

# 教育现象学视域下高校教师专业发展的实践转向研究

叶章娟(江南大学,江苏 无锡 210046)

**摘要:**教育现象学是高校教师专业发展新理论研究视角,其回到事实本身的研究态度、关注生活世界的研究方法、意义建构的认识论、互为主体的师生关系论等为研究高校教师专业发展提供了新的思路。教育现象学视域下,高校教师专业发展不再仅指教学发展,发展的内容不仅是传授教学知识和技能,发展中的师生关系不是主客体而应是互为主体关系。从实践层面,高校教师专业发展可以转向为还原来源于生活世界的知识和技能、重新认识学生的本质含义、发展具有生活反思的能力等。

**关键词:**教育现象学;教师专业发展;生活世界;教育智慧

二十世纪60年代,随着最早的教师发展支持机构“密西根大学学习与教学研究中心”的成立,高校教师发展,尤其是专业发展受到欧美国家广泛关注。90年代美国卡耐基教学促进基金会前主席博耶针对美国教学质量下滑、科研导向的功利主义盛行的现实,提出“教学学术”概念,又引起了美国乃至世界范围内关于高校教师专业发展的研究热潮。21世纪初,高校教师专业发展进入我国学者视野,有学者基于CNKI的研究发现,2000—2017年我国以高校教师专业发展为主题的研究,发文量从1篇至396篇呈几何级递增趋势<sup>①</sup>。研究的视角也呈现多样化,除了教育学视角外,还涉及教育生态学、知识管理、社会资本,以及现象学等视角。现象学对教育本体论、认识论和实践论的主张和观点对教育这一场域中的高校教师专业发展问题有启示和借鉴意义。本研究正是基于这样的一种思考和假设而展开。

## 一、研究背景

从已有研究看,目前关于高校教师专业发展的研究成果非常丰富。

关于高校教师专业发展。高校教师专业发展是教师专业发展的下位概念,国内外针对高校教师专业发展的研究也是置于教师专业发展整体框架之下的,具体而言,主要集中在以下几方面:首先,是关于教师专业发展阶段,美国的富勒(F·Fuller)提出教师专业发展的四阶段论,即教学前的关注、求生存的早期阶段、对教学情境的关注阶段、对学生的关注阶段。20世纪80年代起伯顿(P.R.Burden)、伯林纳(D.

C.Berliner)、司德菲(Stetty)又在其基础上进一步发展,基于人的生命周期,提出新的四阶段论或五阶段论。其次是关于教师专业发展的影响因素,菲勒斯(Fessler)借用社会系统理论,把影响因素分为个人环境因素和组织环境因素,而格拉特霍恩(A.Glatthorn)则认为个人、情景、促进教师发展的特殊活动等三个因素以一种复杂的方式彼此作用并最终影响教师的发展。除此之外,国外对于教师专业发展的研究比较广泛,有学者对教师专业发展的知识体系、教育信念等开展了研究,埃尔巴兹(F.Elbaz)等人提出“教师个人实践知识”的概念,舒尔曼、格罗斯曼(Grossman)则强调教师信念在教师专业发展中处于重要地位。我国学者对高校教师专业发展的研究多集中在“青年教师专业发展”“教学学术”“教师发展中心”等主题。在青年教师专业发展方面,朱继洲等人指出青年教师专业能力发展的困境,并从国家、社会、高校、个人等四个层面提出了改进路径。在教学学术研究上,国内学者王建华等人提出教学学术为“大学教师自觉对如何才能更好地传播本专业高深知识所进行的科学研究成果”的新认识,并引入教学学术理论意义的探讨。在教师发展中心主题上,研究则多集中在功能和运行机制等方面。

关于教育现象学。国外的教育现象学研究主要沿着两种路径展开,一是从本体论出发,探讨如何从现象学的思想“看”教育学,旨在建构一门新型的教育学,包括教育现象学的理论基础、历史渊源、主要观点等等。二是从方法论出发,探究如何用现象学的

基金项目:江苏高校哲学社会科学研究项目“教育现象学视域下高校教师专业发展的实践转向研究”(2019SJA0746)

作者简介:叶章娟(1988—),女,江苏泰兴人,助理研究员,硕士,研究方向为教师教学发展研究、高等教育管理。

方法“做”教育研究,推动教育研究方式的转型,包括研究方法的理论阐述,研究步骤的实践关照。教育现象学在我国的传播最早可追溯至 20 世纪三四十年代,但真正有效传播和产生广泛影响是在 21 世纪初,不同于之前的译介著作,这一时期出现了教育现象学的专门研究团队,创立了以首都师范大学为代表的“现象学教育学群”。研究的内容既有介绍教育现象学运用的,特别是全面引进和介绍加拿大学者范梅南(Van Manen)的“体验”“反思”“机智”等教育现象学主张,也有对什么是教育现象学的理性思考,即尝试从学理上厘清教育现象学的基本精神、原则和方法。

