

教育惯性的反思以及在教师专业发展中的运用

周鹏生

(西北民族大学 教育科学与技术学院,甘肃 兰州 730030)

摘要:教育惯性是教育领域的一种动态属性和驱动力量,具有相应的功用属性和时代属性。对教育惯性的探讨属于教育本质探讨的一部分。教育惯性中包含了反映利益追逐的教育目的,它是将教育价值中主客体关系固化的结果。评判教育惯性时需要有发展的眼光,要揭开“无知之幕”,认识到教育惯性的形成与消解是一个发展过程。教育惯性既是目的又是结果,这是我国文化传统影响的结果;同时,对路径的依赖又成为教育惯性形成的机制。教师在专业成长过程中,既要注意克服教育惯性中的套路,又要善于利用教育惯性的力量。

关键词:教育惯性;教育目的;路径依赖;教师;专业发展

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2019)01-0022-06

教育要发展就必须不断创新。在党的十九大报告中,有五十多次提及“创新”这一词汇,并针对“创新能力不够强”,强调要不断推进理论创新、实践创新、制度创新、文化创新以及其他各方面创新。在迈向创新型国家的征程中,要优先发展教育事业、深化教育改革,就必须突破重重障碍,而障碍之一就是积年形成的教育惯性。近些年,学者们对教育教学中的惯性进行了初步分析,如王鉴(2001)曾提出教学惯性问题,认为批判“教学惯性”与“惯性教学”对于努力推进素质教育工程有着重要的现实意义^[1]。其后,杨小秋(2012)比较了教学中存在的“惯例”与“异例”,认为二者共同决定着教师的教学行为^[2]。冯娅妮(2014)论述了存在于教育制度、教育理念等之中的惯性作用,并认为教育惯性问题研究可以指导思想政治教育工作,促进思想政治教育的研究^[3]。潘军(2018)也认为,高等学校需要突破内部管理制度的惯性,突破人才培养和学科专业建设的惯性,并指出突破惯性是高等教育创新发展的核心任务^[4]。研究者注意到了教育惯性的存在及其产生的影响,但对教育惯性的属性及借鉴价值探讨较少,因而本文拟在诠释教育惯性的属性及教育惯性与教育本质和教育目的关系的基础上,对教育惯性的形成及消解进行解读,并探讨在教师专业成长过程中如何利用教育惯性。

一、教育惯性的内涵及基本表现

在《辞海》中,“惯”的含义一是习惯、惯常,如惯例、司空见惯;二是纵容、放任,如宠惯、娇生惯养^[5]。“惯”指向于个体与指向于群体的含义有所不同。指向于个体时,往往称为“习惯”,是个体在

收稿日期:2018-09-14

作者简介:周鹏生,教育学博士,西北民族大学教育与技术学院教授,硕士生导师。

基金项目:中央高校本科教学建设专项资金项目“心理学”(10019156),项目负责人:周鹏生;西北民族大学“一优三特”学科2017年度中央高校基本科研业务费创新团队项目“西北民族教育研究”(31920170096),项目负责人:尹伟先。

一定情境下自动地执行或完成某些动作或某种固定活动模式的需要和倾向^[6]。它是构成人格结构的主要部分,据此可解释或描述潜意识过程、动机、冲突和防御等。如当个体一再遇到同样的挫折而产生刻板化的反应后,即使遇到变化了的情况,此种刻板反应仍盲目地继续出现,这就是固着化的习惯(fixed habit)^[6]。指向群体时,则往往称为“惯例”“惯习”或“惯性”,而这三个概念的内涵在使用时往往会混用,但也有不同的侧重点:“惯例”侧重于一贯的做法,“惯习”侧重指生活在某一文化环境中的群体相似的、潜移默化的行为方式,“惯性”侧重于群体行为的动态性质。“惯性”的内涵中往往囊括了前两者的某些解释。

