

青年学术丛书·教育

YOUTH ACADEMIC SERIES-EDUCATION



# 在互助中促动专业觉醒

## ——教师专业发展学校本土化实践研究

孙玉洁 著



人 民 教 育 出 版 社

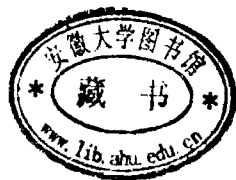
青年学术丛书·教育

YOUTH ACADEMIC SERIES: EDUCATION

# 在互助中促动专业觉醒

## ——教师专业发展学校本土化实践研究

孙玉洁 著



人民教育出版社

---

**图书在版编目 (CIP) 数据**

在互助中促动专业觉醒：教师专业发展学校本土化实践研究 / 孙玉洁著. —  
北京：人民出版社，2012

ISBN 978-7-01-011204-6

I. ①在… II. ①孙… III. ①师资培养—研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 210624 号

---

**在互助中促动专业觉醒——教师专业发展学校本土化实践研究**

ZAI HUZHU ZHONG CUDONG ZHUANYE JUEXING——JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN XUEXIAO  
BENTUHUA SHIJIAN YANJIU

孙玉洁 著

---

策划编辑：刘智宏

责任编辑：陈晓燕 王一萌

封面设计：中联学林

出版发行：人民出版社

地 址：北京市朝阳区门内大街 166 号

邮 编：100706

邮购电话：(010) 65250042/65289539

印 刷：北京天正元印务有限公司

经 销：新华书店

版 次：2012 年 10 月第 1 版 2012 年 10 月北京第 1 次印刷

开 本：710 毫米×1000 毫米 1/16

印 张：17.5

字 数：309 千字

书 号：ISBN 978-7-01-011204-6

定 价：38.00 元

**著作权所有 侵权必究**

凡购买本社图书，如有印制质量问题，我社负责调换。

服务电话：(010) 65250042

# 序

有人说，当一个人超越一己功利，倾其心力去关注某一职业或某项事业的整体命运时，人们就有理由根据这个职业或这项事业的社会意义去认知他这种关注的价值，甚而认知他人生的价值。<sup>①</sup> 2001年，新一轮课程改革在中国轰轰烈烈地开展起来。有人预言，课改对于民族振兴的深远意义和持久影响是不可估量的。但某些学者出于对“人有我亦应有”逻辑的过分推崇，大量引荐国外的教育理论模式，而忽略了对中国广大教师真实状况的充分调研。与其说中国教师在教育理念乃至教育理论储备方面存在缺失，不如说中国旧有的传统制度在限制新的课程改革更切近真实。现在看来，教师专业发展滞后问题的严重程度是当时课改决策者始料不及的。教师角色的社会寓意、教师职业可能的发展状态及其对学生社会生活的深刻影响，至少在课改初期是不曾为人们充分认识的。另一方面，随着大量美国教育资料的翻译与传播，“教师专业化”问题研究以及与之相关的教师专业发展学校（简称教师专业发展学校）建设，实际上与中国社会的政治、经济以及文化现实的原生环境并不一致。这就决定了教师的专业发展宿命地会在波折、坎坷与探索中前行。近些年来，研究教师问题的课题越来越多，但教师队伍的整体状况以及教育的整体水平并未让社会感到满意。诸多现象引发了许多高校专业人士的深层思考，他们走进小学的课堂，与教师们一起展开实践研究。

近十年来，本书作者习惯于从问题入手开展研究，既有“为什么教育科研要引领学校文化”、“什么是小学教师的专业品性”等一些关乎教师专业发展方向的基础性问题，也不乏“学校应该做什么样的教育科研”、“怎样把课题做在课堂上”、“课堂观察技术”等一些关乎具体教学运作的微观问题。作者之所以愿意一头扎进小学的课堂，以普通教师能接受的方式去解释、分析问题，一方面是因为这些看似简单、平俗的问题在实践中并未能真正解决，而它们却在影响着基础教育的“根”——相当比例的初中生辍学不是因为家庭经济拮据，而是因为小学时就不喜欢上学了；另一方面，作者试图以平民化的

---

<sup>①</sup> [http://www.100test.com/html/486/s\\_486115\\_48.htm](http://www.100test.com/html/486/s_486115_48.htm).

