

幼儿园教师作为“反思性实践者”的知识特征及实现[※]

孙爱琴 袁媛

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 幼儿园教师作为“反思性实践者”是实现幼儿园教师专业发展的必然需求。在知识社会学视角下,任何知识都可以从社会存在中寻找其根源和联系,幼儿园教师作为社会中的一员,其个人实践知识的发展并不存在于真空中,而有其适宜生长的土壤——社会文化。“动态”“情境”“建构”是幼儿园教师作为反思性实践者的知识特征,“与境化”是幼儿园教师实现其作为反思性实践者的文化路径。在此路径下,幼儿园教师需要经历“实践——反思——更新——实践”这一螺旋式上升的动态发展过程。

[关键词] 幼儿园教师;反思性实践;知识特征

[中图分类号] G615

[文献标识码] A

[文章编号] 1008-8539-(2015)03-0102-04

20世纪80年代以后,教学反思被认为是教师专业发展和自我成长的核心因素。基于反思性教学之上的幼儿园教师,将教学视为一种复杂的思维活动,通过反思和“内省”的方式,不断地理解、体会和感悟,从而调整和修正自身所使用的理论,并逐渐在教学实践中发展起理性的思考逻辑、客观的批判态度和清晰的实践方法,实现教育主体的自我分析和批判,因而,也被称之为“反思性实践者”。

幼儿园教师作为“反思性实践者”,意味着幼儿园教师能够根据自己的社会环境,主动思考行动并根据社会文化背景作出合理的决定,能够在教育情境中理智的采取行动并通过反思不断建构自己的行为,形成教师独特的教育实践知识。

但是,如何让幼儿园教师实现自身作为“反思性实践者”的存在?实现“反思性实践者”的路径是什么呢?当我们开始追溯“实现”问题时,对“反思性实践者”的内涵的分析就必然要先解决,这是探讨幼儿园教师实现自己作为“反思性实践者”的先在前提。在幼儿园教师的反思和内省过程中,其个人教育知识的变化是核心。因此,研究者意图从知识社会学的角度说明幼儿园教师作为反思性实践者的知识特征,并在此基础上具体说明实现过程。

一、幼儿园教师作为“反思性实践者”的知识特征

知识社会学是知识与其他社会和文化存在关系的研究,强调人类思想和行动置于特定的文化背景下才能做出特定的选择。从最初的经典范式到科学社会学时期,一直到具有建构色彩的科学知识社会学时期,虽然知识社会学关于知识与社会产生关联的具体方式认识不同,但任何知识都可从社会存在中寻找其根源和联系,的确是毋庸置疑的认识路径,幼儿园教师作为反思性实践者的教育行动背后所潜藏的知识体系也不例外。在知识社会学的视角下任何一位幼儿园教师在发展个人的实践知识、形成教育观念的过程中都不可避免的与社会或文化存在发生关联,即所谓知识的“与境化”。幼儿园教师作为“反思性实践者”的教育过程,必然不是个体内省的独白式实践,而是与教育情境关系密切,相互建构、动态变化,进而形成“个人”风格的实践过程。“建构”“情境”“动态”是幼儿园教师与社会文化的相互融合,赋予幼儿园教师成为一名反思性实践者独特的知识特征。

(一) 社会文化与教师个人知识的动态交互

※基金项目 奕阳教育研究院2013年度学者学术研究资助项目“西北贫困地区学前教师专业发展研究——SEI-XQZ-2013-013”。2014年度西北师范大学青年教师科研能力提升计划项目“西北民族地区学前公共教育的文化境遇:反思与建构”(编号:SKQNYB14004)的阶段性成果。

社会是在个体交往活动上形成的社会事实范畴,外在于个人并制约着个人。一定社会的环境类型产生出一定的解释,人类思想中的意识形态成分总是与思考者的现存生活环境紧密相连。任何一种文化活动所出现的个体专业化都基本上被认为是一种受到社会制约的现象。⁶⁹交流的扩大、公众教育的普及使大多数人获知,在文化领域中正不断的出现无数新的复杂的问题,这些问题中的任何一个都可能或早或迟地对他们的生活产生着一定的影响。⁶⁷幼儿教师专业化发展的过程中不免会受到社会的制约,其社会文化环境中面临的新的问题也会在教育情境中投射出来影响幼儿教师专业知识的发展。这其中,社会文化的更新与发展成为幼儿园教师在专业发展中知识变化的动态背景。

