教育理论的学习与思考。这里的教育理论包括教育学、心理学、社会学、人类学、哲学等多学科中关于教育的理论。人们常常会听到一线教师抱怨，教育理论与教育实践脱离，不能够指导教育实践。有教育学者呼吁“教育学者介入实践是一种合作研究的新路径”^[6]。这

种教育研究的实践诉求是重要的，对教育理论的发展和教育实践本身都非常重要，是消除教育理论与教育实践隔阂的重要途径。教育理论研究者往往是从第二人或第三人的观点来看待教育与教育实践的，他们会从社会、政治、经济、文化、人类发展与教育自身来反思与探讨教育的现在与未来，这是教育实践者往往所不及的。教育实践一线的教师需要这样的知识充实自己，开阔自己的视野，提高自身的理论素养与教育学理解。

[本文系全国教育科学“十一五”规划2009年度国家一般课题“中小学生厌学心理形成的内部机制与克服策略研究”（项目编号：BBA090030）研究成果]

[参考文献]

- [1] 马克斯·范梅南.教学机智:教育智慧的意蕴[M].李树英,译.北京:教育科学出版社,2001:143-146.
- [2] 陈振华.教师的使命:马克斯·范梅南的观点[J].当代教育科学,2008(18):34-36.
- [3] 陈向明.实践性知识:教师专业发展的知识基础[J].北京大学教育评论,2003(1):104-112.
- [4] 梁燕玲.教育反思:一种促进教师成长的科研范式[J].中国教育学报,2006(8):72-74.
- [5] 陈向明.教育叙事对教师发展的适切性探究[J].教育研究与实验,2010(2):26-32.
- [6] 王曰美,孙元涛.教育学者介入实践的方法论思考:关于“局内人”“局外人”信条的反审与重构[J].教育学报,2009(4):18-22.

(责任编辑 熊 晨)

卓越课堂文化与现代学校管理研讨会举行

由教育部小学校长培训中心主办、深圳市南山区教育局和南山区后海小学承办的“卓越课堂文化与现代学校管理”研讨会于2011年11月25-26日在深圳市举行，有关教育专家、学者以及来自部分省市的小学校长、教师近百人与会。

来自北京第二实验小学、北京市中关村三小、河南省实验小学、苏州市实验小学、天津市和平区中心小学、深圳市南山区后海小学、深圳市南山区育才四小等12所学校的教师现场进行了语文、数学、英语课堂教学交流。在主题研讨中，国务院参事、北京第二实验小学校长李烈认为，教师教学、校长管理最核心的一点是要做到目中有人，要始终关注学生的发展、教师的发展。北京师范大学教育学部教授裴娣娜强调，当前课堂教学改革追求的主要目标应该是实现学生真正的发展，形成教师教学风格与特色，形成学校教学多种实践形态和理论学说。实现这种目标需要智慧型教师和教育家型校长。教育部小学校长培训中心主任陈锁明认为，教育家型校长要有丰富的教育思想、独特的教育实践和独立的教育人格，要重视教育科学研究和著述。

研讨会期间还举行了南山区原大新小学校长、现后海小学校长吴希福著作《构筑生命之基——深圳市大新小学教育创新研究》首发式，由教育科学出版社出版的这部书全面深刻地反映了吴希福校长把一所名不见经传的城中村小学打造成一所名校的办学思想和变革性实践，它是教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“我国学校教育创新研究”的重要成果之一。

(薛 寒)