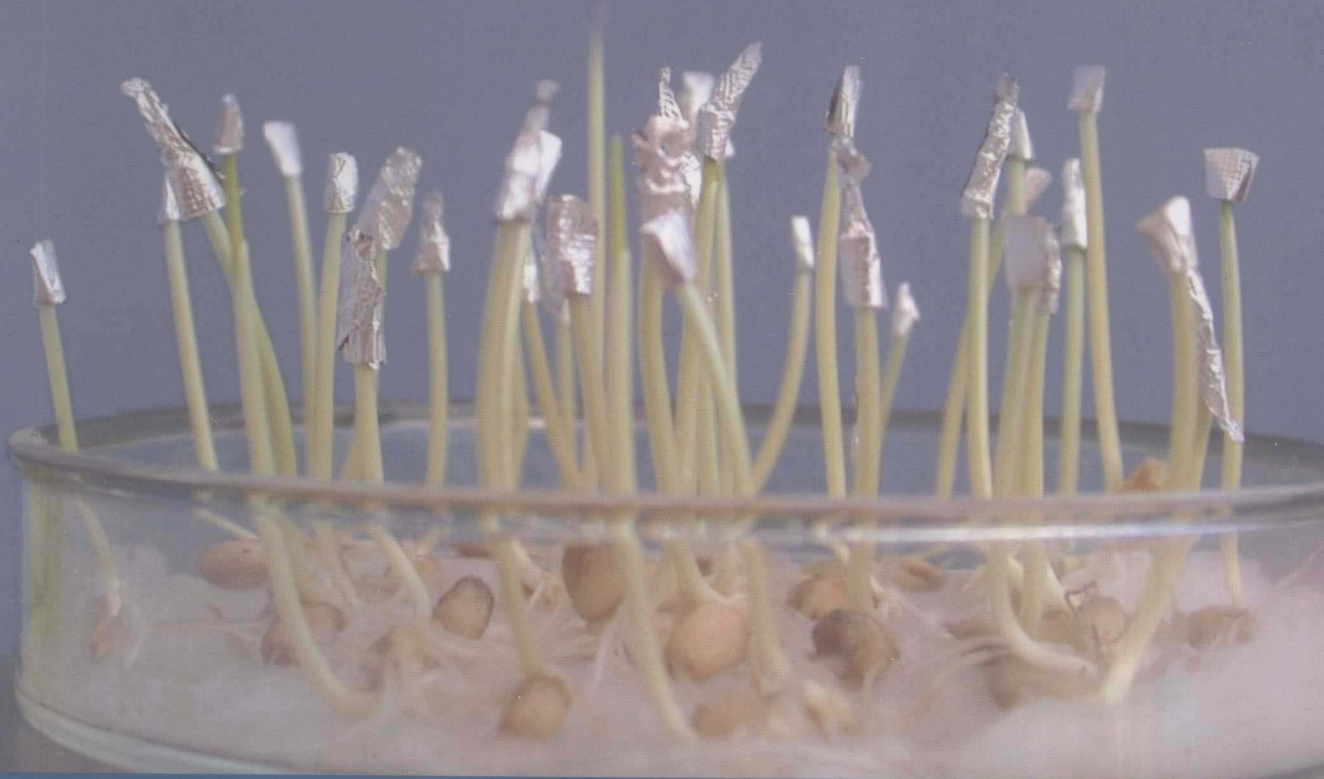




高等教育“十二五”规划教材



曹志江 主编

中学生物学 教师专业发展与 课堂教学叙事案例分析

科学出版社

高等教育“十二五”规划教材

中学生物学教师专业发展 与课堂教学叙事案例分析

曹志江 主编

科学出版社

北京

内 容 简 介

本教材从叙事研究的视角,对课堂教学案例分析进行了重新定位。相对于传统的教案式的案例,课堂教学叙事案例有助于教师更高层次地反思自己的教学行为,促进教师专业的发展。

本教材分析了教育研究叙事转向的可行性,对叙事和课堂教学研究的结合给予了很大的希望。通过对不同类型课堂教学叙事案例的分析,阐述了这些案例形成过程中的动机、目的、方法等,以期更好地展现课堂教学案例形成的过程,为课堂教学案例分析打开一道新的大门。

本教材适合中学生物教师、教育教学研究人员、教师教育或师范专业的本科生和研究生阅读。

图书在版编目(CIP)数据

中学生物学教师专业发展与课堂教学叙事案例分析/曹志江主编.—北京:科学出版社,2012

高等教育“十二五”规划教材

ISBN 978-7-03-035010-7

I.①中… II.①曹… III.①生物课-教学研究-高等学校-教材 ②生物课-教学研究-中学 IV.①G633.912

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第135563号

策 划:宋 芳

责任编辑:李 瑜 阙星文 / 责任校对:王万红

责任印制:吕春珉 / 封面设计:科地亚盟

版式设计:科地亚盟

科 学 出 版 社 出 版

北京东黄城根北街16号
邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

百 善 印 刷 厂 印 刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2012年8月第一版 开本:787×1092 1/16

2012年8月第一次印刷 印张:19 1/2

字数:448 500

定价:36.00元

(如有印装质量问题,我社负责调换〈百善〉)

