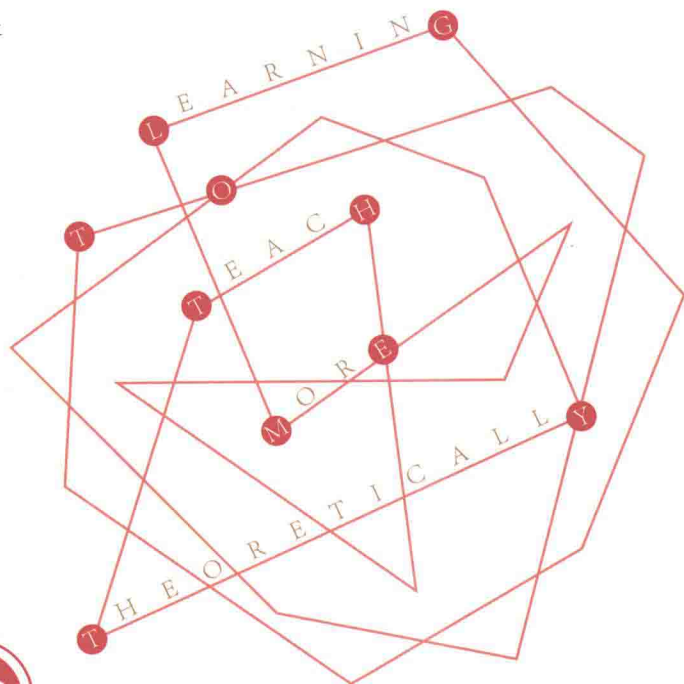




大夏书系·教师专业发展



唤起 教师^的 理论兴趣

丁道勇 著



华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位



大夏书系·教师专业发展

唤起 教师①的 理论兴趣

丁道勇 ② 著



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

唤起教师的理论兴趣 / 丁道勇著. —上海:
华东师范大学出版社, 2014.

ISBN 978 - 7 - 5675 - 2358 - 6

I. ①唤 ... II. ②丁 ... III. ①教学研究 IV. ①G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 106487 号

唤起教师的理论兴趣

著 者 丁道勇
责任编辑 顾晓清
装帧设计 朱静蔚
责任印制 殷艳红

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
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021 - 60821666
客服电话 021 - 62865537
门市电话 021 - 62869887
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com/>

印 刷 者 北京季蜂印刷有限公司
开 本 700 × 1000 16 开
印 张 17
字 数 250 千字
版 次 2015 年 7 月第一版
印 次 2015 年 7 月第一次
书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 2358 - 6/G · 7541
定 价 36.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

导 言

在课程学发展史上，有两个重要的时间点，分别对应于两部重要著作的出版时间。第一个时间点是1918年，在这一年波比忒（John Franklin Bobbitt）出版了《课程》（*The curriculum*）一书。这本书的出版，意味着课程学的诞生（Bobbitt, 1918）。这部著作以及1924年出版的《课程编制》（*How to make a curriculum*）的重要贡献，是一套新的课程目标设计方法（Bobbitt, 1924）。通过“活动分析”的方法，确保了课程目标的来源与当代社会生活的密切联系。所谓的“装饰的知识”再也不会继续统治课程领域了。第二个重要的时间点是1949年，在这一年泰勒（Ralph W. Tyler）出版了《课程与教学的基本原理》（*Basic principles of curriculum and instruction*）（Tyler, 1949）。这本书的出版，意味着在现代课程学中具有典范意义的工具范式的诞生。泰勒所概括的“目标筛选、学习经验的选择、学习经验的组织、评价”的课程开发步骤，成为课程开发领域难以超越的基本概念工具。可以说，此后的课程开发理论都是在泰勒原理的基础上，做补充、修正，而没有谁真正地替代了它。

这两个重要的时间点，给我们什么启发呢？第一个重要的启发是，今天我们耳熟能详的一些概念，例如课程开发、教科书编写、课程实施、学业评价等等，都只有100年左右的历史。在教育史上的更长时间段内，谈论学校教育问题的时候，人们并不使用这些概念。在教育的实际运行过程中，教师的作用并不总像今天这样。在相当长一段时间内，教师的使命不仅仅是一个课程实施者。第二个重要的启发是，课程领域的一些基本概念，不可以被轻易地放弃或置换。今天依然在许多学校流