受现行评价体制、教师个人兴趣旨向等的影响,高校教师的专业发展面临一些现实困境,亟需从实践层面实现由重视知识灌输、技能训练向关照情感体验、内在精神世界的转变,而教育现象学的基本主张却能为实现这一转向提供理论指导。本研究以教育现象学的基本原理和方法为指导,探索高校教师专业发展的实践转向,以期不断拓展教师发展的研究领域,影响教师专业发展理念的致思方式,为推动教师教育和教育实践的发展,以及推动师生关系、课堂教学等方面的教育教学思考和改革等提供路径参考。

## 二、高校教师专业发展的现实关照与反思

随着社会发展,特别是受高等教育大众化倾向的影响,现行教育教学活动表现出明显的工具价值取向,为实现既定目标,全部教学活动被精心设计,“技术化和科学化”的倾向导致教育教学活动中师生精神的交往、情感的融合、智慧的生产被忽视,教师专业发展成为“单子式”的技术嵌入的过程<sup>[2]</sup>,高校教师发展亦是如此。

(一)高校教师专业发展的认识:不仅仅是教学发展

对教师专业发展的认识始于对教师专业的认识,长期以来,教学都被视为教师专业。“教学作为教师专业已经成为教师专业发展的自明性前提,成为教师专业发展的逻辑起点”<sup>[3]</sup>,这从历史上师范教育因“教师对教学理论和教学技艺的需求”和现今教师培训、教师发展活动“为教师日后从事教学工作做准备”处可见端倪。所以教师专业便可和技艺教授活动,以及法律、医学等强调技术的活动类似,被认为是可以通过重复训练而得到提升,需要且必须沿着新学者-能力胜任者-熟练工-精通者的路径获得发展。在这里,教师专业发展即是教学发展,教师专业发展水平即通过教学水平高低来衡量。

实际上,教师专业发展活动作为一种特殊的教

育实践活动,是一种有意识地培养人的活动,更应是一种追求生命和情感意义的活动。它是具体的,是“一棵树摇动一棵树、一朵云推动一朵云、一个灵魂唤醒一个灵魂”<sup>[4]</sup>的活动。充满生动而丰富的生命色彩是其内观属性,其绝非也不应被视为无生命的技术活动,不可窄化为传授知识的技术工具。而对高校教师而言,作为具备渊博的学识、高深的知识、熟练的教学技术和手段的一类特殊群体,除关注教学发展外更应沉下身、俯下腰深入到教育生活环境中去,直面自身及自身行为指向的学生,充满和内含着互动的艺术和教育智慧,最终的发展才会凸显生长、提升的意义。

(二)高校教师专业发展的内容:超越传授教学知识和技能

在教师专业发展即教学发展的认知背景下,教师专业发展的内容便简单粗暴限定为以教师所获得的知识和技能为主,教学方式更多表现为灌输,教学模式更像工厂里操作工对一个个磨具的流水线操作,打磨而非塑造,这和教育培养人的目标已背道而驰。在这里,教师被“要求接受一套现成的、权威的、真理式的知识,教师个体自身固有的实践知识、教学行为和观念被排斥在外”<sup>[5]</sup>“教什么”变得机械也再简单不过,即只以教材为范围,教专业所需知识和技能(一般更多指向学科知识)。同样“如何教”主张单线的“教师-学生”传输、“教到何种程度”通过掌握了相关知识或获得了某项熟练技能的单一指标来衡量。

青年教师专业发展是我国高校教师专业发展研究的热点之一,而其中围绕教学展开的研究占据大片江山,“无论出发点如何,提高青年教师的教学能力成为学者共同关注的话题”“研究者普遍指出青年教师专业能力尤其是教学能力不足”。在实践中,“关注教学发展等同于关注教师专业发展”也似乎是普遍共识。从 20 世纪 60 年代开始,在回归大学之道理念主张和影响下,无论是从国外密歇根大学“学习与教学研究中心”开始,还是到我国高等教育发展至今所要求的“高等学校成立适合本校特色的教师教学发展中心”,国内外高校普遍成立教师教学发展支持机构作为策应教学学术理念的重要措施。那么在促进高校教师发展的场域里,什么又是他们关注和力行的重点?笔者以 A 大学教师发展中心为例(如下图 1),围绕促进教师专业发展,该机构设置了教师支持、教师培训、教学评估、教学评价、教师诊断和反馈等工作模块,所有工作重点都是围绕教学能力提升展开,实际上一定程度上窄化了教师专业发展的内容范畴。





