

大学教学中教师专业自我建构的实践理性

——帕克·帕尔默教师专业发展思想探析

张 宛

(河北大学 教育学院,河北 保定 071002)

摘 要:美国学者帕克·帕尔默在论述教师专业发展问题时,对大学教师在教学过程中的专业自我建构进行了具有实践理性意蕴的多向度阐释,强调只有将“学科”“学生”与“自我”融入自身的专业自我建构,才能使大学教师的专业自我发展渐入佳境,复而推动其教学的改进与提升。帕尔默对于实现这“三重融合”的现实难题进行剖析,并提出应对之策,为处于专业发展中的大学教师提供有益参考。

关键词:大学教学;专业自我建构;教师专业发展;帕克·帕尔默;实践理性

中图分类号:G642

文献标识码:A

文章编号:1005-6378(2022)02-0100-08

DOI:10.3969/j.issn.1005-6378.2022.02.013

全球性教育改革亟需建设专业的教师队伍,高素质、专业化的教师群体是教育改革得以实现的重要基石。2019年10月,教育部发布《关于深化本科教育教学改革 全面提高人才培养质量的意见》,要求落实立德树人这一根本任务,深化本科教育教学改革,把提升人才培养质量作为工作主旋律。在引导教师潜心育人的同时,教师专业化水平的提升是提高人才培养质量的关键。而要增强教师专业发展的主动性与自觉性,使之走出外控感和弱成就感的消极被动状态^[1],就必须关注其专业自我的主动建构。

有着“教师的心灵导师”之誉的美国学者帕克·帕尔默(Parker J. Palmer)曾结合自身在大学教学的经历,阐发了其对大学教师专业自我建构在实践理性层面的批判性思考,对大学教师专业发展问题进行了颇具创造性的阐释。帕尔默突出人格、自我认识与自我表达的重要性^[2],将探索“教师自身的内心世界”^[3]作为开启教师专业发展旅程的钥匙;并要求大学教师在教学活动中对自身心灵状态敏锐觉知,要求教师将自我本性(true self)与专业自我的建构融为一体。帕尔默所关心的核心问题——教师“教学的自我内部景观”^[3]——正是处于教学实践当中的大学教师的内心世界及其成长的问题。

教学是一个以课程为中介,教师和学生双边活动的动态过程^[4]。教学活动是教师专业成长的历练场,也是各种失误、挫败的展示台。教师专业自我的持续发展正是在教学实践与反思活动中反复磨砺完成的。因而不论是教学活动本身,还是教师专业自我的建构,都具有极强的实践性,二者密切结合,交织进行。帕尔默紧紧把握大学教师专业自我建构的实践性特征,对教师专业自我建构的实践理性进行了别具一格的阐释。作为有别于理论理性的另一基本形式,实践理性的目标在于改变世界或成就世界,“着眼于事物的‘应如何’……直接地指向具有能动性的实践活动”^[5]。实践理性是如何改造世界的一种观念性掌握,是一种筹划型的思维方式,是一种批判性反思和自我调控能力^[6],也是“通过反思来解决如何行动的问题的一般能力”^[7]。

收稿日期:2021-06-12

基金项目:全国教育科学“十三五”规划教育部青年课题“教学与科研在大学教师专业自我认同中的互动关系研究”(EIA160459)

作者简介:张宛(1981—),女,天津蓟县人,博士,河北大学教育学院副教授,主要研究方向:外国高等教育史、教师专业发展。

不难发现,帕尔默对大学教师在教学中的专业自我建构进行了极富实践理性意蕴的阐释。他从一个“反思性实践者”的立场出发,关注教师的实践性知识与个体实践智慧^{[6]3};认为教师专业自我的建构意味着在不断实践、反思的基础上达致一种高度融合的完满状态——即打破专业自我与“学科”“学生”和“自我”的隔离,将自己、所教学科和学生编织成一张具有凝聚力的网^{[3]16}。帕尔默对这三重融合的必要性与现实难题进行了深入剖析,并提出对策,勾勒了一幅立足教学实践的大学教师专业自我建构的有益图景。

