



课堂研究的审视与反思

张鹏君◎著



科学出版社

课堂研究的审视与反思

张鹏君◎著

科学出版社

内 容 简 介

本书基于对当前基础教育阶段课堂研究的长期考察与反思而完成。本书遵循量化研究与质性研究相结合的研究范式,试图对课堂研究的主体构成、研究对象、研究方式与研究过程进行系统的研究,通过对专业研究者与实践工作者两类研究主体展开课堂研究的应然状态与实然状况的审视与反思,提出不同研究者从事课堂研究需要进行身份转化、对象转换、方式整合、走向实践等,从而进一步完善和建构课堂研究的理论体系。

本书可供高等院校、科研院(所)教育学相关专业的师生、管理者、研究者,基础教育阶段的一线教师、教研员等参阅。

图书在版编目(CIP)数据

课堂研究的审视与反思 / 张鹏君著. —北京:科学出版社, 2018.12
ISBN 978-7-03-060089-9

I. ①课… II. ①张… III. ①课堂教学 - 教学研究 IV. ① G424.21
中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 286614 号

责任编辑:崔文燕 余训明 / 责任校对:何艳萍

责任印制:徐晓晨 / 封面设计:润一文化

编辑部电话:010-64033934

E-mail: edu_psy@mail.sciencep.com

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>

北京建宏印刷有限公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2018年12月第 一 版 开本:720×1000 B5

2018年12月第一次印刷 印张:15 1/2

字数:272 580

定价:89.00元

(如有印装质量问题,我社负责调换)

序



每个生活在当代的人，其一生在许多空间中玩耍、生活、生存，但决定一个人生存质量、发展高度的重要空间是课堂。每个人童年、少年、青年的大部分时光是在课堂中度过的。在这个终生学习的年代，课堂也伴随人的一生，其对于人生的意义自不待言。当然课堂的含义不限于空间，其定义复杂，功能丰富。课堂是人类文明得以传续的途径，是个体社会化、文明化的必由之路，是新生代学习知识和培养智慧的场所，是教师人生价值的展示空间。课堂存在之目的不仅限于知识的记忆和提取，更在于对新一代生活、生命质量的提升；其过程是开放的，是预设与生成的互动；其主体是学生，教师为学生而展开活动；其教学资源是丰富的，教材只是课堂使用的教学资源之一；其组织是非权威型的（尽管有纪律要求），使之充满自由活泼的气氛；其教学方法是多样的。

对于这样一个复杂的学习共同体——课堂进行研究，不能完全像自然科学那样去反映、寻找课堂的客观规律，也不能完全像社会科学那样以功用为目的出发去寻找提高课堂效率的方法，更不能完全像人文科学那样任凭思想自由驰骋；但又不能完全否定课堂的客观性及其通用规则，不能背离社会要求和课堂的社会适应性，更不能否定情感倾向、价值追求在课堂研究中的作用。课堂研究是一种综合性研究，需要人们综合运用自然科学、社会科学、人文科学的方法，全面分析课堂中的人、事、物，不仅客观描述课堂发生的现象，而且解释、批判业已发生的课堂行为，预测、建构理想课堂形态，改进课堂生态。

在这种课堂研究中，研究主体不能充当旁观者，而是参与者；不是价值中立者，而是课堂价值建构者；不是理论独白者，而是对话者。课堂研究对象是现实的生活世界，而非等待人们去发现的客观实在；课堂研究过程主要不是一个发现的过程，而是解释、批判、反思和对话的过程；课堂研究方法不是单一的，而是要综合运用多种方法。

张鹏君博士的著作《课堂研究的审视与反思》在深刻阐述课堂研究含义的基础上对课堂研究的主体、课堂研究的对象、课堂研究的方式、课堂研究的过程进行了深入剖析，该著作的主要贡献体现在以下三个方面。