图1 A 大学教师发展支持机构职能设置

### (三) 高校教师专业发展中的师生关系: 互为主体

在教学即教师专业起点认识下, 教师成为知识的传输器, 学生成为知识的接收器, 工具色彩照耀下的师生双方谁都不是教育活动的主体, 仅仅是为达成预定“知识传输-知识习得”目的而进行单一联结。由于教师主导地位的丧失, 教师只是冷冰冰地传输知识, 学生主体地位的缺失, 教育活动应有的生命和情感意义不复存在, “学校课程、学生和教师成为教育生产流水线上的工具、原料和生产者”<sup>[6]</sup>, 这种情况下, 教师和学生都易产生身份认同危机, 发展的动力由此丧失。同时, 由于缺乏教学情感, 教师个人的发展无从谈起, 并由此带来课堂教学效果、教学策略、教学反思、学生学习质量等各方面可能会产生的不良后果。

高校教师专业发展是一个复杂动态过程, 发展的好坏依赖于教师能动性地发挥, 这种能动性“不仅是各种自我发起和目标导向的行为, 而且是有意选择的能力和倾向”。教师对教学活动有掌握感, 教学活动充满可选择性, 不再“完全是被动的、被控制、被塑造、被利用的客体, 成为丧失生命意义的完成教学任务的工具”。高校教师专业发展的好坏同样依赖于学生的表现, 能动性不是教师所特有的, 当学生自愿与教师保持紧密的精神联系以及感受与教师的相处富有意义, 学生的能动性便会得到发挥。

### 三、研究的视角

教育现象学孕育于 20 世纪二三十年代的德国、产生于 20 世纪 70 年代的荷兰并于同一时期在北美得到繁荣发展, 经过克里克、兰格威尔德、马克斯·范梅南等学者的研究和推介而得以迅速发展并产生广泛影响<sup>[7]</sup>。教育现象学认为教育生活不是抽象的, 师生生活的世界带有浓厚的生命意义和情感意义, 教育现象学为解决高校教师专业发展危机提供了一种可能, 为解决和修葺科学主义影响下的教师专业发展问题提供了方法论参照。教育现象学回到事实本

身的研究态度、关注生活的世界的研究方法、意义建构的认识论、互为主体的师生关系论等都会对高校教师专业发展提供新的思路和举措。

**研究态度:** 回到事实本身。“现象学是说: 让人从显现的东西那里, 如它从其本身所显现的那样来看他”<sup>[8]</sup>, 胡塞尔提出了“悬置”“还原”等主张。在教育活动中, 这种事实多指教师和学生最初的教育生活世界, 双方以平等互信关系体验、感悟和共创美好的教育情境。

**研究方法:** 关注生活的世界。所谓生活世界指的是“一个即时体验而尚未加以反思的世界, 而不是我们可以为之下定义、分类或反映思考的世界”<sup>[9]</sup>。教育现象学应关注学生对生活世界的体验和感悟, 美国教育学家杜威提出“教育即生活”也是对教育现象学主张的一种回应。当然, 对生活世界的体验和感悟会因学生不同而具有较大差异性, 所以“现象学教育自身具有很强的人文精神”<sup>[10]</sup>, 这又与我国传统教育因材施教的教学主张有很大相似性。

**认识论:** 进行意义建构。教育现象学是一种新型的实践取向的教育学, 致力克服理论主张和具体实践相分离弊端。实践来源于对教育生活世界的探索, 教育生活世界并不完全同于过往、当前和未来的生活世界, 而是带有“虚拟和模仿”生活世界的特征, 从而教育现象学呈现了较强的意义建构的色彩。

**师生关系论:** 互为主体。范梅南将教育学清新界定为“一门成人与儿童如何相处的学问”, 对教师主体作用的认识基于教师“替代父母”的角色定位, 被认为教师应主动并时刻关注儿童成长的体验情境、生活质态, 做到以“教育爱、教育希望为起点”, 以“教育责任和教育引领为终点”。有学者将培养实践智慧作为教育现象学的旨归, 并认为是“教师专业发展的终极追求”<sup>[11]</sup>。教育现象学同时主张师生之间是平等互信的关系, 同时还应关注学生主体的差异性。

### 四、高校教师专业发展的转型路径

教育所承载的并不仅仅是一种程序化、工具化或是技术性的交往和科学活动, 同时也是人类寻求自我完善、自我发展的基本手段<sup>[12]</sup>, 教育现象学充满着对教育本初和本义的再思考。教育现象学对教师专业发展带来很大启示意义, 在教学现象学看来, 教师专业本质上是教师在与儿童相处时所显示出来的教育智慧; 教师专业成长是教师在与儿童相处中形成教育智慧的过程; 教师只有回到生活世界, 去追寻其与儿童相处的生活意义和教育意义, 才有可能形成教育智慧<sup>[13]</sup>。