一、大学教师专业自我与“学科”融合之实践理性

(一)大学教师专业自我与“学科”融合之必要

最终完成在大学确立科研职能这一使命的,是19世纪初创办的柏林大学^[8]。自此,大学便担负起向世人演示如何发现知识的责任,其途径是“向世人揭示所有知识赖以存在的基本原则”,以使“人们向任何知识领域进行探索的能力得到自我实现”^[9]。大学教师对于学生、同事、大学和社会所负有的一切特殊义务都来自他们的基本职责,即要在他们的研究、学习和教学中探索真理,认真评价那些被作为真理而传授下来的知识,并且培养和传播一种积极追求真理的理想^[10]。从大学教师群体专业发展的历程来看,学术学科的形成是大学教师专业地位建立的基石,大学教师组织起来保护、提高教师专业地位的活动是在学科稳固形成之后才开始的^[11]。可见,学科实乃大学教师在专业领域的安身立命之所。学科知识是大学教师知识结构中的首要部分,教师须深刻理解他所教授的学科,把握构成学科的基本概念与原则^[12]。学科知识又是大学教师进行教学和研究活动的主要客体对象与成果产出。因此,大学教师如何打破自我与“学科”的隔离,在教学活动中与“学科”建立起亲密的关系,是教师专业自我建构的重要一步。迈出这一步,将学科知识融于自身的认知结构、价值体系乃至心灵,而不再将其视为“身外之物”,是教师专业自我走向完整的重要环节。

帕尔默所强调的学科知识,即特定学科及相关知识,是教学活动的基础。帕尔默认为,教师需要通过与具体学科领域的碰撞去学习教学。他看到学科知识对教师认识外部世界与理解自身所具有的启发意义;认为教师在钻研学科的同时,也接受着学科的塑造。在教学过程中,教师知识的质的深化,包括了从知识的理解、掌握到知识的批判、创新的全部过程。这一过程体现了教师职业的学术性,教师能不能说“自己的话”,能不能在自己教育教学的领域有发言权,是衡量其专业化程度的标志之一^[13]。这就要求教师将学科知识融入自我,真正“相信”并“依靠”这些知识,且积极从事知识的批判与创新,使学科知识在其内心扎下根基,才不会在教学中说出仿若“漂浮在面前”的与己无干的苍白话语^{[3]11}。这既是对教师专业水准的必然要求,更是对教师专业自我完整性与融合度的衡量与检验。

(二)现实难题:“客观主义”为害

但在现实的教学实践中,教师与学科融合的过程却存在着某种强大的障碍,帕尔默称之为“客观主义”。“客观主义”将真理视为只有通过把我们自己、把我们的身心与我们要认识的事物相分离才能获得的东西^{[3]52};宣称只有与所观察的事物保持距离,才能获得对于事物的正确认识。在客观主义者看来,主观本身是最令人恐惧的敌人^{[3]52}。

帕尔默认为,这种看似“科学”的认知方式^①给教师专业自我建构与教学活动带来了不良后果。首先,“客观主义”要求教师与学科知识的隔离,使得教师在参与知识解释与探索的过程中时刻提防着主观情感的介入,这必然阻碍其专业自我与学科知识的融合;其次,客观主义又以“保护知识的纯洁”为名,试图禁止学生直接接触学习客体,以免该客体被他们的主观性所污染^{[3]120}。如此一来,“客观主义”便制造

① 王增进.后现代与知识分子社会位置[M].北京:中国社会科学出版社,2003:36-37.王增进在《后现代与知识分子社会位置》一书中肯定了知识分子皆有一个突出的特征——与自然或社会之间保持一定距离并对其进行审视或批判;认为知识分子是明显地以“认识主体”或“反思者”的身份跳了出来,跳出自然看自然,跳出社会看社会。

了一个以教师为中心的、教师权威主导的课堂,而将学生置于被动接受“客观”知识的地位,阻断了他们探索、创新知识的道路。无论学生想要知道什么,都一定要经过教师的传授,因此,教师就成为知识的代言人和诠释者(如同教父对于《圣经》的解读),成为学生注意力可放置的唯一焦点^{[3]120},尽管此时教师与知识的关系也是疏离的。

