



ZAI JINGYAN YU FANSI ZHONG CHENGZHANG

在经验与反思中成长

案例开发与教师专业发展

王少非◎著

山东人民出版社



在经验与反思中成长

案例开发与教师专业发展

王少非◎著

山东人民出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

在经验与反思中成长: 案例开发与教师专业发展 / 王少非著. — 济南: 山东人民出版社, 2008.1
ISBN 978-7-209-04401-1

I. 在… II. 王… III. 师资培养—案例 IV. G451.2

中国版本图书馆CIP数据核字 (2008) 第010978号

责任编辑: 田晓玉

封面设计: 周云龙

在经验与反思中成长——案例开发与教师专业发展
王少非 著

山东出版集团

山东人民出版社出版发行

社址: 济南市经九路胜利大街39号 邮编: 250001

网 址: <http://www.sd-book.com.cn>

发行部: (0531) 82098027 82098028

新华书店经销

山东人民印刷厂印装

规 格 16开 (185 mm × 260 mm)

印 张 10.75

字 数 210千字 插页2

版 次 2008年1月第1版

印 次 2008年1月第1次

印 数 1—4000

ISBN 978-7-209-04401-1

定 价 18.00元

如有质量问题, 请与印刷厂调换。 电话: (0538) 6119320

前言



一

本人长期从事小学教师的职前培养工作,在多年的教学实践中,发现所任教的教育理论课程常受学生们的轻视。究其原因,教育理论相对于教育实践而言的“高高在上”恐怕难辞其咎。许多学生觉得所学的教育理论抽象空洞,不能对他们的教育教学实践具有直接的指导作用,甚至不能对他们理解、解释教育教学实践中的现象提供帮助。而许多经过了一段时间的实地经历的教师则更多地认为他们所掌握的教育教学知识或经验是来自于教育实践。他们对理论的需求似乎比教师职前教育的学生更迫切些,但这并非因为他们觉得理论对自己的实践具有指导作用。我所任教的函授班中的一些学员(我过去的学生)说:“过去在师范以及刚参加工作时,我觉得你讲的教育理论毫无用处。现在我体会到教育理论还是很有用的。”另一个学生则说:“你现在讲的东西对我很有用。我们现在正在进行与这方面内容相关的课题研究。”还有一个则更明白地说:“现在我们评职称都需要有论文,你讲的东西对我们写论文很有帮助的。”的确,许多在职教师对理论的用处的认识仅停留在这样一个层次上,他们否认或者可能根本未意识到理论对他们实践的价值。理论来源于实践,且具有指导实践的潜在可能性。若理论“高高在上”,则可能成为实践者眼中的“垃圾”。

科学所概括出来的知识是很难直接应用于实践的,教育理论同样不能直接驱使实践,必须有一个“启蒙过程”,使实践者明确要用哪种理论,需用多少,以什么方式而用,何时何地用,为谁而用,才可以使实践者形成实践智慧,深入而准确地理解实践,并作出明智而谨慎的决定。^① 案例通常是对现实的教学世界中发生的真实事件的叙述,反映的是教学世界中可能频繁地发生的,且作为一个教师或师范生曾经经历过,或肯定会经历到的事件或场景,能向人提供一个极为贴近现实的场景,案例能将读者置于生动的、具体的、特定课堂情景中,从而为读者提供一种替代性的教学经历。在这一意义

^① “科学概括出来的知识并不能直接地驱使实践,还必须有一个启蒙过程以使特定情景中的实践者能对自己的情景有真正的理解并作出明智而谨慎的决定。”——哈贝马斯。而李. S. 舒尔曼认为“案例介于理论与实践之间观念与经验之间理想与现实之间”,能“促使教育理论与实践在具体判断上的结合。”参见李. S. 舒尔曼著,王幼真、刘捷编译:《理论实践与教育的专业化》,载《比较教育研究》,1999年,第3期。



上讲,案例能起到“临床代理”的作用,能为读者提供审视、分析他人实践的机会。读者可以用自己的知识(包括所掌握的理论或隐含的理论)对此进行分析、解释、理解,也可凭借自己的知识来解决案例中的问题。在这一过程中,读者能够在一种安全的情景中尝试着用各种不同的框架、不同的理论,从不同的方向来理解、解释或解决,而不会受到在实践中不可避免的会遇到的失败的威胁。在这一意义上讲,案例为理论在实践中的应用和检验提供了一个安全的场景。

