

教师与学生行为发展丛书

丛书主编 林正范

IT环境下 教师与学生沟通行为的发展

茅育青 焦建英 著

IT
HUANJING
XIA JIAOSHI
YU
XUESHENG
GOUTONG
XINGWEI
DE
FAZHAN



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

教师与学生行为发展丛书

丛书主编 林正范

IT环境下 教师与学生沟通行为的发展

茅育青 焦建英 著

IT
HUANJING
XIA JIAOSHI
YU
XUESHENG
GOUTONG
XINGWEI
DE
FAZHAN

教育科学出版社

· 北 京 ·

出版人 所广一
项目统筹 池春燕
责任编辑 刘 灿 郑 莉
版式设计 孙欢欢
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

IT 环境下教师与学生沟通行为的发展 / 茅育青, 焦建英著. —北京: 教育科学出版社, 2012. 10
(教师与学生行为发展丛书 / 林正范主编)
ISBN 978-7-5041-5595-5

I. ①I… II. ①茅… ②焦… III. ①信息技术—应用—教学活动—研究 ②师生关系—研究 IV. ①G434
②G456

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 097731 号

教师与学生行为发展丛书

IT 环境下教师与学生沟通行为的发展

IT HUANJING XIA JIAOSHI YU XUESHENG GOUTONG XINGWEI DE FAZHAN

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号

市场部电话 010-64989009

邮 编 100101

编辑部电话 010-64981245

传 真 010-64891796

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京金奥都图文制作中心

印 刷 保定市中画美凯印刷有限公司

版 次 2012 年 10 月第 1 版

开 本 169 毫米×239 毫米 16 开

印 次 2012 年 10 月第 1 次印刷

印 张 15.5

印 数 1-3 000 册

字 数 231 千

定 价 32.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

前言

2001年,我国开始了新一轮基础教育课程改革,这轮发生在基础教育领域的课程改革是一场较为深刻的教育变革。面对课程改革,不同的社会群体都在进行着各自的努力。如,中小学教师面对自己原来并不熟悉的话语体系,尽自己的能力进行理解和接受;教育理论工作者面对这次课程改革,则在运用自己的理论知识对课程改革进行解释和批判,在各不相同的学科领域作出自己的努力。

我们的努力正是这种努力的一个组成部分。

2005年,我们完成了全国教育科学“十一五”规划国家级重点课题分课题“课程更新与教师行为的改变”。该课题站在国家和社会需要的高度,研究了中小学教师对基础教育课程改革从理解到自觉践行的内在机制和过程,对中小学教师在适应新课程过程中的行为改变进行了调查分析。尽管课题成果得到了国内一些专家的肯定,尽管课题成果也获得了浙江省哲学社会科学优秀成果一等奖,尽管课题成果的社会效益还较为明显,但作为教师行为研究的倡导者,我们还是从课题的成果中看到了自己应该进一步努力的方向。

该课题成果的理论部分,是针对课程改革与教师行为关系的理论上的认识,是基于学科知识对教师行为改变内在机制的解释。当时的解释,理论性强,但通俗性不够,一时还无法完全成为指导广大教师的精神力量;当时的实证性成果,对在课程改革背景下教师行为的改变进行了描述和估计,能够较真实地反映当时教师行为改变的状况,但由于样本容量不够大,也缺乏跨

区域的统计,研究成果在其代表性方面仍存在着问题,在指导实践的有效性方面还存在不足;课题的案例成果能够体现基础教育课程改革中教师行为的某些变化,但案例成果在某种程度上只是一个故事,一种叙事方式,这些故事所传递的文化信息能否成为教师个体的精神力量,能否具有跨文化力量,能否超越教师个体对教师具有普遍的意义,我们一时还无法进行准确的判断。

人的认识来源于实践,又服务于实践,这是马克思主义的认识论。我们的课题非常重视实践,尤其是波澜壮阔的课程改革实践和中小学教师的日常工作实践,但当以实践的标尺来衡量我们所取得的成果时,我们已经站在了比原来更高的层面,在这个层面上,我们发现课题研究的实践性还有进一步增强的空间。