(三)对策:借助“伟大事物”的力量

帕尔默提出,要改变这种被动、刻板的教学局面,“伟大事物”(the great things)能够提供帮助。他主张将“伟大事物”引入教学过程以克服、消解“客观主义”的不良影响。何为“伟大事物”?“伟大事物”也即帕尔默所称的“第三事物”,这是一类超验的、未知的、尚有待探索的处于发展变化之中的活跃事物,将其引入课堂成为教学过程中除教师、学生以外的又一“中心”,使得“不论教师、学生,都需超越自身去对其进行问责”^{[3]118}。在此意义上,“伟大事物”或可阐释为教学过程中需要教师与学生共同去研究、探索的未知主题,它的加入将教师驱离坐拥知识、传授真理的神坛。面对“伟大事物”,教师会发现自己既不掌握知识,也不能直接传授知识,而必须作为“平等中的首席”全神贯注于知识的探索与发现。“伟大事物”就这样为教学创造了某种空间,并使教师有可能成为帮助学生理解学科的专家。

不难看到,在“客观主义”信条之下,面对不容接近的“客观”知识,教师与学生实际面临着相同的处境,即与学科知识的隔离。而面对尚待探求的“伟大事物”,对该事物的好奇与探索的激情则会将这一主体而非教师推向教学场域的中心。知识对于教师,乃至学生,不再是漂浮的、远离的、不可碰触的和只能被动接受的。对于“伟大事物”的探索,使教师不能任由知识漂浮于思维的表层、外在于其专业自我,而必须全身心地接近、探索和追逐。只有发展和深化我们自己的内心世界,我们才能理解“伟大事物”的内在生命^[14]。在“伟大事物”的跟前,教师的心灵将被激发,其专业兴趣被发动起来;这兴趣能够打破其与学科知识的隔离,使其专注地投入到探寻与思考当中(学生亦如此)。正如“成功的教育所传授的知识必有某种创新。这种知识要么本身必须是新知识,要么必须是在新时代、新世界里的某种创新的运用”^{[15]146}。借助“伟大事物”的帮助,“客观主义”会被抛弃,不论教师,还是学生都能够走入学科、走进知识。“伟大事物”的引入不仅能够帮助教师达到自身与学科的融合,且有助于促进教师与学生之间的融合。帕尔默认为,“在我们与学科的命题概念和学科的生活框架相遇之前,自我意识只是处于潜伏状态,通过回想学科是怎样唤醒自我意识的,我们就可以找回教学心灵”^{[3]26}。

二、大学教师专业自我与“学生”融合之实践理性

(一)大学教师专业自我与“学生”融合之必要

在教学的过程中,教师除了要处理研究问题与知识基础、研究方法之间的关系外,还要处理与“学生”这一能动主体的关系^[16]。正如教学学术在凸显知识生产属性的同时,还必须体现教学中的学生发展属性^[16]。服务于学生的发展是教师职业的基本职责。从教师职业定位的角度来看,全美专业教学标准委员会(NBPTS)所提出的“五项建议”中就包括教师对学生及学生的学习负有责任^{[17]221}。就传统教学而言,教师往往是“教的专家”,而今教师必须成为“学习的设计者”,教学的重心已从教师的教转向学生的学^[16],以学生为中心的观念无疑是对教学更为深刻、可取的理解,因为它需要对教学与学习之间的关系有更为全面的把握^[18]。以教学促进学生的创新发展是大学教学的内在要求。“大学教师发展必须促使教师以新的方式来思考教学——使其从以讲授(知识传递)为主转为以学生学习为主(促进)。”^[19]只有当教师本着对大学教学与自身职责的意识和体认,打破自身与学生之间的隔离,真正关心学生的求知与发展,才能产生“为年轻人服务的创造力”^{[3]50},学生的求知与发展才可能受到推动。此外,师生关系是教育活动的根本关系,也是决定教育教学质量的关键因素。当教师主动将学生融入其专业自我的建构之中,积极、正向的师生关系才可能建立并作用于教学。

(二)现实难题:“分离悖论”作怪

帕尔默在大学教学的实践中发现,许多教师在不断抱怨他们的学生。将学生视为优秀教学中最大障

碍的教师不在少数,他们抱怨学生“沉默寡言、郁闷孤僻;没有社交会话能力;注意力持续的时间太短;不能很好地理解、交流观点;死抱着狭义的‘重要’和‘有用’的观念不放,而无视思想领域”^{[3]42}。帕尔默同时注意到汤普金斯(Tompkins J)在《沮丧者教育学》(Pedagogy of the the Distressed)中的反思,“作为一个教师,她的困扰在于没能帮助学生了解他们想要了解和需要了解的东西,而是‘(1)向学生显示我有多聪明;(2)向他们显示我知识多渊博;(3)向他们显示我备课多认真。我就是在进行一场演出,其真实目标不是在帮助学生了解,而是以此使他们(学生)对我有一个好的评价’”^{[3]29}。这是一名教师对于自身专业自我割裂状态的反省和剖析,也成为教师专业自我建构中的重要缺憾之一——师生分离状态的真实写照(当然,对专业自我的积极反思、自觉剖析可能成为新的建构的开始)。