第一，对课堂研究的构成要素，即课堂研究主体、课堂研究对象、课堂研究方式、课堂研究过程的现状进行客观描述。作者运用内容分析法研究，发现在当前课堂研究中，专业研究者作为课堂研究主体是凸显的，而实践工作者是弱化的；双方都习惯于按各自的“做事规则”和“思维方式”行动，并由此导致双方的“貌合神离”。在课堂研究对象方面，当前多以宏观的抽象性问题为研究对象，并且较倚重思辨研究，建构出理论化的研究成果，而不是解决课堂实践中的具体问题。因此，对课堂研究对象的认识和把握存在着两种倾向：一是去实践化，即课堂研究脱离实践；二是去研究化，即失却了研究意蕴或沦为伪研究。在研究方式上，两类研究主体采用的方式各有偏颇，并由此造成了因“各用所长”而导致研究方式的二分：专业研究者的理论思辨研究仍然居主流地位，传统书斋文献式的研究占据主要部分，基于课堂田野的实证研究处于浅表化状态；而实践工作者却表现出异化的叙事研究、碎片化的经验研究、不规范的行动研究及理论研究的缺失等。在课堂研究过程中，出现了几种不同的模式历程：“文本模式”的研究过程，表现为研究问题的确定更多源于文本，在课堂实践中获取的研究资料不足，再次回归课堂实践的“虚无化”等；“日常模式”的研究过程，是一种“教学型”的研究过程，融研究于教学之中。而实际上，实践工作者往往很难以新的方式或从新的视角来研究日常教学实践，难以摆脱日常习惯的束缚，从而导致研究过程淹没于教学过程之中，或者脱离日常教学工作；“行动模式”的研究过程，存在着在反思总结阶段的欠缺和不足，再次进入课堂实践时的“理论虚无”等

问题。

第二，对以上诸因素的未来发展趋势进行了理论建构。作者认为，在课堂研究中，既要正视两类研究主体的差异，又要在此基础上促使两大研究主体的相互影响和转化，即双方都不是作为“单面人”，而是以“双面人”存在。若要使两类主体都承担起这种双重角色，就需要使其在研究身份、价值观、研究方式、思维形式、文化体验等方面获得“新生”。对于课堂研究对象的认识与把握而言，也需要发生转换，即在面对问题性的研究对象时，要求研究者转变对待问题的态度与视角，以关系性思维探究问题，强调以质性研究面对问题，注重系统、动态地把握问题。从课堂研究方式而论，两类研究主体应从当前“二分”状态走向两种研究方式的整合，应从“各用所长”到基于合作的行动、反思和对话；并从建构双方合作研究的文化与评价机制方面提供相关保障。从研究过程来看，课堂研究需要走向“课堂田野”，走向课堂实践：到日常课堂实践中进行“田野研究”，达到真正体现专业研究者的实践关怀，并在此过程中进行理论的引导与建构，以实现双方的理解与对话。

第三，对专业研究者和实践工作者的融合进行了深入探讨。通过对专业研究者与实践工作者两类主体关系的历史梳理，作者发现课堂研究主体的关系是随着社会发展和教育改革而不断变化的，大致经历了从原始性合一、制度化分离到初步的共同参与，再到专业化的相互建构过程，这是一个长期、渐进的过程。针对当前课堂研究主体的“疏离”状况，作者提出在研究身份上，双方应注重建构双重身份，即双方学会换位思考，适当进行角色转换和身份重构，适当融合和完善原有的研究视角和研究方式；在价值观上，最终应该以推动课堂实践的变革为旨归，并以此作为课堂研究的方向；在研究方式上，强调行动中的反思与对话，建立起一种相互支持、相互滋养的关系；在思维方式上，应由“二元思维”转变为关系性、过程性、整体性思维；在文化体验上，注重体验学术文化和实践文化两种不同性质的文化，从而促使双方在理论与实践深交，在思辨与实践转换，在融通的文化氛围中开展教学与研究。

总之，课堂研究是多元的，需要作者从多学科视角进行综合研究；课堂研

究也是实践研究、现场研究，需要研究者扎根于课堂、运用多种方法，从课堂实践中提炼理论、指导行为改进；课堂研究是艰苦、复杂的工作，需要研究者具备综合素养，付出更多的辛勤劳动。相信张鹏君博士能够在课堂研究领域开拓前行。

李太平

2018年12月

前言



在当代中国社会发展的转型期，教育发展面临着一系列挑战和机遇。尤其是进入 21 世纪以来基础教育课程改革的实施与推进、课堂教学改革的进行，对课堂理论研究与课堂实践研究提出了更高要求，对专业研究者与实践工作者通力合作的呼声也日益高涨。走进课堂、反思课堂、研究课堂日益成为国内外学界与实践领域共同关注的话题，越来越多的研究者认识到课堂研究需要进入“课堂田野”，回归课堂教学本身。然而，在当前课堂研究中，专业研究者与实践工作者处于一种人为的“疏离”状态，课堂研究陷入“异化”的境地。长期以来，人们对此的问责和批判促使我们审慎地思考问题症结之所在，并探寻双方相互沟通的路径。鉴于此，本书选择了“课堂研究”这一主题进行研究。

