

教师成为研究者

JIAOSHICHENGWEIYANJIUZHE

GUOJIYUNDONGLILUNLUJINGSHIJIAN

国际运动 理论 路径 实践

宁虹 著



首都师范大学出版社

CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

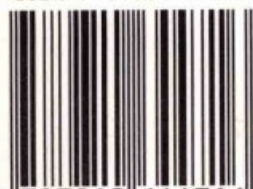
教师成为 研究者

国际运动 理论 路径 实践

GUOJIYUNDONGLILUNLUJINGSHIJIAN

责任编辑：邓多森
封面设计：姚森

ISBN 7-81064-471-8



9 787810 644716 >

ISBN 7-81064-471-8/G·32

定价：17.70元

教师成为研究者

国际运动 理论 路径 实践

宁 虹 著

首都师范大学出版社

·北京·

图书在版编目 (CIP) 数据

教师成为研究者 国际运动 理论 路径 实践/宁虹著. —北京:
首都师范大学出版社, 2002.10

ISBN 7-81064-471-8

I. 教… II. 宁… III. 教师—研究 IV. G451

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2002) 第 020393 号

教师成为研究者 国际运动 理论 路径 实践
宁虹 著

责任编辑 邓 多

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京市西三环北路 105 号

邮 编 100037

电 话 68418523 (总编室) 68982468 (发行部)

网 址 www.cnup.cnu.cn

E-mail cnup@mail.cnu.edu.cn

北京嘉实印刷有限公司印刷

全国新华书店发行

版 次 2002 年 10 月第 1 版

印 次 2002 年 10 月第 1 次印刷

开 本 890mm×1240mm 1/32

印 张 8.875

字 数 240 千

印 数 0 001~1 000 册

定 价 17.70 元

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

目 录

第一篇 国际运动·理论

第一章 教师成为研究者的兴起和发展	(4)
一、教师成为研究者的倡导者	(4)
二、教师专业化与教师成为研究者	(16)
三、PDSs 及其影响	(22)
第二章 教师成为研究者的国际运动	(28)
一、行动研究	(28)
二、反思型实践	(34)
第三章 教师成为研究者的现象学意识	(44)
一、关于现象学	(44)
二、关于现象学教育学	(56)
三、教师成为研究者的现象学意识	(62)
第四章 实现教育的意义	
——教师成为研究者的理解	(73)
一、重新理解教育	(74)
二、教师的教育研究	(81)
三、教师成为研究者的使命：实现教育的意义	(84)

第二篇 路 径

第五章 教师研究路径的方法论探讨	(95)
一、不同的教育研究传统	(95)
二、定量研究和质性研究的主要区别	(102)
三、建立结构与意义的联系	
——教师成为研究者的方法论态度	(104)
第六章 分析课堂	
——弗兰德互动分析和课堂人种志	(106)
一、弗兰德互动分析	(107)
二、课堂人种志	
——课堂生活描述	(116)
第七章 了解学生	
——问卷和访谈的教学运用	(138)
一、通过问卷了解学生	(139)
二、通过访谈了解学生	(144)
第八章 教师的实验研究	
——解释性教育实验	(165)
一、关于实验研究	(165)
二、解释性教育实验	
——探索教师适用的实验研究方式	(182)

第三篇 实 践

第九章 造就一个强大的头脑	
——孙维刚老师教育实践思考	(194)
一、孙维刚老师课堂教学的主要特点	(195)
二、从根本上解放学生，从根本上掌握数学的思维方式	
.....	(202)
第十章 意义的解释性理解	

——韩军老师《登高》课堂实录的思考·····	(206)
一、一个故事的描述·····	(207)
二、理性的把握和感性的表现·····	(209)
三、细致的分析·····	(213)
四、让哲学重返教育家园·····	(220)
第十一章 建设教师发展学校·····	(223)
一、建设教师发展学校的背景·····	(223)
二、教师发展学校的含义·····	(225)
三、建设教师发展学校的目标·····	(227)
四、教师发展学校的建设·····	(228)
第十二章 苟日新 日日新 又日新	
——北京 16 中教师发展学校教师专业发展日 ···	(246)
一、实践中的建构·····	(246)
二、准备与实施的过程·····	(247)
三、真实中的平淡和平淡中的真实·····	(248)
四、苟日新 日日新 又日新·····	(249)
参考文献·····	(268)
后记·····	(276)

