

走出“自我中心”的困境

——论民族区域教师培训的普遍无效现象及其消除

雷 云, 杨 欢

(四川师范大学 教师教育与心理学院, 成都 610066)

摘要:民族区域教师培训者陷入了“自我中心”的困境。他们无视参训者的教育知识与实践状况,独断地设计培训目的与内容,致使民族区域教师固守“自我”的世界,“理解”无从可能而培训普遍无效。培训者唯走出“自我中心”,以“尊重”为前提,借助“倾听”、“对话”等旨在增进理解的培训方式,才能消除普遍无效的培训现象。

关键词:民族区域教师;教师培训;普遍无效;“自我中心”

中图分类号:G451.2 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2016)04-0109-06

近年来,关于教师培训有效性的讨论不绝于耳。人们多从“目的设立”、“内容安排”、“方法选择”等方面分析评论,提出相应的改进策略。应该说,已有研究颇有助于改善主流文化区教师培训状况。但若以此推论民族区域教师培训,则不免失察。我们认为,当前民族区域教师培训已陷入普遍无效的困境;而这一困境的产生缘于培训者受“自我中心”之制约,无视民族区域教师的教育实践与知识状况。培训者唯以“尊重”为前提,借助“倾听”、“对话”等旨在增进理解的培训方式,方可走出“自我中心”,消除普遍无效的培训现象。

一 民族区域教师培训的普遍无效及其症结

何谓有效的教师培训?围绕“有效”(或“实效”)概念,学界提出了不少值得关注的观点。有论者将“有效”分解为“效果”、“效率”与“效益”,认为“某次教师培训活动,存在多方利益角逐……立场不同,在他们眼里的效果、效率、效益理解又是必然不同的”^[1]。然而,某一培训很可能在“效果”、“效率”与“效益”诸方面并不一致。例如,要确保培训“效果”则可能难以兼顾培训

“效益”,如此“分解”似难判断某一培训到底是否有效。实际上,更多论者从培训目的、内容、方法、过程以及结果等方面综合判断是否有效^[2];还有论者据此构建培训有效性的评价指标^[3]。这一分析思路本身虽无问题,但现实中很难发现在上述各方面都尽善尽美或一无是处的教师培训;构建指标体系对培训工作量化评价虽有重要意义,但如何确定各指标所占比重又难有可靠的依据。“分解”有助于认识“有效”的外延,却无法把握其内在实质。鉴于此,有论者认为,有效的培训必须对参训教师返岗后的教育实践产生积极影响,“必须给工作带来进步和更好的效果”^[4]。这一认识的问题在于,工作是否有“进步”受多种因素的影响,很难简单归结为其所受的培训。有效的培训只能为参训者改进实践提供可能,而不能直接作用于实践活动。推而论之,可为改进实践提供条件的培训,必然能引起参训者自觉反思自身,能为其提供一幅新的实践图景。在此意义上,有效的培训应当是一种充满意义、富有启发的理解性培训。

收稿日期:2015-12-20

基金项目:四川省哲学社会科学“十二五”规划课题“民族教师培训的有效性研究——基于文化人类学视角的考察”(SC13E037)。

作者简介:雷云(1980—),男,四川大竹人,四川师范大学教师教育与心理学院副教授,研究方向为教育基本理论与教育哲学;杨欢(1989—),女,四川德阳人,四川师范大学教师教育与心理学院硕士研究生,研究方向为教师教育理论与实践。

1. 培训的普遍无效

一般而言,由于汉区教师的教育实践属于主流教育文化,各类高校或培训机构按照国家要求对其组织的培训总存在一定的理解性,不会出现普遍无效的培
训状况,其问题不过是理解性不高而导致的低效现象,通过调适培训方式、改善培训方法就能解决问题。