为了使课题研究成果更好地服务于基础教育课程改革,为了使中小学教师能够更好地适应课程改革,促进教师在参与课程改革中成长,我们在课题研究的实践性方面进行了更深入的思考。思考的成果得到了教育部基础教育司原副司长朱慕菊同志的支持和鼓励。经过多次磋商,2005年12月23日,教育部基础教育课程教材发展中心决定与杭州师范学院(现杭州师范大学的前身)共同开展“教师行为与儿童发展”的项目研究,以推动新课程向纵深发展。

从此开始,坚持实践价值取向,我们走上了一条富有意义而又艰难的道路。对这条道路的意义,我们有充分的估计,但其艰难程度却远远超出我们的想象……

二

“教师行为与儿童发展”是一个很大的题目,如何能够使课题成果有利于推广,如何能够指导中小学教师更好地在日常工作中践行基础教育课程改革的理念,把课程改革的理念转化为教师的行为,是当时教育部基础教育司的有关领导和教育部基础教育课程教材发展中心寄予我们的期望。

为了达到这个目标,我们必须转变过去那种纯理论的研究方式,必须深入中小学,深入到课程改革的第一线,这种转变,对于我们大学教育理论工作者既是幸福的,也是较为痛苦的。其幸福之处在于,在当前师范教育改革

相对滞后于基础教育改革的现实中，与中小学教育紧密接触，聆听来自于教学改革第一线的声音，我们能够更为深切地体验到发展知识的冲动。其痛苦之点在于现实的考核体制。在当下的大学科研考核体制下，许多的实践成果不能成为我们的工作量，深入实践，从纯功利的角度考察，我们可能会劳而无功……

在承担课题时，我国的基础教育课程改革已经进行了四年多，如何在课程改革中进一步引领教师更好地实现课程改革的目标，已成为进一步深化课程改革的瓶颈问题之一。作为教育理论工作者，我们总结了国际课程改革和我国这次基础教育课程改革的经验，得出了一个比较重要的认识，即课程改革的关键在于教师。从教师的角度来说，课程改革是教师理解和接受课程文化并进行合作的过程，这概括了课程改革中的教师行为。教师对课程文化的接受和开展相互合作是深化课程改革在教师行为方面的体现。在这个意义上，我们认为，课程改革的核心环节是教师行为的改变。

教师行为改变是向着“专业性教师行为”的方向来改变的。这意味着教师行为的改变是以学生发展为目标和依据的。在这个意义上，教师行为的改变促进学生的发展超越了教学本质的“认识说”，教师的行为改变是在促进学生行为的发生和发展、引导学生全面发展的过程中所产生的变化；教师的行为改变是随学生行为发展而产生的积极变化。在这个意义上，教师对学生行为的发现、评估和引导既是教师行为改变的内容，也反映了教师的专业发展程度。换句话说，从学生行为发展的角度来认识教师，促进教师行为的改变，既是课程改革实施方面的基本任务之一，也是课程改革进一步深化的重要方面。

在国际社会发生深刻变化的大背景下，在国家基础教育课程改革的推动下，中国的教育研究正在发生重要的转变。其中，对教师行为研究的关注正是这种转变的重要体现之一。近些年来，把教师行为看做一个研究对象已引起了国内一些学者的重视，但从总体上来看，教师行为的研究大多局限于对课堂教学行为的研究和教师行为分析模式的研究，研究力量和基础都还比较薄弱。尽管如此，在教师行为研究的学术积累和创新方面，我国学者毕竟已经迈出了重要的一步，目前已有的教师行为研究方面少量的出版物，应该是