视角、专业化的思维方式，与教师们一起踏上一条从现象入手、用直觉启始、“在实践中思考”、“在行动中改进”的实践研究之路。这体现了她本人对教师专业发展应然状态的理想表达，也实在地表明了她自己的困惑，为的是能有更多的同行关注基础教育中的基础问题。

面对“中国教师的专业发展如何进行”这样一个宏大命题，作者不只是一个观察者、思考者，同时也是一个践行者——以教育研究者的角色扎根在几所普通小学里，在共建教师专业发展学校中发挥着自己的作用。

我与本书作者认识有十几年了。在我的眼里，作者无疑是一个充满激情又脚踏实地的人。无论是在区级教育科研部门任职还是在大学里任教，变化的是工作的场所，不变的是教育的情怀和思考的习惯。当代中小学教师专业发展面临两种抉择：一方面受到新课改理念的冲击与召唤，另一方面又不得不按照应试教育的传统模式施教和被评价。问题在于，这是两种迥然不同的教育价值观。这使得当代中小学教师的生存状况必定是一幅斑驳陆离、难以描述的景象。作者见证的就是这样一段复杂而艰难的历程。不仅如此，在见证过程中，作者用行动研究的方式参与一些学校的变革，希望能从不断分化、变动不居的社会结构中找出小学教师应有的文化定位；在看似重视却又基本漠视的复杂纠结中找出一条小学教师专业发展的现实路径，这种担当实在不该是个人能力所为。然而，与小学教育有着不解之缘的人是乐意承担这些事情的。在理解与体谅的心态中，帮助教师们用民间化的口吻表达合理的诉求，唤起更多的教育行政人员和专业人士用最合适的方式支持小学教育——这就是作者的写作目的。

《在互助中促动专业觉醒——教师专业发展学校本土化实践研究》生动地展现了教师专业发展学校在中国的实践以及围绕教师专业发展这一主题，教育改革主体之间博弈的过程。

读了这本书，我们会发现，作者不仅引人入胜地描述了小学教师在新课程改革中表现出来的兴奋与烦恼、困惑与无奈，而且也真实地呈现了小学教师的可爱与可敬。我们在作者清晰、全面和坦率的写作风格中，获得了教育文献中独特的资料。这不仅是一本有教育人种志特色的质性研究专著，更是一本校本教师专业发展研究的指南，它有助于小学教师了解自己，也有助于未来的介入研究者关注学校变革中的教师发展。虽说每个人会用不同方式阅读此书，但是，对学校改革有丰富理解力的同行会更喜欢这本书。

谈松华

2012年6月于北京

# 目 录

|                             |       |
|-----------------------------|-------|
| 序.....                      | 1     |
| 导 论.....                    | 1     |
| 一、问题的提出.....                | / 1   |
| 二、研究的旨趣与中心命题.....           | / 6   |
| 三、教育现象学和后现代教育的理论依据.....     | / 7   |
| 四、基于改进立场的研究方法论选择.....       | / 9   |
| 五、本书的基本框架.....              | / 14  |
| 第一章 高校资源介入小学教育的方式 .....     | 16    |
| 第一节 群体专家的介入.....            |       |
| ——在 A 小学与群体教师的互动.....       | / 18  |
| 第二节 个体专家的介入(一).....         |       |
| ——在 B 小学与个体教师的互动.....       | / 23  |
| 第三节 个体专家的介入(二).....         |       |
| ——在 B 小学与“名师工作室”的互动.....    | / 36  |
| 第四节 个体专家的介入(三).....         |       |
| ——在 C 小学与教研组的互动.....        | / 47  |
| 第五节 以项目为资源的介入.....          |       |
| ——在 D 小学与小课题组的互动.....       | / 60  |
| 第六节 以职前学生为资源的介入.....        |       |
| ——在 JL 幼儿园师范生与骨干教师的互助.....  | / 83  |
| 第七节 对高校资源介入小学教育实践的思考.....   | / 102 |
| 第二章 高校教师在专业发展学校所做的叙事研究..... | 113   |
| 第一节 我们的公开课.....             |       |
| ——在聆听教师故事中的思考.....          | / 114 |

