

试论教育理论成果转化中的 主体性问题

吴洁

(南京师范大学教育科学学院, 江苏南京 210097)

摘要:教育理论成果的转化存在着两种形态:理论形态间的转化,理论—观念—实践的转化,但这两种转化并不能自发的完成,需要人的参与,即必须通过包括教育理论研究者和教育实践者的转化主体的主动参与和积极实施来实现两种形态的转化。所以,关注并分析转化主体在转化过程中的主体状态,对提高教育理论的转化率有着极其重要的促进作用。

关键词:教育理论成果转化;转化主体;主体性

中图分类号:G40 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-5315(2003)05-0056-04

教育理论成果的转化问题,长期以来,一直是以教育理论与教育实践的关系问题呈现的,因此对问题的探讨也大多从教育理论与教育实践的关系着手分析转化的影响因素、中介因素及外部机制等,对转化过程的内在特性探讨较少,对教育理论成果转化进行单独的深入探讨就更少了。为此,本文试图从探讨教育理论成果转化形态的独特性入手,剖析教育理论成果转化过程本身的主体机制,以促进教育成果转化率的提高。

一 教育理论成果的转化

教育理论成果是对教育现象进行研究的结晶,其价值的实现过程就是成果的转化过程。作为社会科学类研究成果的教育理论成果,相对于自然科学成果,其转化难以用明确的物化手段和量化手段进行评定。虽然,以知识形态呈现的教育理论成果分为基础性成果和应用性成果,其应用性成果具有可操作性和实践指导意义,但大多数理论成果主要是通过影响人们的意识形态,增强人们认知能力来改

变观念形态,从而改变教育实践行为的。所以,整个转化过程是一个先内化而后外化的过程。此外,教育理论成果转化的周期长,其效用体现具有滞后性,整个过程会受到诸如政治、经济、文化等不确定因素的影响。因此,教育理论成果的表现形态、转化方式及转化评定等的特殊性,决定了其成果转化的复杂性,大体可分为两种转化形态。

(一)理论形态间的转化,即一种理论形态向另一种理论形态的转化

教育理论研究的对象是动态发展的,其成果也是在流变中继承和发展的,具有历史性、时代性和前瞻性的特点。随着时空的改变,一定历史条件或地域环境下的教育理论成果要转化为当下情境的成果形态才能更好地发挥其价值。在这一转化过程中,包括对传统教育理论成果的批判与赓续,以及对外国教育理论成果的扬弃与本土化。另外,教育理论成果存在着层次性差别,所以也包括把一些基础理论成果进一步转化为应用性成果,从而更好地促进

收稿日期:2002-10-12

作者简介:吴洁(1979—),女,江苏省常州市人,南京师范大学教育科学学院硕士研究生。

教育实践的合理性发展。

(二)理论—观念—实践的转化

一些学者根据教育理论成果具有基础性和应用性特点,把成果转化分为直接转化和间接转化。所谓直接转化,就是应用理论成果对实践的技术指导,而间接转化则是指一种认识、一种原则只有通过对人思想观念的影响与提升来指导和改变实践者的行动。但是,笔者认为教育理论成果不管是基础性的还是应用性的,都不可避免要经过理论向观念的转化环节。基础理论成果必须转化为观念才能指导实践,是不言而喻的,而对应用性成果要转化为观念的环节却常被忽视。应用性成果虽可以为教育实践提供行动方案、模式等技术层面的成果,从而直接指导实践的进程,但是,如果实践工作者的“内在理论”,即先前经验不进行观念的根本性变革,其转化也只是流于形式。没有触及技术背后的本质内容——思想的提升,那他所谓变革的实践行为是刻板而僵化的,不具有生成性和灵变性,用句通俗的话讲就是“穿新鞋走老路”。因此,观念的转变是提高转化率的关键因素,只有观念得到了根本性的转变,教育理论成果中蕴涵的新思想、新理念以及先进的科学原则才能自然融入教育实践中,真正实现教育理论成果向教育实践的转化。