我们值得珍视的现有理论成果。

教师行为研究不仅得到了国内教育研究的支持,也获得了国外相关教育研究的支持。根据所掌握的资料,国外关于教师行为的研究最早可从克瑞兹(Kratz, H. E.) 1896 年的研究中见到。早期的教师行为研究,偏重于对教师特征量表的研究,大致属于教师特质的研究。从那时开始,研究者们通过对各类人员关于优秀教师品质的调查,了解了有关教师的行为特征。20 世纪 60 年代开始,国外教师行为研究进入了一个新阶段,主要表现为两个层面:一是通过探讨课堂教学行为来寻找教师课堂教学行为与教学效果之间的关系;二是通过对影响教师课堂教学行为的因素分析,寻找并研究教学效能的相关变项,为改进教师教学效能提供参考。著名的研究有瑞安斯(Ryans, D. G.)、罗森珊和弗斯特(Rosenshine, B. & Furst, N.) 对课堂教学行为的研究,盖特泽尔斯和塞伦(Getzels, J. W. & Thelen, H. A.) 的社会模式,帕森斯(Parson, T.) 的价值取向模式研究,利比特和怀特(Lippitt, R. & White, R. K.) 基于教师领导方式的研究,^① 弗兰德斯(Flanders, N. A.) 的“弗兰德斯互动分析系统”(Flanders Interaction Analysis Categories, FIAC),^② 朗克尔(Runkel, P. J.) 的师生信息反馈模式^③ 等。美国的豪恩斯坦(Hauenstein, A. D.) 在 1998 年提出了一个新的教育目标分类体系,他把教育目标分成四个领域:认知领域、情感领域、动作技能领域和行为领域。与布卢姆(Bloom, B. S.) 相比,豪恩斯坦把行为作为一个独立的目标领域。^④ 豪恩斯坦的教育目标分类学成为我们提出教师行为研究的依据之一。

国外的教师行为研究大致表现出以下特征:(1) 以课堂教学为重要场域,对有效教学行为和无效教学行为的研究成为教师行为研究的一个重要传统领域;(2) 注重对教师行为因素的分析,分析教师行为与教学效果之间的关系,提炼影响教学行为的因子,描述和分析教师行为的状态;(3) 实证主义的研究范式在研究方法中占主导地位,现象学、人种学、生活史等质性研

① 张建琼. 国内外课堂教学行为研究之比较 [J]. 外国教育研究, 2005 (3): 40-41.

② 叶子, 庞丽娟. 师生互动研究述评 [J]. 学前教育研究, 2009 (3): 45.

③ 吴康宁, 等. 课堂教学社会学 [M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2009: 199-120.

④ 盛群力, 等. 21 世纪教育目标新分类 [M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2008: 26-69.

究方法也逐渐得到了应用；(4) 形成了教师行为的量表或专业标准，为教师评价提供理论依据和规范，形成了不同的教师行为分析途径；(5) 教师行为的理论成果与现代技术整合表现得十分明显，产生了类似于 FIAC 的技术成果；(6) 教师行为研究具有很强的学术继承性，如艾雪黎 (Ashley, B. J.) 等正是基于帕森斯的社会体系的观点来研究师生的互动行为。^①

从国外的研究来看，根据行为分析的价值观，教师行为的研究形成了三个较明显的研究途径^②，即效率主义教学行为分析途径、语言分析主义教学行为分析途径和行为主义教学行为分析途径。效率主义教学行为分析途径以效率作为基本的价值观，把时间视为分析的基本变量，从学习的结果来认识教学效率和研究教学行为的有效性。语言分析主义教学行为分析途径以沟通作为基本的价值观，把语言看做是言语行为，运用课堂教学语言类型、结构和功能进行分析，旨在促进课堂观察和对教学行为的理解，促进课堂的对话和沟通。行为主义教学行为分析途径在工具理性主义价值观的支配下，研究教学行为中可以观察的行为，高度重视可以观察的刺激、强化和榜样作用在行为产生、巩固、改变中的作用，并把其视为行为的变量，重视对自变量和因变量之间的分析，重视数学等技术的运用。^③

这三类教学行为分析途径在国外，尤其是在美国，都得到了发展，形成了比较清晰的教学行为分析途径。其中，许多具体的分析，如弗兰德斯的分析、有效教学行为分析、程序教学分析等具有世界性的影响。国外教师行为分析的发展有力地促进了教师专业发展，行为分析的许多成果，被一些教育协会、教师协会或其他教育中介组织发展为教师的专业标准，成为指导教师专业发展的依据。

“教师行为与儿童发展”的研究还吸收了其他学科的理论，如韦伯 (Weber, M.)、帕森斯等人的社会行为理论，格尔茨 (Geertz, C.) 的符号人类学理论，哈贝马斯 (Habermas, J.) 的交往行为理论等。

① 亢晓梅. 师生互动课堂行为类型理论比较研究 [J]. 比较教育研究, 2001 (4): 42-43.

② 贾群生. 专业性教师行为分析: 教师研究的新视野 [J]. 教育研究, 2009 (12): 75-76.

