

教师的日常教学工作，不管我们是否意识到，总是借助于特有的『实践性知识』来支撑的。它实质地主导着教师的教育教学行为，有助于教师重构过去经验，预示未来计划以至于把握现时行动。

课程与教学研究新视点丛书

主编 钟启泉

教师实践性知识研究

姜美玲 著

本书遵循实践的逻辑，以哲理深思与鲜活事实相映的话语方式，揭示了教师实践性知识的本质和意义，构成要素，表征形式以及来源与发展路径，并探讨如何以实践性知识的形成成为轴心革新教师教育，结构性地转换教师专业发展的过程，为恢复教师的自律性开拓道路。



华东师范大学出版社

课程与教学研究新视点丛书

主编

钟启泉

教师实践性知识研究

姜美玲

著



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师实践性知识研究/姜美玲著. —上海:华东师范大学出版社, 2008

(课程与教学研究视点丛书)

ISBN 978-7-5617-6208-0

I. 教… II. 姜… III. 中小学—师资培养—研究
IV. G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 102831 号

课程与教学研究视点丛书

教师实践性知识研究

撰 著 姜美玲
责任编辑 金 勇
审读编辑 李小娜
责任校对 张 露
装帧设计 黄惠敏

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537(兼传真)
门市(邮购)电话 021-62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 江苏省句容市排印厂
开 本 787×1092 16 开
插 页 2
印 张 17
字 数 259 千字
版 次 2008 年 11 月第 1 版
印 次 2008 年 11 月第 1 次
印 数 4100
书 号 ISBN 978-7-5617-6208-0/G·3600
定 价 29.80 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

总序 追寻课程与教学 的本真意义

20 世纪以来,人文学科的发展大抵是以反思启蒙运动以降日益膨胀的“技术理性”为其特征的。在课程与教学领域,技术理性的宰制也早已为人所诟病,以致 20 世纪 70 年代以来,该领域的研究重心逐步转向追寻课程与教学的本真意义。

技术理性对课程与教学领域的宰制是极具破坏性的。在由其程式化性格所构架的思想框架中,课程因被窄化为“公共的知识”和“预设的计划”屏蔽了儿童与其生活的交往;教学因被固化为知识传递的特定程序与步骤泯灭了师生的探究性和创造性;学习因被矮化为机械的接受和训练放弃了儿童应有的自主且负责任的创造性行为。概而言之,上述在我国课程与教学领域占据主流地位的概念框架的核心问题在于目中无“人”,无视教育对象——儿童的存在,呈现出典型的“见物不见人”的颠倒现象。更为可悲的是,技术理性强化了课程与教学的工具价值,漠视其内在价值,课程与教学由此被彻底功利化。一方面课程与教学失去其主动性和尊严性而沦为政治和经济的工具,另一方面,对实利知识和技能的专宠导致纯粹的才智作为精神的假象掩盖了人类精神的匮乏。人类尊严在课程与教学领域的悄然退隐,无可避免地导致工具性的曲解行为在现实中恣意妄为。课程与教学由此愈来愈远离教育的本真诉求。

课程与教学本真意义的回归唯有诉诸研究领域的转型方可成就。具体表现在:第一,从“教的课程”转型为“学的课程”,“课程”不仅仅是“公共的知识”和“预设的计划”,而是“学习经验的历程”,即存在于每一个学习者个人生活之中的学习经验的总体。课程实施因而不能不研究儿童和理解儿童,

2 · 教师实践性知识研究

不能不聚焦儿童的学习。第二,从“定型化的教学”转型为“情境化的教学”;教学不是拘泥于固定步骤和有限目标的日常操作,而是教师运用实践智慧赋予每一情境以教育意义的临场创造,“定型化”的追求对课堂教学现场的进步不具有任何积极的意义,因而是缺乏生命力的。唯有情境化教学才是教学发展的正途。第三,从“作为训练的学习”转型为“作为修炼的学习”。学习不是单纯的程序化、技术化的知识掌握和能力训练过程,它也是社会实践和自我修炼(人格修养)的过程。一味的强化训练无助于儿童智慧地知人认事和具备高尚的德行,“作为修炼的学习”蕴含着对儿童的整体性的尊重和对学习的内在价值的寻求,因而能够成为生命趣味盎然的泉源。综上所述,课程与教学本真意义的回归是以恢复课程、教学和学习概念框架中悄然退隐的人的尊严为前提的。

有鉴于此,我选取与本论题有关的、颇具学术前瞻性的几本优秀著作组成本套丛书。期望该丛书能够启迪教育研究人员和中小学教师以新的视点思考课程、教学和学习问题,进而促进我国课程理论的繁荣和课程实施的改善!