行的校本课程开发，实际上有蜕变为教材编写的危险。编写人员更关心教材，不关心更高位的课程目标设计，也不关心后续的课程评价等问题。把课程开发简化为教材编写，这反映了编写者的不足。他们还没有关注到课程开发的工具范式所贡献的基本概念框架。可以说，这里所谈到的两个启发，都围绕着教师的角色定位来进行。两个启发，共同倡导了一种对教师角色的更全面的理解。

概括来说，一种盛行的关于教师角色的理解，可以比喻为大工业时代的产业工人。教师被认为是教育流水线的一员。他们在某个工位上日复一日、年复一年，重复自己的熟练技能。就像 iPad 生产线上的装配工人，他们可能一直不能理解为什么要安装手中的配件，也从来没有享受过这种现代科技产品提供的便捷，他们所知道是必须完成这些分配给自己的工作。更进一步说，他们可能不知道自己刚刚完成的裸机，下一步会接受何种处理。他们完全不关心这一类话题。而一种新的关于教师角色的理解，应该被比喻为艺术家式的。届时，教师是整个艺术品创作过程的全程参与者。他们从最初的构思，到构思的实现，诸如画布的选择、油料的调和、笔触笔法的选择等等，都亲自操刀上阵。他们对整个事情负责任，他们知道每一个细节意味着什么。但是，他们的行动又不是全然任意的，因为备用的只能是那个时期已经掌握了的那些技能技法、能找到的原材料。艺术家们还得遵循一些无法打破的物理和艺术原理，才能实现自己的创作意图。

在后一个比喻中，教师的位份要比前一类教师重得多。用课程领域的术语来说，在后一个比喻中的教师，不单是课程实施者，而且是课程目标设计者、课程内容的选择者和组织者，乃至课程评价者。这样的教师，在讲课时要参考的不仅仅是教科书和教师用书，还包括纵横两个维度的扩展：纵向上是对孩子从小学到大学的整个学习历程有一定的预期和见识，横向上是对孩子将在各个学科遇到什么有基本的判断。这样的

教师乐意对自己的教育教学行为进行反思，他们的工作具备反身性。好像一位明智的将军，他知道自己士兵将要执行的命令是什么。所以，他不会给驻守热带雨林的部队装备羽绒睡袋，尽管这种装备的确性能良好。用一句话来概括，这样的教师更负责任。

这种更负责任的教师形象，对教师的能力提出了更高的要求。按照舒曼（Shulman, 1987）的概括，教师要具备七大类知识基础：学科内容知识；一般教学知识；课程知识；关于学生及其特性的知识；教育情境的知识；教学内容的知识；对教育目的、价值、哲学及其历史渊源的知识。这些知识类型，应该是教师职前培养和在职专业发展的共同努力方向。但是，我们往往看到，教师是最缺乏学习生活的群体之一。这种生存状态，与教师的工作职责形成了颇有讽刺意味的对比：教师号召学生热爱自己所学的内容，但是教师对于自己所教的内容缺少新鲜感、好奇心；教师号召学生利用一切时间学习，但是教师自己的工余时间主要是被各种与业务提升无关的事务占去了；教师承担着扩展学生人生经验和视野的任务，但是教师自身往往对于广大的社会生活缺乏了解……总之，教师队伍的现状与重新定位后的教师角色是不大相符的。造成上述这类现象的原因不一而足，未必都能归因于教师自身。并且，即使教师个人想要“换一种活法”，他们的改革努力也往往是艰辛和难以持续的。我更愿意相信，教师是富有学习愿望、学习能力的，并且借助一些新的工作方式，可以将这种学习愿望、学习能力转化为实际努力。这些工作，都是为扩展教师角色的内涵做出的努力。

2009年，当我为现在这份教职参加面试的时候，曾经使用“启蒙教师”这样的话来表达自己的职业愿景。这个用语一度让面试官（他们后来成为我很好的同事和领导）感到诧异。他们告诉我，在这所大学的教育学者们不会采用这样的用语，他们会用更谦逊的姿态，更愿意努力倾听一线教师，因为他们/她们是真正的行家里手。

