

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2016.05.036

主体论在研讨式教师培训中的应用

王华女^{a,b}

(湖南科技大学 a. 教育学院; b. 农村教育改革与发展研究基地, 湖南 湘潭 411201)

摘要:主体论是高扬人的主体性,强调人的自主性、主动性和创造性的哲学理论,为我国的主体教育及主体教学论奠定了坚实的理论基础,对我国的教师培训也具有重要的理论价值和实践指导意义。在研讨式教师培训中应用主体论,我们特别强调要:明确培训机构的办学主体责任;突出学员在治学中的主体地位;发挥教师在导学中的主体作用;重视培训系统运行的主体协同作用。

关键词:教师培训;研讨式;主体论

中图分类号:G451

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2016)05-0122-04

马克思关于“主体是人”^{[1]88}和“人是人的最高本质”^{[2]9}的论述,是马克思主义哲学中的主体论。主体论是高扬人的主体性,强调人的自主性、主动性和创造性的哲学理论^[3],为我国的主体教育及主体教学论奠定了坚实的理论基础^[4],对我国的教师培训也具有重要的理论价值和实践指导意义。为此,我们在研讨式教师培训中自始至终地自觉应用主体论,取得了较好的效果。

1 明确培训机构的办学主体责任

面对教师培训事业发展带来的诸多机遇,各级教师培训主体应主动出击,适应教师培训工作专业化和精细化发展的需要,及时更新培训理念、自觉改进课程设置、全面优化过程管理,着力提升教师培训质量。为此,各级教师培训机构首先必须明确自己的办学主体责任,它不仅包括了培训主题的确立、培训目标的定位、培训对象的需求分析、培训内容(模块)的设计、培训课程的设置和培训方式的选择等培训实施总体方案的制定,而且也涵盖了培训管理团队的组建、培训质量监控和考核评价、培训跟踪指导、培训实践基地的挑选、培训后勤保障、培训经费使用与管理等保障性培训措施的配套^[5]。这种办学主体责任虽然可能比较宽泛,但也非常具体明确,如果能够得以具体落实到位,肯定有利于保障培训项目的顺利实施和培训绩效的大幅提升。

就研讨式教师培训而言,我们认为,培训机构的办学主体责任当然也包括上述诸方面,但无论如何,除了履行这些常规性基本职责外,还应明确强调其办学主体责任重在创造适合研讨式教师培训顺利开展的良好条件和整体环境上。培训机构落实这种主体责任,不仅有利于调动培训者的积极性,激发其创新培训内容和培训形式的主动性,也有利于培养学员的主动性和创造性,激发其自我发展的愿望和能力,而且还利于培训主体自身在教师培训工作规范化运行中得到进一步的发展。因此,研讨式教师培训坚持以拓展思路、开阔视野、提升技能为本,强调培训过程中调动学员的积极性,使其主动参与到培训过程的各个环节当中,以尝试体验、实践操作和反思内化为重点,采取案例分析、问题解答、观察示范、小组

收稿日期:20160111

基金项目:湖南省教育厅资助项目(10K020);湖南省教育厅2012年普通高校教学改革立项项目(236);湖南省教育厅2015年科学研究重点项目(15A070);湖南科技大学博士启动资金项目(E51502)

作者简介:王华女(1973-),女,浙江台州人,副教授,教育学博士,研究生导师,主要从事教师教育、课程与教学论研究。

交流、情境体验、反思心得、听课评课、岗位实践、课题研究等多样化的方法,结合参培学员的实际,以提高学员职业理念、专业能力、从业水平为目的,保证培训工作的质量和成效^[6]。

2 突出学员在治学中的主体地位

研讨式教师培训的第一步虽然仍是教师讲述,但任课教师往往只讲培训课程的主要线索,不是面面俱到,而是突出课程重点,以点带面,以纲带目,教师在善讲的同时达到精讲的要求,尽量从一开始就想办法引导学员从学会到会学再到乐学。这样就能留出足够的时间和空间供学员自主学习、深入研讨和发现探究,突出学员在培训中的主体地位,发挥学员个体在治学中的主体作用。培训是为学员的专业发展提供教育服务,这种服务既是完全的服务,即为学员个体的全面发展服务;又是彻底的服务,即为学员个体的持续发展提供服务。联合国教科文组织编著的《学会生存》一书发展了法国教育家保罗·朗格朗的终身教育思想,提出“终身学习是21世纪的生存概念”,倡导每个人坚持养成终身学习的习惯并付诸自觉的实际行动^[7]。为此,教师培训者不得不考虑学员短期的在职培训如何助益今后长远的职业生涯发展和终身学习,这就要求“我们今天必须首先要把重点放在教育与学习过程的自学原则上”^{[7]201}。研讨式教师培训特别强调学员的独立探索——贵在独立,妙在探索,弘扬了学员的独立自主精神,开发了学员的自主学习潜能,为学员学会终身学习和实现持续发展创造了有利条件,使学员获得了21世纪的生存权利和发展能力,是对学员实现终身发展的现实关怀和完全彻底的教育服务。