知识社会学认为知识与社会的存在有着深刻的联系,社会是知识的基础,知识是社会的映射,个人或某个群体的知识生产、创造都与其所在特定的社会、历史条件、文化有着密切的联系。社会的发展是一个动态的过程,社会文化的更新使得知识也随其变化而不断地改变其内容和形式。就幼儿教师个人专业化发展历程而言,知识社会学认为知识依托每一个互动情境和行动主体而产生、存在、传递和再生,在行动者的主观世界和行动者之外的客观世界中往复穿行。一个幼儿教师应该具备她自己拥有的过去和现在文化中的知识并尽可能的掌握其他文化知识,以便通过类比和对照来发展教师自身的知识。社会文化是动态的,各种行为都是根据特殊社会情境中的角色定位、行为规范以及各种文化价值和意义产生的。幼儿教师的实践知识也在随着各种文化价值的改变而改变以适应社会发展的需求,以“社会——儿童——知识”作为发展的内核三者交互作用,在实践中引起幼儿积极的情感反应、促进教师反思性实践知识的动态更新与发展。由此,幼儿教师成为反思性实践者动态发展的过程中,往往是在社会文化中寻求自身发展的支点、不断的采取行动并赋予其意义,通过自我解释来不断修正自身专业知识的过程。

首先,幼儿园教师的专业发展会受到其生存文化场域的制约。对于生活在某一特定社会文化中的

幼儿教师来说,受其生活环境及思维方式的影响,自身形成的思考方式和言语方式是他完全想当然的东西。⁶²⁹⁹生存文化场域包含着真实的情境、想象的情境以及暗含的情境,每一个人参与其中、逐步适应并在亲身经历中懂得了有关文化秩序的东西,它们相互交叉、相互影响并蕴含着一定的价值观念、审美观念以及行为方式。文化秩序的相对稳定性以及教育情境的灵活性,使得教育情境中难免会发生文化冲突和分化的情况,如何在一个社会文化秩序稳定的群体中解决冲突、分化走向调适、整合的过程成为制约教师实践知识发展的困境。

其次,幼儿园教师在现实情境中“主体性”地位的缺失,也与社会文化的历史规定密不可分。教师的社会地位是由经济地位、政治地位、文化地位等因素构成的总体性范畴。生存因素明确决定主体的视角,表现主体的世界。不可否认,当今社会幼儿教师的经济待遇低造成其职业的吸引力不高、教师发展的积极性受挫。传统社会中对于幼儿园教师“保姆”“阿姨”角色定位并未发生根本性的转变,对于幼儿教师的低定位,使得幼儿园教师在开展教育教学活动时受到阻碍;同时,由于社会文化环境的影响,其对于自己角色定位的判断也制约着其社会知识对其教学活动的各种影响。

(二)社会情境与教育情境的相互融合

社会存在决定人的认识,一切知识、思想均受制于社会结构和社会文化,离开了历史文化和社会背景,任何思想、观念、知识、意识都无法得到正确的理解。因此,必须将人类思想与行动置于特定的文化背景下,才能做出正确的判断。对于幼儿园这个特殊的社会圈子来说,教育情境是幼儿园教师与幼儿的共同成长经历;社会情境是幼儿与教师共同生活的背景。

社会情境既包含了幼儿教师所处教育情境的看法和想法,也包含了对教育情境中的文化为社会群体共享的看法和想法。幼儿教师作为社会情境的客体在教育互动中为情境所驱使,使自己的行为和态度改变以适应教育情境。同时,幼儿教师也是社会情境的主体并在与幼儿、教育活动的互动中改变自己所处的情境。教育情境作为社会情境的子部分,常常

弗·兹纳聂茨基.知识人的社会角色[M].南京:译林出版社,2000.

弗·兹纳聂茨基.知识人的社会角色[M].南京:译林出版社,2000.

阿拉坦.“知识——社会”关联的构建——曼海姆、默顿知识社会学的一种比较[J].云南民族大学学报(哲学社会科学版),2014(1).

赵万里,李路彬.情境知识与社会互动——符号互动论的知识社会学思想评析[J].科学技术哲学研究,2009(5).

卡尔·曼海姆.意识形态与乌托邦[M].北京:中国社会科学出版社,2009.