大约也是在那一两年，另一个经验同样令人难忘。我的博士学位论文研究，是以教师信念为研究主题。在研究过程中，我检索到一些研究人类信念的有趣文献。通过这些阅读，我发现改变别人的信念，在伦理上是一件多么严重的事。在极端的状态下，信念改变可能意味着“洗脑”或者“思想改造”。这让我在此后几年，一度不愿意再去谈论教师信念的问题。在那段时间，我认为不确定感是让人感到痛苦的；破坏别人的信念，让别人开始反思，是一桩残忍的事。

我们知道，个人的不同经历可能会因为某种无法言说的内部反应，影响个人后来的生活。按照舒伯特（Schubert, 1986, p.viii）的话来说，就是自己建立的个人课程。表现为，我们经历的事似乎总是相关的。尤其是在为自己的行为追根溯源、找说法的时候，这种个人化的解读，让那些最初看来没有联系的事情，变得更具有意义感了。上述两件事，与我这几年所从事的一系列教师研究之间就有这种联系。在这些与学校教师的合作过程中，我重新梳理了上述有关“反思”、“信念改变”的观念，逐步建立了一种更加有建设性的想法，突破了上述两件事对我的束缚。

现在，我相信大学教育研究者，在教育教学的研究上，的确具有独特的价值。同时我也相信，一线教师的确值得敬重。促成教师“反思”和“信念改变”，尽管很困难并且容易出现伦理问题，但是仍然值得教育研究者去努力。问题的关键不是要不要影响教师，而是教育研究者以什么身份去影响中小学教师？更重要的是，在与中小学教师交往的过程中，大学教育研究者贡献了什么？这种“身份”、“贡献”，是决定此类“U-S”、“U-D-S”、“U-G-S”合作的品质高下的关键。大学教育研究者的适当介入，的确可以促成教师角色的更新。

每每有人很客气地称呼我为“专家”时，我总喜欢调侃一下：专家，专家，专门忽悠人家。这是一句中国式的冷笑话。我想表达的是，在大

学教育研究者和前线教师的合作中，大家都是专家，这不是某一方的独特称谓。实际上，本书报告的关于教师研究的理论思考和实务工作，同时也在回答大学教育研究者在此类合作研究中的身份定位问题。现在看来，本书初步找到了一种“尚可”的答案：这个答案既不是“启蒙”，也不是轻易“改变”别人，而是以一种“同情”、“理解”的“身份”，“勤勉”地为教师作出“贡献”。让大学教育研究者的优势与前线教师的优势相结合，共同改善具体的教育教学工作。这里的基本思路很经典：大学教育研究者通过呈现自己的优势，并且是能真正帮到教师的那些优势，来获得与前线教师开展谈话的资格。这里的关键在于，让教师见识到教育研究的力量。

当教师们用冷漠来伪装自己，以免受到各种陌生人的打扰的时候，我相信这种冷漠是源于反复的失望，或者干脆是源于人所共有的对陌生事物的谨慎和观望。教师打心眼里渴望自己的工作富有意义感、渴望创造的兴奋感。教师并不是对有价值的教育研究不感兴趣。

本书报告的工作，用教师不得不在意的实务问题为突破口，凭借大学教育研究者所能提供的专业支持，和前线教师一道认识研究、学会研究、享受研究。在这个过程中，大学教育研究者更可能取得前线教师的认可。更重要的是，在这个合作过程中，前线教师自身也发生了角色转换，他们成了研究者，研究成为他们专业生活的一部分。教师角色的内涵，得到了扩展。

我将展示教师的潜在学习愿望是怎样被激发出来的？如何通过研究过程得到保持？研究怎样与教师的日常工作相结合？归结为一句话：本书将致力于彰显教师研究的力量。在章节排布上，本书共包含三个部分。第一个部分集中讨论了教师研究的两难问题。概括来说，就是教师研究很重要，但是又普遍不受欢迎。作为一名教育研究者，我个人能欣赏并热爱教育研究。同时，我也能同情和理解前线教师在面对“研究”

时的纠结。但无论如何，教师研究的两难问题都是一种弊病，等待人们去解决。这一部分主要是进行理论讨论，试图在理论上找到一种解决教师研究两难的方案。

概括来说，第1章的任务是对教师研究进行界定。基于这种界定，我们可以初步排除那些似是而非的教师研究。进而，对教师研究发展历程的梳理也显示，在教师研究的最初原型中，教师之所以要做研究，总是基于一种对教师角色的更新。尽管这些更新的教师角色各不相同，但是都认为做研究是教师角色内涵的一部分，而不是不相干的负累。因此，在这一章末尾，我将教师研究收到的各种恶评，归因为虚假的教师研究。