|                              |       |
|------------------------------|-------|
| 第二节 关键节点的变化                  |       |
| ——对三位小学教师的深度访谈               | / 124 |
| 第三节 我在实习中学到的                 |       |
| ——在教师专业发展学校中成长的师范生           | / 145 |
| 第四节 立足课堂                     |       |
| ——对小学教师个体专业发展路径的思考           | / 153 |
| <b>第三章 地方师范院校教师面临的机遇和挑战</b>  | 163   |
| 第一节 悠然与清静:惯常的专业生活方式遭遇改革      | / 163 |
| 第二节 尴尬与无奈:师范类高校教师个体发展遭遇瓶颈    | / 167 |
| 第三节 寻找与突破:在教师教育一体化中承担使命      | / 169 |
| <b>第四章 专业发展学校有效运行的文化重建</b>   | 179   |
| 第一节 传统大学与中小学合作中的社会文化障碍       | / 179 |
| 第二节 与教师专业发展学校相适应的文化环境建构      | / 185 |
| 第三节 创建与教师专业发展学校相适应的支持系统      | / 201 |
| 第四节 构建一种教师专业发展学校有效运行的方式      | / 210 |
| <b>第五章 专业发展学校建设需要教师的专业自觉</b> | 213   |
| 第一节 从限制到引导:专业自觉转型需要的外部条件     | / 213 |
| 第二节 从怎么办到为什么:专业自觉需要个体自主性的萌动  | / 221 |
| 第三节 从觉醒到自主:教师专业自觉的起点         | / 224 |
| 第四节 教师专业发展学校的共同愿景:建立校本学习型组织  | / 231 |
| <b>第六章 教师专业发展是个过程</b>        | 238   |
| 第一节 教育智慧与信念:中小学教师专业发展的方向     | / 238 |
| 第二节 提高教学学术水平:师范类高校教师专业发展的重点  | / 243 |
| 第三节 理论与实践融通:在行动中生成实践的理论      | / 249 |
| <b>结 语 做属于教师自己的学术</b>        | 258   |
| <b>主要参考书目</b>                | 264   |
| <b>后 记</b>                   | 269   |

# 导 论

## 一、问题的提出

教师专业发展学校（Professional Development School，简称教师专业发展学校）兴起于 20 世纪 80 年代中后期的美国，它是以中小学为基地，大学与中小学共同合作研究解决教育教学的问题，从事教师教育，促进教师专业发展的学校。<sup>①</sup> 它通过提供如实践范例、知识建构以及交流专业认识的媒介等方式，为教师教育者、新教师和经验丰富的教师提供一种新的教师教育与发展模式。教师专业发展学校通过创设情景以支持未来教师和新教师的学习。在这些情境中，新教师通过与专家型教师一起工作进入专业实践领域，有经验的教师则能够在这样的情境中反思自身专业发展并尝试着担任诸如指导者、大学教辅人员或者教师领导者之类的新角色。<sup>②</sup> 教师专业发展学校的目标有三个：一是提供新的学习渠道，比如为职前教师提供示范教育，为在职教师提供继续专业发展教育，为参与的学校和大学提供合作研究的机会；二是促进不同类型教师的专业发展；三是建立一种初任教师、专业教师、大学研究人员和行政领导之间的“实践研究共同体”。这种由中小学和大学教育学院共同创建的“新型学校”产生了令人耳目一新的功能，比如成为教师个人实践知识的生成场域、理论工作者与实践工作者的合作研究场域、教师专业发展的现实场域，从而为教师教育改革开辟了崭新的道路。

近些年来，教师专业发展学校在美国发展迅速，已逐步成为美国教师教育

---

<sup>①</sup> The National Council for Accreditation of Teacher Education, “Standards for the Professional Development Schools”, <http://www.baylor.edu>, 2011.

<sup>②</sup> [美] 琳达 (Linda Darling-Hammond) 主编, 王晓华、向于峰、钱丽欣译:《美国教师专业发展学校》, 中国轻工业出版社 2006 年版, 第 1 页。



的主要形式之一。据美国教师教育院校协会 2000 年 1 月底统计,全美已建立了一千多所教师专业发展学校。经过二十多年的探索,教师专业发展学校在促进教师专业发展方面取得的成效主要表现在四个方面<sup>①</sup>。

一是搭建了教育理论和教育实践紧密联系的桥梁。针对真实教育世界中第一线产生的教学实践问题,利用大学深厚理论底蕴提供的丰富资源和中小学在教学实践中“摸爬滚打”积累下的丰富教学实践经验,在双方合作探究、共同实践的基础上,寻求解决实际教学问题的有效方法,一举实现教育理论与教育实践的完美结合。这种结合绝非形式上的机械结合,而是能动的、有机的结合。

二是让职前教师(师范生)有更好的专业准备。美国国家教育协会的教研教育创制权(NEA-TEL)所收录的资料表明:向 533 个专家型教师调查,其中超过 75% 的人认为,教师专业发展学校的职前教师比非教师专业发展学校的职前教师拥有更显著的专业能力。此观点也得到美国 62 所大学 94% 教员的广泛认同。与非教师专业发展学校的职前教师相比,教师专业发展学校的职制教师显示出如下优势:(1)能够更多地利用不同的教育学方法和教学法实践;(2)在现实课堂教学场景中更具反思能力;(3)在教师专业知识和技能方面显得更为自信,并很少烦恼多元文化的“冲击”;(4)面对多种族、使用多语种的差异性学生群体,更有可能及时适应并展现出相适切的教学艺术;(5)在结束实习受雇为正式教师后,在教学工作开始的前几年表现出更低的“损耗率”。