究竟是什么造成了师生间的隔阂?帕尔默认为,造成这种隔阂的正是传统的教学方式(理念)以及教育世界中充斥的“分离悖论”。帕尔默指出,我们的传统教学法原理并非是群体共享的,而是以教师为中心的。该原理假设教师掌握所有知识,而学生则只掌握少量知识,甚或根本不具备任何知识。教师的职责就是将各种结论性知识传授给学生。所以教师的职责就是传授,而学生只负责接受;教师制订所有教学的标准对学生进行考查评价,而学生则要达到这些标准要求^{[3]117}。正是“全能教师”与“无知学生”的假设造成了师生间的隔离、对立,也给教学活动带来了巨大损害——使得教师在抱怨学生种种“无能”的同时,也对来自学生的评判怀有强烈的恐惧。当教师在自己与学生之间划上一条泾渭分明的界线,就难以发现学生身上探索、创新的潜能;将自身与学生一分为二地看待,真正有效的教学就无法开始,隔阂与恐惧也将一直存在于师生内心,阻碍着他们共同的发展。

(三)对策:在共同体中教学

要摒弃传统教学的陈旧理念与实践方式,打破教育教学活动中的“分离悖论”,实现教师与学生在教学中的“相遇”与融合,建立起师生间真挚、紧密的关系,“伟大事物”仍然可以依靠。帕尔默认为,“伟大事物”的运用是解锁崭新教学模式——师生在“共同体”(community)中教学——的关键钥匙。“伟大的物质如此活跃,教师可以当学生,学生可以当教师,彼此都可以伟大事物的名义向对方发表其见解。”^{[3]118}伟大事物以其独特魅力将教师和学生吸引,将他们置于平等的求知者、探索者的位置上,使二者共同面对挑战、为探索新知结成联盟。教师不再是课堂的中心,学生也不是,教学真正的中心是不断发展变化的活跃事物和有待探索的问题领域。如乔·维特(Joe Wittmer)和罗伯特·梅瑞克(Robot D. Mrick)所言,“只有在教师接受的挑战与学生相同时,学生才会接受”^{[17]21}。在这样的课堂中,传统教学理念下师生之间的对立、排斥得到消解,师生有望融为一体,并肩探索。

帕尔默要求在“共同体”中教学,将“共同体”视为理想教学可依赖的重要形式与载体。在这里,需坚持一个比亲密更具包容性的标准,来证实(人)与人、与自然,或与概念之间的关系更具有意义^{[3]92}。

共同体的建立意味着“将对立事物作为整体来接受”^{[3]65},直击教育现实中弥漫的“分离悖论”。“分离悖论”将教与学分离开来,其结果是:教师只说不听,学生则只听不说^{[3]68}。建立共同体即要打破师生间如此互不沟通、相互隔阂的分离状态,开创这样一个空间——它既有界限,又是开放的;既令人愉快,又有紧张的气氛;既鼓励个人表达意见,也欢迎团体的意见;既尊重学生琐碎的“小故事”,也重视关乎传统与原则的“大故事”;既支持独处,又以集体智慧作充分的支撑;且允许沉默与争论并存^{[3]76-79}。帕尔默强调,真正的共同体需立足现实,绝对不是线性的、静态的、分等级的,而是圆形的、互动的、动态的^{[3]103}。在共同体中教学,使得以教师或以学生为中心进行教学的优势都得到充分体现和超验升华。英国教育家怀特海(Alfred North Whitehead, 1861—1947)曾言,“大学存在的理由是,它使青年和老年人融为一体,对学术进行充满想象力的探索,从而在知识和追求生命的热情之间架起桥梁”^{[15]137};在帕尔默看来,这样的理想状态通过“共同体”的形式能够得以实现。