案例亦可以作为表达和传递理论的工具或载体。人们通常认为,既然案例是对特定事件的描述,具有特定性,因此必然与排斥了特定性而要求进行一般化概括化的理论不相容。这种观点或许是因商业案例的巨大影响而带来的一种偏见。职业教育中商业教育领域中案例方法的应用最为广泛,而它对培养决策能力的案例教学目标的强调使人误以为案例与理论无关。实际上,最早推行案例教学的法律教育领域就是将法律原理的掌握当作案例教学的主要目标。兰德认为案例使用的目的是引出法律原理,追寻法律意义的演变的工具。“在旧方法中,法律被当作一组逻辑上相联系的原则和规范,以教条主义的方式教给学生;被作为已经确立的规则的结合体一成不变地进行传递。在兰德的方法中,这些规则为学生自己通过在普通法的原始材料中,在案例中进行纯粹的分析过程一步一步地推演出来……”^①事实上,将案例当作表达和传递理论的工具或载体的做法在兰德之前就已产生于教育领域。裴斯泰洛齐和福录贝尔等在针对儿童以及有缺陷的人的教育中就已用过这种方法,兰德只不过将这种方法借用到成人教育中而已。^②

实际上,正如当一个病例被提供时,人们会问“这是什么病的病例”一样,当一个案例被呈现时,也常会被问及“这是什么的案例”。也就是,这个案例与什么主题、什么理论相联系?案例是应当表征一定的理论知识的,若无理论,那只能是轶事。实践总是在理论的指导下进行的,不是脱离理论(theory-free),而是具有理论依赖性的(theory-dependent)。许多实践工作者常认为理论离自己非常遥远,但实际上理论根植于其思想深处。当然教师对自己所做的事作出的解释典型地不是来源于其在教师教育项目中被教给的东西,而是依赖于个人经验的内部参照框架。这种参照框架形成于教师过去的行动经验,并时常指导着教师的课堂行动实践。它通常被称为“隐含的理论”^③,因为它部分地是缄默地被持有且不能随时被清晰地加以表述。这种理论不同于科学理论,它无时无刻不在人的实践中直接或间接地发挥着作用。当前有关教师思想、知

① Amy Rath McAninch, *Teacher Thinking and the Case Method: Theory and Future Direction*. Teacher College Press, Columbia University, 1993, pp. 63~64.

② Amy Rath McAninch, *Teacher Thinking and the Case Method: Theory and Future Direction*. Teacher College Press, Columbia University, 1993, pp. 63~64.

③ 参见 Marland P. N. *Teaching: Implicit Theories*, in: Husen, T., Postlethwaite, T. N., *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies* (2nd. ed.), Elsevier Science Ltd., 1994, Vol. 10, pp6178~6182.

识基础、个人理论、隐含理论、教师叙事等方面的研究都证实了这一点。^① 所以,即使是未经加工的实践的记录,也会反映实践者的理论,至少会反映其个人理论。

再者,实践无疑是理论的源泉。教育理论中除了教育哲学对教育的价值、教育目的的假定以外,大多来源于对实践的概括,如良好教学的原则等。从这一角度看,案例既是独特的,也是一般的——因为它提供了从中作某种概括的可能性。案例引出了他人的故事,说明了他人的教育教学乃至生活经历,并提示我们与它之间的关系——从案例事实中抽象出某种一般化的东西。就此而言,案例是促进对教育的复杂性和高度理论化的本质进行反思的有效工具。案例实际上能为读者提供与作者进行对话的机会,获得对实践的原理性的认识,更重要的是他在案例中明确了理论是如何应用于实践的,即学会如何作出明智的判断。^② 帮助师范生掌握一定的理论并在特定的情景中明智地加以运用,即形成一种以深厚的理论基础为背景的“实践智慧”是教师教育者所面临的一项重要任务。案例于其中起着不可替代的重要作用。但这种作用得以发挥的一个重要前提是,准备使用案例方法的教学人员须形成一个与预定的案例问题紧密配合的概念和从属概念框架。正因如此维尔蒂劝告教师教育者在培训开始之时应首先回答一个关键问题:“我为什么要指定这个案例?”

二

上一世纪 80 年代末,我对法律产生了浓厚的兴趣,并花了大量的时间来自学法律,其直接结果是我在 1988 年中国人民大学民法专业的硕士研究生考试中,以总分第一的成绩进入复试(最终因原单位不愿调档而没有成行),并通过 1988 年全国律师资格考试,获得了律师资格;间接的结果之一就是我初次接触到案例以及作为一种教学方法的案例教学法。在 90 年代中期我将主要精力转回本专业后,对案例及案例教学法的初步了解成为我法律学习经历的最大遗产。我坚信案例能在教师教育中对理论与实践的沟通起到重要作用。最初我选择了一些案例在职前教师教育中的教育心理学课程中试用,但效果不甚理想。虽然许多师范生对案例表现出比对抽象的理论化的原理更高的热情,但我所作的最初的尝试遭遇到了挫折——这些案例似乎难以使他们认同,也难以激起他们的讨论和争论。然而我认为挫折可能并非案例方法本身所必然的,可能是因为我的能力问题,也可能是所用的案例的适用性问题。为此我进行了案