与此不同,在民族区域教师参与主流教育文化的培训中,由于文化的不同导致教育生活方式的异质,参训教师往往将自己和培训者划入截然不同的两个教育世界,培训者讲授的内容不仅被先验地认为难以理解,而且由于被断定为“无用”而无需理解。民族区域教师培训由于缺乏“理解性”而呈现普遍无效的现象,不少学者的调查研究对此都有所反映,笔者在培训实践中也深有感触。有论者指出,“在参加培训的教师(注:指民族区域教师)中,退学、旷课、迟到、早退现象时有发生,部分教师表现出对培训缺乏兴趣和积极性,甚至于还出现了某些抵触情绪”^[5];“由于接受培训的少数民族中小学教师学历背景不同、经历不同、教育观念和知识结构不同”,他们对培训的需求似乎难以满足^[6]。笔者近年来参与了十余项西藏自治区教师培训项目,培训中总感觉参训教师很难融入培训活动;不少藏区教师坦言,“培训专家讲得很好,但我们的情况与所讲的相差太远”,“我们不过是配合你们的工作完成培训任务而已”。显然,调整培训方式已难改变民族区域教师的培训现状,只有深入内里探明症结方有助于消除普遍无效的培
训现象。

2. 培训普遍无效的根本症结

表面看来,民族区域教师对自身实践以及培训内容的认识和理解,是导致培训无效的最主要原因。似乎是民族区域教师将自己定位于不可通融的另一个教育世界,是他们主观地认定培训内容无用,培训者只能望之兴叹。不过,这只是问题的表象而非症结。民族区域教师的这种认识和理解,其实是培训行为的被动反应,问题的症结应在培训方探询。已有论者对民族区域教师培训的诸方面进行过颇为中肯的批评,认为“抛开经费、资源、机会”问题,民族区域教师仍然存在着培训观念的城市化、培训内容的理论化、培训方法的单一化、培训过程的形式化以及培训者的集权化^[7]。尽管这一评论颇切要害,但所述问题仍然是“无效”的表征,还须透过问题表征追问更深层的缘由。我们认为,更深层的缘由在于,当前民族区域教师培训,从培训观念至目标、内容再至方法、过程,诸方面无不反映出以主流教育文化自居的培训者陷入了“自我中心”的

困境。培训者拥有新课程改革的话语权,自恃掌握了“主流”的实践方式与“先进”的教育知识,而“少数民族地区受地理和经济等因素的制约,基础教育水平普遍落后”^[8]。民族区域教师似乎只有全盘放弃自身的教育经验,接受先进的教育知识,才能尽快地赶上当前主流文化语境下的教育改革的步伐。由于培训者不自觉的“自我中心”的培训设计,加之参训的民族区域教师又不可能放弃自身的教育经验,逃离自身的教育处境,于是,两者处于不同教育世界的意象逐渐形成,先验地破坏了培训的可理解性。

二 “自我中心”困境下的培训设计

预设“先进”与“落后”。培训者的“自我中心”主义鲜明地体现在培训前对自身和培训对象的教育知识与实践状况的预设。调查发现,培训者大多不假思索地将自身的教育知识与实践视作“先进”,而将培训对象标定为“落后”。他们的预设逻辑如下。首先,以经济发展水平推论教育发展水平,认为民族地区经济普遍落后,其教育发展水平也必然落后。尽管经济发展状态和教育发展水平并没有本质联系,一些经济发达地区之所以能先行发展,大多是受惠于国家的政策支持,其教育发展水平未必与其经济发展水平一致,但培训者并不愿深究而大都笼统地作此推断。其次,以教育发展水平推论教育认识水平,认为民族地区教育发展水平落后,民族教师的教育理解能力、认识水平也必然普遍低下。显然,如果经济发展水平可以通过量化来排列先后,那么教育发展水平则很难依此判断优劣。每个文化区域的教育都有其独特的使命,每个民族区域教师都可以利用其依存的文化赋予他的理解方式去探索教育实践。民族区域教师在认识和理解教育方面都有值得称道的“地方性知识”(Local Knowledge),问题是培训者如何看待他们的知识。再次,以政府部门的培训安排证实自己为“先进”,完成培训之前的预设。或许政府部门的培训安排并没有划分先进与落后之意,但这丝毫不妨碍培训者执意将两者勾连起来。培训者正是通过这一个又一个微弱的逻辑推论实现预设,并根据这一预设完成了一系列的培训设计。