三是为在职教师专业发展提供更好的契机。研究教师专业发展学校效果的学者罗德格(Rodger)和提法妮(Tiffany)认为:经过教师专业发展学校锻炼的在职教师可以获得专业发展的更好契机。表现为:(1)更愿意承担诸如应用新教学法、教授新教学内容等富有风险和挑战性的任务;(2)通过表达个体新想法,积极参与校本研究,与同伴、职前教师、大学教师平等对话及相互交流等途径,接受更多鼓励,教育思维更加活跃,更具专业敏感性;(3)在多种非传统角色中获得专业发展;(4)在教学中孤独感减少,能获得更多满足感;(5)专业自卑感、无力感明显减弱,能充分意识个体教育行为的社会价值;(6)更愿意改善课堂教学实践;(7)与实施教师专业发展学校之前相比,教育专业情感得到很大程度的提高。

四是为大学教师实现教育理想提供新天地。针对传统大学本位的教师教育

---

<sup>①</sup> 参见罗华玲、李天凤:《美国教师专业发展学校(教师专业发展学校)成效与问题评析》,《现代教育科学》2007 年第 6 期。

模式脱离其服务主体——职前教师、在职教师，脱离中小学教学实际需要等弊端，大学教师一直为改革旧教师教育模式而苦苦求索，终于探索出教师专业发展学校这一新教师教育模式。在教师专业发展学校中参与合作的大学教师去除了其在传统教师教育模式中的“上级”“指导者”“专家”“学术权威”形象，而以平等合作者、学习者、行动研究者、教师教育者等多重身份出现，把“纯”教育理论研究的重心转向教育实践研究，把研究侧重点集中到中小学的真实教育教学实践中。正如一位参与的大学教授所言：“教授所表现的形象特征应更多是激励性的、合作帮助性的，而非绝对权威性与一味评价性，教授必须为准教师、在职教师的专业发展创造条件……必须促进理论与实践结合，必须在教育教学实践中研究现实问题。”

教师专业发展学校在运行过程中存在的问题与困难主要表现在六个方面：

一是教师专业发展学校数量众多，但有效参与合作的人员数量有限。教师专业发展学校运作实施是通过“合作小组”来实现的。一个理想结构的合作小组，一般由4~5名有经验的教师、2~3名大学教授、5~10名研究生和若干名本科师范生以及其他人员构成。教师专业发展学校初建第一年通常只能吸纳15~20名职前教师来校实习，只能配置10个教学经验丰富的中小学教师和少数大学教授。如此小规模的人力配置在教师专业发展学校构建初期是合理的，但随着教师专业发展学校进一步发展，这却会成为制约其发展的阻碍。

二是大学文化与中小学文化的博弈。在教师专业发展学校中虽然一再强调参与成员一律平等，但在初始阶段，参与主体原有身份的差异往往会在实际合作中导致种种摩擦。如对知识的定位、由学科性探究获取知识的大学文化意识顽强对峙着由教育实践与结果获取知识的中小学文化思想。这种来自合作双方的差异性认识常会导致误解，且会持久反复存在，影响双方的合作关系与合作质量。

三是大学缺乏利于教师专业发展学校发展的奖惩机制。美国大学一直以学术领域的成就作为晋升和领导任职的标准。鉴于此种思想导向，大学在考评参与教师专业发展学校的大学教师时，只考虑参与者学术领域的论文发表情况及其在教师专业发展学校项目方面的学术诠释能力，并未从大学奖惩机制方面来奖励参与了许多实践活动但仍无理论建树的教师。

四是教师专业发展学校与外界专业机构的分歧影响教师专业发展学校的正常运转。

五是教师专业发展学校发展缺乏网络化的并网联系。

六是时间上的“劫掠”。教师专业发展学校要发展、要成熟，需要大量时

间构建新文化氛围，而非一日之功。

尽管这样，美国的教师教育同行还是在努力进行教师专业发展学校的多种尝试，并为中国的教师教育同行提供了有益的先期探索范例。

自2001年开始，我国许多地方也尝试设置教师专业发展学校<sup>①</sup>。北京、上海、安徽、四川、山东、青海、广州等省市都曾有相关报道，报道中以首都师范大学和北京市丰台区建设的教师发展学校最为典型。