第一篇 国际运动·理论

● 教师成为研究者的兴起和发展

教师成为研究者的倡导者

教师专业化与教师成为研究者

PDSs 及其影响

● 教师成为研究者的国际运动

行动研究

反思型实践

● 教师成为研究者的现象学意识

关于现象学

关于现象学教育学

教师成为研究者的现象学意识

● 实现教育的意义

重新理解教育

什么是教育研究

教师成为研究者，迄今仍是一个争议中的命题。有人反对，有人质疑，当然，也有大批的拥护者在热烈地推进它，不过就在他们中间，也有不同的理解。但是，就是在这种纷纭的争议中，教师成为研究者，作为教育领域令人注目的国际运动，走过了差不多一个世纪的历程。随着时代的演进，它在今天愈益显现出自己异乎寻常的意义，围绕它的那些纷纭不休的争议似乎并没有涉及它的根本。教师成为研究者，并不像有人所以为的，就是要求工作在教育教学第一线的中小学教师去写论文、做课题，它的意义和实际要做的事情远不止于此，要丰富、深刻和广阔得多。它在今天愈益显现的意义在于它意味着一场教育的根本性变革。这个变革的根本所在，是从认识走向实践。教育在本质上是实践的，但是近代以来的认识论传统遮蔽着它原本丰富的实践意义，是时代的变革使教育的实践意义在今天益愈彰显。教育实践是教育意义的实现，它是丰富的、具体的，当我们关注教育的意义怎样在每一个学生身上得到实现时，教师工作的专业性质、研究性质、创造性质凸显出来，教师成为研究者也正是在这一意义上意味着教育的根本性变革。它使我们感受着重对教育的理解在内容和方法论态度或方式上都在发生的种种改变，或许可以说，这是一个从名词向动词的转换、从概念向过程的转换、从认识向实践的转换、从书本向人的转换。正是在这种转换中，教育显现出它自身的丰富，它总是在发生着，因而永远充满着研究和创造的性质；它总是在人与人之间发生着，因而是所有置身于教育情境中的人丰富的、鲜活的生活。在教师成为研究者运动的发展中，我们深深地感受到这一点，同时，它也促使我们去探讨教师成为研究者的现象学意识，从现象学“回到事情本身”的方法论态度及其对生活世界、主体间性的关注中获得启示。教育是一种实现，教师成为研究者，教师研究什么？就是要研究我们的教育怎样在学生身上得到实现。

第一章

教师成为研究者的兴起和发展

一、教师成为研究者的倡导者

关于教师成为研究者，人们往往溯源至斯腾豪斯的倡导，或者与行动研究的兴起相关联。塞克拉（John Sikula）等主编的《教师教育手册》（第二版）记载了更为久远的历史。亨森（K.T. Henson）在该书的第四章中写道：

“课堂教师（classroom teachers）成为研究者并不是一个新的概念。早在1908年，已经出现了使课堂教师从事研究的努力（Lowery, 1908）。两年后，这个话题开始专业杂志中出现（Bagley, Bell, Seashore, & Whipple, 1910）。正如奥尔森（Olson, 1990）所说，‘令人感兴趣的是，在20世纪初期已经把教师看做是确定与教学相关的教育问题的人。而且，教师们对探究这些问题的解决方法负有责任，尽管他们的实践从来没有被称做是研究。’（p.3）虽然教师们的研究受到鼓励，但在20世纪上半叶，他们研究的类型和水平一直是有限的。最初，教师们还没有成为研究的主体，也不是完全的研究伙伴；他们主要的只是研究的接受者（Peik, 1938）。

由于众多学者的鼓励与支持（Buckingham, 1926; Cushman & Fox, 1938; Dewey, 1929; Good, Barr, & Scates, 1936; Peik, 1938; Waples & Tyler, 1930），在20世纪20年代的美国，教师做研究获得了加速的发展（Olson, 1990）。起初，作为课程开发的