销售部电话010-62140850 编辑部电话010-62135763-2038

版权所有,侵权必究

举报电话:010-64030229; 010-64034315; 13501151303

《中学生物学教师专业发展与课堂教学叙事案例分析》

教材编委会

主编：曹志江

编委会核心成员（按姓氏拼音排序）：

程莉君 陈 严 刘满希 李能国

马建兴 沈 军 宋玉蓉 王苏豫 赵瑞芬

编者（按文中出现先后顺序）：

王 婷 朱恺奇 王 敏 周 俊 浦 彤 夏青青 陈亚丽 王乃平

蒋英子 周晓强 朱慧东 宋 薇 吴 洪 庄丽娟 王 暉 朱宏鹰

刘淑琴 姚 菲 陈 磊 周金成 张 翀 王 玲 张云剑 周静秋

王琴芳 陈旗建 展旭强 谈芙蕾 朱 燕 赵 镇 周 瑾 王 渊

郁 恺 丁志峰 蒋晓燕 任 胜 何群山 万小荣 张贵红 赵 艳

徐莉莉 周 颖 邵达宇 李珊珊 蔡国丰 严玉兰 马晓梅 李学娟

刘瑛彬 杨 玲 倪永珍 蒋晶菊 王小娟 赵晓燕 於琳雅 张兴娴

陈 鹏 朱鸿伊 袁艳华 杨 敏 李佳梅 王玉梅 左 喆 陈海波

蔡亚慧 沈 敏 夏卫娟 葛 梅 季 娴 黄 安

前言

在给师范生上生物教学论课程时，我会选择一些中学生物学教学案例让学生进行分析，以期望学生能通过案例分析来获得对教学理论的认同。这些案例大都是教师成型的教案，是一种结果性的东西。学生在分析这些案例的时候显得比较吃力的主要原因是他们不知道教师为什么要这样安排教学。虽然学生们学过不少的教育理论，但他们并不能顺利地将教学理论与教学实践很好地“对接”。

这两年我为研究生开设生物教学设计与案例分析的课程。在案例收集过程中，我会带学生深入中学一线课堂实地听课并记录，整理好案例，然后对案例进行分析和研究。在听课过程中，我认识了南京市玄武区教研室的程莉君老师。程老师指导了很多生物教师的公开课。中学里的生物公开课一般是多位教师精心“打磨”的结晶，其中蕴含了多样化的教育元素，而这些教育元素以一定的形式沉积在了教师的教案中。当其他人看这些教案或听这些老师上课时，他们有时候并不能完全理解教师处理这些教育元素的方式或方法。我们设想，如果能让教师写出教案形成过程中的一些关键元素，不仅对教师本人，对其他教师都是非常重要的一次再认识或提高。

中学生物教师大都有这样的困惑：他们在教学实践中总想去找一些教育或教学理论来支撑指导自己的实践，但他们又发现这些理论似乎又远在天边。我在与他们交流的过程中，常常听到他们抱怨：一方面，他们觉得教育或教学理论价值不大，另一方面又对自己教学实践流于经验总结的水平而感到苦恼。

有没有一种方式来解决他们的抱怨或困惑呢？

这种解决方式似乎就是教育研究。我们的假设是，只要教师参加教育研究，成为了研究型教师，那他们就没有那些困惑或抱怨。于是他们就采用如自然科学那样的量化实验，设置变量进行各种教学实践，然后得出某个结论。但我们也知道一个事实，教育研究面对的是个性化的人，人的行为、动机等极其复杂。采用量化方法研究学生，许多因素不好控制。因此，通过量化教育研究得出的结论可信度就不会高。

杜威(John Dewey)指出，教育是一种生活的方式，是一种行动的方式。在学校生活中，教学不仅仅是一种教授知识的过程，更是一种生活的过程。因此可以认为，教育是作为一种生活方式和行为方式传递经验并交流经验。而对于经验，理论工作者可以将教育或教学经验进行抽象而成为理论，但对于教育或教学实践者的教师而言，他们的主要任务是将经验叙述出来，并寻求这些经验的意义或诠释。在这种情况下，将叙事引入教育研究，有了一定的必要性。

古德森(Goodson)和沃克(Walker)指出：“重新定义教育研究，以使教师的声音能被人们清楚地听到。”通过教育叙事研究，教师的经验得到了分享和提升，他们的教师身份得到了认同。他们不再是面对经验表露出困惑或抱怨的那些人，而是充满精彩生活语言的，对自己有足够信心的人。

我花了将近一年时间组织中学教师编写叙事教学案例。这些案例凝聚着这些优秀老

师对教育的热情和执著,张扬着他们丰富的个性和特质,散发着创新与求实的光芒。每每在阅读这些案例的过程中,我面前总是浮现这些老师的形象和言谈举止。这是因为,他们的叙事案例描写的是一个生活的、丰富的、多样化的教育世界,我非常感动,非常感谢奋斗在中学生物教学一线的教师们,他们才是真正的教育创新者。