教育部人文社会科学重点研究基地

华东师范大学课程与教学研究所所长、教授

钟启泉

2006年10月



1	………引言 走进日常教育实践的教师研究
1	一 关注教师的日常教育实践
5	二 研究者的价值取向
9	三 研究者的写作体验
13	………第一章 研究的问题域与方法论
13	一 研究的背景
14	（一）关注教育实践的教师知识研究的兴起
19	（二）回应课程改革需求的教师专业发展的期待
21	二 研究的意义
22	（一）拓展对课程改革意义的认识
23	（二）深化对教学知识基础的理解
24	（三）为教师专业发展提供建设性工具
25	三 研究问题的阐释
27	四 研究的方法论
28	（一）现象学教育学的探索
33	（二）“质的研究”的尝试
36	（三）研究方法的选择
39	五 研究的过程
39	（一）我如何进入研究现场

2 · 教师实践性知识研究

41	(二) 我如何收集资料
43	(三) 我如何整理与分析资料
45	(四) 我如何呈现研究文本
47	·····第二章 教师实践性知识的历史考察
47	一 教师实践性知识的兴起与发展
48	(一) 教师实践性知识的雏形研究
50	(二) 教师实践性知识的深化研究
56	(三) 教师实践性知识的拓展研究
63	(四) 教师实践性知识的本土化研究
66	二 教师实践性知识的理论溯源
66	(一) 教师实践性知识的哲学支撑
69	(二) 教师实践性知识的心理学支撑
72	(三) 教师实践性知识的教育学支撑
76	·····第三章 教师实践性知识的基本界定
76	一 关于知识
80	二 关于实践
80	(一) 哲学视域中的实践
81	(二) 社会学视域中的实践
84	三 关于教师实践性知识
84	(一) 一个问题:实践性知识和理论性知识是二元对立的吗?
86	(二) 相似概念的内涵辨析
89	(三) 教师实践性知识的内涵
92	四 教师实践性知识的本质属性与衍生特征
93	(一) 教师实践性知识的本质属性
94	(二) 教师实践性知识的衍生特征

104	·····第四章 教师实践性知识的构成要素
105	一 学科内容知识
105	(一) 学科内容知识的意涵
105	(二) 学科内容知识的实践解读
112	二 学科教学法知识
112	(一) 学科教学法知识的意涵
113	(二) 学科教学法知识的实践解读
123	三 一般教学法知识
123	(一) 一般教学法知识的意涵
123	(二) 一般教学法知识的实践解读
131	四 课程知识
131	(一) 课程知识的意涵
132	(二) 课程知识的实践解读
139	五 教师自我知识
139	(一) 教师自我知识的意涵
140	(二) 教师自我知识的实践解读
144	六 知识融合:教学的心脏地带
144	(一) 关于实践性知识构成要素的诠释
145	(二) 实践性知识的构成:整体的视域
146	·····第五章 教师实践性知识的表征形式
147	一 意象
147	(一) 意象的多维理解
149	(二) 捕捉教师的意象
155	二 隐喻
155	(一) 隐喻的意蕴
158	(二) 把握教师的隐喻
164	三 实践规则
164	(一) 实践规则的内涵

4 · 教师实践性知识研究

165	(二) 找寻教师的实践规则
170	四 实践原则
170	(一) 实践原则的含义
171	(二) 凝练教师的实践原则
173	五 个人哲学
173	(一) 个人哲学的意涵
174	(二) 理解教师的个人哲学
181	·····第六章 教师实践性知识的发展路径
182	一 从懵懂到觉知——教师个人生活史分析
183	(一) 何谓教师个人生活史分析
185	(二) 洞察教师个人的现实与过程
194	二 从觉知到批判——反思教学实践经验
194	(一) 反思教学实践经验的意义与作用
196	(二) 反思教学实践经验的现实考察
206	三 从批判到发展——构建教师学习共同体
208	(一) 教师学习共同体的内涵与本质
210	(二) 教师学习共同体的生成
220	·····结 语 开启教师教育的新视窗
220	一 教师教育何去何从
224	二 研究者的反思
228	·····附 录 课程改革情境中的教师信念与教学实践 ——对一位高中语文教师的叙事探究
252	·····参考文献