一种方式,教师们被鼓励去做行动研究 (McKernan, 1988)。50年代,科瑞 (Corey, 1953) 和沙姆斯基 (Shumsky, 1958) 强烈主张教师成为他们自己课堂的研究者。史蒂文森,斯莱顿,邦尼 (Stevens, Slanton, Bunny, 1992) 引证了一系列研究,描述了教师怎样在课堂上履行研究者的角色。”^①

(一) 布克汉姆

在教师成为研究者的早期倡导者中,布克汉姆 (Buckingham) 做出了重要的贡献。布克汉姆是 1918 至 1920 年美国教育研究会的会长。他的著作《教师的研究》(Research for teachers) 是关于教师研究的重要的文献,他的论述,至今仍对我们理解教师成为研究者具有重要的启示意义和发聋振聩的力量。

布克汉姆早在 1926 年就明确地强调:“教师拥有研究的机会,如果他们能够抓住这个机会,他们将不仅能有力地 and 迅速地推进教学的技术,并且将使教师工作获得生命力和尊严。”^②他形象地描绘着教师在教育研究中所处的尴尬地位,指出:“教师总是情愿站在旁观者的位置上,听凭大学的人员来定义他们的专业,‘他们只是在别人通过他们并不了解的实验向他们提供某种方法的时候向人道歉,而从来没有想到这些可能并不是真的适用,并且他们并没有参与其中。’(1926, P.370)”。他报告了教师研究领域的大量行动,指出:“从教师们所写的研究性的报告中我们可以推想他们工作的范围,我们最重要的教育期刊最近刊登了 15 篇教师撰写的文章。(P.331)”值得重视的还有布克汉姆对于教育研究的理解,他强调:“教育研究不应该是专业人员专有的领域。这一领域没有不同于教育自身的界限。‘实际上,研究根本不是一个领域,而是一种

^① Henson K. T. Teachers as researchers. In Sikula, J., Buttery T. J. & Guyton, E. (eds.). Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators (2nd ed.). New York: Macmillan Library Reference, U.S.A., p.54.

^② Carol M. Santa. (1995). Teacher as researcher. *Journal of Reading Behavior*, Vol.27, No.3, p.439.

方法,是一种观念’”^①。把研究首先看做是一种观念和态度,指出它没有不同于教育自身的界限,对于解释教师工作的研究性质、专业性质具有重要的意义。这一深刻的理解,似乎使布克汉姆本人在今天的争议中仍然是一位重要的在场者。

(二) 杜威

杜威作为现代教育的探索者,他对传统教育系统的、深刻精辟而又新颖独到的批判,使得在他身后众多的教育改革都可以从他的学说、思想和实践中追溯其来源。杜威对教师成为研究者的影响,正是来自他针对近代传统的所做的一系列现代变革。详细分析这些变革的影响,显然不是本书所能担当的,这里主要就他与行动研究的渊源联系、他关于反思和教育的实践性质的有关论述谈谈杜威对于教师成为研究者的影响。

“在教育领域中,杜威既是一位实践者,又是一位理论家”。^②他的影响既是理论的,又是实践的。杜威在芝加哥大学初等学校的著名的八年实验以及由此产生的广泛影响,被认为是后来成为教师成为研究者运动重要潮流的行动研究的一个来源。ERIC 在关于“教师成为研究者”的摘要中写道:“教师成为研究者植根于行动研究”,“行动研究的概念可以追溯至 20 世纪 20 年代杜威和 40 年代勒温的早期工作。”^③

杜威关于反思的精辟论述,对于理解教师成为研究者无疑具有重要的启示。

“‘如何思维’是杜威所论述的一个重要命题,‘思维与教学’也是杜威实用主义教育思想体系的一个重要的组成部分。”^④杜威曾

^① Ibid, pp.446~447.

^② 蔡尔兹:《约翰·杜威与教育》,转引自单中惠:《现代教育的探索——杜威与实用主义教育思想》,2页,北京,人民教育出版社,2002。

^③ Johnson, Beverly. (1993). Teacher as researcher. In ERIC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC.