本书分为六章。

第一章:叙事转向的教育研究,主要阐述教育理论和教育实践存在的沟壑,进而指出通过教育叙事研究方式可以克服传统教育研究的问题。分析了课堂教学叙事研究涵义及价值取向。

第二章:教师专业发展与课堂教学叙事研究。主要阐述了教师专业发展的特点以及“自我更新”教师专业发展的特点,指出课堂教学叙事研究可以促进教师专业更好的发展。

第三章:课堂教学叙事研究的方法论。从方法论角度阐述了质性研究和量化研究。指出课堂教学叙事研究利用质性研究的方法,主要包括课堂教学叙事案例的经验收集和意义诠释。

第四章:中学生物学课堂教学叙事案例的采集。主要阐述了中学生物课堂教学叙事案例的创作过程,包括案例形成的背景、案例现场文本、案例指导教师意见、结构性访谈和非结构性访谈等。并给出了一则案例形成的具体方法,分析了部分结构性和非结构性访谈的结果。

第五章:中学生物学课堂理论教学叙事案例研究。本章分析和展示了各种类型的课堂理论教学叙事案例。主要对同课异构型课堂案例、学生生物学学习方法主题、教师教学策略与方法主题、生物课程资源利用主题以及教学组织方式主题进行了案例分析。

第六章:中学生物学课堂实验教学叙事案例分析。这一章主要从实验同课异构课堂叙事案例、探究性实验教学叙事案例和验证性实验教学叙事案例三个面进行了案例分析。

叙事教学案例不同于以往教学案例的特点是,这种案例更加关注的是教学案例的形成过程,正如我国新课程关注学生的学习过程一样,叙事教学案例更加关注的是教师的教学研究过程。教师在案例形成过程中的点点滴滴汇成的是浩瀚无边的教育海洋,哺育着千千万万的青少年。

有理由相信,这种叙事转向的教育研究方式必将开创生物教育教学研究的新局面。

本教材第一章、第二章、第三章第一节的第一部分、第二节的第三部分和第三节、第四章的第一节、第五章第一节的第一部分和第六章第一节的第一部分由曹志江编写;第三章第一节的第二部分、第四章第二节的第二部分由王婷编写;第三章第一节的第三部分、第四章第二节的第二部分由朱恺奇、王敏编写。其他各部分写作人员都在教材中标注出来并附在书后。教材由曹志江负责统稿和定稿。

由于多种因素,本教材肯定存在疏漏之处,希望读者批评指正。

曹志江

2012年元旦

目录

CONTENTS

前言

第一章 叙事转向的教育研究	1
第一节 教育理论与教育实践的沟壑	1
第二节 叙事及教育叙事研究的历程	3
一、叙事研究.....	3
二、教育叙事研究的历程.....	7
第三节 课堂教学叙事研究	8
一、课堂教学叙事研究来由及涵义.....	8
二、课堂教学叙事研究的价值取向.....	8
三、课堂教学叙事研究与案例研究.....	9
四、本书的课堂教学叙事案例以及叙事教学案例分析的界定.....	9
本章思考题	9
第二章 教师专业发展与课堂教学叙事研究	10
第一节 教师专业化与教师专业发展	10
一、教师专业化与教师专业发展的简短回顾.....	10
二、“教师专业化”转向“教师专业发展”.....	11
第二节 教师专业发展与教师专业结构	11
一、教育信念.....	12
二、知识.....	12
三、能力.....	13
四、专业态度和动机.....	14
五、自我专业发展需要和意识.....	15
第三节 “自我更新”型教师专业发展	15
一、教师专业发展阶段的划分.....	15
二、“自我更新”教师专业发展的涵义.....	17
第四节 课堂教学叙事与“自我更新”型教师专业发展	18
一、关键时期、关键事件和关键人物.....	18

二、课堂教学叙事有助于教师反思经常化、系统化.....	19
三、课堂教学叙事有助于记录关键事件,保持与自我专业发展的对话.....	25
本章思考题.....	31
第三章 课堂教学叙事研究的方法论	32
第一节 课堂教学叙事研究的质性研究方法论	32
一、量化研究方法论.....	33
二、质性研究方法论.....	34
三、课堂教学叙事的质性研究方法论.....	36
第二节 课堂教学叙事的经验收集	36
一、课堂教学叙事经验的收集方法.....	36
二、课堂教学叙事经验的深化——结构性访谈.....	39
三、课堂教学叙事经验的深化——非结构性访谈.....	40
四、课堂教学叙事经验的深化——半结构性访谈.....	41
第三节 课堂教学叙事的意义诠释	42
一、课堂教学叙事素材的提取——主题编码.....	42
二、课堂教学叙事中关键事件诠释.....	42
三、课堂教学叙事意义建构.....	42
四、课堂教学叙事案例分析体例.....	43
本章思考题.....	52
第四章 中学生物课堂教学叙事案例的采集	53
第一节 中学生物课堂教学叙事案例创作	53
一、《生长素的生理作用》课堂教学叙事案例创作.....	53
二、课堂教学叙事案例展示及分析.....	64
第二节 中学生物教师课堂教学叙事访谈例析	69
一、生物结构性访谈例析.....	69
二、生物非结构性访谈例析.....	74
本章思考题.....	81
第五章 中学生物学课堂理论教学叙事案例分析	82
第一节 同课异构课堂理论教学叙事案例分析	82
一、《人的生长发育和青春期》同课异构理论教学叙事案例分析.....	82
二、《生态系统的组成》课堂教学叙事案例分析.....	92
三、同课异构课堂理论教学叙事案例展示.....	100