③ 佐藤学. 课程与教师 [M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2003: 307-358.

三

通过对文献的梳理,我们发现了传统研究的一些不足,即偏于学科的研究,研究的实践品格还有待提高。

在文献研究过程中,一项重要研究成果引起了我们的注意,这项研究成果就是庞丽娟教授的教育部人文社会科学研究“九五”规划项目和全国教育科学“九五”规划教育部重点课题成果《教师与儿童发展》(北京师范大学出版社,2001,2003),本书被认为是我国第一本专门阐述教师与儿童发展的著作。庞丽娟教授主编的这本著作主要运用心理学、教育学、社会学等多学科的知识,运用国内外在教师与儿童发展领域所形成的相关研究成果,研究教师与儿童发展关系,把教师视做儿童发展的重要他人,对教师在儿童发展中的作用、教师角色的内涵及其功能、教师与儿童的互动、教师素质与儿童指导之间的关系进行了研究,在教师的特征分析、师生互动等方向上对教师与儿童发展的关系进行了静态的和动态的分析,形成了许多重要研究成果。其中,对教育观念、教育行为、教师期望、教师教育监控能力和教师自我效能感与儿童发展的关系,对教师互动以及对儿童指导等方面的研究,对我们的课题研究具有重要的启发意义和参考价值。

不难发现,庞丽娟教授对“教师与儿童发展”的研究还具有某些整体性和宏观性的特点,她着重研究的是“教师,作为学生发展的重要他人,是如何通过自己的特质和相应素质与学生互动和对学生进行指导的”。我们与庞丽娟教授研究的切入点有所不同,也与其他研究的切入点不同,我们研究的“教师行为与儿童发展”这一课题,关注的是教师行为与学生发展的关系。

本课题存在着一个重要的假设,即教师是学生成长和发展的重要他人,教师的专业水平与学生的发展密切相关。在这个意义上,“教师行为与儿童发展”这项研究是建立在“教师个体的专业发展”的基础上的。20世纪90年代以来,尤其是基础教育课程改革以来,“教师专业化”和“教师专业发展”得到了国内众多学者的重视,“教师专业发展”成为教育研究领域的一个热点。“教师专业化”或“教师专业发展”研究为教师研究开辟了一个新领域。但与理论研究的热情相比,“教师专业发展”似乎并没有在实践中得

到同等热情的回应。在“教师专业化”的学术研究领域，形成了教师职业的专业化，教师的职业特性，教师专业标准，新手教师与专家型教师，教师发展的第三条道路，自我导向性学习，教师成长说，培养说，补充说和转型说等一系列的话语，这些话语，用各自的言说方式在解释着教师的专业化，甚至还出现了工会主义与专业主义的对立的讨论、对专业主义的解构的讨论等。

反思“教师专业化”这一研究领域，我们并没有在其中发现一个关于教师发展的美妙的理论图景。各种言说方式，或是肯定或是否定教师专业的特性，或是重视教师的个体发展或是重视教师的整体发展，或是肯定教师发展的主体性和内在过程或是强调教师发展的外在条件，或是重视教师的权力地位或是重视教师工作的专业特性。这些理论性认识，在理解教师职业方面具有重要的意义，也取得了许多进展，但似乎其中一个根本的不足是没有把“教师个体的专业发展”放在始终重要的地位。这在实践领域表现得最为明显，“教师专业化”的讨论并没有在实践领域引起过多的重视，教师一如既往地工作，专业与否对于我国教师似乎没有太多的实际意义。对于中小学教师而言，专业化的讨论并没有形成支持性发展的力量，许多的讨论脱离我国教师的实际生存状态，充其量仅是一种知识层面的讨论。