本书定位于“课堂研究”，意图不是对“课堂”本身进行研究，也不是对“课堂构成要素”进行具体详述，而是对“课堂研究”本身进行反思，主要内容包括专业研究者和实践工作者是怎样进行课堂研究的，存在哪些问题，应该如何进行课堂研究等。所以，课堂及其构成要素只是在专业研究者和实践工作者的课堂研究状况中有所体现。当然，他们深入课堂实践中获得具体信息资料的情况也会有所呈现。就目前来看，国内外多数研究是对“课堂及其构成要素”的研究，而对“课堂研究”的研究还较少，而且相关元研究性的系统论著也很少。因此，本人对这一问题的认识也是一个尝试性的初步探讨。

正是在此背景下，本书展开了对“课堂研究”的探讨与研究。首先对“课堂研究”这一概念进行界定与解读。“课堂研究”是专业研究者和实践工作者深

入课堂实践，综合性地开展关于课程、教学活动、师生关系、教学方法、学习方式、教学环境等一系列研究活动，并对在此过程中发现的课堂实践问题开展持续研究的一种研究活动及其方式。它作为一种理论与实践双向建构的研究方式，为专业研究者与实践工作者搭建了互通的“渠道”与“走到一起来”的平台；课堂研究既为了改善课堂实践和提升课堂教学实践的合理性，也为了促进教学与研究的结合，以及课堂教学理论的提升、建构与创新，但最终是为了促进课堂教学实践的变革。

在明晰“课堂研究”内涵的基础上，本书重点对课堂研究的主体、对象、方式与过程进行分析与研究，将量化研究与质性研究有机地融合，遵循科学的量化研究与解释性的经验研究路径，对当前课堂研究现状进行客观化、系统化、数量化的呈现与剖析：从当前课堂研究主体和对象的现状出发，运用科学计量学中的内容分析法，以中国知网所收录的“课程与教学理论”研究的文献数据为分析对象，对课堂研究的主体予以作者词频分析并绘制课堂研究的作者词频知识图谱，对课堂研究的对象进行关键词词频分析并绘制关键词词频知识图谱，并从中发现、总结各自存在的问题；运用访谈法、案例分析法与对比分析法，进一步阐释和验证课堂研究主体的构成与行为表现方面、课堂研究对象的认识与把握方面分别存在的问题，从而提出相应的转化路径。之后，利用访谈法、案例分析法与对比分析法具体地呈现与解析课堂研究的方式和过程，及其亟待改善之处，进而提出整合措施与基本趋向。

本书在借鉴与学习已有相关研究成果的基础上对当前课堂研究的理论与实践进行系统梳理与探索，通过呈现、例析、总结课堂研究中存在的问题，进行归因剖析，提出了新的解释性观点与结论，并对课堂研究的前景与趋势进行展望。因此，本书既是对教育理论与教育实践的关系这一老问题的重新审视，更是对课堂研究体系的再次“把脉”。就本人能力而言，对此问题的把握与研究仍然有显得稚嫩与青涩的地方，但试图通过“窥一斑而见全豹”，以期为在相关领域学习与研究的读者展现不同研究者从事课堂研究的概况，并能够引发某些思考。

张鹏君

2018年12月

目 录



序

前言

第一章 绪论	1
第一节 课堂研究的提出与意义	2
第二节 课堂研究的基础	15
第三节 构思与方法	34
第二章 课堂研究概述	39
第一节 课堂研究：“综合体”意义上的探寻	40
第二节 课堂研究的范畴：近似概念的厘清	47
第三节 课堂研究的特征：基于“实践”的动态综合	51
第四节 课堂研究的目的：最终为了课堂实践变革	54
第三章 课堂研究的主体	67
第一节 课堂研究主体构成	69
第二节 课堂研究主体的呈现与剖析	93
第三节 课堂研究主体的“新生”	106



第四章 课堂研究的对象	113
第一节 课堂研究对象的厘定与诠释	114
第二节 课堂研究对象的实然呈现与反思	129
第三节 课堂研究对象认识与把握的转换	135
第五章 课堂研究的方式	147
第一节 课堂研究方式的呈现与分析	148
第二节 课堂研究方式的批判性反思	185
第三节 课堂研究方式的整合	192
第六章 课堂研究的过程	201
第一节 课堂研究的应然阶段：循环式上升的过程	202
第二节 课堂研究的实然进程：“三种模式”历程	210
第三节 课堂研究过程的趋向：走向课堂实践	219
参考文献	232
后记	234