① 参见 Marland P. N. *Teaching: Implicit Theories*, Sarah Tann, *Eliciting Student Teachers' Personal Theories*; J. Gary Knowles, *Life-History Accounts as Mirrors: A Practical Avenue for the Conceptualization of Reflection*, in: *Teacher Education*, in: James Calderhead, Peter Gates(eds.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*; Stephen Preskill, *Narratives of Teaching and the Quest for the Second Self*, *Journal of Teacher Education*, 1998, Vol. 49, No. 5.

② 杜威和李. S. 舒尔曼都认为,通过理论视角观察特例的能力和在智力意义上运用原理的能力是专业实践的关键。而判断则是理论与实践之间的桥梁。参见李. S. 舒尔曼:《理论、实践与教育的专业化》,载《比较教育研究》,1999 年,第 3 期。

例开发的尝试。

1998年,我进入华东师范大学攻读硕士学位,在一年的脱产学习期间,我以教师教育为主题查阅了大量的中外文献,胡森等主编的《国际教育百科全书》(Husen, T., Postlethwaite, T. N. *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies* (2nd. ed.) 中《教师教育中的案例方法》吸引了我的注意。这一主题暗合我早先的案例教学尝试,让我恢复了案例教学的兴趣。在经过与我的导师唐玉光教授协商后,我选定《教师教育中的案例方法与教学案例的开发》作为我硕士论文的题目。

在做硕士论文期间,我开始了以实践中的教师为主体的教学案例开发的实践研究。这是我延续了七八年的案例开发研究的开端。

当时的研究大致上分两个阶段进行。第一阶段:在较为充分地考察了教学案例开发的文献的基础上,以T学院小学教育专业1998年秋季入学的专科函授学生为合作对象进行案例开发。在该班级中学习我所任教的教育理论课程的人数为78人(该班共有103人,其中有些因已通过自学考试而免修本课程),全部为中等师范学校的毕业生,且均具有3年以上的小学教育的实地经历。其中教龄为3~5年的为29人,约占37.4%;5~10年的为38人,约占48.7%;10年以上的为11人,约占14.1%。我要求每个教师各自提交一篇案例作业。第二阶段:在对78篇案例作业进行较为细致的阅读后,筛选出5个案例。然后与5个作者进行充分的交流合作,期望得到几个可用的案例材料。

由实践中的教师作为主体来开发案例,本应当让他们根据自己的教学经历自由地选择主题,以确保他们能陈述那些自己印象最深、感触最大的事件,从而保证开发过程能顺利地进行。但由于本研究规模较小、人力有限,不可能大面积地铺开,所以研究者对案例开发的备选主题作了适当的限制。

本研究采取的是实用取向,所期望开发的是能在教师职前教育的教育理论课程中加以应用的案例,所以案例开发时将案例对课程内容和目标的切适性作为首要的考虑。案例主题被局限在与教育理论相关的课题上。且因为教育理论内容的多样性,“与教育理论相关”这样的主题范围对本研究而言,依然是太大了。我们不可能涉及教学心理学领域的方方面面,必须从这些课题中选择一些重要的问题作为案例的备选主题,我期望案例应当围绕课程中具有重要意义且值得深入探究的课题来进行。然而,教育理论中哪些课题是重要的?这似乎是一个难以把握的问题。因此,在我的案例开发实践中将关注教学活动中教师可能最经常、最频繁地遭遇到的问题。为此我查阅了一些相关的文献,如布隆迪在伊利诺斯项目中确定的十个领域,^①以及其他一些有关教学活动、新教师入职教育、教师专业发展、教师关注焦点等为主题的经验研究文献。

① 这十个领域是:社会和职业地位、学生的学习动机、家长与学校的关系、管理者与管理、非教学职责、时间调控、学生纪律、标准化测验及其他测验、适应少数学生的学习需要、教学经费及教师工资。参见 Harry S. Brondy, *Case Studies—Why and How*, in: *Teacher College Record*, Teacher College Press, Columbia University, Vol. 91, No. 3.