对于中小学教师而言，促进他们的发展不仅仅体现为职称意义上所发生的社会变迁，而是一个连续不断的过程。我们承认教师具有专家和新手的区别，但二元对立状态的专家型教师和新手教师研究不过是对教师个体专业发展的静态揭示，不过是为教师发展提供了一个可以努力的愿景，还远不是对教师专业发展过程的描述。面对发展中的学生和变化的教学内容，依教师个体的理解方式所产生的教学行为是教师专业水平的直接体现。实践智慧也不仅仅在专家型教师那里产生，它也同样会产生于不同发展阶段的教师的教学生活中。在实践层面，我们所认识和理解的教师专业发展，是教师切实通过自己具有专业性的教学行为或教育行为促进了学生的发展，学生的发展是教师专业发展的归宿和目标，教师的专业发展体现在师生共同的生活过程中。在实践层面，我们所认识的教师专业发展是教师逐渐减少或摆脱非专业性的行为，向着专业性教师行为不断发展的过程。在这个意义上，教师偶尔的失误或非专业性行为不足以判断教师的专业水平，相反，一些非专业性行为的

出现为教师提供了进一步专业发展的情境和空间，对教师个体的专业发展具有特殊的意义和价值。

在实践层面，不论是工会主义对教师专业的批判，还是所谓的国内外教师对专业化的抗拒，对于教师发展而言都是不够真实的。教师专业化包括专业知识和专业能力等一系列方面的专业化，教师自身的专业水平和群体的专业水平是教师获得社会承认的内在依据。在这方面，工会主义的批判是对教师权力和地位的片面强调。在实践层面，“教师对专业化的抗拒”的说法更是远离了教师专业发展的实践。教师具有专业发展的内在要求，但在现实生活中，教师在专业发展道路上饱受折腾，精英主义、学科主义和功利主义在强势的文化话语中往往让教师迷失了方向，他们对此颇有怨言甚至自觉抵制强加给他们的“劳神费力，于教无补”的所谓的“弥补”机会或“转型”机会，这往往被一些人或机构批评为“教师对专业化的抗拒”。我们认为，这种批评事出有因，但却对中小学教师而言是不公平的。教师对专业学习机会的珍视是建立在充分了解他们的现实需要、学习内容的有效性基础上的。教师抵制或抗拒的不是自身的专业发展，而是不符合自身专业发展要求的乱折腾或瞎指挥。

本课题与以往课题的不同在于以解决问题为出发点，通过促进教师行为改变来促进学生积极的发展。与一些研究相比，这样的研究更具有生命力，因为它基于实践，着眼于基础教育实践品质的改造和教师专业的发展，着眼于基础教育课程改革目标的真正落实，更着眼于学生积极的发展。把教师与课程结合，重在促使教师对学生行为品质的正确理解和引导。在这个意义上，教师对行为的理解是一个重要的交会点，也是课程实施有效性的重要领域。就目前国内外研究状态来看，此研究的提出有充分的理论基础和依据，但目前任何一种理论都只是提供部分的解释，而无法完整地解释教师如何促进学生行为的积极变化。在这方面，我们还有很长的路要走。

四

我们认为，随着新课程改革的不断推进和深化，在实践层面不断产生越来越多的需要进行理论研究和实践探索的问题，其中一些问题是深化基础教

育课程改革必须面对和解决的重大课题。如何引导教师正确观察和分析学生的行为,引导学生主动学习、发展积极行为、矫正不良行为,是新课程改革推进中亟待研究和解决的重要问题,也是一个在教育领域中值得长期重视的课题。随着教育的不断深入,越来越多的人意识到,教育要更有效地促进学生的发展,就必须有赖于积极有效的教师行为。

要有效地促进学生的发展,必须重视教师的行为。积极有效的教师行为是促进学生发展的支持性条件,科学地观察学生行为又是积极有效的教师行为的基础。教师在准确地观察学生行为的基础上,获得学生发展的信息,作出专业的判断和有效的行为决策,并根据学生的变化调整和执行决策,是师生互动交往的过程,也是通过教师行为不断促进学生发展的过程。

当从行为的角度对教师的观察进行研究时,我们主张用“教师观察行为”,而不是用“教育观察”。在我国教育学的传统理解中,“教育观察”容易被理解为“教育性观察”,这样,观察的内涵就缩小了。“教育观察”更多是从能力角度提出的,强调的是教师的基本能力。在研究教师行为时,我们一般不从具有内隐性的能力角度出发,而主要揭示教师行为的过程和机制。从行为发展的链条看,“教师观察行为”是行为的一个阶段。从“教师个体专业发展”的角度直接研究教师行为,“教师观察行为”的研究是具有范式意义的尝试。“教师观察行为”作为核心概念,为在实践层面研究教师行为开辟了新思路。