引言 走进日常教育实践的教师研究

近几年来的课程改革给教育界带来的最大挑战莫过于对教师专业发展的挑战。“课程即教师”，课程改革的成败归根结底取决于教师。如果说，课程改革是一棵树，那么教师的日常教育实践就是它成长的沃土。如果说，人是靠思想站立的，那么教师则是靠自己的日常教育实践站立的。日常教育实践之于教师，诚如日常生活对于人的生命价值的确证和维护，“人自身之‘在’，总是与日常生活息息相关；离开了日常生活，人的其他一切活动便无从展开。”^①

然而，尽管教师的日常教育实践承载着最大的重量，却很少被教育研究者真正地、真诚地关注过，因为这是一个人们再也熟悉不过的场域：老师日复一日地和学生在一起，共同走进课堂，通常大家都认为这是不言自明、理所当然的世界。不过，正如黑格尔所说：“我们所熟悉的，正因为它是我们所熟悉的，并不被我们所了解。”究竟是什么支撑着教师的日常教育实践，教师如何建构自己的日常教育实践，实践情境中又隐含着什么意蕴，目前还不清楚，因此身体力行，走进日常教育实践去做教师研究，就成为必需。

一、关注教师的日常教育实践

在传统的教师研究中，教育研究者往往凭借着在智力上和文化资源配

^① 杨国荣：《日常生活的本体论意义》，《华东师范大学学报（哲学社会科学版）》，2003（3）：1—8。

置中占有的优势,大多习惯于把教师作为一个客体进行观察、研究、解释和分析,对教师施行一种“语言的暴力”,并对教师进行着各种外部的专业规定。如此一来,教育理论专家的思想主宰着教育实践领域,教育理论专家却很少真正承认教师的日常教育实践所蕴涵的巨大力量和潜在意义。同时,身体力行日常教育实践的教师,受制于理论专家“思想的统辖”,在生产理论的专家面前患上了“失语症”,教师质朴的教学智慧失落了,被专家的理论知识淹没了。教师往往简单地“移植”、“借用”大量教育理论的概念术语和僵化呆板的语言,在盲目听从、照抄照搬专家话语的过程中,逐渐丧失了充满着个体体验的真诚的、丰富的日常教育实践话语。由此,我们不难看出,教师研究在追求“科学化”和“普适性”的过程中,由于忽视或排斥教师的个体生活体验和日常教育实践,造成了教育研究者与教育实践者、教育理论与教育实践之间的巨大鸿沟,在本质上是一种“见物不见人”的教师研究。

其实,作为“沉默着的大多数”的教师实践群体或个体,尽管他们往往未被承认为教育的创造者,但在开拓自己的实践道路方面,也不可否认地发生着有意义的实践行为。^①因此,在教师研究或教学研究领域里,我们不能再只听见科学主义单一的旋律,而应寻找新的教师研究或教学研究范式,让各种不同的声音自由地吟唱。此时,我们或许应该跳出科学主义研究视界,从追求宏大理论到走进学校日常生活,^②由此迈向具体的日常教育实践,从日常教育实践的角度来察看教师 and 教学,将教育理论降解到日常实际进行的教师与学生的教与学的活动的观察与阐释之中,呈现教师教育教学活动的真实过程,增强教育研究的实践性。正如艾尔斯(Ayers, W.)所言:“教学的真正秘密存在于局部的细节上和教师的日常生活中;教师可以作为教学知识的最丰富和最有用的来源;那些希望理解教学的人必须在某一时刻转向教师自身。”^③当下之时,转向教师自身,了解复杂而鲜活的日常教育实践,研究

① 丁刚:《教育与日常实践》,《教育研究》,2004(2):16—20。

② 谭斌:《从追求宏大理论到走进学校日常生活——对教育学科学化进程的一种系谱学描述》,《南京师大学报(社会科学版)》,2003(9):72—78。

③ Schubert, W. & Ayers, W. (Eds.). (1992). *Teacher lore: Learning from our own experience*. New York: Longman, p. 5.