当教学实践在“共同体”中获得新生,教师的专业自我与心灵也将焕然一新。在这一过程中,教师和学生都拥有了一种超越本身的力量——这就是超越对自我的专注、拒绝把我们自身削减为只需要自我关注的主体力量^{[3]118}。在共同体中,教师从狭隘的自我关注与维护中解脱出来,与学生建立起真挚、紧密的

联结,将促进学生发展视为检验其专业自我成长的重要指征;在敦促学生发展的过程中,获得专业自我的成长与“完整”。好的教学,可以包容学生,是对学生的一种亲切款待^{[3]51}。对于教师,亦是如此。当教师将学生融入其专业自我的建构,他所能做的将远超过把共同体中的新知识传递给学生;而是使师生双方在探索新知的路途中都获得了理智的成长、内心的充盈与不竭的动力。当然,在共同体中,教师也需运用适当的方式、方法、教学技巧,去把握师生间“对立”的张力,将学生引向更深层次的学习;促使其从“学习知识”到“运用知识”乃至发展到“生产知识”,最终实现创新发展^[16]。

三、大学教师专业自我与“自我”融合之实践理性

(一)大学教师专业自我与“自我”融合之必要

回到教师与自身的关系上来,帕尔默认为,教师内心声音的独特价值在教育环境中的作用是值得密切关注的^[2]，“真正好的教学不能降低到技术层面,而是来自于教师的自身认同与自身完整(Identity and integrity)”^{[3]10}。这便是帕尔默强调的教师专业自我建构中的核心要素——教师专业自我与其“自我”,即“自我本性”(true self)的融合。此乃衡量教师专业自我发展水平的关键尺度,也是推动教师专业自我不断发展的核心驱动力。

帕尔默从“自身认同”与“自身完整”两方面诠释教师专业自我与自我本性的融合。他将“自身认同”解释为“一种发展的联系”,“在这种联系中,自我生命中所有力量汇聚,进而形成神秘的自我……在这个复杂的领域中,自我认同是使我成其为我的内力和外力运用着的交汇,这一切的一切不断聚合在我们成其为人的永恒的奥秘中”^{[3]13-14}。如此看来,“自我认同”意味着某种沿时间轴进行的回顾式自我剖析,意味着对于个体发展中发生过影响的一切因素、经历过的所有人和事所汇合成的自我的理解与尊重。对于“自身完整”,帕尔默这样解释:我是一个整体,这种整体特点能够在朝着一定方向形成和再形成我的生活模式时的内在联系中被发现。自我完整要求我识别那些能够整合到我的自我个性中的东西,分辨其中哪些适合我,哪些不适合我。——我选择的赋予生命活力的方式与汇聚在我内部的各种力量有关^{[3]13-14}。可见,“自我完整”可阐释为个体在某个“当下”(某个时间节点)对于自身个性与倾向的肯定与接纳,在此基础上吸取与自身个性匹配、能够为“我”所用的因素去发展、强化自我的一种前瞻性视角与积极态度。具体到大学教师专业自我构建的具体过程,则教师专业自我与其自我本性的融合包括:反思影响自身成长的多方面因素及专业自我成长的进程,从进入大学教师职业前、后的成长经历中剖析出有助自身专业成长的积极因素;同时以“自我本性”作为基础去“搭建”专业自我,形成适合自身气质、特征的教学风格;站在对自身成长经历与“自我本性”认同的立场之上,对“自己想要成长为怎样的教师”进行积极的思考与谋划。正如帕尔默强调,“好老师有一个共同的特质:一种把他们个人的自身认同融入工作的强烈意识”^{[3]11}。

(二)现实难题:“技术”高举,“自我”贬抑

在大学教师的现实发展当中,对于“自我”的关注却常常让位于对“技术”的重视,教师们备课时思考的常常是如何拓展并深挖教学内容、选择教学策略与方法,而忽略对于自我本性的剖解与审思。在教师专业素养培训中对于教学技术的强调,也将教师“自我”的发展置于次要位置。这给教师专业发展带来了不可小觑的危害。教学技术并非不重要,它是开展教学的必备手段与重要依托,是使教学顺利、高效进行的必要条件。但“技术熟练型”为主的(教师)培训模式充其量只能培养一个精干的“学徒”(apprentice),而无法成为富有创造力的“师傅”(master);因其尽管具备了一双“有能力的手”(competent hands),却不能够像“师傅”那样创造性地发挥自己的才智,“弹性和灵活地采行各种教学策略”^{[6]2-3}。且当某种特定的教学方法、技术被过分推崇,就会使采用不同教法的教师受到贬低,被迫屈从于不属于他们自己的标准^{[3]12},其专业自主性也会因此受到损害。有研究表明,在大学教师专业发展的内在动机与心理需求之中,对于专业自主与专业能力的渴求是一大要素^[20],而此二者的形成均以教师对自我的全面审视与认同为基础。教师专业自我与其自我本性的融合就成为教师专业发展中的核心问题。