教师观察行为是指教师在一个意义单元内收集有意义的信息的过程。意义单元是在教育活动中对某一教育目标的设定。在这个意义上,意义单元是由师生交往的目的性决定的。在意义单元中,教师的观察行为表现为为实现已有的目的或解决某一特定问题而收集信息的过程。在意义单元内,教师需创设一定的情境,在一定的关系中收集信息并完成自我设定的目标。在这里需要着重指出两点。一是意义单元和教育情境并非是一对一的关系。从时间维度看,一个意义单元可以有一个情境,也可以由一系列的情境构成。从意义单元的实现看,情境所体现出的各个因素是否有利于已有目标的实现或是否有利于相关问题的解决,并不由情境决定,也不由意义单元的意义来决定,而是由包括观察在内的一系列教师行为和学生行为来共同决定。二是意义单

元不同于教学目标, 教学目标是对学生学习结果的结构性设计, 而意义单元则是对师生在活动中产生的影响活动进程的时空关系的把握, 是在行动过程中动态地真实地生成的价值关系的反映。

教师观察行为研究并不研究感觉器官的感知过程, 而主要研究教师在已设定的教学情境中发现并收集有意义信息的过程。这里的“有意义”是指教师所收集的信息对于后续行为和意义单元而言的价值。在收集信息的过程中, 如果教师所收集的信息有利于促进教师专业行为的呈现, 有利于意义单元目标的实现, 我们则称教师所收集的信息是“有意义的”。在这个意义上, 教师观察的质量是影响教师行为有效性和合理性的一个初始因素, 教师所收集的信息对于后续行为和意义实现的价值是衡量教师观察专业水平的最终或最彻底的标准。因而, 教师的行为观察能力是教师重要的专业素养之一, 也是教师行为有效性的基础。无论从教师专业发展的角度, 还是从学生发展的角度, 教师行为观察的研究和教师行为观察能力的培养都具有极为重要的价值。教师对学生行为的观察是联结教师专业发展和学生发展的桥梁, 教师观察行为的研究, 对于教师专业标准的建立和基础教育质量的提高, 都具有基础性价值。

教师观察行为不应是“照镜子”式的观察, 而是教师运用自己的经验与教育情境相互作用的过程, 是教师主体性向情境敞开的过程, 体现为经验主体面临教育情境因素的一种能动的建构。教师观察行为是教师基于自己的“生活史”, 以教育情境因素为线索而展开的意义探寻和文化阐释过程, 是在行动过程中重建意义之网的过程。在这个过程中, 教师的经历和人格等因素会使教师观察行为表现出个体性特征。面对真实的事件, 教师或者根据经验中相关事件的想象来观察, 或者根据自己的理性来观察, 或者根据经验中的效用关系来观察, 或者根据生命冲动的要求来观察。无论采用哪一种形式或几种形式的综合来观察, 教师个体与当前的情境性因素都是能动的建构者。在这个意义上, 观察对于师生而言具有相互生成的特征, 教师和学生均在对方的发展中得到发展。在一般意义上, 教师主体性发挥程度影响着某一时空范围内教师观察行为的专业品质, 但不从整体上决定或改变教师观察行为的专业水平。教师观察行为水平的发展与教育观念、教育效能感、沟通等具有

直接的关系，与教师行为的发展性因素和支持性因素等具有间接关系。教师观察行为发展途径和机制的研究在“教师专业发展是一个长期的发展过程”这一国际共识下，已超越了具体的技术范畴，而逐渐演变成系统的文化实践过程。在这个过程中，健康的行动研究是教师观察能力发展的重要机制之一，教师可以在行动性的行为观察研究中发展自己的专业能力。

教师观察行为对教师和学生具有双向意义。教师观察行为是教师收集学生信息、了解教与学行为、分析教学方法有效性的基本途径，是教师专业发展水平的重要体现，是教师基于专业发展的行为改变的基础和依据。教师观察行为的专业性同时也是学生发展的基础和依据，在学校教育中，基于学生观察的教师行为是学生发展的重要影响力量。教师观察行为存在着一个合理性的内在言说过程。在这个过程中形成的评价性认识，构成观察的意义、依据或支持性氛围。在本课题研究中，我们从教师观察的角度，认为教师观察行为具有单向性特征。教师观察行为的单向性指的是教师收集信息的决策过程是由教师作出的。教师观察行为可以直接在与观察对象的互动中产生，也可能以文本的形式或以其他形式产生。在教师观察过程中，教师无论是否亲自参与教育教学活动，教师的观察行为策略都是教师自己决定并选择的，在这一点上，体现出教师观察行为的单向性特征。