通过对教育理论成果两种转化形态的分析,我们了解到以上转化过程并不能自动完成,需要人的参与,特别是教育观念的更新就更不能离开人这一因素了。人是观念的载体,观念的转变是由人自主完成和体现出来的。教育实践从根本上来说是教育实践者的活动,在教育理论—教育观念—教育实践的整个转化过程中,离不开人的全程参与,并且参与的人必须是主动而积极的自主个体——真正的转化主体,否则就难以发挥主体性,主控转化过程,从而影响转化的真正实现。由此看来,转化过程中的主体作用是实现教育理论成果转化的必然要求。

二 转化主体

在具体探讨转化主体的主体性作用之前,首先要明确转化主体具体指称的对象。本文以转化形态为纬度来确定转化主体,两者的联系可以用以下表格表示。

理论形态间的转化	教育理论研究人员、教育行政人员
教育理论—教育观念—教育实践的转化	教育行政人员、教师、教研员等直接从事教育实践的工作者

从以上表格,我们可以明显看出,在教育理论成果的转化过程中,主要涉及两大类主体:教育理论研究者和直接从事教育实践的工作者。教育理论研究者又包括基础理论研究者 and 应用理论研究者。基本理论研究者通过立足当下的教育现实,对现有教育理论成果进行思考、质疑和批判,从而推进教育理论的发展,加强理论成果的适切性,在揭示教育现实的同时,为教育实践指明发展方向;另一方面,教育理论研究者可与应用理论研究者一起对基本理论成果进行具体加工,转化为技术层面的成果,从而为教育实践提供示范作用。而作为直接从事教育实践工作的教育行政人员,则通过理论学习,改造自己的内隐教育理论,从而有效地把先进的教育理论成果转化为符合教育发展规律和具体教育实情的教育政策、教育改革纲要等指导性文件,为教育实践的合理化发展提供良好的宏观背景。与此同时,作为一线的教师和教研员则在意识—认同—内化一个个性化教育理论成果的过程中,发展自己的实践智慧,进行根本性的实践改革——从观念的变革入手,从而实现实质性的成果转化。两大类转化主体,在转化过程中起着不同的作用。由于外在的偶发影响因素难以控制,要想提高转化率,只有通过发挥转化主体的主体性作用来加强实效了,即发挥转化主体的正向能动作用。所以,转化主体的积极能动性是教育理论成果转化实现的决定性要素。

三 主体状态透析

作为转化主体,首先是以独立的个体存在的,所以,要有效地发挥其主体动力,必须关注个体的内在需要及转化过程中的主体状态,以便把转化主体的内在动力导向积极的转化进程。

教育理论研究者和实践工作者作为一个主体性个体,有自己的情感态度、价值观等,有自己的理论和实践需求,对所研究的内容和进行的实践行为有一定的自主权,新的理论成果的创生和转化都有其内在的动因。目前,教育理论成果可谓层出不穷,但是在这“繁荣的背后存在着思想的贫乏”[1]。教