1. 独断的目的与内容

目的是培训活动的核心要素。培训预设首先反映在目的的拟定上。所谓独断的培训目的,是指培训者按自身所掌握并预设为“先进”的教育知识话语,拟定民族区域教师培训的目的,并根据所拟定的目的选择民族区域教师并不一定真正需要的培训内容。正如有论者所言:“受传统课程观念及基础教育现有课程体系

的影响,民族地区教师培训主要是集中围绕国家课程的教学要求开展”,“培训的目标几乎完全趋同于内地城市的教师培训”^[9],”没有充分考虑各地的实际情况,仍按照统一的标准进行”^[10]。培训者并非不明白培训需求调查的重要性,但尊重民族区域教师的需求设计培训很可能与“预设”相悖。因此,尽管不断有论者批评培训目的没有针对性,内容脱离民族教育的实际,但并未多少实质性的改变。在此,一个值得注意的问题是,按常识理解,有效即培训目的的达成,独断的目的若能实现,培训是否仍可称作有效甚至是高效?答案是否定的。这种独断的培训目的尽管可能实现,但培训本身不能为参训的民族区域教师改变教育实践提供条件,这种看似“有效”的培训最终是“无效”的。由此不难看出,以“目的达成”来理解培训的有效性有其难以克服的局限,相较而言,将“有效”界定为“充满意义与启发而富有理解性”似更合理。显然,在独断的目的和内容设计下,民族区域教师培训很难有什么理解性,必定呈现出普遍无效的培训现象。在这场无效的培训中,参训教师不过是培训者完成培训任务的工具,通过培训他们获得的只是一些不知所云的、碎片化的教育术语。

2. 陌生的知识与经验

独断的培训目的和内容选择,导致民族区域教师培训中充斥着参训者无法理解的陌生知识与经验。其实,这些知识与经验并非不可理解,只是理解需要前提和基础。民族区域教师培训中,参训者的理解前提与基础便是其已有的教育经验,他们本可“依托自己已有经验获取知识和技能”,已有的经验是“最宝贵的资源”,在教师培训中“扮演着极为重要的角色”^[11]。然而,培训者已预先将民族区域教师的教育经验设定为“落后”,并通过诸种设计使其在培训中无法发挥作用。参训的民族区域教师在培训者所编织术语网络下不自觉地接受了培训者对其所作的“落后”的预设,他们本可作为理解培训知识与经验的基础被强制取消,对自身已有经验发生了“暂时性遗忘”。陌生的知识与经验让参训的民族区域教师置身于一个陌生的教育世界,这个世界与其自身的教育实践相距甚远,格格不入。参训教师十分明白,他们不过是这个陌生的教育世界的过客,因此培训所获得的知识和经验对自身的教育实践没有效用。由于培训中陌生的知识与经验未经理解,没有内化成自己的教育观念,参训教师回到自己的教育世界后,不可能据此改变自身的教育实践。至此可见,陌生的知识与经验在培训中所发挥的作用不过