极为细微的、看似平淡无味却真实、具体的日常教学生活,也许是教育研究者该做的事情。

当我们把教育研究视野转换到教师平淡而琐碎的日常教育实践时,不妨聆听一下社会学家特纳(Turner, J. H.)的提醒:“社会生活是我们应该用自然主义的态度去研究的,但我们的研究不应该变得机械化。的确,特殊的观察、轶事的酝酿、创造性的思考、文化中的示例、礼仪中的书本考察、个人的经验和其他非系统材料的来源必然引导着探索进入微观层次。”^①在教育研究领域,我们从普遍性中走出来,进入到教育现象的实际中去,把宏观的、抽象的研究与微观的、具体的研究结合在一起,或由宏观而至微观,或由微观而达宏观,以透视教育的本质。我扎根于中小学教育教学现场的研究过程中,时常于细枝末节中发掘和体味教育的真意,真切地感受到那些毫不起眼的教育教学细节中所蕴涵的深刻道理,感受到“真正核心的问题是教师的实践本身,教师通过实践形成的是一种解决问题的智慧,它是与每个具体情境相连的,它必须考虑到在实践中的各种复杂性,它依赖于随时生成的各种判断和决定,它根据各种不确定因素而发生改变,它关注各种特别事件,它随时会在过程中因需要而改变其原定目标。”^②

如果教师研究切实关注到教师的日常教育实践,那么教育研究者的生活方式与生存方式也必将要发生转变。伊万斯(Evans, C.)早在1981年就已经提醒研究者:“我们做的研究,只有在接近那些其生活便是我们学习和研究的主体的人们时才是有效的。”

教育实践是教师所做的事情:……如果研究旨在影响实践,它必须借助教师所做的事情,如何做的以及这些工作对他们意味着什么。研究必须表明核心关注的主题,并使教师可接近它。然而总体上……即使那些以改进实践为主要兴趣的研究者也不把教师考虑为研究工作的

① [美]乔纳森·特纳著,邱泽奇等译:《社会学理论的结构(下)》,北京:华夏出版社2001年版,第60页。

② Eisner, E. W. (2002). *From Episteme to Phronesis to Aristy in the Study and Improvement of Teaching*. Teaching and Teacher Education, 18, pp. 375—385.

4 · 教师实践性知识研究

首要受众。这种假设是:教师能够基于纲要传达给他们的信息行动,而不会将这些信息视作他们个人知识的一部分,并将其与那些核心关注联系起来。

对教师而言,他们也很愿意这样做。许多教师不关注研究,即使对那些关注便能获益的领域。其大体上与这样的事实相一致:研究不是为了引起教师的关注。研究者忽略了教师;另一方面,教师忽略了研究者。^①

伊万斯的精辟论述恰如警言:研究者该脱下“立法者”的外衣了!研究者应该亲身参与到教师的日常教育教学实践之中,真诚地与教师展开合作,关注教师,倾听教师,并在实践的反思与批判中实现理论的阐释与对话。只有这样,我们的教育研究才能不仅出自对真的渴望,同时也对教育实践和人的生活承担起责任。这也许才是教师研究或教学研究的真正价值。走进日常教育实践的教师研究,还意味着,教育研究者既需要尊重教师本身的教学实践经验,同时又要促进教师从自己的日常实践经验出发,彼此都从实然的教育实践活动出发而不是从应然的教育理想出发,把教学看成一种开放的、动态的、能够与自己的教学实践和经验进行交往的过程,以便产生一种实实在在的、内在的实践变革,不断地赋予课程改革以真实的意义。

“教师实践性知识”(teacher's practical knowledge)正是需要研究者和教师共同立足于日常教育实践来进行合作探究的课题。不管我们是否意识到,教师的日常教学工作,总是借助于特有的“实践性知识”来支撑的。正如社会学家布迪厄所说:“每个人对世界都有一种实践知识(practical knowledge),并且都将它运用于他们的日常活动之中。”^②可以说,“实践性知识”乃是教师所固有的实践性话语与思维方式的产物,是教师专业属性的基础。关注教师专业领域中固有的发挥作用的“实践性知识”的存在,充分体现了当今教师专业发展的自主性诉求。尤其是近年来随着课程改革的推进,人

① Duckworth, E. (2007). *Critical Exploration in the Classroom*. 《首届教学改革国际研讨会论文集》(中国·上海浦东, 2007年5月)。

② [法]皮埃尔·布迪厄、[美]华康德著,李猛、李康译:《实践与反思:反思社会学引导》,北京:中央编译出版社 2004 年版,第 47 页。

们进一步提高了对于教师实践性知识必要性的认识,教师实践性知识研究正在日益成为教师专业发展的突破口。我在攻读博士学位期间,立足于教师实践活动的现场——课堂教学,立足于教师的日常教育实践,选择了“教师实践性知识”为研究课题,为此展开了一段饱含心灵跋涉的研究旅程。我在这段旅程中,也许无力拍摄出一片片奇异绚丽的风景,但整个旅程至少浸润着我对教师日常教育实践的真诚关怀和探究热情。