第二节 学生生物学习方法主题课堂教学叙事案例分析	108
一、探究学习方法课堂教学叙事案例分析	108
二、合作学习方法课堂教学叙事案例分析	115
三、自主学习方法课堂教学叙事案例分析	120
四、体验学习课堂教学叙事案例分析	130
第三节 教学策略与方法主题课堂教学叙事案例分析	134
一、图式教学策略与方法课堂教学叙事案例	134
二、引导—发现教学策略与方法课堂教学叙事案例	139
三、直观教学策略与方法课堂教学叙事案例	149
四、情境教学策略与方法课堂教学叙事案例	154
五、模型构建教学策略与方法课堂教学叙事案例	163
六、任务驱动教学策略与方法课堂教学叙事案例	172
七、探究式教学策略与方法课堂教学叙事案例	177
第四节 生物课程资源利用主题课堂教学叙事案例分析	184
一、利用教材资源的课堂教学叙事案例分析	184
二、利用学生生活经验资源的课堂教学叙事案例分析	197
三、运用媒体资源的课堂教学叙事案例分析	210
第五节 教学组织方式主题课堂教学叙事案例分析	218
一、小组合作教学组织方式课堂教学叙事案例分析	218
二、探究式教学组织课堂教学叙事案例分析	224
三、体验式教学组织课堂教学叙事案例分析	230
第六章 中学生物课堂实验教学叙事案例分析	241
第一节 中学生物课堂实验教学同课异构叙事案例	241
第二节 生物探究性实验教学叙事案例分析	264
一、探究性实验教学叙事案例分析	264
二、探究性实验教学叙事案例展示	274
第三节 生物验证性实验教学叙事案例分析	284
一、验证性实验课堂教学叙事案例分析	285
二、验证性实验课堂教学叙事案例展示	289
主要参考文献	295
本书相关叙事案例索引	297
后记	299

基础教育新课程改革以来，我们越来越强调通过教育研究来提升教师的教育和教学水平，随之而出现了“研究型教师”的称谓。“从17世纪起，教育研究就在科学化的道路上蹒跚前进，试图去寻求客观的、普遍的和中立的标准，主张采用自然科学的研究方法，用数学工具来分析世界，以精确化的语言来描述教育事实，目的在于确立事物间的因果关系，并把教育科学理论演变为一套技术原则与操作规程。但是，这种片面追求科学的研究范式在教育实践中陷入了困境。”^①这是因为教育研究对象是具有丰富感情的人，因此，在定量研究中所使用的变量控制往往不可信，进而导致教育研究成果可信度下降。教育研究越是精确，其与人类经验的联系则越少。人们不禁要问：这究竟是谁的声音在说话？如何才能听到“沉默的大多数”（比如学生、教师、家长等）的声音^②？

对于在教育和教学一线的教师而言，他们每天面对学生，真实感受着学生、教师 and 学校的点滴变化。丰富的教育和教学经验是基础教育教师的宝藏。但我们也发现这样一个事实，这些具有丰富教育教学经验的教师的话语权往往被某些教育理论所剥夺，虽然还不是万马齐喑，但可以看出普通教师的影响力逐渐式微。

第一节 教育理论与教育实践的沟壑

理论如何联系实践，是一个恒久常新的问题。

丹麦奥尔胡斯大学的教授曹诗弟（Stig Thoegersen）曾经在文革前后到山东邹平县研究农村教育。他在论文《中国教育研究重要吗？》^③中写道，当他从农村，实际上是采取人类学的方法做田野工作回来后，有一位教授对他说，你要这个数据就到县里去拿，县里的统计，各方面一拿就可以去分析了。他感觉很奇怪，后来恍然大悟：中国的有些教授是这样的，原来中国的教育研究也能是这样的。他认为，作为研究者，并不能仅根据官方的统计数据，需要自己去拿第一手材料，这才叫做研究。曹诗弟的话给我们这样一个启示，如果教育理论或教育成果不是来自真实的教育实践，那么这些教育理论或教育成果的价值就值得怀疑。

如果我们把教育实践定义为“有教育意图的实践行为”或者“行为人以‘教育’的

① 王玥. 2006. 教育叙事研究的兴起、推广及争辩. 教育研究, 231(10): 13-17.

② 丁钢. 2003. 教育经验的理论方式. 教育研究, 277(2): 22-27.

③ 曹诗弟. 2002-3-30. 中国教育研究重要吗? 中华读书报.