^④ 单中惠:《现代教育的探索——杜威与实用主义教育思想》,342页,北京,人民教育出版社,2002。

指出：“‘我们的一些学校存在着课程繁多的弊病，而每一门课程必然也有繁多的材料和原理。我们的一些教师不单要面对全体学生，而且要个别地指导学生，因此他们的任务就变得更加繁重了。如果不找出某些统一的线索，不找出某些简化的原理，那么事先就注定必然会导致混乱的结局。’”^①显然，杜威关于思维和反思的论述，并不仅仅是针对学生的，我们应当重视杜威的这些论述对于理解教师研究的含义。杜威认为，“思维就是有教育意义的经验的方法”，^②“思维是探究、调查、熟思、探索和钻研，以求发现新事物或对已知事物有新的理解。”^③“思维起于直接经验的情境……实际经验的情境的性质，引起探究和反省……沿着思路追究下去，便能发现某种直接经验的情境，是你所经受的东西，所干的事情，所享受的快乐，或者所遭受的痛苦，而决不单是所想到的东西。思维就从这原始的情境引起。”^④如果说，这些都是指教师应当为学生创设思维的情境条件，那么，这样的教师所做的难道不正是一种实现教育意义的探究吗？难道这当中不是包含着教师经常的和深入的反思吗？教师的探究和反思不也是由于某种原始的情境引起的吗？那些原始的情境不正是属于教师吗？

我们认为杜威对于原始情境的强调，隐含着对于教育实践、因而也是对于教师工作的关注。他指出“教育科学的最终的现实性，不在书本上，也不在实验室中，也不在讲授教育科学的教室中，而是在那些从事指导教育活动的人们的心中。”^⑤他强调教育的实践

① 杜威：《我们怎样思维·经验与教育》（第一版序言），转引自单中惠：《现代教育的探索——杜威与实用主义教育思想》，342页，北京，人民教育出版社，2002。

② 杜威著：《民主主义与教育》，王承绪译，179页，北京，人民教育出版社，2001。

③ 杜威：《我们怎样思维·经验与教育》，221页，转引自单中惠：《现代教育的探索——杜威与实用主义教育思想》，343页，北京，人民教育出版社，2002。

④ 赵祥麟，王承绪编译：《杜威教育论著选》，297页，上海，华东师范大学出版社，1981。

⑤ 赵祥麟，王承绪编译：《杜威教育论著选》，280页，上海，华东师范大学出版社，1981。

性质和教育实践的重要地位,认为:“教育的实践提供构成所探究问题的资料和题材。它们是待研究的基本问题的惟一资源……实践是第一位的,也是最终的,实践是开始,也是结局,是开始,因为它提出种种问题,只有这些问题能使研究具有教育的意义和性质;是结局,因为只有实践能检验、证实、修改和发展这些研究的结论。”^①正是对于实践的关注,突出了教师的研究,他认为,进步学校的教师们做出的贡献,“一个是刚才说的有组织的教材的发展,另一个是有利于学习的各种条件的研究。”它们与传统学校不同,就在于“这不再是教师怎样教或学生怎样学的问题。问题是要发现必须履行什么条件以便研究与学习会自然和必然地发生,必须提供什么条件使得学生将做出种种反应,这些反应不得不有学习作为他们的结果……教师的方法变为要发现引起自我教育的活动或学习的种种条件,要同学生的活动协作,使学生的学习成为他们的活动的结果”。^②

(三) 皮亚杰

著名瑞士心理学家、认知心理学派的创始人皮亚杰也是教师参与教育研究的重要的倡导者。在《教育科学与儿童心理学》一书中,皮亚杰对有关教师职业的专业地位和研究性质的问题有过很多极为精辟的论述。这些论述也涉及到对教育和教育学科的理解、评价和期望。

皮亚杰在书中这样提出问题:

“如果我们看一下每本教育史的目录,不可避免地会看到的另一件事情就是在教育学领域内,极大一部分的革新家们都不是职业的教育家。夸美纽斯创办和管理过许多学校,但他所受的训练是神学和哲学。卢梭从未上过课,虽然他也许有孩子,但据我们所知,