在我的研究中,对教师关注点的简单的调查基本上证实了这些研究的结论。虽然我的调查中很少有教师将课堂管理问题当作重要的关注点(这或许与调查对象全都具有3年以上教龄有关),但由于我所要开发的案例的适用对象是师范生——我期望所开发出来的案例是以他们走上工作岗位后,即刻会遭遇到、并为之所困扰的问题为焦点的案例,所以在确定备择主题时,将新教师在教学生涯之初的关注焦点——课堂管理和教学程序作为备择主题中的重点。^①

虽然本开发研究要求以案例作为某种教育理论的载体,即要求案例表征一定的教育理论知识,但作为案例,不能直接呈现这种理论,而必须用一定的事件来加以表述。所以我要求作者首先在深入认识这一主题的有关理论的基础上,从两个相反的方向进行思考:“我的经历中哪些事件可能与这些主题相关”或“我所经历的什么可能符合其中的某一主题”?在深入地对自己过去的经历进行广泛的搜寻之后,他可以根据自己的经历或兴趣(出于保证案例的真实性可信性的考虑,我要求主要根据经历而不是兴趣)来确定主题。确定了一个主题之后,作者就应当在自己的经历中来选择案例的素材事件。必须注意到,要在叙述中始终围绕某一主题或使问题的性质保持不变,并不是一件很容易的事,一个教师可能预先确定写某一主题的案例,但纷至沓来的信息完全可能使案例主题或问题的性质在叙述过程中发生改变。所以在素材的选择过程及叙述过程中,案例作者需要不断地反问自己:“这些素材能说明那一主题吗?”

当然,案例写作的结果在很大程度上取决于作者对所经历的事件有无深刻的体验。一个教师在谈及他自己所写的案例时说:“我之所以写这一事件,是因为它给我的印象太深刻了。这件事几乎是我8年教学生涯中所遇到的对我冲击最大的事。有时我真的希望自己能忘掉它,但它总是挥之不去。”

任务下这之后,我要求教师作者们根据前边所提出的指南写作他们的案例,并要求他们在下一次面授时提交该作业。由于我将该作业与我所任教的课程的最终成绩相联系,所以该作业的回收没有障碍。但在作业提交上来以后,我不禁有些失望。虽然原本我就没期望这些作业都能具有进一步开发的潜力,但我真的没有想到在近80个作业中,尽可能放低要求去选,也只能选出10个左右。我发现许多教师所提交的案例作业存在着一些明显的问题。带有共同性的问题主要有:1. 将案例事件中的困境与解决方法直接对应。例如,有半数以上的教师提交的案例作业都涉及到后进生的转化问题。其中大部分是这样呈现的:首先交代该后进生的一般情况及行为表现,接着简单地分析原因,然后描述自己的解决方法或活动过程,最终的结果都是该后进生有了一个明显的转变。2. 案例中难以表现合适的理论。这是几乎所有案例作业共有的问题,即使那些被遴选中的案例的作者在后来的交流中也很难准确地回答“这是什么

① 教师的生涯发展研究及师范生的情意特质研究都表明,新教师关注自己的生存,关注课堂管理问题。参见高强华:《师资培育问题研究》,师大书苑有限公司,1996年,第11~50页;吴清山:《教师生涯发展之探讨》,载《迈向二十一世纪的师范教育》,师大书苑有限公司,1995年,第231~262页;C.特尼:《师范教育实习辅导》,载托马斯·胡森主编:《国际教育百科全书》,贵州教育出版社,第二卷,第586~594页。

的案例”。这些共同普遍的问题的存在使基本上符合要求的案例的数量太少了。

在案例开发任务下达之前,我介绍了国外一些利用写作促进教师发展的做法,以期引起参与者们能够充分认识案例开发或写作对其自身发展进步的意义。尽管我一再强调这样的合作会有助于他们对自身的教学实践进行反思,从而促进自身的发展,但他们似乎对我所讲的发展和成长也不是很感兴趣,他们更关心的是这项作业的成绩与本门课程最终成绩之间的关系。当我以作业任务的形式提出要求时,起初教师们都认为这是一项比较简单的任务——至少要比写一篇论文简单得多。但当我将写作的具体要求提出来以后,许多教师又觉得要求太高了。在得知我不会在分数上过分地为难他们之后,许多教师似乎都感到如释重负。尽管教师作者们初步地认识到案例写作对其自身发展的意义,但以作业形式提出要求难以充分激发他们的积极性和主动性。他们只将之当作一项外加的任务来应付,而不是出于内在的发展需要而进行的主动自愿的选择。我的这种比较宽松的态度致使许多教师对该作业采取了一种应付的态度。或许这就是我最终只能在这众多的作业中选出如此少的基本上令人满意的案例材料的主要原因之一。