(一)教育惯性的内涵

1. 教育惯性是教育的一种动态属性

对于什么是惯性,前人一般是借鉴物理学的定义来理解的。惯性是物质的基本属性之一,反映物体具有保持原有运动状态的性质。教育惯性也是如此,它是教育领域的一种动态属性,反映教育各个方面的原有运动状态。

教育是一种使受教育者获得文化的过程,当历史的车轮作用于这一过程时,就会产生教育惯性。教育惯性所包含的动态属性是指一种变化。随着时间的推移,教育的各个方面都在发生着变化,而且这种变化是无条件的。正如冯娅妮(2014)所指出的,教育惯性是教育维持自身现状和特点的走向与趋势,这种趋势不受任何外在环境的影响^[3]。承认教育惯性的动态性质,并不意味着否认它在某个时间节点上是稳定的、相对静止的,在这一时间点上,教育惯性是在积聚能量,为下一个变化做准备。

2. 教育惯性是教育的一种驱动属性

物体由于有做功的形势而具有的能称为势能。类比而言,教育在发展过程中也会形成势能。势能储存于一个系统中,可以释放能量,也可以转化为其他形式的能量。教育惯性就是这种势能。历史上,人们对于教育作用的认识已经很深入,甚至有了“教育万能论”。但对于教育惯性,似乎并无统一的认识。事实上,当教育形成一种势能后,就会有一种驱动力量,使教育具有驱动属性。如有报道称,日本球迷在比赛结束后会将所在区域打扫得干干净净,其实这不单单是教育所起的作用,更是教育惯性使然。当教育形成一种势能后,也就造就了教育过程或结果的权威性,使后来者必须服从。因此,教育惯性的驱动属性不仅是自身带来的,而且是通过权威性表现出来的。

3. 教育惯性是教育的一种功用属性

功用属性首先反映在用途上,是否有用往往是判断事物功用的一个标准。教育惯性生成后,便极力保证教育规范、教育程式、教育制度的稳定性,发挥着重要的维护作用。但事物往往会一体两面,有用和无用是辩证统一的。《庄子·外物》中说,“知无用而始可与言用矣”,意思是要明确事物的无用之处,方能凸显有用的方面,二者是一个统一体。教育惯性使当前应试教育更加注重知识的选拔功用,而无视个体的社会化实践,使受教育者“唯分数是瞻”,忽视了全面发展,因而从人的全面发展来看,教育惯性实在是无用的。其次,功用属性还反映在影响教育的多个维度上。从宏观方面而言,经济、政治、文化等会影响教育;从微观方面而言,人际关系、学科素养、心理健康等可影响教育。诸多维度、因素之间交互作用所形成的教育惯性,在短期内是很难得到改变的。因此,教育改革不能仅仅认为是教育领域的改革,更不能简单认为是教育制度的改革。消除原有教育惯性的功用价值,建立新的功用价值,才是教育改革需要认真对待的难题之一。

4. 教育惯性是教育的一种时代属性

黑格尔曾经说过:“没有人能够真正地超出他的时代,正如没有人能够超出他的皮肤。”^[7]同时他还认为,时代精神是一个贯穿在所有文化中的特定的本质或性格,是一切文化的根源所在。我国改革开放40年来,经历了几个大的转折阶段,每一个阶段都与当时所特有的普遍精神有关,这个普遍精神就是时代精神。时代精神体现了某个时代人们在推进社会发展过程中的精神特质和价值追

求。当今中国的时代精神其核心是改革创新。时代精神赋予教育新的内涵,教育中普遍贯穿了解放思想和以人为本的理念,对这一时代精神的理论阐释与实践,正是教育惯性的表现。时代精神需要教育理论创新与教育实践过程中的文化自觉,需要对自身文化中所包含的理论、原理、特色等有自知之明,只有这样,才能提升在新的历史条件下进行文化选择的能力并获得相应的地位。不同层次的文化自觉与文化自信融合于新时代的教育惯性之中,如何突破教育惯性,提高执行能力,是政府和各级教育行政部门必须考虑的事情。