以教师埃里克(Eric)的经历为例,帕尔默剖析了教师专业自我与自我本性分离这一问题。乡村工匠家庭出身的埃里克自18岁进入著名私立大学求学,在该校精英文化的冲击下,一直难以摆脱某种深刻的文化分离之感;直至步入大学教师职业,仍然难以认同自己大学教师的身份——他不认同自己属于“大学教师”这一群体,因为发现身边同事的文化背景都比他更“文明”。这种强烈的疏离感与不安全感在埃里克身上以攻击性的方式表现出来,他在学术领域专横霸道;在课堂上,时常武断、蛮横地批评学生,他以这种方式寻求自我保护,同时身陷痛苦而无法自拔^{[3]14-16}。剖其原因有二:其一,缺乏“自我认同”的教师难以将自身成长经历中的积极因素辨识、累积、串连起来,去构建一个以卓越教学为目标的积极“专业自我”;其二,缺乏“自我完整”也使得教师无法以自身特质为核心,去发掘、吸引、汲取“亲我”因素,来构建一个“内聚力”与“张力”兼具的具有鲜明自我风格的“专业自我”。总之,未能与自我本性融合的教师必然会在自我怀疑、贬抑的低(专业)自尊与低士气中消耗掉本该用于专业自我建构与教学革新的能量,因此必然陷入某种低“专业自主”的状态之中,使其主动改进教学、运用教学技术、策略的热情和能力受到抑制。埃里克的案例虽是个案,但因与自我本性疏离而带来的自我怀疑、自我否定的压抑状态在大学教师身上却不同程度的存在着。

(三)对策:向“心灵导师”与同行学习

正如帕尔默认为,能够对“埃里克们”有所帮助的不是“自我维护”式的攻击行为,而是在反思中发现自身在专业发展中的种种可能与优势,将自我认同的线索与专业生活、专业要求相融合。在这一过程中,“心灵导师”与身边同事能够给予重要的帮助。

所谓“心灵导师”,在帕尔默看来,是指能够在教师专业发展过程中提供指引与帮助的“重要他人”,“其力量并不一定在于提供给我们好的教学模式……,而在于能够唤醒我们内心的真谛,……如果我们与一位伟大导师的相遇,使我们在内心发现了‘教师的真心’,那么回忆当初相遇的情景可能有助于我们重新建立起教学的信心^{[3]21-22}。”“心灵导师”能够引领教师去回望内心,帮助他们找回自己成为教师的初衷和动力。再者,“心灵导师”给教师的另一重要启迪便是:“心灵导师”能够指引一名教师在深入认识自我的过程中,寻找与自我本性相契合的教学方式。“心灵导师”的魅力在于他在教学方式和其自身之间找到了某种一致性。帕尔默本人正是受到这样的启示和鼓舞,开始了漫长的探寻,尝试发现作为一名教师自身所拥有的个性,并顺应自我本性去学习、吸收有帮助的教学策略。

帕尔默认为,另一条帮助教师融合两个“自我”、建构具有个性化特征专业自我的途径,是与同行相互观摩、评价、切磋教学。他建议教师在工作中相互支持,形成良好的沟通,并更加透明地就工作内容与方式展开交流^[21]。对于教师而言,想要在教学中发现“自我”,必须身历其境——不仅对自身教学实践的过程反复玩味,还须置身于他人教学的情境中去观察、思考和辨别,发现问题并交换意见。定期与他人就教学问题展开交流,将会加深教师对于教学本质的理解及对个性化教学的尊重,进而增加对具有自我特色的教学风格的肯定、认同。教学也许是所有公共服务中最个人化的专业^{[3]142},而任何行业的成长都依赖于它的参与者分享经验和进行诚实的对话^{[3]144}。教师之间关于教学的探讨同样形成一个相互切磋、对话、学习的共同体,而富有效能的专家型教师则会成为其中的引领者。帕尔默强调,教师在教学共同体中交流的主题不应局限于教学技术性问题,而要深入到教学者的心灵与本性之中。譬如“我的自我品质是如何形成或改变我与学科、学生、同事和我自身世界的关系的”^[2]应成为共同体中的常见话题。帕尔默将共同体或联系性原理视为优秀教学的后盾^{[3]116},教师专业自我的建构与成长亦倚赖于此。