名义开展的实践行为”，并对此加以探索^①，那么，我们会发现这样的教育实践往往变得没有了实践的品质。这是因为，这样的教育实践掺杂了教育理论的意图。而真正的实践是没有什么理论或意图的。当然理论研究者和实践者都喜欢这样的教育实践，在研究者看来，使教育实践理论化是他们的使命，对实践工作者而言，摆脱“实践”的“自卑”，套上理论的“光环”没有什么不好。

造成这种状况的根源，李政涛认为，有四个根深蒂固的假设盘桓在理论人的头脑里：一是等级假设。理论高于实践，理论化的实践必然高于非理论化的实践。二是趋同假设。实践应该向理论靠拢，最终趋同于理论。三是提升假设或拯救假设。实践人是需要理论人来提升和拯救的。理论人手中的“理论”就是实践人的灵丹妙药。四是空降假设。实践对理论的渴求，让理论人认为只要乘着飞机，向实践的大地抛洒理论的种子或甘霖就可以了^②。

教育理论和教育实践这样的关系，导致理论对实践的控制，同时理论也是对实践的扭曲和变形。难怪，“一些有着丰富教育实践经验的人在走上学术道路之前，似乎还知道‘教育’、‘教学’、‘管理’是什么，有着健全的实践感或实践意识，一旦他们从实践步入理论的殿堂，学习了许多的教育理论之后，反而对实践的认识更加模糊了。”^③

我们有时候对于教育满足于通过思辨进行教育研究。但是这样的研究往往没有真正涉及到中国教育问题的本身和个体实践的本身。作为从事教育研究的学者，就应该深入学校，直面教师、学生、校领导。只有改变那种从上而下看问题的视角，进行自下而上的寻找问题，寻找理论的答案，我们的教育研究才有了丰富的生命力。

我国传统的教育研究追求普适性的教育教学规律，企图构建一种能解释所有教育现象的理论框架。这种研究强调理论的先行性，是一种典型的学院派教育研究范式。在这种教育研究范式指导下，教育研究者通过概念来理解和规定教育，规定教师的从业标准，甚而为理论而理论。而这种研究范式指导下的教学日益模式化与抽象化，教师个人的实践智慧以及创造性变得越来越无足轻重，包括教师本身都认为自己的教育教学活动意义不大，是简单重复和机械的劳动。

为理论而理论的教育研究，必然筑起了教育理论与教育实践的巨大鸿沟。它们隔岸相望，却又互不交流。如何将理论与实践之间的沟壑填平，疏通理论和实践之间的生命通道，使理论服务实践，实践验证理论？

“无论怎样围绕理论打转，都无暇‘走入事实’，更不要提让那些没有‘理论能力’却同样拥有生活、感受与渴望的普通大众扮演学术戏剧的主角。正是从这一点出发，西

① 石中英. 2006. 论教育实践的逻辑. 教育研究, (1): 3-9.

② 李政涛. 2010. 教育科学的世界. 上海: 华东师范大学出版社.

③ 石中英. 2006. 论教育实践的逻辑. 教育研究, (1): 3-9.

方人文社会学界以及教育研究领域掀起了一股可以称之为‘转向叙事’的学术浪潮。”^①加拿大多伦多大学的康奈利(Michael Connelly)从事叙事教育研究已有二十多年,他和合作者克莱迪宁(Clandinin)合著了一本谈论方法论的书,就是《叙事探究》(Narrative Inquiry),其中一部分就涉及教育叙事。

第二节 叙事及教育叙事研究的历程

一、叙事研究

(一) 叙事的涵义

叙事(narrative)就是叙述事情,叙事可以定义为“用于表现一系列相关事件的一段论述,或者一个例子”^②。

耿占春认为,叙事就是“讲故事”。进而他又指出“如果叙事是人类活动的基本功能,讲故事就是叙事的一个核心功能。……如果我们将故事理解为既包含故事,又包含故事讲述者的叙述形式,不仅早期的神话、寓言、传说这样明显的叙述类型,甚至历史与哲学也都是以叙事知识的方式存在的。先秦的哲学著作也可以视为某一人物(哲学家)的所言、所思、所为的故事。”^③如《论语》通过孔子的学生回忆、口述及故事的方式,集中体现了孔子的政治主张、伦理思想、道德观念及教育原则,孔子 and 学生在不同教学情境中的教学与交往故事,通过叙事的方式活灵活现地呈现在我们面前。

叙事历史悠久,六朝志怪,《左传》、《史记》,我国的四大名著:《红楼梦》、《三国演义》、《水浒传》和《西游记》都是在叙事或者讲故事。《一千零一夜》、《圣经》、《安徒生童话》也是在讲故事,甚至一首歌曲,一段对话都可以是在叙事。“叙事是与人类历史本身共同产生的;……所有阶级、所有人类集团,都有自己的叙事作品,而且这些叙事作品经常为具有不同的,乃至对立的文化素养的人所共同享受。”^④

从以上可以看出,叙事原本是文学中的一个概念,是文学创作的一个常用手法。“叙事包括三个最基本的要素:‘事件’、‘叙述者’和‘叙述’。‘事件’是客体,‘叙述者’是主体,‘叙述’是联结主体和客体的行为。”^⑤

理查德森(Richardson)认为,叙事既是一种推理模式,也是一种表达模式。人们可以通过叙事“理解”世界,也可以通过叙事“讲述”世界^⑥。我理解此处的“世界”应该涵盖物质世界和精神世界。

因此,叙事是普遍存在的一种现象,人类通过叙事延续历史,理解或讲述物质世界

① 丁钢. 2009. 声音与经验:教育叙事探究. 北京:教育科学出版社.

② Webster's. 1996. Webster's Third International Dictionary. Merriam-Webster.

③ 耿占春. 2002. 叙事美学:探索一种百科全书式的小说. 郑州:郑州大学出版社.