转化形态	转化主体
------	------

育理论研究者,在变换新名词和进行热烈的“教育新词创作竞赛”之余,对其本质内容的思想提升关注太少,所以,大多研究成果停留于发表、出版及课题鉴定通过等表层,而不关注成果的转化与应用,以致于众多的教育理论成果仅仅成为获奖、评职称的基石。同时,教育理论成果更加精细化,趋向空洞的抽象,与真实生活的适切越来越弱化,也降低了理论成果的有意义转化。所谓教育理论成果的有意义转化是指,教育理论成果只有具备了科学性、方向性、进步性、价值性和情感性(即感召力和震撼力),才能顺利地被实践者和应用者所接受,才能转化为其他理论形态或转变为观念,进而影响具体的教育实践。另一方面,教育实践工作者凭着自己已有的“教育理论”(经验性的)进行着个人化的教育实践,而那些具体的解决实际问题的方法对他们来说是最受欢迎的,相对于丰富的教育经验,教育理论就显得枯燥而稍许晦涩了,需要一个艰苦的加工过程,所以就难以直接满足实践者的现实要求。因此,他们在用丰富、生动的经验娴熟地驾驭教育教学技术时,根本不会考虑变革现有稳定、安全的教育实践工作,而徒增生活的压力与烦恼,即使是在“教师即研究者”的高昂呼声中,也只有极少部分的教师主动投身于研究者的行列,而更多的人则是在外在的推动下被动地参加研究活动。相对于那些墨守成规的人,他们的进步在于不排斥,但也不主动接受,而是迎合,只是依葫芦画瓢地涂鸦着变革的曲线,实现的只是形式上的成果转化。通过对转化主体的状态分析,可以明显地发现,两类主体都没有主动的转化意识,仍是外在压力下的被动行为或只是无意识的偶发行为。由此也可看出,教育理论与实践之间脱离的根本原因是两类主体间性的阉割,而教育理论成果转化的低效率主要由于转化主体的主体性缺失。

四 主体性的回归

主体一定是人,但是人未必总是主体,因为人的主体地位和主体性并不能天然获得,只有在与客体的相互作用中,通过自己的自觉能动活动,获得对客体的支配权,能动地发挥积极作用的人,才会成为真正的主体。而所谓主体性,也并不是指个体的独立状态,是人在对象性活动中相对于客体所处的主动态势所表现出来的特性,具有积极、主动、目的性的特点。所以,首先要自觉而能动地获取或创设主体地位,然后才能有效地发挥主体性,从而不断地巩

固、强化自己的主体地位,并且随着基础的革新,重塑自己的主体地位,以确保主体性的发挥。前文所提到的教育理论研究者 and 实践者,在理论上是转化主体,在事实上,由于他们转化意识的缺乏而自然地丧失了真正的主体地位,因此也妨碍了其主体性作用的发挥,进一步影响到教育理论成果转化的成效。如果教育理论研究者 and 实践者增强转化意识,自觉而能动地进行教育理论成果的转化,重塑其转化主体的主体地位,发挥其转化积极性与主动性,则会大大提高教育理论成果的转化率。教育理论研究者主体性的发挥,有助于提高理论成果的有意义转化;而教育实践工作者主体性的发挥,有利于增强成果转化的适切性,这样就从根本上为成果转化的最终实现提供保障。

(一)教育理论研究者主体性

1. 研究的自主性。教育理论研究者应全身心地关注教育事业的发展,具有责任感、使命感,围绕着教育的革新,热诚而自主地选择研究课题,既要考虑理论的自身建构,又要关涉实践的真实需要。“任何各种各样的教育研究,归根到底都是为了探索现实教育现象及其规律,把握现实的教育生活之本真,追求教育生活的理想范式,从而引导现实教育生活的超越与提升”[2]。所以,教育理论研究者要关注教育实际,在此基础上进行前瞻性的预测,对现有的国内外教育理论成果进行比较分析、批判、重建,使教育理论成果更具有适切性。而事实上,教育研究者迫于外在的量化评估体系,不得不为“生存”而奔波,只能附带做出蕴涵研究者“教育魂”的成果,也只有少数研究者能抛弃外在的缠裹而潇洒地投入繁杂而周期长的教育成果的研究。因此,要使教育理论研究者能尽关爱教育之心,主动进行教育研究,就要为他们提供良好的宏观背景,以维持他们的研究热情。

2. 转化的主动性。教育理论成果的价值最终要在成果转化中体现出来,所以,教育理论研究者研制出的成果,除了发表、出版等外,还应积极主动地传播和介绍自己的成果。作为成果的研制者,对其理论成果的特点、功用、适用范围等了如指掌,对于成果转化过程中出现的问题最具有解释权和修正权。此外,教育理论研究者在推广理论成果时,要主动帮助实践工作者转变观念,使实践工作者以新的面貌走向革新之路。而另一方面,教育理论研究者