(二)教育惯性的表现

教育哲学不仅探讨事物的基本特征,还要探讨教育本质和教育目的。教育本质讨论的消退是因为学界对教育基本理论问题的漠视,是对教育惯性的“拱手谦让”。是教育本质的争论不存在还是大家公认的教育本质问题不存在?都不是。就像顾明远教授所说的那样,我们仍然需要探讨教育本质问题^[8]。

1. 对教育惯性的探讨属于教育本质探讨的一部分

从传统教育学对基本概念的解读来看,教育等同于学校体制内的表层目标:“教”等同于承担教师角色的个体的行为,“学”等同于承担学生角色的个体的行为,教学过程等同于教师的知识传输过程。这种定型式思维形成的教育惯性非常顽固,使人们无法正常对教育本质进行深入的讨论,这或许就是最近二十年教育本质讨论偃旗息鼓的重要原因。

我们可以从不同教育哲学流派观点出发来理解教育惯性。从实质论来看,惯性会导致内容的固化;而从形式论讲,惯性会导致过于注重形式和一成不变的仪式感。经验主义特别重视经验的作用,把知识看作是经验的产物。以此为基础的实用主义强调知识对现实的控制作用,这一控制作用取决于现实对阐释者的利益所产生的效果。按照这一观点,教育的惯性一旦产生便会延续下去,凡是妨碍这种惯性力量的因素,均会被视作反动的存在,而必然受到排斥。

2. 教育惯性中包含了反映利益追逐的教育目的

教育目的涉及把受教育者培养成为什么样的人的根本问题。不同时期代表不同利益集团的教育目的差异是很明显的。例如:文艺复兴时期英国教育理论家埃利奥特(Thomas Elyot)将忠君、能文善武作为教育目的,以培养具有人文主义新思想的贵族绅士为教育目标^{[9]35};而近代奥地利教育家费尔比格(Von Sagan Felbiger)把培养对国家有用的公民和具有合理信仰的基督徒作为教育目的^{[9]358};在德国教育家第斯多惠(Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg)看来,教育的目的在于培养具有博爱精神、完善教养的人^[10]。根据经济学家亚当·斯密的预言,当社会上每一个人都盲目追求自身利益时,就会有一只看不见的手在推动着公共利益的产生。教育惯性类似于那只看不见的手,教育活动的各方参与者均有自身的利益诉求,最终会因教育惯性而开花、结果。

3. 教育惯性是将教育价值中主客体关系固化的结果

价值反映了主客体之间需要与满足的一种关系范畴,是客体与主体的需要之间一种特定的关系,包括肯定和否定的关系。教育价值是教育对人和社会的意义或作用,反映了作为客体的教育现象的属性与作为实践主体的人的需要之间的一种特定关系。这种关系一旦形成,便具有规范性、约束性。随着经济的发展和社会的变迁,主体和客体都会发生某些变化。从主体来说,处于某个历史阶段的利益集团关于教育的愿景和标准越依赖于社会发展水平,同为主体的个体(包括教育者和受教育者)在需要的满足方式上则越具有灵活性。从客体来说,不管是物质的还是精神的对象,都会或多或少发生改变,例如某些边远地区的小学已经拥有了交互式电子白板(可与电脑进行信息互通),某些薄弱学校也提出了先进的教学理念等。

已经形成的主客体关系可能牢不可破。这种关系越牢固,形成的势能就越大,也就越不可能在短时间内得到革新。例如,人们印象中的教学就是在教室内教师讲学生听,所以教室外的教学、学生自我管理的课堂便不能让人容忍,因为它打破了主客体关系的规范性。由此我们也就可以理解,

为什么这边的学者们在热热闹闹说“翻转”课堂、搞智能教室,那边的一线教师却置若罔闻、不为所动。

二、教育惯性的评判及生成缘由

教育惯性应该如何评判,又是如何生成的呢?这也是教育哲学需要思考的问题。下面我们首先分析教育惯性的评判,再来看生成缘由的命题。

(一)教育惯性的评判

首先,根据教育惯性的属性和特点,我们在评判教育惯性时需要发展的眼光。教育惯性具有时代属性,我们需要克服原有制度的弊端,避免“新瓶装旧酒”,需要有“创”劲。过时的教育教学理念、执行了多时的制度、使用了多年的工具均包含着教育惯性,或者存在着“影子属性”,需要我们不时地回头看。