第一章

绪论



课题的形成和选择，无论作为外部的经济技术要求，抑或作为科学本身的要求，都是研究中最复杂的一个阶段。一般来说，提出课题比解决课题更困难……所以评价和选择课题便成为研究战略的起点。

——贝尔纳^①

^① 中国社会科学院情报研究所，科学学译文集，北京：科学出版社，1980：28-29。

第一节 课堂研究的提出与意义

一、课堂研究问题的析出

从一定意义上而言，教学理论本源于教学实践的“在场”，教学理论与教学实践之间不是简单的指导与反映的关系，也不是矛盾对立、非此即彼的关系；而是互动与生成、调整与创新，相辅相成、相互促进的关系。然而，无论从现有理论成果来看，还是从教学实践出发，都会发现二者之间没有应然的“和谐”与“融洽”，无论专业研究者还是实践工作者，都在指责二者的“失调”，也有一些研究者诘责究问其中的原因，试图寻求“良策”以解当务之急。然而，一个棘手的问题从来都不可能用“一揽子方案”就可以解决，所以，我们需要拨开问题的表象，探寻关键问题之所在。

（一）专业研究者与实践工作者出现“疏离”现象

当今教育研究中，理论形态的教育研究随处可见，其中思辨的理论研究一直是其主要研究方式，并影响着教学研究和课堂研究的开展。思辨的教学理论研究，一方面带来了教育理论研究暂时的繁荣，另一方面也暴露出教育理论“实践乏力”的问题，使其成为“无根”的研究。当前，教育研究中出现了“基础主义倾向、技术理性倾向、西方中心主义倾向等偏差。基础主义倾向的研究人为地造成教育领域的两个世界——教育专业研究者的世界与教育实践者的世界。”^①专业研究者立于教育实践情景之外进行研究，作为实践中的“旁观者”，却成为“真理”的代言者；而实践工作者身处实践之中，作为理论的“边缘人”，成为“真

^① 李太平. 当前教育研究中需要注意的几种倾向. 教育研究, 2006, (10): 22-26.

理”的搬用者。长期以来，二者之间的“视若无睹”与“相互疏离”状态日益加剧，具体表现如下。

1. “旁观”与“呼唤”

始于21世纪的基础教育课程改革的实施，要求专业研究者进入中小学进行研究，这似乎已经成为大家的共识。诸如“教育学者需要介入实践”^①“教学论研究者要‘走下去’”^②“理论要‘下潜’”^③“科研要‘顶天立地’”^④等已经成为研究理论与实践关系的“教育好声音”。然而，号召和呼吁的“最强音”似乎很少改变理论“宅”在书房的现状，难以使其有效地“下潜”。在实践工作者看来，专业研究者并不是实践中的“行动者”，而是作为局外人存在的“旁观者”。这种“旁观”有两种含义：①专业研究者居于实践的“场外”来“供奉”自己的理论，很少惦念理论在实践中的应用；②专业研究者进入实践“场域”中“奉告”实践者，却没有如同实践者一样的实践把握度和“触摸感”，没有对实践者的理解和共情，没有对实践的“深入”和“神入”。具体表现为。

(1) 以理论人的“尊贵”保持有距离地进入实践，在高位“冷眼静观”。

这种实践介入似乎总与指导和评估密切相关，他们看到的更多的是在“我”之外的教育实践，是自我与实践的“剥离”，而不是“真情投入”。那些“阳春白雪”般的理论听起来让人热血沸腾，好像实践问题一下子遇到了“救星”，但是运用到“下里巴”般的实践中，似乎一瞬间让人“偃旗息鼓”。他们津津乐道于理想化的教育问题，却对实践中的具体问题推脱或搪塞，最后或者归因于教育体制、评价机制、社会环境等，或者埋怨实践者缺乏教学机制、理论素养、研究意识和能力。

(2) 虽然进入实践，却因为不会研究而“袖手旁观”。

由于长期以来，我国专业研究者大多数是通过在“象牙塔”中研习理论、建构理论而成长起来的，加之“短、平、快”的评价机制影响，使专业研究者习惯于思辨和推理，不知道怎样有效地进入教育实践中进行研究。但教学实践具有复杂性、情境性、个性化等特点，当专业研究者置身于实践场域时，常会感到力不从心。

① 孙元涛. 教育学者介入实践：探讨与论证. 重庆：重庆大学出版社，2009：6.