④ 罗兰·巴特. 1989. 叙事作品结构分析导论//张寅得. 叙述学研究. 北京:中国社会科学出版社.

⑤ 傅敏,田慧生. 2009. 课堂教学叙事研究:理论与实践. 北京:教育科学出版社.

⑥ Richardson L. 1990. Narrative and sociology. Journal of Contemporary Ethnography, 19.

和精神世界。人都有叙事的原始冲动。

（二）叙事研究

目前，“叙事研究”（narrative research）多指一种研究方法，它是解读叙事性文本的基本工具。

关于叙事研究的定义，傅敏和田慧生将之定义为：“研究者通过收集和讲述个体的生活故事，描述个体的日常生活，进而对个体的行为和经验建构获得解释性理解^①的一种活动。”^②也有学者认为，叙事研究就是“任何运用或者分析叙事资料的研究”^③。

叙事研究的基本涵义就是基于对叙事资料的运用和分析，以赋予叙事资料意义的一种思维活动。

叙事研究在社会科学研究方法中，属于一种质的研究方法（又称质性研究或定性研究）。叙事研究与诸多学科有联系，文学、历史学、人类学、社会学、社会语言学、教育学等都主张使用叙事研究。比如在社会学领域，有的学者发现常规的社会学理论框架根本不能把握“实践状态的社会现象”之后，提出了以“过程事件分析”为核心的叙事社会学。在经济学领域，提出对日常生活的经济现象进行详细的描述。这样做不仅揭示了经济行为的真实逻辑，而且突破了“经济学的叙述空间”，诸多常规经济理论无法解释的偶然因素都可以被经济叙事清晰地表达出来。

（三）教育叙事研究的理论基础

叙事研究受到不同理论和方法的影响，比如后现代理论、文学中的叙事学理论、现象学、解释学、现代知识论等。

1. 后现代理论

后现代思想家们关于主体的消亡、元叙事、对实在深层模式的否定、历史本身、任何最终意义的不可能性、理解世界的理性的失败、对差异的颂扬等对叙事研究影响很大。反过来，叙事、故事、语境等词汇也成为后现代思想家们高频率使用的语词^④。

2. 文学中的叙事学理论

这是教育叙事研究的主要理论基础。自20世纪70年代以来，叙事学成为文学研究的核心领域。

叙事学（narratology）是研究“叙”和“事”以及他们之间关系的学说。茨维坦·托多洛夫（Todorov, T.）1969年第一次提出术语“narratology”。他建议在“故事”和“话语”两个大层次上进行叙事作品的研究。他从分析文学作品的语法结构入手来研究其文学性，把叙事分为三个层面：语义、句法和词汇，把叙事问题划归时间、语体和语式范畴；将每个故事都简化为纯粹的句法结构，得出“命题”和“序列”两个基本单位，试图建立一套叙事结构模式。

① “解释性理解”是社会学的一个重要概念，指“对动机的理性理解，是对行动者赋予自己行为的意义的考察。

② 傅敏，田慧生。2009。课堂教学叙事研究：理论与实践。北京：教育科学出版社。

③ 艾米娅·利布里奇，等。2008。叙事研究：阅读、分析和诠释。重庆：重庆大学出版社。

④ 施铁如。2003。后现代思潮与叙事心理学。南京师范大学学报（哲社版），（2）：88-89。

叙事学之于教育叙事而言主要的启示有：

1) 叙事学中关于叙事的情节、结构、语言、语境、合理性以及口头叙事与书面文本间的转换等，都成为当前教育叙事必须加以考虑的问题。

2) 新时期叙事学研究由“所指之事”向“所用之叙”的中心转移^①以及由经典叙事学向多元叙事学或新叙事学的转向，也对教育中的叙事运用产生了一定的影响^②。

3. 现象学理论

自从胡塞尔（Husserl, Edmund）在 1900~1901 年出版的《逻辑研究》中公开提出“现象学”的哲学理论与方法以来，现象学逐渐作为一般方法论，已经被应用于众多的社会科学研究领域。

自然科学的实证强调通过变量的控制来获得科学数据。教育科学研究领域也希望循着自然科学的研究方法，通过简约化处理，即将研究对象的情境、特殊性、个性等全部剔除，试图在剩余部分中寻求普适的原理或通用的法则。但这种研究所获得的成果（理论），由于脱离了教育实践本身复杂性特质，就不能用来指导教育或教学实践。

“现象学方法是对简化主义的反抗”、“现象学的第一个目标是扩大和加深我们直接经验的范围”^③。由此可以看出，现象学给教育叙事研究的启示是，教育研究要摆脱空洞的理性思辨返回教育生活世界本身，暂时悬置主观判断和先见，以他者身份展开同研究者、同自身的对话，尽可能地揭示教育事件本身。