是进一步确证“先进与落后”的预设,并借此取消民族区域教师以自身经验参与培训的可能性。

3. 被动的参与和实践

应当承认,近年来为了提高培训实效,民族区域教师培训做了不少新的尝试,增加了一些新的内容,其中参与式培训与注重实践观摩尤值一提。参与式培训强调参训的民族区域教师卷入培训过程中所设置的任务或实践活动,通过认知、情感与行动的投入,获得更加具有可操作性的教育知识。不仅如此,在参与式培训中,参训教师还可以通过与其他学员的交流来获取知识。按理说,这是一种十分有助于其掌握新知识、理念,形成新的教育教学技能的方法。然而,由于培训者所设计的教研任务远离民族区域教师的教育实践,参与式培训变成了被动执行培训者的指令。同时,参训的民族区域教师共同完成一个不熟悉的任务项目,相互之间的交流与学习的可能性便大为减少,即便顺利完成了培训任务,他们从活动中获得的经验也并无多大意义。实证调查的结果印证了我们的分析。根据对参训的近百名藏区教师的调查,近85%参训教师并不欢迎参与式培训,不愿意完成培训者布置的各种任务。一项原本旨在发挥参训者的主动性的培训方式,由于参训者“被动”地卷入而失去了应有的意义。与参与式培训相比,实践观摩是比较受参训民族教师青睐的一种培训方式。培训方尽力安排最能反映当前改革趋势的学校供参训老师观摩,力图通过优质学校的观摩巩固培训所学,扩展视野。吊诡的是,优质学校的观摩在确证主流教育文化的同时,又使民族区域教师更加坚信他们“处于另一个世界”。于是,主动观摩往往变成被动游走。

三 预设批判与“他者”的意义

1. “先进”与“落后”预设的批判

“先进”与“落后”的预设,乃是培训者不自觉地进行和完成的。应该说,前述对这一预设的揭示实际上已经对其进行了批判。只是这种批判不够彻底,还有必要进一步从学理上探明其局限与问题。稍加分析不难发现,“先进”与“落后”预设若要成立须有其前提,即不仅要求预设对象能被纳入某一参照标准所确立的秩序之中,更为重要的是,这一参照标准不能是外部强加的,而应该是判断对象主动纳入作为自己的发展尺度,否则便难免遭到强制与霸权的诟病。据此理解,返观民族区域教师培训,培训者的预设包括教育实践与教育知识两方面。先论教育实践预设。根据当代比较教育研究成果,任何教育实践模式都根植于某一社会境

遇,不可与孕育该模式的社会境况相剥离。就此而论,民族教师的教育实践与培训者的主流教育实践各有不同的社会环境,两者难以找出一个共通的发展标准,以其中任何一种实践模式作为参照标准都必然会强制另一种教育实践脱离其自身的社会境遇。培训者所依傍的主流教育实践与参训教师的教育实践两者存在差异而非差距,“先进”与“落后”的预设是不成立的。再析教育知识的预设。判断此预设是否成立的关键在于,是否存在一个参照标准能将不同教育知识置诸其下进行衡量。可以设想,如果存在这样的参照标准,参照标准本身不仅是教育知识,而且具有普适性。教育知识以教育实践为对象,既然没有普遍通行的实践模式,则不可能有放之四海而皆准的教育知识。这一预设也是难以成立的。

2.作为“他者”的民族教师及其实践

根据预设批判可以得出,参训的民族区域教师所在的社会文化与培训者往往有很大差异,他们在教育实践与认识方面对于培训者而言是一个有益的“他者”。这一理解蕴含着如下几方面重要意义。首先,“他者”标明了—个与“自我”不可通约、不可同论的存在者。作为培训者应当认识到,民族区域教师的教育实践有其独特性,其对教育的理解与主流民族有相当大的差异,若仅以主流民族的教育实践方法、经验作为培训内容,将很可能导致整个培训活动缺乏理解性,出现普遍无效的培训现象。其次,“他者”是一个与“自我”有所关联、相互参照的存在者。“他者”总是“自我”的他者,是与“自我”有着一定联系而非毫不相关或完全未进入视线的存在者。可以说,“他者”和“自我”只有相遇才能完成相互界定,并进而可以相互参照。培训为代表主流教育文化的培训者与民族区域教育提供了相遇的契机,民族区域教师的教育实践若能在培训中显现出来,便可成为培训者理解“自我”的一个重要的“他者”。再次,“自我”与“他者”并不是固定不变的。参训的民族区域教师及其教育实践相对于培训者而言是“他者”,培训者相对于参训的民族区域教师而言也是“他者”。但是,在民族区域教师培训中,培训者掌握了话语权,其相对于参训教师而言的“他者”形象已经建立起来;与之相对应,民族区域教师未能在培训中表达自我,其对于培训者的“他者”形象尚未建成。