② 安富海. 教学论研究者为什么“走不下去”——兼论“国外教学理论诠释中国教学实践”现象. 课程·教材·教法，2012，(7)：26-31.

③ 张健. 理论“下潜”与实践“上浮”. 中国教育报，2014-02-25 (05).

④ 杨小微. 行走于天地之间——访华东师范大学叶澜教授. 基础教育，2004，(1)：10-14.

“在当今教育学研究队伍中，对学校及课堂中所看到的现象能够做出确切诊断者寥寥，‘不敢’、不愿亲历课堂教学情景的人为数也不少。这些研究者擅长在书斋里‘坐而论道’，在书本上对教育教学诸多问题的分析‘鞭辟入里’，而对教育实践却缺少必要的感知与体察。”^①于是，一种刻意的“旁观”和一种无奈的“旁观”构成理论对实践的“默然”，以及对理论实践品格的遮蔽。

与之相对的是实践对于理论的期待和呼唤。实践工作者虽有丰富的实践资料和经验，但认为自己缺少理论知识，不知道这样的实践操作是否合理，找不到合适的理论依据，又不敢放开手脚践行。因此，希望向专业研究者学习，以找到自己行动的合理解释与可靠依据，并改善自己的教学实践和提升教学水平。对实践人而言，他们期望得到的“理论”资源往往等同于教学和管理的策略方法与工具；他们呼唤有实践价值的理论，能够给予思想上的启发和警醒、行动上的带领和引导、操作中的示范和指南，“他们需要的是在他们参与下共同创制出来的有力且有效的变革方案，是足以激发他们变革热情、理论兴趣的新观念、新思路和新的行动与言说方式”^②，而对于理论人而言，可供实践人转化的主要资源是，“各种或传统或现代的有关教育的系统的学说，包括概念、术语、命题、范畴和观点；各种蕴藏于学说中的理解教育和人的发展的思维方式和视角；理论人自身的研究经验、生命成长体验、人格特质或人格魅力等”^③。当深奥玄远的理论在实践的“上空”徘徊时，理论对于实践的“遥望”使实践工作者只能仰视它，理论研究者难以感受实践问题的“隐痛”，也难以真正实现对实践的价值引领与方法启迪。

2. “粗浅介入”与“敬而远之”

这里的“粗浅介入”是指专业研究者介入实践的状态，这种介入是一种形式上的“进入”，而不是实质上的“融入”。也就是说，专业研究者与静坐书斋中阅读沉思的状态相比，在行为上已经涉入实践领域中，但是并没有真正发挥专业研究者在实践中的作用，也无意于达到改善或变革实践的目的。这种介入的表现有。

（1）以“获取者”自得。

这里所谓的“获取者”是指在专业研究者进入教育实践中开展研究时，无意

① 郑金洲. 中国教育学研究的问题与改进路向. 教育研究, 2004, (1): 21-25.

② 杨小微. 教育理论工作者的实践立场及其表现. 教育研究与实验, 2006, (4): 6-9.

③ 李政涛. 论教育理论主体和教育实践主体的交往与转化. 高等教育研究, 2007, (4): 45-50.

于“用好教育理论来诱导教育实践变革，在教育实践优化中催生出‘好教育理论’，实现魅力与实力的同步增长，二者之间形成良性循环。”^①而意在寻觅需要的教学案例、教学事实，并在脱离实践教学情境的学术语境中使用和诠释教学个案。这种以自我利益为目的的介入，对实践工作者来说是最难接受的做法，因为它没有为实践带来任何改变，还可能使教师“掩耳盗铃”般地掩饰最需要解决的现实问题。因为对他们来说，任何一个进入课堂的“局外人”，都会给其课堂教学带来一定的压力，虽然这可能是一种很好的监督和促使进步的方式，但是如果“局外人”没有实践关怀的意识和努力，这种外在的压力会使课堂教学变得更加“保守”“求稳”，教师将刻意展示自己和教学的“美好”一面，而故意将“自然”教学过程中的“常态”问题掩盖或回避。似乎这种“表演式”教学总是成为理论批驳的“靶子”，不过，试想有谁会愿意在没有诚意的外人面前敞开心扉、表现真实的自己？谁不想在他人面前表现出让人悦目的一面？谁又会在面对可能的不利处境时而不产生一种自我保护意识？正是这种形式上的“进入”和实质上的“索取”，使实践工作者怀疑专业研究者进入实践的作用，甚至拒斥他们进入课堂实践。