五

教师观察行为的研究及其成果对于课题顺利开展具有重要的价值。把观察视为行为，重视在行为过程中产生的意义单元并根据该意义单元收集相关信息，是我们在行为研究方法论上的一些突破。教师观察行为的研究解决了一直以来一些同志对课题的质疑。有同志质疑，你们是研究教师的观察还是学生的观察。这种问法，反映了一种二元对立式的对教学理论的传统理解方式。我们认为，我们既研究学生的学，也研究教师的教；我们不孤立地研究教师行为，而是把教师行为放到与学生的相互关系之中去，在与学生的相互关系中理解教师行为的专业性。就本项目而言，我们研究教师行为是基于教师对学生行为的观察而言的，教师在对学生行为的观察过程中所形成的判断被自己所捕捉，其自身行为会随之发生变化，从而形成不断变化的链条。

在这个过程中,专业的观察和随之而产生的专业行为对于学生的发展具有重大价值。研究教师的观察力必须基于在教师影响下的学生行为表现,而教师形成专业的观察力成为促进学生发展的基本方面。

我们认为教师观察是一系列基于复杂情境的社会认知过程。对教师科学主义的分析在训练和科研方面的价值远远大于师生生活的现实价值。因此,我们没有对教师行为进行分解,也没有强调科学主义的课堂观察方式,而是强调教师在意义单元的统摄下对信息的收集过程。

儿童发展是一个相对独立的心理学领域。在 20 世纪,儿童心理学家对儿童的生物基础、身体发育、认知和语言的发展、个性和社会发展以及发展的条件等进行了大量的研究,形成了精神分析理论、行为主义理论、认知发展理论、信息加工理论、生态系统理论等许多理论,这些理论在解释儿童发展方面具有重要影响,但还不足以使我们在实践上理解儿童的发展。因此,我们的儿童发展概念不能局限于心理学领域,我们必须对儿童发展有一个操作性定义。为了研究的方便,我们缩小了儿童概念的范围,把研究对象锁定在小学和初中学生身上。为了使研究更具有操作性,在对二十多所中小学调查研究和大量文献研究的基础上,根据 21 世纪的时代特征,我们对该阶段的学生行为进行分解,逐渐把研究集中到学生的道德行为、交往行为、情感行为、学习行为和创新行为五个领域。在这个基础上,我们对学生发展的操作性定义就是学生在教师行为的影响下,在道德行为、交往行为、情感行为、学习行为、创新行为五个领域发展的过程。在这个意义上,教师行为促进儿童发展就可以认为是教师促进学生这五个领域的发展。

有些同志表示疑惑,你们研究教师还是学生?研究教师为什么只对学生行为进行分解,是不是教师也存在这五大行为?这种困惑,不仅存在于课题研究之初,在整个课题研究过程中,部分同志仍然存在着这方面的疑惑或不坚定。对这一问题的解答,在很大程度上影响着课题的健康发展。对于这一质疑,我们认为,从学生角度而不是从教师行为方面划分研究领域,对这种设计思路的坚持恰恰体现和坚持了该课题研究的实践品格。本项目不是学科意义上的儿童研究,而是教师行为研究,从教师与学生的相互关系中研究教师行为,从学生的行为来认识和理解教师的行为,这样的基本思路在当前的

教育研究中恰恰具有研究范式转型的重要意义。

对于教师行为与学生发展而言,五个领域是学生发展领域的一个操作性划分。但对于实践来说,这五个领域还是显得过于宏观,比较缺乏操作性。如何从复杂的学生生活中抽取有意义的信息便成为了衡量课题实践性的另一重要方面。观察对象是复杂的整体,用来对观察对象进行定位、识别和分类,并假设或推测其含义的线索,我们称为观察维度。观察维度描述观察的方向,是从完整的观察对象身上抽取出来的具有辨别性的特征。观察维度不是随意的发现,而是观察主体对于对象特征性信息的结构性识别。在这个意义上观察维度是可以分级的,可以一级一级地分下去。