在选出了最初的10个案例材料后,我邀请了几位从事教育心理学教学多年的同事依据是否可为教育心理学教学所用作进一步的遴选(在这一点上几位同事的意见基本一致)。综合各方的意见后,我放弃了其中的5个,最终选出了5个。

在最初向这5个案例的作者表达合作的意向时,这些作者都表现出了一定的热情。但随着交流的深入,他们的热情似乎逐渐减退。这给我们之间的合作交流带来了很大的困难。正是这种困难导致了我的合作式案例开发的最初尝试遭受挫折,以至于最终中途流产,只留下几个不成熟的案例初稿。正如我在我的硕士论文的结语中所说,“我的研究从成果上看显然是一个失败的案例开发的‘案例’”。

在我的硕士论文中,我对这种“失败”的原因作了现在看来非常粗浅的分析:

这种困难一方面是因为我的合作对象们工作的确十分繁忙,非常沉重的日常事务的确使他们难以承受这额外负担。可以说如果没有额外的时间,这样的案例开发工作几乎是不可能成功的。更重要的是因为我在这一开发过程中明显地缺乏有效的激励手段——我所强加给他们的不能使他们获得功利上的报偿——既没有经济上的报酬,也无法使他们所写的案例被当作科研成果来承认。这甚至使得他们认为在这一合作过程中自己只是被利用的对象,自己的劳动被剥削了。

原本我认为借助于所任课程的便利由学历教育中的教师学员来开发案例是一条较为经济的途径——我认为这样做可以省掉大量的经费开支(我也的确没有足够的经费可以投入),最终事实证明我这种想法只是一厢情愿而已。以不是非常准确的估算,为少数几个案例的开发与几个作者所进行的交流活动(包括电话交谈、面谈等)的耗费却是相当高昂的。对于未因本研究获得额外的经费的我而言,这样的花费确实已有些承受不起,更没有能力为合作对象提供适当的报酬。从案例方法的历史上看,案例开发是一项耗费巨大的活动。20世纪20年代哈佛商学院在案例开发上的成功在很大程度上是因为其从私营企业那里得到了巨大的财政支持。我的实践证明即使教师教

育可能不需要如同商业案例开发那样巨大的财政投入,但经费上的支持是绝对不能被忽视的。它是案例开发工作的物质基础和动力源泉。^①

从上面的引文中可以看出,当时我对失败原因的分析是相当肤浅的,只将其归结于时间和经费支持上的缺乏。现在回过头来思考,6年之前的案例开发实践之所以失败,至少还有以下几方面的原因,或许这些方面的原因对于我的失败是更根本的、决定性的。

首先,名义上是与教师进行合作研究,但实际上合作的基础并不坚实。主要因为研究的目标定位存在着明显的偏差,不能得到合作教师的认可。我当时尝试案例开发的主要目标定位于为教师职前教育课程的教学提供合适的案例素材,这样一个目标定位从我的角度看应该是不成问题的,但是,在当时的背景下,这的确忽视了合作教师的利益。教师既不能为这项工作获得适当的报酬,也不能将自己撰写的案例发表——实际上当时教育领域内除了一些案例集外,在期刊上发表案例基本上是不可能的。而且,尽管我反复强调案例的写作对教师自身的发展具有十分重要的意义,但在当时教师专业发展的话语尚未形成气候的情况下,这并不能得到教师们的认同。而我开发案例的研究也的确不是定位于教师的专业发展上。因此,与我合作的教师并不认为能从这种合作中获得任何形式的好处,除了我任教的教育心理学课程的成绩,而在他们看来,要为此付出太多的劳动是不值得的。

其次,以教师为主体开发案例明显缺少适当的环境。从当时看,教师专业发展的理念刚刚兴起,教师自身的专业发展意识还比较薄弱;教师专业发展的理论还没有得到广泛传播,教师知识、教师思考等方面先进的研究成果还没有得到广泛的介绍,教师发展的实践在很大程度上停留在技术理性的层面上。特别是,尽管当时中小学已经产生教育科研的热潮,但这种热潮只表现在中小学教师申报“课题”的热情上,因为教育行政部门,以及一些性质上不属于行政部门,但实际上行使行政职能的部门的“立项”是中小学教师进行教育研究的入口和门槛。这样一种准入机制导致中小学教师的教育研究被规范在一个固定的框架之内,教育研究的形势上并没有出现与教师的教育科研热情相对应的百花齐放的局面。因为所设定的准入要求是高度规范性的,通常基于传统的科学研究范式,以提出假设——实施验证——得出结论为标准流程,以量化研究为重要甚至是唯一的方式。而当时在国外已经相当流行的一些质性研究的方法,如叙事研究,在这种高度规范的教育科研体系中没有获得合法的地位,教师的故事、案例根本不可能作为中小学教师的科研成果得到认可。在这种背景下,要激发教师开发案例的热情,无疑是非常困难的。