2001年，在北京丰台区和首都师范大学的支持下，经过充分酝酿，首都师范大学教科院与丰台区教委共同认识到建设“丰台教育发展服务区”对于促进丰台区教育改革和发展的重要意义，双方一致同意以建设“丰台区教育发展服务区”作为长期合作项目，建立长期合作关系。建立教师发展学校就是服务区的主要工作之一。同时，借鉴美国的教师专业发展理论和教师专业发展学校的经验，以“和而不同”为原则，用“教师发展学校”的概念与美国的“教师专业发展学校”加以区别。<sup>②</sup>王长纯教授撰写了我国第一本以教师发展学校为主题的专著《教师发展学校研究》（2009）。

2010年，宁虹、王志江等学者将首都师范大学与北京丰台区合作共建的教育发展服务区以及教师发展学校的研究进行进一步梳理，对教师发展学校的实践品质、理论架构等进行了意义建构，出版了《重新理解教育——来自教师发展学校的报告》（2010）。

2002年，上海市实验学校被上海市教委命名为“教师专业发展学校”。2005年，上海浦东新区根据《关于教师专业发展学校建设的若干意见》，提出了教师专业发展学校的建设目标。

2008年，河北省教育厅提出了《关于建设中小学教师专业发展学校促进教师专业发展的意见》，阐明了中小学教师专业发展学校建设的基本原则、基本内容和措施，提出了试行河北省示范性教师专业发展学校的评估标准。

之后，天津、青岛等地的教育科学研究所、师范类高等院校也相继开展了教师专业发展学校的建设工作。

当前，我国的教师专业发展学校建设在引进美国教师专业发展学校模式的同时，也进行了一些本土化的尝试。与国外模式相比，国内师范大学与小学合

---

① 从已有文献中看，最早借鉴教师专业发展学校模式进行教师发展研究的当属首都师范大学王长纯教授和宁虹教授的研究团队，最初以培养在职教师为首要任务，故他们称之为“教师发展学校”。本研究的初衷则与前者不同，认为合作的首要条件是为职前师范生提供四年不间断的实践机会，其模式与美国的教师专业发展学校理念具有一致性，故称“教师专业发展学校”，简称PDS。

② 王长纯：《教师发展学校研究》，北京师范大学出版社2009年版，“前言”。

作成立的教师专业发展学校，多数以培养在职教师为主（有的地区直接称合作学习/研究共同体），弱化了教师教育“职前—入职—在职”的一体化功能，特别是弱化了职前教师教育的功能。有研究者认为，专业发展学校与我国当前教师教育体制有内在冲突，我国尚不具备建设专业发展学校的完备条件。<sup>①</sup> 还有研究者认为，教师教育体系的不同，导致国内外的大学与中小学合作关系有比较大的差别。<sup>②</sup>

目前，核心期刊中以“教师专业发展学校”做关键词的文章以介绍性、述评性的居多，而实践中的教师专业发展学校，多是以大学教师、科研所、教育中介机构等单方面提供的教育理论培训作为与中小学合作的主要内容和形式，与美国的“教师专业发展学校”在概念的内涵和外延上均有较大不同。或许，在国家关于教师教育的体制改革尚未做出明确要求之前，由高校教师介入中小学教育教学活动，从职后教师培训做起，探索“教师专业发展学校”本土化建设也是一种积极的尝试。但是，并不是说中小学只能借助高校的专业力量，让教师专业发展学校单向度地培养在职教师，中小学对高校教师教育课程的贡献也是不能替代的。从本人六年的实践研究看，中小学不仅可以为大学教师提供现实的研究土壤，为在校师范生提供锻炼实践的机会，而且在培养职前学生掌握课堂教学技能，提高管理学生的能力和效果上要高于在大学里的“纸上谈兵”。教师专业发展学校的核心价值——“互助共赢”，在双方的共同努力下是完全可以实现的。只要相关的政策支持和制度保障到位，教师专业发展学校也是可以实现本土化发展的。

从目前教师教育发展的趋势看，建立职前培养与职后培训一体贯通的教师教育新体系，已经形成广泛共识。但研究成果多见于对教师教育一体化必要性的分析以及管理体制改革的应然性论述方面，实践层面的尝试还是少数。

本研究所揭示的问题对于改进当前教师教育的人才培养模式，促进中小学教师专业发展，将具有重要的实践价值。在实践变革过程中探索具有本土特色的教师专业发展学校建设模式，对发挥地方高等师范院校的作用，用优质教育资源引领当地基础教育的改革与发展是有积极贡献的，不仅有利于当地中小学教师素质的整体提升，也有利于高校教师学术研究范式的多样化发展，为教师教育理论创新提供重要的参考素材。