（2）以“指导者”自恃。

当以惯常的眼光来看待专业研究者时，人们最容易看到的是他们头顶的专业理论“光环”。的确，因为他们经过了系统的专业训练和理论学习，在一定情境中面对一些实践问题，可能更易于从理论的视角来分析和解释，这是他们的优点和长处。如果他们能够在进入实践时以“同理心”理解实践工作者的努力与无奈，以“理论人”应有的担当和责任心急人之所急、想人之所需、解人之所难，那么，他们自然是名副其实的“理论专家”。但是，当这一光环产生某种“晕轮效应”，甚至被他们自己视为一种优越性“资本”时，就可能使其以此作为理所当然的权威来面对实践工作者。这种自恃的“指导角色”和“专家权威”，不但难以发挥合作的“助推器”和协调关系的“润滑剂”作用，还容易成为他们进入实践的“障碍物”。虽然实践工作者在面对“指导者”态势时，大多数表现出来的是恭听和顺从，不管这是发自内心的“赞同”还是出于权宜之计的“臣服”，当然也有少数人的断然拒斥或者默然抵抗。但是，这种高高在上的指导心态、孤傲地面对实践和实践人、注重尊贵的学术地位和高贵的理论价值的做法，不但会使专业研究者的思想受到束缚、视域受到遮障、思维变得狭隘、心胸难以豁达，而且会使双方关系置于某种尴尬的境地。正如有教师所言“有的专家喜欢凌驾于一线教师之上，既不考虑现实的实践条件也不尊重教师的专业尊严，只从概念、

^① 龙宝新. 论教育理论的退化与应对. 华东师范大学学报(教育科学版), 2012, (2): 1-9.

理念出发干涉教师的专业工作。他们要求教师关注学生的需要，而自己却不去了解教师的需要，主张教师要与学生建立平等、民主的关系，却直接凌驾于教师之上；有的专家只把‘教师要成为研究者’‘要开发课程资源’‘要建立民主、平等的师生关系’等命题作为口号，当作对教师的要求，而并不考虑教师能不能做，怎样去做，做了效果会怎样，又如何改进……”^①

（3）以“评判者”自居。

当专业研究者进入教学实践时，实践工作者期待他们能够给予高屋建瓴的指导，能够对教学实践产生有效的改善功效，使自己也可以从中受益；同时，他们也担心专业研究者会以挑剔的眼光审视自己。虽然，专业研究者进入教学实践中，会发现某些问题，有必要给他们一定的改进建议或措施，这也是专业研究者应有的职责。但是，一些专业研究者过于强调自己的审视和批评职能，以至于使自己的角色狭化为“批判者”。似乎专业研究者的责任就是“找茬”，而实践工作者的任务就是“认错”和改进。这种进入实践的干预显然是立于事态之外的，不是与实践工作者一起改进实践而介入。长期以来，这样的进入逻辑必然带来实践工作者的畏惧，甚至抵抗。实质上，绝大部分授课教师不希望这样的研究者进入自己的教学实践中就是最好的证明——他们担心被批评和指责。面对“原生态”的常态课，没有打造和包装的痕迹，为何授课教师却失去了应有的自信，对听评课增加了戒备心理和抵触情绪？是什么原因致使他们热衷于“表演”和“作秀”？是谁让他们习惯于担忧和不安？我们何时能够抱着一种真切的实践关怀走向急需开拓的那片天地？

与专业研究者的肤浅介入相对应，实践工作者也报以“敬而远之”的回应。他们会尊敬地称专业研究者为“专家”“教授”，表达希望得到指导的愿望，提出实践中出现的普遍而又难以解决的问题，期待专业研究者出高招、见实效。但是，专业研究者所提的建议并不一定像他们所想的那样奏效，或许短期内不会有起色或改变，甚至在当前教学体制下是可望而不可即的。例如，在有限的课堂时间内，要把每一个话题充分展开探讨，给予学生足够的讨论机会，以便有更多的交流、碰撞和生成。这些甚至使专业研究者都可能“觉得即便是自己若置身于当事人所处情况中，也不可能像自己在教育批判中所主张的那样去实践（如‘教师与学生的平等对话’），而是也会像当事人那样去实践（如‘保持对学生的教师权威’）”^②。诸如此类“不接地气”的坐而论道，一方面是因为专业研究者缺少对实

^① 张帮群，还是不迷信专家为好，教书育人，2007，（25）：21-22。

^② 吴康宁，“教育批判”的困境，教育研究与实验，2004，（4）：3-7。