4. 解释学理论

解释学（hermeneutics），也被称为“阐释学”、“释义学”或“诠释学”。“解释学可以被宽泛地定义为关于理解和解释‘文本’（text）意义的理论或哲学。这里所说的‘文本’，可以一般地解释为一切以书面文字和口头语言表达的人类语义交往的形式。而‘意义’是一个抽象而难以明确统一定义的概念，它体现了人与社会、人与自然、与他人、人与自我的种种复杂交错的文化关系、历史关系、心理关系和实践关系。”^④解释学主张对经验性文本进行解释和理解，其本质建立在普遍（文本）与特殊（情境）的联结的基础上，是理解者基于一定的“前理解”（前理解包括相关的背景信息与知识，诸如理论文献中的概念、假设与观点；之前获得的有关研究对象及其经历的信息）主动建构文本意义的创造过程，同时也是质的研究的主要目的和功能^⑤。

解释学对叙事教育研究的启示是：研究者要理解经验性文本而获得意义，必须深入教育实践，通过多种多样的方法理解文本的多种意义。“叙事研究所关注的是教育实践经验的复杂性、丰富性与多样性，同时在研究者和读者之间开放教育理论的思考空间，引申出教育理论视域的复杂性、丰富性与多样性。”^⑥

① 金健人. 2001. 中国叙事学发展轨迹及重心转移. 浙江大学学报(人文社会科学版), (5): 5.

② 唐伟胜. 2003. 国外叙事学研究范式的转移: 兼评国内叙事学研究现状. 四川外语学报, (2): 14.

③ 赫伯特·施皮格伯格. 1995. 现象学运动. 王炳文, 张金言译. 北京: 商务印书馆.

④ 王岳川. 1999. 现象学与解释学文论. 济南: 山东教育出版社.

⑤ 陈向明. 2001. 质的研究方法与社会科学研究. 北京: 教育科学出版社.

⑥ 丁钢. 2009. 声音与经验: 教育叙事探究. 北京: 教育科学出版社.

5. 现代知识论观点

现代以来不同类型知识的划分表明了人们对知识理解的深入,这些知识论的主要观点主要来自两个方面:一是基于不同哲学思想的知识观念,二是基于心理学关于不同知识学习的结果、学习的过程、学习的规律及其条件的研究成果。

(1) 不同哲学思想的知识观

对于“什么是知识”、“个体如何获取知识”,理性主义知识观和经验主义知识观曾经长期对峙。理性主义知识观认为知识是人们对事物共相和本质的认识,强调知识的逻辑性以及知识形成过程中的理性。经验主义知识观则主张人类的知识都来源于感觉经验。

随着实用主义哲学的兴起,知识观发生了转向。随之出现了实用主义知识观、结构主义知识观、后现代主义知识观等。

实用主义知识观以杜威为代表,他认为知识不仅包括书本的间接经验,还包括个体的直接经验。知识具有情境性,是人们面对各种疑难情境运用思维和探究的结果。知识的价值在于其工具性和实用性。工具性表现为知识不是目的而是手段,是人们应付变化多端的世界的有效工具;实用性则表现为知识在实践中接受检验,能经得起实践检验的知识才有价值。实用主义知识观对叙事研究的启示是叙事是研究中获得直接经验的重要方式,通过叙事研究获得的意义解释更能经得起实践的检验。

结构主义知识观以皮亚杰(Piaget, J.)和布鲁纳(Bruner, J.S.)为代表。结构主义知识观认为知识是人们为了赋予经验中的诸规则以意义与结构而构成的模型。知识结构是使经验简约化并相互关联起来的概念。结构主义强调知识是由主体与外部世界不断相互作用而逐步建构的结果。不管是教师的知识还是学生的知识都需要主动建构。结构主义知识观对叙事研究的启示是叙事需要教师、学生、研究者共同建构对教育或教学的认识。

后现代主义是兴起于20世纪60年代,泛指具有反传统倾向的思潮。后现代主义哲学包括激进的后现代主义哲学和建设性的后现代主义哲学。后现代主义知识观否定知识的绝对客观性、普遍性、价值中立性和单一性,坚持知识的不确定性、情境性以及价值多样性。后现代主义知识观对教育叙事研究的启示表现为叙事研究强调情境性,也就是教师和学生、研究者都必须在这个情境中,这样的研究才有价值。叙事研究应凸显教师主体在叙事研究中的地位,教师也需要回归教育的经验本源,通过经验的叙述,生成或建构自己的认识。

(2) 现代心理学视野下的知识观

现代心理学关于知识的观念,尤其是加涅(Gagne, R.M.)和安德森(Anderson, J.R.)的知识分类观点极大地拓展了传统知识的内涵,并确立了如今日益被广泛接受的新的知识观念。

加涅将学习结果分为五类:智慧技能、认知策略、言语信息、动作技能、态度,并分析了不同类型的学习条件。

安德森将知识分为陈述性知识和程序性知识,分析了不同类型知识的生成、组织和表征的内在机制的分析,拓展了传统知识的内涵。

现代心理学视野中的知识观给叙事研究的启示:它对在叙事研究过程中对知识习

得、建构的过程的分析以及师生在教学活动中交往的有效性与合理性的分析都具有借鉴意义。

二、教育叙事研究的历程

在教育学领域，当代中国教育同样遭遇了与其他人文社会学科相类似的理论尴尬。有研究认为要消除理论与中国教育现实相分离的状况，必须将赫尔巴特式的教育学“终结”掉，转而从现实捕捉问题。赫尔巴特教育学期望通过国家的教育行动建构统一的社会文化秩序。因而，这种状态下的教育学自然只能根据某种文化理念（道德）和策略（心理学）来思考应该传递什么样的知识以及如何传递这些知识，随之的教学设计就缺乏现实关照。迪尔凯姆（Emile Durkheim，又译为涂尔干）则认为，教育研究应从社会学的视野出发，观察现实中的教育活动及其与现实社会状况的关系，应将教育设计建立在在对现实教育与社会事实有充分了解的基础上^①。