为了增加教师观察行为对于中小学教师实践的价值和可用性,我们在观察维度上只是设计了三级维度的观察框架。

一级维度把握观察对象的结构性,具有较大的概括性。根据马克思主义教育学观点和我国的教育学传统,我们尝试把学生发展划分为五个观察维度:道德行为、交往行为、情感行为、学习行为和创新行为。

二级维度是每个维度具体的行为。为了提高研究的可操作性,二级维度并不是包括一级维度的所有方面,而是指一级维度的一些正在受到密切关注的方面。根据研究,我们分别确定了五个领域的具体观察维度:(1)道德行为领域主要包括知关爱、敢负责和懂判断;(2)情感行为领域主要包括有自信、会表达和善体验;(3)交往行为领域主要包括乐交往、会沟通和善合作;(4)学习行为领域主要包括爱学习、善于学和学会学;(5)创新行为领域主要包括想创新、知创新和有成果。

三级维度是根据二级维度所提出的具体行为的发展阶段或行为发展程度的描述。如道德行为中“敢负责”包括一个“遵守规则、承担责任、尊重敬畏”的行为发展阶梯;情感行为中的“会表达”包括礼貌待人、情事一致、激情控制三个发展的水平;交往行为中“会沟通”维度包括一个从低到高的发展阶段:(1)能耐心、积极聆听对方发言,理解对方意图;(2)能运用语言、表情、体态语等清晰地表达自己的观点;(3)能适时、适地、适人综合运用合理交流和沟通的方法、方式,达到沟通目的。

为了在课题研究中增强操作性和实践性,我们没有制定一个评估性的量

表或标准让实验学校套用。观察维度的形成在课题研究过程中是实践的产物，是大学教育理论工作者与中小学教师在实践中共同生成的成果。一级观察维度是这样，二级观察维度和三级观察维度更是如此。总体而言，观察维度对于课题人员具有开放性和发展性的特征。观察维度对于学生具体行为是开放的，教师可以根据自己的需要和习惯把学生某一行为放到某一维度中，也可以根据与大学教育理论工作者共同研讨的结果对行为进行描述和归类，具体行为的归类观察对于中小学教师而言是自由的。观察维度的发展性特征包括两个方面。一是指观察维度的可发展性，教师可以在第二级维度中收集学生行为的相应信息，把其总结为二级观察维度，并在第三级维度中基于观察作出自己的描述。这个结构不是现成的评估依据，而是根据需要对学生进行观察的结果；如果相应的行为学生已经形成，便可根据需要观察新的行为，在这个意义上观察维度具有可发展性。二是指随着教师专业水平的提高，人们对观察对象的认识也是发展的，观察维度为教师更深入地观察预留出了空间。

在课题中，我们倡导三级观察维度的生成，但教师可以在三级维度的基础上根据实际需要划分第四级维度。如有教师根据第三级维度“倾听”，制定以下分级观察标准。（1）优秀专心倾听：与演讲者保持了目光接触，所回忆的信息准确；为了寻求理解而提问了相关的问题；讨论期间进行了相关的交流；依次接受了他人的思想和观点。（2）良好专心倾听：有些时间与演讲者保持了目光接触；能回忆大多数信息；有提问，但是有些提问与问题无关，有时使用他人的观点，但不能总是让他们完成演讲。（3）倾听差：注意力不集中，容易分心，烦躁不安；回忆的信息不多；所作的评论与主题无关；没有提问其他人，讲话时打断别人。（4）没有倾听：不试图进行倾听。

“意义单元”的核心概念和“生成性的观察维度体系”为教师观察儿童、反思自己的行为提供了方法论支持。中小学教师对学生进行观察具有得天独厚的优势和条件，观察学生是教师获得实践性知识的重要来源，是促进教师专业发展的重要环节。观察可以帮助教师形成描述课堂情境的方法，使教师意识到自己的教学经验、生活经验都会影响教学决策，使教师能了解并使用对学生学习和发展有积极意义的方法；帮助教师正确运用相关的理论和概念，把研究成果与课堂教学方法结合起来，从而对课堂教学产生新的理解并改进