三

正在我为硕士论文答辩作准备期间,新中国历史上第八次基础教育课程改革正式

^① 王少非:《教师教育中的案例方法与教学案例的开发》,华东师范大学2001年度硕士学位论文,第33~34页。



启动。2001年6月,教育部颁布《基础教育课程改革纲要(试行)》,同年秋季,全国启动了38个国家级基础教育课程改革实验区,并要求到2005年秋季,全国义务教育阶段所有起始年级全部进入新课程。而到2003年,《普通高中课程方案(实验)》颁布,普通高中新课程于2004年秋季进入实验阶段。在新课程推进的过程中,教师专业发展逐渐成为教育领域,特别是基础教育领域中,与新课程并列的热门话题之一。

也正是在这段时间,随着新的知识观的兴起,关于教师专业发展的知识基础的扩展,以及新的教育研究方法的引入,铁板一块的教育科研体系开始松动。教师个人知识的合法地位得到确认,教师实践知识、情境知识对于教师专业发展的意义得到理解,教师反思和研究被认可为教师专业成长的重要途径,与传统的规范的教育科研不同的质性研究逐渐为广大教师以及其他相关人所接受,导致了中小学教师教育科研领域中的范式转换,教师故事、教师案例不断见诸一些教育类报刊,以“教师的XX故事”或“XX案例”为名的书籍不断面世,案例开始被认可为教师研究成果的一种表现方式。

可是,几乎所有案例集或杂志上发表的教师撰写的通常被称为“案例”的文本都是由两个部分构成的:或者是案例加点评,或者是案例加反思。即使撇开“案例=案例+点评”或“案例=案例+反思”在逻辑上的明显毛病,这种形式给人的一个印象就是,案例就是故事,案例写作就是叙说故事,不需要思考——思考留给他人,或者在案例完成以后来做。在前一种情况中,案例与点评通常出于两人之手:案例是教师的,点评则是专家的,教师写作案例似乎就是供专家点评之用;在后一种情况中,反思通常是案例撰写者做出的,但显然反思是游离于案例之外的,也就是说,反思与案例撰写可以是分离的、相互独立的活动,即教师可以因为一种倾诉的需要讲述故事,然后对故事所描述的实践经历进行反思。此时,这种反思就是一种“对案例的反思”。

此外,案例教师故事或案例的风行似乎更多源于出版商对教师阅读兴趣的认识——迎合读者的阅读需求的文本更有市场,而案例或故事正好能迎合大部分教师的阅读兴趣和需求。而拥有很多故事的教师恰好又有着一种强烈的倾诉需求、与他人分享自己经历的需求。于是,大量的教师撰写的案例被呈现出来了。然而,作为案例的撰写者或讲述者的教师在这一过程中得到了什么呢?也许是发表了一个案例,在大多数的情况下仅此而已。如果教师的专业发展就体现为“发表”,或许我们可以说教师在这一过程中得到了专业发展。然而很遗憾,如果在案例撰写过程中没有对自身实践经历的反思,在反思过程中缺少不同的视角的挑战,那么专业发展是不可能实现的。

案例写作具有促进教师专业发展的潜力,但这种潜力绝非自然而然地实现的。正是基于这样一种认识,我在2005年申报了浙江省哲学社会科学规划课题“教师的案例开发与专业发展”,期望为案例开发促进教师专业发展寻找一种有效的机制。本书即为该项研究的成果。

四

本书的一个基本假定是,如果基于反思和合作,教师以自身的实践经历为素材开

发案例能够促进教师的专业发展。也正是这样一个假定,使得本书在当前众多关于教师案例的书籍中显得与众不同。

本书共分七章。

第一章通过法律教育、医学教育等领域的案例概念界定了案例,进而通过对案例教学、案例研究和案例开发的比较,着重讨论了以教师为主体的案例开发。

第二章关注教师开发案例的意义或价值。教师开发案例通过为教师教育提供重要素材、发展教学的知识基础,从而对整个教学专业具有重要价值;作为教师发出声音、建构知识、经验学习的工具,能够有效沟通理论和实践,从而对教师专业发展发生重要影响;案例开发也能直接影响教师的生活方式,而生活方式正是影响教师专业发展的一个关键因素。

第三章关注良好案例的特征。作为一种文体,案例有它特定的表现方式。通过关于不同定向的教师教育项目对案例的不同要求以及其他领域关于良好案例的界定的分析,考虑能有效促进教师专业发展的案例写作的特点,我们认为良好的案例应当具有四个重要特征:陈述性、真实性、情境性和复杂性。