3.“他者”与培训者的自我认识

“他者”是“自我”的一面镜子,不仅是自我认识不可缺少的参照,甚至可以说是形成更加合理、健全的“自我”的基础。一个从未经过“他者”中介过的,“自

我”大多是一个虚幻的“自我”;一个未能认识“他者”作为自己限制的“自我”,也必定是一个过度膨胀的“自我”。民族区域教师培训中,参训教师本可以为培训者更好地认识主流教育文化与知识,提供一个有益的“他者”。具体来说,民族区域教师及其教育实践可提供在另一种不同文化下的行动方案,培训者可以借此看到另一种可能的教育实践,这本来十分有助于培训者理解主流的教育实践与知识的特性、有效范围以及局限性等。然而,由于参训教师的教育实践被预设为“落后”,在培训中未能有效地形成一个相对于培训者而言的“他者”,使培训者深陷“自我中心”而不能自拔。处于“自我中心”的培训者极度膨胀,认为自己掌握的教育知识是绝对真理,民族区域教师完全不必质疑,也毫不在意培训中传授的教育知识的有效范围是否包括民族区域教师的实践。然而,正如有论者所言:“这里(注:指民族区域)的孩子腼腆、害羞,汉语表达不流畅,像合作学习、探究学习都很难有效展开,形成一套做法在这里应用,处境非常尴尬。”培训者自以为具有普遍适用性的教育实践模式(如“合作学习”),其实往往难以运用于其他少数民族地区,主流民族的教育知识在此触碰到了适用的边界。

4.“他者”的缺位与理解的缺失

表面看来,问题不过是民族区域教师没能在培训中表达“自我”,实质上却是作为培训者的“他者”的缺位引发了一系列连锁问题,最终导致培训理解的缺失。具体说来,参训的民族区域教师在培训中的“失语”对于培训者的自我认识和反思极为不利,未能据此形成适恰的“自我”,也未能由此反思自身的教育实践与知识的局限。培训者无法形成健全的“自我”,作为民族区域教师的“他者”便是不健全的,“他者”的不健全又必然会影响到“自我”的形成。所谓理解的缺失,一方面是指,由于民族区域教师“自我”未能彰显,导致培训者没有一个可供理解的“他者”,理解现象显然不可能发生;另一方面是指,培训者与民族区域教师都以不健全的“自我”参与培训,自然不可能出现富有生气的对话与交流,无法实现相互理解。可以看出,培训者与民族区域教师都陷入了“自我中心”的困境,培训者处于一种主动的、自大的“自我中心”境地,参训的民族区域教师则处于被动的、退缩的“自我中心”境地。如果两者都不能走出“自我中心”,那么培训必然由于理解的缺失而呈现出无效的状态。事实就是这样。在民族区域教师培训中,培训者以为自己掌握了“先进”的教育实践方法和知识理论,不屑于理解参训教师;参训教师