还原自身来源于生活世界的知识和技能。高等

教育研究的是高深知识, 社会对高校教师这一研究和传播高深知识的主体有着很高的要求, 普遍理解和期望是高校教师具备丰厚的任教学科专业知识与高超的教育教学技能。然而学科知识相融相通, 在理念和方法论层面有很多可互相融合借鉴和共同促进之处, 这从社会对复合型、综合性人才的青睐, 以及国内很多高校主张的诸如通识教育等尝试等可以明证。所以获得教师专业成长, 本学科专业领域的高、精、尖知识固然必备, 但支撑专业发展的其他知识素质背景, 当然也包括教师丰富而有益的闲暇生活知识, 感兴趣的内容同样可贵。胡塞尔强调, 各种对事物本质的把握皆来自一种经验, 存在于人的潜意识之中, 只要做好本质还原即可。基于这一种认识, 教师专业发展的途径和时空也得以广泛扩展, 除了学校和课堂, 其他的教育教学实践都可获得主动发展, 我国教育家陶行知先生提出的生活即教育、社会即学校等, 也蕴含了类似的主张。

重新认识学生的本质含义。学生是带有丰富情感和生活体验经历的个体, 并由于生活情境的差异而导致每个学生的内心想法、精神世界不尽相同, 而相对于基础教育、中等教育而言, 大学生又有相较很长的生活体验世界。教师获得专业发展和成长依赖于对学生本质认识的深浅, 高校教师在这个层面而言面临更大挑战。他们要在教学活动中注意到师生之间的动态关系调整并生长为随机应变的智慧以及能力。教育现象学主张在认识对象前悬置自己的前理解和认识, 关心“学生学习这一事物的体验的本质是什么”, 而不关心“这些学生是如何学习这一事物的”<sup>[14]</sup>, 所以教师要获得专业发展和成长, 就要从认识此时此刻的学生预知未来的学生发展状态并抱有积极肯定的发展态度, 以此激发学生最大潜能, 以学生成长成就自我成长。

发展具有生活反思的能力。“对于某个具体的学生或一群学生来说, 教师的行动和反思就在于不断地识别什么是好的、恰当的, 什么是不好的、不恰当

的。也就是说, 教育的生活世界是一个不断地进行阐释性思考和行动的实践体验”<sup>[15]</sup>。不论是先前还原生活世界的知识和技能, 还是认识师生之间的本质关系, 都会要求教师对教育世界、教学关系发生情景保持足够的敏感, 而反思这是在这一基础上的更进一步的行为。教师要反思教育的生活体验, 在和学生相处的丰富实践过程中, 被富有情境性、即时多样性的事件吸引, 以阅读故事绘本、积极进行提问等方式进行。高校教师在回顾和分析与学生间教育教学活动基础上, 找到解决问题和困难的方式方法, 从而进一步明晰教育教学实践的方向并积极将其辅助实践行动。教学反思是检验并促进教师更新教学观念、提升教学实践、促进专业发展的有益活动。

#### 参考文献:

- [1] 包水梅. 高校教师专业发展研究之研究——基于 CNKI 数据库 2000—2017 年收录论文关键词的可视化分析[J]. 高校教育管理, 2018, 12(5): 114-124
- [2] 刘炎欣, 陈振华. 充盈、澄明与生成: 教师专业发展的三重境界——基于教育现象学的方法论探析[J]. 教育理论与实践, 2020, 40(19): 37-42.
- [3][5][6][13] 何菊玲. 教师专业成长的现象学旨趣[J]. 教育研究, 2010, 31(11): 88-94.
- [4] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进, 译. 上海: 三联书店, 1991: 11.
- [7] 李树英, 王萍. 教育现象学的两个基本问题[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2009, 27(3): 40-45.
- [8] [德]海德格尔. 存在与时间[M]. 陈嘉映, 王庆节, 译. 三联书店, 1987: 35.
- [9] 马克斯·范梅南, 宋广文, 叶波. 生活体验研究: 人文科学视野中的教育学[J]. 课堂内外(高中版), 2021(19): 80.
- [10] 李树英. 教育现象学: 一门新型的教育学——访教育现象学国际大师马克斯·范梅南教授[J]. 开放教育研究, 2005(3): 4-7.
- [11] 王萍. 教师的教育情怀及其养成——基于教育现象学的视角[J]. 当代教育科学, 2020(9): 18-23.
- [12] 陈明. 教育现象学视角下的教育生活世界探讨[J]. 湖北社会科学, 2016(10): 175-179.
- [14] 冯宇红. 教育现象学在教师专业发展中的应用[J]. 黑龙江高教研究, 2012, 30(9): 113-115.
- [15] 马克斯·范梅南. 教学机制教学智慧的意蕴[M]. 北京: 科学教育出版社, 2001.