① 许建美：《关于我国建设专业发展学校的思考》，《教师教育研究》2006年第1期。

② 赵玉丹：《大学与中小学伙伴合作：国外研究的现状及述评》，《内蒙古师范大学学报（教育科学版）》2007年第3期。

## 二、研究的旨趣与中心命题

25年前，我在一所幼儿师范学校里教“幼儿教育学”，初为人师的我感觉并不好：我的教学对象是幼儿园在职教师（二年制的在职教师学历班），虽然她们对我们这些新教师“照本宣科”的讲课方式不满意，但也能表示理解（新教师嘛，都是这样，教几年就好了）。但缺乏实践事例支持的课堂教学让我感觉自己像一个知识的搬运工，把书面语言用口头语言说出来而已，工作上缺乏效能感。于是，我主动向学校领导提出，找一个“没有教学任务”的学期到幼儿园去，重新补上教育实践能力缺失这一课。校长让我当了半年附属幼儿园大班的班主任，与普通幼儿教师相同的是作息时间（早上7:00出门，晚上7:00到家），不同的是身份角色——我是“老师的老师”，是去亲历教育过程的人。当时的我，身体健康、精力充沛，而且尚无任何家庭负担，但是，我晚上回家做的第一件事却是睡一个小时候左右的觉，然后再起来吃家人已经准备好的晚饭，接着就是写当天的“回忆录”（现在称为反思），分析这一天自己的所作所为是否符合教育规范，是否做到了言传身教等，最后备课、做教具。没有时间读专业理论书，更没有时间娱乐。

半年的实践，看似很短，但对当时的我来说非常漫长，特别希望自己能早一天离开那个“劳累的”幼儿园，回到“舒适的、下课后可以坐下来喝一口水”的幼儿师范学校……

这段难忘的经历弥足珍贵，成为了我个人专业发展中的第一个关键经验。它不仅让我体验到了什么叫做教师的辛苦，也让我重新考虑了自己曾经“兜售”的教育理论的某些现实不适应性。它对于确定我的教育研究旨趣起到了重要的作用——关注实践研究，关注实践改进，让教师们在工作中少一点辛苦，多一点休息。“纸上得来终觉浅，绝知此事须躬行。”立足广阔的教育田野，立志做一个教改理念的践行者和实践研究的行动者，解释教师行为的合理性，提炼教育实践中的智慧，提供普适性的理论引领，探究教育在人的发展中的独特意义，成为了我终生的价值追求。

2000年以后，我踏入了小学教育的研究领域，随即参与了国家首轮课程改革实验区的组织与管理工作。伴随着声势浩大的、由行政推进的课改培训浪潮，看着那些在主席台上做精彩报告的专家，面对着高摆在教师案桌上的教育理论书籍，我产生了困惑：这些字里行间充斥着晦涩难懂的概念和舶来词汇的教育理论书籍，教师们能读得进去吗？这些观点迥然的讲座对教师们的教学实

践真的有用吗？那些遵从了表达格式的规范性，述说着教育基本原则的核心刊物对实践的引领价值何在？挥之不去的疑问引导着我将关注的视角逐渐地放在教改的实践主体——教师身上，教师如何在课堂改进中发展自己的专业能力成为我的研究重点。2006年，我从一个区级教科研指导部门的领导转身成为一个大学的专业课教师，角色的变化使我的研究重点转向了职前教师教育。为了让师范生拥有更多的教育实践机会，我再次走进我所熟悉的小学，期望通过教师专业发展学校这样一种合作研究共同体的方式把职前教育与职后教育联系起来，探讨教师教育一体化的实施路径。我的视角慢慢聚焦在如下问题上：普通小学教师是怎样看待教师专业发展的？教师的专业发展与日常的课堂教学构成了怎样的联系？学校教研组在教师个人的专业发展中的作用是什么？专业引领和个人反思如何操作才能真实有效？高校专业人员应该在中小学教师实际教学行为中扮演怎样的角色？这些问题让我必须走进真实的教育第一线，去感知、品味和寻找答案。

基于上述研究旨趣，本书的基本观点是：教师专业发展学校在一定制度条件下，是可以中国化、本土化的。但若要体现其实际效果，不仅需要合作主体在制度的框架内进行长期的、共同的努力，而且需要教育行政部门的政策支持和资金保障。中国的教师专业发展学校更强调立足中小学的课堂教学，如果合作的内容能够使在职教师提高单位时间的工作效能，提升幸福指数的话，在职教师将会乐于指导职前学生，使其不仅获得足够的实习实践机会，还能得到大学课堂所缺失的实践教学建议。高校教师也可以在与二者的互动过程中获得属于自己的专业发展。