二、研究者的价值取向

作为教育研究者,我们也许能够深切地感受到:对于高深的理论话语和文本的偏爱取代了对教育实践生活本身的关注,学者的清高逐渐取代了研究者的实践,很多研究除了自说自话,就只能是鸚鵡学舌、东施效顰地玩弄文字游戏,研究者离真实的教育实践生活已愈来愈远。“我们可以想像那些荒唐但真实存在的现象:这人为从事教育学术而抛弃自己的妻子、孩子;那人将两个孩子从上午8点到下午5点放在日托所,自己却关起门研究教育理论,针对儿童教育著书立说;这人整天与孩子在一起却不知如何与女儿沟通,致使女儿滋长仇恨的心理;那人后悔没能记住孩子的童年;这人需要依赖性来体验生活,因此他的孩子没有机会得到足够的爱;那人声称自己沉醉于孩子的生活研究,但却不能与孩子建立亲密的教育关系。这些都是教育中存在的具有极大讽刺性的实例。”^①这样的教育研究成为一种追求“普适性”的纯粹的科学主义的理性工作,在片面追求教育理论“科学化”过程中,教育研究严重脱离了教育实践的工作需要,排斥了个体的丰富多彩的生活体验,割裂了与现实生活世界之间的有机联系,成为一种探寻“价值中立”(value-neutral)或“价值无涉”(value-free)的真理的过程。

我曾经陷入那种纯粹经院哲学式的教育理论思辨的泥沼,努力地在—

① [加]马克斯·范梅南著,宋广文等译:《生活体验研究——人文科学视野中的教育学》,北京:教育科学出版社2003年版,第192—193页。

种虚无缥缈的境遇下寻求学术生存,但我逐渐感受到了疲惫不堪、力不从心。在我困惑和迷茫之际,有一种声音带给我一种兴奋和鼓舞:“学问不是一种神秘的彼岸演说,它就是此在,是此在的种种生活;如果学问不关心人、不关心人的日常生活、不关心生活中真实的问题,这样的学问有几分真实?有几分真诚?如果在研究中,看不到研究者的生活史与风格,这样的研究对于研究者,很难说不是是一种扭曲。”^①于是,我把研究的视野转向平淡而琐碎的日常教育实践,力求在我的研究中沟通学术与生活,但我不知道走向教育实践的道路究竟有多远。我想,不管有多远,我都会坚实地走下去,我现在不正是“行走在路上”吗?这是一个生机勃勃的开始!

社会学家米尔斯(Mills)说:“我想最好还是先提醒初学者的是,在你们所加入的学术共同体中,那些最有名望的思想家并不是把研究工作与日常生活相割裂。他们舍不得冷落任何一方面,以至于不能容忍这样的分割,并且要力图使两者相得益彰。”^②作为一名教育研究者,我选择走进中小学教育现场、走进日常教育实践来探讨教师实践性知识,正是同我个人的生活经历紧密相关的。三年中等师范学校的学习过程中,我无数次走进小学课堂,聆听和观察其他教师的教学,并且亲自执教,担任了三个月的小学语文教师。这种特殊的学习经历不仅使我萌生了对教育教学的浓厚兴趣,而且奠定了我后来从事教育研究的实践基础,尽管这种实践基础是那么的微薄。中师毕业后,本该投入到小学教育教学中的我,有幸被保送到师范大学,开始教育学专业的学习,并且从此与教育研究结缘。“挖掘/注意(mind)你自己的经历吧,那里可能有金子!”^③正是中师这段意犹未尽的生活经历,以及由此形成的中小学教师情结,使我在后来的学习和研究过程中,一次次把关注的目光投向这片自己熟悉的土地。攻读硕士和博士学位期间,我一直沉浸在中小学教育现场从事教育研究,同时也努力把自己的热情和希望融入这样一种作为生活方式和研究方式的行动之中。米尔

① 刘云杉:《学校生活社会学》,南京:南京师范大学出版社 2000 年版,第 20 页。

② [美]C·赖特·米尔斯著,陈强、张永强译:《社会学的想像力》,北京:生活·读书·新知三联书店 2001 年版,第 211 页。

③ 陈向明:《教师如何作质的研究》,北京:教育科学出版社 2001 年版,第 48 页。

斯说:

“选择做一名学者,既是选择了职业,同时也是选择了一种生活方式;无论是否认识到这一点,在努力使治学臻于完美的过程中,治学者都塑造了自我;为了挖掘潜力,抓住任何邂逅相遇的机会,他陶冶了以优秀的研究者必备的多种素质为核心的品格。我的意思是,你必须在你的学术工作中融入个人的生活体验;持续地审视并诠释你的生活经验。从这个意义上说,治学之道(craftsmanship)就是你的核心,并且在你可能从事的每一项学术成果中纳入个人的体验。说你能‘获取经验’,意味着一件事:你过去的体验,参与并且影响着你现在的体验,进而影响到你对未来经验的获取。作为一名社会科学家,你必须去控制这相当微妙的交互影响,捕捉你所体验到的东西,然后加以整理得条理分明;只有如此,你才有希望利用它们来引导、检验你的思考,并在这个过程中,将自己造就成一个治学有方的学者(intellectual craftsman)。”^①

几年来,我在大学的学术研究场所和中小学教育教学实践的现场之间来回穿梭,这正是我作为一名教育研究者的职业写照和生活方式。在与中小学的广泛接触中,我深深地感受到我的个人体验无形中影响着研究的视野,我总会自觉不自觉地站在中小学教师的角度,持一种情感上的认同、理解与宽容,这是一种设身处地的思考问题的立场与态度。然而,穿梭于大学的学术研究场所和中小学教育教学实践的现场之间,最感困惑的是我的“边缘人”的立场:在教育实践者——一线教师面前我被当作是搞“理论”的,我不得不在他们的期望中扮演着一个指导者的角色,可实际上,我不能也不愿持一种批判的立场、以一种挑剔的眼光来看待教师;而在教育研究者的行列里,每当我走入既有的学术理论与学术概念中,更真切地感受到的是疏离,我时常感到自己“理论”的匮乏,甚至操纵和驾驭不了任何的理论话语方式,

^① [美]C·赖特·米尔斯著,陈强、张永强译:《社会学的想像力》,北京:生活·读书·新知三联书店2001年版,第212页。

几乎成了理论的“失语者”!

在作为“边缘人”的矛盾冲突和困惑中,我思索着:作为研究者的我是谁?如何以自己的研究作为安身立命的方式?如何看待自己的研究?一方面,在大学的学术研究场域中,我需要拥有一定的理论性和逻辑性,以此谋取可能的学术生存空间;另一方面,走进中小学教育教学的现场,我需要跳出理论的束缚,立足教师的教育实践与立场来思考问题,从而赢得教师的认同。这也许反映的是一名普通教育研究者的具体生存境遇吧!不过,在我看来,衡量研究者以及研究者生存意义的标尺离不开实践,我更愿意把自己定位于一个实践者,把自己的研究行为定位于教育研究者的实践。诚如布迪厄(Bourdieu, P.)谈道,“我乐意经历各种各样的生活”,希望体验所有的人类经验,他认为自己在不知不觉中,捕捉了一些社会的“瞬间画面”,摄制了一些“快照”,这些他在将来都会予以发展(develop)并利用。他说:“我相信,我所进行的许多研究中的假设和分析,作为其基础的所谓直觉,部分就肇始于那些‘瞬间画面’、那些‘快照’,而且经常还是年代久远的东西。”他还认为:“我们的任务是为人们提供进入各种经验的途径,并且向大家阐述这些经验,不论这些经验是普遍共享的,还是少数人特有的,只要它们在平常是被忽视或者未经整理的,我们的工作就有它的价值。”^①我相信,我立足于日常教育实践情境中的研究工作是会有价值的!

我想起了范梅南(Van Manen)那富有诗意的比喻:“有的时候,一个研究者或者理论家就像传说中漂流到陌生异域的旅人,回到普通大众中间来告诉他们有关这世界本来面貌的迷人的故事。”^②我从宁静的大学校园,漂流到在中小学这片熟悉而又陌生的领地,然后回来告诉大家:我在一所最常见的学校,看到的一些最常见的教师的日常教育教学实践活动。但我怎样才能在这片人们最熟悉的风景中,既见常人所见,又见常人所未见?既言常人所言,又言常人所未言?这是一个充满意义的挑战!

① [法]皮埃尔·布迪厄、[美]华康德著,李猛、李康译:《实践与反思——反思社会学引导》,北京:中央编译出版社2004年版,第269—270页。

② [加]马克斯·范梅南著,宋广文等译:《生活体验研究——人文科学视野中的教育学》,北京:教育科学出版社2003年版,第22页。