其次,在评判教育惯性时需要随时揭开“无知之幕”。思维定势随时会干扰我们的教育工作,但“无知”更为可怕,拍着胸脯保证教育工程可行的先例不是没有,一旦出事却无人担责。因而需要让制度制定者和修订者都认真看待教育规律,顺势而为,而不是逆流而动。当规律掌握在我们手中时,对教育惯性的利用和防范就不是那么有难度了。

第三,要正确评判教育惯性,就要认识到教育惯性的形成与消解是一个发展过程。如果说一有教育活动就有教育惯性生成的话,那么教育惯性的消解就是一个无法释怀的悖论。在个体社会化过程中,无法阻止教育活动的发生,而教育活动的出现必然要出现“路径依赖”,这样似乎就绕进了死循环。因此,教育惯性的消解问题需要置于国家或民族发展的大系统中才能破解。当然,只有当教育惯性导致教育质量下滑且无法修复时才需要去考虑消解的问题,当教育惯性向利好的方向发展时,则没有必要去进行所谓的消解。大系统虽然也有路径束缚,但在极大程度上保证了教育活动进入良性循环轨道。因而,教育惯性的消解是一个短暂的悖论。

当把“消解”看作是对教育惯性的“擦除”时,就走向了教育规律的对立面。消解的目的是要革新,因此需要消解的是教育惯性中阻碍教育发展的“肿块”。消解的过程是减少对确定性因素的预期以及不确定性的过程。当人们质疑当前的课程改革是“穿新鞋走老路”时,实际上就是对教育惯性能否消解的质疑。这里的“老路”是教育惯性,消解的办法则是“穿上新鞋”。这种消解无疑也是短暂的悖论,因为短时间内似乎无法进行,但从长远来看,从国家的中长期发展规划来看,教育惯性的消解是完全可行的。

(二)教育惯性的生成缘由:路径依赖和传统文化

“路径依赖”指的是一旦进入某一路径,无论这一路径是好的还是坏的,都可能对这种路径产生依赖,并沿着这一路径一直发展下去。惯性的力量会使这一选择不断自我强化,使人固守在这一路径中。教育目的是对所培养的人的质量规格的总体规定与要求,这些规定和要求最终成为一种强制性路径,规范着教育者和受教育者以及教育活动其他参与者的行为。当原有教育制度、范式、理论、规范等发展到一定程度时,人们就已经习惯于这些路径,适应了这些路径,对于些微的改变会极其敏感,担心脱离原有轨道,并产生认知惰性,依然用原有“地图”来丈量新的“海域”,由此,自然而然形成教育惯性。

“路径依赖”和蝴蝶效应有异曲同工之妙,由此还激发了人们对平行空间的想象。这一法则警示我们,“道”比“术”重要,即做正确的事比正确地做事更重要。一旦教育参与者做了某种选择,就好比走上了一条狭窄的单向快车道,惯性的力量会使这一选择反复自我强化,迫使其只能不断地走下去。如此,教育参与者最初的选择便决定了之后的一系列选择。

教育惯性既是目的又是结果。自古以来,我国的文化是相对崇尚目的而比较忽略或轻视手段和过程的重要性的。如在春秋时期就有“靡不有初,鲜克有终”(《诗经·大雅·荡》)的说法,意思是没有不善始的,可惜很少有善终的,反映了对目的的重视和对过程的轻视。看重教育的目标价值与