则认为自己的教育实践境况不被了解,完全处于另一个世界,是培训所讲、所观触及不到的。双方都不承认对方为“他者”,培训中飘荡着一个个虚幻的“自我”。

四 走出“自我中心”的民族教师培训

1. 须以“尊重”为前提

民族区域教师培训中的“尊重”,不仅要求培训者主动关心参训教师生活与文化上的适应情况,更为重要的是培训者应当主动反思和破除“先进”与“落后”的预设,以平等的心态对待民族区域教师的教育实践与知识,在各个培训环节对其予以足够的关注。这里有必要着重强调如下几个方面。其一,培训者须树立一种平等的交往心态。培训者不可以自身作为主流文化教育实践者与认识者自居,而应主动了解民族区域的教育实践现状和知识经验。其二,培训者应注重参训的民族区域教师这一课程资源。参训教师自身的教育经验是一种重要的课程资源。培训过程中,有必要设计一些民族性、地方性的教育活动与任务,使参训教师能够真正投入培训,实现相互交流与学习。其三,培训者在选择课程内容时应具有一种文化敏感性。文化敏感性,指培训者对参训教师文化背景和生活经验的感知程度,以及在此基础上采取恰当的方式帮助参训教师实现学习和理解的意识。具有文化敏感性的培训者,注重将培训活动根植于参训教师所在地区的历史文化和风俗习惯,强调对课程内容开展文化分析,开发文化课程资源^[12]。其四,培训者应以参训教师的教育实践与知识经验为参照反思“自我”。民族教师培训中的“尊重”,不仅表现在课程内容和培训形式的安排上,而且更为深刻地反映在将参训教师的实践经验尊为重要“他者”,进而以“他者”为参照,重新构建一个更加健全的“自我”,真正走出“自我中心”的泥泞。

2. 应注重“倾听”他者

培训者的“自我中心”主义往往表现在培训中“只说不听”。他们具有不可遏制的言说欲望,总想在有限的时间内将自己的所有“先进”知识和实践方式讲授出来;对于民族区域教师“落后”的知识经验以及具体实践,他们毫无兴趣。要走出“自我中心”的困境,必须扭转这一局面。培训者应当从“只说不听”转变为“先听后说”、“听说结合”。所谓“先听后说”,指在培训之前应当通过各种渠道了解民族区域教师的教育实践现状,调查他们对自身教育的理解和认识水平,对参加本次培训有何期望,有何批评建议。“先听后说”不仅可以了解培训需求,根据参训教师的诉说设计培训方案,而且培训者的主动倾听向参训者表达了一种“尊重”的

姿态,受到尊重的参训民族教师必将欣然投入到培训中来。“听说结合”,主要是指在培训过程中要善于引导民族区域教师参与到培训实践中来,在培训中表达自我、理解他者。应当注意的是,培训者所涉及的论说主题应当是民族区域教师所关切的,具有强烈的言说欲望的,而不应是从自身的教育实践方式和知识理论中引申出来,这样的主题将导致参训民族教师的被动参与。“倾听”为民族区域教师在培训期间提供了“诉说”的机会。“诉说”有助于民族区域教师形成“自我”,从而使培训者获得一个理解自我的“他者”,因此“倾听”可助培训者走出“自我中心”,主动理解参训民族教师。

3. 要多开展对话交流

若要改变培训者与民族区域教师处于两个不同的教育世界的状况,就有必要在培训中开展对话。“对话”使两个具有不同视界的人走出自我,走向他者,是促进培训者与民族区域教师相互理解的重要途径。培训者的“自我中心”主义往往使其以为民族区域教师缺乏与培训者对话的基础,他们只需多学前沿知识,多看先进的实践。培训者的这一不自觉的设定是在大量培训实践中固化,要纠正这一认识并非简单地转变观念就能成功。其中的困难在于,在培训过程中民族区域教师由于文化、生活习性以及教育经历等多种原因,大多不善于表达自我,开展对话交流有相当大的难度。面对这种情况,培训者除了选择恰当的对话交流的主题以外,还有必要创新多种对话形式。其实“对话”并不限于口语交流,如果民族区域教师的口头表达有困难,个人组织语言口头讲述有困难,可采取小组集体交流,然后再与培训者对话,或者直接改用书面交流形式。近年来,多有论者提出,教师培训应注重引导参训者多写,将自己学习中的所思所想所得写下来。写的时间相对充足而且不用紧张,“写的方法是最简单易行的”,这种方法不仅“可以使思路更清晰和有条理,可以帮助思考趋于缜密和深入”,而且方便参训民族教师之间、参训民族教师与培训者之间交流想法,“是引发更大学习兴趣的秘诀之一”^[13]。