第2章沿袭前一章的思路，从研究活动所包含的反思精神的角度，对教师研究进行分类。这种分类可以为前一章讨论的“真”教师研究，提供一种更精细的图像。基于这个分类矩阵，我们可以进一步明确，自己所进行的“研究”活动，是不是合格的教师研究？是哪一种教师研究？还可以借助这个分类矩阵，把一个有价值的灵感，转化为合格的教师研究课题。可以说，第1章、第2章的主要努力方向是要说清楚教师研究是什么，同时表明教师研究不是什么。之所以要花这么大精力来搞清楚这件事，是因为贯彻这本书始终的基本观念就是：真正的教师研究总是有魅力的，可以让教师发现研究的力量，可以应对好当前教师研究的各种实务难题。这是一种正本清源的思路。

基于这一基本观念，第3章针对各种“假”教师研究与“真”教师研究的关键区别进行了讨论。在我看来，最重要的区别就是：“真”教师研究体现了教师工作的理智色彩，“假”教师研究则往往是教师在不明就里的情况下，对于自己不熟悉的研究工作的拙劣模仿。为此，第3章重点讨论了理论与教师研究的关系问题。这一章的基本观点是，教师工作具备理论品性，教师研究是显现、恢复和提升这一品性的有效手

段。第3章的这些讨论，进一步阐明了前一章提出的应对教师研究两难问题的方案。教师研究活动的理论品性，成为确保“真”教师研究的要点。实际上，也正是在这个方面，让我这样的大学教育研究者有了相对于前线教师的专业优势，在教师研究中也拥有了自己的用武之地。随后，在第一部分的总结中，关于教师研究出路的那些概括，不过是集中重述了前面三章已表达的那些基本观念而已。

本书的第二部分，是对第一部分所倡导观念的一种落实。在第一部分，我强调真正的教师研究是有力量的，不会出现所谓两难；可以通过强调教师研究的理论品性，确保教师做出合格的教师研究来。在第二部分报告的实务工作，就贯彻了这些观念，并取得了一点成效。这一部分主要是报告了我这几年来在课例研究上的一段探索。通过课例研究这种具体的教师研究形式，说明了第一部分的理论观点是行得通的，展示了真正的教师研究的魅力所在。

概括来说，第4章将课例研究确认为一种教师研究。当前课例研究中最容易出现的难题，正是教师研究两难的具体反映。简言之：有课例，缺研究。许多课例研究活动，缺乏研究色彩。我观察到，被教师排挤的课例研究，往往是缺乏研究味道的形式化工作；受教师欢迎的课例研究，都是真诚地在进行研究。前一种课例研究过程缺乏理论介入，活动过程充斥着各种微观政治的运作。教师在其中被各种力量操纵着，虽然要投入大量时间、精力，但是仍然是旁观者。后一种课例研究过程则包含了更多理智上的挑战，参与各方有切切实实的成长。教师在这种课例研究中，同样要投入大量时间、精力，但是没有什么左右大局的个人力量、行政力量，教师是一个深度卷入的参与者。因此，与一般的教师研究一样，我认为课例研究也亟需理论的介入。唯有如此，研究课例才能对教师发展做出贡献，而不是被单纯作为各种针对教师的评价工具、选拔工具。这是第5章会谈论的话题。

在接下来的第6章，我试图描述和例示一种新的课例研究模式：“理论介入的课例研究”。具体内容包括这种课例研究模式的由来和模式建构。我会以具体范例展示这个模式的工作流程。通过第6章的论述和范例，我希望读者能和我一样，喜欢上加入理论视角以后的课例研究。这样一种课例研究，符合第一部分所谈论的教师研究的定义元素，是在课例研究这种最日常的教师研究活动中，对教师研究两难问题的一次突破。并且，我由衷地希望前线教师能借助这种实务探索，感受到研究的力量。