第四章提供了一个案例开发的过程模型,讨论了前三个阶段工作——熟悉案例、确定案例主题和案例研究——的一些原则要求,并提供了相关的指南。

第五章的内容依然属于案例开发的过程模型,只是特别关注案例开发的核心环节,即案例的撰写与编辑。集中讨论了案例构思、起草、编辑和呈现的原则要求。

第六章将案例开发中的反思与对案例的反思区分开来,并加以特别的关注。在介绍教师的反思、反思的意义和反思的模型的基础上,分析了教师在案例开发中的反思过程、内容和方式,提供了一些反思的策略。

第七章视教师之间的合作为指向于教师专业发展的案例开发所必需的专业情境,提供了一个教师在案例开发中实施合作的模型,并提供了一些保证合作的策略建议。

“目 录” CONTENTS

第一章 案例与案例开发	1
第一节 什么是案例	1
一、关于案例的不同视角	1
二、案例与故事	3
三、案例的否定性界定	5
四、本研究中的案例界定	7
第二节 案例教学、案例研究与案例开发	8
一、案例教学	9
二、案例研究	13
三、案例开发	16
第三节 以教师为主体的案例开发	21
一、教师是案例开发的重要主体	21
二、案例开发是教师专业发展的工具	23
第二章 教师开发案例的意义	25
第一节 教师开发案例对教学专业的意义	25
一、教师开发案例能为教师教育提供重要素材	25
二、教师开发的案例是教学的知识基础的重要来源	28
第二节 教师开发案例对教师专业发展的意义	32
一、案例开发与教师声音	32
二、案例开发与知识建构	34
三、案例写作与经验学习	36
四、案例开发与理论实践的融合	37
第三节 案例开发与教师的专业生活方式	39
一、教师的临床意识	39
二、案例开发对教师专业生活方式的影响	41
第三章 良好案例的特征	46
第一节 目标定向与案例	46
一、学术定向	47
二、实践定向	48



三、技术定向	48
四、个人定向	49
五、批判/社会定向	49
第二节 良好案例的特征：已有的研究	49
一、商业领域中的良好案例	49
二、麦卡宁奇的研究	51
三、里切特的研究	51
四、其他相关研究	53
第三节 良好案例的特征	55
一、陈述性	56
二、真实性	58
三、情境性	59
四、复杂性	62
第四章 教师开发案例的过程模型	65
第一节 熟悉案例	66
一、为什么需要熟悉案例	66
二、如何熟悉案例	67
第二节 确定案例主题	68
一、主题先行	69
二、故事先行	70
第三节 案例研究	72
一、开发一个行动计划	73
二、确定素材	74
三、搜集并分析材料	76
第五章 案例的撰写与编辑	82
第一节 案例构思	82
一、案例的内容要素	82
二、案例的结构要素	82
三、案例的类型	83
四、案例的组织结构	84
第二节 案例起草	85
一、题目	85
二、引言	86

三、背景	88
四、正文	91
五、附录	99
第三节 案例编辑	99
一、案例重读	99
二、案例的评价	100
三、案例的完善	101
第四节 案例呈现	102
一、为什么要公开	102
二、公开的途径	103
第六章 案例开发中的反思	104
第一节 教师的反思	104
一、什么是反思	104
二、教师为什么要反思	110
第二节 教师如何反思	114
一、阿特金斯和穆菲的三阶段模型	115
二、乔伊和杰克逊的反思模型	116
第三节 案例开发中的反思	118
一、案例开发中的两种反思	118
二、案例开发过程中的反思	119
三、关于案例的反思	124
第七章 案例开发中的合作	130
第一节 案例开发的专业情境	130
一、为什么案例开发需要专业情境	130
二、案例开发需要怎样的专业情境	132
第二节 教师中的合作文化	134
一、现实：教师中的专业个人主义文化	134
二、期待：教师中的自然合作文化	134
第三节 案例开发过程中的合作	136
一、为什么案例开发中需要合作	136
二、案例开发过程中的合作	139
三、案例开发中的合作模型	143
参考文献	150

第一章 案例与案例开发

案例在教育特别是专业教育中的运用已有较长的历史。早在 19 世纪末,案例作为一种教学材料就开始在法律教育、医学教育等领域出现,为新型的教学方法——案例教学提供了重要支撑。案例在教师教育中的应用虽稍晚一些,但扩展的速度也许比其他领域更快。早在 20 世纪 90 年代初,有学者就预测,即将到来的 90 年代将是“案例的十年”,^①而各国教师教育在刚过去的十几年中的改革实践也证明了这一预测。即使无法预言案例方法将成为教师教育中的主流方法,但至少不能否认,它已经成为教师教育中的一种有前途的备择方法。同时,案例在教师教育中的运用已不局限于一种教学的材料,而是有了很大的扩展,成为教师自我反思的对象。在这种情境中,教师的案例开发也就成了教师实现自身专业发展的重要技术支撑。