① 赵祥麟,王承绪编译:《杜威教育论著选》,281页,上海,华东师范大学出版社,1981。

② 赵祥麟,王承绪编译:《杜威教育论著选》,263页,上海,华东师范大学出版社,1981。

他自己从未教育过他的孩子。福禄培尔是幼儿园的创始人和感知教育的拥护者（不管在这方面他是多么不够），但他是一位化学家和哲学家。赫尔巴特是心理学家和哲学家。在我们同代人当中，杜威是一位哲学家，蒙台梭利夫人、德可乐利和克拉帕雷德都是医学博士而后两位还是心理学家。另一方面，裴斯泰洛齐也许是那些地地道道的教育工作者当中最卓越的一位教育工作者了（虽然是一个很现代的教育家），但是无论在方法方面或在研究方面，他都没有多少创新；除非我们承认他是第一个利用石板的人，但这只是由于经济的理由。”^①

在指出这些教育史上彪炳史册具有里程碑意义的宗师巨匠大多不是职业的教育家之后，皮亚杰进一步提出：“医学大体来说，毕竟都是医生们的著作，而工程学则是工程师们所建立的，等等。那么为什么教育学却很少是教育学家的著作呢？这是一个严重的，永远存在的问题。”^②

并且，与这个问题相伴随的“还有一个一般性的问题，就是要知道，为什么这样庞大的一个教育工作者队伍，现在这样专心致志地在全世界各地工作着，而且一般地讲来，都具有胜任的能力，却产生不了杰出的科学研究者，能够使教育学变成一门既是科学的，又是生动的学问，在立足于文科与理科方面的其他应用学科中占有它的正当地位。”^③

在这里，皮亚杰对教育学的性质做了极为精辟的论断，即：教育学应当是“一门既是科学的，又是生动的学问”。如果说，“科学的”是指向一种关于教育的认识结论，那么“生动的”恰恰是指向关于教育如何实现的丰富的意义。我们以为，把教育学建设成为一

① [瑞士]皮亚杰：《教育科学与儿童心理学》，傅统先译，9~10页，北京，文化教育出版社，1981。

② [瑞士]皮亚杰：《教育科学与儿童心理学》，傅统先译，10页，北京，文化教育出版社，1981。

③ [瑞士]皮亚杰：《教育科学与儿童心理学》，傅统先译，10页，北京，文化教育出版社，1981。

“既是科学的又是生动的学问”，这是一个值得每一个教育工作者深思和为之奋斗不息的目标。惟其如此，教育学才能真正“占有它的正当地位”，才能真正为教师职业的专业化提供坚强的支持，并且由于这样的努力，能够从庞大的教师队伍中产生出杰出的研究者去实现教育学既是科学的又是生动的建设。

皮亚杰认为，教育学之所以没有占有它的正当地位，一方面是由于当时社会环境和需要的刺激。教育和教师职业的专业性质、研究性质之所以在今天突出出来，正是因为当今时代社会环境突出了这样的需要和刺激。另一方面，这个问题也与教师在整个社会生活中的地位问题有关。对此，皮亚杰在书中做了极为精彩的、令人难忘的描述，他指出：

“真实的情况是这样的：在我们的社会里，教育工作者这个职业还没有取得它正当的地位，还没有在学术价值的等级上，享有一定的权利。一位律师，即使不是一个出色的律师，也被人认为具有一种受尊重并且值得受尊重的学问，即法律，而一位律师在特权上符合于大学教师中明确规定的某些级别。一位医师，即使并不总是治愈病人，也是代表着一门受尊重的科学，掌握这门科学是需要长久的而勤奋努力的过程的。一位工程师，像医师一样，也是代表着一门科学和一种技术的。一位大学教师也是代表着他所讲授的这门科学以及他对这门科学钻研的程度。跟以上这些情况相对比，一位中、小学教师就缺少这种可资比较的学术声誉。而缺乏这一种声誉的理由乃是由于许多非常的和恼人的条件的结合。”^①

“就大体而言，一般的理由是：别人认为，尤其坏的是，他自己也认为：学校教师无论从技术或科学的创造性上来说都不是一个专家，而只是一个知识的传递者，这是任何人都能做得到的事。换言之，一般的人认为，所谓一个好的教师就是一个具有普通小学教育程度，掌握一些适当的公式，使他能在学生的心灵中灌输一种类

① [瑞士] 皮亚杰：《教育科学与儿童心理学》，傅统先译，11～12页，北京，文化教育出版社，1981。