终极性价值,例如“学而优则仕”“只有考上大学,才能……”等判断,常常左右着人们的思维。说教育惯性是目的,是指在教育活动开始之前,就已经有了比较清晰的目标,使教育参与者有了前进的方向和动力。说教育惯性又是结果,是指它形成于教育过程或教育活动结束之后。从范畴论来说,目的离不开手段,过程联系着结果,二者均应是成对出现的。但在教育活动中,我们往往只注重目的和结果,而很少管手段和过程。如日常对话中常见如下内容:“你只要考 100 分,我就奖励……”“只要完成这个单元的练习任务,就可以……(许诺干什么)”,等等。教育惯性就是在这样的思维活动中形成的。由此形成的教育规范规定了教育活动达成的目标,而对教育参与者采取何种手段则不闻不问;由此形成的教育评价制度始终重视的是终结性评价,轻视过程性评价,但恰恰是过程性评价见证了个体的成长。

三、教育惯性在教师专业发展中的运用

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》在第十七章“加强教师队伍建设”中指出:“教育大计,教师为本。有好的教师,才有好的教育。”因此,有必要进一步探讨如何利用教育惯性促进教师的专业成长。

(一)教师要成长为专家必须克服教育惯性中的套路

理论界承认教师成长是有分期的,一般区分为求生期(初为人师 1~3 年)、巩固期(或稳定期,4~6 年)、更新期(或重新评价期,7~18 年)和成熟期(或专家期,19 年以上)4 个时期。当然,不同学者基于不同的理论或方法,形成的阶段和命名也会有较大的差异。例如有人将其区分为适应与过渡、分化与定型、突破与退守、成熟与维持、创造与智慧 5 个时期^[11],也有人区分为新手阶段、胜任阶段、熟练阶段和专家阶段等 4 个阶段^[12]。这样的成长分期在理论上是合理的,教师个体在专业成长过程中如果严格依照这样的分期或者成长公式来行动的话,若干年后必定会成为专家型教师甚至教育家型教师。但由于教育惯性的束缚,普通教师是无法严格按照这一分期来行动的。教师习惯于“啃老本”,经过若干年后,因为熟悉教育教学的套路会自然而然成为资历深、资格老的教师。因此,教师要成为专家,就要不断地学习,克服教育惯性中的套路,如此才能成长为符合上述“公式”的合格教师。

在成长道路上,教师绕不开评价和流动的困扰。不管是将教育成效进行量化,还是用负面清单来量化师德,都是用量化的手段来开展教育教学评价,这也是教育惯性的表现,是量化评价的惯性。教师逐渐适应了这种量化评价惯性,而忽视将量化与质性评价相结合。“向上”流动是人与生俱来的惯性,合理的流动有利于人力资源的利用,也有利于教师个体特长的发挥。但流动会带来环境、职位要求、心理落差等方面的改变,教师还要重新适应新环境下的惯性。因此,教师在专业成长过程中如何克服量化评价和向上流动的惯性作用,是需要解决的课题之一。

在职业生涯中,要减少路径依赖的负面效应,减少量化评价和流动的干扰,教师需要坚持“道比术重要”的理念,确定职业成长的正确目标,走上与国家或单位发展规划相适宜的道路,这样才能使专业成长有指南针,才有动力接近梦想,并让梦想照进现实。

(二)教师要成长为专家必须善于借助教育惯性的力量

教师个体在职业生涯的不同阶段,对教育惯性的认识表现为从盲目遵从到有选择地接受的过程。教师个体对教育惯性的认识同时也是一个学习的过程。这一学习过程不是全盘接受的过程,而是要找到适合自我发展的内容的过程。如果教师个体能够遵从教师管理制度,恪守教师职业道德规范,避免触碰教师道德负面清单红线,一切在框架内行动,这时教师个体便充分利用了教育惯性的势能,这一势能犹如滚滚长江水,使个体的专业成长无论效率还是速度都将得到充分的保障。在教育惯性的强大势能中,如果教师个体要有创新的行为,而且这一行为即将突破惯性的框架,那么就可能需要付出高昂的代价。