“中国教育研究”遭遇了其他人文学科都曾遭遇的“麻烦”。或许正因为这点理论共性，人们才会把希望寄托在“叙事”上。

西方国家对教育叙事的研究大体从 20 个世纪 80 年代开始，以加拿大和美国学者为主要研究群体，其中加拿大学者康纳利和克莱丁宁的成就较为显著。此外，美国从事概念重建的一批有影响的课程学者也积极地参与到这项研究中来。

国内开始关注并介绍国外教育叙事的相关研究成果主要是在进入 20 世纪 90 年代后，特别是 2000 年以后。《全球教育展望》杂志曾在 2003 年第 3 期和第 4 期辟专栏刊登了这方面的文章。丁钢教授主编的《中国教育：研究与评论》集刊自创办以来，即把教育叙事研究作为其学术特色之一。这本刊物注重叙事理论和本土教育实践的有机结合，推出了一批教育叙事研究的力作。

教育研究开始由科学化的研究转化为关注人的视角的叙事研究。转向叙事的学术浪潮的主要观点是现实生活中的关系是错综复杂的，期望通过一种理论来解释现实生活，是不可靠的。在这种情况下，研究者只能通过“叙事”来接近、还原生活的真相。

这种研究方法较之前的方法更关注人的体验和感受，人们开始意识到，教育学的研究对象区别于自然界，它有固定的规律，它研究的不是无生命的自然界，而是具有无限发展潜力和活力的人。

因此教育叙事研究的出现为教育研究方法注入了新鲜的生命和活力，必将对教育产生深远的影响。教育叙事研究的重要意义就在于：它通过教育生活经验的叙述促进人们对于教育及其意义的理解^②。

^① 迪尔凯姆. 1995. 社会学方法的准则. 狄玉明, 译. 北京: 商务印书馆.

^② 丁钢. 2009. 声音与经验: 教育叙事探究. 北京: 教育科学出版社.

第三节 课堂教学叙事研究

一、课堂教学叙事研究来由及涵义

21世纪以来,我国开始了第八次课程改革浪潮。十几年过去了,我国中小学的课程改革取得了很多成就。国际上新的课程与教学理论被引入国内,广大教育科研人员和从事基础教育的教师都经历了课改的洗礼。应该说我们现在的课堂,不缺新的理论、方法和技术。但是我们也发现长期以来,人们期待的课堂教学的创造性、生机却鲜见,教师和学生缺乏改变的教学环境中重复着经典,以至于教师职业疲劳,学生学业偏废。

田慧生认为,造成以上一些课堂教学的问题,是因为当下课堂或教师素质缺乏教育智慧。他指出,传统经典教学体系的束缚、教学改革和教育科研的功利性取向以及教师在传统教学背景下形成的一些习惯工作方式等导致了教师或课堂缺乏教育智慧。而课堂教学叙事研究则为教师提高教育智慧提供了一个很好的抓手。由于课堂教学叙事更加关注教学实践,因此,教师在叙述和研究课堂教学实践过程中会深刻反思自己的教育和教学行为,这比之前流行的一堂课后写个简单的教学反思要有益得多。

根据教育叙事研究的定义,课堂教学叙事研究可以定义为“应用叙事研究方法研究课堂教学现象和教学问题;也可以解释为:课堂教学叙事研究是指研究者通过收集和讲述个体的课堂教学生活故事,描述个体的日常教学活动,进而对个体的课堂教学行为和经历建构获得解释性理解的一种活动。”^①

课堂教学叙事研究可以填平教学理论和教学实践的沟壑,有助于教师更加关注教学实践活动,为创新教学活动以及促进教学实践更加关注人性奠定良好基础。

二、课堂教学叙事研究的价值取向

教育叙事研究仅仅是为了改变教育研究方法吗?教育在本质上是关于人类教育生活实践的学科。叙事方法的运用是一种教育经验的呈现方式,但不是唯一的方式。“应该说,叙事研究并不仅仅体现为一种研究的方法,进而为经验意义的表达方式,并且更在于一种思维方式。”^②相对于自然科学的逻辑推理和演绎的思维方式,叙事模式则注重寻找事件之间的联系,因而在意义重构中主要运用关系寻求和归纳的思维方式。

课堂教学叙事研究自然要注重教学事件之间的联系,重构教学的意义,进而用这种意义去指导教学实践。实践—意义—实践的叙事价值取向必然是教育或教学实践。

课堂教学叙事研究可以贯通现实与理想的学校课堂教学;理解教师的教学知识体系;促进课堂教学理论的发展;改进课堂教学实践工作;加速教师专业发展;改善教师的教育教学生活。

^① 傅敏,田慧生.2009.课堂教学叙事研究:理论与实践.北京:教育科学出版社.

^② 丁钢.2009.声音与经验:教育叙事探究.北京:教育科学出版社.