研讨式教师培训的第三步是小组交流,第四步是大班讲评,第五步是总结提高。这三步侧重学员合作学习,发挥学员群体在治学中的主体作用,并使学员个体在群体的帮助下得到提高。过去,由于传统教学论的驱使和班级授课制的束缚,课堂上常常是教师滔滔地讲,学员静静地听,并未很好地发挥学员的主体作用,没有处理好学员个体与群体的关系。研讨式教师培训强调学员独立探索,较好地发挥了学员个体在学习中的主体作用,然而不能到此止步,“独学而无友,则孤陋而寡闻”。第三步的小组交流和第四步的大班讲评较好地弥补了学员自学或“独学”的不足,使个人活动与小组活动、班级活动联成一体,使课堂由“一言堂”变成“群言堂”。学员由静坐的“观众”变为登台的“演员”,潜能得到发掘,才能得到展示。学习方式也由单纯的看书、听课拓展为交流、激励、讨论、评议、总结和改进提高。这样就使学员成为具有四大特性的主体:一是实践性主体。在实践活动中把知识内化(吸收)、固化(巩固)、外化(应用),从而有效地把书本知识转化为自身素质。二是自律性主体。没有对教师的依附性,自觉参与,自动约束,自身感悟,自我教育。三是反思性主体。在群体活动中得到观照和启发,反审自身的“知”(认知)、“情”(情感)、“意”(意志),反审自身对“真”(知识)、“善”(道德)、“美”(艺术)的认识和实践。四是合作性主体。把竞争对手作为合作的伙伴,责任共担,资源共享,彼此识长明短,互相取长补短,集体释疑解难,最终共同提高。由此可见,研讨式教师培训突破班级授课的束缚,注重学员群体的实践活动与合作学习,增强了学员的主体间性,突出了学员在治学中的主体地位。

3 发挥教师在导学中的主体作用

突出学员在治学中的主体地位,绝非将教师视作外在的客体,削弱其固有的地位,消解其应起的作用。主体与客体这对范畴,“前者是指实践和认识的人,后者是指被人来认识和改造的自然(客观事物)……二者构成反映和被反映的关系。”^[8]。据此看来,主客体关系,实际上是就人与物的关系而言的。首先,从参与实践活动的身份看,教师和学员都是人,都是主体,不可能构成主客体关系;其次,从实践对象看,师生的教学实践活动不是改造对方,而是共同完成教学任务;再次,从实践的根本目的看,双方都为了实现各自的教育理想和共同的社会理想。因此,师生都是主体,没有尊与卑之分、贵与贱之别、人与物之异,只有分工不同:教师着力于引导,学员侧重于学习。研讨式教师培训没有陷入把教学变为自学的误区,充分注意发挥教师在导学中的主体作用。研讨式培训的第一步是教师讲述课程线索,然后指导

学员选题,从而做到突出课程重点,攻破教学难点,澄清学习疑点,抓住研讨基本点,显示探究兴奋点,其余均让学员进一步查阅相关文献资料或者通过网络学习自求自得。学员是处在生涯发展过程中的人,职业经验相对不足,专业发展尚未完全成熟,治学的立场、观点、方法尚需教师指导。研讨式培训中的教师指导与传统的读书指导法形似而神异:传统的读书指导法是教师指导学生通过查找资料、阅读教科书和课外书籍以获得知识,增强读书能力。研讨式教师培训与它比较,有三点不同:一是目的不同。不是只求现成的书本知识,增强单一的阅读能力;而是树立学员自主选择意识,形成合作研究的氛围,激发勇于探索的精神,增强开拓进取的能力,变“授人以鱼”为“授人以渔”。二是方式不同。培训者不是提供标准答案的“布道人”,更不是以高高在上的姿态进行训斥、批判与揭露问题,而是同路人的引路导向、“道而弗牵”的交谈方式,平易近人,有亲和力。这种培训方式的改变源于教师角色的转换,是师德水平和师爱程度的标志,是时代精神的产物。三是态度不同。不是冷漠的赐教,而是热情的示范。“师者,人之模范也。”教师不仅是治学的“经师”,而且是做人的“人师”,身教重于言教。在进行做人、做事、做学问的示范中,教师充分突显了导学的主体作用,同时发展了主体性,包括示范目标的自主性、示范任务的自为性、示范内容的选择性和示范形式的创造性。这种主体性与传统教学论“三中心”之一的“教师中心”相比,性质完全不同。那时的教师虽然有部分人以知识占有者和输出者自居,但是,往往易被课程计划和升学压力所困扰,受工具理性和科层制度的约束,甚至陷入对上级领导的崇拜和恐惧中,产生某种人身依附性。那种教师地位不是自证、自主的,而是他人赋予的、他证的,是一种虚假的主体性。至于个别教师无视学生作为人的地位和价值存在,导致师生关系蜕变、恶化,那就违背了师德,没有主体间性,也丧失了应然的主体性。在研讨式教师培训中,第一步就杜绝了这类现象,正确地发展了教师的主体性,较好地发挥了教师在导学中的主体作用。