### 三、教育现象学和后现代教育的理论依据

“直面事实本身”“回归生活世界”是西方哲学在当今社会的一个重大变革。随着新课程改革的不断推进，以胡塞尔为代表的超验现象学派，以海德格尔、萨特、梅洛-庞蒂为代表的存在主义现象学派，以维特根斯坦为代表的语言现象学派，以莱文纳思为代表的伦理现象学派，以伽达默尔为代表的解释现象学派，以范登伯格为代表的实践现象学派等哲学思想以及著作陆续传入中国，对中国的教育研究产生了重要影响。1984年，加拿大阿尔伯塔大学教育学教授马克斯·范梅南（Max van Manen）首创了《现象学+教育学》杂志，引发了许多世界知名的教育专家参与探讨教育学和现象学相关的学术问题，并逐渐在世界教育界树立了一门独特的人文视角的教育学——教育现象学。目前

国内已经有一些学术文章讨论这一人文视野的教育学派。范梅南的几本重要著作如《教学机智——教育智慧的意蕴》、《生活体验研究——人文科学视野中的教育学》、《儿童的秘密——秘密、隐私和自我的重新认识》（与巴斯·莱维林合著）先后由教育科学出版社出版了中译本。它们为中国读者打开了一幅全新的教育研究图景，为我们用现象学的视角观察、研究、解释教师的教育行为提供了一种新的方法。在范梅南等人的眼里，教育现象学是研究“教育现象”的学问，“现象”是生活世界、生活情境中的教育现象，是成人与孩子，甚至成人与成人的交往与体验。教育现象学主张把目光朝向教育生活，朝向教育实践，这种明确的实践立场为教师专业发展学校工作以改进为导向的价值观和在“工作的状态中研究”的工作方式提供了重要的理论依据。

教师专业发展学校的另一个理论依据是后现代主义。尽管有些后现代主义者的言论不免极端和失之偏颇，并且许多观点还只是理论假说，并未在实际中获得认可，但是有些观念对我们的教师培养以及课程改革的推进还是有借鉴意义的。

后现代主义关于教育的核心思想是强调多元、崇尚差异、主张开放、重视平等、推崇创造、否定中心和等级、去掉本质和必然。后现代主义者否定绝对真理的合法性，要求在教育研究中容纳一切规则、方案和标准，在教育研究中使用崭新的话语而不是僵化凝固、缺乏想象力的理性主义教育研究方法。同时对微观层面上一向不为研究者所关注的教育细节表现出极大的热情，呼吁倾听处于边缘地带的声音以有利于开创新的研究领域，等等。在教师专业发展学校建设中，我们首先要建立一种平等互助的研究文化，用身心的敞亮和对个人经验的尊重来面对每一堂课，哪怕在传统眼光中看是一节“失败的课”。无论是职前师范生还是在职教师、高校教师、教研员等，都是平等发展的主体；中小学教师不再是被动的“改进者”，而是主动建构者。

后现代主义在教育目标中主张，教育应造就一批具有批判能力的公民，这种公民能够认清优势文化的独霸性以及文本的集权性并向它们挑战，进而通过对多元文化的认识跨越文化边际，肯定个人经验及其代表的特殊文化；教育的目标就是促进学生对社会的认识 and 了解，建立各种社会责任感，培养学生的生态意识，培养个人的道德意识以及对自然、土地的伦理概念。教育目标应求得一种内部平和，并且能够把家庭中的平和、安定及各社会成员之间的和平相处扩展到整个社会乃至国家，从而避免一种相互利益的冲突状态，使整个社会充满和谐。这种主张对教师专业发展学校建设具有重要启发意义：合作的前提是尊重不同意见，接纳、关注不同需求，基于共同利益寻找合作的内容与方式。

在师生关系上,后现代主义认为,在网络时代,知识传输的方式发生了很大变化,教师已不是知识的唯一信息源,教师的地位虽然不会由电脑完全取代,但是教师发挥作用的重点和方向已不同于传统的教师了。后现代主义者鼓励教师和学生发展一种平等的对话关系。在对话过程中,教师的身份持续变化,时而作为一个教师,时而成为一个与学生一样聆听教诲的求知者。学生也是如此,他们共同对求知的过程负责。在这样的过程中,师生之间通过沟通达到“和解”(而非一致)。有时候教师充其量是一个“节目主持人”,而非“教授”。因此,在教师专业发展学校平台上,不仅是高校教师和他们的职前学生,即便是在小学里,教师和孩子们也需要用一种文化生态的思路营建相互依存的学习环境,这是教师专业发展所必需的。