帕尔默认为,只有在不断地自我反思的过程中,在“自我认同”与“自我完整”的推动之下,一名教师才能在教学活动中以自身的稳定与“安全感”为学生创造安全的环境,使学生能够自由地学习和发展^[21];并充分利用自身天赋,适当发挥教学策略与技巧的作用。只有当教师肯定自我之独特性,才能在教学中抛弃那种“去自我”的“专业主义”文化所鼓励的运用教学技巧来掩盖教师主观面目的有害做法。运用教学技巧使自身的天资、潜质更好地得到展现,才是打造优秀教学的有效路径。

四、结 语

教学是大学教师的基本职责和使命,同时也是他们专业自我发展的重要途径。大学教师的专业自我建构,本质上是“教师的自我觉察、自我生成、自我发展、自我统整、自我完善和自我实现的过程”^{[6]56}。这一过程以教师专业自我的完善与专业品质(教学品质是其基本构成之一)的提升为旨归。可以说,教师专业自我建构的实践主体与实践对象都是教师自身,而这一实践活动的特殊性也决定了其理性基础正是实践理性^{[6]60}。作为“反思性实践者”的代表,帕尔默认识到,教师专业成长的关键之处在于“将教师从工具理性中解放出来,回归到实践理性”^[22];认为教师只有在实践理性的规约与引导之下,肯定个体实践性知识与实践智慧的价值,对自身的专业实践与自我成长进行合理思考,“内发式”的专业成长模式才可能形成,对卓越教学与卓越专业自我的追求才能被唤起,经过积极的专业自我建构抑或重塑,在专业实践中获得自我实现。在此意义上,实践理性或应被视为“一种教师专业发展的品性”^[23]和教师个体专业成长的内在依托。

在实践理性引导下全身心投入教学的教师身上,会呈现出“教学职业活力持续提升的过程”^[24];他将不断提高自身的学术性追求,潜心学术研究,并注重以问题为中心打造探索的课堂,向学生展示知识发现的过程并帮助其获得在不同知识领域探索、创新的能力。他将走近学生,了解学生的学习经验背景,使教学活动与学生生活经验相联结;在疑难情境中与学生并肩探求,在共同体中将学生视为“学术的后人”加以熏陶、引导,为促进其创新发展全力以赴。他将善于向师长和同行学习,利用教师之间听课磨课、研讨切磋等形式查找不足、谋求改进、提升教学品质;同时探索自身具有的教学优势与潜力,发展个性化的教学;并以充盈、完满的专业自我作为桥梁,铺就学生通往学科探索与未来生活的道路。正如帕尔默所言,“好的老师具有联合能力。他们能够将自己、所教学科和他们的学生编织成复杂的联系网,以便学生能够学会去编织一个他们自己的世界。……好老师形成的联合不在于他们的方法,而在于他们的心灵”^{[3]11}。

大学教师的专业自我建构是通过在实践中不断自我变革来谋求专业发展的过程,也是大学教师积极投身教育教学改革的核心驱动力所在。积极、有效的专业自我建构是使“每一位教育工作者成为熟练的变革力量”^[25]的前提条件;基于实践理性的大学教师的专业自我建构正是提高大学教师专业素质、推动当前中国本科教育教学改革走向深入、实现人才培养质量提升这一根本目的的一项重要保障。而帕尔默对此问题的洞察与独特阐释无疑具有重要的参考价值。

参考文献:

- [1] 杨冬. 大学教师教学专业发展实证研究——基于对西部X研究型大学专任教师的调查数据分析[J]. 高等理科教育, 2018(5):41-52.
- [2] MAHON I. From Joyce to McKeon: The University, the Humanities, and the Becoming Teacher[J]. Philosophy and Literature, 2021, 45(1):255-267.
- [3] 帕尔默. 教学勇气:漫步教师心灵[M]. 吴国珍,译. 上海:华东师范大学出版社,2005.
- [4] 李朝辉. 教学论[M]. 北京:清华大学出版社,2010:4.
- [5] 王炳书. 实践理性论[M]. 武汉:武汉大学出版社,2002:68.
- [6] 索磊. 基于实践理性的教师专业成长研究[M]. 厦门:厦门大学出版社,2016.
- [7] 徐向东. 实践理性[M]. 杭州:浙江大学出版社,2011:2.
- [8] 何振海. 发达国家大学智库研究[M]. 北京:人民出版社,2021:33.
- [9] 瓦尔特·吕埃格. 欧洲大学史·第四卷:1945年以来的大学[M]. 贺国庆,译. 保定:河北大学出版社,2019:12.
- [10] 爱德华·希尔斯. 教师的道与德[M]. 徐弢,译. 北京:北京大学出版社,2010:35.
- [11] 盖格. 增进知识:美国研究性大学的发展:1900-1940[M]. 王海芳,魏书亮,译. 保定:河北大学出版社,2008:19.
- [12] LACHNER A, JARODZKA H, NÜCKLES M. What Makes an Expert Teacher? Investigating Teachers' Professional Vision and Discourse Abilities[J]. Instructional Science, 2016(44):197-203.

- [13] 全国十二所重点师范大学联合编写. 教育学基础[M]. 3版. 北京:教育科学出版社,2014:130.
- [14] 郭芳. 论教师“真我”与“潜藏整体”——帕克·帕尔默教师哲学思想研究[J]. 比较教育研究,2012(6):72-76.
- [15] 怀特海. 教育的目的[M]. 徐汝舟,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2002.
- [16] 陈时见,韦俊. 论大学教学学术的双重属性[J]. 西南大学学报(社会科学版),2020(11):101-106.
- [17] FIELSTEIN L, PHELPS P. 教师新概念:教师教育理论与实践[M]. 王建平,译. 北京:中国轻工业出版社,2002.
- [18] NOBEN I, DEINUM J F, ARK D V, et al. How is a Professional Development Programme Related to the Development of University Teachers' Self-efficacy Beliefs and Teaching Conceptions? [J]. Studies in Educational Evaluation, 2021, 68(3):1-10.
- [19] 索尔奇内利. 大学教师发展:从历史迈向未来[M]. 周军强,译. 北京:北京师范大学出版社,2016:47.
- [20] JARAMILLO-BAQUERIZO C, VALCKE M, VANDERLINDE R, et al. Exploring the Consideration of University Teachers' Basic Psychological Needs in the Design of Professional Development Initiatives[J]. Journal of Higher Education Policy and Management, 2020, 43(2):1-15.
- [21] FERGUSON P B. Book Review: Palmer, P. J. (2007). The Courage to Teach[J]. Educational Journal of Living Theories, 2015, 8(1):99-100.
- [22] 吴俊芳. 教师专业化:教育者的实践理性回归[J]. 教育理论与实践, 2008(3):35-36.
- [23] 曹永国. 从实践主义到实践理性:教师自我专业发展的一个现代取向[J]. 南京社会科学, 2014(7):122-127.
- [24] 王保星. 美国大学教师教学发展的理论意蕴与实施策略——基于美国若干所一流大学教师教学发展实务的解析[J]. 高校教育管理, 2019(2):33-39+48.
- [25] 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:科学教育出版社, 2004:10.

(责任编辑 侯翠环)

Practical Rationality of Professional Self-Construction of Teachers in University Teaching ——An Analysis of Parker Palmer's Thought on Professional Development of University Teachers

ZHANG Wan

(College of Education, Hebei University, Baoding, Hebei 071002, China)

Abstract: Parker Palmer gave a multidirectional interpretation of university teachers' professional self-construction at the practical rational level, emphasizing that only when “subject”, “students” and “true self” are put into one's professional self-construction, can the teacher's professional self-development be gradually promoted as well as their teaching. Palmer analyzes the practical problems in this “triple integration” and puts forward countermeasures to provide some reference for university teachers in their professional development.

Key words: university teaching; professional self-construction; professional development of university teachers; Parker Palmer; practical rationality