反映并适应、改变着社会情境。幼儿教师在教育过程中的自我表现及通过教育情境对意义的表现与艺术、习俗、民德、礼仪以及对人的描述方面的表现一样,都是这个社会情境中的社会群体共有的、可以理解的客观化举止,体现了社会情境与教育情境的相互交融融合。不难看出,在特定的社会文化背景下教育情境反映了教育活动的需求,也随着社会情境的变化而变化,实现了教师专业发展及社会系统的和谐统一。

(三)社会文化充分参与幼儿园教师个人实践知识的建构

知识社会学认为,日常世界是由多重实在组成,一方面是客观的事实性存在,意味着我们的思想受社会情况所左右,既包括社会上有形或无形的势力,亦包括很辽远的社会文化影响之暗中支配。另一方面是行为者的主观建构,即人在建构着社会现实并在此当中使主观建构变得客观化。在建构实践知识的过程中,幼儿教师被社会文化中的各种因素影响,同时也在社会文化中能动的建构着自己的世界观和价值观。因此,幼儿园教师在建构知识的过程中必须保持与社会主流文化、观念、背景和生活方式的紧密联系。

一方面,幼儿教师由家庭组成的系谱性群体和社区文化所具有的各种灵活的传统中找到教育观念的源泉,透露出被认为是理所当然的教学实践;另一方面,由于幼儿教师所处的家庭环境、园所环境不同。因此,在不同的文化背景下,教师往往对同一经验材料作不同的使用,这意味着其在她们所涉及的集体经验材料的财富中选取了不同的要素和关系来建构其自身的反思性实践知识。再者,教师建构实践知识的过程往往是多方参与、相互建构的过程。幼儿教师知识的建构不只是来自互动中某个特定个体的反应,而是来自互动中多个参与方的反应。在这个社会情境中,不同的社会成员会产生不同的反应,幼儿教师需将不同成员的各种态度、表现,组织成社会情境中的表现、建构其自身的实践知识。

二、与境化——幼儿园教师实现反思性实践者的文化路径

“幼儿园教师个人实践知识的形成”及“如何在特定文化中实现自身作为‘反思性实践者’的理想”等问题,都需要从社会文化和教育情境中去寻找。

(一)反思性实践的生成——与情境接触

知识与社会是一个相互作用的过程。知识的产生和维护需要求助于一定的社会背景,同时知识也是表达文化的一种方式,通过社会文化我们能够或多或少的开发印刻在染色体上的可能性,并在潜移默化中影响我们看待事物的观点和看法。

接受主体的社会文化背景因素直接涉及到知识的生产、组织和传播,并在运作过程关联到社会的诸因素。因此,幼儿园新手教师在成为一名“反思性实践者”的过程中,必然会融入其社会背景因素。与此同时社会文化又给予幼儿园教师提供支撑和呵护,只有作为文化的持有者,才能对特定的文化体系有着最直接、最深刻的体会。因此,与情境接触,是迈向反思性实践者的第一步。

(二)反思性实践的变革——与情景碰撞,相互建构

教师反思的意义在于能够将获得的实践经验进行整合,协调不同的利益冲突,在不断的交互中建构教师独特的教学理论成为一名反思性实践者,不断促使教师专业发展的内在化与细微化。

1. 幼儿园教师自身追求专业化——自我需求意识

知识社会学建构论指出,知识即使是科学知识都不是纯粹的理性产物,而是社会建构的产物。教师的反思性实践知识也如同其它知识一样,负载着利益、文化、情境。教师通过在实践中反思,探讨符合幼儿发展的规律寻求适应社会需求的“利益”。幼儿园教师从一名新手成长为一名专业化教师的过程中,活动反思是促进其专业化发展的关键要素之一。对幼儿园教师来说,在成为反思性实践者的过程中不仅仅是动动脑筋就行,还必须要付诸于行动并在社会文化境遇中进行认真反思。如果教师不去反思,不了解那些具体情境中教育时机的背景通常就不能处理好自身专业发展。因此必须在反思中对过去经历的、现在面临的、将来计划的事进行提炼,丰富或建构自己的反思性实践知识,只有这样才能称得上一个“反思性实践者”。这就要求教师静下心来在行动前、行动中、行动后不断进行反思。

教师只有经过反复的筛选,才能将实践中粗浅的教学经验反思形成自身独有的经验知觉和观念体系。反思是教师专业化过程中不可或缺的因素,是幼儿园教师理智采取行动的保障,帮助教师对过去的教育经验获得更加深刻的理解。因此,将教育反思、

乐先莲. 教师与知识——教师角色的知识社会学分析[J]. 全球教育展望, 2006 (8).

黄晓慧, 黄甫全. 从决定论到建构论——知识社会学理论发展轨迹考略[J]. 学术研究, 2008 (1).