#### 四、基于改进立场的研究方法论选择

研究者对现实、知识、自身与研究对象关系的立场决定他(她)的方法论立场,从而影响他(她)对某一研究问题所使用的具体方法(技术层面)的选择。“当前的教育研究中,科学的方法论与方法的自觉意识不强,即使在教育学博士学位论文的研究中,也还没有形成制度性的氛围。”<sup>①</sup>学者王鉴也曾专门撰文批判以主观内省研究教学的“理论教学论”之弊端,倡导回归课堂教学“实事”的实践教学论的研究方法。<sup>②</sup>

随着国家的改革开放,社会以及文化领域中接受后现代教育思潮影响的人越来越多。伴随海德格尔、范梅南等教育现象学著作的引进,在新课程改革的启动阶段,教育叙事研究、教育行动研究等质的研究方法开始在中小学中应用。质的研究者鲁思·本尼迪克特在《菊与刀》中的写作风格让我对运用人类文化学的方法研究教育问题产生了兴趣。她的“关注细节并建构整体”的研究思路,关注“本土概念”——用叙述故事表达观点的方式对我所坚持的实践研究旨趣确实是个鼓舞。在描述鲜活的教育改革实践中,挖掘教育现象背后的意义,试图解释教师教育行为背后的动机和成因,慢慢成为我不能推卸的研究责任。刘良华教授在评价费孝通《江村经济》的方法论意义时,认为它有三大贡献:其一,它较早期地将“到实地去”的社会学研究口号落实为具体

<sup>①</sup> 转引自朱志勇:《教育研究方法论范式与方法的反思》,《教育研究与实验》2005年第1期,第7~12页。

<sup>②</sup> 参见王鉴:《从“教学论”研究到“教学”研究》,《教育研究与实验》2003年第2期。



的行动；其二，它实现了人类学的转向，比较成功地克服了“以自己的社会为研究对象”所可能产生的因“熟悉”而带来的麻木，因“亲近”而带来的过于主观的“价值判断”；其三，它较早地尝试了在研究过程中保持“价值中立”的精神。<sup>①</sup>

我认为，教育研究的对象是人及其所做之事或这些事对个人的影响。人与人之间的关系不同，所做之事就不同，即使是现场观察到的课堂事实也绝不仅是肉眼看到的静止的事实。所以，教师个体的实践研究，比较适宜采用人文主义的研究范式。人文主义方法论重视研究主体的教育观对具体研究方法和手段的调控，能够帮助研究者认识到教育主体的多样性和价值的复杂性。研究微观层面上的教师专业发展问题也不仅仅局限于静态的个体或者群体的现状，还包括复杂多变的人的情感、活动以及与事物、与群体等构成的多种关系。所以，在本研究中，我坚持人文主义的方法论。

对研究问题的日渐清晰来自于教育人种志研究的启发。“人种志研究”这个术语来自人类学。“Ethnography”译为民族志研究、人种志研究与本土方法论等。其中，“ethno”指的是普通人在日常生活中为解决各种日常问题所采用的方法，字面意思是对一群人或一个种族的人的生活方式的描述。<sup>②</sup>它的旨趣在于阐明不同人对于价值、观念乃至行为的不同理解以及变化，并且采用文化相对主义的立场，采用本土的观点，在收集和分析资料中注重体现整体性。

人种志研究允许主题和重点从资料中逐渐浮现出来，而不是从一开始就详细说明与研究的关系和所期望的结果。刚开始做教师专业发展学校的时候，合作双方是以相互提供方便为主，我给学校提供一点专业的指导和支持，学校为我的学生提供见习实习的条件。没有特定的研究课题，更没有预期的标志性研究成果。在工作进展的过程中，遇到的实际问题逐渐集中，让我不得不考虑对这些问题进行研究的必要性，不得不考虑如何收集资料，如何提炼问题并将它们放入合理的研究框架中。在此过程中我又发现，原有的个别问题缺乏研究条件，新的问题又融入到研究框架中。事实上，研究教师的专业发展离不开课堂教学，而课堂教学不是一个简单地完全按照已有的程序步骤进行的技术性工作。特定的地域、特定的学校文化、特定的师生关系以及特定的教学内容都可能使“这一次”的教学与众不同，“这一所”学校教师的认识与其他学校教师的认识有不同。因此，对教师专业发展学校问题的研究，与其说是一个理论性

---

① 刘良华：《教育研究方法——专题与案例》，华东师范大学出版社2008年版，第154页。

② 刘云杉：《学校生活社会学》，南京师范大学出版社2000年版，第15页。