4. 务以“理解”为目的

未能实现理解的民族区域教师培训是无效的。培训者只有走出“自我中心”理解民族区域教师,才能提高培训活动的理解性,最终为参训者改善自身的实践状况提供条件。“理解”,既是民族区域教师培训的起点,也是其最终的目的。如何才能促进民族区域教师培训中的理解性?首先,培训中的理解是一个相互诱

发的过程,培训者必先理解民族区域教师的教育实践及其知识经验,根据理解调整其培训设计,如此才有可能引发民族区域教师的理解。民族区域教师培训中,培训者主导着整个培训活动,他们不能等待被参训教师理解,而应主动理解参训的民族区域教师,以为其理解培训提供铺垫。其次,民族区域教师的教育实践与知识经验是培训理解的出发点。培训者的理解,主要是走出“自我中心”,走向民族区域教师的教育世界;参训教师的理解,主要是以自身的教育实践和知识经验

为基础,整合主流民族教育实践与知识的有益成分。培训者不能轻视民族区域教师已有的教育知识经验,要以此为出发点,引导他们理解主流教育文化。再次,民族区域教师培训中的理解应当以实践运用为取向。真正彻底的理解乃是在实践运用中完成的。民族教师培训以引发参训教师的理解为目的,以促进其反思调整已有教育观念为核心,以激励其运用知识改变教育实践现状为旨归,只有运用所学知识变革现状,才能彻底理解所学知识。

参考文献:

- [1]王彬.教师培训有效性评价的几个基本问题[J].上海教育科研,2015,(2):63-66.
- [2]王晨.提升教师培训有效性的策略研究[J].天津教科院学报,2014,(1):46-48.
- [3]陈霞.教师培训有效性的评价指标体系构建研究[J].中小学教师培训,2008,(10):9-11.
- [4]钟祖荣.教师培训实效产生机理研究[J].中小学教师培训,2015,(12):1-4.
- [5]于影丽.对新疆少数民族双语教师培训工作中的文化自觉性思考[J].民族教育研究,2014,(3):104-108.
- [6]李曙光.新疆中小学少数民族教师培训的基本路径[J].中南民族大学学报(人文社会科学版),2006,(3):49-50.
- [7]李丹.教师培训:针对教师的系统教学过程——对民族贫困地区教师培训的调查与思考[J].中国民族教育,2008,(1):20-22.
- [8]张新贤,焦道利.西部少数民族地区教师培训的发展研究[J].现代教育技术,2009,(10):58-61.
- [9]张华,王亚军.民族地区教师培训的实践检视与理念突围[J].四川师范大学学报(社会科学版),2014,(6):78-83.
- [10]刘阳.少数民族地区中小学教师培训问题研究[J].教育理论与实践,2007,(24):13-14.
- [11]邓友超.论教师学习的性质与机会质量[J].教育研究与实验,2006,(4):55-59.
- [12]苟顺明,王艳玲.民族地区教师的文化敏感性与教师培训的重构[J].当代教育与文化,2014,(2):25-30.
- [13]王跃.关于互动参与式培训的思考[J].中国远程教育,2012,(12):79-83.

The Common Invalid Condition of Regional Ethnic Teacher Training and Its Elimination

LEI Yun, YANG Huan

(College of Teacher Education and Psychology, Sichuan Normal University, Chengdu, Sichuan 610066, China)

Abstract: In the regional ethnic teacher training, the trainers usually get into a dilemma of “egocentricity” as they ignore the educational knowledge and practical condition of trainee teachers and assertively design training objectives and contents so that the trainees stick to their “self” without understanding the others. As a result, this kind of training is invalid. The only way for trainers is to step out of the “egocentricity”, based on “respect”, and with the help of “listening” and “dialogue”, which aims to enhance understanding, so as to eliminate the common ineffectiveness in teachers training.

Key words: regional ethnic teachers; teachers training; common invalid; egocentricity

[责任编辑:罗银科]