在我国,教师教育中案例方法的运用还不是相当普遍,案例作为教师研究成果的表现方式也只是在近一些年才得到认可。许多教师并不非常了解案例及其开发过程,关于案例和案例开发存在着不少认识和操作上的误区,这妨碍了教师撰写的案例的品质提升,也妨碍了案例开发价值的发挥。

第一节 什么是案例

一、关于案例的不同视角

在人类所有的活动领域中,最熟悉“案例”的恐怕应该是法律活动。在法律领域中,人们对案例最常见的理解就是,案例是对具有典型性的案件的记录。首先,案例来源于司法实践中的真实的案件;其次,这一案件具有一定的典型性,或者能够代表某一类案件。而如今,案例这一概念已远远地跨越了法律活动的界限,成为众多领域通用的一个概念,甚至进入了人们的日常话语。

在许多领域中,案例都受到广泛的关注。但由于不同领域使用案例的目的和方式

^① Wineberg, S. S. *A Case of Pedagogical Failure—My Own*. *Journal of Teacher Education*, 1991, vol. 42, no. 4.

有所不同,也由于研究者的视角的不同,对案例的界定也各不相同。

在法律领域中,案例通常有两层含义:一是法官面前的特定的事,二是对这一事件及其解释的书面记录。^① 案例最初是指法院经过审理对某个案件所作出的判决。作为司法实践的副产品,这种案例就像常见的判决书上所呈现的那样,包括了对案情的描述和根据法律作出的判决结果。在美国或英联邦这样的普通法国家里,这种案例就是所称的“判例”,能够产生一定程度的概括化,因而能对后继的相似的案件的判决进行约束,提供指导。但在案例进入法律专业教育以后,案例被作为专业分析的对象,以使法律专业的学生学会“像律师一样思考”,因此,早期案例中包括的应用法律的部分和最终判决部分被排除了,案例逐渐演变成具有典型意义的案件的书面描述。

在医学领域中,通常意义上的案例是指一个具有需要诊断和治疗的症状的病人,包括对症状、诊断和治疗的正式的书面记录。中国的医案,从战国时期的扁鹊病案和汉初淳于惠的“诊籍”开始,就是关于医、理、方、药具体运用的临床实践的记录。但与法律中书面案例构成了一个先例且具有高度的权威性不同,书面案例在医学领域中的运用受到一些质疑,比如对书面案例的分析不需要观察、会谈和检查等医生常用的最基本的技能,不能反映临床推理的即时性所带来的时间压力。因此,在医学教育中,案例超出了“书面记录”的范围,扩展到其他一些经验性技术,如模拟病人,即由一个健康人模拟病人;模拟回忆,即重放与模拟病人会谈的录像带;临床职位等。

在法律和医学领域中,案例,也即对事件的书面记录会在专业实践中自然地发生,因为这两个专业都有记录自身的专业实践的管理和机制,如司法领域中的判决书制作,临床医学中的病历记载。但在商业实践领域中,很少会有自然出现的案例,案例通常是根据一定的目的进行人工加工的结果。在1930年代,戈兰格(Charles Gragg)提出了一个关于案例的经典陈述:“典型的案例就是一个商业主管实际面临的、具有他赖以决策的事实、观点和偏见的商业问题的记录。”在此基础上,克里斯滕森(Christensen)提出了一个更为全面的观点:“一个案例是对实践中的管理人员或管理团队所面临的情境的有偏好的、历史的、临床的研究。它以叙事的方式呈现……提供了分析该特定情境所必需的内容和过程资料,以在承认实践世界的复杂性和模糊性的前提下形成并实施备择的行动方案。”^②

从法律、医学、商业等专业教育领域对案例的界定看,案例就是对真实发生的实践事件的记录。这些事件中要么隐含着原理,要么隐含着需要解决的问题。

从上述不同领域关于案例的界定中,我们可以发现一些明显的共同之处:

● 案例所描述的是现实生活中的某一事件、某一现象或某一对象。无论在法律

① Lynn Jr., L. E. *Teaching and learning with case: a guidebook*. Chatham House Publishers of Seven Bridges Press, LLC. 1999, p. 4.

② McAninch, A. R. *Teacher Thinking and the Case Method: Theory and Future Direction*. Teacher College Press, Columbia University, 1993, p. 69.