4 重视系统运行的主体协同作用

系统科学的奠基人贝塔朗菲曾经声明:马克思的辩证法是他的理论先驱。马克思主义哲学关于整体与部分的关系原理,在系统科学中迁移为整体性原理,并被具体化为三类关系:一是系统的整体功能等于各子系统、各要素处于孤立状态中的功能之和;二是系统的整体功能小于各子系统、各要素处于对立状态中的功能之和;三是系统的整体功能大于各子系统、各要素处于融合状态中的功能之和。第一种关系称为“加和关系”,第二种、第三种关系合为“非加和关系”,其中第三种关系是人们追求的理想目标^{[9]5-6}。研讨式教师培训不是人一机系统,而是人—人系统,培训环节环环相扣,不可缺其一,几个步骤先后相随,紧密衔接、沟通、相互协同、建构,构成一个整体,整体的凝聚力来自实践活动中的人的本质力量^[10]。在这个人—人系统的运行中必须正确认识和恰当发挥教师的主体作用,从教师的服务角度看,是教师主体性的充分展示;从学员的获益角度看,是学员主体性的不断完善。因而作为教学双方视界融合的主体活动,活动目标是人的全面发展,达到个人的知、情、意与社会的真、善、美的共生境界。“教育是一个系统工程”^[11],这就启示我们在认识和处理培训过程中的主体关系时,要应用系统科学,进行整体思维,开辟多元思路,兼顾多种主体。我们的思维方式要由两维的线性思维发展到三维的立体思维,再发展到多维的网络思维。新形势下,如果依旧袭用主客二分、非此即彼的线性思维方式,就会在师生之间厚此薄彼、扬此抑彼甚至顾此失彼,两败俱伤。研讨式教师培训不但正确认识和恰当发挥了教师在导学中的主体作用,而且突出了学生群体和学生个体在治学中的主体地位,促进了多种力量的有机融合,因此,可以实现培训过程的最优化和培训绩效的最大化。从这个意义上说,研讨式教师培训是主体协同建构的系统。

近30年来,许多发达国家的教学论所依据的认识论,由行为主义转向建构主义。如果说行为主义认为知识具有客观属性,学习者学习的根本目的是学得现成的知识技能体系的话,那么,在建构主义看来,知识在本质上是生成的,具有建构性,从而个体学习的主要目的也就是学会主动建构——调动自己

已有的经验,在合作、交流、分享中生成新的经验^[12]。由此,个体的认识并不是源自客观现实本身,而是来源于主客体间的相互作用。认识论是教学论的重要理论基础,建构主义认识论是能动的反映论,对认识的主体性给予了特别的关注,认为教学过程实质上就是学习者自己主动建构经验、建构知识,从而提高认识和深化理解的过程,这种自主建构恰恰正是通过与他人的相互作用而实现的^[13]。研讨式教师培训也特别地关注了参与者的这种主动建构,重视突出这种主体协同作用,强调参与者都是知识建构过程中的合作者^[14],倡导形成建设性的合作伙伴关系,在自由、平等、和谐、宽松的氛围中,大家畅所欲言,参与合作,从而在活动、表现和体验中建构自己的经验与观念,实现自我提高。

总之,在研讨式教师培训中应用主体论,不仅有利于普及马克思主义哲学关于主体和主体性的基本观点,有利于开发人力资源和发展人的价值,也有利于彰显育人为本的现代教师培训观,有利于我国教师培训瞄准理论前沿并带动教师培训的整体改革。

参考文献:

- [1] 马克思恩格斯选集(第2卷)[M].北京:人民出版社,1972.
- [2] 马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1972.
- [3] 张伟栋.李泽厚的主体论与80年代的精神图景[J].渤海大学学报(哲学社会科学版),2010(6):34-40.
- [4] 王华女.试论现代教学论的生长点及其实质[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2006(2):67-69.
- [5] 杨彦军,郭绍青.国内教师培训评估研究现状综述[J].中国人民大学教育学报,2012(2):170-180.
- [6] 陈亚莉.以项目组为载体的参与式培训者培训模式探究[J].中小学教师培训,2012(1):12-14.
- [7] 联合国教科文组织国际教育委员会.学会生存——世界教育的今天和明天[M].北京:教育科学出版社,1996.
- [8] 中国百科大词典编写组.中国百科大词典[Z].北京:华夏出版社,1990.
- [9] 许国志.系统科学[M].上海:上海科技教育出版社,2015.
- [10] 金生铉.理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论[M].北京:教育科学出版社,1997.
- [11] [加]迈克尔·富兰.变革的力量——透视教育改革[M].中央教育科学研究所,加拿大多伦多国际学院译.北京:教育科学出版社,2004.
- [12] Treffinger D J, Young G C, Selby E C. Assessing Creativity: A Guide for Educators [R]. Storrs: University of Connecticut,2012.
- [13] Fullan M. The new meaning of educational change[M]. New York:Teachers College Press,2001.
- [14] 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):105-106.

(责任校对 龙四清)