教育研究作为一种生活方式不仅仅是写一篇教学日记,做一份反思记录。

2. 幼儿园教师之间相互协商、发展——同伴需求意识

教师成为“反思性实践者”的一个挑战是如何为教师专业发展谋一条出路,而不是想当然的接受和设想他们能够找到自己更舒适的位置。事实上,教师对于现实的思考不是发生在孤立的象牙塔中,只有通过交流才能产生,即使是从事相同的职业体验的路径也不尽相同。接受教师的不同观点也许能使整个教师团队的思想更有活力并创造性的提出新的思考策略,产生一种特别的理解促进教师作为“反思性实践者”的发展。

曼海姆认为,在同一历史事件中,不同的人可以持有不同的看法,提出不同的解释。幼儿园教师对待社会和文化的敏感性不同,对于社会情感的理解不同,由此对待幼儿的教育内容、方式就不相同,教师获取的经验也就不尽相同。因此,幼儿教师之间通过交流可以将其单个经验联系起来进而可以形成更广大的经验共同体。

3. 幼儿、家长与教师之间共同成长——社会需求意识

人之所以是群体中的人是因为人必须按照他所属的群体的思想方式来思想,遵循他所属的群体的行为方式来行动。在教育领域,师生交往的过程中既有和谐、一致、配合的一面,也存在着分歧、对抗、冲突的一面。教师与幼儿由于所处的社会地位不同,角色定位也存在着差异,因此思想模式和行为方式也不尽相同,教师应将师幼交往作为师幼生活、学习的基本方式,促使教师知识整体的生存和创新。

家长代表着一个地区的社会需求,幼儿园则代表着一个地区的幼儿教育需求。当幼儿园教师的教育观念与家长的教育需求相冲突时,教师会不断反思自己的教学行为并试图说服家长接受其教育观念。当教师认为无法对抗家长普遍的社会需求时就会改变教学方式形成新的实践知识即我们所说的

[参考文献]

- [1] 金美福. 知识人:教师角色的知识社会学研究视角——知识人的社会角色分类方法及其应用价值[J]. 外国教育研究, 2003, (4).
- [2] 马克思·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴[M]. 北京:教育科学出版社, 2001.

“超越”与“纳取”。

幼儿园教师的实践知识并不是独立发展的,总是与社会环境相联系。在面对各种利益冲突时教师只有不断的进行反思,与周围环境进行变革、融合,建构自己的实践知识才能成为一个反思性实践者。

(三) 反思性实践的走向——与情境交融, 动态发展

随着反思性实践理解的深入教师的实践知识不断的走向内在化,不断融入教育过程中,使教师能够根据具体情况对活动进行重新的调整或自行编制适合幼儿发展的教材及活动。

教师在不断与环境的交互作用中反思自身的实践知识,通过与情景的对话,运用经验中培育的“默会知识”对问题反复“重新框定”,进而在学习理论和亲身实践中逐步形成自己的“使用理论”,走向反思性实践者的道路。在这过程中幼儿教师能根据其特有的文化情境和社会环境的变化发展自身的实践知识,用一种动态的观点看待幼儿教育及其自身的发展。

自教育与文化产生之日起,二者就有着密不可分的关系,文化构成了教育的内容,教育是文化的一种“生命机制”。因而,在看待教师的“反思性实践者”身份时必须把教师周围的社会实践活动和文化作为研究中不可缺少的部分。幼儿园教师形成反思性实践知识的过程需要理解所处的各种情形,把社会过程和教育过程视为一个整体来看待。幼儿教师作为“反思性实践者”是促使教师走向专业性的必然道路;是经过实践——反思——更新——实践的螺旋式上升过程;是打破幼儿教师自身局限性不断循环发展的过程,在这过程中幼儿教师不断与社会情境交互作用、相互构建使其知识不断的内在化、细微化形成教师的独特知识体系。幼儿教师、家长都在文化中成长、发展,但每个人有不同的观点,正是因为这种相异性,能使他们在参与活动中互相补充、相互交流、相互启发,这些多种多样的活动形成了群体的共同文化,形成了教师的动态发展,形成了文化过程的动态发展。

- [3] 钱扑. 论教育社会学对知识社会学的接纳[J]. 教育科学, 2003, (5).
- [4] 马克思·舍勒. 知识社会学问题[M]. 南京:译林出版社, 2012.

责任编辑 刘海燕

文字校对 倩楠

姚大志. 从意识形态理论到知识社会学——曼海姆哲学的实质和意义[J]. 吉林大学社会科学报, 1992 (5).

陈文心, 叶秀丹. 知识社会学:师生冲突的一种研究视角[J]. 海南广播电视大学学报, 2011 (3).

于影丽, 毛菊. 乡村教育与乡村文化研究:回顾与反思[J]. 教育理论与实践, 2011 (8).