全书最后一部分对未来教师的专业生活做了展望。今天的教师在从事研究时，往往还深陷于本书所描述的两难之中不能自拔。但是，我相信今天的教育科研生态，已经具备了很好的基础，尤其是各种区县、学校层面的“U-G-S”、“U-D-S”、“U-S”合作的出现。可以预见，今后类似的合作会越来越多、越来越精细化、越来越可持续化。今后，前线教师对大学教育研究者以及他们的工作成果，会越来越熟悉；越来越多的前线教师 and 大学教育研究者结对子、交朋友、在一起搞研究。这种学校教研力量的构成更加合理，为教师研究走上正轨提供了可靠的基础。恢复教师研究的本性，尤其是其理论品性，可以让教师研究向一个更加健康的方向发展。当教师研究恢复它本该有的形象时，教师的专业生活会有何种改观？让我们共同期待。

[本研究受到“北京高等学校青年英才计划项目”的资助（项目号：YETP0297）。]

目 录

CONTENTS

导 言 | 1

第一部分 教师研究的两难与出路 | 1

第 1 章 教师研究及其两难 | 2

- 一、教师研究是什么 | 3
- 二、教师研究的发展 | 9
- 三、教师研究的两难 | 16

第 2 章 反思与教师研究 | 21

- 一、反思是什么 | 22
- 二、教师反思的目的 | 26
- 三、教师反思的对象 | 30
- 四、教师研究的分类 | 34

第 3 章 理论与教师研究 | 41

- 一、理论是什么 | 42
- 二、教学研究的范式 | 46
- 三、教师工作的理论品性 | 51
- 四、恢复教师工作的理论品性 | 54

总结 教师研究的出路 | 57

- 一、教师研究是教师的研究 | 57
- 二、教师研究强调反思精神 | 60
- 三、教师研究是一种成熟的专业生活方式 | 62

第二部分 发现研究的力量 | 65

第4章 课例研究及其反思 | 66

- 一、课例是什么 | 67
- 二、中国的课例研究 | 70
- 三、国外的课例研究 | 73
- 四、作为教师研究的课例研究 | 77

第5章 评课中的理论视角 | 82

- 一、评课视角是什么 | 83
- 二、视角差异的实际表现 | 85
- 三、视角差异的重新建构 | 88
- 四、寻找评课中的理论视角 | 90

第6章 理论介入的课例研究 | 93

- 一、缘起：与教师一起学习 | 94
- 二、模型建构：注重理论介入 | 99

三、在课例中寻找理论问题 | 102

范例 1：两位数的认识 | 110

反思契机与问题界定 | 111

知识基础 | 112

行动选择 | 113

研读材料选录：位置计数法 | 115

范例 2：认识负数 | 120

反思契机与问题界定 | 121

知识基础 | 122

行动选择 | 123

研读材料选录：负数概念的历史演进 | 125

范例 3：长方形的周长与面积 | 130

反思契机与问题界定 | 131

知识基础 | 132

行动选择 | 133

研读材料选录：中学生函数概念的认知发展 | 135

范例 4：竖式除法 | 142

反思契机与问题界定 | 143

知识基础 | 144

行动选择 | 146

研读材料选录：除法的教育含义 | 147

范例 5：饮湖上初晴后雨 | 152

反思契机与问题界定 | 153

知识基础 | 154

行动选择 | 155

研读材料选录：阅读中的言语发展 | 157

范例 6：迟到 | 162

反思契机与问题界定 | 165

知识基础 | 165

行动选择 | 167

研读材料选录：阅读行为的重要性 | 170

范例 7：尊严 | 178

反思契机与问题界定 | 181

知识基础 | 182

行动选择 | 183

研读材料选录：关心意味着什么 | 185

范例 8：炮手 | 194

反思契机与问题界定 | 196

知识基础 | 197

行动选择 | 199

研读材料选录：服从行为研究 | 200

总结 发现研究的力量 | 216

第三部分 教师的专业生活 | 223

第7章 未来教师的专业生活 | 224

一、教师研究被纳入教师教育 | 226

二、教学知识的专业地位上升 | 229

三、教师中兴起合作文化 | 231

四、学校组织强调专业分工 | 233

参考文献 | 236

附录 触及理想的教育研究 | 251

第一部分

教师研究的两难与出路

- 第 1 章 教师研究及其两难
- 第 2 章 反思与教师研究
- 第 3 章 理论与教师研究
- 总 结 教师研究的出路