之间要加强合作,以互补的方式促进理论形态间的本土性转化和层次性转化。

3. 实践的能动性。教育理论研究者应有一定的实践能力,应主动参与具体的教育实践活动,实现教育理论在教育实践中的还原,能以“类似于实践者的方式对实践进行解释”[3](562页),在实践的检验中不断地完善、发展教育理论成果,从而使理论成果更具有普遍的指导意义,以免与实践者分析实践的方式不同而导致理论成果与实际工作或实践工作者所关注的事情相关度降低。另一方面,作为理论成果研制者的教育理论研究者,本身观念应有所更新,这样研制出的教育理论成果才是其对教育理解的体现。所以,理论研究者更容易把新的教育观念用于实践的指导,在能动的实践过程中体验实践中的困难,对理论进行修整、完善,以准实践者的身份亲身体验一线教育工作者的实践行为的变革经历,从而更亲切而生动地体会实践者在成果转化中的羁绊,进而有效地帮助实践工作者彻底改革其实践行为,实现教育理论成果的最终转化。

(二)教育实践工作者的主体性

1. 实践的反思性。教育实践者应具有自我完善的主动性,不沉浸于对自己丰富的“经验理论”的“孤芳自赏”中,应不断地对自己的实践行为进行理性分析和自觉反思,有意识地加强自身的理论修养,增强自身的实践智慧,从而深刻地理解自己实践背后的思想指引,挖掘出其不合理性,也即从实践的无知和习惯向理解和反省实践转化。教育实践者思想中有着深厚的传统教育思想、文化传统积淀,不可能在瞬间突变,只有在实践中不断反思,才能发觉问题的实质性根源,从而在内心真正产生变革教育实践的需要和对教育理论的渴望,认识到理论的价值所在,并能主动地进行理论的内化,加强实践的合理性,即合规律性和合目的性的统一。实践者在反思

中质疑、求知,实现理论与实践的共进。

2. 转化的创造性。教育理论成果无法为实践者提供现成的科学处方,而是帮助实践者达到理性自主,完善实践智慧——对自我信念和实践行为主动反思,形成对理论成果的认识能力、改造能力和自我理论的建构能力。教育理论成果具有指向性、示范性、示实性。但是,不同教育情境下的教育实践者必须主动地对其进行当下情境的改造、转化,不能搞“一刀切”,应根据自己的实际需要,对理论成果进行批判性选择,在认同的基础上进行理论成果的内化,实现观念的转变,然后结合自己教育实践的个性特色,重构适合自己特点和实践要求的个性化的科学的实践理论体系。更有甚者,可以在实践的探索和深化中,有意识地完善和发展自己的个性化理论体系,在促进成果转化过程中提升自己的理论修养和理论实践能力,从而又能更有效地进行其他先进教育理论成果的转化。

3. 研究的参与性。教育实践工作者应转变自己的角色意识,从教书匠向研究型教师和反思型教师转变,积极主动地参与到教育理论研究者队伍中去,以课题为中介,加强与教育研究人员的联系,在研究—实践—反思—实践的过程中缩短转化周期,提高研究者的实践意识和实践者的研究意识,在研究者与实践者的共同的自主的自我完善中,提高转化的成效。

两大类转化主体的主体性发挥,对教育理论成果转化的实现起着决定性作用。但“巧妇难为无米之炊”,这一切还需要外围保障系统的健全和支持,如理论成果的评估制度,对教师、教育研究者的评价体系的改革,教育大系统内部的自主性和开放性以及行政干预的调控性等。总之,只有提供了有保障的主体性环境,转化主体的主体性价值才能有所体现。

参考文献:

- [1] 金生铉. 教育学的合法性与价值关涉[J]. 华东师范大学学报(教育版), 1996, (4).
- [2] 刘铁芳. 简论教育研究的知识基础[J]. 教育评论, 1997, (4).
- [3] 瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学[M]. 北京: 教育出版社, 1993.

[责任编辑:王永政]