教师劳动既具有个体性,又具有群体性。从教师群体的视角来看,专业成长可能更多地带有团队的烙印。在加入团队之初,教师个体容易各自为政;到第二层次时,各种利益因素将成员拴在一起,彼此成为利益相关者;第三个层次才是所有成员向着共同的目标前进;最高层次则是理想化的全体成员精诚团结。教师个体要成长为专家,团队意识与合作能力都是必需的。教师个体要有意识地向团队靠拢,进入某一团队,这样才能够避免单一个体在成长过程中可能遇到的各种不确定性。当成为团队的一员后,要努力推动团队形成自己的特色,并向着特定目标前进。这时团队在完成各项任务过程中将形成一定的惯性,使团队成员沿着成熟的道路前进。因此,从积极意义上来说,教育惯性会使凝聚力强的团队容易达到目标,也容易使团队成员(即教师个体)取得专业上的进步。不仅如此,还能够让成员发挥创造性,形成自己的专业特色。

教师在职业发展过程中总会遇到瓶颈,出现职业倦怠。但当前对职业倦怠的消解策略局限于教师的需要层次^[13],或者教师的社会、高校、个体三层次支持^[14]等方面,而很少考虑教育惯性的作用。根据上述分析,破解职业倦怠问题还需要考察教师所面临的教育惯性现状。正如《荀子·儒效》所说,“习俗移志,安久移质”,教育管理部门和教师个体都需要高度关注和警惕教育惯性对教师成长的影响。

参考文献:

- [1] 王鉴.“惯性教学”反思——课堂视角中的素质教育[J]. 宁夏大学学报(人文社会科学版),2001(1):24-27.
- [2] 杨小秋.“惯例”与“异例”:有效教学视角[J]. 中国教育学刊,2012(4):60-63.
- [3] 冯娅妮.教育惯性论[J]. 教学与管理,2014(11):1-4.
- [4] 潘军.双一流建设的路径演化:一个制度创新的论域[J]. 国家教育行政学院学报,2018(2):23-29.
- [5] 夏征农,陈至立.辞海[Z].6版.上海:上海辞书出版社,2010:638.
- [6] 林崇德,杨治良,黄希庭.心理学大辞典:上[Z].上海:上海教育出版社,2004.
- [7] 黑格尔.哲学史讲演录:第一卷[M].贺麟,王太庆,等译.上海:上海人民出版社,2013:36-37.
- [8] 顾明远.再论教育本质和教育价值观——纪念改革开放40周年[J].教育研究,2018(5):4-8.
- [9] 顾明远.教育大辞典:上[Z].增订合编本.上海:上海教育出版社,1998.
- [10] 第斯多惠.德国教师培养指南[M].袁一安,译.北京:人民教育出版社,1990:25-26.
- [11] 卢真金.教师专业发展的阶段、模式、策略再探[J].课程·教材·教法,2007(12):68-74.
- [12] 郑彩国.教师专业发展的阶段划分及其知识转型[J].教育探索,2007(11):74-75.
- [13] 耿文侠,陈震.需求关怀:消解教师职业倦怠的策略[J].中国教育学刊,2007(6):71-73.
- [14] 杜刚.新时期高校教师职业倦怠的归因及消解[J].江苏师范大学学报(哲学社会科学版),2014(6):130-133.

Reflection on Educational Inertia and Its Use in Teachers' Professional Development

ZHOU Pengsheng

(School of Educational Science and Technology, Northwest Minzu University, Lanzhou 730030, China)

Abstract: Educational inertia is a kind of dynamic property and driving force in education, which has corresponding property of function and spirit of the times. The discussion of educational inertia is part of the discussion of the essence of education. It contains the educational aim of reflecting the pursuit of interests. It is the result of solidifying the relationship between subject and object in educational value. When judging the inertia of education, we should first have a developmental perspective, and realize that the formation and elimination of the inertia of education is a process of development. Educational inertia is not only the aim but also the result, which is influenced by the traditional style of Chinese culture. At the same time, the dependence on the path becomes the mechanism of forming the educational inertia. In the end, the author proposed how to refer the educational inertia in the process of teachers' growth.

Key words: educational inertia; educational aim; path dependence; teachers; professional development